



Διαδρομές στη διδασκαλία της νέας ελληνικής
Διαδρομές στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας

Άρθρο

«Ο σχεδιασμός του ξενόγλωσσου μαθήματος: προτάσεις στα πλαίσια των σύγχρονων προσεγγίσεων»

Μαρίνα Μαθθαίουδάκη

1. Εισαγωγή

Η Διδακτική των Γλωσσών αποτελεί έναν μόνον από τους πολλούς επιμέρους κλάδους της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Αντικείμενό της είναι η διδασκαλία της γλώσσας και επομένως η ενίσχυση της γλωσσικής ικανότητας των ατόμων (βλ. Μήτση 2004: 60 και 101). Η διδακτική της γλώσσας δέχεται επιρροές από διάφορες γλωσσολογικές θεωρίες ή σχολές και μπορεί να επιλέξει από τις θεωρίες αυτές μόνο τα στοιχεία τα οποία θεωρεί χρήσιμα και κατάλληλα για τη διδακτική πράξη. Μια τέτοια επιλογή είναι αναγκαία αφού, όπως υποστηρίζει και ο Μήτσης (2004), οι γλωσσολογικές θεωρίες που αναπτύσσονται για την ανάλυση και τη μελέτη της γλώσσας δεν αποτελούν μεθόδους διδασκαλίας και δεν μπορούν να μεταφερθούν και να εφαρμοσθούν αυτούσιες στη σχολική πράξη. Παράλληλα, η επιλογή αυτή δεν είναι αυθαίρετη και τυχαία αλλά έχει θεωρητική και επιστημονική βάση. Πέρα από τις γλωσσολογικές θεωρίες, η διδακτική της γλώσσας δέχεται επιρροές και δανείζεται στοιχεία από τις επιστήμες της αγωγής, καθώς επίσης και από διεπιστημονικούς γλωσσολογικούς κλάδους, όπως είναι η Ψυχογλωσσολογία και η Κοινωνιογλωσσολογία.

Η σύνδεση θεωρίας και πράξης αποτελεί ένα σημαντικό ζήτημα της διδακτικής. Η μετάβαση από τη θεωρία στην πράξη δεν είναι αυτονόητη, ούτε γίνεται αυτόματα. Το μοντέλο του Anthony (1963) προτείνει τρία στάδια από τα οποία περνούν οι διάφορες θεωρίες και δεδομένα μέχρι να καταλήξουν στη σχολική τάξη: (α) τη θεωρία, (β) τη μέθοδο, και (γ) την τεχνική.¹ Η θεωρία είναι το επίπεδο στο οποίο πρέπει να απαντηθούν δύο βασικά ερωτήματα: το πρώτο αφορά στη φύση της γλώσσας και το δεύτερο στον τρόπο εκμάθησης και διδασκαλίας της. Οι απαντήσεις που θα δοθούν στα δύο αυτά ερωτήματα είναι πολύ βασικές γιατί θα επηρεάσουν τις διδακτικές πρακτικές. Μέθοδος είναι το επίπεδο στο οποίο η θεωρία εφαρμόζεται στην πράξη και στο οποίο ο εκπαιδευτικός πρέπει να πάρει αποφάσεις σχετικά με το περιεχόμενο και τις δεξιότητες που θα αναπτύξει η διδασκαλία, το είδος των ασκήσεων και δραστηριοτήτων που θα εισαγάγει, τα κριτήρια επιλογής του γλωσσικού υλικού, το ρόλο του διδάσκοντα και των μαθητών αντίστοιχα, καθώς επίσης και το ρόλο των διδακτικών μέσων στη διδακτική διαδικασία. Η μέθοδος λοιπόν αποτελεί το κανάλι που οδηγεί από τη γλωσσική θεωρία στο διδακτικό σχεδιασμό (Μήτσης 2004: 103). Πρέπει να σημειωθεί εδώ ότι μια θεωρία δεν οδηγεί αναπόφευκτα σε μία συγκεκριμένη μέθοδο. Αντίθετα, είναι δυνατό από μία

¹ Μετάφραση των όρων *approach*, *method* και *technique*, αντίστοιχα (Anthony 1963).

γλωσσική θεωρία να προέλθουν διαφορετικές μέθοδοι. Για παράδειγμα, μέθοδοι όπως η Δραστηριοκεντρική Μέθοδος (*Task-based learning*) και η Διδασκαλία με βάση το περιεχόμενο (*Content based teaching*) έχουν κοινή θεωρητική βάση και συγκεκριμένα, την Επικοινωνιακή Προσέγγιση. Τέλος, η τεχνική είναι το τελευταίο στάδιο το οποίο συνδέει τη μέθοδο με τη σχολική τάξη. Η τεχνική είναι το σύνολο των δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας και οι οποίες υλοποιούν με συνέπεια τις αποφάσεις και τις επιλογές του εκπαιδευτικού στο επίπεδο της μεθόδου. Η τεχνική περιλαμβάνει: (α) τα μέσα που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός στη διδακτική διαδικασία, (β) τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές, και τέλος, (γ) τους τύπους διάδρασης που παρατηρούνται κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας.

Ουσιαστικά, κάθε απόφαση που λαμβάνει ο εκπαιδευτικός σχετικά με τη διδακτική διαδικασία, κάθε δραστηριότητα που εισάγει, ακόμα και στο στάδιο του σχεδιασμού του μαθήματος, αντανakλά και στηρίζεται σε κάποιες θεωρητικές αρχές τις οποίες ο εκπαιδευτικός έχει υιοθετήσει συνειδητά ή υποσυνείδητα. Είναι σημαντικό λοιπόν να αναγνωρίσουμε ότι υπάρχει στενή σχέση μεταξύ των θεωρητικών αρχών του δασκάλου και του τρόπου με τον οποίο σκοπεύει να τις υλοποιήσει (σχεδιασμός μαθήματος) καθώς επίσης και με την ίδια τη διδακτική πράξη.

Το άρθρο αυτό θα επικεντρωθεί σε ένα συγκεκριμένο άξονα της διδακτικής πράξης, το σχεδιασμό του μαθήματος της ξένης γλώσσας. Θα εξετάσει το ρόλο του σχεδιασμού στη διδακτική διαδικασία και θα αναλύσει τους στόχους και το περιεχόμενό του. Θεωρώντας ότι το σχέδιο μαθήματος αποτελεί μία σημαντική φάση της διδακτικής διαδικασίας η οποία στην ουσία συνδέει τις θεωρητικές αρχές και πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού με τη διδακτική πράξη, θα περιγράψουμε και θα αναλύσουμε τους τρόπους με τους οποίους οι παραδοσιακές και σύγχρονες προσεγγίσεις επηρεάζουν τις επιλογές του εκπαιδευτικού και διαμορφώνουν το σχέδιο του μαθήματος. Στο πλαίσιο αυτό θα κάνουμε μια σύντομη ιστορική αναδρομή και θα εξετάσουμε την εξέλιξη των σημαντικότερων θεωρητικών προσεγγίσεων στο χώρο της ξενόγλωσσας εκπαίδευσης από το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα έως σήμερα.

2. Μέθοδοι διδασκαλίας

2.1 Η Δομική Προσέγγιση και η Προφορικο-ακουστική μέθοδος

Η είσοδος των ΗΠΑ στο Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο στα μέσα του 20^{ου} αιώνα είχε σημαντικές επιπτώσεις στην εξέλιξη της διδασκαλίας ξένων γλωσσών. Για την εκπαίδευση προσωπικού σε θέσεις μεταφραστών και διερμηνέων, η αμερικανική κυβέρνηση ανέθεσε στα πανεπιστήμια να αναπτύξουν ειδικά προγράμματα ξενόγλωσσης εκπαίδευσης και το 1942 αναπτύχθηκε το Εξειδικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα Στρατού (Army Specialized Training Program). Στόχος του προγράμματος ήταν η ανάπτυξη της ακουστικής και προφορικής δεξιότητας των εκπαιδευόμενων και για πρώτη φορά εφαρμόστηκαν στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας τεχνικές που χρησιμοποιούσαν τότε οι γλωσσολόγοι στην έρευνά τους. Η «Μέθοδος Στρατού», όπως ονομάστηκε, ήταν ιδιαίτερα εντατική και η εφαρμογή της σε μικρές τάξεις ενηλίκων είχε άριστα αποτελέσματα. Σύμφωνα με τους Richards και Rodgers (2001: 51), η επιτυχία της μεθόδου βασιζόταν περισσότερο στην εντατικοποίηση της διδασκαλίας και την υιοθέτηση κάποιων καινοτόμων διδακτικών τεχνικών, παρά σε κάποια συγκεκριμένη μεθοδολογία. Η επιτυχία αυτή ανέδειξε τη σημασία της ακουστικής και προφορικής δεξιότητας για την απόκτηση της ξένης γλώσσας και οδήγησε γλωσσολόγους και εφαρμοσμένους γλωσσολόγους να εκφράσουν ενδιαφέρον για τη διδασκαλία της αγγλικής ως ξένης γλώσσας. Παράλληλα αναπτύχθηκε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την εκμάθηση ξένων γλωσσών, και συγκεκριμένα της αγγλικής, από ξένους φοιτητές που επιθυμούσαν να σπουδάσουν στα αμερικάνικα πανεπιστήμια. Έτσι, στο τέλος του Δεύτερου Παγκοσμίου Πολέμου η διδασκαλία της γλώσσας επηρεάζεται σταδιακά όλο και περισσότερο από τη γλωσσολογία, και πιο συγκεκριμένα από την εφαρμοσμένη γλωσσολογία, και αρχίζει να αποκτά αυτονομία ως ένας νέος επιστημονικός κλάδος. Όλοι αυτοί οι παράγοντες οδήγησαν στα μέσα της δεκαετίας του 1950 στη δημιουργία της αμερικανικής προσέγγισης στη διδασκαλία της αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας, την Προφορικο-ακουστική.

Η Προφορικο-ακουστική μέθοδος γλωσσικής διδασκαλίας έδωσε ιδιαίτερη σημασία και προτεραιότητα στη διδασκαλία και ανάπτυξη του προφορικού λόγου και στήριξε τις μεθοδολογικές της αρχές σε δύο νέες τότε θεωρίες της γλωσσολογίας και της ψυχολογίας: στις αντιλήψεις του Δομισμού και της Συμπεριφοριστικής θεωρίας. Η γλωσσολογική σχολή του

Δομισμού είχε αναπτυχθεί ως αντίδραση στις παραδοσιακές προσεγγίσεις στη μελέτη της γλώσσας οι οποίες θεωρούσαν τις σύγχρονες Ευρωπαϊκές γλώσσες κατώτερες των κλασικών, πρωτόγονες και υπανάπτυκτες (βλ. Richards & Rodgers 2001: 54). Για τους εκπροσώπους του γλωσσολογικού δομισμού η έννοια της δομής ήταν πρωταρχική. Η γλώσσα θεωρείται ένα σύστημα στοιχείων (φωνημάτων, μορφημάτων, λέξεων, δομών και προτάσεων) ανάμεσα στα οποία αναπτύσσονται δίκτυα σχέσεων για την κωδικοποίηση νοημάτων. Η γλώσσα είναι ιεραρχικά διαρθρωμένη και είναι δυνατή η λεπτομερής ανάλυση και η περιγραφή της σε όλα τα επίπεδα (φωνητικό, φωνημικό, μορφολογικό, κλπ.). Κάθε επίπεδο αποτελεί ένα σύστημα και ταυτόχρονα τμήμα ενός μεγαλύτερου συστήματος. Έτσι, η απόκτηση της γλώσσας προϋποθέτει την εκμάθηση των δομικών στοιχείων της γλώσσας, και των κανόνων με βάση τους οποίους συνδέονται.

Ο Charles Fries (1945) στο πανεπιστήμιο του Michigan υπήρξε πρωτοπόρος στην εφαρμογή των θεωρητικών αρχών του Δομισμού στη διδασκαλία της γλώσσας. Αυτός και οι συνεργάτες του υποστήριξαν ότι η γραμματική, ή αλλιώς η «δομή» της γλώσσας πρέπει να είναι το σημείο αφετηρίας στην εκμάθηση της γλώσσας. Το λεξιλόγιο στην Προφορικο-ακουστική μέθοδο διαδραματίζει βοηθητικό και δευτερεύοντα ρόλο. Έτσι, οι λεξικές μονάδες που επιλέγονται στη διδασκαλία είναι αυτές που κρίνονται απαραίτητες για να στηρίξουν εννοιολογικά τις συγκεκριμένες δομές (Schmitt 2000: 13).

Στο έργο του *Teaching and Learning English as a Foreign Language* (1945), ο Fries αναπτύσσει την υπόθεση της Αντιπαραθετικής Ανάλυσης και συγκεκριμένα υποστηρίζει ότι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας οφείλονται ουσιαστικά στις γραμματικές και φωνολογικές διαφορές μεταξύ της μητρικής γλώσσας και της γλώσσας στόχου και στις παρεμβολές της μητρικής. Κατά συνέπεια, η αντιπαραθετική ανάλυση μεταξύ των δύο γλωσσών μπορεί να προβλέψει πιθανά προβλήματα στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Στο πλαίσιο αυτό και με σκοπό την αντιμετώπιση και επίλυση τέτοιων προβλημάτων, πραγματοποιούνται συστηματικές αναλύσεις και συγκρίσεις ανάμεσα στα αγγλικά (Γ1) και σε άλλες γλώσσες (Γ2).

Την ίδια περίοδο που αναπτύσσεται η θεωρία του Δομισμού, κάνει την εμφάνισή του στην Αμερική ένα νέο ρεύμα στην Ψυχολογία, η σχολή του Συμπεριφορισμού. Σύμφωνα με τη Συμπεριφοριστική θεωρία, όλες οι μορφές μάθησης βασίζονται σε κοινές αρχές. Συγκεκριμένα,

η μάθηση βασίζεται σε μια ωφελμιστική άποψη για τη σχέση μεταξύ οργανισμών και περιβάλλοντος. Όλοι οι οργανισμοί επιδιώκουν την ευχαρίστηση και αποφεύγουν τον πόνο. Οι συμπεριφορές που έχουν ως αποτέλεσμα την ευχαρίστηση ενισχύονται και έτσι είναι πιθανό ο οργανισμός να τις επαναλάβει. Αντίθετα, συμπεριφορές οι οποίες οδηγούν σε αρνητικές εμπειρίες, π.χ. πόνο, αποφεύγονται ή και αποτρέπονται. Σύμφωνα με τη σχολή του Συμπεριφορισμού, η εμφάνιση μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς εξαρτάται από τρία βασικά στοιχεία: (α) το ερέθισμα (*stimulus*) το οποίο προκαλεί τη συμπεριφορά, (β) την απάντηση στο ερέθισμα (*response*) και (γ) την ενίσχυση (*feedback*) η οποία είτε θα ενθαρρύνει την επανάληψη, αν η απάντηση ήταν κατάλληλη, ή θα την αποτρέψει, αν η απάντηση δεν ήταν σωστή. Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης θεωρίας, η γλώσσα αποτελεί μια μορφή της ανθρώπινης συμπεριφοράς (βλ. Μήτση 2004: 137). Το **ερέθισμα** είναι το γλωσσικό στοιχείο το οποίο διδάσκεται, η **απάντηση** είναι η αντίδραση του μαθητή στο ερέθισμα, και η **ενίσχυση** είναι ο έπαινος του δασκάλου στη σωστή απάντηση του μαθητή, ή αντίστοιχα, η επίπληξη στη λανθασμένη αντίδραση. Αυτό σημαίνει ότι στο πλαίσιο του Συμπεριφορισμού, η απόκτηση της γλώσσας θεωρείται μια μηχανική αντίδραση στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος, μια αυτοματοποιημένη παραγωγή και κατανόηση εκφωνημάτων.

Οι αρχές της Συμπεριφοριστικής θεωρίας επηρέασαν σημαντικά τη μεθοδολογία και τις διδακτικές πρακτικές που προώθησε και εφάρμοσε η Προφορικο-ακουστική μέθοδος. Έτσι με βάση τις αρχές του Συμπεριφορισμού, οι διδακτικές πρακτικές της μεθόδου είχαν στόχο – μέσα από τη διαδικασία της ενίσχυσης, θετικής ή αρνητικής – να οδηγήσουν το μαθητή στην αποφυγή λαθών και στην απόκτηση ορθής γλωσσικής συμπεριφοράς. Τα λάθη διορθώνονται μόλις εμφανισθούν με σκοπό την εξάλειψή τους. Σε αντίθετη περίπτωση, είναι πιθανό ο μαθητής να υιοθετήσει εσφαλμένες γλωσσικές δομές και επομένως λανθασμένη γλωσσική συμπεριφορά. Για τη σταθεροποίηση των ορθών γλωσσικών δομών, είναι απαραίτητη η επανάληψη, η συνεχής άσκηση και η χρήση τους από τους μαθητές σε γλωσσικές δραστηριότητες οι οποίες σταδιακά αποκτούν πιο σύνθετη μορφή. Παράλληλα, αποφεύγεται η ανάλυση της γλώσσας και η διδασκαλία γραμματικών κανόνων. Η διδασκαλία της γραμματικής γίνεται επαγωγικά, βασίζεται δηλαδή στην παρουσίαση των γλωσσικών δομών σε παραδείγματα ενώ οι μαθητές προσπαθούν μέσα από τη γενίκευση και τη διαφοροποίηση να ανακαλύψουν και να κατανοήσουν τις νέες δομές. Τέλος, με τη μίμηση και τη μηχανική άσκηση και επανάληψη επιτυγχάνεται η αφομοίωση και η σταθεροποίηση των δομών ως ορθή

γλωσσική συμπεριφορά. Πιστεύεται ότι αφού ο μαθητής αφομοιώσει τις σχετικές γλωσσικές δομές μέσα από αυτή τη μηχανική διαδικασία, θα είναι ικανός να τις χρησιμοποιήσει παραγωγικά στο λόγο του.

2.1.1 Κριτική

Οι θεωρίες του Δομισμού και του Συμπεριφορισμού, πάνω στις οποίες στηρίχτηκαν η δομική προσέγγιση και οι μέθοδοί της, αμφισβητήθηκαν έντονα τη δεκαετία του 1960, την εποχή ακριβώς που η δομική προσέγγιση εφαρμοζόταν ευρέως στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Η αμφισβήτηση προήλθε αρχικά από τον αμερικανό γλωσσολόγο Noam Chomsky (1957), ο οποίος υποστήριξε ότι η θεωρία του Δομισμού περιορίζεται στο επίπεδο της επιφανειακής δομής της γλώσσας και για το λόγο αυτό δεν μπορεί να ερμηνεύσει βασικά προβλήματα που συνδέονται με το γλωσσικό φαινόμενο. Παράλληλα, ο Chomsky αμφισβήτησε τις θεωρητικές αντιλήψεις του Συμπεριφορισμού και υποστήριξε ότι η συγκεκριμένη θεωρία μάθησης δεν μπορεί να ερμηνεύσει το φαινόμενο της γλωσσικής κατάκτησης. Είναι φανερό ότι η γλωσσική συμπεριφορά δεν είναι αποτέλεσμα μίμησης, αφού ο άνθρωπος έχει τη δυνατότητα να κατανοεί προτάσεις που δεν έχει ξανακούσει και να χρησιμοποιεί δημιουργικά το λόγο παράγοντας νέες προτάσεις, γραμματικά ορθές.

Πέρα όμως από τις θεωρητικές αμφισβητήσεις του Chomsky, στο επίπεδο της διδακτικής πράξης εκφράστηκαν παράπονα για τα αποτελέσματα της Δομικής Προσέγγισης. Βασικό πρόβλημα υπήρξε η αδυναμία των μαθητών να μεταφέρουν τις γνώσεις τους και να εφαρμόσουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες σε πραγματικές επικοινωνιακές περιστάσεις (Richards και Rodgers 2001: 65).

Παρά τις θεωρητικές αμφισβητήσεις και τις πρακτικές δυσκολίες, όπως αυτές διατυπώθηκαν στη δεκαετία του 1960, σήμερα, 45 περίπου χρόνια μετά, στοιχεία των θεωρητικών αρχών της δομικής προσέγγισης είναι ακόμη ορατά στη σχολική τάξη: στο σχεδιασμό διδακτικού υλικού, στον τύπο ασκήσεων και δραστηριοτήτων, στη μεθοδολογία διδασκαλίας της ξένης γλώσσας. Αν και η ανεύρεση των αιτιών πίσω από αυτό το φαινόμενο δεν είναι αντικείμενο της παρούσας εργασίας, θα ήταν ίσως ενδιαφέρον να σημειώσουμε ότι η συγκεκριμένη μέθοδος με την αυστηρά προδιαγεγραμμένη δομή της προσφέρει μεγαλύτερη ασφάλεια, ιδίως στους νεώτερους και άπειρους εκπαιδευτικούς, απ' ό,τι η σχετική ελευθερία

κάποιων σύγχρονων μεθόδων που στόχο έχουν να προωθήσουν και να ενισχύσουν τη δημιουργικότητα και την αυτονομία δασκάλου και μαθητών.

2.2 Σύγχρονες προσεγγίσεις: Επικοινωνιακή Προσέγγιση

Η θεωρία του Chomsky άλλαξε όλο το θεωρητικό πλαίσιο ερμηνείας της γλωσσικής κατάκτησης. Παράλληλα, η κριτική που άσκησε στη δομική θεωρία ενδυνάμωσε τις ιδέες κάποιων γλωσσολόγων (Candlin, Widdowson) οι οποίοι υποστήριζαν την επικοινωνιακή λειτουργία της γλώσσας και επιθυμούσαν να συνδέσουν τη διδασκαλία της με την εξωγλωσσική της διάσταση (Μήτσης 2004: 153).

Το ίδιο διάστημα πολιτικές και εκπαιδευτικές εξελίξεις στον ευρωπαϊκό χώρο δημιούργησαν νέες γλωσσικές και διδακτικές ανάγκες. Συγκεκριμένα, άρχισαν να γίνονται συντονισμένες προσπάθειες με στόχο τη διδασκαλία των γλωσσών των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και ιδρύεται το Συμβούλιο της Ευρώπης το οποίο αναπτύσσει δραστηριότητες με στόχο την πολιτισμική και εκπαιδευτική συνεργασία. Παράλληλα, στις αρχές της δεκαετίας του '70 ο Wilkins προτείνει έναν νέο τρόπο οργάνωσης της διδακτέας ύλης βασισμένο – όχι πλέον σε γραμματικές δομές – αλλά στις επικοινωνιακές λειτουργίες της γλώσσας (βλ. Wilkins 1976).

Ο συνδυασμός όλων των παραπάνω παραγόντων οδήγησε στη διαμόρφωση ενός νέου μοντέλου διδασκαλίας της γλώσσας το οποίο στηρίζεται στην επικοινωνία και είναι γνωστό ως Επικοινωνιακή Προσέγγιση (Ε.Π.) ή Επικοινωνιακή Διδασκαλία της Γλώσσας (*Communicative Approach / Communicative Language Teaching*). Στόχος της νέας προσέγγισης είναι η διδασκαλία της επικοινωνιακής δεξιότητας (*communicative competence*). Σύμφωνα με την Ε.Π., κάθε ομιλητής πρέπει να διαθέτει, πέρα από τη γλωσσική δεξιότητα (*linguistic competence*), δηλαδή τη γνώση του συστήματος της γλώσσας, τη γνώση και την ικανότητα να προσαρμόζει τη χρήση της γλώσσας στις συνθήκες της επικοινωνίας. Η γλώσσα είναι ένα σύστημα αλλά βασικά η γνώση της γλώσσας δεν είναι απλά γνώση του συστήματος. Η γλώσσα δεν μπορεί να διαχωριστεί από τους κανόνες επικοινωνίας που τη διέπουν και η γλωσσική πράξη συνδέεται με τις συνθήκες μέσα στις οποίες πραγματοποιείται. Σύμφωνα με τη νέα προσέγγιση, η επικοινωνιακή δεξιότητα έχει μια γλωσσική αλλά και μια εξωγλωσσική διάσταση. Άρα είναι αναγκαία όχι απλά η κατάκτηση και η χρήση του ορθού γραμματικά γλωσσικού τύπου, αλλά η

χρήση του κατάλληλου για τη συγκεκριμένη επικοινωνιακή περίσταση γλωσσικού τύπου (Τοκατλίδου 1986).

2.2.1 Η Ε.Π. στη μεθοδολογία διδασκαλίας ξένης γλώσσας

Οι θεωρητικές αυτές αρχές επηρέασαν άμεσα τον τομέα της γλωσσικής διδασκαλίας. Η διδασκαλία του γλωσσικού συστήματος όπως αυτή γινόταν την εποχή της Δομικής Προσέγγισης δεν θεωρείται πλέον επαρκής αφού δίνει έμφαση στην απόκτηση και σωστή χρήση του γλωσσικού συστήματος, αλλά παραμελεί την ανάπτυξη της επικοινωνιακής δεξιότητας των μαθητών. Η γνώση του γλωσσικού συστήματος δεν εξασφαλίζει ταυτόχρονα και τη γνώση χρήσης του στις ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις, αφού δεν υπάρχει πάντοτε αντιστοιχία μεταξύ των αρχών ή κανόνων του συστήματος και της εφαρμογής τους στην πράξη. Για παράδειγμα, η χρήση του αορίστου δεν αναφέρεται πάντα στο παρελθόν, ούτε ο ενεστώτας πάντα στο παρόν.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις δεν είχαν απασχολήσει ποτέ τη διδασκαλία της γλώσσας η οποία μέχρι τότε στηριζόταν σε γραμματικές που ταξινομούσαν τη γλωσσική ύλη με κριτήρια καθαρά μορφολογικά (Τοκατλίδου 1986). Είναι όμως φανερό ότι ο μαθητής πρέπει να γνωρίζει τους επικοινωνιακούς κανόνες της γλώσσας σε συνδυασμό με το σύστημά της προκειμένου να επικοινωνεί αποτελεσματικά με το περιβάλλον του. Η προσπάθεια όμως για ανάπτυξη της επικοινωνιακής δεξιότητας των μαθητών δεν μπορούσε να γίνει στο πλαίσιο της παραδοσιακής διδασκαλίας η οποία άφηνε πολύ λίγα περιθώρια για οποιαδήποτε δημιουργική χρήση της γλώσσας. Είναι φανερό λοιπόν ότι οι αλλαγές που συντελέστηκαν στον τομέα της διδασκαλίας της γλώσσας ήταν ουσιαστικές και επηρέασαν όλα τα επίπεδα: τους στόχους της διδασκαλίας, τη διδακτέα ύλη, το είδος των ασκήσεων και δραστηριοτήτων, τους ρόλους του εκπαιδευτικού και του μαθητή και φυσικά την ίδια τη διδακτική πράξη.

Η σημαντικότερη ίσως επίπτωση που είχαν οι νέες θεωρητικές αρχές στη γλωσσική διδασκαλία ήταν η ανάπτυξη ιδιαίτερου ενδιαφέροντος για τη μαθησιακή διαδικασία. Συγκεκριμένα, ο τρόπος με τον οποίο κατακτά ο μαθητής τη δεύτερη γλώσσα και τα λάθη που κάνει αποτέλεσαν αντικείμενα μελέτης και συστηματικής έρευνας. Διαπιστώνεται για πρώτη φορά ότι το «λάθος» δεν αποτελεί αξιόποινη πράξη, αλλά φυσιολογικό αποτέλεσμα της προσπάθειας του μαθητή να κατακτήσει το σύστημα της Γ2. Ο Selinker (1972) χρησιμοποίησε

τον όρο *διαγλώσσα* για να αναφερθεί στο ανεξάρτητο γλωσσικό σύστημα που αναπτύσσουν οι μαθητές καθώς κατακτούν τη Γ2. Η έννοια της διαγλώσσας είχε καταλυτικές επιπτώσεις στις τεχνικές διδασκαλίας του 1970 διότι ερμήνευσε εξελικτικά τα λάθη των μαθητών και έτσι απελευθέρωσε μαθητές και δασκάλους από τις σχετικές ενοχές και προετοίμασε το δρόμο για τις διδακτικές μεθόδους που θα ακολουθούσαν.

2.3 Σύγκριση της Προφορικο-ακουστικής Μεθόδου και της Επικοινωνιακής Γλωσσικής Διδασκαλίας

Στον παρακάτω πίνακα οι Finocchiaro και Brumfit (1983: 91-93) παρουσίασαν τις σημαντικότερες διαφορές μεταξύ της Επικοινωνιακής Διδασκαλίας και της Προφορικο-ακουστικής μεθόδου:

Προφορικο-ακουστική Μέθοδος	Επικοινωνιακή Διδασκαλία της Γλώσσας
1. Δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη δομή της γλώσσας και όχι στο νόημα.	Πρωταρχική σημασία έχει το νόημα.
2. Απαιτεί αποστήθιση διαλόγων. Οι διάλογοι έχουν πάντα ως στόχο τη διδασκαλία κάποιας γλωσσικής δομής.	Οι διάλογοι, αν χρειαστούν, θα επικεντρωθούν σε επικοινωνιακές λειτουργίες. Δεν απαιτείται αποστήθιση.
3. Τα γλωσσικά στοιχεία παρουσιάζονται αποκομμένα από το συγκείμενο.	Τα γλωσσικά στοιχεία αποκτούν συγκεκριμένο νόημα στο πλαίσιο των συμφραζομένων.
4. Η απόκτηση της γλώσσας προϋποθέτει την εκμάθηση του γλωσσικού συστήματος.	Η απόκτηση της γλώσσας προϋποθέτει την εκμάθηση της επικοινωνιακής δεξιότητας.
5. Η απόκτηση της γλώσσας στοχεύει στην αφομοίωση και την πλήρη εμπέδωση των γλωσσικών δομών.	Η απόκτηση της γλώσσας στοχεύει στην αποτελεσματική επικοινωνία.
6. Η χρήση των μηχανικών ασκήσεων αποτελεί μια βασική διδακτική τεχνική.	Οι μηχανικές ασκήσεις αποτελούν ένα μόνο είδος διδακτικής τεχνικής που χρησιμοποιείται περιστασιακά.
7. Στόχος είναι η απόκτηση της προφοράς των	Στόχος είναι η προφορά να είναι κατανοητή.

φυσικών ομιλητών.	
8. Αποφεύγεται η χρήση γραμματικών επεξηγήσεων.	Χρησιμοποιείται ποικιλία διδακτικών τεχνικών ανάλογα με τις ανάγκες, ενδιαφέροντα, κλπ των μαθητών.
9. Οι επικοινωνιακές δραστηριότητες ακολουθούν μετά από πολλές μηχανικές ασκήσεις.	Οι μαθητές προσπαθούν να επικοινωνήσουν χρησιμοποιώντας τη Γ2 από τα πρώτα στάδια εκμάθησης της γλώσσας.
10. Απαγορεύεται η χρήση της μητρικής γλώσσας.	Η μητρική γλώσσα χρησιμοποιείται όταν μπορεί να διευκολύνει την απόκτηση της Γ2.
11. Απαγορεύεται η μετάφραση στα πρώτα στάδια εκμάθησης της γλώσσας.	Η μετάφραση χρησιμοποιείται εάν μπορεί να βοηθήσει τη γλωσσική εκμάθηση.
12. Δίνεται έμφαση στον προφορικό λόγο και ακολουθεί η ανάπτυξη των δεξιοτήτων της ανάγνωσης και της γραφής.	Η ανάγνωση και η γραφή αναπτύσσονται και καλλιεργούνται από τα πρώτα στάδια εκμάθησης της Γ2.
13. Η απόκτηση του γλωσσικού συστήματος της Γ2 επιτυγχάνεται με τη διδασκαλία των δομών του συστήματος.	Το γλωσσικό σύστημα της Γ2 κατακτάται μέσα από την προσπάθεια για επικοινωνία.
14. Στόχος είναι η γλωσσική δεξιότητα.	Στόχος είναι η επικοινωνιακή δεξιότητα.
15. Η γλωσσική πολυμορφία και ποικιλία αναγνωρίζεται αλλά δεν αποτελεί αντικείμενο ενδιαφέροντος και διδασκαλίας.	Η γλωσσική πολυμορφία και ποικιλία επηρεάζει το διδακτικό υλικό και τις μεθόδους διδασκαλίας.
16. Η δυσκολία των γλωσσικών δομών ορίζει το περιεχόμενο της διδασκαλίας και τη διάταξη των μαθημάτων.	Η διάταξη των μαθημάτων ορίζεται από το ενδιαφέρον των μαθητών σχετικά με το περιεχόμενο και τις λειτουργίες της γλώσσας.
17. Ο δάσκαλος ελέγχει τους μαθητές προκειμένου να μην κάνουν κάτι που αντικρούει τη θεωρία.	Ο δάσκαλος βοηθά τους μαθητές με οποιοδήποτε τρόπο προκειμένου να διατηρήσουν το ενδιαφέρον τους για την απόκτηση της Γ2.
18. Εκμάθηση της γλώσσας είναι η απόκτηση ορθής γλωσσικής συμπεριφοράς. Γι αυτό τα λάθη πρέπει να εξαλείφονται.	Η δοκιμή και το λάθος είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για την απόκτηση της γλώσσας.

19. Πρωταρχικός στόχος είναι η ορθή χρήση της γλώσσας.	Πρωταρχικός στόχος είναι η ευχέρεια του λόγου και η κατάλληλη χρήση της γλώσσας ανάλογα με τους σκοπούς της επικοινωνίας.
20. Χρειάζεται να υπάρχει γλωσσική διάδραση μεταξύ μαθητών και γλωσσικού συστήματος μέσω των οπτικο-ακουστικών μέσων διδασκαλίας.	Χρειάζεται να υπάρχει διάδραση μεταξύ μαθητών και άλλων ανθρώπων, είτε μέσω προσωπικής επαφής, είτε γραπτά.
21. Ο δάσκαλος ορίζει τις γλωσσικές δομές που θα χρησιμοποιήσουν οι μαθητές.	Ο δάσκαλος δεν γνωρίζει ποιες γλωσσικές δομές θα χρησιμοποιήσουν οι μαθητές.
22. Το κίνητρο των μαθητών για την απόκτηση της γλώσσας θα προέλθει από το ενδιαφέρον τους για τη δομή της γλώσσας.	Το κίνητρο των μαθητών θα προέλθει από το ενδιαφέρον τους για επικοινωνία.

Πίνακας 1. Σύγκριση της Προφορικο-ακουστικής Μεθόδου και της Επικοινωνιακής Διδασκαλίας της Γλώσσας (Finocchiaro και Brumfit, 1983)²

2.4 Δραστηριοκεντρική Μέθοδος (Task-Based Learning)³

Η Δραστηριοκεντρική Μέθοδος (ΔΜ), σύμφωνα με τη Willis (1996), αποτελεί φυσική εξέλιξη της Επικοινωνιακής Διδασκαλίας αφού πολλές από τις θεωρητικές της αρχές προέρχονται από την Επικοινωνιακή Προσέγγιση. Η ΔΜ δεν είναι καινούρια – χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά στην Ινδία το 1979. Από το 1990 και μετά, όμως, ο όρος ‘διεκπεραιωτική δραστηριότητα’⁴ κατέχει σημαντική θέση στην έρευνα για την απόκτηση της δεύτερης / ξένης γλώσσας και επηρεάζει το σχεδιασμό γλωσσικού υλικού, τη διδασκαλία της δεύτερης / ξένης γλώσσας και την αξιολόγηση των μαθητών.

Οι έρευνες που αναπτύχθηκαν στο χώρο της απόκτησης της ξένης γλώσσας οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι η διδασκαλία δεν καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές θα αναπτύξουν τη Γ2. Οι γνωστικές διαδικασίες που χρησιμοποιούν οι μαθητές για την απόκτηση της ξένης γλώσσας είναι ανεξάρτητες από τον τρόπο με τον οποίο διδάσκονται (Shehadeh

² Ο πίνακας με τη συγκριτική περιγραφή μεταφράστηκε από τη συγγραφέα.

³ Αλλού αναφέρεται ως *Task-based language teaching* (Διδασκαλία της γλώσσας με βάση τις διεκπεραιωτικές δραστηριότητες) (Nunan 2004).

⁴ Ως διεκπεραιωτική δραστηριότητα μεταφράζουμε τον όρο ‘task’ σύμφωνα με την Μπέλλα (2007).

2005). Επομένως, η ιδέα ότι η διδασκαλία μιας συγκεκριμένης γλωσσικής δομής θα έχει ως αποτέλεσμα την απόκτησή της δεν είναι ιδιαίτερα πειστική. Αντίθετα, οι σύγχρονες απόψεις υποστηρίζουν ότι η μάθηση επηρεάζεται περισσότερο από εσωτερικές διαδικασίες παρά από εξωτερικούς παράγοντες, όπως η διδασκαλία. Έτσι ο Skehan (1996a) υποστηρίζει ότι για να μπορέσει το άτομο να μάθει, είναι απαραίτητο να ενεργοποιηθούν οι σχετικές εσωτερικές διαδικασίες.

Η ΔΜ προτείνει ότι οι διεκπεραιωτικές δραστηριότητες ως κεντρικό στοιχείο της διδασκαλίας μπορεί να ενεργοποιήσουν τις διαδικασίες μάθησης και να βοηθήσουν στην απόκτηση της Γ2. Οι Richards και Rodgers (2001: 228) εξηγούν ότι αυτό είναι δυνατό διότι η συγκεκριμένη μέθοδος απαιτεί από τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα για να διαπραγματευτούν, να διαμορφώσουν και να αναδιατυπώσουν αυτό που επιθυμούν να μεταδώσουν στο συνομιλητή τους και φυσικά, να πειραματιστούν με τη γλώσσα. Είναι φανερό ότι η ΔΜ στηρίζεται σε μια θεωρία μάθησης παρά σε μια γλωσσική θεωρία.

Αν και δεν υπάρχει απόλυτη συμφωνία για τον ορισμό του όρου 'διεκπεραιωτική δραστηριότητα' (βλ. Ellis 2003: 2-9 και Nunan 2004: 1-4), φαίνεται να υπάρχει ομοφωνία σχετικά με κάποια βασικά χαρακτηριστικά του. Η μάθηση με βάση τις δραστηριότητες εμπλέκει τους μαθητές σε επικοινωνιακές δραστηριότητες για την πραγματοποίηση ενός στόχου. Η ολοκλήρωση των διεκπεραιωτικών δραστηριοτήτων προϋποθέτει τη χρήση της Γ2 για επικοινωνιακό – όχι γλωσσικό – σκοπό, την εμπλοκή των μαθητών σε γνωστικές διαδικασίες και τη χρήση και συνδυασμό οποιωνδήποτε από τις τέσσερις δεξιότητες. Οι Willis και Willis (2001) τονίζουν ότι μια σημαντική διαφορά μεταξύ δραστηριοτήτων και γραμματικών ασκήσεων αποτελεί το γεγονός ότι για την επίτευξη των στόχων της δραστηριότητας, οι μαθητές δεν είναι αναγκασμένοι να χρησιμοποιήσουν συγκεκριμένες γλωσσικές δομές. Ο Ellis (2003: 16) διακρίνει τις δραστηριότητες σε δύο είδη: (α) στις δραστηριότητες οι οποίες δεν προϋποθέτουν τη χρήση κάποιας συγκεκριμένης δομής (*unfocused tasks*) και (β) σ' αυτές, η πραγματοποίηση των οποίων συνεπάγεται την επεξεργασία κάποιου γλωσσικού στοιχείου, π.χ. γραμματικής δομής (*focused tasks*). Ακόμα και σ' αυτή την περίπτωση όμως, διευκρινίζει ο Ellis, η γλωσσική επεξεργασία έρχεται σαν φυσικό αποτέλεσμα της πραγματοποίησης της δραστηριότητας .

Ένα από τα ενδιαφέροντα χαρακτηριστικά της ΔΜ είναι ότι στη μέθοδο αυτή δεν φαίνεται να υπάρχει η παραδοσιακή διάκριση μεταξύ διδακτέας ύλης και μεθοδολογίας (Ellis 2003: 30). Αυτή η διάκριση ισχύει, για παράδειγμα, στην περίπτωση της Ε.Π. όπου η διδακτέα ύλη είναι ‘επικοινωνιακή’, απαρτίζεται δηλαδή από γλωσσικές έννοιες και λειτουργίες, αλλά η μεθοδολογία μπορεί να είναι παραδοσιακή και μη επικοινωνιακή, ακολουθώντας τη δομή Παρουσίαση-Εξάσκηση-Παραγωγή (βλ. ενότητα 5). Αντίθετα, η ΔΜ επικεντρώνεται στη μεθοδολογία διδασκαλίας και δεν κάνει συγκεκριμένη αναφορά στο τι θα μάθουν οι μαθητές, αλλά στο πώς θα το μάθουν (Kumaravadivelu 1993. Βλ. όμως και Skehan 1996a).

2.4.1 Ο ρόλος της γραμματικής στη ΔΜ

Η ΔΜ έδωσε αρχικά προτεραιότητα στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να χρησιμοποιούν τη γλώσσα με ευχέρεια (*fluency*) (βλ. Prabhu 1987). Η ορθή χρήση της γλώσσας (*accuracy*) θα ακολουθούσε αυτόματα. Τελικά διαπιστώθηκε ότι για να καταφέρουν οι μαθητές να φθάσουν στο ζητούμενο επίπεδο γλωσσικής ακρίβειας ήταν αναγκαίο να υπάρξει κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας μετατόπιση του ενδιαφέροντος από το νόημα στη μορφή της γλώσσας (*focus on form*) (Shehadeh 2005). Στο πλαίσιο πάντα ενός επικοινωνιακού μαθήματος είναι δυνατό να δημιουργηθεί ανάγκη για επεξήγηση μιας γραμματικής δομής, αν αυτή δημιουργεί προβλήματα κατανόησης ή / και παραγωγής στους μαθητές (Long & Robinson 1998: 23). Η μάθηση είναι αποτέλεσμα της ικανότητας του μαθητή να αναθεωρήσει τις γνώσεις του, να παρατηρήσει κάποια γλωσσικά στοιχεία και να στρέψει την προσοχή του σε μια συγκεκριμένη γλωσσική δομή όταν διαπιστώσει ότι υπάρχει ‘κενό’ στη διαγλώσσα του (Shehadeh 2005: 17). Γενικά, οι έρευνες που έχουν γίνει (βλ. Doughty & Williams 1998) υποστηρίζουν ότι η απόκτηση της γλώσσας προϋποθέτει την εστίαση της προσοχής του μαθητή στις γλωσσικές δομές και τα μορφολογικά χαρακτηριστικά της Γ2, και ταυτόχρονα τη διατήρηση του ενδιαφέροντός του για το νόημα, την επικοινωνία και την ευχέρεια στη χρήση της γλώσσας. Αυτή είναι και μια από τις βασικές θεωρητικές αρχές της ΔΜ (Shehadeh 2005).

3. Από τη θεωρία στην πράξη: Διδασκαλία και σχεδιασμός γλωσσικού μαθήματος

Η διδασκαλία είναι μία σύνθετη διαδικασία η οποία επηρεάζεται από μια μεγάλη ποικιλία παραγόντων όπως ο μαθητής (επίπεδο γνώσεων, ηλικία, ενδιαφέροντα, κλπ), ο δάσκαλος, η μεθοδολογία που ακολουθεί, το γενικότερο περιβάλλον, το περιβάλλον της τάξης ειδικότερα και το σχολικό εγχειρίδιο, για να αναφέρουμε μερικούς μόνον απ' αυτούς. Παράλληλα, με τον όρο «διδασκαλία» αναφερόμαστε σε μία διαδικασία η οποία αρχίζει πολύ πριν την είσοδο του εκπαιδευτικού στην τάξη και η οποία συνεχίζεται και μετά το πέρας του μαθήματος. Συγκεκριμένα, η διδασκαλία περιλαμβάνει το σχεδιασμό του μαθήματος, την εκτέλεσή του στην τάξη και την αξιολόγησή του μετά την ολοκλήρωση του μαθήματος. Η αξιολόγηση μέσω της ανατροφοδότησης και της ανακλαστικής σκέψης βοηθά τον εκπαιδευτικό να σχεδιάσει τα επόμενα μαθήματά του, ενδεχομένως να αναθεωρήσει τις αρχές, πεποιθήσεις και ιδέες του και να εισαγάγει νέα στοιχεία ή να κάνει σημαντικές αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο διδάσκει.

3.1 Σχεδιασμός γλωσσικού μαθήματος

Ο σχεδιασμός του γλωσσικού μαθήματος λαμβάνει υπόψη μια ποικιλία στοιχείων τα οποία συνδυάζει σε ένα συναφές σύνολο με σκοπό να διευκολύνει το διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού και να εξασφαλίσει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα για τους μαθητές. Είναι φανερό ότι το σχέδιο μαθήματος, οποιαδήποτε μορφή κι αν έχει, αποτελεί απλά μια πρόταση για τον τρόπο δράσης του εκπαιδευτικού. Δεν είναι έγγραφο το οποίο τον δεσμεύει να το ακολουθήσει πιστά αγνοώντας περιστατικά ή πιθανές αντιδράσεις μαθητών κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας οι οποίες, ενδεχομένως, να απαιτούν από τον εκπαιδευτικό να προσαρμόσει ή και να εγκαταλείψει τα αρχικά του σχέδια.

3.1.1 Είδη σχεδιασμού: σχέδια και σχέδια

Ο τρόπος με τον οποίο επιλέγει ο εκπαιδευτικός να σχεδιάσει το μάθημά του εξαρτάται κυρίως από την περίσταση, τη διδακτική εμπειρία του, και τις πεποιθήσεις του σχετικά με το ρόλο και τη σημασία του σχεδιασμού. Σύμφωνα με τους Νημά και Καψάλη (2002: 210), η έκταση του σχεδίου διδασκαλίας πρέπει να είναι αντιστρόφως ανάλογη της πείρας του

εκπαιδευτικού. Έτσι, ενώ ο νέος δάσκαλος χρειάζεται ένα αναλυτικό σχέδιο μαθήματος, ο πεπειραμένος είναι πιθανό να αισθάνεται δεσμευμένος απ' αυτό.

Σύμφωνα με τον Harmer (1998: 310), ο σχεδιασμός αποτελεί ένα συνεχές (*planning continuum*), το οποίο απεικονίζει τις επιλογές που έχουν οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά τους τρόπους σχεδιασμού. Στο ένα άκρο του συνεχούς, το οποίο ονομάζει *μονοπάτι της ζούγκλας* (*jungle path*) τοποθετεί τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι αρχίζουν το μάθημά τους χωρίς να έχουν αποφασίσει τι θα διδάξουν. Προτιμούν να αρχίσουν απευθύνοντας στους μαθητές ένα γενικό ερώτημα, όπως «Τι σκοπεύετε να κάνετε το επόμενο Σαββατοκύριακο;», και οι απαντήσεις των μαθητών αποτελούν τη βάση και το υλικό πάνω στο οποίο θα αναπτυχθεί το μάθημα. Ενώ είναι πιθανό μερικοί πεπειραμένοι εκπαιδευτικοί να καταφέρουν να δημιουργήσουν ενδιαφέροντα μαθήματα μ' αυτόν τον τρόπο, η έλλειψη σχεδίου μαθήματος και οποιουδήποτε προγραμματισμού είναι μάλλον ριψοκίνδυνη αφού είναι φανερό ότι το μάθημα αυτό δεν έχει κάποιο συγκεκριμένο στόχο – έναν προορισμό.

Άλλοι εκπαιδευτικοί, στην ίδια μεριά του συνεχούς αλλά όχι τόσο ακραίοι, βασίζουν το μάθημά τους αποκλειστικά στο σχολικό εγχειρίδιο. Οι στόχοι του μαθήματος, οι δραστηριότητες των μαθητών, οι ασκήσεις και γενικότερα το υλικό που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός αποτελούν επιλογές του συγγραφέα, ενώ ο εκπαιδευτικός δεν κάνει κανενός είδους παρέμβαση, συμπλήρωση, αφαίρεση ή αλλαγή. Ενώ αυτή η επιλογή μπορεί να είναι ελκυστική για εκπαιδευτικούς οι οποίοι διδάσκουν πάρα πολλές ώρες και δεν έχουν το χρόνο να προετοιμαστούν κατάλληλα, η πιστή χρήση του σχολικού εγχειριδίου στερεί τους μαθητές από μια ευέλικτη διδασκαλία η οποία λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες, τις αδυναμίες και τις διαφορές τους.

Μια τρίτη επιλογή αποτελεί ο *ασαφής ή πρόχειρος σχεδιασμός* (*vague planning*): ο εκπαιδευτικός σκέφτεται και αποφασίζει για το τι θα διδάξει λίγα λεπτά πριν μπει στην αίθουσα της τάξης. Ο πρόχειρος σχεδιασμός μπορεί να βοηθήσει κάποιους πεπειραμένους εκπαιδευτικούς να ανταποκριθούν επαρκώς στις ανάγκες του μαθήματος, αλλά ένας τέτοιου είδους σχεδιασμός δεν μπορεί να εξασφαλίσει ποιοτικά αποτελέσματα.

Στην άλλη άκρη του συνεχούς ο Harmer τοποθετεί τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι αντιθέτως προετοιμάζουν λεπτομερή σχέδια μαθήματος όπου αναλύουν τους στόχους και το περιεχόμενο της διδασκαλίας τους.

Η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών όμως ανήκει μάλλον σε μια κατηγορία ανάμεσα στις δύο τελευταίες. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν οι εκπαιδευτικοί που σχεδιάζουν το μάθημά τους κρατώντας σύντομες σημειώσεις στο βιβλίο ή στο τετράδιό τους: τον αριθμό της σελίδας, τις ασκήσεις και τις ερωτήσεις που πρόκειται να κάνουν. Ίσως καταγράφουν τις λέξεις που θέλουν να διδάξουν, τις διευθύνσεις των ιστοσελίδων που θέλουν να δώσουν ή τα καθήκοντα που θα αναθέσουν στους μαθητές.

3.2 Γιατί χρειάζεται να σχεδιάσουμε το μάθημα

Υπάρχουν συγκεκριμένοι λόγοι για τους οποίους ο σχεδιασμός του μαθήματος κρίνεται αναγκαίος στο πλαίσιο της διδακτικής διαδικασίας.

Ο σχεδιασμός του μαθήματος, βραχυπρόθεσμος και μακροπρόθεσμος, επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να έχει μια ρεαλιστική εικόνα των στόχων και του υλικού του σε σχέση με το διαθέσιμο χρόνο. Έτσι, γνωρίζει τι έχει ήδη καλύψει, πού βρίσκεται και πόσο γρήγορα ή αργά χρειάζεται να κινηθεί στα επόμενα μαθήματα.

Για τον εκπαιδευτικό, το σχέδιο του μαθήματος αποτελεί ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο θα κινηθεί το μάθημά του. Αυτό σημαίνει ότι γνωρίζει εκ των προτέρων τους στόχους του μαθήματος, την πορεία που θα ακολουθήσει, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο θα κατευθύνει τους μαθητές του προκειμένου να φθάσουν στο συγκεκριμένο προορισμό – στην επίτευξη των στόχων που τέθηκαν. Αυτό δε σημαίνει, όπως προαναφέρθηκε, ότι δεν έχει το δικαίωμα να παρεκκλίνει από την προγραμματισμένη πορεία του, αν αυτό κριθεί απαραίτητο. Αντίθετα, ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι ευέλικτος και να αγνοεί κάποιες φορές το σχέδιο μαθήματος προκειμένου να ανταποκριθεί καλύτερα στις ανάγκες των μαθητών του ή να αντιμετωπίσει απρόβλεπτα περιστατικά (π.χ. κασετόφωνο που δε δουλεύει, μαθητές που έχουν κάνει στο παρελθόν το ίδιο βιβλίο, άσκηση, δραστηριότητα, κλπ). Ο σχεδιασμός όμως του μαθήματος εξασφαλίζει στον εκπαιδευτικό τη γνώση του στόχου του και της προγραμματισμένης πορείας του προς αυτόν.

Είναι φανερό ότι όταν ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει το μάθημά του, έχει την ευκαιρία και το χρόνο να οργανώσει προσεκτικά την υλοποίησή του και να το προσαρμόσει στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα της τάξης του. Συγκεκριμένα, έχει την ευχέρεια του χρόνου να σκεφτεί ποιες δραστηριότητες θα επιλέξει, να συλλέξει το υλικό του, να το επεξεργαστεί και να αποφασίσει πώς θα το χρησιμοποιήσει. Στην αντίθετη περίπτωση, ο εκπαιδευτικός αναγκάζεται να ακολουθήσει πιστά το σχολικό εγχειρίδιο, χάνει την ευκαιρία να εμπλουτίσει το μάθημά του με πρόσθετο υλικό και δραστηριότητες και στερεί από τους μαθητές του μια ζωντανή, δημιουργική και επικοινωνιακή προσέγγιση στο γλωσσικό μάθημα (βλ. Μήτση 2004: 213-214).

Τέλος, ο εκπαιδευτικός που σχεδιάζει το μάθημά του έχει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και σιγουριά κι αυτό του δίνει μεγαλύτερη άνεση κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης. Παράλληλα, η στάση αυτή εμπνέει εμπιστοσύνη και προκαλεί θετικές εντυπώσεις στους μαθητές.

Ας σημειωθεί ότι ο λεπτομερής σχεδιασμός του μαθήματος κρίνεται απόλυτα απαραίτητος σε δύο συγκεκριμένες περιπτώσεις: (α) όταν ο εκπαιδευτικός έχει ενημερωθεί ότι κάποιος συνάδελφος, διευθυντής ή σύμβουλος πρόκειται να παρακολουθήσει το μάθημά του. Σ' αυτή την περίπτωση το σχέδιο του μαθήματος θα διευκολύνει την παρακολούθηση, το σχολιασμό ή και την αξιολόγηση της διδασκαλίας (Harmer 1998), και (β) όταν ο εκπαιδευτικός απουσιάζει και κάποιος συνάδελφος τον αντικαθιστά και αναλαμβάνει την τάξη του.

3.3 Ένα στάδιο πριν το σχεδιασμό

Μαθητές

Η επιτυχία ενός μαθήματος σχετίζεται άμεσα με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, το γνωστικό και γλωσσικό επίπεδο των μαθητών στους οποίους απευθύνεται. Είναι λοιπόν φανερό ότι για το σχεδιασμό του μαθήματος ο εκπαιδευτικός πρέπει να λάβει υπόψη του παράγοντες όπως οι παραπάνω, οι οποίοι θα επηρεάσουν τις επιλογές και τις αποφάσεις του σχετικά με το μάθημα.

Η Woodward (2001) καταγράφει και αναλύει διεξοδικά όχι μόνο τις πληροφορίες που χρειάζεται να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός σχετικά με τους μαθητές του, αλλά και τους λόγους για τους οποίους κάθε πληροφορία είναι απαραίτητη, καθώς επίσης και τους τρόπους με τους

οποίους μπορεί να τις αντλήσει. Μερικές απ' αυτές είναι εύκολες στη συλλογή τους (π.χ. αριθμός μαθητών, ονόματα, αναλογία αγοριών και κοριτσιών στην τάξη, ηλικία, κλπ), ενώ άλλες διερευνώνται πιο δύσκολα από τον εκπαιδευτικό ο οποίος θα χρειαστεί να συζητήσει εκτενώς με τους μαθητές του προκειμένου να πληροφορηθεί τις σχετικές λεπτομέρειες. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τη Woodward (2001: 19-21), οι παρακάτω πληροφορίες είναι μερικές από τις λεπτομέρειες που θα πρέπει να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός σε σχέση με τους μαθητές του:

- (1) αριθμός μαθητών στην τάξη
- (2) ονόματα
- (3) αναλογία αγοριών και κοριτσιών
- (4) ηλικία
- (5) μητρική γλώσσα
- (6) εθνικότητα
- (7) άλλες γλώσσες που ενδεχομένως γνωρίζουν
- (8) επίπεδο μαθητών στη Γ2
- (9) πώς κρίνουν οι ίδιοι οι μαθητές το επίπεδό τους
- (10) επάγγελμα ή/και ενδιαφέροντα
- (11) βιβλία και υλικό που έχουν ήδη καλύψει
- (12) σκοπός εκμάθησης της Γ2
- (13) εκπαιδευτικό υπόβαθρο
- (14) άλλες υποχρεώσεις (σπουδές, οικογένεια, κλπ.)
- (15) προσδοκίες από το συγκεκριμένο μάθημα
- (16) προσωπικότητες και χαρακτήρες (ποια είναι η δυναμική της ομάδας)
- (17) μαθησιακά στυλ και είδη νοημοσύνης (γλωσσική, λογικο-μαθηματική, χωρική, κιναισθητική, μουσική, ενδο-προσωπική, δια-προσωπική και νατουραλιστική) (βλ. Gardner 1983 και 1993).⁵
- (18) στρατηγικές οργάνωσης της γλώσσας

⁵ Σύμφωνα με τη θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης του Gardner (1983, 1993), η νοημοσύνη απαρτίζεται από ένα σύνολο ικανοτήτων που είναι διακριτές και ανεξάρτητες, αλλά δρουν αλληλοσυμπληρωματικά και καθιστούν το άτομο ικανό να επιλύει προβλήματα και να κατασκευάζει προϊόντα (Ματσαγγούρας 2002: 285).

Αναλυτικό πρόγραμμα & διδακτέα ύλη

Εκτός από τους μαθητές του, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται επίσης να γνωρίζει το αναλυτικό πρόγραμμα, τη διδακτέα ύλη την οποία οφείλει να καλύψει κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους και τον τρόπο με τον οποίο θα την οργανώσει.

Περιεχόμενο

Έχοντας όλες τις παραπάνω πληροφορίες, ο εκπαιδευτικός πρέπει να αποφασίσει για το περιεχόμενο του μαθήματος το οποίο περιλαμβάνει:

(α) *δεξιότητες*: Ο εκπαιδευτικός αποφασίζει για τις δεξιότητες τις οποίες θα αναπτύξουν οι μαθητές του στο πλαίσιο του συγκεκριμένου μαθήματος. Αν και το σχολικό εγχειρίδιο ή / και η διδακτέα ύλη συνήθως επηρεάζουν και κατευθύνουν την απόφαση αυτή, ο εκπαιδευτικός αποφασίζει για τον τρόπο με τον οποίο θα δουλέψουν οι μαθητές με τις συγκεκριμένες δεξιότητες.

(β) *γλωσσικό φαινόμενο*: Ο εκπαιδευτικός πρέπει επίσης να επιλέξει τη γραμματική δομή, το λεξιλόγιο, κλπ. που θα παρουσιάσει ή θα ανακυκλώσει στο μάθημα. Ο Harmer (2001: 309) επισημαίνει ότι το γλωσσικό στοιχείο του σχεδίου συχνά αποτελεί κυρίαρχο στόχο του μαθήματος και παρασύρει τον εκπαιδευτικό σε μηχανικές ασκήσεις χωρίς ποικιλία και ενδιαφέρον.

(γ) *δραστηριότητες*. Ο Harmer (2001) αποδίδει στις δραστηριότητες ιδιαίτερο ρόλο. Υποστηρίζει ότι η επιλογή των δραστηριοτήτων στο σχέδιο του μαθήματος πρέπει να γίνεται ανεξάρτητα από το γλωσσικό στοιχείο ή τις δεξιότητες που θα διδάξουμε. Κάτι τέτοιο όμως αποτελεί, κατά τη γνώμη μας, σχήμα πρωθύστερο αφού η επιλογή των δραστηριοτήτων γίνεται, μεταξύ άλλων, με σκοπό να διευκολύνει την άσκηση των δεξιοτήτων και του γλωσσικού στοιχείου, ενώ συνδέεται άμεσα με το θεματικό περιεχόμενο του μαθήματος.

(δ) *θεματικό περιεχόμενο*: Η επιλογή του θεματικού περιεχομένου συνήθως ακολουθεί τις προτάσεις του σχολικού εγχειριδίου. Ο εκπαιδευτικός όμως, γνωρίζοντας τους μαθητές του, πολλές φορές επιλέγει να παραλείψει, να προσαρμόσει ή να αντικαταστήσει τα κείμενα του βιβλίου με άλλα πιο ενδιαφέροντα ή / και κατάλληλα για την τάξη του.

3.4 Τα 'συστατικά' ενός σχεδίου μαθήματος

Όπως ήδη αναφέρθηκε, οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν και χρησιμοποιούν ποικίλα σχέδια μαθήματος. Αν και η μορφή τους εξαρτάται από τη διδακτική εμπειρία τους και τις περιστάσεις, όλα περιέχουν περίπου τις ίδιες πληροφορίες (βλ. Πίνακα 2). Γενικά, ένα σχέδιο μαθήματος δεν χρειάζεται να περιλαμβάνει λεπτομερείς περιγραφές των δραστηριοτήτων ή των οδηγιών και των εξηγήσεων που πρόκειται να δώσει ο εκπαιδευτικός, αλλά ταυτόχρονα δεν επιτρέπεται να είναι τόσο συνοπτικά γραμμένο ώστε να μην είναι κατανοητό από κάποιον που παρακολουθεί το μάθημα (Scrivener 2005: 121). Τα 'συστατικά' που θεωρούνται απαραίτητα για τη δημιουργία ενός σχεδίου μαθήματος είναι τα ακόλουθα:

- *περιγραφή της τάξης και αναφορά στην ώρα και διάρκεια του μαθήματος*

Τα προκαταρκτικά αυτά στοιχεία αναφέρονται σε λεπτομέρειες σχετικές με την ηλικία, το επίπεδο, το επάγγελμα, κλπ των μαθητών της συγκεκριμένης τάξης. Η καταγραφή τους βοηθά τον εκπαιδευτικό να συνειδητοποιήσει τις ανάγκες της τάξης και να τις λάβει υπόψη στη σύνταξη του σχεδίου μαθήματος. Είναι πιθανό ο εκπαιδευτικός να επιθυμεί να δώσει περισσότερες ή πιο συγκεκριμένες λεπτομέρειες για ορισμένους από τους μαθητές, αν αυτές πρόκειται να επηρεάσουν τις επιλογές του σχετικά με το μάθημα. Οι πληροφορίες για την περιγραφή της τάξης είναι δυνατό να μεταβάλλονται κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, όταν προκύπτουν σχετικές αλλαγές (Νημά & Καψάλης 2002).

Επίσης στο σημείο αυτό αναφέρεται η ώρα, η διάρκεια και η θέση του μαθήματος στο ωρολόγιο πρόγραμμα της ημέρας. Τέτοιου είδους τυπικά στοιχεία είναι πολλές φορές απαραίτητα για ουσιαστικούς λόγους. Είναι γνωστό, για παράδειγμα, ότι την πρώτη και την τελευταία σχολική ώρα η δραστηριότητα της τάξης είναι μειωμένη. Το ίδιο συμβαίνει κι όταν το μάθημα της ξένης γλώσσας ακολουθεί αυτό της Φυσικής Αγωγής. Τέτοιου είδους πληροφορίες βοηθούν τον εκπαιδευτικό να λάβει υπόψη του τους ενδεχόμενους περιορισμούς που θέτουν οι συγκεκριμένες περιστάσεις στο σχεδιασμό του μαθήματός του.

- σκοποθεσία και στοχοθεσία (*objectives and aims*)

Αμέσως μετά τις τυπικές πληροφορίες σχετικά με τους μαθητές της συγκεκριμένης τάξης, ο εκπαιδευτικός πρέπει να διατυπώσει καθαρά το σκοπό και τους στόχους του μαθήματός του. Ο σκοπός λειτουργεί ως επαγγελματική πυξίδα ώστε να μην ξεχνά τον προορισμό του. Εξάλλου η γνώση του σκοπού αποτελεί την αφετηρία του διδακτικού στοχασμού από τον οποίο προκύπτουν τόσο οι στόχοι διδασκαλίας και μάθησης όσο και οι διδακτικές επιλογές και ενέργειες (Νημά & Καψάλης 2002: 220).

Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός πρέπει να διατυπώσει σύντομα τους στόχους του μαθήματος. Οι στόχοι αναφέρονται όχι σ' αυτό που σκοπεύει να διδάξει, αλλά σ' αυτό που οι μαθητές θα είναι ικανοί να κάνουν μετά την ολοκλήρωση του μαθήματος. Για παράδειγμα, η διδασκαλία των υποθετικών προτάσεων δεν θεωρείται στόχος του μαθήματος όταν διατυπώνεται με τον παρακάτω τρόπο : «Στόχος μου είναι να διδάξω τον υποθετικό λόγο». Συνήθως οι στόχοι διατυπώνονται με τη φράση: «Στόχος μου είναι οι μαθητές να μπορούν στο τέλος του μαθήματος να σχηματίσουν τον πρώτο τύπο υποθετικών προτάσεων για να εκφράσουν» (βλ. Harmer 2001: 314). Είναι σημαντικό οι στόχοι που θέτει ο εκπαιδευτικός να είναι ρεαλιστικοί, άρα επιτεύξιμοι, σε σχέση με το γνωστικό και γλωσσικό επίπεδο των μαθητών και με τη χρονική διάρκεια του μαθήματος.

Είναι φανερό ότι για να είναι ένα μάθημα πετυχημένο πρέπει να έχει ξεκάθαρους στόχους. Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει τον προορισμό του μαθήματος. Ο προορισμός βέβαια δεν καθορίζει την πορεία. Η πορεία – το πώς θα επιτευχθούν οι στόχοι – είναι θέμα επιλογών και αποφάσεων του εκπαιδευτικού. Γι αυτό, σχέδια μαθήματος που εκφράζουν και επιδιώκουν τους ίδιους στόχους είναι δυνατό να ακολουθήσουν τελείως διαφορετικές διδακτικές διαδικασίες.

Παράλληλα, είναι σημαντικό οι στόχοι να διατυπώνονται με σαφήνεια και ακρίβεια γιατί έτσι ο εκπαιδευτικός μπορεί να τους χρησιμοποιήσει και ως κριτήρια αξιολόγησης του διδακτικού του έργου και ελέγχου της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας (Νημά και Καψάλης 2002).

Αξίζει να σημειωθεί ότι για την πλειοψηφία των διδακτολόγων, οι στόχοι διδασκαλίας και μάθησης αποτελούν την αφετηρία των μεθοδολογικών ενεργειών και γι αυτό πρέπει να τους

αποδίδεται ιδιαίτερη βαρύτητα κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας. Αντίθετα, η Woodward (2002: 7) υποστηρίζει ότι οι στόχοι δεν χρειάζεται να είναι απαραίτητα η αφετηρία κάθε σχεδίου μαθήματος, και προτείνει εναλλακτικά κάποια διαφορετικά «σημεία εκκίνησης», όπως: ένα ακουστικό ή οπτικό ερέθισμα, κάποιο κείμενο (ποίημα, τίτλος, γράμμα, κλπ), δραστηριότητες (π.χ. παιχνίδια, λογομαχίες), ενδιαφέροντα αντικείμενα, και άλλα.

- *στάδια της διδασκαλίας*

Το τμήμα αυτό αποτελεί τον κύριο κορμό του σχεδίου μαθήματος και στην ουσία παρουσιάζει συνοπτικά όλη τη διδακτική διαδικασία. Στο τμήμα αυτό ο εκπαιδευτικός αναφέρει τα διάφορα στάδια του μαθήματος, το είδος και ο αριθμός των οποίων διαφέρουν ανάλογα με τη μέθοδο διδασκαλίας που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός

- *διαδικασία: τι θα κάνει ο δάσκαλος*

π.χ., ο καθηγητής ζητά από τους μαθητές να σχηματίσουν προτάσεις με σκοπό να συμβουλευθούν το φίλο τους

- *δραστηριότητες: τι θα κάνουν οι μαθητές*

Είναι οι δραστηριότητες που θα αναλάβει η τάξη σε κάθε φάση της διδασκαλίας. Ο όρος 'δραστηριότητες' είναι αρκετά ευρύς και μπορεί να αναφέρεται σε ποικιλία δραστηριοτήτων, όπως συζήτηση σε ομάδες, μελέτη μιας γλωσσικής δομής, παιχνίδι ρόλων, κλπ.

- *τύπος διάδρασης για κάθε δραστηριότητα*

π.χ. καθηγητής προς τάξη (Κ-Τ), ατομική εργασία, εταιρική εργασία, ομαδική εργασία, μαθητής προς μαθητές (Μ-ΜΜ), κλπ.

- *στόχος κάθε δραστηριότητας*
- *χρονική διάρκεια κάθε δραστηριότητας*
- *διδακτικά μέσα που θα χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός σε κάθε δραστηριότητα (π.χ. πίνακας, φωτοτυπίες, cd player, βίντεο, ανακλαστικός προβολέας, κλπ).*
- *άλλες δραστηριότητες, συμπληρωματικό υλικό*

Τέλος, για την περίπτωση που – για διάφορους λόγους – το μάθημα εξελιχθεί πιο γρήγορα απ’ ό,τι υπολόγιζε ο εκπαιδευτικός, είναι απαραίτητος ο προγραμματισμός συμπληρωματικού υλικού και δραστηριοτήτων.

- *αξιολόγηση*

Η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της διδακτικής διαδικασίας και έχει διπλό στόχο: (α) να αξιολογήσουν οι ίδιοι οι μαθητές την επίδοση και τις αδυναμίες τους, και (β) να αξιολογήσει ο εκπαιδευτικός τις μεθόδους και τις τεχνικές διδασκαλίας που χρησιμοποίησε. Η αξιολόγηση αποτελεί την τελική φάση της διδασκαλίας και αφορά την ύλη που καλύφθηκε στο πλαίσιο της συγκεκριμένης διδακτικής ώρας (Μήτσης 2004: 218-219).

- *πιθανά προβλήματα και προτεινόμενες λύσεις*

Όταν συντάσσει το σχέδιο του μαθήματός του, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να προβλέψει τις δυσκολίες ή / και τα προβλήματα που είναι ενδεχόμενο να αντιμετωπίσουν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Τα προβλήματα αυτά μαζί με τις πιθανές λύσεις που μπορεί να προτείνει πρέπει να καταγραφούν μετά το βασικό κορμό του σχεδίου μαθήματος.

Ημερομηνία		Τάξη/ Επίπεδο		Ώρα		Διάρκεια
Αριθμός μαθητών						
Αγόρια						
Κορίτσια						
Σκοπός:						
Στόχοι:						
Στάδια	Διαδικασία	Δραστηριότητες	Διάδραση	Στόχος	Διάρκεια	Διδακτικά μέσα
Συμπληρωματικές ασκήσεις / δραστηριότητες						
Αξιολόγηση						
Πιθανά προβλήματα			Προτεινόμενες λύσεις			

Πίνακας 2. Ενδεικτική δομή σχεδίου μαθήματος

4. Στοιχεία ενός ‘καλού’ μαθήματος

Δυστυχώς δεν υπάρχει καμία μαγική φόρμουλα η οποία να εξασφαλίζει την καλή διδασκαλία ή το τέλειο μάθημα (βλ. Prodromou 2002). Άλλωστε η έννοια της ‘καλής διδασκαλίας’ είναι αόριστη, άπιαστη και μάλλον υποκειμενική. Αυτό που γνωρίζουμε είναι ότι ένα επιτυχημένο μάθημα περιέχει απαραίτητα δύο βασικά συστατικά τα οποία βρίσκονται σε αρμονική ισορροπία μεταξύ τους: συνοχή και ποικιλία. Κατά συνέπεια, ένα καλό σχέδιο μαθήματος πρέπει να αντανakλά τα δύο αυτά στοιχεία (Harmer 1998, 2001).

Η συνοχή δημιουργεί στο μαθητή την αίσθηση της λογικής συνέχειας και διευκολύνει την παρακολούθηση της διδακτικής διαδικασίας. Έτσι, δραστηριότητες οι οποίες ακολουθούν η μία την άλλη πρέπει να έχουν κάποιο κοινό συνεκτικό ιστό. Αλλιώς η εναλλαγή δραστηριοτήτων άσχετων μεταξύ τους δημιουργούν στο μαθητή την αίσθηση του χάους και της ανασφάλειας.

Ταυτόχρονα όμως, η εναλλαγή δραστηριοτήτων στην τάξη είναι αναγκαία για να υπάρχει ποικιλία – απαραίτητη για τη διατήρηση του ενδιαφέροντος και της προσοχής των μαθητών. Κατά συνέπεια, ο εκπαιδευτικός, στο σχεδιασμό του μαθήματός του, πρέπει να στοχεύει σε μια εσωτερική θεματική συνέχεια η οποία ταυτόχρονα θα επιτρέπει στο μαθητή να συμμετέχει σε ποικίλες δραστηριότητες.

Η Woodward (2003) υποστηρίζει ότι καλό μάθημα είναι αυτό το οποίο βοηθά τους μαθητές να επιτύχουν τους στόχους τους, δηλαδή τους οδηγεί στη μάθηση. Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος, ισχυρίζεται ότι είναι απαραίτητο να εξασφαλιστούν οι εξής τέσσερις προϋποθέσεις: (α) επαφή του μαθητή με τη γλώσσα (γραφτό και προφορικό λόγο), (β) παρατήρηση – συνειδητή ή υποσυνείδητη – των γλωσσικών φαινομένων (λεξιλόγιο, προφορά, ορθογραφία, γραμματική δομή, κλπ), (γ) προσπάθεια του μαθητή να αποστηθίσει τη νέα πληροφορία και (δ) χρήση της γλώσσας.

Η επισήμανση της Woodward σχετικά με την αναγκαιότητα να εκτεθεί ο μαθητής σε πλούσια γλωσσικά ερεθίσματα και να παράγει λόγο ουσιαστικά στηρίζεται στις θεωρίες του Krashen (1985: *Input Hypothesis*) και της Swain (1985, 1995: *Output Hypothesis*), αντίστοιχα. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Krashen, οι μαθητές, για να αναπτύξουν τη γλωσσική τους ικανότητα στη Γ2, πρέπει να εκτεθούν σε γλωσσικές δομές τις οποίες είναι ικανοί να

κατανοήσουν. Η Swain υποστήριξε ότι, πέρα από την κατανόηση των γλωσσικών δομών, αυτό που χρειάζονται οι μαθητές για να αναπτύξουν τις γλωσσικές τους ικανότητες είναι η δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα και να παράγουν λόγο.

Είναι φανερό ότι από τα τέσσερα στοιχεία που προτείνει η Woodward, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα, με τον κατάλληλο σχεδιασμό, να εξασφαλίσει την ποσότητα και την ποιότητα της επαφής των μαθητών με τη γλώσσα και φυσικά, να δημιουργήσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις ώστε οι μαθητές να έχουν την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν τη Γ2 σε διάφορες δραστηριότητες κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Οι προϋποθέσεις (β) και (γ) δεν εξαρτώνται, άμεσα τουλάχιστον, από τον εκπαιδευτικό, αλλά είναι δυνατό να προγραμματιστούν δραστηριότητες και ασκήσεις οι οποίες θα κατευθύνουν τους μαθητές στην παρατήρηση των γλωσσικών φαινομένων και θα διευκολύνουν την αποστήθιση.

5. Μοντέλα σχεδίων μαθήματος

5.1 Παρουσίαση-Εξάσκηση-Παραγωγή

Η διδασκαλία της γλώσσας, είτε αφορά γραμματικές δομές, είτε γλωσσικές έννοιες και λειτουργίες, ακολουθεί συνήθως μια συγκεκριμένη μεθοδολογική διαδικασία: την Παρουσίαση-Εξάσκηση-Παραγωγή (ΠΕΠ) του νέου γλωσσικού στοιχείου (Ellis 2003: 29). Η διδακτική αυτή διαδικασία – γνωστή στη μεθοδολογία ως Presentation-Practice-Production – αναλύεται ως εξής:

Στάδιο Παρουσίασης: Ο δάσκαλος αρχίζει το μάθημα παρουσιάζοντας το νέο γλωσσικό στοιχείο σε κάποιο συγκεκριμένο. Εξηγεί το σχηματισμό, τη σημασία και τη λειτουργία του στη γλώσσα. Η παρουσίαση μπορεί να περιλαμβάνει μοντέλα κατασκευής φράσεων ή διαλόγους οι οποίοι διαβάζονται από το δάσκαλο ή ακούγονται στο ηχητικό αρχείο.

Στάδιο Εξάσκησης: Οι μαθητές επαναλαμβάνουν τα νέα γλωσσικά στοιχεία και εξασκούνται καθώς τα χρησιμοποιούν σε προτάσεις ή σε διαλόγους, όλοι μαζί ή σε ζευγάρια. Στόχος του σταδίου αυτού είναι η τέλεια αναπαραγωγή της νέας δομής και η εξάλειψη των λαθών. Οι δραστηριότητες σ' αυτό το στάδιο περιλαμβάνουν μηχανικές ασκήσεις, συμπλήρωση προτάσεων ή διαλόγων και ερωτήσεις / απαντήσεις οι οποίες ακολουθούν μία συγκεκριμένη μορφή.

Στάδιο Παραγωγής: Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν τα νέα γλωσσικά στοιχεία σε δικές τους προτάσεις. Σ' αυτό το στάδιο οι μαθητές συμμετέχουν συνήθως σε παιχνίδια ρόλων, προσομοιώσεις και γενικότερα σε επικοινωνιακές δραστηριότητες.

Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει ένα μοντέλο σχεδίου μαθήματος που ακολουθεί τη συγκεκριμένη διδακτική διαδικασία:⁶

⁶ Το μάθημα βασίζεται σε αυθεντικό κείμενο (άρθρο εφημερίδας) το οποίο παρουσιάζει το πρόβλημα της κατάργησης των δημόσιων υπηρεσιών, καταστημάτων και σχολείων στις επαρχίες της Μ. Βρετανίας.

Ημερομηνία	Τάξη/ Επίπεδο	Ώρα	Διάρκεια			
Αριθμός μαθητών: 20 Αγόρια : 9 Κορίτσια: 11	Β΄ Λυκείου B2	09.00 – 10.30	90΄			
Σκοπός: να βελτιώσουν οι μαθητές τις αναγνωστικές και προφορικές δεξιότητες.						
Στόχοι (1) να μπορέσουν οι μαθητές να ασκήσουν τις προφορικές τους δεξιότητες (προβλέψεις για το περιεχόμενο ενός κειμένου με βάση τον τίτλο του) (2) να ασκηθούν στην ανάγνωση με στόχο την κατανόηση της κεντρικής ιδέας του κειμένου (skimming) (3) να ασκηθούν στην ανάγνωση με στόχο τη λεπτομερή κατανόηση του κειμένου (4) να εμπλακούν σε συζήτηση / επιχειρηματολογία – ανάπτυξη ικανότητας να εκφράσουν και να υποστηρίξουν τη γνώμη τους.						
Φάσεις	Διαδικασία	Δραστηρ/τα.	Διάδ/ση	Στόχος	Χρόνος	Διδ. μέσα
Εισαγωγή	Κ. παρουσιάζει φωτογραφίες καταστημάτων και σχολείων από επαρχίες και πόλεις της Μ. Βρετανίας. Ζητά από τους μαθητές να σχολιάσουν τις συνέπειες της συγκέντρωσης του πληθυσμού στις πόλεις.	Οι μαθητές παρατηρούν και σχολιάζουν τις διαφορές ανάμεσα στις φωτογραφίες. Προβλέπουν κι άλλες πιθανές διαφορές.	Κ - Τ	Δημιουργία ενδιαφέροντος και δραστηριοποίηση υπάρχουσας σχετικής γνώσης. Σχετικό λεξιλόγιο καταγράφεται στον πίνακα.	10΄	Φωτογραφίες και πίνακας

<p>Παρουσίαση</p> <p>Παρουσίαση κειμένου</p>	<p>Κ. ζητά από τους μαθητές να διαβάσουν επιλεκτικά το κείμενο (skimming) και να βρουν την κεντρική του ιδέα. Παρουσιάζει και εξηγεί την τεχνική αυτού του είδους της ανάγνωσης (δομή παραγράφου, θεματική πρόταση, κλπ.)</p>	<p>Οι μαθητές διαβάζουν το κείμενο για να βρουν την κεντρική του ιδέα (skimming)</p>	<p>Κ - Τ</p>	<p>Η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να χρησιμοποιούν τη δομή του κειμένου για να αντλούν γρήγορα πληροφορίες σχετικά με την κεντρική του ιδέα.</p>	<p>5' εξήγηση 5' ανάγν.</p>	<p>Κείμενο</p>
	<p>Κ. ζητά από τους μαθητές να συγκρίνουν τις απόψεις τους.</p>	<p>Αφού το διαβάσουν, οι μαθητές συζητούν και κρατούν σημειώσεις</p>	<p>Εταιρική εργασία</p>	<p>Σύγκριση απόψεων – ανάπτυξη προφορικού λόγου. Χρήση σχετικών εκφράσεων: “In my opinion, I believe”, κλπ.</p>	<p>5'</p>	<p>Χαρτί και μολύβι</p>
<p>Εξάσκηση</p>	<p>Κ. ζητά από τους μαθητές να διαβάσουν προσεκτικά το κείμενο.</p> <p>Δίνεται στους μαθητές ένας πίνακας για να τον συμπληρώσουν με βάση τις πληροφορίες του κειμένου: πρόβλημα / υπεύθυνοι / αιτίες / συνέπειες.</p>	<p>Οι μαθητές διαβάζουν το κείμενο.</p> <p>Οι μαθητές συμπληρώνουν τον πίνακα</p>	<p>Ατομική εργασία</p> <p>Εταιρική εργασία</p>	<p>Λεπτομερής κατανόηση κειμένου.</p> <p>Έλεγχος της κατανόησης του κειμένου</p>	<p>10'</p> <p>15'</p>	<p>Κείμενο</p> <p>Φωτοτυπία και κείμενο</p>

Παραγωγή	Κ. ελέγχει τις απαντήσεις, δίνει διευκρινίσεις και εξηγήσεις				7'		
	Κ. χωρίζει την τάξη σε 2 ομάδες των 10 μαθητών. Η μία ομάδα θα επιχειρηματολογήσει υπέρ και η άλλη κατά της κατάργησης των υπηρεσιών στις επαρχίες.	Η κάθε ομάδα ετοιμάζει τα επιχειρήματά της.	Κ - Τ Ομαδική εργασία			10'	Χαρτί και μολύβι
		Ένα άτομο από κάθε ομάδα βγάζει λόγο και επιχειρηματολογεί υπέρ ή κατά.	Ατομική παρουσίαση	Ανάπτυξη προφορικής ικανότητας – χρήσης λεξιλογίου για επιχειρηματολογία.	4'+4'		
		Ένα δεύτερο άτομο από κάθε ομάδα δευτερολογεί λαμβάνοντας υπόψη τα επιχειρήματα της αντίπαλης ομάδας	Ατομική παρουσίαση	Ανάπτυξη προφορικής ικανότητας – δεξιότητες παρουσίασης	3'+3'		
	Ένα τρίτο άτομο από κάθε ομάδα συνοψίζει τα επιχειρήματα της ομάδας του.	Ατομική παρουσίαση	Ανάπτυξη προφορικής ικανότητας και επιχειρηματολογίας	2'+2'			
	Κ. σχολιάζει και συνοψίζει τα αποτελέσματα της επιχειρηματολογίας.		Κ-Τ		5'		
Αξιολόγηση	Κατά τη διάρκεια του σταδίου παραγωγής, ο Κ. μπορεί να αξιολογήσει (α) την κατανόηση του κειμένου, (β) την ικανότητα των μαθητών να χρησιμοποιήσουν λεξιλόγιο σχετικό με το θέμα της συζήτησης και κατάλληλο για επιχειρηματολογία.						

Πιθανά προβλήματα: Είναι δυνατό οι μαθητές να μην ενδιαφέρονται για τη θεματική του κειμένου η οποία αναφέρεται σε ένα πρόβλημα της Μ. Βρετανίας.	Προτεινόμενες λύσεις: Να συσχετισθεί το πρόβλημα αυτό με παρόμοιες καταστάσεις στην Ελλάδα (π.χ. μικρά μαγαζιά τα οποία αναγκάζονται να κλείσουν εξαιτίας των μεγάλων καταστημάτων).
---	--

Πίνακας 3. Μοντέλο σχεδίου μαθήματος ΠΕΠ

Το συγκεκριμένο σχέδιο μαθήματος αποτελεί απλά μια πρόταση. Είναι φανερό ότι για τις ανάγκες ενός μαθήματος μιας σχολικής ώρας, ο εκπαιδευτικός είναι αναγκασμένος να επιλέξει συγκεκριμένες δραστηριότητες σε κάθε στάδιο του μαθήματος. Η επιλογή αυτή εξαρτάται από πολλούς παράγοντες: από τους στόχους του μαθήματος, από το περιεχόμενό του, από τις προσωπικές προτιμήσεις του εκπαιδευτικού, τις ικανότητες, το επίπεδο και την ηλικία των μαθητών, αλλά και από τη διάταξη των θρανίων και το μέγεθος της αίθουσας. Μερικές από τις επιλογές που έχει ο εκπαιδευτικός σε κάθε στάδιο του μαθήματος, όταν αυτό ακολουθεί το παραπάνω μοντέλο, είναι οι ακόλουθες:

Εισαγωγή

- Οπτικό υλικό (φωτογραφίες, σκίτσα, κλπ)
- Παντομίμα
- Παιχνίδια
- Ερωτήσεις
- Περιγραφή μιας κατάστασης / ενός προβλήματος

Παρουσίαση

- Κείμενο για ανάγνωση
- Ακουστικό υλικό (κασέτα, κλπ)
- Οπτικό υλικό
- Πίνακες αντικατάστασης
- Διάλογοι
- Μοντέλο κατασκευής φράσεων

Εξάσκηση

- Μηχανικές ασκήσεις
- Εκφώνηση κειμένου
- Αντιγραφή
- Συμπλήρωση ενός πίνακα / μεταφορά πληροφοριών από το κείμενο στον πίνακα (έλεγχος κατανόησης κειμένου)
- Ερωτήσεις (σωστό / λάθος)
- Ερωτήσεις και απαντήσεις
- Κείμενο με κενά (cloze exercise)
- Ασκήσεις πολλαπλών απαντήσεων
- Ασκήσεις κατανόησης

Παραγωγή

- Ερωτηματολόγιο
- Παιχνίδια
- Τραγούδια
- Αποστήθιση / απαγγελία
- Παιχνίδια ρόλων
- Συζήτηση
- Σύντομες ομιλίες των μαθητών
- Ασκήσεις αντιστοίχισης
- Ασκήσεις με στόχο την ανταλλαγή πληροφοριών (information gap activities)
- Έκθεση / παράγραφος
- Θεατρικές δραστηριότητες, κλπ.

5.1.1 Προβλήματα με το μοντέλο ΠΕΠ

Το μοντέλο ΠΕΠ στηρίζεται (α) στη Συμπεριφοριστική θεωρία μάθησης σύμφωνα με την οποία η συνεχής άσκηση και μίμηση θα οδηγήσει τους μαθητές στην οικειοποίηση των δομών και (β) στην άποψη ότι η απόκτηση της γλώσσας είναι αποτέλεσμα της συσσώρευσης των γλωσσικών δομών και λειτουργιών όπως αυτές διδάσκονται σε ακολουθίες (Ellis 2003: 29).

Όπως έχει ήδη όμως αναφερθεί, οι θεωρητικές αρχές του Συμπεριφορισμού επικρίθηκαν και αμφισβητήθηκαν έντονα στη βάση νέων θεωριών που διατυπώθηκαν τη δεκαετία του '60. Επίσης, οι σύγχρονες έρευνες στην απόκτηση της δεύτερης / ξένης γλώσσας φαίνεται να καταρρίπτουν παλαιότερες αντιλήψεις σχετικά με τη μάθηση, αφού αποδεικνύουν ότι οι μαθητές δημιουργούν τα δικά τους γλωσσικά συστήματα, τις διαγλώσσες, τα οποία συνεχώς αλλάζουν καθώς εκτίθενται σε νέο γλωσσικό υλικό. Οι νέες γνώσεις δε συσσωρεύονται και προστίθενται απλά στις παλαιότερες αλλά συσχετίζονται, ομαδοποιούνται και συνδέονται μ' αυτές με αποτέλεσμα η διαγλώσσα να εξελίσσεται και ν' αλλάζει. Οι τεχνικές διδασκαλίας, όπως η αποστήθιση, η μηχανική άσκηση, κλπ. που χρησιμοποιούνται στο παραπάνω μοντέλο δε συμβάλλουν στην επεξεργασία και οργανική ένταξη του νέου υλικού στις ήδη υπάρχουσες γνώσεις και έτσι δεν βοηθούν στην απόκτηση της Γ2.

Επιπλέον, σχετικές έρευνες έδειξαν ότι στην προσπάθειά τους να αφομοιώσουν μια γραμματική δομή (π.χ. άρνηση), οι μαθητές περνούν υποχρεωτικά από κάποια μεταβατικά στάδια. Επομένως η εκμάθηση της Γ2 είναι μια συνεχής και εξελισσόμενη διαδικασία κατά τη διάρκεια της οποίας ο μαθητής θα κάνει λάθη, θα αναμορφώνει και θα συστηματοποιεί τις γνώσεις του. Το μοντέλο ΠΕΠ δεν είναι συμβατό με αυτού του είδους τη διαδικασία αφού θεωρεί ότι η διδασκαλία της γλώσσας ως «παρουσίαση» και «εξάσκηση» θα οδηγήσει στην αλάνθαστη «παραγωγή» και τελικά στην αφομοίωση.

Πέρα από τις θεωρητικές αδυναμίες, το μοντέλο ΠΕΠ παρουσιάζει και αρκετά πρακτικά προβλήματα. Συγκεκριμένα, είναι δυνατό στο στάδιο της παραγωγής ο μαθητής να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα χωρίς να χρησιμοποιήσει καθόλου τη νέα γραμματική δομή. Αυτό γίνεται είτε γιατί δεν μπορεί ακόμα να τη χρησιμοποιήσει είτε γιατί η συγκεκριμένη δραστηριότητα είναι δυνατό να ολοκληρωθεί χωρίς τη χρήση της νέας δομής. Άλλες φορές, αντίθετα, γίνεται κατάχρηση της νέας δομής στο στάδιο παραγωγής, με αποτέλεσμα ο λόγος που παράγεται να είναι αφύσικος. Αυτό σημαίνει όμως ότι ο μαθητής δεν επικεντρώνεται στην επικοινωνία του νοήματος, αλλά στην παραγωγή μιας συγκεκριμένης δομής. Τέλος, παρατηρείται συχνά το φαινόμενο οι μαθητές να παράγουν αλάνθαστα τη νέα γραμματική δομή στο στάδιο της παραγωγής, αλλά σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα – στο επόμενο μάθημα – να τη χρησιμοποιούν λανθασμένα (Willis 1996).

5.2 Η μετάβαση από το μοντέλο ΠΕΠ στο μοντέλο ΔΜ

Παρά τα θεωρητικά και πρακτικά προβλήματα που παρουσιάζει, το παραδοσιακό μοντέλο έχει καταφέρει να επικρατήσει για πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα στο διδακτικό χώρο και έχει εφαρμοσθεί σε πολλές χώρες στον κόσμο και σε τελείως διαφορετικά περιβάλλοντα διδασκαλίας. Σύμφωνα με το Skehan (1996b), αυτό οφείλεται ίσως στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται άνετα και ασφαλείς όταν το χρησιμοποιούν: Το παραδοσιακό μοντέλο στοχεύει στη διδασκαλία μιας συγκεκριμένης γραμματικής δομής ή γλωσσικής έννοιας / λειτουργίας και έτσι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προβλέψουν τις δομές / έννοιες που θα χρειαστούν οι μαθητές σε κάθε μάθημα. Παράλληλα τους βοηθά ενδεχομένως να ελέγχουν καλύτερα τους μαθητές και να επιβάλλουν την πειθαρχία ενισχύοντας έτσι τον κυρίαρχο ρόλο τους στην τάξη.

Έχοντας ως θεωρητική αφετηρία τις σχετικές έρευνες και τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών στο χώρο της απόκτησης της Γ2, τα τελευταία δέκα χρόνια καταβάλλονται προσπάθειες από εκπαιδευτικούς της ξένης γλώσσας να στραφούν προς τη μέθοδο διδασκαλίας με βάση τις διεκπεραιωτικές δραστηριότητες (Edwards & Willis 2005). Στη μέθοδο αυτή οι μαθητές δεν επικεντρώνονται σε μια συγκεκριμένη δομή, αλλά στόχος τους είναι η ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας ή η επίλυση ενός προβλήματος και η επίτευξη κάποιου επικοινωνιακού στόχου.

Σχετικά με την εφαρμογή της μεθόδου αυτής στην τάξη, έχουν προταθεί διάφορα μοντέλα με επικρατέστερο αυτό της Willis (1996). Το συγκεκριμένο μοντέλο αποτελείται από τρεις φάσεις: προ-δραστηριότητα (*pre-task*), κύκλος δραστηριοτήτων (*task cycle*), εστίαση σε γλωσσικά στοιχεία (*language focus*).

Συγκεκριμένα, η πρώτη φάση παρουσιάζει στην τάξη το θέμα και το στόχο των δραστηριοτήτων που θα αναλάβουν οι μαθητές και ενεργοποιεί λέξεις και φράσεις σχετικές με το θέμα.

Η κύρια φάση αποτελείται από τρία στάδια: (α) τη διεκπεραιωτική δραστηριότητα (*task*), (β) το σχεδιασμό (*planning*) και (γ) την αναφορά (*report*). Σ' αυτή τη φάση οι μαθητές, χωρισμένοι σε ομάδες, έχουν την ευκαιρία να ενεργοποιηθούν και να χρησιμοποιήσουν τις ήδη

υπάρχουσες γνώσεις τους στη Γ2 προκειμένου να εκπληρώσουν τον επικοινωνιακό στόχο και να σχεδιάσουν την αναφορά που θα παρουσιάσουν στην τάξη. Σ' αυτό το στάδιο έχουν την καθοδήγηση του δασκάλου ο οποίος τους βοηθά να βελτιώσουν την έκφρασή τους και να διορθώσουν τα λάθη τους. Έτσι η απαραίτητη ανατροφοδότηση δίνεται από το δάσκαλο τη στιγμή ακριβώς που τη χρειάζονται οι μαθητές, κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού και της αναφοράς. Επιπλέον, επειδή η αναφορά παρουσιάζεται από κάθε ομάδα στην υπόλοιπη τάξη, οι μαθητές προσπαθούν όχι μόνο να επιτύχουν τον επικοινωνιακό τους στόχο, αλλά και να βελτιώσουν τη χρήση της γλώσσας. Έτσι το μοντέλο της Willis δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να αναπτύξουν ευχέρεια (*fluency*) και ταυτόχρονα ακρίβεια στη χρήση της γλώσσας (*accuracy*).

Η τελευταία φάση του μοντέλου αποτελείται από δύο στάδια: (α) τη γλωσσική ανάλυση (*analysis*), και (β) την εξάσκηση (*practice*). Η φάση αυτή επιτρέπει στο δάσκαλο και τους μαθητές να μελετήσουν με λεπτομέρεια κάποιες δομές που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της κύριας φάσης. Σ' αυτό το σημείο οι μαθητές είναι πλέον έτοιμοι, αφού επεξεργάστηκαν και χρησιμοποίησαν τις συγκεκριμένες δομές για επικοινωνιακούς σκοπούς, να ασχοληθούν με την ανάλυσή τους και να εξασκηθούν στη χρήση τους (βλ. Willis 1996 και Shehadeh 2005). Έτσι, ακόμα και σ' αυτή τη φάση, οι γλωσσικές δομές μελετώνται σε σχέση με τα συμφραζόμενα και σε συνάρτηση με την επικοινωνιακή κατάσταση στην οποία χρησιμοποιήθηκαν.

Η Willis (1996: 40) υποστηρίζει ότι οι διδακτικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται σε αυτή τη μέθοδο δεν διαφέρουν ιδιαίτερα από αυτές που εφαρμόζονται σε άλλες μεθόδους. Αυτό που διαφέρει είναι η ιεράρχηση των δραστηριοτήτων και το γεγονός ότι στη μέθοδο αυτή υπάρχει μεγαλύτερη και πιο ενεργή συμμετοχή των μαθητών ενώ περιορίζεται η μετωπική διδασκαλία.

Όσον αφορά τις δραστηριότητες που μπορεί να αναθέσει ο δάσκαλος, η Willis (1996: 26) παραθέτει έξι είδη δραστηριοτήτων με σχετικά θεματικά παραδείγματα για την κάθε μία. Οι δραστηριότητες αυτές, όπως προτείνει η ίδια, μπορούν να χρησιμοποιηθούν και να προσαρμοστούν ανάλογα με τις θεματικές του σχολικού εγχειριδίου:

- δημιουργία καταλόγου / λίστας
- ταξινόμηση
- σύγκριση

- επίλυση προβλήματος
- ανταλλαγή προσωπικών εμπειριών
- δημιουργικές δραστηριότητες

Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει ένα μοντέλο σχεδίου μαθήματος που ακολουθεί τη συγκεκριμένη διδακτική διαδικασία για τη διδασκαλία μιας γραμματικής δομής (*focused task*):⁷

Ημερομηνία	Τάξη/ Επίπεδο	Ώρα	Διάρκεια			
Αριθμός μαθητών: 20 Αγόρια : 10 Κορίτσια: 10	β' γυμνασίου B1	09.00 – 10.30	90'			
Στόχοι: (1) να σχεδιάσουν ένα τεστ προσωπικότητας (2) να μπορέσουν να χρησιμοποιήσουν προτάσεις με υποθετικό λόγο						
Θέμα: Πόσο καλός φίλος είσαι;						
Στάδια	Διαδικασία	Δραστηριότητες	Διάδ/ση	Στόχος	Διάρκ	Διδ. μέσα
Προ-δραστηριότητα	Ο Κ. χωρίζει την τάξη σε τέσσερις ομάδες των 5 ατόμων. Παρουσιάζει το θέμα και το στόχο της δραστηριότητας: Να δημιουργήσουν οι μαθητές ένα τεστ προσωπικότητας για τους συμμαθητές τους με θέμα: «Πόσο καλός φίλος είσαι;»		K-T	Προετοιμα-σία της τάξης. Παρουσίαση θέματος και στόχου. Δημιουργία ενδιαφέροντος εκ μέρους των μαθητών.	3'	
	Ο Κ. ζητά από τις ομάδες να γράψουν πιθανές ερωτήσεις για το τεστ. Π.χ., «Εάν ο φίλος μου χρειαζόταν χρήματα....»	Οι μαθητές αρχικά δίνουν ιδέες και αναφέρονται σε περιπτώσεις που βοήθησαν ή βοηθήθηκαν από φίλους.	Ατομική εργασία	Δραστηριο-ποίηση ήδη υπάρχουσας γνώσης.	5'	
	Ο Κ. ζητά από τους	Κάθε ομάδα κατασκευάζει τις δικές της ερωτήσεις και	Ομαδική εργασία	Δημιουργία ερωτήσεων για το τεστ και χρήση υποθετικού λόγου	8'	Μολύβι και χαρτί

⁷ Το συγκεκριμένο σχέδιο μαθήματος βασίστηκε σε μια ιδέα της Loumpourdi (2005: 38).

Κύκλος δραστηριοτήτων (α) Δραστηριότητα	<p>μαθητές να γράψουν πολλαπλές απαντήσεις για τις ερωτήσεις τις οποίες πήραν από την άλλη ομάδα.</p> <p>Ο Κ. ζητά από κάθε ομάδα να επιλέξει 5 από τις ερωτήσεις για να τις παρουσιάσει στην τάξη. Ο ίδιος παρακολουθεί και βοηθά.</p>	<p>μετά τις ανταλλάσσει με τις ερωτήσεις μιας άλλης ομάδας.</p> <p>Κάθε ομάδα γράφει πολλαπλές απαντήσεις για κάθε μια από τις ερωτήσεις που έχει πάρει από την άλλη ομάδα.</p>	Ομαδική εργασία	<p>Δημιουργία απαντήσεων για το τεστ και χρήση υποθετικού λόγου (main clause)</p> <p>Εστίαση των μαθητών όχι μόνο στο περιεχόμενο των ερωτήσεων αλλά και στην ορθή χρήση της γλώσσας.</p>	15'	Μολύβι και χαρτί
	<p>Ο Κ. ζητά από κάθε ομάδα να τις παρουσιάσει στην τάξη. Ο ίδιος παρακολουθεί και βοηθά.</p>	<p>Κάθε ομάδα επιλέγει 5 από τις ερωτήσεις με τις οποίες δουλεύει (τις πιο ενδιαφέρουσες ή τις πιο πετυχημένες) για να τις παρουσιάσει ενώπιον της τάξης.</p>	Ομαδική εργασία	<p>Εστίαση στη σωστή χρήση των ερωτήσεων αλλά και στην ορθή χρήση της γλώσσας.</p>	10'	Μολύβι και χαρτί
	<p>Ο Κ. ζητά από κάθε ομάδα να παρουσιάσει τις ερωτήσεις που έχει επιλέξει μαζί με τις πολλαπλές απαντήσεις.</p>	<p>Ένας μαθητής από κάθε ομάδα (τις πιο ενδιαφέρουσες ή τις πιο πετυχημένες) για να τις παρουσιάσει ενώπιον της τάξης.</p>	M-T	<p>Εστίαση στη σωστή χρήση της γλώσσας για την παρουσίαση των ερωτήσεων και απαντήσεων κάθε ομάδας.</p>	12'	
(β) Σχεδιασμός	<p>Ο Κ. ζητά από κάθε ομάδα να αποφασίσει για τη βαθμολογία του τεστ και να γράψει μια παράγραφο για να ερμηνεύσει τα αποτελέσματα: π.χ. «ο ιδανικός φίλος», «τέλειος φίλος», κλπ.</p>	<p>Ένας μαθητής από κάθε ομάδα παρουσιάζει τις ερωτήσεις και τις πολλαπλές απαντήσεις. Η τάξη επιλέγει συνολικά 10 ερωτήσεις.</p>	M-T	<p>Ολοκλήρωση του τεστ. Εξάσκηση γραπτής ικανότητας.</p>	12'	
(γ) Αναφορά	<p>Ο Κ. δείχνει στην τάξη ένα παρόμοιο τεστ</p>		Ομαδική εργασία		10'	Χαρτί και μολύβι

Εστίαση σε γλωσσικά στοιχεία	από βρετανικό περιοδικό. Ο Κ. απαντά σε πιθανές ερωτήσεις και παρουσιάζει τις υποθετικές προτάσεις. Ο Κ. δίνει σχετικές ασκήσεις στους μαθητές. Ελέγχεται η κατανόηση της δομής.	Οι μαθητές αποφασίζουν για τη βαθμολογία και γράφει η κάθε ομάδα μια παράγραφο (5 συνολικά παράγραφοι οι οποίες θα ερμηνεύουν τα αποτελέσματα) Οι μαθητές κάνουν το τεστ σε ζευγάρια. Οι μαθητές το συγκρίνουν με το δικό τους.	Εταιρική εργασία Κ-Τ Εταιρική εργασία	Σύγκριση του τεστ της τάξης με ένα παρόμοιο αυθεντικό τεστ Εστίαση στη σωστή χρήση του υποθετικού λόγου. Εξάσκηση στη χρήση του υποθετικού λόγου.	5' 6'	Χαρτί και μολύβι
		Οι μαθητές διατυπώνουν ερωτήσεις σχετικά με το συγκεκριμένο γραμματικό φαινόμενο.	Κ-Τ		10'	Πίνακας / διαφάνειες
		Οι μαθητές κάνουν τις ασκήσεις.	Ατομική εργασία		6'	Χαρτί και μολύβι
	Αξιολόγηση Ο Κ. αξιολογεί (α) το τελικό αποτέλεσμα των δραστηριοτήτων, (β) τη χρήση του υποθετικού λόγου, και (γ) την ευχέρεια με την οποία οι μαθητές χρησιμοποιούν τη γλώσσα στην προσπάθειά τους να σχεδιάσουν το τεστ.					
Πιθανά προβλήματα Οι μαθητές ίσως δεν είναι εξοικειωμένοι με παρόμοια τεστ προσωπικότητας.		Προτεινόμενες λύσεις Το βρετανικό τεστ μπορεί να παρουσιαστεί ως παράδειγμα πριν οι μαθητές αρχίσουν να σχεδιάζουν το δικό τους τεστ.				

Πίνακας 4. Μοντέλο σχεδίου μαθήματος ΜΒΔΔ

5.3 Σύγκριση των δύο μοντέλων

Οι διαφορές των δύο μοντέλων είναι σημαντικές και αφορούν στο σχεδιασμό τους, στον τρόπο εφαρμογής τους στην τάξη αλλά και στους ρόλους μαθητών και εκπαιδευτικού (βλ. Willis 1996: 135-137).

Μια βασική διαφορά μεταξύ των δύο μοντέλων είναι ότι στο σύγχρονο μοντέλο η ύπαρξη του στόχου δημιουργεί από την αρχή την ανάγκη για επικοινωνία. Και στις τρεις φάσεις της ΔΜ οι μαθητές επικοινωνούν για κάποιο σκοπό – συνεργάζονται για να επιτύχουν κάποιο αποτέλεσμα. Στο παραδοσιακό μοντέλο επειδή ο στόχος είναι βασικά γλωσσικός, ακόμα και στο στάδιο παραγωγής, όταν οι μαθητές χρειάζεται να επικοινωνήσουν, η επικοινωνία αυτή εξυπηρετεί κυρίως τους γλωσσικούς στόχους.

Αντίθετα με το παραδοσιακό μοντέλο, το οποίο παρουσιάζει και επικεντρώνεται σε κάθε μάθημα σε ένα συγκεκριμένο γλωσσικό στοιχείο, σε καμιά φάση της ΔΜ δεν είναι υποχρεωμένοι οι μαθητές να παραγάγουν μια συγκεκριμένη γραμματική δομή. Παράλληλα, όμως, επικεντρώνονται στην ορθή χρήση της γλώσσας γενικότερα (στάδιο αναφοράς) χωρίς ένα συγκεκριμένο γλωσσικό στοιχείο να τους απασχολεί.

Στο παραδοσιακό μοντέλο, επειδή το μάθημα αρχίζει με την παρουσίαση του νέου γλωσσικού στοιχείου, ο εκπαιδευτικός πρέπει να το τοποθετήσει σε ένα υποθετικό πλαίσιο για να υποστηρίξει εννοιολογικά τη νέα δομή. Στο σύγχρονο μοντέλο, ο στόχος δημιουργεί το εννοιολογικό πλαίσιο. Επιπλέον, όταν οι μαθητές φτάσουν στο τελευταίο στάδιο (μελέτη της γλώσσας), είναι ήδη εξοικειωμένοι με τα γλωσσικά στοιχεία που θα μελετήσουν.

Οι ασκήσεις αφύπνισης που χρησιμοποιούνται στο στάδιο της γλωσσικής εστίασης στο σύγχρονο μοντέλο απαιτούν κριτική σκέψη και ανάλυση, όχι μηχανική επανάληψη και εφαρμογή.

Στο παραδοσιακό μοντέλο ο δάσκαλος επιλέγει εκ των προτέρων τις δομές που θα διδάξει. Στο στάδιο της γλωσσικής μελέτης της ΔΜ οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να επιλέξουν οι ίδιοι τις γλωσσικές δομές που θα μελετήσουν.

Στο μοντέλο ΠΕΠ, οι μαθητές οδηγούνται από την ορθή χρήση στην ευχέρεια χρήσης της γλώσσας. Στο μοντέλο ΔΜ, υπάρχει ταυτόχρονο ενδιαφέρον για ανάπτυξη της ευχέρειας στη χρήση της γλώσσας αλλά και για ορθή χρήση της γλώσσας (στάδιο αναφοράς).

Γενικά, σύμφωνα με τη Willis (1996), το παραδοσιακό μοντέλο βασίζεται στην ανάλυση της γλώσσας και στην αποσπασματική παρουσίαση των γλωσσικών στοιχείων χωρίς απαραίτητα να τα συσχετίζει. Το μοντέλο ΔΜ προσεγγίζει τη γλώσσα ολιστικά και βοηθά τους μαθητές να την αναλύσουν.

Είναι φανερό, με βάση τα παραπάνω, ότι ο σχεδιασμός του μαθήματος θα διαφέρει στα δύο μοντέλα. Συγκεκριμένα, στο παραδοσιακό μοντέλο οι στόχοι και η διαδικασία καθορίζονται από το δάσκαλο. Ο σχεδιασμός του μαθήματος με το μοντέλο της ΔΜ είναι πιο ευέλικτος, λαμβάνει υπόψη τις εμπειρίες και τις γνώσεις των μαθητών και τους οδηγεί σταδιακά στην ανάλυση της γλώσσας.

Όσον αφορά στο ρόλο του δασκάλου, αυτός είναι κυρίαρχος καθόλη τη διάρκεια του μαθήματος στο παραδοσιακό μοντέλο, με εξαίρεση, ίσως, το τελευταίο στάδιο της παραγωγής. Αντίθετα, ο δάσκαλος στο σύγχρονο μοντέλο της ΔΜ έχει την ευθύνη της προετοιμασίας της τάξης στην πρώτη φάση του μαθήματος, αλλά στην κύρια φάση πρέπει να παραχωρήσει το βασικό ρόλο στους μαθητές του. Θα επέμβει όταν χρειαστεί, και για να βοηθήσει τους μαθητές στο στάδιο του σχεδιασμού. Μια τέτοια αλλαγή στο ρόλο τους δεν είναι εύκολη γι αυτό και πολλοί δάσκαλοι διστάζουν να την υιοθετήσουν (βλ. Loumpourdi 2005). Στην ουσία ο ρόλος του δασκάλου στο σύγχρονο μοντέλο είναι ιδιαίτερα ενεργός αλλά όχι απαραίτητα φανερά ενεργός. Ο δάσκαλος θα πρέπει να επιλέξει και να ιεραρχήσει τις δραστηριότητες, να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες για να μπορέσουν να συνεργαστούν οι μαθητές, να κρίνει πότε να επέμβει για να βοηθήσει και πότε να προχωρήσει στην επόμενη φάση (Willis 1996: 137).

6. Επίλογος

Τα σχέδια μαθήματος που παρουσιάστηκαν αντανακλούν δύο διαφορετικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Η παρουσίαση και ο σχολιασμός τους στη σύγχρονη βιβλιογραφία συνήθως βασίζεται στη σύγκριση και αντιπαράθεση των στοιχείων και χαρακτηριστικών τους με αποτέλεσμα να δημιουργείται εύλογα η εντύπωση ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να επιλέξει και να ταχθεί υπέρ της μιας ή της άλλης μεθόδου.

Η αλήθεια είναι ότι η επιλογή μιας μεθόδου ίσως είναι ουσιαστικό και αναγκαίο σημείο εκκίνησης για το νέο εκπαιδευτικό ο οποίος χρειάζεται τη στήριξη της γνώριμης μεθοδολογικής διαδικασίας. Καθώς όμως αποκτά διδακτική εμπειρία και αναπτύσσεται επαγγελματικά, ο εκπαιδευτικός είναι ικανός να ξεπεράσει τους περιορισμούς των μεθόδων και να δημιουργήσει τις προσωπικές του θεωρίες σχετικά με τη διδασκαλία. Αυτές είναι μοναδικές για τον κάθε ένα από μας και είναι το αποτέλεσμα της δοκιμασίας στην οποία υποβάλλονται οι θεωρητικές αρχές τις οποίες έχουμε υιοθετήσει κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης. Οι προσωπικές θεωρίες του εκπαιδευτικού επηρεάζονται από τις πεποιθήσεις, τις αρχές και τις εμπειρίες του, αλλά και από τις πολιτισμικές και εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες του περιβάλλοντος στο οποίο εργάζεται. Ο Kumaravadivelu (2003: 34-35) έχει αναφερθεί σ' αυτόν τον παράγοντα ως η 'παράμετρος της ιδιαιτερότητας'. Άλλωστε, η λεγόμενη «μετα-μεθοδική» εποχή (*post-methods era*) την οποία διανύουμε ήδη από τα τέλη του 20^{ου} αιώνα αντιτίθεται στην ιδέα μιας κοινής μεθόδου με γενικές θεωρητικές αρχές και διδακτικές πρακτικές και εκφράζει την ανάγκη η παιδαγωγική έρευνα να κατανοήσει και να σεβασθεί τις τοπικές ιδιαιτερότητες και τις ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό, γλωσσικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Στο πλαίσιο μιας τέτοιας θεώρησης η εκπαίδευση του δασκάλου επαναπροσδιορίζει τους στόχους της: Παράσχει γνώσεις και δεξιότητες αλλά ταυτόχρονα αναπτύσσει την αυτονομία έτσι ώστε ο εκπαιδευτικός να κατασκευάσει τις προσωπικές του παιδαγωγικές θεωρίες τις οποίες θα εφαρμόσει αλλά και θα ανατροφοδοτήσει με βάση την καθημερινή διδακτική πράξη.

7. Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Anthony, E. (1963). Approach, method and technique. *English Language Teaching* 17/2: 63-67.
- Chomsky, Noam (1957). *Syntactic structures*. The Hague: Mouton.
- Doughty, C.e & J. Williams (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Edwards, C. & Willis, J. (2005). *Teachers exploring tasks in English language teaching*. Great Britain: Palgrave Macmillan.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Finocchiaro, M. & Brumfit, C. (1983). *The Functional-Notional Approach: From theory to practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Fries, C. (1945). *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Harmer, J. (1998). *How to teach English*. London: Longman.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. London: Longman.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis*. London: Longman
- Kumaravadivelu, B. (1993). 'The name of the task and the task of naming: Methodological aspects of task-based pedagogy'. In G. Crookes & S. Gass (eds.), *Tasks and language learning: Integrating theory and practice*, (pp. 69-96). Clevedon: Multilingual Matters.

- Kumaravadelu, B. (2003). *Beyond methods. Macrostrategies for language teaching*. London: Yale University Press.
- Long, M. & Robinson, P. (1998). 'Focus on form: Theory, research and practice'. In C. Doughty & J. Williams (eds.) *Focus on form in classroom second language acquisition*, (pp. 15-41). Cambridge: Cambridge University Press.
- Loumpourdi L. (2005). 'Developing from PPP to TBL: A focused grammar task'. In C. Edwards & J. Willis (eds.), *Teachers exploring tasks in English language teaching*, (pp. 33-39). Great Britain: Palgrave Macmillan.
- Nunan, D. (2004): *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Prabhu, N.S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Prodromou, L. (2002). In search of a good lesson. *English Teaching Professional* 22: 5-8.
- Richards, J. & Rodgers T. S. (2001). *Approaches and methods to language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scrivener, J. (2005). *Learning teaching*. Great Britain: Macmillan Publishers Limited.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10(3): 209-231.
- Shehadeh, A. (2005). 'Task-based language learning and teaching: Theories and applications'. In C. Edwards & J. Willis (eds), *Teachers exploring tasks in English language teaching*, (pp. 13-30). Great Britain: Palgrave Macmillan.
- Skehan, P. (1996a). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics* 17: 38-62.
- Skehan, P. (1996b). 'Second language acquisition research and task-based instruction'. In J. Willis & D. Willis (eds.), *Challenge and change in language teaching*, (pp. 17-30). Oxford: Heinemann.

- Swain, M. (1985). 'Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development'. In S. Gass & C. Madden (eds.), *2 Input in second language acquisition*, (pp. 35-252). Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, M. (1995). 'Three functions of output in second language learning' in G. Cook & B. Seidlhofer (eds.), *For H.G. Widdowson: Principles and practice in the study of language*, (pp. 125-144). Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D. A. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. England: Longman.
- Willis, D. & J. Willis (2001). 'Task-based language learning'. In R. Carter & D. Nunan (eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*, (pp. 172-179). Cambridge: Cambridge University Press.
- Woodward, T. (2001). *Planning lessons and courses*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woodward, T. (2002). 'Perspectives on planning'. *English Teaching Professional*, 24: 5-7.
- Woodward, T. (2003). 'The secret of success'. *English Teaching Professional*, 26: 60.

Ελληνική βιβλιογραφία

- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιολογική αναπλαισίωση και Σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μπέλλα, Σ. (2007). *Η δεύτερη γλώσσα: Κατάκτηση και διδασκαλία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μήτσης, Ν. (2004). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Νημά, Ε. & Καψάλης, Α. (2002). *Σύγχρονη διδακτική*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Τοκατλίδου, Β. (1986). *Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών. Προβλήματα – προτάσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.

Ηλεκτρονικές διεύθυνσεις για περισσότερες πληροφορίες

<http://www.onestopenglish.com/support/methodology/teaching-approaches/teaching-approaches-task-based-learning/146502.article>

<http://www.pearsonlongman.com/teaching-tips/task-based-learning.html>

<http://www.teachingenglish.org.uk/articles/a-task-based-approach>

<http://teflbootcamp.com/teaching-skills/teaching-methods-for-tefl/>

http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/pr_syn/s_nay/c/3/mer_g_th_en_3/klada.htm