



ΙΟΝΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΜΗΜΑ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ, ΜΕΤΑΦΡΑΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΕΡΜΗΝΕΙΑΣ
ΠΜΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗ ΤΗΣ ΜΕΤΑΦΡΑΣΗΣ

Διπλωματική εργασία

Θέμα εργασίας: «Η μετάφραση ως εργαλείο εκμάθησης της αγγλικής μέσω των νέων τεχνολογιών»

Φοιτήτρια: Κυριαζίδου Παναγιώτα Α.Μ.: Ξ2018319

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Τσίγκου Μαρία

Μέλη Επιτροπής: Κεντρωτής Γεώργιος

Παπαδημητρίου Νικόλαος

Κέρκυρα 2020

Θέμα εργασίας: «Η μετάφραση ως εργαλείο εκμάθησης της αγγλικής μέσω των νέων τεχνολογιών»

Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

Κατάλογος γραφημάτων	7
Κατάλογος εικόνων.....	7
Κατάλογος πινάκων	8
Περίληψη	9
Abstract	10
Εισαγωγή	11
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΜΕΤΑΦΡΑΣΗΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: <i>Η μετάφραση στη διδασκαλία ξένων γλωσσών</i>	14
1.1 Ιστορική εξέλιξη της μετάφρασης ως τεχνικής	14
1.2 Αρνητικές στάσεις για τη χρήση της μετάφρασης ως τεχνικής.....	16
1.3 Θετικές στάσεις για τη χρήση της μετάφρασης ως τεχνικής	18
1.4 Μεθοδολογικές προσεγγίσεις διδασκαλίας ξένων γλωσσών	21
1.4.1 Γραμματική Μέθοδος Μετάφρασης.....	21
1.4.2 Ακουστικο-γλωσσική προσέγγιση.....	24
1.4.3 Επικοινωνιακή προσέγγιση.....	25
1.4.4 Νατουραλιστική προσέγγιση.....	27
1.5 Συμβολή της μετάφρασης σε προχωρημένο επίπεδο	27
1.6 Λειτουργία της μετάφρασης	29
1.6.1 Παιδαγωγική μετάφραση	30
1.6.2 Επαγγελματική μετάφραση	31
1.7 Τεχνικές εφαρμογής της μετάφρασης στη διδασκαλία της Γ2	32

1.7.1 Ανάγνωση	33
1.7.2 Παραγωγή γραπτού λόγου	34
1.7.3 Ακουστική κατανόηση	35
1.7.4 Παραγωγή προφορικού λόγου.....	36
1.7.5 Ανάπτυξη του λεξιλογίου	36
1.8 Μέθοδοι αξιολόγησης	37
1.9 Παραλήψεις των εκπαιδευτικών	38
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: <i>ΤΠΕ και διδασκαλία ξένων γλωσσών</i>	40
2.1 Μεθοδολογία εφαρμογής των ΤΠΕ (CALL/CALT)	40
2.1.1 Δραστηριότητες πριν τη χρήση του διαδικτύου	41
2.1.2 Δραστηριότητες με τη χρήση του διαδικτύου	42
2.1.3 Δραστηριότητες μετά τη χρήση του διαδικτύου	42
2.2 Πλεονεκτήματα χρήσης των ΤΠΕ	43
2.3 Μειονεκτήματα χρήσης των ΤΠΕ	45
2.4 Γλωσσικές δεξιότητες και ΤΠΕ	46
2.5 Ψηφιακά Εργαλεία για την εκμάθηση ξένων γλωσσών	47
2.6 Διδακτικά σενάρια	55
2.6.1 Καθοδηγητικό διδακτικό σενάριο	56
2.6.2 Διερευνητικό διδακτικό σενάριο	56
2.6.3 Δυναμικό διδακτικό σενάριο	57
2.7 Ρόλος του εκπαιδευτικού στην ψηφιακή εποχή	59

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: <i>ΕΡΕΥΝΑ</i>	61
3.1 Εισαγωγή	61
3.2 Μέθοδος	66
3.3 Διαδικασία	68
3.4 Συλλογή/Ανάλυση των δεδομένων	75
3.5 Αποτελέσματα.....	75
3.6 Συμπεράσματα	84
Επίλογος	86
Βιβλιογραφικές Αναφορές	87
Παραρτήματα	98
Παράρτημα 1 Pre-test/ Post-test	98
Παράρτημα 2 Wordlist.....	100
Παράρτημα 3 Γράφημα 2	102
Παράρτημα 4 Γράφημα 3	103
Παράρτημα 5 Εικόνες	104
Παράρτημα 6 Ερωτηματολόγιο	113

Κατάλογος γραφημάτων

<i>Γράφημα 1. Γραφική αναπαράσταση των μέσων όρων των συνολικών αποτελεσμάτων των δύο ομάδων</i>	<i>80</i>
<i>Γράφημα 2. Γραφική αναπαράσταση των μέσων όρων των κατακτημένων λέξεων της πειραματικής ομάδας</i>	<i>103</i>
<i>Γράφημα 3. Γραφική αναπαράσταση των μέσων όρων των κατακτημένων λέξεων της ομάδας ελέγχου</i>	<i>104</i>

Κατάλογος εικόνων

<i>Εικόνα 1. Δραστηριότητα 1α. Rooms in the house</i>	<i>104</i>
<i>Εικόνα 2. Δραστηριότητα 1β. Rooms in the house</i>	<i>104</i>
<i>Εικόνα 3. Δραστηριότητα 1γ. Rooms in the house.....</i>	<i>105</i>
<i>Εικόνα 4. Δραστηριότητα 2α. Furniture.....</i>	<i>105</i>
<i>Εικόνα 5. Δραστηριότητα 2β. Furniture</i>	<i>106</i>
<i>Εικόνα 6. Δραστηριότητα 2γ. Furniture</i>	<i>106</i>
<i>Εικόνα 7. Δραστηριότητα 3 Furniture (1)</i>	<i>107</i>
<i>Εικόνα 8. Δραστηριότητα 4 Furniture (2)</i>	<i>107</i>
<i>Εικόνα 9. Δραστηριότητα 5 Vocabulary: Furniture</i>	<i>108</i>
<i>Εικόνα 10. Δραστηριότητα 6 Listening Adam's bedroom</i>	<i>108</i>
<i>Εικόνα 11. Δραστηριότητα 7 Talking heads: My room and my house</i>	<i>109</i>
<i>Εικόνα 12. Δραστηριότητα 7 Talking heads: My room and my house</i>	<i>109</i>
<i>Εικόνα 13. Δραστηριότητα 7 Talking heads: My room and my house</i>	<i>110</i>
<i>Εικόνα 14. Δραστηριότητα 8 Dialogue: Kathy's room</i>	<i>110</i>
<i>Εικόνα 15. Δραστηριότητα 9 My ideal room.....</i>	<i>111</i>
<i>Εικόνα 16. Δραστηριότητα 9 My ideal room.....</i>	<i>111</i>

Εικόνα 17. Δραστηριότητα 9 <i>My ideal room</i>	112
---	-----

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1. Αποτελέσματα δοκιμασίας <i>pre-test</i>	77
Πίνακας 2. Αποτελέσματα των ερευνητικών δραστηριοτήτων μέσω <i>H/Y</i>	78
Πίνακας 3. Αποτελέσματα της δοκιμασίας επαναξιολόγησης.	79

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονείται στα πλαίσια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών *Επιστήμη της Μετάφρασης* και αποτελεί ερευνητική μελέτη. Το θέμα που πραγματεύεται είναι η συμβολή της μετάφρασης στη διδασκαλία ξένων γλωσσών εξετάζοντας την αποτελεσματικότητά της κατά τη διδασκαλία και την εκμάθηση του λεξιλογίου στην αγγλική γλώσσα. Κύρια εστίασή της είναι η ανάδειξη της εφαρμογής της μετάφρασης που ακολουθεί τις επιταγές της εποχής και πραγματοποιείται με τη βοήθεια των τεχνολογικών μέσων. Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη: το θεωρητικό και το ερευνητικό. Στο θεωρητικό περιλαμβάνονται οι βασικότερες προσεγγίσεις αναφορικά με τη διδακτική της μετάφρασης και τη συμβολή της τεχνολογίας στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Στο ερευνητικό μέρος αξιολογείται η αποτελεσματικότητα της μετάφρασης στην εκμάθηση λεξιλογίου σε έλληνες μαθητές που διδάσκονται τα αγγλικά ως δεύτερη γλώσσα (Γ2). Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η ανάδειξη της χρησιμότητας της μετάφρασης για τους αρχάριους, κυρίως, μαθητές και της επιβοηθητικής χρήσης της μητρικής τους γλώσσας (Γ1), η οποία δεν παρεμποδίζει, αλλά βοηθά στην άμεση και αποτελεσματική διδασκαλία.

Abstract

This dissertation is part of the Postgraduate Program in Translation Sciences and it constitutes a research study. The topic discussed is the contribution of translation in foreign language teaching by examining its effectiveness in teaching and learning English vocabulary. Its main focus is to highlight translation method that follows the current requirements and is used through technological means with the implementation of digital activities. The dissertation consists of two parts, the first one is the theoretical including the most basic theoretical approaches, regarding translation in teaching practice and technology as an integral part of education and the second one is the research, trying to highlight the effectiveness of translation in learning vocabulary to Greek students who are taught English as a foreign language (L2). The purpose of this study is to highlight the usefulness of translation, mainly for beginners, and the effectiveness of mother tongue (L1) that does not interfere, but contributes to direct and effective teaching.

Εισαγωγή

Η εφαρμογή της μετάφρασης στις αίθουσες διδασκαλίας ξένων γλωσσών ανέκαθεν αποτελούσε ένα αμφιλεγόμενο ζήτημα. Οι υποστηρικτές της μονόγλωσσης εκπαίδευσης, τόσο εκπαιδευτικοί όσο και γλωσσολόγοι, εκφράζουν αρνητική στάση απέναντι στη χρήση της μετάφρασης κατά τη διδασκαλία και την εκμάθηση της Γ2. Ωστόσο, οι υποστηρικτές της δίγλωσσης εκπαίδευσης τάσσονται υπέρ της αξιοποίησης της για μια αποτελεσματική μάθηση, μέσω της οποίας διευκολύνεται σε σημαντικό βαθμό η συνολική εκπαιδευτική διαδικασία. Άλλωστε, όλο και περισσότερο ενισχύεται η άποψη πως η μετάφραση, όταν αξιοποιείται με τον κατάλληλο τρόπο, μπορεί να αναπτύξει τις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών καθώς χαρακτηρίζεται ως η πέμπτη γλωσσική δεξιότητα μαζί με αυτές της ανάγνωσης, της γραφής, της ακουστικής κατανόησης και της παραγωγής προφορικού λόγου (Pym & Malmkjaer, 2012).

Η τεχνολογική επανάσταση ως αναπόσπαστο μέρος των σημερινών κοινωνιών έχει διεισδύσει και στο χώρο της εκπαίδευσης επιχειρώντας να αλλάξει και να βελτιώσει τις μέχρι τώρα εκπαιδευτικές συνθήκες. Μέσα από την ανάπτυξη εφαρμογών και ψηφιακών βιβλίων η εκπαιδευτική διαδικασία καταφέρνει να προσελκύσει το μαθητικό δυναμικό, ιδιαιτέρως αυτό των μικρότερων ηλικιών, με απώτερο σκοπό την αυτενεργό οικοδόμηση της γνώσης. Στο ίδιο πλαίσιο, κρίνεται συχνά αναγκαίο να τροποποιούνται και οι εκπαιδευτικές στρατηγικές που εφαρμόζονται ανταποκρινόμενες όλο και περισσότερο στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών. Ανάλογες προσαρμογές επιχειρούνται και κατά την εφαρμογή της μετάφρασης, κυρίως για τη διδασκαλία και την εκμάθηση του λεξιλογίου, που αποτελεί το βασικότερο μέσο για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών.

Γενικώς, η ξενόγλωσση εκπαίδευση, που έχει ως προτεραιότητά της τον κάθε μαθητή ξεχωριστά, οφείλει να συμβαδίζει με τις τεχνολογικές εξελίξεις ακολουθώντας τους στόχους και τις απαιτήσεις των σύγχρονων κοινωνιών.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΜΕΤΑΦΡΑΣΗΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ
ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

Η μετάφραση στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών

Η ένταξη της μετάφρασης στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών απασχολεί ιδιαίτερα τους τομείς της εκπαίδευσης και της γλωσσολογίας (Molina et al., 2005). Με την εμφάνιση και την ολοκληρωτική κυριαρχία των επικοινωνιακών μεθόδων, η μετάφραση αντιμετωπίστηκε ως μια τεχνική του παρελθόντος και άρχισε σταδιακά να απομακρύνεται από την εκπαιδευτική πράξη μαζί με τις παραδοσιακές μεθόδους της ορθογραφίας, της μεγαλόφωνης ανάγνωσης και των πολλών ασκήσεων. Βέβαια, στις παραδοσιακές αυτές τεχνικές έθεσαν τις βάσεις τους οι μετέπειτα εκπαιδευτικές μέθοδοι, εντάσσοντας όλο και περισσότερο την επικοινωνία και τη βιωματική μάθηση στην αίθουσα διδασκαλίας (Fernandez-Guerra, 2014). Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται η αναφορά σε θεωρητικές προσεγγίσεις της μετάφρασης ως εργαλείου για τη διδασκαλία ξένων γλωσσών.

1.1 Ιστορική εξέλιξη της μετάφρασης ως τεχνικής

Η μετάφραση ως τεχνική και ως διαδικασία είναι αναγκαία σε πολλές εκφάνσεις της καθημερινότητας. Για αρκετά χρόνια, αποτελούσε τη βάση της ξενόγλωσσης διδασκαλίας πριν απορριφθεί από τις επικοινωνιακές τεχνικές. Η πρώτη ολοκληρωμένη εφαρμογή της στην αγγλική γλώσσα έγινε το 1793 από τον Johann Christian Fick, ακολουθώντας το γαλλικό εκπαιδευτικό μοντέλο του Hohann Valentin Meidinger (Randaccio, 2012). Η συγκεκριμένη μέθοδος χρησιμοποιούνταν κυρίως στη Γραμματική Μέθοδο Διδασκαλίας και περιελάμβανε τη μετάφραση μεμονωμένων προτάσεων από και προς τη Γ2, με σκοπό να κατανοηθούν οι γραμματικοί κανόνες. Ωστόσο, αποδείχθηκε αρκετά περίπλοκη για τους μαθητές

καθώς αποτελούνταν από μια πληθώρα κανόνων με σύνθετες γραμματικές δομές, που δυσκόλευαν σημαντικά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Στα τέλη του 1960 οι Lado και Gatenby αποτέλεσαν τους πιο φανατικούς επικριτές της μετάφρασης. Σύμφωνα με τον Lado:

«η μετάφραση δεν θα έπρεπε να χρησιμοποιείται, καθώς δεν είναι κατάλληλη για την εξάσκηση σε μια γλώσσα. Η μετάφραση είναι μια πιο περίπλοκη διαδικασία συγκριτικά με άλλες εκπαιδευτικές τεχνικές και ακατάλληλη για την προφορική παραγωγή, την ακουστική κατανόηση, την ανάγνωση και τη γραπτή παραγωγή. Τέλος, μια καλή μετάφραση απαιτεί άριστη γνώση τόσο της γλώσσας-πηγή όσο και της γλώσσας-στόχος, καθιστώντας τη διαδικασία εξαιρετικά απαιτητική και περίπλοκη» (Lado, 1964:317).

Αργότερα, αναδείχτηκαν νέες μεθοδολογίες, με σκοπό να βελτιώσουν τη συγκεκριμένη πρακτική. Μέθοδοι μετάφρασης: όπως η Νατουραλιστική και η Ακουστικο-γλωσσική, σκοπό είχαν να διδάσκεται η Γ2 ως φυσική πράξη, απομακρυσμένη από τη μητρική γλώσσα των μαθητών. Μεταγενέστερες ανθρωπιστικές μεθοδολογίες, όπως η σιωπηλή μετάφραση και η φυσική απόκριση, άρχισαν να συνδυάζουν τη μετάφραση με τη συνολική διδασκαλία αναδεικνύοντας ποικίλους τρόπους εφαρμογής με σημαντικά εκπαιδευτικά οφέλη (Randaccio, 2012). Το 1980 η μετάφραση ξεκίνησε να επανεμφανίζεται στις σχολικές αίθουσες εφαρμόζοντας πλέον επικοινωνιακές τεχνικές για την άμεση προώθηση της διδασκαλίας. Σταδιακά, η μετάφραση απέκτησε σταθερή αξία και αποτέλεσε αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας υποστηριζόμενη τόσο από γλωσσολόγους όσο και από εκπαιδευτικούς (Malmkjaer, 2010). Η ιδέα της μετάφρασης ως χρήσιμου διδακτικού μέσου άρχισε να γίνεται ευρέως αποδεκτή και να αντιμετωπίζεται ως μια αποτελεσματική πρακτική διαμορφώνοντας τις

κατάλληλες γνωστικές δομές για τη σταδιακή οικοδόμηση της γνώσης των μαθητών (Randaccio, 2012).

Τα τελευταία κυρίως χρόνια ερευνάται η αποτελεσματικότητα της μετάφρασης στη διδασκαλία ξένων γλωσσών ως προς τον τρόπο εφαρμογής της. Αναλυτικότερα, ο Malmkjaer (2010) αντιμετωπίζει τη μετάφραση ως μια διαδικασία παραγωγής κειμένου, η οποία διέρχεται από συγκεκριμένα στάδια. Οι μαθητές διαθέτουν συγκεκριμένο χρόνο για να μεταφράσουν, ανάλογα κάθε φορά με το σκοπό του κειμένου και του αναγνωστικού κοινού στο οποίο απευθύνονται. Το κείμενο-στόχος θα πρέπει να προσομοιάζει όσο το δυνατόν περισσότερο στο κείμενο-πηγή, σύμφωνα πάντοτε με τους κανόνες του κάθε γλωσσικού συστήματος (Malmkjaer, 2010). Για ένα πιο φυσικό αποτέλεσμα, αναγκαίο κρίνεται, να εφαρμόζονται ανάλογες προσαρμογές σε λεξιλογικό, σε γραμματικό και σε πραγματολογικό επίπεδο (Randaccio, 2012).

1.2 Αρνητικές στάσεις για τη χρήση της μετάφρασης ως τεχνικής

Για αρκετά χρόνια η μετάφραση αντιμετωπιζόταν ως αρνητικό μέσο εκμάθησης της Γ2 και αυτό επειδή θεωρούνταν ανεπαρκής βασιζόμενη κυρίως στις συμβατικές μεθόδους διδασκαλίας (Asgarian, 2013). Ακόμα και στις μέρες μας, εξακολουθεί να παραμελείται και να αμφισβητείται η αποτελεσματικότητά της κατά την εκμάθηση της Γ2. Στην πραγματικότητα, ένας σημαντικός αριθμός μελετητών καθώς και εκπαιδευτικών φυσικών ομιλητών ξένων γλωσσών διατυπώνουν την άποψη πως η μετάφραση θα πρέπει να αποφεύγεται στις σχολικές αίθουσες, καθώς δεν αποτελεί χρήσιμο εργαλείο για την απόκτηση της Γ2 (Topolska-Pado, 2010). Αντίθετα, θεωρείται εξαιρετικά επιβοηθητική όταν σχετίζεται με επαγγελματικούς σκοπούς καθώς και κατά την κατάρτιση των μεταφραστών (House, 2009). Σύμφωνα με τον

Pekkanli (2012), η ένταξη της μετάφρασης καθ' όλη την εκπαιδευτική πορεία έχει ως αποτέλεσμα τη μειωμένη χρήση της Γ2 και τον περιορισμό της επικοινωνιακής της λειτουργίας. Συνεπώς, προκειμένου να καταφέρουν οι εκπαιδευόμενοι να μεταχειρίζονται παραγωγικά τη μετάφραση, θα πρέπει να έχουν κατακτήσει ένα σημαντικό επίπεδο επάρκειας στη Γ2, ώστε να μοιράζουν αποτελεσματικά τον πολύτιμο εκπαιδευτικό χρόνο μεταξύ των δύο γλωσσών (Pekkanli, 2012).

Παρακάτω συνοψίζονται τα κυριότερα επιχειρήματα αναφορικά με τον περιορισμό χρήσης της μετάφρασης κατά τη διδασκαλία της Γ2. Σύμφωνα με αυτά, η μετάφραση, μπορεί να λειτουργήσει αρνητικά:

- όταν αποτελεί μια διαδικασία τεχνητής φύσεως που δεν εφαρμόζει άμεσα τις τεχνικές της επικοινωνιακής μεθόδου, για την εξάσκηση των μαθητών σε προφορικές δεξιότητες, αλλά περιορίζεται στην ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής (Pekkanli, 2012)
- όταν υποχρεώνει τους μαθητές να αντιλαμβάνονται τη Γ2 μέσα από την οπτική της Γ1, προκαλώντας παρεμβολές και εξάρτηση από αυτή (Pan and Pan, 2012)
- όταν δεν έχει εφαρμογή στον πραγματικό κόσμο, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις κατά τις οποίες οι μαθητές μεταφράζουν μόνο προς τη Γ1 (Carreres, 2006)
- όταν εφαρμόζεται μέσα από απογοητευτικές και αποθαρρυντικές ασκήσεις, προκαλώντας συνεχώς λάθη στους μαθητές, που δυσκολεύονται να αποδώσουν με ακρίβεια το περιεχόμενο και το ύφος του πρωτοτύπου (Carreres, 2006)
- όταν παρέχει μια απλοϊκή και ψευδή πεποίθηση ότι υπάρχει απόλυτη σχέση ένα προς ένα μεταξύ των δύο γλωσσών (Malmkjaer, 2010)
- όταν στερεί από τους μαθητές την ευκαιρία να αποκτήσουν επάρκεια στη Γ2 και να εκφράζονται ελεύθερα σε αυτή, καθώς χρησιμοποιούν συνεχώς τη Γ1 (Pan and Pan, 2012)

- όταν οι δραστηριότητες της μετάφρασης δεν προάγουν τη φυσική και απρόσκοπτη εκμάθηση της Γ2 (Vermes 2010)
- όταν περιορίζεται σε λογοτεχνικά έργα και απευθύνεται σε μαθητές υψηλού επιπέδου επάρκειας στη Γ2, κατέχοντας ήδη τις περίπλοκες δομές της γραμματικής και του λεξιλογίου, αλλά αγνοεί τον μέσο μαθητή (Mogahed, 2011)

Στον αντίποδα των παραπάνω θέσεων υποστηρίζεται ότι η λανθασμένη χρήση της μετάφρασης και η υπερβολική εφαρμογή της στα πλαίσια της σχολικής τάξης, θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως θύματα της Γραμματικής Μεθόδου Μετάφρασης και όχι ως πηγή των αρνητικών συνεπειών της (Carreres, 2006). Επομένως, το πρόβλημα δεν είναι η μετάφραση αυτή καθαυτή, αλλά η απουσία διδασκαλίας της γλώσσας από την επικοινωνιακή της λειτουργία και διάσταση. Άλλωστε, ο κύριος σκοπός της μετάφρασης είναι η ευκολότερη επίτευξη της επικοινωνίας. Όπως εξάλλου υπογραμμίζει και ο Duff (1989: 6), «η μετάφραση συμβαίνει παντού και κάθε στιγμή, οπότε γιατί να μην πραγματοποιείται και μέσα στην τάξη;»

1.3 Θετικές στάσεις για τη χρήση της μετάφρασης ως τεχνικής

Το ενδιαφέρον προς την επιβοηθητική χρήση της μετάφρασης αναζωπυρώθηκε κυρίως με την ίδρυση των μεταφραστικών σπουδών καθώς και έπειτα από την ανάδειξη της ανάγκης για πιο άμεσες, φυσικές και επικοινωνιακές μεθόδους διδασκαλίας. Πέρα από τις θέσεις που έχουν διατυπωθεί και που τάσσονται ενάντια στην εφαρμογή της μετάφρασης κατά τη διδασκαλία ξένων γλωσσών, πρόσφατες μελέτες υποστηρίζουν τον θετικό και ενισχυτικό ρόλο της για μια ολοκληρωμένη διδασκαλία (House 2009; Pekkanli 2012; Pan and Pan 2012; Vermes 2010; Appel & Trofimovich, 2017; Artar, 2017; Claypole, 2016).

Έχει διατυπωθεί η άποψη ότι η μετάφραση είναι από τη φύση της μια κινητήριος δραστηριότητα που εμπλέκει τη συζήτηση και την ανταλλαγή απόψεων, ενεργοποιώντας όλο και περισσότερο τη συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Shiyab & Abdullateef, 2001). Πράγματι, η μελέτη του Carreres (2006) απέδειξε ότι οι μαθητές του στη συντριπτική πλειοψηφία τους συμμετείχαν ενεργά στη διδασκαλία, αυξάνοντας σημαντικά τις επιδόσεις τους. Ο συγκεκριμένος ερευνητής επιχείρησε την άμεση και ουσιαστική εισαγωγή της μετάφρασης στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών του προγραμμάτων. Παρόμοια ευρήματα έδειξαν και οι έρευνες του Artar (2017) επιβεβαιώνοντας τη θετική εφαρμογή της μετάφρασης στη διδασκαλία ξένων γλωσσών. Ομοίως, ο Vermes (2010) κάνει λόγο για εξαιρετική ανταπόκριση των φοιτητών ξένων γλωσσών στη συμμετοχή τους στο μάθημά του που εστίαζε στη διδακτική της μετάφρασης. Τέλος, οι Hervey et al. (2002) συγκέντρωσαν καταφατικά σχόλια στην έρευνά τους έχοντας ως δείγμα φοιτητές, οι οποίοι παρακολούθησαν το πρόγραμμα σπουδών διδασκαλίας ξένων γλωσσών, αναφορικά με τη χρήση της μετάφρασης στο Πανεπιστήμιο του St Andrew's στη Σκωτία.

Σύμφωνα με την Popovic (2001: 79) «θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας τρία πράγματα αναφορικά με τη χρησιμότητα της μετάφρασης στην εκμάθηση ξένων γλωσσών: οι αρνητικές κριτικές δεν μπορούν να βοηθήσουν σε κάτι, οι μαθητές την χρειάζονται πραγματικά και η μετάφραση συμβάλει ουσιαστικά στην προώθηση της εκπαιδευτικής πράξης». Έχοντας ως γνώμονα τις συγκεκριμένες θέσεις συνοψίζονται παρακάτω οι θετικές πλευρές της μετάφρασης, με σκοπό να αντισταθμιστούν τα επιχειρήματα εναντίον της. Έτσι, κατά τη διδασκαλία της Γ2 η μετάφραση μπορεί:

- ✓ να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν τη Γ2 και να ελέγξουν αν η κατανόησή τους είναι σωστή (Leonardi, 2010; Topolska-Pado 2010)

- ✓ να διευκολύνει την απομνημόνευση περισσότερων λέξεων, ιδιωματισμών και προτάσεων κανόνων γραμματικής (Artar, 2017)
- ✓ να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν και να εκφράσουν ιδέες στη Γ2 (Leonardi, 2010)
- ✓ να συμβάλει στη μείωση του άγχους που προκαλείται κατά τη διαδικασία της μάθησης και στην ενίσχυση των κινήτρων για περεταίρω ενασχόληση με τη γλώσσα
- ✓ να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση των μαθητών, καθώς σύμφωνα με τους Butzkamm & Caldwell (2009) η χρήση της μητρικής γλώσσας στην τάξη είναι η μεγαλύτερη παιδαγωγική πηγή για τη συμμετοχή ακόμα και μαθητών χαμηλής ενεργητικότητας
- ✓ να ενταχθεί παραγωγικά μέσα στα πλαίσια του πραγματικού κόσμου ως μια φυσική δραστηριότητα εφόσον ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Artar, 2017)
- ✓ να ενισχύσει τις επιμέρους γλωσσικές δεξιότητες προκαλώντας την αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών (Leonardi, 2010)· εξάλλου, όπως αναφέρει ο Cook (2010: 20), «το να έχει κανείς την ικανότητα να μεταφράζει αποτελεί τη βασική συνιστώσα της δίγλωσσης επικοινωνιακής εκπαίδευσης»
- ✓ να ενισχύσει την προσοχή των μαθητών στα γλωσσικά, στα εξωγλωσσικά και στα πολιτισμικά στοιχεία των γλωσσών όταν αναδεικνύει ότι δεν υπάρχει αντιστοιχία ένα προς ένα μεταξύ τους (Fernández Guerra, 2012)
- ✓ να αναδείξει τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ των δύο γλωσσών, προωθώντας την απόκτηση των δύσκολων δομών και στοιχείων της Γ2 και να αναστείλει τις παρεμβολές της Γ1 (Pan and Pan, 2012)

- ✓ να συνδεθεί με τους επιστημονικούς τομείς της γλωσσολογίας, της λογοτεχνίας και των πολιτισμικών σπουδών ως αλληλένδετα επιστημονικά πεδία (Cook, 2010)
- ✓ να προωθήσει την εκπαιδευτική διαδικασία με γνώμονα ότι η μετάφραση δεν είναι ο μοναδικός στόχος της διδασκαλίας ξένων γλωσσών, αλλά αναπόσπαστο μέρος και μέσο για την ευκολότερη πρόσβαση σε αυτή (Malmkjaer, 2010)

1.4 Μεθοδολογικές προσεγγίσεις διδασκαλίας ξένων γλωσσών

1.4.1 Γραμματική Μέθοδος Μετάφρασης

Η Γραμματικής Μέθοδος Μετάφρασης (Grammar Translation Method) ή κλασική μέθοδος χρησιμοποιούνταν ευρέως στη διδασκαλία ξένων γλωσσών. Η συγκεκριμένη μέθοδος αναπτύχθηκε στην Ελλάδα και στη Ρώμη για τη διδασκαλία των κλασικών γλωσσών, της αρχαίας ελληνικής και της λατινικής (Richards & Rodgers, 2014). Η Γραμματική Μέθοδος δημιουργήθηκε, με σκοπό να διδάξει στους μαθητές τις γλώσσες αυτές μέσα από λογοτεχνικά έργα, για τη διατήρηση της παράδοσης, του πολιτισμού και για τη διάδοση της γνώσης (Larsen-Freeman, 2011). Σύμφωνα με τον Khan (2016), επιδίωξή της είναι οι μαθητές να καταφέρουν να αποκτήσουν πρόσβαση στα συγκεκριμένα πολιτισμικά αγαθά και να μάθουν μια ξένη γλώσσα μέσω της μετάφρασης.

Στην εν λόγω προσέγγιση, η εκμάθηση της Γ2 ξεκινάει με την επιλογή της ξένης γλώσσας που βρίσκεται πιο κοντά στη Γ1 των εκπαιδευόμενων, εφαρμόζοντας την τεχνική της αποστήθισης των γραμματικών κανόνων και του λεξιλογίου (Mondal, 2012). Μέσα από την εστίαση στους βασικούς γραμματικούς κανόνες, οι μαθητές αναγνωρίζουν τα χαρακτηριστικά των δύο γλωσσών, ώστε να τις γνωρίσουν σε

βάθος. Όπως αναφέρει ο Cunningham (2000), η Γραμματική Μέθοδος διευκολύνει την εκμάθηση σε όλα τα επίπεδα καθώς επιτρέπει στους μαθητές να παρατηρούν τις διαφορές και τις ομοιότητες μεταξύ των δύο γλωσσών, με σκοπό να κατανοούν καλύτερα τα διαφορετικά γλωσσικά συστήματα. Στην ίδια κατεύθυνση οι Natsir & Sanjaya (2014) καθώς και ο Chang (2011) αποδεικνύουν ότι είναι η καλύτερη μέθοδος για την άμεση διδασκαλία της γραμματικής και του λεξιλογίου δίνοντας τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να έχουν άμεση επίγνωση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών των μαθητών τους, σε αντίθεση με άλλες μεθόδους.

Η Vienne (1998) επισημαίνει επίσης ότι οι δραστηριότητες μετάφρασης μέσω της Γραμματικής Μεθόδου αυξάνουν την ευαισθητοποίηση και την ουσιαστική κατανόηση για τις δύο κουλτούρες ταυτόχρονα. Άλλωστε, ένας από τους βασικότερους σκοπούς της μετάφρασης στη συγκεκριμένη μέθοδο είναι η προώθηση του μηχανισμού της κατανόησης. Όταν οι μαθητές κατακτούν σε επαρκές επίπεδο τόσο τη μορφή όσο και το νόημα των λέξεων, αυξάνεται η γλωσσική συνειδητοποίησή τους και ενισχύονται οι ικανότητές τους για ανεξάρτητη μελέτη (Munday, 2012). Μέσα από τη συνεχή επαφή των μαθητών με αυθεντικά κείμενα στη Γ2, παρατηρούν πρότυπα που λειτουργούν ως έναυσμα για εστίαση σε γλωσσικές και πολιτισμικές λεπτομέρειες, με σκοπό την παραγωγή αντίστοιχων ποιοτικά κειμένων (Natsir & Sanjaya, 2014).

Στη συγκεκριμένη προσέγγιση, η διδασκαλία πραγματοποιείται μέσα από τη βοήθεια εγχειριδίων και λεξικών με αποκλειστική μέθοδο τη στρατηγική της απομνημόνευσης (Khan, 2016). Συμπληρωματικά εκπαιδευτικά μέσα εξάσκησης αποτελούν τα φύλλα εργασίας με ασκήσεις λεξιλογίου και γραμματικής, τα οποία πραγματοποιούνται κυρίως μέσω της επανάληψης μεμονωμένων λέξεων ή ακόμα και ολόκληρων προτάσεων (written drills). Στη Γραμματική Μέθοδο ο εκπαιδευτικός είναι η

μοναδική πηγή παροχής πληροφοριών, έχοντας άριστη γνώση της γλώσσας, ενώ οι μαθητές δεν έχουν καμία ευκαιρία ενεργούς συμμετοχής (Fazal et al., 2017). Ο ρόλος τους περιορίζεται στην απόλυτη προσήλωση προς τον εκπαιδευτικό τους, στην απομνημόνευση των γραμματικών κανόνων και του λεξιλογίου, στη μετάφραση και την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων που τους ανατίθενται (Larsen-Freeman, 2011; Natsir & Sanjaya, 2014).

Ισχυρή κριτική στη Γραμματική Μέθοδο Μετάφρασης άσκησαν οι Larsen-Freeman & Anderson (2011) εστιάζοντας στους συσσωρευμένους γραμματικούς κανόνες και στη μονοσημία των λέξεων που διδάσκονται οι μαθητές, περιορίζοντας τις ακουστικές και τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες. Πράγματι, στη Γραμματική Μέθοδο εξέχουσα θέση έχει η διδασκαλία των γραμματικών κανόνων. Επομένως, ένα από τα σημαντικότερα μειονεκτήματά της είναι ότι διδάσκει τη δομή της γλώσσας απομακρυσμένη από την ίδια τη γλώσσα καθώς η γραμματική δεν αποτελεί τη γλώσσα καθαυτή, αλλά ένα στοιχείο της (Munday, 2012). Εκτός αυτού, έχει χαρακτηριστεί ως μια περισσότερο δασκαλοκεντρική μέθοδος σε ένα περιβάλλον που δεν επιτρέπει τον παραγωγικό διάλογο και δεν προωθεί την ενεργό συμμετοχή των μαθητών για μια πιο αυθόρμητη μάθηση (Fazal et al., 2017). Ομοίως, οι Chomsky και Hymes (1967), οι οποίοι έθεσαν τις βάσεις της επικοινωνιακής προσέγγισης χαρακτηρίζουν τη Γραμματική Μέθοδο ως έναν ανώφελο γλωσσικό μηχανισμό που επικεντρώνεται σε τυποποιημένες δραστηριότητες, στην απομνημόνευση των γραμματικών δομών και σε επακόλουθη ανεπαρκή ανατροφοδότηση, αγνοώντας τις πραγματικές καταστάσεις επικοινωνίας (Khan, 2016). Συνεπώς, η συγκεκριμένη μέθοδος λειτουργεί εξαιρετικά περιοριστικά για τη σφαιρική διδασκαλία και εκμάθηση της Γ2 (Demirezen, 2011).

1.4.2 Ακουστικό-γλωσσική προσέγγιση

Στα μέσα του 20^{ου} αιώνα εφαρμόστηκε η ακουστικο-γλωσσική τεχνική (Audio-lingual approach), με σκοπό να διδάξει στους στρατιωτικούς των ΗΠΑ τις γλώσσες των χωρών που συμμετείχαν στο Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο (Fazal et al., 2017). Αργότερα, χρησιμοποιήθηκε από τους ταξιδευτές και από όσους προσδοκούσαν να σπουδάσουν στην Αμερική. Η συγκεκριμένη προσέγγιση υποστηρίχθηκε από τους συμπεριφοριστές με κεντρική θέση την επανάληψη κυρίως μέσω του προφορικού λόγου. Σύμφωνα με τους Machado, Ramos, & Ramos (2016) κυρίαρχη εστίαση της μεθόδου είναι η βελτίωση του γνωστικού επιπέδου των μαθητών με την ακριβή και σωστή προφορά των λέξεων. Παράλληλα, στοχεύει στην άριστη γνώση της γραμματικής, δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να συμμετέχουν σε διάλογο συνομιλώντας με ροή και με συνοχή, όμοια με αυτή των φυσικών ομιλητών.

Στην ακουστική προσέγγιση ο εκπαιδευτικός τίθεται στο κέντρο της τάξης ως ο κεντρικότερος άξονας διαχείρισης της συνολικής διαδικασίας. Είναι απαραίτητο να αποτελεί πρότυπο προς μίμηση παρέχοντας στους μαθητές, με τη βοήθεια της τεχνολογίας, τη φυσική ομιλία της Γ2. Πέρα από τη χρήση των βιβλίων αξιοποιούνται σημαντικά CDs, για την ακρόαση, την ανάγνωση και την απομνημόνευση γλωσσικών δομών με τη μορφή διαλόγων, φράσεων και λέξεων. Στις μέρες μας, αξιοποιούνται περισσότερο τα οπτικά βίντεο και τα τραγούδια συνδέοντας το οπτικοακουστικό υλικό με τα σχολικά εγχειρίδια. Η συμμετοχή των μαθητών είναι κατευθυνόμενη, καθώς θα πρέπει να ακολουθούν και να απαντούν στις οδηγίες του εκπαιδευτικού με λίγες ευκαιρίες ενεργούς εμπλοκής (Larsen-Freeman, 2011; Richards & Rodgers, 2014).

1.4.3 Επικοινωνιακή προσέγγιση

Οι παραπάνω παραδοσιακές προσεγγίσεις εστιάζουν στην εκμάθηση των γραμματικών κανόνων και στις λεξιλογικές δομές αγνοώντας την επικοινωνιακή επάρκεια. Η επικοινωνιακή προσέγγιση (Communicative Language Teaching-CLT) προέκυψε ως η ανάγκη ανάπτυξης επικοινωνιακών δεσμών μεταξύ των ευρωπαϊκών λαών (Chang, 2011; Richards & Rodgers, 2014). Η συγκεκριμένη προσέγγιση πρωτοεμφανίστηκε στην παραδοσιακή βρετανική διδασκαλία το 1970 για την κατανόηση των καταστασιακών και των δομικών στοιχείων κατά τη διδασκαλία των γλωσσών. Θεωρίες των βρετανών γλωσσολόγων Widdowson & Halliday, όπως και των αμερικανών κοινωνιογλωσσολόγων Hymes, Gumperz, Wilkins & Labov θέτουν στο επίκεντρο τη γλώσσα-στόχο μελετώντας την επικοινωνιακή της διάσταση (Demirezen, 2011; Kaharuddin, 2018).

Η αρχή της επικοινωνιακής προσέγγισης, σε αντίθεση με τις προηγούμενες πρακτικές, δημιουργεί πραγματικές συνθήκες μάθησης σε περιβάλλον αλληλεπίδρασης, που δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύσσουν το λεξιλόγιό τους στα πλαίσια του επικοινωνιακού ανταγωνισμού και της ανταλλαγής ιδεών. Προωθεί τη χρήση ποικίλων τεχνικών και υλικών μέσων, για την ενίσχυση της επικοινωνίας και τη βελτίωση της ξενόγλωσσας εκπαίδευσης (Fazal et al., 2017). Κύριος σκοπός της είναι η αυθόρμητη παραγωγή λόγου, για την άριστη κατάκτηση των γραμματικών και των κοινωνιογλωσσικών δομών της Γ2 (Herrera & Murry, 2016; Kaharuddin, 2018). Οι οδηγίες, οι επεξηγήσεις και η προώθηση των δραστηριοτήτων πραγματοποιούνται προφορικά με την παροχή συγκεκριμένου λεξιλογίου, επιστρατεύοντας τη δημιουργικότητα και τη φαντασία των εκπαιδευτικών. Η παρουσία των εκπαιδευτικών είναι περισσότερο καθοδηγητική καθώς στην προσέγγιση αυτή οι μαθητές αποκτούν πιο αυτόνομο ρόλο (Fazal et al.,

2017). Συνεπώς, μέσα από την εφαρμογή συγκεκριμένων πρακτικών επιτυγχάνεται η αποτελεσματική κατάκτηση της Γ2 σε ένα ευχάριστο και δημιουργικό εκπαιδευτικό κλίμα (Balchamber, 2007).

Στη συγκεκριμένη προσέγγιση εμπεριέχεται κάθε δραστηριότητα που αποσκοπεί στη λειτουργική ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών, στην κοινωνική αλληλεπίδραση και στη συνολική ανάπτυξη της προφορικής δεξιότητας παραγωγής λόγου (Herrera & Murry, 2016). Ορισμένα παραδείγματα δραστηριοτήτων θα μπορούσαν να περιλαμβάνουν τη σύγκριση φωτογραφιών για εντοπισμό ομοιοτήτων και διαφορών, την περιγραφή αλληλουχίας γεγονότων, τον εντοπισμό στοιχείων από εικόνες, την καθοδήγηση για συγκεκριμένες ζωγραφιές και τη διερεύνηση ζητημάτων με τη χρήση αυθεντικών κειμένων. Υιοθετώντας παρόμοιες δραστηριότητες, οι Pomavilla, Villavicencio, & Soto (2015) εφάρμοσαν τη συγκεκριμένη τεχνική, με σκοπό να αποκτήσουν οι μαθητές τους το καθημερινό λεξιλόγιο, αποδεικνύοντας πως η χρήση οπτικοακουστικών μέσων προωθεί την κατανόηση των πληροφοριών στη Γ2.

Πέρα από την καινοτομία που επιχείρησε να επιφέρει στην εκπαιδευτική πράξη η επικοινωνιακή προσέγγιση έγινε αποδέκτης και αρνητικών κριτικών. Σύμφωνα με τους Herrera & Murry (2016) περιορίζει την εξάσκηση στις αναγνωστικές και στις γραπτές δεξιότητες των μαθητών, καθώς ουσιαστική της επιδίωξη είναι να αναπτύξει την προφορική ικανότητα. Επομένως, βασικό της μειονέκτημα είναι η απουσία διδασκαλίας της γραμματικής, η οποία αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της γλωσσικής διδασκαλίας (Fazal et al., 2017). Για το λόγο αυτό, οι Larsen-Freeman (2000) προτείνουν οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες να οργανώνονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να αναπτύσσεται η ευχέρεια των μαθητών, παράγοντας παράλληλα προτάσεις γραμματικά ορθές με σημασία και περιεχόμενο. Μόνο μέσα από τον λεπτομερή

σχεδιασμό της διδασκαλίας θα καταφέρουν οι μαθητές να αποκτήσουν τον μηχανισμό γραμματικής της Γ2 με την από κοινού ανάπτυξη των επικοινωνιακών ικανοτήτων τους (Kaharuddin, 2018).

1.4.4 Νατουραλιστική προσέγγιση

Μια ακόμα προσέγγιση που εφαρμόζεται τις τελευταίες κυρίως δεκαετίες κατά τη διδασκαλία ξένων γλωσσών είναι η νατουραλιστική (Naturalistic Approach) που επίσης έχει ως κύριο σκοπό της την απόκτηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Fazal et al., 2017). Εντούτοις, σε αυτή την περίπτωση η απόκτηση της Γ2 επιτυγχάνεται μέσα από φυσικές επικοινωνιακές διαδικασίες και προσωπικές εμπειρίες των εκπαιδευόμενων. Η τεχνική αυτή μπορεί να εφαρμοστεί μόνο από φυσικούς ομιλητές, ήδη από την νεαρή ηλικία των παιδιών, όπως ακριβώς το βρέφος που μαθαίνει τη γλώσσα της μητέρας του. Όπως η Γ1 έτσι και η Γ2 απαιτούν μια εκτεταμένη περίοδο επαναληπτικών δραστηριοτήτων για να κατανοήσουν οι μαθητές τα νέα γνωστικά δεδομένα, να τα μάθουν και να μπορούν να τα χρησιμοποιούν αποτελεσματικά (Herrera & Murry, 2016). Η συγκεκριμένη προσέγγιση προωθεί τη χρήση βιβλίων με την ταυτόχρονη εμπλοκή των μαθητών σε πραγματικές καταστάσεις καθώς ακούν και παρατηρούν στη Γ2. Κύριο χαρακτηριστικό της είναι η ενεργός εμπλοκή και συμμετοχή των μαθητών με τον καθοδηγητικό και επιβοηθητικό ρόλο του εκπαιδευτικού (Larsen-Freeman, 2011).

1.5 Συμβολή της μετάφρασης σε προχωρημένο επίπεδο

Η επανένταξη της μετάφρασης στην εκπαιδευτική πράξη, απομακρυσμένη από τις γνωστικές προσεγγίσεις, άρχισε να γίνεται σταδιακά. Πιο συγκεκριμένα, η τεχνική της μετάφρασης άρχισε να εφαρμόζεται στη διδασκαλία της Γ2 κυρίως στα προχωρημένα επίπεδα, ώστε οι μαθητές να μπορούν να δημιουργήσουν πιο άμεσες

συνδέσεις μεταξύ της νοητικής πληροφορίας (έννοιας) και της λεξικής αναπαράστασης (μορφής) (Morena, 2019). Άλλωστε, καθ' όλη τη διαδικασία απόκτησης της Γ2 οι μαθητές έρχονται συνεχώς αντιμέτωποι με νέα αλλά και με ήδη γνωστά λεξικά μορφήματα, αναπτύσσοντας, με αυτόν τον τρόπο, πιο σύνθετες συνδέσεις που περιλαμβάνουν τόσο γλωσσικές όσο και μη γλωσσικές αναπαραστάσεις.

Η χρησιμότητα της μετάφρασης στους μαθητές μεγαλύτερων επιπέδων, εξηγείται λόγω της φυσικής τάσης τους να μεταφράζουν αυθόρμητα στη μητρική τους γλώσσα (Morena, 2019; Schmidt, 2010; Cook, 2007). Ακόμα και στις περιπτώσεις κατά τις οποίες οι μαθητές μεταφράζουν λανθασμένα και χωρίς να προκύπτει νόημα, καταφέρνουν να παρατηρήσουν τις διαφορές μεταξύ των γλωσσών και να επιχειρήσουν τις απαραίτητες προσαρμογές και αντικαταστάσεις λέξεων. Για τους μαθητές που βρίσκονται ήδη σε προχωρημένο επίπεδο είναι πιο εύκολο να αντικαταστήσουν λέξεις, για να προσεγγίσουν περισσότερο το νόημα των πρωτότυπων προτάσεων (Schmidt, 2010). Έτσι, εφαρμόζοντας, την τεχνική της μετάφρασης ενισχύεται ταυτόχρονα η παιδαγωγική αξία των λαθών, ανάγοντας την εκπαιδευτική διαδικασία σε υψηλότερο γνωστικό επίπεδο, καθώς προσεγγίζεται με μεγαλύτερη ακρίβεια το περιεχόμενο του εκάστοτε γλωσσικού συστήματος.

Συμπληρωματικά, όταν καλούνται να μεταφράσουν οι έμπειροι μαθητές, έχουν την ικανότητα να κατανοήσουν εάν οι προτάσεις τους είναι νοηματικά ορθές και εάν ανταποκρίνονται στους στόχους που έχουν τεθεί εξ αρχής (Morena, 2019). Στις περιπτώσεις που απουσιάζει το νόημα, μπορούν να προχωρήσουν σε πιο λεπτομερή ενασχόληση με τη γλώσσα διερευνώντας τη όχι μόνο σε επίπεδο λέξης, αλλά να αντλήσουν πληροφορίες και από τα πολιτισμικά της στοιχεία. Πιο συγκεκριμένα, κατά τη διαδικασία της μετάφρασης οι μαθητές προχωρημένου επιπέδου διέρχονται

από τρία στάδια: α) κατανοούν την πρόταση στη Γ2, β) αναζητούν ισοδύναμες εκφράσεις στη Γ1, και γ) τις συνθέτουν για να αποδώσουν με μεγαλύτερη ακρίβεια και πιστότητα την έννοια της αρχικής πρότασης. Οι συγκεκριμένοι μαθητές καταφέρνουν να κατανοήσουν και να επικοινωνήσουν με μεγαλύτερη ακρίβεια, ωστόσο η αναγνωστική και η γραπτή τους ικανότητα εξακολουθούν να υστερούν (Claypole, 2016).

Η άποψη ότι η μετάφραση λειτουργεί ως γέφυρα ανάμεσα στις δύο γλώσσες, που τις περισσότερες φορές δεν είναι ισοδύναμες μεταξύ τους, διευκολύνει περισσότερο τους πιο έμπειρους μαθητές που διαθέτουν ήδη λεξικό υπόβαθρο (Carreres, 2006). Για να πραγματοποιηθεί η μετάφραση απαιτείται περισσότερη εξάσκηση στη Γ2, ώστε να φτάσει στο γλωσσικό, γνωστικό και κοινωνικό επίπεδο της Γ1 που είναι αναπτυγμένη πλήρως. Πέρα από τη γνώση του λεξιλογίου, μεγάλη σημασία αποδίδεται στην ύπαρξη συνοχής μεταξύ των λέξεων διαθέτοντας προηγούμενη γνώση του πολιτισμού και της ιστορίας της νέας γλώσσας. Η πράξη της μετάφρασης επεκτείνει την εκμάθηση και των δύο γλωσσών, αφού οι μαθητές αποκτούν την ανάλογη ευαισθησία που απαιτείται για να αποδώσουν όσο γίνεται καλύτερα το νόημα των κειμένων τους. Συνεπώς, οι μαθητές προχωρημένου επιπέδου, που διαθέτουν την αντίστοιχη γνώση, μπορούν να ολοκληρώσουν αποτελεσματικότερα το μεταφραστικό έργο.

1.6 Λειτουργία της μετάφρασης

Η μετάφραση, ως επιβοηθητικό εργαλείο στη διδασκαλία ξένων γλωσσών, διευκολύνει την κατανόηση, την αποθήκευση και την ανάκληση πληροφοριών κατακτώντας τη σύνταξη, τη σημασιολογία και τα πολιτισμικά στοιχεία της Γ2 (Dagilienne, 2012). Δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζεται, βέβαια, ως μια ξεχωριστή δραστηριότητα, αλλά να εντάσσεται συνολικά μέσα στο πλαίσιο της διδασκαλίας,

καθώς αποτελεί το μέσο που προάγει την ανάπτυξη των επιμέρους γλωσσικών δεξιοτήτων (Munday, 2012). Κρίνεται δε απαραίτητο, να καθοριστεί με σαφήνεια ο σκοπός της συνολικής διαδικασίας διακρίνοντας τη μετάφραση, ανάλογα με τη μεθοδολογία που ακολουθείται, σε δύο τύπους με κοινό εκπαιδευτικό στόχο: *την παιδαγωγική και την επαγγελματική.*

1.6.1 Παιδαγωγική μετάφραση

Παιδαγωγική μετάφραση είναι αυτή που βασίζεται στην εκμάθηση της Γ2 (Klaudy, 2003) ή πραγματοποιείται μέσα στην τάξη (Schäffner, 1998). Οι βασικότερες επιδιώξεις της συγκεκριμένης προσέγγισης είναι η ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών, η ανάδειξη των δομικών διαφορών και ομοιοτήτων μεταξύ των δύο γλωσσών καθώς και η εστίαση στη χρησιμότητα του περικειμένου για την εκμάθηση του λεξιλογίου. Τα μέσα διδασκαλίας που εφαρμόζονται κυρίως έχουν ως βάση τους την επιλογή αυθεντικών πηγών της Γ2. Ένα παράδειγμα, αποτελούν τα δημοσιογραφικά κείμενα, τα οποία αποδεδειγμένα βελτιώνουν σημαντικά τις γλωσσικές δεξιότητες, το λεξιλόγιο και την πολιτισμική ευαισθητοποίηση των μαθητών (Claypole, 2016). Αναλυτικότερα, οι παιδαγωγικοί στόχοι της συγκεκριμένης προσέγγισης είναι:

- ✓ η παροχή δυνατότητας στους μαθητές να βελτιώσουν τη γλωσσική τους επάρκεια στην ανάγνωση, την ακουστική κατανόηση και την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου
- ✓ η παροχή δυνατότητας στους μαθητές να βελτιώσουν τη γραμματική τους συνείδηση για τη Γ2, μέσω της σύγκρισης και της αντιπαράθεσης μεταξύ των δύο γλωσσών
- ✓ η κατάκτηση από τους μαθητές του συστήματος συνοχής της Γ1

- ✓ η ενθάρρυνση των μαθητών να δημιουργούν συμφραζόμενα με συγκεκριμένες λέξεις του κειμένου
- ✓ η ενίσχυση της πολιτισμικής συνείδησης των μαθητών για τη Γ2 μέσω της αλληλεπίδρασης στην τάξη και της επακόλουθης επικοινωνιακής συζήτησης για τα κείμενα με τα οποία ασχολούνται.

1.6.2 Επαγγελματική μετάφραση

Η δεύτερη μέθοδος είναι η *επαγγελματική μετάφραση (πραγματική μετάφραση)* (Klaudy, 2003) ή *μετάφραση της αγοράς* (Schäffner, 1998). Στο επίκεντρο της συγκεκριμένης μεθόδου βρίσκονται οι δεξιότητες μετάφρασης των μαθητών και το επίπεδο επάρκειάς τους στη Γ2 (Claypole, 2016). Η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθείται στοχεύει κυρίως στη βελτίωση των πρακτικών μεταφραστικών ικανοτήτων των μαθητών, σύμφωνα με τη θεωρία της μετάφρασης, εφαρμόζοντάς τη σε διάφορα αυθεντικά κειμενικά είδη (δημοσιογραφικά, νομικά, διδακτικά, επιστημονικά, περιγραφικά κείμενα και αφηγήσεις). Οι παιδαγωγικοί στόχοι της συγκεκριμένης πρακτικής είναι:

- ✓ η παροχή της δυνατότητας στους μελλοντικούς μεταφραστές να βελτιώσουν τις δεξιότητες μετάφρασής τους, ώστε να ανταποκρίνονται στην αγορά εργασίας
- ✓ η βελτίωση της ικανότητάς τους για πρακτική μετάφραση με επαγγελματικό προσανατολισμό
- ✓ η παροχή της ευκαιρίας στους μαθητές να μεταχειρίζονται σε άριστο επίπεδο την κωδικοποίηση και την αποκωδικοποίηση των κειμένων-πηγή
- ✓ η προσεκτική ενασχόληση με τις θεωρητικές μεταφραστικές προσεγγίσεις

- ✓ η παροχή της δυνατότητας να βελτιώσουν οι μαθητές τις τεχνικές ανάλυσης κειμένου
- ✓ η επάρκεια στη χρήση των γλωσσικών στοιχείων στη γλώσσα-στόχο
- ✓ η επικέντρωση στη διαδικασία και στο αποτέλεσμα της μετάφρασης.

1.7 Τεχνικές εφαρμογής της μετάφρασης στη διδασκαλία της Γ2

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η μετάφραση είναι ένα επιβοηθητικό μέσο για τη διδασκαλία του νέου γλωσσικού συστήματος και μπορεί να δημιουργήσει ουσιαστική αλληλεπίδραση στην τάξη, συνδέοντας την κατανόηση με την επικοινωνία (Cook, 2010). Οι δραστηριότητες που εμπεριέχουν τη μετάφραση συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ενδογλωσσικής ικανότητας των μαθητών, περιορίζοντας τις ενδεχόμενες παρεμβολές μεταξύ των γλωσσών. Για παράδειγμα, μια από τις μεταφραστικές δραστηριότητες που εφαρμόζονται είναι η αντιπαραβολική ανάλυση (contrastive analysis), για την ανάδειξη των γλωσσικών πεδίων που δυσκολεύουν τους μαθητές (Webb, 2009). Η συγκεκριμένη τεχνική λειτουργεί ως αποτελεσματικό εκπαιδευτικό βοήθημα για την εξάλειψη των διαγλωσσικών παρεμβολών, κυρίως με δραστηριότητες που βασίζονται στην ανάλυση των κειμένων και στοχεύουν στην ανάδειξη των γραμματικών διαφορών, των λεξιλογικών ομοιοτήτων καθώς και των συστημάτων συνοχής.

Παρακάτω παρουσιάζονται τρόποι με τους οποίους μπορεί να αξιοποιηθεί η μετάφραση ενισχύοντας τις γλωσσικές δεξιότητες της ανάγνωσης, της ακουστικής κατανόησης, της παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου καθώς και του λεξιλογίου.

1.6.1 Ανάγνωση

Η συμβολή της μετάφρασης στην εξάσκηση της ανάγνωσης και της κατανόησης πραγματοποιείται μέσα από την αναπαραγωγή του πρωτότυπου κειμένου με τη διδασκαλία και την εφαρμογή συγκεκριμένων στρατηγικών. Πριν ξεκινήσουν οι μαθητές τη μετάφραση απαραίτητο είναι να πραγματοποιηθεί ανάλυση του κειμένου-πηγής. Η πρώτη επαφή με το κείμενο δεν θα πρέπει να περιορίζεται μόνο σε μια επιφανειακή προσέγγιση, αλλά να εκτείνεται στην εις βάθος κατανόησή του, αποκρυπτογραφώντας ακόμα και τα πιο κρυφά πολιτισμικά μηνύματά του, καθώς αυτά θα πρέπει να μεταφραστούν και να αποδοθούν με προσαρμογές και τροποποιήσεις (Calis & Dikilitas, 2012). Οι μαθητές θα πρέπει να αποδίδουν ιδιαίτερη έμφαση στο κείμενο-πηγή αναπτύσσοντας σταδιακά τις ικανότητές τους για κριτική ανάγνωση. Τόσο η μορφή του κειμένου όσο και το νόημά του θα πρέπει να αναλύονται και να αξιολογούνται με κάθε λεπτομέρεια από τους μαθητές, προκειμένου να οδηγούνται στον αποτελεσματικότερο τρόπο μετάφρασης. Έτσι, οι μαθητές μαθαίνουν να εστιάζουν από κοινού στα γλωσσικά και στα εξω-γλωσσικά χαρακτηριστικά των κειμένων, τα οποία στην πλειοψηφία τους αντιμετωπίζονται επιφανειακά ή αγνοούνται πλήρως κατά την παραδοσιακή διδασκαλία ξένων γλωσσών (Leonardi, 2010). Επιπλέον, αποφεύγονται οι παρανοήσεις και οι λανθασμένες αποδόσεις μιας λέξης, καθώς οι μαθητές γνωρίζουν το περιεχόμενο, τον τρόπο και τον λόγο για τον οποίο αναφέρεται το καθετί σε ένα κείμενο.

Η επεξεργασία του κάθε κειμένου μπορεί να διέρχεται από δύο στάδια: την πρώτη-γρήγορη ανάγνωση (skimming) και την κριτική ανάγνωση (scanning) (Webb, 2009). Αναλυτικότερα, στο πρώτο στάδιο οι μαθητές εφαρμόζουν τις τεχνικές της γρήγορης ανάγνωσης αντλώντας στοιχεία από τον τίτλο, τον συγγραφέα, το κειμενικό είδος, το γενικότερο θέμα και τη δομή του κειμένου. Διαβάζουν την πρώτη και την τελευταία

πρόταση της κάθε παραγράφου και καταγράφουν τις βασικότερες ιδέες τους. Το στάδιο αυτό διαρκεί περίπου 15 λεπτά και είναι εξαιρετικά σημαντικό καθώς οι μαθητές εισέρχονται στο νόημα του κειμένου και προετοιμάζονται για να προχωρήσουν στην επόμενη λεπτομερή ανάγνωση. Στο δεύτερο στάδιο, η γενική ιδέα που έχουν ήδη οι μαθητές μετατρέπεται σε κριτική γνώση μέσα από μια πιο αργή και προσεκτική ανάγνωση, δίνοντας ιδιαίτερη προσοχή σε κάθε πρόταση ακόμα και σε κάθε λέξη. Στόχος είναι μέσω της αναλυτικής μεθόδου οι μαθητές να κατανοήσουν το κείμενο απαντώντας σε σχετικές ερωτήσεις (British Council, 2015). Η μετάφραση μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές και στα δύο στάδια, αλλά κυρίως στο δεύτερο, γιατί με τη βοήθειά της θα καταφέρουν να προσεγγίσουν άγνωστες λέξεις και δυσνόητα σημεία.

1.7.2 Παραγωγή γραπτού λόγου

Η μετάφραση από τη Γ1 στη Γ2 μπορεί να είναι εξίσου αποτελεσματική για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραφής των μαθητών βελτιώνοντας σε μεγάλο βαθμό την κατάλληλη χρήση των γραμματικών δομών και των ιδιωματικών εκφράσεων στη Γ2, τον ειρμό των ιδεών τους καθώς και τη σύνδεση των επιμέρους λέξεων και προτάσεων (Folse, 2006). Όπως αναφέρει, άλλωστε, ο Porovich (1999) η μετάφραση από τη Γ1 βοηθά χωρίς να εμποδίζει τις δεξιότητες γραφής των μαθητών στη Γ2. Έπειτα από έρευνες, η πιο αποτελεσματική μέθοδος ένταξης της μετάφρασης κατά την παραγωγή γραπτού λόγου συνίσταται στη χρήση ενός κειμένου στη Γ1, το οποίο οι μαθητές καλούνται να μεταφράσουν στη Γ2 επιδιώκοντας φυσικό ειρμό, όμοιο στυλ και περιεχόμενο σύμφωνα πάντα με τους κανόνες γραφής της Γ2 (Pariente-Berlan, 2013). Στη συνέχεια, οι μαθητές μπορούν να γράψουν μια περίληψη του κειμένου στη Γ2, συνοψίζοντας τα κυριότερα σημεία του. Βοηθητικό είναι ακόμα να επαναδιατυπώσουν την κύρια ιδέα του κειμένου και να ελέγξουν εάν το παραγόμενο

κείμενο εξυπηρετεί τον ίδιο σκοπό. Όπως έχει παρατηρήσει ο Claypole (2016), δεν υπάρχουν πολλά μοντέλα διαθέσιμα που να εφαρμόζουν την τεχνική της μετάφρασης και να αναδεικνύουν την πολυπλοκότητα και τη χρησιμότητά της κατά την παραγωγή γραπτού λόγου. Παρ' όλα αυτά, καταλληλότερη αποδεικνύεται η εξάσκηση των μαθητών σε διαφορετικά είδη κειμένων, εφαρμόζοντας την τεχνική του παραλληλισμού, ώστε να εμπλουτίζουν σημαντικά τις ικανότητες γραφής τους και να παράγουν πιο ποιοτικά κείμενα (Webb, 2009).

1.7.3 Ακουστική κατανόηση

Η συγκεκριμένη δεξιότητα συνδέεται άμεσα με την ικανότητα ανάγνωσης, καθώς απαιτεί την κατανόηση μέσα από την ιδιαίτερη εστίαση της προσοχής. Όσο περισσότερα είναι τα κείμενα με τα οποία έρχονται σε επαφή οι μαθητές τόσο υψηλότερες επιδόσεις εμφανίζουν στην ακουστική τους ικανότητα. Συνεπώς, μεγαλύτερη προσοχή θα πρέπει να αποδίδεται στη σωστή προφορά των λέξεων κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στη γνώση του λεξιλογίου (Leonardi, 2011). Μέσω της μετάφρασης οι μαθητές αλληλεπιδρούν μεταξύ τους αλλά και με τον εκπαιδευτικό σχετικά με τις ακουστικές δραστηριότητες και τις φράσεις που δεν έχουν κατανοήσει επαρκώς. Οι δραστηριότητες ακρόασης μπορεί να είναι διαφορετικών μορφών: πολλαπλής επιλογής, συμπλήρωσης προτάσεων, απάντησης σε ερωτήσεις (Calis & Dikilitas, 2012). Η μετάφραση είναι προτιμότερο να πραγματοποιείται πριν από τις ακουστικές δραστηριότητες, ώστε οι μαθητές να κατανοούν τα ζητούμενα. Απώτερος σκοπός, είναι να εντοπιστούν οι άγνωστες λέξεις που μπορεί να απομακρύνουν από το νόημα και να εμποδίσουν την κατάκτηση της Γ2. Εξίσου επιβοηθητική έχει αποδειχθεί και η φωναχτή ανάγνωση και ηχογράφηση των μεταφράσεων των μαθητών έπειτα από τη συγκατάθεση τους για τα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Webb, 2009).

1.7.4 Παραγωγή προφορικού λόγου

Τα πρωτότυπα κείμενα στη Γ2 αποτελούν εξίσου χρήσιμο διδακτικό υλικό, καθώς ενισχύουν την ανάπτυξη των προφορικών δεξιοτήτων των μαθητών. Μπορούν να εισαχθούν μέσα από την ανάπτυξη μιας συζήτησης για το κύριο θέμα του κειμένου που πρόκειται να μεταφραστεί, άμεσα συσχετιζόμενο με τις προτιμήσεις των μαθητών, με σκοπό να κεντρίσει το ενδιαφέρον τους και να εξασφαλίσει την ενεργό συμμετοχή τους στη συζήτηση (Leonardi, 2011). Κατόπιν, οι μαθητές ξεκινούν μια επικοδομητική αντιπαράθεση ιδεών, αναδεικνύοντας παράλληλα τα χαρακτηριστικά στοιχεία των δύο πολιτισμών. Με τον τρόπο αυτό, προάγεται η εκπαιδευτική διαδικασία και η τάξη μετατρέπεται σε έναν ζωτικό χώρο συνεχούς αλληλεπίδρασης όπου οι μαθητές λειτουργούν ως ενεργά μέλη μιας ομάδας. Η εφαρμογή ανάλογων δραστηριοτήτων έχει εξίσου σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση του λεξιλογίου προκαλώντας και ενισχύοντας όλο και περισσότερο την προφορική παραγωγή των μαθητών (Claypole, 2016). Το κύριο στοιχείο που καθιστά σημαντική την ένταξη της μετάφρασης για την ενίσχυση της ικανότητας της ομιλίας είναι η συζήτηση που αναπτύσσεται με την πρόταση όλο και περισσότερων ιδεών στη Γ1 για τη διαμόρφωση απάντησης στη Γ2 (Webb, 2009).

1.7.5 Ανάπτυξη του λεξιλογίου

Εκτός από τις τέσσερις βασικές γλωσσικές δεξιότητες, η μετάφραση μπορεί επίσης να εφαρμοστεί αποτελεσματικά και για την ανάπτυξη του λεξιλογίου. Πράγματι, οι δραστηριότητες που βασίζονται στη μετάφραση κατέχουν κεντρικό ρόλο στη σταδιακή οικοδόμηση του λεξιλογίου της Γ2 (Dagilienė 2012). Το νέο λεξιλόγιο είτε πρόκειται για μεμονωμένες λέξεις είτε για ιδιωματικές εκφράσεις προστίθεται σε κάθε ευκαιρία έκθεσης στη Γ2 (Calis & Dikilitas, 2012). Αυθεντικά κείμενα που

έχουν επιλεγεί με ιδιαίτερη προσοχή δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν το λεξιλογικό τους απόθεμα κατακτώντας μια πληθώρα από λέξεις και φράσεις (Claypole, 2016).

Για να φτάσουν οι μαθητές σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο επάρκειας θα πρέπει να έχουν την ικανότητα:

- ✓ να δίνουν συνώνυμα και αντίθετα στη Γ2
- ✓ να διακρίνουν ιδιωματικές εκφράσεις
- ✓ να χρησιμοποιούν τις κατάλληλες λέξεις στο κατάλληλο κειμενικό περιβάλλον
- ✓ να διακρίνουν τα πολιτισμικά στοιχεία των δύο γλωσσών που προβάλλονται από τις λέξεις
- ✓ να παραφράζουν στη Γ2
- ✓ να βρίσκουν τον καταλληλότερο συνδυασμό λέξεων στη Γ2

1.8 Μέθοδοι αξιολόγησης

Η αξιολόγηση των παραγόμενων μεταφράσεων από τους μαθητές αποτελεί μια πολυδιάστατη διεργασία εμπλέκοντας πολλαπλούς παράγοντες (Παπασπύρος κ.συν., 2001). Σύμφωνα με τον Wilss (1982), κατά την αξιολόγηση της μετάφρασης εξετάζονται δύο κειμενικές δομές που σχετίζονται με τη μορφολογική και την πραγματολογική τους σύγκλιση. Πραγματοποιείται σύγκριση του κειμένου-πηγή και του κειμένου-στόχος, αναδόμηση των ψυχογλωσσικών διεργασιών και επεξεργασία ενός μοντέλου για την αξιοποίηση της διακειμενικής επάρκειας. Σκοπός είναι να εξεταστούν οι άξονες της μετάφρασης τόσο σε επίπεδο μικροδομής, ικανοποιώντας τους κανόνες της μορφοσύνταξης και του λεξιλογίου-σημασιολογίας όσο και σε επίπεδο μακροδομής, ελέγχοντας την πραγματολογία-υφολογία. Το κάθε λάθος

αξιολογείται, ανάλογα με τη λειτουργία του μέσα στο κείμενο, εάν δημιουργεί παρανοήσεις ή εάν αναστέλλει και παρεμποδίζει την επικοινωνία. Παράλληλα, απαραίτητη προϋπόθεση για την αξιολόγηση του συνολικού μεταφραστικού αποτελέσματος είναι να λαμβάνονται υπόψη το επίπεδο δυσκολίας αλλά και η καταβολή της μεταφραστικής προσπάθειας από την πλευρά των μαθητών. Σκοπός της αξιολόγησης της μετάφρασης είναι η παροχή της κατάλληλης ανατροφοδότησης, ώστε οι μαθητές να μάθουν να αυτενεργούν για την επιλογή της καταλληλότερης μεταφραστικής προσέγγισης ανάλογα με τις δραστηριότητες που καλούνται να πραγματοποιήσουν.

1.9 Παραλήψεις των εκπαιδευτικών

Πέρα από την αποδοχή και την ένταξη της μετάφρασης στην εκπαιδευτική πράξη πολλά είναι τα στοιχεία που αγνοούνται κατά την εφαρμογή της. Οι πιο συνηθισμένες παραλήψεις που παρατηρούνται κατά τη χρήση της μετάφρασης είναι η έλλειψη σαφών και ξεκάθαρων κριτηρίων επιλογής των κειμένων προς μετάφραση, τα οποία είναι στην πλειοψηφία τους λογοτεχνικά (Bateman, 2008). Στην περίπτωση που τεθούν εξ αρχής ξεκάθαροι στόχοι οι δυσκολίες περιορίζονται στις λεξιλογικές και γραμματικές προσαρμογές. Επίσης, ως σφάλμα θεωρείται η έλλειψη καθοδήγησης καθ' όλη τη διαδικασία της μετάφρασης. Οι οδηγίες προς τους μαθητές περιορίζονται συνήθως μονάχα στη φράση «να μεταφράσετε», χωρίς να έχουν εξασκηθεί στην εφαρμογή κάποιας μεθόδου, ώστε να αποφευχθούν σφάλματα και παρανοήσεις. Ένα επιπλέον ζήτημα που μπορεί να προκύψει είναι η έλλειψη διάκρισης μεταξύ ευθείας και αντίστροφης μετάφρασης, με αποτέλεσμα να γίνεται κατανοητό ότι και στις δύο περιπτώσεις θα πρέπει να ακολουθείται η ίδια μεθοδολογία (Van Beek, Leendert, 2016). Τέλος, παράλειψη των εκπαιδευτικών θεωρείται και η απουσία ενσωμάτωσης της θεωρίας στην πράξη της μετάφρασης (Mollaei et al., 2017). Η προσήλωση των

μαθητών στο πρωτότυπο κείμενο έχει ως αποτέλεσμα την παραγωγή μηχανικών μεταφράσεων, τυποποιημένης μεθοδολογίας και την απομάκρυνση από τα παιδαγωγικά οφέλη της μετάφρασης.

Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί κατά τη σχεδίαση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, θα πρέπει να είναι προσηλωμένοι στη διδασκαλία που δεν αποκλείει αλλά αποδέχεται τις διαφορές και τις ομοιότητες μεταξύ των γλωσσών και των ποικίλων πολιτισμών. Σύμφωνα με τον Leffa (2012), η σημερινή διδασκαλία που βασίζεται στις αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης και εμπεριέχει διαφορετικές δραστηριότητες, σκοπό έχει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών. Δεν είναι αναγκαίο να υιοθετείται ένας συγκεκριμένος τρόπος ένταξης και εφαρμογής της μετάφρασης κατά την ξενόγλωσση διδασκαλία. Ανάλογα με τις δυνατότητες, τις ανάγκες και το μαθησιακό στυλ των μαθητών θα πρέπει να προσαρμόζονται οι αντίστοιχες δραστηριότητες, για την άμεση ενίσχυσή τους τόσο σε εκπαιδευτικό όσο και σε προσωπικό επίπεδο (Van Beek, Leendert, 2016).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΤΠΕ και διδασκαλία ξένων γλωσσών

Η χρησιμοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της αγγλικής ως Γ2 αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα στο πεδίο της διδασκαλία ξένων γλωσσών. Πρόσφατες έρευνες (Yunus et al., 2012; Monteith & Unsworth, 2008; O'Halloran, 2011) αποδεικνύουν ότι η χρήση των ΤΠΕ βελτιώνει την εκπαιδευτική διαδικασία και παρέχει περισσότερες ευκαιρίες για μάθηση, με οφέλη τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους εκπαιδευόμενους (Ackerley & Coccetta, 2011). Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται η ανάδειξη της χρησιμότητας των ΤΠΕ στη διδασκαλία ξένων γλωσσών μέσα από την εφαρμογή προγραμμάτων διδασκαλίας (CALL) που στοχεύουν στη συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.

2.1 Μεθοδολογία εφαρμογής των ΤΠΕ (CALL/CALT)

Το CALL (Computer Assisted Learning Language), γνωστό ως *υποβοηθούμενη εκμάθηση ξένων γλωσσών μέσω της τεχνολογίας*, πρωτοεμφανίστηκε το 1960 (Kumar, 2011). Αρχικά, εφαρμόστηκε σε πανεπιστήμια και σχολεία της Αγγλίας, γρήγορα όμως αξιοποιήθηκε και από την υπόλοιπη Ευρώπη και την Αμερική.

Το CALL βασίζεται στην αναζήτηση και μελέτη ψηφιακών μέσων για αποδοτικότερη οργάνωση της διδασκαλίας και αποτελεσματικότερη εκμάθηση. Βασική επιδίωξη της συγκεκριμένης μεθοδολογίας είναι ο συνδυασμός μιας ευρείας ποικιλίας πληροφοριών και επικοινωνιακών μέσων, με σκοπό την ευκολότερη και πιο ενδιαφέρουσα κατάκτησή τους (O'Halloran, 2011). Παρέχει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να δημιουργούν και στους μαθητές να μαθαίνουν μέσα από εικονικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, διασφαλίζοντας την άμεση διάδραση και τη συνεχή

αλληλεπίδραση τόσο για την διδασκαλία δια ζώσης όσο και για τη διδασκαλία εξ αποστάσεως (Kumar, 2011).

Η επιτυχής πραγματοποίηση της διδασκαλίας μέσω του CALL προϋποθέτει τον προσεκτικό σχεδιασμό κάθε διδακτικού σεναρίου και την κάλυψη των πραγματικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών μέσα από τη διδασκαλία ποικίλων στρατηγικών (Ackerley & Coccetta, 2011). Η εξοικείωση των μαθητών με συγκεκριμένες στρατηγικές συμβάλλει σε σημαντικό βαθμό στην αυτενεργό οικοδόμηση της γνώσης. Ενδεικτικά, η διδασκαλία προτείνεται να γίνεται σε τρία στάδια: με δραστηριότητες πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τη χρήση των ψηφιακών μέσων (Kumar, 2011). Πιο συγκεκριμένα, οι δραστηριότητες-πριν περιλαμβάνουν τον προβληματισμό-παρουσίαση για την ενεργοποίηση της προηγούμενης εμπειρίας και των βιωμάτων των μαθητών. Οι δραστηριότητες-κατά περιλαμβάνουν την επεξεργασία των πληροφοριών, με σκοπό την εμπέδωση και την εξάσκηση μέσα από ασκήσεις διαφορετικών τύπων και οι δραστηριότητες-μετά περιλαμβάνουν την αξιολόγηση της συνολικής διαδικασίας, για τη διαπίστωση της επίτευξης των στόχων τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τους ίδιους τους μαθητές.

2.1.1 Δραστηριότητες πριν τη χρήση του διαδικτύου

Οι δραστηριότητες που πραγματοποιούνται πριν από τη χρήση του διαδικτύου στόχο έχουν να προετοιμάσουν και να προϊδεάσουν τους μαθητές για το εκάστοτε κάθε φορά γνωστικό αντικείμενο. Η προσέλκυση του ενδιαφέροντος επιτυγχάνεται συνήθως με εισαγωγικές ερωτήσεις (pre-questions), για να αντληθούν πληροφορίες από την προηγούμενη εμπειρία των μαθητών. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές αποκτούν κίνητρο για τη μάθηση ανταλλάσσοντας πληροφορίες μεταξύ τους (peer to peer teaching). Απαραίτητη είναι η διδασκαλία του λεξιλογίου για τις επακόλουθες

δραστηριότητες μέσω της τεχνικής της μετάφρασης (pre-teach vocabulary). Βοηθητικό κρίνεται ακόμα, να παρουσιάζονται καταστάσεις (situations) για τις οποίες θα πρέπει να προτείνουν οι μαθητές τον κατάλληλο τρόπο αντιμετώπισης (simulation). Μια βοηθητική δραστηριότητα προϋδεασμού είναι η «ιδεοθύελλα» (brainstorming) με κύρια επιδίωξη τη συγκέντρωση όσο το δυνατόν περισσότερων λέξεων για το ανάλογο θέμα. Μέσα από τις εισαγωγικές δραστηριότητες οι μαθητές καταφέρνουν τελικά να παράξουν τις κατάλληλες γλωσσικές δομές που θα αξιοποιήσουν στις επόμενες δραστηριότητες (Σουλιώτης, 2012).

2.1.2 Δραστηριότητες με τη χρήση του διαδικτύου

Στο στάδιο των δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται με τη χρήση του διαδικτύου οι μαθητές διδάσκονται το νέο γνωστικό αντικείμενο πραγματοποιώντας δραστηριότητες διαβαθμισμένης δυσκολίας. Ιδιαίτερα χρήσιμο είναι να επεξηγούνται επακριβώς τα ζητούμενα της κάθε άσκησης, ώστε να διασφαλίζεται η συνολική συμμετοχή τους. Στο στάδιο αυτό επιδιώκεται η εμπέδωση του νέου λεξιλογίου και της νέας γνώσης μέσω της μεθόδου της μετάφρασης. Η συμμετοχή των μαθητών στις δραστηριότητες μπορεί να γίνει ατομικά, αλλά κυρίως ομαδικά για την προαγωγή της συνεργατικής μάθησης. Αντίστοιχα παραδείγματα εφαρμογής με τη χρήση του διαδικτύου αποτελούν οι λεξιλογικές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται σε ηλεκτρονικές πλατφόρμες, παρέχοντας άμεση ανατροφοδότηση και βοήθεια όποτε οι μαθητές αντιμετωπίζουν κάποια δυσκολία.

2.1.3 Δραστηριότητες μετά τη χρήση του διαδικτύου

Απαραίτητο είναι μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας και των δραστηριοτήτων εξάσκησης να δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να ανακεφαλαιώνουν και να διαπιστώνουν την κατάκτηση του νέου διδακτικού αντικειμένου. Για να είναι

πληρέστερη η διδασκαλία με τη χρήση του διαδικτύου απαραίτητο κρίνεται να ακολουθούν δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης, ώστε οι ίδιοι οι μαθητές να εντοπίζουν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους. Τα όποια λάθη εντοπίζονται και αντιμετωπίζονται άμεσα μέσα από τη δυνατότητα επανάληψης συγκεκριμένων δραστηριοτήτων. Οι δραστηριότητες αυτές μπορεί να είναι πολλών μορφών. Για παράδειγμα, για τον έλεγχο της κατανόησης ενός κειμένου, προτείνεται η αναδιήγηση του διδαχθέντος κειμένου, η περίληψη καθώς και η δημιουργία ενός εννοιολογικού χάρτη συμπεριλαμβάνοντας τις νέες λέξεις. Μέσα από τις συγκεκριμένες δραστηριότητες διαπιστώνεται εάν οι μαθητές έχουν κατακτήσει τη νέα γνώση κι αν απαιτείται περαιτέρω εξάσκηση.

2.2 Πλεονεκτήματα χρήσης των ΤΠΕ

Η κατάλληλη χρήση του διαδικτύου στη διδασκαλία ξένων γλωσσών προσφέρει αποδεδειγμένα σημαντικά οφέλη, συμβάλλοντας αποτελεσματικά στην επίτευξη των διδακτικών στόχων, όπως αποτυπώνονται στο γενικό διδακτικό-παιδαγωγικό προσανατολισμό του Ενιαίου Προγράμματος Σπουδών και αναδεικνύουν την κεντρική θέση του εκπαιδευόμενου στη διαδικασία μάθησης (Ackerley & Coccetta, 2011). Σύμφωνα με τους Vaarala & Jalkanen (2010), τα πλεονεκτήματα της χρήσης του CALL για τη διδασκαλία και την εκμάθηση της Γ2 συνοψίζονται στα εξής:

Δημιουργία κινήτρων μάθησης: ο πλούτος των δραστηριοτήτων που μπορούν να αναπτυχθούν, ο συνδυασμός της μάθησης με το δημιουργικό παιχνίδι καθώς και η δυνατότητα ανεξάρτητης εργασίας συντελούν στην αύξηση του κινήτρου μάθησης για το σύνολο των μαθητών.

Εξατομίκευση της διαδικασίας μάθησης: οι πιο χαμηλών τόνων και συνεσταλμένοι μαθητές ευνοούνται ιδιαίτερα από τη συνεργατική, μαθητοκεντρική και

εξατομικευμένη διαδικασία μάθησης. Οι καλοί μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν πλήρως τις ικανότητές τους, ενώ ταυτόχρονα οι λιγότερο καλοί συμμαθητές τους εργάζονται με τους δικούς τους ρυθμούς χωρίς να πραγματοποιούνται συγκρίσεις. Στόχος είναι ο κάθε μαθητής ξεχωριστά να βοηθηθεί αξιοποιώντας στο έπακρο τις ικανότητες του, βελτιώνοντας παράλληλα τις επιδόσεις του.

Ενίσχυση των δεικτών επιτυχίας των μαθητών: η χρήση των ΤΠΕ συντελεί στην ανάπτυξη της αυτόνομης μάθησης, των επικοινωνιακών ικανοτήτων των μαθητών καθώς και της εμπιστοσύνης προς τον εαυτό τους.

Ανάπτυξη βιωματικής μάθησης: με τη βοήθεια των τεχνολογικών μέσων, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να βιώνουν εκπαιδευτικές εμπειρίες προερχόμενες από πρωτότυπες πηγές, εκτεινόμενες και πέρα από την απλή χρήση του βιβλίου. Με τον τρόπο αυτό, επιτυγχάνεται η ουσιαστική συμμετοχή των μαθητών, ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσεται και προάγεται η αυτενέργεια και η ελεύθερη βούλησή τους.

Αυθεντικό υλικό μελέτης: το διαδίκτυο κατακλύζεται από αυθεντικές πηγές και δραστηριότητες, οι οποίες, έπειτα από προσεκτική επιλογή, είναι άμεσα διαθέσιμες στους μαθητές για ανάγνωση και μελέτη με σχετικά χαμηλό κόστος. Το αυθεντικό υλικό μπορεί να περιλαμβάνει είτε κείμενα στη Γ2 είτε οπτικοακουστικό υλικό, ως έναυσμα για περαιτέρω μελέτη και συζήτηση.

Μεγαλύτερη αλληλεπίδραση: η γραμμική πορεία διδασκαλίας και μάθησης αλλάζει, καθώς οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να εξασκούνται σε δραστηριότητες διαφορετικού είδους. Πολλές είναι οι ασκήσεις που προσφέρουν άμεσα αποτελέσματα εμφανίζοντας τις λανθασμένες απαντήσεις και προτάσεις για περαιτέρω εξάσκηση και βελτίωση.

Ανεξαρτησία από τη μοναδική πηγή πληροφόρησης: με τη χρήση των ΤΠΕ οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να ανακαλύψουν πλήθος διαφορετικών μέσων πληροφόρησης. Αποτέλεσμα των ποικίλων εκπαιδευτικών εφαρμογών είναι η προώθηση της διαθεματικότητας και της διαπολιτισμικότητας της μάθησης με ευχάριστο και ελκυστικό τρόπο.

Παγκόσμια συνεννόηση: η εκμάθηση της Γ2 πραγματοποιείται σε ένα περιβάλλον, το οποίο με τη συμβολή της τεχνολογίας συμβαδίζει με τις ανάγκες και τις απαιτήσεις των συνεχώς εξελισσόμενων κοινωνιών. Η χρήση της τεχνολογίας δίνει την ευκαιρία στους μαθητές, να εξασκούνται στο γραπτό και τον προφορικό λόγο με φυσικούς ομιλητές. Με τον τρόπο αυτό, ενισχύεται ο κοινωνικός ρόλος της μάθησης και η συνειδητοποίηση των κοινών χαρακτηριστικών μεταξύ των διαφόρων πολιτισμών.

2.3 Μειονεκτήματα χρήσης των ΤΠΕ

Πέρα από τα πλεονεκτήματα που αναφέρθηκαν, αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των ΤΠΕ στην ξενόγλωσση εκπαίδευση, δεν θα πρέπει να αγνοούνται οι δυσκολίες που ενέχει η χρήση τους και η μη συνεπής εφαρμογή τους. Αρχικά, το μεγαλύτερο μειονέκτημα το οποίο δεν περιορίζεται μόνο στη διδασκαλία της Γ2, αλλά εκτείνεται στη γενικότερη ένταξή τους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, είναι το κόστος τους. Πολλές είναι οι πλατφόρμες και τα διαδικτυακά μέσα που απαιτούν σημαντική οικονομική συμμετοχή συμπεριλαμβανομένων των εξόδων απόκτησης, λειτουργίας, συντήρησης, αναβάθμισης και επιμόρφωσης των διδασκόντων για πλήρη πρόσβαση στις υπηρεσίες τους. Ακόμα, τεχνικά προβλήματα συμβατότητας εκπαιδευτικού λογισμικού με τους υπολογιστές ενός σχολικού εργαστηρίου περιορίζουν σε σημαντικό βαθμό τις επιλογές και τις διδακτικές δραστηριότητες διδασκόντων και διδασκομένων.

Ένα εξίσου σημαντικό ζήτημα που εγείρει προβληματισμό σχετικά με την εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στην ξενόγλωσση διδασκαλία, είναι αυτό της ποιότητας και της καταλληλότητας των ψηφιακών προγραμμάτων και ιδιαίτερα των διαδικτυακών πηγών που θα χρησιμοποιηθούν. Για παράδειγμα, τα λογισμικά που δίνουν έμφαση στις ασκήσεις κλειστού τύπου, με άμεση ανάδραση χαρακτηρίζονται από έλλειψη επικοινωνιακού στοιχείου (O'Halloran, 2011). Γενικότερα, κανένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, όσο προηγμένο κι αν είναι, δεν μπορεί να αντικαταστήσει τη δια ζώσης διδασκαλία στη Γ2 και να αντικαταστήσει τη φυσική παρουσία εκπαιδευτικών και μαθητών. Για την πιο αποτελεσματική χρήση των ΤΠΕ, προτείνεται η αξιοποίησή τους συμπληρωματικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, δηλαδή ως επιβοηθητικό μέσο διδασκαλίας.

2.4 Γλωσσικές δεξιότητες και ΤΠΕ

Μέσα από την ενασχόληση με δραστηριότητες ψηφιακών μέσων οι μαθητές καταφέρνουν να αναπτύξουν συγκεκριμένους γνωστικούς μηχανισμούς που βελτιώνουν τις επιδόσεις τους στην ανάγνωση, στην κατανόηση καθώς και την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου. Αναλυτικότερα, αναφορικά με την αναγνωστική ικανότητα οι τέσσερις στρατηγικές ανάγνωσης που καλλιεργούνται σύμφωνα με τους Lunzer & Gardner (1979) είναι: η προσληπτική (receptivereading), η αναστοχαστική (reflective reading), η γρήγορη (skim reading) και η προσεκτική (scanning).

Όσον αφορά τη σύνθεση ενός γραπτού κειμένου, όταν αυτό γίνεται σε κάποιο ηλεκτρονικό μέσο, οι μαθητές έχουν την άμεση δυνατότητα να παράγουν, να βελτιώνουν, να μετατρέπουν και να αποθηκεύουν τα κείμενά τους για περαιτέρω χρήση και επεξεργασία (O'Halloran, 2011). Ένας αποτελεσματικός τρόπος

διδασκαλίας της σύνθεσης/παραγωγής γραπτού λόγου θα μπορούσε να είναι η ανάπτυξη μιας συζήτησης και ο προβληματισμός για ένα συγκεκριμένο θέμα. Στη συνέχεια, η ανταλλαγή ιδεών και απόψεων, μια αρχική προσπάθεια καταγραφής και σύνθεσης ενός κειμένου συνεργατικά, ο επαναπροσδιορισμός και η αξιολόγηση του παραγόμενου κειμένου και τέλος η οριστική διαμόρφωσή του (collaborative writing) (Ackerley & Coccetta, 2011). Σε αντίστοιχες δοκιμασίες οι μαθητές είναι ιδιαίτερα πρόθυμοι να συμμετέχουν ενεργά καθώς μέσω της τεχνολογίας γίνεται πιο ουσιαστικός ο ρόλος τους και νιώθουν ότι αναλαμβάνουν μεγαλύτερη ευθύνη.

Όσον αφορά στην ακουστική δεξιότητα υπάρχουν διαθέσιμα τραγούδια και videos που οι μαθητές κατεβάζουν από το διαδίκτυο και εφαρμογές μέσω των οποίων συνομιλούν με άτομα από διαφορετικές χώρες με τα οποία συνεργάζονται στα πλαίσια ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, όπως τα Comenius, Grundtvig και Etwinning. Με τον τρόπο αυτό, δημιουργούνται περιβάλλοντα που διευκολύνουν τη διάδραση και παρέχουν εξάσκηση στην παραγωγή και την ευκολότερη κατανόηση του προφορικού λόγου, η οποία, όπως ισχυρίζεται ο Vygotsky (1978), είναι το θεμελιώδες όχημα της εκπαίδευσης. Με τις εφαρμογές αυτές οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να διαπιστώνουν άμεσα τις επιδόσεις των μαθητών τους και να εκτιμούν συνολικά τις ικανότητές τους.

2.5 Ψηφιακά Εργαλεία για την εκμάθηση ξένων γλωσσών

Τα περισσότερα ψηφιακά εργαλεία, που αξιοποιούνται στη διδασκαλία ξένων γλωσσών είναι άμεσα διαθέσιμα στο διαδίκτυο. Η ενσωμάτωση και η χρήση τους στη διδακτική διαδικασία μπορεί να συμβάλουν ουσιαστικά στην επίτευξη των γνωστικών στόχων που τίθενται κάθε φορά. Οι πολλαπλές δυνατότητες νοηματοδότησης των ξενόγλωσσων κειμένων με την υιοθέτηση των ψηφιακών μέσων

αλλά και οι πολλαπλές δίοδοι επικοινωνίας που είναι διαθέσιμες σε ψηφιακή μορφή δημιουργούν ένα αλληλεπιδραστικό μαθησιακό περιβάλλον. Στο περιβάλλον αυτό οι εικόνες, οι ήχοι και οι λέξεις συστρατεύονται, για να εμπλέξουν τους μαθητές στην εκπαιδευτική διαδικασία (Αποστολίδου, 2012). Παρακάτω παρουσιάζονται και αναλύονται τα ψηφιακά εργαλεία που μπορούν να αξιοποιηθούν στη διδασκαλία ξένων γλωσσών, με κύρια κριτήρια την ευκολία χρήσης τους και τη διαθεσιμότητά τους, για την προώθηση της διδασκαλίας και της μάθησης.

Animaker, Audacity, Gimp, Pixir, Screencast-o-matic, Moovly

Οι εφαρμογές *Animaker*, *Audacity*, *Gimp*, *Pixir*, *Screencast-o-matic* και *Moovly* δίνουν τη δυνατότητα δημιουργίας και επεξεργασίας ήχου, βίντεο και εικόνας. Επιπλέον, μπορούν να αξιοποιηθούν ως εργαλεία αξιολόγησης παρέχοντας παράλληλα ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό. Ευρέως χρησιμοποιούνται το *Audacity* και το *Screencast-o-matic* με δυνατότητα εφαρμογής ηχητικών εφέ καθιστώντας ευκολότερη τη δημιουργία βίντεο ξενόγλωσσων μαθημάτων (Σουλιώτης, 2012· Αποστολίδου, 2012). Η ενσωμάτωσή τους στη διδασκαλία προάγει την πολυτροπικότητα και διευκολύνει τη γλωσσική κατάκτηση αξιοποιώντας πολλαπλούς σημειωτικούς κώδικες (οπτικούς, ακουστικούς, ψηφιακούς) για την ευκολότερη κατανόηση του ξενόγλωσσου κειμένου.

Blendspace, Edmodo, Stormboard, Kahoot

Εξίσου βοηθητικές είναι οι διαδραστικές πλατφόρμες *Blendspace*, *Edmodo*, *Stormboard* και *Kahoot*, που διευκολύνουν τη δημιουργία μαθημάτων, την ανταλλαγή ιδεών και τη συνεργασία στο πλαίσιο της ηλεκτρονικής τάξης. Κύρια χαρακτηριστικά τους είναι η ευελιξία και η απουσία χωροχρονικών περιορισμών. Παρέχουν τη δυνατότητα στους καθηγητές και στους μαθητές να επικοινωνούν

μεταξύ τους ανταλλάσσοντας εκπαιδευτικό υλικό, με σκοπό τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ταυτόχρονα, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να επικοινωνούν στη Γ2 και να συνεργάζονται με φυσικούς ομιλητές σε ομαδικές εργασίες. Οι συγκεκριμένες πλατφόρμες λειτουργούν ως ευέλικτα υποστηρικτικά εργαλεία αξιοποιώντας τη σύγχρονη και την ασύγχρονη επικοινωνία με δυνατότητες άμεσης και συνεχούς ανατροφοδότησης. Η προσωπική αυτή επαφή συμβάλλει στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών, κυρίως επειδή η πληροφόρηση για παραλήψεις, δυσχέρειες και λάθη οδηγεί στην καταλληλότερη και ορθότερη επιλογή των διδακτικών στρατηγικών που απαιτούνται για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία (Πλατσίδου, 2010). Στο ίδιο πλαίσιο η εφαρμογή *Kahoot* επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να εμπλέκουν τους μικρότερους ηλικιακά μαθητές τους σε ένα αλληλεπιδραστικό εκπαιδευτικό περιβάλλον με τη δημιουργία δραστηριοτήτων σε παιγνιώδη μορφή.

ComicStrip Creator, Comiclabb, Pixton, Tondoo

Ιδιαίτερα χρήσιμα μπορούν να αποδειχτούν τα εργαλεία *ComicStrip Creator*, *Comiclabb*, *Pixton* και *Tondoo*, τα οποία χρησιμοποιούνται κυρίως για τη δημιουργία κόμικς. Τα κόμικς αποτελούν έναν πρόσφορο τρόπο προσέλκυσης του ενδιαφέροντος των μαθητών, καθώς με τις εφαρμογές αυτές έχουν τη δυνατότητα να δημιουργούν χαρακτήρες και να εισάγουν πλαίσια διαλόγου (Αποστολίδου, 2012). Επιτρέπουν ακόμα την επεξεργασία της έκφρασης και τη στάσης σώματός των χαρακτήρων, πλαισιώνοντας το κείμενο με τα απαραίτητα εξωγλωσσικά και παραγλωσσικά στοιχεία που νοηματοδοτούν και αποκωδικοποιούν το γλωσσικό μήνυμα. Συνεπώς, οι μαθητές αναπτύσσουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες μέσω της δημιουργικής χρήσης της Γ2 σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας.

Crosswordlabs και Eclipsecrossword

Τα ψηφιακά εργαλεία *Crosswordlabs* και *Eclipsecrossword* βοηθούν στη δημιουργία σταυρόλεξων στη Γ2 εμπλέκοντας τη συνεργασία μαθητών για την επίλυσή τους. Η ενασχόληση των μαθητών με ανάλογες δραστηριότητες βοηθά στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης καθώς και της ευρηματικότητας, για την κατάκτηση της γλωσσικής και παράλληλα της επικοινωνιακής ικανότητας στη Γ2.

Google Earth, Google Maps, Street View, Scribble

Οι υπηρεσίες χαρτογράφησης και τα λογισμικά οπτικοποίησης *Google Earth*, *Google Maps*, *Street View* και *Scribble* με διαθέσιμες δορυφορικές εικόνες και αλληλεπιδραστικούς χάρτες επιτρέπουν την ελεύθερη πλοήγηση. Στην ξενόγλωσση εκπαίδευση μπορούν να διευκολύνουν την οπτικοποίηση των κειμένων και ορισμένων δραστηριοτήτων, προκειμένου να χρησιμοποιηθούν για τη δημιουργία συνθετικών εργασιών. Οι μαθητές καλούνται να αξιολογήσουν και να συνδυάσουν τις διαθέσιμες πληροφορίες, συμμετέχοντας ενεργά σε περιστάσεις αυθεντικής χρήσης της Γ2. Μέσα από την αξιοποίηση του οπτικού γραμματισμού οι μαθητές εξοικειώνονται παράλληλα με το γεωγραφικό, πολιτιστικό και κοινωνικό περιβάλλον της γλώσσας-στόχος. Η πλοήγηση στις συγκεκριμένες υπηρεσίες και η συλλογή των οπτικών πληροφοριών διευκολύνουν την αντίληψη και την πρόσληψη στοιχείων της κουλτούρας της γλώσσας-στόχος, βοηθώντας ακόμα και όσους βρίσκονται σε χαμηλό επίπεδο γλωσσομάθειας (Νικολαΐδου, 2009).

Glogster, Infographic, Tux Paint, Word mosaic

Οι *Glogster*, *Infographic*, *Tux Paint* και *Word mosaic* είναι εξίσου αποτελεσματικές εφαρμογές που επιτρέπουν τη δημιουργία θεματικών γραφικών με τη χρήση

συμβόλων. Το κύριο χαρακτηριστικό τους είναι η διευκόλυνση στην πρόσβαση πληροφοριών στη Γ2, σε μη γραμμική μορφή, με την ενσωμάτωση σύντομων ξενόγλωσσων κειμένων και οπτικών στοιχείων. Σκοπός είναι η ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών σε ένα ελκυστικό περιβάλλον μάθησης, υλοποιώντας για παράδειγμα ομαδικές εργασίες, εμπλουτίζοντας και διαφημίζοντας το ξενόγλωσσο ηλεκτρονικό περιοδικό ή την εφημερίδα του σχολείου (Νικολαΐδου, 2009).

Τα εργαλεία *Glogster* και *Infographic* μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους μαθητές, για να δημιουργήσουν διαδραστικές αφίσες συνδυάζοντας το γλωσσικό κείμενο με εικόνα και ήχο. Το πλούσιο γραφικό τους περιβάλλον βοηθά τους μαθητές να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά και να ξεπεράσουν τα εμπόδια κατανόησης του νοήματος σε περιπτώσεις ανεπαρκούς κατάκτησης του γνωστικού αντικειμένου (Αποστολίδου, 2012). Το *Word mosaic* πιο συγκεκριμένα, δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να μετατρέπουν ένα συμβατικό γλωσσικό κείμενο σε πολυτροπικό και να το νοηματοδοτούν αξιοποιώντας τον οπτικό κώδικα (Αποστολίδου, 2012). Επιτρέπει, επομένως, τη δημιουργική έκφραση και διευκολύνει την επικοινωνία στη Γ2.

Webspiration classroom, Kidspiration, Bubbl.us

Τα λογισμικά *Webspiration classroom*, *Kidspiration* και *Bubbl.us* απευθύνονται σε μικρότερους ηλικιακά μαθητές αξιοποιώντας κυρίως την εννοιολογική χαρτογράφηση. Ανήκουν στα ανοιχτά περιβάλλοντα μάθησης και ποιοτικής μοντελοποίησης, καθώς αναπαριστούν γνώσεις που δεν είναι δυνατό να εκφραστούν με μετρήσιμο τρόπο (Κόμης, 2004). Η εννοιολογική χαρτογράφηση έχει αποδειχτεί αποτελεσματική, καθώς βοηθάει τους μαθητές να οργανώσουν και να αναπτύξουν τη γνώση τους στη Γ2, ενισχύοντας παράλληλα την ικανότητά τους να κατανοούν νέες

πληροφορίες και να τις ενσωματώνουν στις προϋπάρχουσες. Αναλυτικότερα, το *Webspiration classroom* και το *Bubbl.us* μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως γνωστικά εργαλεία κυρίως για την οικοδόμηση του λεξιλογίου με δυνατότητες άμεσης αξιολόγησης (Βίγκλας, κ.συν., 2007). Ενδεικτικά, οι μαθητές μπορούν να τα χρησιμοποιούν για να αντιληφθούν την πολυσημία των λέξεων, να καταγράψουν τα παράγωγα μιας λέξης ή να δημιουργήσουν σύνθετες λέξεις. Απώτερος σκοπός είναι η καλλιέργεια της δημιουργικής γραφής και του ομαδοσυνεργατικού πνεύματος (Κόμης, 2004).

MindMap

Η εφαρμογή *MindMap* δίνει τη δυνατότητα δημιουργίας ενός διαγράμματος σε σχήμα αράχνης με υποομάδες, λειτουργώντας ως το κεντρικό σημείο ενός θέματος γύρω από το οποίο συλλέγονται και ταξινομούνται οι απαραίτητες πληροφορίες, εκφράζονται συναφείς ιδέες και αναπτύσσονται περαιτέρω (Βίγκλας κ.συν., 2007). Οι μαθητές επωφελούνται ιδιαίτερα από τη συγκεκριμένη εφαρμογή, επειδή ενισχύει τη μνήμη τους, διευκολύνει την εκμάθηση του λεξιλογίου, την ανάλυση και την κατανόηση των κειμένων. Επιπλέον, συμβάλλει στη συγκέντρωση και στη δόμηση της σκέψης μέσω της «ιδεοθύελλας», της εκτέλεσης καθηκόντων, της επίλυσης προβλημάτων και της λήψης αποφάσεων, οι οποίες χρησιμοποιούνται ως οι βασικότερες τεχνικές εκμάθησης της Γ2 σε αυθεντικά περιβάλλοντα.

Poetry blender

Το λογισμικό *Poetry blender* επιτρέπει την επεξεργασία κυρίως λογοτεχνικών κειμένων δίνοντας τη δυνατότητα οπτικοποίησης ποιημάτων (Σουλιώτης, 2012). Μέσα από ανάλογες δραστηριότητες βελτιώνονται οι μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατάκτηση του γλωσσικού κώδικα ενισχύοντας τις ικανότητες

ανάγνωσης, επεξεργασίας και κατανόησης του πολιτισμικού περιεχομένου των κειμένων.

Quizlet, Socrative, Hotpotatoes

Τα προγράμματα *Quizlet*, *Socrative* και *Hotpotatoes* αποτελούν διαδικτυακές εφαρμογές που προωθούν την εκμάθηση ξένων γλωσσών μέσω αλληλεπιδραστικών ερωτο-απαντήσεων και ασκήσεων σε παιγνιώδη μορφή. Οι μαθητές γίνονται το επίκεντρο της ξενόγλωσσας διδασκαλίας, ενώ παράλληλα αναπτύσσουν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους. Οι συγκεκριμένες εφαρμογές μπορούν να χρησιμοποιηθούν και για την αξιολόγηση του επιπέδου γλωσσομάθειας των μαθητών.

Storybird, Storyboardthat, StoryLine, Storyjumper

Τα εργαλεία *Storybird*, *Storyboardthat*, *StoryLine* και *Storyjumper* επιτρέπουν στους μαθητές να μετατρέψουν ένα συμβατικό αφηγηματικό κείμενο σε πολυτροπικό, κυρίως μέσω της εικονογράφησης. Υποστηρίζουν την ψηφιακή αφήγηση και δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να εξασκηθούν στην παραγωγή γραπτού λόγου δημιουργώντας διαδικτυακά βιβλία στον προσωπικό τους χώρο και χρόνο. Αυτού του είδους η αφήγηση επιτρέπει στους μαθητές να δημιουργούν από κοινού και να μοιράζονται τις ιστορίες τους με ποικίλους τρόπους εκτός από την παραδοσιακή γραπτή μορφή (Βίγκλας, Μάτος, Οικονόμου & Παπαδοπούλου, 2007). Η συγγραφή ιστοριών μπορεί να γίνει και σε ομάδες στο πλαίσιο της συνεργατικής μάθησης. Το *StoryLine* διευκολύνει κυρίως τη δημιουργία ιστοριογραμμής και δίνει τη δυνατότητα στους καθηγητές και τους μαθητές να οργανώσουν αποτελεσματικότερα την υπάρχουσα και την αποκτηθείσα γνώση.

Voki

Το *Voki* αποτελεί ένα πολυμεσικό και υπερμεσικό εργαλείο που προάγει τη συμβολική έκφραση και επικοινωνία μέσω της δημιουργίας avatars με χαρακτήρες που μιλούν. Επιτρέπει στους μαθητές να δημιουργήσουν τους χαρακτήρες τους αλλά και να τους τροποποιήσουν σε μεταγενέστερο χρόνο. Δίνει τη δυνατότητα συγγραφής σε περισσότερες από 25 γλώσσες δημιουργώντας παρουσιάσεις, ηχογραφώντας ένα μήνυμα ή ακόμα και δημιουργώντας ένα προσωπικό avatar. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές εμπλέκονται σε παιχνίδια ρόλων χρησιμοποιώντας την ξένη γλώσσα ως το μοναδικό μέσο επικοινωνίας (Βίγκλας, κ.συν., 2007). Συνεπώς, η συγκεκριμένη διδασκαλία προσφέρει μια αυθεντική ξενόγλωσση εμπειρία, καθώς οι μαθητές εξασκούνται στην κατανόηση και στην παραγωγή του γραπτού και του προφορικού λόγου καθιστώντας το ένα ισχυρότατο εργαλείο στο χώρο της εκπαίδευσης (Μαυρομματάκη & Σιδηροπούλου, 2009).

WebQuest

Το *WebQuest* αποτελεί ένα εξίσου χρήσιμο διαδικτυακό εργαλείο ιστοεξερεύνησης, το οποίο αξιοποιείται για την κατευθυνόμενη συλλογή πληροφοριών, με στόχο την εκπόνηση εργασιών για τη σταδιακή οικοδόμηση νέας γνώσης. Το *WebQuest* παρέχει στους μαθητές το κατάλληλο κίνητρο για τη χρήση της γλώσσας-στόχος κατά τη συλλογή των απαραίτητων πληροφοριών σε αυθεντικά περιβάλλοντα επικοινωνίας. Οι μαθητές πλοηγούνται σε προτεινόμενες ιστοσελίδες, με βάση τους διδακτικούς στόχους που έχουν θέσει με τον εκπαιδευτικό τους και αναπτύσσουν τις δεξιότητες της στοχευμένης αναζήτησης, σε ομαδοσυνεργατικά περιβάλλοντα (Παυλίδου, 2014).

Συμπερασματικά, η αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων δίνει τη δυνατότητα για μια καινοτόμο και πιο συμμετοχική προσέγγιση του ξενόγλωσσου μαθήματος, έτσι ώστε

η μάθηση να μην αντιμετωπίζεται ως μια μονοδιάστατη διαδικασία, αλλά ως μια κοινωνική πρακτική ενεργοποιώντας το κίνητρο για συμμετοχή (Dimassi & Theologou, 2018). Με την αξιοποίηση του ψηφιακού γραμματισμού, διαμορφώνεται ένα νέο μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο αναμορφώνει την προοπτική της διδασκαλίας ξένων γλωσσών αποτελώντας σταδιακά αναπόσπαστο συστατικό της εκπαίδευσης. Η αξιοποίηση της ψηφιακής τεχνολογίας προωθεί τη δημιουργία αυθεντικών συνθηκών επικοινωνίας, όπου η χρήση της Γ2 προκύπτει ως φυσικό επακόλουθο της ανάγκης των μαθητών να επικοινωνήσουν. Επιπλέον, δημιουργείται ένα πρόσφορο επικοινωνιακό πλαίσιο τόσο για σύγχρονη όσο και για ασύγχρονη επικοινωνία. Ταυτόχρονα, με τη χρήση των τεχνολογικών μέσων διευκολύνεται η αναζήτηση συμπληρωματικού γλωσσικού υλικού, κατάλληλου περιεχομένου, το οποίο υποστηρίζει την πρόσληψη και την παραγωγή λόγου στην ξένη γλώσσα (Βίγκλας, κ.συν., 2007).

2.6 Διδακτικά σενάρια

Πολλές είναι οι μέθοδοι κατά τις οποίες μπορεί να ενταχθεί η τεχνολογία στην εκπαιδευτική διαδικασία απαιτώντας εξειδικευμένη γνώση και ιδιαίτερη μεταχείριση, ώστε να μην απομακρύνεται από τον προσδοκώμενο κάθε φορά στόχο. Τρία είναι τα επικρατέστερα διδακτικά σενάρια: το καθοδηγητικό, το διερευνητικό και το δυναμικό. Τα σενάρια αυτά έχουν κοινές θεωρητικές βάσεις, ωστόσο διαφοροποιούνται ως προς το βαθμό καθοδήγησης των μαθητών από τον εκπαιδευτικό, με σκοπό τη σταδιακή ενίσχυση της αυτονομίας τους (Dimasi & Theologou, 2018).

2.6.1 Καθοδηγητικό διδακτικό σενάριο

Στο καθοδηγητικό διδακτικό σενάριο οι μαθητές καλούνται να επεξεργαστούν κείμενα και ασκήσεις με βάση ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που εμπεριέχει αρκετές δραστηριότητες διαλόγου (Χαρτζουλάκης & Χρύσου, 2013). Αναλυτικότερα, οι μαθητές επεξεργάζονται κείμενα και παραδοσιακές ασκήσεις κλειστού τύπου με τη μορφή πολλαπλής επιλογής, αντιστοίχισης και σωστού-λάθους, μέσα από κατάλληλα λογισμικά (Stathopoulou, 2013). Το βασικότερο χαρακτηριστικό της συγκεκριμένης μεθόδου είναι ο υψηλός βαθμός καθοδήγησης και η περιορισμένη αυτενέργεια των μαθητών. Το σενάριο αυτό εξαιτίας της περιορισμένης ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών έχει γίνει συχνά αποδέκτης αυστηρής κριτικής καθώς ακολουθεί τις συμπεριφοριστικές θεωρίες μάθησης, εστιάζοντας στην αυτοματοποίηση των γραμματικών και λεξιλογικών στοιχείων της γλώσσας. Επομένως, η συγκεκριμένη μέθοδος είναι πιο κατάλληλη για την ανάπτυξη της γραμματικής ή της λεξιλογικής ικανότητας των μαθητών καθώς και για την εξάσκηση των δεξιοτήτων κατανόησης του προφορικού και του γραπτού λόγου. Λόγω της περιορισμένης του αποτελεσματικότητας προτείνεται ως συμπληρωματικό διδακτικό σενάριο για τη Γ2 χωρίς να αποτελεί τον βασικό τρόπο οργάνωσης της διδασκαλίας.

2.6.2 Διερευνητικό διδακτικό σενάριο

Στο διερευνητικό διδακτικό σενάριο οι μαθητές αποκτούν περισσότερες επιλογές και υψηλότερο βαθμό ενεργούς συμμετοχής, αφού καλούνται να επεξεργαστούν το υλικό, συνήθως σε ομαδικές εργασίες χρησιμοποιώντας την τεχνολογία σε ένα πολυδιάστατο περιβάλλον μάθησης (Χαρτζουλάκης & Χρύσου, 2013). Οι δραστηριότητες αυτές συνήθως προσφέρουν καθοδήγηση από ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή από τον εκπαιδευτικό με διερευνητικό χαρακτήρα. Απαραίτητο κρίνεται

να συνοδεύεται η διδασκαλία από φύλλα εργασίας που προσδιορίζουν με ακρίβεια και σαφήνεια στους μαθητές τι πρέπει να αναζητήσουν, να αναλύσουν και να συνθέσουν εκ νέου. Ανάλογα με το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών, την ηλικία και την πρότερη εμπειρία τους είναι απαραίτητο να τους παρέχεται η κατάλληλη καθοδήγηση, με συγκεκριμένους ιστότοπους, ώστε να αποφεύγεται ο αποπροσανατολισμός τους κατά την περιήγηση στο διαδίκτυο (π.χ. *Zunal*). Ένα παράδειγμα για τη χρήση του διερευνητικού σεναρίου αποτελεί η επεξεργασία ενός κειμένου σε ψηφιακό περιβάλλον και η συνακόλουθη δραστηριοποίηση των μαθητών με φύλλα εργασίας, για την ανεύρεση και οργάνωση σχετικών πληροφοριών με την παρακολούθηση και το σχολιασμό ενός βίντεο. Η παρακολούθηση του βίντεο μπορεί να αποτελέσει και το έναυσμα για την έναρξη της διδασκαλίας.

2.6.3 Δυναμικό διδακτικό σενάριο

Το δυναμικό διδακτικό σενάριο βρίσκεται στον αντίποδα του καθοδηγητικού σεναρίου. Εδώ, οι μαθητές αναλαμβάνουν ιδιαίτερα δημιουργικό και ενεργό ρόλο παράγοντας οι ίδιοι τη γνώση. Η διαμόρφωση της διδασκαλίας γίνεται με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων από τους μαθητές με την καθοδήγηση και τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, όποτε κρίνεται απαραίτητο. Οι μαθητές μαθαίνουν μέσα από την πολυτροπική απεικόνιση ενός συγκεκριμένου θεματικού πεδίου (π.χ. με τη διαδικτυακή εφαρμογή παρουσιάσεων *Prezi*) καθώς και με τη συνεργατική παραγωγή γραπτού λόγου από συγκεκριμένες εφαρμογές. Στο δυναμικό σενάριο οι μαθητές καλούνται να επεξεργαστούν ένα θέμα-ζήτημα το οποίο εμπεριέχει την επίλυση ενός προβλήματος ακολουθώντας βήματα, τα οποία προσδιορίζουν κυρίως οι ίδιοι, κατά κανόνα συνεργατικά σε ομαδικές εργασίες, έχοντας μεγάλο βαθμό αυτονομίας στη λήψη αποφάσεων. Οι δράσεις τους συνδέονται συνήθως με την ανάλυση κειμένων, την αξιολόγησή τους και την εκ νέου σύνθεσή τους, με στόχο την ουσιαστική

απόκτηση της γνώσης και την επιτυχή αποθήκευσή της (Χαρτζουλάκης & Χρύσου, 2013). Σημαντική θέση κατέχει η διαπραγμάτευση κατά την απόκτηση της γνώσης μέσα από τις ομαδικές συνεργατικές διαδικασίες (Dimassi & Theologou, 2018). Για το λόγο αυτό, χαρακτηριστική είναι η παρουσίαση των εργασιών των μαθητών στην τάξη με την επακόλουθη δημιουργία προβληματισμού και εποικοδομητικής συζήτησης. Προϋπόθεση για την κατάλληλη εφαρμογή του δυναμικού σεναρίου είναι η εξοικείωση των μαθητών με ανοικτές μορφές μάθησης, όπως τα σχέδια εργασίας, τα οποία αποτελούν ιδανική εκπαιδευτική μορφή για την πραγμάτωση του συγκεκριμένου διδακτικού σεναρίου. Το σενάριο αυτό μπορεί να αποτελεί ένα αποτελεσματικό εκπαιδευτικό μέσο, ωστόσο απαιτεί και την κατάλληλη προετοιμασία από την πλευρά των μαθητών. Όσο βελτιώνεται η ικανότητα αυτενέργειας και κατάκτησης του ψηφιακού γραμματισμού καθώς και κριτικής ανάλυσης και σύνθεσης των πληροφοριών, μειώνεται και η καθοδήγηση των μαθητών και οδηγούνται αποτελεσματικότερα στη μάθηση (O'Halloran, 2011).

Συμπερασματικά, μέσα από την εφαρμογή των συγκεκριμένων διδακτικών σεναρίων, προκύπτει ότι το καθοδηγητικό εστιάζει σε παραδοσιακές στάσεις και αντιλήψεις, αλλά η διδασκαλία είναι συχνά απομονωμένη από πρακτικές δεξιότητες για τον κάθε μαθητή ξεχωριστά. Στον αντίποδα αυτού του διδακτικού σεναρίου, το οποίο έχει περιορισμένη διδακτική αξία και μικρή εμπλοκή των σύγχρονων τεχνολογιών, βρίσκονται νεότερες διδακτικές-παιδαγωγικές προσεγγίσεις, στις οποίες βασίζεται το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών και τοποθετούν το μαθητή στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας (Vaarala & Jalkanen, 2010). Το διερευνητικό και το δυναμικό διδακτικό σενάριο αποτελούν καταλληλότερα αλλά και απαιτητικότερα διδακτικά μέσα, διότι συνδυάζουν την προαγωγή της γλωσσικής ικανότητας με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και του προβληματισμού. Αποδεικνύεται συνεπώς, ότι

και τα τρία διδακτικά σενάρια προάγουν σε διαφορετικό βαθμό τη δημιουργικότητα και τη συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές και μπορούν να εφαρμοστούν με τις κατάλληλες δραστηριότητες σε κάθε σχολικό πλαίσιο, ανάλογα πάντοτε με τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή ξεχωριστά (Dimassi & Theologou, 2018).

2.7 Ρόλος του εκπαιδευτικού στην ψηφιακή εποχή

Η όλο και συχνότερη ένταξη της τεχνολογίας στη διδασκαλία ξένων γλωσσών δημιουργεί την πεποίθηση ότι επιχειρείται η σταδιακή αντικατάσταση των εκπαιδευτικών από τις νέες τεχνολογίες. Όμως, οι σύγχρονες τεχνολογίες δεν στοχεύουν στη σταδιακή μείωση της εμπλοκής και της ουσιαστικής φυσικής παρουσίας του εκπαιδευτικού, αλλά στον εμπλουτισμό και στη βελτίωση του συμβατικού μαθήματος. Η εισαγωγή των σύγχρονων τεχνολογιών στην εκπαίδευση σε συνδυασμό με τις νέες διδακτικές-παιδαγωγικές προσεγγίσεις συνεπάγονται την τοποθέτηση του μαθητή στο επίκεντρο της διαδικασίας μάθησης. Ο μαθητής καλείται να αναλάβει ενεργό ρόλο και προσωπική ευθύνη για την εκπαιδευτική διαδικασία (Stathopoulou, 2013). Συνεπώς, τα νέα αυτά δεδομένα απαιτούν τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου των εκπαιδευτικών στην τάξη.

Άμεση προτεραιότητα των εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι η επίτευξη της αναμόρφωσης του ξενόγλωσσου μαθήματος με ευελιξία και διάθεση ανανέωσης και βελτίωσης των διδακτικών μέσων και υλικών. Καλούνται να αφουγκραστούν τα νέα δεδομένα που προκύπτουν από την εισαγωγή της τεχνολογίας στην καθημερινότητα των μαθητών, τα ενδιαφέροντά τους και να επιτύχουν τη σύνδεση ανάμεσα στο σχολείο και στον ελεύθερο τους χρόνο (Χαρτζουλάκης & Χρύσου, 2013). Σταδιακά η κύρια πηγή πληροφοριών δεν είναι αποκλειστικά ο εκπαιδευτικός και το γλωσσικό εγχειρίδιο με τη μορφή της μετωπικής διδασκαλίας, αλλά εξίσου σημαντική θέση

έχουν οι σύγχρονες τεχνολογίες δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για ένα πιο δημιουργικό μάθημα. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πλέον καθοδηγητικός συμβάλλοντας στη συνδιαμόρφωση της συνολικής μαθησιακής διαδικασίας, συμβουλεύοντας και ενθαρρύνοντας τους μαθητές. Τέλος, δεν παραλείπει να συμμετέχει σε συνεχείς επιμορφώσεις για τις πιο κατάλληλες και αξιόπιστες εκπαιδευτικές εφαρμογές και εργαλεία διδασκαλίας (Vaarala & Jalkanen, 2010).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

EPEYNA

3.1 Εισαγωγή

Μέχρι το 1970 η ξενόγλωσση διδασκαλία εστίαζε κυρίως στις γραμματικές δομές και λιγότερο στο λεξιλόγιο (Kroll et al., 2010). Η έρευνα στη διδασκαλία του λεξιλογίου ξεκίνησε μετά το 1980 με την κυριαρχία των επικοινωνιακών μεθόδων αναδεικνύοντας την αναγκαία κατάκτησή του. Ωστόσο, μέχρι και σήμερα είναι ακόμα περιορισμένη (Bruton, 2007). Σύμφωνα με τους Fageeh & Mekheimer (2011) τα λεξιλογικά λάθη είναι τα συχνότερα που παρατηρούνται σε αρχάριους μαθητές, λειτουργώντας ως το βασικότερο εμπόδιο για την επίτευξη της επικοινωνίας. Η σημασία της κατάκτησης του λεξιλογίου φανερώνεται ακόμα περισσότερο από την έμφυτη ανάγκη του καθενός να εκφράζει τις σκέψεις του στη Γ2. Στις μέρες μας, η διδασκαλία του λεξιλογίου αποτελεί μια από τις βασικότερες συνιστώσες της διδασκαλίας ξένων γλωσσών και χαρακτηρίζεται ως μια συνεχής και περίπλοκη διαδικασία (Pakzadian, 2012). Όπως, αναφέρει ο Wilkins (1972), χωρίς τη γνώση της γραμματικής λίγα μπορούν να κατανοηθούν, αλλά χωρίς τη γνώση του λεξιλογίου τίποτα.

Μηχανισμός εκμάθησης λεξιλογίου στη Γ2

Το λεξιλόγιο θεωρείται ως το βασικότερο μέσο απόκτησης της Γ2 καθώς προωθεί την κατανόηση και την επικοινωνία (Schmitt, 2008; Pakzadian, 2012; Richards & Rodgers, 2014; Nation, 2011). Πολλές είναι οι προσεγγίσεις που στοχεύουν στην άμεση διδασκαλία του αποκλειστικά μέσα από λεξιλογικές δραστηριότητες, έχοντας ως προϋπόθεση την ενεργό συμμετοχή των μαθητών. Μέσα από τη συνεχή επαφή των μαθητών με τις καινούργιες λέξεις, σκοπός είναι να κατακτηθούν με φυσικό

τρόπο και να παραμείνουν για μελλοντική ανάκληση και εφαρμογή (Folse, 2006; Laufer, 2008; Takač, 2008). Η διαδικασία εκμάθησης του λεξιλογίου αρχίζει όταν οι μαθητές συναντήσουν μια νέα λέξη και δώσουν ιδιαίτερη προσοχή αρχικά στη μορφή της. Κατά την εκμάθηση της Γ1 τα παιδιά λαμβάνουν έναν καταιγισμό από λέξεις που σταδιακά εντάσσονται σε περίπλοκες νοηματικές δομές και καλούνται να χρησιμοποιούν κατάλληλα ανάλογα με τις εκάστοτε επικοινωνιακές συνθήκες (Appel & Wood, 2016). Οι μαθητές καθώς διαθέτουν ήδη το γλωσσικό απόθεμα της Γ1, και ως εκ τούτου, έχουν αναπτύξει τις απαραίτητες γνωστικές και γλωσσικές δομές έχουν το μηχανισμό απόκτησης του λεξιλογίου. Με τον τρόπο αυτό, είναι σε θέση να οικοδομήσουν στις ήδη υπάρχουσες εννοιολογικές δομές τις νέες λέξεις προσπαθώντας να βρουν μεταφραστικά ισοδύναμα της Γ1 στη Γ2 (Takač, 2008). Με άλλα λόγια, όταν εκτίθενται οι μαθητές στη Γ2, καθώς έχουν ήδη μάθει να ταξινομούν τις λέξεις από τη γνώση της Γ1, είναι πολύ πιθανό να ακολουθήσουν παρόμοιες τεχνικές διευκολύνοντας την εκμάθηση της Γ2 (Hummel, 2010).

Η κατάκτηση του λεξιλογίου επιτυγχάνεται ευκολότερα μέσα από τη διδασκαλία συγκεκριμένων εκπαιδευτικών μοντέλων. Ένα από τα πιο αποδοτικά μοντέλα δίγλωσσων λεξικών επεξεργαστών είναι το Ιεραρχικά Αναθεωρημένο Μοντέλο (Kroll & Stewart, 1994), σύμφωνα με το οποίο οι λεξικές αναπαραστάσεις της Γ1 συνδέονται άμεσα με το εννοιολογικό περιεχόμενο τους και, με τον τρόπο αυτό, προσεγγίζουν πιο εύκολα το νόημα των λέξεων στη Γ2. Για να έχει εφαρμογή ένα μοντέλο λεξικών και εννοιολογικών συνδέσεων και διαφορών μεταξύ των δύο γλωσσών, σημαντικό ρόλο παίζουν οι παράγοντες της επάρκειας και της ηλικίας απόκτησης της Γ2. Επομένως, στα αρχικά στάδια εκμάθησης της Γ2 είναι πιθανότερο το λεξιλόγιο να οργανώνεται σύμφωνα με τους ήδη υπάρχοντες μηχανισμούς της Γ1 και να ανεξαρτητοποιείται σταδιακά σε πιο προχωρημένα επίπεδα επάρκειας της Γ2.

Η διαδικασία εμπλουτισμού του λεξιλογίου ακολουθεί μια κυκλική πορεία που περιλαμβάνει την επαναλαμβανόμενη επαφή με τις νέες λέξεις (Aloe, 2012). Σύμφωνα με τον Laufer (2008), για να αποθηκευτούν τα νέα λεξικά σύμβολα στη μακρόχρονη μνήμη οι μαθητές θα πρέπει να έρθουν σε επαφή με τις λέξεις μέσα από ποικίλες δραστηριότητες. Μια τέτοια κυκλική διαδικασία είναι πιθανότερο να συμβεί σε πραγματικές συνθήκες μάθησης με ασκήσεις που οδηγούν στην ενεργοποίηση των αισθήσεων των μαθητών, προκαλώντας το ενδιαφέρον και διεγείροντας τα συναισθήματά τους (Pakzadian, 2012; Kersten, 2010).

Στη διδακτική των ξένων γλωσσών, έχει αναπτυχθεί σημαντικός αριθμός τεχνικών, με σκοπό την ενίσχυση του λεξιλογίου των αρχάριων μαθητών που συνίστανται μεταξύ πολλών άλλων στα ακόλουθα (Pakzadian, 2012):

- ✓ χρήση λεξικού
- ✓ επαναλαμβανόμενη γραφή
- ✓ σημειωτική μέθοδος
- ✓ μέθοδος της μετάφρασης
- ✓ λίστες λέξεων
- ✓ συνώνυμα
- ✓ κείμενα
- ✓ τεχνολογία
- ✓ μίμηση
- ✓ μνημονικές δραστηριότητες
- ✓ οπτικές αναπαραστάσεις
- ✓ συνεργασία μεταξύ μαθητών

Ειδικότερα, η χρήση των εικόνων και η εφαρμογή της τεχνολογίας έχουν αποδειχτεί ιδιαίτερα αποτελεσματικές στη διερεύνηση της ικανότητας αποθήκευσης της μνήμης, καθώς οι εικόνες ανακαλούνται στη μνήμη πιο εύκολα από τις λέξεις και είναι εξαιρετικά βοηθητικές για τους μαθητές μικρότερης ηλικίας (Carpenter & Olson, 2012). Για να είναι αποτελεσματικές οι συγκεκριμένες τεχνικές θα πρέπει, έπειτα από κατάλληλες προσαρμογές, να εφαρμόζονται σύμφωνα με τις εκπαιδευτικές μεθόδους της νατουραλιστικής προσέγγισης (Laufer, 2008; Camó, 2015; Liu, 2009; Schmitt, 2008).

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Πρόσφατες έρευνες της διεθνούς βιβλιογραφίας (Camó & Ballester 2015, Liu, 2009; Macaro and Lee, 2013; Prince, 1996; Sieh, 2008) έχουν μελετήσει την επίδραση της μετάφρασης για στην αποτελεσματικότερη κατάκτηση του λεξιλογίου της Γ2, κυρίως για τους μαθητές προχωρημένου επιπέδου γλωσσικής επάρκειας (B1<). Οι περισσότερες από τις έρευνες αυτές προτείνουν τη δίγλωσση μέθοδο διδασκαλίας, καθώς διευκολύνει τόσο την εκμάθηση όσο και τη διατήρηση των νέων λέξεων στο νοητικό δυναμικό των μαθητών (Kersten, 2010; Liu, 2009).

Όσον αφορά στους αρχάριους εκπαιδευόμενους, σε μια μελέτη που διεξήχθη με άγγλους μαθητές έχοντας τα γαλλικά ως Γ2, από τον Prince (1996), ακόμα και οι λιγότερο ικανοί κατάφεραν να ανακαλέσουν περισσότερες λέξεις όταν εξασκήθηκαν σε αυτές μέσω της τεχνικής της μετάφρασης. Παρόμοια αποτελέσματα ανέδειξε και ο Grace (1998), υποστηρίζοντας τη θετική επίδραση της μετάφρασης όχι μόνο στην άμεση εκμάθηση νέων λέξεων αλλά και στη μετέπειτα διατήρησή τους. Στη μελέτη του, η μετάφραση θεωρήθηκε ως η πιο αποτελεσματική μέθοδος διδασκαλίας, δεδομένου ότι παρείχε την ευκαιρία στους μαθητές να κατανοούν τη σημασία των

νέων λέξεων που διδάσκονταν (Molina et al., 2005). Επίσης, στη μελέτη του Sieh (2008), στόχος ήταν η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές επεξεργάζονται και αποθηκεύουν αγγλικό λεξιλόγιο στα αρχικά στάδια εκμάθησης της γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, διερευνήθηκε ο ρόλος της Γ1 στην απόκτηση ξένων λέξεων μετρώντας την ακρίβεια στη χρήση τους και τον χρόνο αντίδρασης των μαθητών, μέσα από την εφαρμογή ενός προγράμματος αφήγησης ιστοριών με οπτικοακουστικά ερεθίσματα. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαίωσαν για ακόμη μια φορά την επιβοηθητική χρήση της μετάφρασης κατά την απόκτηση του νέου λεξιλογίου (Anuthama, 2010). Τέλος, λαμβάνοντας υπόψη τον παράγοντα της ηλικίας, οι Macaro και Lee (2013) εξέτασαν εάν η μοναδική χρήση της Γ2 (αγγλικής) ή και η από κοινού χρήση της με τη Γ1 προσφέρουν διαφορετικά οφέλη στους αρχάριους και στους ενήλικες μαθητές. Οι ίδιοι διαπίστωσαν τη θετική επίδραση της Γ1 για όλες τις ηλικιακές ομάδες σχετικά με την εκμάθηση και τη διατήρηση του λεξιλογίου (Liu, 2009).

Τα αποτελέσματα των προαναφερθέντων ερευνών αποδεικνύουν τη σύνδεση της μετάφρασης με τη διδασκαλία του λεξιλογίου, τονίζοντας τη σημασία της διαδικασίας διερεύνησης ισοδύναμων μορφών μεταξύ των δύο γλωσσών (Schmitt, 2008). Ωστόσο, από τις μέχρι τώρα έρευνες δεν έχει διασαφηνιστεί ο βαθμός σημαντικότητας των συγκεκριμένων μεταβλητών, επίδρασης της μετάφρασης στη διδασκαλία του λεξιλογίου, αναφορικά με τους μαθητές μικρότερης ηλικίας που δεν διαθέτουν ιδιαίτερη εμπειρία στη Γ2 (Camó & Ballester, 2015).

Σκοπός και στόχοι

Η παρούσα μελέτη αποτελεί έρευνα συσχέτισης που σχεδιάστηκε με σκοπό τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην εξαρτημένη μεταβλητή του λεξιλογίου σε σχέση με τις ανεξάρτητες μεταβλητές της μετάφρασης και της ηλικίας των μαθητών,

έχοντας ως βασική μεταβλητή ελέγχου την τεχνολογία. Εστιάζει δε στη χρήση της Γ1 κατά τη διδασκαλία νέου λεξιλογίου για τους μαθητές επιπέδου A1 (first-level English students) μέσα από ψηφιακές δραστηριότητες. Είναι σημαντικό να ληφθεί υπόψη ότι σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (CEFR), οι μαθητές επιπέδου A1 βρίσκονται στο επίπεδο στοιχειώδους γνώσης (Council of Europe, 2018). Επιμέρους στόχοι της μελέτης είναι η ανάδειξη της συμβολής της τεχνολογίας κατά τη διδασκαλία του λεξιλογίου στην αγγλική γλώσσα. Τα ερευνητικά ερωτήματα που αναμένεται να απαντηθούν είναι:

- a) επηρεάζει η μετάφραση την απόκτηση λεξιλογίου σε σχέση με την ηλικία των μαθητών;
- b) επηρεάζει η μετάφραση την απόκτηση λεξιλογίου με την πραγματοποίηση της διδασκαλίας μέσα από ψηφιακές δραστηριότητες;

ενώ οι βασικές ερευνητικές υποθέσεις είναι:

- c) αναμένεται η μετάφραση να διευκολύνει την απόκτηση λεξιλογίου για τους μαθητές επιπέδου A1;
- d) αναμένεται οι δραστηριότητες μέσω της τεχνολογίας να διευκολύνουν την απόκτηση του λεξιλογίου;
- e) αναμένεται η μετάφραση να συμβάλει στη διατήρηση της σημασίας των λέξεων;

3.2 Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Η παρούσα έρευνα στηρίζεται σε δείγμα 30 μαθητών με μητρική γλώσσα τα ελληνικά που διδάσκονται την αγγλική ως Γ2. Οι 15 μαθητές αποτελούν την πειραματική ομάδα, στην οποία η διδασκαλία του λεξιλογίου γίνεται μέσω της μετάφρασης με

δραστηριότητες σε ψηφιακή πλατφόρμα. Οι υπόλοιποι 15 μαθητές συνιστούν την ομάδα ελέγχου, στην οποία η διδασκαλία πραγματοποιείται μόνο στη Γ2 εφαρμόζοντας τις ίδιες δραστηριότητες. Όλοι οι μαθητές βρίσκονται στο επίπεδο A1 και παρακολουθούν τη συγκεκριμένη τάξη για πρώτη φορά, με μέση ώρα εκπαίδευσης τρεις διδακτικές ώρες ανά εβδομάδα στο ίδιο ιδιωτικό εκπαιδευτικό κέντρο. Η έρευνα υλοποιείται έπειτα από την έγγραφη άδεια και συγκατάθεση των γονέων. Από το συνολικό δείγμα αποκλείονται οι περιπτώσεις των μαθητών μεγαλύτερης ηλικίας που, ωστόσο, βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο, με σκοπό να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των δεδομένων. Αποκλείονται επίσης όσοι μαθητές έχουν διαγνωστεί με μαθησιακές δυσκολίες καθώς και μαθητές οι οποίοι δεν έχουν τα ελληνικά ως μητρική τους γλώσσα. Η επιλογή του δείγματος γίνεται μέσω της στρωματοποιημένης τυχαίας δειγματοληψίας με μαθητές που στο σύνολό τους προέρχονται από μεσαία κοινωνικοοικονομικά στρώματα (Robson, 2010).

Εργασία

Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιείται μέσω της παρατήρησης με την αξιολόγηση του λεξιλογίου συλλέγοντας τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά δεδομένα. Τα ψηφιακά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν είναι η ηλεκτρονική πλατφόρμα <https://www.helbling-ezone.com/> με τη χρήση H/Y. Αναλυτικότερα, το δείγμα της έρευνας εξετάστηκε σε συγκεκριμένες ψηφιακές δραστηριότητες, σχεδιασμένες κατάλληλα σύμφωνα με το λεξιλόγιο της τρίτης ενότητας *Rooms in a house* της σειράς *More! 1* (Cambridge University Press). Πέρα από το λεξιλόγιο της έρευνας, η συγκεκριμένη ενότητα περιελάμβανε και επιπλέον λέξεις, η διδασκαλία των οποίων αποφεύχθηκε, με σκοπό ο μεγάλος αριθμός νέων λέξεων να μην κουράσει τους μαθητές και επηρεάσει τα δεδομένα της έρευνας. Ο μέσος όρος των σωστών απαντήσεων από το σύνολο των

δραστηριοτήτων φανερώνει και το αντίστοιχο αποτέλεσμα των μαθητών για τη μεταβλητή του λεξιλογίου.

3.3 Διαδικασία

Pre-test

Αρχικά, στο συνολικό δείγμα χορηγήθηκε pre-test (Παράρτημα 1) αποτελούμενο από το βασικό λεξιλόγιο της έρευνας, με σκοπό να διαπιστωθεί εάν οι μαθητές το γνώριζαν ήδη. Το τεστ χορηγήθηκε μια ημέρα πριν την πραγματοποίηση της έρευνας και αποτελούνταν από δύο δραστηριότητες. Οι μαθητές και των δύο ομάδων συμπλήρωσαν το pre-test στην ίδια αίθουσα έχοντας στη διάθεσή τους 15 λεπτά.

Η πρώτη δραστηριότητα σχεδιάστηκε για την αξιολόγηση του παραγωγικού λεξιλογίου (productive vocabulary) ερευνώντας εάν οι μαθητές έχουν κατακτήσει το σημαίνον της λέξης και μπορούν να το ανακαλέσουν στις αντίστοιχες οπτικές αναπαραστάσεις. Πιο συγκεκριμένα, στους μαθητές παρουσιάστηκε η εικόνα ενός σπιτιού με δωμάτια και έπιπλα, τα οποία έπρεπε να ονομάσουν στη Γ2. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα σχεδιάστηκε, καθώς πολλοί μαθητές βλέποντας μια λέξη είναι σε θέση να την αναγνωρίσουν και μπορούν να τη μεταφράσουν, αλλά όταν τους ζητηθεί να δώσουν οι ίδιοι το σημαίνον της μέσα από εικόνες δυσκολεύονται (Thornbury, 2002).

Η δεύτερη δραστηριότητα επιλέχθηκε για την αξιολόγηση του προσλαμβανόμενου λεξιλογίου (receptive vocabulary), με σκοπό να διαπιστωθεί εάν οι μαθητές αναγνωρίζουν τις λέξεις και κατανοούν τη σημασία τους. Παρουσιάζοντας την ίδια εικόνα, οι μαθητές κλήθηκαν να αντιστοιχίσουν αυτή τη φορά τις λέξεις με τα σωστά δωμάτια και έπιπλα. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα αντιστοίχισης επιλέχθηκε ως μέσο αξιολόγησης καθώς αποτελεί μια εύκολη τεχνική εξάσκησης για τους μαθητές

του συγκεκριμένου επιπέδου (Chou, 2014). Είναι αποδεδειγμένα πιο αποτελεσματική από άλλες μεθόδους (Andreou, 2015) και δεν απαιτεί πολύ χρόνο συμπλήρωσης, ώστε να κουράσει τους μαθητές και να μειώσει το ενδιαφέρον συμμετοχής τους στην έρευνα. Η σειρά με την οποία πραγματοποιήθηκαν οι δραστηριότητες έγινε, προκειμένου να διαπιστωθεί εάν πράγματι οι μαθητές γνωρίζουν τις λέξεις μέσω των εικόνων που διευκολύνουν και προσελκύουν το ενδιαφέρον τους (Carpenter & Olson, 2012).

Ερευνητικές δραστηριότητες

Η έρευνα διεξήχθη με τους μαθητές της κάθε ομάδας σε ξεχωριστές αίθουσες με διαφορά μιας ημέρας και συνολική διάρκεια δύο διδακτικών ωρών (90 λεπτών). Η πρώτη διδακτική ώρα περιελάμβανε την επαφή με τη νέα γνώση και τη διδασκαλία του λεξιλογίου. Κατά τη δεύτερη διδακτική ώρα οι μαθητές ασχολήθηκαν με ασκήσεις εμπέδωσης, προκειμένου να επιτευχθεί η κατανόηση και η επακόλουθη κατάκτηση του λεξιλογίου. Με σκοπό τη συνολική διδασκαλία του λεξιλογίου, οι μαθητές αξιολογήθηκαν σε ποικίλες δραστηριότητες διαβαθμισμένης δυσκολίας. Η κάθε δραστηριότητα περιγράφηκε αρχικά προφορικά, ενώ συνοδεύθηκε και από έγγραφη εκφώνηση, για να αποφευχθούν οι παρανοήσεις και να διασαφηνιστούν τα δυσνόητα σημεία. Η σειρά με την οποία ολοκληρώθηκαν οι δραστηριότητες ήταν κοινή για όλους τους μαθητές.

Στην πειραματική ομάδα η διδασκαλία του λεξιλογίου πραγματοποιήθηκε μέσω της τεχνικής της μετάφρασης και της ένταξης των λέξεων μέσα σε προτάσεις στη Γ2. Στους μαθητές της ομάδας ελέγχου η διδασκαλία του λεξιλογίου έγινε μόνο με την επεξήγηση των λέξεων και της ένταξής τους μέσα σε προτάσεις στη Γ2. Για περαιτέρω βοήθεια αξιοποιήθηκε η στρατηγική των νοητικών αναπαραστάσεων,

καθώς έπειτα από κάθε πρόταση οι μαθητές και των δύο ομάδων δημιουργούσαν νοερές εικόνες με τα όσα περιγράφονταν. Κατά τη συνολική διαδικασία των δραστηριοτήτων οι μαθητές εργάζονταν διαθέτοντας ο καθένας τον προσωπικό του υπολογιστή, στην πλατφόρμα με την οποία ήταν ήδη εξοικειωμένοι, σε προσωπικούς λογαριασμό. Μετά το πέρας της κάθε δραστηριότητας εμφανίζονταν αμέσως τα αποτελέσματα και οι απαντήσεις των μαθητών, διαθέτοντας περίπου ένα λεπτό για να παρατηρήσουν ενδεχόμενα λάθη και να εκφράσουν τις απορίες τους. Τα αποτελέσματα του κάθε μαθητή ξεχωριστά ελήφθησαν σε ειδικά διαμορφωμένο πλαίσιο στην ηλεκτρονική πλατφόρμα, έπειτα από την ολοκλήρωση της συνολικής διδασκαλίας. Παράλληλα, μέσω της παρατήρησης καταγράφηκαν τα λάθη των μαθητών για κάθε δραστηριότητα διατηρώντας ξεχωριστό αρχείο για τις δύο ομάδες.

Παρακάτω περιγράφεται η διαδικασία χορήγησης για την πειραματική ομάδα.

α. Παρουσίαση/διδασκαλία του νέου λεξιλογίου

Στους μαθητές δόθηκε λίστα με το νέο λεξιλόγιο αποτελούμενη από δύο υποενότητες: 1. *Rooms in the house* και 2. *Furniture* (Παράρτημα 2). Αρχικά, η εκπαιδευτικός διάβαζε τις λέξεις φωναχτά, χωρίς να δώσει τη μετάφρασή τους, μαζί με τη συνοδευτική πρόταση. Έπειτα από κάθε πρόταση οι μαθητές μετέφραζαν, με σκοπό να κατανοήσουν τη σημασία της λέξης, εκμαιεύοντας με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού τη μετάφρασή της, την οποία και σημείωναν στη Γ1. Στη συνέχεια, μελετούσαν σιωπηρά τις λέξεις για περίπου 5-7 λεπτά. Σκοπός ήταν οι μαθητές μέσω της μετάφρασης της πρότασης να οδηγηθούν μόνοι τους στη σημασία της, ώστε να την κατακτήσουν αποτελεσματικότερα.

Έπειτα, πραγματοποίησαν τη *Δραστηριότητα 1* στην ηλεκτρονική πλατφόρμα. Βλέποντας την εικόνα του σπιτιού οι μαθητές κάθε φορά που έκαναν κλικ σε ένα

δωμάτιο άκουγαν την αγγλική λέξη (Εικόνα 1). Για όποιες λέξεις δεν μπορούσαν να ανακαλέσουν είχαν τη δυνατότητα να συμβουλευονται τη λίστα λέξεων. Στη συνέχεια, στην ίδια εικόνα του σπιτιού εμφανίζονταν στο κάτω μέρος της οθόνης οι αγγλικές λέξεις τις οποίες οι μαθητές έπρεπε να σύρουν επάνω στο σωστό δωμάτιο (Εικόνα 2). Τέλος, βλέποντας ξανά την ίδια εικόνα και πατώντας σε κάθε δωμάτιο του σπιτιού οι μαθητές έπρεπε να γράψουν μόνοι τους την αγγλική λέξη (Εικόνα 3). Η συγκεκριμένη δραστηριότητα, σκοπό είχε να οδηγήσει τους μαθητές σταδιακά από την καθοδηγούμενη μάθηση στην αυτενεργό, κατακτώντας τόσο τη σημασία όσο και την ορθογραφία των λέξεων.

Αφού, οι μαθητές ολοκλήρωσαν την κατάκτηση του λεξιλογίου για τα δωμάτια επέστρεψαν στη λίστα με το νέο λεξιλόγιο και επαναλήφθηκε η ίδια διαδικασία για τα έπιπλα. Οι μαθητές διέθεταν 15 λεπτά έπειτα από την ανάγνωση των λέξεων και τη μετάφραση των επεξηγηματικών προτάσεων για τη μελέτη τους, καθώς ήταν περισσότερες. Μόλις οι μαθητές ολοκλήρωσαν τη διδασκαλία με το νέο λεξιλόγιο πραγματοποίησαν αντίστοιχη δραστηριότητα για τα έπιπλα (*Δραστηριότητα 2*) που επίσης αποτελούνταν από τρία μέρη (Εικόνα 4), (Εικόνα 5), (Εικόνα 6).

β. Δραστηριότητες εξάσκησης

Με την ολοκλήρωση της διδασκαλίας του νέου λεξιλογίου προχώρησαν σε ασκήσεις που περιλάμβαναν λέξεις και από τις δύο κατηγορίες. Πιο συγκεκριμένα, στη *Δραστηριότητα 3: Furniture (1)* οι μαθητές κλήθηκαν από τις τρεις λέξεις που τους παρουσιάζονταν να επιλέξουν αυτή που δεν ταίριαζε νοηματικά με στις υπόλοιπες (π.χ. garage, hall, bed), δείχνοντας μέσω της αφαιρετικής τους ικανότητας εάν έχουν κατακτήσει τις λέξεις και τη σημασία τους (Εικόνα 7).

Η *Δραστηριότητα 4: Furniture (2)*, δραστηριότητα ταξινόμησης, σκοπό είχε να οξύνει την ικανότητα διάκρισης και ταξινόμησης των μαθητών περιλαμβάνοντας πέντε λέξεις δωματίων (kitchen, bathroom, living room, dining room, bedroom) και λέξεις επίπλων (desk, washbasin, armchair), τις οποίες οι μαθητές έπρεπε να τοποθετήσουν στο σωστό δωμάτιο (Εικόνα 8).

Στη *Δραστηριότητα 5: Vocabulary: Furniture* παρουσιάστηκε μια κάτοψη ενός σπιτιού με τα δωμάτια της κουζίνας και του καθιστικού. Κάτω από την εικόνα βρίσκονταν οι λέξεις των αντικειμένων στη Γ2, τις οποίες οι μαθητές κλήθηκαν να σύρουν πάνω στο σωστό αντικείμενο. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε χωρίς τη δυνατότητα χρήσης της λίστας λέξεων, ώστε να αποδειχθεί εάν θυμούνται τη σημασία τους (Εικόνα 9).

Στη συνέχεια, η διδασκαλία επικεντρώθηκε σε ακουστικές δραστηριότητες άμεσα συνδεδεμένες με την ανάπτυξη του λεξιλογίου, εξασκώντας την ακουστική ικανότητα των μαθητών. Στη *Δραστηριότητα 6: Listening Adam's bedroom*, οι μαθητές, αφού άκουσαν την περιγραφή του Adam για τα αντικείμενα που έχει στο δωμάτιό του, έπρεπε να σημειώσουν στο αντίστοιχο πλαίσιο το σωστό αριθμό αντικειμένων. Είχαν τη δυνατότητα να ακούσουν την περιγραφή μέχρι και τρεις φορές. Παράλληλα, μπορούσαν να εκφράσουν τις απορίες τους σχετικά με άγνωστες λέξεις που δεν συμπεριλαμβάνονταν στο λεξιλόγιο της έρευνας (Εικόνα 10).

Στη διάρκεια της ακουστικής *Δραστηριότητας 7: Talking heads: My room and my house* που συνδύαζε τον προφορικό και το γραπτό λόγο με επακόλουθες ερωτήσεις κατανόησης, οι μαθητές, αφού άκουσαν την συνέντευξη ανάμεσα σε μια μαθήτριά και στον συνεντευξιάζοντα, έπρεπε να επιλέξουν τη σωστή απάντηση διαθέτοντας τρεις επιλογές. Αρχικά, η εκπαιδευτικός διάβασε φωναχτά τις έξι ερωτήσεις και τις

προτεινόμενες απαντήσεις, τις οποίες ζήτησε από τους μαθητές να εξηγήσουν στη Γ1 μέσω της τεχνικής της μετάφρασης. Κατόπιν, οι μαθητές άκουσαν τη συνέντευξη και κατέγραψαν τις απαντήσεις τους. Επανέλαβαν το ακουστικό περιεχόμενο της συνέντευξης ακόμα μια φορά και αποθήκευσαν τις απαντήσεις τους. Οι μαθητές διέθεταν την ικανότητα να ζητούν βοήθεια για άγνωστες λέξεις και δυσνόητα σημεία (Εικόνα 11), (Εικόνα 12), (Εικόνα 13).

Η Δραστηριότητα 8: *Dialogue: Kathy's room* συνδυάζει το γραπτό λόγο με τον προφορικό παρουσιάζοντας ανακατεμένες τις προτάσεις ενός διαλόγου. Αρχικά, οι μαθητές διάβασαν μεγαλόφωνα τις προτάσεις και τις μετέφρασαν με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού. Προσπάθησαν να βάλουν στη σωστή σειρά τις προτάσεις, ώστε να σχηματιστεί ο διάλογος ανάμεσα στον Frank και στην Kathy. Στη συνέχεια, άκουσαν τον διάλογο, έλεγξαν τις απαντήσεις τους τις οποίες και αποθήκευσαν. Είχαν τη δυνατότητα να ακούσουν τον διάλογο δύο φορές και να ζητήσουν τη μετάφραση για άγνωστες λέξεις (Εικόνα 14).

Απαραίτητο κρίθηκε να διαπιστώσουν και οι ίδιοι οι μαθητές εάν έχουν κατανοήσει το νέο λεξιλόγιο και εάν τελικά έμαθαν τη σημασία των λέξεων (Wong & Mak, 2019). Πραγματοποίησαν, λοιπόν, τη Δραστηριότητα αυτοαξιολόγησης: *My ideal room* για να ελέγξουν την κατανόηση των κειμένων. Αρχικά, οι μαθητές διάβασαν τις περιγραφές των δωματίων που είχαν γίνει από τέσσερα παιδιά και στη συνέχεια αντιστοίχισαν το όνομα του καθενός με την αντίστοιχη εικόνα του δωματίου του. Οι μαθητές στη συγκεκριμένη δραστηριότητα δεν είχαν τη δυνατότητα να ζητήσουν βοήθεια για άγνωστες λέξεις και να ανατρέξουν στο λεξιλόγιο της ενότητας, σε περίπτωση που δεν μπορούσαν να ανακαλέσουν τη σημασία κάποιας λέξης (Εικόνα 15), (Εικόνα 16), (Εικόνα 17).

Στη συνέχεια, ακολουθεί η περιγραφή της διαδικασίας χορήγησης για την ομάδα ελέγχου.

α. Παρουσίαση/διδασκαλία του νέου λεξιλογίου

Στους μαθητές δόθηκε η λίστα λέξεων με τις βοηθητικές προτάσεις. Αρχικά, η εκπαιδευτικός διάβασε μια-μια τις λέξεις της πρώτης κατηγορίας και την πρότασή τους κάνοντας παύση για ατομική μελέτη των μαθητών. Στη συνέχεια, πραγματοποίησαν τη *Δραστηριότητα 1*. Με τον ίδιο τρόπο προχώρησαν και στη διδασκαλία των λέξεων της δεύτερης κατηγορίας και στη *Δραστηριότητα 2*. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας οι μαθητές δεν είχαν τη δυνατότητα να ζητήσουν επεξηγήσεις για τις λέξεις και για την απόδοση της σημασίας τους στη Γ1. Η εκπαιδευτικός καθ' όλη τη διαδικασία χρησιμοποιούσε τη Γ2.

β. Δραστηριότητες εξάσκησης

Στη συνέχεια, οι μαθητές προχώρησαν στις ασκήσεις εξάσκησης μέσω της ψηφιακής πλατφόρμας. Πραγματοποίησαν τις ίδιες δραστηριότητες με την πειραματική ομάδα, διαθέτοντας επίσης τη δυνατότητα να συμβουλευονται τη λίστα λέξεων στις τέσσερις πρώτες δραστηριότητες. Ωστόσο, οι συγκεκριμένοι μαθητές στις επόμενες δραστηριότητες δεν μπορούσαν να ρωτήσουν την εκπαιδευτικό για τη μετάφραση λέξεων. Οι μαθητές χρησιμοποιούσαν μόνο τη Γ2 καθ' όλη την πειραματική διαδικασία. Ενδεχόμενες άγνωστες λέξεις επεξηγούνταν με συνώνυμες στη Γ2.

Post-test

Προκειμένου να διαπιστωθεί εάν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας κατάφεραν να κατανοήσουν τη σημασία των λέξεων και να τη διατηρήσουν στη μνήμη τους, μέσω της μετάφρασης, πραγματοποιήθηκαν ξανά οι δύο δραστηριότητες του pre-test έπειτα

από ένα μήνα (Παράρτημα 1). Οι μαθητές των δύο ομάδων συμπλήρωσαν τις δραστηριότητες με συνολική διάρκεια 15 λεπτά. Η διαδικασία έγινε με την παρουσία της ερευνήτριας, με σκοπό να διασφαλιστεί η ακρίβεια των δεδομένων, καθώς οι μαθητές δεν είχαν πρόσβαση σε βιβλία, λεξικά αλλά και δυνατότητα συνεργασίας μεταξύ τους.

3.4 Συλλογή/ Ανάλυση των δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσα από το συνδυασμό συγκεκριμένων μεθόδων, με σκοπό να απαντηθεί το ερευνητικό ερώτημα βοηθητικής χρήσης της μετάφρασης κατά την εκμάθηση του λεξιλογίου σε μαθητές επιπέδου A1 με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ακρίβεια και συνέπεια. Μέσα από την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων συλλέχθηκαν τα ποσοτικά δεδομένα των μαθητών, ενώ μέσω της παρατήρησης της ροής της συνολικής διαδικασίας καταγράφηκαν τα λάθη τους. Τέλος, μέσω της συνέντευξης πραγματοποιήθηκε η συλλογή των ποιοτικών δεδομένων σημειώνοντας τις αντιδράσεις των μαθητών σε βασικά ερωτήματα σχετικά με το ερευνητικό ερώτημα που μελετάται (Παράρτημα 6). Απώτερος σκοπός ήταν να διαπιστωθεί η χρησιμότητα της μετάφρασης τόσο σε λεξιλογικό όσο και σε πραγματολογικό επίπεδο και για το λόγο αυτό πραγματοποιήθηκαν πολλαπλές αναλύσεις των δεδομένων.

3.5 Αποτελέσματα

Από τη συλλογή των αποτελεσμάτων των δύο ομάδων διαπιστώθηκε, έπειτα από την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων, ότι η πειραματική ομάδα κατέκτησε το νέο λεξιλόγιο σημειώνοντας σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου.

Πιο συγκεκριμένα μέσα από την εφαρμογή του pre-test διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές δεν γνώριζαν στο σύνολό του το λεξιλόγιο που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας. Αναλυτικότερα, Στην πρώτη δραστηριότητα παρατηρήθηκε πως οι μαθητές είχαν 1 γνωστή λέξη (kitchen) από το σύνολο των 25. Στη δεύτερη δραστηριότητα αντιστοίχισης σημειώθηκαν 6/25 γνωστές λέξεις (TV, computer, chair, table, desk). Οι συγκεκριμένες λέξεις δεν προσμετρήθηκαν στα αποτελέσματα της έρευνας.

Πίνακας 1

Αποτελέσματα δοκιμασίας pre-test.

	Πειραματική ομάδα	Ομάδα ελέγχου
Δραστηριότητα 1	1/25	0/25
Δραστηριότητα 2	5/25	6/25
Σύνολο	6/50	6/50

Η πειραματική ομάδα σημείωσε συνολικά 118 από τις 126 σωστές απαντήσεις με ποσοστό 93, 9%. Πιο συγκεκριμένα, στη Δραστηριότητα 3 5/5, στη Δραστηριότητα 4 12/12, στη Δραστηριότητα 5 10/10, στη Δραστηριότητα 6 5/5 και στη Δραστηριότητα 8 6/6 σωστές απαντήσεις (100%). Στη Δραστηριότητα 1 σημείωσαν 20/21 σωστές απαντήσεις (95,2%), στη Δραστηριότητα 2 52/57 (91,2%) και στη Δραστηριότητα 7 5/6 (83,3%). Τέλος, στη Δραστηριότητα αυτοαξιολόγησης σημείωσαν 4/4 σωστές απαντήσεις (100%).

Από την άλλη πλευρά, η ομάδα ελέγχου έδωσε συνολικά 89 στις 126 σωστές απαντήσεις, δηλαδή σε ποσοστό 70,9%. Αναλυτικότερα, στη Δραστηριότητα 1 οι

μαθητές σημείωσαν 16/21 (76, 1%), στη Δραστηριότητα 2 41/57 (71, 9%) και στη Δραστηριότητα 3 3/5 (60%). Στη Δραστηριότητα 4 οι σωστές απαντήσεις ήταν 8/12 (59%), στη Δραστηριότητα 5 8/10 (80%), στη Δραστηριότητα 6 5/5 (100%) και στη Δραστηριότητα 7 3/6 (50%). Τέλος, στη Δραστηριότητα αυτοαξιολόγησης σημείωσαν 1/4 απαντήσεις (25%).

Πίνακας 2. Αποτελέσματα των ερευνητικών δραστηριοτήτων μέσω Η/Υ.

	Πειραματική ομάδα	Ομάδα ελέγχου
Δραστηριότητα 1	20/21 (95,2%)	16/21 (76,1%)
Δραστηριότητα 2	52/57 (91,2%)	41/57 (71,9%)
Δραστηριότητα 3	5/5 (100%)	3/5 (60%)
Δραστηριότητα 4	12/12 (100%)	8/12 (59%)
Δραστηριότητα 5	10/10 (100%)	8/10 (80%)
Δραστηριότητα 6	5/5 (100%)	5/5 (100%)
Δραστηριότητα 7	5/6 (83,3%)	3/6 (50%)
Δραστηριότητα 8	6/6 (100%)	3/6 (83,3%)
Δραστηριότητα Αυτοαξιολόγησης	4/4 (100%)	1/4 (25%)
Σύνολο	118/126 (93,9%)	89/126 (70,9%)

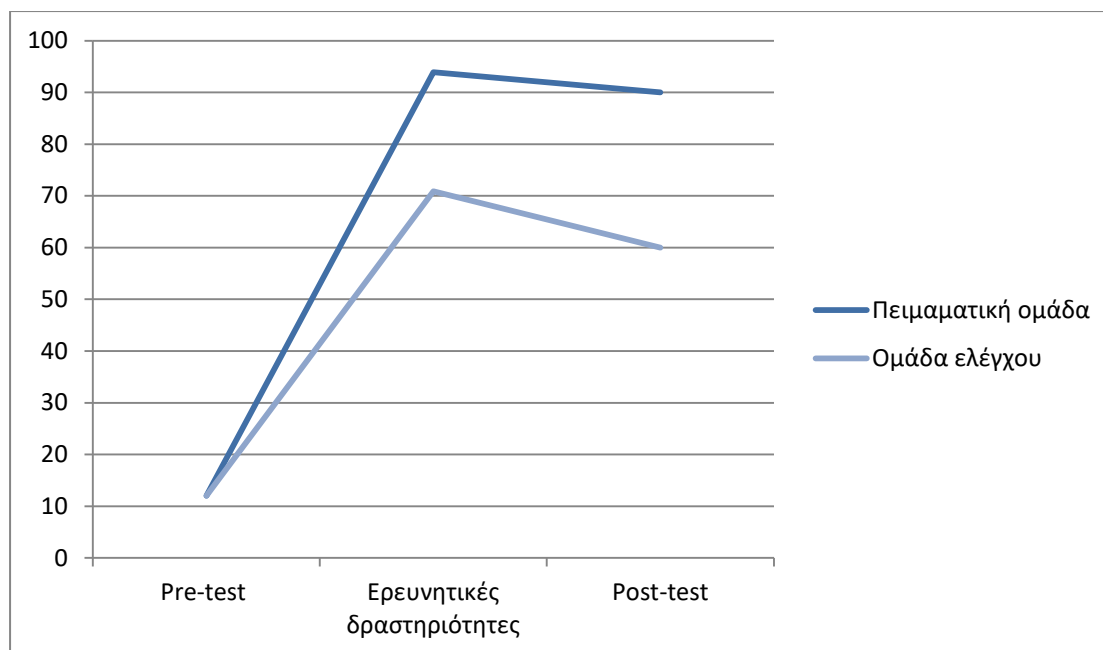
Έπειτα από την ολοκλήρωση της διδασκαλίας και την επανάληψη της αρχικής δοκιμασίας (post test) για τη διαπίστωση της διατήρησης της σημασίας των νέων λέξεων μετά από διάρκεια ενός μήνα, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας είχαν υψηλότερες επιδόσεις. Πιο συγκεκριμένα, η πειραματική ομάδα κατέκτησε 23/25 λέξεις στην πρώτη δραστηριότητα και 25/25 στη δεύτερη δραστηριότητα

σημειώνοντας συνολικά 48/50 σωστές λέξεις. Η ομάδα ελέγχου κατέκτησε 10/25 λέξεις στην πρώτη δραστηριότητα ανάκλησης και 17/25 λέξεις στη δεύτερη δοκιμασία αντιστοίχισης με συνολικό αριθμό κατακτημένων λέξεων 27/50.

Πίνακας 3. Αποτελέσματα της δοκιμασίας επαναξιολόγησης.

	Πειραματική ομάδα	Ομάδα ελέγχου
Δραστηριότητα 1	23/25	10/25
Δραστηριότητα 2	25/25	17/25
Σύνολο	48/50	27/50

Συνολικά, όπως παρατηρείται παρακάτω στο *Γράφημα 1* οι μαθητές των δύο ομάδων ξεκίνησαν με όμοια αποτελέσματα, αποδεικνύοντας πως δεν γνώριζαν από πριν το λεξιλόγιο. Έπειτα από τη διενέργεια της έρευνας, με τη διδασκαλία μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας και οι δύο ομάδες κατάφεραν να κατακτήσουν το νέο λεξιλόγιο, με φανερά υψηλότερες επιδόσεις για την πειραματική ομάδα. Τέλος, το τεστ επαναξιολόγησης απέδειξε τα συνολικά οφέλη της μετάφρασης στη διδασκαλία καθώς οι μαθητές της πειραματικής ομάδας κατάφεραν να ανακαλέσουν με επιτυχία στην πλειοψηφία του το νέο λεξιλόγιο.



Γράφημα 1. Γραφική αναπαράσταση των μέσων όρων των συνολικών αποτελεσμάτων των δύο ομάδων.

Έπειτα από την ανάλυση των δεδομένων επιβεβαιώνονται οι ερευνητικές υποθέσεις καθώς οι μαθητές της πειραματικής ομάδας σημείωσαν σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις από αυτούς της ομάδας ελέγχου, αποδεικνύοντας πως η διδασκαλία και η κατάκτηση του λεξιλογίου ήταν αποτελεσματικότερες μέσω της μετάφρασης. Οι σημαντικότερες παρατηρήσεις που προκύπτουν είναι οι ακόλουθες.

Καθώς η διδασκαλία του λεξιλογίου έγινε μέσα από την επεξήγηση των προτάσεων και τη μετάφρασή τους στη Γ1, φαίνεται ότι η μετάφραση βοήθησε τους μαθητές να κατανοήσουν την έννοια των λέξεων με ξεκάθαρο τρόπο, διαθέτοντας ήδη την εμπειρία της Γ1 και να σχηματίσουν ευκολότερα νοηματικές συνδέσεις. Από την άλλη πλευρά, για την ομάδα ελέγχου η διδασκαλία και η γενικότερη εκμάθηση βασίστηκε αποκλειστικά στη Γ2 χωρίς τη μετάφραση. Οι συγκεκριμένοι μαθητές παρόλο που διδάχτηκαν τις λέξεις με τις συνοδευτικές προτάσεις, ήταν δυσκολότερο να καταλάβουν τη σημασία τους κι αυτό διότι διέθεταν άγνωστες λέξεις και στις

επεξηγηματικές προτάσεις. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα μπορούν να ερμηνευτούν ακόμα, από τη δυνατότητα των μαθητών της πειραματικής ομάδας να χρησιμοποιούν τη Γ1 καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας. Τόσο οι μαθητές όσο και η εκπαιδευτικός μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν τη Γ1 για διευκρινίσεις και για περαιτέρω επεξηγήσεις. Αντίθετα, στην ομάδα ελέγχου οι επεξηγήσεις γίνονταν μόνο στη Γ2 και τις περισσότερες φορές δεν διευκόλυναν τους μαθητές.

Ένα ακόμα στοιχείο που θα μπορούσε να εξαχθεί από τα αποτελέσματα της έρευνας είναι η θετική επίδραση της μετάφρασης στον ψυχολογικό παράγοντα των μαθητών, επιβεβαιώνοντας την άποψη ότι συμβάλλει στη μείωση του άγχους. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας είχαν μεγάλη προθυμία να συμμετέχουν και να πραγματοποιούν τις δραστηριότητες, καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έχοντας τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν τη Γ1 εκφράζονταν ελεύθερα χωρίς αίσθημα άγχους. Ιδιαίτερα κατά τη διδασκαλία του λεξιλογίου διαπίστωσαν ότι κατάφεραν οι ίδιοι να κατανοήσουν τη σημασία των λέξεων και να οδηγηθούν στη μετάφρασή τους. Η ουσιαστική αυτή συμμετοχή τους λειτούργησε ως ένα από τα βασικότερα κίνητρα, καθώς η κατάκτηση του νέου λεξιλογίου δεν πραγματοποιήθηκε μέσω της στείρας απομνημόνευσης, αλλά μέσω της καθοδηγούμενης βιοματικής παραγωγής. Η συμμετοχή τους συνέβαλε ουσιαστικά στην οικοδόμηση της γνώσης. Αυτό αποδείχθηκε τόσο με τα άμεσα αποτελέσματα κατά την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων όσο και με τα έμμεσα αποτελέσματα του τεστ επαναξιολόγησης, διατηρώντας τη σημασία της πλειοψηφίας των λέξεων από το σύνολο της πειραματικής ομάδας (Παράρτημα 3, Παράρτημα 4).

Τέλος, τα αποτελέσματα του τεστ επαναξιολόγησης μπορούν να οδηγήσουν στο συμπέρασμα ότι η μετάφραση μπορεί να βοηθήσει σε σημαντικό βαθμό το παραγωγικό λεξιλόγιο των μαθητών που αποτελεί και την ουσία της αποτελεσματικής

μάθησης. Μόνο όταν οι μαθητές είναι σε θέση να ονομάζουν μια λέξη μέσα από την οπτική της αναπαράστασης έχουν καταφέρει να την αποθηκεύσουν στη μακρόχρονη τους μνήμη. Το γεγονός αυτό μαρτυρά ότι την έχουν κατακτήσει επαρκώς και μπορούν να την εφαρμόσουν σε ανεξάρτητες καταστάσεις και πέρα από τα πλαίσια της σχολικής αίθουσας.

3.5.1 Καταγραφή των λαθών

Τα κυριότερα λάθη που παρατηρήθηκαν από την πειραματική ομάδα ήταν λίγα σε αριθμό και σχετίζονταν με την κατηγορία των επίπλων, κυρίως επειδή μπερδευαν τις λέξεις *cushions* και *curtains*. Το συγκεκριμένο λάθος θα μπορούσε να εξηγηθεί λόγω της παρωνυμίας των λέξεων καθώς ξεκινούν και τελειώνουν με τα ίδια γράμματα. Τα συγκεκριμένα λάθη παρατηρήθηκαν κυρίως στις αρχικές δραστηριότητες κατά την εφαρμογή της νέας γνώσης. Ιδιαίτερα επιβοηθητική αποδείχτηκε η μετάφραση στις ακουστικές δραστηριότητες συνοδευόμενη από επεξηγήσεις των προτάσεων στην αρχή της διαδικασίας. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας ήταν ήδη προετοιμασμένοι για το ακουστικό περιεχόμενο και μπορούσαν να εστιάσουν αμέσως στην απάντηση, αγνοώντας τις υπόλοιπες πληροφορίες. Από την άλλη πλευρά, η ομάδα ελέγχου εξέφρασε σημαντικές δυσκολίες στις ακουστικές δραστηριότητες καθώς δεν προηγήθηκε η μετάφραση των προτάσεων στη Γ1 και οι περισσότεροι μαθητές δεν κατάφεραν να εστιάσουν αποκλειστικά στο περιεχόμενο των ερωτήσεων. Αναφορικά με τα λάθη τους, ήταν αρκετά σε αριθμό αποδεικνύοντας πως δεν έχουν κατακτήσει τη σημασία των λέξεων.

3.5.2 Ερωτηματολόγιο

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων συμπληρώνει την αποτελεσματικότητα εφαρμογής της μετάφρασης. Πιο συγκεκριμένα, οι απαντήσεις της πειραματικής

ομάδας ήταν στο σύνολό τους καταφατικές αναφορικά με τη χρήση της μετάφρασης κατά την εκμάθηση του λεξιλογίου, όπως επίσης και κατά τη συνολική εκπαιδευτική πράξη. Η δυνατότητα χρήσης της Γ1 ενθάρρυνε τη συμμετοχή των μαθητών στη συνολική διαδικασία, μειώνοντας το άγχος τους και δίνοντάς τους παράλληλα κίνητρο να μάθουν.

Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές της ομάδας ελέγχου στις ερωτήσεις αναφορικά με τη δυνατότητα χρήσης της μετάφρασης δήλωσε πως θα είχαν καλύτερα αποτελέσματα εάν τη χρησιμοποιούσαν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Εξήγησαν ακόμα πως οι κυριότερες δυσκολίες τους εντοπίστηκαν κατά την εκμάθηση του νέου λεξιλογίου. Εξίσου σημαντικές δυσκολίες αντιμετώπισαν κατά τη γενική ροή της διδασκαλίας, καθώς δεν μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν τη Γ1 για απορίες. Άλλωστε, και τα αποτελέσματα της *Δραστηριότητας αυτοαξιολόγησης* φανέρωσαν πως οι συγκεκριμένοι μαθητές δεν έχουν κατακτήσει σε επαρκές επίπεδο το νέο λεξιλόγιο. Παρόλο που ήταν πρόθυμοι αρχικά να συμμετάσχουν στην έρευνα, ήδη από την παρουσίαση του νέου λεξιλογίου, άρχισαν να εκφράζουν αρνητικές αντιδράσεις, επειδή δυσκολεύονταν να κατανοήσουν πολλές από τις λέξεις. Μάλιστα, πολλοί μαθητές, καθώς ήταν συνηθισμένοι να βλέπουν δίπλα από την αγγλική λέξη τη μετάφρασή της, ήθελαν να σημειώσουν στα ελληνικά τις σημασίες που καταλάβαιναν οι ίδιοι. Ενδεχομένως η απουσία ικανότητας χρήσης της Γ1 να λειτούργησε αποθαρρυντικά, προκαλώντας περισσότερο άγχος στους μαθητές και δυσκολίες στο να καταβάλουν περισσότερη προσπάθεια για να κατακτήσουν το νέο γνωστικό αντικείμενο.

3.5.3 Συμβολή της τεχνολογίας

Αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της τεχνολογίας κατά τη διδασκαλία προκύπτουν οι ακόλουθες παρατηρήσεις. Στα υψηλά αποτελέσματα της πειραματικής ομάδας συνέβαλε και η τεχνολογία, καθώς ακόμα και μαθητές με μέτριες επιδόσεις κατάφεραν να κατακτήσουν το νέο λεξιλόγιο, κυρίως επειδή διατήρησαν αμείωτο το ενδιαφέρον τους, χωρίς να διασπάται η προσοχή τους από εξωγενείς παράγοντες. Η εξαγωγή των αποτελεσμάτων έγινε μέσα από τη σύγκριση των επιδόσεων των μαθητών με τις προηγούμενες δύο ενότητες του σχολικού εγχειριδίου, που είχαν διδαχθεί, εφαρμόζοντας τις εργασίες εμπέδωσης και εξάσκησης. Η εκπαιδευτική μέθοδος που εφαρμόστηκε στις ενότητες αυτές περιελάμβανε τη διδασκαλία του νέου λεξιλογίου μέσω της μετάφρασης, με παράλληλη εφαρμογή της Γ1 κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας. Το συνολικό ποσοστό των προηγούμενων εννοιών για τους μαθητές της πειραματικής ομάδας ήταν 83% ενώ με τον H/Y 93, 9%. Το αντίστοιχο συνολικό ποσοστό για την ομάδα ελέγχου ήταν 89% ενώ με τον H/Y 70, 9%. Τα δεδομένα αυτά αποδεικνύουν ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας που είχαν τη δυνατότητα χρήσης της Γ1 και διδάχτηκαν το νέο λεξιλόγιο μέσω της μετάφρασης αποκλειστικά από την ηλεκτρονική πλατφόρμα είχαν υψηλότερες επιδόσεις από αυτές θα είχαν με τη χρήση του βιβλίου τους. Συνεπώς, επιβεβαιώνεται η άποψη πως η τεχνολογία βοηθάει στην ευκολότερη μετάδοση της γνώσης και αναπτύσσει δεξιότητες κριτικής σκέψης διευκολύνοντας τη βιωματική μάθηση.

3.6 Συμπεράσματα

Βασική επιδίωξη της έρευνας ήταν να διασφαλίσει την εσωτερική εγκυρότητα μέσω της αξιοπιστίας πολλαπλών και ποικίλων δραστηριοτήτων (ακουστικές, οπτικές, γραπτές) ανταποκρινόμενη στους διαφορετικούς τύπους μαθητών. Επιπλέον, η

θεματική ενότητα που επιλέχθηκε για την έρευνα είναι από τις βασικές που διδάσκονται σε αρχικό στάδιο, με σκοπό οι μαθητές να μη διαθέτουν μεγάλη λεξιλογική εμπειρία. Επίσης, επειδή οι μαθητές είναι ήδη εξοικειωμένοι με το εκπαιδευτικό περιβάλλον της ψηφιακής πλατφόρμας και με τη συγκεκριμένη σειρά βιβλίων (*More! 1*), ελαχιστοποιήθηκε η πιθανότητα λαθών που ενδεχομένως να προέκυπταν. Μια ακόμα μορφή αξιοπιστίας διασφαλίστηκε μέσα από τη διδασκαλία σε πρωινές ώρες κατά τις οποίες οι μαθητές αναμένεται να είναι περισσότερο συγκεντρωμένοι (Robson, 2010). Τέλος, επιχειρήθηκε να διασφαλιστεί η εξωτερική εγκυρότητα γενικεύοντας τα συγκεκριμένα αποτελέσματα με σταθερότητα, ισοδυναμία και εσωτερική συνέπεια στο συνολικό, αντίστοιχο ηλικιακά, μαθητικό πληθυσμό (Cohen et al., 2007).

Η συγκεκριμένη έρευνα αναδεικνύει την αποτελεσματικότητα της χρήσης της μετάφρασης στην ανάπτυξη του λεξιλογίου των μαθητών επιπέδου A1 με τη χρήση των ψηφιακών μέσων, συνδυάζοντας και επιχειρώντας να επεκτείνει τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας. Τα ευρήματα δείχνουν ότι η πειραματική ομάδα σημείωσε σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις και συνολική συμμετοχή στη διδασκαλία τόσο στις λεξιλογικές ασκήσεις όσο και στη συνολική τους κατανόηση. Απώτερος σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι η συνεισφορά της στον εμπλουτισμό της εμπειρικής βιβλιογραφίας για τη χρήση της μετάφρασης και, γενικότερα, της Γ1 στις αίθουσες διδασκαλίας ξένων γλωσσών αξιοποιώντας τα αποτελέσματά της από το μαθητικό και εκπαιδευτικό προσωπικό. Παράλληλα, αποσκοπεί στο να ενισχύσει την άμεση εφαρμογή της τεχνολογίας ως ελκυστικής και ενδιαφέρουσας τεχνικής διδασκαλίας ιδιαιτέρως για τους μικρούς μαθητές.

Οι προηγούμενες έρευνες που έχουν ασχοληθεί με το συγκεκριμένο θέμα, όπως και η συγκεκριμένη, εξετάζουν κυρίως τη μετάφραση ως παράγοντα που ενισχύει την

κατάκτηση του λεξιλογίου βασισμένες στις επιδόσεις των μαθητών. Για την επιβεβαίωση των αποτελεσμάτων σίγουρα απαιτούνται συσχετίσεις και με άλλες μεταβλητές και εμβάθυνση σε άλλες πτυχές που σχετίζονται με την εκμάθηση του λεξιλογίου, όπως είναι, για παράδειγμα, η ανάλυση της επίδρασης των ατομικών χαρακτηριστικών του κάθε μαθητή, η οπτική ικανότητα, η ταχύτητα γλωσσικής αποκωδικοποίησης, η γενική γνώση λεξιλογίου καθώς και το αναγνωστικό επίπεδο του κάθε μαθητή ξεχωριστά. Επίσης, θα πρέπει να εξεταστεί περαιτέρω και η προηγούμενη εξοικείωση και εμπειρία των μαθητών με ανάλογες δραστηριότητες με τη βοήθεια των τεχνολογικών μέσων. Συνεπώς, απαιτούνται επιπλέον έρευνες με κύρια επιδίωξη τη διαπίστωση και την ανάπτυξη έγκυρων και αξιόπιστων εργαλείων για την αξιολόγηση της συμβολής της μετάφρασης στη διαδικασία οικοδόμησης του λεξιλογίου κατά την εκμάθηση της Γ2 με τη βοήθεια των νέων τεχνολογιών.

Επίλογος

Η μετάφραση μπορεί να λειτουργήσει ως επιβοηθητικό εργαλείο κατά τη διδασκαλία ξένων γλωσσών. Η πραγματική χρησιμότητά της εντοπίζεται στην οικοδόμηση και στη σταδιακή κατάκτηση του γλωσσικού μηχανισμού μέσα από την εκμάθηση του λεξιλογίου. Σημαντική αποδεικνύεται η χρήση πολλαπλών πολυμέσων για τη διάδοση, την αντίληψη και την κατανόηση της νέας γνώσης στον ψηφιακό περιβάλλοντα κόσμο, δημιουργώντας νέα δεδομένα στη διδασκαλία ξένων γλωσσών (Ackerley & Coccetta, 2011; Monteith & Unsworth, 2008; O'Halloran, 2011). Εντούτοις, η χρήση πολυμέσων και διαδικτυακών τεχνολογιών δεν συνεπάγεται εξ ορισμού τη δημιουργία βελτιωμένου διδακτικού υλικού ούτε είναι δείκτης επαυξημένης μάθησης (Fernández et al., 2011). Όμως, ο προσεγμένος σχεδιασμός κάθε διδακτικής προσέγγισης σε συνδυασμό με την επιλεκτική χρήση ψηφιακών μέσων μπορούν να εξασφαλίσουν τη συμμετοχή των μαθητών επιδρώντας θετικά στην απόκτηση της Γ2 (Meyer, 2008). Επομένως, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αξιοποιούν τη μετάφραση συνετά μέσα από τις νέες τεχνολογίες, δίνοντας την ευκαιρία στους μαθητές να τη χρησιμοποιούν στις περιπτώσεις εκείνες που αποδεικνύεται πραγματικά επιβοηθητική, ενισχύοντας τη συνεισφορά της στη διευκόλυνση της συνολικής εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Ackerley, K. & Coccetta, F. (2011). Multimodality in an online English course. In Baldry, A. and E. Montagna (Eds.) *Interdisciplinary Perspectives on Multimodality: Theory and Practice*. Campobasso: Palladino 1. 552-571.
- Alroe, M. J. (2012). Strategies to increase EFL students' mastery of the core vocabulary of English. *EJRT E Journal for Researching Teachers*, 5(1), 1–17.
- Andreou, M. (2015). *The effects of bilingualism on verbal and non verbal cognition: The micro- and macro-structure of narratives in the weak and the dominant language of the bilingual child*. Unpublished doctoral dissertation. Aristotle University of Thessaloniki.
- Anuthama, B. (2010). Strategies for Teaching Vocabulary. *Journal of NELTA*, 15(1-2): 10-15.
- Αποστολίδου, Β. (2012). Η λογοτεχνία στα νέα περιβάλλοντα των ΤΠΕ: κυβερνολογοτεχνία και ebooks, ψηφιακές κοινότητες αναγνωστών, δημιουργική γραφή και αφήγηση στον ψηφιακό κόσμο. Μελέτη στο πλαίσιο της Πράξης «Δημιουργία πρωτότυπης μεθοδολογίας εκπαιδευτικών σεναρίων βασισμένων σε ΤΠΕ και δημιουργία εκπαιδευτικών σεναρίων για τα μαθήματα της Ελληνικής Γλώσσας στην Α΄βάθμια και Β΄βάθμια εκπαίδευση» MIS 296579 - ΟΡΙΖΟΝΤΙΑ ΠΡΑΞΗ, στους άξονες προτεραιότητας 1-2-3 του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση».
- Appel, R., & Trofimovich, P. (2017). Transitional probability predicts native and non-native use of formulaic sequences. *International Journal of Applied Linguistics*, 27(1), 24-43.
- Appel, R., & Wood, D. (2016). Recurrent word combinations in EAP test-taker writing: Differences between high-and low-proficiency levels. *Language Assessment Quarterly*, 13(1), 55-71.
- Artar, P. (2017). *The Role of translation in foreign language teaching*. (Doctoral Dissertation), Universitat Rovira i Virgili, Tarragona.

- Asgarian, A. (2013). The Iranian EFL teachers' perceptions on translation strategy use. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 922-928.
- Bateman, B. E. (2008). Student teachers' attitudes and beliefs about using the target language in the classroom. *Foreign Language Annals*, 41(1), 11–28.
- Βίγκλας, Λ., Μάτος, Α., Οικονόμου, Α., Παπαδοπούλου, Μ. (2007). Weblogs & Wikis: Νέα μέσα, νέα επικοινωνία. *Πρακτικά 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη»*, τόμος Α', 641-650.
- Β. Χαρτζουλάκης & Μ. Χρύσου (2013). Το διαδίκτυο στο μάθημα της ξένης γλώσσας. Στο Δενδρινού Β. & Καραβά Ε. *Ξενογλώσση εκπαίδευση για την προώθηση της πολυγλωσσίας στην Ελλάδα σήμερα: Προσεγγίσεις και πρακτικές διδασκαλίας* 123-141 Αθήνα Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- British Council. (2015). English in Ecuador: An examination of policy, perceptions, and influencing factors. London: Education Intelligence.
- Bruton, A. (2007). Vocabulary learning from dictionary reference in collaborative EFL translational writing. *System*, 35, 353– 367.
- Butzkamm, W. & Caldwell, J. (2009). *The Bilingual Reform: a Paradigm Shift in Foreign Language Teaching*. Tübingen: Narr Studienbücher.
- Calis, E., & Dikilitas, K. (2012). The use of translation in EFL classes as L2 learning practice. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 5079-5084.
- Camó, A. C., & Ballester, E. P. (2015). The effects of using L1 translation on young learner's foreign language vocabulary learning. *Estudios de linguistic inglesa aplicada*. Elia 15, 109-134.
- Carpenter, S. K. and Olson, K. M. (2012). Are pictures good for learning new vocabulary in a foreign language? Only if you think they are not. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, & Cognition*, 38: 92- 101.
- Carreres, A. (2006). Strange bedfellows: Translation and language teaching. The teaching of translation into L2 in modern languages degrees: Uses and

- limitations. *Paper presented at the 6th Symposium on Translation, Terminology and Interpretation in Cuba and Canada*. Havana, Cuba.
- Carreres, Á., & Sánchez, M. N. (2011). Translation in Language Teaching: Insights from Professional Translator Training. *Language Learning Journal* 39(3): 281-297.
- Chang, S. C. (2011). A contrastive study of grammar translation method and communicative approach in teaching English grammar. *English Language Teaching*, 4(2), 13.
- Chou, M. H. (2014). Assessing English vocabulary and enhancing young English as a Foreign Language (EFL) learners' motivation through games, songs, and stories. *Education*, 42(3), 284-297.
- Claypole, M. (2016). *Controversies in ELT: What you always wanted to know about teaching English but were afraid to ask* (2nd ed.). Halifax, UK: LinguaBooks.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Νέα συμπληρωμένη και αναθεωρημένη έκδοση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cook, G. (2010). *Translation in language teaching: An argument for reassessment*. Oxford: Oxford University Press.
- Council of Europe. (2018). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cunningham, C. (2000). *Translation in the classroom: A useful tool for second language acquisition*.
- Dagilene, I. (2012). Translation as a Learning Method in English Language Teaching. *Studies about Languages*, 2(1), 132-147.
- Debreli, E., & Oyman, N. (2015). Student's preferences on the use of mother tongue in English as a foreign language classrooms: is it the time to re-examine English-only policies? *English Language Teaching*, 9(1), 148-162.
- De la Campa, J., & Nassaji, H. (2009). The amount, purpose, and reasons for using L1 in L2 classrooms. *Foreign Language Annals*, 42(4), 742-759.

- Demirezen, M. (2011). The Foundations of the Communicative Approach and three of its applications. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 7(1), 57-71.
- Dimassi, M. & Theologou, S. (2018). Multiliteracy Approaches to Foreign Language Teaching: The Use of Web Tools. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 6(1), 126-147.
- Duff, A. (1989). *Translation*. Oxford University Press.
- Fageeh, A. I., & Mekheimer, M. A.A. (2011). EFL Learner's Vocabulary Acquisition in Translational Writing. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(4), 918-928.
- Fazal, S., Majoka, M. I & Ahmad, M. (2017). Integration of Grammar Translation Method with Communicative Approach: A Research Synthesis. *International Research Journal of Arts and Humanities*, 44(44), 121-130.
- Fernandez-Guerra, A. B. (2014). The usefulness of translation in foreign language learning: Students' attitudes. *International Journal of English Language and Translation Studies*, 2(1), 153-170.
- Fernández-Guerra, A. B. (2012). The issue of (un)translatability revisited: theoretical and practical perspectives. Forum. *International Journal of Translation Studies*, 10, 35-60.
- Fernández Polo, Francisco J. & Mario Cal Varela (2011). Learning translation through the use of portfolios: description of an experience. *Language and Linguistics in Education*, 44-51.
- Folse, K. S. (2006). The effect of type of written exercise on L2 vocabulary retention. *TESOL Quarterly*, 40(2), 273–293.
- Herrera, S., & Murry, K. (2016). *Mastering ESL/EFL methods: Differentiated instruction for culturally and linguistically diverse (CLD) students (3rd ed.)*. Boston, MA: Pearson.
- House, J. (2009). *Translation*. Oxford: Oxford University Press.

- Hummel, K. M. (2010). Translation and short-term L2 vocabulary retention: Hindrance or help? *Language Teaching Research*, 14(1), 61-74.
- Jukes, I., McCain, T. & Crockett, L. (2010). *Understanding the Digital Generation. London: The 21st Century Fluency Project & Corwin.*
- Kaharuddin, A. (2018). The communicative grammar translation method: A practical method to teach communication skills of English. *ETERNAL*, 4(2), 232-54.
- Kersten, S. (2010). *The Mental Lexicon and Vocabulary Learning: Implications for the foreign language classroom.* Tübingen: Verlag Narr.
- Khan, A. (2016). The effectiveness of grammar translation method in teaching and learning of English language at intermediate level. *International Journal of Institutional and Industrial Research*, 1(1), 22-25.
- Kim, S. H. O., & Elder, C. (2005). Language choices and pedagogic functions in the foreign language classroom: A cross-linguistic functional analysis of teacher talk. *Language Teaching Research*, 9(4), 355-380.
- Kim, Y., & Petraki, E. (2009). Students' and teachers' use of and attitudes to L1 in the EFL classroom. *Asian EFL Journal*, 11(4), 58-89.
- Klaudy, K. (2003). *Languages in Translation. Lectures on the Theory, Teaching and Practice of Translation. With Illustrations in English, French, German, Russian and Hungarian.* Budapest: Scholastica.
- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών.* Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Kroll, J. F., van Hell, J. G., Tokowicz, N. & Green, D. W. (2010). *The Revised Hierarchical Model: A critical review and assessment.* Cambridge University Press, 13(3), 373–381.
- Kroll JF, Stewart E. (1994). Category interference in translation and picture naming: Evidence for asymmetric connections between bilingual memory representations. *Journal of Memory and Language*. 33, 149–174.

- Kumar, R. (2011). *Research Methodology: A Step-by-Step Guide for Beginners*. 3rd Edition. Sage, New Delhi.
- Lado, R. 1964. *Language Teaching: A Scientific Approach*. New York: McGraw-Hill.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching* (3rd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Laufer, B., & Girsai, N. (2008). Form-focused instruction in second language vocabulary learning: A case for contrastive analysis and translation. *Applied Linguistics*, 29(4), 694– 716.
- Leffa, VJ. (2012). Ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista de Estudos da Linguagem*, 20(2), 389-411.
- Leonardi, V. (2010). *The Role of Pedagogical Translation in Second Language Acquisition: From theory to practice*. Bern: Peter Lang.
- Leonardi, V. (2011). *Pedagogical Translation as a Naturally Occurring Cognitive and Linguistic Activity in Foreign Language Learning*. *Annali Online di Lettere-Ferrara*, 1-2, 17-28.
- Liao, P. (2006). EFL learners' beliefs about and strategy use of translation in English learning. *RELJ Journal* 37 (2), 191-215.
- Liu, J. (2009). L1 Use in L2 Vocabulary Learning: Facilitator or Barrier. *International Education Studies*, 1: 65-69.
- Macaro, E. and Lee, J. H. (2013), Teacher Language Background, Codeswitching, and English-Only Instruction: Does Age Make a Difference to Learners' Attitudes? *TESOL Quarterly*, 47, 717–742.
- Machado, L., Ramos, C., & Ramos, M. (2016). *The use of audio lingual method to develop listening and speaking skills in the students of 10th "C" at Chambo high school during the school year 2016-2017* (Bachelor's thesis).
- Malmkjaer, K. (2010). *Language learning and translation*, in Yves Gambie and Luc Van Doorslaer (eds) *Handbook of Translation Studies*, 1. Amsterdam: John Benjamins, 185-190.

- Μαυρομματάκη, Σ. & Σιδηροπούλου, Α. (2009). Τα Wikis, ένα ισχυρό εκπαιδευτικό εργαλείο κατάλληλο για Διερευνητική Μάθηση. *Πρακτικά 1ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου με θέμα «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»*. Βόλος.
- Meyer, H. (2008). The pedagogical implications of L1 use in the L2 classroom. *Maebashi Kyodai Gakuen College Ronsyu*, 8, 147-160.
- Mollaei, F., Taghinezhad, A. & Sadighi, F. (2017). Teachers and Learners' Perceptions of Applying Translation as a Method, Strategy, or Technique in an Iranian EFL Setting. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 5(2), 67-73.
- Molina, G. T., Cañado, M. L. P., & Agulló, G. L. (2005). Current approaches and teaching methods. In N. McLaren, D. Madrid & A. B. González (Eds.), *TEFL in secondary education* (pp. 155-209). Granada: Universidad de Granada.
- Mondal, N. K. (2012). English language learning through the combination of Grammar Translation. *Academia Arena*. 4(6), 20- 24.
- Monteith, J.L. & Unsworth, M.H. (2008). *Principles of Environmental Physics*. 3rd Edition, Academic Press, New York, 418.
- Morena. B., (2019). Using translation as a learning tool in foreign language learning. *International Journal of Scientific & Engineering Research* 10(5), 584-591.
- Munday, J. (2012). *Introducing Translation Studies*. New York: Routledge.
- Natsir, M., & Sanjaya, D. (2014). Grammar translation method (GTM) versus communicative language teaching (CLT): A review of literature. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 2(1), 58-62.
- Nation, I. S. P., & Webb, S. (2011). *Researching and analyzing vocabulary*. Boston, MA: Heinle Cengage Learning.
- O'Halloran, K. L. (2011). Multimodal discourse analysis. Hyland, K. & B. Paltridge (Eds.) *Companion to Discourse*. London & NY: Continuum.

- Οικονόμου, Κ. Διαμαντάκη, (2001). *Τ.Π.Ε. και διδασκαλία ξένων γλωσσών: Ιστορική αναδρομή, αναγκαιότητα και προοπτικές*. Ινστιτούτο Επεξεργασίας του λόγου, 172-187.
- Pakzadian, M. (2012). The Effect of L1 on Learning New L2 Vocabulary among Intermediate Proficiency Level Students. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(6), 1147-1152.
- Pan, Y.-c., & Pan, Y.-c. (2012). The use of translation in the EFL classroom. *Philippine ESL Journal*, 9, 4-23.
- Παπασπύρος, Δ., Κρασαδάκη, Θ. Ε. & Σελλά-Μάζη, Ε. (2001). Μέθοδοι αξιολόγησης και προοπτικές της διδακτικής της μετάφρασης. *ΕΛΕΤΟ 3^ο Συνέδριο «Ελληνική Γλώσσα και Ορολογία»*, 291-302.
- Παυλίδου, Μ. (2014). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη. *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης*, Τεύχος 3: Κλάδος ΠΕ02, γ' έκδοση, αναθεωρημένη.
- Pekkanli, I. (2012). Translation and the contemporary language teacher. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 955-959.
- Periente-Belran, B. (2013). *Evaluating Translation as an Explicit Instruction Tool to Improve L2 Written Skills: An Empirical Study*. Doctoral dissertation. University of Massachusetts.
- Πλατσίδου, Μ. (2010). *Η εφαρμογή της επανατροφοδότησης στη διδασκαλία. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Polio, C. G., & Duff, P. A. (1994). Teachers' language use in university foreign language classrooms: A qualitative analysis of English and target language alternation. *The Modern Language Journal*, 78(3), 313-326.
- Pomavilla, J., & Villavicencio, G., & Soto, S. T. (2015). *Education through a new window including diversity and students background in EFL teaching*. Machala: Ediciones UTMACH.

- Popovic, R. (2001). The place of translation in language teaching. *Bridges, the Journal of the Thrace-Macedonia Teachers' Association*. Thessaloniki, (5), 3-8.
- Prince, P. (1996). Second language vocabulary learning: The role of context versus translations as a function of proficiency. *The Modern Language Journal*, 80(4), 478–493.
- Puchta, H., Stranks, J. & Lewis-Jones, P. (2016). *More! 1*. Cambridge University Press
- Randaccio, M. (2012). Translation and Language Teaching: Translation as a useful teaching Resource. in: Federica Gori, Christopher Taylor (a cura di), “*Aspetti della didattica e dell'apprendimento delle lingue straniere : contributi dei collaboratori del Centro Linguistico dell'Università di Trieste*”, vol. 2, Trieste, EUT Edizioni Università di Trieste, 78-91.
- Richards, J., & Rodgers, T. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge university press.
- Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Rolin-Ianziti, J., & Brownlie, S. (2002). Teacher use of learners' native language in the foreign language classroom. *Canadian Modern Language Review*, 58(3), 402-426.
- Rolin-Ianziti, J., & Varshney, R. (2008). Students' views regarding the use of the first language: An exploratory study in a tertiary context maximizing target language use. *Canadian Modern Language Review*, 65(2), 249-273.
- Schaffner, C. (1998). *Translation and Quality*. Great Britain: Run Press.
- Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Schmitt, N. (2008). Instructed Second Language Vocabulary Learning. *Language Teaching Research*, 12(3), 329-363.
- Sharaeai, W. A. A. A. (2012). *Students' perspectives on the use of L1 in English classrooms*. (Master), Iowa State University, Iowa.

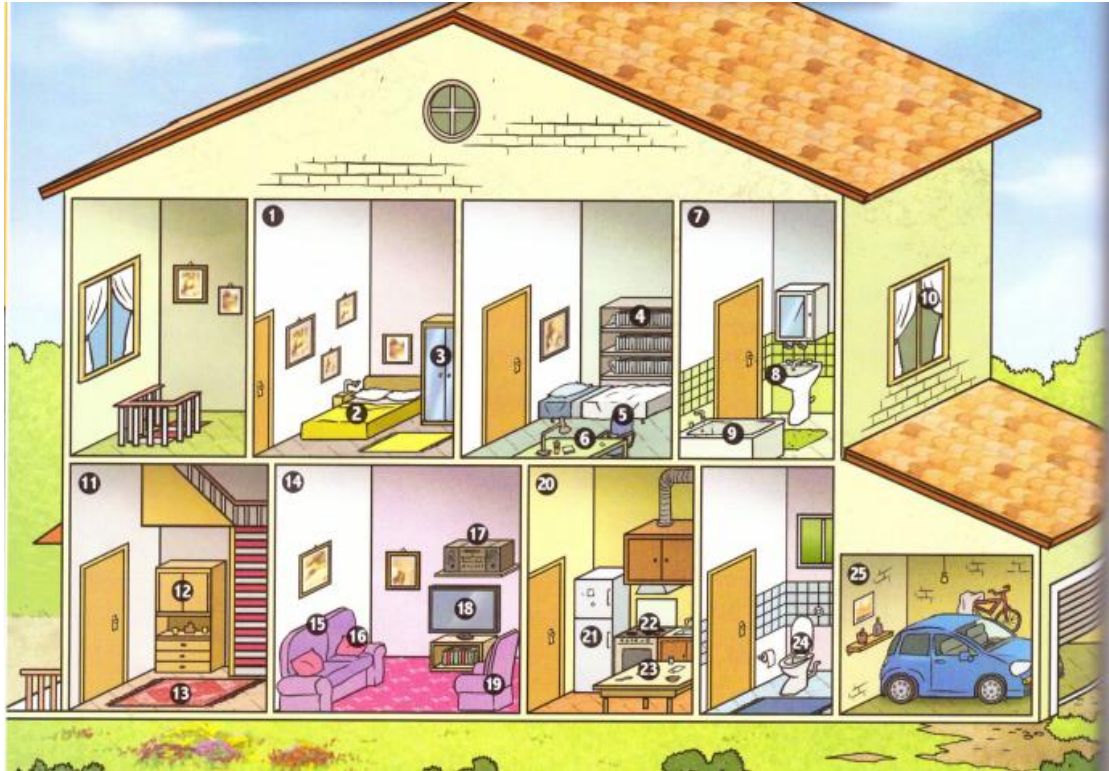
- Shiyab, S., & Abdullateef, M. (2001). Translation and foreign language teaching. *Journal of King Saud University Language & Translation* 13, 1-9.
- Sieh, Y. (2008). A Possible Role For The First Language In Young Learners' Processing And Storage Of Foreign Language Vocabulary. *Annual Review of Education, Communication and Language Sciences*, 5(1), 136-160.
- Σουλιώτης, Μ., (2012). *Δημιουργική γραφή: Οδηγίες πλεύσεως*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Stathopoulou, M. (2013). Investigating mediation as translanguaging practice in a testing context: Towards the development of leveled mediation descriptors. In J. Colpaert, M. Simons, A. Aerts & M. Oberhofer (Eds.), *Proceedings of the International Conference "Language Testing in Europe: Time for a New Framework?"* (pp.209-217). University of Antwerp, Belgium.
- Takač, V. P. (2008). *Vocabulary learning strategies and foreign language acquisition*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Thorbury, S. (2002). How to teach vocabulary. *A course in language teaching*. Cambridge University Press.
- Topolska-Pado, J. (2010). Use of L1 and translation in the EFL classroom. *Zeszyty Glottodydaktyczne*, 2, 11-25.
- Van Beek, Leendert G. W. (2016). *The qualities, practices, and theories held by awardwinning second language college teachers* (Doctoral dissertation).
- Vaarala, H. & Jalkanen, J. (2010). Changing spaces, expanding mindsets: towards L2 literacies on a multimodal reading comprehension course. *Language Value*, 2(1), 51-67. Jaume I University ePress: Castelló, Spain.
- Vermes, A. (2010). Translation in Foreign Language Teaching: A Brief Overview of Pros and Cons. *Eger Journal of English Studies* X: 83-93.
- Vienne, J. (1998). Teaching What They Didn't Learn as Language students. In Malmkjær, K. (ed.), 111-116.

- Yunus, M. M., Salehi, H. & Chenzi C. (2012). Integrating Social Networking Tools into ESL Writing Classroom: Strengths and Weaknesses. *English Language Teaching*, 5(8), 42-48.
- Webb, S. (2009). The effects of receptive and productive learning of word pairs on vocabulary knowledge. *RELC Journal*, 40(3), 360–376.
- Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in Language Teaching*. Cambridge: MFT Press.
- Wilss, W. (1982). *The Science of Translation*. Stuttgart: Gunter Narr verlag Tübingen.
- Wong, K. M., & Mak, P. (2019). Self-Assessment in the Primary L2 Writing Classroom. *Canadian Modern Language Review*, 75(2), 1-14.
- Χαρτζουλάκης, Β., & Χρύσου, Μ. (2013). Το Διαδίκτυο στο Μάθημα της Ξένης Γλώσσας. Στο *Ξενόγλωσση Εκπαίδευση για την Προώθηση της Πολυγλωσσίας στην Ελλάδα Σήμερα: Προσεγγίσεις και πρακτικές διδασκαλίας* (σελ. 123–141).

Παραρτήματα

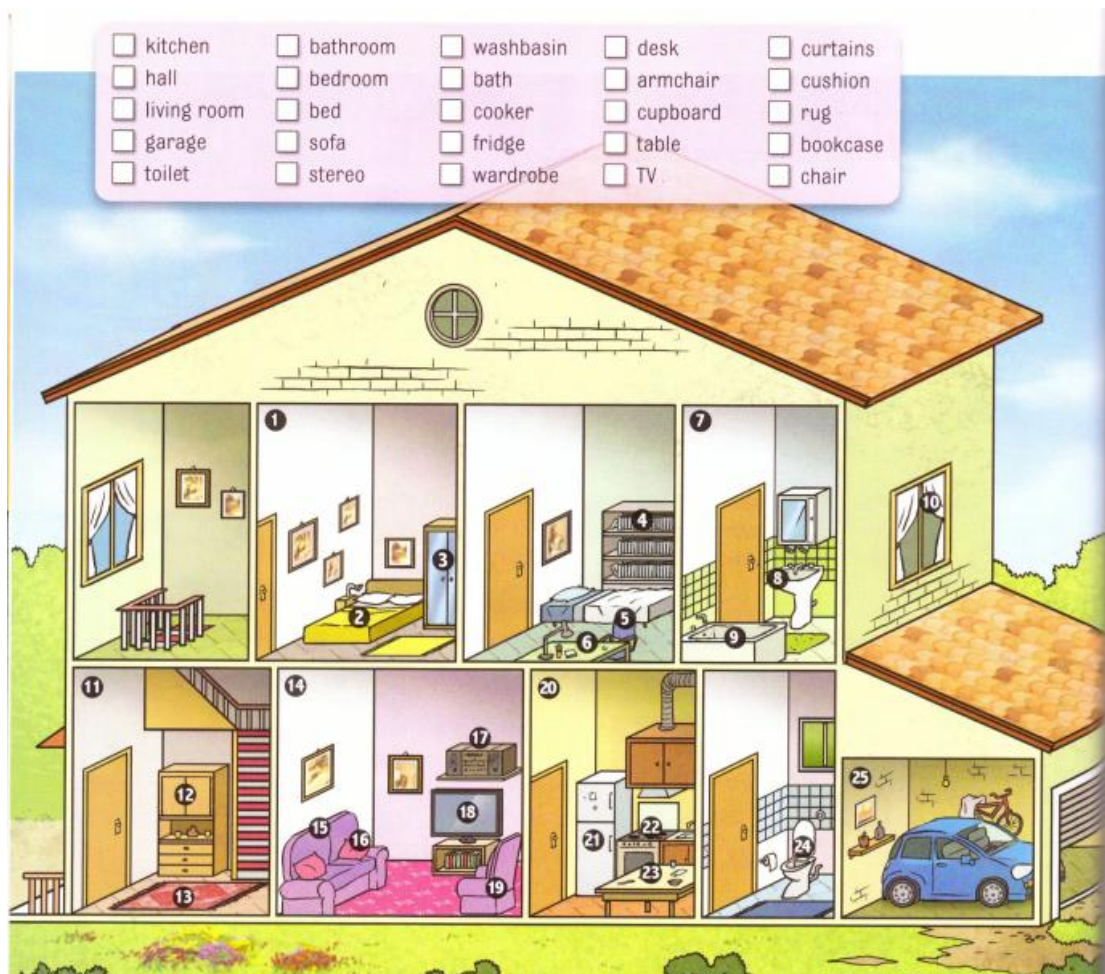
Παράρτημα 1 Pre-test/ Post-test

1. Write the name of the words in the picture.



- | | | |
|---------|----------|----------|
| 1. | 9. | 17. |
| 2. | 10. | 18. |
| 3. | 11. | 19. |
| 4. | 12. | 20. |
| 5. | 13. | 21. |
| 6. | 14. | 22. |
| 7. | 15. | 23. |
| 8. | 16. | 24. |
| | | 25. |

2. Write the correct number for the rooms and furniture in the list below.



Παράρτημα 2

Wordlist

Unit 3

Rooms in the house

bedroom Mary has got a big bed in her bedroom.

bathroom Go to the bathroom to wash your hands.

garden There are two lemon trees in your garden.

kitchen Pauline is in the kitchen. She's eating a hamburger.

hall Leave your shoes in the hall, please.

living room We usually watch TV in our living room.

garage The car is in the garage.

toilet Can I go to the toilet please?

Furniture Taylor has got some new furniture in his bedroom: a desk and a chair.

DVD player Let's watch a DVD. Have you got a DVD player?

wardrobe My clothes are in my wardrobe.

poster There are posters of my favourite bands on my bedroom walls.

bookshelf My books are on my bookshelves.

bed There's only a bed and a small desk in my bedroom.

sofa Let's sit on the sofa and watch TV.

stereo I love listening to music so the stereo is always on in my house.

washbasin Emma and Sue are washing their hands in the big washbasin in their bathroom.

bath There is a really big bath in grandma's bathroom.

cooker Mum uses her new cooker to cook lunch.

fridge Is there any milk in the fridge?

armchair This is grandpa's favourite armchair. He likes sitting in it.

cupboard Open the kitchen cupboard on your left to get a glass.

table The food is on the kitchen table.

curtains Do you like the new curtains on my bedroom window?

cushion There are two white and three black cushions on our sofa.

rug Homer has got a blue rug on the floor in front of his bed.

bookcase I need a bigger bookcase as I've got lots of books.

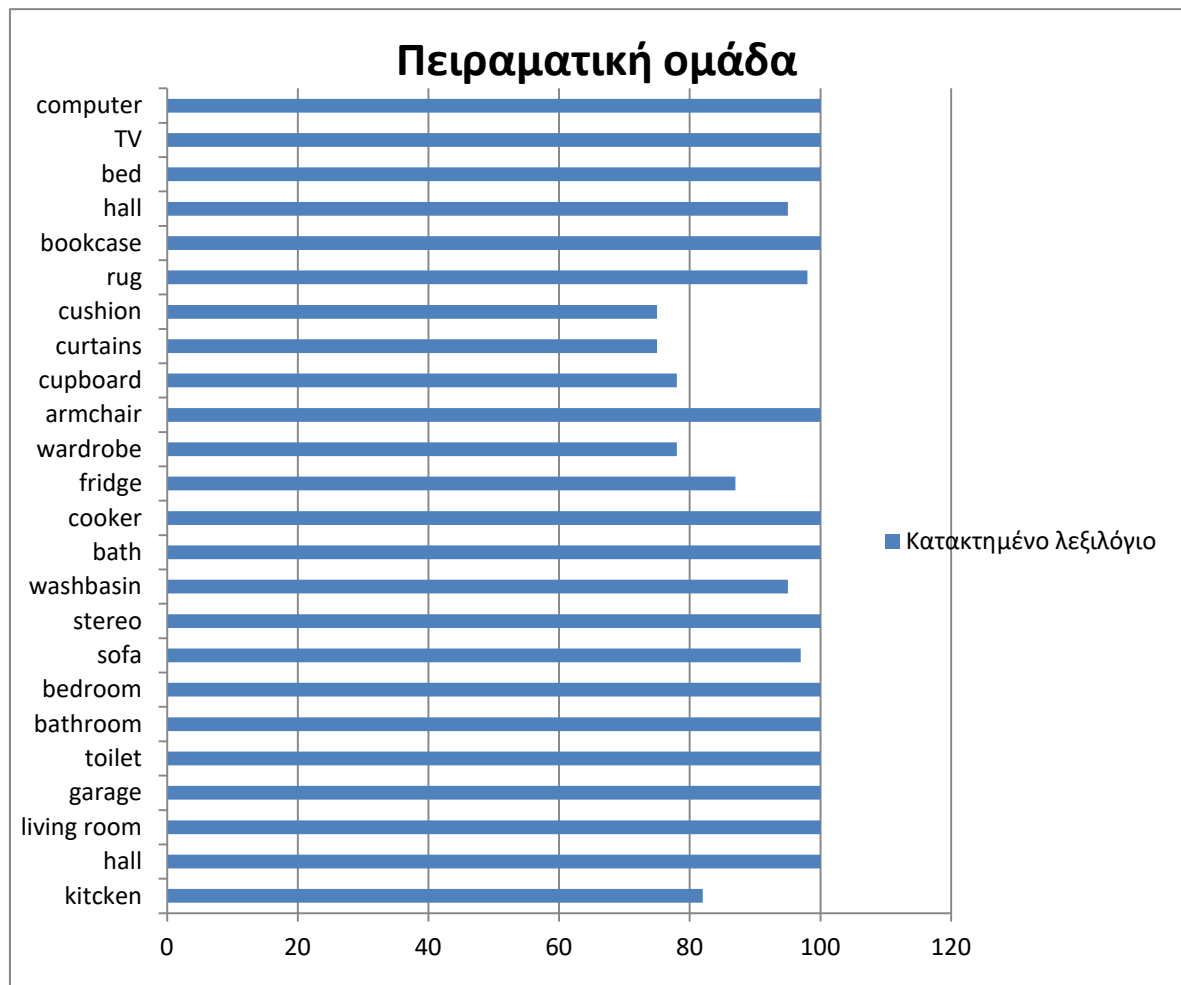
bedside table There is a bedside table next to my bed.

lamp There is a green lamp on my bedside table.

sink Don't wash your hands in the kitchen sink. Use the washbasin.

Παράρτημα 3

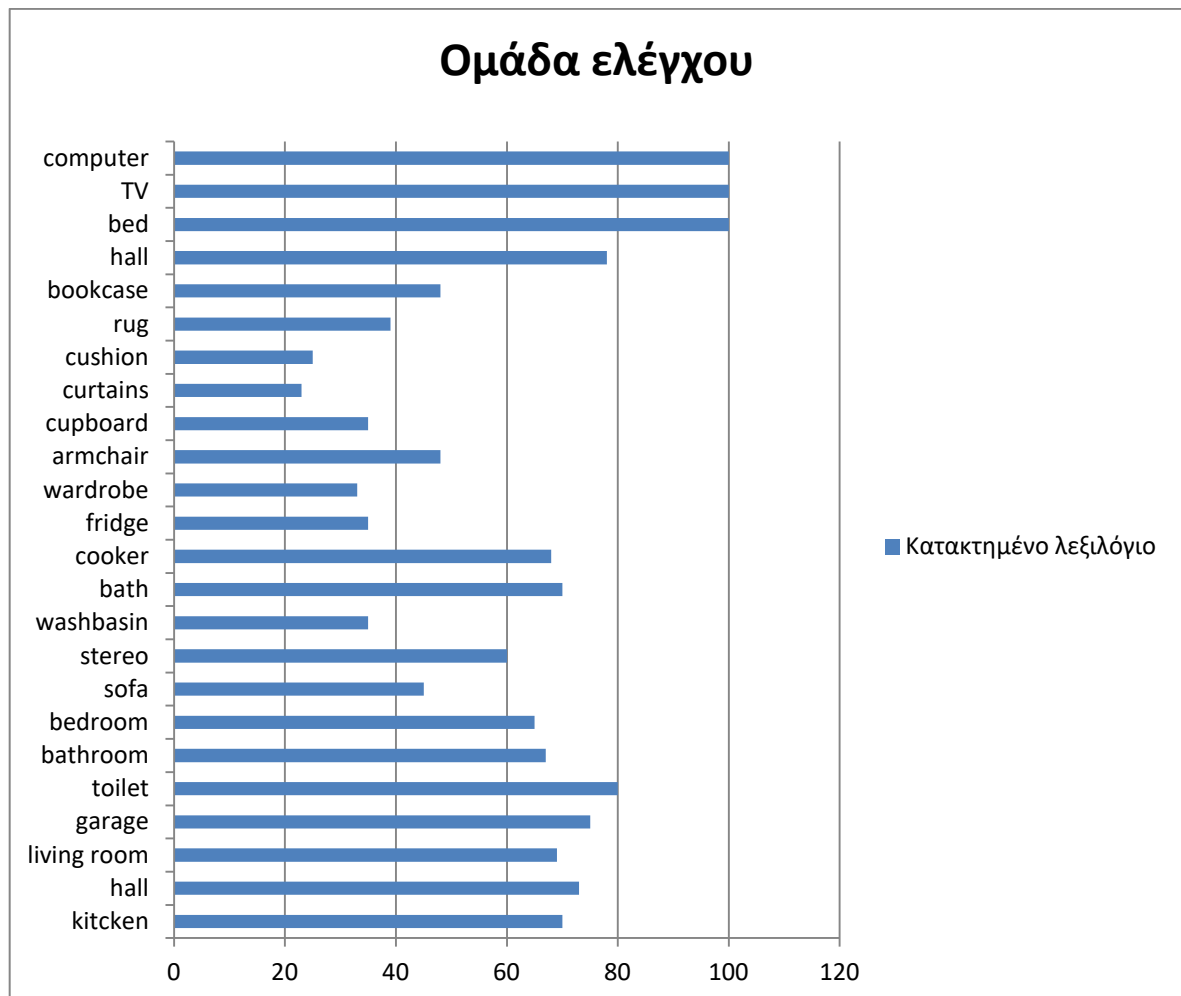
Γράφημα 2



Γράφημα 2. Γραφική αναπαράσταση των μέσων όρων των κατακτημένων λέξεων της πειραματικής ομάδας.

Παράρτημα 4

Γράφημα 3



Γράφημα 3. Γραφική αναπαράσταση των μέσων όρων των κατακτημένων λέξεων της ομάδας ελέγχου.

Παράρτημα 5

Click on the rooms and listen.

page 1/3

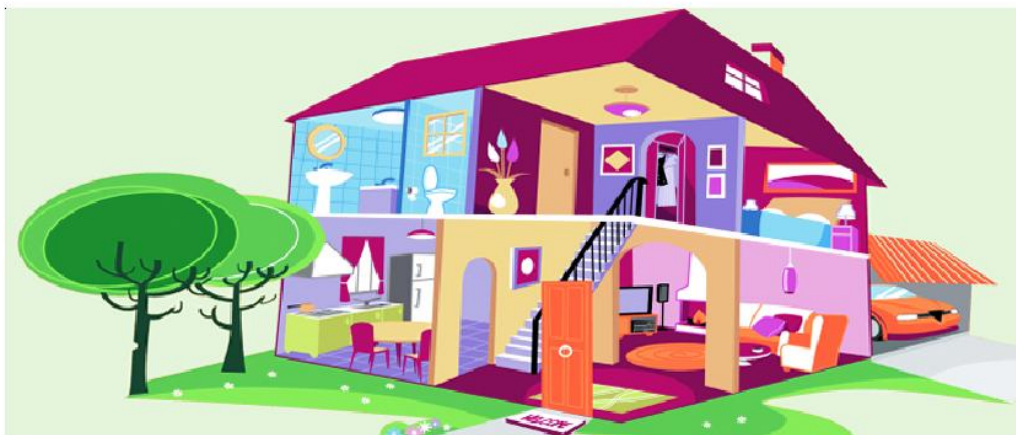


Submit ✓

Εικόνα 1. Δραστηριότητα 1α. Rooms in the house

Drag the words onto the rooms.

page 2/3



kitchen toilet garage living room bedroom bathroom hall

Submit ✓

Εικόνα 2. Δραστηριότητα 1β. Rooms in the house

Click on the rooms and write the correct words.

page 3/3



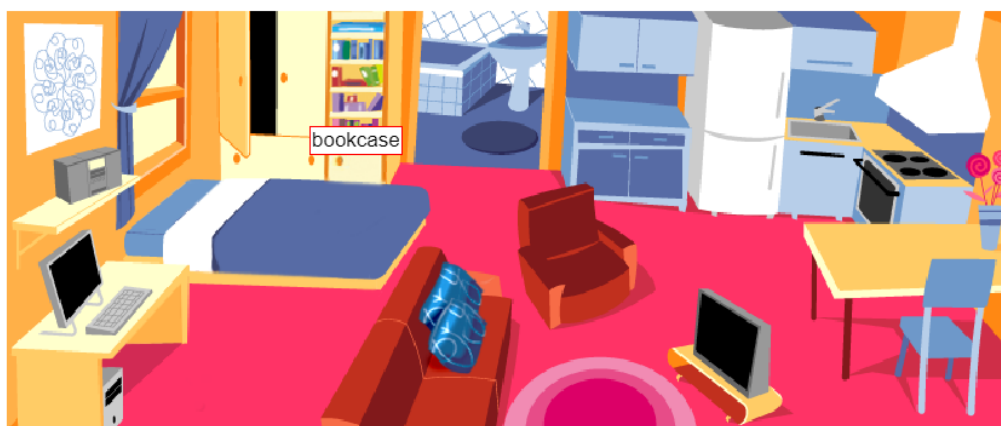
living|

Submit ✓

Εικόνα 3. Δραστηριότητα 1γ. Rooms in the house

Click on the pictures and listen.

page 1/3



Next

Submit ✓

Εικόνα 4. Δραστηριότητα 2α. Furniture

Drag the words onto the pictures.

page 2/3



cupboard wardrobe cushions cooker stereo sofa bookcase wash-basin computer
TV bath rug fridge bed curtains desk armchair

Submit ✓

Εικόνα 5. Δραστηριότητα 2β. Furniture

Click on the pictures and write the correct words.

page 3/3



Submit ✓

Εικόνα 6. Δραστηριότητα 2γ. Furniture

One is not correct. Click on it.

garage	hall	bed
toilet	cooker	fridge
desk	toilet	bath
sofa	curtains	armchair
wardrobe	TV	cupboard

SUBMIT

Εικόνα 7. Δραστηριότητα 3 Furniture (1)

Drag the words in the correct section.

bath	stereo	desk	washbasin	armchair
table and chairs	wardrobe	fridge	TV	cooker
sofa		bed		

kitchen	bathroom	living room	dining room
bedroom			

SUBMIT

Εικόνα 8. Δραστηριότητα 4 Furniture (2)

Drag the words to the correct objects.



fridge

chair

table

curtains

TV

stereo

cooker

sofa

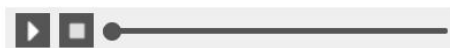
cupboard

armchair

SUBMIT

Εικόνα 9. Δραστηριότητα 5 Vocabulary: Furniture

Listen. Then write the correct numbers in the gaps.



2 chairs

☐ cupboards

☐ computer games

☐ DVDs

☐ magazines

☐ books

SUBMIT

Εικόνα 10. Δραστηριότητα 6 Listening Adam's bedroom

Watch the video and click on the correct answer.

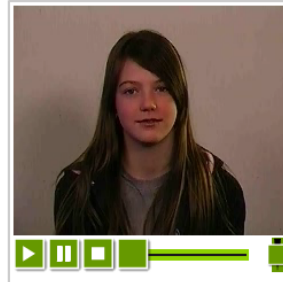
page 1/3

What's your ideal bedroom like?

- ☐ In Jane's ideal bedroom there's a plasma screen TV.
- ☐ In Jane's ideal bedroom there's a stereo.
- ☐ In Jane's ideal bedroom there's an armchair.

What rooms have you got in your ideal house?

- ☐ In her ideal house there is a cinema and five bedrooms.
- ☐ In her ideal house there is a large kitchen and a games room.
- ☐ In her ideal house there is a games room and a swimming-pool.



Submit ✓

Εικόνα 11. Δραστηριότητα 7 Talking heads: My room and my house

Watch the video and click on the correct answer.

page 2/3

What's your ideal bedroom like?

- ☐ Her ideal bedroom is blue with a big stereo.
- ☐ Her ideal bedroom is pink with a big TV.
- ☐ Her ideal bedroom is orange with a big bed.

What rooms have you got in your ideal house?

- ☐ In her ideal house there is a dance studio and a cinema.
- ☐ In her ideal house there is a games room and a cinema.
- ☐ In her ideal house there is a large living room and kitchen.



Submit ✓

Εικόνα 12. Δραστηριότητα 7 Talking heads: My room and my house

Watch the video and click on the correct answer.

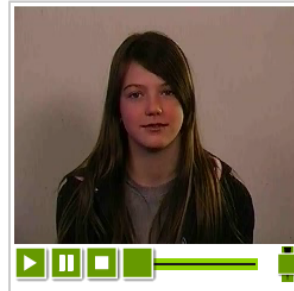
page 3/3

What's your ideal bedroom like?

- ☐ In her ideal bedroom there is a big TV and a sofa.
- ☐ In her ideal bedroom there is a big bed and two armchairs.
- ☐ In her ideal bedroom there is a big bed and a big wardrobe.

What rooms have you got in your ideal house?

- ☐ In her ideal house there are lots of bedrooms and a cinema.
- ☐ In her ideal house there are two living rooms and a big kitchen.
- ☐ In her ideal house there are five bedrooms and a library.



Submit ✓

Εικόνα 13. Δραστηριότητα 7 Talking heads: My room and my house

Drag the sentences in the correct order.

- Frank:** A desk, a chair, a big sofa, an armchair, a computer and a TV.
- Kathy:** How big is your room, Kathy?
- Frank:** Yes, there's a big TV. The TV in my room is small.
- Kathy:** What's in it?
- Frank:** A TV? Is there no TV in the living room?
- Kathy:** It's not very big. But it's okay.



Submit ✓

Εικόνα 14. Δραστηριότητα 8 Dialogue: Kathy's room

Read the text. Then click on EXERCISE.

Kathy: In my ideal room there's no shelf, no computer, no desk, and there are no posters. There are black curtains and there's a big, big bed. It's just for me.

Janet: In my ideal room there are red curtains. There are two red chairs and there's a pink sofa. There's a desk with a computer on it. On the wall there's a poster of the Ramones.

George: In my ideal room, there's a big bed and an armchair, and there's a table. There are lots of shelves for my books. There's a good reading light, too. And there's no computer! But there's a stereo.

Mandy: In my ideal room there's a computer, a stereo, and a TV. There are shelves for my DVDs and CDs. There's a nice blue sofa and there are yellow and blue curtains.

EXERCISE

Submit ✓

Εικόνα 15. Δραστηριότητα 9 My ideal room

Drag the correct name to each picture.



Kathy

Janet

George

Mandy

TEXT

Submit ✓

Εικόνα 16. Δραστηριότητα 9 My ideal room

Drag the correct name to each picture.



Kathy

Janet

George

Mandy

TEXT

Submit ✓

Εικόνα 17. Δραστηριότητα 9 *My ideal room*

Παράρτημα 6

Ερωτηματολόγιο

Πειραματική ομάδα

	Καθόλου	Λίγο	Πολύ
✓ Σε βοήθησε η μετάφραση να μάθεις τις νέες λέξεις;	☐	☐	☐
✓ Σε βοήθησε η χρήση της ελληνικής γλώσσας;	☐	☐	☐
✓ Αν δεν είχες τη μετάφραση θα καταλάβαινες τη σημασία των νέων λέξεων;	☐	☐	☐

Ομάδα ελέγχου

✓ Σε δυσκόλεψε που η διδασκαλία των νέων λέξεων ήταν μόνο στα Αγγλικά;	☐	☐	☐
✓ Σε δυσκόλεψε που δεν μπορούσες να χρησιμοποιήσεις τα Ελληνικά;	☐	☐	☐
✓ Αν είχες τη μετάφραση των λέξεων θα τις μάθαινες πιο εύκολα;	☐	☐	☐