



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (Επισπεύδον Τμήμα) σε συνεργασία με το
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΠΡΩΤΗΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΗΣ / ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ»

Τίτλος:

Σώματα κειμένων, νέες τεχνολογίες και διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία της Ευφροσύνης Λαρεντζάκη

Επιβλέπουσα: Αικατερίνη Θ. Φραντζή, Καθηγήτρια

Μέλη της εξεταστικής επιτροπής : Μαριάνθη Γεωργαλίδου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Καλομοίρα Νικολού, Επίκουρη Καθηγήτρια

ΡΟΔΟΣ, ΜΑΙΟΣ 2020

«Οι απόψεις που διατυπώνονται στην παρούσα πτυχιακή εργασία εκφράζουν αποκλειστικά τη συγγραφέα»

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία πραγματεύεται τα σώματα κειμένων και ευρύτερα τις νέες τεχνολογίες με σκοπό να αναδείξει τρόπους που αυτά θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης / ξένης. Είναι γεγονός, ότι η διδασκαλία μιας γλώσσας ως δεύτερης / ξένης αποτελεί μια σύνθετη και απαιτητική διαδικασία. Μάλιστα, όσον αφορά την ελληνική γλώσσα οι διδάσκοντες και οι διδάσκουσες στα πλαίσια τυπικών δομών εκπαίδευσης απευθύνονται σε μαθητές και μαθήτριες που δεν κατέχουν το ίδιο εθνικό, γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο. Έτσι, με τη συνδρομή της τεχνολογίας και των νέων μεθόδων η διδασκαλία ενισχύεται. Τα σώματα κειμένων, τα προγράμματα που εγκαθίστανται και λειτουργούν στον υπολογιστή, οι εφαρμογές που υλοποιούνται μέσω του ιστού (web 2.0) διανοίγουν νέους ευοίωνους ορίζοντες στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ ξένης. Στην παρούσα εργασία καταρχάς θα περιγράψουμε τα επίπεδα ελληνομάθειας και τα χαρακτηριστικά του κάθε επιπέδου. Πρόκειται για μια εξάβαθμη κλίμακα (A1-A2, B1-B2, Γ1-Γ2). Θα σημειώσουμε τις δυσκολίες που συναντά ο/η εκπαιδευτικός στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης όσον αφορά το συντακτικό, σημασιολογικό, μορφολογικό και το λεξιλογικό επίπεδο. Βαρύτητα θα δοθεί στο λεξιλογικό επίπεδο. Στη συνέχεια θα αναδείξουμε τα σώματα κειμένων, τα είδη, τα χαρακτηριστικά τους και θα προτείνουμε τρόπους διδακτικής αξιοποίησης αυτών ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειας. Έπειτα, θα παρουσιαστούν εφαρμογές που μπορεί ο/η διδάσκων/-ουσα να εγκαταστήσει στον υπολογιστή ή να τις χρησιμοποιήσει μέσω του ιστού. Στο τελευταίο κεφάλαιο, η εργασία ολοκληρώνεται με τα βασικά συμπεράσματα. Τελικά, θα καταστεί σαφές ότι οι νέες τεχνολογίες ανοίγουν νέους ορίζοντες και προσδίδουν χαρακτηριστικά ανανέωσης στην διδακτική διαδικασία, ενισχύουν το έργο του/της εκπαιδευτικού και συνδράμουν ώστε η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης /ξένης να επιτευχθεί με μεγαλύτερη επιτυχία.

Λέξεις κλειδιά : Σώματα κειμένων, νέες τεχνολογίες, επίπεδα γλωσσομάθειας, λεξιλογικό επίπεδο, σύγχρονη/ ασύγχρονη εκπαίδευση.

ABSTRACT

The present postgraduate thesis aims in the corpora of texts and more broadly the new technologies in order to highlight ways in which these could be used in the teaching of the Greek language as a second / foreign language. It is a fact the teaching a language as a second/foreign is a complex and demanding process. Teachers in formal education structures are geared toward to students without the same national, linguistic and cultural background. So with the help of technology and new methods of teaching is enhanced. Therefore, corpora of texts, programs that are installed and run on the computer, applications that are implemented through the web (web 2.0) open new auspicious horizons in the teaching of the Greek language as a second / foreign language. In the present postgraduate thesis, first, we will describe the levels of Greek language and the characteristics of each level. This is a gradual scale (A1-A2, B1-B2, C1- C2). At the same time, we will emphasize the difficulties that the teacher have in teaching Greek as a second/foreign language as far as syntactic, semantic, morphological, lexical. Particular emphasis is placed on the lexical level. Subsequently, we will highlight the corpora of texts, their types, their characteristics and we will suggest ways of their didactic utilization depending on the level of language learning. Then our report extends to the applications that the teacher can install on the computer or use them through the web (2.0). In the last chapter, the postgraduate thesis concludes with a reference to the main conclusions. Eventually, it will become clear that new technologies are opening new horizons and giving refreshing features to the teaching process. They enhance the teacher's work and contribute to the successful teaching of Greek as a second/foreign language.

Keywords: Corpora of texts, new technologies, language levels, vocabulary, synchronous / asynchronous education.

Περιεχόμενα

ABSTRACT.....	4
Πίνακας συντομογραφιών	7
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	8
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	9
2. Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης /ξένης : θεωρητικές αρχές, προσεγγίσεις	11
2.2 Πρώτη, δεύτερη/ ξένη γλώσσα	12
2.3 Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς	13
2.4 Διδακτικές μέθοδοι για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης.....	17
2.4.1 Η γραμματικό-μεταφραστική μέθοδος (Grammar-Translation Method)	17
2.4.2 Η ακουστική μέθοδος (audiolingual method)	18
2.4.3 Η επικοινωνιακή προσέγγιση(Communicative Approach).....	18
2.4.4 Η σιωπηλή μέθοδος (the Salient way)	20
2.4.5 Η φυσική προσέγγιση (Natural Approach).....	21
2.5 Η σημασία της διδασκαλίας του λεξιλογίου σε όλα τα επίπεδα γλωσσομάθειας	21
2.6 Διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης: ιδιαιτερότητες.....	24
3. Σώματα κειμένων	28
3.1. Ορισμοί και είδη	29
3.2 Αναφορά στα ελληνικά σώματα κειμένων.....	32
3.2.1 Ο Εθνικός Θησαυρός της Ελληνικής Γλώσσας (ΕΘΕΓ)	32
3.2.2 Το Σώμα Νέων Ελληνικών Κειμένων (ΣΝΕΚ)	33
3.2.3 Το Σώμα Ελληνικών Κειμένων (ΣΕΚ)	34
3.3 Σώματα Κειμένων για τη διδασκαλία της ελληνικής στο πλαίσιο ερευνητικών προγραμμάτων.....	36
3.4 Διδακτικές προτάσεις για την αξιοποίηση των σωμάτων κειμένων	40
3.4.1 Η διδακτική αξιοποίηση των σωμάτων κειμένων για το πρώτο επίπεδο γλωσσομάθειας (A1, A2)	40
3.4.2 Η διδακτική αξιοποίηση των σωμάτων κειμένων για το δεύτερο επίπεδο γλωσσομάθειας (B1, B2).....	49
3.4.3 Η διδακτική αξιοποίηση των σωμάτων κειμένων για το τρίτο επίπεδο γλωσσομάθειας (Γ1, Γ2)	64
3.5 Η αξιοποίηση του λογισμικού antconc στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης	70
4. Οι νέες τεχνολογίες στην υπηρεσία της εκπαίδευσης	73
4.1 Σύγχρονη διδασκαλία, συνύπαρξη στον ίδιο χώρο μαθητή/-τριας και εκπαιδευτικού με τη χρησιμοποίηση λογισμικών που εγκαθίσταται και λειτουργούν στον υπολογιστή.....	76
4.1.1. Λογισμικά εξάσκησης και πρακτικής (drill & practice)	76
4.1.2 Λογισμικά εννοιολογικής χαρτογράφησης.	80
4.1.3 Αποτίμηση των λογισμικών που εγκαθίσταται και λειτουργούν στον υπολογιστή.....	85

4.2 Εκπαιδευτικά λογισμικά και ιστοσελίδες που εκτελούνται μέσω του ιστού (<i>web base</i>) στα πλαίσια σύγχρονης και ασύγχρονης διδασκαλίας.	85
4.2.1 Voki	86
4.2.2 Penzu.	88
4.2.3 Wordart ή Wordle.....	89
4.2.4 Pixton // Comic strip creator.	89
4.2.6 Potheq. Gr	92
4.2.7 Λεξικά.	92
4.2.8 Διαδραστικά σχολικά βιβλία /Φωτόδεντρο	102
4.2.9 Τα wikis, η χρησιμότητα τους στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερη ή ξένη	103
4.2.10 EDPuzzle.....	105
4.2.11 Γενική αξιολόγηση των λογισμικών που εκτελούνται μέσω WEB 2.0.....	106
4.3 Περιβάλλοντα και πλατφόρμες ηλεκτρονικής μάθησης για σύγχρονη και ασύγχρονη διδασκαλία.	107
4.4 Εκπαιδευτικό λογισμικό διαμορφωμένο αποκλειστικά για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης	108
5.0 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	110

Πίνακας συντομογραφιών

ΚΕΠΑ	Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Γλωσσών
ΗΣΚ	Ηλεκτρονικά σώματα κειμένων
ΣΚ	Σώμα κειμένων
ΙΕΛ	Ινστιτούτο επεξεργασίας λόγου
ΕΘΕΓ	Εθνικός θησαυρός Ελληνικής Γλώσσας
ΣΕΚ	Σώμα Ελληνικών Κειμένων
ΣΝΕΚ	Σώμα Νέων Ελληνικών Κειμένων
ΣΕΠΑΜΕ	Σώμα Ελληνικών Παραγωγών Μαθητών της Ελληνικής
ΕΣΚΕΙΜΑΘ	Ελληνικό σώμα κειμένων μαθητών
ΚΕΓ	Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας
Γ1	Η μητρική γλώσσα
ΕΚΠΑ	Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα διπλωματική εργασία ολοκληρώθηκε ακολουθώντας διάφορες διαδρομές άλλοτε ευχάριστες, όπως η εκμάθηση νέων πραγμάτων και άλλοτε δυσάρεστες, όπως η ματαιώση και η αναβολή. Σε όλα όμως τα μονοπάτια υπήρχαν πάντα βασικοί υποστηρικτές και συνοδοιπόροι, που θα ήθελα να ευχαριστήσω. Από τη μία οι δικές μου ιδέες και πεποιθήσεις πως η εξέλιξη και η αλλαγή είναι ο σκοπός κάθε προσπάθειας και από την άλλη οι φίλοι και οι φίλες που γνώρισα μέσω του μεταπτυχιακού προγράμματος οι οποίοι/ες ενθάρρυναν, στήριξαν με θέρμη την κάθε μου απόπειρα. Εννοείται βέβαια πως στους μαθητές και στις μαθήτριες μου οφείλω πάντα ένα ευχαριστώ, γιατί αποτελούν την αιτία για να βελτιώνομαι. Τέλος, δεν θα μπορούσα να μην εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου προς τους διδάσκοντες και τις διδάσκουσες στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «διδασκαλία και ανάλυση της πρώτης και δεύτερης/ξένης γλώσσας» για όλα όσα προσέφεραν σε εμένα. Ξεχωριστή θέση κατέχει η κ. Αικατερίνη Φραντζή, που υπήρξε επιβλέπουσα της παρούσας εργασίας. Την ευχαριστώ για το χρόνο που αφιέρωσε για την εργασία μου και κυρίως γιατί με βοήθησε να γνωρίσω τα σώματα κειμένων και τη συμβολή τους στη γλωσσική διδασκαλία. Παράλληλα, ένα ειλικρινές ευχαριστώ θα ήθελα να διατυπώσω και προς τα άλλα δύο μέλη της τριμελούς επιτροπής, την κ. Μαριάνθη Γεωργαλίδου και την κ. Καλομοίρα Νικολού.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η είσοδος της τεχνολογίας στην εκπαίδευση έχει διευρύνει και μεταβάλει το περιεχόμενο της, καθώς βασικός στόχος της είναι πλέον η διερεύνηση και η δημιουργία ενός αποτελεσματικού περιβάλλοντος μάθησης, το οποίο πραγματώνεται με τη χρήση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία στο πλαίσιο τυπικών δομών εκπαίδευσης, το ίδιο ισχύει και για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης ή δεύτερης. Η τελευταία εκτός από την αναγκαιότητα για την είσοδο των νέων τεχνολογιών καλείται να λάβει υπόψη της και τη σύγχρονη κοινωνικοπολιτική πραγματικότητα. Είναι κοινώς αποδεκτό, ότι τα τελευταία χρόνια πολλοί άνθρωποι λόγω του μεταναστευτικού προβλήματος καταφθάνουν στην Ελλάδα. Ανεξάρτητα από το χρονικό διάστημα που παραμένουν, βασικό διαβατήριο για την επιβίωση τους και την ενσωμάτωσή τους στην ελληνική κοινωνία, αποτελεί η εκμάθηση και η χρήση της νέας ελληνικής γλώσσας. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν την ελληνική ως δεύτερη ή ξένη αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες, καθώς καλούνται να διδάξουν σε τάξεις, όπου οι μαθητές/-τριες έχουν διαφορετική μητρική γλώσσα, δεν έχουν το ίδιο επίπεδο ελληνομάθειας ούτε και το ίδιο γνωστικό επίπεδο, όσον αφορά τη μητρική τους γλώσσα. Παράλληλα, η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς και τους κηδεμόνες δεν καθίσταται πάντα εύκολη. Συχνά, τα αναλυτικά προγράμματα για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης /ξένης δεν επαρκούν για να καταστήσουν τη διδασκαλία επιτυχή.

Έχοντας ως βάση τη κοινωνικοπολιτική και εκπαιδευτική πραγματικότητα, αποφασίστηκε η σύνταξη της παρούσας εργασίας. Βασικά διερευνητικά ερωτήματα είναι :

- Ο τρόπος με τον οποίο οι νέες τεχνολογίες και συγκεκριμένα τα σώματα κειμένων μπορούν να αποτελέσουν πολύτιμα βοηθητικά εργαλεία για τον/την εκπαιδευτικό ώστε να υλοποιηθεί το διδακτικό του/της έργο.
- Τα θετικά αποτελέσματα από τη χρήση των νέων τεχνολογιών, σε συνάρτηση με το ρόλο του/της εκπαιδευτικού.

Η εργασία απαρτίζεται από τέσσερα κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο περιέχει βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις και αρχές σχετικές με την παρούσα εργασία, αξιοποιώντας δεδομένα και πορίσματα που προέρχονται από τη βιβλιογραφία. Υλοποιείται αναφορά στα επίπεδα γλωσσομάθειας για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης ακολουθώντας το διαχωρισμό που έχει υλοποιηθεί από το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη γλώσσα (ΚΕΠΑ) ¹το οποίο έχει μεταφραστεί στα ελληνικά από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας². Με αυτό τον τρόπο επιδιώκεται η παρουσίαση της γλωσσικής διδασκαλίας σε διαβαθμισμένα επίπεδα,

¹ <https://www.coe.int/en/web/portal>

² <http://www.greek-language.gr/certification/node/63.html>

καθένα από τα οποία φέρει τα δικά του χαρακτηριστικά. Παράλληλα, θα γίνεται αναφορά στις βασικές μεθόδους διδασκαλίας, τις οποίες αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί και επισημαίνονται κάποια από τα χαρακτηριστικά της ελληνικής γλώσσας που δυσκολεύουν όσους και όσες μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη ή ξένη.

Τα επόμενα δύο κεφάλαια αναφέρονται στα σώματα κειμένων και τη γενικότερη αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Στο δεύτερο κεφάλαιο πραγματοποιείται μια αναλυτική διερεύνηση των σωμάτων κειμένων. Καταγράφονται τα είδη και τα χαρακτηριστικά των σωμάτων κειμένων, παρουσιάζονται τα υπάρχοντα σώματα της ελληνικής, που ο/η χρήστης/-τρια μπορεί να αναζητήσει μέσω διαδικτύου και να έχει δωρεάν πρόσβαση σε αυτά (σε ολόκληρο το σώμα κειμένων ή σε μέρος αυτών). Επιπλέον, διατυπώνονται διδακτικές προτάσεις για μια εκπαιδευτική αξιοποίηση των σωμάτων κειμένων ανάλογα το επίπεδο γλωσσομάθειας. Στο τέλος του κεφαλαίου υπάρχει μια ακόμα διδακτική πρόταση, που αφορά τη χρησιμοποίηση του λογισμικού antconc με τη συμβολή του οποίου ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να εξάγει χρήσιμα συμπεράσματα επεξεργαζόμενος/η ένα σώμα κειμένων.

Στο επόμενο, τρίτο κεφάλαιο, η αναφορά επικεντρώνεται στα λογισμικά που εγκαθίσταται στον υπολογιστή και κυρίως σε εκείνα που χρησιμοποιούνται μέσω του web 2.0. Η αναφορά σε αυτά στοχεύει στο να αναδείξει τρόπους με τους οποίους μπορούν να αξιοποιηθούν στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης από τους/τις εκπαιδευτικούς, εμπεριέχεται και μια συνοπτική αναφορά σε πλατφόρμες τηλε- εκπαίδευσης. Η εργασία ολοκληρώνεται με απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στο πλαίσιο αυτής.

2. Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης /ξένης : θεωρητικές αρχές, προσεγγίσεις

2.1 Η γλώσσα ως κώδικας επικοινωνίας

Η γλώσσα ως κώδικας επικοινωνίας συμβάλλει στην επικοινωνία μεταξύ των ατόμων προϋποθέτοντας την ύπαρξη ενός πομπού, ενός δέκτη, ενός κώδικα επικοινωνίας, και ενός διαύλου επικοινωνίας (Γούτσος 2012). Στα πλαίσια της επικοινωνίας οι βασικές λειτουργίες της γλώσσας σύμφωνα με τον Jacobson (1998) είναι έξι. Η αναφορική, η μετάδοση δηλαδή ενός μηνύματος, η οποία δίνει βαρύτητα στο θέμα της επικοινωνίας, η συγκινησιακή λειτουργία, που εστιάζει στον πομπό, στη διάθεση αυτού σχετικά με τα όσα λέγονται, η βουλητική, η οποία δίνει βαρύτητα στο δέκτη προσπαθώντας να τον επηρεάσει, η φατική, σύμφωνα με την οποία προωθούνται οι κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των ατόμων εστιάζοντας στο κανάλι επικοινωνίας. Η αναφορά στις παραπάνω λειτουργίες ολοκληρώνεται με την ποιητική λειτουργία στην οποία η εστίαση εντοπίζεται στο μήνυμα και στον τρόπο που αυτό διατυπώνεται. Επιπλέον, η γλώσσα δεν αποτελεί έναν τυχαίο τρόπο επικοινωνίας αλλά είναι συστηματική, διέπεται από κανόνες οι οποίοι διαπερνούν τα τρία βασικά επίπεδα (γραμματικό, σημασιολογικό, συντακτικό) επιτυγχάνοντας την επικοινωνία (Μπαμπινιώτης, 2014). Εκτός από τα παραπάνω, η γλώσσα ως κώδικας επικοινωνίας διακρίνεται για την ευελιξία και την πολλαπλότητα της, δίνοντας τη δυνατότητα έκφρασης συναισθημάτων και σκέψεων χωρίς να περιορίζεται από χωροχρονικά εμπόδια (Lyons 1995, 38). Η γλώσσα κατά τον Halliday (1978) αντανακλά αλλά και διαμορφώνει την πραγματικότητα. Αυτό σημαίνει ότι συνδέεται με το κοινωνικό γίνεσθαι μέσω της οποίας αυτό αποτυπώνεται αλλά και ανάλογα με τον τρόπο που η γλώσσα τοποθετείται απεικονίζει την κοινωνική πραγματικότητα. Όσον αφορά τη δεύτερη / ξένη γλώσσα η διδασκαλία αυτής δίνει πάντα βαρύτητα και στον πολιτισμό. Γι' αυτό ακόμα και στη σύγχρονη επικοινωνιακή μέθοδο διδασκαλίας ο/η ομιλητής/τρια καλείται να τοποθετεί τη γλωσσική διατύπωση μέσα σε συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας που αποτυπώνουν τον πολιτισμό, τις συνήθειες και τα ήθη μιας χώρας (Σαπιρίδου 2001). Επίσης, η γλώσσα ιδωμένη από κοινωνιογλωσσολογική άποψη διακρίνεται για την ποικιλία της και επηρεάζεται από το γεωγραφικό χώρο προέλευσης (διάλεκτοι, ιδιώματα), από τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των ομιλητών/-τριών, την επικοινωνιακή περίσταση και την επαφή μεταξύ των γλωσσών. Σε αυτή την περίπτωση απαντώνται και φαινόμενα διγλωσσίας³ και διπλογλωσσίας που σχετίζονται άμεσα με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας (Αρχάκης & Κονδύλη 2004, 57)

³ Πρόκειται για την απόδοση των όρων diglossia και bilingualism στα νέα ελληνικά. Με τον όρο διγλωσσία αποδίδεται για πρώτη φορά από τον Ferguson (1959) το φαινόμενο κατά το οποίο σε μια γλωσσική κοινότητα χρησιμοποιούνται δύο ποικιλίες μιας γλώσσας, η υψηλή και η χαμηλή, από τους ομιλητές ανάλογα την επικοινωνιακή περίσταση. Τόσο η ελληνική όσο και η αραβική γλώσσα αποτελούν χαρακτηριστικά παραδείγματα. Ο όρος διγλωσσία αποδίδεται στα νέα ελληνικά και ως γλωσσική διμορφία (Σκούρτου, 1997) ή

2.2 Πρώτη, δεύτερη/ ξένη γλώσσα

Ως πρώτη γλώσσα ορίζεται ο γλωσσικός κώδικας που κατακτά ένα άτομο στο περιβάλλον που μεγαλώνει. Η κατάκτηση αυτή γίνεται με αυθόρμητο τρόπο και μάλιστα στην ίδια ηλικιακή περίοδο τα παιδιά, που έχουν φυσιολογική ανάπτυξη, έχουν κατακτήσει το γλωσσικό κώδικα (Μπέλλα 2011, 17). Πρόκειται για έναν κώδικα επικοινωνίας που υπάρχει στο περιβάλλον ενός παιδιού και αυτό έρχεται σε συνεχή επαφή μαζί του (Μήτσης & Μήτση 2007, 83). Βέβαια, δεν είναι απαραίτητο η πρώτη γλώσσα ενός παιδιού να αποτελείται από έναν μόνο γλωσσικό κώδικα, αν το παιδί προέρχεται από γονείς που έχουν διαφορετικούς γλωσσικούς κώδικες. Σε αυτή την περίπτωση απαντάται το φαινόμενο της διπλογλωσσίας (Σκούρτου, 1997). Από την άλλη, ως δεύτερη γλώσσα ορίζεται αυτή που ενώ δεν είναι μητρική κατέχει θεσμικό και κοινωνικό ρόλο σε μια κοινότητα (Ellis 1994, 11-12). Η μητρική με τη δεύτερη γλώσσα μεταξύ τους διαφοροποιούνται. Όσον αφορά τη δεύτερη γλώσσα δεν την κατακτούν ούτε τη διδάσκονται όλα τα άτομα στην ίδια ηλικία αλλά ούτε θα μπορούσαν να την κατακτήσουν στον ίδιο βαθμό με τη μητρική (Μπέλλα 2011, 17-18). Αντίθετα, η ξένη γλώσσα δεν έχει σημαντική παρουσία στην κοινότητα (Ellis 1994, 11-12). Για παράδειγμα κάποιος άνθρωπος που έχει ως μητρική γλώσσα την Αλβανική και ζει στην Ελλάδα, η ελληνική γλώσσα θεωρείται ως δεύτερη, αν θελήσει να μάθει την Αγγλική ενώ διαβιεί στην Ελλάδα αυτή θεωρείται ως ξένη. Δεν αποκλείεται βέβαια η περίπτωση η ξένη γλώσσα να καταστεί δεύτερη τοποθετώντας στο παραπάνω παράδειγμα την πιθανότητα το άτομο να μετακινηθεί τελικά και να ζήσει στη Μεγάλη Βρετανία. Επιπλέον, το άτομο επιλέγει να μάθει την ξένη γλώσσα παρόλο που δεν χρησιμοποιείται στο χώρο που ζει για λόγους επαγγελματικούς, κοινωνικούς, μορφωτικούς ή ακόμα και προσωπικούς (Σκούρτου 1997).

Αν επιχειρούσαμε να εντοπίσουμε μια σημαντική διαφορά ανάμεσα στην δεύτερη και ξένη γλώσσα θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ότι η ξένη γλώσσα κατακτάται αυστηρά σ' ένα δομημένο περιβάλλον, ενώ δεν ισχύει το ίδιο για τη δεύτερη (Υψηλάντης & Μουτή 2015). Επίσης, η ξένη γλώσσα διδάσκεται για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα κάτι το οποίο δεν ισχύει για την πρώτη και τη δεύτερη γλώσσα (Τριάρχη-Herrmann 2000, 55). Ο διδάσκων ή η διδάσκουσα την ελληνική γλώσσα καλείται να λαμβάνει υπόψη του/της αν απευθύνεται σε μαθητές/-τριες που διδάσκονται την ελληνική ως δεύτερη ή ως ξένη διαμορφώνοντας το περιεχόμενο της διδασκαλίας του/της και τη διδακτική του/της μεθοδολογία (Μήτσης 1998, 55)

κοινωνική διγλωσσία (Σελλά-Μάζη, 2001). Με τον όρο διπλογλωσσία εννοείται η χρήση δύο ή και περισσότερων, διαφορετικών γλωσσών από το ίδιο άτομο (Σκούρτου, 1997).

2.3 Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς

Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς μάθησης, διδασκαλίας, αξιολόγησης (CERN, 2001) σχεδιάστηκε με σκοπό να παρέχει ένα σχέδιο αναφοράς για την εκπόνηση των προγραμμάτων διδασκαλίας, το σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων και των προγραμμάτων σπουδών για ξένες γλώσσες, σχετίζεται με την αξιολόγηση της επάρκειας των ξένων γλωσσών και διατίθεται σε 40 γλώσσες. Την ελληνική έκδοση έχει επιμεληθεί το Κέντρο Ελληνικής γλώσσας. Το ΚΕΠΑ αποτελεί σίγουρα ένα πολύτιμο εργαλείο αλλά δεν έχει σχεδιαστεί λαμβάνοντας υπόψη του τις ιδιαιτερότητες της ελληνικής γλώσσας. Δεν μπορεί να εφαρμοστεί επιτυχώς αν ο/η εκπαιδευτικός δεν λάβει υπόψη του την ομάδα των ανθρώπων που εκπαιδεύει κάνοντας τις απαραίτητες τροποποιήσεις και προσαρμογές (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου 2003).

Το ΚΕΠΑ δίνει βαρύτητα στην απόκτηση της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών/τριών. Η επικοινωνιακή ικανότητα διακρίνεται: στη γλωσσική, την κοινωνιογλωσσική και την επικοινωνιακή διάσταση. Όσον αφορά τη γλωσσική διάσταση ο/η εκπαιδευτικός καλείται να διδάξει στο/στη μαθητή/τρια του/της το λεξιλόγιο δίνοντας παράλληλα βαρύτητα στη μορφολογία και στη σύνταξη. Ταυτόχρονα, θα πρέπει να τον/την βοηθήσει να κατανοήσει το σημασιολογικό περιεχόμενο των λέξεων. Βέβαια, και η τήρηση των κανόνων προσωδίας αλλά και η ορθογραφία (για τον γραπτό λόγο) είναι απαραίτητη. Για την καλλιέργεια της κοινωνιογλωσσικής ικανότητας ο/η εκπαιδευτικός διδάσκει στους/στις μαθητές/-τριες του/της ότι η γλώσσα διακρίνεται για την ποικιλία της και υπάρχουν διαφορετικά επίπεδα ύφους ανάλογα την επικοινωνιακή περίσταση. Παράλληλα, τους/τις εξοικειώνει με εκφράσεις που χρησιμοποιούνται στον προφορικό λόγο των φυσικών ομιλητών/-τριών, με γνωμικά και παροιμίες που διανθίζουν το λόγο τους. Τέλος, δίνεται βαρύτητα και στην καλλιέργεια της πραγματολογικής ικανότητας των μαθητών/-τριών ώστε να μπορούν να ερμηνεύουν ορθά τα παραγόμενα μηνύματα, να αντιλαμβάνονται τα συμφραζόμενα και να αλληλεπιδρούν με τους συνομιλητές/-τριες τους (Τζεβελέκου κ.ά. 2004, 12).

Από το (ΚΕΠΑ) ορίζονται έξι επίπεδα γλωσσομάθειας και τρεις κατηγορίες χρηστών/-τριών της γλώσσας: ο αρχάριος/α, ο/η ανεξάρτητος/η και ο/η αυτάρκης. Ο διαχωρισμός σε επίπεδα βοηθάει το έργο του/της εκπαιδευτικού, ο/η οποίος/α καλείται ανάλογα το επίπεδο στο οποίο βρίσκονται οι μαθητές/-τριες και τις δεξιότητες που επιθυμεί να καλλιεργήσει να διαμορφώσει αντίστοιχα το περιεχόμενο της διδασκαλίας του/της. Έτσι, ο/η βασικός/ή χρήστης/τρια του επιπέδου A1 θα πρέπει να μπορεί να κατανοεί αλλά και να χρησιμοποιεί απλές και καθημερινές εκφράσεις για να συστήνει τον εαυτό του/της. Το λεξιλόγιο που θα κατακτήσει θα είναι απλό, αντίστοιχο των επικοινωνιακών περιστάσεων. Στο γραπτό λόγο είναι απαραίτητο να γράφει και να αντιγράφει απλές προτάσεις, όπως και να συμπληρώνει τα στοιχεία του/της σε μια αίτηση. Σε φωνητικό επίπεδο θα πρέπει να γνωρίζει τους φθόγγους και τα γράμματα και να αρθρώνει τις λέξεις. Όσον αφορά τον προφορικό λόγο μπορεί να συνομιλεί χρησιμοποιώντας λέξεις και σύντομες προτάσεις αξιοποιώντας τη βοήθεια του/της

συνομιλητή/-τριας του. Στο επίπεδο A2 ο/η χρήστης/τρια κατανοεί προτάσεις και εκφράσεις που χρησιμοποιούνται συχνά και επικοινωνεί ανταλλάσσοντας πληροφορίες για καθημερινά θέματα. Μπορεί να διαβάζει μικρά κείμενα και να βρίσκει συγκεκριμένες πληροφορίες. Εκτός από το λεξιλόγιο της A1 ενότητας ο/η χρήστης/τρια καλείται να χρησιμοποιεί το λεξιλόγιο σύμφωνα με τις επικοινωνιακές περιστάσεις. Σε φωνητικό επίπεδο γνωρίζει τους φθόγγους και τα γράμματα και αποδίδει ορθά τον τονισμό (Κάνζου & Σταμούλη, 2014). Στο επόμενο επίπεδο, που περιέχει τα χαρακτηριστικά ενός/μιας ανεξάρτητου/της χρήστη/τριας της γλώσσας υπάρχουν τα εξής γνωρίσματα. Για το επίπεδο B1 ορίζεται ότι ο/η χρήστης/τρια θα πρέπει να μπορεί να κατανοεί τα σημαντικά σημεία που αναφέρονται σε συχνές δραστηριότητες, οι οποίες σχετίζονται με την εργασία, το σχολείο ή τον ελεύθερο χρόνο (Κάνζου & Σταμούλη, 2014). Όσον αφορά το γραπτό λόγο, καλείται να μπορεί να γράφει ένα σύντομο κείμενο. Παράλληλα, διαβάζοντας ένα κείμενο θα πρέπει να κατανοεί ένα γενικό νόημα. Όσον αφορά το λεξιλόγιο, αυτό εμπλουτίζεται σύμφωνα με τις ανάγκες της επικοινωνίας. Σε φωνητικό επίπεδο ο/η χρήστης/τρια μπορεί να αποδώσει γραπτά τις σκέψεις του/της και γνωρίζει το συλλαβισμό. Επιπλέον, στο επίπεδο B2 οι γνώσεις του/της χρήστη/τριας συμπληρώνονται, παρέχοντας του/της τη δυνατότητα να κατανοεί πλέον τις ιδέες σε ένα πιο σύνθετο κείμενο. Στον προφορικό λόγο το άτομο μπορεί με αυθορμητισμό να συνδιαλλαγεί χωρίς να χρειάζεται υποστήριξη από το συνομιλητή του ή τη συνομιλήτρια του, παράλληλα στο γραπτό λόγο μπορεί να παράγει ένα κείμενο σαφές αναφερόμενος/η στα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα ενός θέματος, μιας άποψης. Το λεξιλόγιο του/της ομιλητή/τριας εμπλουτίζεται, καθώς γνωρίζει ιδιοματισμούς και εκφράσεις συχνές στο λόγο των φυσικών ομιλητών/-τριών. Σε φωνητικό επίπεδο διαφοροποιεί τους φθόγγους της ελληνική από τη μητρική του/της γλώσσα (ΚΕΠΑ, Συμβούλιο της Ευρώπης 2001).

Το τρίτο επίπεδο γλωσσικής εκμάθησης, που περιγράφει τα χαρακτηριστικά ενός, μιας ικανού/ής χρήστη/τριας της ελληνικής γλώσσας χωρίζεται σε Γ1 και σε Γ2. Στο Γ1 επίπεδο, το άτομο μπορεί να κατανοήσει ένα μακροσκελές και σύνθετο κείμενο, να χρησιμοποιεί τη γλώσσα με τρόπο ταιριαστό με την κοινωνική περίσταση και στο γραπτό λόγο να παράγει λεπτομερή κείμενα. Σε σχέση με τη φωνητική ο/η ομιλητής/-τρια θα είναι σε θέση να αρθρώνει τις λέξεις περίπου όπως και οι φυσικοί/ές ομιλητές/-τριες. Τέλος, κατακτώντας το επίπεδο Γ2, πλέον κατανοεί όσα ακούει και διαβάζει, διαφοροποιεί τις σημασιολογικές αποχρώσεις και μπορεί περιληπτικά να αποδώσει γραπτές ή προφορικές πηγές. Στα παραπάνω συμβάλλει το γεγονός ότι κατέχει ένα σημαντικό λεξιλογικό εύρος, διαφοροποιώντας ακόμα και τις δημοτικές από τις λόγιες εκφράσεις. Σε φωνολογικό επίπεδο γνωρίζει πλήρως το φωνολογικό σύστημα της ελληνικής γλώσσας (ΚΕΠΑ, Συμβούλιο της Ευρώπης 2001).

Λαμβάνοντας υπόψη μας τα επίπεδα γλωσσομάθειας, όπως αυτά ορίζονται από το ΚΕΠΑ, γίνεται σαφές ότι σε όλα τα επίπεδα στόχος του/της διδάσκοντος/ουσας είναι να καλλιεργήσει τις τέσσερις δεξιότητες. Τις προσληπτικές δεξιότητες, που σχετίζονται με την κατανόηση του προφορικού και γραπτού λόγου, τις

παραγωγικές δεξιότητες που αναφέρονται στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου Αυτές είναι: η ομιλία (Speaking), η ακρόαση(Listening), η ανάγνωση (Reading) και η γραφή (Writing). Η ομιλία (Speaking) αποτελεί τη δεξιότητα στην οποία δόθηκε μικρότερη βαρύτητα τα προηγούμενα χρόνια αλλά στις μέρες μας θεωρείται η σημαντικότερη. Ένας μεγάλος αριθμός ανθρώπων που χρησιμοποιεί μια γλώσσα, όπως την ελληνική, ως δεύτερη/ξένη δεν αποσκοπεί στο να την κατακτήσει σε ακαδημαϊκό επίπεδο. Ο στόχος του είναι η επικοινωνία με τους άλλους/ες ομιλητές/τριες. Ο σχετικά καινούριος όρος γλωσσική ανθεκτικότητα (Language for Resilience)⁴ αντικατοπτρίζει την ανάγκη να χρησιμοποιηθεί επικοινωνιακά περισσότερο μια ξένη γλώσσα για να βοηθήσει στην ενσωμάτωση και ένταξη του ατόμου σε ένα κοινωνικό σύνολο. Η επικοινωνία στηρίζεται κυρίως στην ομιλία και λαμβάνεται ως μια δημιουργική διαδικασία στην οποία ενυπάρχουν επιμέρους στοιχεία, όπως η εκφορά του λόγου και η κατανόηση με ακρόαση (Byrne 1995, 8). Παράλληλα από τον Numan (1995) τονίζεται ότι το σημαντικότερο δείγμα ότι κάποιος κατέχει μια ξένη γλώσσα είναι η ικανότητά του να συνομιλεί στη γλώσσα – στόχο.

Ο προφορικός λόγος(Listening). Η κατανόηση του προφορικού λόγου συνδέεται με την ομιλία και μαζί ενισχύουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες του/της χρήστη/τριας. Είναι η δεξιότητα στην οποία είχε δοθεί μικρότερη βαρύτητα στο παρελθόν, καθώς η κατοχή μιας γλώσσας είχε συνδεθεί περισσότερο με το γραπτό παρά με τον προφορικό λόγο (Μήτσης 2004, 45). Το ακουστικό εισαγόμενο περιέχει φωνήματα που συνδυάζονται σε λέξεις, αυτές σε φράσεις και καταλήγουν σε ολοκληρωμένα νοήματα (Buck 2001, 5). Σύμφωνα με τον Turner (1995) η ακρόαση είναι μια σύνθετη διαδικασία, δεν προϋποθέτει μόνο την ικανότητα της ακοής αλλά και την απαιτούμενη προσοχή, την αποκωδικοποίηση και την ερμηνεία του μεταδιδόμενου μηνύματος. Για να καταστεί κατανοητή μια πληροφορία θα πρέπει ο/η διδάσκων/ουσα λαμβάνοντας υπόψη του/της πάντα το επίπεδο των μαθητών /-τριών να προσαρμόζει το γλωσσικό εισαγόμενο. Οι μαθητές/-τριες συνήθως κατανοούν στα πρώτα επίπεδα, κείμενα που περιέχουν ένα απλό λεξιλόγιο, το οποίο μάλιστα περιέχει αρκετές επαναλήψεις. Βασικός παράγοντας για την κατανόηση είναι επίσης η ταχύτητα εκφοράς του λόγου. Σε πιο προχωρημένο στάδιο ελληνομάθειας αυτό που επηρεάζει την κατανόηση του προφορικού λόγου είναι το είδος του κειμένου και το κατά πόσο το κείμενο σχετίζεται με τις γνώσεις του/της ομιλητή/-τριας για το συγκεκριμένο θέμα (Καρακύργιου κ.αλ. 2013, 22)

⁴ Το βρετανικό συμβούλιο με τον όρο Language for Resilience αναφέρεται σε ένα πρόγραμμα που διαμορφώθηκε με σκοπό να αναδείξει το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει η γλώσσα στην απόκτηση ανθεκτικότητας για τον πρόσφυγα ή το μετανάστη και στην αντιμετώπιση των κρίσεων. Το πρόγραμμα προσπαθεί να περιγράψει από τη μια το σημαντικό ρόλο της γλώσσας που βοηθάει το άτομο να ενταχθεί ομαλά στο κοινωνικό σύνολο και να διαχειριστεί τις δυσκολίες και από την άλλη το ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν οι χώρες υποδοχής και οι εκπαιδευτικοί ώστε να συμβάλλουν μέσω της γλώσσας στην ανθεκτικότητα των ανθρώπων που ταλαιπωρούνται από την προσφυγιά ή τη μετανάστευση.

Η κατανόηση του γραπτού λόγου (Reading). Η ανάγνωση είναι μια δημιουργική διαδικασία, όταν έχει ενεργητικό χαρακτήρα. Ο/Η αναγνώστης/-τρια μπορεί διαβάζοντας ένα κείμενο να μην το μελετά αλλά να αναζητά το γενικό του νόημα (skimming), άλλοτε μπορεί να προσπαθεί να εντοπίσει συγκεκριμένες πληροφορίες (scanning) ή ακόμα και να υποθέσει το νόημα των λέξεων ή φράσεων στηριζόμενος/η στις υπάρχουσες γνώσεις (guessing), όταν μελετά μια ξένη γλώσσα. Ο απώτερος στόχος είναι η σιωπηλή ανάγνωση και η βαθύτερη κατανόηση του κειμένου η οποία επιτυγχάνεται μόνο σε ένα υψηλό επίπεδο γλωσσομάθειας (Μήτσης 2004, 75-76). Όπως εύστοχα επισημαίνεται (Γρίβα, Τσακίριδου & Γελαδάρη, 2007, 162) η ανάγνωση για να φέρει επιτυχή αποτελέσματα προϋποθέτει την υιοθέτηση κάποιας στρατηγικής ανάγνωσης, τη γλωσσική ικανότητα του/της αναγνώστη/-στριας αλλά και την ενεργοποίηση της ήδη υπάρχουσας γνώσης. Για αυτόν ή αυτήν που μελετά την ελληνική ως δεύτερη / ξένη γλώσσα υπάρχουν παράγοντες που επηρεάζουν καθοριστικά την ανάγνωση. Αυτοί σχετίζονται με το περιεχόμενο ενός κειμένου και τη συνάφεια του με το πολιτιστικό υπόβαθρο του αναγνώστη/-στριας, όπως και με το λεξιλόγιο του κειμένου. Αν αυτό ανταποκρίνεται στο επίπεδο γλωσσομάθειας του ατόμου και αν περιέχει λέξεις απλές ή σύνθετες, ιδιωματικές εκφράσεις ή τυπικές εκφράσεις του καθημερινού λόγου. Επίσης, η σύνταξη του κειμένου μπορεί να επηρεάσει την ανάγνωση (Καρακύργιου κ.αλ. 2013:15)

Η παραγωγή γραπτού λόγου (Writing). Η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί την δεξιότητα που σχετίζεται κατά κύριο λόγο με τη διδασκαλία της γραμματικής. Σε αυτή δίνεται βαρύτητα κυρίως στους γραμματικούς κανόνες, στο λεξιλόγιο και στις συμβάσεις που πρέπει να τηρούνται ανάλογα με το είδος του κειμένου (Σακελλαρίου 2008). Εκτός από τα παραπάνω από τον Krashen (1983) τονίζεται ότι η έκθεση σε γραπτό λόγο αποτελεί μια διαδικασία που βοηθάει στην κατανόηση της ξένης γλώσσας. Η άποψη αυτή είναι γνωστή ως υπόθεση της εκτεταμένης ανάγνωσης (extensive reading hypothesis).

2.4 Διδακτικές μέθοδοι για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης

Ο κλάδος της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, που ασχολείται με τη διδασκαλία μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας εμπεριέχει και τη διδακτική, την εξεύρεση και τη χρησιμοποίηση της κατάλληλης μεθόδου για τη διδασκαλία μιας γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης. Οι σημαντικότερες μέθοδοι για τη διδασκαλία μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας είναι: α) η γραμματικό-μεταφραστική μέθοδος (Grammar-Translation Method), β) η ακουστική μέθοδος (audiolingual method), η οποία σχετίζεται με τη δομική προσέγγιση (the Structural Approach) γ) η επικοινωνιακή προσέγγιση (Communicative Approach) δ) η σιωπηλή μέθοδος (the Salient way), ε) η φυσική προσέγγιση (Natural Approach), (Μπέλλα 2011· Richards & Rodgers 2001· Αντωνοπούλου & Μανάβη 2001). Οι παραπάνω μέθοδοι διδασκαλίας δεν διαμορφώθηκαν με στόχο τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης χρησιμοποιούνται όμως και γι αυτή. Καμιά μέθοδος δεν περιγράφει τον αποκλειστικά ορθό τρόπο για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης. Οι διδάσκοντες/-ουσες συνήθως χρησιμοποιούν στοιχεία όλων των μεθόδων για να υλοποιήσουν το διδακτικό τους έργο. Φαίνεται όμως ότι η επικοινωνιακή μέθοδος είναι περισσότερο αποδεκτή. Οι αρχές της έχουν υιοθετηθεί και από την ευρωπαϊκή γλωσσική πολιτική και σύμφωνα μ' αυτή έχουν διαμορφωθεί και τα επίπεδα γλωσσομάθειας, όπως αναφέρονται στο ΚΕΠΑ.

2.4.1 Η γραμματικό-μεταφραστική μέθοδος (Grammar-Translation Method)

Η γραμματικό-μεταφραστική μέθοδος (Grammar-Translation Method) γνωστή και ως παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας δίνει βαρύτητα, όπως υποδηλώνει και το όνομα της, στη διδασκαλία της γραμματικής και στη μετάφραση από τη μια γλώσσα στην άλλη. Οι μαθητές/-τριες διδάσκονται κατά κύριο λόγο τις δεξιότητες που σχετίζονται με τον γραπτό λόγο και μικρότερη βαρύτητα δίνεται στον προφορικό λόγο. Σημείο αναφοράς αποτελεί το κείμενο, το οποίο όμως δεν αξιοποιείται συνολικά, καθώς βαρύτητα δίνεται στην πρόταση και στη λέξη (Μπέλλα 2011, 202). Μάλιστα, οι λέξεις εξετάζονται μόνον στον παραδειγματικό άξονα κάνοντας έτσι τη διδασκαλία περιγραφική και μονοδιάστατη (Γεωργογιάννης 2008, 27). Η ορθογραφία, η γραμματική, η ανάγνωση, η γραφή, το συντακτικό, διδάσκονται ξεχωριστά και ο μαθητής ή η μαθήτρια για να θεωρηθεί ότι κατέχει τη γλώσσα θα πρέπει να κατέχει τη γραμματική (Γεωργογιάννης 2008, 28). Επίσης, δίνεται βαρύτητα στις διαφορές και στις ομοιότητες ανάμεσα στη Γ1 και στη Γ2 και οι μαθητές/-τριες καλούνται να απομνημονεύσουν το λεξιλόγιο της Γ2 (Μπέλλα 2011, 202). Σε αυτή τη μορφή διδασκαλίας δίνεται ιδιαίτερη σημασία στο λάθος τόσο από τον/την διδάσκοντα/ουσα όσο και από το/τη μαθητή/-τρια, όπου ο/η τελευταίος/α οφείλει να κατανοήσει γιατί έκανε λάθος και να το αποφύγει την επόμενη φορά που θα χρησιμοποιήσει τη Γ2 (Chang, 2011). Ακόμα, ο/η εκπαιδευτικός καθοδηγεί το/τη μάθημα/-τρια με έναν αυστηρό τόνο και δεν προωθείται η αλληλεπίδραση ή η ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των μαθητών/-τριών (Larsen-Freeman & Anderson 2011, 19-20). Η προφορά δεν έχει καμιά βαρύτητα και ο/η μαθητής/-τρια αισθάνεται ότι κατακτά τη γλώσσα, όταν μπορεί να μεταφέρει γλωσσικές πληροφορίες από τη Γ1 στη Γ2 και το αντίστροφο. Μια συχνή άσκηση είναι η μετάφραση απλών αρχικά και πιο

σύνθετων στην πορεία κειμένων (Larsen- Freeman 2000, 15-17). Η γραμματικό-μεταφραστική μέθοδος διδασκαλίας έχει κριθεί ως αναποτελεσματική, καθώς ο/η μαθητής/-τρια είναι παθητικοποιημένος/η, ο/η διδάσκων/-ουσα προσπαθεί να διδάξει ένα προκαθορισμένο υλικό που υπάρχει σε ένα εκπαιδευτικό εγχειρίδιο χωρίς δημιουργικές πρωτοβουλίες, ενώ η γλωσσική διδασκαλία δεν συνδέεται με τις πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας (Μήτσης 1999).

2.4.2 Η ακουστική μέθοδος (*audiolingual method*)

Η ακουστική μέθοδος διδασκαλίας στηρίζεται στις αρχές του δομισμού και του συμπεριφορισμού και εμπεριέχει όλα τα στοιχεία αυτού. Δίνει μεγαλύτερη βαρύτητα στον προφορικό λόγο και μικρότερη στη γραφή, την ανάγνωση και την ομιλία (Σακελλαρίου 2000, 16). Σύμφωνα με τους Richards & Rodgers (2001, 56) αυτή η μέθοδος θεωρεί ότι η γλωσσική εκμάθηση επιτυγχάνεται μέσω της απόκτησης των κατάλληλων συνηθειών. Ο/Η διδάσκων/-ουσα μεταφέρει τα γλωσσικά ερεθίσματα και οι μαθητές/-τριες ανταποκρίνονται επαναλαμβάνοντας τα όσα έχουν διδαχθεί. Βασικές τεχνικές για την εκμάθηση μιας γλώσσας είναι η μίμηση, η επανάληψη και η αποστήθιση. Ο/Η διδάσκων/-ουσα επιδοκιμάζοντας τους μαθητές/τριες τους/τις ενισχύει ή αποδοκιμάζοντας τους/τις, τους/τις αποθαρρύνει. Στην ακουστική μέθοδο το λάθος διορθώνεται από τον/την διδάσκοντα/-ουσα άμεσα για να μην παγιωθεί ως λανθασμένη γλωσσική συμπεριφορά και δεν προωθείται ο ελεύθερος διάλογος μεταξύ μαθητών/-τριών, γιατί μπορεί να προκύψουν λάθη (Μπέλλα 2011, 205). Η μάθηση είναι δασκαλοκεντρική. Ο/Η δάσκαλος/α δίνει οδηγίες προς τους μαθητές/-τριες και αυτοί/ές τις εκτελούν χωρίς να επηρεάζουν ούτε το ρυθμό της μάθησης ούτε το περιεχόμενο της. Η διδακτική διαδικασία είναι τυποποιημένη και υλοποιείται υπακούοντας σε συγκεκριμένα οδηγίες (Μήτσης 1999, 106-107). Αυτή η μέθοδος διδασκαλίας δέχθηκε αρνητική κριτική και αμφισβήτηση, καθώς δεν λάμβανε υπόψη της τη δημιουργικότητα της γλώσσας αλλά τη θεωρούσε ως ένα σύνολο από αυτοματοποιημένες μορφές και σχήματα. Από την άλλη, και οι μαθητές και οι μαθήτριες αντιμετώπιζαν σοβαρή δυσκολία στο να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα που είχαν διδαχθεί εκτός του σχολικού χώρου, σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας (Μήτσης 1999, 110)

2.4.3 Η επικοινωνιακή προσέγγιση (*Communicative Approach*)

Η Ευρωπαϊκή Ένωση θεωρώντας σημαντική την πολυγλωσσία στην Ευρώπη εισάγει και προωθεί διαδικασίες και ενέργειες για την προώθηση της διαπολιτισμικότητας. Αποδεχόμενη με σεβασμό τις διαφορετικές γλώσσες και γλωσσικές ποικιλίες θέτει κάποιες βασικές αρχές σχετικά με τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Γίνεται λοιπόν αναφορά ότι ο κύριος στόχος για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας είναι να καταστεί οποιαδήποτε συνδιαλλαγή επικοινωνιακά αποτελεσματική, κάτι που προϋποθέτει και τη γνώση της γραμματικής, του λεξιλογίου και της σύνταξης. Η εκμάθηση θα πρέπει να συνοδεύεται πάντα με τη γνώση του πολιτισμού της ξένης χώρας και να συντελεί στην βελτίωση του ατόμου, στην απόκτηση αυτοπεποίθησης και πληρέστερης κατανόησης, όσον αφορά

την ξένη γλώσσα και τον ξένο πολιτισμό (Council of Europe 2000, 9 – 15). Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής, γλωσσικής πολιτικής προωθείται η επικοινωνιακή μέθοδος διδασκαλίας ή επικοινωνιακή προσέγγιση (Communicative Approach/ Communicative Language Teaching) με την οποία συμπορεύεται και η κειμενοκεντρική. Η επικοινωνιακή μέθοδος, όπως αποκαλύπτει και το όνομα της δίνει βαρύτητα στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών/-τριών. Πρεσβεύει ότι η σημαντικότερη χρήση της γλώσσας είναι η διαπροσωπική επικοινωνία μέσα σε ένα κοινωνικό περιβάλλον, μετατοπίζοντας το βάρος από τη διδασκαλία στη μάθηση (Ευσταθιάδης 1996). Αυτό το κατορθώνει μέσα από μια διδασκαλία που δεν στηρίζεται στη μετάδοση συγκεκριμένων γραμματικών ή συντακτικών φαινομένων αλλά εμπεριέχει στη διαδικασία της μάθησης αυτά τα φαινόμενα τα οποία τα προσεγγίζει τόσο στο γραπτό όσο και στον προφορικό λόγο (Χαραλαμπίδης χ.χ.). Βασικά χαρακτηριστικά της είναι ότι στοχεύει στη συμμετοχή των μαθητών/-τριών, οι οποίοι/ες διαχειρίζονται το αγαθό της μάθησης, αφού το συνδιαμορφώνουν και δεν παρέχεται έτοιμο από τον/την εκπαιδευτικό. Ο/Η εκπαιδευτικός δεν αποτελεί την κεντρική φυσιογνωμία αλλά είναι το πρόσωπο που συντονίζει, εμπνέει και συμβουλεύει την ομάδα (Χαραλαμπίδης χ.χ.). Στόχος είναι ο/η εκπαιδευτικός να προτρέπει και να βοηθάει τους/τις μαθητές/τριες του/της να αναπτύξουν τις επικοινωνιακές τους ικανότητες. Για να επιτευχθεί αυτό ο/η εκπαιδευτικός επιλέγει αυθεντικά κείμενα, που σχετίζονται με την καθημερινή ζωή και εμπειρία των μαθητών/-τριών (Ματσαγκούρας 2004). Επιπλέον, υπάρχουν κάποιες βασικές επικοινωνιακές αρχές σύμφωνα με τις οποίες γίνεται η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης. Αρχικά, θα πρέπει να συνδυάζεται η γνώση των γραμματικών και συντακτικών αρχών σε σχέση με την ικανότητα χρήσης σε κάθε επικοινωνιακό περιβάλλον. Γίνεται προσπάθεια να συνδεθούν τα βιώματα και οι εμπειρίες των μαθητών/-τριών με τις δραστηριότητες της επικοινωνίας, οι μαθητές/-τριες έρχονται σε επαφή με διαφορετικά είδη του επικοινωνιακού λόγου, μέσα από τη διδασκαλία καλλιεργούνται οι τέσσερις δεξιότητες (ανάγνωση, γραφή, ομιλία, ακρόαση) η διδασκαλία είναι κυρίως μαθητοκεντρική. Κύριος στόχος είναι οι μαθητές/-τριες να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να αξιοποιείται δημιουργικά η έννοια του λάθους (Μήτσης 1999· 2004 Χαραλαμπίδης 2000). Σύμφωνα με την επικοινωνιακή μέθοδο διδασκαλίας η διδακτική διαδικασία στοχεύει στο να βοηθήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες να επικοινωνούν αποτελεσματικά, δηλαδή να μάθουν να προσαρμόζουν το λόγο τους ανάλογα τις διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης 1997, 60· Μήτσης 1998, 142).

Στα πλαίσια της επικοινωνιακής διδασκαλίας εντάσσεται και η κειμενοκεντρική προσέγγιση. Συχνά στην επεξεργασία ενός κειμένου και οι δύο συνυπάρχουν. Θα ήταν ωφέλιμο να διευκρινίσουμε τι σημαίνει ο όρος «κείμενο». Οι σύγχρονες γλωσσολογικές μελέτες απαλλαγμένες από την κυριαρχία του γραπτού λόγου δεν αντιλαμβάνονται το κείμενο μόνο ως γραπτό κείμενο. Απεναντίας ως κείμενο μπορεί να νοηθεί κάθε αυτόνομη οντότητα προφορικού ή γραπτού λόγου (Γεωργακοπούλου, Γούτσος 1999, 19) ή κάθε ενότητα προφορικού ή γραπτού λόγου που παίζει κάποιο ρόλο σ' ένα πλαίσιο συμφραζομένων (Αρχάκης 2013, 31). Ως κείμενο μπορεί να νοηθεί το σύνολο των προτάσεων που είναι αποτελεσματικά, δηλαδή έχουν γλωσσική και νοηματική

αλληλεξάρτηση, είναι ενταγμένα σε ένα πλαίσιο επικοινωνίας προσδιορίζοντας τον τόπο, το χρόνο και τον/την αποδέκτη/-τρια και τέλος έχει τη μορφή ενός συγκεκριμένου τύπου κειμένου (Κωστούλη 2001). Οποιοδήποτε ορισμό και αν ακολουθήσουμε συνειδητοποιούμε ότι το τμήμα του λόγου που αποτελεί το κείμενο σχετίζεται με το περιεχόμενο και έχει συγκεκριμένη δομή και οργάνωση. Στην κειμενοκεντρική προσέγγιση, η επικοινωνιακή ικανότητα στηρίζεται στην ικανότητα γνώσης των κανόνων δόμησης των διαφόρων ειδών του λόγου και του κειμένου (Χατζηλουκά-Μαυρή 2007, 3). Το κείμενο και όχι η πρόταση αποτελούν το κυρίαρχο μέσο διδασκαλίας. Πρόκειται για κείμενα που συνδέονται τόσο με την κοινωνική πραγματικότητα όσο και με την εξωσχολική ζωή (Σακελαρίου 2009). Ο/Η διδάσκων/ουσα την ελληνική ως ξένη/δεύτερη γλώσσα με αφετηρία τη λέξη θα πρέπει να εξοικειώσει τους/τις μαθητές/-τριες με απλά και πιο σύνθετα κείμενα ανάλογα με το επίπεδο της ελληνομάθειας τους και να τους/τις φέρει σε επαφή με διαφορετικούς τύπους κειμένων.

2.4.4 Η σιωπηλή μέθοδος (*the Salient way*)

Πρόκειται για μια μέθοδο διδασκαλίας που στο επίκεντρο δεν βρίσκεται η διδασκαλία και ο ρόλος του/της διδάσκοντος/-ουσας αλλά ο ρόλος του/της μαθητή/-τριας. Σύμφωνα με τη σιωπηλή μέθοδο ο/η διδάσκων/ουσα παραμένει σιωπηλός/ή στο μεγαλύτερο μέρος της διδασκαλίας και κατά κύριο λόγο παρακολουθεί τη διεξαγωγή της. Παρεμβαίνει κυρίως για να ενισχύσει την επίγνωση των μαθητών/-τριών και μέσα από διάφορες δοκιμασίες να τους/τις βοηθήσει να αποκτήσουν ευχέρεια στη γλώσσα (Υψηλάντης & Μουτή, 2014). Από την άλλη ο/η μαθητής/-τρια έχει την ευθύνη στο να μάθει και στο να αξιολογεί τον εαυτό του/της και την επίδοση του/της. Μπορεί να μάθει από τους/τις συμμαθητές/-τριες αλλά κυρίως μαθαίνει μέσα από την αυτοδιόρθωση και την αυτοπαρατήρηση (Υψηλάντης & Μουτή, 2014). Το λάθος σε αυτή τη μέθοδο δεν κρίνεται ως κάτι το αρνητικό αλλά είναι φυσικό επακόλουθο στην πορεία της μάθησης αποκαλύπτοντας το τι έχει κατακτηθεί (Υψηλάντης & Μουτή, 2014). Δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στις δομές της γλώσσας και όχι στο λεξιλόγιο και θέτει στο επίκεντρο τη μάθηση και όχι τη διδασκαλία (Αντωνοπούλου & Μανάβη, 2001). Η συγκεκριμένη μέθοδος περιέχει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Στα πλεονεκτήματα εντάσσεται το γεγονός ότι επιτρέπει στο/στη μαθητή/-τρια να αναλάβει τις ευθύνες του/της και να δραστηριοποιηθεί με σκοπό τη μάθηση. Στα μειονεκτήματα συγκαταλέγεται ο αντιπαιδαγωγικός χαρακτήρας. Ο/Η διδάσκων/ουσα δεν έχει πραγματική επικοινωνία με τους/τις μαθητές/τριες κάτι που θεωρείται απαραίτητο για να επιτελεστεί η διδακτική διαδικασία. Επιπλέον, οι μαθητές/-τριες χρειάζονται αρκετό χρόνο για να επιλύσουν απλά θέματα και χωρίς τη συνδρομή του/της εκπαιδευτικού πολλές φορές καταναλώνουν άσκοπα το χρόνο τους. Τέλος, η σιωπηλή μέθοδος διδασκαλίας παρόλο που στα πρώτα της βήματα φάνταζε πρωτοποριακή στην ουσία αναπαράγει χαρακτηριστικά του δομικού μοντέλου για αυτό και δεν χρησιμοποιείται ευρύτερα (Μήτσης 1999, 127)

2.4.5 Η φυσική προσέγγιση (Natural Approach)

Η φυσική προσέγγιση αποτελεί μια μορφή της επικοινωνιακής προσέγγισης που σε σημαντικό βαθμό στηρίζεται στη θεωρία του Krashen. Σύμφωνα με τους Richards & Rodgers (2001,183) στη φυσική προσέγγιση η βαρύτητα δίνεται στην κατανόηση του γραπτού και του προφορικού λόγου, γι αυτό θεωρείται και σημαντική η διδασκαλία του λεξιλογίου. Η ύπαρξη λαθών δεν θεωρείται κάτι το αρνητικό, ούτε επικρίνεται ο χρήστης/-τρια για την επιλογή λανθασμένων γλωσσικών τύπων, καθώς ο βασικός στόχος είναι η επικοινωνία. Επιπλέον, δεν θεωρείται απαραίτητο να ακολουθείται πιστά ένα αναλυτικό πρόγραμμα. Η διδασκαλία θα πρέπει να υλοποιείται σε μια ευχάριστη ατμόσφαιρα και η εκμάθηση να προσεγγίζει τα χαρακτηριστικά που υπήρχαν κατά την εκμάθηση της πρώτης γλώσσας (Μπέλλα 2011, 213). Η συγκεκριμένη μέθοδος έχει δεχθεί αρνητική κριτική, καθώς και οι θεωρίες του Krashen στις οποίες στηρίζεται. Περιέχει όμως ένα βασικό πλεονέκτημα ότι δίνει βαρύτητα στο κατανοητό γλωσσικό εισαγόμενο και αποσκοπεί στην επικοινωνία και όχι τόσο στην παραγωγή τέλειων εκφωνημάτων.

2.5 Η σημασία της διδασκαλίας του λεξιλογίου σε όλα τα επίπεδα γλωσσομάθεια

Το λεξιλόγιο, η διδασκαλία του και κατ' επέκταση η εξεύρεση τρόπου για την εκμάθηση του αποτελεί αντικείμενο έρευνας και μελέτης για όποιον/α αποπειράται να διδάξει μια γλώσσα ως δεύτερη /ξένη. Το ίδιο ισχύει και για αυτόν/ήν που διδάσκει την ελληνική ως δεύτερη ή ξένη. Η γλωσσική διδασκαλία, που σχετίζεται με το λεξιλόγιο θεωρείται σημαντική, γιατί συμβάλλει στο να γίνει κατανοητό το γλωσσικό εισαγόμενο(input), το οποίο συντελεί στην εκμάθηση της δεύτερης ή ξένης. Επίσης, οι μαθητές και οι μαθήτριες μέσω του λεξιλογίου καλλιεργούν τις γλωσσικές δεξιότητες και αναπτύσσουν τις επικοινωνιακές τους ικανότητες ακόμα και αν δεν γνωρίζουν και δεν εφαρμόζουν ορθά όλους τους γραμματικό-συντακτικούς κανόνες (Ιακώβου 2009, 5-7). Εξάλλου, όσον αφορά την παρούσα εργασία η ιδιαίτερη μνεία στο λεξιλόγιο θεωρείται απαραίτητη, καθώς η χρησιμοποίηση των σφμάτων κειμένων, όπως και άλλων εφαρμογών, που θα αναφέρουμε σε επόμενο κεφάλαιο, σχετίζονται κατά κύριο λόγο για τη διδασκαλία του λεξιλογίου. Το λεξιλόγιο λειτουργεί συσσωρευτικά, όσες περισσότερες λέξεις γνωρίζει κάποιος/α τόσο ευκολότερα μαθαίνει νέες (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.αλ 2014, 4). Το λεξιλόγιο συνεπώς κατέχει κεντρικό ρόλο στη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας και αποτυπώνεται στη φράση του Wilkins (1972, 111) «Χωρίς γραμματική πολύ λίγα μπορούν να γίνουν. Χωρίς λεξιλόγιο τίποτα». Η λέξη στα νέα ελληνικά συνδέεται άμεσα όχι μόνο με το λεξιλογικό επίπεδο αλλά και με τη μορφολογία, τη φωνολογία και τη σύνταξη, γι' αυτό πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στον τρόπο διδασκαλίας της (Μπακάκου –Ορφανού, 1996). Έτσι, οι διδάσκοντες/-ουσες κατανοούν ότι η διδασκαλία τους σχετικά με το λεξιλόγιο πρέπει να κυμαίνεται σε τρία επίπεδα. Στη μορφή, τη σημασία και τη χρήση των λέξεων (He, 2010). Εκτός από τα παραπάνω, θα πρέπει να καταστεί κατανοητό από τους/τις διδάσκοντες / -ουσες ότι το λεξιλόγιο είναι ένα οργανωμένο σύνολο λέξεων και όχι μια τυχαία συλλογή. Διαμορφώνεται σύμφωνα με τις παραδειγματικές και

συνταγματικές σχέσεις των λεξικών στοιχείων, συνεπώς, για να επιτευχθεί η ανάπτυξη του λεξιλογίου η διδασκαλία του/της εκπαιδευτικού πρέπει να γίνεται σταδιακά και μέσα από την ύπαρξη λεξιλογικών επιπέδων (Γούτσος, 2006,16).

Για λόγους διδακτικούς και μεθοδολογικούς μπορούμε σύμφωνα με τη Μπακάκου –Ορφανού (2003) να θεωρήσουμε ότι το λεξιλόγιο χωρίζεται σε τρία επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο περιλαμβάνει το βασικό λεξιλόγιο. Είναι δύσκολο να περιγραφεί το ποιες και πόσες λέξεις συνιστούν το βασικό λεξιλόγιο, γιατί για κάθε χρήστη/-τρια του λόγου αυτό μπορεί να διαφοροποιείται. Βέβαια, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε κάποιες παραμέτρους που μας επιτρέπουν να αποδεχθούμε ότι κάποιες λέξεις υπάγονται στο λεγόμενο βασικό λεξιλόγιο. Συνεπώς, το βασικό λεξιλόγιο περιλαμβάνει το σύνολο των λέξεων που είναι σχετικές με τις καθημερινές δραστηριότητες και τις επικοινωνιακές ανάγκες των ατόμων. Κάποιες λέξεις μπορούν να υπαχθούν στο βασικό λεξιλόγιο, όταν απλώς περιγράφουν χωρίς να περιέχουν καμιά υποδήλωση, δεν συνδέονται άμεσα με τα πολιτισμικά στοιχεία. Ακόμα, πρόκειται για λέξεις που χρησιμοποιούνται εξίσου στον γραπτό και στον προφορικό λόγο και η χρήση τους δεν αποκαλύπτει κάποιο επίπεδο ύψους (χαμηλό ή υψηλό). Θεωρούνται βασικές, γιατί μπορούν να αντικαταστήσουν άλλες μη βασικές τόσο σημασιολογικά όσο και συντακτικά και ως προς τη σύνθεση τους εμφανίζουν εύκολα συνάψεις με άλλες λέξεις και αποτελούνται από λίγα μορφήματα. Παράλληλα, επιχειρώντας τη συγγραφή της περιήληψης ενός κειμένου χρησιμοποιούνται οι συγκεκριμένες λέξεις. Διαβάζοντας κανείς/ καμία τις βασικές λέξεις δεν μπορεί να καταλήξει σε συμπεράσματα σχετικά με το είδος του κειμένου από το οποίο έχουν προέλθει ούτε και για το περιεχόμενο του (Γούτσος 2006, 31-33)

Όσον αφορά το μεσαίο επίπεδο οι μαθητές/-τριες το κατακτούν εμπλουτίζοντας το ήδη υπάρχον λεξιλόγιο. Δεν υπάρχουν μελέτες που να προσδιορίζουν κριτήρια σύμφωνα με τα οποία διαμορφώνεται το μεσαίο επίπεδο. Η κατανόηση ότι κάποιος/α κατέχει το μεσαίο λεξιλογικό επίπεδο συνδέεται με τις αναφορές που υπάρχουν στο ΚΕΠΑ και περιγράφουν το βασικό χρήστη/-τρια της γλώσσας. Προς αυτή την κατεύθυνση βοηθητική είναι και η αναφορά από την Αναστασιάδη-Συμεωνίδη (2003) των κριτηρίων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την επιλογή του κατάλληλου λεξιλογίου προς διδασκαλία. Τα κριτήρια αυτά είναι: η πρωτοτυπικότητα, η συχνότητα, η διαθεσιμότητα, η αντιπαραθετικότητα. Η πρωτοτυπικότητα καθορίζει το τι πρέπει να διδαχθεί και με ποια σειρά. Οι πρωτοτυπικές δομές είναι βασικές σε αντίθεση με τις μη πρωτοτυπικές. Αυτές για τη Γ2 καθορίζονται σύμφωνα με τα κριτήρια που θέτει το ΚΕΠΑ για κάθε επίπεδο ελληνομάθειας. Επιπλέον, σύμφωνα με το κριτήριο της συχνότητας διδάσκονται πρώτα οι λέξεις που έχουν συχνότερη εμφάνιση και μετά εκείνες που δεν απαντώνται συχνά. Στον προσδιορισμό της συχνότητας των λέξεων μπορούν να συμβάλλουν τα σώματα κειμένων, όπως θα φανεί και σε επόμενο κεφάλαιο. Η διαθεσιμότητα αναφέρεται στη δυνατότητα που παρέχει ένα στοιχείο στην κατασκευή νέων μη μαρτυρημένων λέξεων. Τέλος, το κριτήριο της αντιπαραθετικότητας σχετίζεται με τη διδασκαλία των στοιχείων που δυσκολεύουν περισσότερο ένα/μία μαθητή/-

τρια, γιατί δεν σχετίζονται με τις δομές της μητρικής του/της γλώσσας, οπότε μέσω της παρεμβολής⁵ μπορεί να υπάρξουν αρκετά λάθη. Στο μεσαίο επίπεδο για τους/τις περισσότερους μαθητές/-τριες η εξέλιξη ανακόπτεται και δυσκολεύονται να αναπτύξουν το υψηλό λεξιλογικό επίπεδο. Συχνά η κατάσταση αυτή ταυτίζεται με το φαινόμενο της λεγόμενης απολίθωσης⁶ (fossilization). Βέβαια, το υψηλό λεξιλογικό επίπεδο θεωρείται αναγκαίο, καθώς σχετίζεται με τη πιθανότητα να αποκτήσει κανείς/καμία πιστοποιητικό που να βεβαιώνει την άριστη ελληνομάθεια του/της. Επίσης, αποκαλύπτει τον/την ικανό/ή χρήστη/τρια της γλώσσας, αυτόν/ήν δηλαδή που μπορεί να διαφοροποιεί το λεξιλόγιο του/της σύμφωνα με τη περίπτωση και το επίπεδο ύφους χρησιμοποιώντας παράλληλα συνώνυμες λέξεις (Μπακάκου –Ορφανού, 1996).

Όσον αφορά τη διδασκαλία του ακαδημαϊκού λεξιλογίου (που εμπεριέχει και το επιστημονικό και λεξιλόγιο και το λεξιλόγιο ορολογίας) παρατηρείται μια σημαντική δυσκολία, καθώς οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες που μαθαίνουν την ελληνική ως δεύτερη /ξένη σταματούν στα αρχικά επίπεδα. Για να επιτευχθεί η διδασκαλία ακαδημαϊκού λεξιλογίου θα ήταν ωφέλιμο να παρέχεται από τον/την διδάσκοντα/-ουσα μια επέκταση τόσο ποιοτική όσο και ποσοτική του βασικού λεξιλογίου δίνοντας βαρύτητα τόσο στην γλωσσική ποικιλία όσο και στις λεξιλογικές εκφράσεις και τις συνάψεις (Γούτσος 2006, 49). Μάλιστα, από τον Cummins (1999) διατυπώνεται μια σημαντική διδακτική πρόταση η οποία δεν έχει διαμορφωθεί για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης αλλά μπορεί να χρησιμοποιηθεί και γι αυτή. Σύμφωνα με αυτή, για να μπορέσει ο/η μαθητής/-

⁵ Η παρεμβολή παρατηρείται σε περιπτώσεις όπου ο/η μαθητής/-τρια μεταφέρει στοιχεία της μητρικής του/της γλώσσας στη Γ2. Είναι μια διαδικασία που συνήθως συμβαίνει στην προσπάθεια κατάκτησης μια δεύτερης/ξένης γλώσσας. Η παρεμβολή μπορεί να εντοπιστεί σε επίπεδο σύνταξης, φωνολογίας ακόμα και πραγματολογίας. Σε αυτή οφείλονται και πολλά λάθη που κάνουν οι μαθητές και οι μαθήτριες που μαθαίνουν την Ελληνική ως Γ2 (Μπέλλα, 2011)

⁶ Απολίθωση. Πρόκειται για ένα σύνθετο φαινόμενο που συχνά κινεί το ενδιαφέρον αυτών που μελετούν τη διδασκαλία μιας γλώσσας ως δεύτερη/ξένη. Συχνά μαθητές και μαθήτριες παρουσιάζουν αδυναμία εξέλιξης της γλωσσικής τους εκμάθησης, παρόλο που εκτίθενται σε κάποιο γλωσσικό εισαγόμενο και έχουν ευκαιρίες εξάσκησης και χρήσης της Γ2 (Han, 2003). Τα αίτια αυτής της κατάστασης ποικίλλουν από άτομο σε άτομο και δεν είναι εύκολο να απαριθμηθούν. Στη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι ενδογενή αίτια είναι υπεύθυνα, όπως η προσπάθεια των ίδιων των ατόμων να διατηρήσουν τη σύνδεση με τη μητρική τους γλώσσα και την πολιτισμική τους ταυτότητα κατ'επέκταση, έχει σχέση με την ηλικία κατά την οποία εκτέθηκαν στη Γ2. Από την άλλη και εξωτερικοί παράγοντες φαίνεται να επιδρούν, όπως το γεγονός ότι τα άτομα ικανοποιούν τις επικοινωνιακές τους ανάγκες κατέχοντας τη Γ2 σε ένα βασικό επίπεδο και δεν έχουν κίνητρο για εξέλιξη ή ότι απουσιάζουν οι ευκαιρίες για να μάθουν και να χρησιμοποιήσουν τη Γ2 σε ένα υψηλό επίπεδο (Μπέλλα 2011, 43)

τρια στα πλαίσια μιας τυπικής δομής εκπαίδευσης να φτάσει σε ακαδημαϊκό επίπεδο θα πρέπει να του/της παρουσιάζονται από τον/την διδάσκοντα/-ουσα γνωσιακά ερεθίσματα ελκυστικά με την απαραίτητη όμως πλαισιακή στήριξη. Να ενθαρρύνεται να χρησιμοποιεί ενεργά τη γλώσσα ακόμα και για θέματα που δεν σχετίζονται με τις άμεσες επικοινωνιακές του/της ανάγκες. Έτσι, για να διδαχθεί κάποιος/α την ελληνική ως δεύτερη/ξένη δεν αρκεί η επικοινωνία να αναφέρεται μόνο σε θέματα που άπτονται της καθημερινής συναναστροφής του/της στα πλαίσια μιας οργανωμένης δομής αλλά θα πρέπει να ασχολείται και με θέματα κοινωνικά, πολιτικά, ιστορικά, διατυπώνοντας ορισμούς και αναζητώντας τη βαθύτερη αλήθεια των εννοιών. Με άλλα λόγια ο/η εκπαιδευτικός καλείται να καθιστά κατανοητά τα κείμενα από γλωσσικής πλευράς αποσαφηνίζοντας δύσκολες λέξεις και όρους αλλά από την άλλη οι γλωσσικές επιλογές των κειμένων να μην σχετίζονται με τα όσα θα μπορούσαν να παραγάγουν οι ίδιοι/ες μαθητές/-τριες (Χατζηδάκη, 2014).

2.6 Διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης: ιδιαιτερότητες

Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης αποτελεί μια σύνθετη και απαιτητική διαδικασία. Ο/Η διδάσκων/-ουσα καλείται να λάβει υπόψη του/της αρκετές παραμέτρους για να υλοποιήσει ορθά και αποτελεσματικά τη διδασκαλία του/της. Αρχικά, θα πρέπει να διαμορφώσει τη διδασκαλία του/της σύμφωνα με το επίπεδο ελληνομάθειας των μαθητών/-τριών του. Συχνά, οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν αποτελούν ένα ομοιογενές σύνολο, καθώς το επίπεδο της εκπαίδευσης τους είναι διαφορετικό, όπως και η ηλικία αυτών (Στεργίου, 2002). Παράλληλα, καλείται να λάβει υπόψη του/της το κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται. Η γλώσσα δεν διδάσκεται ως ένα σύνολο γραμματικών, συντακτικών κανόνων αλλά σχετίζεται πάντα με τον πολιτισμό. Ο/Η διδάσκων/-ουσα εκτός ότι πρέπει να γνωρίζει τη χώρα προέλευσης των μαθητών/-τριών και παράλληλα να προσπαθεί να εξοικειώσει τους/τις μαθητές/-τριες με τα ελληνικά ήθη και έθιμα και την ελληνική κουλτούρα, που αποτυπώνεται και μέσα από το γραπτό και προφορικό λόγο, σεβόμενος/η πάντα και το δικό τους πολιτισμό, τις αρχές και τις συνήθειες που φέρουν. Δυστυχώς, τα περισσότερα εγχειρίδια που προορίζονται για την εκπαίδευση προσφύγων, μεταναστών και παλιννοστούντων δεν έχουν διαμορφωθεί δίνοντας βαρύτητα στις αρχές της διαπολιτισμική εκπαίδευσης, κάτι που δυσχεραίνει το έργο του/της εκπαιδευτικού (Δαμανάκης, 1995)

Επιπλέον είναι απαραίτητο ο/η διδάσκων/-ουσα να λάβει υπόψη του τις ιδιαιτερότητες της ελληνικής γλώσσας, τα δομικά εκείνα χαρακτηριστικά της που δυσκολεύουν την πράξη της διδασκαλίας, καθώς δεν γίνονται κατανοητά από τους/τις μαθητές/-τριες. Μια βασική δυσκολία απαντάται σε λεξιλογικό επίπεδο. Το λεξιλόγιο είναι απαραίτητο για την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης, όπως αποδεικνύεται και από το ΚΕΠΑ. Διδάσκοντας το λεξιλόγιο κάποιος/α εστιάζει σε τρεις διαστάσεις: τη μορφή, τη σημασία και τη χρήση (Παραδιά,

2012). Στην προσπάθεια του ο/η δάσκαλος/α να διδάξει το λεξιλόγιο αντιμετωπίζει σημαντικές δυσκολίες. Αυτές, όπως αναφέρεται από τον Μήτση (1999, 191-194) οφείλονται σε ένα βαθμό στην μακράιωνη παρουσία της ελληνικής γλώσσας και στο γεγονός ότι στα νέα ελληνικά συνυπάρχουν τύποι λόγιοι και λαϊκοί. Αυτοί χρησιμοποιούνται από τους/τις φυσικούς/-ές ομιλητές/-τριες ανάλογα το είδος του κειμένου, το ύφος του λόγου και την περίσταση επικοινωνίας αλλά υπάρχουν και περιπτώσεις που η επιλογή τους δεν στηρίζεται σε σαφή κριτήρια. Έτσι, δεν είναι εύκολο να εξηγήσει κανείς ή καμία πως στις σύνθετες λέξεις επιλέγεται ως πρώτο συνθετικό η λόγια λέξη ακόμα και αν η σύνθετη χρησιμοποιείται σε απλό επίπεδο ύφους ή ότι κατά τη σύνθεση των λέξεων η λαϊκή λέξη δεν χρησιμοποιείται καθόλου. Παραδείγματα με τις λέξεις, όπως ιχθύς και ψάρι και τα σύνθετα τους ιχθυοπωλείο, ιχθυόσκαλα ή ανάμεσα στη λέξη όρος και βουνό, όπου, ενώ η πρώτη θεωρείται πιο λόγια, η λαϊκή δεν απαντάται σε καμία σύνθετη λέξη (οροπέδιο, οροσειρά, ορεσίβιος κ.α.λ), φωτίζουν τον παραπάνω προβληματισμό. Υπάρχουν βέβαια και αρκετές περιπτώσεις κατά τις οποίες μια λέξη λόγιας ή αρχαίας προέλευσης μπορεί να μη χρησιμοποιείται αλλά να παραμένει στο λεξιλόγιο μέσα από τα παράγωγα και τα σύνθετα που σχηματίζει. Ενδεικτικό παράδειγμα το ρήμα ίσταμαι που υπάρχει στην κοινή νεοελληνική κυρίως μέσα από τα σύνθετα και τα παράγωγα του (προιστάμενος, μετάσταση, σύσταση, ανάσταση) ακόμα και σε απλό επίπεδο ύφους. Επιπλέον, είναι φανερό στα νέα ελληνικά η ύπαρξη μιας κοινωνιογλωσσολογικής ποικιλίας η οποία οδηγεί τους/τις φυσικούς/ές ομιλητές και ομιλήτριες σε συγκεκριμένες λεκτικές επιλογές, οι οποίες όμως από τη μία δεν μπορούν να γίνουν κατανοητές από αυτόν/ή που μαθαίνει την ελληνική ως δεύτερη/ξένη ούτε από την άλλη ο/η διδάσκων /ουσα δεν είναι εύκολο να αποσαφηνίσει στους/στις μαθητές/τριες αυτές τις διαφορετικές εκφάνσεις της γλώσσας. Έτσι, παρατηρείται άλλες φορές να επιλέγεται για παράδειγμα η λέξη ασθένεια και άλλες η λέξη αρρώστια, όπως και η λέξη κτήμα να εναλλάσσεται με τη λέξη χτήμα (Κακριδής-Ferrari & Χειλά-Μαρκοπούλου, 1996)

Εκτός από όσα έχουν επισημανθεί μπορούμε να προσθέσουμε την πολυσημία των ελληνικών λέξεων, όπως και τις ιδιωματικές εκφράσεις. Οι τελευταίες δυσκολεύουν αυτούς που μαθαίνουν την ελληνική ως δεύτερη/ξένη, όταν δεν μπορούν να μεταφραστούν κατά λέξη στη μητρική γλώσσα των διδασκόμενων. Επιπλέον, στις περιπτώσεις που στερεότυπες ή ιδιωματικές εκφράσεις δεν υπάρχουν αντίστοιχες στη μητρική γλώσσα όσων διδάσκονται την ελληνική ως δεύτερη/ξένη ή έχουν μεταφορικό περιεχόμενο και δεν μπορούν εύκολα να αποσαφηνιστούν. Στα παραπάνω συγκαταλέγονται και οι ιδιωματικές εκφράσεις που σημασιολογικά εμπεριέχουν πολλαπλές σημασίες ή είναι φράσεις που εντάσσονται στο λεξιλόγιο της νέας ελληνικής αλλά προέρχονται από παλιότερες φάσεις της ελληνικής γλώσσας (π.χ. μη μου άπτου, προφάσεις εν αμαρτίαις), (Αναστασιάδη – Συμεωνίδη, 2005). Βέβαια, η κατάκτηση των στερεότυπων ιδιωματικών εκφράσεων κρίνεται απαραίτητη για να θεωρηθεί κάποιος/α επαρκής ομιλητής/-τρια.

Εκτός από το λεξιλογικό /σημασιολογικό επίπεδο η νέα ελληνική είναι δύσκολο να διδαχθεί και όσον αφορά το συντακτικό επίπεδο. Όπως αναφέρεται από τον Μήτση (1999, 189-190) η σειρά των όρων της πρότασης δεν είναι προκαθορισμένη. Υπάρχει μια σχετική ελευθερία στη μετακίνηση των όρων η οποία επιτρέπει τη δημιουργία προτάσεων που δεν θεωρούνται αντιγραμματικές αλλά επηρεάζει τη συνολική σημασία της πρότασης. Έτσι, η πρόταση: Η Μαρία γράφει ένα ποίημα, μπορεί να απαντηθεί και ως :γράφει ένα ποίημα η Μαρία ή ένα ποίημα γραφεί η Μαρία. Και οι τρεις προτάσεις χρησιμοποιούνται από έναν φυσικό/ή ομιλητή/-τρια. Ανάλογα την επιλογή, που προτάσσεται, το σημασιολογικό βάρος είναι διαφορετικό. Επίσης, το γεγονός ότι ορισμένα ρήματα λειτουργούν άλλοτε ως μεταβατικά και άλλες φορές ως αμετάβατα δυσκολεύουν τον διδάσκοντα/-ουσα στη διδασκαλία του/της.

Στις ιδιαιτερότητες της ελληνικής γλώσσας μπορούμε να συγκαταλέξουμε και το πλούσιο μορφολογικό της σύστημα (Μήτση 1999, 177-180, Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου 2003, 153) η ονοματική φράση (άρθρα, ουσιαστικά, επίθετα, αντωνυμίες) αποτελεί ένα σύνθετο κλιτικό σύστημα. Ο/Η διδάσκων/-ουσα θα πρέπει να διδάξει το κλιτικό σύστημα (κυρίως το ουσιαστικό και το επίθετο) αποφεύγοντας τις πολλές υποκατηγοριοποιήσεις που δεν μπορούν να γίνουν κατανοητές από τους/τις μη φυσικούς/ές ομιλητές/-τριες. Μαζί με τα ουσιαστικά δυσκολίζει και το άρθρο. Στα νέα ελληνικά υπάρχει τριπλή διάκριση του γένους σε: αρσενικό, θηλυκό και ουδέτερο. Δεν υπάρχει όμως ταύτιση ανάμεσα στο γραμματικό και το φυσικό γένος. Βέβαια, είναι υποχρεωτική η συμφωνία ανάμεσα στο άρθρο, στους ποσοδείκτες και στο επίθετο και το ουσιαστικό (Τσιμπλή 2003, 169). Εκτός από τους ονοματικούς τύπους και τα ρήματα αποτελούν μια πολύπλοκη μορφολογική κατηγορία. Κυρίως η εμφάνιση του μορφοφωνηματικού «ε» που αποτελεί φορέα του τόνου στους ιστορικούς χρόνους, καθώς και οι διαφοροποιήσεις που υπάρχουν στα ρήματα ανάλογα το ποιόν ενεργείας. Στα παραπάνω συγκαταλέγονται τα αποθετικά και τα απρόσωπα ρήματα, ο σχηματισμός του αορίστου, η χρήση του αορίστου και του παρακειμένου στον προφορικό και γραπτό λόγο (Μήτσης 1999).

Θα πρέπει να επισημανθεί ότι όσα στοιχεία αναφέρθηκαν ως ιδιαιτερότητες της ελληνικής γλώσσας και απαιτούν από τον/την διδάσκοντα/-ουσα να εστιάσει σε αυτά κατά τη διδασκαλία του/της δεν ισχύουν για όλους/ες τους/τις μαθητές/-τριες. Εξαρτάται τη χώρα προέλευσης τους και τη σχέση τους με την ελληνική γλώσσα, καθώς και τα δομικά χαρακτηριστικά της μητρικής τους γλώσσας, όπως και το επίπεδο εγγραμματισμού τους.

2.7 Νέες τεχνολογίες στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης

Οι νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση άλλαξαν τόσο τον τρόπο που αντιλαμβάνεται κανείς/καμία την έννοια της μάθησης όσο και τον τρόπο που αντιλαμβάνεται την έννοια του χώρου εκπαίδευσης, καθώς και του χρόνου. Έτσι, όσον αφορά την παρούσα εργασία, για λόγους μεθοδολογικούς, που διευκολύνουν την παρουσίαση τους τα εκπαιδευτικά λογισμικά θα χωριστούν σε τρεις διαφορετικές κατηγορίες: στην πρώτη κατηγορία θα αναφερθούν λογισμικά που εγκαθίστανται και λειτουργούν τοπικά στον υπολογιστή, έπειτα αυτά που εκτελούνται μέσω του ιστού (Web-based) και οι πλατφόρμες ηλεκτρονικής μάθησης (Τζιμογιάννης, 2019:106). Η ένταξη αυτών των εκπαιδευτικών λογισμικών στη διδασκαλία φαίνεται πως προσέδωσε μια άλλη διάσταση στην έννοια «περιβάλλον μάθησης» και «χρόνος διδασκαλίας». Πριν την είσοδο των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση στο άκουσμα «περιβάλλον μάθησης» ανακαλούταν η εικόνα από έναν συγκεκριμένο εκπαιδευτικό χώρο, χώρο διδασκαλίας, που οριζόταν στα πλαίσια κάποιας υπαρκτής τάξης. Στην εποχή της ψηφιακής τεχνολογίας ως χώρος μάθησης λογίζεται ο ψηφιακός χώρος. Αυτό σημαίνει ότι ο/η εκπαιδευτικός με το μαθητή/τρια μπορεί να συνυπάρχουν στο ίδιο φυσικό περιβάλλον αλλά αυτό δεν θεωρείται και απαραίτητο. Κάτι ανάλογο συμβαίνει και με το χρόνο της εκπαίδευσης. Με τη συνδρομή των νέων τεχνολογιών διευρύνεται η έννοια και δεν αναφέρεται απαραίτητα στο χρόνο κατά τον οποίο επιτελείται η εκπαιδευτική διαδικασία (ασύγχρονη διδασκαλία). Συνεπώς, στα πλαίσια της αποπλαισίωσης του χωρόχρονου οι νέες τεχνολογίες δημιουργούν τους νέους τρόπους διδασκαλίας (Σοφός κ.ά. 2017). Υπάρχει λοιπόν ο τύπος της διδασκαλίας που υλοποιείται σε έναν συγκεκριμένο φυσικό χώρο και ο/η εκπαιδευτικός -μαθητής/-τρια συνυπάρχουν. Σε αυτή την περίπτωση οι νέες τεχνολογίες εμπλουτίζουν το μάθημα και με τη συνδρομή των προϊόντων της τεχνολογίας η διδασκαλία διευκολύνεται. Παράλληλα, υπάρχει και ο τύπος της διδασκαλίας, όπου επιτελείται με ένα συνδυασμό σύγχρονης και ασύγχρονης διδασκαλίας. Ακόμα, με κριτήριο τη συνύπαρξη εκπαιδευτικού-μαθητή/-τριας ως προς το χρόνο όσο και ως προς το χώρο η διδασκαλία μπορεί να είναι ασύγχρονη, όταν ο/η εκπαιδευόμενος/η βρίσκει ένα ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό και με τη συνδρομή του αποκτά τις απαραίτητες γνώσεις-δεξιότητες. Αυτή η μορφή της διδασκαλίας εμπεριέχει και στοιχεία αυτομόρφωσης. Ως τελευταίο τύπο διδασκαλίας θα μπορούσαμε να συμπεριλάβουμε τη διαδικτυακή εκπαίδευση χωρίς τη φυσική παρουσία του/της εκπαιδευτικού αλλά με την επικοινωνία (συνήθως ασύγχρονη) ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και εκπαιδευόμενο/η (Σοφός κ.ά. 2017)

Οι νέες τεχνολογίες ανεξάρτητα από τη μορφή της μάθησης που θα διαμορφώσουν και τον τρόπο που θα συντελέσουν στο να υλοποιηθεί η διδασκαλία, σίγουρα παρέχουν στον διδάσκοντα /-ουσα χρήσιμα εργαλεία, που μπορούν να συμβάλλουν θετικά στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης. Είναι σημαντικό ότι παρέχουν στον/στην εκπαιδευτικό τη δυνατότητα πολυμεσικής⁷ μάθησης μέσα από το συνδυασμό γραπτού και προφορικού

⁷ Πολυμεσική μάθηση. Η πολυμεσική μάθηση αναφέρεται στην περίπτωση που ένα εκπαιδευτικό υλικό συνδυάζει το κείμενο (γραπτό ή προφορικό) μαζί με γραφικές αναπαραστάσεις καθιστώντας το μάθημα πιο εύληπτο (Σοφός κ.ά. 2015)

λόγου, κάτι που ενισχύει τη δυνατότητα κατανόησης και αφομοίωσης των πληροφοριών. Επιπλέον, η διδασκαλία της γλώσσας επιτυγχάνει το στόχο της, τη δυνατότητα εκμάθησης, χρησιμοποιώντας στη διάρκεια της διδασκαλίας περιβάλλοντα μάθησης που περιέχουν συνδέσμους και υπερσυνδέσμους, που βοηθούν τον/την εκπαιδευτικό διδάσκοντας κειμενικά να κάνει τη διδασκαλία πιο ενδιαφέρουσα και πιο κατανοητή. Στα παραπάνω συγκαταλέγονται τα λεξικά και τα δίγλωσσα λεξικά που δίνουν τη δυνατότητα για εύκολη αναζήτηση των λέξεων, κυρίως για την ελληνική που έχει πλούσιο μορφολογικό σύστημα, όπως και τα σώματα κειμένων, που ενισχύουν τη διάθεση για έρευνα και αναζήτηση, καθώς ευρύτερα και οι νέες τεχνολογίες με τη συνδρομή των οποίων ο/η διδάσκων/-ουσα μπορεί να φέρει τους μαθητές/-τριες του/της σε επαφή με τη μητρική τους γλώσσα, διαδικασία απαραίτητη για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Τέλος, η χρησιμοποίηση παράλληλων και στοιχισμένων κειμένων, εξυπηρετώντας την αντιπαραβολή της ελληνικής με τη μητρική γλώσσα των μαθητών/τριών μπορεί να λειτουργήσει επικουρικά στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας (Χαραλαμποπούλου 2009)

3. Σώματα κειμένων

Το συγκεκριμένο κεφάλαιο εκπληρώνει ένα διττό στόχο, περιγραφικό και διδακτικό. Αρχικά, θα αναφερθούμε στα σώματα κειμένων και τα είδη τους, έχοντας έτσι τη δυνατότητα να γνωρίσουμε και να κατανοήσουμε τα χαρακτηριστικά τους εστιάζοντας την περιγραφή σε τέσσερα από αυτά: στον Εθνικό Θησαυρό της Ελληνικής Γλώσσας (ΕΘΕΓ), από το Ινστιτούτο Επεξεργασίας του λόγου (ΙΕΛ), στο Σώμα Νεων Ελληνικών Κειμένων (ΣΝΕΚ) από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (ΚΕΓ), στο Σώμα Ελληνικών Κειμένων (ΣΕΚ) από το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο της Κύπρου, στο Corpus προφορικού λόγου από το Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Η επιλογή αυτών των τεσσάρων έγινε με κριτήριο τη διαθεσιμότητα τους, παρέχοντας στον/στην διδάσκοντα/-ουσα την ευκαιρία να τα χρησιμοποιήσει για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης. Παράλληλα, θα αναφερθούμε συνοπτικά και σε άλλα σώματα κειμένων που έχουν δημιουργηθεί και εξυπηρετούν κυρίως ερευνητικούς σκοπούς. Έπειτα, θα μετατοπίσουμε το κέντρο βάρους της αναφοράς μας στον τρόπο με τον οποίο μπορούν να αξιοποιηθούν στη διδασκαλία σε τυπικές δομές εκπαίδευσης, διατυπώνοντας ενδεικτικές διδακτικές προτάσεις, προτείνοντας δηλαδή τρόπους εκπαιδευτικής χρήσης και αξιοποίησης των σωμάτων κειμένων, λαμβάνοντας υπόψη μας τόσο το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφορά για τις γλώσσες (ΚΕΠΑ) όσο και τις δυσκολίες που υπάρχουν για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης, όπως αυτές αναφέρθηκαν σε προηγούμενη ενότητα.

3.1. Ορισμοί και είδη

Τα σώματα κειμένων ως εργαλείο της γλωσσολογίας σωμάτων κειμένων (corpus linguistics) έχουν οριστεί με διάφορους τρόπους. Ακολουθούν οι βασικότεροι ορισμοί. Σύμφωνα με τον Leech (1991, 27) ένα ηλεκτρονικό σώμα κειμένων είναι αντιπροσωπευτικό της γλωσσικής ποικιλίας που θέλει να-εκπροσωπή, εάν τα αποτελέσματα του μπορούν να γενικευθούν για την εν λόγω ποικιλία γλωσσών. Συλλογή γλωσσικών δεδομένων, είτε γραπτών κειμένων είτε μεταγραφής απομαγνητοφωνημένου λόγου, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως ένα σημείο εκκίνησης της γλωσσικής περιγραφής ή ως μέσο της επαλήθευσης των υποθέσεων σχετικά με μια γλώσσα (David Crystal 2008, 118), ο Sinclair (1996) ορίζει ως σώμα κειμένων μια συλλογή τμημάτων γλώσσας, τα οποία επιλέγονται και διατάσσονται σύμφωνα με συγκεκριμένα γλωσσολογικά κριτήρια, έτσι ώστε να μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως αντιπροσωπευτικό δείγμα μιας συγκεκριμένης γλώσσας. Επιπλέον, σύμφωνα με τον ορισμό των McEnery και Wilson (1996) σώμα κειμένων αποκαλείται κάθε πεπερασμένη συλλογή μηχανο-αναγνώσιμων κειμένων, επιλεγμένων έτσι ώστε να είναι όσο το δυνατό πιο αντιπροσωπευτικά μιας γλώσσας ή γλωσσικής ποικιλίας. Στους παραπάνω ορισμούς μπορούμε να συμπεριλάβουμε και τον ορισμό του Kennedy (1998) οποίος θεωρεί ότι ΣΚ είναι οι δομημένες συλλογές που έχουν κατασκευαστεί για γλωσσολογική ανάλυση και αποτελούν ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα τη γλώσσας. Ο Sampson (2001, 6) ορίζει ως σώμα κειμένων «ένα εκτεταμένο δείγμα αυθεντικής χρήσης της υπό εξέταση γλώσσας, που συγκροτείται και χρησιμοποιείται ως πηγή στοιχείων για τη δημιουργία ή την εξέταση υποθέσεων για τη φύση της γλώσσας» Από τους Μικρός & Φωντοπούλου (2002, 49) ορίζεται ότι ένα σώμα κειμένων είναι κωδικοποιημένο για τυποποιημένες και ομοιογενείς εργασίες ανάκτησης γλωσσικής πληροφορίας. Τα γλωσσικά τμήματα που περιέχει περιλαμβάνουν πληροφορίες για την προέλευση τους και την εξωγλωσσική τους λειτουργία. Ο Τάντος κ.ά. (2015, 217) αναφέρει ότι τα ΣΚ αποτελούν σύνολα αυθεντικών γλωσσικών στοιχείων, η συλλογή και επιλογή των οποίων γίνεται με καθορισμένα πάντα κριτήρια και αποτελούν το αντιπροσωπευτικό δείγμα μιας συγκεκριμένης γλωσσικής ποικιλίας.

Από τους παραπάνω ορισμούς γίνεται φανερό ότι τα σώματα κειμένων θεωρούνται ως συλλογές κειμένων που δεν είναι τυχαίες και έχουν με συγκεκριμένα κριτήρια επιλεγεί. Τα κριτήρια θέτονται από τον/την ίδιο/α ερευνητή/-τρια. Παράλληλα, προσπαθούν να ερμηνεύσουν την αυθεντική χρήση της γλώσσας και λειτουργούν ως αντιπροσωπευτικά δείγματα της γλώσσας ή της γλωσσικής ποικιλίας που περιέχουν. Αυτό σημαίνει ότι προφανώς και δεν είναι κατασκευασμένα για να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες κάποιας έρευνας ούτε διαμορφωμένα με σκοπό να φέρουν τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Επιπλέον, σε όλους τους παραπάνω ορισμούς γίνεται αναφορά στη λέξη «κείμενα» για να καταστεί κατανοητό ότι δεν πρόκειται για λέξεις ή προτάσεις αλλά για ολόκληρα κείμενα ή τμήματα ευρύτερων κειμένων. Τέλος, για να προσδώσουν κάποια ασφαλή αποτελέσματα θα πρέπει να περιέχουν κάποια έκταση, να αντιπροσωπεύουν ένα σεβαστό τμήμα του πληθυσμού ή της γλωσσικής ποικιλίας, που

μελετούν, διαφορετικά τα αποτελέσματα-συμπεράσματα στα οποία ενδέχεται να καταλήξουν δεν θα ευσταθούν (Γούτσος & Φραγκάκη, 2015)

Τα ΣΚ για πρακτικούς και μεθοδολογικούς σκοπούς χωρίζονται σε κατηγορίες οι οποίες παρέχουν πληροφορίες για το περιεχόμενο τους αλλά και για τα κριτήρια με τα οποία έχουν επιλεγεί τα κείμενα με σκοπό να συστήσουν ένα συγκεκριμένο σώμα κειμένων. Οι παρακάτω κατηγορίες δεν είναι δεσμευτικές μπορεί να υπάρξουν και άλλες, αν χρησιμοποιηθούν διαφορετικά κριτήρια για τη συλλογή των πληροφοριών.

Τα σώματα κειμένων ανάλογα με το μέσο στο οποίο έχουν καταγραφεί οι πληροφορίες μπορεί να είναι :*Προφορικά (speech corpora)*, όταν αποτυπώνουν τον προφορικό λόγο, όπως διατυπώθηκε σε ομιλίες, σχόλια εκπομπών, ειδήσεις, διαλέξεις, αφού πρώτα έχει μετατραπεί σε ορθογραφικά μεταγραφόμενη μορφή, λαμβάνοντας υπόψη και την προσωδία ή *γραπτά (text corpora)* τα οποία αποτελούν τη συνηθέστερη μορφή σωμάτων κειμένων και εμπεριέχουν γραπτά κείμενα (McEnery, Xiao & Tono 2006, 61-62). Υπάρχουν και τα *μεικτά (mixed corpora)* που μπορεί να περιέχουν και γραπτά και προφορικά κείμενα.

Αν κριτήριο για τη διαμόρφωση ενός σώματος κειμένων αποτελεί ο αριθμός των γλωσσών που αναπαριστούν, τότε αυτά μπορεί να είναι *μονόγλωσσα* και *πολύγλωσσα*. *Μονόγλωσσα (monolingual)* είναι τα σώματα κειμένων που περιέχουν υλικό από μια γλώσσα. Τα *πολύγλωσσα (multilingual)* μπορούν να χωριστούν σε δύο επιμέρους κατηγορίες. Στα *συγκρίσιμα* και στα *παράλληλα*. Ως *συγκρίσιμα (comparable corpora)* θεωρούνται αυτά που περιέχουν σώματα κειμένων από δύο ή περισσότερες διαφορετικές γλώσσες ή διαφορετικές ποικιλίες της ίδιας γλώσσας. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν από μεταφραστές/-τριες ή από εκείνους/-ες που θέλουν να μάθουν τις ιδιαιτερότητες μιας γλώσσας/ γλωσσικής ποικιλίας. Από την άλλη τα *παράλληλα* σώματα κειμένων είναι γραμμένα σε διαφορετικές γλώσσες και μπορούν να μεταφραστούν από τη μια γλώσσα στην άλλη (Hunston 2002, 15) Στα *παράλληλα* σώματα κειμένων υπάγονται και τα *μεταφραστικά* σώματα κειμένων. Τα τελευταία λειτουργούν ως μια υποκατηγορία των *παράλληλων* σωμάτων κειμένων. Ενδέχεται να περιλαμβάνουν: πρακτικά κοινοβουλίων, κυβερνητικά έγγραφα, πολύγλωσσες μεταφράσεις. Αυτά τα σώματα κειμένων μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη δημιουργία δίγλωσσων λεξικών ή για να ενισχύσουν τις σπουδές στη μετάφραση (Πανταζάρα & Μάντζαρη, 2015)

Λαμβάνοντας υπόψη μας τον παράγοντα του χρόνου τα σώματα κειμένων δύναται να είναι: *συγχρονικά* ή *διαχρονικά*. *Συγχρονικά* είναι αυτά που παρουσιάζουν τη συγχρονική μορφή της γλώσσας, ενώ *διαχρονικά* ή *ιστορικά* σώματα κειμένων είναι όσα παρουσιάζουν γλωσσικά δείγματα από διαφορετικές χρονικές περιόδους εξετάζοντας την εξέλιξη της γλώσσας στην πάροδο των ετών (Hunston 2002, 16)

Ανάλογα με το αν υπάρχει επισημείωση, η οποία συνήθως αφορά τα μέρη του λόγου ή κάποια συντακτικά φαινόμενα (McEnery & Hardie, 2012, 13-14, Flowerdew 2009), χωρίζονται σε *επισημειωμένα* (annotated, tagged) και μη *επισημειωμένα* (unannotated, untagged). *Παιδαγωγικά* (pedagogic corpus). Πρόκειται για σώματα κειμένων με εφαρμογές στην εκπαίδευση, το υλικό που περιέχουν έχει διαμορφωθεί από κείμενα γραπτά ή προφορικά που έχει εκτεθεί ο/ μαθητής/-τρια (Hunston 2002, 16), σε αυτά ανήκουν και τα *μαθητικά σώματα* κειμένων έχουν συσταθεί από γραπτά κείμενα ή από τον προφορικό λόγο μαθητών/τριών που μαθαίνουν μια γλώσσα ως δευτερή / ξένη. Τα *μαθητικά* σώματα κειμένων συμπληρώνονται από τα *αναπτυσσόμενα σώματα* (developmental corpus), τα οποία εμπεριέχουν δεδομένα από τον τρόπο που τα παιδιά χειρίζονται τον γλωσσικό κώδικα, όταν τον μαθαίνουν ως Γ1 (McEnery, Xiao & Tono 2006, 65). Στην ίδια ομάδα υπάγονται και τα σώματα κειμένων των *φυσικών ομιλητών* (native corpora).

Τα σώματα κειμένων διακρίνονται επίσης σε σώματα *γενικής γλώσσας* (*general language corpus*) και *υπογλώσσας /ειδικής γλώσσας* (*specialised corpus*). Τα σώματα κειμένων *γενικής γλώσσας* περιλαμβάνουν μια εκτενή ποικιλία γραπτού ή προφορικού λόγου γι' αυτό και σε ερευνητικά επίπεδο οι γλωσσολόγοι χρησιμοποιούν τέτοια σώματα κειμένων για να απαντήσουν σε ερευνητικά ερωτήματα που αφορούν το λεξιλόγιο ή τη γραμματική, τη σύνταξη (Πανταζάρα & Μάντζαρη, 2015). Από την άλλη, τα σώματα κειμένων *ειδικής γλώσσας* περιέχουν εξειδικευμένο υλικό που μπορεί για παράδειγμα να είναι αποσπάσματα από εφημερίδες, δοκίμια, ακαδημαϊκά άρθρα κ.τ.λ. Χρησιμοποιούνται για να ερευνηθούν συγκεκριμένα θέματα τα οποία ο/η ερευνητής/τρια εξετάζει (Hunston 2002, 14· Sinclair 1991, 17). Στα πλαίσια των παραπάνω κατηγοριών υπάγονται και τα *διαλεκτικά ΣΚ* (*dialectic Corpora*), όταν περιέχουν κείμενα από κάποια διάλεκτο, όπως και τα *ΣΚ Γλωσσικών Ποικιλιών* (*language variety Corpora*), όταν εμπεριέχουν παραπάνω από μια γλωσσικές ποικιλίες.

Ανάλογα με τη διαδικασία επιλογής των κειμένων έχουμε τα *δειγματικά σώματα* (*sample corpora*),—τα οποία έχουν προκύψει από δειγματοληψία του γλωσσικού υλικού—, τα σώματα *ολόκληρων κειμένων* (*full-text corpora*), (Atkins et al.1992) τα *δυναμικά σώματα* (*dynamic ή monitor corpora*) τα οποία σε σχέση με τα στατικά, εμπλουτίζονται διαρκώς με γλωσσικό υλικό (McEnery, Xiao & Tono. 2006, 67-68). Υπάρχουν σώματα κειμένων που διαμορφώνονται λαμβάνοντας υπόψη τους οι ερευνητές/-τριες *την ηλικία* των ομιλητών/-τριών και αφορούν στον παιδικό λόγο, ο διαχωρισμός σύμφωνα με την ηλικία θεωρείται απαραίτητος και παρέχει σημαντικές πληροφορίες για τον τρόπο που κατακτάται η γλώσσα ως Γ1 (Μικρός & Φουντοπούλου 2002, 3). *Το διαδίκτυο*, τέλος, το οποίο είναι μια εξαιρετικά μεγάλη πηγή γλωσσικών δεδομένων διαθέσιμη στον/στην οποιοδήποτε/αδήποτε για να κάνει την έρευνα του/της αντιμετωπίζεται μερικές φορές ως ένα δυναμικό σώμα κειμένων (Kilgarriff & Grefenstette 2003).

3.2 Αναφορά στα ελληνικά σώματα κειμένων

Τέσσερα σημαντικά σώματα κειμένων της ελληνικής γλώσσας που είναι διαθέσιμα για χρήση μέσω διαδικτύου-είναι τα εξής:

- Ο Εθνικός Θησαυρός της Ελληνικής Γλώσσας (ΕΘΕΓ) από το ινστιτούτο επεξεργασίας του λόγου (ΙΕΛ)
- Το Σώμα Νέων Ελληνικών Κειμένων (ΣΝΕΚ) από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (ΚΕΓ) μέσω της Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα
- Το Σώμα Ελληνικών Κειμένων (ΣΕΚ) από το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο της Κύπρου.
- Το Corpus προφορικού λόγου από το Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών

3.2.1 Ο Εθνικός Θησαυρός της Ελληνικής Γλώσσας (ΕΘΕΓ)⁸

Γενικές πληροφορίες: Το σώμα κειμένων του ΕΘΕΓ αποτελεί το μεγαλύτερο σώμα κειμένων το οποίο περιλαμβάνει περίπου 47.000.000 λέξεις, οι οποίες ανά διαστήματα ενισχύονται με νέα δεδομένα. Η αναζήτηση στους συμφραστικούς πίνακες γίνεται με λήμματα ή μέρη του λόγου και οι χρήστες/τριες έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν μέχρι τρία κριτήρια. Παράλληλα, οι χρήστες/τριες καθορίζουν την απόσταση ανάμεσα στις λέξεις που αναζητούν, τον τρόπο με τον οποίο αυτές θα εμφανιστούν, τον αριθμό των χαρακτήρων, τα υποσύνολα κειμένων στα οποία εντάσσονται και την ταξινόμηση των αποτελεσμάτων. Πρόκειται για ένα σώμα κειμένων, που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μονόγλωσσο, δυναμικό και γραπτού λόγου.

Οι δυνατότητες των χρηστών: Οι χρήστες/-τριες του συστήματος χωρίζονται σε δύο κατηγορίες σ' αυτούς/ές που είναι εγγεγραμμένοι/ές και στους/ στις χρήστες/τριες που λειτουργούν ως επισκέπτες/-τριες. Οι χρήστες/-τριες που λειτουργούν ως επισκέπτες/-τριες δεν μπορούν να έχουν πρόσβαση στο σύνολο των δεδομένων. Τα αποτελέσματα των αναζητήσεων τους δεν θα υπερβαίνουν τις πέντε προτάσεις και θα εμφανίζονται στατιστικά προσδιορίζοντας τις 100 συχνότερες λέξεις. Από την άλλη τα αποτελέσματα για τους εγγεγραμμένους χρήστες/-τριες μπορούν να φτάσουν μέχρι και τις 2000 χιλιάδες λέξεις.

Όσον αφορά την επιλογή των κειμένων: Οι συνδρομητές/-τριες μπορούν να αναζητήσουν πληροφορίες στο σύνολο των κειμένων ή σε όποιο υποσύνολο επιθυμούν, ενώ για όσους/-ες λειτουργούν ως επισκέπτες/-τριες υπάρχουν περιορισμοί που σχετίζονται με το γεγονός ότι έχουν πρόσβαση στο σύνολο των κειμένων ή στο

⁸ Πληροφορίες για τον ΕΘΕΛ μπορεί να αναζητήσει κάποιος/α στην ιστοσελίδα : <http://www.ilsp.gr>

επιλεγμένο σώμα κειμένων που είχε επιλεγεί κατά τη σύνδεση. Οι επιμέρους κατηγορίες κειμένων στις οποίες μπορεί κάποιος/α να κάνει την αναζήτηση του είναι: ανάλογα το μέσο δημοσίευσης (βιβλίο, διαδίκτυο, εφημερίδες, περιοδικά, άλλο), το κειμενικό είδος γενικά (βιογραφία, γνώμη, διαφήμιση, επίσημα κείμενα, ιδιωτικά κείμενα, λογοτεχνία, πληροφόρηση, συζήτηση, αδιευκρίνιστο) σύμφωνα με το θέμα/ περιεχόμενο (ασχολίες, γεωγραφία, επιστήμη, επιχειρήσεις, ιστορία, κοινωνία, τέχνες, υγεία, αδιευκρίνιστο). Είναι χαρακτηριστικό ότι το ΕΘΕΓ προτιμά κείμενα με υψηλή αναγνωσιμότητα και αποφεύγει κείμενα με διαλεκτικά στοιχεία ή άλλες ιδιαιτερότητες.

Περιγραφή του τρόπου λειτουργίας: Ο/Η χρήστης/-τρια έχει τη δυνατότητα χρησιμοποιώντας συγκεκριμένο ερώτημα (το οποίο μπορεί να περιέχει μέχρι τρία κριτήρια) να λάβει την κατάλληλη απάντηση. Παράλληλα μπορεί να μάθει την ταυτότητα του κάθε κειμένου (τον τίτλο, τον συγγραφέα, τον εκδότη, τον μεταφραστή/-τρια –αν υπάρχει- και την ημερομηνία έκδοσης). Η αναζήτηση μπορεί να υλοποιηθεί με λέξεις λήμματα ή γραμματικό προσδιορισμό ή ακόμα και με συνδυασμό αυτών των τριών. Εκτός από τα παραπάνω, το σύστημα αναγνωρίζει τους τόνους αλλά δεν διαφοροποιεί τα πεζά από τα κεφαλαία γράμματα. Επιπλέον, ο χρήστης/τρια μπορεί να επιλέξει την απόσταση ανάμεσα στις λέξεις, τα λήμματα ή τους γραμματικούς τύπους.

Αποτελέσματα της αναζήτησης: Ο χρήστης/τρια μπορεί να ζητήσει τη δημιουργία συμφραστικών πινάκων για τα αποτελέσματα βάζοντας και τα σχετικά κριτήρια. Επιπλέον, αν το επιθυμεί μπορεί να δει και τα στατιστικά στοιχεία, τα οποία θα αναφέρουν με ποια συχνότητα εμφανίζονται οι λέξεις και τα λήμματα, καθώς και μια λίστα με τις 100 πιο συχνές λέξεις στον ΕΘΕΓ. Τα ποσοστιαία αποτελέσματα αναφέρονται μόνο στις λέξεις

3.2.2 Το Σώμα Νέων Ελληνικών Κειμένων (ΣΝΕΚ) ⁹

Γενικές πληροφορίες: Το ΣΝΕΚ περιλαμβάνει 7.000.000 λεκτικούς τύπους που προέρχονται κυρίως από το δημοσιογραφικό λόγο. Έτσι, μπορεί κανείς να αναζητήσει πληροφορίες από το σώμα κειμένων της εφημερίδας «Νέα» (2.000.000 λεκτικούς τύπους), της εφημερίδας «Μακεδονία» (3.000.000 λεκτικούς τύπους) και από τα διδακτικά βιβλία του παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2.000.000 λεκτικούς τύπους). Τα δημοσιογραφικά κείμενα αναφέρονται σε γεγονότα που έγιναν από τον Ιανουάριο του 1997 μέχρι το Μάρτιο του 1998. Έχουν προστεθεί βέβαια και νεότερα κείμενα που αφορούν το 2000, όσον αφορά την εφημερίδα «Μακεδονία» και τους πρώτους μήνες του 2003 όσον αφορά την εφημερίδα «Νέα». Η επιλογή των δημοσιογραφικών κειμένων υλοποιήθηκε σύμφωνα με λέξεις κλειδιά.

⁹ Πληροφορίες για το ΣΝΕΚ μπορεί να αναζητήσει κάποιος/α στην ιστοσελίδα : <http://www.Greek-language.gr>

Οι δυνατότητες των χρηστών: Στο/η χρήστη/τρια δίνεται η δυνατότητα να έχει δωρεάν πρόσβαση σ' όλα τα σώματα κειμένων που εμπεριέχει το ΣΝΕΓ

Περιγραφή του τρόπου λειτουργίας: Πρόκειται για ένα σώμα κειμένων, γραπτό, μονόγλωσσο και συγχρονικό. Το υλικό είναι οργανωμένο σύμφωνα με το είδος του κειμένου που υπάγεται στην εκάστοτε ομάδα. Η οργάνωση των κειμένων απηχεί σε γενικά πλαίσια τη δομή της εφημερίδας, γι' αυτό και υπάρχουν στήλες που χωρίζονται στις εξής κατηγορίες: α) γενικό θέμα, β) ειδικό θέμα (οικονομικά, αθλητικά, πολιτιστικά, καλλιτεχνικά) γ) υποκειμενική είδηση δ) ρεπορτάζ (οικονομικό, πολιτικό, αστυνομικό, δικαστικό ελεύθερο, ταξιδιωτικό) ε) έρευνα στ) πορτρέτο στο οποίο υπάγεται η συνέντευξη, ο σχολιασμός (ο οποίος εμπεριέχει ενυπόγραφα άρθρα) και η συμβουλευτική. Ο/Η χρήστης/-τρια μπορεί να κάνει αναζήτηση είτε σε ένα μόνο είδος κειμένου ή σ' όλα. Αυτό που είναι άξιο παρατήρησης είναι ότι στην κατηγορία των κειμένων περιλαμβάνονται και οι στήλες που αναφέρονται στον καιρό και το χρήμα, όπως και οι επιστολές των αναγνωστών παρόλο που δεν υπάγονται στο δημοσιογραφικό λόγο. Εκτός από τα δημοσιογραφικά κείμενα το σώμα ΣΝΕΓ περιλαμβάνει και ένα σώμα εκπαιδευτικού περιεχομένου που εμπεριέχει 2.000.000 λεκτικούς τύπους από τα σχολικά εγχειρίδια του Γυμνασίου και του Λυκείου. Για την ταξινόμηση των κειμένων των σχολικών εγχειριδίων ακολουθήθηκαν το πρότυπο της συστημικής λειτουργικής γραμματικής. Τα κειμενικά είδη που εμπεριέχονται είναι: η περιγραφή, η αφήγηση, η εξήγηση, η παροχή οδηγιών και η επιχειρηματολογία.

Αποτελέσματα αναζήτησης: Ο/Η χρήστης /τρια μπορεί να ζητήσει τα αποτελέσματα της αναζήτησης του/της να πραγματοποιηθούν σε επίπεδο πρότασης, παραγράφου ή και ολόκληρου του κειμένου.

3.2.3 Το Σώμα Ελληνικών Κειμένων (ΣΕΚ)¹⁰

Γενικές πληροφορίες: Το Σώμα Ελληνικών Κειμένων (ΣΕΚ) είναι το πρώτο ηλεκτρονικό σώμα κειμένων της Ελληνικής που δημιουργήθηκε με στόχο τη γλωσσολογική έρευνα. Αποτελεί προϊόν της συνεργασίας των Πανεπιστημίων Αθηνών και Κύπρου.

Οι δυνατότητες των χρηστών/τριών: Το σώμα είναι διαθέσιμο μόνο μετά από σχετική άδεια, εγγραφή και ο/η ερευνητής/-τρια καλείται να δημοσιοποιήσει τα πορίσματα της μελέτης του

Περιγραφή του τρόπου λειτουργίας: Το ΣΕΚ περιλαμβάνει 30 εκατομμύρια λέξεις από προφορικά και γραπτά κείμενα από τις δεκαετίες 1990-2010. Τα κείμενα είναι αντιπροσωπευτικά των γλωσσικών ειδών και των ποικιλιών της γλώσσας. Μπορεί να θεωρηθεί ως ένα μονόγλωσσο, γενικό corpus που περιέχει δύο μεγάλες

¹⁰ Πληροφορίες για το ΣΕΚ μπορεί να αναζητήσει κάποιος/α στην ιστοσελίδα : <http://www.sek.edu.gr>

γλωσσικές ποικιλίες, της νέας ελληνικής και της κυπριακής. Παράλληλα είναι μεικτό, καθώς περιέχει και προφορικά και γραπτά κείμενα και συγχρονικό, αφού καλύπτει κατά κύριο λόγο κείμενα από το 1990 -2010 Τα κείμενα χωρίζονται σε δύο βασικές ομάδες. Η μία ομάδα ορίζεται σύμφωνα με το μέσο στο οποίο δημοσιοποιείται το κείμενο και σε αυτά ανήκουν :βιβλία εφημερίδες, περιοδικά, ηλεκτρονικά μέσα, ραδιόφωνο, τηλεόραση και άλλα. Η δεύτερη ομάδα είναι ανάλογα με τον τύπο του κειμένου. Έτσι, χωρίζονται σε προφορικά και γραπτά κείμενα με τα αντίστοιχα είδη τους. Σ' αυτή την κατηγορία συναντάμε κείμενα ακαδημαϊκού λόγου, ενημερωτικά κείμενα, νόμους, κείμενα σχετικά με τη διοίκηση, ιδιωτικά κείμενα, λογοτεχνία, ειδήσεις, άρθρα γνώμης, συνέντευξη, δημόσια ομιλία, αυθόρμητη συνομιλία, διάφορα. Το σύστημα χρησιμοποιεί συγκεκριμένους κωδικούς για να δηλώσει είτε τον τύπο του κειμένου, είτε την κατηγορία ή το μέσο δημοσίευσης. Στόχος είναι το ΣΕΚ να εξελιχθεί σε ένα corpus monitor όχι απλώς αυξάνοντας τα δεδομένα του αλλά κυρίως διευρύνοντας τους τύπους των κειμένων που καλύπτονται. Το Σώμα Ελληνικών Κειμένων έχει ως μόνο σκοπό την επιστημονική γλωσσολογική μελέτη της ελληνικής μέσω δεδομένων γλωσσικού υλικού (Γούτσος 2010).

3.2.4 Corpus προφορικού λόγου του Ινστιτούτου Νεοελληνικών Σπουδών¹¹

Γενικές πληροφορίες: Το Corpus προφορικού λόγου του Ινστιτούτου Νεοελληνικών Σπουδών αποτελεί ένα σημαντικό και διαφορετικό corpus κειμένων, γιατί βασίζεται αποκλειστικά στον προφορικό λόγο και υπάρχει η πρόθεση να αποτελέσει ένα διαχρονικό σώμα κειμένων. Συστάθηκε στα πλαίσια ενός ερευνητικού προγράμματος με τίτλο : «Γλωσσική Διεπίδραση και Ανάλυση Συνομιλίας» και τελείται υπό την επίβλεψη της καθηγήτριας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θ.-Σ Παυλίδου. Ο αρχικός στόχος ήταν η ποιοτική ανάλυση της γλωσσικής επικοινωνίας αλλά στην πορεία αξιοποιήθηκε και για ποσοτικές αναλύσεις. Ως προς το περιεχόμενο του μπορούμε να αναφέρουμε ότι αποτελεί ένα σύνολο από ψηφιακά αρχεία και διαρκώς εμπλουτίζεται ανάλογα τις ανάγκες του εκάστοτε ερευνητικού προγράμματος (Παυλίδου 2016)

Περιγραφή του τρόπου λειτουργίας: Επιχειρώντας να περιγράψουμε το περιεχόμενο και τα χαρακτηριστικά αυτού του σώματος θα πρέπει να τονίσουμε ότι το υλικό του χωρίζεται σε τρεις κατηγορίες: α) Οπτικοακουστικό υλικό, το οποίο περιέχει ηχογραφήσεις και βιντεοσκοπήσεις που έγιναν κάτω από φυσικές περιστάσεις. β) Απομαγνητοφωνημένο υλικό, το οποίο περιλαμβάνει μια ποικιλία από διάφορα είδη λόγου όπως: καθημερινές συνομιλίες μεταξύ φίλων και συγγενών, τηλεφωνικές συνδιαλέξεις, τηλεοπτικά δελτία ειδήσεων, τηλεοπτικές συνεντεύξεις με πολιτικά πρόσωπα, συζητήσεις με Ελληνίδες και Έλληνες της διασποράς, στοιχεία από τη γλωσσική διεπίδραση στην τάξη. Το απομαγνητοφωνημένο υλικό είναι το μεγαλύτερο σε έκταση υλικό, περιέχει περίπου 2 εκατομμύρια λέξεις. Γ) Το αναρτημένο υλικό το οποίο είναι ένα μικρό δείγμα από το

¹¹ Πληροφορίες για το corpus προφορικού λόγου μπορεί να αναζητήσει κάποιος/α στην ιστοσελίδα: <http://corpus-ins.lit.auth.gr/>

απομαγνητοφωνημένο αναρτημένο στο διαδίκτυο και περιλαμβάνει: 40 καθημερινές συνομιλίες μεταξύ φίλων και συγγενών, 145 τηλεφωνικές συνδιαλέξεις και 17 τηλεοπτικές συζητήσεις με πολιτικά πρόσωπα (Παυλίδου 2016)

Οι δυνατότητες των χρηστών/τριών: Ο/Η χρήστης/τρια μπορεί με μία απλή εγγραφή να έχει πρόσβαση στο μικρό δείγμα αναρτημένου απομαγνητοφωνημένου υλικού που αναφέρθηκε παραπάνω. Σε περίπτωση που η έρευνα απαιτεί πρόσβαση σε μεγαλύτερης έκτασης υλικό τότε ο/η χρήστης/τρια –ερευνητής/τρια καλείται να αποστείλει αιτιολογημένο αίτημα προς το Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών και θα λάβει την απαραίτητη έγκριση (Παυλίδου 2016)

Αποτελέσματα αναζήτησης : Για κάθε λέξη που θα γίνεται αναζήτηση στο corpus θα υπάρχει αντίστοιχα και ένας συμφραστικός πίνακας, ο οποίος περιέχει τρεις αράδες, η μεσαία θα αναφέρει τη λέξη όπως έχει αναζητηθεί και οι άλλες δύο εκφωνήματα διαφορετικών ατόμων. Στην αναζήτηση η χρήση του τόνου δεν έχει κάποια βαρύτητα. Ο αριθμός που θα εμφανίζεται δίπλα σε κάθε λέξη θα σχετίζεται με τη συχνότητα εμφάνισης της λέξης στο corpus. Η αναζήτηση μπορεί να υλοποιηθεί σε λέξεις και σε ζεύγη λέξεων. Τέλος, ο /η χρήστης/τρια θα παρατηρήσει ότι ο αριθμός που εμφανίζεται στην πάνω αριστερή γωνία του συμφραστικού πίνακα όσον αφορά τη συνομιλία, την τηλεφωνική συνδιάλεξη, την τηλεοπτική συνέντευξη και τα υπόλοιπα είδη είναι ενεργός και μπορεί να εμφανίσει ένα μεγαλύτερο μέρος του κειμένου (Παυλίδου 2016)

3.3 Σώματα Κειμένων για τη διδασκαλία της ελληνικής στο πλαίσιο ερευνητικών προγραμμάτων

Greek-speaking Children Corpus (GSCC).¹² Περιέχει αυθεντικό λόγο μικρών παιδιών. Περίπου 151.380 λέξεις και 50 ώρες προφορικού λόγου. Είναι ένα προφορικό, κατά βάση συγχρονικό (το οποίο εμπλουτίζεται με στόχο να γίνει διαχρονικό) σώμα κειμένων. Ακόμα, θεωρείται μονόγλωσσο αν και περιέχει δύο σημαντικές ποικιλίες. Τη νέα ελληνική και την κυπριακή διάλεκτο. Σε αυτό το σώμα κειμένων μπορεί κανείς/καμία να διακρίνει τις δυσκολίες στον προφορικό λόγο των παιδιών, το λεξιλόγιο που χρησιμοποιούν τα παιδιά, τη διγλωσσία ακόμα και γλωσσικούς ιδιοματισμούς. Οι χρήστες/-τριες μπορούν ερχόμενοι/ες σε επικοινωνία με τους/τις δημιουργούς του προγράμματος να έχουν την άδεια να χρησιμοποιήσουν τα δεδομένα για μελλοντικές τους έρευνες

¹² Πληροφορίες για το *Greek-speaking Children Corpus* μπορεί να αναζητήσει κάποιος/α στην ιστοσελίδα: [gavriilidou.gr > greek-speaking-children](http://gavriilidou.gr/greek-speaking-children)

Το ελληνικό σώμα κειμένων μαθητών (ΕΣΚΕΙΜΑΘ).¹³ Το ΕΣΚΕΙΜΑΘ αποτελείται από 33.500 λεκτικούς τύπους και 450 περίπου επισημειωμένα κείμενα. Θεωρείται μαθητικό σώμα κειμένων, μεικτό (καθώς περιέχει κείμενα προφορικού και γραπτού λόγου) και σύγχρονο. Περιέχει αυθεντικό λόγο (προφορικό και γραπτό) παιδιών που μαθαίνουν την ελληνική ως δεύτερη/ξένη και είναι επισημειωμένο. Οι επισημειώσεις αναφέρονται στο είδος του γραμματικού λάθους. Ο/η χρήστης/τρια μπορεί να βρει λίστες συγκεκριμένων τύπων λαθών, τη στατιστική τους ανάλυση, καθώς και συμφραστικούς πίνακες¹⁴. Παράλληλα μπορεί να λάβει χρήσιμες πληροφορίες για το ποια πορεία διδασκαλίας θα πρέπει να ακολουθήσει, λαμβάνοντας υπόψη του/της ποια στοιχεία φαίνεται να δυσκολεύουν όσους/ες μαθαίνουν την ελληνική ως δεύτερη/ξένη. Ακόμα, το ΕΣΚΕΙΜΑΘ περιλαμβάνει πλούσια μεταδεδομένα¹⁵, μέσω της συμπλήρωσης ξεχωριστού ερωτηματολογίου (Τάντος 2015· Ρεβυθιάδου 2016· Tantos & Papadopoulou 2014).

*ΗΣΚ με τίτλο «Εκπαίδευση των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη»*¹⁶ Πρόκειται για ένα σώμα μαθητών/τριών, σύγχρονικό, γραπτό. Το σώμα αυτό υλοποιήθηκε στα πλαίσια του προγράμματος «Εκπαίδευση των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη». Αποτελείται από 11300 λέξεις. Για τη συγκέντρωση του υλικού συμμετείχαν παιδιά ηλικίας 7-12 τα οποία βρίσκονταν στα αρχικά στάδια της ελληνομάθειας, επιπέδου Α1, Α2. Τα παιδιά συνέβαλλαν στη δημιουργία του σώματος μέσα από γραπτά κείμενα

¹³ Πληροφορίες για το ΕΣΚΕΙΜΑΘ μπορεί να αναζητήσει κάποιος/α στην ιστοσελίδα: www.diapolis.auth.gr

¹⁴ Συμφραστικός πίνακας (concordances) ονομάζεται στα σώματα κειμένων ο πίνακας που παρουσιάζεται ύστερα από κάποια αναζήτηση μια κομβικής λέξης. Η παρουσία του πίνακα είναι χρήσιμη, καθώς παρουσιάζει το αριστερό και δεξιό τμήμα της λέξης «κλειδί», δηλαδή το συγκείμενο (context), επιτρέποντας στον μελετητή/ -τρια να ανακαλύψει τις λεξιλογικές συνάψεις της λέξης ή φράσης που αναζητά αλλά και τις συνταγματικές σχέσεις αυτής (Πανταζάρα & Μάντζαρη, 2015· Γούτσος & Φραγκάκη, 2015)

¹⁵ Μεταδεδομένα σε ένα σώμα κειμένων (metadata): Είναι απαραίτητες πληροφορίες που πλαισιώνουν το σώμα κειμένων και διατηρούνται είτε στο ίδιο είτε σε ξεχωριστό έγγραφο και ξεχωριστή βάση. Υπάρχουν και περιπτώσεις που παρουσιάζονται κωδικοποιημένες μέσα στο κείμενο. Οι πληροφορίες αυτές μπορούν να σχετίζονται με εκδοτικά χαρακτηριστικά που αφορούν το σώμα κειμένων, αν για παράδειγμα υπάρχουν παραλείψεις ή επεμβάσεις στο αρχικό σώμα κειμένων. Μπορεί επίσης να σχετίζονται με πληροφορίες που αφορούν τα συστατικά μέρη του σώματος κειμένων ή ακόμα και πληροφορίες σχετικά με τους συμμετέχοντες για τη διαμόρφωση του σώματος κειμένων, σε ποια ηλικία ήταν, ποια ήταν η μητρική τους γλώσσα, το φύλο τους και άλλες σχετικές πληροφορίες. Τέλος, υπάρχουν και τα διοικητικά μεταδεδομένα που παρέχουν τεκμήρια για το ίδιο το σώμα κειμένων. Π.χ τον τίτλο του ή τις πιθανές του εκδόσεις (Γούτσος & Φραγκάκη, 2015· Πανταζάρα & Μάντζαρη, 2015)

¹⁶ Πληροφορίες για το πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη» μπορεί να αναζητήσει κάποιος/α στην ιστοσελίδα <https://museduc.gr/el/>

που περιείχαν αφηγήσεις. Το συγκεκριμένο σώμα κειμένων είναι επισημειωμένο¹⁷ Οι ενδιαφερόμενοι/ες θα πρέπει να επικοινωνήσουν με τους υπεύθυνους του προγράμματος για να λάβουν περισσότερες πληροφορίες και την άδεια χρησιμοποίησης των δεδομένων.

«*Σώμα Εξελικτικών Παραγωγών Μαθητών της Ελληνικής ως Γ2 (ΣΕΠΑΜΕ2)*».¹⁸ Ο στόχος ήταν η δημιουργία ενός διαχρονικού σώματος κειμένων, μεικτού (που θα περιέχει και γραπτά και προφορικά κείμενα). Σε αυτό εκτός από καταγραφή υπήρξε και ανατροφοδότηση από τους διδάσκοντες, με στόχο οι εκπαιδευόμενοι/ες να βελτιώνουν τη χρήση της ελληνικής γλώσσας Συμμετείχαν ενήλικοι/-κες μαθητές/-τριες που φοιτούσαν στο διδασκαλείο του ΕΚΠΑ και διδάσκονταν τη νέα ελληνική ως δεύτερη και ξένη γλώσσα. Έλαβαν μέρος σε επτά μηνιαίες γραπτές δοκιμασίες και δύο ετήσιες προφορικές ανάλογες με το γλωσσικό τους επίπεδο και τις γνωστικές τους ικανότητες. Οι δοκιμασίες αναφέρονταν σε ποικίλα θέματα και σε διαφορετικούς τύπους κειμένων και διαφορετικά είδη. Περιείχαν και προφορικά κείμενα που συγκεντρώνονταν δύο φορές το χρόνο. Τα αποτελέσματα της αναζήτησης βοηθούν τον/την ερευνητή/τρια να κατανοήσει μέσα από τα λάθη των μαθητών/-τριών σε ποιους τομείς συναντούν δυσκολία και να διαμορφώσει ανάλογα το μάθημα του. Παράλληλα με τα μεταδεδομένα που διαθέτει το συγκεκριμένο σώμα κειμένων μπορεί κανείς/καμία να εξάγει χρήσιμα συμπεράσματα. Σε αυτό το σώμα κειμένων μπορούν να έχουν πρόσβαση μόνο ερευνητές/τριες ύστερα από σχετική άδεια (Ιακώβου κ.ά. 2017)

ΗΣΚ που έχει διαμορφωθεί από το ΕΚΠΑ στα πλαίσια του προγράμματος «Πυθαγόρας» Στα πλαίσια του προγράμματος Πυθαγόρας δημιουργήθηκε από το ΕΚΠΑ το 2004 ένα ηλεκτρονικό σώμα κειμένων με σκοπό την μελέτη της Ελληνικής γλώσσας και συγκεκριμένα την ανάπτυξη ενός ΗΣΚ για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσα Η συγκεκριμένη έρευνα θεωρήθηκε πρωτότυπη καθώς στόχευε στη μελέτη της διαγλώσσας. Πρόκειται για ένα συγχρονικό, μαθητικό, επισημειωμένο, γραπτό σώμα κειμένων. Το σώμα αυτό περιέχει 65.000 λέξεις που προέρχονται από 291 γραπτές παραγωγές λόγου από μαθητές που προέρχονταν από 50 διαφορετικές χώρες Το συγκεκριμένο σώμα παρόλο που περιέχει μεγάλο εύρος κειμένων και συστηματικό τρόπο καταχώρησης των λαθών θεωρείται ότι περιέχει ένα σημαντικό μειονεκτήματα, ότι δηλαδή η επισημείωση του κατευθύνει τον/την χρήστη/-τρια σε μια υποκειμενική ερμηνεία της χρήσης του λάθους και κατ' επέκταση δεν διαθέτει

¹⁷ Επισημείωση είναι η διαδικασία σύμφωνα με την οποία τοποθετούνται ερμηνευτικές γλωσσικές πληροφορίες σε ένα σώμα κειμένων. Η επισημείωση μπορεί να αφορά υφολογικά και πραγματολογικά χαρακτηριστικά του κειμένου, κάποια μέρη του λόγου ή ακόμα και να σχετίζεται με τη σύνταξη του κειμένου. Η επισημείωση θεωρείται βοηθητική διαδικασία, καθώς οδηγεί στην παρατήρηση συγκεκριμένων θεμάτων/ φαινομένων και στην εξαγωγή ορθών συμπερασμάτων. Βέβαια, δεν λείπουν και οι απόψεις που θεωρούν ότι η επισημείωση περιορίζει τα ερευνητικά αποτελέσματα που μπορεί να δώσει ένα σώμα κειμένων (Γούτσος & Φραγκάκη, 2015)

¹⁸ Πληροφορίες για το ΣΕΠΑΜΕ2 μπορεί να αναζητήσει κανείς/καμία στην ιστοσελίδα: <http://sepame2.phil.uoa.gr/>

μεγάλη ευελιξία. Επιπλέον, δεν καθίσταται εύκολος ο παραλληλισμός του με κείμενα άλλων γλωσσών. (Τάντος κ.α 2015)

Το σώμα κειμένων για έρευνα στις διαπολιτισμικές τάξεις. Δημιουργήθηκε στα πλαίσια του προγράμματος «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο – για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο)» (ΕΠΕΑΕΚ II, 1.1.1.Α). συνελέγησαν κατά τη χρονική περίοδο 2006-2007 και 2007-2008. Πρόκειται για να ένα μικρό σώμα κειμένων, γραπτό, συγχρονικό Περιλαμβάνει 3.372 γραπτά αλλοδαπών μαθητών από Γυμνάσια όλης της Ελλάδος αλλά για την έρευνα ψηφιοποιήθηκαν και αξιοποιήθηκαν 77 περιπτώσεις. Για την εξαγωγή των συμπερασμάτων δόθηκε βαρύτητα στα λάθη που έκαναν οι μαθητές/-τριες στα βασικά επίπεδα της γλωσσικής ανάλυσης, όπως στη μορφολογία, στη σύνταξη, στη σημασιολογία και τη φωνολογία. Ο/Η χρήστης/-τρια δεν μπορεί να εξάγει δικά του/της συμπεράσματα χρησιμοποιώντας συμπραστικούς πίνακες, όπως στα περισσότερα σώματα κειμένων. Μπορεί να συμβουλευτεί τα αποτελέσματα της εργασίας των ερευνητών και στηριζόμενος/η σ' αυτά να κατανοήσει προβλήματα και προβληματικές που εμπλέκονται με την εκμάθηση της Ελληνικής ως Γ2 (Αναστασιάδη – Συμεωνίδη κ.ά, 2008).

Τα παραπάνω σώματα κειμένων έχουν διαμορφωθεί κατά κύριο λόγο κατά τη διαδικασία υλοποίησης κάποιων ερευνητικών προγραμμάτων. Το περιεχόμενο τους δεν είναι διαθέσιμο στο ευρύτερο κοινό ή άλλοτε παρέχεται ύστερα από σχετική άδεια. Αυτός είναι και ο λόγος που δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τον/την εκπαιδευτικό για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης στα πλαίσια τυπικών δομών εκπαίδευσης. Βέβαια, αυτό δεν μειώνει την επιστημονική τους αξία και πρόσφορά. Μπορεί κάποιος/α να αναζητήσει τα ερευνητικά αποτελέσματα και συμπεράσματα, να μαθητεύσει στον τρόπο και τη διαδικασία συγκρότησης αυτών των σωμάτων, καθώς και να συνειδητοποιήσει την αξία της επισημείωσης ή της ύπαρξης μεταδεδομένων σε ένα σώμα κειμένων. Με άλλα λόγια κρίνεται αναγκαία η ενασχόληση του/της εκπαιδευτικού με τα συγκεκριμένα σώματα κειμένων, καθώς θα αποκομίσει πολύτιμες πληροφορίες και εμπειρίες που θα τον/την βοηθήσουν στην αξιοποίηση των υπαρχόντων, διαθέσιμων σωμάτων κειμένων με σκοπό τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης ή και στη δημιουργία ενός νέου μαθητικού σώματος κειμένων.

3.4 Διδακτικές προτάσεις για την αξιοποίηση των σωμάτων κειμένων

Τα σώματα κειμένων δεν έχουν χρησιμοποιηθεί σε μεγάλο βαθμό στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης ανασταλτικός παράγοντας υπήρξε αφενός η μη χρησιμοποίηση των νέων τεχνολογιών σε τάξεις υποδοχής προσφύγων/μεταναστών αφετέρου οι δυσκολίες που ανακύπτουν, όταν κάποιες φορές οι πρόσφυγες/μετανάστες όντας ενήλικοι/ες δεν ενδιαφέρονται να εντυφώσουν στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης απλώς να μπορέσουν να αποσπάσουν κάποιες βασικές γνώσεις για να επικοινωνούν και να διεκπεραιώνουν τις άμεσες ανάγκες τους. Εξάλλου, η χρησιμοποίηση των σωμάτων κειμένων από τον/την εκπαιδευτικό προϋποθέτει και ένα επίπεδο ηλεκτρονικού αλφαριθμητισμού των αποδεκτών/-τριών, κάτι που συχνά δεν επισυμβαίνει. Αναγνωρίζοντας τη δυσκολία της χρησιμοποίησης των σωμάτων κειμένων στην πράξη, οι διδακτικές προτάσεις δεν έχουν τη θέση κάποιας θεωρητικής προσέγγισης αλλά καταγράφονται με την προσδοκία να αξιοποιηθούν μελλοντικά και να αποτελέσουν ένα πολύτιμο εκπαιδευτικό εργαλείο.

3.4.1 Η διδακτική αξιοποίηση των σωμάτων κειμένων για το πρώτο επίπεδο γλωσσομάθειας (A1, A2)

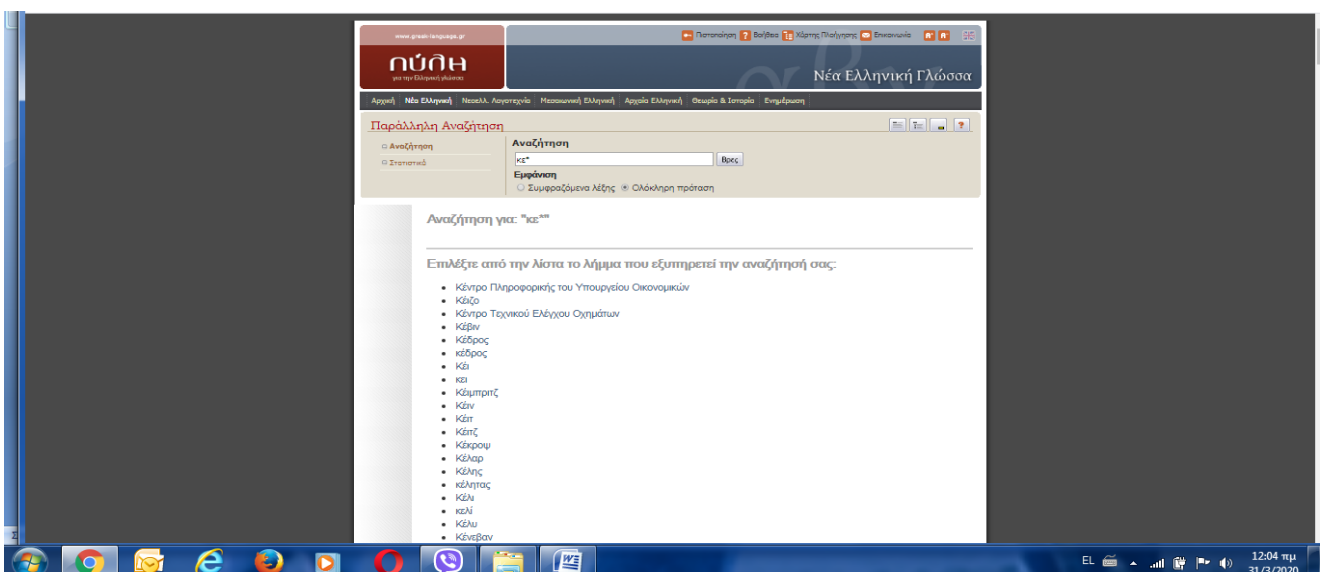
Ο/Η διδάσκων/-ουσα πριν προχωρήσει στην αξιοποίηση των σωμάτων κειμένων καλείται να εξοικειώσει τους/τις μαθητές/-τριες του/της με το υπολογιστικό περιβάλλον. Τα σώματα κειμένων για να αποδώσουν τα θεμιτά αποτελέσματα και να βοηθήσουν στη διδακτική πράξη είναι απαραίτητο αυτοί και αυτές που τα χειρίζονται να κατανοούν και τον τρόπο λειτουργίας τους. Εξάλλου, ένα από τα βασικά πλεονεκτήματα της χρήσης των σωμάτων κειμένων στη διδασκαλία είναι ότι ο/η εκπαιδευτικός εξοικειώνει τους μαθητές/τριες με το τεχνολογικό περιβάλλον γραμματισμού βοηθώντας τους να αξιοποιούν τα στοιχεία της τεχνολογίας για να μπορούν να κατακτούν τη γνώση μαθαίνοντας έτσι τον τρόπο χειρισμού αλλά και τα όρια της (Χαλσιάνη 2009, 11).

Όσον αφορά το πρώτο επίπεδο γλωσσομάθειας τα σώματα κειμένων μπορούν να βοηθήσουν τον/την διδάσκοντα/ -ουσα να διδάξει θέματα φωνολογίας, κυρίως να μάθει στους μαθητές και στις μαθήτριες να ξεχωρίζουν τους φθόγγους και μέσα από παραδείγματα να κατανοούν σταδιακά και την ύπαρξη αλλοφώνων. Αυτά συνήθως δυσκολεύουν τους μη φυσικούς/ές ομιλητές/-τριες που ξεκινούν να μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα. Τα σώματα κειμένων καθιστούν τη διδασκαλία βιωματική διαδικασία, κυρίως οι μαθητές/-τριες που είναι οπτικοί τύποι μπορούν μέσα από τη συνεχή επαφή με τα γλωσσικά δεδομένα να υιοθετήσουν κάποια γλωσσικά στοιχεία χωρίς να γνωρίζουν ακριβώς από που προέκυψαν (Μικρός & Φουντοπούλου 2002). Χρησιμοποιώντας το ΣΝΕΚ ο/η διδάσκων/-ουσα προτείνει στους/στις μαθητές/-τριες να αναζητήσουν τα φωνήματα [κ], [γ], [χ], ακολουθούμενα από το φωνήεν (ε) και μετά από το φωνήεν (ο) (εικόνες1-6). Μέσα από αυτή την αναζήτηση μπορούν να διαβάσουν κάποιες από τις λέξεις που εμφανίζει το σώμα κειμένων και με τη συμβολή του/της καθηγητή/-τριας να συνειδητοποιήσουν ότι το φώνημα [κ], [γ], [χ] ανάλογα το περιβάλλον είναι

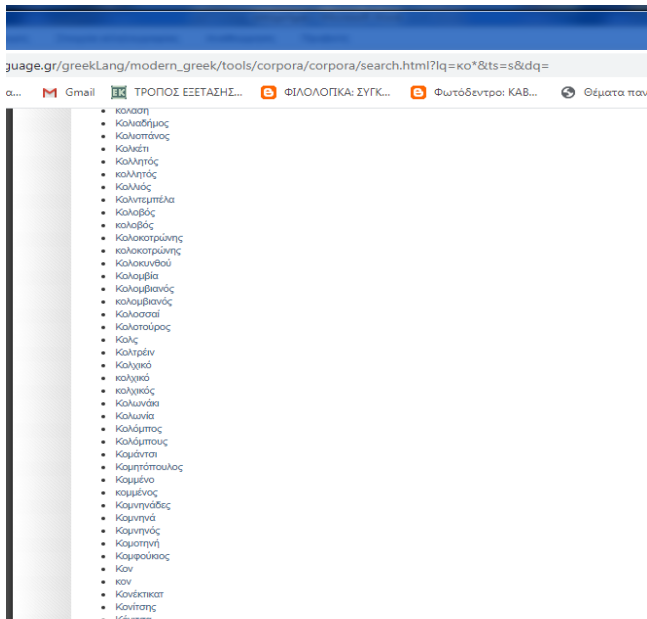
ουρανικό ή υπερωικό με αποτέλεσμα να διαφοροποιείται η προφορά του, φωνολογική απόδοση. π.χ /keri/ κερι ---- /Konos/ <κόνος>, /xeri/ <χέρι> -----/xoros/ <χορός>.

Επίσης, είναι δυνατό ο /η εκπαιδευτικός να προτείνει στους αποδέκτες/τριες της διδασκαλίας του/της στην αναζήτηση τους να διατηρούν την ίδια λέξη αλλάζοντας μόνο το αρχικό φώνημα και να βρίσκουν τα αποτελέσματα σε ολοκληρωμένες προτάσεις (εικόνες 7-11). Μπορούν για παράδειγμα να παρατηρήσουν σε τι μετατρέπεται η λέξη /πόνος/ τοποθετώντας στη θέση του /π/ το φώνημα /τ/, /μ/, /φ/, /γ/ (πίνακας 1). Με αυτό τον τρόπο συνειδητοποιούν ότι ένα φώνημα μπορεί να διαφοροποιήσει τη σημασία μιας λέξης, γι' αυτό και θα πρέπει να γίνεται η σωστή επιλογή αυτών. Το σημαντικό είναι ότι η διδασκαλία αποκτά ένα παιχνιδιοκεντρικό χαρακτήρα προσδίδοντας επικοινωνιακά γνωρίσματα σε αυτή. Κάτι ανάλογο μπορεί να υλοποιηθεί και με τα δίψηφα σύμφωνα [τζ], [τσ], [μπ], [ντ], [γκ] που δεν είναι εύκολο να αποδοθούν από αλλόγλωσσους/ες. Η αναζήτηση λέξεων (εικόνες 12-16) που αρχίζουν με αυτά τα δίψηφα σύμφωνα και η κατά αντιπαραβολή ανάγνωση τους (πίνακας 2) θα τα καταστήσει πιο σαφή στους αποδέκτες/-κτριες. Ο/Η εκπαιδευτικός ολοκληρώνει τη διδασκαλία του ζητώντας από τους μαθητές/-τριες να επιλέξουν μια λέξη η οποία αρχίζει με ένα από τα παραπάνω δίψηφα σύμφωνα και να γράψουν μια σύντομη πρόταση. Με αυτό τον τρόπο παράλληλα με τη φωνολογική εξομάλυνση οι μαθητές και οι μαθήτριες υιοθετούν νέες λέξεις και τις κατανοούν όχι μόνο φωνολογικά αλλά και σημασιολογικά. Ανάλογες διαδικασίες μπορούν να υλοποιηθούν και για τα υπόλοιπα φωνήματα σύμφωνα με τις δυσκολίες και τις ανάγκες των μαθητών/-τριών. Η διδασκαλία μέσω των σωμάτων κειμένων δεν είναι απαραίτητο να ολοκληρώνεται στα πλαίσια κάποιας διδακτικής ώρας. Οι μαθητές/-τριες έχουν την ευκαιρία να συνεχίσουν την ίδια διαδικασία και ατομικά εκτός των καθιερωμένων ωρών διδασκαλίας, με αυτόν τον τρόπο η γνώση τους διευρύνεται (Μικρός & Φουντοπούλου 2002, 10)

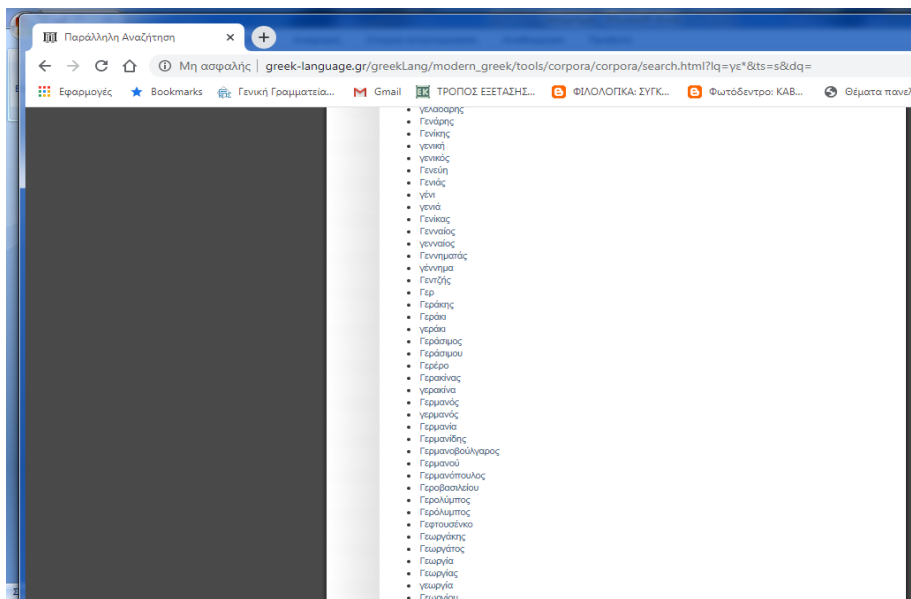
Εικόνα 1



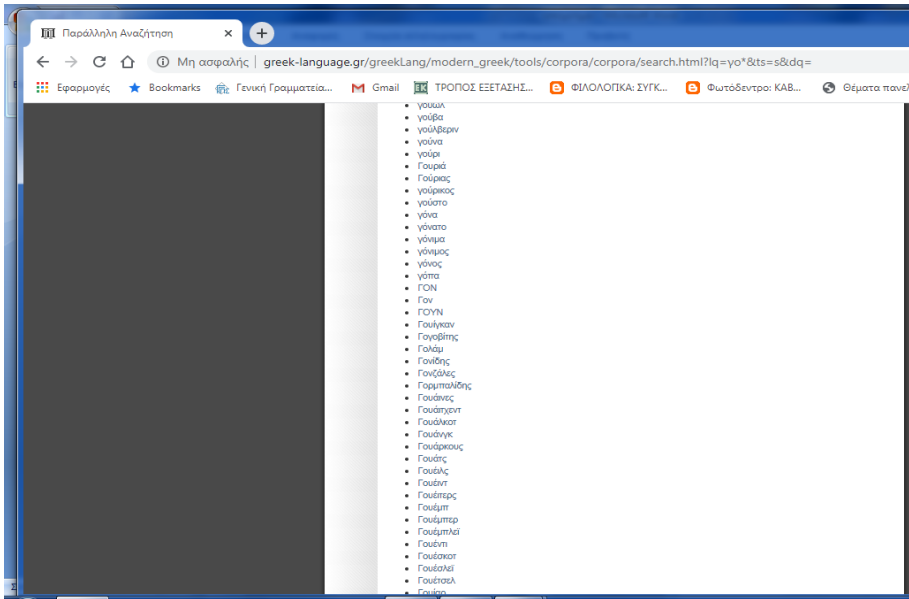
Εικόνα 2



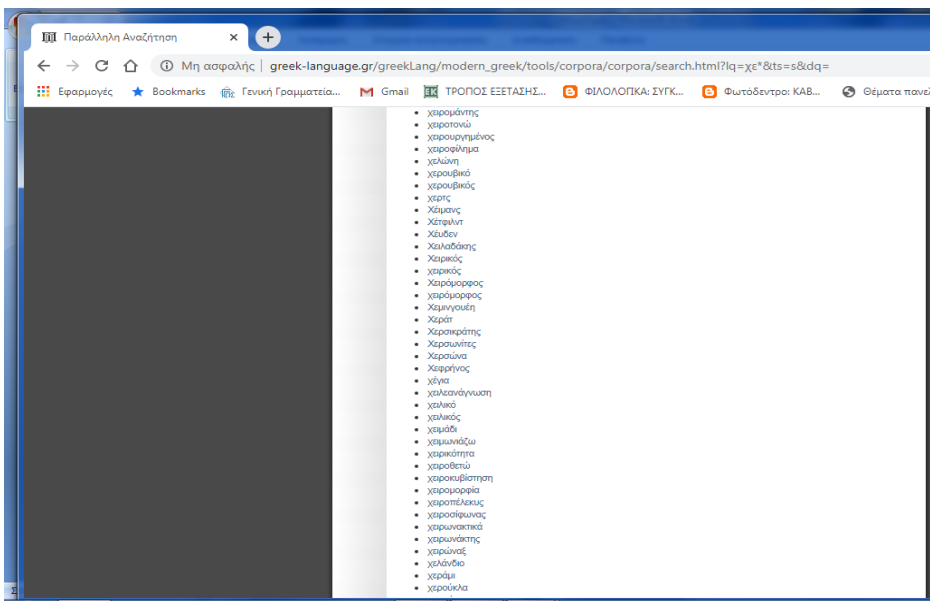
Εικόνα 3



Εικόνα 4



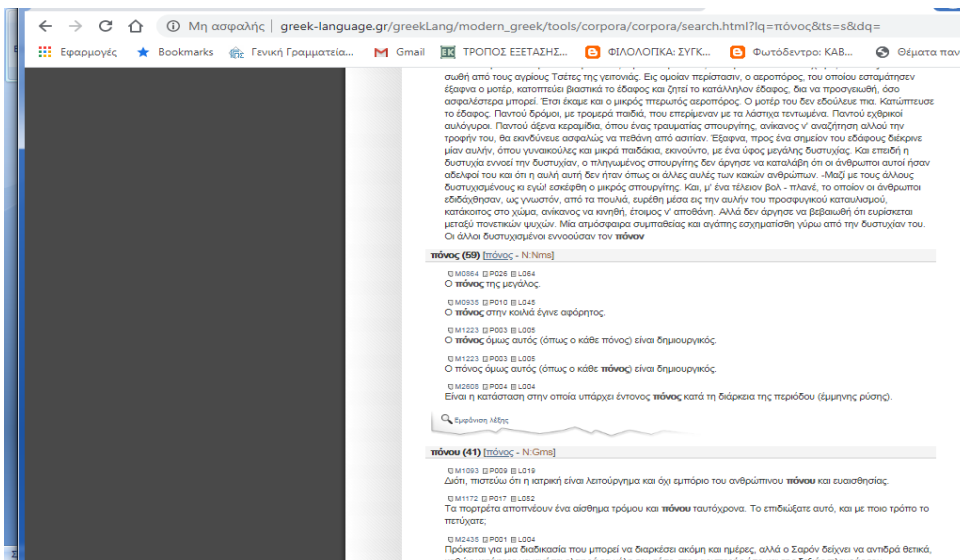
Εικόνα 5



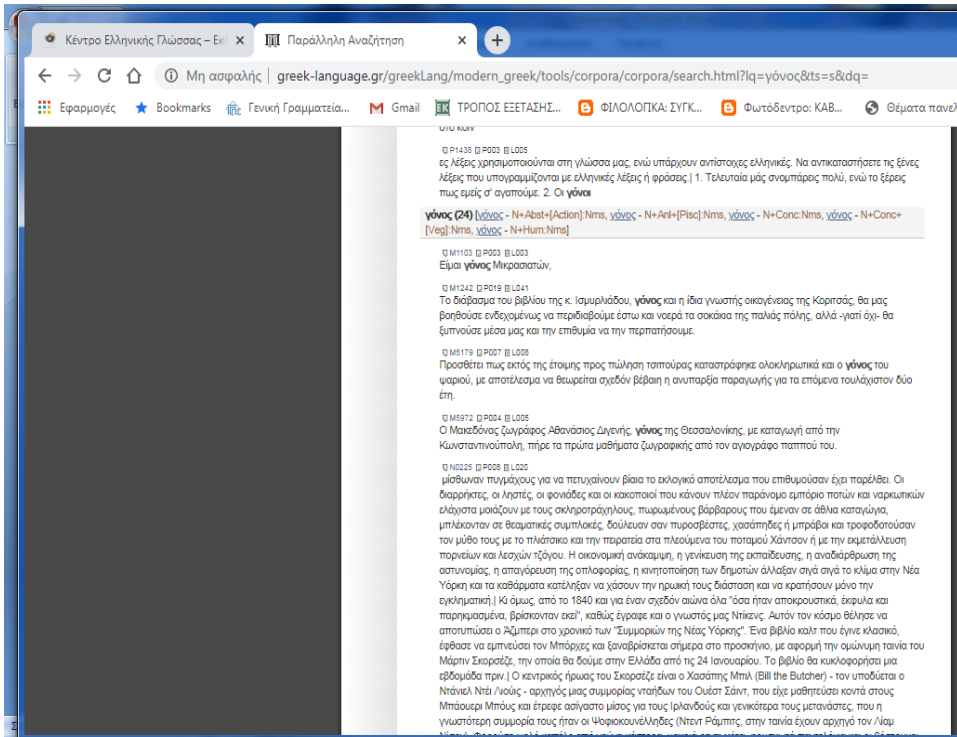
Εικόνα 6



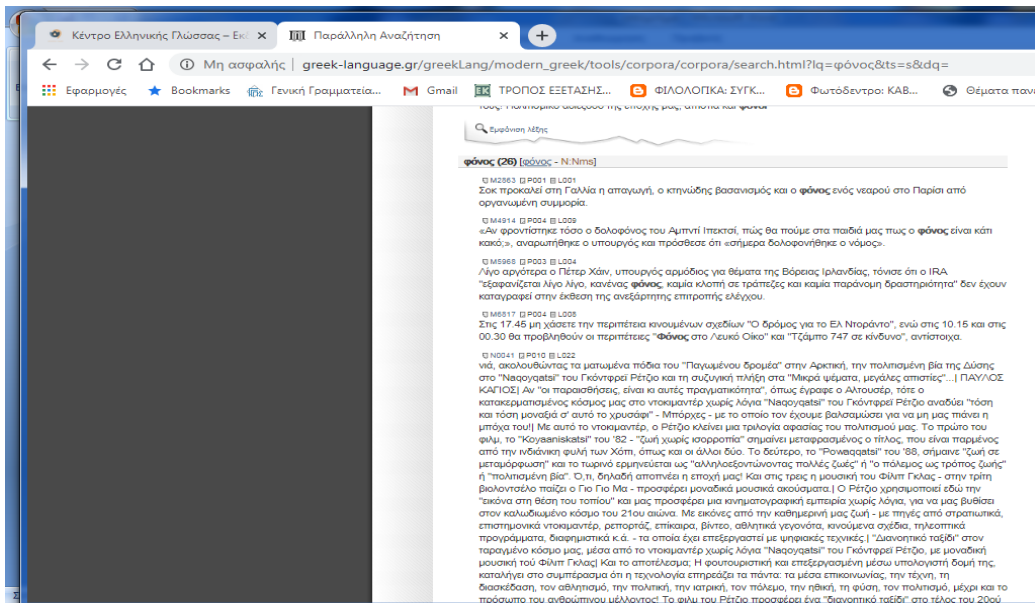
Εικόνας 7



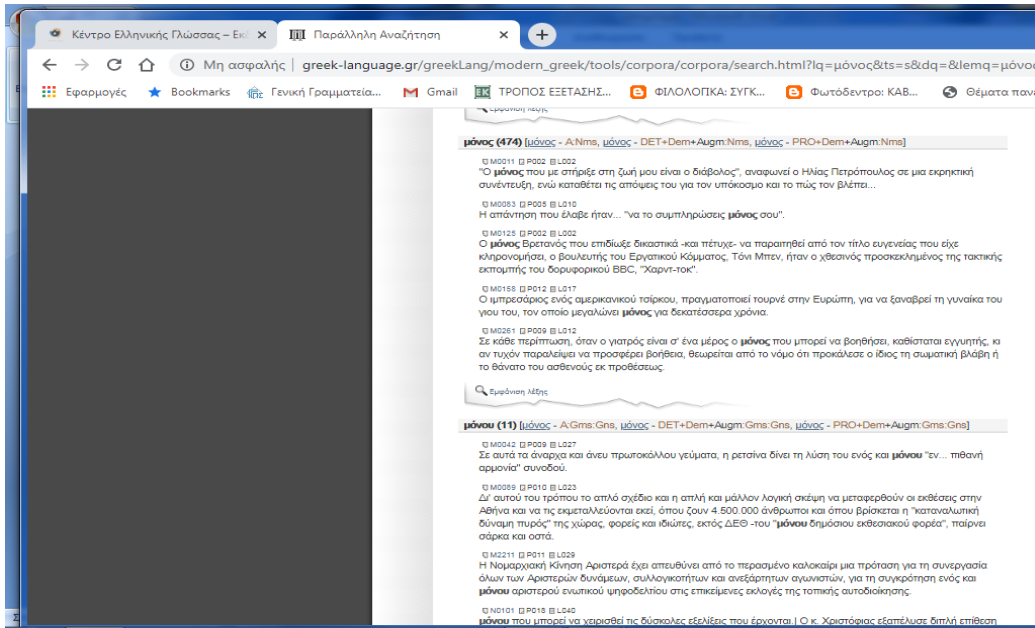
Εικόνα 8



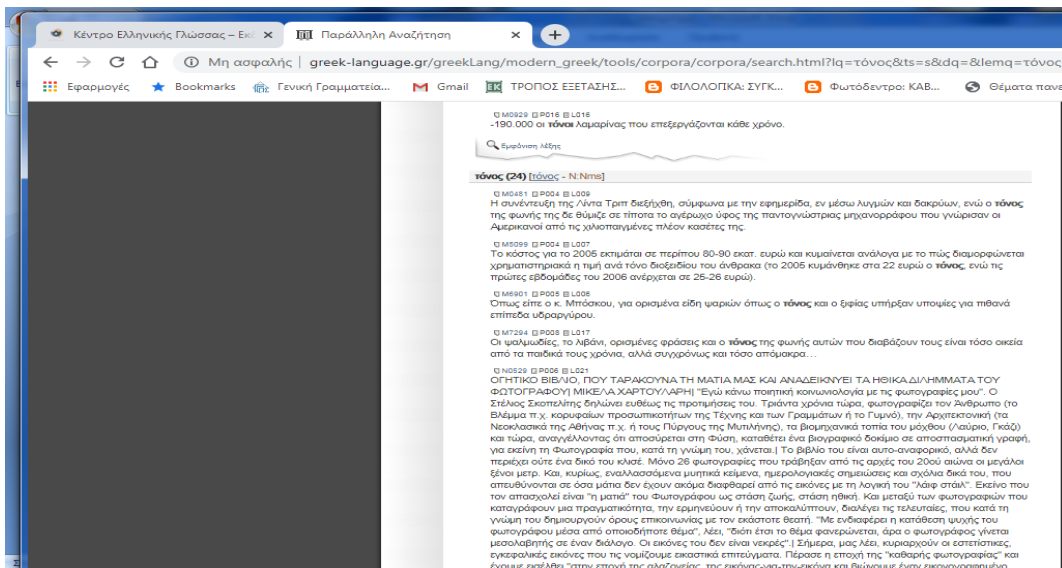
Εικόνα 9



Εικόνα 10



Εικόνα 11



Πίνακας 1 Επιλογή μιας πρότασης από τα παραπάνω ευρήματα και τοποθέτηση σε πίνακα δίνοντας βαρύτητα στο φώνημα

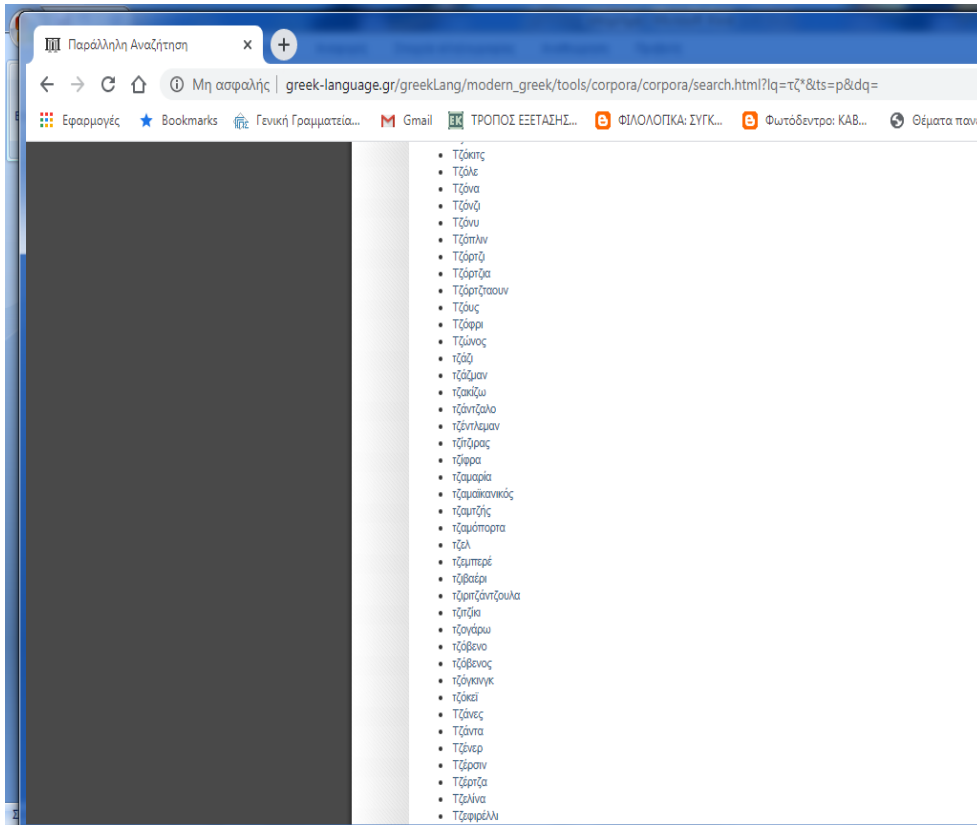
Π Ο πόνος ήταν μεγάλος

Τ Ο τόνος της φωνής

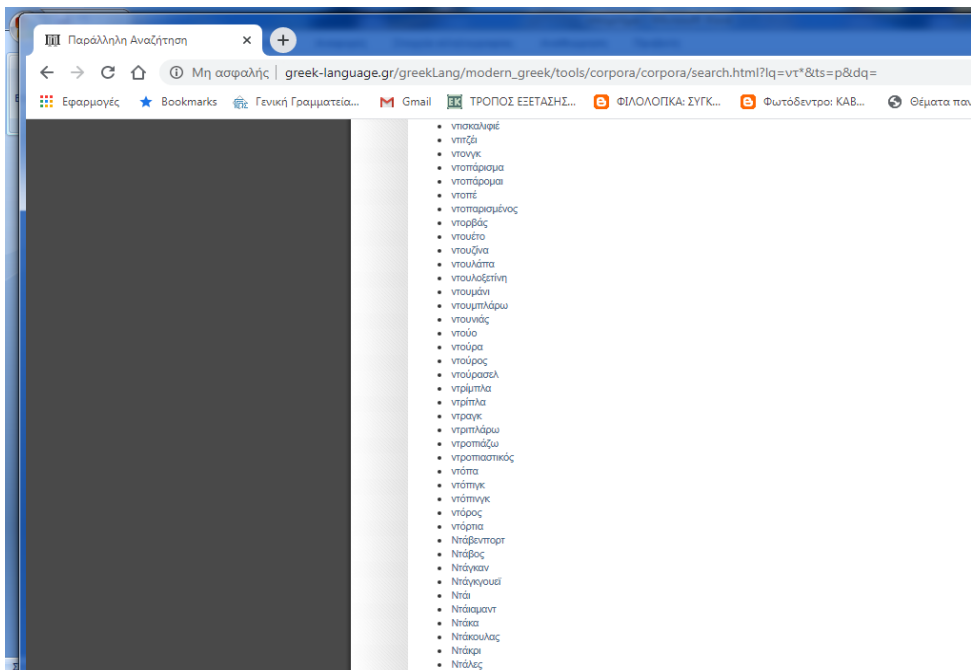
Γ Ήταν γόνος γνωστής οικογένειας

Φ Ο φόνος ενός νεαρού

Μ Ο μόνος που με στήριζε στη ζωή μου ήταν ο ...



Εικόνα 15



Εικόνα 16

περίπτωση θα χρησιμοποιήσουν το ΣΝΕΚ. Επιλέγεται ένα σχετικά συχνό ως προς τη χρήση του ρήμα, όπως το ρήμα «παίζω». Ο/Η εκπαιδευτικός τους γνωστοποιεί πως σχηματίζεται το ρήμα στο γ' ενικό πρόσωπο σε όλους τους χρόνους (πίνακας 3) για να λειτουργεί ως παράδειγμα και οι μαθητές και μαθήτριες καταγράφουν από μια πρόταση μέσα από τα ευρήματα τους (εικόνες 17-22, πίνακας 4). Τα αποτελέσματα τους βοηθούν να κατανοήσουν τις αλλαγές του ρήματος και διαπιστώνουν πότε τοποθετείται το μορφοφωνηματικό «ε» και πως διαμορφώνονται οι καταλήξεις σε κάθε χρόνο. Η εργασία ολοκληρώνεται με την αναζήτηση περισσότερων ρημάτων που βρίσκονται στον ενεστώτα και στον αόριστο. Ρήματα όπως το: «τρέχω –έτρεξα» (εικόνες 23-24), «πίνω -ήπια» (εικόνες 25-26), «τρώ(γ)ω-έφαγα» (εικόνες 27-28) «βλέπω-είδα» (εικόνες 29-30), «αγαπώ-αγάπησα» (εικόνα 31). Τα αποτελέσματα συγκεντρώνονται (πίνακας 5) και οι παρατηρήσεις οδηγούν σε χρήσιμα συμπεράσματα. Οι μαθητές/-τριες συνειδητοποιούν ότι στα νέα ελληνικά ο αόριστος είναι ένας χρόνος που παρουσιάζει σημαντικές δυσκολίες. Συχνά τροποποιείται το θέμα του. Η χρήση του όμως είναι απαραίτητη για αναφορές στο παρελθόν.

Εκτός από τα όσα αναφέρθηκαν, στο Β2 επίπεδο που σχετίζεται με όσους/όσες κατέχουν αρκετά καλά τη γλώσσα, θα πρέπει ο/η διδάσκων/-ουσα να βοηθήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες να αναπτύξουν τον περιγραφικό και αφηγηματικό τους λόγο. Περιγραφή χωρίς επίθετα δεν νοείται και επίθετα χωρίς τη γνώση του τρόπου σχηματισμού των ουσιαστικών δεν γίνεται να διατυπωθούν. Από την άλλη, η αφήγηση δίνει βαρύτητα στην έννοια του χρόνου και προϋποθέτει τη γνώση της χρονικής βαθμίδας και του ποιού ενέργειας για να μπορέσει να αποδώσει κανείς/καμιά τις αποχρώσεις μιας ιστορίας. Σε αυτή την περίπτωση τα σώματα κειμένων φαντάζουν ως χρήσιμο εργαλείο. Εννοείται ότι οι εκπαιδευόμενοι/ες έχουν διδαχθεί τον τρόπο κλίσης των ουσιαστικών και των επιθέτων και μέσω των σωμάτων κειμένων σχηματίζουν μια πιο ολοκληρωμένη άποψη. Από μελέτες, που έχουν υλοποιηθεί (Agathoroulou κ.ά. 2008· Παπαδοπούλου κ.ά. 2010· Αγαθοπούλου κ.ά. 2013) στην Ελλάδα σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης /ξένης, παρατηρείται, ότι, όταν οι μαθητές/-τριες δίνουν βαρύτητα στον τύπο μπορούν να αφομοιώσουν την πληροφορία γρηγορότερα από ότι αν δινόταν βαρύτητα στον τρόπο σχηματισμού. Κάτι ανάλογο προσφέρουν και τα σώματα κειμένων. Οι συμμετέχοντες/-ουσες στο μάθημα δεν διδάσκονται μέσα από τα σώματα κειμένων τις κλιτικές κατηγορίες των επιθέτων και των ουσιαστικών αλλά βλέποντας και κυρίως ψάχνοντας για συγκεκριμένους τύπους ουσιαστικών και επιθέτων αφομοιώνουν τη διδαχθείσα ύλη. Έτσι, ο/η εκπαιδευτικός προτρέπει τους/τις αποδέκτες/-τριες του/της να αναζητήσουν επίθετα (αυτή τη φορά χρησιμοποιώντας το σώμα κειμένων ΕΘΕΓ) που ο/η ίδιος/α έχει επιλέξει να διδάξει και να δουν πως χρησιμοποιούνται μέσα σε παραδείγματα σε σχέση με τα ουσιαστικά. Τα επίθετα προέρχονται από διαφορετικές κλιτικές κατηγορίες. Αναζητούν λοιπόν επίθετα όπως: σε -ός - ή-ό (εικόνα 32) // σε :-ύς -ία -ύ (εικόνα 33) και σε: -ύς -εία -ύ (εικόνα 34). Είναι γεγονός ότι στα νέα ελληνικά το άρθρο το ουσιαστικό και το επίθετο συμφωνούν σε γένος, αριθμό και πτώση. Επιπλέον, τα μορφήματα του επιθέτου που δηλώνουν τα γένος, τον αριθμό και την πτώση είναι συνήθως ομόηχα με τα επιθήματα των ουσιαστικών. Οι δυσκολίες για τον αλλόγλωσσο/η αρχίζουν, όταν αυτά δεν είναι μεταξύ τους ομόηχα (Παπαδοπούλου κ.ά. 2010)

Οι ενδιαφερόμενοι/-ες για να ξεπεράσουν την όποια δυσκολία συγκρίνουν τους πίνακες (πίνακες 6,7,8.). Σημαντικότερη δυσκολία παρουσιάζουν τα επίθετα σε: -ύς, -εία, -ύ. Οι χρήστες/-τριες των σωμάτων κειμένων μπορούν να δούν ολοκληρωμένα τα αποσπάσματα των κειμένων από τα οποία προέρχονται τα παραδείγματα. Έτσι, θα κατανοήσουν ότι τα επίθετα σε -ύς, -εία, -ύ χρησιμοποιούνται τις περισσότερες φορές σε πιο επίσημο ύφος λόγου.

Παράλληλα, ο/η εκπαιδευτικός καταγράφει ρήματα σε διαφορετικούς χρόνους και με διαφορετικό ποιόν ενεργείας (εικόνα 35). Παρακινεί τους μαθητές και τις μαθήτριες να τα αναζητήσουν στο σώμα κειμένων και συγκεκριμένα στο ΣΝΕΚ (εικόνες 36-38). Μετά την αναζήτηση και την καταγραφή των παραδειγμάτων (πίνακας 9), οι μαθητές και μαθήτριες καλούνται να τοποθετήσουν δίπλα στα παραδείγματα τη φράση «μια φορά» και «κάθε φορά» με στόχο να διακρίνουν το συνοπτικό από το μη συνοπτικό ποιόν ενεργείας (πίνακας 10). Τα αποτελέσματα από τα σώματα κειμένων και τα παραδείγματα εντυπώνονται στην σκέψη των μαθητών/-τριών βοηθώντας τους/τες να χρησιμοποιούν ορθά τους χρόνους χωρίς να γνωρίζουν απαραίτητα τυποποιημένους γραμματικούς κανόνες. Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι ο/η διδάσκων/-ουσα βοηθάει με τη χρήση των σωμάτων κειμένων τους/τις μαθητές/-τριες να αποκτήσουν αυτενέργεια και να μην παθητικοποιούνται, καθώς αναζητούν μέσα από τους συμφραστικούς πίνακες τη χρήση μιας λέξης (Χαραλαμποπούλου 2011). Εξάλλου, τα ΗΣΚ δημιουργούν ένα διερευνητικό περιβάλλον μάθησης διαμορφώνοντας τα πλαίσια της εξερευνητικής μάθησης (discovery ή exploratory learning), αφού η πορεία της διδασκαλίας δεν είναι προκαθορισμένη. Οι μαθητές/-τριες καλούνται να είναι αυτόνομοι/ες και να ανακαλύπτουν τη διαδικασία της μάθησης (Sinclair 2004:27). Επιπλέον, η αυτενέργεια των μαθητών/-τριών συντελεί στη μάθηση ακόμα και μέσα από την τυχαία μάθηση, τη διαδικασία δηλαδή κατά την οποία ο/η μαθητής/-τρια μαθαίνει χωρίς να το συνειδητοποιεί, απλά ψάχνοντας και ερευνώντας. Το μάθημα δεν είναι στατικό και τόσο ο/η εκπαιδευτικός όσο και ο/η μαθητής/τρια μπορούν να επιλέξουν από κοινού τη διαδρομή της διδασκαλίας (Κουτσογιάννης 2007, 9). Είναι επίσης σημαντικό ότι ο μαθητής /-τρια κατανοεί τη χρήση της λέξης μέσα από παραδείγματα αυθεντικού λόγου (Χαραλαμποπούλου 2011).

Πίνακας 3

Ενεστώτας	Παί <u>ζ</u> -ει
Παρατατικός	Έ <u>π</u> αι <u>ζ</u> -ε
Αόριστος	Έ <u>π</u> αι <u>ξ</u> -ε
Μέλλοντας (απλός)	Θ <u>α</u> πα <u>ί</u> <u>ξ</u> - <u>ει</u>
Μέλλοντας	Θ <u>α</u> πα <u>ί</u> <u>ζ</u> -ει

(εξακολουθητικός)

Μέλλοντας
(συντελεσμένος)

Παρακείμενος

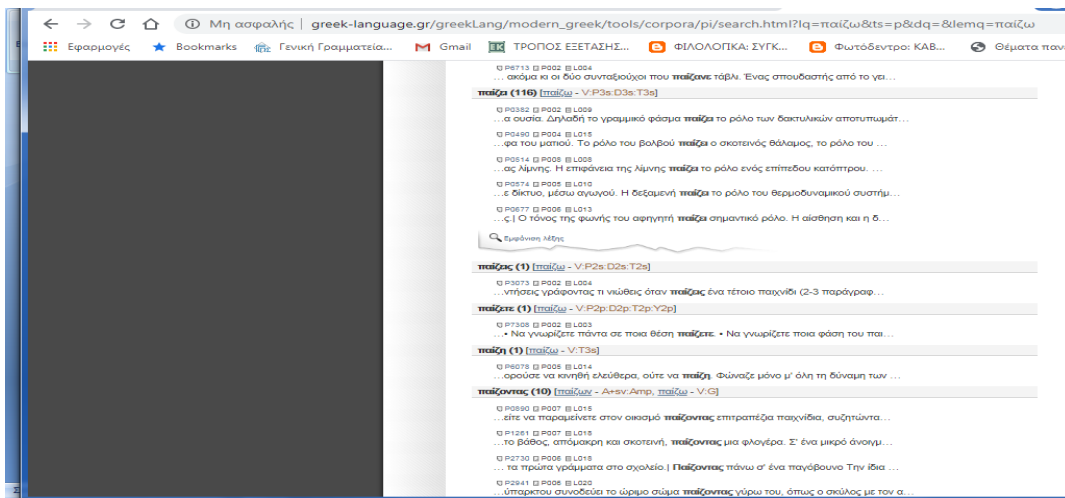
Υπερσυντέλικος

Θα έχει παιξ-ει

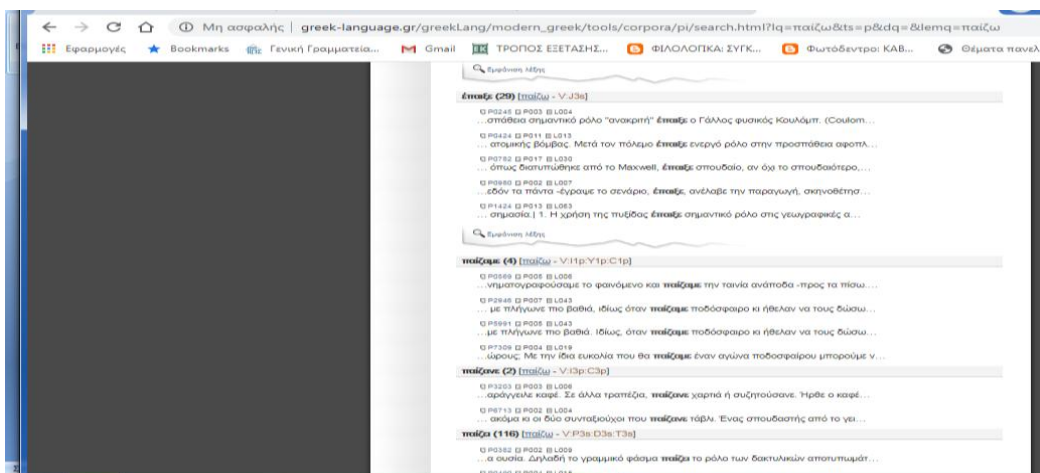
Έχει παιξ-ει

Είχε παιξ-ει

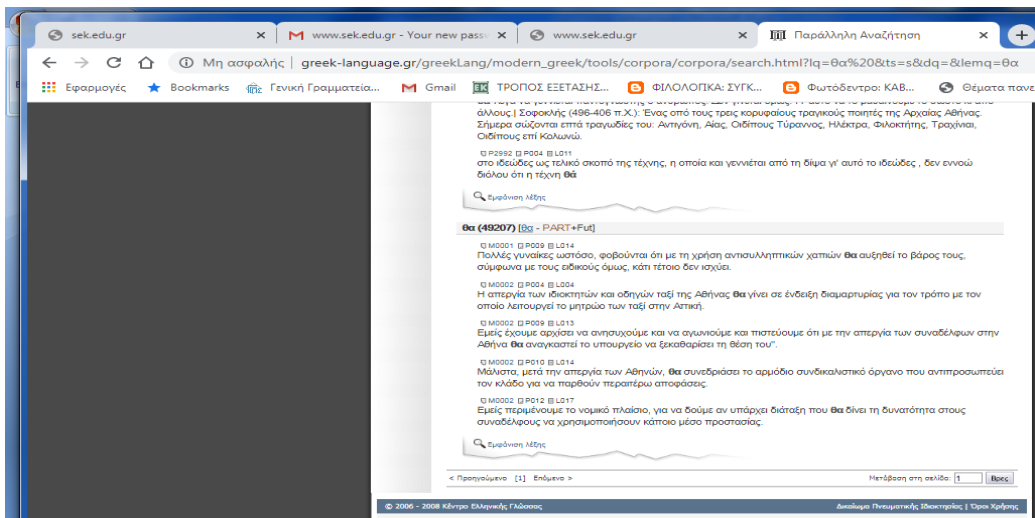
Εικόνα 17



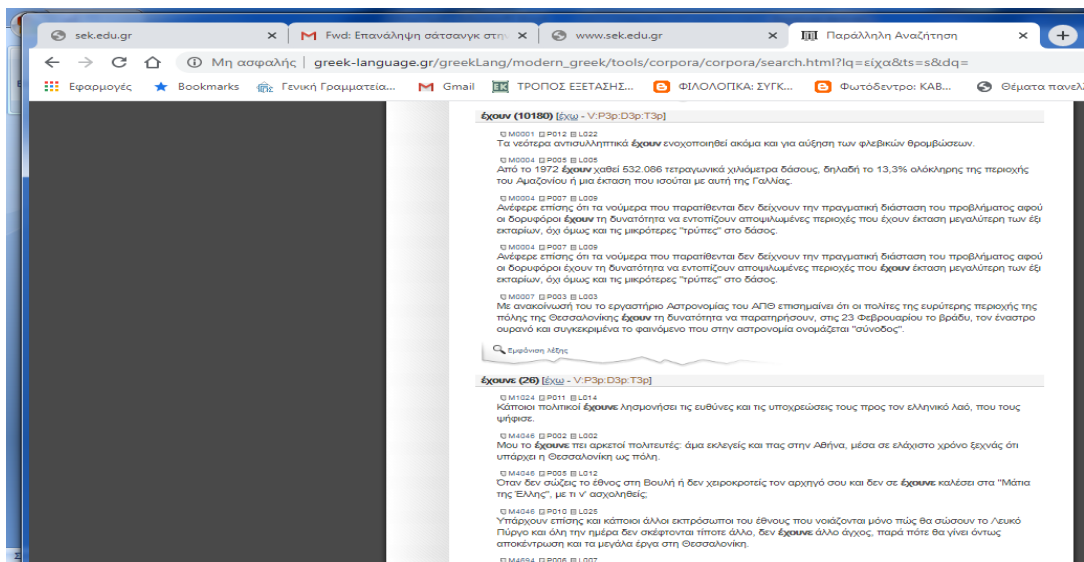
Εικόνα 18



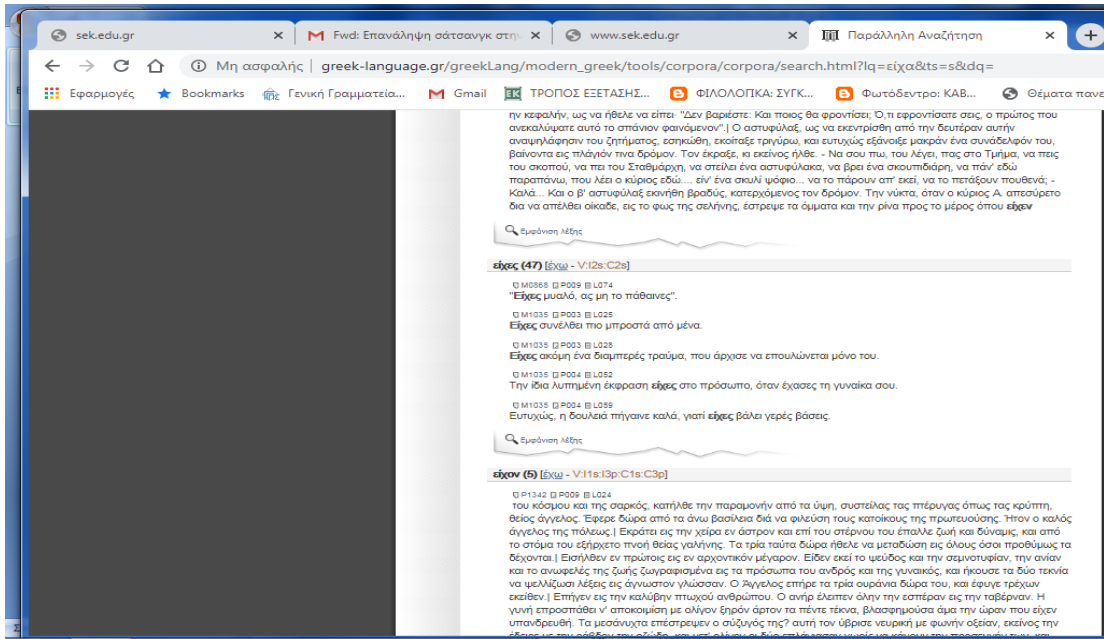
Εικόνα 19



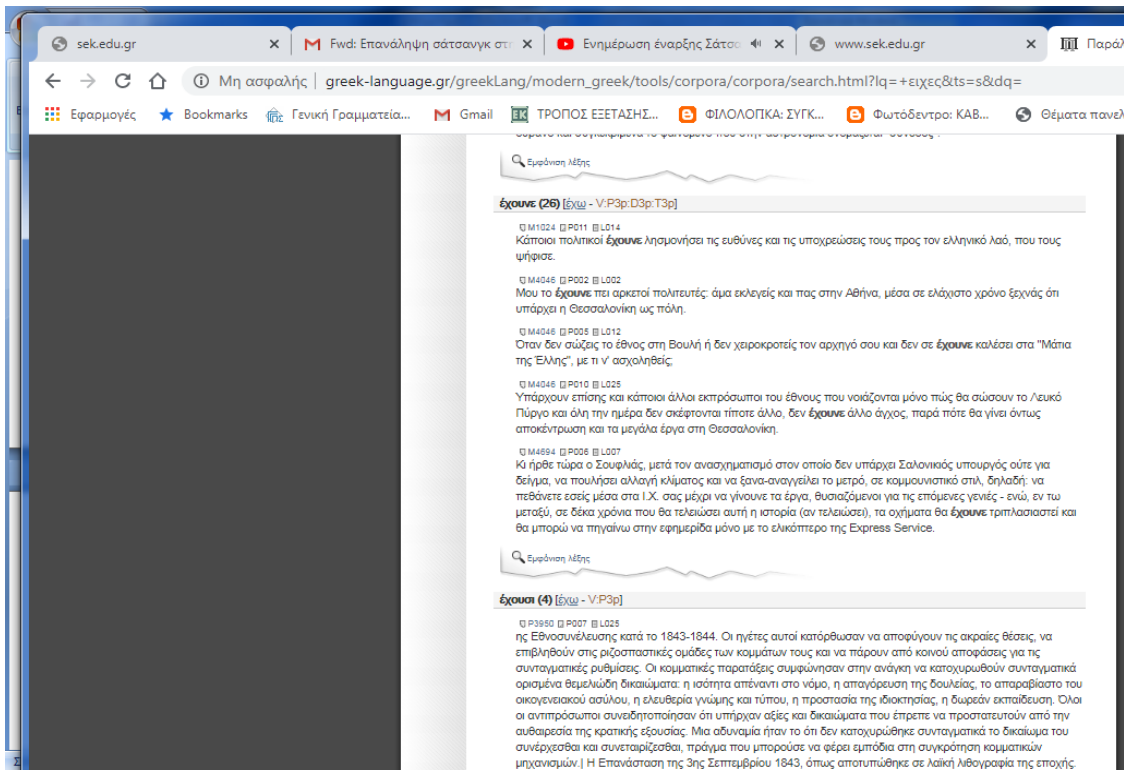
Εικόνα 20



Εικόνα 21



Εικόνα 22



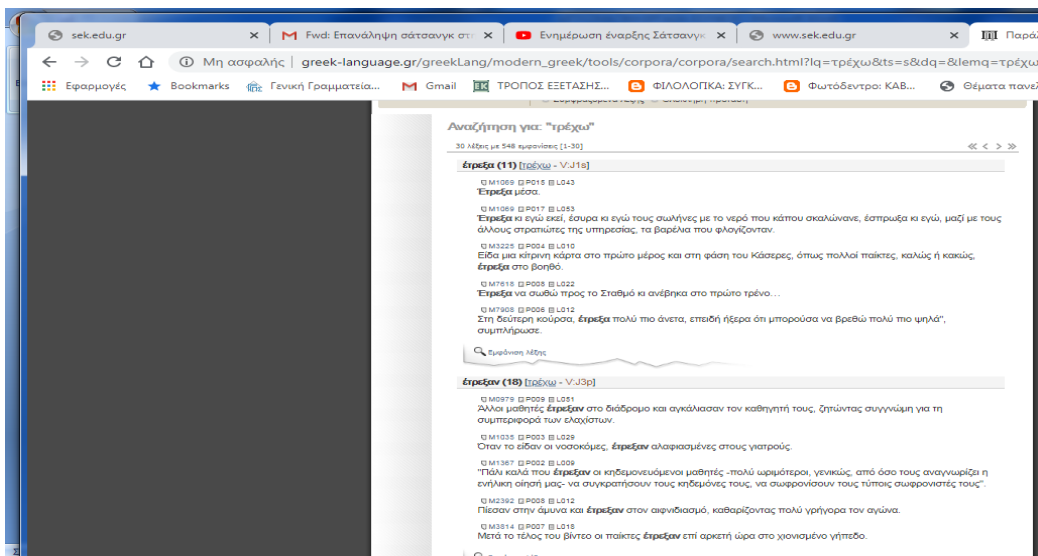
Πίνακας 4 . Συγκέντρωση αποτελεσμάτων αναζήτησης

ΧΡΟΝΟΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΜΕ ΤΟ ΡΗΜΑ ΣΤΟΝ ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΟ ΧΡΟΝΟ

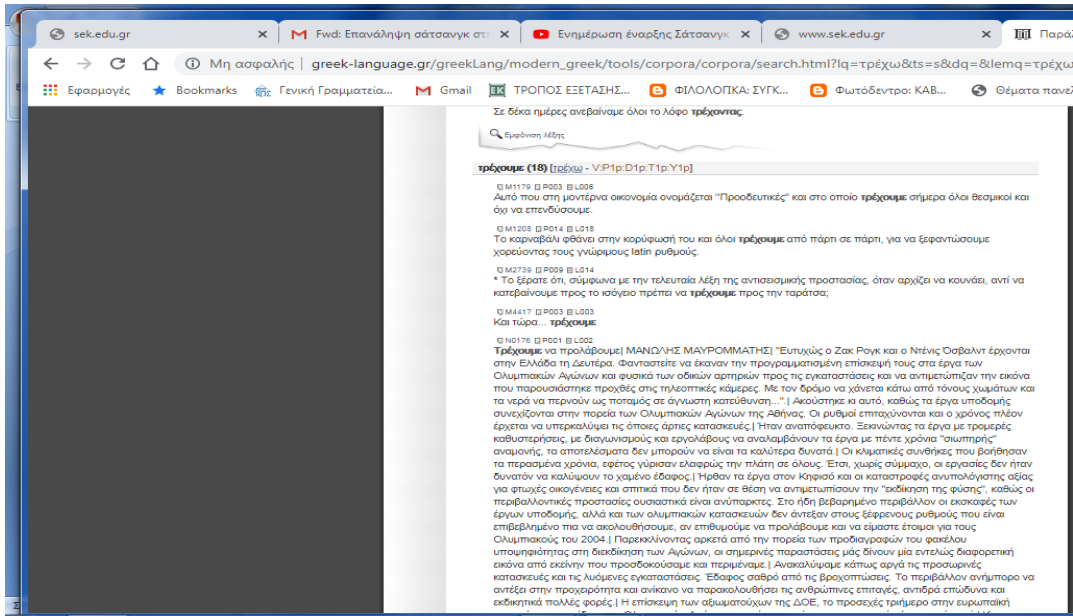
Ενεστώτας Η επιφάνεια της λίμνης **παίζει** το ρόλο ενός κατόπτρου

Παρατατικός	Ο γιος της έπαιξε μπάσκετ
Αόριστος	Η χρήση της πυξίδας έπαιξε σημαντικό ρόλο στην επιστήμη της γεωγραφίας
Μέλλοντας (απλός)	Οι μετοχικοί τίτλοι θα παίξουν σημαντικό ρόλο
Μέλλοντας (εξακολουθητικός)	Με την ίδια ευκολία που θα παίζαμε έναν ποδοσφαιρικό αγώνα
Μέλλοντας (συντελεσμένος)	Τα οχήματα θα έχουν τριπλασιαστεί
Παρακείμενος	Κάποιοι πολιτικοί έχουν λησμονήσει τις ευθύνες και υποχρεώσεις προς τον ελληνικό λαό
Υπερσυντέλικος	Η δουλειά σου πήγε καλά, γιατί είχες βάλει γερές βάσεις

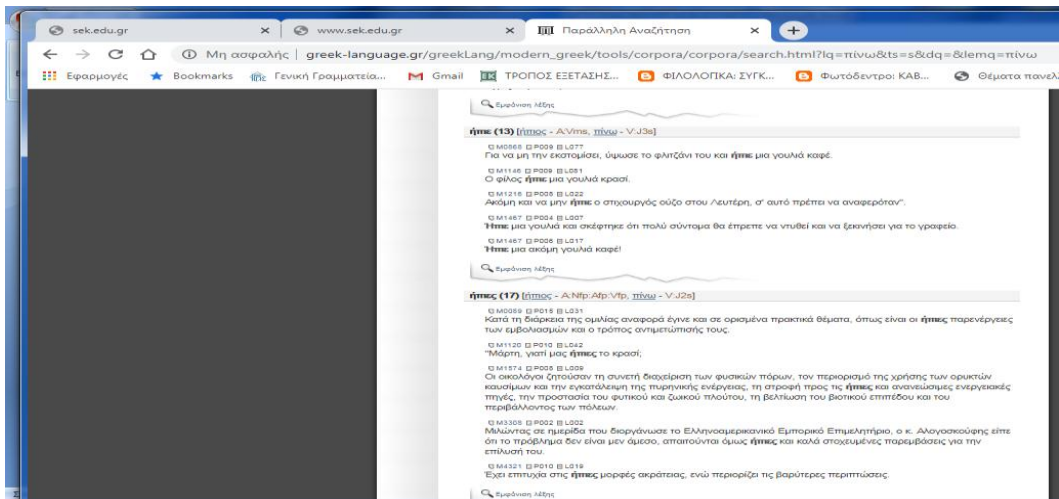
Εικόνα 23



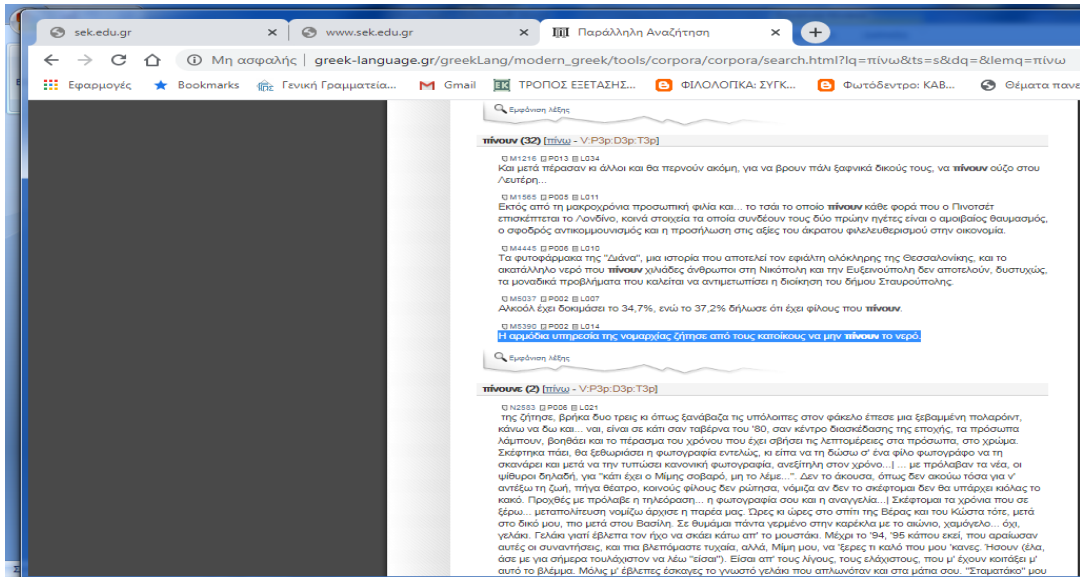
Εικόνα 24



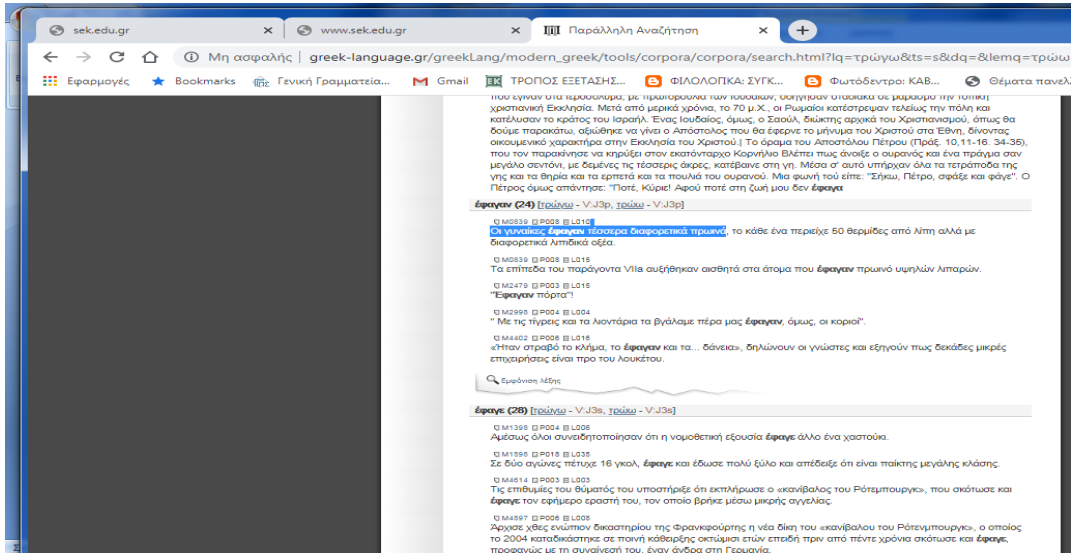
Εικόνα 25



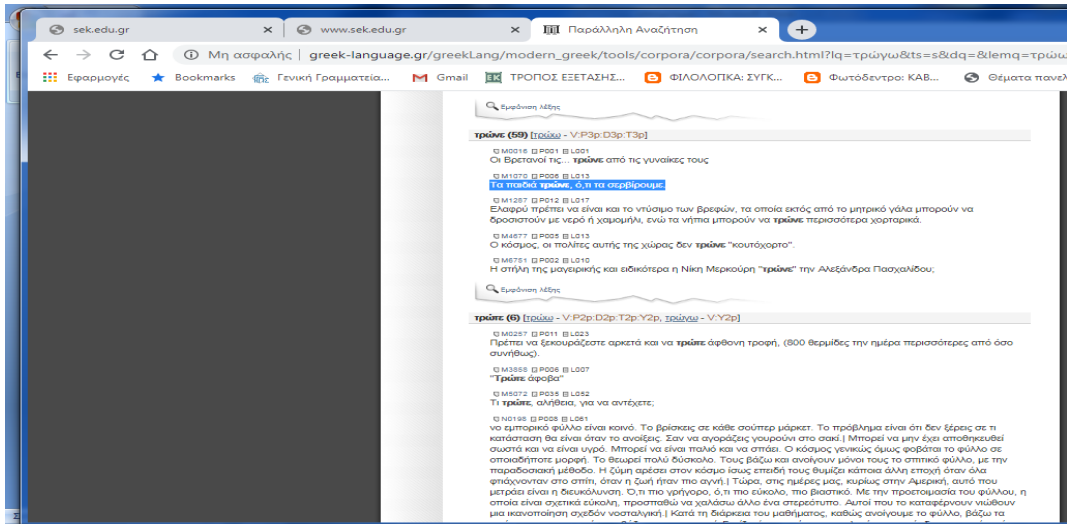
Εικόνα 26



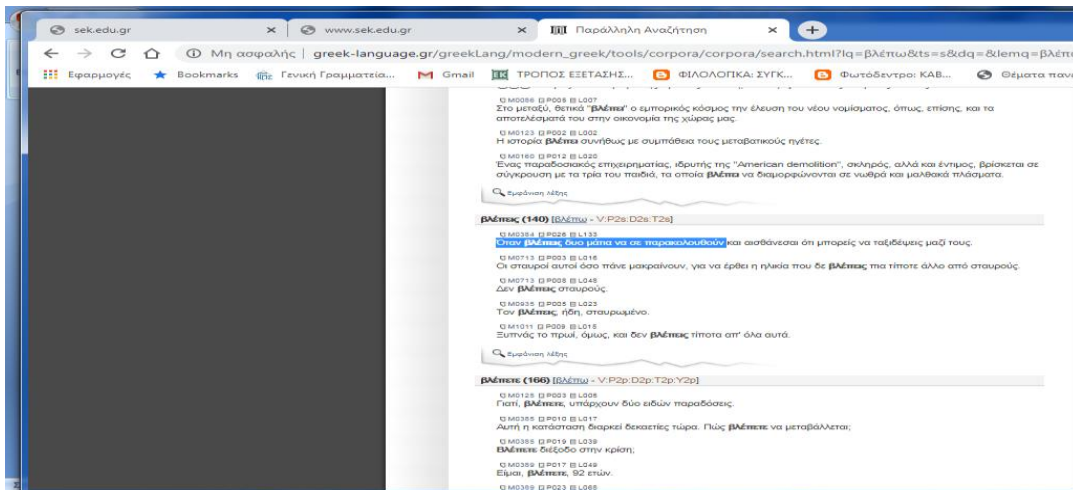
Εικόνα 27



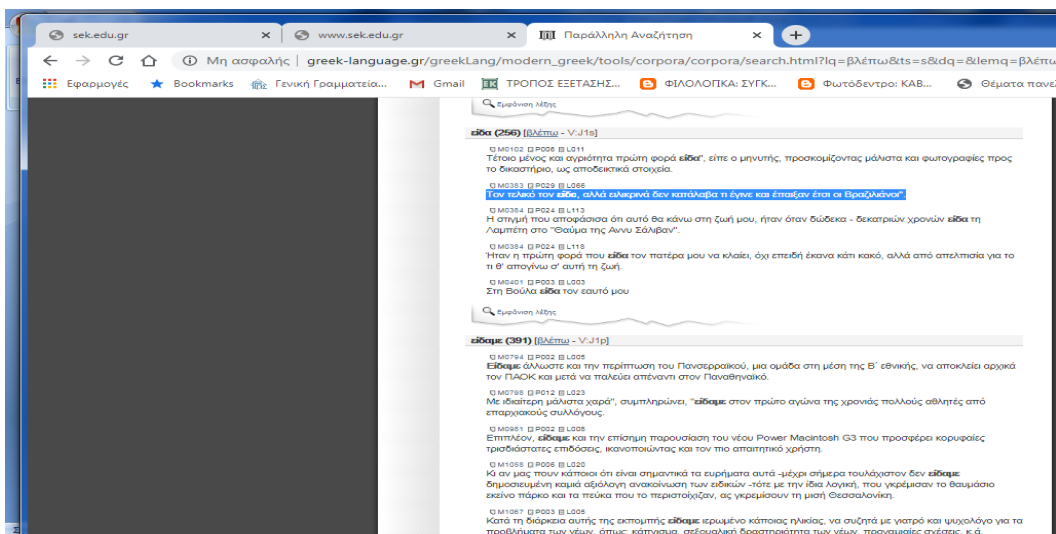
Εικόνα 28



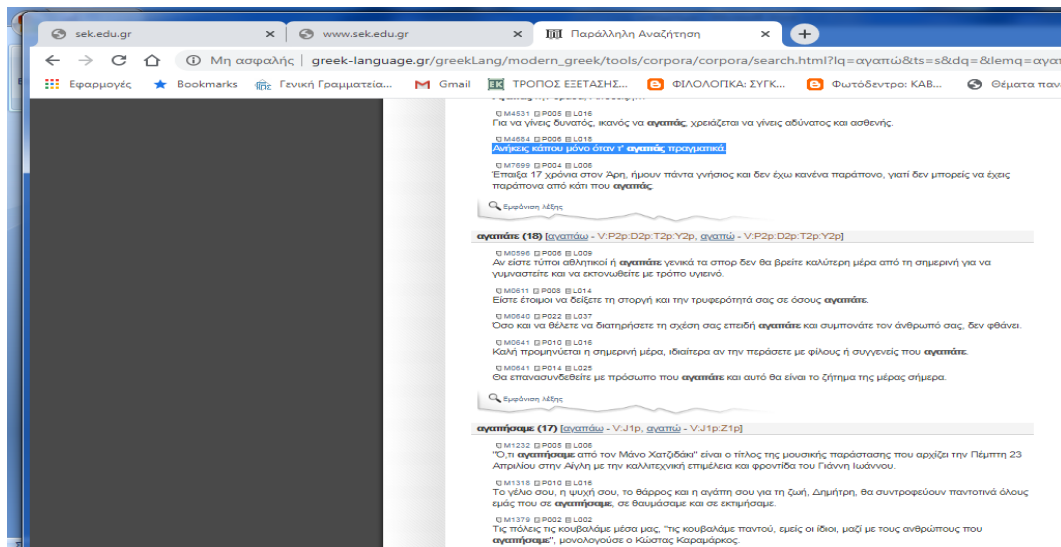
Εικόνα 29



Εικόνα 30



Εικόνα 31



Πίνακας 5: Συγκεντρωτικός πίνακας, βοηθητικός στην εξαγωγή συμπερασμάτων

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΜΕ ΤΟ ΡΗΜΑ ΣΤΟΝ ΕΝΕΣΤΩΤΑ

Το καρναβάλι φτάνει στην κορύφωση και όλοι **τρέχουμε**

Η αρμόδια υπηρεσία της νομαρχίας ζήτησε από τους κατοίκους να μην **πίνουν** το νερό.

Τα παιδιά **τρώνε**, ό,τι τα σερβίρουμε.

Όταν **βλέπεις** δυο μάτια να σε παρακολουθούν

Ανήκεις κάπου μόνο όταν **τ' αγαπάς** πραγματικά.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΜΕ ΤΟ ΡΗΜΑ ΣΤΟΝ ΑΟΡΙΣΤΟ

Οι άλλοι μαθητές **έτρεξαν** στον διάδρομο και αγκάλιασαν τον καθηγητή τους

Ήπιε ακόμα μια γουλιά καφέ

Οι γυναίκες **έφαγαν** τέσσερα διαφορετικά πρωινά

Τον τελικό τον **είδα**, αλλά ειλικρινά δεν κατάλαβα τι έγινε και έπαιζαν έτσι οι Βραζιλιάνοι".

Από μια πόλη που **αγάπησα** έφυγα απογοητευμένος.

Εικόνα 32

5	- Με ανησυχία ότι οι πραγματικά καλές παραστάσεις είναι λίγες.
6	«Εσείς αν και δεν παίζετε στην τηλεόραση είστε πολύ καλή .
7	Μόνο ο Εμπειρικός έλεγε καλά λόγια, αλλά κι αυτός τους έβρισκε όλους καλούς
8	Ο Σαχτούρης πρωτο εμφανίζεται στα μέσα της δεκαετίας του '40 και στις αρχές εκείνης του '50 εκδίδει το, κατά τον ίδιο καλύτερο βιβλίο του («Με το πρόσωπο στον τοίχο», 1952), και έκτοτε συνεχίζει απότομα να χαράζει το ποιητικό του όραμα, με προσωπικές θυσίες και δυσβάστακτα τίμημα.
9	Με ιδιαίτερα καλούς όρους έγινε η διάθεση του πρώτου ελληνικού 30ετούς ομολόγου αυτήν την εβδομάδα, επιβεβαιώνοντας την εμπιστοσύνη των επενδυτών στην οικονομία της χώρας μας, αλλά και τα αφέλη από την ένταξη στη Ζώνη του Ευρώ.
10	Εγρήφη και ακούσιτος, λόγω χάρην, με τόνο λίαν σαρκαστικό ότι δικαστικός λειτουργός, που κατηγορείται για ροπή προς «τα ξένα» εισαγωγής εξ ανατολικής Ευρώπης, είχε χαρακτηριστεί από τους επιθεωρητές πολύ καλός .
11	- Η Εθνική Τράπεζα διαθέτοντας μεγάλο δίκτυο καταστημάτων και ομάδες στελεχών εξειδικευμένων σε επενδυτικά προϊόντα στα περισσότερα καταστήματα, αποτελεί ένα σχετικά καλό δείγμα αναφορικά με τη συμπεριφορά του μέσου επενδυτή.
12	Οι επιχειρήσεις με σοβαρό management θα δρέψουν ακόμη περισσότερο φέτος τους καρπούς των προσπαθειών τους, αφού τα «φύττα» των επενδυτικών σπιτιών είναι στραμμένα πάνω τους και παράλληλα η πλειοψηφία των μέσων Ελλήνων επενδυτών αναζητεί πλέον καλές και σοβαρές επιχειρήσεις γιατί έχουν εμπειδίσει ότι είναι προτιμότερη μία μετοχή με σταθερά καλή μερισματική απόδοση σε βάθος χρόνου παρά κέρδη εντυπωσιακά τη μία χρονιά.
13	Οι επιχειρήσεις με σοβαρό management θα δρέψουν ακόμη περισσότερο φέτος τους καρπούς των προσπαθειών τους, αφού τα «φύττα» των επενδυτικών σπιτιών είναι στραμμένα πάνω τους και παράλληλα η πλειοψηφία των μέσων Ελλήνων επενδυτών αναζητεί πλέον καλές και σοβαρές επιχειρήσεις γιατί έχουν εμπειδίσει ότι είναι προτιμότερη μία μετοχή με σταθερά καλή μερισματική απόδοση σε βάθος χρόνου παρά κέρδη εντυπωσιακά τη μία χρονιά.
14	Το ερώτημα είναι αν θα είμαστε αρκετά καλοί για να διατηρήσουμε τα ευρωπαϊκά επίπεδα ευημερίας, σταθερότητας και ασφάλειας.
15	Γράμματα που φθάνουν έστω και καθυστερημένα αποτελούν καλύτερο σενάριο από τα δέματα που χάνονται.
16	Κάτι που γνωρίζει πολύ καλά γι' αυτό δεν μταινει καν στον κόπο να καταγγείλει περιστατικά παρά μόνο εάν αφορούν τεράστια χρηματικά ποσά, τα οποία αδυνατεί να καλύψει.
17	Δεύτερον, επειδή «είδε» μόνο το... «απόψε» της εκλογικής μάχης και αγνόησε την «επίμενη νύχτα», κατά την οποία γνώριζε πολύ καλά (τα τωρινά «επιχειρήματα» του τύπου «δεν γνωρίζαμε... ακριβώς τι θα βρικόμαε» όχι μόνο δεν πείθουν κανένα, αλλά εξωθούν στον θυμό και την αποστροφή) ότι εκ των πραγμάτων δεν θα ήταν σε θέση να υλοποιήσει όσα υποσχόταν και μάλιστα σε ορισμένες περιπτώσεις αφεδίως, συντηρώντας και διαιωνίζοντας το απαράδεκτο και «φτηνήρακό» καθεστώς της προεκλογικής υποσχεσιολογίας που αναπόφευκτα καλείται σήμερα να επιμολήσει το κόστος της.
18	Οι Ισπανοί δεν αντιμετωπίζουν σοβαρά υπαρκτά προβλήματα για το αν ανήκουν και πώς στην Ευρώπη και σίγουρα γνωρίζουν πολύ καλά ότι ωφέληθηκαν σημαντικά από τη συμμετοχή τους στην Ε.Ε., κυρίως γιατί βοήθησε να γίνει η Ισπανία μια σύγχρονη ευρωπαϊκή χώρα, με ανοικτά σύνορα και ανοικτούς ορίζοντες.
19	Πάντως και στους προηγούμενους ελέγχους δεν φαίνεται να έχουμε ιδιαίτερα καλές επιδόσεις.

Εικόνα 33

5	Ο καταλογισμός πωλήσεων είναι πολύ Βαθύτερος από τις προσφορές προς τους καταναλωτές.
6	Πολλά τα πραγματικά προβλήματα της οικονομίας: το μεγάλο βαθύ και αναποτελεσματικό κράτος, η αδέξια δημοσιονομική διαχείριση, η αγκώλωση και δυσλειτουργία της αγοράς εργασίας.
7	Με το βλέμμα στραμμένο στην τουριστική σεζόν του 2006 ο υπουργός Τουριστικής Ανάπτυξης κ. Δημήτρης Αβραμόπουλος έχει δώσει, ήδη, εντολές στη διοίκηση του Ελληνικού Οργανισμού Τουρισμού για τις ενέργειες που θα πρέπει να δρομολογηθούν προκειμένου τα θετικά μηνύματα που παρατηρούνται τη φετινή περίοδο έπειτα από 4 χρόνια βαθιάς κρίσης να διατηρηθούν και τα επόμενα χρόνια.
8	Κι όλα αυτά με τον κ. Εργαζόπουλο να αρνείται σταθερά τη λειτουργία της Σχολής της Χάλκης και να παρακολουθεί απάθης το τουρκικό βαθύ κράτος» να πιέζει πάλι αφόρητα το Φανάρι και την ελληνική ομογένεια (δίνουν και παίρνουν πάλι οι δημεύσεις και οι ακυρώσεις ιδιοκτησιών ιδρυμάτων και κοινοτήτων).
9	Είναι όταν αρχίζει να εισορβίνει το φωτάκι της ζωής σου, τότε που φυσικά διερωτάσαι ποιο ήταν, είναι, το νόημα της, ποιος είσαι, και βέβαιος ότι σαν πολλαπλαστήριο ύλης με ειδική δομή και λειτουργία που σου επιτρέπει να φαντάζεσαι πως είσαι σχεδόν το σύμπαν, μέσα στο άπειρο του τελευταίου θα στήσεις οριστικά, είναι τότε, λέω, που σε πιάνει μια ακατανίκητη έλξη να ξαναζήσεις σε ό,τι καλύτερο Βαθύτερο έβρισκες στη σκέψη, στην τέχνη, στην ομορφιά, ο άνθρωπος».
10	Αν, όμως, σκαλαίει κανείς λίγο Βαθύτερα μπορεί να βρει πληθώρα διαφορετικών επιχειρήσεων.
11	Έτσι γιατί ανέδρασε το παλιό βαθύ και κρατικό ΠΑΣΟΚ είτε γιατί κυριάρχησε ο πειρασμός και η φιλοδοξία να εισπράξουν την ποικίλη δυσαρρέσκια, που ενδεχομένως θα προκαλούσαν τα κυβερνητικά μεταρρυθμιστικά μέτρα, ο Γιώργος Παπανδρέου έκανε δύο βήματα πίσω εκεί που ετοιμαζόταν να κάνει ένα βήμα μπροστά.
12	Η επικράτηση του Αχιναγιετιστή σηματοδοτεί πολύ Βαθύτερες και σοβαρότερες εξελίξεις στο Ιράν, με αναπάντεχες επιπτώσεις σε ολόκληρη τη Μέση Ανατολή.
13	Οι κυβερνήσεις ψηφίζουν νόμους που απαγορεύουν την αναγέννηση καινούριων ή οποιαδήποτε εργασία σε ραβιενεργά απόβλητα, πέρα από την άμεση βαθιά ταφή.
14	Το βλέμμα, αντεστραμμένο, να κοιτάει μέσα βαθιά το βυθό.
15	Ακόμα κι αν δεχτούμε την ύπαρξη ενός «βιολογικού οργάνου μουσικότητας», την οποία υπονοεί ο Petty, που να συνδέει τις μουσικές βαθιές δομές με αυτές της γλώσσας, τα μουσικά παραδείγματα αυτού του θεωρητικού μοντέλου είναι ωστόσο εξαιρετικά περιορισμένα.
16	«Η τραγική είδηση του θανάτου του Γιάννου Κρανιδιώτη, μας έχει συγκλονίσει όλους Βαθύτερα
17	Μπορεί βέβαια να συνεχίζουμε να γρινιάζουμε, αλλά δυστυχώς δεν μπορούμε ν' αλλάξουμε μια πραγματικότητα με πολύ βαθιές ρίζες.
18	Η παρουσία χερσών δυνάμεων στο Κοσσυφοπέδιο, είτε ο Έλληνας υπουργός, «θα δημιουργήσει πολύ Βαθιές πληγές στην περιοχή και θα δυσκολεύσει τη μετέπειτα ανοικοδόμηση και ειμείς βρισκόμαστε σ' αυτή την περιοχή, επομένως, θα πρέπει να σκεφθούμε και την επόμενη μέρα πολύ περισσότερο απ' ό,τι μερικές άλλες χώρες της Συμμαχίας».
19	«Οι ΓΧς εκτιμών Βαθύτερα την υποστήριξη που έλαβαν στο παρελθόν από το ελληνικό κοινό και τους Έλληνες εθελοντές.
20	Η μεγάλη Βαθιά μελαγχολία που με ενώνει με όσα δεν έζησα: π.χ. το ότι δεν υπήρξα ποτέ ψηλό!
21	«Η Τουρκία -είτε επίσης ο Ν. Κωνσταντινούπολος- είναι μια χώρα με μεγάλη δυσκολία προσαρμογής στα ευρωπαϊκά δεδομένα και με πολύ βαθιά ριζωμένες τις επεκτατικές και αυτοκρατορικές τάσεις.

Εικόνα 34

5	Ο καταλογισμός πωλήσεων είναι πολύ Βαθύτερος από τις προσφορές προς τους καταναλωτές.
6	Πολλά τα πραγματικά προβλήματα της οικονομίας: το μεγάλο βαθύ και αναποτελεσματικό κράτος, η αδέξια δημοσιονομική διαχείριση, η αγκώλωση και δυσλειτουργία της αγοράς εργασίας.
7	Με το βλέμμα στραμμένο στην τουριστική σεζόν του 2006 ο υπουργός Τουριστικής Ανάπτυξης κ. Δημήτρης Αβραμόπουλος έχει δώσει, ήδη, εντολές στη διοίκηση του Ελληνικού Οργανισμού Τουρισμού για τις ενέργειες που θα πρέπει να δρομολογηθούν προκειμένου τα θετικά μηνύματα που παρατηρούνται τη φετινή περίοδο έπειτα από 4 χρόνια βαθιάς κρίσης να διατηρηθούν και τα επόμενα χρόνια.
8	Κι όλα αυτά με τον κ. Εργαζόπουλο να αρνείται σταθερά τη λειτουργία της Σχολής της Χάλκης και να παρακολουθεί απάθης το τουρκικό βαθύ κράτος» να πιέζει πάλι αφόρητα το Φανάρι και την ελληνική ομογένεια (δίνουν και παίρνουν πάλι οι δημεύσεις και οι ακυρώσεις ιδιοκτησιών ιδρυμάτων και κοινοτήτων).
9	Είναι όταν αρχίζει να εισορβίνει το φωτάκι της ζωής σου, τότε που φυσικά διερωτάσαι ποιο ήταν, είναι, το νόημα της, ποιος είσαι, και βέβαιος ότι σαν πολλαπλαστήριο ύλης με ειδική δομή και λειτουργία που σου επιτρέπει να φαντάζεσαι πως είσαι σχεδόν το σύμπαν, μέσα στο άπειρο του τελευταίου θα στήσεις οριστικά, είναι τότε, λέω, που σε πιάνει μια ακατανίκητη έλξη να ξαναζήσεις σε ό,τι καλύτερο Βαθύτερο έβρισκες στη σκέψη, στην τέχνη, στην ομορφιά, ο άνθρωπος».
10	Αν, όμως, σκαλαίει κανείς λίγο Βαθύτερα μπορεί να βρει πληθώρα διαφορετικών επιχειρήσεων.
11	Έτσι γιατί ανέδρασε το παλιό βαθύ και κρατικό ΠΑΣΟΚ είτε γιατί κυριάρχησε ο πειρασμός και η φιλοδοξία να εισπράξουν την ποικίλη δυσαρρέσκια, που ενδεχομένως θα προκαλούσαν τα κυβερνητικά μεταρρυθμιστικά μέτρα, ο Γιώργος Παπανδρέου έκανε δύο βήματα πίσω εκεί που ετοιμαζόταν να κάνει ένα βήμα μπροστά.
12	Η επικράτηση του Αχιναγιετιστή σηματοδοτεί πολύ Βαθύτερες και σοβαρότερες εξελίξεις στο Ιράν, με αναπάντεχες επιπτώσεις σε ολόκληρη τη Μέση Ανατολή.
13	Οι κυβερνήσεις ψηφίζουν νόμους που απαγορεύουν την αναγέννηση καινούριων ή οποιαδήποτε εργασία σε ραβιενεργά απόβλητα, πέρα από την άμεση Βαθιά ταφή.
14	Το βλέμμα, αντεστραμμένο, να κοιτάει μέσα βαθιά το βυθό.
15	Ακόμα κι αν δεχτούμε την ύπαρξη ενός «βιολογικού οργάνου μουσικότητας», την οποία υπονοεί ο Petty, που να συνδέει τις μουσικές βαθιές δομές με αυτές της γλώσσας, τα μουσικά παραδείγματα αυτού του θεωρητικού μοντέλου είναι ωστόσο εξαιρετικά περιορισμένα.
16	«Η τραγική είδηση του θανάτου του Γιάννου Κρανιδιώτη, μας έχει συγκλονίσει όλους Βαθύτερα
17	Μπορεί βέβαια να συνεχίζουμε να γρινιάζουμε, αλλά δυστυχώς δεν μπορούμε ν' αλλάξουμε μια πραγματικότητα με πολύ βαθιές ρίζες.
18	Η παρουσία χερσών δυνάμεων στο Κοσσυφοπέδιο, είτε ο Έλληνας υπουργός, «θα δημιουργήσει πολύ Βαθιές πληγές στην περιοχή και θα δυσκολεύσει τη μετέπειτα ανοικοδόμηση και ειμείς βρισκόμαστε σ' αυτή την περιοχή, επομένως, θα πρέπει να σκεφθούμε και την επόμενη μέρα πολύ περισσότερο απ' ό,τι μερικές άλλες χώρες της Συμμαχίας».
19	«Οι ΓΧς εκτιμών Βαθύτερα την υποστήριξη που έλαβαν στο παρελθόν από το ελληνικό κοινό και τους Έλληνες εθελοντές.
20	Η μεγάλη Βαθιά μελαγχολία που με ενώνει με όσα δεν έζησα: π.χ. το ότι δεν υπήρξα ποτέ ψηλό!
21	«Η Τουρκία -είτε επίσης ο Ν. Κωνσταντινούπολος- είναι μια χώρα με μεγάλη δυσκολία προσαρμογής στα ευρωπαϊκά δεδομένα και με πολύ βαθιά ριζωμένες τις επεκτατικές και αυτοκρατορικές τάσεις.

Εικόνα 35

2	Αυτό το ενδιαμέσο, ιδιαίτερα οξύ πρόβλημα γεννάται από τις μαζικές αποσύρσεις αεροσκαφών στην περίοδο 2008-2013.
3	Βρέθηκαν για παράδειγμα, υψηλές συγκεντρώσεις υδροχλωρικού οξέος διαβρωτικό οξύ ερεθίζει το αναπνευστικό σύστημα, τα μάτια κτλ.) από τη χρήση ουσιών για την καθαριότητα του χώρου (ο χώρος δεν εξαιρειόταν καλά).
4	Υπάρχουν τρεις τρόποι χαρακτηρισμού της πάθησης του ιγμορείου: οξεία, διάρκειας έως τριών εβδομάδων, χρόνια, διάρκειας από τρεις έως οκτώ εβδομάδες και ενδοχόμεως μίνες ή και χρόνια, περιοδική, που αναφέρεται σε διαφορές οξείες προσβολές κάθε χρόνο.
5	Σε ιδιαίτερα οξείες τόνους αντέδρασε το ΠΑΣΟΚ διά του προέδρου του κ. Γ. Παπανδρέου στις αποφάσεις της συνόδου κορυφής των Βρυξελλών για την έναρξη των ενταξιακών διαπραγματεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης με την Τουρκία, με το σκεπτικό ότι τα ελληνοτουρκικά ζητήματα επανέρχονται στη λογική των διμερών διαφορών, ενώ η Άγκυρα δεν αναλαμβάνει καμία περαιτέρω δέσμευση για την επίλυση του Κυπριακού.
6	Γενικότερα, όμως, αυτό που μένει ως αίσθηση είναι ότι κατά την πενήμημερη διαδικασία και παρά το γεγονός ότι ο προϋπολογισμός αποτέλεσε αντικείμενο οξύτατης αντιπαράθεσης, αυτό που δεν έγινε είναι η αυσιαστική σιγή επί του οξέτατου δημοσιονομικού προβλήματος.
7	Παρά τις προσπάθειες τμήματος του ΠΑΣΟΚ να στήσει σκληρό οξείας αντιπαράθεσης
8	Είναι αλήθεια ότι οι χαρακτηρισμοί που ανταλλάχθηκαν ήταν ιδιαίτερα οξείες
9	Πολύ οξύς ήταν ο Στέφανος Τζουμάκας, ο οποίος επέκρινε την κυβέρνηση ότι στο θέμα της επίσκεψης Κλίντον «έγινε ούρα του ΚΚΕ».
10	Σε νέα οξεία και προσωπική επίθεση εναντίον του υπουργού Εξωτερικών προχώρησε χθες ο Θ. Πάγκαλος, αμφισβητώντας παράλληλα την ακολουθούμενη πολιτική της κυβέρνησης στα ελληνοτουρκικά και κατονομάζοντας ως προσωπικό εχθρό του την αμερικανική κυβέρνηση.
11	Παρακάτω ο κ. Βαρδινολιάνης έγινε περισσότερο οξύς επιτιθέμενος κατά της πολιτείας και της κυβέρνησης.
12	Με υψηλά ελλείμματα και πληθωρισμό τα προβλήματα θα ήταν πολύ οξύτερα
13	Με ιδιαίτερα οξύ ύφος, ο κοινοβουλευτικός εκπρόσωπος Δ. Σιαούφας επιτέθηκε στον πρωθυπουργό λέγοντας ότι προσφεύγει στην κινδυνολογία και τις ύβρεις επικαλούμενος ότι έρχεται το χάος.
14	Ο Έτζεβιτ είναι υποχρεωμένος, όμως, να αντιμετωπίσει έστω και ως «μεταβατική κυβέρνηση» μερικά οξύντα οικονομικά προβλήματα.
15	Από... αέρος - σε ραδιοφωνικό σταθμό της Θεσσαλονίκης - ο υπουργός Πολιτισμού ήταν ιδιαίτερα οξύς στον ομόλογό του υπουργό Άρμενας.
16	Ακόμη και το βουητό που αναβύθων από τους δρόμους ήταν λιγότερο οξύ - κάτι το μπάσο ανέβαινε στον ουρανό, ανάμεσα στην αχλύ από τα καυσαέρια των λεωφορείων.
17	Ιδιαίτερα οξύς ήταν ο ταξίαρχος Γ. Σπηλιόπουλος που δήλωσε χθες:
18	Ιδιαίτερα οξύ είναι το πρόβλημα στους δρόμους γύρω από τα σχολεία, το οποίο θα πρέπει να λύσουν οι σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων και να μην τα περιμένουν όλα από το κράτος, που στις περισσότερες περιπτώσεις είναι ανεπαρκές έως ανύπαρκτο.
19	Περισσότερο οξύς ήταν για τον Γεώργιο Παπανδρέου.

Πίνακας 6 Τα αποτελέσματα της αναζήτησης για επίθετα σε –ος-ή -ό. Επιλέγεται ένα επίθετο από κάθε γένος

Με ανησυχία ότι οι πραγματικά **καλές** παραστάσεις είναι λίγες.

Με ιδιαίτερα **καλούς** όρους έγινε η διάθεση του πρώτου ελληνικού 30ετούς ομολόγου αυτήν την εβδομάδα

(...)αποτελεί ένα σχετικά **καλό** δείγμα αναφορικά με τη συμπεριφορά του μέσου επενδυτή.

Πίνακας 7 Τα αποτελέσματα της αναζήτησης για επίθετα σε –υς -ία -ύ. Επιλέγεται ένα επίθετο από κάθε γένος

Πολλά τα πραγματικά προβλήματα της οικονομίας: το μεγάλο **βαθύ** και αναποτελεσματικό **κράτος**

(...)που να συνδέει τις μουσικές **βαθιές** δομές με αυτές της γλώσσας,

Ο κοστολογικός **πόλεμος** είναι πολύ **βαθύτερος** από τις προσφορές προς τους καταναλωτές.

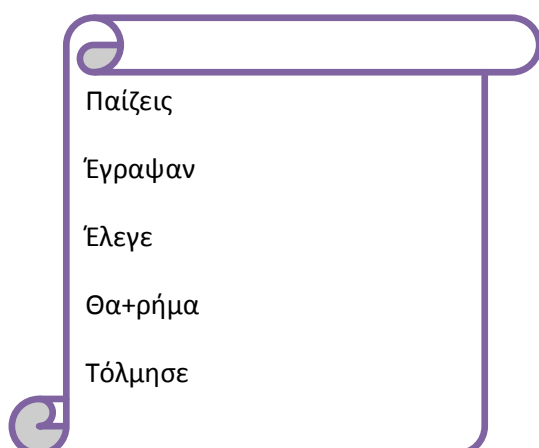
Πίνακας 8 Τα αποτελέσματα της αναζήτησης για επίθετα σε –υς -εία -ύ. Επιλέγεται ένα επίθετο από κάθε γένος.

Αυτό το ενδιαμέσο, **ιδιαίτερα οξύ** πρόβλημα γεννάται από τις μαζικές αποσύρσεις αεροσκαφών στην περίοδο 2008-2013.

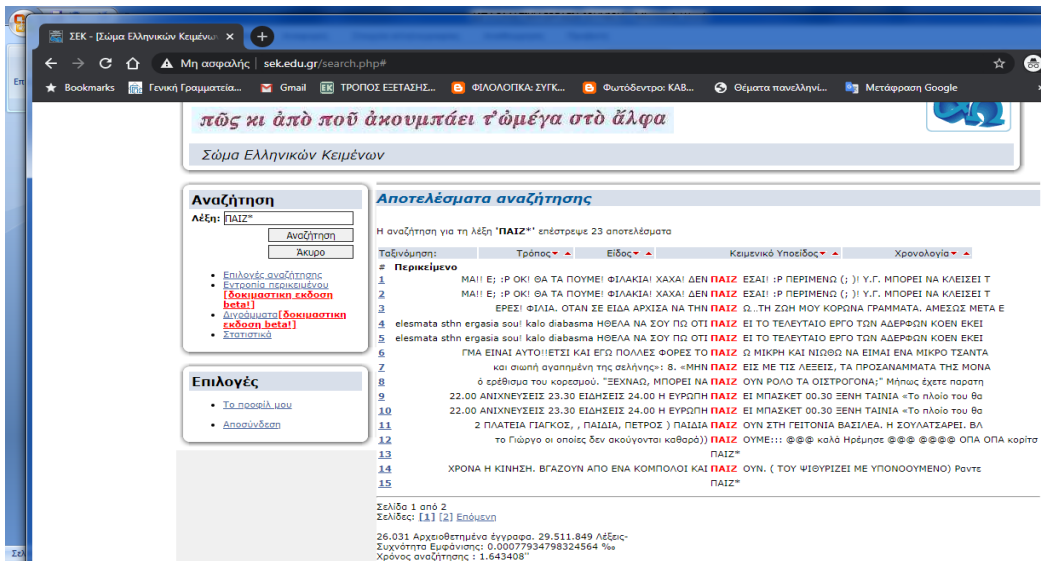
Σε νέα **οξεία** και προσωπική **επίθεση** εναντίον του υπουργού Εξωτερικών προχώρησε χθες...

Σε ιδιαίτερα **οξείες** τόνους αντέδρασε το ΠΑΣΟΚ διά του προέδρου του

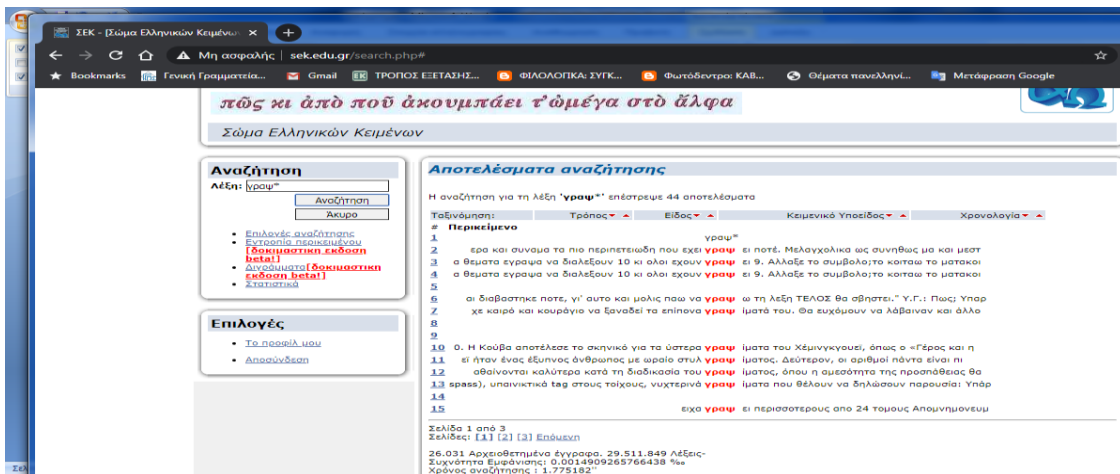
Εικόνα 35



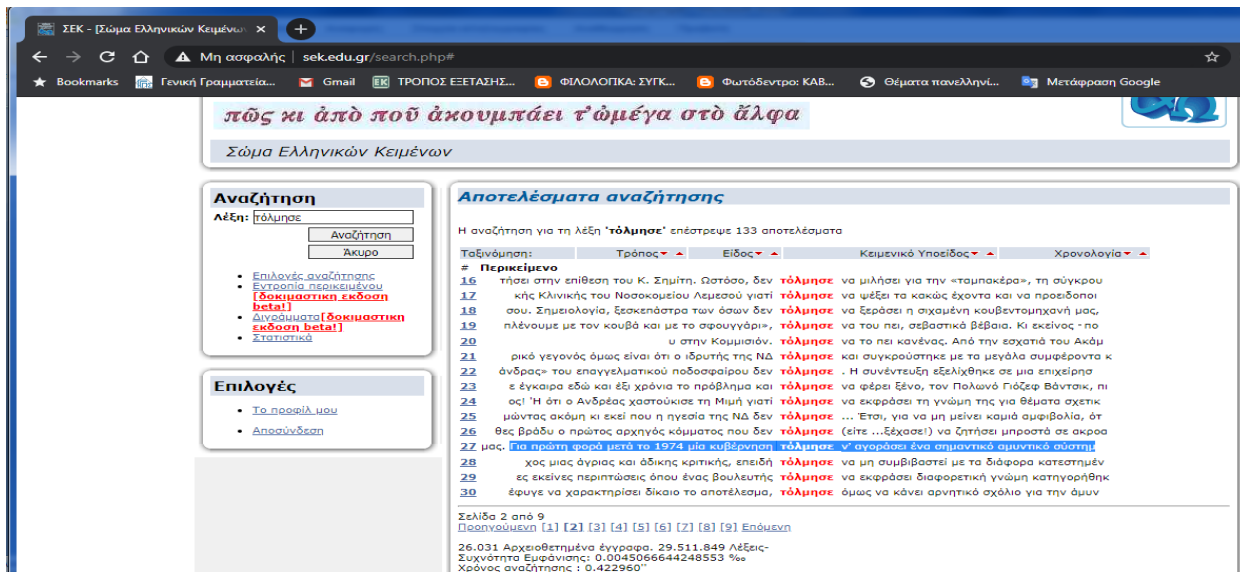
Εικόνα 36



Εικόνα 37



Εικόνα 38



Πίνακας 9 Συγκέντρωση/ καταγραφή αντιπροσωπευτικών παραδειγμάτων

Ήθελα να σου πώ ότι **παίζει** έργο των αδερφών Κοεν

Γι αυτό μόλις πάω **να γράψω** τη λέξη τέλος θα σβηστεί

Ρίξε λίγο νερό να φύγουν του **έλεγα** ... καλά , πολλά ήθελα

Για πρώτη φορά μετά το 1974 μια κυβέρνηση **τόλμησε** να αγοράσει ένα σημαντικό αμυντικό σύστημα

Θα κρεμάσει τους ενόχους των βασανισμών

Αν παρατηρήσουμε την υδρόγειο **θα δούμε** ότι σ' αυτή είναι χαραγμένο...

Πίνακας 10 Να αντιστοιχισθούν τα παραδείγματα με τις φράσεις «κάθε φορά», «μία φορά»

1) παίζει έργο των αδερφών Κοεν	→ A) Κάθε φορά
2) πάω να γράψω τη λέξη	→ B) Μια φορά
3) του έλεγα	→ B) Μια φορά
4) μια κυβέρνηση τόλμησε	→ B) Μια φορά
5) Θα κρεμάσει τους ενόχους	
6) Αν παρατηρήσουμε την υδρόγειο θα δούμε	

- ❖ Τα ρήματα που συνδέονται με τη φράση «κάθε φορά» εκφράζουν το εξακολουθητικό ή μη συνοπτικό ποιόν ενεργείας
- ❖ Τα ρήματα που συνδέονται με τη φράση «μία φορά» εκφράζουν το στιγμιαίο ή συνοπτικό ποιόν ενεργείας

3.4.3 Η διδακτική αξιοποίηση των σωμάτων κειμένων για το τρίτο επίπεδο γλωσσομάθειας (Γ1, Γ2)

Στο Γ1 επίπεδο, που περιγράφει και την πολύ καλή γνώση της γλώσσας, ο/η διδάσκων/-ουσα, όσον αφορά το λεξιλόγιο, θα πρέπει να μάθει στους/στις μαθητές/-τριες τις ιδιωματικές εκφράσεις και τη χρησιμότητα τους. Οι εκφράσεις αυτές μπορούν να γίνουν κατανοητές μέσα από αυθεντικά παραδείγματα λόγου. Ο/Η εκπαιδευτικός προτείνει την αναζήτηση αυτών των εκφράσεων (χρησιμοποιώντας το σώμα κειμένων ΕΘΕΛ) και οι μαθητές/-τριες καταγράφουν τα αποτελέσματα (εικόνες 38-41, πίνακας 11) εντοπίζοντας τις εκφράσεις όπως: κατά τύχη, κατά τη γνώμη μου, κατά λάθος, κατά βάθος, τα υπέρ και τα κατά, κατά γράμμα, καταρχή(ν), μετά τιμής, μετά χαράς, μετά βίας, αντ' αυτού, άλλ' αντ' άλλων, παρά τρίχα, παρά λίγο, παρά τη θέλησή του, μέσα σε προτάσεις. Έτσι, η διδασκαλία του λεξιλογίου γίνεται με την επικοινωνιακή μέθοδο, καθώς οι μαθητές/-τριες κατανοούν το κειμενικό περιβάλλον στο οποίο χρησιμοποιούνται αυτές οι φράσεις και σταδιακά τις εντάσσουν στο λόγο τους χωρίς να μαθαίνουν απλώς τη μετάφραση / απόδοση αυτών των εκφράσεων. Παράλληλα, συνειδητοποιούν τη σημασία του περικειμένου, το γεγονός ότι ακόμα και μια πρόθεση, όπως το «κατά», ανάλογα τη λέξη που συνοδεύει σχηματίζει φράσεις με διαφορετικό σημασιολογικό περιεχόμενο. Η ενασχόληση με τις ιδιωματικές εκφράσεις προσελκύει το ενδιαφέρον των μαθητευόμενων, καθώς ανακαλύπτουν νέες χρήσεις της γλώσσας και μέσα από αυτές έρχονται σε επαφή και με την κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα. Αξίζει να παραθέσουμε μια ακόμα προσφορά των ΗΣΚ που δεν γίνεται συχνά αντιληπτή. Δίνουν στο/στη μαθητή/τρια αλλά κυρίως στον/στην εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να υλοποιήσει ποσοτικές αξιολογήσεις κατανοώντας τον τρόπο που λειτουργεί η γλωσσική διαίσθηση. Συχνά, οι διδάσκοντες/-ουσες μεταφέρουν στους μαθητές/-τριες τον «ορθό» τρόπο λειτουργίας της γλώσσας υπακούοντας σε κάποια νόρμα αλλά δεν μπορούν να διδάξουν αυτές τις γλωσσικές επιλογές που ο/η φυσικός/η ομιλητής/-τρια επιλέγει από γλωσσική και μόνο διαίσθηση. Αυτό το κενό καλύπτουν τα ΗΣΚ (Sinclair 1997, 31-37). Επιπλέον ο/η εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να διδάξει την βαθύτερη αλήθεια που διακρίνει τη γλώσσα, δηλαδή ότι η γλώσσα χαρακτηρίζεται από ποικιλία, δεν είναι ποτέ μονοσήμαντη (Μικρός & Φουντοπούλου 2002).

Στο επίπεδο Γ2 οι εκπαιδευόμενοι/ες κατέχουν σε υψηλό επίπεδο τη γλώσσα και ο/η διδάσκων/-ουσα καλείται, όσον αφορά το λεξιλόγιο, να τους/τις εξοικειώσει με εκφράσεις αλλά και μεμονωμένες λέξεις που διαφοροποιούνται ανάλογα αν είναι λόγιας ή λαϊκής προέλευσης. Επιπλέον, πρέπει να ασχοληθούν με τη σημασιολογία εντοπίζοντας στα σώματα κειμένων τις διαφορετικές χρήσεις της ίδιας λέξης ανάλογα το κειμενικό περιβάλλον. Οι διαφορετικές σημασίες των λέξεων δεν εμπλουτίζουν απλώς το λεξιλόγιο των μαθητών/-τριών αλλά τους διδάσκουν και θέματα ύφους, ότι δηλαδή υπάρχουν εκφράσεις που αρμόζουν σε επίσημο ύφος και άλλες σε ανεπίσημο. Οι πληροφορίες αυτές θεωρούνται απαραίτητες για να θεωρηθεί ότι οι εκπαιδευόμενοι/ες κατέχουν άριστα την ελληνική γλώσσα. Για την επίτευξη των παραπάνω ο/η εκπαιδευτικός έχει εκ των προτέρων συγκεντρώσει λέξεις, όπως ύδωρ και νερό (εικόνες 42-43, πίνακας 12), ψομί και άρτος, νέος και νιος, κουφός και

κωφός. Προτείνει στους/ στις μαθητές/-τριες να καταγράψουν τα αποτελέσματα και συζητούν στην ολομέλεια το γλωσσικό περιβάλλον στο οποίο απαντάται η κάθε λέξη, καθώς και σε τι επίπεδο ύφους αρμόζουν αυτές οι λέξεις. Έπειτα, αναζητούν παράγωγα αυτών των λέξεων π.χ νεροποντή και υδάτινος, ψωμάκι και αρτοποιός, νιόπαντρος και νεοσύλλεκτος, ξεκουφαίνω και κώφωση. Οι αποδέκτες/-κτριες προβληματίζονται για τα παράγωγα των λέξεων και το πώς χρησιμοποιούνται στον προφορικό και γραπτό λόγο. Επιπλέον, αναζητούν λέξεις όπως το ουσιαστικό «γλώσσα» (εικόνα 44) ή το ρήμα «κάνω» (εικόνα 45) και ανακαλύπτουν τις ποικίλες σημασίες και χρήσεις μιας λέξης ανάλογα το κειμενικό της περιβάλλον. Όσον αφορά τη σημασιολογία, εντοπίζεται η σημαντικότερη συμβολή των σωμάτων κειμένων, αφού δεκάδες παραδείγματα αποκαλύπτουν την ποικιλία του λόγου. Παράλληλα, όσον αφορά τη διδασκαλία των νέων ελληνικών μπορεί ο/η εκπαιδευτικός να αξιοποιήσει το σώμα λογοτεχνικών κειμένων που απαρτίζουν την Ανεμόσκαλα,¹⁹ δίνοντας έτσι στους/στις μαθητές/τριες του/της την ευκαιρία να αναγνωρίσουν τον τρόπο χρήσης μιας λέξης σε ένα ποιητικό περιβάλλον (εικόνα 46), εκεί δηλαδή που το εννοιολογικό περιεχόμενο της λέξης διευρύνεται, αποκτά μια άλλη διάσταση. Φαίνεται τελικά ότι (Romer 2004a, 2004b, 2006) τα ΗΣΚ αποτελούν πολύτιμο εργαλείο για τον/την εκπαιδευτικό, καθώς τον/την βοηθούν να επιλέξει τα γλωσσικά στοιχεία που θα διδάξει δίνοντας βαρύτητα σε λεξικές εκφράσεις και συμφράσεις, που συνήθως δεν διδάσκονται. Επιπρόσθετα, μπορεί να βοηθήσει τους/τις μαθητές/-τριες να κατανοήσουν τα λάθη τους, την υπερβολική ή μειωμένη χρήση κάποιων γλωσσικών δομών, συγκρίνοντας τα δικά τους κείμενα με αυθεντικά κείμενα του ΗΣΚ. Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι τα ΗΣΚ λειτουργούν ως ένα χρήσιμο παιδαγωγικό εργαλείο του/της εκπαιδευτικού που του/της επιτρέπουν να υλοποιεί τη διδασκαλία χωρίς να παρεκκλίνει από το εκάστοτε εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Όπως αναφέρεται στη Χαλισιάνη (2009, 821) ο/η εκπαιδευτικός μπορεί με τρεις τρόπους να αξιοποιήσει τα ΗΣΚ. Αρχικά, μπορεί να τα χρησιμοποιήσει ως πολύτιμο υλικό και να αντλήσει από εκεί παραδείγματα και πληροφορίες για να οργανώσει το μάθημα του/της. Έπειτα, μπορεί να συστήσει ο ίδιος/α σώματα κειμένων τα οποία θα περιέχουν υλικό, που έχει κρίνει κατάλληλο για τη διεκπεραίωση της διδασκαλίας του/της. Τέλος, έχει τη δυνατότητα να θέσει στους/στις μαθητές/τριες του/της ερωτήματα και ασκήσεις που να σχετίζονται με τα ΗΣΚ παρακινώντας τους/τες να τις υλοποιήσουν.

Εικόνα 38 Ιδιωματικές εκφράσεις: Ενδεικτικά, αναζητούμε την πρόθεση «κατά» και τις ιδιωματικές εκφράσεις που σχηματίζονται.

¹⁹ Πληροφορίες για την «Ανεμόσκαλα» μπορεί κανείς να αναζητήσει στην ιστοσελίδα: <http://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/tools/concordance/index.html>.

A/A	Όπως προκύπτει από κατά καιρούς συζητήσεις του πρωθυπουργού με συνεργάτες του και υπουργούς, ο κ. Καραμανλής θεωρούσε και θεωρεί πολλές από αυτές τις αντιδράσεις αναμενόμενες.
1	Όπως προκύπτει από κατά καιρούς συζητήσεις του πρωθυπουργού με συνεργάτες του και υπουργούς, ο κ. Καραμανλής θεωρούσε και θεωρεί πολλές από αυτές τις αντιδράσεις αναμενόμενες.
2	Επίσης, στον κατά καιρούς θαμνόμενος της έχουν συμπεριληφθεί ο πρώην πρόεδρος της Παγκόσμιας Τράπεζας κ. Τζ. Γούλφενσον, ο Αμερικανός επιχειρηματίας Ντέιβιντ Ροκφέλερ αλλά και ο πρώην πρόεδρος της FIAT Τζόρτζιο Ανιόλι.
3	Εχουν παρθεί πάνω από 4 χρόνια και τελικά το πρόβλημα σύμφωνα με κατά καιρούς απαντήσεις των διοικήσεων είναι ότι ανέκυψαν προβλήματα που οφείλονταν στη λήψη νέων αδειών προς νομιμοποίηση υφιστάμενων κτιρίων, διαπίστωση προβλήματος στατικότητας σε μέρος των κτιριακών εγκαταστάσεων.
4	Ο άλλοτε συντελεστής του κατά Τζορτζ Μπούς «Έξοδα του Κακού» ανήκει τώρα στην κατά Ράις Αδελφότητα των τυράννων, αδελφοποιτός με τη Συρία και αταίριαστο πυρηνικό ζευγάρι με την αφινδική βαρραλία και εθολομολογητική Βόρεια Κορέα, που παραδέρχεται ότι διαθέτει πυρηνική και μετά ζήτησε, όπως πάντα, διάλογο με την Αμερική -η Λιβύη δεν είχε τίποτε, έχει εδώ και αρκετό καιρό μεταπηδήσει στους «καλούς».
5	Η αδελφότητα, δηλαδή ο δρόμος εκεκέρυθεν του πατεριού, έχει μετατραπεί, ειδικά από την πλευρά του Μοσχάτου, σε έναν κακή ποιότητας χωματόδρομο με κατά τόπους λιγοστά «ημεδαμάτα» ασφάλτου ή, πιο συγκεκριμένα, με ό,τι απέμεινε από τον ασφάλτινο δρόμο που υπήρχε εκεί μέχρι πριν από τα έργα.
6	Στο κατά κεφαλήν εισόδημα, στα δημοσιονομικά ελλείμματα, στην ανταγωνιστικότητα, στις εισροές κεφαλαίων για άμεσες επενδύσεις, στις εξαγωγές, στο έλλειμμα στο εμπορικό ισοζύγιο, στην απορροφητικότητα των κοινοτικών κονδυλίων, στην ανεργία και ακόμα περισσότερο στην ανεργία των νεοεισερχόμενων, στο δημόσιο χρέος ως ποσοστό του ΑΕΠ.
7	Το γεγονός ότι η δήλωση της κ. Μαρίας Δαμανάκη, που εξέφραζε με ενάργεια και πιστότητα τον προβληματισμό αυτόν, αποδοκιμάσθηκε και ανασκευάσθηκε, εντάσσεται ασφαλώς στην κατά συνήθειν υποκρισία της πολιτικής, στην οποία προαναφερθήκαμε.
8	Να σχεδιάζει η πολιτική προορατικά την ιστορία με πάθος για να διασώσει ποιότητες, να εξασφαλίσει ανάσα στον πολιτισμό, προβάδισμα στην κατά κεφαλήν καλλιέργεια – να ελέγχει τον παραλογισμό της αδικίας, της στέρησης.
9	Λιγότερη ή καθόλου γνωστή είναι η θέση της στην Ε.Ε.-15 στις κατά κεφαλήν (δηλαδή κατά μαθητή στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια και κατά φοιτητή / σπουδαστή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση) συνολικές (δημόσιες και ιδιωτικές) δαπάνες.
10	Υπάρχουν δύο τρόποι με τους οποίους μπορεί να γίνει η σύγκριση στις κατά κεφαλήν συνολικές δαπάνες σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης ανάμεσα στα κράτη-μέλη της Ε.Ε.-15:
11	Από τις τέσσερις τελευταίες στήλες του πίνακα φαίνεται ότι στις κατά κεφαλήν δαπάνες σε ΜΑΔ ανάμεσα στα κράτη-μέλη της Ε.Ε.-15:
12	Με δεδομένη τη στενή σχέση ανάμεσα στις κατά κεφαλήν δαπάνες σε ΜΑΔ για την εκπαίδευση και στο κατά κεφαλήν ΑΕΠ σε ΜΑΔ, είναι ενδιαφέρον να εξετάσουμε τι ποσοστό αντιπροσωπεύουν οι δαπάνες αυτές για κάθε κράτος-μέλος και την Ε.Ε.-15 ως σύνολο στο κατά κεφαλήν ΑΕΠ τους σε ΜΑΔ.
13	Με δεδομένη τη στενή σχέση ανάμεσα στις κατά κεφαλήν δαπάνες σε ΜΑΔ για την εκπαίδευση και στο κατά κεφαλήν ΑΕΠ σε ΜΑΔ, είναι ενδιαφέρον να εξετάσουμε τι ποσοστό

Εικόνα 39

14	αντιπροσωπεύουν οι δαπάνες αυτές για κάθε κράτος-μέλος και την Ε.Ε.-15 ως σύνολο στο κατά κεφαλήν ΑΕΠ τους σε ΜΑΔ.
15	Με δεδομένη τη στενή σχέση ανάμεσα στις κατά κεφαλήν δαπάνες σε ΜΑΔ για την εκπαίδευση και στο κατά κεφαλήν ΑΕΠ σε ΜΑΔ, είναι ενδιαφέρον να εξετάσουμε τι ποσοστό αντιπροσωπεύουν οι δαπάνες αυτές για κάθε κράτος-μέλος και την Ε.Ε.-15 ως σύνολο στο κατά κεφαλήν ΑΕΠ τους σε ΜΑΔ.
16	Από τις τέσσερις τελευταίες στήλες του πίνακα, προκύπτει (μετά τους αναγκαίους υπολογισμούς) ότι η μεγαλύτερη διαφορά (ανισότητα) σε ό,τι αφορά τα ποσοστά που αντιπροσωπεύουν οι κατά κεφαλήν δαπάνες σε ΜΑΔ για την εκπαίδευση στο κατά κεφαλήν ΑΕΠ σε ΜΑΔ:
17	Η χώρα μας, όμως –σε αντίθεση με την Πορτογαλία– είναι μια από τις ουρανοσάντες της Ε.Ε.-15 και στην έμφαση που δίνει στην εκπαίδευση με βάση το ποσοστό που αντιπροσωπεύουν οι κατά κεφαλήν δαπάνες σε ΜΑΔ στο κατά κεφαλήν ΑΕΠ της σε ΜΑΔ, ιδιαίτερα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.
18	Ενα διεθνές δίκτυο παρατήρησης έχει στηθεί τόσο από επίγεια (περίπου 60 επαγγελματικά τηλεσκόπια από 20 χώρες) όσο και από διαστημικά τηλεσκόπια, που θα αποθανάτιζον κάθε στιγμή πριν κατά και μετά την προέκρουση, σε κάθε δυνατό μήκος κύματος.
19	— 15% επί του κόστους της ενισχυμένης επένδυσης για τους παραμεθόριους νομούς και για τους νομούς με κατά κεφαλήν ΑΕΠ μεγαλύτερο ή ίσο των 65% του μέσου όρου της Ευρωπαϊκής Ένωσης, του ίδιου έτους 2001. — 5% επί του κόστους της ενισχυμένης επένδυσης για τους λοιπούς νομούς.
20	Υπήρχε βέβαια και μια απλοϊκότητα σ' αυτόν, που εκφραζόταν περισσότερο στις κατά καιρούς αποπείρες του να πείσει το ευρύτερο κοινό για την ευεργετική δύναμη της τέχνης.
21	— Είμε οι Έλληνες είμαστε πίσω από τους άλλους, όχι στο τι είδους καλλιτεχνικά έργα φτιάχνουμε αλλά στο κατά πόσον η κοινωνία μας πιστεύει στα πράγματα που κάνουμε.
22	— Όχι γιατί δεν έχει βάση, αλλά γιατί κοινά στη ευθύνη των προκλήτων, ο πολιτής σκεπτάται πλέον μήπως και οι υν δεν έκαναν επί δέκα μήνες (αλλά και πριν κατά την προετοιμασία), κάτι ώστε να αγωνιστώ λιγότερο σήμερα.
23	Ενα ανθρώπινο παλλορικό κύμα κατέκλυσε τη Βηρυτό, με συνθήματα υπέρ της Συρίας και εναντίον των ΗΠΑ, στην κατά γενική ομολογία μεγαλύτερη πολιτική διαδήλωση στην ιστορία του Λιβάνου.
24	Τα Βραδεμβούργια Κοντοστάτα του Μπαχ διευθύνει ο Κόσμιαν με την ορχήστρα ιστορικών οργάνων Σολτς Μπαρόκ του Άμστερνταμ (Apeκ) ενώ σε μεσοία τιμή προοφέρονται αποσπασματα από την έδρα πρώτη ηχογράφηση του Αρνουκούρ στο Κατά Ματθαίον Πάθμ (Warner).
25	Αν μάλιστα καταρτίσουμε Λεπτομερώς τη μακρά λίστα των «εθνικών συμφερόντων» που κατά καιρούς καλούμαστε να υπερασπίσουμε, τα πράγματα θα γίνουν εξαιρετικά πολύπλοκα: η ελληνικότητα του σουβλακάκι, του μουσακά, της χωριάτικης σαλάτας, του αγινιγίτικου, του αϊζού, του τούπουρου, της τουκουριάς, της σαρκέλας Καλλονής, της φέτας, της μαζιθρας, του κρούσι και δεκάδων άλλων αδιόριστων που είναι αραιδοσημένα στα κατά τα λοιπά εντελώς παρσομοποιημένα ράφια και ψυγεία των σούπερ μάρκετ, μας μετατρέπει σε μια «εθνική» σάλλα, σαν τη σαλάτα «Ματονόνη» με την οποία οι Ιταλοί, αλλά και δεκαετίες, και πολύ πριν εμείς ζανα-ανακαλύψουμε το «Μακεδονικό», σαρκάζουν το βλακώδες μουσακά της προ Βενιζέλου εποχής.
26	Όσο για την αύξηση κατά 9,4 ποσοστιαίες μονάδες της δυσπιστίας της κοινής γνώμης για το κοινωνικό έργο των εταιρειών, σύμφωνα με τους αναλυτές του Βαρόμετρου το γεγονός αυτό μεταβέτιο τον προβληματισμό, από το αν η εταιρεία έχει ή δεν έχει κοινωνική στρατηγική, στο κατά πόσον είναι ή μπορεί να είναι αποτελεσματική.
27	Σχόλιο της ελληνικής μελέτης είναι ότι παρά την έρευνα αναγνώριση που υπάρχει για την επίδραση που, όντως, έχει η οργανωσιακή κουλτούρα στην εξέλιξη των γυνακικών στελεχών, ο παράγοντας αυτός ελάχιστα λαμβάνεται υπόψη κατά τον σχεδιασμό των ερευνών.

Εικόνα 40

27	Οι φτωχές σε χρήμα, αλλά πλούσιες σε φυσικά θέλητρα χώρες της Εγγύς Ανατολής και της Νοτιοανατολικής Ασίας «εξειδικεύονται» στο νέο είδος του προσδοφόρου «εξοστουρισμού», προοφέροντας τις... ζεστασιά τους, στον κατά συνήθειν ψυχρούς δικαστές.
28	«Έρχονται οι Αμερικανοί», αντιχούσε η ιαχή στο κατά φαντασία πολιορκημένο Παρίσι.
29	Νιώθει κανείς μίαν «ευχάριστη» έπληξη όταν ακούει κάποιον να χρησιμοποιεί τα λόγια του παλιού λαϊκού τραγουδιού «είναι κακό να χτίζεις στην άμμο παλιάτα / ο βοριάς θα τα κάνει συντρίμια κομμάτια», παραπέμποντας στο Κατά Ματθαίον Ευαγγέλιο (7, 26-27) και μάλιστα όταν αυτός που μιλάει είναι ένας αγιορείτης γέροντας.
30	Εντούτοις, σύμφωνα με το Γραφείο Στατιστικών της Εργασίας των ΗΠΑ, το κόστος σε δολάρια της ώρας εργασίας του Γάλλου εργάτη δεν αυξήθηκε παρά κατά 11,5% από το 1990 ως το 2003, έναντι 43% για τον Αμερικανό και 42% για τον Βρετανό.
31	Σύμφωνα με εκτιμήσεις παραγόμενες της αγοράς που φιλοξενεί σήμερα η «Κ», η επιβολή του ΟΠΑ μπορεί να βοηθήσει τον εξορθολογισμό και την ενδυνάμυνση της αγοράς και το αν θα συνοδεύεται από αυξήσεις τιμών, θα εξαρτηθεί από τη συμπεριφορά των εργολάβων και στο κατά πόσο επιτυχής θα είναι η μετακόλιση του κόστους στον καταναλωτή.
32	Οι επιστημονικές που ακολουθούν δεν σχετίζονται με την ουσία των ρυθμίσεων αυτών, αλλά αναφέρονται αποκλειστικά στο κατά πόσον η Ελλάδα συμμορφώθηκε με αυτές.
33	Πρόβλεψη μας είναι να ακολουθήσουμε με κατά το δυνατόν λιτό τρόπο την εξέλιξη της ιστορίας και να διαφανούμε οι ισχυροί χαρακτήρες του έργου.
34	Άρχεια με παλιές αναφορές —και θα το συνεχίσω γιατί το παρελθόν διδάσκει— για να φθάσουμε στον κατά Κιμούλη «Οιδιπόδα» για τον οποίο έχουν ήδη ειπωθεί πολλά αρνητικά.
35	Το 15% παρέχεται σε όλες τις περιπτώσεις σχεδίων που υλοποιούνται, είτε σε παραμεθόριους Νομούς είτε σε Νομούς με κατά κεφαλήν ΑΕΠ αγοραστικής δύναμης χαμηλότερο ή ίσο με το 65% του Μέσου Όρου της Ευρωπαϊκής Ένωσης, σύμφωνα με τα οριστικά στοιχεία του 2001.
36	«Η νομοθεσία ορίζει ότι αν κάποιος υπάρχει ομίαντος και χρειάζεται να γίνουν εργασίες αφαίρεσης, ο εργολάβος που θα αναλάβει θα πρέπει να το γνωστοποιήσει στις κατά τόπους Επιθεωρήσεις Εργασίας των Νομών και να πάρει συγκεκριμένα μέτρα.
37	Για παράδειγμα, στην κατά τη γνώμη μου σωστή θέση του Δ. Ανατολιάνου, ότι υπάρχει μια ομοιότητα στον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η ορθολογικότητα στα μαθηματικά και στη φιλοσοφία, ο φιλόσοφος παρουσιάζει θέσεις που αποδεικνύονται τη μη ταυτότητα φιλοσοφίας και μαθηματικών αλλά όχι την έλλειψη ομοιότητας.
38	Η Ελλάδα κατέχει την προτελευταία θέση ανάμεσα στους 15 στο κατά κεφαλήν ΑΕΠ, καθώς βρίσκεται από το 73% του μέσου όρου, ξεπερνώντας μόνο την Πορτογαλία, που είναι στο 68,3%.
39	Η κ. Λουρή-Λενδρινού εξήγησε ότι για τη μείωση της απόστασης στο κατά κεφαλήν ΑΕΠ από τις άλλες χώρες της Ευρώπης των παλιών 15 μελών χρειάζεται μια διαφορά ανάταυτης της τάξης των 1-2 εκατοστηρίων μηνών ετησίως.
40	Το κατά φερολογική δήλωση και το κατά κεφαλήν δηλωθέν εισόδημα (αυτά προκύπτουν από τη διαίρεση του δηλωθέντος εισοδήματος διά του αριθμού των φορολογικών δηλώσεων και των προσώπων που καλύπτουν οι φορολογικές δηλώσεις, αντίστοιχα) αυξήθηκαν με ρυθμό χαμηλότερο εκείνου του κατά κεφαλήν ΑΕΠ, με αποτέλεσμα τη μείωση του ποσοστού που αντιπροσωπεύει το κατά κεφαλήν δηλωθέν εισόδημα στο κατά κεφαλήν ΑΕΠ (άλλη μια ένδειξη για την αύξηση της φοροδιαφυγής).
41	Η αύξηση που σημειώθηκε στο κατά κεφαλήν δηλωθέν εισόδημα των μισθωτών έναντι ελαφρώς μικρότερη από εκείνη του κατά κεφαλήν ΑΕΠ.
42	Σαν ν' άνοιξαν οι σελίδες του Ευαγγελίου, ακριβώς στο κατά Ιωάννη, με τον Ναζωραίο εκτός εαυτού και το φραγγέλιο ανα χείρας να διώχνει τους εμπόρους από τον ναό, γιατί μετέφεραν τον οίκο του πατρός του σε οίκον εμπορίου.

Πίνακας 11 Καταγράφουμε σε πίνακα κάποιες από τις ιδιωματικές εκφράσεις της αναζήτησής μας:

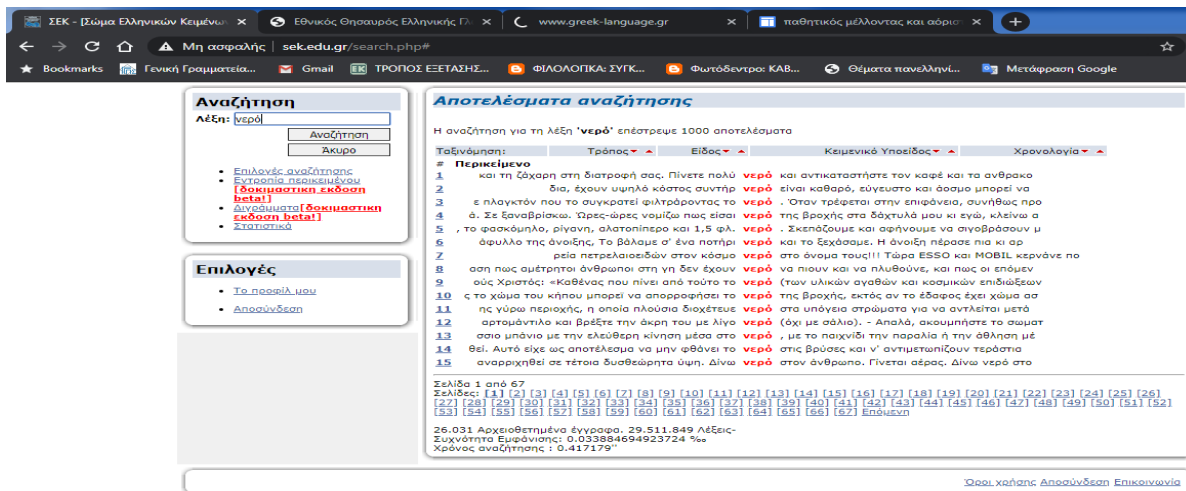
Όπως προκύπτει από κατά καιρούς συζητήσεις του πρωθυπουργού σε έναν κακής ποιότητας χωματόδρομο με κατά τόπους λιγιστά «μπαλώματα» ασφάλτου Στο κατά κεφαλήν εισόδημα, στα δημοσιονομικά ελλείμματα εντάσσεται ασφαλώς στην κατά συνθήκην υποκρισία της πολιτικής όχι στο τι είδους καλλιτεχνικά έργα φτιάχνουμε αλλά στο κατά πόσον η κοινωνία μας πιστεύει στα πράγματα που κάνουμε. αλλά και πριν κατά την προετοιμασία πρώτη ηχογράφιση του Αρνονκούρ στα Κατά Ματθαίον Πάθη» που είναι αραδιασμένα στα κατά τα λοιπά εντελώς παγκοσμιοποιημένα ράφια και ψυγεία των σούπερ μάρκετ, αντηχούσε η ιαχή στο κατά φαντασία πολιορκημένο Παρίσι. Πρόθεσή μας είναι να ακολουθήσουμε με κατά το δυνατόν λιτό τρόπο την εξέλιξη της ιστορίας Για παράδειγμα, στην κατά τη γνώμη μου σωστή θέση του Δ. στην κατά τα άλλα, στατική υπόσταση των μορφών,

Εικόνα 41

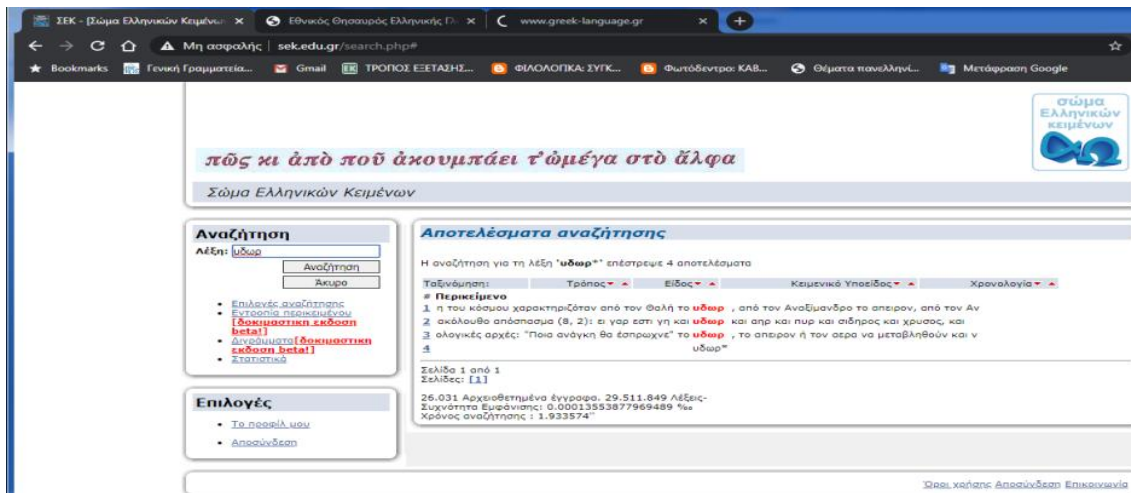
Αναζητώντας από το ίδιο σώμα τις πιο συχνές λέξεις, συνειδητοποιούμε ότι το «κατά» βρίσκεται στην 43 θέση με 98,954 εμφανίσεις απαντάται σε μεγάλο αριθμό κειμένων, για αυτό θα πρέπει να γίνει κατανοητή η χρήση του

33.	ή	139,795	2.7419 %
34.	στα	133,238	2.6132 %
35.	στις	132,702	2.6027 %
36.	μιας	131,334	2.5759 %
37.	ήταν	119,134	2.3366 %
38.	στον	116,656	2.2880 %
39.	όπως	108,034	2.1189 %
40.	κ	107,195	2.1025 %
41.	αν	106,227	2.0835 %
42.	ως	101,812	1.9969 %
43.	κατά	98,954	1.9408 %
44.	όμως	92,561	1.8154 %
45.	αυτή	91,432	1.7933 %
46.	έχουν	90,737	1.7797 %
47.	πρέπει	89,744	1.7602 %
48.	οποία	78,662	1.5428 %
49.	κι	75,781	1.4863 %
50.	δία	75,175	1.4744 %
51.	έχε	74,202	1.4554 %
52.	μπορεί	70,088	1.3747 %
53.	μου	69,658	1.3662 %
54.	πολύ	66,619	1.3066 %
55.	όταν	65,253	1.2798 %
56.	τι	64,890	1.2727 %
57.	προς	64,731	1.2696 %

Εικόνα 42



Εικόνα 43



Πίνακας 12: ύδωρ και νερό. Καταγραφή των προτάσεων και εντοπισμός των διαφορών στο ύφος και το περιεχόμενο

Ύδωρ

Ποια ανάγκη θα έσπρωχνε το ύδωρ, το άπειρον ή τον αέρα να μεταβληθούν

Ει γαρ έστι γη και ύδωρ και αήρ και σίδηρος και χρυσός

Η αρχή του κόσμου χαρακτηριζόταν από τον Θαλή το ύδωρ, από τον Αναξίμανδρον το άπειρον

Αναζητώντας τα κείμενα από τα όποια προήλθαν τα παραδείγματα για τη λέξη «ύδωρ», το σώμα κειμένων μας ενημερώνει ότι πρόκειται για ακαδημαϊκό λόγο, γραπτών κειμένων.

Νερό

Πίνετε πολύ νερό και αντικαταστήστε τον καφέ

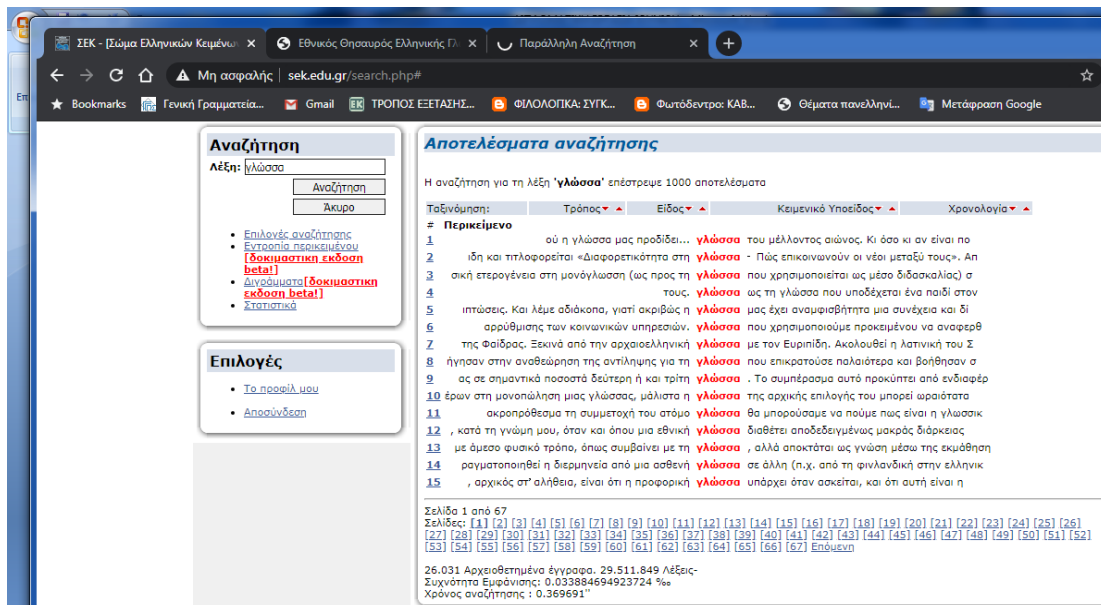
Ώρες –ώρες νομίζω πως είσαι νερό της βροχής στα δάκτυλα μου

Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να μην φθάνει το νερό της βρύσης.

Δίνω νερό στον άνθρωπο, γίνεται αέρας

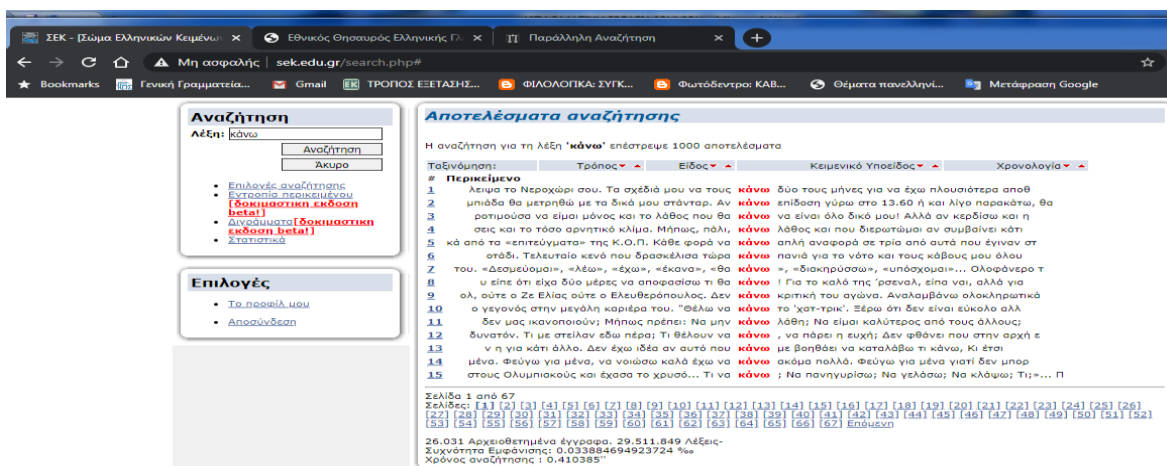
Για τη λέξη νερό τα αποτελέσματα διαφέρουν .Η λέξη έχει βρεθεί σε ενημερωτικά κείμενα, στη λογοτεχνία, σε άρθρα και περιοδικά, σε εφημερίδες και ηλεκτρονικά κείμενα.

Εικόνα 44 αναζήτηση για το ουσιαστικό « η γλώσσα»

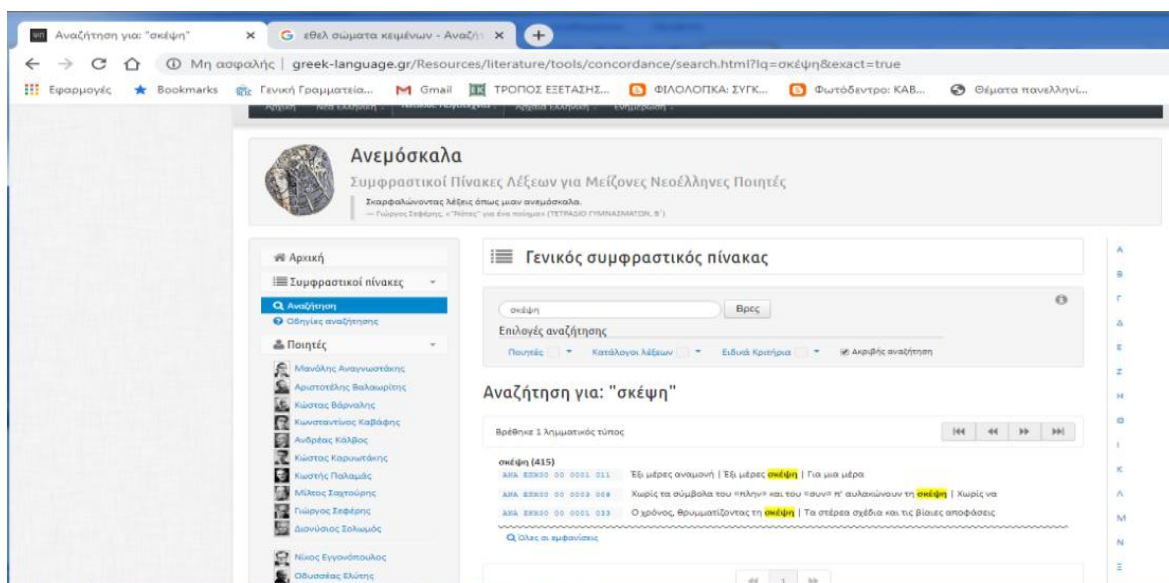


Το ΣΕΚ μας παραδίδει περίπου 67 σελίδες με φράσεις που εμπεριέχουν τη λέξη «γλώσσα», σε αρκετές από τις οποίες η λέξη διαθέτει διαφορετική σημασία. Κάτι ανάλογο συμβαίνει και με το ρήμα «κάνω», όπως φαίνεται στην παρακάτω εικόνα

Εικόνα 45 Αναζήτηση για το ρήμα «κάνω»



Εικόνα 46. Η λέξη «σκέψη» στον ποιητικό λόγο



3.5 Η αξιοποίηση του λογισμικού antconc στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης

Ο/Η εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα εκτός από το να αξιοποιήσει τα διαθέσιμα σώματα κειμένων στη διδασκαλία του/της να δημιουργήσει και ένα δικό του/της σώμα κειμένων και να πραγματοποιήσει συγκεκριμένη έρευνα σε όποιο επίπεδο (λεξιλογικό, σημασιολογικό, συντακτικό) θεωρεί αναγκαίο. Το antconc²⁰ αποτελεί ένα ελεύθερο λογισμικό για την επεξεργασία σωμάτων κειμένων. Βέβαια, για να θεωρηθούν τα αποτελέσματα ότι έχουν επιστημονική ορθότητα είναι απαραίτητο να τηρηθούν κάποιοι κανόνες. Έτσι, ο/η εκπαιδευτικός καλείται να λάβει υπόψη του τις παρακάτω παραμέτρους: α) το μέγεθος β) την αντιπροσωπευτικότητα γ) τη δειγματοληψία δ) το περιεχόμενο ε) την τήρηση μεταδεδομένων. (Γούτσος & Φραγκάκη 2015)

Το μέγεθος. Ο/Η ερευνητής/τρια που θα συγκροτήσει ένα σώμα κειμένων καλείται να ελέγξει το μέγεθος των δεδομένων. Θεωρείται ότι για να είναι αντιπροσωπευτικά τα αποτελέσματα θα πρέπει να έχει συγκεντρώσει ένα μεγάλο αριθμό κειμένων. Ένα σώμα κειμένων που δεν αντανακλά το μέγεθος και το σχήμα των δεδομένων που επεξεργάζεται μπορεί να θεωρηθεί επικίνδυνο ως προς τα αποτελέσματα του. Εξάλλου, ένα εκτενές σώμα κειμένων επιτρέπει στον/στην ερευνητή/-τρια να ασχοληθεί με το σύνολο των δεδομένων ή με ένα μέρος αυτών. Αν η μελέτη σχετίζεται με τις γλωσσικές συνάψεις και τη φρασεολογία καλό θα ήταν να στηρίζεται σε εκτενή δεδομένα (Sinclair 1991, 19-20). Βέβαια, η παραδοχή ότι όσο μεγαλύτερη η ποσότητα κειμένων τόσο καλύτερα

²⁰ Ο χρήστης/-τρια μπορεί να κατεβάσει δωρεάν το antconc και να επεξεργαστεί ένα σώμα κειμένων

<http://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>

τα αποτελέσματα δεν φαίνεται να ισχύει πάντα. Στα ΗΣΚ που προορίζονται για την επιστήμη της λεξικογραφίας είναι απαραίτητο να είναι μεγάλος ο αριθμός των δεδομένων. Από την άλλη στα μαθητικά ΗΣΚ δεν είναι πάντα βοηθητικό να υπάρχει μεγάλη ποσότητα δεδομένων. Αυτό ούτε την επεξεργασία από τους/τις μαθητές/τριες καθιστά εύκολη ούτε και αξίζει να γίνεται μια τόσο αναλυτική και απαιτητική εργασία για να καταλήξει ο/η ερευνητής/τρια σε συμπεράσματα όχι και τόσο σημαντικά.

Η αντιπροσωπευτικότητα σχετίζεται άμεσα με το μέγεθος που αναφέρθηκε παραπάνω. Από τον Leech (1991, 27) τονίζεται ότι ένα σώμα κειμένων θεωρείται αντιπροσωπευτικό αν τα ευρήματα με βάση το περιεχόμενο μπορούν να γενικευτούν σ' ένα ευρύτερο σώμα. Ο βαθμός στον οποίο ένα σώμα κειμένων είναι αντιπροσωπευτικό δεν μπορεί να αξιολογηθεί με αντικειμενικά κριτήρια. Η δειγματοληψία σχετίζεται άμεσα με την αντιπροσωπευτικότητα. Σ' αυτή την περίπτωση το ζητούμενο αποτελεί πως το δείγμα που θα συλλεγεί θα αντιπροσωπεύει το σύνολο. (McEnery et al. 2006)

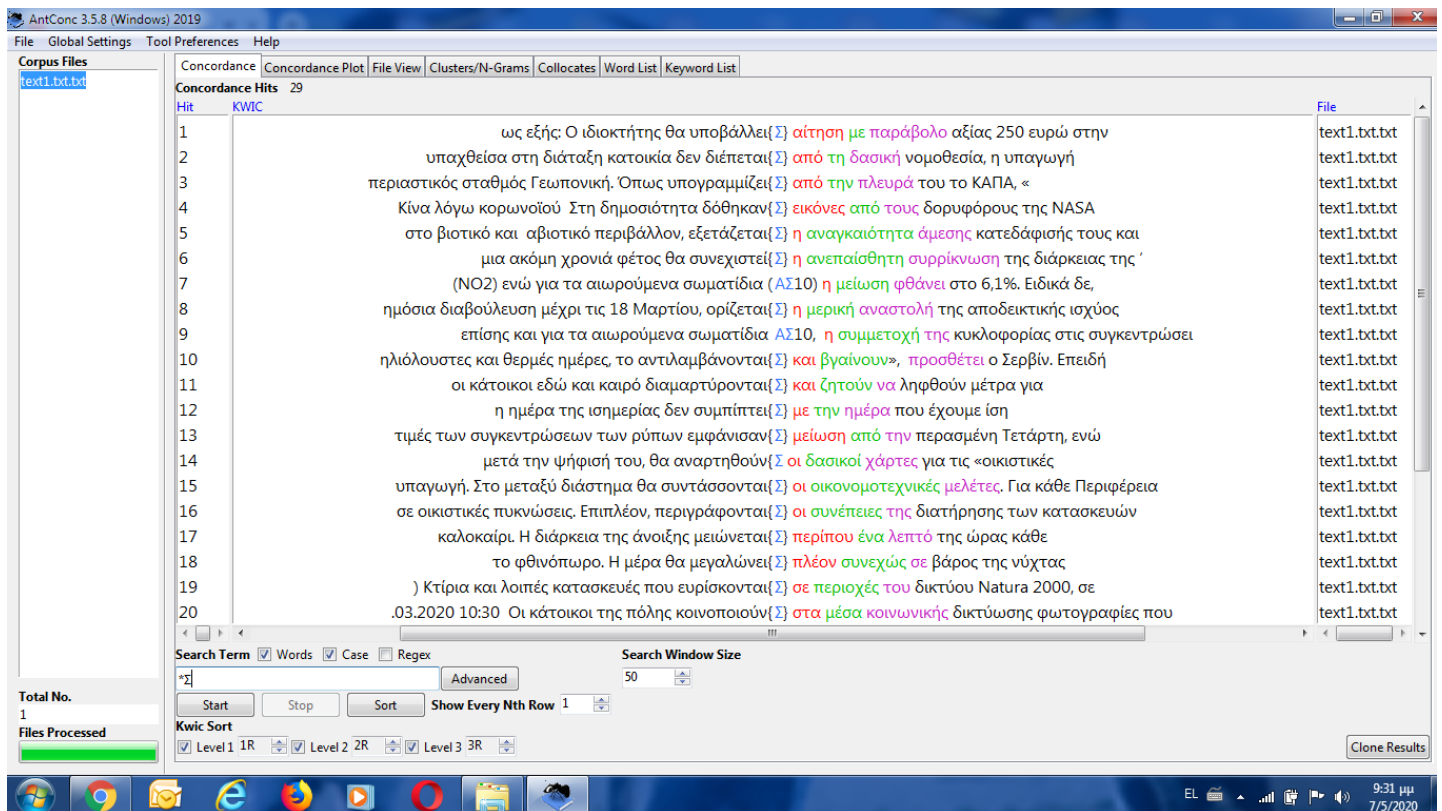
Το περιεχόμενο. Από τα παραπάνω, δηλαδή το μέγεθος των κειμένων, την τεχνική επιλογής των πληροφοριών και ανάλογα τι αντιπροσωπεύει, θα διαμορφωθεί και το περιεχόμενο του. Ακόμα σημαντική είναι και η τήρηση των μεταδεδομένων. Τα μεταδεδομένα αποτελούν τα στοιχεία έρευνας που τεκμηριώνουν τις αποφάσεις που έχουν υιοθετηθεί για το περιεχόμενο και τα στοιχεία που περιλαμβάνει ένα σώμα κειμένων.

Εκτός από τα όσα έχουν αναφερθεί ένα σώμα κειμένων είναι δυνατό να συγκροτηθεί από τα γραπτά των μαθητών. Η δημιουργία ενός μαθητικού σώματος κειμένων παρόλο που δεν αποτελεί μια εύκολη διαδικασία μπορεί να λειτουργήσει ως χρήσιμο παιδαγωγικό εργαλείο στην εκπαιδευτική πράξη. Ο/Η εκπαιδευτικός με το μαθητικό σώμα μπορεί να εντοπίσει τα λάθη των μαθητών/-τριών και να διαμορφώσει ασκήσεις βασισμένες στις αδυναμίες αυτών. Επιπλέον, οι μαθητές/-τριες παρατηρώντας τα λάθη που κάνουν, όσοι μαθαίνουν την ελληνική ως ξένη γλώσσα, τα συνειδητοποιούν αποφεύγοντας έτσι την απολίθωση (Sinclair 2004, 19) και αναπτύσσουν την κριτική τους ικανότητα.

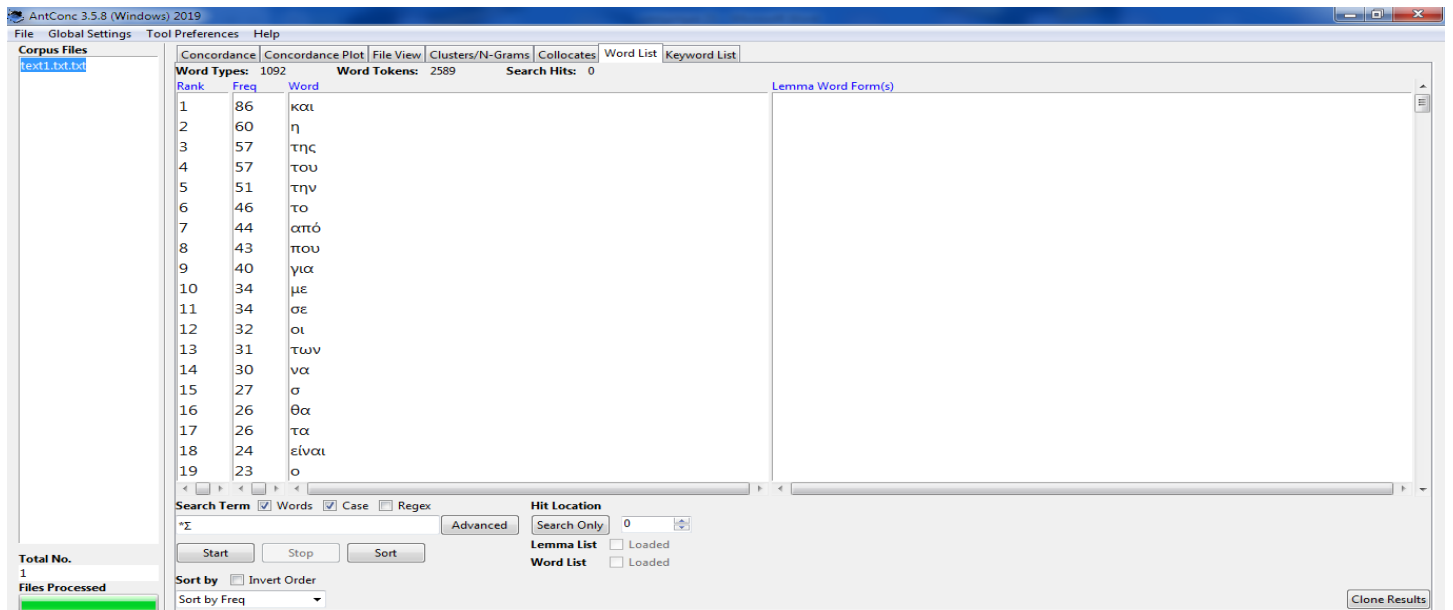
Στη συγκεκριμένη ενότητα θα παρουσιάσουμε ένα τρόπο αξιοποίησης του λογισμικού antconc στα πλαίσια της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης. Δημιουργήσαμε ένα μικρό σώμα κειμένων με άρθρα που προέρχονται από ελληνικές εφημερίδες, ευρείας κυκλοφορίας (Νέα, Έθνος, Καθημερινή, real news, ελεύθερος τύπος, ποντίκι). Πρόκειται για άρθρα που δημοσιεύθηκαν το Μάρτιο του 2020 με κοινή θεματική το φυσικό περιβάλλον. Επεξεργαστήκαμε τα άρθρα χρησιμοποιώντας μια μορφή χειροκίνητης επισημείωσης, δηλαδή σε συγκεκριμένα ρήματα με τα οποία θα συσχετιστεί η διδασκαλία μας, τοποθετήσαμε το {Σ}, έπειτα το σώμα μεταφορτώθηκε στο λογισμικό antconc και μέσα από την αναζήτηση του *{Σ}* εντοπίσαμε προτάσεις με ρήματα μεταβατικά, αμετάβαρα και αποθετικά που μπορούν να αξιοποιηθούν για τη διδασκαλία των ρημάτων (εικόνες 47). Παράλληλα, αναζητήσαμε και μια λίστα λέξεων. Εκεί μπορούμε να αναγνωρίσουμε τις πιο

συχνόχρηστες λέξεις αλλά και εκείνες που έχουν πιο σπάνια χρήση(εικόνες 48-49). Με αυτόν τον τρόπο ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να συγκεκριμενοποιήσει και το λεξιλόγιο που θα ήθελε να διδάξει στους μαθητές/-τριες του ανάλογα το επίπεδο γλωσσομάθειας. Οι πιο συχνόχρηστες λέξεις που ενυπάρχουν σε ένα άρθρο ενδιαφέρουν τα πρώτα επίπεδα ελληνομάθειας ενώ οι πιο σπάνια απαντώμενες λέξεις αρμόζουν για τα ανώτερα επίπεδα γλωσσομάθειας.

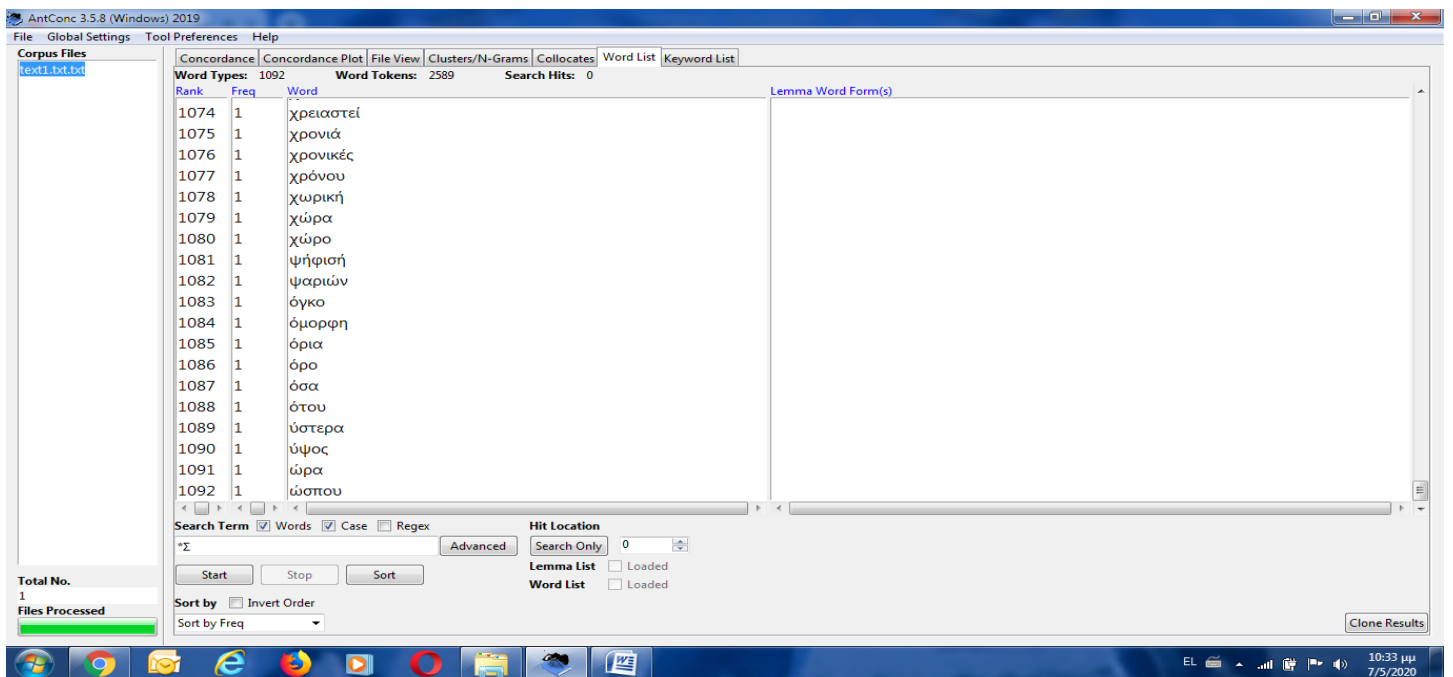
Εικόνες 47



Εικόνα 48



Εικόνα 49



4. Οι νέες τεχνολογίες στην υπηρεσία της εκπαίδευσης

Οι νέες τεχνολογίες καταλαμβάνουν σημαντική θέση στη διδασκαλία της γλώσσας. Η προσέγγιση της υποβοηθούμενης διδασκαλίας και μάθησης με υπολογιστές (Computer Assisted –Aided Instruction Learning,

CALL) συνέβαλε στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για τη διδασκαλία της δεύτερης/ ξένης γλώσσας. Σε αυτή την περίπτωση ο υπολογιστής μέσω των εκπαιδευτικών προγραμμάτων λειτουργεί άλλοτε ως διδακτικό παράδειγμα με λογισμικά που προωθούν την εξάσκηση των μαθητών /-τριών και άλλοτε μέσω προσομοιώσεων προωθεί την ανακαλυπτική μάθηση (Τζιμογιάννης 2019, 53-54). Σημαντική είναι και η προσφορά του υπολογιστή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης λόγω του γεγονότος ότι παρέχει τη δυνατότητα για εξατομικευμένη διδασκαλία. Ο/Η εκπαιδευτικός που καλείται να διδάξει την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη συνήθως απευθύνεται σε μαθητές και μαθήτριες που έχουν διαφορετικό γλωσσικό και γνωστικό υπόβαθρο, καθώς ενδέχεται να έχουν διαφορετική μητρική γλώσσα, διαφορετικό επίπεδο εκπαίδευσης στη μητρική τους γλώσσα, διαφορετικό χρόνο στη διάθεση τους για την εκμάθηση της ελληνικής αλλά και διαφορετικούς λόγους-κίνητρα που του/τις ωθούν να μάθουν την ελληνική γλώσσα. Οι ατομικές διαφορές προϋποθέτουν μια διαφοροποιημένη-εξατομικευμένη εκπαίδευση και κατ'επέκταση μάθηση (divergent learning) και αυτό μπορεί να υλοποιηθεί με τη συνδρομή του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Στα παραπάνω να προστεθεί ότι η εκπαίδευση που αφορά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης θα πρέπει να περιέχει στοιχεία διαπολιτισμικότητας. Οι μαθητές/-τριες αισθανόμενοι ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τη γλώσσα και τον πολιτισμό τους αναπτύσσουν αίσθημα αυτοεκτίμησης και η επίδοσή τους βελτιώνεται. Επικουρικά λειτουργεί και η επαφή με άλλους πολιτισμούς εκτός από τον κυρίαρχο (Τσοκαλίδου 2008, 404) κάτι τέτοιο οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να το υλοποιήσουν χωρίς τη συνδρομή των νέων τεχνολογιών (μουσικά ακούσματα, εικόνες, βίντεο, εργασίες που πραγματώνονται με τη συνεργασία διαφορετικών σχολείων ή τμημάτων, αποτελούν μικρά δείγματα προσφοράς των νέων τεχνολογιών). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ασπάζόμενοι τη θέση ότι υπάρχουν πολλαπλές νοημοσύνες ακόμα και στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος φροντίζουν να παρέχουν ερεθίσματα που σχετίζονται με τις κιναισθητικές λειτουργίες, τη λογικο-μαθηματική σκέψη, τη διαπροσωπική επικοινωνία (Κεσίδου 2008, 22-23). Και σε αυτή την περίπτωση οι νέες τεχνολογίες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο (ασκήσεις εξάσκησης, παρακολούθηση θεατρικών, χορευτικών παραστάσεων, περιβάλλοντα προσομοίωσης). Εκτός από τα προαναφερόμενα, να προστεθεί ότι στο πλαίσιο του νέου γραμματισμού το σχολείο θεωρείται ότι θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του όχι μόνο τη γλώσσα που διδάσκει αλλά και τις κοινωνικές γλώσσες και τις κοινωνικές πρακτικές, αφού αυτές ασκούν σημαντική επιρροή στο μαθητή (Κουτσογιάννης & Τσοκαλίδου 2008, 72). Αυτός εξάλλου είναι και ο λόγος που ο/η εκπαιδευτικός δεν μπορεί να στηρίξει τη διδασκαλία του σε κάποιο σχολικό εγχειρίδιο αλλά θα πρέπει να φέρει τους μαθητές/-τριες του/της σε επαφή με την κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα, επίτευγμα που μπορεί να υλοποιηθεί με την ορθή αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών. Τέλος, η αναφορά από Σπανιδάκη & Βαρσαμίδου (2014, 35-36) υπογραμμίζει την προσφορά των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση και κυρίως στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης. Οι νέες τεχνολογίες θεωρούνται απαραίτητες στην εκπαίδευση καθώς :

⇒ Οι πληροφορίες δεν παρέχονται μονοδιάστατα στον μαθητή/τρια με τη χρήση μόνο του γραπτού λόγου αλλά συνδυάζουν την εικόνα, με τον ήχο και το γραπτό κείμενο, κατορθώνοντας μέσα από υπερσυνδέσμους και υπερμέσα να γίνουν πιο αποδεκτές από το μαθητή/ -τρια

⇒ Ο μαθητής/-τρια παραμένει ενεργός στη διάρκεια της διδασκαλίας και παρακολουθεί την πορεία αυτής.

⇒ Παρέχεται άμεσα ανατροφοδότηση και ο μαθητής/-τρια γνωρίζει και κατανοεί τα λάθη του διαμορφώνοντας έτσι και την πορεία της μάθησης

⇒ Βασική είναι η συνδρομή των νέων τεχνολογιών και στη σχέση του/της εκπαιδευτικού με τους μαθητές/-τριες. Ο/Η πρώτος/η δεν χρειάζεται να επαναλαμβάνει τις ίδιες πληροφορίες και αποφεύγονται ανούσιες συγκρούσεις, καθώς μέσω των νέων τεχνολογιών ο μαθητής/ -τρια μπορεί να επαναλάβει όσες φορές χρειάζεται κάποια πληροφορία μέχρι να την κατανοήσει

⇒ Μέσω των νέων τεχνολογιών υποβοηθούνται τόσο οι μαθητές/-τριες με υψηλή επίδοση, καθώς η μάθηση προσαρμόζεται στο μαθησιακό τους στυλ και καλλιεργεί τις μεταγνωστικές τους ικανότητες. Παράλληλα, θετικά φαίνεται να λειτουργεί και όσους/ες παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες, καθώς μπορούν συνεργαζόμενοι/ες με τον υπολογιστή να κατακτήσουν τη γνώση μέσα από το δικό τους δρόμο

⇒ Τέλος, οι νέες τεχνολογίες συνδέουν τη μάθηση με τη ζωή των μαθητών/-τριών δίνοντας τους τη δυνατότητα να αποκτούν χρήσιμες γνώσεις και δεξιότητες.

Βέβαια, η προσέγγιση της υποβοηθούμενης διδασκαλίας και μάθησης με υπολογιστές (CALL) εξελίσσεται σε μια νέα μορφή, τη λεγόμενη Υποβοηθούμενη από Κινητή Συσκευή Γλωσσική Χρήση Mobile Assisted Language Use (MALU). Πρόκειται για μια μέθοδο που δίνει βαρύτητα περισσότερο στην εκμάθηση από κινητές συσκευές (τάμπλετ, φορητοί υπολογιστές, έξυπνα τηλέφωνα) (Jarvis & Achilleos, 2013). Η MALU δεν αποτελεί απλώς μέθοδο μάθησης αλλά και διδασκαλίας ταυτόχρονα. Η διαφοροποίηση της από προηγούμενες μορφές διδασκαλίας δεν είναι μόνο η ύπαρξη κινητών συσκευών. Παράλληλα παρέχει τη δυνατότητα για μια διδασκαλία που δεν περιορίζεται από χρονικούς ή τοπικούς περιορισμούς (ευνοώντας έτσι την τηλε-εκπαίδευση), ενώ ο/η εκπαιδευόμενος/η απολαμβάνει τη δυνατότητα για αυτονομία αλλά και εξατομίκευση της μαθησιακής διαδικασίας σύμφωνα με τις ανάγκες του (Pachler et al.,2010)

4.1 Σύγχρονη διδασκαλία, συνύπαρξη στον ίδιο χώρο μαθητή/-τριας και εκπαιδευτικού με τη χρησιμοποίηση λογισμικών που εγκαθίσταται και λειτουργούν στον υπολογιστή.

Σε αυτή την υποενότητα αντικείμενο παρουσίασης θα αποτελέσουν τα λογισμικά που εγκαθίσταται σε έναν υπολογιστή και λειτουργούν ως χρήσιμο εργαλείο για τον/την εκπαιδευτικό που διδάσκει την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. Η επιλογή των συγκεκριμένων λογισμικών έγινε με δύο βασικά κριτήρια. Κατά πρώτο, ότι πρόκειται για λογισμικά ανοικτού κώδικα²¹ (Open Source Software) και παράλληλα δωρεάν λογισμικά, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από οποιοδήποτε φορέα, χωρίς οικονομική επιβάρυνση. Το δεύτερο κριτήριο σχετίζεται με το κατά πόσο είναι εύκολα στη χρήση τους και μπορούν χωρίς περίπλοκες διαδικασίες να αξιοποιηθούν τόσο από τους διδάσκοντες/-ουσες όσο και από τους διδασκόμενους/-ενες στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης. Τα παρακάτω λογισμικά δεν κατασκευάστηκαν με στόχο τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν μπορούν να αξιοποιηθούν επιτυχώς για αυτό το σκοπό. Η αναφορά στα παρακάτω λογισμικά δεν είναι εξαντλητική. Στόχος είναι η ανάδειξη τρόπων αξιοποίησης των λογισμικών και όχι η αναλυτική παρουσίαση αυτών.

4.1.1. Λογισμικά εξάσκησης και πρακτικής (drill & practice)

Πρόκειται για λογισμικά που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσα. Περιέχουν ασκήσεις που σχετίζονται με την ορθογραφία και την ανάπτυξη δεξιοτήτων σχετικά με την ορθή χρήση της γραμματικής. Τα συγκεκριμένα λογισμικά υπακούν στους κανόνες του συμπεριφορισμού γι' αυτό και περιέχουν ασκήσεις στις οποίες ο μαθητής καλείται να επιλέξει την ορθή απάντηση ανάμεσα στις προτεινόμενες ή να διαλέξει ανάμεσα στη σωστή ή τη λανθασμένη απάντηση. Οι μαθητές και οι μαθήτριες αλληλεπιδρούν σε περιορισμένο βαθμό με αυτά τα λογισμικά. Μπορούν όμως να προσλάβουν μια ανατροφοδότηση για την απάντηση τους και να μάθουν την ορθή απάντηση μέσα από δοκιμές (Τζιμογιάννης 2019, 107-108). Τα λογισμικά αυτής της μορφής παρόλο που δεν θεωρούνται ως ο καταλληλότερος τρόπος για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης, καθώς η διδασκαλία τυποποιείται, μπορούν όμως να χρησιμοποιηθούν σε κάποιο βαθμό, βοηθώντας το/τη μαθητή/-τρια να αποκρυσταλλώσει τις γνώσεις του και τον/την εκπαιδευτικό να

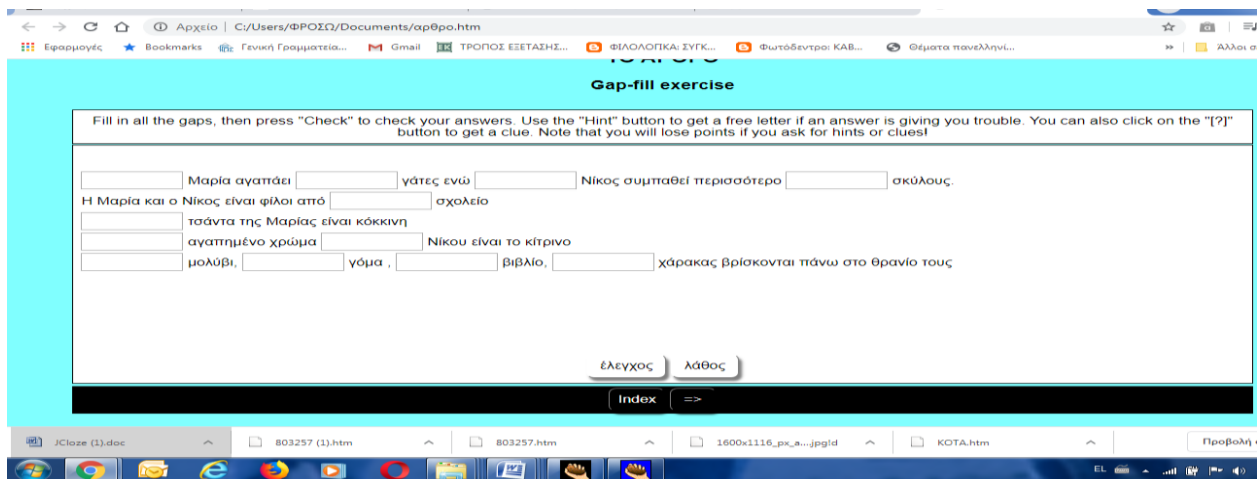
²¹ Τα λογισμικά ανοικτού κώδικα είναι λογισμικά των οποίων οι δημιουργοί παραδίδουν όχι μόνο το τελικό προϊόν αλλά και τον κώδικα τους παρέχοντας τη δυνατότητα σε όσους /-οσες γνωρίζουν προγραμματισμό να τροποποιήσουν το λογισμικό τους. Τα λογισμικά ανοικτού κώδικα συνήθως είναι προϊόντα ακαδημαϊκών κέντρων, ερευνητικών προγραμμάτων ή εταιρειών υψηλής ποιότητας. Θεωρείται ότι προάγουν τη γνώση και την έρευνα επιτρέποντας την τροποποίηση του λογισμικού τους. Τα λογισμικά ανοικτού κώδικα δεν είναι απαραίτητο να είναι δωρεάν, αν και τα περισσότερα παρέχονται ελεύθερα στο ευρύ κοινό συντελώντας με αυτό τον τρόπο στην ευρύτερη καλλιέργεια. Στην παρούσα έρευνα δεν κατέστη εφικτό να χρησιμοποιηθούν μόνο λογισμικά ανοικτού κώδικα

προσδώσει ένα παιχνιδιοκεντρικό χαρακτήρα στο μάθημα του/της. Σε αυτή την κατηγορία υπάγονται τα λογισμικά: *Hot potatoes, eclipse crossword, jclie*

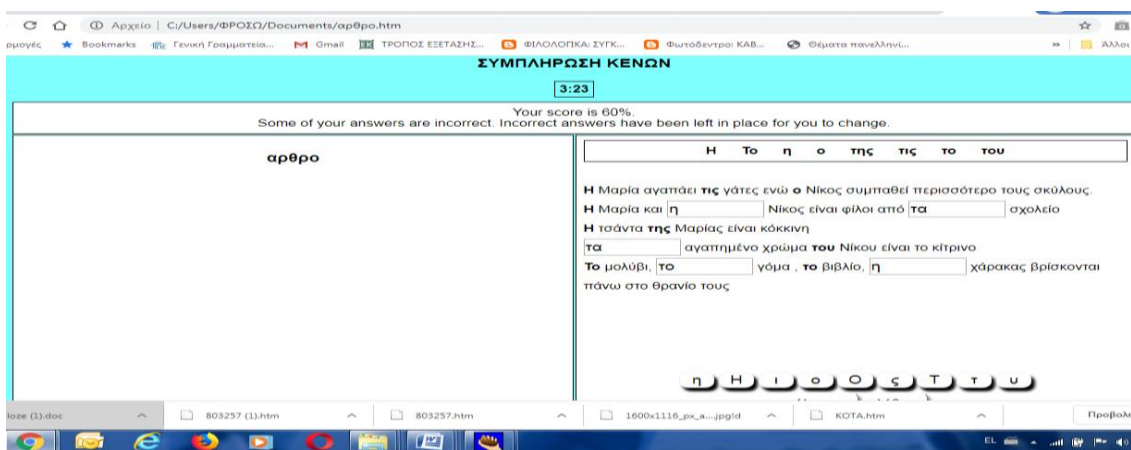
*Hot potatoes*²². Είναι ένα χρήσιμο πρόγραμμα ανοιχτού λογισμικού που εκτελείται σε: Mac OS X, Windows, Linux ή σε οποιονδήποτε υπολογιστή που εκτελεί Java Virtual Machine. Με αυτό το λογισμικό ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει πληθώρα ασκήσεων, οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν είτε μέσω internet είτε να αποθηκευτούν στον υπολογιστή. Μάλιστα περιέχει 5 επιμέρους προγράμματα. Το JQUIZ (με το οποίο μπορεί κάποιος/α να κατασκευάσει ασκήσεις πολλαπλών επιλογών ή ασκήσεις σύντομης απάντησης), το JCROSS (με το οποίο διαμορφώνει κάποιος/α σταυρόλεξα), JCLOZE (είναι χρήσιμο για ασκήσεις με συμπλήρωση κενών), το JMATCH (είναι κατάλληλο για ασκήσεις αντιστοίχισης) και τέλος το JMIX (που προορίζεται για ασκήσεις ταξινόμησης). Τα πέντε προγράμματα μπορούν να χρησιμοποιηθούν ανάλογα το επίπεδο γλωσσομάθειας του μαθητή/-τριας αλλά και σύμφωνα με τους διδακτικούς στόχους του/της εκπαιδευτικού. Προορίζονται κυρίως για ασκήσεις που σχετίζονται με τη διδασκαλία του λεξιλογίου και τον εμπλουτισμό του και με θέματα σχετικά με το γραμματικό τύπο ενός λεξήματος. Ενδεικτικά έχουμε σχεδιάσει κάποιες ασκήσεις που σχετίζονται με το πρώτο επίπεδο γλωσσομάθειας. Συγκεκριμένα, για να κάνουν εξάσκηση οι μαθητές/-τριες στη σωστή χρήση του άρθρου με τη συμπλήρωση κενών. Δημιουργούμε ένα σύντομο κείμενο στο οποίο απουσιάζουν τα άρθρα (εικόνα 50). Ο μαθητής/-τρια καλείται στη συμπλήρωση αυτών και στον εντοπισμό των λαθών του/της, καθώς τονίζεται και το ποσοστό της επιτυχίας του (εικόνα 51). Μπορεί να επαναλάβει την προσπάθεια μέχρι να πετύχει τη σωστή απάντηση. Μέσα από τη συνεχή επανάληψη κατανοεί τη σωστή χρήση του άρθρου. Η ύπαρξη χρονομέτρου προσελκύει την προσοχή των μαθητών/-τριών.

Εικόνα 50

²² Μπορεί κάποιος/α να το αναζητήσει στην ηλεκτρονική διεύθυνση www.hotpot.uvic.ca



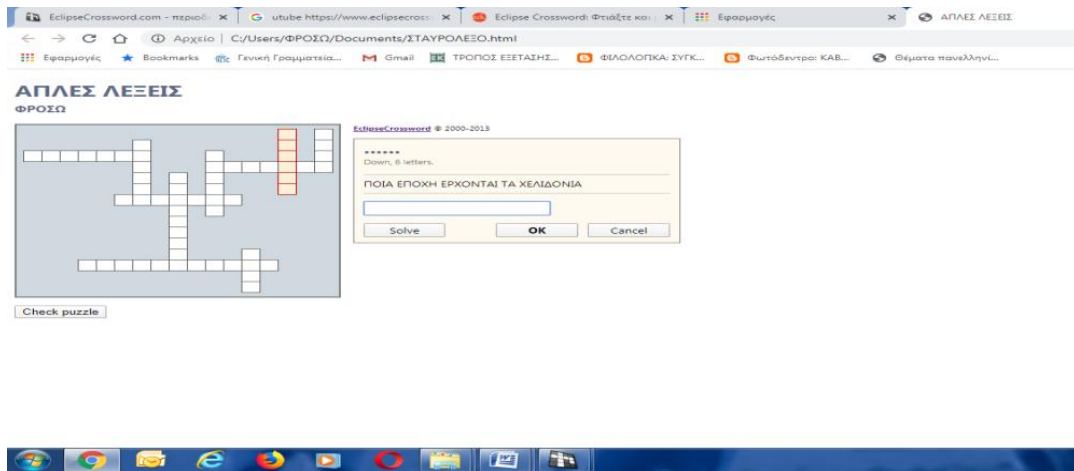
Εικόνα 51



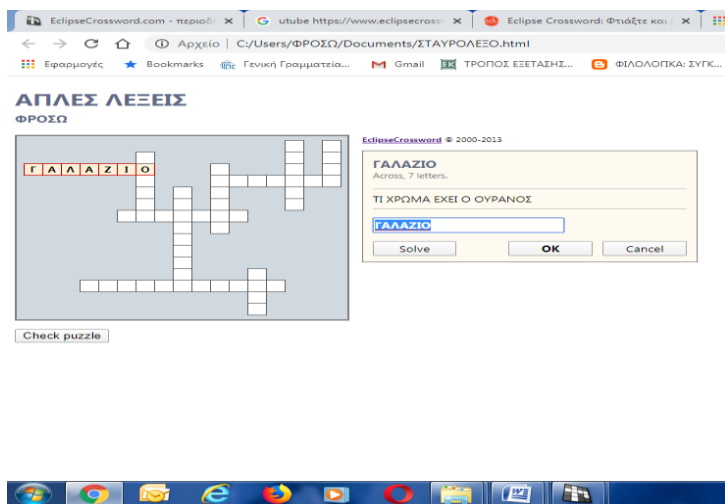
*Eclipse Crossword*²³. Πρόκειται για μια εφαρμογή της Green Eclipse.com που εκτελείται σε windows και επιτρέπει με εύκολο και δωρεάν τρόπο τη δημιουργία σταυρόλεξων. Ο/Η εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει τα σταυρόλεξα είτε τυπώνοντας τα ή παρουσιάζοντας τα διαδικτυακά. Μέσα από το σταυρόλεξο μπορεί να ελέγξει κατά πόσο οι μαθητές /-τριες έχουν αφομοιώσει το λεξιλόγιο κάποιας διδακτικής ενότητας. Παράλληλα, μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ως μια δημιουργική άσκηση για τον ελεύθερο χρόνο των μαθητών/-τριών. Θα χρησιμοποιήσουμε την εφαρμογή για το επίπεδο B1, επιχειρώντας μια επανάληψη σε λεξιλόγιο που οι μαθητές/-τριες έχουν διδαχθεί σε προηγούμενα επίπεδα. Στην ηλεκτρονική του μορφή ο μαθητής/-τρια τοποθετεί τον κέρσορα σε κάποια από τα λευκά τετράγωνα και εμφανίζεται η ερώτηση (εικόνα 52) γράφει την πιθανή απάντηση και αν είναι σωστή με μαύρα γράμματα απεικονίζεται στο σταυρόλεξο (εικόνα 53). Σε περίπτωση λάθους ενεργοποιώντας την επιλογή solve, μπορεί να δει την σωστή απάντηση (εικόνα 54).

Εικόνα 52

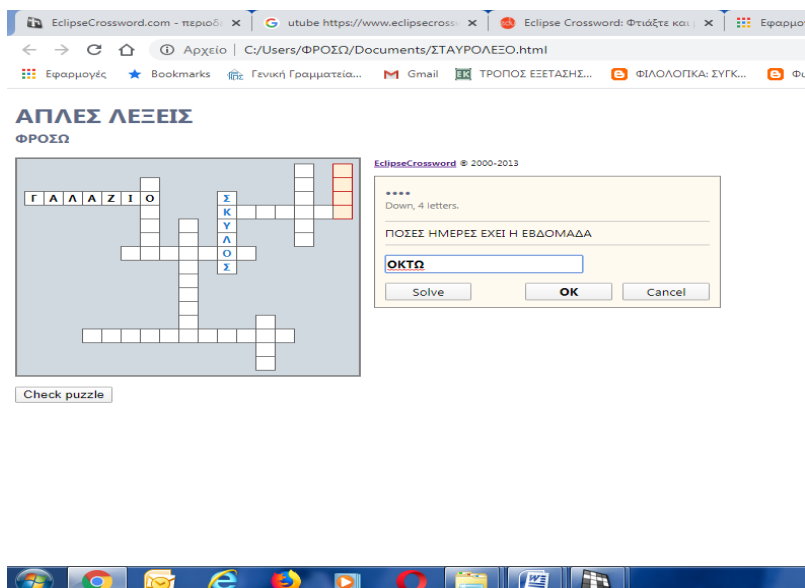
²³ Μπορεί κάποιος/α να το αναζητήσει στην ηλεκτρονική διεύθυνση <https://www.eclipsecrossword.com/>



Εικόνα 53

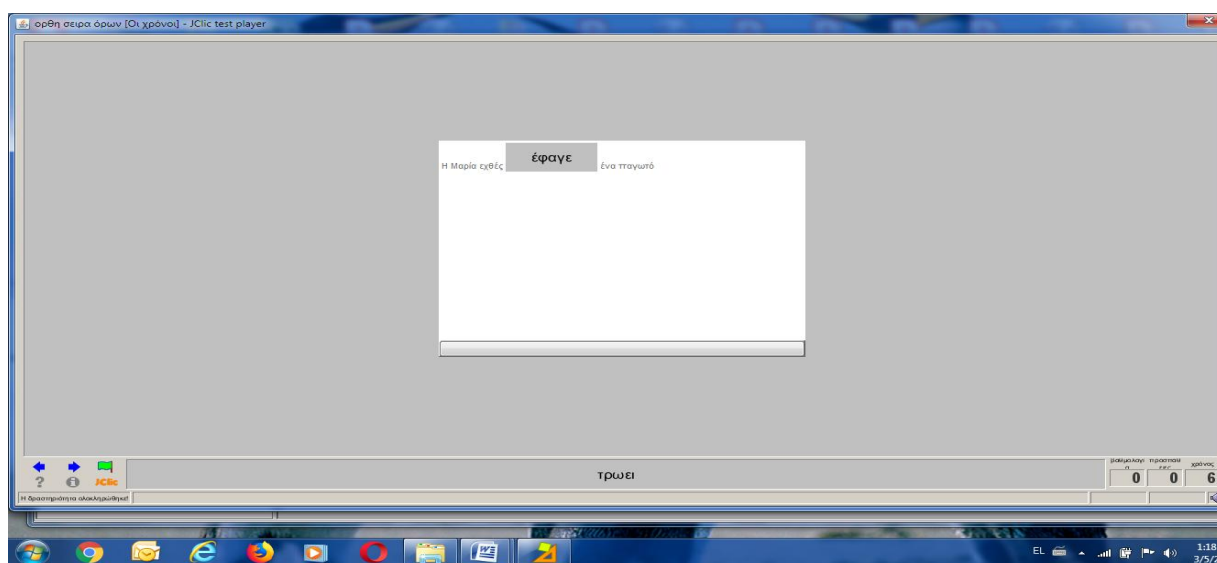


Εικόνα 54



jcllic. Πρόκειται για μια εφαρμογή που επιτρέπει τη δημιουργία πολυμεσικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Ο/Η εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει, πάζλ, ακροστιχίδες και κρυπτόλεξα, συνδυάζοντας την εικόνα και τον ήχο. Θεωρείται κατάλληλη για τη διδασκαλία θεματικού λεξιλογίου. Λειτουργεί σε Mac OS X, Windows, Linux. Στο μεγαλύτερο βαθμό είναι εξελληνισμένη. Για το επίπεδο B1 κατασκευάζουμε μια άσκηση για να κατανοήσουν οι μαθητές/-τριες το σχηματισμό των χρόνων. Στην πρόταση που αναγράφεται θα πρέπει οι μαθητές/-τριες να επιλέξουν αν είναι σωστή η χρήση του χρόνου. Η δραστηριότητα διαθέτει χρονόμετρο για να επιταχύνει τη δράση των μαθητών/-τριών και να τους/τις κινητοποιήσει (εικόνα 55)

Εικόνα 55



4.1.2 Λογισμικά εννοιολογικής χαρτογράφησης.

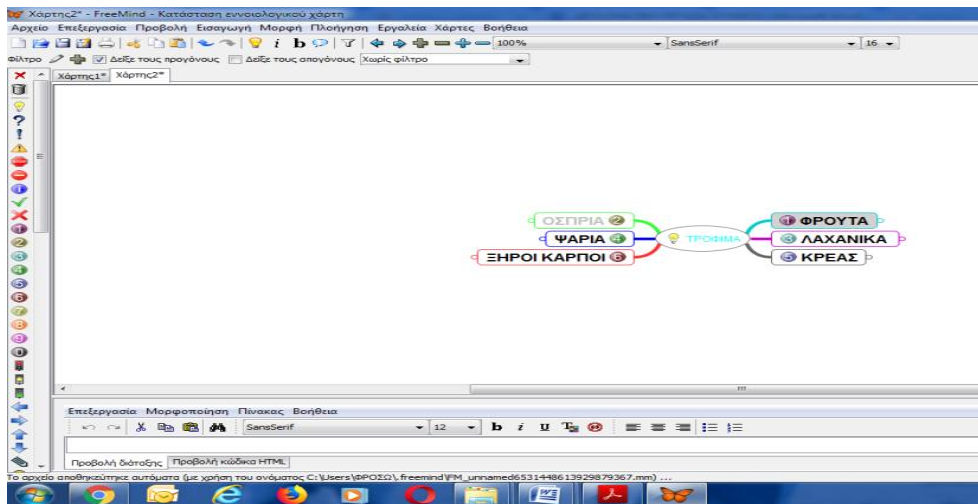
Ο εννοιολογικός χάρτης (concept map) είναι μια διδακτική διαδικασία που χρησιμοποιείται με σκοπό την ουσιαστική μάθηση (Ausubel et al. 1978). Σύμφωνα με τον Ausubel et al.(1978) η ουσιαστική μάθηση επιτελείται, όταν τα νέα δεδομένα ενσωματώνονται σε ένα δίκτυο εννοιών. Στηρίζεται στις αρχές της γνωστικής ψυχολογίας, γι αυτό και η χρήση του στην εκπαιδευτική διαδικασία απομακρύνει τη διδασκαλία από τις τεχνικές του συμπεριφορισμού και την ωθεί στο να χρησιμοποιεί τις γνωστικές θεωρίες με στόχο να επιτευχθεί η μάθηση. Ως σημαντικό πλεονέκτημα των εννοιολογικών χαρτών μπορεί να θεωρηθεί το γεγονός ότι οπτικοποιώντας τις ιδέες συμβάλλουν στο να γίνουν πιο εύκολα αντιληπτές και κατανοητές (Γούλη κ.ά. 2006). Επιπλέον, μπορούμε να παραθέσουμε τρία βασικά πλεονεκτήματα που απορρέουν από τη χρήση εννοιολογικών χαρτών. Κατά πρώτο, βοηθούν τον/την εκπαιδευτικό στη διδασκαλία εμπλουτίζοντας την, έπειτα βοηθούν το/τη μαθητή/-τρια να συνειδητοποιήσει μέσα από τη δόμηση των εννοιών ποιες έχουν κατακτηθεί και ποιες όχι και τέλος μπορεί να

λειτουργήσουν και ως μεταγνωστικό εργαλείο βοηθώντας εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους να κατανοήσουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας αλλά και τη διαδικασία της μάθησης (Γούλη κ.ά. 2006). Στα παραπάνω να συμπληρώσουμε ότι οι εννοιολογικοί χάρτες μπορούν να φανούν χρήσιμοι και στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης. Στα πρώτα επίπεδα η χρήση του εννοιολογικού χάρτη χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία ενός θεματικού λεξιλογίου. Οι μαθητές/-τριες μέσω του εννοιολογικού χάρτη οργανώνουν το λεξιλόγιο που έχουν διδαχθεί ή και το εμπλουτίζουν, καθώς σε κάθε εννοιολογικό χάρτη ενδέχεται να υπάρχουν και έννοιες που δεν είναι γνωστές αλλά μπορούν εύκολα να γίνουν κατανοητές, αφού συνδέονται με όσες έχουν ήδη κατακτήσει. Στο Γ1 και Γ2 επίπεδο η χρήση τους αποσκοπεί στη διδασκαλία των πιο σύνθετων εννοιών και συμβάλλουν στο να γίνουν κατανοητές, αφού θα συνδεθούν με εκείνες που έχουν ήδη αφομοιωθεί.

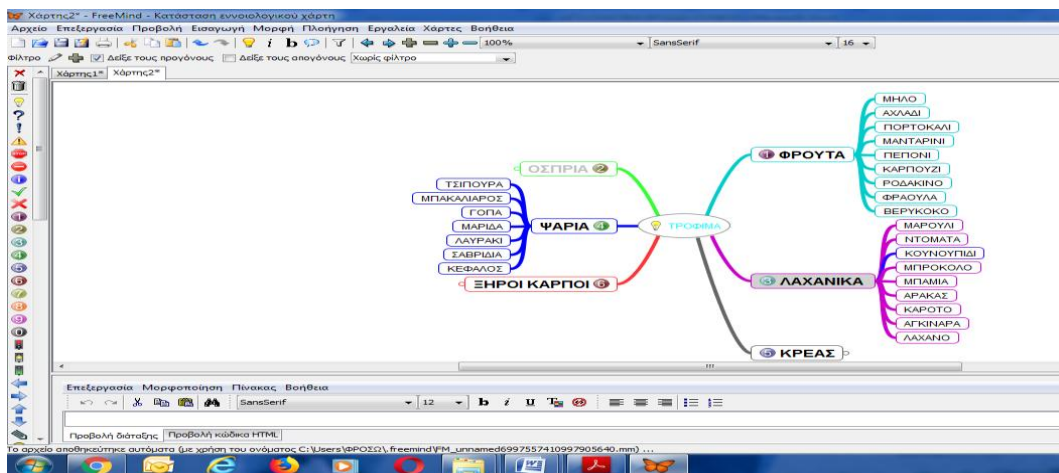
*FreeMind*²⁴. Πρόκειται για ένα χρήσιμο εργαλείο ανοιχτού κώδικα, με ελληνικό περιβάλλον εργασίας που εγκαθίσταται σε οποιονδήποτε προσωπικό υπολογιστή με λειτουργικό Windows, Mac ή Linux. Επίσης, παρέχει στον/στην εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να δημιουργεί τόσο νοητικούς όσο και εννοιολογικούς χάρτες. Στα βασικά πλεονεκτήματα του FreeMind συγκαταλέγεται και το γεγονός ότι επιτρέπει στο χρήστη/-τρια να χρησιμοποιήσει στους κόμβους του εικόνες και διαδικτυακούς συνδέσμους. Οι χάρτες μπορούν να διαμορφωθούν με πολλούς τρόπους και να αποθηκευτούν ή να χρησιμοποιηθούν και σε άλλα προγράμματα. Η συγκεκριμένη εφαρμογή βοηθάει στην υλοποίηση επανάληψης, όσον αφορά το λεξιλόγιο. Η άσκηση που έχουμε υλοποιήσει αφορά το Β1 επίπεδο. Ο/Η διδάσκων/-ουσα θέλοντας να θυμίσει στους μαθητές/-τριες κάποιο βασικό λεξιλόγιο που έχουν μάθει στα προηγούμενα επίπεδα (A1,A2) τους παρουσιάζει ένα εννοιολογικό χάρτη και με 6 βασικούς κόμβους (εικόνα 56) και ζητά από την ολομέλεια της τάξης να συμπληρώσει τον κάθε κόμβο με όσες περισσότερες λέξεις γνωρίζουν (εικόνα 57) και το τελικό αποτέλεσμα (εικόνα 58) αποτελεί μια ολοκληρωμένη εικόνα για τα βασικά τρόφιμα. Μάλιστα, για τις λέξεις που θεωρεί ότι μπορεί να είναι άγνωστες στους μαθητές/-τριες μπορεί εκτός από τη λέξη να παραθέσει και μια σχετική εικόνα (εικόνα 59)

Εικόνα 56

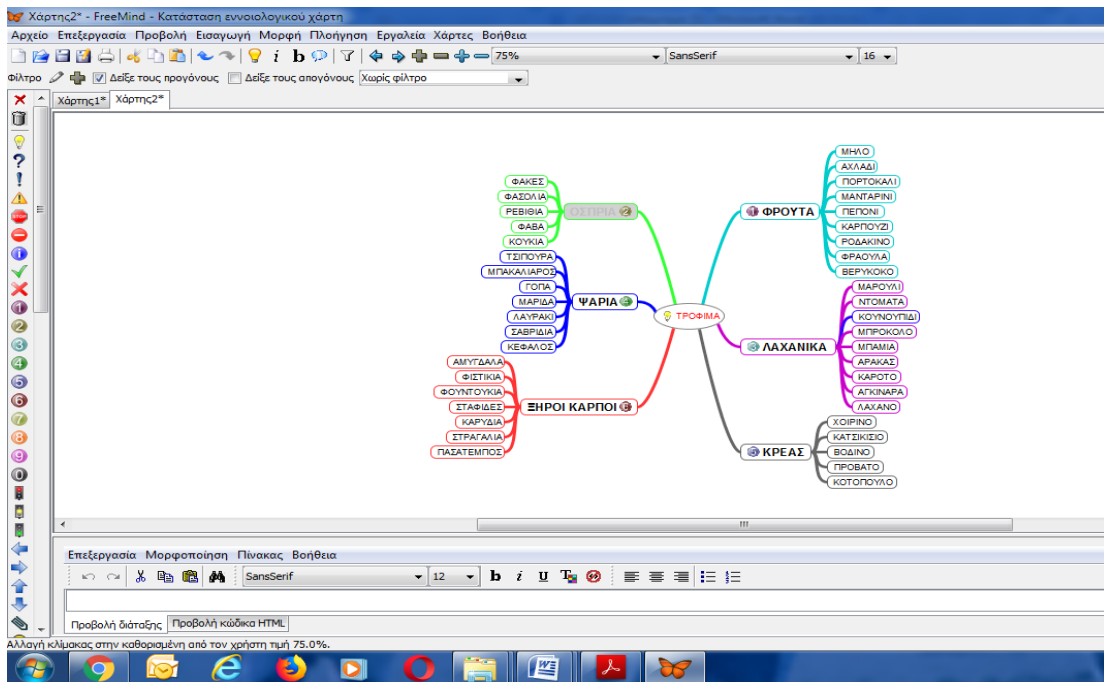
²⁴ Μπορεί κάποιος /α να αναζητήσει το λογισμικό στην ηλεκτρονική διεύθυνση http://freemind.sourceforge.net/wiki/index.php/Main_Page



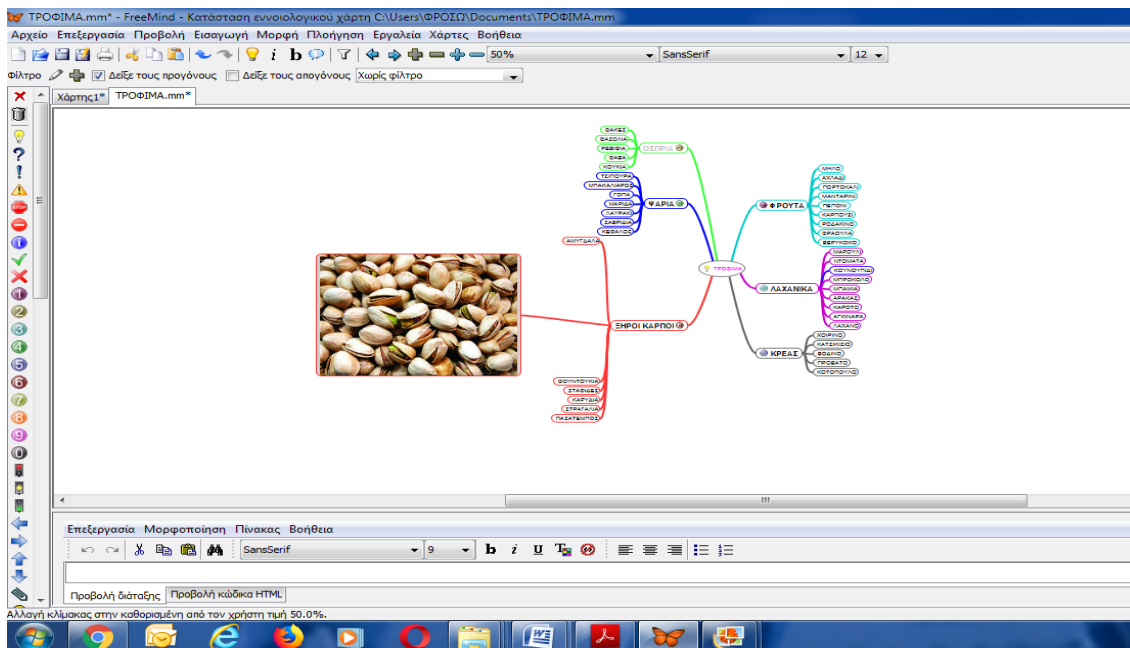
Εικόνα 57



Εικόνα 58



Εικόνα 59

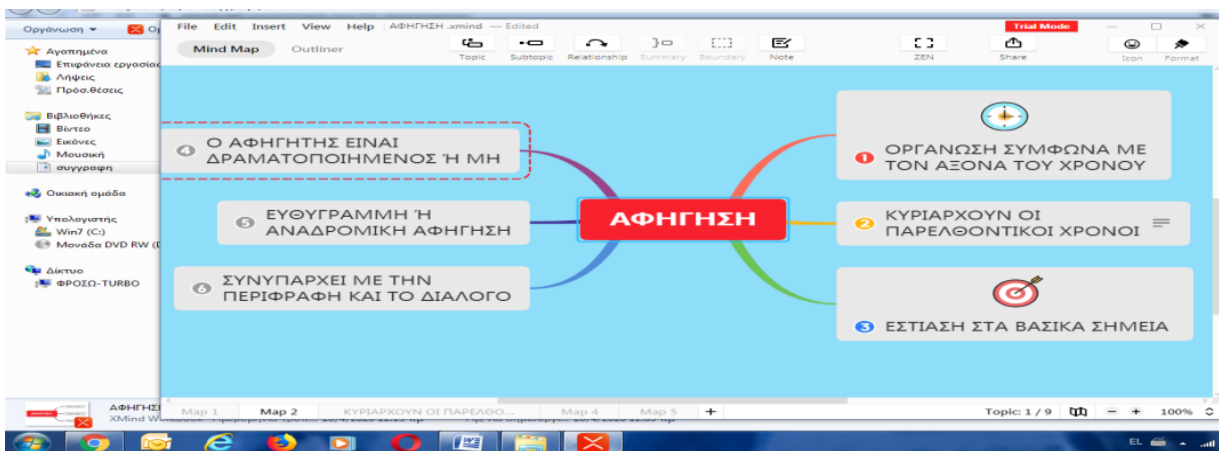


*XMIND*²⁵. Το Xmind αποτελεί ένα εργαλείο δημιουργίας νοητικών – εννοιολογικών χαρτών. Η δωρεάν έκδοση είναι διαθέσιμη για Windows, Linux και Mac. Διαθέτει αρκετά πρότυπα και πολύ φιλικό περιβάλλον διαχείρισης, επιτρέποντας τη χρήση εικόνων, υπερσυνδέσμων, επεξηγήσεων

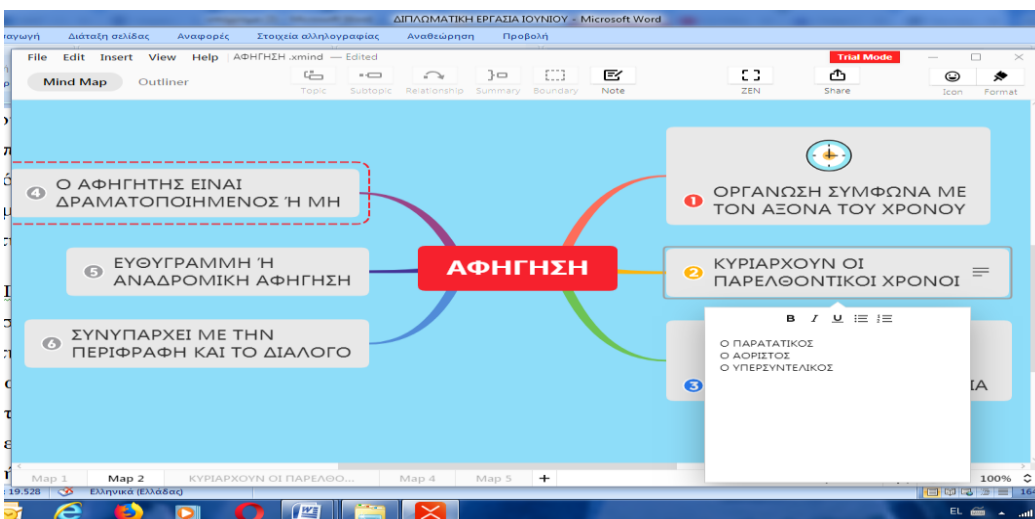
²⁵ Για αναζήτησει κάποιος /α το λογισμικό και να το εγκαταστήσει μπορεί να απευθυνθεί στην ιστοσελίδα: <https://www.xmind.net/>

Οι εννοιολογικοί χάρτες αποτελούν ένα πολύτιμο εργαλείο για τον/την εκπαιδευτικό στην προσπάθεια του/της να παρουσιάσει με τρόπο σαφή αλλά και παραστατικό το περιεχόμενο μιας διδακτικής ενότητας. Για παράδειγμα ο/η διδάσκων/-ουσα σκοπεύει να διδάξει στο επίπεδο B2 τα βασικά χαρακτηριστικά της αφήγησης (εικόνα 60) που θα αποτελέσουν βοηθητικό υλικό τόσο για την οργάνωση της συγγραφής των μαθητών/-τριών όσο και για την κατανόηση των αναγνωστικών κειμένων. Παρουσιάζει μέσω ενός εννοιολογικού χάρτη τα βασικά σημεία στα οποία επιθυμεί να εστιάσει και όπου κρίνει απαραίτητο παρέχει και κάποια επεξήγηση (εικόνα 61) ή κάποιον υπερσύνδεσμο.

Εικόνα 60



Εικόνα 61



Inspiration: Λογισμικό κατάλληλο για εννοιολογικούς χάρτες. Λειτουργεί σε windows, Mac και Linux. Το πρόγραμμα αυτό δίνει την ευκαιρία για τη δημιουργία εννοιολογικών χαρτών όλων των ειδών. Επιπλέον, παρέχει και έτοιμες βιβλιοθήκες με διάφορα θέματα, οι οποίες περιέχουν αρκετές φωτογραφίες που μπορούν να

χρησιμοποιηθούν παρέχοντας πολλαπλές επιλογές μορφοποίησης των χαρτών, μπορεί να εξαγάγει τους παραγόμενους χάρτες σε πολλαπλές μορφές για τη μετέπειτα χρήση τους άλλα και να τους ενσωματώσει σε άλλα προγράμματα. Έχει την υποστήριξη της ελληνικής γλώσσας. Το προϊόν είναι εμπορικό αλλά δίνει στο χρήστη/-τρια τη δυνατότητα να το χρησιμοποιήσει δωρεάν για μια δοκιμαστική περίοδο 30 ημερών. Το συμπεριλαμβάνουμε στην ενότητα, γιατί έχει αποδειχθεί ως ένα πολύτιμο λογισμικό αλλά δεν παρουσιάζουμε κάποιο παράδειγμα, καθώς έχει προαναφερθεί ότι χρησιμοποιούμε μόνο δωρεάν λογισμικά.

4.1.3 Αποτίμηση των λογισμικών που εγκαθίσταται και λειτουργούν στον υπολογιστή

Τα λογισμικά που προηγήθηκαν, όπως και άλλα που έχουν αντίστοιχο τρόπο λειτουργίας, θεωρείται ότι συμβάλλουν θετικά στη διδακτική διαδικασία. Παρέχουν τη δυνατότητα στον/στην εκπαιδευτικό να διαμορφώσει ασκήσεις που να προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών και παράλληλα να παρουσιάσει τη διδαχθείσα ύλη με τέτοιο τρόπο που να καθίσταται εύληπτη. Μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν και για την αξιολόγηση των μαθητών/-τριών. Η συμβολή αυτών των λογισμικών έγκειται στο γεγονός ότι παρέχουν κίνητρα για μάθηση, καθώς οι μαθητές/-τριες αξιοποιούν εργαλεία που σχετίζονται με την ψυχαγωγία (όπως ένα παζλ, μια ακροστιχίδα) και έτσι η διδασκαλία γίνεται φιλική και οικεία προς τους μαθητές/-τριες (Ιωάννου 2008). Βέβαια, θα πρέπει να σημειωθεί πως αυτού του τύπου οι εφαρμογές σε ένα σημαντικό βαθμό στηρίζονται στις ικανότητες του/της ίδιου/ίας του/της εκπαιδευτικού. Εξαρτάται από τον τρόπο που θα τις χειριστεί και τις ασκήσεις που θα διαμορφώσει. Περιέχουν στοιχεία της παραδοσιακής διδασκαλίας (χωρίς να αποκλείονται στοιχεία της επικοινωνιακής προσέγγισης) τοποθετώντας στο επίκεντρο το ρόλο του/της εκπαιδευτικού. Βέβαια, όσο και αν ο/η εκπαιδευτικός είναι ο κατεξοχήν υπεύθυνος/η για τη διαμόρφωση των ασκήσεων και κατ'επέκταση για τη δομή του μαθήματος, στη διάρκεια της διδασκαλίας δεν έχει ουσιαστική αλληλεπίδραση με τους μαθητές και τις μαθήτριες. Σε αυτή την περίπτωση οι μαθητές/-τριες αλληλεπιδρούν με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα χωρίς να λαμβάνουν πρωτοβουλίες και αδυνατώντας να ακολουθήσουν διαφορετική συλλογιστική πορεία απ' αυτή που υποδεικνύεται από την εφαρμογή.

4.2 Εκπαιδευτικά λογισμικά και ιστοσελίδες που εκτελούνται μέσω του ιστού (web base) στα πλαίσια σύγχρονης και ασύγχρονης διδασκαλίας.

Η αξιοποίηση του web 2.0 στη διδασκαλία ανοίγει νέους εκπαιδευτικούς ορίζοντες διαμορφώνοντας νέα δεδομένα. Δεν πρόκειται απλώς για μια νέα τεχνολογία ή για ένα μέσο που ενισχύει την παραδοσιακή διδασκαλία, αποτελεί μια ολιστικά διαφορετική προσέγγιση των εννοιών διδασκαλία και μάθηση. Στο επίκεντρο δεν βρίσκεται το περιεχόμενο ενός γνωστικού αντικείμενου αλλά οι ίδιες οι δραστηριότητες των μαθητών, οι αλληλεπιδράσεις με τους/τις εκπαιδευτικούς και τα υπόλοιπα μέλη της κοινότητας. Η διδασκαλία και ο άμεσος στόχος της, η εκπαίδευση, αποκτούν νέο περιεχόμενο. Έτσι, ενισχύεται η συμμετοχή τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών. Τα ιστολόγια, τα wikis, e- portfolios δεν είναι δυνατό να διαμορφωθούν χωρίς τη συμμετοχή όλων

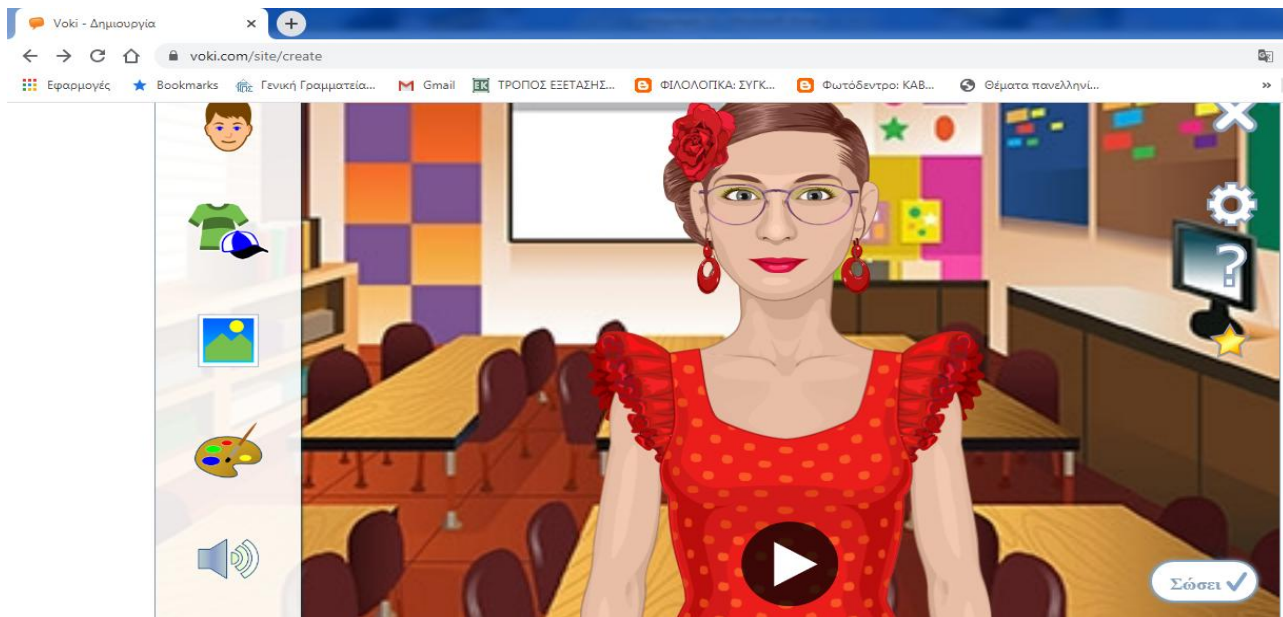
των ενδιαφερομένων. Παράλληλα, ενδυναμώνεται η συνεργασία (*Collaboration*) καθώς οι μαθητές/-τριες εκπαιδεύονται στο να αναζητούν πληροφορίες, να ανταλλάσσουν ιδέες και να μοιράζονται (*Sharing*) το περιεχόμενο και τις πηγές των πληροφοριών τους. Επίσης, αξίζει να επισημανθεί ότι οι εργασίες και οι μαθησιακές δραστηριότητες δεν είναι τυποποιημένες αλλά αυθεντικές καλλιεργώντας τη δημιουργικότητα (*Creativity*) των μαθητών/-τριών και συμβάλλοντας στην ανάπτυξη ενός αισθήματος υπευθυνότητας. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο εκπαίδευσης και το πρόγραμμα σπουδών ενδέχεται να μεταβληθεί, γίνεται δυναμικό με διαθεματικές προσεγγίσεις, συνδυάζοντας την τυπική με την άτυπη εκπαίδευση (Τζιμογιάννης 2019, 365-367· Δημητριάδης 2015, 148-149). Τα παρακάτω εκπαιδευτικά λογισμικά που αναπτύσσονται μέσω του ιστού μπορούν να προσδώσουν ένα πιο δημιουργικό και αποτελεσματικό χαρακτήρα στη διδασκαλία.

4.2.1 Voki²⁶

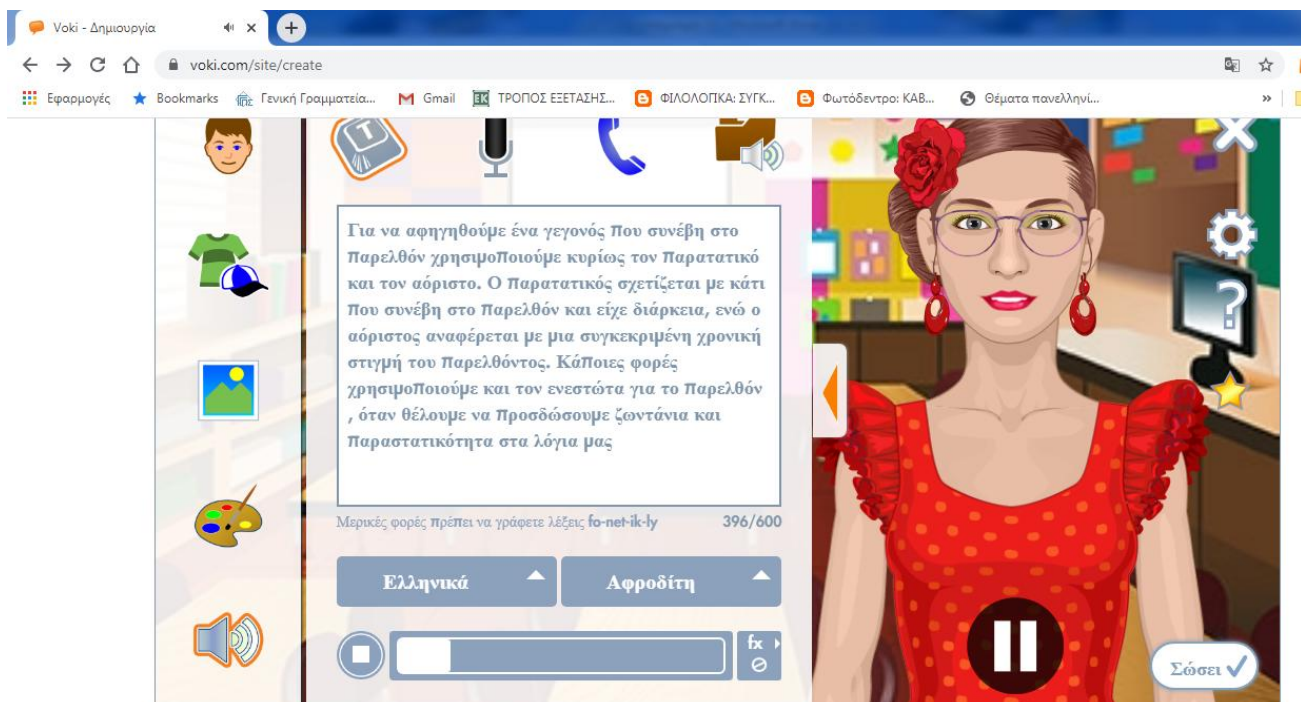
Είναι κατάλληλο για τη δημιουργία ενός χαρακτήρα (άβαταρ), οποίος μπορεί να μιλάει ή να διαβάζει ένα κείμενο. Η συγκεκριμένη εφαρμογή κρίνεται χρήσιμη για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης, γιατί μπορεί ο/η εκπαιδευτικός επιλέγοντας έναν χαρακτήρα να επαναλάβει τα βασικά σημεία του μαθήματος, ώστε οι αποδέκτες/-κτριες να μπορούν να τα αφομοιώσουν. Επιπλέον, είναι ένας τρόπος να προσεγγίσει τους/τις μαθητές/-τριες, καθώς οι χαρακτήρες παραπέμπουν στα βιντεοπαιχνίδια και γι αυτό είναι πιο αγαπητοί. Μάλιστα, πρέπει να σημειωθεί ότι αυτή η εφαρμογή αποτελεί μια ευκαιρία ο/η μαθητής/-τρια εκτός από το να επαναλάβει τα βασικά σημεία ενός μαθήματος να ακούσει κάποιες πληροφορίες στα ελληνικά, εξασκώντας έτσι την ακρόαση. Παράλληλα, μπορούν και οι μαθητές/-τριες να ηχογραφήσουν τη φωνή τους εντοπίζοντας με αυτό τον τρόπο τα φωνήματα που τους δυσκολεύουν, επιχειρώντας με τον εκπαιδευτικό να ανακαλύψουν τρόπους βελτίωσης. Η συγκεκριμένη εφαρμογή είναι κατάλληλη για όλα τα επίπεδα ελληνομάθειας ανάλογα τον τρόπο που θα αξιοποιηθεί. Επίσης, αρμόζει και για τη σύγχρονη και την ασύγχρονη εκπαίδευση (είτε δια ζώσης, είτε εξ' αποστάσεως). Στα πλαίσια της εργασίας επιλέξαμε μια εικόνα προσδίδοντας σε αυτή τα χρώματα και τα σχέδια που κρίναμε (εικόνα 62) και γράφοντας ένα σύντομο κείμενο, ο χαρακτήρας το επαναλαμβάνει (εικόνα 63).

²⁶ Ο/Η ενδιαφερόμενος/η μπορεί να αναζητήσει το λογισμικό στην ηλεκτρονική διεύθυνση : www.voki.com

Εικόνα 62



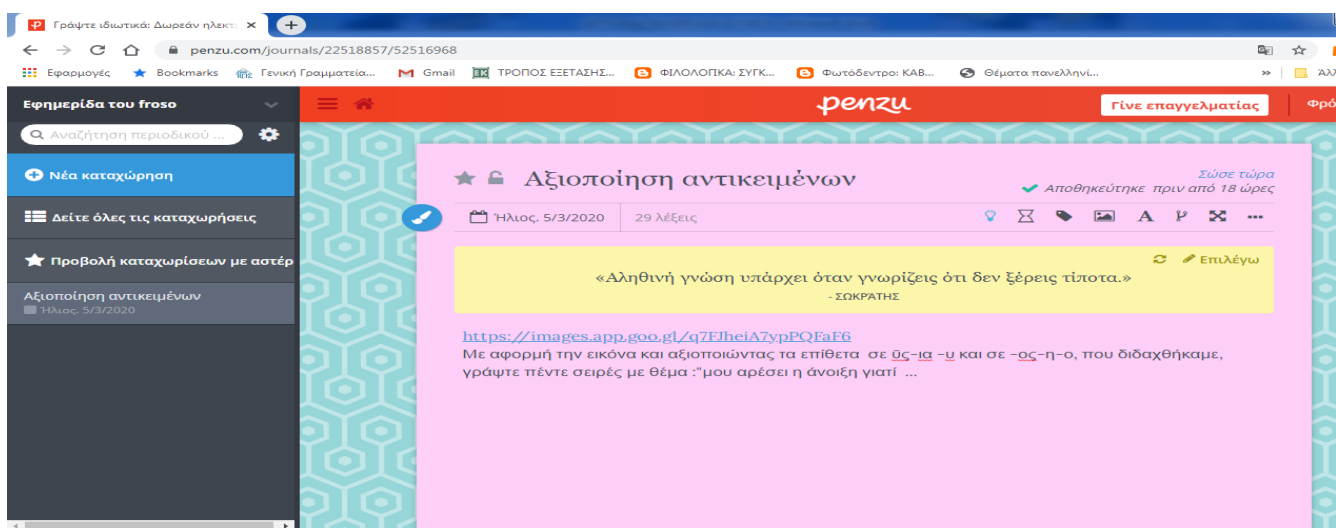
Εικόνα 63



4.2.2 Penzu²⁷.

Είναι ένα διαδικτυακό εργαλείο με το οποίο μπορεί ο/η εκπαιδευτικός να φτιάξει ένα ατομικό περιοδικό. Οι καταχωρήσεις γίνονται αυτόματα και οι μαθητές/-τριες μπορούν να προσθέτουν τίτλο, κείμενο ή κάποια φωτογραφία. Για να αποθηκευτούν οι καταχωρήσεις αρκεί μια απλή εγγραφή. Τα οφέλη που απορρέουν από τη χρησιμοποίηση του penzu είναι πολλαπλά. Κατά πρώτο, μπορεί ο/η εκπαιδευτικός να δημιουργήσει ένα δικό του ψηφιακό υλικό χρησιμοποιώντας εικόνες και κείμενα και να το διαμοιραστεί με τους μαθητές/-τριες. Έπειτα, είναι δυνατό μέσα από ένα καταιγισμό ιδεών να διαμορφώσει ένα νέο τύπο κειμένου και να ζητήσει από τους συμμετέχοντες/-ουσες να συνθέσουν έναν ανάλογο. Ακόμα, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως ένα μέσο για να τους παροτρύνει να εκφραστούν γραπτά, ζητώντας τους να συγγράψουν ένα κείμενο με αφορμή μια εικόνα ή μια φωτογραφία. Εκτός των άλλων, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ένα ημερολόγιο, ζητώντας από τους αποδέκτες/-τριες να καταγράφουν καθημερινά τι χρήσιμο έμαθαν και τι τους δυσκολεύει στο μάθημα. Οι τρόποι αξιοποίησης του penzu αν και δεν περιορίζονται στα παραπάνω, καθιστούν κατανοητό ότι ο/η εκπαιδευτικός μέσω αυτού μπορεί να διδάξει την ελληνική ως δεύτερη/ξένη παρακινώντας τους/τις μαθητές/-τριες να αναπτύξουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες, να βελτιώσουν το γραπτό λόγο αλλά και να αναπτύξουν τις επικοινωνιακές τους ικανότητες, καθώς εκτός ότι δημοσιοποιούν τα κείμενα τους ή τις απόψεις τους, συμμετέχουν και σε εκείνα των συμμαθητών/-τριών τους. Ως παράδειγμα επιλέξαμε μια δραστηριότητα για το Β1 επίπεδο. Διαμορφώσαμε μια σελίδα του περιοδικού, τοποθετώντας έναν υπερσύνδεσμο με μια εικόνα και ζητώντας από τους αποδέκτες/-τριες να συνεχίσουν μια πρόταση αξιοποιώντας και τη γραμματική που διδάχθηκαν σε προηγούμενο μάθημα (εικόνα 64). Τα αποσπάσματα διαβάζονται στην ολομέλεια και διατυπώνονται γόνιμες παρατηρήσεις .

Εικόνα 64



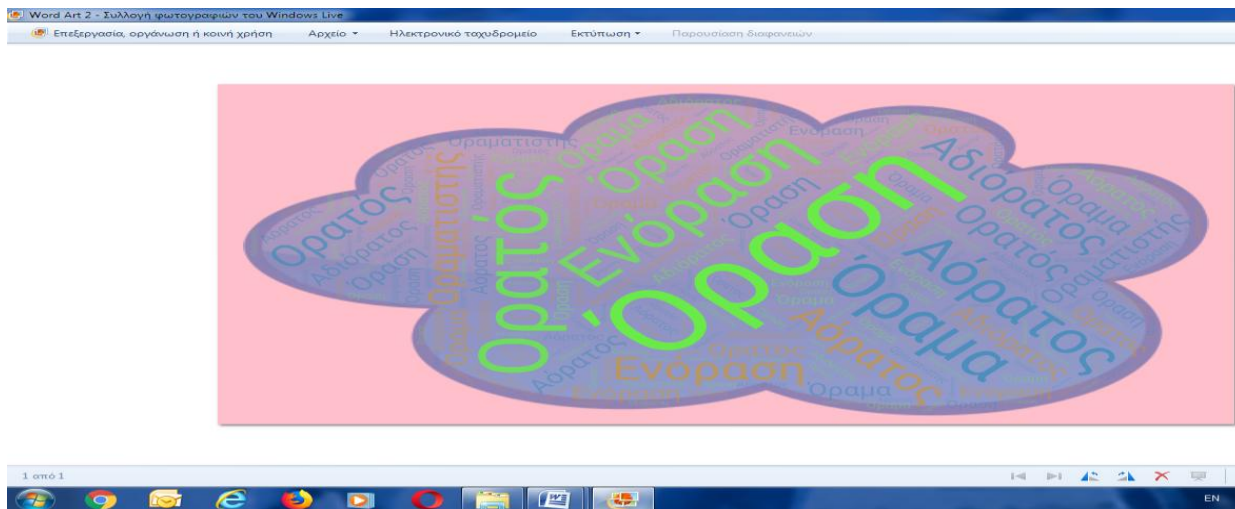
The screenshot shows a web browser window with the Penzu website. The page title is "Αξιοποίηση αντικειμένων" (Object Utilization). The entry is dated "5/3/2020" and has "29 λέξεις" (29 words). The main text of the entry is: "«Αληθινή γνώση υπάρχει όταν γνωρίζεις ότι δεν ξέρεις τίποτα.» - ΣΩΚΡΑΤΗΣ". Below the text, there is a link to an image: "https://images.app.goo.gl/q7FheciA7ypPQFaF6". The text continues: "Με αφορμή την εικόνα και αξιοποιώντας τα επίθετα σε -ός-ια -υ και σε -ός-η-ο, που διδαχθήκαμε, γράψτε πέντε σειρές με θέμα : "μου αρέσει η άνοιξη γιατί ...". The interface includes a sidebar with navigation options like "Νέα καταχώρηση" (New entry) and "Αξιοποίηση αντικειμένων" (Object utilization).

²⁷ Ο/Η ενδιαφερόμενος/η μπορεί να αναζητήσει το λογισμικό στην ηλεκτρονική διεύθυνση <https://penzu.com/>

4.2.3 Wordart ή Wordle²⁸.

Και τα δύο αποτελούν χρήσιμα εργαλεία για τη δημιουργία συννεφόλεξων. Μέσω αυτών μπορεί ο/η εκπαιδευτικός να παρακινήσει τους μαθητές/-τριες στο μάθημα της γλώσσας να γράψουν μια παράγραφο με τις λέξεις του συννεφόλεξου, παράλληλα είναι ένας τρόπος για να εμπλουτίσει ο/η εκπαιδευτικός το λεξιλόγιο των μαθητών καταγράφοντας συνώνυμα, αντώνυμα, παράγωγα μιας βασικής έννοιας. Εκτός από τα παραπάνω, είναι δυνατό το συννεφόλεξο να αποτελέσει μια αφορμή για συζήτηση με τους μαθητές/-τριες λειτουργώντας ως αφορμή για την ανάπτυξη του προφορικού λόγου. Ακόμα, μπορεί ο /η εκπαιδευτικός να διατηρήσει ένα αρχείο από τα συννεφολεξα και μέσα από μια τυχαία επιλογή να τα χρησιμοποιεί για επανάληψη στο λεξιλόγιο κάποια ενότητας. Επιπρόσθετα, στα πλαίσια του κριτικού γραμματισμού είναι δυνατό να δημιουργήσει πολλαπλά συννεφόλεξα ζητώντας από τους μαθητές να υποθέσουν από ποιο είδος κειμένου προέρχονται (άρθρο, δοκίμιο, ποίημα, διαφήμιση κ.τ.λ). Το συννεφόλεξο μέσα από τα χρώματα και τα σχέδια του συμβάλλει ώστε να οπτικοποιηθούν οι λέξεις και έτσι να αφομοιωθούν ταχύτερα. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για όλα τα επίπεδα γλωσσομάθειας. Για το επίπεδο Γ2 διδάσκουμε λεξιλόγιο σχετικό με τη λέξη όραση (ορατός, αδιόρατος, ενόραση, οραματιστής), για το σκοπό αυτό δημιουργούμε ένα συννεφόλεξο που μπορούμε να αποστείλουμε σε κάποιο κοινωνικό δίκτυο ή στο e mail των αποδεκτών/-τριών μας ή απλώς το παρουσιάζουμε ως φωτογραφία (εικόνα 65)

Εικόνα 65



4.2.4 Pixton²⁹ // Comic strip creator.

Αποτελούν δύο διαδικτυακές εφαρμογές κατάλληλες για τη δημιουργία κόμικ. Υπάρχουν διαθέσιμοι χαρακτήρες και ο χρήστης/-τρια τοποθετεί τους διαλόγους. Τα κόμικ αποθηκεύονται είτε στο διαδίκτυο είτε στον υπολογιστή.

²⁸ Ο/Η ενδιαφερόμενος/η μπορεί να αναζητήσει το λογισμικό στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://www.wordle.net/> ή <https://wordart.com/>

²⁹ Ο/Η ενδιαφερόμενος/η μπορεί να αναζητήσει το λογισμικό στην ηλεκτρονική διεύθυνση <https://www.pixton.com/gr/>

Οι συγκεκριμένες εφαρμογές προφανώς δεν φιλοδοξούν να καταστούν το βασικό μέσο για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης. Αποτελούν όμως έναν ευχάριστο τρόπο για να μεταφέρει ο/η εκπαιδευτικός στους/στις μαθητές/-τριες του μια συγκεκριμένη χρήση των χρόνων, έναν γραμματικό ή συντακτικό κανόνα τον οποίο οι μαθητές/-τριες του δυσκολεύονται να κατανοήσουν. Μπορεί απλώς να αποτελέσει ένα ευχάριστο διάλειμμα, το κόμικ περιέχοντας κάποιες άγνωστες για τους/τις αποδέκτες/-τριες θα τους/τις παρακινήσει να τις ερμηνεύσουν. Είναι σαφές ότι τέτοιου είδους εφαρμογές μπορούν να χρησιμοποιηθούν για όλα τα επίπεδα (Α1-Γ2). Σύμφωνα με τον Yang (2003), Τα κόμικ παρέχουν σημαντικά πλεονεκτήματα στην εκπαίδευση και τη διδασκαλία. Αυτό συμβαίνει, γιατί ενεργοποιούν τους /τις μαθητές/-τριες ωθώντας τους/τες να συμμετέχουν, δημιουργούν ένα οπτικό περιβάλλον και με αυτό τον τρόπο σύμφωνα με τη θεωρία της διπλής κωδικοποίησης το αντικείμενο διδασκαλίας γίνεται κατανοητό (υπάρχει συνδυασμός εικόνα και λόγου). Επίσης, διαδραματίζουν ένα διαμεσολαβητικό ρόλο κυρίως για τους μαθητές που δεν έχουν εξοικειωθεί με την ανάγνωση και δυσκολεύονται να διαβάσουν. Τα κόμικ, καθώς υπάγονται στην κουλτούρα των νέων γίνονται άμεσα αποδεκτά ως εικόνες αλλά ακόμα και τα μηνύματα τους. (εικόνα 66)

Εικόνα 66

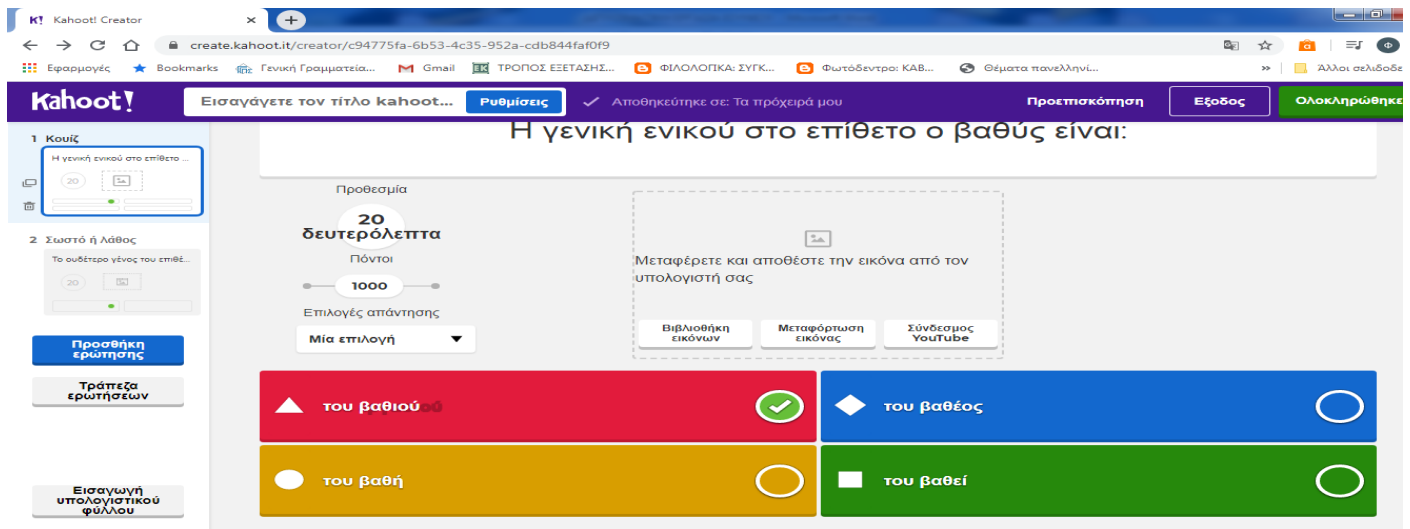


4.2.5 *Kahoot*³⁰. Πρόκειται για ένα διαδικτυακό χρήσιμο εργαλείο για τη διδασκαλία της γλώσσας. Με τη συνδρομή του ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει κουίζ με σκοπό την αξιολόγηση των μαθητών/-τριών. Μέσα από τη δημιουργία ενός λογαριασμού και χωρίς να κατεβάσει κάποια εφαρμογή ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να φτιάξει ασκήσεις πολλαπλών επιλογών και σωστού / λάθους ή να χρησιμοποιήσει κάποιες από τις προσφερόμενες. Αυτό που κάνει το *Kahoot* ξεχωριστό και κατάλληλο για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης είναι ότι επιτρέπει και την ενσωμάτωση εικόνας και βίντεο στις ασκήσεις. Έτσι ο/η εκπαιδευτικός

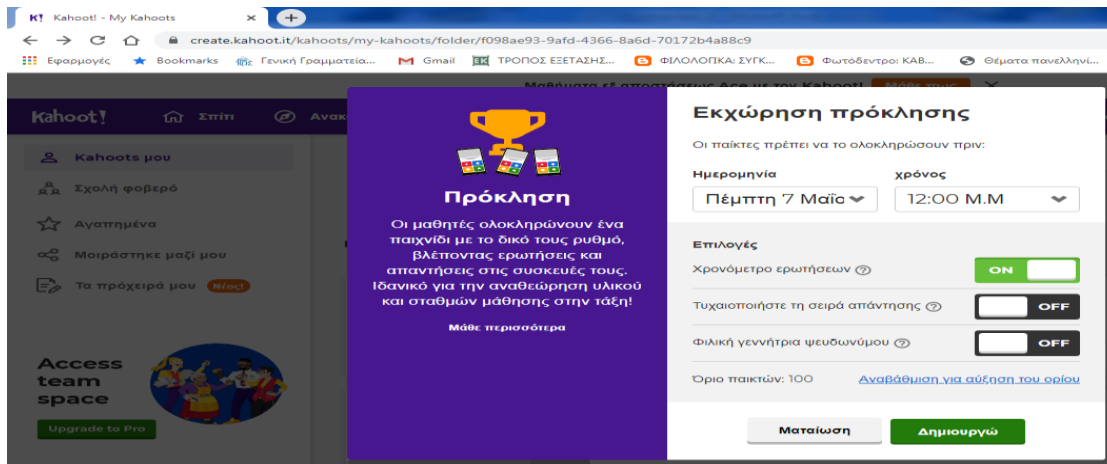
³⁰ Ο/Η ενδιαφερόμενος/η μπορεί να αναζητήσει το λογισμικό στην ηλεκτρονική διεύθυνση <https://kahoot.com/study/>

υπακούοντας στις αρχές τις επικοινωνιακής μεθόδου φέρνει τους/τις μαθητές/-τριες του/της σε επαφή με αυθεντικά προϊόντα λόγου και εικόνας. Παράλληλα, στα θετικά του συγκεκριμένου προγράμματος συγκαταλέγεται το γεγονός ότι ο/η εκπαιδευτικός αξιολογεί τους μαθητές (εικόνα 67) κατανοώντας τις πιθανές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν ενώ υπάρχει η δυνατότητα και οι μαθητές να εκφράσουν τη γνώμη τους για τις ασκήσεις που τους έχουν τεθεί, έτσι, ενισχύεται η κριτική ικανότητα των μαθητών/-τριών και συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπρόσθετα, ενισχύεται η συνεργασία μεταξύ των μαθητών/-τριών, αφού μπορεί ο/η εκπαιδευτικός να τους χωρίζει σε ομάδες και οι απαντήσεις να προκύψουν από την ομάδα. Αξίζει επιπλέον να σημειώσουμε ότι το kahoot είναι κατάλληλα διαμορφωμένο και για την κινητή μάθηση /διδασκαλία. Οι μαθητές/-τριες από τις κινητές συσκευές τους μπορούν να απαντούν στα ερωτήματα που θέτει ο/η εκπαιδευτικός. Τέλος, μπορεί να χρησιμοποιηθεί και στα πλαίσια της σύγχρονης και ασύγχρονης διδασκαλίας. Μάλιστα θεωρείται κατάλληλο για την ασύγχρονη διδασκαλία καθώς, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να ενσωματώσει το kahoot σε κάποια πλατφόρμα τηλε-εκπαίδευσης θέτοντας το χρονικό περιθώριο υλοποίησης των ασκήσεων (εικόνα 68)

Εικόνα 67



Εικόνα 68



4.2.6 Potheg. Gr³¹

Αποτελεί μια χρήσιμη ιστοσελίδα για τους/τις διδάσκοντες/-σκουσες την ελληνική ως δεύτερη/ξένη. Στον πολιτιστικό θησαυρό για την ελληνική γλώσσα μπορεί κανείς/καμία να αναζητήσει λογοτεχνικά αλλά και δοκιμιακά κείμενα από τα τέλη του 18^{ου} αιώνα έως τις ημέρες μας. Η διδασκαλία της γλώσσας πραγματοποιείται μέσα από κείμενα και στη συγκεκριμένη ιστοσελίδα ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει τη ψηφιοποιημένη συλλογή από κείμενα που θα φέρουν τους μαθητές/τριες σε επαφή με την ελληνική γλώσσα αλλά και τον ελληνικό πολιτισμό. Εξάλλου, το λογοτεχνικό κείμενο είναι σημαντικό στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης, γιατί προσδίδει μια διαπολιτισμική διάσταση στο μάθημα φέρνοντας τους/τις μαθητές/-τριες σε ουσιαστική επαφή με τη γλώσσα στόχο και τον πολιτισμό της, καλλιεργεί τις γλωσσικές δεξιότητες αναπτύσσοντας τη φαντασία και το συναίσθημα. Αναφορές σε λογοτεχνικά κείμενα οι διδάσκοντες/-ουσες μπορούν να υλοποιήσουν σε όλες τα επίπεδα γλωσσομάθειας, πολύ περισσότερο στα επίπεδα που αναφέρονται στην επάρκεια της γλώσσας (Γ1, Γ2). Συμπεριλαμβάνουμε αυτήν την ιστοσελίδα στη συγκεκριμένη ενότητα που περιέχει εφαρμογές μέσω του web 2.0, γιατί περιέχει τρία ψηφιακά παιχνίδια που συμβάλλουν στην αφομοίωση των βασικών πληροφοριών σχετικά με τους/τις λογοτέχνες/ιδες και ποιητές/-τριες.

4.2.7 Λεξικά.

Η χρήση ενός ηλεκτρονικού λεξικού θεωρείται απαραίτητη για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, γι' αυτό και ο/η διδάσκων/-ουσα θα πρέπει στη διδασκαλία του να ενσωματώσει και τη χρήση των ηλεκτρονικών λεξικών. Οι μαθητές/-τριες μπορούν να χρησιμοποιήσουν το λεξικό με προσληπτικό ή παραγωγικό τρόπο (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, 1997) Η χρήση ενός λεξικού συμβάλλει στην αναζήτηση της σημασίας μιας

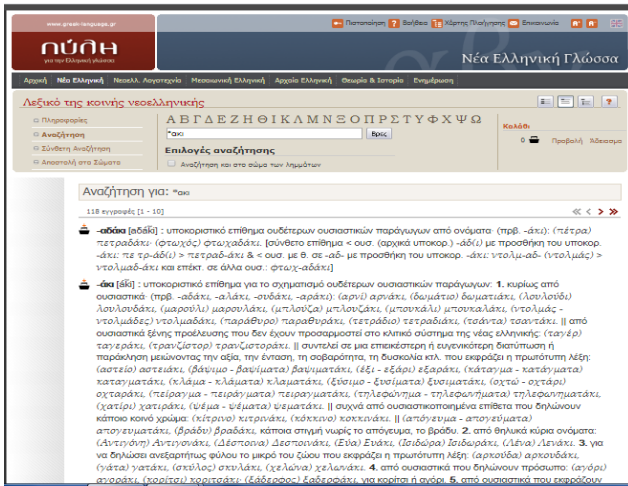
³¹ Ο/Η ενδιαφερόμενος/η μπορεί να αναζητήσει το λογισμικό στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://www.potheg.gr/intro.aspx>

λέξης μέσα σε συγκεκριμένα συμφραζόμενα. Παράλληλα, ο/η μαθητής/-τρια μπορεί να εισπράξει πληροφορίες σημασιολογικής ακόμα και κοινωνιολογικής φύσης, καθώς στα περισσότερα λεξικά ο/η χρήστης/-τρια μπορεί να διαβάσει τη λέξη μέσα σε μια πρόταση ή σύντομη φράση. Όσο και αν η χρησιμοποίηση του λεξικού θεωρείται αναγκαία για τη διδασκαλία και κατ'επέκταση εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης, δεν υλοποιείται χωρίς την καθοδήγηση και την παρότρυνση από τον διδάσκοντα/-ουσα. Βέβαια, εκτός από τα παραπάνω που συνδέονται περισσότερο με την παραδοσιακή διδασκαλία, το ηλεκτρονικό λεξικό μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο που μπορεί να αξιοποιηθεί με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους στα πλαίσια της διδασκαλίας. Αναφέρουμε ενδεικτικά κάποιους τρόπους αξιοποίησης των λεξικών. Οι μαθητές/-τριες καλούνται να αναζητήσουν την ετυμολογία των λέξεων και να κατανοήσουν τη σύνδεση της γλώσσας με τον πολιτισμό ή ακόμα και τις γλωσσικές επαφές των λαών ή τη γλωσσική πολιτική. Ακόμα και στα πλαίσια του κριτικού γραμματισμού οι μαθητές/-τριες καλούνται να συγκρίνουν τα διαφορετικά λεξικά και να συνειδητοποιήσουν τις τυχόν αστοχίες που περιέχουν αλλά και τον τρόπο που καλείται κάποιος/α να τα χρησιμοποιεί. Οι τρόποι αξιοποίησης των ηλεκτρονικών λεξικών είναι πολλαπλοί και εξαρτώνται από το επίπεδο ελληνομάθειας αλλά και από την πρόθεση του εκπαιδευτικού να εμπλέξει στη διδασκαλία του τη χρήση και την αξιοποίηση των ηλεκτρονικών λεξικών. Παρακάτω παραθέτουμε τα βασικά μονόγλωσσα και δίγλωσσα λεξικά.

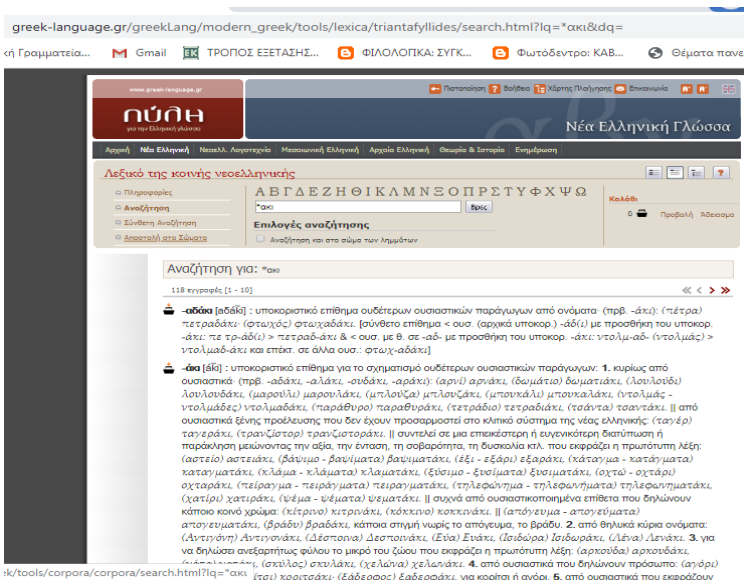
Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας

Πρόκειται για τη μεταφορά σε ηλεκτρονικό περιβάλλον του έντυπου λεξικού του Μανόλη Τριαντάφυλλίδη με αυξημένες δυνατότητες λόγω του ηλεκτρονικού περιβάλλοντος. Αποτελεί ένα ερμηνευτικό, ορθογραφικό και ετυμολογικό λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας. Τα βασικά πλεονεκτήματα του είναι ότι: ο/η χρήστης/-τρια μπορεί να αναζητήσει μια λέξη χρησιμοποιώντας το σύμβολο (*) σύμφωνα με την αρχή ή το τέλος αυτής. Επίσης, επιλέγοντας την «αποστολή στα σώματα» μπορεί να δει παραδείγματα χρήσης ενός λήμματος από το ΣΝΕΚ. Κατά κάποιο τρόπο αυτό το ηλεκτρονικό λεξικό φαίνεται να συνδέει τη χρησιμοποίηση ενός λεξικού με την παράλληλη αξιοποίηση ενός σώματος κειμένων. Για παράδειγμα, στο επίπεδο Α2 (σύμφωνα με το ΚΕΠΑ) ο/η διδάσκων/-ουσα θα πρέπει να γνωστοποιήσει στους μαθητές/-τριες του τα υποκοριστικά σε -άκι. Μπορεί λοιπόν να προτείνει την αναζήτηση στο λεξικό ενός λήμματος σε *άκι (εικόνα 69). Έπειτα, να επιλέξει αποστολή στα σώματα (εικόνα 70) από την εμφανιζόμενη λίστα (εικόνα 71) να επιλέξουν τη λέξη αγοράκι (εικόνα 72) και να διαβάσουν προτάσεις στις οποίες χρησιμοποιείται η λέξη.

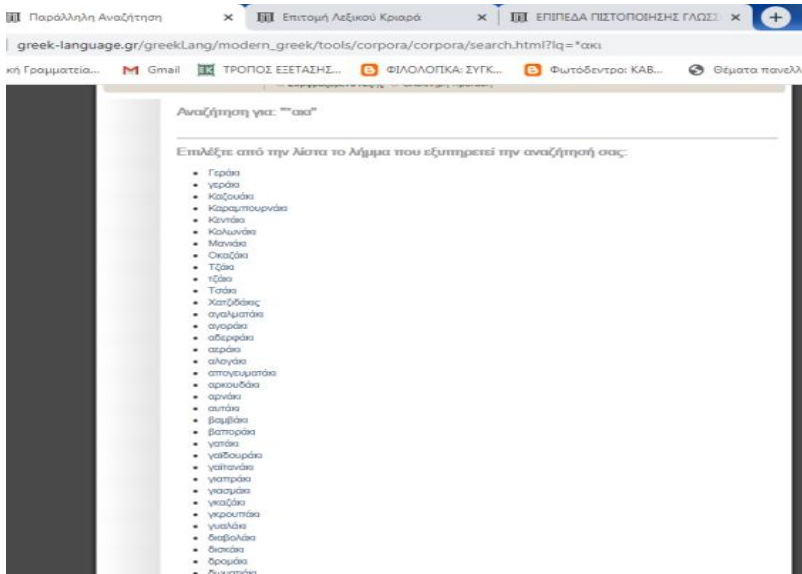
Εικόνα 69



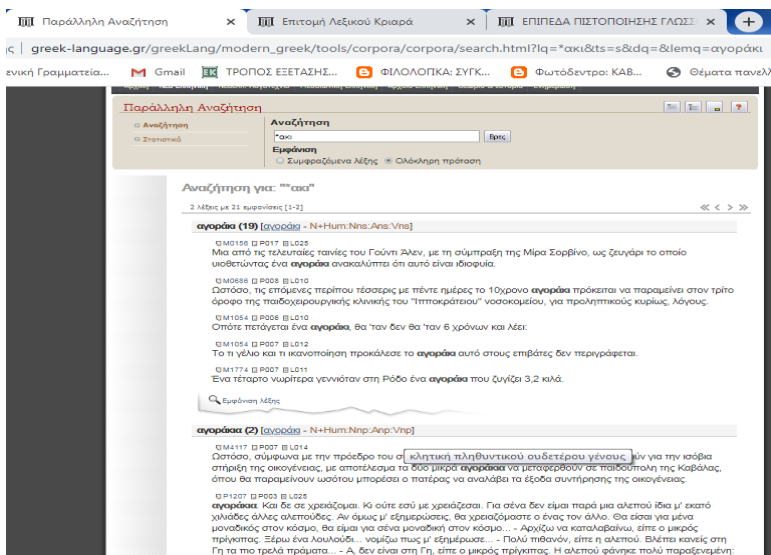
Εικόνα 70



Εικόνα 71



Εικόνα 72

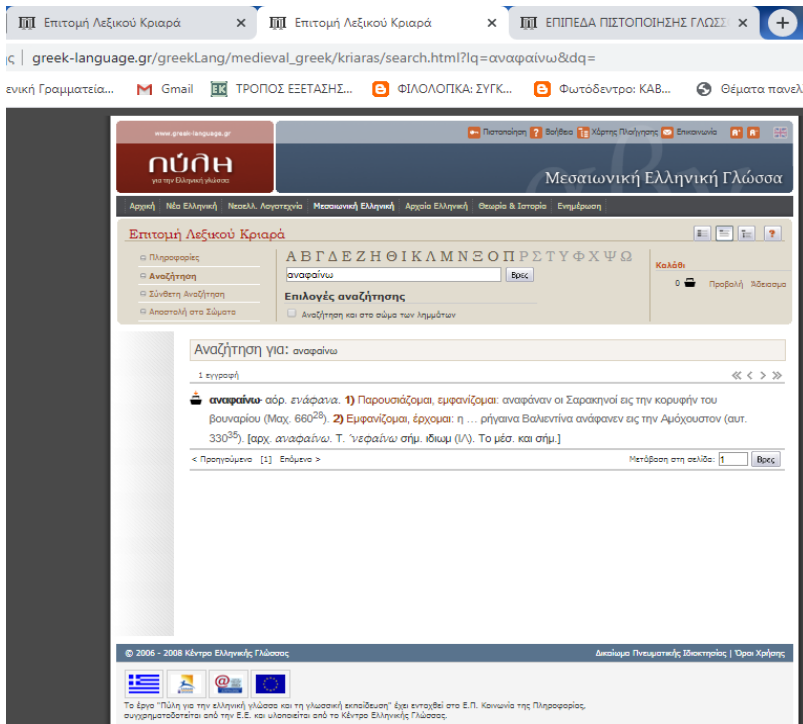


Επιτομή του λεξικού του E Κριαρά από το ΚΕΓ

Πρόκειται για ένα λεξικό της Μεσαιωνικής και δημώδους Ελληνικής το οποίο περιλαμβάνει γλωσσικούς τύπους που χρησιμοποιούνταν από τους φυσικούς ομιλητές κατά την περίοδο 1100-1669. Και σε αυτό το λεξικό υπάρχει η δυνατότητα σύνδεσης με το σώμα κειμένων του ΣΝΕΚ. Το συγκεκριμένο λεξικό, παρόλο που περιέχει τύπους μιας παλαιότερης περιόδου της ελληνικής γλώσσας, ενδιαφέρει τους διδάσκοντες/-ουσες την ελληνική ως δευτερη/ξένη, καθώς σε πολλά γραπτά κείμενα χρησιμοποιούνται εκφράσεις της Μεσαιωνικής περίοδο, ενώ ακόμα και στον προφορικό λόγο κυρίως στις διαλέκτους, επιβιώνουν λεξιλογικοί τύποι της Μεσαιωνικής

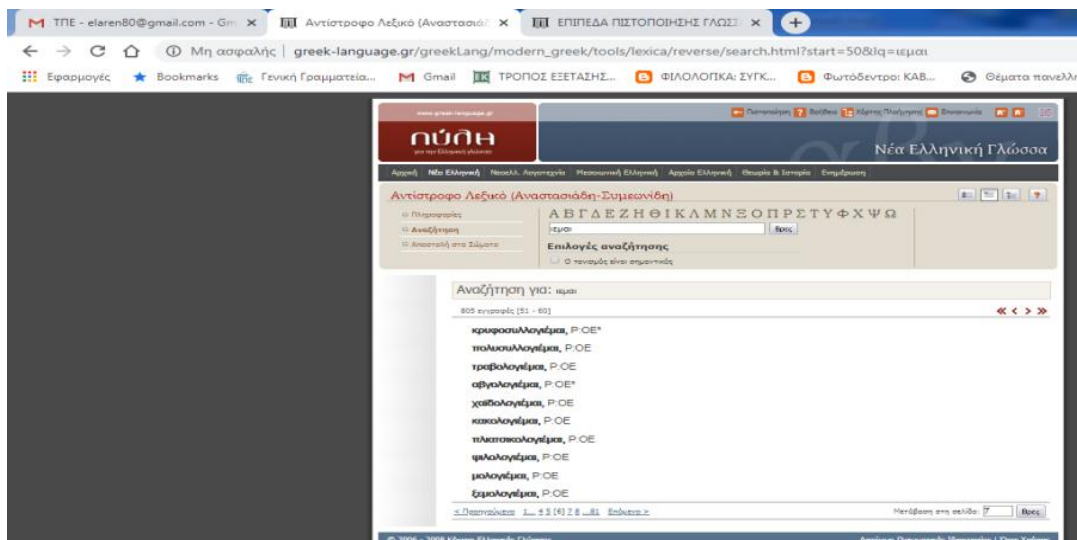
περιόδου. Η χρησιμοποίηση του συγκεκριμένου λεξικού αφορά κυρίως τα επίπεδα Γ1 και Γ2. Σε αυτό το επίπεδο ο/η χρήστης/-τρια της γλώσσας καλείται να γνωρίζει τις ιδιοματικές εκφράσεις ή ιδιαίτερες σημασίες λέξεων οι οποίες ενδέχεται να προέρχονται από τη Μεσαιωνική Ελληνική. Π.χ αναζητούμε το ρήμα αναφαίνω (εικόνα 73)

Εικόνα 73



Αντίστροφο Λεξικό της Νέας Ελληνικής από την Πύλη για την Ελληνική

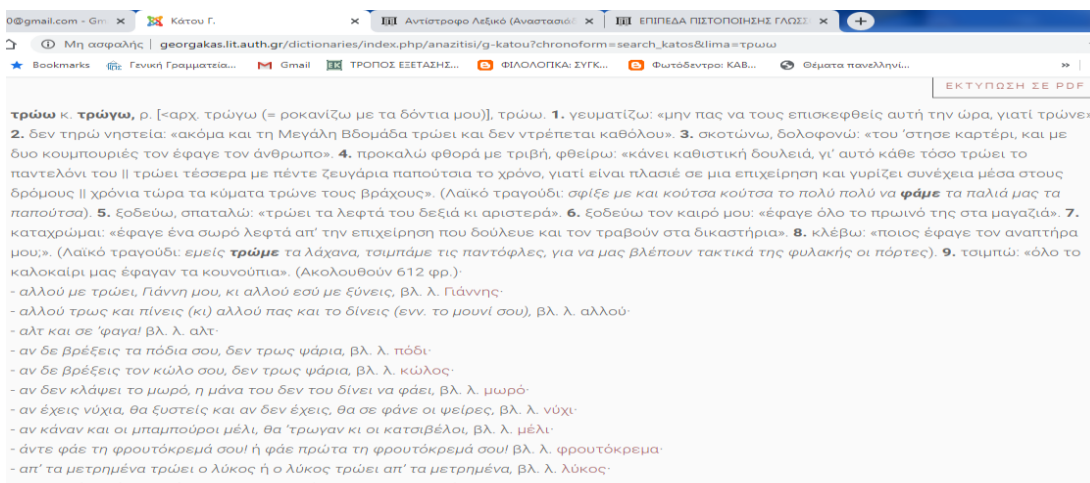
Αποτελεί ένα ξεχωριστό λεξικό, καθώς η αναζήτηση γίνεται σύμφωνα με την κατάληξη των λέξεων και όχι το αρχικό τους γράμμα. Πρόκειται για μεταφορά σε ηλεκτρονικό περιβάλλον του έντυπου λεξικού της Αναστασιάδη –Συμεωνίδη. Παράλληλα, ο χρήστης/-τρια έχει τη δυνατότητα να αναζητήσει τον τύπο και στα σώματα κειμένων του ΣΝΕΚ. Έτσι, για το επίπεδο Β1 ο/η εκπαιδευτικός καλείται να διδάξει την παθητική φωνή ρημάτων που η κατάληξη τους είναι σε –όμαι και σε -ιέμαι. Μπορούν να αναζητήσουν παραδείγματα τέτοιων ρημάτων από το αντίστροφο λεξικό (εικόνα 74)



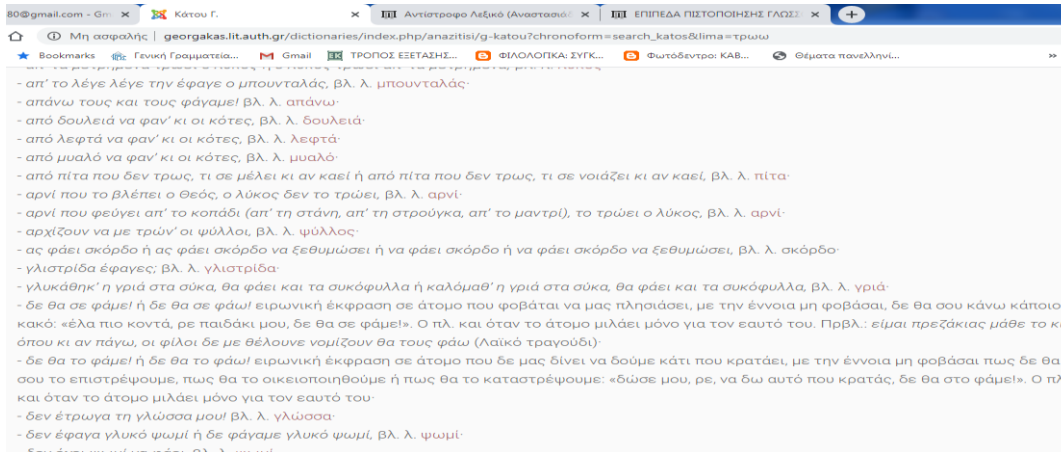
Λεξικό της Λαϊκής και της Περιθωριακής μας γλώσσας από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας

Ένα ξεχωριστό λεξικό που μέσα από τις 50.000 λέξεις και φράσεις επιχειρεί να καταχωρήσει την λεγόμενη αργκό των νεοελλήνων, γι αυτό και τιτλοφορείται ως «λεξικό της λαϊκής και περιθωριακής γλώσσας». Το συγκεκριμένο λεξικό φαντάζει χρήσιμο για τη διδασκαλία στα ανώτερα επίπεδα Γ1 και Γ2, βοηθώντας τον/την διδάσκοντα/-ουσα να ερμηνεύσει τις ιδιοματικές χρήσεις του λόγου. Φυσικά μπορεί να φανεί χρήσιμο και για τα υπόλοιπα επίπεδα γλωσσομάθειας για τυχόν εκφράσεις του προφορικού λόγου που μπορεί να μην είναι κατανοητές στους μαθητές και στις μαθήτριες. Αναζητούμε το ρήμα «τρώω» και μας αποκαλύπτονται αρκετές ιδιοματικές εκφράσεις και παροιμίες (εικόνα 75-76) η μελέτη των οποίων εμπλουτίζει το λεξιλόγιο των μαθητών/-τριών και τους φέρει σε επαφή με αυθεντικά παραδείγματα λόγου προσδίδοντας στο μάθημα επικοινωνιακό χαρακτήρα.

Εικόνα 75



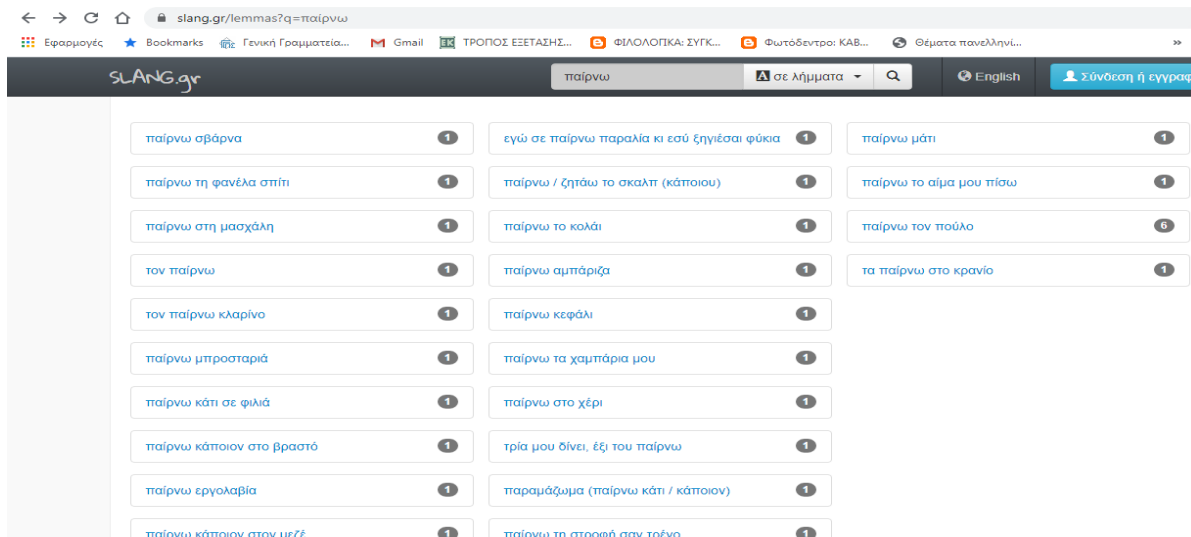
Εικόνα 76



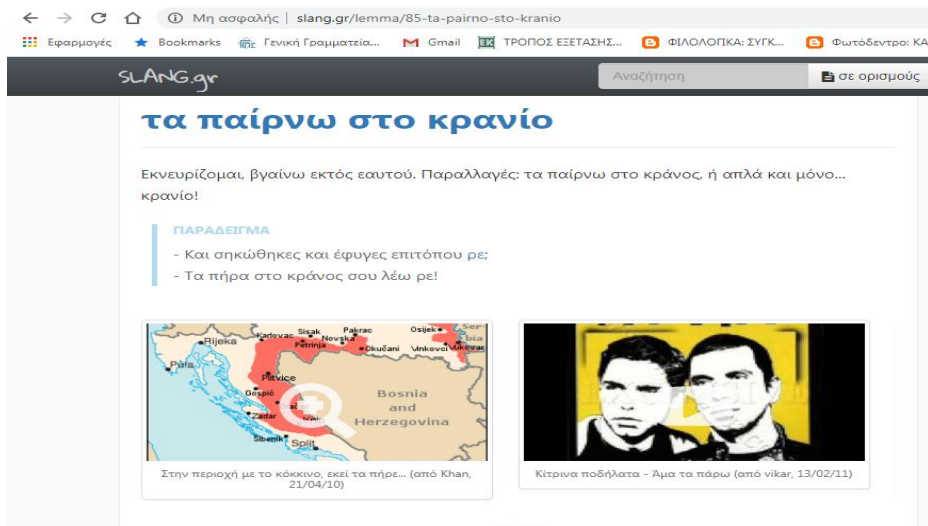
Slang .gr

Το συγκεκριμένο λεξικό δεν έχει συγκροτηθεί από ειδικούς υπακούοντας στους κανόνες της λεξικογραφίας. Αποτελεί μια ηλεκτρονική έκδοση εκφράσεων του προφορικού λόγου και της αργκό, όπως καταγράφονται από τους/τις ομιλητές/-τριες. Κάτι τέτοιο αφήνει ανοιχτό το περιθώριο λάθους, από την άλλη όμως αποτελεί και ένα χρήσιμο εργαλείο για τον/την διδάσκοντα/-ουσα, με το οποίο μπορεί να παρακινήσει τους μαθητές/-τριες να γίνουν αναζητητές του λόγου και χωρίς προκαταλήψεις να προσεγγίσουν ένα λεξικό που θα τους φέρει σε επαφή με το προφορικό λόγο και περιέχει εκφράσεις που πιθανόν να μην αναγνώσουν σε σχολικά εγχειρίδια. Αν και μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε όλα τα επίπεδα ελληνομάθειας είναι πιο βοηθητικό στα επίπεδα B2, Γ1, Γ2, όπου οι ομιλητές/-τριες έχοντας μια βασική γλωσσική επάρκεια μπορούν να χρησιμοποιήσουν ένα λεξικό που δεν περιέχει φωνολογική απόδοση των λεξημάτων. Βέβαια, οι μαθητές και οι μαθήτριες που μαθαίνουν την ελληνική ως δευτερη/ξένη γλώσσα ενδέχεται να ακούσουν εκτός των ορίων του σχολείου εκφράσεις του προφορικού λόγου τις οποίες μπορούν μαζί με τον/την εκπαιδευτικό να τις αναζητήσουν και να τις συγκρίνουν με τις σημασίες που παραδίδει ένα επίσημο λεξικό. Για παράδειγμα αναζητούμε το ρήμα «παίρνω», μας παραδίδονται 44 αποτελέσματα (εικόνα 77), επιλέγουμε τη φράση «τα παίρνω στο κρανίο» (εικόνας 78), όπου μπορεί κανείς/καμία να διαβάσει παραδείγματα που αναφέρονται στον τρόπο που χρησιμοποιείται η συγκεκριμένη έκφραση και να ακούσει ένα τραγούδι που να περιέχει τη συγκεκριμένη φράση. Επίσης, κάτω από κάθε έκφραση υπάρχουν και κάποιες ετικέτες που παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες.

Εικόνα 77



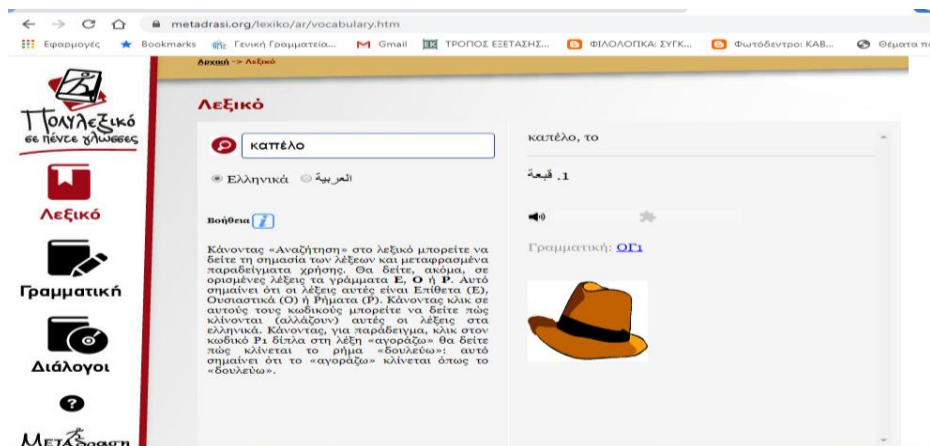
Εικόνα 77



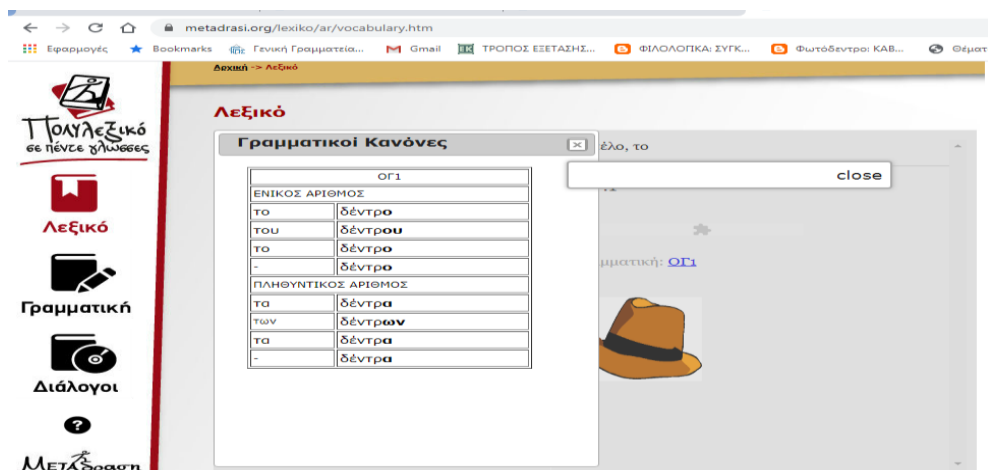
Πολυλεξικό σε πέντε γλώσσες

Ανήκει στην κατηγορία των δίγλωσσων λεξικών, περιέχει μετάφραση σε πέντε γλώσσες (Αλβανικά, Αραβικά, Γεωργιανά, Ουρντού-Παντζαμπί και Ρώσικα). Εκτός από την νοηματική απόδοση των λέξεων, περιέχει και φωνητική απόδοση και πληροφορίες σχετικά με τη γραμματική. Το συγκεκριμένο λεξικό μπορεί να βοηθήσει τον/την εκπαιδευτικό, όταν σε μια οργανωμένη δομή εκπαίδευσης υπάρχουν μαθητές/-τριες διαφορετικών εθνικοτήτων, που σχετίζονται με τις παραπάνω μητρικές γλώσσες. Παράλληλα, μπορεί να χρησιμοποιηθεί και στα πλαίσια της αυτομάθησης γι αυτό περιέχει και διαλόγους φυσικών ομιλητών για καθημερινά θέματα. Για παράδειγμα, αναζητούμε τη λέξη «καπέλο». Το λεξικό μας παραδίδει τη φωνολογική απόδοση της λέξης, την απόδοση στα αραβικά, μια εικόνα που οπτικοποιεί το λέξιμα που αναζητήσαμε και τη δυνατότητα να μάθουμε τον τρόπο κλήσης αυτού του ουσιαστικού (εικόνα 78)

Εικόνα 78



Εικόνα 79

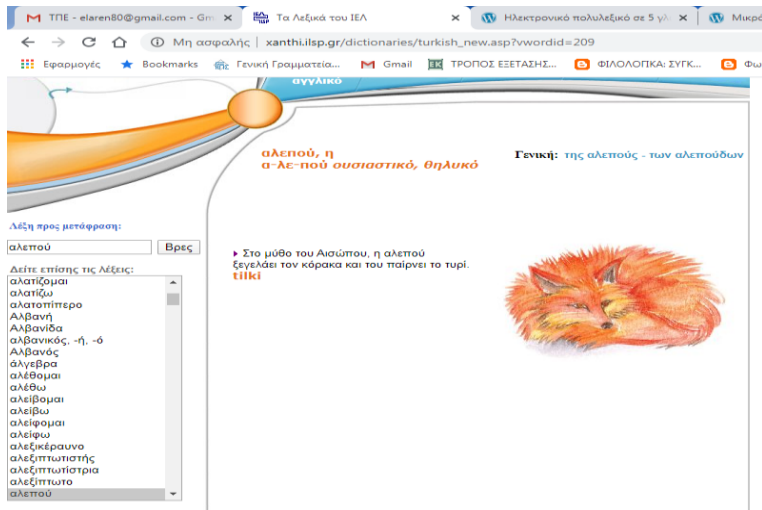


Τα λεξικά του ΙΕΛ

Αποτελούν ίσως τα σημαντικότερα δίγλωσσα ηλεκτρονικά λεξικά με την επιστημονική επιμέλεια του ΙΕΛ. Τα λεξικά αυτά περιέχουν λήμματα της ελληνικής γλώσσας και τα ερμηνεύματα τους βρίσκονται σε πέντε διαφορετικές γλώσσες, έτσι, υπάρχει ελληνο-αγγλικό, ελληνο-αραβικό, ελληνο-γερμανικό, ελληνο-ρωσικό, ελληνο-τουρκικό. Τα λεξικά αυτά εκτός από τη μετάφραση περιέχουν συνώνυμα, αντώνυμα, εκφράσεις, καθώς και κάποιες εικόνες για την πληρέστερη κατανόηση. Τα συγκεκριμένα λεξικά αποτελούν αναπόσπαστο βοηθητικό εργαλείο για τον /την διδάσκοντα/ -ουσα και σίγουρα διευκολύνουν τη διδασκαλία. Σύμφωνα με τον Cummins (2001, 137), η χρησιμοποίηση δύο γλωσσών ή η ενασχόληση στα πλαίσια του μαθήματος με δραστηριότητες που εμπλέκουν και τις δύο γλώσσες λειτουργεί βοηθητικά για έναν/μια δίγλωσσο μαθητή/-τρια, γιατί αναπτύσσεται η εννοιολογική και γλωσσική του/της ικανότητα και κατ' επέκταση ο γλωσσικός αλφαριθμητισμός. Παράλληλα, επιτρέπουν και τη διαμόρφωση μιας πολυπολιτισμικής ατμόσφαιρας στα πλαίσια μιας τυπικής δομής

εκπαίδευσης, καθώς είναι δυνατό μια ελληνική λέξη να αναζητείται και να παρουσιάζεται και στις πέντε γλώσσες. Τα συγκεκριμένα λεξικά είναι κατάλληλα για όλα τα επίπεδα ελληνομάθειας. Για παράδειγμα στο ελληνοτουρκικό λεξικό αναζητώντας το λήμμα «αλεπού» (εικόνα 80) παρατηρούμε την απόδοση στα τουρκικά, τη γενική ενικού και πληθυντικού του ουσιαστικού και μια συνοδευτική εικόνα για να γίνει πιο κατανοητό το λήμμα.

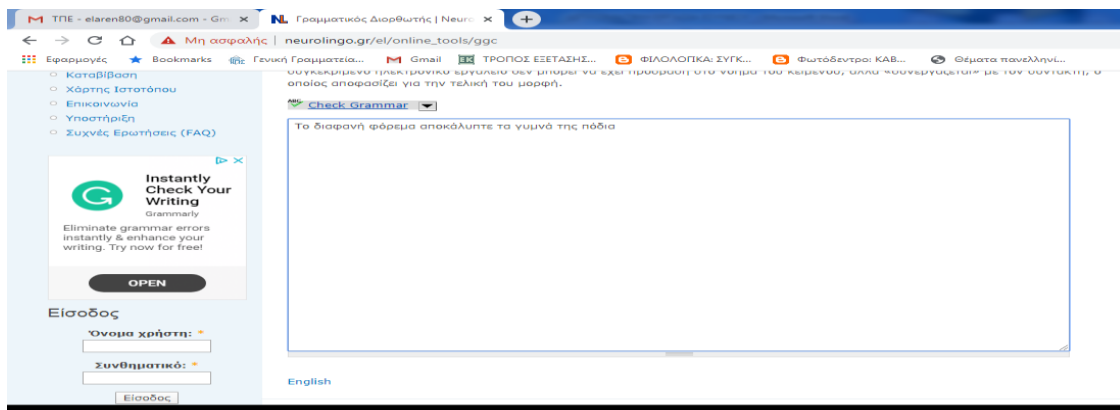
Εικόνα 80



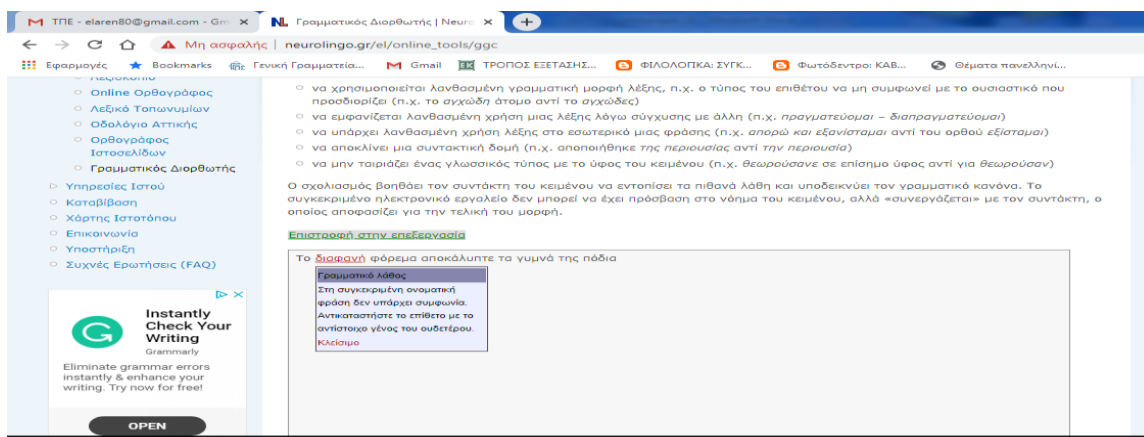
Neurolingo Εφαρμογές γλωσσικής τεχνολογίας

Πρόκειται για ένα ηλεκτρονικό λεξικό που μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη διδασκαλία για να βοηθήσει μαθητές/-τριες να βελτιώσουν την ορθογραφία τους. Είναι γνωστό, ότι όσοι/ες προσεγγίζουν την ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα δυσκολεύονται λόγω της ιστορικής ορθογραφίας που επικρατεί στα νέα ελληνικά. Το συγκεκριμένο λεξικό δίνει τη δυνατότητα να μεταφέρει σε ηλεκτρονικό περιβάλλον ο/η μαθητής/-τρια ένα κειμενικό απόσπασμα και το λεξικό να του «διορθώσει» τα ορθογραφικά λάθη. Κάτι αντίστοιχο συμβαίνει και με τα γραμματικά λάθη. Έτσι, ο/η εκπαιδευτικός καλλιεργεί την αυτενέργεια των μαθητών/-τριών, οι οποίοι/ες δεν αναμένουν μόνο από εκείνον/η τη διόρθωση των λαθών τους. Το συγκεκριμένο λεξικό μπορεί να χρησιμοποιηθεί στα πλαίσια κάποιας τυπικής δομής εκπαίδευσης αλλά προωθεί και την αυτομάθηση και αυτοβελτίωση. Χρησιμοποιούμε το λεξικό για ένα γραμματικό λάθος (εικόνες 81-82).

Εικόνα 81



Εικόνα 82



4.2.8 Διαδραστικά σχολικά βιβλία /Φωτόδεντρο

Το Φωτόδεντρο είναι ο Εθνικός Συσσωρευτής Εκπαιδευτικού Περιεχομένου για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αποτελεί μια κεντρική διαδικτυακή υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων μέσω της οποίας υλοποιείται η συγκέντρωση ψηφιακού εκπαιδευτικού περιεχομένου στο οποίο μπορούν να έχουν ελεύθερα πρόσβαση γονείς, εκπαιδευτικοί και μαθητές/-τριες. Το φωτόδεντρο δεν αποτελεί μια χρήσιμη ιστοσελίδα, ούτε μια εκπαιδευτική εφαρμογή αλλά συγκεντρώνει τα μεταδεδομένα από διάφορα αποθετήρια και παρόχους, τα ενοποιεί σημασιολογικά και επιτρέπει την ενιαία αναζήτηση στο ψηφιακό, εκπαιδευτικό υλικό. Γι' αυτό εξάλλου δεν περιέχει ψηφιακά αρχεία ή άλλου είδους υλικό. Περιέχει έξι αποθετήρια. Ανάλογα το διδακτικό σχέδιο του διδάσκοντος/-ουσας θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2 πληροφορίες που περιέχονται και στα έξι αποθετήρια. Φαντάζει όμως εξαιρετικά χρήσιμο: α) Το Πανελλήνιο Αποθετήριο Εκπαιδευτικών Βίντεο, β) Το Πανελλήνιο Αποθετήριο Εκπαιδευτικού

Λογισμικού. Γ) Αποθετήριο Μαθησιακών Αντικειμένων Πολιτισμού. Το βίντεο για τους μαθητές και τις μαθήτριες λειτουργεί ως οπτικός αλφαριθμητισμός, κεντρίζοντας το ενδιαφέρον τους, ενεργοποιώντας τα συναισθήματα τους και καθιστώντας έννοιες που φαίνονταν μη κατανοητές, σαφέστερες. Μπορεί να συμπύξει ή να επιμηκύνει το χρόνο, να ταξιδέψει τον αποδέκτη σε άλλες εποχές και περιβάλλοντα παρέχοντας ένα βελτιωμένο επίπεδο παιδείας και γλωσσομάθειας (Παπαδημητρίου 2014). Αποτελεί ένα απαραίτητο εργαλείο για τον/την διδάσκουσα την ελληνική ως δεύτερη/ξένη, καθώς εξοικειώνει τους αποδέκτες/-τριες με τον προφορικό λόγο των φυσικών ομιλητών/-τριών, τους φέρει σε επαφή με συνήθειες, αξίες, ήθη των νεοελλήνων, όπως αυτά αποτυπώνονται μέσα από την τέχνη. Παράλληλα, και το Πανελλήνιο αποθετήριο Εκπαιδευτικού λογισμικού παρέχει χρήσιμα εργαλεία που μπορούν να πλαισιώνουν το μάθημα του/της εκπαιδευτικού και να καταστήσουν τη διδασκαλία πιο αποτελεσματική. Τέλος, το Αποθετήριο Μαθησιακών Αντικειμένων Πολιτισμού περιέχοντας υλικό από μουσεία βιβλιοθήκες και την εκπαιδευτική τηλεόραση, παρέχει στον/στην εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να το εντάξει δημιουργικά στο μάθημα του /της φέροντας τους μαθητές/τριες σε επαφή με αξιόλογα προϊόντα του πολιτισμού. Και τα τρία αποθετήρια μπορούν να χρησιμοποιηθούν για όλα τα επίπεδα ελληνομάθειας.

4.2.9 Τα wikis, η χρησιμότητα τους στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερη ή ξένη

Το wiki αποτελεί ένα δικτυακό τόπο που είναι δυνατό κάποιος/α να τον επεξεργαστεί μόνος/η ή με τη συνδρομή άλλων χρησιμοποιώντας κάποιον φυλλομετρητή (browser) (Mader 2008). Το wiki μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο διδασκαλίας με την προϋπόθεση ότι ο/η εκπαιδευτικός έχει αποδεχτεί ότι αυτό δεν θα υπακούει στο παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας, ούτε θα υποστηρίζει το ρόλο του/της εκπαιδευτικού, όπως έχει διαμορφωθεί μέσα από αυτό το μοντέλο. Ένα wiki μπορεί να αξιοποιηθεί στα πλαίσια της *σύγχρονης* και *ασύγχρονης* διδασκαλίας αλλά και στα πλαίσια της *μεικτής* (blended education). Αρχικά, θα ήταν σωστό να τονίσουμε ότι το wiki δεν αποτελεί από μόνο του ένα εκπαιδευτικό εργαλείο, μπορεί όμως να λειτουργήσει με αυτό τον τρόπο ανάλογα με τη χρήση που θα κάνει ο/η εκπαιδευτικός και τις θεματικές ενότητες που θα εντάξει σε αυτό. Μάλιστα, όσον αφορά τη διδασκαλία της γλώσσας (και κυρίως της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης) ένα wiki μπορεί να καταστεί ιδιαίτερα χρήσιμο, αναφέρουμε ενδεικτικά κάποιους τρόπους αξιοποίησης.

- Δημιουργία ενός λεξικού από καταχωρήσεις των ίδιων των μαθητών/-τριών. Με αυτό τον τρόπο ο/η εκπαιδευτικός θα μπορέσει να εμπλουτίσει το λεξιλόγιο των μαθητών/-τριών του.
- Συγγραφή ενός κειμένου συμμετοχικά. Ο/Η εκπαιδευτικός θέτει το θέμα και καλεί τους/τις μαθητές/-τριες να συνεχίσουν το κείμενο αναλαμβάνοντας συγγραφικό ρόλο. Έτσι, τους βοηθάει να εφαρμόσουν τα όσα έχουν διδαχθεί σε όλα τα επίπεδα (λεξιλογικό, γραμματικό, συντακτικό, σημασιολογικό) και παράλληλα τους

ωθεί να εκφραστούν, κάτι που δεν συμβαίνει πάντα με ευκολία, όταν ένας/μία μαθητής/-τρια διδάσκεται μια γλώσσα ως δεύτερη ή ξένη

➤ Η διδασκαλία σε ένα wiki πραγματώνεται και μέσα από το σχόλιο του/της εκπαιδευτικού αλλά και του συνόλου των μαθητών/-τριών σε κάποια δημοσίευση ή ανάρτηση. Και αυτό συμβαίνει, γιατί η διδασκαλία της γλώσσας δεν στοχεύει απλώς στη μετάδοση γνώσεων αλλά στην άσκηση της κριτικής σκέψης. Έτσι, ο/η μαθητής /-τρια τοποθετείται κριτικά απέναντι στα προβαλλόμενα θέματα υιοθετώντας το κατάλληλο ύφος, το ανάλογο λεξιλόγιο και τον αρμόζοντα τρόπο χρήσης των κανόνων της γραμματικής και του συντακτικού.

➤ Ο/Η εκπαιδευτικός μπορεί να θέσει ένα θέμα σχετικό με ένα κείμενο που είχαν διδαχθεί και να ζητήσει από τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες, αφού τους/τις έχει χωρίσει σε ομάδες, να αναπτύξουν τις διαφορετικές οπτικές/θέσεις (debate). Κάτι τέτοιο αρμόζει περισσότερο στα επίπεδα γλωσσομάθειας B2, Γ1 και Γ2

➤ Μπορούν να δημιουργήσουν μια ενότητα πολιτισμού και να καταγραφούν οι μαθητές/-τριες ανάλογα τη χώρα προέλευσης τους τα ήθη, τα έθιμα, τα αγαπημένα τους μέρη και κάποια δραστηριότητα που έκαναν στην πατρίδα τους. Και πάλι οι αξιώσεις θα σχετίζονται με το επίπεδο ελληνομάθειας και οι μαθητές/-τριες θα έχουν την ευκαιρία να συνδέσουν τη γλώσσα με τον πολιτισμό. Η διδασκαλία δηλαδή της γλώσσας θα συναντά την πραγματική ζωή και θα συνδέεται με τις εμπειρίες των μαθητών/-τριών.

➤ Το wiki χρησιμοποιείται για τη δημιουργία μιας σχολικής εφημερίδας. Ο/Η εκπαιδευτικός διδάσκει διαφορετικούς τύπους κειμένων (άρθρο, επιστολή, διαφημιστικό κείμενο, ανακοίνωση, ημερολόγιο, γελοιογραφία) και ζητά από τους μαθητές/-τριες να γράψουν με ελεύθερο θέμα αντίστοιχους τύπους κειμένων. Οι μαθητές/-τριες κατανοούν τη χρήση του λόγου ανάλογα την περίπτωση και τον τύπο του κειμένου. Αυτή η εργασία με τις ανάλογες προσαρμογές μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε όλα τα επίπεδα ελληνομάθειας (εκτός από το A1 λόγω του περιορισμένου λεξιλογίου που έχουν διδαχθεί οι μαθητές/-τριες).

➤ Το wiki μπορεί να λειτουργήσει ως ένα εργαλείο διαχείρισης του μαθήματος. Ο/Η εκπαιδευτικός στα πλαίσια της *μικτής διδασκαλίας* δημοσιεύει διδακτικό υλικό, συνδέσμους, προτείνει εκπαιδευτικές ιστοσελίδες, καλώντας τους/τις μαθητές/-τριες να υλοποιήσουν συγκεκριμένες εργασίες. Παράλληλα, επικοινωνούν με τον/την διδάσκοντα/-ουσα, εκφράζουν τις απορίες τους, συζητούν με τους άλλους συμμετέχοντες (Τζιμογιάννης 2019, 383). Έτσι, διδάσκονται τόσο ένα γνωστικό αντικείμενο, αλλά κυρίως καλλιεργούν επικοινωνιακές δεξιότητες. Αυτή η χρήση του wiki αρμόζει σε όλα τα επίπεδα ελληνομάθειας.

Τελικά, τα wikis μπορούν να καταστούν χρήσιμα στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης, καθώς ξεφεύγοντας από το πλαίσιο του συμπεριφορισμού πλησιάζουν τον επικδομισισμό³², δίνοντας την

³² Ο επικδομισισμός, Πίσω από τον όρο του επικδομισισμού συνυπάρχουν πολλές διαφορετικές τοποθετήσεις και απόψεις. Σε γενικά πλαίσια ο επικδομισισμός πρεσβεύει ότι η μάθηση αποτελεί μια ενεργή διαδικασία στην οποία σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι προϋπάρχουσες γνώσεις και οι εμπειρίες του ατόμου. Για να επιτευχθεί η μάθηση απαραίτητες είναι η διερεύνηση και ο πειραματισμός, ο

ευκαιρία στους μαθητές να οικοδομούν τη νέα γνώση συνδέοντας την με τις προϋπάρχουσες γνώσεις (Cole 2009). Επιπλέον, κατά τον Holmes et al. (2001) οι μαθητές/-τριες δεν καθίσταται παθητικοί αποδέκτες/-τριες αλλά γίνονται συν-δημιουργοί κάτι που συμβάλλει και στην ανάπτυξη της γλωσσικής του ικανότητας. Δεν υπάρχουν μόνο input (εισαγόμενα), όπως στην παραδοσιακή διδασκαλία, αλλά κυρίως output (εξαγόμενα) όπως συμβαίνει στη φυσική μάθηση και την επικοινωνιακή μέθοδο διδασκαλίας. Προτείνουμε μια πλατφόρμα για τη δημιουργία εκπαιδευτικών wiki

TikiWiki (<http://info.tiki.org>). Είναι ένα δωρεάν και ανοιχτού κώδικα λογισμικό διαχείρισης περιεχομένου, απαιτεί την εγκατάσταση σε κάποιο εξυπερευνητή (server). Το βασικό του πλεονέκτημα είναι ότι παρέχει πολλά πρόσθετα (plugins) και λειτουργεί κατάλληλα ως εργαλείο συνεργασίας. Επίσης, ενσωματώνει όλα τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζονται στα διάφορα wikis. Το TikiWiki στην πρόσφατη έκδοση του ενσωματώνει όλα τα απαραίτητα εργαλεία και χαρακτηριστικά που θα μπορούσαν να το κατατάξουν σε μια ολοκληρωμένη πλατφόρμα μάθησης και διδασκαλίας. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως αίθουσα συζητήσεων (chartroom), blog, ημερολόγιο, τόπος για συχνές ερωτήσεις ή για ψηφοφορίες και δημοσκοπήσεις, forum RSS, ερωτηματολόγια, κουίζ, σύστημα παρακολούθησης της βάσης των δεδομένων και ό,τι άλλο απαιτείται για να χαρακτηριστεί ως ένα πολύτιμο εργαλείο για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης.

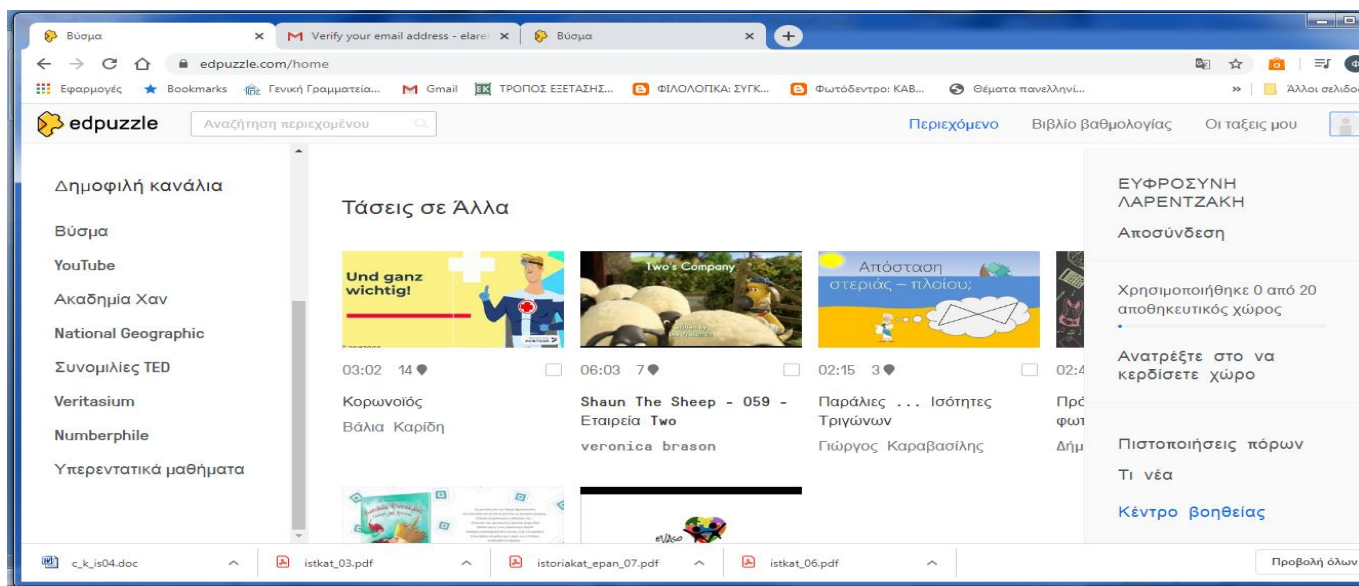
4.2.10 EDPuzzle

Ένα λογισμικό που είναι απαραίτητο για τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2. Το βασικό πλεονέκτημα του είναι ότι επιτρέπει τη χρησιμοποίηση του βίντεο στο μάθημα. Ο/Η εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει από μια σειρά των εκπαιδευτικών βίντεο από διαθέσιμα κανάλια (όπως Youtube, Vimeo, TedEd κ.αλ.) έχοντας τη δυνατότητα να το προσαρμόσει στις ανάγκες του μαθήματος του/της (εικόνα 83). Η εφαρμογή παρέχοντας τη δυνατότητα στον/στην εκπαιδευτικό να προσθέσει τα δικά του σχόλια ή τη δική του αφήγηση φαντάζει χρήσιμη, καθώς μπορεί ακόμα και σε ένα ξενόγλωσσο βίντεο να προσθέσει ελληνική αφήγηση. Το συγκεκριμένο λογισμικό αρμόζει και για σύγχρονη αλλά και για ασύγχρονη εκπαίδευση δια ζώσης ή τηλεεκπαίδευση. Μπορεί να προσαρμοστεί σε όλες της πλατφόρμες τηλεεκπαίδευσης. Ο/Η εκπαιδευτικός δεν παρουσιάζει απλώς τα βίντεο στους μαθητές/-τριες αλλά διαμορφώνει και ερωτηματολόγια σύμφωνα με αυτά, για τις απαντήσεις των οποίων μπορεί να πληροφορείται μέσω της εφαρμογής ακόμα και αν πρόκειται για ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση. Ως μια ξεχωριστή καινοτομία της συγκεκριμένης εφαρμογής συγκαταλέγεται και το ότι υποστηρίζει τη διδασκαλία με τη μορφή της ανεστραμμένης

αναστοχασμός και η αυτοαξιολόγηση. Επιπλέον, στο πλαίσιο του κοινωνικού εποικοδομητισμού σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο διάλογος και η αλληλεπίδραση με το κοινωνικό/ πολιτισμικό περιβάλλον (Τζιμογιάννης 2019, 223).

τάξης ή flipped classroom³³. Έτσι, οι μαθητές/τριες μελετούν τη θεωρία του μαθήματος μέσω των εκπαιδευτικών βίντεο και στην τάξη υλοποιούνται απλώς εφαρμογές της θεωρίας που έχουν διδαχθεί.

Εικόνα 83



4.2.11 Γενική αξιολόγηση των λογισμικών που εκτελούνται μέσω WEB 2.0

Τα λογισμικά που εκτελούνται μέσω ιστού web 2.0 μπορούν να συντελέσουν στη διαμόρφωση ενός ολοκληρωμένου προγράμματος διδασκαλίας, το οποίο καλλιεργεί τις αντιληπτικές και παραγωγικές δεξιότητες των μαθητών/-τριών βοηθώντας τους να αναπτύξουν την ικανότητα για ομιλία, ακρόαση, γραφή και ανάγνωση. Η διδασκαλία αλλάζει περιεχόμενο, καθώς στο επίκεντρο δεν βρίσκεται πλέον ο/η εκπαιδευτικός αλλά ο/η μαθητής/-τρια. Αυτό υλοποιείται, γιατί μέσω των λογισμικών η βιωματική μάθηση όπως και οι συμμετοχικές διαδικασίες ενισχύονται. Επίσης, η πληροφορία, το αντικείμενο της διδασκαλίας, προσεγγίζεται με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους και οι μαθητές/-τριες δεν είναι απλώς αποδέκτες αλλά και συνδιαμορφωτές (Καραγιάννη 2002· Σεραφείμ & Φεσάκης, 2010). Στα παραπάνω αξίζει να συμπληρωθεί ότι η αξία αυτών των λογισμικών έγκειται στο γεγονός ότι δεν μεταφέρουν απλώς τη γνώση αλλά κυρίως στοχεύουν στη διαμόρφωση ενός/μιας μαθητή/-τριας που θα διαθέτει κριτική ικανότητα, θα λειτουργεί στα πλαίσια της ομάδας, θα αξιολογεί την εκπαιδευτική διαδικασία και θα συνεργάζεται με τον/την εκπαιδευτικό και του/τις συμμαθητές/-τριες.

³³ flipped classroom. Πρόκειται για ένα μοντέλο διδασκαλίας που σχεδιάστηκε ως εκπαιδευτικό μοντέλο από τον Baker στο 11ο Διεθνές συνέδριο για τη Διδασκαλία και τη Μάθηση το 2000 (Κοράκη, 2016). Εφαρμόστηκε όμως για τις ανάγκες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τον Jonathan Bergmann και τον Aaron Sams. Βασική ιδέα αυτού του μοντέλου είναι ότι οι μαθητές/-τριες προετοιμάζονται από το σπίτι παρακολουθώντας ένα διαδραστικό βίντεο σχετικά με το διδακτικό αντικείμενο. Έτσι, μέσα στην τάξη υπάρχει περισσότερος χρόνος για προβληματισμό, βιωματικές δραστηριότητες ή ομαδική επικοινωνία.

4.3 Περιβάλλοντα και πλατφόρμες ηλεκτρονικής μάθησης για σύγχρονη και ασύγχρονη διδασκαλία.

Οι διδάσκοντες/-ουσες συχνά ωθούνται σε αλλαγές στην προσπάθειά τους να υποστηρίξουν τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων. Στα πλαίσια της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης οι εκπαιδευόμενοι/ες που είναι πρόσφυγες, μετανάστες, παλιννοστούντες καλούνται συχνά να αντιμετωπίσουν αρκετές αντιξοότητες. Πρόκειται για ανθρώπους, που για λόγους οικονομικούς θα πρέπει να εργαστούν και δεν μπορούν να παρίστανται πάντα σε ένα φυσικό χώρο διδασκαλίας, άλλοτε καλούνται να μετακινούνται στο εσωτερικό της χώρας ή εκτός αυτής ή ακόμα και λόγω ηθών, εθίμων, προκαταλήψεων μπορεί να μην είναι εφικτή (κυρίως σε κορίτσια –μαθήτριες) η παρουσία τους σε ένα χώρο διδασκαλίας με μικτό πληθυσμό, διαφορετικών εθνικοτήτων. Γι αυτούς και άλλους λόγους που προκύπτουν στη διάρκεια της εκπαίδευσης οι διδάσκοντες και οι διδάσκουσες που στοχεύουν στη μόρφωση των πληθυσμών, που αποτελούν το αντικείμενο της έρευνας μας, μπορούν να αξιοποιήσουν την τεχνολογία μέσα από πλατφόρμες εκπαίδευσης και ηλεκτρονικής μάθησης παρέχοντας διδασκαλία από απόσταση (τηλε-εκπαίδευση), δηλαδή ο/η διδασκόμενος/η βρίσκεται σε φυσική απόσταση από τον/τη διδάσκοντα/-ουσα και το φυσικό φορέα εκπαίδευσης (Λιοναράκης, 2001). Αυτή μπορεί να λαμβάνει το χαρακτήρα της σύγχρονης εκπαίδευσης, όπου ο/η εκπαιδευτικός διδάσκει τους/τις μαθητές/-τριες μέσω μιας πλατφόρμας έστω και με φυσική απόσταση ή άλλοτε μιας ασύγχρονης διδασκαλίας, όπου ο/η εκπαιδευτικός παρέχει ένα μάθημα στην πλατφόρμα και οι εκπαιδευόμενοι/ες γίνονται αποδέκτες/-τριες του αντικείμενου διδασκαλίας σε κάποια χρονική στιγμή της επιλογής τους. Στα παραπάνω εμπλέκεται ενεργά και η κινητή μάθηση και κατ επέκταση διδασκαλία. Αναφερόμαστε σε εκείνη την εκπαιδευτική διαδικασία όπου οι μαθητές/-τριες δεν βρίσκονται σε σταθερή τοποθεσία ή αξιοποιούν τις κινητές συσκευές (έξυπνα τηλέφωνα, φορητοί υπολογιστές, ταμπλέτες) (Ο' Malley et al , 2005,7). Αυτή η μορφή εκπαίδευσης περιέχει αρκετά πλεονεκτήματα, καθώς είναι εύκολα προσβάσιμη, προωθεί τη συνεργασία και την ανταλλαγή απόψεων, υπάρχει και η δυνατότητα άμεσης ανατροφοδότησης, κάτι που ενισχύει το ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων (Lonsdale et al, 2003). Στα πλαίσια της τηλε-εκπαίδευσης χρησιμοποιούνται κυρίως δύο πλατφόρμες λογισμικών: πρόκειται για συστήματα διαχείρισης περιεχομένου (Content Management System) C.M.S. μέσω αυτών ο/η διδάσκων/-ουσα μπορεί να διαμορφώσει δικτυακά μαθήματα αναρτώντας το υλικό των μαθημάτων, τα κείμενα που έχει επιλέξει, τις παρουσιάσεις ή τα αρχεία ήχου. Επιπλέον, διαμορφώνοντας το κατάλληλο περιβάλλον για συζητήσεις (forum) και χρησιμοποιώντας τρόπους αξιολόγησης του/της εκπαιδευόμενου/ης, είτε μέσω ερωτήσεων, τεστ, ασκήσεων. Πρόκειται για ένα περιβάλλον αρκετά εύκολο ως προς τη χρησιμοποίηση αλλά διαθέτει μειωμένη ευελιξία ως προς τη διαχείριση του. Από την άλλη, υπάρχουν και τα περιβάλλοντα διαχείρισης μαθησιακού υλικού LMS (Learning Management System). Αυτά επιτρέπουν τη διεξαγωγή μαθημάτων, τον έλεγχο των συμμετεχόντων, την επικοινωνία μεταξύ διδασκόντων και διδασκόμενων, διενέργεια εξετάσεων, διεξαγωγή συζητήσεων. Και τα δύο συστήματα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τηλεεκπαίδευση σύγχρονη και ασύγχρονη.

Περιβάλλοντα τηλε-εκπαίδευσης

- *Moodle* (<https://moodle.org/>). Πρόκειται για ένα ολοκληρωμένο περιβάλλον λογισμικού για τη διεξαγωγή μαθημάτων σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης. Διατίθεται δωρεάν, είναι ανοιχτού λογισμικού και μπορεί να εγκατασταθεί με ευκολία, με την προϋπόθεση ότι το λογισμικό υποστηρίζει PHP. Το λογισμικό μπορεί να τρέξει σε windows, Mac, Linux. Μέσω της συγκεκριμένης πλατφόρμας ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να διδάξει την ελληνική ως δεύτερη/ξένη, καθώς έχει τη δυνατότητα να πραγματοποιήσει το μάθημα του με τηλε-διάσκεψη, βοηθώντας τους εκπαιδευόμενους/-ενες να ακούν κάποιο/α φυσικό/ή ομιλητή/-τρια και να επιλύουν άμεσα τις απορίες τους. Από την άλλη στην ασύγχρονη τηλε-εκπαίδευση και πάλι ο/η εκπαιδευόμενος/η μπορεί να ακούσει ηχογραφημένα μαθήματα. Επιπλέον, η Moodle παρέχει στον/στην εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να ενσωματώσει πολλά από τα λογισμικά στα οποία έχουμε αναφερθεί παρέχοντας στους μαθητές/-τριες σταυρόλεξα, κείμενα συμπλήρωσης κενών, ασκήσεις, οπτικό και ακουστικό υλικό, wikis, ηλεκτρονική αλληλογραφία, αξιολόγηση, φόρουμ. Θεωρείται ως ένα κατάλληλο λογισμικό για εξατομικευμένη διδασκαλία. Επίσης, το γεγονός ότι επιτρέπει τη χρησιμοποίηση σε οποιαδήποτε γλώσσα το καθιστά ιδιαίτερα χρήσιμο. Έτσι, προσφέρει ό,τι είναι απαραίτητο για τη σύγχρονη και ασύγχρονη τηλε-εκπαίδευση σε όλα τα επίπεδα ελληνομάθειας.
- *E class* (<https://free.openeclase.org/>) Πρόκειται για μια διαδεδωμένη πλατφόρμα που διαθέτει μια απλή διεπαφή. Αποδέχεται πολλά φορμάτ περιεχόμενου, όπως (word, pdf, powerpoint, flash, windows media). Επιπλέον, περιέχει αρκετά εύκολη διαχείριση του περιεχομένου, έχει ενσωματωμένη μηχανή αναζήτησης και δίνει τη δυνατότητα δημιουργίας αυτοβαθμολογούμενων διαγωνισμάτων. Είναι μια πλατφόρμα που χρησιμοποιείται από αρκετά ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Παράλληλα, είναι κατάλληλη για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης, διαθέτει όλα τα ηλεκτρονικά μέσα που θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει ο/η διδάσκων/ -ουσα για να διδάξει στους /στις αποδέκτες/-τριες όλων των επιπέδων γλωσσομάθειας.

4.4 Εκπαιδευτικό λογισμικό διαμορφωμένο αποκλειστικά για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης

Σε αυτή την ενότητα θα αναφερθούμε στα εκπαιδευτικά λογισμικά που έχει διαμορφωθεί αποκλειστικά για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης από ερευνητικούς φορείς και πανεπιστήμια.

Ινστιτούτο Επεξεργασίας Λόγου: Υπάρχουν διαθέσιμα δύο λογισμικά τα οποία είναι εμπορικά. Πρόκειται για τη *Λογονόηση* και τη *Φιλογλωσσία*. Η *λογονόηση* απευθύνεται σε μαθητές/-τριες επαναπατρισθέντες

ομογενείς από την πρώην Σοβιετική Ένωση. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για όλα τα επίπεδα γλωσσομάθειας. Περιλαμβάνει τις ενότητες: Διάλογοι, Εκφράσεις, Λεξικό, Γραμματική και Ορθογραφία με υποστηρικτική γλώσσα τη Ρωσική. Ο/Η εκπαιδευτικός έχει την επιλογή να δημιουργήσει πρόσθετες ασκήσεις αξιολόγησης, μέσω των εργαλείων που προσφέρει το λογισμικό με την εγκατάστασή του. Το συγκεκριμένο λογισμικό χρησιμοποιείται για να καλλιεργήσει δεξιότητες που σχετίζονται με τη γραφή και την ανάγνωση. Η *Φιλογλωσσία* περιέχει αρκετές ενότητες για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης. Απευθύνεται σε ξενόγλωσσους των οποίων η πρώτη γλώσσα είναι τα Αγγλικά, Γαλλικά, Γερμανικά, Δανέζικα, Ρωσικά ή Ισπανικά

ΕΔΙΑΜΜΕ. Εργαστήριο διαπολιτισμικών και μεταναστευτικών μελετών. «Μαργαρίτα 5», «Μαργαρίτα 6», «καθώς μεγαλώνουμε... στον κόσμο των Ελληνικών», «αλφαβητοχώρα», «Μορμώ» πρόκειται για λογισμικά που έχουν κατασκευαστεί για τη διδασκαλία της ελληνικής σε Έλληνες ομογενείς μπορούν να χρησιμοποιηθούν όμως και για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης. Διατίθενται δωρεάν και παρέχουν στον/στην εκπαιδευτικό τη δυνατότητα εκτός από το να χρησιμοποιήσει το ήδη διαμορφωμένο ψηφιακό υλικό να φτιάξει και ο ίδιος/α ασκήσεις συμπλήρωσης κενών, σωστού –λάθους, πολλαπλής επιλογής και αντιστοίχισης. Είναι κατάλληλα για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε όλα τα επίπεδα γλωσσομάθειας.

Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών(διάπολις). Τα 7 κλειδιά του δράκου. Πρόκειται για ένα παιχνίδι που μπορεί να αξιοποιηθεί συμπληρωματικά με τα μαθήματα στην τάξη. Ο/Η μαθητής/-τρια μπορεί να επιλέξει μέσα από μια μεγάλη ποικιλία ασκήσεων και με έναν διαδραστικό τρόπο να κατακτήσει στοιχεία της γραμματικής και του λεξιλογίου. Αναφέρεται σε παιδιά που έχουν ως μητρική τους γλώσσα την Αλβανική ή τη Ρωσική και καλύπτει τα επίπεδα (A1-B1). Περιέχει πέντε ενότητες και η κάθε ενότητα στηρίζεται σε ένα κείμενο και ακολουθούν ασκήσεις τριών διαφορετικών επιπέδων. Επίσης, καταγράφονται οι επιτυχίες ή οι αποτυχίες του/της μαθητή/-τριας ώστε να μπορεί και να αυτοαξιολογείται. Ο/Η εκπαιδευτικός μπορεί να έχει πρόσβαση στο λογισμικό ύστερα από σχετική άδεια, το λογισμικό χρησιμοποιεί (Java – Java FX2), τα δεδομένα αποθηκεύονται σε μια online βάση δεδομένων. Ξεχωριστό χαρακτηριστικό του συγκεκριμένου λογισμικού αποτελεί το γεγονός ότι ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να προσθέσει ασκήσεις κατά βούληση (Ρεβυθιάδου, 2013)

5.0 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Είναι φανερό ότι οι νέες τεχνολογίες και οι νέες μεθοδολογίες, όπως αυτές των σωμάτων κειμένων, μπορούν να αποτελέσουν σημαντικό βοηθητικό παράγοντα στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης. Δεν θεωρούμε ότι αίρουν τις δυσκολίες που τυχόν θα κληθεί να αντιμετωπίσει ο/η εκπαιδευτικός αλλά μπορούν να καταστούν ωφέλιμα εργαλεία. Βέβαια, η αξία τους δεν είναι αυτονόητη. Θα πρέπει ο/η εκπαιδευτικός να έχει καταρτιστεί έτσι ώστε να μπορεί να χειρίζεται τις νέες τεχνολογίες με τρόπο που θα διευκολύνει την εκπαιδευτική διαδικασία· γι' αυτό εξάλλου κρίνεται απαραίτητο ο/η εκπαιδευτικός που αξιοποιεί στη διδασκαλία του/της τις νέες τεχνολογίες και μεθοδολογίες να πραγματοποιεί ένα αναλυτικό σχεδιασμό του μαθήματος του/της ώστε να μην υποτιμήσει το αντικείμενο της διδασκαλίας δίνοντας βαρύτητα απλώς στις παροχές της τεχνολογίας. Επιπλέον, και ο τρόπος που θα εμπλέξει τη χρήση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία του/της είναι καθοριστικός. Από τις εφαρμογές που μελετήθηκαν, αυτές που εγκαθίσταται στον υπολογιστή κατά κύριο λόγο υπακούν στους κανόνες του συμπεριφορισμού³⁴. Αυτό δεν τις καθιστά περιττές, γιατί συντελούν στη διαμόρφωση ασκήσεων κατάλληλων για εξάσκηση και εμπέδωση της διδαχθείσας ύλης, αλλά δεν μπορούν να αποτελέσουν και το αποκλειστικό μέσο για τη διδασκαλία. Από την άλλη, οι εφαρμογές που υλοποιούνται μέσω του ιστού φαίνεται να αρμόζουν περισσότερο για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, καθώς επιτρέπουν τον πειραματισμό και την πολυπρισματική προσέγγιση του διδακτικού αντικειμένου.

Επιπλέον, με την είσοδο των νέων τεχνολογιών η έννοια της διδασκαλίας διευρύνεται και αποκτά νέο περιεχόμενο. Έτσι, με τα σώματα κειμένων προωθείται η *διερευνητική μάθηση*. Ο/Η μαθητής/-τρια με την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού ανακαλύπτει τις έννοιες αλλά και τη σημασία των λέξεων. Μέσα από αυθεντικά παραδείγματα και όχι προκατασκευασμένες ασκήσεις από τα πρώτα επίπεδα γλωσσομάθειας συνειδητοποιεί τη σχέση των λέξεων στον παραδειγματικό και συνταγματικό άξονα και τη σημασιολογική ποικιλία αυτών. Έπειτα, μέσα από τα wikis, ενισχύεται η *συνεργατική μάθηση*, ενώ μέσα από τη συμμετοχή σε ομαδικά ερωτηματολόγια με εφαρμογές, όπως το Kahoot ο/η μαθητής/-τρια συνειδητοποιεί ότι είναι αναπόσπαστο μέλος της ομάδας και ότι η γνώση προσεγγίζεται και δομείται με τη συμβολή όλων των μελών της. Εκτός από τα παραπάνω, οι νέες τεχνολογίες παρέχουν τη δυνατότητα για *εξατομικευμένη διδασκαλία*. Ο/Η εκπαιδευτικός αξιοποιώντας τις νέες τεχνολογίες επιτρέπει στον κάθε μαθητή/-τρια να ακολουθεί το δικό του/της ρυθμό για την κατανόηση της διδακτικού αντικειμένου χωρίς αυτό να παρακωλύει τη συνολική διδασκαλία. Ακόμα, η έννοια του *πολυμεσικού κειμένου* όπως και του *οπτικού αλφαριθμητισμού* μεταβάλλουν τον τρόπο με τον

³⁴ Ο συμπεριφορισμός είναι μια θεωρία με βασική θέση πως η συμπεριφορά μπορεί να μελετηθεί με συστηματικό και παρατηρήσιμο τρόπο χωρίς καμία αναφορά σε εσωτερικές νοητικές καταστάσεις. Στη διδασκαλία ο/η δάσκαλος/α επιστρατεύοντας την εξάρτηση (ή διαμόρφωση) (conditioning) της συμπεριφοράς μέσω της διάδρασης (interaction) με το περιβάλλον επιτυγχάνει τα θεμιτά αποτελέσματα (Δημητριάδης 2015, 40).

οποίο διδάσκεται η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. Τα κείμενα που συνδυάζουν την εικόνα (κινούμενη ή στατική), το γραπτό ή προφορικό λόγο και τον ήχο, είναι καταλληλότερα για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης. Ο/Η μαθητής καλλιεργεί τις προσληπτικές και τις παραγωγικές του ικανότητες και έτσι προσεγγίζει αρτιότερα την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη ή ξένη. Από την άλλη το βίντεο καθιστά κατανοητό το γραπτό κείμενο, μεταφέρει με αμεσότητα το μήνυμα και καλλιεργεί τις επικοινωνιακές δεξιότητες του/της μαθητή/-τριας. Τέλος, στα πλεονεκτήματα που απορρέουν από τη χρήση των νέων τεχνολογιών συγκαταλέγεται και το γεγονός ότι οι μαθητές/-τριες δεν ωθούνται στην αποστήθιση αλλά η διδασκαλία έχει βιωματικό χαρακτήρα σχετίζεται με τις συνθήκες ζωής, τις ανάγκες και τις εμπειρίες τους

Συμπληρωματικά, η χρήση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος μπορεί να λειτουργήσει βοηθητικά και στην περίπτωση θεμάτων μαθησιακών δυσκολιών. Όπως τονίζεται από τον Brodin (2010) η χρήση πολυμεσικών εφαρμογών λειτουργεί υποστηρικτικά για παιδιά με ελλειμματική προσοχή και υπερκινητικότητα, καθώς το εκπαιδευτικό υλικό είναι πιο ελκυστικό, ενώ η ανατροφοδότηση και η ενίσχυση που δίνεται μέσω της επιβράβευσης, βοηθάει τους αποδέκτες/-τριες να κατανοήσουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας. Στο τελευταίο συμβάλλει και το γεγονός ότι η διδασκαλία αποκτά στοιχεία παιχνιδοποίησης³⁵ (gamefication) με αρκετές από τις εφαρμογές που αναφέρθηκαν. Έτσι, οι μαθητές/-τριες βρίσκουν κίνητρο για τη μάθηση, η διδασκαλία καθίσταται μια ευχάριστη διαδικασία και ενισχύεται η συμμετοχή των μαθητών /-τριών, μέσα από στοιχεία του παιχνιδιού, όπως το σκορ, η ύπαρξη επιπέδων, χρονομέτρου, ανάδειξη νικητή, η ανταμοιβή.

Θα μπορούσαμε στα παραπάνω να προσθέσουμε ότι η διδασκαλία με τη συνδρομή των νέων τεχνολογιών αποκτά νέες διαστάσεις απαλλασσόμενη από χωροχρονικά πλαίσια. Η διδασκαλία μπορεί να υλοποιηθεί ακόμα και χωρίς τη συνύπαρξη στο ίδιο φυσικό περιβάλλον μαθητών/-τριών και εκπαιδευτικών, η τηλε- εκπαίδευση δηλαδή με την προσθήκη των κατάλληλων ψηφιακών εργαλείων μπορεί να συντελέσει στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης μέσα από ευέλικτα εκπαιδευτικά προγράμματα που ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τον τρόπο ζωής των μαθητών/-τριών.

Βέβαια, και ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού φαίνεται να μεταβάλλεται. Η διδασκαλία, η οποία υλοποιείται με τη χρήση των νέων τεχνολογιών δεν υποτιμά ή παραβλέπει το ρόλο του/της εκπαιδευτικού, στην πραγματικότητα γίνεται μαθητοκεντρική, καθώς προωθείται η ενεργός μάθηση. Ο/Η εκπαιδευτικός εκτός από το διδακτικό ρόλο επιφορτίζεται και με το ρόλο του παρακινητή, εμπυχωτή και του ανθρώπου που συντονίζει την ομάδα, αντιλαμβανόμενος/η τις ανάγκες του κάθε μέλους της. Με τη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας δεν

³⁵ Ως παιχνιδοποίηση ορίζεται η χρήση στοιχείων των παιχνιδιών (game elements) και τεχνικών σχεδιασμού παιχνιδιών (game design techniques) σε πλαίσια εκτός παιχνιδιού, όπως είναι η διδασκαλία (Werbach και Hunter 2012)

αποκλείεται ή έννοια του λάθους ή καλύτερα του σφάλματος και γενικότερα η εμφάνιση προβλημάτων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι, ο/η εκπαιδευτικός σε συνεργασία με τους/τις μαθητές/-τριες διερευνά τα αποτελέσματα και εντοπίζει τα τυχόν σφάλματα. Ακόμα, η αξιολόγηση δεν προορίζεται αποκλειστικά από τον/την εκπαιδευτικό προς τους/τις μαθητές/-τριες αλλά και ο/η εκπαιδευτικός αξιολογείται μέσα από πολλές από τις εφαρμογές που περιγράψαμε επιτρέποντας του/της έτσι και την προσωπική του/της βελτίωση.

Αξιολογώντας τα εκπαιδευτικά λογισμικά μπορούμε να επισημάνουμε ότι τόσο Υπουργείο Παιδείας³⁶ της Ελλάδος όσο και της Κύπρου παρέχουν αρκετά ψηφιακά εργαλεία που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο/η εκπαιδευτικός για να διεκπεραιώσει τη διδασκαλία του. Μάλιστα, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου³⁷ παρέχει επιμορφωτικό υλικό για την ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στη μαθησιακή διαδικασία για όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης, το οποίο έχει καταγραφεί με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτρέπεται η εύκολη αναζήτηση τόσο του λογισμικού όσο και των χαρακτηριστικών αυτού. Στην παρούσα εργασία, αν εξαιρέσουμε την αναφορά στο Φωτόδεντρο, η γράφουσα αποφάσισε να μην τα ενσωματώσει, προτείνοντας εναλλακτικά ελεύθερα λογισμικά που ανταποκρίνονται στις ανάγκες του/της εκπαιδευτικού. Το ψηφιακό υλικό που έχει κατασκευαστεί από φορείς ή πανεπιστήμια με σκοπό τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης, στο μεγαλύτερο βαθμό δεν παρέχεται δωρεάν ή απαιτεί ειδική άδεια για τη χρήση του και συνήθως καλύπτει συγκεκριμένες εκπαιδευτικές ανάγκες. Είναι επιθυμητό τα επόμενα χρόνια να δημιουργηθούν περισσότερα ειδικά εκπαιδευτικά λογισμικά, δωρεάν και ανοιχτού κώδικα ως πολύτιμα εργαλεία για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης λαμβάνοντας υπόψη την επιθυμία περισσότερων ανθρώπων να μάθουν την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ ξένη.

Η χρήση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης παρέχει τη δυνατότητα για ευελιξία στη διδασκαλία. Η τελευταία είτε με τη μορφή της σύγχρονης, είτε της ασύγχρονης, αξιοποιώντας την εικόνα, τον ήχο, το γραπτό κείμενο, προσαρμόζεται στις ανάγκες του εκάστοτε εκπαιδευόμενου/ης καθιστώντας έτσι τη διδασκαλία επιτυχή και τη μάθηση εφικτή. Η παρούσα λοιπόν εργασία στοχεύει, μέσα από την ανάδειξη και την παρουσίαση των νέων τεχνολογιών, να εμπνεύσει τους διδάσκοντες και τις διδάσκουσες την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη ή ξένη, να ενσωματώσουν στη διδασκαλία τους τις νέες τεχνολογίες, να γνωρίσουν τα πλεονεκτήματα αυτών, καθώς και τις δυνατότητες που διανοίγονται στη διδασκαλία και να προσπαθήσουν να άρουν τις δυσκολίες που υπάρχουν όταν απευθύνονται σε πολυπολιτισμικές ομάδες, όπως οι πρόσφυγες, μετανάστες και οι παλλινοστούντες.

³⁶ Μπορεί ο/η ενδιαφερόμενος/η να αναζητήσει πληροφορίες στο edu-gate.minedu.gov.gr, την επίσημη Διαδικτυακή Πύλη του Υπουργείου Παιδείας. Υπάρχει καταχωρημένο: Εκπαιδευτικό, Ενημερωτικό, Επιμορφωτικό Υλικό και Ειδικό Εκπαιδευτικό Λογισμικό.

³⁷ Στο [T.Π.Ε.](http://www.t.p.e) (Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας) ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να αναζητήσει το κατάλληλο εκπαιδευτικό λογισμικό . <https://www.e-epimorfosi.ac.cy/>

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

ΑΓΑΘΟΠΟΥΛΟΥ, Ε., ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ, Δ., ΑΝΑΓΝΩΣΤΑΚΗ, ΕΥ. & ΖΜΙΓΑΝΙΑΚ, Κ. (2013). Η ρηματική όψη στην Ελληνική ως Γ2: διερευνώντας την επίδραση δύο διδακτικών παρεμβάσεων. Ανακοίνωση που παρουσιάστηκε στην 34η Ετήσια Συνάντηση του Τομέα Γλωσσολογίας. Θεσσαλονίκη, 16-18 Μαΐου 2013.

ΑΝΑΣΤΑΣΙΑΔΗ-ΣΥΜΕΩΝΙΔΗ, Α. 1997. Η λεξικογραφία στην εκπαίδευση. *Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου για τη Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας, 149-176.

ΑΝΑΣΤΑΣΙΑΔΗ-ΣΥΜΕΩΝΙΔΗ, Α. & ΧΕΙΛΑ-ΜΑΡΚΟΠΟΥΛΟΥ. 2003. “Το γένος της ελληνικής: «η κατάκτηση του γένους στην ελληνική ως δεύτερη γλώσσα», Ιάνθη-Μαρία Τσιμπλή (εκδ.), 168--187. Αθήνα: Πατάκης

ΑΝΑΣΤΑΣΙΑΔΗ-ΣΥΜΕΩΝΙΔΗ, Α. 2003. «Η μορφολογική δομή της Νέας Ελληνικής και η διδακτική της». *Γλωσσολογία 15*. Τιμητικός τόμος στον Παναγιώτη Κοντό, Αθήνα. 25-34.

ΑΝΑΣΤΑΣΙΑΔΗ – ΣΥΜΕΩΝΙΔΗ, Α. & ΕΥΘΥΜΙΟΥ, Α. (2005). *Οι Στερεότυπες Εκφράσεις και η Διδακτική της Νέας Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας*. Αθήνα: Πατάκης

ΑΝΑΣΤΑΣΙΑΔΗ - ΣΥΜΕΩΝΙΔΗ, Α., ΒΛΕΤΣΗ, Ε., ΜΗΤΣΙΑΚΗ, Μ., ΜΠΟΖΟΝΕΛΟΣ Β. & ΧΟΥΜΑ, Β., 2008. Τα γλωσσικά λάθη των μαθητών της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και ο ρόλος της Γ1 στις πολυπολιτισμικές τάξεις του Γυμνασίου. Στο International Conference “*European Year of International Dialogue: Discussing with Languages - Cultures*”. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 597 - 612.

ΑΝΑΣΤΑΣΙΑΔΗ-ΣΥΜΕΩΝΙΔΗ Α., ΒΛΕΤΣΗ, Ε., & ΜΗΤΣΙΑΚΗ Μ., 2014. «Η ενίσχυση της λεξιλογικής ικανότητας στη γλωσσική διδασκαλία». Στο Θέματα Διδασκαλίας και Αγωγής στο Πολυπολιτισμικό Σχολείο – Επιμορφωτικό Υλικό, Κατσαρού Ε., & Λιακοπούλου Μ., (επιμ.), Θεσσαλονίκη: Γραφικές Τέχνες ACCESS, 363–396.

Ανακτήθηκε από το http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/yliko/enotita_b/symeonidi.pdf

ΑΝΤΩΝΟΠΟΥΛΟΥ, Ν., & ΜΑΝΑΒΗ, Δ., (2001). Η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας. Στο: Α. Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*. Θεσσαλονίκη ΚΕΓ ανακτήθηκε από το http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e9/index.html

- ΑΡΧΑΚΗΣ, Α. & ΚΟΝΔΥΛΗ, Μ., 2002. *Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας*. Αθήνα: Νήσος.
- ΒΑΡΛΟΚΩΣΤΑ, Σ. & ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΙΔΟΥ, Λ. (2003). *Καθορισμός Επιπέδων Γλωσσομάθειας στην Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, ΕΚΠΑ.
- ΓΕΩΡΓΑΚΟΠΟΥΛΟΥ, Α. & ΓΟΥΤΣΟΣ, Γ. (1999). *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα :Ελληνικά Γράμματα
- ΓΕΩΡΓΟΓΙΑΝΝΗΣ, Π. (2008). Θεωρητικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Στο *Διδακτική της Ελληνικής ως Δεύτερης ή Ξένης Γλώσσας- Βηματισμοί για αλλαγή στην εκπαίδευση*, τόμος 4, σ. 27-65. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών Π.Τ.Δ.Ε., Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης
- ΓΟΥΛΗ, Ε., ΓΟΓΟΥΛΟΥ, Α. & ΓΡΗΓΟΡΙΑΔΟΥ, Μ. (2006). Ο Εννοιολογικός Χάρτης στην Εκπαιδευτική Διαδικασία του μαθήματος της Πληροφορικής: Μια Πιλοτική Διερεύνηση. *Θέματα στην Εκπαίδευση, Ειδικό Αφιέρωμα: Σύγχρονη έρευνα στη Διδακτική της Πληροφορικής*, 7(3), σσ. 351-377. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- ΓΟΥΤΣΟΣ, Δ., ΦΡΑΓΚΑΚΗ, Γ., 2015. *Εισαγωγή στη γλωσσολογία σωμάτων κειμένων*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/1932>
- ΓΟΥΤΣΟΣ, Δ. (2006). Ανάπτυξη λεξιλογίου – Από το βασικό στο προχωρημένο επίπεδο. Στο Γούτσος Δ., Σηφianού Μ. & Γεωργακοπούλου Α., *Η ελληνική ως ξένη γλώσσα: Από τις λέξεις στα κείμενα*. Αθήνα: Πατάκης, 13-92.
- ΓΟΥΤΣΟΣ, Δ. 2012. *Γλώσσα. Κείμενο, ποικιλία, σύστημα*. Αθήνα: Κριτική.
- ΔΗΜΗΤΡΙΑΔΗΣ, Σ., 2015. *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτικό λογισμικό*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/3397>
- ΕΥΣΤΑΘΙΑΔΗΣ, Σ. 1996. Επικοινωνιακή ή δομική προσέγγιση; Στο *Μέθοδοι διδασκαλίας της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας* (Πρακτικά Ημερίδας, Θεσσαλονίκη, Δεκέμβριος 1995) 19-24. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- ΙΑΚΩΒΟΥ, Μ. (2009). «Εκμάθηση και Διδασκαλία του Λεξιλογίου στην Ελληνική ως Γ2». *Παρουσία* 76: 1-210.

ΙΑΚΩΒΟΥ, Μ., ΒΑΣΙΛΕΙΑΔΗ ΛΙΝΑΡΔΑΚΗ, Η., ΒΛΑΧΟΥ, Φ., ΔΗΜΑ, Ο., ΚΑΒΒΑΔΙΑ, Μ., ΚΑΤΣΙΝΑ, Τ., ΚΟΥΤΣΟΥΜΠΟΥ, Μ., ΚΥΤΡΟΥ, Σ., ΚΩΣΤΑΚΟΥ, Χ., ΠΑΠΠΑ, Φ., ΠΕΡΡΕΑ, Σ., ΜΙΚΡΟΣ, Γ. (2017). Το ΕΙΜΑΙ στο ΣΕΠαΜΕ2: Προκαταρκτικές παρατηρήσεις από ένα καινούριο σώμα μαθητικών κειμένων. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 37, 267-280

ΙΩΑΝΝΟΥ, Σ. (2008). Αξιοποίηση του υπολογιστή στη διδασκαλία και τη μάθηση των θετικών επιστημών. Στο Σ. Ιωάννου (επιμ) *Θέματα εισαγωγής και επιμόρφωσης για νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς*. Αθήνα. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

ΚΑΚΡΙΔΗ-FERRARI, Μ. & Δ. ΧΕΙΛΑ-ΜΑΡΚΟΠΟΥΛΟΥ. 1996. Η γλωσσική ποικιλία και η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Στο *Η νέα ελληνική ως ξένη γλώσσα*, 17-51. Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν.

ΚΑΝΤΖΟΥ, Β. & ΣΤΑΜΟΥΛΗ, Σ. (2014). Σύντομη εισαγωγή στη διγλωσσία. Στο Ιακώβου, Μ. (επιμ.) *«Επιμορφωτικός Οδηγός – Γενικές Αρχές Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας (Επίπεδα Α1 -Β2)»*, 21-42, Θεσσαλονίκη.

ΚΑΡΑΓΙΑΝΝΗ, Ε. (2002). Η χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών στη διδασκαλία της αγγλικής ως ξένης γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σ.(357-362) στο Α. Δημητρακοπούλου (επ.) *οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση*, Β. Αθήνα: Καστανιώτης

ΚΑΡΑΚΥΡΓΙΟΥ, Μ. - ΜΑΡΚΟΥ, Β. - ΡΟΥΣΟΥΛΙΩΤΗ, Θ. - ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΑ Κ.- ΑΝΤΩΝΟΠΟΥΛΟΥ Ν., 2013 Έρευνα για τον αριθμό λέξεων που απαιτείται σε κάθε επίπεδο ελληνομάθειας. Ανακτήθηκε από το <http://www.greek-language.gr/certification/research/index.html?id=170>

ΚΕΣΙΔΟΥ, Α. (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αρχές της Διαπολιτισμικής Διδακτικής, στο: Ζ. Παπαναούμ (επιστημ. υπευθ.). *Διδασκαλία και Μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: Διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό*. Πρακτικά ημερίδας, Θεσσαλονίκη, 10-11 Δεκεμβρίου 2007, σσ. 11-28.

ΚΟΡΑΚΗ, Μ. (2016). Τεχνολογικά υποστηριζόμενη εκπαιδευτική παρέμβαση ανεστραμμένης διδασκαλίας βασισμένη στο μοντέλο κινήτρων ARCS. Διπλωματική εργασία. <http://dione.lib.unipi.gr/xmlui/handle/unipi/10559>

ΚΟΥΤΣΟΓΙΑΝΝΗΣ, Δ. (2007). Διδακτική αξιοποίηση των λεξικών και σωμάτων κειμένων: θεωρητικό πλαίσιο. Ανακτήθηκε από το http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/education/cbt/utilization/theory.html

ΚΟΥΤΣΟΓΙΑΝΝΗΣ, Δ .& ΤΣΟΚΑΛΙΔΟΥ Ρ.(2008) Διγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση: αρχές σχεδιασμού μιας παρέμβασης. στο: Ζ. Παπαναούμ (επιστημ. υπευθ.). *Διδασκαλία και Μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: Διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό*. Πρακτικά ημερίδας, Θεσσαλονίκη, 10-11 Δεκεμβρίου 2007, σσ. 69-78

ΛΙΟΝΑΡΑΚΗΣ, Α. (2001). Για ποια εξ αποστάσεως εκπαίδευση μιλάμε;. 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Πάτρα

ΜΑΤΣΑΓΚΟΥΡΑΣ Η.Γ., 2004. *Η σχολική τάξη, κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*. Αθήνα, Γρηγόρης

ΜΗΤΣΗΣ, Ν. (1998). *Στοιχειώδεις Αρχές και Μέθοδοι της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης ή (Ξένης) Γλώσσας*, Αθήνα: Gutenberg.

ΜΗΤΣΗΣ, Ν. 1999. *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος: από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

ΜΗΤΣΗΣ, Ν. 2004. *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης: εισαγωγή στη θεωρία και τις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου*. Αθήνα: Gutenberg

ΜΗΤΣΗΣ, Ν. & ΜΗΤΣΗ, Α. (2007), Η διδασκαλία της γλώσσας. Στο: Ν. Μήτσης & Τ. Τριανταφυλλίδης (Επιμ.), *Ετερότητα στη Σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων*. Βόλος: Επτάλοφος. σσ. 83-108.

ΜΙΚΡΟΣ, Γ. Κ. & ΦΟΥΝΤΟΠΟΥΛΟΥ, Μ. (2002). Η αξιοποίηση των Ηλεκτρονικών Σωμάτων Κειμένων στη διδασκαλία της Ισπανίας ως ξένης γλώσσας *Πρακτικά συνεδρίου «Η διδασκαλία της ξενόγλωσσας γλώσσας στους ενήλικες: Εμπειρίες και προοπτικές»* (σελ. 49-75). Αθήνα: Διδασκαλείο Ξένων Γλωσσών του Πανεπιστημίου Αθηνών

ΜΠΑΚΑΚΟΥ-ΟΡΦΑΝΟΥ, Α. 1996: «Προβλήματα διδασκαλίας του λεξιλογίου της ελληνικής ως ξένης γλώσσας». Στο *Η νέα ελληνική ως ξένη γλώσσα, προβλήματα διδασκαλίας*. Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν.

ΜΠΑΜΠΙΝΙΩΤΗΣ Γ. 2014: Γλώσσα: τάξις ή χάος . Ανακτήθηκε από το <https://www.babiniotis.gr/>

ΜΠΕΛΛΑ, Σ., 2011. *Η Δεύτερη Γλώσσα: Κατάκτηση και Διδασκαλία* (Αναθεωρημένη Έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη

ΠΑΠΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ, Σ. (2014). *Καλές πρακτικές αξιοποίησης του βίντεο στη μάθηση*. Διαθέσιμο στο <https://www.academia.edu/10114019/>

ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ, Δ., Κ. ΖΜΙΔΑΝΙΩΤΗ & ΑΓΑΘΟΠΟΥΛΟΥ, Ε. (2010). Απόκτηση της συμφωνίας ουσιαστικού-επιθέτου στην ελληνική ως Γ2: Συγκριτική μελέτη δύο διδακτικών παρεμβάσεων. Στο: *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*. σσ. 487-502

ΠΑΝΤΑΖΑΡΑ, Α., ΜΑΝΤΖΑΡΗ, Ε. 2015. *Αναζήτηση σε σώματα κειμένων*. [Κεφάλαιο Συγγραμματος]. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5969>

ΠΑΡΑΔΙΑ, Μ., 2012. Οι στρατηγικές εκμάθησης του λεξιλογίου στον τομέα της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας και η συμβολή τους στην αποτελεσματική επίτευξη των διδακτικών στόχων. Στο: Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.). *Πρακτικά 15ου Διεθνούς Συνεδρίου: Διαπολιτισμικότητα, Διοίκηση της Εκπαίδευσης και Οικονομική Κρίση στην Κοινωνία, το Σχολείο, την Οικογένεια και τα Ελληνικά ως Ξένη Γλώσσα*, Τόμος II, Πάτρα 23-25 Νοεμβρίου 2012

ΠΑΥΛΙΔΟΥ, Θ.-Σ. (επιμ.). 2016. *Καταγράφοντας την Ελληνική Γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

ΡΕΒΥΘΙΑΔΟΥ, Α., Β. ΚΟΥΡΤΗ-ΚΑΖΟΥΛΛΗ, Α. ΡΟΝΤΟΥ-ΓΚΟΡΟΥ, Τ. ΖΟΥΡΑΒΛΕΒΑ, Ι. ΣΠΑΝΤΙΔΑΚΗΣ, Μ. ΣΟΥΚΑΛΟΠΟΥΛΟΥ, Κ. ΚΩΝΣΤΑΝΤΟΥΔΑΚΗΣ, Χ. ΖΑΡΡΑΣ, & Ν. ΠΕΛΕΣΟΓΛΟΥ & Α. ΝΙΚΟΛΑΪΔΗΣ. 2013. Τα 7 Κλειδιά του Δράκου. Ηλεκτρονικό Μαθησιακό Περιβάλλον για τη διδασκαλία της Αλβανικής και της Ρωσικής ως μητρικών γλωσσών. Πρόγραμμα Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούτων Μαθητών, Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση (ΕΣΠΑ 2007-2013). (λογισμικό, συλλογικό έργο, URL: <http://www.diapolis.auth.gr/index.php/2013-10-17-09-02-51/7-keys-of-dragon>)

ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ, Α., 2000. *Διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Γρηγόρης

ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ, Α., 2009. Η εφαρμογή της επικοινωνιακής προσέγγισης στο γλωσσικό μάθημα. *Φιλολογική*, 106, 60-4

ΣΑΠΙΡΙΔΟΥ Α., 2001. Το πολιτισμικό στοιχείο στο μάθημα της ξένης γλώσσας [E10] Ανακτήθηκε από το http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e10/index.html

ΣΕΛΛΑ – ΜΑΖΗ Ε., 2001. *Διγλωσσία και κοινωνία Η κοινωνιογλωσσολογική πλευρά της διγλωσσίας: Η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα : Προσκήνιο

ΣΕΡΑΦΕΙΜ Κ. & ΦΕΣΑΚΗΣ Γ. (2010). Ψηφιακή αφήγηση: Επισκόπηση λογισμικών. 2^ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας. 23-25 Απριλίου 2010, Νάουσα.

ΣΚΟΥΡΤΟΥ, Ε., 1997. *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Νήσος.

- ΣΟΦΟΣ, Α., ΚΩΣΤΑΣ, Α., ΠΑΡΑΣΧΟΥ, Β., 2015. *Online εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/182>
- ΣΟΦΟΣ, Α., ΑΥΓΕΡΙΝΟΣ, Ε., ΚΑΡΑΜΟΥΖΗΣ, Π., ΧΡΙΣΤΟΔΟΥΛΙΔΟΥ, Α., ΔΑΡΡΑ, Μ. (Επιμ.) 2017. *Εκπαίδευση με Χρήση Νέων Τεχνολογιών*. Παιδαγωγική Αξιοποίηση ψηφιακών Μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αθήνα: Γρηγόρης
- ΣΠΑΝΤΙΔΑΚΗΣ Γ. & ΒΑΡΣΑΜΙΔΟΥ, Δ. (2014) Παιδαγωγικός σχεδιασμός του περιβάλλοντος. Στο *Ελληνόγλωσση εκπαίδευση και ηλεκτρονική μάθηση στη διασπορά. Σχεδιασμός και ανάπτυξη ενός διαδικτυακού μαθησιακού περιβάλλοντος*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΗΣ (Συμβούλιο για την Πολιτιστική Συνεργασία, Επιτροπή Παιδείας, Τμήμα Σύγχρονων Γλωσσών), 2001. *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο αναφοράς για τη γλώσσα: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση*. Στρασβούργο
- ΤΑΝΤΟΣ Α., ΜΑΡΚΑΝΤΩΝΑΤΟΥ Σ., ΑΝΑΣΤΑΣΙΑΔΗ-ΣΥΜΕΩΝΙΔΗ Α. & Π. ΚΥΡΙΑΚΟΠΟΥΛΟΥ. 2015. (1η έκδοση). Υπολογιστική Γλωσσολογία: Θεωρία και πράξη με ειδική αναφορά στην ελληνική γλώσσα. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. Ανακτήθηκε από το www.Kallipos.gr
- ΤΑΝΤΟΣ, Α., ΑΛΕΞΑΝΔΡΗ, Κ., ΔΟΣΗ, Ι., ΠΟΥΛΙΟΥ, Κ., ΣΑΒΒΙΔΟΥ, Π., & ΦΩΤΙΑΔΟΥ, Γ. 2015. Ανάλυση λαθών στο ελληνικό σώμα κειμένων μαθητών (ΕΣΚΕΙΜΑΘ). Πρακτικά 34ης ετήσιας συνάντησης τομέα γλωσσολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη: 34, 719-731.
- ΤΖΕΒΕΛΕΚΟΥ, Μ., Β. ΚΑΝΤΖΟΥ, Σ. ΣΤΑΜΟΥΛΗ, Σ. ΒΑΡΛΟΚΩΣΤΑ, Β. ΧΟΝΔΡΟΓΙΑΝΝΗ, Ι. ΠΑΠΑΓΕΩΡΓΑΚΟΠΟΥΛΟΣ, Β. ΛΥΤΡΑ & Μ. ΙΑΚΩΒΟΥ 2004. Η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα: κλίμακα αξιολόγησης και μέτρηση του επιπέδου γνώσης της ελληνικής στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης. Τελική έκθεση στο πρόγραμμα «*Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004*»
- ΤΖΙΜΟΓΙΑΝΝΗΣ, Α. 2019. *Ψηφιακές τεχνολογίες και μάθηση του 21^{ου} αιώνα*. Αθήνα: εκδόσεις Κριτική
- ΤΡΙΑΡΧΗ-HERRMANN, Β., 2000, *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία. Μια Ψυχολογολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΤΣΟΚΑΛΙΔΟΥ, Ρ. (2008). Η επαφή των γλωσσών στην εκπαίδευση: Ένα κοινωνιολογολογικό πολιτικό ζήτημα, στο: *Μελέτες για την Ελληνική γλώσσα*, Πρακτικά της Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, 21-22 Απριλίου 2007, Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, σσ. 402-412.

ΥΨΗΛΑΝΤΗΣ, Γ., ΜΟΥΤΗ, Α., 2014. «Εισαγωγή στη διδακτική των γλωσσών. Μέθοδοι διδασκαλίας ΙΙΙ». Διαθέσιμο από τη διαδικτυακή διεύθυνση / <http://eclass.auth.gr/courses/OCRS306>

ΥΨΗΛΑΝΤΗΣ, Γ., ΜΟΥΤΗ, Α., 2015. *Ατομικές διαφορές στην απόκτηση/εκμάθηση δεύτερης γλώσσας: σιλ και στρατηγικές μάθησης*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/4999>

ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΠΟΥΛΟΥ, Φ. 2009. *Αναπτύσσοντας τις δεξιότητες κατανόησης στη δεύτερη/ξένη γλώσσα με την υποστήριξη των ΤΠΕ*. Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, 2(3), 273-290.

ΧΑΛΙΣΙΑΝΗ, Ι., 2009. Εκδοχές αξιοποίησης των ηλεκτρονικών σωμάτων κειμένων της νέας ελληνικής στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας. Πανελλήνιο Συνέδριο «*Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)*». Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Τμήμα Νηπιαγωγών, 4-6 Σεπτεμβρίου 2009. Νυμφαίο Φλώρινας.

ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΠΟΥΛΟΣ Α. (χ.χ) η στροφή προς την επικοινωνιακή προσέγγιση για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αντλήθηκε από την ηλεκτρονική διεύθυνση <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko>

ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΠΟΥΛΟΣ, Α. & ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ, Σ., 1997. *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΠΟΥΛΟΥ, Φ., 2011. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*. Τόμος 2, τ. 3, Σελίδες 273- 290. Αθήνα: Κλειδάριθμος

ΧΑΤΖΗΔΑΚΗ Α., 2014. Η ανάπτυξη της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας μέσα στις συμβατικές σχολικές τάξεις. Στο Κατσαρού, Ε. και Λιακοπούλου, Μ. (επιμ.) *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Ενότητα β'. Επιμορφωτικό υλικό. Πρόγραμμα ΕΣΠΑ «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών», (σσ. 291-310). Θεσσαλονίκη. Διαθέσιμο στο http://elearning.greek-language.gr/pluginfile.php/3396/mod_resource/content/

ΧΑΤΖΗΛΟΥΚΑ-ΜΑΥΡΗ, Ε. 2010. Από την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού (ή η διδασκαλία του γραπτού λόγου στο δημοτικό σχολείο σήμερα): Η περίπτωση της Κύπρου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (16),114-130. Ανακτήθηκε από το <http://www.pischools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos16/114-130.pdf>

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- AUSUBEL D., NOVAK J., & HANESIAN H., (1978). *Educational Psychology: A cognitive view*. (2nd ed.) New York: Holt, Rinehart & Winston.
- AGATHOPOULOU, E., PAPADOPOULOU, D., & ZMIJANJAC, K. 2008. Noun-Adjective agreement in L2 Greek and the effect of input-based instruction. *Journal of Applied Linguistics*, 24, 9-33.
- ATKINS S., & CLEAR J., & OSTLER N., 1992. Corpus Design Criteria. *Literary and Linguistic Computing*.
- BRODIN, J., 2010. Can ICT give children with disabilities equal opportunities in school; *improving schools*, 13(1), 99-112
- CHANG, S.-C. 2011. A Contrastive Study of Grammar Translation Method and Communicative Approach in Teaching English Grammar, in: *English Language Teaching*, 4 (2), June 2011, pp. 13-24
- COLE, M. (2009). Using Wiki technology to support student engagement: Lessons from the trenches. *Computers & Education*, 52(1), 141-146.
- COUNCIL OF EUROPE 2000. The Common European Framework in its political and educational context (http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/Framework_EN.pdf)
- CRYSTAL, D. 2008. *A Dictionary of Linguistics and Phonetics* (6th ed.). Oxford: Blackwell.
- CUMMINS, J. 1999. *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας* (Επιμέλεια Ε. Σκούρτου. Μετάφραση Σ. Αργύρη. Σχόλιο Β. Κούρτη-Καζούλλη). Αθήνα: Gutenberg.
- CUMMINS, J. 2001. *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- ELLIS R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition* Oxford, UK: Oxford University Press
- FERGUSON, 1959, CH.A., *Diglossia*. World, 15, pp.325-340
- FLOWERDEW, L. 2009. Applying corpus linguistics to pedagogy: A critical evaluation. *International Journal of Corpus Linguistics* 14(3).

- JACOBSON, R., 1998, *Γλωσσολογία και ποιητική, στο Δοκίμια για τη Γλώσσα της Λογοτεχνίας*, εισαγωγή - μετάφραση Ά. Μπερλής, εκδ. Εστία, σ. 55-67
- JARVIS, H & ACHILLEOS, M. 2013. From Computer Assisted Language Learning (CALL) to Mobile Assisted Language Use (MALU). *Teaching English as a Second Foreign Language*, Volume 16, Number 4.
- HALLIDAY, M. A. K. 1978. *Language as a Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning*. Λονδίνο, Νέα Υόρκη, Μελβούρνη & Auckland: Arnold.
- HAN, Z.-H. 2003: Fossilization: from simplicity to complexity. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 6, 95–127.
- HE, Y. 2010. «A Study of L2 Vocabulary Learning Strategies». *The School of Teacher Education. D-essay in English Didactics*.
- HOLMES, B., TANGNEY, B., FITZGIBBON, A., SAVAGE, T., & MEHAN, S. 2001. *Communal constructivism: Students constructing learning for as well as with others. Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2001 (3114-3119)*. Chesapeake, VA: AACE.
- HUNSTON, S. 2002. *Corpora in applied linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KENNEDY, GRAEME, D. 1998. *An Introduction to corpus Linguistics*. London; New York: Longman.. Introduction to the Special issue on the Web as Corpus. *Computational Linguistics*, Vol 29 (No 3), 333-348.
- LARSEN- FREEMAN, D. 2000. *Second language acquisition and applied linguistics*, Annual Review of Applied Linguistics, 2000:165-181.
- LARSEN-FREEMAN, D. & ANDERSON, M. 2011. *Techniques & Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- LEECH, G., 1991. The state of the art in corpus linguistics. In Aijmer K. and Altenberg B. (eds.) *English Corpus Linguistics: Studies in Honour of Jan Svartvik*. London: Longman.
- LONSDALE, P., BABER, C., AND SHARPLES, M., 2003 A Context Awareness Architecture for Facilitating Mobile Learning. *Mlearn conference on Learning with mobile devices*. University of Birmingham, UK.
- LYONS, J., 1995. *Εισαγωγή στη γλωσσολογία*, μτφ. Μ. Αραποπούλου κ.ά., επιμ. Γ. Καρανάσιος. Αθήνα: Πατάκης

MADER, S. 2008. *Using wiki in education*. Ανακτήθηκε από https://www.webdepot.umontreal.ca/Usagers/gerinlar/MonDepotPublic/Wiki/UsingWikiInEducation_StewartMader.pdf#page=12

Malley, O'., Vavoula, C., Glew, G., Taylor, J.P., Sharples, J., Lefrere, M., & Waycott, P., (2005). Guideline for learning/teaching/tutorial in a mobile environment . Ανακτήθηκε από το <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00696244/document>

MCENERY, T. & WILSON, A. 1996. *Corpus Linguistics: An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

MCENERY T., R. XIAO & Y. TONO. (2006). *Corpus Based Language Studies: an advanced resource book*. London & New York: Routledge.

MCENERY, T. & HARDIE, A. 2012. *Corpus Linguistics: Method, Theory and Practice*, published. Cambridge ; New York : Cambridge University Press

PACHLER, N., BACHMAIR, B., COOK, J., & KRESS, G 2010 .*Mobile learning* .Boston, MA: Springer.

RICHARDS, J. & RODGERS T. S., 2001. *Approaches and methods to language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

RÖMER, U. (2004A). *Comparing real and ideal language learner input: The use of an EFL textbook corpus in corpus linguistics and language teaching*. In Guy Aston, Silvia Bernardini and Dominic Stewart (eds), *Corpora and Language Learners*. Amsterdam: John Benjamins, 151-168.

RÖMER, U. (2004b). A corpus-driven approach to modal auxiliaries and their didactics. In John McH. Sinclair (ed.), *How to Use Corpora in Language Teaching*. Amsterdam: John Benjamins, 185-199.

RÖMER, U. (2006). Pedagogical applications of corpora: Some reflections on the current scope and a wish list for future developments. *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik*, 54/2: 121-134, Special Issue: "*The Scope and Limits of Corpus Linguistics – Empiricism in the Description and Analysis of English*" (ed. Volker Gast).

SAMPSON, R., 2001. *Empirical Linguistics*. London: Continuum.

SINCLAIR, J. 1991. *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.

SINCLAIR, J. (1996). Preliminary recommendations on corpus typology. *EAGLES document*. Available at: <http://www.ilc.cnr.it/EAGLES96/corpusyp/corpusyp.html>

SINCLAIR, J. 1997, “Corpus evidence in language description”. Wichmann, A., Fligelstone, S., McEnery, T. & G. Knowles, (eds), *Teaching and language corpora*, Longman: London, σσ. 27-39.

SINCLAIR, J. M. (ED.) 2004a. *How to use corpora in language teaching*. Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins.

TANTOS A. AND PAPADOPOULOU D. 2014. Stand-off annotation in learner corpora: Compiling the Greek Learner Corpus (GLC). In Díaz Degrillo, A. and Díaz Perez, F.J. (eds.), *Specialization and variation in language corpora*. Bern: Peter Lang, 15-40.

WERBACH, K., & HUNTER, D. (2012). For the win: *How game thinking can revolutionize your business*. Wharton Digital Press.

WILKINS, D.A.(1972). *Linguistics and Language Teaching*. London: Edward Arnold.

YANG, G. 2003. Comics in Education Ανακτήθηκε από <https://www.humblecomics.com/comicsedu/index.html>