

# ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΗ ΔΙΑΣΠΟΡΑ

Σχεδιασμός και ανάπτυξη ενός  
Διαδικτυακού Μαθησιακού  
Περιβάλλοντος



Επιμέλεια:  
Ασπασία Χατζηδάκη  
Γιάννης Σπαντιδάκης  
Παναγιώτης Αναστασιάδης

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΔΙΑΣΠΟΡΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ  
ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΔΙΑΣΠΟΡΑ

**ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ  
ΚΑΙ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ  
ΣΤΗ ΔΙΑΣΠΟΡΑ**

Σχεδιασμός και Ανάπτυξη  
ενός Διαδικτυακού Μαθησιακού  
Περιβάλλοντος



**Επιμέλεια:**  
**Ασπασία Χατζηδάκη**  
**Γιάννης Σπαντιδάκης**  
**Παναγιώτης Αναστασιάδης**

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.**  
**Ρέθυμνο, 2014**

**ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΔΙΑΣΠΟΡΑ**

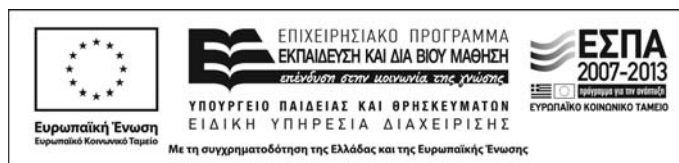
ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΕΙΡΑΣ: ΜΙΧΑΛΗΣ ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ

- Αριθμός 18 -

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ «ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ  
ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΔΙΑΣΠΟΡΑ»**

Το Πρόγραμμα «Ελληνόγλωσση Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη Διασπορά» χρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και από Εθνικούς πόρους, στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευσης και Δια Βίου Μάθησης, και υλοποιήθηκε από το «Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών» του Πανεπιστημίου Κρήτης

© Πανεπιστήμιο Κρήτης  
Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε.  
Εργαστήριο Διαπολιτισμικών  
και Μεταναστευτικών Μελετών  
(Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.)  
Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου  
741 00 Ρέθυμνο  
Τηλέφωνο: 28310-77605  
Fax: 28310-77636  
e-mail: [ediamme@edc.uoc.gr](mailto:ediamme@edc.uoc.gr)  
[www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora](http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora)  
[www.ediamme.edc.uoc.gr/ellinoglossi](http://www.ediamme.edc.uoc.gr/ellinoglossi)



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ • ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.  
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕΛΕΤΩΝ (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.)



## **ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΔΙΑΣΠΟΡΑ**

**Επιστημονικά Υπεύθυνοι Έργου:**  
**ΜΙΧΑΛΗΣ ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ (2011-2012)**  
**ΑΣΠΑΣΙΑ ΧΑΤΖΗΔΑΚΗ (2012-2014)**

**Επιμέλεια:**  
Ασπασία Χατζηδάκη  
Γιάννης Σπαντιδάκης  
Παναγιώτης Αναστασιάδης

**Ηλεκτρονική σελιδοποίηση**  
Χρυσούλα Κελαϊδή





## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ. Οργανωτικός Σχεδιασμός: Σκιαγράφηση των σημαντικότερων παραμέτρων, <i>Μιχάλης Δαμανάκης</i> . . . . .	9
ΠΡΟΛΟΓΟΣ ΤΩΝ ΕΠΙΜΕΛΗΤΩΝ ΤΗΣ ΕΚΔΟΣΗΣ . . . . .	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, <i>Γιάννης Σπαντιδάκης, Δέσποινα Βασαρμίδου</i> . . . . .	15
1.1 Εισαγωγή . . . . .	15
1.2 Στόχοι του Παιδαγωγικού σχεδιασμού . . . . .	16
1.3 Μεθοδολογία σχεδιασμού . . . . .	17
1.4 Παιδαγωγικές προσεγγίσεις . . . . .	19
1.5 Οι ΤΠΕ ως πεδίο της μάθησης και της διδασκαλίας . . . . .	20
1.5.1 <i>Επικρατούσες τάσεις κατά το σχεδιασμό Διαδικτυακών Μαθησιακών Περιβαλλόντων</i> . . . . .	20
1.5.1.1 <i>Μοντέλα Επεξεργασίας οπικών και λεκτικών πληροφοριών</i> . . . . .	22
1.5.1.1.1 <i>Το ολοκληρωμένο μοντέλο κατανόησης κειμένων και εικόνας (integrated comprehension of text and pictures)</i> . . . . .	23
1.5.1.1.2 <i>Η γνωστική θεωρία για τη πολυμεσική μάθηση (cognitive theory of multimedia learning)</i> . . . . .	24
1.5.1.1.3 <i>Σύγκριση των δύο μοντέλων</i> . . . . .	25
1.5.1.1.4 <i>Διδακτικές εφαρμογές</i> . . . . .	26
1.6 Διαφοροποίηση στη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας . . . . .	28
1.6.1 <i>Οι ΤΠΕ ως εργαλεία διαφοροποίησης της διδασκαλίας</i> . . . . .	35
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΖΟΜΕΝΗ ΑΠΟ ΤΟΝ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗ, <i>Γιάννης Σπαντιδάκης, Ασπασία Χατζηδάκη, Βασιλεία Κούρτη-Καζούλλη, Δέσποινα Βασαρμίδου, Άννα Χατζηπαναγιωτίδη</i> . . . . .	39
2.1 Ιστορική αναδρομή . . . . .	39
2.2 Θεωρητικές προσεγγίσεις της ΓΜΥΥ . . . . .	40
2.2.1 <i>Πρώτη φάση - Συμπεριφοριστική: Η ΓΜΥΥ/CALL ως φροντιστηριακό εργαλείο</i> . . . . .	40
2.2.2 <i>Δεύτερη φάση- Γνωσιακή - Επικοινωνιακή: Η ΓΜΥΥ/CALL ως κοινωνιο-γνωσιακό εργαλείο</i> . . . . .	41
2.2.3 <i>Τρίτη φάση - Κοινωνιογνωσιακή - Κοινωνικοπολιτισμική: Η ΓΜΥΥ/CALL ως επικοινωνιακό - πολιτισμικό εργαλείο</i> . . . . .	42
2.2.4 <i>Ενιαία Περιβάλλοντα</i> . . . . .	44
2.3 Θεωρητικές αρχές σχεδιασμού του Ηλεκτρονικού Περιβάλλοντος . . . . .	44
2.4 Κοινωνιογνωστικές Προσεγγίσεις (ΚΓΠ) . . . . .	45

2.5 Κοινωνικοπολιτισμικές Προσεγγίσεις (ΚΠΠ) .....	48
2.5.1 Η θεωρία της Δραστηριότητας .....	48
2.5.2 Η θεωρία της Εγκαθίδρυσης .....	51
2.5.3 Κοινές παιδαγωγικές παραδοχές των ΚΓΠ και ΚΠΠ .....	52

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ: ΑΠΟ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ, Γιάννης Σπανιδάκης, Δέσποινα Βασαρμίδου,**

<i>Αγγελική Πολύζου, Εύα Λενακάκη</i> .....	55
3.1 Μαθησιακό περιβάλλον .....	55
3.1.1 Το περιβάλλον της Γλώσσας .....	56
3.1.1.1 Επίπεδο Α1 .....	56
3.1.1.2. Επίπεδο Α2 .....	70
3.1.1.3. Επίπεδο Β1 .....	82
3.1.1.4. Επίπεδο Β2 .....	110
3.1.2 Περιβάλλον «Τραγουδά» .....	148
3.1.3 Περιβάλλον «Παίζω» .....	154
3.1.4 Περιβάλλον «Βιβλιοθήκης» .....	165
3.1.5 Περιβάλλον «Κοινοτήτων» .....	170
3.1.6 Περιβάλλον «Επικοινωνώ» .....	171
3.2 Περιβάλλον Εκπαιδευτικού .....	188

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ**

<i>Β2, Ασπασία Χατζηδάκη, Παρασκευή Θώμου, Γεωργία Στύλου, Γιάννης Σπανιδάκης, Δέσποινα Βασαρμίδου</i> .....	193
4.1 Στοχοθεσία του επιπέδου .....	193
4.2 Περιεχόμενο του Επιπέδου Β2 .....	194
4.3 Η διδασκαλία της γλώσσας στο επίπεδο Β2 .....	195
4.3.1 «Διαβάζω κείμενα». Η διδακτική αξιοποίηση του κειμένου .....	195
4.3.2 «Μαθαίνω Γραμματική». Η διδασκαλία της Μορφοσύntαξης .....	196
4.3.3 «Μαθαίνω Λεξιλόγιο». Η διδασκαλία του Λεξιλογίου .....	199
4.3.4 «Μαθαίνω να εκφράζομαι». Η διδασκαλία των λεκτικών πράξεων ..	204
4.3.5 Κατανοώ – Γράφω .....	210
4.4 Επίλογος .....	212

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΣΕ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ**

<i>ΜΑΘΗΣΗΣ, Αντώνης Χουρδάκης, Σοφία Τρούλη, Μαρία Μανιουδάκη, Λάμπρος Καρθούνης</i> .....	213
5.1 Εισαγωγή, θεωρητικό υπόβαθρο και αρχές της ηλεκτρονικής μάθησης ..	213
5.2 Μαθησιακοί σκοποί και στόχοι του περιβάλλοντος ηλεκτρονικής μάθησης Στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού .....	215

5.3 Γενικές οδηγίες και επεξήγηση συμβόλων στο περιβάλλον των Στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού . . . . .	221
--	-----

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ

ΜΑΘΗΣΗΣ, <i>Βασιλεία Κούρη-Καζούλλη, Γιάννης Σπαντιδάκης, Ασπασία Χατζηδάκη, Μαρία Καπλανέρη, Ηλιάνα Παπαθεοδώρου</i> .....	229
6.1 Κοινότητες Μάθησης .....	229
6.2 Ορισμός των Κοινοτήτων Μάθησης .....	230
6.3 Θεωρητικό Υπόβαθρο των Κοινοτήτων Μάθησης .....	231
6.3.1 Θεωρητικές προσεγγίσεις για την εκμάθηση της δεύτερης/ ξένης γλώσσας.....	232
6.3.1.1 Πλαίσιο για την Ανάπτυξη της Ακαδημαϊκής Ικανότητας .....	233
6.3.1.2 Το Συνδυαστικό Δυναμικό Μοντέλο Γλωσσικής Μάθησης (ΣΔΜΓΜ) .....	236
6.3.2 Παιδαγωγική Προσέγγιση.....	237
6.3.3 Θεωρίες για τις Τηλεδιασκέψεις .....	239
6.3.3.1 Διαδραστική Τηλεδιάσκεψη .....	239
6.3.3.2 Τηλεσυνεργασία 2.0 .....	240
6.4 Ηλεκτρονικό Μαθησιακό Περιβάλλον και Κοινότητες Μάθησης .....	241
6.4.1 Περιβάλλον του Εκπαιδευτικού.....	242
6.4.1.1 Ευρύτερη Κοινότητα Πρακτικής .....	243
6.4.1.2 Μικρή Κοινότητα Πρακτικής .....	249
6.4.2 Περιβάλλον Μαθητή .....	250
6.5 Το Περιβάλλον του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ ως Βοήθημα.....	251
6.5.1 Γλωσσικά Βοηθήματα .....	252
6.5.2 Βοηθήματα για το περιεχόμενο .....	253
6.5.3 Γνωστικά εργαλεία.....	254
6.6 Δραστηριότητες στις Κοινότητες Μάθησης: Θεωρία και Πράξη .....	255
6.6.1 Συνεργατικές Δραστηριότητες (Projects).....	255
6.6.1.1 Χρήση της γλώσσας για παραγωγή κειμένων ταυτότητας .....	256
6.6.1.2 Χρήση της γλώσσας για δημιουργία λογοτεχνίας.....	257
6.6.1.3 Χρήση της γλώσσας για δράση σε σχέση με την κοινωνική πραγματικότητα .....	258
6.6.2 Τηλεδιασκέψεις .....	261
6.7 Συμπεράσματα .....	265

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΟ

ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ «ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΔΙΑΣΠΟΡΑ», <i>Παναγιώτης Αναστασιάδης</i> .....	267
---	-----

---

7.1	Εισαγωγή .....	267
7.2	Μεθοδολογία Σχεδιασμού Επιμορφωτικού Προγράμματος .....	268
7.2.1	Θεωρητικό Πλαίσιο – Οριοθέτηση.....	268
7.2.2	Τα επίπεδα της προτεινόμενης παιδαγωγικής προσέγγισης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών .....	270
7.2.2.1	Το φιλοσοφικό πλαίσιο .....	270
7.2.2.2	Η προτεινόμενη παιδαγωγική προσέγγιση .....	271
7.2.2.3	Το Μοντέλο Σχεδιασμού της Επιμόρφωσης .....	272
7.3	Φάσεις Υλοποίησης Επιμορφωτικού Προγράμματος .....	275
7.4	Υλοποίηση Επιμορφωτικού Προγράμματος .....	284
7.4.1	Επιμόρφωση Μεμονωμένων Εκπαιδευτικών (Δράση Β4) .....	284
7.4.2	Επιμόρφωση «συνδέσμων» (Δράση Γ4) .....	286
7.4.3	Ενδοσχολική επιμόρφωση (Δράση Γ4) .....	288
7.5	Αξιολόγηση Επιμορφωτικού προγράμματος Ελληνόγλωσσα Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη Διασπορά .....	289
7.5.1	Μεθοδολογικό πλαίσιο .....	289
7.5.1.1	Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα .....	289
7.5.1.2	Χρονική περίοδος διενέργειας της ερευνητικής διαδικασίας ...	289
7.5.1.3	Πληθυσμός .....	290
7.5.1.4	Είδος έρευνας .....	290
7.5.1.5	Συλλογή των δεδομένων .....	290
7.5.1.6	Επεξεργασία δεδομένων .....	290
7.5.2	Περιγραφή αποτελεσμάτων .....	290
	<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....</b>	<b>301</b>

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Οργανωτικός Σχεδιασμός: σκιαγράφηση  
των σημαντικότερων παραμέτρων

**Μιχάλης Δαμανάκης**

Στο καταληκτικό κεφάλαιο του προηγούμενου τόμου, ο οποίος φέρει τον τίτλο «*Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση και Ηλεκτρονική Μάθηση στη Διασπορά: Αποτελέσματα μιας εμπειρικής έρευνας ως προαπαιτούμενα για την ανάπτυξη ενός περιβάλλοντος ηλεκτρονικής μάθησης*», περιέχεται μια αναλυτική παρουσίαση των στοιχείων εκείνων που θα έπρεπε να ληφθούν υπόψη κατά τη φάση του σχεδιασμού αλλά και την ανάπτυξη του Περιβάλλοντος Ηλεκτρονικής Μάθησης (ΠΗΜ), το οποίο θα είχε ως ομάδες-στόχους μαθητές στην ελληνόγλωσση πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στη Διασπορά.

Για λόγους οικονομίας, λοιπόν, δε θα επαναλάβουμε στο παρόν κεφάλαιο αυτές τις αναλύσεις, αλλά θα περιοριστούμε σε μια συνοπτική παρουσίαση εκείνων των παραμέτρων που σ' ένα βαθμό προκαθορίζουν τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη του όλου Περιβάλλοντος Ηλεκτρονικής Μάθησης (ΠΗΜ) - για μια αναλυτικότερη ενημέρωση παραπέμπονται οι αναγνώστες στο 3<sup>ο</sup> κεφάλαιο του μνημονευθέντος τόμου.

### *Στοχοθεσία*

Το ερώτημα, **ΓΙΑΤΙ** θα αναπτύξουμε ένα Περιβάλλον Ηλεκτρονικής Μάθησης και **ΤΙ** θέλουμε να πετύχουμε με αυτό, αποτελεί αντικείμενο συζήτησης του σχεδιασμού εκπαιδευτικής πολιτικής και προηγείται των φάσεων σχεδιασμού και ανάπτυξης του ίδιου του περιβάλλοντος.

*Τι θέλουμε αλήθεια να πετύχουμε με την Ηλεκτρονική Μάθηση;*

*Θέλουμε να αντικαταστήσουμε με αυτή τη μέχρι σήμερα συμβατική διδασκαλία-μάθηση, ή θέλουμε να την εμπλουτίσουμε;*

*Θέλουμε να περιορίσουμε τα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας και να εξοικονομήσουμε θέσεις δασκάλων ή θέλουμε να δημιουργήσουμε νέα Τμήματα εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης;*

Αποκωδικοποιώντας και ερμηνεύοντας τους εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς του Υπουργείου Παιδείας (με βάση το κείμενο προκήρυξης του προγράμματος: *Ελληνόγλωσση Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη Διασπορά*) και λαμβάνοντας υπόψη μια σειρά παραμέτρων, οι σημαντικότερες των οποίων παρουσιάζονται παρακάτω, διατυπώσαμε τη σκοποθεσία και στοχοθεσία του Περιβάλλοντος Ηλεκτρονικής Μάθησης ως ακολούθως:

*Σκοπός του Περιβάλλοντος Ηλεκτρονικής Μάθησης είναι η βελτίωση της παρεχόμενης συμβατικής ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά, μέσα από τον εμπλουτισμό της με μορφές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.*

Αυτός ο γενικός σκοπός αναλύθηκε, στη συνέχεια, σε μια τριμερή στοχοθεσία:

- 1<sup>ο</sup> Συμπληρωματική χρήση του Περιβάλλοντος Ηλεκτρονικής Μάθησης κατά τη συμβατική δια ζώσης διδασκαλία-μάθηση σε οργανωμένες μορφές ελληνόγλωσσας εκπαίδευσης (Σχολεία, ΤΕΓ).
- 2<sup>ο</sup> Χρήση από το δάσκαλο για σύγχρονη και ασύγχρονη εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση για μαθητές σε απομακρυσμένες περιοχές.
- 3<sup>ο</sup> Χρήση από τους μαθητές στο πλαίσιο Κοινοτήτων Μάθησης.

Από την παραπάνω τριμερή στοχοθεσία προκύπτει ότι το Περιβάλλον Ηλεκτρονικής Μάθησης δεν έρχεται να υποκαταστήσει το δάσκαλο, αλλά να τον υποστηρίξει. Το Περιβάλλον Ηλεκτρονικής Μάθησης έρχεται να συμπληρώσει και να εμπλουτίσει τη συμβατική ελληνόγλωσσα εκπαίδευση και όχι να την αντικαταστήσει.

#### *Μορφές και φορείς ελληνόγλωσσας εκπαίδευσης- εκπαιδευτικά δίκτυα*

Οι μορφές ελληνόγλωσσας εκπαίδευσης, τις οποίες καλείται να υποστηρίξει το ΠΗΜ, μπορούν να καταταγούν σε δύο μεγάλες ομάδες, σε αυτή των Σχολείων, όπου τα παιδιά εκπληρώνουν την υποχρεωτική τους φοίτηση και τους χορηγούνται τίτλοι σπουδών, και σε εκείνη των Τμημάτων Ελληνικής Γλώσσας (ΤΕΓ), ενταγμένων ή μη, απογευματινών ή Σαββατιανών (βλ. πίνακα 1).

Ο ίδιος φορέας μπορεί να έχει την ευθύνη λειτουργίας τόσο Σχολείων όσο και ΤΕΓ. Αυτό επιτρέπει τη δημιουργία ευρέων εκπαιδευτικών δικτύων που μπορούν να φανούν χρήσιμα για την προώθηση και εδραίωση του ΠΗΜ.

**Πίνακας 1:** Φορείς και μορφές ελληνόγλωσσας εκπαίδευσης στη Διασπορά

και Μορφές	Φορείς	Παροικιακές Οργανώσεις	Κράτος Υποδοχής (Κ.Υ.)	Κράτος Προέλευσης (Κ.Π.)	Ενταγμένα στο εκπ. σύστημα του Κ.Υ.	
					Ναι	Όχι
1. Απογευματινά ΤΕΓ		X		X		X
2. Ενταγμένα ΤΕΓ			X		X	
3. Ελληνικά Σχολεία (αμιγή)				X		X
4α. Δίγλωσσα (ελλην.) Σχολεία		X			X	
4β. Δίγλωσσα (μικτά) Σχολεία		X	X		X	

Σημαντικό για την ανάπτυξη και λειτουργία του ΠΗΜ είναι ότι τα Σχολεία λειτουργούν σε μεγάλα αστικά κέντρα και στηρίζονται από καλά οργανωμένους φορείς, διαθέτουν, κατά κανόνα, καλές υποδομές, ακολουθούν την οργάνωση, τα προγράμματα σπουδών και το ωράριο της δημόσιας εκπαίδευσης και χαρακτηρίζονται από μια συνέχεια. Αντίθετα, τα ΤΕΓ, εκτός του ότι η φοίτηση σε αυτά είναι

κατά κανόνα προαιρετική, λειτουργούν απογευματινές ώρες ή κάθε Σάββατο, τόσο σε αστικά κέντρα όσο και σε απομακρυσμένες περιοχές με μικρές κοινότητες ατόμων ελληνικής καταγωγής. Επίσης, συνήθως δεν διαθέτουν καλές υποδομές και ο μαθητικός τους πληθυσμός είναι τόσο ηλικιακά όσο και ως προς την ελληνομάθεια πολύ ανομοιογενής.

### *Μαθητές*

Στις διάφορες μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης φοιτούν τόσο μαθητές ελληνικής καταγωγής όσο και αλλοεθνείς-αλλόγλωσσοι. Απ' αυτούς η πλειοψηφία δε χρησιμοποιεί πλέον την ελληνική ως κώδικα επικοινωνίας ή και δεν την γνωρίζει καθόλου- αυτό ισχύει όχι μόνο για τους αλλοεθνείς αλλά και για ομοεθνείς της δεύτερης και πλέον γενιάς. Από την άλλη, λόγω της νεομετανάστευσης, υπάρχουν μαθητές για τους οποίους η ελληνική είναι μητρική γλώσσα. Σ' αυτό το ευρύ φάσμα απαντώνται πολλές μαθησιακές ομάδες. Τίθεται επομένως το ερώτημα, αν το ΠΗΜ έρχεται με την αξίωση να καλύψει τις ανάγκες όλων των ομάδων ή περιορίζεται σε κάποιες απ' αυτές. Δεδομένης της στοχοθεσίας του ΠΗΜ οι ομάδες-στόχοι, οι ανάγκες των οποίων θα πρέπει πρωτίστως να καλυφτούν, είναι οι ακόλουθες δύο:

1. *Μαθητές με περιορισμένες έως μηδενικές γνώσεις στην ελληνική γλώσσα, οι οποίοι αρχίζουν να την μαθαίνουν σε ηλικία 6 ετών.*
2. *Μαθητές αντίστοιχου γλωσσικού επιπέδου, που ξεκινούν την εκμάθησή της από την εφηβική ηλικία.*

Στο Περιβάλλον Ηλεκτρονικής Μάθησης θα πρέπει επομένως να προβλέπονται δύο διακριτές μαθησιακές διαδρομές.

### *Εκπαιδευτικοί*

Σύμφωνα με την εμπειρική έρευνα, που εμπεριέχεται στον μνημονευθέντα τόμο, οι εκπαιδευτικοί είναι εξοικειωμένοι με την χρήση των ΤΠΕ, όχι όμως και με τη χρήση *διαδικτυακών περιβαλλόντων μάθησης*. Βάσει των δηλώσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος, η εμπειρία τους στη χρήση διαδικτυακών περιβαλλόντων μάθησης είχε ως ακολούθως: μεγάλη 5,5%, αρκετή 17,7%, μικρή 22,0%, καμία 54,6%. Αυτό σημαίνει ότι, εκτός και πέρα από την επιμόρφωση, θα πρέπει πρωτίστως το ΠΗΜ να είναι έτσι δομημένο, ώστε να οδηγεί από μόνο του τον εκπαιδευτικό, αλλά και τον μαθητή, στη χρήση του.

### *Οργάνωση του περιεχομένου του ΠΗΜ*

Η αξία και η χρησιμότητα κάθε ΠΗΜ εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την εγκυρότητα και καταλληλότητα του περιεχομένου του. Στην περίπτωση μας, η πηγή άντλησης του περιεχόμενου ήταν τα Προγράμματα Σπουδών και το Εκπαιδευτικό Υλικό του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών». ([www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora](http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora)).

Κρίτήριο δε για την επιλογή του περιεχομένου αποτέλεσαν οι παραπάνω δύο ομάδες-στόχοι, τις ανάγκες των οποίων καλείται να καλύψει το περιεχόμενο.



Η *διαδρομή* που ακολουθεί κάθε ομάδα μαθητών, αλλά και κάθε χρήστης ανάλογα με την ηλικία του και το επίπεδο ελληνομάθειάς του, καθώς και το προς αξιοποίηση εκπαιδευτικό υλικό για την ανάπτυξη του Περιβάλλοντος Ηλεκτρονικής Μάθησης φαίνονται στον πίνακα 2.

Το Περιβάλλον Μάθησης για την Ιστορία δομείται σε δύο επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο αφορά στη Μυθολογία (Μυθοχώρα) και το δεύτερο επίπεδο στην Ιστορία (Ιστοριοδρομίες I και II) και απευθύνεται σε μαθητές ηλικίας Δ΄ τάξης και άνω.

Αντίθετα, στην περίπτωση του Περιβάλλοντος για τη Γλώσσα, η μεν Α΄ Διαδρομή απευθύνεται σε μαθητές ηλικίας 6 έως 16 ετών, η δε Β΄ Διαδρομή σε εφήβους 12-16 ετών.

Υπογραμμίζεται ότι τα περιεχόμενα των βιβλίων που μνημονεύονται στον πίνακα 2 αποτελούν τη βάση για την ανάπτυξη του περιεχομένου του ΠΗΜ, το οποίο ωστόσο δεν εξαντλείται σε αυτά, αλλά επεκτείνεται και εμπλουτίζεται με νέα στοιχεία, ιδιαίτερα με δραστηριότητες για τους μαθητές, και φυσικά διαμορφώνεται έτσι ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί για εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Η διασύνδεση του περιεχομένου του *Περιβάλλοντος Ηλεκτρονικής Μάθησης* με το εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος «*Παιδεία Ομογενών*» επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να τα χρησιμοποιεί συνδυαστικά και να εμπλουτίζει και βελτιώνει, έτσι, τις διαδικασίες διδασκαλίας-μάθησης.

**Πίνακας 2:** Ενδεικτική αντιστοίχιση Εκπαιδευτικού Υλικού με τις Διαδρομές και τα επίπεδα του Π.Η.Μ.

Επίπεδα ΚΕΠΑ και Π.Η.Μ.	Διαδρομές Γλωσσικού Περιεχομένου		Ιστορικοπολιτισμικά Στοιχεία
	Α΄ Διαδρομή	Β΄ Διαδρομή	
	Για μαθητές ηλικίας 6 ετών και άνω	Για (ψευδο)αρχάριους, ηλικίας 12 ετών και άνω	Για μαθητές ηλικίας 9 ετών και άνω
A1	Μαργαρίτα, τεύχη 1 & 2 και 3 και τα αντίστοιχα CDROMs		Μυθοχώρα και το αντίστοιχο CDROM
A2	Μαργαρίτα, τεύχη 3, 4 και 5 και τα αντίστοιχα CDROMs	Ελληνικά με την παρέα μου 1	
B1	Μαργαρίτα, τεύχη 5, 6 και 7 και τα αντίστοιχα CDROMs		Ιστοριοδρομίες I Ιστοριοδρομίες II και το αντίστοιχο CDROM
B2	Βήματα Μπροστά, τεύχη 1 & 2		

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ ΤΩΝ ΕΠΙΜΕΛΗΤΩΝ ΤΗΣ ΕΚΔΟΣΗΣ

Ο παρών συλλογικός τόμος αποτελεί τη συνέχεια της δημοσίευσης των αποτελεσμάτων και των παραδοτέων του Έργου «*Ελληνόγλωσση πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια διαπολιτισμική εκπαίδευση στη διασπορά*», το οποίο υλοποιήθηκε από το Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ) κατά το διάστημα 2011-2014 για λογαριασμό του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων της Ελλάδας. Ο πρώτος τόμος<sup>1</sup>, όπως επισημαίνεται και στο εισαγωγικό σημείωμα του Ομότιμου Καθηγητή του Πανεπιστημίου Κρήτης κ. Μιχάλη Δαμανάκη, πρώτου Επιστημονικά Υπευθύνου του εν λόγω έργου (2011-Μάρτιος 2012), περιλαμβάνει την παρουσίαση της έρευνας που πραγματοποιήθηκε το 2011 στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού σχεδιασμού του έργου. Στον ανά χειράς τόμο περιέχονται κείμενα από τις περισσότερες επιστημονικές ομάδες ή/και επιστήμονες που συνεργάστηκαν για την επιτυχία του Έργου. Στόχος μας είναι να παρουσιαστεί η διαδικασία σχεδιασμού και ανάπτυξης πρωτίστως του Διαδικτυακού Περιβάλλοντος Μάθησης για την ελληνική γλώσσα και ιστορία στη διασπορά, που αποτελούσε και τον κύριο στόχο του Έργου, καθώς και των σχετικών επιμορφωτικών δράσεων, που επέτρεψαν σε μεγάλο βαθμό τόσο τη «συνδιαμόρφωση» του περιβάλλοντος όσο και τη διάχυση της πληροφόρησης για αυτό στην πιλοτική φάση της εφαρμογής του.

Το πρώτο κεφάλαιο του τόμου υπογράφεται από τον επικεφαλής και ένα μέλος της Ομάδας Παιδαγωγικού Σχεδιασμού και αφορά ακριβώς αυτό το αντικείμενο. Οι Γιάννης Σπαντιδάκης και Δέσποινα Βασαρμίδου παρουσιάζουν τους στόχους και τη μεθοδολογία σχεδιασμού του περιβάλλοντος, καθώς και τις προσεγγίσεις από το χώρο της Παιδαγωγικής, της Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας και τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας στις οποίες στηρίχτηκε ο σχεδιασμός.

Στο δεύτερο κεφάλαιο οι Γιάννης Σπαντιδάκης, Ασπασία Χατζηδάκη, Βασιλεία Κούρτη-Καζούλλη, Δέσποινα Βασαρμίδου και Άννα Χατζηπαναγιωτίδη εστιάζουν ειδικότερα στη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία και μάθηση της δεύτερης και ξένης γλώσσας και κάνουν μια ενδελεχή παρουσίαση της βιβλιογραφίας αναφορικά με τη Γλωσσική Μάθηση την Υποστηριζόμενη από τον Υπολογιστή (Computer Assisted Language Learning, CALL). Συγκεκριμένα, παρουσιάζουν τις επιμέρους τάσεις που αναπτύχθηκαν στο πεδίο αυτό και τις αντίστοιχες θεωρητικές προσεγγίσεις που τις υποστηρίζουν, προκειμένου να καταστήσουν εμφανές το πώς αξιοποίησαν τις τάσεις αυτές και τις αντίστοιχες διδακτικές εφαρμογές τους στο συγκεκριμένο ηλεκτρονικό περιβάλλον.

Το τρίτο κεφάλαιο υπογράφεται από την Ομάδα Παιδαγωγικού σχεδιασμού

---

<sup>1</sup> «*Ελληνόγλωσση εκπαίδευση και ηλεκτρονική μάθηση στη Διασπορά: Αποτελέσματα μιας εμπειρικής έρευνας ως προαπατούμενα για την ανάπτυξη ενός περιβάλλοντος ηλεκτρονικής μάθησης*» (επιμ. Μιχ. Δαμανάκης).

(Γιάννης Σπαντιδάκης, Δέσποινα Βασαρμίδου, Αγγελική Πολύζου και Εύα Λενακάκη) και περιλαμβάνει μια αναλυτική περιγραφή του περιβάλλοντος: αφενός της δομής και των λειτουργιών που υποστηρίζει, και αφετέρου των δυνατοτήτων που δίνει στο μαθητή και στον εκπαιδευτικό.

Στο τέταρτο κεφάλαιο οι Ασπασία Χατζηδάκη, Παρασκευή Θώμου, Γεωργία Στύλου, Γιάννης Σπαντιδάκης και Δέσποινα Βασαρμίδου, εστιάζουν στο επίπεδο γλωσσομάθειας Β2 του περιβάλλοντος, και παρουσιάζουν αναλυτικά τους στόχους, τη μεθοδολογία παρουσίασης/διδασκαλίας των γλωσσικών φαινομένων. Επίσης, αναφέρονται στο πώς συνδυάζεται στο επίπεδο αυτό η ρητή παρουσίαση των κανόνων και αναλυτική ερμηνεία των φαινομένων με τη δυνατότητα που έχουν οι μαθητές να ασκηθούν στη γλώσσα-στόχο σε αυθεντικά επικοινωνιακά περιβάλλοντα και με χρήση του περιβάλλοντος ως κοινωνιο-γνωσιακού εργαλείου.

Το πέμπτο κεφάλαιο αφορά τη διδασκαλία της Μυθολογίας και της Ιστορίας στο περιβάλλον. Ο επικεφαλής και τα μέλη της αντίστοιχης Ομάδας, Αντώνης Χουρδάκης, Σοφία Τρούλη, Μαρία Μανιουδάκη και Λάμπρος Καρθούνης, παρουσιάζουν τους στόχους, και τη μεθοδολογία υλοποίησης, καθώς και όψεις των σχετικών στοιχείων του περιβάλλοντος.

Το έκτο κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στις *Κοινοτικές Μάθησης* και υπογράφεται από την Υπεύθυνη για τη συγκρότηση και λειτουργία τους, Βασιλεία Κούρτη-Καζούλη, και τις συνεργάτιδες της, Μαρία Καπλανέρη και Ηλιάνα Παπαθεοδώρου, καθώς και τον Γιάννη Σπαντιδάκη και την Ασπασία Χατζηδάκη. Πρόκειται για μία αναλυτική παρουσίαση τόσο του περιβάλλοντος των Κοινοτήτων όσο και των δράσεων αδελφοποιήσεων που αναπτύχθηκαν γύρω από αυτό κατά το διάστημα 2012-2014 με ενδιαφέροντα παιδαγωγικά και μαθησιακά αποτελέσματα.

Τέλος, ο τόμος κλείνει με ένα κεφάλαιο πάνω στις δράσεις επιμόρφωσης του Έργου από τον υπεύθυνο των δράσεων, Παναγιώτη Αναστασιάδη. Εδώ παρουσιάζονται ο σχεδιασμός, η μεθοδολογία υλοποίησης και κάποια αποτελέσματα από επιμορφωτικές δράσεις που περιλαμβάνουν αξιολόγηση εκ μέρους των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.

Ελπίζουμε το πόνημα αυτό να φανεί χρήσιμο σε όσους ενδιαφέρονται να γνωρίσουν και να αξιοποιήσουν το Διαδικτυακό Περιβάλλον Μάθησης, που, κατά τη γνώμη μας, αποτελεί ένα πολλά υποσχόμενο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών και των μαθητών στη Διασπορά.

*Οι επιμελητές*

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

### ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ

Γιάννης Σπαντιδάκης, Δέσποινα Βασαρμίδου

#### 1.1 Εισαγωγή

Η διδασκαλία ξένων γλωσσών σε ηλεκτρονικό περιβάλλον είναι ένας διεπιστημονικός κλάδος ο οποίος χρονολογείται από τη δεκαετία του 1950. Από τότε μέχρι σήμερα πραγματοποιήθηκαν σημαντικές εξελίξεις και παρατηρήθηκε μια ραγδαία πρόοδος στη χρήση των ηλεκτρονικών μέσων για τη διδασκαλία και την εκμάθηση των γλωσσών. Ενώ ο όρος Computer Assisted Language Learning (CALL) (Γλωσσική Μάθηση Υποστηριζόμενη από Υπολογιστή - ΓΜΥΥ) καθιερώθηκε το 1983, όταν επινοήθηκε από επιστήμονες στον κλάδο της διδασκαλίας της Αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας (Teaching English as a Second Language, TESOL) (Fotos & Browne, 2004), δεν περιγράφει επαρκώς τις σημερινές δυνατότητες των νέων τεχνολογιών (Καζούλη, 2013). Το 1997 ο Levy ορίζει τη Γλωσσική Μάθηση Υποστηριζόμενη από Υπολογιστή (ΓΜΥΥ) ως «την αναζήτηση και τη μελέτη των εφαρμογών του υπολογιστή στη διδασκαλία και την εκμάθηση γλωσσών» (Levy, 1997: 1). Ο όρος, σύμφωνα με τον Beatty (2003), περιλαμβάνει το σχεδιασμό των υλικών, των τεχνολογιών, των παιδαγωγικών προσεγγίσεων και τους τρόπους διδασκαλίας. Οι σύγχρονες εφαρμογές για τη διδασκαλία γλωσσών σε ηλεκτρονικό περιβάλλον δεν έχουν καμία σχέση με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, όπως τον ξέραμε στην εποχή του Web 1.0, όταν το διαδίκτυο ήταν μια στατική βάση δεδομένων με ιστοσελίδες. Αν και ο όρος αυτός έχει αμφισβητηθεί και έχουν γίνει αρκετές προσπάθειες να αποδοθεί με άλλη ορολογία κάθε φορά που οι τεχνολογίες αλλάζουν<sup>1</sup>, δεν έχει αντικατασταθεί ακόμη (Jarvis & Krashen, 2014).

Όποιον όρο και αν δεχτεί κανείς, αναμφισβήτητο είναι ότι για να μελετήσουμε τις σύγχρονες τάσεις στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών σε ηλεκτρονικό περιβάλλον -και κυρίως για να δημιουργήσουμε ένα τέτοιο περιβάλλον- πρέπει να λάβουμε υπόψη μας ποικίλους παράγοντες, όπως αυτούς που αφορούν: (1) στον

---

<sup>1</sup> CALL: Computer-assisted language learning, CALL: Computer-aided language learning, CALL: Computer-assisted language instruction (εστιάζει περισσότερο στη διδασκαλία και λιγότερο στην εκμάθηση), CBLT: Computer-based language training, CELL: Computer-enhanced language learning, TELL: Technology-enhanced language learning, ICTinLT: Information and Communication Technologies in Language Teaching, NBLT: Network-Based Language (στο Κούρη-Καζούλη 2013).

παιδαγωγικό σχεδιασμό, (2) στην εξέλιξη των νέων τεχνολογιών, και 3) στις προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Στους τρεις αυτούς παράγοντες στηρίζεται και ο σχεδιασμός του ηλεκτρονικού μαθησιακού περιβάλλοντος του προγράμματος «*Ελληνόγλωσση διαπολιτισμική δευτεροβάθμια πρωτοβάθμια και εκπαίδευση στη διασπορά*». Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα παρουσιάσουμε τους δύο πρώτους, και ειδικότερα, τους στόχους, τη μεθοδολογία και τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις στις οποίες στηρίχτηκε ο παιδαγωγικός σχεδιασμός και την αξιοποίηση των ΤΠΕ ως εργαλείων διδασκαλίας και μάθησης.

## 1.2 Στόχοι του Παιδαγωγικού σχεδιασμού

Ειδικότερα ο παιδαγωγικός σχεδιασμός της πλατφόρμας ηλεκτρονικής μάθησης, αποβλέποντας στην ικανοποίηση των μαθησιακών αναγκών των μαθητών της διασποράς σχετικά με την ελληνική γλώσσα και τον ελληνικό πολιτισμό, θέτει ως βασικούς στόχους: α) να παρέχει σε κάθε μαθητή τη δυνατότητα να δομεί σχετικές γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες μέσα σε ένα υποστηρικτικό, μορφωσιογόνο, παροτρυντικό και διευκολυντικό μαθησιακό περιβάλλον που θα του δίνει ευκαιρίες συνεργατικής μάθησης, έκφρασης και επικοινωνίας, με βάση όμως το δικό του προσωπικό ρυθμό και τις δικές του μαθησιακές ανάγκες, και β) να παρέχει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να σχεδιάζει και να δημιουργεί εύκολα, γρήγορα και αποτελεσματικά το περιβάλλον εργασίας των μαθητών του για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων πρόσληψης και παραγωγής της ελληνικής γλώσσας, να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες μαθησιακές τους ανάγκες και να διαφοροποιεί ανάλογα τη διδασκαλία του.

Πιο συγκεκριμένα, ο παιδαγωγικός σχεδιασμός επιδίωξε:

- την καταγραφή των μαθησιακών και εκπαιδευτικών αναγκών και την προδιαγραφή του ηλεκτρονικού μαθησιακού και εκπαιδευτικού περιβάλλοντος
- την παροχή της δυνατότητας στον εκπαιδευτικό να σχεδιάζει και να αναπτύσσει το μαθησιακό περιβάλλον, για να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες των μαθητών του και να διαφοροποιεί ανάλογα τη διδασκαλία του
- την παροχή της δυνατότητας στους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται, να μοιράζονται καλές πρακτικές και διδακτικά σενάρια, να αλληλεπιδρούν και να ανατροφοδοτούνται
- το σχεδιασμό της κατάλληλης βάσης δεδομένων του υλικού, η οποία θα παρέχει τη δυνατότητα δυναμικής διαχείρισής του
- την παροχή δυνατοτήτων κοινωνικής δικτύωσης, δημιουργίας και βιωσιμότητας κοινοτήτων μάθησης για εκπαιδευτικούς και μαθητές της διασποράς.
- τη δημιουργία κριτηρίων που θα εξασφαλίζουν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία

- την αξιοποίηση του ήδη υπάρχοντος έντυπου υλικού για τη δημιουργία ηλεκτρονικών μαθησιακών περιβαλλόντων
- τη βελτίωση των ήδη υαρχόντων εκπαιδευτικών λογισμικών
- τη δόμηση των κατάλληλων μαθησιακών περιβαλλόντων για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων πρόσληψης και παραγωγής της ελληνικής γλώσσας
- την ανάπτυξη των κατάλληλων διαδικαστικών και κοινωνικών διευκολύνσεων σχετικά με την παραγωγή γραπτού λόγου και την αναγνωστική κατανόηση της ελληνικής ως δεύτερης και ως ξένης γλώσσας
- το σχεδιασμό των κατάλληλων υπερμεσικών περιβαλλόντων κοινωνογνωστικής μαθητείας
- τη δημιουργία των προϋποθέσεων ενεργητικής συμμετοχής και αποτελεσματικής λειτουργίας των κοινοτήτων πρακτικής εκπαιδευτικών και μαθητών
- το σχεδιασμό των αρχών συμμετοχής, των κανόνων συμπεριφοράς και της κατανομής ρόλων ανάμεσα στους συμμετέχοντες στις κοινότητες πρακτικής (μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς και ερευνητές)
- την ανάπτυξη του κατάλληλου πολυμεσικού εικονικο-γλωσσικού λεξικού διαφορών επιπέδων
- την ανάπτυξη ενός εγκυκλοπαιδικού εργαλείου (Βιβλιοθήκη) σχετικού με τη γλώσσα, την ιστορία και τον πολιτισμό
- τη δημιουργία των κατάλληλων εικονικών επικοινωνιακών περιστάσεων για τους μαθητές των διαφορών επιπέδων
- την κατασκευή των κατάλληλων εκπαιδευτικών παιχνιδιών και μαθησιακών δραστηριοτήτων
- την κατασκευή ενός περιβάλλοντος με τραγούδια στην ελληνική προσαρμοσμένα στα επίπεδα γλωσσομάθειας
- τη δημιουργία του κατάλληλου οδηγού διαφοροποίησης της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης και ως ξένης γλώσσας.

### 1.3 Μεθοδολογία σχεδιασμού

Η πλατφόρμα σχεδιάστηκε και αναπτύχθηκε υπό τη στενή συνεργασία της ομάδας παιδαγωγικού σχεδιασμού, των γλωσσολόγων-συγγραφέων του υλικού, της ομάδας τεχνολογικού σχεδιασμού και των γραφιστών, που επιδίωξαν να αναπτύξουν το περιβάλλον έτσι, ώστε να αποβεί εύχρηστο και φιλικό για τους μη ειδικούς χρήστες που γνωρίζουν μόνο τις βασικές δεξιότητες στη χρήση των ΤΠΕ.

Για την υλοποίηση του παραπάνω έργου ο παιδαγωγικός σχεδιασμός στηρίχτηκε στο ισχυρό πλαίσιο που δημιουργούν τα επιστημονικά δεδομένα της Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας, της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, της Ψυχολογολογίας, της Γνωστικής Ψυχολογίας, της Διαπολιτισμικής Αγωγής, της Διδασκαλίας της δεύτερης και ξένης Γλώσσας και της Ψυχοπαιδαγωγικής της Γλωσσικής Μάθησης και

της Μάθησης του Γραπτού Λόγου. Το πλαίσιο αυτό μελετά και προσδιορίζει, μεταξύ των άλλων, όσο το δυνατόν πειστικότερα τις συνθήκες που συμβάλλουν στην απρόσκοπτη καλλιέργεια της γλωσσικής μάθησης. Η μελέτη των συνθηκών ανάγεται στο μαθητή, το υλικό που χρησιμοποιείται για τη μάθηση και διδασκαλία της γλώσσας και το περιβάλλον διαβίωσης του μαθητή.

Στηρίχτηκε, επίσης, στο δεδομένο ότι ο σχεδιασμός, η ανάπτυξη, η εφαρμογή και η αξιολόγηση ανοικτών και ευέλικτων μαθησιακών συστημάτων απαιτεί προσεκτική ανάλυση και έρευνα του τρόπου χρήσης των χαρακτηριστικών του διαδικτύου και των ψηφιακών τεχνολογιών σύμφωνα με τις αρχές του διδακτικού σχεδιασμού και των ποικίλων διαστάσεων των online μαθησιακών περιβαλλόντων. Στο πλαίσιο αυτό λάβαμε υπόψη τις εξής παραμέτρους: τα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας ως διδακτικών εργαλείων, τις μαθησιακές ανάγκες και εμπειρίες του μαθητικού πληθυσμού στον οποίο απευθύνεται το συγκεκριμένο περιβάλλον, τους διδακτικούς στόχους που έχουν τεθεί, τη μεθοδολογία που ακολουθείται στο εκάστοτε μάθημα για την υλοποίηση των διδακτικών στόχων, την ύλη που πρόκειται να διδαχθεί (δεξιότητες - πληροφορίες - γνώσεις) και το μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο θα λάβει χώρα η χρήση του. Τα παραπάνω στοιχεία - παράγοντες δε λειτουργούν ανεξάρτητα το ένα από το άλλο, αλλά αλληλεπιδρούν, και αυτή η αλληλεπίδραση επηρεάζει δυναμικά και ουσιαστικά τη μαθησιακή εμπειρία και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

Από τα διάφορα παραδείγματα του παιδαγωγικού σχεδιασμού περιβαλλόντων ηλεκτρονικής μάθησης που συνηγορούν τους παραπάνω παράγοντες ακολουθήθηκε συγκεκριμένα το παράδειγμα του «σχεδιασμού μέσω διδακτικών στόχων» (Planning by objectives approach). Ο συγκεκριμένος παιδαγωγικός σχεδιασμός στοχεύει στο να αναδείξει τις ποικίλες μαθησιακές ανάγκες και στη συνέχεια να θέσει τους κατάλληλους διδακτικούς στόχους, οι οποίοι θα λειτουργήσουν ως κατευθυντήριοι άξονες στη δημιουργία αποτελεσματικών μορφοσιγόνων μαθησιακών περιβαλλόντων. Μετά τη στοχοθεσία το παράδειγμα περνά στη διαδικασία της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Η διαδικασία της αξιολόγησης συνεχίζεται μέχρι να διαπισωθεί κατά πόσον οι αρχικοί στόχοι ικανοποιούνται με τη χρήση του περιβάλλοντος.

Συμπληρωματικά, το συγκεκριμένο παράδειγμα επιλέχτηκε, αφού έγινε ταυτόχρονα μια σειρά άλλων ενεργειών που η ομάδα μας έκρινε απαραίτητες για τον αποτελεσματικό σχεδιασμό του διαδικτυακού περιβάλλοντος. Συγκεκριμένα, επισκοπήσαμε τη βιβλιογραφία, μελετήσαμε θεωρητικά μοντέλα για τη διδασκαλία της ξένης και δεύτερης γλώσσας με τη χρήση των ΤΠΕ, διερευνήσαμε διάφορα περιβάλλοντα (sites) που έχουν υλοποιηθεί για τη διδασκαλία της αγγλικής ως ξένης ή δεύτερης γλώσσας και συζητήσαμε με τους συνδέσμους και τους εκπαιδευτικούς της ομογένειας σχετικά με τις μαθησιακές και διδακτικές ανάγκες. Συνεργαστήκαμε, επίσης, και συζητήσαμε διεξοδικά με τις συγγραφικές ομάδες (ομάδες γλωσσολόγων) για την προσαρμογή του υπάρχοντος ή του νέου υλικού στις ανάγκες της διδασκαλίας της γλώσσας μέσω του ηλεκτρονικού περιβάλλοντος και με την ομάδα τεχνολογικού

σχεδιασμού σχετικά με τις τεχνικές δυνατότητες για την ανάπτυξη της σχετικής πλατφόρμας (περιβάλλον Moodle), ενώ παρουσιάσαμε σε όλους τους φορείς και τις επιμέρους ομάδες τον αρχικό σχεδιασμό και ανατροφοδοτηθήκαμε από αυτές.

#### 1.4 Παιδαγωγικές προσεγγίσεις

Το Ηλεκτρονικό Περιβάλλον άντλησε το σχεδιασμό του από ποικίλες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και συγκεκριμένα την κοινωνικο-γνωστική, την κοινωνική-επικοινωνιοδομιστική και τη μετασχηματιστική προσέγγιση.

Από τις παιδαγωγικού προσανατολισμού προσεγγίσεις, η *Κοινωνικο - γνωστική παιδαγωγική* βασίζεται στις θεωρίες του Vygotsky και επικεντρώνει στις κοινωνικοπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις ως κρίσιμης σημασίας παράγοντα για τη μάθηση. Δεδομένου ότι το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο έχουν εξέχοντα ρόλο στη μάθηση, η νοητική ανάπτυξη είναι άμεσα συνδεδεμένη με αυτό. Στη μάθηση δεν έχουν πρωτεύοντα ρόλο τα ατομικά νοητικά εργαλεία αλλά η διαμεσολάβηση από τα κοινωνικά γεγονότα και τα πολιτισμικά εργαλεία. Το άτομο εξελίσσεται, καθώς μετατρέπει τις κοινωνικές σχέσεις σε νοητικές λειτουργίες, οικειοποιείται τα πολιτισμικά εργαλεία, και κυρίως τη γλώσσα ως το βασικότερο από αυτά, και εσωτερικεύει τις σημασίες τους (Vygotsky, 1978).

Βασικός παράγοντας για τη μάθηση και τη γνωστική ανάπτυξη είναι η διαμεσολαβητική λειτουργία του περιβάλλοντος, που αποδίδεται με την έννοια της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης, το πεδίο που ορίζεται από τα όρια αυτού που μπορεί να κάνει ο άνθρωπος μόνος του, ενεργοποιώντας τις γνώσεις και δεξιότητες που κατέχει (το οποίο ονόμασε «πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο» - «actual development level») και αυτού που μπορεί να κάνει σε συνεργασία με τους άλλους (το οποίο αποκάλεσε «επικείμενο αναπτυξιακό επίπεδο» - «proximal development level»). Ανάμεσα στα δύο επίπεδα δημιουργείται ένα πλαίσιο στήριξης μέσα από ένα φάσμα αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στα υποκείμενα του συστήματος (πχ. στον εκπαιδευτικό- μαθητή) και τα εργαλεία. Η ζώνη επικείμενης ανάπτυξης δεν αναφέρεται εδώ μόνο με την έννοια της διαφοράς ανάμεσα σ' αυτό που μπορεί να κάνει ένα άτομο μόνο του και αυτό που μπορεί να πετύχει με τη βοήθεια των άλλων, αλλά και ως απόσταση μεταξύ της καθημερινής δράσης των ατόμων και της κοινωνικής δραστηριότητας που παράγεται συλλογικά (Σπαντιδάκης, 2010).

Η ΖΕΑ του Vygotsky συμπίπτει με ό,τι οι Wood, Bruner και Ross (1976) ονόμασαν πλαίσιο στήριξης (scaffolding). Η υποστήριξη παρέχεται από το δάσκαλο μέσω των εργαλείων που παρέχει το μαθησιακό περιβάλλον και από τους συνομηλίκους. Παρέχεται, επίσης, από το ίδιο το περιβάλλον, καθώς οι μαθητές έχουν πρόσβαση σε εργαλεία, όπως η επιλογή διαφορετικών επιπέδων δυσκολίας κατά την ανάγνωση κειμένων στη γλώσσα-στόχο, τις δραστηριότητες γραμματικής και λεξιλογίου και τις κοινωνικές διευκολύνσεις κατά τη συγγραφή διαφόρων ειδών κειμένων.



Η *κοινωνική-εποικοδομιστική παιδαγωγική*, η οποία επίσης προέρχεται από τις θεωρίες του Vygotsky, εστιάζει στη σημασία των αλληλεπιδράσεων μεταξύ δασκάλου-μαθητή και μαθητών μεταξύ τους στην ανάπτυξη ικανοτήτων σκέψης ανώτερης τάξης. Τονίζει το ρόλο της αξιοποίησης της εμπειρίας, της βιωματικής και συνεργατικής μάθησης και τη συμβολή τους στη συν-οικοδόμηση της γνώσης και της κατανόησης από τους μαθητές.

Η *μετασχηματιστική παιδαγωγική* ακολουθεί τον παιδαγωγικό προσανατολισμό της εποικοδομιστικής παιδαγωγικής. Κι εδώ η γνώση είναι καταλυτική και η μάθηση είναι κοινή διεπιδραστική κατασκευή μέσω κριτικής διερεύνησης. Εντούτοις, η μετασχηματιστική παιδαγωγική εστιάζει στις κοινωνικές πραγματικότητες που σχετίζονται με τις ατομικές και συλλογικές εμπειρίες των μαθητών και χρησιμοποιείται η συνεργατική κριτική έρευνα, προκειμένου να συνδεθεί το περιεχόμενο των μαθημάτων με αυτές. Αναλύονται ευρύτερα κοινωνικά ζητήματα, σχετικά με τις ζωές των μαθητών, οι οποίοι ενθαρρύνονται να συζητήσουν τους τρόπους με τους οποίους οι κοινωνικές πραγματικότητες μπορούν να αλλάξουν μέσω της κοινωνικής δράσης και της δημοκρατικής συμμετοχής (Cummins & Sayers, 1995). Ο γραμματισμός που αναπτύσσουν οι μαθητές δεν είναι λειτουργικός ή πολιτιστικά προσδιορισμένος, αλλά υπερβαίνει αυτούς τους δύο τύπους γραμματισμού και καθιστά τους μαθητές ικανούς να αναπτύξουν κριτικό γραμματισμό. Ενώ η χρήση των ΤΠΕ μέσα σε αυτόν τον προσανατολισμό είναι ακόμα σχετικά ασυνήθιστη σε σύγκριση με τη χρήση τους υπό το πρίσμα της εποικοδομιστικής αντίληψης, οι Κοινότητες Μάθησης προωθούν τέτοιου είδους δραστηριότητες. Οι Cummins & Sayers (1995) θεωρούν τη μετασχηματιστική παιδαγωγική βασική στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων των παγκόσμιων δικτύων μάθησης.

## 1.5 Οι ΤΠΕ ως πεδίο της μάθησης και της διδασκαλίας

### 1.5.1 Επικρατούσες τάσεις κατά το σχεδιασμό Διαδικτυακών Μαθησιακών Περιβαλλόντων

Η ενσωμάτωση των πολυμέσων στη διδακτική πράξη μπορεί να ομαδοποιηθεί σε δύο τάσεις: την παραδοσιακή - τεχνοκρατική και τη μαθητοκεντρική- γνωσιακή (Mayer, 2001). Η καθεμιά από αυτές παρουσιάζει διαφορετικές επιστημολογικές παραδοχές για τη φύση του εκπαιδευόμενου και δίνει διαφορετικές ερμηνείες για τις διαδικασίες και συνθήκες μάθησης και ανάπτυξης. Έτσι, η κάθε μια παραπέμπει σε συγκεκριμένες αρχές και πρακτικές οργάνωσης του μαθησιακού περιβάλλοντος.

Η *τεχνοκρατική τάση* (ο σχεδιασμός βάσει της απόκτησης της γνώσης) βασίζεται στον τρόπο αξιοποίησης των δυνατοτήτων, των προοπτικών και των πλεονεκτημάτων των πιο πρόσφατων και νέων τεχνολογικών επινοήσεων και προϊόντων, με απώτερο στόχο την ελκυστικότερη, αποτελεσματικότερη και όσο το δυνατόν πιο

αλληλεπιδραστική παρουσίαση των πληροφοριών (Mayer, 2001).

Για την επίτευξη του παραπάνω στόχου χρησιμοποιείται ό,τι πιο νέο, σύγχρονο και εντυπωσιακό, γιατί θεωρείται ότι η ελκυστική πληροφορία μπορεί να κάνει την επικοινωνία πιο ενδιαφέρουσα και δημιουργική. Η γνώση θεωρείται από τους υποστηρικτές αυτής της τάσης κάτι το σταθερό και ως τέτοια μπορεί να μετακινηθεί και να μεταφερθεί από το ένα μέρος σε άλλο, από τον έναν άνθρωπο στον άλλο ή από την οθόνη του υπολογιστή στον εκπαιδευόμενο. Ο ρόλος του εκπαιδευόμενου είναι παθητικός, ελέγχεται πλήρως από το περιβάλλον και περιορίζεται στο να ακολουθεί πιστά και να υπακούει στις οδηγίες που του δίνονται. Το έργο του επικεντρώνεται στο να αποθηκεύει και να ανακαλεί τη γνώση, όποτε του ζητείται. Ο ρόλος του δασκάλου έγκειται στο να παρουσιάσει τη γνώση όσο γίνεται πιο ελκυστικά, χρησιμοποιώντας τα μέσα που έχει στη διάθεσή του.

Όμως, η παρουσίαση απλώς των πληροφοριών από τον υπολογιστή δε φαίνεται να βελτιώνει, όπως δείχνουν ερευνητικά δεδομένα, τα μαθησιακά αποτελέσματα. Η προσπάθεια να γίνει η πληροφορία ελκυστική και ενδιαφέρουσα θέτει μάλλον τεράστιες απαιτήσεις για τη διαχείρισή της από τον εκπαιδευόμενο, καθώς υπερφορτώνει το γνωστικό του σύστημα και ελαχιστοποιεί τα περιθώρια αποτελεσματικής επεξεργασίας της (Schnotz et al., 1999). Αυτό που μάλλον συμβαίνει είναι ότι ο εκπαιδευόμενος «πνίγεται» μέσα στον τεράστιο όγκο οπικών/εικονικών και λεκτικών/ακουστικών πληροφοριών - «ζιζανίων» - που δέχεται με αποτέλεσμα να αδυνατεί όχι μόνο να δομήσει λεκτικά και εικονικά σχήματα ή μοντέλα αλλά και να τα συσχετίσει, να τα αναδομήσει και να τα αποδομήσει, στην προσπάθειά του να δώσει νόημα στις πληροφορίες που του παρουσιάζονται και να παραγάγει νέα γνώση (Schnotz, 2003). Οι ανάγκες του εκπαιδευόμενου, οι γνώσεις και οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών για τη χρήση των πολυμέσων ως γνωσιακών εργαλείων, ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και οι δυσκολίες προσαρμογής του εκπαιδευτικού συστήματος δε λαμβάνονται υπόψη, με αποτέλεσμα τον ενθουσιασμό να διαδέχεται η απογοήτευση και να ενισχύεται η τάση επιστροφής στα παλιά και δοκιμασμένα (Σολομωνίδου, 2006).

Συμπερασματικά, θα μπορούσε να λεχθεί πως ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής τεχνολογίας μέσα σ' αυτό το πλαίσιο είχε καθοδηγηθεί από την πρόοδο της τεχνολογίας και ελάχιστα από τις προόδους και εξελίξεις που είχαν γίνει στην Ψυχολογία της μάθησης και της διαδικασίας δόμησης των νέων γνώσεων (Βοσνιάδου, 2006). Τα αδιέξοδα από την παραπάνω προσέγγιση προσπάθησε να αντιμετωπίσει η τάση που προέρχεται από το χώρο της Γνωσιακής Επιστήμης και είναι γνωστή στο πεδίο ως μαθητοκεντρική τάση, βάσει της οποίας σχεδιάστηκε και το συγκεκριμένο περιβάλλον.

Η **μαθητοκεντρική - γνωσιακή τάση** (σχεδιασμός και ανάπτυξη βάσει της δόμησης της γνώσης) βασίζεται στην παροχή βοήθειας, διευκόλυνσης και υποστήριξης του εκπαιδευόμενου να δομήσει τη γνώση, να κατασκευάσει ο ίδιος κατανοητές αναπαραστάσεις με βάση τις παρουσιαζόμενες πληροφορίες και να δώσει νόημα σε αυτές. Σε αντίθεση με την προηγούμενη, η δομιστική αυτή τάση θεωρεί

ότι η γνώση δομείται προσωπικά από τον εκπαιδευόμενο στην προσπάθειά του να δώσει νόημα στις παρουσιαζόμενες πληροφορίες (Mayer, 2001). Ο εκπαιδευόμενος παίζει ενεργητικό ρόλο και είναι αυτός που θα επιλέξει με ποια πληροφορία θα ασχοληθεί και το βαθμό επεξεργασίας της. Η προγενέστερη γνώση, οι προηγούμενες εμπειρίες, οι στόχοι που έχει θέσει, η τρέχουσα ψυχοσυναισθηματική και σωματική κατάσταση, το μαθησιακό προφίλ και οι μεταγνωσιακές γνώσεις και δεξιότητες είναι μερικοί από τους πιο βασικούς παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν τον τρόπο δόμησης των πληροφοριών από τον εκπαιδευόμενο (Scardamalia & Bereiter, 1994). Ο ρόλος του εκπαιδευόμενου εστιάζεται στο να κατασκευάσει με βάση τις παρουσιαζόμενες πληροφορίες το νόημα και να ενσωματώσει τη νέα πληροφορία σε κατανοητές νοητικές αναπαραστάσεις.

Ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη μαθησιακών περιβαλλόντων μπορεί να θεωρηθεί, σύμφωνα με τις τρέχουσες απόψεις της Γνωσιακής Ψυχολογίας, ως μια διαδικασία σύγκρισης ανάμεσα στο κόστος και τα ενδεχόμενα οφέλη. Τα οφέλη προσδιορίζονται σε σχέση με τις επιδράσεις που έχουν στη μαθησιακή διαδικασία και τα κίνητρα των μαθητών και το κόστος σε σχέση με το χρόνο, τα χρήματα και την προσπάθεια που απαιτούνται για τη υλοποίηση των μαθησιακών περιβαλλόντων (Collins, 2006).

Έργο του σχεδιασμού δεν είναι απλά η παρουσίαση των πληροφοριών αλλά η παροχή των κατάλληλων νύξεων, υποστηρίξεων, παροτρύνσεων και διευκολύνσεων, για να μπορεί ο εκπαιδευόμενος να επεξεργάζεται όσο γίνεται πιο αποτελεσματικά το συγκεκριμένο θέμα (Βοσνιάδου, 2006), και η δημιουργία συνθηκών μεταφοράς των νέων γνώσεων και δεξιοτήτων σε νέες προβληματικές καταστάσεις (Salomon & Perkins, 1998).

Στο πλαίσιο της δεύτερης τάσης αναπτύχθηκαν διάφορες θεωρίες, όπως η Θεωρία Διπλής Κωδικοποίησης (Pavio, 1986), η Θεωρία του Γνωστικού Φορτίου (Sweller, 1994) και η Γνωστική Θεωρία για την Πολυμεσική Μάθηση (Mayer, 2001). Κοινά χαρακτηριστικά των παραπάνω θεωριών, τα οποία επηρέασαν σημαντικά το σχεδιασμό του ηλεκτρονικού μας περιβάλλοντος, είναι: (α) η επεξεργασία των οπικών και ακουστικών πληροφοριών με διαφορετικά κανάλια, (β) η περιορισμένη δυνατότητα επεξεργασίας κάθε καναλιού και (γ) ο ενεργητικός ρόλος του εκπαιδευόμενου στην επεξεργασία της οπικής και ακουστικής πληροφορίας.

### *1.5.1.1 Μοντέλα Επεξεργασίας οπικών και λεκτικών πληροφοριών*

Η εικόνα, το κείμενο (προφορικό - γραπτό) και ο εκπαιδευόμενος συνθέτουν ένα πεδίο στο οποίο ο εκπαιδευόμενος είναι ο νοηματοδότης (Flower, 1994), ο οποίος δε λειτουργεί στο κενό αλλά είναι δυναμικά εμπλεκόμενος με το περιεχόμενο του μηνύματος τόσο το καταστασιακό, το οποίο συμπεριλαμβάνει το ακροατήριό του, όσο και το ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, το οποίο είναι

καθοριστικό για τη συγκρότηση της ταυτότητάς του (Γεωργακοπούλου & Γούτσος 1999). Η σύνθεση του μηνύματος είναι μια δυναμική αλληλεπίδραση του εκπαιδευόμενου, του ακροατηρίου, των συνθηκών επικοινωνίας και των διαθέσιμων μέσων κατά την επικοινωνιακή περίσταση.

Δεν υπάρχει συμφωνία ανάμεσα στους ερευνητές για το μοντέλο με το οποίο ο εκπαιδευόμενος επεξεργάζεται τις παρουσιαζόμενες οπτικές και λεκτικές πληροφορίες. Τα δύο μοντέλα που παρουσιάζονται παρακάτω έχουν τύχει ιδιαίτερης προσοχής, εφόσον και τα δύο στηρίζονται σε ερευνητικά δεδομένα. Το πρώτο είναι το ολοκληρωμένο μοντέλο κατανόησης κειμένων και εικόνας (*integrated comprehension of text and pictures*) του Schnotz (2005) και το δεύτερο αυτό που προκύπτει από τη γνωστική θεωρία για την πολυμεσική μάθηση (*cognitive theory of multimedia learning*) του Mayer (2001).

#### *1.5.1.1.1 Το ολοκληρωμένο μοντέλο κατανόησης κειμένων και εικόνας (integrated comprehension of text and pictures)*

Βασιζόμενος στη θεωρία της διπλής κωδικοποίησης (Paivio, 2001), στη θεωρία του Baddeley (1986) περί εργαζόμενης μνήμης και στα τρέχοντα ερευνητικά δεδομένα περί πολλαπλών νοητικών αναπαραστάσεων ο Schnotz (2005) ανέπτυξε το **ολοκληρωμένο μοντέλο κατανόησης κειμένων και εικόνας** (*integrated comprehension of text and pictures*). Το μοντέλο αυτό αποδέχεται ότι για την κατανόηση ενός κειμένου και μιας εικόνας ο εκπαιδευόμενος ενεργοποιεί τη μνήμη εργασίας, τη μακρόχρονη μνήμη και τους αντίστοιχους αισθητήριους καταγραφείς. Οι λεκτικές (προφορικός και γραπτός λόγος) και οι εικονικές (οπτικές εικόνες και ακουστικές εικόνες) πληροφορίες μεταφέρονται στη μνήμη εργασίας μέσω του οπτικού και ακουστικού καναλιού για επεξεργασία σε αντιληπτικό επίπεδο. Επίσης, το ολοκληρωμένο μοντέλο κατανόησης κειμένων και εικόνας προϋποθέτει την περιορισμένη ικανότητα επεξεργασίας και αποθήκευσης των πληροφοριών στη βραχύχρονη μνήμη τόσο από το οπτικό κανάλι, το οποίο επεξεργάζεται τις πληροφορίες από τις οπτικές εικόνες και από το γραπτό κείμενο, όσο και από το ακουστικό κανάλι, το οποίο επεξεργάζεται τον προφορικό λόγο και τις ηχητικές εικόνες.

Η κατανόηση κειμένων σύμφωνα με το μοντέλο του Schnotz (2005) λαμβάνει χώρα, όταν η οπτική-λεκτική πληροφορία φθάνει στο οπτικό όργανο. Καθώς προωθείται μέσω του οπτικού καναλιού στην οπτική μνήμη εργασίας, ο εκπαιδευόμενος σχηματίζει την επιφανειακή αναπαράσταση του κειμένου. Στην οπτική μνήμη εργασίας ένα φίλτρο επιλέγει τις λεκτικές πληροφορίες και μέσω του λεκτικού καναλιού τις προωθεί στην προτασιακή μνήμη εργασίας, όπου πυροδοτεί το σχηματισμό των ανάλογων αναπαραστάσεων. Αυτές με τη σειρά τους πυροδοτούν τη δόμηση ή την ολοκλήρωση ενός νοητικού μοντέλου.

Ανάλογες είναι οι διαδικασίες τις οποίες προσδιορίζει το συγκεκριμένο μοντέλο

και για την κατανόηση του προφορικού λόγου. Όταν η ακουστική πληροφορία φθάνει στο ακουστικό όργανο, προωθείται μέσω του ακουστικού καναλιού στην ακουστική μνήμη εργασίας. Ένα φίλτρο επιλέγει τις λεκτικές πληροφορίες και μέσω του λεκτικού καναλιού τις προωθεί στην προτασιακή μνήμη, όπου προκύπτει ο σχηματισμός των ανάλογων αναπαραστάσεων. Αυτές με τη σειρά τους πυροδοτούν τη δόμηση ή την ολοκλήρωση ενός νοητικού μοντέλου. Είναι φανερό ότι η διαδικασία κατανόησης, είτε πρόκειται για γραπτό κείμενο είτε για προφορικό λόγο, είναι η ίδια.

Στο μοντέλο ολοκληρωμένης κατανόησης κειμένου και εικόνας η επεξεργασία των πληροφοριών γίνεται σε ευδιάκριτα επίπεδα. Στο *αντιληπτικό* επίπεδο η πληροφορία μεταφέρεται από το περιβάλλον στη μνήμη εργασίας και χαρακτηρίζεται από τη λειτουργία των αισθητηρίων καναλιών. Στο *γνωστικό* επίπεδο, το οποίο είναι και το πιο απαιτητικό, η επεξεργασία γίνεται πλέον στη μνήμη εργασίας και με την παρέμβαση της ενεργητικής και προϋπάρχουσας γνώσης που είναι αποθηκευμένη σ' αυτή (Schnotz, 2003).

#### *1.5.1.1.2 Η γνωστική θεωρία για τη πολυμεσική μάθηση (cognitive theory of multimedia learning)*

Έχει τονιστεί και αλλού ότι δεν υπάρχει συμφωνία μεταξύ των ερευνητών για τα μοντέλα επεξεργασίας των πληροφοριών. Έτσι, για τη σχέση κειμένου - εικόνας - εκπαιδευόμενου ο Mayer (2001) περιγράφει ένα άλλο μοντέλο επεξεργασίας των πληροφοριών υπό το πρίσμα των γνωστικών θεωριών. Σύμφωνα με το παραπάνω μοντέλο - *γνωστική θεωρία για την πολυμεσική μάθηση (cognitive theory of multimedia learning)* - οι εικόνες και οι λέξεις από τον εξωτερικό κόσμο φθάνουν στο άτομο και μέσα από τα αισθητήρια όργανα της όρασης και της ακοής.

Η αισθητηριακή μνήμη επιτρέπει τόσο στις εικόνες και στο γραπτό κείμενο όσο και στις λέξεις (προφορικός λόγος) να διατηρηθούν για εξαιρετικά λίγο χρονικό διάστημα στην οπτική ή ακουστική αισθητηριακή μνήμη αντίστοιχα. Η μνήμη εργασίας χρησιμοποιείται για την προσωρινή διατήρηση των πληροφοριών και στη συνέχεια για τη σκόπιμη επεξεργασία τους. Έτσι, το άτομο έχει τη δυνατότητα, καθώς προσεγγίζει ένα κείμενο, να διατηρεί στη μνήμη εργασίας για ελάχιστο χρονικό διάστημα μερικές λέξεις κάθε φορά ή καθώς προσεγγίζει μια εικόνα μπορεί και διατηρεί ορισμένα στοιχεία της. Οι ακατέργαστες πληροφορίες (ακουστικές - οπτικές) έρχονται μέσω των αντίστοιχων αισθητηρίων οργάνων στη μνήμη εργασίας για περαιτέρω επεξεργασία και δόμηση της νέας γνώσης. Με αυτό τον τρόπο το άτομο κατασκευάζει εικονογραφικές (περιέχουν και χωρικές πληροφορίες) και λεκτικές αναπαραστάσεις. Σύμφωνα με τους Mayer, Heiser & Lonn (2001) στη μνήμη εργασίας οι διάφοροι ήχοι μπορούν να μετατραπούν σε οπτική αναπαράσταση (π.χ. το άτομο καθώς ακούει τη λέξη «παπαγάλος» να σχηματίζει τη νοητική οπτική εικόνα ενός «παπαγάλου»). Επίσης, αντίστοιχη μετατροπή μπορεί να συμβεί

με τις εικόνες. Το άτομο μπορεί να βλέπει μία εικόνα και να την αναπαριστά με μία λέξη (π.χ. την εικόνα ενός παπαγάλου και να την αναπαριστά με τη λέξη «παπαγάλος»).

Στη συνέχεια, κατά την εμπρόθετη επεξεργασία των πληροφοριών στη μνήμη εργασίας, η οποία δεν πρέπει να θεωρηθεί αυστηρά γραμμική αλλά δυναμική, ο εκπαιδευόμενος προβαίνει στην εκτέλεση ιδιαίτερα απαιτητικών γνωστικών διαδικασιών. Οι διαδικασίες αυτές σύμφωνα με το Mayer (Mayer, 2001, Mayer et al., 2003) είναι:

- **Η επιλογή των σημαντικών λέξεων** για επεξεργασία από τη λεκτική μνήμη εργασίας. Ο εκπαιδευόμενος συγκεντρώνει την προσοχή του, για να δημιουργήσει τους ήχους στη μνήμη εργασίας.
- **Η επιλογή των σημαντικών εικόνων** για επεξεργασία από την οπτική μνήμη εργασίας. Ο εκπαιδευόμενος συγκεντρώνει την προσοχή του, για να δημιουργήσει τις εικόνες στη μνήμη εργασίας.
- **Η οργάνωση των επιλεγμένων λέξεων** για τη δημιουργία λεκτικών μοντέλων μέσω της δόμησης συνδέσεων ανάμεσα στις επιλεγμένες λέξεις στη μνήμη εργασίας.
- **Η οργάνωση των επιλεγμένων εικόνων** για τη δημιουργία εικονικών μοντέλων μέσω της δόμησης συνδέσεων ανάμεσα στις επιλεγμένες εικόνες στη μνήμη εργασίας.
- **Η ενσωμάτωση** των εικονογραφικών και λεκτικών αναπαραστάσεων μεταξύ τους και με την προγενέστερη γνώση μέσω συνδέσεων στη μνήμη εργασίας.

Η αναγκαιότητα της επιλογής των σημαντικών λέξεων τονίζεται από την βασική παραδοχή του συγκεκριμένου μοντέλου περί περιορισμένης ικανότητας επεξεργασίας της μνήμης εργασίας.

Το σημαντικό σύμφωνα με το Mayer (2001) είναι ότι ο εκπαιδευόμενος **δεν κατασκευάζει** δύο χωριστές αναπαραστάσεις αλλά μια ολοκληρωμένη, όπου τα αντίστοιχα στοιχεία της μιας, καθώς και οι μεταξύ τους σχέσεις, απεικονίζονται μέσα στην άλλη. Με άλλα λόγια, οι εισερχόμενες στη μνήμη εργασίας εικονογραφικές και λεκτικές αναπαραστάσεις μέσω του κατάλληλου συνδυασμού ενσωματώνονται σε μια. Η διαδικασία της ενσωμάτωσης προϋποθέτει ακόμα και την επεξεργασία που γίνεται βάσει της προγενέστερης γνώσης για το σχηματισμό μιας ολοκληρωμένης αναπαράστασης.

#### 1.5.1.1.3 Σύγκριση των δύο μοντέλων

Σύμφωνα με το Schnotz (2005) και τα δύο μοντέλα βασίζονται στην παραδοχή ότι η μνήμη παρουσιάζει μια συγκεκριμένη αρχιτεκτονική με διαφορετικά μνημονικά συστήματα, τα οποία λειτουργούν δυναμικά και επηρεάζουν το ένα το άλλο. Στα δύο μοντέλα τονίζεται ο *διακριτός ρόλος* και η σημασία της μακρόχρονης μνή-

μης, της μνήμης εργασίας και της αισθητηριακής μνήμης.

Επίσης, και τα δύο μοντέλα προϋποθέτουν την *περιορισμένη ικανότητα* επεξεργασίας της μνήμης εργασίας, καθώς και την ύπαρξη δύο καναλιών πρόσληψης, επεξεργασίας και αποθήκευσης των πληροφοριών σύμφωνα με τη θεωρία της διπλής κωδικοποίησης του Ραϊβίο (Sadoski & Pivio, 2001). Τόσο το λεκτικό/ ακουστικό όσο και το οπτικό/εικονικό κανάλι δεν μπορούν να επεξεργαστούν απεριόριστο αριθμό πληροφοριών (Μπαμπλέκου, 2003, Mayer, Heiser, & Lonn, 2001).

Τέλος, και τα δύο μοντέλα υποστηρίζουν ότι η αποτελεσματική μάθηση απαιτεί *ουσιαστική γνωστική επεξεργασία* των πληροφοριών και στα δύο κανάλια. Ο εκπαιδευόμενος θα πρέπει να έχει το χρόνο και τη δυνατότητα να επιλέγει, να οργανώνει και να ενσωματώνει τις πληροφορίες στις προϋπάρχουσες γνώσεις, γεγονός που υποδηλώνει ως προϋπόθεση ουσιώδη για την επεξεργασία των πληροφοριών και από τα δύο κανάλια επεξεργασίας την ενεργητική εμπλοκή του εκπαιδευόμενου (Moreno & Mayer, 2002).

Τέλος, τόσο το μοντέλο του Schnotz (2005) όσο και αυτό του Mayer (2001) για την ενεργητική και ουσιαστική επεξεργασία των πληροφοριών προϋποθέτουν και θεωρούν δεδομένες τις βασικές λειτουργίες της μεταγνώσης, δηλαδή της σκόπιμης και εμπρόθετης παρακολούθησης και του ελέγχου από τον εκπαιδευόμενο του γνωστικού του συστήματος. Ερευνητικά δεδομένα, όμως, καταδεικνύουν ότι οι παραπάνω λειτουργίες δεν είναι δεδομένες και για το λόγο αυτό κρίνεται απαραίτητο τα μαθησιακά περιβάλλοντα να παρέχουν τις κατάλληλες νύξεις και οδηγίες, οι οποίες θα διευκολύνουν το μαθητή να δομεί τις αναγκαίες μεταγνωσιακές δεξιότητες (Son & Schwartz, 2002, Dunlosky & Hertzog, 1998, Flower, 1994, Salomon & Perkins, 1998).

Παρακάτω περιγράφονται οι βασικές αρχές ανάπτυξης της μεταγνώσης κατά το σχεδιασμό περιβαλλόντων μάθησης με τη χρήση πολυμεσικών εφαρμογών.

#### 1.5.1.1.4 Διδακτικές εφαρμογές

Σύμφωνα με τα παραπάνω μοντέλα επεξεργασίας πληροφοριών και τις έρευνες σχετικά με την ανάπτυξη των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων θα πρέπει κατά το σχεδιασμό υπερμεσικών περιβαλλόντων μάθησης να λαμβάνονται υπόψη οι παρακάτω βασικές αρχές:

α) Παρουσίαση των πληροφοριών ταυτόχρονα με λέξεις και εικόνες και όχι με λέξεις ή εικόνες χωριστά (Πολυμεσική αρχή - *multimedia principle*). Σύμφωνα με την πολυμεσική αρχή η πληροφορία μεταφέρεται, τίθεται σε επεξεργασία και διατηρείται καλύτερα από τον εκπαιδευόμενο, αν το διδακτικό περιβάλλον εμπλέκει κατά την παρουσίαση της ταυτόχρονα τις λέξεις με τις εικόνες (Mayer, 2001).

β) Παρουσίαση των πληροφοριών με αφήγηση και γραφικά και όχι με κείμενο και με γραφικά (αρχή της προσαρμοστικότητας - *modality principle*). Η αρχή της

προσαρμοστικότητας, η οποία εξειδικεύει την πολυμεσική αρχή, προτείνει αντί να παρουσιάζονται οι πληροφορίες μέσω μιας φόρμας (οπτικής ή ακουστικής) να παρουσιάζονται με συνδυασμό οπτικής φόρμας (κινούμενα σχέδια) και ακουστικής φόρμας (προφορικό κείμενο) (π.χ. με κινούμενα σχέδια και με συνοδεία προφορικού κειμένου) (Mayer & Moreno, 2003).

γ) Παρουσίαση των πληροφοριών με αφήγηση και γραφικά και όχι με αφήγηση, γραφικά και κείμενο (αρχή του πλεονασμού - *redundancy principle*). Σύμφωνα με την αρχή αυτή οι πλεονάζουσες πληροφορίες που εμπλέκονται κατά τη μάθηση αντί να διευκολύνουν, επιβαρύνουν γνωστικά το εκπαιδευόμενο (Mayer et al., 2001). Ο Schnotz (2005) εξειδικεύοντας την παραπάνω αρχή, υποστηρίζει πως, αν οι μαθητές διαθέτουν επαρκείς προγενέστερες γνώσεις και γνωστικές δεξιότητες για τη δόμηση της νοητικής αναπαράστασης, τότε η πληροφόρηση με τη χρήση μιας φόρμας (κείμενο/ εικόνα) είναι προτιμότερη από τη χρήση και των δύο μαζί.

δ) Λιτότητα στην παρουσίαση, δηλαδή απαλλαγή της παρουσίασης από περιττές λεκτικές και οπτικές πληροφορίες (αρχή της συνοχής - *coherence principle*). Η αρχή της συνοχής τονίζει την αναγκαιότητα κατά την πολυμεσική διδασκαλία για παρουσίαση μόνο των απαραίτητων πληροφοριών, χωρίς τη συνοδεία περιττών κειμένων, εικόνων και ήχων (Moreno & Mayer, 2002).

ε) Παροχή των κατάλληλων νύξεων, οι οποίες κατευθύνουν την προσοχή του εκπαιδευόμενου στην ουσιαστικότερη επεξεργασία των πληροφοριών (αρχή της σηματοδότησης - *signaling principle*) (Mayer, 2001). Η εμπλοκή του εκπαιδευόμενου, όσο γίνεται πιο δυναμικά, στις παρουσιαζόμενες πληροφορίες και η ανάπτυξη των μεταγνωσιακών του δεξιοτήτων αποτελεί βασικό στόχο κάθε σύγχρονης διδακτικής παρέμβασης, η οποία στοχεύει, μεταξύ των άλλων, και στη μαθησιακή του αυτονομία (Salomon, 1990). Εκτός από τις κοινωνικές νύξεις που προτείνει ο Mayer (2001) για την ανάπτυξη των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων είναι αναγκαίο το υπερμεσικό περιβάλλον να παρέχει και τις αναγκαίες **διαδικαστικές διευκολύνσεις** (Scardamalia & Bereiter, 1994). Οι διευκολύνσεις αυτές μπορεί να πάρουν τη μορφή:

- **μνημονικής υποστήριξης**, που διευκολύνει την ενεργητικότερη εμπλοκή του εκπαιδευόμενου,
- **ερεθισμάτων υψηλού επιπέδου**, τα οποία βοηθούν τους εκπαιδευόμενους και κυρίως τους «αρχάριους» στην παρακολούθηση και στον έλεγχο των φάσεων επεξεργασίας των πληροφοριών (δηλ. στην επιλογή των κατάλληλων λέξεων ή εικόνων, στην οργάνωση και στη δημιουργία των κατάλληλων νοητικών μοντέλων και τέλος στην ενσωμάτωσή τους στις προϋπάρχουσες γνώσεις) και
- **συγκεκριμένων μεταγνωσιακών και αυτορρυθμιστικών οδηγιών**, οι οποίες θα οδηγούν σε μαθησιακή αυτονομία.

στ) Ταυτόχρονη χρονική και χωρική παρουσίαση των οπικών και λεκτικών οδηγιών (αρχή της συνάφειας ή της εγγύτητας - *contiguity principle*). Η μάθηση, η



διατήρηση και η μεταφορά των πληροφοριών σύμφωνα με την αρχή της εγγύτητας είναι αποτελεσματικότερη, όταν τα σχετικά κείμενα ή οι αφηγήσεις με τις ανάλογες εικόνες ή τα κινούμενα σχέδια παρουσιάζονται ταυτόχρονα στους μαθητές, καθώς μειώνει σημαντικά το γνωστικό φορτίο επεξεργασίας τους (Mayer, 2001, Doolittle, et al., 2005, Mayer et al., 2001). Όπου δεν είναι δυνατή η ταυτόχρονη παρουσίαση, τότε σύμφωνα με το μοντέλο του Schnotz είναι αποτελεσματικότερο να προηγείται η εικόνα, λόγω της δυναμικής και κατακλυσμιαίας πληροφόρησης που παρέχει, και να έπεται το κείμενο, το οποίο απαιτεί γραμμική επεξεργασία (Αρχή της διαδοχής εικόνας - κειμένου - Picture-text sequencing principle).

z) Σύνομη παρουσίαση και έλεγχος της πληροφορίας από τον εκπαιδευόμενο (αρχή της κατάτμησης - segmentation principle). Η αρχή της κατάτμησης υποδηλώνει πως οι μαθητές μαθαίνουν και διατηρούν την πληροφορία στη μνήμη τους αποτελεσματικότερα, αν το μαθησιακό περιβάλλον τους παρέχει σύνομη και συγκεκριμένη οπτική και ακουστική πληροφόρηση και όχι μακροσκελείς αφηγήσεις (λεκτικές και οπτικές) (Mayer & Moreno 2003). Για την άσκηση ποιοτικότερου ελέγχου στις παρεχόμενες λεκτικές πληροφορίες σύμφωνα με τους Sweller (2005) και Schnotz (2005) είναι προτιμότερο αυτές να παρουσιάζονται με τη μορφή γραπτού κειμένου αντί αφήγησης. Το γραπτό κείμενο επιτρέπει στο μαθητή να ασκεί περισσότερο έλεγχο όπου το κείμενο είναι δύσκολο ή οι μαθητές έχουν ελλείψεις γνώσεις αλλά επαρκείς μεταγνωσιακές δεξιότητες. Στην περίπτωση αυτή ο συνδυασμός γραπτού κειμένου και στατικής εικόνα είναι προτιμότερος από τη χρήση αφήγησης και κινούμενων εικόνων.

## 1.6 Διαφοροποίηση στη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας

Από τα τέλη ήδη του 19<sup>ου</sup> αιώνα και τις αρχές του 20<sup>ου</sup> και στο πλαίσιο της προοδευτικής και μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής αμφισβητήθηκε η ομοιόμορφη αντιμετώπιση των μαθητών μιας τάξης και η αδιαφορία για τις ιδιαιτερότητές τους. Βασική επιδίωξη -αλλά και δικαίωμα συνάμα των μαθητών- θεωρήθηκε ο σεβασμός των ατομικών διαφορών και η ισότητα ευκαιριών σε όλους, ως μια αντισταθμιστική προς την «καθολική» μέθοδο διδασκαλίας αγωγή και η κατάκτηση της γνώσης μέσα από τη διαφοροποίηση και την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες, τις ικανότητες, τις αδυναμίες και τα ενδιαφέροντα κάθε μαθητή (Κανάκης, 2007).

Ως διαφοροποιημένη διδασκαλία ορίζεται η διδακτική προσέγγιση κατά την οποία η διδασκαλία και η μάθηση οργανώνονται με βάση μια ποικιλία μέσων και διαδικασιών, ώστε να προσαρμόζονται και να ανταποκρίνονται στις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών, τις ικανότητες, τις επιδόσεις τους, τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις τους με στόχο τόσο την προσωπική τους ανάπτυξη όσο και την απόκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων (Κανάκης, 2007, Κουτσελίνη, 2006). Η Tomlinson (2003) την αντιλαμβάνεται ως τρόπο σκέψης για τη διδασκαλία και τη

μάθηση, σύμφωνα με τον οποίο η διδασκαλία εκκινεί από το σημείο που βρίσκονται οι μαθητές, παρά οργανώνεται βάσει ενός προκαθορισμένου σχέδιο δράσης. Κοντολογίς, η διαφοροποίηση λαμβάνει χώρα, όταν ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει τη διδασκαλία του με βάση την ποικιλία των μαθητών της τάξης του (Tomlinson, 2001).

Κύριες μορφές διαφοροποίησης είναι η εξωτερική και η εσωτερική: η πρώτη επιμερίζεται σε διασχολική, η οποία αναφέρεται σε τύπους και είδη σχολείων και ενδοσχολική που αναφέρεται μεταξύ τάξεων εντός του ίδιου σχολείου. Η δεύτερη αναφέρεται στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης εντός μιας σχολικής τάξης. Το ενδιαφέρον μας στη συγκεκριμένη περίπτωση αναφέρεται στην τελευταία.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν ταυτίζεται με την ατομική (ένα προς ένα) ή εξατομικευμένη. Ο ευέλικτος χαρακτήρας της της επιτρέπει να αξιοποιεί πολλές μεθόδους διδασκαλίας, όπως τη διδασκαλία για ολόκληρη την τάξη, την ομαδική εργασία μεταξύ ανομοιογενών ή ομοιογενών ομάδων, τα εταιρικά σχήματα (δύαδες) και την ατομική-εξατομικευμένη εργασία, αν πρόκειται για μαθητές προικισμένους ή μαθητές με ιδιαίτερα ελλείμματα (Παντελιάδου, 2008, Tomlinson, 2004).

Οι λόγοι που επιβάλλουν τη διαφοροποίηση είναι πολλοί. Από μια *κοινωνική οπτική* επιβάλλεται από τη ραγδαία ανάπτυξη της γνώσης στο σύγχρονο κόσμο, την τεχνολογική εξέλιξη και τις δομικές αλλαγές που αυτή συνεπάγεται στην επαγγελματική ζωή των ατόμων, που φαίνεται όλο και περισσότερο ότι δε θα περιορίζεται σε ένα επάγγελμα, και από την πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της σύγχρονης κοινωνίας. Σε αυτές τις συνθήκες η γνώση από «αδρανή», εγκεφαλική και αποκομμένη από τη ζωή, επιβάλλεται να μετουσιωθεί σε γνώση «ευφυή και εύχρηστη», ζωντανή και πρακτικά ωφέλιμη. Ο μαθητής πρέπει να «μαθαίνει πώς να μαθαίνει» και να αποκτήσει ευπροσάρμοστες γνώσεις και δεξιότητες. Επιβάλλεται, ακόμα, ο σεβασμός στην πολιτισμική ετερότητα και η καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως της συνεργασίας, της διαπροσωπικής επικοινωνίας και της επίλυσης με τρόπο διαλογικό των συγκρούσεων. Σε τέτοιες συνθήκες και το σχολείο θα πρέπει να δίνει σε όλους τους μαθητές χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς την ευκαιρία να αποκτήσουν εμπειρίες, ικανότητα κριτικής σκέψης και γνώσεις βαθιάς κατανόησης της πραγματικότητας που τους περιβάλλει.

Από μια *παιδαγωγική οπτική* η διαφοροποίηση υπαγορεύεται από την υποχρέωση του σχολείου –εννοώντας το σχολείο με δημοκρατικό προσανατολισμό– να προάγει τις εγγενείς πνευματικές και ψυχικές ικανότητες του ατόμου και να τις μετατρέπει σε δεξιότητες που το καθιστούν ικανό να κρίνει, να λαμβάνει ατομικές και συλλογικές αποφάσεις και να συμμετέχει στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

Από μια *ψυχολογική οπτική*, τέλος, και ειδικότερα από εκείνη του κονστρουκτιβισμού, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας ανταποκρίνεται στην ενεργητική μάθηση, η οποία αξιοποιεί την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών και υποστηρίζει τις πολλαπλές προοπτικές επεξεργασίας των πληροφοριών και την ικανότητα εφαρμογής της γνώσης σε νέες καταστάσεις. Επιπλέον, δεν υπάρχει αμφισβήτηση ότι οι άνθρωποι διαφοροποιούνται σε πολλά χαρακτηριστικά: το φύλο, η ηλικία, η εθني-

κή και πολιτισμική ταυτότητα, η γλώσσα, η κοινωνική καταγωγή, η νοημοσύνη, η μνήμη, η αντιληπτική ικανότητα, ο χρόνος συγκέντρωσης στο γνωστικό έργο, το επίπεδο κοινωνικής και συναισθηματικής ωριμότητας, οι επιδόσεις, οι κλίσεις και τα ενδιαφέροντα, ο ρυθμός μάθησης, το επίπεδο ακαδημαϊκής ετοιμότητας, οι δεξιότητες, το γνωστικό στίλ είναι κάποιες από τις αιτίες των ατομικών διαφορών. Ειδικότερα στη διδασκαλία της ξένης/δεύτερης γλώσσας στους παράγοντες των ατομικών διαφορών πρέπει να προσθέσουμε τη γλωσσική ανομοιογένεια των μαθητών, όπως συμβαίνει με τους μαθητές ελληνικής καταγωγής που φοιτούν σε κάποια μορφή ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό (Δαμανάκης, 1999). Ταυτόχρονα, όμως, δεν αμφισβητείται ότι οι διαφορές αυτές μεταβάλλονται υπό την επίδραση των κοινωνικών-περιβαλλοντικών συνθηκών και της αγωγής.

Επομένως, η μάθηση είναι διαδικασία ατομική που υπαγορεύεται από τις υποκειμενικές για κάθε μαθητή συνθήκες (Κανάκης, 2001, 2007) και για να είναι αποτελεσματική θα πρέπει και η διδασκαλία να παρέχει διδακτικά συγκείμενα μέσα στα οποία ο μαθητής κατασκευάζει νοήματα με τρόπο που να ανταποκρίνεται στις συνθήκες αυτές (Θεοφιλίδης, 2008).

Εφόσον ποικίλουν τα χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν τους μαθητές ως άτομα, ποικίλουν και τα κριτήρια διαφοροποίησης της διδασκαλίας. Το φύλο, η ηλικία των μαθητών, η νοημοσύνη, οι επιδόσεις τους, τα ενδιαφέροντα ή οι ειδικές τους ανάγκες έχουν υιοθετεί μέχρι τώρα ως κριτήρια διαφοροποίησης με περισσότερο ή λιγότερο θετικά αποτελέσματα (Κανάκης, 2007). Επικρατέστερη, ωστόσο, είναι η άποψη που διαφοροποιεί τη διδασκαλία με βάση δύο βασικούς άξονες, το αναλυτικό πρόγραμμα και το μαθητή (Tomlinson, 2001, Παντελιάδου, 2008).

Σε σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα ορίζονται τέσσερα πεδία διαφοροποίησης:

- το περιεχόμενο, που αναφέρεται: α) στο *τι διδάσκεται*: η ύλη διακρίνεται σε θεμελιώδεις-πυρηνικές γνώσεις (γνώσεις που πρέπει να αποκομίσουν όλοι οι μαθητές), σε προαπαιτούμενες (γνώσεις απαραίτητες για την υποστήριξη των πυρηνικών) και μετασχηματιστικές (κριτική εφαρμογή της γνώσης) και β) στα μέσα διδασκαλίας: τους τρόπους πρόσβασης των μαθητών στις γνώσεις.
- τις διαδικασίες μάθησης, που αναφέρονται στους τρόπους και τις *δραστηριότητες*, τις *στρατηγικές* (γνωστικές, μεταγνωστικές, κοινωνικές-συναισθηματικές), τα *εργαλεία* μέσω των οποίων μαθαίνουν οι μαθητές, κατακτούν τη γνώση και τις δεξιότητες (π.χ. ημερολόγια μάθησης, γραφικοί οργανωτές, κύβοι, πίνακες, διαγράμματα, χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή κ.λπ).
- το τελικό προϊόν, οποίο αντανακλάται η πρόοδος του μαθητή, οι γνώσεις και οι δεξιότητες που απέκτησε και αποτυπώνεται η προσωπική του σφραγίδα (Παντελιάδου, 2008). Ενδεικτικά παραδείγματα αξιολόγησης της προόδου του μαθητή -εκτός της προφορικής διήγησης και της παραγωγής γραπτού λόγου- είναι η παραγωγή διαγραμμάτων, πινάκων, ερωματολογίων, διαφημίσεων, θεατρικών έργων, τραγουδιών, πειραμάτων κ.ά.

- το μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο αναφέρεται στο φυσικό περιβάλλον της τάξης, την οργάνωσή του, τα υλικά και τα μέσα, αλλά και τις σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές (Καραγεώργου, 2008).

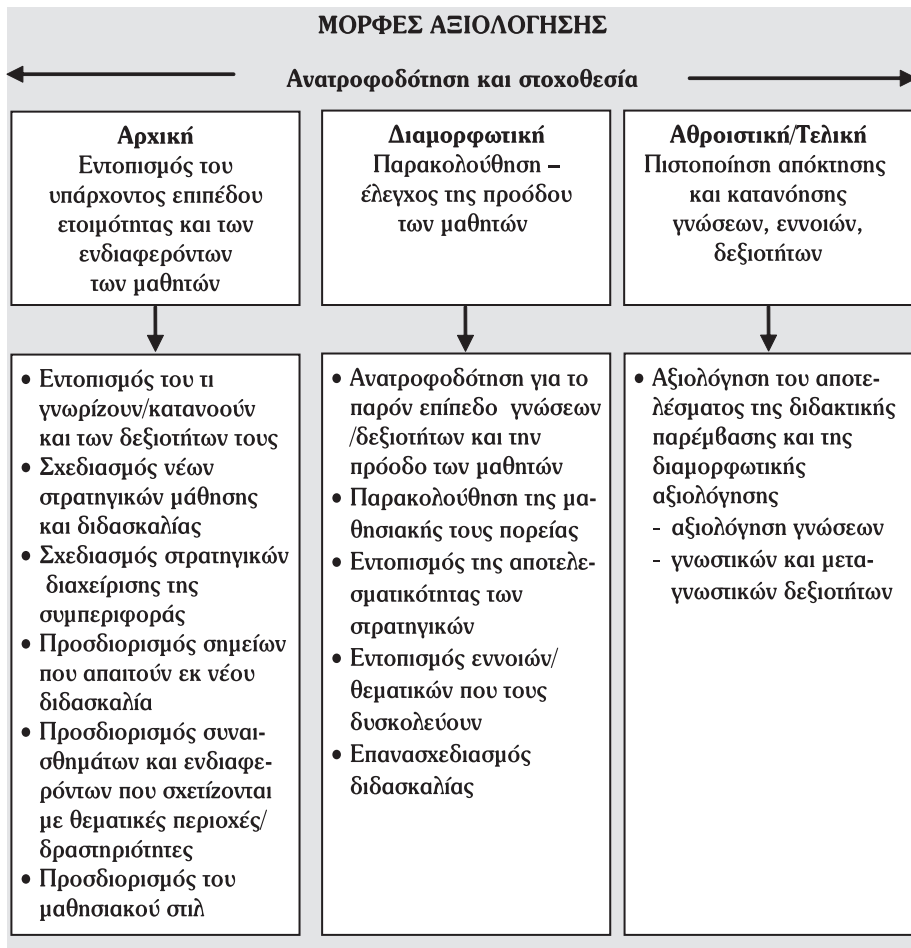
Σε καθένα από τα παραπάνω πεδία λαμβάνονται υπόψη οι εξής παράμετροι διαφοροποίησης:

- η ετοιμότητα του μαθητή, το επίπεδο των γνώσεων και των δεξιοτήτων σε μια δεδομένη στιγμή. Η διδασκαλία προσαρμόζεται στο επίπεδο στο οποίο ο μαθητής είναι έτοιμος να προχωρήσει με τη βοήθεια ενός εμπειρότερου, όπως καθορίζεται από τη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (Παντελιάδου, 2008).
- τα ενδιαφέροντα του μαθητή, που αποτελούν ισχυρό κίνητρο για τη μάθηση και τη γνωστική ανάπτυξη, εφόσον καθορίζουν τη δέσμευσή του και το επίπεδο της προσοχής του σε σύνθετα κυρίως νοητικά έργα (Hidi, 2000, Hidi & Renninger, 2006).
- το μαθησιακό στυλ, ο τρόπος με τον οποίο ο μαθητής συλλέγει, επεξεργάζεται και οργανώνει τις πληροφορίες (Πλατσίδου & Ζαγόρα, 2006). Τα ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία που γίνεται με κριτήριο το μαθησιακό/γνωστικό προφίλ των μαθητών είναι περισσότερο αποδοτική, επιτυγχάνει υψηλότερο επίπεδο ικανοποίησης των μαθητών, και ειδικά αυτών με μειωμένο κίνητρο (Smutny, 2003), και συμβάλλει στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών τους δεξιοτήτων, εφόσον αποκτούν επίγνωση του τρόπου με τον οποίο μαθαίνουν (Coffield et al., 2004).

Σημείο-κλειδί της διαφοροποίησης της διδασκαλίας είναι η αξιολόγηση του μαθητή στις παραπάνω παραμέτρους. Σε αντίθεση με την επικρατούσα τακτική που αξιολογεί τους μαθητές στο τέλος μιας διδακτικής ενότητας (τελική αξιολόγηση), στη διαφοροποίηση η διδασκαλία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την αξιολόγηση που πραγματώνεται και αυτή με εναλλακτικούς τρόπους, όπως και η διδασκαλία, είναι συνεχής και αποσκοπεί στη συνεχή ανατροφοδότηση και επαναπροσδιορισμό των στρατηγικών και των διαδικασιών, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης. Με άλλα λόγια, στο επίκεντρο της αξιολόγησης δεν είναι μόνο ο μαθητής αλλά και η διδασκαλία. Συγκεκριμένα, η αξιολόγηση διακρίνεται σε τρεις βασικές μορφές: α) την αρχική, που αποσκοπεί στον εντοπισμό της ετοιμότητας, των ενδιαφερόντων και των δυσκολιών των μαθητών· λαμβάνει χώρα στην αρχή κάθε έτους, μιας νέας ενότητας ή ενός νέου μαθήματος, β) τη διαμορφωτική (ή σταδιακή), που αποσκοπεί στην παρακολούθηση και τον έλεγχο της πορείας του μαθητή προς την κατάκτηση των μαθησιακών στόχων· ενσωματώνεται στην πορεία της διδακτικής παρέμβασης, γ) την τελική, που έχει κυρίως χαρακτήρα ανατροφοδοτικό σχετικά με το βαθμό επίτευξης των μαθησιακών στόχων· λαμβάνει χώρα στο τέλος μιας ενότητας ή μιας χρονικής περιόδου (Σφυρόρα, 2004, Γεωργούσης, 1999).

Αυτονόητο είναι ότι και οι τρόποι αξιολόγησης κατά τη διαφοροποιημένη

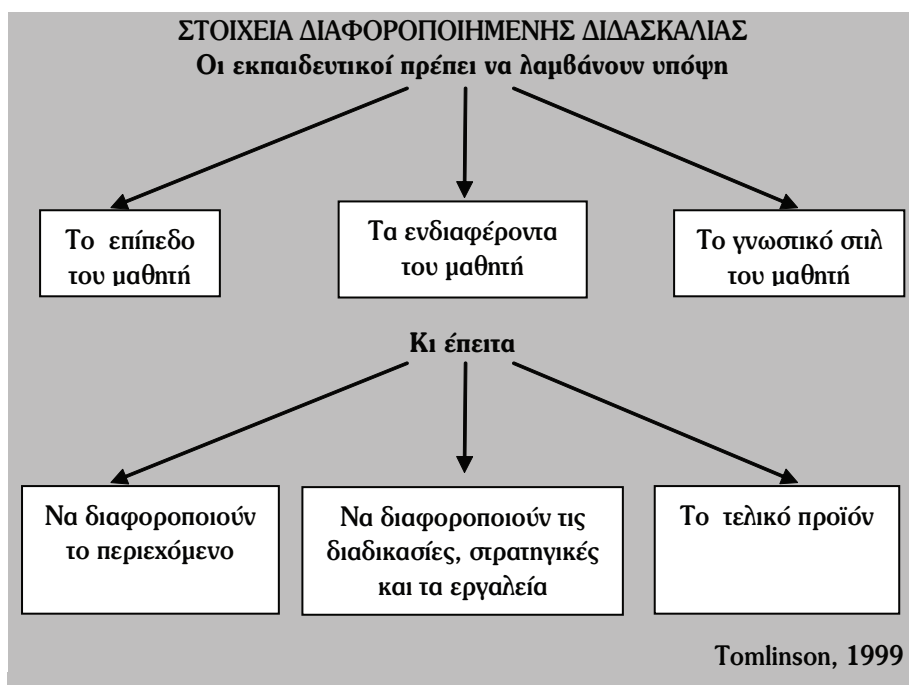
διδασκαλία διαφέρουν ριζικά από τους αντίστοιχους της παραδοσιακής τάξης, που περιορίζεται σε ένα τελικό βαθμό επίδοσης, στην προφορική διήγηση ή την παραγωγή γραπτού λόγου βάσει συγκεκριμένων ερωτήσεων/αναθέσεων που δίνονται στο μαθητή. Υπάρχει ένα ευρύ φάσμα εναλλακτικών τρόπων αξιολόγησης σε κάθε φάση, εκτός της βαθμολόγησης, όπως τα τεστ μαθησιακών προτιμήσεων, τα τεστ αυτο-ρύθμισης, οι λίστες ελέγχου, η αυτο-αξιολόγηση, οι ερωτήσεις, η παρακολούθηση του φακέλου του μαθητή και η καταγραφή της πορείας του (portfolio), οι συζητήσεις, η ετερο-αξιολόγηση (από συνομήλικους), η αυτο-αξιολόγηση, η παρατήρηση, τα μαθησιακά ημερολόγια, τα τεστ ενόπτας, οι εργασίες παρουσίασης κ.ά.



**Σχήμα 1: Μορφές αξιολόγησης της διδασκαλίας**

Σε περιβάλλον διαφοροποιημένης διδασκαλίας αλλάζει και η θέση του εκπαιδευτικού. Ο άλλοτε πρωταγωνιστικός του ρόλος μεταβάλλεται σε ρόλο διαμεσολαβητή μεταξύ των μαθητών και της γνώσης, συνεργάτη και συμμετοχου στη μαθησιακή διαδικασία, με στόχο την ενθάρρυνση της αυτόνομης μάθησης (Κουτσελίνη, 2006). Επιπλέον, πρέπει να αντιμετωπίζει κάθε μαθητή ως ξεχωριστή βιογραφία που δεν επηρεάζεται από στενά περιορισμένους στο πλαίσιο του σχολείου παράγοντες αλλά και από ευρύτερους κοινωνικούς-πολιτισμικούς-οικονομικούς και ατομικούς (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008) και να προσαρμόζει τη διδασκαλία του σε αυτούς.

Η Tomlinson (1999) συγκεντρώνει τα συστατικά στοιχεία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο παρακάτω σχήμα.



Σχήμα 2: Στοιχεία διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Συγκρίνοντας μια παραδοσιακή τάξη διδασκαλίας με μια τάξη διαφοροποιημένης οι διαφορές τους επικεντρώνονται στα εξής σημεία, που φαίνονται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 1: Χαρακτηριστικά διαφοροποιημένης και παραδοσιακής τάξης

<b>ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΤΑΞΗΣ</b>	
<i>ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗ</i>	<i>ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ</i>
➤ Οι διαφορές αγνοούνται	➤ Οι διαφορές αποτελούν τη βάση του προγραμματισμού
➤ Δε λαμβάνονται υπόψη τα ενδιαφέροντα των μαθητών	➤ Οι μαθητές παρακινούνται σε επιλογές που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντά τους
➤ Λίγες ευκαιρίες επεξεργασίας της πληροφορίας με βάση το μαθησιακό προφίλ	➤ Ευκαιρίες επεξεργασίας της πληροφορίας και στρατηγικές διδασκαλίας ανάλογες με το μαθησιακό προφίλ
➤ Στενή αντίληψη για τη νοημοσύνη	➤ Επικρατεί η αντίληψη ότι η νοημοσύνη έχει πολλές μορφές
➤ Στενή αντίληψη, μοναδικός ορισμός για την «εξαιρετική επίδοση»	➤ Η εξαιρετική επίδοση καθορίζεται από την πρόοδο του μαθητή σε σχέση με το σημείο εκκίνησης
➤ Ο μαθητής είναι παθητικός δέκτης κατά τη διδασκαλία	➤ Ο μαθητής συμμετέχει ενεργητικά στη μαθησιακή διαδικασία και οικοδομεί ο ίδιος τη γνώση
➤ Ο εκπαιδευτικός είναι ο κύριος πάροχος της γνώσης	➤ Ο εκπαιδευτικός είναι συντονιστής και υποστηρικτής της μαθησιακής διαδικασίας
➤ Συνηθίζεται η τελική αξιολόγηση	➤ Η αξιολόγηση είναι συνεχής και διαμορφωτική με στόχο το στοχασμό και των επαναπροσδιορισμό των στόχων
➤ Η μάθηση αποβλέπει στην απομνημόνευση και την κατάκτηση δεξιοτήτων	➤ Η μάθηση αποβλέπει στη χρήση των βασικών δεξιοτήτων για την περαιτέρω κατανόηση των εννοιών
➤ Εφαρμόζεται η διδασκαλία για όλη την τάξη	➤ Επιδιώκεται η εναλλακτική διδασκαλία και ποικιλία μέσων και στρατηγικών
➤ Η διδασκαλία κατευθύνεται από το αναλυτικό πρόγραμμα και την κάλυψη της ύλης	➤ Η διδασκαλία κατευθύνεται από την ετοιμότητα, το ενδιαφέρον και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών
➤ Επιβάλλεται μια μοναδική εργασία	➤ Επιβάλλονται εναλλακτικές μορφές εργασίας
➤ Ο χρόνος είναι καθορισμένος για όλους τους μαθητές	➤ Ο χρόνος καθορίζεται με βάση τις ανάγκες των μαθητών

Tomlinson, 2003

Οι δραστηριότητες και στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης που μπορεί να επινοήσει ο εκπαιδευτικός είναι πάμπολλες. Ενδεικτικά αναφέρουμε τη σύμπτυξη του Αναλυτικού Προγράμματος, τις διαφοροποιημένες ερωτήσεις ή τις διαβαθμι-

σμένες ως προς το βαθμό δυσκολίας εργασίες, την επιτάχυνση ή επιβράδυνση της διδασκαλίας, την ευέλικτη ομαδοποίηση σε μικρότερες ή μεγαλύτερες ομάδες, ομοιογενείς ή ετερογενείς, τη συνεργασία σε εταιρικές ομάδες (peer tutoring), τη διδασκαλία από συμμαθητές, τα μαθησιακά συμβόλαια, τα μαθησιακά κέντρα, το φάκελο επιτευγμάτων, τους λογοτεχνικούς κύκλους, την αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων. Σίγουρα ο κατάλογος των στρατηγικών και των εργαλείων θα μπορούσε να γίνει τόσο πλούσιος όσο και η δημιουργική φαντασία ενός εκπαιδευτικού που αποδέχεται και γνωρίζει σε βάθος τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

### *1.6.1 Οι ΤΠΕ ως εργαλεία διαφοροποίησης της διδασκαλίας*

Οι ΤΠΕ ως διδακτικά εργαλεία παρουσιάζουν κάποια παιδαγωγικά και τεχνικά χαρακτηριστικά, τα οποία τους δίνουν μια ξεχωριστή θέση μεταξύ των εργαλείων διαφοροποίησης της διδασκαλίας.

Πρώτον, έχουν τη δυνατότητα να παρουσιάζουν τις πληροφορίες με πολλαπλό τρόπο συνδυάζοντας ήχο, εικόνα, κείμενο, γραφικά. Αυξάνονται έτσι οι πιθανότητες η μάθηση να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα των μαθητών και η πληροφορία να είναι περισσότερο προσβάσιμη και ευκολότερα επεξεργάσιμη, καθώς ο μαθητής την προσλαμβάνει και επεξεργάζεται την πληροφορία με δύο κανάλια (όραση και ακοή). Τα κινούμενα σχέδια παρέχουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να συγκεκριμενώνει την προσοχή και το ενδιαφέρον του μαθητή σε συγκεκριμένες καταστάσεις με αποτελεσματικότερο τρόπο απ' ό,τι το κείμενο σε συνδυασμό με τον ήχο και να εξηγήσει πειστικά σε μαθητές με το ανάλογο μαθησιακό στυλ αφηρημένες έννοιες.

Για να γίνει η μάθηση πιο ελκυστική και ενδιαφέρουσα γίνεται συχνά χρήση υπερκειμένων (σύνδεση των λέξεων και φράσεων με άλλες λέξεις ή φράσεις στο ίδιο ή σε άλλο κείμενο) και υπερμέσων (σύνδεση μιας πολυμεσικής εφαρμογής με άλλες πολυμεσικές εφαρμογές). Με αυτή τη χρήση ο μαθητής μπορεί να ακολουθεί μια δυναμικότερη και πιο προσωπική προσέγγιση για τη διερεύνηση των παρεχόμενων πληροφοριών και να ασκεί περισσότερο έλεγχο στον τρόπο πρόσβασης και επεξεργασίας των πληροφοριών. Μπορεί, δηλαδή, να κάνει τη δική του διαδρομή κατά τη διάρκεια επεξεργασίας της πληροφορίας σύμφωνα με τις δικές του ανάγκες.

Η χρήση των υπερμέσων πρέπει να γίνεται από μαθητές οι οποίοι έχουν αναπτύξει τις μεταγνωσιακές δεξιότητες, τις κατάλληλες δεξιότητες γραμματισμού και τις οπτικο-κινητικές δεξιότητες που έχουν σχέση με τη χρήση του ηλεκτρολογίου και του πομπικού. Η κατάλληλη δόμηση σε συνδυασμό με επαρκείς οδηγίες πλοήγησης βοηθά τους μαθητές με μεταγνωσιακές δεξιότητες να ακολουθούν τη δική τους πορεία στην προσέγγιση των πληροφοριών. Έτσι, όχι μόνο μειώνεται ο κίνδυνος να καθούν μέσα στο λαβύρινθο της παρουσίασης αλλά, αντίθετα, μπορούν να συσχετίζουν ευκολότερα τις προϋπάρχουσες γνώσεις με τις καινούργιες.

Δεύτερον, οι ΤΠΕ υπογραμμίζουν τον ενεργητικό ρόλο του μαθητή στη μαθη-



σιακή διαδικασία. Αυτό είναι εξαιρετικά σημαντικό, αν σκεφθεί κανείς τη σημασία και την αξία της ενεργητικής μάθησης, σε αντίθεση με την παθητική, στην ουσιαστική κατανόηση των πληροφοριών και ειδικά για τους μαθητές που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα, εφόσον έτσι τους δίδεται η δυνατότητα να εμπλέκονται ενεργά και να παίρνουν αποφάσεις που αφορούν τη μάθηση και την κατάσταση επικοινωνίας.

Τρίτον, μπορούν να παρέχουν ανατροφοδότηση σε σύντομο χρονικό διάστημα. Αυτό το χαρακτηριστικό τις κάνει εξαιρετικά χρήσιμα διδακτικά εργαλεία για τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας, γιατί ο μαθητής μπορεί να προχωρεί όχι μόνο σύμφωνα με το δικό του ρυθμό μάθησης αλλά κυρίως σύμφωνα με τις δικές του ανάγκες και ικανότητες. Κατ' αυτόν τον τρόπο λαμβάνει ανατροφοδότηση τη στιγμή που τη χρειάζεται χωρίς να περιμένει και να απογοητεύεται.

Τέταρτον, οι ΤΠΕ διαδραματίζουν το ρόλο ενός «υπομονετικού» δασκάλου. Ο μαθητής αναζητά όσες φορές θέλει την πληροφορία που του χρειάζεται χωρίς αυτές να κουράζονται, να θυμώνουν και να απελπίζονται. Ο δάσκαλος και ο μαθητής με τη χρήση τους αποφεύγουν ανώφελες συγκρούσεις, είναι σε θέση να συγκεντρωθούν στα σημαντικά στοιχεία της μαθησιακής διαδικασίας και να κτίσουν πιο γνήσιες και ειλικρινείς διαπροσωπικές σχέσεις. Ο μαθητής επαναλαμβάνει όσες φορές θέλει μια δραστηριότητα που του αρέσει ή έχει ανάγκη χωρίς να προκαλεί τον αρνητικό σχολιασμό ή τον εκνευρισμό των «σημαντικών άλλων». Με αυτό τον τρόπο τα πολυμέσα καλλιεργούν μια «νοητική» σχέση με το μαθητή, βοηθώντας τον να δομήσει δεξιότητες με λιγότερο δύσκολο και επώδυνο τρόπο. Έτσι, για παράδειγμα ο μαθητής μπορεί να ακούσει τη προφορά μια λέξης ή έναν τρόπο για να βελτιώσει μια πρόταση όσες φορές χρειάζεται χωρίς να ενοχληθεί κανείς. Επίσης, αν χρειαστεί, δηλώνει την άγνοιά του ή την αδυναμία του στον υπολογιστή και όχι μπροστά στο δάσκαλο ή στους συμμαθητές του. Έρευνες καταδεικνύουν πως οι συνεχείς οδηγίες και παροτρύνσεις του δασκάλου προς τους μαθητές εκλαμβάνονται συχνά αρνητικά από αυτούς και τους κάνουν να νιώθουν ότι καταπιέζονται. Για το λόγο αυτό προτιμούν να τις παίρνουν από τον υπολογιστή.

Πέμπτον, οι ΤΠΕ παρέχουν τον έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας είτε στο δάσκαλο είτε στο μαθητή ή τον κρατούν οι ίδιες. Το γεγονός αυτό τα κάνει πολύτιμα εκπαιδευτικά εργαλεία, μιας και μπορούν να προσαρμοστούν στο ιδιαίτερο μαθησιακό στυλ του κάθε μαθητή και να δίδουν στο δάσκαλο περισσότερες εναλλακτικές και αποδοτικές λύσεις κατά τη διδασκαλία του. Στους μαθητές με ανεπτυγμένες μεταγνωσιακές δεξιότητες, οι οποίοι αρέσκονται να έχουν τον έλεγχο της μαθησιακής δραστηριότητας, να θέτουν στόχους και να προσπαθούν να τους πετύχουν, ο δάσκαλος μπορεί να παραχωρεί τον έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας, έχοντας παράλληλα καλύτερης ποιότητας μαθησιακά αποτελέσματα. Η δυνατότητα αυτή, όμως, έχει αντίθετα μαθησιακά αποτελέσματα σε μαθητές με ελλιπείς μεταγνωσιακές δεξιότητες. Οι τελευταίοι δεν μπορούν να αντεπεξέλθουν σε ένα τέτοιο περιβάλλον, το οποίο είναι εξαιρετικά αγχογόνο γι' αυτούς. Δε γνωρίζουν πώς να μαθαίνουν και, όταν δεν υπάρχει συγκεκριμένη καθοδήγηση και υποστή-

ριξη, νιώθουν σαν να βρίσκονται στη μέση του πουθενά. Για τους μαθητές αυτούς είναι προτιμότερο τον έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας να τον έχει ο δάσκαλος ή ο υπολογιστής. Σύμφωνα με τα ευρήματα πρόσφατων ερευνών οι μαθητές με μαθησιακά προβλήματα προτιμούν τον έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας να τον έχει ο υπολογιστής, ο οποίος είναι, όπως ήδη ειπώθηκε, ένας «υπομονετικός» δάσκαλος. Ο υπολογιστής αρχικά έχει την ευθύνη και τον έλεγχο της μαθησιακής δραστηριότητας και σταδιακά τα παραχωρεί στους μαθητές σύμφωνα με την αρχή της φθίνουσας καθοδήγησης.

Έκτον, οι ΤΠΕ μπορούν να συνδέουν τη μαθησιακή δραστηριότητα με τη καθημερινή ζωή. Αυτό έχει τεράστια σημασία για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, όπου υπάρχει περίπτωση οι μαθητές να μην έχουν επαφή στην καθημερινή τους ζωή με τη γλώσσα-στόχο. Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας γκρεμίζουν τους τέσσερις τοίχους της τάξης και δίδουν τη δυνατότητα οι νέες γνώσεις και δεξιότητες να βρουν εφαρμογές στην καθημερινή ζωή.

Έβδομον, οι ΤΠΕ υπογραμμίζουν το διευκολυντικό, παροτρυντικό ρόλο του εκπαιδευτικού στη μαθησιακή διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός παύει να θεωρείται ο «ταχυδρόμος» της γνώσης και οι μαθητές τα «άδεια δοχεία» που θα πρέπει να γεμίσουν. Βασικός του στόχος είναι να οδηγήσει τους μαθητές του μέσα από γνωσιακά αδιέξοδα να δομήσουν νέες γνώσεις και να δημιουργήσει ένα πλαίσιο, στο οποίο θα μπορούν να μάθουν να παρατηρούν, να ερμηνεύουν και να προβλέπουν, αξιοποιώντας τις ιδιαίτερες ανάγκες τους (Σπαντιδάκης, 2010).

Συμπερασματικά θα μπορούσε να ειπωθεί πως ένα ηλεκτρονικό περιβάλλον είναι περισσότερο αποτελεσματικό, όταν λαμβάνει υπόψη τον τρόπο με τον οποίο ο μαθητής μαθαίνει. Ένα τέτοιο περιβάλλον που είναι συμβατό με τον τρόπο λειτουργίας του γνωστικού συστήματος επεξεργασίας πληροφοριών είναι πιθανό να αυξάνει την ενεργητική εμπλοκή του μαθητή και τις πιθανότητες ουσιαστικότερων μαθησιακών αποτελεσμάτων.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

### ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΖΟΜΕΝΗ ΑΠΟ ΤΟΝ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗ

Γιάννης Σπαντιδάκης, Ασπασία Χατζηδάκη, Βασιλεία Κούρη-Καζούλλη,  
Δέσποινα Βασαρμίδου, Άννα Χατζηπαναγιωτίδη

#### 2.1 Ιστορική αναδρομή

Η κατασκευή ηλεκτρονικών περιβαλλόντων για τη διδασκαλία και μάθηση της δεύτερης και ξένης γλώσσας αποτελεί ένα συνεχώς δυναμικά εξελισσόμενο πεδίο τόσο σε ερευνητικό - θεωρητικό επίπεδο όσο και πρακτικό - εκπαιδευτικό. Αφετηρία στάθηκαν οι ραγδαίες εξελίξεις στο πεδίο των ΤΠΕ και το σταδιακό πέρασμα από την ενσύρματη στην ασύρματη επικοινωνία, από τη σύνδεση με τηλεφωνική κλήση στην online σύνδεση, από τους προσωπικούς υπολογιστές στους φορητούς, από τις χαμηλές ταχύτητες πρόσβασης στις υψηλές, από το υψηλό κόστος στο χαμηλό, από την περιορισμένη πρόσβαση στην πλατιά, από την κειμενοκεντρική πληροφορία στην πολυτροπική, από την κυριαρχία της αγγλικής γλώσσας στην πολυγλωσσία, από τη μη γνηνή γενιά χρήσης των ΤΠΕ στη γνηνή γενιά, από τα σχολικά γλωσσικά εργαστήρια στα εργαστήρια υπολογιστών (Warshauer, 2003). Οι τεχνολογικές αυτές εξελίξεις δημιούργησαν αξιόπιστα πολυμεσικά εργαλεία τα οποία υποστήριξαν την ταχεία ανάπτυξη του Διαδικτύου, των τοπικών δικτύων (ΤΔ) (local area networks -LAN), των πολυμέσων και των υπερμεσικών συνδέσεων.

Απότοκο αυτής της εξέλιξης ήταν η Γλωσσική Μάθηση Υποστηριζόμενη από τον Υπολογιστή (ΓΜΥΥ/CALL Computer - assisted language learning) που διερευνά και μελετά τις εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στη μάθηση και διδασκαλία της γλώσσας.

Στο πεδίο αυτό έχουν αναπτυχθεί τρεις ευδιάκριτες τάσεις, αποτέλεσμα αντίστοιχων θεωρητικών προσεγγίσεων, που η μια διαδέχτηκε την άλλη: η πρώτη υπό την επίδραση του Συμπεριφορισμού ασχολείται με τη δημιουργία και χρήση των ΤΠΕ ως φροντιστηριακών εργαλείων (ΦΕ-ΓΜΥΥ) (Tutorial CALL), η δεύτερη επηρεαζόμενη από τη Γνωσιακή και Επικοινωνιακή Προσέγγιση δίνει έμφαση στη διαμεσολαβημένη από τον υπολογιστή επικοινωνία (ΕΔΥ-ΓΜΥΥ) (Computer-mediated communication CALL or Social computing CALL) και η τρίτη, επηρεαζόμενη από την Κοινωνιογνωσιακή - Κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση επικεντρώνει στη χρήση των υπολογιστών ως κοινωνιο-γνωσιακών εργαλείων (Socio-

**Cognitive tools**). Η καθεμιά από τις παραπάνω τάσεις παρουσιάζει διαφορετικές επιστημολογικές παραδοχές για τη φύση του εκπαιδευόμενου και για τη γλώσσα και δίνει διαφορετικές ερμηνείες για τις διαδικασίες και συνθήκες μάθησης, διδασκαλίας και ανάπτυξης και, επομένως, αξιοποιεί διαφορετικά τις ποικίλες δυνατότητες των ΤΠΕ στην κατασκευή διαφορετικών μαθησιακών περιβαλλόντων. Παρακάτω ακολουθεί σύντομη παρουσίαση των επιστημολογικών παραδοχών και των αντίστοιχων τάσεων.

## 2.2 Θεωρητικές προσεγγίσεις της ΓΜΥΥ

### 2.2.1 Πρώτη φάση – Συμπεριφοριστική: Η ΓΜΥΥ/CALL ως φροντιστηριακό εργαλείο

Αρχικά κατά τη δεκαετία του 1970-1980 η ΓΜΥΥ/CALL επηρεάζεται από το *συμπεριφοριστικό* μοντέλο διδασκαλίας, σύμφωνα με το οποίο η γνώση είναι κάτι σταθερό και η μάθηση μια απλή διαδικασία αποθήκευσης και ανάκλησης της γνώσης, κατά την οποία τον πρωταγωνιστικό ρόλο κρατά ο δάσκαλος, ως υπεύθυνος για το τι, πότε και γιατί θα διδαχθεί και πότε θα ανακληθεί. Στη γλωσσική διδασκαλία ο συμπεριφορισμός υιοθέτησε τις θέσεις της Δομικής Γλωσσολογίας, η οποία περιέγραψε τα γλωσσικά χαρακτηριστικά αναλύοντάς τα σε δομές (διαδικασίες με τις οποίες μια γραμματική μονάδα οργανώνεται εσωτερικά) και συστήματα (όλες τις τυποποιημένες σχέσεις που αποτελούν την οργάνωση μιας γλώσσας). Βασίστηκε, επίσης, στην αντίληψη ότι η εκμάθηση μιας γλώσσας συνεπάγεται σταδιακά τη διαμόρφωση της γλωσσικής συμπεριφοράς η οποία διαμορφώνεται μέσα από τη μηχανιστική άσκηση και τη συνεχή επανάληψη γραμματικά ορθών προτάσεων (Δενδρινού, 2001), ενώ δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στον προφορικό λόγο. Στο πλαίσιο αυτό χρησιμοποιήθηκαν η ακουστικο-γλωσσική μέθοδος για τη διδασκαλία της Γ2 και τεχνικές που βασίστηκαν στα γλωσσικά εργαστήρια, και η ΓΜΥΥ/CALL αποτελούσαν κυρίως από δραστηριότητες πρακτικής και εξάσκησης (*drill-and-practice*), κυρίως σε θέματα γραμματικής και λεξιλογίου, οι οποίες χρησιμοποιούνταν συμπληρωματικά στη διδασκαλία της Γ2 (Fotos & Browne, 2004).

Υπό την επίδραση της συμπεριφοριστικής αντίληψης της διδασκαλίας της γλώσσας η ΓΜΥΥ/CALL στο πεδίο της Γ2 χρησιμοποιείται αποκλειστικά ως φροντιστηριακό εργαλείο (ΦΕ-ΓΜΥΥ /Tutorial CALL) κυρίως στη διδασκαλία της Γραμματικής, του Λεξιλογίου, της αναγνωστικής και ακουστικής κατανόησης και της Προφοράς. Οι ΤΠΕ ως φροντιστηριακά εργαλεία παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα αλληλεπίδρασης, περιορισμένη δυνατότητα υποστήριξης του μαθητή να δομήσει νόημα και αδυναμία σύνδεσης της σχολικής μάθησης με την καθημερινότητα. Ωστόσο, έχουν θέση στα προγράμματα της Γ2, κυρίως γιατί έχουν απλή δομή, ενδείκνυται για τη μάθηση των μηχανιστικών δεξιοτήτων της γλώσσας, παρέχουν τη δυνατότητα στο μαθητή να δομήσει γνώσεις και δεξιότητες σε λίγο χρόνο, του επιτρέπουν να

πειραματιστεί περισσότερο και αποτελεσματικότερα χωρίς την «πίσηψη των σημαντικών άλλων», δασκάλου και συμμαθητών, (τα ΦΕ στο ρόλο του «υπομονετικού» δασκάλου), του παρέχουν άμεση ανατροφοδότηση και υποστηρίζουν τον εκπαιδευτικό να επιτύχει τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος σε σύντομο χρονικό διάστημα και του δίνουν τη δυνατότητα να εξατομικεύει τη διδασκαλία του (Alessi & Trollip 2001, Ράπτης & Ράπτη, 2001, Κόμης, 2004, Βοσνιάδου, 2006, Σπαντιδάκης, 2010).

### 2.2.2 Δεύτερη φάση- Γνωσιακή - Επικοινωνιακή: Η ΓΜΥΥ/CALL ως κοινωνιο-γνωσιακό εργαλείο

Κατά τη δεκαετία του 1980 η συμπεριφοριστική προσέγγιση επικρίθηκε τόσο από τους οπαδούς της *Επικοινωνιακής* όσο και από τους οπαδούς της *Γνωσιακής* προσέγγισης. Η *Επικοινωνιακή Προσέγγιση* συγκεκριμένα αντιλαμβάνεται τη γλώσσα ως εργαλείο κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επιδιώκει όχι μόνο την ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας (εσωτερικευμένη γνώση των στοιχείων του γλωσσικού συστήματος και των κανόνων που ρυθμίζουν τις σχέσεις τους) αλλά και της επικοινωνιακής ικανότητας (της ικανότητας χρήσης του γλωσσικού συστήματος σε διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά συμφραζόμενα) (Κρύσταλ, 2000). Σε αντίθεση με προηγούμενες συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις, οι εφαρμογές σ' αυτήν την περίοδο είναι επηρεασμένες από τις θεωρίες του Krashen (1982) για την ασυνείδητη κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας και όχι τη συνειδητή διαδικασία εκμάθησης που χαρακτηρίζει τη σχολική τάξη και τα παραδοσιακά δασκαλοκεντρικά μοντέλα διδασκαλίας των γλωσσών (Chapelle, 2001). Μαθησιακά περιβάλλοντα που ευθυγραμμίζονται με αυτή την άποψη επικροτούν τη βιωματική-επικοινωνιακή μάθηση και δίνουν πρωταγωνιστικό ρόλο από τη μια στο μαθητή ως ον με (επ)κοινωνική δυναμική και από την άλλη στα προφορικά και γραπτά κείμενα ως γεγονότα του κοινωνικοπολιτισμικού του βίου, εντός των οποίων νοηματοδοτείται η γλώσσα.

Στο τέλος της δεκαετίας του 1980 και στις αρχές του 1990 το επικοινωνιακό μοντέλο αρχίζει να δέχεται κριτική, γιατί βασιζόταν στην κατάκτηση χωρίς ρητή διδασκαλία, σε αντίθεση με το συμπεριφοριστικό μοντέλο που κατηγορήθηκε ότι έδινε έμφαση στην αναμετάδοση της πληροφορίας από τον δάσκαλο ή τον υπολογιστή και στην τροποποίηση της συμπεριφοράς (Chapelle, 2001). Δηλαδή, το επικοινωνιακό μοντέλο κατηγορήθηκε γιατί βασιζόταν κυρίως στην κατάκτηση της γλώσσας, ενώ το συμπεριφοριστικό μοντέλο κατηγορήθηκε γιατί βασιζόταν κυρίως στη διδασκαλία.

Στο πλαίσιο της Γνωσιακής προσέγγισης η έμφαση δόθηκε στις γνωστικές διαδικασίες που εμπλέκονται στην παραγωγή και κατανόηση του γραπτού λόγου, οι οποίες περιγράφονται ως σύνθετες, εμπρόθετες και δυναμικές αλλά και εξαιρετικά επίπονες νοητικές δραστηριότητες που θέτουν σε δοκιμασία ολόκληρο το γνωσιακό σύστημα του μαθητή-συγγραφέα και τη μνήμη εργασίας του (Bereiter &

Scardamalia, 1987, Kellogg, 2008).

Υπό την επίδραση των γνωστικών και κοινωνιογνωσιακών προσεγγίσεων οι ΤΠΕ αντιμετωπίζονται ως κοινωνιογνωσιακά εργαλεία, τα οποία υποστηρίζουν το μαθητή να κάνει αποτελεσματική χρήση του γραπτού λόγου, παρέχοντάς του τις αναγκαίες διαδικαστικές διευκολύνσεις (scaffolding), περιβάλλοντα γνωστικής μαθητείας, και διευκολύνοντας τη συμμετοχή του σε κοινότητες μάθησης με ειδικότερο σκοπό α) να δομήσει τις κατάλληλες γνώσεις σχετικά με τα είδη κειμένων και β) τις κατάλληλες στρατηγικές σχεδιασμού, καταγραφής, βελτίωσης και έκδοσης των κειμένων τους, γ) να διαχειριστεί αποτελεσματικότερα τη λειτουργία της μνήμης εργασίας και το γνωστικό φορτίο, δ) να εσωτερικεύσει μεταγνωσιακές δεξιότητες σχετικά με την παραγωγή του γραπτού λόγου (Englert et al., 2005, Σπαντιδάκης, 1998, 2008). Επιπλέον, δίνουν στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να εξατομικεύει τη διδασκαλία του, να ανατροφοδοτεί τους μαθητές του και να ανατροφοδοτείται ο ίδιος για την πρόοδό τους (Σπαντιδάκης, 1998, Fotos & Browne, 2004).

### *2.2.3 Τρίτη φάση - Κοινωνιογνωσιακή - Κοινωνικοπολιτισμική: Η ΓΜΥΥ/CALL ως επικοινωνιακό - πολιτισμικό εργαλείο*

Από το 1995, υπό το πρίσμα των βιγκοτσκιανής προέλευσης κοινωνιογνωστικών και κοινωνικοπολιτισμικών προσεγγίσεων, αρχίζει η τρίτη φάση στην εξέλιξη της ΓΜΥΥ/CALL (Σπαντιδάκης, 2010). Για τις *κοινωνιογνωστικές* προσεγγίσεις ο γραμματισμός προκύπτει μέσα από τη «διαπραγμάτευση» των ατομικών - γνωστικών παραγόντων με τις συμβάσεις της κοινότητας λόγου στην οποία ανήκουν οι αναγνώστες - συγγραφείς (Flower, 1994, Hayes, 1996). Κατά τις *κοινωνικο-πολιτισμικές* προσεγγίσεις, αναδύεται από τα συστήματα δραστηριότητας, όπως είναι η σχολική τάξη (θεωρία της δραστηριότητας), ή ως κοινωνική πρακτική που προκύπτει μέσα από την αλληλεπίδραση του ατόμου με το κοινωνικο-πολιτισμικό και φυσικό του περιβάλλον (θεωρία της «εγκαθιδρυμένης μάθησης»), από την οποία διαμορφώνονται και τα είδη των κειμένων ως αναγνωρίσιμες ως προς τις συμβάσεις τους οντότητες (κοινωνιογλωσσολογική θεωρία). Από την οπτική αυτή, η μάθηση του γραπτού λόγου είναι μια δυναμική διαδικασία οικοδόμησης νοήματος σε σχολικές τάξεις που αποτελούν κειμενικές κοινότητες, των οποίων τα μέλη αλληλεπιδρούν, μοιράζονται ένα κοινό στόχο, αντλούν ο ένας από τις εμπειρίες του άλλου και εντέλει συνοικοδομούν νέα γνώση (Κωστούλη, 2008).

Υπό το πρίσμα των κοινωνικοπολιτισμικών προσεγγίσεων, οι ΤΠΕ γίνονται μέσο διαπραγμάτευσης και κατασκευής του κοινωνικοπολιτισμικά προσδιορισμένου νοήματος. Η κοινωνική δικτύωση, με τις δυνατότητες που παρέχει για σύγχρονη και ασύγχρονη επικοινωνία και χρήση της γλώσσας - στόχου και για ένα αυθεντικό ακροατήριο, μπορεί να αναδείξει ένα πιο μαθητοκεντρικό περιβάλλον (Chapelle, 2001), το οποίο παρέχει σε όλους τους εμπλεκόμενους, εκπαιδευτικούς

και μαθητές, τις προϋποθέσεις για ουσιαστική και γόνιμη διαπραγμάτευση του νοήματος σε συνεργασία είτε με άλλους μαθητές που μαθαίνουν τη Γ2 είτε με γηγενείς μαθητές. Εκείνο που επιδιώκεται είναι η χρήση της γλώσσας-στόχου, η οποία μάλιστα γίνεται σε περιβάλλον γνωστικής μαθητείας με τους ικανότερους ομιλητές ή τους γηγενείς μαθητές να έχουν το ρόλο του επαίοντα και να δίνουν τη στήριξη στο μαθητή της δεύτερης γλώσσας, ώστε να αντιμετωπίζει τα γνωστικά αδιέξοδα κατά τη χρήση της και τελικά να δομεί τη γνώση (Yanguas, 2010).

Πίνακας 2: Οι φάσεις της ΓΜΥΥ/CALL

Φάση	1970-1980	1980-1990	1995-
Τεχνολογία	Κεντρικός Υπολογιστής	Προσωπικός υπολογιστής	Πολυμέσα και διαδίκτυο
Διδασκαλία - μάθηση	Συμπεριφοριστική προσέγγιση	Γνωστική -Επικοινωνιακή προσέγγιση	Κοινωνιογνωστική προσέγγιση Κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση Μεταεπικοινωνιακή προσέγγιση
Γλώσσα	Δομική Γλωσσολογία Έμφαση στη φόρμα	Κοινωνιογλωσσολογία Ψυχολογολογία Έμφαση στο νόημα και στη χρήση της γλώσσας	Έμφαση στην αυθεντική αλληλεπίδραση και στην αντιμετώπιση της Γλώσσας ως «κοινωνικής πρακτικής»
Αρχή της χρήσης της Γλώσσας	Πρακτική και εξάσκηση  Υπολογιστής ως Φροντιστής	Επικοινωνιακές δραστηριότητες  Υπολογιστής ως Φροντιστής	Ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες  ΤΠΕ ως Κοινωνιογνωστικά/κοινωνικοπολιτισμικά & επικοινωνιακά εργαλεία

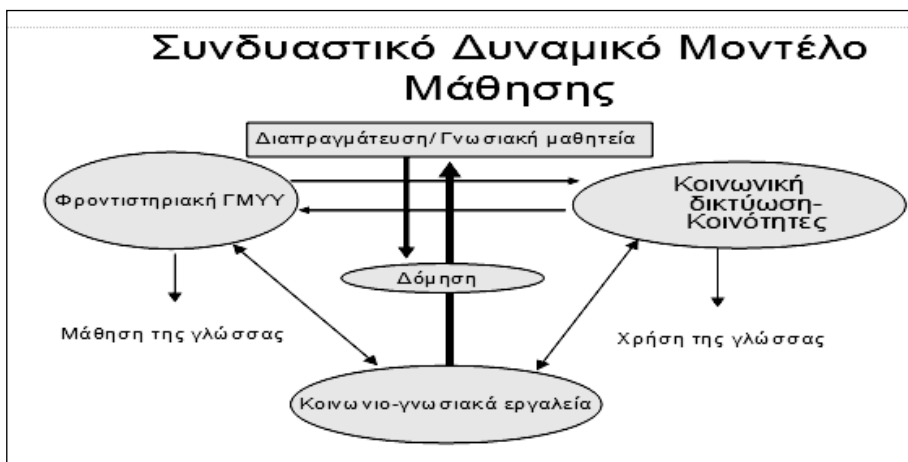
### 2.2.4 Ενιαία Περιβάλλοντα

Η δημιουργία μαθησιακών περιβαλλόντων που θα διευκολύνουν, θα υποστηρίξουν, θα παροτρύνουν και θα οδηγούν το μαθητή σε μαθησιακή αυτονομία οδηγεί τους ερευνητές της ΓΜΥΥ/CALL να αναζητήσουν στρατηγικές, μεθόδους, τρόπους παρουσίασης των πληροφοριών σε ενιαία ολοκληρωμένα περιβάλλοντα, που προσπαθούν να εκμεταλλευτούν ταυτόχρονα τα πλεονεκτήματα που παρουσιάζουν οι προαναφερθείσες θεωρητικές προσεγγίσεις. Η ανάπτυξη, δηλαδή, στοχεύει στο να δημιουργηθούν περιβάλλοντα που θα αξιοποιούν αρμονικά τα πλεονεκτήματα της (ΓΜΥΥ/CALL) ως φροντιστηριακών, ως κοινωνιογνωσιακών και ως κοινωνικοπολιτισμικών εργαλείων, επιδίωξη που βρήκε πρώτη εφαρμογή σε παιγνιώδη περιβάλλοντα προσανατολισμένα τόσο στο παιχνίδι όσο και τη μάθηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων της γλώσσας-στόχου (Blake, 2011).

### 2.3 Θεωρητικές αρχές σχεδιασμού του Ηλεκτρονικού Περιβάλλοντος

Στην ταυτόχρονη αξιοποίηση των παραπάνω ιδιοτήτων των ΤΠΕ σε ένα ενιαίο περιβάλλον για τη διδασκαλία της Γ2 έχει στραφεί και η διεπιστημονική ομάδα του ΕΔΙΑΜΜΕ κατά το σχεδιασμό της Πύλης Ηλεκτρονικής μάθησης για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και των Στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού. Το περιβάλλον στηρίζεται στο Συνδυαστικό Δυναμικό Μοντέλο Γλωσσικής Μάθησης (ΣΔΜΓΜ), το οποίο αξιοποιεί τα πλεονεκτήματα και των τριών τάσεων που προαναφέρθηκαν και είναι σχεδιασμένο για να λειτουργεί ως *Φροντιστηριακό εργαλείο* (ΦΕ-ΓΜΥΥ /Tutorial CALL) στο περιβάλλον της Γλώσσας για τη μάθηση της γραμματικής, του λεξιλογίου και της προφοράς, ως *Κοινωνικοπολιτισμικό εργαλείο* (Επικοινωνία Διαμεσολαβημένη από τον Υπολογιστή (ΕΔΥ-ΓΜΥΥ /Computer-mediated communication CALL or social computing CALL) στο περιβάλλον των *Κοινοτήτων Μάθησης* και στο περιβάλλον του *Επικοινωνώ*, και ως *κοινωνιογνωσιακό εργαλείο* (Socio-Cognitive tool) για τη μάθηση των αναγκαίων δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής επικοινωνιακών κειμένων. Υιοθετεί, επίσης, το Μοντέλο τις αντίστοιχες κοινωνιογνωστικές και κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις για τη μάθηση και τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας (Γ2), οι οποίες πηγάζουν από το βιγκοτσκιανό μοντέλο μάθησης της γλώσσας, το οποίο τονίζει τη σημασία της δυναμικής και συνεχούς αλληλεπίδρασης ως απαραίτητης προϋπόθεσης για την κατασκευή νοήματος. Τέλος, αξιοποιεί τις θεωρητικές παραδοχές σχετικά με τη χρήση των ΤΠΕ στη μάθηση και διδασκαλία της δεύτερης ξένης γλώσσας και τις αντίστοιχες διδακτικές εφαρμογές.





*Σχήμα 3: Σχηματική απεικόνιση των λειτουργιών του ΣΔΜΜ*

## 2.4 Κοινωνιογνωστικές Προσεγγίσεις (ΚΓΠ)

Οι **κοινωνιογνωστικές προσεγγίσεις** αντιμετώπισαν την ανάγνωση και τη συγγραφή κειμένων ως δραστηριότητες κατασκευής νοήματος. Η σχετική έρευνα έστρεψε το ενδιαφέρον της σταδιακά γύρω από τη φύση, το ρόλο και τη σημασία της μνήμης εργασίας, της μεταγνώσης, των συναισθηματικών παραγόντων, του τρόπου με τον οποίο αυτοί αλληλεπιδρούν με τους γνωσιακούς και το ρόλο του κοινωνικού-ιστορικού-πολιτισμικού περιβάλλοντος (Hayes, 2006). Πρώτα η Flower (1994) και μετά ο Hayes (1996) πρότειναν διαφορετικά μοντέλα, προσεγγίζοντας την παραγωγή και την ανάγνωση όχι απλά ως ψυχολογικές αλλά ταυτόχρονα ως δραστηριότητες κοινωνικά-ιστορικά-πολιτιστικά ενταγμένες.

Το **μοντέλο κατασκευής του διαπραγματευόμενου νοήματος** (Flower, 1994) περιγράφει το σημαντικό ρόλο που παίζουν οι κοινωνικές συμβάσεις, η γλώσσα και το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο στην επιλογή των στόχων και στην ενεργοποίηση της προγενέστερης γνώσης. Ο συγγραφέας ενεργοποιεί τις απαραίτητες αναπαραστάσεις, για να μπορέσει να διαπραγματευτεί το νόημα. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, το νόημα προκύπτει μέσα από τη διαπραγμάτευση του συγγραφέα με το κείμενο και είναι διαφορετικό για κάθε χρήστη του γραπτού λόγου λόγω της ενεργοποίησης ποικίλων και διαφορετικών αναπαραστάσεων.

Το **μοντέλο του Hayes (1996)** βασίστηκε σε προηγούμενο των Hayes & Flower (1980), το οποίο τροποποίησε σε πολλά σημεία. Εκτός από τις συγγραφικές διαδικασίες, που αναδιαρθρώθηκαν, το μοντέλο αναγνώρισε το σημαντικό ρόλο των κινήτρων, των συναισθημάτων, της μνήμης εργασίας, της μεταγνώσης στη διαδικασία παραγωγής και το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει το φυσικό και, κυρίως,

το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον, παράγοντες που είχαν παραγνωρίσει τα αρχικά γνωσιακά μοντέλα.

Στο πλαίσιο αυτό οι δραστηριότητες της ανάγνωσης και της σύνθεσης κειμένων επαναπροσδιορίστηκαν. Η ανάγνωση, από τη μια, ενός έντυπου κειμένου είναι διαφορετική από την ανάγνωση ενός διαδικτυακού πολυτροπικού κειμένου. Άλλες απαιτήσεις θέτει η έντυπη ανάγνωση και άλλες η διαδικτυακή. Στην τελευταία, ο μαθητής-αναγνώστης, στην προσπάθειά του να κατασκευάσει νόημα, πρέπει να είναι σε θέση να ερμηνεύσει πλήθος πηγών, των οποίων η αξιοπιστία δεν είναι δεδομένη, και η πορεία της ανάγνωσης εξαρτάται από τις επιλογές του αναγνώστη στο υπερμεσικό πολυτροπικό κείμενο. Η δημιουργία πολυτροπικών κειμένων, από την άλλη, επηρέασε και τη διαδικασία της παραγωγής γραπτού λόγου. Οι μαθητές ως συγγραφείς κειμένων πρέπει να είναι σε θέση να αξιοποιούν τις νέες δυνατότητες στην προσπάθεια να κατασκευάσουν νόημα.

Στις κοινωνιογνωσιακές προσεγγίσεις για τη μάθηση της γλώσσας κυρίαρχη θέση κατέχει η **κειμενοκεντρική-διαδικαστική προσέγγιση** (βλ. Σπαντιδάκης, 2009), η οποία, εκτός των διαδικασιών, των γνώσεων και των στρατηγικών, που είναι απαραίτητες για την παραγωγή του γραπτού λόγου, δίδει έμφαση και στην έννοια του είδους του κειμένου.

Τα κείμενα θεωρούνται ότι πηγάζουν μέσα από συγκεκριμένες κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες και περιστάσεις επικοινωνίας και διαμορφώνονται καθώς τα κοινωνικά υποκείμενα δρουν στο πλαίσιο των κοινωνικών θεσμών, για να τους δώσουν νόημα. Ένα κείμενο ως σύνολο φράσεων που συνθέτει ένα κοινωνικοπολιτισμικά προσδιορισμένο νόημα μπορεί να χαρακτηριστεί αποτελεσματικό ή μη αποτελεσματικό ανάλογα με την ύπαρξη γλωσσικής και νοηματικής αλληλεξάρτησης ανάμεσα στις προτάσεις που το συγκροτούν και από την οργάνωση των δομικών του στοιχείων, έτσι που να εμφανίζεται με τη μορφή ενός συγκεκριμένου είδους κειμένου εύκολα προσδιορίσιμου από αναγνώστες και συγγραφείς (Κωστούλη, 2008). Το περιεχόμενο, η δομή και το ύφος του αντανακλούν συγκεκριμένα κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά του πλαισίου μέσα στο οποίο αυτό παρήχθηκε, και η συνεξέταση του συγκεκριμένου είναι αναγκαία συνθήκη για το συγγραφέα και τον αναγνώστη, για να μπορέσουν να κατασκευάσουν ανάλογα το νόημα. Ο γραπτός λόγος στο πλαίσιο αυτό αποτελεί μια κοινωνική δραστηριότητα που συντελείται για να εξυπηρετήσει συγκεκριμένους σκοπούς σε προσδιορισμένες επικοινωνιακές περιστάσεις και σε ορισμένο ακροατήριο και για να ικανοποιήσει συγκεκριμένες κοινωνικές ανάγκες. Υπό αυτή τη λογική, και η μάθηση των γνώσεων και δεξιοτήτων που σχετίζονται με το γραπτό λόγο αποτελεί κοινωνική δραστηριότητα.

Το κειμενικό είδος ως μια κοινωνική διαδικασία με δομή πολιτισμικά και ιδεολογικά προσδιορισμένα, που χρησιμοποιείται για διαφορετικούς σκοπούς σε συγκεκριμένα πλαίσια (Μητσικοπούλου, 1999), μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο κριτικής προσέγγισης του κοινωνικο-πολιτισμικού γίνεσθαι. Μέσω των κειμενικών ειδών, τα οποία δε θα πρέπει να τα προσεγγίσουμε ως δεδομένες κατηγορίες αλλά

ως τρόπους μέσω των οποίων οικοδομούνται οι επαναλαμβανόμενες επικοινωνιακές καταστάσεις, ο αναγνώστης – συγγραφέας μπορεί να διαπραγματευτεί το ιστορικά πλαίσιο νόημα εντός μιας κοινότητας (Kostouli, 2005).

Στο ερώτημα τι είναι αναγκαίο να μάθει ο μαθητής, η απάντηση είναι τα διάφορα είδη κειμένου και πώς αυτά χρησιμοποιούνται σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις, καθώς και τις δεξιότητες, γνώσεις, στρατηγικές που θα τον βοηθούν να τα χειρίζεται ως μέσο, για να επικοινωνεί και να αναπτύσσει περαιτέρω τις μεταγνωσιακές του δεξιότητες. Βασικός στόχος της μάθησης του γραπτού λόγου είναι να στοχαστούν οι μαθητές, να κρίνουν και να αξιολογήσουν τις θεσμικά οριοθετημένες μορφές του κειμένου, τις συμβάσεις, τους περιορισμούς και κανόνες του κάθε είδους καθώς και το σκοπό που εξυπηρετούν στις συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις. Να χρησιμοποιούν το κάθε είδος σύμφωνα με τις συμβάσεις του για να εκπύχουν ένα στόχο τους και για να ασκούν παράλληλα κριτική στο περιβάλλον τους.

Αυτό, όμως, προϋποθέτει, όπως ερευνητικά δεδομένα τονίζουν, την αναγκαιότητα της κατάλληλης διαδικαστικής υποστήριξης (scaffolding) μέσω της παροχής των αναγκαίων διαδικαστικών διευκολύνσεων. Οι διαδικαστικές διευκολύνσεις μπορεί να πάρουν τη μορφή είτε νύξεων, για να διευκολύνουν την αποτελεσματικότερη λειτουργία της μνήμης εργασίας, είτε μεταγνωσιακών οδηγιών που υποστηρίζουν το μαθητή να θέσει υψηλού επιπέδου στόχους αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του κειμένου του και τον βοηθούν σημαντικά στη μετάβαση από το μοντέλο της παράθεσης πληροφοριών στο μοντέλο του μετασχηματισμού των πληροφοριών (Scardamalia & Bereiter, 1987, Σπαντιδάκης, 2008). Έτσι, οι μαθητές είναι αναγκαίο (Graves, 1994, Graham, Harris et al., 2008, Ματσαγγούρας, 2001, Σπαντιδάκης, 2004):

α) να μάθουν το ρόλο και τη σημασία του ακροατηρίου, της προθετικότητας και των επικοινωνιακών περιστάσεων στην επιλογή ιδεών, στη δόμηση περιεχομένου, στην επιλογή λεξιλογίου,

β) να κάνουν αποτελεσματική χρήση των κανόνων, περιορισμών, συμβάσεων του είδους του κειμένου που πρόκειται να γράψουν,

γ) να χρησιμοποιούν τα κατάλληλα λεξικογραμματικά και υφολογικά χαρακτηριστικά και τα δομικά στοιχεία του είδους του κειμένου που προτίθενται να γράψουν,

δ) να δομήσουν δεξιότητες παραγωγής, οργάνωσης, καταγραφής και βελτίωσης ιδεών, καθώς και δεξιότητες παρακολούθησης, ελέγχου των διαδικασιών που είναι απαραίτητες για τη συγγραφή ενός επικοινωνιακού εκτεταμένου κειμένου, να κάνουν αποτελεσματική χρήση των διαθέσιμων γνωσιακών πόρων, μέσων και εργαλείων και να αντιμετωπίζουν τη συγγραφή ως μια παλινδρομική-δυναμική δραστηριότητα, να εκτελούν με άνεση, ακρίβεια και ταχύτητα τις μηχανιστικές δεξιότητες γραφής, και να ανασχεδιάζουν και να αναδομούν το κείμενο κατασκευάζοντας το με την κατάλληλη και αναγκαία πληροφορητικότητα, συνοχή και συνεκτικότητα, σύμφωνα με τους στόχους που έχουν θέσει στη συγκεκριμένη επικοινωνιακή περίπτωση.

## 2.5 Κοινωνικοπολιτισμικές Προσεγγίσεις (ΚΠΠ)

Στις κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις, βιγκοτσκιανής προέλευσης και αυτές, έχουν αναπτυχθεί δύο βασικές θεωρίες που επηρεάζουν τη μάθηση: η **θεωρία της δραστηριότητας (activity theory)** και η **θεωρία της εγκαθίδρυσης** (βλ. Σπαντιδάκης, 2010).

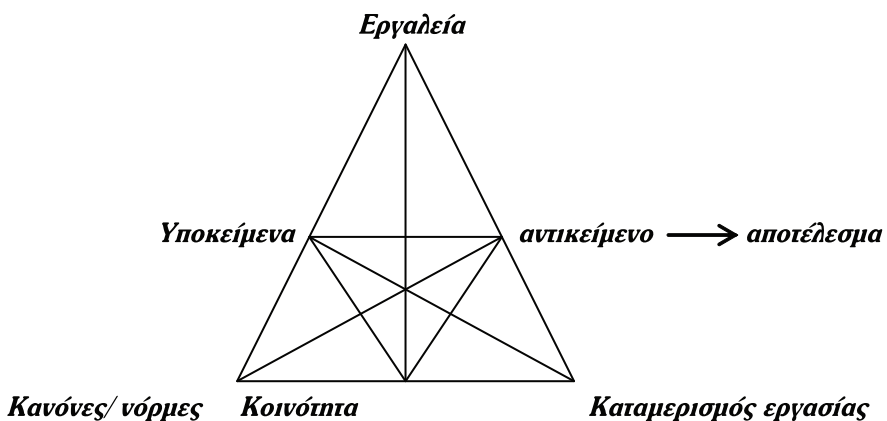
### 2.5.1 Η θεωρία της Δραστηριότητας

Η **θεωρία της Δραστηριότητας** είναι μια ψυχολογική θεωρία η οποία αναδύεται από τις απόψεις του Vygotsky. Επηρεάσε αρχικά την έρευνα γύρω από το γραμματισμό και στη συνέχεια αποτέλεσε κεντρικό άξονα στην έρευνα γύρω από την γνωσιακή ανάπτυξη στην καθημερινή ζωή και ειδικά των ενηλίκων μέσα σε αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης (Russell, 1995, Rogoff, 1990).

Η θεωρία της δραστηριότητας αποτελεί ένα θεωρητικό πλαίσιο για τη μελέτη της **σκόπιμης** ανθρώπινης δράσης, με το **πρόσωπο** και το **περιβάλλον** του να μην αποτελούν διακριτές οντότητες αλλά να διασυνδέονται άμεσα.

Η εμπρόθετη ανθρώπινη δράση και το περιβάλλον της συναποτελούν το σύστημα δραστηριότητας. Ο όρος «σύστημα δραστηριότητας» χρησιμοποιείται ως μονάδα ανάλυσης, για να δηλώσει το ελάχιστο κατάλληλο πλαίσιο μέσα στο οποίο εντάσσονται και αποκτούν νόημα οι ατομικές εμπρόθετες πράξεις, οι οποίες καθορίζονται από το γνωσιακό σύστημα, τη συμπεριφορά και τα κίνητρα που ενσωματώνονται και οργανώνονται από το μηχανισμό της αυτο-καθοδήγησης προς την επίτευξη ενός εμπρόθετου στόχου (Bedny & Karwowski, 2007).

Τα συστήματα δραστηριότητας παρουσιάζουν τη δική τους **δομή**, η οποία αποτελείται από επτά συστατικά μέρη, όπως φαίνεται από το σχήμα που ακολουθεί, που συνδέονται μεταξύ τους και αλληλοεπηρεάζονται.



Σχήμα 4. Σύστημα δραστηριότητας (Russell & Yanez, 2003)

Τα *υποκείμενα* αναφέρονται στους ανθρώπους, οι οποίοι εμπλέκονται στο σύστημα δραστηριότητας, που στην περίπτωση της τάξης είναι ο δάσκαλος και οι μαθητές του.

Το *αντικείμενο* αποτελεί τις εμπρόθετες δραστηριότητες, τους στόχους που θέτουν τα υποκείμενα.

Τα *εργαλεία* αφενός περιλαμβάνουν τα υλικά, τις επινοήσεις που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη του στόχου (π.χ. βιβλία, χαρτί, μολύβι, υπολογιστές, λόγος, γραφή, ανάγνωση), αφετέρου εμπεριέχουν τους σκοπούς για τους οποίους έχουν σχεδιαστεί, τους τρόπους με τους οποίους χρησιμοποιούνται και τις τεχνικές, τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτεί η χρήση τους (Μικρόπουλος, 2006).

Η *κοινότητα* αναφέρεται στις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη και ενδεχομένως στη μεγαλύτερη κοινότητα μέσα στην οποία η τάξη λειτουργεί.

Οι *κανόνες* είναι οι τυπικοί και άτυποι κανόνες, οι νόρμες, οι συμβάσεις, τα καθιερωμένα πρότυπα που κυβερνούν το σύστημα δραστηριότητας και κατευθύνουν τα μέλη της κοινότητας.

Ο *καταμερισμός* εργασίας περιγράφει τους διαφορετικούς κανόνες και ρόλους, τους οποίους ο δάσκαλος και οι μαθητές αναλαμβάνουν μέσα στο σύστημα δραστηριότητας.

Ειδικότερα η γραφή ως εργαλείο χρησιμοποιείται σε διαφορετικά συστήματα δραστηριότητας και η χρήση του αλλάζει και τροποποιείται από το είδος της δραστηριότητας, το στόχο που επιδιώκει μέσα στις εκάστοτε συνθήκες αλλά και από την ιστορία του συστήματος. Με αυτό τον τρόπο η γραφή –ως πολιτισμικά προσδιορισμένο εργαλείο- μετασχηματίζεται σε ένα εξαιρετικά μεγάλο αριθμό ειδών κειμένου (Russell & Yanez, 2003). Το κείμενο είναι ένα κλασικό παράδειγμα διαμεσολαβημένης δραστηριότητας. Η κατανόηση των χρήσεων και των λειτουργιών του γραπτού λόγου εξαρτάται από τη δυνατότητα μελέτης του τρόπου με τον οποίο ο γραπτός λόγος ως διαδικασία και ως προϊόν ενσωματώνεται και συν-κατασκευάζεται από τους εμπλεκόμενους στο φάσμα των κοινωνικο-πολιτισμικών πλαισίων, όπως είναι το ευρύτερο πολιτισμικό πλαίσιο, οι κοινωνικοί θεσμοί και οι κοινότητες πρακτικής, το πλαίσιο της κατάστασης παραγωγής κειμένου, το είδος κειμένου, το ακροατήριο, η προγενέστερη εμπειρία, το ίδιο το κείμενο, το γεγονός της ανάγνωσης και παραγωγής γραπτού λόγου και οι τύποι δραστηριότητας και, τέλος, η παιδαγωγική του γραπτού λόγου (Kostouli, 2005).

Έχουν, επίσης, τα συστήματα τη δική τους ανάπτυξη και τους δικούς τους μετασχηματισμούς, οι οποίοι λαμβάνουν χώρα μέσα στις ιστορικά εγκατεστημένες αλληλεπιδράσεις των ανθρώπων και των εργαλείων – μέσων. Ο Russell (1995) χαρακτηρίζει υποστηρίζει πως οι ανθρώπινες εμπρόθετες δραστηριότητες θεωρούνται σύνθετα συστήματα σε διπνική αλλαγή, αλληλόδραση και αυτο-αναδιοργάνωση, καθώς οι άνθρωποι συνεργατικά (ή συγκρουσιακά) προσαρμόζουν, αλλάζουν, τροποποιούν και μετασχηματίζουν τα περιβάλλοντά τους μέσω των δράσεων και των διαθέσιμων, διαμεσολαβητικών εργαλείων και μέσων. Ο άνθρωπος θεωρείται δημιουργήμα και δημι-

ουργός του περιβάλλοντός του και η γνωσιακότητά του αντιμετωπίζεται ως ένα αλληλο-υποκειμενικό δίκτυο μεσολαβημένο από τα εργαλεία- μέσα της αλληλεπίδρασης.

Ακόμα και αυτή η ατομική σκέψη θεωρείται μια *αλληλενέργεια* με άλλους ανθρώπους μέσω τεχνουργημάτων και εργαλείων που κατασκευάστηκαν κάπου αλλού κάποια στιγμή από άλλους ανθρώπους (με την έννοια αυτή ακόμη και ο «μοναχικός» συγγραφέας είναι μέλος κάποιων συστημάτων δραστηριότητας, τα οποία του παρέχουν τα μέσα και τα κίνητρα για να προβεί στη δραστηριότητα της σύνθεσης κειμένων) (Κόμης, 2004). Σε κάθε περίπτωση, η δράση και το γνωσιακό στοιχείο είναι *κατανεμημένα*, και για το λόγο αυτό ο άνθρωπος θα πρέπει να μάθει να συμπράττει. Η δραστηριότητα ως κατανεμημένη διαπλέκει πολλά κοινωνικά, πολιτισμικά και ιστορικά όρια, και με τον τρόπο αυτό δραστηριότητα, άνθρωποι και τεχνουργήματα είναι πάντοτε ετερογενή. Η δραστηριότητα είναι, επίσης, τοποθετημένη μέσα σε στρώματα με πολλαπλά σχέδια ή πεδία που προϋπάρχουν είτε σε πρώτο πλάνο είτε στο φόντο. Κάθε στρώμα δεν μπορεί να μελετηθεί και να εξετασθεί απομονωμένο και ανεξάρτητα από τα άλλα. Μάλλον αναπαριστά μέρος ενός ευρύτερου και σύνθετου αλληλεπιδραστικού συστήματος (Kostouli, 2005).

Οι αλλαγές που προκύπτουν στο σύστημα δραστηριότητας ερμηνεύονται με τους όρους της ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης. Η ζώνη επικείμενης ανάπτυξης δεν αναφέρεται εδώ μόνο με την έννοια της διαφοράς ανάμεσα σ' αυτό που μπορεί να κάνει ένα άτομο μόνο του και αυτό που μπορεί να πετύχει με τη βοήθεια των άλλων, αλλά και ως απόσταση μεταξύ της καθημερινής δράσης των ατόμων και της κοινωνικής δραστηριότητας που παράγεται συλλογικά.

Στο σχολείο, που και αυτό αποτελεί ένα σύστημα δραστηριότητας ή ανήκει σε άλλα συνθετότερα, η ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης μπορεί να λάβει χώρα με: α) συνεργασία δασκάλου μαθητών, β) συνεργασία μαθητών μεταξύ τους, γ) συνεργασία μαθητών με πολυμεσικά κοινωνιο-γνωσιακά εργαλεία, δ) συνεργασία μαθητών- δασκάλου και με πολυμεσικά κοινωνιο-γνωσιακά εργαλεία. Προϋπόθεση για να λειτουργήσει είναι να εξασφαλίζεται η όσο το δυνατόν πιο δυναμική διαλογική επικοινωνία και συλλογική συνεργασία μεταξύ των μελών που συμμετέχουν, η οποία πραγματώνεται με την ύπαρξη αποκλίσεων στο πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο (Ματσαγγούρας, 2007).

Στο σύστημα αυτό επιδιώκεται να κατανοήσουν οι μαθητές ότι τα κείμενα ως εργαλεία δεν είναι αυθαίρετες κατασκευές μεμονωμένων συγγραφέων, αλλά αποτελούν γλωσσικές μορφές κοινωνικής δράσης, οι οποίες αναπτύσσονται από συγκεκριμένες ομάδες για την επίτευξη συγκεκριμένων σκοπών, αποβλέποντας στη νοηματοδότηση της επικοινωνίας (Πολίτης, 2008). Η συμμετοχή των μαθητών σε ένα σύστημα δραστηριότητας που χρησιμοποιεί κάποια είδη κειμένων τους παρέχει τα μέσα και τα κίνητρα για να προβούν στη δραστηριότητα της σύνθεσης κειμένων και τους βοηθά να γίνουν πιο επιδέξιοι στη χρήση τους. Ωστόσο, δημιουργεί τις προϋποθέσεις να γίνουν λιγότερο επιδέξιοι σε αυτά που δε χρησιμοποιούνται ευρέως στο σύστημα αυτό. Συνεπάγεται, επομένως, ότι οι μαθητές στην τάξη θα

πρέπει να μάθουν να χρησιμοποιούν όσο γίνεται περισσότερα είδη κειμένων σε όσο το δυνατόν αυθεντικά πλαίσια, ώστε να αναπτύξουν τις απαραίτητες για κάθε είδος γνώσεις και δεξιότητες και να τις χρησιμοποιούν σε ανάλογες περιπτώσεις.

### 2.5.2 Η θεωρία της Εγκαθίδρυσης

Σημαντικό ρόλο στο πεδίο των κοινωνικο-πολιτισμικών θεωριών διαδραματίζει η θεωρία της Εγκαθίδρυσης, η οποία αποδέχεται ότι η μάθηση είναι μια κοινωνικο-πολιτισμική λειτουργία που λαμβάνει χώρα μέσω της αλληλεπίδρασης του ανθρώπου με το κοινωνικο-πολιτισμικό και φυσικό του περιβάλλον και της επικοινωνίας του με τους άλλους, από όπου προκύπτουν οι γνωσιακές λειτουργίες (Βοσνιάδου, 1998). Η γνώση συνδέεται άμεσα με τις καταστάσεις μέσα στις οποίες πραγματώνεται και δεν μπορεί να διαχωριστεί από αυτές και προσεγγίζεται μέσω των εργαλείων, τα οποία με τον τρόπο αυτό γίνονται κατανοητά μόνο μέσα από τη χρήση τους (Newell, 2004).

Οι υποστηρικτές της θεωρίας της Εγκαθίδρυσης δίνουν ξεχωριστή θέση κατά τη διδακτική πράξη στη δυναμική διαδικασία της αλληλεπίδρασης των ατόμων (κοινωνότητες μάθησης) στις οποίες η γνώση απορρέει από το διαμοιρασμό ιδεών και εμπειριών. Επιχειρούν, επίσης, να φέρουν σε επαφή όλους τους μαθητές, και ιδιαίτερα αυτούς που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα, σε επαφή με ισχυρά κειμενικά είδη που εκτιμώνται ιδιαίτερα και έχουν υψηλή ζήτηση στα ιδρύματα και στους θεσμούς της σύγχρονης κοινωνίας. Επιδιώκουν, ακόμα, να εξωτερικεύσουν και καταστήσουν ρητές και ορατές τις γνωσιακές, μεταγνωσιακές διαδικασίες που είναι αναγκαίες για την εκτέλεση απαιτητικών γνωσιακά έργων, όπως είναι η ανάγνωση, η παραγωγή γραπτού λόγου και η επίλυση προβλημάτων.

Στο πλαίσιο αυτό προτείνεται ότι η αποτελεσματική μάθηση πραγματώνεται μέσω διδακτικών μεθόδων, όπως αυτή της «γνωσιακής μαθητείας», κατά την οποία οι μαθητές αποκτούν, αναπτύσσουν και χρησιμοποιούν γνωσιακά εργαλεία (ανάγνωση, γραφή) μέσα σε αυθεντικά πλαίσια. Ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει το ρόλο του διαμεσολαβητή, ο οποίος καθοδηγεί, παροτρύνει, διευκολύνει, εμπνέει τους μαθητές, για να δομήσουν τις αναγκαίες γνώσεις και δεξιότητες που έχουν ανάγκη (Βοσνιάδου, 1998α). Το πλαίσιο παίζει εξαιρετικά σημαντικό ρόλο, διότι παρέχει στο μαθητή τη δυνατότητα να νοηματοδοτήσει και να εγκαθιδρύσει τις παρουσιαζόμενες πληροφορίες, τα εργαλεία και τα μέσα, καθώς τα χρησιμοποιεί, κατανοώντας άμεσα με τον τρόπο αυτό την αναγκαιότητα και χρησιμότητά τους.

Η μαθητεία υπήρξε από τα αρχαία χρόνια ο φυσικός τρόπος που χρησιμοποιούσαν οι άνθρωποι, για να μάθουν και να μεταφέρουν τις γνώσεις. Για να μάθει κάποιος μια τέχνη, έπρεπε να μαθητεύσει κοντά στον επαίοντα. Ο έμπειρος χρήστης, τεχνίτης μιας διαδικασίας, έδειχνε στο μαθητευόμενο τον τρόπο με τον οποίο εκτελείται το έργο. Ο τελευταίος παρατηρούσε την εκτέλεση του έργου και σταδιακά εκτελούσε τμήματά του ή ολόκληρο το έργο με τη βοήθεια και την επίβλεψη του

επαίοντα, ο οποίος του έκανε τις κατάλληλες βελτιώσεις. Με άλλα λόγια, η έννοια της μαθητείας, η οποία αποτέλεσε τη βάση για την ανάπτυξη της γνωσιακής μαθητείας, περιλαμβάνει την επίδειξη από τον επαίοντα του τρόπου εκτέλεσης ενός έργου στο μαθητευόμενο και τη βοήθειά του για τη βελτίωση του μαθητευόμενου.

Παρατηρώντας την παραδοσιακή μαθητεία, η γνωσιακή οργανώθηκε στις εξής φάσεις: της *μοντελοποίησης*, της *στήριξης*, της *εξασθένησης* και της *εκγύμνασης* (Collins et al., 1991).

- Στη φάση της *μοντελοποίησης* (modeling) ο μαθητής παρακολουθεί τον επαίοντα, τον τρόπο με τον οποίο εκτελεί κάποια τμήματα του έργου. Ο επαίων κάνει ορατές τις διαδικασίες που είναι αναγκαίες για την περάτωση του έργου, ενώ ο μαθητευόμενος είναι σε θέση να σχηματίζει το κατάλληλο νοητικό μοντέλο του όλου έργου.
- Στη φάση της *στήριξης* (scaffolding) ο επαίων δίδει στο μαθητευόμενο τη δυνατότητα να εκτελέσει ο ίδιος κομμάτια του έργου ή και ολόκληρο το έργο και παράλληλα εξηγεί τι θα ακολουθήσει, ενώ ο ίδιος ο επαίων παρακολουθεί, παρεμβαίνει, διορθώνει το μαθητευόμενο όπου χρειάζεται. Ο μαθητευόμενος στη φάση αυτή ερμηνεύει, με βάση το νοητικό μοντέλο που έχει σχηματίσει, την ανατροφοδότηση που του παρέχει ο έμπειρος.
- Κατά την *εξασθένηση* (fading) ο μαθητευόμενος αναλαμβάνει όλο και περισσότερο την ευθύνη εκτέλεσης του έργου, ενώ ο επαίων παρεμβαίνει μόνο όπου είναι αναγκαίο.
- Στην τέταρτη φάση της *εκγύμνασης* (coaching) ο μαθητευόμενος εμπλέκεται σε μεγάλη ποικιλία έργων, προσπαθώντας να εφαρμόσει αυτά που ήδη έχει μάθει, ενώ ο επαίων παρέχει την κατάλληλη στήριξη, αξιολογώντας παράλληλα τις προσπάθειες του μαθητευόμενου να ολοκληρώσει το έργο. Στη φάση αυτή οι δύο τους συζητούν τα προβλήματα που παρουσιάζονται, ενώ ο επαίων αξιολογεί και ενθαρρύνει το μαθητευόμενο.

Το σημαντικό είναι ότι η όλη διαδικασία λαμβάνει χώρα στο φυσικό πλαίσιο στο οποίο ο μαθητευόμενος μπορεί να σχηματίσει αρχικά το κατάλληλο *νοητικό μοντέλο εκτέλεσης του έργου* παρακολουθώντας τον επαίοντα. Η μάθηση είναι «εγκατεστημένη» μέσα στο χώρο εργασίας, από όπου αναδύονται ο σχεδιασμός και η εκτέλεση του έργου και τα σημειωτικά εργαλεία, για να ακολουθήσει η παραγωγή συγκεκριμένων προϊόντων, των οποίων τους λόγους και τις διαδικασίες παραγωγής ο μαθητευόμενος εύκολα μπορεί να κατανοήσει (Flower, 1994, Κόμης, 2004).

### 2.5.3 Κοινές παιδαγωγικές παραδοχές των ΚΓΠ και ΚΠΠ

Από τη μελέτη τόσο των κοινωνιογνωσιακών (ΚΓΠ) όσο και κοινωνικοπολιτισμικών προσεγγίσεων (ΚΠΠ) καταγράφονται κάποιες κοινές παιδαγωγικές παραδοχές, όπως (βλ. Σπαντιδάκης, 2009) αυτές που ακολουθούν.



- **Αρχή της γνωσιακής μαθητείας**

Όπως προαναφέρθηκε, στη «γνωσιακή μαθητεία» είναι αναγκαίο και σκόπιμο να βρεθεί ο κατάλληλος τρόπος εξωτερίκευσης των διαδικασιών της σκέψης που είναι αναγκαίες για την εκτέλεση ενός γνωσιακού έργου, όπως είναι, για παράδειγμα, η σύνθεση ενός επικοινωνιακού κειμένου. Γνωσιακές και μεταγνωσιακές διαδικασίες και στρατηγικές μοντελοποιούνται για να γίνουν ορατές και διαχειρίσιμες (Englert et al., 2006).

- **Παροχή διαδικαστικών διευκολύνσεων**

Οι διαδικαστικές διευκολύνσεις ορίζονται ως το σύνολο των νύξεων και των οδηγιών, οι οποίες μπορούν να βοηθήσουν την ενσωμάτωση των αναπτυσσόμενων αυτορρυθμιστικών δεξιοτήτων στις ήδη υπάρχουσες γνωστικές δομές του μαθητή ως αναγνώστη και ως συγγραφέα.

- **Αρχή της ανάπτυξης της μεταγνώσης**

Τόσο στο πλαίσιο της κοινωνικοπολιτισμικής θεωρίας όσο και στο πλαίσιο της κοινωνικογνωσιακής η ανάπτυξη των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων αποτελεί άωτερο διδακτικο-μαθησιακό στόχο. Μέσω της μεταγνώσης ο μαθητής συγγραφέας μπορεί σκόπιμα να παρακολουθεί και να ελέγχει αυτόνομα και ανεξάρτητα τις γνωσιακές διαδικασίες της συγγραφής, να εκτιμά και να αξιολογεί τις επικοινωνιακές περιστάσεις, να θέτει στόχους, να ενεργοποιεί την προγενέστερη γνώση, να αναλύει, και να αξιολογεί το πρόβλημα που έχει να επιλύσει. Στην προσπάθειά του αυτή παράγει νέα γνώση, σχεδιάζει, εφαρμόζει και αξιολογεί τις στρατηγικές και τις δεξιότητες, κατανέμει τους γνωσιακούς πόρους και την προσοχή του στην επίλυση του προβλήματος, χειρίζεται αποτελεσματικότερα το διαθέσιμο χρόνο και τους κοινωνικοπολιτισμικούς πόρους, αποκρούει απογοητεύσεις και διαχειρίζεται αποτελεσματικότερα αγχωτικές καταστάσεις.

Η μεταγνώση θα μπορούσε να παρομοιαστεί με ένα φάσμα δεξιοτήτων που αλληλοσχετίζονται και αλληλοεπηρεάζονται, καθώς αυτή σχηματίζεται μέσα σ' ένα τριπολικό πεδίο του οποίου ο ένας πόλος περιλαμβάνει τη συνειδητοποίηση εκείνων των δεξιοτήτων και στρατηγικών που απαιτούνται για να ολοκληρωθεί μια εργασία (δηλαδή τη δηλωτική γνώση), ο δεύτερος περιλαμβάνει τη διαδικαστική γνώση (δηλαδή το πώς, πότε, πού και γιατί χρησιμοποιούνται οι παραπάνω στρατηγικές για να είναι αποτελεσματική η μάθηση) (Σπαντιδάκης, 1998) και ο τρίτος περιλαμβάνει την καταστασιακή- επικοινωνιακή γνώση (δηλαδή τις απαιτήσεις που προβάλλονται από τη χρήση του γραπτού λόγου σύμφωνα με τις νόρμες, τους κανόνες και τους περιορισμούς της συγκεκριμένης επικοινωνιακής περίπτωσης).

Η ανάπτυξη των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων μπορεί να επιβαρύνει γνωσιακά το μαθητή συγγραφέα, είναι όμως αναγκαίες για τη συγγραφή επικοινωνιακών κειμέ-

νων. Ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν πως η ανάπτυξη των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων μπορεί να επιτευχθεί σε περιβάλλοντα γνωσιακής μαθητείας (Flower, 1994) με την υποστήριξη λογισμικών, με τη συνεργατική συγγραφή κειμένων σε όλες τις φάσεις σύνθεσης, με την υποστήριξη γνωσιακών εργαλείων, με την παροχή διαδικαστικών διευκολύνσεων και με τη χρήση φακέλου αξιολόγησης διαδικασιών και προϊόντος. Η ανάπτυξη των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων φαίνεται να αφήνει κάποιο «γνωσιακό ίζημα», το οποίο επηρεάζει και άλλες γνωσιακές δεξιότητες, όπως αυτή της ανάγνωσης καθώς και τα επίπεδα άγχους των μαθητών συγγραφέων.

#### • Αρχή της δυναμικής αλληλεπίδρασης

Η συγγραφή επικοινωνιακών κειμένων είναι μια πολύ απαιτητική γνωσιακή δραστηριότητα, όχι τόσο γιατί ο μαθητής-συγγραφέας έχει πολλά να κάνει, αλλά γιατί οι διάφορες υποδεξιότητες που απαιτούνται αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Η δημιουργία περιβαλλόντων, στα οποία οι μαθητές λαμβάνουν άμεση ανατροφοδότηση για να ολοκληρώσουν το κείμενό τους έχει θετικά αποτελέσματα. Η αλληλεπίδραση του μαθητή-συγγραφέα με το δάσκαλο και τους συμμαθητές-αναγνώστες στις διαδικασίες που εμπλέκονται σε όλες τις φάσεις συγγραφείς (σχεδιασμός, οργάνωση, καταγραφή, βελτίωση, έκδοση) βοηθά σημαντικά τον πρώτο να διαχειριστεί το γνωσιακό φορτίο της γραφής, να αισθανθεί ως πραγματικός συγγραφέας, να κατανοήσει την επικοινωνιακή λειτουργία της γραφής, να κατανοήσει τη χρησιμότητα του γραπτού λόγου, να δώσει νόημα στις διαδικασίες βελτίωσης του κειμένου του και να αναπτύξει τις αναγκαίες μεταγνωσιακές δεξιότητες (Englert et al., 2006). Η αλληλεπίδραση δε βοηθά μόνο τον αρχάριο συγγραφέα αλλά και τον έμπειρο. Ο έμπειρος συγγραφέας, στην προσπάθειά του να καταστήσει ρητές, σαφείς και προφανείς γνώσεις, δεξιότητες και στρατηγικές στον αρχάριο συγγραφέα δομεί, αναδομεί και κατασκευάζει νέα συνθετότερα γνωστικά σχήματα. Με τον τρόπο αυτόν εμβαθύνει κατά τη διάρκεια της συγγραφής σε γεγονότα και καταστάσεις, τα οποία πριν του φαινονταν ασήμαντα και περνούσαν απαρατήρητα.

#### • Αρχή της επικοινωνιακής λειτουργίας του γραπτού λόγου

Ερευνητικά δεδομένα τονίζουν την αναγκαιότητα του σχεδιασμού και της δημιουργίας αυθεντικών επικοινωνιακών μαθησιακών περιβαλλόντων χρήσης του γραπτού λόγου. Η χρήση του γραπτού λόγου σε επικοινωνιακό πλαίσιο βοηθά σημαντικά το μαθητή-συγγραφέα να δώσει νόημα στις απαιτήσεις, τους περιορισμούς και τους κανόνες του γραπτού λόγου (Berninger, 1998). Ο γραπτός λόγος στο πλαίσιο αυτό χρησιμοποιείται τόσο ως μέσο επικοινωνίας, μεταφοράς και διάχυσης των πληροφοριών όσο και ως μέσο για την ανάπτυξη των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

### ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ: ΑΠΟ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ

Γιάννης Σπαντιδάκης, Δέσποινα Βασαρμίδου,  
Αγγελική Πολύζου, Εύα Λενακάκη

Στο κεφάλαιο αυτό περιγράφεται το Περιβάλλον: παρουσιάζεται ο τρόπος με τον οποίο δομείται, το περιεχόμενό του, τα παιδαγωγικά του χαρακτηριστικά και οι δυνατότητες που δίνει ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Στόχος μας είναι να αναδείξουμε κατά την περιγραφή του το πώς διαπλέκονται σ' αυτό οι τρεις επιμέρους τάσεις που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της Γλωσσικής Μάθησης Υποστηριζόμενης από τον Υπολογιστή (ΓΜΥΥ) και παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, γεγονός που δικαιολογεί την ονομασία του ως «Συνδυαστικού Δυναμικού Μοντέλου Γλωσσικής Μάθησης (ΣΔΜΓΜ)». Πριν ξεκινήσουμε την περιγραφή επισημαίνουμε ότι το Περιβάλλον σχεδιάστηκε για να αξιοποιηθεί με τρεις τρόπους:

α) να χρησιμοποιηθεί συμπληρωματικά προς τη συμβατική δια ζώσης διδασκαλία-μάθηση σε οργανωμένες μορφές ελληνόγλωσσας εκπαίδευσης, δηλαδή σε σχολεία και σε ΤΕΓ (ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί το Περιβάλλον Ηλεκτρονικής Μάθησης είτε κατά την ώρα της διδασκαλίας είτε παροτρύνει/καθοδηγεί τους μαθητές του να κάνουν χρήση συγκεκριμένων εργαλείων και στοιχείων του στο σπίτι).

β) να χρησιμοποιηθεί από έναν εκπαιδευτικό που θα βρίσκεται σε ένα σημείο Α για σύγχρονη (και ασύγχρονη) διδασκαλία μαθητών που θα βρίσκονται σε απομακρυσμένες περιοχές (είτε συγκεντρωμένοι σε ένα σημείο Β, είτε σε περισσότερα Β1, Β2, Β3, κ.λπ).

γ) να χρησιμοποιηθεί από μεμονωμένους χρήστες/μαθητές για ατομική και αυτόνομη μελέτη και ενασχόληση με την ελληνική γλώσσα (αυτή η δυνατότητα κρίνεται ως η λιγότερο αποτελεσματική όσον αφορά την εκμάθηση της Ελληνικής, ωστόσο το μαθησιακό περιβάλλον προσφέρει και αυτή τη δυνατότητα).

Δύο επιμέρους περιβάλλοντα συστήνουν το ηλεκτρονικό περιβάλλον:

- α) Το Μαθησιακό Περιβάλλον που απευθύνεται στους μαθητές και
- β) το Περιβάλλον του Εκπαιδευτικού.

#### 3.1. Μαθησιακό περιβάλλον

Το μαθησιακό περιβάλλον αποτελείται από δύο διαδρομές: η Β' διαδρομή

αναφέρεται σε ομοεθνείς μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, 12-16 ετών, με περιορισμένη επικοινωνιακή επάρκεια στην Ελληνική (ψευδοαρχάριοι) ή χωρίς καθόλου γλωσσικές και με ελάχιστες ή «καθόλου» ελληνογενείς πολιτισμικές προϋποθέσεις. Το ενδιαφέρον, ωστόσο, αυτής της παρουσίας περιορίζεται στην Α΄ διαδρομή, η οποία αναφέρεται σε μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, από 5-6 έως 16 ετών, με έστω περιορισμένη επικοινωνιακή επάρκεια στην Ελληνική. Συγκεκριμένα, καλύπτει τις ανάγκες των μαθητών των τεσσάρων πρώτων επιπέδων (A1, A2, B1, B2), όπως αυτά έχουν οριστεί από το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς του Συμβουλίου της Ευρώπης στον τομέα των γλωσσών.

Το περιβάλλον σε κάθε επίπεδο της Α΄ διαδρομής δομείται από τις εξής υποενότητες/συνδέσμους:

- Γλώσσα
- Επικοινωνώ
- Κοινότητες
- Ιστορία
- Βιβλιοθήκη
- Παίζω
- Τραγουδώ

Η περιγραφή του περιβάλλοντος θα ξεκινήσει από τη «Γλώσσα», που διαφοροποιείται μεταξύ των επιπέδων, και θα συνεχίσει με τις υπο-ενότητες/συνδέσμους που είναι κοινές για όλα τα επίπεδα. Διευκρινίζεται, επίσης, ότι, αν και κάποιες από τις δυνατότητες του περιβάλλοντος είναι κοινές για τα τέσσερα γλωσσικά επίπεδα, θα τις παρουσιάσουμε, για λόγους ευκολότερης παρακολούθησης της περιγραφής, σε κάθε επίπεδο χωριστά.

### *3.1.1 Το περιβάλλον της Γλώσσας*

#### *3.1.1.1 Επίπεδο A1*

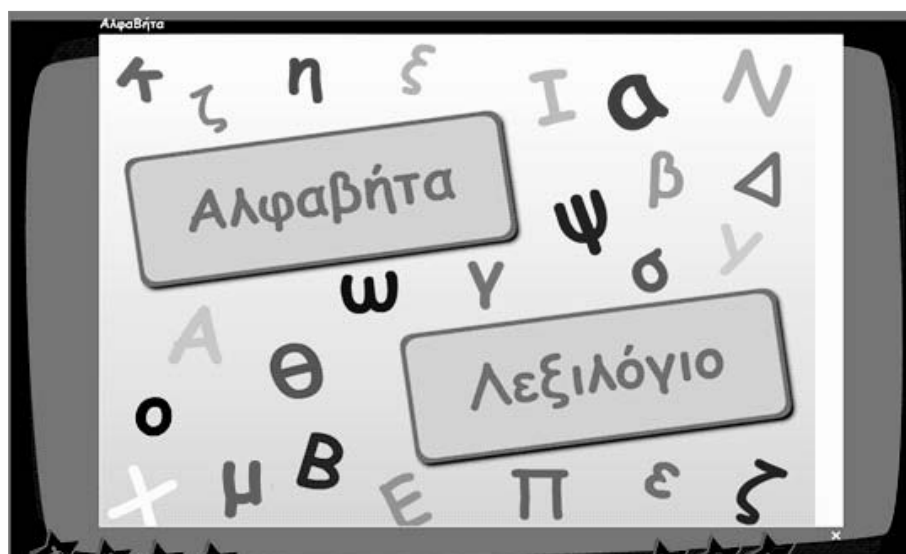
Το γλωσσικό περιεχόμενο του A1 κατανέμεται σε δεκαοχτώ θεματικές ενότητες. Καθεμιά από αυτές έχει δομηθεί με βάση μαθησιακούς και διδακτικούς στόχους και επικοινωνιακές περιστάσεις στις οποίες οι μαθητές/τριες προβλέπεται ότι θα κληθούν να ανταποκριθούν στην καθημερινή τους ζωή. Γενικότερος σκοπός είναι να μπορούν να κατανοούν και να παράγουν γραπτό και προφορικό λόγο κατάλληλο για την εκάστοτε επικοινωνιακή περίπτωση.

Επιλέγοντας το εικονίδιο «Γλώσσα» ο μαθητής/η μαθήτρια ξεκινάει το «ταξίδι» και μεταφέρεται σε ένα βιβλίο-εξερευνητή όπου του παρέχεται η δυνατότητα να επιλέξει μία από τις ενότητες (βλ. εικ. 1).



Εικ. 1: Η οθόνη με το βιβλίο-εξερευνητή

Όλο το περιβάλλον στηρίχτηκε σε ένα σενάριο πλοήγησης με σκοπό τη λειτουργικότερη οργάνωση της γλωσσικής ύλης και τη διευκόλυνση του μαθητή ως χρήστη του περιβάλλοντος της ηλεκτρονικής μάθησης. Στην εισαγωγική οθόνη των ενοτίπων τού παρέχεται η δυνατότητα να ανακαλέσει στη μνήμη του το ελληνικό αλφάβητο και να δει το λεξιλόγιο όλου του επιπέδου στο οποίο βρίσκεται (βλ. εικ. 2).



Εικ. 2: Η οθόνη με το αλφάβητο και το λεξιλόγιο του επιπέδου Α1

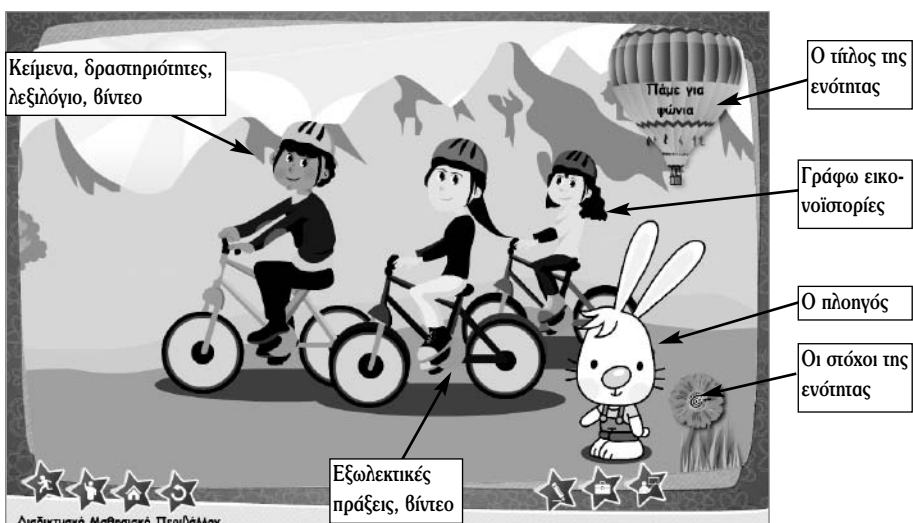


βασισμένοι στο ψηφιακό παιχνίδι, γνωρίζοντας ότι αποτελεί μια ευχάριστη δραστηριότητα σε νεαρές ηλικίες και ότι δημιουργεί κίνητρα φαντασίας και περιέργειας, ενώ παράλληλα συνυπολογίστηκαν οι αρχές που διέπουν το περιβάλλον αυτό.

Επιπλέον, προσαρμόστηκε στην ήδη υπάρχουσα δομή των σχεδιαστικών οθονών και έχει ως στόχο να επιτρέπει στο μαθητή να αυτενεργεί κι όχι να του παραθέτει τη γνώση. Επιδίωξη αποτέλεσε η δημιουργία ενός σεναρίου που να είναι ελκυστικό για τους μαθητές και σύμμετρο με τη βιολογική ωριμότητά τους και τα ενδιαφέροντά τους -στο βαθμό που είναι δυνατό- γνωρίζοντας ότι αναφέρεται σε παιδιά από διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα.

Το σενάριο επιλέχτηκε ανάμεσα σε άλλα, επειδή βρισκόταν περισσότερο κοντά στις θεματικές ενότητες του υλικού κι επειδή δίνει τη δυνατότητα κάλυψης όλων των δραστηριοτήτων του υλικού. Συνάμα, η «ιστορία» του σεναρίου μπορεί να συνδεθεί με τη ζωή των μαθητών και να ενθαρρύνει τη δημιουργικότητά τους, ώστε να επιτρέπεται να μιλάμε για ένα ενεργητικό περιβάλλον μάθησης.

Η ιστορία περιλαμβάνει τρεις ποδηλάτες που με συντροφιά τους ένα λαγό ξεκινάνε για τρεις διαφορετικές διαδρομές ο καθένας και μια ξεχωριστή, ώστε με τα ποδήλατά τους και μέσα από κείμενα, δραστηριότητες, γραφή αλλά και παιχνίδι, να φτάσουν στον προορισμό τους που είναι η Παιχνιδούπολη. Οι ήρωες είναι ο Άλεξ, η Άννα και η Νίκη, κι ο λαγός, ο Τομ, ο οποίος είναι και ο πλοηγός στο περιβάλλον (βλ. εικ. 5).



Εικ. 5: Η οθόνη με τους ποδηλάτες και τον πλοηγό

Στην οθόνη αυτή ο μαθητής καλείται να επιλέξει έναν ποδηλάτη και κατ' επέκταση μία διαδρομή ανάλογα με το μαθησιακό στόχο που θέλει να επιτύχει. Ο πρώτος ποδηλάτης ακολουθεί τα κείμενα και τις δραστηριότητες, η δεύτερη ποδηλά-

τισσα τις εξωλεκτικές πράξεις και δραστηριότητες, και η τρίτη το «Γράφω» του περιβάλλοντος.

Το περιβάλλον σχεδιάστηκε με τέτοιο τρόπο, ώστε να παρέχει στο μαθητή τη δυνατότητα να επιλέγει μέσα σε κάθε ενότητα τρία κείμενα με διαφορετικό βαθμό δυσκολίας, να επιλέγει τις δραστηριότητες, να παρακολουθεί οπτικοποιημένους τους στόχους κάθε μαθήματος σε μορφή βίντεο και να επανέρχεται στην επιλογή «Τι έμαθα», για να ολοκληρώνει την ενότητα κάθε φορά (βλ. εικ. 6).



Εικ. 6: Η οθόνη με κείμενα, δραστηριότητες, λεξιλόγιο

Επιπλέον, σε κάθε οθόνη συναντάται ένα μενού πλοήγησης στο περιβάλλον, το οποίο παραμένει σταθερό σε όλο το εύρος του περιβάλλοντος και διαφοροποιείται ελάχιστα από επίπεδο σε επίπεδο. Στόχος του είναι η διευκόλυνση του μαθητή χρήστη και η λειτουργικότητα του περιβάλλοντος, με στόχο να αναπτύσσονται οι μαθησιακές και ψηφιακές ικανότητές του.

Συγκεκριμένα το μενού πλοήγησης περιλαμβάνει τις εξής επιλογές: (βλ. εικ. 7)

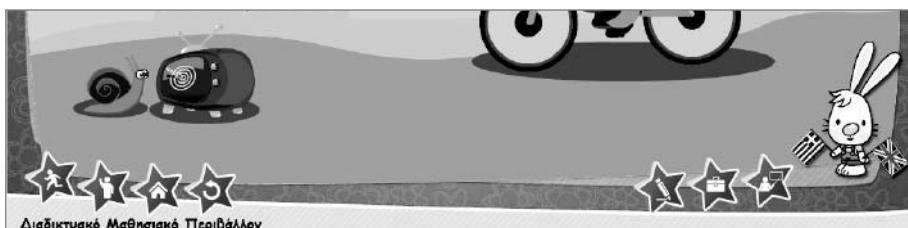
- Έξοδος από το περιβάλλον
- Βοήθεια
- Επιστροφή στην αρχική οθόνη
- Επιστροφή στη προηγούμενη οθόνη
- Σημειωματάριο
- Φάκελος του μαθητή
- Εκπαιδευτικός



Ο **φάκελος του μαθητή** ή αλλιώς το e-portfolio δίνει τη δυνατότητα να εισάγει ένα κείμενο, μια δραστηριότητα ή οτιδήποτε άλλο επιθυμήσει ο μαθητής/χρήστης και να το κρατήσει στο προσωπικό του αρχείο μέσα στο περιβάλλον. Με αυτό τον τρόπο μπορεί να αξιολογηθεί από τον εκπαιδευτικό, και μάλιστα με τη μορφή της τελικής και της διαμορφωτικής αξιολόγησης, αλλά και να αυτο-αξιολογηθεί. Δίνεται δηλαδή, σε κάθε μαθητή η δυνατότητα στοχασμού σχετικά με τη μαθησιακή του πορεία.

Το **σημειωματάριο** συνδυάζει αφενός την ανάγκη του μαθητή/της μαθήτριας να κρατήσει σημειώσεις από το υλικό του περιβάλλοντος ή δικές του/της σκέψεις και παρατηρήσεις και αφετέρου την ανάγκη πρόχειρης επεξεργασίας μιας πληροφορίας.

Το εικονίδιο με την ένδειξη «**Εκπαιδευτικός**» δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να παρακολουθεί όλες τις οδηγίες ή τις παρατηρήσεις που του έχει γράψει ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας και να λαμβάνει την απαραίτητη ανατροφοδότηση. Με αυτόν τον τρόπο ενισχύεται και ο καθοδηγητικός και υποστηρικτικός ρόλος του εκπαιδευτικού.



Εικ. 7: Το μενού πλοήγησης

### Τα κείμενα

Τα κείμενα που περιλαμβάνονται στο εκπαιδευτικό υλικό κατασκευάστηκαν ώστε να περιλαμβάνουν τα στοιχεία που αποτελούν σε κάθε περίπτωση το αντικείμενο της γλωσσικής μελέτης. Μέσα από ελκυστικές ιστορίες, όπου ο ρόλος της εικόνας και του ήχου δίνουν τη δυνατότητα ανάγνωσης σε μη γραμμική σειρά, αυξάνεται η μαθησιακή επίδοση και το περιβάλλον μάθησης γίνεται ενεργητικό και φιλικό.

Η επιλογή των κειμένων έγινε με στόχο να παρουσιάζονται οι πληροφορίες πολυμεσικά, προκειμένου να δημιουργούν τις προϋποθέσεις για όσο το δυνατόν πιο δυναμική αλληλεπίδραση. Ο μαθητής έχει τη δυνατότητα, μέσα από μια πληθώρα πολυτροπικών κειμένων, να λειτουργεί σε σύνθετα γλωσσικά περιβάλλοντα που συνδυάζουν τον ήχο με την εικόνα και τα οποία βρίσκονται κατηγοριοποιημένα με κριτήριο το βαθμό δυσκολίας. Εδώ το κείμενο παρουσιάζεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να μεταφέρει την πληροφορία μέσα από την εικόνα – κινούμενη ή στατική- αλλά και από τον ήχο, ο οποίος με τον κατάλληλο τονισμό και χρωματισμό της φωνής προσελκύει το μαθητή να ακούσει και να ξανακούσει την πληροφορία που θέλει (Alessi & Trollip, 2001).

Τα κείμενα των 18 αυτών θεματικών ενοτήτων παρουσιάζονται με διαδοχικές οθόνες και δίνουν τη δυνατότητα στο μαθητή να ελέγχει εύκολα και γρήγορα τη ροή, την ένταση, να σταματά ή να επαναλαμβάνει όποιες πληροφορίες κρίνει ή να επιλέγει την επεξεργασία κάθε οθόνης ξεχωριστά.

Σχεδιάστηκε, επίσης, εύκολη πλοήγηση απαλλαγμένη από περιττά ερεθίσματα ή συνδέσμους, και οι παρουσιαζόμενες πληροφορίες τοποθετήθηκαν χωρικά και χρονικά, έτσι ώστε να διευκολύνουν το μαθητή στην όσο το δυνατό καλύτερη διαχείριση και επεξεργασία. Συνάμα, χρησιμοποιήθηκε το κατάλληλο λεξιλόγιο για το επίπεδο των αναγνωστών του συγκεκριμένου επιπέδου. Ο λόγος των κειμένων επιδιώχθηκε να είναι φυσικός και αυθεντικός και γι' αυτό έχουν δοθεί και ελλειπτικές προτάσεις και εξωλεκτικά στοιχεία. Ο επιποτισμός, τέλος, έχει προσεχθεί ιδιαίτερα, καθώς παίζει λειτουργικό/σημασιολογικό ρόλο στην επικοινωνία.

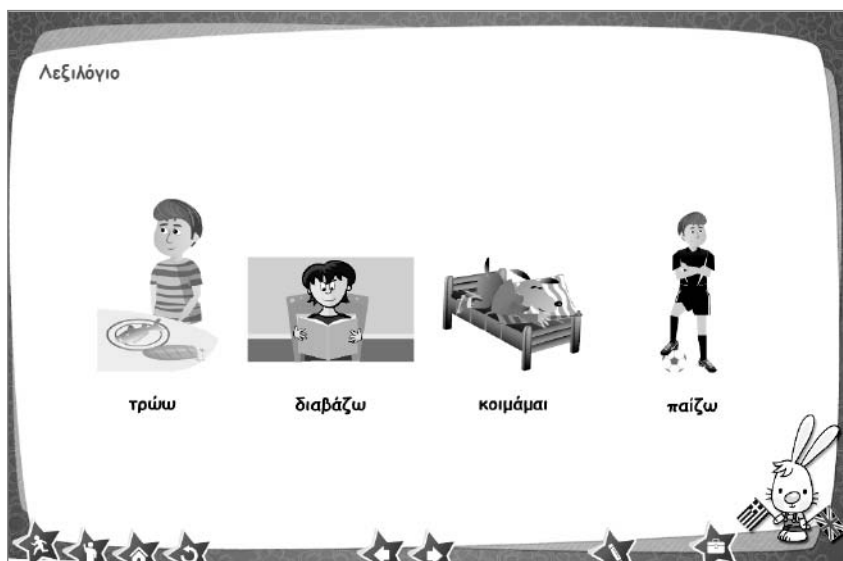


Εικ.8: Οθόνες από τα κείμενα των ενοτήτων 5 και 7

### Το λεξιλόγιο - Τι έμαθα

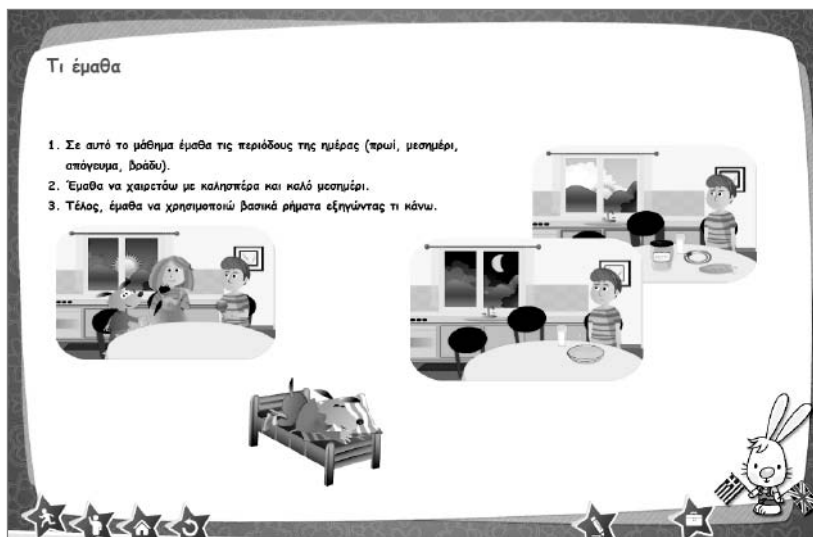
Στο Περιβάλλον προωθείται η οικοδόμηση της γνώσης και η εννοιολογική μάθηση μέσα από την εικόνα και τον ήχο. Έτσι, πάντα συγκεντρώνονται οι λέξεις που επιδιώκονται να μάθουν οι μαθητές μετά την ολοκλήρωση κάθε ενότητας στο «Λεξιλόγιο». Το λεξιλόγιο εντάσσεται στην κατηγορία της συχνής αναφοράς και, επειδή οι μαθητές είναι αρχάριοι όσον αφορά την Ελληνική και μικρής ηλικίας, η σημασία των λέξεων αποδίδεται μέσω εικόνων.

Η εικόνα, μέσω της όρασης, δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να κωδικοποιεί και να επεξεργάζεται τόσο λεκτικές όσο και μη λεκτικές αναπαραστάσεις, όπως και με την ακοή, γεγονός που επιτυγχάνεται μέσα στο περιβάλλον. Ο μαθητής μπορεί να ακούει και να βλέπει τη λέξη όσες φορές θέλει, καθώς και να επανέρχεται στο λεξιλόγιο όσο συχνά επιθυμεί (βλ. εικ. 9).



Εικ. 9: Η οθόνη από το Λεξιλόγιο ενόπτας

Παράλληλα, μέσα στο περιβάλλον υπάρχει ο σύνδεσμος «Τι έμαθα» που παρακινεί το μαθητή σε μια πράξη στοχασμού σχετικά με την απόκτηση των στόχων της ενόπτας και ελέγχου της μαθησιακής διαδικασίας. Για τους ίδιους λόγους που αναφέραμε και παραπάνω, το περιεχόμενο του συνδέσμου αυτού αποδίδεται και λεκτικά από τον πλοηγό και οπτικά μέσω εικόνων (βλ. εικ. 10).

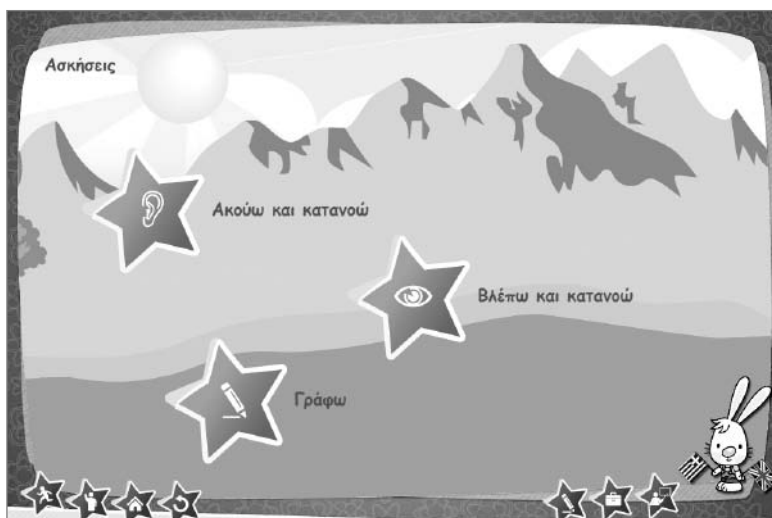


Εικ. 10: Η οθόνη από το «Τι έμαθα»

## Οι δραστηριότητες

Το περιβάλλον ως Φρονιστηριακό εργαλείο επικεντρώνεται σε ποικίλους τύπους δραστηριοτήτων (συμπλήρωσης από επιλογή, πολλαπλής επιλογής, αντιστοίχισης, συμπλήρωσης, επιλογής σωστού- λάθους, ταξινόμησης) που αποσκοπούν στην εξάσκηση σχετικά με μορφοσυντακτικά φαινόμενα και λεξιλόγιο, τη χρήση της Ελληνικής σε ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις και λεκτικές πράξεις.

Οι δραστηριότητες κατηγοριοποιούνται κάτω από τρεις ετικέτες: «Ακούω και διαβάζω», «Βλέπω και Διαβάζω» και «Γράφω» (βλ. εικ. 11).



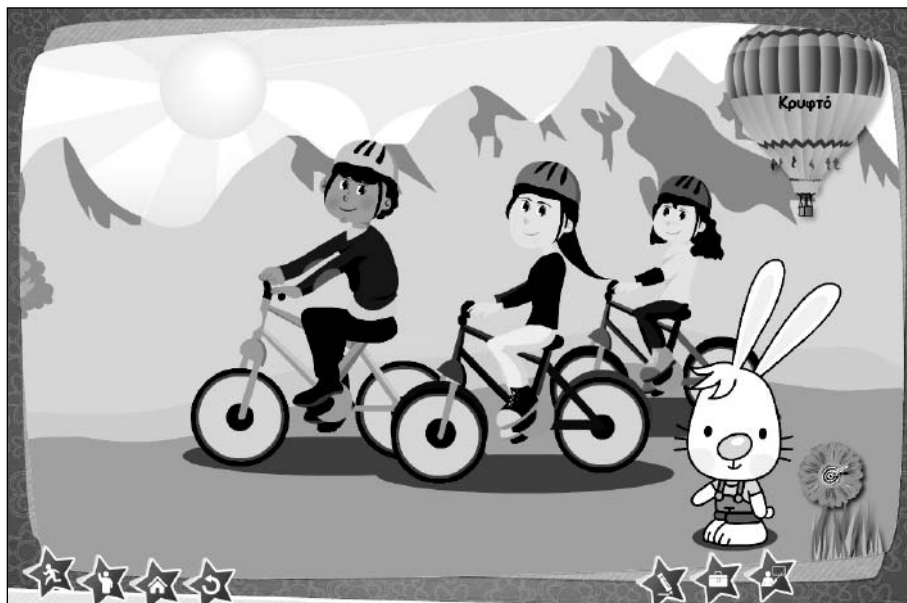
Εικ. 11: Η οθόνη από τις κατηγορίες δραστηριοτήτων

Συνάμα, είναι κατηγοριοποιημένες ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας, δηλαδή ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να επιλέγει μία ευκολότερη, μια δυσκολότερη ή παρόμοιου επιπέδου, να επαναλαμβάνει την άσκηση, ενώ παράλληλα υπάρχει η ένδειξη σε τι βαθμού δυσκολίας δραστηριότητα βρίσκεται. Για κάθε δραστηριότητα έχει τη δυνατότητα να διαβάζει και να ακούει όσες φορές επιθυμεί την εκφώνησή της, να τη βλέπει, να την επιλέγει και να την αποθηκεύει στο «e-portfolio» του, να την επαναλαμβάνει και να λαμβάνει την αντίστοιχη ανατροφοδότηση κάθε φορά. Το περιβάλλον δίνει δύο δυνατότητες ανατροφοδότησης του μαθητή κατά την ενασχόλησή του με τις δραστηριότητες. Όσον αφορά την πρώτη, παρέχει ανατροφοδότηση σε κάθε μαθητή για την επιτυχία ή όχι εκ μέρους του υλοποίηση των δραστηριοτήτων κλειστού τύπου. Παράλληλα, η ανατροφοδότηση γίνεται άμεσα, δίνεται σε σύντομο χρονικό διάστημα, τη στιγμή που τη χρειάζεται ο μαθητής, και είναι ηχητική και οπτική. Όσον αφορά τη δεύτερη, αφορά σε δραστηριότητες ανοικτού τύπου (Γράφω, Μιλώ) όπου η ευθύνη της ανατροφοδότησης δίνεται στον εκπαιδευτικό.

## Οι Στόχοι

Με δεδομένο ότι το κέντρο αναφοράς είναι παιδιά μικρού επιπέδου, η μάθηση είναι άμεσα συνδεδεμένη με την εμπειρία, και, κατ' επέκταση, ο παραγόμενος λόγος πρέπει να διαθέτει βιωματικό αλλά και επικοινωνιακό φορτίο, οι στόχοι κάθε επιλεγμένης ενότητας αποδίδονται με λόγο και ταυτόχρονα «οπτικοποιούνται» με βίντεο. Συγκεκριμένα, ο μαθητής ακούει αρχικά τον πλοηγό να τον πληροφορεί ρητά στην Ελληνική τι θα μάθει στην ενότητα. Η ρητή πληροφόρηση ακολουθείται από βίντεο, στο οποίο οι στόχοι εντοπίζονται στην αλληλεπίδραση ηρώων/παιδιών σε αυθεντικές επικοινωνιακές συνθήκες. Ο μαθητής μπορεί να δει και να ακούσει το βίντεο όσες φορές επιθυμεί, να σταματήσει τη ροή του, να αυξήσει ή να ελαττώσει τον ήχο του (το περιβάλλον ως ένας «ακούραστος» δάσκαλος). Επιπλέον, αντιμετωπίζονται και πιθανά προβλήματα των μαθητών/τριών που αφορούν στην ελλειμματική προσήλωση στον εκάστοτε στόχο. Έτσι, το περιβάλλον στοχεύει στην εμπρόθετη μάθηση και ο μαθητής/η μαθήτρια έχει τη δυνατότητα να πληροφορείται για το στόχο κάθε δραστηριότητας και να γνωρίζει το τι θα μάθει και σε τι θα του/της είναι χρήσιμη η συγκεκριμένη γνώση.

Επειδή οι στόχοι αποτελούν σημαντικό και κομβικό σημείο του περιβάλλοντος, για το λόγο αυτό σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν 18 διαφορετικά βίντεο, τα οποία οπτικοποιήθηκαν σε άριστη μορφή (βλ. εικ. 12 και 13).



Εικόνα 12: Η οθόνη με τις επιλογές των βίντεο των στόχων



Εικ.13: Οθόνη από τα βίντεο των στόχων

### Οι εξωλεκτικές πράξεις

Πρόκειται για το σχεδιασμό επικοινωνιακών βίντεο με σενάρια από την καθημερινή ζωή παιδιών ανάλογης ηλικίας στην Ελλάδα. Το περιβάλλον εδώ ως επικοινωνιακό/κοινωνικοπολιτισμικό εργαλείο πραγματώνει τη βασική θεωρητική αντίληψη ότι η αποτελεσματική μάθηση συμβαίνει στο φυσικό και κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον του ατόμου και κατά την επικοινωνία του με τους άλλους και κυρίως τους πιο «έμπειρους» (Σπαντιδάκης, 2010), καθώς αυτοί διαδραματίζουν το ρόλο του διαμεσολαβητή. Στα βίντεο γίνεται προσπάθεια προσομοίωσης καταστάσεων με στόχο την όσο καλύτερη απόδοση των εξωλεκτικών πράξεων της ελληνικής γλώσσας: γυρίστηκαν με φυσικούς ομιλητές και με παιδιά που είχαν όσο το δυνατό καλύτερο προφορικό λόγο και υποκριτική ικανότητα και σε φυσικούς χώρους (βλ. εικ.14 και 15).



Εικ. 14: Η οθόνη της δεύτερης ποδηλάτισας (εξωλεκτικές πράξεις)

Στις αφηγήσεις των βίντεο αυτών μπορεί κανείς να δει επικοινωνιακές περιστάσεις χρήσης της γλώσσας και των υπό μάθηση γλωσσικών γνώσεων και δεξιοτήτων.



Εικ. 15: Οθόνες από τα βίντεο των εξωλεκτικών πράξεων

### Το «Γράφω»

Ο γραπτός λόγος είναι από τα σημαντικότερα μέσα διακίνησης, αποθήκευσης και πρόσληψης πληροφοριών, ενώ ο μαθητής μέσω του γραπτού λόγου έρχεται σε επαφή με τα πολιτισμικά αγαθά που προσφέρονται μέσα στην κοινωνία που ζει, διασκεδάει, προβληματίζεται, μαθαίνει να εκφράζεται αλλά και κυρίως επικοινωνεί με τους άλλους. Για τους λόγους αυτούς και πολλούς άλλους έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στο σχεδιασμό του «Γράφω» μέσα στο περιβάλλον.

Στο σημείο αυτό το περιβάλλον χρησιμοποιείται ως κοινωνικογνωσιακό εργαλείο που υποστηρίζει το μαθητή-χρήστη να διαχειριστεί το γνωσιακό φορτίο της παραγωγής κειμένων προσφέροντας πολιτισμικές/κοινωνικές διευκολύνσεις. Για το λόγο αυτό αξιοποιήθηκε η φιλοσοφία των ψηφιακών κόμικς (webcomics) που αποτελούν ένα νέο εκπαιδευτικό υπερμεσικό μέσο. Προσφέρουν δυνατότητες για παρουσίαση εκπαιδευτικού υλικού σε μορφή κόμικ αλλά και δημιουργία ψηφιακών ιστοριών μέσω εργαλείων (όπως αυτό του webcomiccreator κ.α.), δίνουν τη δυνατότητα ενεργοποίησης, παρακίνησης και δραστηριοποίησης, ενώ παράλληλα κινητοποιούν τους μαθητές, αυξάνουν την ατομική συμμετοχή και καθιστούν τη μάθηση εύκολη.

Το περιβάλλον του «Γράφω» σχεδιάστηκε ώστε να δίνει στο μαθητή τη δυνατότητα δύο επιλογών, να *συμπληρώνει κενά* και να *δημιουργεί διαλόγους* χρησιμοποιώντας τους ίδιους τους ήρωες του περιβάλλοντος (βλ. εικ. 17, 18 και 19).

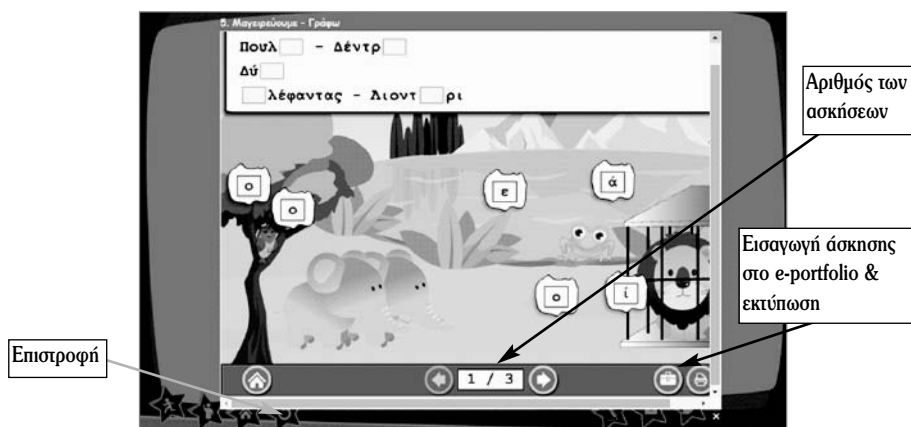
Η *συμπλήρωση κενών* βασίστηκε στη λειτουργία των ψηφιακών παιχνιδιών σε γλωσσικά περιβάλλοντα και ευνοεί την άμεση αντίδραση και την άμεση ανατροφοδότηση.



Εικ. 16: Η οθόνη του «Γράφω»



Εικ. 17: Οι επιλογές του «Γράφω»



Εικ. 18: Συμπληρώνω τα κενά



Μέσα από την επιλογή «Φτιάχνω διαλόγους», το περιβάλλον δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να επιλέξει το δικό του φόντο, τη δυνατότητα να επεξεργαστεί αντικείμενα, να εισαγάγει εικόνες και διαλόγους, να επεξεργαστεί καρέ διαλόγων, να τα διαγράψει, να τα αποθηκεύσει και να τα εκτυπώσει (βλ. εικ. 19).



Εικ. 19: Φτιάχνω διαλόγους

Εικόνες και κείμενο εμπλέκονται, βάζουν ανθρώπινο πρόσωπο στο λόγο. Επειδή αναφερόμαστε σε πρώτο επίπεδο, χρησιμοποιούμε και τις ήδη υπάρχουσες εικόνες των ηρώων, δίνοντας την επιλογή στο μαθητή να τους αλλάξει προσανατολισμό ή να προσθέτει απλά συννεφάκια- bubbles. Τέλος, τα ψηφιακά κόμικς μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε ποικιλία γλωσσικών ασκήσεων και να πουν μια σύνθετη ιστορία σε λίγες εικόνες, προκαλώντας έτσι το ενδιαφέρον των μαθητών, κι όχι μόνο, αφού παρέχουν τη δυνατότητα δημιουργίας και στον εκπαιδευτικό (βλ εικ. 19).

Όσον αφορά την αλληλεπίδραση του μαθητή με το περιβάλλον, επισημαίνουμε ότι το κεντρικό μενού πλοήγησης έχει σχεδιαστεί έτσι, ώστε ο μαθητής να έχει τη δυνατότητα να επιστρέψει στην αρχική ή την προηγούμενη οθόνη, να ζητήσει βοήθεια, να προχωρήσει ή να γυρίσει πίσω, να κρατήσει σημειώσεις, να αποθηκεύσει στον προσωπικό του φάκελο αυτό που επιθυμεί και να δει τυχόν σχόλια και παρατηρήσεις που του απευθύνει ο δάσκαλός του. Με αυτόν τον τρόπο υποστηρίζεται η αλληλεπιδραστική μάθηση, μέσα από τη διαμοίραση πληροφοριών και την ανταλλαγή απόψεων ανάμεσα στους συμμαθητές και το δάσκαλο, του οποίου ο ρόλος είναι καθοδηγητικός και υποστηρικτικός.

### 3.1.1.2. Επίπεδο A2

Το γλωσσικό περιβάλλον του επιπέδου A2 δομείται σε εννέα θεματικές ενότητες. Καθεμιά από αυτές έχει δομηθεί, όπως και το προηγούμενο επίπεδο, με βάση μαθησιακούς/διδασκτικούς στόχους και οργανώνεται γύρω από ζητήματα που αφορούν την επικοινωνία, χρησιμοποιώντας βασικές γλωσσικές δεξιότητες σε καθημερινές καταστάσεις ή συνθήκες που απαιτούν απλή και άμεση ανταλλαγή πληροφοριών γύρω από οικεία θέματα, θέματα ρουτίνας ή άμεσης ανάγκης.

Κάθε ενότητα αποτελείται από τους εξής συνδέσμους (βλ. εικ. 20):

- Τι θα μάθω
- Στόχοι
- Βίντεο
- Κείμενα
- Δραστηριότητες
  - Ακούω και Κατανοώ
  - Βλέπω και Κατανοώ
  - Γραμματική
  - Μιλώ
  - Γράφω
- Λεξιλόγιο (ενότητας και επιπέδου A2)



Εικ. 20: Η κεντρική οθόνη του Γλωσσικού περιβάλλοντος A2

#### Τα κείμενα

Τα κείμενα που περιλαμβάνονται στο εκπαιδευτικό υλικό είναι κατηγοριοποιημέ-

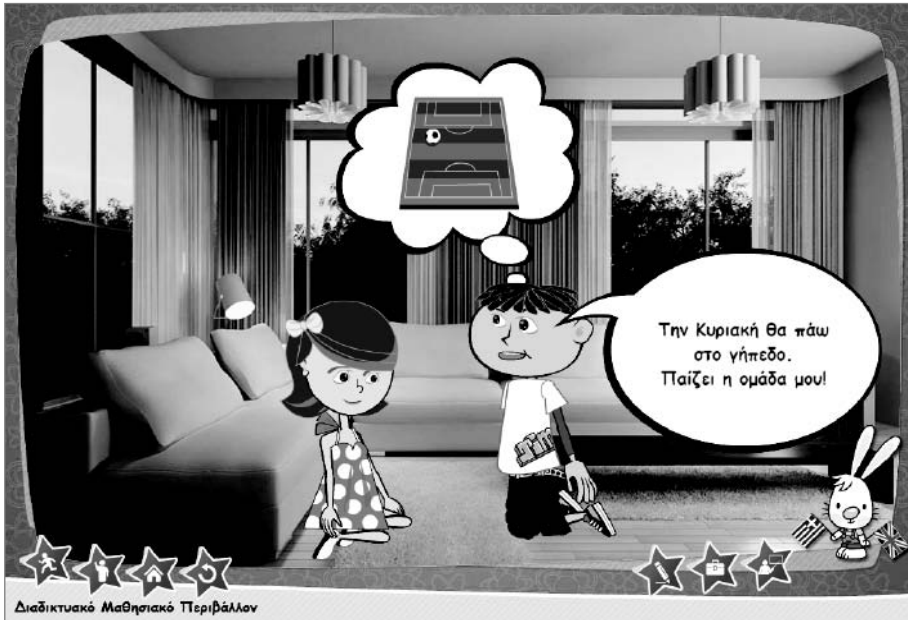
να με κριτήριο το βαθμό δυσκολίας και δημιουργήθηκαν, ώστε να περιλαμβάνουν τα στοιχεία που αποτελούν σε κάθε περίπτωση το αντικείμενο της γλωσσικής μελέτης. Μέσα από ελκυστικές ιστορίες όπου ο ρόλος της εικόνας – κινούμενης ή στατικής- και του ήχου -με τον κατάλληλο τονισμό και χρωματισμό της φωνής- δίνουν τη δυνατότητα ανάγνωσης σε μη γραμμική σειρά, αυξάνεται η μαθησιακή επίδοση και το περιβάλλον μάθησης γίνεται ενεργητικό και φιλικό. Με άλλα λόγια, οι πληροφορίες παρουσιάζονται πολυτροπικά, προκειμένου να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις για όσο το δυνατόν πιο δυναμική αλληλεπίδραση (Alessi & Trollip, 2001).

Τα κείμενα των εννέα θεματικών ενοτήτων παρουσιάζονται και σε αυτό το επίπεδο με διαδοχικές οθόνες και δίνουν τη δυνατότητα στο μαθητή να ελέγχει εύκολα και γρήγορα τη ροή και την ένταση, να σταματά ή να επαναλαμβάνει όποιες πληροφορίες κρίνει ή να επιλέγει την επεξεργασία κάθε οθόνης ξεχωριστά (βλ. εικ. 21).



*Εικ.21: Η οθόνη κειμένου σε καρτέ*

Η πλοήγηση στα κείμενα σχεδιάστηκε έτσι, ώστε να είναι εύκολη και απαλλαγμένη από περιττά ερεθίσματα ή συνδέσμους, και οι παρουσιαζόμενες πληροφορίες τοποθετήθηκαν χωρικά και χρονικά με τρόπο που να διευκολύνουν το μαθητή στην όσο το δυνατό καλύτερη διαχείριση και επεξεργασία τους. Συνάμα, χρησιμοποιήθηκε το κατάλληλο λεξιλόγιο για το επίπεδο των αναγνωστών του συγκεκριμένου επιπέδου. Ο λόγος των κειμένων επιδιώχθηκε να είναι φυσικός και αυθεντικός και γι' αυτό έχουν δοθεί και ελλειπτικές προτάσεις και εξωλεκτικά στοιχεία. Ο επιπονησμός, τέλος, έχει προσεχθεί ιδιαίτερα καθώς ο παίκτης λειτουργικό/σημασιολογικό ρόλο στην επικοινωνία (βλ. εικ. 22).

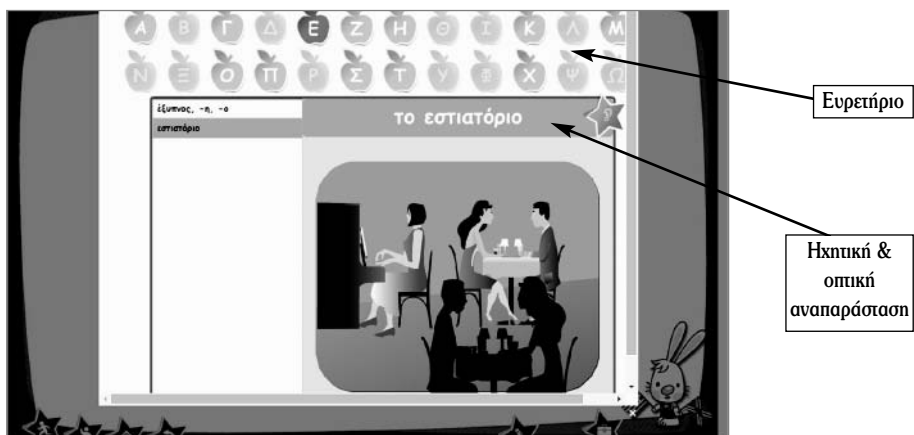


Εικ. 22: Η οθόνη με κείμενο ενότητας

### Το Λεξιλόγιο

Ο μαθητής μαθαίνει βασικό λεξιλόγιο που αντιστοιχεί στις καταστάσεις επικοινωνίας και τους γλωσσικούς ενδείκτες που είναι απαραίτητοι για την επίτευξη των γλωσσικών λειτουργιών που έχουν αναφερθεί γι' αυτό το επίπεδο. Έμφαση δίνεται στο λεξιλόγιο που αφορά το χώρο, το χρόνο, τα ρήματα κινήσεως, τις κοινές καθημερινές δραστηριότητες μέσα κι έξω από το σπίτι, στο χώρο επαγγελματικής απασχόλησης, εκπαίδευσης και διασκέδασης (βλ. εικ. 23 και 24).

Ο σύνδεσμος «Λεξιλόγιο» εντός κάθε ενότητας παραπέμπει σε λέξεις της συγκεκριμένης ενότητας. Όπως φαίνεται και στις εικόνες 23 και 24, ο μαθητής μπορεί να επιλέξει από το ευρετήριο (μήλα) το αρχικό γράμμα της λέξης που αναζητά (ενεργοποιημένα είναι μόνο τα γράμματα που δίνουν λέξεις). Επιλέγοντας το γράμμα, εμφανίζεται κάτω από τα «μήλα» και στα αριστερά της οθόνης ένα μενού από λέξεις που αρχίζουν με το ίδιο γράμμα και ο μαθητής επιλέγει αυτή που τον ενδιαφέρει. Κλικάροντας τη λέξη την ακούει, ενώ στη διπλανή δεξιά στήλη δίνεται οπτικοποιημένη η σημασία της. Με τον ίδιο τρόπο είναι δομημένο και το Λεξιλόγιο του συνολικού επιπέδου, με τη διαφορά ότι περιλαμβάνει τις λέξεις όλων των ενότητων. Το συνολικό λεξιλόγιο βρίσκεται στο αερόστατο στο επάνω δεξιό μέρος της αρχικής οθόνης (βλ. εικ. 20).



Εικ. 23: Οθόνη από το Λεξιλόγιο της ενότητας



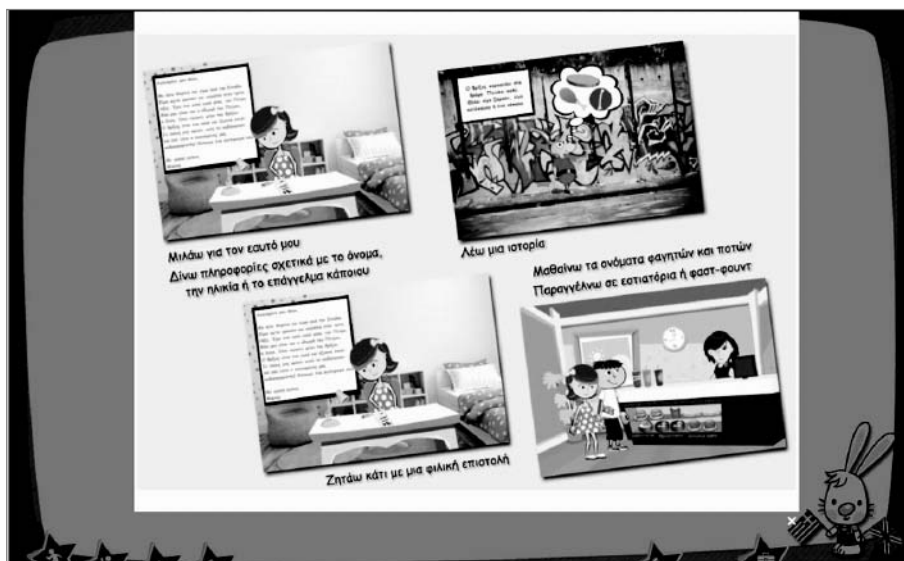
Εικ.24: Οθόνη από το Λεξιλόγιο του επιπέδου Α2

### Τι θα μάθω

Παράλληλα, μέσα στο περιβάλλον υπάρχει ο σύνδεσμος «Τι θα μάθω» που ακολουθεί το μαθητή/ χρήστη σε όλο το επίπεδο και συγκεντρώνει όλο το υλικό που επιθυμεί να ανακαλέσει ανά πάσα στιγμή. Πρόκειται για μια σειρά από βίντεο που προωθούν την εννοιολογική, νοηματοδοτούμενη και εμπρόθετη μάθηση.

Το «Τι θα μάθω» παρακινεί το μαθητή σε μια πράξη στοχασμού σχετικά με την απόκτηση των στόχων της ενότητας και ελέγχου της μαθησιακής διαδικασίας. Για

τους ίδιους λόγους που αναφέραμε και παραπάνω, το περιεχόμενο του συνδέσμου αυτού αποδίδεται και λεκτικά, ηχητικά και οπτικά στην ελληνική γλώσσα με αποσπάσματα από κείμενα της ενότητας (βλ. εικ. 25).



Εικ. 25: Οθόνη από το «Τι θα μάθω» ενότητας

### Οι στόχοι

Σε κάθε ενότητα υπάρχουν σαφώς διατυπωμένοι οι μαθησιακοί στόχοι. Καθένας συνδέεται με κείμενα και δραστηριότητες από τα επιμέρους τμήματα της ενότητας (Βλέπω και Κατανοώ, Ακούω και Κατανοώ, Γραμματική, Μιλώ, Γράφω) μέσω των οποίων υλοποιείται. Με αυτό τον τρόπο γίνεται σαφές ποιοι στόχοι συνδέονται με ποια κείμενα-δραστηριότητες και επιπλέον δίνεται η δυνατότητα στο μαθητή και τον εκπαιδευτικό να έχει πρόσβαση στο στόχο μέσα από αυτές και όχι μόνο μέσα από το αρχικό μενού της ενότητας (πολλαπλή πρόσβαση στην πληροφορία).

### Βίντεο

Η δημιουργία μικρών σε έκταση βίντεο μέσα στο περιβάλλον συμβάλλει σε μια ρεαλιστικότερη πρόσληψη της πραγματικότητας, σε μια κοινωνική νοημοσύνη, την κοινωνιογνωσία. Κάθε μαθητής - θεατής είναι και ένας μοναδικός αναγνώστης του βίντεο, με μοναδική ικανότητα πρόσληψης, αποκωδικοποίησης και ανάλυσης του περιεχομένου. Το περιεχόμενο των βίντεο αναφέρεται σε καταστάσεις και θέματα των ενοτήτων και αποδόθηκε με φυσικούς ομιλητές της γλώσσας, ηλικιακά κοντά

στο επίπεδο των μαθητών του συγκεκριμένου επιπέδου. Στόχος είναι η επαφή του μαθητή της διασποράς με τις εκάστοτε επικοινωνιακές περιστάσεις και τη σωστή χρήση της γλώσσας, ώστε να γεφυρώνεται το κενό ως προς το επίπεδο γλωσσομάθειάς του με τους φυσικούς ομιλητές (βλ. εικ. 26).

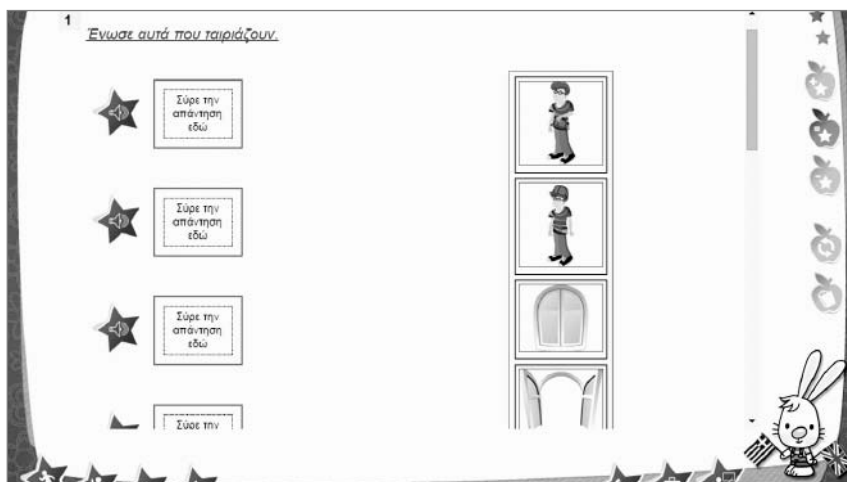


Εικ.26: Οθόνη από βίντεο ενότιας

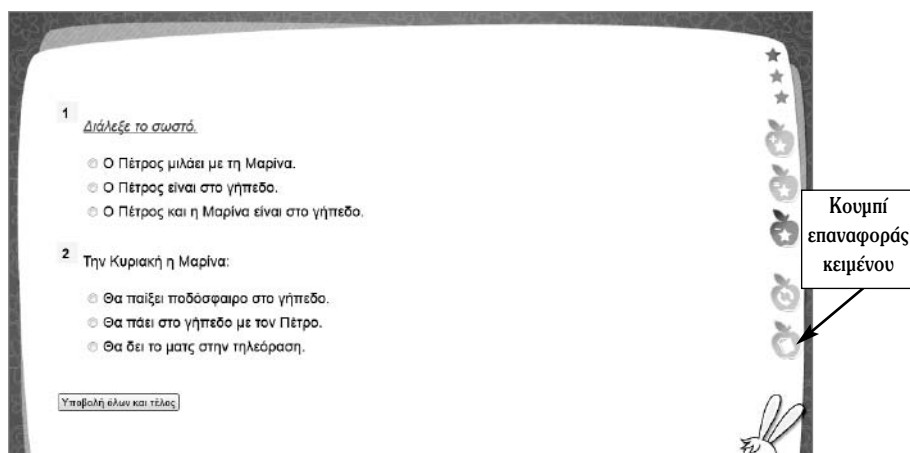
### Οι δραστηριότητες

Το περιβάλλον ως Φροντιστηριακό εργαλείο επικεντρώνεται σε ποικιλία τύπων δραστηριοτήτων (συμπλήρωσης από επιλογή, πολλαπλής επιλογής, αντιστοίχισης, συμπλήρωσης, επιλογής σωστού- λάθους, ταξινόμησης) που αποσκοπούν στην εξάσκηση σχετικά με μορφοσυντακτικά φαινόμενα, λεξιλόγιο και ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις και λεκτικές πράξεις. Μέσω των δραστηριοτήτων επιδιώκεται, επίσης, ένα ενεργητικό περιβάλλον μάθησης που ευνοεί την άμεση αντίδραση σε ποικιλία επικοινωνιακών πράξεων και ενισχύει τα κίνητρα ενεργητικής συμμετοχής του μαθητή.

Οι δραστηριότητες κατηγοριοποιούνται κάτω από πέντε επικέτες: «Ακούω και Κατανοώ», «Βλέπω και Κατανοώ», «Γραμματική», «Μιλώ» και «Γράφω» (βλ. εικ. 27, 28, 29, 30). Τα μίλα στο δεξιό μέρος της οθόνης δίνουν τη δυνατότητα στο μαθητή να επιλέγει δραστηριότητες ίδιου, μεγαλύτερου ή μικρότερου βαθμού δυσκολίας, ενώ τα αστεράκια πάνω από τα μίλα δείχνουν το βαθμό δυσκολίας της δραστηριότητας (βαθμός δυσκολίας ένα έως τρία). Αξίζει να σημειωθεί ότι ο αριθμός, ο βαθμός δυσκολίας και το είδος των γλωσσικών φαινομένων σε μια ενότητα καθορίζονται από την περίσταση επικοινωνίας μέσα στην οποία γίνεται η διδασκαλία τους και όχι με βάση την παραδοσιακή σειρά παρουσίασης των γραμματικών φαινομένων.



Εικ. 27: Οθόνη από δραστηριότητα «Ακούω και Κατανοώ» ενότιπας

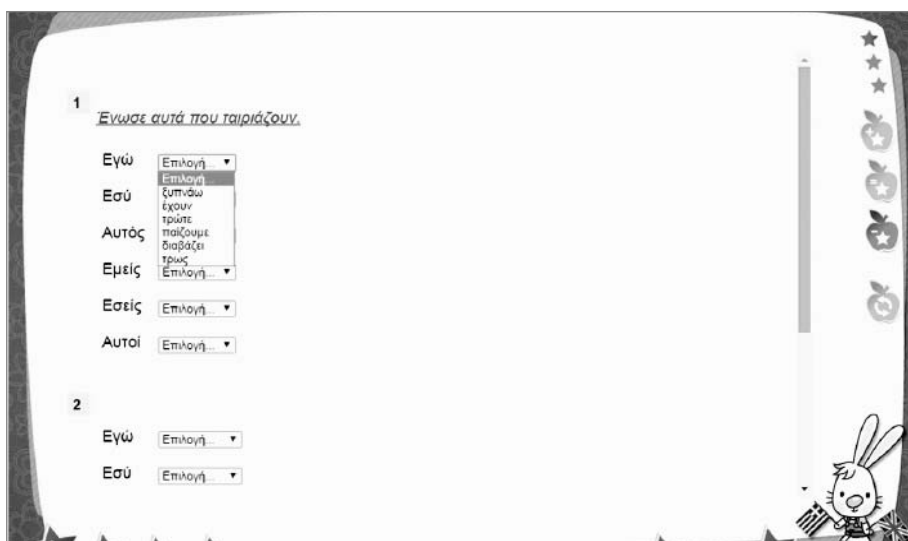


Εικ. 28: Οθόνη από δραστηριότητα «Βλέπω και Κατανοώ» ενότιπας

Για τις δραστηριότητες που ανήκουν στην κατηγορία «Βλέπω και Κατανοώ» δίνονται ως βοήθεια η δυνατότητα επαναφοράς του κειμένου από το μήλο (δεξιά της οθόνης) με τη σχετική ένδειξη. Επιπλέον, για κάθε δραστηριότητα ο μαθητής -χρήστης έχει τη δυνατότητα να διαβάσει και να ακούει όσες φορές επιθυμεί την εκφώνηση της άσκησης, να επιλέγει την άσκηση και να την αποθηκεύει στο «e-portfolio» του, να επαναλαμβάνει την άσκηση και να κάνει τις αλλαγές που επιθυμεί πριν την ολοκλήρωσή της και να λαμβάνει τις ανάλογες ανατροφοδοτήσεις. Το περιβάλλον δίνει και σε αυτό το επίπεδο δύο δυνατότητες ανατροφοδότησης του μαθητή κατά την ενασχόλησή του με τις δραστηριότητες. Όσον αφορά την πρώτη, παρέχει το ίδιο



ανατροφοδότηση σε κάθε μαθητή για την επιτυχή ή όχι εκ μέρους του υλοποίηση των δραστηριοτήτων κλειστού τύπου. Παράλληλα, η ανατροφοδότηση γίνεται άμεσα, δίνεται σε σύντομο χρονικό διάστημα, τη στιγμή που τη χρειάζεται ο μαθητής και είναι ηχητική και οπτική. Η δεύτερη αφορά σε δραστηριότητες ανοικτού τύπου (Γράφω, Μιλώ), στις οποίες η ανατροφοδότηση γίνεται από τον εκπαιδευτικό.

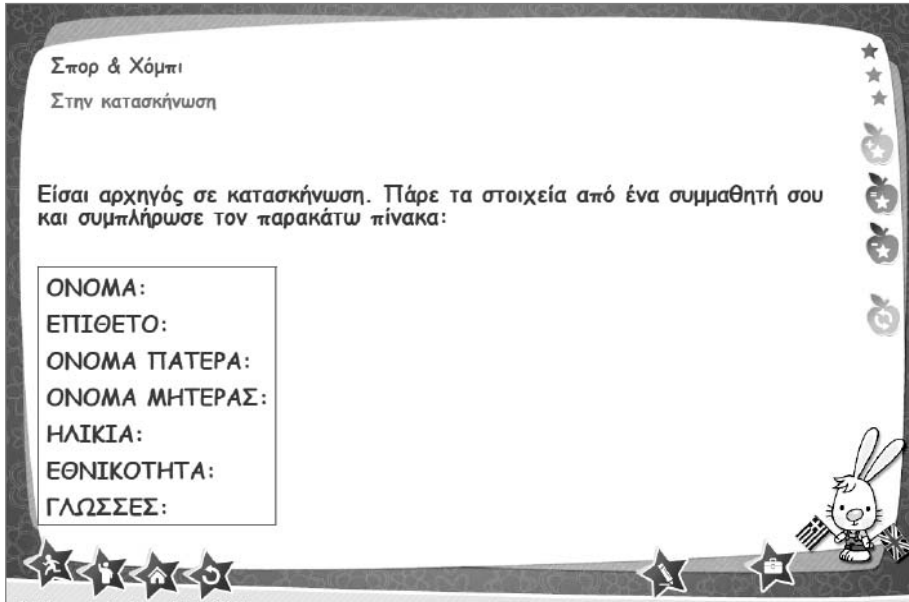


Εικ. 29: Οθόνη από άσκηση Γραμματικής

### Μιλώ

Η κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου αποτελεί ένα ειδικό εκπαιδευτικό στόχο στο περιβάλλον του Α2. Οι δραστηριότητες προφορικού λόγου σχεδιάστηκαν και οργανώθηκαν, ώστε να δίνουν τη δυνατότητα επικοινωνίας σε απλές καθημερινές υποθέσεις, οι οποίες απαιτούν σχετική ανταλλαγή πληροφοριών γύρω από οικεία θέματα. Στόχος είναι η απόκτηση της ικανότητας του μαθητή/της μαθήτριας να παρακολουθεί μια συζήτηση για ένα οποιοδήποτε θέμα της καθημερινής ζωής και να εμπλέκεται σε κοινωνικές πρακτικές που απαιτούν τη χρήση προφορικού λόγου (βλ. εικ. 30).

Πιο συγκεκριμένα, μέσα από μικρές δραστηριότητες που μπορούν να πραγματοποιηθούν μέσα στην τάξη και καθοδηγούμενες από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό, ο μαθητής/η μαθήτρια καλείται να χρησιμοποιήσει μια σειρά προτάσεων ή φράσεων, για να περιγράψει με απλό τρόπο τον εαυτό του/της, την οικογένειά του/της, άλλους ανθρώπους, γεγονότα, χώρους, συνθήκες διαβίωσης κ.α. Τέλος, στόχος του περιβάλλοντος είναι ο μαθητής/η μαθήτρια να είναι ικανός/ή να χρησιμοποιεί και κάποια παραγλωσσικά στοιχεία (κινήσεις, στάσεις, εκφράσεις, επιφωνήματα) στην επικοινωνία του/της με τους άλλους.



Εικ. 30: Οθόνη από δραστηριότητα του «Μιλώ»

### Το «Γράφω»

Στο σημείο αυτό το περιβάλλον χρησιμοποιείται ως κοινωνικογνωσιακό εργαλείο που υποστηρίζει το μαθητή-χρήστη να διαχειριστεί το γνωσιακό φορτίο της παραγωγής κειμένων, προσφέροντας τις κατάλληλες πολιτισμικές/κοινωνικές διευκολύνσεις. Για το λόγο αυτό και λαμβάνοντας υπόψη τα παιδαγωγικά οφέλη που προαναφέρθηκαν και στο προηγούμενο επίπεδο, αξιοποιήθηκαν και στο παρόν τα ψηφιακά κόμικς (webcomics).

Το περιβάλλον του «Γράφω» δίνει στο μαθητή/χρήστη τρεις δυνατότητες συγγραφής και δημιουργίας. Μία είναι η *δημιουργία διαλόγων* χρησιμοποιώντας τους ίδιους τους ήρωες του περιβάλλοντος (βλ. εικ. 31). Δεύτερη είναι η *επιλογή ηρώων και εικόνων* και κατόπιν η *δημιουργία διαλόγων*, και τρίτη η *δημιουργία ιστοριών με εικόνες και διαλόγους*.



Εικ. 31: Οθόνη επιλογών για το «Γράφω»

Μέσα από την επιλογή «γράφω διαλόγους» δίνεται η δυνατότητα στο μαθητή να επιλέξει το δικό του φόντο, να εισαγάγει εικόνες και διαλόγους, να επεξεργαστεί αντικείμενα και καρτέ διαλόγων, να τα διαγράψει, να τα αποθηκεύσει και να τα εκτυπώσει (βλ. εικ.32).



Εικ. 32: Οθόνη από το «Γράφω διαλόγους»

Η δεύτερη επιλογή συγγραφικής δραστηριότητας δίνει στο μαθητή τη δυνατότητα να επιλέξει το δικό του φόντο μέσα από μια τεράστια συλλογή χώρων και τόπων είτε σε φυσικά περιβάλλοντα είτε σε μορφή animation (βλ. εικ. 33 & 34 ενδεικτικά). Στόχος στο σημείο αυτό είναι η ενθάρρυνση των μαθητών στη δημι-

ουργία, συγγραφή, σχεδίαση των δικών τους κόμικς/διαλόγων με βάση τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντά τους ως εναλλακτικό δρόμο για την προώθηση του γραπτού λόγου (βλ. εικ. 35).



*Εικ. 33. Οθόνη στην οποία αποτυπώνεται η επιλογή φόντου*

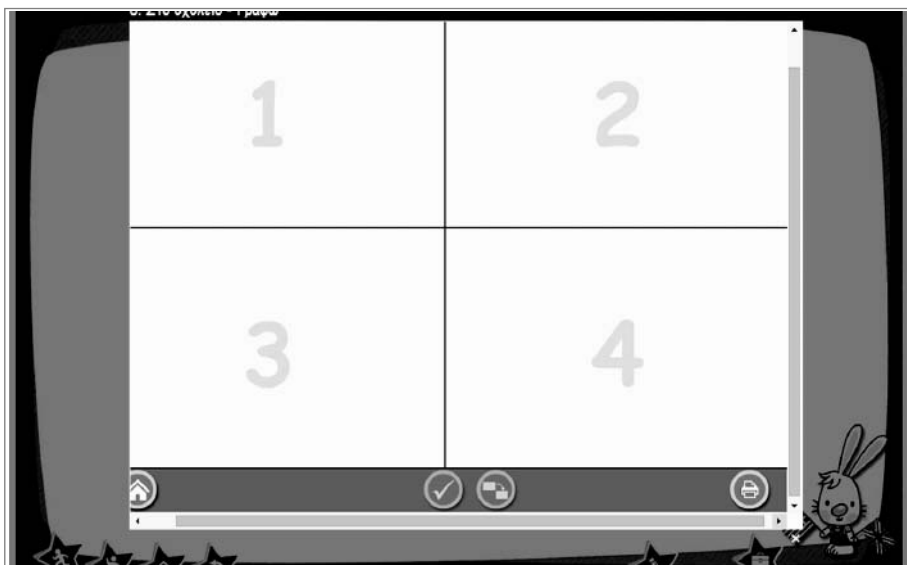


*Εικ. 34. Οθόνη στην οποία αποτυπώνεται η επιλογή φόντου*

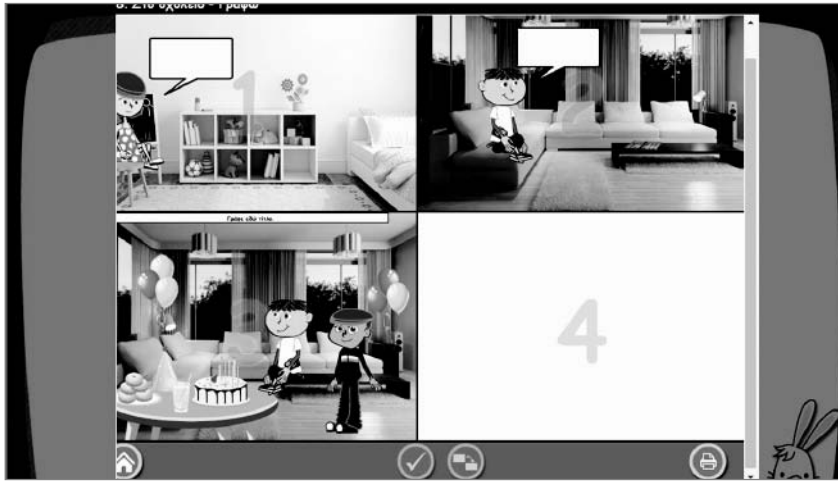


Εικ. 35: Δυνατότητα εισαγωγής χαρακτήρων - avatars

Ως τρίτη επιλογή δίνει τη δυνατότητα δημιουργίας ιστοριών με εικόνες τεσσάρων ή περισσότερων καρτέ, με εισαγωγή χαρακτήρων- avatars και επεξεργασία ή αλλαγή της θέσης τους. Επιπλέον, ο μαθητής/η μαθήτρια μπορεί να συμπληρώσει ή να επεξεργαστεί τα καρτέ και να εκτυπώσει τις δημιουργίες του ή να τις αποθηκεύσει στο e-portfolio του (βλ. εικ. 36 και 37).



Εικ.36: Η οθόνη με τα 4 ή περισσότερα καρτέ



Εικ. 37: Δυνατότητα επεξεργασίας των καρτέ

Συνεπώς, μέσα από ένα περιβάλλον πολυμεσικό και εύχρηστο, συνδυάζεται η ανάγκη για ψηφιακό γραμματισμό με την καλλιέργεια νέων σημειωτικών και συγγραφικών τρόπων, η διαπλοκή των οποίων δημιουργεί σύγχρονα πολυτροπικά κείμενα γραπτού λόγου.

### 3.1.1.3. Επίπεδο Β1

Το γλωσσικό περιεχόμενο του Β1 κατανέμεται σε εννέα ενότητες, οι οποίες εμφανίζονται στην αρχική οθόνη του γλωσσικού περιβάλλοντος, από την οποία μπορεί ο χρήστης να τις επιλέξει. Στην ίδια οθόνη εμφανίζονται οι σύνδεσμοι «Οδηγίες πλοήγησης» (στο εικονίδιο με το ερωτηματικό), «Λεξιλόγιο», και «Γράφω». Η πλοήγηση ενημερώνει το μαθητή για τη δομή και το περιεχόμενο του επιπέδου και των εννοιών, προκειμένου να τον διευκολύνει στη διαχείρισή τους. Είναι μικρής έκτασης και λιτή, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν σε αυτήν οι μαθητές/τριες του συγκεκριμένου επιπέδου γλωσσομάθειας. Το «Λεξιλόγιο» εμπειριέχει όλες τις λέξεις του επιπέδου (και γι' αυτό βρίσκεται εκτός των εννοιών), ενώ το «Γράφω» επικεντρώνει στην υποστήριξη του μαθητή κατά τη συγγραφή εκτεταμένων κειμένων, προσφέροντας τα κατάλληλα εργαλεία και διευκολύνσεις και ενισχύοντας τις γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την υλοποίηση του συγγραφικού έργου. Επισημαίνεται εδώ ότι το «Γράφω» εκτός των εννοιών διαφοροποιείται από το «Γράφω» εντός των εννοιών, με την έννοια ότι στην πρώτη περίπτωση αναφερόμαστε σε συστηματική διδασκαλία και μάθηση της παραγωγής γραπτού λόγου, ανεξάρτητα από το περιεχόμενο κάθε ενότητας. Αναλυτική περιγραφή αυτών των τμημάτων ακολουθούν παρακάτω.



Εικ. 38: Η αρχική οθόνη του γλωσσικού περιβάλλοντος του Β1

## Ι. Ενότητες

Καθεμιά από τις ενότητες έχει δομηθεί με κριτήριο τον επιδιωκόμενο στόχο, την εξάσκηση του μαθητή στις τέσσερις περιστάσεις επικοινωνίας (κατανόηση και παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου), χωρίς ωστόσο να παραμελείται η διδασκαλία της γραμματικής (μορφολογίας και σύνταξης). Έτσι, κάθε ενότητα δομείται σε πέντε βασικές υπο-ενότητες/συνδέσμους:

- A. Διαβάζω
- B. Ακούω
- Γ. Γράφω
- Δ. Μιλάω
- E. Γραμματική

Εκτός των πέντε βασικών αυτών υπο-ενοτήτων υπάρχουν και οι εξής σύνδεσμοι/κουμπιά:

- ΣΤ. Βίντεο
- Z. Στόχοι
- H. Λεξιλόγιο
- Θ. Τι Έμαθα



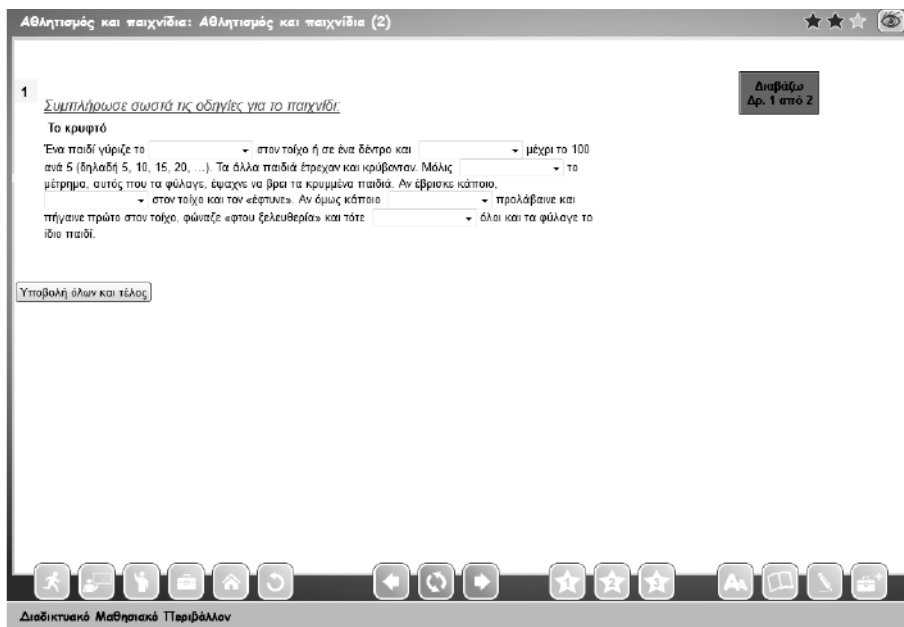
Εικ. 39: Η αρχική οθόνη της ενότητας 7

#### A. «Διαβάζω»

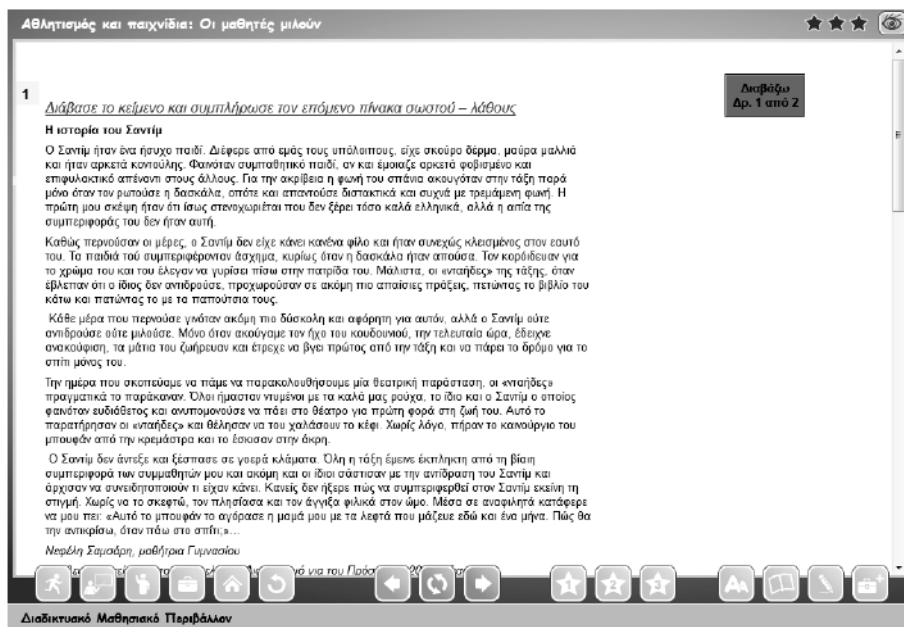
Ο μαθητής εμπλέκεται στην αναγνωστική κατανόηση μέσω επικοινωνιακών δραστηριοτήτων διαφορετικού τύπου και βαθμού δυσκολίας. Το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων αναφέρεται σε:

- τοποθέτηση των παραγράφων ενός κειμένου σε σωστή σειρά
- εύρεση συνώνυμων
- τοποθέτηση πλαισίων σε παραγράφους
- αντιστοίχιση κειμένων με λέξεις/φράσεις (σημασιολογία)
- αντιστοίχιση κειμένων με εικόνες
- συμπλήρωση διαλόγων
- κατανόηση του περιεχομένου φράσεων/προτάσεων
- συμπλήρωση κενών ενός κειμένου με κατάλληλες λέξεις/φράσεις
- ταξινόμηση λέξεων/εννοιών
- τοποθέτηση τμημάτων διαλόγων σε σωστή σειρά
- δραστηριότητες κατανόησης ευρύτερου κειμένου
- κατανόηση εικόνων/σκίτσων
- επιλογή του ορθού περιεχομένου φράσεων/προτάσεων





Εικ. 40α: Οθόνη από το «Διαβάζω» του Β1

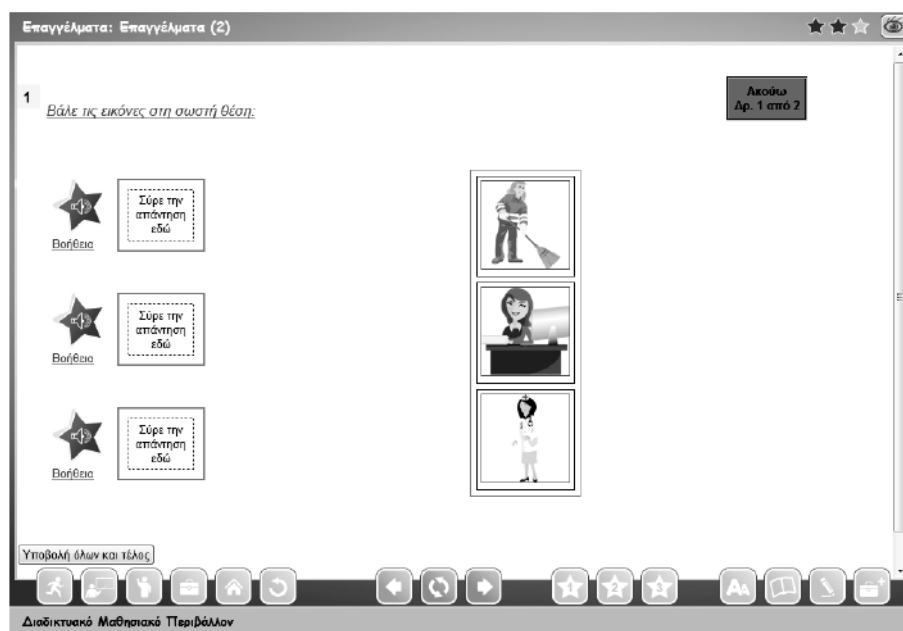


Εικ. 40β: Οθόνη από το «Διαβάζω» του Β1

## Β. «Ακούω»

Ο μαθητής εμπλέκεται στην ακουστική κατανόηση μέσω επικοινωνιακών δραστηριοτήτων διαφορετικού τύπου και βαθμού δυσκολίας. Το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων αναφέρεται σε:

- αντιστοίχιση εικόνων με το κείμενο που ακούει ο μαθητής
- αντιστοίχιση λέξεων/όρων με κείμενα που αποδίδουν το σημασιολογικό τους περιεχόμενο
- επιλογή ορθών απαντήσεων σχετικά με το περιεχόμενο ενός προφορικού κειμένου
- συμπλήρωση κενών με λέξεις που ακούγονται κατά την εκφώνηση ενός προφορικού κειμένου ή ενός τραγουδιού
- απαντήσεις σε ερωτήσεις σχετικές με την καθημερινή ζωή
- αντιστοίχιση πλαγιότιτλων με παραγράφους
- επιλογή των ερωτήσεων που αντιστοιχούν σε συγκεκριμένες απαντήσεις
- επιλογή των ομιλητών με βάση το περιεχόμενο του λόγου τους
- αντιστοίχιση εικόνων/σκίτσων με κείμενα
- τοποθέτηση εικόνων στη σωστή σειρά με βάση το κείμενο που ακούγεται



Εικ. 41α: Οθόνη από το «Ακούω» του Β1

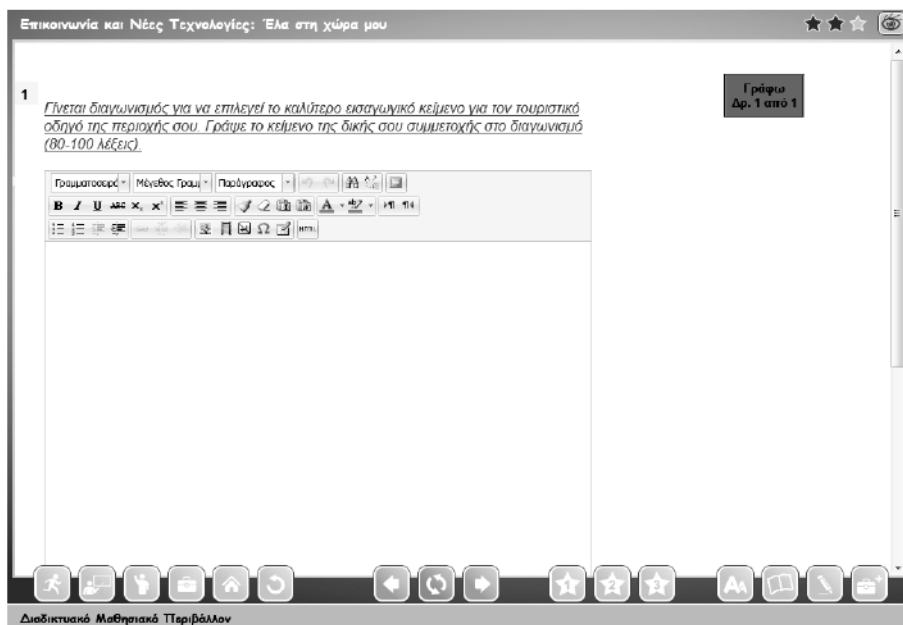


Εικ. 418: Οθόνη από το «Ακούω» του Β1

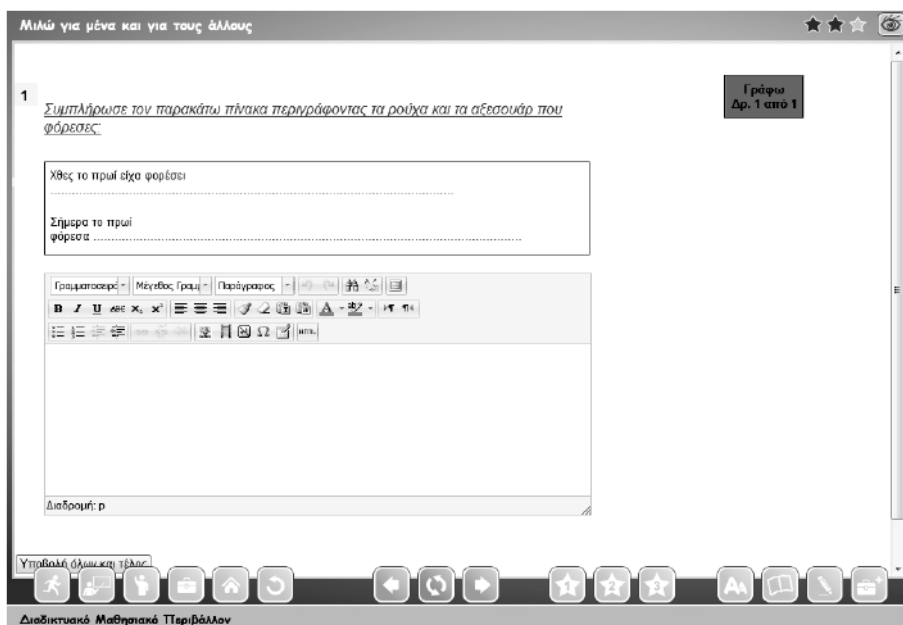
### Γ. «Γράφω» (εντός ενοτήτων)

Στόχος είναι η ενασχόληση του μαθητή με την παραγωγή γραπτού λόγου πάντα μέσα σε συγκεκριμένα επικοινωνιακά πλαίσια. Αντίστοιχες δραστηριότητες αναφέρονται σε:

- περιγραφές οικείων προσώπων
- περιγραφές αντικειμένων, πχ. ρούχων και αξεσουάρ
- περιγραφές οικείων χώρων ή αντικειμένων π.χ. ενός δωματίου/μιας ηλεκτρικής συσκευής
- συγγραφή αγγελιών
- καταγραφή αντικειμένων, πχ. λίστες από ρούχα και αξεσουάρ
- συγγραφή επιχειρημάτων που υποστηρίζουν μια θέση
- απόδοση σε λεκτικό κείμενο αριθμητικών πράξεων
- συγγραφή της εκφώνησης ενός μαθηματικού προβλήματος
- συγγραφή διαδικασιών ή οδηγιών, π.χ. για την κατασκευή ενός τριγώνου
- συγγραφή πληροφοριακών κειμένων, πχ. πληροφορίες για ένα ζώο
- συγγραφή άρθρων για σχολική εφημερίδα
- συγγραφή τουριστικού οδηγού
- συγγραφή συνέντευξης
- συγγραφή αφηγηματικών κειμένων σχετικών με τα βιώματα των μαθητών, π.χ «πώς πέρασα τη μέρα μου», το σενάριο μιας ταινίας.



Εικ. 42α: Οθόνη από το «Γράφω» του Β1

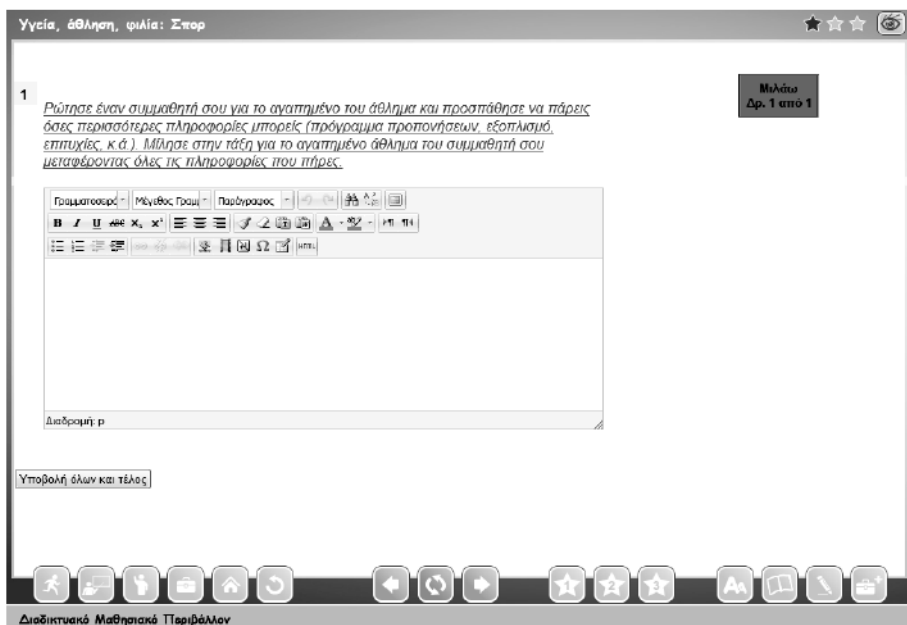


Εικ. 42β: Οθόνη από το «Γράφω» του Β1

### Δ. «Μιλώ»

Στην υπο-ενότητα αυτή οι δραστηριότητες αποσκοπούν στην παραγωγή προφορικού λόγου. Συγκεκριμένα αναφέρονται σε:

- περιγραφές προσώπων, αντικειμένων (πχ. ρούχων), χώρων/κτηρίων (πχ. ενός δωματίου/σπιτιού)
- ανάπτυξη διαλόγων μεταξύ μαθητών σε δοσμένες επικοινωνιακές περιστάσεις
- περιγραφή συναισθημάτων
- απόδοση σε προφορικό λόγο αριθμητικών πράξεων
- οδηγίες
- πληροφορίες για οικεία προς το μαθητή θέματα (πχ. ένα ζώο, ένα επάγγελμα, ένα άθλημα/αθλήτη, ένα κόμμι, ένα παιχνίδι)
- περιγραφή εικόνων/φωτογραφιών
- μεταφορά των εμπειριών άλλων προσώπων
- αφήγηση ιστοριών
- προετοιμασία ή παρουσίαση μιας συνέντευξης
- παρουσίαση μιας διαφήμισης
- παρουσίαση μιας άποψης με κατάλληλα επιχειρήματα με στόχο την τεκμηρίωση ή την πειθώ του ακροατή.



Εικ.43: Οθόνη από το «Μιλώ» του Β1

### Ε. «Γραμματική»

Οι εννέα ενότητες του επιπέδου περιλαμβάνουν τα εξής μορφοσυντακτικά φαινόμενα:

- τη συμφωνία ουσιαστικών και επιθέτων
- την προσωπική αντωνυμία και τις αναφορικές *οποίος, α, ο/που*
- τις καταλήξεις ρημάτων (*-ίζω/-είζω, -ένω/-αίνω, -ώνω, -άζω*)
- τους χρόνους ρημάτων
- τη χρήση της υποτακτικής και της προστακτικής
- την κλίση ρημάτων
- τα απόλυτα αριθμητικά
- τα ουδέτερα ουσιαστικά σε *-ος*
- το συγκριτικό και υπερθετικό βαθμό επιθέτων
- το αντικείμενο και κατηγορούμενο
- τη σύνθεση με το μόριο *ξε-*
- υποκοριστικά
- καταλήξεις επαγγελματιών (*-ικός, -έας, -ίας, -λόγος*)
- καταλήξεις ανδρικών και γυναικείων επαγγελματιών (*-ης, -της/-τρια, -ισσα*)
- τους τρόπους με τους οποίους εκφράζεται ευχή ή επιθυμία
- τον τρόπο με τον οποίο ζητά κάποιος την άδεια να κάνει κάτι.

Σε σχέση με το παραπάνω περιεχόμενο οι δραστηριότητες αναφέρονται σε:

- επιλογή του κατάλληλου προς το γραμματικό τύπο ενός ουσιαστικού επιθέτου
- επιλογή των ορθών γραμματικά απαντήσεων σε ερωτήσεις
- επιλογή γραμματικά ορθών προτάσεων
- επιλογή των κατάλληλων καταλήξεων
- συνέχιση προτάσεων με δευτερεύουσες, ώστε να προκύπτει ολοκληρωμένο νόημα
- συμπλήρωση κενών με τον κατάλληλο τύπο
- αντιστοίχιση προτάσεων με διαφορετική μορφοσύνταξη αλλά με ισοδύναμο σημασιολογικά περιεχόμενο.

Αθλητισμός και παιχνίδια: Αθλητισμός και παιχνίδια (1)

1

Συμπλήρωσε σωστά τα ρήματα στον Δόξιο ή τον Παρατατικό:

Χθες \_\_\_\_\_ το πρώτο μου άθλο στα Ισπανικά.

Χθες όλη μέρα \_\_\_\_\_ προσκλήσεις για το πάρτι μου.

Εδώ \_\_\_\_\_ μπάνκετ όταν ήμουν μικρός.

Σήμερα το απόγευμα \_\_\_\_\_ για πρώτη φορά τής.

Μόλις με είδε ο σκύλος μου \_\_\_\_\_ πάνω μου.

Όλο το σαββατοκύριακο ο σκύλος \_\_\_\_\_ πάνω κάτω στο πάρκο.

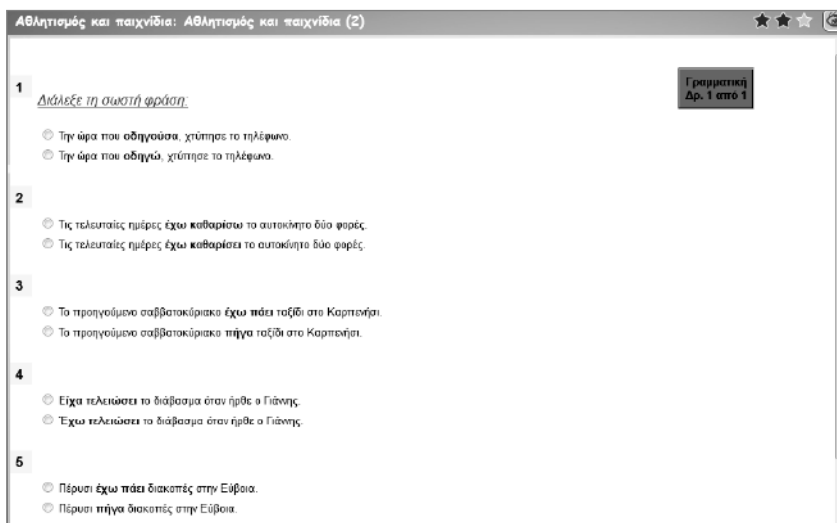
Φέτος \_\_\_\_\_ εγώ το χριστουγεννιάτικο δέντρο.

Πάντα εγώ \_\_\_\_\_ το δέντρο τα Χριστούγεννα.

Υποβολή όλων και τέλος

Γραμματικά  
Αρ. 1 από 1

Εικ. 44α: Οθόνη από το σύνδεσμο «Γραμματική» του Β1



*Εικ. 44β: Οθόνη από το σύνδεσμο «Γραμματική» του Β1*

Οι δραστηριότητες σε κάθε υπο-ενότητα/σύνδεσμο έχουν διάφορες μορφές:

- συμπλήρωσης
- πολλαπλής επιλογής
- αντιστοιχίσις
- επιλογής σωστού- λάθους
- ταξινόμησης
- σειροθέτησης
- ελεύθερης ανάπτυξης



*Εικ.45: Οθόνη από δραστηριότητα ελεύθερης ανάπτυξης*

Αθλητισμός και παιχνίδια: Αθλητισμός και παιχνίδια (1)

1 **Συμπληρώσε σωστά τις οδοντιές για το παιχνίδι.**

**Το αγόρι**  
 Παίζουν όσα παιδιά  αλλά όχι πάρα πολλά. Δύο παιδιά κρατάνε τις  από το αγόρι και το γυρνάνε με δύναμη. Τα  πηδούν το αγόρι. Όποιο μπερδεύει στο αγόρι, χάνει  έξω και αρχίζει να γυρνάει το αγόρι. Ο άλλος που γυρνάει, μπαίνει  με τα άλλα παιδιά και το παιχνίδι .

Υποβολή όλων και τέλος

Διαδίκτυο Μαθησιακό Περιβάλλον

Εικ.46: Οθόνη από δραστηριότητα συμπλήρωσης

Αθλητισμός και παιχνίδια: Αθλητισμός και παιχνίδια (2)

1 **Βάλε τους κατάλληλους τίτλους στις παραγράφους.**

**Γυμναστική για παιδιά**

Όλα και περισσότερα νέες αναγνωρίζουν την τεράστια σημασία της σωματικής άσκησης για τα παιδιά ακόμα και των πιο μικρών ηλικιών. Ωστόσο, δεν συμβαδίζουν όλες οι αθλητικές δραστηριότητες με όλες τις ηλικίες, ενώ οι ειδικοί προτείνουν συγκεκριμένες δραστηριότητες για την καλύτερη σωματική ανάπτυξη των παιδιών.

Καθηγητές φυσικής αγωγής και παιδίατροι συμφωνούν ότι το παιδί πρέπει να έχει συμπληρώσει τουλάχιστον τα δύο πρώτα χρόνια της ζωής του προκειμένου να απολαύσει με κάποιο άθλημα. Και πάλι όμως, όπως τονίζει ο γυμναστής κ. Μιχάλης Αναλάκης, επειδή τα περισσότερα παιδιά των 2-3 ετών είναι ακόμα στα πρώτα αναπτυξιακά στάδια, ένα συστηματικό πρόγραμμα άσκησης δεν συνιστάται.

Η ειδική παιδίατρος κ. Μαρία Παπαδάκη εξηγεί ότι οι λόγοι που προτείνουμε το παιδί να είναι τουλάχιστον 3 ετών όταν θα ξεκινήσει κάποιο πιο συστηματικό άθλημα είναι προκειμένου να κατανοήσει καλύτερα τι ζητά ο δάσκαλος από αυτό. Τονίζει, δε, ότι σε τόσο μικρές ηλικίες δεν θα πρέπει να επιβάλλουμε κάποια άθληση και, ότι, ενώ θα πρέπει γι

Επιλογή...

Επιλογή...

Επιλογή...

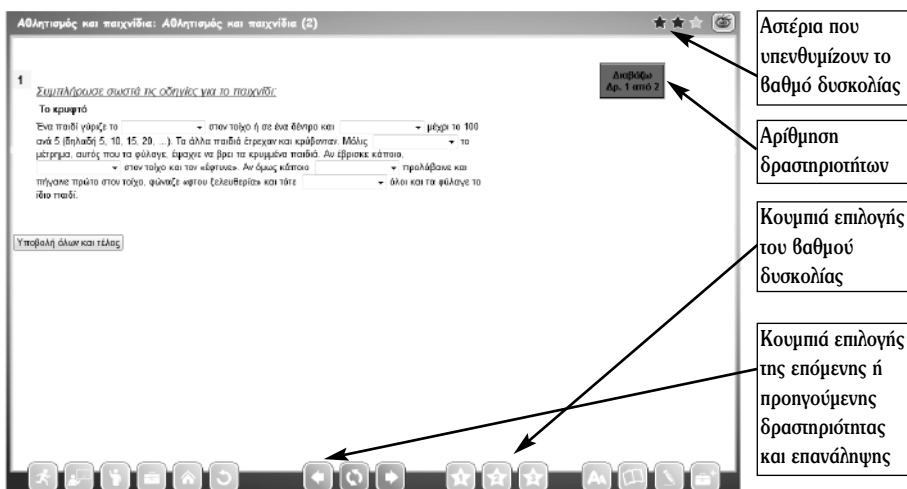
Διαδίκτυο Μαθησιακό Περιβάλλον

Εικ. 47: Οθόνη από δραστηριότητα πολλαπλής επιλογής



Κατά την ενασχόλησή του με τις δραστηριότητες ο μαθητής μπορεί :

- να διαβάζει την εκφώνηση της δραστηριότητας
- να ακούει και να βλέπει την εκφώνηση της δραστηριότητας
- να ακούει την εκφώνηση όσες φορές το επιθυμεί
- να επιλέγει την επόμενη ή την προηγούμενη δραστηριότητα
- να επιλέγει και να βλέπει το βαθμό/επίπεδο δυσκολίας μιας δραστηριότητας (οι δραστηριότητες διαβαθμίζονται σε τρεις βαθμούς δυσκολίας)
- να βλέπει το κείμενο, όταν δυσκολεύεται να το κατανοήσει προφορικά («ακούω»)
- να τοποθετεί τη δραστηριότητα στο e-portfolio του
- να παρακολουθεί τον αριθμό των δραστηριοτήτων που υπάρχουν σε κάθε υπο-ενότητα και με πόσες ασκήσεις έχει ασχοληθεί
- να λαμβάνει ανατροφοδότηση, οπτική και ηχητική, αφού έχει ολοκληρώσει τη δραστηριότητα
- να επαναλαμβάνει τη δραστηριότητα
- να φεύγει από το πρόγραμμα
- να εκτυπώνει την άσκηση



Εικ.48: Οθόνη από τις δραστηριότητες του B1

## ΣΤ. «Βίντεο»

Ένας από τους συνδέσμους κάθε ενότητας είναι τα εισαγωγικά βίντεο, στα οποία παρουσιάζονται διάλογοι με φυσικούς ομιλητές της ελληνικής. Οι ήρωες είναι κυρίως έφηβοι, θεωρητικά τουλάχιστον πιο κοντά στην ηλικία των μαθητών του B1, και το θέμα του διαλόγου είναι σχετικό με το θεματικό κέντρο της ενότη-

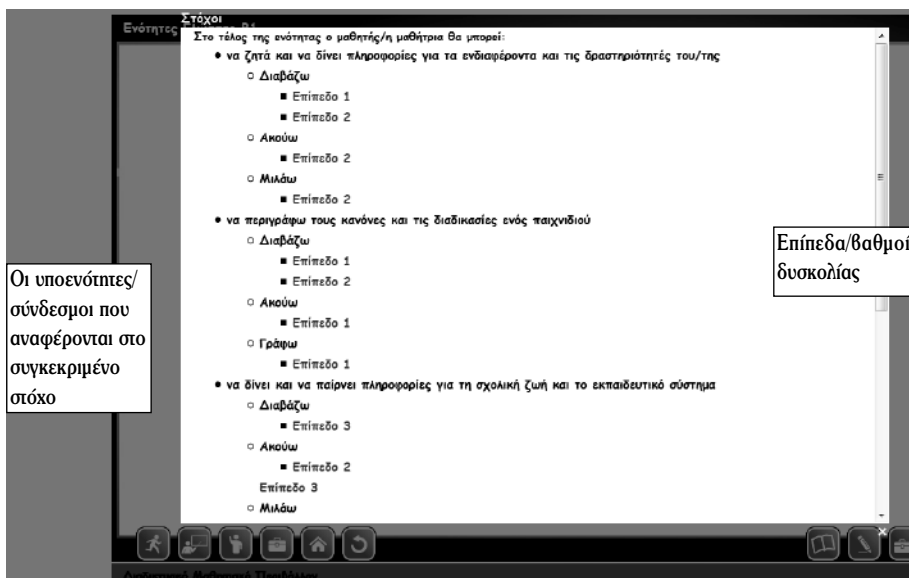
τας. Η λειτουργία τους στοχεύει, ως προκαταβολικός οργανωτής, στην ενεργοποίηση ανάλογων γνωστικών σχημάτων και εμπειριών των μαθητών για την αποτελεσματικότερη εμπλοκή τους με το περιεχόμενο της ενότητας. Μπορούν, επίσης, να χρησιμοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό ως αφορμή για τη διδασκαλία του.



Εικ. 49: Οθόνη από τα βίντεο του Β1

## Ζ. «Στόχοι»

Στο σύνδεσμο αυτό δίνονται πληροφορίες στο μαθητή σχετικά με το τι θα μάθει στην ενότητα. Κάθε στόχος είναι συνδεδεμένος με την υπο-ενότητα/σύνδεσμο, όπου υπάρχει περιεχόμενο/δραστηριότητες σχετικό με αυτόν, και με τα επίπεδα (βαθμούς) δυσκολίας των αντίστοιχων δραστηριοτήτων.

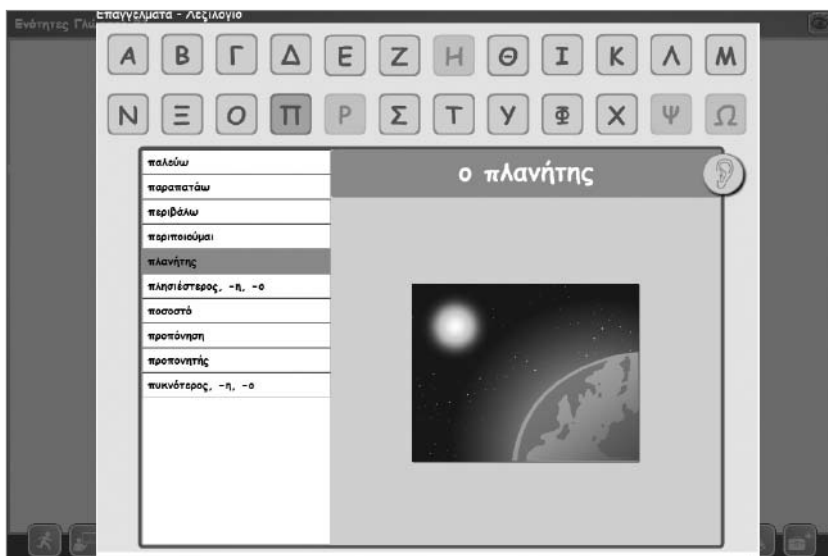


Εικ. 50: Οθόνη από τους στόχους

Ο ρόλος των στόχων είναι πολλαπλός: από τη μια προϋδεάζουν το μαθητή σχετικά με το περιεχόμενο της ενότητας (προκαταβολικός οργανωτής) και από την άλλη δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να οργανώσει τη διδασκαλία του ξεκινώντας από ένα στόχο ή συνδυάζοντας με παρόμοιους στόχους άλλων επιπέδων. Επιπλέον, επιτρέπουν την ενεργητική εμπλοκή του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης, εφόσον μπορεί να επιλέξει ο ίδιος όχι μόνο το στόχο με τον οποίο θέλει να ασχοληθεί αλλά και την αντίστοιχη υπο-ενότητα/σύνδεσμο και το βαθμό δυσκολίας.

#### Η. «Λεξιλόγιο»

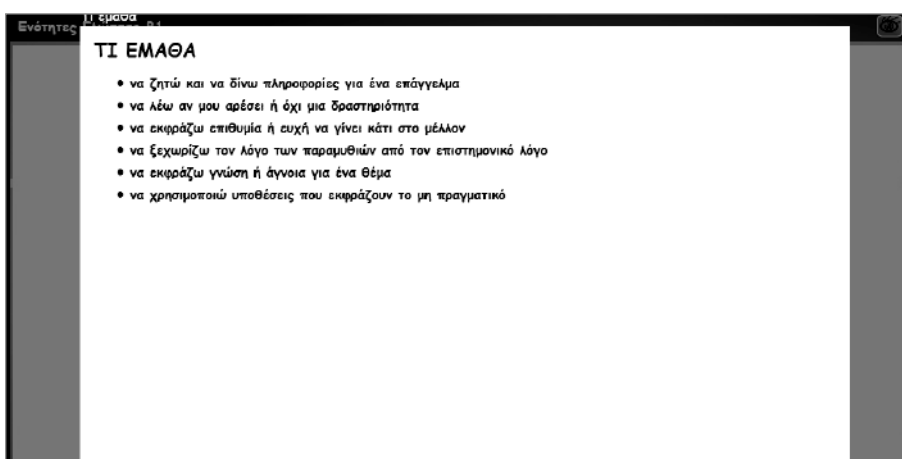
Στο σύνδεσμο «Λεξιλόγιο» παρατίθενται οι λέξεις της ενότητας, οι οποίες είναι σχετικές με το θεματικό τους περιεχόμενο. Η οθόνη έχει διαμορφωθεί περίπου ως ευρετήριο: επιλέγοντας ένα από τα γράμματα του αλφαβήτου παρουσιάζονται όλες οι λέξεις της ενότητας που ξεκινούν από αυτό. Κάθε λέξη ακούγεται, αν ο μαθητής την επιλέξει, για να εξασκηθεί στην προφορά, και η σημασία της, όπου είναι δυνατό, οπτικοποιείται με κατάλληλες εικόνες. Για τις λέξεις που η σημασία τους δεν ήταν δυνατό να οπτικοποιηθεί, ο μαθητής μπορεί να καταγράψει σχόλια, παρατηρήσεις, παραδείγματα κ.ά. στο «Σημειωματάριό» του κατά την αλληλεπίδρασή του με τον εκπαιδευτικό. Το κουμπί «Λεξιλόγιο» βρίσκεται σε κάθε οθόνη του μαθησιακού περιβάλλοντος, για να διευκολύνει το μαθητή κατά την ενασχόλησή του με τις δραστηριότητες.



Εικ.51 : Οθόνη από το Λεξιλόγιο μιας ενότητας του Β1

### Θ. «Τι Έμαθα»

Το «Τι Έμαθα» λειτουργεί όπως θα λειτουργούσε μια κλειδα αυτο-παρατήρησης, ως αναστοχαστική διαδικασία για το μαθητή, ο οποίος μπορεί να ελέγξει ποιους από τους στόχους θεωρεί ότι έχει εμπεδώσει ή με ποιους χρειάζεται να ασχοληθεί περισσότερο. Πρόκειται, επομένως, για μια διαδικασία αυτο-αξιολόγησης σχετικά με το επιδιωκόμενο μαθησιακό αποτέλεσμα.



Εικ.52: Οθόνη από το «Τι Έμαθα» του Β1

## II. Επιμέρους σύμβολα και δυνατότητες του γλωσσικού περιβάλλοντος

Το περιβάλλον έχει σχεδιαστεί, έτσι, ώστε να υποστηρίζεται η ενεργητική εμπλοκή του μαθητή στη διαδικασία μάθησης και η δυναμική του αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Ένας από τους τρόπους με τους οποίους επιτυγχάνεται αυτό είναι η δυνατότητα που του παρέχεται να έχει πολλαπλή πρόσβαση στην πληροφορία και να επιλέγει σύμφωνα με τις δικές του ανάγκες με τι θα ασχοληθεί ή σε τι θα εξασκηθεί περισσότερο. Συγκεκριμένα, όπως ήδη έχει αναδειχθεί από την προηγούμενη περιγραφή, του δίνονται οι εξής δυνατότητες:

- Να επιλέγει δραστηριότητα και τον αντίστοιχο βαθμό δυσκολίας εκτός και εντός ενότητας
- Να έχει πρόσβαση στη σημασία λέξεων είτε μέσω του Λεξιλογίου κάθε ενότητας είτε μέσω του γενικού λεξιλογίου εκτός ενότητας
- Να έχει πρόσβαση στο περιεχόμενο της ενότητας είτε επιλέγοντάς την από το αρχικό μενού είτε μέσω των στόχων κάθε ενότητας είτε μέσω των επιμέρους συνδέσμων/υπο-ενοτήτων που συνδέονται με κάθε στόχο
- Να παραπέμπεται στη Βιβλιοθήκη, ώστε να αναζητά πληροφορίες σχετικές με το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων που ασχολείται.

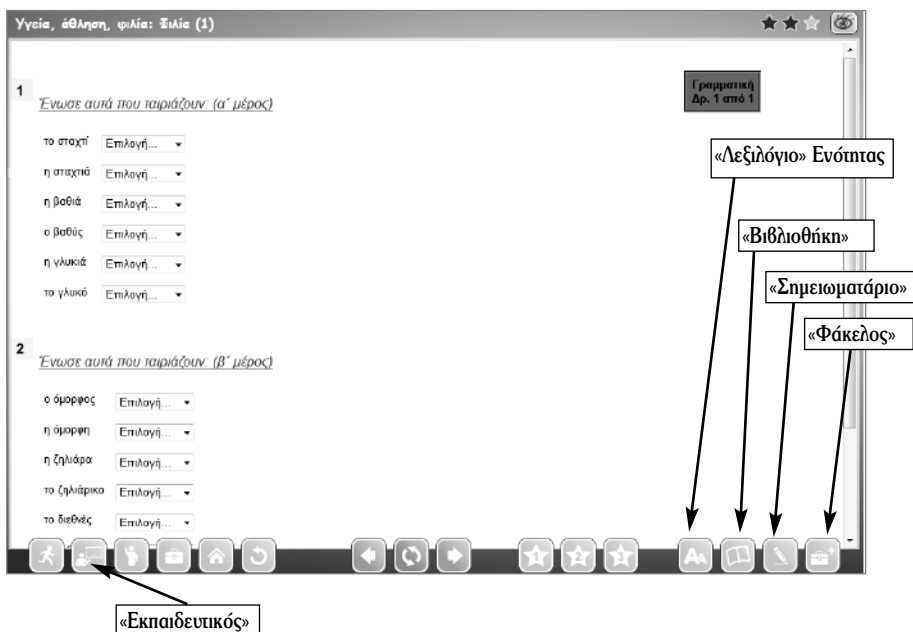
Επιπλέον, το **Λεξιλόγιο** εκτός των ενοτήτων λειτουργεί όπως και το Λεξιλόγιο εντός κάθε ενότητας, με τη διαφορά ότι περιλαμβάνει τις λέξεις και από τις εννέα ενότητες του Β1. Με αυτό τον τρόπο ο μαθητής διευκολύνεται στην αναζήτηση λέξεων που θέλει να δει συγκεντρωτικά.

Μέσω του συνδέσμου **Εκπαιδευτικός** που βρίσκεται στο μαθησιακό περιβάλλον ο εκπαιδευτικός, που παρακολουθεί την πορεία ενός μαθητή προς την κατάκτηση των στόχων του, μπορεί να του δίνει οδηγίες ή να κάνει σχόλια ή να αφήνει ένα μήνυμα για την επίδοσή του.

Στο **Σημειωματάριο** μπορεί, επίσης, ο μαθητής κατά τη διάρκεια της ενασχόλησής του με τις δραστηριότητες και τη διδασκαλία γενικότερα να κρατά σημειώσεις σκέψεις, προβληματισμούς, απορίες, επισημάνσεις κ.λπ.

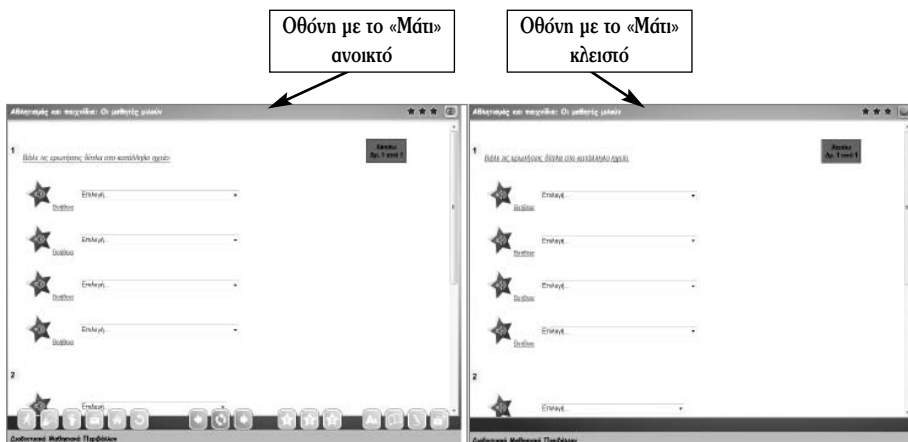
Στο **Φάκελο** μπορεί να αποθηκεύει τις δραστηριότητες με τις οποίες έχει ασχοληθεί. Με αυτό τον τρόπο ο μαθητής μπορεί να αξιολογηθεί από τον εκπαιδευτικό και μάλιστα με τη μορφή της τελικής και της διαμορφωτικής αξιολόγησης αλλά και να αυτο-αξιολογηθεί. Δίνεται, δηλαδή, σε κάθε μαθητή δυνατότητα στοχασμού σχετικά με τη μαθησιακή του πορεία.

Το περιεχόμενο της **Βιβλιοθήκης** περιγράφεται παρακάτω αναλυτικότερα.



Εικ.53: Οθόνη στην οποία αποτυπώνονται τα κουμπιά «Φάκελος», «Λεξιλόγιο», «Σημειωματάριο», «Εκπαιδευτικός», «Βιβλιοθήκη»

Το «**Μάτι**» στο επάνω μέρος της οθόνης επιτρέπει στο χρήστη να κλείσει όλους τους επιμέρους συνδέσμους στην οθόνη στην οποία βρίσκεται, αν το επιθυμεί, εφόσον κρίνει ότι η ληψίτητα του περιβάλλοντος που προκύπτει σε αυτή την περίπτωση θα τον βοηθήσει να επικεντρωθεί περισσότερο στο περιεχόμενο με το οποίο ασχολείται.



Εικ.54: Οθόνες στις οποίες αποτυπώνεται το «Μάτι» ανοικτό και κλειστό

Το περιβάλλον δίνει δύο δυνατότητες ανατροφοδότησης του μαθητή κατά την ενασχόλησή του με τις δραστηριότητες:

✓ Όσον αφορά την πρώτη:

- παρέχει το ίδιο ανατροφοδότηση σε κάθε μαθητή για την επιτυχή ή όχι εκ μέρους του υλοποίηση των δραστηριοτήτων κλειστού τύπου
- παράλληλα, η ανατροφοδότηση γίνεται άμεσα, δίνεται σε σύντομο χρονικό διάστημα, τη στιγμή που τη χρειάζεται ο μαθητής.
- είναι ηχητική και οπτική, δηλαδή ο μαθητής ακούει και διαβάζει την επιβράβευση ή την προτροπή να προσπαθήσει ξανά.

✓ Όσον αφορά τη δεύτερη που αναφέρεται σε δραστηριότητες ανοικτού τύπου (Γράφω, Μιλώ)

- δίνει την ευθύνη της ανατροφοδότησης στον εκπαιδευτικό
- δίνει τη δυνατότητα ανατροφοδότησης στους συμμαθητές, όταν αυτοί είναι οι αποδέκτες του παραγόμενου λόγου του μαθητή ή στην περίπτωση συνεργατικών δραστηριοτήτων.



Εικ.55: Οθόνη από την ανατροφοδότηση των δραστηριοτήτων

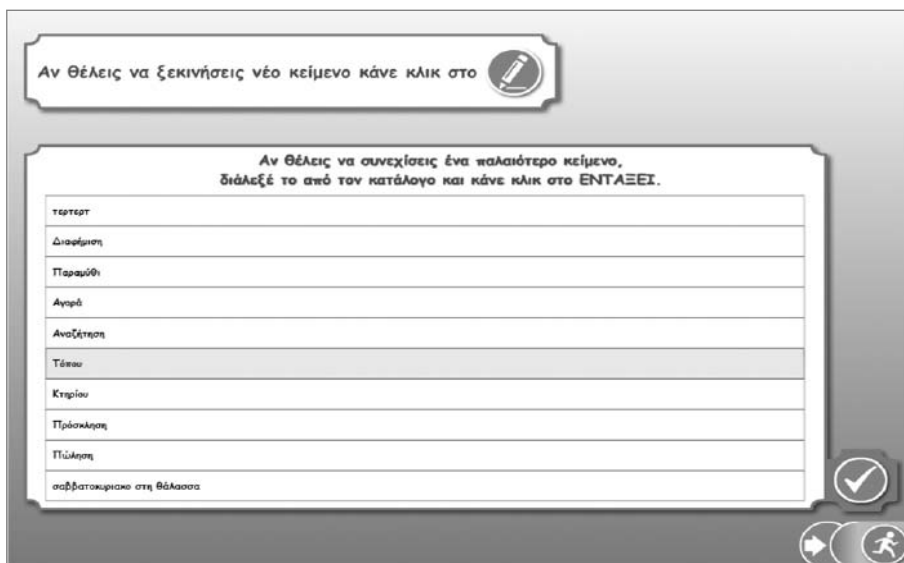
### III. «Γράφω»

Ο σχεδιασμός του τμήματος αυτού, και σε αυτό το επίπεδο και στο επόμενο, στηρίχτηκε στην εξής παραδοχή: η γραφή στη μητρική γλώσσα είναι μια εξαιρετι-

κά πολύπλοκη και πολυσύνθετη δραστηριότητα η οποία απαιτεί τον αρμονικό συνδυασμό οπτικοκινητικών, γλωσσικών, μεταγλωσσικών, γνωσιακών και μεταγνωσιακών δεξιοτήτων (Flower, 1996). Οι δεξιότητες αυτές αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την ποιότητα του τελικού προϊόντος που συνθέτει ο μαθητής-συγγραφέας. Η γραφή στη δεύτερη γλώσσα είναι ακόμα πιο απαιτητική και δύσκολη, επειδή πολλές από τις αναγκαίες δεξιότητες συνήθως δεν είναι τόσο ανεπτυγμένες όσο στη μητρική. Για παράδειγμα, η γλωσσική γνώση στη δεύτερη γλώσσα μπορεί να είναι περιορισμένη και η διαδικασία πρόσβασης σ' αυτή να είναι πιο επίπονη και «μη αυτόματη» (Schoonen & et al., 2003).

Έτσι, το περιβάλλον σχεδιάστηκε για να βοηθήσει το μαθητή να αναπτύξει τις απαραίτητες και αναγκαίες δεξιότητες, γνώσεις και τεχνικές κατά τη συγγραφή κειμένων στην ελληνική γλώσσα. Συγκεκριμένα, στοχεύει στο να τον διευκολύνει να διαχειρίζεται αποτελεσματικότερα το γνωστικό φορτίο της συγγραφής, διαμοιράζοντάς το στις επιμέρους συγγραφικές δραστηριότητες του Σχεδιασμού, της Οργάνωσης, της Καταγραφής, της Βελτίωσης και της Έκδοσης, και προσφέροντάς του τις απαραίτητες μεταγνωστικές οδηγίες και τη μνημονική στήριξη για να επιτύχει τους επικοινωνιακούς του στόχους. Απώτερος σκοπός είναι να εσωτερικεύσει ο μαθητής τις προτεινόμενες στρατηγικές και να τις χρησιμοποιεί αυτόνομα, χωρίς τη βοήθεια του Περιβάλλοντος.

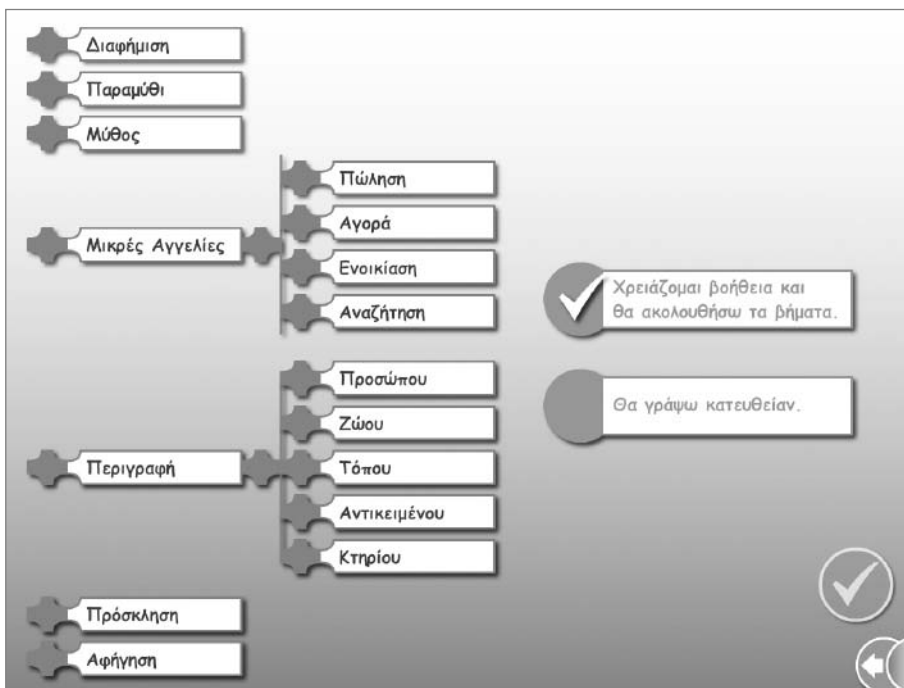
Ο μαθητής μπορεί από την αρχική οθόνη του «Γράφω» να επιλέξει να ασχοληθεί με ένα νέο κείμενο ή να συνεχίσει ένα παλιότερο, όπως φαίνεται από την παρακάτω οθόνη.



Εικ. 56: Η αρχική οθόνη του «Γράφω»



Στην περίπτωση που ο μαθητής επιλέξει ένα νέο κείμενο, μεταφέρεται στην επόμενη οθόνη στην οποία εμφανίζονται τα κειμενικά είδη που υπάρχουν στο περιβάλλον του «Γράφω», από τα οποία επιλέγει με τι θέλει να ασχοληθεί: διαφήμιση, μύθος, παραμύθι, μικρές αγγελίες (πώληση, αγορά, ενοικίαση, αναζήτηση), περιγραφή (προσώπου, ζώου, τόπου, αντικειμένου, κτηρίου), πρόσκληση και αφήγηση. Ταυτόχρονα, στην ίδια οθόνη δίνονται στο μαθητή δύο επιλογές: είτε να λαμβάνει συστηματική καθοδήγηση-υποστήριξη κατά τη διάρκεια της συγγραφής, εφόσον πρόκειται για αρχάριο συγγραφέα (*Χρειάζομαι βοήθεια και θα ακολουθήσω τα βήματα*), είτε να τη λαμβάνει μόνο όταν ο ίδιος το επιθυμεί (*Θα γράψω κατευθείαν*). Παρακάτω παραθέτουμε την περιγραφή του περιβάλλοντος αρχικά στην πρώτη περίπτωση κι έπειτα στη δεύτερη.

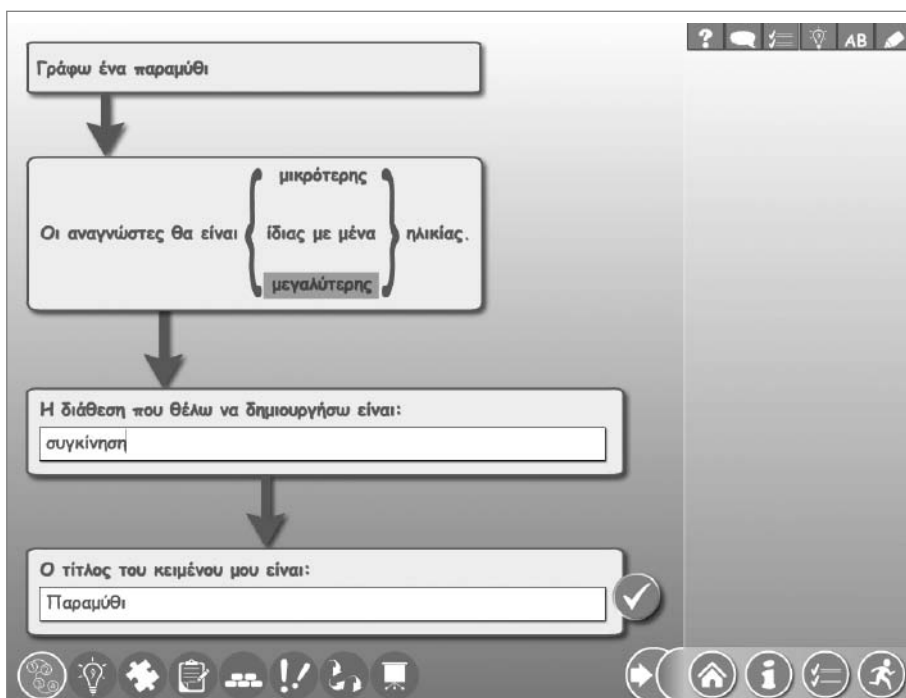


Εικ. 57: Οθόνη-μενού των ειδών κειμένου

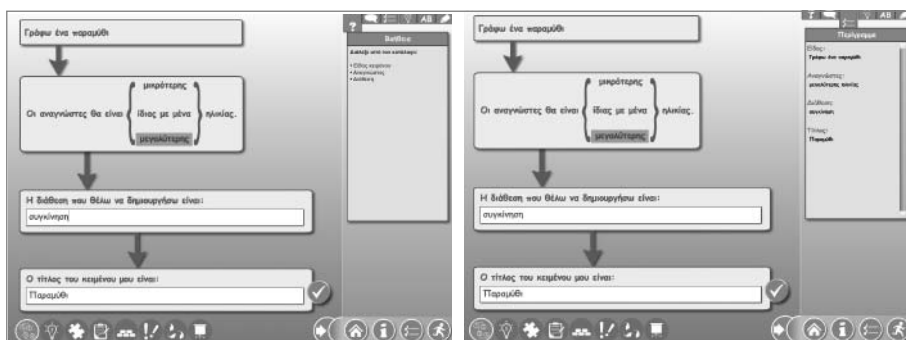
#### «Χρειάζομαι βοήθεια και θα ακολουθήσω τα βήματα»

Αφού επιλέξει ο μαθητής/η μαθήτρια το είδος του κειμένου με το οποίο θέλει να ασχοληθεί (ας σημειωθεί ότι δε δίνεται λίστα δραστηριοτήτων/θεμάτων αλλά αφήνεται η πρωτοβουλία στο μαθητή να γράψει ό,τι θέμα εκείνος επιθυμεί ή στον εκπαιδευτικό να αναθέσει ένα θέμα), μεταβαίνει στην επόμενη οθόνη, του *Σχεδιασμού*. Στην οθόνη αυτή ο μαθητής καθοδηγείται να καθορίσει το επικοινωνιακό

πλαίσιο εντός του οποίου γράφει (τον αποδέκτη/αναγνώστη, τη διάθεση που θέλει να του δημιουργήσει, το είδος του κειμένου που θα γράφει), προκειμένου να υιοθετήσει παρακάτω και το κατάλληλο ύφος, να κάνει τις αντίστοιχες λεξικογραμματικές επιλογές και να αξιοποιήσει τα δομικά στοιχεία του κειμενικού είδους το οποίο επέλεξε.



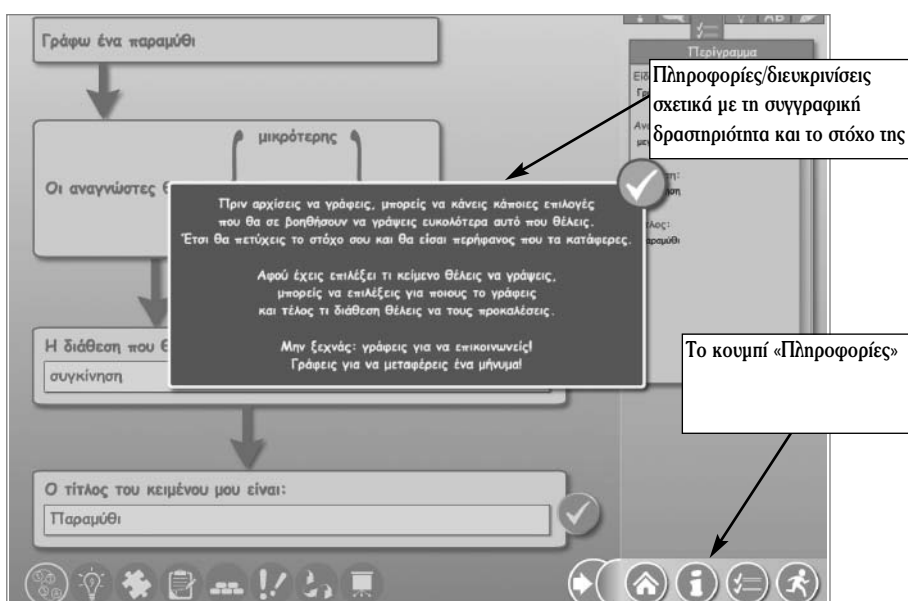
Εικ. 58: Η οθόνη Σχεδιασμού



Εικ. 59: Οθόνες στις οποίες αποτυπώνονται η Βοήθεια και το Περίγραμμα

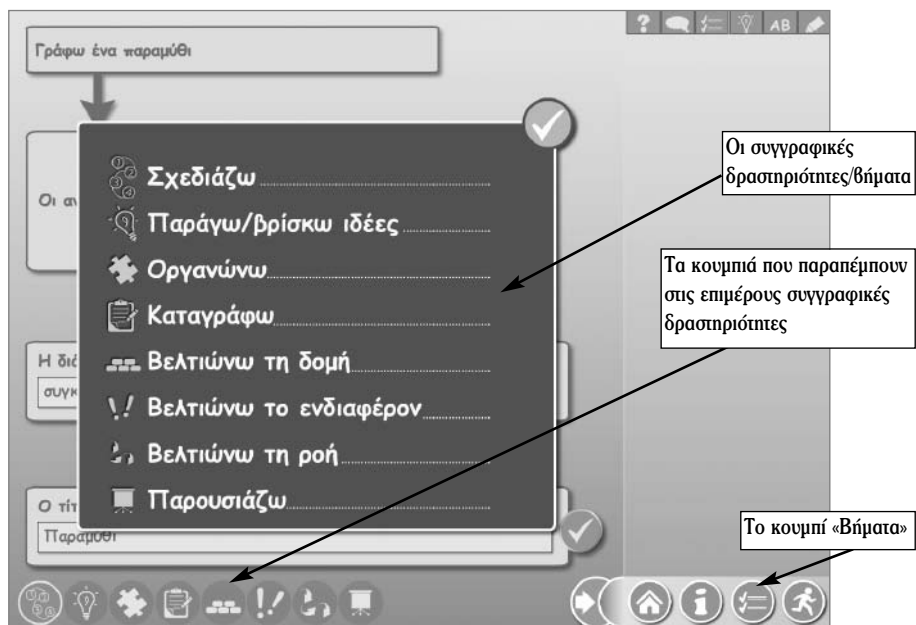
Ο μαθητής υποστηρίζεται κατά το Σχεδιασμό από τη Βοήθεια που δίνεται στο επάνω δεξιό μέρος της οθόνης, στην οποία –μέσω των ενεργών συνδέσμων που περιλαμβάνει- δίνονται αναγκαίες επεξηγήσεις για τις παραμέτρους του σχεδιασμού που προαναφέρθηκαν. Επιπλέον, ό,τι σημειώνει κατά το σχεδιασμό μεταφέρεται στο Περίγραμμα (διευκόλυνση επίσης στο επάνω δεξιό μέρος της οθόνης), ώστε ο μαθητής να το επαναφέρει και να θυμάται το περιεχόμενό του, όποτε το χρειαστεί.

Όπως και στις οθόνες όλων των επιμέρους συγγραφικών δραστηριοτήτων/ βημάτων, δίνονται στο μαθητή πληροφορίες σχετικά με τη δραστηριότητα με την οποία ασχολείται και το στόχο της, αν κλικάρει στο ανάλογο κουμπί («Πληροφορίες») στο κάτω δεξιό μέρος της οθόνης (το μενού στο σημείο αυτό μαζεύεται και αναδιπλώνεται, όταν το επιλέξει ο μαθητής, για να εξασφαλίζεται η λιπότητα του περιβάλλοντος, η ελεγχόμενη παροχή πληροφοριών και η εμπρόθετη αναζήτησή τους).



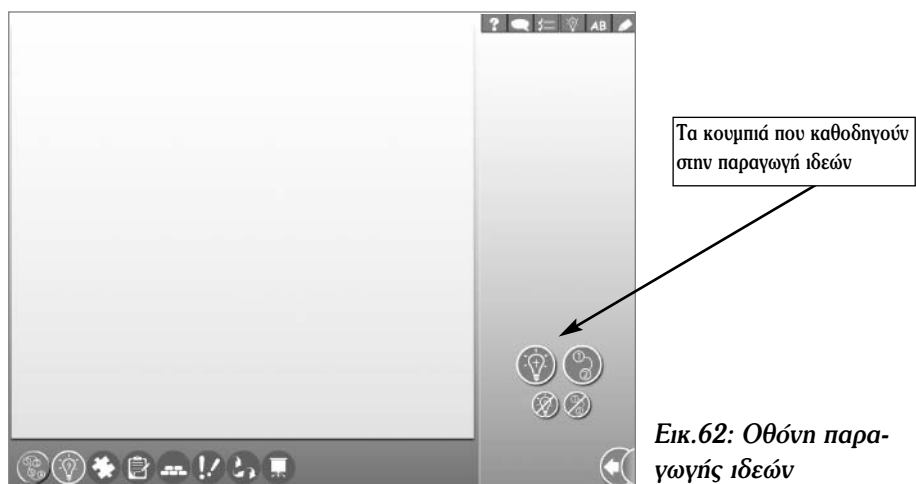
Εικ. 60: Οθόνη στην οποία αποτυπώνονται οι Πληροφορίες

Από την ίδια οθόνη ο μαθητής/η μαθήτρια καθοδηγείται και στα επόμενα βήματα της συγγραφικής διαδικασίας. Αυτό επιτυγχάνεται είτε μέσω των κουμπιών στο κάτω αριστερό μέρος της οθόνης (καθένα παραπέμπει στην επόμενη συγγραφική δραστηριότητα) είτε μέσω του μενού στο οποίο παρουσιάζονται οι συγγραφικές δραστηριότητες, αν ο μαθητής/η μαθήτρια κλικάρει στο κουμπί «Βήματα» στο κάτω δεξιό μέρος.

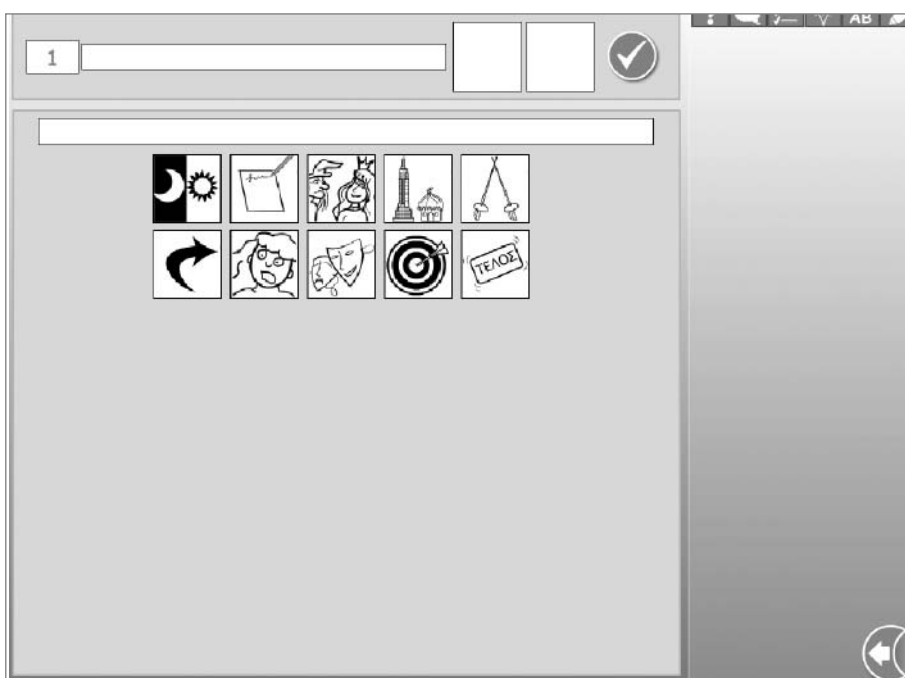


*Εικ. 61: Οθόνη στην οποία τα Βήματα και τα αντίστοιχα κουμπιά*

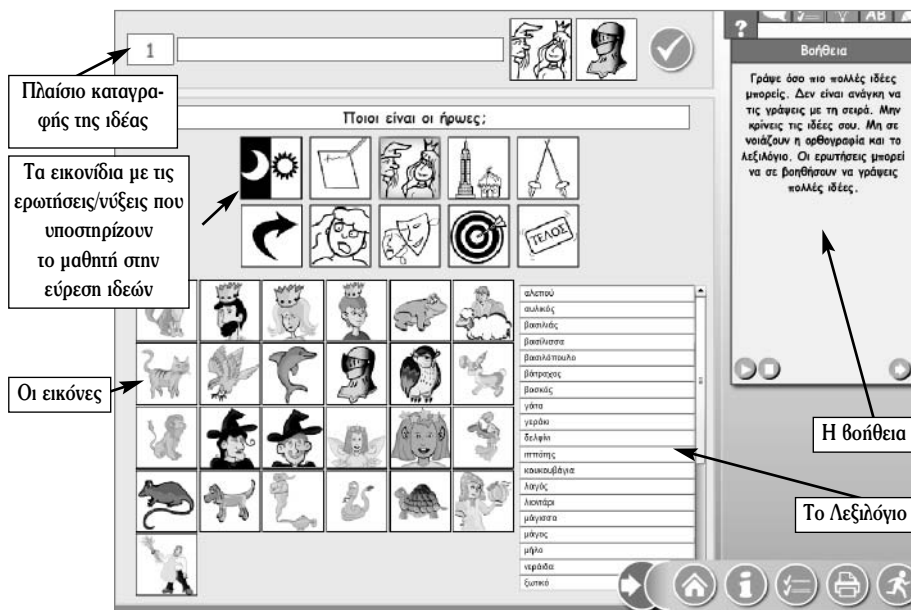
Επιλέγοντας το επόμενο βήμα ο μαθητής/η μαθήτρια μεταβαίνει στην οθόνη του «Παράγω/Βρίσκω ιδέες», στην οποία, εκτός των δυνατοτήτων που ήδη έχουν αναφερθεί, ο μαθητής υποστηρίζεται να παραγάγει ιδέες, να προσθέσει όσες θέλει ή να διαγράψει κάποιες αλλά και να τις συνδέσει μεταξύ τους, αν κρίνει ότι σχετίζονται άμεσα. Η διαδικασία αυτή γίνεται μέσω των τεσσάρων κουμπιών (*Νέα ιδέα, Νέος σύνδεσμος, Διαγραφή ιδέας, Διαγραφή συνδέσμου*) στο κάτω δεξιό μέρος της οθόνης και πάνω από το βασικό μενού.



Εάν κλικάρει ο μαθητής στο κουμπί «Νέα ιδέα», εμφανίζεται μία οθόνη, όπως αυτή που αποτυπώνεται στην παρακάτω εικόνα. Στο αριθμημένο πλαίσιο στο πάνω μέρος ο μαθητής μπορεί να καταγράψει μια ιδέα, χρησιμοποιώντας, αν θέλει, τα εικονίδια, τα οποία τον υποστηρίζουν στη διαδικασία αυτή με διάφορες ερωτήσεις, οι οποίες αντιστοιχούν στα δομικά στοιχεία του είδους του κειμένου που γράφει. Εάν κλικάρει ένα εικονίδιο, εμφανίζεται η αντίστοιχη ερώτηση, λεξιλόγιο σχετικό και ανάλογες εικόνες που λειτουργούν ως νύξη για την παραγωγή ιδεών. Στη διάρκεια αυτής της διαδικασίας ο μαθητής/η μαθήτρια έχει στη διάθεσή του/της την πρόσθετη Βοήθεια που δίνεται από το αντίστοιχο κουμπί.

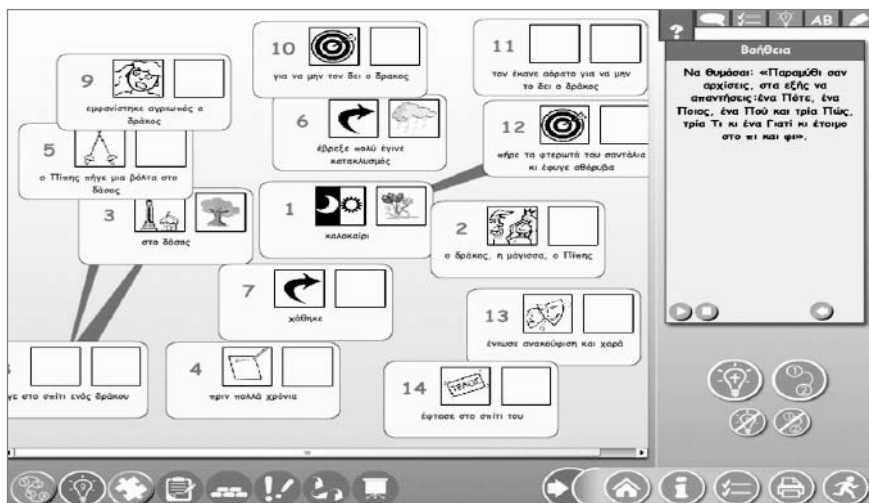


*Εικ. 63: Οθόνη από την παραγωγή ιδεών πριν την επιλογή ενός εικονιδίου*



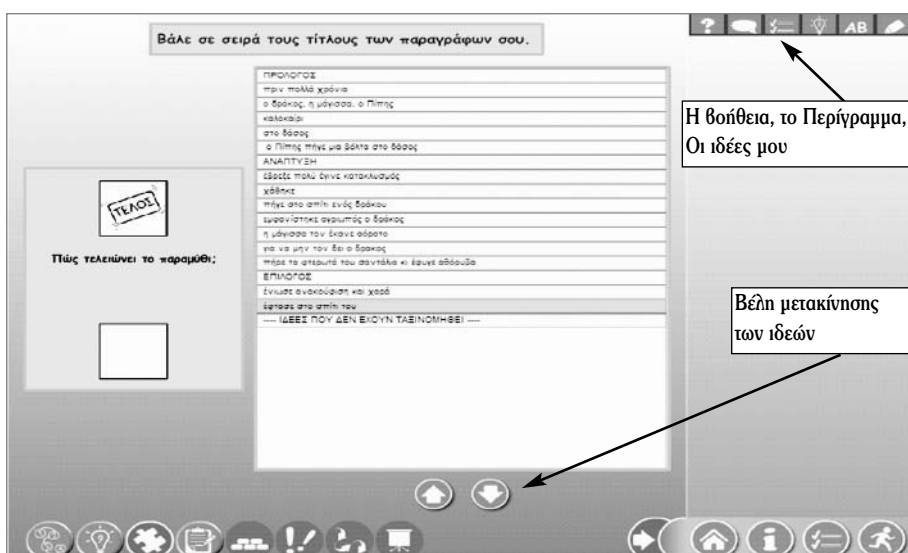
Εικ. 64: Οθόνη από την παραγωγή ιδεών μετά την επιλογή ενός εικονιδίου

Όταν τελειώσει τη διαδικασία της παραγωγής ιδεών, ο μαθητής/η μαθήτρια μπορεί να δει συγκεντρωμένες τις ιδέες του/της στην οθόνη (εικόνα που ακολουθεί), να τις συνδέσει μεταξύ τους ή να τις διαγράψει, ακόμα και να προσθέσει μια νέα ιδέα.



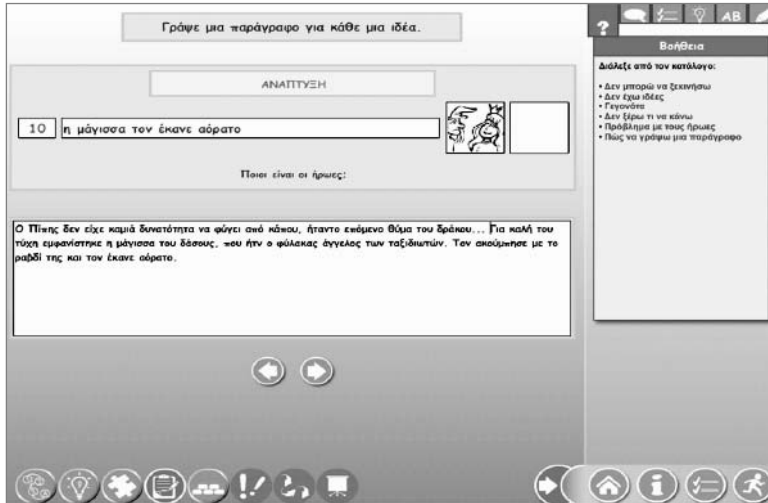
Εικ. 65: Οθόνη από την παραγωγή ιδεών, όπου αποτυπώνονται οι ιδέες που έχουν πρόχειρα γραφτεί

Τελειώνοντας με τη φάση αυτή ο μαθητής επιλέγει το επόμενο βήμα, «*Οργανώνω*». Χρησιμοποιώντας τα βέλη (πάνω-κάτω) και την κατάλληλη βοήθεια, ανάλογη του είδους του κειμένου που γράφει, καθοδηγείται να οργανώσει τις ιδέες του σε μια λογική σειρά. Στη διάρκεια αυτής της δραστηριότητας μπορεί να επισκοπήσει ξανά τις ιδέες του, να επιστρέψει στο προηγούμενο βήμα, για να προσθέσει ή να διαγράψει κάποια ιδέα. Για να διευκολυνθεί κατά τη διάρκεια της οργάνωσης αλλά και για να αναθεωρεί και να βελτιώνει ευκολότερα όσα έχει κάνει μέχρι εκείνη τη στιγμή, έχει στη διάθεσή του το αρχικό του περίγραμμα και κατάλογο με το σύνολο των ιδεών που έχει παράξει (κουμπί «Οι ιδέες μου» στο επάνω δεξιό μέρος της οθόνης).



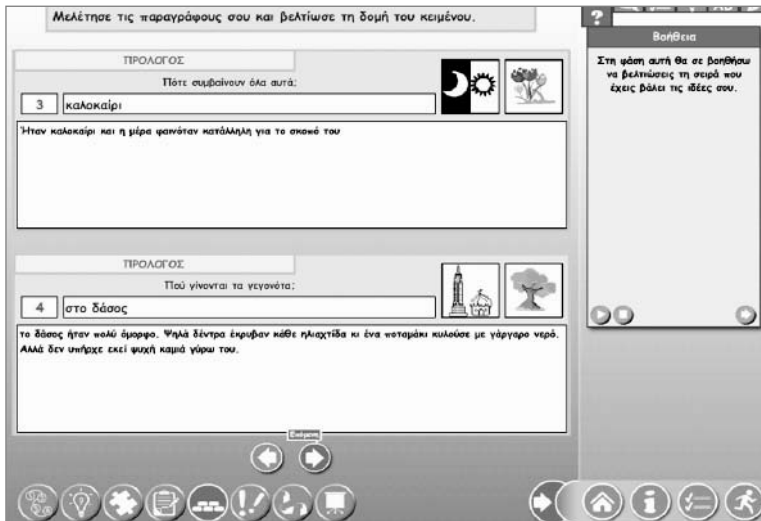
Εικ. 66: Οθόνη από τη δραστηριότητα της *Οργάνωσης*

Με την επόμενη επιλογή, «*Καταγράφω*», ο μαθητής/η μαθήτρια υποστηρίζεται να αναπτύξει τις ιδέες που έχει βρει και έχει οργανώσει, ώστε το κείμενό του/της να έχει πληροφορητικότητα και συνοχή και να πληροί τον επικοινωνιακό του στόχο. Η υποστήριξη που του δίνεται από τη «*Βοήθεια*» αφορά τόσο τα βασικά δομικά μέρη του κειμένου (πρόλογο, επίλογο, παράγραφοι) όσο και τις ιδέες αυτές καθαυτές. Στη διάρκεια της διαδικασίας αυτής ο μαθητής/η μαθήτρια πιθανά να συνειδητοποιήσει την ανάγκη νέων αναθεωρήσεων ή βελτιώσεων τόσο στο επίπεδο των ιδεών όσο και της οργάνωσής τους, οπότε του/της δίνεται η δυνατότητα να επιστρέψει στα προηγούμενα βήματα.



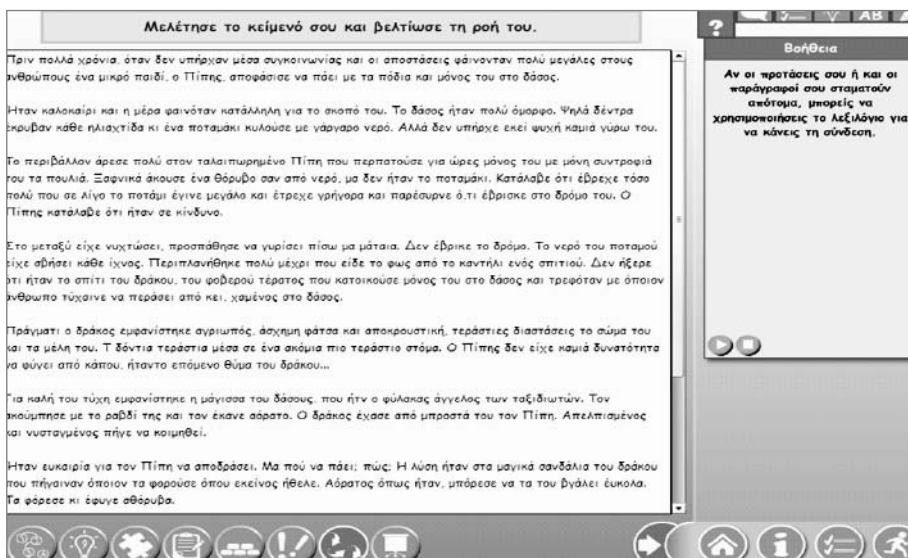
Εικ. 67: Οθόνη από την Καταγραφή των ιδεών

Βασική δραστηριότητα για τη συγγραφή είναι η Βελτίωση του ήδη παραχθέντος κειμένου, στην οποία ο μαθητής καθοδηγείται σε τρία επίπεδα: «*Βελτιώνω τη δομή*» (λογική αλληλουκία των ιδεών), «*Βελτιώνω το ενδιαφέρον*» (ώστε να είναι πιο εύληπτο ή πιο αρεστό), «*Βελτιώνω τη ροή*» (συνοχή και συνεκτικότητα). Βοηθητικά εργαλεία, εκτός όσων έχουν ήδη αναφερθεί, αποτελούν στη φάση αυτή οι νύξεις και οι ερωτήσεις που δίνονται στη Βοήθεια, το λεξιλόγιο και οι συνδετικές λέξεις (στο επάνω δεξιό μέρος της οθόνης).



Εικ. 68α: Οθόνη από τη Βελτίωση της δομής





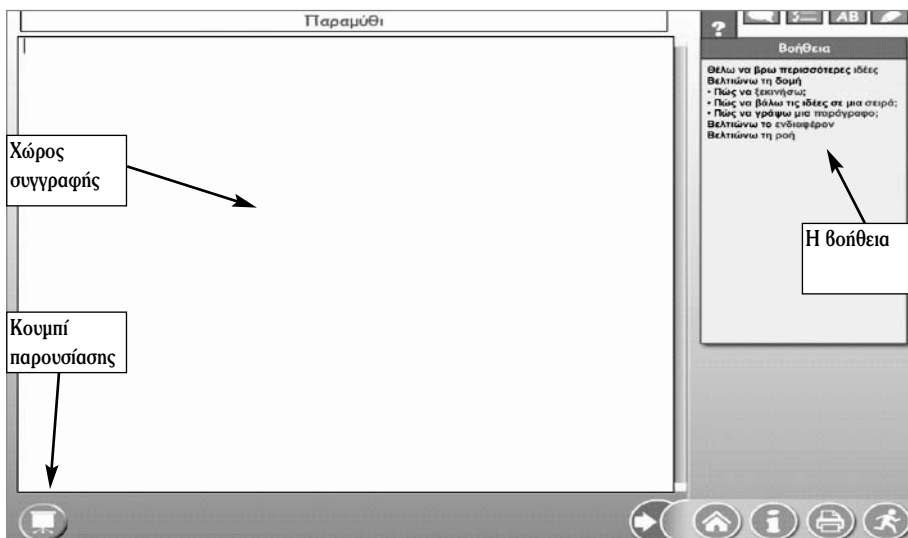
Εικ. 688: Οθόνη από τη Βελτίωση της ροής

Η συγγραφική διαδικασία ολοκληρώνεται με την επιλογή «Παρουσιάζω», όπου ο μαθητής/η μαθήτρια μπορεί να επιμεληθεί τη μορφή του κειμένου του με τις δυνατότητες που δίνει ο επεξεργαστής κειμένου (μέγεθος γραμμάτων, δυνατότητα επισημάνσεων, στοίχιση) και να το εκτυπώσει.

### «Θα γράψω κατευθείαν»

Όπως προαναφέρθηκε, κατά το σχεδιασμό του «Γράφω» του Β1 λάβαμε υπόψη, όπως και στο επόμενο επίπεδο, εκείνους τους μαθητές που ως πιο έμπειροι συγγραφείς που έχουν αφομοιώσει σε επαρκή βαθμό τις γνωστικές και μεταγνωστικές γνώσεις και δεξιότητες, είναι σε θέση να γράφουν αυτόνομα και δεν έχουν την ανάγκη αυτής της καθοδήγησης κατά τη συγγραφική διαδικασία. Σ' αυτούς δίνεται η δυνατότητα να γράφουν ζητώντας βοήθεια, μόνο όταν οι ίδιοι το κρίνουν αναγκαίο.

Η βοήθεια στη συγκεκριμένη περίπτωση δίνεται με τη μορφή νύξεων/διευκολύνσεων που αφορούν την εύρεση ιδεών, τη δομή του κειμένου και των παραγράφων, αλλά και τη βελτίωση/αναθεώρηση στα τρία επίπεδα που προαναφέρθηκαν και στην περίπτωση των αρχαρίων μαθητών - συγγραφέων. Δίνονται, ακόμα κι εδώ πληροφορίες στο μαθητή για την πλοήγησή του στο περιβάλλον και η δυνατότητα να επιμεληθεί το κείμενό του με τα εργαλεία του επεξεργαστή κειμένου.

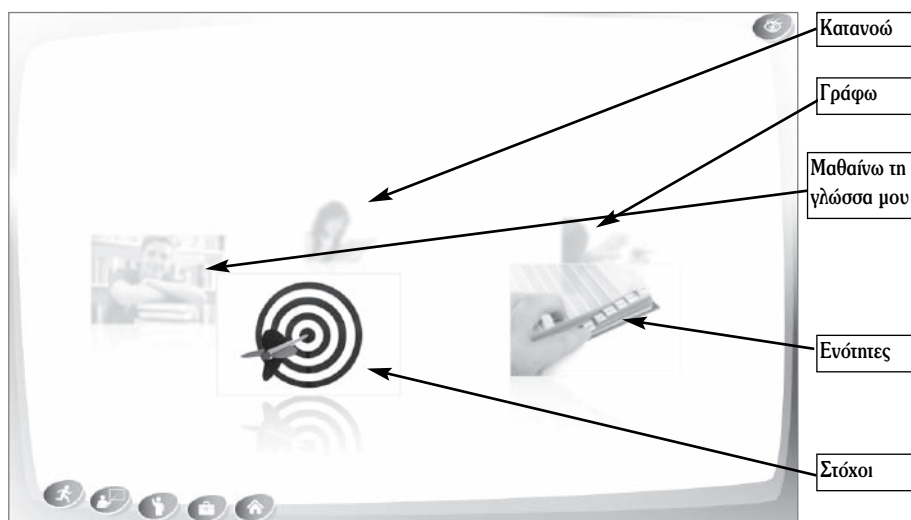


Εικ. 69: Οθόνη από το περιβάλλον του έμπειρου συγγραφέα

#### 3.1.1.4. Επίπεδο B2

Το γλωσσικό περιβάλλον του B2 δομείται σε πέντε βασικές ενότητες/συνδέσμους, εκ των οποίων κάποιες περιλαμβάνουν επιμέρους υπο-ενότητες, που αντιστοιχούν στις γλωσσικές δεξιότητες που διδάσκονται. Οι πέντε βασικές ενότητες είναι:

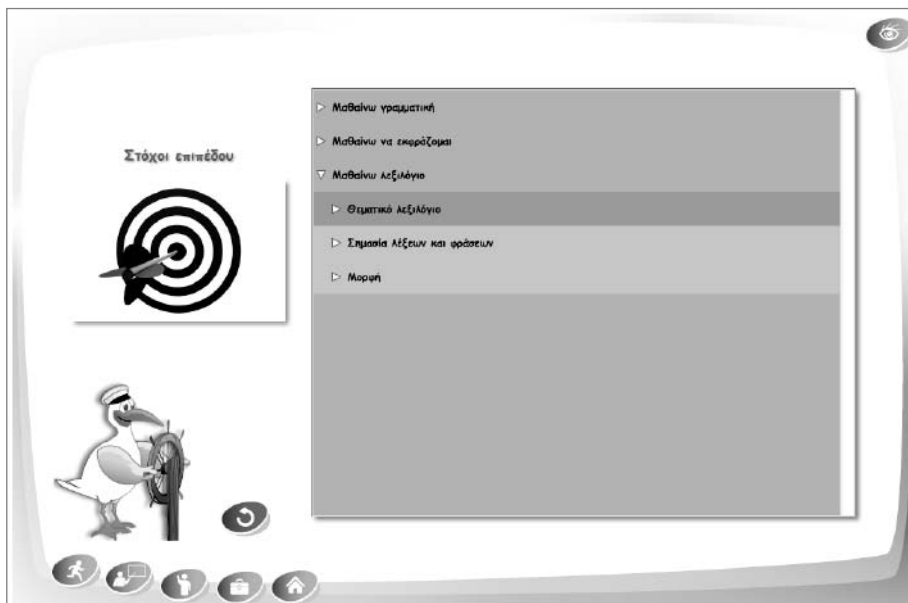
- A. Στόχοι επιπέδου
- B. Μαθαίνω τη Γλώσσα μου
- Γ. Ενότητες
  - Γ1. Στόχοι ενότητας
  - Γ2. Ακούω
  - Γ3. Διαβάζω
  - Γ4. Μαθαίνω τη Γλώσσα μου
- Δ. Κατανοώ
- E. Γράφω



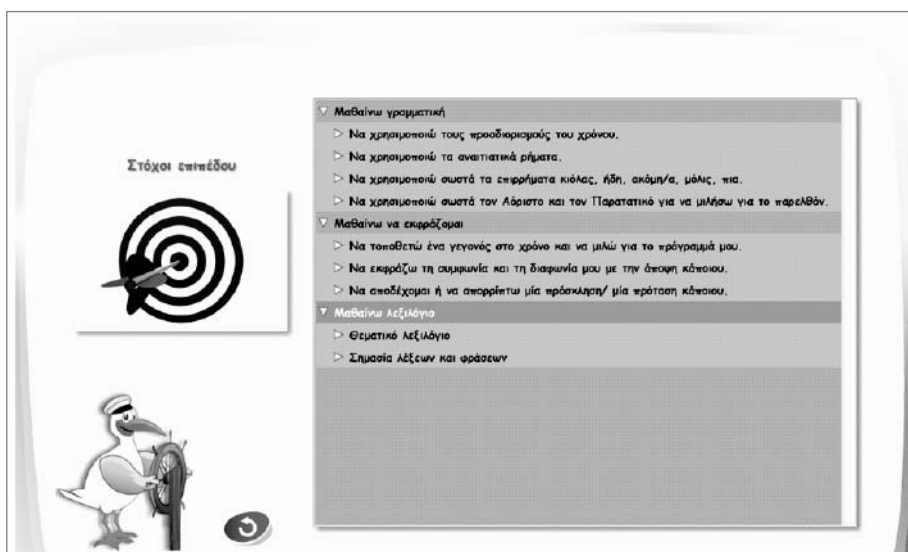
*Εικ 70: Αρχική οθόνη με τις πέντε βασικές ενότητες του περιβάλλοντος της Γλώσσας του επιπέδου B2*

**Α. «Στόχοι επιπέδου»:** Στο σύνδεσμο αυτό βρίσκονται συγκεντρωμένοι οι στόχοι μάθησης και από τις 12 ενότητες που περιλαμβάνονται στο επίπεδο. Ο μαθητής πληροφορείται στην Ελληνική τι θα μάθει στο επίπεδο. Το σημείο αυτό λειτουργεί και ως προκαταβολικός οργανωτής που προϋδεάζει το μαθητή σχετικά με το τι ακολουθεί στην ενότητα, αλλά και του επιτρέπει να επιλέξει με ποιον από τους στόχους θέλει να ασχοληθεί. Στο αντίστοιχο μενού η κατηγοριοποίηση των στόχων εμφανίζεται σε τρία μέρη: *Μαθαίνω γραμματική*, *Μαθαίνω να εκφράζομαι* και *Μαθαίνω λεξιλόγιο*, που αποτελούν τους τρεις γενικότερους στόχους του Μαθαίνω τη Γλώσσα μου (εικ. 71) [(λεπτομερέστερη περιγραφή ακολουθεί παρακάτω (βλ. Β.)].

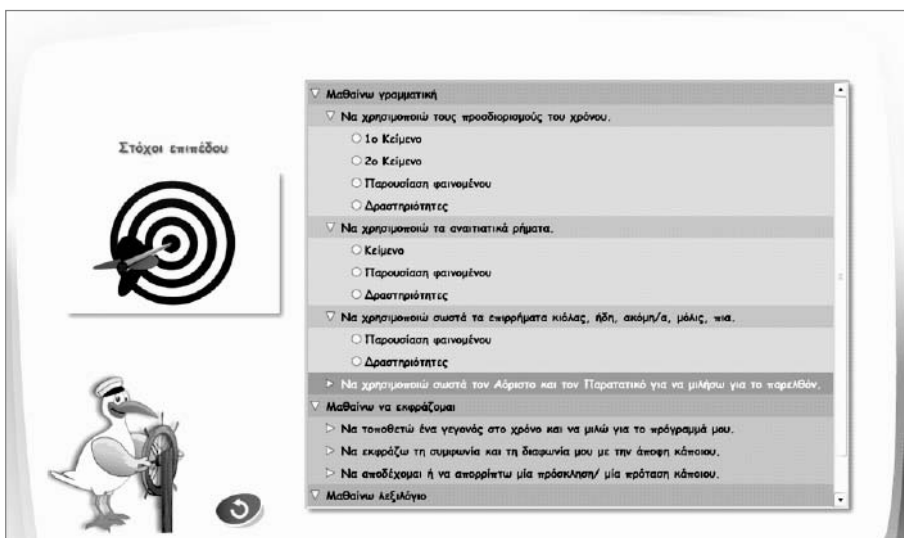
Καθένας από αυτούς τους γενικότερους στόχους περιλαμβάνει τους αντίστοιχους επιμέρους στόχους των εννοιών, οι οποίοι «ξεδιπλώνονται» από το πτυσσόμενο μενού με την επιλογή τους από το χρήστη (εικ. 72). Κάθε επιμέρους στόχος είναι συνδεδεμένος με κείμενα, παρουσιάσεις των αντίστοιχων φαινομένων και δραστηριότητες, μέσω των οποίων υλοποιείται ο αντίστοιχος στόχος και τα οποία εμφανίζονται στο πτυσσόμενο μενού, όταν τα επιλέξει ο χρήστης (εικ.73).



Εικ. 71: Μενού των στόχων του επιπέδου



Εικ 72: Μενού των στόχων του επιπέδου

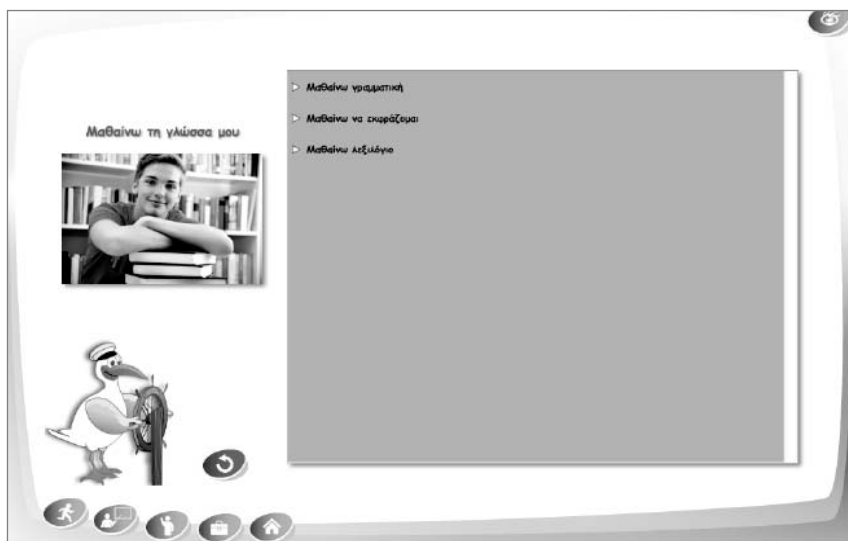


Εικ.73: Μενού των στόχων του επιπέδου

#### Β. «Μαθαίνω τη Γλώσσα μου»: επιμερίζεται σε τρία μέρη (εικ.74)

- **Μαθαίνω Γραμματική:** αναφέρεται στην παρουσίαση μορφο-συντακτικών φαινομένων.
- **Μαθαίνω να Εκφράζομαι:** αναφέρεται σε λεκτικές και επικοινωνιακές πράξεις.
- **Μαθαίνω Λεξιλόγιο,** το οποίο επιμερίζεται ειδικότερα σε:
  - Θεματικό Λεξιλόγιο: λεξιλόγιο σχετικό με το θεματικό άξονα των κειμένων κάθε ενότητας
  - Μορφή: αναφέρεται στην παραγωγή και σύνθεση λέξεων.
  - Σημασία Λέξεων και Φράσεων: αναφέρεται στη σημασία λεξιλογικών συνάψεων.

(για πιο αναλυτική παρουσίαση βλ. 4ο κεφάλαιο).



Εικ. 74: Η αρχική οθόνη από το *Μαθαίνω τη Γλώσσα μου*

Και στα τρία μέρη παρουσιάζονται οι πληροφορίες σχετικά με το φαινόμενο-στόχο που επιλέγει ο μαθητής (*Παρουσίαση φαινομένου*) και ακολουθούν *Δραστηριότητες* για εξάσκηση (εικ.75).



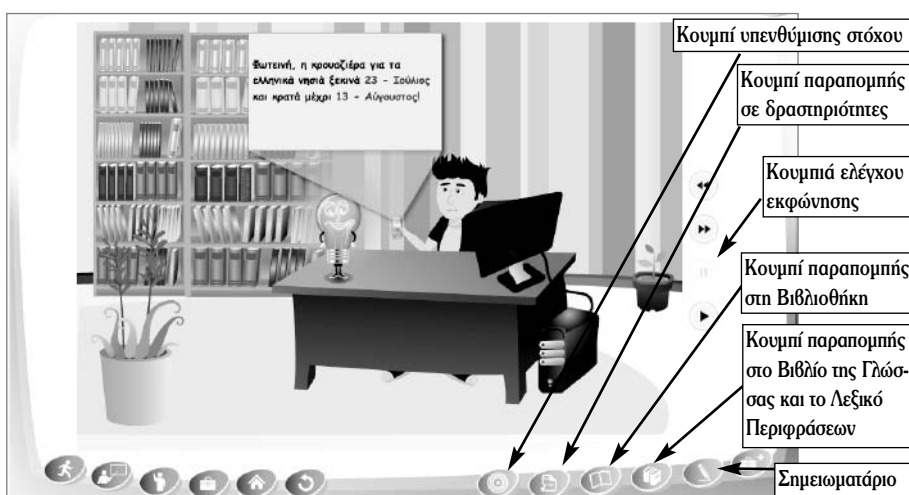
Εικ.75: Οθόνη από το *Μαθαίνω τη γλώσσα μου*

Η παρουσίαση των μορφο-συντακτικών φαινομένων κάθε ενότητας γίνεται -λόγω της συνθετικότητας και της δυσκολίας τους- μέσω σεναρίων σύμφωνα με την προσέγγιση της γνωστικής μαθητείας. Κάποιος από τους ήρωες αντιμετωπίζει μια αρχική προβληματική κατάσταση κατά τη χρήση της ελληνικής γλώσσας σε μια συγκεκριμένη περίπτωση επικοινωνίας. Στην προσπάθειά του να την αντιμετωπίσει ζητά τη βοήθεια του επαίοντα (στην περίπτωσή μας του Φωστήρα). Κατά την αλλη-

λεπίδρασή τους ο ήρωας εξωτερικεύει τους προβληματισμούς του, οδηγείται από τον επαίοντα σε νέα γνωστικά αδιέξοδα και με την υποστήριξή του, την ανατροφοδότηση που του παρέχει, πλήθος παραδειγμάτων ενταγμένων σε ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις και τον αναστοχασμό, στον οποίο τον οδηγεί, επιλύει την αρχική προβληματική κατάσταση και τελικά φτάνει στην αυτονομία κατά τη χρήση του γραμματικού φαινομένου μέσα από δραστηριότητες. Οι πληροφορίες που αναφέρονται στις λεκτικές-επικοινωνιακές πράξεις και το λεξιλόγιο γίνονται με ρητή διδασκαλία και μέσα από πλήθος παραδειγμάτων, ενταγμένων επίσης σε ποικίλα πλαίσια επικοινωνιακών περιστάσεων. Επιπλέον, το σύνολο των πληροφοριών των σχετικών με τα μορφο-συντακτικά φαινόμενα, τις λεκτικές πράξεις και το λεξιλόγιο συγκεντρώνονται στο «*Βιβλίο της Γλώσσας*», που ο μαθητής μπορεί να το συμβουλευτεί όποτε το έχει ανάγκη κατά την ενασχόλησή του με αντίστοιχες δραστηριότητες.

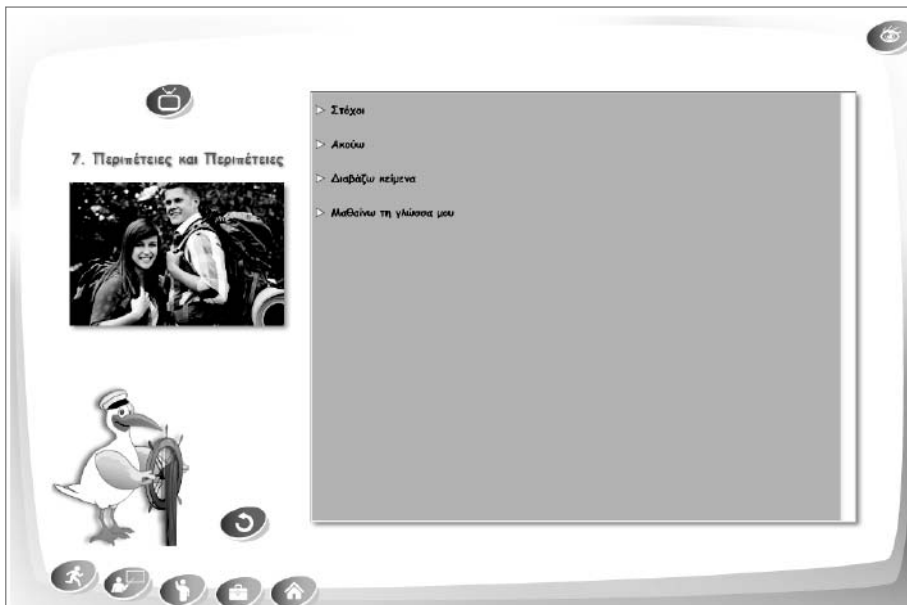
Κατά την παρακολούθηση της Παρουσίασης του φαινομένου ο μαθητής έχει τη δυνατότητα:

- να ακούει το διάλογο μεταξύ του ήρωα και του Φωστήρα
- να διατρέχει με τα κατάλληλα κουμπιά το περιβάλλον χωρίς να ακούει, σε περίπτωση που θέλει να δει μόνο τα παραδείγματα που αναφέρονται στο διάλογο
- να θυμάται το στόχο στον οποίο αναφέρεται η Παρουσίαση
- να κρατά σημειώσεις (*Σημειωματάριο*) που αφορούν σκέψεις, προβληματισμούς, απορίες, επισημάνσεις
- να μεταβαίνει σε δραστηριότητες για εξάσκηση και εμπέδωση του φαινομένου
- να επιλέγει το *Βιβλίο της Γλώσσας* ή το *Λεξιλόγιο (Λεξικό περιφράσεων)*, αν θέλει να βλέπει συγκεντρωμένες όλες τις σχετικές με το φαινόμενο πληροφορίες
- να παραπέμπεται στη *Βιβλιοθήκη*, αν θέλει να βρει πληροφορίες σχετικές με το γλωσσικό φαινόμενο που παρουσιάζεται (π.χ. Γραμματικές ή Λεξικά).



Εικ.76: Οθόνη από την παρουσίαση των προσδιορισμών του χρόνου ενότητας 5

**Γ. Ενότητες:** σε καθεμιά από τις 12 ενότητες του επιπέδου συμπεριλαμβάνονται οι *Στόχοι*, το *Ακούω*, το *Διαβάζω* και το *Μαθαίνω τη Γλώσσα μου*.



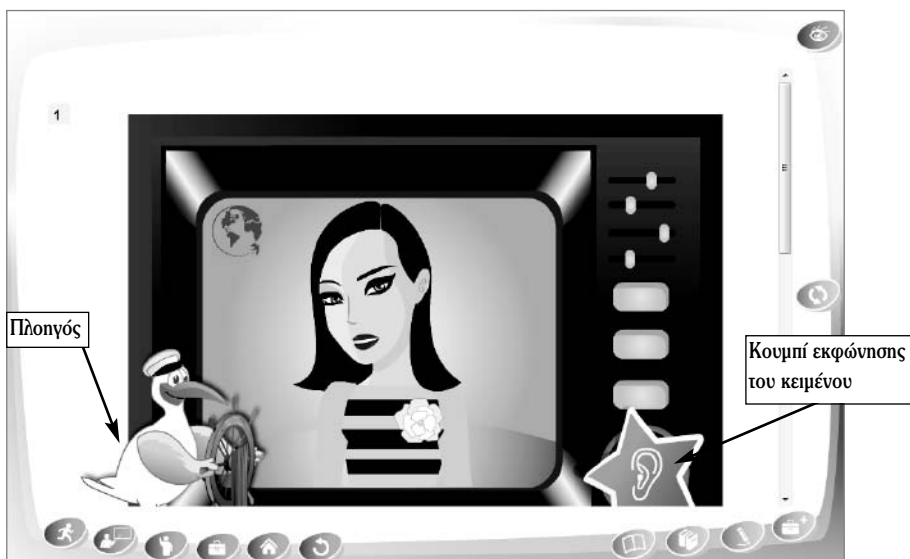
Εικ.77 : Μενού ενότητας 7

Οι **Στόχοι**, όπως προαναφέρθηκε και στους γενικότερους στόχους του επιπέδου, λειτουργούν ως προκαταβολικός οργανωτής που προϋποθέτει το μαθητή σχετικά με το τι θα μάθει στη συγκεκριμένη ενότητα και του επιτρέπουν να επιλέξει με ποιον από τους στόχους θέλει να ασχοληθεί (αν θέλει να έχει πρόσβαση στο περιεχόμενο της ενότητας μέσω των στόχων).

Το **Ακούω** περιλαμβάνει δραστηριότητες εξάσκησης στον προφορικό λόγο σε θέματα σχετικά με τη θεματολογία της αντίστοιχης ενότητας. Ο μαθητής πληροφορείται από τον πλοηγό για το περιεχόμενο του κειμένου που θα ακούσει, διαβάζει τις δραστηριότητες ακουστικής κατανόησης και, αφού ακούσει μία φορά το κείμενο, εκτελεί τις δραστηριότητες, τις οποίες μπορεί να ελέγξει ως προς την ορθότητά τους, αφού ακούσει για άλλη μια φορά το κείμενο. Το σύστημα, αν και δε θέτει αυστηρά χρονικά όρια στο χρήστη, τον προτρέπει να ολοκληρώσει την εργασία αυτή σε διάστημα δέκα λεπτών.

Δίνεται, επίσης, η δυνατότητα στο μαθητή να χρησιμοποιήσει το **Σημειωματάριό** του, να παραπεμφθεί, εφόσον το επιθυμεί στο **Βιβλίο της Γλώσσας** και το **Λεξικό Περιφράσεων** και να αποθηκεύσει στο φάκελό του τις δραστηριότητες. Μπορεί, τέλος, να επαναλάβει τη δραστηριότητα ακουστικής κατανόησης στο σύνολό της.





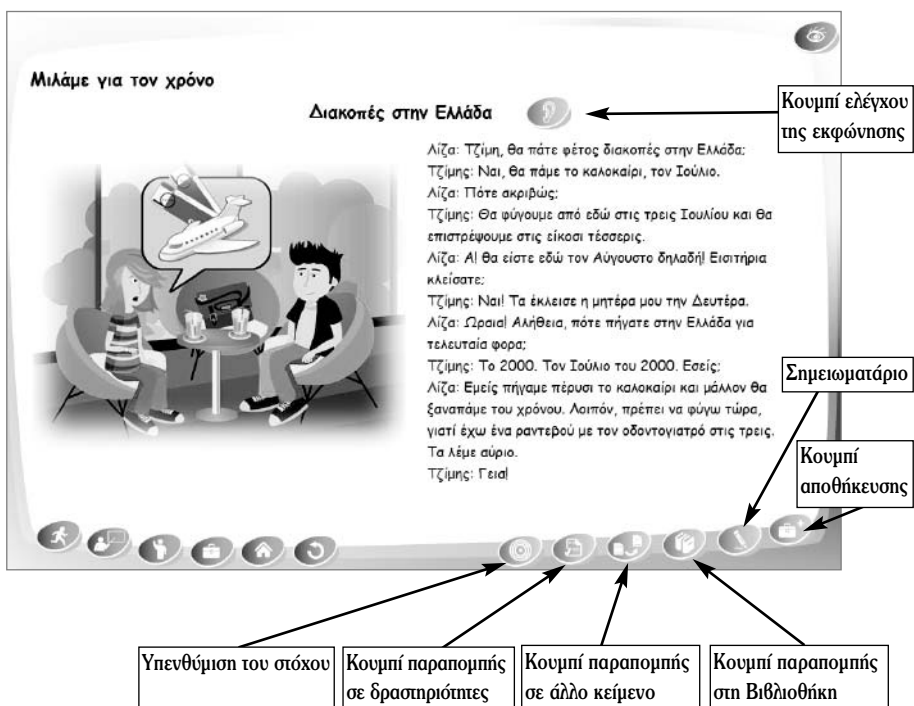
Εικ. 78: Από το Ακούω της ενότητας 5



Εικ. 79: Συνέχεια της προηγούμενης οθόνης όπου αποτυπώνονται τα κουμπιά του περιβάλλοντος του Ακούω

Το **Διαβάζω** περιλαμβάνει ποικιλία κειμενικών ειδών και τύπων που αναφέρονται σε μια συγκεκριμένη θεματική περιοχή και δραστηριότητες αναγνωστικής κατανόησης, ποικίλων ειδών και βαθμού δυσκολίας. Το περιβάλλον παρέχει στο μαθητή τις εξής δυνατότητες:

- Να ακούει και να βλέπει το κείμενο
- Να ακούει το κείμενο
- Να διαβάζει το κείμενο
- Να ελέγχει τη ροή εκφώνησης
- Να σταματά και να συνεχίζει τη ροή εκφώνησης
- Να ακούει μεμονωμένα χωρία των κειμένων
- Να έχει πρόσβαση σε άλλο κείμενο, χωρίς να επιστρέφει στο αρχικό μενού της ενότητας
- Να θυμάται τον αντίστοιχο στόχο
- Να μεταβαίνει σε δραστηριότητες κατανόησης
- Να παραπέμπεται στο *Βιβλίο της Γλώσσας* και το *Λεξικό Περιφράσεων*
- Να αποθηκεύει στο φάκελό του τις δραστηριότητες αναγνωστικής κατανόησης
- Να χρησιμοποιεί το *Σημειωματάριό* του



Εικ.80. Οθόνη από το Διαβάζω της ενότητας 5

Το **Μαθαίνω τη Γλώσσα μου** και εντός κάθε ενότητας είναι δομημένο όπως παρουσιάστηκε παραπάνω (βλ. Β). Απλώς, σε κάθε ενότητα περιορίζεται σε συγκεκριμένα γλωσσικά φαινόμενα-στόχους.

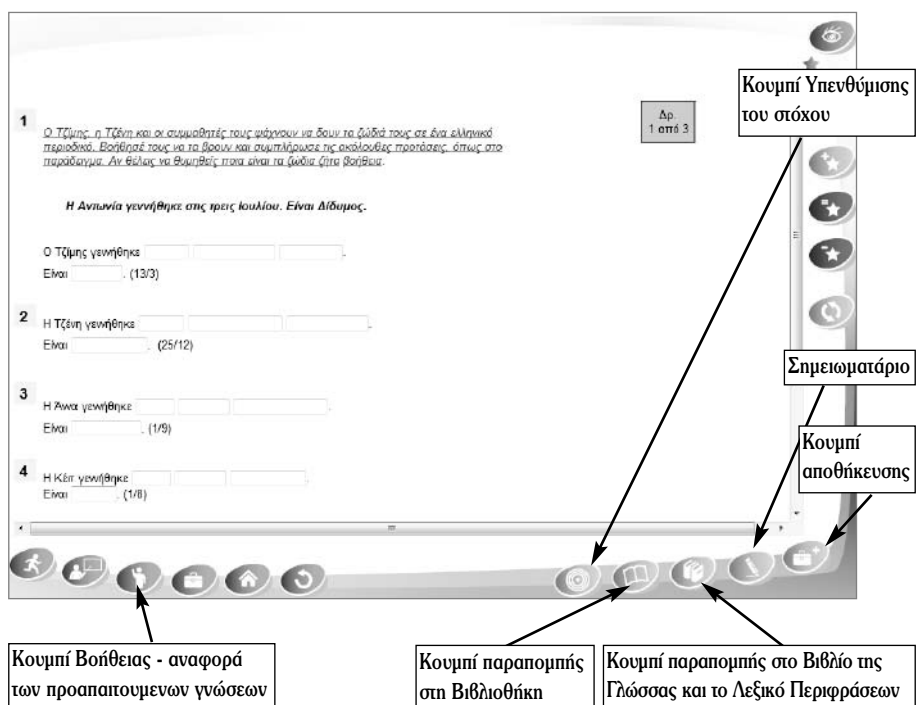
Το περιβάλλον ως *φροντιστηριακό εργαλείο* δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να ασκηθεί μέσα από πλήθος **δραστηριοτήτων** στην αναγνωστική και ακουστική κατανόηση (με δραστηριότητες που ακολουθούν τα κείμενα) και τα γλωσσικά φαινόμενα που διδάσκονται (δραστηριότητες που ακολουθούν την παρουσίαση μορφο-συντακτικών φαινομένων, και λεκτικών πράξεων λεξιλογίου). Η επιλογή αυτή στηρίζεται στο γεγονός ότι παρά τα χαμηλά επίπεδα αλληλεπιδραστικότητας και την περιορισμένη ικανότητα κατασκευής νοήματος, οι ασκήσεις έχουν θετικά αποτελέσματα στη μάθηση του λεξιλογίου, της αναγνωστικής και ακουστικής κατανόησης, ειδικά για τα υψηλότερα επίπεδα γλωσσομάθειας (Lafford, Lafford & Sykes, 2007, Ranalli, 2009) και τη βελτίωση της προφοράς (Lafford, 2004), και ειδικότερα αν λάβουμε υπόψη τον περιορισμένο διδακτικό χρόνο. Οι **δραστηριότητες** έχουν διάφορες μορφές:

- συμπλήρωσης από επιλογή
- πολλαπλής επιλογής
- αντιστοίχισης
- συμπλήρωσης
- επιλογής σωστού- λάθους
- ταξινόμησης
- σειροθέτησης
- ελεύθερης ανάπτυξης

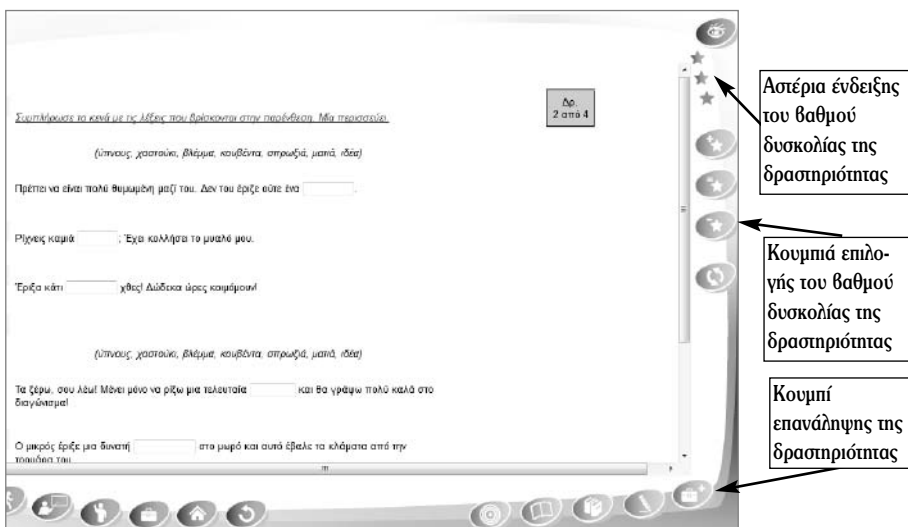
Δίνεται, επίσης, στο μαθητή η δυνατότητα:

- Να διαβάζει την εκφώνηση της δραστηριότητας
- Να ακούει και να βλέπει την εκφώνηση της δραστηριότητας, όσες φορές επιθυμεί
- Να επιλέγει την επόμενη δραστηριότητα
- Να επιλέγει δυσκολότερη ή ευκολότερη του ίδιου θέματος (οι δραστηριότητες διαβαθμίζονται σε τρεις βαθμούς δυσκολίας)
- Να επιλέγει να βλέπει το κείμενο (pop-up) και να επιστρέφει στη δραστηριότητα, αν πρόκειται για ασκήσεις αναγνωστικής κατανόησης που ακολουθούν τα κείμενα
- Να επιλέγει την δραστηριότητα και να την τοποθετεί στο e-portfolio του
- Να βλέπει τον αριθμό των δραστηριοτήτων που υπάρχουν σε κάθε ενότητα και να παρακολουθεί με πόσες δραστηριότητες έχει ασχοληθεί
- Να πληροφορείται για τις προαπαιτούμενες γνώσεις που πρέπει να έχει, προκειμένου να ασχοληθεί με συγκεκριμένες δραστηριότητες
- Να λαμβάνει ανατροφοδότηση, οπτική και ηχητική, αφού έχει ολοκληρώσει τη δραστηριότητα. Η ανατροφοδότηση στοχεύει στο στοχασμό του μαθητή σχετικά με τις απαντήσεις του, όταν είναι λανθασμένες, με το να μην του δίνει άμεσα την απάντηση

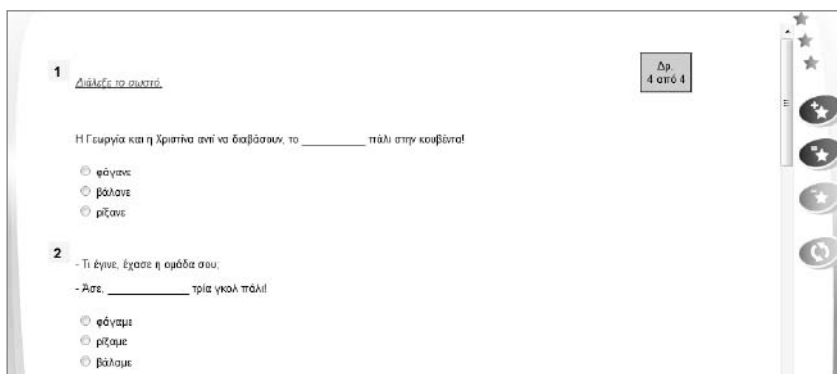
- Να φεύγει από το πρόγραμμα
- Να εκτυπώνει τη δραστηριότητα
- Να χρησιμοποιεί το *Βιβλίο της Γλώσσας* ή το *Λεξικό Περιφράσεων*, αν χρειαστεί να αναζητήσει σε αυτά πληροφορίες που θα τον βοηθήσουν στην υλοποίηση των δραστηριοτήτων. Το *Λεξικό Περιφράσεων*, περιέχει τις πολυλεκτικές μονάδες του έντυπου υλικού του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. για την ελληνική ως δεύτερη/ ξένη γλώσσα (Θώμου, 2014), ενώ στο *Βιβλίο της Γλώσσας*, περιλαμβάνονται συγκεκριμένες όλες οι πληροφορίες που δίνονται κατά τη διάρκεια της παρουσίας των λεξιλογικών στοιχείων και των μορφοσυντακτικών φαινομένων.



Εικ.81: Οθόνη από μία δραστηριότητα συμπλήρωσης κενού (Γραμματική, ενότι. 5)



Εικ.82α. : Οθόνη από δραστηριότητα drag and drop (Λεξιλόγιο, ενότ. 5)



Εικ.82β.: Οθόνη από δραστηριότητα πολλαπλής επιλογής (Λεξιλόγιο, ενότ. 5)



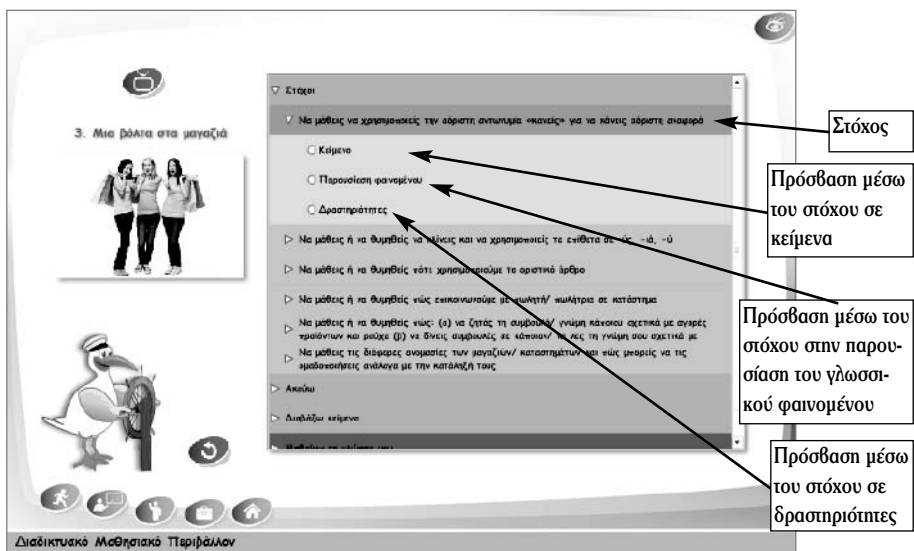
Εικ. 83. Οθόνες από το Λεξικό περιφράσεων και το Βιβλίο της Γλώσσας

### Επιμέρους σύμβολα και δυνατότητες του γλωσσικού περιβάλλοντος

Επιδίωξη του παιδαγωγικού σχεδιασμού –μεταξύ άλλων- είναι η **δυναμική αλληλεπίδραση του περιβάλλοντος** με το μαθητή, η παροχή της δυνατότητας σ' αυτόν να εμπλέκεται ενεργητικά στη μαθησιακή διαδικασία και να επιλέγει με τι θα ασχοληθεί σύμφωνα με τις δικές του ανάγκες. Για αυτό το λόγο η αρχιτεκτονική του περιβάλλοντος είναι σχεδιασμένη **δυναμικά**, ώστε να επιτρέπει πολλαπλή πρόσβαση στην πληροφορία. Ο μαθητής, για παράδειγμα, έχει πρόσβαση στα γλωσσικά φαινόμενα που διδάσκονται:

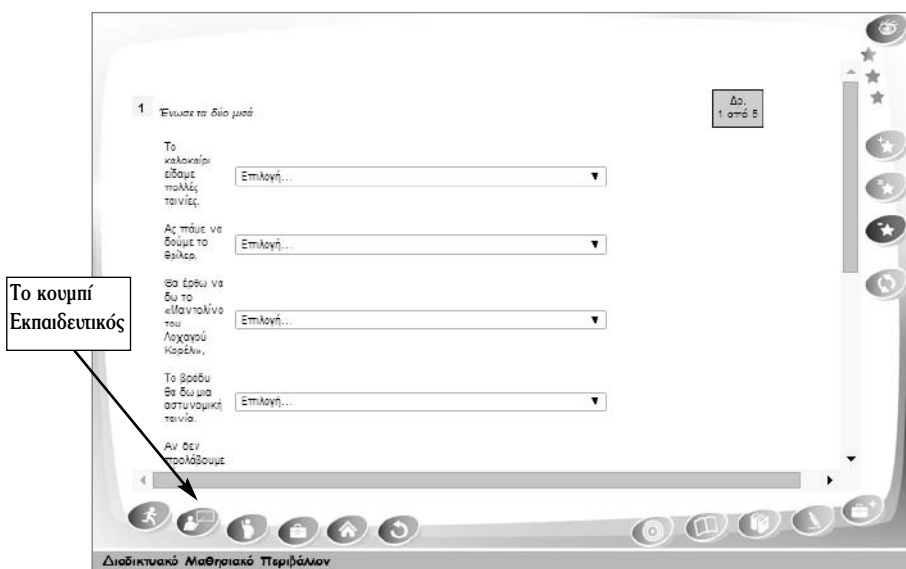
- ✓ μέσω των γενικότερων στόχων του επιπέδου
- ✓ μέσω των στόχων κάθε επιμέρους ενότητας.  
(οι στόχοι και στις δύο περιπτώσεις παραπέμπουν στις υπο-ενότητες οι οποίες αναφέρονται στον αντίστοιχο στόχο: (κείμενα, δραστηριότητες, παρουσίαση φαινομένου)
- ✓ επιλέγοντας την ίδια την ενότητα
- ✓ επιλέγοντας τις υπο-ενότητες του «Μαθαίνω τη Γλώσσα μου» (Γραμματική, Λεκτικές πράξεις, Λεξιλόγιο)
- ✓ επιλέγοντας το «Διαβάζω κείμενα»

Επίσης, η δυνατότητα αυτόνομης χρήσης του *Βιβλίου της Γλώσσας* και του *Λεξικού Περιφράσεων*, αποτελεί έναν άλλο τρόπο πρόσβασης στις πληροφορίες που επιθυμεί ο μαθητής.



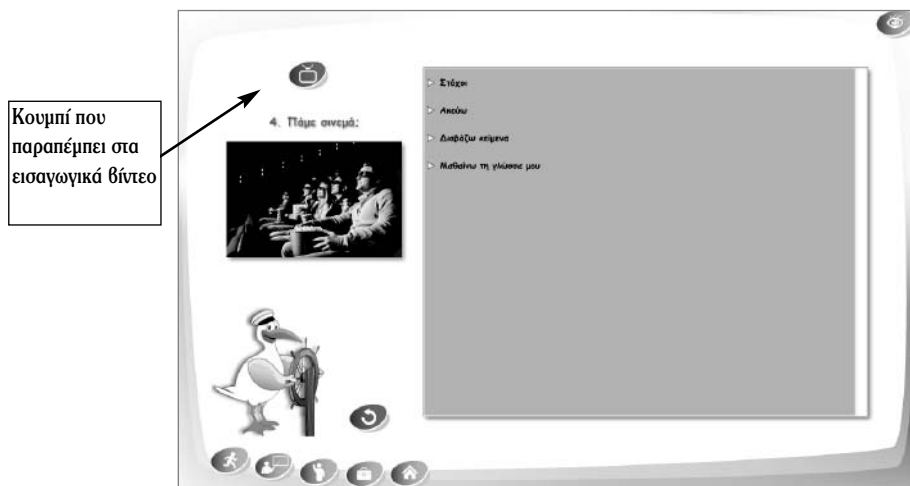
Εικ.84: Οθόνη στην οποία αποτυπώνεται η δυνατότητα πολλαπλής πρόσβασης στην πληροφορία

Το κουμπί «**Εκπαιδευτικός**», που υπάρχει σε κάθε οθόνη του μαθησιακού περιβάλλοντος, δίνει τη δυνατότητα στον Εκπαιδευτικό να κάνει τα σχόλιά του σε κάθε μαθητή μεμονωμένα, καθώς παρακολουθεί τη μαθησιακή του πορεία και το ιστορικό του μαθητή από το φάκελό του (portfolio), ο οποίος περιγράφεται αναλυτικότερα παρακάτω. Με αυτό τον τρόπο καθοδηγεί το μαθητή, τον υποστηρίζει, τον εμπνυχώνει αλλά και τον ανατροφοδοτεί και τον αξιολογεί με το χαρακτήρα της διαμορφωτικής αξιολόγησης.



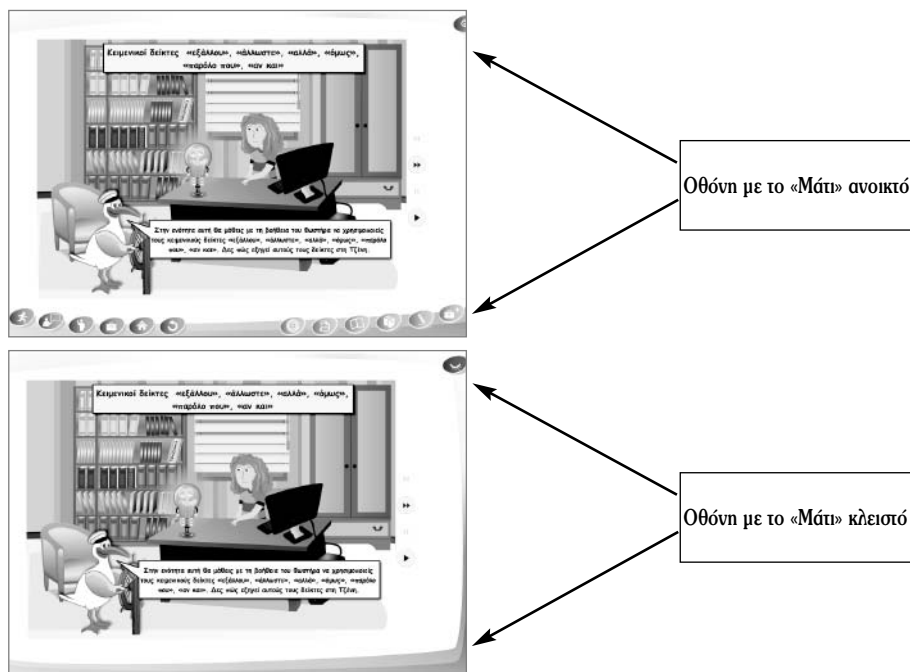
Εικ.85: Οθόνη στην οποία αποτυπώνεται το κουμπί «Εκπαιδευτικός»

Στην αρχική οθόνη κάθε ενότητας υπάρχουν **εισαγωγικά βίντεο**. Στην ουσία πρόκειται για βίντεο επικοινωνιακών περιστάσεων, στα οποία παρουσιάζονται ζωντανοί διάλογοι με φυσικούς ομιλητές της γλώσσας που αφορούν το θέμα κάθε ενότητας. Η λειτουργία τους είναι ίδια με αυτήν που αναφέρεται και στα αντίστοιχα βίντεο του προηγούμενου επιπέδου.



Εικ.86: Αρχική οθόνη της ενότητας 4 στην οποία αποτυπώνεται το βίντεο στόχων

Για τους ίδιους λόγους, όπως και στο προηγούμενο επίπεδο, και σ' αυτό το «**Μάτι**» στο επάνω μέρος της οθόνης επιτρέπει στο χρήστη να κλείνει και να ανοίγει επιμέρους συνδέσμους στην οθόνη στην οποία βρίσκεται κατά τις ανάγκες του.



Εικ.87: Η ίδια οθόνη με το «Μάτι» ανοικτό και κλειστό



Ο **Πληνός (ο Γλάρος)** στο γλωσσικό περιβάλλον έχει τους εξής ρόλους:

- Ενημερώνει το χρήστη του περιβάλλοντος για τη δομή του
- Ξεναγεί το χρήστη στο περιεχόμενο των οθονών
- Προλογίζει το διδασκόμενο γλωσσικό φαινόμενο πριν την Παρουσίασή του
- Προλογίζει δραστηριότητες, όπου αυτό κρίνεται αναγκαίο (πχ. στις δραστηριότητες ακουστικής κατανόησης και την ανάγνωση κειμένων)
- Βοηθά το μαθητή στην επεξεργασία των πληροφοριών διαβάζοντας τις εκφωνήσεις των δραστηριοτήτων
- Προτρέπει το μαθητή να ασχοληθεί με δραστηριότητες εξάσκησης και εμπέδωσης των γλωσσικών φαινομένων
- Ανατροφοδοτεί το μαθητή κατά την ενασχόλησή του με τις δραστηριότητες.

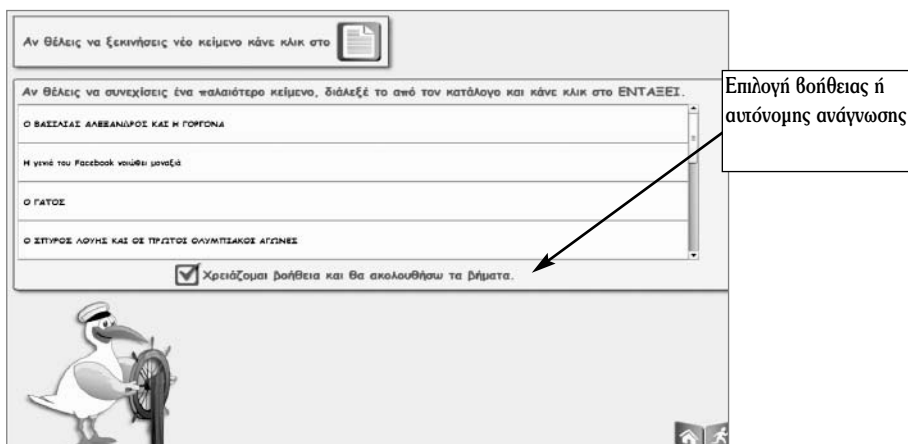
Η **ανατροφοδότηση** στις δραστηριότητες γίνεται με τον ίδιο τρόπο που περιγράφηκε και στο επίπεδο B1.

#### Δ. «Κατανόω»

Το περιβάλλον λειτουργώντας ως κοινωνιογνωσιακό εργαλείο δίνει στο μαθητή την αναγκαία υποστήριξη και καθοδήγηση που θα τον βοηθήσει ως αναγνώστη α) να μεταβαίνει από την επιφανειακή προσέγγιση του κειμένου στις βαθύτερες και υποδηλούμενες ιδέες του, να αναπτύσσει τρόπους σκέψης για το περιεχόμενο και για την οργάνωσή του, αλλά και να αντιλαμβάνεται το ρόλο των επικοινωνιακών παραμέτρων στην κατανόησή του και β) να ενδυναμώσει τις μεταγνωστικές δεξιότητες για τη διαχείριση των γνωστικών αδιεξόδων κατά την αναγνωστική διαδικασία, υποδεικνύοντας κατάλληλες στρατηγικές που τον καθιστούν ικανό να αντιλαμβάνεται τα στάδια από τα οποία πρέπει να διέρχεται η σκέψη του, να αξιολογεί την πορεία της, να προβαίνει σε σκόπιμες διαδικασίες, να αναλύει, να ερμηνεύει, να καταλήγει σε λογικές κρίσεις και συμπεράσματα. Οι διαδικασίες και οι διερευνητικές στρατηγικές που προτείνονται έχουν ως στόχο τη σταδιακή αυτονόμηση του μαθητή από την καθοδηγημένη εφαρμογή τους, την ατομική τους κατάκτηση και εν τέλει τη μετάβασή τους από το επίπεδο των αρχάριων στο επίπεδο των έμπειρων αναγνωστών.

Αναλυτικότερα, ο μαθητής/η μαθήτρια μπορεί να επιλέξει από την αρχική οθόνη του «Κατανόω» (εικ. 88) να ασχοληθεί με ένα νέο κείμενο ή ένα παλιότερο του οποίου την αναγνωστική διαδικασία επιθυμεί να ολοκληρώσει.

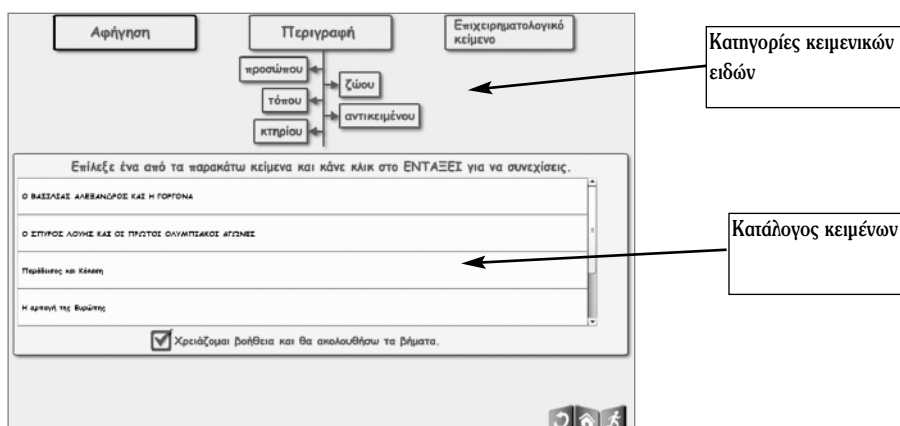
Επιλέγοντας ένα νέο κείμενο του δίνονται περαιτέρω δύο δυνατότητες επιλογής, όπως φαίνεται στην εικόνα 88: είτε να ακολουθήσει την καθοδήγηση με την οποία το Περιβάλλον τον υποστηρίζει να διαχειριστεί τις επιμέρους αναγνωστικές διαδικασίες (περίπτωση αρχάριων αναγνωστών) είτε να προχωρήσει στην αναγνωστική δραστηριότητα αναζητώντας υποστήριξη, όποτε ο ίδιος το κρίνει απαραίτητο (περίπτωση εμπειρότερων αναγνωστών που έχουν αφομοιώσει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που τους επιτρέπουν την αυτόνομη ανάγνωση). Ξεκινούμε αρχικά την περιγραφή του Περιβάλλοντος που έχει σχεδιαστεί για τους πρώτους και ακολουθεί η περιγραφή του σχεδιασμού για τους δεύτερους.



Εικ.88: Η αρχική οθόνη του Κατανόω

### «Χρειάζομαι βοήθεια και θα ακολουθήσω τα βήματα»

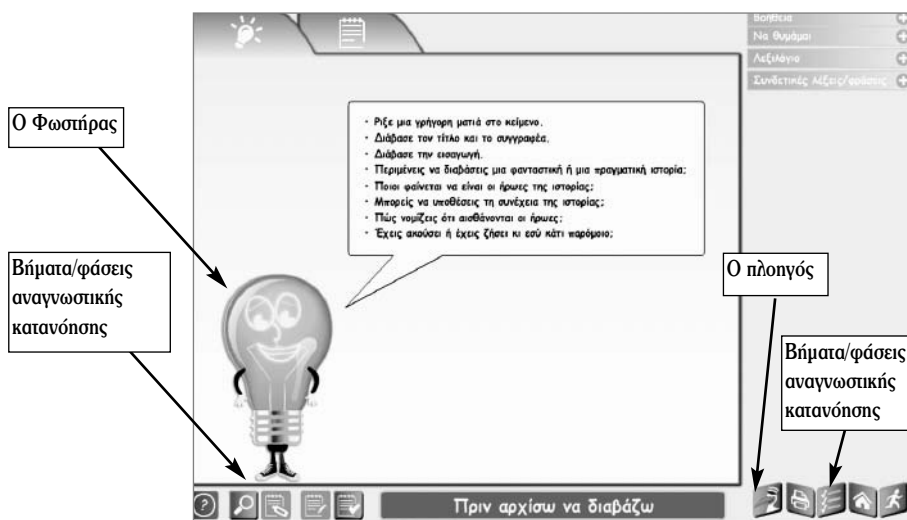
Εάν επιλέξει ο μαθητής να ξεκινήσει ένα νέο κείμενο προς ανάγνωση από την αρχική οθόνη (εικ. 88), μεταφέρεται στην επόμενη, όπου παρουσιάζονται τα κειμενικά είδη στα οποία ταξινομούνται τα κείμενα που συλλέχονται στον κατάλογο κειμένων του Περιβάλλοντος. Με την επιλογή, στη συνέχεια, ενός από τα κειμενικά είδη ξεδιπλώνεται ο κατάλογος κειμένων του εκάστοτε είδους. Συγκεκριμένα, προσφέρονται κείμενα αφηγηματικά (πραγματική-φανταστική ιστορία), περιγραφικά (περιγραφή προσώπου, αντικειμένου, ζώου, τόπου, κτηρίου) και επιχειρηματολογικά.



Εικ. 89: Η οθόνη επιλογής των κειμένων

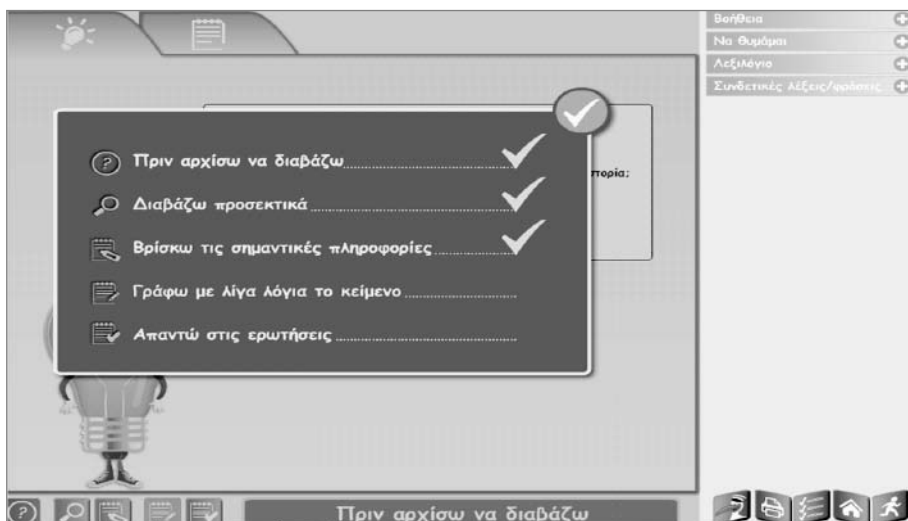
Οι μαθητές/τριες υποστηρίζονται στην κατανόηση μέσα από τρεις φάσεις αναγνωστικής δραστηριότητας: *ΠΡΙΝ*, *ΚΑΤΑ* και *META* την ανάγνωση.

*ΠΡΙΝ* την ανάγνωση (*Πριν αρχίσω να διαβάσω*), ο Φωστήρας, ως επαίων που αλληλεπιδρά με τους μαθητές, τους καθοδηγεί να εντοπίσουν τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του κειμένου (πχ. τίτλο, τυχόν διακριτικά σημεία), να το διατρέξουν γρήγορα, να προβλέψουν μέσα από κατάλληλες ερωτήσεις το είδος του, το περιεχόμενό του, τα δομικά του στοιχεία, την πολυπλοκότητά του. Αυτό το στάδιο προετοιμασίας αποσκοπεί σύμφωνα με τα μοντέλα των κατώτερων διεργασιών στην ενεργοποίηση ήδη αποκτημένων από τους αναγνώστες «σχημάτων», αναπαραστάσεων και γνώσεων για τον κόσμο και την κειμενική δομή, ώστε να διευκολυνθούν στις συμπερασματικές διαδικασίες κατά την ανάγνωση και να προετοιμαστούν κατάλληλα για την αφομοίωση νέων σχημάτων (Σφυρόερα, 1998).



Εικ. 90: Η οθόνη ΠΡΙΝ την ανάγνωση

Στην ίδια οθόνη ο μαθητής/τρια μπορεί να δει τις φάσεις της αναγνωστικής κατανόησης που θα ακολουθήσουν είτε περνώντας τον κέρσορα πάνω από τα κουμπιά στο κάτω αριστερό μέρος της οθόνης είτε κλικάροντας στα βήματα στο κάτω δεξιό μέρος. Κλικάροντας σε κάποιο από τα αριστερά κουμπιά μεταβαίνει στην αναγνωστική φάση που επιλέγει, ενώ κλικάροντας στα βήματα δεξιά, εκτός του ότι μπορεί να μεταβεί στην επόμενη φάση που θα επιλέξει, πληροφορείται με το κατάλληλο σύμβολο ποιες ακριβώς φάσεις/βήματα έχει υλοποιήσει (αν έχει προχωρήσει την ανάγνωση ή έχει επιλέξει να ολοκληρώσει ένα παλιότερο κείμενο). Ο πλοηγός, επίσης, τον πληροφορεί για τη φάση της αναγνωστικής κατανόησης στην οποία βρίσκεται, εξηγώντας με απλά λόγια τι πρόκειται να κάνει και για ποιο σκοπό.



Εικ. 91: Οθόνη στην οποία αποτυπώνονται τα βήματα της αναγνωστικής διαδικασίας

ΚΑΤΑ την ανάγνωση οι μαθητές/τριες καθοδηγούνται α) να διαβάζουν προσεκτικά το κείμενο (*Διαβάζω προσεκτικά*) και μέσω της Βοήθειας στο επάνω δεξιό μέρος της οθόνης να διασαφηνίζουν λέξεις ή κωρία, αν χρειαστεί (εικ. 92) και β) να εντοπίζουν τις βασικές πληροφορίες του κειμένου, αξιοποιώντας τη μακροδομή του και την υπερδομή του κειμενικού είδους (*Βρίσκω τις σημαντικές πληροφορίες*, εικ. 93). Για το λόγο αυτό αξιοποιούνται γραφικοί οργανωτές, διαφορετικοί για κάθε κειμενικό είδος, στους οποίους συγκεντρώνονται οι πληροφορίες για την ευκολότερη παρακολούθησή τους από το μαθητή (διαγραμματική εποπτεία) αλλά και για την ευκολότερη χρήση τους στο επόμενο βήμα. Οι μαθητές/τριες επιλέγουν τα πλαίσια ή τους κύκλους των γραφικών οργανωτών, τα οποία αντιστοιχούν στα βασικά δομικά στοιχεία του κειμένου, και καταγράφουν στο νέο πλαίσιο που ανοίγεται σύντομα τις αντίστοιχες πληροφορίες. Οι πληροφορίες που καταγράφουν μεταφέρονται μέσω του κουμπιού «μεταφορά ιδεών στην περίληψη» (εικ. 93) στην επόμενη οθόνη όπου θα γράψουν την περίληψη του κειμένου. Υποστηρίζονται, επίσης, οι μαθητές/τριες από τη Βοήθεια που υπάρχει στο πάνω δεξιό μέρος της οθόνης, όπου δίνονται διευκρινίσεις σχετικά με τα δομικά στοιχεία που αποτυπώνονται στους νοητικούς χάρτες (εικ.94). Τους δίνεται, επίσης, η δυνατότητα από τα αντίστοιχα εικονίδια στο επάνω αριστερό μέρος της οθόνης (εικ.94) να ανατρέχουν ανά πάσα στιγμή και εύκολα στο κείμενο και να επανέρχονται στο νοητικό χάρτη.

Στο στάδιο αυτό οι μαθητές επεξεργάζονται το κείμενο σε πολλά διαφορετικά επίπεδα την ίδια στιγμή, με τρόπο επαγωγικό κι απαγωγικό ταυτόχρονα, και μέσα από συμπερασματικές και επανορθωτικές διαδικασίες «μεταφράζουν» το γραπτό κείμενο στο σύνολό του σε μια νοητική αναπαράσταση.

**Ο ΒΑΣΙΛΙΑΣ ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ ΚΑΙ Η ΓΟΡΓΟΝΑ**

Ο Αλέξανδρος ο βασιλιάς, όταν πήρε όλα τα βασίλεια του κόσμου με τους πολέμους του και γύρισε πια στη Μακεδονία, κάλεσε τους μάγους και τους ρώτησε:

- Πείτε μου εσείς που έχετε της μοίρας τα γραμμένα, τι μπορώ να κάνω για να ζήσω πολλά χρόνια, να χαρώ τον κόσμο που τον θένω στο δικό μου;
- βασιλιά μου, ένα μόνο πράγμα είναι που μπορεί να σε κάνει να χαρείς τα βασίλεια και τη δόξα σου. Μα είναι δύσκολο, πολύ δύσκολο.
- Μα ποιο είναι, ρωτά ο Αλέξανδρος.
- Είναι το Αθάνατο νερό, που όποιος το πει, θάνατο δε φοβάται. Μα όποιος πάει να το πάρει, πρέπει να περάσει ανάμεσα από δυο βουναί που χτυπά το ένα πάνω στο άλλο ασταμάτητα κι ούτε πουλί πετομένο δεν προλαβαίνει να περάσει. Αμα περάσεις τα δυο βουναί, είναι ένας δράκος ακοίμητος και φυλάει το Αθάνατο νερό. Σκοτώνεις το δράκο και το παίρνεις.

Ενθες ο Αλέξανδρος προστάζει και του φέρνουνε το αλάγο του, τα θουκεφόλα που φτέρα δεν είχε και σαν πουλί πέταγε καθολικεύει και ξεκινά. Πέραν τα δυο βουναί, σήτισε τον ακοίμητο δράκο και πήρε το γυαλί που 'χε το Αθάνατο Νερό.

Μα ελα που δεν το φύλαξε καλά! Το βλέπει η αδελφή του και χωρίς να ξέρει τι είναι, το χύνει. Μετά από ώρα πάει ο Αλέξανδρος να πει το νερό.

- Μα που είναι, ρωτά την αδελφή του. Κι αυτή του λέει πως δεν ήξερε τι ήταν και το έχυσε! Τρελάθηκε από το θυμό και τη στεναχώρια του και την καταράστηκε να γίνει από τη μέση και κάτω ψάρι και να βασανίζεται. Ο θεός το ακούσε και από τότε, σου νυρίζουνε με τα κοράβια, τη βλέπουνε και παραδέρνεται μέσα στα νεμάτα.

Πάτσος, τον Αλέξανδρο δεν τον μισεί κι όταν δει κοράβι, το αρπάζει από την πλώρη και ρωτάει:

- Ζει ο βασιλιάς Αλέξανδρος;
- Κι αν ο καπετανός δεν ξέρει και απαντήσει «πέθανε», τότε η κόρη από τη μεγαλΐη της λυπη ταραζει με τα χέρια της τη θάλασσα και πνίγει το κοράβι. Οποίος όμως ξέρει, απαντά:
- Ζει και βασιλεύει και τον κόσμο κυριεύει...
- Και, τότε η γοργόνα από τη χαρά της παίρνει τους ανέμους και τα κύματα και παίζει τη λύρα της και τραγουδάει γλυκά.

**Διαβάζω προσεκτικά**

Εικ. 92: Οθόνη στην οποία παρουσιάζεται το κείμενο (Διαβάζω προσεκτικά)

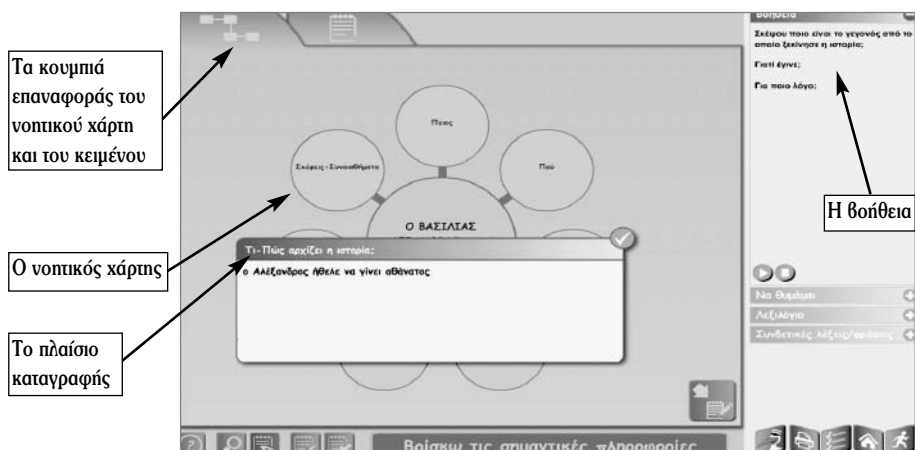
**Ο ΒΑΣΙΛΙΑΣ ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ ΚΑΙ Η ΓΟΡΓΟΝΑ**

- Πώς
- Πού
- Πότε
- Τι-Πώς αρχίζει η ιστορία
- Τι-Πώς τελειώνει:
- Σκέψεις-Ερωτήματα

**Μεταφορά ιδεών στην περιήληψη**

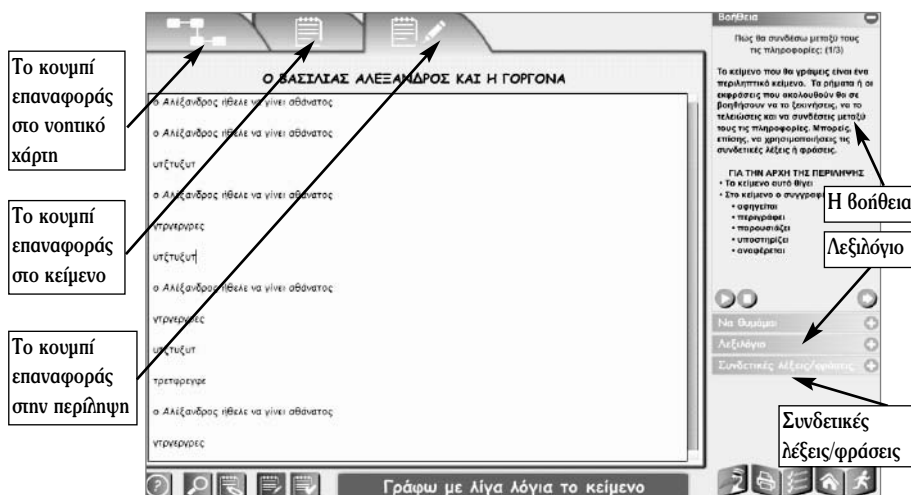
**Βρίσκω τις σημαντικές πληροφορίες**

Εικ. 93: Οθόνη στην οποία παρουσιάζεται η νοπηκός χάρτης ενός αφηγηματικού κειμένου (Βρίσκω τις σημαντικές πληροφορίες)



**Εικ. 94:** Οθόνη καταγραφής των βασικών πληροφοριών με τη βοήθεια του γραφικού οργανωτή

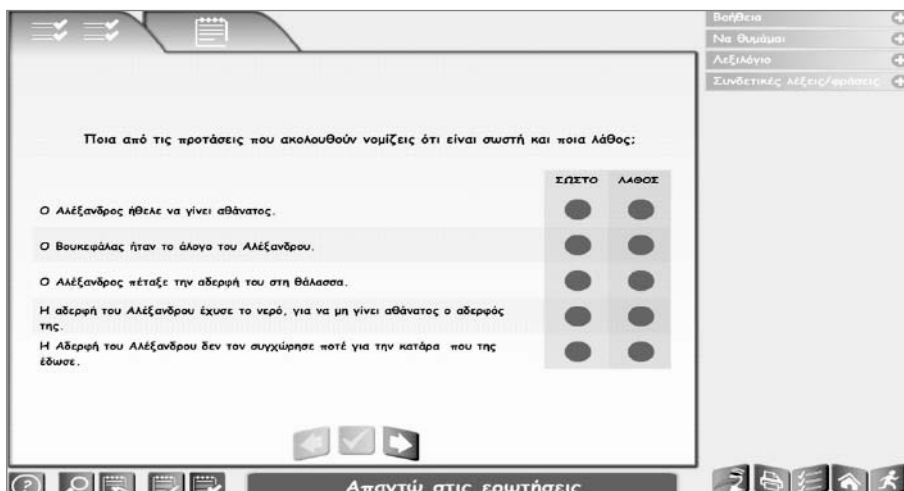
Επιλέγοντας στη συνέχεια οι μαθητές/τριες το κουμπί «Γράφω με λίγα λόγια το κείμενο» (φάση *META* την ανάγνωση) μεταβαίνουν στην οθόνη συγγραφής της περίληψης του κειμένου, στην οποία συμπυκνώνουν το κείμενο, χρησιμοποιώντας τις βασικές πληροφορίες που εντόπισαν στην προηγούμενη φάση. Στη διαδικασία αυτή υποστηρίζονται με τη βοήθεια που τους δίνεται σχετικά με το πώς μπορούν να ξεκινήσουν την περίληψη, πώς να συνδέσουν τις πληροφορίες μεταξύ τους και να την ολοκληρώσουν. Επιπλέον, μπορούν να επανέρχονται, αν χρειαστεί, από την περίληψη στο κείμενο και στο νοπτικό χάρτη, αναθεωρώντας ή βελτιώνοντας σημεία της προηγούμενης διαδικασίας, διαγράφοντας πληροφορίες και προσθέτοντας νέες. Για την υποστήριξή τους, επίσης, έχουν στη διάθεσή τους λεξιλόγιο και συνδυαστικές λέξεις/φράσεις (εικ. 95).



Εικ. 95: Οθόνη συγγραφής της περιλήψης

Η περιλήψη είναι το τελευταίο και σημαντικότερο βήμα στην κατανόηση του κειμένου, γιατί σ' αυτήν αποκρυσταλλώνονται διαδικασίες ανάλυσης του κειμένου σε σημασιολογικά - δομικά χαρακτηριστικά και οι μεταγνωστικές δεξιότητες που προϋποτίθενται για την αναπαράσταση και την ερμηνεία του (Παπαϊωάννου & Πατούνα, 2003).

Τελευταίο βήμα σε αυτό το στάδιο (*META* την ανάγνωση) είναι η απάντηση σε ερωτήσεις που τίθενται στους μαθητές, για να ελέγξουν το βαθμό κατανόησης του κειμένου. Ένα μέρος των ερωτήσεων είναι κλειστού τύπου (σωστού-λάθους ή πολλαπλής επιλογής) και αναφέρονται στο περιεχόμενο και τις κειμενικές συμβάσεις (εικ. 96). Ένα άλλο μέρος είναι ανοικτού τύπου και καθοδηγούν τους μαθητές να στοχαστούν σχετικά με τις αρχικές τους προβλέψεις και προσδοκίες από το κείμενο, τις επιλογές και τους χειρισμούς του συγγραφέα του κειμένου, τις πιθανές διαφονίες τους ως αναγνωστών σχετικά μ' αυτές και τις τυχόν επιλογές που οι ίδιοι θα έκαναν, αν ήταν συγγραφείς του κειμένου (εικ.97). Σκοπός, δηλαδή, του τελικού αυτού σταδίου είναι ο προβληματισμός των μαθητών και η ανάπτυξη συμπεριφοράς «κριτικών αναγνωστών». Καλούνται, επίσης, να διατυπώσουν δικές τους ερωτήσεις απευθυνόμενοι στους συμμαθητές τους, εφόσον η διαδικασία της διατύπωσης ερωτήσεων εμπλέκει υποχρεωτικά τους μαθητές σε διαδικασίες βαθύτερης επεξεργασίας των δεδομένων (McNamara et al, 1996).



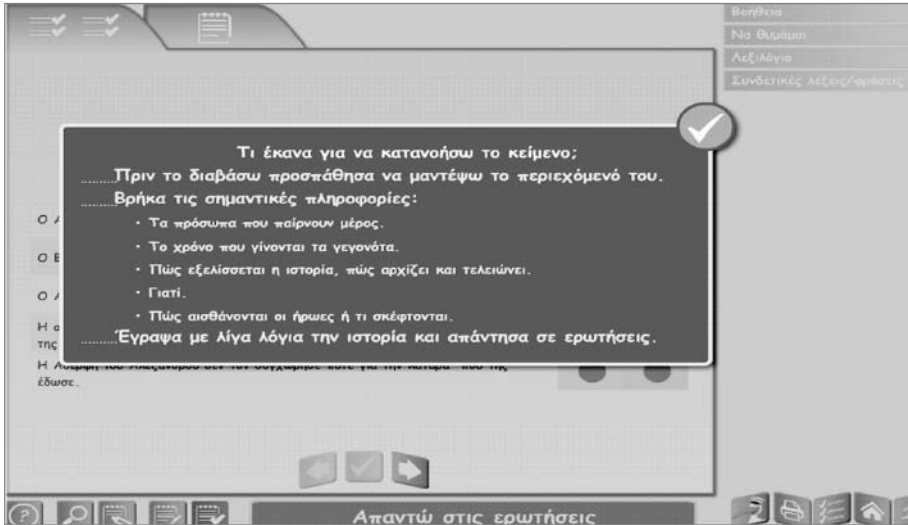
Εικ. 96. Οθόνη από ερωτήσεις κλειστού τύπου



Εικ. 97: Οθόνη από ερωτήσεις ανοικτού τύπου

Εάν κλικάρει ο μαθητής τα κουμπιά κάτω δεξιά της οθόνης για να φύγει από το Περιβάλλον του «Κατανώ» ή για να βρεθεί στην αρχή του Περιβάλλοντος, εμφανίζεται ένα πλαίσιο, στο οποίο αναγράφονται ερωτήσεις που τον εμπλέκουν σε μια διαδικασία στοχασμού σχετικά με την αναγνωστική δραστηριότητα που προηγήθηκε (ανάλογο του «Τι έμαθα» που υπάρχει σε άλλα σημεία του γλωσσικού περιβάλλοντος) (εικ. 98).

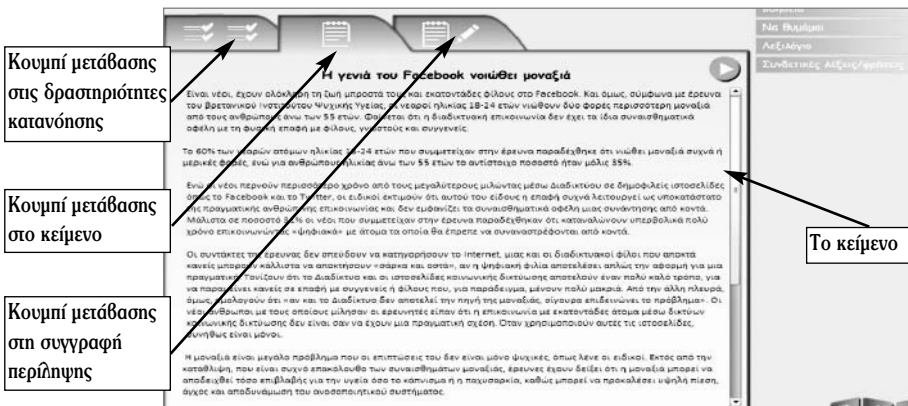




Εικ. 98: Οθόνη στοχασμού της αναγνωστικής διαδικασίας

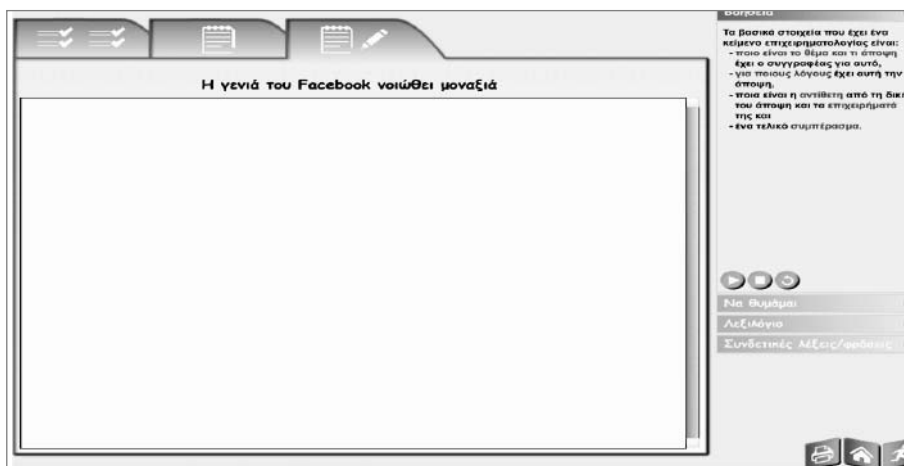
«Δε χρειάζομαι θήματα»

Αν ο μαθητής επιλέξει να προχωρήσει στην αναγνωστική διαδικασία χωρίς την καθοδήγηση που προαναφέρθηκε, μεταβαίνει στην οθόνη του κειμένου στην οποία του δίνονται οι εξής δυνατότητες από τα αντίστοιχα κουμπιά/εικονίδια στο επάνω μέρος της οθόνης: α) να διαβάσει και να ακούσει, αν το επιθυμεί, το κείμενο, β) να μεταβεί στην οθόνη συγγραφής της περίληψης και γ) να μεταβεί στην οθόνη των ερωτήσεων κατανόησης του κειμένου.



Εικ. 99. Η αρχική οθόνη εργασίας του περιβάλλοντος των έμπειρων αναγνωστών

Στη διάρκεια της αναγνωστικής διαδικασίας ο μαθητής μπορεί να αναζητήσει βοήθεια, *αν εκείνος το κρίνει αναγκαίο*. Η βοήθεια (εικ. 100) είναι αντίστοιχης της βοήθειας που δίνεται και στο περιβάλλον των αρχαρίων συγγραφέων και υποστηρίζει το μαθητή να καθοδηγήσει τις νοητικές του διαδικασίες και την αναγνωστική του συμπεριφορά, να προβεί σε στρατηγικές κατανόησης λέξεων ή φράσεων/χωρίων που είναι δυσνόητα, να εντοπίσει τις σημαντικές πληροφορίες του κειμένου που διαβάζει, αξιοποιώντας τα δομικά του στοιχεία, και να συγγράψει την περίληψη του κειμένου.



Εικ. 100: Οθόνη από τη βοήθεια του περιβάλλοντος των έμπειρων αναγνωστών

### Επιμέρους σύμβολα και δυνατότητες του Περιβάλλοντος

Εκτός από τις νύξεις και κοινωνικές διευκολύνσεις που προαναφέρθηκαν ως υποστηρικτικά εργαλεία για την καθοδήγηση των μαθητών/τριών κατά την αναγνωστική διαδικασία, τους δίνονται επιπλέον και οι εξής δυνατότητες:

- να διαβάζουν και να ακούνε το κείμενο, αν το επιθυμούν
- να σημειώνουν σκέψεις, απορίες ή ό,τι θεωρούν απαραίτητο κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης στο σημειωματάριο που εμφανίζεται κλικάροντας στο κουμπί «*Να θυμάμαι*» στο πάνω δεξιό μέρος της οθόνης
- να *εκτυπώνουν* το κείμενο, την περίληψη και τις απαντήσεις στις ερωτήσεις κατανόησης
- να πληροφορούνται διαρκώς ποιες από τις αναγνωστικές διαδικασίες έχουν υλοποιήσει
- να μην εργάζονται γραμμικά αλλά να επανέρχονται διαρκώς από την περίληψη και τις ερωτήσεις στο κείμενο

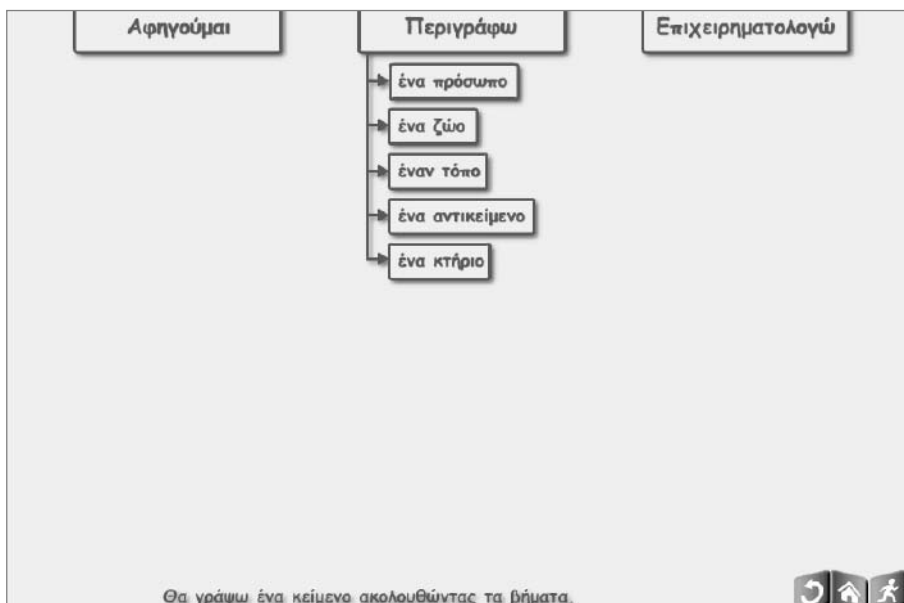
Επίσης, το περιβάλλον τους διασυνδέεται με τις «Ενότιες» και το «Μαθαίνω τη Γλώσσα μου» υπενθυμίζοντας στους μαθητές/τριες σε ποιες ενότιες του γλωσσικού περιβάλλοντος θα συναντήσουν μορφοσυντακτικά φαινόμενα ή λεκτικές πράξεις που σχετίζονται με τα κείμενα που διαβάζουν (πχ. τη χρήση του Παρατατικού και Αορίστου στην αφήγηση ή τους τρόπους έκφρασης των απόψεων και των επιχειρημάτων).

### Ε. «Γράφω»

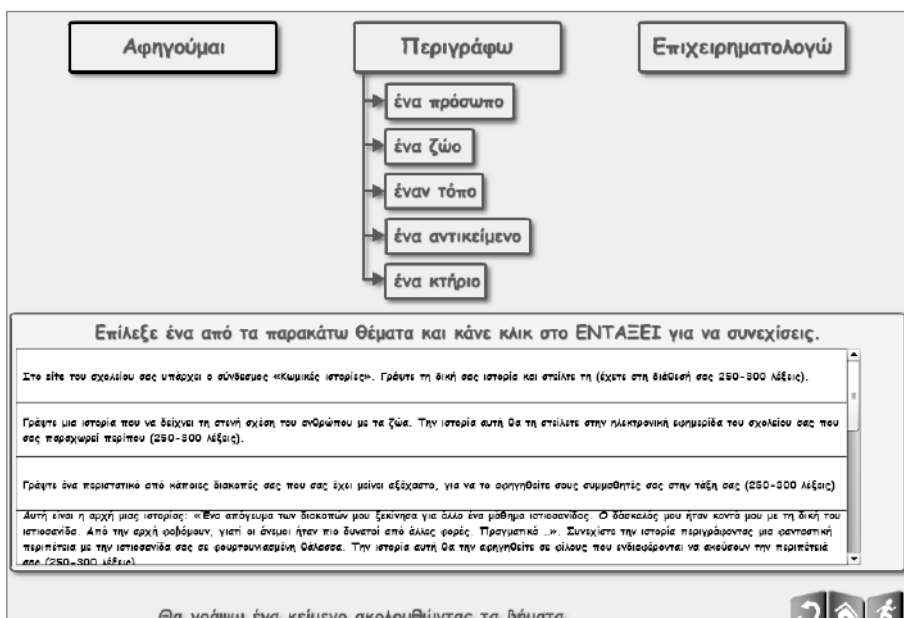
Το Ηλεκτρονικό Περιβάλλον υποστηρίζει ως *κοινωνικογνωσιακό* εργαλείο τους μαθητές-συγγραφείς να παράγουν κείμενα, παρέχοντάς τους τις κοινωνιογνωσιακές διευκολύνσεις που βοηθούν στην εμπρόθετη παρακολούθηση του σύνθετου γνωστικά έργου της συγγραφής και ενισχύουν τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες για τη διαχείριση των γνωστικών αδιεξόδων.

Στόχος είναι η διαχείριση από το μαθητή της επιβάρυνσης της εργαζόμενης μνήμης, μοιράζοντας το εσωτερικό γνωστικό φορτίο σε φάσεις-βήματα γραφής, η εξοικειώσή του με πλήθος στρατηγικών και τεχνικών και η απόκτηση επίγνωσης σχετικά με το ποια είναι η κατάλληλη να εφαρμοστεί, πότε και γιατί, σε σχέση με το επικοινωνιακό πλαίσιο του εκάστοτε παραγόμενου κειμένου. Συγκεκριμένα, ο μαθητής υποστηρίζεται α) να σχεδιάζει το κείμενο, β) να παράγει ιδέες, να συγκεκρινώνει σύντομα πληροφορίες που αναπτύσσουν κάθε στόχο που έχει θέσει, γ) να οργανώνει τις πρόχειρα καταγεγραμμένες ιδέες συσχετίζοντάς τις λογικά, σε παραγράφους ή ενότιες, δ) να καταγράφει τις πληροφορίες αυτές σε ένα κείμενο ολοκληρωμένο και επικοινωνιακό, ε) να βελτιώνει το κείμενό του και στ) να εκδίδει το κείμενο μετά τη βελτίωσή του.

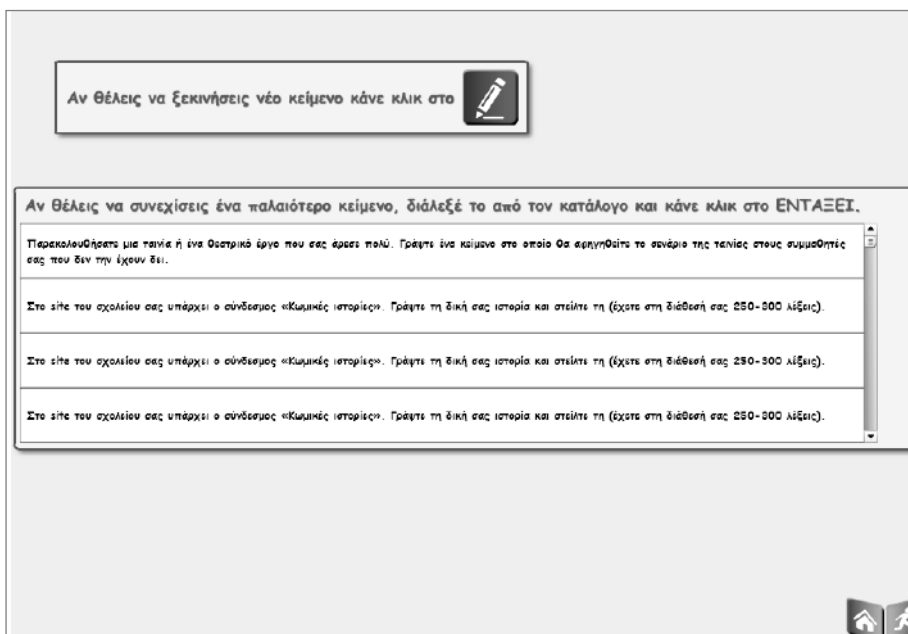
Στο σημείο αυτό διευκρινίζουμε ότι το περιβάλλον υποστηρίζει τους μαθητές να παράγουν κείμενα αφηγηματικά, περιγραφικά (προσώπου, τόπου, αντικειμένου, κτηρίου, ζώου) και επιχειρηματολογικά (εικ. 101). Για κάθε κειμενικό είδος δίδεται ένας κατάλογος από δραστηριότητες/θέματα, ωστόσο οι μαθητές/τριες μπορούν να γράψουν για κάποιο θέμα που οι ίδιοι επιθυμούν (εικ. 102). Μπορούν, επίσης, να επιλέξουν από την αρχική οθόνη του «Περιβάλλοντος» του «Γράφω» (εικ. 103) αν θα συνεχίσουν ένα παλαιότερο κείμενο ή αν θα ξεκινήσουν ένα νέο. Στην πρώτη περίπτωση εμφανίζεται στην οθόνη ένα πλαίσιο που τους ενημερώνει σε ποια συγγραφική διαδικασία έχουν φτάσει (εικ. 104). Στη δεύτερη έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν αν θα δεχτούν καθοδήγηση και υποστήριξη κατά τη διάρκεια της συγγραφής, εφόσον πρόκειται για αρχάριους συγγραφείς, ή αν θα γράψουν αυτόνομα, αναζητώντας τη βοήθεια μόνο όταν οι ίδιοι το κρίνουν απαραίτητο, αν πρόκειται για πιο έμπειρους (εικ. 105). Η περιγραφή που ακολουθεί θα ξεκινήσει από το περιβάλλον των αρχάριων συγγραφέων.



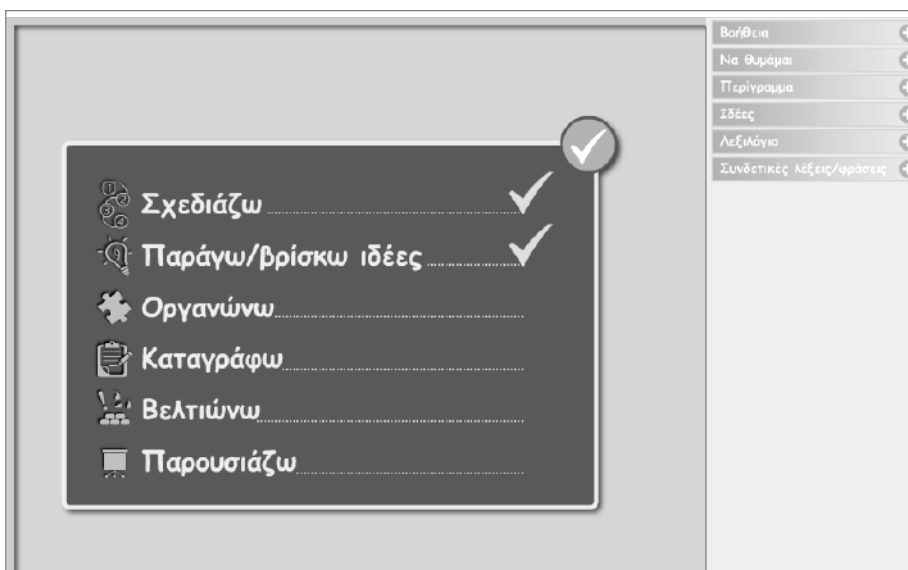
Εικ. 101: Οθόνη επιλογής κειμενικού είδους



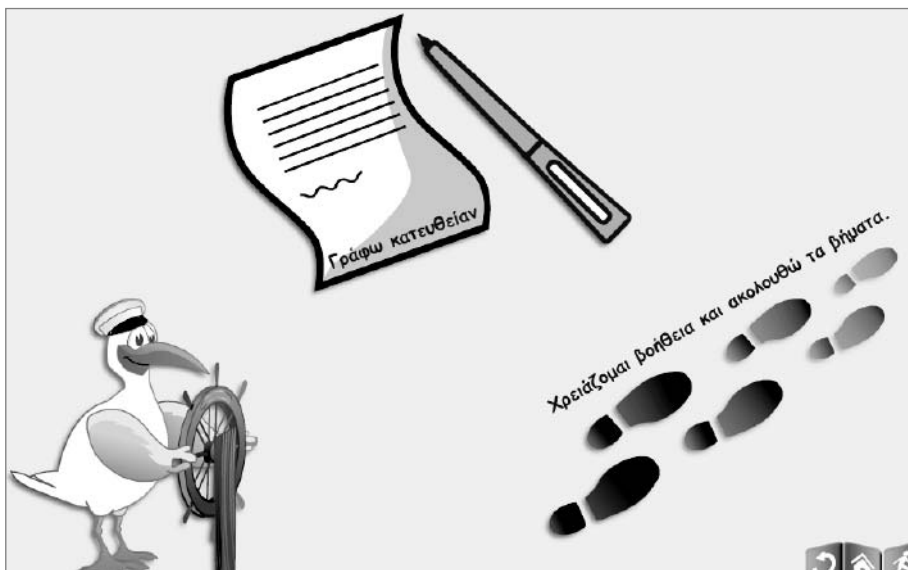
Εικ. 102: Οθόνη παρουσίασης των δραστηριοτήτων παραγωγής αφηγηματικών κειμένων



Εικ. 103: Οθόνη επιλογής νέου ή παλαιότερου κειμένου



Εικ.104: Οθόνη επισήμανσης των συγγραφικών διαδικασιών που έχουν υλοποιηθεί

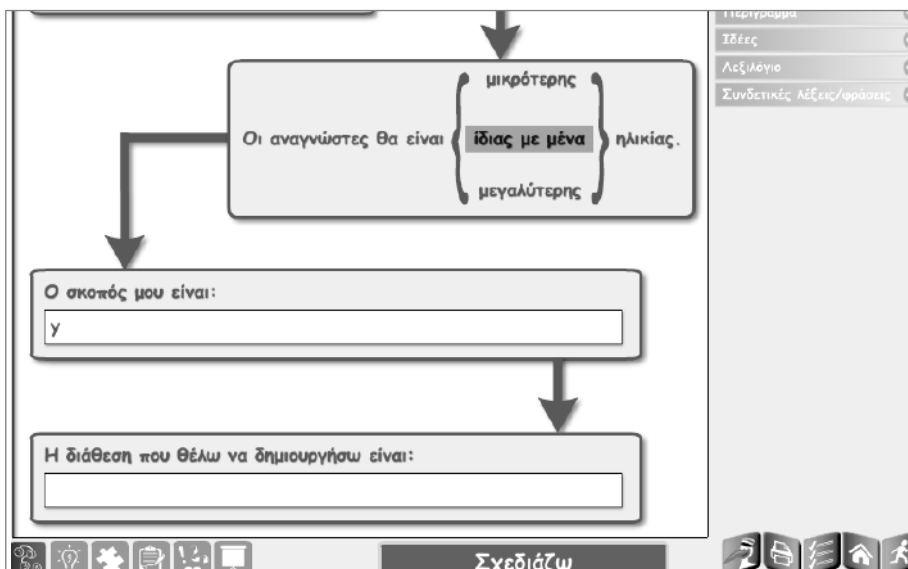


*Εικ.105 : Οθόνη επιλογής καθοδηγούμενης ή ελεύθερης γραφής*

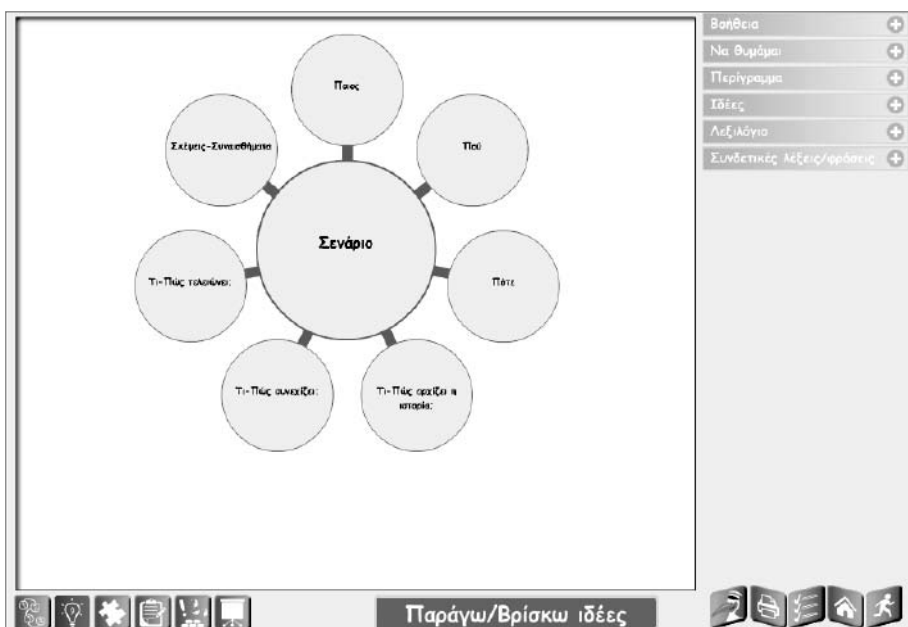
### «Χρειάζομαι βοήθεια και ακολουθώ τα βήματα»

Ο μαθητής υποστηρίζεται και καθοδηγείται:

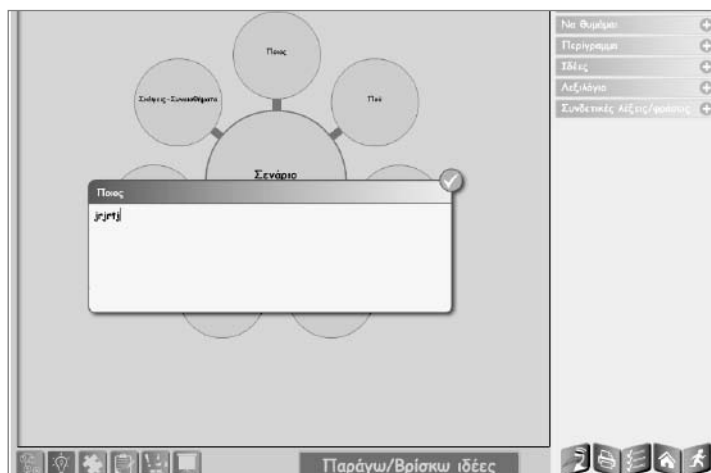
- Να σχεδιάζει, να καθορίζει επικοινωνιακές συνθήκες (συγγραφέα, αποδέκτη, συνθήκες-περιστάσεις), να θέτει κύριους και επιμέρους στόχους (θεματικούς άξονες του κειμένου) και τα αντίστοιχα ερωτήματα στα οποία πρέπει να απαντήσει συνθέτοντας το κείμενο. Με άλλα λόγια, διευκρινίζει όλα όσα θέλει να πει σ' ένα ακροατήριο.
- Να παράγει ιδέες, να συγκεντρώνει σύντομα πληροφορίες που αναπτύσσουν κάθε στόχο που έχει θέσει. Στο στάδιο αυτό ο συγγραφέας γράφει άτακτα όποιες ιδέες, λέξεις, φράσεις έρχονται στο νου, λειτουργεί δηλαδή ως εξωτερική μνήμη, όπου «συσσωρεύονται» νέες ιδέες χωρίς τον κίνδυνο να χαθούν, όπως συμβαίνει με τη βραχυπρόθεσμη μνήμη.



Εικ. 106: Οθόνη του σχεδιασμού του κειμένου

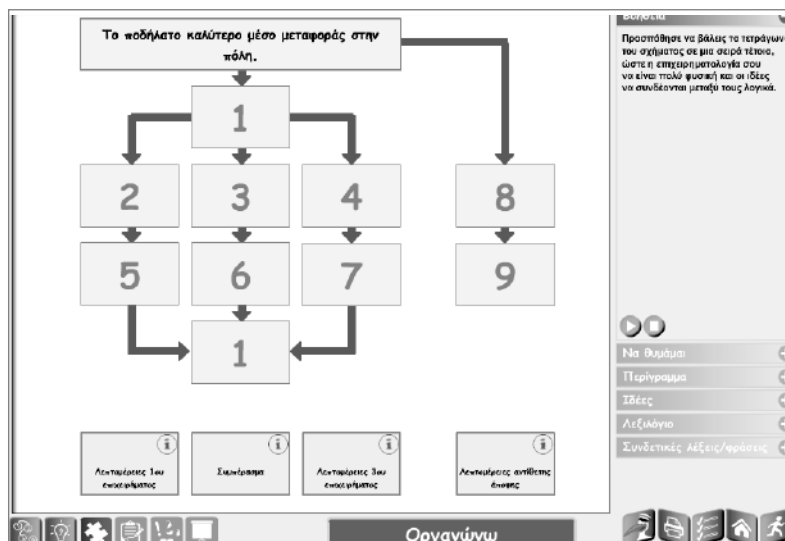


Εικ. 107α: Οθόνη από την παραγωγή ιδεών αφηγηματικών κειμένων



Εικ. 107β: Οθόνη από την παραγωγή ιδεών αφηγηματικών κειμένων

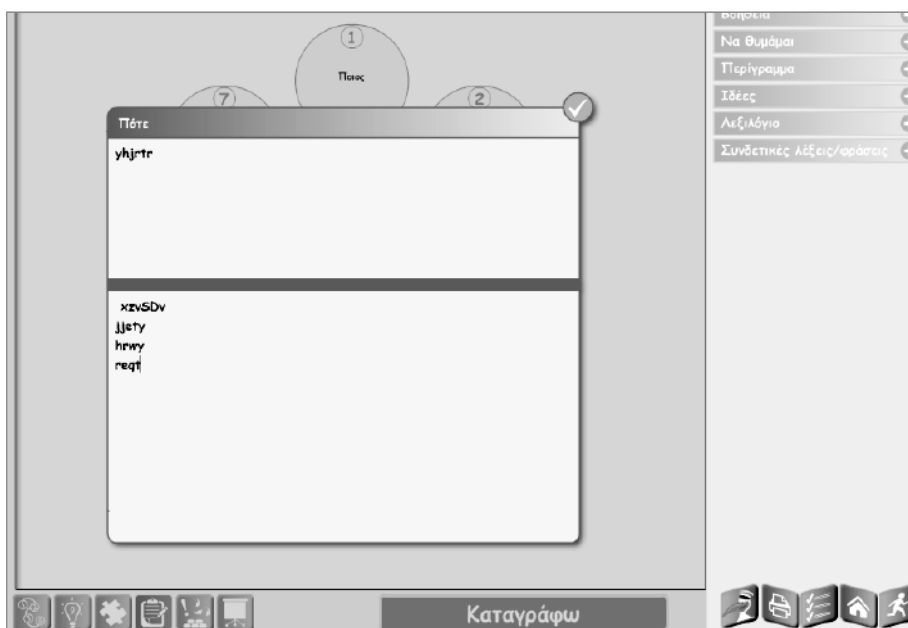
- Να οργανώνει τις πρόχειρα καταγεγραμμένες ιδέες, να τους δίνει νόημα βάζοντάς τις σε μια σειρά, συσχετίζοντάς τις λογικά, σε παραγράφους ή ενότητες. Η οργάνωση καθοδηγείται από τους στόχους που έχει θέσει ο μαθητής στο προηγούμενο στάδιο. Στην αντίστοιχη οθόνη τα επιμέρους τμήματα του γραφικού οργανωτή (πλαίσια, πέταλα κ.λπ.) σκορπίζονται, όταν ο μαθητής κλικάρει στο κέντρο κι έπειτα πρέπει να τα βάλει στην κατάλληλη σειρά.



Εικ.108: Οθόνη από τη διαδικασία της οργάνωσης των ιδεών των επιχειρηματολογικών κειμένων



- Να καταγράφει τις πληροφορίες αυτές σε ένα κείμενο ολοκληρωμένο και επικοινωνιακό. Σ' αυτό το στάδιο ο μαθητής μεταφράζει σε γραπτό κείμενο ό,τι έχει οργανώσει, αναπτύσσει τις ιδέες σε προτάσεις και παραγράφους με λογική συνοχή μεταξύ τους.

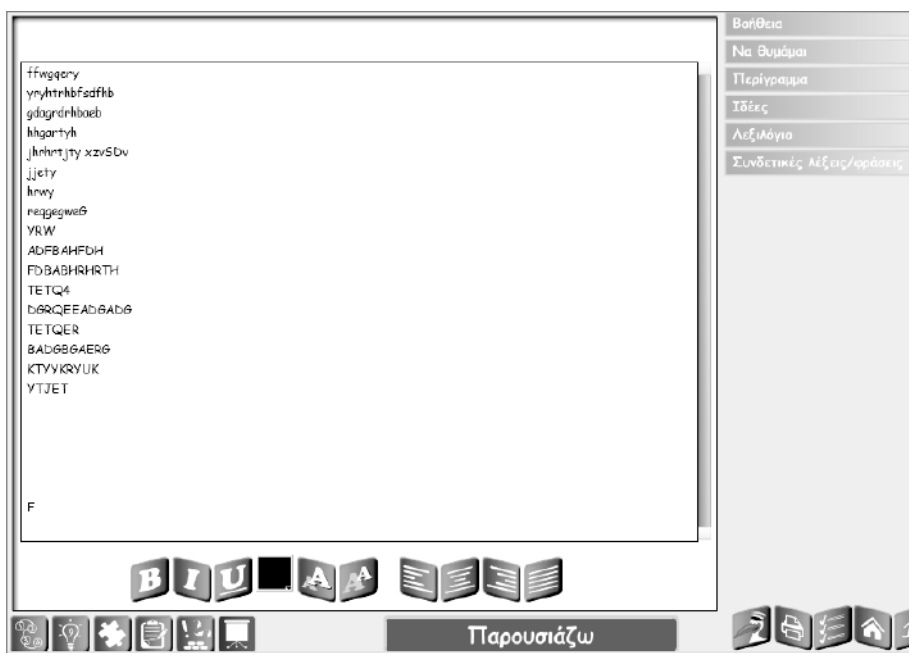


*Εικ. 109: Οθόνη από τη διαδικασία της καταγραφής των ιδεών των αφηγηματικών κειμένων*

- Να βελτιώνει το κείμενό του: ο μαθητής διαβάζει συστηματικά και κριτικά ό,τι έχει γράψει στην προηγούμενη φάση, στοχάζεται μέσα από κατάλληλες ερωτήσεις ως προς τις επιλογές του και προτρέπεται σε βελτιώσεις σχετικά με το περιεχόμενο, τη γλωσσική επένδυση των ιδεών, τη δομή των προτάσεων και των παραγράφων αλλά και ολόκληρου του κειμένου, με κριτήριο πάντα τους στόχους του και το είδος του κειμένου που παράγει.
- Να εκδίδει το κείμενο μετά τη βελτίωσή του, με προορισμό τώρα πια τον αποδέκτη του. Για το λόγο αυτό έχει σχεδιαστεί πλήθος διαδικαστικών/κοινωνικών διευκολύνσεων που αφορούν/αξιοποιούν α) την υπερδομή των κειμενικών ειδών, β) τη μακροδομή, γ) τους μηχανισμούς συνοχής, λογικής και γλωσσικής αλληλουχίας των πληροφοριών, δ) τις επικοινωνιακές περιστάσεις στις οποίες παράγεται το κείμενο.



Εικ.110: Οθόνη βελτίωσης του κειμένου

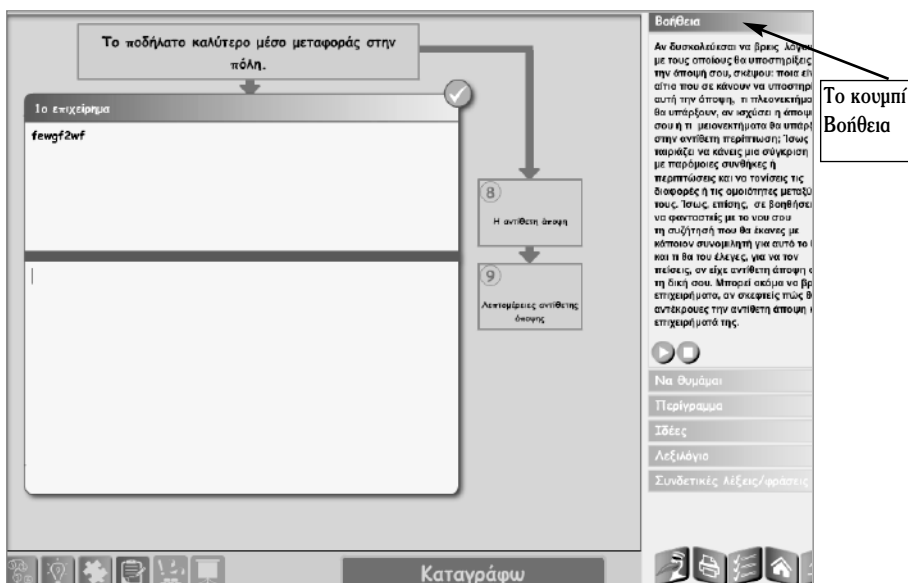


Εικ.111: Οθόνη έκδοσης του κειμένου

Οι διευκολύνσεις (νύξεις και οδηγίες) δίνονται με τέτοιο τρόπο, ώστε ο μαθητής να μεταβαίνει από τη μια συγγραφική φάση στην άλλη, με στόχο να κατανοήσει ότι η συγγραφική διαδικασία δεν εκτελείται γραμμικά, ότι τα συγγραφικά στάδια/φάσεις αλληλοπεριέχονται και εμφανίζουν επαναληπτικότητα, ότι καθώς χρησιμοποιεί τη μια διαδικασία γεννιέται η ανάγκη για μια άλλη. Ο συγγραφέας παράγει ιδέες, οργανώνει, αλλά, καθώς ελέγχει όσα έχει κάνει μέχρι εκείνη τη στιγμή, μπορεί να διαπιστώσει χάσματα, να συνειδητοποιήσει ότι χρειάζεται καλύτερο προγραμματισμός ή περισσότερη έρευνα για εύρεση ιδεών (Hayes & Flower, 1980).

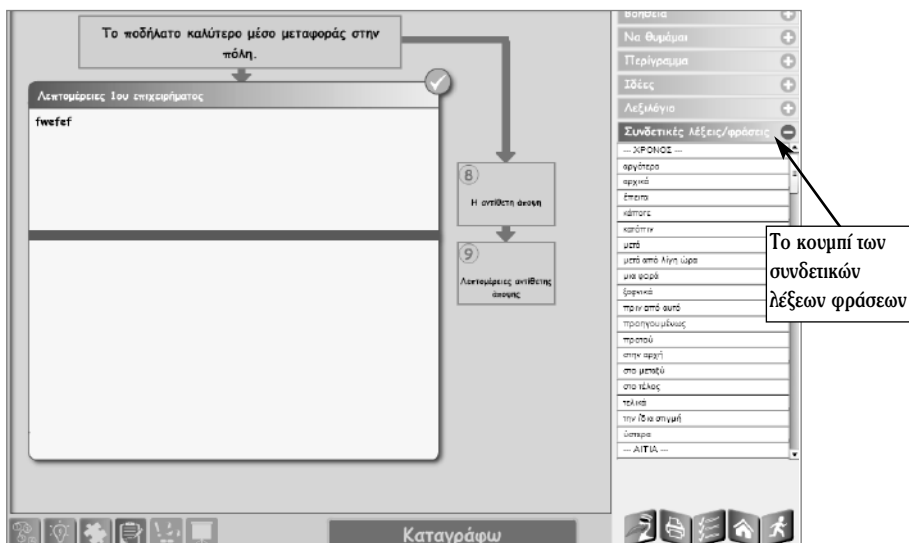
Οι διευκολύνσεις αυτές δίνονται με τις εξής μορφές:

- Πληροφόρηση/επεξηγήσεις σχετικά με προαπαιτούμενες γνώσεις για την ολοκλήρωση του συγγραφικού έργου που δίνονται με το κουμπί «Βοήθεια» (για παράδειγμα υπενθυμίζεται ο ρόλος της παραγράφου και τα δομικά της μέρη ή τα συνηθέστερα επιχειρηματολογικά «σχήματα»).
- Ερωτήσεις που δίνονται, επίσης, με το κουμπί «Βοήθεια» και αφορούν είτε στα δομικά στοιχεία του είδους του κειμένου που παράγουν οι μαθητές/τριες, είτε το ακροατήριο και το σκοπό για τον οποίο γίνεται η συγγραφή είτε τον αναστοχασμό του μαθητή στη διάρκεια ή στο τέλος του συγγραφικού έργου.



Εικ.112: Οθόνη στην οποία αποτυπώνεται η Βοήθεια στους μαθητές κατά την καταγραφή ιδεών

- Κατάλογο διαρθρωτικών λέξεων και φράσεων, που επιμερίζονται σε κατηγορίες με βάση το τι δηλώνουν (προσθήκη, εναντίωση, απαρίθμηση, απία κ.λπ.).



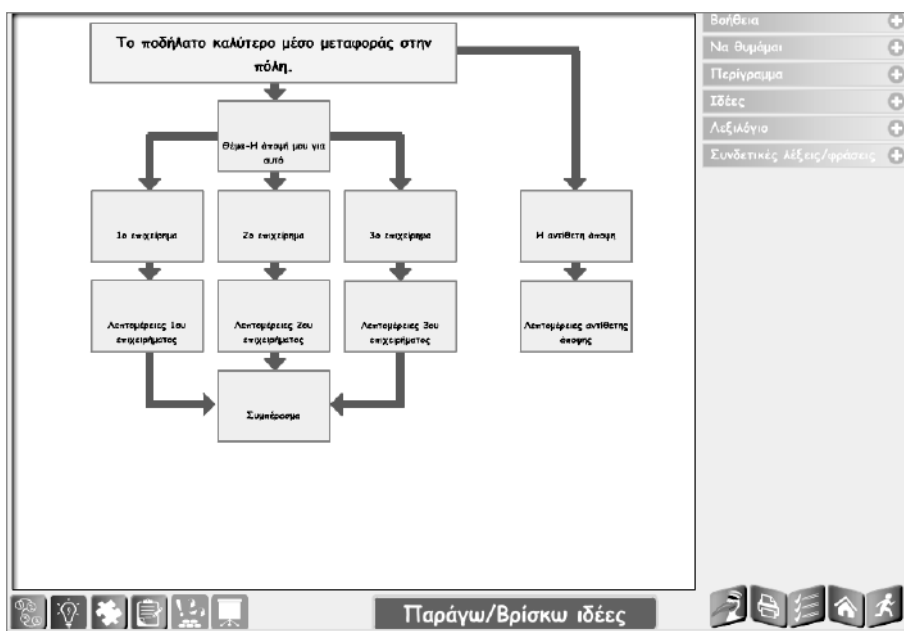
Εικ.113: Οθόνη στην οποία αποτυπώνονται οι συνδεδειγμένες λέξεις/φράσεις

- Λεξιλόγιο σχετικό με το κειμενικό είδος στο οποίο ανήκει το κείμενο που παράγουν οι μαθητές

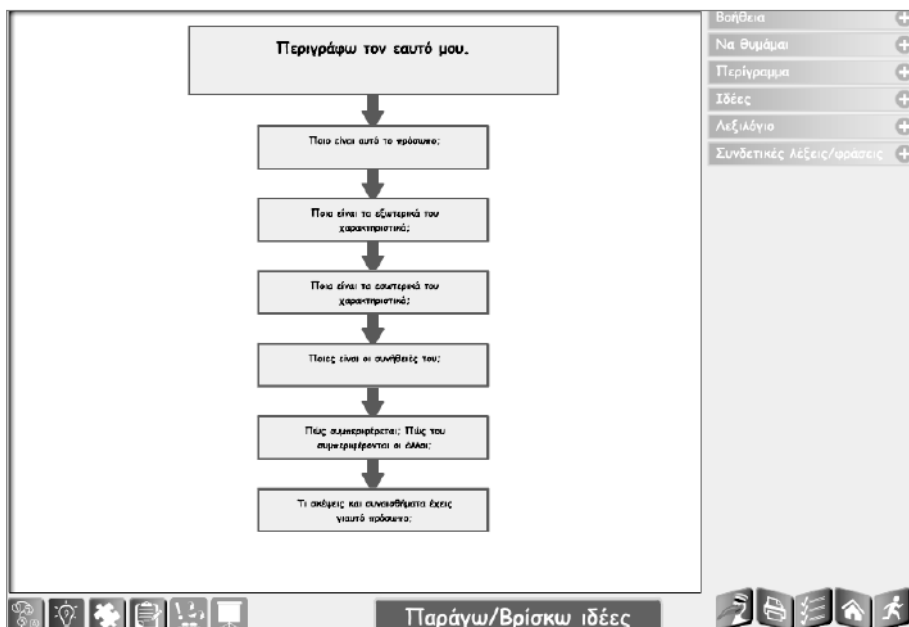


Εικ.114: Οθόνη στην οποία αποτυπώνεται το Λεξιλόγιο

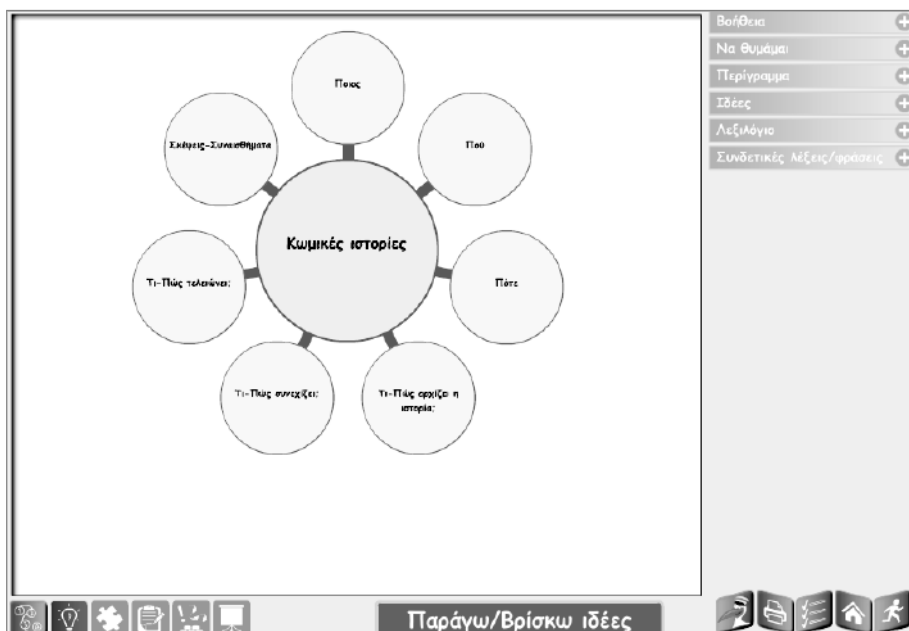
- Σύνδεση με μορφοσυντακτικά φαινόμενα στα οποία πιθανά δυσκολεύεται ο μαθητής κατά την καταγραφή του κειμένου και τα οποία είναι αντικείμενο διδασκαλίας στις ενότητες του Περιβάλλοντος.
- Γραφικούς οργανωτές για την οπτικοχωρική αναπαράσταση των δομικών στοιχείων του κειμενικού είδους με το οποίο ασχολείται ο μαθητής και την ευκολότερη επεξεργασία των πληροφοριών. Η οπτικοποίηση, από τη μία, των γνώσεων/πληροφοριών αποτελεί γνωστικό εργαλείο υποστήριξης του γνωστικού συστήματος, καθώς κατά την οπτικοποίηση η γνώση γίνεται ρητή, οι αφηρημένες σχέσεις ορατές, οι κατακερματισμένες πληροφορίες παρουσιάζονται ολιστικά και οργανωμένες, άρα και η επεξεργασία τους είναι ευκολότερη, εφόσον ο ανθρώπινος νους επεξεργάζεται πιο εύκολα δομημένα στοιχεία (Tergan & Keller, 2005, Sweller & Chandler, 1994). Αυτό ισχύει κυρίως για μαθητές/τριες που προτιμούν τις οπτικές, αντί των λεκτικών, στρατηγικές μάθησης, οι οποίοι μπορούν να συγκεντρωθούν περισσότερο στο γνωστικό στόχο, όταν έχουν μπροστά τους ένα κοινό «οπτικό» αντικείμενο παρά μια αφηρημένη έννοια. Από την άλλη, η γνώση των κειμενικών δομών επηρεάζει το σχεδιασμό και την παρακολούθηση της διαδικασίας κατά τη διάρκεια της συγγραφής και συνεισφέρει στην παραγωγή του περιεχομένου, γιατί η επίγνωση τους βοηθά στην ανάκληση ιδεών από τη μνήμη και την ανάπτυξη θέσεων για ένα θέμα (Kirkpatrick & Klein, 2009).



Εικ.115: Γραφικός οργανωτής-επιχειρηματολογικό κείμενο



*Εικ.116: Γραφικός οργανωτής-περιγραφικό κείμενο (περιγραφή πρόσωπου)*

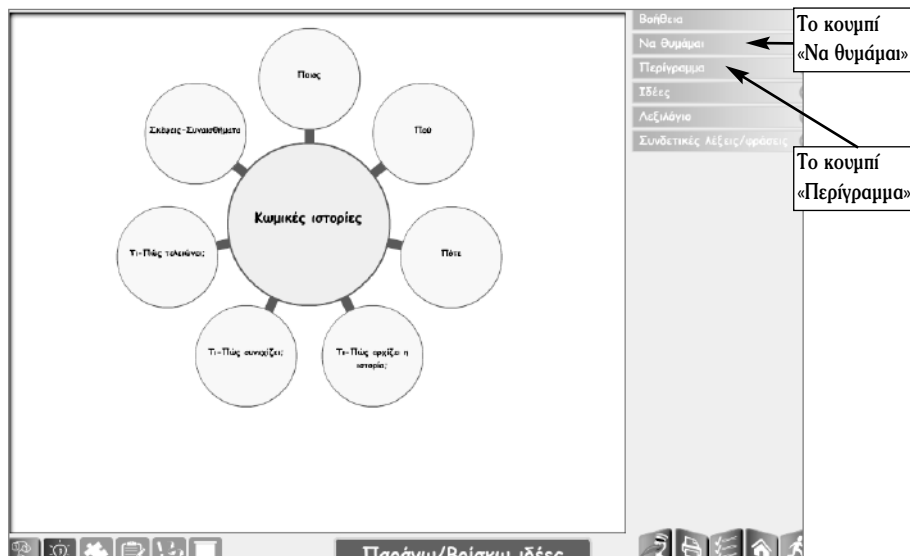


*Εικ.117: Γραφικός οργανωτής-αφηγηματικό κείμενο*

- Πλοηγό: φιγούρα ενός γλάρου που ως «παιδαγωγικός πράκτορας» μεσολαβεί μεταξύ του μαθητή και του υπολογιστή, διευκολύνοντας τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση και την εμπλοκή του μαθητή στη συγγραφική διαδικασία.



*Εικ.118: Οθόνη στην οποία αποτυπώνεται η καθοδήγηση του μαθητή από τον Πλοηγό-Γλάρο*

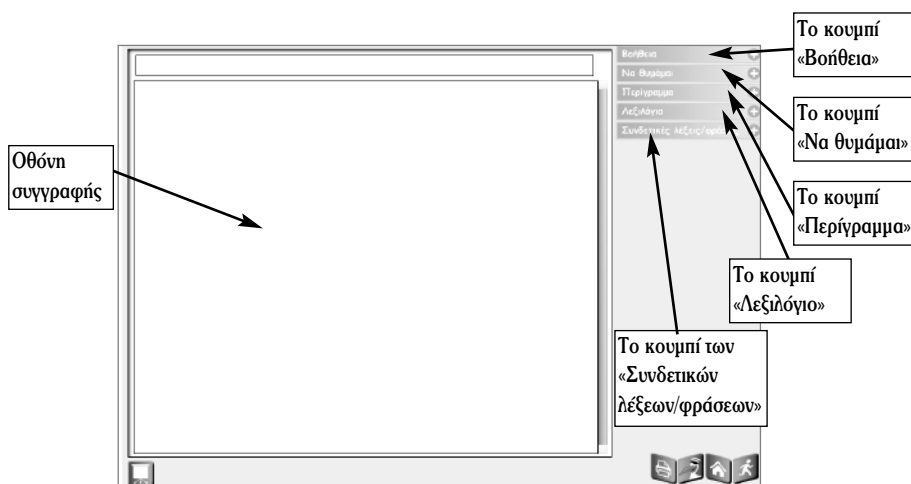


*Εικ.119: Οθόνη στην οποία αποτυπώνεται το «Περίγραμμα» και το «Να θυμάμαι»*

- Βοηθητικά εργαλεία και συγκεκριμένα το «Περίγραμμα» και το «Να Θυμάμαι». Στο πρώτο παρουσιάζεται στο μαθητή το περίγραμμα του κειμένου που έκανε κατά τον αρχικό σχεδιασμό, ώστε να επανέρχεται στις άλλες φάσεις της συγγραφικής διαδικασίας, να το συμβουλευτεί, να το αλλάζει ή να προσθέτει ιδέες σε μια διαδικασία αναθεώρησης/βελτίωσης κατά τη διάρκεια της συγγραφής. Το δεύτερο λειτουργεί ως σημειωματάριο, αν χρειαστεί να καταγράψει σκέψεις, επισημάνσεις, προβληματισμούς, ενέργειες που θα τον βοηθήσουν στην περαιτέρω συγγραφική πορεία.

### «Γράφω κατευθείαν»

Και στην περίπτωση αυτή δίνονται τα εργαλεία που προαναφέρθηκαν, δηλαδή η «Βοήθεια», το «Λεξιλόγιο», ο Κατάλογος των «Συνδεδεικμένων λέξεων/φράσεων», το «Περίγραμμα» και το «Να Θυμάμαι», αν ο μαθητής θελήσει να τα χρησιμοποιήσει. Ας σημειωθεί, επίσης, ότι όποτε κρίνεται απαραίτητο, το «Γράφω» συνδέεται με γλωσσικά φαινόμενα που παρουσιάζονται στο «Μαθαίνω τη Γλώσσα μου».



Εικ 120: Οθόνη από το περιβάλλον του έμπειρου συγγραφέα

### 3.1.2 Περιβάλλον «Τραγουδώ»

Το Περιβάλλον του «Τραγουδώ» υπάρχει σε κάθε επίπεδο και είναι δομημένο με τον ίδιο τρόπο. Η διαφορά μεταξύ των επιπέδων έγκειται στα τραγούδια που έχουν επιλεγεί, εφόσον έγινε προσπάθεια να είναι πιο κοντά στα ενδιαφέροντα



των μαθητών/τριών που αντιστοιχούν ηλικιακά στο εκάστοτε επίπεδο γλωσσομάθειας. Οι μαθητές/τριες ακούν τα τραγούδια, διαβάζουν τους στίχους και παράλληλα μπορούν να φτιάξουν τα δικά τους video clips με αφορμή το περιεχόμενο των τραγουδιών. Εμπλέκονται, με αυτό τον τρόπο, σε αυθεντικές συνθήκες χρήσης της Ελληνικής και με τρόπο αλληλεπιδραστικό και ευχάριστο που δημιουργεί κίνητρα συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία. Ακολουθεί λεπτομερέστερη περιγραφή του περιβάλλοντος.






### Επιλογή/εισαγωγή βίντεο κλιπ

Από την αρχική οθόνη ο μαθητής μπορεί να ξεκινήσει να φτιάξει ένα καινούργιο βίντεο κλιπ ή να συνεχίσει κάποιο που είχε ξεκινήσει κάποια άλλη στιγμή.

Τα παλαιότερα βίντεο κλιπ βρίσκονται στον κατάλογο που βρίσκεται δεξιά της οθόνης. Επιλέγει το βίντεο κλιπ που επιθυμεί να συνεχίσει και κάνει κλικ στο «Εντάξει».

Αν θέλει να φτιάξει ένα νέο βίντεο κλιπ, πρέπει να επιλέξει κάποιο από τα διαθέσιμα τραγούδια που βλέπει στον αριστερό κατάλογο. Μπορεί να ακούσει το τραγούδι πριν ξεκινήσει, επιλέγοντάς το και κάνοντας κλικ στο «Εντάξει».

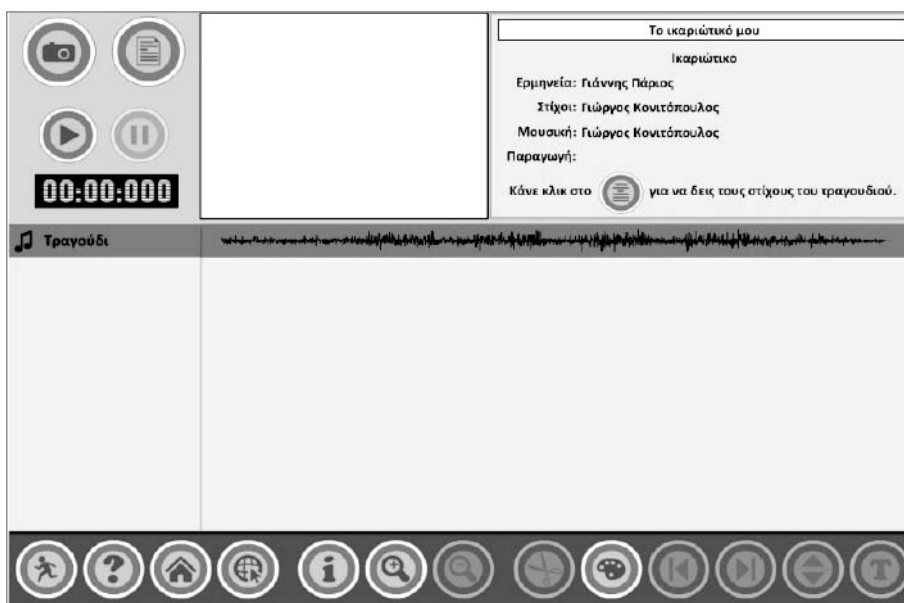
Μόλις επιλέξει το τραγούδι που θέλει, γράφει τον τίτλο του και έπειτα με κλικ στο «Εντάξει» που βρίσκεται στο κάτω μέρος της οθόνης αριστερά, ξεκινά η διαδικασία.

<p>Αν θέλεις να φτιάξεις ένα νέο video clip, διάλεξε το τραγούδι από τον κατάλογο...</p> <p>Το δείχνω πρώτα</p> <p>Ο Γιώργος</p> <p>Ο παπάτσος</p> <p>Χάρηνο το φεγγαράκι</p> <p>Τι έπειξο στο Λαύριο</p> <p>Ο μάργινας</p> <p>Τα Σουρνέικα τραγούδια</p> <p>Καρέρια Χιάτικα</p> <p>Σκαρβάνικο</p> <p>(αν θέλεις να το ακούσεις κάνε κλικ στο )</p> <p>...γράψε εδώ τον τίτλο του:</p> <p>...και κάνε κλικ στο  για να ξεκινήσεις.</p>	<p>Αν θέλεις να συνεχίσεις ένα video clip σου, διάλεξε το από τον κατάλογο...</p> <p>συναίρε</p> <p>...και κάνε κλικ στο  για να ξεκινήσεις.</p>
<p> </p>	

### Στοιχεία περιγραφής τραγουδιού

Στην οθόνη αυτή και επάνω δεξιά εμφανίζονται οι λεπτομέρειες του τραγουδιού που έχει επιλέξει ο μαθητής. Μπορεί να αλλάξει τον τίτλο του τραγουδιού κάνοντας ένα κλικ επάνω του και γράφοντας ένα νέο.

Κάτω από τους συντελεστές του τραγουδιού εμφανίζεται το κουμπί των στίχων. Αν επιλέξει το κουμπί αυτό, ο μαθητής μπορεί να διαβάσει τους στίχους του τραγουδιού.



### Χειρισμός τραγουδιού

Στη γραμμή «Τραγούδι» ο μαθητής μπορεί με κλικ να μεταφερθεί σε όποιο σημείο του τραγουδιού θέλει και με κλικ στο play να ακούσει το τραγούδι ή να σταματήσει με κλικ στο pause.



Επίσης, με το κουμπί «Μεγέθυνση» και το κουμπί «Σμίκρυνση» μπορεί να δει με περισσότερη λεπτομέρεια την γραμμή του ηχητικού.



Μπορεί, ακόμα, να εισάγει εικόνα στο βίντεο κλιπ πατώντας το κουμπί «Εικόνες» και από εκεί να επιλέξει να ανεβάσει μια δική του νέα εικόνα, είτε να χρησιμοποιήσει από τον κατάλογο που εμφανίζεται κάποια εικόνα που είχε ανεβάσει στο παρελθόν. Όταν ο μαθητής/η μαθήτρια

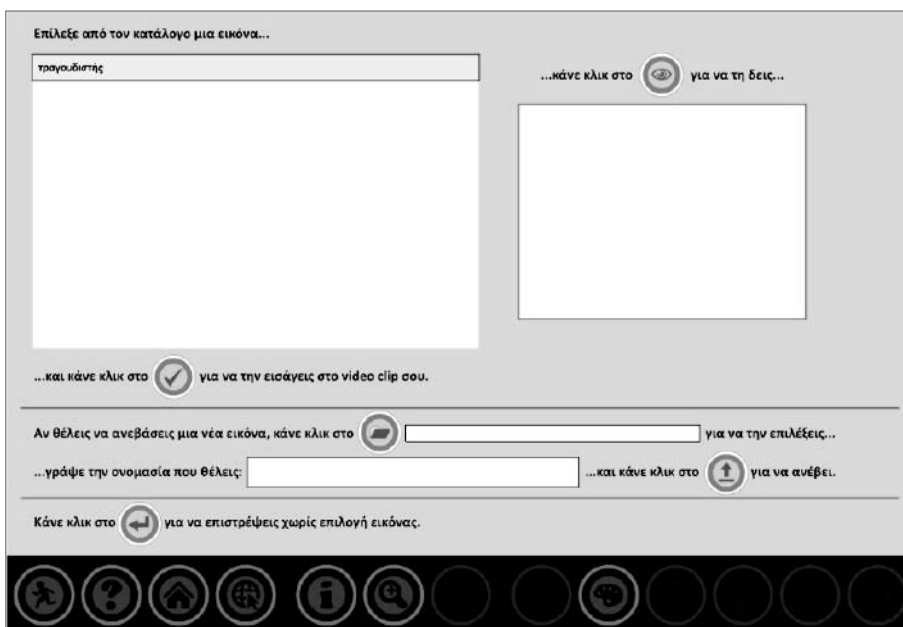
ανεβάζει μια εικόνα, πρέπει να πληκτρολογήσει και έναν τίτλο για αυτήν. Επιπλέον, από τον κατάλογο με τις εικόνες που έχει ανεβάσει, μπορεί να επιλέξει μία από αυτές και να κάνει προεπισκόπηση πατώντας το αντίστοιχο κουμπί επάνω αριστερά.

### Εισαγωγή εικόνων

Στο αριστερό τμήμα της οθόνης βρίσκεται ο κατάλογος των εικόνων που ο μαθητής έχει ανεβάσει παλιότερα.

Εφόσον επιλέξει μια παλιότερη εικόνα, κάνει κλικ στο κουμπί «Ευτάξει» για να την χρησιμοποιήσει.

Εφόσον θέλει να χρησιμοποιήσει νέα εικόνα από την υπολογιστή του, χρησιμοποιεί το κουμπί στη μέση της οθόνης, πληκτρολογεί στη συνέχεια τον τίτλο της στο ανάλογο πεδίο, και τέλος, κάνει κλικ στο κουμπί με το βέλος, για να ανεβάσει την εικόνα. Στο πάνω δεξιό μέρος της οθόνης, βρίσκεται το πλαίσιο όπου εμφανίζεται μια εικόνα, όταν επιλεγεί η λειτουργία της προεπισκόπησης.



### Ορισμός εφέ εμφάνισης εικόνας

Ο μαθητής μπορεί να επιλέξει το εφέ με το οποίο θα εμφανίζεται η εικόνα στο βίντεο κλιπ και το εφέ με το οποίο θα εξαφανίζεται, στα δεξιά της οθόνης.



Με το κουμπί «Διαγραφή» διαγράφει την εικόνα, ενώ με τα κουμπιά «Αρχή» και «Τέλος», και αφού κάνει κλικ πάνω στην γραμμή του ηχητικού, επιλέγει τότε ξεκινά και τότε σταματά η εμφάνιση της εικόνας.



### Εισαγωγή κειμένου

Μια άλλη δυνατότητα που έχει ο μαθητής είναι να εισαγάγει κάποιο κείμενο στο βίντεο κλιπ του με το κουμπί «Κείμενο».



Αφού πατήσει το κουμπί αυτό, πρέπει να επιλέξει το κουμπί «Κείμενο» που βρίσκεται κάτω αριστερά, να γράψει τη φράση, που επιθυμεί, να τη μορφοποιήσει από τις επιλογές που του δίνονται, και με την παλέτα να επιλέξει το χρώμα του φόντου του κειμένου του.



### Επεξεργασία κειμένου

Όταν ο μαθητής/τρια επιλέξει να επεξεργαστεί το κείμενο του, βλέπει τις επιλογές στο κάτω μέρος της οθόνης, που είναι αντίστοιχες με αυτές των προγραμμάτων επεξεργασίας κειμένου.



Με το κουμπί «Πάνω κάτω» ανεβάζει το κείμενό του σε όποιο σημείο της εικόνας θέλει.



**Άλλες λειτουργίες:**

**Κουμπί**  
**«Πληροφορίες»**



Εμφανίζονται επάνω δεξιά τα στοιχεία του τραγουδιού (ερμηνευτής, συνθέτης κ.α.).

**Κουμπί**  
**«Δημοσίευση»**



Με το κουμπί αυτό ξεκινά η διαδικασία δημιουργίας του βίντεο κλιπ. Στο τέλος της διαδικασίας, ο μαθητής πρέπει να επιλέξει πού θα αποθηκεύσει το βίντεο κλιπ του δίνοντας του ένα όνομα της επιλογής του.

**Κουμπί**  
**«Αρχή»**



Με το κουμπί αυτό επιστρέφει στην αρχική σελίδα του «Τραγουδώ».

**Κουμπί**  
**«Βοήθεια»**



Με το κουμπί «Βοήθεια» εμφανίζεται ένα μενού μέσω του οποίου ο μαθητής μπορεί να δει βίντεο με σχετικές οδηγίες.

**Κουμπί**  
**«Έξοδος»**



Τέλος, με το κουμπί «Έξοδος» τερματίζεται η εφαρμογή «Τραγουδώ».

**3.1.3 Περιβάλλον «Παίζω»**

Το παιχνίδι και ο τρόπος που τα παιδιά παίζουν είναι συνάρτηση πολλών συνιστωσών όπως της πολιτισμικής κουλτούρας, της τεχνολογίας και της οικονομίας κάθε εποχής αλλά και του κοινωνικού συνόλου. Ο τρόπος που τα παιδιά παίζουν σήμερα έχει αλλάξει σε μεγάλο βαθμό και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αλλάξει και ο τρόπος που η εκπαιδευτική κοινότητα χρησιμοποιεί το παιχνίδι ως μέσο μάθησης.

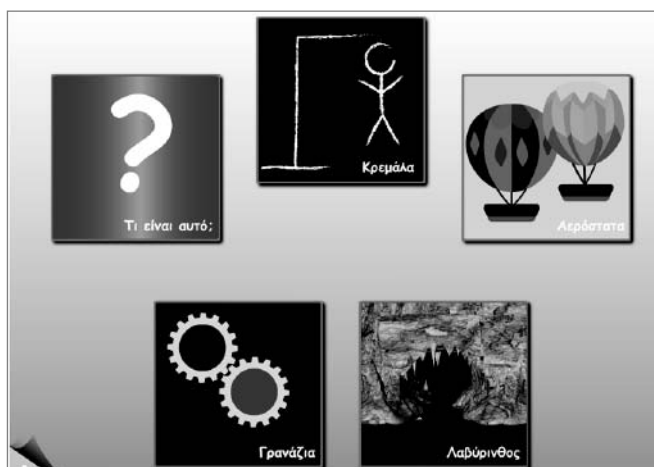
Μέσα στο ψηφιακό περιβάλλον το διαδικτυακό παιχνίδι αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της μάθησης και έχει ως στόχο να ενισχύει τη γνώση, ενώ παράλληλα ψυχαγωγεί και ξεκουράζει τον μαθητή/χρήστη. Άλλωστε, έχει αναφερθεί ο υποστηρικτικός κατά βάση ρόλος του για τα επίπεδα A1 και A2 σε γλωσσικό επίπεδο. Σε καμιά περίπτωση, όμως, δεν υστερεί η παρουσία του και σε μεγαλύτερα επίπεδα, όπως το B1 και B2, όπου ο ρόλος του παραμένει εξίσου ενισχυτικός αλλά και ψυχαγωγικός. Τα ψηφιακά παιχνίδια είναι σημαντικά για πολλά παιδιά και εφήβους και αυτό τα καθιστά ένα σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών. Πολλές φορές, πολλοί εκπαιδευτικοί θέλουν να χρησιμοποιήσουν κάποιο ψηφιακό παιχνίδι στη σχολική αίθουσα ή σε συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο αλλά δεν ξέρουν τον τρόπο ή ποιο είναι το κατάλληλο παιχνίδι για το σκοπό αυτό.

Από την ανάγκη αυτή δημιουργήθηκε το πεδίο αυτό μέσα στο ΣΔΜΓΜ, γιατί στόχος μας είναι να προσαρμόζουμε το υλικό στις ανάγκες των εκπαιδευτικών κι όχι το αντίθετο.

Το «Παίζω» είναι ένα πεδίο που εμφανίζεται σε όλα τα επίπεδα με τη διαφορά ότι για τα επίπεδα A1 και A2 τα ψηφιακά παιχνίδια είναι ανάλογα του γλωσσικού επιπέδου των μαθητών/τριών. Ανάλογα έχει σχεδιαστεί και το περιβάλλον του «Παίζω» για τα επίπεδα B1 και B2 (βλ. εικόνες 121,122,123).

Για τη «Παιχνιδούπολη» του A1 υπάρχουν τα εξής παιχνίδια:

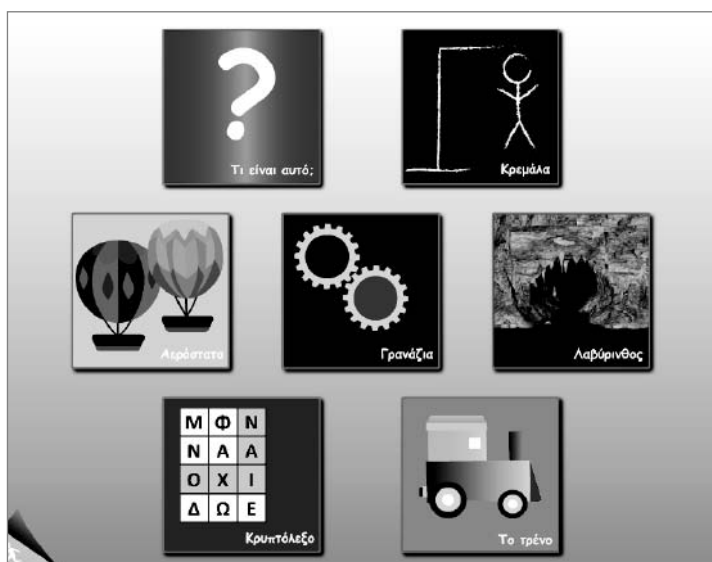
- Τι είναι αυτό
- Κρεμάλα
- Αερόστατα
- Γρανάζια
- Λαβύρινθος



*Εικόνα 121:*  
Οθόνη από τα  
παιχνίδια του A1

Για το «Παίζω» του A2:

- Τι είναι αυτό
- Κρεμάλα
- Αερόστατα
- Γρανάζια
- Λαβύρινθος
- Κρυπτόλεξο
- Το τρένο



*Εικόνα 122:*  
Οθόνη από το  
«Παίζω» του A2

Για το «Παίζω του Β1 και Β2, τα παιχνίδια είναι κοινά:

- Κρεμάλα
- Μάγισσα
- Κάρτες
- Λαβύρινθος
- Αερόστατα
- Φιδάκι
- Κρυπτόλεξο
- Βατράχια
- Σωλήνες

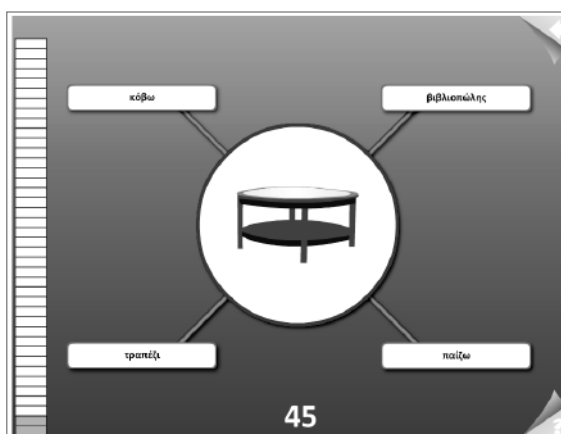


Εικόνα 123:  
Οθόνη από το  
«Παίζω» των Β1  
και Β2

### Τα παιχνίδια

➤ «Τι είναι αυτό;» (A1, A2)

Το παιχνίδι περιλαμβάνει μια μεγάλη συλλογή από λέξεις που ο χρήστης έχει συναντήσει κι έχει μάθει στα επίπεδα A1 και A2. Στόχος του παιχνιδιού είναι να απαντήσει σε όσο το δυνατό περισσότερες ερωτήσεις τύπου «Τι είναι αυτό;» μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα, πετυχαίνοντας τον καλύτερο δυνατό χρόνο για τις απαντήσεις του. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει το παιχνίδι, για να αξιολογήσει τις γνώσεις των μαθητών του σχετικά με το λεξιλόγιο των επιπέδων (βλ. εικ. 124).



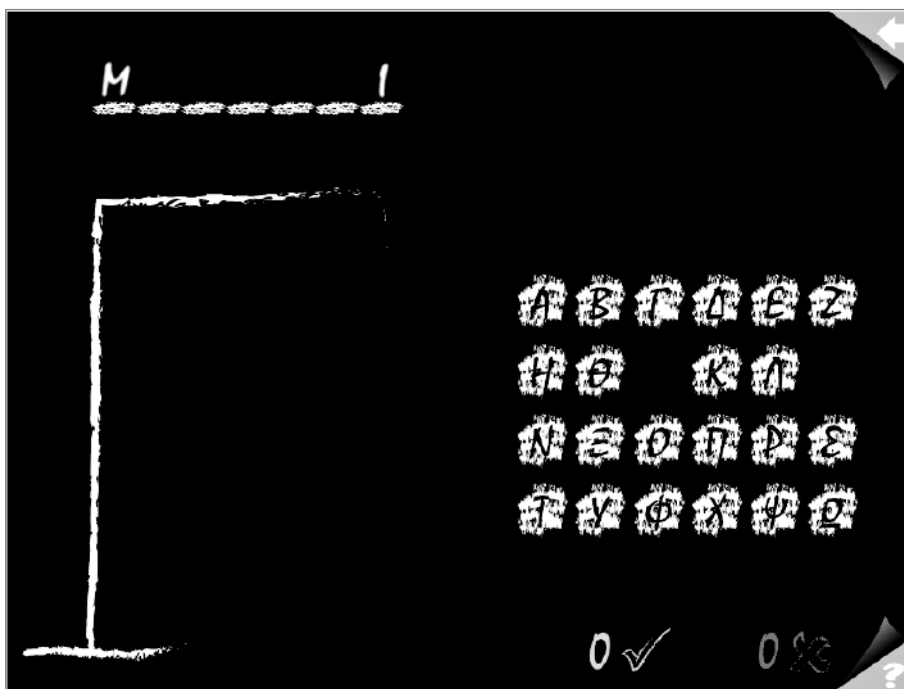
Εικόνα 124: Οθόνη από το  
παιχνίδι «Τι είναι αυτό»



➤ *Κρεμάλα (A1, A2, B1, B2)*

Το παιχνίδι αυτό είναι από τα πιο γνωστά παιχνίδια σε μικρούς και μεγάλους. Το περιβάλλον δίνει τη δυνατότητα να ασχοληθεί ένας μαθητής με αυτό στην ψηφιακή του μορφή και να διασκεδάσει. Στόχος του παιχνιδιού είναι να αποκαλύψει ο μαθητής/η μαθήτρια όσες το δυνατό περισσότερες κρυμμένες λέξεις με όσο το δυνατό λιγότερες προσπάθειες.

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιολογήσει τις γνώσεις ενός μαθητή σε λεξιλόγιο και ορθογραφία (βλ. εικ. 125).

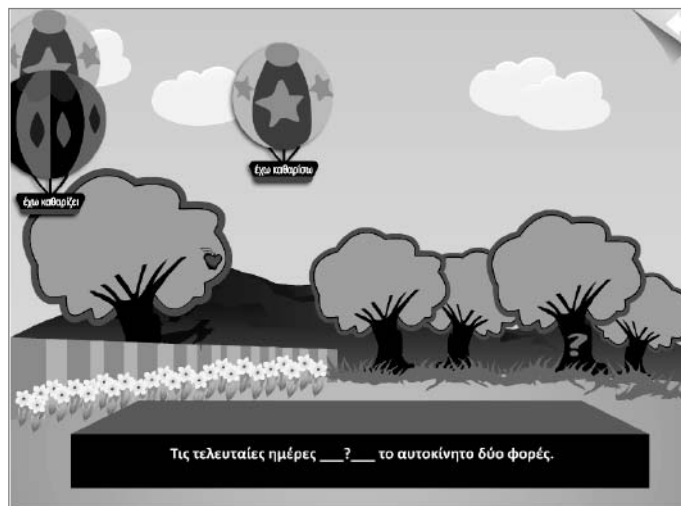


Εικόνα 125: Οθόνη από το παιχνίδι «Κρεμάλα»

➤ *Αερόστατα (A1, A2, B1, B2)*

Πρόκειται για ένα καινοτόμο ψηφιακό παιχνίδι. Αφορά σε μαθητές όλων των επιπέδων και οι ερωτήσεις είναι ανάλογες του επιπέδου γλωσσομάθειας όπου βρίσκονται. Σκοπός του παιχνιδιού είναι ο μαθητής/η μαθήτρια να συμπληρώσει όσο το δυνατό περισσότερες σωστές απαντήσεις επιλέγοντας τη σωστή από τα ιπτάμενα και κινούμενα αερόστατα που βρίσκονται από πάνω. Κάθε φορά που μια σωστή απάντηση συμπληρώνεται, η μηλιά αποκτά κι από ένα μήλο. Επομένως, στόχος είναι να μαζέψει όσο το δυνατό περισσότερα μήλα.

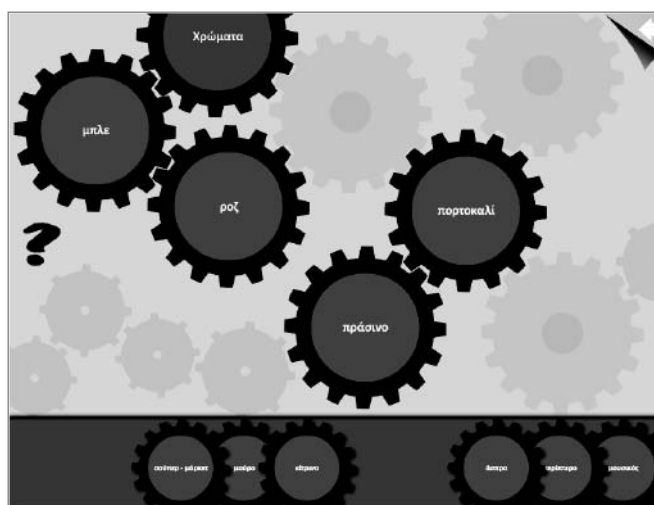
Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιολογήσει τη σύνταξη, την ορθογραφία και τη γραμματική μέσα από το παιχνίδι αυτό (βλ. εικ. 126).



Εικόνα 126: Οθόνη από το παιχνίδι «Αερόστατα»

➤ Γρανάζια (A1, A2)

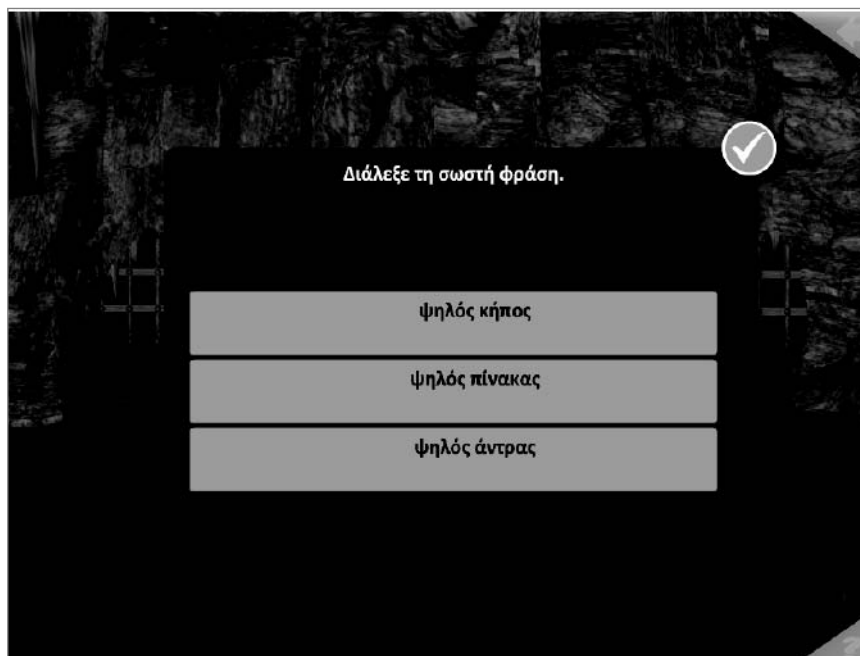
Το παιχνίδι περιλαμβάνει ποικίλες κατηγορίες λέξεων που ο μαθητής έχει συναντήσει μέσα στα δύο επίπεδα. Στόχος του παιχνιδιού είναι να «γυρίσουν» τα γρανάζια, δηλαδή να λειτουργήσουν με τη συμπλήρωση της σωστής απάντησης σε κάθε γρανάζι. Ο μαθητής καλείται να επιλέξει από έναν αριθμό λανθασμένων και σωστών λέξεων που βρίσκονται στο κάτω μέρος του παιχνιδιού. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιολογήσει το λεξιλόγιο και τη γραμματική από τα αντίστοιχα επίπεδα γλωσσομάθειας (βλ. εικ. 127).



Εικόνα 127: Οθόνη από το παιχνίδι «γρανάζια»

➤ *Λαβύρινθος (A1, A1, B1, B2)*

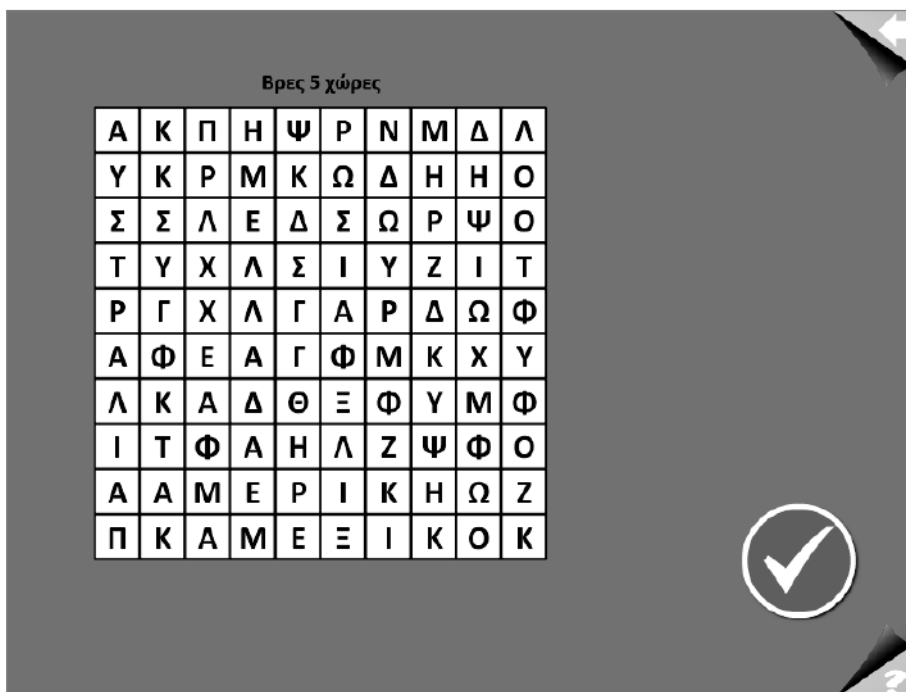
Είναι ένα παιχνίδι εξερεύνησης και διασκέδασης και συνδυάζει τη μάθηση και το παιχνίδι. Σκοπός του παιχνιδιού είναι ο μαθητής να απαντήσει σωστά σε όσο το δυνατό περισσότερες ερωτήσεις- εμπόδια του παρουσιαστούν. Η προϋπόθεση για να προχωρήσει κάθε φορά είναι η σωστή απάντηση σε ερωτήσεις γραμματικού και ορθογραφικού τύπου. Σε περίπτωση αδυναμίας η ερώτηση αντικαθίσταται από κάποια άλλη ευκολότερη ή ίδιου βαθμού δυσκολίας. Οι ερωτήσεις προέρχονται από τη γραμματική, τη σύνταξη, το λεξιλόγιο, την ορθογραφία αλλά και το περιεχόμενο των σχετικών επιπέδων ελληνομάθειας (βλ. εικ. 128).



Εικόνα 128: Οθόνη από το παιχνίδι «Λαβύρινθος»

➤ *Κρυπόλεξο (A2, B1, B2)*

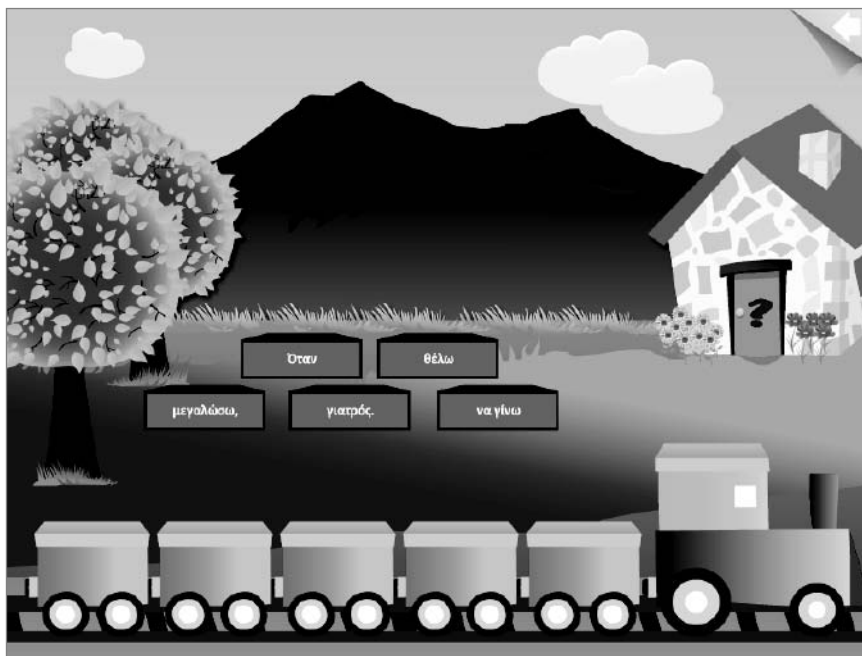
Το κρυπόλεξο είναι ένα παιχνίδι γνωστό σε όλους. Στο περιβάλλον παρουσιάζεται σε ψηφιακή μορφή στα τρία από τα τέσσερα επίπεδα. Πρόκειται για ένα πίνακα πλαισιωμένο από σκόρπια γράμματα της Ελληνικής και ο μαθητής πρέπει να ανακαλύψει τον αριθμό των λέξεων που του υποδεικνύει το παιχνίδι. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιολογήσει λεξιλόγιο, γραμματική και γενικές γνώσεις, αφού οι κατηγορίες των κρυμμένων λέξεων είναι του αντίστοιχου γνωστικού περιεχομένου (βλ. εικ. 129).



*Εικόνα 129: Οθόνη από το παιχνίδι «Κρυπόλεξο»*

➤ *Το τρένο (A2)*

Το παιχνίδι αυτό βασίζεται στη σωστή σειροθέτηση των λέξεων δημιουργώντας προτάσεις ορθές γραμματικά και συντακτικά. Παρουσιάζεται μόνο στο A2 επίπεδο και σε παραλλαγή στα B1 και B2 με το παιχνίδι «Σωλήνες». Σκοπός του παιχνιδιού είναι οι μαθητές/τριες να βάλουν σε κάθε βαγόνι τη λέξη που ταιριάζει, ώστε να δημιουργηθεί μια ορθή πρόταση και να κινηθεί το τρένο (βλ. εικ. 130).



Εικ. 130: Οθόνη από το παιχνίδι «Το τρένο»

➤ *Η μάγισσα (B1, B2)*

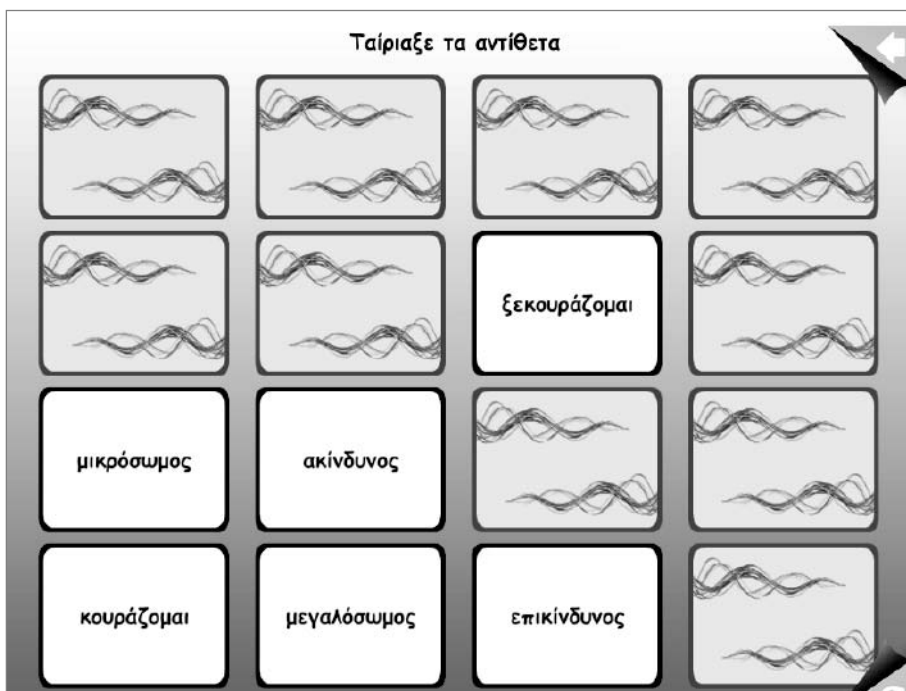
Πρόκειται για ένα διασκεδαστικό παιχνίδι που συνδυάζει την ταχύτητα, την παρατηρητικότητα και τη γνώση κρατώντας τον παίκτη σε εγρήγορση. Παρουσιάζεται μόνο στα επίπεδα B1 και B2 και αναφέρεται σε κατηγορίες και επιλογές λέξεων που αντιστοιχούν στο επίπεδο γλωσσομάθειας των σχετικών επιπέδων. Κάθε φορά που ο παίκτης απαντάει σωστά, προσθέτει όχι μόνο λέξεις αλλά και πόντους στην ταμπέλα που βρίσκεται κάτω δεξιά της οθόνης (βλ. εικ. 131).



Εικ. 131: Οθόνη από το παιχνίδι «Η μάγισσα»

➤ **Κάρτες (B1, B2)**

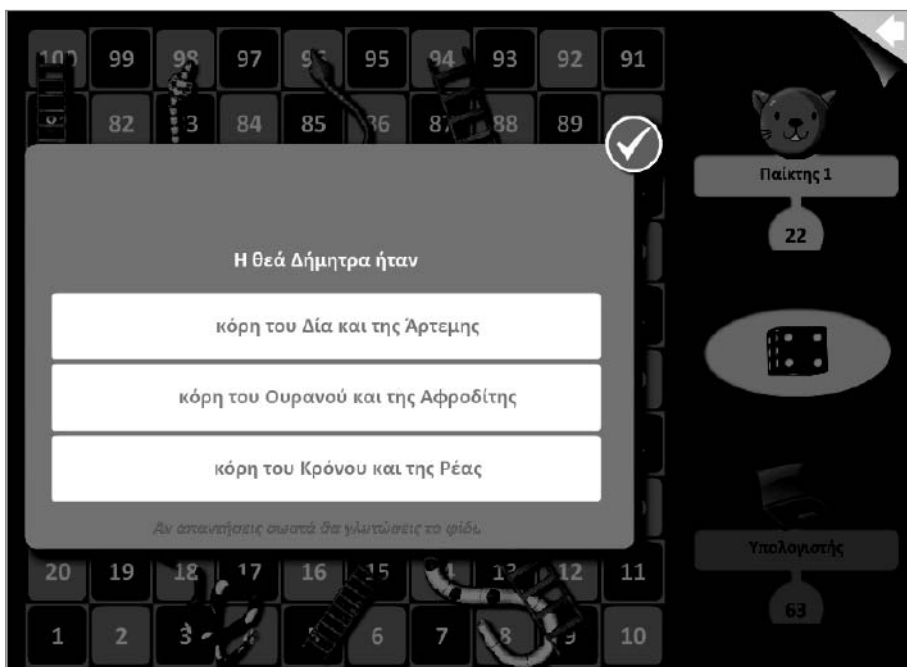
Οι κάρτες είναι ένα γνωστό παιχνίδι που βασίζεται στις αντίθετες λέξεις και στη μνήμη. Ο παίκτης πρέπει να βρει τις αντίθετες λέξεις και να τις ταιριάξει μεταξύ τους με όσο το δυνατό λιγότερες προσπάθειες χρησιμοποιώντας τη μνήμη του. Το παιχνίδι βασίζεται στο λεξιλόγιο και ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιολογήσει τη γνώση των μαθητών του σε αυτό. Πρόκειται για ένα διασκεδαστικό παιχνίδι για μικρούς και μεγάλους (βλ. εικ. 132).



Εικ. 132: Οθόνη από το παιχνίδι «Κάρτες»

➤ **Φιδάκι (B1, B2)**

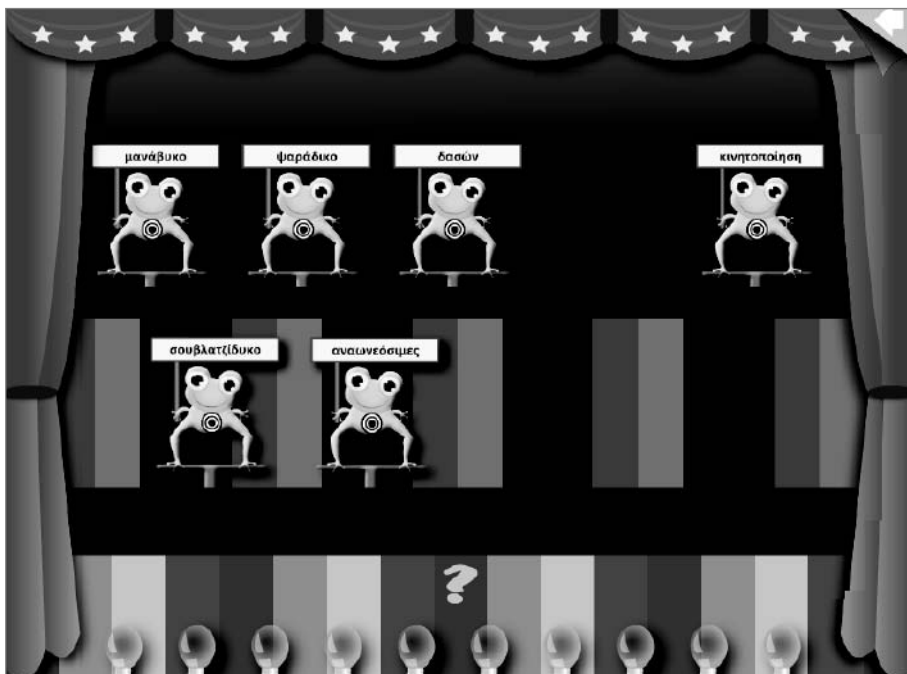
Το φιδάκι είναι από τα πιο δημοφιλή παιχνίδια σε όλες τις ηλικίες. Μέσα στο περιβάλλον βρίσκεται ψηφιοποιημένο και προσαρμοσμένο, για να μπορεί να ασχοληθεί με αυτό ένας παίκτης ή και δύο διαδικτυακά. Κάθε φορά που ο παίκτης κινδυνεύει να «κυλήσει» και να επιστρέψει σε πίσω θέσεις, παρουσιάζονται ερωτήσεις γλωσσικού περιεχομένου αλλά και γενικών γνώσεων που πρέπει να απαντήσει σωστά για να συνεχίσει (βλ. εικ. 133).



Εικόνα 133: Οθόνη από το παιχνίδι «Φιδάκι»

➤ **Βατράχια (B1, B2)**

Τα βατράχια είναι ένα πρωτότυπο και συνάμα διασκεδαστικό παιχνίδι. Απαιτεί ταχύτητα, παρατηρητικότητα και γνώσεις πάνω σε θέματα ορθογραφίας της ελληνικής γλώσσας. Ο παίκτης πρέπει να χτυπήσει τα σωστά ταμπελάκια που κρατούν τα βατράχια, ώστε να ανάψουν όλα τα λαμπάκια που βρίσκονται στο κάτω μέρος της οθόνης (βλ. εικ. 134).

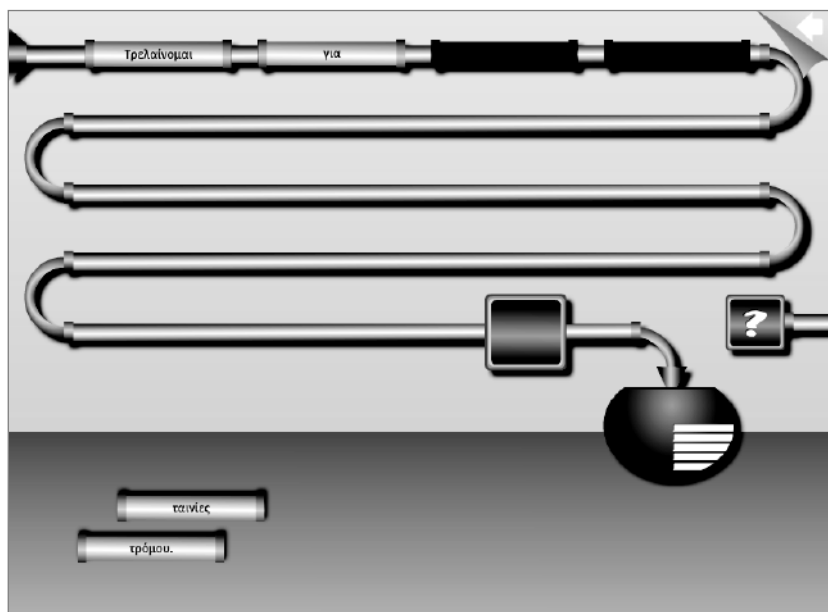


Εικ.134: Οθόνη από το παιχνίδι «Βατράχια»

➤ Σωλήνες (B1, B2)

Το παιχνίδι αυτό βασίζεται στη σωστή σειροθέτηση των λέξεων βάσει της οποίας δημιουργούνται προτάσεις ορθές γραμματικά και συντακτικά. Παρουσιάζεται μόνο στο B1 και B2 επίπεδο και σε παραλλαγή στο A2 με το παιχνίδι «το Τρένο». Σκοπός του παιχνιδιού είναι οι μαθητές να βάλουν τους σωλήνες στη σωστή θέση, ώστε να δημιουργηθεί μια ορθή πρόταση και να κινηθεί το υγρό μέσα στους σωλήνες κι έτσι να γεμίσει το μπουλόνι (βλ. εικ. 135).





Εικ. 135: Οθόνη από το παιχνίδι «Σωλήνες»

### 3.1.4 Περιβάλλον Βιβλιοθήκης

Η Βιβλιοθήκη είναι τμήμα τόσο του Περιβάλλοντος του μαθητή όσο και του Περιβάλλοντος του Εκπαιδευτικού. Στο σημείο αυτό θα περιοριστούμε στην περιγραφή του πρώτου.

Βιβλιοθήκη υπάρχει σε κάθε επίπεδο, είναι όμως κοινή για το A1 και το A2 και για το B1 και το B2. Αποτελεί μια δεξαμενή υλικού, στο οποίο έχουν πρόσβαση όλοι οι χρήστες με απώτερο στόχο την περαιτέρω επαφή με την ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό, την εμπάθυση στην αντίστοιχη γνώση αλλά και τη διδακτική αξιοποίησή της από τον εκπαιδευτικό. Η Βιβλιοθήκη περιλαμβάνει εφαρμογές εργαλείων Web 2, έντυπο υλικό, εκπαιδευτικά λογισμικά, ιστότοπους κ.ά.

Πιο συγκεκριμένα, για τα επίπεδα A1 και A2 δομείται στις εξής βασικές ενότητες:

#### A. Παιδική & Νεανική λογοτεχνία

1. Ηλεκτρονικός Άτλαντας ελληνικής Παιδικής λογοτεχνίας.
2. Βιβλία

#### B. Ιστορία- Μυθολογία

#### Γ. Λογισμικά



**Εικ. 136:** Η αρχική οθόνη της Βιβλιοθήκης του Α1-Α2

## Παιδική & Νεανική λογοτεχνία

Ηλεκτρονικές Άλλαντες ελληνικής Παιδικής λογοτεχνίας

**ΒΙΒΛΙΑ**

37 Βιβλία παιδικής λογοτεχνίας online και με αφήγηση...για όλους!

[Μικρός Αναγνώστης](#)

[Ο θικός μου ήρωας - Περιμύθι της Αλιφριθοπερέλασης 2014](#)

[Το χρυσό μπαλόνι](#)

[Το Σπαρταστέο](#)

[Η ζωή του Κάρουβ](#)

[Τέλειο το Αλληγκάση](#)

[Εγώ και ο Άλλος μου Εσπτός, η Σκιά μου](#)

[Η πεινκίτισσα που δεν έβρινε μελιτζάνες](#)

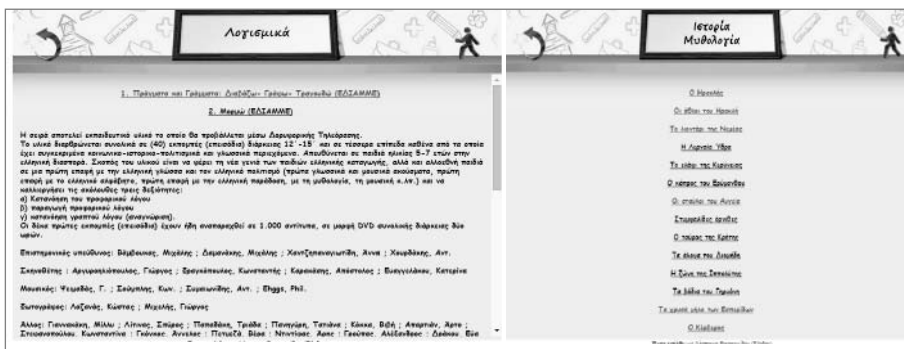
[Το άσπρο κλουβί στο σχήμα της καρδιάς](#)

[Το όνομά μου είναι Μπισομπούρ](#)

[Το τριανούδι του Χρένου](#)

Έχετε ερωτήσεις ως Δάσκαλο Βασσαρέλδου (Εξόδα)?  
[Ελληνικά (ε)] ▼

**Εικ. 137:** Η αρχική οθόνη από το σύνδεσμο Παιδική & Νεανική λογοτεχνία του Α1-Α2

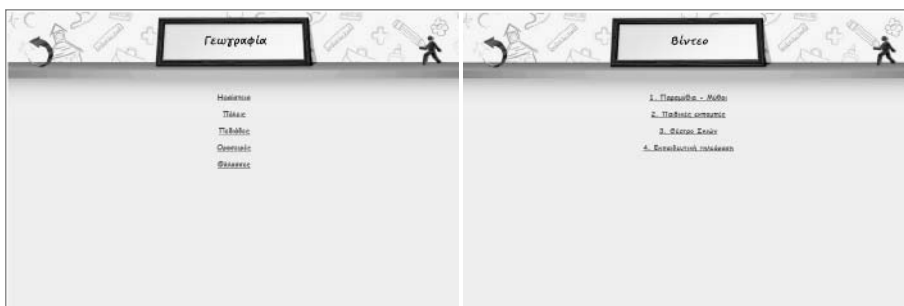


Εικ. 138: Θρόνες από τα Λογισμικά και την Ιστορία/Μυθολογία

**Δ. Βίντεο**

1. Παραμύθια – Μύθοι
2. Παιδικές εκπομπές
  - Φρουτοπία
  - Ο παραμυθάς
  - Ουράνιο Τόξο
  - Του κουπιού τα παραμύθια
3. Θέατρο Σκιών –Καραγκιόζης
4. Εκπαιδευτική τηλεόραση
  - Ένα γράμμα μια ιστορία
  - Ιστορίες χωρίς τέλος
  - Περιπέτειες στο πάρκο
  - Το λούνα παρκ της γλώσσας

**Ε. Γεωγραφία**



Εικ. 139: Οι αρχικές θρόνες από τη Γεωγραφία και τα Βίντεο



**A. Γλώσσα - Λογοτεχνία**

1. Παραμύθια
2. Εκπαιδευτική τηλεόραση
3. Βιβλία - Διηγήματα
4. Λεξικά - Γραμματικές



Εικ. 142: Οθόνη από το σύνδεσμο Γλώσσα/Λογοτεχνία του Β1-Β2

**B. Ιστορία-Πολιτισμός**

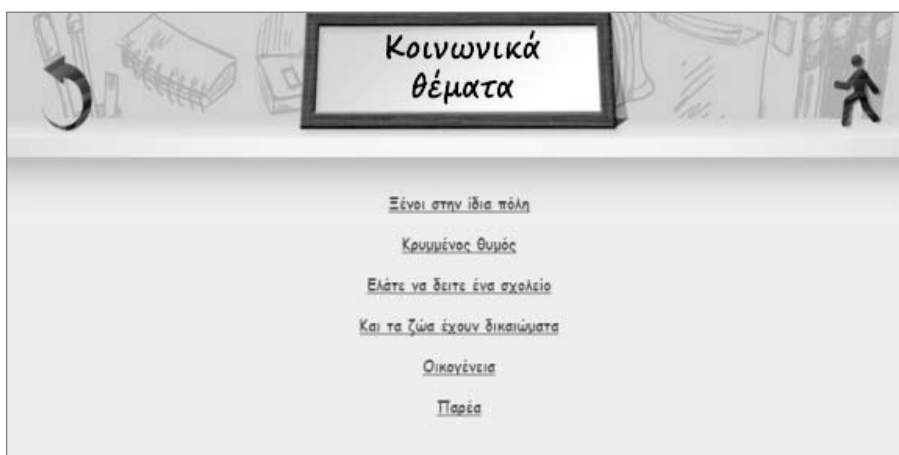
1. Ζωγραφική
2. Αθλητισμός
3. Νεανικά- μαθητικά περιοδικά
4. Ελληνικός κινηματογράφος -αξέχαστες ατάκες
5. Χοροί
6. Άνθρωποι της Τέχνης και των Γραμμάτων

**Γ. Λογισμικά****Δ. Μουσική Βιβλιοθήκη****Ε. Γεωγραφία****ΣΤ. Κοινωνικά θέματα**

Εικ. 143: Οθόνη από το σύνδεσμο Ιστορία/Πολιτισμός του Β1-Β2



Εικ. 144: Η αρχική οθόνη από το σύνδεσμο Μουσική Βιβλιοθήκη



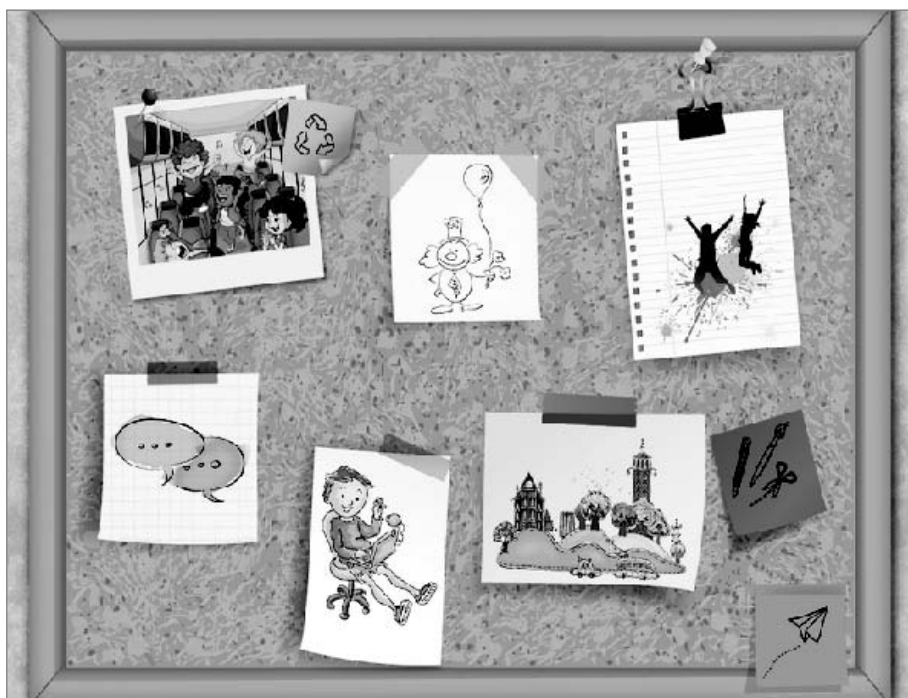
Εικ. 145: Η αρχική οθόνη από το σύνδεσμο Κοινωνικά Θέματα του Β1-Β2

### 3.1.5 Περιβάλλον «Κοινοτήτων Μάθησης»

Το Περιβάλλον των Κοινοτήτων παρουσιάζεται αναλυτικά στο κεφάλαιο «Συγκρότηση και λειτουργία των Κοινοτήτων Μάθησης» του παρόντος τόμου.

### 3.1.6 Περιβάλλον «Επικοινωνώ»

Το «Επικοινωνώ» είναι ένα ισχυρό εργαλείο επικοινωνίας και διαδραστικότητας του ηλεκτρονικού μαθησιακού περιβάλλοντος του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. Τα γενικά χαρακτηριστικά στα οποία βασίστηκε η ανάπτυξή του είναι το αποτέλεσμα μίας διεπιστημονικής προσπάθειας, και έχει σχεδιαστεί με σκοπό να εμπλουτίσει τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της μάθησης. Ακολουθώντας τις τελευταίες παιδαγωγικές κατευθύνσεις, οι συνεργαζόμενες ομάδες ανέλαβαν την ανάπτυξη και ανάρτηση ψηφιακού υλικού υψηλής ποιότητας (περιεχόμενο πολυμέσων, σελίδες HTML εμπλουτισμένες με γραφικά, κλπ.), όπως επίσης και την προσαρμογή διάφορων συνεργατικών και επικοινωνιακών εργαλείων που παρέχει το Moodle, ως το σύστημα στο οποίο έχει υλοποιηθεί το ηλεκτρονικό μαθησιακό περιβάλλον του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. Οι δυνατότητες που παρέχονται στο «Επικοινωνώ» έχουν ως στόχο να υποστηρίξουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και των μαθητών μέσω ενός γραφικά εμπλουτισμένου συστήματος πλοήγησης, όπως αυτό φαίνεται στην εικόνα 146.



Εικ.146: Η αρχική οθόνη από το Επικοινωνώ του Α1-Α2

### Συστατικά στοιχεία του επικοινωνώ

Το Περιβάλλον του «Επικοινωνώ» σχεδιάστηκε κοινό για τα επίπεδα A1-A2 και B1-B2. Ωστόσο, όπως θα φανεί και στην παρακάτω περιγραφή, περισσότερες είναι οι ομοιότητες παρά οι διαφορές τους. Πιο συγκεκριμένα, τα συστατικά στοιχεία στα οποία συνίστανται τα περιβάλλοντα είναι τα εξής:

#### Επικοινωνώ των επιπέδων A1-A2

- **Δράσεις:** οι μαθητές/τριες αναρτούν δραστηριότητες που συμβαίνουν στο πλαίσιο της σχολικής ζωής: επισκέψεις, project, εκδρομές, εκδηλώσεις, οικολογικές δράσεις, φεστιβάλ κ.ά.
- **Αστεία:** οι μαθητές/τριες αναρτούν ανέκδοτα, λογοπαίγνια, ευτράπελα, αστείες ιστορίες, σκίτσα, γελοιογραφίες, βίντεο κ.ά.
- **Γιορτές:** οι μαθητές/τριες αναρτούν υλικό/προβολές από γιορτές, ποιήματα, θεατρικά, τραγούδια, ζωγραφιές, κολάζ (εικαστική δημιουργία).

Επιλέγοντας τα αντίστοιχα εικονίδια από το μενού του «Επικοινωνώ», δίνεται στο μαθητή αλλά και στον εκπαιδευτικό η δυνατότητα άμεσης μετάβασης σε έναν άλλο ζωπικό χώρο της πλατφόρμας που έχει τη μορφή φόρουμ (βλ εικ. 147).



Εικ 147: Οθόνη από το σύνδεσμο «Δράσεις»

Επιλέγοντας την «προσθήκη θέματος» μπορούν να αναρτήσουν το αρχείο που έχουν αποθηκεύσει στον υπολογιστή τους οι μαθητές με το αντίστοιχο υλικό και να ξεκινήσουν μία ασύγχρονη συζήτηση για το συγκεκριμένο θέμα.

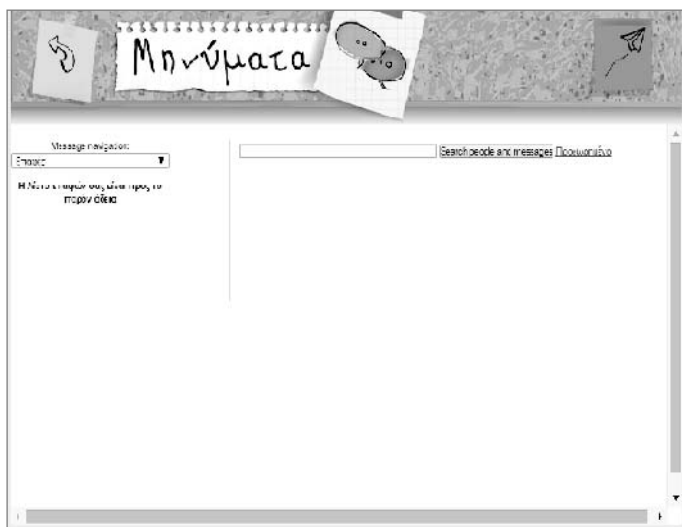
#### ➤ Αποστολή Μηνυμάτων

Η Αποστολή Μηνυμάτων παρέχει τη δυνατότητα 1-προς-1 (one-to-one) ασύγχρονης αποστολής μηνυμάτων μεταξύ των χρηστών του συστήματος, τόσο μεταξύ



εκπαιδευτικού-εκπαιδευτικού όσο και μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητή. Αναλυτικότερα, ο συγκεκριμένος τρόπος επικοινωνίας δίνει, εκτός της δυνατότητας αποστολής μηνυμάτων, δυνατότητες οργάνωσης των επαφών επικοινωνίας για τον εκάστοτε εκπαιδευτικό, όπως αναζήτηση, προσθήκη, διαγραφή επαφών με τις οποίες επικοινωνεί και επιπλέον αναζήτηση ιστορικού των μηνυμάτων που έχει ανταλλάξει.

Ο συγκεκριμένος τρόπος επικοινωνίας δίνει τη δυνατότητα να εξαλειφθεί η οποιαδήποτε διαφορά ώρας των χωρών στις οποίες διαμένει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός. Επιπροσθέτως, κάνει εφικτή την αποστολή μηνυμάτων μέσα από το ίδιο το ηλεκτρονικό μαθησιακό περιβάλλον του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., χωρίς τη χρήση εξωτερικών μέσων, ενισχύοντας τη σημαντικότητά της και το εύρος των λειτουργιών της.



Εικ. 148: Οθόνη αποστολής μηνυμάτων Επικοινωνώ

### ➤ Η Τηλεδιάσκεψη

Η **Τηλεδιάσκεψη** παρέχει τη δυνατότητα της τηλεδιάσκεψης μεταξύ των μαθητών στο ηλεκτρονικό μαθησιακό περιβάλλον του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. με την προϋπόθεση ότι υπάρχει ήδη ένας εκπαιδευτικός ο οποίος έχει ξεκινήσει την τηλεδιάσκεψη. Η ενσωμάτωση του plugin του moodle BigBlueButton έδωσε τη δυνατότητα τηλεδιάσκεψης μέσα από το «Επικοινωνώ». Επομένως, όποιος εκπαιδευτικός ή μαθητής έχει λογαριασμό στο ηλεκτρονικό μαθησιακό περιβάλλον του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. μπορεί πατώντας τον ενεργό σύνδεσμο «Τηλεδιάσκεψη» να ξεκινάει τη συνομιλία. Με αυτόν τον τρόπο επικοινωνίας δίνεται η δυνατότητα συμμετοχής (είτε με βίντεο, είτε μόνο με ήχο), εμφάνιση των διαφανειών της παρουσίασης σε όλους τους συμμετέχοντες, συνομιλίες δημόσιες ή προσωπικές (chat), συνομιλία με web camera και

η δυνατότητα εμφάνισης της επιφάνειας εργασίας του υπολογιστή του ομιλητή. Υπάρχουν τρεις διακριτοί ρόλοι στο ηλεκτρονικό μαθησιακό περιβάλλον του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.: του συμμετέχοντα, του ομιλητή και του διαχειριστή.

- Ο συμμετέχων μπορεί απλά να παρακολουθεί την παρουσίαση και να συζητά με άλλους συμμετέχοντες μέσω των εργαλείων συζήτησης.
- Ο ομιλητής έχει ό,τι και οι συμμετέχοντες και επιπλέον τη δυνατότητα φόρτωσης παρουσιάσεων και εμφάνισης της επιφάνειας εργασίας του.
- Ο διαχειριστής μπορεί να κάνει όλα τα προηγούμενα και να μετατρέπει τους συμμετέχοντες σε παρουσιαστές.
- Οι δυνατότητες του συμμετέχοντα είναι: «ανύψωση χεριού», δυνατότητα επικοινωνίας με τους άλλους συμμετέχοντες, μετακίνηση από διαφάνεια σε διαφάνεια, δημόσια και ιδιωτική συνομιλία, εμφάνιση των συμμετεχόντων στην οθόνη μέσω web camera.
- Ο ομιλητής μπορεί να «κόβει», τους συμμετέχοντες, να μοιράζεται ένα αρχείο pdf και να μοιράζεται την επιφάνεια εργασίας του.
- Ο διαχειριστής μπορεί να μετατρέψει ένα συμμετέχοντα σε παρουσιαστή.



Εικ. 149: Οθόνη Τηλεδιάσκεψης Περιβάλλοντος Εκπαιδευτικού

### ➤ Φτιάχνω Εικονοϊστορίες

Οι «εικονοϊστορίες» είναι ένα από τα πεδία του «Επικοινωνώ» των επιπέδων A1 και A2 που σχεδιάστηκαν για να αποτελέσουν ένα δυναμικό και πρωτότυπο εργαλείο μάθησης στα χέρια του μαθητή/χρήστη και του εκπαιδευτικού με ποικίλες και αξιολογικές δυνατότητες. Ως αναπόσπαστο κομμάτι του «Επικοινωνώ» υποστηρίζουν

τη συνεργατική και αλληλεπιδραστική μάθηση, μέσα από τη διαμοίραση ιδεών, απόψεων και επιχειρημάτων, τη δημιουργία διαλόγου και κατ' επέκταση την αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών με τους συμμαθητές τους ή με μαθητές άλλων κωρών.

Τα πιο συνηθισμένα είδη ιστοριών με εικόνες είναι τα κόμικ στριπ (comic strip), που αφηγούνται μια ιστορία σε τρία ή τέσσερα καρέ, όπως ήδη παρουσιάστηκε στο πεδίο του «Γράφω» του γλωσσικού περιβάλλοντος των Α1 και Α2. Συναντάμε όμως και μεγαλύτερες ιστορίες σε περιοδικά ή βιβλία, γνωστές ως κόμικς ή βιβλία κόμικς. Πρόκειται για «ένα είδος φανταστικής ή και πραγματικής αφήγησης που γίνεται με εικόνες, λόγο ή και με ήχους και αποδίδεται με την παράθεση γραμμάτων» (Αντωνιάδης, 1995).

Ο McCloud (1993) παρουσιάζει τα κόμικς και τις ιστορίες με εικόνες ως «γραφικά ή εικόνες σε αντιπαραβολή με μια προμελετημένη σειρά με σκοπό να μεταφέρουν πληροφορίες, και/ή να παράξουν μια αισθητική ανταπόκριση στον παρατηρητή». Από άλλους θεωρούνται «εικονογραφήματα και ζωγραφιστή λογοτεχνία» (Μαρτινίδης, 1982).

Στο ΣΔΜΓΜ το ενδιαφέρον στρέφεται στην ανάγκη για τη διδακτική τους αξιοποίηση, με σκοπό να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές κόμικς, δηλαδή γραπτό λόγο συνδυαστικά με εικόνες και με τη βοήθεια των ΤΠΕ, με σκοπό να δημιουργήσουν πολυμεσικό εκπαιδευτικό υλικό. Έτσι, ο μαθητής/χρήστης στο περιβάλλον των «εικονοϊστοριών» έχει τη δυνατότητα να αξιοποιήσει ποικίλα σημειωτικά συστήματα μέσα από την ανάπτυξη στρατηγικών ανάγνωσης και κατανόησης και δεξιοτήτων νέων τύπου γραμματισμού και να παραγάγει πολυτροπικά κείμενα σε αυθεντικές συνθήκες.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, με αυτόν τον τρόπο συνδυάζεται η ανάγκη για ψηφιακό γραμματισμό με την καλλιέργεια νέων σημειωτικών τρόπων, η διαπλοκή των οποίων δημιουργεί πολυτροπικά κείμενα, δεδομένου ότι οι προσλαμβάνουσες των μαθητών είναι στην κοινωνική πραγματικότητα πολυτροπικές (βλ. «Γράφω» Α1 και Α2).



Εικ. 150: Η κεντρική οθόνη του «Επικοινωνώ» των Α1 και Α2.

Το περιβάλλον μέσα από τις Εικονοϊστορίες προβάλλει την πολυτροπικότητα η οποία θεωρείται πλέον «ουσιαστική και θεμελιώδης παράμετρος κάθε κειμένου», αφού, εκτός από τη γλώσσα, εξίσου σημαντική θεωρείται η συμβολή και των άλλων σημειωτικών συστημάτων, όπως των εικόνων, στην παραγωγή νοήματος και μάλιστα ισότιμα και όχι συμπληρωματικά σε σχέση με τη γλώσσα (Χοντολίδου, 1999). Συνάμα, βασίζονται στη θεωρία της διπλής κωδικοποίησης, γιατί δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να αποθηκεύουν και να αποκωδικοποιούν πληροφορίες με διπλό τρόπο, λεκτικά και οπτικά, στα δύο αντίστοιχα συστήματα μνήμης. Επομένως, η εικόνα είναι αποτελεσματικότερη στη μάθηση, όταν συνοδεύεται από κείμενο & αντίστροφα.

Οι εικονοϊστορίες μπορούν να αποτελέσουν ένα δυναμικό και πρωτότυπο εργαλείο μάθησης με την προϋπόθεση ότι στηρίζονται σε ένα άκρως λειτουργικό περιβάλλον και εύχρηστο, ικανό να προκαλεί τις αισθήσεις και να μετατρέπει το αφηρημένο σε συγκεκριμένο, απογειώνοντας τη φαντασία των μαθητών/χρηστών της ελληνικής γλώσσας. Πάνω σε αυτό στηρίχτηκε όλη η φιλοσοφία να αναπτυχθεί ένα περιβάλλον για τη συγγραφή κειμένων που να συνδυάζει το θεωρητικό πλαίσιο για το γραπτό λόγο, τη χρήση των εκπαιδευτικών εργαλείων web2.0 και τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας.

Παρακάτω παρουσιάζεται ο τρόπος με τον οποίο δομείται, το περιεχόμενό του, τα παιδαγωγικά του χαρακτηριστικά και οι εκπαιδευτικές δυνατότητες που δίνει ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

Η αρχική οθόνη δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή/ χρήστη να ξεκινήσει μια εικονοϊστορία ή να επιλέξει να συνεχίσει μία από τις προηγούμενες (βλ. εικόνα 151).

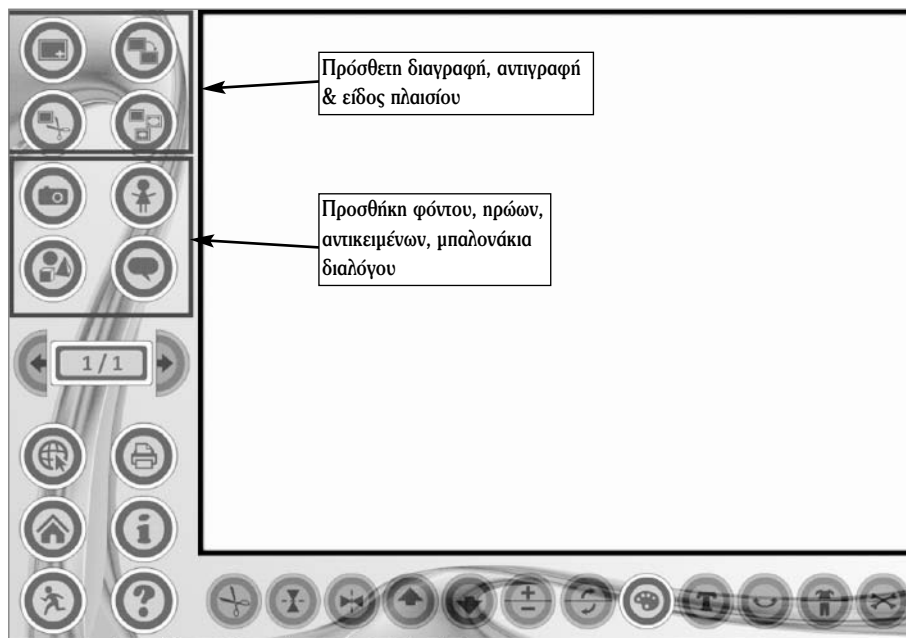


Εικ. 151: Η οθόνη εισαγωγής και συνέχειας μιας εικονοϊστορίας

### Τα εργαλεία και οι δυνατότητες

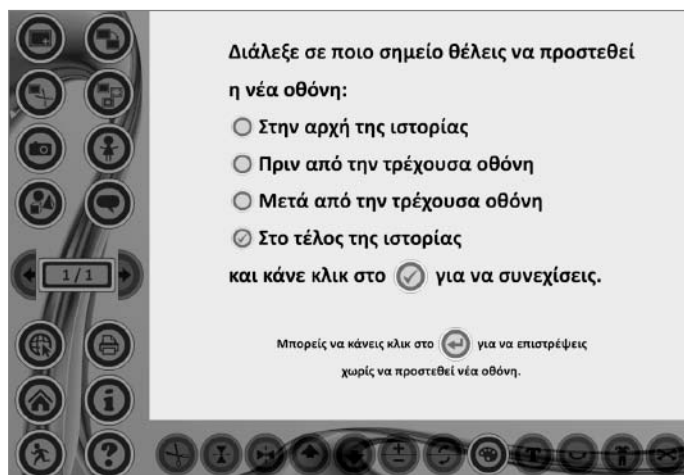
Το περιβάλλον προσφέρει ομάδες εργαλείων που βοηθούν και παροτρύνουν το μαθητή να δημιουργήσει μια εικονοϊστορία.

Μέσα από απλές διαδικασίες οι μαθητές/τριες μπορούν να χρησιμοποιήσουν εικόνες ως φόντο μέσα από μια ποικιλία χώρων και τόπων αλλά και χαρακτήρες μέσα από ένα επίσης μεγάλο σύνολο χαρακτήρων, να εισαγάγουν τα κείμενά τους σε μια πληθώρα από πλαίσια-”μπαλόνια” διαλόγου (speech balloons), να εξαγάγουν και να διαμοιράσουν σε μορφή εικόνας τη δική τους ιστορία. Έτσι, γίνονται δημιουργοί των δικών τους ψηφιακών κόμικς με θέματα από την καθημερινή σχολική πρακτική στο πλαίσιο του τυπικού, ημιτυπικού αλλά και άτυπου γραμματισμού και με πρώτη ύλη εικόνες, χαρακτήρες-ήρωες και κείμενα (βλ. εικ.152).



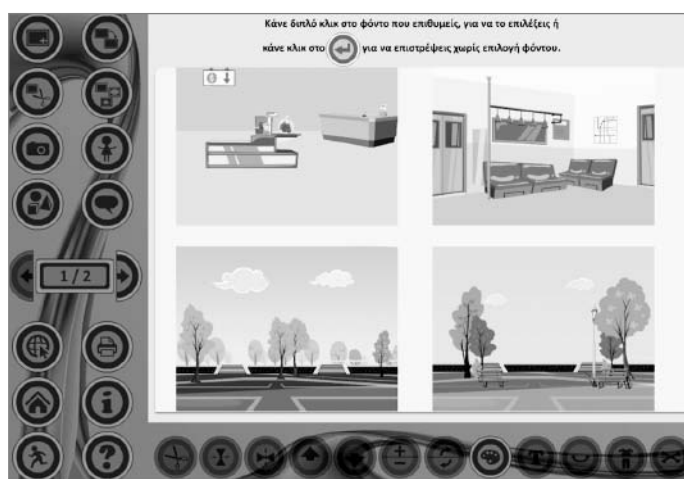
Εικ. 152: Οθόνη με τα εργαλεία και τις ενέργειες.

Εικόνες και κείμενο επωμίζονται το φορτίο της δημιουργίας μιας ιστορίας από κοινού και προάγουν κίνητρα ακόμα και για τους πιο απρόθυμους μαθητές/ χρήστες να ασχοληθούν (βλ. εικ. 153).

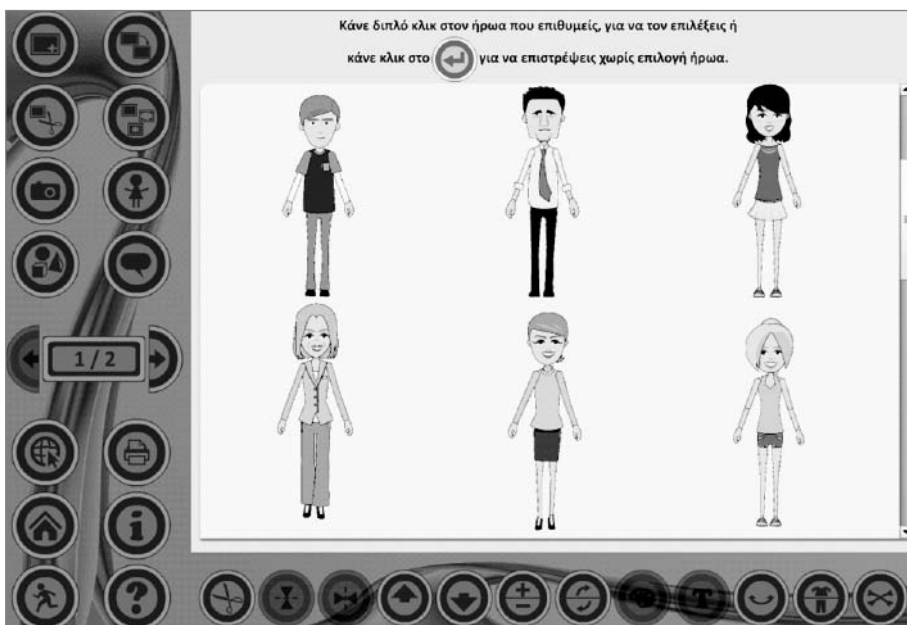


Εικ. 153: Οθόνη που ενισχύει την οικοδόμηση της ιστορίας

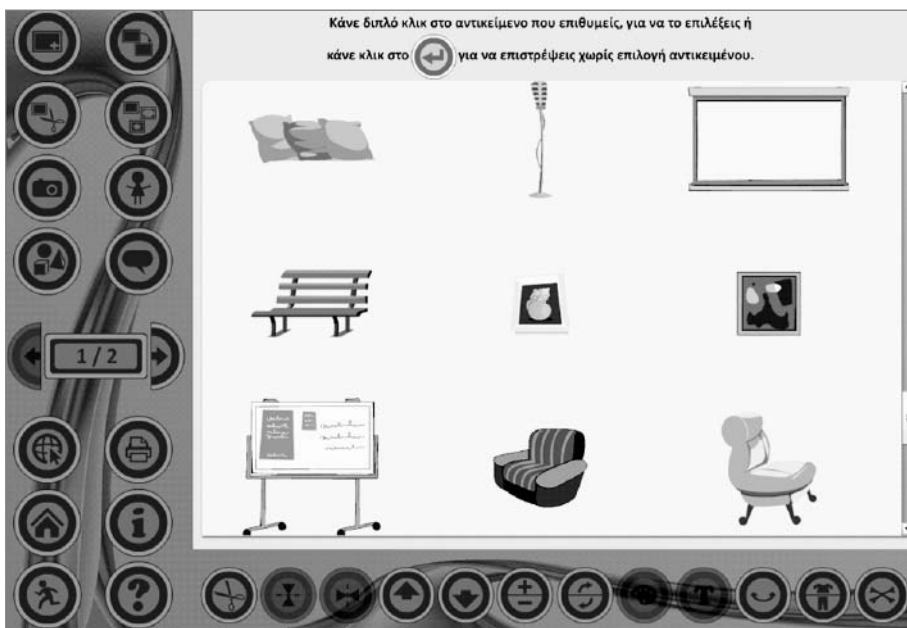
Οι εικονοϊστορίες σχεδιάστηκαν, για να βάλουν «ανθρώπινο πρόσωπο» σε ένα θέμα κι αυτό να έχει ως συνέπεια μια οικεία, συναισθηματική σύνδεση μεταξύ μαθητών και χαρακτήρων μιας ιστορίας. Ο μαθητής/ χρήστης έχει τη δυνατότητα να προσθέσει όσους ήρωες επιθυμεί, να τους αλλάξει θέση και στάση σώματος, μέγεθος ακόμα και ρούχα κι όλο αυτό να προάγει την οπτική τους ποιότητα και κατ' επέκταση τη μάθηση. Παράλληλα, έχει τη δυνατότητα να επιλέγει το δικό του φόντο δημιουργίας και οικοδόμησης της ιστορίας του μέσα από τις γραφικές τέχνες, γεγονός που διευκολύνει ακόμα και τους μαθητές που δεν έχουν κάποιο ταλέντο στη ζωγραφική (βλ. εικόνες 154-157).



Εικ. 154: Οθόνη επιλογής φόντου



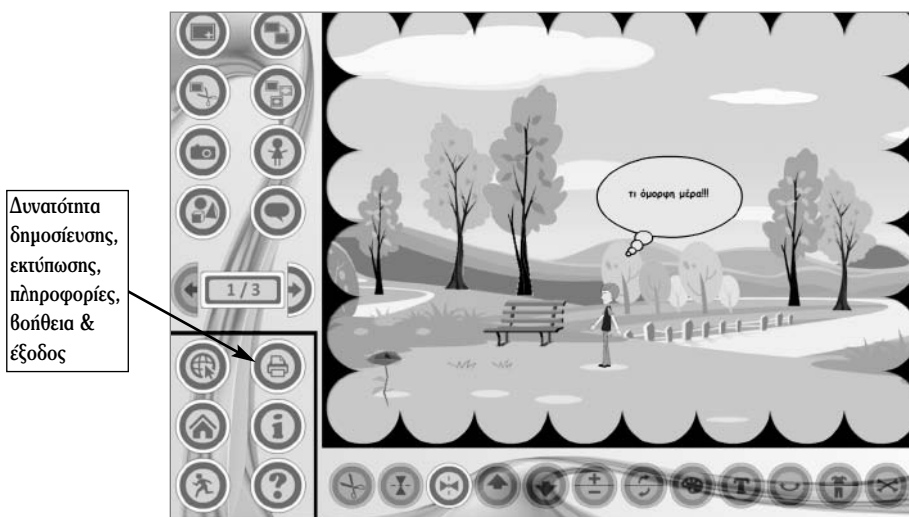
Εικ. 155: Οθόνη επιλογής χαρακτήρων



Εικ. 156: Οθόνη προσθήκης και επεξεργασίας αντικειμένων

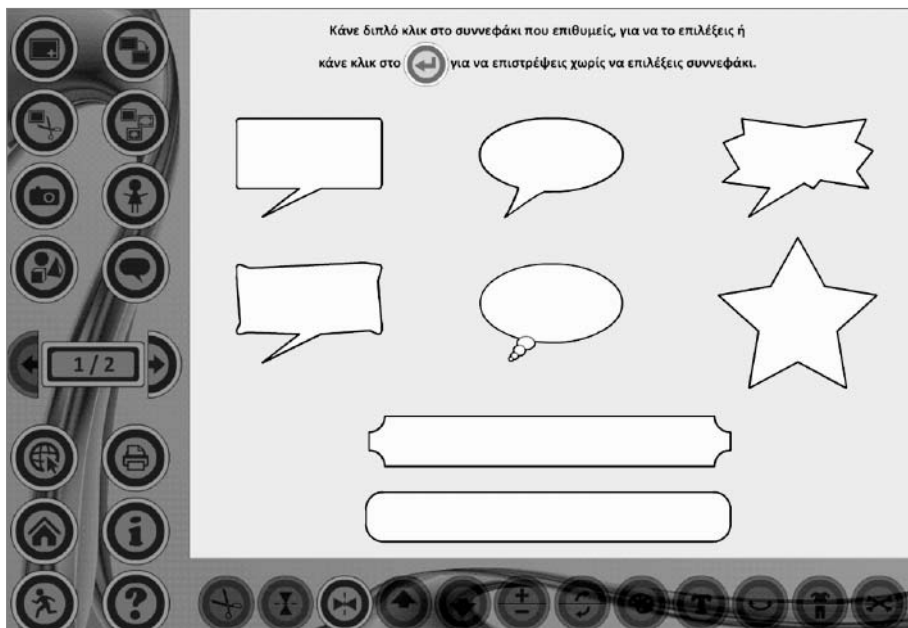


Εικ. 157: Οθόνη με δυνατόιτες επεξεργασίας χαρακτήρα

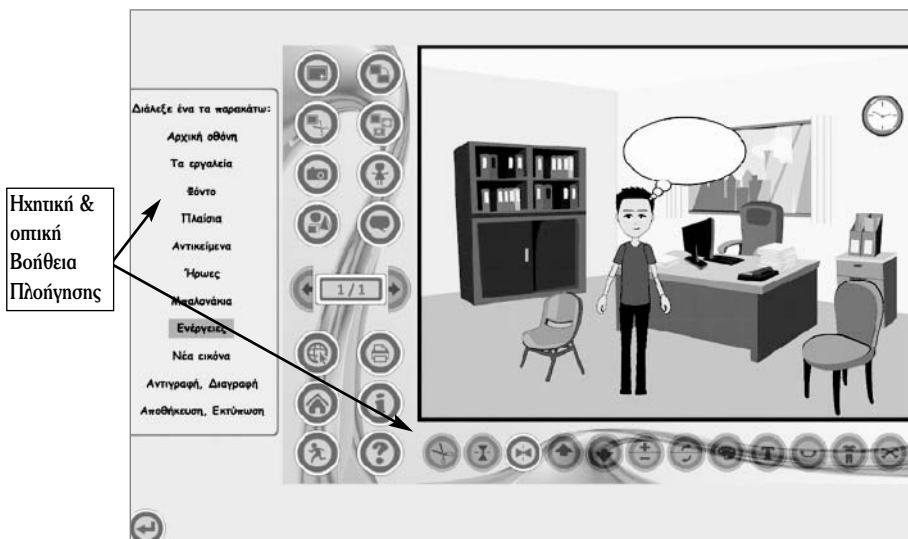


Εικ. 158: Οθόνη με δυνατόιτες και ενέργειες του περιβάλλοντος.





Εικ. 159: Οθόνη με μπαλονάκια διαλόγων.



Εικ.160: Οθόνη Βοήθειας στο περιβάλλον.

## Επικοινωνώ των επιπέδων B1-B2

Στα επίπεδα αυτά το Επικοινωνώ συνίσταται στα εξής:



Εικ.161: Η αρχική οθόνη από το Επικοινωνώ του B1-B2

- Αστεία
- Δράσεις
- Γιορτές
- Τηλεδιάσκεψη, Μηνύματα

Οι σύνδεσμοι αυτοί λειτουργούν, όπως και οι αντίστοιχοι στο A1-A2.

- **Δημοσιογράφος:** στο χώρο αυτό οι μαθητές/τριες μπορούν να αναρτούν:
  - αξιόλογες συνεντεύξεις που έχουν διαβάσει ή έχουν πάρει οι ίδιοι
  - άρθρα που αναφέρονται σε σημαντικά γεγονότα της επικαιρότητας, κοινωνικά, πολιτικά, αθλητικά, μουσικά, καλλιτεχνικά κ.ο.κ.
  - βιογραφίες προσώπων που θαυμάζουν για κάποιο λόγο.
- **Δημιουργώ-Η πένα μου**

Η «Πένα μου» δημιουργήθηκε στο πλαίσιο της δυναμικής αλληλεπίδρασης και της συνεργατικής δράσης των μαθητών (είτε πρόκειται για τους μαθητές/τριες μιας

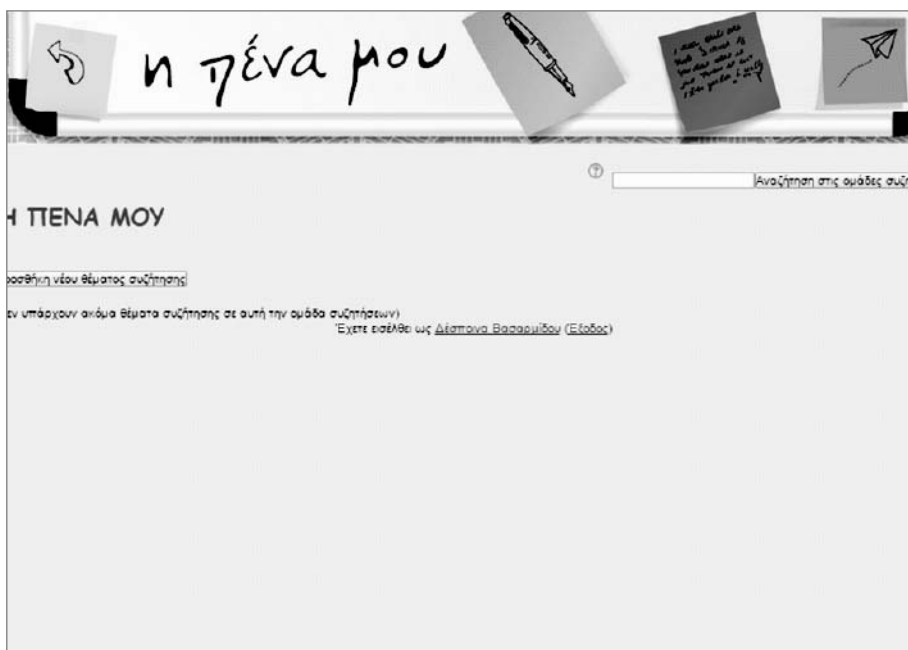
τάξης, ενός σχολείου, διαφορετικών σχολείων είτε και διαφορετικών πόλεων/χωρών). Στο χώρο αυτό δημιουργούν πολυτροπικά κείμενα, αξιοποιώντας και άλλα σημειωτικά συστήματα, πέραν του γλωσσικού, που τα αναρτούν και τα μοιράζονται με τους συμμαθητές τους, οι οποίοι με τη σειρά τους μπορούν να τα σχολιάσουν. Έτσι, καλλιεργούν και την επικοινωνιακή τους ικανότητα και τις γλωσσικές δεξιότητες της πρόσληψης και της παραγωγής λόγου, με άλλα λόγια, αντιλαμβάνονται άμεσα την επικοινωνιακή φύση του γραπτού λόγου.

Αν τα σχόλια των συμμαθητών/τριών για το κείμενο είναι συγκεκριμένα και αν ο μαθητής που δημιούργησε το κείμενο προχωρήσει σε αντίστοιχες βελτιώσεις/αναθεωρήσεις, τότε η «Πένα» προσφέρεται για ό,τι ονομάζουμε «συν-κατασκευή» νοήματος κατά την αλληλεπίδραση δημιουργού και αποδέκτη του κειμένου.

Παρακάτω παρουσιάζονται τα εργαλεία που αξιοποιήθηκαν στο περιβάλλον αυτό και οι δυνατότητες που δίνουν.

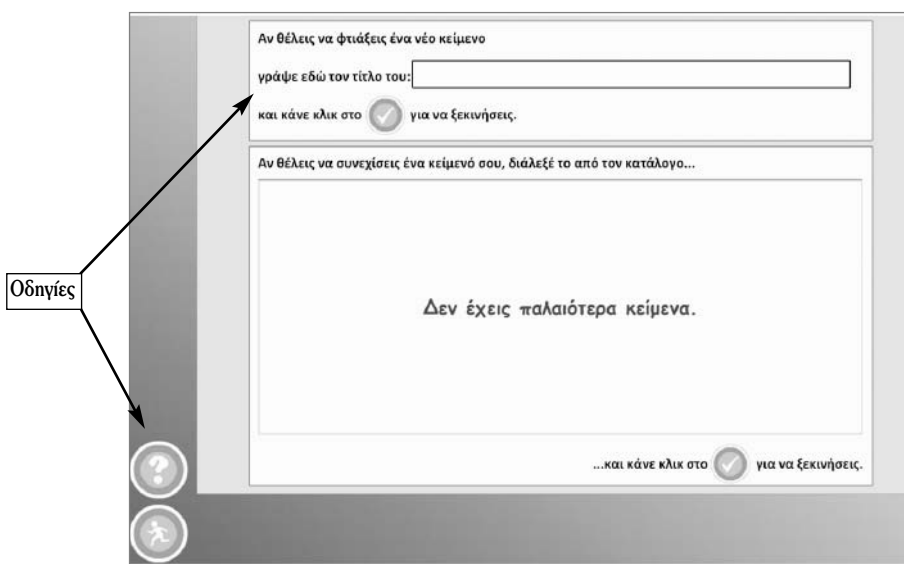
### Τα εργαλεία και οι δυνατότητες

Ο μαθητής δημιουργεί τα κείμενά του στο περιβάλλον στο οποίο μεταφέρεται κλικάροντας στο εικονίδιο «Δημιουργώ», τα αποθηκεύει στον υπολογιστή του και, αν θέλει να τα αναρτήσει στο Επικοινωνώ, κλικάρει στο εικονίδιο «η Πένα μου» (εικ.162).

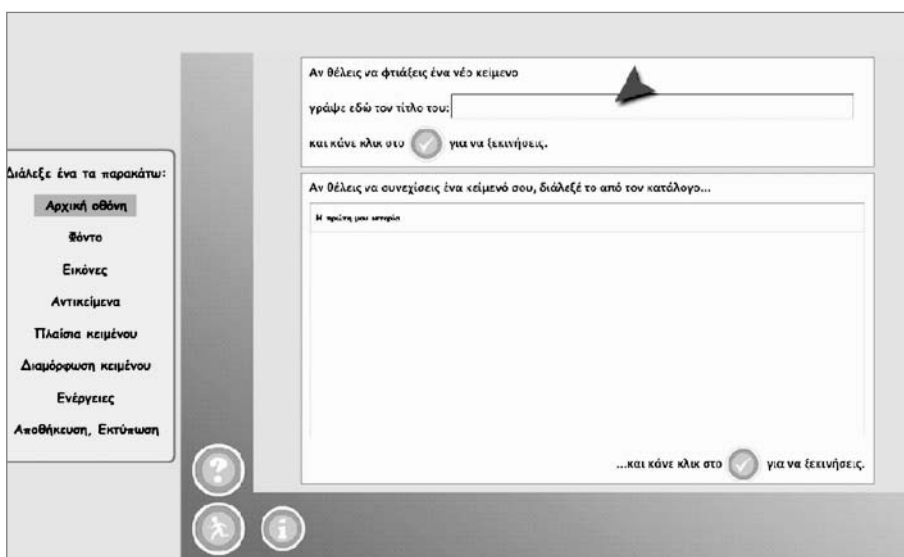


Εικ. 162: Η οθόνη ανάρτησης των κειμένων

Στην αρχική οθόνη του «Δημιουργώ» ο μαθητής μπορεί να επιλέξει να συνεχίσει ένα κείμενο παλαιότερο ή να δημιουργήσει ένα νέο (εικ.163). Από την ίδια οθόνη πατώντας το εικονίδιο με το ερωτηματικό μπορεί να μεταβεί στην επόμενη την οποία δίνονται αναλυτικές οδηγίες (εν είδει πλοήγησης) σχετικά με τα εργαλεία περιβάλλοντος και τις δυνατότητες που δίνουν (εικ. 164). Συγκεκριμένα:



Εικ. 163: Η αρχική οθόνη του «Δημιουργώ»

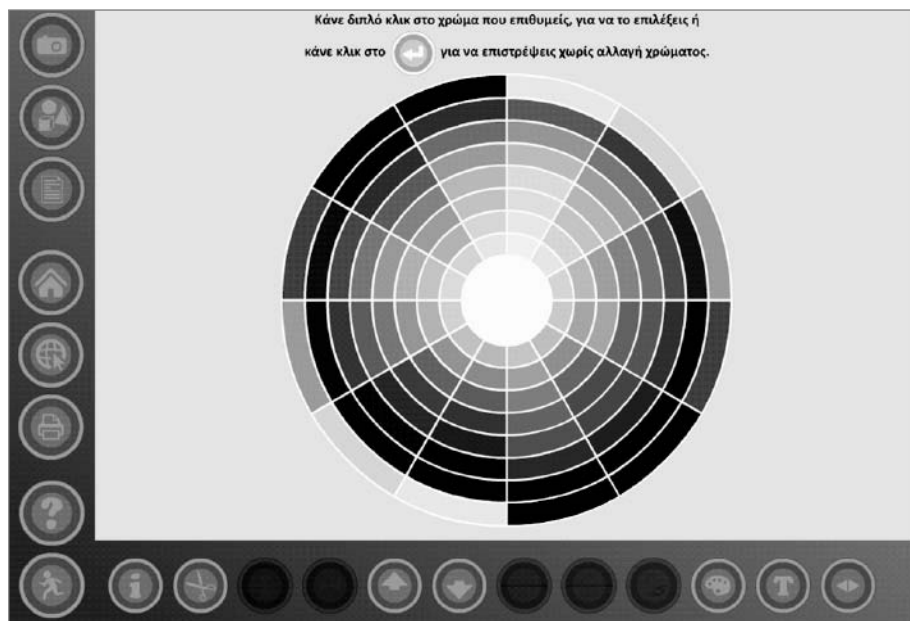


Εικ. 164: Η Οθόνη των οδηγιών



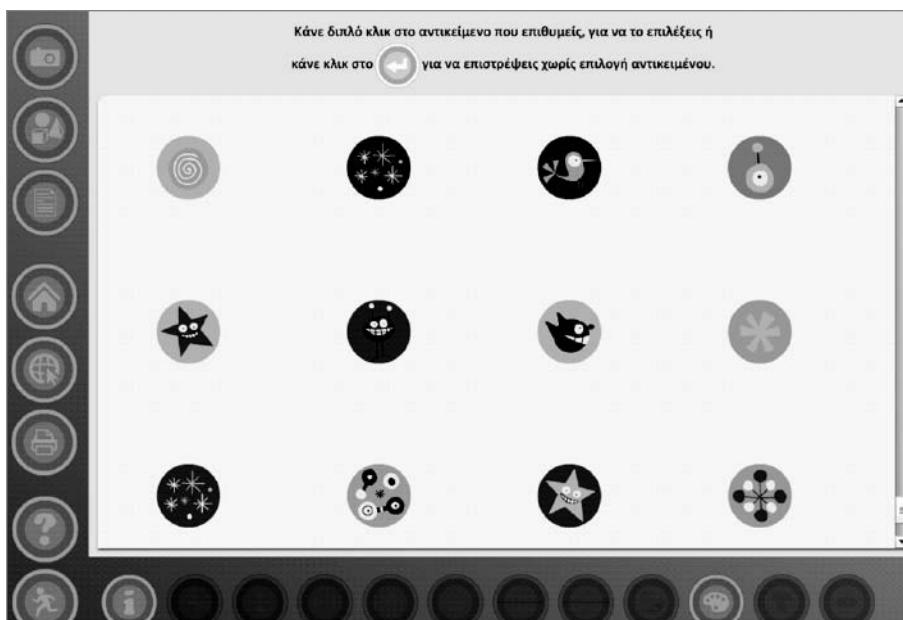
Εικ. 165: Εργαλεία του «Δημιουργώ»

✓ Από το εικονίδιο «Φόντο» μεταφέρεται στην παλέτα των χρωμάτων, για να επιλέξει χρώμα για το φόντο του κειμένου.



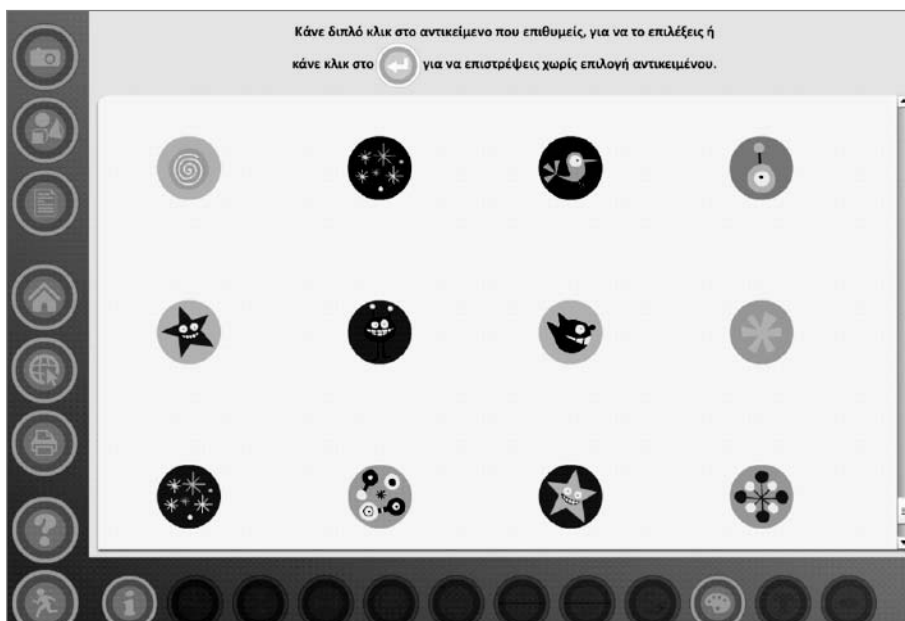
Εικ. 166: Η οθόνη με την παλέτα των χρωμάτων

- ✓ Από το εικονίδιο «Εικόνες» μπορεί να προσθέτει εικόνες στο κείμενο. Δίνονται δύο επιλογές:
  - α) να επιλέξει κάποια εικόνα από τον υπολογιστή του με κλικ στην αναζήτηση, να της δώσει όνομα και να την ανεβάσει. Η εικόνα αυτή θα εμφανίζεται πλέον στον κατάλογο των εικόνων του Περιβάλλοντος
  - β) να επιλέξει μία εικόνα από τον κατάλογο που υπάρχει στο Περιβάλλον και να την εισαγάγει με κλικ. Μπορεί να σύρει την εικόνα με το ποντίκι σε όποιο μέρος του κειμένου θέλει.
- ✓ Από το εικονίδιο «Αντικείμενα» μπορεί να επιλέξει αντικείμενα που υπάρχουν στο Περιβάλλον και να τα τοποθετήσει σε όποιο σημείο του κειμένου επιθυμεί.



Εικ.167: Η οθόνη με τα αντικείμενα

- ✓ Από το εικονίδιο «Πλαίσια κειμένου» του δίνονται τρεις επιλογές πλαισίων κειμένου: επικεφαλίδες, στίπες (μονόστιχο ή δίστιχο) και σημειώσεις. Διαλέγει επικεφαλίδα, όπου γράφει τον τίτλο του κειμένου, προσθέτει στίπες για το περιεχόμενο του κειμένου και κολλά σημειώσεις, δηλαδή αυτοκόλλητα χαρτάκια, στα οποία μπορεί να καταγράψει ό,τι θέλει και να τα τοποθετήσει στο σημείο του κειμένου επιθυμεί.

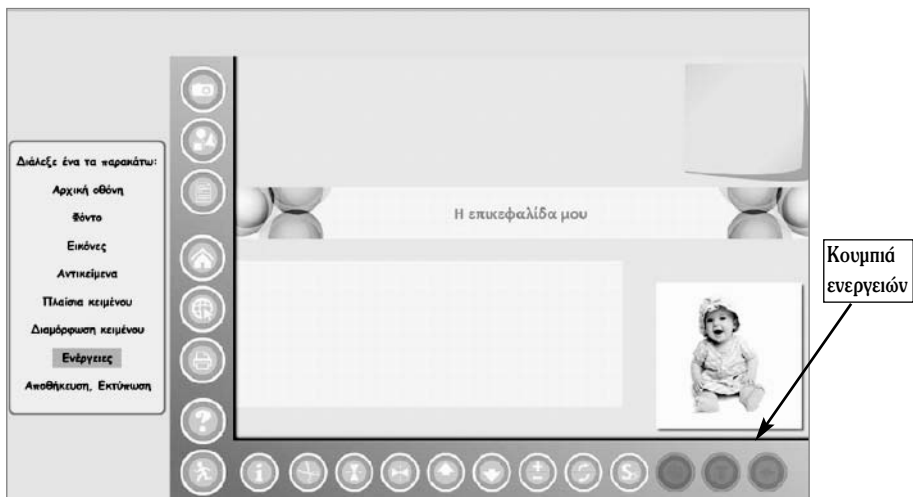


Εικ. 168: Οθόνη επιλογής των πλαισίων του κειμένου

- ✓ Από το εικονίδιο «Κείμενο» μπορεί να πληκτρολογήσει και να μορφοποιήσει το κείμενο
- ✓ Από τα εικονίδια «Αποθήκευση» και «Εκτύπωση» μπορεί να κάνει τις αντίστοιχες ενέργειες
- ✓ Από το εικονίδιο «Πληροφορίες» μπορεί να δει τον τίτλο του κειμένου και να τον αλλάξει, αν το επιθυμεί.

Τέλος, μια σειρά ενεργειών δίνουν τη δυνατότητα τελικής διαμόρφωσης των επιλεγμένων στοιχείων του πολυτροπικού κειμένου με τη βοήθεια των παρακάτω κουμπιών:

- ✓ Κουμπί «διαγραφή»: μπορεί να διαγράψει το στοιχείο
- ✓ Κουμπί «κάθεται/οριζόντια»: μπορεί να γυρίσει το στοιχείο καθέτως ή οριζοντίως
- ✓ Κουμπί «μπροστά/πίσω»: μπορεί να φέρει το επιλεγμένο στοιχείο πιο μπροστά ή πιο πίσω από κάποιο άλλο
- ✓ Κουμπί «μικρότερο/μεγαλύτερο»: μπορεί να αλλάξει το μέγεθος του επιλεγμένου στοιχείου
- ✓ Κουμπί «δεξιά/αριστερά» μπορεί να περιστρέψει το επιλεγμένο στοιχείο στην αντίστοιχη φορά
- ✓ Κουμπί «σκιά»: μπορεί να προσθέσει ή να αφαιρέσει τη σκιά του στοιχείου



Εικ. 169: Οθόνη στην οποία αποτυπώνονται τα κουμπιά των ενεργειών



Εικ.170: Οθόνη στην οποία αποτυπώνεται ένα πολυτροπικό κείμενο

### 3.2 Περιβάλλον Εκπαιδευτικού

Το Περιβάλλον του Εκπαιδευτικού είναι ένα ισχυρό εργαλείο επικοινωνίας και διαδραστικότητας του ηλεκτρονικού μαθησιακού περιβάλλοντος του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. Τα γενικά χαρακτηριστικά στα οποία βασίστηκε η ανάπτυξή του είναι το αποτέλεσμα διεπιστημονικής προσπάθειας και έχει σχεδιαστεί με σκοπό να εμπλουτίσει τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της μάθησης. Ακολουθώντας τις



τελευταίες παιδαγωγικές κατευθύνσεις, οι συνεργαζόμενες ομάδες ανέλαβαν την ανάπτυξη και ανάρτηση ψηφιακού υλικού υψηλής ποιότητας (περιεχόμενο πολυμέσων, σελίδες HTML εμπλουτισμένες με γραφικά, κλπ.), όπως επίσης και την προσαρμογή διάφορων συνεργατικών και επικοινωνιακών εργαλείων που παρέχει το Moodle, ως το σύστημα στο οποίο έχει υλοποιηθεί το ηλεκτρονικό μαθησιακό περιβάλλον του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. Οι δυνατότητες που παρέχονται στο Περιβάλλον Εκπαιδευτικού έχουν ως στόχο να υποστηρίξουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και να αναπαρίστανται μέσω ενός γραφικά εμπλουτισμένου συστήματος πλοήγησης, όπως αυτό φαίνεται στην εικόνα 171.



Εικ. 171: Εισαγωγική οθόνη Περιβάλλοντος Εκπαιδευτικού

### Συστατικά στοιχεία περιβάλλοντος εκπαιδευτικού

Πιο συγκεκριμένα, τα συστατικά στοιχεία που χρησιμοποιούνται στο Περιβάλλον Εκπαιδευτικού μπορούν να αναλυθούν ως εξής:

#### ➤ Το προφίλ μου

Η επιλογή της ενότητας «*Το προφίλ μου*» εμφανίζει στον εκπαιδευτικό αναλυτική παρουσίαση του δικού του προφίλ, το οποίο μπορεί να περιλαμβάνει ένα μεγάλο αριθμό χαρακτηριστικών, υποχρεωτικών και προαιρετικών, όπως: Όνομα, Επώνυμο, Διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (email), Πόλη/χωριό, Χώρα, Ζώνη ώρας, Προτεινόμενη γλώσσα (Ελληνικά ή Αγγλικά), Περιγραφή, Εικόνα χρήστη, Ενδιαφέροντα, Ιστοσελίδα, Skype ID, Ίδρυμα, Τμήμα, Τηλέφωνο, Κινητό τηλέφωνο, Διεύθυνση, Σχολείο, Ιδιότητα (ομογενής ή αποσπασμένος), Διδασκόμενα Αντικείμενα, Διδασκόμενα Επίπεδα, Χρόνια Υπηρεσίας, Γλώσσες.

Ο εκάστοτε εκπαιδευτικός μπορεί να συμπληρώσει ή να διορθώσει αυτά τα

χαρακτηριστικά, επιλέγοντας την «Επεξεργασία προφίλ». Με αυτό τον τρόπο, έχει τη δυνατότητα να εμπλουτίσει το προφίλ του με σημαντικές πληροφορίες.

### ➤ Προφίλ συνεργατών

Η ενότητα του προφίλ συνεργατών παρουσιάζει μια λίστα με όλους τους εγγεγραμμένους εκπαιδευτικούς στο ηλεκτρονικό μαθησιακό περιβάλλον του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. Η επιλογή ενός ονόματος από τη λίστα οδηγεί στην αναλυτική παρουσίαση του προφίλ αυτού του εκπαιδευτικού.

### ➤ Οι τάξεις μου

Επιλέγοντας την ενότητα «Οι τάξεις μου», ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα της αναλυτικής παρουσίασης των εγγεγραμμένων μαθητών της τάξης του.

### ➤ Επικοινωνώ

Η ενότητα του «Επικοινωνώ» κατευθύνει τον Εκπαιδευτικό σε μια οθόνη με τρεις διαθέσιμες επιλογές επικοινωνίας, την **Αποστολή Μηνυμάτων**, την **Τηλεδιάσκεψη** και την **Κοινότητα Καλών Πρακτικών**.

Η **Αποστολή Μηνυμάτων** παρέχει τη δυνατότητα 1-προς-1 (one-to-one) ασύγχρονης αποστολής μηνυμάτων μεταξύ των χρηστών του συστήματος, τόσο μεταξύ εκπαιδευτικού-εκπαιδευτικού όσο και μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητή. Αναλυτικότερα, ο συγκεκριμένος τρόπος επικοινωνίας δίνει τη δυνατότητα εκτός της δυνατότητας αποστολής μηνυμάτων, δυνατότητες οργάνωσης των επαφών επικοινωνίας για τον εκάστοτε εκπαιδευτικό, όπως αναζήτηση, προσθήκη, διαγραφή επαφών με τις οποίες επικοινωνεί και επιπλέον αναζήτηση ιστορικού των μηνυμάτων που έχει ανταλλάξει.

Ο συγκεκριμένος τρόπος επικοινωνίας δίνει τη δυνατότητα να εξαλειφθεί η οποιαδήποτε διαφορά ώρας των χωρών στις οποίες διαμένει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός. Επιπροσθέτως, κάνει εφικτή την αποστολή μηνυμάτων μέσα από το ίδιο το ηλεκτρονικό μαθησιακό περιβάλλον του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., χωρίς τη χρήση εξωτερικών μέσων, ενισχύοντας τη σημαντικότητά της και το εύρος των λειτουργιών της.



*Εικ. 172: Οθόνη αποστολής μηνυμάτων Περιβάλλοντος Εκπαιδευτικού*

Η ενσωμάτωση του plugin του moodle BigBlueButton έδωσε τη δυνατότητα **Τηλεδιάσκεψης** μέσα από το περιβάλλον του εκπαιδευτικού. Επομένως, όποιος εκπαιδευτικός έχει λογαριασμό στο ηλεκτρονικό μαθησιακό περιβάλλον του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., μπορεί πατώντας τον ενεργό σύνδεσμο «Τηλεδιάσκεψη» να ξεκινάει συνομιλία με κάποιον άλλο εκπαιδευτικό. Με αυτόν τον τρόπο επικοινωνίας δίνεται η δυνατότητα συμμετοχής (είτε με βίντεο, είτε μόνο με ήχο), εμφάνιση των διαφορειών της παρουσίας σε όλους τους συμμετέχοντες, συνομιλίες δημόσιες ή προσωπικές (chat), συνομιλία με web camera και η δυνατότητα εμφάνισης της επιφάνειας εργασίας του υπολογιστή του ομιλητή. Υπάρχουν τρεις διακριτοί ρόλοι στο ηλεκτρονικό μαθησιακό περιβάλλον του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., του συμμετέχοντα, του ομιλητή και του διαχειριστή.

- Ο συμμετέχων μπορεί απλώς να παρακολουθεί την παρουσίαση και να συζητά με άλλους συμμετέχοντες μέσω των εργαλείων συζήτησης.
- Ο ομιλητής έχει ό,τι και οι συμμετέχοντες και επιπλέον τη δυνατότητα φόρτωσης παρουσιάσεων και εμφάνισης της επιφάνειας εργασίας του.
- Ο διαχειριστής μπορεί να κάνει όλα τα προηγούμενα και να μετατρέπει τους συμμετέχοντες σε παρουσιαστές.
- Οι δυνατότητες του συμμετέχοντα είναι: «ανύψωση χεριού», δυνατότητα επικοινωνίας με τους άλλους συμμετέχοντες, μετακίνηση από διαφάνεια σε διαφάνεια, δημόσια και ιδιωτική συνομιλία, εμφάνιση των συμμετεχόντων στην οθόνη μέσω web camera.
- Ο ομιλητής μπορεί να «κόβει», τους συμμετέχοντες, να μοιράζεται ένα αρχείο pdf και να μοιράζεται την επιφάνεια εργασίας του.
- Ο διαχειριστής, ακόμα, μπορεί να μετατρέψει ένα συμμετέχοντα σε παρουσιαστή.



Εικ. 173: Οθόνη Τηλεδιάσκεψης Περιβάλλοντος Εκπαιδευτικού

Στην **Κοινότητα Καλών Πρακτικών** υλοποιείται ένα φόρουμ (forum) και είναι ο χώρος όπου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργούν συζητήσεις, να ανταλ-

λάσουν απόψεις, να ανεβάζουν αρχεία, να συμβουλεύουν/συμβουλεύονται σχετικά με τρέχοντα εκπαιδευτικά θέματα και εργασίες. Σκοπός της Κοινότητας Καλών Πρακτικών είναι να παρουσιάζει ποικίλα θέματα που σχετίζονται με καλές πρακτικές διδασκαλίας. Επιπλέον, βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να αλληλεπιδρούν σε ένα κοινό χώρο, να παρουσιάζουν την εξέλιξη των διδασκαλιών τους και να λαμβάνουν ανατροφοδότηση από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Με αυτό τον τρόπο, έχουν τη δυνατότητα πλήρους εποπτείας οποιασδήποτε τρέχουσας εξέλιξης υπάρχει, δυνατότητα να διαμοιραστούν τις δικές τους πρακτικές με άλλους εκπαιδευτικούς, ανεξάρτητα από τη διαφορά ώρας που μπορεί να έχουν οι χώρες τους.

#### ➤ Σημειωματάριο

Ο χώρος του σημειωματαρίου δίνει τη δυνατότητα στον εκάστοτε εκπαιδευτικό να διατηρεί το προσωπικό του σημειωματάριο. Αναλυτικότερα, με την επιλογή του ο εκπαιδευτικός από το μενού του Περιβάλλοντος Εκπαιδευτικού ανοίγει έναν επεξεργαστή κειμένου που του επιτρέπει να διαχειρίζεται τις προσωπικές του σημειώσεις καταγράφοντας και αποθηκεύοντάς τις στο συγκεκριμένο χώρο. Επίσης, έχει τη δυνατότητα να τις επεξεργάζεται, εφόσον επιθυμεί να πραγματοποιήσει κάποια αλλαγή. Επιπλέον, μπορεί να βλέπει τις διάφορες εκδόσεις των σημειώσεων του μέσω της επιλογής «*Ιστορικό*», η οποία εμφανίζει με τη μορφή αριθμημένης λίστας τις διάφορες εκδόσεις σημειώσεων που έχει κρατήσει/αποθηκεύσει ο εκπαιδευτικός μέχρι εκείνη τη στιγμή.

#### ➤ Κοινότητες Μάθησης

Επιλέγοντας ο εκπαιδευτικός το εικονίδιο των Κοινοτήτων Μάθησης από το μενού του Περιβάλλοντος Εκπαιδευτικού του δίνεται η δυνατότητα άμεσης μετάβασης σε έναν άλλο ζωτικό χώρο του περιβάλλοντος, όπου βρίσκονται οι αδελφοποιήσεις ανάμεσα στα διάφορα σχολεία των οποίων οι μαθητές και οι καθηγητές χρησιμοποιούν το περιβάλλον και το υλικό που έχει προκύψει από αυτές.

#### ➤ Βιβλιοθήκη

Επιλέγοντας το εικονίδιο της «Βιβλιοθήκης» από το μενού του Περιβάλλοντος Εκπαιδευτικού, ο εκπαιδευτικός μεταβαίνει στο χώρο όπου έχει διαθέσιμη μια λίστα εξωτερικών συνδέσμων διαφόρων χρήσιμων πηγών.

#### ➤ Παιχνίδια

Επιλέγοντας το εικονίδιο «Παιχνίδια» από το μενού του Περιβάλλοντος Εκπαιδευτικού, ο εκπαιδευτικός μεταβαίνει στο χώρο όπου έχει διαθέσιμη μια λίστα εξωτερικών συνδέσμων διαφόρων παιχνιδιών εκπαιδευτικού χαρακτήρα, τα οποία μπορεί να χρησιμοποιήσει κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας. Πρόκειται για τα παιχνίδια που υπάρχουν και στο περιβάλλον των τεσσάρων επιπέδων του μαθησιακού περιβάλλοντος.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

### Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ Β2

Ασπασία Χατζηδάκη, Παρασκευή Θώμου, Γεωργία Στύλου,  
Γιάννης Σπανιδάκης, Δέσποινα Βασαρμίδου

#### 4.1 Στοχοθεσία του επιπέδου

Μετά την παρουσίαση της δομής και της οργάνωσης του επιπέδου Β2 στο περιβάλλον, στο κεφάλαιο αυτό εστιάζουμε σε ορισμένες όψεις της διδασκαλίας της γλώσσας, όπως αυτή πραγματώνεται στο επίπεδο αυτό.

Το εκπαιδευτικό υλικό του επιπέδου αυτού απευθύνεται σε μαθητές εφηβικής ηλικίας (13-18 ετών), που στοχεύουν στην κατάκτηση του επιπέδου ελληνομάθειας του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς<sup>1</sup>. Επιπλέον, στηρίζεται στη θεωρητική πρόταση που έχουν καταθέσει οι ερευνητές που συνεργάστηκαν στο πλαίσιο του Προγράμματος «Παιδεία Ομογενών» και πήρε τη μορφή των εγκεκριμένων με ΦΕΚ Προγραμμάτων Σπουδών για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης και ως ξένης γλώσσας (Δαμανάκης, 2004, ΦΕΚ/807 4 Ιουλίου 2006, βλ. και [edamme.edc.uoc.gr/meletes](http://edamme.edc.uoc.gr/meletes)).

Συνοπτικά, ως αναφερθεί ότι στο επίπεδο αυτό, σύμφωνα με τη στοχοθεσία του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. (που συνδέεται και με επίπεδα παραχθέντος εκπαιδευτικού υλικού), στοχεύουμε στη δημιουργία του αυτόνομου χρήστη της γλώσσας και στην «*Καλλιέργεια της ικανότητας για αυτόνομη παραγωγή γραπτού λόγου και της επικοινωνιακής επάρκειας σε επίσημες/ τυπικές καταστάσεις*» (Δαμανάκης, 2004:83). Συγκεκριμένα, οι γλωσσικοί στόχοι του επιπέδου αυτού ανά δεξιότητα είναι οι εξής:

Ως προς την *κατανόηση προφορικού λόγου*, οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται το πλήρες νόημα και αρκετές λεπτομέρειες από κείμενα ποικίλων ειδών τα οποία ακούν, είτε αυτά αφορούν συζητήσεις ανάμεσα σε ομιλήτες διαφόρων ηλικιών είτε εκπομπές των Μ.Μ.Ε. (λ.χ. δελτίο ειδήσεων, δελτίο καιρού, κ.α.)

Όσον αφορά την *κατανόηση γραπτού λόγου*, θα πρέπει να είναι σε θέση να κατανοούν στο μεγαλύτερο μέρος τους το περιεχόμενο, τον τόνο και το σκοπό αυθεντικών κειμένων με ποικίλες λειτουργίες (π.χ. ρεπορτάζ εφημερίδων, διαφη-

---

<sup>1</sup> Για το τι περιέχεται στο επίπεδο αυτό βλ. Αντωνοπούλου, Βογιατζίδου & Τσαγγαλίδης (2013).

μιστικά και πληροφοριακά κείμενα, εκλαϊκευμένα επιστημονικά άρθρα, δρομολόγια μεταφορικών μέσων, κριτικές έργων, κλπ).

Ως προς την **παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου**, θα πρέπει να είναι σε θέση:

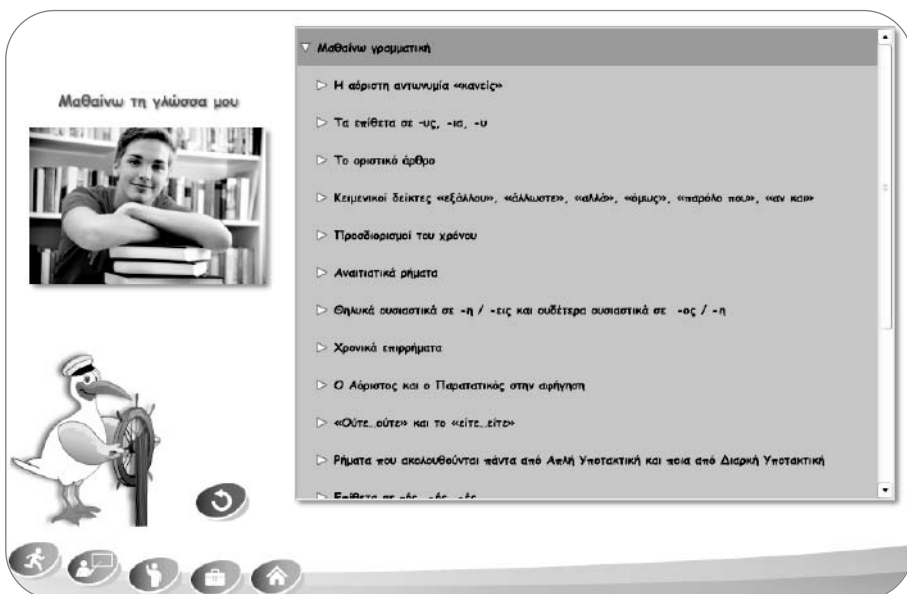
- (α) να εκφράζονται γραπτός και προφορικός για ένα ευρύ φάσμα ζητημάτων με τρόπο κατάλληλο για το επίπεδο ύφους και την κατάσταση επικοινωνίας, με τον απαιτούμενο βαθμό συνθετότητας και λεξιλογικού πλούτου,
- (β) να αναζητούν και να ανα-συνθέτουν πληροφορίες από ποικίλες πηγές και
- (γ) να χρησιμοποιούν το διάλογο και την επιχειρηματολογία, προκειμένου να καταλήξουν σε συμπεράσματα.

#### 4.2 Περιεχόμενο του Επιπέδου B2

Όπως αναφέρεται και σε προηγούμενο κεφάλαιο, ανοίγοντας το περιβάλλον «Γλώσσα» του B2, εμφανίζονται μια σειρά από κινούμενα εικονίδια που αντιπροσωπεύουν τα εξής στοιχεία: «*Ενότητες*», «*Στόχοι*», «*Μαθαίνω τη γλώσσα μου*», «*Κατανόω*», «*Γράφω*». Εάν ο χρήστης επιλέξει το εικονίδιο «*Ενότητες*», στη συνέχεια μπορεί να επιλέξει όποια ενότητα επιθυμεί και να μεταβεί στο εσωτερικό της. Εάν επιλέξει το εικονίδιο «*Στόχοι επιπέδου*», θα δει αυτομάτως όλους τους Στόχους του επιπέδου συγκεντρωμένους και ταξινομημένους σύμφωνα με την εξής κατηγοριοποίηση: «*Μαθαίνω Γραμματική*», «*Μαθαίνω Λεξιλόγιο*», «*Μαθαίνω να εκφράζομαι*», που αποτελούν και τα τρία συστατικά στοιχεία πίσω από το μενού «*Μαθαίνω τη Γλώσσα μου*». Την ίδια λειτουργία εξυπηρετεί και η επιλογή του μενού «*Μαθαίνω τη Γλώσσα μου*», όπου βρίσκει κανείς τα γλωσσικά φαινόμενα ταξινομημένα ανά κατηγορία. Ο χρήστης μπορεί να μεταβεί στην *Παρουσίαση* (διδασκαλία) και στις *Δραστηριότητες* που συνδέονται με το φαινόμενο είτε επιλέγοντας τον αντίστοιχο στόχο είτε το σχετικό φαινόμενο σε μία από τις παραπάνω κατηγορίες του μενού «*Μαθαίνω τη Γλώσσα μου*» (βλ. εικ. 1).

Η παραγωγή υλικού για τη διαμόρφωση του περιβάλλοντος ηλεκτρονικής μάθησης στο επίπεδο γλωσσομάθειας B2 στο «*Μαθαίνω τη Γλώσσα μου*» (δώδεκα ενότητες) στηρίχτηκε στην αξιοποίηση του έντυπου εκπαιδευτικού υλικού που είχε παραχθεί για το επίπεδο αυτό στο πλαίσιο του Έργου ΕΠΕΑΕΚ «*Παιδεία Ομογενών*» (1997-2008) και συγκεκριμένα της σειράς «*Βήματα Μπροστά*». Από τα τρία βιβλία της σειράς, η Ομάδα Παραγωγής Περιεχομένου<sup>2</sup> έκρινε σκόπιμο να χρησιμοποιήσει τα δύο πρώτα και μάλιστα όχι στην πλήρη τους μορφή (σε μεταγενέστερη φάση επέκτασης και εμπλουτισμού του περιεχομένου του ΠΗΜ μπορεί κανείς να προσθέ-

<sup>2</sup> Η ΟΠΠ αποτελείται από κάποιες από τις συγγραφείς των εγχειριδίων (Π. Θώμου, Γ. Στύλου, Γ.Μαυρομανωλάκη), πέραν της Επικεφαλής Α. Χατζηδάκη, και προέκυψε μετά από σχετική προκήρυξη στο πλαίσιο του Έργου.



Εικ. 1: Οθόνη με στόχους από το «Μαθαίνω Γραμματική»

σει περισσότερα φαινόμενα προς διδασκαλία). Επιπλέον, προχώρησε σε νέα επεξεργασία του έντυπου υλικού. Ορισμένες ενότητες που εμφανίζονται αυτόνομα στα βιβλία συμπίεθηκαν με άλλες στο περιβάλλον, φαινόμενα που διδάσκονται σε μια ενότητα x στο βιβλίο αποτελούν πλέον μέρος του διδακτικού υλικού μίας άλλης ενότητας στο περιβάλλον. Ωστόσο, διατηρήθηκαν ενότητες που είχαν εισαγωγικό χαρακτήρα (γνωριμία με τους «ήρωες» των βιβλίων που εξακολουθούν να αποτελούν μέρος του «σεναρίου» στο ΠΗΜ).

### 4.3 Η διδασκαλία της γλώσσας στο επίπεδο Β2

#### 4.3.1 «Διαβάζω κείμενα». Η διδακτική αξιοποίηση του κειμένου

Σε κάθε ενότητα υπάρχουν τουλάχιστον τρία κείμενα, καταμελημένα σε διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας. Πρόκειται για κείμενα τόσο αυθεντικά όσο και κατασκευασμένα, σύμφωνα με τη γνωστή ταξινόμηση. Συγκεκριμένα, τα αυθεντικά είναι κείμενα που έχουν παραχθεί σε αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας (Fterniati, 2010), αλλά έχουν υποστεί σε μικρό βαθμό εξομαλύνσεις, για να ανταποκρίνονται στο γλωσσικό επίπεδο των μαθητών. Τα κατασκευασμένα είναι κείμενα που έχουν συγγραφεί από την Ομάδα Παραγωγής του γλωσσικού υλικού, ώστε να εξυπηρετούν τους γλωσσικούς στόχους της ενότητας, στην οποία εντάσσονται. Τόσο τα κατασκευασμένα όσο

και τα αυθεντικά κείμενα αξιοποιούνται και συνδέονται άμεσα με στόχους του «*Μαθαίνω τη γλώσσα μου*» (λεξιλόγιο, γραμματική, λεκτικές πράξεις).

Όσον αφορά τα είδη κειμένων (text types) που περιέχονται στο υλικό, αυτά ομαδοποιούνται και στις τέσσερις κατηγορίες κειμένων (discourse types):

- *λογοτεχνικά* (literary): αποσπάσματα από μυθιστορήματα με αφηγήσεις και σύντομες περιγραφές, ιστορίες
- *πληροφοριακά* (informative): άρθρα από εφημερίδες, περιοδικά, χάρτες, υπόθεση ταινίας (περιγραφή), περιγραφή προσώπων
- *εκφραστικά* (expressive): αυτοπαρουσιάσεις, συνεντεύξεις
- *κείμενα πειθούς* (persuasive): αγγελίες, εκφράζω τη γνώμη μου, οδηγίες, συμβουλές
- *κατευθυντικά*: συνταγή μαγειρικής

Όλα τα προτεινόμενα κείμενα μπορούν να γίνουν αντικείμενο διδασκαλίας ως προς το νόημά τους (μέσα από *δραστηριότητες αναγνωστικής κατανόησης*), ενώ πολλά από αυτά συνδέονται με τη διδασκαλία συγκεκριμένων γλωσσικών φαινομένων.

Η ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων φαίνεται να παίζει ένα σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη και των αναγνωστικών δεξιοτήτων στη δεύτερη γλώσσα (Grabe 1991: 390-1). Γι' αυτό το λόγο τα κείμενα του υλικού είναι μια ευκαιρία για την επεξεργασία και του λεξιλογίου του κειμένου προς όφελος της κατανόησης και της λεξιλογικής ενίσχυσης του μαθητή.

Ο έλεγχος της κατανόησης του κειμένου δομείται με (α) δραστηριότητες εμπέδωσης κειμενικού λεξιλογίου, (β) δραστηριότητες κατανόησης των νοημάτων του κειμένου και (γ) δραστηριότητες επέκτασης (βλ. Θώμου, 2013). Για τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων κατανόησης αξιοποιήθηκαν οι έξι (6) τύποι κατανόησης (Day & Park, 2005).

Οι *δραστηριότητες αναγνωστικής κατανόησης* είναι κλειστού και ανοικτού τύπου. Η εμπέδωση κειμενικού λεξιλογίου και η κατανόηση των νοημάτων του κειμένου συνήθως υλοποιείται με κλειστού τύπου δραστηριότητες (συμπλήρωση κενών, επιλογή Σωστού ή Λάθους, διπλής επιλογής), ενώ οι δραστηριότητες επέκτασης υλοποιούνται είτε με κλειστού τύπου δραστηριότητες είτε με ανοικτού (παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου).

#### 4.3.2 «*Μαθαίνω Γραμματική*». Η διδασκαλία της *Μορφοσύνταξης*

Η Γραμματική (θέματα μορφολογίας και σύνταξης) στο επίπεδο αυτό διδάσκεται με τρόπο συστηματικό και χρήση μεταγλώσσας. Όπως έχει επισημανθεί και για τα έντυπα υλικά στα οποία βασίστηκε η παραγωγή υλικού για το Διαδικτυακό Μαθησιακό Περιβάλλον («*Βήματα Μπροστά*» 1,2,3), οι μαθητές στους οποίους



απευθυνόμαστε -χρήστες της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας- έχουν την ικανότητα να επικοινωνούν σε κάποιο βαθμό στα ελληνικά, μολονότι απαιτείται η οργάνωση και συστηματοποίηση των γνώσεων που διαθέτουν αναφορικά με τη δομή της ελληνικής γλώσσας (Κατσιμαλή, 1999, 2001α). Η Ομάδα Παραγωγής Περιεχομένου προέβη σε επιλογή ορισμένων γραμματικών φαινομένων, των οποίων η διδασκαλία/εκμάθηση ανήκει στο επίπεδο Β2 και άλλων, τα οποία θεώρησε σκόπιμο να επαναληφθούν ως διδακτικοί στόχοι, λόγω της δυσκολίας που παρουσιάζουν στην κατάκτησή τους. Παραδείγματα στόχων που αφορούν τη Μορφοσύνταξη είναι τα εξής:

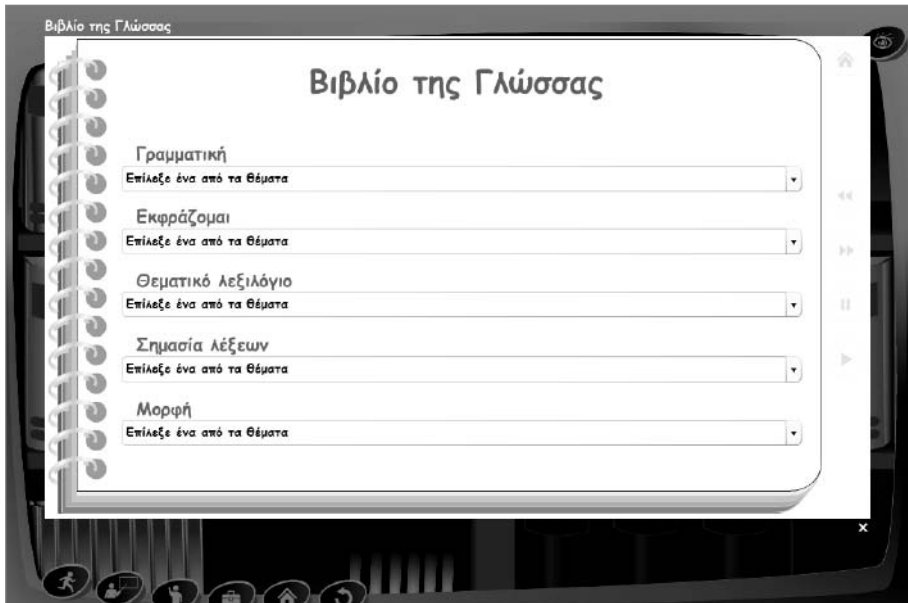
- Να μάθω ή να θυμηθώ πώς σχηματίζονται ο Αόριστος, ο Παρατατικός και η Υποτακτική της Μέσης φωνής
- Να μάθω ή να θυμηθώ πώς να σχηματίζω και να κλίνω θηλυκά ουσιαστικά σε *-n/-εις* και ουδέτερα ουσιαστικά σε *-ος/-n*.
- Να μάθω ποια ρήματα ακολουθούνται από ρηματικά συμπληρώματα με Υποτακτική (λ.χ. *προτείνω να ..., κατορθώνω να..., προλαβαίνω να...*)
- Να μάθω να χρησιμοποιώ σωστά τα «εξάλλου»/ «άλλωστε», «αλλά»/ «όμως» και «παρόλο που»/ «αν και».

Η επιλογή των στόχων κινείται μέσα στο πλαίσιο που ορίζει το ΚΕΠΑ (ΚΕΓ, 2005), στα Προγράμματα Σπουδών για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά (Δαμανάκης, 2004) και στο νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα για την πιστοποίηση της ελληνομάθειας (Αντωνοπούλου, Βογιατζίδου & Τσαγγαλίδης 2013), χωρίς να τους εξαντλεί (το περιβάλλον είναι ανοικτό και μελλοντικά μπορούν να προστεθούν και άλλα φαινόμενα προς διδασκαλία).

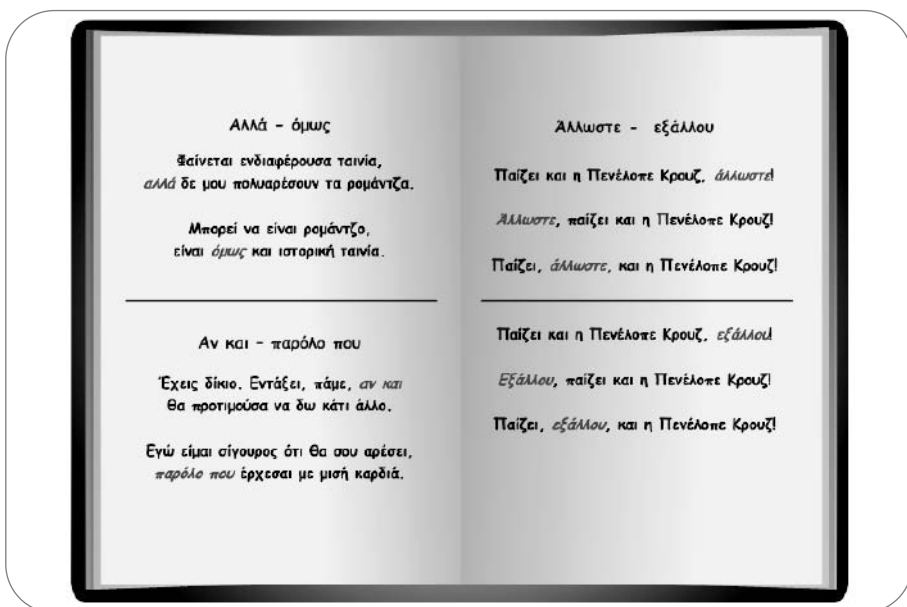
Όσον αφορά τη μεθοδολογική προσέγγιση, αυτή υπαγορεύτηκε τόσο από το επίπεδο γλωσσομάθειας και την ηλικία των μαθητών -που όχι απλώς επιτρέπουν αλλά στρέφουν προς την κατεύθυνση της αξιοποίησης της μεταγλώσσας και της μεταγνώσης- όσο και από τις ιδιαιτερότητες του μέσου. Συγκεκριμένα, σε ό,τι αφορά τη διδασκαλία της Γραμματικής -αλλά και των άλλων φαινομένων- υιοθετήθηκε μία διδακτική προσέγγιση που αποσαφηνίζει ρητά στο μαθητή τι είναι αυτό που διδάσκεται/μαθαίνει. Η αρχή αυτή εκφράστηκε στη διδασκαλία των μορφο-συντακτικών φαινομένων με τη μορφή σεναρίων «*γνωστικής μαθητείας*»: κάποιος από τους ήρωες αντιμετωπίζει μια αρχική προβληματική κατάσταση κατά τη χρήση της ελληνικής γλώσσας σε μια συγκεκριμένη περίπτωση επικοινωνίας. Στην προσπάθειά του να την αντιμετωπίσει ζητά τη βοήθεια του επαίοντα (στην περίπτωσή μας του Φωστήρα). Κατά την αλληλεπίδρασή τους ο ήρωας εξωτερικεύει τους προβληματισμούς του, οδηγείται από τον επαίοντα σε νέα γνωστικά αδιέξοδα και, με την υποστήριξή του, την ανατροφοδότηση που του παρέχει, πλήθος παραδειγμάτων ενταγμένων σε ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις και τον αναστοχασμό, στον οποίο τον οδηγεί, επιλύει την αρχική προβληματική κατάσταση και τελικά φτάνει στην αυτονομία κατά τη χρήση του γραμματικού φαινομένου μέσα από τις *Δραστηριότητες*.

Η διδασκαλία, ωστόσο, εστιάζεται και στη χρήση του γλωσσικού συστήματος μέσα σ' ένα κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο αναφοράς και περιστάσεων, από τη στιγμή που οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν τις νεοαποκτηθείσες γνώσεις τους επικοινωνώντας με αυθεντικά ακροατήρια (στο περιβάλλον των Κοινοτήτων Μάθησης και στο «Επικοινωνώ», όπου οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται να επικοινωνούν με άλλους μαθητές που μαθαίνουν την ελληνική ή με φυσικούς ομιλητές της γλώσσας μέσα από μια διπλής κατεύθυνσης επικοινωνία με σύγχρονο και ασύγχρονο τρόπο). Υποστηρίζεται, λοιπόν, ότι η συνολική προσέγγιση στη διδασκαλία της γλώσσας στο περιβάλλον συνδυάζει την «εστίαση στον τύπο και στο νόημα» (“form-and-meaning focused instruction”), με την έννοια ότι η διδασκαλία των γλωσσικών δομών πραγματοποιείται σε ένα επικοινωνιακό περιβάλλον, στο οποίο δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές αφενός να εστιάζουν στην πρόσληψη τύπων και αφετέρου να αποκωδικοποιούν ή να παράγουν και να μεταβιβάζουν νοήματα (Fotos & Ellis, 1991, Hinkel & Fotos, 2002).

Για ευκολότερη χρήση των γραμματικο-συντακτικών φαινομένων από τους μαθητές, όποτε χρειαστεί να τα θυμηθούν ή να τα αξιοποιήσουν για τις συγγραφικές ή αναγνωστικές δραστηριότητες, οι βασικοί κανόνες και η αντίστοιχη θεωρία συγκεντρώθηκαν στο *Βιβλίο της Γλώσσας*, το οποίο ο μαθητής μπορεί να χρησιμοποιήσει και ως ανεξάρτητο *γνωσιακό εργαλείο* ή πληροφοριακό υλικό (βλ. εικ. 2) ή να το συμβουλευτεί αμέσως μετά την Παρουσίαση (βλ. εικ. 3).



Εικ. 2: Οθόνη από το Βιβλίο της Γλώσσας



Εικ. 3: Οθόνη από το Βιβλίο της Γλώσσας

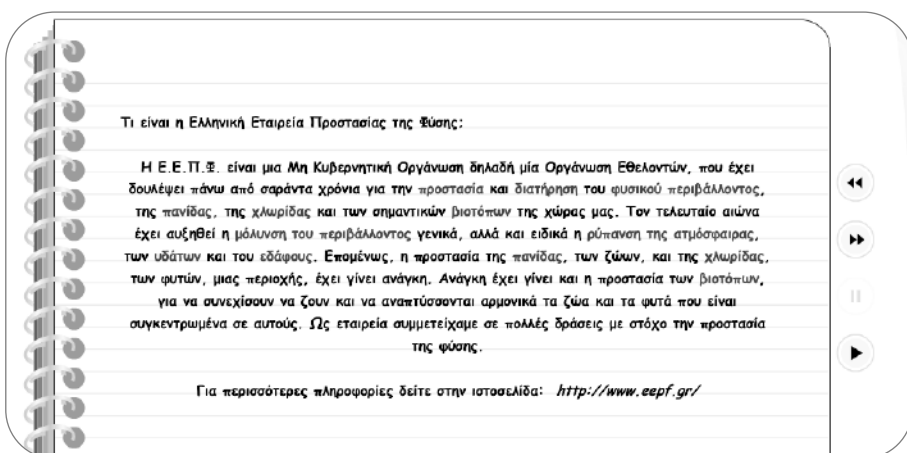
#### 4.3.3 «Μαθαίνω Λεξιλόγιο». Η διδασκαλία του Λεξιλογίου

Όπως και στην περίπτωση της Γραμματικής, στο έντυπο υλικό που αποτέλεσε τη βάση για την παραγωγή υλικού για το Διαδικτυακό Μαθησιακό Περιβάλλον είχε ακολουθηθεί η *συνειδητή και οργανωμένη προσέγγιση* (explicit and intentional) για τη διδασκαλία του λεξιλογίου (Sökmen, 1997, Κατσιμαλή 2001b, Θώμου, Χατζηδάκη & Στύλου, 2009), με τη λογική ότι επρόκειτο για διδασκαλία σε εφήβους, που ήταν σε θέση να εσιτάσουν συνειδητά στη μάθηση και να αξιοποιήσουν μεταγνωστικές στρατηγικές. Σε κάθε ενότητα των βιβλίων υπήρχε *συγκεκριμένο λεξιλόγιο* το οποίο είχε επιλεγεί προς διδασκαλία (πέρα από τις όποιες «άγνωστες λέξεις» μπορεί να συναντούσε ο τυχαίος μαθητής σε μια τυχαία τάξη), και η διδασκαλία του οργανωνόταν με συστηματικό τρόπο.

Η ίδια προσέγγιση ακολουθήθηκε και στο Διαδικτυακό Μαθησιακό Περιβάλλον: σε κάθε μία από τις δώδεκα ενότητες υπάρχει τουλάχιστον ένας συγκεκριμένος στόχος λεξιλογικής διδασκαλίας. Η ίδια η φύση του περιβάλλοντος διδασκαλίας, άλλωστε, μάλλον συνηγορεί υπέρ μιας τέτοιας σαφούς και οργανωμένης παρουσίασης των διδακτικών στόχων: ο μαθητής/τρια μπορεί να δει όταν και όσες φορές θέλει την παρουσίαση/εξήγηση του φαινομένου, ενώ και ο/η εκπαιδευτικός έχει ένα πολύτιμο βοήθημα στην επεξήγηση κάποιων φαινομένων που πιθανόν δε γνωρίζει. Πώς όμως είναι οργανωμένη η διδασκαλία του λεξιλογίου;

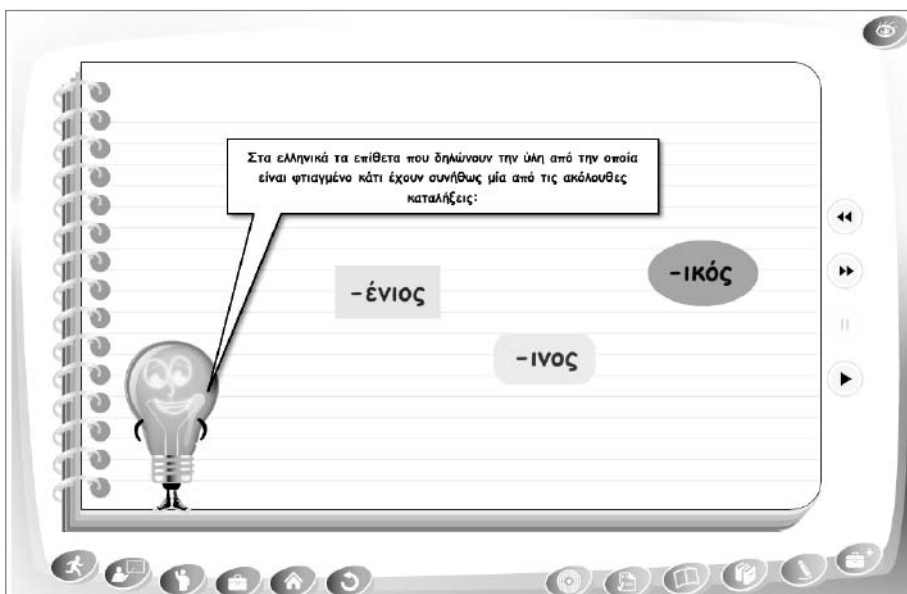
Καταρχήν, το προς διδασκαλία λεξιλόγιο οργανώνεται σε ένα από τα τρία πεδία: στο *θεματικό* λεξιλόγιο, στο λεξιλόγιο που εξετάζεται με έμφαση στη *μορφή των λέξεων* και, τέλος, στο λεξιλόγιο που εστιάζει στη *σημασία φράσεων και εκφράσεων*. Συγκεκριμένα:

1. Κατά τη διδασκαλία *θεματικού λεξιλογίου*, παρουσιάζεται λεξιλόγιο που μπαίνει κάτω από το κέλυφος της ίδιας θεματικής, με διαβάθμιση από το απλό και βασικό στο πιο εξειδικευμένο: λ.χ. περιγραφή εμφάνισης, τρόφιμα και μαγειρική, κινηματογράφος, υγεία και περίθαλψη, αθλητισμός, επαγγέλματα και εργασία, ιδιότητες χαρακτήρα, προστασία του περιβάλλοντος, κλπ. (βλ. εικ. 4).

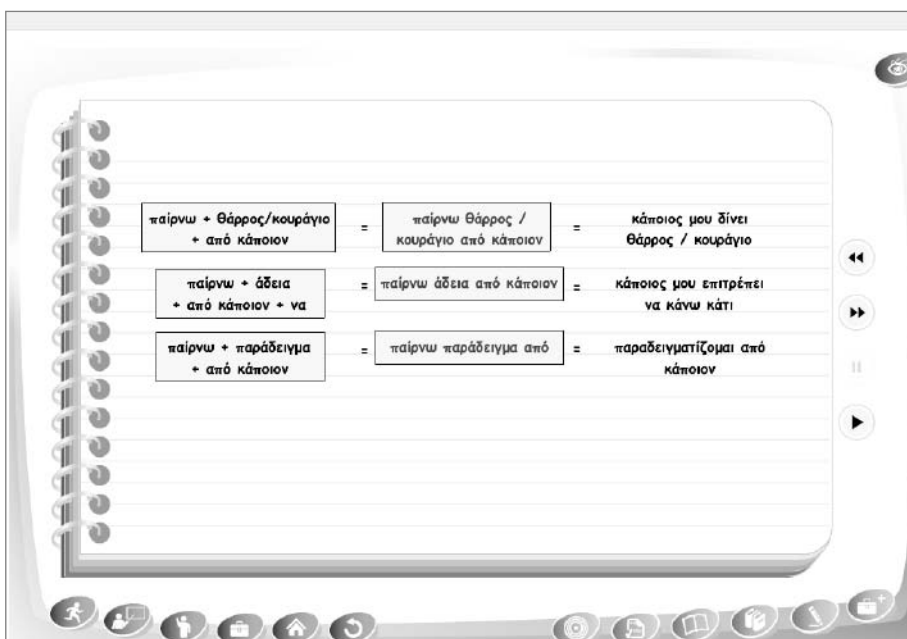


Εικ. 4: Οθόνη από Παρουσίαση θεματικού λεξιλογίου

2. Κατά τη διδασκαλία *λεξιλογίου με έμφαση στη μορφή των λέξεων* επιλέγονται και παρουσιάζονται τα επιμέρους μορφικά τεμάχια από τα οποία αποτελείται μια λεξική μονάδα, η σημασία που αυτά φέρουν καθώς και η μεταβολή σημασίας που επιφέρουν στις παράγωγες (επιθήματα *-είο* και *-άδικο/-ίδικο*: ονομασίες διαφόρων καταστημάτων) ή σύνθετες λέξεις που προκύπτουν (σύνθετες λέξεις με πρώτο συνθετικό ένα επίθετο ή ένα επίρρημα, π.χ. *γαλαζοπράσινα, βαρυχειμωνιά, πολυταξιδεμένος, κακοπερνά* κλπ). (βλ. εικ. 5).
3. Στο τρίτο, το *σημασιολογικό πεδίο*, η διδασκαλία εστιάζεται στις επιμέρους σημασιολογικές αποχρώσεις μίας και μόνο λέξης (μορφής), καθώς και στη λεξική συμφρασητικότητα (collocability) που αναπτύσσει (με ποιες λέξεις δημιουργεί παραδείγματα φυσικού λόγου: *λεπτό κορμί vs λεπτοί τρόποι*). Διδάσκονται σχέσεις πολυσημίας (*τρώω, χτυπάω*), κυριολεξίας/μεταφοράς (*βαρύ πακέτο/βαρύς χειμώνας*) καθώς και ποικίλες *περιφράσεις*: *παίρνω τηλέφωνο- παίρνω πόδι-παίρνω θάρρος-παίρνω άδεια*, κ.λπ. (βλ. εικ. 6).

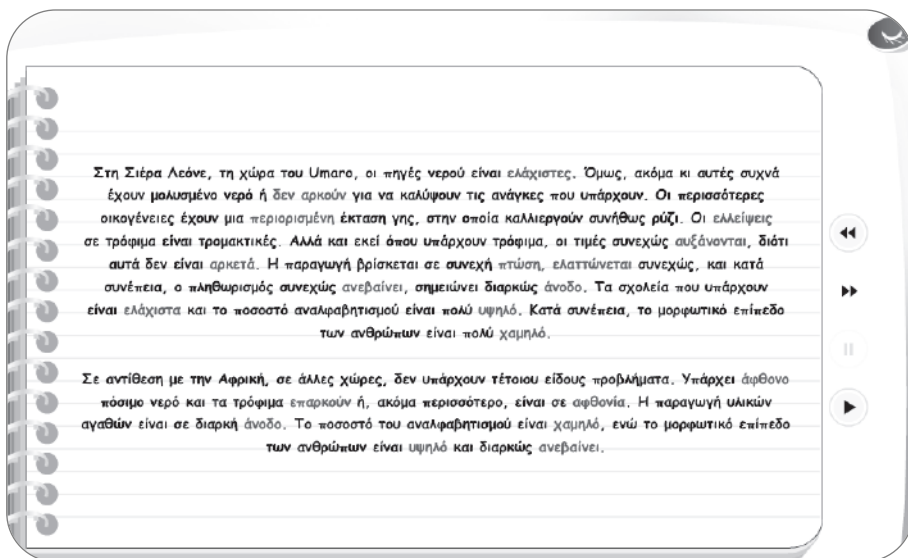


Εικ. 5: Οθόνη από Παρουσίαση λεξιλογικού φαινομένου με έμφαση στη μορφή: επίθετα που δηλώνουν ύλη



Εικ. 6: Οθόνη από Παρουσίαση λεξιλογικού φαινομένου με έμφαση στη σημασία: περιφράσεις με το «παίρνω»

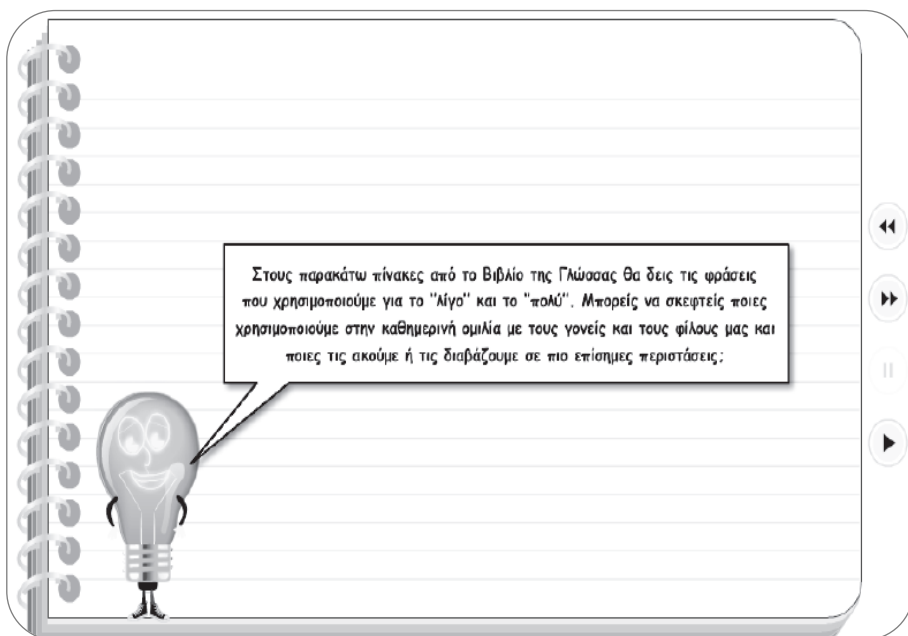
Με τη συστηματική και εστιασμένη (focused) διδασκαλία του λεξιλογίου ένας βασικός στόχος μας είναι η *επέκταση* (breadth) του λεξιλογίου των μαθητών: οι μαθητές έρχονται σε επαφή με νέο, άγνωστο, λεξιλόγιο ανάλογα με τη θεματική την οποία πραγματεύονται. Από την άλλη, στόχο αποτελεί και η *εμβάθυνση* (depth) στη λεξιλογική γνώση, εφόσον οι μαθητές έρχονται σε επαφή με ήδη γνωστό από τα προηγούμενα επίπεδα λεξιλόγιο (το ρήμα *χτυπάω*, για παράδειγμα), το οποίο το αντιμετωπίζουν σε βάθος (νέες σημασίες, νέα συμφρασματικότητα, βλ. Θώμου 2008). Το προς διδασκαλία λεξιλόγιο παρουσιάζεται πάντα σε συμφραζόμενα (context) πρότασης ή και κειμένου, καθώς ο ρόλος των συμφραζομένων θεωρείται απολύτως βοηθητικός ως προς την απόδοση της λεξικής σημασίας των προς διδασκαλία λέξεων, φράσεων και εκφράσεων (βλ. εικ. 7).



Εικ. 7: Οθόνη από την παρουσίαση λεξιλογίου μέσα σε συμφραζόμενα

Κατά τη διδασκαλία φροντίζουμε να διεγείρουμε και να αξιοποιούμε το μεταγλωσσικό αισθητήριο των μαθητών<sup>3</sup> και κυρίως τις κοινωνιογλωσσικές τους αναπαραστάσεις: κάποιιοι από αυτούς μεγαλώνουν σε ελληνικές παρκοικίες και μιλούν ή ακούν ελληνικά στο οικογενειακό πλαίσιο, είναι λοιπόν σε θέση να αντιληφθούν διακρίσεις που αφορούν επίπεδο ύφους, τυπικότητα, κλπ. (βλ. εικ. 8α και β).

<sup>3</sup> Αυτό δεν αφορά μόνο τη διδασκαλία του λεξιλογίου αλλά και της μορφοσύνταξης και των λεκτικών πράξεων/επικοινωνιακών περιστάσεων.



*Εικ. 8α: Οθόνη από το Βιβλίο της Γλώσσας σχετική με τη διδασκαλία λεξιλογικού φαινομένου*

ΛΙΓΟ	ΠΟΛΥ
ΜΙΚΡΑΙΝΕΙ η απόσταση	ΜΕΓΑΛΩΝΕΙ η απόσταση
ΜΙΚΡΟΣ, -Η, -Ο μικρό βάρος, μικρή απόσταση	ΜΕΓΑΛΟΣ, -Η, -Ο μεγάλο βάρος, μεγάλη απόσταση
ΠΕΦΤΕΙ η θερμοκρασία, η τιμή	ΑΝΕΒΑΙΝΕΙ η θερμοκρασία, η τιμή
ΠΤΙΩΣΗ της θερμοκρασίας, της τιμής	ΑΝΟΔΟΣ της θερμοκρασίας, της τιμής
ΧΑΜΗΛΟΣ, -Η, -Ο χαμηλό ποσοστό, χαμηλές τιμές, χαμηλό επίπεδο	ΥΨΗΛΟΣ, -Η, -Ο υψηλό ποσοστό, υψηλές τιμές, υψηλό επίπεδο

*Εικ. 8β: Οθόνη από το Βιβλίο της Γλώσσας σχετική με τη διδασκαλία λεξιλογικού φαινομένου*

#### 4.3.4 «Μαθαίνω να εκφράζομαι». Η διδασκαλία των λεκτικών πράξεων

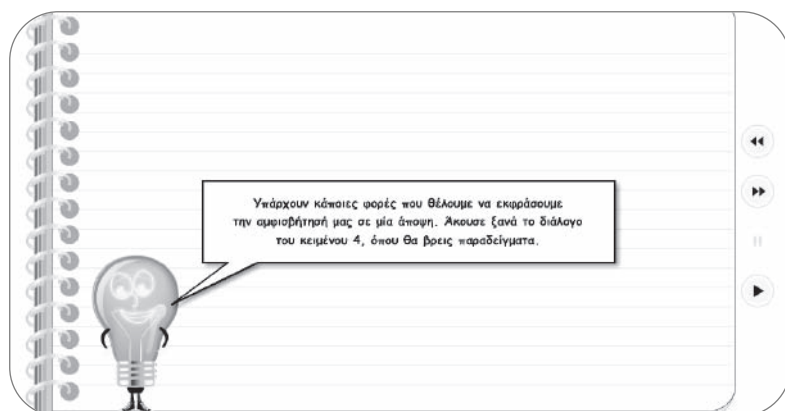
Σε ό,τι αφορά το «Μαθαίνω να εκφράζομαι», οι διδακτικοί στόχοι προέκυψαν μετά από επιλογή και ταξινόμηση επικοινωνιακών περιστάσεων και λεκτικών πράξεων, που σχετίζονται με την ηλικιακή ομάδα στην οποία απευθύνεται το περιβάλλον σε αυτό το γλωσσικό επίπεδο. Οι λεκτικές πράξεις που διδάσκονται ανταποκρίνονται στο ΚΕΠΑ (ΚΕΓ, 2005), στα Προγράμματα Σπουδών για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά (Δαμανάκης, 2004) και στο νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα για την πιστοποίηση της ελληνομάθειας (Αντωνοπούλου, Βογιατζίδου & Τσαγγαλίδης, 2013). Συγκεκριμένα, οι λεκτικές πράξεις που διδάσκονται στο ΔΜΠ ακολουθούν την ακόλουθη ταξινόμηση, που υιοθετήθηκε και στο Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης (βλ. Δαμανάκης, 2004), καθώς και στη σειρά «Βήματα Μπροστά»:

- Κοινωνικές επαφές και επικοινωνία
- Πληροφορίες
- Απόψεις και κρίσεις
- Έκφραση συναισθημάτων
- Λεκτικές πράξεις

Σε κάθε ενότητα υπάρχει συγκεκριμένος στόχος που συνδέεται με το «Μαθαίνω να εκφράζομαι». Ενδεικτικά παραδείγματα στόχων είναι τα ακόλουθα:

- Να μάθω/ να θυμηθώ πώς να εκφράζω την αμφισβήτησή μου
- Να μάθω/ να θυμηθώ πώς να ζητώ τη συμβουλή/ γνώμη κάποιου σχετικά με αγορές προϊόντων και ρούχα
- Να μάθω να ζητώ γραπτά ή προφορικά πληροφορίες από μια υπηρεσία / έναν οργανισμό

Η διδασκαλία κάποιας λεκτικής πράξης συχνά συνδέεται με κάποιο κείμενο της ενότητας, στο οποίο παραπέμπεται ο μαθητής κατά την «Παρουσίαση» (βλ. εικ. 9)



Εικ. 9: Οθόνη από Παρουσίαση στο «Μαθαίνω να εκφράζομαι»



Ωστόσο, συχνά η διδασκαλία γίνεται μέσα από την παράθεση συγκεκριμένων τυποποιημένων φράσεων με τις οποίες υλοποιείται μία λεκτική πράξη (σε μια ή δύο οθόνες) και την παρουσίασή τους μέσα σε συμφραζόμενα με τη βοήθεια διαλόγων (εικ. 10α και 10β).

**Εκφράζω τη συμφωνία μου και τη διαφωνία μου με την άποψη κάποιου**

A) συμφωνώ με την άποψη κάποιου:  
φυσικά, σωστά, βέβαια, έχεις δίκιο, έτσι είναι.

B) διαφωνώ με την άποψη κάποιου:  
κάνεις λάθος, δεν έχεις δίκιο, δεν είναι έτσι, δε συμφωνώ.

Εικ. 10α: Οθόνη από Παρουσίαση στο «Μαθαίνω να εκφράζομαι»

**Εκφράζω τη συμφωνία μου και τη διαφωνία μου με την άποψη κάποιου**

- Μου φαίνεται ότι η Μαρία συμπεριφέρεται πολύ νευρικά τελευταία.
- Νομίζω ότι έχεις δίκιο. Μάλλον είναι από την αγωνία της για τα αποτελέσματα των εξετάσεων.
- Βέβαια, αυτό είναι. Τι άλλο μπορεί να συμβαίνει;


Εικ. 10β: Οθόνη από Παρουσίαση στο «Μαθαίνω να εκφράζομαι»

Εκεί όπου χρειάζεται, γίνεται σαφής αναφορά στο διαφορετικό τρόπο έκφρασης όταν αλλάζουν οι κοινωνιο-γλωσσολογικές συνιστώσες (οικειότητα μεταξύ

συνομιλητών, ηλικία, κ.λπ.). Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί η καθοδήγηση των χρηστών για το πώς θα επέλεγε κάποιος ανάμεσα στις ποικίλες εκφράσεις με τις οποίες θα μπορούσε να αποδεχτεί ή να απορρίψει μια πρόταση που του κάνουν, ανάλογα με το ποια είναι η σχέση του με αυτόν που προτείνει (εικ. 11α-11στ).


**Αποδέχομαι ή απορρίπτω μία πρόσκληση/μία πρόταση κάποιου**

<p><b>A) Αποδέχομαι την πρόσκληση ή πρόταση κάποιου</b></p> <p>Βέβαια. Φυσικά. Αμέ!          Δε θα ήταν άσχημη ιδέα.          Σύμφωνοι. Γιατί όχι;          Πολύ ευχαρίστως. Με μεγάλη μου χαρά.</p>	<p><b>B) Απορρίπτω την πρόσκληση ή πρόταση κάποιου</b></p> <p>Μπα, όχι! Ας' το καλύτερα! Αποκλείεται!          Σε καμία περίπτωση! Θα αστειεύσαι, βέβαια!          Θα το ήθελα πολύ, αλλά...          Ευχαριστώ για την πρόσκληση/πρόταση,          αλλά δυστυχώς δεν μπορώ να τη δεχτώ.</p>
--	--



Εικ. 11α: Οθόνη από Παρουσίαση στο «Μαθαίνω να εκφράζομαι»


**Αποδέχομαι ή απορρίπτω μία πρόσκληση/μία πρόταση κάποιου**



Συνέχισε για να δεις παραδείγματα. Παρατήρησε τις διαφορές που υπάρχουν, όταν απαντάμε σε κάποιο οικείο μας πρόσωπο, σε κάποιο λιγότερο οικείο, και σε κάποιο πρόσωπο με το οποίο "τηρούμε" τις αποστάσεις!

Εικ. 11β: Οθόνη από Παρουσίαση στο «Μαθαίνω να εκφράζομαι»

**Αποδέχομαι ή απορρίπτω μία πρόσκληση/μία πρόταση κάποιου**




Ο διάλογος που θα ακούσεις γίνεται ανάμεσα στο Διονύση και την Κάτια, ένα νεαρό ζευγάρι που μένει σε ένα μικρό διαμέρισμα. Ο Διονύσης αγαπά πολύ τα ζώα και θα ήθελε να έχει ένα κατοικίδιο. Πρόσπεξε με ποιες φράσεις η Κάτια απορρίπτει ή αποδέχεται την πρόταση του Διονύση.

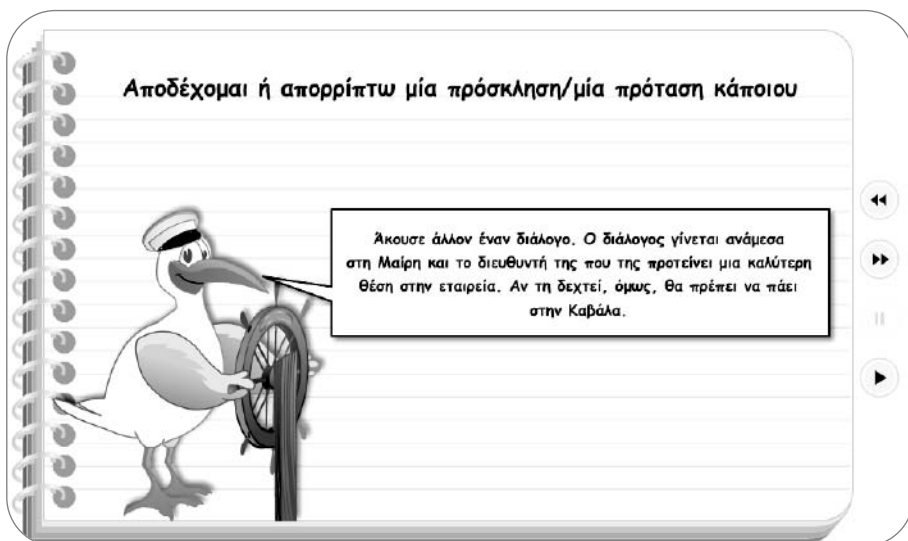
Εικ. 11γ: Οθόνη από Παρουσίαση στο «Μαθαίνω να εκφράζομαι»

**Αποδέχομαι ή απορρίπτω μία πρόσκληση/μία πρόταση κάποιου**

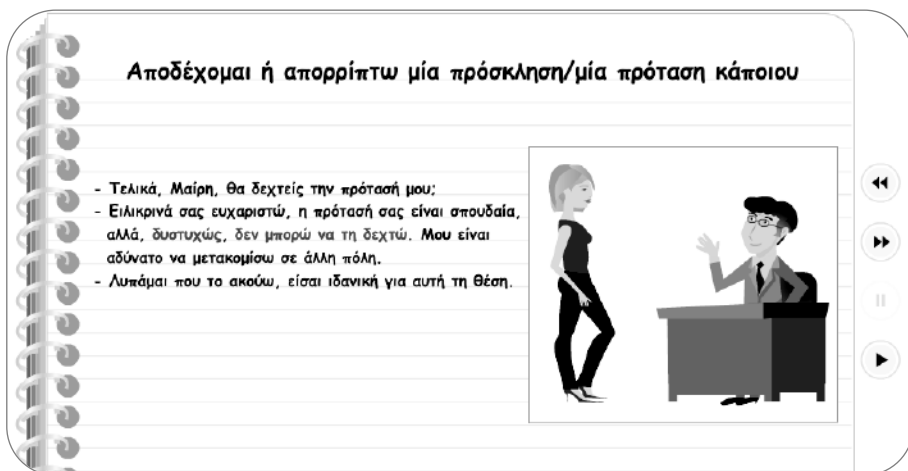
**Διονύσης:** Αγάπη μου, τι θα 'λεγες να παίρναμε ένα σκυλάκι;  
**Κάτια:** Πού, εδώ στο διαμέρισμα; Θα αστειεύεσαι, βέβαια! Εδώ δε χωράμε εμείς!  
**Διονύσης:** Θα το βγάζω βόλτα κάθε μέρα! Ας πάρουμε ένα μικρούλι!  
**Κάτια:** Αποκλείεται! Να λερώνει όλο το σπίτι και να τρέχω από πίσω του να καθαρίζω; Μου φτάνουν όλες οι άλλες δουλειές! Να μου λείπει ο σκύλος!  
**Διονύσης:** Αμάν, βρε Κάτια! Να πάρω κάτι άλλο τότε, που να μη λερώνει και να μη χρειάζεται πολύ χώρο...  
**Κάτια:** Τότε, πολύ ευχαριστώ! Βρες εσύ αυτό το ζωάκι και εγώ δε θα πω κουβέντα. Εννοείται ότι θα το φροντίζεις εσύ βέβαια, ε;



Εικ. 11δ: Οθόνη από Παρουσίαση στο «Μαθαίνω να εκφράζομαι»



Εικ. 11ε: Οθόνη από Παρουσίαση στο «Μαθαίνω να εκφράζομαι»



Εικ. 11στ: Οθόνη από Παρουσίαση στο «Μαθαίνω να εκφράζομαι»

Η εμπέδωση των τρόπων υλοποίησης των λεκτικών πράξεων περνάει μέσα από την εξάσκηση των μαθητών στις *Δραστηριότητες*. Λόγω των περιορισμών του ηλεκτρονικού περιβάλλοντος, στο σημείο αυτό χρειάστηκε να καταβληθεί ιδιαίτερη προσπάθεια, ώστε να δημιουργηθούν δραστηριότητες που αφενός να ελέγχουν τις γλωσσικές επιλογές του χρήστη, και αφετέρου να του παρέχουν την κοινωνιο-γλωσσολογική πληροφόρηση και το επικοινωνιακό πλαίσιο που ως ένα βαθμό

καθορίζουν την επιλογή του σωστού γλωσσικού τύπου. Επιπλέον, ειδικά σε ό,τι αφορά τη διδασκαλία των Λεκτικών πράξεων, οι δραστηριότητες έπρεπε να έχουν αρκετή ποικιλία ως προς τη μορφή τους (βλ. παρακάτω), εφόσον σε αρκετές περιπτώσεις έπρεπε να υπάρχει πρόβλεψη για ελεύθερη έκφραση του μαθητή. Ενδεικτικά παραδείγματα είναι οι ακόλουθες δραστηριότητες (Εικ. 12-14).

**1** Συμπλήρωσε τα κενά. Δρ. 2 από 4

Η Γιάννα τηλεφώνησε στην φίλη της την Εύα. Το τηλέφωνο το σηκώνει η μητέρα της Εύας.  
 Γιάννα: Καλημέρα! Η Γιάννα είμαι. \_\_\_\_\_ ;  
 Μητέρα: Για σου, Γιάννα. Ναι, \_\_\_\_\_ . Εύα, Εύα!  
 Τηλέφωνο! ...  
 Έρχεται! Για σου, κορίτσι μου.  
 Γιάννα: \_\_\_\_\_ .

**2** Η κυρία Οικονόμου τηλεφώνησε σε μία εταιρεία και θέλει να μιλήσει με τον κύριο Αλέξανδρο Ακουμιανάκη. Το σηκώνει ο ίδιος το τηλέφωνο.  
 Κυρία Οικονόμου: Καλημέρα! \_\_\_\_\_ ;  
 Αλέξανδρος Ακουμιανάκης: \_\_\_\_\_ . Ποιος είσαι, παρακαλώ;

**3** Ο Δημήτρης παίρνει τηλέφωνο στο γραφείο του πατέρα του για να του πει ότι τον ζητούν επείγουσως από την Εφορία. Στο τηλέφωνο απαντά η γραμματέας του, η κυρία Καστριάνη. Ο πατέρας του είναι σε σύσκεψη και δεν μπορεί να του διακρίνει.

Εικ. 12: Οθόνη από Δραστηριότητα στο «Μαθαίνω να εκφράζομαι»

**1** Αντιστοιχίστε τις προτάσεις από τις δύο στήλες που παριστάουν. Μία πρόταση στη δεύτερη στήλη περσασίζει. Δρ. 1 από 8

Ποια παπούτσια σου αρέσουν πιο πολύ; Τα μαύρα ή τα καφέ; Επιλογή...

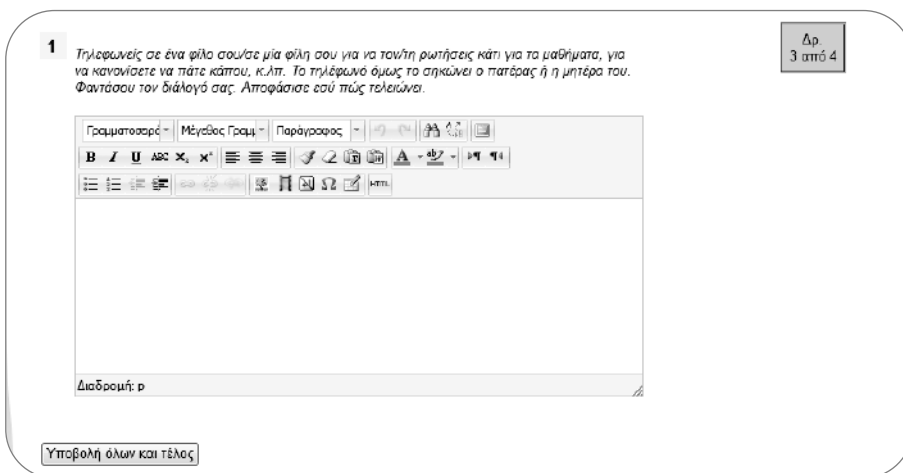
Τι λας; Μου στρώνει αυτό το παντελόνι. Επιλογή...

Ποιο παουκάμισο θα έπαιρνες από τα δυο; Επιλογή...

Πώς σου φαίνεται αυτή η μπλούζα; Επιλογή...

Υποβολή όλων και τέλος

Εικ. 13: Οθόνη από Δραστηριότητα στο «Μαθαίνω να εκφράζομαι»



Εικ. 14: Οθόνη από Δραστηριότητα στο «Μαθαίνω να εκφράζομαι»

#### 4.3.5 Κατανόω - Γράφω

Σε προηγούμενα κεφάλαια<sup>4</sup> του παρόντος τόμου έχει γίνει λεπτομερής αναφορά τόσο στις θεωρητικές παραδοχές όσο και στη δομή των περιβαλλόντων «Κατανόω» και «Γράφω». Ωστόσο, κρίνεται σκόπιμο να γίνει και εδώ μια σύντομη αναφορά του ρόλου που διαδραματίζουν στο πλαίσιο του Συνδυαστικού Δυναμικού Μοντέλου Γλωσσικής Μάθησης (ΣΔΜΓΜ), ώστε να φανεί το πώς το περιβάλλον, ειδικά στο επίπεδο Β2, παρέχει στους μαθητές πολλαπλές δυνατότητες μάθησης και χρήσης της γλώσσας-στόχου.

Συγκεκριμένα, στο επίπεδο αυτό δόθηκε έμφαση στη συστηματική διδασκαλία και μάθηση της κατανόησης και της παραγωγής του γραπτού λόγου, όχι μόνο ως βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων αλλά και ως σύνθετων νοητικών δραστηριοτήτων που αντανακλούν μια πολύπλοκη ανθρώπινη συμπεριφορά. Η πολυπλοκότητα αυτή αυξάνει ακόμα περισσότερο στην ξένη ή δεύτερη γλώσσα, όπου οι αναγκαίες δεξιότητες συνήθως δεν είναι τόσο ανεπτυγμένες όσο στη μητρική (Schoonen *et al.*, 2003).

Το περιβάλλον, λοιπόν, λειτουργώντας ως κοινωνιογνωσιακό εργαλείο δίνει στο μαθητή την αναγκαία υποστήριξη και καθοδήγηση που θα τον βοηθήσει ως αναγνώ-

<sup>4</sup> Οι θεωρητικές παραδοχές στις οποίες στηρίζεται ο σχεδιασμός του «Κατανόω» και του «Γράφω» παρουσιάζονται λεπτομερέστερα στο κεφάλαιο «Γλωσσική Μάθηση Υποστηριζόμενη από τον Υπολογιστή» του παρόντος τόμου, ενώ αναλυτικότερη περιγραφή της δομής τους και των υποστηρικτικών εργαλείων που χρησιμοποιούν για την καθοδήγηση της συγγραφικής και αναγνωστικής διαδικασίας παρουσιάζεται στο 3ο κεφάλαιο του παρόντος τόμου.

στη α) να μεταβαίνει από την επιφανειακή προσέγγιση του κειμένου στις βαθύτερες και υποδηλούμενες ιδέες του, λαμβάνοντας υπόψη τη δομή του και επικοινωνιακές παραμέτρους, και β) να αναπτύσσει μεταγνωστικές δεξιότητες για τη διαχείριση των γνωστικών αδιεξόδων κατά την αναγνωστική διαδικασία. Συγκεκριμένα, το περιβάλλον προσφέρει κατάλογο από κείμενα αφηγηματικά, περιγραφικά και επιχειρηματολογικά, στον οποίων την κατανόηση οι μαθητές υποστηρίζονται με τη χρήση στρατηγικών που εφαρμόζονται *πριν*, *κατά* και *μετά* την ανάγνωση. Για τη διαδικασία αυτή αξιοποιούνται τα ήδη αποκτημένα «σχήματα» και αναπαραστάσεις των αναγνωστών, η γνώση των κειμενικών δομών, γραφικοί οργανωτές για τη διαγραμματική εποπτεία των βασικών πληροφοριών των κειμένων και την οργάνωσή τους και μεταγνωστικές δραστηριότητες (περίληψη, διατύπωση ερωτήσεων ποικίλων ειδών, τελικό έλεγχο της αναγνωστικής διαδικασίας), στις οποίες αποκρυσταλλώνεται η βαθύτερη επεξεργασία των δεδομένων και η μεταγνωστική συμπεριφορά των αναγνωστών.

Με τον ίδιο τρόπο, δηλαδή λειτουργώντας ως κοινωνιογνωσιακό εργαλείο, το πολυμεσικό περιβάλλον υποστηρίζει το μαθητή και ως συγγραφέα στην προσπάθειά του να συνθέτει συνεκτικά και επικοινωνιακά κείμενα, με απώτερο στόχο να μεταβεί από το μοντέλο της συνειρμικής γραφής στο μοντέλο της επεξεργασμένης (Σπαντιδάκης, 2010). Παρέχοντάς του τις κοινωνιογνωσιακές διευκολύνσεις και τους γνωσιακούς χάρτες που σχετίζονται με την ενεργοποίηση της δηλωτικής γνώσης, τον έλεγχο της διαδικαστικής και την ερμηνεία της πλαισιοθετημένης, του προσφέρει την αναγκαία υποστήριξη (*scaffolding*), για να κάνει επιλογές σε κάθε φάση (*Σχεδιασμός, Οργάνωση, Καταγραφή, Βελτίωση και Έκδοση*) σύνθεσης αφηγηματικών, περιγραφικών και επιχειρηματολογικών κειμένων. Ειδικότερα, ο μαθητής υποστηρίζεται κατά τη συγγραφή αξιοποιώντας α) την υπερδομή των κειμενικών ειδών, β) τη μακροδομή του κειμένου, γ) τους μηχανισμούς συνοχής, λογικής και γλωσσικής αλληλουχίας των πληροφοριών, δ) τις επικοινωνιακές περιστάσεις στις οποίες παράγεται το κείμενο, ε) τους ανάλογους του κειμενικού είδους γραφικούς οργανωτές. Στόχος είναι η διαχείριση της επιβάρυνσης της εργαζόμενης μνήμης του μαθητή-συγγραφέα, με το διαμοιρασμό του εσωτερικού γνωστικού φορτίου σε φάσεις-βήματα γραφής, η εξοικείωσή του με πλήθος στρατηγικών και τεχνικών και η απόκτηση επίγνωσης σχετικά με το ποια είναι η κατάλληλη να εφαρμόσει, πότε και γιατί, σε σχέση με το επικοινωνιακό πλαίσιο του εκάστοτε παραγόμενου κειμένου. Έτσι, ο μαθητής καθοδηγείται: (1) να σχεδιάζει, να καθορίζει επικοινωνιακές συνθήκες (συγγραφέα, αποδέκτη, συνθήκες-περιστάσεις), να θέτει κύριους και επιμέρους στόχους (θεματικούς άξονες του κειμένου), (2) να παράγει ιδέες, να συγκεκρινώνει σύντομα πληροφορίες που αναπτύσσουν κάθε στόχο που έχει θέσει, (3) να οργανώνει τις πρόχειρα καταγεγραμμένες ιδέες, να τους δίνει νόημα βάζοντάς τις σε μια σειρά, συσχετίζοντάς τις λογικά σε παραγράφους ή ενότητες, (4) να καταγράφει τις πληροφορίες αυτές σε ένα κείμενο ολοκληρωμένο και επικοινωνιακό, (5) να στοχάζεται για τις επιλογές του και να βελτιώνει το κείμενό του, (6) να εκδίδει το κείμενο μετά τη βελτίωσή του, με προορισμό τώρα πια τον αποδέκτη του.

Κατά το σχεδιασμό του «Κατανοώ» και του «Γράφω» λήφθηκε, επίσης, υπόψη ότι ο τυχόν έμπειρος μαθητής-συγγραφέας/αναγνώστης δεν έχει ανάγκη όλη αυτή την καθοδήγηση, προκειμένου να κατανοήσει ή να συγγράψει ένα κείμενο, οπότε το περιβάλλον δομήθηκε με τέτοιο τρόπο, ώστε αυτός ο μαθητής να λαμβάνει καθοδήγηση-υποστήριξη, μόνο αν ο ίδιος το επιθυμεί με τη μορφή «Βοήθειας» που του παρέχει το περιβάλλον. Ας σημειωθεί, επίσης, ότι όποτε κρίνεται απαραίτητο, το «Κατανοώ» και το «Γράφω» συνδέονται με γλωσσικά φαινόμενα που παρουσιάζονται στο «Μαθαίνω τη Γλώσσα μου». Για παράδειγμα, κατά την κατανόηση αφηγηματικών κειμένων και κατά τη συγγραφή τους στη φάση της Βελτίωσης, και μέσα στο πλαίσιο των κοινωνικών διευκολύνσεων που τους παρέχει το περιβάλλον, ο μαθητής/η μαθήτρια παραπέμπεται σε μορφοσυντακτικά φαινόμενα που συναντούνται σε αυτό το κειμενικό είδος (χρήση των παρελθοντικών χρόνων, επιρρηματικοί προσδιορισμοί του χρόνου). Αντίστοιχα, στα επιχειρηματολογικά κείμενα παραπέμπεται στις ενότητες του περιβάλλοντος στις οποίες μπορεί να θυμηθεί πώς εκφράζουμε στα ελληνικά τη συμφωνία ή τη διαφωνία μας με την άποψη κάποιου, τα επιχειρήματα και την αμφισβήτηση. Με αντίστοιχο τρόπο, στα περιγραφικά κείμενα παραπέμπεται σε ενότητες στις οποίες διδάσκεται ο σχηματισμός των επιθέτων, κ.ο.κ.

#### 4.4 Επίλογος

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι κατά το σχεδιασμό του γλωσσικού περιβάλλοντος στο επίπεδο Β2 συνυπολογίστηκαν διάφορες προσεγγίσεις στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας. Από τη μια επιδιώχθηκε η καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών, δηλαδή η ικανότητα χρήσης του γλωσσικού συστήματος σε διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά συμφραζόμενα. Η χρήση, από την άλλη, προϋποθέτει τη γνώση και τη συνειδητή κατάκτηση του γλωσσικού συστήματος, ως το μέσο που θα βοηθήσει το μαθητή να δομήσει την επικοινωνιακή του ικανότητα, επομένως το ενδιαφέρον εστιάστηκε στη διδασκαλία των γλωσσικών δομών. Ωστόσο, η χρήση αποτελεσματικού λόγου, και κυρίως η κατανόηση και η παραγωγή του στη γραπτή εκδοχή του, είναι μια σύνθετη νοητική δραστηριότητα, που προϋποθέτει εμπρόθετη διαχείριση των νοητικών απαιτήσεων και μεταγνωστικές δεξιότητες, οπότε οι παραπάνω προσεγγίσεις συναντήθηκαν με την κοινωνιογνωστική από την οπτική αυτή, το ενδιαφέρον εστιάστηκε στην υποστήριξη και διευκόλυνση των μαθητών, προκειμένου να ανταποκριθούν σ' αυτές τις απαιτήσεις και να αποκτήσουν μεταγνωστική συμπεριφορά. Με άλλα λόγια, κατά το σχεδιασμό του γλωσσικού περιβάλλοντος οι επιμέρους τάσεις που έχουν εκδηλωθεί στη γλωσσική διδασκαλία ενσωματώθηκαν σε ένα ενιαίο περιβάλλον, στο οποίο δόθηκε έμφαση στην επικοινωνία, χωρίς ωστόσο να αγνοείται η γλωσσική και η γνωσιακή διάσταση.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

### Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΣΕ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Αντώνης Χουρδάκης, Σοφία Τρούλη,  
Μαρία Μανιουδάκη, Λάμπρος Καρβούνης

#### 5.1 Εισαγωγή, θεωρητικό υπόβαθρο και αρχές της ηλεκτρονικής μάθησης

Στο Πρόγραμμα Σπουδών των Στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού που υιοθετήθηκε στο περιβάλλον ηλεκτρονικής μάθησης, η ελληνική ιστορία και ο πολιτισμός προβάλλονται μέσα από ένα πνεύμα πολυπολιτισμικότητας και οικουμενικότητας με σκοπό την καλλιέργεια δι-ιστορικής και δι-πολιτισμικής συνείδησης. Με βάση τον κοινωνικο-πολιτισμικό χώρο του έλληνα μαθητή της Διασποράς, σχεδιάζεται μία διδασκαλία που αναπτύσσει την κριτική σκέψη και ενθαρρύνει τη μελέτη ιστορικών και πολιτιστικών στοιχείων (Δαμανάκης, 2004). Η διδασκαλία δεν περιορίζεται στην περιγραφή και στην αφήγηση, αλλά προχωρά στην ανάλυση, στην ερμηνεία και στην εξήγηση των ιστορικών γεγονότων και δράσεων. Ο μαθητής/η μαθήτρια μαθαίνει να χρησιμοποιεί τις πηγές της ιστορικής πληροφόρησης και να προσεγγίζει βιωματικά το παρελθόν. Τα παιδιά με τη βοήθεια του παιδαγωγικού σεναρίου ταξιδεύουν στη *Μυθοχώρα*, στον μυθικό χώρο και χρόνο, ή κάνουν *Ιστοριοδρομίες*, μαθαίνοντας για την ιστορία, τη γεωγραφία και τον πολιτισμό του ελληνικού χώρου, με βασικό σκοπό να έρθουν σε επαφή με στοιχεία που συνδέουν το «τότε» με το «τώρα», το «εδώ» με το «εκεί», το «εμείς» με το «οι άλλοι» (Χουρδάκης κ.ά., 2003). Παράλληλα, στο πλαίσιο της συγκριτικής προσέγγισης, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με στοιχεία μυθολογίας και ιστορίας άλλων λαών και πολιτισμών και εντοπίζουν ομοιότητες, συγκλίσεις αλλά και διαφορές που αναδεικνύουν τη διαπολιτισμική διάσταση της μυθολογίας και της ιστορίας.

Ένας αρκετά σημαντικός αριθμός σύγχρονων μελετών υποστηρίζει ότι η συνεχώς αυξανόμενη ζήτηση για μάθηση αλλά και απόκτηση εξειδικευμένης γνώσης δεν μπορεί να ικανοποιηθεί με την εφαρμογή μόνο των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας. Επιπροσθέτως, σε τέτοιου είδους διδασκαλίες απαιτείται η παρουσία των διδασκομένων και του εκπαιδευτικού σε ορισμένο χώρο και για κάποιο καθορισμένο χρονικό διάστημα.

Η ραγδαία εξέλιξη της πληροφοριακής και τηλεπικοινωνιακής τεχνολογίας και ιδιαίτερα του διαδικτύου έδωσε ένα νέο εκπαιδευτικό μέσο, το οποίο έχει αναγνωρισθεί από την εκπαιδευτική κοινότητα ως ένα ισχυρό εργαλείο για την υποστήριξη της

μάθησης από απόσταση, μέσω της δημιουργίας αλλά και της μετάδοσης εκπαιδευτικού υλικού. Η εκπαίδευση από απόσταση αποτελεί ένα ιδιαίτερο δυναμικό και εξελισσόμενο πεδίο, το οποίο ενεργοποιεί τις διεργασίες για τη βελτίωση της μάθησης αλλά με σεβασμό στις ανάγκες, στις προσδοκίες και στο χρόνο του διδασκομένου.

Η παιδαγωγική αξιοποίηση αυτής της καινοτομίας διαμορφώνει ένα νέο, πρωτότυπο και συνεχώς εξελισσόμενο περιβάλλον διδασκαλίας και μάθησης με κύριο χαρακτηριστικό τη διαφορετική διδακτική προσέγγιση σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία. Επιπροσθέτως, η χρησιμοποίηση πολυμεσικών εφαρμογών στη διδασκαλία κάθε γνωστικού αντικειμένου αποτελεί ένα πολύ δυνατό εργαλείο για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και, επομένως, κάθε προηγμένο μαθησιακό περιβάλλον πρέπει να συνδυάζει τις δυνατότητες των πολυμέσων με ένα κατάλληλο παιδαγωγικό σχεδιασμό ώστε να προσφέρει όσο το δυνατόν καλύτερο αποτέλεσμα.

Η Ομάδα Στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού αντιμετώπισε ως πρόκληση τη διδασκαλία της ιστορίας και του πολιτισμού μέσω του διαδικτύου. Κατά τον σχεδιασμό του περιβάλλοντος των στοιχείων ιστορίας και πολιτισμού, η ομάδα εργασίας, ακολουθώντας τα μοντέλα επεξεργασίας, τη θεωρία του γνωστικού φορτίου (Sweller, 2003), τη θεωρία της διπλής κωδικοποίησης (Paivio, 1991) και τη γνωσιακή θεωρία των πολυμέσων του Mayer (2001), έλαβε υπόψη τις παρακάτω βασικές αρχές της ηλεκτρονικής μάθησης (βλ. Χουρδάκης κ.ά., 2013):

- 1) Πολυμεσική αρχή (multimedia principle), που σημαίνει παρουσίαση των πληροφοριών ταυτόχρονα με λέξεις και εικόνες. Η πληροφορία μεταφέρεται, χρησιμοποιείται και διατηρείται καλύτερα από τον εκπαιδευόμενο, όταν το διδακτικό περιβάλλον εμπλέκει ταυτόχρονα λέξεις και εικόνες (Mayer 2001).
- 2) Αρχή της προσαρμοστικότητας (modality principle), που σημαίνει παρουσίαση των πληροφοριών με αφήγηση και γραφικά και όχι με κείμενο και με γραφικά. Προτείνεται, δηλαδή, οι πληροφορίες να παρουσιάζονται με συνδυασμό οπτικής και ακουστικής φόρμας, κινούμενου σχεδίου και προφορικού κειμένου (Mayer & Moreno, 2002).
- 3) Αρχή του πλεονασμού, σύμφωνα με την οποία οι πλεονάζουσες πληροφορίες, που παρουσιάζονται με πολλαπλές οπτικές ή λεκτικές φόρμες, δυσκολεύουν τον εκπαιδευόμενο, επιβαρύνοντας τον γνωστικά. Για να αποφευχθεί αυτό, οι πληροφορίες παρουσιάζονται με αφήγηση και γραφικά και όχι με αφήγηση, γραφικά και κείμενο.
- 4) Αρχή της συνοχής, που σημαίνει λιπότητα στην παρουσίαση. Δεν χρησιμοποιούνται περιττές οπτικές, λεκτικές ή ηχητικές πληροφορίες και παρουσιάζονται μόνο οι απαραίτητες πληροφορίες (Moreno & Mayer, 2002).
- 5) Αρχή της σηματοδότησης, σύμφωνα με την οποία παρέχονται οι κατάλληλες νύξεις και διαδικαστικές διευκολύνσεις, οι οποίες κατευθύνουν την προσοχή του εκπαιδευόμενου στην ουσιαστικότερη επεξεργασία των πληροφοριών (Mayer, 2001) και τον παροτρύνουν να εμπλέκεται δυναμικά στις παρουσιαζόμενες πληροφορίες, αναπτύσσοντας τις μεταγνωστικές δεξιότητές του

αλλά και τη μαθησιακή αυτονομία του.

- 6) Αρχή της συνάφειας ή της εγγύτητας, σύμφωνα με την οποία γίνεται ταυτόχρονη χρονική και χωρική παρουσίαση των οπικών και λεκτικών οδηγιών. Έτσι η μάθηση είναι αποτελεσματικότερη, καθώς τα σχετικά κείμενα ή οι αφηγήσεις παρουσιάζονται ταυτόχρονα με τις ανάλογες εικόνες ή τα κινούμενα σχέδια και μειώνεται το γνωστικό φορτίο της επεξεργασίας τους. Αν αυτό δεν είναι δυνατόν, σύμφωνα με την αρχή της διαδοχής εικόνας κειμένου, προηγείται η εικόνα και ακολουθεί το κείμενο.
- 7) Αρχή της κατάτμησης, σύμφωνα με την οποία το μαθησιακό περιβάλλον παρέχει στους μαθητές συγκεκριμένη και σύντομη οπική και ακουστική πληροφορία και όχι μακροσκελείς αφηγήσεις. Οι λεκτικές πληροφορίες δίνονται και σε μορφή κειμένου, καθώς αυτό επιτρέπει στον μαθητή να ασκεί περισσότερο έλεγχο.

## 5.2 Μαθησιακοί σκοποί και στόχοι του περιβάλλοντος ηλεκτρονικής μάθησης Στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού

Οι στόχοι του παιδαγωγικού σχεδιασμού των ενοτήτων της Μυθολογίας και της Ιστορίας στο περιβάλλον της ηλεκτρονικής μάθησης συνάδουν με τους γενικότερους στόχους σχεδιασμού ολόκληρου του περιβάλλοντος (βλ. Σπαντιδάκης, 2012). Μεταξύ αυτών των στόχων ήταν:

- η εξατομίκευση και η διαφοροποίηση της διδασκαλίας
- η παροχή άμεσης και ουσιαστικής ανατροφοδότησης τη στιγμή που ο μαθητής ή η μαθήτρια την έχει ανάγκη
- η δημιουργία κατάλληλων προϋποθέσεων στοχασμού που παρέχουν στον μαθητή/στην μαθήτρια τη δυνατότητα να αμφισβητεί, να αξιολογεί και να δομεί νέες γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και συμπεριφορές
- η δημιουργία των αναγκαίων προϋποθέσεων ενεργητικής εμπλοκής του μαθητή στο διδακτικό γίνεσθαι
- η δημιουργία αυθεντικότερων συνθηκών μάθησης της ελληνικής γλώσσας, αλλά και στοιχείων ελληνικής ιστορίας και πολιτισμού
- η μαθησιακή αυτονομία
- η δυναμική και συνεχής αλληλεπίδραση του μαθητή/της μαθήτριας με το περιβάλλον του, χωρίς να προκαλείται η γνωστικά του/της υπερφόρτωση
- η δημιουργία συνθηκών ενεργούς εμπλοκής του/της και ανάπτυξης των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης
- η δημιουργία ποιοτικότερων συνθηκών συνεργατικής μάθησης, που βοηθούν τον μαθητή/τη μαθήτρια να μαθαίνει με τον δικό του/της προσωπικό ρυθμό και σύμφωνα με τις δικές του/της ανάγκες και πρόσβαση σε πληροφορίες και περιβάλλοντα, τα οποία δε θα είχε τη δυνατότητα να προσεγγίσει διαφορετικά.

Ειδικότερα για τις ενότητες της Μυθολογίας και της Ιστορίας οι στόχοι του παιδαγωγικού σχεδιασμού του περιβάλλοντος ηλεκτρονικής μάθησης ήταν:

- η δημιουργία νέων χαρακτηριστικών για τη διαμόρφωση του/της εΨι (εξερευνητή/-τριας Ψηφιακής ιστορίας)
- ο επαναπροσδιορισμός της προσέγγισης της ιστορικής γνώσης
- η διαφοροποίηση της ανάγνωσης και της διδασκαλίας της ιστορίας και του πολιτισμού,
- η ανάδειξη του έντονου ενδιαφέροντος για την ενασχόληση με το παρελθόν σε παγκόσμια κλίμακα,
- η ανάπτυξη διαδικτυακού υλικού και διδακτικής προσέγγισης σε εικονικό περιβάλλον,
- η διερεύνηση της ελληνικής ιστορίας και του πολιτισμού μέσα από μια τριπλή διαπολιτισμική προοπτική,
- η ανάδειξη και αξιοποίηση της ιστορίας της διασποράς με την ένταξή της στην ιστορία και τον πολιτισμό της χώρας διαβίωσης ως οργανικό τμήμα της ιστορίας των Ελλήνων,
- η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης με το σχεδιασμό κατάλληλων δραστηριοτήτων και ασκήσεων,
- η μετατροπή των μαθητών από παθητικούς δέκτες σε κριτικούς «καταναλωτές» της ιστορίας και του πολιτισμού μέσα από νέους εναλλακτικούς τρόπους διδακτικής προσέγγισης της ιστορικής μάθησης.

Η διδασκαλία στοιχείων ιστορίας και πολιτισμού στο επίπεδο B1 γίνεται μέσα από την ενότητα της Μυθολογίας και στο επίπεδο B2 μέσα από την ενότητα της Ιστορίας. Ουσιαστικά, πρόκειται για τη προσαρμογή του έντυπου και ψηφιακού υλικού της *Μυθοχώρας* και των *Ιστοριοδρομιών* στις αρχές της ηλεκτρονικής μάθησης. Ειδικότερα οι σκοποί και οι διδακτικοί στόχοι κάθε επιπέδου περιγράφονται παρακάτω.

Οι σκοποί και οι διδακτικοί στόχοι της ενότητας της Μυθολογίας στο επίπεδο B1 είναι:

- η μελέτη και η γνώση στοιχείων ελληνικής μυθολογίας, αλλά και ο συσχετισμός με μύθους άλλων λαών,
- η ανακάλυψη του πραγματικού νοήματος των μύθων, η διάκριση ανάμεσα στο γεγονός και τον μύθο και η διάκριση ανάμεσα στη μυθολογία και στην ιστορία,
- η διασύνδεση της μυθολογίας με την τοπική γεωγραφία και την λαϊκή παράδοση.

Οι σκοποί και οι διδακτικοί στόχοι της ενότητας της Ιστορίας, στο επίπεδο B2 είναι:

- η καλλιέργεια εποικοδομητικής στάσης απέναντι στην ιστορική μάθηση μέσα από την αξιοποίηση των πηγών,
- η κατανόηση της κοινωνικής συγκρότησης και αλλαγής στις διάφορες ιστο-

ρικές φάσεις και της έννοιας της πολιτισμικής εξέλιξης, μέσα από παραδείγματα του άμεσου ή ευρύτερου περιβάλλοντος,

- η εξοικείωση με βασικές χρονικές έννοιες και η βιωματική προσέγγιση ιστορικών και πολιτισμικών εννοιών,
- η εναισθητοποίηση και η ανάπτυξη αγάπης για την περιβαλλοντική, ιστορική και πολιτισμική κληρονομιά,
- η επαφή με αντιπροσωπευτικά στοιχεία από την ιστορία και τον πολιτισμό της Ελλάδας και της Κύπρου κατά την αρχαία και βυζαντινή περίοδο,
- η σύνδεση της ιστορίας με τη γεωγραφία,
- οι συσχετισμοί της ελληνικής ιστορίας και του πολιτισμού με την ιστορία και τον πολιτισμό της παροικίας,
- η εξοικείωση με τις μεθόδους έρευνας των ιστορικών.

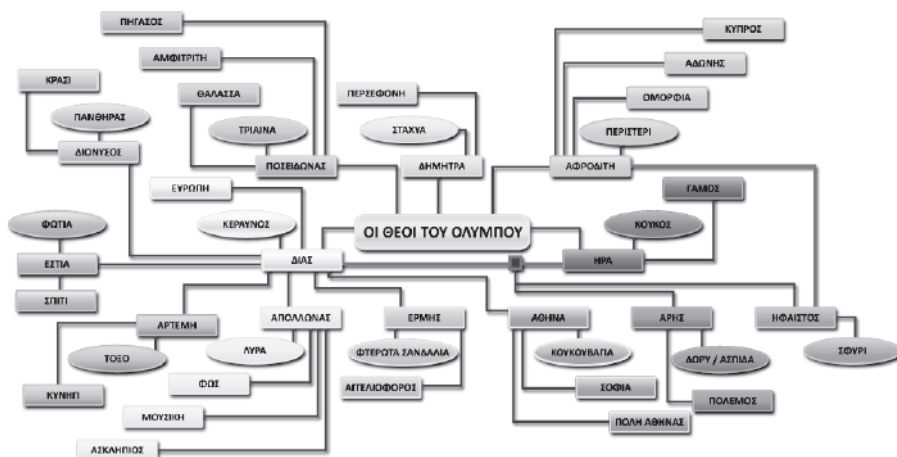
### Μεθοδολογία σχεδιασμού του περιβάλλοντος

Ειδικότερα η παιδαγωγική φιλοσοφία και η αρχιτεκτονική οργάνωση του περιβάλλοντος ηλεκτρονικής μάθησης για τις ενότητες της Μυθολογίας και της Ιστορίας αφενός εξυπηρετεί τους βασικούς μαθησιακούς στόχους των συμβατικών εργαλείων (βιβλία: *Μυθοχώρα* και *Ιστοριοδρομίες 1* και *2*) και των ψηφιακών (αντίστοιχα CD ROM), αφετέρου τους υπερβαίνει, όπως θα φανεί και παρακάτω. Οι στόχοι της εφαρμογής του περιβάλλοντος ηλεκτρονικής μάθησης των Στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού, μεταξύ άλλων, είναι η υποστηρικτική λειτουργία προς τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, η χρήση του υπάρχοντος ιστορικο-πολιτισμικού διδακτικού υλικού ως βασικής πηγής τροφοδότησης της ψηφιακής μορφής, η προσαρμογή του έντυπου και ψηφιακού υλικού των στοιχείων ιστορίας και πολιτισμού στις αρχές της ηλεκτρονικής μάθησης. Δίνεται έμφαση στη μάθηση και όχι στη διδασκαλία, με βάση τις διευκολύνσεις της τεχνολογίας. Αναπτύσσεται θεματική «εργαλειοθήκη» (tool-kit), προσαρμοσμένη στην ψηφιακή ιστορία. Προωθούνται διαδικασίες μάθησης με διαφορετικούς τύπους δραστηριοτήτων (επικοινωνισμός). Η αξιοποίηση του τεχνολογικού πλαισίου και των δυνατοτήτων που αυτό παρέχει στις μαθησιακές διαδικασίες γίνεται με τέτοιο τρόπο που στην πραγματικότητα προκρίνεται το ιστορικό περιεχόμενο. Η μεθοδολογία στην οποία στηρίχτηκε η Ομάδας Εργασίας των Στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού για την οργάνωση του περιβάλλοντος ηλεκτρονικής μάθησης της Μυθολογίας και της Ιστορίας αξιοποιεί τη μεταβιβαστική δυνατότητα, τη μεταφορά δηλαδή γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων από μια περιοχική μάθηση σε μια άλλη και στον πραγματικό κόσμο, τη διασύνδεση γλώσσας, ιστορίας και πολιτισμού. Ακόμη, στηρίζεται στη διερευνητική διδακτική προσέγγιση, στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών στην επιλογή ιστορικού υλικού, στην ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας με δραστηριότητες παραγωγής ιστορικού λόγου, στον σχεδιασμό εργασιών από τους ίδιους τους μαθητές σε συγκεκριμένο χρόνο και στην προώθηση ενός επικοινωνιακού διαλόγου μετα-

ξύ των μαθητών μέσα στο διαδίκτυο. Φυσικά, στο περιβάλλον της Ιστορίας δεν λείπουν οι δραστηριότητες κλειστού τύπου, όπου ο μαθητής/η μαθήτρια, υπό την επίδραση της θεωρίας του συμπεριφορισμού (Siemens, 2006), θα πρέπει να έχει αποστηθίσει και να αναπαράγει τη γνώση. Ωστόσο εμπλέκουμε το μαθητή και σε ανοικτού τύπου δημιουργικές δραστηριότητες, όπου θα πρέπει να σκεφτεί κριτικά, προκειμένου να αναπλαισιώσει τη γνώση του/της και να την αποτυπώσει.

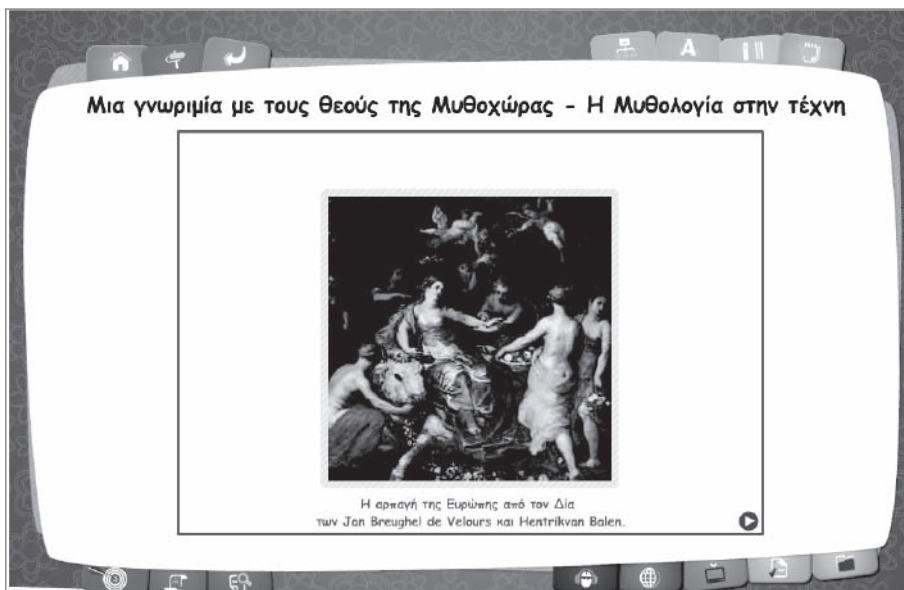
Η Ομάδα Εργασίας των Στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού αξιοποίησε το υπάρχον έντυπο και ψηφιακό υλικό το οποίο έχει δημιουργηθεί από το Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. για την κατασκευή ενοτήτων για σύγχρονη και ασύγχρονη διδασκαλία και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ιστορίας και πολιτισμού. Το παιδαγωγικό πλαίσιο και οι βασικές παράμετροι για την ανακατασκευή του έντυπου υλικού ήταν η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευόμενων στη δημιουργία, στον εμπλουτισμό και στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού υλικού, η διαδραστική μάθηση με ανάληψη ρόλων (ενσυναίσθηση) και παίξιμο παιχνιδιών, η χρήση αναπαραστατικών ιστοριών και σεναρίων για τη δυναμική υποστήριξη των ιστορικών αφηγήσεων στην ηλεκτρονική/ψηφιακή ιστορία, η μετατροπή της ιστορικής πληροφορίας σε ιστορική γνώση με την αυτενεργό συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και τη συγκρότηση της γνώσης, η συνεργατική μάθηση που αξιοποιεί τη δυναμική της ομάδας μέσω σύγχρονης, ασύγχρονης και προσωπικής με e-mail επαφής. Στο πλαίσιο αυτό αξιοποιούνται, κυρίως, στο περιβάλλον των *Κοινοτήτων Μάθησης* και *Περιβάλλον του Εκπαιδευτικού* τα κοινωνικά δίκτυα (συνδυασμός τηλεμάθησης με εικονικές κοινότητες). Οργανώνεται η δυναμική των ομάδων. Αναπτύσσεται στενή επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτικών. Το σλόγκαν «οι παρέες γράφουν ιστορία» αρχίζει να «ακούγεται» όλο και περισσότερο στο διαδίκτυο. Ακόμη, εφαρμόζεται η στοχαστική/κριτική προσέγγιση πάνω στις διαδικασίες, η κριτική αυτο-αξιολόγηση ή αυτο-ανάλυση της μαθησιακής πορείας. Αυτό συνεπάγεται δυναμική συμπλήρωση και ανάπτυξη της στατικής μορφής των ασκήσεων του έντυπου υλικού μέσω της τεχνολογίας.

Η παρεχόμενη ιστορική πληροφορία συγκροτείται με βάση την αρχή της επιλεκτικότητας, την αντιπροσωπευτικότητα και την πολυμορφία. Αξιοποιούνται οι δυνατότητες του διαδικτύου (έγκυρες ιστοσελίδες), η ποικιλομορφία του εποπτικού υλικού (φωτογραφίες, χάρτες, πίνακες, περιοδικά, εφημερίδες, έγγραφα, μαρτυρίες, βίντεο). Η ιστορία προσεγγίζεται διαθεματικά μέσω της λογοτεχνίας, του κινηματογράφου, των επιστημών. Δίνονται κίνητρα για τη διερεύνηση πτυχών της καθημερινής ζωής (ανατροφή, ψυχαγωγία, μόδα, διατροφή). Χρησιμοποιούνται υπερσυνδέσεις με οπικό και ηχητικό περιεχόμενο. Αξιοποιούνται ψηφιοποιημένες και ψηφιακές συλλογές και ηλεκτρονικές βιβλιοθήκες. Χρησιμοποιούνται παράλληλα κείμενα και κείμενα αναφοράς για βαθύτερη μελέτη. Αναπτύσσονται εννοιολογικοί χάρτες (εικ. 1), οι οποίοι μπορούν να αξιοποιούνται ως αφόρμηση στην αρχή της διδασκαλίας, αλλά και ως μέσο αξιολόγησης κατά την ολοκλήρωσή της.



Εικ. 1: Εννοιολογικός χάρτης με θέμα «Οι Θεοί του Ολύμπου»

Αξιοποιούνται δυναμικά ιστορικά και πολιτιστικά τεκμήρια (αρχαιολογικά αντικείμενα, έργα τέχνης, κλπ.) (εικ.2).



Εικ. 2: Οθόνη προβολής έργων τέχνης

Προτείνεται η ενασχόληση με τις πηγές και η κατανόηση της μεθόδου εργασίας του/ της ιστορικού. Δημιουργείται χώρος αποθήκευσης του ιστορικού υλικού για την επαναχρησιμοποίησή του. Μέσα από ανάλογες δραστηριότητες παρέχεται η δυνατότητα συγκέντρωσης ή κατασκευής του υλικού από τους ίδιους τους μαθητές και τις μαθήτριες. Ακόμη, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει το περιβάλλον για τον σχεδιασμό μαθημάτων και τη διαμόρφωση ομάδων εργασίας. Προτείνεται η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία με το μαθητή στο επίκεντρο και το δάσκαλο στο ρόλο του «διευκολυντή».

Με την εφαρμογή του περιβάλλοντος ηλεκτρονικής μάθησης αίρονται τα εμπόδια του χρόνου και της γεωγραφικής απόστασης. Παρέχονται αυτοτελή μαθήματα ιστορίας και πολιτισμού και παράλληλη υποστήριξη της γλωσσικής διδασκαλίας για κάλυψη κενών στη γνώση και ανάπτυξη δεξιοτήτων. Τα ιστορικά κείμενα προσαρμόζονται ώστε να εξυπηρετούν και τη διδασκαλία της γλώσσας χωρίς να αλλοιώνεται ο χαρακτήρας του ιστορικού λόγου. Στο πλαίσιο του σχεδιασμού των ενοτήτων των Στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού, επιχειρείται υπέρβαση της «κρίσης στην ιστορία» με την ποιοτική αναπλαισίωσή της. Επιλέγονται οι κατάλληλοι στόχοι που γνωστοποιούνται στο μαθητή και δεν ξεπερνούν τους τρεις για κάθε υποενοότητα ή δραστηριότητα. Οι στόχοι των ενοτήτων διατυπώνονται ώστε να είναι κατανοητοί και μετρήσιμοι με τη χρήση κατάλληλων ρημάτων. Οι δραστηριότητες του βιβλίου και του λογισμικού αναπροσαρμόστηκαν, ώστε να γίνουν πιο δυναμικές. Έχουν διατυπωθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να διακρίνεται με σαφήνεια ο στόχος κάθε δραστηριότητας και επιπλέον να υπάρχει ανατροφοδότηση του μαθητή/της μαθήτριας ώστε να μπορεί ο ίδιος/η ίδια, ακολουθώντας μια συγκεκριμένη πορεία, να βελτιώνει την απόδοσή του/της. Οι δραστηριότητες προσαρμόζονται σε ένα πλαίσιο αυτοαξιολόγησης, όπου σε περίπτωση λάθους ο μαθητής θα κατανοεί το σφάλμα του και θα το διορθώνει. Ο σχεδιασμός των ενοτήτων γίνεται με τρόπο ώστε η πρόσβασή τους από τον χρήστη να μην ξεπερνά τα τρία επίπεδα βάθους. Το περιβάλλον της πλατφόρμας ηλεκτρονικής μάθησης των Στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού έχει την ίδια δομή για όλες τις ενότητες, ώστε με την επαναλαμβανόμενη χρήση να εξοικειώνεται ο χρήστης. Τα βασικά κείμενα των υποενοτήτων παρατίθενται σε πλήρη και σύντομη μορφή και δίνεται έτσι η δυνατότητα για αναλυτική ή περιληπτική επεξεργασία της ενότητας κατά περίπτωση. Εκτός από τα βασικά κείμενα των υποενοτήτων υπάρχουν επιπλέον θεματικοί άξονες πληροφόρησης για τις μυθολογίες άλλων λαών, για τις διαφορετικές εκδοχές του ίδιου μύθου, για επιμέρους μύθους σχετικούς με τον κεντρικό, για την ερμηνεία των μύθων και για την επιστημονική τους εξήγηση.

Η αξιολόγηση των μαθητών και των μαθητριών γίνεται και μέσα από τη δυνατότητα καρτογράφησης των μαθησιακών διαδικασιών και δυνατότητα επανάληψής τους. Στο πλαίσιο της ανάγκης να γίνει μετρήσιμη η προστιθέμενη αξία στο πεδίο της ιστορίας, παρέχεται η δυνατότητα διαρκούς αξιολόγησης των μαθημάτων από παιδαγωγική, διδακτική και τεχνολογική πλευρά.

Σ' αυτό το σημείο επισημαίνονται τα οφέλη της πλατφόρμας ηλεκτρονικής



μάθησης γενικότερα για τη διαπολιτισμική αγωγή. Προβλέπεται η προσφορά ιστορικού υλικού σε διάφορες γλώσσες. Παρέχονται οι συνθήκες εκμάθησης της ελληνικής ιστορίας από μαθητές άλλων χωρών. Οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν πρόσβαση και επαφή των μαθητών με πολιτισμούς και ιστοριογραφικές παραδόσεις άλλων λαών. Το πολιτιστικό περιεχόμενο είναι αναπόσπαστο κομμάτι των ιστορικών ντοκουμέντων. Μέσα από τη πρόταση δραστηριοτήτων ενεργοποιούνται πολυπολιτισμικά/ διαπολιτισμικά στοιχεία των ομογενών μαθητών καθώς και οικουμενικά στοιχεία (π.χ. προστασία περιβάλλοντος, ανθρώπινα δικαιώματα, ειρήνη). Διαμορφώνεται διεθνές πολιτιστικό περιβάλλον. Διεθνοποιείται η ιστορική μάθηση. Μεταξύ των στόχων της εφαρμογής τίθενται η κατανόηση της εθνικής ιστορίας μέσα από την κατανόηση διαφορετικών πολιτισμών και ο απεγκλωβισμός των ιστορικών ερμηνειών από εθνικιστικές αγκυλώσεις.

### 5.3 Γενικές οδηγίες και επεξήγηση συμβόλων στο περιβάλλον των Στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού

Στο <http://elearning.edc.uoc.gr/moodle/index.php> παρουσιάζεται η εισαγωγική οθόνη της Πύλης Ηλεκτρονικής Μάθησης (εικ.3). Κάνοντας κλικ σε οποιοδήποτε σημείο εμφανίζεται η επόμενη οθόνη.



Εικ. 3: Η εισαγωγική οθόνη της Πύλης Ηλεκτρονικής Μάθησης

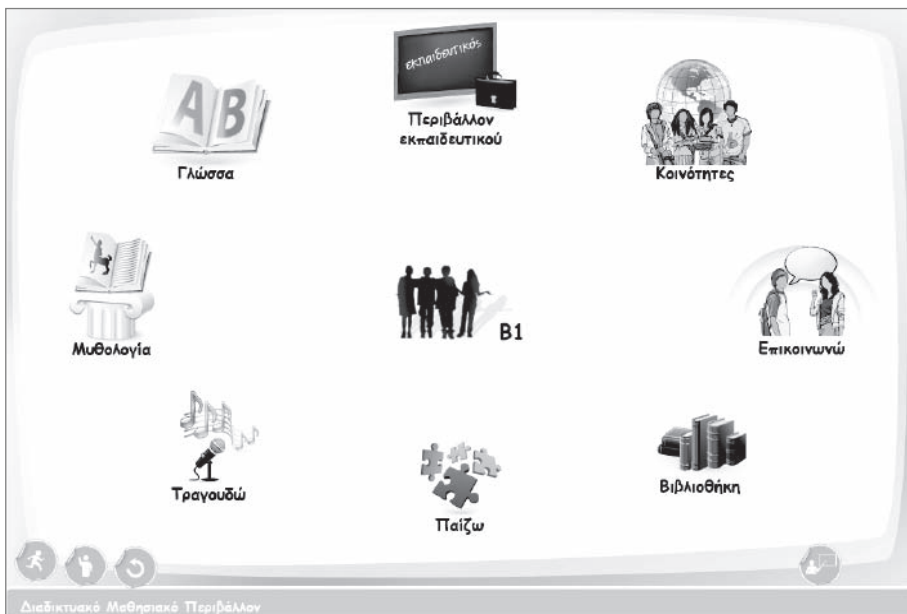


Εικ. 4: Οθόνη επιλογής διαδρομής και γνωστικού επιπέδου

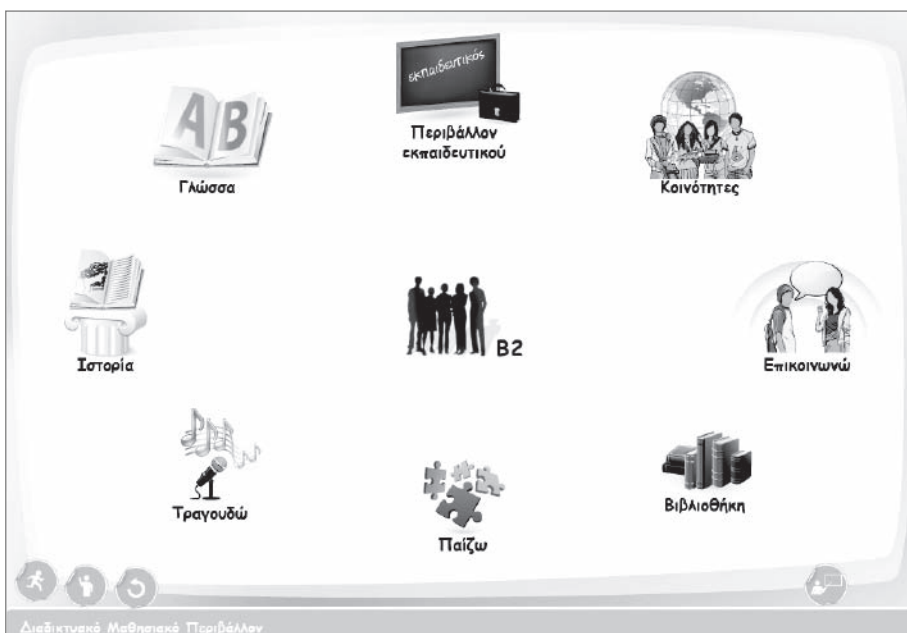
Στο url: <http://elearning.edc.uoc.gr/moodle/index.php?ediamme=0> παρουσιάζεται η οθόνη στην οποία ο χρήστης επιλέγει τη διαδρομή που χρειάζεται να ακολουθήσει και το γνωστικό επίπεδό του (εικ. 4). Η διαδρομή Α΄ απευθύνεται σε παιδιά, ενώ η διαδρομή Β΄ σε (ψευδο)αρχάριους μαθητές άνω των 12 χρονών (βλ. εικ. 1). Για τα επίπεδα γλωσσομάθειας Α1 και Α2 της Α΄ διαδρομής σχεδιάστηκε το συμβατικό εκπαιδευτικό υλικό «Φωτοϊστορίες» όπου προτείνονται δραστηριότητες για μία πρώτη επαφή των παιδιών με τη μυθολογία και την ιστορία, ενώ τα επίπεδα Β1 και Β2 απευθύνονται σε μεγαλύτερους μαθητές, προεφηβικής και εφηβικής ηλικίας, με μέτριο έως καλό επίπεδο στα ελληνικά.

Στο url: <http://elearning.edc.uoc.gr/moodle/index.php?ediamme=1.3> παρουσιάζεται η οθόνη που διαδέχεται την οθόνη επιλογής επιπέδου γνώσης, όταν επιλεγεί το επίπεδο Β1(εικ.5). Σε αυτή την οθόνη ο χρήστης επιλέγει τη θεματική ενότητα με την οποία θέλει να ασχοληθεί. Για τη διδασκαλία των Στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού, επιλέγει την ενότητα της Μυθολογίας.

Στο url: <http://elearning.edc.uoc.gr/moodle/index.php?ediamme=1.4> παρουσιάζεται η οθόνη που διαδέχεται την οθόνη επιλογής επιπέδου γνώσης, όταν επιλεγεί το επίπεδο Β2 (εικ. 6). Σε αυτή την οθόνη ο χρήστης επιλέγει τη θεματική ενότητα με την οποία θέλει να ασχοληθεί. Για τη διδασκαλία των Στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού, επιλέγει την ενότητα της Ιστορίας.



Εικ. 5: Οθόνη γνωστικού επιπέδου B1



Εικ. 6: Οθόνη γνωστικού επιπέδου B2



Εικ. 7: Οθόνη ενότητας Μυθολογίας

Στην εισαγωγική οθόνη της Μυθολογίας: url: <http://elearning.edc.uoc.gr/moodle/index.php?ediamme=1.3> παρουσιάζονται μέσα από πέντε ενδεικτικές για κάθε ενότητα εικόνες οι πέντε ενότητές της (εικ.7):

*Θεογονία*

*Γνωριμία με τους θεούς*

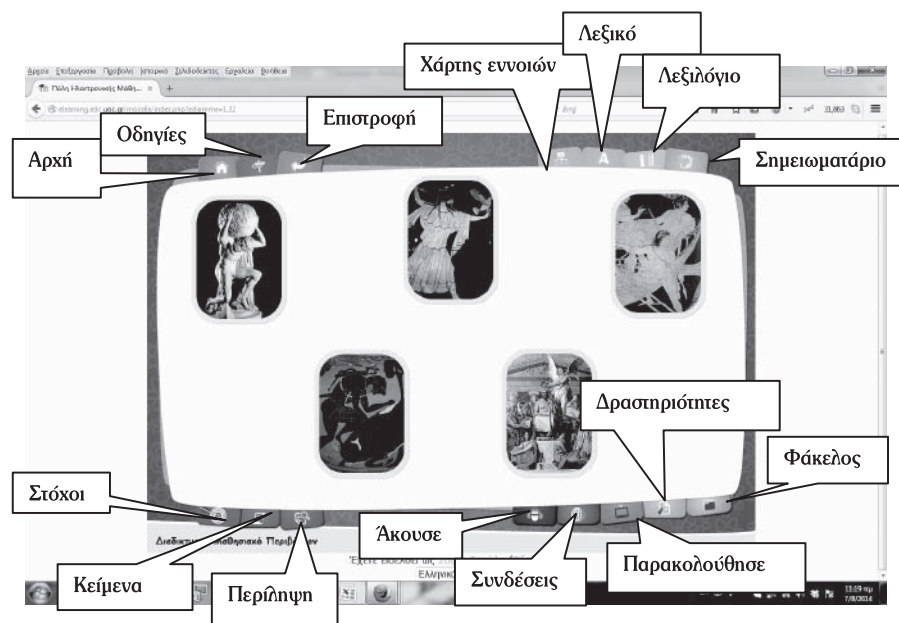
*Θεοί και άνθρωποι*

*Η εποχή των ηρώων*

*Τρωικός Πόλεμος*

Φέρνοντας τον κέρσορα πάνω σε κάθε εικόνα, εμφανίζεται ο τίτλος της ενότητας. Πατώντας δεξιά κλικ πάνω στην εικόνα εμφανίζεται η εισαγωγική οθόνη της κάθε ενότητας. Αυτή η εισαγωγική οθόνη περιλαμβάνει την εικόνα-ταυτότητα της ενότητας, ορισμένες ερωτήσεις προοργάνωσης και τα περιεχόμενα της ενότητας, ειδικότερα τους τίτλους των υποενοτήτων. Οι ερωτήσεις προοργάνωσης έχουν σκοπό να αποτελέσουν αφορμή για συζήτηση και προετοιμασία των μαθητών και των μαθητριών για βασικές ιστορικές έννοιες που πρόκειται να γνωρίζουν κατά την πλοήγησή τους στο υλικό της κάθε ενότητας, να εγείρουν την περιέργειά τους και να τους παρακινήσουν να ασχοληθούν με την ενότητα.

Γύρω από το κάθε οθόνη παρουσιάζεται πάντα το ίδιο μενού συμβόλων (εικ.8). Φέρνοντας τον κέρσορα πάνω σε κάθε σύμβολο εμφανίζεται η ιδιότητά του. Από αριστερά και πάνω προς τα κάτω τα σύμβολα αυτά είναι τα ακόλουθα:



Εικ. 8: Ανάλυση των συμβόλων του περιβάλλοντος Στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού

Οι υποενότητες κάθε ενότητας έχουν αυτοτέλεια και αποσκοπούν σε μια πιο μεθοδική επεξεργασία ολόκληρης της ενότητας. Επίσης, δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό ή στο μαθητή να επεξεργαστεί όποια υποενότητα εκείνος επιλέξει και όχι απαραίτητα όλες. Στη συνέχεια υπάρχει η δυνατότητα επιλογής της υποενότητας που θέλει να μελετήσει η ομάδα των χρηστών (εκπαιδευτικού και μαθητών).

### Γενικές οδηγίες για τις υποενότητες

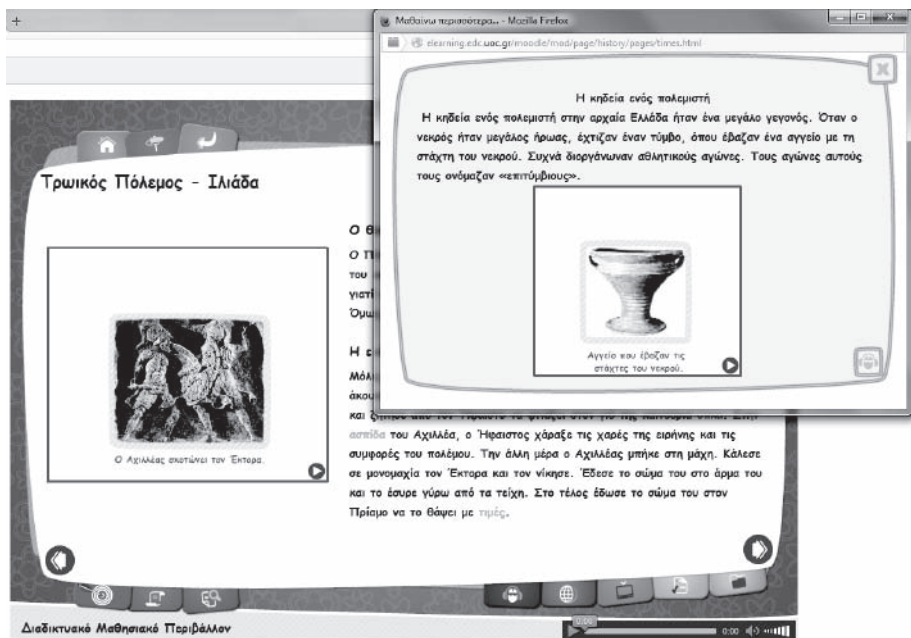
Επιλέγοντας κάθε υποενότητα, εμφανίζεται μία οθόνη με τους γνωστικούς και μεταγνωστικούς στόχους. Οι στόχοι δεν έχουν ακρόαση, καθώς εδώ ο μαθητής ή η μαθήτρια συνομιλούν με τον εαυτό τους και έτσι δε θα μπορούσε ο εκφωνητής να είναι άντρας ή γυναίκα. Βέβαια, η παρουσίαση των στόχων βοηθάει και τον εκπαιδευτικό να οργανώσει καλύτερα τη διδασκαλία του και τον μαθητή/τη μαθήτρια να οργανώσει τη νέα γνώση. Επίσης, από αυτή την οθόνη εμφανίζεται και η περιήληψη της υποενότητας, με την ενεργοποίηση του κατάλληλου συμβόλου. Σε περίπτωση έλλειψης χρόνου ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει να ακούσει, να διαβάσει και να συζητήσει με τους μαθητές του μόνο αυτό το κείμενο της περιήληψης για κάθε υποενότητα.

Φέρνοντας τον κέρσορα πάνω στο κουμπί των κειμένων, οι χρήστες ανοίγουν μία-μία τις οθόνες των κειμένων. Στη συνέχεια, περνούν από τη μία οθόνη στην

επόμενη, πατώντας το βέλος που υπάρχει κάτω δεξιά σε κάθε οθόνη. Επίσης, υπάρχει η δυνατότητα επιστροφής στο προηγούμενο κείμενο, πατώντας δεξιά κλικ στο βέλος που βρίσκεται κάτω αριστερά σε κάθε οθόνη κειμένου. Όταν τα κείμενα της υποενότητας τελειώνουν, το βέλος έχει χρώμα γκρι.

Ορισμένα από τα κείμενα κάθε υποενότητας συνδέονται με οθόνες δραστηριοτήτων ή και με pop-up οθόνες, όπου παρουσιάζονται επιπλέον πληροφορίες, οι οποίες σύμφωνα με την αρχή του πλεονασμού, ο εκπαιδευόμενος και ο εκπαιδευτής τους επιλέγουν το αν και με ποιον τρόπο θέλουν να τις επεξεργαστούν. Οι οθόνες αυτές κλείνουν, πατώντας δεξιά κλικ στο x που υπάρχει πάνω δεξιά στο πλαίσιο τους.

Το γαλάζιο χρώμα στη γραμματοσειρά των λέξεων δηλώνει πως αυτές είναι ενεργές: φέρνοντας τον κέρσορα πάνω τους και πατώντας δεξιά κλικ ανοίγει νέα οθόνη. Στην πραγματικότητα πρόκειται για μια αλληλεπιδραστική οθόνη πληροφορίας. Το κείμενο είναι εμπλουτισμένο με στοιχεία υπερκειμένου (hypermedia) (οι μπλε λέξεις είναι σύνδεσμοι (links) σε pop-up παράθυρα όπως αυτό που βρίσκεται στο δεξί μέρος της εικόνας), ήχο (audio player στο κάτω δεξί μέρος της εικόνας) και συλλογές εικόνων (photo galleries) με τις οποίες ο χρήστης μπορεί να αλλάξει τις εικόνες χρησιμοποιώντας το κουμπί play που βρίσκεται στο κάτω δεξί μέρος της συλλογής (εικ. 9).

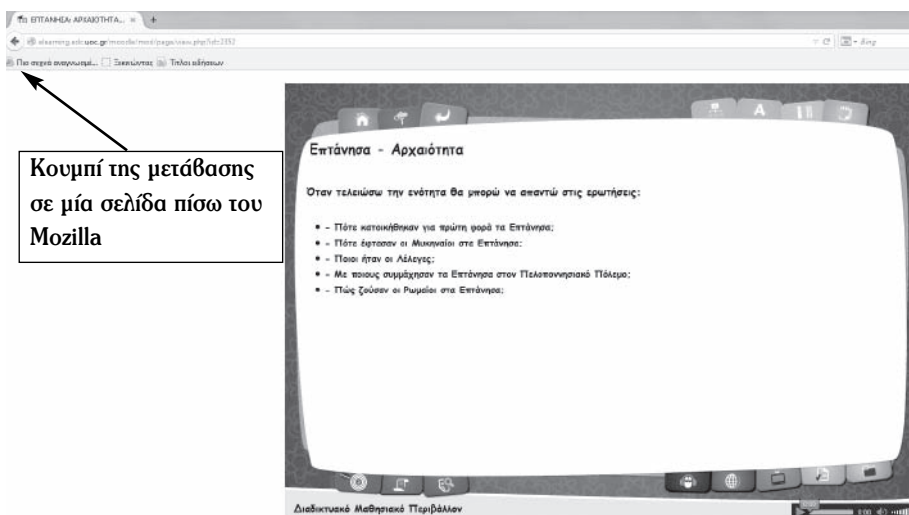


**Εικ. 9** Μάθηση μέσω κειμένου εμπλουτισμένου με διαδικτυακά και διαδραστικά στοιχεία

Οι δραστηριότητες κάθε υποενότητας έχουν ως κύριο στόχο τη χρήση των νέων γνώσεων, αλλά και την εμπάθυση τους με την αξιοποίηση των δυνατοτήτων του διαδικτύου αλλά και τη αφύπνιση της δημιουργικότητας των μαθητών και των μαθητριών μέσα από προτάσεις δημιουργικής γραφής, δραματοποίησης και ζωγραφικής. Πρόκειται, κυρίως, για ανοιχτές δραστηριότητες διερεύνησης και ομαδοσυνεργατικής μάθησης, χωρίς ωστόσο να απουσιάζουν και οι δραστηριότητες γνωστικού ελέγχου των νέων γνώσεων, όπως είναι η συμπλήρωση κενών. Ακόμη, στην ενότητα της Μυθολογίας υπάρχει η δυνατότητα το παιδί να ακούει, αν θέλει, την εκφώνηση κάθε δραστηριότητας, ενεργοποιώντας το σύμβολο του ήχου. Οι δραστηριότητες δεν βρίσκονται όλες μαζί στο τέλος αλλά είναι διάσπαρτες σχεδόν σε όλες τις οθόνες της υποενότητας. Από τη μια δραστηριότητα στην άλλη μεταβαίνει ο μαθητής από την αντίστοιχη οθόνη και από το κουμπί «Δραστηριότητες» κάτω δεξιά. Για τη μετακίνηση απαραίτητο είναι και το κουμπί «Επιστροφή», καθώς ο μαθητής πρέπει να μεταβαίνει από τις δραστηριότητες στην προηγούμενη οθόνη και μετά με το βελάκι να πηγαίνει στην επόμενη.

Ακόμη, σχετικά με τις δραστηριότητες, η Ομάδα Παραγωγής Περιεχομένου επισημαίνει πως ο στόχος είναι ο/η κάθε εκπαιδευτικός, ανάλογα με το επίπεδο και τις ανάγκες των μαθητών/μαθητριών του/της, να δημιουργήσει και τις δικές νέες δραστηριότητες.

Μία γενική οδηγία, για το διάστημα που η πλατφόρμα είναι ακόμη σε κατάσταση ανατροφοδότησης και βελτίωσης: Αν υπάρχει πρόβλημα με τη λειτουργία του κουμπιού της επιστροφής, μπορεί ο/η εκπαιδευτικός να προτείνει στον μαθητή/στη μαθήτρια να χρησιμοποιεί το κουμπί της μετάβασης σε μία σελίδα πίσω του Mozilla.



Τα κείμενα όλων των ενοτήτων εμπλουτίζονται με εικόνες οι οποίες θα πρέπει να μελετηθούν χωριστά, καθώς δίνουν επιπλέον πληροφορίες για το θέμα των ενοτήτων στο μαθητή. Όταν στο πλαίσιο της εικόνας, στο κάτω μέρος αριστερά, υπάρχει βελάκι, αυτό σημαίνει ότι πίσω από την αρχική εικόνα υπάρχουν κι άλλες οι οποίες εναλλάσσονται πατώντας το βελάκι. Επίσης, σε κάποιες οθόνες υπάρχουν υπερσύνδεσμοι, οι οποίοι είτε παρέχουν πρόσθετες πληροφορίες είτε διευκρινίσεις και παραπάνω οπικό υλικό για τις ενότητες.

Τέλος, σε κάθε υποενότητα προτείνονται εγκεκριμένοι διαδικτυακοί ιστότοποι για περαιτέρω έρευνα, ενώ προβλέπεται η προβολή μικρής διάρκειας βίντεο, όπου θα παρουσιάζονται μύθοι σχετικοί με την κάθε υποενότητα.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

### ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ ΜΑΘΗΣΗΣ

Βασιλεία Κούρτη-Καζούλλη, Γιάννης Σπανιδάκης, Ασπασία Χατζηδάκη,  
Μαρία Καπλανέρη, Ηλιάνα Παπαθεοδώρου

#### 6.1 Η δράση «Συγκρότηση και Λειτουργία Κοινοτήτων Μάθησης»

Στο πλαίσιο της δράσης «Συγκρότηση και Λειτουργία Κοινοτήτων Μάθησης» το διάστημα 2011-2014 (τρία σχολικά έτη), πολλές τάξεις ελληνικής γλώσσας σε σχολικές μονάδες σε διάφορες χώρες του κόσμου συνδέθηκαν μεταξύ τους ή/και με σχολεία της Ελλάδας μέσω αδελφοποιήσεων και πραγματοποίησαν συνεργατικές δραστηριότητες μέσω διαδικτύου. Στόχος ήταν να δημιουργηθούν περαιτέρω κίνητρα στους μαθητές και στις μαθήτριες, ώστε να ασχοληθούν με την εκμάθηση της Ελληνικής, μέσα από την διαπροσωπική επαφή με άλλους εφήβους, την προσωπική εξερεύνηση ζητημάτων κοινού ενδιαφέροντος και την κατάθεση προσωπικών απόψεων και εργασιών. Παράλληλα, ωστόσο, μας ενδιέφερε να δοθεί έμφαση και στην ίδια τη διδασκαλία/μάθηση της γλώσσας, μέσα από αυτές τις συνεργατικές δραστηριότητες.

Ακολουθήθηκαν τρία (3) διαφορετικά μοντέλα αδελφοποίησης τάξεων: (α) τάξη στη διασπορά με τάξη στη διασπορά, (β) τάξη στη διασπορά με τάξη στην Ελλάδα και (γ) τάξη στη διασπορά με άλλη τάξη στη διασπορά και με τάξη στην Ελλάδα. Επίσης, χρησιμοποιήθηκαν κριτήρια αδελφοποίησης όπως: ηλικίες μαθητών/τριών (10-18), επίπεδο γλωσσομάθειας (A2-B2), ενδιαφέροντα, είδος σχολείου και χώρα προέλευσης (νότιο ή βόρειο ημισφαίριο).

Τη σχολική χρονιά 2011-2012 και τη σχολική χρονιά 2012<sup>1</sup> συμμετείχαν είκοσι τέσσερις (24) εκπαιδευτικοί με είκοσι δύο (22) τάξεις σε επτά (7) χώρες: Η.Π.Α., Μεγάλη Βρετανία, Αυστραλία, Γερμανία, Καναδάς, Νότια Αφρική και Ελλάδα. Τη σχολική χρονιά 2012-2013 και τη σχολική χρονιά 2013 οργανώθηκαν δώδεκα (12) ηλεκτρονικές αδελφοποιήσεις. Συμμετείχαν τριάντα τρεις (33) εκπαιδευτικοί με είκοσι έξι (26) τάξεις σε δέκα (10) χώρες: Η.Π.Α., Μεγάλη Βρετανία, Αυστραλία, Γερμανία, Καναδάς, Ουκρανία, Αργεντινή, Νότια Αφρική, Ρωσία και Ελλάδα. Στόχος ήταν να συμμετέχουν τάξεις από περισσότερες χώρες. Τη σχολική χρονιά

<sup>1</sup> Στο βόρειο και νότιο ημισφαίριο η σχολική χρονιά ξεκινάει και τελειώνει σε διαφορετικούς μήνες.

2013-2014 υλοποιήθηκαν οκτώ (8) ηλεκτρονικές αδελφοποιήσεις. Συμμετείχαν δεκαεπτά (17) εκπαιδευτικοί με δεκαέξι (16) τάξεις σε έξι (6) χώρες: Η.Π.Α., Αυστραλία, Καναδάς, Ρωσία, Τουρκία και Ελλάδα.

Η ιδιαιτερότητα των Κοινοτήτων Μάθησης συνίσταται στο συνδυασμό *εκμάθησης* και *χρήσης* της γλώσσας στόχου. Το ηλεκτρονικό μαθησιακό περιβάλλον του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. παρέχει χώρο για *γλωσσική μάθηση*, στον οποίο μαθητές μπορούν να συμμετέχουν σε διαδραστικές και πολυμεσικές μαθησιακές δραστηριότητες στο δικό τους επίπεδο γλωσσομάθειας. Επιπλέον, τους παρέχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν την ελληνική γλώσσα συμμετέχοντας σε Κοινότητες Μάθησης, όπου τάξεις ελληνικής γλώσσας σε διαφορετικές χώρες του κόσμου συνδέονται ηλεκτρονικά, επικοινωνούν και συμμετέχουν σε συνεργατικές δραστηριότητες. Πέρα, όμως από αυτό, το περιβάλλον λειτουργεί ως κοινωνικογνωσιακό εργαλείο και παρέχει τη δυνατότητα γλωσσικής και γνωσιακής υποστήριξης των μαθητών, όπως για παράδειγμα βοηθήματα για συγγραφή κειμένων (Σπαντιδάκης, 2010, Kourtis-Kazoullis, Spantidakis & Chatzidaki, 2013, Kourtis-Kazoullis, Spantidakis & Chatzidaki, 2014).

## 6.2 Ορισμός των Κοινοτήτων Μάθησης

Σήμερα οι όροι *Κοινότητες Πρακτικής* και *Κοινότητες Μάθησης* έχουν γίνει κοινές λέξεις, καθώς το διαδίκτυο διαμορφώνεται σε ένα διαδραστικό και κοινωνικό περιβάλλον, που διευκολύνει τη συνεργασία μεταξύ ανθρώπων. Οι τεχνολογίες του Web 2.0 επιτρέπουν τη συγκρότηση μεγάλων παγκόσμιων ομάδων, που έχουν κοινά ενδιαφέροντα και, συγχρόνως, οι τεχνολογίες αυτές διευκολύνουν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών των ομάδων αυτών. Οι δυνατότητες αυτές έχουν αξιοποιηθεί γενικά για τη μάθηση και ειδικά για τη εκμάθηση γλωσσών, όπου δίνεται λιγότερη έμφαση στη διδασκαλία και περισσότερη στις μαθησιακές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών. Για να σχεδιάσουμε τη συγκεκριμένη δυνατότητα του περιβάλλοντος, εστιάσαμε στις θεωρίες για τις Κοινότητες Μάθησης και τις Κοινότητες Πρακτικής. Οι Κοινότητες Πρακτικής αφορούν συνήθως σε επαγγελματικές ομάδες ενώ οι Κοινότητες Μάθησης συνήθως σε μαθησιακά περιβάλλοντα. Στο συγκεκριμένο περιβάλλον που περιγράφεται στο κεφάλαιο αυτό, με τον όρο Κοινότητες Μάθησης αναφερόμαστε στις συνεργασίες μεταξύ τάξεων και μαθητών, ενώ με τον όρο Κοινότητες Πρακτικής αναφερόμαστε σε ομάδες εκπαιδευτικών οι οποίοι (α) συνεργάζονται μεταξύ τους στο πλαίσιο των αδελφοποιήσεων και (β) συμμετέχουν στην ευρύτερη ομάδα πρακτικής και μοιράζονται καλές πρακτικές.

Οι Κοινότητες Πρακτικής αφορούν στη διαδικασία αμοιβαίας και κοινής απόκτησης γνώσης μεταξύ ανθρώπων που έχουν κοινά ενδιαφέροντα για κάποιο θέμα, συνυπάρχουν ως ομάδα, συνεργάζονται για κάποιο μεγάλο χρονικό διάστημα,

ανταλλάσσουν ιδέες και αναπτύσσουν κοινές δραστηριότητες (Wenger 1998, Wenger-Trayner, 2014). Αφορούν στους κοινούς στόχους, στην αμοιβαία συμμετοχή και στο κοινό ρεπερτόριο (Wenger, 1998), αλλά πάνω απ' όλα βασίζονται στις ανθρώπινες σχέσεις.

Η έννοια της Κοινότητας Μάθησης απορρέει από τη θεωρία της μάθησης μέσω κοινωνικής αλληλεπίδρασης του Vygotsky (Vygotsky, 1978, Χλαπάνης 2006). Οι Κοινότητες Μάθησης μπορούν να οριστούν ως μια κοινότητα, στην οποία τα μέλη συνδέονται γιατί έχουν ένα κοινό ενδιαφέρον να μάθουν, να μοιραστούν γνώση και να λύσουν προβλήματα συνεργατικά (Reinmann-Rothmeier κ.α., 2000, Kostas & Sofos, 2010) ή ως μια ομάδα ανθρώπων που έχουν τους ίδιους στόχους, εργάζονται συλλογικά, ωφελούνται από τη συνεργασία με άλλους, σέβονται τη γνώμη των άλλων, προωθούν τη ενεργητική μάθηση (active learning) και δημιουργούν ένα συνεργατικό περιβάλλον για την ενδυνάμωση των μελών και τη δημιουργία νέας γνώσης (Kilpatrick κ.α., 2003, Kostas & Sofos, 2010). Τα βασικά στοιχεία των Κοινοτήτων Μάθησης είναι: άνθρωποι, δηλ. κοινωνική συμμετοχή, σκοπός, αλληλεπίδραση, επικοινωνία, ομαδική εργασία (team work), συνεργασία (collaboration) και μετασχηματιστική μάθηση (Palloff & Pratt, 2007, Kostas & Sofos, 2010). Οι συμμετέχοντες μπορούν να έρχονται σε επαφή, να επικοινωνούν, να θέτουν στόχους, να συνεργάζονται και να μαθαίνουν (Δημητρακοπούλου, 2001, Χλαπάνης, 2006).

Οι Κοινότητες Μάθησης έχουν χρησιμοποιηθεί ειδικά για τη διδασκαλία γλωσσών. Οι Warschauer & Kern (2000) αναφέρονται στη Διδασκαλία Γλωσσών μέσω Δικτύων Μάθησης (network-based language teaching) και τη συνδυάζουν με κοινωνιο-γνωστικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Οι Cummins & Sayers (1995) αναφέρονται σε παγκόσμια δίκτυα μάθησης, που ευνοούν την εκμάθηση των γλωσσών, μέσα από συνεργατική κριτική έρευνα (collaborative critical inquiry) στο πλαίσιο αδελφοποιήσεων τάξεων (Καζούλλη, 2001). Τα παγκόσμια δίκτυα μάθησης που προτείνουν στηρίζονται στη μετασχηματιστική παιδαγωγική προσέγγιση (Cummins, 2001/2003, Cummins, Brown & Sayers, 2007).

### 6.3 Θεωρητικό Υπόβαθρο των Κοινοτήτων Μάθησης

Σε μια παραδοσιακή τάξη ξένης γλώσσας, ο χώρος χρήσης της γλώσσας περιορίζεται σε προσχεδιασμένες καταστάσεις ή προσομοιώσεις. Σε μια παραδοσιακή τάξη *δεύτερης* γλώσσας, ο χώρος χρήσης της γλώσσας-στόχου είναι συχνά περιορισμένος στις λίγες ώρες στη σχολική τάξη και στις αλληλεπιδράσεις στην οικογένεια ή στη γλωσσική κοινότητα. Για αυτό το λόγο, οι Κοινότητες Μάθησης έχουν ως στόχο να διευρύνουν τη χρήση της γλώσσας-στόχου. Δηλαδή, δημιουργείται ένας *αυθεντικός χώρος χρήσης της γλώσσας*, όπου οι μαθητές/τριες έχουν την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν την ελληνική γλώσσα για να επικοινωνήσουν με άλλους εφή-

βους, που μένουν σε άλλη χώρα της διασποράς ή στην Ελλάδα, και να πάρουν μέρος σε δημιουργικές δραστηριότητες. Δηλαδή, η χρήση της γλώσσας στόχου αφορά:

(α) στην *σύγχρονη και ασύγχρονη επικοινωνία*, κατά την οποία οι μαθητές/τριες έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες στη γλώσσα-στόχο και

(β) στη *συμμετοχή σε συνεργατικές δραστηριότητες*, κατά την οποία οι μαθητές/τριες έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν την ακαδημαϊκή πλευρά της γλώσσας ή τη γλωσσική ικανότητα που συνδέεται με το σχολείο και κυρίως το γραπτό λόγο<sup>2</sup>. Οι συνεργατικές δραστηριότητες βασίζονται στις ταυτότητες και στα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών.

Το θεωρητικό πλαίσιο για την εκμάθηση/διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στις Κοινότητες Μάθησης συνδυάζει:

- (α) θεωρητικές προσεγγίσεις για την εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας,
- (β) παιδαγωγικές προσεγγίσεις και
- (γ) θεωρίες για την τηλεδιάσκεψη.

### 6.3.1 Θεωρητικές προσεγγίσεις για την εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας

Ο τρόπος που προσεγγίζεται η εκμάθηση της γλώσσας στις Κοινότητες Μάθησης βασίστηκε αρχικά στο πλαίσιο του Cummins (2001, 2003) για την εκμάθηση της ακαδημαϊκής γλώσσας, που συμπεριλαμβάνει την *εστίαση στο νόημα*, την *εστίαση στη γλώσσα* και την *εστίαση στη χρήση*. Οι Κοινότητες Μάθησης εστιάζουν κυρίως στη *χρήση* της γλώσσας σε καταστάσεις σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας, ενώ το υπόλοιπο πολυμεσικό μαθησιακό περιβάλλον στηρίζει αυτήν την επικοινωνία παρέχοντας πρόσβαση σε δραστηριότητες για την εκμάθηση της γλώσσας και για την κατανόηση ή/και τη δημιουργία νοημάτων. Αυτός ο συνδυασμός *εκμάθησης* και *χρήσης* της γλώσσας στο ηλεκτρονικό μαθησιακό περιβάλλον του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ οδήγησε στη δημιουργία του Συνδυαστικού Δυναμικού Μοντέλου Γλωσσικής Μάθησης (ΣΔΜΓΜ) (Σπαντιδάκης, 2010).

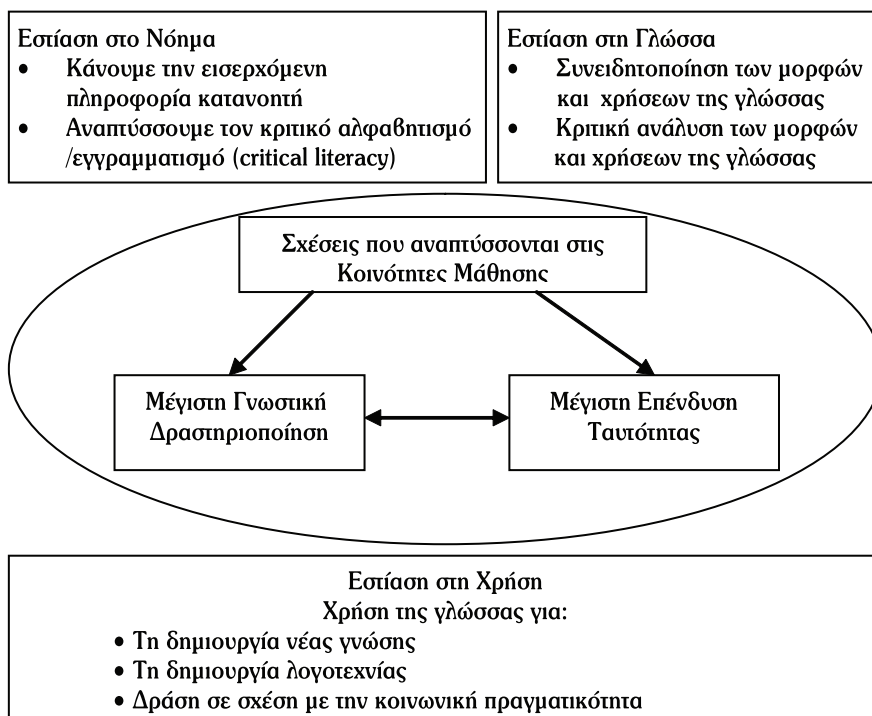
<sup>2</sup> Σύμφωνα με τον Cummins (2001), η ικανότητα στη γλώσσα συνίσταται σε τρία διαφορετικά στοιχεία: α) συνομιλητική ευχέρεια, β) διακριτές γλωσσικές δεξιότητες και γ) ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα. Η συνομιλητική ευχέρεια αντιπροσωπεύει τη δυνατότητα να πραγματοποιηθεί μια συνομιλία σε καταστάσεις πρόσωπο με πρόσωπο. Οι διακριτές γλωσσικές δεξιότητες απεικονίζουν συγκεκριμένη γνώση που αφορά στη φωνολογική γνώση, στον αλφαριθμητισμό και στη γραμματική. Η ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα περιλαμβάνει τη γνώση του λιγότερο συκνού λεξιλογίου καθώς επίσης και την δυνατότητα να ερμηνευθούν και να παραχθούν γραπτά κείμενα αυξημένης δυσκολίας (Cummins, 2001).

### 6.3.1.1 Πλαίσιο για την Ανάπτυξη της Ακαδημαϊκής Ικανότητας

Η συμμετοχή σε συνεργατικές δραστηριότητες απαιτεί συμμετοχή σε νοητικές διαδικασίες υψηλού επιπέδου, όπως η ανάλυση, η σύνθεση και η αξιολόγηση (δηλ. κριτική σκέψη) (Cummins, 2001, Κούρτη-Καζούλλη & Cummins, 2005) και παράλληλα στηρίζεται στο ηλεκτρονικό μαθησιακό περιβάλλον του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. Οι δραστηριότητες εστιάζουν στη μέγιστη ενίσχυση της ταυτότητας του μαθητή. Λάβαμε υπόψη μας ότι υπάρχει μια αμοιβαία σχέση μεταξύ της νοητικής συμμετοχής και της ενίσχυσης ταυτότητας, καθώς και ότι η ταυτότητα είναι ένα σημαντικό στοιχείο στη διδασκαλία/ εκμάθηση των γλωσσών (Cummins & Early, 2011, Δαμανάκης, 2007, Παπαρούση & Τσοκαλίδου, 2004). Στο Πλαίσιο για την Εκμάθηση της Ακαδημαϊκής Γλώσσας του Cummins κεντρικό ρόλο διαδραματίζουν:

- Ο διαπροσωπικός χώρος της γνωστικής δραστηριοποίησης
- Η επένδυση ταυτότητας
- Οι σχέσεις αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται στις Κοινότητες Μάθησης

Ακολουθεί το σχήμα που σκιαγραφεί τις έννοιες και αναλυτική εξήγηση των εννοιών παρακάτω.



**Σχήμα 1:** Η Ανάπτυξη της Ακαδημαϊκής Ικανότητας (Cummins, 2003:173, Cummins, Brown and Sayers, 2007:215)

Στην κεντρική σφαίρα του σχήματος απεικονίζεται ο διαπροσωπικός χώρος, μέσα στον οποίο παράγεται η γνώση και στον οποίο λαμβάνουν χώρα οι αλληλεπιδράσεις στις Κοινότητες Μάθησης. Οι αλληλεπιδράσεις σ' αυτό το διαπροσωπικό χώρο λειτουργούν ως ζώνη επικείμενης ανάπτυξης (*zone of proximal development*) (Vygotsky 1978). Μέσα από τις αλληλεπιδράσεις αναπτύσσεται η γνώση και τίθενται υπό διαπραγμάτευση οι ταυτότητες των μαθητών/τριών, που συμμετέχουν σ' αυτή τη διαδικασία. Το συγκεκριμένο περιβάλλον χαρακτηρίζεται από πολιτισμική και γλωσσική ετερότητα, καθώς συμμετέχουν μαθητές/τριες από διάφορες χώρες του κόσμου. Στον χώρο αυτό οι μαθητές/τριες διαπραγματεύονται τις ταυτότητές τους και αυτό συμβάλλει στην ανάπτυξη του εγγενούς κινήτρου (*intrinsic motivation*).

Για τη σχολική πρόοδο των μαθητών/τριών είναι αναγκαία η *μεγιστοποίηση της γνωστικής τους δραστηριοποίησης*. Συμμετοχή σε νοητικές διαδικασίες υψηλού επιπέδου όπως η ανάλυση, η σύνθεση και η αξιολόγηση είναι πιθανό να οδηγήσουν στη μάθηση, καθώς ο μαθητής/τρια ενεργοποιείται, αναπτύσσοντας παράλληλα κριτική σκέψη. Η εκμάθηση, επομένως, της δεύτερης/ξένης γλώσσας πρέπει να εστιάζει σε γνωστικά απαιτητικές δραστηριότητες με αυξημένη πλαισιακή στήριξη (δηλαδή με παροχή βοηθημάτων) (Cummins, 2001).

Στις Κοινότητες Μάθησης το ηλεκτρονικό μαθησιακό περιβάλλον χρησιμοποιείται με τέτοιο τρόπο, ώστε να παρέχει ένα βοήθημα για τους μαθητές στις γνωστικά απαιτητικές δραστηριότητες που επιλέγονται με στόχο τη μέγιστη γνωστική δραστηριοποίηση των μαθητών/τριών στην ελληνική γλώσσα.

Ένα δεύτερο στοιχείο απαραίτητο για τη πρόοδο των μαθητών/τριών είναι η *μέγιστη επένδυση της ταυτότητας του μαθητή*. Στις σχέσεις αλληλεπίδρασης, που αναπτύσσονται στις Κοινότητες Μάθησης, αξιοποιούνται οι πολιτισμικές και γλωσσικές ταυτότητες των μαθητών/τριών. Στις Κοινότητες Μάθησης η μέγιστη επένδυση ταυτότητας επιτυγχάνεται μέσα από την πολιτισμική ανταλλαγή, που πραγματοποιείται μέσω συνεργατικών δραστηριοτήτων. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος δίνεται μεγάλη έμφαση στις εμπειρίες των μαθητών, στα βιώματα της καθημερινής τους ζωής, που σχετίζονται με τη γλωσσική κοινότητα στην οποία ανήκουν, ώστε να επευχθεί η ενίσχυση του κινήτρου τους για εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Όταν συνδέονται δύο τάξεις σε δύο διαφορετικά μέρη του κόσμου (π.χ. Αυστραλία με Καναδά) οι ομοιότητες και οι διαφορές μεταξύ των μελών της κοινότητας συμβάλλουν τα μέγιστα στην ανάπτυξη του εγγενούς κινήτρου και στη μάθηση.

Σύμφωνα με τον Cummins (2001), η ακαδημαϊκή ικανότητα επιτυγχάνεται με δραστηριότητες που εστιάζουν (α) στο νόημα, (β) στη γλώσσα και (γ) στη χρήση της γλώσσας. Αυτοί οι τρεις πυλώνες έχουν άμεση εφαρμογή στις Κοινότητες Μάθησης αλλά έμφαση δίνεται κυρίως στη χρήση της γλώσσας.

### ➤ Εστίαση στη χρήση

Η εστίαση στη χρήση είναι βασισμένη στην ιδέα ότι η κατάρτιση της δεύτερης γλώσσας θα παραμείνει αφηρημένη και συνδεδεμένη μόνο με το πλαίσιο της

τάξης, αν οι μαθητές/τριες δεν έχουν την ευκαιρία να εκφραστούν οι ίδιοι μέσω εκείνης της γλώσσας. Προκειμένου να δώσουμε τα κίνητρα για τη χρήση της γλώσσας θα πρέπει να υπάρχει ένα αυθεντικό ακροατήριο, που να ενθαρρύνει την αμφίδρομη επικοινωνία. Τα τρία παραδείγματα, που αναφέρονται στο Σχήμα 1 παραπάνω (δημιουργία νέας γνώσης, λογοτεχνική και καλλιτεχνική δημιουργία και δράση σε σχέση με την κοινωνική πραγματικότητα), προβάλλονται ως βασικά συστατικά του κριτικού εγγραμματισμού. Η γλώσσα πρέπει να χρησιμοποιείται έτσι ώστε να διευρύνει την πνευματική, αισθητική και κοινωνική ταυτότητα των μαθητών. Η χρήση της γλώσσας ενθαρρύνει τη γλωσσική και νοητική ανάπτυξη, αλλά και την επιβεβαίωση της ταυτότητας των μαθητών. Οι μαθητές/τριες συνδέουν τις νέες πληροφορίες, τη γνώση που παράγουν με αυτά που ήδη ξέρουν και η γνωστική τους δύναμη αυξάνεται. Η χρήση της γλώσσας, μέσα από δραστηριότητες, όπως δραματοποίηση και δημιουργική συγγραφή, ενθαρρύνει τους μαθητές να αυτόεκφραστούν συμμετέχοντας ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία.

#### ➤ Εστίαση στο νόημα

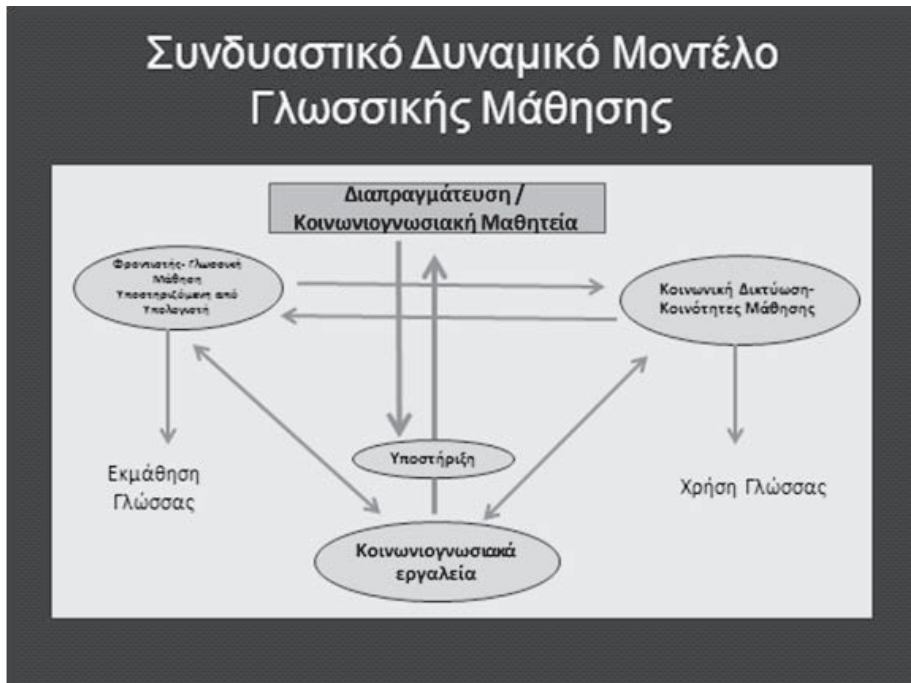
Η εστίαση στο νόημα περιλαμβάνει: α) κάνω την εισαγόμενη πληροφορία κατανοητή και β) αναπτύσσω τον κριτικό εγγραμματισμό. Εντούτοις, η εστίαση στο νόημα υποστηρίζει ότι η ερμηνεία της *κατανοητής εισερχόμενης πληροφορίας* πρέπει να υπερβεί την κυριολεκτική κατανόηση. Οι μαθητές/τριες συνδέουν τα νοήματα με κείμενα, με τις δικές τους εμπειρίες και με την προγενέστερη/προηγούμενη γνώση τους (δηλ. ενεργοποιούν τα νοητικά σχήματά τους), αναλύουν με κριτικό τρόπο τις πληροφορίες στο κείμενο (π.χ. «αξιολογήστε την ισχύ των διαφόρων επιχειρημάτων ή των προτάσεων») και χρησιμοποιούν τα αποτελέσματα των συζητήσεών τους και των αναλύσεών τους σε κάποια συγκεκριμένη δραστηριότητα, η οποία παρέχει στον μαθητή εγγενές κίνητρο (π.χ. «δημιουργώ ένα βίντεο ή γράφω ένα ποίημα ή δοκίμιο πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα»). Εν ολίγοις, η έννοια της *κατανοητής εισερχόμενης πληροφορίας* κινείται πέρα από την κυριολεκτική κατανόηση προς ένα βαθύτερο επίπεδο νοητικής και γλωσσικής επεξεργασίας.

#### ➤ Εστίαση στη γλώσσα

Η εστίαση στη γλώσσα περιλαμβάνει τόσο τη συνειδητοποίηση των μορφών και χρήσεων της γλώσσας, όσο και την κριτική τους ανάλυση, εστιάζοντας στην ανάπτυξη της *κριτικής γλωσσικής επίγνωσης* (critical language awareness). Η εστίαση στη γλώσσα έχει ιδιαίτερη σημασία για τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας, διότι η γλωσσική συνειδητοποίηση δε λειτουργεί μόνο ως μέσο διαλεύκανσης της γλώσσας, αλλά και ως τρόπος ενίσχυσης της ταυτότητας των μαθητών. Για να είναι αποτελεσματική η εστίαση στη γλώσσα θα πρέπει να συνδέεται με πολλές και ποιοτικές εισερχόμενες πληροφορίες στη γλώσσα-στόχο και άφθονες ευκαιρίες για γραπτή και προφορική χρήση της γλώσσας.

### 6.3.1.2 Το Συνδυαστικό Δυναμικό Μοντέλο Γλωσσικής Μάθησης (ΣΔΜΓΜ)

Το Συνδυαστικό Δυναμικό Μοντέλο Γλωσσικής Μάθησης (ΣΔΜΓΜ) (Σπαντιδάκης, 2010) συνδυάζει τρεις επιμέρους τάσεις που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της Γλωσσικής Μάθησης Υποστηριζόμενης από Υπολογιστή (ΓΜΥΥ, CALL Computer-assisted language learning), η οποία διερευνά και μελετά τις εφαρμογές των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας (ΤΠΕ) στη μάθηση και διδασκαλία της γλώσσας: η πρώτη αντιλαμβάνεται τις ΤΠΕ ως φροντιστηριακά εργαλεία (ΦΕ-ΓΜΥΥ) (Tutorial CALL), η δεύτερη δίνει έμφαση στη διαμεσολαβημένη από τον υπολογιστή επικοινωνία (ΕΔΥ-ΓΜΥΥ) (Computer-mediated communication CALL or Social computing CALL) και η τρίτη στη χρήση των υπολογιστών ως κοινωνιογνωσιακών εργαλείων (Socio-Cognitive tools). Η καθεμιά από τις παραπάνω τάσεις παρουσιάζει διαφορετικές επιστημολογικές παραδοχές για τη φύση του εκπαιδευόμενου και για τη γλώσσα και δίνει διαφορετικές ερμηνείες για τις διαδικασίες και συνθήκες μάθησης, διδασκαλίας και ανάπτυξης (Blake, 2008, Σπαντιδάκης, 2010).



Σχήμα 2: Συνδυαστικό Δυναμικό Μοντέλο Γλωσσικής Μάθησης (ΣΔΜΓΜ) (Σπαντιδάκης, 2010)



### 6.3.2 Παιδαγωγική Προσέγγιση

Οι Skourtou, Kourtis-Kazoullis και Cummins (2006) επίσης συνδυάζουν παιδαγωγικές προσεγγίσεις, όπως στο μοντέλο του Σπαντιδάκη (2010) που περιγράφεται παραπάνω. Συνθέτοντας και τις τρεις παιδαγωγικές προσεγγίσεις που αναλύονται στη συνέχεια, καταλήγουν να τις θεωρούν περισσότερο αλληλοσυμπληρούμενες (η μία μέσα στην άλλη όπως φαίνεται και στο Σχήμα 3) παρά ως ξεχωριστές. Αυτό σημαίνει ότι σε ένα μαθησιακό περιβάλλον, είτε συμβατικής τάξης είτε στο πλαίσιο Κοινοτήτων Μάθησης, ενυπάρχουν όλες οι παρακάτω παιδαγωγικές προσεγγίσεις, ανάλογα με τη φάση και τη στοχοθεσία της διδασκαλίας. Στις Κοινότητες Μάθησης, στόχος μας ήταν να σχεδιάσουμε και να υλοποιήσουμε δραστηριότητες που εντάσσονται τόσο στην *μετασχηματιστική παιδαγωγική προσέγγιση*, όσο και σε άλλες δύο προσεγγίσεις (*κατασκευαστική και παραδοσιακή*).



Σχήμα 3: Συνδυασμός Παιδαγωγικών Προσεγγίσεων  
(Skourtou, Kourtis-Kazoullis & Cummins, 2006)

#### ➤ Μετασχηματιστική παιδαγωγική προσέγγιση

Η μετασχηματιστική παιδαγωγική ακολουθεί τον παιδαγωγικό προσανατολισμό της κατασκευαστικής/ προοδευτικής παιδαγωγικής (ως έναν ορισμένο βαθμό). Η γνώση είναι καταλυτική και η μάθηση είναι κοινή διαδραστική κατασκευή μέσω κριτικής διερεύνησης. Η μετασχηματιστική παιδαγωγική εστιάζει στις κοινωνικές

πραγματικότητες που σχετίζονται με τις εμπειρίες των μαθητών/τριών, και χρησιμοποιείται η συνεργατική κριτική έρευνα, προκειμένου να συνδεθεί το περιεχόμενο των μαθημάτων με τις ατομικές και συλλογικές εμπειρίες των μαθητών.

Οι δραστηριότητες στις κοινότητες βασίζονται στη συνεργατική κριτική έρευνα. Αναλύονται ευρύτερα κοινωνικά ζητήματα, σχετικά με τις ζωές των μαθητών/τριών και οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται να συζητήσουν τους τρόπους με τους οποίους οι κοινωνικές πραγματικότητες μπορούν να αλλάξουν μέσω της κοινωνικής δράσης και της δημοκρατικής συμμετοχής (Cummins & Sayers, 1995).

Ο εγγραμματισμός που αναπτύσσουν οι μαθητές/τριες σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, δεν είναι λειτουργικός ή πολιτιστικά προσδιορισμένος αλλά υπερβαίνει αυτούς τους δύο τύπους εγγραμματισμού και καθιστά τους μαθητές ικανούς να αναπτύξουν κριτικό εγγραμματισμό. Ο κριτικός εγγραμματισμός συνδέεται με τους κοινωνικούς στόχους της δημοκρατικής συμμετοχής (Cummins & Sayers, 1995).

Κάποιες συνεργατικές δραστηριότητες που έχουμε πραγματοποιήσει στο πλαίσιο των Κοινοτήτων Μάθησης συμβαδίζουν με αυτή την παιδαγωγική προσέγγιση, η οποία είναι και η πιο απαιτητική.

#### ➤ **Κατασκευαστική/ προοδευτική παιδαγωγική προσέγγιση**

Η κατασκευαστική/ προοδευτική παιδαγωγική τονίζει τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών/τριών που συμμετέχουν στις Κοινότητες Μάθησης, οι οποίες ενθαρρύνουν τους μαθητές να κατασκευάσουν ενεργά τις έννοιες, καθώς και να συμμετέχουν ενεργά σε νομικά απαιτητικές δραστηριότητες. Η προγενέστερη γνώση των μαθητών/τριών ενεργοποιείται, και η εμπειρία ή τα γνωστικά σχήματά τους χρησιμοποιούνται στην επίλυση των προβλημάτων. Ενθαρρύνουμε τους μαθητές στην ενεργό συμμετοχή τους σε νομικά απαιτητικές δραστηριότητες μέσω της κατασκευής εννοιών. Αυτό που διαφοροποιεί τη μετασχηματιστική παιδαγωγική προσέγγιση από την κατασκευαστική/προοδευτική είναι η κοινωνική διάσταση των δραστηριοτήτων.

Πολλές συνεργατικές δραστηριότητες που έχουμε πραγματοποιήσει στο πλαίσιο των Κοινοτήτων Μάθησης συμβαδίζουν με αυτή την παιδαγωγική προσέγγιση.

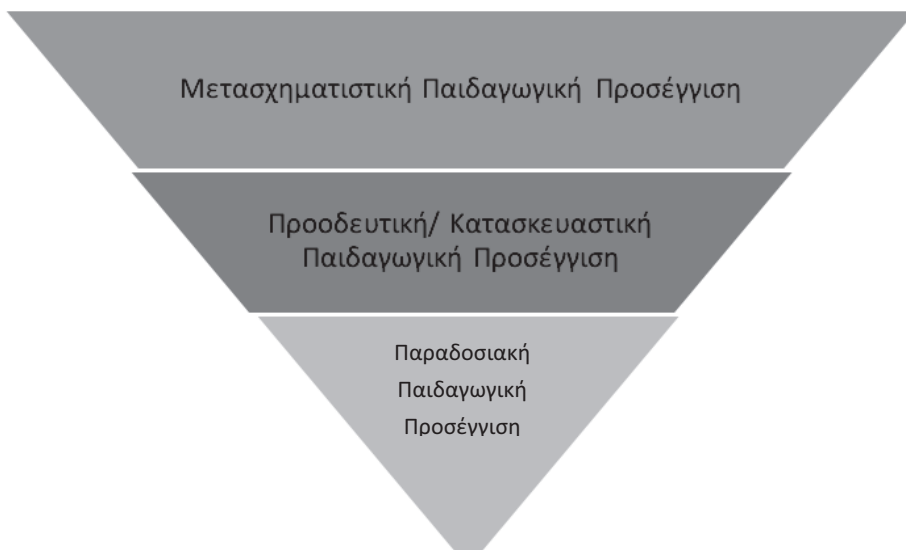
#### ➤ **Παραδοσιακή παιδαγωγική προσέγγιση**

Στην παραδοσιακή παιδαγωγική η εστίαση βρίσκεται στη μετάδοση πληροφοριών και δεξιοτήτων. Η διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας με αυτήν την προσέγγιση αφορά στη διδασκαλία γλωσσικών δομών και μορφών με μικρή έμφαση στην εσωτερίκευση της σημασίας ή την ενεργό επικοινωνιακή/αυθεντική χρήση της γλώσσας. Σ' αυτή την προσέγγιση, οι ΤΠΕ χρησιμοποιούνται για να ενισχυθεί η εκμάθηση περιεχομένων ή λεξιλογίου και γραμματικής γνώσης.

Αυτή η παιδαγωγική προσέγγιση χρησιμοποιείται κυρίως για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Για παράδειγμα, για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων απαι-

τείται η γνώση ειδικού λεξιλογίου και γραμματικής.

Όπως φαίνεται και στο σχήμα 4 παρακάτω, στις Κοινότητες Μάθησης στοχεύουμε στη μετασχηματιστική παιδαγωγική προσέγγιση, και χρησιμοποιούμε τις άλλες δύο παιδαγωγικές προσεγγίσεις υποστηρικτικά.



Σχήμα 4: Παιδαγωγική Εστίαση στις Κοινότητες Μάθησης

### 6.3.3 Θεωρίες για τις Τηλεδιασκέψεις

#### 6.3.3.1 Διαδραστική Τηλεδιάσκεψη

Για τον προγραμματισμό των τηλεδιασκέψεων στο πλαίσιο των Κοινοτήτων Μάθησης σπρηχθήκαμε στο θεωρητικό πλαίσιο που χρησιμοποιήθηκε στο πρόγραμμα «ΟΔΥΣΣΕΑΣ», όπως περιγράφεται από τον Αναστασιάδη (2007). Το συγκεκριμένο πλαίσιο και η μεθοδολογία τροποποιήθηκαν με βάση τις ανάγκες και τις δυνατότητες των Κοινοτήτων Μάθησης.

Με τον όρο *τηλεδιάσκεψη* (Videoconferencing), αναφερόμαστε στην επικοινωνία σε πραγματικό χρόνο (real time) μέσω ήχου (audio), κινούμενης εικόνας (live video) και δεδομένων (Data) ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα απομακρυσμένα σημεία (Suthers, 2001, Gibson & Cohen, 2003, Reed & Woodruff, 1995, Alexander et al., 1999, Chandler, Hanrahan, 2000 στο Αναστασιάδης 2007). Ο Αναστασιάδης (2007) κάνει αναφορά στη διαδραστική τηλεδιάσκεψη (ΔΤ)-Interactive Videoconferencing (IVC), η οποία δίνει τη δυνατότητα σε μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς, που βρίσκονται σε απομακρυσμένα σημεία να επικοινωνούν,

να ανταλλάσσουν απόψεις και να μοιράζονται δεδομένα αλλά και να συμμετέχουν ενεργά σε ένα περιβάλλον αλληλεπίδρασης όπου η γνώση οικοδομείται συνεργατικά από απόσταση σε πραγματικό χρόνο.

Πλήθος ερευνών αναφέρονται σε τρόπους και μεθόδους για την εκπαιδευτική αξιοποίηση της τηλεδιάσκεψης. Ο Αναστασιάδης (2007) προτείνει μία ολιστική παιδαγωγική προσέγγιση για την αξιοποίηση της ΔΤ ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η παιδαγωγική του προσέγγιση στηρίζεται σε πέντε βασικούς άξονες που χρησιμοποιήθηκαν στο πρόγραμμα «ΟΔΥΣΣΕΑΣ» (Αναστασιάδης, 2007), δηλαδή (1) στη διαθεματική προσέγγιση, (2) στις θεωρίες οικοδόμησης της γνώσης, (3) στη μέθοδο Project, (4) στις αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και (5) στη μεθοδολογία αξιολόγησης.

Στο πλαίσιο των Κοινοτήτων Μάθησης, οι εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν ένα σύστημα τηλεδιάσκεψης, το Big Blue Button, το οποίο ενσωματώνεται στο ηλεκτρονικό μαθησιακό περιβάλλον στο «*Επικοινωνώ*», στο «*Περιβάλλον του Εκπαιδευτικού*». Οι μαθητές/τριες μπορούν να πάρουν μέρος σε τηλεδιάσκεψη σε επίπεδο τάξης με τάξη, καθώς και σε επίπεδο μαθητή με μαθητή με την προϋπόθεση ότι κάποιος εκπαιδευτικός το ενεργοποιεί και το επιβλέπει.

### 6.3.3.2 Τηλεσυνεργασία 2.0

Οι Κοινότητες Μάθησης αξιοποιούν την τηλεσυνεργασία. Η πρακτική της τηλεσυνεργασίας 2.0 απαντά στις σύνθετες απαιτήσεις, που η επικοινωνία στο σημερινό κόσμο θέτει στους μαθητές ξένων γλωσσών, διότι προωθεί την ανάπτυξη (α) γλωσσικών δεξιοτήτων, (β) της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας και (γ) την ανάπτυξη νέων διαδικτυακών γραμματισμών (Helm & Guth, 2010). Σε περιβάλλοντα εκμάθησης γλωσσών, η τηλεσυνεργασία 2.0 γίνεται αντιληπτή ως η διαδικτυακή διαπολιτισμική ανταλλαγή μεταξύ ανθρώπων διαφορετικού πολιτισμικού/ εθνικού υπόβαθρου, που έχει συσταθεί σε ένα θεσμικό πλαίσιο, με στόχο την ανάπτυξη τόσο των γλωσσικών δεξιοτήτων, όσο και της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής δεξιότητας μέσα από δομημένες εργασίες (Byram, 1997, Helm & Guth, 2010). Παραδοσιακά, αυτές οι ανταλλαγές αφορούν στην εκμάθηση δύο διαφορετικών γλωσσών από ανθρώπους που βρίσκονται σε γεωγραφικά απομακρυσμένες τοποθεσίες. Ωστόσο, αυτό δεν είναι απαραίτητο. Οι ανταλλαγές μπορεί να μην είναι αποκλειστικά δίγλωσσες. Μπορεί να είναι μονόγλωσσες και να εστιάζουν μόνο στη γλώσσα του ενός εταίρου στη μάθηση (O' Dowd, 2006, Helm & Guth, 2010). Επίσης, η ανταλλαγή μπορεί να στηρίζεται στην υιοθέτηση της κοινής γλώσσας (lingua franca) (Basharina, 2007, Guth, 2008, Helm & Guth, 2010). Στο περιβάλλον που περιγράφεται στο άρθρο αυτό, η επικοινωνία έγινε στην ελληνική γλώσσα, χωρίς να αποκλείονται άλλες γλώσσες ή μορφές γλωσσών στο γλωσσικό ρεπερτόριο των συμμετεχόντων. Τέλος, η ανταλλαγή μπορεί να είναι

πολύγλωσση, δηλαδή να αφορά στο διαμοιρασμό περισσότερων από δύο γλώσσες (Fratter, Helm & Whigham, 2005, Helm & Guth, 2010).

Χρησιμοποιώντας την τηλεσυνεργασία 2.0 για να παρέχουμε αυθεντικά κοινά και σκοπούς, επηρεάζεται σημαντικά η φύση της εκμάθησης της γλώσσας. Η τηλεσυνεργασία 2.0 εμπλέκει την επαφή με αυθεντικούς ομιλητές, και μόλις οι μαθητές/τριες συνδεθούν με αυτούς, μπορεί να λάβει χώρα η διαπολιτισμική μάθηση. Οι μαθητές/τριες της ξένης γλώσσας που χρησιμοποιούν την τηλεσυνεργασία 2.0 μπορούν να μάθουν την ξένη γλώσσα με ένα πιο πλούσιο τρόπο αναπτύσσοντας, θέτοντας σε αμφισβήτηση και αλλάζοντας τις στάσεις και τις αξίες τους. Οι νέοι αυτής της ηλικίας έχουν ισχυρές αναπτυξιακές ανάγκες, π.χ. να αυξήσουν τον κύκλο των φίλων τους και τη γνώση τους για τον κόσμο, κάτι το οποίο η τηλεσυνεργασία 2.0 μερικώς καλύπτει. Επειδή τους εμπλέκει σε αυτό το βαθύτερο ψυχολογικό επίπεδο, συνεισφέρει σημαντικά στην αύξηση του κινήτρου και τη βελτίωση της επίδοσης. Στην παραδοσιακή τάξη, είναι δύσκολο να παρέχουμε αυθεντικά κοινά για μαθητές γλωσσών, ενώ το να χρησιμοποιήσουμε την τηλεσυνεργασία 2.0 για να εμπλέξουμε πραγματικούς συμμετέχοντες σε αυθεντικές καταστάσεις, μπορεί να αναζωογονήσει τις εμπειρίες των δασκάλων και των μαθητών/τριών των γλωσσών, προκαλώντας μια θετική αλλαγή στάσης και στους δύο (Helm & Guth, 2010).

Η τηλεσυνεργασία 2.0 παρέχει σύνθετες επιλογές για την διδασκαλία της γλώσσας, καθώς περιλαμβάνει τη σύγχρονη χρήση και ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων, της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας και των νέων διαδικτυακών γραμματισμών.

#### 6.4 Ηλεκτρονικό Μαθησιακό Περιβάλλον και Κοινότητες Μάθησης

Μια από τις καινοτομίες των Κοινοτήτων Μάθησης που περιγράφονται στο κεφάλαιο αυτό είναι ότι δεν πρόκειται μόνο για μια διαδικτυακή κοινότητα στην οποία τα μέλη συνδέονται γιατί έχουν ένα κοινό ενδιαφέρον να μάθουν, να μοιραστούν γνώση και να λύσουν προβλήματα συνεργατικά (Reinmann-Rothmeier κ.α., 2000, Kostas & Sofos, 2010, Κούρτη-Καζούλλη κ.α. 2013). Αντίθετα, πρόκειται για μια κοινότητα που στηρίζεται από ένα σύνθετο ηλεκτρονικό μαθησιακό περιβάλλον που σχεδιάστηκε παιδαγωγικά (Spantidakis & Kourti-Kazoullis, 2014) και τεχνολογικά (Skouradaki et al., 2012) ειδικά για να παρέχει ποικίλες λειτουργίες και δυνατότητες στους μαθητές της ελληνικής γλώσσας και εκπαιδευτικούς στη διασπορά.

Στο ηλεκτρονικό μαθησιακό περιβάλλον του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ οι μαθητές/τριες και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να λάβουν μέρος σε διαδραστικές και πολυτροπικές μαθησιακές δραστηριότητες (Εικ. 1). Οι μαθητές/τριες μπορούν να επιλέξουν το γλωσσικό τους επίπεδο και να εμπλακούν σε ανάλογες δραστηριότητες. Σε κάθε επίπεδο οι μαθητές/τριες μπορούν να συμμετέχουν σε μια ποικιλία διαδραστικών δραστηριοτήτων σχετικών με την ελληνική γλώσσα, την ελληνική ιστορία, τραγού-

δια και παιχνίδια αλλά επίσης να πάρουν μέρος στις Κοινότητες Μάθησης, εφόσον εκφράσει ενδιαφέρον ο/η εκπαιδευτικός και κάνει αίτηση συμμετοχής. Με άλλα λόγια, οι δραστηριότητες που αφορούν στη γλώσσα και στην ιστορία, χρησιμοποιούνται από τους/τις μαθητές/τριες μεμονωμένα, αλλά και παράλληλα με τη λειτουργία των Κοινοτήτων Μάθησης. Στόχος των Κοινοτήτων Μάθησης είναι να παρέχουν στον/στην μαθητή/τρια ένα χώρο για να χρησιμοποιήσει αυτά που έχει μάθει ή να δημιουργηθεί η ανάγκη μάθησης/στήριξης μέσα από τη χρήση της ελληνικής γλώσσας. Το ίδιο το περιβάλλον παρέχει στήριξη στον/στην εκπαιδευτικό και στον/στην μαθητή/τρια.



*Εικ. 1: Κοινότητες Μάθησης 2013-2014*

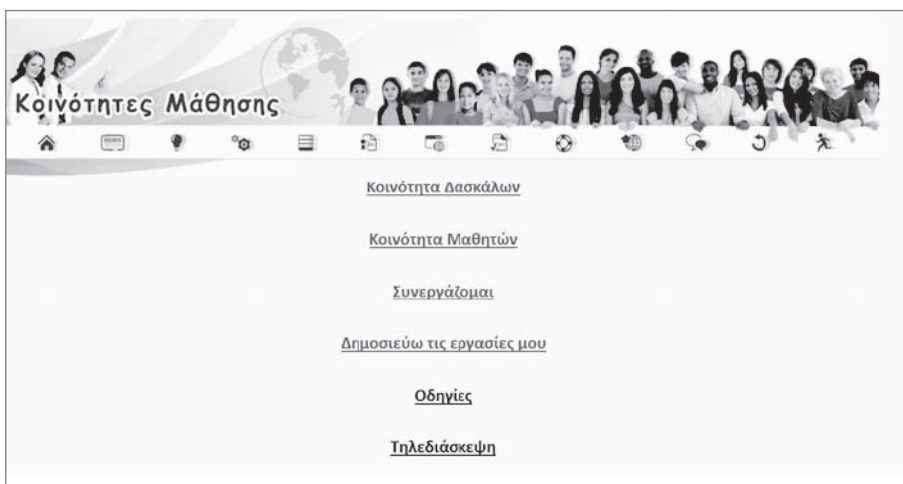
Στις Κοινότητες Μάθησης υπάρχουν δύο ξεχωριστά περιβάλλοντα: (α) το περιβάλλον του εκπαιδευτικού και (β) το περιβάλλον του μαθητή.

#### 6.4.1 Περιβάλλον του Εκπαιδευτικού

Στο περιβάλλον του εκπαιδευτικού (Εικ. 2) δημιουργούνται δύο κοινότητες πρακτικής:

(α) Ευρύτερη Κοινότητα Πρακτικής - μεταξύ όλων των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στις Κοινότητες Μάθησης και

(β) Μικρή Κοινότητα Πρακτικής - μεταξύ δύο ή τριών εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε μια συγκεκριμένη αδελφοποίηση.



*Εικ.2: Περιβάλλον Εκπαιδευτικού*

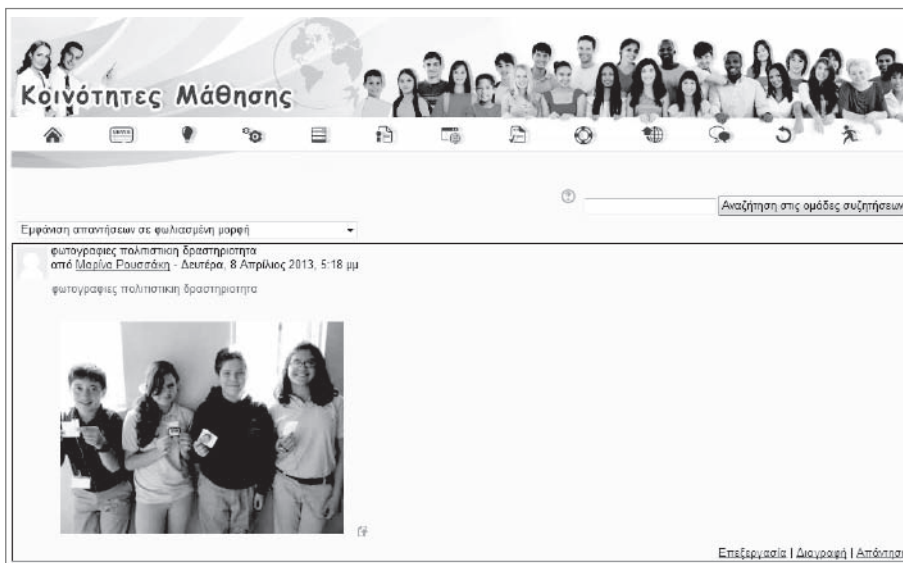
Στο Περιβάλλον του Εκπαιδευτικού υπάρχουν οδηγίες για τη χρήση του περιβάλλοντος και ένα ειδικό ερωτηματολόγιο που θα βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να βρει κατάλληλη τάξη για συνεργασία. Από τη στιγμή που ο/η εκπαιδευτικός εκδηλώσει ενδιαφέρον να πάρει μέρος στις Κοιότητες Μάθησης, το περιβάλλον του/της παρέχει πολλές δυνατότητες. Υπάρχουν δύο μενού: ένα οριζόντιο και ένα κάθετο μενού. Το οριζόντιο μενού (δηλ. Ευρύτερη Κοινότητα Πρακτικής) είναι προσβάσιμο από όλους τους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν στις Κοιότητες Μάθησης, ενώ το κάθετο μενού (δηλ. Μικρή Κοινότητα Πρακτικής) αφορά αποκλειστικά τους εκπαιδευτικούς που συνεργάζονται σε κάθε αδελφοποίηση δύο ή τριών τάξεων.

#### *6.4.1.1 Ευρύτερη Κοινότητα Πρακτικής*

Ενώ το κάθετο μενού περιορίζεται στην επικοινωνία μέσα στην ίδια αδελφοποίηση, το οριζόντιο μενού συνδέει τον εκπαιδευτικό με όλη την κοινότητα και όλους τους εκπαιδευτικούς που έχουν πάρει μέρος στις αδελφοποιήσεις.

Ο/η εκπαιδευτικός διαβάζει ανακοινώσεις του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ αλλά μπορεί να αναρτήσει και δικές του. Στην παρακάτω εικόνα φαίνεται η ανάρτηση φωτογραφιών από μια εκπαιδευτικό στο πλαίσιο της δραστηριότητας<sup>3</sup> «Ανταλλαγή Πολιτισμικών Πακέτων» μεταξύ τάξεων (Εικ. 3).

<sup>3</sup> Μ. Ρουσσάκη, «Αρχιμήδειος Ακαδημία» στο Μαϊάμι.

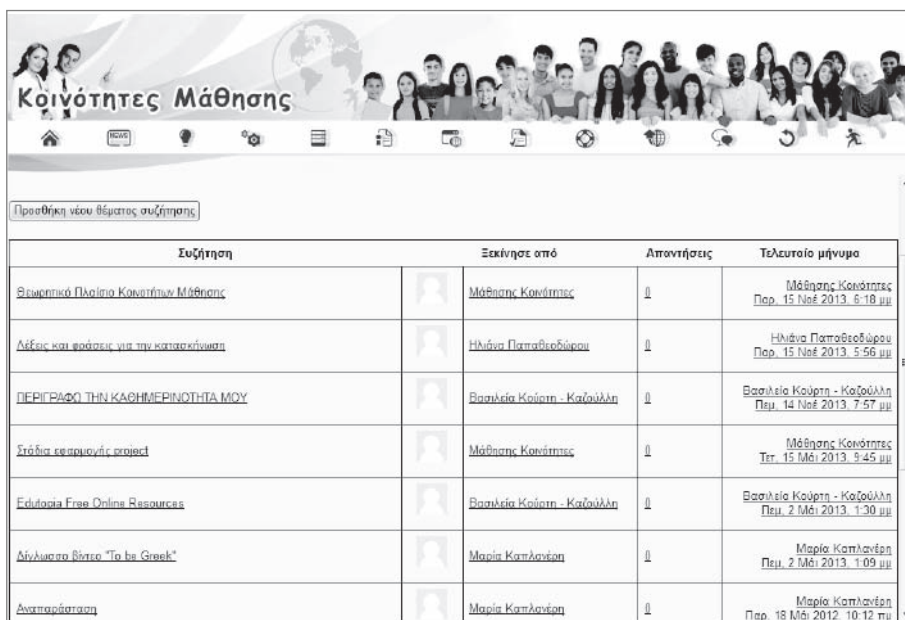


*Εικ. 3: Ανακοινώσεις*

Επίσης, στο περιβάλλον δίνονται ιδέες για δραστηριότητες (Εικ. 4) από την ομάδα των Κοινοτήτων Μάθησης. Εδώ, ο/η εκπαιδευτικός έχει πρόσβαση στον παιδαγωγικό σχεδιασμό συνεργατικών δραστηριοτήτων και, μαζί με τον εκπαιδευτικό που συνεργάζεται, επιλέγει ποιες θα ήθελε να εφαρμόσει στη δική του αδελφοποίηση. Επίσης, μπορεί να επινοήσει δικές του/της σε συνεργασία με την ομάδα παιδαγωγικού σχεδιασμού, καθώς και να τις μοιραστεί με άλλους. Επιπλέον, παρέχονται ιδέες για τα στάδια εφαρμογής project, για υλικό που υπάρχει στο διαδίκτυο και ειδικές πληροφορίες, όπως λέξεις και φράσεις για συγκεκριμένες δραστηριότητες (π.χ. λέξεις και φράσεις για την κατασκήνωση).

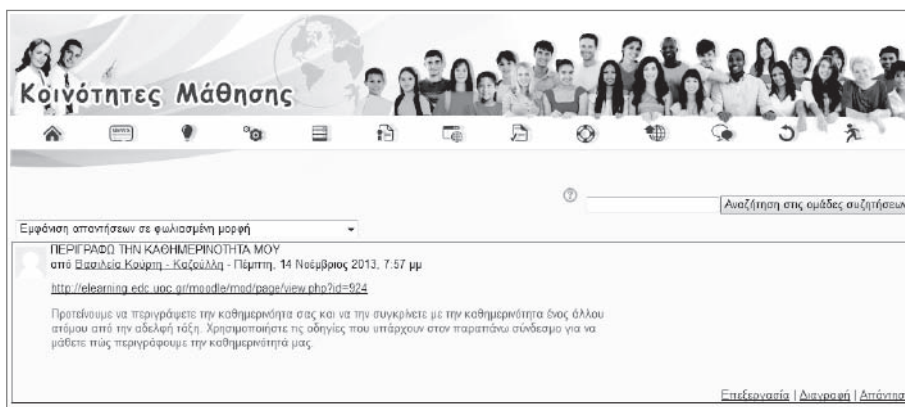
Επίσης, παραπέμπουμε τους εκπαιδευτικούς σε συγκεκριμένους χώρους στο περιβάλλον που μπορούν να τους φανούν χρήσιμοι για την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων (Εικόνες 5 και 6). Για παράδειγμα, στην Εικόνα 6 παραπέμπουμε τον εκπαιδευτικό σε ένα συγκεκριμένο χώρο στο περιβάλλον που θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές/τριες για να μάθουν πώς να τοποθετούν ένα γεγονός στο χρόνο και να μιλούν για το πρόγραμμά τους (Εικ. 6).





Συζήτηση	Εκίνησε από	Απονήσεις	Τελευταίο μήνυμο
<a href="#">Βιωματικό Πλαίσιο Κοινοτήτων Μάθησης</a>	Μάθησης Κοιότητες	1	Μάθησης Κοιότητες Παρ. 15 Νοέ 2013, 6:18 μμ
<a href="#">Αξίες και φράσεις για την κατασκευασία</a>	Ηλιάνα Παπαθεοδώρου	1	Ηλιάνα Παπαθεοδώρου Παρ. 15 Νοέ 2013, 5:56 μμ
<a href="#">ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΝ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΟΤΗΤΑ ΜΟΥ</a>	Βασιλεία Κούρτη - Καζούλλη	1	Βασιλεία Κούρτη - Καζούλλη Πευ. 14 Νοέ 2013, 7:57 μμ
<a href="#">Στόδια εκπαιδευτικής προαγωγής</a>	Μάθησης Κοιότητες	1	Μάθησης Κοιότητες Τετ. 15 Μάι 2013, 5:45 μμ
<a href="#">Επίλυση Free Online Resources</a>	Βασιλεία Κούρτη - Καζούλλη	1	Βασιλεία Κούρτη - Καζούλλη Πευ. 2 Μάι 2013, 1:30 μμ
<a href="#">Διάλεξη Βίντεο "Ta ha Greek"</a>	Μαρία Καπλανέρη	1	Μαρία Καπλανέρη Πευ. 2 Μάι 2013, 1:09 μμ
<a href="#">Διαπραράτωση</a>	Μαρία Καπλανέρη	1	Μαρία Καπλανέρη Παρ. 18 Μάι 2012, 10:12 πμ

Εικ. 4: Ιδέες για δραστηριότητες



Κοιότητες Μάθησης

Αναζήτηση στις ομάδες συζητήσεων

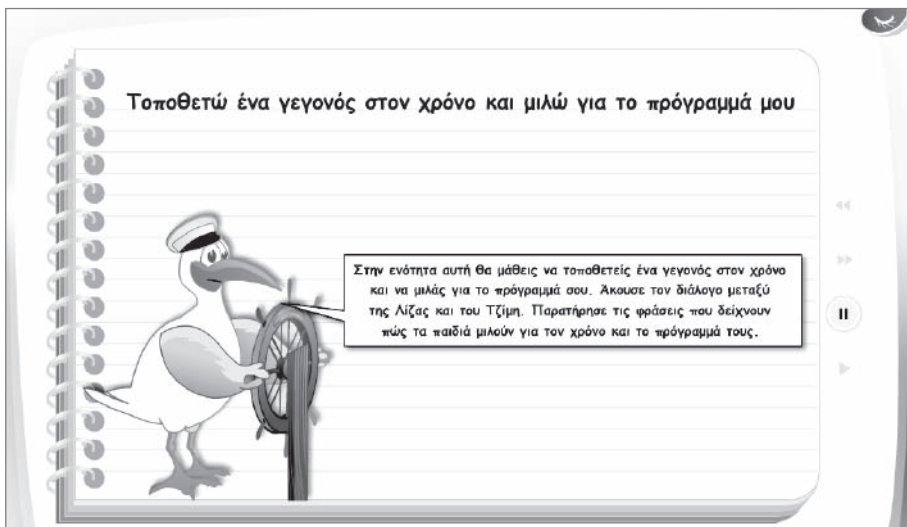
Εμφάνιση απαντήσεων σε φιλιασμένη μορφή

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΝ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΟΤΗΤΑ ΜΟΥ  
 από Βασιλεία Κούρτη - Καζούλλη - Πέμπτη, 14 Νοέμβριος 2013, 7:57 μμ  
<http://elearning.edc.uoi.gr/moodle/mod/page/view.php?id=924>

Προτείνουμε να περιγράψετε την καθημερινότητα σας και να την συγκρίνετε με την καθημερινότητα ενός άλλου ατόμου από την αδελφή τάξη. Χρησιμοποιήστε τις οδηγίες που υπάρχουν στον παραπάνω σύνδεσμο για να μάθετε πώς περιγράφουμε την καθημερινότητά μας.

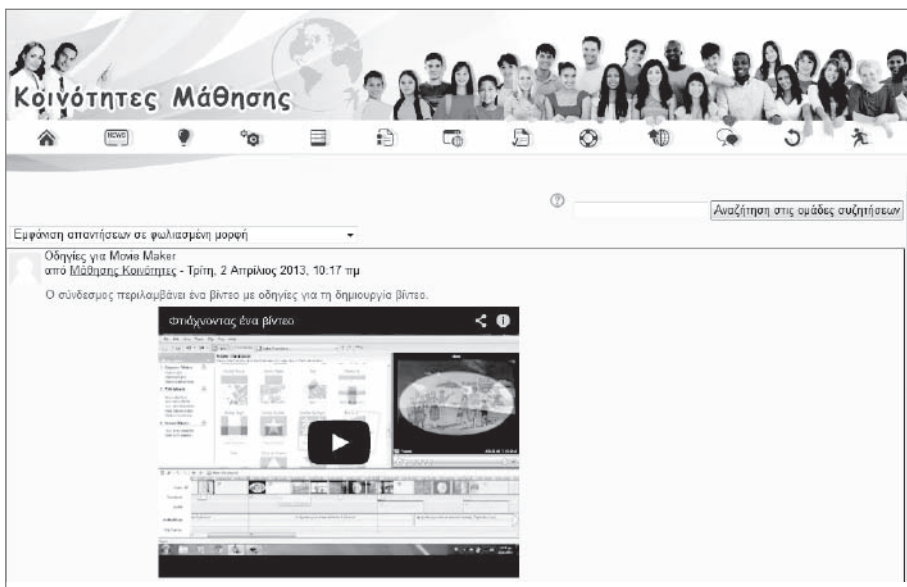
Επιχειρηματολογία | Διαπραράτωση | Διπλότυπο

Εικ.5: Χρησιμοποιώ το ηλεκτρονικό μαθησιακό περιβάλλον για στήριξη



*Εικ. 6: Χρησιμοποιώ το ηλεκτρονικό μαθησιακό περιβάλλον ως βοήθημα γλώσσας*

Οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται εργαλεία ή προστίθενται από την ομάδα των Κοινοτήτων Μάθησης. Περιγράφονται, για παράδειγμα, εργαλεία για τη δημιουργία ταινιών (Εικ. 7) ή συννεφόμεζων (word clouds).



*Εικ. 7: Εργαλεία*

Επίσης, ο/η εκπαιδευτικός έχει γρήγορη και εύκολη πρόσβαση στο διδακτικό υλικό (βιβλία και λογισμικά) που έχει παραχθεί από το Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. Ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει τη βάση δεδομένων άμεσα από το περιβάλλον του εκπαιδευτικού.

Μία πρόσθετη δυνατότητα που παρέχει το περιβάλλον είναι η βράβευση πρωτότυπων εργασιών σχολείων, τάξεων ή μαθητών. Οι οδηγίες και οι εργασίες αναρτώνται σ' αυτό το χώρο (Εικ. 8).



Εικ.8: Ταινίες από το διαγωνισμό «Τι σημαίνει για εμάς να μαθαίνουμε Ελληνικά»

Οι εκπαιδευτικοί έχουν χώρο για να αναρτήσουν τις ιστοσελίδες ή τα ιστολόγια των σχολείων τους (Εικ. 9). Εκεί, οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στις δραστηριότητες που έχουν πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο των Κοινοτήτων Μάθησης.

Οι εκπαιδευτικοί αναρτούν τις τελικές εργασίες των τάξεων, των μαθητών/τριών και των σχολείων που θέλουν να μοιραστούν με την κοινότητα. Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, ενημερώνονται για θέματα ασφάλειας στο διαδίκτυο. Πρέπει να σημειωθεί ότι οι εργασίες που δημοσιεύονται δεν περιέχουν προσωπικά στοιχεία. Τα προσωπικά στοιχεία περιορίζονται στον προσωπικό χώρο των αδελφοποιήσεων. Αυτός ο χώρος αποτελεί ένα e-portfolio επίδειξης εργασιών, στο οποίο μπορούν να συμμετέχουν όλοι οι εμπλεκόμενοι (εκπαιδευτικοί, και οι «σημαντικοί άλλοι» για τους μαθητές). Έχουν αναρτηθεί συνεργατικές εργασίες μαθητών/τριών όπως για παράδειγμα «Διάσημοι Έλληνες στη Χώρα Μου» και «Παρουσίαση της Πόλης Μου».



Εικ. 9. Ιστοσελίδες σχολείων

Στο περιβάλλον, υπάρχει η δυνατότητα ο/η εκπαιδευτικός να ζητήσει στήριξη. Υπάρχουν δύο υποστηρικτικές ομάδες:

➤ Οι μέντορες<sup>4</sup> και η υπεύθυνη για τη συγκρότηση και λειτουργία των Κοινοτήτων Μάθησης<sup>5</sup> που ασχολούνται με θέματα παιδαγωγικά και συντονιστικά. Ο ρόλος του μέντορα είναι ο παιδαγωγικός σχεδιασμός συνεργατικών δραστηριοτήτων, η οργάνωση σύγχρονων επικοινωνιών μαθητών, ο συντονισμός εκπαιδευτικών σε θέματα διαφοράς ώρας, ο συντονισμός των μαθητών/τριών κατά τις σύγχρονες επικοινωνίες και η στήριξη και ευθάρρυνση εκπαιδευτικών σε όλη τη συνεργασία.

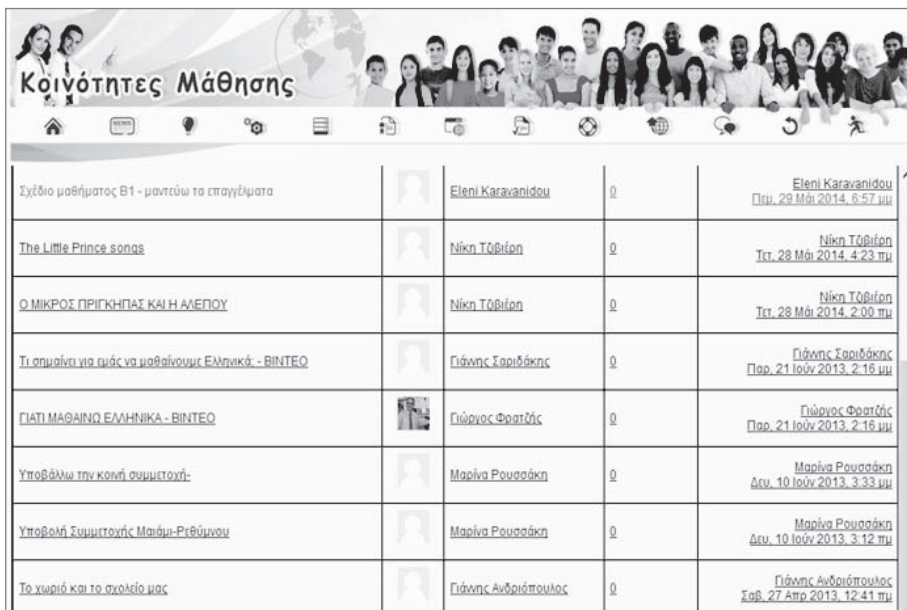
➤ Υπεύθυνος τεχνολογικής υποστήριξης<sup>6</sup> με αρμοδιότητα την έκδοση κωδικών και ευθύνη για την πρόσβαση μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών στο περιβάλλον. Παράλληλα, στηρίζει τον/την εκπαιδευτικό ή το/την διευθυντή/τρια σε θέματα που σχετίζονται με τη συμμετοχή στο δίκτυο και στο περιβάλλον.

Ο/η εκπαιδευτικός αναρτά ολοκληρωμένες εργασίες μαθητών/τριών αλλά και εργασίες που βρίσκονται σε εξέλιξη. Στην παρακάτω εικόνα φαίνονται διάφορες εργασίες που έχουν αναρτηθεί (Εικ. 10).

<sup>4</sup> Οι μέντορες του προγράμματος είναι η Μαρία Καπλανέρη και η Ηλιάνα Παπαθεοδώρου.

<sup>5</sup> Βασιλεία Κούρτη-Καζούλλη.

<sup>6</sup> Θέμης Κουτσουράς.



Τίτλος	Απεικόνιση	Όνομα	Αριθμός	Ημερομηνία
Σχέδιο μαθήματος Β1 - μαντούα τα επαγγέλματα		Eleni Karavanidou	0	Eleni Karavanidou Πεμ, 29 Μάι 2014, 6:57 μμ
The Little Prince songs		Niki Tzifera	0	Niki Tzifera Τετ, 28 Μάι 2014, 4:23 πμ
Ο ΜΙΚΡΟΣ ΠΡΙΓΚΗΠΑΣ ΚΑΙ Η ΑΔΕΛΦΟΥ		Niki Tzifera	0	Niki Tzifera Τετ, 28 Μάι 2014, 2:00 πμ
Τι σημαίνει για εμάς να μαθαίνουμε Ελληνικά - ΒΙΝΤΕΟ		Γιάννης Σαυιδάκης	0	Γιάννης Σαυιδάκης Παρ, 21 Ιουν 2013, 2:16 μμ
ΠΑΤΙ ΜΑΘΑΙΝΩ ΕΛΛΗΝΙΚΑ - ΒΙΝΤΕΟ		Γιώργος Φουρτζής	0	Γιώργος Φουρτζής Παρ, 21 Ιουν 2013, 2:16 μμ
Υποβάλω την κοινή συμμετοχή:		Μαρίνα Ρουσαάκη	0	Μαρίνα Ρουσαάκη Δευ, 10 Ιουν 2013, 3:33 μμ
Υποβολή Συμμετοχής Μαμάμ-Ρεθύμνου		Μαρίνα Ρουσαάκη	0	Μαρίνα Ρουσαάκη Δευ, 10 Ιουν 2013, 3:12 πμ
Το χωριό και το σχολείο μας		Γιάννης Ανδριόπουλος	0	Γιάννης Ανδριόπουλος Σαβ, 27 Απρ 2013, 12:41 πμ

Εικ. 10. Δείγματα αναρτημένων εργασιών

#### 6.4.1.2 Μικρή Κοινότητα Πρακτικής

Το κάθετο μενού περιλαμβάνει τις επιλογές: «Κοινότητα Δασκάλων», «Κοινότητα Μαθητών», «Συνεργάζομαι», «Δημοσιεύω τις εργασίες μου», «Οδηγίες» και «Τηλεδιάσκεψη». Το κάθετο μενού αποτελεί μια μικρή κοινότητα πρακτικής μέσα στην ευρύτερη Κοινότητα Μάθησης, που αποτελείται αποκλειστικά από τους εκπαιδευτικούς, που συνεργάζονται μεταξύ τους στις αδελφοποιήσεις.

Όπως περιγράφεται και στο φυλλάδιο με τις οδηγίες χρήσης (Κουτσουράς, 2014), οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργούν συζητήσεις, να ανταλλάσσουν απόψεις σχετικά με τρέχοντα θέματα της αδελφοποίησης, να οργανώνονται, και να έχουν πρόσβαση σε όλες τις πληροφορίες που σχετίζονται με τη συγκεκριμένη αδελφοποίηση.

Υπάρχει ένα γενικό forum για τους εκπαιδευτικούς κάθε αδελφοποίησης που διευκολύνει την επικοινωνία μεταξύ τους και τον προγραμματισμό των δραστηριοτήτων. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επικοινωνούν με την συντονίστρια των Κοινοτήτων Μάθησης και τους μέντορες.

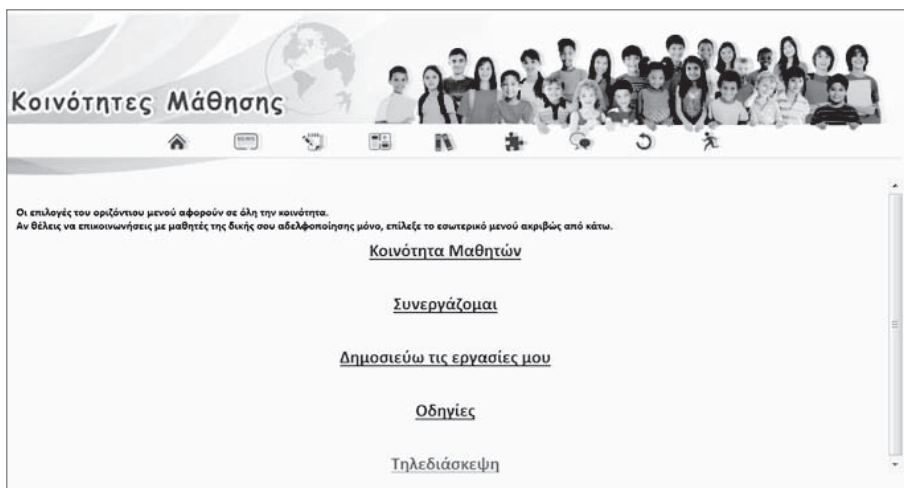
Ο/η εκπαιδευτικός επιβλέπει την επικοινωνία και τη συνεργασία των μαθητών/τριών σε τρεις διαφορετικούς χώρους: «Κοινότητα Μαθητών/τριών», «Συνεργάζομαι» και «Δημοσιεύω τις εργασίες μου».

Στον χώρο «Κοινότητα Μαθητών/τριών» ο/η εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να επιβλέπει την ασύγχρονη επικοινωνία των μαθητών. Ο/η εκπαιδευτικός επίσης επιβλέπει το χώρο εργασίας των μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο, έχει τη δυνατότητα

να δίνει οδηγίες στον/στην μαθητή/τρια και να στηρίζει κάθε μαθητή/τρια ξεχωριστά. Ο/η εκπαιδευτικός, επίσης, βλέπει τις ολοκληρωμένες εργασίες των μαθητών/τριών και των δύο ή τριών τάξεων και έχει τη δυνατότητα να δώσει οδηγίες. Τέλος, ο/η εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να συνδεθεί με την τάξη που συνεργάζεται, μέσω τηλεδιάσκεψης.

#### 6.4.2 Περιβάλλον Μαθητή

Το περιβάλλον του μαθητή (Εικ. 11): (α) στηρίζει τη σύγχρονη και ασύγχρονη επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των μαθητών/τριών σε κάθε σχήμα αδελφοποίησης τάξεων και (β) παρέχει στον/στην κάθε μαθητή/τρια τη δυνατότητα να έχει πρόσβαση στα γνωστικά και γλωσσικά βοηθήματα του περιβάλλοντος. Δικαίωμα πρόσβασης στο περιβάλλον του μαθητή έχουν μόνο οι μαθητές/τριες των σχολείων που συμμετέχουν στην αδελφοποίηση και οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί της συγκεκριμένης αδελφοποίησης. Με αυτόν τον τρόπο, ο χώρος είναι προστατευμένος. Δόθηκε μεγάλη έμφαση σ' αυτό το σημείο, γιατί η προστασία των μαθητών/τριών ήταν η πρώτη προτεραιότητα. Για αυτό και δεν χρησιμοποιούνται άλλα δίκτυα στο πλαίσιο των αδελφοποιήσεων. Άλλωστε, οι πρώτες οδηγίες που δίνονται στους εκπαιδευτικούς, αφορούν τον τρόπο που θα διδαχθούν στους μαθητές/τριες οι κανόνες ασφαλούς πλοήγησης στο διαδίκτυο.



Εικ.11: Περιβάλλον Μαθητή

Στην κάθετη μπάρα, στο χώρο της «Κοινότητας Μαθητών», οι μαθητές/τριες που συμμετέχουν σε μια συγκεκριμένη αδελφοποίηση επικοινωνούν με άλλους μαθητές από την/ τις τάξη/εις με την/τις οποία/ες συνεργάζονται. Οι μαθητές/τριες ανταλ-



λάσσουν ασύγχρονα μηνύματα με τους μαθητές στην τάξη τους και με τους μαθητές στην αλληλοβοηθητική τάξη. Στο χώρο της Κοινότητας Μαθητών, οι μαθητές/τριες και οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην αλληλοβοήθηση μπορούν να πάρουν μέρος σε συζητήσεις ή να τις δημιουργήσουν οι ίδιοι, να ανταλλάξουν απόψεις, να αναρτήσουν αρχεία, να συμβουλευτούν και να συμβουλευτούν σχετικά με τρέχοντα θέματα και εργασίες της αλληλοβοήθησης, αλλά και σχετικά με θέματα της σχολικής τους ζωής και του προσωπικού τους μικρόκοσμου. Οι μαθητές/τριες αλληλοβοηθούν σε έναν κοινό χώρο, που είναι κλειστός και προστατευμένος, παρουσιάζουν την εξέλιξη των εργασιών τους και λαμβάνουν ανατροφοδότηση από τους καθηγητές τους. Ο/Η εκπαιδευτικός, με αυτόν τον τρόπο, έχει την εποπτεία των εργασιών και παρακολουθεί πώς αυτές διαμορφώνονται.

Στο χώρο «Οδηγίες», οι εκπαιδευτικοί δημοσιεύουν οδηγίες για τις εργασίες των μαθητών/τριών, ενώ και στο χώρο «Συνεργάζομαι» οι μαθητές/τριες μπορούν να γράψουν από κοινού κείμενα με άλλους μαθητές με χρήση συνεργατικών εγγράφων. Αυτή η δυνατότητα είναι πολύ σημαντική, γιατί οι μαθητές/τριες μπορούν να συνεργάζονται στη συγγραφή ενός κειμένου. Επίσης, οι μαθητές/τριες μπορούν να δημοσιεύσουν τις εργασίες τους σε τελική μορφή, να τις σχολιάσουν, και να πάρουν μέρος σε τηλεδιασκέψεις. Προσφέρονται δύο δυνατότητες: (α) όλα τα μέλη της αλληλοβοήθησης (δύο ή τρεις τάξεις) μπορούν να πάρουν μέρος σε μια τηλεδιάσκεψη ή (β) ένας/μία μαθητής/τρια ή μια ομάδα μαθητών/τριών μπορεί να επικοινωνήσει με άλλον μαθητή ή άλλους μαθητές στις αλληλοβοηθημένες τάξεις, μόνο εφόσον συνδεθεί ο/η εκπαιδευτικός και το επιτρέψει.

Άλλες δυνατότητες που παρέχονται και που βρίσκονται στην οριζόντια μπάρα είναι: οι «Ανακοινώσεις», το «Σημειωματάριο», το «Ηλεκτρονικό Περιοδικό», τα «Βοηθήματα», τα «Παιχνίδια», και τα «Επικοινωνώ». Στις «Ανακοινώσεις», η ομάδα του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ αναρτά ανακοινώσεις σχετικές με τις Κοινότητες Μάθησης. Στο «Σημειωματάριο» οι μαθητές/τριες κρατούν προσωπικές σημειώσεις, στο «Ηλεκτρονικό Περιοδικό» βλέπουν σε μορφή ηλεκτρονικού περιοδικού κάποιες ολοκληρωμένες εργασίες από όλες τις αλληλοβοηθησεις, στα «Βοηθήματα» έχουν πρόσβαση σε χρήσιμο βοηθητικό υλικό, και στο «Επικοινωνώ» μπορούν να επικοινωνήσουν με ασύγχρονο τρόπο (Κουτσουράς, 2014). Στο «Σημειωματάριο» οι μαθητές/τριες σημειώνουν αυτά που θέλουν να θυμούνται και στο Portfolio αποθηκεύουν τις εργασίες τους που βρίσκονται σε εξέλιξη και αυτές που έχουν ολοκληρώσει.

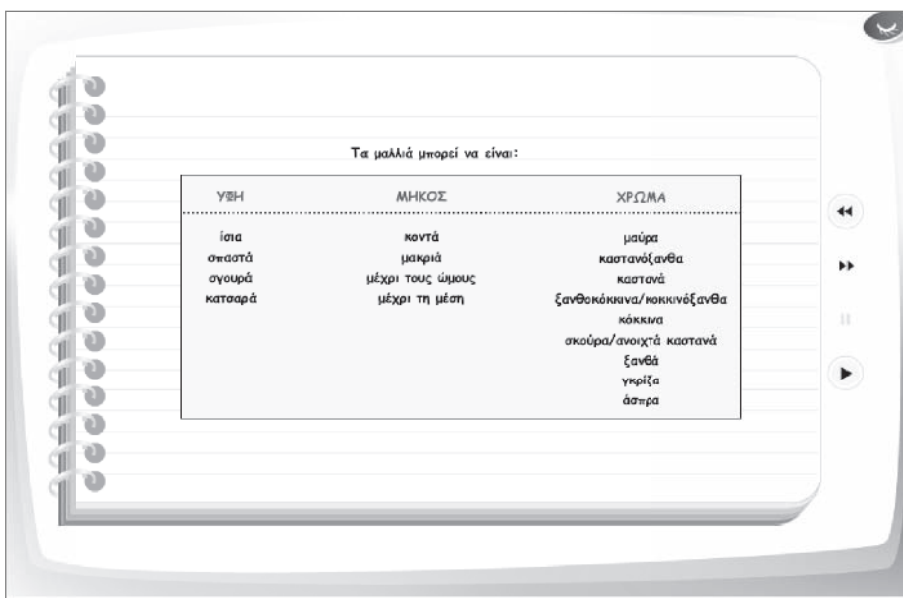
## 6.5 Το Περιβάλλον του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ ως Βοήθημα

Το ηλεκτρονικό μαθησιακό περιβάλλον του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ λειτουργεί ως βοήθημα για την υλοποίηση όλων των συνεργατικών δραστηριοτήτων. Υπάρχει η δυνατότητα για τους μαθητές να ξεκινήσουν τη διαδρομή τους από τις δραστηριότητες του περιβάλλοντος, τις οποίες έπειτα θα τις αξιοποιήσουν στις Κοινότητες Μάθησης. Υπάρχει επίσης μια επιπρόσθετη δυνατότητα: οι μαθητές/τριες να χρησιμοποιή-

ήσουν τις δραστηριότητες του περιβάλλοντος ειδικά για τις δραστηριότητες των Κοινοτήτων Μάθησης. Οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν το περιβάλλον ως βοήθημα αντλώντας πληροφορίες (α) για γλωσσικά θέματα, (β) για θέματα που αφορούν στο περιεχόμενο, αλλά και (γ) για γνωστικά εργαλεία (π.χ. βοηθήματα για τη συγγραφή κειμένων).

### 6.5.1 Γλωσσικά Βοηθήματα

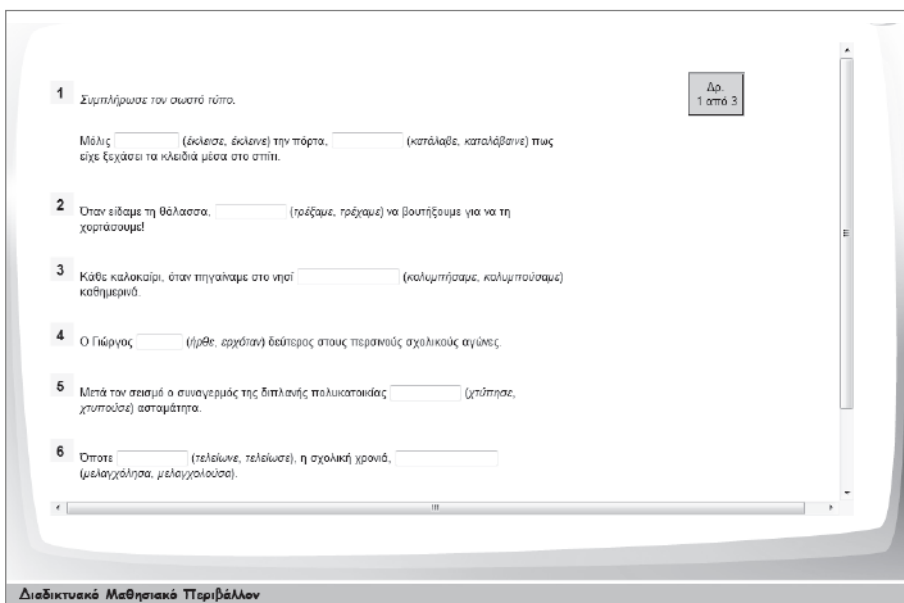
Ακολουθούν παραδείγματα γλωσσικών βοηθημάτων, που χρησιμοποίησαν οι μαθητές/τριες για τη δραστηριότητα των «κειμένων ταυτότητας». Στην Εικόνα 12, μαθητές/τριες επιπέδου B2 καθοδηγούνται μέσω οδηγιών που διαβάζουν και ακούν πώς να περιγράψουν την εμφάνισή τους.



Εικ. 12: Το περιβάλλον ως γλωσσικό βοήθημα- Παρουσίαση λεξιλογίου

Μετά την παρουσίαση του γραμματικού φαινομένου ή του λεξιλογίου, ακολουθούν πάντα δραστηριότητες, ώστε ο/η μαθητής/τρια να εξασκηθεί σε όσα έμαθε (Εικόνα 13). Όταν ολοκληρώσει την άσκηση, μπορεί να την υποβάλει και το σύστημα τον ενημερώνει για τα σωστά και τα λάθη που έκανε.



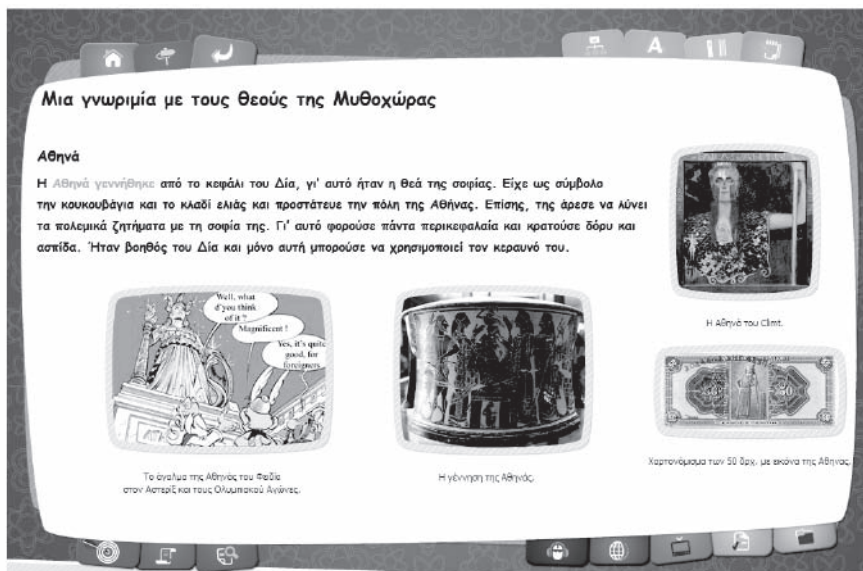


Εικ. 13: Το περιβάλλον ως γλωσσικό βοήθημα- Δραστηριότητα για εξάσκηση

### 6.5.2 Βοηθήματα για το περιεχόμενο

Επιπρόσθετα, το περιβάλλον του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ λειτουργεί ως βοήθημα για το περιεχόμενο. Στην πλοήγηση που κάνει ο μαθητής/τρια στο περιβάλλον μπορεί να βρει ποικίλες πληροφορίες για θέματα ιστορίας και μυθολογίας που παρουσιάζονται διαδραστικά (Εικόνα 14). Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο μιας δραστηριότητας<sup>7</sup> που έγινε για τους 12 θεούς του Ολύμπου, οι μαθητές/τριες αξιοποίησαν τις πληροφορίες από το περιβάλλον.

<sup>7</sup> Τη δραστηριότητα συντόνισαν η Μάνδα Μεταξά Σιγάλα του «Αριστοτέλης Recognized School» στο Τorónton και ο Άρης Ζεντέλης της «Αρχιμήδειου Ακαδημίας» στο Μαϊάμι.



Εικ. 14: Το περιβάλλον ως βοήθημα για το περιεχόμενο- Μυθολογία

Όπως φαίνεται στην Εικόνα 15, το προϊόν της συνεργατικής δραστηριότητας ήταν παρουσιάσεις με πολυτροπικά κείμενα.



Εικ. 15: Παρουσίαση μαθητών/τριών στο Τορόντο για την Αθηνά

### 6.5.3 Γνωστικά εργαλεία

Όπως έχει ήδη αναφερθεί σε προηγούμενα κεφάλαια, το περιβάλλον υποστηρίζει τους μαθητές να παράγουν αφηγηματικά, περιγραφικά και επιχειρηματολογι-

κά κείμενα. Για κάθε κειμενικό είδος δίνεται ένας κατάλογος από δραστηριότητες/θέματα, ωστόσο ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να προσθέτει δικές του δραστηριότητες ή ο μαθητής/τρια να γράφει για κάποιο θέμα που ίδιος επιθυμεί (βλ. κεφάλαιο 3 στον παρόντα τόμο).

## 6.6 Δραστηριότητες στις Κοινότητες Μάθησης: Θεωρία και Πράξη

Οι Κοινότητες Μάθησης στηρίζονται σε δύο μορφές δραστηριοτήτων: (α) τις συνεργατικές δραστηριότητες (projects) και (β) ασύγχρονη και σύγχρονη επικοινωνία. Η σύγχρονη επικοινωνία υλοποιείται μέσω τηλεδιάσκεψεων. Το ηλεκτρονικό μαθησιακό περιβάλλον λειτουργεί ως βοήθημα για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων.

### 6.6.1 Συνεργατικές Δραστηριότητες (Projects)

Οι δραστηριότητες των Κοινοτήτων Μάθησης συμβαδίζουν με το θεωρητικό πλαίσιο που περιγράφεται παραπάνω. Στόχος των Κοινοτήτων Μάθησης είναι, εκτός των άλλων, και η ομαδοσυνεργατικότητα, επομένως, όλες οι δραστηριότητες προτείνεται να υλοποιούνται από τους μαθητές σε ομάδες.

Για τον παιδαγωγικό σχεδιασμό των συνεργατικών δραστηριοτήτων, λαμβάνεται υπόψη η προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών/τριών (τι γνωρίζουν για το θέμα;), η στοχοθεσία (τι επιδιώκεται να μάθουν;), η μεθοδολογία (πώς θα το μάθουν;), ο προγραμματισμός, ο τρόπος συνεργασίας των δύο τάξεων, τα τεχνολογικά εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν, η αξιολόγηση και το αναλυτικό πρόγραμμα των δύο τάξεων. Συνιστάται επίσης στους εκπαιδευτικούς να μην δίνουν μεγάλη έμφαση στη συνεχή διόρθωση όλων των λαθών των μαθητών, διότι στόχος είναι η επίτευξη της επικοινωνίας και όχι η απόλυτη ορθότητα των κειμένων.

Ο/Η μαθητής/τρια καλείται να μοιραστεί την ταυτότητά του/της, με βάση συγκεκριμένα θέματα, που εμπεριέχουν στοιχεία για τον εαυτό του/της, την τάξη του/της, το σχολείο του/της και την πόλη του/της. Τα θέματα των δραστηριοτήτων συνήθως συμπεριλαμβάνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και των δύο τάξεων, ούτως ώστε ο/η εκπαιδευτικός να μην επιφορτιστεί με επιπλέον δραστηριότητες που απαιτούν σχεδιασμό και χρόνο. Για κάθε δραστηριότητα δίνονται οδηγίες στους/στις εκπαιδευτικούς, με βάση τον παιδαγωγικό σχεδιασμό που έχει προηγηθεί. Οι εμπειρίες των μαθητών/τριών διαπερνούν τις συνεργατικές δραστηριότητες που υλοποιούνται στις Κοινότητες Μάθησης. Οι συνεργατικές δραστηριότητες συνδυάζονται με την τηλεδιάσκεψη, ώστε οι μαθητές/τριες να έχουν την ευκαιρία να συνεργαστούν για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων, να παρουσιάσουν τα τελικά προϊόντα της εργασίας τους, να μοιραστούν τις εμπειρίες τους, να αναστοχαστούν και να συζητήσουν.

Σε κάθε αδελφοποίηση απαιτείται η υλοποίηση τουλάχιστον μίας δραστηριότητας, αλλά ο ιδανικός αριθμός είναι δύο ή τρεις δραστηριότητες κάθε σχολικό έτος. Στις εισαγωγικές δραστηριότητες ο στόχος αρχικά είναι η γνωριμία και η ανάπτυξη φιλίας μεταξύ των μαθητών/τριών, καθώς και η μέγιστη επένδυση της ταυτότητας τους. Εισαγωγικές δραστηριότητες όπως «Κείμενα Ταυτότητας» και «Η Πόλη Μου» συμβάλλουν στη γνωριμία μεταξύ των μαθητών/τριών. Οι επόμενες δραστηριότητες είναι πιο δημιουργικές και νοητικά απαιτητικές. Στόχος αυτών των δραστηριοτήτων είναι η βελτίωση της χρήσης των ελληνικών και η παραγωγή νέας γνώσης. Παραδείγματα τέτοιων δραστηριοτήτων που έχουν υλοποιηθεί στις Κοινότητες Μάθησης είναι «Οι 12 θεοί του Ολύμπου», «Διάσημοι Έλληνες στη Χώρα μου», «Μετανάστευση», «ο Μικρός Πρίγκιπας», «Συγγραφή συνεργατικού παραμυθιού και δραματοποίησή του» και το «Πολιτισμικό Πακέτο». Κάποια από αυτά θα αναλυθούν στη συνέχεια σε σχέση με το θεωρητικό πλαίσιο των Κοινοτήτων Μάθησης.

#### 6.6.1.1 Χρήση της γλώσσας για παραγωγή κειμένων ταυτότητας

Σύμφωνα με το θεωρητικό μας πλαίσιο, η μέγιστη επένδυση ταυτότητας είναι σημαντικό στοιχείο για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Τα «Κείμενα Ταυτότητας» ενδείκνυνται ως δραστηριότητα για τη μέγιστη επένδυση ταυτότητας των μαθητών στις Κοινότητες Μάθησης. Ως κείμενα ταυτότητας ορίζονται *«τα παραγόμενα κείμενα της δημιουργικής εργασίας των μαθητών ή οι προβολές που συντελούνται σε ένα εκπαιδευτικό χώρο οργανωμένο από τον εκπαιδευτικό και όπου οι μαθητές επενδύουν την ταυτότητα τους στη δημιουργία αυτών των κειμένων, τα οποία μπορούν να έχουν γραπτή, προφορική, με σχέδια, οπτική, μουσική, δραματική μορφή ή και συνδυασμό αυτών»* (Cummins & Early, 2011: 3).

Οι περισσότερες δραστηριότητες στις Κοινότητες Μάθησης αναδεικνύουν τις εμπειρίες και ταυτότητες των μαθητών/τριών. Για παράδειγμα, η πρώτη δραστηριότητα που υλοποιείται από κάθε αδελφοποίηση είναι τα «Κείμενα Ταυτότητας» και ακολουθεί η «Η Πόλη Μου», που υλοποιείται συνήθως δεύτερη κατά σειρά. Αυτές οι δύο εισαγωγικές δραστηριότητες έχουν ως στόχο τη γνωριμία και τη φιλία των μαθητών/τριών, ώστε να αισθανθούν πρώτα ότι είναι μέλη μιας κοινότητας μάθησης. Η σύσφιξη των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών/τριών αποτελεί προϋπόθεση, ώστε οι μαθητές/τριες να μπορέσουν έπειτα να συνεργαστούν σε νοητικά πιο απαιτητικές δραστηριότητες. Στα «κείμενα ταυτότητας» ο/η μαθητής/τρια εκθέτει την ταυτότητά του/της:

(α) ως άτομο που είναι συγχρόνως όμοιος και διαφορετικός από τους άλλους, στην τάξη του/της, αλλά και στην αδελφοποιημένη τάξη και

(β) ως μαθητής/τρια της ελληνικής γλώσσας.

Οι διαφορές και οι ομοιότητες αυξάνουν το εγγενές κίνητρο των μαθητών/τριών.

(α) *Ο/η μαθητής/τρια ως άτομο μοιράζεται στοιχεία της εξωτερικής του/της εμφάνισης, στοιχεία της προσωπικότητάς του/της, της συμπεριφοράς του/της, τα χόμπι του/της, τα ενδιαφέροντά του/της, πράγματα που του/της αρέσουν και δε του/της αρέσουν κ.λπ. Οι μαθητές διαπιστώνουν ότι, αν και βρίσκονται σε μέρη γεωγραφικά απομακρυσμένα, μπορούν να μοιράζονται τις ίδιες ανησυχίες και τα ίδια ενδιαφέροντα.*

Στην δραστηριότητα «Η πόλη μου», που παρουσιάζεται με πολυτροπικά κείμενα, οι μαθητές/τριες περιλαμβάνουν εμπειρικές πληροφορίες, καθώς και πληροφορίες που συγκεντρώνουν μέσα από την ομαδική και ατομική έρευνά τους, σχετικά με την ιστορία της χώρας, τη γεωγραφία, τα μνημεία, τα μουσεία και τα αξιοθέατά της, αλλά, επίσης, και τον πολιτισμό της χώρας (έθιμα, γιορτές, αργίες, φεστιβάλ, μουσικές εκδηλώσεις, κ.τ.λ.). Η οδηγία που δίνεται στους/στις μαθητές/τριες για αυτή τη δραστηριότητα είναι να ξεναγήσουν εικονικά τους αδελφοποιημένους συμμαθητές τους στην πόλη τους. Χρησιμοποιούν ποικίλα τεχνολογικά μέσα, όπως το Google Maps.

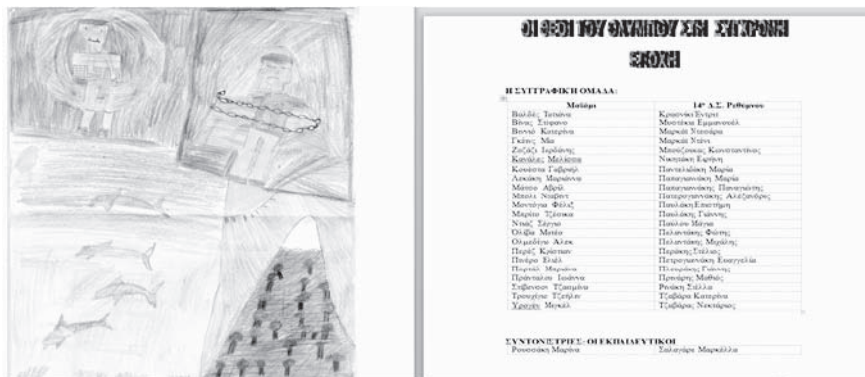
(β) *Ως μαθητής/τρια της ελληνικής γλώσσας, περιγράφει σε ποια περιβάλλοντα και σε ποια άτομα μιλάει ελληνικά, πόσα χρόνια μαθαίνει ελληνικά, από πού είναι οι γονείς του/της και οι παππούδες του/της (σε περιπτώσεις που η Ελληνική είναι δεύτερη γλώσσα), και γιατί μαθαίνουν ελληνικά.*

Σε πολυτροπικά «κείμενα ταυτότητας», όπως ταινίες, οι μαθητές/τριες εκθέτουν την ταυτότητά του/της ως μαθητές/τριες της ελληνικής γλώσσας. Ένα παράδειγμα δραστηριότητας είναι το «Τι σημαίνει για μας να μαθαίνουμε Ελληνικά». Επτά μικρές ταινίες δημιουργήθηκαν από μαθητές/τριες στις Η.Π.Α., Ελλάδα, Καναδάς, Αργεντινή, Αυστραλία, Ν. Αφρική, Γερμανία και Ουκρανία, στις οποίες οι μαθητές/τριες παρουσιάζουν με δημιουργικό τρόπο τους λόγους που μαθαίνουν ελληνικά και τι σημαίνει η ελληνική γλώσσα και ο ελληνικός πολιτισμός για αυτούς. Μαθητές από το Μαϊάμι και το Ρέθυμνο παίζουν λύρα και συνθέτουν μαντινάδες για την φίλια, μαθητές από το Μόναχο μας ξεναγούν σε ιστορικά κτίρια της πόλης που σχετίζονται με την ελληνική αρχιτεκτονική, μαθητές από την Αδελαΐδα χορεύουν και απαγγέλλουν ποιήματα του Καβάφη, μαθητές από το Μπουένος Άιρες δημιουργούν συννεφόλεξα και μιλούν για την επιθυμία τους να επισκεφτούν την Ελλάδα, μαθητές από την Ν. Αφρική εξηγούν τους λόγους που διαλέγουν το μάθημα των ελληνικών και μαθητές από την Μεμβούρνη δημιουργούν δίγλωσσο βίντεο.

### 6.6.1.2 Χρήση της γλώσσας για δημιουργία λογοτεχνίας

Σύμφωνα με το θεωρητικό μας πλαίσιο, η γλώσσα πρέπει να χρησιμοποιείται έτσι ώστε να διευρύνει την αισθητική ταυτότητα των μαθητών. Η χρήση της γλώσσας μέσα από δραστηριότητες, όπως δραματοποίηση και δημιουργική συγγραφή, ευθαρρύνει τους μαθητές να αυτο-εκφραστούν συμμετέχοντας ενεργά στη μαθησια-

κή διαδικασία. Ένα παράδειγμα δημιουργικής χρήσης της γλώσσας είναι το παραμύθι με τίτλο «Οι θεοί του Ολύμπου στη σύγχρονη εποχή»<sup>8</sup> (Εικ. 16). Οι μαθητές/τριες επινόησαν μία πρωτότυπη, αστεία και συνάμα διδακτική ιστορία, σχετικά με τους 12 θεούς του Ολύμπου, στην οποία συμπεριέλαβαν τόσο στοιχεία της κρητικής παράδοσης (π.χ. Κουρήτες, ρακή, κ.λπ.), αλλά και στοιχεία της σύγχρονης εποχής (π.χ. ο Ερμής μετακινείται με αεροσκάφος, ο Δίας μιλάει στο κινητό κ.ά.). Στην ιστορία που επινόησαν, με τον Άρη να ξεγεγύριεται και να διεκδικεί την εξουσία, οι μαθητές/τριες έδωσαν ένα διδακτικό τέλος: «Ένας αρχηγός πρέπει να ξέρει το πώς να φροντίσει και πώς να προσπατήσει τους άλλους θεούς. Να κρατάει τις ισορροπίες, να είναι δίκαιος, να μην παίρνει το μέρος κανενός, να φροντίζει να μην τους λείπει τίποτα. Μπορείς να τα κάνεις όλα αυτά, Άρη;»



Εικ. 16: Συνεργατικό Παραμύθι «Οι θεοί του Ολύμπου στη σύγχρονη εποχή»

### 6.6.1.3 Χρήση της γλώσσας για δράση σε σχέση με την κοινωνική πραγματικότητα

Σύμφωνα με το θεωρητικό μας πλαίσιο, η γλώσσα χρησιμοποιείται για δράση σε σχέση με την κοινωνική πραγματικότητα. Αναλύονται ευρύτερα κοινωνικά ζητήματα, σχετικά με τις ζωές των μαθητών/τριών και οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται να συζητήσουν τους τρόπους με τους οποίους οι κοινωνικές πραγματικότητες μπορούν να αλλάξουν μέσω της κοινωνικής δράσης και της δημοκρατικής συμμετοχής (Cummins and Sayers, 1995). Ένα παράδειγμα τέτοιας δραστηριότητας αποτελεί το θέμα της Μετανάστευσης. Στη δραστηριότητα αυτή οι μαθητές/τριες χρησιμοποίησαν τη γλώσσα για να παράγουν νέα γνώση, καθώς και να εκφράσουν την ταυτότητά τους. Οι μαθητές/τριες μελετούν το θέμα μέσα από έντυπο και ηλεκτρονικό

<sup>8</sup> Τη δραστηριότητα συντόνισαν η Μαρίνα Ρουσοάκη της «Αρχιμήδειου Ακαδημίας» στο Μαϊάμι και η Μαρκέλλα Σαλαγάρα του 14<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Ρεθύμνου.

υλικό (Χατζηπαναγιωτίδου, 2014) και στη συνέχεια γίνονται οι ίδιοι ερευνητές καθώς παίρνουν συνεντεύξεις από άτομα στον κοινωνικό τους περίγυρο.

Παρακάτω περιγράφονται δύο παραδείγματα από διαφορετικές αδελφοποιήσεις.

(α) Μαθητές/τριες από την Κωνσταντινούπολη πήραν συνεντεύξεις από άτομα του στενού τους περιβάλλοντος τα οποία είχαν μεταναστεύσει στην πόλη τους και μαθητές/τριες της Ρόδου από συγγενείς τους που είχαν μεταναστεύσει από την Αλβανία στην Ελλάδα<sup>9</sup>. Στην παρακάτω εικόνας, φαίνονται αποσπάσματα από τις εργασίες των μαθητών/τριών (Εικόνες 17 και 18).

### ΚΕΙΜΕΝΟ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗΣ

Όλοι οι άνθρωποι έχουν ανθρώπινα δικαιώματα, όπως κι αν τους ονομάζουμε και όπου κι αν βρίσκονται.

Καθημερινά άνθρωποι αποφασίζουν να εγκαταλείψουν τα σπίτια τους, την κοινότητά τους και τη χώρα τους. Κάποιοι φεύγουν από φόβο για τη ζωή τους. Άλλοι φεύγουν επειδή τους εξανάγκασαν η κοινωνική ή η οικονομική τους κατάσταση. Το πιο σημαντικό δικαίωμα όμως που είναι κοινό σε όλους τους μετανάστες είναι το δικαίωμα στην ελευθερία από διακρίσεις.

Πραγματοποιήσαμε συνεντεύξεις με πρόσωπα που μετανάστευσαν από τη χώρα καταγωγής τους για διάφορους λόγους και ακούσαμε τα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν. Παρατηρήσαμε ότι η μετανάστευση είναι μία πρόκληση για τις σύγχρονες κοινωνίες και ότι οι μετανάστες αντιμετωπίζουν μεγάλα προβλήματα κατά την συνύπαρξη τους στην νέα κοινωνία.

#### ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 1

Το άτομο από το οποίο πήρα συνέντευξη είναι η θεία μου. Είναι 43 χρονών παντρεμένη με 3 παιδιά. Κατάγεται από την Κωνσταντινούπολη. Μετανάστευσε πρώτα στη Γαλλία και μετά στην Αγγλία στο Λιτζ.

*Εικ.17: Συνέντευξη μαθητών/τριών στην Κωνσταντινούπολη*

<sup>9</sup> Τη δραστηριότητα συντόνισαν η Μαρίκα Μπεκιάρη Παντελάρα του Ζάππειου Δημοτικού Σχολείου στην Κωνσταντινούπολη και η Καλλιόπη Γεωργία Χατζήπαπα του 7<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Ρόδου.

- Σήμερα δεν αντιμετωπίζουν πλέον τόσες δυσκολίες .
- Οι άνδρες συνεχίζουν να δουλεύουν σκληρά κυρίως στην οικοδομή και οι γυναίκες ως οικιακοί βοηθοί ή σε ξενοδοχειακές μονάδες .
- Όπως δηλώνουν η ζωή τους τώρα είναι καλύτερη. Μιλάνε ελληνικά, έχουν δουλειά, μένουν νόμιμα στην Ελλάδα και μπορούν να μεγαλώσουν τα παιδιά τους όπως επιθυμούν.
- Επισκέπτονται συχνά τον τόπο καταγωγής τους, μιλούν όλοι Αλβανικά στο σπίτι τους και διατηρούν στενούς δεσμούς με συμπατριώτες τους.
- Παράλληλα έχουν ενσωματωθεί στην ελληνική κοινωνία και έχουν διευρύνει τον κοινωνικό τους κύκλο και με Έλληνες.

## Η ζωή τώρα

### *Εικ. 18. Εργασία μαθητών για οικονομικούς μετανάστες στην Ελλάδα*

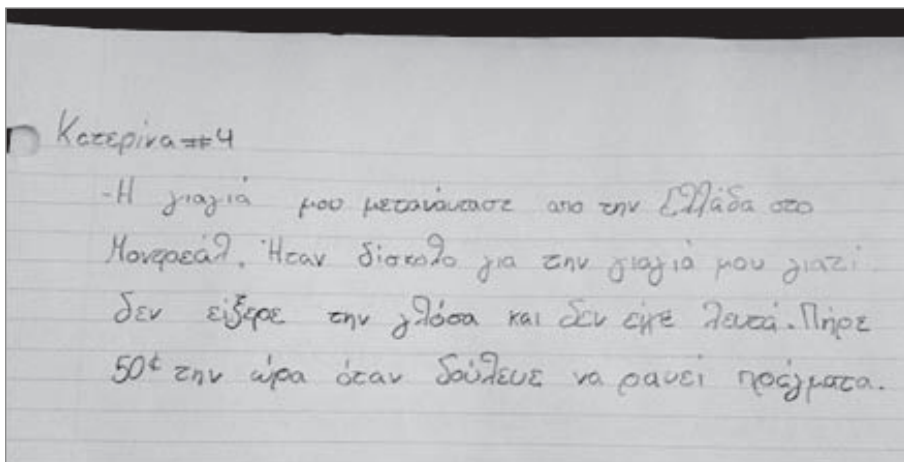
(β) Μαθητές/τριες από το Μόντρεαλ και την Ρόδο<sup>10</sup> διάβασαν το βιβλίο της Αλεξάνδρας Μπισιάλη με τίτλο «Το υπόσχομαι...», που πραγματεύεται τη Μετανάστευση - Φιλία. Ένας σημαντικός λόγος που επιλέχθηκε το συγκεκριμένο βιβλίο είναι η συμπτωματική αναφορά στους ίδιους περίπου γεωγραφικούς τόπους των αδελφών τάξεων: ένα αγοράκι στον Καναδά, ο Νικόλας, με καταγωγή από την Κάρπαθο γράφει επιστολή στην αγαπημένη του φίλη, την Άννυ, εκθέτοντας τα συναισθήματα, τους φόβους και τις αγωνίες ενός νέου μεταναστού για την άγνωστη χώρα αλλά και τις ομορφιές της πατρίδας του, της Καρπάθου. Στο πλαίσιο δημιουργικής ανάγνωσης του βιβλίου, ακολούθησε συζήτηση για την έννοια της μετανάστευσης και ιδιαίτερα για το αρχικό πρότυπο του μετανάστη αναφορικά με την οικονομική δυσχέρεια, τη δυσκολία με την ξένη γλώσσα, την ελπίδα για μια καλύτερη ζωή. Οι αδελφές τάξεις χωρίστηκαν σε ομάδες, αναλαμβάνοντας οι μεν του Μόντρεαλ τον ρόλο του κορπισιού -και σε μια υποτιθέμενη συνέχεια του βιβλίου- να συλλέξουν φωτογραφίες, εικόνες και πληροφορίες για το Μόντρεαλ του Κεμπέκ, και οι δε της Ρόδου, αναλαμβάνοντας το ρόλο του αγοριού, να συλλέξουν τις αντίστοιχες εικόνες και πληροφορίες για τη δική τους πατρίδα.

<sup>10</sup> Τη δραστηριότητα συντόνισαν οι υπεύθυνες εκπαιδευτικοί Ειρήνη Τουρκομανώλη του «Socrates Démosthène School» στον Καναδά (Μόντρεαλ, Κεμπέκ) και Ηλιάνα Παπαθεοδώρου και Μάνια Σκουμπορδή του 8<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Ρόδου.



Η κάθε τάξη δημιούργησε power point με τίτλο «Οι ομορφιές της πατρίδας μου», το οποίο αναρτήθηκε στο ηλεκτρονικό περιβάλλον και στις ιστοσελίδες των σχολείων και παρουσιάστηκε από τους μαθητές στην τελική τηλεδιάσκεψη. Παράλληλα, οι μαθητές/τριες εξέφρασαν γραπτά σκέψεις και απόψεις για την έννοια της μετανάστευσης ως προς τα σημερινά δεδομένα της οικονομικής κρίσης και πήραν συνεντεύξεις από συγγενικά πρόσωπα με θέμα την εμπειρία τους ως μετανάστες (Εικόνα 19).

Μερικοί από τους στόχους της δραστηριότητας ήταν η γνωριμία με την Ελλάδα, η ανακάλυψη ομοιοτήτων και διαφορών από τους μαθητές/τριες και η εξάλειψη της ξενοφοβίας. Θέτοντας προβληματισμούς για τη μετανάστευση σήμερα, στόχος ήταν η ευαισθητοποίηση και η συμμετοχή των μαθητών/τριών σε παρόμοιες δράσεις, και η εμπλοκή τους στα κοινωνικά φαινόμενα ως ενεργοί πολίτες. Η δραστηριότητα συμβαδίζει με τη μετασχηματιστική παιδαγωγική προσέγγιση.



Εικ. 19: Απόσπασμα από εργασία μαθήτριας

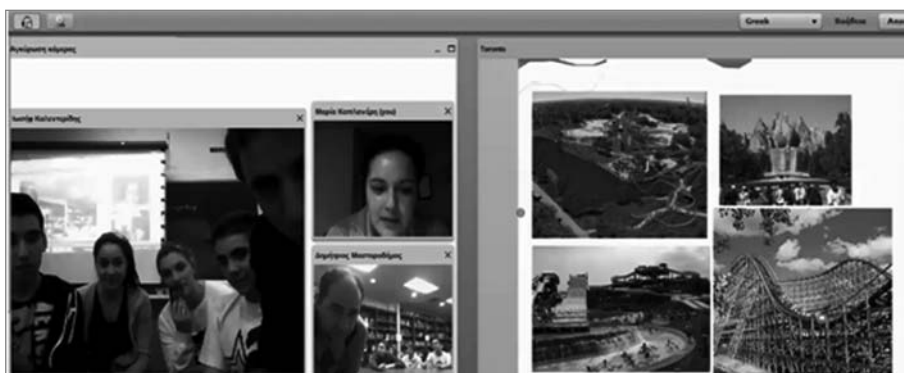
### 6.6.2 Τηλεδιασκέψεις

Τις τρεις χρονιές λειτουργίας των Κοινοτήτων Μάθησης (2011-2014) πραγματοποιήθηκαν κατά προσέγγιση εξήντα (60) τηλεδιασκέψεις τάξεων (Εικ. 20 - 25).

Οι τηλεδιασκέψεις μεταξύ τάξεων σχεδιάζονται σύμφωνα με τα πλαίσια για τη διαδραστική τηλεδιάσκεψη και τηλεσυνεργασία, που περιγράφονται αναλυτικότερα παραπάνω. Προτείνονται στις τάξεις συνεργατικές δραστηριότητες, για τις οποίες έχει γίνει παιδαγωγικός σχεδιασμός. Με κάθε δραστηριότητα οι μαθητές/τριες ασχολούνται περίπου ένα μήνα, ανάλογα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες της κάθε τάξης. Για τον προγραμματισμό των συνεργατικών δραστηριοτήτων και τηλεδιασκέψεων μεταξύ

τάξεων, προηγούνται τηλεδιασκέψεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και του μέντορα, όπου αποφασίζεται πώς θα οργανωθεί η δραστηριότητα (βήματα, μορφή, διάρκεια). Οι μαθητές/τριες εργάζονται στις δραστηριότητες στο πλαίσιο της τάξης τους (προτείνεται η ομαδοσυνεργατική μορφή) και συνεργάζονται μέσω τηλεδιάσκεψης. Όταν οι μαθητές/τριες ολοκληρώσουν τις δραστηριότητες, πραγματοποιείται μία τηλεσυνάντηση με τους εκπαιδευτικούς από το χώρο του σχολείου, ώστε να συζητηθεί ο τρόπος που θα παρουσιαστεί κάθε δραστηριότητα και να ελεγχθούν τεχνικά ζητήματα.

Όσον αφορά στην παρουσίαση των δραστηριοτήτων, προτείνεται στους/στις εκπαιδευτικούς να καλούν 2-3 μαθητές/τριες μπροστά στον υπολογιστή, για να παρουσιάσουν το δικό τους τμήμα της εργασίας. Οι περισσότερες τηλεδιασκέψεις έχουν γίνει σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, καθώς έχει διαπιστωθεί ότι δημιουργεί στους μαθητές ένα αίσθημα ομάδας και αμεσότητας της επικοινωνίας. Ωστόσο, έχουν δοκιμαστεί και άλλα μοντέλα (κάθε μαθητής στον δικό του υπολογιστή/ όλοι οι μαθητές/τριες συγκεκριμένοι, και ένας μαθητής της τοπικής με ένα μαθητή της απομακρυσμένης τάξης).



*Εικ. 20: Τηλεδιάσκεψη μαθητών/τριών στο Σικάγο και στο Τορόντο για την «παρουσίαση της πόλης μου»*



*Εικ. 21: Τηλεδιάσκεψη μαθητών/τριών στο Μαϊάμι και στο Ρέθυμνο- Δραματοποίηση παραμυθιού*



*Εικ. 22: Τηλεδιάσκεψη μαθητών/τριών στο Μαϊάμι και στο Ρέθυμνο για το Μικρό Πρίγκιπα- Κατασκευή επιτραπέζιου παιχνιδιού*



*Εικ.23: Τηλεδιάσκεψη μαθητών/τριών στο Τορόντο και στη Ρόδο - Γνωριμία και συζήτηση*

Προτείνεται μία τηλεδιάσκεψη μετά την ολοκλήρωση κάθε εργασίας. Στο τέλος κάθε επικοινωνίας, οι μαθητές/τριες σχολιάζουν τις εργασίες της άλλης τάξης, κάνουν ερωτήσεις και συζητούν. Δεν παρουσιάζουν απλώς την εργασία τους, αλλά σχολιάζουν και καταλήγουν σε συμπεράσματα. Σκοπός είναι να παραχθεί νέα γνώση μέσα από τη διάδραση των μαθητών. Υπάρχει πάντα ένας μέντορας που συντονίζει τόσο τις συνεργατικές δραστηριότητες όσο και τις τηλεδιασκέψεις.

Κατά τη διάρκεια των τηλεδιασκέψεων γίνεται συνειδητή προσπάθεια να δοθεί μία εικόνα σεβασμού, αποδοχής και εμπιστοσύνης. Δημιουργείται λοιπόν ένας χώρος διαπραγμάτευσης ταυτοτήτων στον οποίο προωθούνται η συνεργατική μάθηση και η ενδυνάμωση της ταυτότητας του/της δίγλωσσου/ης μαθητή/τριας. Οι θετικές επιδόσεις προϋποθέτουν μία σχέση συνεργασίας που να επιτρέπει τη διαπραγμάτευση ταυτοτήτων, τη μεταφορά και αξιοποίηση γνώσης από τη μία γλώσσα στην άλλη (Cummins, 2003).



*Εικ. 24: Τηλεδιάσκεψη μαθητών/τριών στο Γιοκάνεσμπουργκ και στην Αδελαΐδα για τον Καβάφη*



*Εικ. 25: Τηλεδιάσκεψη μαθητών/τριών στην Αδελαΐδα και στο Τορόντο*

Μέσω της τηλεδιάσκεψης, οι μαθητές/τριες μαθαίνουν νέες φράσεις, όπως «βόρειο και νότιο ημισφαίριο», «μιλά πιο δυνατά», «μας ακούτε;», αλλά και εξειδικευμένο λεξιλόγιο για κάθε δραστηριότητα. Η τηλεδιάσκεψη τους δίνει τη δυνατότητα να συνομιλήσουν με ένα αυθεντικό κοινό, που υπερβαίνει τα όρια της τάξης και ανανεώνει το μάθημα με διαφορετικές και πιο δημιουργικές δραστηριότητες, που εκλαμβάνονται, ως τέτοιες, κυρίως λόγω της ύπαρξης του αυθεντικού ακροατηρίου. Οι μαθητές/τριες δεν παρουσιάζουν τις εργασίες τους απλώς στο πλαίσιο μιας τάξης, όπου αξιολογούνται μόνο από τον εκπαιδευτικό. Αντίθετα, κατά τη διάρκεια της τηλεδιάσκεψης, οι μαθητές/τριες θέλουν να ακουστούν σωστά, διότι συνομιλούν με μαθητές μιας απομακρυσμένης χώρας, που δε τους γνωρίζουν και που εκείνοι ίσως μιλούν καλύτερα τα ελληνικά. Αυτό, αντί να λειτουργήσει ανασταλτικά, στην προκειμένη περίπτωση οδηγεί τους/τις μαθητές/τριες να προσέχουν

την έκφρασή τους, την ορθότητα της γλώσσας τους, γιατί θα κριθούν από συνομηλίκους τους, των οποίων η γνώμη μετράει, καθώς πάνω απ' όλα έρχεται η αποδοχή και επομένως η φιλία που επιδιώκουν να αναπτύξουν. Το κίνητρο του ακροατηρίου είναι ιδιαίτερα ενισχυμένο, κατά τη διάρκεια μιας τηλεδιάσκεψης.

Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο των τηλεδιασκέψεων αποτελούν οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται. Οι μαθητές/τριες μέσω της επένδυσης της ταυτότητάς τους, αναπτύσσουν στενούς δεσμούς με τους/τις αδελφοποιημένους/νες συμμαθητές/τριές τους. Αισθάνονται ότι αποκτούν φίλους, τους οποίους σε διαφορετική περίπτωση, δε θα είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν, να μάθουν για τη χώρα, τον πολιτισμό και το σχολείο τους. Έχει διαπιστωθεί, επίσης, ότι η σύγχρονη επικοινωνία ενισχύει τον ενθουσιασμό των μαθητών/τριων, τους βοηθά να αισθάνονται ότι είναι μέλη μιας κοινότητας μάθησης, αλλά και να αποκτήσουν μία αίσθηση υπερφάνειας για τον εαυτό τους. Όλα τα παραπάνω συντελούν ώστε οι μαθητές/τριες να αποκτήσουν ένα ανανεωμένο ενδιαφέρον για το μάθημα των ελληνικών.

## 6.7 Συμπεράσματα

Το ηλεκτρονικό μαθησιακό περιβάλλον, που σχεδιάστηκε και δημιουργήθηκε, στο πλαίσιο του έργου *Ελληνόγλωσσα Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη Διασπορά*, χρησιμοποιήθηκε από το 2011 μέχρι το 2014 από πολλές τάξεις και μαθητές/τριες στον κόσμο. Η πρωτοτυπία του περιβάλλοντος είναι ότι συνδυάζει πολλές διαφορετικές δυνατότητες, επίπεδα γλωσσομάθειας, εργαλεία, βαθμούς δυσκολίας και με αυτόν τον τρόπο προσαρμόζεται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών, καθώς το στοιχείο που χαρακτηρίζει την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στη διασπορά είναι η ετερότητα. Το περιβάλλον συνδυάζει την εκμάθηση της γλώσσας με τη χρήση της. Οι Κοινότητες Μάθησης προσφέρουν τη δυνατότητα σύνδεσης με αυθεντικό ακροατήριο και συνεργάτες στη μάθηση. Οι τρόποι επικοινωνίας και συνεργασίας στο περιβάλλον ποικίλουν. Το πιο επικοινωνιακό κομμάτι των Κοινοτήτων είναι η τηλεδιάσκεψη (ομαδική και ατομική). Τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/τριες που πήραν μέρος, έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για τις Κοινότητες Μάθησης και ειδικά για τις τηλεδιασκέψεις. Η γλωσσική εκμάθηση αποκτά νόημα, όταν η γλώσσα στόχος χρησιμοποιείται για συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ φίλων. Οι συνεργατικές δραστηριότητες έδωσαν στους/στις μαθητές/τριες την ευκαιρία να ερευνήσουν, να ανακαλύψουν, να συγκρίνουν και να μοιραστούν την ταυτότητά τους με άλλους.

Οι μαθητές/τριες δείχνουν αυξημένο ενδιαφέρον για τη χρήση των Ελληνικών προκειμένου να:

- επικοινωνούν σύγχρονα και ασύγχρονα με άλλους μαθητές/τριες της ηλικίας τους σε άλλες χώρες της διασποράς και στην Ελλάδα και να
- συμμετέχουν σε συνεργατικές δραστηριότητες που είναι δημιουργικές και εμπλέκουν την ταυτότητά τους.

Κλείνοντας, τα οφέλη των Κοινοτήτων για τους μαθητές/τριες είναι πολυεπίπεδα:

- Αυξάνεται το κίνητρο για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας
- Αυξάνεται η χρήση της ελληνικής γλώσσας
- Αποκτούν γνώσεις που υπερβαίνουν την παραδοσιακή τάξη
- Μαθαίνουν για έναν άλλο πολιτισμό, διαφορετικό από το δικό τους
- Αναπτύσσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες και την διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα
- Μαθαίνουν να συνεργάζονται καλύτερα με τους/τις συμμαθητές/τριες τους
- Αποκτούν καινούριους φίλους

Συνοψίζοντας το κεφάλαιο αυτό, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε όλους του εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/τριες που με την προσωπικότητά τους, την αγάπη τους και το μεράκι τους, δημιούργησαν την Κοινότητα Μάθησης.

Ευχαριστούμε θερμά τους: *Alphington Grammar School*-Μελβούρνη, Αυστραλία: Δ. Διακοδημητρίου, Τ. Τερεζάκη, *Archimedean Academy*-Μαϊάμι, ΗΠΑ: V. Moysidis, A. Ζεντέλη, Μ. Ρουσσάκη, Ν. Τζιβιέρη, *Aristotle School*-Τορόντο, Καναδάς: Ν. Ανεσιάδη, Θ. Αραβοσιπά, Ι. Καλεντεριδη, Μ. Μπάροαλη, Κ. Ξανθοπούλου, Μ. Σιγάλα, Κ. Φλέγκα, *Γυμνάσιο Γουβών-Κρήτη*: Δ. Καραγιάννη, *Darwin Middle School*-Νιάργουν, Αυστραλία: Ch. Maillis, *GGs Barbaraschule*-Γερμανία: Α. Τικοπούλου, *Hazelwood School*-Λουδίνο, Ην. Βασίλειο: Μ. Λουκά-Crann, Τρ. Κυριάκου, *Hellenic American Academy Socrates*-Σικάγο, ΗΠΑ: Δ. Μαστοροδήμο, *Δημοτικό Σχολείο Άδελε*-Κρήτη: Γ. Ανδριόπουλο, Λ. Καρβούνη, Π. Μέτου, *Instituto Colectividad Helénica*-Μπ. Άιρες, Αργεντινή: Γ. Γαλάνη, *Ζάππειο Δημοτικό Σχολείο*-Κων/πολη, Τουρκία: Μ. Μπεκιάρη-Παντελάρα, *Katholische Hauptschule Großer Griechenmarkt*-Γερμανία: Κ. Κώστη, *Γυμνάσιο Κουτσουρά*-Κρήτη: Στ. Ππαροκοίλη, Μ. Πλατοκούκη, *Σχολείο «Νίκος Ματσουκατίδης»*-Σταυρούπολη, Ρωσία: Ειρ. Αλέποβα, *Northcote High School*-Μελβούρνη, Αυστραλία: Ε. Σγαρδέλη, *Πειραματικό Γυμνάσιο Ρεθύμνου*: Ειρήνη Ρενιέρη, *Σχολείο «Πλάτων-Όμηρος»*-Μόντρεαλ, Καναδάς: Μ. Πατσιαζή, Χρήστο Μιχελάρκη, *Ροδίων Παιδεία*, Ρόδος: Ευριπίδη Αναγνωστάκη, Βούλα Ζάχου, Κ. Κυριακούλη, Μ. Ρούσο, Φλ. Σαρίκου, *Saheti School*-Γιοχάνεσμπουργκ, Ν. Αφρική: Χ. Θεοδόση, Χ. Μιχαλοπούλου, *Socrates Demosthene School*-Μόντρεαλ, Αυστραλία: Ειρ. Τουρκομανώλη, *St. Andrew's Grammar School*-Περθ, Αυστραλία: Π. Ιωσηφίδη, *St. Cyprian School*-Λουδίνο, Ην. Βασίλειο: Ηλία Λοϊζου, Χ. Ματσηντίδου, *St. George College*-Αδελάιδα, Αυστραλία: Α. Δρακοπούλου, Μ. Μπατζάβαλη, Γ. Σαριδάκη, Γ. Φρατζή, *TEG Μονάχου*-Μόναχο, Γερμανία: Κ. Αγαπάκη, Κ. Παπαδόπουλο, 2<sup>ο</sup> *Γυμνάσιο Αριδαίας*: Ε. Τσιουμήτα, Μ. Τόμα, 7<sup>ο</sup> *Δημοτικό Σχολείο Ρόδου*: Κ. Γεωργία Χατζήπαπα, 7<sup>ο</sup> *Γυμνάσιο Ρόδου*: Μ. Μαυρίδη, Λ. Ορφανού, 8<sup>ο</sup> *Δημοτικό Σχολείο Ρόδου*: Η. Παπαθεοδώρου, Μ. Σκουμπουρδή, 13<sup>ο</sup> *Δημοτικό Σχολείο Ξάνθης*: Α. Κιορπέ, 14<sup>ο</sup> *Δημοτικό Σχολείο Ρεθύμνου*: Μ. Σαλαγάρα, 46<sup>ο</sup> *Σχολείο Μαριούπολης*-Ουκρανία: Τ. Κιορ.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ

### Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ «ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΔΙΑΣΠΟΡΑ»

Παναγιώτης Αναστασιάδης

#### 7.1 Εισαγωγή

Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στην διασπορά αποτελεί μια σημαντική διαχρονική προτεραιότητα των ελληνικών κυβερνήσεων. Το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας της Ελλάδας έχει αναθέσει μετά από ανοικτό διαγωνισμό στο Παιδαγωγικό Τμήμα του Πανεπιστημίου Κρήτης και ιδιαίτερα στο Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ), την ευθύνη σχεδιασμού και ανάπτυξης εκπαιδευτικού υλικού για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση των ομογενών μας στο πλαίσιο του έργου «*Παιδεία Ομογενών*» (1997-2008) (Δαμανάκης, 1998, 2011) και «*Ελληνόγλωσση πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια διαπολιτισμική εκπαίδευση στη Διασπορά*» από το 2011 έως 2014 (Χατζηδάκη, 2013).

Το πρόγραμμα στοχεύει στη διατήρηση, την καλλιέργεια και την προώθηση της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού τόσο σε μαθητές ελληνικής καταγωγής που ζουν στο εξωτερικό και φοιτούν σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όσο και σε αλλοεθνείς μαθητές που επιθυμούν να γίνουν κοινωνοί του ελληνικού πολιτισμού και να μάθουν την ελληνική γλώσσα.

Οι παραπάνω στόχοι προωθούνται μέσα από: α) την κατάρτιση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, β) την εξ αποστάσεως επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ενώ το ενδιαφέρον σε αυτή την φάση εστιάζεται γ) στον σχεδιασμό και την υλοποίηση διαδικτυακού περιβάλλοντος μάθησης (Σπαντιδάκης, Αναστασιάδης & Βαρσαμίδου, 2013). Οι τελικοί αποδέκτες των προϊόντων του έργου θα είναι ομογενείς και αλλογενείς μαθητές, καθώς και εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο εξωτερικό.

Στο κεφάλαιο αυτό θα αναφερθούμε σε ζητήματα σχεδιασμού και υλοποίησης ενός ολοκληρωμένου περιβάλλοντος για την εξ αποστάσεως επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της ομογένειας, εστιάζοντας το ενδιαφέρον μας στον συνδυασμό της διδακτικής αξιοποίησης των Προηγμένων Μαθησιακών Τεχνολογιών Σύγχρονης και Ασύγχρονης Μετάδοσης.

Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) προσδίδουν σημαντικές δυνατότητες, προκειμένου να ανταποκριθούμε στο αίτημα της ευέλικτης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ανεξάρτητα της γεωγραφικής τους εγκατάστασης. Οι Προηγμένες Μαθησιακές Τεχνολογίες (ΠΜΤ) σύγχρονης και ασύγχρονης μετάδοσης υπό παιδαγωγικές προϋποθέσεις προσφέρουν σημαντικές δυνατότητες για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση ανοιχτών-πολυμορφικών προγραμμάτων επιμόρφωσης, προσδίδοντας σημαντική ευελιξία ως προς τον τόπο, τον χρόνο και τον ρυθμό της μάθησης (Αναστασιάδης, 2006).

Η δομή του κεφαλαίου έχει ως εξής: Στην πρώτη ενότητα (7.2) αναλύεται η μεθοδολογία σχεδιασμού του επιμορφωτικού προγράμματος και συγκεκριμένα το παιδαγωγικό, το τεχνολογικό και το οργανωτικό πλαίσιο. Στην δεύτερη ενότητα περιγράφονται οι φάσεις υλοποίησης του επιμορφωτικού προγράμματος. Στην τρίτη ενότητα παρουσιάζονται με αναλυτικό τρόπο τα βήματα για την υλοποίηση της επιμόρφωσης. Στην τέταρτη ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του επιμορφωτικού προγράμματος και, τέλος, στην πέμπτη ενότητα αναλύονται τα συμπεράσματα του κεφαλαίου.

## 7.2 Μεθοδολογία Σχεδιασμού Επιμορφωτικού Προγράμματος

Η μεθοδολογία σχεδιασμού της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του προγράμματος «*Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στην Διασπορά*» στηρίζεται στην επικαιροποίηση της αντίστοιχης μεθοδολογίας (Anastasiades, 2005, Anastasiades 2006, Anastasiades, 2008) που εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Έργου ΕΠΕΑΕΚ «*Παιδεία Ομογενών*» κατά την χρονική περίοδο 2002 έως και 2007.

### 7.2.1 Θεωρητικό Πλαίσιο – Οριοθέτηση

Με τον όρο *Προηγμένες Μαθησιακές Τεχνολογίες* (ΠΜΤ) αναφερόμαστε στο σύνολο των τεχνολογιών διαδικτύου οι οποίες εφαρμόζονται για την εξυπηρέτηση της διαδικασίας της μάθησης και της διδασκαλίας, ενώ το επίκεντρο του ενδιαφέροντος μετατοπίζεται από την τεχνολογία στον ίδιο τον μαθητή και τη διεργασία της μάθησης (Αναστασιάδης, 2006), με αποτέλεσμα την διεύρυνση των τρόπων και των μεθόδων συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευομένων-εκπαιδευτών καθώς και της αλληλεπίδρασης αυτών με το εκπαιδευτικό υλικό (Anastasiades, 2005, Paulsen, 2003).

Ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιείται η τεχνολογία στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προκαλεί προβληματισμούς, καθώς πολλές φορές η έμφαση δίνεται στους διαθέσιμους τεχνολογικούς πόρους ενώ παραγνωρίζονται οι παιδαγωγικές προϋποθέσεις που θα πρέπει να διέπουν ένα περιβάλλον μάθησης. (Ally, 2004, Kozma, 2001).



Οι τεχνοκεντρικές προσεγγίσεις έχουν σαν αποτέλεσμα την δημιουργία εκπαιδευτικών περιβαλλόντων τα οποία δεν ευνοούν την κριτική σκέψη με αποτέλεσμα την άκριτη μεταβίβαση κοινωνικών προτύπων με ό,τι αυτό συνεπάγεται (Massialas, 1989, Paulsen, 1998). Η έμφαση που δίνεται στις μέρες μας στα τεχνολογικά μέσα σε καμιά περίπτωση δεν μπορεί να υποκαταστήσει την παιδαγωγική και κοινωνική διάσταση της μάθησης και της διδασκαλίας και την προσπάθεια μετάβασης σε ένα μαθητοκεντρικό περιβάλλον που θα ενθαρρύνει τον εκπαιδευόμενο στην αναζήτηση της γνώσης (Κανάκης, 1990). Υποστηρίζεται η θέση πως οι νέες τεχνολογίες δεν θα πρέπει να θεωρούνται ως ένα ουδέτερο μέσο διδασκαλίας, αλλά θα πρέπει να αξιοποιηθούν με παιδαγωγικούς όρους (Λιοναράκης, 2006), με απώτερο στόχο την ανάπτυξη συνεργατικής οικοδόμησης της γνώσης (Anastasiades, 2012), της διερευνητικής και κριτικής σκέψης (Mezirow 1991, Kemmis 1985, De Bra et al, 2000, Brusilovsky, 1999, Κωστούλα & Μακράκης, 2006) μέσα από την δημιουργική ένταξη τους στο ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο (Carr & Kemmis, 2002).

Οι ΠΜΤ έχουν συμβάλει στην δημιουργία του τρίτου κύματος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (εξαε), εξασφαλίζοντας δυνατότητες τόσο για ασύγχρονη όσο και για σύγχρονη επικοινωνία (Anastasiades, 2007, Anderson, 2008, Berge and Collis, 1995). Οι ΠΜΤ Ασύγχρονης Μετάδοσης υπό παιδαγωγικές προϋποθέσεις συμβάλλουν στην δημιουργία ενός περιβάλλοντος ΕΞΑΕ χαρακτηριστικό γνώρισμα του οποίου είναι ότι εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι αλληλεπιδρούν τόσο μεταξύ τους όσο και με το εκπαιδευτικό υλικό σε διαφορετικό χώρο και χρόνο (Ασύγχρονη μορφή ΕΞΑΕ). Το ενιαίο τεχνολογικό πλαίσιο στο οποίο συντελούνται οι διεργασίες διδασκαλίας και μάθησης, καλείται *περιβάλλον ή πλατφόρμα ασύγχρονης εκπαίδευσης*.

Τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων εστιάζεται σε περιβάλλοντα/πλατφόρμες ασύγχρονης εκπαίδευσης οι οποίες στηρίζονται σε ελεύθερο λογισμικό ανοικτού κώδικα (Bouras & Nani, 2007) και αποτελούν μια αξιόπιστη και εναλλακτική επιλογή στις προσπάθειες άκρατης εμπορευματοποίησης του αναδυόμενου πεδίου της ΕΞΑΕ (Αναστασιάδης, 2005).

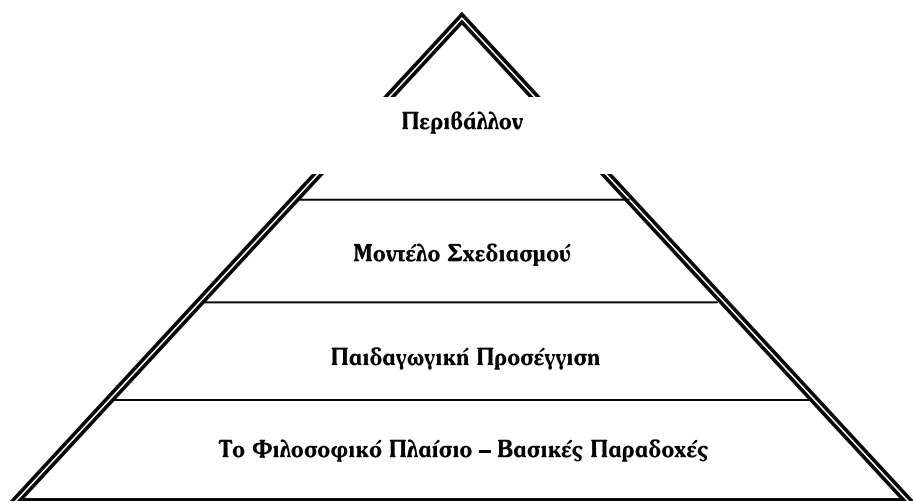
Οι ΠΜΤ Σύγχρονης Μετάδοσης, και ιδιαίτερα η τηλεδιάσκεψη, υπό παιδαγωγικές προϋποθέσεις συμβάλλουν στην διαμόρφωση ενός αλληλεπιδραστικού περιβάλλοντος συνεργατικής μάθησης από απόσταση, στο πλαίσιο του οποίου εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι από δύο ή περισσότερα γεωγραφικά σημεία έχουν την δυνατότητα να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν σε πραγματικό χρόνο μέσω ήχου, ζωντανής εικόνας και διαμοίρασης δεδομένων (Αναστασιάδης, 2007). Στις ΠΜΤ σύγχρονης μετάδοσης συγκαταλέγεται και η υπηρεσία *μονόδρομης μετάδοσης δεδομένων* (Webcasting) η οποία αξιοποιείται για μετάδοση διαλέξεων σε πραγματικό χρόνο μέσω διαδικτύου (Haga & Kaneda, 2005, Μπαλαούρας & Σκιαδέλλη, 2006).

Θα πρέπει να επισημάνουμε πως οι ΠΜΤ σύγχρονης και ασύγχρονης μετάδοσης δεν λειτουργούν ως ανταγωνιστικές έννοιες, αλλά μπορούν -και πολλές φορές επιβάλλεται- να συμπληρώνουν η μία την άλλη, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις

για ένα συνδυαστικό (Blended) περιβάλλον μάθησης (Anastasiades, 2008, Παπαδάκης, 2004, Μουζάκης κ.α, 2004).

### 7.2.2 Τα επίπεδα της προτεινόμενης παιδαγωγικής προσέγγισης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Τα επίπεδα της προτεινόμενης παιδαγωγικής προσέγγισης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτυπώνονται στο Σχήμα 1.



Σχήμα 1: Τα επίπεδα της προτεινόμενης παιδαγωγικής προσέγγισης

#### 7.2.2.1 Το φιλοσοφικό πλαίσιο

Η αποτύπωση του φιλοσοφικού πλαισίου στο οποίο στηρίζεται ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης αποτελεί την βάση για την οικοδόμηση της προτεινόμενης παιδαγωγικής προσέγγισης.

Το προτεινόμενο φιλοσοφικό πλαίσιο εντάσσεται στο γνωσιακό χειραφετικό ενδιαφέρον εστιάζοντας στην σύνδεση της επιμορφωτικής διαδικασίας με τις πραγματικές κοινωνικές και πολιτισμικές ανάγκες των επιμορφούμενων (Ματσαγούρας, 2006). Με βάση το φιλοσοφικό πλαίσιο που υιοθετείται, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να είναι σε θέση να μετασχηματίζουν με κριτικό τρόπο τις αντιλήψεις τους, οικοδομώντας συνεργατικά την αποκτηθείσα γνώση με στόχο την χειραφέτησή τους (Μακράκης, 2000).

### 7.2.2.2 Η προτεινόμενη παιδαγωγική προσέγγιση

Η προτεινόμενη παιδαγωγική προσέγγιση βασίζεται σε τρεις βασικές παραδοχές (Αναστασιάδης, 2008, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010):

1. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*: Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών εντάσσεται στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων και, υπό αυτή την έννοια, το ενδιαφέρον εστιάζεται στις σχέσεις διδάσκοντος και διδασκομένων (Ανδρέου, 2004, Βεργίδης, 2003), καθώς ο απώτερος στόχος των εκπαιδευτών ενηλίκων πρέπει να είναι η αύξηση της ικανότητας αυτοκαθορισμού των συμμετεχόντων και η δημιουργία ενεργών πολιτών (Rogers, 2002, Κόκκος, 2007) και, τελικά, η χειραφέτηση τους (Jarvis, 2004).

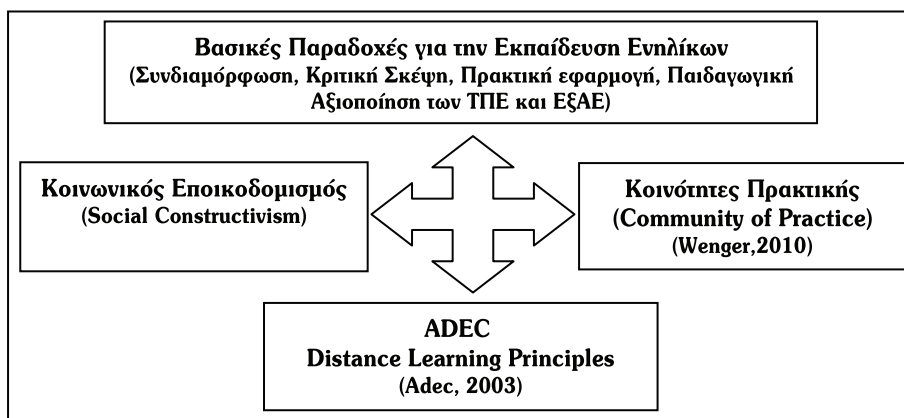
Η εφαρμογή της ανωτέρω παραδοχής στο επιμορφωτικό πρόγραμμα του Ε.ΔΙΑ.ΜΜΕ. συνίσταται στο ότι οι εκπαιδευτικοί που θα λάβουν μέρος στο επιμορφωτικό πρόγραμμα θα κληθούν να συνδιαμορφώσουν το πλαίσιο της επιμόρφωσης τους αξιοποιώντας τις γνώσεις, τις εμπειρίες και τα βιώματα τους, με βάση το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο των χωρών διαμονής και τις ιδιαιτερότητες των σχολικών τους περιβαλλόντων (Αναστασιάδης, 2011).

2. *Κριτική Σκέψη-πρακτική εφαρμογή*: Στο επίκεντρο της προτεινόμενης προσέγγισης τίθενται οι ανάγκες των ενήλικων εκπαιδευομένων, οι οποίες, όμως, πολλές φορές διατυπώνονται με στρεβλό τρόπο και οδηγούν σε φοβικές συμπεριφορές απέναντι στην καινούρια γνώση (Illeris, 2002, 2003). Κομβικό σημείο στην όλη προσπάθεια αποτελεί η διαπίστωση πως οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να υποστηρίζονται από τους εκπαιδευτές τους ώστε να αντιλαμβάνονται με κριτικό τρόπο τις αιτίες από τις οποίες προέκυψαν οι ανάγκες τους με βάση τις κοινωνικές και πολιτισμικές επιρροές που έχουν οι ίδιοι εξωτερικεύσει (Κόκκος, 2005). Ο σχεδιασμός της επιμόρφωσης θα πρέπει να προσφέρει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να εφαρμόζει με κριτικό τρόπο στη σχολική τάξη αυτά που διαπραγματεύεται στο επιμορφωτικό πρόγραμμα, να διερευνά τη χρησιμότητά τους, να προτείνει νέους εναλλακτικούς τρόπους εφαρμογής, με βάση τις ιδιαιτερότητες της τάξης του (Αναστασιάδης, 2011).

3. *Σχέση Τεχνολογίας - Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*: Η επιμόρφωση στοχεύει στην ενεργοποίηση του εκπαιδευόμενου καθοδηγώντας τον σε μια ευρετική πορεία προς τη γνώση (Λιοναράκης, 2006) και διασφαλίζοντας τη μέγιστη δυνατή ευελιξία στον χώρο, τον χρόνο και τον ρυθμό της μάθησης. Το θεωρητικό αυτό ζητούμενο επιχειρείται να εφαρμοστεί στην πράξη μέσα από τη χρήση μεθόδων εξ αποστάσεως πολυμορφικής εκπαίδευσης. Η επίτευξη των μαθησιακών στόχων της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης επηρεάζεται από τον σχεδιασμό της διδακτικής μεθοδολογίας και όχι από τον τύπο της τεχνολογίας που χρησιμοποιείται (Μιχαηλί-

δης, 1999, Ράπτης & Ράπτη, 2004, Anastasiades, 2010, Λιοναράκης, 2001, 2005, Anastasiades & Spantidakis, 2006, ADEC, 2003).

Με βάση το προτεινόμενο φιλοσοφικό πλαίσιο και τις ανωτέρω παραδοχές, η παιδαγωγική προσέγγιση που υιοθετείται στηρίζεται στην αξιοποίηση της θεώρησης του Κοινωνικού Εποικοδομισμού (constructivism), των κοινοτήτων μάθησης (learning communities) (Wenger, 2010), καθώς και των αρχών ΕΞΑΕ της ADEC (ADEC, 2003).



Σχήμα 2: Η προτεινόμενη παιδαγωγική προσέγγιση

### 7.2.2.3 Το Μοντέλο Σχεδιασμού της Επιμόρφωσης

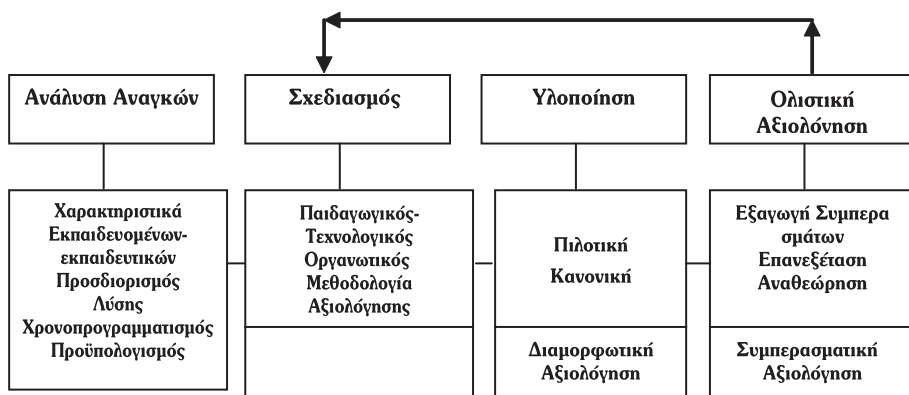
Σύμφωνα με το ανωτέρω θεωρητικό πλαίσιο, στόχος μας είναι ο σχεδιασμός ενός ανοικτού περιβάλλοντος συνεργατικής οικοδόμησης της γνώσης. Ο διδακτικός σχεδιασμός ενός τέτοιου περιβάλλοντος υποστηρίζεται από την αξιοποίηση μη γραμμικών μοντέλων τα οποία χρησιμοποιούνται ευρέως σήμερα και βασίζονται κυρίως στην θεωρία της δόμησης (constructivism).

Τα βασικά χαρακτηριστικά του προτεινόμενου μοντέλου σχεδιασμού είναι τα εξής (Vrasidas et al, 2000):

- ✓ Ο σχεδιασμός του διδακτικού συστήματος στηρίζεται σε φάσεις, στάδια και ενέργειες.
- ✓ Χρησιμοποιούνται ειδικές μέθοδοι διοίκησης του έργου, συνήθως υιοθετημένες από την μεθοδολογία ανάπτυξης πληροφορικών συστημάτων (information systems).
- ✓ Τα διδακτικά συστήματα αποτελούνται από τρία μέρη: ανθρώπινους πόρους, πόρους μαθησιακού υλικού και πόρους τεχνολογικής υποδομής.

- ✓ Προτείνονται τέσσερις φάσεις του διδακτικού σχεδιασμού: η ανάλυση, ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και η αξιολόγηση.

Με βάση το φιλοσοφικό πλαίσιο και την παιδαγωγική θεώρηση όπως αναπτύχθηκαν ανωτέρω και λαμβάνοντας υπόψη την προσέγγιση των Vrasidas & McIsaac (2000) σχεδιάστηκε το κάτωθι μοντέλο σχεδιασμού της επιμόρφωσης (Σχήμα 3).



Σχήμα 3: Μοντέλο σχεδιασμού της επιμόρφωσης (Αναστασιάδης, 2007, 2008)

Με βάση το προτεινόμενο μοντέλο σχεδιασμού, καταρτίζονται οι φάσεις ανάπτυξης και οι ενέργειες του παιδαγωγικού πλαισίου για την ανάπτυξη του Μικτού Πολυμορφικού Περιβάλλοντος Μάθησης (Πίνακας 1).

**Πίνακας 1: Φάσεις ανάπτυξης περιβάλλοντος επιμόρφωσης εκπαιδευτικών (Αναστασιάδης, 2008)**

<b>1η Φάση: Ανάλυση Αναγκών</b>
<p>Ενέργεια 1: Διερεύνηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των εκπαιδευομένων            Ενέργεια 2: Διερεύνηση των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτών που θα πάρουν μέρος            Ενέργεια 3: Διερεύνηση των εκπαιδευτικών στόχων            Ενέργεια 4: Προσδιορισμός των βασικών επιμορφωτικών αναγκών            Ενέργεια 5: Ανάλυση των υφιστάμενων τεχνολογικών χαρακτηριστικών            Ενέργεια 6: Ανάλυση υφιστάμενων Διοικητικών και Οργανωτικών Παραμέτρων</p>
<p><b>2η Φάση: Σχεδιασμός</b></p> <p><b>Φάση 2Α: Παιδαγωγικός Σχεδιασμός</b></p> <p><u>Στάδιο 1: Σχεδιασμός Περιβάλλοντος Επιμόρφωσης</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ενέργεια 1: Διαμόρφωση μοντέλου επιμόρφωσης</li> <li>• Ενέργεια 2: Διαμόρφωση των Θ.Ε της Επιμόρφωσης</li> <li>• Ενέργεια 3: Ενημέρωση - επιλογή των εκπαιδευτικών που θα συμμετάσχουν στην επιμόρφωση</li> <li>• Ενέργεια 4: Οριστικοποίηση εκπαιδευτών που θα συμμετάσχουν στην επιμόρφωση</li> </ul> <p><u>Στάδιο 2: Σχεδιασμός Ασύγχρονου Περιβάλλοντος ΕΞΑΕ</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ενέργεια 1: Επιλογή Διδακτική Στρατηγικής</li> <li>• Ενέργεια 2: Σχεδιασμός/αξιοποίηση Πλατφόρμας</li> <li>• Ενέργεια 3: Σχεδιασμός Εκπαιδευτικού Υλικού και δραστηριοτήτων αλληλεπίδρασης</li> </ul> <p><u>Στάδιο 3: Σχεδιασμός Σύγχρονου Περιβάλλοντος ΕΞΑΕ</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ενέργεια 1: Επιλογή Διδακτικής Στρατηγικής</li> <li>• Ενέργεια 2: Σχεδιασμός Διδακτικής Αξιοποίησης Τηλεδιασκέψεων</li> <li>• Ενέργεια 3: Σχεδιασμός Διδακτικής Αξιοποίησης Υπηρεσίας webcast</li> </ul> <p><u>Στάδιο 4: Σχεδιασμός Μεθοδολογίας Αξιολόγησης</u></p>
<p><b>Φάση 2Β: Τεχνολογικός Σχεδιασμός</b></p> <p>Στάδιο 1: Τεχνολογικά Χαρακτηριστικά Ασύγχρονου Περιβάλλοντος ΕΞΑΕ            Στάδιο 2: Τεχνολογικά Χαρακτηριστικά Σύγχρονου Περιβάλλοντος ΕΞΑΕ</p>
<p><b>Φάση 2Γ: Οικονομικός Σχεδιασμός</b></p> <p>Ενέργεια 1: Σύνταξη Προϋπολογισμού - Χρονοδιαγράμματος            Ενέργεια 2: Οριστικοποίηση διαδικασιών προμήθειας, εκσυγχρονισμού, εγκατάστασης και συντήρησης συστημάτων            Ενέργεια 3: Επιλογή των προσφορότερων λύσεων            Ενέργεια 4: Διαμορφωτική Αξιολόγηση</p>
<p><b>Φάση 2Δ : Διοικητικός - Οργανωτικός Σχεδιασμός</b></p> <p>Ενέργεια 1: Κατάρτιση οργανωτικού σχήματος που θα διέπει τις σχέσεις των συμμετεχόντων</p>
<p><b>3η Φάση: Υλοποίηση</b></p> <p><b>3Α: Πιλοτική Υλοποίηση - Διαμορφωτική Αξιολόγηση</b>  <b>3Β: Υλοποίηση - Διαμορφωτική Αξιολόγηση</b></p>

### 7.3 Φάσεις Υλοποίησης Επιμορφωτικού Προγράμματος

Με βάση το μοντέλο της επιμόρφωσης που παρουσιάστηκε στην ενότητα 7.2.2.3, ξεκίνησε η υλοποίηση του επιμορφωτικού προγράμματος σύμφωνα με τις εξής φάσεις:

#### **1<sup>η</sup> Φάση: Ανάλυση Αναγκών**

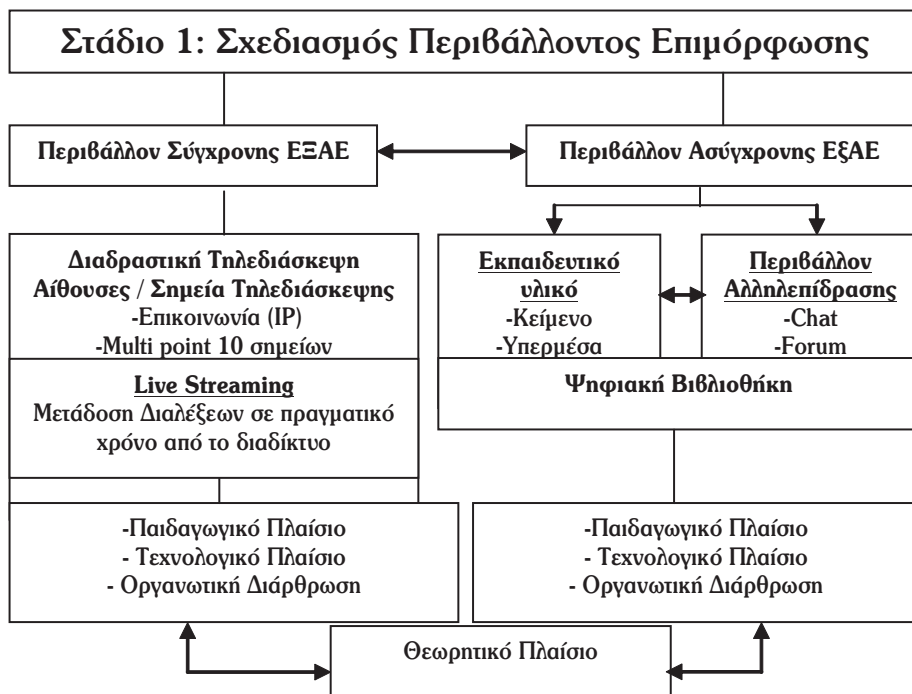
Η ανάλυση των αναγκών της ομάδας στόχου σπηρίχτηκε:

- α. στην διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών 308 εκπαιδευτικών της ομογένειας των Αναστασιάδη & Καρβούνη (2008) στο πλαίσιο του έργου «*Παιδεία Ομογενών*», σύμφωνα με την οποία οι επιμορφωτικές τους ανάγκες φαίνεται πως ιεραρχούνται με βασικότερες την επιμόρφωση στη διδακτική αξιοποίηση των νέων βιβλίων, την διδακτική της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας και την αξιοποίηση των ΤΠΕ, ενώ επίσης σημαντική θεωρούν την επιμόρφωση στην πρώτη γραφή και ανάγνωση, στη διδακτική της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και στη διδακτική της Ιστορίας και του πολιτισμού.
- β. στην αποτίμηση του επιμορφωτικού προγράμματος της περιόδου 2002-2007 (Αναστασιάδης, 2008), σύμφωνα με την οποία η διδακτική προσέγγιση σε μια τηλεδιάσκεψη θα πρέπει να ενθαρρύνει την δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ του εκπαιδευτή και των εκπαιδευόμενων αλλά και των εκπαιδευόμενων μεταξύ τους. Η έμφαση θα πρέπει να δίνεται στην συνεργατική οικοδόμηση της γνώσης, στην σύνδεση των προς εξέταση θεμάτων με αυθεντικές καταστάσεις και την επίλυση πραγματικών προβλημάτων της σχολικής καθημερινότητας.
- γ. στις νέες προτεραιότητες που τέθηκαν στο πλαίσιο του έργου «*Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στην Διασπορά*» (Χατζηδάκη, 2013) και ιδιαίτερα σε αυτές που αφορούν το Διαδίκτυο Περιβάλλον Μάθησης (ΔΠΜ) για μαθητές και εκπαιδευτικούς (Σπαντιδάκης, Αναστασιάδης & Βαρσαμίδου, 2013).

#### **Φάση 2Α : Παιδαγωγικός Σχεδιασμός**

##### *Στάδιο 1: Σχεδιασμός Περιβάλλοντος Επιμόρφωσης*

Με βάση την προτεινόμενη παιδαγωγική προσέγγιση, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων στην πρώτη φάση, και τους εκπαιδευτικούς στόχους της επιμόρφωσης, το μοντέλο επιμόρφωσης που εκπονήθηκε υιοθετεί τον λειτουργικό συνδυασμό εκπαιδευτικών περιβαλλόντων σύγχρονης και ασύγχρονης ΕΞΑΕ. (Σχήμα 4).



**Σχήμα 4:** Το Περιβάλλον Επιμόρφωσης για τους Εκπαιδευτικούς της Ομογένειας (Αναστασιάδης, 2007, 2008, Anastasiades, 2003, 2005, 2006, 2008)

### **Ενέργεια 2: Διαμόρφωση του Προγράμματος Σπουδών της Επιμόρφωσης**

Με βάση την μελέτη διερεύνησης αναγκών των εκπαιδευτικών, την αποτίμηση του επιμορφωτικού προγράμματος 2002-2007 και τις νέες προτεραιότητες του Έργου διαμορφώθηκε το Πρόγραμμα Σπουδών της Επιμόρφωσης του Έργου «Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στην Διασπορά».

**Σκοπός** της επιμόρφωσης είναι :

- α. η αξιοποίηση του ΔΠΜ του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ στην σχολική τάξη
- β. η εξοικείωση των επιμορφούμενων με τις βασικές αρχές σχεδιασμού και την φιλοσοφία ανάπτυξης των νέων διδακτικών εγχειριδίων με έμφαση στην διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας.
- γ. θεωρητικές προσεγγίσεις / στοιχεία ιστορίας και πολιτισμού

### **Ομάδες Στόχοι**

Με βάση τις προτεραιότητες του νέου Έργου, αποφασίστηκε η επικέντρωση του επιμορφωτικού προγράμματος σε διακριτές ομάδες στόχους:



- **Επιμόρφωση Μεμονωμένων Εκπαιδευτικών:** Η ομάδα αυτή αποτελούνταν από μεμονωμένους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι επιμορφώθηκαν πάνω σε θέματα που άπτονται της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της διδακτικής μεθοδολογίας για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και της ιστορίας/του πολιτισμού στο εξωτερικό. Για τους εκπαιδευτικούς αυτούς σχεδιάστηκαν και οργανώθηκαν επιμορφωτικά σεμινάρια (Δράση Β4).
- **Επιμόρφωση Συνδέσμων:** η ομάδα αυτή επιμορφώθηκε σε θέματα σχετικά με την παιδαγωγική αξιοποίηση του διαδικτυακού περιβάλλοντος μάθησης (ΔΠΜ). (Δράση Γ4β).  
Ειδικότερα, ως «σύνδεσμοι» επιλέχτηκαν εκπαιδευτικοί με αντικείμενο την διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, οι οποίοι ήταν εξοικειωμένοι με την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην σχολική τάξη. Αποστολή του συνδέσμου, σύμφωνα με το σχεδιασμό της επιμόρφωσης, είναι να λειτουργεί:
  - α) ως «σύνδεσμος» μεταξύ του σχολείου του και των ομάδων Παιδαγωγικού σχεδιασμού, Περιεχομένου και Τεχνολογικού σχεδιασμού, ο οποίος θα μελετήσει σε βάθος το περιβάλλον και θα παράσχει ανατροφοδότηση με στόχο τη διαμόρφωση του Διαδικτυακού Περιβάλλοντος («συν-διαμόρφωση» περιβάλλοντος)
  - β) ως «πολλαπλασιαστής», δηλαδή να ενημερώνει και να υποστηρίζει τους συναδέλφους του στο σχολείο του αλλά και στην περιοχή του' στο βαθμό που αυτό είναι δυνατό (ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες).
- **Ενδοσχολική Επιμόρφωση εκπαιδευτικών:** η ομάδα αυτή αποτελείται από εκπαιδευτικούς οι οποίοι επιμορφώθηκαν σε θέματα σχετικά με την παιδαγωγική αξιοποίηση του διαδικτυακού περιβάλλοντος μάθησης (Δράση Γ4β).

### **Διάρθρωση**

Η διάρθρωση των θεματικών υπηρετεί την θεώρηση της εναλλακτικής διδακτικής (Κοοσσυβάκη, 2006), σύμφωνα με την οποία θα πρέπει να διασφαλίζεται η ενιαιότητα (κοινά περιεχόμενα και διαδικασίες), αλλά και η διαφορετικότητα (δυνατότητα επιλογής περιεχομένου με βάση διδακτικές, κοινωνικές και πολιτισμικές ανάγκες των εκπαιδευομένων). Έτσι, το προτεινόμενο πρόγραμμα επιμόρφωσης ακολουθεί την λογική του αρθρωτού συστήματος (Βεργίδης, 2003), δηλαδή της ελευθερίας στην επιλογή των προσφερόμενων θεματικών ενοτήτων, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να έχουν την ευχέρεια να διαμορφώσουν οι ίδιοι το πρόγραμμα της επιμόρφωσής τους με βάση τις δικές τους ανάγκες και τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά τους.

### **Διδακτική μέθοδος**

Η έμφαση δίνεται στις εισηγήσεις μέσω τηλεδιασκέψεων και webcast. Παράλληλα, οι εκπαιδευόμενοι έχουν στην διάθεση τους συμπληρωματικό υλικό, καθώς οι εισηγητές είτε τους χορηγούν ηλεκτρονικά βιβλιογραφία και άλλες πηγές (στα

σεμινάρια της Δράσης Β4) είτε τους παραπέμπουν στο ΔΜΠ για περαιτέρω εμπέδωση, μελέτη και εκπόνηση εργασιών (σεμινάρια Δράσης Β4, Δράσης Γ4β, «συνδέσμων» και ενδοσχολικής επιμόρφωσης).

### **Πιστοποίηση**

Στους συμμετέχοντες παρέχεται βεβαίωση επιτυχούς ολοκλήρωσης από το Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. με την προϋπόθεση, εκτός από την συμμετοχή τους στις τηλεδιασκέψεις, να έχουν εκπονήσει επιτυχώς τις εργασίες που έχουν ανατεθεί από τους εισηγητές.

### **Ενέργεια 3: Ενημέρωση εκπαιδευτικών για τα προγράμματα επιμόρφωσης**

#### **3.1 Επιμόρφωση Μεμονωμένων Εκπαιδευτικών**

Η ενημέρωση των εκπαιδευτικών στο εξωτερικό για την προσφορά των επιμορφωτικών σεμιναρίων με την αποστολή ανοικτών προσκλήσεων ενδιαφέροντος στα κατά τόπους Γραφεία Εκπαίδευσης των Ελληνικών προξενικών αρχών, με κοινοποίηση στους Επιστημονικούς συνεργάτες του Έργου σε διάφορες χώρες, οι οποίοι συχνά έχουν πρόσβαση σε μη αναγνωρισμένες σχολικές μονάδες.

Η αποστολή προσκλήσεων ενδιαφέροντος για τη συμμετοχή σε σεμινάρια της Δράσης Β4 ξεκίνησε τον Απρίλιο 2012 και αφορούσε συγκεκριμένες ηπείρους/χώρες, ανάλογα με το χρονικό διάστημα, ενώ έδινε αναλυτικές πληροφορίες τόσο για το περιεχόμενο της επιμόρφωσης όσο και για την διαδικασία συμμετοχής των επιμορφούμενων.

#### **3.2 Ενδοσχολική Επιμόρφωση**

Η ενημέρωση για την υλοποίηση ενδοσχολικών επιμορφώσεων ξεκίνησε στις αρχές Οκτωβρίου 2013 και απευθυνόταν στα Γραφεία Εκπαίδευσης σε Καναδά, Η.Π.Α., Ηνωμένο Βασίλειο, Αυστραλία και Νότια Αφρική, χώρες όπου λειτουργούν μεγάλες σχολικές μονάδες.

#### **3.3 Επιμόρφωση συνδέσμων**

Τέλος, στην περίπτωση της επιμόρφωσης των «συνδέσμων», που πραγματοποιήθηκε δύο φορές, ακολουθήθηκε διαφορετική διαδικασία, λόγω των αυξημένων προσόντων αλλά και δεσμεύσεων που απαιτούσε ο ρόλος του «συνδέσμου». Η επιλογή έγινε μετά από προτάσεις συντονιστών εκπαίδευσης, Διευθυντών Σχολικών Μονάδων και συνεργατών του έργου.

### **Στάδιο 2: Σχεδιασμός Ασύγχρονου Περιβάλλοντος ΕΞΑΕ**

Αξιοποιήθηκε το περιβάλλον ασύγχρονης εκπαίδευσης το οποίο είχε δημιουργηθεί στο πλαίσιο του Έργου ΕΠΕΑΕΚ «Παιδεία Ομογενών» στο Παιδαγωγικό

Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης. Επιπλέον, μέρος του εκπαιδευτικού υλικού, στάλθηκε στους επιμορφούμενους μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Τέλος, οι συμμετέχοντες στα σεμινάρια της Δράσης Β4 είχαν την δυνατότητα να δουν στον δικό τους χώρο και χρόνο τις βιντεοσκοπημένες τηλεδιασκέψεις των θεματικών ενοτήτων που είχαν επιλέξει.

**Στάδιο 3: Σχεδιασμός Σύγχρονου Περιβάλλοντος ΕΞΑΕ**

Σύμφωνα με το προτεινόμενο πλαίσιο επιμόρφωσης (Πίνακας 1), η αξιοποίηση του σύγχρονου περιβάλλοντος περιλαμβάνει τις εξής ενέργειες:

**Ενέργεια 1: Διαμόρφωση της Διδακτικής Στρατηγικής**

Ο σχεδιασμός της σύγχρονης εκπαίδευσης (Anastasiades, 2006, 2008) στηρίχτηκε στον συνδυασμό της διαδραστικής τηλεδιάσκεψης (σε οργανωμένες αίθουσες και μεμονωμένα σημεία) και της ζωντανής μετάδοσης των διαλέξεων σε πραγματικό χρόνο στο διαδίκτυο μέσω της υπηρεσίας Webcast (Σχήμα 5).

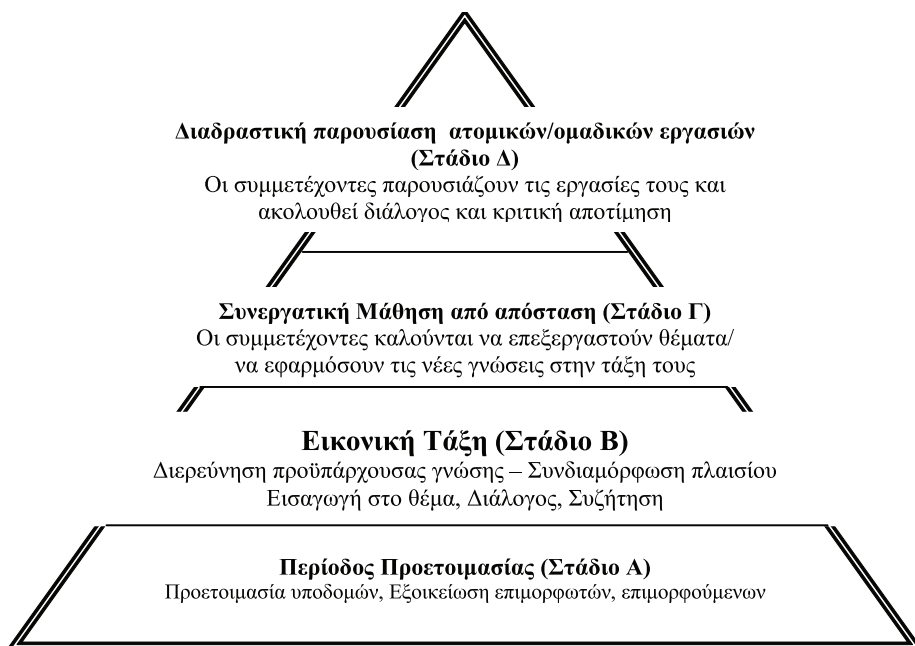
<i>Exchange</i> Video, Audio, Data, Data Sharing	<b>Technology:</b> Set top/ Computer based <b>Telecommunication:</b> IP/ISDN
<b>Interactive Videoconferencing</b>	
<b>Communication:</b> Two Way <b>Interaction:</b> Discussion, Collaboration	<b>Remote Sites:</b> Multi point
<i>Exchange</i> Video, Audio, Data,	<b>Technology:</b> Computer based <b>Telecommunication:</b> IP
<b>Webcast</b>	
<b>Communication:</b> One Way <b>Interaction:</b> Chat	<b>Remote Sites:</b> Multi point

**Σχήμα 5: Το περιβάλλον σύγχρονης ΕΞΑΕ για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της ομογένειας (Anastasiades, 2006, 2008)**

**Ενέργεια 2: Ο σχεδιασμός Διδακτικής Αξιοποίησης των Διαδραστικών Τηλεδιασκέψεων (ΔΤ)**

Με βάση την προτεινόμενη παιδαγωγική προσέγγιση (Anastasiades, 2003, 2006, 2008, 2010), προτείνονται τρεις ενέργειες για την διδακτική αξιοποίηση της ΔΤ:

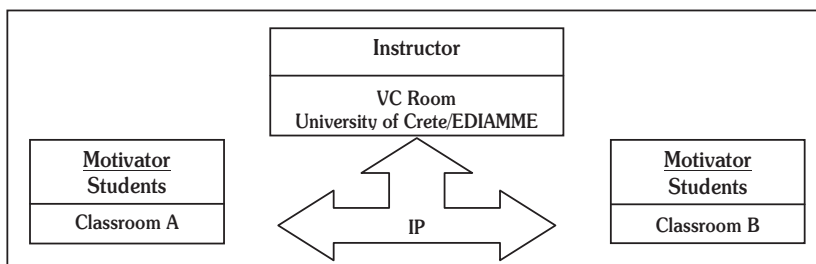
**Ενέργεια 2.1: Σχεδιασμός ΔΤ: Η Πυραμίδα της ΔΤ (Σχήμα 6).**



*Σχήμα 6: Η Πυραμίδα της Διαδραστικής Τηλεδιάσκεψης (Anastasiades, 2003, 2006, 2008, 2010)*

**Ενέργεια 2.2. Καθορισμός Μοντέλου Επικοινωνίας ΔΤ**

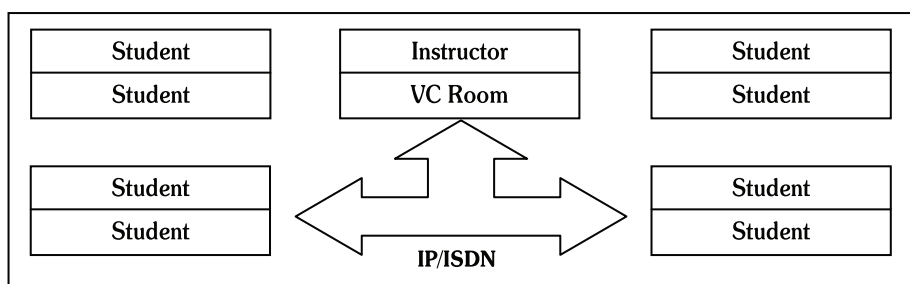
Αξιοποιώντας την μεθοδολογία του Πανεπιστημίου του Maryland και ιδιαίτερα του μοντέλου Α απομακρυσμένων τάξεων (IDE, 1996), το προτεινόμενο μοντέλο επικοινωνίας (Anastasiades, 2003, 2008, 2010) απεικονίζεται αναφορικά με την ενδοσχολική επιμόρφωση στο Σχήμα 7, ενώ για την επιμόρφωση μεμονωμένων εκπαιδευτικών στο Σχήμα 8.



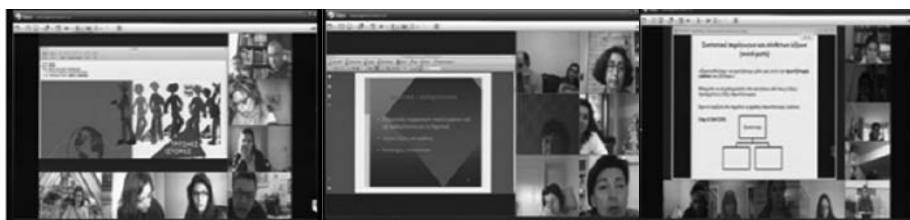
*Σχήμα 7: Προσαρμογή του μοντέλου Επικοινωνίας (Anastasiades, 2003, 2008, 2010) για ενδοσχολική επιμόρφωση*



*Φωτογραφικό Στιγμιότυπο 1: Σεμινάρια Ενδοσχολικής Επιμόρφωσης μέσω τηλεδιάσκεψης για το Ηλ. Περιβάλλον Μάθησης του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ με σχολεία των ΗΠΑ (Μάιος-Απρίλιος 2014) και της Αυστραλίας (Μάρτιος-Απρίλιος 2014)*



*Σχήμα 8: Προσαρμογή του μοντέλου Επικοινωνίας (Anastasiades, 2003, 2008, 2010) για επιμόρφωση μεμονωμένων εκπαιδευτικών*



*Φωτογραφικό Στιγμιότυπο 2: Σεμινάρια επιμόρφωσης μέσω τηλεδιάσκεψης για μεμονωμένους εκπαιδευτικούς από σχολεία σε ΗΠΑ, Καναδά, Αργεντινή, Χιλή, Ευρώπη, Αυστραλία (Μάιος- Απρίλιος 2014) και σε Αυστραλία (Απρίλιος-Ιούνιος 2014)*

#### Στάδιο 4: Σχεδιασμός Μεθοδολογίας Αξιολόγησης

Με βάση προηγούμενες έρευνες (Anastasiades, 2003, 2006), και σε συνδυασμό με την συνεχή εξέλιξη του μοντέλου επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς της ομογένειας, σχεδιάστηκε η μεθοδολογία αξιολόγησης η οποία βρίσκεται υπό συνεχή αναθεώρηση. Η προτεινόμενη γενική μεθοδολογία αποτελείται από 11 βήματα (Πίνακας 2):

**Πίνακας 2: Τα 11 Βήματα της Μεθοδολογίας Αξιολόγησης  
(Anastasiades, 2003, 2006, 2010)**

ΒΗΜΑΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ
1α. Αναγκαιότητα Αξιολόγησης (Γιατί γίνεται η Αξιολόγηση;)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Διερεύνηση Λειτουργικότητας των προσφερόμενων ενοτήτων</li> <li>• Ορθολογικότερη διαχείριση ανθρώπινων και τεχνολογικών πόρων</li> <li>• Διερεύνηση αποτελεσματικότητας διδακτικών μεθόδων</li> </ul>
1β. Αντικειμενικοί Στόχοι Αξιολόγησης (Σκοπός - Απολόγηση Αξιολόγησης)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Προσδιορισμός Βαθμού Υλοποίησης των στόχων</li> <li>• Βελτίωση των παιδαγωγικών προσεγγίσεων των διδακτικών μεθόδων &amp; τεχνολογικών εργαλείων</li> </ul>
2. Αντικείμενο της αξιολόγησης (Τι αξιολογείται;)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Αξιολόγηση παιδαγωγικής προσέγγισης</li> <li>• Αξιολόγηση Τεχνολογικού πλαισίου</li> <li>• Αξιολόγηση οργανωτικού και διοικητικού πλαισίου</li> <li>• Απόψεις Εκπαιδευτών και Εκπαιδευομένων</li> </ul>
3. Υποκείμενο της αξιολόγησης (ποιος αξιολογείται;)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Διδασκόμενοι</li> <li>• Διδάσκοντες</li> <li>• Φορέας Υλοποίησης Επιμορφώσεων</li> </ul>
4. Αξιολογούντες (Ποιος συμμετέχει στην αξιολόγηση)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Διδασκόμενοι</li> <li>• Διδάσκοντες</li> <li>• Ομάδα Υποστήριξης</li> <li>• Ομάδα Έρευνας</li> </ul>
5. Είδος Αξιολόγησης	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Διαμορφωτική - Συμπερασματική</li> <li>• Αξιολόγηση Διαδικασίας (Ποιοτική)</li> <li>• Αξιολόγηση Αποτελέσματος (Ποσοτική)</li> </ul>
6. Άξονες αξιολόγησης	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Διερεύνηση ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των διδασκόμενων (Ανάλυση Αναγκών)</li> <li>• Διερεύνηση ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των διδασκόντων (Ανάλυση Αναγκών)</li> <li>• Αξιολόγηση του Παιδαγωγικού πλαισίου από τους διδάσκοντες και τους διδασκόμενους</li> <li>• Αξιολόγηση του Τεχνολογικού πλαισίου από τους διδασκόμενους και τους διδάσκοντες</li> <li>• Αξιολόγηση του Οργανωτικού πλαισίου από τους διδασκόμενους και τους διδάσκοντες</li> </ul>
7. Χρονικές φάσεις αξιολόγησης	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Πριν από τις τηλεδιασκέψεις (Exante)</li> <li>• Κατά τη διάρκεια (Ongoing)</li> <li>• Μετά το τέλος των τηλεδιασκέψεων (Expost)</li> </ul>
8. Εργαλεία αξιολόγησης	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ερωτηματολόγια</li> <li>• Αναφορές</li> <li>• Συνεντεύξεις από τους διδασκόμενους και τους διδάσκοντες</li> <li>• Κλείδες Παρατήρησης</li> <li>• Παρατήρηση Βιντεοσκοπημένων τηλεδιασκέψεων</li> </ul>
9. Συλλογή δεδομένων - Ανάλυση επεξεργασίας δεδομένων	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Η συλλογή των δεδομένων είναι άμεση &amp; συνεχής</li> <li>• Ποσοτική Ανάλυση - Επεξεργασία με τη χρήση SPSS</li> <li>• Ποιοτική Ανάλυση - Επεξεργασία με την χρήση του λογισμικού ATLAS</li> </ul>
10. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Δομημένες Αναφορές</li> <li>• Ομογενοποιημένα Διαγράμματα</li> <li>• Προτάσεις για Βελτιωτικές Δράσεις</li> </ul>
11. Αποδέκτες/ Τρόποι Αξιοποίησης των αποτελεσμάτων	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Αποδέκτες: Ομάδα Σχεδιασμού και Υλοποίησης</li> <li>• Αξιοποίηση: Βελτίωση της μεθοδολογίας</li> </ul>

**Φάση 2B: Ο Τεχνολογικός Σχεδιασμός Περιβάλλοντος Σύγχρονης ΕΞΑΕ**

Στο πλαίσιο του προγράμματος «Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στην Διασπορά», αναβαθμίστηκε ο τεχνολογικός εξοπλισμός της αίθουσας τηλεδιάσκεψης, προκειμένου να ανταποκριθεί στα νέα δεδομένα. Συγκεκριμένα:

- α) Εγκαταστάθηκε Κάμερα Pan/Tilt/Zoom High Definition Sony EVI-HD1 η οποία υποστηρίζει αναλύσεις έως 1080p (1920x1980) και 6 προκαθορισμένες θέσεις λειτουργίας οι οποίες είναι κατανεμημένες σε διάφορες γωνίες της αίθουσας. Το σήμα εικόνας που παρέχεται στις υπόλοιπες συσκευές είναι Component (YPbPr), ενώ υπάρχει και μετατροπέας του σήματος σε Standard Definition (AV-3190 HD) για την σύνδεση του σήματος στις παλαιότερες συσκευές της αίθουσας που δεν υποστηρίζουν HD σήματα. Το αποτέλεσμα αυτής της παρέμβασης είναι η υψηλής ποιότητας εξερχόμενη εικόνα που λαμβάνουν οι επιμορφούμενοι.
- β) Τέθηκε σε λειτουργία σύγχρονος υπολογιστής τηλεδιάσκεψης, ο οποίος έχει εγκατεστημένα τρία σημαντικά πακέτα λογισμικού:
  - Λογισμικό τηλεδιάσκεψης Vidyo Desktop το οποίο δίνει τη δυνατότητα πολλαπλών συνδέσεων με υψηλής ποιότητας ήχο και εικόνα. Το συγκεκριμένο λογισμικό υποστηρίζεται από την υπηρεσία E-presence του ΕΔΕΤ.
  - Λογισμικό καταγραφής Desktop Recording Camtasia: Χρησιμοποιείται για την αποθήκευση σε υψηλή ανάλυση των διενεργούμενων συνεδριών τηλεδιάσκεψης καθώς και της επεξεργασίας αυτών.
  - Λογισμικό Εξυπηρετητή επικοινωνίας πολυμέσων με τις εξής δυνατότητες: Live streaming, Video on demand, Session recording, MPEG-4 (H.264+AAC) streaming, RTMP streaming, Streaming σε iOS συσκευές, MPEG-2 streaming, παροχή του ίδιου βίντεο σε διάφορα format όπως τα παραπάνω, ανάλογα με τον τύπο συσκευής που χρησιμοποιεί ο επιμορφούμενος.

Τα αποτελέσματα των ανωτέρω παρεμβάσεων είναι:

- α) Η δυνατότητα παροχής υψηλής ποιότητας τηλεδιασκέψεων σε πολλά σημεία χωρίς να απαιτείται χρήση αιθουσών τηλεδιάσκεψης τόσο για τους επιμορφωτές όσο και για τους επιμορφούμενους.
- β) Η δυνατότητα αποθήκευσης και επεξεργασίας των τηλεδιασκέψεων ως επαναχρησιμοποιούμενα μαθησιακά αντικείμενα
- γ) Η δυνατότητα μετάδοσης σε πραγματικό χρόνο των τηλεδιασκέψεων σε μεγάλο αριθμό χρηστών
- δ) Η παροχή του ίδιου βίντεο σε διάφορα format ανάλογα με τον τύπο συσκευής που χρησιμοποιεί ο επιμορφούμενος.

### **Φάση 2Γ : Οικονομικός Σχεδιασμός/πilotική εφαρμογή**

Κατά την φάση αυτή:

- οριστικοποιήθηκε η τεχνική περιγραφή του εξοπλισμού και του λογισμικού προκειμένου να αναβαθμιστεί ο τεχνολογικός εξοπλισμός της τηλεδιάσκεψης
- οριστικοποιήθηκαν οι διαδικασίες προμήθειας, εκσυγχρονισμού, εγκατάστασης και διασύνδεσης συστημάτων
- ολοκληρώθηκε η pilotική εφαρμογή των συστημάτων
- επιμορφώθηκε το προσωπικό υποστήριξης του προγράμματος στα νέα συστήματα.

### **Φάση 2Δ : Διοικητικός-Οργανωτικός Σχεδιασμός**

Η υλοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης σε διαφορετικά γεωγραφικά σημεία προϋποθέτει τον λεπτομερή οργανωτικό και διοικητικό σχεδιασμό των τηλεδιασκέψεων. Με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες του επιμορφωτικού προγράμματος των εκπαιδευτικών της ομογένειας συγκροτήθηκε η Επιτροπή Σχεδιασμού και Υλοποίησης Επιμόρφωσης (ΕΣΥΕ) η οποία διαρθρώθηκε ως εξής:

- Επιστημονικός υπεύθυνος της επιμόρφωσης: Αναστασιάδης Παναγιώτης, Αν. Καθηγητής του Πανεπιστημίου Κρήτης με ευθύνη το σχεδιασμό του πλαισίου επιμόρφωσης και την παρακολούθηση υλοποίησης του έργου.
- Οργανωτική Υπεύθυνος: Καϊσερλή Ιωάννα, με αρμοδιότητα τα οργανωτικά θέματα (δημοσιοποίηση Προσκήσεων Ενδιαφέροντος, επικοινωνία με ενδιαφερόμενους, χρονοπρογραμματισμός επιμορφώσεων, αποστολή βεβαιώσεων κλπ)
- Τεχνική υποστήριξη τηλεδιασκέψεων: για την ομαλή διεξαγωγή των τηλεδιασκέψεων την ευθύνη είχαν οι τεχνικοί δικτύων Σαλούστρος Εμμανουήλ και Αποσκίτης Χρίστος, ενώ την οργανωτική υποστήριξη των τηλεδιασκέψεων ανέλαβε ο Λάμπρος Καρβούνης.

## **7.4 Υλοποίηση Επιμορφωτικού Προγράμματος**

Όπως προαναφέρθηκε, με βάση τις προτεραιότητες του προγράμματος «*Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στην Διασπορά*», αποφασίστηκε η κατάμνηση του επιμορφωτικού προγράμματος σε τρεις ομάδες στόχους:

### **7.4.1 Επιμόρφωση Μεμονωμένων Εκπαιδευτικών (Δράση Β4)**

#### **Περιγραφή**

Βασικός σκοπός των σεμιναρίων αυτών είναι ο εμπλουτισμός των γνώσεων των εκπαιδευτικών της διασποράς:



- σε ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής και Ιστορίας της Ελληνικής Διασποράς
- σε ζητήματα Διδακτικής της Ελληνικής ως Δεύτερης και ως Ξένης γλώσσας και Στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού
- στην παιδαγωγική αξιοποίηση του Διαδικτυακού Περιβάλλοντος Μάθησης του Ε.ΔΙΑ.ΜΜΕ.

Ο εμπλουτισμός των γνώσεων και των δεξιοτήτων έγινε με γνώμονα τη διδακτική αξιοποίηση του έντυπου αλλά και του ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού που έχει παραχθεί από το Έργο «*Παιδεία Ομογενών*», όπως και του ΔΠΜ που κατασκευάζει το Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ για λογαριασμό του Υπουργείου Παιδείας της Ελλάδας. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί ήλθαν σε επαφή με τους δημιουργούς του εκπαιδευτικού υλικού και αλληλεπίδρασαν μαζί τους.

Για κάθε σεμινάριο προβλέπονταν τρεις 4ωρες επιμορφωτικές συναντήσεις (συνεργασία μέσω τηλεδιάσκεψης) και ατομική μελέτη των συμμετεχόντων ενδιάμεσα. Λίγες ημέρες από την έναρξη του κάθε σεμιναρίου, οι συμμετέχοντες λάμβαναν το Δελτίο Επιμορφωτή, το οποίο περιλάμβανε αναφορά σε:

- ✓ Περιεχόμενο- Θεματική ενότητα
- ✓ Διδακτικούς στόχους
- ✓ Προτεινόμενη προσέγγιση (τι ακριβώς θα γίνει κατά τη διάρκεια και μεταξύ των τριών τηλεδιασκέψεων)
- ✓ Ημερομηνίες υλοποίησης του σεμιναρίου
- ✓ Περίληψη
- ✓ Ενδεικτική βιβλιογραφία

Επιπλέον, ο εισηγητής/η εισηγήτρια απέστειλλε στους συμμετέχοντες ένα αρχείο με 3-5 ερωτήσεις διερεύνησης αναγκών, προκειμένου να βοηθηθεί ώστε να σχεδιάσει κατάλληλα το σεμινάριο. Μεταξύ της 2<sup>ης</sup> και της 3<sup>ης</sup> τηλεδιάσκεψης συνήθως, οι εισηγητές έστειλαν στους επιμορφούμενους συμπληρωματικό υλικό, καθώς και κάποια δραστηριότητα να εκπονήσουν, η οποία ήταν η βάση για την 3<sup>η</sup> τηλεδιάσκεψη. Μετά το πέρας του σεμιναρίου, οι επιμορφούμενοι καλούνταν να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο αξιολόγησης (βλ. ενότητα 4).

Στο πλαίσιο αυτής της δράσης πραγματοποιήθηκαν συνολικά δεκατέσσερα (14) σεμινάρια, τα οποία είχαν τις ακόλουθες θεματικές (ορισμένα προσφέρθηκαν πάνω από μια φορά, σε διαφορετικές ημερίδες κάθε χρονική περίοδο):

- *Διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2: Επεξεργασία κειμένων και τεχνικές ανάπτυξης λεξιλογίου* (εισηγήτρια: Θώμου Παρασκευή)
- *Διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας: Η σειρά «Μαργαρίτα», επίπεδα γλωσσομάθειας Α1-Α2-Β1 του Κοινού Ευρωπαϊκού Αναφοράς για τις*

*Γλώσσες (εισηγήτρια: Χατζηπαναγιωτίδη Άννα)*

- *Διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας: η χρήση του γλωσσικού παιχνιδιού και άλλων δραματικών τεχνικών για την κατάκτηση της γλώσσας και ιδιαίτερα της κοινωνιογλωσσικής δεξιότητας (εισηγήτρια: Χατζηπαναγιωτίδη Άννα)*
- *Διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας: Ζητήματα γραμματικής, λεξιλογίου και γλωσσικής ποικιλίας (εισηγήτρια: Χατζηπαναγιωτίδη Άννα)*
- *Παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης/Δεύτερης γλώσσας (εισηγητής: Σπαντιδάκης Ιωάννης)*
- *Διδασκαλία της παραγωγής γραπού λόγου στην ελληνική ως ξένη και ως δεύτερη με την αξιοποίηση του ΤΠΕ (εισηγητής: Σπαντιδάκης Ιωάννης)*
- *Διδασκαλία της παραγωγής γραπού λόγου στην ελληνική ως ξένη/δεύτερη γλώσσα –στρατηγικές και παιχνίδια ρόλων (εισηγητής: Σπαντιδάκης Ιωάννης)*
- *Η διδασκαλία της Μυθολογίας-επίπεδα Α2 και Β1 του ΚΕΠΑ (έντυπο υλικό και ηλεκτρονικό περιβάλλον) (εισηγητές Χουρδάκης Αντώνιος, Τρούλη Σοφία)*
- *Η διδασκαλία της Ιστορίας-επίπεδα Β1 και Β2 του ΚΕΠΑ (έντυπο υλικό και ηλεκτρονικό περιβάλλον) (εισηγητές: Χουρδάκης Αντώνιος, Τρούλη Σοφία)*
- *Ταυτότητες και εκπαίδευση στη Νεοελληνική Διασπορά: θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτική πράξη (εισηγητές: Δαμανάκης Μιχάλης, Μιχελακάκη Θεοδοσία)*

Ο αριθμός των εκπαιδευτικών που παρακολούθησαν συστηματικά, χωρίς απουσίες και παρέδωσαν εργασία ανέρχεται σε 109 άτομα, ενώ αρκετοί περισσότεροι συμμετείχαν χωρίς να εκπληρώσουν τις υποχρεώσεις τους και δεν πήραν βεβαίωση επιτυχούς παρακολούθησης.

Οι χώρες διαμονής των συμμετεχόντων είναι: Αυστραλία, ΗΠΑ, Καναδάς, Αργεντινή, Χιλή, Γερμανία, Ηνωμένο Βασίλειο, Ιρλανδία, Πολωνία, Γαλλία, Βέλγιο, Ιταλία, Σουηδία, Κύπρος, Ν. Αφρική και Ζιμπάμπουε.

#### *7.4.2. Επιμόρφωση «συνδέσμων» (Δράση Γ4).*

##### *Περιγραφή*

Η πρώτη επιμόρφωση των συνδέσμων υλοποιήθηκε σε δύο κύκλους, ο ένας από τους οποίους πραγματοποιήθηκε το χειμώνα του 2012 και ο άλλος την άνοιξη του 2013.

##### *1ος Κύκλος: Επιμόρφωση - Συνδιαμόρφωση του περιβάλλοντος ως μαθητές*

*Στόχος: η βελτιστοποίηση του περιβάλλοντος του μαθητή (περιεχόμενο και δραστηριότητες)*

*Περιγραφή:* Σε αυτή τη φάση οι σύνδεσμοι πλοηγήθηκαν στο περιβάλλον με την ιδιότητα του μαθητή: διάβασαν τα κείμενα, παρατήρησαν τα γραφικά, τα στάδια πλοήγησης, και συμπλήρωσαν ειδικά διαμορφωμένο ερωτηματολόγιο σχετικά με το περιβάλλον του μαθητή με στόχο να συμβάλουν στην τελική συνδιαμόρφωση του. Αφού ολοκλήρωσαν την πλοήγηση, συμμετείχαν σε τηλεδιάσκεψη όπου συζήτησαν με τους δημιουργούς του περιβάλλοντος για όλα αυτά τα θέματα και έκαναν προτάσεις και σχόλια για τη βελτίωσή του.

*2ος Κύκλος: Επιμόρφωση - Συνδιαμόρφωση του περιβάλλοντος ως εκπαιδευτικοί*

*Στόχος:* η βελτιστοποίηση του περιβάλλοντος του εκπαιδευτικού

*Περιγραφή:* Σε αυτή τη φάση οι συμμετέχοντες πλοηγήθηκαν στο περιβάλλον ως εκπαιδευτικοί, εφάρμοσαν στην τάξη τους ένα ενδεικτικό παιδαγωγικό σενάριο που τους είχε στείλει η Ομάδα Παιδαγωγικού Σχεδιασμού, για όποιο/-α επίπεδο /-α επέλεξαν οι ίδιοι, αξιοποιώντας τις γνώσεις και τις πολύτιμες εμπειρίες τους από την σχολική πράξη. Στην τηλεδιάσκεψη που ακολούθησε, οι σύνδεσμοι συζήτησαν με τους δημιουργούς του περιβάλλοντος για όλα αυτά τα θέματα και έκαναν προτάσεις και σχόλια για τη βελτίωσή του, συμβάλλοντος έτσι στη νέα μορφή του περιβάλλοντος. Η παρακολούθηση των τηλεδιασκέψεων, η υλοποίηση των ενδιάμεσων δραστηριοτήτων και παράδοση όλων των αξιολογήσεων αποτέλεσαν απαραίτητη προϋπόθεση για τη χορήγηση βεβαίωσης επιτυχούς ολοκλήρωσης.

Η επιμόρφωση των «συνδέσμων», όπως προαναφέρθηκε, έγινε σε δύο φάσεις. Στην επιμόρφωση της 1<sup>ης</sup> φάσης (2012-2013) συμμετείχαν περίπου 30 εκπαιδευτικοί, από τις ακόλουθες χώρες: Η.Π.Α, Αργεντινή, Καναδάς, Αυστραλία, Τουρκία, Ουκρανία, Βέλγιο, Γερμανία, Ηνωμένο Βασίλειο και Ν. Αφρική. Κατά το διάστημα Δεκέμβριος 2012 με Ιανουάριος 2013, οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε τετράωρες τηλεδιασκέψεις σε ομάδες των 5-6 ατόμων, και αντάλλασσαν απόψεις με τους εισηγητές (Αναστασιάδης Παναγιώτης, Σπαντιδάκης Ιωάννης, Χουρδάκης Αντώνιος, Χατζηδάκη Ασπασία και Πολύζου Αγγελική). Στη συνέχεια, αφού ασχολήθηκαν για κάποιους μήνες με την εφαρμογή διαφόρων ενοτήτων από το περιβάλλον, είχαν και πάλι τηλεδιασκέψεις τον Ιούνιο 2013 (με εισηγητές τους Αναστασιάδη Παναγιώτη, Σπαντιδάκη Ιωάννη, Πολύζου Αγγελική, Βαρσαμίδου Δέσποινα, Λενακάκη Ευαγγελία και Καρβούνη Λάμπρο), προκειμένου να δώσουν την τελική άποψη και αξιολόγησή τους για το περιβάλλον.

Η επιμόρφωση της δεύτερης φάσης των «συνδέσμων» έγινε το διάστημα μέσα Μαρτίου-μέσα Μαΐου 2014, κατά την ολοκλήρωση της υλοποίησης του περιβάλλοντος, με πολύ λιγότερους «συνδέσμους» (οκτώ το σύνολο). Οι χώρες προέλευ-

σης/διαμονής, αυτή τη φορά, ήταν οι: Γερμανία, Πολωνία, Βέλγιο, ΗΠΑ, Αργεντινή, Αυστραλία). Εισηγητής ήταν ο Ιωάννης Σπαντιδάκης, υπεύθυνος παιδαγωγικού σχεδιασμού.

### 7.4.3 Ενδοσχολική επιμόρφωση (Δράση Γ4)

Στόχος αυτής της μορφής επιμόρφωσης ήταν να δοθεί η ευκαιρία και σε εκπαιδευτικούς άλλων σχολικών μονάδων, πέραν εκείνων στις οποίες ήδη υπηρετούσαν «σύνδεσμοι», να γνωρίσουν σε βάθος το Διαδικτυακό Μαθησιακό Περιβάλλον μέσα από εξ αποστάσεως επιμορφωτικά σεμινάρια. Ο αρχικός σχεδιασμός περιλάμβανε τη μαζική συμμετοχή των επιμορφούμενων από το σχολείο τους σε ώρες εργασίας, κάτι που θα αύξανε τον αριθμό των συμμετοχών. Τελικά, στην πράξη ακολουθήθηκε ένα μεικτό σχήμα (συμμετοχή από το χώρο εργασίας και από το σπίτι), κάτι που αντανακλά και την τεράστια ποικιλία των μορφών εκπαίδευσης (πρωινό/ημερήσια, απογευματινά, Σαββατιανά σχολεία, κλπ) και των τύπων απασχόλησης των εκπαιδευτικών στη διασπορά.

Αναλυτικά, η δομή του σεμιναρίου έχει ως εξής:

#### *Εξοικείωση με το περιβάλλον:*

Δεκαπέντε μέρες πριν από την πρώτη τηλεδιάσκεψη οι επιμορφούμενοι εγγράφονται στο περιβάλλον και περιηγούνται σε 2 συγκεκριμένες ενότητες.

- 1<sup>η</sup> Τηλεδιάσκεψη:* 4 διδακτικές ώρες
- Ζητήματα Παιδαγωγικής Αξιοποίησης των ΤΠΕ
  - Εισαγωγή στο Περιβάλλον του Μαθητή

Μεταξύ 1<sup>ης</sup> και 2<sup>ης</sup> τηλεδιάσκεψης οι επιμορφούμενοι υλοποιούν δραστηριότητες στο περιβάλλον του μαθητή

- 2<sup>η</sup> Τηλεδιάσκεψη:* 4 διδακτικές ώρες
- Περιβάλλον Μαθητή: Επίπεδα γλωσσομάθειας Α1-Β2
  - Κοινότητες Μάθησης

Μεταξύ 2<sup>ης</sup> και 3<sup>ης</sup> τηλεδιάσκεψης οι επιμορφούμενοι υλοποιούν δραστηριότητες στο περιβάλλον του μαθητή και των κοινοτήτων μάθησης.

- 3<sup>η</sup> Τηλεδιάσκεψη:* 4 διδακτικές ώρες
- Περιβάλλον εκπαιδευτικού
  - Ανατροφοδότηση- Συμπεράσματα

Μετά το τέλος της τηλεδιάσκεψης και μέσα σε διάστημα τριών εβδομάδων οι επιμορφούμενοι εκπονούν την τελική εργασία και συμμετέχουν στην αξιολόγηση της επιμόρφωσης.

Κατά το διάστημα Μάρτιος-Μάιος 2014 πραγματοποιήθηκαν εννέα σεμινάρια ενδοσχολικής επιμόρφωσης, στα οποία έλαβαν μέρος 30 συνολικά εκπαιδευτικοί (ο αριθμός αφορά μόνον όσους εκπλήρωσαν τις υποχρεώσεις τους και πήραν βεβαίωση συμμετοχής). Οι εκπαιδευτικοί προέρχονταν από τις εξής χώρες: ΗΠΑ, Καναδάς, Ηνωμένο Βασίλειο, Αυστραλία (η διάχυση της πληροφόρησης είχε γίνει σε συγκεκριμένες χώρες, όπου υπήρχαν μεγάλες σχολικές μονάδες και όχι σε όλα τα Γραφεία εκπαίδευσης). Στα σεμινάρια εισηγήθηκαν εκ περιτροπής οι Σπαντιδάκης Ιωάννης, Λενακάκη Ευαγγελία, Βασαρμίδου Δέσποινα, Πολύζου Αγγελική και Καρβούνης Λάμπρος.

## **7.5 Αξιολόγηση Επιμορφωτικού προγράμματος**

### *7.5.1 Μεθοδολογικό πλαίσιο*

#### *7.5.1.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα*

Η έρευνα έχει ως σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με:

1. τα κίνητρα τα οποία τους ώθησαν να συμμετάσχουν στην επιμόρφωση
2. τον βαθμό ικανοποίησης τους σε σχέση με τις γνώσεις που απέκριναν και την χρησιμότητα αυτών στο εκπαιδευτικό τους έργο
3. τον βαθμό ικανοποίησης τους σε σχέση με τους επιμορφωτές τους και το έργο που προσέφεραν
4. τον βαθμό ικανοποίησης τους από την οργάνωση του προγράμματος και τη συνεργασία τους με το προσωπικό υποστήριξης
5. τον βαθμό ικανοποίησης σχετικά με το πλαίσιο των τηλεδιασκέψεων (ποιότητα ήχου, εικόνας, επίλυση τεχνικών προβλημάτων).

#### *7.5.1.2 Χρονική περίοδος διενέργειας της ερευνητικής διαδικασίας*

Η χρονική περίοδος διενέργειας της ερευνητικής διαδικασίας είναι δυο έτη, το 2013 και το 2014.

### *7.5.1.3 Πληθυσμός*

Πληθυσμός ήταν οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στα σεμινάρια της Δράσης Β4 το διάστημα Ιούνιος 2013- Μάιος 2014. Στη συνέχεια και για χάρη συντομίας θα αναφέρονται ως «επιμορφούμενοι».

### *7.5.1.4 Είδος έρευνας*

Η έρευνα είναι συγχρονική - επιτόπια και χαρακτηρίζεται ως ποσοτική.

### *7.5.1.5 Συλλογή των δεδομένων*

Ως μέσο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο που περιείχε 14 ερωτήσεις: 11 ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου στις οποίες οι επιμορφούμενοι απάντησαν με τη χρήση πενταβάθμιας κλίμακας Likert, μία ερώτηση ήταν κλειστού τύπου σε εξαβάθμια κλίμακα τύπου Likert και 2 ερωτήσεις ανοικτού τύπου.

### *7.5.1.6 Επεξεργασία δεδομένων*

Η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων των ερωτήσεων κλειστού τύπου έγινε με το λογισμικό στατιστικής επεξεργασίας δεδομένων SPSS 20.0.

Κάθε ερώτηση μπορούσε να απαντηθεί με μια πενταβάθμια κλίμακα Likert από 1 έως 5 όπου αντιστοιχούσε το 1 στο «καθόλου» και το 5 στο «πάρα πολύ». Μια ερώτηση μπορούσε να απαντηθεί με μια εξαβάθμια κλίμακα τύπου Likert από 1 έως 6 όπου αντιστοιχούσε το 1 στο «δε γνωρίζω» και το 6 στο «άριστο/α».

## *7.5.2 Περιγραφή αποτελεσμάτων*

### **Δημογραφική σύνθεση των επιμορφούμενων**

Στον παρακάτω πίνακα φαίνεται η δημογραφική σύνθεση των επιμορφούμενων.

**Πίνακας 3:** Δημογραφική σύνθεση του πληθυσμού των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών του Έργου κατά τύπο σχολείου υπηρεσίας

	ν	%
Αμιγές ελληνικό δημοτικό ή γυμνάσιο	5	22,4
Απογευματινό ή Σαββατιανό Τμήμα Ελληνικής γλώσσας οργανωμένο από το ελληνικό κράτος	17	25,4
Ημερήσιο Σχολείο που λειτουργεί με ευθύνη της τοπικής κοινότητας ή υπό την αιγίδα της Εκκλησίας	7	10,4
Απογευματινό ή Σαββατιανό Τμήμα Ελληνικής γλώσσας που λειτουργεί με ευθύνη της τοπικής κοινότητας ή υπό την αιγίδα της Εκκλησίας	18	26,9
Δεν απάντησαν	10	14,9
Σύνολο	67	100,0

**Πίνακας 4:** Δημογραφική σύνθεση του πληθυσμού των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών του Έργου κατά ηλικιακή ομάδα των μαθητών τους

	ν	%
5 έως 12	32	47,8
12 και άνω	13	19,4
Και οι δυο ηλικιακές ομάδες	19	28,4
Δεν απάντησαν	3	4,5
Σύνολο	67	100,0

**Πίνακας 5:** Δημογραφική σύνθεση του πληθυσμού των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών του Έργου κατά φύλο

	ν	%
Άντρες	14	20,9
Γυναίκες	52	77,6
Δεν απάντησαν	1	1,5
Σύνολο	67	100,0

**Πίνακας 6:** Δημογραφική σύνθεση του πληθυσμού των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών του Έργου κατά ηλικιακή ομάδα.

	ν	%
22 έως 30	7	11,3
31 έως 40	11	17,7
41 έως 50	33	53,2
>51	10	16,1
Δεν απάντησαν	1	1,6
Σύνολο	67	100,0

**Πίνακας 7: Δημογραφική σύνθεση του πληθυσμού των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών του Έργου κατά σπουδές**

	ΝΑΙ		ΣΥΝΟΛΟ	
	v	%	v	%
Παιδ/κή Ακαδημία ή Σχολή Νηπιαγωγών	4	6	67	100,0
Παιδ/κή Ακαδημία ή Σχολή Νηπιαγωγών με εξομοίωση	7	10,4	67	100,0
ΑΕΙ	54	80,6	67	100,0
ΤΕΙ	0	0	67	100,0
Μετεκπαίδευση	20	29,9	67	100,0
Πιστοποιημένη Ξένη Γλώσσα	40	59,7	67	100,0
Μεταπτυχιακό	30	44,8	67	100,0
Διδακτορικό	1	1,5	67	100,0
Άλλες ξένες γλώσσες	30	44,8	67	100,0

#### **Διδακτική-Διοικητική-Συμβουλευτική υπηρεσία**

Η Διδακτική-Διοικητική και Συμβουλευτική υπηρεσία των επιμορφούμενων φαίνεται στον παρακάτω πίνακα:

**Πίνακας 8: Διδακτική, Διοικητική και Συμβουλευτική υπηρεσία των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών του Έργου**

	ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ			ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ			ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ		
		v	%		v	%		v	%
Σύνολο επιμορφούμενων	0-4 ΕΤΗ	10	14,9	0-4 ΕΤΗ	28	41,8	0-4 ΕΤΗ	26	38,8
	5-10 ΕΤΗ	19	28,4	5-10 ΕΤΗ	10	14,9	5-10 ΕΤΗ	0	0
	11-20 ΕΤΗ	21	31,3	11-20 ΕΤΗ	1	1,5	11-20 ΕΤΗ	0	0
	> 20 ΕΤΗ	17	25,4	> 20 ΕΤΗ	0	0	> 20 ΕΤΗ	0	0
	Δεν απάντησαν	0	0	Δεν απάντησαν	28	41,8	Δεν απάντησαν	41	61,2

#### **Επίπεδο γνώσης της χρήσης Νέων Τεχνολογιών**

Το επίπεδο γνώσης χρήσης Νέων Τεχνολογιών στο οποίο οι επιμορφούμενοι κατατάσσουν τους εαυτούς τους φαίνεται στον παρακάτω πίνακα:



**Πίνακας 9:** Επίπεδο γνώσης χρήσης Νέων Τεχνολογιών των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών του Έργου

	v	%
Δε γνωρίζω	0	0
Αρχάριος	1	1,5
Μέτριο	3	4,5
Καλό	23	34,3
Πολύ καλό	35	52,2
Άριστο	5	7,5
Σύνολο	67	100,0

**Προηγούμενη παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων**

Οι επιμορφούμενοι που έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα στο παρελθόν φαίνονται στον παρακάτω πίνακα:

**Πίνακας 10:** Προηγούμενη παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων από τους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς

	v	%
Ναι	47	71,2
Όχι	18	27,3
Δεν απάντησαν	1	1,5
Σύνολο	67	100,0

**Ικανοποίηση από την παρακολούθηση προηγούμενων επιμορφωτικών προγραμμάτων**

Το επίπεδο ικανοποίησης των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών από την παρακολούθηση προηγούμενων επιμορφωτικών προγραμμάτων φαίνεται στους παρακάτω πίνακες:

**Πίνακας 11:** Ικανοποίηση από την παρακολούθηση προηγούμενων επιμορφωτικών προγραμμάτων

Μ.Ο.		Αν ναι, πόσο ικανοποιημένος/η είστε από το/α πρόγραμμα/τα που παρακολουθήσατε στο παρελθόν σε σχέση με τα παρακάτω ζητήματα:													
		Καθόλου (1)		Λίγο (2)		Αρκετά (3)		Πολύ (4)		Πάρα Πολύ (5)		Δεν απάντησα ν		Σύνολα	
		ν	%	ν	%	ν	%	ν	%	ν	%	ν	%	ν	%
Περιεχόμενο επιμόρφωσης-σύνδεση θεωρίας & πράξης	3,72	0	0	1	1,5	18	26,9	20	29,9	7	10,4	21	31,3	67	100,0
Μεθοδολογία επιμόρφωσης	3,76	0	0	1	1,5	15	22,4	24	35,8	6	9,0	21	31,3	67	100,0
Οργάνωση επιμόρφωσης	3,83	0	0	1	1,5	14	20,9	23	34,4	8	11,9	21	31,3	67	100,0
Επιμορφωτικό υλικό	3,93	0	0	1	1,5	10	14,9	26	38,8	9	13,4	21	31,3	67	100,0
Σχέσεις με τον επιμορφωτή	3,53	1	1,5	4	6	19	28,4	12	17,9	9	13,4	21	31,3	67	100,0
Σχέσεις με τους συναδέλφους	3,20	3	4,5	8	11,9	16	23,9	15	22,4	4	6	21	31,3	67	100,0
Νέες γνώσεις	3,82	0	0	1	1,5	12	17,9	26	38,8	6	9	21	31,3	67	100,0

### Τα σημαντικότερα κίνητρα συμμετοχής στο Πρόγραμμα Επιμόρφωσης του Έργου

Οι επιμορφούμενοι κλήθηκαν να απαντήσουν ποια από τα παρακάτω ήταν για εκείνους τα σημαντικότερα κίνητρα συμμετοχής στο πρόγραμμα επιμόρφωσης του Έργου.

1. Πιστοποίηση της επιμόρφωσης
2. Η επιμόρφωση γίνεται σε ώρες που μπορώ να συμμετέχω
3. Η επιμόρφωση γίνεται με την μορφή τηλεδιάσκεψης
4. Έγκαιρη γνώση περιεχομένου, στόχων, μεθοδολογίας, κ.ά.
5. Σύνδεση της θεωρίας με τη διδακτική πράξη στην τάξη
6. Άλλο.

**Πίνακας 12: Τα σημαντικότερα κίνητρα συμμετοχής στο Πρόγραμμα Επιμόρφωσης του Έργου**

Μ.Ο.		Ποια ήταν για εσάς τα σημαντικότερα κίνητρα προκειμένου να συμμετάσχετε στο Επιμορφωτικό Πρόγραμμα;													
		Καθόλου (1)		Λίγο (2)		Αρκετά (3)		Πολύ (4)		Πάρα Πολύ (5)		Δεν απάντησαν		Σύνολα	
		ν	%	ν	%	ν	%	ν	%	ν	%	ν	%	ν	%
Πιστοποίηση	3,14	5	7,5	14	20,9	18	26,9	25	37,3	4	6	1	1,5	67	100,0
Ώρες	3,90	3	4,5	7	10,4	9	13,4	23	34,3	25	37,3	0	0	67	100,0
Τηλεδιάσκεψη	4,27	0	0	3	4,5	8	11,9	23	34,3	32	47,8	1	1,5	67	100,0
Έγκαιρη γνώση περιεχομένου	4,34	0	0	0	0	4	6	36	53,7	27	40,3	0	0	67	100,0
Σύνδεση θεωρίας -διδασκτικής πράξης	4,49	0	0	0	0	4	6	26	38,8	37	55,2	0	0	67	100,0

**Κάλυψη των στόχων του Προγράμματος Επιμόρφωσης του Έργου**

Οι επιμορφούμενοι κλήθηκαν να απαντήσουν σε ποιο βαθμό νιώθουν ικανοποιημένοι από την συμμετοχή τους στο Πρόγραμμα Επιμόρφωσης ως προς:

1. Την ποιότητα του επιμορφωτικού έργου
2. Τον βαθμό ανταπόκρισης στις επιμορφωτικές τους ανάγκες
3. Τις νέες γνώσεις που αποκόμισαν
4. Την αξιοποίηση των γνώσεων που απεκόμισαν στο εκπαιδευτικό τους έργο
5. Το γεγονός ότι οι μαθητές/τριές τους ήδη επωφελούνται από αυτά που έμαθαν
6. Τη συνεργασία με τον/την επιμορφωτή/τρια τους
7. Το συμπληρωματικό επιμορφωτικό υλικό
8. Τη συνεργασία με τους μαθητές της τάξης τους.

**Πίνακας 13: Κάλυψη των στόχων του Προγράμματος Επιμόρφωσης**

	Μ.Ο.	Σε ποιο βαθμό νιώθετε ικανοποιημένος/η από τη συμμετοχή σας στο Πρόγραμμα Επιμόρφωσης σχετικά με:													
		Καθόλου (1)		Λίγο (2)		Αρκετά (3)		Πολύ (4)		Πάρα Πολύ (5)		Δεν απάντησαν		Σύνολα	
		v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%
Ποιότητα	4,28	1	1,5	0	0	7	10,4	30	44,8	29	43,3	0	0	67	100,0
Βαθμός ανταπόκρισης	4,15	1	1,5	0	0	11	16,4	31	46,3	24	35,8	0	0	67	100,0
Νέες γνώσεις	4,21	1	1,5	0	0	10	14,9	29	43,3	27	40,3	0	0	67	100,0
Αξιοποίηση γνώσεων	4,09	1	1,5	1	1,5	11	16,4	32	47,8	22	32,8	0	0	67	100,0
Ωφέλεια μαθητών	3,85	1	1,5	5	7,5	14	20,9	30	44,8	17	25,4	0	0	67	100,0
Συνεργασία με επιμορφωτή	4,34	0	0	0	0	11	16,4	22	32,8	34	50,7	0	0	67	100,0
Συμπληρωματικό υλικό	4,03	1	1,5	4	6	10	14,9	28	41,8	23	34,3	1	1,5	67	100,0
Συνεργασία με μαθητές	3,88	1	1,5	3	4,5	13	19,4	33	49,3	14	20,9	3	4,5	67	100,0

### Ικανοποίηση από τον/την επιμορφωτή/τρια σας στο Πρόγραμμα Επιμόρφωσης

Οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερώτημα: «Σε ποιο βαθμό νιώθετε ικανοποιημένος/η από τον/την επιμορφωτή/επιμορφώτρια σας στις δια ζώσης επιμορφωτικές συναντήσεις όσον αφορά:

1. Την επιστημονική του/της επάρκεια
2. Την διδακτική του/της επάρκεια
3. Τον σεβασμό της προσωπικότητάς σας
4. Την δημιουργία θετικής σχέσης μαζί σας
5. Την αναγνώριση των επιμορφωτικών σας αναγκών
6. Την κάλυψη των επιμορφωτικών σας αναγκών
7. Την ικανότητά του/της στην επίλυση αποριών
8. Την ικανότητά του/της στην επίλυση δυσκολιών και κρίσεων στο τμήμα σας
9. Την σύνδεση θεωρίας και πράξης
10. Άλλο».

**Πίνακας 14: Ικανοποίηση από τον/την επιμορφωτή/τρια σας στο Πρόγραμμα Επιμόρφωσης**

	Μ.Ο.	Σε ποιο βαθμό νιώθετε ικανοποιημένος/η από τον/την επιμορφωτή/επιμορφώτρια σας στις δια ζώσης επιμορφωτικές συναντήσεις όσον αφορά:													
		Καθόλου (1)		Λίγο (2)		Αρκετά (3)		Πολύ (4)		Πάρα Πολύ (5)		Δεν απάντησαν		Σύνολα	
		ν	%	ν	%	ν	%	ν	%	ν	%	N	%	ν	%
Επιστημονική επάρκεια	4,58	0	0	2	3	2	3	18	26,9	45	67,2	0	0	67	100,0
Διδακτική επάρκεια	4,52	0	0	2	3	3	4,5	20	29,9	42	62,7	0	0	67	100,0
Σεβασμός της προσωπικότητας	4,73	0	0	1	1,5	2	3	11	16,4	53	79,1	0	0	67	100,0
Δημιουργία θετικής σχέσης	4,61	0	0	2	3	2	3	16	23,9	47	70,1	0	0	67	100,0
Αναγνώριση επιμορφωτικών αναγκών	4,25	1	1,5	3	4,5	7	10,4	23	34,3	33	49,3	0	0	67	100,0
Κάλυψη επιμορφωτικών αναγκών	4,15	1	1,5	4	6	11	16,4	19	28,4	32	47,8	0	0	67	100,0
Ικανότητα επίλυσης αμοιβών	4,40	1	1,5	2	3	5	7,5	20	29,9	39	58,2	0	0	67	100,0
Ικανότητα επίλυσης δυσκολιών	4,24	0	0	3	4,5	10	14,9	19	28,4	31	46,3	4	6	67	100,0
Σύνδεση θεωρίας και πράξης	4,30	1	1,5	2	3	6	9	25	37,3	33	49,3	0	0	67	100,0

**Ικανοποίηση από την οργάνωση του Προγράμματος Επιμόρφωσης**

Οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερώτημα: «Σε ποιο βαθμό νιώθετε ικανοποιημένος/η από την οργάνωση του Προγράμματος Επιμόρφωσης όσον αφορά:

1. την καταλληλότητα της χρονικής περιόδου στην οποία πραγματοποιήθηκε η επιμόρφωση.
2. την ευχρηστία του συστήματος τηλεδιάσκεψης
3. την εικόνα της τηλεδιάσκεψης
4. τον ήχο της τηλεδιάσκεψης
5. την δυνατότητα επίλυσης τεχνικών προβλημάτων
6. την δυνατότητα επίλυσης οργανωτικών προβλημάτων
7. την συνεργασία με το προσωπικό υποστήριξης της τηλεδιάσκεψης
8. Άλλο».

**Πίνακας 15:** Ικανοποίηση από την οργάνωση του Προγράμματος Επιμόρφωσης

	Μ.Ο.	Σε ποιο βαθμό νιώθετε ικανοποιημένος/η από την επιμορφώτρια σας στις δι α ζώσης επιμορφωτικές συναντήσεις όσον αφορά:														
		Καθόλου (1)		Λίγο (2)		Αρκετά (3)		Πολύ (4)		Πάρα Πολύ (5)		Δεν απάντησ αν		Σύνολα		
		v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	
Καταλληλότητα χρονικής περιόδου	3,88	0	0	8	11,9	14	20,9	23	34,3	22	32,8	0	0	67	100,0	
Ευκρησία συστήματος Τ/Δ	4,17	0	0	2	3	12	17,9	25	37,3	27	40,3	1	1,5	67	100,0	
Εικόνα Τ/Δ	4,01	1	1,5	3	4,5	12	17,9	29	43,3	22	32,8	0	0	67	100,0	
Ήχος Τ/Δ	3,42	3	4,5	1	0	14,9	23	34,3	18	26,9	13	19,4	0	0	67	100,0
Δυνατότητα επίλυσης τεχνικών προβλημάτων	4,04	0	0	6	9	8	11,9	30	44,8	23	34,3	0	0	67	100,0	
Δυνατότητα επίλυσης οργανωτικών προβλημάτων	4,30	0	0	1	1,5	6	9	31	46,3	28	41,8	1	1,5	67	100,0	
Συνεργασία με το προσωπικό υποστήριξης της Τ/Δ	4,58	0	0	0	0	3	4,5	22	32,8	41	61,2	1	1,5	67	100,0	

## 7.6 Συμπεράσματα

Στο κεφάλαιο αυτό αναλύθηκαν ζητήματα σχετικά με τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την υλοποίηση ενός ολοκληρωμένου μοντέλου εξ αποστάσεως επιμόρφωσης εκπαιδευτικών με την χρήση των ΤΠΕ στο πλαίσιο του Έργου «Ελληνόγλωσση πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια διαπολιτισμική εκπαίδευση στη Διασπορά».

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων φαίνεται ότι οι επιμορφούμενοι που συμμετείχαν στην διαδικασία αξιολόγησης είναι σε γενικές γραμμές ικανοποιημένοι από το Πρόγραμμα Επιμόρφωσης.

Τα βασικά *κίνητρα* για τη συμμετοχή τους ήταν η σύνδεση της θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη και η έγκαιρη γνώση του περιεχομένου, η τηλεδιάσκεψη με την οποία θα γινόταν η επιμόρφωση, οι ώρες κατά τις οποίες μπορούσαν να συμμετέχουν, και η πιστοποίηση της επιμόρφωσης.

Οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί είναι *ιδιαίτερα ικανοποιημένοι* από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα επιμόρφωσης. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ένιωσαν πολύ έως πάρα πολύ ικανοποιημένοι από την ποιότητα του επιμορφωτικού έργου, τις νέες γνώσεις που απέκομισαν και την χρησιμότητα αυτών στο εκπαιδευτικό τους έργο, το όφελος των μαθητών/τριών τους από όσα έμαθαν οι ίδιοι, την συνεργασία με τον/την επιμορφωτή/ριά τους, το συμπληρωματικό επιμορφωτικό υλικό και την συνεργασία με τους μαθητές στην τάξη τους.

Οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί είναι *πολύ έως πάρα πολύ ικανοποιημένοι* από τους επιμορφωτές στις τηλεδιασκέψεις, όσον αφορά στην επιστημονική και διδακτική τους επάρκεια, τον σεβασμό της προσωπικότητάς τους, την δημιουργία θετικής σχέσης μαζί τους, την αναγνώριση των επιμορφωτικών τους αναγκών, την ικανότητα επίλυσης αποριών, καθώς και την ικανότητα επίλυσης δυσκολιών στο τμήμα τους και την σύνδεση θεωρίας και πράξης.

Τέλος, οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί είναι *πολύ έως πάρα πολύ ικανοποιημένοι* από την οργάνωση του προγράμματος επιμόρφωσης όσον αφορά στην καταλληλότητα της χρονικής περιόδου, στην ευχρηστία του συστήματος τηλεδιάσκεψης, στον ήχο της τηλεδιάσκεψης, στην δυνατότητα επίλυσης τεχνικών και οργανωτικών προβλημάτων και στη συνεργασία με το προσωπικό υποστήριξης της τηλεδιάσκεψης.

Με βάση τα ανωτέρω, θεωρούμε ότι η έμφαση σε μελλοντικές επιμορφωτικές δράσεις θα πρέπει να δοθεί στην ενδοσχολική επιμόρφωση και τον σχεδιασμό εξειδικευμένων επιμορφωτικών προγραμμάτων που θα καλύπτουν τις ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευτικών. Επίσης, κρίνεται σκόπιμη η περαιτέρω αξιοποίηση των τεχνολογιών web 2.0, προκειμένου να ενισχυθεί η κουλτούρα της συνδιαμόρφωσης σε όλα τα επίπεδα, και η διαμοίραση καλών πρακτικών σε κοινότητες μάθησης των εκπαιδευτικών. Τέλος, το ενδιαφέρον θα πρέπει να εστιαστεί στην διαμόρφωση διαδραστικού επιμορφωτικού υλικού με την συμμετοχή των επιμορφούμενων.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Carr, W. & Kemmis, S. (2002). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία – εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*. Αθήνα: Κώδικας.
- Collins, A. (2006). Ζητήματα Σχεδιασμού για Περιβάλλοντα Μάθησης. Στο Σ. Βοσνιάδου (επιμ.), *Σχεδιάζοντας περιβάλλοντα μάθησης υποστηριζόμενα από τις σύγχρονες τεχνολογίες*. Αθήνα: Gutenberg, 29-51.
- Cummins, J. (2003). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με Σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας* (μετφρ. Σ. Αργύρη, επι. Ε. Σκούρτου). Αθήνα: Gutenberg (2<sup>η</sup> έκδοση βελτιωμένη).
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και κατάρτιση: Θεωρία και πράξη* (μτφρ. Α. Μανιάτη), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Tomlinson, C. A. (2004). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας: Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών* (μτφρ. Χ. Θεοφιλίδης & Δ. Μ. Φορσιέ). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Αναστασιάδης, Π. (2005). Νέες Τεχνολογίες και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην υπηρεσία της Δια Βίου Μάθησης: Προς μια νέα «Κοινωνική Συμφωνία» για την άρση των συνεπειών του Ψηφιακού Δυϊσμού». Στο Α.Λιοναράκης (επιμ.), *Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης «Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές»* Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, Πάτρα, 11-13 Νοεμβρίου 2005. Αθήνα: εκδόσεις Ελληνικού Δίκτυου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.
- Αναστασιάδης, Π. (2006). Περιβάλλοντα Μάθησης στο Διαδίκτυο και Εκπαίδευση από Απόσταση. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης-Στοιχεία θεωρίας και πράξης*. Αθήνα: Προπομπός.
- Αναστασιάδης, Π. (2007α). Η Διδακτική Αξιοποίηση της Διαδραστικής Τηλεδιάσκεψης στο Σύγχρονο Σχολείο: Κοινωνικο-Εποικοδομιστική Προσέγγιση. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, Αθήνα, 23-25 Νοεμβρίου 2007. Αθήνα: εκδόσεις Ελληνικού Δίκτυου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.
- Αναστασιάδης, Π. (2007β). Οι Προηγμένες Μαθησιακές Τεχνολογίες Σύγχρονες και Ασύγχρονες Μετάδοσης στην Υπηρεσία της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης: Ζητήματα Σχεδιασμού και Υλοποίησης Συστήματος Μικτής Μάθησης (Blended Learning) για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών της Ομογένειας. Κοινωνικο - Εποικοδομιστική Προσέγγιση. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Πρακτικά 4<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*. Ελληνικό Ανοικτό



- Πανεπιστήμιο, Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, Αθήνα, 23-25 Νοεμβρίου 2007. Αθήνα: εκδόσεις Ελληνικού Δικτύου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.
- Αναστασιάδης, Π. (2008). Ζητήματα Παιδαγωγικού Σχεδιασμού για την Διδακτική Αξιοποίηση της Διαδραστικής Τηλεδιάσκεψης σε Περιβάλλον Μικτής -Πολυμορφικής- Μάθησης Κοινωνικο-Εποικοδομητική Προσέγγιση. Η Περίπτωση του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών» για την Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών της Ομογένειας στο Πανεπιστήμιο Κρήτης (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.). Στο Π. Αναστασιάδης (επιμ.), *Η Τηλεδιάσκεψη στην Υπηρεσία της Δια Βίου Μάθησης και της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης: Παιδαγωγικές Εφαρμογές Συνεργατικής Μάθησης από Απόσταση στην Ελληνική Τριποβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Αναστασιάδης, Π. & Καρβούνης, Λ. (2008). Η διερεύνηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στην διασπορά, ως βασικός παράγοντας για τον σχεδιασμό Μικτού Πολυμορφικού Περιβάλλοντος Επιμόρφωσης τους. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 41-65.
- Αναστασιάδης, Π., Καγκά, Ε., Λουκέρης, Δ., Μαντάς, Π., & Τραντάς, Π. (2011). Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών: Μελέτη Διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση* 16,17.
- Ανδρέου, Α. (2004). Η εξ αποστάσεως επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο Π. Αναστασιάδης (επιμ.), *1<sup>η</sup> Πανελλήνια Διημερίδα με διεθνή συμμετοχή: Δια βίου και εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Κοινωνία της Πληροφορίας*. Ρέθυμνο: Προπομπός, 113-121.
- Αντωνιάδης, Λ. (1995). *Διδακτική της Ιστορίας*. Αθήνα: Πατάκης.
- Αντωνοπούλου Ν., Βογιατζίδου, Σ. & Τσαγγαλίδης, Α. (2013). *Πιστοποίηση της ελληνομάθειας. Νέο αναλυτικό εξεταστικό πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Βαλιαντί, Σ. & Ιωαννίδου-Κουσελίνη, Μ. (2008, 6-7 Ιουνίου). Εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μεικτής ικανότητας: Προϋποθέσεις και θέματα προς συζήτηση. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο 10ο Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου με θέμα: «Ποιότητα στην εκπαίδευση, έρευνα και διδασκαλία», Λευκωσία.
- Βεργίδης, Δ. (2003) (επιμ.). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών & εκπαιδευτών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βοσνιάδου, Σ. (1998). Αναπαράσταση και Οργάνωση των Γνώσεων. Στο Σ. Βοσνιάδου (επιμ.), *Γνωσιακή Ψυχολογία: Ψυχολογικές μελέτες και Δοκίμια*. Αθήνα: Gutenberg, 11-26.
- Βοσνιάδου, Σ. (1998α). Η μάθηση στα πλαίσια της Γνωσιακής Ψυχολογίας. Στο Σ. Βοσνιάδου (επιμ.), *Γνωσιακή Ψυχολογία: Ψυχολογικές μελέτες και Δοκίμια*. Αθήνα: Gutenberg, 27-56.

- Βοσνιάδου, Σ. (2006). *Παιδιά, Σχολεία και Υπολογιστές: Προοπτικές, προβλήματα και προτάσεις για την αποτελεσματικότερη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ. (1999). *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργούσης, Π. (1999). *Η μέτρηση και η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούτων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (1999). Παιδεία Ομογενών: Οργάνωση του εκπαιδευτικού υλικού σε επίπεδα. Στο Μ. Δαμανάκης (επιμ.), *Επίπεδα και κριτήρια διαπίστωσης/πιστοποίησης της Ελληνομάθειας. Αποτελέσματα και προβληματισμοί ερευνητικών προγραμμάτων*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.ΜΜ.Ε.
- Δαμανάκης, Μ. (2004). (επιμ.). *Θεωρητικό Πλαίσιο και Προγράμματα Σπουδών για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Διασπορά*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Δαμανάκης, Μ. (2007). *Ταυτότητες και Εκπαίδευση στη Διασπορά*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2011). *Αποτίμηση της μέχρι το 2010 ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό και οι προοπτικές της*. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. Ανάκτηση από <https://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1530>
- Δενδρινού, Β. (2001). Η διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Στο Α.Φ. Χριστίδης (επιμ.) *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 245-252.
- Δημητρακοπούλου, Α. (2001). Εκπαιδευτικές δραστηριότητες μέσω INTERNET: για μια ουσιαστικότερη μαθησιακή αξιοποίηση. Στο Ε. Σκούρτου (επιμ.) *Τετράδια Διγλωσσίας Ρόδου, Τεύχος: Διγλωσσία και Μάθηση στο Διαδίκτυο*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. <http://www.rhodes.aegean.gr/tetradia/rhodou/>.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2008). *Ρωγμές στο παγόβουνο της παραδοσιακής διδασκαλίας*. Λευκωσία: Λειβαδιώτης.
- Θώμου, Π. (2008). Τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα: εκμάθηση και διδασκαλία λεξιλογίου. Στο Μ. Δαμανάκης (επιμ.). *Πρακτικά του διεθνούς συνεδρίου «Παγκοσμιοποίηση και Ελληνική Διασπορά»*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, Τόμος Α΄. 163-174.
- Θώμου, Π., Χατζηδάκη, Α. & Στύλου, Γ. (2009). Τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα και η διδασκαλία του λεξιλογίου: θεωρητικές αρχές και ενδεικτική εφαρμογή. Στα *Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας* (Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Φιλοσοφική Σχολή. Αθήνα, 22-23 Οκτωβρίου 2004). Αθήνα: ΕΚΠΑ, 225-241.
- Θώμου, Π. (2013). Νοηματική επεξεργασία κειμένου στην Ελληνική ως Δεύτερη

- Γλώσσα: ενδεικτική εφαρμογή με έμφαση στο λεξιλόγιο. *Επιστήμες Αγωγής*, 1-2, 59-73.
- Κανάκης, Ι. (1990). *Η σωκρατική μέθοδος διδασκαλίας-μάθησης*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κανάκης, Ι. (2001). Οι σκοποί της διδασκαλίας και της μάθησης σε μια ανοικτή, πολυπολιτισμική κοινωνία. Στο Ουζούνης, Κ. & Καραφύλλης, Α. (επιμ.), *Ο δάσκαλος του 21ου αι. στην Ευρωπαϊκή Ένωση*, Πρακτικά Συνεδρίου, 10-13 Μαΐου 2001, Αλεξανδρούπολη. Ξάνθη: Σπανίδα, 323-330.
- Κανάκης, Ι. (2007). Η εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης (Έννοια, Θεωρητική θεμελίωση, Επιδιώξεις). Στο Εκπαιδευτικός Όμιλος Κύπρου (επιμ.), *Διδασκαλία σε τάξεις μικτής ικανότητας*, Πρακτικά 8ου Συνεδρίου. Λευκωσία. 21-33.
- Καραγεώργου, Η. (2008). Μια Τάξη για Όλους τους Μαθητές. *Ανοιχτό Σχολείο*, 109, 10-19.
- Κατσιμαλή, Γ. (1999). Η Μεθοδολογική Διαφοροποίηση στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης, ως Δεύτερης και ως Μητρικής Γλώσσας». Στο Μ. Δαμανάκης & Θ. Μικελακάκη (επιμ.) *Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο Εξωτερικό* (Πρακτικά Πανελληνίου-Πανομογενειακού Συνεδρίου, Ρέθυμνο 26-28 Ιουνίου 1998). Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., 283-291.
- Κατσιμαλή, Γ. (2001α). Διγλωσσία και διδασκαλία. Στο Μ. Βάμβουκας, Μ. Δαμανάκης & Γ. Κατσιμαλή (επιμ.) *Προλεγόμενα Αναλυτικού Προγράμματος για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Διασπορά*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., 90-98.
- Κατσιμαλή, Γ. (2001β) Λεξιλόγιο σε μαθητές Ελληνικών στο εξωτερικό. Στο Μ. Βάμβουκας, Μ. Δαμανάκης & Γ. Κατσιμαλή (επιμ.) *Προλεγόμενα Αναλυτικού Προγράμματος για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Διασπορά*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., 144-150.
- Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (2005). *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση*. Συμβούλιο της Ευρώπης.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2007). Η ιδιαιτερότητα και ο σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων, *Εκπαίδευση Ενηλίκων* 9, 4-19.
- Κόμης, Β. (2004α). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των τεχνολογιών της πληροφορίας και των επικοινωνιών*. Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Κοσσυθάκη, Φ. (2005). *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για μετάβαση από την διδακτική του αντικειμένου στην διδακτική του ενεργού αντικειμένου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κούρτη-Καζούλλη, Β. (2013). Τεχνολογικά Υποβοηθούμενη Γλωσσική Εκμάθηση: Παγκόσμια Εξέλιξη και Εφαρμογές στην Ελλάδα. Στο Γ. Κόκκινος και Μ. Μοσκοφόγλου-Χιονίδου (επιμ.), *Επιστήμες της εκπαίδευσης: Από την ασθενή*

- ταξινόμηση της Παιδαγωγικής στη διεπιστημονικότητα και στον επιστημονικό υβριδισμό*. Αθήνα: Ταξιδευτής, 236-261.
- Κούρτη-Καζούλλη, Β. & Cummins, J. (2005). Ενίσχυση των γλωσσικών ικανοτήτων και ταυτοτήτων των μαθητών/τριών μέσω των νέων τεχνολογιών. Στο Μ. Παπαρούση & Ρ. Τσοκαλίδου (επιμ.), *Θέματα Ταυτότητας στην Ελληνική Διασπορά: Γλώσσα και Λογοτεχνία*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 93-114.
- Κουσελίνη, Μ. (2006). *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας -Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας: Φιλοσοφία και έννοια, προσεγγίσεις και εφαρμογές*. Τόμος Α'. Λευκωσία.
- Κουτσουράς, Θ. (2014). *Εγχειρίδιο Χρήσης Κοινοτήτων Μάθησης. Ελληνόγλωσση Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη Διασπορά*. <http://elearning.edc.uoc.gr/moodle/>
- Κρύσταλ, Ντ. (2000). *Λεξικό γλωσσολογίας και φωνητικής* (Μτφρ. Γ. Ξυδόπουλος). Αθήνα: Πατάκης.
- Κωστούλα-Μακράκη, Ν. & Μακράκης, Β. (2006). *Διαπολιτισμικότητα και εκπαίδευση για ένα βιώσιμο μέλλον*. Ηράκλειο: E-Media: Ψηφιακό Κέντρο Εκπαιδευτικών Μέσων Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Κωστούλη, Τ. (2008). Εισαγωγή: Η Οικοδόμηση κοινωνικών νοημάτων μέσα σε πλαίσια επικοινωνίας. Στο Τ. Κωστούλη (επιμ.) *Ο γραπτός λόγος σε κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 8-56.
- Λιοναράκης, Α. (2001). Ανοικτή και εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση: Προβληματισμοί για μια ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.) *Απόψεις και προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Αθήνα: Προπομπός, 33-52.
- Λιοναράκης, Α. (2005). Ανοικτή και εξ Αποστάσεως εκπαίδευση και διαδικασίες μάθησης. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.) *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση- Παιδαγωγικές και τεχνολογικές εφαρμογές*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Λιοναράκης, Α. (2006). Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση-Στοιχεία θεωρίας και πράξης*. Αθήνα: Προπομπός.
- Μακράκης, Β. (2000). *Υπερμέσα στην Εκπαίδευση: μια κοινωνικο-εποικοδομιστική προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαρτινίδης, Π. (1982). *Συνηγορία της Παραλογοτεχνίας*. Αθήνα: Πολύτυπο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Η σχολική τάξη. Κείμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου*. Τόμος β'. Αθήνα : Αυτοέκδοση.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στην Σχολική Γνώση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Φάκελος Διδακτικής Μεθοδολογίας*. Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Σχολικός Εγγραμματοπισμός: Λειτουργικός, Κριτικός, Επιστημονικός*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μπισκοπούλου, Β. (1999). *Γένη και είδη του Λόγου. Γένη του Λόγου. Περιγραφή*. Ανακτημένο στις 5-12-1999 από το δικτυακό τόπο [http://www.komvos.edu.gr/glwssa/logos\\_keimeno/1\\_2/thema\\_1\\_2.htm](http://www.komvos.edu.gr/glwssa/logos_keimeno/1_2/thema_1_2.htm).
- Μικρόπουλος, Α. (2006). *Ο υπολογιστής ως γνωστικό εργαλείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μιχαηλίδης, Π. Γ. (1999). Εκπαίδευση από Απόσταση: Μια προσιτή επιλογή για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο Κ. Τσολακίδης (επιμ.), *Νέες παράμετροι στην Εκπαίδευση: Εκπαίδευση από Απόσταση και δια βίου εκπαίδευση*. Ρόδος: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών, 21-30.
- Μουζάκης, Χ., Μπαλαούρας, Π., Ρουσάκης Ι., & Ματθαίου, Δ. (2004). Αξιοποίηση Περιβαλλόντων Σύγχρονης Τηλεκπαίδευσης για τη Διδασκαλία και τη Μάθηση στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Στο Μ. Γρηγοριάδου, Α. Ράπτης, Σ. Βοσνιάδου, Χ. Κυνηγός (επιμ.), *Πρακτικά 4ου Συνεδρίου ΕΤΠΕ, Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών, 699-708.
- Μπαλαούρας, Π., & Σκιαδέλλη, Β. (2006). *Ζωντανή μετάδοση, βιντεοσκόπηση διαλέξεων και επεξεργασία βίντεο. Τεχνικά, σκηνοθετικά θέματα*. Αθήνα: Ακαδημαϊκό Διαδίκτυο GUNet.
- Μπαμπλέκου, Ζ. (2003). *Η ανάπτυξη της μνήμης. Γνωστική διαδρομή στην παιδική ηλικία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Νικολάου, Χ, Σκουραδάκη, Μ., Καμπουράκη, Μ., Κουτσουράς, Θ., Κούτρας, Γ., Ψυχαράκη, Α. (2013). Moodle: Ανάπτυξη Συστήματος Διαχείρισης Μάθησης για την ελληνική γλωσσομάθεια. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ), *Πρακτικά του 7ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, «Μεθοδολογίες Μάθησης»*. Αθήνα: εκδόσεις Ελληνικού Δίκτυου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, τ. 4, 15-23.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παντελιάδου, Σ. (2008). Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου (επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, 7-17.
- Παπαδάκης, Σ. (2004). Μέθοδοι εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε περιβάλλον eLearning: Η περίπτωση των βιντεοδιαλέξεων (webcast). Στο Π. Αναστασιάδης (επιμ.), *1<sup>η</sup> Πανελλήνια Διμερίδα με διεθνή συμμετοχή: Δια βίου και εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Κοινωνία της Πληροφορίας*. Ρέθυμνο: Προπομπός, 411-422.
- Παπαρούση, Μ. & Τσοκαλίδου, Ρ. (2005). *Θέματα Ταυτότητας στην Ελληνική Διασπορά: Γλώσσα και Λογοτεχνία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Πλατοΐδου, Μ. & Ζαγόρα, Χ. (2006). Το μαθησιακό στυλ και οι στρατηγικές επίλυσης γνωστικών έργων. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 42, 160-177.
- Πολίτης, Π. (2008). *Γένη και είδη Λόγου*. Αφήγηση. Ανακτημένο στις 5-12-2009 από το δικτυακό τόπο: [http://www.komvos.edu.gr/glwssa/logos\\_keimeno/thema.htm](http://www.komvos.edu.gr/glwssa/logos_keimeno/thema.htm).
- Ράπης, Α. & Ράπτη, Α., (2001). *Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορικής: Ολική Προσέγγιση*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Ράπης Α. & Ράπτη, Α. (2004). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Σολωμονίδου, Χ. (2006). *Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σπαντιδάκης, Ι. (1998). *Δυσκολίες γραπτής έκφρασης των μαθητών του δημοτικού σχολείου. Σχεδιασμός. Εφαρμογή και αξιολόγηση διδακτικών προσεγγίσεων για την ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών της Στ' Τάξης με και χωρίς τη χρήση του υπολογιστή*. Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή, Π.Τ.Δ.Ε, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2004). *Προβλήματα Παραγωγής Γραπού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας: Διάγνωση, Αξιολόγηση, Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2008). Γνωσιακά εργαλεία συγγραφής επικοινωνιακών κειμένων με την υποστήριξη των πολυμέσων: Το παράδειγμα των «Ιδεοκατασκευών». *Ελληνική Επιθεώρηση Ειδικής Αγωγής 1*, 109-134.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2009). Βασικές αρχές σχεδιασμού αποτελεσματικότερων μαθησιακών περιβαλλόντων παραγωγής γραπού λόγου. Στα *Πρακτικά του «5ου Διεθνούς Συνεδρίου γραμματισμού, Γραφή και γραφές στον 21ο αιώνα»*, Πάτρα.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2010). *Κοινωνιογνωσιακά πολυμεσικά περιβάλλοντα μάθησης παραγωγής γραπού λόγου. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σπαντιδάκης Γ. (2012, Ιούλιος). Σχεδιάζοντας το διαδικτυακό περιβάλλον μάθησης για τους μαθητές της ελληνικής διασποράς: Από τη θεωρία στην πράξη. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο «*Σεμινάριο Επιμόρφωσης Ομογενών Εκπαιδευτικών*», που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του έργου «Ελληνόγλωσση πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια διαπολιτισμική εκπαίδευση στη διασπορά», Δράση Β2: Επιμορφωτικά σεμινάρια στο Ρέθυμνο. Ρέθυμνο, 2-14 Ιουλίου.
- Σπαντιδάκης, Γ., Αναστασιάδης, Π., & Βασαρμίδου, Δ. (2013). Διαδικτυακό περιβάλλον μάθησης της ελληνικής ως δεύτερης και ως ξένης γλώσσας: Το Συνδυαστικό Δυναμικό Μοντέλο Γλωσσικής Μάθησης (ΣΔΜΓΜ). Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Πρακτικά του 7ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, «Μεθοδολογίες Μάθησης»*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικού Δικτύου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, τ. 4.
- Σπαντιδάκης, Ι., Χατζηδάκη, Α, & Βασαρμίδου, Δ. (2013). Σχεδιασμός και υλο-

- ποίηση του περιβάλλοντος μάθησης της Ελληνικής Γλώσσας - Επίπεδο Β2. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.) *Πρακτικά 7ου Διεθνούς Συνεδρίου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, «Μεθοδολογίες Μάθησης»*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικού Δικτύου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, τ.4, 32-39.
- Σφυρόερα, Μ. (1998). Η μελέτη των γνωστικών σχημάτων κατάκτησης και αναπλαισίωσης πληροφοριών κατά την κατανόηση μακροσκελών αφηγηματικών κειμένων. Συστημική προσέγγιση και διδακτικές προεκτάσεις. Στο Λ. Μπεζέ (επιμ.), *Γνωστική Ψυχολογία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (2η έκδ.).
- Σφυρόερα, Μ. (2004). Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική. *Κλειδιά και Αντικλειδιά*. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <http://www.kleidiakaiantikleidia.net/wardrobe.html>
- Χατζηδάκη, Α. (2013). Ελληνόγλωσση Διαπολιτισμική Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στη Διασπορά. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Πρακτικά του 7ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, «Μεθοδολογίες Μάθησης»*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικού Δικτύου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, τ. 4, 1-7.
- Χλαπάνης, Γ.Ε. (2006). *Δημιουργία Κοινοτήτων Μάθησης με αξιοποίηση των Τεχνολογιών των Επικοινωνιών: Μελέτη Περίπτωσης Υλοποίησης Επιμορφωτικού Προγράμματος Εκπαιδευτικών για τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή, Εργαστήριο Διδακτικής Μηχανικής και Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας, ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Χοντολίδου, Ε. (1999). *Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας*. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: [www.komvos.edu.gr](http://www.komvos.edu.gr).
- Χουρδάκης, Α. (2012). *Ιστορική εκπαίδευση στην ελληνική Διασπορά*. Αθήνα: Ίων.
- Χουρδάκης, Α., Παπαδάκης, Ν., Μπόκολας, Β., Κρίκας, Β. (2003). *Στη Μυθοχώρα με τα φτερά του Πήγασου* (Επίπεδο 3<sup>ο</sup>, για παιδιά ηλικίας 11-12 ετών). *Οδηγίες για τον εκπαιδευτικό*. Αθήνα/ΟΕΔΒ.
- Χουρδάκης, Α., Σπανιδάκης, Γ., Πολύζου, Α., Βασαριμίδου, Δ., Καρβούνης, Λ. (2013). Το ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης της Ιστορίας του συνδυαστικού δυναμικού μοντέλου γλωσσικής μάθησης (ΣΔΜΓΜ) του ΕΔΙΑΜΜΕ. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Πρακτικά του 5ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, «Μεθοδολογίες Μάθησης»*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικού Δικτύου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, τ. 4, 30-48.

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Alessi, S. & Trollip, S. (2001). *Multimedia for Learning: Methods and Development*. Boston: Allyn and Bacon.
- Ally, M. (2004). Foundations of educational theory for online learning. In T. Anderson & F. Elloumi (Eds.) *Theory and Practice of Online Learning*. Athabasca, AB, Canada: Athabasca University, 3-31. Cde.athabasca.ca/online\_book.1.
- American Distance Education Consortium [ADEC]. (2003). *ADEC guiding principles for distance teaching and learning*. Retrieved July 20, 2014 from [http://www.adec.edu/admin/papers/distance-teaching\\_principles.html](http://www.adec.edu/admin/papers/distance-teaching_principles.html)
- Anastasiades, P. (2003). Distance Learning in Elementary Schools in Cyprus: The Evaluation, Methodology and Results. *Computers & Education*, 40(1), 17-40.
- Anastasiades, P. (2005). Synchronous Vs Asynchronous Learning? Principles, Methodology and Implementation Policy of a Blended Learning Environment for Lifelong Learning, at the University of Crete. *Proceedings of the ED-MEDIA 2005 World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications, (AACE)*, Montreal, Association for the Advancement of Computing in Education, June 27-July 2, 2005, Canada.
- Anastasiades, P. (2006). Interactive Videoconferencing in Lifelong Learning: Methodology and Implementation Policy at the University of Crete (E.DIA.M.ME). *Proceedings of the Diverse 2006, 6th International Conference on Video and Videoconferencing in Education*, 5-7 July, 2006, Scotland, Glasgow: Caledonian University.
- Anastasiades, P. (2008). Blending Interactive Videoconferencing and Asynchronous Learning in Adult Education: Towards a Constructivism Pedagogical Approach. A Case Study at the University of Crete (EDIAMME). In S. Negash (Ed.), *Distance Learning for Real-Time and Asynchronous Information Technology Education*. New York: Idea Group Inc.
- Anastasiades, P. (2012). Design of a Blended Learning Environment for the Training of Greek Teachers: Results of the Survey on Educational Needs. In P. Anastasiades (Ed.), *Blended Learning Environments for Adults: Evaluations and frameworks*. Hershey, PA: IGI Global.
- Anastasiades, P. & Spantidakis, J. (2006). Advanced Learning Technologies and the New Hybrid Learning Environment towards the Knowledge Society: Steps and Implementation Policy. *Proceedings of the ED-MEDIA World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications (ED MEDIA 2006)*, Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), June 26-30, 2006, Orlando, Florida.
- Anderson, T. (2008). Towards a theory of online learning. In T. Anderson (Ed.) *The Theory and practice of online learning*. Edmonton, Canada: Athabasca University Press, 45-74.



- Basharina, O.K. (2007). An Activity Theory Perspective on Student-reported Contradictions in International Telecollaboration. *Language Learning & Technology*, 11(2), 82-103. <http://llt.msu.edu/vol11num2/basharina/default.html>, 2/5/2014
- Beatty, K. (2003). *Teaching and Researching Computer Assisted Language Learning*. New York: Longman.
- Bedny, G. & Karwowski, W. (2007). *A systemic-structural theory of activity: Applications to human performance and work design*. London: Taylor & Francis.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berge, Z.L. & Collins, M.P. (Eds.) (1995). *Computer-Mediated Communication and the Online Classroom*, 1-3. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Berninger, V. (1998). *Process assessment of the learner: Guides for reading and writing intervention*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Blake, R. (2011). Current Trends in Online Language Learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 19-35.
- Bonk, C. & Graham, C. (Eds.) (2007). *The Handbook of Blended Learning, Global Perspectives and Local Designs*. San Francisco: Pfeifer.
- Bouras, C. & Nani, M. (2007). Using Open Source to Building and Accessing Learning Objects and Online Courses. Open Source for Knowledge and Learning Management: Strategies beyond Tools, *Idea Group Publishing*, 268-298.
- Brookfield, S. D. (2001). Repositioning ideology critique in a critical theory of adult learning. *Adult Education Quarterly* 52 (1), 7-22.
- Brown, S. (2001) *Views on Videoconferencing Higher Education and Research Opportunities in the UK (HERO)*, March Issues. Available at [http://www.hero.ac.uk/inside\\_he/archive/views\\_on\\_videoconferencin883.cfm](http://www.hero.ac.uk/inside_he/archive/views_on_videoconferencin883.cfm)
- Brusilovsky, P. (1999). Adaptive and Intelligent Technologies for Web-based Education. In C. Rollinger and C. Peylo (eds.), *Special Issue on Intelligent Systems and Teleteaching. Künstliche Intelligenz*, 4, 19-25.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chapelle, C. (2001). *Computer Applications in Second Language Acquisition: Foundations for teaching, testing and research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coffield, F., Moseley, D., Hall E. & Ecclestone, K. (2004). *Learning styles and pedagogy in post-16 learning. A systematic and critical review*. London: Learning and Skills Research Centre.

- Collins, A., Brown, J., & Holum, A. (1991). Cognitive apprenticeship: Making thinking visible. *American Educator: The Professional Journal of the American Federation of Teachers*, 15(3), 38-46.
- Cummins, J. & Early, M. (Eds.) (2011). *Identity Texts: The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*. New York: Trentham Books.
- Cummins, J. & Sayers, D. (1995). *Brave new schools: Challenging cultural illiteracy through global learning networks*. New York: St. Martin's Press.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education. (2nd edition).
- Cummins, J., Brown, K. & Sayers, D. (2007). *Literacy, Technology and Diversity: Teaching for Success in Changing Times*. New York: Pearson, Allyn and Bacon.
- Day, R. & Park, J. (2005). Developing reading comprehension questions. *Reading in a Foreign Language*, 17(1), 60-73.
- De Bra, P., Eklund, J., Kobsa, A., Brusilovsky, P., & Hall, W. (1999). Adaptive Hypermedia: Purpose, Methods and Techniques. *10th ACM Conference on Hypertext and Hypermedia, 1999*, 199-200.
- Doolittle, P.E., McNeil, A.L., Terry, K.P. & Scheer, S.B. (2005). Multimedia, Cognitive Load and Pedagogy. In: S. Mishra & R. Sharma (Eds.), *Interactive multimedia in education and training*. Hershey, PA, USA: Idea Group Publishing, 184-212.
- Dunlosky, J. & Hertzog, C. (1998). Aging and deficits in associative memory: What is the role of strategy production? *Psychology and Aging*, 13, 597-607.
- Englert, C., Mariage, T., & Dunsmore, K. (2006). Sociocultural perspectives of writing instruction. In C. MacArthur, S. Graham and J. Fitzgerald (Eds.) *Handbook of Writing Research*. New York: Guilford Press, 208-221.
- Englert, C., Wu, X., & Zhao, Y. (2005). Cognitive tools for writing: Scaffolding the performance of students through technology. *Learning Disabilities Research and Practice*, 20, 184-198.
- Flower, L. & Hayes, J.R. (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 31-50.
- Flower, L. (1994). *The construction of negotiated meaning: A social cognitive theory of writing*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Fotos, S., & Browne, C. (2003). The Development of CALL and Current Options. In S. Fotos & C. Browne (Eds.) *New Perspectives on CALL for Second language Classrooms*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 3-14.
- Fratzer, I., Helm, F. & Whigham, C. (2005). Cross-cultural Exchanges at the Language Centre of the University of Padua and the Issue of Language. In: A.

- Moravikova, C. Taylor-Torsello & T. Vogel (Eds.) *Proceedings of the 8th CercleS Conference: University Language Centres: Broadening Horizons, Expanding Networks*. Bratislava: CercleS. 177-195.
- Fterniati, A. (2010). Literacy Pedagogy and Multiliteracies in Greek Elementary School Language Arts. *The International Journal of Learning*, 17(3), 319-350.
- Grabe, W. (1991). Current developments in Second Language Reading Research. *TESOL Quarterly*, 25(3), 375-406.
- Graves, D. H. (1994). *A Fresh Look at Writing*. New Hampshire: Heinemann Portsmouth.
- Guth, S. (2008). The Multi-Faceted Focus of International Collaboration. Presentation given at the *COIL Conference, Purchase Collee SUNY*, 14 November 2008 [PowerPoint slides]. <http://www.slideshare.net/lamericaana/the-multifaceted-focus-of-international-collaborations-presentation>.
- Haga, H. & Kaneda, S. (2005). A usability survey of a contents-based video retrieval system by combining digital video and an electronic bulletin board. *Internet and Higher Education*, 8, 251-262.
- Harris, K., Graham, S., Mason, L., & Friedlander, B. (2008). *Powerful writing strategies for all students*. Baltimore: Brookes.
- Hayes, J. (1996). A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. In M. Levy & S. Ransdell (Eds.) *The science of writing. Theories, methods, individual differences and applications*. London: LEA, 1-28.
- Hayes, J. (2006). New Directions in Writing Theory. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research*. New York: Guilford, 41-53.
- Hayes, J. & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In I. Gregg & E. Steinberg (Eds.) *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 31-50.
- Helm, F. & Guth, S. (2010). The Multifarious Goals of Telecollaboration 2.0: Theoretical and Practical Implications. In S. Guth & F. Helm (Eds.) *Telecollaboration 2.0*. Bern: Peter Lang AG, 69-106.
- Hidi, S. & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 42(2), 111-127.
- Hidi, S. (2000). An interest researcher's perspective: The effects of extrinsic and intrinsic factors on motivation. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance*. San Diego, CA: Academic Press, 373-404.
- Illeris, K. (2003) Towards a contemporary and comprehensive theory of learning *International Journal of Lifelong Education* 22 (4), 396-406.
- Jarvis, H. & Krashen, S. (February 2014). Is CALL Obsolete? Language acquisition and language learning revisited in a digital age, *TESL-EJ*, 12(4). Available

- at: <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume17/ej68/ej68a1/>
- Kellogg, R. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1-26.
- Kemmis, S. (1985) Action Research and the Politics of Reflection. In D. Boude et al. (Eds), *Reflection Turning Experience into Learning*. Kogan Page: London.
- Kendeou, P., van den Broek, P., White, M.J. & Lynch, J.S. (2007). Comprehension in Preschool and Early Elementary Children: Skill Development and Strategy Interventions. In D.S. McNamara (Ed.). *Reading Comprehension Strategies: Theories, Interventions and Technologies*. New York: Lawrence Erlbaum Associates. 27-45.
- Kilpatrick, S.I., Barrett, M.S. & Jones, T.A. (2003). Defining Learning Communities, Australian Association for Research in Education AARE 2003 Conference Papers: *International Education Research Conference*, Auckland, New Zealand, ISBN 1176 4902.
- Kirkpatrick, L. & Klein, P. (2009). Planning text structure as a way to improve students' writing from sources in the compare-contrast genre. *Learning and Instruction*, 19, 309-321.
- Kostas, A. & Sofos, A. (2010). Internet-Mediated Communities of Practice (IMCoPs): A Meta-analysis of Critical Elements. In F. Xhafa, S. Demetriadis, S. Caballé and A. Abraham (Eds.) *Conference Proceedings: Intelligent Networking and Collaborative Systems (INCOS)*. Los Alamitos, CA: The Institute of Electrical and Electronics Engineers, 1-7.
- Kostouli, T. (2005). Introduction: Making social meanings in contexts. In T. Kostouli (Ed.), *Writing in Context(s): Textual Practices and Learning Processes in Sociocultural Settings (Studies in Writing)*. New York: Springer, 1-26.
- Kourtis-Kazoullis, V., Spantidakis, G. & Chatzidaki, A. (2014). An Electronic Learning Environment for Greek-Language Intercultural Education in the Diaspora. INTED 2014: 8th International Technology, Education and Development Conference, March 10-12 2014, Valencia, Spain. <http://iated.org/iceri2013>.
- Kourtis-Kazoullis, V., Spantidakis, G., & Chatzidaki, A. (March 7, 2013). Building a Global Learning Network for Greek as a Second/Foreign Language. Paper presented at the *International Conference on Urban Multilingualism and Education (UME)*, Ghent, Belgium.
- Kozma, R. B. (2001). Counterpoint theory of learning with media. In R. E. Clark (Ed.) *Learning from media: Arguments, analysis, and evidence*. Greenwich, CT: Information Age Publishing Inc., 137-178.
- Lafford, B. (2004). The effect of the context of learning (classroom vs. study abroad) on the use of communication strategies by learners of Spanish as a second language. *Studies in Second Language Acquisition*, 26 (2), 201-26.

- Lafford, B., Lafford, P. & Sykes, J. (2007). Entre dicho y hecho....: An assessment of the application of second language acquisition and related research to the creation of Spanish CALL materials for lexical acquisition. *CALICO Journal*, 24 (3), 497-529.
- Levy, M. (1997). *Computer Assisted Language Learning: Context and Conceptualisation*. Oxford: Oxford University Press.
- Massialas, B. (1989). *Claims and Counterclaims of the Educational Uses of Microcomputers*. Paper presented at the *Third International Pedagogical Conference*, Athens, Greece.
- Mayer, R. (2001). *Multimedia learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Mayer, R., Heiser, J. & Lonn, S. (2001). Cognitive constraints on multimedia learning: When presenting more material results in less understanding. *Journal of Educational Psychology*, 93, 187-198.
- Mayer, R.E., Dow, G., & Mayer, S. (2003). Multimedia learning in an interactive self-explaining environment: What works in the design of age-based microworlds? *Journal of Educational Psychology*, 95, 806-813.
- McCloud, S. (1993). *Understanding Comics: The Invisible Art*. William Morrow Paperbacks.
- McNamara, D. S., Kintsch E., Songer, N.B. & Kintsch, W. (1996). Are good texts always better? Interaction of text coherence, prior knowledge and levels of understanding in learning from text. *Cognition and Instruction*, 14, 1-43.
- Mezirow, J. (1985). A critical theory of self-directed learning. In S. Brookfield (Ed.), *Self-directed learning: From theory to practice (New Directions for Continuing Education 25, 17-30)*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass: San Francisco.
- Moreno, R. & Mayer, R. (2002). Learning science in virtual reality multimedia environments: Role of methods and media. *Journal of Educational Psychology*, 94, 598-610.
- Newell, T. (2004). Thinking beyond the disjunctive opposition of information literacy assessment in theory and practice. *School Library Media Research 7*. Retrieved 15 August 2006 from:  
<http://www.ala.org/ala/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmrcontents/volume72004/beyond.htm>
- O'Dowd, R. (2010). Issues in the Assessment of Online Interaction and Exchange. In S. Guth & F. Helm (Eds.) *Telecollaboration 2.0*. Bern: Peter Lang AG, 453-463.
- Paivio, A. (1986). *Mental representations: A dual coding approach*. Oxford, UK: Oxford University Press.

- Palloff, R., & Pratt, K. (2007). Online Learning Communities in Perspective. In Luppini, R. (Ed.) *Online Learning Communities*. Greenwich: Information Age Publishing. 3-16.
- Paulsen, M. (2003). *Online education and learning management systems. Global e-learning in a Scandinavian perspective*. Oslo: NKI Forlaget.
- Paulsen, M.F. (1998). Teaching Methods and Techniques for computer mediated communication. Paper presented at the *18th ICDE World Conference, The New learning environment*. ICDE/ Pennsylvania State University. 29-31 May.
- Ranalli, J. (2009). Prospects for developing L2 students' effective use of vocabulary learning-strategies via web-based training. *CALICO Journal*, 27, 161-186.
- Reinmann-Rothmeier, G., Mandl, H. & Prenzel, M. (2000). *Computer supported learning environments. Planning, formation and assessment*. München: Wiley-VCH.
- Rogers, P. L. (Ed.). (2002). *Designing instruction for technology-enhanced learning*. Hershey, PA: IGI Global.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in a social context*. New York: Oxford University Press.
- Rusell, D. & Yanez, A. (2003). 'Big Picture People Rarely Become Historians': Genre Systems and the Contradictions of General Education. In C. Bazerman & D. Russell (Eds.), *Writing selves/writing societies: Research from activity perspectives*. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Mind, Culture, and Activity. 331-362.
- Russell, D. R. (1995). Rethinking genre in school and society: An activity theory analysis. *Written Communication*, 14 (4), 504-554.
- Sadoski, M., & Paivio, A. (2001). *Imagery and Text. A dual coding theory of reading and writing*. London: LEA.
- Salomon, G. & Perkins, D. N. (1998). Individual and social aspects of learning. *Review of Research in Education*, 23, 1-24.
- Salomon, G. (1990). Cognitive effects with and of computers. *Communication Research*, 17, 26-44.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1994). Computer support for knowledge-building Communities. *Journal of Learning Sciences*, 3(3), 265-283.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. Rosenberg (Ed.) *Advances in applied psycholinguistics, 2. Reading, writing, and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 142-175.
- Schnotz, W. (2003). Construction and interference in learning from multiple representations. *Learning and Instruction*, 13, 141-156.
- Schnotz, W. (2005). An Integrated Model of Text and Picture Comprehension. In

- R. Mayer (Ed.) *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. New York: Cambridge University Press, 49-69.
- Schnotz, W., Boeckheler, J. & Grondziel, H. (1999). Individual and co-operative learning with interactive animated pictures. *European Journal of Psychology of Education*, 14, 245-265.
- Schoonen, R., van Gelderen, A., de Glopper, K., Hulstijn, J., Simis, A., Snellings, P., & Stevenson, M. (2003). First language and second language writing: the role of linguistic knowledge, speed of processing and metacognitive knowledge. *Language Learning*, 96(1), 165-202.
- Skouradaki, M., Nikolaou, C., Kambouraki, M., Kutsuras, T., Koutras, G., Damanakis, M., Chatzidaki, A., Spantidakis, J., Hourdakis, A., Chatzipanagiotidou, A. & Kourtis-Kazoullis, V. (2012). Building a Moodle front-end for Greek language learning. In *Proceedings of the 1st Moodle Research Conference*, September 14-15, 2012, Heraklion, Crete. 17-24.
- Skourtou, E., Kourtis Kazoullis, V., & Cummins, J. (2006). Designing Virtual Learning Environments for Academic Language Development. In J., Weiss, J, Nolan, & P. Trifonas (Eds.), *International Handbook of Virtual Learning Environments*. Norwell, MA: Springer, 441-468.
- Smutny, J. (2003). Differentiated Instruction. *Phi Delta Kappa Fastbacks*, 506, 7-47.
- Sökmen, A. (1997). Current trends in teaching second language vocabulary. In Schmitt, N. & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary, Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press. 237-257.
- Son, L. & Schwartz, B. (2002). The relation between metacognitive monitoring and control. In T. Perfect, & B. Schwartz (Eds.) *Applied Metacognition*. New York: Cambridge University Press, 15-38.
- Spantidakis, G. & Kourtis-Kazoullis, V. (2014). The Design and Creation of an Electronic Language Learning Environment for Greek as a Foreign/Second Language. In *Proceedings of the EDULEARN14: 6th annual International Conference on Education and New Learning Technologies*, Barcelona, Spain, 7-9 July, 2014, 2899-2908 [ISBN 978-84-617-0557-3].
- Stahl, A. S. & Nagy, W. E. (2006). *Teaching word meanings*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sweller, J. & Chandler, P. (1994). Why some material is difficult to learn. *Cognition & Instruction*, 12(3), 185-233.
- Sweller, J. (1994). Cognitive load theory, learning difficulty and instructional design. *Learning and Instruction*, 4, 295-312.
- Sweller, J. (2005). Implications of cognitive load theory for multimedia learning. In R.Mayer (Ed.) *Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. New York: Cambridge University Press, 19-30.

- Tergan, S.-O. & Keller, T. (2005). Visualizing Knowledge and Information: An Introduction. In S.-O. Tergan & T. Keller (Eds.) *Knowledge and Information Visualization*. Berlin/Heidelberg: Springer Verlag, 1-23.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The Differentiated Classroom. Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria, VA: ASCD. (2nd ed.)
- Tomlinson, C. A. (2003). *Fulfilling the Promise of the Differentiated Classroom*. Alexandria, VA: ASCD.
- Vrasidas, C. & Mclsaac, M. (2000). Principles of pedagogy and evaluation of Web-based learning, *Educational Media International*, 37(2), 105-111.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Warshauer, M. & Kern, R. (2000). *Network-based language teaching: Concepts and practice*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2010). Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. In C. Blackmore (Ed.) *Social Learning Systems and communities of practice*. Dordrecht:Springer Verlag and the Open University.
- Wenger-Trayner, E. (2014). *Communities of Practice: A Brief Introduction*. <http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2012/01/06-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf>
- Wood, D, Bruner, J. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2) 89-100.
- Yanguas, I. (2010). Oral computer-mediated interaction between L2 learners: It's about time. *Language Learning & Technology*, 14, 72-79.





## ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΔΙΑΣΠΟΡΑ

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΕΙΡΑΣ: ΜΙΧΑΛΗΣ ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ

- N<sup>o</sup> 1: **Δαμανάκης Μιχάλης** (επιμ.): Παιδεία Ομογενών. Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 1999.
- N<sup>o</sup> 2: **Κωνσταντινίδης Στέφανος** (επιμ.): Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στον Καναδά. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2001.
- N<sup>o</sup> 3: **Μιχελακάκη Θεοδοσία**: Η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας για τα παιδιά των Ελλήνων μεταναστών στη Γερμανία (1975-1985). Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2001.
- N<sup>o</sup> 4: **Τάμης Αναστάσιος**: Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στην Αυστραλία: Η σημερινή κατάσταση της Ελληνικής. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2001.
- N<sup>o</sup> 5: **Βούρη Σοφία, Καψάλης Δ. Γεώργιος**: Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στην Αλβανία. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2003.
- N<sup>o</sup> 6: **Δαμανάκης Μιχάλης**: Ελληνικά Σχολεία και Τμήματα Μητρικής Γλώσσας στη Γερμανία (1986-98). Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2003.
- N<sup>o</sup> 7: **Ομάδα Εργασίας Νοτίου Αφρικής**: Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Νότιο Αφρική. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2003.
- N<sup>o</sup> 8: **Πετράκη Κυριακή**: Επιμόρφωση ομογενών εκπαιδευτικών σε ελληνικά Πανεπιστήμια. Το κοινωνικοπολιτισμικό και επαγγελματικό τους προφίλ. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2003.
- N<sup>o</sup> 9: **Δαμανάκης Μιχάλης, Καρδάσης Βασίλης, Μιχελακάκη Θεοδοσία, Χουρδάκης Αντώνης** (Επιμέλεια): Ιστορία της Νεοελληνικής Διασποράς. Έρευνα και Διδασκαλία. Πρακτικά Συνεδρίου, Ρέθυμνο 4-6 Ιουλίου 2003, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2004.
- N<sup>o</sup> 10: **Δαμανάκης Μιχάλης, Μητροφάνης Γιάννης** (Επιμέλεια): Λογοτεχνία της Διασποράς και Διαπολιτισμικότητα. Πρακτικά Δημερίδας, Ρέθυμνο 24-25 Οκτωβρίου 2003, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2004.
- N<sup>o</sup> 11: **Κωνσταντινίδης Στέφανος**: Η παρουσία των Ελλήνων στον Καναδά, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2004.
- N<sup>o</sup> 12: **Μουδατσάκις Τηλέμαχος** (Επιμέλεια): Θέατρο, Διασπορά και Εκπαίδευση. Πρακτικά Συμποσίου, 22-23 Ιουλίου 2006, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2007.
- N<sup>o</sup> 13: **Γραμματάς Θόδωρος, Μουδατσάκις Τηλέμαχος**: ΘΕΑΤΡΟ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2008.
- N<sup>o</sup> 14: **Γεωργίου Θεοφανώ**: Η συμβολή του σχολείου Σωκράτης στη διαμόρφωση της ταυτότητας και της ακαδημαϊκής - επαγγελματικής εξέλιξης των αποφοίτων του, The Contribution of Socrates School to the Identity Formation and Academic - Professional Evolution of this Graduates, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2008.
- N<sup>o</sup> 15: **Δαμανάκης Μιχάλης** (Επιμέλεια): Παγκοσμιοποίηση και Ελληνική Διασπορά, Πρακτικά Συνεδρίου, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2008.
- N<sup>o</sup> 16: **Μιχελακάκη Θεοδοσία** (Επιμέλεια): Ημερήσια Ελληνικά Σχολεία στη Διασπορά, Πρακτικά Συμποσίου, Ρέθυμνο 5-6 Ιουλίου 2008, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2008.
- N<sup>o</sup> 17: **Δαμανάκης Μιχάλης** (Επιμέλεια): Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση και Ηλεκτρονική Μάθηση στη Διασπορά, Αποτελέσματα μιας εμπειρικής έρευνας ως προαπαιτούμε για την ανάπτυξη ενός περιβάλλοντος ηλεκτρονικής μάθησης, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2008.

© Πανεπιστήμιο Κρήτης  
Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε.  
Εργαστήριο Διαπολιτισμικών  
και Μεταναστευτικών Μελετών  
(Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.)  
Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου  
74 100 Ρέθυμνο  
Τηλέφωνο: 28310 77605  
Fax: 28310 77636  
e-mail: [ediamme@edc.uoc.gr](mailto:ediamme@edc.uoc.gr)  
[www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora](http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora)  
[www.ediamme.edc.uoc.gr/ellinoglossi](http://www.ediamme.edc.uoc.gr/ellinoglossi)



ISBN: 978-960-98062-6-8