

Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση

Τόμ. 1 (2011)

2ο Πανελλήνιο Συνέδριο: «Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»



Εξ αποστάσεως διδασκαλία της Γαλλικής γλώσσας: το πρόγραμμα «Προσέγγιση»

Θ. Τσατσαρώνη

Βιβλιογραφική αναφορά:

Τσατσαρώνη Θ. (2023). Εξ αποστάσεως διδασκαλία της Γαλλικής γλώσσας: το πρόγραμμα «Προσέγγιση» . *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 1, 0847–0856. ανακτήθηκε από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/4836>

Εξ αποστάσεως διδασκαλία της Γαλλικής γλώσσας: το πρόγραμμα «Προσέγγιση»

Θ. Τσατσαρώνη

Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, sia_tsa@hotmail.com

Περίληψη

Η συγκεκριμένη εργασία αποτελεί μια έρευνα πάνω στις δυνατότητες των προγραμμάτων τηλεεκπαίδευσης. Βασίζεται στην μελέτη του προγράμματος «Προσέγγιση», ενός προγράμματος εξ αποστάσεως παιδαγωγικής υποστήριξης Γαλλικών σε αρχάριους μαθητές μικρής ηλικίας. Η έρευνα μας εστίασε κυρίως στις στρατηγικές και τις πρακτικές που αναπτύχθηκαν από την καθηγήτρια κατά τη διάρκεια των μαθημάτων για να προσαρμοστεί στις ιδιαίτερες συνθήκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης καθώς και στον ρόλο που διαδραματίζουν τα σύγχρονα μέσα επικοινωνίας στην αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων. Μέσα από αυτή την έρευνα, θέλουμε να συνεισφέρουμε στην καλύτερη κατανόηση και βελτίωση αυτών των περιβαλλόντων εξ αποστάσεως μάθησης.

Λέξεις κλειδιά: *τηλεκπαίδευση, πρακτικές, σύγχρονη επικοινωνία.*

1. Εισαγωγή

Η ανάπτυξη των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας και ιδιαίτερα η εξάπλωση της χρήσης του Διαδικτύου δημιούργησαν μια πληθώρα δυνατοτήτων στον τομέα της Διδακτικής των γλωσσών. Πιο συγκεκριμένα, η εισαγωγή των μέσων επικοινωνίας και η πρόοδος στον σχεδιασμό της Παιδαγωγικής των γλωσσών κατέστησαν δυνατή την διαπροσωπική επικοινωνία και συνέβαλλαν στην δημιουργία νέων περιβαλλόντων μάθησης.

Τα προγράμματα τηλεεκπαίδευσης και η παιδαγωγική υποστήριξη μέσω διαδικτύου αποτελούν δύο τομείς σε πλήρη εξέλιξη, αφενός χάρη στην ευελιξία που προσφέρουν στην παιδαγωγική οργάνωση σε επίπεδο διαχείρισης χρόνου και στην διαδικασία της μάθησης και αφετέρου χάρη στην δυνατότητα που προσφέρει σε μαθητές κάθε επιπέδου να έρθουν σε επαφή με τη γλώσσα-στόχο σε πολυμεσικά περιβάλλοντα μάθησης.

Η δυναμική της τηλεεκπαίδευσης αποτελεί τον πυρήνα της έρευνας μας. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα μας βασίζεται στη μελέτη ενός προγράμματος τηλεεκπαίδευσης. Το πρόγραμμα «Προσέγγιση» αποτελεί ένα πρόγραμμα παιδαγωγικής υποστήριξης μέσω Ιντερνέτ αρχάριων μαθητών στη Γαλλική γλώσσα δια μέσου σύγχρονων μέσων επικοινωνίας. Αρχικά, μελετήσαμε τις στρατηγικές και τις πρακτικές που χρησιμοποιήθηκαν από τις καθηγήτριες κατά τη διάρκεια της παιδαγωγικής υποστήριξης των μαθητών. Θα εστιάσουμε στο αν προωθείται η γνωστική ή η κοινωνικό-συναισθηματική πλευρά και στο αν είναι δυνατόν να προχωρήσουμε σε διόρθωση κατά τη διάρκεια μιας επικοινωνίας εξ αποστάσεως.

Επιπλέον, ο ρόλος των μέσων επικοινωνίας στην εξ αποστάσεως διάδραση μεταξύ των συμμετεχόντων αποτελεί μέρος της έρευνας μας. Πιο συγκεκριμένα, θα εξετάσουμε αν τα σύγχρονα μέσα επικοινωνίας αποτελούν μια βοήθεια ή ένα εμπόδιο στην παιδαγωγική υποστήριξη αρχάριων μαθητών και ποιος είναι ο ρόλος τους και η επιρροή τους στην εξέλιξη της επικοινωνίας σε περιβάλλοντα εξ αποστάσεως διάδρασης.

Ο βασικός στόχος της έρευνας μας είναι να εξετάσουμε ποια είναι η προστιθέμενη αξία της σύγχρονης επικοινωνίας ανάμεσα σε καθηγητές και σε αρχάριους μαθητές. Εντοπίζοντας τα βασικά στοιχεία σύστασης της παιδαγωγικής υποστήριξης μέσω διαδικτύου δια μέσου σύγχρονων μέσων επικοινωνίας, θέλουμε να βοηθήσουμε στην υπέρβαση εμποδίων που τίθενται από την απόσταση και την έλλειψη επικοινωνίας και επαφής πρόσωπο με πρόσωπο και κυρίως να συμβάλλουμε στη βελτίωση αυτού του τύπου καταστάσεων μάθησης στο μέλλον.

2. Περιγραφή του προγράμματος

Το πιλοτικό πρόγραμμα «Προσέγγιση» αφορά μια συνεργασία της Ελληνογερμανικής Αγωγής και του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου και στοχεύει στην παροχή εξ αποστάσεως παιδαγωγικής υποστήριξης Γαλλικών σε αρχάριους μαθητές Δημοτικών σχολείων σε απομακρυσμένες περιοχές της Ελλάδας (Άγιος Δημήτριος Λήμνου, Άγιος Λαυρέντιος στο Βόλο, Παλαιόκαστρο και Σίσες στην Κρήτη και το Βαλτεσινικό της Αρκαδίας). Το πρόγραμμα είχε διάρκεια επτά μήνες – από τον Οκτώβριο του 2008 έως τον Απρίλιο του 2009 – και κατά την περίοδο αυτή πέντε μεταπτυχιακές φοιτήτριες του Ανοικτού Πανεπιστημίου είχαν 45λεπτες εβδομαδιαίες συναντήσεις μέσω τηλεδιάσκεψης χρησιμοποιώντας το Skype (μόνο σύγχρονη επικοινωνία) και την πλατφόρμα τηλεδιάσκεψης του Moodle.

Η παιδαγωγική υποστήριξη των μαθητών του Δημοτικού σχολείου της Λήμνου αποτέλεσε το αντικείμενο της έρευνας μας. Δέκα μαθητές της Ε' και ΣΤ' τάξης πήραν μέρος στο πρόγραμμα, όλοι αρχάριοι χωρίς καμία προηγούμενη γνώση της Γαλλικής γλώσσας. Όσον αφορά τους στόχους του προγράμματος, για τους μαθητές ήταν μια ευκαιρία να επωφεληθούν από την παιδαγωγική υποστήριξη στην διδασκαλία της Γαλλικής γλώσσας. Επίσης, το πρόγραμμα στόχευε στο να έρθουν σε επαφή με τη Γαλλική γλώσσα και κουλτούρα και να ευαισθητοποιηθούν σε μια πραγματικότητα άλλη από την ελληνική. Όσον αφορά τις καθηγήτριες, ο στόχος ήταν η πρακτική της Παιδαγωγικής της Γαλλικής γλώσσας σε ένα αυθεντικό περιβάλλον και να ευαισθητοποιηθούν στις ανάγκες ενός πρωτότυπου και μη τυπικού κοινού. Τέλος, το πρόγραμμα αποτέλεσε μια σημαντική ευκαιρία για να εφαρμόσουν τις θεωρητικές γνώσεις στις τεχνολογίες στην παιδαγωγική της Γαλλικής ως ξένης γλώσσας.

Αξίζει να σημειωθεί ότι επικεντρωθήκαμε στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου κυρίως – τόσο στην κατανόηση όσο και στην παραγωγή – καθώς το μέσο επικοινωνίας που χρησιμοποιήσαμε, η τηλεδιάσκεψη, όπως και οι ιδιαιτερότητες του κοινού μας (που δεν ήταν αυτόνομο) μας επέβαλλε αυτή την επιλογή. Τα

παιδαγωγικά σενάρια που αναπτύξαμε τοποθετήθηκαν στην πλατφόρμα του Moodle από όπου η υπεύθυνη καθηγήτρια κατέβαζε τα αρχεία που χρειαζόμασταν κάθε φορά. Τα παιδαγωγικά σενάρια αναπτύχθηκαν με βάση το επίπεδο και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

[Αναφέρουμε σχετικά ότι οι συναντήσεις με τους μαθητές καταγράφηκαν με ένα λογισμικό δυναμικής λήψης οθόνης (Free screen video capture) με σκοπό να συλλέξουμε το σύνολο των συνομιλιών ανάμεσα στους μαθητές και την καθηγήτρια. Από αυτά τα βίντεο, κρατήσαμε κάποια κομμάτια τα οποία απεικονίζουν τις πρακτικές και τις στρατηγικές της παιδαγωγικής υποστήριξης καθώς τις δυνατότητες χρήσης του μέσου επικοινωνίας που χρησιμοποιήθηκε].

3. Παιδαγωγική υποστήριξη: στρατηγικές και πρακτικές.

Αφού παρακολούθησαμε τα βίντεο των μαθημάτων, καταγράψαμε τις στρατηγικές και τις πρακτικές που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια των συναντήσεων. Για να ξεχωρίσουμε τις δυο έννοιες, ως στρατηγική ορίζουμε μια συνειδητή διαδικασία που ακολουθείται με σκοπό να λύσουμε ένα πρόβλημα ή για να φτάσουμε σε ένα στόχο ακολουθώντας ένα σχέδιο δράσης ενώ μια πρακτική χρησιμοποιείται κατά τη διάρκεια του μαθήματος με σκοπό να προσαρμοστούμε στις ιδιαίτερες συνθήκες του πλαισίου μάθησης (Cui & Gruca, 2005). [Οι στρατηγικές και οι πρακτικές επεξηγούνται από βίντεο που είναι διαθέσιμα στις ιστοσελίδες: <http://sites.google.com/site/prossegissiadimitrios/videos/Home> (για τα βίντεο 1-16) και <http://sites.google.com/site/prossegissiadimitrios2/> (για τα βίντεο 17-24).

3.1 Στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων.

Αρχικά, πρέπει να αναφέρουμε ότι η χρήση αυτών των στρατηγικών επιβλήθηκε κυρίως από τις ιδιαιτερότητες του κοινού μας – που αποτελούνταν από αρχάριους μαθητές μικρής ηλικίας χωρίς καμιά προηγούμενη γνώση της Γαλλικής γλώσσας – κυρίως για να αντιμετωπίσουμε δυσκολίες που παρουσιάστηκαν στον χειρισμό της γλώσσας. Οι πρακτικές που χρησιμοποιήθηκαν είναι οι εξής: καταρχάς, η επανάληψη των ήδη διδαγμένων γνώσεων, καθώς στο ξεκίνημα κάθε μαθήματος, κάναμε μια επανάληψη όσων είχαμε αναφέρει στο προηγούμενο μάθημα. Σύμφωνα με τον Ανδρουλάκη (1999), στο σχεδιασμό κάθε μαθήματος, πρέπει να προβλέπεται ένα στάδιο όπου κάνουμε επανάληψη όσων γνώσεων είναι απαραίτητες για την ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας. Το κοινό μας είχε ανάγκη από συχνές επαναλήψεις για να αφομοιώσουν το καινούργιο υλικό (βλ. βίντεο 1 & 2). Σε ότι αφορά τη διδασκαλία της γραμματικής, προσπαθήσαμε να καθοδηγήσουμε τους μαθητές μέσω παραδειγμάτων να σχηματίσουν τον κανόνα. Χρησιμοποιήσαμε δηλαδή την επαγωγική μέθοδο διδασκαλίας της γραμματικής, η οποία σύμφωνα με τον Puren (όπως αναφέρεται από την Καλλιμπέτσου, 1995), βασίζεται στην παρατήρηση των παραδειγμάτων από τους μαθητές και έπειτα στον σχηματισμό κανόνων. Η ανακάλυψη των κανόνων από τους μαθητές τους βοηθάει να μαθαίνουν

πιο εύκολα, να αισθάνονται μεγαλύτερη σιγουριά και να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία μάθησης (βλ. βίντεο 3). Τέλος, προσπαθήσαμε να αξιοποιήσουμε τις ήδη αποκτειθείσες γνώσεις είτε από τα Αγγλικά είτε από τα Ελληνικά. Για παράδειγμα, τονίζαμε ομοιότητες με την αγγλική γλώσσα κυρίως στο λεξιλόγιο και στην γραμματική (βλ. βίντεο 4). Σύμφωνα με τους Ruschoff & Ritter (όπως αναφέρεται από τους Hampel & Hauck, 2004, μετάφραση μας), «είναι σημαντικό να δίνουμε στους μαθητές τη δυνατότητα να αξιοποιούν τις προηγούμενες γνώσεις τους (είτε από το μάθημα είτε από τις εμπειρίες τους) και να βασίζονται σε αυτές, ακολουθώντας την κονστρουβιστική μέθοδο, η οποία αντιμετωπίζει τη γνώση σαν κάτι που τα παιδιά πρέπει να χτίσουν και λιγότερο σαν κάτι που πρέπει να μεταδοθεί» (σελ. 71). Με αυτό τον τρόπο, οι μαθητές νοιώθουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και συνηθίζουν να σκέφτονται πάνω στη γλώσσα, έναν από τους βασικούς στόχους της διδασκαλίας ξένων γλωσσών.

3.2 Πρακτικές που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων.

Οι πρακτικές που χρησιμοποιήθηκαν, αναπτύχθηκαν κυρίως για να καλυφθούν οι ανάγκες των μαθητών κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες: αυτές που αφορούν το γνωστικό κομμάτι, τις κοινωνικό-συναισθηματικές και αυτές που αφορούν τη διόρθωση των μαθητών.

3.2.1 Γνωστικές πρακτικές.

Οι γνωστικές πρακτικές αφορούν το γνωστικό τομέα και χρησιμοποιήθηκαν από την καθηγήτρια για να διευκολύνουν την διδακτική πράξη. Είναι διάφοροι οι λόγοι που επέβαλλαν την υιοθέτηση αυτών των πρακτικών, όπως η φύση του μέσου επικοινωνίας. Για να αντιμετωπίσουμε τις δυσκολίες που προκαλούνταν στην επικοινωνία από την κακή ποιότητα του ήχου, καταφύγαμε στη συχνή εξήγηση της προφοράς - είτε δείχναμε τη σωστή στάση του στόματος στην οθόνη (όπως με το γράμμα u) είτε τονίζαμε τις διαφορές μεταξύ των ήχων (βλ. βίντεο 6). Επίσης, συχνά η ηχώ επέβαλλε στην καθηγήτρια να κάνει παύσεις για να διευκολύνει την κατανόηση των μαθητών. Από την άλλη πλευρά, το μέσο επικοινωνίας - η τηλεδιάσκεψη - μας επέτρεψε τη χρήση οπτικών μέσων, όπως χειρονομίες ή κάρτες για την εισαγωγή του νέου λεξιλογίου (βλ. βίντεο 7). Σύμφωνα με τη θεωρία του συσχετισμού, όταν συσχετίζουμε την εικόνα με το νόημα της λέξης, διευκολύνουμε τη μάθηση (Germain, όπως αναφέρεται από τους Αναστασιάδη και Bourdeau, 2000). Αυτή η πρακτική βοήθησε τους μαθητές να καταλαβαίνουν καλύτερα και να μην γίνεται η διαδικασία της μάθησης βαρετή.

Ο άλλος λόγος που επέβαλλε την υιοθέτηση γνωστικών πρακτικών είναι η ιδιαιτερότητα του κοινού μας - που αποτελούνταν από αρχάριους μαθητές μικρής ηλικίας. Αρχικά, σχεδόν σε όλες τις συναντήσεις, καταφύγαμε στην συχνή επανάληψη των νέων εννοιών, καθώς βοήθησε αρκετά στην απομνημόνευση του νέου λεξιλογίου και την πρακτική της προφοράς (βλ. βίντεο 8). Ακόμη ένα σημαντικό σημείο, είναι η λήψη σημειώσεων από τους μαθητές για να μπορέσουν να μελετήσουν στο σπίτι - κυρίως την προφορά και σημεία που απαιτούσαν ιδιαίτερη

προσοχή (βλ. βίντεο 9). Πρόκειται για ένα χαρακτηριστικό των Ελλήνων μαθητών, οι οποίοι μαθαίνουν καλύτερα μέσω του γραπτού λόγου. Τέλος, η καθηγήτρια παρείχε στους μαθητές σαφείς εξηγήσεις, καθώς επίσης επαναλάμβανε πολλές φορές τα ίδια πράγματα ώστε να είναι σίγουρη ότι έχουν καταλάβει όλοι (κυρίως στις οδηγίες για τις δραστηριότητες). Επίσης, ενθάρρυνε τους μαθητές να εκφράσουν απορίες και να πάρουν το λόγο (βλ. βίντεο 11). Οι Guichon και Drissi (2008, μετάφραση μας) αναφέρουν ότι «σε ένα δυναμικό περιβάλλον μάθησης όπως τα προγράμματα τηλεκπαίδευσης, ο καθηγητής πρέπει να είναι έτοιμος να προσφέρει σαφείς περαιτέρω εξηγήσεις» (σελ. 190). Ακόμη, η καθηγήτρια, όποτε αυτό κρίθηκε απαραίτητο, προχώρησε σε σχηματισμό παραδειγμάτων (βλ. βίντεο 12 & 13). Αυτή η πρακτική χρησιμοποιείται συχνά στα προγράμματα τηλεκπαίδευσης – οι Guichon και Drissi (2008) αναφέρουν επίσης τη δημιουργία παραδειγμάτων για να βοηθήσουν την κατανόηση των μαθητών – με σκοπό οι μαθητές να αισθάνονται μεγαλύτερη σιγουριά για να εκφραστούν.

3.2.2 Οι κοινωνικό-συναισθηματικές πρακτικές.

Οι κοινωνικό-συναισθηματικές πρακτικές αναφέρονται κυρίως στην συμπεριφορά του καθηγητή που στοχεύει στην κοινωνικό-συναισθηματική κάλυψη και ανάπτυξη των μαθητών, κάτι που αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς στόχους του προγράμματος. Αρχικά, η καθηγήτρια έκανε πολύ συχνά επαινετικά σχόλια στους μαθητές (βλ. βίντεο 14&15). Αυτές οι επιβεβαιώσεις που είναι παρούσες σε όλες τις συναντήσεις «αποδεικνύουν ένα αίσθημα αβεβαιότητας που δημιουργείται εξαιτίας της απόστασης» (Guichon και Drissi, 2008, σελ. 206, μετάφραση μας). Στην περίπτωση του προγράμματος «Προσέγγιση», πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι το κοινό μας αποτελείται από αρχάριους μαθητές που έχουν ανάγκη την επιβεβαίωση για να αισθανθούν αυτοπεποίθηση. Επίσης, η υιοθέτηση αυτής της πρακτικής επιβάλλεται και από την ιδιαιτερότητα του περιβάλλοντος μάθησης (πρόγραμμα εξ αποστάσεως διδασκαλίας): αποτελεί μια αντιστάθμιση στην έλλειψη της άμεσης επαφής ανάμεσα στους εμπλεκόμενους. Επίσης, η καθηγήτρια προσπάθησε να δημιουργήσει ένα φιλικό και ζεστό περιβάλλον με στόχο να ξεπεραστεί όσο αυτό είναι δυνατόν, η απόσταση που δημιουργείται από την έλλειψη φυσικής παρουσίας της καθηγήτριας στην τάξη (βλ. βίντεο 17). Στην πλειοψηφία των προγραμμάτων τηλεκπαίδευσης, οι καθηγητές χρησιμοποιούν διάφορες πρακτικές με σκοπό να δημιουργήσουν «ένα ευνοϊκό ψυχοσυναισθηματικά περιβάλλον» (Guichon και Drissi, 2008, σελ. 206, μετάφραση μας).

Τέλος, κυρίως, όταν γινόταν μια δραστηριότητα παραγωγής προφορικού λόγου, ζητήσαμε από τους μαθητές να προσεγγίσουν την κάμερα, κάτι που παρατηρήσαμε ότι τους αρέσει και δεν διστάζουν (βλ. βίντεο 16). Είναι μια ευκαιρία γι' αυτούς να έρθουν σε μια πιο «άμεση» επαφή με την καθηγήτρια, καθώς είχαν τη δυνατότητα να απευθυνθούν σε εκείνη ξεχωριστά από το γκρουπ. Γενικά, η παρουσία της εικόνας της καθηγήτριας στην οθόνη του υπολογιστή και το γεγονός ότι μπορούσε να τους βλέπει μέσα από την κάμερα τους συνάρπαζε και συνέβαλλε στην διατήρηση του ενδιαφέροντος των μαθητών.

3.2.3 Οι πρακτικές διόρθωσης.

Πριν ολοκληρώσουμε το παρόν κεφάλαιο, θα αναφερθούμε στις πρακτικές διόρθωσης που χρησιμοποιήθηκαν από την καθηγήτρια για να παρέχει ανατροφοδότηση στους μαθητές. Ο όρος *ανατροφοδότηση* (feedback στα αγγλικά), σύμφωνα με την Χατζή, αναφέρεται στην «πληροφορία που επιστρέφεται και χρησιμεύει στον να ενημερωθεί ο μαθητής σχετικά με την ποιότητα της μάθησης του και ο καθηγητής σχετικά με την ποιότητα της διδασκαλίας του» (όπως αναφέρεται από τον Bourdeau, 2000, σελ. 159, μετάφραση μας). Σε αυτό το πρόγραμμα, ενδιαφερόμαστε κυρίως για την *διαμορφωτική αξιολόγηση*, δηλαδή αυτή που λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια της διαδικασίας μάθησης και η οποία, σύμφωνα με τους Cui και Gruca (2000, μετάφραση μας), «μας επιτρέπει να συλλέξουμε πληροφορίες για τις αδυναμίες και τα δυνατά σημεία των μαθητών» (σελ. 210). Αξίζει να σημειωθεί ότι ο τρόπος διόρθωσης στην συγκεκριμένη περίπτωση καθορίζεται κυρίως από τις ιδιαιτερότητες του κοινού, την έλλειψη χρόνου καθώς και από το μέσο που χρησιμοποιήθηκε. Αρχικά, η διόρθωση τόσο του γραπτού λόγου όσο και του προφορικού λόγου γίνεται μόνο προφορικά και με το σύνολο της τάξης (βλ. βίντεο 23&24). Σε ότι αφορά τον προφορικό λόγο, που ήταν και ο βασικός στόχος του προγράμματος, η διόρθωση έγινε άμεσα τόσο στην προφορά όσο και στην παραγωγή. Μετά το τέλος της παραγωγής, η καθηγήτρια εφιστά την προσοχή των μαθητών στα λάθη επαναλαμβάνοντας συχνά τους κανόνες (βλ. βίντεο 20, 21&22). Στα πλαίσια του προγράμματος «Le français en lignes» αναφέρεται ως συνήθης αυτή την πρακτική γιατί έχει το πλεονέκτημα ότι παρέχονται εξηγήσεις άμεσα συνδεδεμένες με την παραγωγή (Mangenot & Ζούρου, 2007). Αξίζει να αναφέρουμε ότι τα σχόλια δεν απευθύνονται ποτέ άμεσα στο μαθητή που έκανε λάθος, για να αποφύγουμε την αποθάρρυνση από μια εξαντλητική διόρθωση αλλά και για να ευνοήσουμε την επικοινωνία.

4. Ο ρόλος των μέσων επικοινωνίας.

Το μέσο επικοινωνίας που χρησιμοποιήθηκε για τα εξ αποστάσεως μαθήματα ήταν η τηλεδιάσκεψη μέσω Skype. Το μέσο αυτό προσφέρει ένα πολυτροπικό περιβάλλον, το οποίο μας επιτρέπει να συνδυάσουμε διάφορες λειτουργίες: εικόνα, ήχο και κείμενο, έτσι ώστε να έχουμε ένα επαρκέστερο αποτέλεσμα. Σε αυτό το κεφάλαιο, θα αναλύσουμε τις δυνατότητες χρήσης (affordances) του μέσου επικοινωνίας, δηλαδή τι μας επιτρέπει και τι μας απαγορεύει να κάνουμε το μέσο επικοινωνίας στα πλαίσια ενός προγράμματος τηλεκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, οι δυνατότητες χρήσης (affordances) καθορίζονται ταυτόχρονα από την φύση του μέσου επικοινωνίας και από τη δυναμική της χρήσης του από τους εμπλεκόμενους σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον μάθησης (Van Lier, 2000) [Οι δυνατότητες χρήσης του μέσου επικοινωνίας επεξηγούνται από βίντεο που είναι διαθέσιμα στις ακόλουθες ιστοσελίδες: <http://sites.google.com/site/prossegissiagdimitrios/videos/Home> (για τα βίντεο 1-16) και <http://sites.google.com/site/prossegissiagdimitrios2/> (για τα βίντεο 17-24).

4.1 Οι συνεισφορές του μέσου επικοινωνίας.

Ο συνδυασμός εικόνας και ήχου που προσφέρει η τηλεδιάσκεψη προσεγγίζει τις συνθήκες επικοινωνίας πρόσωπο με πρόσωπο. Είχαμε λοιπόν τη δυνατότητα να βλέπουμε ποιός μιλάει κάθε φορά και οι μαθητές είχαν την εντύπωση ότι η καθηγήτρια είναι κοντά τους. Ο Bandura (όπως αναφέρεται από τον Bourgeois, 2005, μετάφραση μας) τονίζει «τη σημασία της επιρροής των χαρακτηριστικών της σχέσης ανάμεσα στα θετικά στοιχεία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης» (σελ. 23). Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, η τηλεδιάσκεψη συνεισέφερε στην δημιουργία ενός ζεστού και φιλικού περιβάλλοντος.

Σύμφωνα με τον Thome (2003, μετάφραση μας), «τα μέσα επικοινωνίας και η πολιτιστική – ιστορική αιτιολόγηση της επιλογής τους για τους χρήστες, παίζει σημαντικό ρόλο στο πως και αν οι επικοινωνιακές διαδικασίες και οι διαπροσωπικές σχέσεις θα αναπτυχθούν», (σελ. 57). Η τηλεδιάσκεψη συνέβαλλε στη θετική εξέλιξη του προγράμματος και πιο συγκεκριμένα η παρουσία της κάμερας γοήτευσε τους μαθητές: ήθελαν να πλησιάσουν την κάμερα γιατί είχαν την εντύπωση ότι έχουν μια πιο «στενή» σχέση με την καθηγήτρια. Η παρουσία της εικόνας της καθηγήτριας στην οθόνη του υπολογιστή τους φαινόταν σαν κάτι μαγικό, κάτι που επέτρεψε μια πιο αυθόρμητη επικοινωνία ανάμεσα στους συμμετέχοντες (βλ. βίντεο 16).

Στη συνέχεια, η τηλεδιάσκεψη μας επέτρεψε να χρησιμοποιήσουμε την εικόνα για να εμπλουτίσουμε και να διευκολύνουμε την κατανόηση των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, μας επέτρεψε να εμπλουτίσουμε το λόγο με εικόνες αλλά και παραγλωσσικά στοιχεία (χειρονομίες και μιμήσεις - βλ. βίντεο 7). Είναι μια πολύ σημαντική συνεισφορά καθώς οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να εκφραστούν σωματικά – κάτι που δεν είναι δυνατόν μέσω των άλλων μέσων επικοινωνίας και να μνηθούν στη σημασία των παραγλωσσικών στοιχείων ως συμπλήρωμα του λόγου.

Μία πολύ σημαντική συνεισφορά της τηλεδιάσκεψης είναι ότι επιτρέπει την άμεση διαπραγμάτευση διάφορων σημείων του μαθήματος καθώς είναι προσαρμοσμένη στις προσωπικές εξηγήσεις για τον καθένα ξεχωριστά. Ο Lee (όπως αναφέρεται από τους Belz & Thome, 2006, μετάφραση μας) αναφέρει ότι «τα περιβάλλοντα τηλεκπαίδευσης βοηθούν τους μαθητές να γίνουν περισσότερο ενεργοί και επαρκείς χρήστες της γλώσσας, υποστηρίζουν μια ποικιλία τύπων διάδρασης και προωθούν την διαπραγμάτευση του νοήματος» (σελ. 14). Στην περίπτωση που εξετάζουμε, το μέσο επικοινωνίας διευκόλυνε τη διαπραγμάτευση των δυσκολιών που αντιμετωπίσαμε κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να εκφράσουν τις δυσκολίες και τις αμφιβολίες τους και να πάρουν απάντηση άμεσα, κάτι που είναι επαρκές για μαθητές αυτού του επιπέδου και της ηλικίας. Επίσης, όσον αφορά τη διόρθωση, μας επέτρεψε να γίνει με άμεσο τρόπο και να έχουμε τη δυνατότητα να αποδώσουμε συγκεκριμένες εξηγήσεις και να επιμείνουμε σε σημεία που ήθελαν προσοχή (βλ. βίντεο 18-22).

Τέλος, η τηλεδιάσκεψη μας επέτρεψε να χρησιμοποιήσουμε το chat σαν συμπλήρωμα στην προφορική επικοινωνία. Όπως αναφέρουν οι Mangenot και Ζούρου (2007,

μετάφραση μας), «αυτή η πολυμεσότητα προσφέρει αναμφίβολα ενδιαφέρουσες προοπτικές για την εξ αποστάσεως διδασκαλία των γλωσσών» (σελ. 70). Στις περισσότερες περιπτώσεις, η χρήση του chat μας επέτρεψε να εξηγήσουμε τη γραφή των λέξεων, να λύσουμε διάφορα προβλήματα γρήγορα και εύκολα και να εισάγουμε απαραίτητες πληροφορίες κατά τη διάρκεια των μαθημάτων (βλ. βίντεο 25, 26&27).

4.2 Οι περιορισμοί του μέσου επικοινωνίας.

Από την άλλη πλευρά, η τηλεδιάσκεψη ως μέσο επικοινωνίας, έθεσε κάποια εμπόδια στην επικοινωνία, κυρίως λόγω τεχνικών προβλημάτων. Η κακή ποιότητα του ήχου και της εικόνας εμπόδιζε συχνά την καλή ροή της επικοινωνίας. Για να αντιμετωπίσουμε αυτές τις δυσκολίες, αναπτύξαμε μια σειρά από πρακτικές, που έχουν ήδη αναφερθεί. Τέλος, η τηλεδιάσκεψη δεν μας επέτρεψε να διορθώσουμε δραστηριότητες γραπτού λόγου άμεσα. Η διόρθωση αυτών των δραστηριοτήτων έγινε μόνο προφορικά με το σύνολο της τάξης.

5. Επίλογος – συμπεράσματα.

Με δεδομένο ότι η τηλεκπαίδευση στην διδακτική των γλωσσών αποτελεί ένα τομέα που αναπτύσσεται διαρκώς, κάθε έρευνα σχετική με αυτό το θέμα, μπορεί να συνεισφέρει στην εξέλιξη αυτού του τύπου περιβαλλόντων μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, ερευνώντας τις πρακτικές που χρησιμοποιήθηκαν από την καθηγήτρια και το ρόλο των σύγχρονων μέσων επικοινωνίας σε ένα πρόγραμμα παιδαγωγικής υποστήριξης που ενέπλεξε αρχάριους μαθητές μικρής ηλικίας, μπορούμε να συνεισφέρουμε στην εξέλιξη αυτών των περιβαλλόντων μάθησης.

Η επεξεργασία και η ανάλυση των στρατηγικών και των πρακτικών μάθησης που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια των συναντήσεων σε πραγματικό χρόνο, μας επέτρεψε να επιβεβαιώσουμε ότι η μάθηση εκτυλίσσεται τόσο σε γνωστικό όσο και σε κοινωνικό-συναισθηματικό επίπεδο. Όπως δηλώνουν οι Mangenot και Dejean (2006, μετάφραση μας), «οι καθηγητές σε προγράμματα τηλεκπαίδευσης δεν έχουν ευδιάκριτο ρόλο, δεν είναι ούτε μόνο καθηγητές ούτε εντελώς φίλοι αλλά υιοθετούν εναλλακτικά και τους δύο ρόλους» (σελ. 10). Στην συγκεκριμένη περίπτωση, η ασύμμετρη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στους μαθητές και στην καθηγήτρια επιβάλλει η τελευταία να αναλάβει ξεκάθαρα το ρόλο της καθηγήτριας χωρίς αυτό να εμποδίζει την δημιουργία ενός φιλικού κλίματος με σκοπό να αντισταθμιστεί η απόσταση και η έλλειψη επικοινωνίας πρόσωπο με πρόσωπο.

Σε ότι αφορά τις στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος, συμπεράναμε ότι υπάρχουν παραλληλισμοί με καταστάσεις μάθησης πρόσωπο με πρόσωπο και έχουν σαν στόχο να ξεπεραστούν δυσκολίες στην εκμάθηση της γλώσσας. Από την άλλη, οι πρακτικές – γνωστικές και κοινωνικό-συναισθηματικές – επιβλήθηκαν από τις ιδιαιτερότητες της σύγχρονης επικοινωνίας και του κοινού.

Τέλος, όσον αφορά τις πρακτικές διόρθωσης, αυτές καθορίστηκαν από το σύγχρονο μέσο επικοινωνίας και από τη φύση του προγράμματος εν γένει. Η διόρθωση παρέχεται κυρίως προφορικά και διευκολύνεται από τις δυνατότητες που προσφέρει η σύγχρονη επικοινωνία, η οποία επιτρέπει την άμεση διαπραγμάτευση ανάμεσα στους συνομιλητές. Επίσης, απευθύνεται στο σύνολο των μαθητών εξαιτίας αφενός της έλλειψης χρόνου και αφετέρου για να αποφευχθεί η αποθάρρυνση των μαθητών. Ανάμεσα στις πρακτικές διόρθωσης – που είναι επηρεασμένες από την σύγχρονη προφορική επικοινωνία – οι άμεσες είναι πιο συχνές, κυρίως σε ότι αφορά την διόρθωση της προφοράς και της παραγωγής προφορικού λόγου, σε αντίθεση με τις έμμεσες.

Στη συνέχεια, σε ότι αφορά τα μέσα επικοινωνίας, ερευνήσαμε τις δυνατότητες χρήσης της τηλεδιάσκεψης στα πλαίσια του προγράμματος «Προσέγγιση». Πιο συγκεκριμένα, συμπεράναμε ότι αποδείχθηκε ένα κατάλληλο μέσο για το κοινό μας, καθώς η παρουσία της κάμερας συνεισέφερε στη δημιουργία ενός φιλικού περιβάλλοντος ανάμεσα στους συνομιλητές και αντιστάθμισε την έλλειψη φυσικής παρουσίας. Από την άλλη, επέτρεψε τη δημιουργία μιας επαρκούς και πιο αυθόρμητης επικοινωνίας, η οποία μας προσφέρει πολλές δυνατότητες, όπως ο συνδυασμός πολλών μέσων (εικόνα, ήχο και κείμενο) ή η άμεση διαπραγμάτευση των δυσκολιών που αντιμετώπισαν οι μαθητές. Ωστόσο, κάποια τεχνικά προβλήματα δυσκόλεψαν και μερικές φορές εμπόδισαν την σωστή διενέργεια των μαθημάτων.

Πριν κλείσουμε, καταλήγουμε στη διαπίστωση ότι τα προγράμματα τηλεκπαίδευσης αποτελούν περιβάλλοντα μάθησης αρκετά περίπλοκα και εξαρτώνται από ένα πλήθος παραγόντων – παιδαγωγικών, τεχνικών, οργανωτικών και δομής. Ωστόσο, προσφέρουν ευκαιρίες για μάθηση και διδασκαλία πέρα από την παραδοσιακή τάξη. Δεν θα πρέπει να συγκρίνουμε αυτά τα περιβάλλοντα μάθησης αλλά να προσπαθήσουμε να βελτιώσουμε την επικοινωνία σε κάθε περιβάλλον μάθησης.

Βιβλιογραφία

- Anastasiadi, M-C. & Bourdeau, M. (2000). *Développement de compétences à l'écrit. Unité 1 : La place de l'oral et de l'écrit dans les méthodologies d'enseignement/apprentissage du FLE*, Patras: EAP.
- Androulakis, G. (1999). *Planification de programmes d'études et de cours pour l'enseignement du FLE, Unité 3 : Axes déterminant la conception / planification du cours de FLE*, Patras: EAP.
- Belz, J. A., & Thorne, S. L. (2006). Introduction: Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education and the Intercultural Speaker. Στο J. A. Belz & S. L. Thorne (επιμ.), *Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education*, Boston: MA: Heinle & Heinle.
- Bourdeau, M. (2000), *Développement de compétences à l'écrit. Unité 4 : Evaluation de la compréhension et de l'expression écrites*, Patras: EAP.

- Bourgeois, E. (2005). *Aperçu historique des théories de l'apprentissage*, Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain.
- Calliabetsou – Coraca, P. (1995). *La didactique des langues de l'ère a-scientifique à l'ère scientifique*, Athènes: Eiffel.
- Cuq, J.P. & Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Guichon, N & Drissi, S. (2008, Δεκέμβριος). Tutorat de langue par visioconférence : comment former aux régulations pédagogiques ? , *Les Cahiers de l'Acedle*, 1, 185-217. Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου 2008, από http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/34/96/69/PDF/Guichon_Drissi.pdf.
- Hampel, R. & Hauck, M. (2004, Ιανουάριος). Towards an effective use of audio conferencing language courses , *Language Learning & Technology*, 1, 66-82. Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου 2008 από <http://llt.msu.edu/vol8num1/pdf/hampel.pdf>.
- Mangenot, F. & Dejean-Thircuir, C. (2006). Pairs et/ou tutrices ? Pluralité des positionnements d'étudiantes de maîtrise FLE lors d'interactions en ligne avec des apprenants australiens. *Le français dans le monde, Recherches et applications*, 75-87, Paris: Clé International.
- Mangenot, F. & Zourou, K. (2007, Ιούνιος). Pratiques tutorales correctives via Internet : le cas du français en première ligne, *Alsic*, 1, 65-99. Ανακτήθηκε 20 Σεπτεμβρίου 2008, από <http://alsic.revues.org/index650.html?file=1>.
- Thorne, S. (2003). Artifacts and cultures-of-use in intercultural communication », *Language learning and technology*, 2, 38-67. Ανακτήθηκε 15 Μαρτίου 2009, από <http://llt.msu.edu/vol7num2/pdf/thorne.pdf>.
- Van Lier (2000). *From input to affordance: social interactive learning from an ecological perspective*. Στο LANTOLF, JP (επιμ.), *Sociocultural theory and second language learning*, Oxford: OUP.