

ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΜΙΑΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ: ΑΠΟ ΤΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ «ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ» ΣΕ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΜΕ «ΕΜΦΑΣΗ ΣΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ» ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ

Ελευθερία Ζάγκα

Φιλολογος, Δρ. Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας Α.Π.Θ.

Abstract

The *Content-Based Instruction* (CBI) approach is currently one of the most widely used approaches to the teaching and learning of a second language. However, the assessment of immersion programs, which revealed the inefficiencies of bilingual students, has led researchers to adopt new approaches, in which learning and teaching strategies are used. This paper argues for the use of a strategies-based instruction approach, which allows students to develop not only communicative but also academic language skills, deemed necessary for their cognitive development.

Λέξεις κλειδιά

Διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο, Διδασκαλία με χρήση στρατηγικών, Βασικές Διαπροσωπικές Επικοινωνιακές Δεξιότητες, Γνωστική Ακαδημαϊκή Γλωσσική Ικανότητα.

1. Βασικές αρχές διδασκαλίας μιας Δεύτερης Γλώσσας

Το γενικό πλαίσιο αρχών που αφορά τη μάθηση και τη διδασκαλία μιας Δεύτερης Γλώσσας (Γ2)¹, εφόσον αυτή αποτελεί όχι μόνο το αντικείμενο, αλλά και το μέσο της διδασκαλίας σε μια σχολική τάξη, θα μπορούσε να συνοψιστεί στα εξής σημεία:

- Η διδασκαλία της Δεύτερης Γλώσσας θεωρείται περισσότερο αποτελεσματική, όταν διδάσκεται μέσα σε ένα αυθεντικό επικοινωνιακό περιβάλλον, όπου οι μαθητές εκτίθενται σε γλωσσικά ερεθίσματα που τους είναι κατανοητά και τα οποία θεωρούν ενδιαφέροντα (Genesee, 1994).
- Η προσέγγιση της γλωσσικής διδασκαλίας, όταν συνδυάζεται με τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται στο σχολείο, θεωρείται πιο αποτελεσματική από την αυτόνομη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος.
- Η διδασκαλία της Γ2 οφείλει να λαμβάνει υπόψη της τις ιδιαίτερες ανάγκες των αλλόγλωσσων μαθητών, οι οποίοι χρειάζονται, εκτός από τη γνώση της γλώσσας, και τρόπους πρόσβασης στο περιεχόμενο των σχολικών μαθημάτων.

¹ Η χρήση του όρου σχετίζεται με τη διδασκαλία της Δεύτερης Γλώσσας σε ένα περιβάλλον όπου η γλώσσα αυτή είναι κυρίαρχη και αφορά μαθητές στους οποίους η εκμάθησή της έπεται της εκμάθησης της μητρικής τους γλώσσας. Ο όρος δεν αφορά διδασκαλία της Γ2 σε δίγλωσσους μαθητές που προέρχονται από μικτούς γάμους (Mitchell & Myles, 1998).

- Η διδασκαλία της Γ2 χρειάζεται να στοχεύει στην ανάπτυξη τόσο των Βασικών Διαπροσωπικών Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων (BICS) όσο και στην ανάπτυξη της Γνωστικής Ακαδημαϊκής Γλωσσικής Ικανότητας (CALP) (Cummins, 1984) των μαθητών. Με τον τρόπο αυτό οι αλλόγλωσσοι μαθητές θα αναπτύξουν σύνθετες γλωσσικές και γνωστικές δεξιότητες στη γλώσσα - στόχο, ώστε να μπορούν να τη χρησιμοποιούν ως «εργαλείο μάθησης» (Χατζηδάκη, 2000, Clegg, 1996).
- Η γλωσσική διδασκαλία χρειάζεται να στοχεύει στη δημιουργία αυτόνομων μαθητών, οι οποίοι θα έχουν δυνατότητα πρόσβασης στη γνώση, καθώς και ικανότητα μεταφοράς αυτής της γνώσης από το ένα γνωστικό αντικείμενο στο άλλο (Ματσαγγούρας, 1999).

2. Μοντέλα διδασκαλίας της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο

Στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία ο όρος «*διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο*» (content-based instruction) είναι ένας υπερκείμενος όρος που χρησιμοποιείται για να καλύψει μια γενική θεωρητική προσέγγιση για τη διδασκαλία Ξένης και Δεύτερης Γλώσσας. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, το γλωσσικό μάθημα συνδυάζεται με τη διδασκαλία του περιεχομένου των γνωστικών αντικειμένων και διαφοροποιείται από την παραδοσιακή γλωσσική διδασκαλία, όπου το μάθημα της γλώσσας διδάσκεται χωριστά και αυτόνομα (in isolation), είτε σε χωριστές τάξεις είτε όχι, αλλά πάντως πλήρως αυτονομημένο από τα άλλα γνωστικά αντικείμενα.

Σε επίπεδο πρακτικής εφαρμογής της προσέγγισης αυτής εμφανίζεται μια ποικιλότητα, που δημιουργεί ορισμένες φορές σύγχυση, ειδικά εάν δεν δίνονται εξαρχής από τον ερευνητή οι απαραίτητες διευκρινίσεις. Συχνά, ο όρος μπορεί να αφορά ένα syllabus, στο οποίο παρουσιάζονται οι βασικές αρχές «*διδασκαλίας της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο*» (Short, 1993), ένα ευρύτερο πρόγραμμα εκπαίδευσης που χρησιμοποιεί «*γλωσσική διδασκαλία με βάση το περιεχόμενο*», ένα μοντέλο διδασκαλίας ή μπορεί να είναι απλώς μια διδακτική πρόταση που περιλαμβάνει το κεφάλαιο ενός μαθήματος που διδάσκεται με τον τρόπο αυτόν (Clegg, 1996), κυρίως όμως σε μικροεπίπεδο.

Παρ' όλα αυτά, βασικός άξονας των μοντέλων «*διδασκαλίας της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο*» παραμένει η αρχή ότι το γλωσσικό μάθημα διδάσκεται με τη βοήθεια και των άλλων γνωστικών αντικειμένων, τα οποία χρησιμεύουν ως «*όχημα*» για τη γλωσσική διδασκαλία (Met, 1991).

Η προσέγγιση αυτή έγινε ιδιαίτερα δημοφιλής και ευρέως αποδεκτή κυρίως στις ΗΠΑ και στον Καναδά, όπου και βρήκε εκτεταμένη εφαρμογή στα *μεταβατικά προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης* (transitional bilingual education), μέσω των οποίων οι δίγλωσσοι μαθητές μεταβαίνουν από δίγλωσσες τάξεις σε τάξεις της κύριας εκπαίδευσης (mainstream) (Baker, 2001). Στην περίπτωση αυτή πρόκειται για μια «*σειρά από στρατηγικές, υλικά και δραστηριότητες, πολιτικές και πρακτικές που μοιράζονται έναν κοινό σκοπό: την προετοιμασία των μαθητών που μαθαίνουν μια Γ2 για την ένταξή τους σε κανονική τάξη*» (Sheppard, 1997, σ.23). Την ευθύνη του διδακτικού εγχειρήματος αναλαμβάνουν στην περίπτωση αυτή οι δάσκαλοι της Δεύτερης Γλώσσας, οι οποίοι είναι ειδικευμένοι εκπαιδευτικοί, σε συνεργασία με τους διδάσκοντες των γνωστικών αντικειμένων. Η «*γλωσσική διδασκαλία με βάση το περιεχόμενο*», εφαρμόστηκε επίσης εκτεταμένα και στα *δίγλωσσα προγράμματα μερικής* (partial immersion) ή *ολικής εμβάπτισης* (total immersion), ως αποτελεσματική προσέγγιση για την κάλυψη των ακαδημαϊκών αναγκών των μαθητών.

Ωστόσο, η αξιολόγηση των προγραμμάτων εμβάπτισης έφερε στην επιφάνεια σημαντικές αδυναμίες των δίγλωσσων μαθητών, οι οποίες σχετίζονταν ιδιαίτερα με τις παραγωγικές γλωσσικές δεξιότητες.

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με την έρευνα, οι μαθητές που παρακολουθούσαν τα προγράμματα αυτά είχαν αναπτύξει σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό τις προσληπτικές δεξιότητες της ανάγνωσης και κατανόησης (reading), της ακρόασης και κατανόησης (listening), αλλά όχι τις παραγωγικές δεξιότητες της ομιλίας (speaking) και της γραφής (writing). Παρατηρήθηκε επίσης ότι, παρά το γεγονός ότι οι μαθητές διδάσκονταν μαθήματα περιεχομένου στη Γ2, ο παραγόμενος λόγος στις γραπτές δοκιμασίες στη διάρκεια της χρονιάς αλλά και στις τελικές εξετάσεις ήταν πολύ μικρός σε έκταση και χωρίς καμιά συνθετότητα στη γλωσσική έκφραση (Swain, 1988, Swain & Lapkin, 1995).

Ως βασική αιτία θεωρήθηκε το γεγονός ότι δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση κυρίως στη διδασκαλία της γλώσσας και μάλιστα στις προσληπτικές και όχι στις παραγωγικές δεξιότητες. Η ανάπτυξη των παραγωγικών δεξιοτήτων απαιτεί σαφή εστίαση στην επίσημη μορφή της γλώσσας, η οποία είναι αυτή που κυρίως χρησιμοποιείται στο σχολείο, και η κατάρτησή της αποτελεί βασικό συντελεστή της ακαδημαϊκής ανάπτυξης των μαθητών. Με άλλα λόγια, θεωρήθηκε ανεπαρκής η ανάπτυξη της Γνωστικής Ακαδημαϊκής Γλωσσικής Ικανότητας, λόγω της εστίασης του γλωσσικού μαθήματος κυρίως στις Βασικές Διαπροσωπικές Επικοινωνιακές Δεξιότητες.

Ως πρόσθετες αιτίες θεωρήθηκαν ακόμη η αυτόνομη και ξεχωριστή διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων σε σχέση με το γλωσσικό μάθημα και η ανεπαρκής μεθοδολογική προσέγγιση κατά τη διδασκαλία των μη γλωσσικών μαθημάτων, ενώ τονίστηκε η σημασία που έχει για την εκμάθηση μιας Δεύτερης Γλώσσας η παραγωγή λόγου, προφορικού και γραπτού, μέσα από όλα τα γνωστικά αντικείμενα (Swain, 1999).

3. Μοντέλα διδασκαλίας με έμφαση στο περιεχόμενο

Η διαπίστωση των παραπάνω αδυναμιών έστρεψε την έρευνα στην αναζήτηση διαφορετικών προσεγγίσεων, στη στοχοθεσία των οποίων να περιλαμβάνονται: (α) η πρόσκτηση από τους μαθητές της ακαδημαϊκής μορφής της γλώσσας, (β) η εκμάθηση του περιεχομένου των γνωστικών αντικειμένων του Αναλυτικού Προγράμματος, (γ) η δημιουργία αυτόνομων μαθητών και (δ) η ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων. Εκτός τούτων, η αναζήτηση διαφορετικών προσεγγίσεων κατά τη διδασκαλία σε αλλόγλωσσους μαθητές θεωρήθηκε αναγκαία για τους εξής λόγους:

- Η προσέγγιση «*διδασκαλίας της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο*» προήλθε κυρίως από τον χώρο διδασκαλίας της Ξένης Γλώσσας, όπου ο διδάσκων κατά τη διδασκαλία του μαθήματος έχει τη δυνατότητα να εφοδιάσει τους μαθητές του με στοιχεία της γλώσσας - στόχου χρησιμοποιώντας οτιδήποτε μπορεί να αποτελέσει πηγή για τον σκοπό αυτό. Δεν είναι όμως υποχρεωμένος να παρέχει στους μαθητές τις ακαδημαϊκές γνώσεις που απαιτεί μια σχολική τάξη, στην περίπτωση που η Δεύτερη Γλώσσα αποτελεί όχι μόνο το αντικείμενο, όπως στην περίπτωση της Ξένης Γλώσσας, αλλά και το μέσο της διδασκαλίας.
- Θεωρήθηκε ότι παραμελήθηκε ή ακόμα και αγνοήθηκε η ανάγκη για την εκμάθηση του περιεχομένου από τους μαθητές - όπου περιεχόμενο θεωρείται το επιστημονικό περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων-, εφόσον η διδασκαλία γινόταν με κέντρο βάρους τη γλώσσα και το περιεχόμενο αποτελούσε απλώς το «όχημα» για τη διδασκαλία της. Μοναδική, ίσως, εξαίρεση αποτελεί η «*πλαισιωμένη διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων*»

(sheltered subject matter instruction / sheltered subject teaching) (Echevarria et al, 2000, Χατζηδάκη, 2000). Στην προσέγγιση αυτή πρωταρχικός στόχος είναι η κατάκτηση του περιεχομένου. Οι δάσκαλοι προσαρμόζουν τη γλώσσα που χρησιμοποιούν στον προφορικό και στον γραπτό λόγο, παρουσιάζουν ένα ελεγχόμενο κάθε φορά λεξιλόγιο και φροντίζουν ώστε η γλώσσα να είναι *ενσωματωμένη στο συγκεκριμένο* (context-embedded, Cummins, 1984, 2001²), (Baker, 2001). Ωστόσο, από την έρευνα προέκυψε ότι η προσαρμογή του περιεχομένου απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή εκ μέρους των διδασκόντων, επειδή πολύ εύκολα κανείς ολισθαίνει από την προσαρμογή στην απλούστευση· και ενώ η προσαρμογή είναι βοηθητική, η απλούστευση επιβραδύνει τη γλωσσική και γνωστική εξέλιξη των μαθητών (Swain, 1988). Επιπρόσθετα, η «*πλαισιωμένη διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων*» εφαρμόζεται ευκολότερα σε τάξεις με αμιγώς αλλόγλωσσο μαθητικό πληθυσμό και σε μαθητές που είναι αρχάριοι ή μέσου επιπέδου γλωσσομάθειας. Όμως, σε μικτές τάξεις και εφόσον οι μαθητές έχουν αναπτύξει τις Βασικές Διαπροσωπικές Επικοινωνιακές Δεξιότητες, αυτό που περισσότερο έχουν ανάγκη είναι τρόποι πρόσβασης στα κείμενα των σχολικών βιβλίων και εξάσκηση στο ακαδημαϊκό λεξιλόγιο που περιλαμβάνεται σ' αυτά.

- Η αξιολόγηση των προγραμμάτων εμβάπτισης, από την οποία προέκυψαν διάφορα ερωτήματα αναφορικά με τους τρόπους που οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να διδάξουν ακαδημαϊκά αντικείμενα, όπως επίσης και ερωτήματα σχετικά με τις δραστηριότητες που χρησιμοποιούνται κατά τη διδασκαλία. Όσον αφορά τη γλώσσα, το ερώτημα ήταν, εάν αυτή άλλαζε σταδιακά, όταν το διδακτικό υλικό γινόταν πιο σύνθετο. Όσον αφορά τις δραστηριότητες, το ερώτημα ήταν εάν γινόταν βαθμιαία πιο απαιτητικές και εάν οι δάσκαλοι επιδίωκαν να χρησιμοποιούν οι μαθητές τους μια πιο σύνθετη γλώσσα. Τα εμπειρικά δεδομένα κατέδειξαν (Swain, 1988) ότι οι δάσκαλοι περιόριζαν τη γλωσσική χρήση και χρησιμοποιούσαν έναν λειτουργικά περιορισμένο αριθμό γλωσσικών τύπων προσπαθώντας να παρουσιάσουν με κατανοητό τρόπο το περιεχόμενο των μαθημάτων τους. Παράλληλα, καταγράφηκαν και οι δυσκολίες των εκπαιδευτικών, οι οποίες σχετιζόνταν με την εξεύρεση τρόπων που διευκολύνουν την παρουσίαση του περιεχομένου ενός γνωστικού αντικειμένου με τρόπο ώστε να γίνεται κατανοητό και ακόμα, σχετιζόνταν με την εξεύρεση μεθόδων, ώστε το μάθημα περιεχομένου να γίνεται ταυτόχρονα και μάθημα γλώσσας. Για όλους τους παραπάνω λόγους αναδείχθηκε ως επιτακτική, πλέον, η ανάγκη για προσεκτικότερο σχεδιασμό των μαθημάτων με εστίαση κυρίως στις παραγωγικές δεξιότητες.
- Η ανάγκη για τη δημιουργία «*προγραμμάτων γεφύρωσης*» για τις χώρες όπου εφαρμόζονται δίγλωσσα προγράμματα, ώστε οι μαθητές να μεταβαίνουν ομαλά από αυτά τα προγράμματα σε τάξεις κύριας εκπαίδευσης. Τα «*προγράμματα γεφύρωσης*» (Baker, 2001) θεωρήθηκαν απαραίτητα, επειδή οι μαθητές συνήθως εγκαταλείπουν πολύ γρήγορα τις τάξεις δίγλωσσης εκπαίδευσης και μάλιστα πριν αποκτήσουν τις ακαδημαϊκές δεξιότητες που απαιτούνται για την παρακολούθηση μαθημάτων σε μια συμβατική τάξη (mainstream).
- Η ανάγκη για τη δημιουργία *αυτόνομων μαθητών*, δηλαδή μαθητών που να έχουν άμεση πρόσβαση στη γνώση χωρίς τη βοήθεια του δασκάλου, ενώ παράλληλα θα είναι σε θέση να μεταφέρουν τις γνώσεις που κατακτούν στο πλαίσιο των σχολικών μαθημάτων από το ένα γνωστικό αντικείμενο στο άλλο.

Η διεθνής εκπαιδευτική εμπειρία σε συνδυασμό με τα ερευνητικά δεδομένα οδήγησαν εντέλει σε διδακτικές προσεγγίσεις οι οποίες δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη διδασκαλία του περιεχομένου των γνωστικών αντικειμένων, του ακαδημαϊκού λεξιλογίου και στην ανάπτυξη από τους μαθητές των παραγωγικών γλωσσικών δεξιοτήτων. Η επίτευξη των παραπάνω στόχων

επιτυγχάνεται για τα γνωστικά αντικείμενα με τη χρήση στρατηγικών και τεχνικών διδασκαλίας από τη Δεύτερη Γλώσσα, καθώς και με τη συνεργασία των διδασκόντων μεταξύ τους. Με τον τρόπο αυτό οι διδάσκοντες των γνωστικών αντικειμένων βοηθούν τους μαθητές να αποκτήσουν τρόπους πρόσβασης στο περιεχόμενο των σχολικών μαθημάτων και να εξοικειωθούν με τη χρήση των σχολικών εγχειριδίων.

Από τα πιο διαδεδομένα μοντέλα διδασκαλίας της γλώσσας με έμφαση στο περιεχόμενο με χρήση στρατηγικών θεωρείται το CALLA (Cognitive Academic Language Learning Approach). Στο μοντέλο αυτό κατά τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών γίνεται συστηματική εφαρμογή στρατηγικών που διευκολύνουν τη διαδικασία της μάθησης (βλ. Chamot, 1995, Chamot & O» Malley, 1987).

Η εκτεταμένη χρήση στρατηγικών, οι οποίες σε έναν μεγάλο βαθμό βασίζονται στον τρόπο με τον οποίο ο μαθητής αποκτά γνώση, χρησιμοποιώντας τις πληροφορίες που δέχεται και τις οποίες επεξεργάζεται γνωστικά ο εγκέφαλός του, διαφοροποιεί και το θεωρητικό υπόβαθρο των προσεγγίσεων αυτών, οι οποίες αντλούν τα επιχειρήματά τους από τον χώρο των γνωστικών θεωριών μάθησης (Anderson, 1983).

4. Περιεχόμενο του όρου «στρατηγική» - τυπολογία στρατηγικών

Στρατηγικές χρησιμοποιήθηκαν και παλαιότερα στη διδασκαλία της γλώσσας, αλλά ο όρος θεωρούνταν ταυτόσημος με τις επικοινωνιακές στρατηγικές, δηλαδή με τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για την ενίσχυση ή την αποκατάσταση της προφορικής επικοινωνίας (Oxford, 1990). Αντίθετα, στις πιο πρόσφατες αναφορές ο όρος «στρατηγική» εμπεριέχει και γνωστικό περιεχόμενο, όπως φαίνεται και από ορισμούς, όπου οι στρατηγικές αναφέρονται «ως οι ενέργειες που επιλέγονται συνειδητά από τους μαθητές προκειμένου αφενός να μάθουν το διδακτέο αντικείμενο και αφετέρου να χειριστούν αποτελεσματικά το προϊόν μάθησης» (Cohen, 1998, σ. 9) ή όπου στρατηγικές θεωρούνται «οι ειδικές σκέψεις και συμπεριφορές που τα άτομα χρησιμοποιούν για να τους βοηθήσουν να κατανοήσουν, να μάθουν ή να διατηρήσουν μία καινούρια πληροφορία» (Chamot & O» Malley, 1990, σ. 1).

Όπως δεν υπάρχει ένας γενικά αποδεκτός ορισμός των στρατηγικών, αντίστοιχα και η τυπολογία των στρατηγικών είναι πολλαπλή, επειδή τα κριτήρια με τα οποία οι στρατηγικές ομαδοποιούνται, ποικίλουν. Ενδεικτικά, αναφέρεται η διαδικασία που επιτελείται κατά την εκτέλεσή τους - αν δηλαδή είναι νοητική ή σωματική - ή η σχέση που έχουν με τη μάθηση, αν δηλαδή είναι άμεση ή έμμεση (Oxford, 1990). Το σημείο σύγκλισης των ερευνητών ως προς την ένταξη των στρατηγικών σε ομάδες φαίνεται να είναι η άποψη ότι οποιαδήποτε τυπολογία εμπεριέχει ούτως ή άλλως ένα είδος αυθαιρεσίας και δεν μπορεί να είναι δεσμευτική, εφόσον πολύ συχνά παρατηρούνται αλληλοεπικαλύψεις.

Ωστόσο, από τις επικρατέστερες τυπολογίες είναι αυτή των Chamot και O»Malley (1987), σύμφωνα με την οποία οι στρατηγικές χωρίζονται:

- α. σε *μεταγνωστικές στρατηγικές* (metacognitive strategies), με τις οποίες ο μαθητής σχεδιάζει τη μάθηση, παρακολουθεί την κατανόηση και την παραγωγή λόγου και αξιολογεί την πρόσληψη του αντικειμένου μάθησης.
- β. σε *γνωστικές στρατηγικές* (cognitive strategies), με τις οποίες ο μαθητής διαδρά με το αντικείμενο μάθησης. Το αντικείμενο αυτό μπορεί να το χειρίζεται είτε νοητικά, δημιουργώντας νοητικές εικόνες ή συνδέοντας τις νέες πληροφορίες με τις προηγούμενες έννοιες ή δεξιότητες που έχει κατακτήσει είτε σωματικά, βάζοντας σε ομάδες στοιχεία που χρειάζεται

να μάθει, κρατώντας σημειώσεις ή κάνοντας περιλήψεις σημαντικών λεπτομερειών που θέλει να θυμηθεί.

- γ. σε *κοινωνικές - συναισθηματικές στρατηγικές* (social - affective strategies), με τις οποίες ο μαθητής διαδρά με άλλο πρόσωπο είτε για να υποστηριχτεί η μάθηση, όπως γίνεται σε μια ομαδική εργασία, είτε ζητώντας διευκρινίσεις από τον δάσκαλο.

Για κάθε κατηγορία γενικών στρατηγικών προτείνονται ειδικότερες στρατηγικές που αφορούν την κάλυψη επιμέρους δεξιοτήτων. Για παράδειγμα, για τη γνωστική στρατηγική της κατανόησης κειμένου προτείνονται *αναγνωστικές στρατηγικές* (reading strategies), που στοχεύουν στο να επιτρέψουν στους μαθητές να χειρίζονται εκτενή γραπτά κείμενα, όπως είναι συνήθως αυτά που περιέχονται στα σχολικά βιβλία. Ειδικά για μαθητές που μαθαίνουν μια Γ2 απαιτείται αρχικά εξοικείωση με τη διακριτή οργάνωση και τα χαρακτηριστικά των κειμένων του κάθε γνωστικού αντικείμενου, η οποία βοηθά την κατανόηση, αφού η δομή ενός κειμένου που εμπεριέχεται στα βιβλία των Μαθηματικών διαφέρει από τη δομή των κειμένων των Φυσικών Επιστημών. Με τη χρήση κατάλληλων στρατηγικών οι μαθητές μπορεί να καταστούν ικανοί να αναγνωρίζουν τις διαρθρωτικές λέξεις παραγράφων, ώστε να διευκολύνονται στην κατανόηση των κειμένων που εμπεριέχονται στα σχολικά εγχειρίδια, να προσλαμβάνουν από αυτά όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες, να τις επεξεργάζονται και να τις αποθηκεύουν στον εγκέφαλό τους.

Στην κατηγορία των *αναγνωστικών στρατηγικών* εντάσσονται: α. οι *προ-αναγνωστικές στρατηγικές* (pre-reading strategies), β. οι *καθοδηγητικές στρατηγικές ανάγνωσης* (guided reading strategies) και γ. οι *μετα - αναγνωστικές στρατηγικές* (post-reading strategies).

- α) Οι *προ-αναγνωστικές στρατηγικές* περιλαμβάνουν την ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης των μαθητών σχετικά με ένα θέμα και την αναγνώριση λέξεων - κλειδιά από το κείμενο. Ένας τίτλος που δίνεται στους μαθητές πριν διαβάσουν ένα κείμενο ή μια παράγραφο, οι ερωτήσεις που υποβάλλονται από τον δάσκαλο πριν την ανάγνωση ή πριν από την παρουσίαση μιας καινούριας ενότητας αποτελούν στρατηγικές αυτού του είδους (Wenden & Rubin, 1987). Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές ενεργοποιούν τα *γνωστικά σχήματα* (Anderson, 1983) που μπορεί να έχουν αποθηκευμένα στον εγκέφαλό τους και αρχίζουν να εξοικειώνονται με το περιεχόμενο και την οργάνωση ενός κειμένου πριν το διαβάσουν.

- β) Οι *καθοδηγητικές στρατηγικές ανάγνωσης* περιλαμβάνουν κυρίως «μαντικές» ή υποθετικές ερωτήσεις που γίνονται με βάση το προς διδασκαλία κείμενο. Έτσι, ο δάσκαλος μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές να «προβλέψουν» την εξέλιξη της δράσης ή ακόμα να «μαντέψουν» την πιθανή συμπεριφορά ενός ήρωα σε ένα λογοτεχνικό κείμενο ή σε ένα κείμενο Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση. Και οι στρατηγικές αυτές διευκολύνουν τους μαθητές που μαθαίνουν μια Γ2 να ενεργοποιήσουν τα *σχήματα* που πιθανόν να υπάρχουν αποθηκευμένα στον εγκέφαλό τους και να παράγουν λόγο χωρίς να αισθάνονται τον φόβο ότι θα κάνουν λάθος.

- γ) Οι *μετα - αναγνωστικές στρατηγικές*, όπου ο δάσκαλος ζητά από τους μαθητές να επαναλάβουν σύντομα ό,τι διδάχτηκαν στη διάρκεια του μαθήματος, γεγονός που τον βοηθά να ανακαλύψει ενδεχόμενη έλλειψη κατανόησης από τους μαθητές ή ακόμα και παρανοήσεις σχετικά με το κεφάλαιο που δίδαξε. Αναπόσπαστο τμήμα της στρατηγικής αυτής αποτελεί και η ανάθεση γραπτών εργασιών στους μαθητές ανεξάρτητα από το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκονται (Wenden & Rubin, 1987, Carrasquillo & Rodriguez, 1996).

5. Σχεδιασμός και οργάνωση διδασκαλίας με στρατηγικές

Για να οργανωθεί από τον εκπαιδευτικό μία διδασκαλία με βάση τις στρατηγικές θα πρέπει να ληφθούν υπόψη ορισμένες παράμετροι, ώστε να δημιουργηθεί το απαραίτητο πλαίσιο στην τάξη που θα επιτρέψει την εφαρμογή τους. Όλες οι προσεγγίσεις που σχετίζονται με τις στρατηγικές συγκλίνουν λίγο έως πολύ ως προς την οργάνωση του μαθήματος στα εξής σημεία:

Πρώτα από όλα ενδιαφέρει η σύνθεση της τάξης, αν δηλαδή αποτελείται, όσον αφορά το μαθησιακό στυλ (learning style) των μαθητών, από οπτικούς, ακουστικούς ή κιναισθητικούς μαθητές. Έτσι, δίνεται η δυνατότητα στον δάσκαλο να επιλέξει το κατάλληλο υποστηρικτικό υλικό, που μπορεί να είναι μια εικόνα ή ένα μουσικό κομμάτι, ενώ είναι επίσης σημαντικό να γνωρίζει τα ενδιαφέροντα των μαθητών και τα κίνητρα που έχουν για μάθηση.

Στη συνέχεια, ενδιαφέρει το ίδιο το διδακτικό υλικό ή το εγχειρίδιο που πρέπει να διδαχτεί. Θα πρέπει να γίνει έλεγχος από τον δάσκαλο για να διαπιστωθεί εάν υπάρχουν προτεινόμενες στρατηγικές, κυρίως στις ασκήσεις και στις γραπτές εργασίες που συχνά εμπεριέχουν τα σχολικά βιβλία, και ποιες είναι αυτές.

Η τρίτη παράμετρος αφορά επιμέρους στρατηγικές που εφαρμόζονται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Τέτοιες είναι η προσεκτική ανάγνωση για ιδέες - κλειδιά, η σύγκριση και η αναγνώριση της ομοιότητας ή της αντίθεσης σε ένα κείμενο ή η αναγνώριση των διαρθρωτικών λέξεων των παραγράφων.

Η τελευταία παράμετρος αφορά ειδικότερες στρατηγικές που επιλέγονται για την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων ανάλογα με το μάθημα ή τον στόχο που θέτει ο δάσκαλος. Πριν τη χρήση τέτοιων στρατηγικών ο δάσκαλος δίνει στους μαθητές σαφή παραδείγματα.

Στο μοντέλο CALLA (Chamot & O» Malley 1987, Chamot et al, 1992), οι φάσεις της διδασκαλίας με στρατηγικές παρουσιάζονται ως εξής:

Προετοιμασία του προς διδασκαλία περιεχομένου: Στο στάδιο αυτό βασική μέριμνα του δασκάλου αποτελεί η ανίχνευση της προηγούμενης γνώσης των μαθητών σχετικά με το θέμα καθώς και ο προσδιορισμός του επιπέδου των μαθητών στη γλώσσα - στόχο.

Παρουσίαση του περιεχομένου: Στο στάδιο αυτό οι δάσκαλοι επιλέγουν και χρησιμοποιούν μια σειρά από στρατηγικές με τις οποίες προσπαθούν να κάνουν κατανοητό το περιεχόμενο στους μαθητές. Οι στρατηγικές επιλέγονται με βάση την ηλικία των μαθητών και το προς διδασκαλία αντικείμενο. Η ηλικία αποτελεί σημαντικό παράγοντα επιλογής στρατηγικών, αφού, λόγω χάριν, οι στρατηγικές της χρήσης λεξικών ή η αναγνώριση των διαρθρωτικών λέξεων των παραγράφων ενός κειμένου δεν είναι εύκολα εφαρμόσιμες σε μαθητές μικρής ηλικίας.

Εξάσκηση των μαθητών: Κατά το στάδιο αυτό οι μαθητές εξασκούνται σε αυτά που διδάχτηκαν. Η εξάσκηση επιτυγχάνεται με τη χρήση στρατηγικών σε δραστηριότητες που έχουν ως στόχο να τους βοηθήσουν να προσλάβουν με ευκολία τις καινούριες πληροφορίες που δέχτηκαν στη διάρκεια του μαθήματος.

Αξιολόγηση του μαθήματος: Στο στάδιο αυτό περιλαμβάνεται ο έλεγχος του κατά πόσο καλύφθηκαν οι μαθησιακοί στόχοι σχετικά με το περιεχόμενο, τη γλώσσα και τις στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν στο μάθημα, ο οποίος γίνεται και από τους μαθητές και από τον δάσκαλο.

Επέκταση: Στο στάδιο αυτό εκτιμάται ως πολύ σημαντικό στοιχείο η δυνατότητα επέκτασης αυτών που έμαθαν οι μαθητές και σε άλλα πεδία γνώσης, για τον εξής λόγο: σύμφωνα

με τις γνωστικές θεωρίες μάθησης είναι πολύ σημαντική η μετατροπή της *δηλωτικής σε διδασκαλική γνώση* (Anderson, 1983) και η διαθεματική αξιοποίηση των πληροφοριών που κατέχουν οι μαθητές, δηλαδή η ικανότητα μεταφοράς της γνώσης σε νέες καταστάσεις.

Γενικότερα, η διδασκαλία με βάση τις στρατηγικές θεωρείται μια μαθητοκεντρική προσέγγιση στη διδασκαλία, που στοχεύει να συμπεριλάβει και τη σαφή και την υπονοούμενη ενσωμάτωση των στρατηγικών μέσα στο περιεχόμενο του μαθήματος. Ειδικότερα για τη διδασκαλία μιας Δεύτερης Γλώσσας, οι μαθητές πειραματίζονται στα πλεονεκτήματα της συστηματικής εφαρμογής στρατηγικών στη μάθηση και στη χρήση της γλώσσας που μαθαίνουν. Οι δάσκαλοι είναι σε θέση να εξατομικεύσουν την εκμάθηση των στρατηγικών, να προτείνουν ειδικές γλωσσικές στρατηγικές και να ενθαρρύνουν στρατηγικές την ίδια στιγμή που παρουσιάζουν κανονικά το περιεχόμενο του μαθήματός τους.

Πιο συγκεκριμένα, η διδασκαλία με στρατηγικές φαίνεται ότι ανταποκρίνεται στην ανάπτυξη των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των μαθητών και υποβοηθά την εκμάθηση του περιεχομένου των γνωστικών αντικειμένων (για διδακτικές εφαρμογές με χρήση στρατηγικών βλ. Αγοραστός & Ζάγκα, 2005, Ζάγκα, 2004). Παράλληλα, φέρνει τους μαθητές σε επαφή με τον επιστημονικό ακαδημαϊκό λόγο των σχολικών εγχειριδίων και αντικαθιστά την προσαρμογή των κειμένων των σχολικών βιβλίων, η οποία, όταν εφαρμόζεται αδιακρίτως σε όλα τα επίπεδα γλωσσομάθειας των μαθητών, θεωρείται ότι περιορίζει την ανάπτυξη της γλώσσας και της σκέψης.

Βιβλιογραφία

- Anderson, J. (1983) *The Architecture of Cognition*. Cambridge, Harvard University Press.
- Carrasquillo, A. & Rodriguez, V. (1996) *Language minority students in the mainstream classroom*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Chamot, A. & O' Malley, J.M. (1987) The Cognitive Academic Language Learning Approach: A bridge to the mainstream. *TESOL Quarterly*, 21(3), 227-249.
- Chamot, A. & O' Malley, J.M. (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Chamot, A., Dale, M., O' Malley, M. & Spanos, G. (1992) Learning and Problem Solving Strategies of ESL students, *Bilingual Research Journal*, 16, 3 and 4. <http://www.ncbe.gwu.edu/~ubs/nabe/brj/v16-34chamothtm>
- Chamot, A. (1995) Implementing the cognitive academic language learning approach: CALLA in Arlington, Virginia, *The Bilingual Research Journal*, Summer, Fall, 19, 3 and 4, 379- 394.
- Clegg, J. (ed.) (1996) *Mainstreaming ESL: Case studies in integrating ESL students into the mainstream curriculum*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Cohen, A. (1998) *Strategies in learning and using a second language*. London, Longman.
- Cummins, J. (1984) *Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students*. Στο: Rivera C. (1984) *Language Proficiency and Academic Achievement*. Clevedon, Multilingual Matters.

- Cummins, J. (2001²) *Negotiating identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Los Angeles, California Association for Bilingual Education.
- Echevarria, J., Vogt M. E. & Short D. (2000) *Making Content Comprehensible for English Language Learners: The SIOP Model*. Boston, Allyn and Bacon.
- Genesee, F. (1994) *Educating Second Language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Met, M. (1991) Learning language through content; learning content through language. *Foreign Language Annals*, 24(4), 281-295.
- Mitchell, R. and Myles, F. (1998) *Second language learning theories*. New York, Oxford University Press.
- Oxford, R. (1990) *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston, Heinle and Heinle Publishers.
- Sheppard, K. (1997) Integrating Content-ESL: A report from the front. Στο: Snow, M. & Brinton, D. (eds) *The content - based classroom: Perspectives on integrating language and content*. New York, Longman, White Plains.
- Short, D. J. (1993) Assessing Integrated Language and Content Instruction, *TESOL Quarterly*, 27, 4, 627-656.
- Swain, M. (1988) Manipulating and complementing content teaching to maximize second language learning, *TESL Canada Journal*, 6, 1, 68-83.
- Swain, M., and Lapkin, Sh. (1995) Problems in Output and the Cognitive Processes They Generate: A Step Towards Second Language Learning, *Applied Linguistics*, 16, 3, 371-391.
- Swain, M. (1999) Integrating language and content teaching through collaborative tasks. *Anthology Series- Seamed Regional Language Center*. 40, 125-147.
- Wenden, A. & Rubin J. (1987) *Learner strategies in language learning*. London, Prentice Hall.
- Αγοραστός, Γ. & Ζάγκα Ε. (2001) Στρατηγικές μάθησης κατά τη διδασκαλία σε μαθητές που δεν έχουν την ελληνική ως Γ1: Ένα παράδειγμα από την Οδύσσεια. Στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.) *Η Ελληνική ως Δεύτερη /Ξένη Γλώσσα: Μια Διαπολιτισμική Προσέγγιση* (Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα 6-9 Ιουλίου 2000) Πάτρα, Αχαϊκές Εκδόσεις, 281-293.
- Baker, C. (2001) (Εισαγωγή, επιμέλεια, Μ. Δαμανάκης, Μτφρ. Α. Αλεξανδροπούλου) *Εισαγωγή στη Δίγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Αθήνα, Gutenberg.
- Ζάγκα, Ε. (2004) Η συμβολή των μαθημάτων ειδικότητας στη γλωσσική αγωγή: Η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας με έμφαση στο περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων του Αναλυτικού Προγράμματος. Δημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Διατμηματικό πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών (ΔΠΜΣ), Επιστήμες της Γλώσσας και της Επικοινωνίας.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999) *Η Εξέλιξη της Διδακτικής. Επιστημολογική Θεώρηση*, Αθήνα, Gutenberg.
- Χατζηδάκη, Α. (2000) Για μια διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας «με έμφαση στο περιεχόμενο». Στο: Μ. Βάμβουκας και Α. Χατζηδάκη (επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας* (Πρακτικά 1^{ου} διεθνούς συνεδρίου. Ρέθυμνο 6-8 Οκτωβρίου 2000). Αθήνα, Ατραπός, 393-403.