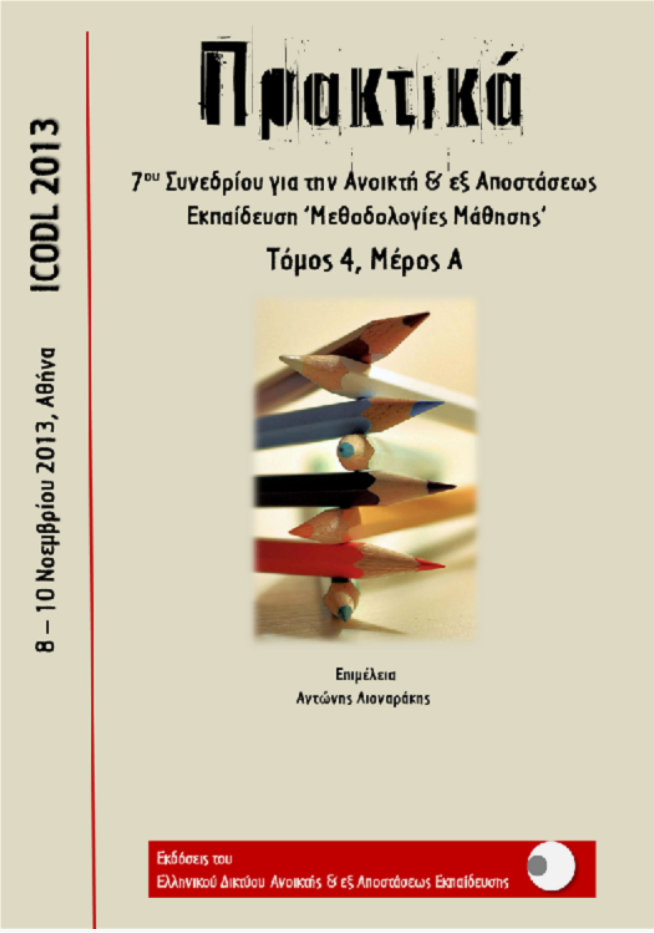
ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Τόμ. 7, Αρ. 4Α (2013)

Μεθοδολογίες Μάθησης



Σχεδιασμός και υλοποίηση του περιβάλλοντος μάθησης της Ελληνικής Γλώσσας - Επίπεδο Β2

Ιωάννης Σπαντιδάκης, Ασπασία Χατζηδάκη, Δέσποινα Βασαρμίδου

doi: 10.12681/icodl.714

https://epublishing.ekt.gr | **e-Εκδότης:** ΕΚΤ | **Πρόσβαση:** 23/03/2026 01:55:44

Σχεδιασμός και υλοποίηση του περιβάλλοντος μάθησης της Ελληνικής Γλώσσας - Επίπεδο Β2

The design and the implementation of the e-learning environment for the teaching of Greek as a foreign language-Level B2

Ιωάννης Σπαντιδάκης Αν. Καθηγητής ΠΤΔΕ Παν. Κρήτης ispantid@edc.uoc.gr	**Ασπασία Χατζηδάκη** Αν. Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Παν. Κρήτης aspahatz@edc.uoc.gr	**Δέσποινα Βασαρμίδου** Υποψ. Διδ. ΠΤΔΕ Παν. Κρήτης dvasarmidou@edec.uoc.gr

Abstract

This paper presents part of the Electronic Learning Environment of EDIAMME and addresses the level B2 for the teaching of Greek. Specifically, it discusses the modules that make up the learning environment of this level and illustrates the section "Language". In particular, it presents the content , the structure and the opportunities it gives to the user as well as the theoretical approaches from the field of Linguistics and Language Learning supported by the computer (CALL), which have determined its design.

Key-words: *Computer Assisted Language Learning*

Περίληψη

Στο άρθρο αυτό παρουσιάζεται το τμήμα του Ηλεκτρονικού περιβάλλοντος μάθησης του ΕΔΙΑΜΜΕ που απευθύνεται στους χρήστες του Β2 επιπέδου ελληνομάθειας. Συγκεκριμένα, από τις ενότητες που συνθέτουν το μαθησιακό περιβάλλον του επιπέδου αυτού παρουσιάζεται η ενότητα «Γλώσσα» και, ειδικότερα, το περιεχόμενο, η δομή του και οι δυνατότητες που δίνει στο χρήστη καθώς και οι θεωρητικές προσεγγίσεις από το χώρο της Γλωσσολογίας και της Γλωσσικής Μάθησης Υποστηριζόμενης από τον Υπολογιστή (ΓΜΥΥ/CALL Computer – assisted language learning), οι οποίες καθόρισαν το σχεδιασμό της.

Λέξεις- κλειδιά: *Γλωσσική Μάθηση Υποστηριζόμενη από τον Υπολογιστή*

Εισαγωγή - Θεωρητικό πλαίσιο

Το Β2 επίπεδο ελληνομάθειας, το τελευταίο από τα τέσσερα επίπεδα του Συνδυαστικού Δυναμικού Μοντέλου Γλωσσικής Μάθησης (ΣΔΜΓΜ) του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., αναφέρεται στο αντίστοιχο επίπεδο γλωσσομάθειας που ορίζεται από το ΚΕΠΑ *(Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες*-Common European Framework for Languages), στο επίπεδο δηλαδή που χαρακτηρίζει τον *αυτάρκη χρήστη* μιας γλώσσας.

Το εκπαιδευτικό υλικό του επιπέδου αυτού απευθύνεται σε μαθητές εφηβικής ηλικίας οι οποίοι διαθέτουν μια βασική γνώση της Ελληνικής, η οποία όμως χρειάζεται εμπέδωση, διεύρυνση και καλλιέργεια. Σύμφωνα με τη στοχοθεσία που περιλαμβάνει *το «*Θεωρητικό Πλαίσιο και τα Προγράμματα Σπουδών για την ελληνόγλωσση

εκπαίδευση στη Διασπορά» (Δαμανάκης, 2004:95): «*Γλωσσικός σκοπός του τετάρτου επιπέδου είναι να καλλιεργήσουν οι μαθητές περαιτέρω τη γλωσσική τους ικανότητα στον προφορικό και γραπτό λόγο, προκειμένου να κατανοούν και να παράγουν εκτενή και απαιτητικά κείμενα στα ελληνικά, σε υψηλότερα επίπεδα ύφους και με μεγαλύτερη πολυπλοκότητα περιεχομένου και έκφρασης*». Στο ηλεκτρονικό περιβάλλον, όπως και στο προϋπάρχον έντυπο υλικό (Βήματα Μπροστά 1, Βήματα Μπροστά 2 και Βήματα Μπροστά 3) τα προς διδασκαλία φαινόμενα διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες: *Μορφολογία- σύνταξη* (γραμματική), *Λεξιλόγιο*, *Λεκτικές πράξεις- Επικοινωνιακές περιστάσεις*. Η μεθοδολογική προσέγγιση που έχει επιλεγεί για τη διδασκαλία των φαινομένων είναι μια ρητή και εστιασμένη διδασκαλία γραμματικών φαινομένων, λεξιλογικών στοιχείων και τρόπων υλοποίησης επικοινωνιακών περιστάσεων/λεκτικών πράξεων μέσα σε αυθεντικά πλαίσια επικοινωνίας και μέσα (και) από επικοινωνιακού τύπου δραστηριότητες. 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. Επιπλέον, στρέφουμε την προσοχή του μαθητή σε κάποιο γλωσσικό στοιχείο ή φαινόμενο και τον οδηγούμε να προβληματιστεί πάνω σε αυτό, βασιζόμενοι σε θεωρίες που εξάρουν την '*προσοχή'* (noticing) ως καθοριστικό παράγοντα για τη μάθηση της Γ2 (λ.χ. Schmitt, 1997, Nation, 2001, Ellis, Basturkmen & Lowen, 2001).

Η προσέγγιση αυτή, όπως υπονοείται και από τα παραπάνω, δεν περιορίζεται σε μια διδασκαλία εστιασμένη μόνο στη γνώση του γλωσσικού συστήματος αλλά και τη χρήση του 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 (Fotos & Ellis, 1991; Hinkel & Fotos, 2002). 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). Στο πλαίσιο αυτό η διδασκαλία της γραμματικής υλοποιείται είτε μέσα από δραστηριότητες «παρατήρησης» (noticing) του γραμματικού φαινομένου είτε δραστηριότητες πρακτικής εξάσκησης. Οι πρώτες αναφέρονται στην επεξεργασία γλωσσικού υλικού σχετικού με τα διδασκόμενα γραμματικά φαινόμενα με στόχο τη συνειδητή γνώση (consciousness-raising) και τη χρήση τους σε οποιεσδήποτε συνθήκες (Fotos, 1993). Στη δεύτερη περίπτωση η δομή συσχετίζεται με το νόημα είτε μέσω δραστηριοτήτων που αναδεικνύουν την επικοινωνιακή διάσταση του φαινομένου που διδάσκεται, καθώς αυτό εντάσσεται σε ένα αυθεντικό επικοινωνιακό πλαίσιο, είτε μέσω δραστηριοτήτων που έχουν καθαρά επικοινωνιακό χαρακτήρα και στοχεύουν στη χρήση τη γλωσσικής δομής για την επίτευξη εξω-γλωσσικών στόχων (Thornbury 1999). Η προσέγγιση αυτή, επίσης, συνάδει με τις δύο από τις τρεις τάσεις που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της Γλωσσικής Μάθησης Υποστηριζόμενης από τον Υπολογιστή (ΓΜΥΥ) (CALL Computer – assisted language learning) και υιοθετήσαμε στο σχεδιασμό του γλωσσικού περιβάλλοντος που παρουσιάζουμε.

Η πρώτη, η οποία βασίζεται στη συμπεριφοριστική προσέγγιση της διδασκαλίας και τη Δομική Γλωσσολογία που προσεγγίζει και περιγράφει τα γλωσσικά χαρακτηριστικά αναλύοντάς τα σε δομές και συστήματα, αφορά τη χρήση των ΤΠΕ ως φροντιστηριακών εργαλείων (ΦΕ-ΓΜΥΥ/Tutorial CALL) κυρίως στη διδασκαλία της Γραμματικής, του Λεξιλογίου και της Προφοράς. Οι ΤΠΕ ως φροντιστηριακά

εργαλεία παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα αλληλεπίδρασης και περιορισμένη δυνατότητα δόμησης νοήματος από την πλευρά του μαθητή και δε συνδέουν τη σχολική μάθηση με την καθημερινότητα. Ωστόσο, έχουν και ευδιάκριτα πλεονεκτήματα, που δικαιολογούν την πληθώρα ανάλογων προγραμμάτων πρακτικής και εξάσκησης, τα οποία συνεχίζουν να υπάρχουν και σήμερα για τη διδασκαλία της γραμματικής και του λεξιλογίου της Γ2: 1) παρέχουν τη δυνατότητα στο μαθητή να δομήσει γνώσεις και δεξιότητες σε λίγο χρόνο (Blake, 2011), 2) μηχανιστικές δεξιότητες της γλώσσας μαθαίνονται αποτελεσματικότερα και ενισχύεται η μαθησιακή αυτονομία, εφόσον μεταφέρουν τον έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας στο μαθητή, του επιτρέπουν να εργάζεται ατομικά και με το δικό του ρυθμό, 3) η δομή τους είναι απλή, πληροφορούν το μαθητή σχετικά με τους στόχους του μαθήματος, τον ανατροφοδοτούν, δίνουν σύντομες και σαφείς οδηγίες που είναι πάντα διαθέσιμες, συνδυάζουν αυτό που προσπαθεί να μάθει ο μαθητής με την προγενέστερη γνώση (Chapelle, 2001; Alessi & Trollip 2001).

Η δεύτερη αναφέρεται στον επικοινωνιακή διάσταση των ΤΠΕ, η οποία αξιοποιεί τη βασική αρχή της αντίστοιχης θεωρητικής προσέγγισης ότι η μάθηση των γλωσσικών δομών επιτυγχάνεται μέσω ρεαλιστικών δραστηριοτήτων σε ποικίλες επικοινωνιακές συνθήκες (Σπαντιδάκης, 2010). Δραστηριότητες αμιγώς επικοινωνιακού τύπου που περιλαμβάνονται στο περιβάλλον (πχ. κοινωνική δικτύωση, παιχνίδια, άμεση αλληλεπίδραση συμμετεχόντων σε μια επικοινωνιακή περίσταση) θα περιγραφούν σε άλλα άρθρα. Στο γλωσσικό περιβάλλον που παρουσιάζουμε στο παρόν άρθρο η επικοινωνιακή διάσταση της διδασκαλίας σε συνδυασμό με την κειμενοκεντρική θεώρηση εκφράζεται στην εξέχουσα θέση που δίνεται στα κείμενα, γραπτά και προφορικά, ως σημείο αναφοράς για την ανάδειξη και τη χρήση των μορφοσυντακτικών φαινομένων και του λεξιλογίου από τους φυσικούς ομιλητές, όταν εκφράζονται σε συγκεκριμένα κοινωνικά περιβάλλοντα.

Παράλληλα, επιδιώχθηκε και η καλλιέργεια της ικανότητας του μαθητή να αποκωδικοποιεί και να δομεί νόημα ως αποδέκτης κειμένων και να παράγει επικοινωνιακά αποτελεσματικό γραπτό λόγο. Καθώς, όμως, η κατανόηση του γραπτού λόγου και η παραγωγή του είναι σύνθετες νοητικές διαδικασίες, όπως υποστηρίζουν οι κοινωνικογνωστικές προσεγγίσεις του γραπτού λόγου (Hayes, 1996; Flower, 1994), και απαιτούν πολύ περισσότερα από τη γνώση των γλωσσικών δομών και του λεξιλογίου, αξιοποιήσαμε τις ΤΠΕ ως «γνωσιακά εργαλεία» -σύμφωνα με την τρίτη τάση που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο ΓΜΥΥ/CALL- για να δώσουμε στο μαθητή-χρήστη την κατάλληλη διαδικαστική υποστήριξη (scaffolding) για τη σκόπιμη παρακολούθηση και έλεγχο της νοητικής του δραστηριότητας και την αποτελεσματικότερη διαχείριση του γνωστικού φορτίου που επιβαρύνει τη μνήμη εργασίας. Αυτός ο ρόλος των ΤΠΕ κρίνεται πολύ σημαντικός ιδιαίτερα στη διδασκαλία και μάθηση της δεύτερης γλώσσας, όπου η γλωσσική γνώση μπορεί να είναι περιορισμένη και η διαδικασία πρόσβασης σ' αυτή πιο επίπονη, επειδή δεν είναι «αυτόματη» (Schoonen & Van Gelderen, 2003).

Περιγραφή του περιβάλλοντος

Το γλωσσικό περιβάλλον του Β2 δομείται σε πέντε μέρη: *1.Ενότητες, 2. Στόχοι επιπέδου, 3. Μαθαίνω τη Γλώσσα μου, 4. Κατανοώ* και *5. Γράφω.*

1. **Ενότητες**: το περιβάλλον αποτελούν 12 συνολικά ενότητες, που η καθεμιά περιλαμβάνει τους εξής συνδέσμους: *Στόχοι, Ακούω, Διαβάζω* και *Μαθαίνω τη Γλώσσα μου.*

1.1. Στόχοι: στο σύνδεσμο αυτό παρουσιάζονται οι στόχοι (οι μορφοσυντακτικές, λεξιλογικές γνώσεις και επικοινωνιακές δεξιότητες) που αναμένεται να έχουν

αποκτήσει οι μαθητές μετά την ολοκλήρωση της συγκεκριμένης ενότητας. Οι στόχοι λειτουργούν ως προκαταβολικός οργανωτής που προϊδεάζει το μαθητή σχετικά με το τι θα μάθει στη συγκεκριμένη ενότητα και του επιτρέπουν να επιλέξει με ποιο από τους στόχους θέλει να ασχοληθεί (αν θέλει να έχει πρόσβαση στο περιεχόμενο της ενότητας μέσω των στόχων).

1.2. Ακούω: περιλαμβάνει δοκιμασίες άσκησης 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 δοκιμασίες 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.

1.3. 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 την ταχύτητα εκφώνησης· να ελέγχει τη ροή εκφώνησης· να σταματά και να συνεχίζει τη ροή εκφώνησης· να ακούει μεμονωμένα τη λέξη ή τη φράση· να έχει πρόσβαση σε άλλο κείμενο, χωρίς να επιστρέφει στο αρχικό μενού της ενότητας.

1.4. Μαθαίνω τη Γλώσσα μου: επιμερίζεται σε τρία μέρη: «Μαθαίνω να Εκφράζομαι», «Μαθαίνω Λεξιλόγιο» και «Μαθαίνω Γραμματική».

Σε ό,τι αφορά τις Λεκτικές Πράξεις-Επικοινωνιακές περιστάσεις («Μαθαίνω να Εκφράζομαι»), επιχειρούμε να διδάξουμε το πώς εκφραζόμαστε στα ελληνικά σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις και το πώς επιτυγχάνουμε συγκεκριμένες λεκτικές πράξεις (*δίνω πληροφορίες, οδηγίες, εντολές, εκφράζω έπαινο, απογοήτευση, ευχή, θαυμασμό, αμφισβήτηση*, κλπ).

Για το Λεξιλόγιο («Μαθαίνω Λεξιλόγιο») υιοθετείται μία συστηματική και εμπρόθετη προσέγγιση στη διδασκαλία του (Sökmen, 1997, Κατσιμαλή, 2001). Αυτό σημαίνει ότι πέρα από τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των μαθητών που προκύπτει τυχαία και συμπτωματικά μέσα από την επαφή με τα κείμενα, επιδιώκουμε τη ρητή διδασκαλία λεξιλογικών μονάδων με συγκεκριμένα κριτήρια και αρχές κάθε φορά. Η διδασκαλία του λεξιλογίου δομείται σε τρία πεδία και διακρίνεται στα εξής: (α) θεματικό λεξιλόγιο: αφορά τις λέξεις που εντάσσονται κάτω από το κέλυφος της ίδιας θεματικής: *σχολική ζωή, υγεία, περιγραφή εμφάνισης, διατροφή και μαγειρική, κατοικία, κινηματογράφος, περιβάλλον* κλπ. (β) λεξιλόγιο με έμφαση στη μορφή: εδώ η διδασκαλία αφορά παράγωγες και σύνθετες λέξεις (γ) σημασία λέξεων και φράσεων: στο πεδίο αυτό εξετάζονται σχέσεις υπερωνυμίας και υπωνυμίας, συνωνυμίας, πολυσημίας, και άλλων τρόπων συνδυασμού των λέξεων μεταξύ τους.

Όσον αφορά τη Γραμματική («Μαθαίνω Γραμματική»), αφενός επιδιώκουμε 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.

Στη διδασκαλία των γραμματικο-συντακτικών φαινομένων αξιοποιήσαμε –λόγω της συνθετότητάς τους και της αναπόφευκτης χρήσης μεταγλωσσικών όρων- 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, εμψυχώνει τους μαθητές, για να δομήσουν τις αναγκαίες γνώσεις και δεξιότητες που έχουν ανάγκη (Βοσνιάδου, 1998γ). 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 περίσταση επικοινωνίας. Στην προσπάθειά του να την αντιμετωπίσει ζητά τη βοήθεια του επαΐοντα (στην περίπτωσή μας του Φωστήρα). Κατά την αλληλεπίδρασή τους ο ήρωας εξωτερικεύει τους προβληματισμούς του, οδηγείται από τον επαΐοντα σε νέα γνωστικά αδιέξοδα και με την υποστήριξή του, την ανατροφοδότηση που του παρέχει, πλήθος παραδειγμάτων ενταγμένων σε ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις και το στοχασμό, στον οποίο τον οδηγεί, επιλύει την αρχική προβληματική κατάσταση και τελικά φτάνει στην αυτονομία κατά τη χρήση του γραμματικού φαινομένου μέσα από δραστηριότητες.

1. **Στόχοι επιπέδου**: ο σύνδεσμος αυτός έχει την ίδια λειτουργικότητα με τον σύνδεσμο «Στόχοι» που περιλαμβάνεται σε κάθε επιμέρους ενότητα, με τη διαφορά ότι οι στόχοι επιπέδου περιλαμβάνουν το σύνολο των στόχων των 12 ενοτήτων. Κάθε στόχος παραπέμπει σε όλους τους συνδέσμους οι οποίοι φέρουν σχετικές πληροφορίες (*Ακούω, Διαβάζω, Μαθαίνω τη γλώσσα μου*).

2. **Μαθαίνω τη Γλώσσα μου:** με την ίδια περίπου λογική λειτουργεί και αυτός ο σύνδεσμος. Είναι, δηλαδή, δομημένος, όπως ο αντίστοιχος σύνδεσμος εντός ενοτήτων (1.4), με τη διαφορά ότι εδώ κάτω από την ετικέτα «Μαθαίνω να Εκφράζομαι», «Μαθαίνω Λεξιλόγιο» και «Μαθαίνω Γραμματική» ταξινομείται το αντίστοιχο περιεχόμενο όλων των ενοτήτων.

Από την περιγραφή των 2 και 3 γίνεται αντιληπτό ότι 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 επιτρέπει πολλαπλή πρόσβαση στην πληροφορία. Ο μαθητής, για παράδειγμα, έχει πρόσβαση στο Μαθαίνω τη Γλώσσα μου, που κατέχει το κύριο ενδιαφέρον του γλωσσικού περιβάλλοντος, μέσω των στόχων του επιπέδου, μέσω της ενότητας, μέσω των δραστηριοτήτων και των ασκήσεων αναγνωστικής κατανόησης, εφόσον το περιεχόμενό τους διαπλέκεται δυναμικά.

Το περιβάλλον δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να ασκηθεί στην αναγνωστική κατανόηση και τα γλωσσικά φαινόμενα μέσα από πλήθος δραστηριοτήτων· στο σημείο αυτό 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 του λεξιλογίου, της αναγνωστικής και ακουστικής κατανόησης ειδικά για τα υψηλότερα επίπεδα (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. Δίνονται, επίσης, στο μαθητή οι δυνατότητες: να διαβάζει την εκφώνηση της άσκησης, να ακούει και να βλέπει την εκφώνηση της άσκησης, όσες φορές επιθυμεί, να επιλέγει την επόμενη άσκηση, να επιλέγει δυσκολότερη ή ευκολότερη του ίδιου θέματος, να επιλέγει να βλέπει το κείμενο (pop-up) και να επιστρέφει στην άσκηση, 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 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 στο κείμενο ή στην παρουσίαση του φαινομένου που σχετίζεται με τη δραστηριότητα που ασχολείται.

3. **Κατανοώ:** το περιβάλλον λειτουργώντας ως γνωσιακό εργαλείο δίνει στο μαθητή την αναγκαία υποστήριξη και καθοδήγηση που θα τον βοηθήσει ως αναγνώστη να μεταβαίνει από την επιφανειακή προσέγγιση του κειμένου στις βαθύτερες και υποδηλούμενες ιδέες του, λαμβάνοντας υπόψη τη δομή του και επικοινωνιακές παραμέτρους, και 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, στων οποίων την κατανόηση οι μαθητές υποστηρίζονται μέσα από στρατηγικές *πριν, κατά* και *μετά* την ανάγνωση, αξιοποιώντας τα ήδη αποκτημένα «σχήματα» και αναπαραστάσεις των αναγνωστών, τη γνώση των κειμενικών δομών, γραφικούς 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 αποκρυσταλλώνονται οι διαδικασίες βαθύτερης επεξεργασίας των δεδομένων και η μεταγνωστική συμπεριφορά των αναγνωστών.

4. **Γράφω**: με τον ίδιο τρόπο, δηλαδή λειτουργώντας ως γνωσιακό εργαλείο, το πολυμεσικό περιβάλλον υποστηρίζει το μαθητή και ως συγγραφέα να συνθέτει συνεκτικά και επικοινωνιακά κείμενα, παρέχοντάς του τις γνωσιακές/κοινωνιογνωσιακές διευκολύνσεις και τους γνωσιακούς χάρτες που σχετίζονται με την ενεργοποίηση της δηλωτικής γνώσης, τον έλεγχο της διαδικασιακής και την υποστήριξη της ερμηνείας και κρίσης της πλαισιοθετημένης γνώσης, τον υποστηρίζει να κάνει επιλογές σε κάθε φάση (*Σχεδιασμός, Οργάνωση, Καταγραφή, Βελτίωση και Έκδοση*) σύνθεσης αφηγηματικών, περιγραφικών και επιχειρηματολογικών κειμένων. Λεπτομερέστερα, ο μαθητής υποστηρίζεται κατά τη συγγραφή αξιοποιώντας 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, ε) τους ανάλογους του κειμενικού είδους γραφικούς οργανωτές. Στόχος είναι η διαχείριση από το μαθητή της επιβάρυνσης της εργαζόμενης μνήμης, μοιράζοντας το εσωτερικό γνωστικό φορτίο σε φάσεις-βήματα γραφής, η εξοικείωση του χρήστη 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. Ειδικότερα, 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 συγκεντρώνει 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 Γράφω λήφθηκε, επίσης, υπόψη ότι ο τυχόν έμπειρος μαθητής-συγγραφέας δεν έχει ανάγκη όλη αυτή την καθοδήγηση, προκειμένου να ολοκληρώσει ένα κείμενο, οπότε το περιβάλλον δομήθηκε με τέτοιο τρόπο, ώστε αυτός ο μαθητής-συγγραφέας 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 Γράφω συνδέεται δυναμικά με γλωσσικά φαινόμενα που παρουσιάζονται στο Μαθαίνω τη Γλώσσα μου.

Συμπεράσματα

Ο σχεδιασμός του επιπέδου Β2 του Ηλεκτρονικού περιβάλλοντος μάθησης του ΕΔΙΑΜΜΕ αποτελεί απόρροια προβληματισμού σχετικά με την αποτελεσματικότητα των θεωρητικών αρχών-τάσεων που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας και της Γλωσσικής Μάθησης Υποστηριζόμενης από τον Υπολογιστή (ΓΜΥΥ/CALL) στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης ή δεύτερης γλώσσας. Στηριζόμενοι σε ερευνητικά δεδομένα που αποδεικνύουν ότι οι αρχές αυτές μεμονωμένα είναι αποτελεσματικές σε σχέση με συγκεκριμένες γλωσσικές ικανότητες, σχεδιάσαμε το διαδικτυακό περιβάλλον ενσωματώνοντας δυναμικά σ' αυτό τις επιμέρους θεωρητικές αρχές και 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.

Δαμανάκης, Μ. (επιμ.) (2004) *Θεωρητικό Πλαίσιο και Προγράμματα Σπουδών για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Διασπορά.* Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

Κατσιμαλή, Γ. (2001) Λεξιλόγιο σε μαθητές Ελληνικών στο εξωτερικό. Στο Δαμανάκης, Μ. (επιμ.) *Προλεγόμενα Αναλυτικού Προγράμματος για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Διασπορά*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

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.

Alessi, S., & Trollip, S. (2001). *Multimedia for Learning: Methods and Development*. Boston, Allyn and Bacon.

Blake, R., (2011). Current Trends in Online Language Learning. *Annual Review of Applied Kinguistics, 31*, 19-35.

Chapelle, C. A. (2008). Technology and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics, 27*, 98–114.

Ellis, R., Basturkmen, H. & Loewen, S. 2001b. Pre-emptive focus on form in the ESL classroom. *TESOL Quarterly 35*, 407-432.

Flower, L. (1994). *The construction of negotiated meaning: A social cognitive theory of writing*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Fotos, S. (1993). 'Consciousness raising and noticing through focus on form: grammar task performance versus formal instruction.' Applied Linguistics, 14: 385-407.

Fotos, S & Ellis, R. (1991). Communicating about Grammar: A Task-Based Approach. *TESOL Quarterly*, 25, 4, 605-628.

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*, 1-28. London, LEA.

Hinkel, E., & Fotos, S. (2002). New perspectives on grammar teaching in second language classrooms. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

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.

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.

Nation, I.S.P. (2001) *Learning vocabulary in another language.* Cambridge: Cambridge University Press.

Ranalli, J. (2009). Prospects for developing L2 students' effective use of vocabulary learning-strategies via web-based training. *CALICO Journal, 27*, 161-186.

Schmitt, N. (1997) Vocabulary learning strategies. Στο Schmitt, N. & M. McCarthy (eds), *Vocabulary, Description, Acquisition and Pedagogy.* Cambridge: Cambridge University Press.

Schoonen R. & Van Gelderen A. (2003). First and second language writing: The role of linguistic knowledge, speed of processing, and metacognitive knowledge. *Language Learning 53 (1),* 165-202.

Sökmen, A. (1997) Current trends in teaching second language vocabulary. Στο Schmitt, N. & M. McCarthy (eds), *Vocabulary, Description, Acquisition and Pedagogy.* Cambridge: Cambridge University Press.

Thornbury, S. (1999). *How to teach grammar*. UK: Longman.