



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία:

***Οι στρατηγικές γλωσσικής μάθησης στους ενήλικους
εκπαιδευόμενους:
ως μέσο προώθησης της αυτοκατευθυνόμενης μαθησιακής διαδικασίας***

Της φοιτήτριας:
Σκούρα Ευδοκίας

Επόπτης Α΄:
Μαρία Πλατσίδου

Επίκουρη καθηγήτρια του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

Επόπτης Β΄:
Σιπητάνου Αθηνά

Επίκουρη καθηγήτρια του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ 2009

Copyright © 2009, Σκούρα Ευδοκία

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Η έγκριση της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας από το Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας δεν υποδηλώνει απαραίτητως και αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα εκ μέρους του Τμήματος.

ΠΡΟΛΟΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος, ως αντικείμενο διεξοδικής μελέτης στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, έγκειται κυρίως σε προσωπικούς λόγους. Ως εν ενεργεία εκπαιδευτικός – καθηγήτρια της Γερμανικής Γλώσσας – έχω ασχοληθεί, στη μέχρι τώρα εμπειρία μου, με τους τρόπους που μαθαίνουν αποτελεσματικά, τόσο τα παιδιά, όσο και οι ενήλικοι, μία ξένη γλώσσα. Η προσωπική μου, μάλιστα, ενασχόληση με την εκμάθηση πέντε ξένων γλωσσών και η διαπίστωση πως η ξένη γλώσσα διδάσκεται, ως επί το πλείστον, σε «μη- φυσικό» περιβάλλον (εκτός του πλαισίου της χώρας που ομιλείται ως μητρική), με οδήγησαν στο συμπέρασμα πως οι στρατηγικές γλωσσικής μάθησης διαδραματίζουν έναν σημαντικό αντισταθμιστικό ρόλο και οφείλουν να αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της γλωσσικής μαθησιακής διαδικασίας.

Σ' αυτό το σημείο, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερω, τις δύο επιβλέπουσες καθηγήτριές μου, την κα. *Πλατσίδου Μαρία* και την κα. *Σιπητάνου Αθηνά*, οι οποίες, με την βαθιά γνώση και εμπειρία τους και τη διάθεση για συνεργασία, μου πρόσφεραν ανεκτίμητη βοήθεια και συμβουλές, τόσο αναφορικά με την επιλογή του εν λόγω θέματος, όσο και με τα όποια προβλήματα ανέκυψαν στην πορεία.

Οφείλω, επιπλέον, πολλά στον κ. *Αγοραστό Γεώργιο*, αποσπασμένο καθηγητή κλάδου ΠΕ07 στο Κέντρο Διδασκαλίας Ξένων Γλωσσών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, που μου παρείχε μια «ανεξάντλητη δεξαμενή» πληροφοριών και βιβλιογραφικών πηγών. Θα ήθελα ακόμη να αναφέρω την πολύτιμη συμβολή του κ. *Χατζησαββίδη Σοφρώνη*, καθηγητή του Τομέα Γλώσσας και Ιστορίας του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, με τον οποίο, επιπλέον, συνδέομαι με συγγένεια, που στάθηκε δίπλα μου με αμέριστο ενδιαφέρον από τα πρώτα έως τα τελευταία «βήματά» μου.

Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω τις ειλικρινείς μου ευχαριστίες στο οικογενειακό μου περιβάλλον, καθώς και στους φίλους και συναδέλφους μου στο Ρέθυμνο και στη Θεσσαλονίκη, οι οποίοι με την κατανόηση και την αγάπη τους, με στήριξαν ιδιαίτερω στην ολοκλήρωση αυτού του δύσκολου έργου.

Σκούρα Ευδοκία
Θεσσαλονίκη, Μάιος 2009

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	8
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ</u>	10
1.1. ΟΡΙΣΜΟΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	10
1.2. ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	12
1.2.1. ΣΥΝΕΙΡΜΙΚΕΣ- ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΣΤΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ	13
1.2.2. ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ- ΔΟΜΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ	17
1.2.2.1.ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΤΟΥ ΓΝΩΣΤΙΚΙΣΜΟΥ	17
1.2.2.2. ΓΝΩΣΤΙΚΟΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΔΟΜΙΣΜΟΣ	21
1.2.3. ΘΕΩΡΙΕΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ ΤΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ	25
1.3. Η ΜΕΤΑΒΙΒΑΣΗ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	27
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΜΑΘΗΣΗ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ</u>	29
2.1. Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ	29
2.2. Ο ΕΝΗΛΙΚΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΣ ΚΑΙ ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ	32
2.3. ΤΡΟΠΟΙ ΜΑΘΗΣΗΣ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ	33
2.4. ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ	35
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΟΙ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ (ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ) ΜΑΘΗΣΗΣ</u>	37
3.1. ΟΡΙΣΜΟΣ	38
3.2. ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΧΡΗΣΗΣ ΤΟΥ ΟΡΟΥ	41
3.3. ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΣΤΙΛ	43
3.4. ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΗΣ	46
3.5. Η ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΚΑΙ ΑΥΤΟΝΟΜΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	48
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ</u>	50
4.1. ΠΡΩΙΜΕΣ ΤΥΠΟΛΟΓΙΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	50
4.1.1. Η ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΤΩΝ ΝΑΙΜΑΝ ΕΤ ΑΛ.	50
4.1.2. Η ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ RUBIN	51
4.1.3. ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ	53
4.2. ΜΕΤΑΓΕΝΕΣΤΕΡΕΣ ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΕΙΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	54

4.2.1.	Η ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ WENDEN	54
4.2.2.	Η ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΤΟΥ STERN	55
4.2.3.	ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΗΣ RAMPILLON	57
4.2.4.	Η ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΤΟΥ COHEN	58
4.2.5.	ΤΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΗΣ	59
4.2.6.	ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΩΝ Ο'MALLEY & CHAMOT	60
4.2.7.	ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΗΣ OXFORD	63
4.2.8.	ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ	67
4.2.8.1.	ΣΥΓΚΡΙΝΟΝΤΑΣ ΤΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΤΗΣ OXFORD ΚΑΙ ΤΗΣ RUBIN	67
4.2.8.2.	ΣΥΓΚΡΙΝΟΝΤΑΣ ΤΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΤΗΣ OXFORD ΚΑΙ ΤΩΝ Ο'MALLEY & CHAMOT	67
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΜΕΤΡΗΣΗΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΠΟΡΙΣΜΑΤΑ		71
5.1.	ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΚΑΙ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΜΕΤΡΗΣΗΣ	72
5.1.1.	Η ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ	72
5.1.2.	ΤΟ ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ	73
5.1.3.	Η ΛΕΚΤΙΚΗ ΑΝΑΦΟΡΑ	75
5.1.4.	Η ΣΥΝΝΕΤΕΥΞΗ ΚΑΙ ΤΟ ΓΡΑΠΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ	76
5.1.4.1.	THE MOTIVATED STRATEGIES FOR LEARNING QUESTIONNAIRE (MSLQ)	78
5.1.4.2.	THE STRATEGY INVENTORY FOR LANGUAGE LEARNING (SILL)	79
5.1.4.3.	THE LANGUAGE STRATEGY USE INVENTORY AND INDEX (LSUII)	82
5.1.4.4.	THE SELF- REGULATING CAPACITY IN VOCABULARY LEARNING SCALE (SRCvoc)	83
5.1.4.5.	ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΜΕΤΡΗΣΗΣ	83
5.2.	ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	85
5.2.1.	ΓΛΩΣΣΑ- ΣΤΟΧΟΣ	87
5.2.2.	ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	87
5.2.3.	ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΝΕΙΔΗΤΟΤΗΤΑΣ	88
5.2.4.	ΗΛΙΚΙΑ	89
5.2.5.	ΦΥΛΟ	90

5.2.6. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	91
5.2.7. ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΣΤΙΑ	94
5.2.8. ΚΛΙΣΗ	94
5.2.9. ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑΣ	95
5.2.10. ΕΘΝΙΚΟΤΗΤΑ	96
5.2.11. ΜΕΘΟΔΟΙ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	96
5.2.12. ΑΠΑΙΤΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΚΑΘΗΚΟΝΤΩΝ (TASKS)	97
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΙΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	99
6.1. ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	100
6.2. ΜΟΝΤΕΛΑ ΕΞΑΣΚΗΣΗΣ/ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	102
6.3. ΣΚΟΠΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΩΝ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	104
6.3.1. ΑΥΤΟΤΕΛΕΙΑ ΚΑΙ ΥΠΕΥΘΥΝΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΥ ΚΑΙ ΑΝΕΞΑΡΤΗΣΙΑ ΑΠΟ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ	105
6.3.2. ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ	105
6.3.3. ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΣΗ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ	106
6.3.4. ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΣΧΗΜΑΤΩΝ	107
6.3.5. ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΚΙΝΗΤΡΩΝ	107
6.3.6. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΕΡΗ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΤΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΚΑΙ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΣΥΝΘΕΤΟΤΕΡΩΝ, ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΩΝ ΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΣΧΗΜΑΤΩΝ	107
6.3.7. ΜΕΙΩΣΗ ΤΩΝ ΑΔΥΝΑΜΙΩΝ ΑΠΟΔΟΣΗΣ	108
6.3.8. ΜΕΙΩΣΗ ΤΟΥ ΣΤΡΕΣ ΑΠΟΔΟΣΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΜΑΘΗΣΙΑΚΟΥ ΑΓΧΟΥΣ	108
6.4. ΚΡΙΤΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ	108
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	111
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	116

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία έχει ως στόχο τη διεξοδική μελέτη των στρατηγικών γλωσσικής μάθησης που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από ενήλικους εκπαιδευόμενους – σε πλαίσια τόσο τυπικής, μη τυπικής, όσο και άτυπης εκπαίδευσης –, αλλά και την αξιολόγηση αυτών αναφορικά με τον βαθμό προώθησης της αυτοκατευθυνόμενης / αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, η οποία, όπως θα δούμε, αποτελεί πλέον την εκπαιδευτική επιταγή της δια βίου μάθησης. Στο πρώτο κεφάλαιο ασχολούμαστε με τη μάθηση, ως γενικότερο φαινόμενο, ώστε να καταστεί σαφής η εξέλιξη των σχετικών αντιλήψεων που οδήγησε σε αυτό που σήμερα ονομάζουμε αυτοκατευθυνόμενη μάθηση. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναφερόμαστε στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που παρουσιάζει ο ενήλικος εκπαιδευόμενος και στα εμπόδια που αντιμετωπίζει κατά τη μαθησιακή διαδικασία· εμπόδια που μπορούν να ξεπεραστούν σημαντικά με τη χρήση αυτών των στρατηγικών μάθησης, που συνάδουν με τα χαρακτηριστικά του ενήλικου. Στα επόμενα δύο κεφάλαια γίνεται λόγος για την έννοια και τη σημαντικότητα των στρατηγικών μάθησης γενικότερα και πιο συγκεκριμένα εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας και παρουσιάζονται οι σχετικές τυπολογίες–μοντέλα που έχουν καταγραφεί από τις αρχές της δεκαετίας του 1970, όπου εντοπίζονται τα «σπάργανα» αξιολογής ερευνητικής δραστηριότητας, έως σήμερα. Στη συνέχεια το πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζει λεπτομερώς συγκεκριμένα εργαλεία μέτρησης, που χρησιμοποιήθηκαν στις περισσότερες από τις έρευνες ή μελέτες, ενώ συγχρόνως παρέχει μία σύνοψη των ερευνητικών πορισμάτων σχετικά με τους ατομικούς- κοινωνικούς παράγοντες επιλογής των διαφόρων στρατηγικών. (Αξίζει να σημειώσουμε εδώ πως για τη συγκριτική παράθεση όλων των παραπάνω ευρημάτων βασίστηκα σε εκτενή έρευνα ξενόγλωσσων– κυρίως αγγλόφωνων – περιοδικών του πεδίου.) Στο έκτο κεφάλαιο παρατίθεται η προβληματική γύρω από την αναγκαιότητα και δυνατότητα εκπαίδευσης στις στρατηγικές γλωσσικής μάθησης. Συμπερασματικά, στο έβδομο κεφάλαιο, αποδεικνύεται η σύνδεση της αποτελεσματικής μάθησης (και δη των ενηλίκων) με τη χρήση στρατηγικών, οι οποίες, με τη σειρά τους, προσδίδουν υψηλό βαθμό αυτονόμησης και αυτορρύθμισης στον ενήλικο εκπαιδευόμενο.

Λέξεις-κλειδιά: μάθηση, ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, στρατηγικές γλωσσικής μάθησης, αυτοκατεύθυνση- αυτορρύθμιση

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

«Η μεταβιομηχανική κοινωνία είναι μία κοινωνία γνώσης, μία κοινωνία πληροφορίας». Ο όρος *γνώση*, στα πλαίσια αυτού του ορισμού, αναφέρεται σε ένα οργανωμένο σύνολο διαπιστώσεων, γεγονότων ή ιδεών, που βασίζεται σε λογικές κρίσεις ή πειραματικά πορίσματα, το οποίο, εν συνεχεία, με διάφορα επικοινωνιακά μέσα μεταδίδεται συστηματοποιημένα στους αποδέκτες της. Η δε *πληροφορία* αφορά την αποθήκευση, ανάκληση και επεξεργασία των διαφόρων δεδομένων, ως αναγκαίο παράγοντα δραστηριοτήτων οικονομικής και κοινωνικής ανταλλαγής. Ο 21^{ος} αιώνας έρχεται να επιδοκιμάσει την παραπάνω διαπίστωση, που πρωτοδιατυπώθηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1970 από έναν από τους σημαντικότερους Αμερικανούς κοινωνιολόγους, τον Daniel Bell (1976), στο έργο του με τον ομώνυμο τίτλο «Ο ερχομός της μεταβιομηχανικής κοινωνίας».

Μία άποψη καθ' όλα επαναστατική, για την εποχή που εκφράστηκε, καθώς κύρια επιδίωξη του ατόμου συνέχιζε μέχρι τότε να είναι η ανάπτυξη του οικονομικού του κεφαλαίου, μέσω της επικέντρωσής του στα υλικά αγαθά, στους τρόπους πολλαπλασιασμού και διατήρησης αυτών. Η έννοια του οικονομικού κεφαλαίου, ωστόσο, άρχισε από τις τελευταίες δεκαετίες του προηγούμενου αιώνα, να επαναπροσδιορίζεται και, όχι σπάνια, να ταυτίζεται με το πολιτισμικό κεφάλαιο του κάθε ατόμου, με άλλα λόγια τον πλούτο της γνώσης του.

Η γνώση αποτελεί, πλέον, μια ανεξάντλητη πηγή πλούτου και συγχρόνως την προϋπόθεση εξασφάλισης τόσο κοινωνικής όσο και οικονομικής προόδου των ατόμων και των κοινωνιών. Αν μάλιστα προσθέσουμε σ' αυτόν τον αυξανόμενο όγκο της γνώσης και την αυξανόμενη ταχύτητα μεταφοράς της με τη χρήση, σε όλους τους τομείς της ζωής μας, των νέων τεχνολογιών, αντιλαμβανόμαστε την ισχύ της άποψης του Bell, ότι αποτελούμε μέλη μιας «κοινωνίας γνώσης» (Brinkmann, 2000, Bell, 1979).

Οι προαναφερόμενες ραγδαίες εξελίξεις, στις οποίες δεσπόζει η δύναμη της γνώσης και της πληροφορίας, δεν αφήνουν αφ' ενός ανεπηρέαστο, όπως εύκολα αντιλαμβανόμαστε, τον σύγχρονο άνθρωπο, ούτε του επιτρέπουν αφ' ετέρου ο ίδιος να μείνει αμέτοχος και παθητικός απέναντι σε αυτές. Τα νέα δεδομένα τού δημιουργούν νέες απαιτήσεις, στις οποίες καλείται να ανταποκριθεί για να διασφαλίσει τη συμμετοχή του στην «κοινωνία της γνώσης». Κι' αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την προσωπική προσπάθεια του σύγχρονου ανθρώπου να εξελίσει διαρκώς τις ικανότητές του, με κυριότερη αυτή της *μεταγνώσης*, της ικανότητας

δηλαδή χειρισμού, οργάνωσης και επεξεργασίας της πληθώρας των προσφερόμενων πληροφοριών και γνώσεων. Προϋπόθεση, αλλά και απόρροια αυτής της μεταγνωστικής ικανότητας είναι η λεγόμενη αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, ή αλλιώς η μάθηση του τρόπου της μάθησης (Bransford et al., 1981, Carrell, 1989, Κωσταρίδου- Ευκλείδη, 2005). Μέσω της ενημερότητας των γνωστικών λειτουργιών, δυνατοτήτων και αδυναμιών του το άτομο αποκτά τον έλεγχο της μαθησιακής του διαδικασίας.

Αξίζει να υπογραμμίσουμε εδώ πως οι διάφορες μαθησιακές μορφές, τεχνικές, αλλά κυρίως οι στρατηγικές - που αποτελούν και το κύριο αντικείμενο της παρούσας εργασίας – συνιστούν αναπόσπαστο κομμάτι αυτής της πολυσύνθετης διαδικασίας της αυτορρυθμιζόμενης ή αυτοκατευθυνόμενης μάθησης. Προτού όμως ασχοληθούμε με τη φύση, τη λειτουργία, τα είδη και τη χρησιμότητα των διαφόρων τεχνικών και στρατηγικών (πρβλ. κεφ.3 έως 6), κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούμε στην ίδια την έννοια της μάθησης και σε ό, τι έχει ερευνηθεί γύρω από αυτή, για να καταλήξουμε στη μάθηση, πιο συγκεκριμένα, των ενηλίκων (πρβλ. κεφ. 2), όπου η αυτορρύθμιση και η *συνειδητή* χρήση μαθησιακών στρατηγικών διαδραματίζουν πρωτεύοντα ρόλο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Η μάθηση είναι μια διαδικασία ενσωματωμένη στη ζωή του ανθρώπου, από τη γέννησή του, τη στιγμή που αρχίζει να αντιλαμβάνεται τα πράγματα και τα πρόσωπα που τον περιβάλλουν, έως τον θάνατό του. Το αδιάλειπτο αυτής της διαδικασίας και η διαπίστωση πως θα ήταν αδύνατη χωρίς τη μάθηση η αντιμετώπιση βασικών για τη ζωή προβλημάτων, ώθησε πολλούς θεωρητικούς και ψυχολόγους, από τον 19^ο αιώνα ακόμη, να αναγνωρίσουν ως δεδομένη την ύπαρξη της μάθησης στην καθημερινή ζωή και να ασχοληθούν με τη φύση αυτής, καθώς και τους παράγοντες που τη διευκολύνουν ή τη δυσχεραίνουν (Παναγιώτου, 1985). Αποτέλεσμα της στροφής του ενδιαφέροντος στη μαθησιακή διαδικασία ήταν η διατύπωση διαφόρων ορισμών και σχετικών θεωριών, που θα μελετήσουμε ακολούθως (υποκεφ. 1.1., 1.2.).

1.1. Ορισμός μάθησης

Ξεκινώντας από έναν αρκετά πρόσφατο ορισμό (Lefrançois, 2004), μάθηση είναι η απόκτηση πληροφοριών και γνώσεων, ικανοτήτων και συνηθειών, συμπεριφορών και πεποιθήσεων. Σχετίζεται πάντα με μια αλλαγή σε ένα από αυτά τα πεδία. Η εμπειρία του ατόμου που συμμετέχει στη μαθησιακή διαδικασία συμβάλλει σημαντικά στη συντελούμενη μάθηση. Κατά συνέπεια ως μάθηση ορίζεται το σύνολο των αλλαγών της συμπεριφοράς του ατόμου, δεδομένου ότι αυτές οι αλλαγές είναι σχετικά μόνιμες και όχι προσωρινές, ως αποτελέσματα συμπτωματικών και παροδικών παραγόντων.

Σ' αυτό το σημείο γίνεται συχνά, στη βιβλιογραφία, διαφοροποίηση ανάμεσα στη διαδικασία της μάθησης σε σχέση με αυτή της ωρίμανσης, έννοιες που όχι σπάνια ταυτίζονται. Τόσο η ωρίμανση όσο και η μάθηση αποτελούν πράγματι το μέσο με το οποίο επέρχονται μόνιμες αλλαγές στον άνθρωπο. Παρ' όλ' αυτά, η ωρίμανση είναι μια αναπτυξιακή διαδικασία με την οποία το άτομο, κατά χρονικά διαστήματα, παρουσιάζει διαφορετικά χαρακτηριστικά - των οποίων οι προσχεδιασμοί ενυπάρχουν γενετικά- , ενώ η μάθηση αναφέρεται πάντοτε σε μια συστηματική μεταβολή στη συμπεριφορά, ως αποτέλεσμα της εμπειρίας από μια συγκεκριμένη κατάσταση και όχι προερχόμενη από γενετικές καταβολές (Bigge, 1987).

Η μάθηση, επιπρόσθετα, είναι ένα φαινόμενο που περιλαμβάνει διαδικασίες τόσο σε βιολογικό όσο και σε πνευματικό επίπεδο. Σύμφωνα με πορίσματα ερευνών της πειραματικής και αναπτυξιακής Αμερικανίδας ψυχολόγου Eleanor Gibson , στον τομέα της αντιληπτικής μάθησης στους ανθρώπους και στα ζώα (Πουρκός, 2005), ως βιολογική διαδικασία η μάθηση παρατηρείται και στα ζώα και στους ανθρώπους και είναι αποτέλεσμα μακράς άσκησης, επανάληψης και εθισμού. Ως πνευματική όμως διαδικασία παρατηρείται μόνο στον άνθρωπο, κατευθύνεται σε μεγάλο βαθμό από τον ίδιο και εκδηλώνεται στη συμπεριφορά του.

Αναφορικά με αυτήν την πνευματική διάσταση της μαθησιακής διαδικασίας ενδιαφέρον παρουσιάζει ο ορισμός του Gagné για τη μάθηση (1975), για αρκετούς μελετητές ίσως ο πληρέστερος, σύμφωνα με τον οποίο η μάθηση είναι η διαδικασία που υποβοηθά τους οργανισμούς να τροποποιήσουν ή να αλλάξουν τη συμπεριφορά τους σε ένα σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα και με έναν μάλλον μόνιμο τρόπο, έτσι ώστε η ίδια τροποποίηση ή αλλαγή να μη χρειασθεί να συμβεί ξανά σε κάθε νέα ανάλογη περίπτωση. Η αλλαγή αυτή μάλιστα γίνεται αντιληπτή από το ίδιο το άτομο που συμμετέχει στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς είναι σε θέση να εκτελεί πράξεις που ήταν αδύνατο πριν από την ολοκλήρωση της συγκεκριμένης μάθησης. Ο Saunders (1990) έρχεται να προσθέσει κάποια χρόνια αργότερα πως η μάθηση αφορά την απόκτηση και διατήρηση γνώσεων και τρόπων σκέψης, με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι δυνατόν να αξιοποιηθούν αυτές, μετά τον τερματισμό της αρχικής πρόσληψης.

Συμπερασματικά θα λέγαμε πως η μάθηση, ανεξάρτητα από τον εκάστοτε ορισμό που υιοθετείται, είναι ένα φαινόμενο δυναμικό, που προαπαιτεί από το άτομο βιολογική ωριμότητα, ψυχολογική ισορροπία, αντιληπτική ικανότητα και δεκτικότητα στις επιδράσεις του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος (Παναγιώτου, 1985). Μια προσεκτικότερη μάλιστα μελέτη των προαναφερόμενων ορισμών, αλλά και όσων παραλείφθηκαν για λόγους οικονομίας από την παρούσα εργασία, μας οδηγεί στο επιπλέον συμπέρασμα πως στη μάθηση εμπεριέχονται τρία βασικά στοιχεία: η απόκτηση, η διατήρηση και η μεταβίβαση (μεταφορά) της γνώσης – το τελευταίο αυτό στοιχείο είναι ιδιαίτερα έκδηλο στους ορισμούς των Gagné και Saunders (Μακρίδου- Μπούσιου, 2005).

Γι' αυτό και στο επόμενο κεφάλαιο θα ασχοληθούμε με τις κυριότερες θεωρητικές σχολές ή τάσεις που έχουν αναπτυχθεί σχετικά με τη μάθηση και με τις απόψεις που η κάθε μία πρεσβεύει αναφορικά με την απόκτηση, διατήρηση και μεταβίβαση της γνώσης, αλλά και

με τη μεταγνώση, ως βασική λειτουργία της σύγχρονης αντίληψης για την μάθηση (μάθηση ως αυτοκατεύθυνση).

1.2. Θεωρίες μάθησης

Σύμφωνα με τους Dorin, Demmin και Gabel (Bowden, 2008) μια θεωρία παρουσιάζει πέντε βασικά χαρακτηριστικά: παρέχει μια γενική εξήγηση για τις παρατηρήσεις που γίνονται κατά τη διάρκεια του χρόνου, ερμηνεύει και είναι σε θέση να προβλέψει κάποια συγκεκριμένη συμπεριφορά · δεν καθιερώνεται ωστόσο χωρίς τη διατύπωση αμφιβολιών για τις θέσεις που υποστηρίζει, γεγονός που καθιστά πιθανή την τροποποίησή της. Το τελευταίο συμβαίνει σε αρκετές περιπτώσεις με θεωρίες που έχουν γίνει αποδεκτές ευρέως για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα, αλλά υπέστησαν στη συνέχεια αναθεώρηση, αφότου έγινε έλεγχος της χρησιμότητάς τους σε συνάρτηση με τις εκάστοτε συνθήκες.

Πιο συγκεκριμένα μία θεωρία μάθησης είναι μια ολοκληρωμένη συστηματική άποψη για τη φύση της διαδικασίας, μέσα στην οποία οι άνθρωποι σχετίζονται με το περιβάλλον της με τέτοιον τρόπο, ώστε να επαυξάνουν την ικανότητά τους στο να χρησιμοποιούν πιο αποτελεσματικά τόσο τους εαυτούς τους, όσο και το περιβάλλον τους (Bigge, 1987). Τα πέντε χαρακτηριστικά που προαναφέρθηκαν ισχύουν, όπως θα διαπιστωθεί απ' την αναλυτικότερη μελέτη των διαφόρων θεωρητικών σχολών για τη μάθηση στα ακόλουθα υποκεφάλαια, και για τις θεωρίες που ερευνούν το μαθησιακό φαινόμενο. Η ύπαρξη, εξάλλου, πληθώρας θεωρητικών απόψεων σε σχέση με τη μάθηση, πιστοποιεί την έλλειψη δογματισμού στο συγκεκριμένο πεδίο και, αυτονόητα, την ύπαρξη αναθεωρητικών, τροποποιητικών και συνθετικών τάσεων αυτών των απόψεων. Η κάθε νέα μαθησιακή θεωρία δεν αντικαθιστά τις προκατόχους της, απλά προσθέτει μια διαφορετική οπτική με στόχο όχι τη σύγκρουση, αλλά τη δημιουργική σύνθεση.

Οι θεωρίες που αναφέρονται στη μάθηση, έχουν ως στόχο, σε κάθε περίπτωση, την πρακτική τους αξιοποίηση σε πλαίσια διδασκαλίας, είτε αφορούν την τυπική, μη τυπική ή άτυπη εκπαίδευση (πρβλ.2.1.). Ο McDonald (1964) ασχολήθηκε ήδη στα μέσα του προηγούμενου αιώνα με τους όρους που καλούνται να πληρούν οι θεωρίες μάθησης, ώστε να είναι πρακτικά σπουδαίες. Μια θεωρία μάθησης, λοιπόν, είναι αξιοποιήσιμη εάν και εφόσον διακρίνεται από αξιοπιστία και εγκυρότητα, αν λαμβάνει υπόψη τις κοινωνικοψυχολογικές συνθήκες που παρατηρούνται στα άτομα κατά την πορεία της ψυχοπνευματικής τους

εξέλιξης, αν είναι ευαίσθητη έναντι της ποικιλίας των περιεχομένων μάθησης και τέλος αν επιτρέπει τον έλεγχο και την (αυτο)καθοδήγηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς.

Παρ' όλ' αυτά θα ήταν αδόκιμο να υποστηρίξουμε πως υπάρχει κάποια θεωρία μάθησης που να πληρεί επαρκώς όλα αυτά τα κριτήρια. Η ίδια η ποικιλία και η πολυπλοκότητα του μαθησιακού φαινομένου και της ανθρώπινης φύσης δεν επιτρέπει τη δημιουργία μιας «ιδεατής» θεωρίας μάθησης, μιας «φόρμουλας» γενικής εφαρμογής για όλες τις διδακτικές καταστάσεις (Φλουρής, 2003). Στην εν λόγω εργασία θα γίνει παρουσίαση των βασικότερων θεωριών τριών αντιπροσωπευτικών σχολών για τη μάθηση.

1.2.1. Συνειρμικές- Συμπεριφοριστικές θεωρίες

Οι περισσότεροι ορισμοί για τη μάθηση, όπως σημειώσαμε παραπάνω, εμπεριέχουν το στοιχείο της αλλαγής της συμπεριφοράς, της οποίας η παρατήρηση και η ερμηνεία αποτέλεσε πυρήνα των πρώτων μαθησιακών θεωριών, από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, της λεγόμενης συνειρμικής- συμπεριφοριστικής προσέγγισης.

Σύμφωνα με τους οπαδούς αυτής της σχολής (γνωστότεροι από τους οποίους είναι οι πρώτοι συμπεριφοριστές Pavlov, Watson, Thorndike και οι νεότεροι Skinner, Hull, Guthrie), δεν έχουν σημασία οι εσωτερικές διεργασίες που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια της μάθησης, αλλά οι αλλαγές που συμβαίνουν στην εμφανή συμπεριφορά του υποκειμένου, στο τι δηλαδή μπορεί να κάνει ο εκπαιδευόμενος ως αποτέλεσμα της κατάλληλης οργάνωσης του περιβάλλοντος της μάθησης (Μακρίδου- Μπούσιου, 2005). Εξάλλου οι εσωτερικές διεργασίες δεν είναι δυνατόν να παρατηρηθούν επιστημονικά, γι' αυτό και προβάλλει ως μοναδικός τρόπος μελέτης της μάθησης η μόνιμη αλλαγή της συμπεριφοράς, που εκδηλώνεται με την εκτέλεση κάποιου έργου.

Κεντρική τους θέση αποτελεί η άποψη ότι η μάθηση βασίζεται στο δεσμό που αναπτύσσεται ανάμεσα στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος και στην απάντηση- αντίδραση του υποκειμένου σε αυτά (stimulus- response ή θεωρία S-R), καθώς και το ότι προκύπτει από την ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς (Ράπτης, Ράπτη, 2001). Η μάθηση είναι, με άλλα λόγια, ζήτημα ενίσχυσης και δημιουργίας συνδέσεων μεταξύ των ερεθισμάτων και των αντιδράσεων, ενώ για να κατορθώσουμε να αντιληφθούμε την πολυπλοκότητα των συμπεριφορών πρέπει να τις καταταμήσουμε σε στοιχειώδεις μονάδες.

Πιο συγκεκριμένα, ο Pavlov, με πειράματα που διενέργησε σε σκύλους, προσπάθησε να διερευνήσει με ποιους τρόπους δημιουργούνται συνειρμοί ή συνδέσεις διαφόρων ιδεών

στο νου, και να προσδιορίσει τους μηχανισμούς που ενισχύουν ή αποδυναμώνουν αυτές τις πνευματικές συσχετίσεις. Απ' αυτόν τον Ρώσο επιστήμονα – για πολλούς τον πατέρα του συμπεριφορισμού- πρωτοχρησιμοποιήθηκαν οι έννοιες «ανεξάρτητο ερέθισμα» (ό, τι είναι ικανό να προκαλέσει αντανακλαστικές συμπεριφορές) και «εξαρτημένο ερέθισμα» (ό, τι αρχικά δεν προκαλεί καμία αντίδραση ή προκαλεί μια γενικά προσανατολισμένη αντίδραση). Ο συνδυασμός αυτών των δύο ειδών ερεθισμάτων οδηγεί σε αντιδράσεις, που με τη σειρά τους συντελούν σε αυτό που ο Ραβλον χαρακτηριστικά ονομάζει *κλασική εξαρτημένη μάθηση* και είναι γνωστή στη βιβλιογραφία και ως η αρχή της ρυθμισμένης συμπεριφοράς (Lefrançois, 2004, Κολιάδης, 1991). Ο Ραβλον παρείχε μια αντικειμενική μέθοδο μελέτης των μαθησιακών φαινομένων και άσκησε, όπως θα δούμε παρακάτω, μεγάλη επίδραση στη σκέψη των μεταγενέστερων συμπεριφοριστών (Pervin & John, 1999).

Σύμφωνα με τον Αμερικανό ψυχολόγο Watson, ο οποίος ως συνεχιστής του έργου του Ραβλον επεξεργάστηκε το μαθησιακό μοντέλο της κλασικής εξαρτημένης μάθησης, με το μοντέλο αυτό μπορούν να ερμηνευτούν απλές και κατώτερες μορφές της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Τονίζει μάλιστα πως η εξάσκηση και η επανάληψη συνεισφέρουν στη μονιμοποίηση των σχέσεων ερεθίσματος- απάντησης. Υπογραμμίζει, τέλος, τον περιβαλλοντικό παράγοντα (και κατά συνέπεια τις ανθρώπινες εμπειρίες που απορρέουν από αυτόν), ως διαφοροποιητικό στοιχείο ανάμεσα στα άτομα, αφού όλοι οι άνθρωποι γεννιούνται με έναν συγκεκριμένο αριθμό αντανακλαστικών. Η μάθησή μας είναι, κατά τον Watson, η εξωτερική μας συμπεριφορά, η οποία προέρχεται από ποικίλες εξαρτήσεις περιβαλλοντικών ερεθισμάτων (Κολιάδης, 1991, Κίτσος, 1971).

Ένας εξίσου σημαντικός εκπρόσωπος της συνειρμικής- συμπεριφοριστικής σχολής είναι και ο Thorndike, γνωστός για τη θεωρία της συνάφειας (connectionism) ή του δεσμού ερεθίσματος – απάντησης. Μέσα από πειράματα με γάτες κατέληξε στο συμπέρασμα πως ένας είδος συμπεριφοράς τείνει να επαναλαμβάνεται εάν οι συνέπειες που την ακολουθούν οδηγούν σε κάποιο ικανοποιητικό αποτέλεσμα. Το αποτέλεσμα, λειτουργεί, με άλλα λόγια, ως ενίσχυση ή μη για την επανάληψη της ίδιας συμπεριφοράς (αυτή η άποψη ορίστηκε από τον Thorndike ως νόμος του αποτελέσματος, <http://www.pi-schools.gr>). Ο άνθρωπος ή τα ζώα, σύμφωνα με τη θεωρία του, μαθαίνουν συνάψεις που επιφέρουν ευχάριστα συναισθήματα, ενώ εγκαταλείπουν αυτές που επιφέρουν δυσάρεστα. Με τον Thorndike εισάγεται στη συμπεριφοριστική θεωρία η έννοια της ενίσχυσης, την οποία υποστήριξε αργότερα ο σημαντικότερος από τους νεοσυμπεριφοριστές, ο Αμερικανός ψυχολόγος Skinner.

Ο Skinner, όμως, σε αντίθεση με τον Thorndike, εξαρτά την ενίσχυση όχι από το είδος του συναισθήματος που παράγεται, αλλά από το αν συντελεί στην επανάληψη της συμπεριφοράς. Κάνει λόγο για δύο είδη μάθησης: την αντανακλαστική και την συντελεστική μάθηση. Το πρώτο είδος αφορά την μάθηση που προκαλείται ως προϊόν εξαρτήσεων, ερεθισμάτων (ό, τι περιγράψαμε στις θεωρίες των Pavlov, Watson και Thorndike), ενώ η συντελεστική ή ενεργός μάθηση αφορά τις συμπεριφορές εκείνες, με τις οποίες το ίδιο το άτομο δρα πάνω στο περιβάλλον. Το αρχικό αίτιο, δηλαδή, της συμπεριφοράς ενυπάρχει μέσα στον ίδιο τον οργανισμό. Η θεωρία του Skinner, σε αντίθεση με την κλασική ρύθμιση του Pavlov, ονομάζεται «ενεργός ρύθμιση», ακριβώς επειδή υποστηρίζει πως τα άτομα είναι σε θέση να ενεργούν τα ίδια αυθόρμητα πάνω στο περιβάλλον τους και αυτή η δυνατότητά τους να λειτουργεί ρυθμιστικά για τη συμπεριφορά τους. (Skinner, 1974).

Αξιοσημείωτη είναι η συμβολή των ερευνών και θεωρητικών θέσεων του Skinner, ανάμεσα στα άλλα, στη διδακτική πράξη με την εισαγωγή της προγραμματισμένης διδασκαλίας, η οποία, με τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών, προσφέρει το προς μάθηση υλικό σε γραμμική διάταξη, ενώ μέσω ασκήσεων αυξανόμενης πολυπλοκότητας, παρέχει στον εκπαιδευόμενο άμεση ανατροφοδότηση. Δε θα ήταν υπερβολή να ισχυριστούμε πως οι μηχανές προγραμματισμένης διδασκαλίας του Skinner υπήρξαν οι πρόδρομοι της μάθησης μέσω των νέων, και πιο σύνθετων, τεχνολογιών και έθεσαν τα θεμέλια μιας ενεργητικής, εξατομικευμένης και αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (Mager, 1985).

Οι συνειρμικές- συμπεριφοριστικές θεωρίες, όπως αναλύθηκαν παραπάνω, παρ' όλο που βοήθησαν στην ερμηνεία ορισμένων φαινομένων της μάθησης, δέχτηκαν έντονη κριτική, κυρίως λόγω της προσήλωσής τους στην εξωτερική συμπεριφορά του ατόμου και στον ρόλο των εξωτερικών συνθηκών. Βασιζόμενοι σε παρατηρήσεις της συμπεριφοράς ζώων, οι συμπεριφοριστές παραμέλησαν τον ρόλο των εσωτερικών ανώτερων νοητικών λειτουργιών του ανθρώπου και την εσωτερική προσπάθειά του να κατανοήσει τον κόσμο και ο ίδιος να ρυθμίσει ανάλογα τη συμπεριφορά του (Ματσαγγούρας, 1997). Ο Συμπεριφορισμός αντιμετώπισε το άτομο ως καθαρά *βιολογικό οργανισμό* (Bigge, 1987) .

Δεν ήταν λίγοι, ωστόσο, οι ψυχολόγοι- θεωρητικοί (πρβλ.1.2.2.1), οι οποίοι επιχείρησαν να ξεπεράσουν αυτές της αδυναμίες της συμπεριφοριστικής σχολής, αναγνωρίζοντας και κατανοώντας τις ανθρώπινες διανοητικές δραστηριότητες. Σημαντικότερος από αυτούς υπήρξε ο Αμερικανός ψυχολόγος Bandura, του οποίου η θεωρία

περί «κοινωνικής μαθήσεως», εξυπηρετεί ως μετάβαση ανάμεσα στη συμπεριφοριστική και γνωστική ψυχολογία για τη μάθηση (για την οποία γίνεται λόγος στο υποκεφάλαιο 1.2.2.), ή ως μια εξισορροπημένη σύνθεση αυτών των δύο κατευθύνσεων. Αυτός είναι και ο λόγος που η θεωρία του συχνά ονομάζεται και κοινωνική- γνωστική θεωρία.

Κατά τον Bandura (1977), η ενισχυτική διαδικασία της μάθησης έγκειται στο ότι οι άνθρωποι αναπτύσσουν αυτενεργοποιούμενες γνωριστικές προσμονές, μέσα από την κατανόηση των συνεπειών τόσο της δικής τους εμπειρίας, όσο και της έμμεσης- παρατηρήσιμης. Δέχεται, με άλλα λόγια, πως τα διάφορα πρότυπα συμπεριφοράς μαθαίνονται με την παρατήρηση ή ακόμη και τη μίμηση της συμπεριφοράς των άλλων. Οι άνθρωποι δεν απαντούν μόνο, σύμφωνα με τις αρχές της κοινωνικής μάθησης, στα περιβαλλοντικά ερεθίσματα, αλλά τα ερμηνεύουν και δημιουργούν ένα είδος αλληλεξαρτήσεων μεταξύ του εαυτού τους και του περιβάλλοντός τους.

Είναι, αδιαμφισβήτητα, γεγονός, πως η έννοια της αλληλεπίδρασης αυτής είχε εισαχθεί ως συντελεστική- ενεργός μάθηση από τον Skinner, ο Bandura, ωστόσο, προσθέτει σε αυτήν τη θεωρία το στοιχείο της μίμησης ως βασικό μαθησιακό παράγοντα και περιγράφει διεξοδικά τις φάσεις από τις οποίες διέρχεται ένα άτομο κατά τη μαθησιακή διαδικασία μέσω της παρατήρησης και της μίμησης. Έτσι αρχικά το άτομο αποδίδει προσοχή σε νέα πρότυπα (άτομα του περιβάλλοντός του) και καταστάσεις- που του κεντρίζουν το ενδιαφέρον- , χρησιμοποιεί έπειτα διάφορες τεχνικές προκειμένου να διατηρήσει αυτή του την προσοχή (μνημονικές στρατηγικές) και τέλος, μέσω της προσεκτικής παρατήρησης, προβαίνει σε μοντελοποίηση της προς μάθηση συμπεριφοράς, ώστε να είναι δυνατή η ανάκλησή της, όποτε το απαιτήσουν οι συνθήκες (μεταβίβαση της μάθησης). Το βασικότερο, βέβαια, στάδιο της κοινωνικής μάθησης είναι το τέταρτο κατά σειρά, αυτό της παρώθησης, που μπορεί να πάρει τη μορφή της άμεσης εξωτερικής ενίσχυσης (οι συνέπειες της συμπεριφοράς ρυθμίζουν την ίδια τη συμπεριφορά του υποκειμένου), της αντιπροσωπευτικής ενίσχυσης (οι συνέπειες της συμπεριφοράς άλλων ατόμων ρυθμίζουν τη συμπεριφορά του υποκειμένου) και τέλος της αυτοδιαχειριζόμενης ενίσχυσης (οι αυτοενισχυτικές ή αυτοτιμωρητικές συνέπειες της συμπεριφοράς παίζουν ρόλο για το ίδιο το υποκείμενο)(Bower & Hilgard, 1981).

Με τον Bandura, επομένως, επιτυγχάνεται μια ομαλή μετάβαση από την άκρατη περιβαλλοντική αιτιοκρατία των πρώιμων συμπεριφοριστών, στη μελέτη της αλληλεπιδραστικής σχέσης ανθρώπου και περιβάλλοντος. Η ικανότητα, εξάλλου, των ανθρώπων να επενεργούν πάνω στο περιβάλλον τους, αλλά και στις ίδιες τις παρορμήσεις

τους (πρβλ. 1.2.1., αυτοδιαχειριζόμενη ενίσχυση), είναι αυτή που τους προσδίδει την- ενός ανώτερου επιπέδου- ικανότητα για αυτοκατεύθυνση, που, όπως έχουμε προαναφέρει, αποτελεί ζητούμενο της σύγχρονης μαθησιακής αντίληψης (Bandura, 1974, Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005).

1.2.2. Γνωστικές- Δομικές Θεωρίες

Από τη δεκαετία του 1960 εμφανίστηκε ένα πλήθος μαθησιακών θεωριών, οι οποίες, σε αντίθεση με τον συμπεριφορισμό, έστρεψαν την προσοχή τους σε λειτουργίες του ανθρώπινου εγκεφάλου, όπως την αντίληψη, τις στρατηγικές λύσης προβλημάτων, τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και στους μηχανισμούς απόκτησης, οργάνωσης και αποθήκευσης πληροφοριών και γνώσεων. Η νέα θεωρητική αυτή σχολή ονομάστηκε γνωστικισμός, ακριβώς επειδή υποστηρίζει πως ο έλεγχος της συμπεριφοράς καθορίζεται κυρίως από τους εσωτερικούς παράγοντες του ατόμου, όπως είναι η αντίληψη και η γνώση (Rogers, 1999, Mitschian, 2000). Στα πλαίσια αυτής της θεωρητικής σχολής εντάσσονται πολλές και διαφορετικές σε επιμέρους στοιχεία προσεγγίσεις, οι οποίες όμως συγκλίνουν στις κεντρικές τους θέσεις, με κυριότερη αυτήν της μελέτης των *νοητικών γεγονότων* (Gagné, Yekovich & Yekovich, 1993)- κατά αναλογία με τον συμπεριφορισμό, που όπως είδαμε, ασχολείται με τη μελέτη των γεγονότων της συμπεριφοράς.

1.2.2.1. Θεωρητικό υπόβαθρο του γνωστικισμού

Οι απαρχές του γνωστικισμού υποστηρίζεται πως βρίσκονται στο πεδίο αυτό της ψυχολογίας, που ονομάζεται Gestalt ή Μορφολογική (από τον γερμανικό όρο Gestalt= μορφή), θεμελιωτές της οποίας υπήρξαν οι Γερμανοί ψυχολόγοι Wertheimer, Koffka και Köhler (Σχολή του Βερολίνου). Οι εκπρόσωποι αυτής της σχολής, αφού μελέτησαν τα φαινόμενα της αντίληψης οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα, ότι η κατανόηση ενός πράγματος δεν είναι αποτέλεσμα μελέτης και ερμηνείας των συστατικών του στοιχείων, αλλά προϊόν ευρύτερης αντίληψης αυτού του οργανωμένου όλου. Τα επιμέρους στοιχεία αποκτούν, με άλλα λόγια, νόημα μόνο όταν είναι ενταγμένα στο όλο, σε συνολικές καταστάσεις. Για την κατανόηση δε του νοήματος κάθε κατάστασης το άτομο είναι αναγκαίο να διαθέτει αυτό που οι μορφολογικοί ψυχολόγοι ονομάζουν «διορατική ευαισθησία» (Metzger, Stadler & Crabus, 1999). Πρόκειται για την ικανότητα του ατόμου, ύστερα από την επισκόπηση μιας προβληματικής κατάστασης, να συνεκτιμά τα επιμέρους στοιχεία που συνθέτουν το όλο, να

τα αναλύει και να συλλαμβάνει τις σχέσεις τους· να κατορθώνει μια ενόραση της φύσης του προβλήματος. Η διορατική μαθησιακή διαδικασία που προτείνεται από την Ψυχολογία Gestalt δίνει επομένως προτεραιότητα στο νου και όχι στον παράγοντα της τύχης ή της εξωτερικής ενίσχυσης, που υποστήριζε ο συμπεριφορισμός (Παναγιώτου, 1985). Η μάθηση μάλιστα που προκύπτει από αυτή τη διαδικασία έχει μόνιμο χαρακτήρα, εξαιτίας της νοητικής επεξεργασίας της εκάστοτε κατάστασης που προϋποθέτει από το ίδιο το άτομο.

Σύμφωνα, συμπερασματικά, με την αντίληψη των θεωρητικών της μορφολογικής ψυχολογίας, η έννοια της μάθησης ταυτίζεται με αυτήν της αντίληψης, γι' αυτό και τις δύο διαδικασίες τις διέπουν οι ίδιοι νόμοι (Bower & Hilgard, 1981). Από αυτούς ο σπουδαιότερος είναι ο νόμος της τέλει μορφής (Prägnanz), κατά τον οποίο ο κάθε οργανισμός παρουσιάζει την τάση για οργάνωση και ισορρόπηση του αντιληπτικού του πεδίου, ώστε οι μορφές που θα σχηματιστούν να είναι πλήρεις, συμμετρικές και άρτιες. Η τάση αυτή για σχηματισμό άρτιων μορφών αποτελεί, ούτως ή άλλως, βασική ιδιότητα του ανθρώπινου πνεύματος. Συχνά διαπιστώνουμε, εξάλλου, πως η απόκτηση γνώσεων διευκολύνεται όταν αυτές παρέχονται ως καλά οργανωμένα και συμμετρικά σχήματα.

Οι εκπρόσωποι της Μορφολογικής Ψυχολογίας διατύπωσαν ακόμη τέσσερις νόμους, οι οποίοι απορρέουν από τον νόμο της τέλει μορφής: ο νόμος της ομοιότητας και της εγγύτητας, σύμφωνα με τον οποίο ο άνθρωπος τείνει να συγκρατεί σύνολα, των οποίων τα στοιχεία παρουσιάζουν ομοιότητες και βρίσκονται σε τοπική και χρονική εγγύτητα · ο νόμος της προτίμησης ολοκληρωμένων μορφών, καθώς η ανθρώπινη αντίληψη αναζητά το ακέραιο και το ισόρροπο και τέλος ο νόμος της συμπλήρωσης, κατά τον οποίο η ανθρώπινη αντίληψη τείνει να συμπληρώνει τις ατελείς σκέψεις και ενέργειες (Metzger, Stadler & Crabus, 1999 Hilgard & Bower, 1981, Κολιάδης, 1991).

Οι απόψεις των μορφολογικών ψυχολόγων σχετικά με την αντίληψη και κατά συνέπεια τη μάθηση αποτέλεσαν, όπως μπορούμε να αντιληφθούμε, τομή για τις μέχρι τότε επικρατούσες απόψεις γύρω από το φαινόμενο της μάθησης, εισάγοντας την - άγνωστη ως τότε - έννοια του αντιληπτικού πεδίου. Την έννοια αυτή αποδέχτηκε ακόμη ένας Γερμανοαμερικανός μορφολογικός ψυχολόγος, ο Lewin, ο οποίος της προσέδωσε μια επιπλέον διάσταση, την κοινωνικογνωστική. Η ανθρώπινη συμπεριφορά, δηλαδή, σύμφωνα με τη θεωρία της ψυχολογίας του γνωστικού ή γνωριστικού πεδίου του Lewin, δεν επηρεάζεται μόνο από την παρούσα «διορατική ευαισθησία», αλλά και από την προηγούμενη γνώση, καθώς και από την ερμηνεία της εμπειρίας.

Με την εμπειρία εισάγεται ο περιβαλλοντικός (κοινωνικός) παράγοντας, όχι όμως ως εξαρτημένο ερέθισμα που τείνει να προκαλεί μια συγκεκριμένη αντίδραση στον οργανισμό, αλλά ως ένα «δυναμικό»- «κοινωνικό» πεδίο με το οποίο έρχεται σε αλληλεπίδραση το κάθε άτομο και μαζί μ' αυτό οι εσωτερικές διαθέσεις και παρωθήσεις, οι αξίες, τα συναισθήματα και οι σκοποί του (Κωσταρίδου- Ευκλείδη, 1997). Από αυτή τη γνωριστική άποψη η εμπειρία μπορεί να ειπωθεί ως ένα ψυχολογικό γεγονός που συνεπάγεται τη σκόπιμη ενεργητικότητα του ατόμου, η οποία συνοδεύεται με την προσμονή πιθανών ή δυνατών επακολουθημάτων αυτής της ενεργητικότητας. Με αυτήν την έννοια είχε χρησιμοποιήσει και ο Αμερικανός φιλόσοφος, ψυχολόγος και παιδαγωγός John Dewey το 1938 στο έργο του «Πείρα και εκπαίδευση» τον όρο εμπειρία· μία εμπειρία, σύμφωνα με τις θέσεις του, είναι πάντα αυτό που είναι εξαιτίας μιας συναλλαγής, η οποία πραγματοποιείται ανάμεσα στο άτομο και σε αυτό που αποτελεί την δεδομένη στιγμή το περιβάλλον του (Alexander, 1983). Η προσωπική εμπειρία του κάθε υποκειμένου είναι, με άλλα λόγια, ριζωμένη στην προσωπική του διαισθητική συμπεριφορά.

Εκτός όμως από την έννοια της εμπειρίας (ψυχοκοινωνική διάσταση), μια προσεκτικότερη ανάλυση των όρων της νέας αυτής προσέγγισης που εισήγαγε ο Lewin, της «ψυχολογίας του γνωριστικού πεδίου», μας πιστοποιεί την συνύπαρξη τόσο μιας γνωστικής όσο και μιας αμιγώς ψυχολογικής διάστασης στη μαθησιακή διαδικασία. Όσον αφορά την γνωστική διάσταση, η θεωρία του Lewin διερευνά τους τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι αποκτούν κατανόηση του εαυτού τους και του περιβάλλοντός τους, καθώς και αυτού με τους οποίους, χρησιμοποιώντας τις νοητικές τους ενέργειες, εν τέλει ενεργούν σε σχέση με το περιβάλλον τους. Εδώ η μάθηση αντιμετωπίζεται ως αποτέλεσμα μεταβολής – από πλευράς του ατόμου- του τρόπου συνειδητοποίησης του περιβάλλοντος και του ίδιου του εαυτού, με άλλα λόγια ως αποτέλεσμα μεταβολής της γνωριστικής του δομής (Κίτσος, 1971).

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται και στις ψυχολογικές λειτουργίες του ατόμου (μέρος των οποίων αποτελεί η εμπειρία του). Η ψυχολογική δραστηριότητα του ατόμου είναι συνάρτηση ενός συνόλου παραγόντων που συνυπάρχουν και βρίσκονται σε αμοιβαία αλληλεξάρτηση μεταξύ τους, μέσα στο ιδιαίτερο ψυχολογικό του πεδίο, όπως χαρακτηριστικά ονομάζουν οι θεωρητικοί της ψυχολογίας του γνωριστικού πεδίου, αυτόν τον χώρο όπου, σε κάθε δεδομένη κατάσταση, αναπτύσσονται ταυτόχρονες και συμπορευόμενες σχέσεις ανάμεσα στο άτομο και στο ψυχολογικό του περιβάλλον. Το άτομο αντιμετωπίζεται ως μια πλατύτερη ψυχολογική έννοια *πρόσωπο*, και όχι ως η βιολογική έννοια *οργανισμός* (πρβλ. κεφ.1.2.1.,

κριτική συμπεριφοριστικών θεωριών), το οποίο ζει και δρα μέσα στο ψυχολογικό πεδίο, που αναφέραμε, μέσα στο «ζωτικό» του χώρο. Ο ζωτικός αυτός χώρος, σύμφωνα με τον Lewin, είναι γεμάτος με φορτία αξιών, που έχουν είτε θετικό (παρορμητικό) είτε αρνητικό (ανασχετικό) σθένος για την ψυχολογική κίνηση του ατόμου· πρόκειται για τα κίνητρα, τους σκοπούς και τις ανάγκες του υποκειμένου, που καθορίζουν και την εκάστοτε συμπεριφορά του (Κίτσος, 1971).

Οι αρχές της ψυχολογίας του γνωριστικού πεδίου συνέβαλαν στην κατανόηση του ατόμου ως μιας ξεχωριστής γνωστικής και ψυχολογικής οντότητας, διαπίστωση που επιτάσσει εξατομικευμένη αντιμετώπιση απέναντι σε κάθε *πρόσωπο* από τις νεότερες διδακτικές πρακτικές. Η κάθε νέα γνώση ή δεξιότητα θα πρέπει να έρθει στα πλαίσια των ενδιαφερόντων, κινήτρων και ίσως επιθυμιών του κάθε ατόμου, ούτως ώστε να ενταχθεί, ως θετικό ή αρνητικό «σθένος» στο ζωτικό του χώρο. Στο υποκεφάλαιο 2.3., σχετικά με τους τρόπους μάθησης των ενηλίκων, συγκεκριμένα, εκπαιδευόμενων, θα διαπιστωθεί πως ο σεβασμός των ιδιαίτερων ψυχογνωστικών χαρακτηριστικών του κάθε ατόμου αποτελεί αναγκαία συνθήκη για την επιτυχή ολοκλήρωση μιας αυτορρυθμιζόμενης μαθησιακής διαδικασίας.

Ένας ακόμη πρόδρομος των γνωστικών θεωριών για τη μάθηση, εκτός από τους εκπροσώπους της Μορφολογικής Ψυχολογίας και της ψυχολογίας του γνωριστικού πεδίου, υπήρξε ο Tolman. Αμερικανός ψυχολόγος, ο οποίος επηρεάστηκε από τη συμπεριφοριστική σχολή, που στη δεκαετία του 1930 ήταν ιδιαίτερα διαδεδομένη στην Αμερική, και διατύπωσε την θεωρία του περί «εμπρόθετου συμπεριφορισμού», υπογραμμίζοντας τη σημαντικότητα των νοητικών διεργασιών της ανθρώπινης σκέψης (<http://tip.psychology.org/tolman.html>, Hilgard & Bower, 1981, Κολιάδης, 1991).

Στις συνδέσεις ερέθισμα – απάντηση των συνειρμικών ψυχολόγων αντιτάσσει την προσδοκία του αναμενόμενου αποτελέσματος. Το άτομο, δηλαδή, σύμφωνα με τον Tolman, δε μαθαίνει απλές αντανάκλαστικές κινήσεις, αλλά προσδοκίες ή *σήματα*, τα οποία το οδηγούν στην εκπλήρωση κάποιου στόχου- σκοπού. Γι' αυτό και η μάθηση κατά τον Tolman χαρακτηρίζεται ως εμπρόθετη- σκόπιμη. Την δύναμη της άσκησης και του εθισμού, που προτάσσεται από το συμπεριφορισμό, ο Tolman την αντικαθιστά με την δύναμη της διαίσθησης και των «γνωστικών χαρτών», εσωτερικών απεικονίσεων που βοηθούν το άτομο να οργανώνει το περιβάλλον του και να επιλέγει μορφές δράσης (Μακρίδου- Μπούσιου, 2005).

Βασικό στοιχείο στη θεωρία της εμπρόθετης μάθησης του Tolman, είναι ο διαχωρισμός της σε έξι είδη (Κολιάδης, 1991). Έτσι γίνεται λόγος για τη μάθηση μέσω *καθέξεων*, μέσω δηλαδή μιας σχέσης ανάμεσα στο κίνητρο της συμπεριφοράς και στο αποτέλεσμα που την ικανοποιεί, τη μάθηση με *ισοδύναμα υποκατάστατα* (ερεθίσματα που οδηγούν σε ενδιάμεσους και όχι μόνο στον πραγματικό σκοπό), τη μάθηση με *διάκριση αναγκών*, κατά την οποία ο οργανισμός τροποποιεί βάσει των εκάστοτε αναγκών την συμπεριφορά του και επίσης τη μάθηση *ακολουθίας μυοκινητικών αντιδράσεων* (πρόκειται για τις νευρομυϊκές ικανότητες του οργανισμού που οδηγούν στο σκοπό). Το σπουδαιότερο, αυτονόητο, είναι αυτό το είδος μάθησης που προέρχεται από την *προσδοκία πραγματοποίησης του σκοπού στο χώρο*, καθώς θεμελιώνει τις βασικότερες αρχές της θεωρίας του Tolman (γνωστικοί νοητικοί χάρτες, μάθηση χώρου, δημιουργία προσδοκιών)(<http://tip.psychology.org/tolman.html>). Το έκτο είδος μάθησης, *η μάθηση και η μεταβίβασή της σε άλλα πεδία*, θα αναλυθεί στο υποκεφάλαιο 1.3., που ασχολείται με την προβληματική γύρω από τις δυνατότητες της μεταβίβασης του μαθημένου. Ως βασική λειτουργία των μαθησιακών στρατηγικών θα μας απασχολήσει και σε άλλα σημεία της εν λόγω εργασίας.

1.2.2.2. Γνωστικός και κοινωνικός δομισμός

Ο δομισμός ή εποικοδομητισμός (constructivism) αποτελεί μια θεώρηση για τη μάθηση, η οποία, βασιζόμενη στις θέσεις των παραπάνω ψυχολογικών προσεγγίσεων (πρβλ.κεφ. 1.2.2.1.), εντάσσεται στα πλαίσια των γνωστικών θεωριών. Έχοντας ως αρχικό και κύριο πεδίο έρευνας και εφαρμογής τις φυσικές επιστήμες, δίνει βαρύτητα στις υπάρχουσες αντιλήψεις, ιδέες και αναπαραστάσεις του ατόμου σε σχέση με το εκάστοτε προς μάθηση αντικείμενο. Η λειτουργία της νόησης για κατασκευή νοημάτων βασίζεται, λοιπόν, στην όλη εμπειρία του ατόμου και στην ατομική του ερμηνεία της πραγματικότητας (Ράπτης, Ράπτη, 2001). Δίνεται, δηλαδή, προτεραιότητα στον ενεργητικό ρόλο του ατόμου για την οικοδόμηση και διαμόρφωση της αντίληψης για τον κόσμο.

Οι βασικές παραδοχές της εποικοδομητικής θεωρίας έχουν διαμορφωθεί με βάση ένα σημαντικό αριθμό ερευνητικών δεδομένων και τις έχει συνοψίσει μια εξέχουσα μορφή της διδακτικής των φυσικών επιστημών, η Rosalind Driver (Σολομωνίδου, 1999). Σύμφωνα με αυτές ο εκπαιδευόμενος δε θεωρείται πλέον παθητικός δέκτης, αλλά υπεύθυνος για τη δική του μάθηση. Η τελευταία προκύπτει από προσωπική διαπραγμάτευση του ατόμου με στόχο

την οικοδόμηση νοήματος. Η γνώση, με άλλα λόγια, δε βρίσκεται εκτός του ατόμου που μαθαίνει, αλλά οικοδομείται τόσο με προσωπικό όσο και με κοινωνικό τρόπο από το ίδιο. Η εκάστοτε γνώση αξιολογείται από το άτομο ως προς τον βαθμό που ταιριάζει με την υπάρχουσα εμπειρία του και είναι συνεπής με άλλες πλευρές της γνώσης του.

Στη σύντομη αυτή αναφορά στις βασικότερες θέσεις της θεωρίας του εποικοδομητισμού, λανθάνει μία ατομοκεντρική (η μάθηση ως προσωπική διαπραγμάτευση) και μία κοινωνικοκεντρική (η μάθηση βασισμένη σε πρότερες και σύγχρονες εμπειρίες) διάσταση. Ο κυριότερος υποστηρικτής της πρώτης δομικής προσέγγισης (της ατομοκεντρικής) υπήρξε ο Ελβετός βιολόγος, ψυχολόγος και επιστημολόγος, Jean Piaget, του οποίου τη θεωρία περί Γνωστικού Εποικοδομητισμού θα περιγράψουμε ακολούθως.

Ο Piaget μελέτησε, πενήντα ολόκληρα χρόνια, το φαινόμενο της μάθησης στα παιδιά κατά τα διάφορα στάδια εξέλιξής τους, στρέφοντας τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα από τις εξωτερικές συνθήκες της μάθησης (ερεθίσματα, ενίσχυση), στο εσωτερικό αναπτυξιακό επίπεδο του ατόμου (Ματσαγούρας, 1997). Κατέληξε πως κατά τη νοητική ανάπτυξη, το παιδί διέρχεται τα εξής τέσσερα στάδια: το *αισθησιοκινητικό* (0-2 ετών), όπου η κατανόηση του κόσμου βασίζεται κυρίως στις δραστηριότητες και στις αισθήσεις του, το *προσυλλογιστικό* (2-6 ετών), όπου αποκτάται η ικανότητα συμβολικής αναπαράστασης των πραγμάτων και της διαισθητικής σκέψης, το στάδιο *συγκεκριμένων συλλογισμών* (7-11 ετών), με την ικανότητα αντιμετώπισης προβλημάτων, λογικομαθηματικής σκέψης και κατηγοριοποίησης των εννοιών. Στο τέταρτο, τέλος, στάδιο, των *αφηρημένων (τυπικών) συλλογισμών* (12 και άνω), το παιδί είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει διαδικασίες λογικής σκέψης, όπως την αποκέντρωση και την αναστρεψιμότητα (Καψάλης, 1995, Lefrançois, 2004).

Τρεις είναι οι βασικές λειτουργίες, μέσω των οποίων, το παιδί περνάει από τα τέσσερα εξελικτικά στάδια που περιγράψαμε. Πρόκειται για την *αφομοίωση*, την πράξη δηλαδή της ενσωμάτωσης απόψεων ή πληροφοριών σε ήδη μαθημένες δραστηριότητες και σχήματα σκέψης και δράσης. Για να προσαρμοστεί, όμως, το άτομο στον περιβάλλοντα κόσμο, υπάρχει ανάγκη σε ορισμένες περιπτώσεις να τροποποιήσει τα ήδη υπάρχοντα γνωστικά του σχήματα, πράγμα που το κατορθώνει με τη *συμμόρφωση*. Η ισορρόπηση ανάμεσα στις αλληλοσυμπληρούμενες λειτουργίες της αφομοίωσης και της συμμόρφωσης συνιστούν τη λειτουργία της προσαρμογής, της γνωστικής ισορροπίας. Ας μην ξεχνάμε πως η εμφάνιση ενός νέου γνωστικού στοιχείου δημιουργεί συνήθως ένα είδος σύγκρουσης στα άτομα, τα

οποία προσπαθούν να το ξεπεράσουν και να προσαρμοστούν σε αυτό με την εξισορροπητική λειτουργία της αφομοίωσης και συμμόρφωσης. Κατά τον Piaget η μάθηση, και οι όποιες αλλαγές συνεπάγεται αυτή για τα άτομα, επέρχεται, συμπερασματικά, μέσα από διαδοχικές γνωστικές συγκρούσεις (Bigge, 1987, Bower & Hilgard, 1981, Καψάλης, 1995).

Ωστόσο, όπως τονίσαμε παραπάνω, υπάρχει πέρα από την ατομοκεντρική θεωρία του Piaget για την οικοδόμηση της γνώσης και η κοινωνικοπολιτισμική εποικοδομητική προσέγγιση, εκφραστής της οποίας είναι ο Ρώσος εξελικτικός ψυχολόγος Lev Vygotsky. Δίνει έμφαση στις κοινωνικές και πολιτιστικές επιδράσεις, ως αναγκαίο όρο για τη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου, παράγοντες τους οποίους ο Piaget είχε αγνοήσει στη θεμελίωση της θεωρίας του για τη μάθηση. Ο Vygotsky θεωρεί ότι οποιαδήποτε λειτουργία στα διάφορα στάδια της ανάπτυξης του παιδιού εμφανίζεται δύο φορές, πρώτα μεταξύ των ανθρώπων (κοινωνικό επίπεδο) και έπειτα στο εσωτερικό του μυαλού του κάθε ανθρώπου (ατομικό επίπεδο). Τονίζει επίσης, σε αντίθεση πάλι με τον Piaget, πως η μάθηση οδηγεί άμεσα στην ανάπτυξη (Vygotsky, 1978).

Η θέση του Vygotsky ότι η κοινωνική αλληλεπικοινωνία γεννά τη γνωστική εξέλιξη φαίνεται ξεκάθαρα στο σημείο που προσδιορίζει τη «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης» (zone of proximal development) ως την απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό επίπεδο εξέλιξης του παιδιού, (δηλαδή αυτό το οποίο καθορίζεται με βάση την ικανότητά του να επιλύει προβλήματα χωρίς βοήθεια) και του δυνητικού επιπέδου εξέλιξης του παιδιού (δηλ. αυτό το οποίο καθορίζεται από την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων υπό την καθοδήγηση των ενηλίκων ή σε συνεργασία με ικανότερους συνομηλίκους) (Vygotsky, 1978). Καθώς μάλιστα το παιδί αποκτά καινούριες γνώσεις, μεταβάλλεται και η ζώνη της επικείμενης ανάπτυξής του.

Παρ' ό,τι οι διαπιστώσεις αυτές του Vygotsky για τα δύο στάδια μάθησης (το πραγματικό εξελικτικό επίπεδο και τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης) προήλθαν από έρευνες σε παιδιά, ανάλογες διαδικασίες ενεργοποιούνται και στη διαδικασία μάθησης των ενηλίκων που μας αφορά στην παρούσα μελέτη. Είναι γνωστό πως οι ενήλικοι, παρά τον πλούτο των εμπειριών τους και των μοντέλων μάθησης που έχουν αναπτύξει, εξακολουθούν στην επαφή με τη νέα γνώση να βρίσκονται σε μία εξελισσόμενη διαδικασία ανάπτυξης (Rogers, 1999, πρβλ. 2.2.). Με την παραδοχή αυτού του γεγονότος μπορεί ο εκπαιδευτής ενηλίκων να καθορίσει το στάδιο ανάπτυξης στο οποίο βρίσκεται ο κάθε ενήλικος, - όπως θα συνέβαινε

αναλογικά με τον καθορισμό της Ζώνης επικείμενης ανάπτυξης ενός παιδιού- και βάσει αυτού να ανακαλύψει τρόπους αποτελεσματικής καθοδήγησης- υποστήριξής του.

Αυτή η παροχή υποστήριξης ή σκαλωσιάς, όπως συχνά συναντάται στη βιβλιογραφία (από τον αγγλικό όρο *scaffolding*), είναι μία από τις σημαντικότερες εκπαιδευτικές συνέπειες της βυγκοτσιανής θεωρίας. Ορίζεται ως μια διαδικασία κατά την οποία ένας ειδικός (εκπαιδευτής) προσφέρει υποστήριξη στους εκπαιδευομένους, ώστε οι τελευταίοι να γεφυρώσουν το χάσμα ανάμεσα σε αυτό που γνωρίζουν και μπορούν να κάνουν και σε αυτό που καλούνται να ολοκληρώσουν με επιτυχία τη δεδομένη στιγμή (Graves & Braaten, 1996).

Παραπάνω έγινε προσπάθεια ανάδειξης των κυριότερων αντιλήψεων του Γνωστικού (Piaget) και Κοινωνικού Εποικοδομητισμού (Vygotsky), οι οποίες σε αρκετά σημεία, όπως αντιληφθήκαμε, έρχονται σε σύγκρουση. Άσκησαν, παρ' όλ' αυτά, εξίσου έντονη επίδραση στη μετέπειτα έρευνα για τη μάθηση και τη διδακτική πράξη, ενώ δεν ήταν λίγοι αυτοί οι γνωστικοί ψυχολόγοι, οι οποίοι προσπάθησαν να συγκεράσουν τις θεμελιώδεις θέσεις αυτών των δύο δομικών θεωριών. Ο Αμερικανός ψυχολόγος Bruner, γνωστός για τη θεμελίωση της *διερευνητικής (ανακαλυπτικής) μάθησης*, άντλησε τις ιδέες του τόσο από τον Piaget, αναφορικά με την πράξη ως αφετηρία για τη διαμόρφωση της συμβολικής σκέψης, όσο και από τον Vygotsky, σχετικά με τον ρόλο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στη γνωστική ανάπτυξη (Μακρίδου-Μπούσιου, 2005).

Οι Ράπτης και Ράπτη (2001) αναφέρουν ότι ο Bruner ανήκει στην κατηγορία των γνωστικών ψυχολόγων της μάθησης, που δίνουν έμφαση στη διευκόλυνσή της, μέσα από την γενική κατανόηση ενός κλάδου μάθησης και των τρόπων του σκέπτεσθαι του εκπαιδευομένου, καθώς και στην υιοθέτηση της ανακαλυπτικής μεθόδου ή της καθοδηγούμενης ανακάλυψης με την ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων μάθησης από μέρους του εκπαιδευομένου. Σχετικά με τα κίνητρα, ο Bruner υποστηρίζει πως η εσωτερική κινητοποίηση μπορεί να οδηγήσει σε ουσιαστικότερη και μόνιμη μάθηση, παρ' ότι η εξωτερική ενίσχυση. Η δε προς μάθηση γνώση θα πρέπει να είναι οργανωμένη με τον πιο απλό δυνατό τρόπο και τα επιμέρους στοιχεία της ύλης να βρίσκονται σε αλληλουχία, ώστε να διευκολύνεται η κατανόηση από τα άτομα. Ο Bruner προτείνει μάλιστα τη «σπειροειδή οργάνωση της διδασκόμενης ύλης», με την οποία το ίδιο αντικείμενο εξετάζεται παραπάνω από μία φορές, αρχικά εμπειρικά (σε χαμηλότερα επίπεδα γνώσης) και έπειτα με την αναλυτική σκέψη (υψηλότερα επίπεδα γνώσης)(Καψάλης, 1995).

Ο Bruner, με τις θέσεις του για τη μάθηση ως ανακάλυψη, πρόβαλλε το πιο ισχυρό επιχείρημα υπέρ της δια βίου μάθησης (συμπεριλαμβανομένης και της μάθησης των ενηλίκων), ότι δηλαδή ο κάθε οργανισμός δύναται να μάθει οτιδήποτε και σε οποιαδήποτε ηλικία, εφόσον υπάρχει η κατάλληλη δομή και οργάνωση της ύλης, και η απαραίτητη μεθόδευση της διδασκαλίας (Φλουρής, 2003). Ένας τρόπος διδασκαλίας, που ως κύριο στόχο έχει να καλλιεργήσει τη μαθησιακή ετοιμότητα, μέσω της κατανόησης από πλευράς του εκπαιδευομένου του τρόπου της μάθησης και της αξίας της σωστής χρήσης μαθησιακών στρατηγικών. Κατ' αυτόν τον τρόπο το άτομο είναι σε θέση να ελέγχει και να ρυθμίζει τη μάθησή του σε κάθε πλαίσιο.

1.2.3. Θεωρίες της σχολής επεξεργασίας των πληροφοριών

Η σχολή επεξεργασίας της πληροφορίας κατέχει κεντρική θέση στη γνωστική ψυχολογία, χωρίς απαραίτητα να αποτελεί κάποια αυτούσια θεωρία μάθησης. Αντιμετωπίζει τη σκέψη ως μέσο επεξεργασίας της πληροφορίας και αναπτύχθηκε παράλληλα με την ανάπτυξη των επιστημών της πληροφορικής, σχηματοποιώντας ένα μοντέλο λειτουργίας του εγκεφάλου όμοιο με αυτό της λειτουργίας των ηλεκτρονικών υπολογιστών. Όπως και στους υπολογιστές, έτσι και στο ανθρώπινο νοητικό σύστημα, υπάρχουν «είσοδοι» (αισθήσεις), «επεξεργασίες» και «αναπαραστάσεις» (στον εγκέφαλο) και «έξοδοι» (συμπεριφορά).

Πιο συγκεκριμένα η θεωρία της σχολής επεξεργασίας των πληροφοριών υποστηρίζει πως κατά την είσοδο μιας νέας πληροφορίας στον ανθρώπινο νου τρεις είναι οι διαδικασίες-λειτουργίες που ενεργοποιούνται (Eggen & Kauchak, 2001). Πρώτα απ' όλα η *μνήμη ή αποθήκευση της πληροφορίας*, η οποία πραγματοποιείται βάσει του μοντέλου των τριών αποθηκευτικών χώρων των Atkinson & Shiffrin (1968). Πρόκειται για την αισθητήρια μνήμη, η οποία διατηρεί περιορισμένο αριθμό πληροφοριών για σύντομο χρονικό διάστημα, για τη βραχυχρόνια ή ενεργό μνήμη (δεύτερος αποθηκευτικός χώρος), ικανή να διατηρήσει τις πληροφορίες για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, αλλά εξίσου μικρής χωρητικότητας όπως η αισθητήρια μνήμη και τέλος η μακροχρόνια μνήμη, ικανή να αποθηκεύει πληροφορίες για μεγάλες χρονικές περιόδους, ίσως και μόνιμα (Κολιάδης, 2002).

Για να είναι σε θέση ο οργανισμός να μεταφέρει τις εισερχόμενες πληροφορίες από τον ένα αποθηκευτικό χώρο στον άλλο (αισθητήρια, βραχυχρόνια και μακροχρόνια μνήμη), χρειάζεται να κάνει χρήση κάποιων *γνωστικών διεργασιών*, όπως είναι η προσοχή, αντίληψη, επανάληψη, κωδικοποίηση και ανάκτηση. Αυτές οι διεργασίες, όπως θα δούμε και στα

επόμενα κεφάλαια, είναι απαραίτητες για τη δρομολόγηση και κατεύθυνση της σκέψης του οργανισμού. Δεν είναι απλοί μηχανισμοί που αυτόματα ενεργοποιούνται και απενεργοποιούνται. Αντιθέτως προαπαιτούν από το άτομο μια *μεταγνωστική* ικανότητα (πρβλ. εισαγωγή εργασίας), έναν μηχανισμό συνειδητοποίησης και ελέγχου αυτών των γνωστικών διεργασιών που συμβάλλει και στη στρατηγική χρήση τους (Κωσταρίδου- Ευκλείδη, 2005, Eggen & Kauchak, 2001).

Η μάθηση, με άλλα λόγια, γνωστικών- νοητικών δεξιοτήτων (ή διεργασιών όπως αναφέραμε παραπάνω) καθώς και των στρατηγικών, αποτελεί δύο από τους κεντρικότερους άξονες της θεωρίας της σχολής επεξεργασίας των πληροφοριών. Ο Gagné, ένας από τους κυριότερους εκπροσώπους της, κάνει λόγο για συνολικά πέντε είδη μάθησης, συμπεριλαμβανομένων και αυτών των δύο, η ταξινόμηση των οποίων εξυπηρετεί σε έναν καλύτερο και αποτελεσματικότερο προγραμματισμό της διδασκαλίας (Lefrançois, 2004, Καψάλης, 1995).

Έτσι το πρώτο είδος αφορά τη μάθηση πληροφοριών, γεγονότων και γνώσεων, που αποτελεί αυτό που ο Gagné ονομάζει *δηλωτική γνώση*, τη γνώση, δηλαδή, για το τι είναι το κάθε θέμα. Αυτή αντιπαραβάλλεται με τη *διαδικαστική γνώση*, που περιλαμβάνει τη γνώση της διαδικασίας για να γίνει κάτι, η οποία εμπεριέχεται στο δεύτερο είδος μάθησης των νοητικών δεξιοτήτων, όπως των διακρίσεων, κανόνων και των συγκεκριμένων εννοιών. Ακολουθούν οι γνωστικές στρατηγικές, με τις οποίες, όπως είδαμε, το άτομο διευθετεί και κατευθύνει τις εσωτερικές διαδικασίες της μάθησης. Αξίζει να τονίσουμε πως αυτό το τρίτο είδος της μάθησης - κατά τον Gagné - συνιστά ένα από τα ουσιώδη χαρακτηριστικά της σύγχρονης έρευνας για τη μάθηση. Τέλος, το άτομο είναι σε θέση, σύμφωνα με την ταξινόμηση του Gagné, να μαθαίνει αφ' ενός στάσεις, οι οποίες καθορίζουν τις επιλογές του απέναντι σε πρόσωπα και πράγματα του περιβάλλοντός του, αφ' ετέρου ψυχοκινητικές δεξιότητες που αφορούν την πρακτική του συμπεριφορά (Gagné, Yekovich & Yekovich, 1993).

Στον Gagné οφείλουμε, πέρα από την ταξινόμηση των ειδών της μάθησης, και τον προσδιορισμό των φάσεων μιας μαθησιακής πράξης, κάθε μία από τις οποίες επιτάσσει και συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές. Οι φάσεις αυτές είναι κατά σειρά: η υποκίνηση/ παρώθηση, η σύλληψη/ πρόσληψη, η πρόσκτηση, η συγκράτηση, η ανάκληση, η γενίκευση, η εκτέλεση/ επίδοση και τέλος η επανατροφοδότηση (Κολιάδης, 2002). Ο εκπαιδευτής, επομένως, οφείλει να δίνει στους εκπαιδευόμενους κίνητρα για να συμμετάσχουν στη

μαθησιακή διαδικασία, κι αφού τους παρέχει τις κατάλληλες οδηγίες και ενίσχυση για ανάκληση προηγούμενων γνώσεων και συγκράτηση των νέων, να τους προσφέρει την αναμενόμενη (από την πρώτη κιόλας φάση) πληροφοριακή επανατροφοδότηση.

Στους σημαντικότερους εκφραστές της θεωρητικής σχολής που εξετάζουμε εδώ, ανήκει εκτός από τον Gagné, ακόμη ένας Αμερικανός ψυχολόγος, ο Ausubel, ο οποίος ασχολήθηκε κυρίως με τις νοηματικές διαδικασίες της κωδικοποίησης και της αποθήκευσης πληροφοριών. Η διδακτική του συνεισφορά έγκειται στο *μοντέλο των προκαταβολικών προοργανωτών*, ενός συνόλου ιδεών ή εννοιών που δίνονται στον εκπαιδευόμενο, ως διδακτικές βοήθειες για τη σύνδεση της νέας γνώσης με τις ήδη υπάρχουσες (Ausubel, 1968).

Γενικότερα, θα λέγαμε, πως τόσο οι γνωστικές- δομικές θεωρίες όσο και οι θεωρίες της σχολής της επεξεργασίας πληροφοριών, εστίασαν τις έρευνές τους στην ανθρώπινη νόηση και στους τρόπους λήψης, επεξεργασίας και αποθήκευσης της γνώσης και των πληροφοριών. Από εκπαιδευτική άποψη, δε, αυτές οι θεωρίες οδήγησαν σε μια νέα άποψη για τις γνωστικές στρατηγικές, την αξία και την εφαρμογή τους· το άτομο, θα πρέπει να ασχοληθεί συστηματικά, σε όλες τις εκφάνσεις της εκπαίδευσης, με την ανάπτυξη στρατηγικών για τον έλεγχο των πληροφοριών και της μάθησής του. Μια άποψη που έρχεται να επιβεβαιώσει την αρχική μας υπόθεση για την αναγκαιότητα των μαθησιακών στρατηγικών και της αυτορρύθμισης στην «κοινωνία της γνώσης».

1.3. Η μεταβίβαση της μάθησης

Όπως αναφέραμε στην εισαγωγική ενότητα της εργασίας μας, ο σύγχρονος άνθρωπος έρχεται αντιμέτωπος στην καθημερινότητά του με μία πληθώρα σύνθετων- προς επίλυση- καταστάσεων, οι οποίες, χωρίς την ύπαρξη της λειτουργίας της μεταβίβασης της μάθησης, θα ήταν αδύνατον να τις διαχειριστεί. Με τον όρο μεταβίβαση της μάθησης, ως τρίτη κατά σειρά συνιστώσα της μετά την απόκτηση και τη διατήρηση της γνώσης, εννοούμε την επίδραση της προηγούμενης μάθησης στην επόμενη, με τη σχηματοποίηση γενικών αρχών που μπορούν να εφαρμοστούν σε νέες μαθησιακές καταστάσεις (Παναγιώτου, 1985, Rogers, 1999).

Δεδομένου ότι στην έννοια της μεταβίβασης ενυπάρχει αυτή της μάθησης, μπορούμε να συνάγουμε το συμπέρασμα πως η κάθε μία από τις θεωρίες μάθησης που περιγράψαμε στο υποκεφάλαιο 1.2. εξέφρασε και μια αντίστοιχη οπτική για την έννοια της μεταβίβασης (Bigge, 1987). Ενδεικτικά αναφέρουμε τις ακόλουθες θέσεις: κατά τον Thorndike, για να πραγματοποιηθεί η μεταβίβαση, οι μαθησιακές καταστάσεις πρέπει να διαμορφωθούν με

τρόπο που να περιέχουν όμοιες απαντήσεις. Για την ψυχολογία του γνωριστικού πεδίου η μεταβίβαση της μάθησης συνίσταται στη συνέχεια που υπάρχει ανάμεσα στους αλληλοδιάδοχους ζωτικούς χώρους του ατόμου. Ο Tolman κατηγοριοποιεί τη μάθηση και τη μεταβίβασή της σε άλλα πεδία σε ένα από τα έξι είδη μάθησης, ως μια στρατηγική που προβαίνει στην αναδόμηση του αντιληπτικού πεδίου του κάθε ατόμου. Στη μοντελοποίηση, τέλος, της μαθησιακής πράξης από τον Gagné, η φάση της γενίκευσης ταυτίζεται με αυτήν της μεταβίβασης της μάθησης, ως επαναφοράς γνώσης, που έχει ήδη απομνημονευτεί, σε μια διαφορετική κατάσταση (Μακρίδου- Μπούσιου, 2005).

Ο Bruner αναφέρει δύο είδη μεταβίβασης της μάθησης: την ειδική μεταβίβαση, η οποία αφορά την εφαρμογή εξειδικευμένων ικανοτήτων σε καταστάσεις παρόμοιες με αυτές πάνω στις οποίες οικοδομήθηκαν αρχικά οι ικανότητες αυτές και τη μη ειδική μεταβίβαση, κατά την οποία επιτυγχάνεται η εφαρμογή αποκτημένων γνώσεων σε ανόμοιες καταστάσεις από αυτές πάνω στις οποίες οικοδομήθηκαν αρχικά. Το δεύτερο είδος της μεταβίβασης αποτελεί τον πυλώνα της όλης μαθησιακής διαδικασίας και αγωγής (Καψάλης, 1995, Φλουρής, 2003).

Από όσα αναλύθηκαν παραπάνω, τόσο για τη μάθηση όσο και για τη μεταβίβασή της, γίνεται αντιληπτό πως αυτά τα δύο φαινόμενα βρίσκονται σε άρρηκτη σχέση με τις διανοητικές ικανότητες του ατόμου. Το επίπεδο ικανοτήτων του ατόμου επηρεάζει τη διαδικασία της μεταβίβασης της μάθησής του, ενώ παράλληλα η τελευταία συμβάλλει στην εξέλιξη των ικανοτήτων του (Παναγιώτου, 1985). Πρόκειται για μια σχέση αμφίδρομης εξάρτησης, η οποία, απαντάται όλο και πιο συχνά στα ενήλικα άτομα, καθώς αυτά –σε αντιδιαστολή με τα παιδιά– πρωτίστως καλούνται να ανταποκριθούν σε σύνθετες και απαιτητικές καταστάσεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Η ΜΑΘΗΣΗ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Στο πρώτο κεφάλαιο έγινε η περιγραφή των σημαντικότερων θεωρητικών σχολών (παλαιών και σύγχρονων) για το φαινόμενο της μάθησης, έτσι όπως αυτή οριζόταν από τις συνθήκες του εκάστοτε χωροχρόνου. Βάσει αυτής της περιγραφής διαπιστώθηκε μια πρόοδος και εξέλιξη όσον αφορά τόσο τις μαθησιακές απόψεις και αντιλήψεις, όσο και την πρακτική εφαρμογή αυτών στην εκπαίδευση. Η σύγχρονη εκπαιδευτική επιταγή, της καλλιέργειας της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης με τη χρήση μαθησιακών στρατηγικών (την οποία θίξαμε στην εισαγωγική ενότητα του προηγούμενου κεφαλαίου), αποτελεί συνέπεια της εξέλιξης αυτών των μαθησιακών αντιλήψεων και της υιοθέτησης νέων χαρακτηριστικών για τη μάθηση. Με τις νέες αυτές απόψεις επιτυγχάνεται η δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος ευνοϊκού, όχι μόνο για τα παιδιά αλλά κυρίως για τον σύγχρονο ενήλικα, ενός πλαισίου εκπαίδευσης κατάλληλου για τις ιδιαίτερες ανάγκες και τα χαρακτηριστικά του, τα οποία, όπως θα δούμε, διαφοροποιούνται σημαντικά από αυτά των παιδιών (πρβλ.2.2.).

Ακολούθως θα αναφερθούμε στα βασικά χαρακτηριστικά της προόδου που περιγράψαμε παραπάνω, ώστε να ασχοληθούμε, στα επόμενα υποκεφάλαια, με τους τρόπους που αυτή η πρόοδος επηρεάζει τη μαθησιακή διαδικασία των ενηλίκων.

2.1. Η εξέλιξη των αντιλήψεων για τη μάθηση

Σύμφωνα με τον Decker (1984), μία από τις σημαντικότερες νέες τάσεις που έχουν σημειωθεί σχετικά με το φαινόμενο της μάθησης, είναι η *κοινωνική* διάσταση, η οποία έχει λάβει. Η μάθηση παύει να αποτελεί μία αποκλειστικά ατομική διαδικασία και τελείται, πολύ συχνά, πλέον, σε ομάδες είτε ενός στενότερου εργασιακού περιβάλλοντος είτε ενός ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου. Είναι προφανές πως αναπτύσσεται ένας μεγάλος βαθμός αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα μέλη της εκάστοτε ομάδας, καθώς η μάθηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την επικοινωνία μεταξύ των μελών της. Όπως θα εξετάσουμε παρακάτω, αναφορικά με τα γνωρίσματα ενός ενήλικα, η αξιοποίηση της εμπειρίας, όχι μόνο του ίδιου του υποκειμένου, αλλά και άλλων ατόμων του περιβάλλοντός του, αποτελεί γι' αυτόν

σημαντική μαθησιακή πηγή· με την στροφή από την ατομική στη συλλογική μάθηση καλλιεργούνται ευκολότερα οι προϋποθέσεις για την αξιοποίηση της εμπειρίας των άλλων ενώ, παράλληλα, ενισχύεται η διαφοροποιημένη, κριτική σκέψη.

Σημαντική εξέλιξη στις μαθησιακές αντιλήψεις συνιστά εκτός από την κοινωνική-συλλογική μάθηση, και η *επικέντρωση* της μαθησιακής διαδικασίας *στους εκπαιδευόμενους*, απ' ό, τι στο περιεχόμενο του νέου, προς μάθηση υλικού (Decker, 1984). Η νέα αυτή, καθ' όλα, ατομοκεντρική τάση επιθυμεί να συμπεριλάβει, κατά τον σχεδιασμό του εκάστοτε εκπαιδευτικού προγράμματος, τις γνώσεις, δεξιότητες, προϋπάρχουσες εμπειρίες και διακριτά ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων, προσδίδοντας στους τελευταίους μάλιστα περισσότερες υπευθυνότητες (ο εκπαιδευτής παραμένει συντονιστής της όλης διαδικασίας). Οι τρόποι διδασκαλίας και μάθησης, που προτιμώνται, συμβαδίζουν με τις ανάγκες των εκπαιδευομένων, γεγονός που καθιστά δυνατό τόσο τον έλεγχο όσο και την ενίσχυση της ατομικής μαθησιακής απόδοσης (που αποτελεί, ανάμεσα στα άλλα, έναν από τους βασικότερους σκοπούς της εξάσκησης στις στρατηγικές μάθησης, πρβλ.6.3.).

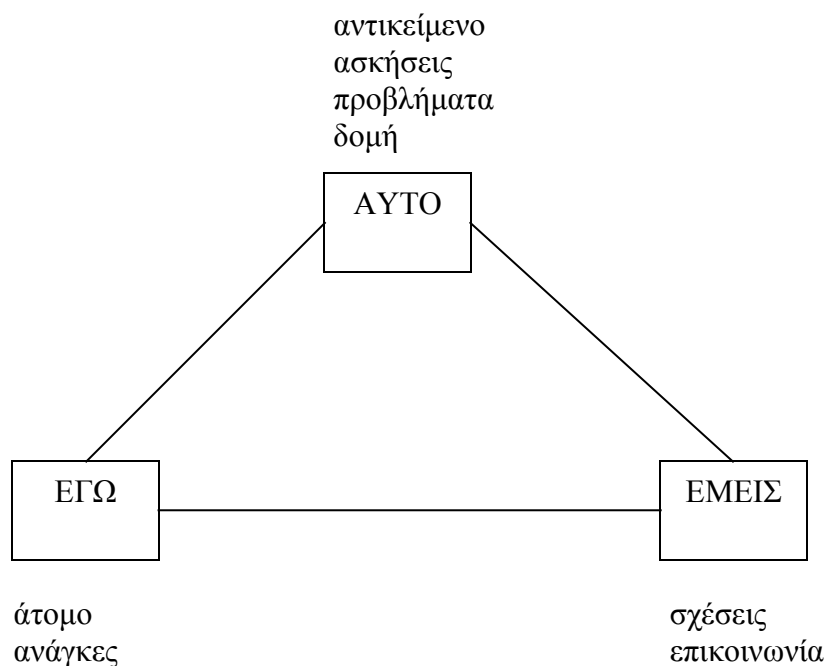
Τόσο η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευομένων στον σχεδιασμό, αλλά και στην υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος, όσο και οι κοινωνικές σχέσεις και συμπεριφορές τους δεν θα μπορούσαν να καλλιεργηθούν στο παραδοσιακό, τυπικό, δομημένο (για πολλούς περισσότερο οικείο) μαθησιακό πλαίσιο. Υπάρχει ανάγκη, πλέον, για μια *ανοιχτή* - σε περιστασιακές και αυθόρμητες επιδράσεις και ευκαιρίες- *αλληλεπιδραστική* μάθηση, η οποία λαμβάνει χώρα όχι μόνο σε πλαίσια τυπικής εκπαίδευσης, αλλά κυρίως σε μη τυπικής ή άτυπης.

Αξίζει σε αυτό το σημείο να κάνουμε μια σύντομη αναφορά σε αυτούς τους νέους όρους. Σύμφωνα με τους Jeffs & Smith (1990) ως *μη τυπική μάθηση* (non formal learning) ορίζεται οποιαδήποτε οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, που απευθύνεται σε συγκεκριμένους εκπαιδευόμενους και έχει συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους, ενώ ως *άτυπη μάθηση* (informal learning) θεωρείται η διαδικασία με την οποία κάθε άτομο, σε όλη τη διάρκεια της ζωής του (*δια βίου*), μαθαίνει και αποκτά στάσεις, αξίες, ικανότητες – δεξιότητες και γνώσεις, από την καθημερινή εμπειρία και τις επιδράσεις που δέχεται από το περιβάλλον του (εργασία, οικογένεια, γειτονιά, ελεύθερες ασχολίες, βιβλιοθήκες, μέσα μαζικής ενημέρωσης κ.ά.). Είναι η μάθηση που προκύπτει από δραστηριότητες της καθημερινής ζωής οι οποίες σχετίζονται με την εργασία, την οικογένεια ή τον ελεύθερο χρόνο και δεν είναι διαρθρωμένη από άποψη μαθησιακών

στόχων, χρόνου μάθησης ή διδακτικής υποστήριξης, γι' αυτό και τυπικά δεν οδηγεί σε επίσημη πιστοποίηση.

Εκτός από τα παραπάνω διαπιστώνεται μια τάση προς τη *μάθηση με επεξεργασία πληροφοριών*, κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι δεν είναι παθητικοί αποδέκτες του προς μάθηση υλικού, αλλά οι ίδιοι καταγράφουν, επεξεργάζονται, αφομοιώνουν, αποθηκεύουν και ενεργοποιούν τις διάφορες πληροφορίες (πρβλ. σχετικά 1.2.3). Παράλληλα, γίνεται λόγος για μια *ανθρωπιστική* (σε αντιδιαστολή με την πρότερη μηχανιστική) μάθηση, η οποία θέτει στο προσκήνιο το ίδιο το άτομο και τα συναισθήματά του, προσδίδοντας μια βιωματική, θα λέγαμε, διάσταση στην μαθησιακή διαδικασία. Εξάλλου, από την ανασκόπηση που μας πρόσφερε το πρώτο κεφάλαιο για τις θεωρήσεις γύρω από τη μάθηση, καθίσταται σαφής αυτή η στροφή προς την ανθρώπινη σκέψη και βούληση (Γαλάνης, 1995).

Από όλα τα παραπάνω διαπιστώνουμε, τέλος, πως όλο και περισσότερο κερδίζει έδαφος η άποψη πως η ανθρώπινη μάθηση δεν αποτελεί μια μεμονωμένη διαδικασία, αλλά ένα διαδικτυωμένο σύνολο (όλο) πολύπλευρων και πολύπλοκων διαδικασιών, στο οποίο παρεμβάλλονται πολλοί παράγοντες. Είναι με άλλα λόγια, μια «ζωντανή» μάθηση. Το γεγονός αυτό συνιστά, κατά τον Cohn (1981), την θεωρία της θεματοκεντρικής αλληλεπίδρασης, κατά την οποία στη μάθηση λαμβάνεται υπόψη το υποκείμενο, οι Άλλοι και το προς μάθηση αντικείμενο. Η οπτικοποίηση των σχέσεων αυτού του τριπόλου με το σχήμα 2.1. συμβάλλει σε μια πιο ολοκληρωμένη αντίληψη της εν λόγω θεωρίας, αλλά συγχρόνως λειτουργεί και ως ένα είδος (σηματικής) σύνδεσης των εξελίξεων που τονίσαμε σε αυτό το υποκεφάλαιο.



απαιτήσεις
ενδιαφέροντα

διαδικασία

Σχήμα 2.1. Το τρίγωνο της θεματοκεντρικής αλληλεπίδρασης (Γαλάνης, 1995)

2.2. Ο ενήλικος εκπαιδευόμενος και τα χαρακτηριστικά του

Η εν λόγω εργασία, όπως έχουμε σημειώσει, ασχολείται με τον ρόλο των στρατηγικών γλωσσικής μάθησης για συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευομένων, αυτήν των ενηλίκων. Σκόπιμο θεωρείται γι' αυτό το λόγο να προσδιορίσουμε αρχικά την έννοια «ενήλικος» και έπειτα να καταδείξουμε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, τα οποία σε ορισμένες περιπτώσεις ενισχύουν και σε άλλες παρεμποδίζουν τη χρήση αυτού του καθ' όλα βοηθητικού «στρατηγικού» οπλοστασίου.

Το ζήτημα του ορισμού του ενηλίκου είναι πολύπλοκο, δεκτικό πολλών ερμηνειών και πρόσφορο να εξεταστεί κάτω από το πρίσμα διαφόρων επιστημών (ψυχολογίας, κοινωνικής ψυχολογίας, επιστημών της αγωγής, κοινωνιολογίας, φιλοσοφίας). Στα πλαίσια της εν λόγω εργασίας θα περιοριστούμε στη διαπίστωση πως η ενηλικιότητα είναι μια κοινωνικά κατασκευασμένη έννοια, όπως τονίστηκε από την UNESCO: «Ενήλικος είναι κάποιος, που η κοινωνία τον/την θεωρεί ενήλικο. Ο ενήλικος αυτο-αναγνωρίζεται και αναγνωρίζεται από τους άλλους ως τέτοιος» (Rogers, 2001). Ενήλικο, με άλλα λόγια, είναι το άτομο που αναλαμβάνει ενεργούς κοινωνικούς και επαγγελματικούς ρόλους. Γι' αυτό και συχνά στη βιβλιογραφία γίνεται διάκριση ανάμεσα στην αρχική εκπαίδευση και την συνεχιζόμενη (εκπαίδευση ενηλίκων) ως εξής: όλες οι μορφές της αρχικής εκπαίδευσης συντελούνται πριν από την ένταξη του ατόμου στους ρόλους που προαναφέραμε, ενώ κάθε μορφή της εξαιρετικά ποικιλόμορφης συνεχιζόμενης εκπαίδευσης συντελείται μετά την ένταξη του ατόμου σ' αυτούς τους ρόλους (και την άσκηση αυτών), δηλαδή με την ενηλικιώσή του (Κελπανίδης & Βρυνιώτη, 2004).

Ο ενήλικος εκπαιδευόμενος παρουσιάζει, σύμφωνα με τον Rogers (1999) τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: α) είναι εξ' ορισμού ενήλικος, β) βρίσκεται σε εξελισσόμενη διεργασία ανάπτυξης, όχι στο ξεκίνημα μιας διεργασίας, γ) κουβαλάει ένα σύνολο εμπειριών και αξιών, δ) έρχεται στην εκπαίδευση με δεδομένες προθέσεις, ε) έρχεται με προσδοκίες όσον αφορά τη μαθησιακή διεργασία, στ) έχει ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα και τέλος ζ) έχει ήδη διαμορφώσει τα δικά του μοντέλα μάθησης. Παρά τα κοινά αυτά χαρακτηριστικά, ωστόσο, όταν αναφερόμαστε σε ενήλικι δεν μπορούμε να παραβλέψουμε την ύπαρξη διαφορών ανάμεσά τους, καθώς συνιστούν ένα ευρύ φάσμα ανθρώπων. Με αυτήν την έννοια α) μερικοί είναι πιο ενήλικι από άλλους, αναζητούν περισσότερο την αυτονομία ή την

εξάρτηση στην εκπαίδευση, β) αναπτύσσονται και εξελίσσονται προς διαφορετικές κατευθύνσεις και με διαφορετικό ρυθμό, γ) μερικοί διαθέτουν μεγαλύτερο πλούτο εμπειριών και γνώσεων, δ) έχουν μεγάλο φάσμα προθέσεων και αναγκών (συγκεκριμένες, γενικές), ε) όλοι βρίσκονται σε διαφορετικά σημεία ενός συνεχούς που αρχίζει από όσους απαιτούν να διδαχθούν τα πάντα και τελειώνει σε όσους θέλουν να ανακαλύπτουν τα πάντα μόνοι τους (πρβλ.3.3., συνεχές μαθησιακού στίλ), στ) έχουν εντονότερα ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα από την εκπαίδευσή τους και ζ) όλοι έχουν πλέον αποκτήσει τους δικούς τους τρόπους μάθησης. Συμπεραίνουμε λοιπόν πως εξ' ορισμού ο ενήλικος παρουσιάζει μια πληθώρα χαρακτηριστικών, τα οποία επηρεάζουν σημαντικά τις όποιες μαθησιακές του επιλογές (πρβλ. 5.2., παράγοντες επιλογής στρατηγικών μάθησης).

2.3. Τρόποι μάθησης των ενηλίκων

Σ' αυτό το υποκεφάλαιο θα αναφερθούμε σε τρεις θεωρητικούς, τους Paulo Freire, Malcolm Knowles και Jack Mezirow, οι οποίοι έχοντας ερευνήσει με ποικίλες μεθόδους, διαφορετικές πτυχές της διαδικασίας της μάθησης των ενηλίκων, έχουν συμβάλει ουσιαστικά στη θεωρητική γνώση αυτής (Jarvis, 2004). Αξίζει να σημειώσουμε πως η απόληξη των εξελίξεων των μαθησιακών αντιλήψεων που θίξαμε στο πρώτο κεφάλαιο είναι, κατ' ουσίαν, οι βασικές αρχές της μάθησης των ενηλίκων.

Ο Freire κάνει λόγο για τη λανθασμένη μαθησιακή αντίληψη που επικρατούσε παλιότερα, πως δηλαδή η μάθηση επιτυγχάνεται σε μια διαδικασία αποταμίευσης, όπου τα άτομα «αποταμιεύουν» τις γνώσεις που χρειάζονται για τη ζωή τους. Με την «προβληματίζουσα» θεωρία της μάθησης θέλει ακριβώς να αντιταχθεί σε αυτήν την στείρα άποψη πολλών εκπαιδευτών και ενηλίκων και να τονίσει πως η γνώση δε μεταβιβάζεται απλώς από τον εκπαιδευτή στον εκπαιδευόμενο, αλλά οι τελευταίοι δομούν τη γνώση τους από τη γνώση που ήδη κατέχουν. Η μάθηση για τον Freire είναι μια διαδικασία που επιτυγχάνεται μόνο όταν την παρουσίαση γνώσεων από τον εκπαιδευτή ακολουθήσει συζήτηση, στοχασμός και κατανόηση από τον εκπαιδευόμενο.

Πέρα από αυτό, ο Freire αντιμετωπίζει τη διδασκαλία και τη μάθηση ως μια δημοκρατική διαδικασία, με στόχο να αποφεύγεται η κάθε είδους εξάρτηση από τον οποιοδήποτε παράγοντα (πρβλ.6.3.1.). Μόνο ως ανεξάρτητη οντότητα ο ενήλικος θα είναι σε θέση να επεξεργαστεί και να συνειδητοποιήσει την γνώση – άρα και την πραγματικότητα –

ώστε να οδηγηθεί στην σωστή πράξη, που για τον Freire περιλαμβάνει πάντα την σκέψη και την δράση (Rogers, 1989, Jarvis, 2004).

Σ' αυτό το σημείο συγκλίνουν οι απόψεις του Freire με αυτές του Mezirow, ενός εξίσου σημαντικού θεωρητικού της μάθησης των ενηλίκων. Η μάθηση για τον Mezirow συνίσταται σε μια αναθεωρημένη ερμηνεία της έννοιας της εμπειρίας, η οποία οδηγεί στην συνειδητοποίησή της, στην χρήση της σε καινούριο πλαίσιο (πρβλ.1.3. μεταβίβαση του μαθημένου) ή στην απόρριψή της και άρα στη δράση για την αλλαγή (όπως υποστηρίζει και ο Freire). Το άτομο, με άλλα λόγια, μαθαίνει μέσω της εμπειρίας και έτσι κατορθώνει τον μετασχηματισμό των προϋπαρχόντων σχημάτων και εννοιών του (πρβλ..6.3.4.). Η μάθηση, κατά τον Mezirow είναι μια διαλεκτική διαδικασία ερμηνείας, κατά την οποία αλληλεπιδρούμε με αντικείμενα και γεγονότα, καθοδηγούμενοι από ένα σύνολο προσδοκιών (Mezirow,1991, Cranton, 1994, πρβλ. θεωρία Cohn, 2.1.).

Υπάρχουν πέντε πλαίσια αλληλεπίδρασης που προάγουν τη μάθηση των ενηλίκων: 1.Το πλαίσιο αναφοράς ή η προοπτική νοήματος όπου εντάσσεται η μάθηση, 2.οι επικοινωνιακές συνθήκες, 3. η αυτοαντίληψη-αυτοεικόνα του ενηλίκου, 4. η γραμμή δράσης του (σκοποί, προσδοκίες) και 5.οι εξωτερικές καταστάσεις (περιστάσεις) μέσα στις οποίες γίνονται οι διάφορες ερμηνείες. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια συντελείται η μάθηση, χαρακτηριζόμενη ως μετασχηματιστική, έτσι όπως αναλύεται και στον κύκλο της μάθησης του Mezirow: μέσω μιας εμπειρίας αποξενωνόμαστε από προδιαγεγραμμένους κοινωνικούς ρόλους, ανασυντάσσουμε και αναδομούμε την αντίληψή μας για την πραγματικότητα και την θέση μας μέσα σε αυτήν και τέλος επανενσωματωνόμαστε στην κοινωνία με τη νέα μας θεώρηση (Cranton, 1994, Jarvis, 2004). Η μάθηση είναι ένας τρόπος προσανατολισμού σε ένα μέρος/ τόπο που ξαφνικά φαντάζει μη οικείος (Mezirow, 1991, πρβλ. γνωστική σύγκρουση κατά τον Piaget, 1.2.2.2.).

Σε αντίθεση με τον Mezirow που κάνει λόγο για μαθησιακά πλαίσια, ο Knowles αναφέρεται σε μαθησιακές αρχές, όπως είναι η συμμετοχικότητα, η σχετικότητα (ο ενήλικος μαθαίνει όσα έχουν σχέση με την εργασία και την προσωπική του ζωή), η επικοινωνία – αλληλεπίδραση και η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση (βλέπουμε πως η έννοια της αυτοκατεύθυνσης αρχίζει δειλά να εισάγεται στις συζητήσεις για τη μάθηση από τις αρχές της δεκαετίας του 1980) (Knowles, 1980, Cranton, 1994) . Ο Knowles ισχυρίζεται πως η μάθηση είναι οι μεταβολές στη συμπεριφορά, στον χαρακτήρα και στον τρόπο σκέψης του ατόμου, που γίνονται κατά έναν μόνιμο τρόπο (Knowles, 1980, Rogers, 1989). Διακρίνει δύο μορφές

μάθησης: την εκούσια και την ακούσια (αναλογικά με την «εκ προθέσεως» μάθηση και «μη μάθηση» του Mezirow). Στην πρώτη το άτομο συμμετέχει σε σχεδιασμένες μαθησιακές δραστηριότητες (τυπική και μη τυπική μάθηση), ενώ στη δεύτερη συμμετέχει σε τυχαία γεγονότα (άτυπη μάθηση).

Και για τους τρεις θεωρητικούς η μάθηση έχει προσωπικό, ατομικό χαρακτήρα και οδηγεί τον ενήλικο στην συνειδητοποίηση ή στην αλλαγή του τρόπου αντιμετώπισης της πραγματικότητας (Jarvis, 2004, Rogers, 1989, Cranton, 1994).

2.4. Εμπόδια στην μάθηση των ενηλίκων

Η ενασχόλησή μας με τους στρατηγικούς τρόπους εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας βασίζεται, ανάμεσα στα άλλα, στην υπόθεσή μας πως εμφανίζονται πολύ συχνά, κατά την μαθησιακή διαδικασία, ανασταλτικοί παράγοντες. Οι στρατηγικές γλωσσικής μάθησης καλούνται, γι' αυτόν τον λόγο, να λειτουργήσουν αντισταθμιστικά, ώστε να ξεπεραστούν οι όποιοι φραγμοί.

Σ' αυτό το σημείο λοιπόν της εργασίας μας θα αναφερθούμε στα εμπόδια στη μάθηση των ενηλίκων, τα οποία κατατάσσονται σε τρεις κατηγορίες (Rogers, 1999, Γαλάνης, 1995). Στην *πρώτη* εντάσσονται, όπως είναι αυτονόητο, οι φραγμοί που προκύπτουν από τυχόν κακή οργάνωση των προσφερόμενων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (η πρώτη κατηγορία δεν αφορά αυτονόητα την άτυπη μάθηση). Στη *δεύτερη* κατηγορία εντάσσονται οι φραγμοί που προκύπτουν από την κατάσταση, στην οποία βρίσκονται οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι (αντίξοοι φυσικοί ή περιβαλλοντικοί παράγοντες, έγνοιες και υποχρεώσεις άσχετες προς το πρόγραμμα - εάν πρόκειται για μη τυπική εκπαίδευση-, κακές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευομένων και εκπαιδευτή κ.ά..) Ο Rogers θεωρεί ότι η δεύτερη κατηγορία εμποδίων μπορεί να αντιμετωπιστεί σχετικά εύκολα, εφόσον εντοπιστούν τα αίτια. Θεωρεί εξάλλου ότι οι φυσικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες σπάνια λειτουργούν αυτοδύναμα ως εμπόδια στη μάθηση.

Οι πιο σημαντικοί φραγμοί στη μάθηση ανήκουν, ωστόσο, στην *τρίτη* κατηγορία. Πρόκειται για εσωτερικά εμπόδια που συνδέονται με τους παράγοντες της προσωπικότητας των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Τα εμπόδια αυτά είναι δύσκολο να αντιμετωπιστούν. Επιπλέον καμία περίπτωση δε μοιάζει με την άλλη ούτε υπάρχουν λύσεις καθολικής ισχύος, δεδομένου ότι ο εκπαιδευτής έρχεται αντιμέτωπος με τη συχνά μη διαυγή- αλλά και ξεχωριστή και μοναδική- περιοχή του «εγώ» (πρβλ. σχήμα 2.1.) καθενός εκπαιδευόμενου.

Πιο συγκεκριμένα τα εσωτερικά εμπόδια στη μάθηση κατατάσσονται σε δύο υποκατηγορίες: 1) Εμπόδια που σχετίζονται με προϋπάρχουσες γνώσεις, εμπειρίες και στάσεις, στις οποίες οι εκπαιδευόμενοι προσκολλώνται με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται ή να αρνούνται να προσεγγίσουν το καινούριο μαθησιακό αντικείμενο. Μία πρώτη αιτία διαμόρφωσης αυτών των εμποδίων είναι ότι οι εκπαιδευόμενοι έχουν επενδύσει συναισθηματικά για την απόκτηση των γνώσεων, των εμπειριών και των στάσεών τους. Μία δεύτερη αιτία είναι οι προκαταλήψεις, οι «υπερβεβαιότητές» τους αναφορικά με κάποια κατάσταση, που τους εμποδίζουν να αποκολληθούν από αυτήν (διαδικασία απομάθησης). Μία τρίτη αιτία είναι ότι γίνονται συχνά δέσμιοι της συνήθειας, της αναζήτησης ασφάλειας, του υπέρμετρου σεβασμού στο παρελθόν.

2) Εμπόδια που απορρέουν από ψυχολογικούς παράγοντες και οδηγούν στην αυτοδυναμία ή στην άρνηση για μάθηση. Τα εμπόδια αυτά αλληλοδιαπλέκονται και αλληλοτροφοδοτούνται. Μία πρώτη περιοχή τους έχει στον πυρήνα της το άγχος. Το άγχος είναι μία αρνητική συναισθηματική κατάσταση, που προσλαμβάνει δύο κύριες μορφές: α) ανησυχία απέναντι στην απειλή που προέρχεται από επιβεβλημένες απαιτήσεις, και β) ανησυχία για την ικανότητα ανταπόκρισης σε ορισμένες συνθήκες. Το άγχος είναι δυνατόν να οφείλεται σε πολλά αίτια, όπως είναι ο φόβος της αποτυχίας, ο φόβος της κριτικής, ο φόβος του αβέβαιου, ο φόβος της γελοιοποίησης. Μία άλλη περιοχή εμποδίων είναι συνυφασμένη με μόνιμα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως είναι η χαμηλή αυτοεκτίμηση και έλλειψη αυτοπεποίθησης. Πρέπει, όμως, να προστεθεί ότι και το άγχος είναι δυνατόν σε πολλές περιπτώσεις να οφείλεται στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, ιδιαίτερα στην έλλειψη αυτοπεποίθησης, σε συνδυασμό με παράγοντες που προσδιορίζονται από εξωτερικές καταστάσεις (Γαλάνης, 1995, Rogers, 1999, Κόκκος, 2005).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΟΙ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ (ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ) ΜΑΘΗΣΗΣ

Η ύπαρξη όλων αυτών των θεωριών, των ειδών και των μοντέλων της μάθησης, στα οποία κρίθηκε σκόπιμο να γίνει εκτενής αναφορά στα προηγούμενα δύο κεφάλαια, μαρτυρεί την προσπάθεια της παιδαγωγικής επιστήμης για την περιγραφή καθολικών ανθρώπινων χαρακτηριστικών στο φαινόμενο της μάθησης, γεγονός, που σε κάθε περίπτωση διευκολύνει την κατανόησή της και συνεπώς τον έλεγχο αυτής, ως διαδικασίας. Οι θεωρίες αυτές στοχεύουν, με άλλα λόγια, στην ερμηνεία των τρόπων που το άτομο προσλαμβάνει, επεξεργάζεται, αποθηκεύει και ανακαλεί την κάθε πληροφορία.

Τα συμπεράσματα, ωστόσο, αυτών των ερευνών, σχετικά με τις παραπάνω μαθησιακές διαδικασίες, θα ήταν αδόκιμο να ισχυριστούμε πως δύνανται να καλύψουν την πληθώρα των διαφορών που παρατηρούνται ανάμεσα στα άτομα, αλλά ακόμη και στο ίδιο το άτομο. Ενώ όλοι ανεξαιρέτως παρουσιάζουμε έμφυτα ανθρώπινα μαθησιακά χαρακτηριστικά, ο καθένας από εμάς προσεγγίζει ένα πρόβλημα, ή αποκτά ένα σύνολο γνώσεων ή ακόμη διαχειρίζεται ένα σύνολο συναισθημάτων από τη δική του- σε κάθε περίπτωση- μοναδική προοπτική (Brown, 1994). Γι' αυτή τη μαθησιακή δραστηριότητα που ανταποκρίνεται στις ιδιαιτερότητες του κάθε ατόμου στη βιβλιογραφία συναντάμε πλέον τον όρο *στρατηγική μάθηση* (Dörnyei, 2005).

Στα επόμενα κεφάλαια θα ασχοληθούμε, συνεπώς, διεξοδικά με μία από τις σημαντικότερες γνωστικές διαφοροποιήσεις- ποικιλίες στη μάθηση των ενηλίκων, τις *στρατηγικές μάθησης*, οι οποίες, όπως τονίσαμε και στην εισαγωγή του πρώτου κεφαλαίου, αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της αυτορρυθμιζόμενης ή αυτοκατευθυνόμενης μάθησης, αυτής της σύγχρονης εκπαιδευτικής πρακτικής. Με τη χρήση των στρατηγικών μάθησης, όπως θα διαπιστωθεί ακολούθως, το άτομο αποκτά την ικανότητα αυτορρύθμισης, «της στρατηγικής προσπάθειας να χειριστεί τη μάθησή του μέσω συγκεκριμένων πεποιθήσεων και διαδικασιών» (Zimmerman & Risemberg, 1997). Πρόκειται για μια ιδιαίτερος δυναμική διαδικασία, η οποία βασίζεται πρωτίστως στη χρήση στρατηγικών μάθησης: γι' αυτό και το ενδιαφέρον της παρούσας εργασίας θα εστιαστεί σε αυτό το πεδίο.

Πιο συγκεκριμένα θα ασχοληθούμε με τις στρατηγικές μάθησης που χρησιμοποιούν οι ενήλικοι κατά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Από τις αρχές της δεκαετίας του 1970, έχει διενεργηθεί πληθώρα μελετών σχετικά με τις στρατηγικές γλωσσικής μάθησης των ενηλίκων (σε αντίθεση με το μικρό αριθμό αυτών που αφορούν τη γλωσσική μάθηση των παιδιών) με αποτελέσματα αξιοποιήσιμα στη διδακτική πρακτική, γεγονός που καθιστά ιδιαιτέρως ενδιαφέρουσα μια συγκριτική ανάλυση αυτών. Σύμφωνα με τον McLaughlin(1984), εξάλλου, οι στρατηγικές, που χρησιμοποιούνται στην εκμάθηση και στη χρήση μίας ξένης γλώσσας, είναι αποτέλεσμα των γενικότερων γνωστικών ικανοτήτων και των συστημάτων επεξεργασίας γλωσσικών πληροφοριών του καθενός ατόμου. Αυτό ουσιαστικά σημαίνει, ότι, κατά μία έννοια, οι στρατηγικές γλωσσικής μάθησης εντάσσονται στην ευρύτερη ομάδα των στρατηγικών που χρησιμοποιεί ο κάθε άνθρωπος για να αντιμετωπίσει τα ανακύπτοντα προβλήματα. Οι στρατηγικές γλωσσικής μάθησης, στα πλαίσια της εν λόγω εργασίας, απαλλάσσονται, όπως αντιλαμβανόμαστε, από μια στενή και περιοριστική χρήση του όρου, ως μέσου δηλαδή που οδηγεί αποκλειστικά και μόνο στην εκμάθηση και χρήση μίας ξένης γλώσσας.

3.1. Ορισμός

Οι στρατηγικές μάθησης είναι συγκεκριμένες μέθοδοι προσέγγισης ενός προβλήματος ή ενός καθήκοντος, τρόποι δράσης για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου, προσχεδιασμένες ενέργειες για τον έλεγχο και τον χειρισμό της πληροφορίας. Είναι πλάνα δράσης τα οποία είναι πιθανό να διαφοροποιούνται ανάμεσα στα άτομα, αλλά και στο ίδιο το άτομο, καθώς ο καθένας μας διαθέτει ένα πλήθος πιθανών τρόπων λύσης κάποιου συγκεκριμένου προβλήματος και χρησιμοποιεί, δεδομένων των συνθηκών, έναν ή περισσότερους από αυτούς ώστε να οδηγηθεί στην εκάστοτε λύση (Brown, 1994). Οι στρατηγικές μάθησης είναι, συνεπώς, «συμπεριφορές ή σκέψεις του ατόμου κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας που τείνουν να επηρεάζουν τις διαδικασίες κωδικοποίησης των νέων γνώσεων»(Weinstein & Mayer,1986).

Η στρατηγική είναι, στην πραγματικότητα, ένα πολυσύνθετο φαινόμενο: είναι κάτι περισσότερο από την απλή εφαρμογή μιας πράξης βασιζόμενη σε κανόνες πρακτικής γνώσης. Αφορά ουσιαστικά μία σειρά πράξεων, που έχουν επιλεγεί και προσχεδιαστεί, για την επίτευξη κάποιου τελικού στόχου. Με άλλα λόγια περιλαμβάνει δευτερεύοντες στόχους του ατόμου. Το εμπρόθετο (intentional) και το γνωστικό στοιχείο είναι, γι' αυτό το λόγο, άμεσα

συνδεδεμένα. Μια στρατηγική συνίσταται σε έναν συγκεκριμένο αριθμό ενδιάμεσων και δευτερευόντων στόχων, η επίτευξη των οποίων δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να φτάσει και στον τελικό στόχο. Εκτός από αυτά η έννοια της στρατηγικής περιλαμβάνει την ιδέα της ιεράρχησης των στόχων και των διαθέσιμων, κατά περίπτωση, μέσων, ενώ η έννοια της δράσης, που είναι συνδεδεμένη με αυτήν, εμφανίζει υψηλό βαθμό πολυπλοκότητας (Bange, 1992).

Η έννοια των στρατηγικών μάθησης στην ξένη γλώσσα έχει περιγραφεί από πολλούς ως «ακαθόριστη» (Wenden, 1987) και «θαμπή» (Ellis, 1994), ενώ οι O'Malley et al.(1985a) κάνουν λόγο για «ασυμφωνία» στον ορισμό της και ο Cohen (1998) για τη διατύπωση «αντιτιθέμενων απόψεων». Μια επισκόπηση, μάλιστα, της σχετικής βιβλιογραφίας αποκαλύπτει μια πληθώρα από διαφορετικούς όρους (όπως «στρατηγικές», «τακτικές», «τεχνικές», «μαθησιακές συμπεριφορές»), διαφοροποιημένη χρήση αυτών των όρων, καθώς και μερική επικάλυψη μεταξύ τους (όπως «επικοινωνιακές στρατηγικές» και «μαθησιακοί τύποι») (Bremner, 1998).

Οι πρώτες έρευνες γύρω από τις στρατηγικές γλωσσικής μάθησης επιδίωκαν τον προσδιορισμό των «καλών», αποτελεσματικών στρατηγικών. Παρ' ότι δεν υπήρχαν σαφείς ενδείξεις για σύνδεση μεταξύ των στρατηγικών και της μαθησιακής επιτυχίας, οι τίτλοι των πρώτων άρθρων υπονοούσαν αυτήν την σχέση: «Τι μπορεί να μας διδάξει ο καλός μαθητής ξένης γλώσσας;» (Rubin, 1975) και «Τι μπορούμε να μάθουμε από τον καλό μαθητή ξένης γλώσσας;» (Stern, 1975). Οι ερευνητές ευελπιστούσαν να προσδιορίσουν τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνταν από επιτυχημένους μαθητές, με τη σκέψη πως θα μπορούσαν έπειτα να μεταδοθούν στους λιγότερο επιτυχημένους. Σύμφωνα με τον Horwitz (1987), ο τελικός σκοπός της μελέτης των στρατηγικών μάθησης από ερευνητές και εκπαιδευτές είναι ο προσδιορισμός των στρατηγικών εκείνων που βοηθούν τα άτομα να αποκτήσουν πιο αποτελεσματικές και παραγωγικές μαθησιακές πρακτικές.

Τα δύο αυτά προδρομικά άρθρα πυροδότησαν έντονο ενδιαφέρον με αποτέλεσμα την διεξαγωγή αξιολογών σχετικών μελετών, όπως των Naiman, Fröhlich, Stern, Todesco (1978), Rubin (1981) και των O'Malley, J.M., Chamot, A.U., Stewner-Manzanares, G., Küpper, L., Russo, R.P., (1985a). Οι Oxford και Burry-Stock αναφέρουν συνολικά 40 με 50 μελέτες (πολλές μη δημοσιευμένες), στις οποίες έχουν συμμετάσχει περισσότεροι από 8000 εκπαιδευόμενοι και απ' τις οποίες προκύπτουν σχέσεις ανάμεσα στη χρήση στρατηγικών και στην επίδοση στη γλώσσα- στόχο (Peacock, 2001)

Μία από τις πιο συχνές διαπιστώσεις είναι το ότι οι εκπαιδευόμενοι που μαθαίνουν με επιτυχία την ξένη γλώσσα είναι ενήμεροι για τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν, αλλά και για τους λόγους χρήσης τους. Αυτοί οι εκπαιδευόμενοι κατορθώνουν να προσαρμόζουν τις κατάλληλες στρατηγικές στις απαιτήσεις- καθήκοντα της ξένης γλώσσας (language tasks) και στις προσωπικές τους ανάγκες. Αντιθέτως εκπαιδευόμενοι λιγότεροι επιτυχημένοι στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, παρ' ότι είναι το ίδιο ικανοί να προσδιορίσουν τις στρατηγικές τους, συνηθίζουν να μην επιλέγουν τις κατάλληλες κατά περίπτωση στρατηγικές μάθησης ή να μην συνδυάζουν τα πιο χρήσιμα γι' αυτούς στρατηγικά «εργαλεία» (Stern, 1975, Vann & Abraham, 1990).

Ανεξάρτητα όμως από τα διάφορα ερευνητικά πορίσματα (πρβλ.5.2.) ο ορισμός που πρωτοδιατυπώθηκε από τον Rigney (1978), και ο οποίος προτείνει πως οι στρατηγικές μάθησης είναι χειρισμοί του υποκειμένου για την απόκτηση, διατήρηση, ανάκληση και εφαρμογή γνώσης, είναι αυτός που αποτέλεσε τη βάση των ορισμών που διατυπώθηκαν από διάφορους σημαντικούς εκπροσώπους αυτού του επιστημονικού πεδίου (O'Malley et al.,1985a, Oxford, 1990, Cohen, 1998.). Σύμφωνα με τον Cohen (1998) οι μαθησιακές στρατηγικές κατά την εκμάθηση της ξένης γλώσσας ορίζονται ως διαδικασίες συνειδητά επιλεγμένες από το υποκείμενο, οι οποίες καταλήγουν σε δράση (πράξεις) με στόχο την ενίσχυση της μάθησης ή της χρήσης της ξένης γλώσσας, μέσω αποθήκευσης, απομνημόνευσης (διατήρησης), ανάκλησης και εφαρμογής της νεοαπακτηθείσας γνώσης.

Η Oxford (1990) επεκτείνει αυτόν τον ορισμό λέγοντας πως «στρατηγικές μάθησης είναι οι λειτουργίες (ή τα εγχειρήματα) που μαθαίνει αυτός που μαθαίνει για να ενισχύσει την πρόσκτηση, αποθήκευση, ανάκτηση και χρήση των πληροφοριών, ώστε η μάθησή του να καταστεί πιο εύκολη, γρήγορη, ευχάριστη, αυτοκατευθυνόμενη, αποτελεσματική και μεταβιβάσιμη σε νέες καταστάσεις». Αργότερα προσθέτει πως οι στρατηγικές μάθησης μιας ξένης γλώσσας είναι «ένα σετ εργαλείων για ενεργό, συνειδητή, σκόπιμη και προσεκτική μάθηση που οδηγούν στην αυτονομία και στην αυτορρύθμιση» (Hsiao&Oxford, 2002).

Από τους παραπάνω ορισμούς διακρίνεται μία σημαντική διάσταση των στρατηγικών μάθησης, αυτή της ενημερότητας ή συνειδητότητας (consciousness). Παρ' ότι ο βαθμός αυτής της συνειδητής εμπλοκής του ατόμου στην επιλογή των στρατηγικών έχει πολυσυζητηθεί, οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν στην αναγκαιότητα ύπαρξης αυτής της διάστασης (πχ. Bialystok, 1978). Ο παράγοντας της συνειδητής επιλογής είναι σημαντικός στη στρατηγική της εκμάθησης ξένης γλώσσας, γιατί αυτός διαφοροποιεί τις στρατηγικές από αυτές τις

διαδικασίες, στις οποίες απουσιάζει το στοιχείο της επιλογής κάποιων ενεργειών- τακτικών. Όταν η χρήση κάποιας στρατηγικής βρίσκεται εκτός της συνειδητής ενημερότητας και του ελέγχου του ατόμου, τότε μετατρέπεται σε μια απλή διαδικασία (Cohen, 1998, O'Malley, Chamot, 1990, για σχετική προβληματική, πρβλ. 4.2.4.). Ο όρος «στρατηγική», τέλος, υπονοεί, ούτως ή άλλως, την συνειδητή κατεύθυνση προς έναν στόχο.

Επιπλέον οι παραπάνω ορισμοί αφορούν αυτό που τα άτομα *κάνουν* για να μάθουν μια γλώσσα, παρά αυτό που τα άτομα είναι ή προτιμούν γενικά, πράγμα που θα είχε περισσότερη σχέση με τα χαρακτηριστικά τους και το μαθησιακό στυλ τους (πρβλ.3.3., 5.2.) (Griffiths, 2003).

Ως πληρέστερος όλων των παραπάνω ορισμών υιοθετείται, στα πλαίσια αυτής της εργασίας, αυτός της Oxford για δύο λόγους: αφ' ενός υπογραμμίζει τη σύνδεση των στρατηγικών μάθησης, τόσο με τη συνειδητή εμπλοκή του ατόμου στη μαθησιακή διαδικασία, όσο και με την αυτόνομη και αυτοκατευθυνόμενη μάθηση· αφ' ετέρου επισημαίνει τη δυνατότητα αξιοποίησης των προσεγγίσεων της γνωστικής ψυχολογίας (τρόποι πρόσκτησης, αποθήκευσης, ανάκλησης και μεταβίβασης της γνώσης, πρβλ. 1.2.2. και 1.3.) ως «δάνειο» στο χώρο της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας.

3.2. Προσδιορισμός πλαισίου χρήσης του όρου

Το σύνολο των ορισμών που έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς για τις στρατηγικές γλωσσικής μάθησης δεν μας οδηγεί σε ομόφωνα συμπεράσματα αναφορικά με τη φύση τους, τη λειτουργία τους και τους παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή και χρήση τους. Ακολούθως θα συνοψίσουμε τα σημεία στα οποία υπάρχει διαφωνία ανάμεσα στους διάφορους ερευνητές της στρατηγικής μάθησης κατά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας (Ellis, 1994).

Αρχικά δεν έχει καταστεί σαφές σε ποιο βαθμό οι στρατηγικές μάθησης αναφέρονται σε συμπεριφορές (οπότε είναι και παρατηρήσιμες) ή σε νοητικές διεργασίες. Η Oxford (1990), παραδειγματικά, φαίνεται να προτάσσει την συμπεριφορική διάστασή τους, ενώ οι Weinstein και Mayer (1986), τις αντιμετωπίζουν συγχρόνως ως συμπεριφορές και νοητικές διαδικασίες (πρβλ.3.1.).

Ένα δεύτερο ζήτημα αποτελεί ο προσδιορισμός των κριτηρίων με τα οποία συγκαταλέγονται συγκεκριμένες συμπεριφορές στην κατηγορία των στρατηγικών μάθησης. Ο Stern (1983) κάνει διαχωρισμό ανάμεσα στις στρατηγικές και στις τεχνικές. Οι πρώτες

ορίζονται ως γενικές, σκόπιμες προσεγγίσεις στη μάθηση, ενώ οι δεύτερες αποτελούν παρατηρήσιμες μορφές της μαθησιακής συμπεριφοράς, οι οποίες είναι εμφανείς σε συγκεκριμένα πεδία της γλωσσικής μάθησης, όπως η γραμματική και το λεξιλόγιο. Άλλοι πάλι ερευνητές κάνουν χρήση του όρου στρατηγική στη θέση αυτού που ο Stern ορίζει ως τεχνική.

Δεν έχει, επιπλέον, αποσαφηνιστεί, το εάν οι στρατηγικές μάθησης είναι συνειδητές και σκόπιμες ή υποσυνείδητες (πρβλ. 3.1.). Ο Seliger (1984) κάνει διάκριση ανάμεσα σε «στρατηγικές» και «τακτικές». Υποστηρίζει πως οι «στρατηγικές» είναι βασικές αφηρημένες κατηγορίες της διαδικασίας, κατά την οποία οι νέες πληροφορίες οργανώνονται και κατηγοριοποιούνται σε γνωστικές δομές ως μέρος ενός εννοιολογικού δικτύου. Σε αντίθεση με τις στρατηγικές, οι τακτικές είναι μεταβλητές ιδιότυπες μαθησιακές δραστηριότητες, τις οποίες χρησιμοποιούν οι εκπαιδευόμενοι για να οργανώσουν μια μαθησιακή κατάσταση, να ανταποκριθούν σε νέα μαθησιακά περιβάλλοντα, ή για να ανταπεξέλθουν σε εισερχόμενες και εξερχόμενες πληροφορίες. Παρ' όλ' αυτά, δεν κάνουν όλοι οι ερευνητές σαφή διαχωρισμό ανάμεσα στις έννοιες «στρατηγική» και «τακτική», αναφορικά με τη συνείδηση. Μερικοί μάλιστα θεωρούν πως μια μαθησιακή δραστηριότητα ή ενέργεια μπορεί αρχικά να αποτελεί μια συνειδητή «τακτική», αλλά στη συνέχεια να εξελιχθεί σε μια υποσυνείδητη «στρατηγική». Οι περισσότεροι αποδέχονται τόσο τη συνειδητή όσο και την υποσυνείδητη επιλογή και χρήση των στρατηγικών μάθησης.

Τέλος, αξιοσημείωτη προβληματική γεννάται γύρω από τους λόγους που οδηγούν στη χρήση στρατηγικών μάθησης. Κοινός παρονομαστής σε όλους τους ορισμούς αποτελεί, όπως είδαμε, ως σκοπιμότητα της χρήσης των στρατηγικών, η αποτελεσματικότερη μάθηση. Δεν μπορούμε όμως να ισχυριστούμε πως υπεισέρχονται μόνο μαθησιακά κίνητρα, καθώς η Oxford τονίζει πως ο εκπαιδευόμενος χρησιμοποιεί τις στρατηγικές μάθησης, επιπλέον, προκειμένου να κάνει πιο ευχάριστη και απολαυστική την μαθησιακή διαδικασία. Σ' αυτό το σημείο προστίθεται δηλαδή και ο συναισθηματικός παράγοντας ως κίνητρο για τη χρήση στρατηγικών γλωσσικής μάθησης (Ellis, 1994).

Συμπερασματικά, οι απόψεις των εκπροσώπων του εν λόγω επιστημονικού πεδίου δε συγκλίνουν σε αρκετά και καίρια σημεία, όπως: στον ορισμό των στρατηγικών μάθησης, στη λειτουργία που αυτές επιτελούν (αν είναι σε κάθε περίπτωση διευκολυντικές-αποτελεσματικές), στο πώς σχετίζονται με τη γλωσσική μάθηση και την ανάπτυξη ικανοτήτων (skills), στο πόσο αφηρημένες και γενικές είναι, καθώς και στο αν μπορούν να

ταξινομηθούν (για περαιτέρω προβληματική σχετικά με την ταξινόμηση, πρβλ.κεφ.4.). Παρ' όλ' αυτά, είναι κοινά αποδεκτό πως οι στρατηγικές μάθησης αποτελούν ένα «εύπλαστο» εργαλείο, συνειδητής – ως επί το πλείστον – γνωστικής επεξεργασίας και η αποτελεσματικότητά τους ή μη εξαρτάται περισσότερο από τους τρόπους χρήσης τους και συνδυασμού τους με γλωσσικά καθήκοντα και διαδικασίες, παρά από την επαρκή γνώση για την φύση και τη λειτουργία τους (Macaro, 2006)– κατά αναλογία με τους όρους «διαδικαστική γνώση» (procedural knowledge, «savoir-faire») και «δηλωτική γνώση» της γλώσσας (declarative knowledge, «savoir») (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2001, πρβλ. 1.2.3., πρώτο και δεύτερο είδος μάθησης κατά τον Gagné).

3.3. Στρατηγικές γλωσσικής μάθησης και μαθησιακά στιλ

Στα πλαίσια της συζήτησης που προηγήθηκε στο υποκεφάλαιο 3.2. εντάσσεται και η ανάγκη οριοθέτησης των στρατηγικών γλωσσικής μάθησης σε σχέση με τα στιλ μάθησης (learning styles) ή τύπους μάθησης, έναν όρο που συχνά συναντάμε στη βιβλιογραφία αναφορικά με τη στρατηγική μάθηση. Ο Schmeck (1988) παρατήρησε πως εάν ένα άτομο έχει την τάση να χρησιμοποιεί την ίδια στρατηγική σε διαφορετικές καταστάσεις, «μπορούμε να υποψιαστούμε την παρουσία ενός συγκεκριμένου μαθησιακού στιλ». Δεν είναι σαφές, από την περιγραφή του, ποιοι είναι οι αιτιολογικοί παράγοντες επιλογής του ή σε ποιο επίπεδο (νευρολογικό, υποσυνείδητο, συνειδητό- γνωστικό, συμπεριφορικό) εφαρμόζεται αυτό το ιδιαίτερο στιλ. Ο Entwistle (1988) περιέγραψε τα μαθησιακά στιλ ως ευρείς προσεγγίσεις ή προσανατολισμούς στη μάθηση, που συνδέονται με κάποια ερεθίσματα. Αυτές οι προσεγγίσεις ή προσανατολισμοί είναι ένα σύμπλεγμα από γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές, οι οποίες, έχοντας μετατραπεί, με την πάροδο του χρόνου και τη συχνή χρήση σε διαδικασίες, έχουν σταθεροποιηθεί και εσωτερικευτεί (Macaro, 2006).

Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, πως οι έννοιες στρατηγικές και στιλ μάθησης δεν ταυτίζονται, αλλά βρίσκονται σε μια δυναμική σχέση αλληλεξάρτησης, καθώς από τη μία πλευρά το μαθησιακό στιλ κάποιου ατόμου επηρεάζει την επιλογή ή μη κάποιων ειδών στρατηγικών μάθησης και από την άλλη – όπως αναφέραμε παραπάνω – το ίδιο το μαθησιακό στιλ συνίσταται σε ένα σύνολο παγιωμένων στρατηγικών. Αξίζει βέβαια να τονίσουμε σε αυτό το σημείο πως η εφαρμογή των στρατηγικών γλωσσικής μάθησης συνδέεται και με διάφορες άλλες μεταβλητές της προσωπικότητας του ατόμου, όπως το φύλο, η ηλικία, η εθνικότητα κτλ. (για διεξοδική ανάλυση πρβλ.5.2.) (Cohen, 1998). Κατά την άποψη του

Schmeck (1988) η χρήση μιας μαθησιακής στρατηγικής ανεξάρτητης από παράγοντες προσωπικότητας παρέχει μόνο «μια βραχύχρονη υποστήριξη της μάθησης».

Πιο συγκεκριμένα τα μαθησιακά στιλ είναι «γνωστικά, συναισθηματικά και φυσιολογικά χαρακτηριστικά που είναι σχετικά σταθεροί δείκτες για το πώς το άτομο αντιλαμβάνεται, αλληλεπιδρά και ανταποκρίνεται στο μαθησιακό του περιβάλλον» (Keefe, 1979). Ή ακόμη πιο απλά, «μια γενική προδιάθεση, αυθόρμητη ή μη, προς έναν συγκεκριμένο τρόπο επεξεργασίας της πληροφορίας» (Skehan, 1991). Οι Oxford, (1990) και Oxford, Ehrman & Lavine, (1991) αναφέρουν πως τα γλωσσικά μαθησιακά στιλ είναι οι γενικές προσεγγίσεις για τις οποίες είναι προδιατεθειμένα τα άτομα προκειμένου να μάθουν μία ξένη γλώσσα. Τα μαθησιακά στιλ των ατόμων καθορίζονται από τον τρόπο που εσωτερικεύουν το περιβάλλον τους και δεδομένου ότι αυτή η διαδικασία εσωτερίκευσης δεν είναι αυστηρά γνωστική, ανακαλύπτουμε πως εκτός από τα γνωστικά, φυσικά και συναισθηματικά στοιχεία ενυπάρχουν στα μαθησιακά στιλ.

Αν προσπαθούσαμε να απαριθμήσουμε όλα τα μαθησιακά στιλ που έχουν ορίσει εκπαιδευτές και ψυχολόγοι, θα καταλήγαμε σε μια τεράστια λίστα. Ο Ausubel (1968 , πρβλ.1.2.3) προσδιόρισε τουλάχιστον 18 στιλ. Ο Joseph Hill (1972) ανακάλυψε 29 διαφορετικούς παράγοντες (αισθητηριακούς, επικοινωνιακούς, πολιτισμικούς, συναισθηματικούς, γνωστικούς και διανοητικούς) που αποτελούν τον χάρτη του γνωστικού-μαθησιακού στιλ του ατόμου. Οι Dunn et al. (1989), Trayer (1991), Hartnett (1985) και H.D. Brown (1973), τέλος, εξέτασαν ένα σύνολο στιλ σχετικά με τη διδακτική- μαθησιακή διαδικασία γενικά και πιο συγκεκριμένα με την εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Παρ' όλ' αυτά, μόνο μερικά από αυτά τα μαθησιακά στιλ προξένησαν, τα τελευταία χρόνια, το ενδιαφέρον των ερευνητών στο πεδίο της δεύτερης ξένης γλώσσας (Brown, 1994).

Η Oxford (1993b) διακρίνει πέντε μαθησιακά στιλ στη σχετική της μελέτη (Style Analysis Survey). Διευκρινίζει επίσης ότι κάθε στιλ προσφέρει οφέλη για τη μάθηση και ότι είναι ιδιαιτέρως σημαντικό για τον εκπαιδευόμενο να προσδιορίσει τον δικό του μαθησιακό τύπο και ανάλογα να κάνει χρήση σχετικών στρατηγικών.

Αυτά τα μαθησιακά στιλ είναι τα εξής: α) σχετικά με την χρήση των αισθήσεων για μελέτη και εργασία: οπτικός τύπος (visual- μαθαίνει καλύτερα με οπτικά μέσα), ακουστικός (auditory- προτιμά τις δραστηριότητες ακουστικής και προφορικής εξάσκησης), ο πραξιακός (hands-on- επωφελείται από σχέδια εργασίας, πειράματα, λαμβάνει ενεργό μέρος σε παιχνίδια

κτλ.), β) σχετικά με την επαφή του ατόμου με άλλα άτομα: εξωστρεφής τύπος (extrovert- απολαμβάνει την κοινωνική και διαδραστική μάθηση όπως συζητήσεις, παιχνίδια ρόλων) και εσωστρεφής (introvert- προτιμά να εργάζεται μόνος και ανεξάρτητος), γ) σχετικά με τις δυνατότητες χειρισμού της μάθησης: διαισθητικός (intuitive- random- προτιμά την αφηρημένη σκέψη και είναι ικανός να βρίσκει τα κυρίως σημεία ενός θέματος) και ακριβής- «διαδοχικός» (concrete- sequential- προσανατολίζεται στο παρόν και επιθυμεί να έχει απόλυτο έλεγχο της μαθησιακής του διαδικασίας), δ) σχετικά με την προσέγγιση των γλωσσικών ασκήσεων (tasks): τύπος προσανατολισμένος σε κλειστές μορφές (closure-oriented- εστιάζει προσεκτικά σε όλες τις ασκήσεις, θέτει χρονικά όρια, προτιμά τις ξεκάθαρες δομές και το σχεδιασμό) και σε ανοιχτές μορφές (open- προτιμά την ανακαλυπτική μάθηση και την λήψη πληροφοριών με μη δομημένο τρόπο, αλλάζει συχνά αποφάσεις και αποφεύγει τους κανόνες) και τέλος ε) σχετικά με τον χειρισμό ιδεών: ο ολιστικός (global- ενδιαφέρεται να ανακαλύψει το κεντρικό νόημα μιας νέας πληροφορίας, κάνει υποθέσεις για τα νοήματα και επικοινωνεί ακόμη και εάν δεν γνωρίζει επαρκώς λέξεις ή έννοιες) και αναλυτικός (analytic- εστιάζεται στις λεπτομέρειες, στις λογικές αναλύσεις και σε συγκεκριμένους κανόνες).

Αυτή η μελέτη της Oxford συνέβαλε σημαντικά στην κατανόηση των διαφορών ανάμεσα στις μαθησιακές προτιμήσεις των ατόμων. Ωστόσο, υπάρχουν πολλές άλλες διαστάσεις των μαθησιακών στιλ, οι οποίες δεν περιλήφθησαν στην εν λόγω έρευνα, όπως η εξάρτηση ή μη από το πεδίο (η ικανότητα να διαχωρίζει το άτομο τα επιμέρους στοιχεία από το όλο, πρβλ. Lewin- θεωρία του γνωριστικού πεδίου 1.2.2.1), η χρήση του δεξιού ή αριστερού ημισφαιρίου του εγκεφάλου και ο βαθμός ανεκτικότητας στις ασάφειες- διαφορούμενες έννοιες κατά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας (Reid, 1995). Περαιτέρω ανάλυση δεν προβλέπεται στα πλαίσια της εργασίας μας, λόγω επικέντρωσης στις στρατηγικές γλωσσικής μάθησης και όχι στα στιλ αυτής.

Η σαφής διάκριση σε πέντε ή παραπάνω κατηγορίες μαθησιακών στιλ δε συνεπάγεται αυτόματα την ένταξη του κάθε ατόμου σε μία από αυτές τις κατηγορίες. Το κάθε άτομο δεν ανήκει ξεκάθαρα στον έναν ή στον άλλον μαθησιακό τύπο, αλλά πολύ περισσότερο παρουσιάζει διάφορα στοιχεία από αυτούς, τα οποία συνθέτουν την «άνετη ζώνη» του στιλ του («stylistic comfort zone») (Oxford, Ehrman, 1995). Το άτομο, με την παροχή πολυποίκλων γλωσσικών ερεθισμάτων από τον εκπαιδευτή του ή το μαθησιακό του περιβάλλον με την ευρύτερη έννοια, μπορεί να ξεφύγει από αυτήν την «άνετη ζώνη» και να

εισάγει στη μαθησιακή του διαδικασία στρατηγικές, οι οποίες δεν είναι αναγκαστικά συνδεδεμένες με μαθησιακά στυλ που του ήταν έως τότε οικεία (αξίζει σε αυτό το σημείο να αντιπαραβάλλουμε την ανάλογη λειτουργία της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης που τόνισε ο Vygotsky, κατά την οποία το άτομο, πάλι με την κατάλληλη υποστήριξη από το μαθησιακό του περιβάλλον είναι σε θέση να ξεπεράσει το έως τότε οικείο του γνωστικό επίπεδο, πρβλ. 1.2.2.2.). Στην πραγματικότητα, για να μάθει αποτελεσματικά, κάθε άτομο θα πρέπει να είναι σε θέση να μεταβαίνει σε διαφορετικά μαθησιακά στυλ κατά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας.

Από όσα έχουμε αναφέρει σχετικά με τα μαθησιακά στυλ, θα ισχυριζόμασταν εν τέλει πως τα άτομα δείχνουν όντως γενικές τάσεις προς το ένα στυλ ή το άλλο, αλλά ότι διαφορετικές απαιτήσεις του εκάστοτε μαθησιακού πλαισίου μπορούν να προκαλέσουν αναθεώρηση αυτών στο ίδιο το άτομο. Επιτυχημένος στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας θα θεωρείται μάλλον, όπως αντιλαμβανόμαστε, ο «διδνωστικός» (bicognitive) μαθησιακός τύπος· όρος που περιγράφει άτομο ικανό να χειρίζεται μαθησιακές στρατηγικές που ανήκουν και στα δύο άκρα του συνεχούς ενός μαθησιακού στυλ. (Brown, 1994, πρβλ. κεφ.7).

3.4. Τα χαρακτηριστικά των στρατηγικών μάθησης

Η δυσκολία να βρεθεί ένας, όσο το δυνατόν, πλήρης ορισμός για τις στρατηγικές μάθησης οδήγησε πολλούς συγγραφείς στο να διαμορφώσουν μία λίστα με τα χαρακτηριστικά τους (Ellis, 1994, Mißler, 1999). Ακολουθώς θα παραθέσουμε έξι κοινά χαρακτηριστικά που επισημαίνουν η Wenden (1987a) και η Oxford (1990).

1) *Ο βαθμός ακρίβειας*: οι στρατηγικές μάθησης αφορούν, όπως είδαμε από τους διάφορους ορισμούς, τόσο γενικές προσεγγίσεις όσο και ακριβείς, προσεκτικά επιλεγμένες πράξεις από τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο. 2) *Η δυνατότητα παρατήρησης*: οι στρατηγικές μάθησης δεν είναι πάντοτε παρατηρήσιμες από το ανθρώπινο μάτι, ακόμη και με τη βοήθεια τεχνικών μέσων (πχ. βιντεοκάμερα, κλειστό κύκλωμα τηλεόρασης κ.ά.). Ορισμένες στρατηγικές μάθησης εκδηλώνονται με τη συμπεριφορά του ατόμου, οπότε και μπορούν πιο εύκολα να παρατηρηθούν, ενώ κάποιες άλλες αφορούν αποκλειστικά νοητικές διεργασίες. 3) *Ο προσανατολισμός σε πρόβλημα*: οι στρατηγικές μάθησης αποτελούν, όπως τονίσαμε, εύπλαστα εργαλεία, που χρησιμοποιούνται για την επίλυση προβλημάτων κατά τη μάθηση της ξένης γλώσσας και την επικοινωνία σε αυτήν.

4) *Η άμεση ή έμμεση υποστήριξη της μάθησης*: ορισμένες στρατηγικές γλωσσικής μάθησης (άμεσες στρατηγικές) οδηγούν με άμεσο τρόπο στη μάθηση και χρήση της ξένης γλώσσας, ενώ άλλες (έμμεσες στρατηγικές) με έμμεσο, αλλά εξίσου δυναμικό τρόπο (πρβλ. 4.2.7.). Και οι δύο αυτές κατηγορίες στηρίζουν, η κάθε μία με τον τρόπο της, τη μαθησιακή διαδικασία. 5) *Ο βαθμός συνειδητής επιλογής τους*: παρ' ότι ο όρος στρατηγική υπονοεί την συνειδητή κατεύθυνση προς έναν στόχο, πολλές στρατηγικές μάθησης, μετά από συχνή χρήση, μπορούν να αυτοματοποιηθούν σε τέτοιο βαθμό, ώστε το άτομο να τις χρησιμοποιεί χωρίς σκέψη, αλλά εντελώς ενστικτωδώς (γεγονός που συμβαίνει με κάθε ικανότητα ή συμπεριφορά). Ακόμη, όμως, και σε αυτήν την περίπτωση, τα άτομα πρέπει να είναι ενήμερα για τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν, ώστε να μπορούν να αξιολογούν αντικειμενικά την χρησιμότητά τους κατά τη μάθηση της ξένης γλώσσας. 6) *Η δυνατότητα διδασκαλίας τους*: ενώ γενικά μαθησιακά στιλ και χαρακτηριστικά της προσωπικότητας είναι δύσκολο να αλλάξουν, οι στρατηγικές μάθησης που χρησιμοποιεί ένα άτομο, μπορούν να διδαχθούν και κατά συνέπεια να τροποποιηθούν. Τα μοντέλα διδασκαλίας των στρατηγικών και τα οφέλη που προκύπτουν από αυτά, ως ιδιαίτερος σημαντικό κομμάτι της γλωσσικής εκπαίδευσης, θα αναλυθούν σε ειδικό κεφάλαιο (πρβλ. κεφ. 6).

Η Oxford (1990) αναφέρει ακόμη έξι χαρακτηριστικά των στρατηγικών μάθησης: 7) *Η επικοινωνιακή ικανότητα ως κύριος στόχος*: οι στρατηγικές γλωσσικής μάθησης βοηθούν τα άτομα να λαμβάνουν μέρος ενεργά σε πλαίσια αυθεντικής επικοινωνίας, καθώς ενισχύουν τη χρήση γλωσσικών μορφών γεμάτων νοημάτων και ενταγμένων σε επικοινωνιακά πλαίσια. 8) *Ενίσχυση της αυτοκατεύθυνσης* (στη σημαντικότητα της αυτονόμησης στη μάθηση και της αυτορρύθμισης γίνεται εκτενέστερη αναφορά σε αρκετά σημεία της εργασίας), 9) *Η αλλαγή του ρόλου του εκπαιδευτή*: καθώς οι εκπαιδευόμενοι λειτουργούν αυτόνομα και αναλαμβάνουν περισσότερες ευθύνες για τη μάθησή τους, λογικό επακόλουθο είναι ο εκπαιδευτής να μετατρέπεται σε καθοδηγητή, διευκολυντή και συντονιστή της μάθησης των εκπαιδευομένων του.

10) *Οι στρατηγικές μάθησης είναι πολυδιάστατες*: οι στρατηγικές γλωσσικής μάθησης δεν περιορίζονται σε γνωστικές λειτουργίες, αλλά περιλαμβάνουν και μεταγνωστικές (όπως ο σχεδιασμός και η αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας κάποιου ατόμου), συναισθηματικές ή κοινωνικές λειτουργίες. Η ίδια η γλωσσική μάθηση, εξάλλου, αποτελεί μια πολυδιάστατη διαδικασία. 11) *Η ευελιξία*: έγκειται στην ατομικότητα του κάθε εκπαιδευομένου ο τρόπος, με τον οποίο, θα επιλέξει και θα συνδυάσει τις προς χρήση

στρατηγικές μάθησης. Ωστόσο, υπάρχουν ορισμένες στρατηγικές που είναι προβλέψιμες ως προς το πότε μπορούν να χρησιμοποιηθούν και με ποια ακολουθία βημάτων, όπως ο παραγωγικός συλλογισμός, όπου προηγείται η εύρεση του κανόνα της εφαρμογής του στην νέα περίπτωση. 12) *Οι παράγοντες επιλογής των στρατηγικών μάθησης*: η επιλογή και χρήση των στρατηγικών μάθησης ποικίλει ανάλογα με το είδος της εκάστοτε γλωσσικής άσκησης, τις ατομικές μαθησιακές προτιμήσεις και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του κάθε ατόμου (για αναλυτικότερη αναφορά, πρβλ.5.2.).

Τέλος, θα μπορούσαμε να προσθέσουμε πως οι στρατηγικές μάθησης αφορούν τόσο τη γλωσσική συμπεριφορά (όπως το να ρωτάς για την ονομασία ενός αντικείμενου) όσο και τη μη γλωσσική (όπως, απλά, το να δείχνεις ένα αντικείμενο) και μπορούν να εφαρμοστούν κατά την εκμάθηση και της πρώτης (όχι αποκλειστικά ξένης) γλώσσας (Ellis, 1994).

Ένα από τα πιο σημαντικά γνωρίσματα των στρατηγικών γλωσσικής μάθησης είναι το ότι παίρνουν την μορφή «παραγωγικών συνόλων» (production sets): «εάν....., τότε.....», όπου και εντοπίζουμε τα βασικότερα στοιχεία του ορισμού των στρατηγικών μάθησης: ο εκπαιδευόμενος έχει ένα σαφή στόχο («εάν...») και παράλληλα ένα στρατηγικό πλάνο («τότε...»), με τη βοήθεια του οποίου θα φτάσει στο στόχο του (O'Malley & Chamot, 1990, Bimmel& Rampillon, 2000). Αυτά τα παραγωγικά σύνολα υφίστανται αρχικά με την δηλωτική μορφή τους (declarative), αλλά στη συνέχεια αποκτάται η διαδικαστική (procedural) γνώση αυτών, έως ότου το άτομο φτάσει σε ένα σημείο μη συνειδητής χρήσης των στρατηγικών μάθησης.

Κατά τον Raabe (1989) τα πιο ουσιαστικά χαρακτηριστικά των στρατηγικών μάθησης είναι τα εξής: είναι προσανατολισμένες σε κάποιο πρόβλημα, σκόπιμες και (πιθανότατα) συνειδητές».

3.5. Η σημαντικότητα των στρατηγικών γλωσσικής και αυτόνομης μάθησης

Από προηγούμενες αναλύσεις μας, έχει καταστεί σαφής η άρρηκτη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην καλλιέργεια της αυτόνομης- αυτοκατευθυνόμενης μάθησης και στη χρήση των μαθησιακών στρατηγικών. Στην τελευταία αυτή ενότητα του τρίτου κεφαλαίου θα επιχειρήσουμε να καταδείξουμε τα σημαντικότερα οφέλη που προκύπτουν από την αυτόνομη στρατηγική γλωσσική μάθηση, όχι ως αυτοδιδασκτική, αλλά ως μια διαδικασία, κατά την οποία ο εκπαιδευόμενος σταδιακά επιλέγει τις κατάλληλες στρατηγικές, για να προετοιμάσει,

να κατευθύνει και να ελέγξει την ατομική μαθησιακή του διαδικασία (Barkowski & Funk, 2004)(πρβλ.6.3.).

Σύμφωνα με την Rampillon (1995) οι στρατηγικές για την αυτόνομη μάθηση μπορούν να συνεισφέρουν στο να επεξεργάζεται το άτομο περισσότερες γνώσεις, πιο γρήγορα και πιο συστηματικά. Με την πάροδο του χρόνου αυξάνονται ραγδαία οι γνώσεις και οι πληροφορίες που προσφέρονται (πρβλ. εισαγωγική ενότητα εργασίας). Οι στρατηγικές δίνουν τη δυνατότητα στο άτομο να διαμορφώνει λογικά τον μαθησιακό του χρόνο και έτσι να αποκτά γρηγορότερα το νέο προς μάθηση υλικό. Μέσω της χρήσης των στρατηγικών οι εκπαιδευόμενοι γνωρίζουν το πώς πρέπει να προχωρήσουν για να φτάσουν αποτελεσματικότερα στους μαθησιακούς τους στόχους. Με αυτόν τον τρόπο ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους (Müller, Wertenschlag & Wolff, 1989).

Οι στρατηγικές μάθησης εξυπηρετούν την ανάγκη για εξατομίκευση της μαθησιακής διαδικασίας. Αναφερόμενοι περισσότερο στην ομαδική μάθηση σε πλαίσια τυπικής ή μη τυπικής εκπαίδευσης, είναι γνωστό πως δεν μαθαίνουν όλα τα άτομα με τον ίδιο τρόπο και πως γι' αυτό το λόγο πρέπει ο εκπαιδευτής να παρουσιάζει διαφόρων ειδών στρατηγικές μάθησης, ώστε ο κάθε εκπαιδευόμενος να κάνει την προσωπική του επιλογή.

Οι στρατηγικές μάθησης διαδραματίζουν έναν σημαίνοντα ρόλο για την αντιμετώπιση των χαμηλών επιδόσεων. Είναι σύνηθες φαινόμενο η ύπαρξη εκπαιδευομένων που δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερες επιδόσεις κατά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, οι οποίοι, όμως, μπορούν να βελτιώσουν τη μάθησή τους με το κατάλληλο υποστηρικτικό πλαίσιο. Επίσης κατορθώνοντας να οργανώνουν αυτόνομα τα μαθησιακά τους καθήκοντα, μπορούν να διαχειριστούν και το άγχος τους (συναισθηματικός παράγοντας).

Οι στρατηγικές μάθησης, ανάμεσα στα άλλα, βοηθούν στην αυτόνομη δια βίου μάθηση και στην μεταβίβαση της εκάστοτε γνώσης σε άλλες μαθησιακές περιοχές (πρβλ. 1.3.). Η βασική ιδέα εδώ είναι πως η μάθηση δεν τελειώνει με τη σχολική εκπαίδευση (μια από τις βασικότερες υποθέσεις της εν λόγω εργασίας, πρβλ. 2.1.) . Στην εργασιακή, αλλά και στην ιδιωτική τους ζωή τα άτομα έχουν, για διαφορετικούς κάθε φορά λόγους, ανάγκη από την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Η πιθανή εξοικείωσή τους από πρότερες μαθησιακές εμπειρίες τους με τη χρήση στρατηγικών δρα διευκολυντικά και στην εκμάθηση μιας νέας ξένης γλώσσας (Oxford, Nyikos, 1989).

Για όλους τους παραπάνω λόγους ο Tönshoff (1992) υπογραμμίζει με τη σειρά του τη σημαντικότητα της διδασκαλίας των μαθησιακών στρατηγικών (για αναλυτικότερη αναφορά,

πρβλ. κεφ.6), υποστηρίζοντας πως η συνειδητοποίηση από την πλευρά των εκπαιδευομένων των μαθησιακών στρατηγικών, ενισχύει την μαθησιακή τους ικανότητα, συμβάλλει σε μια διαρκή βελτίωση των επιδόσεων στην ξένη γλώσσα και, αυτονόητα, στην αυτονόμηση και «χειραφέτησή» τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Μεγάλο κομμάτι της αρχικής έρευνας (π.χ. Rubin 1975, 1981,1987, Wong-Fillmore, 1979, Stern 1975, Naiman et al. 1975, 1978) επικεντρώθηκε στη δημιουργία καταλόγων στρατηγικών μάθησης που, βάσει παρατηρήσεων ή αναφορών, χρησιμοποιούσαν οι εκπαιδευόμενοι. Λίγη προσπάθεια είχε γίνει για να κατατάξει τις στρατηγικές σε γενικές κατηγορίες. Πολύ περισσότερο οι στρατηγικές που προσδιορίστηκαν έτειναν να αντικατοπτρίζουν τον μαθησιακό τύπο του κάθε εκπαιδευόμενου υπό το πρίσμα των εκάστοτε συνθηκών και των ιδιαίτερων ενδιαφερόντων των ερευνητών.

4.1. Πρώιμες τυπολογίες στρατηγικών γλωσσικής μάθησης

4.1.1. Η τυπολογία των Naiman et al.

Οι Naiman, Fröhlich & Todesco, με το άρθρο τους «Ο καλός μαθητής της δεύτερης-ξένης γλώσσας» («The good second language learner», 1975), - αντίστοιχο περιεχόμενο με τα άρθρα της Rubin (1975) και του Stern (1975), πρβλ.3.1.- και με συνεντεύξεις που διενήργησαν σε ένα σύνολο από επιτυχημένους και μη εκπαιδευόμενους ξένης γλώσσας προσδιόρισαν έξι κατηγορίες στρατηγικών (Good language learner strategies), τις οποίες χρησιμοποιούν οι καλοί (αποτελεσματικοί) εκπαιδευόμενοι της ξένης γλώσσας (στην πραγματικότητα, παρά την πρόθεσή τους να συνάγουν συμπεράσματα και από τις δύο εξεταζόμενες ομάδες, δεν κατόρθωσαν να διερευνήσουν τις μαθησιακές στρατηγικές ενός σεβαστού συνόλου μη επιτυχημένων εκπαιδευομένων) (Naiman, Fröhlich, Todesco & Stern, 1978, Cook, 2001).

Πιο συγκεκριμένα ο αποτελεσματικός εκπαιδευόμενος: α) επιλέγει αυτές τις γλωσσικές «καταστάσεις» που του επιτρέπουν να χρησιμοποιήσει τρόπους μάθησης που αυτός προτιμά, β) εμπλέκεται στη γλωσσική μάθηση ενεργά, συμμετέχοντας και ο ίδιος σε

πρακτικές δραστηριότητες, γ) αντιμετωπίζει τη γλώσσα τόσο ως ένα κανονιστικό σύστημα όσο και ως εργαλείο για επικοινωνία, δ) τείνει να επανεξετάζει τους τρόπους κατανόησής της, ε) με την πάροδο του χρόνου μαθαίνει να σκέφτεται στην ξένη γλώσσα και τέλος, στ) ανταποκρίνεται στις συναισθηματικές απαιτήσεις της γλωσσικής μάθησης (Naiman et al. 1975, 1978, Oxford, 1989, Skehan, 1989).

Ορισμένες διευκρινίσεις κρίνεται σκόπιμο να γίνουν σε αυτό το σημείο. Πρώτα απ' όλα η τυπολογία των Naiman et al. περιγράφει τις στρατηγικές, για τις οποίες οι επιτυχημένοι εκπαιδευόμενοι είναι ενήμεροι. Πιθανότατα να μη συμβαδίζει απόλυτα αυτό το οποίο λένε πως κάνουν με αυτό που στην πραγματικότητα κάνουν. Το «συστατικό» για την επιτυχημένη μάθηση της ξένης γλώσσας υπάρχει ενδεχόμενο να ενυπάρχει σε στρατηγικές, οι οποίες δύσκολα μπορούν να ανακύψουν με ένα εργαλείο μέτρησης, όπως αυτό της συνέντευξης (πρβλ. 5.1.4.). Έπειτα ως μην ξεχνάμε πως στη συγκεκριμένη μελέτη συμμετείχαν άτομα υψηλού μορφωτικού επιπέδου, οι περισσότεροι από τους οποίους εργάζονταν στην εκπαίδευση, γι' αυτό και τα αποτελέσματά της δεν μπορούμε να τα θεωρήσουμε αντιπροσωπευτικά. Τέλος, οι έξι αυτές στρατηγικές δεν αποτελούν σε καμία περίπτωση σκόπιμες ενέργειες-προσεγγίσεις για την επίλυση κάποιου προβλήματος (ο προσανατολισμός σε κάποιο πρόβλημα αποτελεί, όπως είδαμε, ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά των στρατηγικών μάθησης), αλλά περισσότερο γενικότερες στάσεις που τηρούν οι αποτελεσματικοί εκπαιδευόμενοι απέναντι στη γλωσσική μάθηση (Cook, 2001).

4.1.2. Η τυπολογία της Rubin

Μία άλλη ταξινόμηση στηρίζεται σε δέκα υποθέσεις και θεωρητικές αρχές για τη χρήση στρατηγικών μάθησης από αποτελεσματικούς και λιγότερο αποτελεσματικούς μαθητές (Rubin, 1975, 1987). Αυτές οι υποθέσεις διατυπώθηκαν ως εξής (1987):

- 1. Πράγματι κάποιοι μαθητές είναι πιο αποτελεσματικοί. Μάλλον επειδή χρησιμοποιούν άλλες στρατηγικές, δηλαδή άλλους δρόμους προς την επιτυχία.*
- 2. Η μαθησιακή διαδικασία απαιτεί ρητή και καλυμμένη γνώση. Μερικοί εκτιμούν ότι η συνειδητή χρήση είναι το πρώτο βήμα προς την αυτοματοποίηση.*
- 3. Αν αυξηθεί η «συνειδητότητα» στην μάθηση μπορεί να επιδράσει θετικά στην μάθηση, ακόμη και στους μαθητές με χαμηλή επίδοση.*
- 4. Οι επιτυχείς στρατηγικές μπορεί να εφαρμοστούν με επιτυχία και προς όφελός τους και από τους χαμηλής επίδοσης μαθητές.*

5. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να ενθαρρύνει και να προάγει την χρήση στρατηγικών, ιδίως σε εξατομικευμένη βάση.
6. Εφόσον κάποιος μαθητής έχει εξοικειωθεί στην χρήση στρατηγικών κατά την αντιμετώπιση μαθησιακών καθηκόντων, τότε αυτός ο ίδιος ο μαθητής είναι ο πλέον κατάλληλος να κρίνει πώς θα πρέπει να αντιμετωπίσει την μαθησιακή κατάσταση. Και αυτό (πρέπει να) συμβαίνει, επειδή ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί ανά πάσα στιγμή να ικανοποιεί τις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε μαθητή.
7. Η αυτοκατεύθυνση προάγει την μάθηση εντός και εκτός τάξης. Ισχύει όμως μόνο αν μπορεί ο μαθητής να αξιολογήσει μόνος του την μαθησιακή διεργασία και δε στηρίζεται αποκλειστικά στον εκπαιδευτικό για αυτό.
8. Η εκμάθηση γλωσσών είναι όπως η εκμάθηση οποιουδήποτε άλλου γνωστικού αντικείμενου. Μάλιστα ζητείται και εδώ προς αυτήν την κατεύθυνση η αξιοποίηση των πρότερων γνώσεων, που έχει ο κάθε μαθητής χωριστά.
9. Αν ο μαθητής έχει εξοικειωθεί με επιτυχία στις στρατηγικές σε άλλο γνωστικό αντικείμενο τότε μπορεί να μεταφέρει και να εφαρμόσει ικανοποιητικά αυτήν τη δεξιότητα και στην μάθηση μίας γλώσσας.
10. Αναφέρεται ο παράγοντας «κρισιμότητας», ένα είδος «κριτικής παρακολούθησης» πριν, κατά και μετά την άρθρωση του λόγου.

Η Rubin (1981), σε μια πρώτη προσπάθεια συστηματοποίησης των στρατηγικών γλωσσικής μάθησης, διαχώρισε τις στρατηγικές που συμβάλλουν άμεσα στη μάθηση της ξένης γλώσσας και αυτές που συνδέονται μ' αυτήν έμμεσα. Ανέφερε έξι άμεσες κατηγορίες: διευκρίνιση/ επαλήθευση, παρακολούθηση/ έλεγχος, απομνημόνευση, διατύπωση υποθέσεων/ επαγωγική εξαγωγή συμπεράσματος, παραγωγική αιτιολόγηση και πρακτική, μαζί με δύο έμμεσες στρατηγικές, την δημιουργία ευκαιριών για πρακτική εξάσκηση και τα παραγωγικά «τρικ». Κάθε μία από αυτές τις γενικές στρατηγικές περιλαμβάνουν πιο συγκεκριμένες στρατηγικές.

Ωστόσο, η ίδια η Rubin, κάποια χρόνια αργότερα, εντάσσει αυτές τις οκτώ κατηγορίες σε τρεις ευρύτερες ομάδες στρατηγικών. Έτσι διακρίνει: 1. τις *γνωστικές στρατηγικές*, και μέσα στην ομάδα αυτή τοποθετεί και τις *μεταγνωστικές*, 2. τις *επικοινωνιακές* και 3. τις *κοινωνικές στρατηγικές* (1987).

Για τη συγγραφέα οι *επικοινωνιακές στρατηγικές* δεν είναι άμεσα *στρατηγικές μάθησης*. Έχουν όμως σημαντική σχέση με τη μάθηση, επειδή επιτρέπουν τη μεταφορά

σημασίας και τη δοκιμή υποθέσεων του μαθητή. Έτσι θεωρούμε ότι οι *επικοινωνιακές στρατηγικές* μπορούν να λειτουργούν ή ως *γνωστικές* ή ως *μεταγνωστικές*. Πάντως αυτό είναι μέρος του προβλήματος, όπου συγκεκριμένες ενέργειες μπορούν, συγχρόνως ή ετερόχρονα, να αποτελέσουν μέρος μίας *στρατηγικής* ή να σχηματίσουν εξ ολοκλήρου μία αυτόνομη *στρατηγική* (Rampillon, 1985). Κατά αυτήν την αναλογία θα μπορούσε να συζητηθεί και η άποψη ότι οι *στρατηγικές* αποτελούν τις υπερκείμενες, αφηρημένες διεργασίες και οι *τακτικές* αντιστοιχούν στην ανταπόκριση σε συγκεκριμένες απαιτήσεις που προκύπτουν μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες στη μάθηση (McLaughlin, 1985).

4.1.3. Συγκριτική θεώρηση

Συνοψίζοντας αυτό το πρώτο έργο ο Skehan (1989) εντοπίζει τρία κοινά σημεία στις διαφορετικές τυπολογίες. Το πρώτο είναι «η ικανότητα του εκπαιδευόμενου να θέσει τον εαυτό του στη μαθησιακή κατάσταση». Οι Naiman et al. αναφέρονται σε μια «ενεργό προσέγγιση του γλωσσικού καθήκοντος» (task), η οποία είναι εμφανής σε συμπεριφορές όπως το να επιδιώκεις και να ανταποκρίνεσαι θετικά σε διάφορες μαθησιακές ευκαιρίες και να εμπλέκεσαι σε πρακτικές δραστηριότητες. Η «διευκρίνιση/επαλήθευση», την οποία η Rubin τοποθετεί στην κορυφή της λίστας της για τις στρατηγικές, επίσης ανήκει εδώ, όπως π.χ. το να ρωτάς για παραδείγματα χρήσης λέξεων ή εκφράσεων, η χρήση λέξεων μέσα σε προτάσεις για να γίνει έλεγχος της κατανόησής τους, η αναζήτηση λέξεων σε λεξικά και η παράφραση. Η Wong- Fillmore αναφέρει δύο στρατηγικές που αφορά την προσωπική εμπλοκή του ατόμου στη μαθησιακή διαδικασία: «το να μαθαίνεις κάποιες εκφράσεις» και το να «αξιοποιείς το μέγιστο των δυνατοτήτων σου» (λόγω της επικέντρωσης της εν λόγω εργασίας στις στρατηγικές μάθησης των ενηλίκων δεν έγινε εκτενής αναφορά στην ταξινόμηση των στρατηγικών της Wong- Fillmore, η οποία εστιάστηκε στη μάθηση των παιδιών).

Η δεύτερη κοινή συνισταμένη αφορά τις «τεχνικές προδιαθέσεις των ατόμων». Παραδείγματα αποτελούν των Naiman et al. η «συναίσθηση της γλώσσας ως ένα σύστημα» (το οποίο περιλαμβάνει το να κάνεις κριτική χρήση διαγλωσσικών συγκρίσεων, αναλύοντας τη γλώσσα- στόχο και να εξάγεις συμπεράσματα για αυτή), η «υποθετική/επαγωγική εξαγωγή συμπερασμάτων» της Rubin και ο «εντοπισμός επαναλαμβανόμενων γλωσσικών στοιχείων σε γνωστές εκφράσεις» ως βάση επαγωγικού συλλογισμού της Wong- Fillmore.

Τέλος κοινό τόπο αποτελεί και η ικανότητα του εκπαιδευόμενου να αξιολογεί. Για παράδειγμα οι Naiman et al. και η Rubin αναφέρονται και οι δυο τους στη σημαντικότητα του ελέγχου της μάθησης, με την επανεξέταση των υποθέσεών μας, διόρθωση των λαθών μας και τον εντοπισμό της πηγής των λαθών μας.

Παρ' όλ' αυτά οι πρώιμες κατηγοριοποιήσεις διαφέρουν σε ορισμένα σημεία, που έχουν άμεση σχέση με τα υποκείμενα με τα οποία εργάστηκαν οι ερευνητές. Κατά αυτόν τον τρόπο οι Naiman et al. και η Rubin, οι οποίοι απέσπασαν πληροφορίες από ενήλικους, υπογραμμίζουν τη σημαντικότητα των εκπαιδευόμενων να συλλογίζονται πάνω στη μάθησή τους και της συνειδητής ανάλυσης, ενώ η Wong- Fillmore, η οποία μελέτησε 5-7χρονα παιδιά ισπανικής καταγωγής σε διάφορα παιχνίδια, τονίζει τις κοινωνικές όψεις της μάθησης. Για παράδειγμα, η Rubin κατατάσσει την «απομνημόνευση» και την «επαγωγική διεξαγωγή συμπερασμάτων» στις στρατηγικές της, ενώ η Wong- Fillmore, το να «συμμετέχεις στην ομάδα» και το να «στηρίζεις στους φίλους σου για παροχή βοήθειας».

Αυτές οι διαφορές φαίνεται να απεικονίζουν, από τη μια πλευρά, κατά πόσο το πλαίσιο είναι τυπικό ή μη τυπικό, ενισχύοντας την άποψη πως οι στρατηγικές μάθησης που χρησιμοποιούνται σε μια αίθουσα ή σε ένα ρεαλιστικό μαθησιακό περιβάλλον μπορεί να διαφέρουν. Από την άλλη πλευρά επιβεβαιώνουν έναν βασικό ισχυρισμό του Lewis (Wenden, 1987b): «... ο ενήλικος εκπαιδευόμενος, ακόμη και εκτός πλαισίων διδασκαλίας, έχει σκέψεις για τις λέξεις και τις σημασίες τους και την επικοινωνία. Και κατά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας ο ενήλικος, σχεδόν αναπόφευκτα, σκέφτεται αυτό το οποίο κάνει και προβληματίζεται για τη φύση της μαθησιακής διαδικασίας».

4.2. Μεταγενέστερες ταξινομήσεις στρατηγικών γλωσσικής μάθησης

4.2.1. Η τυπολογία της Wenden

Η έρευνα της Wenden (1983) εξέτασε τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι ενήλικοι κατά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας για να κατευθύνουν τη μάθησή τους. Εστιάστηκε δηλαδή σ' αυτό που σε άλλα μοντέλα – τυπολογίες ονομάζονται μεταγνωστικές στρατηγικές. Διακρίνει τρεις γενικές κατηγορίες αυτό-κατευθυνόμενων στρατηγικών: 1) η γνώση της γλώσσας (τι είναι η γλώσσα και τι περιλαμβάνει η γλωσσική μάθηση), 2) ο σχεδιασμός (το τί και το πώς της γλωσσικής μάθησης) και 3) η αυτο- αξιολόγηση (η πρόοδος και η ανταπόκριση του εκπαιδευόμενου στη μαθησιακή εμπειρία). Η Wenden συμπέρανε πως οι

ενήλικοι εκπαιδευόμενοι θέτουν ερωτήματα σχετικά με κάθε μία από τις τρεις παραπάνω κατηγορίες και έπειτα παίρνουν αποφάσεις ανάλογα με τις απαντήσεις που δίνουν στα παραπάνω ερωτήματα.

Οι στρατηγικές μάθησης, όπως έχουμε τονίσει και σε άλλα σημεία της εργασίας μας, συσχετίζονται άμεσα με την αυτονόμηση του εκπαιδευόμενου. Συμβαδίζουν και με τα γενικότερα αιτήματα της εποχής που είναι: α. η δια βίου εκπαίδευση και β. η πρόσκτηση δεξιοτήτων που επιτρέπουν μία αυτοκαθοδηγούμενη μάθηση (πρβλ. συμπληρωματικά 6.3.2.) Σε αυτή τη λογική οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να έχουν συνείδηση των απαιτήσεων που θέτουν τα δύο αυτά αιτήματα και των δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την ικανοποίησή τους. Δηλαδή ζητείται μία θετική στάση προς τις στρατηγικές. Σε αντίθετη περίπτωση, ακόμη και να διδαχτούν, ελάχιστο θα είναι το όφελος, αφού πιθανότατα δε θα εφαρμοστούν από τους εκπαιδευόμενους (πρβλ.6.1.)

Σε αυτόν τον προσδιορισμό, συνοψίζοντας, εισάγεται η έννοια της *αυτοκαθοδήγησης* για τους εκπαιδευόμενους μιας ξένης γλώσσας που περιλαμβάνει: *εντοπισμό των αντικειμένων (ενασχόλησης), καθορισμό του περιεχομένου, των βημάτων, των μεθόδων και των τεχνικών που θα ακολουθηθούν, παρακολούθηση της διαδικασίας της πρόσκτησης και αξιολόγηση αυτών που έχουν προσκτηθεί* (Wenden, 1987b). Η τυπολογία της Wenden χρησιμοποιήθηκε ως η βάση για την γλωσσική εκπαίδευση.

4.2.2. Η ταξινόμηση του Stern

Ένα άλλο παράδειγμα τυπολογίας του Stern (πέρα από αυτήν την οποία διατύπωσε το 1978 με τους Naiman et al., πρβλ.4.1.1.), που δεν προορίζεται για την περιγραφή της καθημερινής διδασκαλίας προβλέπει τη διάκριση σε: στρατηγικές διδασκαλίας, στρατηγικές χρόνου, κοινωνικές ή διαπροσωπικές στρατηγικές (Stern, 1989).

Ο Stern έχει υπόψη του την οργάνωση των μαθημάτων σε μακροεπίπεδο, δηλαδή σε επίπεδο οργάνωσης, διάταξης και επιμερισμού των γνωστικών αντικειμένων σε *curriculum* και *syllabus*. Ειδικά όμως οι επιλογές που γίνονται σε επίπεδο επιλογής, οργάνωσης και σχεδιασμού των στρατηγικών διδασκαλίας έχουν τις επιπτώσεις τους στις στρατηγικές μάθησης και στη διδασκαλία σε καθημερινή βάση. Αξιοπρόσεκτη είναι η παρατήρηση ότι η τυπολογία επιδιώκει μία σύνδεση της διδασκαλίας και της μάθησης.

Επηρεαζόμενος από τις ταξινομήσεις των O'Malley & Chamot (πρβλ. 4.2.6.), Oxford (πρβλ.4.2.7.) και της Rubin (γνωστικές στρατηγικές του Stern) εμπλούτισε την ταξινόμησή

του με κατηγορίες στρατηγικών άμεσα σχετιζόμενες με την καθημερινή μαθησιακή-διδασκτική πρακτική. Οι πέντε κύριες κατηγορίες στρατηγικών γλωσσικής μάθησης και οι σκοποί που η κάθε μία επιτελεί, σύμφωνα, με την πιο σύγχρονη ταξινόμηση του Stern, είναι οι εξής (Stern, 1992) (όπου ε.: εκπαιδευόμενοι):

<i>Στρατηγικές</i>	<i>Περιγραφή</i>	<i>Σκοπός</i>
A) Διαχείρισης και σχεδιασμού	<ul style="list-style-type: none"> α) δέσμευση στη γλωσσική μάθηση β) διατύπωση λογικών στόχων γ) επιλογή κατάλληλης μεθοδολογίας, πηγών και τρόπων ελέγχου της διαδικασίας δ) αξιολόγηση της επίδοσης σύμφωνα με προκαθορισμένους στόχους και προσμονές 	Αυτό-κατεύθυνση
B) Γνωστικές	<ul style="list-style-type: none"> α) Διευκρίνιση/ Επαλήθευση β) Υπόθεση/ Επαγωγική εξαγωγή συμπεράσματος γ) Παραγωγική αιτιολόγηση δ) Πρακτική εξάσκηση ε) Απομνημόνευση στ) Παρακολούθηση/ έλεγχος 	Μάθηση επίλυση γλωσσικού καθήκοντος (task)
Γ) Επικοινωνιακές-εμπειρικές	Περίφραση, παράφραση, αίτηση για επανάληψη ή επεξήγηση, χειρονομία	Αποφυγή διακοπής της ροής της επικοινωνίας
Δ) Διαπροσωπικές	Έλεγχος της προόδου και αξιολόγηση της επίδοσης του ε. Συνεργασία με φυσικούς ομιλητές της ξένης γλώσσας	Εξοικείωση με τον πολιτισμό της γλώσσας-στόχου
Ε) Συναισθηματικές	Δημιουργία θετικών συσχετίσεων με την γλώσσα-στόχο, τους ομιλητές της και τις σχετικές γλωσσικές ασκήσεις	Αντιμετώπιση συναισθηματικών δυσκολιών

Πίνακας 4.1 : Η ταξινόμηση του Stern (1992)

4.2.3. Το μοντέλο της Rampillon

Μία άλλη ενδιαφέρουσα παρουσίαση μοντέλου είναι από τη Rampillon (1985,1995). Υπάρχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον στο μοντέλο αυτό, επειδή χρησιμοποιεί με έναν ξεχωριστό τρόπο την ορολογία. Συγκεκριμένα αποκαλεί με τον όρο τεχνική αυτά που μέχρι τώρα συνηθίζεται να αποκαλούνται στρατηγική, ενώ αποκαλεί στρατηγικές, συνδυασμούς από τεχνικές (σύμφωνα με τη δική της ορολογία) και πιστεύει ότι ένας συνδυασμός από τεχνικές μάθησης δημιουργεί στρατηγικές μάθησης (Rampillon,1995). Οι δε τεχνικές μάθησης ορίζονται ως «...διαδικασίες που εκπορεύονται από τον μαθητή και ο οποίος τις εφαρμόζει σκόπιμα και με προγραμματισμένο σχέδιο για να προετοιμαστεί, καθοδηγηθεί και ελεγχθεί η μάθηση της ξένης γλώσσας.»(Rampillon ,1995).

Άλλωστε εδώ διακρίνονται (Rampillon, 1995): 1.οι πρωτεύουσες τεχνικές (αντίστοιχες των άμεσων κατά Oxford), 2.οι δευτερεύουσες (αντίστοιχες των έμμεσων) και 3. οι επικοινωνιακές τεχνικές.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και ο ορισμός της για τις επικοινωνιακές στρατηγικές, αφού λέει ότι «...δεν είναι στρατηγικές μάθησης με τη στενή έννοια, αλλά κινούνται στο μεταεπίπεδο της πρόσκτησης της γλώσσας και μπορούν να αποτελέσουν ένα χρήσιμο συμπλήρωμα στη χρήση της γλώσσας» (Rampillon, 1995). Η σημαντικότερη όμως προσφορά της προσέγγισης είναι η θέση που διατυπώνει, ότι οι διάφορες τεχνικές για τις διάφορες γλωσσικές δεξιότητες δεν απαιτείται να εφαρμόζονται αποκομμένες μεταξύ τους κατά γλωσσική δεξιότητα, αλλά αντίθετα μπορούν να συνδυαστούν μεταξύ τους, έστω και αν κυριαρχούν οι τεχνικές που αφορούν μία συγκεκριμένη κάθε φορά γλωσσική δεξιότητα (Rampillon,1985). Σε αυτά τα πλαίσια είναι προτιμητέα η διδασκαλία γλωσσικών δεξιοτήτων σε συνδυασμό με τις τεχνικές (ή στρατηγικές με την επικρατέστερη ορολογία στα πλαίσια της εν λόγω εργασίας).

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, πρώτιστο καθήκον των εκπαιδευτών είναι να διδάξουν στους εκπαιδευόμενούς τους τρόπους μάθησης. Θεωρεί επίσης ότι οι τεχνικές μάθησης είναι υπερκείμενος όρος των τεχνικών εργασίας.

Η κατηγοριοποίησή της περιλαμβάνει τρεις ομάδες *τεχνικών* (Rampillon, 1985, 1995):

1. *τεχνικές* που προετοιμάζουν τη μάθηση, 2. *τεχνικές* που καθοδηγούν τη μαθησιακή διεργασία και οι οποίες ουσιαστικά διευκολύνουν την διεργασία της επεξεργασίας δεδομένων και την αποθήκευση αυτών στη μακροχρόνια μνήμη, και 3. *τεχνικές* που διαμορφώνουν κατάλληλα το περιβάλλον μάθησης. Επίσης, προβλέπονται και *τεχνικές* ελέγχου, που μπορούν να έχουν σχέση με την ομάδα 1 ή/και την ομάδα 2.

Στο ίδιο το μοντέλο αναφέρονται επίσης και οι *τεχνικές εφαρμογής*, διαφορετικές από τις *τεχνικές μάθησης*, οι οποίες θεωρώ ότι αντιστοιχούν κυρίως στις *επικοινωνιακές στρατηγικές* από άλλα μοντέλα. Κρίνω όμως ότι η διάκριση αυτή δεν είναι και πολύ αποτελεσματική, επειδή π.χ. στις υποθέσεις των μαθητών, που θεωρούνται σε αυτό το μοντέλο *τεχνική εφαρμογής* (ή αλλιώς *επικοινωνιακή στρατηγική*), δεν μπορούμε με τη διάψευση ή την επιβεβαίωση των υποθέσεων να αποκλείσουμε και το στοιχείο της μάθησης. Παράλληλα, είμαι επιφυλακτική στην επιλογή των *τεχνικών* με κριτήριο την γλωσσική δεξιότητα που είναι να υποστηριχθεί. Είναι προφανές ότι ελάχιστες φορές ασκείται μία δεξιότητα μόνη της και ότι συνήθως είναι σε συνύπαρξη με κάποια ή και κάποιες άλλες γλωσσικές δεξιότητες. Σαφώς όμως κάποιες θα κυριαρχούν ποσοτικά και ποιοτικά. Ειδικά για τις προσληπτικές δεξιότητες τονίζεται ότι το να τις προσλαμβάνει κανείς στη φυσική μορφή (ανάγνωση ή ακρόαση) δεν είναι το ίδιο με την κατανόηση του περιεχομένου της εκφοράς. Ωστόσο, η ιδιαίτερη αξία της ταξινόμησης αυτής βρίσκεται στο γεγονός ότι είναι μία από τις λίγες ταξινομήσεις, που διατυπώνουν ευθέως τη σχέση των *στρατηγικών μάθησης* και *διδασκαλίας* (πρβλ. κεφ.6).

4.2.4. Η τυπολογία του Cohen

Σε άλλη τυπολογία, αυτή του Cohen (1998), γίνεται διάκριση μεταξύ *στρατηγικών μάθησης* και *στρατηγικών χρήσης*, όπου ένα μέρος τους αποτελούν και οι *επικοινωνιακές στρατηγικές παλιότερων ταξινομήσεων*. Εδώ οι *στρατηγικές μάθησης* ορίζονται ως «...μαθησιακές διεργασίες που επιλέγονται συνειδητά από τους μαθητές». Αν δεν είναι συνειδητές, τότε είναι απλές διεργασίες, έστω και αν διεργασίες και *στρατηγικές* καλύπτουν τις ίδιες ανάγκες και με όμοια βήματα. Κεντρικό στοιχείο είναι αυτό της επιλογής για να θεωρείται κάποια διεργασία ως *στρατηγική*. Ως προς την παρατήρησή τους ακολουθούν σε μεγάλο βαθμό την ταξινόμηση της Oxford(1990).

Ο Cohen (1998) πιστεύει ότι οι *στρατηγικές μάθησης* του κάθε εκπαιδευόμενου καλύπτουν μεταξύ άλλων τις ακόλουθες λειτουργίες: για να εντοπιστούν τα αντικείμενα προς μάθηση, για να διαφοροποιηθούν αυτά τα μαθησιακά από άλλα μαθησιακά αντικείμενα, για να κατηγοριοποιήσει, ομαδοποιήσει και γενικότερα να οργανώσει ο εκπαιδευόμενος γνωστικά το μαθησιακό αντικείμενο, για να οργανώσει την επαφή του με το υλικό, το μάθημα και για να χρησιμοποιήσει τεχνικές απομνημόνευσης.

Στο αντίστοιχο μοντέλο στρατηγικών έχουμε την ακόλουθη διάταξη, με βασική διάκριση μεταξύ στρατηγικών χρήσης και στρατηγικών μάθησης, ως εξής (Cohen, 1998):

1. *Στρατηγικές χρήσης*: α. ανάκλησης, β. δοκιμαστικής χρήσης, γ. κάλυψης (όταν θέλουμε να δείξουμε ότι ελέγχουμε την κατάσταση, ενώ αυτό δε συμβαίνει)
2. Στις *στρατηγικές μάθησης* μίας γλώσσας έχουμε τις: Α. Γνωστικές: α. αντιστοίχισης (ή ταυτοποίησης) β. ομαδοποίησης γ. συγκράτησης γλωσσικών γνώσεων, δ. αποθήκευσης γλωσσικού υλικού και Β. Στρατηγικές Χρήσης που μπορούν να ανήκουν και στις Γνωστικές είναι: ε. ανάκλησης, στ. δοκιμαστικής χρήσης, ζ. κατανόησης παραγωγής λέξεων, φράσεων κ.λ.π.
3. *Μεταγνωστικές Στρατηγικές*: α. αξιολόγησης και σχεδιασμού δράσης πριν από την επιτέλεση της γλωσσικής δραστηριότητας β. αξιολόγησης την ώρα του σχεδιασμού γ. αξιολόγηση μετά τη δραστηριότητα μάθησης της γλώσσας ή χρήσης της γλώσσας
4. *Συναισθηματικές*
5. *Κοινωνικές* (δηλαδή οι ενέργειες που επιλέγει ο μαθητής για να έχει διάδραση με τους άλλους μαθητές ή τους γηγενείς ομιλητές.)

Οι μεταγνωστικές στρατηγικές είναι αυτές που θα κατευθύνουν τον τρόπο μάθησης από την πλευρά του ατόμου και η χρήση τους θα πρέπει να θεωρείται αυτονόητη, αφού η εφαρμογή από το μαθητή στρατηγικών μάθησης, χρήσης, συναισθηματικών κ.λ.π. εμπεριέχει το στοιχείο του συνειδητού ελέγχου όλων των στρατηγικών και του συνειδητού σχεδιασμού των ενεργειών που τις συγκροτούν από το μαθητή. Συνεπώς η τυπολογία αυτή, καθώς και οι άλλες τυπολογίες με πρόβλεψη στρατηγικών αντίστοιχων των μεταγνωστικών (π.χ. όπως είναι οι έμμεσες στρατηγικές) αφήνουν έμμεσα ανοιχτό το ενδεχόμενο στις υπόλοιπες στρατηγικές να εφαρμόζονται και χωρίς να είναι αναγκαία συνθήκη η επίγνωση και η συνειδητότητα στη χρήση τους, ή να υπάρχουν οι συνθήκες της επίγνωσης και της συνειδητότητας σε μειωμένο βαθμό. Ουσιαστικά θα πρέπει να δεχτούμε λοιπόν ότι οι

τυπολογίες αυτές θα μπορούν να εκφράζουν και τις τεχνικές μάθησης, αφού το αποτέλεσμα των ενεργειών θα πρέπει να είναι το ίδιο ως προς το *προϊόν*, που προκύπτει από τις ενέργειες.

4.2.5. Το Συμβούλιο της Ευρώπης

Μία καλή συνολική εικόνα για τις διάφορες διακρίσεις των *στρατηγικών* σχηματίζουμε από το «Πλαίσιο Αναφοράς» του Συμβουλίου της Ευρώπης (2001). Και αυτό συμβαίνει, επειδή το Συμβούλιο της Ευρώπης είναι πολυσυλλεκτικό ως προς τις τάσεις και τις προσεγγίσεις του. Ξεκινάει από τις επικοινωνιακές και διαδραστικές θεωρίες και εμπλέκει άμεσα και την γνωστική ψυχολογία και τις στρατηγικές μάθησης. Προσπαθεί παράλληλα σε κάποιο βαθμό να ταιριάζει το «Πλαίσιο Αναφοράς» για τη δημόσια εκπαίδευση και τη διδασκαλία μίας γλώσσας ως ξένης, ως δεύτερης ή για ειδικούς επαγγελματικούς και εκπαιδευτικούς σκοπούς, ως μέρος μίας δια βίου κατάρτισης. Από τη μία πλευρά ικανοποιεί τις εκκλήσεις πολλών (π.χ. του Ellis, 1990) για μία συνολική προσέγγιση.

Ιδιαίτερη σημασία δίνεται από το Συμβούλιο της Ευρώπης, στην επιμέρους διάκριση των ικανοτήτων, καθώς και στην ανάλυση των γλωσσικών δεξιοτήτων. Οι τελευταίες συνδέονται άμεσα με τις δραστηριότητες μάθησης και χρήσης της γλώσσας. Πέρα από αυτό το Συμβούλιο της Ευρώπης, προσεγγίζει τις επικοινωνιακές γλωσσικές διεργασίες με μία προσέγγιση που έχει τις ρίζες της στη γνωστική ψυχολογία (π.χ. συνδυάζει την πραγματολογική ικανότητα με το σχεδιασμό βάσει σχημάτων).

Οι στρατηγικές διαχωρίζονται εδώ με έναν άλλον τρόπο, ανάλογα με το αν προορίζονται για: πρόσληψη, παραγωγή, διάδραση και μετάφραση. Σε κάθε μία από τις διακρίσεις αυτές συνοπολογίζονται και οι εξής διακριτικές λειτουργίες των στρατηγικών, δηλαδή κάθε μία από τις προηγούμενες τέσσερις μπορούμε να διακρίνουμε ότι συγχρόνως είναι και στρατηγικές: Α. προετοιμασίας (pre-planning), Β. επιτελεστικές (execution), Γ. ελέγχου (monitoring) και Δ. ενέργειες διόρθωσης λαθών (repair-action).

4.2.6. Το μοντέλο των O'Malley & Chamot

Οι O'Malley, Chamot (1990) ανέπτυξαν ένα δικό τους μοντέλο για διδασκαλία που βασίζεται στις στρατηγικές, το CALLA (Communicative Academic Language Learning Approach, πρβλ.6.2.). Η χρήση των στρατηγικών μάθησης στηρίζεται για τις ανάγκες του μοντέλου σε τέσσερις κεντρικές υποθέσεις, αντίστοιχες προς τις υποθέσεις των Rubin (1987), Wenden (1987b) και Oxford (1990):

A. Πιο καλοί μαθητές είναι οι νοητικά ενεργοί μαθητές, αφού η οργάνωση πληροφοριών και η συνειδητή συσχέτιση με τις υπάρχουσες δημιουργεί ισχυρότερους και πιο εύκολα ανακλήσιμους συνδυασμούς πληροφοριών.

B. *Οι στρατηγικές μάθησης* μπορούν να διδαχτούν στους μαθητές. Η μάθηση είναι αποτελεσματικότερη, αρκεί να υπάρχει και σχετική εξοικείωση μέσω της εξάσκησης σε αυτές.

Γ. *Οι στρατηγικές μάθησης* μπορούν να μεταφερθούν και να εφαρμοστούν και σε νέες ως τότε ασκήσεις.

Δ. Η εκμάθηση των στρατηγικών μάθησης και η εξοικείωση με αυτές προάγει και την πρόσκτηση της απαραίτητης ακαδημαϊκής γλωσσικής δεξιότητας.. Η υπόθεση αυτή στηρίζεται στις παρατηρήσεις ότι πολλές στρατηγικές μάθησης, που χρησιμοποιούνται για την εκμάθηση μίας ξένης γλώσσας, μοιάζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό με στρατηγικές μάθησης που χρησιμοποιούνται στην εκμάθηση ενός οποιουδήποτε άλλου γνωστικού αντικειμένου.

Η ταξινόμηση των O'Malley και Chamot, σύμφωνα με το μοντέλο επεξεργασίας των πληροφοριών στο οποίο βασίστηκε (πρβλ.1.2.3.), για τις στρατηγικές είναι η ακόλουθη (O'Malley & Chamot, 1990):1. μεταγνωστικές στρατηγικές, δηλαδή η σκέψη για την ίδια τη μαθησιακή διαδικασία, ο σχεδιασμός της μάθησης, η «παρακολούθηση» της κατανόησης ή της παραγωγής την ώρα που υπάρχει χρήση λόγου και η αυτοαξιολόγηση της μάθησης, αφού αυτή έχει ολοκληρωθεί, 2. γνωστικές στρατηγικές, που σχετίζονται πιο άμεσα με την διαδικασία της μάθησης, και ειδικότερα σχετίζονται με τα μαθησιακά καθήκοντα, καθώς και τον άμεσο χειρισμό και μεταβολή του διδακτικού υλικού, 3. κοινωνικές και συναισθηματικές στρατηγικές.

Στον πίνακα 4.2. παραθέτουμε λεπτομερώς αυτές τις τρεις κατηγορίες στρατηγικών γλωσσικής μάθησης, τις επιμέρους στρατηγικές- τεχνικές που ανήκουν σε κάθε κατηγορία και τον ορισμό αυτών (όπου ε.: εκπαιδευόμενος):

Μεταγνωστικές στρατηγικές

<i>Προοργανωτές</i>	Ο ε. κάνει μία γενική, αλλά κατατοπιστική επισκόπηση της καινούριας έννοιας (ή αρχής), μέσω μιας «εκ των προτέρων» μαθησιακής δραστηριότητας (anticipated learning activity)
<i>Συγκέντρωση-προσοχή</i>	Ο ε. προαποφασίζει να εστιαστεί σε ένα συγκεκριμένο μαθησιακό καθήκον (task) και να αγνοήσει πιθανούς παράγοντες διάσπασης της προσοχής.
<i>Επιλεκτική προσοχή</i>	Ο ε. προαποφασίζει να εστιαστεί σε ορισμένες λεπτομέρειες ή όψεις του συγκεκριμένου εισερχόμενου μαθησιακού περιεχομένου (input)
<i>Αυτό- διαχείριση</i>	Ο ε. κατανοεί τις συνθήκες που ευνοούν τη μάθησή του και επιδιώκει την παρουσία αυτών καθ' όλη τη διαδικασία
<i>Προετοιμασία</i>	Ο ε. σχεδιάζει και χρησιμοποιεί δοκιμαστικά γλωσσικά στοιχεία αναγκαία για την ολοκλήρωση της εκάστοτε γλωσσικής άσκησης-καθήκοντος
<i>Αυτό- έλεγχος</i>	Ο ε. διορθώνει το λόγο του χάριν ακρίβειας στην προφορά, γραμματική, λεξιλόγιο ή καταλληλότητας για το πλαίσιο στο οποίο χρησιμοποιείται (setting)
<i>Καθυστέρηση στην παραγωγή λόγου</i>	Ο ε. συνειδητά αποφασίζει να παράγει λόγο, αφού ολοκληρώσει τη μάθησή του μέσω ακουστικής κατανόησης
<i>Αυτό- αξιολόγηση</i>	Ο ε. ελέγχει τα αποτελέσματα της γλωσσικής του μάθησης βάσει εσωτερικών κριτηρίων ολοκλήρωσης και ορθότητας

Γνωστικές στρατηγικές

<i>Επανάληψη</i>	Ο ε. μιμείται ένα γλωσσικό μοντέλο μέσω πρακτικής εξάσκησης και (μη φανεράς) δοκιμαστικής χρήσης
<i>Χρήση διαφόρων πηγών</i>	Ο ε. ορίζει ή επεκτείνει τον ορισμό μιας λέξης ή έννοιας με τη χρήση σχετικού υλικού της γλώσσας- στόχου
<i>Κατευθυνόμενη φυσική αντίδραση (response)</i>	Ο ε. συσχετίζει τη νέα πληροφορία με φυσικές πράξεις (δράση), όπως συμβαίνει με τις εντολές
<i>Μετάφραση</i>	Ο ε. χρησιμοποιεί τη μητρική του γλώσσα ως βάση για την κατανόηση και την παραγωγή της γλώσσας- στόχου
<i>Ομαδοποίηση</i>	Ο ε. επαναταξινομεί, αναδιοργανώνει το προς μάθηση υλικό βασιζόμενος σε κοινά χαρακτηριστικά του
<i>Σημειώσεις</i>	Ο ε. καταγράφει σε μορφή σημειώσεων την κύρια ιδέα, τα σημαντικότερα σημεία, ή την περίληψη πληροφοριών που του παρουσιάζονται γραπτά ή προφορικά
<i>Επαγωγική εξαγωγή συμπερασμάτων</i>	Ο ε. εφαρμόζει συνειδητά κανόνες για να παράγει ή να κατανοήσει την ξένη γλώσσα
<i>(Εκ νέου) συνδυασμός</i>	Ο ε. σχηματίζει, συνδυάζοντας με έναν νέο τρόπο γνωστά γλωσσικά στοιχεία, μία πρόταση ή μεγαλύτερες γλωσσικές ενότητες γεμάτες νόημα
<i>Χρήση εικόνων</i>	Ο ε. συσχετίζει τη νέα πληροφορία με οπτικά σύνολα αποθηκευμένα στη μνήμη του, μέσω εύκολα ανακτήσιμων οπτικοποιήσεων, φράσεων ή τοποθεσιών
<i>Ακουστική αναπαράσταση</i>	Ο ε. διατηρεί στη μνήμη του τον ήχο μιας λέξης, φράσης, ή μακροπεριόδων γλωσσικών συνόλων
<i>Λέξεις- κλειδιά</i>	Ο ε. απομνημονεύει μια νέα λέξη στην ξένη γλώσσα είτε συσχετίζοντάς την με μια οικεία λέξη στην μητρική γλώσσα (ακουστική ή μη ομοιότητα) είτε εντοπίζοντας άλλα συνεκτικά στοιχεία με τη νέα λέξη
<i>Πλαισιοποίηση (contextualization)</i>	Ο ε. εντάσσει λέξεις ή φράσεις μέσα σε γλωσσικές ακολουθίες γεμάτες νόημα
<i>Επεξεργασία</i>	Ο ε. συσχετίζει τη νέα πληροφορία με άλλες έννοιες που βρίσκονται στη μνήμη του
<i>Μεταβίβαση</i>	Ο ε. χρησιμοποιεί ήδη αποκτηθείσες γνώσεις για να διευκολύνει την επίλυση μιας νέας μαθησιακής κατάστασης
<i>Εξαγωγή συμπερασμάτων</i>	Ο ε. χρησιμοποιεί τις διαθέσιμες πληροφορίες για να υποθέσει τη σημασία νέων λέξεων, να προβλέψει την έκβαση μιας μαθησιακής διαδικασίας και να συμπληρώσει πληροφοριακές απώλειες

Κοινωνικές/ συναισθηματικές στρατηγικές

<i>Συνεργασία</i>	Ο ε. εργάζεται με άλλα άτομα για να λάβει επανατροφοδότηση, να εμπλουτίσει τις γνώσεις του ή να πραγματοποιήσει μία γλωσσική δραστηριότητα
<i>Ερώτηση για διευκρινίσεις</i>	Ο ε. ζητά από τον εκπαιδευτή ή τον φυσικό ομιλητή της ξένης γλώσσας επανάληψη, παράφραση, επεξήγηση, ή διατύπωση παραδειγμάτων σχετικά με τη νέα μαθησιακό υλικό

Πίνακας 4.2 : Η τυπολογία των στρατηγικών μάθησης των O'Malley & Chamot (1990)

4.2.7. Το μοντέλο της Oxford

Ίσως όμως η πιο διαδεδομένη ταξινόμηση είναι από την Oxford (1990) και συνέβαλε σημαντικά στη διαμόρφωση αυτής των Chamot και O'Malley (1990, πρβλ.4.2.6.). Αυτή η ταξινόμηση των *στρατηγικών μάθησης* ονομάζεται SILL (Strategy Inventory for Language Learning). Η Oxford παραθέτει μία λίστα από δώδεκα στοιχεία που διακρίνουν τις *στρατηγικές μάθησης* (Oxford, 1990, πρβλ. 3.4.), αλλά και από παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή των στρατηγικών μάθησης.

Μερικοί τέτοιοι παράγοντες είναι (Oxford, 1990): ο βαθμός της «συνειδητότητας» κατά τη χρήση των στρατηγικών μάθησης, το σημείο και επίπεδο στο οποίο βρίσκεται η μάθηση του εκπαιδευομένου, οι ιδιαίτερες απαιτήσεις, που προκύπτουν από τις μαθησιακές δραστηριότητες, οι προσδοκίες από τον εκπαιδευτή προς τον εκπαιδευόμενο, η ηλικία, το φύλο και η εθνικότητα (ή ιθαγένεια), το γενικό μαθησιακό στιλ, άλλα στοιχεία που έχουν σχέση με την προσωπικότητα του ατόμου, ο βαθμός των κινήτρων που έχει για να μάθει τη γλώσσα, ο λόγος για τον οποίο μαθαίνει τη γλώσσα και ο τρόπος με τον οποίο διδάσκουν οι εκπαιδευτές (για διεξοδική ανάλυση, πρβλ.5.2.).

Οι στρατηγικές μάθησης κατά την Oxford χωρίζονται σε άμεσες και έμμεσες, συνολικά σε έξι ομάδες. Στον πίνακα 4.3. μπορούμε να δούμε αναλυτικά αυτήν την ταξινόμηση, παραθέτοντας παραδείγματα αντιπροσωπευτικών στρατηγικών για την κάθε ομάδα/ κατηγορία (Oxford ,1990).

Η ταξινόμηση των στρατηγικών μάθησης κατά την Oxford έχει ως εξής:

I. ΑΜΕΣΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ

A. Μνημονικές στρατηγικές

<i>α. δημιουργία νοερών συνδέσμων</i>	1. Ομαδοποίηση, 2. Σύνδεση/ Επεξεργασία, 3. Τοποθέτηση νέων λέξεων σε ένα πλαίσιο
<i>β. χρήση εικόνων και ήχων</i>	1. Χρήση φαντασίας και εικόνων για ενίσχυση των γνωστικών Σχημάτων, 2. Σημασιολογική χαρτογράφηση, 3. Χρήση λέξεων-κλειδιά, 4. Φωνητική αποθήκευση στη μνήμη
<i>γ. καλή επανάληψη</i>	1. Δομημένη επανάληψη
<i>δ. χρήση δράσης (π.χ. κίνησης)</i>	1. Χρήση «φυσικής», δηλαδή σωματικής αντίδρασης ή των αισθήσεων, 2. «Χρήση μηχανιστικών τεχνικών»

B. Γνωστικές στρατηγικές

<i>α. εξάσκηση</i>	1. Επανάληψη, 2. Τυπική επανάληψη με ήχους και συστήματα γραφής, 3. Αναγνώριση και χρήση «συνταγών» και «προτύπων εφαρμογής», 4. Ανασυνδυασμός (γνωστών στοιχείων)
<i>β. λήψη και αποστολή μηνυμάτων</i>	1. Ταχεία μεταφορά ιδεών, οδηγιών κ.λ.π. (με skimming και scanning), 2. Χρήση πηγών για λήψη και αποστολή μηνυμάτων
<i>γ. ανάλυση και αιτιολόγηση</i>	1. «Απαγωγική» αιτιολόγηση, 2. Ανάλυση εκφράσεων, 3. Συγκριτική ανάλυση (μεταξύ γλωσσών), 4. Μετάφραση, 5. «Μεταφορά» (ή «μεταγραφή»)
<i>δ. δημιουργία δομών για «εισερχόμενα» και «εξερχόμενα δεδομένα»</i>	1. Σημειώσεις, 2. Περίληψη, 3. Επισήμανση των βασικών σημείων

Γ. Αντισταθμιστικές στρατηγικές

II. ΕΜΜΕΣΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ

<i>α. ευφρές μάντεμα</i>	1. Χρήση γλωσσικών «σημαδιών για επίλυση», 2. Χρήση άλλων «σημαδιών για επίλυση»
<i>β. υπερπήδηση περιορισμών στον προφορικό και γραπτό λόγο</i>	1. Αλλαγή (ή μετάβαση) στη μητρική γλώσσα, 2. Αναζήτηση και χρήση βοήθειας, 3. Χρήση μιμικής και χειρονομιών, 4. Μερική ή ολική αποφυγή της επικοινωνίας, 5. Επιλογή του θέματος, 6. «Περιορισμός του μηνύματος» ή «προσαρμογή στο μήνυμα», 7. Συνδυασμός λέξεων

A. Μεταγνωστικές στρατηγικές

α. επικέντρωση της μάθησης	1. Επισκόπηση και συσχέτιση με ήδη γνωστά πράγματα, 2. Εστίαση της προσοχής, 3. Καθυστέρηση της παραγωγής προφορικού λόγου για επικέντρωση στην ακρόαση λόγου
β. δρομολόγηση και οργάνωση της μάθησης	1. Γενικότερη αναζήτηση πληροφοριών για τη μάθηση, 2. Οργάνωση (π.χ. χώρος, είδη γραφείου), 3. Ορισμός στόχων και αντικειμένων, 4.Καθορισμός του στόχου μίας γλωσσικής υποχρέωσης (εξάσκηση ή χρήση των τεσσάρων δεξιοτήτων με κάποιο στόχο), 5. Σχεδιασμός (και προετοιμασία) μίας γλωσσικής υποχρέωσης, 6. Αναζήτηση ευκαιριών για πρακτική εξάσκηση
γ. αξιολόγηση της μάθησης	1. Αυτοπαρακολούθηση, 2. Αυτοαξιολόγηση

B. Συναισθηματικές στρατηγικές

α. μείωση του άγχους	1.Βαθιές εισπνοές, περισυλλογή, χαλάρωμα, 2. Γέλιο, 3. Μουσική
β. ενθάρρυνση του εαυτού	1. Θετικά σχόλια από το μαθητή, 2. Ανάλυση ρίσκων με σύνεση, 3. Επιβράβευση του εαυτού
γ. μέτρηση της «συναισθηματικής θερμοκρασίας»	1. Μηνύματα από το σώμα, 2. Χρήση λίστας ελέγχου, 3. Ημερολόγιο για τη μάθηση, 4. Συζήτηση τέτοιων πραγμάτων με άλλους

Γ. Κοινωνικές στρατηγικές

Πίνακας 4.3. : Η ταξινόμηση των στρατηγικών μάθησης της Oxford(1990)

α. ερωτήσεις του ίδιου του μαθητή	1. Ερωτήσεις για επιβεβαίωση ή για διευκρίνιση, 2. Ερωτήσεις για διόρθωση
β. συνεργασία με άλλους	1.Συνεργασία με τους συνομήλικους συμμαθητές, 2. Συνεργασία με επαρκείς ομιλητές της νέας γλώσσας
γ. «συναισθηματική κατανόηση και συμμετοχή»	1. Ανάπτυξη πολιτισμικής κατανόησης, 2. Αντιληπτική κατανόηση των σκέψεων και των συναισθημάτων άλλων.

Για να κατανοηθεί η τυπολογία και οι χαρακτηρισμοί θα πρέπει να επισημανθούν ορισμένα σημεία: Πρώτον, κάθε στρατηγική που αναφέρεται στην τυπολογία αντιστοιχεί σε

μία μορφή συμπεριφοράς και ενέργειας του εκπαιδευομένου. Η εκάστοτε μορφή συμπεριφοράς αποκαλείται στρατηγική, αν εφαρμόζεται συνειδητά από το μαθητή. Όμως, και οι ασύνειδες μορφές συμπεριφοράς, δηλαδή οι τεχνικές, μπορούν να έχουν τα ίδια γνωρίσματα και να επιτελούν τις ίδιες λειτουργίες με τις αντίστοιχες στρατηγικές (Oxford, 1990).

Δεύτερον, η επιμέρους κατάταξη σε μία συγκεκριμένη στρατηγική προσδιορίζεται από την πρόθεση του μαθητή και από το αποτέλεσμα στη μάθηση, που επιφέρει η χρήση κάποιας συγκεκριμένης στρατηγικής. Αυτό σημαίνει ότι μία μορφή συμπεριφοράς μπορεί να «αποδοθεί» σε δύο ή περισσότερες στρατηγικές της τυπολογίας (Oxford, 1990). Αντίστοιχα, σε μία στρατηγική μπορούν να «αποδοθούν» περισσότερες από μία μορφές συμπεριφοράς. Για παράδειγμα, η δραστηριότητα της «επανάληψης» μπορεί να χαρακτηριστεί ως μνημονική στρατηγική, αν πρόθεση είναι η απομνημόνευση ενός κειμένου (π.χ. ενός ορισμού) ή ως μία γνωστική στρατηγική, και ειδικότερα ως μία στρατηγική εξάσκησης, αν αυτή οδηγεί στη «γνωστική εμπέδωση» του αντικειμένου μάθησης. Ασφαλώς θα μπορούσε να είναι και τα δύο, αν ο μαθητής έχει και τις δύο προθέσεις, ή αν η ενέργεια της επανάληψης οδηγεί και στα δύο αποτελέσματα. Η Oxford δέχεται κατά συνέπεια και την άποψη των Chamot και O'Malley. Αυτοί σημειώνουν ότι οι περισσότερες *στρατηγικές* εφαρμόζονται εξίσου καλά στο μάθημα της ξένης γλώσσας, αλλά και σε κάθε άλλο (σχολικό ή μη) γνωστικό αντικείμενο (πρβλ. άποψη McLaughlin, εισαγωγική ενότητα κεφ.3) .

Τέλος η ίδια η Oxford τονίζει στην εισαγωγή του βιβλίου της (Oxford, 1990) ότι η παρουσίαση απευθύνεται περισσότερο σε εκπαιδευτικούς και σε εκπαιδευομένους, και συνεπώς δεν εμβαθύνει στις θεωρητικές πτυχές της παρουσίας των στρατηγικών.

4.2.8. Συγκριτική θεώρηση

Όπως εύκολα μπορούμε να διαπιστώσουμε το πεδίο των στρατηγικών μάθησης της ξένης γλώσσας έχει βιώσει διαφωνίες τόσο όσον αφορά τον ορισμό (πρβλ.3.1.), όσο και την ταξινόμησή τους. Ακολούθως θα προχωρήσουμε σε μια σύγκριση ανάμεσα στην ταξινόμηση της Oxford (ως πληρέστερη και πιο διαδεδομένη) με άλλα δύο μοντέλα στρατηγικών μάθησης.

4.2.8.1. Συγκρίνοντας το σύστημα της Oxford και της Rubin

Και στα δύο συστήματα κοινό τόπο αποτελεί η διχοτόμηση των στρατηγικών σε άμεσες και έμμεσες. Σε μια προσπάθεια να κάνει πιο ακριβείς τους λειτουργικούς ορισμούς, η Oxford όρισε τον πρώτο τύπο στρατηγικών της εκμάθησης της ξένης γλώσσας ως αυτές που άμεσα εμπλέκουν τη γλώσσα που μαθαίνεται και ως έμμεσες αυτές που, παρ' ότι δεν έχουν άμεση σχέση με τη γλώσσα, παρ' όλ' αυτά είναι αναγκαίες ή βοηθητικές. Σύμφωνα με την Oxford, οι άμεσες και έμμεσες στρατηγικές λειτουργούν σε ένα δίκτυο αμοιβαίας υποστήριξης και ενισχύουν τις επιδράσεις των άλλων κατηγοριών για να βελτιώσουν τη μάθηση της ξένης γλώσσας.

Οι ορισμοί των Rubin και Oxford για τις άμεσες και έμμεσες στρατηγικές παρουσιάζουν διαφορές, καθώς στρατηγικές της επαλήθευσης και της παρακολούθησης, οι οποίες είχαν κατηγοριοποιηθεί στις άμεσες στρατηγικές κατά τη Rubin, βρίσκουν την αντιστοιχία τους στις έμμεσες στρατηγικές της Oxford (κοινωνική και μεταγνωστική), ενώ τα παραγωγικά «τρικ» αντιστοιχούν στις στρατηγικές αντιστάθμισης της Oxford (άμεσες στρατηγικές). Όπως ανέφεραν οι O'Malley, Chamot, Stewner- Manzanares, Küpper & Russo (1985a) και οι Hsiao & Oxford (2002), το σύστημα της Rubin απέτυχε να παράγει αλληλοαποκλυόμενες κατηγορίες, «καθώς μερικές στρατηγικές εμφανίζονται σε περισσότερες από μία ομάδες».

4.2.8.2. Συγκρίνοντας το σύστημα της Oxford και των O'Malley & Chamot

Το στρατηγικό σύστημα των O'Malley & Chamot, το οποίο προκάλεσε αξιοσημείωτη προσοχή από τότε που εμφανίστηκε, διακρίνει τρεις ευρείς τύπους: γνωστικές, μεταγνωστικές και κοινωνικο- συναισθηματικές στρατηγικές γλωσσικής μάθησης. Είναι εμφανές ότι υπάρχει ένας αισθητός βαθμός επικάλυψης ανάμεσα στα δύο συστήματα, αλλά και αρκετές διαφορές.

Πιο συγκεκριμένα, οι γνωστικές στρατηγικές των O'Malley & Chamot ανταποκρίνονται σε έναν συνδυασμό των μνημονικών και γνωστικών στρατηγικών της Oxford. Διαφορετικά από τους O'Malley & Chamot, η Oxford εσκεμμένα ξεχώρισε τις μνημονικές στρατηγικές από την κατηγορία των γνωστικών στρατηγικών, γιατί οι πρώτες φαίνεται να έχουν μια πολύ ιδιαίτερη και ξεκάθαρη λειτουργία. Φυσικά οι μνημονικές στρατηγικές εξυπηρετούν την αντίληψη. Παρ' όλ' αυτά οι πράξεις που περιλαμβάνονται στις μνημονικές στρατηγικές είναι συγκεκριμένοι μνημονικοί μηχανισμοί για τη μεταφορά πληροφοριών στη μακρόχρονη μνήμη για αποθηκευτικούς λόγους και για ανάκλησή τους όταν υπάρχει ανάγκη. Οι περισσότεροι από τους μνημονικούς μηχανισμούς δεν επιδιώκουν

να συμβάλλουν σε βαθιά επεξεργασία της γλωσσικής πληροφορίας, λειτουργία την οποία επιτελούν οι γνωστικές στρατηγικές (Ehrman, 1996).

Η Oxford προσδιόρισε τις στρατηγικές αντιστάθμισης ως τεχνικές που τις χρησιμοποιεί ο εκπαιδευόμενος σε περιπτώσεις που απουσιάζει κάποια πληροφορία. Ο λόγος που η Oxford κατέταξε τη στρατηγική της διατύπωσης υποθέσεων σε αυτήν την κατηγορία των στρατηγικών οφείλεται στο ότι αυτή η στρατηγική είναι πολύ χρήσιμη, όταν είναι ανεπαρκείς οι γνώσεις κατά την ανάγνωση και την ακουστική ικανότητα. (Στο σύστημα της Oxford ένα σύνολο από άλλες στρατηγικές αντιστάθμισης αναπληρώνουν τις χαμένες πληροφορίες κατά την παραγωγή του προφορικού ή του γραπτού λόγου). Σημειώνουμε πως οι στρατηγικές αντιστάθμισης για την ομιλία συχνά ονομάζονται επικοινωνιακές στρατηγικές (Cohen, 1998). Οι επικοινωνιακές στρατηγικές δεν περιλαμβάνονται συγκεκριμένα στο σύστημα των O'Malley & Chamot.

Οι μεταγνωστικές στρατηγικές των O'Malley & Chamot σε γενικές γραμμές ταιριάζουν με αυτές της Oxford. Η γενική λειτουργία αυτής της κατηγορίας είναι ο σχεδιασμός, η οργάνωση και η αξιολόγηση της μάθησης του ατόμου. Και τα δύο συστήματα αναφέρουν στρατηγικές που έχουν να κάνουν με κοινωνική και συναισθηματική αλληλεπίδραση. Οι συναισθηματικές στρατηγικές είναι τεχνικές με τις οποίες το άτομο χειρίζεται τις συναισθηματικές του καταστάσεις. Οι κοινωνικές στρατηγικές είναι τεχνικές που εμπλέκουν τη μάθηση με τους άλλους ανθρώπους. Οι O'Malley & Chamot σχημάτισαν μία ομάδα στρατηγικών με το όνομα κοινωνικοσυναισθηματικές. Σε αντίθεση με αυτούς, η Oxford τις χώρισε σε δύο κατηγορίες και πρόσθεσε πολύ περισσότερες στρατηγικές. Ο προφανής λόγος είναι πως οι συναισθηματικές και οι κοινωνικές στρατηγικές χαίρουν ιδιαίτερης προσοχής ως μέρος του «(συν)όλου» του ατόμου. Παρ' όλ' αυτά δεν περιλαμβάνουν όλα τα συστήματα κατηγοριοποίησης των στρατηγικών γλωσσικής μάθησης αυτού του είδους τις στρατηγικές (Hsiao & Oxford, 2002).

Παρά την διαφορετική έμφαση στις προσεγγίσεις της Oxford και των O' Malley & Chamot, τα στρατηγικά τους συστήματα είναι σε μεγάλο βαθμό συμβατά. Εάν μάλιστα γίνουν και τρεις λογικές τροποποιήσεις στις δύο ταξινομήσεις - α) να αποκλείσουμε τις επικοινωνιακές στρατηγικές από τον σκοπό των στρατηγικών μάθησης, β) να συνδυάσουμε τις μνημονικές και γνωστικές στρατηγικές της Oxford και γ) να διαχωρίσουμε τις κοινωνικές από τις συναισθηματικές στρατηγικές των O' Maley & Chamot, - μπορούμε να καταλήξουμε σε μία ταξινόμηση, αποτελούμενη από τέσσερις κύριες ομάδες στρατηγικών:

A) γνωστικές: ο χειρισμός ή μετασχηματισμός του μαθησιακού υλικού/ εισερχόμενης πληροφορίας (πχ. επανάληψη, χρήση εικόνων, συνόψιση)

B) μεταγνωστικές: υψηλότερης τάξης στρατηγικές με στόχο την ανάλυση, παρακολούθηση, αξιολόγηση, σχεδιασμό και οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας κάποιου ατόμου

Γ) κοινωνικές: διαπροσωπικές συμπεριφορές με στόχο την αύξηση της ποσότητας της επικοινωνίας στην ξένη γλώσσα και την πρακτική εξάσκηση (πχ. Λήψη πρωτοβουλίας αλληλεπίδρασης με φυσικούς ομιλητές μιας γλώσσας, συνεργασία με άλλα άτομα)

Δ) συναισθηματικές: έλεγχος των συναισθηματικών συνθηκών και εμπειριών που επηρεάζουν (διαμορφώνουν) την υποκειμενική εμπλοκή κάποιου ατόμου στην μάθηση. (Dörnyei & Skehan, 2003).

Συμπερασματικά, οι ταξινομήσεις των στρατηγικών γλωσσικής μάθησης που περιλήφθησαν στα υποκεφάλαια 4.1. και 4.2. (με ιδιαίτερη έμφαση στις τυπολογίες των Rubin, Wenden, O'Malley & Chamot και της Oxford) θεμελιώνουν τη μελέτη γύρω από το ποιες στρατηγικές ή συνδυασμός στρατηγικών είναι αποτελεσματικός στην προώθηση της γλωσσικής μάθησης.

Ωστόσο εξακολουθούν να υπάρχουν κάποια προβληματικά σημεία σχετικά με τις τυπολογίες των υποκεφαλαίων 4.1. και 4.2., που αξίζει εδώ να αναφερθούν. Ο προσδιορισμός των διαφόρων κατηγοριών απαιτεί προσεκτική ερμηνεία από την πλευρά των ερευνητών. Οι στρατηγικές οι οποίες είναι ενταγμένες σε μια συγκεκριμένη κατηγορία συχνά ποικίλουν αναφορικά με ορισμένες διαστάσεις, όπως η ακρίβεια (πχ. η «επανάληψη» είναι πολύ πιο συγκεκριμένη από την «αυτοδιαχείριση») και ο βαθμός που είναι παρατηρήσιμες (π.χ. η «ερώτηση για διευκρίνιση» είναι μια εμφανής συμπεριφορά, πράγμα που δεν ισχύει για την «επεξεργασία»). Τέλος δεν έχει καταστεί ακόμη σαφές, εάν το εύρος των στρατηγικών που είναι διαθέσιμο είναι συγκεκριμένο σε αριθμό (οπότε και μια όσο το δυνατόν πιο πλήρης ταξινόμηση να μπορεί να τα καλύψει) ή δυνάμει εξελισσόμενο. (Ellis, 1994).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΜΕΤΡΗΣΗΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΠΟΡΙΣΜΑΤΑ

Η έρευνα των στρατηγικών γλωσσικής μάθησης προώθησε την κατανόησή μας για το ποιες διαδικασίες ενεργοποιούνται κατά τη μάθηση μιας ξένης γλώσσας, πρότεινε, βάσει των ερευνητικών πορισμάτων, τρόπους- τεχνικές που οδηγούν στην αποτελεσματική μάθηση και τέλος ενίσχυσε την αντίληψη πως οι στρατηγικές γλωσσικής μάθησης μπορούν να διδαχθούν στους εκπαιδευόμενους της ξένης γλώσσας (πρβλ.κεφ.6). Σε αυτό το κεφάλαιο θα ασχοληθούμε με την ερευνητική δραστηριότητα στο πεδίο των στρατηγικών γλωσσικής

μάθησης, εστιαζόμενοι στις διάφορες ερευνητικές μεθόδους και τα αντίστοιχα εργαλεία μέτρησης που χρησιμοποιήθηκαν κατά καιρούς και στα συμπεράσματα που προέκυψαν από αυτές τις έρευνες, αναφορικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν το άτομο κατά την επιλογή και τη χρήση των στρατηγικών μάθησης.

Σύμφωνα με τον Skehan (1989) το ερευνητικό κλίμα των πρώτων χρόνων (δεκαετίες 1970, 1980) απεικονίζεται ως εξής: «Εάν κάνουμε ανασκόπηση όλης της έρευνας για τις στρατηγικές μάθησης, θα πρέπει να πούμε πως το πεδίο αυτό είναι σε εμβρυακό στάδιο. Συγκρουόμενα συμπεράσματα και μεθοδολογίες όλο και πληθαίνουν. Υπάρχουν πολύ λίγα ευρήματα. Ακόμη και ο αιτιολογικός ρόλος και η μεσολαβητική δυνατότητα των στρατηγικών αμφισβητείταιΤο ερευνητικό πεδίο συνεχίζει να αντιμετωπίζει αξιοσημείωτες προκλήσεις. Βρισκόμαστε στις απαρχές της συστηματοποίησης των στρατηγικών σε σχήματα κατηγοριοποίησης, έτσι ώστε οι νέοι ερευνητές ίσως χρειαστεί να συλλέξουν πληροφορίες στα τυφλά....Αυτό συνεπάγεται ότι οδεύουμε προς τις πρώτες προσπάθειες θεωρητικοποίησης του πεδίου των γλωσσικών στρατηγικών.»

Με το πέρασμα των χρόνων η ερευνητική δραστηριότητα για τις στρατηγικές γλωσσικής μάθησης φυσικά και δεν παρέμεινε σε εκείνο το αρχικό (εμβρυακό) στάδιο που περιγράψαμε παραπάνω. Ένα πλήθος ερευνών και μελετών διενεργήθηκαν στο μεταξύ με αξιόλογα ευρήματα, που ωστόσο δεν στάθηκαν ικανά να διασκευάσουν τις ασάφειες που σχετίζονται με τον όρο στρατηγικές μάθησης (για αναλυτική αναφορά πρβλ.3.2.). Γι' αυτό συχνά στη βιβλιογραφία της εκπαιδευτικής ψυχολογίας αντικαθίσταται ο όρος «στρατηγική μάθησης» από μία πολύπλευρη έννοια, αυτήν της «αυτορρύθμισης» (για την οποία γίνεται λόγος σε διάφορα σημεία της εν λόγω εργασίας). Καθ' ότι, όμως, η μετάβαση από τον έναν όρο στον άλλο- για πολλούς αναπόφευκτη- δεν έχει επιδοκιμαστεί ακόμη καθολικά από τους επιστήμονες του πεδίου της γλωσσικής μάθησης, θα συνεχίσουμε στα πλαίσια της εργασίας μας να αναφερόμαστε στον όρο «στρατηγική μάθησης», ως βασική προϋπόθεση για την αυτορρύθμιση (στη μάθηση) (Dörnyei & Skehan, 2003).

5.1. Ερευνητικές μέθοδοι και εργαλεία μέτρησης

Σ' αυτό το υποκεφάλαιο γίνεται ανάλυση τεσσάρων διαφορετικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων στη διερεύνηση των στρατηγικών γλωσσικής μάθησης: η παρατήρηση, το ημερολόγιο, η λεκτική αναφορά και η συνέντευξη- γραπτό ερωτηματολόγιο. Η συζήτηση

γύρω από τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της κάθε προσέγγισης δεν θα απουσιάσει, με στόχο την- όσο τον δυνατόν- αντικειμενικότερη συγκριτική θεώρησή τους.

5.1.1. Η παρατήρηση

Η βασικότερη πρόκληση στην εφαρμογή τεχνικών παρατήρησης είναι το γεγονός ότι πολλές από τις στρατηγικές χρήσης της ξένης γλώσσας δεν μπορούν να παρατηρηθούν, στην περίπτωση που αφορούν νοητικές διεργασίες και όχι συμπεριφορές, όπως για παράδειγμα το αν κάποιος εκπαιδευόμενος κάνει χρήση της περιφράσης για να περιγράψει ένα αντικείμενο, όταν δε γνωρίζει το κατάλληλο λεξιλόγιο. Σε τέτοιες περιπτώσεις σαφή συμπεράσματα εξάγονται από άλλες μεθόδους, όπως συνεντεύξεις, γραπτά ερωτηματολόγια και λεκτικές αναφορές (αναλύονται στα ακόλουθα υποκεφάλαια). Όσον αφορά όμως συμπεριφορές που εύκολα μπορούν να παρατηρηθούν η μέθοδος αυτή παρουσιάζει αρκετά πλεονεκτήματα, καθώς υπάρχει ομοιομορφία στη συλλογή των δεδομένων (ο παρατηρητής χρησιμοποιεί τους ίδιους όρους για να περιγράψει τα φαινόμενα) και διασφαλίζεται ένας υψηλός βαθμός αντικειμενικότητας (η μελέτη δε βασίζεται σε δεδομένα από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους για τους εαυτούς τους, αλλά από εξωτερική, αμερόληπτη – λίγο έως πολύ – παρατήρηση).

Κατά τον σχεδιασμό μιας μελέτης με τη μέθοδο της παρατήρησης, ο ερευνητής θα πρέπει να λάβει υπόψη του μία σειρά από παράγοντες: Α) *Ο αριθμός των υποκειμένων που παρατηρούν και παρατηρούνται*: το άτομο που διεξάγει την έρευνα μπορεί να παρατηρήσει μια γλωσσική μαθησιακή δραστηριότητα μόνος ή και με άλλους παρατηρητές, ο καθένας από τους οποίους να παρακολουθεί τους ίδιους ή διαφορετικούς εκπαιδευόμενους, ταυτόχρονα ή ετερόχρονα. Ειδικά στην περίπτωση των στρατηγικών γλωσσικής μάθησης, η παρατήρηση μιας ολόκληρης ομάδας εκπαιδευομένων (και όχι ενός ή μόνο λίγων ατόμων) μπορεί να αποβεί πιο επωφελής. Β) *Η συχνότητα και η διάρκεια των παρατηρήσεων*: καθορίζεται από τους στόχους αυτού που διεξάγει την έρευνα (πχ. επικέντρωση σε συγκεκριμένες γλωσσικές δραστηριότητες ή στη χρήση στρατηγικών μάθησης καθ' όλη τη διάρκεια της εκάστοτε παρεχόμενης εκπαίδευσης). Γ) *Η συλλογή, καταγραφή και ανάλυση των δεδομένων της παρατήρησης*: παρά την ύπαρξη διαφόρων τεχνολογικών μέσων, συχνά θεωρείται αναγκαία η παρουσία των παρατηρητών κατά τη συλλογή και ερμηνεία των δεδομένων. Οι τελευταίες διαδικασίες ολοκληρώνονται με σημειώσεις δομημένης (πχ. Κλίμακα παρατήρησης των O'Malley, Chamot, Stewner- Manzanares, Küpper & Russo, 1985a) ή μη δομημένης μορφής

(ο παρατηρητής κρατά σημειώσεις σχετικά με ό,τι συμβαίνει κατά τη μαθησιακή διαδικασία ή εστιαζόμενος σε συγκεκριμένες στρατηγικές ή συμπεριφορές).

Πέρα από το ζήτημα της ύπαρξης πολλών μη παρατηρήσιμων στρατηγικών, ένα ακόμη μειονέκτημα της μεθόδου της παρατήρησης είναι πως συνήθως καταγράφονται δεδομένα μόνο από τους λεγόμενους «εξωστρεφείς» εκπαιδευόμενους (τάση προς λεκτική συμπεριφορά) και έτσι χάνονται σημαντικές πληροφορίες – ίσως και οι πιο σημαντικές– για τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι περισσότερο «εσωστρεφείς». Επίσης ο παρατηρητής δεν παύει και αυτός να είναι ένας ενήλικος με συγκεκριμένες απόψεις, προκαταλήψεις και προσμονές, οι οποίες επηρεάζουν τις περιγραφές και ερμηνείες που δίνει για την- υπό παρατήρηση- χρήση των στρατηγικών (Cohen, 1998, πρβλ. 2.2.).

5.1.2. Το ημερολόγιο

Σε μια προσπάθεια να συλλέξουν δεδομένα για την χρήση των στρατηγικών γλωσσικής μάθησης για μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο, μερικοί ερευνητές στράφηκαν στα ημερολόγια ως ερευνητικό εργαλείο. Οι Faerch & Kasper (1987) υποστηρίζουν πως οι ενδοσκοπικές μέθοδοι επιτρέπουν στους εκπαιδευόμενους να εξετάζουν διαδικασίες, οι οποίες δεν είναι άμεσα παρατηρήσιμες- οι μικροδιαδικασίες της γλωσσικής χρήσης και μάθησης που εντάσσονται στα στάδια της προόδου του ατόμου. Τα ημερολόγια στοχεύουν στο να βοηθήσουν τους ερευνητές και θεωρητικούς να καταλάβουν τις διάφορες μεταβλητές της γλωσσικής μάθησης από την οπτική του εκπαιδευόμενου. Όπως σημειώνει ο van Lier (1988) «υπάρχει ομόφωνη πίεση για επιλογή θεμάτων για έρευνα που να μπορούν να γενικευτούν σε ευρύτερες πληθυσμιακές ομάδες...όλοι συμφωνήσαμε πως η καλύτερη κατανόηση των εκπαιδευομένων (και της οπτικής τους) είναι μια εύλογη θεματική επιλογή».

Σε μια επισκόπηση των δημοσιευμένων μελετών με ημερολόγια ο Bailey (1991) κάνει τη διάκριση ανάμεσα σε αυτές, όπου ο γράφων και ο αναλυτής είναι το ίδιο άτομο και αυτές, όπου ο αναλυτής ασχολείται με ημερολόγια άλλων ατόμων. Θα πρέπει, επιπλέον, να τονίσουμε πως οι περισσότερες από αυτές έγιναν αναφορικά με τη μάθηση μέσα στην τάξη. Εξάιρεση αποτελεί ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα μιας μελέτης φυσιοκρατικής γλωσσικής μάθησης των Garson & Longhini (2002), κατά την οποία η αναλύτρια/ γράφουσα βρισκόταν στη χώρα της γλώσσας- στόχου και δεν δέχτηκε τυπική γλωσσική διδασκαλία.

Ο Bailey (1991) ισχυρίζεται πως «οι μελέτες βάσει ημερολογίων είναι ουσιώδεις για την ενίσχυση της κατανόησης της μάθησης στην τάξη. Στην παρούσα φάση εργαζόμαστε με

ένα εργαλείο, που επιδέχεται βελτίωσης και παρέχει μια αμυδρή αντιπροσώπευση της γλωσσικής μάθησης. Αν διεξάγεται ορθά, οι μελέτες με ημερολόγια μπορούν να μας παρέχουν σημαντικές χαμένες πληροφορίες σε αυτό το απίστευτα σύνθετο μωσαϊκό της γλωσσικής μάθησης- κομμάτια του οποίου μπορεί να μην είναι βατά με άλλα μέσα...Μια εκτίμηση των ατομικών διαφορών, οδηγεί άμεσα στη σημαντικότητα της μελέτης των μεμονωμένων εκπαιδευομένων σε βάθος».

Τα ημερολόγια, βέβαια, ως εργαλείο μέτρησης της πρόσκτησης της ξένης γλώσσας, παρουσιάζουν και αρκετές αδυναμίες. Οι ημερολογιακές καταγραφές των εκπαιδευομένων αφορούν αναδρομικά δεδομένα, και, ως τέτοια, υπόκεινται σε μνημονικούς περιορισμούς και ασύνειδες παρεμβάσεις (Fry, 1988). Ένα άλλο πρόβλημα σχετίζεται με την υποκειμενικότητα της εμπειρίας του εκπαιδευομένου και με το γεγονός ότι μόνο κάποια υποσύνολα των διαδικασιών, στις οποίες εμπλέκονται οι εκπαιδευόμενοι, βρίσκονται μέσα στα πλαίσια της συνειδητής ενημερότητάς τους (Seliger, 1983).

Επιπροσθέτως, οι ημερολογιακές καταγραφές μπορεί να ποικίλουν από πλούσιες αφηγήσεις έως στοιχειώδεις αναφορές, ώστε η ύπαρξη των σε βάθος δεδομένων να μην μπορεί να διασφαλιστεί σε κάθε περίπτωση (Fry, 1988). Ο Seliger (1983) σημειώνει πως μαθητές γλωσσών μπορεί να είναι ανίκανοι είτε να περιγράψουν είτε να ερμηνεύσουν αξιόπιστα τις γλωσσικές τους διαδικασίες. Τέλος, λόγω της φύσης των ημερολογιακών καταγραφών, προβλήματα στην ανάλυση συνιστούν η ανοιχτή φύση και τα διάφορα ζητήματα απλοποίησης των δεδομένων και ο βαθμός αξιοπιστίας στην κωδικοποίηση και στην ερμηνεία τους (Bailey, 1991).

5.1.3. Η λεκτική αναφορά

Η λεκτική αναφορά (verbal report), ως εργαλείο μέτρησης της στρατηγικής χρήσης της ξένης γλώσσας, έχει διαδραματίσει σημαντικό ρόλο σε πολλές από τις σχετικές μελέτες. Προσφέρει βαθιά γνώση για τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευόμενοι, καθώς συλλέγονται δεδομένα (από τις λεκτικές αναφορές τους) πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τη γλωσσική μάθηση ή τις γλωσσικές ασκήσεις που καλούνται να διεκπεραιώσουν. Είναι αναγκαίο να σημειώσουμε πως, στην ουσία, η λεκτική αναφορά δεν αποτελεί ένα εργαλείο μέτρησης, αλλά πολύ περισσότερο περικλείει μία ποικιλία από εργαλεία, που έχουν ως στόχο τους την παροχή νοητικών δεδομένων που αφορούν γνωστικές διεργασίες.

Οι λεκτικές αναφορές περιλαμβάνουν δεδομένα που προέρχονται από: α) *αυτο-αναφορά* (το υποκείμενο περιγράφει με γενικευμένες διατυπώσεις τη μαθησιακή του συμπεριφορά, πχ. «τείνω να προσλαμβάνω γρήγορα τα ακουστικά κείμενα»), β) *αυτο-παρατήρηση* (το υποκείμενο ελέγχει τη συγκεκριμένη, και όχι κάποια γενικευμένη, μαθησιακή συμπεριφορά είτε ενδοσκοπικά – άμεσα –, είτε ανασκοπικά – αφού έχει ολοκληρωθεί η μάθηση), και γ) *αυτο-αποκάλυψη* (το υποκείμενο σκεφτόμενο μεγάλωφωνα, ή με έναν εσωτερικό μονόλογο αποκαλύπτει τα στάδια της σκέψης του κατά την απόκτηση μιας πληροφορίας, πχ. «σε ποιόν αναφέρεται σε αυτό το πλαίσιο το υποκείμενο «αυτοί»;») (Cohen, 1998).

Ωστόσο και η μέθοδος αυτή παρουσιάζει κάποια μειονεκτήματα. Ο Seliger (1983) σημειώνει πως μεγάλο κομμάτι των γνωστικών διαδικασιών δεν μας είναι προσιτό, ακόμη και με τις λεκτικές αναφορές των υποκειμένων, καθώς συχνά είναι ασύνειδο. Αλλά ακόμη και στην περίπτωση που η γνωστική διεργασία είναι συνειδητή, θεωρείται ιδιαίτερος δύσκολο να παρουσιάσει με κάθε ακρίβεια το υποκείμενο τις διάφορες νοητικές διεργασίες, καθώς, ανάμεσα στα άλλα, η μνημονική του ικανότητα δεν έχει απεριόριστες δυνατότητες (Dobrin, 1986). Ο Afflerbach (1986) προσθέτει πως η λεκτική αναφορά δε δίνει χρήσιμες πληροφορίες εάν η υπό εξέταση διαδικασία είναι αυτόματη (όχι συνειδητή). «Οι αυτόματες διαδικασίες παρακάμπτουν την εργαζόμενη μνήμη και έτσι δεν είναι διαθέσιμες για λεκτικές αναφορές» (πρβλ. Cohen, 4.2.4. περί συνειδητής ή μη χρήσης των στρατηγικών) (Anderson & Vandergrift, 1996).

Επιπλέον, οι λεκτικές αναφορές μπορεί να προκαλέσουν τη διάσπαση της προσοχής και συγκέντρωσης των υποκειμένων. Κατά την ανάγνωση, για παράδειγμα, υπάρχει η πιθανότητα η άμεση ανασκόπηση να διακόψει και να επιδράσει αρνητικά σε όλη την αναγνωστική διαδικασία, ειδικά σε περιπτώσεις ατόμων που παρουσιάζουν κάποιες δυσκολίες σε αυτήν την δεξιότητα (Mann, 1982). Εκτός από αυτό, υπάρχει η πιθανότητα τα αποτελέσματα αυτής της μεθόδου να ποικίλουν ανάλογα με τις οδηγίες που δίνονται στα υποκείμενα, τα χαρακτηριστικά των υποκειμένων (πληροφοριακός ή μη τύπος), το υλικό που χρησιμοποιείται για τη συλλογή των πρωτοκόλλων λεκτικής αναφοράς και τη φύση της ανάλυσης των δεδομένων (Olson et al., 1984).

Ενώ οι παραπάνω κριτικές ενισχύουν την άποψη πως η ύπαρξη αυτών των προβλημάτων μειώνει το βαθμό, στον οποίο είναι γενικεύσιμα τα ευρήματα που προκύπτουν από αυτήν την ερευνητική μέθοδο, αντιθέτως οι υπερασπιστές της μεθόδου της λεκτικής

αναφοράς ισχυρίζονται πως η γνώση των αδυναμιών- προβλημάτων κατά τον ερευνητικό σχεδιασμό μπορεί να οδηγήσει στην αποφυγή τους. Οι Ericsson & Simon (1980) τονίζουν πως «...πλέον οι λεκτικές αναφορές, όταν αποσπώνται προσεκτικά και ερμηνεύονται με πλήρη συναίσθηση και κατανόηση των συνθηκών, κάτω από τις οποίες έχουν εκφραστεί, αποτελούν μια αξιόλογη και αξιόπιστη πηγή πληροφοριών για τη γνωστική διαδικασία».

5.1.4. Η συνέντευξη και το γραπτό ερωτηματολόγιο

Ενώ για πολλούς λόγους οι συνεντεύξεις και τα γραπτά ερωτηματολόγια είναι διακριτές μέθοδοι διερεύνησης της στρατηγικής μάθησης, κοινά σημεία εντοπίζουμε στο ότι και οι δύο αποσπών απαντήσεις από τους εκπαιδευόμενους σε ένα σύνολο ερωτημάτων ή δοκιμασιών. Επιπρόσθετα, απαιτούν και οι δύο από τον ερευνητή να κάνει επιλογές αναφορικά με τη μορφή των ερωτήσεων και τις ερευνητικές διαδικασίες. Ένας μεγάλος αριθμός από μελέτες χρησιμοποίησαν αυτές τις μεθόδους (πχ. Naiman et al., 1978, Rubin, 1981, Politzer & McGoarty, 1985, Oxford, 1985, Wenden, 1986, Chamot, 1987) ώστε να συλλεγούν πληροφορίες σχετικά με τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευόμενοι γενικά ή κατά την εκτέλεση μιας συγκεκριμένης δραστηριότητας (Ellis, 1994).

Η συνέντευξη στις έρευνες μπορεί να εξυπηρετεί τρεις στόχους. Πρώτον, μπορεί να χρησιμοποιείται ως το κύριο μέσο συλλογής πληροφοριών. Όπως περιγράφει ο Tuckman (1972) «με το να βρίσκει είσοδο σε αυτό που υπάρχει μέσα στον εγκέφαλο ενός ατόμου, δίνει τη δυνατότητα να γίνει μέτρηση του τί ξέρει ένα άτομο (πληροφορία ή γνώση), τί του αρέσει ή δεν του αρέσει (αξίες και προτιμήσεις) και τέλος τί σκέφτεται ένα άτομο (στάσεις, πεποιθήσεις). Δεύτερον, μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να ελέγχει τις υποθέσεις ή για να προτείνει νέες ή ως ένα επεξηγηματικό εργαλείο που βοηθά να προσδιοριστούν μεταβλητές και σχέσεις. Και τρίτον, η συνέντευξη μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε συνδυασμό με άλλες ερευνητικές μεθόδους (όπως στην περίπτωση που εξετάζουμε)».

Η ερευνητική συνέντευξη έχει οριστεί ως «μία συζήτηση ανάμεσα σε δύο άτομα, με πρωτοβουλία αυτού που παίρνει συνέντευξη για ένα συγκεκριμένο λόγο της απόκτησης πληροφοριών σχετικά με την έρευνα και η οποία εστιάζεται σε ερευνητικά αντικείμενα συστηματικής περιγραφής, πρόβλεψης ή επεξήγησης» (Cannel and Kahn, 1968). Αφορά τη συλλογή δεδομένων μέσω άμεσης λεκτικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα άτομα. Μ' αυτήν την έννοια διαφέρει από το ερωτηματολόγιο, όπου το άτομο καλείται να καταγράψει τις απαντήσεις του σε συγκεκριμένες ερωτήσεις.

Θα περιοριστούμε εδώ στη χρήση της συνέντευξης ως συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο. Οι συνεντεύξεις με αυτήν την έννοια εκτείνονται από την τυπική συνέντευξη, κατά την οποία τίθενται ερωτήματα και οι απαντήσεις καταγράφονται σε μια προκαθορισμένη φόρμουλα, και τις λιγότερο τυπικές συνεντεύξεις, κατά τις οποίες αυτός που παίρνει τη συνέντευξη είναι ελεύθερος να τροποποιήσει τη σειρά των ερωτήσεων, να αλλάξει τις λέξεις, να τις επεξηγήσει ή να προσθέσει σε αυτές· έως τις εξολοκλήρου άτυπες συνεντεύξεις, κατά τις οποίες αυτός που παίρνει τη συνέντευξη μπορεί να έχει ένα σύνολο από θέματα- κλειδιά, τα οποία θέτει στον εκπαιδευόμενο σε μορφή συζήτησης. Μετά από αυτό το σημείο υπάρχει η μη κατευθυντική συνέντευξη, κατά την οποία το άτομο που διενεργεί την συνέντευξη λαμβάνει ένα δευτερεύοντα ρόλο.

Την ύπαρξη διαφόρων ειδών συνέντευξης θα πρέπει να την κατανοήσουμε σύμφωνα με τον Kvale (1996) ως εξής: τα διάφορα είδη τοποθετούνται σε διάφορα σημεία ενός συνεχούς, ανάλογα με το πόσο ανοιχτοί είναι οι στόχοι τους, με τον βαθμό αυστηρότητας της δομής τους, τον βαθμό που είναι διερευνητικές ή ελέγχουν υποθέσεις, εάν αποζητούν περιγραφή ή επεξήγηση και εάν είναι προσανατολισμένες γνωστικά ή συναισθηματικά.

Για να γίνει ο σχεδιασμός μιας έρευνας με συνέντευξη ο ερευνητής διέρχεται τα ακόλουθα επτά στάδια (Kvale,1996): 1. θέμα (διατύπωση του στόχου της έρευνας και περιγραφή του θέματος πριν αρχίσει η συνέντευξη) 2. σχεδιασμός, 3. συνέντευξη, 4. καταγραφή (προετοιμασία του προς ανάλυση υλικού, με τη μετατροπή του προφορικού λόγου σε γραπτό κείμενο), 5. ανάλυση (το να αποφασίζεις, βάσει του στόχου και του θέματος της έρευνας και της φύσης του υλικού της συνέντευξης, ποιες μέθοδοι ανάλυσης είναι κατάλληλες για τη συνέντευξη), 6. επαλήθευση (των αξιωμάτων της αξιοπιστίας, γενίκευσης και εγκυρότητας των ευρημάτων) και 7. αναφορά (κοινοποίηση των ευρημάτων της μελέτης και των μεθόδων που εφαρμόστηκαν σε τέτοια μορφή, η οποία είναι σύμφωνη με επιστημονικά κριτήρια, λαμβάνει υπόψη τα ηθικά θέματα της έρευνας και καταλήγει σε ευανάγνωστο προϊόν).

Από την άλλη πλευρά το ερωτηματολόγιο παρουσιάζει και κάποια χαρακτηριστικά που είναι διαφορετικά από αυτά της ερευνητικής μεθόδου της συνέντευξης: τείνει να είναι πιο αξιόπιστο (καθώς είναι ανώνυμο ενισχύει την ειλικρίνεια), είναι πιο οικονομικό σε χρόνο και σε χρήμα και υπάρχει η δυνατότητα να υπερβεί χωροχρονικούς περιορισμούς (πχ. ηλεκτρονική ταχυδρόμηση). Ενώ στην περίπτωση της συνέντευξης, αυτός που τη διενεργεί μπορεί να παρέχει διευκρινίσεις αναφορικά με τον στόχο των ερωτημάτων και σημεία

παρανόησης του ατόμου που καλείται να απαντήσει στα ερωτήματα, αυτή η δυνατότητα δεν υπάρχει κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, ειδικότερα στην περίπτωση που τίθενται κλειστά ερωτήματα. Εάν πάλι τίθενται ανοιχτά ερωτήματα συμβαίνει συχνά τα άτομα να είναι απρόθυμα για τον έναν ή τον άλλο λόγο να συμπληρώσουν πιο εκτενείς απαντήσεις τους· κάτι τέτοιο αποδεικνύεται εξαιρετικά προβληματικό για ανθρώπους περιορισμένου γραμματισμού. Τέλος μία συνέντευξη διεξάγεται σε μία προσαρμοσμένη ταχύτητα (στο ρυθμό του ερωτούντος)- ενώ τα ερωτηματολόγια συχνά συμπληρώνονται σε συγκεκριμένο χρόνο- και επίσης παρουσιάζει ένα υψηλότερο ποσοστό απαντήσεων, καθώς οι ερωτούντες, εμπλεκόμενοι λεκτικά, αποκτούν περισσότερα κίνητρα για απόκριση στα ερωτήματα που τους τίθενται (Oppenheim, 1992).

Ακολούθως θα παρουσιάσουμε συγκεκριμένα ερωτηματολόγια, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν ως εργαλεία μέτρησης των στρατηγικών γλωσσικής μάθησης στις περισσότερες σχετικές έρευνες σε συνδυασμό με την μέθοδο της συνέντευξης. Αυτά τα εργαλεία βασίζονται στην υπόθεση πως η χρήση στρατηγικών μάθησης συσχετίζεται με μια βαθύτερη κλίση (aptitude) του ατόμου, καθώς, όπως θα διαπιστώσουμε, οι προτάσεις (items) των ερωτηματολογίων ζητούν από τα άτομα να γενικεύσουν τις πράξεις τους μέσα σε καταστάσεις, παρά να αναφέρουν μεμονωμένα μαθησιακά γεγονότα (Winne & Perry, 2000).

5.1.4.1. The Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ):

Το MSLQ (ερωτηματολόγιο των στρατηγικών παρακίνησης για τη μάθηση) δημιουργήθηκε στο πανεπιστήμιο του Michigan από τον Paul Pintrich και τους συνεργάτες του (Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, 1991). Το πανεπιστήμιο του Michigan, παραδοσιακά έχει υπάρξει ένα από τα ηγετικά διεθνή κέντρα για την έρευνα στην εκπαιδευτική ψυχολογία, κυρίως στους τομείς των κινήτρων και της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης. Για την εκπόνηση αυτού του εργαλείου χρειάστηκαν περίπου τρία χρόνια, κατά την διάρκεια των οποίων οι προτάσεις (items) επανεξετάζονταν και αναθεωρούνταν βασιζόμενες στα αποτελέσματα της ανάλυσης παραγόντων και της αξιοπιστίας και συσχετίσεις με μέτρα επίτευξης (Winne & Perry, 2000).

Το MSLQ απευθύνεται σε φοιτητές πανεπιστημίου και, όπως αποκαλύπτει και η ονομασία του, οι προτάσεις του καλύπτουν δύο ευρείς θεματικές περιοχές, τα κίνητρα και τις στρατηγικές μάθησης (αξίζει να σημειώσουμε πως είναι το μοναδικό εργαλείο, από όσα θα παρουσιάσουμε στο συγκεκριμένο υποκεφάλαιο, το οποίο δεν αφορά αποκλειστικά τη

γλωσσική μάθηση). Όλο το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 81 προτάσεις, η κάθε μία από τις οποίες χρησιμοποιεί μία σκάλα επτά σημείων ως εξής: «καθόλου αληθές για μένα»(1) έως «πολύ αληθές για μένα»(7). Η κατηγορία των στρατηγικών μάθησης περιλαμβάνει 50 προτάσεις που χωρίζονται σε δύο ενότητες: α) γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές, και περιλαμβάνει υποκατηγορίες όπως δοκιμή, επεξεργασία, οργάνωση, κριτική σκέψη και μεταγνωστική αυτοκατεύθυνση και β) στρατηγικές χειρισμού των πηγών, η οποία περιλαμβάνει υποκατηγορίες του χρόνου και του περιβάλλοντος μελέτης, ρύθμισης της προσπάθειας, ομαδική μάθηση και βοήθεια στην αναζήτηση. Αυτές οι υποκατηγορίες είναι αθροιστικές με την έννοια ότι τα τελικά σύνολα σχηματίζονται υπολογίζοντας τα αποτελέσματα κάθε μίας πρότασης σε κάθε υποκατηγορία. Αναφορικά με τις ψυχομετρικές ιδιότητες αυτού του εργαλείου, οι Pintrich et al. (1991) σημειώνουν στο σχετικό εγχειρίδιο πως η ορθότητα του ερωτηματολογίου δεν ήταν άριστη, αλλά «ικανοποιητική».

5.1.4.2. *The Strategy Inventory for Language Learning (SILL)*

Πρόκειται για το εργαλείο που χρησιμοποιείται πιο συχνά για τη διερεύνηση της στρατηγικής γλωσσικής μάθησης. Δημιουργήθηκε από την Oxford (1990) και βασίστηκε στην ταξινόμηση που η ίδια πρότεινε (πρβλ. 4.2.7.). Έτσι, το ερωτηματολόγιο αποτελείται από έξι κατηγορίες: α) αποτελεσματική απομνημόνευση (μνημονικές στρατηγικές), β) χρήση γνωστικών διαδικασιών (γνωστικές στρατηγικές), γ) αντιστάθμιση για απώλεια γνώσης (αντισταθμιστικές στρατηγικές), δ) οργάνωση και αξιολόγηση της μάθησης (μεταγνωστικές στρατηγικές), ε) χειρισμός των συναισθημάτων (συναισθηματικές στρατηγικές), και στ) μάθηση με άλλους (κοινωνικές στρατηγικές). Τα σύνολα των κατηγοριών υπολογίζονται, όπως και στο MSLQ , από το μέσο όρο των αποτελεσμάτων των προτάσεων σε κάθε μία κατηγορία. Το SILL (κατάλογος στρατηγικών για την γλωσσική μάθηση) συνοδεύεται από ένα πολύ εύχρηστο φύλλο εργασίας, στο οποίο τα ίδια τα άτομα μπορούν να υπολογίσουν το σύνολο του προφίλ τους. Η συγγραφέας έχει εκδώσει δύο μορφές του εργαλείου, μία για ομιλητές της αγγλικής γλώσσας που μαθαίνουν άλλες γλώσσες (80 προτάσεις) και μία για αυτούς που μαθαίνουν την αγγλική ως ξένη γλώσσα (50 προτάσεις).

Οι προτάσεις του SILL περιλαμβάνουν μία κλίμακα πέντε σημείων από «ποτέ ή σχεδόν ποτέ αληθές για εμένα»(1) έως «πάντα ή σχεδόν πάντα αληθές για μένα»(5). Από μια πρώτη ματιά, αυτή η κλίμακα είναι αντίστοιχη με αυτήν που χρησιμοποιείται στο MSLQ, υπάρχουν ωστόσο δύο θεμελιώδεις διαφορές. Πρώτ' απ' όλα, παρ' ότι χρησιμοποιούν και οι

δύο τον όρο «αληθές για μένα», η κλίμακα του MSLQ εκτείνεται από το «καθόλου» έως το «πολύ», ενώ η κλίμακα του SILL από το «ποτέ ή σχεδόν ποτέ» έως το «πάντα ή σχεδόν πάντα». Δεύτερον, οι προτάσεις από τη φύση τους είναι διαφορετικές. Οι προτάσεις στο MSLQ είναι γενικές δηλώσεις ή υποθετικές σχέσεις εστιαζόμενες σε χαρακτηριστικές όψεις της μαθησιακής διαδικασίας (εάν.....τότε, πρβλ. 3.4. «παραγωγικά σύνολα»). Οι προτάσεις του SILL, από την άλλη πλευρά, είναι πιο συγκεκριμένες και κάθε μία, λίγο έως πολύ, ανταποκρίνεται σε μια γλωσσική μαθησιακή στρατηγική. Αυτές οι δύο διαφορές καταλήγουν στην κυριότερη διαφορά στον ψυχομετρικό χαρακτήρα των δύο εργαλείων. Οι προτάσεις στο MSLQ σχετίζονται με γενικές τάσεις και κλίσεις, και γι' αυτόν τον λόγο μπορούν να θεωρηθούν πως είναι σε γραμμική σχέση με βαθύτερα χαρακτηριστικά των ατόμων. Αυτό ενισχύεται επίσης από τις ποσοστιαίες κλίμακες του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου, οι οποίες καταγράφουν τον βαθμό ανταπόκρισης ανάμεσα στην πρόταση και το άτομο, απαντώντας σε ένα συνεχές από το «καθόλου» έως το «πολύ». Το SILL από την άλλη πλευρά, συγκεντρώνεται σε συγκεκριμένες στρατηγικές συμπεριφορές και οι δείκτες της κλίμακας καταδεικνύουν τις συχνότητες της στρατηγικής χρήσης. Οι προτάσεις αυτές είναι, γι' αυτόν τον λόγο, «συμπεριφορικές», που σημαίνει ότι δεν μπορούμε να εξάγουμε μια γραμμική σχέση ανάμεσα στα επιμέρους και στα συνολικά πορίσματα. Για παράδειγμα μπορεί κάποιος εκπαιδευόμενος να θεωρείται γενικά καλός μνημονικός χρήστης, ενώ να παρουσιάζει χαμηλά αποτελέσματα σε κάποιες προτάσεις της μνημονικής κατηγορίας.

Ένα υψηλό αποτέλεσμα στο SILL επιτυγχάνεται όταν το άτομο χρησιμοποιεί όσο το δυνατόν πιο πολλές διαφορετικές στρατηγικές και γι' αυτό έχει σημασία η ποσότητα. Αυτό είναι μια αντίφαση με τη στρατηγική θεωρία, η οποία έχει αποδείξει ξεκάθαρα πως στη στρατηγική χρήση δεν είναι σημαντική η ποσότητα, αλλά η ποιότητα. Για παράδειγμα, κάποιος εκπαιδευόμενος μπορεί να χρησιμοποιεί συνέχεια μια στρατηγική που ταιριάζει απόλυτα με την προσωπικότητα και το μαθησιακό του στιλ. Ακόμη και εάν κάποιος χρησιμοποιεί διαφορετικές στρατηγικές, δε σημαίνει πως είναι ένας ικανός χρήστης στρατηγικών καθώς, όπως σημειώνουν οι Ehrman et al. (2003) «οι λιγότερο ικανοί εκπαιδευόμενοι συχνά χρησιμοποιούν στρατηγικές με έναν ανεξέλεγκτο, ασύνδετο τρόπο».

Η ίδια άποψη εκφράζεται σε πρόσφατη επανεξέταση του ζητήματος αυτού από την Oxford και τους συνεργάτες της: «Η αναφορά χρήσης λίγων στρατηγικών δεν είναι πάντα δείγμα αναποτελεσματικής μάθησης όπως και η υψηλής συχνότητας χρήση στρατηγικών δεν διασφαλίζει την επιτυχημένη μάθηση. Σε μια τυχαία παρατήρηση σε μια τάξη, μπορεί να

δούμε μαθητές να χρησιμοποιούν πολλές στρατηγικές, αλλά να μην τις εφαρμόζουν αποτελεσματικά. Οι μελέτες που βασίζονται μόνο στη συχνότητα μπορεί να χάσουν το στόχο. Επειδή τα αποτελέσματα της συχνότητας από μόνα τους δεν εξηγούν τα πάντα γύρω από την στρατηγική χρήση, είναι σημαντικό να περιλαμβάνονται κι άλλοι δείκτες της ατομικής συμπεριφοράς που εκφράζουν την λήψη των αποφάσεων των υποκειμένων. Η ύπαρξη ποσότητας δεν συνεπάγεται την ποιότητα στη χρήση των στρατηγικών (Yamamori et al., 2003).

Όλα αυτά σημαίνουν πως αν και το SILL μπορεί να είναι ένα χρήσιμο εργαλείο για να αναπτύξει την ενημερότητα των εκπαιδευομένων για τις στρατηγικές μάθησης της ξένης γλώσσας, η χρήση του για ερευνητικούς σκοπούς είναι αμφιλεγόμενη. Αυτό διευκρινίστηκε σε μια μελέτη των Gardner, Tremblay & Masgoret (1997), κατά την οποία η χρήση στρατηγικών γλωσσικής μάθησης σχετιζόταν, σχεδόν απρόσμενα, αρνητικά με την μαθησιακή επίτευξη. Όπως σημειώνουν οι συγγραφείς, μια τέτοια ερμηνεία δεν ήταν σύμφωνη με άλλες σχετικές μελέτες. Υποθέτουν πως τα αντιφατικά ευρήματα του δείγματός τους, προέρχονταν από τη φύση του εργαλείου: όπως επιχειρηματολόγησαν, επιτυχημένοι εκπαιδευόμενοι ξένης γλώσσας «μπορεί να έχουν υιοθετήσει την δική τους αποτελεσματική στρατηγική, παρά έναν μεγάλο αριθμό από τις προτεινόμενες στρατηγικές» (Dörnyei, 2005). Τέλος, ένα ακόμη ζήτημα για το οποίο ασκείται έντονη κριτική στο SILL, είναι αυτό του *fakability* (όρος που αποδίδεται ως το «κοινωνικά επιθυμητό»), του φαινομένου δηλαδή κατά το οποίο ο εκπαιδευόμενος δίνει τις απαντήσεις που γνωρίζει πως θα ικανοποιήσουν τον εκπαιδευτή, γεγονός που εν τέλει μειώνει την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου (Peacock, 2001). Φυσικά αυτή η αδυναμία μπορεί να αφορά την πλειοψηφία των ερωτηματολογίων, και όχι μόνο το συγκεκριμένο.

5.1.4.3. *The Language Strategy Use Inventory and Index (LSUII)*

Το LSUII (κατάλογος- ευρετήριο της στρατηγικής γλωσσικής χρήσης) των Cohen & Chi (2002) προσφέρει μια ενδιαφέρουσα εξέλιξη στην εκπόνηση εργαλείων των στρατηγικών μάθησης. Παρά το ότι μια από τις βασικές χρησιμότητες του SILL ήταν να εξυπηρετήσει πρακτικούς σκοπούς στην ενίσχυση της ενημερότητας των εκπαιδευομένων- φιλικό φύλλο εργασίας- το εργαλείο είχε επίσης ερευνητικές βλέψεις: η δομή του ήταν βασισμένη σε ένα θεωρητικό μοντέλο και τα έξι μέρη του αντιμετωπίζονταν ως αθροιστικές κλίμακες με την ψυχομετρική έννοια- στην πραγματικότητα, το SILL χρησιμοποιήθηκε σε πολλές ερευνητικές

μελέτες σε όλον τον κόσμο. Παρ' όλ' αυτά, όπως είπαμε και παραπάνω, ο συμβιβασμός που προσπάθησε να κάνει το SILL συνδυάζοντας τις πρακτικές και ψυχομετρικές διαστάσεις δεν ήταν ικανοποιητικός και γι' αυτό το κύριο ερώτημα που αντιμετώπισαν οι ερευνητές μετά το SILL ήταν να αποφασίσουν προς ποια κατεύθυνση θα εργαστούν: να δημιουργήσουν ένα πρακτικό εργαλείο για την τάξη ή ένα ερευνητικό εργαλείο; Οι Cohen & Chi (2002) κατέληξαν στην πρώτη, πρακτική οδό και το διατύπωσαν ξεκάθαρα στην εισαγωγή του LSUII: «Ο στόχος του εργαλείου είναι να αποκαλύψει πιο πολλά για εσένα ως εκπαιδευόμενο ξένης γλώσσας και να σε βοηθήσει να ανακαλύψεις στρατηγικές που σε οδηγούν να μάθεις τέλεια μια ξένη γλώσσα».

Πρώτ' απ' όλα δόμησαν το περιεχόμενο σύμφωνα με ένα πραγματιστικό και οικείο σε εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους της ξένης γλώσσας σύστημα των τεσσάρων βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων (ακουστική ικανότητα, προφορικός λόγος, ανάγνωση και γραφή), στο οποίο πρόσθεσαν τη μάθηση λεξιλογίου και την ικανότητα μετάφρασης. Δεύτερον, χώρισαν αυτές τις έξι κατηγορίες σε υποκατηγορίες για να προσανατολίσουν περαιτέρω τον εκπαιδευόμενο. Τρίτον, εισήγαγαν μία κλίμακα τεσσάρων πρακτικών διατυπώσεων: «Χρησιμοποιώ αυτήν την στρατηγική και μου αρέσει», «έχω χρησιμοποιήσει αυτήν την στρατηγική και θα την ξαναχρησιμοποιούσα», «ποτέ δεν χρησιμοποίησα αυτήν την στρατηγική αλλά με ενδιαφέρει» και «αυτή η στρατηγική δεν μου ταιριάζει». Έτσι, δεν υπάρχει η προσπάθεια για αθροιστικές ποσοστιαίες κλίμακες και το εργαλείο εξυπηρετεί περισσότερο ως λίστα ελέγχου ή ως ευρετήριο.

5.1.4.4. The Self-Regulating Capacity in Vocabulary Learning Scale (SRCvoc)

Κατά αναλογία με το εργαλείο των Cohen & Chi (πρβλ. 5.1.4.3.), το SRCvoc (η κλίμακα της ικανότητας αυτορρύθμισης στην μάθηση λεξιλογίου) των Tseng, Dömyei & Schmitt (2006) επίσης προσφέρει μία απάντηση στο δίλημμα της πρακτικής και ψυχομετρικής χρήσης των ερωτηματολογίων, που θίξαμε παραπάνω. Αντίθετα όμως με το LSUII, το οποίο επιδίωξε την πρακτική χρήση του, το SRCvoc κατευθύνεται προς την ψυχομετρική οδό. Δύο κύριοι στόχοι οδήγησαν στη δημιουργία του SRCvoc σύμφωνα με τους Tseng et al. :

1. Να εκπονηθούν προτάσεις που αφορούν περισσότερο γενικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων, παρά συγκεκριμένες συμπεριφορικές συνήθειες. Έτσι οι προτάσεις αυτές

είναι παραπλήσιες μ' αυτές του MSLQ, με την έννοια ότι αναφέρονται σε γενικές δηλώσεις ή σχέσεις συνθηκών, παρά σε περιγραφές συγκεκριμένων στρατηγικών συμπεριφορών. Έτσι δεν μετράει τη χρήση στρατηγικών, αλλά τη βαθύτερη αυτοκατευθυντική ικανότητα του εκπαιδευομένου που θα καταλήξει στην στρατηγική χρήση. 2. Να βασιστεί η δομή του εργαλείου σε ένα θεωρητικό κατασκεύασμα. Λόγω των θεωρητικών προβλημάτων σχετικά με τις υπάρχουσες ταξινομήσεις των στρατηγικών μάθησης, οι Tseng et al. αποφάσισαν να βασιστούν στο σύστημα στρατηγικών αυτοκατεύθυνσης του Dörnyei, που με τη σειρά του βασίστηκε στις ταξινομήσεις των Kuhl (1987) και Corno & Kanfer (1993) (Dörnyei, 2005).

Χάρην μεγαλύτερης αξιοπιστίας, το συγκεκριμένο εργαλείο εφαρμόστηκε σε ένα μαθησιακό πεδίο μόνο, τη μάθηση λεξιλογίου. Πιστεύεται πως, παρ' όλ' αυτά, αυτό το ερωτηματολόγιο μπορεί να εξυπηρετήσει ως ένα μοντέλο διερεύνησης και άλλων απόψεων της στρατηγικής μάθησης, όπως και άλλων γλωσσικών δεξιοτήτων.

5.1.4.5. Επιμέρους εργαλεία μέτρησης

Τα τέσσερα ερωτηματολόγια, που περιγράψαμε παραπάνω, έχουν χρησιμοποιηθεί στις περισσότερες έρευνες για τις στρατηγικές μάθησης (κυρίως με μεγάλα δείγματα) και συγκαταλέγονται στα πλέον διαδεδομένα. Παρ' όλ' αυτά αξίζει σε αυτό το σημείο να παρουσιάσουμε συνοπτικά και άλλα παλαιότερα και νεότερα εργαλεία, που αν και δε χρησιμοποιήθηκαν σε έρευνες μεγάλης εμβέλειας, παρουσιάζουν ενδιαφέρον αναφορικά με τα επιμέρους ζητήματα της γλωσσικής μάθησης που διερευνούν.

The Modern Language Aptitude Test (MLAT, ερωτηματολόγιο κλίσης στις γλώσσες, Carroll & Sapon, 1959): Πρόκειται για το κλασικό τεστ κλίσης στις γλώσσες, με 146 προτάσεις (items). Το εγχειρίδιο περιγράφει τα 5 μέρη του: 1. μάθηση αριθμών (απομνημόνευση, ακουστική επαγρύπνιση), 2. φωνητική καταγραφή (συσχετισμός ήχων και συμβόλων), 3. ενδείξεις ομιλίας (αγγλικό λεξιλόγιο, σχέση με ήχους και σύμβολα), 4. λέξεις σε προτάσεις (γραμματική δομή στα αγγλικά) και 5. σχέσεις κατά ζευγάρια (λέξεις απομνημόνευσης).

The Myers- Briggs Type Indicator (MBTI, Δείκτης μαθησιακού τύπου) (Myers & McCaulley, 1985): αυτό το εργαλείο είναι ένα κανονιστικό αυτοαναφορικό ερωτηματολόγιο με 126 προτάσεις που σχεδιάστηκε για να αποκαλύψει βασικές προτιμήσεις της προσωπικότητας των εκπαιδευομένων σε τέσσερις κατηγορίες: εξωστρέφεια- εσωστρέφεια (εάν το άτομο αποκτά ενέργεια εξωγενώς ή ενδογενώς), αίσθηση- διαίσθηση (εάν το άτομο

είναι ακριβές ή αφηρημένο), σκέψη- αίσθηση (εάν το άτομο παίρνει αποφάσεις βασιζόμενο σε αντικειμενική λογική ή σε υποκειμενικές αξίες) και κρίση- πρόσληψη (εάν το άτομο κινείται αυθόρμητα και ευέλικτα ή προγραμματισμένα και μεθοδικά) (πρβλ. μαθησιακά στιλ, 3.3.)

The Beliefs about language learning inventory (BALLI, κατάλογος πεποιθήσεων για τη γλωσσική μάθηση): το εργαλείο αυτό το δημιούργησε ο Horwitz (1987) για να διερευνήσει τις πεποιθήσεις των εκπαιδευομένων για τη γλωσσική μάθηση σε πέντε κύριες περιοχές: (1) κλίση στις ξένες γλώσσες, (2) δυσκολία της γλωσσικής μάθησης, (3) φύση της γλωσσικής μάθησης, (4) μάθηση και επικοινωνιακές στρατηγικές, (5) κίνητρα και προσμονές. Τα υποκείμενα απαντούν στις διάφορες προτάσεις με μια διαβάθμιση, που κυμαίνεται από το «διαφωνώ έντονα» έως το «συμφωνώ εξολοκλήρου». Το γνήσιο BALLI αποτελείτο από 34 προτάσεις. Σε μια τελευταία έκδοση ο Horwitz πρόσθεσε μία πρόταση ακόμη (35 στο σύνολο) που αφορά τον ρόλο της απομνημόνευσης στη γλωσσική μάθηση (Horwitz, 1990, personal communication) (Yang, 1999).

The Affective Survey (συναισθηματική έρευνα): είναι ένα εργαλείο με 114 προτάσεις, που δημιουργήθηκε από τις Ehrman & Oxford (1991). Οι συγγραφείς αναγνώρισαν ότι καμία, έως τότε, μεμονωμένη έρευνα δεν κάλυπτε όλους τους σημαντικούς συναισθηματικούς παράγοντες σχετιζόμενους με τη γλωσσική μαθησιακή επιτυχία. Έτσι το εργαλείο τους περιλαμβάνει τρία μέρη: α) κίνητρα (εξωγενή, ενδογενή, επιθυμία να χρησιμοποιείς την γλώσσα και προσπάθεια), β) πεποιθήσεις για τον εαυτό μας ως εκπαιδευόμενος ξένης γλώσσας και γ) το άγχος (σχετιζόμενο με το να μιλάς στην τάξη, με φυσικούς ομιλητές, το να κάνεις λάθη, την κατανόηση, αυτοεκτίμηση, ανταγωνισμό, τον έλεγχο και γενική εξοικείωση ή μη με την γλωσσική μάθηση). Στην Affective Survey χρησιμοποιείται επίσης και μια αρνητική κλίμακα, η οποία δείχνει πόσο συχνά συμφωνεί ένα άτομο με αρνητικές προτάσεις αναφορικά με την παρακίνηση και το άγχος (Ehrman & Oxford, 1995).

The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ, ερωτηματολόγιο για την ακουστική μεταγνωστική ενημερότητα, Vandergrift et al., 2006): πρόκειται για το πιο πρόσφατο εργαλείο (με 21 προτάσεις), το οποίο αποσκοπεί στη διερεύνηση των στρατηγικών που χρησιμοποιούνται κατά την ακουστική πρόσληψη προφορικών κειμένων. Από τις έρευνες που έχουν χρησιμοποιήσει αυτό το εργαλείο αποδεικνύεται μία στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευομένων στις προτάσεις και στην επιτυχία στην ακουστική κατανόηση της ξένης γλώσσας.

5.2. Παράγοντες επιλογής στρατηγικών γλωσσικής μάθησης

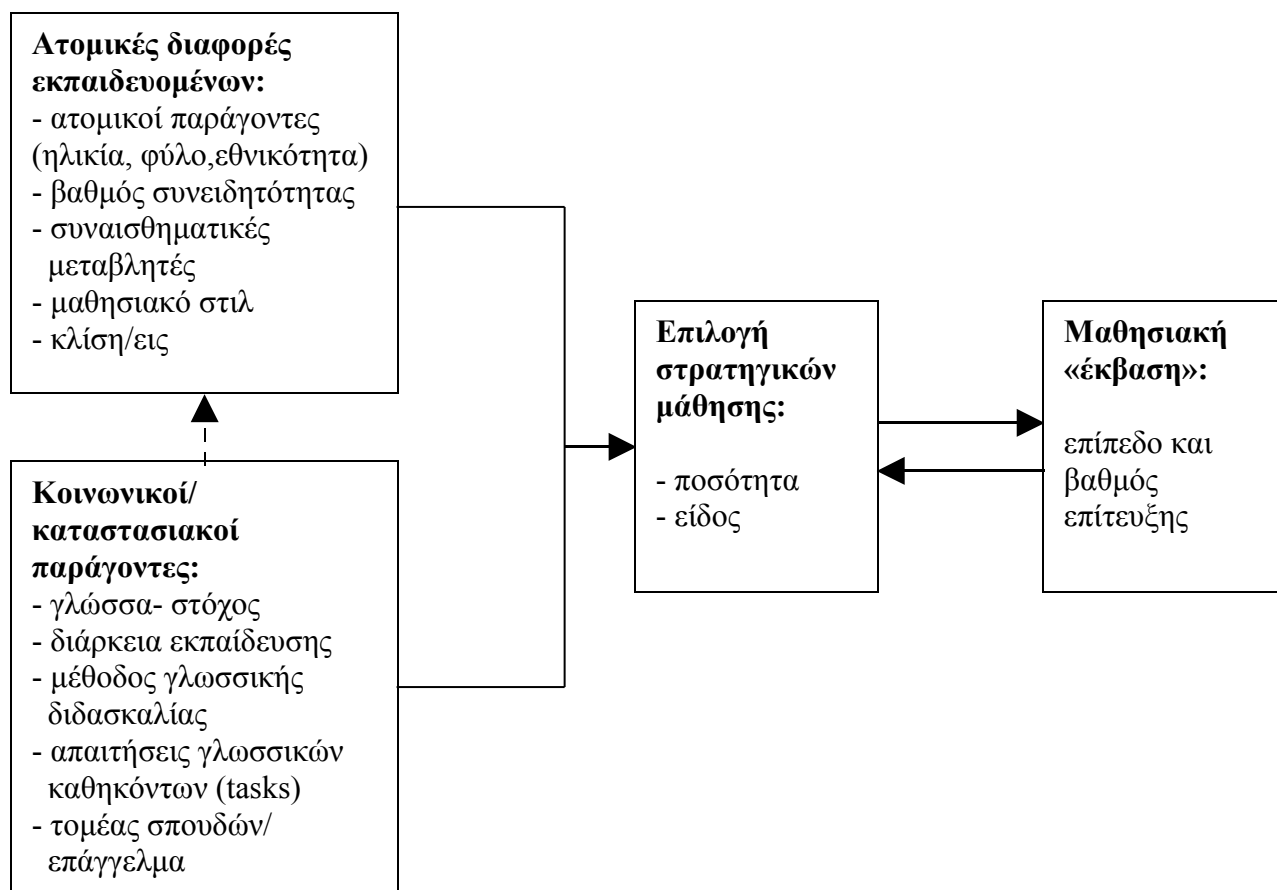
Σε αυτό το σημείο της εργασίας μας στόχος είναι να ανακαλύψουμε κατά πόσο διάφοροι παράγοντες, που συνδέονται, άμεσα ή έμμεσα, με τα άτομα, είναι καθοριστικοί για την επιλογή, από πλευράς τους, των στρατηγικών γλωσσικής μάθησης. Η προσέγγισή μας βασίζεται στα ατομικά γνωστικά και συναισθηματικά γνωρίσματα που ο κάθε εκπαιδευόμενος φέρει στην εκάστοτε μαθησιακή διαδικασία. Τα γνωρίσματα αυτά συνίστανται, πιο συγκεκριμένα, στο ποιος είναι ο εκπαιδευόμενος (ηλικία, φύλο, κλίση, προσωπικότητα, μαθησιακές δυσκολίες κτλ.), στο πώς αντιλαμβάνεται (και αντιμετωπίζει) την πρόσκτηση της ξένης γλώσσας (κίνητρα, στάση, γνωστικό στυλ, πεποιθήσεις) και τέλος στο τι κάνει σχετικά (συγκεκριμένες πράξεις: *στρατηγικές*). Διαπιστώνουμε, λοιπόν, από αυτόν τον διαχωρισμό, πως η επιλογή αυτών των συγκεκριμένων πράξεων (στρατηγικών), εξαρτάται σημαντικά από τα ιδιαίτερα γνωρίσματα που παρουσιάζει ο εκπαιδευόμενος.

Η παραπάνω άποψη υιοθετήθηκε και από ένα από τα πιο σημαντικά μοντέλα γλωσσικής μάθησης, αυτό του MacIntyre (1994), το οποίο διαπίστωσε σημαντική σχέση ανάμεσα στη χρήση δεδομένων στρατηγικών και τη φύση των γλωσσικών καθηκόντων, τη δεδομένη κατάσταση, την γλωσσική επάρκεια, κλίση, στάση, κίνητρα, προηγούμενη επιτυχία, αυτοπεποίθηση, στόχους και κριτήρια για την επιτυχία του εκπαιδευομένου. Σε αυτό το μοντέλο, τα άτομα επηρεάζονται από όλους τους παραπάνω παράγοντες, αποκτούν συνειδητότητα της στρατηγικής που χρησιμοποιούν, γνωρίζοντας τους λόγους για να τους οποίους τη χρησιμοποιούν.

«Αυτό το μοντέλο θεωρεί τη στρατηγική χρήση εξαρτώμενη από το εκάστοτε πλαίσιο....Αποδεικνύει πως εκπαιδευόμενοι που έχουν κίνητρο να χρησιμοποιήσουν μια στρατηγική μπορεί να αποτύχουν λόγω παρεμβολής άλλων μεταβλητών, όπως του άγχους· επίσης πως η μελλοντική χρήση στρατηγικών εξαρτάται από τα αποτελέσματα της προηγούμενης στρατηγικής χρήσης και πως η επιτυχία ή μη της ανταπόκρισης στις διάφορες επικοινωνιακές απαιτήσεις μπορεί να είναι ένας δείκτης- κλειδί χρήσης – και σε επόμενες μαθησιακές καταστάσεις –της δεδομένης στρατηγικής» (πρβλ. Σχήμα 5.1.: αμφίδρομη σχέση «επιλογής στρατηγικών μάθησης»- «μαθησιακής έκβασης») (MacIntyre, 1994).

Στο σχήμα 5.1. παρουσιάζουμε σχηματικά τους παράγοντες που αλληλεπιδρούν κατά την διαδικασία της μάθησης μιας ξένης γλώσσας για την επιλογή συγκεκριμένων στρατηγικών, εστιάζόμενοι σε αυτούς που θα αναλύσουμε ακολούθως (υποκεφ. 5.2.1. έως

5.2.10.). Όπως μπορούμε να διαπιστώσουμε τονίζεται, συγχρόνως, και ο ρόλος του μαθησιακού αποτελέσματος (μαθησιακή «έκβαση») στην υιοθέτηση ή μη κάποιων στρατηγικών.



Σχήμα 5.1. : Σύνδεση ατομικών και κοινωνικών μεταβλητών με την επιλογή στρατηγικών και τη γλωσσική μάθηση (Ellis, 1994)

5.2.1. Γλώσσα- στόχος

Σύμφωνα με έρευνες η γλώσσα, η οποία μαθαίνεται, επηρεάζει τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευόμενους. Ο Chamot και οι συνεργάτες του (1987), ανακάλυψαν πως εκπαιδευόμενοι της ρώσικης γλώσσας ανέφεραν περισσότερη χρήση στρατηγικών, απ' ό, τι αυτοί της ισπανικής γλώσσας. Η Politzer (1983), από την άλλη πλευρά, εξετάζοντας τις στρατηγικές μάθησης μαθητών της γαλλικής, ισπανικής και γερμανικής γλώσσας, ανακάλυψε πως οι μαθητές της ισπανικής εμπλέκονταν σε λιγότερες θετικές (αποτελεσματικές) στρατηγικές απ' ό, τι οι μαθητές άλλων γλωσσών.

Παρ' όλ' αυτά, η προς μάθηση γλώσσα αλληλεπιδρά και με άλλες μεταβλητές. Για παράδειγμα, μαθητές, οι οποίοι χρησιμοποιούν πιο έξυπνα τις στρατηγικές τείνουν να μαθαίνουν ρώσικα (ή άλλες γλώσσες με αντίστοιχο υψηλό βαθμό δυσκολίας), απ' ό, τι, για παράδειγμα, ισπανικά, που είναι γνωστό πως είναι πιο εύκολα για ομιλητές της αγγλικής γλώσσας. Οι διάφορες διδακτικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται μπορούν ομοίως να επηρεάσουν τις στρατηγικές μάθησης των μαθητών. Ας σημειώσουμε τέλος πως τα άτομα μαθαίνουν διαφορετικές γλώσσες για διαφορετικούς λόγους, οι οποίοι, με τη σειρά τους, αντικατοπτρίζονται στην επιλογή των στρατηγικών μάθησης (Oxford, 1989).

5.2.2. Διάρκεια εκπαίδευσης

Η διάρκεια αφορά τόσο το επίπεδο του γλωσσικού εκπαιδευτικού προγράμματος (και κατά συνέπεια το επίπεδο επάρκειας της γλώσσας- στόχου), όσο και το σύνολο των ετών της γλωσσικής μάθησης. Καθώς τα άτομα προχωρούν σε υψηλότερα γλωσσικά επίπεδα, χρησιμοποιούν κατά κάποιον τρόπο διαφορετικές στρατηγικές, σύμφωνα με αρκετούς ερευνητές. Για παράδειγμα η Politzer (1983) ανακάλυψε ότι το γλωσσικό επίπεδο επηρέαζε τις μαθησιακές συμπεριφορές (στρατηγικές) της ξένης γλώσσας, με υψηλότερου επιπέδου μαθητές να χρησιμοποιούν περισσότερες θετικές στρατηγικές. Οι Chamot et al. (1987) οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα πως η χρήση της γνωστικής στρατηγικής μειώθηκε και η χρήση της μεταγνωστικής στρατηγικής αυξήθηκε, καθώς το επίπεδο των ατόμων αυξανόταν, ενώ η χρήση κοινωνικοσυναισθηματικών στρατηγικών παρέμεινε, ανεξάρτητα από τη γλωσσική πρόοδο, στο ίδιο χαμηλό επίπεδο.

Οι McDonough & McNerney ανακάλυψαν πως οι πιο προχωρημένοι μαθητές της ξένης γλώσσας μείωναν σταδιακά τη χρήση λιγότερο χρήσιμων στρατηγικών και τις προσαρμόζαν πιο άμεσα στη γλωσσική άσκηση που είχαν μπροστά τους (Oxford, 1989). Σε μια άλλη μελέτη (Nyikos, 1987) φοιτητές πανεπιστημίου επέδειξαν εξελικτικές τάσεις στη χρήση στρατηγικών με διαφοροποιημένη χρήση τους καθώς προχωρούσαν τα εξάμηνα. Η μελέτη βάσει ημερολογίου των Tyacke & Mendelsohn (1986) έδειξε ότι φοιτητές χαμηλότερου επιπέδου εξαρτώνται περισσότερο από τον καθηγητή τους και τον εκάστοτε γλωσσικό κώδικα (άρα και κάνουν μικρότερη χρήση στρατηγικών αυτοκατεύθυνσης) απ' ό, τι οι υψηλότερου επιπέδου.

Η Bialystok (1981) βρήκε διαφορές στη χρήση των στρατηγικών καθώς οι μαθητές προόδευαν κατά την εκμάθηση της γαλλικής γλώσσας. Η τυπική πρακτική εξάσκηση με

κανόνες γινόταν όλο και λιγότερο αποτελεσματική, πράγμα που δεν ίσχυε για τη στρατηγική της λειτουργικής εξάσκησης με αυθεντική, επικοινωνιακή γλώσσα. Τα ευρήματα των Oxford & Nyikos (1989) υποστηρίζουν αυτήν την άποψη της Bialystok · αυτοί οι ερευνητές ανακάλυψαν πως μαθητές των ξένων γλωσσών που είχαν σπουδάσει τη γλώσσα- στόχο τουλάχιστον για τέσσερα ή πέντε χρόνια χρησιμοποιούσαν επικοινωνιακά κατευθυνόμενες στρατηγικές, αισθητά πιο συχνά απ' ό, τι οι λιγότερο έμπειροι μαθητές.

Η πρόοδος βέβαια στο γλωσσικό επίπεδο ή στα έτη εκπαίδευσης δεν σημαίνει αναγκαστικά πως οι μαθητές χρησιμοποιούν καλύτερες στρατηγικές. Οι Cohen & Arheh (1981), μελετώντας ομιλητές της αγγλικής που μάθαιναν εβραϊκά, ανακάλυψαν ότι τόσο οι καλές όσο και οι κακές στρατηγικές εμφανίζονται σε όλα τα γλωσσικά επίπεδα. Ωστόσο, οι περισσότερες έρευνες δείχνουν όντως ότι, γενικά, όσο πιο προχωρημένος είναι ο μαθητής τόσο αποτελεσματικότερες είναι οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται. Σε κάθε περίπτωση, ισχύουν τρεις πιθανές ερμηνείες. Πρώτον, οι μαθητές γλωσσών μπορεί αυθόρμητα να αποκτήσουν νέες και καλύτερες στρατηγικές όσο προοδεύουν. Δεύτερον, η φύση των απαιτήσεων των καθηκόντων μπορεί να αλλάξει σε υψηλότερα επίπεδα και οι μαθητές να τροποποιούν τις στρατηγικές τους ανάλογα με τις νέες απαιτήσεις. Τρίτον, οι μαθητές με «φτωχότερες» στρατηγικές, συμβαίνει συχνά, καθώς δεν σημειώνουν επιτυχία στη μαθησιακή τους διαδικασία να διακόπτουν την εκπαίδευσή τους, πολύ πριν φτάσουν σε υψηλότερα επίπεδα.

5.2.3.Βαθμός συνειδητότητας

Η μεταγνωστική ενημερότητα επίσης επηρεάζει τη χρήση στρατηγικών μάθησης. Αυτό που ξέρουν τα άτομα για τους εαυτούς τους και για τη δική τους μαθησιακή διαδικασία- για παράδειγμα, είδος της γλώσσας που χρησιμοποιείται, επίπεδο επάρκειας, τα μαθησιακά αποτελέσματα και τα συναισθήματα, η κλίση, ο μαθησιακός τύπος, χαρακτήρας, κοινωνικός ρόλος και προσωπική θεωρία της γλωσσικής μάθησης του ατόμου- μπορούν να επηρεάσουν την χρήση των στρατηγικών (Wenden, 1986a).

Οι ερευνητές αμφισβητούν το επίπεδο «στρατηγικής ενημερότητας» των ατόμων. Η Nyikos (1987), στην έρευνά της, ανακάλυψε πως οι περισσότεροι μαθητές χρησιμοποιούσαν στρατηγικές σε περιορισμένο εύρος και με ασύνειδο τρόπο. Στην μελέτη των Tyacke & Mendelsohn (1986) μόνο ένας από τους μαθητές έδειχνε μια αυξημένη ενημερότητα στρατηγικών, όσο αυξανόταν το επίπεδό του. Σε αντίθεση, οι Chamot et al. (1987)

ανακάλυψαν πως ακόμη και αναποτελεσματικοί μαθητές ήταν ενήμεροι για μεγάλο αριθμό στρατηγικών, με τη μόνη διαφορά πως οι αποτελεσματικοί μαθητές ανέφεραν μεγαλύτερη συχνότητα και εύρος στρατηγικών. Τα συγκρουόμενα αυτά αποτελέσματα υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να οφείλονται στη χρήση διαφορετικών ερευνητικών μεθόδων στις παραπάνω μελέτες.

5.2.4. Ηλικία

Η ηλικία συσχετίζεται με την επιτυχία στη γλωσσική μάθηση (Scarcella & Oxford, 1992, Singleton, 1989). Οι νεότεροι εκπαιδευόμενοι μπορούν πιο εύκολα να μιλήσουν άπταιστα και να αποκτήσουν προφορά όμοια με των φυσικών ομιλητών της γλώσσας-στόχου, ενώ οι μεγαλύτεροι σε ηλικία παρουσιάζουν πλεονεκτήματα αναφορικά με την κατανόηση του γραμματικού συστήματος και της «γνώσης του κόσμου» (εμπειρίας) που φέρουν στο πλαίσιο της γλωσσικής μάθησης. Τα πλεονεκτήματα αυτά των διαφόρων ηλικιών έχουν να κάνουν περισσότερο με την προηγούμενη εμπειρία, γνωστική ωριμότητα, είδος της εισερχόμενης πληροφορίας (input) και συναισθηματικούς και κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες του ατόμου (Oxford, 1992).

Πολύ λίγες μελέτες, όμως, ερεύνησαν την επιρροή της ηλικίας στην επιλογή των στρατηγικών γλωσσικής μάθησης, αν και η ηλικία υπονοείται μερικές φορές από το σύνολο των ετών εκπαίδευσης και το αντίστοιχο επίπεδο. Οι Ehrman & Oxford (1989) μελέτησαν ενήλικους, που έδειχναν να χρησιμοποιούν πιο «εξεζητημένες» στρατηγικές απ' ό, τι νεότερα άτομα σε άλλες μελέτες. Ωστόσο, τα ευρήματά τους είναι επισφαλής, καθώς τα κίνητρα των ενηλίκων, οι οποίοι μάθαιναν τις γλώσσες για άμεσους επαγγελματικούς στόχους, ίσως να ήταν ένας σημαντικότερος διαφοροποιητικός παράγοντας (παρ' ό,τι η ηλικία). Η Ehrman (1996) καταλήγει πως καθοριστική μεταβλητή στη γλωσσική μάθηση δεν είναι η ηλικία, αλλά η *γνωστική εγρήγορση*, η οποία επιτυγχάνεται, ανάμεσα στα άλλα, με τη χρήση στρατηγικών μάθησης. Εξάλλου, ακόμη δεν έχει ξεκαθαριστεί κατά πόσο οι διαφορές που παρατηρούνται στις στρατηγικές που χρησιμοποιούν ενήλικοι και παιδιά έχουν σχέση όντως με την ηλικία τους ή με αδυναμίες της εκάστοτε ερευνητικής μεθοδολογίας.

5.2.5. Φύλο

Οι περισσότεροι ερευνητές της αρχικής (ερευνητικής) περιόδου δεν ασχολήθηκαν με τις διαφορές του φύλου στη χρήση στρατηγικών κατά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, ή

αγνόησαν τις όποιες διαφορές είχαν διαπιστωθεί. Η Politzer (1983) ανέφερε πως το γυναικείο φύλο χρησιμοποιεί κοινωνικές στρατηγικές μάθησης πιο συχνά από ό, τι το ανδρικό, γεγονός το οποίο ίσως σχετίζεται με τον ισχυρό κοινωνικό προσανατολισμό των γυναικών.

Ωστόσο, οι διαφορές του φύλου στη χρήση των στρατηγικών μπορεί εν τέλει να είναι πιο σημαντική από ό, τι πίστευαν νωρίτερα. Σε μια μελέτη των ενηλίκων εκπαιδευόμενων ξένης γλώσσας, οι Ehrman & Oxford (1989) διαπίστωσαν ότι οι γυναίκες, σε σύγκριση με τους άνδρες, αναφέρουν αισθητά συχνότερη χρήση στρατηγικών γλωσσικής μάθησης, και συγκεκριμένα τις εξής τέσσερις κατηγορίες: γενικές στρατηγικές μελέτης, στρατηγικές λειτουργικής πρακτικής εξάσκησης, στρατηγικές αναζήτησης και μετάδοσης νοήματος και αυτοδιαχείρισης. Οι Oxford & Nyikos (1989) πρόσθεσαν και άλλες δύο κατηγορίες στρατηγικών, τις οποίες, βάσει της έρευνάς τους, χρησιμοποιούν περισσότερο οι γυναίκες: τις πρακτικές, βασιζόμενες σε κανόνες, στρατηγικές και αυτές της συνομιλίας. Η Nyikos (1987) κάνει λόγο για σημαντικές διαφορές στα δύο φύλα (το δείγμα αποτελούσαν πανεπιστημιακοί φοιτητές ξένων γλωσσών) αναφορικά με τη χρήση μνημονικών στρατηγικών στη μάθηση του γερμανικού λεξιλογίου.

Μια ακόμη σχετική μελέτη της στρατηγικής χρήσης της γλώσσας από πανεπιστημιακούς φοιτητές ιαπωνικής καταγωγής, επιβεβαίωσε, για ακόμη μια φορά, την υπόθεση ότι οι φοιτήτριες χρησιμοποιούν πιο συχνά στρατηγικές (κυρίως κοινωνικοσυναισθηματικές, μεταγνωστικές, αντισταθμιστικές και μνημονικές) από ό,τι οι συμφοιτητές τους (Mochizuki, 1999). Τέλος, η έρευνα των Larsen- Freeman & Long (1991), κάνει λόγο για υπεροχή του γυναικείου φύλου και στην ακουστική δεξιότητα.

Συμπερασματικά το φύλο, μαζί με τα κίνητρα (για περισσότερα σχετικά με τα κίνητρα, πρβλ.5.2.6.), αποδείχτηκε να είναι από τους παράγοντες που πιο έντονα επηρεάζουν την επιλογή των στρατηγικών γλωσσικής μάθησης. Όλες αυτές οι διαφορές οφείλονται, όπως προαναφέραμε, στον μεγαλύτερο κοινωνικό προσανατολισμό των γυναικών, στις ισχυρότερες λεκτικές τους δεξιότητες αλλά και στη μεγαλύτερη συμμόρφωσή τους σε γλωσσολογικούς κανόνες.

5.2.6. Συναισθηματικές μεταβλητές

Μια ακόμη σημαντική διαπίστωση αποτελεί το ότι διάφορες συναισθηματικές μεταβλητές επηρεάζουν σημαντικά την επιλογή των στρατηγικών γλωσσικής μάθησης. Αυτές είναι: στάσεις, επίπεδο/ ένταση κινήτρων, στόχοι γλωσσικής μάθησης που εκφράζουν τον

προσανατολισμό των κινήτρων, συγκεκριμένα χαρακτηριστικά προσωπικότητας και γενικός τύπος προσωπικότητας.

A)Στάσεις: οι στάσεις επηρεάζουν έντονα τη γλωσσική μάθηση γενικά και γι' αυτό τείνουν να επηρεάζουν και την επιλογή των στρατηγικών. Σύμφωνα με τη Bialystok (1981) η στάση των εκπαιδευόμενων απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία και στη γλώσσα- στόχο επηρεάζει έντονα την επιλογή στρατηγικών, περισσότερο από ό,τι η κλίση στις γλώσσες (πρβλ. 5.2.7.). Λίγη εμπειρική έρευνα έχει γίνει για το σχετικό θέμα, η Wenden (1987a) ωστόσο σημειώνει, πως εάν δεν αλλάξουν οι πιθανές αρνητικές στάσεις απέναντι στην αυτοκατεύθυνση, δεν μπορεί καμιά εκπαίδευση με στόχο την πρόσκτηση αποτελεσματικών στρατηγικών μάθησης να έχει επιτυχία.

B)Επίπεδο/ένταση κινήτρων: «Ο κυριότερος καθοριστικός παράγοντας (στην επιτυχία στη γλωσσική μάθηση) είναι τα κίνητρα», μια που τα κίνητρα μαζί με τις στάσεις, καθορίζουν τον βαθμό προσωπικής εμπλοκής στην γλωσσική μάθηση (Gardner, 1985). Παρά αυτή τη διαπίστωση, λίγες σχετικές μελέτες εξέτασαν τον ρόλο των κινήτρων στη στρατηγική επιλογή.

Σε μια από αυτές τις σπάνιες μελέτες, οι Oxford & Nyikos (1989) ανακάλυψαν όντως πως από όλες τις μεταβλητές που μετρήθηκαν «η ύπαρξη ή μη κινήτρων είναι ο μόνος παράγοντας που ασκεί τόσο δυναμική επιρροή στην επιλογή των στρατηγικών γλωσσικής μάθησης», και μάλιστα στις εξής τέσσερις κατηγορίες: πρακτικές, βασιζόμενες σε κανόνες, στρατηγικές, γενικές στρατηγικές μελέτης και σε μικρότερο βαθμό στις στρατηγικές λειτουργικής πρακτικής εξάσκησης, και στρατηγικές συνομιλίας. Εκπαιδευόμενοι με υψηλά κίνητρα χρησιμοποιούσαν αυτά τα είδη των στρατηγικών πιο συχνά από ό, τι αυτοί με τα χαμηλότερα.

Πανεπιστημιακοί φοιτητές των ισπανικών, που είχαν διδαχθεί με επικοινωνιακές μεθόδους και διέθεταν πλούσιες δυνατότητες φυσικής πρακτικής εξάσκησης, παρέμεναν προσκολλημένοι σε αρκετές παραδοσιακές στρατηγικές μάθησης, όπως η χρήση του λεξικού, και απέφευγαν την αυθεντική πρακτική εξάσκηση (McGroarty, 1987). Αυτό οφειλόταν, σύμφωνα με αναλύσεις της έρευνας, σε μεγάλο βαθμό στη χαμηλή παρακίνηση για τη γλωσσική μάθηση.(Παρ' όλ' αυτά σημειώνονται κάποιες συμπληρωματικές πιθανές ερμηνείες: οι φοιτητές δεν ήταν σε θέση να προσαρμοστούν σε καινούριες διδακτικές μεθόδους ή ο στόχος της γλωσσικής τους μάθησης δεν ήταν η απόκτηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων).

Γ) *Στόχοι γλωσσικής μάθησης σε σχέση με τον προσανατολισμό των κινήτρων*: επανερχόμενοι στη μελέτη των Oxford & Nyikos (1989), οι πιο δημοφιλείς στρατηγικές για το συγκεκριμένο δείγμα (1200 πανεπιστημιακοί φοιτητές ξένων γλωσσών) ήταν οι πρακτικές, βασιζόμενες σε κανόνες, στρατηγικές και οι γενικές στρατηγικές μελέτης. Λιγότερο δημοφιλείς ήταν οι στρατηγικές λειτουργικής πρακτικής εξάσκησης, οι οποίες απαιτούσαν μια προσωπική «επένδυση» των εκπαιδευομένων στον πολιτισμό –στόχο και μια επιπλέον προσπάθεια για την εύρεση, εκτός ακαδημαϊκού πλαισίου, ευκαιριών φυσικής πρακτικής εξάσκησης. Αυτά τα αποτελέσματα αποδόθηκαν σε αυτό που φαινόταν να είναι ένα καθαρά «οργανικό» κίνητρο (instrumental motivation), η απόκτηση δηλαδή υψηλών βαθμών σε ένα καθ' όλα παραδοσιακό ακαδημαϊκό περιβάλλον. Η ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων δεν ήταν στόχος των περισσότερων από τους φοιτητές· αυτό φαίνεται να ισχύει και στην περίπτωση του δείγματος του McGroarty (1987), που αναφέραμε παραπάνω.

Οι Politzer & McGroarty (1985), σε μια διαφορετική μελέτη, τόνισαν κι αυτοί τη σημαντικότητα των μαθησιακών στόχων (-κινήτρων) στην επιλογή της στρατηγικής χρήσης· μια συγκεκριμένη στρατηγική μπορεί να είναι διαφορετικά κατάλληλη για ποικίλους γλωσσικούς στόχους. Ως παράδειγμα αναφέρουν πως η στρατηγική του να ζητάς διευκρινίσεις από τον εκπαιδευτή για τη χρήση μιας έκφρασης μπορεί να συσχετίζεται με τον στόχο της απόκτησης προφορικής επικοινωνιακής δεξιότητας, αλλά να μην είναι αποδοτική για ένα άτομο του οποίου ο στόχος της γλωσσικής μάθησης είναι να αναπτύξει τη δεξιότητα της ανάγνωσης τεχνικής βιβλιογραφίας.

Ωστόσο, τα ερευνητικά ευρήματα για την επίδραση των στόχων της γλωσσικής μάθησης και του προσανατολισμού των κινήτρων στην επιλογή συγκεκριμένου είδους στρατηγικών γλωσσικής μάθησης δεν είναι απολύτως σαφή. Σε κάθε περίπτωση αποτελούν ζητήματα που χρήζουν διεξοδικότερης έρευνας.

Δ) *Χαρακτηριστικά προσωπικότητας*: κάποια χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των ατόμων είναι πιο μόνιμα, ενώ άλλα σχετίζονται με τις απαιτήσεις και τις πιέσεις των δεδομένων συνθηκών γλωσσικής μάθησης. Και αυτή η σχέση μεταξύ των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, είτε μόνιμων είτε προσωρινών, και της επιλογής των στρατηγικών γλωσσικής μάθησης, δεν έχει εξεταστεί συστηματικά.

Παραδειγματικά θα αναφερθούμε στην «απουσία αναστολών» ως ένα χαρακτηριστικό προσωπικότητας των αποτελεσματικών εκπαιδευομένων ξένης γλώσσας. Η Rubin (1975) πρότεινε ότι οι «καλοί» εκπαιδευόμενοι δεν έχουν αναστολές και δεν φοβούνται να φανούν

λιγότερο έξυπνοι ή να κάνουν λάθη προκειμένου να επικοινωνήσουν και να μάθουν. Εξετάζοντας τις στρατηγικές καλών εκπαιδευομένων πανεπιστημιακού επιπέδου, η Reiss (1985) ανακάλυψε πως οι εκπαιδευόμενοι αυτοί παρουσιάζουν – σε αντίθεση με τη θέση της Rubin – ορισμένες αναστολές. Ωστόσο, όντως χρησιμοποιούν «αποτελεσματικές στρατηγικές», όπως το να κάνουν εικασίες και να αξιοποιούν ευκαιρίες πρακτικής εξάσκησης. Κατά συνέπεια το χαρακτηριστικό προσωπικότητας της αναστολής μπορεί να ήταν καταστασιακό, σχετιζόμενο με το περιβάλλον του πανεπιστημίου.

Η Bailey (1983) χρησιμοποίησε τα ημερολόγια εκπαιδευομένων για να εξετάσει χαρακτηριστικά προσωπικότητας, όπως το άγχος και την ανταγωνιστικότητα, που συχνά φαινόταν ότι σχετίζονται. Παρ' ότι δεν αποσκοπούσε άμεσα στην έρευνα των στρατηγικών γλωσσικής μάθησης, τα πορίσματά της προτείνουν ότι αυτά τα χαρακτηριστικά αντικατοπτρίζονται στις συμπεριφορές της γλωσσικής μάθησης. Για παράδειγμα, η ισχυρή ανταγωνιστικότητα και το άγχος προξενεί σε κάποια άτομα την επιθυμία παραίτησης από την προσπάθεια, ενώ οδηγεί άλλα σε μεγαλύτερη επικέντρωση στον (γλωσσικό) μαθησιακό στόχο.

Ε)Γενικός τύπος προσωπικότητας: αποτελεί, κατά την Oxford (1989), την πέμπτη συναισθηματική μεταβλητή. Οι Ehrman & Oxford (1989) μελέτησαν, ανάμεσα στα άλλα, πώς το είδος της προσωπικότητας, όπως μετρήθηκε από το Myers-Briggs Type Indicator (MBTI, πρβλ.5.1.4.5.), επιδρά στις στρατηγικές γλωσσικής μάθησης των ενηλίκων. Σε αυτή τη μελέτη, οι «εξωστρεφείς» εκπαιδευόμενοι ανέφεραν συχνότερη χρήση συναισθηματικών στρατηγικών απ' ό,τι οι «εσωστρεφείς», οι οποίοι χρησιμοποιούσαν πιο συχνά στρατηγικές αναζήτησης και μετάδοσης νοήματος. Τα άτομα του αισθητικού τύπου, σε σύγκριση με τους έντονα σκεπτόμενους, χρησιμοποιούσαν πιο συχνά γενικές στρατηγικές μελέτης. Οι δε προσληπτικοί τύποι, αυτοί που δεν επιδιώκουν την εξαγωγή συμπερασμάτων άμεσα, χρησιμοποιούσαν στρατηγικές αναζήτησης και μετάδοσης νοημάτων σε μεγαλύτερη συχνότητα, από ό,τι οι «κριτές» (judgers), που βρίσκονται στον αντίποδα του συνεχούς αυτού του τύπου προσωπικότητας. Προφανώς, υπάρχουν σημαντικές σχέσεις ανάμεσα τον τύπο της προσωπικότητας και τις στρατηγικές γλωσσικής μάθησης που χρειάζονται περαιτέρω μελέτη.

5.2.7. Μαθησιακό στίλ

Στο υποκεφάλαιο 5.2.7. περιγράψαμε ένα σύνολο από συναισθηματικές μεταβλητές. Σ' αυτό το σημείο θα αναφερθούμε σε μια γνωστική μεταβλητή, το μαθησιακό στυλ, για το οποίο έγινε ιδιαίτερη ανάλυση στο υποκεφάλαιο 3.3. Είναι προφανές, πως κατά αναλογία με τον τύπο προσωπικότητας, με τον οποίο το μαθησιακό στυλ παρουσιάζει κοινά γνωρίσματα, υφίσταται αλληλεξάρτηση ανάμεσα στις στρατηγικές μάθησης που χρησιμοποιεί το κάθε άτομο και στο ιδιαίτερο μαθησιακό του στυλ. Δυστυχώς έχει σημειωθεί, και αναφορικά με αυτή τη μεταβλητή, ελάχιστη ερευνητική δραστηριότητα.

Σημαντικότερη, ωστόσο, από αυτές τις λίγες μελέτες σχετικά, θεωρείται το πολυετές Language Skill Change Project (ερευνητικό πρόγραμμα για τις μεταβολές στις γλωσσικές δεξιότητες), που διεξήχθη από το Αμερικανικό Ινστιτούτο Άμυνας (τομέας γλωσσικής εκπαίδευσης). Αυτή η μελέτη ερευνά τουλάχιστον ένα από τα είδη των μαθησιακών στυλ (εξάρτηση ή μη από το πεδίο), με στόχο να το συσχετιστεί με τη χρήση των στρατηγικών μάθησης. (Oxford, 1989).

5.2.8. Κλίση

Η κλίση (aptitude), αποτελεί ακόμη έναν παράγοντα, ο οποίος δεν έχει μελετηθεί εκτενώς ως ένας δείκτης της επιλογής στρατηγικών γλωσσικής μάθησης. Η Bialystok (1981), στη μελέτη που προαναφέραμε (πρβλ.5.2.2.), ασχολήθηκε με αυτόν τον παράγοντα και ανακάλυψε πως δεν ασκούσε έντονη επίδραση στην επιλογή των στρατηγικών μάθησης (σε αντιδιαστολή με την επίδραση που ασκούσε η στάση των ατόμων απέναντι στη γλώσσα). Απ' την άλλη μεριά, η Politzer (1983) προτείνει πως η εξυπνάδα (ή αλλιώς «γενική κλίση») του ατόμου μπορεί να σχετίζεται με αυτοαναφορικές μαθησιακές συμπεριφορές (στρατηγικές), όπως και με τη γλωσσική επίτευξη. Τέλος διαπιστώνει πως τα άτομα υψηλού αντιληπτικού επιπέδου (και κατά συνέπεια υψηλού βαθμού «γενικής κλίσης») τείνουν να είναι πιο ικανά να δώσουν περιγραφές για τις στρατηγικές μάθησης που χρησιμοποιούν, απ' ότι τα άτομα που κινούνται σε χαμηλότερα επίπεδα αντιληπτικής ικανότητας.

5.2.9. Προσανατολισμός σταδιοδρομίας:

Με τον όρο «προσανατολισμός σταδιοδρομίας» αναφερόμαστε είτε στο πεδίο της εξειδίκευσης του ατόμου (ως επί το πλείστον τη σχολή πανεπιστημιακής φοίτησης) ή στην εκάστοτε επαγγελματική του θέση. Διάφορες μελέτες έδειξαν πως ο προσανατολισμός σταδιοδρομίας επηρεάζει την επιλογή των στρατηγικών γλωσσικής μάθησης. Οι Politzer &

McGroarty (1985) ανακάλυψαν ότι το πεδίο της εξειδίκευσης (το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας αποτελούσαν φοιτητές σχολών του πολυτεχνείου και κοινωνικών-ανθρωπιστικών επιστημών) αποτελεί έναν σημαντικό δείκτη για την στρατηγική χρήση· με τους φοιτητές του πολυτεχνείου, παραδειγματικά, να αποφεύγουν αυτές τις στρατηγικές που θεωρούνται αποτελεσματικές.

Στην μελέτη τους, οι Oxford & Nyikos (1989) κατέληξαν σε ανάλογα συμπεράσματα. Οι φοιτητές των κοινωνικών-ανθρωπιστικών επιστημών χρησιμοποιούσαν δύο διαφορετικές κατηγορίες στρατηγικών – ανεξάρτητες στρατηγικές και στρατηγικές λειτουργικής πρακτικής εξάσκησης – αισθητά πιο συχνά απ' ό, τι φοιτητές άλλων επιστημονικών πεδίων. Επίσης, κατά τον Mochizuki (1999), οι φοιτητές της αγγλικής γλώσσας χρησιμοποιούσαν αντισταθμιστικές, κοινωνικές και μεταγνωστικές στρατηγικές πιο συχνά από τους φοιτητές επιστημών και γεωργίας. Η Reid (1987) ανακάλυψε πως το πεδίο εξειδίκευσης των ατόμων επηρεάζει τις προτιμήσεις τους και στους τρόπους μάθησης (μαθησιακό στυλ), οι οποίες, όπως ήδη αναφέραμε (πρβλ. 5.2.6.), πιθανότατα συνδέονται με την στρατηγική μάθηση. Οι παραπάνω διαπιστώσεις θα πρέπει να έχουν σαφώς και προεκτάσεις στη διαφοροποιημένη διδακτική μεθοδολογία που ακολουθείται σε κάθε επιστημονικό πεδίο.

Επιπρόσθετα, οι Ehrman & Oxford (1989) ανακάλυψαν ότι η τρέχουσα επαγγελματική θέση επηρεάζει την επιλογή στρατηγικών γλωσσικής μάθησης. Οι επαγγελματίες γλωσσολόγοι χρησιμοποιούσαν μια ευρύτερη ομάδα στρατηγικών απ' ό, τι οι ενήλικοι με - μικρή ή μεγάλη - εμπειρία στην εκμάθηση γλωσσών ή οι εκπαιδευτές- φυσικοί ομιλητές της εκάστοτε διδάσκουσας γλώσσας. Ειδικότερα, οι επαγγελματίες γλωσσολόγοι χρησιμοποιούσαν αισθητά τις εξής κατηγορίες στρατηγικών: λειτουργικής πρακτικής εξάσκησης, αναζήτησης και μετάδοσης νοήματος και τις συναισθηματικές.

5.2.10. Εθνικότητα

Πολλές μελέτες έχουν αποδείξει πως η εθνικότητα έχει μια ισχυρή επίδραση στο είδος των στρατηγικών που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευόμενους της ξένης γλώσσας. Για παράδειγμα, εκπαιδευόμενοι ασιατικής καταγωγής δείχνουν να προτιμούν στρατηγικές που εμπλέκουν την απομνημόνευση και τους γλωσσικούς κανόνες (Politzer & McGroarty, 1985, Tyacke & Mendelsohn, 1986), και όχι αυτές που αποσκοπούν στην επικοινωνία. Εκτός από αυτό, ανταποκρίνονται, σε αντίθεση με τους Ισπανούς, λιγότερο θετικά στην εκπαίδευση για εκμάθηση στρατηγικών (O'Malley et al., 1985a, b). Αυτό συμβαίνει ειδικότερα στην

περίπτωση που οι νέες – προς διδασκαλία/ μάθηση – στρατηγικές είναι διαφορετικές από τις αρχικές (στρατηγικές) προτιμήσεις των ατόμων, κυριότερα αυτές που έχουν σχέση με την εθνικότητα ή το πολιτισμικό υπόβαθρό τους. Γι' αυτό και είναι αναγκαίο, κατά τη Sutter (1987), να «καμουφλάρονται» οι νέες στρατηγικές, τουλάχιστον σε ένα πρώτο επίπεδο, πίσω από τις παλιότερες και πιο οικείες (Oxford, 1989). Σε μια μελέτη με ερωτηματολόγια και ομαδικές συνεντεύξεις στην Taiwan, η Yang (1999), ανακάλυψε, πως παρ' ότι οι Ιάπωνες μαθητές της ήταν ενήμεροι για πολλές στρατηγικές, μόνο λίγοι από αυτούς ανέφεραν τη χρήση τους. Η Usuki (2000) διερεύνησε αυτούς τους ψυχολογικούς φραγμούς στην υιοθέτηση αλλά και στη συνειδητή αναφορά χρήσης αποτελεσματικών γλωσσικών στρατηγικών από Ιάπωνες εκπαιδευόμενους και συνέστησε μεγαλύτερη συνεργασία ανάμεσα σε εκπαιδευτές και εκπαιδευομένους.

Η Reid (1987) ανακάλυψε πως οι προτιμήσεις του τρόπου μάθησης (μαθησιακό στιλ)- που σχετίζονται με την επιλογή συγκεκριμένων στρατηγικών για τη γλωσσική μάθηση- επηρεάζονται ιδιαίτερα από την εθνικότητα. Επιπρόσθετα, άτομα συγκεκριμένων εθνικοτήτων προτιμούν να δουλεύουν ανεξάρτητα και αποφεύγουν την κοινωνική, συνεργατική μάθηση.

5.2.11. Μέθοδοι γλωσσικής διδασκαλίας

Οι διδακτικές μέθοδοι, όπως και οι άρρητες προσμονές που «διαποτίζουν» το περιβάλλον διδασκαλίας και μάθησης, συχνά επηρεάζουν την επιλογή στρατηγικών γλωσσικής μάθησης. Η Politzer (1983) διαπιστώνει μία σύνθετη αλληλεπίδραση ανάμεσα στις διδακτικές μεθόδους και στις μαθησιακές συμπεριφορές (στρατηγικές) φοιτητών της γαλλικής, ισπανικής και γερμανικής γλώσσας, ενώ οι Oxford & Nyikos (1989) πως οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν πιο συχνά οι φοιτητές αντικατοπτρίζουν τις αναλυτικές, βασιζόμενες σε κανόνες, εκπαιδευτικές μεθόδους, με τις οποίες είναι εξοικειωμένοι (ακαδημαϊκή διδασκαλία).

Αντιθέτως, εκτός πανεπιστημιακού πλαισίου, σε περιπτώσεις που οι ενήλικοι μαθαίνουν μια ξένη γλώσσα για επαγγελματικούς λόγους, διαπιστώνεται συχνότερη χρήση επικοινωνιακών στρατηγικών μάθησης, καθώς οι ίδιοι οι εκπαιδευτές τους ακολουθούν επικοινωνιακά προσανατολισμένες διδακτικές πρακτικές (Ehrman & Oxford, 1989). Γενικότερα οι συνεργατικές μέθοδοι διδασκαλίας έχουν αποδειχθεί υποστηρικτικές για συνεργατικές και επικοινωνιακές μαθησιακές συμπεριφορές, ενώ παράλληλα βελτιώνουν τις

στάσεις απέναντι στη γλωσσική μάθηση (Bejarano, 1987, Gunderson & Johnson, 1980). Ωστόσο, υπάρχει το ενδεχόμενο, όπως τονίσαμε και παραπάνω, οι εκπαιδευόμενοι να συνεχίζουν να χρησιμοποιούν, παρ' όλ' αυτά, παραδοσιακές, αναλυτικές γλωσσικές στρατηγικές (McGroarty, 1987). Σε κάθε περίπτωση οι εκπαιδευτές οφείλουν να είναι ενήμεροι για τις στρατηγικές μάθησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευόμενοί τους, ώστε ανάλογα να προσανατολίσουν (ή να επαναπροσαρμόσουν) τις διδακτικές τους μεθόδους.

5.2.12. Απαιτήσεις των γλωσσικών καθηκόντων (tasks)

Σύμφωνα με τη Bialystok (1981) οι εκπαιδευόμενοι ανταποκρίνονται στις διαφορετικές απαιτήσεις που προβάλλονται από την εκάστοτε γλωσσική άσκηση, επιλέγοντας, διαφορετικές, κατά περίπτωση, στρατηγικές. Βάσει αυτής της μελέτης της Bialystok η στρατηγική, για παράδειγμα, του ελέγχου των λαθών, που κάνει ένα άτομο, αποδείχθηκε αποτελεσματικότερη σε ασκήσεις παραγωγής γραπτού λόγου, παρά σε προφορικές ή ανάγνωσης. Παρ' όλα αυτά, η στρατηγική της λειτουργικής πρακτικής εξάσκησης υπήρξε διευκολυντική για τη γλωσσική επίτευξη σε όλων των ειδών τα γλωσσικά καθήκοντα (ασκήσεις). Όπως σημειώσαμε και πρωτότερα (πρβλ. 5.2.2.), σύμφωνα με τους McDonough & McNerney οι πιο προχωρημένοι μαθητές ξένων γλωσσών συνηθίζουν να έχουν ως βασικό κριτήριο επιλογής στρατηγικών γλωσσικής μάθησης το εκάστοτε γλωσσικό καθήκον (Oxford, 1989).

Συμπερασματικά, θα λέγαμε πως τόσο τα ατομικά γνωρίσματα- χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων όσο και οι καταστασιακοί (contextual) παράγοντες ασκούν επίδραση στην επιλογή των στρατηγικών γλωσσικής μάθησης. Ανοιχτό ερώτημα αποτελεί, όμως, ακόμη το κατά πόσο τα χαρακτηριστικά του κάθε ατόμου εξαρτώνται (και άρα μεταβάλλονται) από τους καταστασιακούς παράγοντες (πρβλ. σχήμα 5.1.). Σ' αυτό το ζήτημα ο Breen (1996) προτείνει πως μόνο ένα μέρος της ποικιλίας, που παρατηρείται στα διάφορα μαθησιακά αποτελέσματα, οφείλεται στα διαφορετικά ατομικά χαρακτηριστικά. Γι' αυτόν «αυτή η ποικιλία θα πρέπει να ερμηνεύεται περισσότερο αναφορικά με το πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα η μαθησιακή διαδικασία, ώστε οι εισερχόμενες γνώσεις, οι διαδικασίες και τα αποτελέσματα της μάθησης να αντιμετωπίζονται ως προεκτάσεις των τρόπων με τους οποίους ο εκπαιδευόμενος προσδιόρισε το εν λόγω πλαίσιο και έδρασε σε αυτό» (Larsen- Freeman, 2001).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΙΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Αντίθετα με όλα τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων, όπως, για παράδειγμα, την κλίση, την στάση, τα κίνητρα, την προσωπικότητα και το γενικό γνωστικό στυλ, στα οποία αναφερθήκαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, οι στρατηγικές μάθησης αποτελούν, κατά μία έννοια, ένα μαθησιακό χαρακτηριστικό ή ικανότητα, που μπορεί να αποκτηθεί μέσω εξάσκησης και διδασκαλίας (Dansereau, 1978, O' Malley et al., 1985b). Η διδασκαλία των

στρατηγικών γλωσσικής μάθησης στην βιβλιογραφία αναφέρεται συχνά ως «εκπαίδευση εκπαιδευομένων», «εκπαίδευση στις στρατηγικές» και «εκπαίδευση μάθησης της μάθησης», ακολουθώντας έτσι τον πλουραλισμό που ήδη τονίσαμε πως υπάρχει σχετικά τόσο με τους ορισμούς όσο και με τους τρόπους διάγνωσης των στρατηγικών γλωσσικής μάθησης (Wenden, 1986, Oxford, 1990).

Επιπλέον, στο υποκεφάλαιο 5.2. αναφέραμε πως οι μελέτες σχετικά με τα διάφορα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων είναι, ως επί το πλείστον, ανεπαρκείς. Παρ' όλ' αυτά το πεδίο της *μεθοδολογίας* της γλωσσικής μάθησης αποτελεί μια σημαίνουσα εξαίρεση. Στην διερεύνηση του ερωτήματος, πώς μπορούν να εκπαιδευτούν τα άτομα στην αποτελεσματική στρατηγική χρήση (ως προϋπόθεση της γλωσσικής μάθησης), συναντάμε έναν μεγάλο αριθμό από προτάσεις- μοντέλα και έναν αξιόλογο όγκο εκπαιδευτικού υλικού. Ακόμη και για τους πολέμιους της χρήσης του όρου «στρατηγική μάθησης» (πρβλ. εισαγωγή κεφ.5), η εν λόγω εκπαίδευση ενισχύει τις δημιουργικές και εξατομικευμένες μαθησιακές συμπεριφορές και ισοδυναμεί τελικά με την διδασκαλία τρόπων αποτελεσματικής μάθησης, η οποία φυσικά και είναι επιθυμητή. Και κανείς δεν μπορεί να αμφισβητήσει το γεγονός ότι οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι θα επωφεληθούν από την βελτίωση των τρόπων- δεξιοτήτων μάθησής τους. (Dörnyei, 2005). Εξάλλου, όπως διατύπωσαν με πειστικό τρόπο οι Pressley et al. (1992), η καλή εκπαίδευση στις στρατηγικές μάθησης είναι «παρακινητική και ενδιαφέρουσα και παράγει μαθητές με πολλές δεξιότητες και θέληση».

Ένας μεγάλος αριθμός ερευνητών επιχείρησαν διάφορους τρόπους εκπαίδευσης στις στρατηγικές εντός της αίθουσας διδασκαλίας - Wenden (1986), O'Malley (1987), Kern (1989), Oxford, Crookall, Cohen, Lavine, Nyikos & Sutter (1990), Chamot (1993), Dörnyei (1995), Nunan (1996) και Bejarano, Levine, Olshtain & Steiner (1997) (στο Peacock, 2001). Αλλά και αρκετά πιο πρόσφατα βιβλία επίσης υπογραμμίζουν την ακριβή εκπαίδευση στις στρατηγικές γλωσσικής μάθησης, όπως των Grenfell & Harris (1999) και Macaro (2001).

Όλη αυτή η ερευνητική και συγγραφική δραστηριότητα συμβάλλει σε έναν σημαντικό και καθ' όλα αναγκαίο μετασχηματισμό (τουλάχιστον για όσους εκπαιδευόμενους επιθυμούν να αποκτήσουν τα περισσότερα δυνατά οφέλη από την γλωσσική διδασκαλία): οι τάξεις ή τα ευρύτερα πλαίσια γλωσσικής μάθησης μετατρέπονται σε χώρους ανάπτυξης κινήτρων, όπου η χρήση επικοινωνιακά- κατευθυνόμενων στρατηγικών – για την διδασκαλία και την μάθηση– διαδραματίζει σημαντικό ρόλο. Η αλλαγή αυτή, η οποία συνεπάγεται αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων, στηρίζεται όχι τόσο στην εφαρμογή μιας

δεδομένης μεθόδου ή προσέγγισης, ή στην χρήση ενός διδακτικού εγχειριδίου, αλλά στην προώθηση της συνειδητότητας και στην χρήση των στρατηγικών. Οι Richards & Lockhart σημειώνουν σχετικά ότι «ένας σημαντικός άξονας της γλωσσικής διδασκαλίας είναι να προάγεται η ενημερότητα των εκπαιδευομένων και ο έλεγχος των αποτελεσματικών στρατηγικών» (1994).

6.1. Προϋποθέσεις σχεδιασμού εκπαιδευτικών προγραμμάτων στρατηγικών μάθησης

Εκτεταμένες έρευνες (Brown & Palinscar, 1982, O'Malley et al., 1985a, O'Neill, 1978, Weinstein et al., 1988, Wenden, 1986) αποκαλύπτουν ότι η αποτελεσματική εκπαίδευση στρατηγικών γλωσσικής μάθησης υποδεικνύει με σαφήνεια στους εκπαιδευόμενους για ποιον λόγο και με ποιόν τρόπο μπορούν να: 1) χρησιμοποιούν νέες στρατηγικές, 2) αξιολογούν την αποτελεσματικότητα διαφορετικών στρατηγικών και 3) αποφασίζουν πότε είναι κατάλληλο να μεταβιβάσουν μία στρατηγική σε μια νέα κατάσταση. Παρέχει, δηλαδή, επαρκή πρακτική εξάσκηση και στις περισσότερες περιπτώσεις θα είναι ενταγμένη σε δραστηριότητες του καθιερωμένου προγράμματος γλωσσικής μάθησης.

Η εκπαίδευση στις στρατηγικές οφείλει, ανάμεσα στα άλλα, να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις στάσεις των εκπαιδευομένων. Οι συναισθηματικοί παράγοντες είναι ιδιαίτερος σημαντικοί για τον σχεδιασμό και την διεξαγωγή της εκπαίδευσης στις στρατηγικές. Οι αρνητικές στάσεις απέναντι σε νέες έννοιες, όπως είναι η αυτοκατεύθυνση και οι στρατηγικές μάθησης, μπορεί να κάνουν την εκπαίδευση αναποτελεσματική. Γι' αυτό οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να βοηθηθούν στον σχηματισμό θετικής άποψης για αυτές τις έννοιες και στον προσδιορισμό των προσωπικών τους στόχων για την γλωσσική μάθηση. Επιπρόσθετοι παράγοντες, όπως τα ιδιαίτερα ατομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων, είναι επίσης καίριοι κατά τον σχεδιασμό τέτοιων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.

Για να κατορθώσουν οι εκπαιδευτές να λάβουν υπόψη τους όλες αυτές τις ατομικές διαφορές και τους συναισθηματικούς παράγοντες των εκπαιδευομένων, προτείνονται από την σχετική βιβλιογραφία τρία είδη διερεύνησης. Πρώτον, διερευνώνται οι τρέχουσες στρατηγικές μάθησης των εκπαιδευομένων, με την χρήση μίας ή περισσότερων τεχνικών όπως ημερολόγια, παρατηρήσεις ή συνεντεύξεις (πρβλ.5.1.). Δεύτερον, διευκρινίζονται οι υπαρκτοί στόχοι των εκπαιδευομένων, τα κίνητρα, οι στάσεις και ο τύπος προσωπικότητάς τους μέσα από άτυπες συνομιλίες ή μέσω πιο τυπικών τεχνικών. Τρίτον, λαμβάνονται υπόψη

η γλωσσική μαθησιακή εμπειρία των εκπαιδευομένων και οι ατομικοί τους παράγοντες (πρβλ.σχήμα 5.1.)(Oxford, 1989). Η γνώση που προκύπτει από την εφαρμογή αυτών των τριών ειδών διερεύνησης αποτελεί ένα είδος δύναμης· η δύναμη του σχεδιασμού προγραμμάτων, τα οποία ανταποκρίνονται σε αυτό που οι ίδιοι εκπαιδευόμενοι χρειάζονται στην πραγματικότητα.

Πέρα από τα παραπάνω, υπάρχουν και διάφορα άλλα επιμέρους ζητήματα τα οποία, όπως σημείωσε, ο Skehan (1991) «χρηζουν διευθέτησης» πριν από τον σχεδιασμό και την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τις στρατηγικές γλωσσικής μάθησης. Πρώτ' απ' όλα, περισσότερη διερεύνηση χρειάζεται για να ανακαλυφθεί ποιες στρατηγικές και, συγκεκριμένα, ποιος συνδυασμός στρατηγικών πρέπει να διδάσκεται. Δεύτερον, πρέπει να βρεθούν τρόποι, με τους οποίους να λαμβάνονται υπόψη οι προτιμώμενες στρατηγικές μάθησης του κάθε εκπαιδευομένου κατά την διδασκαλία, καθώς αυτό θα έχει θετικότερες συνέπειες στις επιδόσεις τους (πιθανόν με τα τρία παραπάνω είδη διερεύνησης). Τρίτον, μια που, όπως αναφέραμε και παραπάνω, δεν είναι όλοι οι εκπαιδευόμενοι a priori θετικοί απέναντι σε μια τέτοιου είδους εκπαίδευση, χρειάζεται προσπάθεια από μέρους των σχεδιαστών αυτών των προγραμμάτων για ενίσχυση των θετικών τους στάσεων. Η Wenden (1987b), για παράδειγμα, ανακάλυψε ότι οι εκπαιδευόμενοι του Αμερικανικού Γλωσσικού προγράμματος στο πανεπιστήμιο της Columbia δεν ανταποκρίθηκαν στην δυνατότητα εξάσκησης στις στρατηγικές, που εισήγαγε στο γλωσσικό πρόγραμμα. Και όπως σημειώνουν οι O'Malley & Chamot (1990), αυτοί οι εκπαιδευόμενοι που χρειάζονται ως επί το πλείστον την εκπαίδευση, είναι αυτοί που συνηθίζουν να την αρνούνται.

Τέταρτον, δεν είναι σαφές εάν η εκπαίδευση αυτή έχει θετικότερα αποτελέσματα όταν εισάγεται ως ξεχωριστός τομέας σε ένα γλωσσικό πρόγραμμα (όπως της Wenden), ή όταν είναι πλήρως ενταγμένος στο εκπαιδευτικό υλικό και στην μεθοδολογία της γλωσσικής μάθησης, όπως προτάθηκε από τους O'Malley & Chamot (1990) στο Cognitive Academic Learning Approach (CALLA, Προσέγγιση για την γνωστική ακαδημαϊκή μάθηση). Ένα πέμπτο ζήτημα αποτελεί, τέλος, ο βαθμός καταλληλότητας του γλωσσικού επιπέδου των εκπαιδευομένων για αποδοχή της στρατηγικής εκπαίδευσης (σε ομάδες αρχάριων εκπαιδευομένων, παραδειγματικά, η διδασκαλία των στρατηγικών αναγκαστικά γίνεται στην μητρική τους γλώσσα) (Ellis, 1994).

6.2. Μοντέλα εξάσκησης/διδασκαλίας στρατηγικών γλωσσικής μάθησης

Σε μια ειδική έκδοση του ηλεκτρονικού περιοδικού TESL-EJ (Teaching English as a Second Language, Electronic Journal), που αφιερώθηκε εξ' ολοκλήρου στην έρευνα για την εκπαίδευση των στρατηγικών γλωσσικής μάθησης, ο Harris (2003) προσφέρει μία σύντομη επισκόπηση διαφόρων μοντέλων εκπαίδευσης στρατηγικών. Ο πίνακας 6.1. παρουσιάζει συγκριτικά τα στάδια τεσσάρων μοντέλων εκπαίδευσης, των O'Malley & Chamot (1990), Oxford (1990), Chamot et al. (1999) και Grenfell & Harris (1999) (όπου ε.= εκπαιδευόμενοι).

O'Malley & Chamot (1990)	Oxford (1990)	Chamot et al. (1999)	Grenfell & Haris (1999)
1. Οι ε. προσδιορίζουν τις τρέχουσες στρατηγικές μάθησης	Οι ε. κάνουν μια γλωσσική άσκηση χωρίς εξάσκηση σε στρατηγικές	Προετοιμασία	<i>Ανάπτυξη ενημερότητας:</i> οι ε. κάνουν μια γλωσσική άσκηση (χωρίς προετοιμασία)
	Συζητούν πώς ολοκλήρωσαν την άσκηση και ο εκπαιδευτής τους ζητά να σκεφτούν πώς οι στρατηγικές θα διευκόλυναν την μάθησή τους		Με την μέθοδο του καταιγισμού ιδεών οι ε. αναφέρουν τις στρατηγικές που χρησιμοποίησαν και συμμετέχουν σε συζήτηση για τις στρατηγικές που είναι αποτελεσματικές για το σύνολο της τάξης
2. Ο εκπαιδευτής εξηγεί συμπληρωματικές στρατηγικές	Ο εκπαιδευτής επιδεικνύει άλλες βοηθητικές στρατηγικές, τονίζοντας τα πιθανά οφέλη	Παρουσίαση	<i>Μοντελοποίηση.</i> Ο εκπαιδευτής παρουσιάζει νέες στρατηγικές, τονίζει την αξία τους και φτιάχνει μια λίστα ελέγχου στρατηγικών για επακόλουθη χρήση
3. Ο εκπαιδευτής προσφέρει ευκαιρίες για πρακτική εξάσκηση	Δίνονται δυνατότητες στους ε. για πρακτική εξάσκηση των νέων	Πρακτική εξάσκηση	<i>Γενική πρακτική εξάσκηση:</i> Στους ε. δίνεται ένα σύνολο από ασκήσεις για την εφαρμογή των νέων

	στρατηγικών Παρουσιάζονται στους ε. πώς οι στρατηγικές μπορούν να μεταβιβαστούν σε άλλες ασκήσεις	Επέκταση	στρατηγικών
	Στους ε. δίνονται και άλλες ασκήσεις και τους ζητείται να κάνουν επιλογές για το ποιες στρατηγικές θα χρησιμοποιήσουν		<i>Σχεδιασμός δράσης.</i> Οι ε. καθοδηγούνται στην επιλογή στρατηγικών που θα τους βοηθήσουν να ανταποκριθούν στις συγκεκριμένες δυσκολίες. <i>Περεταίρω πρακτική εξάσκηση και ενδυνάμωση υπενθυμίσεων(reminders) για την χρήση στρατηγικών</i>
4. Ο εκπαιδευτής βοηθά τους ε. στην αξιολόγηση της επιτυχίας τους με τις νέες στρατηγικές	Ο εκπαιδευτής βοηθά τους ε. να καταλάβουν την επιτυχία της στρατηγικής τους χρήσης και την εξέλιξή τους προς την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση	Αξιολόγηση	<i>Αξιολόγηση</i> Ο εκπαιδευτής καθοδηγεί τους ε. να αξιολογήσουν την πρόοδό τους και την στρατηγική χρήση και να θέσουν νέους στόχους

Πίνακας 6.1. Σύγκριση των σταδίων των τεσσάρων εκπαιδευτικών μοντέλων (Harris, 2003)

Όπως εύκολα μπορεί να διαπιστωθεί, τα ευρύτερα στάδια και των τεσσάρων εκπαιδευτικών μοντέλων παρουσιάζουν αρκετές ομοιότητες, μια που επιδιώκουν να πραγματοποιήσουν τους ίδιους επιμέρους στόχους (για τους γενικότερους σκοπούς της

εκπαίδευσης στις στρατηγικές μάθησης (πρβλ.6.3.): να αναπτύξουν την ενημερότητα των εκπαιδευομένων για τις στρατηγικές γλωσσικής μάθησης και τα μοντέλα τους σε σχέση με τις γλωσσικές ασκήσεις· να ενισχύσουν την χρήση στρατηγικών και να δώσουν μια αιτιολόγηση γι' αυτήν· να προσφέρουν μία ευρεία λίστα στρατηγικών, από τις οποίες μπορούν να επιλέγουν οι εκπαιδευόμενοι· να προσφέρουν ελεγχόμενη πρακτική εξάσκηση στην χρήση κάποιων στρατηγικών και τέλος να παρέχουν ένα είδος ανάλυσης μετά τις ασκήσεις, που επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να σκεφτούν πάνω στην στρατηγική χρήση. Το πιο σημαντικό μέρος των παραπάνω μοντέλων, από εκπαιδευτικής άποψης, είναι η ενότητα του «μοιράσματος»(sharing session), όπου ζητείται από τους εκπαιδευόμενους να μοιραστούν τις μαθησιακές ανακαλύψεις τους και τις στρατηγικές που εμπνεύστηκαν οι ίδιοι με τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους. Πρόκειται για μια διαδικασία ανατροφοδότησης (feedback) από την οποία προκύπτει μια δημιουργική σύνθεση όλων των διατυπωμένων απόψεων και ιδεών για την στρατηγική μάθηση (Dörnyei, 2005).

6.3. Σκοποί διδασκαλίας των στρατηγικών γλωσσικής μάθησης

Όλοι οι συγγραφείς, που έχουν κατά καιρούς ασχοληθεί με τις στρατηγικές γλωσσικής μάθησης, διατυπώνουν, όπως έχουμε τονίσει και σε άλλα σημεία της εν λόγω εργασίας, την παρατήρηση πως οι επιτυχημένοι εκπαιδευόμενοι χρησιμοποιούν μια μεγαλύτερη ποικιλία από στρατηγικές μάθησης και διαθέτουν μετα- γνώση σε σχέση με την χρήση τους. Ακόμη επιδιώκουν να εξοικειώνονται με μια σειρά ποικίλων γλωσσικών ασκήσεων, έχουν σαφείς απόψεις και ενδιαφέροντα για την δική τους πρόσληψη και αποθήκευση των νέων πληροφοριών, όπως και το στιλ μάθησής τους. Συμμετέχουν προσωπικά στην μάθηση της γλώσσας καθώς έχουν ισχυρά κίνητρα προς την κατεύθυνση αυτή, τα οποία και επικαλούνται, πρωτίστως όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά την μαθησιακή διαδικασία (Wenden, 1991).

Αυτές οι διαπιστώσεις και η άποψη της Rubin (1987) πως ακόμη και οι αδύναμοι εκπαιδευόμενοι μπορούν να μάθουν με επιτυχία μία ξένη γλώσσα, αρκεί να τους δοθεί το κατάλληλο οπλοστάσιο (στρατηγική γνώση), θεμελιώνουν την αναγκαιότητα ύπαρξης εκπαίδευσης στις στρατηγικές γλωσσικής μάθησης. Ακολούθως θα παρουσιάσουμε τους βασικότερους σκοπούς μιας τέτοιας εκπαίδευσης, που αποτελούν συγχρόνως και τα επιθυμητά αποτελέσματα της επιτυχούς εφαρμογής της.

6.3.1. Αυτοτέλεια και υπευθυνότητα του εκπαιδευόμενου και ανεξαρτησία από τον εκπαιδευτή

Η απόκτηση των στρατηγικών μάθησης συμβάλλει στην αυτοτέλεια και υπευθυνότητα του εκπαιδευόμενου, όπως και στην αυξανόμενη ανεξαρτησία από τον εκπαιδευτή (Knapp, 1980, Rampillon, 1989). Οι Nisbet & Shucksmith (1986) εκφράζουν την βεβαιότητα ότι, ακόμη και στην αρχική εκπαίδευση, τα παιδιά με την απόκτηση των στρατηγικών γλωσσικής μάθησης και της γνώσης για τον δικό τους προτιμώμενο τρόπο μάθησης ανεξαρτητοποιούνται σταδιακά από τον δάσκαλό τους. Η παροχή εκπαίδευσης ή δυνατοτήτων πρακτικής εξάσκησης στην χρήση των στρατηγικών θα πρέπει, κατά συνέπεια, να ξεκινά από την υποχρεωτική εκπαίδευση και να συνεχίζεται, φυσικά, έως τις διάφορες μορφές της τυπικής, μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης ενηλίκων.

6.3.2. Προετοιμασία για τη δια βίου μάθηση

Η ικανότητα, να μαθαίνουμε νέες γνώσεις και πληροφορίες, είναι αναγκαία για την προσαρμογή στις διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες της εποχής μας (Bransford et al., 1981). Η μάθηση, ως γνωστόν, δεν τελειώνει με την αποφοίτηση από το σχολείο, αλλά αντίθετα μας συνοδεύει σ' όλη μας την ζωή (Weltner 1992, Rampillon: 1989). Οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν πως υπάρχει η αναγκαιότητα να μαθαίνουν και εκτός του διδακτικού πλαισίου. Έτσι καθίσταται απαραίτητο να αποκτήσουν δεξιότητες κατά την αρχική τους εκπαίδευση, που τους καθιστά ικανούς να συνεχίσουν την μάθησή τους μετά την ολοκλήρωση των όποιων σπουδών τους. Οι στρατηγικές γλωσσικής μάθησης μπορούν να υποστηρίξουν αυτήν την διαδικασία της δια βίου μάθησης (life long learning)(Weinstein & Mayer, 1986, Wenden 1987a, Weltner 1992, Rampillon: 1995).

«Η κυριότερη τεκμηρίωση για σκόπιμη εξάσκηση στις στρατηγικές μάθησης βρίσκεται στις απαιτήσεις, τις οποίες θέτουν οι ταχύτατες μεταβολές στην σύγχρονη κοινωνία της πληροφορίας σε κάθε μαθησιακή διαδικασία: η αναγκαιότητα της δια βίου μάθησης, το γεγονός ότι η μαθησιακή ικανότητα είναι ένα κεντρικό προσόν σε όλους τους τομείς της επαγγελματικής ζωής, κάνουν την μάθηση της μάθησης σημαντικό αντικείμενο διδασκαλίας. Το μάθημα δεν θα πρέπει να κατευθύνεται στα περιεχόμενα, αλλά να βοηθά το άτομο να αποκτήσει τα εργαλεία για την απόκτηση και επεξεργασία της πληροφορίας» (Tönshoff 1997).

Επομένως, η απόκτηση της αυτονομίας/ αυτοκατεύθυνσης μέσω της διδασκαλίας των στρατηγικών και της μεταγνωστικής ικανότητας στηρίζει την μάθηση τόσο εντός όσο και

εκτός της αίθουσας διδασκαλίας. Ο Cohen (2002) υπογραμμίζει, αναφερόμενος στην πρωτοβουλία του για ένταξη των μαθησιακών στρατηγικών στην γλωσσική εκπαίδευση, την *Styles and strategy-based instruction (SSBI: εκπαίδευση στο μαθησιακό στιλ και στις στρατηγικές)* πως η αυτόνομη μάθηση είναι το στοιχείο που διαχωρίζει την δια βίου μάθηση από την τυπική μαθησιακή εμπειρία, η οποία γρήγορα διαφεύγει της ανθρώπινης μνήμης. Οι Nisbet & Shucksmith (1986) σημειώνουν πως η δια βίου μάθηση μπορεί να λάβει χώρα μόνο όταν το άτομο, από την αρχική εκπαίδευση ακόμη, «μαθαίνει να μαθαίνει».

6.3.3. Εξατομίκευση της μαθησιακής διαδικασίας

Κάθε άτομο έχει έναν μοναδικό τρόπο, να διαχειρίζεται τόσο την πραγματικότητα όσο και τις πληροφορίες που δέχεται καθημερινά (Wolff, 1994, Wenden, 1991). Οι μαθησιακές στρατηγικές ενισχύουν την εξατομίκευση στην μάθηση, καθώς οι διάφοροι μαθησιακοί τύποι γνωρίζοντας τις εναλλακτικές μορφές των μαθησιακών στρατηγικών, μπορούν να επιλέγουν τις κατάλληλες για αυτούς δυνατότητες (Rampillon: 1989) - σε αυτό το σημείο εντοπίζουμε αρκετά στοιχεία του δομισμού, ως θεωρητικό υπόβαθρο της αυτόνομης μάθησης (Wolff, 1994, πρβλ.1.2.2.2.). Καθήκον του εκπαιδευόμενου είναι να ανακαλύψει τις κατάλληλες στρατηγικές για το εκάστοτε πλαίσιο. Καθήκον του εκπαιδευτή, από την άλλη πλευρά, είναι να κατανοήσει τα μαθησιακά στιλ των εκπαιδευομένων του και να παρέχει ένα πλαίσιο ευέλικτης διαχείρισής τους από τους τελευταίους (Brown, 1994)

6.3.4. Μετασχηματισμός προσωπικών σχημάτων

Τόσο τα παιδιά, όσο και οι ενήλικοι, τους οποίους αφορά η εν λόγω εργασία, διαμορφώνουν κάποια προσωπικά σχήματα (απεικόνισης) αναφορικά με τις ικανότητές τους και τα όριά τους, τους λόγους επιτυχίας και αποτυχίας σε διάφορες δραστηριότητες και τις προσμονές τους για το μέλλον. Πρόκειται για την αυτοεικόνα του κάθε ατόμου η οποία είναι, ανάμεσα στα άλλα, μια σημαντική όψη της μεταγνώσης του.

Ένα σύνολο στρατηγικών γλωσσικής μάθησης και η γνώση του σε ποια προβλήματα μπορούν να εφαρμοστούν, οδηγούν στο να αποκτήσουν τα άτομα εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους. Ο Bandura (1977) κάνει λόγο σχετικά για προσμονές αυτοαπόδοσης (*self-efficacy expectations*). Εδώ πρόκειται για την πεποίθηση πως το κάθε άτομο νιώθει ικανό να

έχει την συμπεριφορά που είναι κατάλληλη για την επίτευξη του εκάστοτε μαθησιακού στόχου. Έτσι διατηρούνται προσμονές για να επιλύσει με τα μέσα που του είναι διαθέσιμα (στρατηγικές γλωσσικής μάθησης και μετα-γνώση για την χρήση τους) ένα ζήτημα ή να ανταποκριθεί σε μια γλωσσική δραστηριότητα. Επίσης, μ' αυτόν τον τρόπο, μειώνονται και οι φόβοι της αποτυχίας (πρβλ. 6.3.8.)

6.3.5. Ενίσχυση κινήτρων

Οι στρατηγικές μάθησης κινητοποιούν τα άτομα και λειτουργούν έτσι ως ένα είδος υποστήριξης της μάθησης. Το γεγονός, ότι οι εκπαιδευόμενοι μέσω της γνώσης των στρατηγικών αποκτούν την δυνατότητα ελέγχου- καθορισμού του υλικού, χρόνου & στόχου μάθησης, οδηγεί σε ενίσχυση των κινήτρων τους (Rampillon, 1989).

6.3.6. Αποτελεσματικότερη επεξεργασία των πληροφοριών και διαμόρφωση συνθετότερων, διαφοροποιημένων, γνωστικών σχημάτων

Με τις στρατηγικές γλωσσικής μάθησης το προς μάθηση υλικό μπορεί να αποκτηθεί σε συντομότερο χρόνο, καθώς γίνεται ορθολογικότερος καταμερισμός του διαθέσιμου για κάθε μαθησιακή διαδικασία χρόνου (Rampillon, 1989, Usona, 1989). Αυτό είναι στην εποχή της πληροφορίας ιδιαίτερα σημαντικό, μια που είμαστε διαρκώς υπερφορτωμένοι με την πρόσληψη και την επεξεργασία νέων πληροφοριών. Οι Oxford & Nyikos (1989) μάλιστα υποστηρίζουν πως οι στρατηγικές μάθησης βοηθούν στο να αφομοιωθούν οι νέες πληροφορίες σε ήδη υπάρχουσες γνωστικές δομές του ατόμου. Οι στρατηγικές μάθησης συνεισφέρουν κατά αυτόν τον τρόπο στην δημιουργία όλο και πιο σύνθετων γνωστικών δομών/ σχημάτων. Οι πιο αποτελεσματικοί εκπαιδευόμενοι φαίνεται να είναι περισσότερο σε θέση να ενεργοποιήσουν γνωστικά σχήματα που σχετίζονται με την εκάστοτε νέα πληροφορία, και έτσι οι νέες εντάσσονται στις ήδη υπάρχουσες γνωστικές δομές τους.

6.3.7. Μείωση των αδυναμιών απόδοσης

Οι στρατηγικές μάθησης διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση των αδυναμιών απόδοσης. Οι πιο αδύναμοι εκπαιδευόμενοι είναι αυτοί που χρειάζονται βοήθεια στην μάθηση και διδασκαλία για την γνώση των στρατηγικών. Έτσι θα πρέπει να τους δίνεται η δυνατότητα να εξασκούν τις νέες στρατηγικές συχνά, ώστε να νιώθουν όσο το δυνατόν

περισσότερο ασφαλείς στην χρήση τους και κατά συνέπεια να βιώνουν την μαθησιακή επιτυχία συχνότερα (Rampillon, 1989).

6.3.8. Μείωση του στρες απόδοσης και του μαθησιακού άγχους

Στην προσωπική, διανοητική και κοινωνική εξέλιξη ενός ατόμου παρουσιάζονται διάφορες δυσκολίες και προβλήματα, τα οποία προκύπτουν, πολύ συχνά, από την χρήση μη αποτελεσματικών στρατηγικών μάθησης ή από την ελλιπή γνώση για εναλλακτικές (διαφορετικές) στρατηγικές. Ο Dansereau (1978) διαπίστωσε πως αυτό ισχύει ακόμη και για τους επονομαζόμενους «καλούς» εκπαιδευόμενους. Αυτή η ελλιπής γνώση περιορίζει, σε κάθε περίπτωση, την ικανότητα ενός ατόμου να αντιδράσει με τους κατάλληλους τρόπους (κατάλληλες στρατηγικές) σε μια άγνωστη κατάσταση, γεγονός που του δημιουργεί «το άγχος μάθησης» (language anxiety), το οποίο με τη σειρά του επιδρά αρνητικά στις επιδόσεις του. Οι στρατηγικές γλωσσικής μάθησης, όμως, συνεισφέρουν σημαντικά στην μείωση του στρες και του άγχους (Crookall & Oxford, 1991), καθώς όπως είδαμε συντονίζουν αποτελεσματικότερα την όλη μαθησιακή διαδικασία.

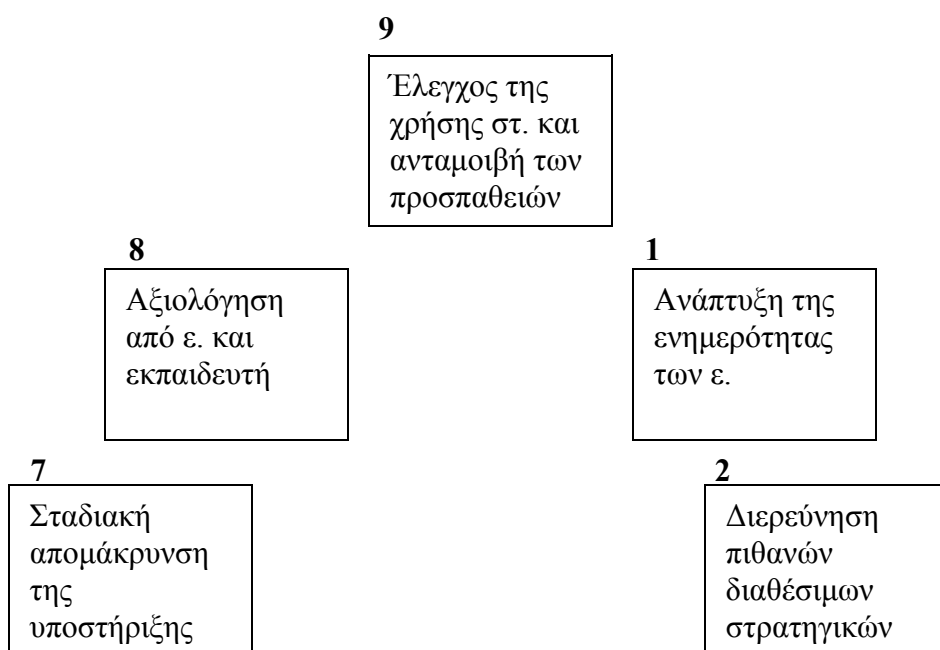
6.4. Κριτική θεώρηση

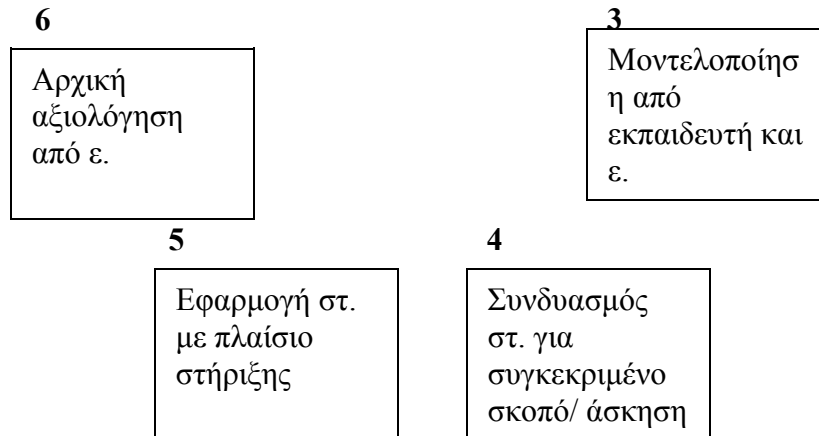
Κλείνοντας αυτό το κεφάλαιο, είναι εμφανές πως η αποτελεσματική παιδαγωγική της μάθησης της ξένης γλώσσας πρέπει να περιλαμβάνει όχι μόνο εξάσκηση στην χρήση στρατηγικών για την εκάστοτε γλωσσική άσκηση (εκπαίδευση στις στρατηγικές: *strategy training*), εκπαίδευση στον έλεγχο και συντονισμό της μαθησιακής διαδικασίας και των απαιτούμενων δεξιοτήτων (πχ. εξάσκηση στον αυτοέλεγχο: *self-regulation training*), αλλά , πολύ περισσότερο, πληροφόρηση για την σημαντικότητα και το εύρος της χρησιμότητας αυτών των δεξιοτήτων (εξάσκηση στην ενημερότητα, *awareness training*). Πολύ συχνά εκπαιδευόμενοι σε προγράμματα ξένης γλώσσας που δέχονται εκπαίδευση μόνο στις στρατηγικές ή στις δεξιότητες , αποτυχαίνουν στο να τις χρησιμοποιήσουν έξυπνα και με την δική τους θέληση, γιατί δεν μπορούν να εκτιμήσουν τους λόγους για τους οποίους αυτές οι στρατηγικές είναι χρήσιμες ούτε πότε και πού μπορούν να εφαρμοστούν. Η εκπαίδευση στην «ενημερότητα» ή στην γνώση για την αξιολόγηση και την χρησιμότητα μιας στρατηγικής μπορεί να αυξήσει ιδιαίτερα την θετική έκβαση της μαθησιακής διαδικασίας (Carrell, 1989).

Το να ισχυριστούμε ωστόσο πως η εκπαίδευση στις στρατηγικές γλωσσικής μάθησης οδηγεί πάντοτε σε θετικά μαθησιακά αποτελέσματα, θα ήταν αδόκιμο. Ας μην ξεχνάμε πως οι

στρατηγικές μάθησης συνδέονται με την ευρεία διαδικασία της μάθησης και η αποτελεσματικότητα αυτής της διαδικασίας, εξαρτάται με την σειρά της από πολλές άλλες μεταβλητές, που εκτείνονται από τους ατομικούς παράγοντες όπως την κλίση έως τους καταστασιακούς, όπως η επίδραση από τον Άλλο (πρβλ. 5.2.).Γι' αυτό και είναι μία μη προβλέψιμη διαδικασία. Ο McDonough (1999) διαπιστώνει σχετικά :«Η σχέση μεταξύ της στρατηγικής χρήσης και της επάρκειας είναι πολύπλοκη: ζητήματα όπως η συχνότητα και η ποιότητα της στρατηγικής χρήσης δεν αποκαλύπτουν μία απλή γραμμική σχέση στην επίτευξη στην ξένη γλώσσα...Η διδασκαλία στρατηγικών δεν είναι οικουμενικά επιτυχημένη, αλλά οι έρευνες δείχνουν ότι , σε συγκεκριμένες συνθήκες, ιδιαίτερα όταν συγχωνεύεται στην φυσιολογική συμπεριφορά εκπαιδευτών όπως και εκπαιδευομένων, η επιτυχία είναι εμφανής».

Μπορούμε, παρ' όλ' αυτά, να ισχυριστούμε πως αυξάνονται οι πιθανότητες επιτυχίας μιας τέτοιας παρέμβασης, αν ακολουθούνται τα βήματα του λεγόμενου κύκλου της εκπαίδευσης στις στρατηγικές γλωσσικής μάθησης (κοινοί άξονες των σταδίων του πίνακα 6.1.), όπως παρουσιάστηκαν από τον Macaro (2001) (όπου ε.= εκπαιδευόμενοι, στ.: στρατηγικές μάθησης).





Σχήμα 6.1. Ο κύκλος της εκπαίδευσης στις μαθησιακές στρατηγικές (Macaro, 2001)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στο κεφάλαιο αυτό θα επιχειρήσουμε να εξάγουμε κάποια γενικότερα συμπεράσματα από όσα αναφέραμε στην παρούσα διπλωματική εργασία αναφορικά με τη μάθηση- ως φαινόμενο- και τις στρατηγικές γλωσσικής μάθησης, ως εργαλείο που προωθεί την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση. Προκειμένου να αιτιολογηθεί ο λόγος ύπαρξης εκτενούς αναφοράς στις θεωρητικές σχολές της μάθησης (κεφ. 1), μια που στόχος μας δεν ήταν σε καμία περίπτωση η στεία παρουσίαση θεωρητικών τάσεων, αλλά η ανάδειξη της πρακτικής αξίας της (γλωσσικής) μάθησης και των στρατηγικών της, θα γίνει αρχικά μία σύνδεση των

βασικών θέσεων αυτών των μαθησιακών θεωριών με τις αντίστοιχες που έχουν διατυπωθεί για τις στρατηγικές γλωσσικής μάθησης.

Όπως σημειώσαμε στο πρώτο κεφάλαιο, οι συμπεριφοριστικές θεωρίες υποστηρίζουν πως η μάθηση συντελείται όταν παρατηρείται κάποιο στοιχείο αλλαγής στη συμπεριφορά του ατόμου, ενώ οι γνωστικές θεωρίες (συμπεριλαμβανομένης και της σχολής επεξεργασίας των πληροφοριών) εστιάζονται περισσότερο στους εσωτερικούς παράγοντες του ατόμου, όπως την αντίληψη και τη γνώση. Η προβληματική αυτή, για το κατά πόσο οι διεργασίες οι οποίες δεν είναι εύκολα παρατηρήσιμες υποδηλώνουν την ύπαρξη μάθησης, συνοδεύει και τις στρατηγικές γλωσσικής μάθησης, καθώς, ορισμένοι ερευνητές (πχ. Oxford, 1990) προτάσσουν μόνο τη συμπεριφορική τους διάσταση, ενώ άλλοι θεωρούν πως οι στρατηγικές εκδηλώνονται συγχρόνως ως συμπεριφορές και ως εσωτερικές νοητικές διαδικασίες (πχ. Weinstein και Mayer, 1986, πρβλ.3.2.).

Πιο συγκεκριμένα, ένας από τους προδρόμους των γνωστικών θεωριών, ο Tolman, υπογραμμίζει τη σημαντικότητα των νοητικών διεργασιών της ανθρώπινης σκέψης, ισχυριζόμενος πως το άτομο μαθαίνει προσδοκίες (ή *σήματα*), που οδηγούν στην εκπλήρωση κάποιου στόχου- σκοπού (πρβλ.1.2.2.1.). Κάνει λόγο, δηλαδή, για ένα από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά των στρατηγικών γλωσσικής μάθησης (πρβλ, 3.4., Wenden, 1987a, Raabe, 1989, Oxford, 1990), το στοιχείο της εμπρόθετης χρήσης τους. Το ότι οι στρατηγικές γλωσσικής μάθησης κατευθύνονται πάντα από κάποιον σκοπό ή στόχο, υποδηλώνεται και από τη μορφή που παίρνουν (*παραγωγικά σύνολα*: «εάν...τότε», O'Malley & Chamot, 1990, Bimmel& Rampillon, 2000).

Ο Bruner (πρβλ. 1.2.2.2.), θεμελιωτής της διερευνητικής μεθόδου, πρότεινε πως η μάθηση διευκολύνεται μέσω της ανάπτυξης εσωτερικών κινήτρων από πλευράς του εκπαιδευομένου, η οποία, με τη σειρά της, τον οδηγεί στην ανακάλυψη (καθοδηγούμενη ή μη). Μάλιστα υποστηρίζει, πως η εσωτερική κινητοποίηση μπορεί να οδηγήσει σε ουσιαστικότερη και μόνιμη μάθηση, παρ' ό,τι η εξωτερική ενίσχυση (πρβλ. σημαντικότητα αυτοδιαχειριζόμενης ενίσχυσης κατά τον Bandura, 1.2.1.). Ο σημαντικός ρόλος των κινήτρων, όμως, και δη των εσωτερικών, όπως είδαμε στο υποκεφ. 5.2.6., προτάσσεται και από την πλειοψηφία των ερευνών γύρω από τις στρατηγικές γλωσσικής μάθησης, ως κυριότερος παράγοντας επιλογής τους αλλά και, γενικότερα, επιτυχίας στη γλωσσική μάθηση (Gardner, 1985). Επιπλέον, σκεπτόμενοι «αντίστροφα», όσο περισσότερο χρησιμοποιούν οι εκπαιδευόμενοι τις στρατηγικές και (αυτό)ρυθμίζουν, κατά αυτόν τον τρόπο, τη μάθησή τους,

τόσο περισσότερο ενισχύονται και τα κίνητρά τους (πρβλ. 6.3.5.). Ας μην ξεχνάμε, πως τα κίνητρα - μαζί με τις ανάγκες και τους σκοπούς του υποκειμένου- εντάσσονται σε αυτό που ο Lewin ονομάζει «ζωτικός χώρος» του, και παρουσιάζουν, ως φορτία αξιών, είτε θετικό (παρορμητικό) είτε αρνητικό (ανασχετικό) σθένος για την ψυχολογική κίνηση του υποκειμένου, και κατ' επέκταση τη μάθησή του (πρβλ.1.2.2.1.).

Επιπρόσθετα, αναφορικά με τα μοντέλα εξάσκησης/ διδασκαλίας στις στρατηγικές γλωσσικής μάθησης, εντοπίζουμε σημαντικές επιρροές από τις γνωστικές- δομικές θεωρίες και της σχολής επεξεργασίας των πληροφοριών (πρβλ.1.2.2., 1.2.3.). Ο Gagné, εκπρόσωπος της τελευταίας θεωρητικής σχολής, προσδιόρισε τις φάσεις της μαθησιακής πράξης (η υποκίνηση/ παρώθηση, η σύλληψη/ πρόσληψη, η πρόσκτηση, η συγκράτηση, η ανάκληση, η γενίκευση, η εκτέλεση/ επίδοση και η επανατροφοδότηση), οι οποίες, με μικρές διαφοροποιήσεις, υιοθετήθηκαν και στον σχεδιασμό των προγραμμάτων μάθησης στρατηγικών (πρβλ. πίνακα 6.1.). Τονίσαμε, μάλιστα, πως καθοριστικό ρόλο για την επιτυχία της γλωσσικής μάθησης σε αυτά τα μοντέλα, διαδραματίζει η ενότητα του «μοιράσματος» (πρβλ.6.2.), της επανατροφοδότησης, δηλαδή, μεταξύ των εκπαιδευόμενων (άποψη που υποστηρίχθηκε και από τον Gagné, πρβλ.1.2.3.). Ο εκπαιδευτής, εξάλλου, παρέχει ένα υποστηρικτικό πλαίσιο στον εκπαιδευόμενο, ώστε να ολοκληρωθεί η επανατροφοδότηση και να φτάσει στους μαθησιακούς του στόχους. Αυτή η διαδικασία δεν είναι άλλη από την παροχή υποστήριξης ή σκαλωσιάς (*scaffolding*) κατά τον σημαντικότερο εκπρόσωπο της κοινωνικοπολιτισμικής εποικοδομητικής προσέγγισης, του Vygotsky, η οποία συμβάλλει στη γεφύρωση του χάσματος ανάμεσα σε αυτό που γνωρίζει και μπορεί να κάνει ο εκπαιδευόμενος, και σε αυτό που καλείται να ολοκληρώσει με επιτυχία τη δεδομένη στιγμή. Αξίζει να τονίσουμε και την ύπαρξη των δύο ειδών μεταβίβασης που πρότεινε ο Bruner (πρβλ.1.3.). στο τρίτο κατά σειρά στάδιο των μοντέλων του πίνακα 6.1., καθώς αρχικά ζητείται από τους εκπαιδευόμενους να μεταβιβάσουν τις νέες μαθημένες στρατηγικές σε παρόμοιες ασκήσεις- δραστηριότητες (ειδική μεταβίβαση κατά Bruner) ενώ έπειτα σε περισσότερα άγνωστα πλαίσια (μη ειδική μεταβίβαση κατά Bruner) (πρβλ. *στάδια πρακτικής εξάσκησης και επέκτασης* κατά Chamot et al., 1999).

Το ότι οι στρατηγικές μάθησης εντάσσονται στον γνωστικισμό, με την ευρύτερη έννοια, γίνεται εμφανές αφ' ενός από την κατάταξή τους από τον Gagné στο τρίτο είδος μάθησης (μετά τη δηλωτική και διαδικαστική γνώση, πρβλ.1.2.3., 3.2. Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2001) και αφ' ετέρου από μια προσεκτικότερη μελέτη των ορισμών των στρατηγικών

(γλωσσικής) μάθησης (πρβλ. 3.1., πχ. ορισμός Rigney), που κάνουν λόγο για διαδικασίες απόκτησης, επεξεργασίας, διατήρησης- αποθήκευσης, εφαρμογής και μεταβίβασης γνώσεων και πληροφοριών. Ήδη στα συμπεράσματα του υποκεφαλαίου 3.1., σχετικά με τον ορισμό της Oxford, αναφερθήκαμε στη δυνατότητα αξιοποίησης των προσεγγίσεων της γνωστικής ψυχολογίας στο πεδίο που εξετάζουμε, αυτό της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας.

Στα πλαίσια της συγκεκριμένης εργασίας, θεωρήσαμε τον ορισμό της Oxford για τις στρατηγικές γλωσσικής μάθησης ως τον πληρέστερο, για δύο λόγους. Ο πρώτος αφορά την αντιστοιχία του ορισμού με τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευόμενων. Η Oxford, με άλλα λόγια, προσθέτει το στοιχείο της «ευχαρίστησης» ως στόχο της χρήσης των στρατηγικών γλωσσικής μάθησης και διαφοροποιείται έτσι από τους υπόλοιπους ορισμούς. Το στοιχείο της «ευχαρίστησης» στη μάθηση μας παραπέμπει σε συναισθηματικούς παράγοντες του ατόμου – πρβλ. 5.2.6. – (σε αντίθεση με την παρωχημένη αντίληψη πως η μάθηση σχετίζεται μόνο με γνωστικούς παράγοντες), και συνεπώς αντιμετωπίζει τον ενήλικο ως ολότητα, με τις εμπειρίες, αξίες, ανάγκες, προσδοκίες και ενδιαφέροντα που μπορεί να φέρει στη μαθησιακή διαδικασία (πρβλ. 2.2., χαρακτηριστικά ενηλίκων εκπαιδευομένων).

Ο σεβασμός των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών κάθε εκπαιδευόμενου στη μάθηση των ενηλίκων γνωρίζουμε πως είναι μία από τις βασικότερες αρχές της. Συγκεκριμένα, σε σχέση με τη γλωσσική μάθηση των ενηλίκων, ο Schmeck (1988) έρχεται να επιβεβαιώσει αυτήν την άποψη, λέγοντας πως η χρήση μιας μαθησιακής στρατηγικής, επιλεγμένης ανεξάρτητα από τους διάφορους παράγοντες της προσωπικότητας του ατόμου, παρέχει μόνο «μια βραχύχρονη υποστήριξη της μάθησης». Γι' αυτό και αναφερθήκαμε εκτενώς σε κάθε έναν παράγοντα της προσωπικότητας που διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην επιλογή συγκεκριμένων στρατηγικών γλωσσικής μάθησης (πρβλ.5.2.). Η προσεκτική, ωστόσο, εφαρμογή των στρατηγικών γλωσσικής μάθησης δε λαμβάνει υπόψη μόνο τις ατομικές διαφορές των εκπαιδευομένων, αλλά και τους φραγμούς που αυτοί συναντούν κατά τη μάθηση, όπως, παραδειγματικά, το άγχος (πρβλ. 2.4., εσωτερικά εμπόδια) και συμβάλλει σημαντικά στη μείωσή του (πρβλ.6.3.8.)

Θα πρέπει ωστόσο να προσθέσουμε πως ο ενήλικος εκπαιδευόμενος δεν υφίσταται ως αυθύπαρκτη οντότητα, ανεξάρτητα από το περιβάλλον του. Στο σχήμα 5.1. γίνεται εμφανής η συνύπαρξη τόσο ατομικών όσο και κοινωνικών- περιβαλλοντικών μεταβλητών κατά την ολοκλήρωση της γλωσσικής μάθησης. Μια σύνδεση που, σε κάθε περίπτωση, μας παραπέμπει στο τρίγωνο της θεματοκεντρικής αλληλεπίδρασης του Cohn (πρβλ. σχήμα 2.1.),

κατά το οποίο το υποκείμενο, το περιβάλλον και το προς μάθηση αντικείμενο αποτελούν ένα διαδικτυωμένο σύνολο.

Η επιλογή του ορισμού της Oxford ως πληρέστερου έγκειται, επομένως, από τη μια πλευρά, στο συμπέρασμα πως τα χαρακτηριστικά και η χρήση των στρατηγικών γλωσσικής μάθησης συνάδουν με τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων (πρβλ. 3.4., 2.2.) και, από την άλλη πλευρά, με τους τρόπους μάθησής τους (πρβλ. 2.3., Knowles περί αρχών μάθησης ενηλίκων), καθώς όπως τονίζει η ίδια η ερευνήτρια οι στρατηγικές γλωσσικής μάθησης αποτελούν «ένα σετ εργαλείων για ενεργό, συνειδητή, σκόπιμη και προσεκτική μάθηση, που οδηγούν στην *αυτονομία* και στην *αυτορρύθμιση*» (Hsiao&Oxford, 2002). Στο υποκεφάλαιο 6.3. αναφερθήκαμε διεξοδικά στα οφέλη που προκύπτουν από την εξάσκηση/χρήση των στρατηγικών γλωσσικής μάθησης, ανάμεσα στα οποία, δεσπόζει η αυτονόμηση-αυτοκατεύθυνση του ενήλικου εκπαιδευομένου σε μια *δια βίου* μαθησιακή διαδικασία. Εξάλλου, δανειζόμενοι τη διατύπωση του Bruner, ο κάθε οργανισμός δύναται να μάθει οτιδήποτε και σε οποιαδήποτε ηλικία, εφόσον υπάρχουν στη διάθεσή του τα κατάλληλα μέσα, τα οποία μπορεί να τα χρησιμοποιήσει αυτόνομα και ανεξάρτητα. Αυτή η άποψη αποτελεί, κατά τη γνώμη μου, το ισχυρότερο επιχείρημα υπέρ της δια βίου μάθησης.

Έπειτα από αυτή τη συζήτηση, θα ήταν αδόκιμο να κάνουμε λόγο για συγκεκριμένες κατηγορίες στρατηγικών που χρησιμοποιούνται από τους ενήλικους εκπαιδευόμενους. Δεδομένων των ατομικοκοινωνικών παραμέτρων, γίνεται κάθε φορά η επιλογή αυτών των στρατηγικών που μπορούν να είναι, για τις συγκεκριμένες συνθήκες, αποτελεσματικές. Ας μην ξεχνάμε πως τόσο η ρευστότητα της μαθησιακής διαδικασίας αυτής καθ' εαυτής, όσο και η συνεχής μεταβολή του σύγχρονου, διαθέσιμου σε όλους μας, πολιτισμικού κεφαλαίου δεν συνηγορούν υπέρ της ύπαρξης ενός συγκεκριμένου, αυστηρά καθορισμένου στρατηγικού «οπλοστασίου». Ο ενήλικος καλείται, μάλλον, μέσω της αυτορρυθμιζόμενης εμπλοκής του στα μαθησιακά γεγονότα, να ανακαλύψει τις ανάγκες του, να εντοπίσει τους προτιμώμενους γι' αυτόν τρόπους μάθησης, να αποκτήσει, με άλλα λόγια, τα χαρακτηριστικά ενός *διγνωστικού* (bicognitive) μαθησιακού τύπου, ικανού να κινείται συνειδητά, αυτόνομα, αλλά και αποτελεσματικά ανάμεσα στα άκρα του συνεχούς του προσωπικού του μαθησιακού στίλ.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Alexander, T.M. (1987). *The Horizons of Feeling: John Dewey's Theory of Art, Experience, and Nature*. Albany: State University of New York Press

Anderson, N.J., & Vandergrift, L.(1996). *Increasing metacognitive awareness in the L2 classroom by using think- aloud protocols and other verbal report formats*. Στο R.L. Oxford (επιμ.) *Language Learning strategies around the world: Cross- cultural perspectives* (σελ.3-18). Honolulu: Second Language Teaching and Curriculum Center, University of Hawaii Press

Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Bailey, K.M. (1991). *Diary studies of classroom language learning. The doubting game and the believing game*. Στο Ε. Sadtono (επιμ.), *Language acquisition and the second/ foreign language classroom* (σελ. 60-102). Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.

Bailey, K.M. (1983). *Competitiveness and anxiety in adult second language learning: looking at and through the diary studies*. Στο Η. W. Seliger & Μ. Η. Long (επιμ.). *Classroom-oriented Research in Second Language Acquisition* (σελ. 67-103). Rowley, MA: Newbury House

Bandura, A. (1974). Behavior theory and the models of the man. *American Psychologist*, 29, 859-869

Bandura, A. (1977). Self- efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215

Bange, P. (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l' action*. Paris : Crédif-Hatier-Didier

Barkowski, H.& Funk, H. (επιμ.) (2004). *Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht. Deutsch als Fremdsprache: Mehrsprachigkeit. Unterricht, Theorie*. Berlin: Cornelsen.

Bejarano, Y. (1987). A cooperative small -group methodology in the language classroom. *TESOL Quarterly*, 21, 483-504

Bell, D. (1976). *The coming of post-industrial society. A venture in social forecasting*. N.Y.: Harper Colophon Books

Bell, D. (1979). *The Social Framework of the Information Society*. Στο Μ. L. Dertoozos and J. Moses (επιμ.). *The Computer Age: a 20 year view* (σελ. 500-549). Cambridge, MA: MIT Press

- Bialystok, E (1978). A theoretical model of second language learning. *Language Learning*, 28, 69-83
- Bialystok, E. (1981). The role of conscious strategies in second language proficiency. *Modern Language Journal*, 65, 24-35
- Bigge, M.L. (1987). *Θεωρίες μάθησης για εκπαιδευτικούς* (μεταφρ. Α. Κάντας, Α. Χαντζή). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη
- Bimmel, P.& Rampillon, U. (2000). *Lernerautonomie und Lernstrategien* (Fernstudieneinheit 23). Berlin: Langenscheidt
- Bower, G.H.& Hilgard, E.R. (1981). *Theories of learning*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall
- Bowden, R. (2008). Linking Premise to Practice: an Instructional Theory- Strategy Model Approach. *Journal of college teaching & learning*, 5 (3), 69-76
- Bransford, J.D., Stein, B.S., Shelton, T.S. & Owings, R.A.(1981). *Cognition and adaption : the importance of learning to learn*. Στο J.H. Harvey (επιμ.) *Cognition, Social Behavior and the Environment* (σελ.93-110). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Bremner, S. (1998). Language Learning Strategies and Language Proficiency: Investigating the Relationship in Hong Kong. *Asia Pacific Journal of Language in Education*, 1(2), 490-514
- Brinkmann, D. (2000). *Moderne Lernformen und Lerntechniken in der Erwachsenenbildung. Formen des selbsgesteuerten Lernens*. Bielefeld: IFKA- Schriftenreihe
- Brown, H. D. (1994). *Principles of language learning and teaching* (3.έκδ.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents

Brown, A.L. & Palinscar, A.S. (1982). Inducing strategic learning from texts by means of informed self- control training. *Topics in learning and Learning Disabilities*, 2, 1-17

Γαλάνης, Γ. (1995). *Ψυχολογία της (επι)μόρφωσης ενηλίκων: θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση

Cannell, C.F.& Kahn, R.L. (1968). *Interviewing* . Στο G.Lindzey & A. Aronson (επιμ.) *The handbook of social psychology* (σελ.526-595). New York: Addison Wesley

Carrell, P. (1989) Metacognitive awareness and second language reading. *Modern Language Journal*, 73 (2), 121-134

Carroll, J., & Sapon, S.M. (1959). *Modern Language Aptitude Test*. New York: Psychological Corporation.

Chamot, A.U. et al. (1987). *A study of Learning Strategies in Foreign Language Instruction: First Year Report*. Rosslyn, Va.: Interstate Research Associates

Chamot, A.U., Barnhardt, S., El- Dinary, P.B., & Robbins, J. (1999). *The learning strategies handbook*. New York: Longman.

Cohen, A.D. (1998). *Strategies in Learning and Using a second Language*. London and New York: Longman

Cohen, A.D. (2002). *Preparing teachers for styles- and strategies –based instruction*. Στο V. Crew, C., Davison & B., Mak (επιμ.). *Reflecting on language in education* (σελ. 49-69). Hong Kong: The Hong Kong Institute of Education

Cohen, A. & Apek, E. (1981). Easifying second language learning. *Studies in second language acquisition*, 3, 221-236

Cohen, A.D.& Chi, J.C. (2002). *Language strategy use inventory and index*. Στο R.M. Paige, A.D. Cohen, B. Kappler, J.C. Chi & J.P. Lassegard (επιμ.). *Maximizing study abroad* (σελ. 16-28). Minneapolis: Center for advanced Research for Language Acquisition, University of Minnesota

Cohn, R.C. (1981). *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierter Interaktion* (5. εκδ.). Stuttgart: Klett- Cota Verlag

Cook, V. (2001). *Second language learning and language teaching* (3.εκδ.). London: Arnold

Cranton, P. (1994). *Understanding and promoting Transformative Learning*. San Francisco: Jossey- Bass Publishers

Crookall, D. & Oxford, R. (1991). *Dealing with anxiety: some practical activities for language learners and teacher trainees*. Στο E.K Horwitz & D.J. Young (επιμ.). *Language anxiety: From Theory and research to Classroom Implications* (σελ.141-150). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall

Dansereau, D. (1978). *The development of a learning strategies curriculum*. Στο H.F.O'Neil (επιμ.). *Learning strategies* (σελ.1-29). New York: Academic Press

Decker, F. (1984). *Grundlagen und neue Ansätze in der Weiterbildung. Handbuch der Weiterbildung für die Praxis Wirtschaft u. Verwaltung*. München- Wien: C. Hanser Verlag

Dobrin, D.N. (1986). Protocols once more. *College English* , 48, 713-725

Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers

Dörnyei, Z. & Skehan, P. (2003) *Individual differences in second language learning*. Στο C.J. Doughty & M.H. Long.(επιμ.). *The handbook of second language acquisition* (σελ.589-630). Oxford: Blackwell

Eggen, P. & Kauchak D. (2001). *Educational Psychology: Windows on classrooms*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall

Ehrman, M.E. (1996). *Understanding second language difficulties*. Thousand Oaks, CA: Sage

Ehrman, M.E., Leaver, B.L. & Oxford, R.L. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, 31, 313-330

Ehrman, M. & Oxford, R. (1989). Effects of sex differences, career choice and psychological type on adults' language learning strategies. *Modern Language Journal*, 73, 1-13

Ellis R., (1990). *Instructed second language acquisition. Learning in the classroom*. Oxford: Basil Blackwell

Ellis, R.(1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press

Ericsson, K.A. & Simon, H.A.(1980). Verbal reports as data. *Psychological Review*, 87, 215-251

Europarat - Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt

Faerch, C. & Kasper, G. (1987). *From product to process- Introspective methods in second language research*. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd.

Fry, J. (1988). Diary studies in classroom SLA research: Problems and prospects. *JALT Journal*, 9 (2), 158-167

Gagné, R. M. (1975). *Essentials of Learning for Instruction*. New York: Holt, Rinehart & Winston

Gagné, R.M., Yekovich, C.W. & Yekovich, P.R. (1993). *The cognitive psychology of school learning*. New York: HarperCollins

Gardner, R.C. (1985). *Social psychological aspects of Language Learning: the role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold

Garson, J.G., Longhini, A. (2002). Focusing on Learning styles and Strategies: a diary study in an Immersion Setting. *Language Learning*, 52 (2), 401-438.

Graves, M.F. & Braaten, S. (1996). Scaffolded reading experiences: bridges to success. *Preventing School Failure*, 40(4), 169-173.

Grenfell, M. & Harris, V. (1999). *Modern languages and learning strategies: In theory and practice*. London: Routledge

Griffiths, C. (2003). Patterns of language strategy use. *System*, 31 (3), 367-383

Gunderson, D. & Johnson, D. (1980). Building positive attitudes by using cooperative learning groups. *Foreign language Annals*, 13, 39-43

Harris, V. (2003). Adapting classroom- based strategy instruction to a distance learning context. *TESL- EJ*, 7(2), 1-19

Horwitz, E.K. (1987). *Surveying student beliefs about language learning*. Στο A.L. Wenden & J. Rubin (επιμ.). *Learner Strategies for Learner Autonomy* (σελ.119-129). London: Prentice Hall

Hsiao, T.Y., & Oxford, R.L. (2002). Comparing theories of language learning strategies: A confirmatory factor analysis. *Modern Language Journal*, 86 (3), 368-383

Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση. Θεωρία και πράξη* (μεταφρ. Α. Μανιάτη). Αθήνα: Μεταίχμιο

Jeffs, T.& Smith M. (1990) . *Using Informal Education*. Buckingham: Open University Press

Καψάλης, Α. (1995). *Παιδαγωγική Ψυχολογία* (3. έκδ.). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Keefe, J. W. (1979). *Learning style: An overview*. Στο NASSP's *Student learning styles: Diagnosing and prescribing programs* (σελ.1-17). Reston, VA: National Association of Secondary School Principals

Κελπανίδης, Μ. & Βρυνιώτη, Κ. (2004). *Δια βίου μάθηση: Κοινωνικές προϋποθέσεις και λειτουργίες. Δεδομένα και διαπιστώσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κίτσος, Κ. (1971). *Ψυχολογία της μαθήσεως*. Αθήνα: Δωδώνη

Knapp, K.(1980). Weiterlernen: Zur Bedeutung von Wahrnehmungs- und Interpretationsstrategien beim Zweitsprachenerwerb. *Linguistik und Didaktik*, 11 (3-4), 257-271

Knowles, M.S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy*. Chicago: Association Press

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κολιάδης, Ε. Α. (1991). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη* (τόμος Α', Β'). Αθήνα: Ελληνικά γράμματα

Κολιάδης, Ε. Α. (2002). *Γνωστική ψυχολογία, γνωστική νευροεπιστήμη και εκπαιδευτική πράξη: Μοντέλο Επεξεργασίας Πληροφοριών*. Τόμος Δ'. Αθήνα

Kvale, S. (1996). *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. London: Sage

Κωσταρίδου- Ευκλείδη, Α. (1997). *Η ψυχολογία της σκέψης*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα

Κωσταρίδου- Ευκλείδη, Α.(2005). *Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτορρύθμιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Larsen- Freeman, D.(2001). *Individual cognitive/ affective learner contributions and differential success in second language acquisition*. Στο M.P. Breen (επιμ.). *Learner contributions to language learning: new directions in research* (σελ. 12-24). Harlow, UK: Pearson Education

Larsen-Freeman, D., & Long, M. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. Oxford: Oxford University Press

Lefrançois, G.R. (2004). *Ψυχολογία της διδασκαλίας* (μεταφρ. Ι. Αποστολή). Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην

Macaro, E. (2001). *Learning strategies in foreign and second language classrooms*. London: Continuum

Macaro, E. (2006). Strategies for language learning and for Language use: Revising the theoretical Framework. *The Modern Language Journal*, 90 (3), 320-337

Mc Donald, F.J. (1964). *The influence of learning theories on education (1900-1950)*. Στο E.R. Hilgard (επιμ.). *Theories of learning and instruction*. Chicago: University of Chicago Press

McDonough, S. (1999). Learner Strategies. *Language Teaching Research*, 32, 1-18

McGroarty, M. (1987). *Patterns of persistent second language learners: elementary Spanish*. Paper presented at the annual meeting of Teachers of English to speakers of Other Languages. Miami, FL

MacIntyre, P.D. (1994). Toward a social psychological model of strategy use. *Foreign Language Annals*, 27, 185- 195

McLaughlin, B. (1984). *Second-language acquisition in childhood: Volume 1., Preschool children*(2.έκδ.). Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers

Mager, R. F.(1985). *Διδακτικοί στόχοι και διδασκαλία* (μεταφρ. Ι. Βρεπτός). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Μακρίδου-Μπούσιου, Δ.(2005). *Θέματα μάθησης και διδασκαλίας*. Θεσσαλονίκη: ΠΑ.ΜΑΚ.

Mann, S.J. (1982). *Verbal Reports as data: a focus on retrospection*. Στο S. Dingwall. & S J. Mann (επιμ.). *Methods and problems in doing applied linguistic research* (σελ.87-104). Lancaster, UK: Dept of Linguistics and Modern English Language, University of Lancaster

Ματσαγγούρας, Η.(1997). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg

Metzger, W., Stadler, M. & Crabus, H. (1999). *Gestalt-Psychologie. Ausgewählte Werke aus den Jahren 1950 bis 1982*. Frankfurt: Kramer

Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers

Mißler, B. (1999). *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien: Eine empirische Untersuchung*. Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH

Mochizuki, A. (1999). Language learning strategies used by Japanese university students. *RELC JOURNAL*, 30 (2), 101-113

Müller, M., Wertenschlag, L. & Wolff, J. (επιμ.) (1989). *Autonomes und partnerschaftliches Lernen*. Berlin, München: Langenscheidt.

Myers, I.B., & McCaulley, M.H. (1985). *Manual: a guide to the development and use of the Myers- Briggs Type Indicator*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press

Naiman, N., Fröhlich, M. & Todesco, A. (1975). The good second language learner. *TESL Talk*, 6, 58-75

Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H.H. & Todesco, A. (1978). *The good language learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education

Nisbet, J. & Shucksmith, J. (1986). *Learning strategies*. London: Routledge

Nyikos, M. (1987). *The effect of color and imagery as mnemonic strategies on learning and retention of lexical items in German*. Unpublished doctoral dissertation. West Lafayette, IN: Purdue University

Olson G.M, Duffy, S.A. & Mack, R.,L. (1984). *Thinking –out– loud as a method for studying real-time comprehension processes*. Στο D.E. Kieras & M.A. Just (επιμ.). *New methods in reading comprehension research* (σελ.253-286). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers

O'Malley, J.M., Chamot, A.U., Stewner-Manzanares, G., Küpper, L. & Russo, R.P.(1985a). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*, 35 (1), 21-46

O'Malley, J.M., Chamot, A.U., Stewner-Manzanares, G., Küpper, L. & Russo, R.P. (1985b). Learning strategy applications with students of English as a second language. *TESOL Quarterly*, 19, 557-584

O'Malley, J.M. & Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press

O'Neill, H.F. (1978). *Learning strategies*. New York: Academic Press

Oppenheim, A.N. (1992). *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*. London: Pinter Publishers

Oxford, R.L. (1989). Use of language learning strategies: a synthesis of studies with implications for strategy training. *System*, 17 (2), 235-247

Oxford, R.L. (1990). *Language Learning strategies: what every teacher should know*. New York: Newbury House.

Oxford, R.L.(1992). Who are our students? A synthesis of foreign and second language research on individual differences. *TESL Canada Journal*, 9(2), 30-49

Oxford, R.L.(1993b). *Style Analysis Survey*. Tuscaloosa: University of Alabama

Oxford, R.L., Ehrman, M.E., & Lavine, R.Z. (1991). *Style wars: Teacher student style conflicts in the Language classroom*. Στο S.S. Magnan (επιμ.). *Challenges in the 90s for college foreign language programs* (σελ.1-25). Boston: Heinle

Oxford, R.L. & Ehrman, M.E. (1995). Cognition Plus: Correlates of Language Learning success. *Modern Language Journal*, 79 (1), 67-87

Oxford, R.L., & Nyikos, M. (1989). Variables Affecting Choice of language Learning strategies by University Students. *The Modern Language Journal*, 73 (3), 291-300

Παναγιώτου, Ζ.Δ. (1985). *Θεώρηση του φαινομένου της μάθησης από ψυχολογική, παιδαγωγική και διδακτική άποψη*. Θεσσαλονίκη: Παναγιώτου

Peacock, M. (2001). *Language learning strategies and EAP proficiency: teacher views, student views, and test results*. Στο J. Flowerdew & M. Peacock (επιμ.) *Research Perspectives on English for Academic Purposes* (σελ.268-285). Cambridge: Cambridge University Press

Pervin, L.& John., O. (1999). *Θεωρίες Προσωπικότητας: Έρευνα και εφαρμογές* (Μεταφρ. Ε. Δασκαλοπούλου, Α. Αλεξανδροπούλου). Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δάρδανος.

Pintrich, P.R., Smith, D.A.F., Garcia, T., & McKeachie, W.J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor: NCRIPAL, School of education, University of Michigan

Politzer, R.L. (1983) An exploratory study of self reported language learning behaviors and their relation to achievement. *Studies in second language acquisition*, 6 , 54-65

Politzer, R.L. & McGroarty, M. (1985). An exploratory study of learning behaviors and their relationship to gains in linguistic and communicative competence. *TESOL Quarterly*, 19, 103-124

Πουρκός, Μ.Α. (2005). *Η Οικολογική Προσέγγιση στην Αντιληπτική Μάθηση και Ανάπτυξη: Η Οδύσσεια της Eleanor J. Gibson*. Αθήνα: Gutenberg

Pressley, M., El- Dinary, P.B., Marks, M.B., Brown, R. & Stein, S. (1992). *Good strategy instruction is motivating and interesting*. Στο K.A. Renninger, S. Hidi & A.Krapp (επιμ.). *The role of interest in learning and development* (σελ. 333-358). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum associates

Raabe, H. (1989). *Fragen im Fremdsprachenunterricht und Lernstrategien*. Στο F.G. Königs & Szulc, A. (επιμ.). *Linguistisch und psycholinguistisch orientierte Forschungen zum Fremdsprachenunterricht. Dokumentation eines deutsch-polnischen Kolloquiums* (σελ.193-214). Bochum: Brockmeyer.

- Rampillon, U.(1985). *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. München: Hueber
- Rampillon, U.(1989). *Lerntechniken*. Στο Κ.-R Bausch, H. Christ, W. Hüllen & H.-J.,Krumm (επιμ.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (σελ.215-217). Tübingen: Francke
- Rampillon, U.(1995). *Lernen leichter machen. Deutsch als Fremdsprache*. München: Hueber
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2001). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας*. Αθήνα: Ράπτη
- Reid, J.M. (1987). The learning style preferences of ESL students. *TESOL Quarterly*, 21, 87-111
- Reid, J.M. (επιμ.) (1995). *Language Learning Styles in the ESL/EFL classroom*. Boston: Heinle & Heinle
- Reiss, M.-A. (1985). The good language learner: another look. *Canadian Modern Language Review*, 41, 87-111
- Richards, J. C., & Lockhart, C.(1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. New York: Cambridge University Press
- Rigney, J.W. (1978). *Learning strategies: a theoretical perspective*. Στο Η.Φ Ο'Neil (επιμ.). *Learning Strategies* (σελ.165-205). New York: Academic Press
- Rogers, Α. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων* (μεταφρ. Μ. Παπαδοπούλου, Μ. Τόμπρου). Αθήνα : Μεταίχμιο
- Rogers, Α. (2001). *Ενήλικοι εκπαιδευόμενοι: χαρακτηριστικά, ανάγκες, τρόποι μάθησης*. Στο *Διεθνής Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων*(σελ. 84-114). 23-25 Νοεμβρίου 2001. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο

Rogers, J. (1989). *Adults learning* (3.εκδ.). Milton Keynes, Philadelphia: Open University Press

Rubin, J. (1975). What the good language learner can teach us. *TESOL Quarterly*, 9, 41-51

Rubin, J.(1981). The study of cognitive processes in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 118-131

Rubin, J. (1987). *Learner strategies: theoretical assumptions, research history and typology*. Στο A.L. Wenden & J. Rubin (επιμ.). *Learner Strategies for Learner Autonomy* (σελ.15-30). London: Prentice Hall

Saunders, P. (1990). *Learning Theory and Instructional Objectives*. Στο P. Saunders and W. Walstad (επιμ.). *The Principles of Economics Course* (σελ.67-68). New York: McGraw-Hill Publishing

Scarcella, R. & Oxford, R.L. (1992). *The tapestry of language learning: The individual in the communicative classroom*. Boston, MA: Heinle and Heinle.

Schmeck, R.R. (επιμ.), (1988). *Learning strategies and learning styles*. London: Plenum Press

Seliger, H.W. (1983). The language learner as linguist: Of metaphors and realities. *Applied Linguistics*, 4 (3), 179-191

Seliger, H.W.(1984). *Processing universals in second language acquisition*. Στο F. Eckman, L. Bell, & D. Nelson (επιμ.). *Universals of Second Language Acquisition* (σελ. 36-47). Rowley, MA: Newbury House.

Singleton, D. (1989). *Language acquisition: the age factor*. Clevedon, England: Multilingual matters

Skehan, P. (1989). *Individual differences in second language learning*. London: Arnold

Skehan, P. (1991). Individual differences in second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 275-298.

Skinner, B. F. (1974). *About behaviorism*. New York: Random House.

Σολομωνίδου, Χ. (1999). *Εκπαιδευτική τεχνολογία: Μέσα, υλικά, διδακτική χρήση και αξιοποίηση*. Αθήνα: Καστανιώτης

Stern, H.H. (1975). What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review*, 31, 304-318

Stern, H.H. (1983). *Fundamental concepts in language teaching*. Oxford: Oxford University Press

Stern H. H. (1989). *Seeing the wood AND the trees: some thoughts in language teaching analysis*. Στο R.K Johnson (επιμ.). *The Second Language Curriculum* (σελ.207-221). Cambridge: University Press

Stern, H.H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: OUP

Tönshoff, W. (1992). *Kognitiverende Verfahren im Fremdsprachenunterricht*. Hamburg: Formen und Funktion

Tönshoff, W. (1997). *Training von Lernerstrategien im Fremdsprachenunterricht unter Einsatz bewusstmachender Vermittlungsverfahren*. Στο U. Rampillon & G. Zimmermann (επιμ.). *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen* (σελ.203-215). Ismaning: Hueber

Tseng, W.- T., Dörnyei, Z. & Schmitt, N. (2006). A new approach to assessing strategic learning: the case of self- regulation in vocabulary acquisition. *Applied linguistics*, 27, 78-102

Tuckman, B.W. (1972). *Conducting educational research*. New York: Harcourt Brace Jovanovich

Tyacke, M & Mendelsohn, D. (1986). Student needs: cognitive as well as communicative. *TESL Canada Journal*, 1, 171-183

Usova, G.M.(1989). *Efficient study strategies: Skills for successful learning*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole

Usuki, M. (2000). A new understanding of Japanese students views on classroom learning. *Independence*, 27, 2-6

Vandergrift, L., Goh, C.M., Mareschal, C.J. & Tafaghodtari, M.H. (2006). The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ): Development and validation. *Language Learning*, 56(3), 431-462.

Van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner: Ethnography and second language classroom research*. London: Longman

Vann R.J., & Abraham, R.G. (1990). Strategies for unsuccessful language learners. *TESOL Quarterly*, 24, 177-199

Vygotsky, L.S. (1978). *Interaction between Learning and Development*. Στο *Mind in Society: The development of high psychological processes* (σελ. 79-91). Cambridge, MA: Harvard University Press

Φλουρής, Γ. (2003). *Σκέψεις για την αναζήτηση ενός πλαισίου επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης των εκπαιδευτικών στην κοινωνία της γνώσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός

Weinstein, C.E.& Mayer, R.E.(1986). *The teaching of learning strategies*. Στο M. Wittrock (επιμ.). *Handbook of research on teaching* (σελ.315-327). New York: Macmillan

Weinstein , C.E., Goetz, E.T. & Alexander, P.A. (επιμ.) (1988). *Learning and study strategies: Issues in Assessment, Instruction and Evaluation*. New York: Academic Press

Weltner, K. (1992). *Über das Lernen von Lernstrategien*. Στο G. Nold (επιμ.) *Lernbedingungen und Lernstrategien. Welche Rolle spielen kognitive Verstehenstrukturen?* (σελ.125-150). Tübingen: Narr

Wenden, A.L.(1983). Literature review: The process of intervention. *The Language Learning*, 33 (1), 103-121

Wenden, A. (1986). Incorporating learner training in the classroom. *System*, 14, 315-325

Wenden, A.L. (1987a). *Conceptual background and utility*. Στο A.L. Wenden & J. Rubin (επιμ.). *Learner Strategies for Learner Autonomy* (σελ.3-13). London: Prentice Hall

Wenden, A.L. (1987b). *How to be a successful language Learner: Insights and prescriptions from L2 Learners*. Στο A.L. Wenden & J. Rubin (επιμ.). *Learner Strategies for Learner Autonomy* (σελ.103- 117). London: Prentice Hall

Wenden, A.L.(1991). *Learner Strategies in Language Learning*. New York: Prentice Hall

Winne, P.H.& Perry, N.E.(2000). *Measuring self- regulated learning*. Στο M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (επιμ.). *Handbook of self- regulation* (σελ. 531-566). San Diego, CA: Academic Press

Wolff, D. (1994). Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik?. *Die Neueren Sprachen*, 93 (5), 407- 429

Wong- Fillmore, L. (1979). *Individual differences in second language acquisition*. Στο C.J. Fillmore, W.S. Wang & D.K. Kempler (επιμ.).*Individual differences in language ability and language behaviour* (σελ.203-228). New York: Academic Press

Yamamori, K., Isoda, T., Hiromori, T., & Oxford, R.L. (2003). Using cluster analysis to uncover L2 learner differences in strategy use, will to learn, and achievement over time. *IRAL*, 41, 381-409

Yang, N.-D. (1999). The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use. *System*, 27, 515-535

Zimmerman, B.J. & Risemberg, R. (1997). *Self-regulatory dimensions of academic learning and motivation*. Στο G.D. Phye (επιμ.). *Handbook of academic learning* (σελ.105-125). San Diego: Academic Press

Ιστοσελίδες

Sign learning (Tolman, E.). <http://tip.psychology.org/tolman.html>. Προσπελάστηκε στις 15 Φεβρουαρίου 2009

Vom Behaviorismus zum Konstruktivismus (Mitschian, H., 2000). www.ualberta.ca/german/ejournal/mitsch4.htm. Προσπελάστηκε στις 25 Φεβρουαρίου 2009

Thorndike's theory. <http://www.pi-schools.gr>. Προσπελάστηκε στις 26 Φεβρουαρίου 2009