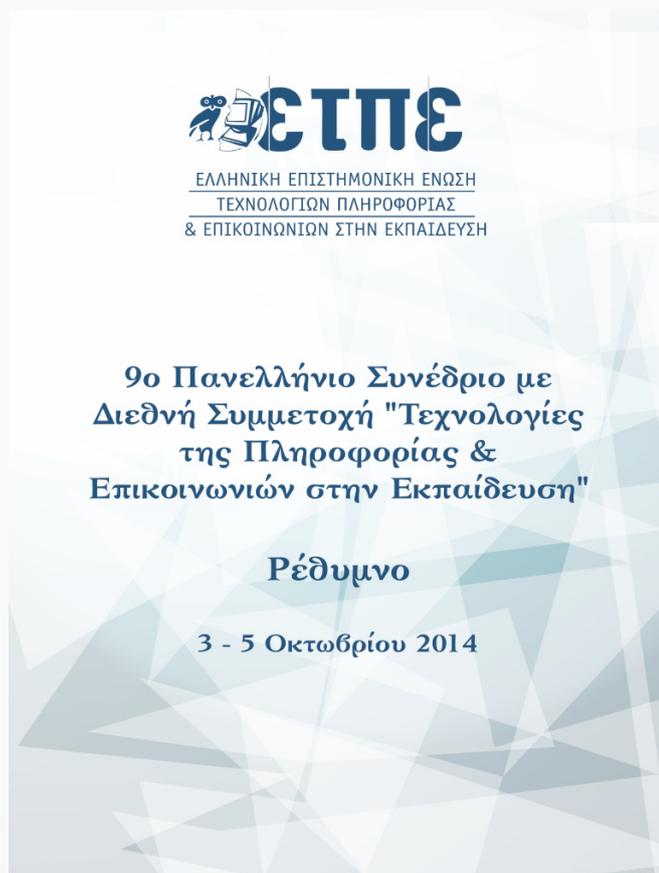


## Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση

(2014)

9ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή "Τεχνολογίες της Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση"



Προσεγγίζοντας τη Γραμματική στο Συνδυαστικό Δυναμικό Μοντέλο Γλωσσικής Μάθησης της Ελληνικής ως Δεύτερης και ως Ξένης Γλώσσας: επίπεδο Β2

*Ιωάννης Σπαντιδάκης, Δέσποινα Βασαρμίδου, Ασπασία Χατζηδάκη*

### To cite this article:

Σπαντιδάκης Ι., Βασαρμίδου Δ., & Χατζηδάκη Α. (2022). Προσεγγίζοντας τη Γραμματική στο Συνδυαστικό Δυναμικό Μοντέλο Γλωσσικής Μάθησης της Ελληνικής ως Δεύτερης και ως Ξένης Γλώσσας: επίπεδο Β2. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 972-979. Retrieved from <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/4034>

# Προσεγγίζοντας τη Γραμματική στο Συνδυαστικό Δυναμικό Μοντέλο Γλωσσικής Μάθησης της Ελληνικής ως Δεύτερης και ως Ξένης Γλώσσας: επίπεδο Β2

Σπαντιδάκης Ιωάννης<sup>1</sup>, Βασαρμίδου Δέσποινα<sup>2</sup>, Χατζηδάκη Ασπασία<sup>3</sup>

<sup>1</sup>ispantid@edc.uoc.gr, <sup>2</sup>dvasarmidou@edc.uoc.gr, <sup>3</sup>aspahatz@edc.uoc.gr

<sup>1</sup> Αναπληρωτής Καθηγητής ΠΤΔΕ παν. Κρήτης, <sup>2</sup> Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Παν. Κρήτης,

<sup>3</sup> Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Παν. Κρήτης

## Περίληψη

Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι να παρουσιάσει αρχικά τις θεωρητικές απόψεις/τάσεις σχετικά με τη διδασκαλία της γραμματικής στο πεδίο της ελληνικής ως δεύτερης και ως ξένης γλώσσας και τις δυνατότητες που παρέχουν οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) μέσα από την οπτική των απόψεων αυτών. Στη συνέχεια περιγράφεται το περιβάλλον της διδασκαλίας της γραμματικής του Συνδυαστικού Δυναμικού Μοντέλου Μάθησης της Ελληνικής (ΣΔΜΓΜ) ως δεύτερης και ως ξένης γλώσσας του ΕΔΙΑΜΜΕ, με στόχο να αναδείξει παράλληλα πώς αξιοποιήθηκαν οι προαναφερθείσες θεωρητικές αρχές στο σχεδιασμό του και ποιες δυνατότητες παρέχει στον εκπαιδευτικό για να επιτύχει τους διδακτικο-μαθησιακούς επικοινωνιακούς, γλωσσικούς, γνωσιακούς, πολιτισμικούς και μεταγνωσιακούς του στόχους.

**Λέξεις κλειδιά:** ΓΜΥΥ, Γραμματική Γ2, Επικοινωνιακή προσέγγιση, Έμφαση στη φόρμα, Γνωσιακή μαθητεία.

## Εισαγωγή

Ενώ η γραμματική αποτελεί τη βάση για τη γλώσσα, φαίνεται να μην υπάρχει κανένα άλλο πεδίο στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας που να παρουσιάζει τόσες έντονες διαμάχες, οι οποίες αφορούν τόσο στην ίδια τη διδακτική της γραμματικής όσο και την αναγκαιότητα της διδασκαλίας της. Ανάμεσα στις δύο ακραίες και μεταξύ τους αντιτιθέμενες τάσεις, την εστίαση στη γλωσσική και την εστίαση στην επικοινωνιακή διάσταση, οι σύγχρονες τάσεις εστιάζουν και αναζητούν να ενσωματώσουν τη ρητή διδασκαλία της γραμματικής μέσα με νοηματοδοτούμενα επικοινωνιακά περιβάλλοντα. Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας χρησιμοποιήθηκαν για τη διδασκαλία της Γραμματικής ανάλογα με την επιλεγόμενη διδακτική προσέγγιση άλλοτε ως φροντιστηριακά εργαλεία, άλλοτε ως κοινωνικοπολιτισμικά/επικοινωνιακά εργαλεία και άλλοτε ως κοινωνιογνωσιακά εργαλεία, ενώ σήμερα επιδιώκεται η ενσωμάτωσή τους και η αξιοποίησή τους σε ενιαία μαθησιακά περιβάλλοντα. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται το περιβάλλον της «Γραμματικής» στο πλαίσιο του Συνδυαστικού Δυναμικού Μοντέλου Γλωσσικής Μάθησης της Ελληνικής (ΣΔΜΓΜ), το οποίο έχει σχεδιαστεί και αναπτυχθεί από το ΕΔΙΑΜΜΕ για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης και ως ξένης γλώσσας στην ελληνική διασπορά.

## Διδακτικές προσεγγίσεις Γραμματικής και ΤΠΕ

Κανένα άλλο θέμα στην παιδαγωγική της δεύτερης και ξένης γλώσσας δεν είναι τόσο αμφιλεγόμενο και δεν έχει προκαλέσει τόσες διαφωνίες όσο η διδασκαλία της γραμματικής.

Π. Αναστασιάδης, Ν. Ζαράνης, Β. Οικονομίδης & Μ. Καλογιαννάκης, (Επιμ.), *Πρακτικά 9<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Τεχνολογίες της Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση»*. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο, 3-5 Οκτωβρίου 2014.

Η διαμάχη έχει τις ρίζες της στις αλλαγές του ευρύτερου κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου, το οποίο δημιουργεί ή επηρεάζει τις εξελίξεις σε διάφορα επιστημονικά πεδία και κυρίως σε όσα χαρακτηρίζονται από συνθετότητα, όπως το συγκεκριμένο, που συντίθεται κυρίως από το πεδίο της Παιδαγωγικής της δεύτερης γλώσσας, της Γνωσιακής Ψυχολογίας και της Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας. Οι απόψεις για τη διδασκαλία- μάθηση της γραμματικής συνιστούν ένα ευρύ φάσμα απόψεων που σχηματίζεται από δύο πόλους, εκ των οποίων ο ένας εξισώνει τη μάθηση της γλώσσας με τη διδασκαλία των γραμματικών κανόνων και ο δεύτερος απορρίπτει πλήρως τη διδασκαλία της γραμματικής ως περιττή, άχρηστη και σε πολλές περιπτώσεις επιζήμια. Μεταξύ των δύο αυτών πόλων αναπτύχθηκαν στο πεδίο της δεύτερης γλώσσας χρονικά τρεις γενικότερες διδακτικές προσεγγίσεις: αυτή που έδινε αποκλειστική έμφαση στη γραμματική, αυτή που έδινε έμφαση μόνο στην επικοινωνία και η τρίτη -η πιο σύγχρονη- που προσπαθεί να δώσει έμφαση και στα δύο (Nassaji, & Fotos, 2011).

Η προσέγγιση η οποία εξίσωνε τη διδασκαλία των γραμματικών κανόνων με τη μάθηση της γλώσσας ήταν η πρώτη που αναπτύχθηκε και η κυρίαρχη μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του '70. Στην κοινή αυτή βάση -παρά τις μεταξύ τους διαφορές- αναπτύχθηκαν επιμέρους διδακτικές προσεγγίσεις, όπως η Γραμματικο-Μεταφραστική Μέθοδος, η Αναγνωστική προσέγγιση, η Προφορική και Καταστασιακή Μέθοδος, η Σιωπηλή προσέγγιση και η Ακουστικο-γλωσσική προσέγγιση (Richards, & Rodgers, 2001; Nassaji, & Fotos, 2011). Η θεωρία μάθησης στην οποία στηρίζονταν οι μέθοδοι αυτοί ήταν η συμπεριφοριστική, η οποία αντιμετώπιζε τη μάθηση της γλώσσας ως μια διαδικασία συνεξάρτησης που στόχευε στην απομνημόνευση των αναγκαίων δομικών προτύπων και των φωνολογικών χαρακτηριστικών της δεύτερης γλώσσας. Η μάθηση αυτών των κανόνων μέσω της ενίσχυσης θα καθιστούσε το μαθητή ικανό να χρησιμοποιεί τη γλώσσα ικανοποιητικά και σωστά, όταν θα έκανε χρήση της. Υπό την επίδραση αυτών των προσεγγίσεων η Γλωσσική Μάθηση Υποστηριζόμενη από τον Υπολογιστή (ΓΜΥΥ/CALL Computer - assisted language learning) του έδωσε τη μορφή του φροντιστηριακού εργαλείου, που -εκτός της διδασκαλίας της γραμματικής- χρησιμοποιούνταν και για τη διδασκαλία του λεξιλογίου και της προφοράς. Ο ρόλος του μαθητή περιοριζόταν σε απαντήσεις σε δραστηριότητες πρακτικής και εξάσκησης, οι οποίες παρουσιάζονταν στην οθόνη του και μπορούσε να τις επαναλάβει όσες φορές ήθελε (Fotos & Brown, 2003). Τέτοιες διδακτικές προσεγγίσεις χρησιμοποιούνται και σήμερα, ιδιαίτερα όταν δίδεται έμφαση στην κατανόηση κειμένων της δεύτερης γλώσσας και δεν απαιτείται η ανάπτυξη των δεξιοτήτων επικοινωνιακής χρήσης των προφορικού λόγου (Richards, & Rodgers, 2001).

Είναι φανερό πως η προσέγγιση που δίνει αποκλειστικά και μόνο έμφαση στη γραμματική και κατ' επέκταση μόνο στη γλωσσική διάσταση της γλώσσας ως ενός συνόλου κανόνων και δομών δεν μπορεί να αναπτύξει ικανοποιητικά τις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών της δεύτερης γλώσσας (Ellis, 2002a; Nassaji, & Fotos, 2011;). Για το λόγο αυτό οι υποστηρικτές της επικοινωνιακής προσέγγισης κινήθηκαν αντίθετα με τις παραπάνω απόψεις. Εκτός του ότι θεωρούσαν τη διδασκαλία της γραμματικής ελάχιστα χρήσιμη για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του μαθητή, τη θεωρούσαν και ανιαρή (Krashen, 1993), ακόμα και άχρηστη, σύμφωνα με κάποιους, χάσιμο διδακτικού χρόνου και σε πολλές περιπτώσεις επιζήμια (Doughty, & Williams, 1998). Υποστήριζαν ακόμη πως η διδασκαλία της γραμματικής συμβάλλει μόνο στην ανάπτυξη της δηλωτικής γνώσης (γνώση του τι) και όχι στην καλλιέργεια της διαδικαστικής γνώσης (γνώση του πώς), η οποία είναι αναγκαία για την επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας, και ότι η επεξεργασία των δύο αυτών τύπων γνώσης από τον ανθρώπινο εγκέφαλο γίνεται από διαφορετικά συστήματα (Ellis, 2001; Skehan, 1998). Μια ακόμα θεωρητική τους εκδοχή ήταν ότι η δεύτερη ή ξένη γλώσσα

αποκτάται όπως και η μητρική και δε μαθαίνεται. Για την απόκτησή της, η οποία ακολουθεί μια συγκεκριμένη αναπτυξιακή πορεία, όπως ακριβώς και η πρώτη γλώσσα του μαθητή, είναι αρκετή η έκθεσή του σε αρκετά ερεθίσματα της γλώσσας-στόχου. Ερευνητικά δεδομένα της εποχής, τα οποία μελέτησαν την απόκτηση της μορφολογίας της αγγλικής γλώσσας από διαφορετικούς ομιλητές πρώτης γλώσσας, επιβεβαίωσαν τις θεωρητικές απόψεις (βλ. Nassaji, & Fotos, 2004). Οι εκπαιδευτικοί που βασιζόνταν σε αυτές προσπαθούσαν να παίξουν το ρόλο του διευκολυντή, δημιουργώντας όσο το δυνατόν πιο αυθεντικές συνθήκες επικοινωνίας εστιάζοντας στο νόημα και αγνοώντας τη διδασκαλία της γραμματικής. Με άλλα λόγια, προσπαθούσαν να μεγιστοποιήσουν τις πληροφορίες εισόδου, οι οποίες θεωρούσαν ότι συμβάλλουν στην απόκτηση της Γ2. Η Γλωσσική Μάθηση Υποστηριζόμενη από τον Υπολογιστή (ΓΜΥΥ) επηρεαζόμενη από αυτή την προσέγγιση ανέδειξε τον υπολογιστή ως επικοινωνιακό εργαλείο (Σπαντιδάκης, Αναστασιάδης & Βασαρμίδου, 2013; Taylor & Gitsaki, 2004; Fotos, & Brown, 2004).

Δεν είναι λίγα τα ερευνητικά δεδομένα που τονίζουν πως η διδασκαλία της γραμματικής σε επικοινωνιακά πλαίσια είναι αναγκαία και χρήσιμη για τους μαθητές για πολλούς λόγους: α) η διδασκαλία τους βοηθά να αποκτήσουν επίγνωση των γραμματικών τύπων και η επίγνωση αυτή συμβάλλει ουσιαστικά στη μάθηση της γλώσσας-στόχου (Ellis, 2001, 2002b; Doughty, 2001), β) μπορεί να μην επηρεάζει την αναπτυξιακή σειρά απόκτησης της γλώσσας-στόχου αλλά φαίνεται να αφήνει ένα «γνωστικό ίζημα», το οποίο επηρεάζει το ρυθμό μάθησης, το βαθμό της ακρίβειας της γλωσσικής διατύπωσης (Nassaji & Fotos, 2004) καθώς και το τελικό επίπεδο απόκτησης της γλώσσας-στόχου (Ellis, 2001), γ) οι μαθητές φαίνεται να την προτιμούν σε σχέση με άλλες μορφές διδασκαλίας που δίδουν έμφαση μόνο στην επικοινωνία (Schulz, 1996).

Το φάσμα των απόψεων ολοκληρώνεται με τις πιο σύγχρονες προσεγγίσεις, κατά τις οποίες η διδασκαλία της γραμματικής είναι αναγκαία για τους μαθητές που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα. Ωστόσο, ένα από τα βασικά ερωτήματα που θέτουν είναι πώς θα προσεγγίσουμε τη γραμματική στα περιβάλλοντα της δεύτερης γλώσσας χωρίς τον κίνδυνο επιστροφής στις συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις που έδιναν έμφαση μόνο στους τύπους, αγνοώντας τόσο την επικοινωνιακή διάσταση της δεύτερης γλώσσας όσο και τη γνωσιακή. Στο πεδίο της δεύτερης γλώσσας η προσέγγιση που εστιάζει στον τύπο (*focus on form*) δίδει έμφαση τόσο στον τύπο όσο και στο νόημα- επικοινωνία (Doughty, 2001; Ellis, 2002a; Schulz, 1996). Έτσι, σήμερα το ζητούμενο είναι να προσεγγίσουμε κατά τη μάθηση της δεύτερης γλώσσας τη γραμματική μέσα σε όσο το δυνατόν πιο αυθεντικά επικοινωνιακά περιβάλλοντα (Fotos, & Nassaji, 2011). εφόσον η γλώσσα αναπτύσσεται μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση, η έμφαση πρέπει να δίδεται τόσο στην επικοινωνία όσο και στον τύπο- φόρμα. Όμως η «μαθητεία» στο νόημα και στον τύπο- φόρμα δεν μπορεί να γίνεται ταυτόχρονα, αφού οι μαθητές δεν μπορούν να επεξεργαστούν και να κάνουν «αυτόματη» χρήση της γλώσσας, όταν τη χρειάζονται (Skehan, 1998). Για το λόγο αυτό είναι αναγκαία η εστίαση στον τύπο της γλώσσας-στόχου, η οποία θα τους βοηθήσει να επεξεργαστούν αποτελεσματικότερα και το νόημα (Nassaji, & Fotos, 2004). Τα παραπάνω μπορούν να επιτευχθούν ευκολότερα στο πλαίσιο της «γνωσιακής μαθητείας». Ως μάθηση που λαμβάνει χώρα σε αυθεντικό, υποστηρικτικό και παροτρυντικό πλαίσιο επηρεάζει σημαντικά τους μαθητές, καθιστώντας τους κοινωνούς των καθημερινών πρακτικών μιας κουλτούρας και υπογραμμίζοντας την αναγκαιότητα και τη χρησιμότητά της (Rogoff, 1990). Βασικός στόχος της γνωσιακής μαθητείας είναι να καταστήσει τις υπονοούμενες γνώσεις, τις γνωσιακές και μεταγνωσιακές δεξιότητες, τις στρατηγικές, τα είδη λόγου και τα εργαλεία τα οποία είναι αναγκαία για τη συγγραφή ενός επικοινωνιακού κειμένου αντιληπτά, προσβάσιμα και

διαχειρίσιμα, δημιουργώντας ένα αυθεντικό πλαίσιο μέσα στο οποίο θα μπορούν να χρησιμοποιηθούν με αποτελεσματικότητα (Englert, Mariage, & Dunsmore, 2006).

Στηριζόμενοι στο τελευταίο πλαίσιο οι ερευνητές που ασχολούνται με τη διαδικτυακή μάθηση της γλώσσας (Online Language learning) προσπαθούν να ενσωματώσουν όλες τις τάσεις σε ένα ενιαίο περιβάλλον, το οποίο θα αξιοποιεί τα πλεονεκτήματα κάθε τάσης ελαχιστοποιώντας τα μειονεκτήματά της (Blake, 2011). Στο πεδίο αυτό προσπαθούν οι ερευνητές να δημιουργήσουν περιβάλλοντα που θα δίνουν έμφαση στην επικοινωνία αλλά δε θα αγνοούν ούτε τη γλωσσική διάσταση της φόρμας ούτε και τη γνωσιακή που είναι ιδιαίτερα απαιτητική κατά την παραγωγή και την κατανόηση του γραπτού λόγου. Τα σύγχρονα περιβάλλοντα για τη διδασκαλία της δεύτερης ή ξένης γλώσσας ενσωματώνουν εργαλεία φροντιστηριακά, υπερμεσικά, κοινωνιογνωσιακά, εργαλεία πρακτικής και εξάσκησης, προσομοιώσεις, παιχνίδια, καθώς και εγκυκλοπαιδείες- Βιβλιοθήκες, στην προσπάθειά τους να προσεγγίσουν τη γλώσσα-στόχο ως κοινωνική πρακτική, δηλαδή να δώσουν ταυτόχρονα έμφαση στη γλωσσική, στην κοινωνικοπολιτισμική, στη γνωσιακή και στην αναπτυξιακή διάσταση.

### **Περιγραφή του Περιβάλλοντος της Γραμματικής στο ΣΔΜΓ του ΕΔΙΑΜΜΕ**

Η ενσωμάτωση των επιμέρους τάσεων/απόψεων σε ένα ενιαίο διαδικτυακό περιβάλλον αποτέλεσε την κύρια αρχή σχεδιασμού της διδασκαλίας της Γραμματικής στο Συνδυαστικό Δυναμικό Μοντέλο Γλωσσικής Μάθησης του ΕΔΙΑΜΜΕ. Η έμφαση στον τύπο-κανόνα, η αξιοποίηση της επικοινωνιακής και γνωστικής διάστασης της γλώσσας αναμειγνύονται δυναμικά αξιοποιώντας ταυτόχρονα τις αντίστοιχες δυνατότητες των ΤΠΕ ως εργαλείων φροντιστηριακών, κοινωνικοπολιτισμικών-επικοινωνιακών και κοινωνιογνωστικών και λαμβάνοντας υπόψη παράλληλα την αναπτυξιακή διάσταση της γλώσσας.

Αρχίζοντας από την αναπτυξιακή διάσταση, επισημαίνουμε ότι το επίπεδο B2, το τελευταίο από τα τέσσερα επίπεδα που αποτελούν το περιβάλλον του μαθητή και αναφέρεται στο αντίστοιχο επίπεδο γλωσσομάθειας που ορίζεται από το ΚΕΠΙΑ (Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (Common European Framework for Languages) απευθύνεται σε μαθητές εφηβικής ηλικίας, οι οποίοι διαθέτουν μια βασική γνώση της Ελληνικής, ωστόσο χρειάζεται εμπέδωση, διεύρυνση και καλλιέργεια.

Λόγω του σχετικά υψηλού επιπέδου γλωσσομάθειας αλλά και της ηλικίας των μαθητών, υιοθετήσαμε μία διδακτική προσέγγιση που αποσαφηνίζει ρητά στο μαθητή τι είναι αυτό που διδάσκεται/μαθαίνει. Μπορούμε να πούμε ότι ακολουθεί τις αρχές της 'Διδασκαλίας της Εστιασμένης στον Τύπο' (form-focused instruction), η οποία αναφέρεται σε κάθε διδακτική δραστηριότητα που στρέφει την προσοχή του μαθητή σε ένα γλωσσικό τύπο ή στοιχείο και τον καλεί να προβληματιστεί πάνω σε αυτό (Housen, 2010).

Η διδασκαλία, ωστόσο, εστιάζεται και στη χρήση του γλωσσικού συστήματος μέσα σ' ένα κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο αναφοράς και περιστάσεων. Πρόκειται, δηλαδή, για μια προσέγγιση που 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 οι μαθητές λαμβάνουν και αποκωδικοποιούν ή παράγουν και μεταβιβάζουν νοήματα εστιάζοντας ταυτόχρονα και στις δομές. Με την έννοια αυτή η γλωσσική ικανότητα, αποτελεί έναν ειδικό, απαραίτητο όμως διδακτικό στόχο και το μέσο που θα βοηθήσει το μαθητή να δομήσει την επικοινωνιακή του ικανότητα (Κρύσταλ, 2000).

Η διδασκαλία της Γραμματικής αποτελεί ένα από τα τρία επιμέρους τμήματα της ενότητας «Μαθαίνω τη Γλώσσα μου» του περιβάλλοντος του μαθητή. Σ' αυτό επιδιώκουμε αφενός την εμπέδωση κάποιων γραμματικο-συντακτικών φαινομένων που θεωρούμε ότι

έχουν διδαχτεί ή προσπελαστεί, σε πρώτη φάση, από τους μαθητές που βρίσκονται στο συγκεκριμένο επίπεδο γλωσσομάθειας, και αφετέρου παρουσιάζουμε νέα στοιχεία του γλωσσικού συστήματος. Ειδικότερα, τα φαινόμενα αυτά αφορούν στην κλίση και χρήση αντωνυμιών, επιθέτων και ουσιαστικών, προσδιορισμών του χρόνου και της αιτίας, συνδέσμων και κειμενικών δεικτών, ανατιατικών ρημάτων, επιρρημάτων και το σχηματισμό, τη διάκριση και τη χρήση χρόνων.

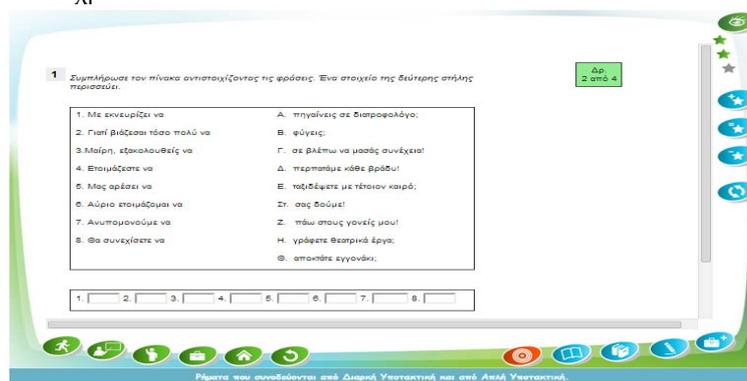
Το τμήμα αυτό επιμερίζεται σε δύο επιμέρους, την «Παρουσίαση του φαινομένου» και τις «Δραστηριότητες». Στο πρώτο διδάσκονται τα αντίστοιχα φαινόμενα, αξιοποιώντας και τις δύο προαναφερθείσες θεωρητικές αρχές. Συγκεκριμένα, λόγω της συνθετότητάς τους και της αναπόφευκτης χρήσης μεταγλωσσικών όρων αξιοποιήσαμε τη θεωρητική αντίληψη ότι η μάθηση είναι αποτελεσματική, όταν λαμβάνει χώρα μέσω της αλληλεπίδρασης του ανθρώπου με το *κοινωνικο-πολιτισμικό* και *φυσικό* του *περιβάλλον* και της επικοινωνίας του με τους άλλους (*θεωρία της εγκαθίδρυσης*) και κυρίως τους πιο «έμπειρους» (Σπαντιδάκης, 2010), καθώς αυτοί διαδραματίζουν το ρόλο του διαμεσολαβητή που καθοδηγεί, παροτρύνει, διευκολύνει, εμπυχώνει τους μαθητές, για να δομήσουν τις αναγκαίες γνώσεις και δεξιότητες που έχουν ανάγκη (Βοσνιάδου, 1998). 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».



Εικ. 1: Οθόνη από το περιβάλλον της Παρουσίασης των φαινομένων

Το τμήμα των «Δραστηριοτήτων» δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να ασκηθεί στα γλωσσικά φαινόμενα μέσα από πλήθος ασκήσεων. Στο σημείο αυτό το Ηλεκτρονικό Περιβάλλον αξιοποιείται ως *φροντιστηριακό εργαλείο*. Η επιλογή αυτή, όπως προαναφέρθηκε και στο πρώτο μέρος του άρθρου, στηρίζεται στο γεγονός ότι παρά τα χαμηλά επίπεδα αλληλεπιδραστικότητας και την περιορισμένη ικανότητα κατασκευής νοήματος, οι ασκήσεις έχουν θετικά αποτελέσματα στη μάθηση της γραμματικής κυρίως για τα υψηλότερα επίπεδα

(Lafford, Lafford & Sykes, 2007; Ranalli, 2009), και ειδικότερα αν λάβουμε υπόψη τον περιορισμένο διδακτικό χρόνο.



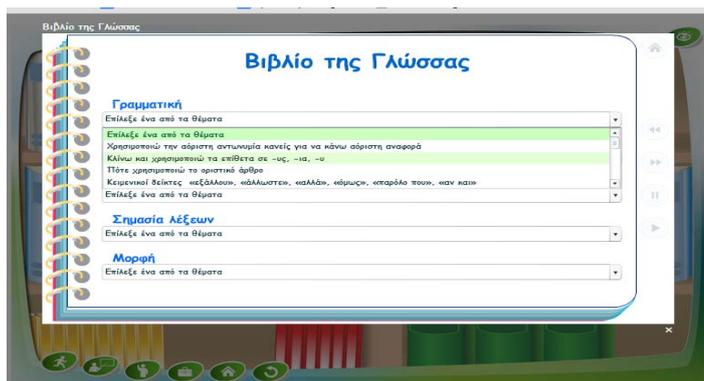
Εικ. 2: Οθόνη από το περιβάλλον των δραστηριοτήτων

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, να βλέπει και να ακούει την εκφώνηση της άσκησης, όσες φορές επιθυμεί, να επιλέγει την επόμενη άσκηση, να επιλέγει δυσκολότερη ή ευκολότερη του ίδιου θέματος, να επιλέγει την άσκηση και να την τοποθετεί στο e-portfolio του, να βλέπει τον αριθμό των ασκήσεων που υπάρχει σε κάθε ενότητα και να παρακολουθεί πόσες φορές και με πόσες ασκήσεις έχει ασχοληθεί, να φεύγει από το πρόγραμμα, να εκτυπώνει την άσκηση, 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 την άσκηση. Η ανατροφοδότηση στοχεύει στο στοχασμό του μαθητή σχετικά με τις απαντήσεις του, όταν είναι λανθασμένες, με το να μην του δίνει άμεσα την απάντηση και να τον παραπέμπει στην παρουσίαση του φαινομένου που σχετίζεται με τη δραστηριότητα που ασχολείται, σημείο στο οποίο γίνεται χρήση του Περιβάλλοντος και ως *γνωσιακού εργαλείου*.

Η Γραμματική είναι συνδεδεμένη με το τμήμα «Διαβάζω», το οποίο εκτός των άλλων στοχεύει στην ανάδειξη των γραμματικο-συντακτικών φαινομένων της εκάστοτε ενότητας μέσα σε συγκεκριμένα επικοινωνιακά πλαίσια, σημείο στο οποίο επιδιώκεται η εστίαση στο νόημα και η χρήση του Περιβάλλοντος ως *κοινωνικο-πολιτισμικού εργαλείου*.

Συνδέεται, επίσης, με το τμήμα «Γράφω», ως *γνωστικό εργαλείο* διευκόλυνσης και υποστήριξης των μαθητών-συγγραφέων στη φάση της καταγραφής και της γλωσσικής απόδοσης των κειμένων που παράγουν και με το τμήμα του «Κατανοώ», εφόσον η κατανόηση των γλωσσικών τύπων θεωρηθεί από το μαθητή προϋπόθεση αποκωδικοποίησης της σημασίας του κειμένου.

Για ευκολότερη χρήση των γραμματικο-συντακτικών φαινομένων από τους μαθητές σε κάθε περίπτωση που χρειάζεται 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.



Εικ. 3: Οθόνη από το Βιβλίο της Γλώσσας

Ως φροντιστηριακό και γνωστικό εργαλείο, επίσης, το Περιβάλλον δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να επιλέγει τα γραμματικο-συντακτικά φαινόμενα με τα οποία επιθυμεί να ασχοληθεί κατά τρόπο που να ανταποκρίνονται στις δικές του μαθησιακές ανάγκες, είτε μέσω των στόχων είτε μέσω των κειμένων είτε μέσω των δραστηριοτήτων. Με τον ίδιο τρόπο δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να επιλέγει σε τι θα εστιάσει και πώς θα οργανώσει τη διδασκαλία του, προσαρμόζοντάς την στην ιδιαιτερότητα της τάξης του, που πιθανά να χαρακτηρίζεται από ετερογένεια ως προς τις ανάγκες και τις ικανότητες.

### Συμπεράσματα

Ο σχεδιασμός του Ηλεκτρονικού περιβάλλοντος του επιπέδου B2 που αφορά στη διδασκαλία της Γραμματικής είναι αποτέλεσμα προβληματισμού σχετικά με την αποτελεσματικότητα των θεωρητικών αρχών-τάσεων που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της Παιδαγωγικής της δεύτερης γλώσσας και της Γλωσσικής Μάθησης Υποστηριζόμενης από τον Υπολογιστή (ΓΜΥΥ/CALL) στη διδασκαλία της ελληνικής ως γλώσσας στόχου. Υιοθετώντας τη θεωρητικά άποψη που υποστηρίζει ότι οι αρχές αυτές μεμονωμένα είναι αναποτελεσματικές σε σχέση με συγκεκριμένες γλωσσικές ικανότητες, ενσωματώσαμε στο διαδικτυακό περιβάλλον τις επιμέρους θεωρητικές αρχές με τελικό στόχο όχι μόνο τη γλωσσική αλλά την επικοινωνιακή γενικότερα ικανότητα του μαθητή-χρήστη.

### Βιβλιογραφία

- Βοσνιάδου, Σ. (1998). Η μάθηση στα πλαίσια της Γνωσιακής Ψυχολογίας. Στο Σ. Βοσνιάδου (Εκδ.), *Γνωσιακή Ψυχολογία: Ψυχολογικές μελέτες και Δοκίμια*, 27-56. Αθήνα: Gutenberg.
- Κρύσταλ, Ντ. (2000). «Λεξικό γλωσσολογίας και φωνητικής» Μτφρ. Γ. Ξυδόπουλος. Αθήνα: Πατάκης
- Σπαντιδάκης, Ι. (2010). *Κοινωνιογνωσιακά πολυμεσικά περιβάλλοντα μάθησης παραγωγής γραπτού λόγου. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σπαντιδάκης Ι., Αναστασιάδης Π. & Βασαρμίδου Δ. (2013, Νοέμβριος). Διαδικτυακό περιβάλλον μάθησης της ελληνικής ως δεύτερης και ως ξένης γλώσσας: Το Συνδυαστικό Δυναμικό Μοντέλο Γλωσσικής Μάθησης (ΣΔΜΓΜ). Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο 7ο Διεθνές συνέδριο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (7th International Conference in Open and Distance Learning) με θέμα «Μεθοδολογίες Μάθησης» (Learning Methodologies), Αθήνα.
- Blake, R., (2011). Current Trends in Online Language Learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 19-35.
- Doughty, C. (2001). Cognitive underpinnings of focus on form. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 206-257). Cambridge: Cambridge University Press.

- Doughty, C., & Williams, J. (1998). Pedagogical choices in focus on form. In C. Doughty, & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 197-261). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2001). Introduction: Investigating form-focused instruction. *Language Learning, 51 Supplement*, 1-46.
- Ellis, R. (2002a). Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge? *Studies in Second Language Acquisition, 24*, 223-236.
- Ellis, R. (2002b). The place of grammar instruction in the second/foreign curriculum. In E. Hinkel & S. Fotos (Eds.), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms* (pp.17-34). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Englert, C., Mariage, T., & Dunspore, K. (2006). Tenets of Sociocultural Theory in Writing Instruction Research. In C. MacArthur S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 208-221). New York: The Guilford Press.
- Fotos, S. (1994). Integrating grammar instruction and communicative language use through grammar consciousness-raising tasks. *TESOL Quarterly, 28*(2), 323-351.
- Fotos, S., & Brown C. (2003). The Development of CALL and Current Options, In S. Fotos & Browne (Eds.), *New Perspectives on CALL for Second language Classrooms*. (3-14). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fotos, S., & Brown C. (2004). The Development of CALL and Current Options, In S. Fotos & Browne (Eds.), *New Perspectives on CALL for Second language Classrooms*. (3-14). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fotos, S., & Nassaji, H. (Eds.). (2007). *Form focused instruction and teacher education: Studies in honour of Rod Ellis*. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S. (1993). The effect of formal grammar teaching: Still peripheral. *TESOL Quarterly, 27*, 722-25.
- Lafford, B., P. Lafford and J. Sykes. (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.
- Nassaji, H., & Fotos, S., (2004). Current developments in Research in the teaching of Grammar. *Annual Review of Applied Linguistics 24*, 126-145.
- Nassaji, H., & Fotos, S., (2011). *Teaching Grammar in Second Language Classrooms: Integrating Form-Focused Instruction in Communicative Context*. New York and London: Routledge.
- Ranalli, J. (2009). Prospects for developing L2 students' effective use of vocabulary learning-strategies via web-based training. *CALICO Journal, 27*, 161-186.
- Richards, J. C., & Rodgers, T.S. (2001) (2<sup>nd</sup> edition). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Schultz, (1996). Focus on Form in the Foreign Language Classroom: Students' and Teachers' Views on Error Correction and the Role of Grammar. *Foreign Language Annals, 29*, no3., 343-364.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Taylor, R., & Gitsaki C., (2004). Teaching WELL and loving IT. , In S. Fotos & Browne (Eds.), *New Perspectives on CALL for Second language Classrooms*. (131-147). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.