

ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΝΤΑΣ ΤΟΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ: ΣΚΕΨΕΙΣ-ΛΥΣΕΙΣ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

ΣΟΦΙΑ ΠΑΠΑΕΥΘΥΜΙΟΥ-ΛΥΤΡΑ

Since 1999 I have been teaching a ten-week course entitled “Introduction to the Communicative Approach-Theory and Practice” in the context of the Interdepartmental Program for the teaching of Modern Greek as a foreign language. In this paper, I will present and discuss the approach adopted for this course, namely, the critical reflective paradigm, the content of the course and the type of assessment opted for the students.

1. Εισαγωγή

Από το 1999 συνεργάζομαι με το «Διατμηματικό Πρόγραμμα για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας» και διδάσκω το μάθημα «Εισαγωγή στην επικοινωνιακή προσέγγιση για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας», στα πλαίσια του προγράμματος εκπαίδευσης καθηγητών της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης (ΜΔΕ). Στην εισήγησή μου αυτή θα αναφερθώ στους προβληματισμούς και στις εμπειρίες αυτού του μαθήματος. Πιο συγκεκριμένα, θα αναφερθώ στα εξής θέματα που με απασχόλησαν: α) ποια προσέγγιση να υιοθετήσω στην εκπαιδευτική διαδικασία, β) ποιο το περιεχόμενο του μαθήματος, και γ) με ποιο τρόπο να γίνει η αξιολόγηση των φοιτητών.

2. Προβληματισμοί

Στα πλαίσια των παραμέτρων που θα καθόριζαν την υιοθετούμενη τακτική στο μάθημα, ήταν σημαντικό να διερευνηθούν και να εκτιμηθούν η φυσιογνωμία και οι ανάγκες του των σπουδαστών, σε σχέση με τους παρακάτω αναγραφόμενους σημαντικούς άξονες, αφού στόχος είναι να εκπαιδεύουμε διδάσκοντες που θα αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, θα ασκούν την κριτική σκέψη στην

πράξη και θα επιλύουν με δημιουργικό τρόπο, σε συνεργασία με τους μαθητές τους, τα προβλήματα και τις δυσκολίες που τυχόν θα συναντήσουν, σε ατομικό ή συλλογικό επίπεδο, κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Dyke 1997). Συνεπώς έπρεπε να αποτιμηθούν:

- α) η ηλικία τους,
- β) οι προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις τους,
- γ) ο τρόπος με τον οποίο μπορούν να μάθουν καλύτερα, και
- δ) οι ανάγκες και οι απαιτήσεις του εργασιακού χώρου στον οποίο μακροπρόθεσμα στοχεύουν.

Έτσι, θα μπορούσαν να προσδιοριστούν καλύτερα: (α) ο σκοπός και οι στόχοι του μαθήματος, (β) η προσέγγιση που θα έπρεπε να ακολουθηθεί, ως η πιο ενδεδειγμένη, στην εκπαιδευτική διαδικασία, (γ) το περιεχόμενο του μαθήματος σε σχέση με τις παραπάνω παραμέτρους και (δ) το είδος της υιοθετούμενης ως πλέον κατάλληλης για αυτούς αξιολόγησης. Τέλος, σε σχέση με την υιοθετούμενη προσέγγιση θα μπορούσαν να προσδιοριστούν τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα σε βραχυπρόθεσμη, μεσοπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη βάση.

Παράλληλα, έπρεπε να λάβει κανείς σοβαρά υπόψη του από την αρχή ότι ο τίτλος του μαθήματος, στα πλαίσια του προγράμματος ήταν δεδομένος, άρα προκαθόριζε μέχρι ενός σημείου και το περιεχόμενο του μαθήματος, με την ευρεία έννοια του όρου, όπως και ότι ο χρόνος ήταν συνολικά δέκα εβδομάδες.

3. Συμπεράσματα έρευνας: φυσιογνωμία και ανάγκες των εκπαιδευομένων

Η αποτίμηση της φυσιογνωμίας και των αναγκών ενός αριθμού φοιτητών με τη χρήση ερωτηματολογίου και συνέντευξης μας έδωσε την παρακάτω εικόνα. Συνοπτικά σημειώνουμε:

1. Οι φοιτητές είναι ενήλικες, και η παρακολούθηση του προγράμματος είναι προσωπική τους επιλογή. Κατά τεκμήριο, είναι αυτόνομα και ώριμα άτομα, που μπορούν να επιλύουν προβλήματα, να παίρνουν αποφάσεις, να τις υλοποιούν και να κρίνουν τον εαυτό τους και τους άλλους.
2. Είναι κάτοχοι ενός ακαδημαϊκού τίτλου, συνήθως φιλολογικής κατεύθυνσης.
3. Οι παράμετροι 1 και 2 καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό και το γνωστικό/μαθησιακό προφίλ τους, με άλλα λόγια, το πώς και γιατί μπορούν να μαθαίνουν καλύτερα, ως ενήλικες (βλ. Smith 1984, Rogers 2000, Παπευθυμίου-Λύτρα 2002α).
4. Όλοι τους έχουν γνώση και εμπειρία του πώς μαθαίνεται μια ξένη γλώσσα, αφού ήδη γνωρίζουν μία τουλάχιστον ξένη γλώσσα σε διαφορετικά, φυσικά, επίπεδα επίδοσης ο καθένας, αλλά έχουν και διαφορετικά επίπεδα συνειδητοποίησης αυτής της εμπειρίας (βλ. Kolb 1984).

5. Έχουν ήδη παρακολουθήσει ή παρακολουθούν συγχρόνως μια σειρά άλλων γνωστικών αντικειμένων του προγράμματος, π.χ. «Εισαγωγή στην Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία», «Κοινωνιογλωσσολογία», «Διγλωσσία» κλπ. ως υποχρεωτικά μαθήματα ή μαθήματα επιλογής, πράγμα που βοηθά να προσδιορίσουμε καλύτερα το ακαδημαϊκό προφίλ τους στα πλαίσια του ΜΔΕ που παρακολουθούν. Για παράδειγμα, μας επιτρέπει να συμπεράνουμε, αν και σε ποιο επίπεδο μπορεί να έχουν γνώσεις και εμπειρίες γνωστικών πεδίων σχετικών με τις θεωρίες γλώσσας και τις θεωρίες μάθησης, που αποτελούν τα θεμέλια ενός μαθήματος εισαγωγής στην επικοινωνιακή προσέγγιση για τη διδασκαλία/μάθηση της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας ή να γνωρίζουν σχετικούς δηλωτικούς όρους, όπως: αυθεντικό υλικό, επίπεδα επίδοσης και οι περιγραφές τους, ανάπτυξη λεξιλογίου, ο ρόλος του δάσκαλου στην ξενόγλωσση τάξη, αναλυτικά προγράμματα, η επικοινωνία στην τάξη, αξιολόγηση μαθητών και πιστοποίηση κ.ο.κ.
6. Οι περισσότεροι έχουν διδάξει τα ελληνικά ως ξένη γλώσσα ή έχουν εκτεθεί στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, κυρίως σε ενήλικες και σε ιδιαίτερα μαθήματα, πράγμα που μας δηλώνει το μέχρι τότε επαγγελματικό προφίλ τους και τις σχετικές επαγγελματικές τους εμπειρίες,
7. Στην πλειοψηφία τους αποσκοπούν να διδάξουν στο μέλλον τα ελληνικά σε ξένους, κυρίως ενήλικες, ή να διδάξουν στην Εκπαίδευση, όπου, σημειωτέον, η παρουσία αλλοδαπών μαθητών είναι αισθητή. Για τον λόγο αυτό είναι πλέον αναγκαία, όχι μόνο η ευαισθητοποίηση των διδασκόντων στις δυσκολίες και τους προβληματισμούς που δημιουργεί η μη καλή γνώση της ελληνικής ως γλώσσας του σχολείου και του κοινωνικού περιβάλλοντος από ένα μέρος του μαθητικού πληθυσμού της τάξης, αλλά και η κατάλληλη κριτική αντιμετώπισή τους.

Η καταγραφή της φυσιογνωμίας και των αναγκών των φοιτητών βοήθησε σημαντικά στις επιλογές που έπρεπε να γίνουν παραπέρα και στην προσπάθεια υλοποίησης των στόχων του μαθήματος.

4. Η επιλογή της κατάλληλης προσέγγισης στην εκπαίδευση των καθηγητών των ξένων γλωσσών

Με βάση τη σκιαγράφηση της φυσιογνωμίας και των αναγκών των φοιτητών, ήταν απαραίτητο να επιλεγεί η κατάλληλη για την περίπτωση προσέγγιση, όχι μόνο ως βραχυπρόθεσμος στόχος, που θα εξυπηρετούσε τις ανάγκες του συγκεκριμένου μαθήματος, αλλά και ως μακροπρόθεσμος στόχος και μελλοντικό εφόδιο αντιμετώπισης της εκπαιδευτικής πράξης στην επαγγελματική τους ζωή αργότερα (βλ. Παπαευθυμίου-Λύτρα (επιμ.) 2001α).

Όπως αναφέρεται στην Παπαευθυμίου-Λύτρα (2002β: 48-51), έχουν αναπτυχθεί τρεις βασικοί εκπαιδευτικοί τρόποι ή προσεγγίσεις στην εκπαίδευση καθη-

γητών ξένων γλωσσών. Η πρώτη και παλαιότερη αποδίδεται με τον όρο *προσέγγιση μαθητείας* (craft paradigm). Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση, η νεότερη γενιά εκπαιδεύεται δουλεύοντας κοντά σε έναν έμπειρο δάσκαλο.

Η δεύτερη και πλέον διαδεδομένη είναι η *προσέγγιση της εφαρμοσμένης επιστήμης* (applied science paradigm). Σύμφωνα με αυτήν, η διδακτική πράξη είναι θέμα συσχετισμών με σκοπό την εξεύρεση των καταλληλότερων μέσων και διαδικασιών για την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί για μια συγκεκριμένη μαθησιακή/διδακτική περίπτωση. Τα συμπεράσματα της επιστημονικής έρευνας και τα αποτελέσματα των πειραματισμών των ειδικών στο χώρο της ξενόγλωσσας εκπαίδευσης μεταφέρονται από τους ειδικούς του χώρου μέσω σεμιναρίων, μικροδιδασκαλίας και πρακτικής άσκησης σε πραγματικές συνθήκες τάξης και αναμένεται από τους εκπαιδευόμενους να αναπτύξουν παρόμοιες δυνατότητες και δεξιότητες.

Η τρίτη προσέγγιση, που μας ενδιαφέρει εδώ, γιατί αυτήν τελικά υιοθετούμε με τις αναγκαίες αναπροσαρμογές και αναδιατυπώσεις, είναι γνωστή ως *προσέγγιση του κριτικού στοχασμού* (critical reflective paradigm) (Wallace 1991, Richards & Lockhart 1994, Pennycook 1999, Παπαευθυμίου-Λύτρα κ.ά. 2003). Στο χώρο της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τον Van Manen (1977), ο κριτικός στοχασμός είναι απόρροια μιας διαδικασίας που διακρίνεται σε τρία στάδια. Στο *πρώτο* στάδιο, οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν πώς να εφαρμόζουν και να χρησιμοποιούν επιτυχώς τις δεξιότητες και τις γνώσεις που έχουν αποκτήσει. Ο κριτικός στοχασμός στην προκειμένη περίπτωση περιορίζεται στην ανάλυση των στρατηγικών που χρησιμοποιούνται στην τάξη. Στο *δεύτερο* στάδιο, ο κριτικός στοχασμός αναφέρεται στις αντιλήψεις που χαρακτηρίζουν τις πρακτικές οι οποίες χρησιμοποιούνται στην τάξη και διερευνούν τις συνέπειες που έχουν στη μαθησιακή διαδικασία και στους μαθητές. Σε αυτό το επίπεδο του κριτικού στοχασμού οι εκπαιδευόμενοι αξιολογούν τις επιπτώσεις των επιλογών και των αντιλήψεών τους στη μαθησιακή διαδικασία και στους μαθητές τους. Στο *τρίτο* και τελικό στάδιο κατά τον Van Manen, οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να αξιολογήσουν περαιτέρω την ηθική διάσταση των αποφάσεών τους και τις συνέπειες που οι επιλογές τους μπορούν να έχουν άμεσα ή έμμεσα στην τάξη. Σε αυτό το επίπεδο του κριτικού στοχασμού, οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να διερευνήσουν και να αξιολογήσουν τις πιθανές διασυνδέσεις μεταξύ των καταστάσεων που οι ίδιοι συναντούν στο δικό τους χώρο με τις ευρύτερες κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές δυνάμεις που τις επηρεάζουν ή τις προκαλούν.

Βασικό εργαλείο για την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού των εκπαιδευόμενων είναι η μεταφορά, η κατανόηση, η συνειδητοποίηση και η αξιοποίηση γνώσεων και δεξιοτήτων για την τελική επίλυση των προβλημάτων (βλ. Zeichner & Liston 1996 και Yost κ.ά. 2000). Κατά τον Ginsburg (1988), η ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού βασίζεται στον επιτυχή συνδυασμό εμπειρίας και γνώσης στην πράξη, με άλλα λόγια θεωρίας και πράξης. Αυτό επιτυγχάνε-

ται μέσα από το γραπτό και προφορικό διάλογο, που στόχο έχει να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να κατανοήσουν συλλογικές, πολιτισμικές και ατομικές διαφορές σε σχέση με τις επιλογές και τις αντιλήψεις τους, με στόχο την πολυφωνία απόψεων και τη δυνατότητα να βλέπουν και να κατανοούν όλες τις πλευρές ενός θέματος¹. Ο γραπτός διάλογος αναφέρεται στις ατομικές και συλλογικές επιλογές μελέτης των φοιτητών, αλλά και στην παραγωγή γραπτών δραστηριοτήτων και συνθετικών εργασιών σε ατομική ή/και συλλογική βάση, ενώ ο προφορικός διάλογος αναφέρεται στις ανταλλαγές απόψεων και κριτικών θέσεων της κάθε ομάδας χωριστά και συνολικά της τάξης. Μέσω του γραπτού και προφορικού διαλόγου οριοθετούμε το θεσμικό και ψυχολογικό περιβάλλον που θα επιτρέψει την καλλιέργεια του κριτικού στοχασμού, της αυτονομίας, της συνειδητότητας, και τελικά της εφαρμογής και αξιοποίησης των προσωπικών στρατηγικών μάθησης των φοιτητών στα πλαίσια της προσέγγισης του κριτικού στοχασμού (Aoki 2001)².

Ειδικότερα, η προσέγγιση αυτή κατά την υλοποίησή της στο χώρο της εκπαίδευσης καθηγητών, χαρακτηρίζεται από τις παρακάτω βασικές αρχές: πρώτον, οι εκπαιδευόμενοι εκτίθενται στις διεπιστημονικές θεωρίες, έρευνες και πρακτικές που αφορούν την μάθηση/διδασκαλία των ξένων γλωσσών, όπως οι θεωρίες μάθησης και ανάπτυξης της ξένης/δεύτερης γλώσσας, οι θεωρίες ανάλυσης της επικοινωνίας στην ξενόγλωσση τάξη, η ξενόγλωσση τάξη ως κοινωνικό περιβάλλον, η επίδραση του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος στο μικρόκοσμο της ξενόγλωσσης τάξης, τα αναλυτικά προγράμματα, οι θεωρίες αξιολόγησης και πιστοποίησης των ξένων/δεύτερων γλωσσών κλπ. που χαρακτηρίζουν και διακονούν το συγκεκριμένο μαθησιακό/διδασκτικό και επαγγελματικό χώρο. Στόχος είναι οι εκπαιδευόμενοι, μέσω όλων αυτών, να αναπτύξουν γνώσεις και ειδικές δεξιότητες, όπως υψηλή κριτική διαπολιτισμική ικανότητα (critical intercultural competence) και συνειδητότητα (awareness) (βλ. Papaefthymiou-Lytra 2001β και υπό δημ.), κατανόηση των επιπέδων ανάπτυξης της δεύτερης/ξένης γλώσσας, άνεση στην χρήση του προφορικού και του γραπτού λόγου, στις περιπτώσεις που η γλώσσα την οποία καλούνται να διδάξουν είναι δεύτερη ή ξένη γλώσσα για τον διδάσκοντα κλπ. Δεύτερον, οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να αποκτήσουν γνώση και εμπειρία της μαθησιακής/διδασκτικής πράξης μέσα από τη συστηματική παρακολούθηση και τη συνειδητοποίηση της μαθησιακής/διδασκτικής διαδικασίας στην ξενόγλωσση τάξη

-
1. Για τη σημασία του διαλόγου και του ανθρωπίνου περιβάλλοντος στη μάθηση γενικά και ειδικότερα στην εκμάθηση της γλώσσας βλ. την εργασία των 'κοινωνικά αλληλεπιδρώντων' (social interactionists) όπως ο Vygotski 1962, ο Bruner 1960 και οι Feuerrstein et al. 1991. Βλ. επίσης Dewey 1933.
 2. Για περαιτέρω ανάπτυξη του θέματος βλ. μεταξύ άλλων Παπευθυμίου-Λύτρα et al. 2003, Papaefthymiou-Lytra 2001β, Yost et al. 2000, Pennycook 1999, Richards & Lockhart 1994, Wallace 1991.

κοντά σε δοκιμασμένους και έμπειρους συναδέλφους (classroom observation)³. Τρίτον, οι εκπαιδευόμενοι αναμένεται να αναπτύξουν την ικανότητα να στοχάζονται κριτικά και να λειτουργούν αυτόνομα και συνεργατικά επάνω στις αποκτηθείσες γνώσεις και εμπειρίες τους. Με άλλα λόγια να αναλύουν, να αξιολογούν, και να διερευνούν άλλες δυνατότητες και πιθανότητες, με τη βοήθεια του θεωρητικού οπλισμού και των δεξιοτήτων που έχουν αποκτήσει, να συζητούν για αυτές, να τις κατανοούν και να υλοποιούν καινοτόμες και λειτουργικές προτάσεις και ιδέες αξιοποιώντας την τεχνική της επίλυσης προβλημάτων και της μελέτης περιπτώσεων, όπως π.χ. είναι μια βιντεοσκοπημένη μικροδιδασκαλία ή ένα μαθησιακό/διδασκτικό υλικό του εμπορίου. Τέλος, να διδάσκουν και οι ίδιοι συνεργαζόμενοι με έμπειρους και ενθουσιώδεις συναδέλφους, ώστε να δοκιμάζουν στην πράξη τις γνώσεις, τις εμπειρίες, τους προβληματισμούς και τις νέες ιδέες τους, σε σχέση πάντοτε με τις ιδιαιτερότητες της γλώσσας που διδάσκουν, τους γενικούς και ειδικούς στόχους του μαθήματος της ξένης γλώσσας, τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες, γλωσσικές, μαθησιακές, πολιτισμικές, κοινωνικές κλπ. του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού στον οποίο απευθύνονται. Να στοχάζονται κριτικά πάνω στην μαθησιακή/διδασκτική διαδικασία και στους παράγοντες που την επηρεάζουν, με στόχο τη συνεχή βελτίωση αλλά και τη δραστική αλλαγή, αν αυτό κρίνεται απαραίτητο, του μαθησιακού περιβάλλοντος που καλούνται να δημιουργήσουν για τους μαθητές τους, ούτως ώστε να καταστήσουν τη μαθησιακή διαδικασία προσιτή σε όλους.

Οι βασικές αρχές που διέπουν την *προσέγγιση του κριτικού στοχασμού* κρίθηκε ότι μπορούν να λειτουργήσουν ως το κατάλληλο πλαίσιο διδασκαλίας με στόχο την ανάπτυξη αυτού ακριβώς του κριτικού στοχασμού στους εκπαιδευόμενους⁴. Με αυτό το σκεπτικό, λοιπόν, υιοθετήθηκε η *προσέγγιση του κριτικού στοχασμού* και δόθηκε έμφαση στα στοιχεία που αφορούν:

1. την κριτική διαπολιτισμική ικανότητα,
2. τη συνειδητότητα των επιλογών και της λογικής που τις διέπει,
3. την αυτονομία στη μάθηση και τις ατομικές και συλλογικές δυνατότητες διερεύνησης και ανάπτυξης της,
4. τη συλλογικότητα και τον διάλογο (γραπτό και προφορικό) ως εργαλεία ανάπτυξης του κριτικού στοχασμού, της επίλυσης προβλημάτων και της λήψης αποφάσεων,

3. Η παρακολούθηση μαθημάτων στην τάξη (classroom observation) στο συγκεκριμένο πρόγραμμα γίνεται στα πλαίσια άλλου μαθήματος.

4. Για τις δυνατότητες της τεχνολογίας ως προς την αξιοποίηση της *προσέγγισης του κριτικού στοχασμού* στην ανάπτυξη διακρατικών προγραμμάτων εκπαίδευσης καθηγητών ξένων γλωσσών μεταξύ Πανεπιστημίων και κέντρων μετεκπαίδευσης από διαφορετικές χώρες, βλ. Παπαευθυμίου-Λύτρα 2002β και Papaefthymiou-Lytra 2001β.

5. την κατανόηση της εκμάθησης και της ανάπτυξης της δεύτερης/ξένης γλώσσας και των επιπέδων της με σημείο αναφοράς το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο και
6. την ανάπτυξη της ικανότητας να στοχάζονται κριτικά επάνω στις αποκτηθείσες γνώσεις και εμπειρίες τους, με τη βοήθεια του θεωρητικού εξοπλισμού και των δεξιοτήτων που έχουν αποκτήσει, και με στόχο την αναπροσαρμογή του μαθησιακού περιβάλλοντος στις βραχυπρόθεσμες, μεσοπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες προσωπικές τους ανάγκες, αλλά και στις μελλοντικές ανάγκες των μαθητών τους.

Η προσέγγιση του κριτικού στοχασμού, επομένως, υιοθετείται αφενός μεν ως αρχικός κύριος στόχος για το συγκεκριμένο μάθημα, δηλαδή ως βραχυπρόθεσμος μαθησιακός στόχος, και αφετέρου ως μελλοντικό εφόδιο προσέγγισης της εκπαιδευτικής πράξης στην επαγγελματική ζωή τους αργότερα, δηλαδή ως μακροπρόθεσμος μαθησιακός στόχος (Pennington 1992, Relley Freese 1999)⁵. Φυσικά, παράλληλα με την υιοθέτηση της προσέγγισης αυτής, αξιοποιείται το γεγονός ότι οι φοιτητές γνωρίζουν ήδη μία τουλάχιστον ξένη γλώσσα, άρα όλοι τους έχουν γνώση και εμπειρία του πώς μαθαίνεται μια ξένη γλώσσα, ενώ έχουν ήδη εκτεθεί σε σύντομες ή μακροχρόνιες εμπειρίες διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας.

Επί πλέον, η προσέγγιση του κριτικού στοχασμού επιλέγεται γιατί φαίνεται να ανταποκρίνεται και να λειτουργεί καλύτερα στο πλαίσιο της μάθησης των ενηλίκων. Παραδείγματος χάριν, επειδή η μνήμη των ενηλίκων βαθμηδόν υποχωρεί, η κατανόηση ενός θέματος με τη βοήθεια της συνειδητότητας (Παπαευθυμίου-Λύτρα 2002α), του κριτικού στοχασμού, της ενεργητικής συμμετοχής μέσω της συγγραφής εργασιών, της καταγραφής των εντυπώσεών τους και της συμμετοχής σε συνθετικές εργασίες (projects) για την επίλυση προβλημάτων, τους βοηθάει να μάθουν καλύτερα, όπως αναφέρει σχετικά ο Rogers (2000). Αυτά ακριβώς τα εργαλεία, τα τόσο αναγκαία στο χώρο της μάθησης των ενηλίκων, αποτελούν συστατικά στοιχεία της προσέγγισης του κριτικού στοχασμού.

5. Το περιεχόμενο του μαθήματος

Με βάση τους προβληματισμούς, τους στόχους και τα συμπεράσματα που συνοπτικά εκθέσαμε παραπάνω, επιλέξαμε να επεξεργαστούμε τα παρακάτω θέματα στο χρόνο των δέκα εβδομάδων που είχαμε στην διάθεσή μας (βλ. Παράρτημα 1 για μια εκτενέστερη αναφορά). Στόχος των επιλογών αυτών ήταν να

5. Κατά την αντίληψη μου, η μεταφορά δεξιοτήτων και ικανοτήτων που αναπτύχθηκαν από το ένα μάθημα του προγράμματος στο άλλο, συνιστά το μεσοπρόθεσμο μαθησιακό αποτέλεσμα στην υιοθέτηση αυτής της προσέγγισης σε ένα πρόγραμμα ΜΔΕ.

δοθεί στους φοιτητές μια συνολική εικόνα για τη φύση της μάθησης μιας ξένης γλώσσας, για το μαθησιακό περιβάλλον και τις βασικές συνιστώσες του και για τον ρόλο του δασκάλου στη μαθησιακή διαδικασία, με σκοπό να ανατραπούν οι παραδεδομένες αντιλήψεις του δασκαλοκεντρισμού στη διδακτική μαθησιακή πράξη προς όφελος του μαθητοκεντρισμού, της προσωπικής βιωματικής εμπειρίας στη μάθηση και της αυτονομίας των φοιτητών.

Η διαδικασία που ακολουθούμε έχει ως εξής: Καταρχήν, γίνεται μια σύντομη επισκόπηση των βασικών γλωσσολογικών θεωριών και των επιπέδων ανάλυσης της γλώσσας, με τα οποία ασχολούνται οι θεωρίες, αυτές καθώς και των αντίστοιχων σημαντικότερων θεωριών μάθησης. Έπειτα, αναλύεται η επίδρασή τους, συγχρονικά και διαχρονικά, στην ανάπτυξη των διαφόρων προσεγγίσεων μάθησης/διδασκαλίας των ξένων γλωσσών, μεθόδων, τεχνικών, τύπων δραστηριοτήτων, αναλυτικών προγραμμάτων, μαθησιακού υλικού και αξιολόγησης στη διδασκαλία/μάθηση των ξένων γλωσσών. Δίνεται έτσι στους φοιτητές η δυνατότητα να κατανοήσουν ότι η κάθε προσέγγιση ανταποκρίνεται σε ορισμένες μόνο πλευρές της μαθησιακής διαδικασίας και να συνειδητοποιήσουν την εξελικτική τους πορεία και τελικά την συμπληρωματικότητά τους στα πλαίσια μιας επικοινωνιακής (μαθησιακής/διδακτικής) προσέγγισης. Στόχος είναι να εκτεθούν και να προβληματιστούν οι φοιτητές ως προς τις βασικές έννοιες που χαρακτηρίζουν την επικοινωνιακή προσέγγιση, μια προσέγγιση που επιχειρεί να 'διδάξει' την (ξένη/δεύτερη) γλώσσα ως κοινωνικό φαινόμενο και φορέα ιδεολογίας και πολιτισμού και να βοηθήσει στην εκμάθηση και ανάπτυξή της ως ψυχογλωσσολογικού και γνωσιακού φαινομένου (Papaefthymiou-Lytra 1987, 1996).

Στη συνέχεια, ασχολούμαστε με τους μαθητές και τις ανάγκες τους, τα ενδιαφέροντα και τους στόχους τους, την επικοινωνιακή ικανότητα που επιθυμούν να αποκτήσουν και τις δεξιότητες που επιθυμούν να αναπτύξουν σε σχέση με την ηλικία τους. Με στόχο να κατανοήσουν τα επίπεδα γλωσσομάθειας, γίνεται αναφορά στα επίπεδα και στις περιγραφές γλωσσικής επίδοσης στην ελληνική ως ξένη γλώσσα (βλέπε σχετική έκδοση στο Παράρτημα 2, Παπαευθυμίου-Λύτρα 2000) σε σχέση με τη ανάλογη έκδοση του Συμβουλίου της Ευρώπης. Επίσης, τονίζεται η αναγκαιότητα της υιοθέτησης της μαθητοκεντρικής προσέγγισης στην τάξη, με στόχο την ανάπτυξη της αυτονομίας, της συνειδητότητας και της αυτοδιδασκαλίας στα πλαίσια της αρχής «μαθαίνω πώς να μαθαίνω» για την απεξάρτηση του μαθητή από το δάσκαλο.

Το επόμενο θέμα που μας απασχολεί είναι ο σχεδιασμός του αναλυτικού προγράμματος και ειδικότερα η συνοχή του. Στο συγκεκριμένο μάθημα είμαστε στην ευχάριστη θέση να διαθέτουμε τρία αναλυτικά προγράμματα για τρία διαφορετικά επίπεδα γλωσσομάθειας, όλα εκδόσεις του Πανεπιστημίου Αθηνών. Τα προγράμματα αυτά μπορούμε να τα χρησιμοποιούμε ως οδηγούς για το σχεδιασμό και την παραγωγή διδακτικού υλικού στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας σε ενήλικες. Το πρώτο από αυτά αναφέρεται στο στοι-

χειώδες επίπεδο, το δεύτερο στο βασικό επίπεδο και το τρίτο στο επίπεδο επάρκειας (βλέπε Παράρτημα 2). Σε στενή συνάρτηση με τα αναλυτικά προγράμματα εξετάζουμε και τα σχετικά εγχειρίδια. Εδώ, μας απασχολούν θέματα όπως δυνητικές επιλογές ανά επίπεδο, σχεδιασμός, ανάπτυξη και αξιολόγηση του μαθησιακού υλικού. Επίσης, ο σχεδιασμός του καθημερινού ωριαίου μαθήματος, οι στόχοι του, το περιεχόμενό του, η αντιστοίχιση των μαθησιακών υλικών και των δεξιοτήτων και η ικανότητα διαχείρισής τους σε πραγματικό χρόνο στην τάξη αποτελούν επιπλέον στοιχεία της θεματολογίας του συγκεκριμένου μαθήματος.

Στα πλαίσια της επικοινωνιακής προσέγγισης επισημαίνεται ότι ο ρόλος του δασκάλου ως συνομιλητή και φορέα/γνώστη της γλώσσας και των πολιτισμικών της στοιχείων είναι σημαντικός. Παράλληλα όμως ο δάσκαλος καλείται να συντονίζει και να οργανώνει το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον για τους μαθητές του. Ο δάσκαλος, ως συνομιλητής, οφείλει να διατηρεί τις λεπτές ισορροπίες μεταξύ παιδαγωγικού και επικοινωνιακού λόγου αλλά και να μπορεί να περνά από τον πρώτο στο δεύτερο, όπου κρίνεται αναγκαίο υπερβαίνοντας τον ρόλο του ως παιδαγωγού και δασκάλου και αγκαλιάζοντας τον ρόλο του συνομιλητή. Έτσι, μπορεί να γίνει για τους μαθητές του ένα ζωντανό παράδειγμα χρήστη της γλώσσας που μαθαίνουν (βλ. Papaefthymiou-Lytra 1987, 1990).

Τέλος, η εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση είναι το τελευταίο, αλλά πολύ σημαντικό θέμα που πραγματευόμαστε στο συγκεκριμένο μάθημα. Τα στοιχεία εσωτερικής αξιολόγησης στην ξένη γλώσσα αφορούν στην κατατακτήρια ή διαγνωστική αξιολόγηση, στην αξιολόγηση προόδου, στη συνεχή ή εναλλακτική αξιολόγηση βάσει φακέλου, στην αξιολόγηση από συμμαθητή/-τρια, στην αυτοαξιολόγηση κλπ. καθώς και στο ρόλο που αυτά μπορούν να διαδραματίσουν στην διδακτική/μαθησιακή διαδικασία. Από την άλλη μεριά, τα στοιχεία εξωτερικής αξιολόγησης αφορούν στα πιστοποιητικά γλωσσομάθειας που μπορεί να παρέχουν ανεξάρτητοι ή κρατικοί φορείς καθώς και στην 'αξιολόγηση φακέλου' (Portfolio Assessment), όπως ορίζεται από το Συμβούλιο της Ευρώπης (Παπαευθυμίου-Λύτρα αδημ.).

Σημαντικό ρόλο στις επιλογές μας αυτές έπαιξε και το γεγονός ότι υπήρχε επαρκές μαθησιακό/διδακτικό επιστημονικό και ερευνητικό υλικό ειδικά για την ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Ας σημειωθεί ότι ένα σημαντικό μέρος για τις ανάγκες του μαθήματος καλύπτεται από το υλικό που έχει παραχθεί και εκδοθεί από το Διατμηματικό Πρόγραμμα για τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας του Πανεπιστημίου Αθηνών, το οποίο είναι ικανό να καλύψει τις πρωτογενείς μαθησιακές/διδακτικές ανάγκες των φοιτητών του προγράμματος. Το επιστημονικό αυτό υλικό παρατίθεται στο Παράρτημα 2⁶.

6. Στο σημείο αυτό θα ήθελα να αναφερθώ στον σημαντικότερο ρόλο του συναδέλφου Αν. Καθηγητή κ. Π. Κοντού στην υλοποίηση αυτού του επιστημονικού έργου στα

Έτσι, δεν καταφεύγουμε διαρκώς και αποκλειστικά στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία, που αντλεί τα παραδείγματα για τις εφαρμογές της από άλλες γλώσσες και άλλες κοινωνικές, πολιτισμικές και ιδεολογικές πραγματικότητες, αλλά τη χρησιμοποιούμε ως δευτερογενές μαθησιακό υλικό, οπωσδήποτε πολύ σημαντικό για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και του στοχασμού των εκπαιδευομένων.

6. Η αξιολόγηση των φοιτητών

Η αξιολόγηση είναι μια από τις ουσιαστικές συνιστώσες της εκπαίδευσης ενηλίκων (Sparks-Langer et al. 1991, Roger 2000). Αποβλέπει: πρώτο, να διερευνήσει κατά πόσον επιτεύχθηκαν οι ατομικοί και συλλογικοί στόχοι που τέθηκαν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, και δεύτερο, να ανατροφοδοτήσει τους εκπαιδευομένους και τους εκπαιδευτές-καθηγητές, με στοιχεία στα οποία μπορούν να στηριχτούν για να προβούν σε τυχόν αναγκαίες αναπροσαρμογές του μαθησιακού περιβάλλοντος (βλ. Συμπεράσματα).

Οι φοιτητές αξιολογούνται με βάση συλλογικές και ατομικές συνθετικές εργασίες, που έχουν τη μορφή επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων. Έτσι, γίνεται προσπάθεια να αξιοποιηθούν η αυτενέργεια, η αυτονομία, η συνειδητότητα, η αυτοκριτική, η διαχείριση προσωπικού χρόνου, αλλά και η συνεργατικότητα, που διακρίνουν τους ενήλικες (Παπαευθυμίου-Λύτρα 2002α). Όλα τα παραπάνω αποτελούν ουσιαστικά στοιχεία της προσέγγισης του κριτικού στοχασμού. Στις συλλογικές εργασίες αξιολογούν οι ίδιοι τις προσπάθειές τους αλλά και των συμφοιτητών τους με τους οποίους συνεργάζονται, ενώ στις ατομικές εργασίες αξιολογούνται από τον διδάσκοντα με βάση συγκεκριμένα και γνωστά σ' αυτούς κριτήρια, που αναφέρονται κατωτέρω. Με τις επιλογές μας αυτές στοχεύουμε να δημιουργήσουμε ένα 'συνεχές' (continuum) διαδικασιών αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης. Αυτό σημαίνει ότι οι φοιτητές εναλλακτικά αυτοαξιολογούνται και αξιολογούνται από τους συμφοιτητές τους, καθώς συνεργάζονται μεταξύ τους για να προετοιμάσουν τις συνθετικές τους εργασίες, ενώ στο τέλος ετεροαξιολογούνται από τον διδάσκοντα. Μέσα από τους διαφορετικούς τύπους εργασιών που στοχεύουν στην αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση, οι φοιτητές καλούνται να εκφράσουν τις απόψεις τους και τη δική τους αντίληψη και κατανόηση των θεμάτων που μας απασχολούν στο μάθημα, για να ακουστεί έτσι και 'η δική τους φωνή'. Επίσης, αξιολογούνται και κατά τη διάρκεια του μαθήματος αλλά και μετά το τέλος του.

πλαίσια των προγραμμάτων LINGUA-ACTION-VB (93/0310931/D-VB) και TDP-LWTLS-FINGS (37098-CP-2-97-1-GR-LINGUA-LD), τα οποία είχα την χαρά και την τιμή να συντονίζω για το Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Στην περίπτωση των *συλλογικών εργασιών*, οι φοιτητές δουλεύουν σε ομάδες. Στόχος της συλλογικής εργασίας είναι να συνεργαστούν για τη συλλογή του αναγκαίου υλικού και τη συγγραφή της εργασίας, την οποία μπορεί να παρουσιάσουν στην τάξη ή να παραδώσουν για αξιολόγηση. Εδώ, θα ήθελα να αναφέρω δύο παραδείγματα συλλογικών εργασιών που έχουν χρησιμοποιηθεί, κατά τη γνώμη μου, με επιτυχία. Στο πρώτο παράδειγμα, οι φοιτητές καλούνται να καταγράψουν ποιες είναι κατά τη γνώμη τους οι βασικές αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης, με βάση τα στοιχεία που συλλέγουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος, αλλά και την ατομική τους μελέτη στη βιβλιοθήκη. Και τούτο διότι στόχος του μαθήματος δεν είναι να υιοθετήσουν άκριτα τη συγκεκριμένη προσέγγιση, αλλά να κατανοήσουν και να συμπεράνουν κριτικά τις βασικές αρχές της. Θα ήθελα επίσης να επισημάνω ότι ποτέ δύο ομάδες δεν φαίνεται να καταλήγουν στα ίδια συμπεράσματα, αφού το τελικό προϊόν που παράγουν εξαρτάται πάρα πολύ από τις πρωτοβουλίες των μελών της ομάδας για εξατομικευμένη μελέτη ξενόγλωσσας κυρίως βιβλιογραφίας, από την καλή γνώση της ξένης γλώσσας και από το πόσο συχνά συναντώνται για να μοιραστούν μεταξύ τους τα 'διαβάσματά' τους και να βγάλουν τα συλλογικά συμπεράσματά τους. Δεύτερο σχετικό παράδειγμα που λειτούργησε με επιτυχία, είναι η καταγραφή και παρουσίαση βιβλίων γλωσσολογικού, παιδαγωγικού ή ψυχολογικού περιεχομένου που εκδόθηκαν τα τελευταία δέκα χρόνια στα ελληνικά και που αναφέρονται στην επικοινωνιακή προσέγγιση, όχι απαραίτητα αναφορικά με τις ξένες γλώσσες. Και εδώ οι ομάδες διαφοροποιούνται ανάλογα με την δραστηριοποίηση των μελών της ομάδας. Και στις δύο περιπτώσεις, στόχος είναι να αξιοποιηθούν στο έπακρο οι δυνατότητες του κάθε μέλους μιας ομάδας και, κυρίως, τα μέλη της ομάδας να μοιράζονται τη γνώση μεταξύ τους συνδυάζοντας έτσι την εξατομικευμένη (self-directed learning) με τη συνεργατική μάθηση (collaborative learning).

Στην περίπτωση των *ατομικών εργασιών*, οι φοιτητές δουλεύουν ατομικά. Η ανταλλαγή απόψεων μεταξύ τους είναι θεμιτή. Το θέμα της εργασίας είναι κοινό για όλους, αλλά με επιλογή διαφορετικού διδακτικού υλικού από τον κάθε φοιτητή. Την πέμπτη εβδομάδα καλείται κάθε φοιτητής να δηλώσει με ποιο διδακτικό υλικό θα ασχοληθεί και ποια διδακτική ενότητα θα επεξεργαστεί. Το θέμα της ατομικής εργασίας δίνεται με την έναρξη των μαθημάτων, ούτως ώστε να συγκεντρώνουν σιγά-σιγά το αναγκαίο υλικό για τη συγγραφή της, ενώ καλούνται να την καταθέσουν δύο μήνες μετά την λήξη των μαθημάτων. Το θέμα, οι προϋποθέσεις και τα κριτήρια αξιολόγησης της εργασίας καταγράφονται στον πίνακα 1.

Στο σημείο αυτό, θα ήθελα να επισημάνω ότι η ανάπτυξη του κριτικού σκεπτικισμού ως βραχυπρόθεσμος και μακροπρόθεσμος στόχος στη διδασκαλία/μάθηση μιας ξένης γλώσσας, απαιτεί χρόνο για διεξοδική μελέτη, κατανόηση και αφομοίωση του αντικειμένου και των συναφών γνωστικών πεδίων και προπάντων χρόνο για συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων, πολλές φορές εκ διαμέτρου

Η αξιολόγηση των φοιτητών

Θέμα:

- Επιλέξτε ένα διδακτικό βιβλίο στο οποίο ο συγγραφέας του έχει, κατά δήλωσή του, υιοθετήσει την επικοινωνιακή προσέγγιση.
- Αξιολογήστε το με βάση τα κριτήρια που έχουμε επεξεργαστεί και τα στοιχεία που έχετε συγκεντρώσει από τη μελέτη σας.
- Ελέγξτε αν το περιεχόμενο του βιβλίου ανταποκρίνεται στη δήλωση του συγγραφέα του. Αξιολογήστε το με αναφορά στη διεθνή βιβλιογραφία.
- Εάν όχι, προτείνετε συγκεκριμένες αλλαγές, με στόχο τη μέγιστη δυνατή επικοινωνιακή βελτίωση του μαθησιακού υλικού.

Προϋποθέσεις:

- Απαιτούμενος αριθμός λέξεων: 4000-5000.
- Η εργασία θα παραδοθεί δύο μήνες μετά τη λήξη των μαθημάτων το αργότερο.
- Την πέμπτη εβδομάδα παρακαλείστε να δηλώσετε ποιο βιβλίο θα αξιολογήσετε και ποια ενότητα θα επεξεργαστείτε.

Η αξιολόγηση της εργασίας θα γίνει με βάση τα παρακάτω κριτήρια:

- Ανάλυση και θεωρητική στήριξη του θέματος.
- Αξιοποίηση της διεθνούς βιβλιογραφίας.
- Εφαρμογές: από τη θεωρία στην πράξη.
- Οργάνωση και παρουσίαση της εργασίας.
- Σωστή χρήση ακαδημαϊκού λόγου.

Πίνακας 1

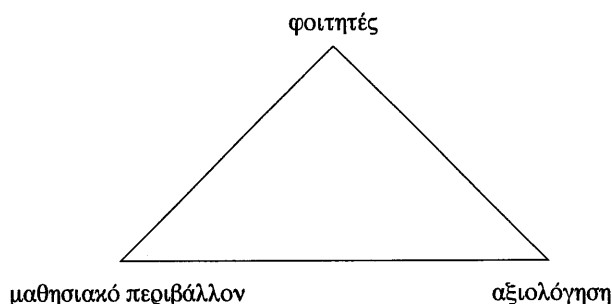
αντίθετων, επί του αντικειμένου με τον διδάσκοντα και τους συμφοιτητές τους. Και η αξιολόγησή τους, επομένως, θα έπρεπε να έχει τους ίδιους ακριβώς στόχους, δηλαδή να εδράζεται στην προσέγγιση του κριτικού στοχασμού, τον οποίο και να καλλιεργεί στην πράξη. Τα κριτήρια που καταγράφονται στόχο έχουν να οριοθετήσουν *a priori* και *a posteriori* τις ικανές συνθήκες ή τα βασικά συστατικά αξιολόγησης του μαθησιακού αποτελέσματος, δηλαδή της εργασίας. Οι φοιτητές καλούνται να έχουν υπόψη τους τα κριτήρια αυτά κατά την πορεία συγγραφής της εργασίας τους. Τέτοιου είδους εργασίες δίνουν τη δυνατότητα στους φοιτητές να αναπτύξουν μεταγνωστικό στοχασμό και να κάνουν τη σύνδεση μεταξύ θεωρίας και πράξης (Pennycook 1997).

6. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, στα πλαίσια της προσέγγισης του *κριτικού στοχασμού* που επελέγη ως διδακτική/μαθησιακή διαδικασία, αλλά και ως διαδικασία αξιολόγησης του συγκεκριμένου μαθήματος, οι *φοιτητές*, οι οποίοι κατέχουν σχηματικά την κεφαλή ενός τριγώνου, τα παντός τύπου μαθησιακά 'υλικά', έμψυχα και άψυχα, που συνιστούν το *μαθησιακό περιβάλλον* του συγκεκριμένου μαθήματος και η *αξιολόγηση* συνιστούν τις τρεις γωνίες ενός τριγώνου, που ως συγκοινωνούντα δοχεία επικοινωνούν και αλληλοεπηρεάζονται άμεσα και έμμεσα (βλ. σχέδιο 1).

Το *μαθησιακό περιβάλλον* συμπεριλαμβάνει, μεταξύ άλλων, τα παντός είδους μαθησιακά υλικά, όπως είναι οι βιβλιογραφίες, τα διδακτικά εγχειρίδια, τα διάφορα οπτικοακουστικά μέσα, την τεχνολογία κλπ., τις συναντήσεις/συζητήσεις των φοιτητών στην τάξη με τον διδάσκοντα, αλλά και μεταξύ τους στη βιβλιοθήκη, την αξιοποίηση των προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών τους, τη συνειδητότητα των προσωπικών τους στρατηγικών μάθησης και επικοινωνίας, την αυτονομία και την αυτοδιδασκαλία κλπ. Η *αξιολόγηση* συμπεριλαμβάνει, όπως αναφέραμε, πρακτικές όπως η αυτοαξιολόγηση, η αξιολόγηση από συμμαθητή/-τρια και η ετεροαξιολόγηση από τον διδάσκοντα. Οι δραστηριότητες και οι συνθετικές εργασίες που έχουν επιλεγεί στα πλαίσια του μαθήματος στηρίζονται στις αρχές της προσέγγισης του κριτικού στοχασμού και αποβλέπουν στη βιωματική εμπέδωσή της.

Πολλοί μπορεί να αναρωτηθούν γιατί ο εκπαιδευών δεν καταλαμβάνει τη δική του γωνία σε αυτό το σχήμα, σύμφωνα με τις κατεστημένες αντιλήψεις ότι 'ο μαθητής, ο δάσκαλος και τα διδακτικά υλικά' αποτελούν τις τρεις γωνίες του τριγώνου εκπαίδευσης. Κατά τη γνώμη μου, στο πλαίσιο της προσέγγισης του κριτικού στοχασμού οφείλουμε να επανεξετάσουμε, όχι μόνο το ρόλο του φοιτητή, αλλά και του εκπαιδευτή-καθηγητή. Στο ίδιο αυτό πλαίσιο, θεωρώ ότι ο εκπαιδευτής-καθηγητής είναι μέρος του μαθησιακού περιβάλλοντος, και όχι μια αυθύπαρκτη πρωταγωνιστική και ίσως ανταγωνιστική οντότητα, που κύ-



Σχέδιο 1

ριο στόχο έχει να φροντίζει για την οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος θεσμικά και ψυχολογικά, για να βοηθήσει τους φοιτητές να ασκηθούν να σκέπτονται κριτικά και αυτόνομα και όχι να αποθηκεύουν άκριτα προεπιλεγμένες γνώσεις. Όπως σωστά αναφέρει ο Kenpy (1993: 440), η αυτονομία δεν ορίζεται ως μια αφηρημένη αναφορά σε προσωπικές μαθησιακές επιλογές, αλλά ως μια συγκεκριμένη προσπάθεια ενθάρρυνσης των φοιτητών να ακολουθήσουν τη διαδικασία εκείνη που θα τους επιτρέψει να εκφραστούν, για το ποιοι είναι, τι πιστεύουν, τι θέλουν να κάνουν και τελικά πώς έχουν επιλέξει να το κάνουν. Έτσι, οι φοιτητές βιώνουν τη μαθητοκεντρική προσέγγιση και τον κριτικό στοχασμό στην πράξη ως βιωματική εμπειρία, πράγμα που θα τους επιτρέψει να την υιοθετήσουν ευκολότερα και να την εφαρμόσουν με τους δικούς τους μαθητές αργότερα. Τα μαθησιακά υλικά, άρθρα και βιβλία, που είτε συστήνει ο διδάσκων είτε ανευρίσκουν οι φοιτητές με δική τους πρωτοβουλία έχουν έναν παρεμφερή μαθησιακό ρόλο να παίξουν, αφού η μάθηση σε αυτή την περίπτωση ορίζεται ως το αποτέλεσμα της διαδικασίας κατά την οποία η εμπειρία μετασχηματίζεται σε γνώση (Kolb 1984). Στο πλαίσιο αυτό, η αυτοαξιολόγηση, η αξιολόγηση από συμφοιτητή και η ετεροαξιολόγηση είναι τόσο σημαντικές σε ένα μαθησιακό περιβάλλον γενικά και ειδικότερα σε ένα περιβάλλον ενηλίκων, όσο και οι γνώσεις και οι εμπειρίες που ο κάθε φοιτητής φέρνει μαζί του στο νέο μαθησιακό περιβάλλον.

Συμπερασματικά, οι επιλογές που έγιναν ως προς την προσέγγιση, το περιεχόμενο του μαθήματος και την αξιολόγηση έχουν σαν βραχυπρόθεσμο (στα πλαίσια του μαθήματος), σαν μεσοπρόθεσμο (στα πλαίσια του ΜΔΕ) και κυρίως σαν μακροπρόθεσμο στόχο να επιτρέψουν στους εκπαιδευόμενους να αναπτύξουν την ικανότητά τους για συνειδητές κριτικές επιλογές σε σχέση με τη μαθησιακή/διδακτική διαδικασία, στα πλαίσια μιας επικοινωνιακής προσέγγισης με ουσιαστική γνωσιακή χροιά. Με αυτόν τον τρόπο, μέσα από την καλλιέργεια του κριτικού στοχασμού και της αναζήτησης, της λύσης προβλημάτων και της λήψης αποφάσεων, επιδιώκεται να μπορούν να παίρνουν πρωτοβουλίες και να επιφέρουν τις αναγκαίες αναπροσαρμογές με ευαισθησία και σεβασμό στις ατομικές και συλλογικές ανάγκες των μαθητών τους, χωρίς να απομακρύνονται από τον κύριο στόχο τους που είναι τελικά η μάθηση και η χρήση της ελληνικής ως ξένης γλώσσας.

*Σοφία Παπαευθυμίου-Λύτρα
Πανεπιστήμιο Αθηνών
e-mail: spapaef@cc.uoa.gr*

Παράρτημα 1

ΧΡΟΝΟΣ	ΘΕΜΑΤΟΛΟΓΙΑ
1η εβδομάδα	Τα χαρακτηριστικά της ΕΠ*: γενική επισκόπηση Ι <ul style="list-style-type: none"> • Θεωρίες γλώσσας, θεωρίες μάθησης και η σχέση τους με τις θεωρίες μάθησης/διδασκαλίας των ξένων γλωσσών. • Γλώσσα, Πολιτισμός, Κοινωνία.
2η »	Τα χαρακτηριστικά της ΕΠ: γενική επισκόπηση ΙΙ <ul style="list-style-type: none"> • Στόχοι και μέθοδοι. • Αναλυτικά προγράμματα. • Μαθησιακά υλικά και δεξιότητες. • Αξιολόγηση.
3η »	Τα ειδικά χαρακτηριστικά της ΕΠ: ο/η μαθητής/τρια <ul style="list-style-type: none"> • Οι ανάγκες. • Τα ενδιαφέροντα. • Επικοινωνιακή ικανότητα και δεξιότητες. • Η μαθητοκεντρική προσέγγιση της μαθησιακής/ διδακτικής διαδικασίας.
4η »	Τα ειδικά χαρακτηριστικά της ΕΠ: το αναλυτικό πρόγραμμα <ul style="list-style-type: none"> • Προσεγγίσεις στο σχεδιασμό και την ανάπτυξη αναλυτικών προγραμμάτων. • Η έννοια της “Συνοχής” σε ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας. • Μελέτες περίπτωσης σχεδιασμού και ανάπτυξης αναλυτικών προγραμμάτων.
5η »	Τα ειδικά χαρακτηριστικά της ΕΠ: τα μαθησιακά υλικά <ul style="list-style-type: none"> • Μελέτες περίπτωσης σχεδιασμού και ανάπτυξης μαθησιακού υλικού. • Αξιολόγηση διδακτικών βιβλίων.
6η »	Τα ειδικά χαρακτηριστικά της ΕΠ: ο σχεδιασμός του ΒαθύΒατος <ul style="list-style-type: none"> • Στόχοι. • Περιεχόμενο. • Συμπληρωματικότητα μαθησιακών υλικών και δεξιότητες.
7η »	Τα ειδικά χαρακτηριστικά της ΕΠ: ο δάσκαλος ως: <ul style="list-style-type: none"> • συντονιστής και οργανωτής, • συνομιλητής, • φορέας/γνώστης της γλώσσας και των πολιτισμικών της στοιχείων.
8η »	Τα ειδικά χαρακτηριστικά της ΕΠ: ο επικοινωνιακός λόγος στην τάξη ως πραγμάτωση της ΕΠ <ul style="list-style-type: none"> • Ανάλυση της συνομιλίας στην τάξη. • Σύγκριση με τη συνομιλία εκτός τάξης.

9η	»	Τα ειδικά χαρακτηριστικά της ΕΠ: η αξιολόγηση • Εσωτερική αξιολόγηση: τύποι και στόχοι. • Εξωτερική αξιολόγηση: τύποι και στόχοι.
10η	»	Ανασκόπηση, ερωτήσεις, εργασίες

*ΕΠ: Επικοινωνιακή Προσέγγιση

Παράρτημα 2

Το επιστημονικό υλικό που χρησιμοποιείται είναι, μεταξύ άλλων, το παρακάτω⁷:

1. Αναλυτικό Πρόγραμμα για την Νέα Ελληνική ως ξένη γλώσσα. Επίπεδα 1 και 2. Αθήνα: Διατμηματικό Πρόγραμμα για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας, 1, Πανεπιστήμιο Αθηνών 1998.
2. Θέματα Νεοελληνικής Σύνταξης: Θεωρία – Ασκήσεις. Αθήνα: Διατμηματικό Πρόγραμμα για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας, 2, Πανεπιστήμιο Αθηνών 1998.
3. Το Στοιχειώδες Επίπεδο της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Αθήνα: Διατμηματικό Πρόγραμμα για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας, Πανεπιστήμιο Αθηνών 1999.
4. Περιγραφές Γλωσσικής Επίδοσης στη Νέα Ελληνική ως ξένη γλώσσα: Κοινωνία και Τουρισμός, Εργασία και Σπουδές. Αθήνα: Διατμηματικό Πρόγραμμα για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας, Πανεπιστήμιο Αθηνών 1999.
5. Διαγνωστικοί Πίνακες για την Ανάπτυξη και την Περιγραφή Δραστηριοτήτων και Εξετάσεων. Αθήνα: Διατμηματικό Πρόγραμμα για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας, Πανεπιστήμιο Αθηνών 1999.
6. Οδηγός Συγγραφής Γλωσσικών Τεστ. Αθήνα: Διατμηματικό Πρόγραμμα για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας, Πανεπιστήμιο Αθηνών 1999.
7. Γλωσσάρι Όρων για την Αξιολόγηση. Αθήνα: Διατμηματικό Πρόγραμμα για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας, Πανεπιστήμιο Αθηνών 1999.
8. Π. Κοντός, Μ. Ιακώβου, Σ. Μπέλλα, Α. Μόξερ, Δ. Χειλά-Μαρκοπούλου Αναλυτικό Πρόγραμμα Διδασκαλίας σε ενήλικους: Επίπεδο Επάρκειας. Αθήνα: Διατμηματικό Πρόγραμμα για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας, Πανεπιστήμιο Αθηνών 2002.

7. Το υπ' αριθμ. 1 βιβλίο είναι προϊόν του κοινοτικού προγράμματος LINGUA-ACTION-VB (93/0310931/D-VB), ενώ τα υπ' αριθμ. 3-7 είναι προϊόντα του κοινοτικού προγράμματος TDP-LWTLS-FINGS (37098-CP-2-97-1-GR-LINGUA-LD).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Aoki, N. 2001: "The institutional and psychological context of learner autonomy". Στο L. Dam (εκδ.), *Learner Autonomy: New Insights*. *AILA Review* 15, 82-89.
- Bruner, J. S. 1960: *The Process of Education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Dewey, J. 1933: *How We Think: A Restatement of the Relations of Reflective Thinking the Educative Process* (2nd revised edition). Boston: D.C. Heath.
- Dyke, M. 1997: "Reflective learning as reflexive education on a risk society: Empowerment and control?". *International Journal of Lifelong Education* 16, 2-17.
- Feuerstein, R., Klein, P. S. & Tannenbaum, A. J. 1991: *Mediated Learning Experience: Theoretical Psychological and Learning Implications*. London: Freund.
- Ginsburg, M. B. 1988: *Contradictions in Teacher Education and Society: A Critical Analysis*. New York: Falmer.
- Kenny, B. 1993: "For more autonomy". *System* 21, 431-442.
- Kolb, D. A. 1984: *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Papaefthymiou-Lytra, S. 1987: *Language Awareness and Foreign Language Learning*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Papaefthymiou-Lytra, S. 1990: *Explorations in Foreign Language Classroom Discourse*. Παρουσία, Μονογραφίες 11.
- Papaefthymiou-Lytra, S. 1996: "Integrating culture in the curriculum". Στο Α. Τσοπάνογλου (επιμ.), *The Sociolinguistic Dimension in the Teaching and Learning of Modern Languages* (vol. 7). Θεσσαλονίκη: Ελληνική Εταιρεία Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, 234-252.
- Παπαευθυμίου-Λύτρα, Σ. 2000: «Περιγραφές της γλωσσικής επίδοσης και η πιστοποίηση των ξένων γλωσσών». Στο *Πρακτικά του Συνεδρίου Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης & Εκδόσεις Ατραπός.
- Παπαευθυμίου-Λύτρα, Σ. (επιμ.) 2001α: *Εκπαίδευση εκπαιδευτών καθηγητών ξένων γλωσσών. Πρακτικά συνεδρίου*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Papaefthymiou-Lytra, S. 2001β: "Intercultural awareness and teacher education and training". Στο D. Hancionlu (εκδ.), *Teachers Develop Teachers Research: Fifth International Conference*. Ankara, Turkey: Middle East Technical University (Cd-Rom).
- Παπαευθυμίου-Λύτρα, Σ. 2002α.: *Οι αναγκαίες και ικανές μαθησιακές συνθήκες για την εκμάθηση γλωσσών από ενήλικες*. Αθήνα: Εκδόσεις 'Ελληνογεομανική Αγωγή'.
- Παπαευθυμίου-Λύτρα, Σ. 2002β: «Τα πολυμέσα και η εκπαίδευση/κατάρτιση των καθηγητών ξένων γλωσσών». Στο Α. Πρόσκολλη (εκδ.), *Οι νέες τεχνολο-*

- γίες, διεπιστημονικοί φορείς γνώσεων και πολιτισμών: προοπτικές. Αθήνα: Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών, 47-62.
- Παπαευθυμίου-Λύτρα, Σ. (αδημ.): «Η αξιολόγηση στις ξένες γλώσσες και οι ενήλικες». Εισήγηση στην ημερίδα *Η Διδασκαλία της Ξένης Γλώσσας σε Ενηλίκους: Εμπειρίες και Προοπτικές*. Πανεπιστήμιο Αθηνών (14-12-02).
- Papaefthymiou-Lytra, S. (υπό δημ.): "Multipolar intercultural competence". Στο E. Joyce & A. Σουγγάρη (επιμ.), *Challenges in Teacher Education*. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας.
- Παπευθυμίου-Λύτρα, Σ., Σιφάκης, Ν. & Χίλλ, Μ. 2003: «Ο στοχαστικο-κριτικός καθηγητής ΞΓ μέσα από την εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Θεωρία και Πράξη». Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Πρακτικά Εισηγήσεων 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Αθήνα: Προπομπός.
- Pennington, M. C. 1992: "Reflecting on teaching and learning: a developmental focus for the second language classroom". Στο J. Flowerdew, M. Brock & S. Hsia (εκδ.), *Perspectives on Second Language Teacher Education*. Kowloon: City Polytechnic of Hong Kong, 47-65.
- Pennycook, A. 1997: "Cultural alternatives and autonomy". Στο P. Benson & P. Voller (εκδ.), *Autonomy and Independence in Language Learning*. Essex: Addison Wesley Longman, 35-53.
- Pennycook, A. 1999: "Introduction: Critical approaches to TESOL". *TESOL Quarterly* 33, 423-455.
- Relley Freese, A. 1999: "The role of reflection on pre-service teachers' development in the context of a professional development school". *Teaching and Teacher Education* 15, 896-909.
- Richards, J. C. & Lockhart, C. 1994: *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- Rogers, A. 2000: *Teaching Adults*. Buckingham/Philadelphia: Open University.
- Smith, R. A. 1984: *Learning How to Learn: Applied Theory for Adults*. Milton Keynes: Open University Press.
- Sparks-Langer, G. M., Simmons, J. M., Pasch, M., Colton, A. & Starko, A. 1991: "Reflective pedagogical thinking: How can we promote it and measure it?". *Journal Of Teacher Education* 41, 23-32.
- Van Manen, J. 1977: "Linking ways of knowing with ways of being practical". *Curriculum Inquiry* 6, 205-208.
- Vygotski, L. S. 1962: *Thought and Language*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Wallace, M. 1991: *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yost, S., Sally, D., Sentner, M. & Forlenza-Bailey, A. 2000: "An examination of the construct of critical reflection: Implications for teacher Education Programming in the 21st century". *Journal of Teacher Education* 1, 39-49.
- Zeichner, K. M. & Liston, D. P. 1996: *Reflective Teaching: An Introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.