



Η Επίδραση της Διδασκαλίας Μέσω Θεμάτων Εργασίας (TBL) στην Παρώθηση της Μάθησης

Effects of Task-Based Instruction on Motivation to Learn

Ευσταθία Οικονόμου

Η παρούσα ερευνητική μελέτη αφορά στην επίδραση που είχε η εφαρμογή του διδακτικού πλαισίου μέσω «θεμάτων εργασίας» της Willis (1996), στη βελτίωση της παρώθησης των μαθητών. Το δείγμα αποτέλεσαν δύο ομάδες, βασικού επιπέδου γνώσης των Αγγλικών, που φοιτούσαν στην πρώτη τάξη της δημόσιας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η δομή της έρευνας αποτελείται από τα ακόλουθα βήματα, Αρχικά αποφασίστηκαν οι παράμετροι της θεωρίας της παρώθησης που θα εξετάζονταν και το πρώτο ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε στο δείγμα, παρέχοντας έτσι στην ερευνήτρια δεδομένα για το προφίλ μαθησιακών κινήτρων των μαθητών. Βασισμένη στην διερευνημένη αρνητική προδιάθεση των μαθητών όσον αφορά την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του προφορικού και γραπτού λόγου, δύο TBL μαθήματα σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν. Αυτά αποτέλεσαν το όργανο μέτρησης για τις ενδεχόμενες αλλαγές που θα παρατηρούσε η ερευνήτρια στα «κίνητρα μάθησης» του δείγματος, μετά την εφαρμογή των μαθημάτων. Στο τέλος, χορηγήθηκε ένα επιπλέον ερωτηματολόγιο ανασκόπησης που ζήτηγε από τους μαθητές να αξιολογήσουν το αποτέλεσμα που είχαν τα μαθήματα TBL στη διάθεσή τους να συμμετέχουν ενεργά σε μελλοντικές προφορικές και γραπτές δραστηριότητες. Μέσω αυτού του ερωτηματολογίου και των συνεντεύξεων με παρατηρητή-συνάδελφο η ερευνήτρια έβγαλε πολύτιμα συμπεράσματα για την αποτελεσματικότητα των μαθημάτων στον επαναπροσδιορισμό της έντασης παροχής κινήτρων μάθησης στους συγκεκριμένους μαθητές. Η έρευνα απέδειξε ότι υπάρχει, πράγματι, μια δυνατή αλληλεξάρτηση ανάμεσα στην καινοτόμο μέθοδο διδασκαλίας και στους παράγοντες που παρέχουν κίνητρα μάθησης, καθώς στοιχειοθετήθηκε ότι συνέβαλε με μεγάλη αποτελεσματικότητα, στην βελτίωση των ατομικών μεταβλητών παρώθησης. Επιπλέον, φαίνεται ότι με την κατάλληλη προσαρμογή στα εκάστοτε διδακτικά περιβάλλοντα, η συγκεκριμένη πρόταση του Task-based Learning θα μπορούσε να έχει διευρυμένη εφαρμογή στα Γυμνάσια της Ελλάδας.

∞

The present research study examines the effectiveness of the Task-Based Learning framework, as this was proposed by J. Willis (1996) on the motivation to learn determinants, on a sample population consisting of two groups of elementary learners in the first grade of Secondary Education. The research was structured in the subsequent steps. The aspects of the motivation construct were decided upon and a Pre-TBL questionnaire was administered to

the sample, providing, thus, baseline data concerning learners' motivational profile. Based on learners' revealed negative disposition towards the speaking and writing skills, two TBLT lessons were developed and implemented. On that account, the aforementioned lessons were actually an additional instrument in measuring possible changes in learners' "motivation to learn" after the implementation. Following the implementation, a retrospection questionnaire was administered so that students would evaluate the accomplished outcome of their learning via TBLT and the researcher could draw attainable inferences about the effectiveness of the designed lessons in reshaping learners' motivational intensity. The study proved that there is, indeed, a potent interrelation between this innovative teaching approach of TBLT and learners' motivation-to-learn determinants as it was evidenced to contribute most effectively to the improvement of their motivational intensity. Moreover, it provided evidence that, with appropriate adaptations to conform to specific teaching contexts, this proposal can have a wider application to Junior High schools in Greece.

Εισαγωγή

Το σημερινό σχολείο βιώνει ένα αδιέξοδο από την παραίτηση των μαθητών να συμμετέχουν με ενεργή διάθεση στη μαθησιακή διαδικασία διότι η γνώση που παίρνουν για θέματα σχετικά με τη ζωή και τα ενδιαφέροντά τους προέρχονται από διαφορετικούς φορείς γνώσεων όπως το διαδίκτυο, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης κ.α Αυτή η πολύπλευρη παροχή γνώσεων πολλές φορές αποδεικνύεται για τους μαθητές μας πιο χρήσιμη και ουσιαστική από τη μονοδιάστατη γνώση που μπορούμε να τους προσφέρουμε εμείς, οι παιδαγωγοί, μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας. Είναι επιβεβλημένο πλέον, να ενσωματώσουμε καινούριες εκπαιδευτικές πρακτικές που θα μπορέσουν να εγείρουν την παρώθηση των μαθητών μας ώστε να συμμετέχουν με ουσιαστική διάθεση αυτοβελτίωσης και εξέλιξης των ικανοτήτων τους. Από την άλλη, είναι γεγονός ότι είναι δύσκολο να προσδιορίσουμε με ακρίβεια την έννοια της παρώθησης, και να καθορίσουμε τις επιμέρους δομές της, ώστε να τροποποιήσουμε τη διδασκαλία μας για να συμβάλλει στην παροχή κινήτρων μάθησης. Μάλιστα, η αναζήτηση του ορισμού και των παραμέτρων της παρώθησης υπήρξε βασικής σημασίας ζήτημα για τους ερευνητές της εκπαίδευσης ακόμα από την δεκαετία του '60 μέχρι και σήμερα (Skinner 1957, Rogers 1969, Maslow 1970, Pintrich *et al.* 2008). Από την πληθώρα αυτών των ορισμών στην έρευνα αυτή υιοθετήθηκε αυτός του Dörnyei (2001α) για την παρώθηση της μάθησης, καθόσον συντάσσεται με τις γενικές τάσεις των σύγχρονων ψυχολογικών θεωριών. Σύμφωνα μ' αυτόν, η παρώθηση συνίσταται στην επιλογή μιας συγκεκριμένης πράξης (συμπεριφοράς) από το άτομο και στην επιμονή και προσπάθεια που καταβάλλει αυτό, ώστε να τη φέρει εις πέρας. Ο συγκεκριμένος ορισμός περικλείει τα βασικά δομικά στοιχεία της ανθρώπινης συμπεριφοράς, δηλαδή για ποιο λόγο ένα άτομο αποφασίζει να κάνει κάτι και για πόσο χρονικό διάστημα είναι διατεθειμένο να παρατείνει τη διάρκεια αυτής της προσπάθειάς του που θα το οδηγήσει στην επίτευξη των στόχων που έχει θέσει.

Μέσα από τις προαναφερθείσες μελέτες, αναδεικνύεται ως θεμελιώδης αρχή της παρώθησης η τάση της αυτοπραγμάτωσης που έχει το άτομο, δηλαδή η επιθυμία του να αναπτύξει τις εγγενείς δυνατότητές του στο μέγιστο βαθμό (self-actualising tendency). Άρα, ως εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναζητήσουμε εκείνες τις μεθόδους διδασκαλίας και τις προσεγγίσεις που είναι δυνατόν να προσφέρουν τα κίνητρα μάθησης που θα οδηγήσουν στην γνωστική και ψυχο-συναισθηματική αυτο-εξέλιξη, των μαθητών μας. Θα πρέπει επίσης να λάβουμε υπ' όψιν μας και τις πεποιθήσεις των μαθητών μας σχετικά με τις

ικανότητες τους όπως η αυτοπεποίθησή τους αλλά και η διάθεσή τους να συμμετέχουν ενεργά, στοιχεία που «κουβαλούν» /φέρνουν μαζί τους μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας. Ανάμεσα σε πολλά μοντέλα διδασκαλίας με μαθητο-κεντρική και ομαδο-κεντρική προσέγγιση, το Task-based Learning της Willis (1996) φαίνεται ότι μπορεί να είναι από τα μοντέλα διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας που εμπεριέχουν στοιχεία ικανά να εμπνεύσουν στους μαθητές μας την διάθεση για συνεργασία, ανταλλαγή απόψεων, ερωτήσεων αλλά και αντιπαραθέσεων. Η συνέργεια αυτών των στοιχείων στο σύνολό τους οδηγεί στον απώτερο σκοπό της εκπαίδευσης που είναι η αυτενέργεια, η κοινωνικοποίηση και η εξέλιξη του ατόμου. Αυτός είναι και ο λόγος που υιοθετήθηκε το TBL στην έρευνα αυτή.

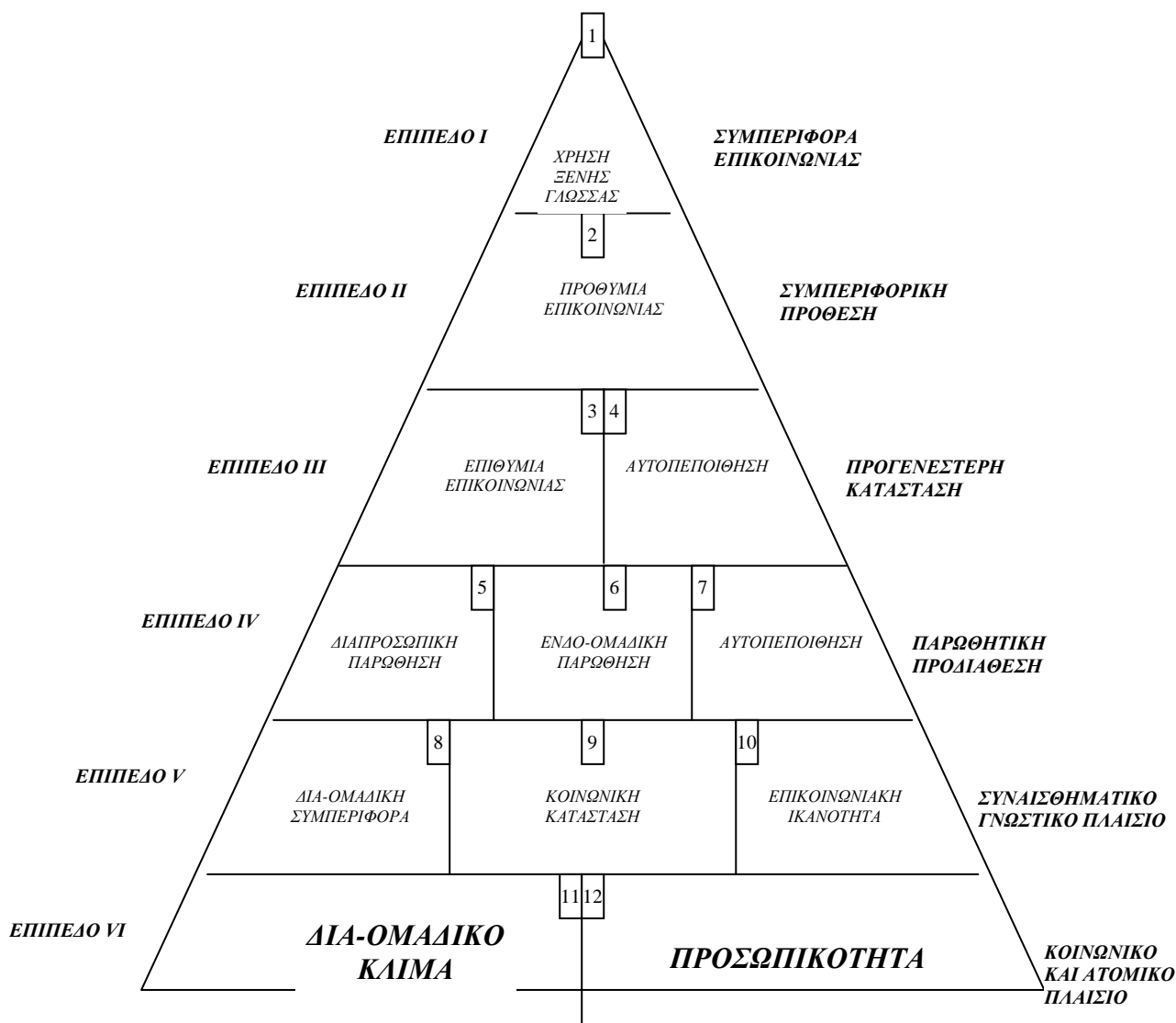
Στο πρώτο μέρος του κεφαλαίου αναφέρονται οι σημαντικότερες θεωρίες στη ψυχολογία της παρώθησης και εξετάζονται οι εσωτερικές και εξωτερικές παράμετροι της μαθησιακής διαδικασίας, οι οποίες είναι σημαντικές για τη ενεργοποίηση της παρώθησης μάθησης. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται η πρόταση για τη διδασκαλία μέσω ενός πλαισίου εργασιών βασισμένο σε συγκεκριμένο θέμα (TBL) της Willis. Στο δεύτερο μέρος του κεφαλαίου περιγράφονται οι προδιαγραφές της έρευνας αυτής και γίνεται αναφορά στο δείγμα, τα ερευνητικά εργαλεία και τη μέθοδο ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκε. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται και αναλύονται τα ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα που συγκεντρώθηκαν στις δύο φάσεις της έρευνας, πριν και μετά την εφαρμογή δύο μαθημάτων βασισμένων στο Task-based Learning. Τέλος, εξετάζεται η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας μέσω του TBL στην παροχή κινήτρων μάθησης των εκπαιδευομένων και εξάγονται τα συμπεράσματα της έρευνας.

Θεωρητικές θέσεις

Πώς επηρεάζει το άτομο την ένταση παρώθησης;

Η φύση της παρώθησης είναι έντονα ανταποδοτική διότι επηρεάζει άμεσα όχι μόνο την ποιότητα της εκπαίδευσης αλλά και την επίδοση των μαθητών. Είναι αλήθεια ότι κάθε μαθητής έχει κίνητρα για διάκριση (achievement motives) τα οποία καθορίζουν το βαθμό στον οποίο θέλει να εμπλέκεται κάθε φορά στη μαθησιακή διαδικασία (Atkinson 1974). Επίσης, οι προηγούμενες αποτυχίες ή αντίθετα επιτυχίες του μαθητή προσδιορίζουν τη μελλοντική του επίδοση (attribution theory, Weiner 1992). Γι αυτό το λόγο, κάποιοι μαθητές ξεκινούν μια εργασία θεωρώντας την ως πνευματική πρόκληση, επιμένοντας ακόμα και μπροστά στο φόβο της αποτυχίας ενώ αντίθετα, άλλοι δεν θα προσπαθήσουν καν, διότι έχουν ερμηνεύσει προηγούμενες αποτυχίες τους ως ένδειξη μη αναστρέψιμης προσωπικής ανικανότητας. Φαίνεται λοιπόν ότι η αίσθηση αυτοϊκανότητας του κάθε μαθητή (self-efficacy, Bandura 1993) εξαρτάται κατά πολύ από την υποκειμενική εκτίμηση που έχει ο ίδιος για τις ικανότητές του και την αυτο-αξία του (self-worth, Dörnyei 2001). Όταν όμως αυτός ο μαθητής αποφασίσει μόνος του να εμπλακεί στη διαδικασία του μαθήματος, για δικούς του κάθε φορά λόγους, αυτή η αίσθηση ότι αυτεξουσιάζει τις επιλογές του (self-determination), τον ωθεί να θέτει ολοένα και περισσότερους στόχους που προσπαθεί με μεγαλύτερη ένταση να εκπληρώσει. Τα κίνητρα που ωθούν ένα μαθητή να συμμετέχει ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία μπορεί να είναι είτε το απλό γνήσιο ενδιαφέρον του (ενδογενής παρώθηση) είτε διάφορα χρηστικά ανταλλάγματα, όπως ένας καλύτερος βαθμός, επιτυχία στις εισαγωγικές εξετάσεις στα πανεπιστήμια, ή απόκτηση επιπλέον προσόντων για την εξεύρεση εργασίας (εξωγενής παρώθηση). Βλέπουμε λοιπόν, ότι σε ατομικό επίπεδο, η προσωπική αντίληψη του μαθητή για τον τρόπο που αντιλαμβάνεται ο ίδιος την αξία του ως εκπαιδευόμενου (self-concept) επηρεάζει παράλληλα και την ποιότητα των προσωπικών του κινήτρων μάθησης.

Αυτές ακριβώς οι ατομικές διαφορές που αφορούν τις εσώτερες πεποιθήσεις τού κάθε μαθητή για τον εαυτό του και οι οποίες επηρεάζουν την διάθεσή του θετικά ή αρνητικά να επικοινωνήσει χρησιμοποιώντας τη ξένη γλώσσα (ΞΓ), περικλείονται στο μοντέλο της διάθεσης για επικοινωνία (Willingness to Communicate) των McCroskey 1992, MacIntyre 1994, MacIntyre *et al.* 1996, 1998, 2001. Επειδή ο απώτερος στόχος μας ως παιδαγωγοί είναι να διευκολύνουμε τους μαθητές να μπορούν να επικοινωνούν είτε γραπτά είτε προφορικά στη ΞΓ θα πρέπει να λάβουμε υπ' όψιν το μοντέλο αυτό διάθεσης για επικοινωνία. Βλέπουμε λοιπόν στο σχ.1 ότι ο κάθε μαθητής δεν μπορεί να φτάσει μόνος του στο επιθυμητό επίπεδο I, δηλαδή στη χρήση της γλώσσας, διότι φαίνεται ότι η εκμάθηση της ξένης γλώσσας, αλλά και της ίδιας της μητρικής, δεν είναι και δεν θα πρέπει να είναι μια μοναχική δραστηριότητα. Οφείλουμε να προσφέρουμε ευκαιρίες μέσα στην αίθουσα για δραστηριότητες που ενισχύουν το ομαδο-συνεργατικό μοντέλο μάθησης ώστε να εξελιχθούν οι ατομικές γνωστικές δεξιότητες των μαθητών μας (Ματσαγγούρας 1995, 1998). Επίσης, θα πρέπει να φροντίσουμε να είναι τέτοια η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της μαθητικής μας κοινότητας ώστε να οδηγηθεί το άτομο να θέλει να επικοινωνεί αβίαστα μέσω της γλώσσας για να φτάσει τελικά στη χρήση της (Yashima *et al.* 2004). Έτσι και το άτομο θα αναπτυχθεί γνωστικά και ψυχοκοινωνικά, διότι όπως φαίνεται και στο σχ.1 η ατομική του ανάπτυξη περνάει μέσα από, αλλά και οδηγεί στην ανάπτυξη των σχέσεών του με την ομάδα του, η οποία καθορίζει το άμεσο κοινωνικό του περιβάλλον στην αίθουσα διδασκαλίας.



Σχ. 1 Η πυραμίδα των ατομικών μεταβλητών του μοντέλου της Προθυμίας της Επικοινωνίας [πηγή: MacIntyre P.D., Clement R., Dörnyei Z., & Noels K.A. (1998)]

Πώς επηρεάζει το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον την ένταση της παρώθησης;

Αφ' ενός, το κοντινό περιβάλλον του μαθητή φαίνεται ότι επηρεάζει τη στάση του απέναντι σε πολλές πτυχές της εκμάθησης της ξένης γλώσσας. Το άμεσο αυτό περιβάλλον (μικρο-περιβάλλον) περιλαμβάνει τους γονείς και τους φίλους, που όλοι γνωρίζουμε πόσο σημαντικό ρόλο παίζουν στο να τον παρακινήσουν να ξεκινήσει την εκμάθηση μιας ΞΓ. Επίσης, σε περίπτωση που υπάρχουν κάποιες αποτυχίες στην πορεία, το μικρο- περιβάλλον μπορεί μέσα από την ενθάρρυνση να εμψυχώσει το μαθητή να μην τα παρατήσει, συμβάλλοντας κατ' αυτόν τον τρόπο στην παρώθηση μάθησης.

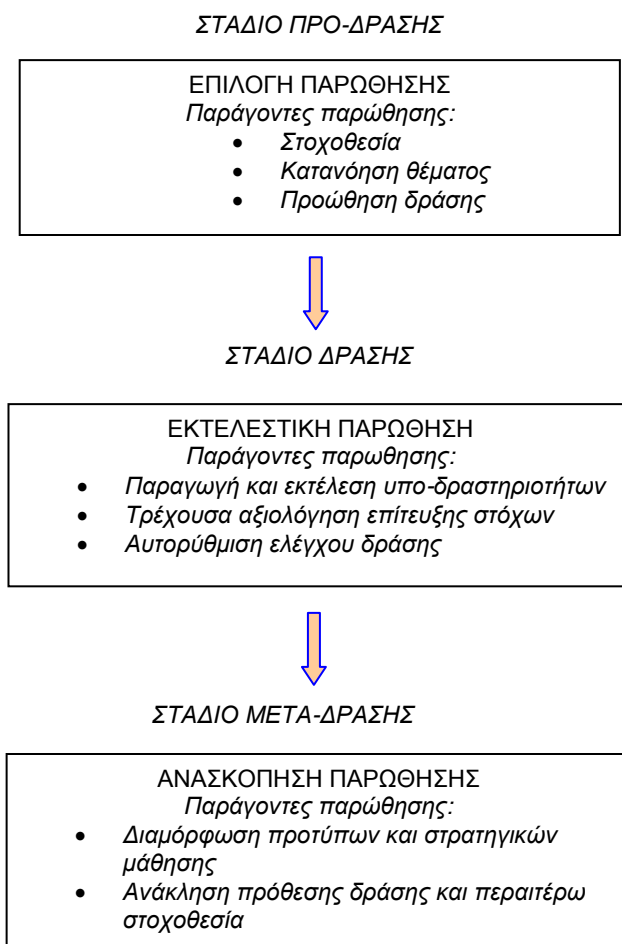
Αφ' ετέρου, και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (μακρο-περιβάλλον) συμβάλλει επίσης ενεργά ώστε να ξεκινήσει το άτομο μια ξένη γλώσσα ή να διατηρήσει το ενδιαφέρον του μέχρι και το τέλος των σπουδών του (Gardner 1985, 1995, 2001). Παράδειγμα υποστηρικτικής κοινωνίας προς τις ξένες γλώσσες γενικά και της αγγλικής ειδικότερα, είναι η δική μας η ελληνική, η οποία ανέκαθεν εκτιμούσε τη γλωσσομάθεια και την ανταμείβε με πολλούς τρόπους, (όπως η μοριοδότηση για θέσεις εργασίας), συμβάλλοντας έτσι στην εξωγενή παρώθηση των σπουδαστών. Η ερευνήτρια θεωρεί όμως ότι τη σημαντικότερη επίδραση στην παροχή κινήτρων μάθησης την έχει ο παιδαγωγός, μέλος και αυτός του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος του μαθητή. Πράγματι, το γνήσιο ενδιαφέρον του παιδαγωγού να διδάσκει (motivation to teach), η προσωπικότητά του, οι σχέσεις εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού που αναπτύσσει με τους μαθητές του, παίζουν καταλυτικό ρόλο στη διάθεση του μαθητή να παραμένει ενεργός, και να προσπαθεί να βελτιώνεται (Abraham & Hoggs 1999, Brophy 1985, 1998, Good 1994). Όταν μάλιστα οι προσδοκίες που έχει ο παιδαγωγός για τους μαθητές του είναι υψηλές, τότε όχι μόνο ο ίδιος προσφέρει αρτιότερο μάθημα αλλά και οι ίδιοι οι μαθητές προσπαθούν να ανταποκριθούν με τη σειρά τους με ολοένα και περισσότερη διάθεση για αυτοβελτίωση. Αυτή η διαδικασία λειτουργεί ως μια «αυτοεκπληρούμενη προφητεία», δηλαδή όσο πιστεύουμε και δρούμε σαν να ήταν οι μαθητές μας οι καλύτεροι, τόσο αυτοί θα προσπαθούν να ανταποκριθούν στις προσδοκίες μας, ανεβάζοντας έτσι το επίπεδο της παρεχόμενης διδασκαλίας και μάθησης αντίστοιχα (self-fulfilling prophecy, Dörnyei 2001a).

Είναι σταθερή μέσα στο χρόνο η παρώθηση;

Πολλές φορές μετά το τέλος του μαθήματος μπορεί ο δάσκαλος βγαίνοντας από την αίθουσα να αισθάνεται πραγματικά ευτυχισμένος, γιατί τη συγκεκριμένη ημέρα όλοι οι μαθητές έδειξαν πραγματικό ενδιαφέρον και συμμετείχαν ενεργά στις δραστηριότητες καθ' όλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Μπορεί από κει και πέρα ο εκπαιδευτικός να ελπίζει ότι αυτή η συμπεριφορά των μαθητών του θα είναι μόνιμη; Δυστυχώς όχι, διότι η φύση της παρώθησης δεν είναι σταθερή μέσα στο χρόνο και έχει πολλές διακυμάνσεις που οφείλονται σε αλληλοεξαρτώμενους παράγοντες (Dörnyei & Otto 1998). Όπως μπορεί κάποιος να δει στο παρακάτω διάγραμμα (Σχ.2) που παρουσιάζει την εξέλιξη της παρώθησης από την αρχή ανάληψης μιας δραστηριότητας μέχρι και το τέλος, για να επιλέξει ο μαθητής να συμμετέχει θα πρέπει να έχει προηγηθεί σωστή προετοιμασία, που περιλαμβάνει τη γνώση των στόχων της δραστηριότητας, ώστε να γνωρίζει τον τρόπο δράσης που θα ακολουθήσει. Στο δεύτερο στάδιο, όπου ο μαθητής βρίσκεται στη φάση εκτέλεσης της δραστηριότητας, δρα μόνος του, αξιολογώντας την πορεία της δράσης του και αν δει ότι δεν μπορεί να τα καταφέρει λόγω δυσκολίας, κατακερματίζει την κύρια δραστηριότητα σε υπο-δραστηριότητες για να βοηθηθεί. Στο τέλος της δραστηριότητας καθορίζει ποιες ήταν οι στρατηγικές που τον βοήθησαν να μάθει ή να επιλύσει κάποιο πρόβλημα, ώστε να τις έχει σε εφεδρεία για επόμενες δραστηριότητες διαμορφώνοντας έτσι πρότυπα επίλυσης παρόμοιων θεμάτων εργασίας (tasks) και θέτοντας περαιτέρω στόχους. Επίσης στο τελικό στάδιο αξιολογεί το αποτέλεσμα συγκρίνοντας τον αρχικά

επιδιωκόμενο στόχο με την έκβαση της δράσης του. Η σημαντικότητα αυτής της ανασκόπησης έγκειται στο γεγονός ότι ο τρόπος που θα ερμηνεύσει το αποτέλεσμα θα επηρεάσει την αντίληψή του για την ικανότητά του ως εκπαιδευόμενου (perceived competence). Εάν το αποτέλεσμα της αυτο-αξιολόγησής του είναι αρνητικό, προφανώς δεν θα θελήσει να εμπλακεί μελλοντικά στη μαθησιακή διαδικασία ενώ στην αντίθετη περίπτωση, θα παρουσιάζει σταθερά κίνητρα μάθησης.

Είναι φανερό λοιπόν ότι για να επιτύχει ο εκπαιδευτικός σταθερή ένταση παρώθησης από τους μαθητές του θα πρέπει η προεργασία του θέματος εργασίας να είναι κατάλληλα διαμορφωμένη έτσι ώστε να διευκολύνει τους μαθητές στην επεξεργασία του θέματος. Το δε θέμα δεν πρέπει να είναι γνωστικά πολύπλοκο (Skehan 1998) ώστε να τους δίνει την δυνατότητα να φτάσουν στο τελικό στάδιο έχοντας επιτύχει τους στόχους τους.



Σχ.2 Το Μοντέλο Εξέλιξης της Παρώθησης των Dörnyei και Ottó 1998

Δομή του πλαισίου TBL

Ο προσδιορισμός του «θέματος εργασίας» (task) στο TBL διαφέρει σημαντικά από μια «δραστηριότητα» ή «άσκηση» όπως έχουμε συνηθίσει στο παραδοσιακό μαθησιακό περιβάλλον το οποίο επικεντρώνεται στην Παρουσίαση-Πρακτική Εξάσκηση-Παραγωγή (Π.Π.Π.) των γλωσσικών δομών. Αντιθέτως, το «θέμα εργασίας» (task) είναι μια δραστηριότητα όπου το νόημα/ σημασία (meaning) παίζει βασικό ρόλο και αυτό που μας ενδιαφέρει είναι η ολοκλήρωση του task, ενώ η αξιολόγηση γίνεται με βάση το αποτέλεσμα του έργου των μαθητών. Σε αυτή του την προσπάθεια ο μαθητής θα χρησιμοποιήσει όλα τα γλωσσικά του αποθέματα, με αυθόρμητη τη χρήση της γλώσσας για

να επιτύχει ένα επικοινωνιακό σκοπό (Ellis 2003, Willis 1996). Το επικοινωνιακό αυτό αποτέλεσμα (communicative outcome) κρίνεται βάσει του περιεχομένου του παρά της γλωσσικής του ορθότητας (linguistic output) όπως γινόταν στη παραδοσιακή μορφή διδασκαλίας (Π.Π.Π.). Το «πλαίσιο βασισμένο σε θέματα εργασίας» αποτελείται από τρεις διαδοχικές φάσεις όπως φαίνεται και στη διαγραμματική απεικόνιση στο σχήμα 3.

- Η αρχική φάση της προεργασίας κατευθύνεται από το δάσκαλο, ο οποίος κάνει την εισαγωγή στο θέμα εργασίας έχοντας ως στόχο να ενεργοποιήσει φράσεις ή λεξιλόγιο σχετικό με το θέμα, το οποίο αντλείται από την ήδη υπάρχουσα γνώση που έχουν οι μαθητές και βρίσκεται αποθηκευμένη στη μακροπρόθεσμη μνήμη (schematic knowledge). Σε αυτό βοηθούν μικρές προκαταρκτικές δραστηριότητες καταιγισμού ιδεών (brainstorming). Επίσης δίνονται οι οδηγίες για το κυρίως θέμα εργασίας και γίνονται οι απαραίτητες ομαδοποιήσεις των μαθητών.
- Η φάση εργασίας του θέματος, αποτελείται από τρεις επιμέρους φάσεις: α) την επεξεργασία του θέματος εργασίας που είναι η δραστηριότητα αυτή καθ' αυτή και οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν όποιους γλωσσικούς πόρους έχουν στη διάθεσή τους δουλεύοντας είτε ομαδο-συνεργατικά, είτε σε ζεύγη, για να ολοκληρώσουν το θέμα εργασίας. Ο ρόλος του δασκάλου σε αυτή τη φάση είναι να καθοδηγεί και να ενθαρρύνει τους μαθητές από απόσταση, προωθώντας έτσι την αυτενέργεια τους. β) το στάδιο του σχεδιασμού όπου οι μαθητές συνεργάζονται για να προετοιμάσουν μια προφορική ή γραπτή αναφορά που θα παρουσιάζει στις υπόλοιπες ομάδες τον τρόπο που αντιμετώπισαν το θέμα εργασίας, τι ανακάλυψαν ή αποφάσισαν, ανάλογα με τι τους είχε ζητηθεί στην προηγούμενη φάση. Εδώ ο δάσκαλος λειτουργεί ως σύμβουλος γλώσσας και βοηθάει τις ομάδες να διορθώσουν ή να αναδιατυπώσουν το προσχέδιο της αναφοράς τους όταν χρειάζεται. Επίσης μπορεί να καταγράψει τα λάθη για να γίνει αναφορά σ' αυτά στο τελικό στάδιο της έμφασης στη γλώσσα. Σ' αυτό ακριβώς το σημείο υπάρχει αλλαγή εστίασης από την προηγούμενη επικοινωνία, που βασιζόταν στη σημασία, σε αυτή που δίνει έμφαση στη μορφή, που ορίζεται από την ορθότητα, την ευχέρεια και πολυπλοκότητα του παραγόμενου λόγου. Επιπλέον, η εκτενής εργασία σε επίπεδο ομάδας ή ζεύγους οδηγεί στην αύξηση της αλληλεπίδρασης, η οποία ομοιάζει με τη «φυσική» διαδικασία της επικοινωνίας (Ecoπoтου 2004). γ) Η φυσική κατάληξη του κύκλου είναι η αναφορά, κατά τη διάρκεια της οποίας το αποτέλεσμα της συνεργασίας, γραπτό ή προφορικό, κοινοποιείται στα υπόλοιπα μέλη της τάξης.
- Στο τρίτο και τελευταίο στάδιο της γλωσσικής εστίασης η έμφαση είναι στη γλωσσική μορφή και χρήση. Στην ανάλυση και πρακτική, η εστίαση στη μορφή της γλώσσας γίνεται μέσω δραστηριοτήτων επίγνωσης (consciousness-raising) ώστε οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν τις διάφορες μορφές γλώσσας που έχουν ήδη συναντήσει στα προηγούμενα στάδια. Εδώ ο δάσκαλος μπορεί να διορθώσει λάθη που έχουν γίνει σχετικά με τη γραμματική, τα λεξικολογικά στοιχεία, σημασιολογικές έννοιες κτλ..

Βλέπουμε λοιπόν, ότι το βασικό πλεονέκτημα της διδασκαλίας μέσω θεμάτων εργασίας σε σχέση με το πιο παραδοσιακό σχήμα Παρουσίαση- Εξάσκηση- Παραγωγή (Π.Π.Π.) είναι το γεγονός ότι παρέχει μια ολιστική χρήση της γλώσσας υπερτονίζοντας περισσότερο το περιεχόμενο παρά τη γλωσσική μορφή. Με άλλα λόγια, οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιούν οποιαδήποτε μορφή της γλώσσας-στόχου, αρκεί να ολοκληρώσουν το task με επιτυχία ώστε να έχει νόημα. Συν τοις άλλοις, εάν οι μαθητές έχουν επιτυχημένα εκπληρώσει το θέμα (task), η αντίληψή τους για την αυτό-ικανότητα και αυτο-αξία τους σίγουρα βελτιώνεται και οι ίδιοι θα αισθάνονται υπερήφανοι για το μικρό τους «κατόρθωμα», γεγονός που θα καθορίσει τη δύναμη παρώθησης σε μελλοντικές

μαθησιακές προσπάθειες με «θέματα εργασίας». Στο θέμα αυτό η Willis (2004) επισημαίνοντας την αιτιώδη αλληλεπίδραση μεταξύ της επιτυχούς ολοκλήρωσης του θέματος εργασίας (task) και της παρώθησης της μάθησης τονίζει ότι «...η επιτυχία και η ευχαρίστηση είναι παράγοντες κλειδιά για τη διατήρηση της παρώθησης. Εάν οι μαθητές αισθάνονται ότι πέτυχαν κάτι αξιόλογο, μέσα από ατομική και συλλογική προσπάθεια, είναι πολύ πιθανό να θέλουν να συμμετέχουν και την επόμενη φορά».

A. ΦΑΣΗ ΠΡΟΕΡΓΑΣΙΑΣ

Ο δάσκαλος:

- ✓ Εισάγει και καθορίζει το θέμα
- ✓ Χρησιμοποιεί δραστηριότητες για να ενεργοποιήσει τη σχηματική γνώση
- ✓ Εξασφαλίζει την πλήρη κατανόηση των οδηγιών

Οι μαθητές:

- ✓ Σημειώνουν χρήσιμες λέξεις και εκφράσεις από την αρχική φάση
- ✓ Μπορούν να ετοιμαστούν μεμονωμένα για το θέμα εργασίας

B. ΦΑΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ

I. ΘΕΜΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Ο δάσκαλος:

- ✓ Ελέγχει και ενθαρρύνει από απόσταση
- ✓ Επεμβαίνει σε περίπτωση διακοπής της επικοινωνίας μέσα στις ομάδες

Οι μαθητές:

- ✓ Εκτελούν τα θέματα ανά ζεύγη ή ομάδες

II. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

Ο δάσκαλος:

- ✓ Ενεργεί ως γλωσσικός σύμβουλος
- ✓ Παρέχει έμμεση ανατροφοδότηση
- ✓ Βοηθάει τους μαθητές να διορθώνουν, αναδιατυπώνουν, να κάνουν δοκιμές, και να γράφουν προσχέδιο της έγγραφης αναφοράς
- ✓ Διασφαλίζει ότι ο σκοπός της αναφοράς είναι απόλυτα κατανοητός από τους μαθητές.

Οι μαθητές:

- ✓ Προετοιμάζονται να παρουσιάσουν σε όλη την τάξη –προφορικά ή γραπτά–πώς διεκπεραίωσαν το θέμα, τι αποφάσισαν ή ανακάλυψαν.

III. ΑΝΑΦΟΡΑ

Ο δάσκαλος:

- ✓ Επιλέγει ποιες ομάδες θα παρουσιάσουν τις αναφορές τους
- ✓ Ενεργεί ως πρόεδρος συνδέοντας τις συνεισφορές των ομάδων, συνοψίζοντας τις αναφορές.
- ✓ Παρέχει ανατροφοδότηση στο περιεχόμενο και δομή, εάν το επιθυμούν οι μαθητές.

Οι μαθητές:

- ✓ Παρουσιάζουν τις προφορικές αναφορές τους ή τις διακινούν γραπτές στην τάξη

Γ. ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΣΤΙΑΣΗ

I. ΑΝΑΛΥΣΗ

Ο δάσκαλος:

- ✓ Επανεξετάζει κάθε δραστηριότητα ανάλυσης με την τάξη
- ✓ Θέτει υπό την παρατήρηση των μαθητών χρήσιμες λέξεις/ φράσεις ή γλωσσικά πρότυπα .

Οι μαθητές:

- ✓ Κάνουν ασκήσεις γλωσσικής επίγνωσης ώστε να αναγνωρίζουν και να επεξεργάζονται γλωσσικά στοιχεία από το θέμα εργασίας

II. ΠΡΑΚΤΙΚΗ

Ο δάσκαλος:

- ✓ Διεξάγει ασκήσεις πρακτικής εξάσκησης ώστε να θεμελιωθεί η αυτοπεποίθηση

Οι μαθητές:

- ✓ Εξασκούνται στις λέξεις, φράσεις από τις δραστηριότητες ανάλυσης.

Η έρευνα

Στο δεύτερο μέρος του κεφαλαίου, θα προχωρήσουμε στο πρακτικό πλέον μέρος της όπου θα αναλύσουμε τα ερευνητικά εργαλεία, το δείγμα, τους στόχους και στο τέλος θα παραθέσουμε τα δεδομένα αυτής.

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 35 συνολικά μαθητές που παρακολούθησαν την Α΄ τάξη του Γυμνασίου κατά το σχολικό έτος 2005-06, στα Γυμνάσια Τυχερού και Φερών της Νομαρχίας Έβρου. Από αυτούς, οι 20 μαθητές (ομάδα 1) προέρχονταν από το Γυμνάσιο Φερών όπου δίδασκε η ερευνήτρια. Οι υπόλοιποι 15 (ομάδα 2) ανήκαν στο Γυμνάσιο Τυχερού. Το σύνολο των μαθητών είχε παρακολουθήσει το μάθημα των Αγγλικών από την Δ΄ τάξη της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ακολουθώντας έτσι το Ενιαίο Εξαετές Αναλυτικό πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας (ΥΠΕΠΘ 1996). Η επιλογή αυτών των ομάδων βασίστηκε στην αρχή της ισοδυναμίας/ομοιογένειας όπως αυτή προτάθηκε από τον Dörnyei (2001a). Συγκεκριμένα, το γεγονός ότι είχαν καταταχθεί στο ίδιο επίπεδο βάσει του κατατακτηρίου τεστ στην αρχή της χρονιάς και είχαν το ίδιο βιβλίο ως υλικό διδασκαλίας θεωρήθηκε ως παράμετρος ισοδυναμίας της γνωστικής τους ανάπτυξης.

Μέθοδος συλλογής στοιχείων

Η έρευνα αυτή αποτελεί μια πρωτογενή ερευνητική μελέτη (Nunan 1992, Brown 1988) διότι συλλέγει στοιχεία από τις πρωτογενείς πηγές πληροφόρησης δηλαδή τους εκπαιδευόμενους και τους εκπαιδευτές τους. Ακολουθήθηκε η διαδικασία της πολυμεθοδικής συνεργατικής χρήσης ποσοτικών και ποιοτικών εργαλείων (Dörnyei 2001a), για να φωτιστούν περισσότερες πτυχές της πολύ-επίπεδης και δαιδαλώδους δομής της παρώθησης. Συγκεκριμένα, στα ερωτηματολόγια των μαθητών συλλέχθηκαν ποσοτικά δεδομένα, ενώ αντίστοιχα ποιοτικά δεδομένα συγκεντρώθηκαν από τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις που είχε η ερευνήτρια με τη συνάδελφο από το γυμνάσιο Τυχερού. Και στις δύο περιπτώσεις, η διαδικασία ακολουθήθηκε πριν και μετά την εφαρμογή των μαθημάτων. Επιπροσθέτως, τα δύο μαθήματα βασισμένα στο TBL που πραγματοποιήθηκαν λειτούργησαν ως ερευνητικό εργαλείο στη μέτρηση της αλλαγής της «παρώθησης της μάθησης» των μαθητών (motivation to learn).

Στόχοι έρευνας

Η υπόθεση εργασίας βασίστηκε σε μια γενικευμένη παραδοχή ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ότι οι μαθητές οι οποίοι κατατάσσονται στο τμήμα των ψευδο-αρχαρίων (false beginners), μετά από κατατακτήριο τεστ στην αρχή της φοίτησης στο γυμνάσιο, συνιστούν χαρακτηριστικό δείγμα ατόμων με λιγότερα προσωπικά κίνητρα για τη διαδικασία μάθησης. Το θέμα της έρευνας λοιπόν αφορά στην θετική επενέργεια που θα μπορούσε να έχει η διδασκαλία μέσω του Task-Based Learning στην παρώθηση για μάθηση (motivation to learn) στις συγκεκριμένες ομάδες. Σε αυτή την κατεύθυνση, οι στόχοι της έρευνας αφορούσαν:

- στην εκτίμηση των κινήτρων μάθησης των δύο ομάδων πριν την εφαρμογή, ώστε να γίνει ο κατάλληλος σχεδιασμός μαθημάτων,
- στη μορφοποίηση του προφίλ κινήτρων διδασκαλίας της συναδέλφου από το Τυχερό η οποία ανέλαβε το ρόλο του παρατηρητή της δικής της ομάδας μαθητών κατά τη διαδικασία εφαρμογής του πλαισίου,

- στη συλλογή πληροφοριών για τυχόν αλλαγές στη συμπεριφορά μάθησης της ομάδας 2, μέσα από μια δεύτερη συνέντευξη με τη συνάδελφο μετά την εφαρμογή των μαθημάτων,
- στη χορήγηση ερωτηματολογίου ανασκόπησης στις δύο ομάδες ώστε, κατά πρώτον, να αξιολογηθεί το αποτέλεσμα που επιτεύχθηκε από τους ίδιους τους μαθητές και, κατά δεύτερον, να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα από τη μελέτη.

Ερευνητικά εργαλεία - Η μορφή των ερωτηματολογίων

Μετά από την πιλοτική χορήγηση του ερωτηματολογίου σε μια μικρή ομάδα μαθητών και την μερική τροποποίησή του ώστε να είναι πιο φιλικό προς αυτούς, διαμορφώθηκε η οριστική μορφή του. Για τη βαθμολόγηση χρησιμοποιήθηκε η τεσσάρων σημείων κλίμακα Likert (συμφωνώ-συμφωνώ μερικώς- διαφωνώ μερικώς-διαφωνώ) έναντι της παραδοσιακής των πέντε σημείων, ώστε να αποφευχθεί η επιλογή του μεσαίου σημείου ως του πιο γρήγορου και βολικού για τους μαθητές.

Το πρώτο σκέλος του ερωτηματολογίου των μαθητών πριν την εφαρμογή των μαθημάτων απετέλεσαν 24 κλειστού τύπου ερωτήσεις που ανίχνευαν τη στάση και επιθυμία για επικοινωνία στην αγγλική γλώσσα. Πιο συγκεκριμένα, στις ερωτήσεις 1-10 διερευνήθηκε η στάση τους προς τη Ξένη γλώσσα (ΞΓ), και το είδος κινήτρων που τους ώθησε στην εκμάθησή της (ενδογενής ή εξωγενής παρώθηση), ενώ στις ερωτήσεις 11-18 εξετάστηκε η αυτοαντίληψη που έχουν για τις ικανότητές τους ως μαθητές καθώς και το δια-ομαδικό κλίμα, δηλαδή πώς βλέπουν τις μεταξύ τους σχέσεις και τη συνοχή των μελών της ομάδας τους. Στις ερωτήσεις 19-20 ερευνήθηκε κατά πόσο προγενέστερες εμπειρίες τους στις σπουδές τους στην αγγλική γλώσσα είχαν θετικό ή αρνητικό αντίκτυπο και αυτό είχε καθορίσει τη γνώμη που είχαν σήμερα για την ΞΓ αντίστοιχα. Τέλος, στις ερωτήσεις 21-24 ελέγχθηκε κατά πόσο είχαν αυτοπεποίθηση για την αυτο-ικανότητά τους και κατ' επέκταση προσδοκούσαν να επιτύχουν στις δραστηριότητες που αναλάμβαναν.

Το δεύτερο σκέλος του πρώτου ερωτηματολογίου αποτελούσαν 6 ανοικτού τύπου ερωτήσεις όπου οι ερωτώμενοι επέλεγαν κατά προαίρεση. Το ερωτηματολόγιο είχε ως στόχο να ελέγξει πώς το μαθησιακό περιβάλλον (learning situation) συμβάλλει στην παρώθηση των εκπαιδευομένων (Dörnyei 1994). Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα ερωτήθηκε για τη προσωπικότητα του εκπαιδευτή και τη σχέση του με τα παιδιά (25-26), το μοντέλο διδασκαλίας που προτιμούν (30) καθώς και αν ο εκπαιδευτής τους χρησιμοποιεί τεχνικές διδασκαλίας που κάνουν το μάθημα ενδιαφέρον (27). Επίσης, ζητήθηκε η γνώμη τους για τα θέματα του βιβλίου τους (28) και τέλος, στην ερώτηση 29 επέλεξαν ποιες από τις δραστηριότητες ανάπτυξης δεξιοτήτων (skills) θα απέκλειαν, γιατί προφανώς τους δυσκόλευαν ή αισθάνονταν λιγότερο ικανοί να αντιμετωπίσουν.

Ο ρόλος του ερωτηματολογίου μετά την εφαρμογή των μαθημάτων ήταν πολύ σημαντικός διότι καθόρισε εάν, και κατά πόσο, ήταν επιτυχής η έκβασή τους για τους μαθητές και σε ποιο βαθμό τους παρείχε την ικανοποίηση επίτευξης των στόχων τους. Ο στόχος του ερωτηματολογίου ήταν να διερευνήσει στις ερωτήσεις 1 και 3 εάν ο εκπαιδευτής στο στάδιο *προεργασίας* παρείχε την κατάλληλη βοήθεια μέσω του καταγισμού ιδεών που αργότερα τους διευκόλυνε στην εργασία τους με το θέμα. Στην ερώτηση 2 ζητήθηκε η γνώμη τους για τις δραστηριότητες γραπτού λόγου και ομιλίας μετά από τα μαθήματα. Στην ερώτηση 4 ελέγχθηκε πόσο αποδοτική αποδείχθηκε για αυτούς η συνεργασία μέσα στις ομάδες ενώ στην 5 έγινε προσπάθεια να εντοπιστούν ποια ήταν τα στοιχεία του task-based learning (TBL) που συνέβαλλαν στα δικά τους κίνητρα μάθησης (motivation to learn).

Οι συνεντεύξεις με τον εκπαιδευτή- παρατηρητή

Η επιλογή της τεχνικής της ημι-δομημένης συνέντευξης έγκειται στο γεγονός ότι προσφέρει ευελιξία και είναι άκρως διαφωτιστική για τον ερευνητή (Dörnyei 2001a, Nunan 1992). Η υποχρέωση της συναδέλφου, που παρατηρούσε την δική της Ομάδα 2 κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, ήταν να σημειώσει τυχόν αλλαγές συμπεριφοράς της ομάδας σε σχέση με την επιθυμία τους για επικοινωνία/διάλογο, τη δέσμευσή τους στην ολοκλήρωση του θέματος εργασίας, τον τρόπο που ανταποκρίθηκαν τόσο στο υλικό εργασίας όσο και στην ερευνητρια. Οι δύο συνεντεύξεις συνέπεσαν χρονολογικά με τα ερωτηματολόγια των μαθητών, δηλαδή διεξήχθησαν πριν και μετά την εφαρμογή των μαθημάτων.

Οι θεματικές περιοχές της πρώτης συνέντευξης περιλάμβαναν προσωπικά στοιχεία της συναδέλφου όπως η διδακτική της εμπειρία, η μέθοδος διδασκαλίας που εφαρμόζε, πεποιθήσεις σχετικές με το προσωπικό της προφίλ διδασκαλίας (παρώθηση διδασκαλίας για τη συγκεκριμένη ομάδα, αίσθηση αυτο-ικανότητας κτλ). Η συζήτηση μετά τα μαθήματα εστιάστηκε στην εκτίμηση της για τους παράγοντες που συνέβαλαν στο αποτέλεσμα όπως η προσωπικότητα του εκπαιδευτή/ ερευνητή, η διδακτική διαδικασία, το υλικό θεμάτων εργασίας, η χρήση στρατηγικών παρώθησης κ.α.

Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι η ερευνητρια δίδαξε εκείνη την εποχή στην Ομάδα 1 και γνώριζε το μαθησιακό προφίλ της συγκεκριμένης ομάδας. Από την άλλη, επέλεξε να μη συγκεντρώσει εκ των προτέρων κανένα στοιχείο που να αφορούσε τις εξατομικευμένες συμπεριφορές μάθησης της Ομάδας 2, στηριζόμενη στο γεγονός ότι η «προοπτική» επιτυχούς μάθησης θα ήταν έτσι αναμενόμενη για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές και των δύο ομάδων. Συνεπώς, εκλαμβάνοντας το δείγμα ως ικανό να μάθει, δημιουργήθηκε στην ερευνητρια έντονη δύναμη παρώθησης, λειτουργώντας έτσι ως μια αυτο-εκπληρούμενη προφητεία όπως έχει ήδη αναφερθεί.

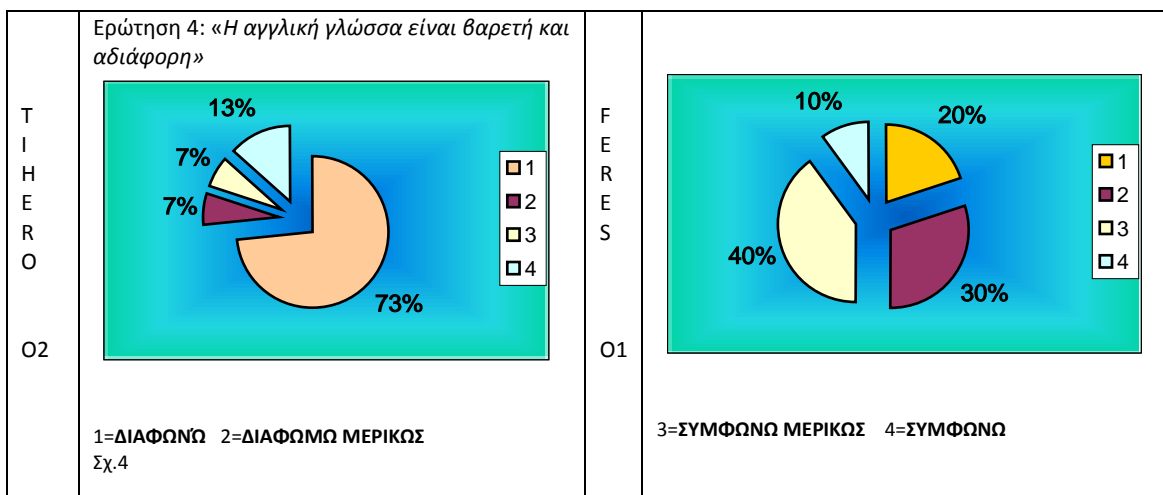
Παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων της έρευνας

Σε αυτό το τμήμα θα παρουσιαστούν αναλυτικά τα δεδομένα της έρευνας συνδυάζοντας έτσι το θεωρητικό υπόβαθρο των προηγούμενων ενοτήτων με το πρακτικό μέρος της μελέτης.

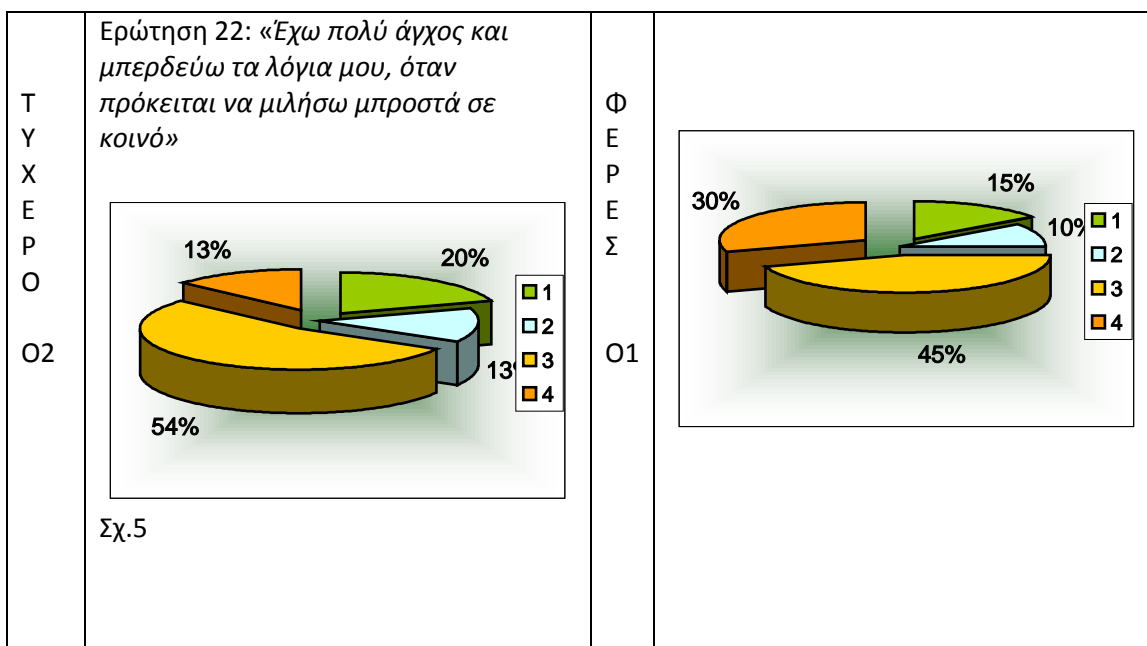
Δεδομένα για την επίδραση των ατομικών πεποιθήσεων

Άκρως ενδιαφέροντα είναι τα ποσοτικά συγκριτικά αποτελέσματα ανάμεσα στη Ομάδα 1(O1) του Γυμνασίου Φερών και την Ομάδα 2 (O2) του Γυμνασίου Τυχερού. Όπως έχει προαναφερθεί, η αξιοπιστία (reliability) της έρευνας βασίστηκε στα στοιχεία ομοιογένειας τους (ίδιο γνωστικό επίπεδο και ίδιο υλικό διδασκαλίας). Κατά αναλογία, στην υπόθεση εργασίας η κατάταξή τους στο επίπεδο των ψευδο-αρχαρίων ήταν ενδεικτική ενός φαινομενικά χαμηλού προφίλ παρώθησης της μάθησης (motivation to learn). Παρ' όλα αυτά, τα αποτελέσματα του πρώτου μέρους του ερωτηματολογίου καταδεικνύουν μια σχετική ανισοδυναμία, διότι η Ομάδα 2 (O2) συγκέντρωσε μεγαλύτερα ποσοστά έναντι της Ομάδας 1 (O1) σε πολλές από τις μεταβλητές ενδογενούς παρώθησης που εξετάστηκαν. Συγκεκριμένα, και οι δύο ομάδες δηλώνουν ότι θα μάθαιναν μια ξένη γλώσσα ακόμα και αν δεν ήταν υποχρεωτικό στο σχολείο (O1-50%, O2-53%), γιατί τη συνδέουν με δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου τους όπως ποπ μουσική, ταινίες κ.α (O2-81%, O1-55%). Αντίθετα, διαφοροποίηση υπάρχει στις ερωτήσεις 2 και 4 (Σχ.4) όπου η O2 (73%-79% αντίστοιχα) χαρακτηρίζει την εκμάθηση της ΞΓ ως μια ευχάριστη και ενδιαφέρουσα εμπειρία διότι υπάρχει πάντα κάτι καινούριο να μάθει, ενώ η O1 συγκέντρωσε αρκετά χαμηλά ποσοστά (20%-50%). Μάλιστα, στην ερώτηση 7 « μελετώ τα αγγλικά στο σχολείο

επειδή είναι υποχρεωτικό μάθημα, εάν μπορούσα να διαλέξω δεν θα το επέλεγα» 100% της Ο2 σε σύγκριση με το 74% της Ο1 διαφώνησαν με την παραπάνω διατύπωση.



Όσον αφορά τις ερωτήσεις που εξέταζαν τις πεποιθήσεις του δείγματος για τις ικανότητές τους ως μαθητές (perceived competence), δυστυχώς διαπιστώνεται ότι και οι δύο ομάδες έχουν χαμηλή αυτο-εκτίμηση για την ικανότητά τους να επικοινωνούν με ευχέρεια στα αγγλικά (ερώτηση 11). Λαμβάνοντας υπ' όψιν αυτό το αποτέλεσμα θα μπορούσαμε να αιτιολογήσουμε τη μειωμένη διάθεση των ερωτώμενων για επικοινωνία –γραπτή ή προφορική– στη ΞΓ. Επιπλέον ερμηνεία δίνεται και από τα στοιχεία των ερωτήσεων 22 και 24 (Σχ.5) όπου οι μαθητές εκφράζουν το άγχος τους όταν πρέπει να απευθυνθούν σε ευρύτερο κοινό, εύρημα που μας δηλώνει πόσο ισχυρή επίπτωση έχει το άγχος στους μαθητές μας αλλά και πόσο αλήθεια είναι ότι οι αγχωμένοι μαθητές κάνουν λιγότερες προσπάθειες ακριβώς επειδή τείνουν να υποτιμούν τις ικανότητές τους (MacIntyre *et al*, 2001; Howrutz, 2001). Θα μπορούσαν βέβαια, τα αρνητικά αυτά συναισθήματα να ήταν απόρροια άσχημων προγενέστερων εμπειριών μάθησης τις οποίες δήλωσαν ότι είχαν οι ομάδες (Ο1-80%, Ο2-67%) και οι οποίες οδήγησαν εν τέλει σε χαμηλή αυτοεκτίμηση, ελαττωμένη επίδοση στις συγκεκριμένες δραστηριότητες και αντίστροφα, δημιουργώντας έτσι ένα φαύλο κύκλο.

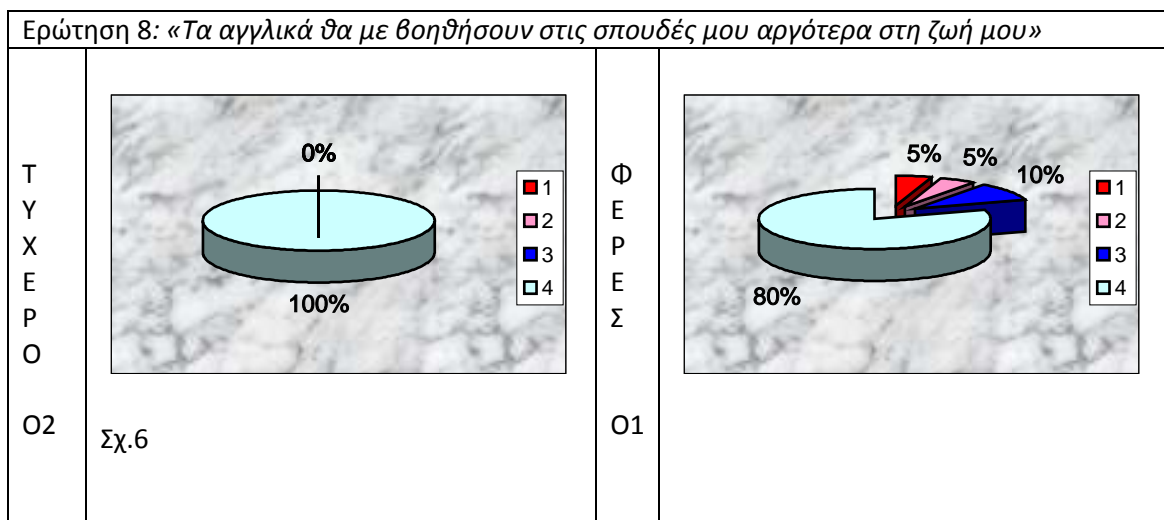


Σε αντιδιαστολή με τα προαναφερθέντα, το αποτέλεσμα της ερώτησης 12 είναι πολύ ενθαρρυντικό διότι αποτελεί σημαντικό στοιχείο πρόγνωσης ενεργούς συμμετοχής στο μέλλον (Hashimoto 2002). Συγκεκριμένα, και οι δύο ομάδες(O1-85%, O2-74%) καταθέτουν την αμοιβαία διάθεσή τους να αναλάβουν ρίσκα, να πειραματιστούν και να δεχθούν προκλήσεις που θα οδηγήσουν στην επικοινωνιακή τους ικανότητα καθώς δηλώνουν ότι έχουν επιμονή και υπομονή να πετυχαίνουν τους στόχους που θέτουν κάθε φορά (ερώτηση 21). Για να μπορέσουν όμως να ξετυλίξουν αυτά τα θετικά στοιχεία της προσωπικότητάς τους θα πρέπει ο δάσκαλος που θέλει να σχεδιάσει εκπαιδευτικό υλικό γι αυτές τις ομάδες να φροντίσει ώστε μην είναι πολύπλοκο διότι δηλώνουν (ερώτηση 23) ότι έχουν την τάση να αποσύρονται της προσπάθειας μπροστά στο φόβο αποτυχίας (O1-85%, O2-93%).

Δεδομένα για την επίδραση του ευρύτερου περιβάλλοντος

Από τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου φαίνεται ότι το άμεσο γονεϊκό μικρο-περιβάλλον ασκεί σημαντική επιρροή ώστε να ξεκινήσουν τα παιδιά την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας καθώς αυτά επηρεάζονται από τα πρότυπα και τις προσδοκίες των γονέων τους, δηλαδή στην ουσία μπορεί να ταυτίζονται με το επίπεδο φιλοδοξίας τους. Στην περίπτωση μας μάλιστα, η επίδραση του γονεϊκού περιβάλλοντος της O2 (60%) ήταν πιο ισχυρή από αυτή της O1(27%) ίσως γιατί οι δομές της οικογένειας παραμένουν ακόμα αδιάσπαστες από εξωτερικούς παράγοντες στις μικρές κοινωνίες των χωριών σε αντίθεση με τις μεγαλύτερες των κωμοπόλεων ή μεγάλων πόλεων.

Κατ’ αναλογία η O1(40%) επηρεάστηκε από τους φίλους τους για να ξεκινήσει την εκμάθηση ης αγγλικής γλώσσας ενώ η O2 δέχτηκε λιγότερες επιρροές (O2 -14%). Επιπλέον, φαίνεται ότι και οι δύο ομάδες έχουν ενστερνιστεί την πεποίθηση της ελληνικής κοινωνίας που υποστηρίζει ότι η γνώση της αγγλικής γλώσσας είναι απαραίτητο προσόν για την επαγγελματική καταξίωση του ατόμου αλλά και την εξεύρεση εργασίας (ερώτηση 8, Σχ.6) διότι τα ποσοστά που αφορούσαν τη σπουδαιότητα της εκμάθησης της ξένης γλώσσας για τις μελλοντικές τους σπουδές ήταν αρκετά σημαντικά (O1-80%, O2-100%) .



Όσον αφορά τη δυναμική των ομάδων, διαφαίνεται στα δεδομένα των ερωτήσεων 13,14 και 15 ότι πάλι η O2 υπερέχει διαπιστώνοντας μεγαλύτερη συνοχή ως ομάδα. Καταδεικνύεται λοιπόν ότι τα μέλη της έχουν αποδεχθεί τη διαφορετικότητα των συμμαθητών τους, δεν πτοούνται από την πιθανότητα να επικριθούν από τα υπόλοιπα μέλη σε περίπτωση μη σωστής χρήσης του προφορικού λόγου και επιβεβαιώνουν ότι χαίρονται τη συνεργασία στις επικοινωνιακές δραστηριότητες. Η γενική αποδοχή και καλή συνεργασία των μελών είναι δυνατόν να παραμερίσει τα αρνητικά συναισθήματα που

πιθανόν δημιουργούν στην ομάδα οι «κλίκες» η παρουσία των οποίων ανιχνεύθηκε στις ερωτήσεις 16 και 18. Η παρουσία αυτών των υπο-ομάδων θα λέγαμε, είναι περισσότερο εμφανής στην Ο1(58%) και προφανώς αιτιολογείται από τις αντιθέσεις προσωπικότητας, επικοινωνίας των μελών καθώς και του διασπασμένου ομαδικού κλίματος (Dörnyei 2003,).

Η επιρροή που ασκεί κάθε εκπαιδευτικός στην ποιότητα κινήτρων που προσφέρει στη μαθησιακή διαδικασία μέσω των προσωπικών του ικανοτήτων, της αμεσότητας προς τους μαθητές και των στρατηγικών μάθησης που εφαρμόζει, λειτουργούν καταλυτικά στην αύξηση των στόχων που θέτουν οι μαθητές και προσπαθούν να επιτύχουν (Dörnyei 2001a, Ushioda 1998, Pintrich *et al.* 2008). Στα δεδομένα του δεύτερου σκέλους του ερωτηματολογίου καταδεικνύεται η σημασία που δίνουν οι μαθητές στον τρόπο διδασκαλίας του παιδαγωγού τους η οποία αντίστοιχα προάγει τη δική τους συμμετοχή στο μάθημα. Πιο συγκεκριμένα, στις ερωτήσεις 25, 26 και 27 οι μαθητές δηλώνουν ότι δεν αισθάνονται διατεθειμένοι να συμμετέχουν στο μάθημα όταν ο εκπαιδευτικός δε συμβάλλει στη δημιουργία ζεστού και φιλικού κλίματος ή δεν τους διευκολύνει να κατανοήσουν το θέμα του μαθήματος (input material) με κάποιες ασκήσεις προετοιμασίας σε ποσοστά 34% για την Ο1 και 36% για την Ο2 αντίστοιχα. Παρ' όλα αυτά οι μαθητές επιβεβαιώνουν ότι οι εκπαιδευτές τους είναι καλά προετοιμασμένοι, οργανωμένοι και ικανοί στη διδασκαλία (Ο1-63%, Ο2-78%). Επιπλέον, εκτιμούν το γεγονός ότι το θετικό κλίμα που δημιουργούν στην τάξη τους κάνει να ενδιαφέρονται για το μάθημα (Ο1-70%, Ο2-100%). Σε γενικές γραμμές, τα δεδομένα επιβεβαιώνουν τις εκτιμήσεις των ερευνητών παρώθησης για την σημαντικότητα των υποκείμενων σχέσεων μεταξύ του γνήσιου ενδιαφέροντος για διδασκαλία και του γνήσιου ενδιαφέροντος για μάθηση αντίστοιχα (motivation to teach-motivation to learn), δηλαδή τα κίνητρα μάθησης των μαθητών μας εξαρτώνται από την δική μας παρώθηση για τη διδασκαλία.

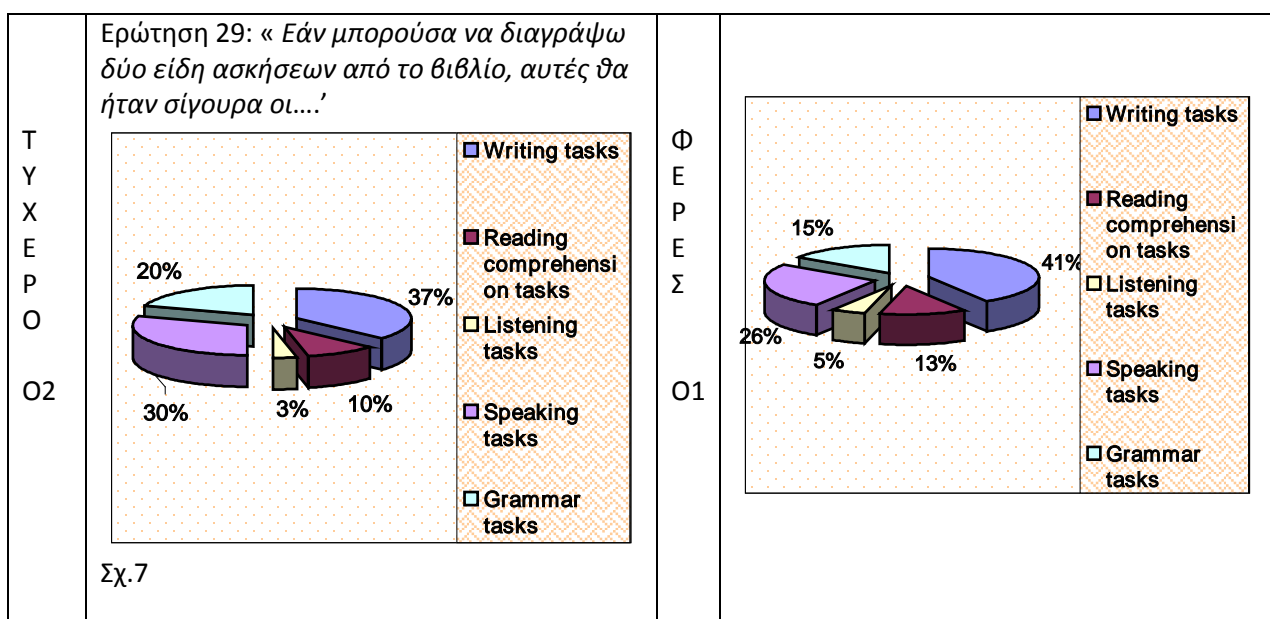
Όσον αφορά στην ανάλυση του υλικού διδασκαλίας, αυτή καταδεικνύει ότι η πλειοψηφία (Ο1-65%, Ο2-100%) θεωρεί ενδιαφέρον το βιβλίο ενώ αντιθέτως δυσκολεύονται να φέρουν εις πέρας δραστηριότητες γραπτών ή προφορικών δεξιοτήτων. Μάλιστα δηλώνουν (Σχ.7) ότι ευχαρίστως θα απέκλειαν τις δραστηριότητες παραγωγής προφορικού ή γραπτού λόγου στο ίδιο ποσοστό (Ο1-Ο2-67%) ενώ μικρότερα είναι τα ποσοστά που αφορούν τις ασκήσεις γραμματικής (Ο1-15%, Ο2-20%), τις ερωτήσεις κατανόησης κειμένου (Ο1-13%, Ο2-10%) και τις ακουστικές δραστηριότητες (Ο1-5%, Ο2-3%). Επιπροσθέτως, δηλώνουν ότι επιθυμούν να εργάζονται στην τάξη ομαδικά (group work) ή σε ζεύγη (pair work) σε ποσοστά 40% και 67% για τις ομάδες Ο1 και Ο2 αντίστοιχα, εύρημα που αντιστοιχεί με το ήδη διαπιστωμένο θετικό δια-ομαδικό κλίμα του δείγματος (ερωτήσεις 13-18).

Συνεκτιμώντας το σύνολο των μέχρι τώρα δεδομένων, μπορούμε να υποθέσουμε ότι, αν και υπάρχουν διαφορές στο βαθμό κινήτρων και στο δια-ομαδικό κλίμα, εν τούτοις και οι δύο ομάδες έχουν σχηματοποιήσει έναν τύπο εσωτερικών κινήτρων, ή «κινήτρων πρόθεσης» κατά τον Dörnyei (2001α), η οποία τους προετοιμάζει να εκτιμήσουν θετικά την εμπειρία μάθησης πριν ακόμα εμπλακούν σε αυτή (Manolopoulou-Sergi, 2004).

Η συνέντευξη πριν την εφαρμογή

Το πρώτο μέρος της συνέντευξης αφορούσε στον τρόπο διδασκαλίας της συναδέλφου και το δεύτερο διαμορφώθηκε γύρω από τη σχηματοποιημένη γνώμη και διάθεση που είχε για συνεργασία με τους συγκεκριμένους μαθητές. Αναλυτικότερα, η μέθοδος διδασκαλίας που ακολουθούσε η συνάδελφος ήταν η «παραδοσιακή» της «παρουσίασης-πρακτικής εξάσκησης-παραγωγής»(Π.Π.Π.) των εκάστοτε γλωσσικών φαινομένων. Επιπλέον, διαφάνηκε ότι διέθετε υψηλή εκτίμηση αναφορικά με την επαγγελματική της αυτο-αξία, γεγονός που μπορεί να σχετίζεται με την εικόνα ενός εκπαιδευτικού με ενδογενή παρώθηση (Deci & Ryan 1985, Deci *et al.* 1997). Αναφερόμενη σε θέματα σχετικά με την

ομάδα της (group-related variables) αξιολόγησε τους μαθητές της ως μέτριους σε επίδοση, σε σχέση με παρόμοιες ομάδες που είχε διδάξει στο παρελθόν και τόνισε τη γενικευμένη απροθυμία να συμμετέχουν σε γραπτές ή προφορικές δραστηριότητες, εύρημα που επιβεβαιώθηκε στο προκαταρκτικό ερωτηματολόγιο (ερώτηση 29). Σημείωσε όμως, τη θετική προδιάθεση προς το υλικό διδασκαλίας, γεγονός που είχε ήδη επιβεβαιωθεί από τα στοιχεία του ερωτηματολογίου (ερωτήσεις 1-5 και 28). Στο τέλος της συνέντευξης, η ερευνήτρια εξέτασε ενδεχόμενους προϋδεασμούς που είχε η συνάδελφος απέναντι στην ομάδα της. Πραγματικά, στην ερώτηση «*εάν είχες το δικαίωμα επιλογής, θα δίδασκες το ίδιο γκρουπ κατά το επόμενο σχολικό έτος;*», η απάντηση ήταν αρνητική. Αυτή η απάντηση μάς οδηγεί στην εικασία ότι ορισμένοι φθοροποιοί παράγοντες συστηματικά μπορεί να υπονόμισαν και να διέβρωσαν το γνήσιο ενδιαφέρον της για τη διδασκαλία της συγκεκριμένης ομάδας (O2). Όπως έχει ήδη συζητηθεί, αυτό είχε επηρεάσει αρνητικά τις προσδοκίες της για τις δυνατότητες μάθησης που είχε η ομάδα (Dörnyei 2001 α) ενώ τα δεδομένα της έρευνας ανέδειξαν μια ομάδα (O2) με σαφώς υψηλότερα ποσοστά στα ενδογενή κίνητρα μάθησης από την ομάδα O1.



Ο σχεδιασμός των TBL μαθημάτων

Με τη συλλογή πολύτιμων πληροφοριών από τα δύο προκαταρκτικά εργαλεία μέτρησης (ερωτηματολόγιο και συνέντευξη) για το προφίλ παρώθησης και τις προτιμήσεις του δείγματος σχετικά με τον επιθυμητό τρόπο μάθησης (ερωτήσεις 29 και 30), σχεδιάστηκαν δύο TBL μαθήματα. Το πρώτο αφορούσε την ανάπτυξη δεξιοτήτων ομιλίας (speaking skills) και ο στόχος ήταν να εξασκηθούν οι μαθητές σε λεξιλόγιο σχετικό με τους χώρους ενός σπιτιού και τα αντικείμενα που υπάρχουν μέσα σε αυτούς. Το δεύτερο αφορούσε την ανάπτυξη δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου (writing skills) και σε αυτό στόχος ήταν να γράψουν ένα αφηγηματικό κείμενο (παραμύθι) κάνοντας παράλληλα εμπέδωση σε γραμματικά φαινόμενα που είχαν διδαχθεί μέχρι εκείνη τη στιγμή. Η επιλογή των συγκεκριμένων δεξιοτήτων έγινε με βάση την αρνητική στάση των μαθητών απέναντι στις συγκεκριμένες δραστηριότητες και ο σκοπός ήταν να εξετάσουμε κατά πόσο τα TBL μαθήματα θα κατάφερναν πραγματικά να τους εμπλέξουν στη μαθησιακή διαδικασία και να τους παρέχουν τα επιθυμητά κίνητρα μάθησης (Παράρτημα III).

Στο σχεδιασμό και των δύο μαθημάτων η ερευνήτρια έλαβε υπ' όψιν ορισμένες παραμέτρους της παρουσίασης της γλώσσας που θα προέτρεπαν την ενεργή συμμετοχή

των μαθητών. Συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια της προεργασίας η οποία ήταν ιδιαίτερα διευρυμένη χρονικά, όπως συνιστά η Willis γι αυτό το επίπεδο γνώσης, οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με το καινούριο λεξιλόγιο το οποίο έγινε περισσότερο κατανοητό μέσα από τη χρήση εικόνων και αποσπασμάτων βιντεοταινίας σχετικό με το παραμύθι που θα έγραφαν καθώς και από τον καταιγισμό ιδεών (brainstorming) που καθοδήγησε η ερευνήτρια και ανέσυρε προηγούμενη γνώση των μαθητών πάνω σε αυτά τα θέματα. Αυτή η διαδικασία είχε στόχο την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών και την αποφυγή στρεσογόνου κλίματος μέσα στην αίθουσα.

Παρουσίαση και ανάλυση δεδομένων μετά την εφαρμογή των μαθημάτων

Η αξιολόγηση της διδακτικής εμπειρίας με το ερωτηματολόγιο ανασκόπησης ανέδειξε πολύ σημαντικές πλευρές της παρώθησης της μάθησης του δείγματος. Συγκεκριμένα, οι περιοχές που εξετάστηκαν είχαν ως στόχο, πρώτον, να επιβεβαιώσουν την υπόθεση εργασίας ότι οι ψευδο-αρχάριοι είναι εκ προοιμίου άτομα με ελάχιστα ή σχεδόν καθόλου κίνητρα μάθησης (amotivated) και δεύτερον εάν και ποιες ήταν οι παράμετροι του TBL που συνέβαλαν στην τροποποίηση και βελτίωση της παρωθητικής έντασης των μαθητών.

Ποσοτικά δεδομένα: η επίδραση της συνεργατικής μάθησης του TBL στην παρώθηση

Η ομοφωνία στην θετική αξιολόγηση της συνεργατικής δραστηριότητας κατά τη διάρκεια του TBL ήταν αξιοσημείωτη καθώς το 100% της O1 και το 97% της O2 θεώρησαν ότι ο τρόπος που συνεργάστηκαν ομαδικά ενδυνάμωσε την αυτο-ικανότητά τους και αυτο-αξία τους διότι αισθάνθηκαν ότι οι συμμαθητές τους σεβάστηκαν τη γνώμη τους (ερώτηση 4). Το αποτέλεσμα αυτό δεν στερείται εξήγησης. Είναι γεγονός ότι η συνεργατική μάθηση δεν είναι μονομερής διαδικασία (Johnson *et al.* 1993) διότι εμπεριέχει τέσσερα απαραίτητα συστατικά στοιχεία. Πρώτον, υπάρχει θετική αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση (positive interdependence) κατά τη διάρκεια διαπραγμάτευσης των εννοιών (meaning) δηλαδή τα μέλη της ομάδας αντιλαμβάνονται τους μεταξύ τους δεσμούς κατά τέτοιο τρόπο ώστε η επιτυχία του ενός μέλους, είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την επιτυχία του άλλου και η ομάδα είναι υπεύθυνη για την πρόοδο του κάθε μέλους της. Σε αντιδιαστολή, στο παραδοσιακό μαθησιακό περιβάλλον ο ανταγωνισμός δρα ως κίνητρο ενεργοποίησης των μαθητών και η επιτυχία του κάθε μαθητή ορίζεται από το ποσοστό αποτυχίας των υπόλοιπων μαθητών της τάξης (αρνητική αλληλεξάρτηση). Το δεύτερο συστατικό στοιχείο είναι η επικοινωνία πρόσωπο με πρόσωπο (face to face) των μελών της ομάδας κατά τη διάρκεια της εργασίας με το θέμα (task cycle). Εάν ο παιδαγωγός έχει φροντίσει να δημιουργηθούν ανομοιογενείς ομάδες, όπως στην περίπτωση μας, οι ρόλοι των μαθητών καθοδηγητών –μαθητευομένων εναλλάσσονται αξιοποιώντας έτσι τις αρχές της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης του Vygotsky (1978, 1997). Συγκεκριμένα, κάποιος μαθητής που έχει μειωμένη επίδοση σε κάποιο θέμα (π.χ. γραμματική) μπορεί να παίξει το ρόλο του μαθητευόμενου μέσα στην ομάδα και να βοηθηθεί από τα υπόλοιπα μέλη, ενώ σε άλλες περιπτώσεις διεκπεραίωσης του θέματος οι ρόλοι αυτοί μπορούν να αντιστραφούν οδηγώντας στην αλληλοδιδασκαλία. Κάθε μέλος ξεχωριστά αλλά και το σύνολο, κατ' αυτόν τον τρόπο, είναι υπεύθυνα για την επίτευξη του επιδιωκόμενου στόχου (individual- group accountability).

Τέλος, κατά τη διαδικασία της συνεργατικής μάθησης αναπτύσσονται οι διαπροσωπικές σχέσεις και κοινωνικές δεξιότητες των μελών, οι οποίες οδηγούν σε θετικότερη στάση προς τη μάθηση καθώς και σε βελτιωμένο αυτοσεβασμό και αυτοπεποίθηση, δεδομένου ότι το υποστηρικτικό περιβάλλον της τάξης είναι μη ανταγωνιστικό και ότι υπάρχει πάντα η ελευθερία των μελών να κάνουν λάθος χωρίς να αισθάνονται λιγότερο ικανοί από τα

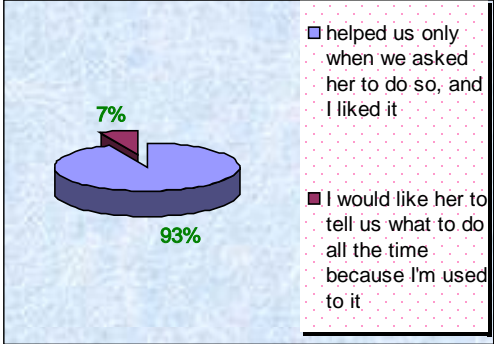
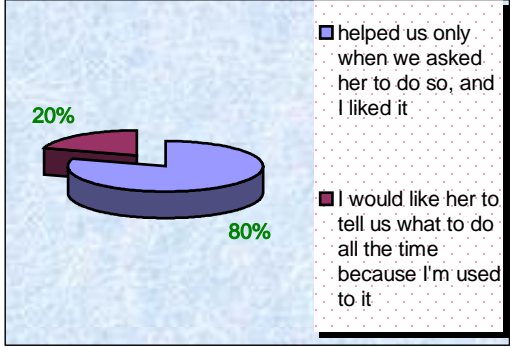
υπόλοιπα μέλη (Dörnyei, 2001, Μασσαγγούρας, 1998). Παρατηρούμε λοιπόν ότι η διαπιστωμένη χαμηλή αυτο-ικανότητα αλλά και επικοινωνιακή ικανότητα τονώθηκε μέσω της αλληλοϋποστήριξης πιστοποιώντας κατ' αυτόν τον τρόπο τα αποτελέσματα των ερωτήσεων 13-18 που ανεδείκνυαν ισχυρή δυναμική ομάδας η οποία φαίνεται ότι «ανέμενε» την κατάλληλη μέθοδο διδασκαλίας για να ακμάσει (το TBL στην περίπτωση μας).

Σε αυτό το σημείο η ερευνήτρια θα ήθελε να καταθέσει το πιο συγκλονιστικό κατ' αυτήν εύρημα που αποδεικνύει περίτρανα τη θετική επίδραση που προσφέρει η συνεργατική μάθηση στην οικοδόμηση αυτοπεποίθησης και αυτο-αξίας. Όπως έχει προαναφερθεί, πριν την έρευνα δεν έγινε συλλογή πληροφοριών για τη γνωστική ικανότητα του δείγματος, το οποίο θεωρήθηκε ως γλωσσικά ισοδύναμο. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης με τη συνάδελφο-παρατηρητή που ακολούθησε την εφαρμογή του TBL, η ερευνήτρια ενημερώθηκε ότι δύο μαθητές της Ο2 με διαγνωσμένα σοβαρά μαθησιακά προβλήματα και ελαφρά μειωμένη αντίληψη, παρακολουθούσαν μαθήματα σε αυτό το γυμνάσιο διότι δεν υπήρχε κάποιο ειδικό σχολείο στην περιοχή αυτή. Επίσης κατατέθηκε από τη συνάδελφο ότι τα συγκεκριμένα παιδιά δε συμμετείχαν σχεδόν ποτέ στην ενεργή μαθησιακή διαδικασία. Στρέφοντας τη σκέψη της σε αυτή την πληροφορία, η ερευνήτρια ανακάλεσε στη μνήμη της ότι κατά τη διάρκεια των μαθημάτων οι δύο αυτοί μαθητές παρέμεναν δραστηριοποιημένοι ενεργά στις ομάδες τους- ειδικότερα δε στη φάση του διαγωνισμού μεταξύ των ομάδων στο προφορικό θέμα εργασίας. Αντίθετα, στη φάση της αναφοράς του TBL όπου έπρεπε να κοινοποιήσουν και αυτοί ένα μικρό μέρος της ομαδικής τους εργασίας στην υπόλοιπη τάξη, ήταν εμφανής η προβληματική ασυνέχεια στην παραγωγή του προφορικού λόγου. Παρ' όλα αυτά, η αλήθεια είναι ότι το μειωμένο άγχος κατά τη διάρκεια της συνεργατικής διαδικασίας στο TBL συνδυασμένο με την τακτική ενθάρρυνση από το δάσκαλο ενέπνευσε ακόμα και σε αυτούς τους μαθητές την αίσθηση αυτο-ικανότητας και ενίσχυσε την αυτοπεποίθηση τους στην ανάληψη ρίσκων, δημιουργώντας έτσι ευεργετικούς παράγοντες για τη μάθηση (Good και Brophy 1994).

Η συμβολή του παιδαγωγού στην αυτενέργεια των μαθητών

Η πλειοψηφία των μαθητών (Ο1-80%, Ο2-93%) δήλωσαν ότι προτιμούν τη μη-παρεμβατική συνεισφορά του εκπαιδευτή κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς τους παρείχε επεξηγήσεις και συμβουλές μόνο όταν αυτό είχε προηγουμένως ζητηθεί από τους ίδιους (Σχ.8). Είναι γεγονός ότι η έννοια του ρόλου του παιδαγωγού ως μεσολαβητή-εμπυχωτή απέχει πολύ από την κλασική θεώρηση του δασκάλου ως «τράπεζας πληροφοριών» όπως συμβαίνει στα παραδοσιακά δασκαλοκεντρικό περιβάλλον όπου η μάθηση στηρίζεται στη μονολογική διδασκαλία και στον κατευθυνόμενο διάλογο. Αντίθετα, ο ρόλος του παιδαγωγού στο TBL είναι να διευκολύνει, να εμπυχώνει τους μαθητές και να συντονίζει την ομαλή λειτουργία των ομάδων. Κατ' αυτό τον τρόπο, βοηθά τους μαθητές να αποκτήσουν δεξιότητες και στρατηγικές μάθησης ώστε να εξελιχθούν, να μάθουν πώς να μαθαίνουν (learn how to learn) και να αποκτήσουν τον έλεγχο της γνώσης τους στην προσπάθεια να σκέφτονται και να δρουν αυτόνομα.

Σημαντικός επίσης είναι ο ρόλος της εποικοδομητικής ανατροφοδότησης (rewarding feedback) ως προϋπόθεση βελτίωσης της αυτοπεποίθησης που οδηγεί στην ώθηση της ευχαρίστησης που απορρέει από το μάθημα. Η ερευνήτρια προσέφερε αναγνώριση των επιτευγμάτων τους είτε με τη μορφή επαίνου ή ανταμοιβής επιδεικνύοντας το αποτέλεσμα της εργασίας τους στις υπόλοιπες ομάδες, γεγονός που επικύρωνε την προσπάθειά τους παρέχοντας επιβεβαιωτικά σημεία επιτυχίας στην πορεία τους προς τον τελικό στόχο.

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">ΤΥΧΕΡΟ2</p>	<p>Ερώτηση 3:α «Μου άρεσε που η καθηγήτρια μας βοηθούσε μόνο όταν το ζητούσαμε και μας άφηνε να δουλέψουμε στις ομάδες μας»</p>  <p>■ helped us only when we asked her to do so, and I liked it</p> <p>■ I would like her to tell us what to do all the time because I'm used to it</p> <p>Σχ.8</p>	<p>ΦΕΡΕΣ</p> <p>β«Θα ήθελα να μας καθοδηγεί πάντα η καθηγήτρια γιατί έτσι έχω συνηθίσει»</p>  <p>■ helped us only when we asked her to do so, and I liked it</p> <p>■ I would like her to tell us what to do all the time because I'm used to it</p> <p>O1</p>
--	--	--

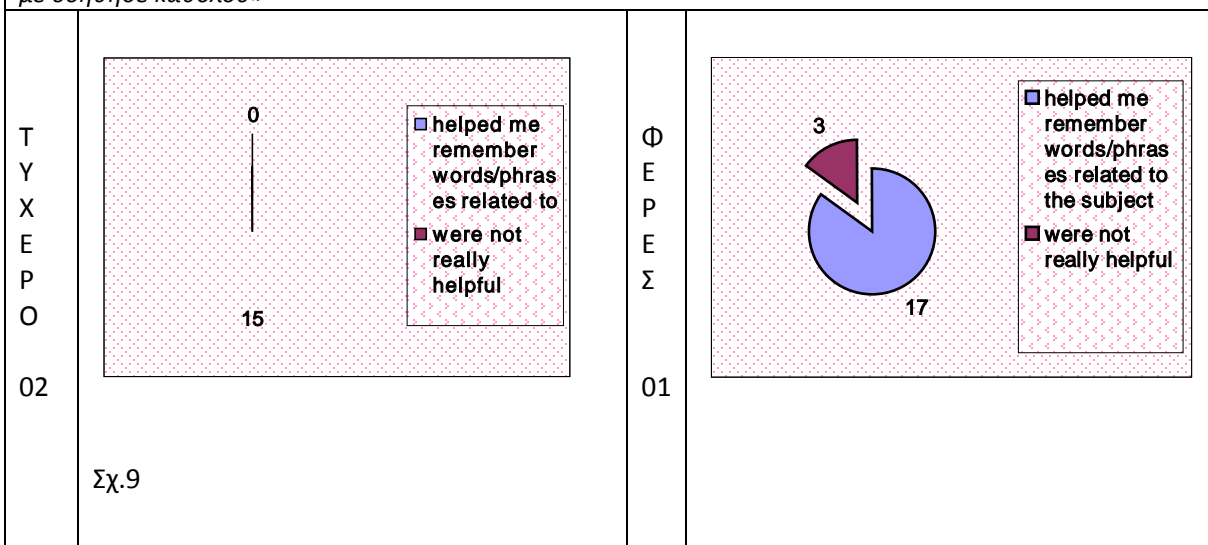
Η παρωθητική δύναμη της διαδικασίας επίλυσης προβλημάτων

Η τεχνική της επίλυσης εικονικών προβλημάτων (problem solving), είναι ένα ισχυρό εκπαιδευτικό εργαλείο που ενισχύει την ένταση παρώθησης της μάθησης. Αυτό διαφαίνεται να έχει επιτευχθεί, διότι στην ερώτηση 5 του ερωτηματολογίου, οι μαθητές απέδωσαν το γνήσιο ενδιαφέρον τους (ενδογενή παρώθηση) στις δραστηριότητες που είχαν τη δομή παιχνιδιού αλλά και σκέψης ώστε να βρουν τη σωστή λύση. Θέματα εργασίας που εμπεριέχουν προβλήματα προς επίλυση όπως το να βρουν διαφορές μεταξύ εικόνων, οδηγούν στο συναγωνισμό μεταξύ των ομάδων. Αυτά τα θέματα στο μάθημα παραγωγής ομιλίας φαίνεται ότι άσκησαν θετική επίδραση στους διαπιστωμένους χαμηλούς δείκτες της διάθεσης για επικοινωνία (WTC) των μαθητών, όπως στην αυτοαντίληψή τους για την ικανότητά τους να επικοινωνούν με επιτυχία, στην αυτοπεποίθηση αλλά και στην ενδο-ομαδική τους παρώθηση. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η ευχαρίστηση και χαλαρή διάθεση που απορρέει από το διάλογο για την επίλυση «προβλημάτων» χωρίς τη συνειδητή ανάλυση της γλώσσας (Khan 1991), κατάφερε να προσφέρει στους μαθητές το αίσθημα της ικανότητας πολύ περισσότερο από κάθε εξωτερική επικουρία του εκπαιδευτή (von Glaserfeld 1995). Σύμφωνα με την παραπάνω διαπίστωση, φαίνεται ότι η μάθηση προϋποθέτει κάποιες μορφές δραστηριότητα. Όπου υπάρχει δραστηριότητα, υπάρχει και παρώθηση, η οποία δημιουργείται από την συνυπευθυνότητα, την συν-προσπάθεια επίλυσης προβλημάτων και τη χαρά της ανακάλυψης της γνώσης.

Προεργασία θέματος του TBL και παρώθηση

Τα αποτελέσματα παρέχουν σημαντικά ευρήματα για την επίπτωση που άσκησε η τεχνική του καταιγισμού ιδεών (brainstorming) στο πρώτο στάδιο των θεμάτων εργασίας και τις ριζικές αλλαγές που επέφερε στην άποψη των μαθητών σχετικά με το βαθμό δυσκολίας των γραπτών και προφορικών θεμάτων. Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των μαθητών (O1-86%, O2-100%) βρήκαν τις προκαταρκτικές δραστηριότητες καταιγισμού, που συνοδεύονταν από τις εικόνες αλλά και το απόσπασμα της βιντεοταινίας, ιδιαίτερα χρήσιμες διότι φαίνεται ότι πέτυχε το σκοπό του, δηλαδή την ενεργοποίηση των γνωστικών αποθεμάτων τους (schemata) στο σχετικό με το θέμα λεξιλόγιο, εύρημα που επίσης επιβεβαιώθηκε αργότερα από τη συνάδελφο-παρατηρητή (Σχ.9).

Ερώτηση 1: « Στην αρχή του μαθήματος η προεργασία με βοήθησε να θυμηθώ το σχετικό λεξιλόγιο»- «Δεν με βοήθησε καθόλου»

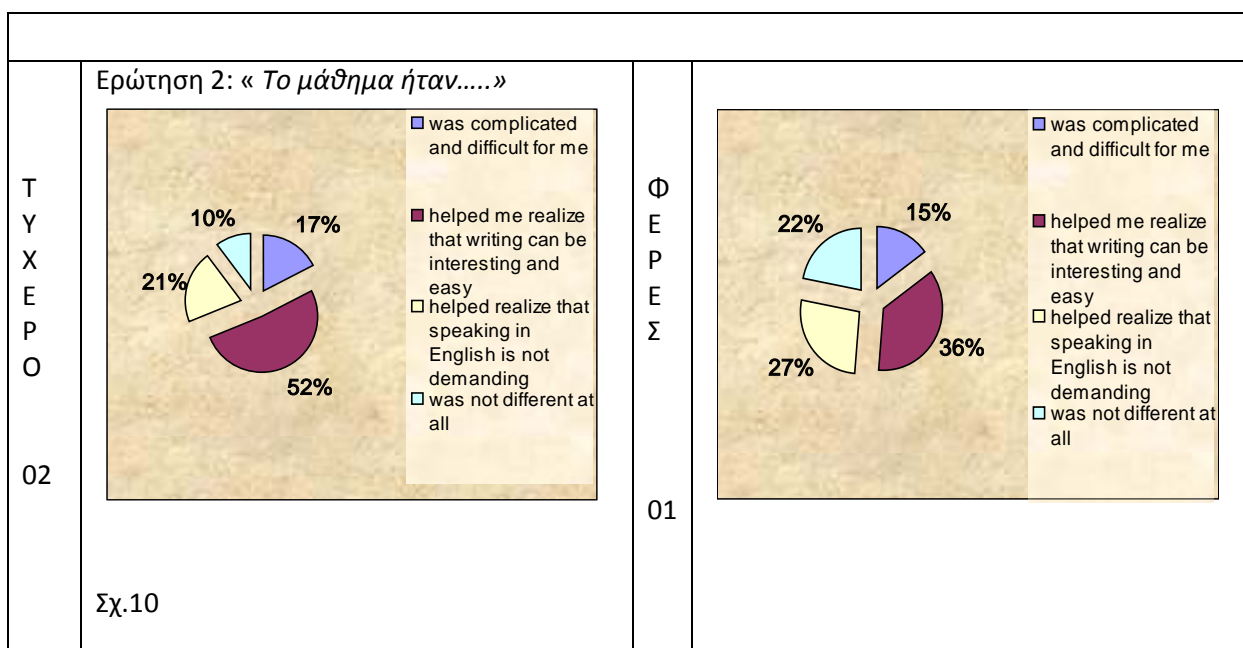


Κατά κανόνα, η ενεργοποίηση των γλωσσικών σχημάτων (*schemata activation*) που έχουν οι μαθητές για ένα θέμα και η ενσυνείδητη προσοχή των μαθητών στα δεδομένα της προεργασίας είναι απαραίτητη προϋπόθεση, όχι μόνο για τη σωστή διεκπεραίωση του θέματος, αλλά και για οποιαδήποτε μορφή μάθησης. Ο προφανής λόγος είναι ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τους μαθητές ως μια παρακαταθήκη βοήθειας, εάν η πολυπλοκότητα του θέματος εργασίας είναι τέτοια που να δυσχεραίνει την ολοκλήρωση της δραστηριότητας (Robinson 2001). Εάν οι μαθητές μας έχουν βοηθηθεί κατάλληλα στο αρχικό στάδιο μιας δραστηριότητας είναι επόμενο να προσδοκούν ότι θα επιτύχουν κατόπιν στην διεκπεραίωση του θέματος, επαυξάνοντας έτσι την προσδοκία της επιτυχίας (*expectancy of success*) που με τη σειρά της πυροδοτεί την διάθεση για δράση από τους μαθητές (*action initiation*).

Η ερευνήτρια θεωρεί ότι η αξιολόγηση των μαθημάτων στο τέλος της διαδικασίας, είναι το πλέον σημαντικό εύρημα αυτής της έρευνας (ερώτηση 2). Η ανατροφοδότηση που προσφέρει στην υπόθεση εργασίας σχετικά με την αποτελεσματικότητα του TBL να βελτιώσει την προκατάληψη των μαθητών προς τις δραστηριότητες παραγωγής ομιλίας και γραπτού λόγου, όπως είχε δηλωθεί στο αρχικό ερωτηματολόγιο (ερώτηση 29), είναι μέγιστη. Πραγματικά, η πλειοψηφία του δείγματος (O1-63%, O2-73%) δηλώνουν ότι τα θέματα εργασίας των αντίστοιχων δεξιοτήτων ήταν ενδιαφέροντα, καθόλου απαιτητικά και περίπλοκα όπως αντιθέτως είχαν δηλώσει στο προκαταρκτικό ερωτηματολόγιο (Σχ.10). Η ερευνήτρια θεωρεί ότι αυτή η θετική κατάληξη ήταν αποτέλεσμα της συμπερίληψης των προϋποθέσεων για την επιτυχή μάθηση της Willis (1996) που είναι η παροχή εύληπτης και εκτεταμένης προεργασίας του θέματος, η αποδοτική συνεργασία των ομάδων, ο προσεκτικός σχεδιασμός των θεμάτων εργασίας και τέλος, η μη στρεσογόνα και ευχάριστη ατμόσφαιρα της τάξης.

Παρουσίαση ποιοτικών δεδομένων: Η συνέντευξη μετά την εφαρμογή

Η συνέντευξη με τη συνάδελφο- παρατηρητή είχε ως στόχο να επικυρώσει την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της έρευνας. Μετά την παρατήρηση της εφαρμογής του πλαισίου με θέματα εργασίας (TBL), η συνάδελφος κατέγραψε τις αλλαγές και ανέφερε τα παρακάτω στοιχεία.



Πρώτον, η εργασία των μαθητών σε ζεύγη και ομάδες αποτέλεσε μια έκπληξη για τη συνάδελφο εξαιτίας της μεγάλης προθυμίας τους να συμμετάσχουν και θεωρήθηκε από την ίδια ως ιδιαίτερη δύναμη παροχής κινήτρων. Δεύτερον, ο ρόλος του εμπυχωτή-καθοδηγητή εκπαιδευτή, αξιολογήθηκε ως άκρως αποτελεσματικός. Τρίτον, παρατηρήθηκε πλήρης συμμετοχή σε όλες τις δραστηριότητες, ειδικά δε, σε αυτές που εμπειρεύσαν στοιχεία ανταγωνισμού μεταξύ των ομάδων. Τέταρτον, ο σχεδιασμός των θεμάτων εργασίας κρίθηκε ως αποτελεσματικός για την παροχή κινήτρων μάθησης στις συγκεκριμένες δεξιότητες.

Τέλος, αφού εξέφρασε την θετική της στάση προς την καινούρια διδακτική προσέγγιση, συμφωνήθηκαν συνεδρίες ώστε να εξοικειωθεί και η ίδια με τη μέθοδο. Συμπερασματικά, φαίνεται ότι εκτός από τη βελτίωση των κινήτρων για μάθηση των δύο ομάδων, ενισχύθηκε και το γνήσιο ενδιαφέρον για διδασκαλία της συναδέλφου.

Περιορισμοί της έρευνας

Η χρήση των ατομικών ερωτηματολογίων στη μελέτη παρώθησης της ξένης γλώσσας, έχει τεθεί υπό αμφισβήτηση από αρκετούς ερευνητές με το σκεπτικό ότι δεν εκμαιεύουν πάντα αληθείς απαντήσεις από τους ερωτώμενους καθώς είναι ευπρόσβλητες σε εξωγενείς επιρροές. Οι παράγοντες αυτοί ενδέχεται να είναι η επιθυμία των ερωτώμενων να φαίνονται καλοί στα μάτια των ερευνητών (approval motive) ή η επιθυμία τους να επιλέγουν τις κατάλληλες απαντήσεις που τους κολακεύουν ως άτομα (self-flattery). Αυτός θα μπορούσε να είναι ο πρωταρχικός περιορισμός των αποτελεσμάτων της έρευνας αυτής.

Επιπλέον, η μη- σταθερή διάσταση της παρώθησης της μάθησης (Dörnyei 2001β) συνιστά έναν ακόμη περιορισμό των αποτελεσμάτων της μελέτης αυτής. Πιο συγκεκριμένα, η αποδειχθείσα βελτίωση της παρώθησης της μάθησης (motivation to learn) του δείγματος μέσα από τα θέματα εργασίας (TBL) δεν αποτελεί εγγύηση για σταθερά ενθουσιώδη ανταπόκριση των μαθητών καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών τους στη ΞΓ, καθώς η παρώθηση είναι δυναμική και μεταβάλλεται στην πάροδο του χρόνου. Όντως, η κοινή εμπειρία δείχνει ότι σε θεσμικά περιβάλλοντα εκμάθησης της ΞΓ, όπως αυτό της δημόσιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, η ρευστότητα της παρώθησης υπερिशύει έναντι της σταθερότητας. Το γεγονός όμως ότι στην άρτια εκμάθηση της ΞΓ ενδιαφέρει εμάς τους

παιδαγωγούς να ανταποκριθούν οι μαθητές μας στη διδασκαλία με παρατεταμένα σταθερή παρώθηση, μας ωθεί να λάβουμε υπ' όψιν μας ότι τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής περιορίζονται *πρώτον*, στο συγκεκριμένο μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο πραγματοποιήθηκε και *δεύτερον*, στο προσωρινό χρονικό άξονα του ενός μήνα που χρειάστηκε για την ολοκλήρωσή της.

Σκέψεις τέλους

Η παρούσα έρευνα παρουσίασε, πρώτον, τις επικρατούσες θεωρίες παρώθησης στην ψυχολογία που αφορούν την εκμάθηση της ΞΓ και δεύτερον, τη διδακτική προσέγγιση μέσω του Task-based Learning για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Σκοπός ήταν να διερευνηθεί η επενέργεια της διδασκαλίας που βασίζεται στα θέματα εργασίας (TBL, Willis 1996) στην αναδιαμόρφωση και βελτίωση της παρώθησης της μάθησης σε δύο ομάδες μαθητών βασικού επιπέδου γνώσης της Αγγλικής γλώσσας.

Η έρευνα αυτή ήταν μικρής κλίμακας και περιορισμένης διάρκειας γι αυτό είναι προφανές ότι η εξαγωγή γενικευμένων συμπερασμάτων θα ήταν παρακινδυνευμένη, *εν αναμονή επιβεβαιωτικών αποτελεσμάτων* από περαιτέρω μελέτες. Εν τούτοις, τα χρήσιμα συμπεράσματα αυτής θα μπορούσαν να αποτελέσουν το έναυσμα για έρευνες μεγαλύτερης κλίμακας και διαφοροποιημένου δείγματος από αστικές περιοχές της χώρας και όχι μόνο από αγροτικές όπως στη περίπτωση μας.

Διαπιστώθηκε πρώτον, ότι υπάρχει έλλειψη παρώθησης στους μαθητές η οποία δεν προκαλείται, όπως πιστεύουμε, από την απουσία αρχικού ενδιαφέροντος αλλά από το αίσθημα της ανεπάρκειας, της ελαττωμένης αυτο-ικανότητας το οποίο γίνεται ακόμα πιο έντονο όταν ο βαθμός δυσκολίας των δραστηριοτήτων «ξεπερνάει» τις πραγματικές γνωστικές δυνατότητες των μαθητών. Το να βάζουμε λοιπόν «ταμπέλες» στους μαθητές μας για τις ικανότητές τους και την αναμενόμενη επίδοσή τους δεν μπορεί παρά να είναι τροχοπέδη για τη δική τους εξέλιξη αλλά και τη δική μας αυτο-βελτίωση, διότι υποτιμώντας τη δυναμική των μαθητών μας ταυτόχρονα υποβιβάζουμε την ποιότητα του παιδαγωγικού έργου μας.

Δεύτερον, η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας μέσω των θεμάτων εργασίας είναι ένα αποτελεσματικό εκπαιδευτικό εργαλείο για την προώθηση των κινήτρων μάθησης. Το διδακτικό αυτό πλαίσιο φάνηκε ότι προσέφερε στους μαθητές την ευκαιρία να μάθουν μέσα από την πράξη και την ήδη υπάρχουσα γνώση τους δουλεύοντας με το σύνολο της γλώσσας και όχι κατακερματίζοντάς την (Chrysochoos *et al.* 2002).

Τρίτον, στο τέλος της έρευνας τεκμηριώθηκε ότι *υπάρχουν* μεθοδολογικές διδακτικές προσεγγίσεις, όπως το TBL, οι οποίες παρέχουν στους μαθητές μας την δυνατότητα να αυτο-προσδιορίζουν την πορεία και τον τρόπο που μαθαίνουν. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές αυτονομήθηκαν και βίωσαν το συναίσθημα της ικανότητας μέσα από την επίτευξη των στόχων τους. Επίσης ήρθαν πιο κοντά με τα υπόλοιπα μέλη των ομάδων τους κατά τη διάρκεια της εφαρμογής. Εν τούτοις, θα πρέπει να αποφύγουμε την παγίδα να θεωρήσουμε το πλαίσιο εφαρμογής με θέματα εργασίας ως «πανάκεια» για όλες τις θετικές αλλαγές κινήτρων που επιδιώκουμε να εφαρμόσουμε για τους μαθητές μας, καθώς αποτελεί μεν ένα από τα σημαντικά εργαλεία διδασκαλίας στη «φαρέτρα» του εκπαιδευτή, χωρίς όμως αυτό να συνεπάγεται την αυτοματοποιημένη εκμάθηση της ξένης γλώσσας.

Τέταρτον, οφείλουμε να μην υποτιμούμε τους περιορισμούς όσον αφορά την πλήρη ενσωμάτωση του TBL στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εξαιτίας του απαρχαιωμένου συστήματος κατάρτισης των εκπαιδευτικών το οποίο δεν προσφέρει ούτε τη γνώση, ούτε

την επιμόρφωση στην πληθώρα των εκπαιδευτικών νεωτερισμών των τελευταίων χρόνων. Επιπλέον, ανασταλτικός παράγοντας είναι η χρονοβόρα διαδικασία προετοιμασίας του εκπαιδευτικού υλικού του TBL. Κατά συνέπεια, η ερευνήτρια προτείνει την επιλογή του Task-based Learning ως εναλλακτικού συμπληρωματικού εργαλείου για τους εκπαιδευτές και τα καθορισμένα σχολικά αναλυτικά προγράμματα. Κατ' αυτό τον τρόπο οι μαθητές δεν θα δείχνουν σημάδια κόπωσης από τη συνεχή ενασχόλησή τους με το συγκεκριμένο πλαίσιο και θα ανυπομονούν για την περιστασιακή του πραγμάτωση, μεγιστοποιώντας έτσι τα θετικά αποτελέσματα του στην ενεργοποίηση κινήτρων μάθησης.

Τέλος, είναι φανερό ότι εμείς οι παιδαγωγοί οφείλουμε να ενημερωνόμαστε για τις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις και θεωρίες και να τις μετασχηματίζουμε σε διδακτικές προσεγγίσεις. Στην αυγή του 21^{ου} αιώνα σε μια κοινωνία που διαρκώς μεταλλάσσεται, το σημερινό σχολείο έχει υποχρέωση να βελτιώνει τις πρακτικές του και να εφαρμόζει καινούριες μεθόδους διδασκαλίας αντικαθιστώντας όσες από τις προηγούμενες έχουν πλέον απαρχαιωθεί. Έτσι θα μπορέσει να παραμείνει λειτουργικό και ωφέλιμο για την κοινωνία. Σε αντίθετη περίπτωση, η εκπαίδευση των παιδιών μας είναι καταδικασμένη να περιέλθει σε θεωρητικό και πρακτικό αδιέξοδο.

Author's e-mail: efoiko@otenet.gr

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Abraham, D. & Hoggs, M. A. (1999). *Social identity and social cognition*. Oxford: Blackwell.
- Atkinson, J. W. (1974). *An introduction to motivation*. Princeton, N.J.: Van Nostrand.
- Bandura, A. (1993). 'Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning'. In *Educational Psychologist*, 28: 117-148.
- Brophy, J. E. (1998). *Motivating students to learn*. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Brophy, J. E. (1985) 'Teachers' expectations, motives and goals for working with problem students'. In Ames C. & Ames R (Eds.), *Research on motivation in education: the classroom milieu*. Orlando, FL: Academic Press, 175-214.
- Chrysochoos, J. E., Chrysochoos, N. E & Thomson, I. E. (2002). *The methodology of the teaching of English as a foreign language with reference to the crosscurricular approach and task-based learning*. Athens: The Pedagogical Institute.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E.L. (1992). 'The relation of interest to the motivation of behaviour: a self-determination theory perspective'. In K. A. Renninger, S. Hidi and A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development*. Hillsdale: N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 43-71.
- Deci, E. L., Kasser, T. & Ryan, R. M. (1997). 'Self-determined teaching: opportunities and obstacles.' In Bess, J. L. (Ed.), *Teaching well and liking it: motivating faculty to teach effectively*. Baltimore: Johns Hopkins University Press: 57-71.
- Dörnyei, Z. (1994). 'Motivation and motivating in the foreign language classroom.' *Modern Language Journal*, 78: 46-78.
- Dörnyei, Z. & Ottò I. (1998). 'Motivation in action: a process model of L2 motivation.' *Working Papers in Applied Linguistics*, 4: 43-69.
- Dörnyei, Z. & Malderez, A. (1999). 'Group dynamics in foreign language learning and teaching.' In J. Arnold (Ed.), *Affective Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 115-169.
- Dörnyei, Z. (2000). 'Motivation.' In J. Verschuere, J.-O. Ostman, J. Blommaert & C. Bulcaen (Eds.), *Handbook of Pragmatics*, Amsterdam: John Benjamin.
- Dörnyei, Z. (2001a). *Teaching and researching motivation*. London: Pearson.
- Dörnyei, Z. (2001b). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. & Murphey, T. (2003). *Group dynamics in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Economou, E. (2004a). 'Reflecting on a teaching framework used in the first grade of a Greek secondary school: examination of the effectiveness of the learning environment'. Unpublished assignment, Patras: Hellenic Open University, School of Humanities, M.Ed in TESOL.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- ELT Curriculum Design Committee, (1997). *Comprehensive 6-Year curriculum for the teaching of English*. Athens: Greek Ministry of Education and The Pedagogical Institute.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and language learning: the role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. & Tremblay, C. (1995). 'On motivation: measurement and conceptual considerations.' *Modern Language Journal*, 78: 524-527.
- Gardner, R. C. (2001). *Integrative motivation: past, present and future*. London, ON: University of Western Ontario.
- Good, T. L. & Brophy, J. E. (1994). *Looking in classrooms, 6th edition*. New York: Harper Collins.
- Hashimoto, Y. (2002). 'Motivation and willingness to communicate as predictors of reported L2 use: the Japanese ESL context.' *Second Language Studies*, 20/2: 29-70.
- Horwitz, G (2001). 'Language anxiety and achievement.' *Annual Review of Applied Linguistics*, 21: 112-126.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Holubec, E. J. (1993). *Cooperation in the classroom (6th ed.)*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Khan, J. (1991). 'Using games in teaching English to young learners.' In C., Brumfit, J. Moon & R. Tongue (Eds.), *Teaching English to children: from practice to principle*. London: Longman.
- Macintyre, P. D. (1994). 'Variables underlying willingness to communicate: a causal analysis.' *Communication Research Reports*, 11: 135-142.
- Macintyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R., & Conrod, S. (2001). 'Willingness to communicate, social support, and language-learning orientations of immersion students.' *Studies in Second Language Acquisition*, 23: 369-388.
- Macintyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1998). 'Conceptualizing willingness to communicate in a L2: a situational model of L2 confidence and affiliation.' *The Modern Language Journal*, 82/4: 545-562.
- Macintyre, P. D. (2003). 'Willingness to communicate in the second language: proximal and distal Influences.' Paper presented at the 33rd Annual Conference of the Canadian Association of Applied Linguistics, Halifax, NS, Canada.
- Manolopoulou-Sergi E. (2004). 'Motivation within the Information processing model of foreign language learning.' *System*, 32: 427-441.
- Manolopoulou-Sergi, E. (2001). Motivation and attitudes in foreign language learning (FLL) with specific reference to the EFL classrooms in Greek State Junior High Schools. Unpublished Ph.D. Thesis, Athens: University of Athens.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality, 2nd ed*. New York: Van Nostrand.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- McCroskey, J. C. (1992). 'Reliability and validity of the willingness to communicate scale.' *Communication Quarterly*. 40: 25-26.
- Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Pintrich, P., Schunk, D., Meece, J. (2008). *Motivation in education: theory, research and applications*. London: Pearson.
- Robinson, P. (2001). *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn*. Columbus, Ohio: Charles Merrill.
- Skehan, P. (1998a). *A Cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton.
- Skinner, B. F. (1987). *Upon further reflection*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Ushioda, E. (1998). 'Effective motivational thinking: a cognitive theoretical approach to the study of language learning motivation.' In E. Soler & V. C. Espurz (Eds.), *Current issues in English language methodology*, Castellò de la Plana, Spain: Universitat Jaume I, 77-89.
- Von Glaserfeld, E. (1995). *Radical constructivism*. London: Falmer.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Minds in society*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Νους στην κοινωνία: Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*, Αθήνα: Gutenberg.

- Weiner, B. (1992). *Human motivation: metaphors, theories and research*, Newbury Park, CA: Sage.
- Willis, J. (1996a). *A framework for task-based learning (2nd ed.)*. London: Longman.
- Willis, J. & Willis, D. (1996b). *Challenge and change in language teaching*. London: Heinemann.
- Willis, J. (2004). 'Perspectives on task-based instruction: understanding our practices, acknowledging different practitioners.' In B. Leaver Lou & J. Willis (Eds.), *Task-based instruction in foreign language education: practices and programs*. Washington DC: Georgetown University Press.
- Yashima, T., Zenuk-Nishide L. & Shimizu K., (2004). 'The influence of attitudes and affect on willingness to communicate and second language communication.' *Language Learning*. 1: 119-152.