



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ & ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Δ.Π.Μ.Σ. «ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΠΡΩΤΗΣ & ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ΞΕΝΗΣ
ΓΛΩΣΣΑΣ»

Τίτλος

Περιγραφή και αξιοποίηση ψηφιακών περιβαλλόντων για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης και ξένης γλώσσας

Μεταπτυχιακή εργασία της Αγγελικής Δούρη

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Μαριάνθη Οικονομάκου

Μέλη εξεταστικής επιτροπής: Ελένη Καραντζόλα, Ελένη Σκούρτου

ΡΟΔΟΣ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2020

Οι απόψεις που διατυπώνονται στην παρούσα διπλωματική εργασία εκφράζουν αποκλειστικά τη συγγραφέα.

Περιγραφή και αξιοποίηση ψηφιακών περιβαλλόντων για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης και ξένης γλώσσας

Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και των ψηφιακών περιβαλλόντων στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης και δεύτερης γλώσσας σε ενήλικες. Η θεωρητική πλαισίωση της εργασίας περιλαμβάνει αναφορές στην εκπαίδευση ενηλίκων στην ελληνική Διασπορά, όπως και στη διδασκαλία και εκμάθηση γλωσσών με τη χρήση νέων τεχνολογιών. Στόχος της μελέτης είναι η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας με τις νέες τεχνολογίες ως προς το εξής τρίπτυχο: ψηφιακά περιβάλλοντα, ψηφιακές κοινότητες διδασκόντων/ουσών (με ενδεικτικό παράδειγμα τη κοινότητα *Dialog-ος*) και εξ αποστάσεως γλωσσική διδασκαλία (με επίκεντρο τις ψηφιακές πλατφόρμες *Rebooting the Greek Language* του Πανεπιστημίου Simon Fraser (SFU) του Καναδά και *Learnline Greek* του Πανεπιστημίου του Darwin (CDU) στην Αυστραλία).

Η τυπολογία-κατηγοριοποίηση των ψηφιακών περιβαλλόντων, λογισμικών, τύπων διαδικτυακών κοινοτήτων και μοντέλων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης πλαισιώνεται πρακτικά από παραδείγματα εφαρμογής τους στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης και δεύτερης γλώσσας. Επίσης, προτείνονται ενδεικτικά διδακτικές δραστηριότητες προορισμένες για ενήλικες σπουδαστές/σπουδάστριες, οι οποίες προσφέρονται για αξιοποίηση και εφαρμογή στη διδασκαλία από διδάσκοντες/-ουσες εξοικειωμένους/-ες με τις νέες τεχνολογίες. Με την κριτική επισκόπηση της βιβλιογραφίας και έναν γενικότερο αναστοχασμό για το παραπάνω τρίπτυχο αναδεικνύονται τα πλεονεκτήματα και οι προκλήσεις που απορρέουν από τη χρήση και ένταξη των νέων τεχνολογιών στη γλωσσική διδασκαλία και συγκεκριμένα στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης και ξένης γλώσσας σε ενήλικες.

Λέξεις κλειδιά: νέες τεχνολογίες, ψηφιακά περιβάλλοντα, πολυμέσα, Τ.Π.Ε., διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, Web 2.0, ψηφιακές κοινότητες, εξ αποστάσεως γλωσσική διδασκαλία

Description and implementation of digital environments in teaching Greek as a second and foreign language

Abstract

The present thesis deals with the implementation of new technologies and digital environments in the teaching of Modern Greek as a foreign and second language to adults. The theoretical background of the study includes references to adult education in the Greek diaspora as well as to the teaching and learning of languages through the use of new technologies. The purpose of the study is to investigate the relation between teaching of Modern Greek and new technologies based on the following three aspects: digital environments, digital communities of language instructors (with the representative example of the *Dialog-os* community) and distance language teaching (with a focus on the digital platforms *Rebooting the Greek Language* of Simon Fraser University (SFU) in Canada, and *Learnline Greek*, by Charles Darwin University (CDU) in Australia).

The categorization of digital environments, software, types of online communities and models of distance education is substantiated with practical examples of their application in the teaching of Modern Greek as a foreign and second language. Furthermore, representative teaching activities involving the implementation of new technologies and targeting to adult learners of Modern Greek are suggested. Through a critical review of the relevant literature and a broader reflection on the three aspects mentioned above, the strengths and challenges deriving from the use and integration of new technologies in the teaching of Modern Greek as a second and foreign language to adults are pointed out.

Keywords: new technologies, digital environments, multimedia, teaching of Greek as a second/foreign language, Web 2.0, digital communities, distance language teaching

Περιεχόμενα

0. Εισαγωγή	8
1. Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση Ενηλίκων στη Διασπορά .	11
1.1. Οι Νέες Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων ...	11
1.2. Η διδασκαλία και εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στη διασπορά.....	17
2. Η διδασκαλία και εκμάθηση γλωσσών με τη χρήση νέων τεχνολογιών	19
2.1. Διδακτικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της δεύτερης και ξένης γλώσσας με τεχνολογικά μέσα.....	19
2.2. Τύποι και παιδαγωγικές θέσεις της ψηφιακής μάθησης.....	23
3. Πρακτικές διδασκαλίας και εκμάθησης με τη βοήθεια ηλεκτρονικών μέσων	25
3.1. Ψηφιακά εκπαιδευτικά εργαλεία και περιβάλλοντα.....	25
3.2. Ηλεκτρονικές κοινότητες μάθησης και πρακτικής.....	28
3.3. Μοντέλα εξ αποστάσεως γλωσσικής εκπαίδευσης και εργαλεία εκπαίδευσης από απόσταση	30
4. Στόχοι και Μεθοδολογία Έρευνας.....	33
4.1. Τυπολογία και περιγραφή ψηφιακών περιβαλλόντων.....	33
4.2. Μελέτη διαδικτυακών κοινοτήτων μάθησης.....	34
4.3. Εξ αποστάσεως γλωσσική διδασκαλία σε πανεπιστημιακό πλαίσιο	35
5. Περιγραφή ψηφιακών περιβαλλόντων και αξιοποίησή τους στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας	36
5.1. Κλειστά Περιβάλλοντα.....	36
5.1.1. Περιγραφή και δυνατότητες των κλειστών περιβαλλόντων.....	36
5.1.2. Εφαρμογές κλειστών περιβαλλόντων στη διδασκαλία της ελληνικής	40
5.2. Περιβάλλοντα προώθησης της συνεργασίας.....	43
5.2.1. Παρουσίαση των συνεργατικών περιβαλλόντων.....	43
5.2.2. Διδακτική αξιοποίηση περιβαλλόντων προώθησης της συνεργασίας.....	45
5.3. Περιβάλλοντα Κεντρικής Παρουσίασης	47
5.3.1. Ανάλυση των περιβαλλόντων κεντρικής παρουσίασης.....	47
5.3.2. Πρακτικά παραδείγματα με περιβάλλοντα κεντρικής παρουσίασης.....	47
5.4. Δημιουργία πραγματικών περιστάσεων επικοινωνίας.....	49
5.4.1. Σχεδιασμός και λειτουργία των επικοινωνιακών περιβαλλόντων μάθησης.....	49
5.4.2. Δημιουργία πραγματικών περιστάσεων επικοινωνίας κατά την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας	50
5.5. Ανοιχτά (διερευνητικά) Περιβάλλοντα	53
5.5.1. Οργάνωση των ανοιχτών περιβαλλόντων.....	53
5.5.2. Διδακτικές δραστηριότητες με τα ανοιχτά περιβάλλοντα	56

5.6. Περιβάλλοντα προσομοίωσης.....	58
5.6.1. Διαμόρφωση των προσομοιωτικών περιβαλλόντων.....	58
5.6.2. Διδακτικά παραδείγματα με περιβάλλοντα προσομοίωσης.....	58
5.7. Κριτική ψηφιακών περιβαλλόντων.....	59
6. Διαδικτυακές κοινότητες εκπαιδευτικών για τα ελληνικά ως δεύτερη/ξένη γλώσσα	60
6.1. Ιστορική Αναδρομή	60
6.2. Βασικές αρχές διαμόρφωσης και σχεδιασμού	63
6.3. Περίπτωση Ψηφιακής Κοινότητας Dialog-ος.....	63
6.3.1.Περίγραμμα εκπαιδευτικού έργου	63
6.3.2. Dialog-ος: Ψηφιακή Κοινότητα Διδασκόντων/ουσών την ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα στην Τουρκία	65
6.3.3. Dialog-ος: Ψηφιακή Κοινότητα Σπουδαστών/τριών την Ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα στην Τουρκία	67
6.3.4. Κύκλος επιμορφωτικών συναντήσεων των διδασκόντων/ουσών την ελληνική της ψηφιακής κοινότητας Dialog-ος	69
6.4. Κριτική ψηφιακής κοινότητας Dialog-ος	70
7. Εξ αποστάσεως εκπαίδευση για την ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα	72
7.1. Ιστορική αναδρομή	72
7.2. Ψηφιακή πλατφόρμα Rebooting the Greek Language (Simon Fraser University - Καναδάς).....	74
7.2.1. Γενικά για το Έργο	74
7.2.1. Θεωρητικό πλαίσιο σχεδιασμού	78
7.2.2. Παρουσίαση πλατφόρμας ενηλίκων	80
7.3. Ψηφιακή πλατφόρμα Learnline Greek (Charles Darwin University - Αυστραλία).....	86
7.3.1. Θεωρητικές αρχές σχεδιασμού	86
7.3.2. Περιγραφή των εργαλείων της εξ αποστάσεως γλωσσικής εκπαίδευσης	88
7.3.3. Περιγραφή έργου	89
7.4. Κριτική ψηφιακών πλατφόρμων SFU και CDU.....	92
8. Συμπεράσματα	95
9. Βιβλιογραφία	104

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα διπλωματική εργασία με τίτλο «Περιγραφή και αξιοποίηση ψηφιακών περιβαλλόντων για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης και ξένης γλώσσας» εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Ανάλυση και διδασκαλία πρώτης & δεύτερης/ξένης γλώσσας», του Τμήματος Μεσογειακών Σπουδών και του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Με την ολοκλήρωση της μελέτης, θα ήθελα να ευχαριστήσω πρωτίστως την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κα Μαριάνθη Οικονομάκου για την άμεση ανταπόκριση, την επιστημονική καθοδήγηση, τη σαφή ανατροφοδότηση και την αστείρευτη ενθάρρυνσή της· παράγοντες καθοριστικοί για τη διεκπεραίωση αυτού του έργου, καθώς και τα μέλη της τριμελούς επιτροπής κα Ελένη Καραντζόλα και κα Ελένη Σκούρτου, οι οποίες με την επιστημονική τους υπόσταση τίμησαν να συναπαρτίσουν την επιτροπή αξιολόγησης της εργασίας μου.

Επίσης, χρωστάω ευγνωμοσύνη στην οικογένειά μου και όλα αυτά τα «Σημαντικά Πρόσωπα» της ζωής μου, που... μακριά και κοντά, εξ αποστάσεως και διά ζώσης, σύγχρονα και ασύγχρονα... με στήριξαν, με συμβούλεψαν και με ανέχτηκαν όλο αυτό το ιδιαίτερο διάστημα για μένα προσωπικά αλλά και για τον κόσμο γενικότερα. Χωρίς την εμπιστοσύνη τους, την υπομονή και την προτροπή τους τίποτα δεν θα είχε επιτευχθεί.

0. Εισαγωγή

Κάθε πτυχή της ζωής μας, είτε πρόκειται για κοινωνική, επαγγελματική ή ατομική, συνδέεται, στις περισσότερες περιπτώσεις, με τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ). Ο 21^{ος} αιώνας δεν έχει χαρακτηριστεί άδικα ως η εποχή της Ψηφιακής Επανάστασης. Οι αλλαγές που έχουν προκληθεί μεταξύ άλλων στον οικονομικό, εργασιακό, διοικητικό, εργασιακό τομέα είναι θεμελιώδεις και η εκπαίδευση δεν θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστη. Οι ψηφιακές τεχνολογίες, το διαδίκτυο, οι εφαρμογές, τα λογισμικά, τα διαδικτυακά περιβάλλοντα και οι κινητές συσκευές έχουν επηρεάσει ριζικά την εκπαιδευτική διαδικασία, όχι μόνο ως προς την ένταξη και χρήση τους στη διαδικασία μάθησης, αλλά και στις παιδαγωγικές στρατηγικές, στο περιεχόμενο και στους τρόπους διδασκαλίας, στα εκπαιδευτικά μέσα και περιβάλλοντα και στους τρόπους αξιολόγησης της μάθησης. Προτεραιότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής διεθνώς αποτελεί πλέον η ένταξη των ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαίδευση αλλά και η υποστήριξη, επιμόρφωση, προετοιμασία των εκπαιδευτικών, καθώς και η ανάπτυξη νέων προγραμμάτων σπουδών (Τζιμογιάννης 2019, 21-25). Η ελληνική γλώσσα δεν διαθέτει την εμβέλεια της αγγλικής ή άλλων «μεγάλων» γλωσσών σε επίπεδο διδασκαλίας σε αλλόγλωσσους/ες και η διδασκαλία της ως δεύτερης/ξένης σε ενήλικες δεν έχει μακρόχρονη ιστορία, ούτε έχει συγκεντρώσει την εμπειρία που έχουν άλλες γλώσσες. Πόσο μάλιστα όταν πρόκειται για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία.

Η εργασία αυτή βαδίζει, λοιπόν, πάνω σε νεόχτιστα μονοπάτια που δεν έχουν ερευνηθεί εκτενώς έως τώρα. Παρά τις επιμέρους μελέτες που έχουν αφιερωθεί σε συγκεκριμένα εργαλεία και ψηφιακά περιβάλλοντα ή σε θεωρητικές πραγματεύσεις των πλεονεκτημάτων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η παρούσα εργασία συνδυάζει την παρουσίαση των θεωρητικών μοντέλων ψηφιακής μάθησης με την αναλυτική παρουσίαση πρακτικών εφαρμογών τους σε πρότζεκτ που καλύπτουν ένα ευρύ πεδίο σε χώρο (από Καναδά έως Αυστραλία και Τουρκία), χρόνο και μεθόδους. Στόχοι της είναι: α) η παρουσίαση διαθέσιμων ψηφιακών περιβαλλόντων με σκοπό την αποτελεσματικότερη αξιοποίησή τους στη μαθησιακή και διδακτική διαδικασία για την ελληνική ως δεύτερη/ξένη, β) η κριτική περιγραφή της ψηφιακής κοινότητας διδασκόντων/ουσών *Dialog-ος*, για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης στη Τουρκία και γ) η περιγραφή και σύγκριση δύο ψηφιακών πλατφόρμων για την εξ αποστάσεως διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε πανεπιστημιακό πλαίσιο, του *Rebooting Greek* του Πανεπιστημίου Simon Fraser (SFU) του Καναδά και του *Learnline Greek* του Πανεπιστημίου του Darwin (CDU) στην Αυστραλία. Ως απώτερος σκοπός έχει προβλεφθεί η εξοικείωση των διδασκόντων/ουσών την ελληνική γλώσσα με τις νέες

τεχνολογίες και η παρότρυνση προς εφαρμογή αυτών στη διδασκαλία. Επίσης, με την εκτενή περιγραφή/παρουσίαση και αξιολόγηση των ψηφιακών περιβαλλόντων και πλατφόρμων, γίνονται γνωστά στοιχεία για την ψηφιακή μάθηση για την ελληνική πραγματικότητα, που δεν έχουν μελετηθεί εκτενώς.

Αναφορικά με τη δομή της μελέτης, το θεωρητικό πρώτο μέρος ασχολείται με την εκπαίδευση ενηλίκων, την ψηφιακή μάθηση και τη διδασκαλία γλωσσών γενικότερα πάντα σε συσχετισμό με τη χρήση νέων τεχνολογιών (κεφάλαια 1-4). Το δεύτερο μέρος (κεφάλαια 5-8) πραγματεύεται την ανάλυση ψηφιακών περιβαλλόντων και τη μελέτη περιπτώσεων για ψηφιακές κοινότητες και εξ αποστάσεως πανεπιστημιακές πλατφόρμες για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης, παρουσιάζοντας και τα συμπεράσματα που απορρέουν από την εν λόγω ένταξη των νέων τεχνολογιών.

Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι/ες, ενώ γίνεται μία σύντομη αναφορά στις θεωρίες και τις θεωρητικές προσεγγίσεις ένταξης των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση ενηλίκων. Σημαντική είναι, επίσης, μία συνοπτική ιστορική αναδρομή της εξέλιξης της ελληνικής γλώσσας ως ξένης, δεύτερης ή γλώσσας κληρονομιάς στη διασπορά.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, αναλύονται διδακτικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας με τεχνολογικά μέσα και παρουσιάζονται τύποι και παιδαγωγικές θέσεις της ψηφιακής μάθησης γενικότερα.

Το τρίτο κεφάλαιο ασχολείται με το θεωρητικό πλαίσιο για τα κεντρικά σημεία της μελέτης αυτής: τα ψηφιακά εκπαιδευτικά εργαλεία και περιβάλλοντα, τις ηλεκτρονικές κοινότητες μάθησης και πρακτικής και την εξ αποστάσεως γλωσσική εκπαίδευση. Παρουσιάζονται κατηγοριοποιήσεις ψηφιακών εργαλείων και εκπαιδευτικών λογισμικών, σύμφωνα με τεχνολογικά και παιδαγωγικά χαρακτηριστικά, τύποι ηλεκτρονικών κοινοτήτων μάθησης και μοντέλα εξ αποστάσεως γλωσσικής εκπαίδευσης.

Το τέταρτο κεφάλαιο αναφέρεται στους στόχους και τη μεθοδολογία της έρευνας. Τίθενται τα βασικά ερωτήματα στα οποία αποσκοπεί να απαντήσει η μελέτη αυτή και με τη λεπτομερή περιγραφή, σύγκριση και κριτική ανάλυση φτάνουμε σε ανάλογα συμπεράσματα.

Στο πέμπτο κεφάλαιο περιγράφονται ψηφιακά περιβάλλοντα με διδακτικά παραδείγματα για την αξιοποίηση τους στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης. Συγκεκριμένα, προτείνονται/σχεδιάζονται ενδεικτικά διδακτικές δραστηριότητες προορισμένες για ενήλικες σπουδαστές/τριες της ελληνικής ως δεύτερης και ξένης, οι οποίες στοχεύουν τόσο στην

πρακτική εξάσκηση γραμματικών φαινομένων και λεξιλογίου, όσο και στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας (ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου).

Το έκτο κεφάλαιο πραγματεύεται τη μοναδική ως τώρα διαδικτυακή κοινότητα εκπαιδευτικών για τα ελληνικά ως δεύτερη/ξένη γλώσσα στην Τουρκία, τη κοινότητα *Dialog-os*. Μετά από μία σύντομη ιστορική αναδρομή στις εκπαιδευτικές ψηφιακές κοινότητες, παρουσιάζονται διεξοδικά οι βασικές αρχές διαμόρφωσης και σχεδιασμού του Dialog-ου και παραδείγματα δραστηριοτήτων από την ψηφιακή αυτή πλατφόρμα.

Το έβδομο κεφάλαιο ασχολείται με την εξ αποστάσεως γλωσσική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, περιγράφονται οι θεωρητικές αρχές, το γενικότερο πλαίσιο σχεδιασμού και τα εργαλεία εξ αποστάσεως γλωσσικής εκπαίδευσης της πλατφόρμας *Learnline Greek* του Πανεπιστημίου Charles Darwin (CDU) στην Αυστραλία και του *Rebooting the Greek Language* του Πανεπιστημίου Simon Fraser (SFU) του Καναδά, τα μοναδικά δύο πανεπιστήμια που προσφέρουν ολοκληρωμένα προγράμματα σπουδών εξ αποστάσεως για τα ελληνικά ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Τέλος, στο όγδοο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα και γίνεται ένας κριτικός αναστοχασμός σχετικά με την ένταξη των νέων τεχνολογιών στη γλωσσική διδασκαλία.

Σε καμία περίπτωση δεν πρόκειται για μία εξαντλητική παρουσίαση όλων των ψηφιακών περιβαλλόντων, λογισμικών και εξ αποστάσεως εργαλείων που διατίθενται. Θα ήταν άλλωστε ουτοπικό, μιας και καθημερινά εμφανίζονται νέα και εξελίσσονται-διαφοροποιούνται τα ήδη υπάρχοντα. Η παρούσα εργασία στοχεύει, ωστόσο, να παρουσιάσει διαφορετικές όψεις της ένταξης των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε ενήλικες. Με την αναφορά, περιγραφή και παρουσίαση της ψηφιακής πλατφόρμας Dialog-os, των εξ αποστάσεως προγραμμάτων ελληνικής γλώσσας του CDU και SFU και των ψηφιακών περιβαλλόντων με παραδείγματα και προτάσεις αξιοποίησης, γνωστοποιείται η ύπαρξη προσπαθειών και προγραμμάτων συγκεκριμένα για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης και δίνονται κίνητρα και ερεθίσματα για την εφαρμογή και αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών στη γλωσσική εκμάθηση σε ενήλικες. Με τις τρεις αυτές συνιστώσες -ψηφιακά περιβάλλοντα, ψηφιακές κοινότητες και εξ αποστάσεως γλωσσική εκπαίδευση- δίνεται μία ολοκληρωμένη εικόνα της υπάρχουσας κατάστασης ως προς την ένταξη των νέων τεχνολογιών στη γλωσσική διδασκαλία.

1. Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση Ενηλίκων στη Διασπορά

1.1. Οι Νέες Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

Σύμφωνα με την UNESCO (2009), η *εκπαίδευση ενηλίκων* είναι μία εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία δεν εξαρτάται από συγκεκριμένο περιεχόμενο, μέθοδο ή επίπεδο, ενώ πρόκειται για τυπική εκπαίδευση ή μη, ως χρονική συνέχεια ή αντικατάσταση της αρχικής εκπαίδευσης σε μορφωτικές μονάδες με σκοπό την ανάπτυξη ικανοτήτων, την μετάδοση γνώσεων και γενικότερη την υποστήριξη στην εκπαίδευση ατόμων άνω των 15 ετών. Συμπληρωματικά, με τον όρο *διά βίου μάθηση*, εννοούνται «όλες οι μορφές μαθησιακών δραστηριοτήτων στη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, που αποσκοπούν στην απόκτηση ή την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων οι οποίες συμβάλουν στη διαμόρφωση ολοκληρωμένης προσωπικότητας, στην επαγγελματική ένταξη και εξέλιξη του ατόμου, στην κοινωνική συνοχή, στην ανάπτυξη της ικανότητας ενεργού συμμετοχής στα κοινά και στην κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη» (Αθανασίου κ.ά. 2016, 11). Η Γενική Εκπαίδευση Ενηλίκων στοχεύει στην υλοποίηση των στόχων της *διά βίου μάθησης* και εμπεριέχει μαθησιακές δραστηριότητες, οι οποίες απευθύνονται σε νομικά και κοινωνικά-ψυχολογικά ενήλικα άτομα.

Σύμφωνα με τον Κόκκο (2005, 86-93), οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι/ες παρουσιάζουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά. Ένα από αυτά είναι ότι εισέρχονται στην εκπαίδευση με συγκεκριμένους στόχους και ανάγκες (επαγγελματικοί, προσωπικοί, απόκτησης κύρους). Οι ενήλικες συνήθως έχουν αυτογνωσία ως προς τον μαθησιακό τους τύπο και τον αποδοτικότερο τρόπο μάθησης για αυτούς και χρειάζονται ποικιλία μαθησιακών μεθόδων από τον/την εκπαιδευτικό. Το φάσμα των εμπειριών που έχουν βιώσει οι ενήλικες είναι ευρύ, γεγονός που μπορεί να λειτουργήσει θετικά, όταν αυτές αξιοποιούνται κατά την εκπαιδευτική διεργασία, αλλά και αρνητικά όταν οι στάσεις, οι αξίες και ο χαρακτήρας γενικότερα των ενηλίκων έρχονται σε σύγκρουση με την καινούρια γνώση. Σε γενικές γραμμές, οι ενήλικες επιδιώκουν την ενεργή συμμετοχή, αναζητούν την αντιμετώπισή τους ως υπεύθυνων και ώριμων ατόμων αλλά ταυτόχρονα ενδέχεται να αμφισβητούν τις μεθόδους μάθησης και το εκπαιδευτικό υλικό ή να αναπτύσσουν μηχανισμούς παραίτησης και άμυνας (Αθανασίου κ.ά. 2016, 18-23). Στα χαρακτηριστικά αυτά οι Hiemstra και Sisco (1990, 172-173) προσθέτουν την ανάγκη των ενηλίκων εκπαιδευόμενων για επιβράβευση/ενθάρρυνση, τον συχνά περιορισμένο χρόνο για

μελέτη και τη σχετικά συνήθη/αβασάνιστη διακοπή της εκπαίδευσης σε περίπτωση μη ικανοποίησης από τα προγράμματα ή πολλών ανειλημμένων υποχρεώσεων, καθώς και την κοινή ανάγκη για άμεση επίτευξη των στόχων τους. Μέσα από χαρτογραφήσεις και απολογισμούς δράσεων, συναντούμε τα περισσότερα από αυτά τα χαρακτηριστικά στην πλειοψηφία των ενήλικων διδασκομένων την ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα, κυρίως μέσα από έρευνες που έγιναν στον Καναδά, την Αυστραλία και την Τουρκία, χώρες που μας απασχολούν στη συγκεκριμένη εργασία και αφορούν την εκπαίδευση ενηλίκων (Αραβοσιτάς & Οικονομάκου 2018· Σελλά-Μάζη 2016· Ρομποπούλου 2018· Carment κ.ά. 2019).

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, είναι φυσικό να ανακύπτουν εμπόδια στην πορεία μάθησης των ενηλίκων λόγω των ιδιαίτερων κοινωνικοπολιτισμικών τους χαρακτηριστικών και των μαθησιακών τους επιδιώξεων. Τα εμπόδια αυτά διακρίνονται σε εσωτερικά (συναισθηματικοί παράγοντες, άγχος, αρνητική αυτοεικόνα, φόβοι αποτυχίας, κριτικής, απογοήτευσης) ή εξωτερικά (πόλεμοι, αναπηρία κ.ά.). Σε πολλές περιπτώσεις οφείλονται σε προδιάθεση, σε πολιτικοκοινωνικές καταστάσεις ζωής, βασίζονται σε προηγούμενες εμπειρίες/προϋπάρχουσες αντιλήψεις ή τέλος, αφορούν την ελλιπή οργάνωση του εκπαιδευτικού προγράμματος και της εκπαιδευτικής διαδικασίας. (Τσιμπουκλή & Φίλλιπς 2007, 17-18). Όσον αφορά τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, η συνεισφορά του εκπαιδευτικού έργου με βασικό διδακτικό στόχο τη γλωσσική εκμάθηση, κυρίως από δομές διά βίου μάθησης της κάθε χώρας, είναι βαρύνουσας σημασίας. Η εκπαιδευτική διαδικασία για τις συγκεκριμένες ομάδες αποσκοπεί στη βελτίωση κοινωνικών συνθηκών, στην αναβάθμιση επαγγελματικών ευκαιριών, όπως και στην προσπάθεια εξάλειψης φαινομένων περιθωριοποίησης, ρατσισμού και κοινωνικού αποκλεισμού. Τα επιπλέον εμπόδια και οι δυσκολίες που ενδέχεται να αντιμετωπίσουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι/ες των ομάδων αυτών μπορεί να είναι η πιθανή έλλειψη στήριξης από το οικογενειακό/κοινωνικό τους περιβάλλον για την ένταξη στη μαθησιακή διαδικασία, η αίσθηση της ματαιώσης και της χαμηλής αυτοπεποίθησης και η αδυναμία αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών, είτε λόγω μη εξοικείωσης με αυτά είτε λόγω οικονομικών προβλημάτων (Οικονομάκου 2017, 111-115).

Οι θεωρίες εκπαίδευσης ενηλίκων διακρίνονται σε ψυχολογικά και ανθρωπολογικά μοντέλα (το μοντέλο της Ανδραγωγικής, το μοντέλο της Cross), σε μοντέλα εσωτερικής και εξωτερικής παρόρμησης (η θεωρία του Ενεργειακού περιθωρίου, η θεωρία της Επάρκειας) και σε φιλοσοφικά μοντέλα (το μοντέλο της Μαθησιακής Διεργασίας, η θεωρία της Μετασχηματιστικής Μάθησης, η θεωρία της Κοινωνικής Χειραφέτησης) (Κοντάκος & Γκόβαρης 2006, 7-43). Μέσα από αυτή την ανασκόπηση θα φανούν οι ιδιαιτερότητες που παρουσιάζει η εκπαίδευση

ενήλικων, ώστε να ληφθούν υπόψη κατά τη δημιουργία μαθησιακού υλικού. Οι επικρατέστερες θεωρίες για την εκπαίδευση ενηλίκων με ΤΠΕ είναι:

α) *Το μοντέλο της Ανδραγωγικής*: Το μοντέλο του Knowles (1970) επικράτησε από τη δεκαετία του 1970 έως τη δεκαετία του 1990. Σύμφωνα με αυτό, η μάθηση είναι μία διαδραστική διεργασία ερμηνείας με αποτέλεσμα τη συνεχή αλλαγή των βιωμάτων η οποία οδηγεί στην ωρίμανση. Τονίζεται η ανάγκη των ενήλικων εκπαιδευομένων για αυτοπραγμάτωση, για αναγνώριση και ανάπτυξη του δυναμικού τους. Τα έξι βασικά σημεία που περιλαμβάνονται στο μοντέλο αυτό και διαφοροποιούν τους ενήλικες εκπαιδευόμενους/ες είναι: 1) «η ανάγκη να γνωρίζουν» το περιεχόμενο και τον σκοπό της μαθησιακής διεργασίας, 2) «η αυτοαντίληψή τους» που προσδιορίζει την ικανότητα και την ανάγκη να αυτοκαθορίζονται, 3) «οι εμπειρίες τους», πολυσύνθετες και πολλαπλές, με τις οποίες αναπτύσσουν τεχνικές αξιοποίησης στη διαδικασία μάθησης, 4) «η μαθησιακή τους ετοιμότητα», δηλαδή η απόκτηση γνώσεων για να αντεπεξέλθουν με πιο αποτελεσματικό τρόπο στη ζωή, 5) «ο προσανατολισμός τους στη μάθηση» για την απόκτηση συγκεκριμένων γνώσεων που θα οδηγήσουν στην επίλυση προβλημάτων και όχι γενικών, αφηρημένων γνώσεων και 6) «τα κίνητρα» που διαθέτουν οι ενήλικες είτε για αυτοεκτίμηση, ποιότητα ζωής κ. ά. (εσωτερικά κίνητρα) είτε για προαγωγή, αύξηση μισθού κ.ά. (εξωτερικά κίνητρα) (Κοντάκος & Γκόβαρης 2006, 7-10, Αθανασίου κ.ά., 2016, 19). Οι εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων λειτουργούν, βάσει της προσέγγισης αυτής, ως «διευκολυντές/τριες» στη διαδικασία μάθησης και οφείλουν να επιλέξουν ενεργητικές εκπαιδευτικές μεθόδους για αλληλεπίδραση (Τσιμπουκλή & Φίλλιπς 2007, 32-37).

β) *Η θεωρία της εκπαίδευσης για την κοινωνική αλλαγή*: Η θεωρία αυτή αναπτύχθηκε τις δεκαετίες 1960-1980, κυρίως στη Βραζιλία με το P. Freire (1996) με σκοπό την καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού. Κατά τον Freire, η εκπαίδευση είναι αποτέλεσμα μετασχηματισμού της συνείδησης, ενώ η κοινωνική πραγματικότητα δομείται από γλωσσικά κατασκευάσματα και εμπεριέχει εργαλεία κριτικής (Κόκκος 2005, 56-60). Ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι η απελευθέρωση των εκπαιδευομένων και η προώθηση της ισοτιμίας, του διαλόγου, της ανοχής και του σεβασμού. Η κοινωνική αλλαγή τίθεται ως βασικός στόχος και διακρίνονται δύο είδη εκπαίδευσης, η *εναποθετική εκπαίδευση*, βάσει της οποίας οι εκπαιδευόμενοι θεωρούνται απλοί δέκτες γνώσεων και η *προβληματοθετική εκπαίδευση*, στην οποία καλλιεργείται η ανάγκη της απελευθέρωσης των εκπαιδευομένων μέσω της διαλεκτικής σχέσης και συνεργασίας των εμπλεκομένων στη διαδικασία εκπαίδευσης (Τσιμπουκλή & Φίλλιπς 2007, 37-40). Τα τρία στάδια που εντοπίζονται στη μέθοδο του Freire είναι: α) *το διερευνητικό*, κατά το οποίο το άτομο έχει ελάχιστη επίγνωση και προκύπτει ο εντοπισμός των

αναγκών, β) το θεματικό, όπου αναπτύσσονται κοινωνικής υφής θέματα και, στη συνέχεια, γίνεται ανασκόπηση νοήματος και γ) το στάδιο του προβληματισμού, δηλαδή το στάδιο της δράσης και της απόκτησης των γνώσεων. Μέσα από την ολοκλήρωση των σταδίων αυτών και τον συνδυασμό ελεύθερων και αυτόνομων συνθηκών μάθησης, επιτυγχάνεται η συνειδητοποίηση του ατόμου και η κριτική αναγνώριση του εαυτού του, που οδηγεί τα άτομα σε αλλαγή των κοινωνικών δομών (Κοντάκος & Γκόβαρης 2006, 39-42).

γ) Η θεωρία της μετασχηματιστικής μάθησης: Οι αρχές της θεωρίας παρουσιάζονται το 1977 με κύριο εκφραστή τον Mezirow (1991). Υποστηρίζεται ότι η μάθηση δεν είναι απλή συσσώρευση καινούριων γνώσεων αλλά αποτελεί αλλαγή βασικών λειτουργικών αξιών και παραδοχών. Μετασχηματίζεται δηλαδή η υπάρχουσα γνώση και επιτυγχάνεται μία νέα οπτική. Οι ατομικές αυτές οπτικές της πραγματικότητας ενισχύονται από το κοινωνικό και το πολιτισμικό περιβάλλον και οι ενήλικες αναδομούν, ερμηνεύουν και νοηματοδοτούν τις εμπειρίες της ζωής τους (Mezirow 1991, 369). Η μετασχηματίζουσα μάθηση περιλαμβάνει περισσότερη κριτική σκέψη και στοχασμό, μεγαλύτερη αποδοχή στις νέες ιδέες – στις απόψεις των άλλων και λιγότερη αντίσταση, τροποποιώντας την οπτική, τις αξίες, τα συναισθήματα, τις στάσεις και τις αντιλήψεις των ατόμων (Τσιμπουκλή & Φίλιπς 2007, 41-51). Τα στάδια μέσα από τα οποία ο/η εκπαιδευόμενος/η επιτυγχάνει τη μάθηση ξεκινούν με 1) ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα μέσα από μια εμπειρία ζωής· ακολουθεί 2) μια διαδικασία αυτοελέγχου και αυτοεξέτασης. Στη συνέχεια το άτομο ωθείται σε 3) κριτική αξιολόγηση των παραδοχών και κριτικό έλεγχο των προϋποθέσεων αλλά και 4) στην αναγνώριση της πραγματικότητας ότι η δυσaréσκεια είναι κοινό χαρακτηριστικό. Ακολουθεί 5) η διερεύνηση επιλογών με την αναζήτηση νέων ρόλων και τρόπων αντίδρασης που οδηγεί 6) στον σχεδιασμό ενός πλάνου δράσης, το οποίο περιλαμβάνει 7) απόκτηση δεξιοτήτων και γνώσεων/στάσεων, 8) δοκιμή των νέων ρόλων, 9) οικοδόμηση αυτοπεποίθησης και αισθήματος ικανότητας για ανταπόκριση στους νέους ρόλους/σχέσεις με αποτέλεσμα 10) την επανενσωμάτωση-επανεξέταση του ατόμου στη ζωή με τη νέα αναδιαμορφωμένη οπτική και σύμφωνα με τις συνθήκες που έχουν οριστεί από τις νέες προοπτικές (Κοντάκος & Γκόβαρης 2006, 32-38). Ο κριτικός διαλογισμός (περιεχομένου, διαδικασίας, προϋποθέσεων) κατέχει κεντρική θέση σε όλα τα παραπάνω στάδια. Προτείνονται ποικίλοι τρόποι ενεργοποίησης της μετασχηματίζουσας μάθησης π.χ. ανάλυση συμβάντων, εξιστόρηση ιστοριών ζωής, τήρηση ημερολογίου κ.ά.. Ο/η εκπαιδευόμενος/η έχει, βάσει αυτής της προσέγγισης, ενεργό χαρακτήρα, εντοπίζει λάθη και αδυναμίες και θέτει μαθησιακούς στόχους τους οποίους προσπαθεί να επιτύχει.

Είναι γεγονός ότι οι θεωρίες στην εκπαίδευση ενηλίκων που προαναφέρθηκαν έχουν δεχτεί κριτικές και παρουσιάζουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα (Τσιμπουκλή & Φίλιπς 2007). Η μετασχηματίζουσα μάθηση, όμως, είναι η θεωρία που επικρατεί στη γλωσσική διδασκαλία και βάσει αυτής έχουν σχεδιαστεί ψηφιακά περιβάλλοντα για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης, μερικά από τα οποία θα εξετάσουμε αναλυτικά σε επόμενα κεφάλαια της εργασίας. Με τη μετασχηματιστική παιδαγωγική η γλώσσα διδάσκεται ως σύνολο/όλο, οι διαδικασίες μάθησης είναι διαδραστικές και οι εκπαιδευόμενοι/ες αποκτούν κριτικό γραμματισμό (Σκούρτου & Κούρτη-Καζούλλη 2015). Συχνότερα ακολουθείται ένας συνδυασμός μεθόδων και προσαρμογή στις ανάγκες των ενηλίκων. Συνεπώς, όποιος/α διδάσκει σε ενήλικες οφείλει να έχει σαφή εικόνα όλων των θεωριών, για να μπορεί να σταθμίσει τα οφέλη τους με βάση κάθε φορά τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων.

Οι νέες τεχνολογίες και τα ψηφιακά περιβάλλοντα εντάσσονται πλέον στα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων στις περισσότερες αναπτυγμένες χώρες του κόσμου και δημιουργούν νέες ευκαιρίες στη μάθηση και στη διδασκαλία. Σε κάποιους τομείς της εκπαίδευσης ενηλίκων αυτό που συνέβη είναι πως η τεχνολογία συνδέθηκε με την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού στη λογική ενίσχυσης της δια βίου μάθησης. Η διδασκαλία του γλωσσικού γραμματισμού υποστηρίζεται από τις νέες τεχνολογίες με σκοπό οι διδασκόμενοι/ες να μπορούν να αντεπεξέλθουν στις σύγχρονες προκλήσεις, να επικοινωνούν αποτελεσματικά σε ποικίλα γλωσσικά περιβάλλοντα και να χειραφετηθούν μέσω αυτού (Οικονομάκου κ.ά. 2013).

Η ένταξη αυτή ακολουθεί τρεις προσεγγίσεις. Σύμφωνα με τη πρώτη προσέγγιση (Μουζάκης 2006), η πληροφορική και οι νέες τεχνολογίες αποτελούν αντικείμενο προς εκμάθηση στην εκπαίδευση ενηλίκων. Τα άτομα οφείλουν να κατέχουν δεξιότητες και γνώσεις για τη βελτίωση της επαγγελματικής και κοινωνικής τους ζωής. Εκπαιδευτικά προγράμματα για ενήλικες που έχουν ως γνωστικό αντικείμενο τις νέες τεχνολογίες επικοινωνίας και πληροφορίας με τάσεις μετάδοσης γνώσεων για λογισμικά και προγράμματα υπολογιστών είναι διαθέσιμα στην αγορά. Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι/ες αξιοποιούν ψηφιακά εργαλεία, καλλιεργούν συνεργατική συμπεριφορά και κριτική σκέψη και αναπτύσσουν δεξιότητες διαχείρισης πολυμεσικών εφαρμογών. Στα μαθήματα με αντικείμενο τις νέες τεχνολογίες, εκτός από την εξειδικευμένη γνώση, στόχος είναι και οι δεξιότητες προσαρμογής των ενηλίκων στην τεχνολογική εξέλιξη. Για αυτό η Γενική Γραμματεία Δια βίου Μάθησης στην Ελλάδα έχει αναπτύξει προγράμματα πληροφορικού γραμματισμού για κοινωνικά ευαίσθητες ομάδες.

Στη δεύτερη προσέγγιση, οι νέες τεχνολογίες αντιμετωπίζονται, για όλα τα γνωστικά αντικείμενα κατά την εκπαίδευση ενηλίκων, ως ένα εργαλείο υποβοήθησης της έρευνας και της μάθησης. Οι εκπαιδευόμενοι/ες τοποθετούνται στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας, ενώ αναπτύσσονται δεξιότητες επικοινωνίας, διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης και συνεργατικότητας μέσω διερεύνησης και έκφρασης ιδεών. Η ένταξη των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία κάθε γνωστικού αντικειμένου εξασφαλίζει ποικιλία εκπαιδευτικών πηγών και πρόσβαση σε μεγάλο όγκο υλικού, πληροφοριών, ενισχύει τη διερευνητική/ανακαλυπτική μάθηση και τον σχεδιασμό συνεργατικών δραστηριοτήτων, παρέχει πλούσια εικονικά περιβάλλοντα/λογισμικά και προσδίδει γενικότερα ευελιξία στη μαθησιακή διαδικασία.

Η τρίτη προσέγγιση επικεντρώνεται στην ανάπτυξη εφαρμογών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην εκπαίδευση ενηλίκων. Με την ηλεκτρονική μάθηση (εικονικές τάξεις, ηλεκτρονικές κοινότητες μάθησης, διαδικτυακά περιβάλλοντα) και τις τεχνολογικές εφαρμογές (παγκόσμιος ιστός, τηλεδιάσκεψη, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο κ.ά.) αξιοποιούνται οι νέες τεχνολογίες και διδάσκονται ποικίλα γνωστικά αντικείμενα. Η συμβολή της ηλεκτρονικής μάθησης και των εφαρμογών αυτών στην εκπαίδευση ενηλίκων δημιουργεί νέες ευκαιρίες πρόσβασης στη γνώση, μεγαλύτερη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα ανεξαρτήτως χώρου και χρόνου και σε κάθε περίπτωση βελτίωση της διδακτικής και μαθησιακής διδασκαλίας (Μουζάκης 2006, 23-40). Κάθε μία από τις παραπάνω προσεγγίσεις επηρεάζει με τον δικό της τρόπο το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η αξιοποίησή τους στην εκπαίδευση ενηλίκων καθίσταται απαραίτητη για την οργάνωση προγραμμάτων σπουδών και διδακτικών δραστηριοτήτων.

Κάθε μία από τις τρεις αυτές προσεγγίσεις ένταξης των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση ενηλίκων έχει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και επηρεάζει δραστικά το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως θα δούμε και στη συνέχεια. Στη παρούσα μελέτη, είναι εξέχουσας σημασίας οι αρχές και τα εργαλεία των προσεγγίσεων αυτών, στις οποίες σε συνδυασμό με τις θεωρίες μάθησης ενηλίκων και τα χαρακτηριστικά τους, ενσωματώνονται με αρμονικό τρόπο οι νέες τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας κατά τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης. Αν και οι θεωρίες αυτές λειτουργούν συνδυαστικά για να εναρμονίζονται με τις εκπαιδευτικές ανάγκες, ωστόσο είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η μετασχηματιστική μάθηση είναι αυτή που έχει επικρατήσει κυρίως στην Ελλάδα στις δομές διά βίου εκπαίδευσης, καθώς έχουν, σε συνδυασμό με τις θεωρίες γραμματισμού, κοινωνιοκεντρικό χαρακτήρα.

1.2. Η διδασκαλία και εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στη διασπορά

Η ελληνική διασπορά είναι ένα φαινόμενο του οποίου η αρχή, σύμφωνα με τον Χασιώτη (2006, 13-16), ανάγεται στη δεύτερη χιλιετία π.Χ.. Η ιστορική εξέλιξη των ελληνικών αποδημιών δεν ήταν όμως αδιάλειπτη και συνεχής από τις πρώτες αρχαϊκές αποικίες μέχρι και σήμερα. Οι αρχαίες και μεσαιωνικές μετοικεσίες, δηλαδή, θεωρούνται διαφορετικές ιστορικές κατηγορίες από τις νεότερες και σύγχρονες μεταναστεύσεις των Ελλήνων, λόγω του τεράστιου χρονικού χάσματος μεταξύ των ιστορικών περιόδων, αλλά και των ριζικών αλλαγών στις χώρες αποστολής και υποδοχής. Ο Δαμανάκης (2007α, 46-50· 2010, 12-14) διακρίνει στην περίπτωση της Ελλάδας με τις ιδιαίτερες πολιτισμικές, ιστορικές, κοινωνικές και οικονομικές συγκυρίες, την *ιστορική διασπορά* και τη *μεταναστευτική διασπορά*. Οι διαστάσεις που διαφοροποιούν αυτά τα δύο είδη είναι κυρίως τα αίτια και οι στόχοι της μετακίνησης, η διαμόρφωση ταυτότητας και η ιστορική μνήμη, η οργάνωση και το καθεστώς στη χώρα διαμονής, αλλά και η σχέση με το εθνικό κέντρο, την Ελλάδα. Η ιστορική διασπορά εξελίσσεται από τα μέσα του 15^{ου} αιώνα μέχρι τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και χωρίζεται σε τρεις χρονικές περιόδους: α) 1453-1830 (ανατολική και κεντρική Ευρώπη), β) 1830-1922/1940 (Ρωσία, Υπερκαυκασία, ΗΠΑ), γ) 1950-1973 (Ευρώπη, Καναδάς, Αυστραλία, ΗΠΑ) (Χασιώτης, 2006). Η μεταναστευτική διασπορά χρονικά εν μέρει επικαλύπτεται, καθώς διαμορφώνεται περίπου από το 1890 μέχρι τη Μικρασιατική καταστροφή (1922). Είναι το αποτέλεσμα μετακινήσεων για οικονομικούς λόγους σε αντίθεση με την ιστορική διασπορά που είναι απόρροια ιστορικών εξελίξεων (Παπασταματίου & Κοτζαγεώργης 2015, 199-208· Δαμανάκης 2007β, 3-6). Σύμφωνα με εκτιμήσεις και μετρήσεις (Δαμανάκης 2010, 15-17) μέχρι το 2010 ο συνολικός αριθμός πληθυσμού ελληνικής καταγωγής σε όλον τον κόσμο αριθμεί περίπου τα τέσσερα εκατομμύρια μέλη. Τα δεδομένα αυτά έχουν σίγουρα αναδιαμορφωθεί από το νέο μεταναστευτικό ρεύμα που έχει δημιουργηθεί τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα λόγω της οικονομικής κρίσης και βρίσκεται ακόμα σε εξέλιξη. Το μεγαλύτερο μέρος των «νεομεταναστών/τριών» είναι άτομα νέας ηλικίας, με υψηλή μόρφωση και πανεπιστημιακούς τίτλους που αναζητούν καλύτερες εργασιακές και επαγγελματικές ευκαιρίες σε αντίθεση με την πλειονότητα των μεταναστών μεταξύ 1952-1972 που αφορούσε άτομα με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, κυρίως εργάτες (Panagiotopoulou κ.ά. 2019· Χατζηδάκη 2014, 2015).

Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στην ελληνική διασπορά καθορίζεται από την εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους αλλά και του κράτους υποδοχής/διαμονής, όπως επίσης και από τους τοπικούς φορείς (παροικίες, εκκλησίες, αστικές κοινότητες) (Καραντζόλα, 2016).

Στις περισσότερες χώρες το ελληνικό κράτος δεν έχει τη δικαιοδοσία να παρέμβει καθολικά στη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος και γενικότερα στην οργάνωση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Γι' αυτό σε πολλές περιπτώσεις αναλαμβάνουν τον ρόλο αυτό φορείς της παροικίας (φυσικά πρόσωπα, κοινότητες, σύλλογοι, εκκλησία) και κρατικές υπηρεσίες της χώρας διαμονής εκτός της χώρας προέλευσης (Αραβοσιτάς 2019). Οι μορφές εκπαίδευσης για την προσχολική ηλικία διακρίνονται σε αμιγή και μεικτά νηπιαγωγεία, για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση διακρίνονται σε αμιγή ελληνικά σχολεία, σε ημερήσια δίγλωσσα σχολεία για ελληνόγλωσσους ή/και αλλόγλωσσους μαθητές, σε τμήματα ελληνικής γλώσσας για ελληνόγλωσσους (απογευματινά, Σαββατιάτικα, ενταγμένα), σε κανονικές τάξεις στα σχολεία της χώρας υποδοχής με μόνο αλλόγλωσσους μαθητές/τριες και σε ευρωπαϊκά σχολεία (Παπασταματίου & Κοτζαγεώργης 2015, 213-215· Χατζηδάκη 2015, 73-75· Δαμανάκης 2007, 79). Όλες αυτές οι μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης έχουν στόχο τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, του ελληνικού πολιτισμού και της ελληνικής ιστορίας στους/ις μαθητές/τριες που φοιτούν σε αυτές. Για τους/τις ενήλικες που ενδιαφέρονται να μάθουν την ελληνική γλώσσα υπάρχουν ανά τον κόσμο πανεπιστημιακές έδρες ή πανεπιστημιακά προγράμματα σπουδών με αντικείμενο την αρχαία και νεοελληνική γλώσσα, μαθήματα ελληνικής γλώσσας για ενήλικες διοργανωμένα από δημόσιους φορείς, όπως επίσης και ιδιωτικά σχολεία ενηλίκων (κάτι σαν τα αντίστοιχα φροντιστήρια) όπου συνήθως επί πληρωμή διδάσκεται η ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα ή πιο εύστοχα, ως γλώσσα κληρονομιάς (Αραβοσιτάς & Οικονομάκου 2018).

Λέγοντας αυτά, τίθεται και ένα ακόμα ζήτημα: η διαφοροποίηση μεταξύ *δεύτερης γλώσσας*, *ξένης γλώσσας* και *γλώσσα κληρονομιάς*. Η δεύτερη γλώσσα είναι η γλώσσα που κατακτάται μετά τη μητρική/πρώτη γλώσσα, χρησιμοποιείται ευρέως σε ένα κοινωνικό σύνολο όπου είναι κυρίαρχη και κατέχει ένα θεσμικό ή κοινωνικό ρόλο π.χ. γλώσσα χώρας υποδοχής πρώτης γενιάς μεταναστών, γλώσσες εκπαίδευσης σε πολύγλωσσες χώρες. Ο όρος *ξένη γλώσσα* περιγράφει αποκλειστικά μια γλώσσα, η οποία διδάσκεται και προσεγγίζεται μέσα από οργανωμένες δομές εκπαίδευσης σε μη φυσικό μαθησιακό περιβάλλον π.χ. σχολείο, πανεπιστήμιο, ινστιτούτα γλωσσών (Υψηλάντης & Μουτή 2015, 11-12· Μπέλλα 2011). Η *γλώσσα κληρονομιάς* είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται κυρίως στην Αμερική και τον Καναδά και αναφέρεται σε προγράμματα εκπαίδευσης που αφορούν τη γλωσσική διδασκαλία των εθνοτικών κοινοτήτων μεταναστών στη χώρα. Ο όρος αυτός περιγράφει γλώσσες που παρά τη χρήση τους στο οικογενειακό περιβάλλον, δεν είναι κυρίαρχες ή επίσημες στο αντίστοιχο κοινωνικό περιβάλλον (Αραβοσιτάς & Οικονομάκου 2018, 27-33). Αν και για την

ελληνική πραγματικότητα στη διασπορά, αλλά και για τους σκοπούς της συγκεκριμένης μελέτης, η διδασκαλία και εκμάθηση της ελληνικής καλύπτεται συνήθως από τους όρους *μητρική, δεύτερη ή ξένη*, πρέπει να τονιστεί ότι οι ομιλητές/τριες της ελληνικής ως γλώσσας κληρονομιάς έχουν ιδιαίτερες ανάγκες και αντιμετωπίζουν διαφορετικά προβλήματα από τους/τις ομιλητές/τριες της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας (Οικονομακού κ.ά. 2017, 75-77). Για τον λόγο αυτό η διαφοροποίηση αυτή θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στην εκπαίδευση ενηλίκων της διασποράς κατά τον σχεδιασμό μαθησιακού υλικού, κοινοτήτων μάθησης/πρακτικής, προγραμμάτων σπουδών και ψηφιακών πλατφόρμων (Αραβοσιτάς & Οικονομάκου 2018· Οικονομακού κ.ά. 2017· Aravossitas & Οικονομακού 2017, 2018). Για τους σκοπούς της συγκεκριμένης εργασίας και για λόγους μη εκτενούς αναφοράς και εμβάθυνσης σε κοινωνιογλωσσολογικά θέματα (διγλωσσία, γλώσσα και ταυτότητες, διαγλωσσικότητα) (Τσοκαλίδου 2015, 2017) και ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής και γλωσσικής αλλαγής (Καραντζόλα 2016· Καραντζόλα & Φλιάτουρας 2004), δεν γίνεται ιδιαίτερη διάκριση ανάμεσα στους όρους *δεύτερη γλώσσα, ξένη γλώσσα και γλώσσα κληρονομιάς*.

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, με την πρόοδο τη τεχνολογίας, η ελληνική ως δεύτερη / ξένη γλώσσα διδάσκεται και μέσω του διαδικτύου και των νέων τεχνολογιών. Οι ερωτήσεις που πρέπει να θέσουμε πριν από οποιαδήποτε οργάνωση ελληνογλωσσικής εκπαίδευσης στη διασπορά είναι: Ποιοι είναι κάθε φορά οι μαθητές/τριες μας; Είναι ομοεθνείς ελληνογλωσσικοί; Είναι φιλέλληνες, σπουδαστές/τριες χωρίς γνώσεις της ελληνικής; Είναι αλλοεθνείς και αλλόγλωσσικοί που έχουν ανάγκη να μάθουν την ελληνική γλώσσα; Σε ποιο ηλικιακό και θεσμικό φάσμα ανήκουν; Ποιες δεξιότητες (επικοινωνιακές, ακαδημαϊκές) χρειάζεται να αναπτύξουν; Μόνο έτσι θα είναι δυνατόν να προσφερθούν κατάλληλα οργανωμένα περιβάλλοντα, στρατηγικές και μαθησιακές διαδικασίες για την καλύτερη οργάνωση της ελληνογλωσσικής εκπαίδευσης (Σκούρτου 2003· Οικονομακού κ. ά. 2017).

2. Η διδασκαλία και εκμάθηση γλωσσών με τη χρήση νέων τεχνολογιών

2.1. Διδακτικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της δεύτερης και ξένης γλώσσας με τεχνολογικά μέσα

Η εξέλιξη της υποστηριζόμενης γλωσσικής μάθησης μέσω υπολογιστή οδηγεί στην αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη γλωσσική διδασκαλία και μάθηση. Οι θεωρητικές προσεγγίσεις που προκύπτουν και αναπτύσσονται

μέσα από τρεις ευδιάκριτες τάσεις είναι η συμπεριφοριστική προσέγγιση (behavioristic), η γνωσιακή-επικοινωνιακή προσέγγιση και η κοινωνιογνωστική - κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση (Χατζηδάκη κ.ά. 2004, 40-44· Κούρτη-Καζούλλη 2015, 175-179· Οικονόμου 2004). Στην παράγραφο αυτή αναλύονται και οι τρεις προσεγγίσεις, καθώς, αν και πλέον οι κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες έχουν επικρατήσει με το Web 2.0, επιβιώνουν και πιο κλειστά περιβάλλοντα που διέπονται από συμπεριφοριστικά χαρακτηριστικά και χρησιμοποιούνται εξίσου αποτελεσματικά για τη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας.

Η συμπεριφοριστική προσέγγιση, όπως προδίδει και το όνομά της, βασίζεται στο συμπεριφοριστικό μοντέλο διδασκαλίας, με κυριότερους εκπροσώπους τον B.F. Skinner, I.P. Pavlov, J.B. Watson και E.L. Thorndike και βασική θέση ότι τα γλωσσικά χαρακτηριστικά αναλύονται σε συστήματα και δομές, ενώ η εκμάθηση μιας γλώσσας προκύπτει μέσα από σταδιακή διαμόρφωση της γλωσσικής συμπεριφοράς που επιτυγχάνεται με συνεχείς επαναλήψεις και μηχανιστικές ασκήσεις (Κούρτη-Καζούλλη 2015, 175). Μέχρι τη δεκαετία 1960-1970 οι περισσότερες εφαρμογές Τεχνολογικά Υποβοηθούμενης Γλωσσικής Εκμάθησης (TYGE) είναι λογισμικά ασκήσεων επανάληψης, πρακτικής και εξάσκησης (drill and practice) της γραμματικής και του λεξιλογίου της Γ2 με καθαρά συμπληρωματικό χαρακτήρα. Ο υπολογιστής θεωρείται ένας μηχανικός δάσκαλος που προσφέρει συνεχείς επαναλήψεις γραμματικά ορθών προτάσεων, δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στη διδασκαλία των γλωσσικών μορφών και δομών της γλώσσας και λιγότερο στην επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας (Κούρτη-Καζούλλη & Cummins 2005). Στην οπτικοακουστική προσέγγιση διδασκαλίας γλωσσών, η οποία στηρίχθηκε στον συμπεριφορισμό, δίνεται βαρύτητα στην επανάληψη του προφορικού λόγου μέσω μαγνητοφωνημένων κειμένων (λέξεων, φράσεων, προτάσεων) σε ειδικά εξοπλισμένα γλωσσικά εργαστήρια. Αν και όπως προαναφέρθηκε με τη συμπεριφοριστική προσέγγιση υπάρχει περιορισμένη αλληλεπίδραση, σύνδεση με τη καθημερινότητα και υποστήριξη του/της μαθητή/τριας να δομήσει κάποιο νόημα, παρέχεται η δυνατότητα δόμησης γνώσεων και δεξιοτήτων με απλή δομή σε λίγο χρόνο, στηριζόμενη σε προγενέστερες γνώσεις, με άμεση ανατροφοδότηση και εξατομίκευση της διδασκαλίας (Χατζηδάκη κ.ά. 2004, 40-41).

Κατά τη δεκαετία του 1980 και με βάση την θεωρία του Krashen (1982) για τη μη συνειδητή κατάκτηση της ξένης/δεύτερης γλώσσας, εμφανίστηκε η επικοινωνιακή προσέγγιση στην εκμάθηση γλωσσών με τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή και άλλων νέων τεχνολογιών. Η επικοινωνιακή προσέγγιση αναπτύσσει την επικοινωνιακή ικανότητα των διδασκομένων σε διαφορετικά πλαίσια επικοινωνίας μέσα από αλληλεπιδράσεις, αφού βασίζεται στη λεκτική

λειτουργία της γλώσσας ως οργάνου επικοινωνίας. Η χρήση επικοινωνιακών λειτουργιών της γλώσσας οδηγεί στην ερμηνεία γλωσσικών μηνυμάτων και επικοινωνιακών στόχων των ομιλητών/τριών (Μήτσης 2004, 24-26). Οι εφαρμογές, συνεπώς, κάνουν χρήση των σωμάτων κειμένων και λογισμικών της υπολογιστικής γλωσσολογίας που προωθούν την επικοινωνιακή-βιωματική μάθηση, ενώ λαμβάνονται υπόψη και οι ατομικές διαφορές των μαθητών/τριών με την εξατομικευμένη διδασκαλία και ανατροφοδότηση του/της εκπαιδευτικού (Κούρτη-Καζούλλη 2015, 176).

Στη γλωσσική διδασκαλία η επικοινωνιακή προσέγγιση εντάσσει τα γλωσσικά φαινόμενα σε σχήματα επικοινωνίας, στηρίζεται στην έννοια του γλωσσικού αλλά και του εξωγλωσσικού/καταστασιακού περιβάλλοντος, δίνει έμφαση στη συνταγματική διάσταση της γλώσσας, και δίνει προτεραιότητα στον προφορικό λόγο έναντι του γραπτού (Γεωργογιάννης 2009, 45-46). Σύμφωνα με τις μεθοδολογικές αρχές του επικοινωνιακού μοντέλου, μέσω της ενεργής συμμετοχής των εκπαιδευομένων σε καλά οργανωμένες γλωσσικές δραστηριότητες, επιτυγχάνεται η αποτελεσματική επικοινωνιακή γλωσσική ικανότητα (Μήτσης 2004, 38-44). Η γλωσσική κατάκτηση είναι αποτέλεσμα του ζωντανού-βιωματικού λόγου, της αληθοφάνειας των καταστάσεων και των συστηματικά και σκόπιμων ερεθισμάτων σε τεχνητά καταστασιακά περιβάλλοντα. Η διδασκαλία στηρίζεται σε χρηστικό, αυθεντικό και πολυμεσικό υλικό, ενώ προβλέπεται η καλλιέργεια και των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων (κατανόηση και παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου). Η διδασκαλία του λεξιλογίου και της γραμματικής εντάσσεται ομοίως σε επικοινωνιακές καταστάσεις και δεν διδάσκεται αποπλαισιωμένα. Χαρακτηριστικό της επικοινωνιακής προσέγγισης είναι επίσης ότι οι γλωσσικοί κανόνες προκύπτουν με επαγωγικό τρόπο και ακολουθείται η πορεία: χρήση → σύστημα → χρήση με σκοπό την καλύτερη συνειδητοποίηση και διαπίστωση των γλωσσικών αρχών του συστήματος. Η διδακτική διαδικασία υποστηρίζει τον/την εκπαιδευόμενο/η, παρέχονται διαδικαστικές διευκολύνσεις (scaffolding), ενώ ο/η διδάσκων/ουσα έχει εμπνευστικό, καθοδηγητικό χαρακτήρα, διευκολύνοντας την επικοινωνιακή διαδικασία και λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα, το γλωσσικό επίπεδο, και την προσωπικότητα του κάθε μαθητή/τριας για τον διδακτικό σχεδιασμό του μαθήματος με μοναδικό στόχο την απόκτηση αυτονομίας και ευθύνης εκ μέρους των μαθητών/τριών για τη μαθησιακή πορεία τους (Χαραλαμπίδης 1999, 4).

Στις αρχές του 1990 υιοθετείται η κοινωνιογνωστική-κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση, βασισμένη στις θεωρίες του Vygotsky (1978) οι οποίες δίνουν έμφαση στην πολιτισμική και επικοινωνιακή πτυχή της διαδικασίας μάθησης και προτάσσουν τον σημαντικό ρόλο του

κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου-περιβάλλοντος ενός/μιας διδασκόμενου/ης στη γνωστική ανάπτυξη (Καπανιάρης & Παπαδημητρίου 2012, 70-71). Η μάθηση νοείται ως διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης, υπάρχει εστίαση σε ποικίλες γλωσσικές δεξιότητες και δίνεται μεγαλύτερη βαρύτητα στη χρήση αυθεντικών κειμένων της καθημερινότητας, με τα οποία καλλιεργείται η ομιλία, η ανάγνωση, η γραφή και η ακρόαση. Η τεχνολογία δεν αποτελεί πανάκεια και ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού λογισμικού περιλαμβάνει δραστηριότητες που απαιτούν νοητική πρόκληση (Κούρτη-Καζούλλη 2015, 177). Υπό το πρίσμα της προσέγγισης αυτής, οι ΤΠΕ γίνονται μέσο κατασκευής και διαπραγμάτευσης του πολιτικά και κοινωνικά προσδιορισμένου νοήματος. Μέσω της κοινωνικής δικτύωσης και της σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας παρέχεται χρήση της γλώσσας στόχου, αναδεικνύεται ένα πιο μαθητοκεντρικό περιβάλλον και αναπτύσσεται συνεργασία και στήριξη μεταξύ ομιλητών/τριών μίας μητρικής γλώσσας και εκπαιδευόμενων της Γ2, ώστε να δομηθεί η γνώση και να αντιμετωπιστούν τυχόν γνωστικά αδιέξοδα (Σπαντιδάκης 2010· Χατζηδάκη κ.ά. 2004, 42-43).

Από το 1990, το διαδίκτυο σηματοδοτεί μία νέα εποχή για τη διδασκαλία γλωσσών με τη χρήση νέων τεχνολογιών. Στον τομέα της εκμάθησης γλωσσών δίνεται μέσω του διαδικτύου και των ηλεκτρονικών υπολογιστών μεγαλύτερη πρόσβαση σε αυθεντικό υλικό, ευκολότερη επικοινωνία στη γλώσσα-στόχο και περισσότερες συνεργασίες/αδελφοποιήσεις μεταξύ μαθητών/τριών της Γ2 με φυσικούς και μη ομιλητές. Το Web 2.0 έρχεται να εμπλουτίσει με δυνατότητες και προοπτικές τη διδασκαλία και εκμάθηση γλωσσών, χρησιμοποιώντας ιστολόγια, κινητές συσκευές, ψηφιακά περιβάλλοντα και λογισμικά/εφαρμογές για εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τα οποία προωθούν τη συνεργατικότητα, την ευελιξία και τη διαδραστικότητα των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία (Χατζηδάκη κ.ά. 2004· Κούρτη-Καζούλλη 2015, 178).

Οι διδακτικές προσεγγίσεις που αναλύθηκαν παραπάνω για τη διδασκαλία της δεύτερης και ξένης γλώσσας, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, αποτελούν τα θεμέλια για την οργάνωση προγραμμάτων σπουδών, αναλυτικών προγραμμάτων, εκπαιδευτικών ψηφιακών κοινοτήτων, τη δημιουργία μαθησιακού-διδακτικού υλικού και τη γενικότερη πλαισίωση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπως θα γίνει αναφορά στη συνέχεια μέσα από παραδείγματα για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Η παρουσίαση των θεωριών αυτών στηρίζεται σε μια ιστορική διαδοχή, καθώς ο συμπεριφορισμός ως θεωρία έχει σε μεγάλο βαθμό εγκαταλειφθεί αλλά η επιρροή του είναι εμφανής σε ψηφιακά περιβάλλοντα και λογισμικά.

2.2. Τύποι και παιδαγωγικές θέσεις της ψηφιακής μάθησης

Για να είναι ολοκληρωμένο το θεωρητικό πλαίσιο που άπτεται της γλωσσικής διδασκαλίας με την υποστήριξη νέων τεχνολογιών, σκόπιμο είναι να γίνει μία σύντομη αναφορά στους τύπους και τις παιδαγωγικές θέσεις της ψηφιακής μάθησης. Η διδακτική σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και εκπαιδευόμενου, σύμφωνα με τον Σοφό (2017, 18), καθορίζεται από τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση, από την οργάνωση της κοινωνίας και την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο ίδιος παρουσιάζει έξι κατηγορίες ψηφιακής μάθησης με κοινά χαρακτηριστικά τον χρόνο, τον χώρο, την παρουσία εκπαιδευτικού και την ηλεκτρονική επικοινωνία (Σοφός 2017, 19-27):

Τύπος I-Ηλεκτρονικά εμπλουτισμένη f2f διδασκαλία: πρόκειται για δια ζώσης διδασκαλία, η οποία είναι ηλεκτρονικά εμπλουτισμένη και διεξάγεται σε συγκεκριμένο χρόνο (συγχρονική). Η διδασκαλία εμπλουτίζεται με ηλεκτρονικά μέσα (διαδίκτυο, ηλεκτρονικός υπολογιστής, προβολέας) και εποπτικά μέσα στα οποία έχουν αργότερα πρόσβαση οι εκπαιδευόμενοι/ες.

Τύπος II-Ηλεκτρονικά μεικτή εμπλουτισμένη διδασκαλία f2f: στη διδασκαλία αυτή οι εκπαιδευόμενοι/ες δουλεύουν με σύγχρονο αλλά και ασύγχρονο τρόπο κυρίως δια ζώσης αλλά και σε κάποιες περιπτώσεις σε μη συγκεκριμένο χώρο. Μπορεί να υπάρξει εναλλαγή συγχρονικής διδασκαλίας σε διαφορετικές συνεργαζόμενες τάξεις ή εναλλαγή μεταξύ ασύγχρονης διδασκαλίας στο σπίτι και συγχρονικής διδασκαλίας στην τάξη.

Τύπος III-Ηλεκτρονική αυτοεκπαίδευση: ο χώρος δεν είναι συγκεκριμένος, μπορεί η μάθηση να πραγματοποιείται οπουδήποτε και ο χρόνος είναι ασύγχρονος, αφού δεν υπάρχει διά ζώσης η ηλεκτρονική παρουσία του/της εκπαιδευτικού. Η εκμάθηση του μαθησιακού υλικού γίνεται σε ψηφιακό περιβάλλον αλλά αυτόνομα και ευέλικτα π.χ. μελέτη μίας διάλεξης κατά την εκμάθηση μίας ξένης γλώσσας.

Τύπος IV-Διαδικτυακή εκπαίδευση χωρίς παρουσία και με ηλεκτρονική επικοινωνία: ο/η εκπαιδευόμενος/η δραστηριοποιείται σε διαδικτυακά περιβάλλοντα και σε χώρο της επιλογής του/της, ενώ υπάρχει μόνο ασύγχρονη επικοινωνία με τον/την εκπαιδευτικό. Το μαθησιακό υλικό μελετάται σε ποικίλες μορφές, κυρίως πολυμεσικές, αφού προσφέρεται ανεξάρτητη μελέτη διαδικτυακών πηγών σε θέματα ενδιαφέροντος αλλά και υποβοήθηση σε ασύγχρονο τεχνολογικό πλαίσιο.

Τύπος V-Μεικτή διαδικτυακή εκπαίδευση παρουσίας ή και περιστασιακής παρουσίας και με ηλεκτρονική επικοινωνία: παρουσιάζεται εναλλαγή ψηφιακού και μετρικού χρόνου, η

διδασκαλία ακολουθεί το μεικτό μοντέλο, η παρουσία του εκπαιδευτικού είναι είτε συνεχής είτε περιστασιακή και η ηλεκτρονική επικοινωνία με τους/τις εκπαιδευόμενους/ες είναι σύγχρονη και ασύγχρονη.

Τύπος VI-Διαδικτυακή εκπαίδευση με εικονική παρουσία και ηλεκτρονική επικοινωνία: η διδασκαλία και η ηλεκτρονική επικοινωνία είναι συνεχής με την εικονική παρουσία του/της εκπαιδευτικού και ο ψηφιακός χώρος είναι διαδικτυακός σε συγκεκριμένους ιστοτόπους.

Ποιος από τους έξι αυτούς τύπους οργάνωσης θα υιοθετηθεί επαφίεται στην παιδαγωγική επιλογή του/της εκπαιδευτικού και στις υλικοτεχνικές δυνατότητες του εκάστοτε εκπαιδευτικού φορέα. Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, η εναλλαγή και ο συνδυασμός των τύπων ηλεκτρονικής και διαδικτυακής μάθησης φέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα. Οι ακόλουθες παιδαγωγικές θέσεις που παρατίθενται συμβάλλουν καθοριστικά στην παιδαγωγική θεώρηση της αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών και των ψηφιακών περιβαλλόντων στην ψηφιακή εκπαίδευση (Σοφός 2017, 27-33· Σοφός κ.ά. 2015):

- 1) Ένα νέο εκπαιδευτικό μέσο, το οποίο εφαρμόζεται σε διάφορα εκπαιδευτικά μοντέλα, διευκολύνει την εκπαιδευτική διαδικασία, είναι συμβατό με θεωρητικές προσεγγίσεις και διαμορφώνεται από την ψηφιακή μάθηση.
- 2) Ο συνδυασμός ιδιαίτερων μορφών εκπαίδευσης, διά ζώσης και εξ αποστάσεως, βασίζεται στην προηγμένη εκπαιδευτική τεχνολογία της ψηφιακής μάθησης, αφού μπορούν να αξιοποιηθούν διαφορετικές προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας, π.χ. δασκαλοκεντρική, εργασιοκεντρική, καταστασιακή.
- 3) Η παιδαγωγική προσέγγιση έχει ιδιαίτερη βαρύτητα, μιας και προηγείται ο παιδαγωγικός σχεδιασμός σε σχέση με την επιλογή των εργαλείων και τη λειτουργία τους στη ψηφιακή μάθηση.
- 4) Μέσω της επιτυχούς εφαρμογής της ψηφιακής μάθησης στην παιδαγωγική καινοτομία υπάρχει εξέλιξη, επικοινωνία και διάδραση.
- 5) Η διευκόλυνση της εκπαίδευσης και η παρουσία του εκπαιδευτικού περιεχομένου είναι τα δύο υποσύνολα που σχετίζονται άμεσα με την ψηφιακή μάθηση.
- 6) Ένα προσεκτικά οργανωμένο και επιλεγμένο μοντέλο σχεδιασμού είναι το πλαίσιο μέσα στο οποίο οφείλουν να σχεδιάζονται τα εργαλεία της ψηφιακής μάθησης.
- 7) Μόνο μετά από ορθή πιλοτική εξέταση θα πρέπει να χρησιμοποιούνται τα παρεχόμενα διαδικτυακά και μη εργαλεία αλλά και οι τεχνικές της ψηφιακής μάθησης.

8) Μία άρτια οργανωμένη ψηφιακή μάθηση και μια αποτελεσματική διδασκαλία οφείλουν να παρέχουν δυνατότητες ενεργής εμπλοκής μεταξύ εκπαιδευομένου/ης και μαθησιακού υλικού.

9) Όταν εφαρμόζεται η ψηφιακή μάθηση, δεν αλλάζει η απαραίτητη διαδικασία της εκπαίδευσης, αυτή δηλαδή που επιτρέπει στον/στην διδασκόμενο/η να εκπληρώσει τους εκπαιδευτικούς στόχους του/της.

10) Τα εκπαιδευτικά πλεονεκτήματα και οι παιδαγωγικά τεκμηριωμένοι συλλογισμοί αποτελούν σημείο αναφοράς για την αξιοποίηση των εργαλείων της ψηφιακής μάθησης.

Για τη συγκεκριμένη μελέτη, θα εξεταστούν ποιοι ψηφιακοί τύποι μάθησης συνδυάζονται για την οργάνωση των κοινοτήτων μάθησης και των ψηφιακών πλατφόρμων, αλλά και από ποιες παιδαγωγικές θέσεις διέπεται ο συντονισμός και η υλοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα ψηφιακά περιβάλλοντα με τα οποία θα ασχοληθούμε.

3. Πρακτικές διδασκαλίας και εκμάθησης με τη βοήθεια ηλεκτρονικών μέσων

3.1. Ψηφιακά εκπαιδευτικά εργαλεία και περιβάλλοντα

Οι ψηφιακές τεχνολογίες υποστηρίζουν το νέο πλαίσιο εκπαίδευσης του 21^{ου} αιώνα, αφού η αξιοποίησή τους ενισχύει και αναβαθμίζει τη μάθηση. Εκτός από την αλλαγή των στόχων και του προσανατολισμού της σύγχρονης εκπαίδευσης, οι ΤΠΕ παρέχουν νέα εργαλεία, μέσα και δυνατότητες στους/στις εκπαιδευόμενους/ες, προσεγγίζουν νέες πρακτικές διδασκαλίας και προωθούν την επίλυση προβλημάτων, τη συνεργασία και την ενεργητική μάθηση. Η επίδραση των θεωριών μάθησης στον παιδαγωγικό σχεδιασμό αλλά και η ανάπτυξη των τεχνολογιών λογισμικού επέδρασαν έντονα στην εξέλιξη των ψηφιακών εκπαιδευτικών εργαλείων και περιβαλλόντων. Οι κατηγοριοποιήσεις των ψηφιακών εργαλείων ποικίλλουν. Μία από αυτές βασίζεται στις στρατηγικές ένταξης των ψηφιακών εκπαιδευτικών εργαλείων στην εκπαιδευτική πρακτική και στα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά τους με αποτέλεσμα τη διάκριση των ψηφιακών εργαλείων σε πέντε κατηγορίες (Τζιμογιάννης 2019, 86-88):

1) *Διδακτικά εργαλεία*: πρόκειται για εκπαιδευτικά λογισμικά τα οποία έχουν σχεδιαστεί με γνώμονα την προσέγγιση υποστηριζόμενης διδασκαλίας με υπολογιστές π.χ. λογισμικά καθοδηγούμενης διδασκαλίας (tutorials), εξάσκησης και πρακτικής, συστήματα διδασκαλίας.

2) *Εργαλεία δημιουργίας και έκφρασης*: με τα εργαλεία αυτά αναπτύσσονται ψηφιακά προϊόντα και τεχνουργήματα μέσα από τη δημιουργική έκφραση των εκπαιδευομένων π.χ. υπολογιστικά φύλλα, παρουσιάσεις, βάσεις δεδομένων, κειμενογράφος, εργαλεία οπτικής αναπαράστασης και επεξεργασίας πολυμέσων (εικόνας, ήχου, βίντεο).

3) *Εργαλεία έρευνας*: στην κατηγορία αυτή εντάσσονται οι μηχανές αναζήτησης, περιβάλλοντα και εφαρμογές του Ιστού αλλά και εργαλεία ανάλυσης δεδομένων και οργάνωσης πληροφοριών π.χ. πακέτα στατιστικής επεξεργασίας, λήψης-μετατροπής ψηφιακών δεδομένων, βάσεις δεδομένων, Google Earth κ.ά..

4) *Εργαλεία επικοινωνίας και συνεργασίας*: η εστίαση των εργαλείων αυτών βρίσκεται στη συνεργασία και συννοικοδόμηση της γνώσης, στη διαπραγμάτευση ιδεών αλλά κυρίως στον διάλογο και την αλληλεπίδραση διδασκόντων/ουσών και διδασκομένων/ουσών, όπως ορίζει η κοινωνικο-επικοινωνιακή προσέγγιση για τη μάθηση και τη διδασκαλία, π.χ. περιβάλλοντα Ιστού 2.0 (wikis, e-portfolios, ιστολόγια), εργαλεία συνεργατικής γραφής (*Zoho, GoogleDocs* κ.ά.), ηλεκτρονικές πλατφόρμες (*eClass, Edmodo, Moodle*), και εργαλεία σύγχρονης (chat, βιντεοκλήσεις) και ασύγχρονης επικοινωνίας (forum, e-mail).

5) *Εργαλεία επίλυσης προβλημάτων*: τα εργαλεία της κατηγορίας αυτής αποσκοπούν στην ανάπτυξη ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων των εκπαιδευομένων, όπως ορίζει η επικοινωνιακή προσέγγιση και με βάση τις παιδαγωγικές στρατηγικές συνεργατικής επίλυσης προβλημάτων και διερευνητικής μάθησης, π.χ. προσομοιώσεις, εφαρμογές εικονικής πραγματικότητας, ιστοεξερευνήσεις, εκπαιδευτικά παιχνίδια, εργαλεία εννοιολογικής χαρτογράφησης.

Παρόμοια κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών λογισμικών και των ψηφιακών εργαλείων συναντάμε στη βιβλιογραφία από τους Paterson και Strickland (1986, 13-15), οι οποίοι διακρίνουν τα προγράμματα εκπαιδευτικού λογισμικού ως εξής:

- *Λογισμικά εξάσκησης (Drill & Practice)*: με τα λογισμικά αυτά δίνεται η δυνατότητα εξάσκησης σε μαθησιακό υλικό με τη μορφή ερωτήσεων/απαντήσεων.
- *Λογισμικά παρουσίασης (Tutorials)*: πρόκειται για λογισμικά παρουσίασης μαθησιακού υλικού αξιοποιώντας εικόνες, ήχους, κείμενα και βίντεο.
- *Εκπαιδευτικά παιχνίδια (Educational games)*: στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται ψηφιακά παιχνίδια με εκπαιδευτικό χαρακτήρα, τα οποία λειτουργούν ως κίνητρο για την ανάπτυξη δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων.

- *Λογισμικά προσομοιώσεων (Simulation)*: τα λογισμικά αυτά προσφέρουν τη δυνατότητα αναπαράστασης πραγματικών περιβαλλόντων, με σκοπό την πρόσβαση των διδασκομένων σε αυθεντικές καταστάσεις εκμάθησης.
- *Λογισμικά επίλυση προβλημάτων (Problem solving)*: μέσα από διάφορες στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων και τη χρήση των λογισμικών αυτών, οι εκπαιδευόμενοι/ες προβαίνουν στην εύρεση λύσεων σε προβλήματα μαθησιακής και διδακτικής υφής.
- *Λογισμικά εικονικής πραγματικότητας (Virtual Reality)*: πρόκειται για λογισμικά τρισδιάστατων αναπαραστάσεων για προσομοίωση πραγματικών ή μη καταστάσεων (Μουζιάκης 2006, 7-9).

Τέλος, σύμφωνα με μία ακόμα κατηγοριοποίηση με βάση τα τεχνολογικά χαρακτηριστικά και τους σκοπούς σχεδιασμού των ψηφιακών εργαλείων και περιβαλλόντων, διακρίνονται τέσσερις κατηγορίες (Λιοναράκης κ.ά. 2018, 106-109· Τζιμογιάννης 2019, 87-88):

- Προγραμματιστικά περιβάλλοντα*: πρόκειται για προγραμματιστικά περιβάλλοντα που αναπτύχθηκαν για εκπαιδευτικούς σκοπούς π.χ. *Logo, Kodu, Scratch* κ.ά. όπως και ενταγμένες στην εκπαίδευση γλώσσες προγραμματισμού π.χ. *Pascal, Python, Basic* κ.ά..
- Λογισμικά γενικού σκοπού*: στην κατηγορία αυτή ανήκουν λογισμικά που δεν είναι αποκλειστικά σχεδιασμένα για την εκπαίδευση, αξιοποιούνται όμως με τη χρήση των ΤΠΕ.
- Εκπαιδευτικά λογισμικά*: πρόκειται για λογισμικά που εξυπηρετούν ανάγκες της εκπαίδευσης και σχεδιάζονται βάσει παιδαγωγικών θεωριών για τη στήριξη της διδασκαλίας και της μάθησης.
- Περιβάλλοντα του ιστού*: στην κατηγορία αυτή εντάσσονται περιβάλλοντα και υπηρεσίες του Ιστού 2.0, εφαρμογές και πλατφόρμες ηλεκτρονικής μάθησης.

Η διάκριση αυτή των ψηφιακών εργαλείων και η κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών λογισμικών είναι απαραίτητη για να εξεταστεί στη συνέχεια η αξιοποίησή τους ανάλογα με τις διδακτικές ανάγκες που προκύπτουν σε κάθε περιβάλλον μάθησης. Η αξιοποίηση αυτή αφορά παραδείγματα δραστηριοτήτων και διδακτικές ιδέες συγκεκριμένα για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης σε αλλόγλωσσους/ες, αλλά και ως γλώσσα κληρονομιάς σε ενήλικες της διασποράς.

3.2. Ηλεκτρονικές κοινότητες μάθησης και πρακτικής

Στο πλαίσιο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και της συνεχούς επαγγελματικής τους εξέλιξης, η δημιουργία κοινοτήτων μάθησης και πρακτικής αποτελεί μια ανερχόμενη τάση στον χώρο της εκπαίδευσης. Το θεωρητικό πλαίσιο των Wenger, White & Smith (2009) για τις κοινότητες πρακτικής (community of practice) αποτελεί μία από τις κυρίαρχες προσεγγίσεις στην περιγραφή των κοινοτήτων. Σύμφωνα με αυτό, κεντρικός στόχος των μελών μιας τέτοιας κοινότητας είναι η μάθηση αναφορικά με κάποιο κοινό πεδίο ενδιαφέροντος. Ποικίλες πρακτικές που σχετίζονται με τη διεπίδραση μεταξύ των μελών της κοινότητας, η πρόσβαση σε πηγές και λοιπές επίσημες ή ανεπίσημες δραστηριότητες οδηγούν στη μάθηση. Επίσης, η αίσθηση του *συνανήκειν*, δηλαδή η ανάπτυξη σχέσεων αμοιβαίας εμπιστοσύνης και κοινής ταυτότητας μεταξύ των μελών μιας κοινότητας, αποτελεί βασικό δομικό στοιχείο (Παυλίδου & Αντωνοπούλου 2015, 4).

Για κάθε κοινότητα είναι αναγκαίος ένας χώρος, είτε φυσικός (π.χ. μια τάξη) είτε σε κάποιο ψηφιακό φυσικό περιβάλλον που ενεργοποιείται μέσω των τεχνολογιών (digital habitat), για να έχει την ευχέρεια να δράσει. Μια πλατφόρμα με ενσωματωμένα ποικίλα εργαλεία μέσω των οποίων μπορούν να πραγματοποιούνται οι πρακτικές της κοινότητας είναι το βασικό συστατικό του ψηφιακού περιβάλλοντος. Ανάλογα με τις ανάγκες της, κάθε κοινότητα επιλέγει τα εργαλεία που θα χρησιμοποιήσει και διαμορφώνει κατάλληλα το περιβάλλον της. Επιπλέον, η τεχνολογική ενεργοποίηση μιας κοινότητας βοηθάει στη διεύρυνση των ορίων της καθώς και στην ανεύρεση περισσότερων μαθησιακών συνεργατών (learning partners), που είναι απαραίτητοι για την επίτευξη της μάθησης (Κούρτη-Καζούλλη 2013).

Απαραίτητη προϋπόθεση για να προωθηθεί η επαγγελματική και γνωστική ανάπτυξη των μελών μιας κοινότητας πρακτικής/μάθησης είναι η συνεργασία των ατόμων και η κοινωνική αλληλεπίδραση. Δεν πρόκειται συνήθως για μια τυπική κοινότητα που αναπτύσσεται από θεσμικούς οργανισμούς ή εργοδότες, αλλά από ανθρώπους με κοινή συλλογική σκέψη και ανθρώπινη δραστηριότητα. Έχουν δηλαδή τη δική τους δομή, στόχους, οργάνωση, κανόνες και είναι αυτό-κατευθυνόμενες (Τζιμογιάννης 2017, 404).

Οι τρεις διαστάσεις που διακρίνει ο Wenger (1998, 2010) σε μία κοινότητα πρακτικής/μάθησης είναι η *ταυτότητα της ομάδας* (αμοιβαία δέσμευση μελών σε μια κοινωνική οντότητα), η *κοινή περιοχή* (κοινοί στόχοι και αξίες) και οι *κοινές πρακτικές* (κοινές αντιλήψεις και πρακτικές αλληλεπίδρασης). Επίσης, ο κύκλος ζωής μιας κοινότητας διαμορφώνεται από πέντε στάδια ανάπτυξης και εξέλιξης: έναρξη → ανάπτυξη → ωρίμανση → διατήρηση →

υποχώρηση. Όταν πρόκειται για μία ηλεκτρονική κοινότητα, η κοινωνικότητα και η ευχρηστία της είναι δύο βασικές διαστάσεις σχεδιασμού, ενώ τα χαρακτηριστικά του δυναμικού περιβάλλοντός της είναι ότι πλαισιώνουν έναν κοινό στόχο, υπάρχει δέσμευση και ενεργοποίηση των μελών για συνεισφορά, διαμοιρασμό υλικού/γνώσης, προϋποθέτει συνεργασία, αλληλεπίδραση και αλληλοϋποστήριξη, βασίζεται στην αυτονομία των μελών και αναπτύσσεται αυθόρμητα και δυναμικά (Talbert 2010).

Ο Τζιμογιάννης (2017, 407-409) διακρίνει επτά τύπους ηλεκτρονικών κοινοτήτων μάθησης σε σχέση με τον σχεδιασμό και τη στοχοθεσία τους:

α) *Δίκτυα Επαγγελματικής Ανάπτυξης (Professional Learning Networks)*: πρόκειται για άτομα, εργαλεία και πόρους, τα οποία εντασσόμενα σε σύνθετα συστήματα και βασιζόμενα στη συμμετοχή και αλληλεπίδραση των μελών, αποσκοπούν στην επαγγελματική ανάπτυξη μέσω άτυπων μορφών μάθησης.

β) *Ηλεκτρονικές Κοινότητες Μάθησης*: είναι κοινότητες διδασκόντων/ουσών ή διδασκομένων που προωθούν την ανάπτυξη και τη συνεργατική μάθηση των μελών και υποστηρίζονται από κάποια πλατφόρμα ηλεκτρονικής μάθησης.

γ) *Κοινότητες βασισμένες σε Κοινωνικά Μέσα*: οι συγκεκριμένες κοινότητες αξιοποιούν τη κοινωνική δικτύωση και τα εργαλεία νέας γενιάς για την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία μελών με κοινούς στόχους.

δ) *Κοινότητες ηλεκτρονικής καθοδήγησης (e-mentoring)*: με την αξιοποίηση τεχνολογικών πλατφόρμων, οι κοινότητες αυτές παρέχουν ψυχοκοινωνική υποστήριξη, καθοδήγηση και εξατομικευμένη βοήθεια σε σπουδαστές/τριες, εκπαιδευτικούς κ.ά., με σκοπό τη βελτίωση των γνώσεων, την ενίσχυση της μάθησης και την επίλυση προβλημάτων.

ε) *Κοινότητες συζήτησης και διαλόγου*: η ανάγκη επικοινωνίας και ανταλλαγής απόψεων/ιδεών για συγκεκριμένα θέματα κοινού ενδιαφέροντος πλαισιώνει τις κοινότητες αυτές.

στ) *Οριοθετημένες Κοινότητες*: πρόκειται για κοινότητες με συγκεκριμένο έργο, ακαδημαϊκή δράση, πρόγραμμα, ακαδημαϊκό μάθημα.

ζ) *Υβριδικές Κοινότητες*: οι κοινότητες αυτές συνδυάζουν χαρακτηριστικά από τις παραπάνω περιγραφές και μπορεί να περιλαμβάνουν και διά ζώσης συναντήσεις.

Οι ηλεκτρονικές κοινότητες εκπαιδευτικών, όπως θα εξετάσουμε και πιο συγκεκριμένα στη συνέχεια με παράδειγμα τις κοινότητες διδασκόντων/ουσών γλωσσικών μαθημάτων,

αποτελούν μια εναλλακτική επιλογή για επαγγελματική/προσωπική ανάπτυξη και αξιοποίηση γνώσεων και μαθησιακού υλικού.

3.3. Μοντέλα εξ αποστάσεως γλωσσικής εκπαίδευσης και εργαλεία εκπαίδευσης από απόσταση

Πολλοί ορισμοί με διαφορετικές εννοιολογικές εκδοχές (Σοφός κ.ά. 2015, 41) έχουν διατυπωθεί για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, μιας και υφίσταται πάνω από εκατό χρόνια, αλλά η απόσταση εκπαιδευτικού – εκπαιδευομένου/ης και η δόμηση του διδακτικού υλικού είναι οι δύο κοινές παραδοχές που τη διαφοροποιούν από τη διά ζώσης εκπαίδευση. Η εξ αποστάσεως γλωσσική εκπαίδευση, μέσα από τις τεχνολογικές δυνατότητες που προσφέρονται σε επίπεδο διαδραστικότητας και αλληλεπίδρασης, χαρακτηρίζεται από τα ακόλουθα βασικά χαρακτηριστικά:

- Τη συνεχή ύπαρξη μεταξύ εκπαιδευτή/τριας και εκπαιδευομένου/ης μίας φυσικής απόστασης για όλη την εκπαιδευτική διαδικασία.
- Τον κεντρικό ρόλο του εκπαιδευτικού οργανισμού ως σχεδιαστή-οργανωτή του διδακτικού υλικού και ταυτόχρονα ως υποστηρικτή των διδασκόμενων.
- Τη διαφοροποίηση από προσπάθειες αυτοδιδασκαλίας ή προσωπικής μελέτης, μιας και πρόκειται για μαθησιακό υλικό που απευθύνεται σε περισσότερους/ες διδασκόμενους/ες με αντίστοιχη υποστήριξή τους.
- Τη χρήση οπτικοακουστικών/ηλεκτρονικών τεχνικών μέσων για τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού και σύνδεσης μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων.
- Τη δυνατότητα αμφίδρομης επικοινωνίας των εμπλεκόμενων για την προώθηση του τεχνολογικά υποστηριζόμενου διάλογου.
- Την εν μέρει απουσία χρήσης εξατομικευμένων μορφών διδασκαλίας και λειτουργίας μαθησιακής ομάδας, χωρίς να αποκλείεται η δυνατότητα ομαδικών διαδικτυακών ή διά ζώσης συναντήσεων.

Η Παντάνο-Ρόκου (2002, 55-59) προσθέτει στα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης από απόσταση ότι πρόκειται για μία μέθοδο εκπαίδευσης εφαρμόσιμη σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και γλωσσομάθειας, χρησιμοποιείται ειδικά σχεδιασμένο μαθησιακό υλικό με τη συστηματική υποστήριξη του/της διδασκόμενου/ης και οι παιδαγωγικές στρατηγικές που εφαρμόζονται για την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών είναι τέσσερις

(ένας/μία μόνος/η του/της, ένας/μία προς έναν/μία, ένας/μία προ πολλούς/ές και πολλοί/ές προς πολλούς/ές).

Τα μοντέλα εκπαίδευσης από απόσταση σύμφωνα με τον Mason (Μπράιττσης & Δημητρακοπούλου 2001, 85-87) είναι τρία: α) *Μοντέλο περιεχομένου και υποστήριξης (Context & Support Model)*: πρόκειται για ένα μοντέλο που στηρίζεται στην υποστήριξη του/της εκπαιδευόμενου/ης από τον/την εκπαιδευτικό μέσω σύγχρονων και ασύγχρονων συναντήσεων και στο διδακτικό περιεχόμενο του μαθήματος, το οποίο συνήθως έχει τη μορφή «πακέτου». Μοιάζει με την παραδοσιακή διδασκαλία στη τάξη, υπάρχει δυνατότητα συνεργασίας των εκπαιδευομένων και ο χρόνος ενασχόλησης με διαδικτυακές δραστηριότητες είναι σχετικά χαμηλός, β) *Μοντέλο περιτυλιγμένου περιεχομένου (Wrap around Model)*: στο μοντέλο αυτό το διδακτικό περιεχόμενο δεν διανέμεται εξ αρχής αλλά ξετυλίγεται σταδιακά με συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα. Ο τρόπος διδασκαλίας είναι περισσότερο μαθητοκεντρικός, αφού έγκειται στην ευχέρεια των εκπαιδευομένων να αξιοποιήσουν και να εμπεδώσουν το υλικό, γ) *Ολοκληρωμένο μοντέλο (Integrated Model)*: στο μοντέλο αυτό η διαδικασία μάθησης αποτελείται από ομαδικές εργασίες, συνεργατικές διαδικτυακές δραστηριότητες και παροχή διδακτικών πόρων. Οι ομαδικές δραστηριότητες και οι ανάγκες των εκπαιδευομένων είναι αυτά που καθορίζουν το περιεχόμενο του μαθήματος μέσω εκτεταμένης σύγχρονης και ασύγχρονης συνεργασίας.

Οι δύο βασικές διαστάσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι η *εξ αποστάσεως διδασκαλία*, η οποία σχετίζεται με την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υλικού από την πλευρά του/της εκπαιδευτικού ή του εκπαιδευτικού οργανισμού/ιδρύματος και η *εξ αποστάσεως μάθηση*, η οποία αναφέρεται στη μαθησιακή διαδικασία από την πλευρά του/της εκπαιδευόμενου/ης. Ο Peters (Λιοναράκης 2001, Σοφός κ.ά. 2015, 42-45), λαμβάνοντας υπόψη τις δύο διαστάσεις αυτές, αναλύει επτά μοντέλα γλωσσικής εκπαίδευσης από απόσταση κυρίως για ενήλικες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, χωρίς να αποκλείει και πιθανό συνδυασμό των μοντέλων αυτών:

1) *Μοντέλο προετοιμασίας εξετάσεων*: στο μοντέλο αυτό έχει ασκηθεί μεγάλη κριτική καθώς περιορίζεται στην εξ αποστάσεως διεξαγωγή εξετάσεων και βαθμολόγησής τους από το υπεύθυνο πανεπιστήμιο. Δεν προσφέρεται διδασκαλία, δίνονται μόνο κάποια κείμενα μελέτης σε περιορισμένο βαθμό και σε συγκεκριμένες περιπτώσεις.

2) *Μοντέλο εκπαιδευτικής αλληλογραφίας*: το μοντέλο αυτό είναι ένας οικονομικός τρόπος τακτικής διδασκαλίας μέσω μαζικής παραγωγής και αποστολής έντυπου μαθησιακού υλικού.

Αν και η ψηφιοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι πλέον πραγματικότητα, η εκπαίδευση με αλληλογραφία εξακολουθεί να χρησιμοποιείται ευρέως.

3) *Μοντέλο πολλαπλών μέσων μαζικής ενημέρωσης*: το μοντέλο αυτό κάνει χρήση των μέσων μαζικής ενημέρωσης, κυρίως της τηλεόρασης και του ραδιοφώνου, για τη γλωσσική διδασκαλία/εκμάθηση. Ανθίζει το 1980, το εκπαιδευτικό υλικό είναι έντυπο και δεν υποστηρίζει συστηματικά τους/τις εκπαιδευόμενους/ες.

4) *Μοντέλο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ομάδας*: στο μοντέλο αυτό διακεκριμένοι/ες καθηγητές/τριες πραγματοποιούν διαλέξεις οι οποίες μεταδίδονται μέσω τεχνολογικών μέσων σε ομάδες εκπαιδευομένων. Υπάρχει εμπλοκή σε συζητήσεις, επεξηγήσεις των διδασκόντων/ουσών και εκπόνηση σχετικών εργασιών.

5) *Μοντέλο αυτόνομης μάθησης*: στόχος του μοντέλου αυτού είναι η αυτονομία και η ανεξάρτητη μάθηση των εκπαιδευομένων, οι οποίοι/ες αποφασίζουν για τη μαθησιακή τους πορεία, θέτουν διδακτικούς στόχους και επιλέγουν στρατηγικές, μαθησιακό υλικό και τρόπους αξιολόγησης. Οι διδάσκοντες/ουσες έχουν απλώς τον ρόλο διαμεσολαβητή και συμβούλου.

6) *Μοντέλο της διαδικτυακά βασισμένης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*: το μοντέλο αυτό πλαισιώνεται από σύγχρονα και ασύγχρονα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα και πολυμεσικό μαθησιακό υλικό. Γίνεται χρήση τηλεδιασκέψεων, εικονικών περιβαλλόντων και αναπτύσσονται νέες μορφές μάθησης για τη γλωσσική κατάκτηση.

7) *Μοντέλο της τεχνολογικά εκτεταμένης τάξης*: στο μοντέλο αυτό μεταδίδεται με τη βοήθεια συστημάτων τηλεδιάσκεψης το μάθημα του/της διδάσκοντος/ουσας σε περισσότερους/ες διδασκόμενους/ες. Η μορφή διδασκαλίας πρόσωπο με πρόσωπο από απόσταση μειώνει το κόστος, δεν προωθεί όμως τη διάδραση στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ο δυναμικός χαρακτήρας του διαδικτύου και του παγκόσμιου ιστού αξιοποιείται με τέτοιο τρόπο, ώστε να αναπτυχθούν εργαλεία εκπαίδευσης από απόσταση. Στη διεθνή βιβλιογραφία (Μπράτιτσης & Δημητρακοπούλου 2001, 78-80) τα εργαλεία αυτά ταξινομούνται σε:

- *Εργαλεία Διαχείρισης Μαθημάτων ή Διδασκαλίας (Course Management tools – Instructional Management Systems)*: περιλαμβάνονται εργαλεία για την οργάνωση και διαχείριση των μαθημάτων όπως π.χ. παρακολούθηση πορείας και απόδοσης εκπαιδευομένων, ηλεκτρονικά ημερολόγια κ.ά.

- *Εργαλεία Ανάπτυξης Μαθημάτων (Course development tools)*: τα εργαλεία αυτά χρησιμοποιούνται για την κατασκευή του διδακτικού υλικού και την παρουσίασή του, π.χ. Web editor, PowerPoint κ.ά.
- *Συστήματα Διαχείρισης Γνώσης (Knowledge Management Systems)*: πρόκειται για συστήματα ταξινόμησης, αποθήκευσης, αξιοποίησης πληροφοριών και γνώσεων τα οποία στηρίζονται σε βάσεις δεδομένων.
- *Εικονικά Μαθησιακά Περιβάλλοντα (Virtual Learning Environments)*: πρόκειται για λογισμικά συστήματα που αποσκοπούν στη διαχείριση και την οργάνωση της εκπαίδευσης από απόσταση μέσω της λειτουργικότητας των υπολογιστικών μέσων επικοινωνίας.

Κάποια από τα προαναφερθέντα εργαλεία δίνουν έμφαση στη δημιουργία του εκπαιδευτικού υλικού, ενώ άλλα στη διαχείριση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σε κάθε περίπτωση αναφέρονται στη γενικότερη έννοια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Τέλος, τα τέσσερα είδη διαδικτυακών δραστηριοτήτων στην εξ αποστάσεως μάθηση που διακρίνουν οι Allen και Seaman (Roblyer & Doering 2014, 229) είναι οι μαθητικές έρευνες, τα διαδικτυακά και εικονικά μαθήματα - προγράμματα και το διαδικτυακό σύγχρονο και ασύγχρονο μαθησιακό υλικό. Με τα θεωρητικά στοιχεία σχετικά με τα γλωσσικά μοντέλα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που παρουσιάστηκαν στην ενότητα αυτή, θα πλαισιώσουμε στη συνέχεια τις ψηφιακές πλατφόρμες SFU του Καναδά και CDU της Αυστραλίας για την εξ αποστάσεως διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης.

4. Στόχοι και Μεθοδολογία Έρευνας

4.1. Τυπολογία και περιγραφή ψηφιακών περιβαλλόντων

Οι δυνατότητες αξιοποίησης των τεχνολογικών μέσων στη γλωσσική εκπαίδευση είναι πολλές και θα αναλυθούν εκτενώς (Τζιμογιάννης 2017, 2019· Σοφός κ.ά. 2017, 2018, 2019· Brash & Pfeil 2017). Στόχος της εργασίας αυτής είναι, αφού περιγραφούν τα ψηφιακά περιβάλλοντα που έχουν ταξινομηθεί και κωδικοποιηθεί από τον Κουτσογιάννη (2011, 51-90), να ενταχθούν στο πλαίσιο αυτό παραδείγματα εφαρμογών, προγραμμάτων, και λογισμικών που μπορούν να ενσωματωθούν σε κάθε ψηφιακό περιβάλλον και να χρησιμοποιηθούν για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας - γλώσσας κληρονομιάς και εν συνεχεία να προταθούν πρακτικές εφαρμογές για τη διδασκαλία σε ενήλικες εκπαιδευόμενους/ες με παραδείγματα και υλικό που θα μπορούσε να είναι πηγή έμπνευσης και ιδεών για διδάσκοντες/ουσες. Οι ιδέες

αυτές και το υλικό θα μπορεί να προσαρμοστεί και να αξιοποιηθεί από κάθε εκπαιδευτικό ανάλογα με τις ανάγκες των ενήλικων μαθητών/τριών και της τάξης-ομάδας του.

Η επιλογή της συγκεκριμένης κατηγοριοποίησης ψηφιακών περιβαλλόντων δεν είναι τυχαία. Υπό το πρίσμα μιας ευρείας χρήσης των νέων τεχνολογιών ως μέσων πρακτικής γραμματισμού, η γλωσσική διδασκαλία αποκτά νέους προσανατολισμούς, οι οποίοι αποτυπώνονται με όρους όπως πολυτροπικότητα και πολυγραμματισμοί. Δεν υπάρχει εστίαση με την κατηγοριοποίηση αυτή μόνο στην αξιοποίηση των εργαλείων/λογισμικών (που ήδη αναφέρθηκαν) ως παιδαγωγικών μέσων στη γλωσσική διδασκαλία, αλλά δημιουργούνται ψηφιακές γλωσσικές υποδομές, οι οποίες διευκολύνουν την επικοινωνία και επανατοποθετούν διδακτικές πρακτικές. Εντάσσονται, επίσης, πολιτισμικές και γλωσσικές όψεις μιας λιγότερο ομιλούμενης γλώσσας, της ελληνικής, στα περιβάλλοντα αυτά, ενώ για κάθε είδος ψηφιακού περιβάλλοντος παρουσιάζονται παραδείγματα δραστηριοτήτων και αναλύεται η λογική χρήσης και αξιοποίησής τους (Κουτσογιάννης κ.ά. 2011, 13-17).

Ως ερευνητικά ερωτήματα θέτονται τα εξής: Πώς επιτυγχάνεται η αξιοποίηση των ψηφιακών περιβαλλόντων; Πού στοχεύουν οι διδακτικές αυτές εφαρμογές; Ποιες δεξιότητες καλλιεργούνται και ποιες ικανότητες του/της εκπαιδευομένου/ης αναπτύσσονται; Ποια είναι τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της ένταξης αυτών στη μαθησιακή διαδικασία; Σε ποια διδακτική προσέγγιση ανήκουν; Εξασκούνται, εκτός από τα γραμματικά φαινόμενα και το λεξιλόγιο, η επικοινωνιακή ικανότητα καθώς και οι δεξιότητες κατανόησης και παραγωγής;

4.2. Μελέτη διαδικτυακών κοινοτήτων μάθησης

Η αξιοποίηση των ψηφιακών κοινοτήτων ως χώρων πρακτικής, αλληλεπίδρασης και συνένυσης διδασκόντων θα πρέπει να ακολουθεί τις βασικές θεωρητικές παραμέτρους των Wenger, White & Smith (2009) που έχουν ήδη αναφερθεί.

Ειδικότερα, στην περίπτωση του Dialog-ου, της κοινότητας διδασκόντων/ουσών στην Τουρκία, που παρουσιάζεται στο έκτο κεφάλαιο, το πεδίο της ψηφιακής κοινότητας γίνεται εξαρχής σαφές: η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης στην Τουρκία. Ωστόσο, κάποια βασικά ερωτήματα προς διερεύνηση αφορούν στο είδος των πρακτικών αυτής της κοινότητας: Πώς συλλέγεται/δημιουργείται το υλικό; Πώς γίνεται η οργάνωσή του; Υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και πώς υποστηρίζονται επιστημονικά; Υπάρχει πρόσβαση σε επιμορφωτικό υλικό που θα οδηγήσει σε συγκεκριμένες διδακτικές κατευθύνσεις; Πώς ενεργοποιούνται οι μαθητές/τριες; Και τελικά, ποια είναι η ταυτότητα και

ο τρόπος λειτουργίας αυτής της κοινότητας, με ποια χαρακτηριστικά σχεδιάστηκε και ποια είναι τα αποτελέσματά της μέσα στα χρόνια λειτουργίας της; Είναι σημαντικό να διευκρινιστεί η συλλογιστική και η ιδιαίτερη ανάγκη πίσω από τη δημιουργία μίας τέτοιας διαδικτυακής κοινότητας για διδάσκοντες/ουσες την ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα και να περιγραφούν λεπτομερώς οι υποκοινότητες, οι δράσεις, το υλικό, μέσω της παρουσίασης παραδειγμάτων και στατιστικών στοιχείων αντιπροσωπευτικών για κάθε περίπτωση.

Σε σχέση με το είδος του/της διδάσκοντα/ουσας που επιδιώκεται να καλλιεργηθεί μέσω της συμμετοχής στην κοινότητα αυτή, ο αρχικός σχεδιασμός οφείλει να αντιμετωπίζει τον διδάσκοντα ως ενεργό υποκείμενο, με δημιουργική πρωτοβουλία, που προσέρχεται σε μια κοινότητα για να προσφέρει τις υπάρχουσες γνώσεις του, το υπάρχον γνωσιακό του κεφάλαιο, και να το συνδέσει με τις γνώσεις των άλλων μελών της κοινότητας, ώστε τελικά να συνδημιουργηθεί η νέα γνώση (Κούρτη-Καζούλλη κ.ά. 2014). Ισχύει κάτι τέτοιο στη συγκεκριμένη κοινότητα και τι ακριβώς λαμβάνει υπόψη του ο/η εκπαιδευτικός για τις διδακτικές του ανάγκες και για τον σχεδιασμό του υλικού; Όλα αυτά είναι ερωτήματα που θα επιχειρηθεί να απαντηθούν με την κριτική εξέταση και περιγραφή της κοινότητας Dialog-ος.

4.3. Εξ αποστάσεως γλωσσική διδασκαλία σε πανεπιστημιακό πλαίσιο

Στην εποχή μας, ο σχεδιασμός και η πολιτική πολλών πανεπιστημίων, εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και φορέων διά βίου μάθησης, στηρίζεται στην ηλεκτρονική μάθηση και στην εκπαίδευση από απόσταση. Στα κύρια προγράμματα σπουδών παρέχονται προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης από απόσταση, αναπτύσσονται ψηφιακές βιβλιοθήκες και αποθετήρια εκπαιδευτικού υλικού, ενώ σχεδιάζονται ειδικές ψηφιακές πλατφόρμες εκμάθησης (Τζιμογιάννης 2017, 15).

Σχετικά με τις ηλεκτρονικές πλατφόρμες Learnline Greek του Charles Darwin University (CDU) στην Αυστραλία και του Rebooting Greek (Simon Fraser University) στον Καναδά, στο πλαίσιο πάντα της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, γίνεται αναφορά στο θεωρητικό πλαίσιο και τις θεωρητικές αρχές σχεδιασμού, καθώς και με την περιγραφή των εργαλείων μάθησης και υποστήριξης, παρουσιάζεται η εκπαιδευτική αξιοποίηση των συστημάτων διαχείρισης ηλεκτρονικής μάθησης για τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού και την εφαρμογή σε πανεπιστημιακά μαθήματα με στόχο την εκμάθηση/διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης σε ενήλικες σπουδαστές/τριες.

Τα ερωτήματα στα οποία σκοπός είναι να δοθούν απαντήσεις μετά την παρουσίαση είναι: Σε ποιο θεωρητικό υπόβαθρο στηρίζεται η δημιουργία της κάθε πλατφόρμας; Πώς οργανώνεται

και σχεδιάζεται το εκπαιδευτικό υλικό; Ποια εργαλεία χρησιμοποιούνται για την εξ αποστάσεως μάθηση; Ποιος είναι ο ρόλος του/της διδάσκοντα/ουσας και του/της εκπαιδευόμενου/ης; Ποια πλεονεκτήματα/μειονεκτήματα παρουσιάζονται στην εξ αποστάσεως διδασκαλία της ελληνικής και ποιες βελτιώσεις, αλλαγές και προσαρμογές μπορούν να υιοθετηθούν για καλύτερα αποτελέσματα στη διδασκαλία και εκμάθησή της;

5. Περιγραφή ψηφιακών περιβαλλόντων και αξιοποίησή τους στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας

5.1. Κλειστά Περιβάλλοντα

5.1.1. Περιγραφή και δυνατότητες των κλειστών περιβαλλόντων

Τα κλειστά περιβάλλοντα βασίζονται στο θεωρητικό πλαίσιο του ρεύματος CALL (Computer-Assisted Language Learning) (Σπαντιδάκης κ.ά 2013· Σκούρτου & Κούρτη-Καζούλλη 2015) όπου δεν δίνεται η δυνατότητα παρέμβασης του/της εκπαιδευτικού ή του/της εκπαιδευόμενου/ης στο περιεχόμενο των περιβαλλόντων αυτών, ενώ επιχειρείται η αξιοποίηση του υπολογιστή ως παιδαγωγικού περιβάλλοντος στο πλαίσιο εφαρμογής γλωσσοδιδακτικών προσεγγίσεων (Μήτσης 2004). Η προγραμματισμένη διδασκαλία και δημιουργία λογισμικού στηρίζονται στη γλωσσολογική σχολή του δομισμού (έμφαση σε θέματα εξάσκησης σύνταξης και γραμματικής), λόγω της μη παρέμβασης στο περιεχόμενό τους, και στο κίνημα του συμπεριφορισμού (επανάληψη, μίμηση, ενίσχυση), όπως ήδη αναλύσαμε (Χατζηδάκη κ.ά. 2014, 40-41). Ο υπολογιστής, επομένως, προσφέρει ιεραρχική οργάνωση της πληροφορίας, κατάτμηση της ύλης σε μικρές ενότητες και συμπεριφοριστικού τύπου ενίσχυση (Κουτσογιάννης κ.ά. 2011, 51-57).

Τα κλειστά περιβάλλοντα χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: τα περιβάλλοντα καθοδηγούμενης διδασκαλίας και τα περιβάλλοντα πρακτικής εξάσκησης (drill and practice). Στα περιβάλλοντα καθοδηγούμενης διδασκαλίας, ο υπολογιστής λειτουργεί ως δάσκαλος και το αντίστοιχο λογισμικό αναλαμβάνει τη διδασκαλία και πρακτική άσκηση κάθε ενότητας (Καπανιάρης & Παπαδημητρίου 2012, 71-75). Χαρακτηριστικά παραδείγματα των ψηφιακών αυτών περιβαλλόντων για την ελληνική γλώσσα είναι η *Φιλολογασία του Ινστιτούτου Επεξεργασίας*

*Λόγου*¹ και τα *Ελληνικά με Podcasts*² από την Ελληνοαμερικανική Ένωση. Η Φιλολογία είναι η διαδικτυακή έκδοση της ομώνυμης σειράς cd-rom με στόχο την εκμάθηση της ελληνικής ως ξένης γλώσσας με βάση την επικοινωνιακή προσέγγιση (Μπέλλα 2011, 205-210). Περιλαμβάνει μία σειρά δεκαπέντε μαθημάτων (κεφαλαίων) για το αρχάριο επίπεδο, με χρήση πολυμεσικών εργαλείων και γλώσσα υποστήριξης την αγγλική. Σε κάθε κεφάλαιο περιέχεται μία εισαγωγή, ένας κύριος διάλογος και γραμματικές/λεξιλογικές ασκήσεις βασισμένες στον διάλογο αυτό και άρα σε συγκεκριμένα καταστασιακά περιβάλλοντα με μεταφράσεις στα αγγλικά. Το συγκεκριμένο υλικό μπορεί να χρησιμοποιηθεί για εμπέδωση διδαχθέντων φαινομένων στην τάξη ή για αυτοδιδασκαλία. Με την ολοκλήρωση κάθε ενότητας δίνεται η δυνατότητα εξάσκησης με βίντεο (Μιχαήλ & Οικονόμου 2010γ, 33).

Τα podcasts γενικότερα είναι σειρά ηχητικών αρχείων που χρησιμοποιούνται ως ασκήσεις κατανόησης προφορικού λόγου. Το γνωστικό δυναμικό των podcasts έγκειται στη γρήγορη και απλή μετάδοση του εκπαιδευτικού περιεχομένου, αλλά και στη δυνατότητα εκμάθησης του συγκεκριμένου περιεχομένου οποιαδήποτε στιγμή και σε οποιοδήποτε μέρος, χαρακτηριστικά που διέπουν τις παιδαγωγικές θέσεις της ψηφιακής μάθησης, όπως αναφέρθηκε ήδη (Σοφός 2017, 27-33). Είναι αποθηκευμένα στο διαδίκτυο με σκοπό τη χρήση τους σε φορητές συσκευές και ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Πιο συγκεκριμένα, τα podcasts της Ελληνοαμερικανικής Ένωσης είναι μία συλλογή 80 δωρεάν μαθημάτων με διαλόγους από ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις (π.χ. αυτοσυστάσεις, κλείσιμο ραντεβού, οδηγίες κ.ά.). Τα μαθήματα περιλαμβάνουν το πλήρες κείμενο (μεταγραφή) σε μορφή pdf εμπλουτισμένο με φωτογραφικό υλικό και το αρχείο ήχου σε μορφή mp3. Τα podcasts μπορούν να χρησιμοποιηθούν για αυτοδιδασκαλία, ενώ στο πλαίσιο της τάξης θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν ως άσκηση κατανόησης προφορικού λόγου (Jonassen κ.ά. 2011). Ακόμα και αν τα podcasts δεν αποτελούν δραστηριότητα σύγχρονης επικοινωνίας, οι πληροφορίες που μεταδίδονται οδηγούν τους/τις εκπαιδευόμενους/ες στην κοινότητα μάθησης (Depover κ.ά. 2010, 201-203).

Τα περιβάλλοντα πρακτικής εξάσκησης παρουσιάζονται με τη μορφή βιβλίου ασκήσεων περιλαμβάνοντας κλειστού τύπου ασκήσεις (πολλαπλής επιλογής, σωστό-λάθος, αντιστοίχισης, κλπ.) σε ειδικά λογισμικά με σκοπό την εξάσκηση του/της μαθητή/τριας σε ενότητες συντακτικού, γραμματικής και εκμάθησης λεξιλογίου. Στα λογισμικά αυτά δεν

¹Φιλολογία: <http://www.xanthi.ilsp.gr/filog/>

²Ελληνοαμερικανική Ένωση: <http://www.hau.gr/?i=learning.el.podcasts-in-greek>

λαμβάνεται υπόψη η πολιτισμική, η κοινωνική, η κειμενική διάσταση της γλώσσας, είναι αποκομμένα από οποιοδήποτε επικοινωνιακό περιβάλλον και δεν είναι αναγκαία η παρέμβαση του/της εκπαιδευτικού, αφού υπάρχει αυτόματη διόρθωση και ανατροφοδότηση. Πρόκειται για έναν περισσότερο μηχανιστικό τρόπο κατάκτησης της γλώσσας που περιορίζει τον/την μαθητή/μαθήτρια σε συγκεκριμένου τύπου απαντήσεις σε κλειστά ερωτήματα (Κοτοπούλης, 2013, 72· Κουτσογιάννης κ.ά. 2011).

Παραδείγματα των λογισμικών πρακτικής εξάσκησης για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας είναι:

α) *Hot potatoes*³: δωρεάν πρόγραμμα για τη δημιουργία ασκήσεων κλειστού τύπου με έξι εφαρμογές: αντιστοίχιση, σύντομης απάντησης, πρόταση με λέξεις σε τυχαία σειρά, σταυρόλεξο, συμπλήρωση κενών, μεταγλώττισης (JMatch, JCloze, JMix, JCross, JQuiz, Masher). Οι ασκήσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν είτε μέσω υπολογιστή είτε μέσω διαδικτύου για εξάσκηση ή αξιολόγηση εντός ή εκτός τάξης.

β) *Φωτόδεντρο*⁴: Το Φωτόδεντρο σχεδιάστηκε και αναπτύχθηκε στο πλαίσιο του έργου «Ψηφιακή Εκπαιδευτική Πλατφόρμα, Διαδραστικά Βιβλία και Αποθετήριο Μαθησιακών Αντικειμένων» από το ΙΤΥΕ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ» και η επίσημη λειτουργία του ξεκίνησε το 2012. Πρόκειται για ένα Πανελλήνιο Αποθετήριο Μαθησιακών Αντικειμένων για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση κυρίως που μπορεί όμως να αξιοποιηθεί και στη διδασκαλία και εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας σε ενήλικες, αφού πρώτα προσαρμοστεί κατάλληλα ανάλογα με τις ανάγκες. Το ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό περιλαμβάνει εκπαιδευτικά παιχνίδια, πειράματα, διαδραστικές προσομοιώσεις, 3D χάρτες, οπτικοποιήσεις, ασκήσεις, διερευνήσεις, εικόνες κ.ά. σε πάνω από 9000 μαθησιακά αντικείμενα που μπορούν να ενταχθούν στη διαδικασία μάθησης των ενηλίκων σε υψηλά αλλά και χαμηλότερα επίπεδα, ιδιαίτερα σε θεματικές σχετικές με την ιστορία, τη λογοτεχνία, τον πολιτισμό και τη γλώσσα για τη διδασκαλία της ελληνικής ως γλώσσας κληρονομιάς. Πολύ πρόσφατα προστέθηκε η κατηγορία *e-γλικο*⁵, στη οποία κατατίθεται ψηφιακό διαδραστικό μαθησιακό υλικό για ποικίλα μαθησιακά αντικείμενα. Ο παιδαγωγικός σχεδιασμός του Φωτόδεντρου είχε στόχο την οικοδόμηση γνώσεων, την υποστήριξη της διερεύνησης και του πειραματισμού και την

³Hot potatoes: <https://hotpot.uvic.ca/>

⁴Φωτόδεντρο: <http://photodentro.edu.gr/aggregator/>

⁵E-γλικο φωτόδεντρο: <http://photodentro.edu.gr/ugc/>

επίλυση προβλημάτων, χαρακτηριστικά που εντάσσονται στη θεωρία της εκπαίδευσης για την κοινωνική αλλαγή του Freire (Κόκκος 2005, 56-60· Τζιμογιάννης 2019, 153-154).

γ) *Memrise*⁶: ανήκει στα διαδικτυακά εργαλεία εκμάθησης και εξάσκησης λεξιλογίου με τη βοήθεια μνημονικών τεχνασμάτων και flashcards. Ο διδάσκων/ουσα έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει το δικό του/της memrise, χωρίζοντας το λεξιλόγιο σε ενότητες και προσθέτοντας μετάφραση, εικόνες, επεξηγήσεις, ηχητικά αν το επιθυμεί, ώστε να διευκολυνθεί η διαδικασία εκμάθησης από τον/την μαθητή/τρια. Στη συνέχεια, η πρόσβαση είναι ελεύθερη και με τη συνεχή εξάσκηση υπάρχει συναγωνισμός μεταξύ των συμμετεχόντων/ουσών με στόχο την κατάκτηση ενός επάθλου.

δ) *Kahoot*⁷, *Quizlet*⁸, *GuessUp*⁹, *HeadsUp*¹⁰: πρόκειται για εφαρμογές και ψηφιακές πλατφόρμες με εκπαιδευτικά παιχνίδια, τα οποία μπορούν να εφαρμοστούν διαδικτυακά, σε τάξεις εκμάθησης γλωσσών αλλά και μεταξύ μεγαλύτερου εύρους μαθητών/τριών. Μέσω κουίζ πολλαπλής επιλογής, flashcards, περιγραφών, αντιστοιχίσεων και άλλων εργαλείων μάθησης, οι μαθητές/τριες εξασκούν και εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους στη ξένη γλώσσα με διασκεδαστικό και παιγνιώδη τρόπο προωθώντας τη συνεργασία και την ομαδικότητα μεταξύ τους.

ε) *Wordwall*¹¹, *Crossword Labs*¹², *PurposeGames*¹³, *LearningApps*¹⁴, *Tools for Educators*¹⁵: πρόκειται για ιστοσελίδες με ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια μεγάλης ποικιλίας και εργαλεία δημιουργίας μαθησιακού υλικού, τα οποία χρησιμοποιούνται για περισσότερη διάδραση στην εκπαιδευτική διαδικασία ή/και για αυτομάθηση από ανεξάρτητους/ες χρήστες/τριες. Προβλέπεται η χρήση της ελληνικής γλώσσας στα κλειστά αυτά περιβάλλοντα, τα οποία είναι πολύ φιλικά προς τους χρήστες και αποτελούν πλούσιες πηγές διαδικτυακού εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία γλώσσας.

⁶Memrise: <https://www.memrise.com/>

⁷Kahoot: <https://create.kahoot.it/login>

⁸Quizlet: <https://quizlet.com/latest>

⁹GuessUp: <https://guessupapp.com/en>

¹⁰HeadsUp: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.wb.headsup&hl=en>

¹¹Wordwall: <https://wordwall.net/>

¹²Crossword Labs: <https://crosswordlabs.com/>

¹³PurposeGames: <https://www.purposegames.com/>

¹⁴LearningApps: <https://learningapps.org/about.php>

¹⁵Tools for Educators: <https://www.toolsforeducators.com/>

5.1.2. Εφαρμογές κλειστών περιβαλλόντων στη διδασκαλία της ελληνικής

Παραδείγματα ασκήσεων για την Πιστοποίηση Ελληνομάθειας έχουν δημιουργηθεί από το ΚΕΓ με το λογισμικό Hot potatoes¹⁶ για την κατανόηση προφορικού λόγου. Οι υποψήφιοι/ες ακούνε ηχητικά αποσπάσματα και πρέπει να αντιστοιχίσουν τις σωστές απαντήσεις, να λύσουν σταυρόλεξα, να βάλουν στη σωστή σειρά λέξεις, να συμπληρώσουν κενά ή να επιλέξουν τη σωστή απάντηση. Αντίστοιχες ασκήσεις μπορούν να δημιουργηθούν για την εξάσκηση μιας συγκεκριμένης θεματικής λεξιλογίου (π.χ. αντικείμενα σπιτιού, ζώα, ιδιωματισμοί, συνώνυμα/αντίθετα κ.ά.), γραμματικού φαινομένου (ρήματα, ενεργητική-παθητική φωνή, κτητικά επίθετα κ.ά.) ή για την κατανόηση γραπτού λόγου. Οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους μπορούν να μοιραστούν τις ιστοσελίδες με το υλικό, μιας και αρκεί η κοινοποίηση του υπερσυνδέσμου κάθε άσκησης. Δεν είναι απαραίτητη η εγκατάσταση του προγράμματος στον υπολογιστή για τη λειτουργία των ασκήσεων αλλά παρά μόνο για τη δημιουργία τους.

Με το Memrise ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να αναζητήσει, να δημιουργήσει και να διαμοιραστεί ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό βάσει του εγχειριδίου διδασκαλίας ελληνικής που χρησιμοποιεί (π.χ. εξάσκηση καινούριων λέξεων ανά κεφάλαιο και ανά επίπεδο ελληνομάθειας) ή ανά θεματική ενότητα (π.χ. φρούτα/λαχανικά, επαγγέλματα κ.ά.). Οι μαθητές/τριες μαθαίνουν και εξασκούνται σε λέξεις/εκφράσεις μέσω συνεχών επαναλήψεων και ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής. Δίνεται η δυνατότητα μετάφρασης, προσθήκης εικόνας-ήχου, συνωνύμων και αντωνύμων, ώστε να επιτευχθεί η απομνημόνευση των λέξεων/φράσεων με παιγνιώδη τρόπο. Η πρόσβαση μπορεί να γίνει από κινητό τηλέφωνο ή από υπολογιστή ασύγχρονα, διαρκώντας μόνο λίγα λεπτά. Όσο περισσότερο ο/η κάθε χρήστης/τρια εξασκείται, μαζεύει πόντους και επιβραβεύεται.

Με το Quizlet ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει/δημιουργήσει υλικό, κυρίως λεξιλογικού περιεχομένου, κατάλληλο για την τάξη του ή τον/την μαθητή/τρια του. Με flashcards, στα οποία μπορεί να προστεθεί και εικόνα, διδάσκεται το λεξιλόγιο και στη συνέχεια ζητείται από τους εκπαιδευόμενους να γράψουν τις λέξεις ή να επιλέξουν τη σωστή. Με τις εφαρμογές match – gravity εξασκούνται σε περιβάλλον παιχνιδιού. Το Quizlet έχει τη ίδια λογική με το Memrise αλλά επιπλέον με την εφαρμογή *Quizlet live* οι μαθητές/τριες χωρίζονται τυχαία από το λογισμικό σε ομάδες και, μέσα στο πλαίσιο μίας τάξης, συνεργάζονται και ανταγωνίζονται για να αντιστοιχίσουν τις λέξεις και να τερματίσουν στον

¹⁶Παραδείγματα ασκήσεων με hot potatoes από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας για την πιστοποίηση ελληνομάθειας: <http://www.greek-language.gr/certification/KLIK/index.html?id=1.%20Ασκήσεις%20ΚΠΛ>

συντομότερο δυνατό χρόνο. Είναι ένα διδακτικό παιχνίδι που προωθεί τη συνεργασία των μαθητών/τριών που, μεταξύ άλλων, με ευχάριστο τρόπο μαθαίνουν χρήσιμο λεξιλόγιο.

Το GuessUp, όπως και το HeadsUp, είναι λογισμικά που μπορεί να εγκατασταθούν μόνο σε κινητά τηλέφωνα ή ταμπλέτες και απαραίτητη προϋπόθεση είναι η συμμετοχή τουλάχιστον 2 ατόμων. Ο/η κάθε παίκτης/τρια τοποθετεί το κινητό στο μέτωπό του και προσπαθεί να μαντέψει τη λέξη που μιμούνται οι υπόλοιποι. Υπάρχουν ήδη έτοιμες κατηγορίες (μουσική, καλλιτέχνες, κινηματογράφος κ.ά.) αλλά δίνεται η δυνατότητα στους/στις εκπαιδευτικούς να φτιάξουν τις δικές τους κατηγορίες προσθέτοντας τις λέξεις που επιθυμούν. Ο/η κάθε παίκτης/τρια έχει συγκεκριμένο χρόνο που μετράει αυτόματα και κουνώντας τη συσκευή προς τα πάνω μπορεί να επιλέξει pass (παράβλεψη) τη λέξη, οπότε αυτόματα χάνει πόντο ή να κερδίσει βαθμό κινώντας την προς τα κάτω, αφού την έχει μαντέψει σωστά. Πρόκειται για ένα διασκεδαστικό παιχνίδι για την εκμάθηση λεξιλογίου στην ελληνική γλώσσα, χρησιμοποιώντας κινήσεις του σώματος και του προσώπου.

Με τη βοήθεια του λογισμικού Kahoot οι μαθητές/τριες με διασκεδαστικό τρόπο εξετάζονται σε ένα γραμματικό φαινόμενο, στη κατανόηση κειμένου, σε λεξιλόγιο κ.ά. Οι διδάσκοντες μπορούν πολύ εύκολα να δημιουργήσουν το δικό τους υλικό ή να προσαρμόσουν ήδη υπάρχον. Το κάθε Kahoot αποτελείται από ερωτήσεις και 2-4 πιθανές απαντήσεις με διαφορετικά χρώματα. Η κάθε ομάδα μαθητών που ορίζεται από τον/την διδάσκουσα έχει ένα κινητό τηλέφωνο και πρέπει, μετά από σύντομη συζήτηση όλων των μελών, να δίνει σωστές απαντήσεις γρήγορα και σωστά ώστε να πάρει όσο το δυνατόν περισσότερους πόντους. Οι απαντήσεις προβάλλονται στον πίνακα με προβολέα, ενώ στην οθόνη του κινητού βρίσκονται μόνο τα χρώματα. Το χρυσό μετάλλιο λαμβάνει η ομάδα που συλλέγει τους περισσότερους πόντους.

Με το Wordwall μπορούν να δημιουργηθούν δραστηριότητες για την εμπέδωση/επανάληψη θεματικού λεξιλογίου π.χ. καιρός, ρούχα, αντικείμενα σπιτιού, αλλά και δραστηριότητες π.χ. γραμματικής αναγνώρισης λέξεων, εύρεσης έμμεσου αντικειμένου για θέματα συντακτικού κ.ά.. Είναι πιο χρήσιμο για τα μικρότερα επίπεδα ελληνομάθειας λόγω της ευκολίας οπτικοποίησης του λεξιλογίου αλλά δεν αποκλείεται η χρήση του και σε μεγαλύτερα επίπεδα με τη χρήση των κατάλληλων υποδειγμάτων π.χ. κατηγορίες επιθέτων και αντιστοίχιση με επίθετα, συνώνυμες λέξεις ελληνικής και ξένης προέλευσης κ.ά.. Οι επιλογές δημιουργίας των δραστηριοτήτων είναι εκπληκτικά ευρεία (π.χ. αντιστοίχιση, κρεμάλα, διάγραμμα, εύρεση λέξεων, αναγραμματισμός, επιλογή σωστού/λάθους, μαγικός τροχός, κάρτες κ.ά.) και έχει προβλεφθεί η διαφοροποιημένη διδασκαλία, μιας και η ίδια δραστηριότητα μπορεί να

προσφέρεται μέσα από περισσότερα υποδείγματα για να καλύψει διαφορετικά μαθησιακά στυλ εκπαιδευομένων.

Το Crosswords Labs προσφέρει εύκολη πρόσβαση σε ήδη δημιουργηθέντα σταυρόλεξα, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ελληνική γλώσσα και με πρόσβαση επί προβολή μπορεί ο/η εκπαιδευτικός να δημιουργήσει προσωπικό υλικό καλύπτοντας τις ανάγκες των μαθητών του. Με τα σταυρόλεξα η θεματολογία μπορεί να μην περιορίζεται μόνο σε γραμματικά ή λεξιλογικά φαινόμενα (συνώνυμα/αντώνυμα, μέλλοντας ρημάτων κ.ά.), αλλά να δίνεται έμφαση σε θέματα ιστορικά και πολιτιστικά με ερωτήσεις που αφορούν π.χ. την ελληνική μυθολογία, την αρχαία Ελλάδα, τους ολυμπιακούς αγώνες ή τη γεωγραφία της Ελλάδας.

Το LearningApps, ως εφαρμογή του Ιστού 2.0, έχει παρόμοιες δυνατότητες με το Wordwall με μεγάλη γκάμα προτύπων δημιουργίας δραστηριοτήτων (ποιος θέλει να γίνει εκατομμυριούχος, συνδυασμός καρτών, ομαδική εργασία, πολλαπλής επιλογής κ.ά.), τα οποία συνδυαζόμενα με τη δυνατότητα εισαγωγής πολυμεσικού υλικού ήχου και εικόνας κάνουν πιο διαδραστική και εντυπωσιακή τη διδασκαλία της γλώσσας. Παραδείγματα χρήσης για την ελληνική ως δεύτερη/ξένη είναι στον φωνολογικό τομέα μία δραστηριότητα διαχωρισμού φωνημάτων-γραμμάτων (π.χ. β-μπ, δ-ντ, γ-γγ/γκ) και μία άσκηση ορθογραφίας (π.χ. ακρόαση και καταγραφή λέξεων). Εκτός από τις τέσσερις δεξιότητες που καλλιεργούνται, γνώσεις και πληροφορίες για την Ελλάδα και τον πολιτισμό της μπορούν να εξεταστούν/μεταδοθούν με παιγνιώδη τρόπο μέσω π.χ. της εφαρμογής «ποιος θέλει να γίνει εκατομμυριούχος».

Τέλος, με το Tools for Educators, οι διδάσκοντες/ουσες μπορούν να δημιουργήσουν διαδικτυακά και να κατεβάζουν σε μορφή pdf στον υπολογιστή τους, επιτραπέζια παιχνίδια, δραστηριότητες κατανόησης γραπτού λόγου και πιστοποιήσεις/βεβαιώσεις για τους μαθητές/τριές τους. Ιδέες για τη χρήση της ιστοσελίδας αυτής είναι: ντόμινο με εικόνες ζώων και ονομασία, καρτέλες μίνγκο για επαγγέλματα, επιτραπέζιο με ερωτήσεις για δημόσιες υπηρεσίες, εύρεση λέξεων με θέμα τους γιατρούς, προτάσεις με περιγραφή χρησιμοποιώντας προθέσεις και επιλογή της σωστής εικόνας κ.ά..

Όλα αυτά τα παραδείγματα διδακτικού υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής που σχεδιάστηκαν σε κλειστά περιβάλλοντα μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους/τις διδασκόμενους είτε εκτός τάξης είτε εντός τάξης, κυρίως στο τέλος του μαθήματος πριν το κλείσιμο για να προαχθεί με διασκεδαστικό τρόπο επανάληψη ή έλεγχος της διδαχθείσας ύλης. Σχεδιάζονται και στηρίζονται στις θεωρίες συμπεριφορισμού και δίνουν τη δυνατότητα

παρουσίασης του περιεχομένου της διδασκαλίας με τρόπο πιο περιεκτικό, πιο ενδιαφέροντα, πιο διαφοροποιημένο, πιο ευέλικτο, πιο «πολύχρωμο», με κυριολεκτική και μεταφορική σημασία (Λιοναράκης κ.ά. 2018, 106-109).

5.2. Περιβάλλοντα προώθησης της συνεργασίας

5.2.1. Παρουσίαση των συνεργατικών περιβαλλόντων

Τα περιβάλλοντα αυτά δεν στοχεύουν στη χρήση του υπολογιστή ως υποστηρικτικής μηχανής αλλά στόχος είναι η μετατροπή του ώστε να δίνεται έμφαση στην κοινωνική διάσταση της μάθησης και της γλώσσας, διευκολύνοντας πρακτικές συνεργασίας και ανταλλαγής απόψεων μεταξύ των διδασκομένων. Περιλαμβάνουν εκπαιδευτικό λογισμικό πρωτοπόρας προσέγγισης, σχεδιασμένο να καλύψει τις ανάγκες της διδασκαλίας του γραπτού λόγου κυρίως. Το ενδιαφερόμενο κοινό μπορεί να αποτελείται από μαθητές/τριες είτε αυτόνομους/ες είτε οργανωμένους σε τοπικά δίκτυα (τάξεις, κέντρα εκμάθησης γλώσσας κ.ά.), στην ίδια ή και σε διαφορετική χώρα με τη δυνατότητα ανταλλαγής, αξιολόγησης και συμπαραγωγής κειμένων (Κουτσογιάννης κ.ά. 2011, 58-59· Τζιμογιάννης 2019, 86-88).

Ως παραδείγματα εργαλείων και λογισμικών που ανήκουν στα περιβάλλοντα προώθησης της συνεργασίας μπορούν να αναφερθούν τα ακόλουθα:

α) *Etherpad*¹⁷/*EduPad*¹⁸: πρόκειται για εργαλεία συνεργατικής επεξεργασίας κειμένου σε πραγματικό χρόνο όπου υποστηρίζονται απεριόριστες αναιρέσεις με αυτόματη αποθήκευση ανά τακτά χρονικά διαστήματα. Η πρόσβαση στο ιστορικό του εγγράφου είναι συνεχής και αναπαράγεται μέσω ενός «time-slider». Το υλικό μπορεί να διαμοιραστεί στους/στις χρήστες/τριες με πολύ εύκολο τρόπο. Προσφέρεται δυνατότητα καταγραφής σχολίων σε σύγχρονη/ασύγχρονη μορφή, όπως και διαχωρισμού ενεργειών του/της κάθε χρήστη/τριας με διαφορετικά χρώματα και γραμματοσειρές. Παρόμοια λειτουργία είχε μέχρι το 2017 το *titan pad*, το οποίο ήταν ευρέως γνωστό και χρησιμοποιείτο από μεγάλο αριθμό χρηστών αλλά για άγνωστους λόγους η λειτουργία του απενεργοποιήθηκε.

β) *Facebook*¹⁹/*Whatsapp*²⁰/*Viber*²¹: μέσω κλειστών ομάδων σε κοινωνικά δίκτυα αλλά και

¹⁷Etherpad: <https://etherpad.net/p/18vFXLAKRA>

¹⁸EduPad: <https://edupad.ch/>

¹⁹Facebook: <https://www.facebook.com/>

²⁰WhatsApp: <https://www.whatsapp.com/>

²¹Viber: <https://www.viber.com/>

εφαρμογές κινητών προκύπτει ασύγχρονη συμπαραγωγή λόγου και επικοινωνιακή διαδικασία. Οι ομάδες αυτές περιλαμβάνουν μαθητές/τριες συγκεκριμένων τάξεων/κέντρων εκμάθησης της ελληνικής ή και ομάδες διδασκομένων με κοινά ενδιαφέροντα. Προωθείται η άμεση επικοινωνία σε ελάχιστο χρόνο (π.χ. ανακοινώσεις, νέα, αλλαγές προγραμμάτων κ.ά.) και ο διαμοιρασμός ψηφιακού πολυμεσικού υλικού (βίντεο, φωτογραφίες, υλικό μαθήματος).

γ) Διαδραστικός πίνακας: μέσω των λειτουργιών του διαδραστικού πίνακα οικοδομούνται συμβολικές, έμπρακτες και εικονικές αναπαραστάσεις, ενώ αναπτύσσονται δεξιότητες πρακτικής, πειραματισμού και αλληλεπίδρασης (Αναστασιάδης κ.ά. 2011). Μέσα από τον συνδυασμό χρήσης ποικίλων υλικών και ψηφιακών βιβλίων δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο της γλώσσας και καλλιεργείται ένα κλίμα ομαδικότητας και συνεργατικότητας που έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση των δεξιοτήτων των διδασκομένων της ελληνικής γλώσσας (Μάνεσης κ.ά. 2017).

δ) *Linoit*²²/*Padlet*²³: πρόκειται για διαδικτυακούς καμβάδες στους οποίους επιτρέπεται η τοποθέτηση εικονικών ετικετών/σημειώσεων. Οι διδάσκοντες/ουσες και οι διδασκόμενοι/ες χρησιμοποιούν τα λογισμικά αυτά για να επικοινωνούν, να διαμοιράζονται πληροφορίες και να συνεργάζονται με τους/τις διδασκόμενους/ες. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα λογισμικά αυτά για καταιγισμό ιδεών, οργάνωση έρευνας, συλλογή προτάσεων, ανακεφαλαίωση υλικού κ.ά.. Στους καμβάδες μπορούν να τοποθετηθούν φωτογραφίες, κείμενο, ηχητικά και βίντεο με σκοπό την ασύγχρονη συμπαραγωγή λόγου.

ε) *Wikispaces*²⁴: πρόκειται για μία εφαρμογή του Ιστού 2.0 που παρέχει τη δυνατότητα ανανέωσης και συνεργατικής δημιουργίας περιεχομένου σε μορφή ιστοσελίδας, συνδυάζοντας τα χαρακτηριστικά ενός κειμενογράφου και ενός δικτυακού τόπου. Επομένως, αποτελεί χώρο συνεργασίας, επικοινωνίας, διαμοιρασμού, οικοδόμησης και ανταλλαγής γνώσης (Σιδηροπούλου & Μαυρομματάκη 2008). Παρέχεται, μέσω αυτής, ένα ευέλικτο και φιλικό περιβάλλον για τους χρήστες/τριες-μαθητές/τριες, καθώς υπάρχει ελεύθερη πρόσβαση για εκπαιδευτική χρήση σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης. Με τα wikis δίνεται ευκαιρία για αναστοχαστική δημιουργία περιεχομένου με δραστηριότητες μικτής μάθησης και ανάπτυξης δεξιοτήτων. Τα τεχνικά χαρακτηριστικά εργαλεία που διαθέτουν οι πλατφόρμες αυτές είναι ο δικτυακός κειμενογράφος, ο χώρος

²²Linoit: <https://en.linoit.com/>

²³Padlet:<https://padlet.com/dashboard>

²⁴Wikispaces: <https://www.wikispaces.com/>

ασύγχρονης συζήτησης και το ιστορικό αναθεωρήσεων. (Τζιμογιάννης 2017, 61-65).

στ) *Kialo*²⁵: με το ψηφιακό αυτό εργαλείο διδάσκεται εκτός από τη γλώσσα και η κριτική σκέψη. Πρόκειται για έναν ιστότοπο χαρτογράφησης και συζήτησης επιχειρημάτων, με ελκυστική μορφή και σκοπό τη στοχαστική συνεργασία των μαθητών/τριών. Διευκολύνεται ο ψηφιακός διάλογος, καλλιεργείται η κριτική ικανότητα και η ανάπτυξη επιχειρηματολογίας μέσω της σωστά δομημένης χρήσης της γλώσσας.

Με τα λογισμικά και τα εργαλεία συνεργατικής μάθησης, όπως είδαμε και στο θεωρητικό μέρος, προωθείται η συνεργατική μάθηση και αποφεύγονται διακρίσεις, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για εκπαίδευση ενηλίκων, με τα χαρακτηριστικά που παρουσιάστηκαν (Κοτοπούλης 2013, 72· Καπανιάρης & Παπαδημητρίου 2012, 117-122)

5.2.2. Διδακτική αξιοποίηση περιβαλλόντων προώθησης της συνεργασίας

Με τα ηλεκτρονικά αυτά περιβάλλοντα, όπως αναφέρθηκε ήδη, στόχος είναι οι διδασκόμενοι/ες την ελληνική να έχουν τη δυνατότητα να συνεργαστούν κυρίως στην παραγωγή γραπτού λόγου αλλά και γενικότερα στην εκμάθηση της γλώσσας (Τζιμογιάννης 2019).

Μία δραστηριότητα που θα μπορούσε να προταθεί με την χρήση των λογισμικών Etherpad και EduPad για τη συνεργατική συγγραφή κειμένου σε πραγματικό χρόνο είναι η συγγραφή ενός θεατρικού έργου. Οι διδασκόμενοι/ες μίας τάξης, αφού χωριστούν (με τυχαίο ή με στοχευμένο τρόπο) σε ομάδες 4-5 ατόμων, αναλαμβάνουν να διεκπεραιώσουν ένα σημαντικό έργο: την ανάθεση ρόλων, την οργάνωση της πλοκής και εν τέλει την από κοινού συγγραφή ενός σεναρίου σε ένα από τα περιβάλλοντα αυτά. Ο/η εκπαιδευτικός δημιουργεί για κάθε ομάδα μία σελίδα στο Etherpad ή EduPad και μοιράζεται τον υπερέσυνδεσμο. Αφού προσκληθούν τα μέλη της κάθε ομάδας, μπορούν πλέον ασύγχρονα και σε πραγματικό χρόνο να συγγράφουν και να επικοινωνούν. Ο/η διδάσκων/ουσα παρατηρεί, επιβλέπει, διορθώνει και παρεμβαίνει όπου είναι απαραίτητο, ενώ όλα τα μέλη της ομάδας συγγράφουν, σχολιάζουν, διορθώνουν και επεξεργάζονται το κείμενο μέχρι να πάρει την τελική του μορφή. Το ενδιαφέρον, η έμπνευση και η φαντασία που μπορεί να έχουν τα θεατρικά έργα σε πολλές περιπτώσεις θα ξεπερνάει τις προσδοκίες του/της εκπαιδευτικού. Μία περαιτέρω εξέλιξη της δραστηριότητας είναι να δραματοποιηθούν τα έργα αυτά σε ειδική εκδήλωση με όλη την τάξη και

²⁵Kialo: <https://www.kialo-edu.com/my>

καλεσμένους/ες.

Με τις κλειστές ομάδες Facebook/Whatsapp/Viber οι μαθητές/τριες μίας τάξης διατηρούν άμεση επαφή και αναπτύσσουν ισχυρότερους δεσμούς. Από προσωπική εμπειρία ως διδάσκουσα ελληνικής ως δεύτερης/ξένης σε ενήλικες, μπορώ να επιβεβαιώσω ότι πρόκειται για έναν πολύ πρακτικό, άμεσο και γρήγορο τρόπο επικοινωνίας με τους/τις μαθητές/τριες, με χώρο διαμοιρασμού υλικού από τα καθημερινά μαθήματα και περιθώριο σχολιασμού/αναφοράς στην επικαιρότητα/τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων με ασύγχρονο τρόπο και με σκοπό πάντα τη διευκόλυνση της εκμάθησης της γλώσσας-στόχου.

Ο διαδραστικός πίνακας μπορεί να εξυπηρετήσει στην εξάσκηση των τεσσάρων δεξιοτήτων κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος. Για την προώθηση της συνεργασίας προτείνεται, για παράδειγμα, η κοινή παραγωγή στοχευμένου γραπτού λόγου (π.χ. επιστολή, κριτική, εξιστόρηση κ.ά.) από ομάδες μαθητών/τριών, η διόρθωση και ο σχολιασμός των γραπτών από όλη την τάξη και η αυτόματη ηλεκτρονική αποστολή στους/στις μαθητές/τριες για δημιουργία διδακτικού αρχείου.

Με τους διαδικτυακούς καμβάδες που μπορούν να δημιουργηθούν με τα λογισμικά Linoit και Padlet οι διδάσκοντες/ουσες παρακινούν τους/τις μαθητές/τριες να χρησιμοποιούν τη γλώσσα-στόχο στον γραπτό λόγο. Ο/η διδάσκων/ουσα θα μπορούσε να θέσει ένα ερώτημα π.χ. *Ποια είναι η θέα από το μπαλκόνι σας;*, δημοσιεύοντας μία δική του/της φωτογραφία αντίστοιχα, να αναρτήσει ένα μουσικό βίντεο/τραγούδι και να ζητάει απόψεις, να υπενθυμίσει τις εργασίες για το σπίτι, να ανακεφαλαιώσει ένα γραμματικό φαινόμενο π.χ. κατηγορίες επιθέτων στην ελληνική γλώσσα, αποθετικά ρήματα κ.ά., να οργανώσει μία συνάντηση κ.ά..

Με το ψηφιακό εργαλείο Kialo ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να οργανώσει αγώνες λόγου/δημόσιες συζητήσεις (debates) και να διδάξει επιχειρηματολογία. Ενδείκνυται για τα μεσαία και μεγαλύτερα επίπεδα, καθώς είναι απαραίτητο ένα αρκετά καλό γλωσσικό επίπεδο. Η συζήτηση μπορεί να αφορά κοινωνικά, πολιτιστικά, πολιτικά, ιστορικά θέματα ή ακόμα και γεγονότα της επικαιρότητας. Παραδείγματα θέσεων που θα μπορούσαν να προταθούν για το επίπεδο Γ: «ο ελάχιστος μισθός πρέπει να είναι παντού 15 ευρώ την ώρα», «πρέπει να διδάσκονται τα θρησκευτικά στο σχολείο», και για το επίπεδο Β: «το κάπνισμα πρέπει να καταργηθεί σε όλους τους δημόσιους χώρους», «τα κοινωνικά δίκτυα έχουν βελτιώσει την ανθρώπινη επικοινωνία», «πρέπει να καταργηθούν οι εργασίες για το σπίτι» κ.ά..

Υιοθετείται στα περιβάλλοντα αυτά η κοινωνιογνωστική-κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση

του Vygotsky (1978), όπως αναλύθηκε, καθώς η μάθηση νοείται ως διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης και κατακτάται μέσω συνεργασίας όσων συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μουζάκης 2006).

5.3. Περιβάλλοντα Κεντρικής Παρουσίασης

5.3.1. Ανάλυση των περιβαλλόντων κεντρικής παρουσίασης

Πρόκειται για περιβάλλοντα με τα οποία εννοείται η κεντρική προβολή θεμάτων, ενώ τίθενται υπό συζήτηση ποικίλα ζητήματα στο χώρο διδασκαλίας. Τα περιβάλλοντα αυτά μετατρέπονται σε μέσα πρωτοβουλίας, συνεργασίας, διδακτικής και μάθησης των διδασκομένων μέσω της χρήσης του υπολογιστή, ενός προβολέα ή του διαδραστικού πίνακα, καθώς το μάθημα μετατρέπεται σε θέαμα. Ιδιαίτερα σημαντική, επομένως, είναι η διαπραγμάτευση ιδεών και η ταξινόμηση νοημάτων κατά την οργάνωση και παρουσίαση της μαθησιακής διαδικασίας (Κουτσογιάννης κ.ά. 2011, 59-61· Λιοναράκης κ.ά. 2018, 209-210).

Εντάσσονται στην κατηγορία αυτή λογισμικά κατασκευής διαγραμμάτων (Mindmaps), όπως π.χ. το λογισμικό *Coggle*²⁶, ένα εργαλείο δημιουργίας νοητικών χαρτών μέσω οπτικής αποτύπωσης κειμενικών δομών και σκέψεων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, το λογισμικό *Mentimeter*²⁷ για τη δημιουργία παρουσιάσεων με ανατροφοδότηση σε πραγματικό χρόνο και προγράμματα παρουσίασης και επεξεργασίας κειμένου π.χ.: *Open Office*, *Microsoft Office*, *Prezi*²⁸, *Scratch*²⁹ (Μιχαήλ & Οικονόμου 2010α, 2010β· Καπανιάρης & Παπαδημητρίου 2011).

5.3.2. Πρακτικά παραδείγματα με περιβάλλοντα κεντρικής παρουσίασης

Για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας είναι πολύ χρήσιμη η δημιουργία νοητικών χαρτών με το πρόγραμμα *Coggle*, οι οποίοι αποτυπώνουν γραμματικά φαινόμενα και κατηγοριοποιήσεις ή λεξιλογικές ομάδες, ώστε να βοηθήσουν τους/τις διδασκόμενους/ες να απομνημονεύσουν τις πληροφορίες και να τις εφαρμόσουν στην παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου. Παραδείγματα γραμματικών φαινομένων που θα μπορούσαν να παρουσιαστούν με αυτό το λογισμικό είναι οι καταλήξεις των ουσιαστικών, ο σχηματισμός του πληθυντικού, οι κατηγορίες των επιθέτων/ρημάτων κ.ά. Σχετικά με τις λεξιλογικές

²⁶Coggle: <https://coggle.it/>

²⁷Mentimeter: <https://www.mentimeter.com/app>

²⁸Prezi: <https://prezi.com/>

²⁹Scratch: <https://scratch.mit.edu/>

κατηγορίες όλες σχεδόν οι θεματικές μπορούν να κατηγοριοποιηθούν (ζώα, επαγγέλματα, τρόφιμα κ.ά.) και με τη δυνατότητα πρόσθεσης εικόνων και βίντεο γίνεται πιο ευδιάκριτη και προσιτή η αποτύπωση. Οι διαφορετικοί χρωματισμοί, οι γραμματοσειρές σε συνδυασμό με τις εικόνες και τον ήχο διευκολύνουν και βελτιώνουν τη διαδικασία μάθησης.

Το Mentimeter είναι ένα ψηφιακό εργαλείο που κινεί το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών και τους/τις κρατάει σε εγρήγορση. Με τη χρήση δημοσκοπήσεων, κουίζ και συννεφολέξεων δημιουργείται αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών/τριών και αυξάνεται το κίνητρο μάθησης. Για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης και ξένης σε ενήλικες το ψηφιακό αυτό εργαλείο μπορεί να αξιοποιηθεί σε μία αίθουσα διδασκαλίας ως αφόρμηση πριν ξεκινήσει το μάθημα (π.χ. Πώς ήρθατε σήμερα μέχρι εδώ; Τι φάγατε για πρωινό;), ως τεστ γνώσης, ως μέσο αυτοαξιολόγησης για τους/τις μαθητές/τριες (π.χ. Τι έμαθα από το σημερινό μάθημα; Πώς βελτιώθηκα;), ως καταγισμός ιδεών με σύννεφα λέξεων (π.χ. Τι σας έρχεται στο μυαλό όταν ακούτε τη λέξη «Ελλάδα»;), ως ενδιαφέρουσες εργασίες για το σπίτι, ως αυτοστοχασμός (π.χ. Πού πρέπει να βελτιωθώ στη γλώσσα;) και ως πηγή συζητήσεων (π.χ. Ποια είναι τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της ζωής στην πόλη και στο χωριό;).

Τέλος, με τα προγράμματα επεξεργασίας κειμένου και παρουσίασης (Open Office, Microsoft Office, Prezi κ.ά.), μπορεί να δημιουργηθεί πρωτότυπο υλικό εκμάθησης (με τη δυνατότητα εκτύπωσης και πλαστικοποίησης), ώστε να καλλιεργηθούν οι δεξιότητες παραγωγής και κατανόησης γραπτού και προφορικού λόγου των διδασκομένων. Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι τα επιτραπέζια παιχνίδια των διδασκόντων/ουσών της Κωνσταντινούπολης (λεξόπολη, τόμπολα, γκριμάτσες, ντόμινο, ταμπού από εγχειρίδια εκμάθησης της ελληνικής, μάντεψε ποιος κ.ά.), τα οποία προσαρμόζονται στις ανάγκες των ενήλικων μαθητών/τριών της κάθε τάξης και στο γνωστικό τους επίπεδο, προσφέροντας μάθηση με ευχάριστο και διασκεδαστικό τρόπο (Πλουσίου 2019).

Τα περιβάλλοντα αυτά ενδείκνυται για διαφοροποιημένη διδασκαλία, αφού καλύπτουν τις ανάγκες ενήλικων εκπαιδευομένων με διαφορετικά μαθησιακά στυλ, τα οποία καθορίζουν με ποιους τρόπους μπορεί να επιτευχθεί πιο αποτελεσματικά η μάθηση (Βαλιάντη & Νεοφύτου 2017, 128-132).

5.4. Δημιουργία πραγματικών περιστάσεων επικοινωνίας

5.4.1. Σχεδιασμός και λειτουργία των επικοινωνιακών περιβαλλόντων μάθησης

Στη διδασκαλία γλωσσών δίνεται μεγάλη βαρύτητα στη δημιουργία αυθεντικών περιστάσεων επικοινωνίας στο πλαίσιο της ολιστικής/επικοινωνιακής αντίληψης (Μήτσης 2004). Χάρη στην εξέλιξη της τεχνολογίας και του διαδικτύου η αίθουσα διδασκαλίας ξεπερνά πλέον τα στενά όριά της και μπορεί να συνδεθεί με τον έξω κόσμο. Στο επικοινωνιακό αυτό πλαίσιο δίνεται η δυνατότητα διεξαγωγής δραστηριοτήτων με σύγχρονο και ελκυστικό τρόπο, ώστε να επιτευχθούν με πραγματική επαφή αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας, αναζήτηση και ανεύρεση αυθεντικού γλωσσικού υλικού (π.χ. μέσω περιοδικών, λογοτεχνικών έργων κ.ά. σε πολυμεσική - υπερκειμενική μορφή), καθώς και δημοσίευση του λόγου των μαθητών μέσω π.χ. ιστολογίων (blogs), Wiki κ.ά. (Depover κ.ά. 2010· Κουτσογιάννης κ.ά. 2011, 61-64· Τζιμογιάννης 2017, 2019).

Ενδεικτικές προτάσεις για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας είναι: α) διαδικτυακές συμμετοχές σε τάξεις-μαθήματα διδασκαλίας ελληνικών μέσω προγραμμάτων τηλεδιάσκεψης (*Skype*³⁰, *ooVoo*³¹, *Zoom*³², *Webex*³³, *Google Hangouts Meet*³⁴, *Microsoft Teams*³⁵) (Λιοναράκης κ.ά. 2018), β) προγράμματα αλληλοδιδασκαλίας *in tandem*[®] μεταξύ μητρικών ομιλητών διαφορετικών γλωσσών εξ αποστάσεως ή δια ζώσης σε μία συγκεκριμένη χώρα. Θα μπορούσε να θεωρηθεί κάτι αντίστοιχο με το *eTwinning*³⁶ μεταξύ σχολείων αλλά αφορά ενήλικες ή/και φοιτητές/τριες πανεπιστημίων ή οργανωμένων κέντρων εκμάθησης της ελληνικής, γ) βιωματικές δραστηριότητες στο πλαίσιο εκπαιδευτικών επισκέψεων στην Ελλάδα (Κούρτη-Καζούλλη κ.ά. 2013), δ) συμμετοχή σε περιβάλλοντα κοινωνικής δικτύωσης π.χ. ιστολόγια, Facebook, ψηφιακές κοινότητες σπουδαστών/τριών κ.ά. (Παντάνο-Ρόκου 2002· Τζιμογιάννης 2017), ε) συγγραφή/οργάνωση ηλεκτρονικών e-περιοδικών (*Joomag*³⁷)

³⁰Skype: <http://www.skype.com>

³¹ooVoo: <https://www.oovoo.com/oovoo/>

³²Zoom: <https://zoom.us/>

³³Webex: <https://www.webex.com/>

³⁴Google Hangouts Meet: <https://meet.google.com/>

³⁵Microsoft Teams: <https://products.office.com/en-US/microsoft-teams/group-chat-software>

³⁶eTwinning: <https://www.etwinning.net/en/pub/index.htm>

³⁷Joomag: <https://www.joomag.com/>

και ψηφιακών διαδικτυακών ιστοριών, αφηγήσεων, κόμικ (*ComicLab*³⁸, *Pixton*³⁹, *Make Beliefs Comix*⁴⁰, *Screencast-o-matic*⁴¹) (Καπανιάρης & Παπαδημητρίου 2012).

5.4.2. Δημιουργία πραγματικών περιστάσεων επικοινωνίας κατά την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας

Για τη δημιουργία πραγματικών περιστάσεων επικοινωνίας στην εκμάθηση της ελληνικής ως ξένης και δεύτερης γλώσσας, θα επικεντρώσουμε την προσοχή μας, εν συνεχεία, σε κάποιες ενδεικτικές δράσεις που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο του Προγράμματος Διδασκαλίας της ελληνικής στο Σισμανόγλειο Μέγαρο του Γενικού Προξενείου της Ελλάδας στην Κωνσταντινούπολη⁴², όπου τα ελληνικά διδάσκονται ως δεύτερη/ξένη γλώσσα σε ενήλικες κυρίως τουρκόφωνους/ες. Οι προτάσεις αυτές μπορούν να εφαρμοστούν και σε άλλα κέντρα διδασκαλίας της ελληνικής στο εξωτερικό με τη συνεργασία πανεπιστημίων και άλλων πολιτιστικών φορέων.

Αναφορικά με τις διαδικτυακές συμμετοχές σε τάξεις/μαθήματα διδασκαλίας ελληνικών μέσω προγραμμάτων τηλεδιάσκεψης Skype κ.ά., ο εξοπλισμός που είναι απαραίτητος για τη συμμετοχή σε συμβατική τάξη μαθητών/τριών από απόσταση είναι ένας ηλεκτρονικός υπολογιστής με πρόσβαση στο διαδίκτυο και ηχεία για υψηλότερη ένταση του ήχου. Ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να ψηφιοποιεί το υλικό και να το προωθεί νωρίτερα στους/στις συμμετέχοντες/ουσες, ενώ οι διδακτικές δραστηριότητες μπορούν να διεξάγονται σε συνεργασία με τους/τις υπόλοιπους/ες διδασκόμενους/ες χωρίς ιδιαίτερα εμπόδια (Λιοναράκης 2001). Δίνεται με τον τρόπο αυτό η δυνατότητα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας και σε ενδιαφερόμενους/ες που κατοικούν εκτός του τόπου που διεξάγονται τα μαθήματα και δεν έχουν τη δυνατότητα στα μέρη που ζουν να παρακολουθήσουν διά ζώσης μαθήματα. Είναι αυτονόητο ότι, για τη λειτουργία μιας τέτοιας δράσης, χρειάζεται εξοικείωση των διδασκόντων/ουσών με τις νέες τεχνολογίες, επιπρόσθετη προετοιμασία και χρόνος οργάνωσης μαθημάτων, όπως επίσης και κατανόηση, υπομονή και συνεργασία όλης της τάξης σε τυχόν τεχνικά προβλήματα και δυσκολίες που σίγουρα προκύπτουν.

³⁸ComicLab: <https://comiclabbeliefs.com/>

³⁹Pixton: <https://www.pixton.com/>

⁴⁰Make Beliefs Comix: <https://www.makebeliefscomix.com/>

⁴¹Screencast-o-matic: <https://www.screencast-o-matic.com/>

⁴²Σισμανόγλειο Μέγαρο – Γενικό Προξενείο της Ελλάδας στην Κωνσταντινούπολη
<https://www.mfa.gr/turkey/sismanogleiomegaro/>

Τα προγράμματα αλληλοδιδασκαλίας *in tandem*[®] μεταξύ μητρικών ομιλητών διαφορετικών γλωσσών εξ αποστάσεως ή δια ζώσης συνιστούν παράλληλες δράσεις οι οποίες αναπτύσσονται στο πλαίσιο της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας στο Σισμανόγλειο Μέγαρο. Ο όρος “*in tandem*” διδασκαλία ή εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας μπορεί να αποδοθεί στα ελληνικά ως «παράλληλη» ή «σύγχρονη» διδασκαλία ή εκμάθηση. Δύο μαθητές, που είναι φυσικοί ομιλητές των δύο γλωσσών - στόχων «διδάσκουν» ο ένας στον άλλον τη γλώσσα του, με την υποστήριξη των διδασκόντων/ουσών.

Στο Σισμανόγλειο Μέγαρο το εξ αποστάσεως πρόγραμμα αλληλοδιδασκαλίας *in tandem* λειτούργησε για τέσσερα χρόνια σε συνεργασία με τρία ελληνικά πανεπιστήμια. Οι τουρκόφωνοι/ες μαθητές του Σισμανογλείου Μεγάρου, διδασκόμενοι/ες την ελληνική και ελληνόφωνοι/ες φοιτητές/τριες διδασκόμενοι την τουρκική από τα τμήματα Τουρκικών και Σύγχρονων Ασιατικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αθηνών, Βαλκανικών Σπουδών του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης και Μεσογειακών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αιγαίου, ήρθαν σε επικοινωνία μέσω διαδικτύου, με σκοπό την προαγωγή των δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου και τη γνωριμία μεταξύ τους. Από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες σπουδαστές/τριες ζητήθηκε να πραγματοποιήσουν ανά ζεύγη ηλεκτρονικές συναντήσεις διάρκειας μίας έως μιάμισης ώρας η καθεμία με τη βοήθεια προγραμμάτων που παρέχουν τη δυνατότητα φωνητικής συνομιλίας ή/και εικόνας βίντεο (Skype, Facebook κ.ά.). Σε κάθε συνάντηση, οι συμμετέχοντες συζήτησαν, ισομερώς στα ελληνικά και στα τουρκικά, βάσει δομημένου ερωτηματολογίου και κράτησαν σημειώσεις με τις πληροφορίες που αντάλασσαν. Στη συνέχεια, τους ζητήθηκε να συντάξουν στη γλώσσα-στόχο (ελληνικά και τουρκικά αντιστοίχως) μία παράγραφο με τις πληροφορίες που συνέλεξαν κατά τη διάρκεια των συνομιλιών, και στη μητρική τους γλώσσα μία παράγραφο αξιολόγησης / ανατροφοδότησης (*feedback*) του προγράμματος. Από κοινού οργάνωσαν και δίγλωσσες παρουσιάσεις για θεματικές των ενδιαφερόντων τους, τις οποίες παρουσίασαν σε διαδικτυακή συνάντηση όλων των συμμετεχόντων/ουσών, όπου τους δόθηκαν βεβαιώσεις συμμετοχής. Το δίγλωσσο υλικό του προγράμματος, ένα ενδεικτικό πρόγραμμα συναντήσεων και τα ζεύγη συμμετεχόντων/ουσών οργανώθηκαν από τους/τις διδάσκοντες/ουσες λαμβάνοντας υπόψη τόσο το επίπεδο γλωσσομάθειας, όσο και την προσωπικότητα των σπουδαστών/τριών. Η μάθηση με το πρόγραμμα αυτό είναι αμφίδρομη και οι δύο πλευρές είναι δάσκαλοι/ες και μαθητές/τριες συγχρόνως. Πολύ σημαντικό είναι, επιπλέον, ότι αξιοποιείται η ιστορία, η γεωγραφία, ο διαφορετικός πολιτισμός των δύο χωρών, εκτός από την γλώσσα και τα γλωσσικά ιδιώματα (Σκούρτου 2001).

Με την ίδια ακριβώς λογική, και προκειμένου να αξιοποιηθεί η παρουσία πολυάριθμων Ελλήνων/ίδων φοιτητών/τριών που επισκέπτονται τα τουρκικά πανεπιστήμια στο πλαίσιο του προγράμματος ευρωπαϊκής κινητικότητας Erasmus, πραγματοποιήθηκε δράση διά ζώσης in tandem. Στο πλαίσιο αυτό, οι συμμετέχοντες/ουσες συναντιόντουσαν τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα σε ζευγάρια με σκοπό να βελτιώσουν τις γνώσεις τους στη γλώσσα-στόχο, ενώ παράλληλα «δίδασκαν» τη μητρική τους γλώσσα. Επίσης, διοργανώθηκαν συναντήσεις με κοινές δραστηριότητες (απόγευμα με επιτραπέζια ελληνοτουρκικά γλωσσικά επιτραπέζια παιχνίδια, επισκέψεις στα ελληνικά σχολεία της Πόλης, εκδρομή στα Πριγκιποννήσια, ετοιμασία γευμάτων με παραδοσιακά φαγητά, παραδοσιακή μουσική και χοροί της Ελλάδας και της Τουρκίας κ.α.) με τη συμμετοχή ολόκληρης της ομάδας. Μέσα από κοινωνικά δίκτυα και ομάδες στο διαδίκτυο που δημιουργήθηκαν για τον σκοπό αυτό, οι συμμετέχοντες/ουσες ανταλλάσαν ιδέες και απόψεις και οργάνωναν δραστηριότητες. Σε ειδικές εκδηλώσεις, στο τέλος του κάθε προγράμματος και παρουσία όλων των συμμετεχόντων/ουσών, πολιτικών προσώπων και διδασκόντων/ουσών, παρουσιάστηκαν ολιγόλεπτες δίγλωσσες παρουσιάσεις με ποικίλα θέματα ανά ζευγάρια, ενώ έγινε η απονομή των βεβαιώσεων μετά από συζήτηση αξιολόγησης του προγράμματος.

Για τη δημιουργία πραγματικών περιστάσεων επικοινωνίας εκτός τάξης προτάθηκαν βιωματικές δραστηριότητες π.χ. εκπαιδευτικές επισκέψεις στην Ελλάδα και την Κύπρο με διεκπεραίωση πρότζεκτ που απαιτούν τη χρήση ψηφιακών μέσων σε αυθεντικά περιβάλλοντα (Κούρτη-Καζούλλη κ.ά. 2015). Στο πλαίσιο αυτό οργανώθηκε από διδάσκουσες του Σισμανογλείου Μεγάρου εκπαιδευτική επίσκεψη στη Καβάλα, Ξάνθη και Αλεξανδρούπολη με συγκεκριμένο τμήμα επιπέδου B2. Η οργάνωση και η προετοιμασία έγινε από τους/τις μαθητές/τριες με τον συντονισμό της διδάσκουσας, ενώ, κατά τη διάρκεια της επίσκεψης, διεξήχθησαν ομαδικά πρότζεκτ με σκοπό τη βελτίωση των γλωσσικών ικανοτήτων των συμμετεχόντων/ουσών. Τα πρότζεκτ αυτά περιελάμβαναν επισκέψεις σε μουσεία, πολιτιστικούς χώρους και τοπικά μαγαζιά, επαφή και συνομιλίες με τον ντόπιο πληθυσμό και γνωριμία με τον πολιτισμό της χώρας (Κούρτη-Καζούλλη κ.ά. 2013). Με τέτοιου είδους βιωματικές δραστηριότητες προωθείται η ενίσχυση των δεσμών μεταξύ πολιτών διαφορετικών χωρών και στη περίπτωση των ομογενών φοιτητών/τριών καλλιεργείται η σύνδεση με τον τόπο καταγωγής τους και η ανάδειξη της ταυτότητάς τους (Οικονομάκου 2020).

Με την κατάλληλη καθοδήγηση και συντονισμό, συνεπώς, οι μαθητές/τριες και οι διδασκόμενοι/ες συμμετέχουν στα βιωματικά πρότζεκτ, υλοποιούν δραστηριότητες και παράγουν οπτικοακουστικό υλικό στη γλώσσα-στόχο που αργότερα μοιράζονται με όλη την

ομάδα. Σημαντικό στάδιο μίας βιωματικής δραστηριότητας τέτοιου είδους είναι η αποτίμηση και η αξιολόγησή της από γλωσσολογική, πολιτιστική και γλωσσική πλευρά. Με τη μετασχηματίζουσα παιδαγωγική γίνεται εστίαση στις κοινωνικές πραγματικότητες, οι οποίες είναι σε άρρηκτη σχέση με τις εμπειρίες των μαθητών/τριών και ενθαρρύνονται οι τρόποι αλλαγής της κοινωνικής αυτής πραγματικότητας μέσω δημοκρατικής συμμετοχής και κοινωνικής δράσης (Κούρτη-Καζούλλη & Cummins 2005, 100-106).

Τέλος, η δημιουργία ηλεκτρονικών e-περιοδικών και ψηφιακών ιστοριών/κόμικ με λογισμικά όπως το Joomag και το Pintox, δίνει τη δυνατότητα ψηφιακής συμμετοχής και συνεργασίας σε πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας (Καπανιάρης & Παπαδημητρίου 2012, 34-48). Τα ηλεκτρονικά αυτά περιοδικά περιέχουν, εκτός από κείμενο στη γλώσσα-στόχο, και τη δυνατότητα προσθήκης πολλαπλών εικόνων και βίντεο με σκοπό να κάνουν την ανάγνωση πιο ζωντανή και ενδιαφέρουσα. Ο/η κάθε εκπαιδευτικός θα μπορούσε να οργανώσει μία τέτοια δραστηριότητα η οποία θα οδηγήσει στην παραγωγή ψηφιακού υλικού και σκοπό έχει την ένταξη των διδασκομένων την ελληνική σε μία παραγωγική διαδικασία πραγματικών περιστάσεων επικοινωνίας.

Στα περιβάλλοντα αυτά υιοθετείται η μετασχηματιστική παιδαγωγική προσέγγιση, αφού η μάθηση στηρίζεται στη συνεργατική κριτική έρευνα και οι εκπαιδευόμενοι συνδέουν το μαθησιακό περιεχόμενο με την ατομική και συλλογική τους εμπειρία, αναλύοντας κοινωνικά ζητήματα. (Κούρτη-Καζούλλη & Σπανιδάκης 2018, 111-113).

5.5. Ανοιχτά (διερευνητικά) Περιβάλλοντα

5.5.1. Οργάνωση των ανοιχτών περιβαλλόντων

Τα περιβάλλοντα αυτής της κατηγορίας παρέχουν πλήθος δυνατοτήτων χωρίς να οδηγούν σε κάποια συγκεκριμένη κατεύθυνση. Για τον λόγο αυτό ευνοούν ποικίλα επίπεδα γλωσσικού και διδακτικού πειραματισμού, από τα πιο σύγχρονα μέχρι τα πιο συντηρητικά (Μιχαήλ & Οικονόμου 2010α· Κουτσογιάννης κ.ά. 2011, 65-69). Σε τέτοιου είδους περιβάλλοντα για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας μπορούν να ενταχθούν:

α) τα ηλεκτρονικά λεξικά π.χ. *Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα*⁴³, τα οποία δίνουν τη δυνατότητα εύρεσης/ερμηνείας λέξεων με ετυμολογική ανάλυση και παραδείγματα με διαφορετικό

⁴³Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα: http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/index.html

συγκείμενο (πολυσημία), *Τα Λεξικά από το Ινστιτούτο Επεξεργασίας του Λόγου (ΙΕΛ)*⁴⁴, όπου αποδίδονται συνώνυμες/αντώνυμες λέξεις του κάθε λήμματος και μεταφράσεις σε άλλες γλώσσες (αγγλικά, ρωσικά, αραβικά, τουρκικά, γερμανικά). Το ηλεκτρονικό πολύ-λεξικό *Μετάδραση*⁴⁵, σε 5 γλώσσες (αλβανικά, αραβικά, γεωργιανά, ουρντού-παντζαμπί, ρώσικα), το οποίο περιλαμβάνει αναζήτηση λέξεων με αντίστροφη μετάφραση, γραμματική διασύνδεση, φωνολογική απόδοση, πίνακες γραμματικής με θεωρία και παραδείγματα χρήσης με ασκήσεις αυτοαξιολόγησης.

β) τα ηλεκτρονικά σώματα κειμένων (ΗΣΚ) για την Ελληνική Γλώσσα: i) *Εθνικός Θησαυρός Ελληνικής Γλώσσας (ΕΘΕΓ)*⁴⁶: περιλαμβάνει περισσότερες από 47 εκατομμύρια λέξεις και καταρτίστηκε από το Ινστιτούτο Επεξεργασίας του Λόγου. Υπάρχει συνεχής αύξηση του αριθμού των λέξεων, ενώ οι χρήστες/τριες έχουν τη δυνατότητα να θέσουν συγκεκριμένα κριτήρια αναζήτησης ρυθμίζοντας, εκτός άλλων, τον τρόπο εμφάνισης/ταξινόμησης και τη μέγιστη απόσταση των αντικειμένων αναζήτησης. Προσφέρεται δωρεάν στους/τις χρήστες/τριες του και δεν υπάρχει ανάγκη εγγραφής, ii) *Σώμα Νέων Ελληνικών Κειμένων της Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας*⁴⁷: περιέχει συνολικά σχεδόν επτά εκατομμύρια λέξεις και 380 χιλιάδες λήμματα, σε σχεδόν 20 χιλιάδες κείμενα. Το Σώμα Νέων Ελληνικών Κειμένων αποτελείται από τρία κύρια μέρη: το σώμα κειμένων της Εφημερίδας «Τα Νέα», το σώμα κειμένων της Εφημερίδας «Μακεδονία» και το σώμα κειμένων των διδακτικών βιβλίων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Σε κάθε μέρος το υλικό ομαδοποιείται βάσει του αντικειμένου των άρθρων π.χ. πολιτικά, οικονομικά, αθλητικά κ.ά.. Αναζήτηση υλικού μπορεί να γίνει μεμονωμένα σε ένα σώμα ή σε συνδυασμό περισσότερων, και η κάθε λέξη μπορεί να προβληθεί σε επίπεδο ολόκληρου του άρθρου, παραγράφου ή πρότασης, iii) *Σώμα Κειμένων Προφορικού Λόγου της Ελληνικής ως Γλώσσας Πολιτιστικής Κληρονομιάς (GHLC)*⁴⁸: περιλαμβάνει ηχητικά αρχεία με συζητήσεις και αφηγήσεις ομιλητών/τριών της ελληνικής ως γλώσσας κληρονομιάς από το Σικάγο (Η.Π.Α.), τη Μόσχα και την Αγία Πετρούπολη (Ρωσία), απομαγνητοφωνήσεις των ηχητικών αρχείων (περίπου 90 ώρες ακουστικού υλικού, 130.000 λέξεις) με επισήμανση χαρακτηριστικών του λόγου (π.χ. παύσεις, επιτονισμός κ.ά.) όπως και μεταδεδομένα ερωτηματολογίων με ερωτήσεις

⁴⁴Τα Λεξικά του ΙΕΛ: http://www.xanthi.ilsp.gr/dictionaries/turkish_new.asp

⁴⁵Πολυλεξικό μετάδραση: https://www.metadrasi.org/lexiko/select_language.htm

⁴⁶ΕΘΕΓ: <http://hnc.ilsp.gr/index.php>

⁴⁷Σώμα Νέων Ελληνικών Κειμένων: http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/corpora/index.html

⁴⁸Greek Heritage Language Corpus (GHLC): <http://synmorphose.gr/index.php/el/projects-gr/ghlc-gr-menu-gr/ghlc-outline#close>

υποβάθρου. Κατόπιν σχετικού αιτήματος στο Εργαστήριο Γλωσσολογίας του Δημοκρίτειου Πανεπιστήμιου Θράκης, *ΣυνΜορΦωΣη*, είναι δυνατή η δωρεάν πρόσβαση στις απομαγνητοφωνήσεις των ηχητικών αρχείων. Το GHLC μπορεί να αξιοποιηθεί για τη δημιουργία αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών και αποτελεσματικών μεθόδων για τη διδασκαλία και τη μελέτη της ελληνικής, με απώτερο σκοπό την ενίσχυση και τη διατήρησή της σε περιβάλλοντα χρήσης της ως γλώσσας πολιτισμικής κληρονομιάς (Gavriilidou & Mitits 2019).

γ) τα περιβάλλοντα στατιστικής αποτύπωσης κειμένου *Wordle*⁴⁹/*Tagxedo*⁵⁰: η λεξιλογική συχνότητα ενός κειμένου αποτυπώνεται σε μορφή εικόνας/σύννεφου. Με αυτόν τον τρόπο δίνεται μεγαλύτερη έμφαση σε λέξεις που εμφανίζονται πιο συχνά στο κείμενο πηγής, ενώ μπορούν να διαφοροποιηθούν γραμματοσειρές, σχεδιαγράμματα και σχέδια χρωμάτων. Οι εικόνες που δημιουργούνται μπορούν να αποθηκευτούν ή/και να εκτυπωθούν. Όλα τα κείμενα μπορούν να μετατραπούν σε εικόνα, γεγονός που δίνει τη δυνατότητα στον/στη εκπαιδευτικό να τα αξιοποιήσει στη διδασκαλία για συζήτηση, καταιγισμό ιδεών, και σύγκριση/ανάλυση κειμένων.

δ) το *YouTube*⁵¹ (*Edu*): παρέχεται η δυνατότητα πρόσβασης σε εκπαιδευτικά βίντεο με υψηλή ποιότητα εκπαιδευτικού περιεχομένου και με μορφή οργανωμένων διαλέξεων. Το υλικό αυτό μπορεί να αξιοποιηθεί από τους/τις διδάσκοντες/ουσες αποτελεσματικά σε διαφορετικά στάδια της διδακτικής πράξης λόγω της μεγάλης ποικιλίας που προσφέρει (Motteram 2013).

ε) το *Google Maps*⁵²: με τη χρήση του συγκεκριμένου λογισμικού παρέχονται από όλον τον κόσμο δορυφορικές εικόνες μεγάλης ευκρίνειας. Ο συνδυασμός των εικόνων με διαδραστικούς χάρτες, κατευθύνσεις, δορυφορικές αεροφωτογραφίες και λοιπές πληροφορίες επιτρέπει στον/στη χρήστη/τρια να πλοηγηθεί σε όλον τον πλανήτη και στον/στην εκπαιδευτικό να δημιουργήσει διδακτικές δραστηριότητες για την εξυπηρέτηση της εκμάθησης γλωσσών (Τζιμογιάννης 2019, 164-165· Μιχαήλ & Οικονόμου 2010γ).

⁴⁹Wordle: <http://www.wordle.net/>

⁵⁰Tagxedo: <http://www.tagxedo.com/>

⁵¹YouTube: <https://www.youtube.com/>

⁵² Google Maps: <http://goo.gl/maps/YnNpS>

5.5.2. Διδακτικές δραστηριότητες με τα ανοιχτά περιβάλλοντα

Τα ηλεκτρονικά λεξικά και τα ηλεκτρονικά σώματα κειμένων μπορούν να ενταχθούν με ποικίλους τρόπους στη διαδικασία μάθησης της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης.

Ως παράδειγμα δραστηριοτήτων με τη χρήση των εργαλείων αυτών, σε ενήλικες τουρκόφωνους/ες μαθητές/τριες επιπέδου Γ1, μπορεί να τεθεί, π.χ., η διδασκαλία επιθέτων σε συνδυασμό με ουσιαστικά (συγκεκριμένη θεματολογία: μέλη του σώματος), καθώς επίσης και η εκμάθηση μεταφορικών εκφράσεων για τα μέλη του σώματος. Ειδικότερα δίνονται στους μαθητές/τριες λέξεις σχετικά με το σώμα π.χ. *μύτη, μάτια, στόμα, κεφάλι, πόδια* και παροτρύνονται να επισκεφτούν από το κινητό τους τηλέφωνο, τα σώματα κειμένων του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, να βρουν παραδείγματα με τη χρήση του συγκεκριμένου λήμματος και να τα παρουσιάσουν στην τάξη. Μία άλλη δραστηριότητα με τη χρήση σωμάτων κειμένων είναι να εξεταστούν μεταφορικές σημασίες / εκφράσεις με τα μέλη του σώματος και να βρεθούν συνώνυμες. Για τη σύγκριση της ελληνικής με την τουρκική γλώσσα ως προς τη διδαχθείσα θεματολογία και την τοπικοποίηση για τουρκόφωνους/ες προτείνεται μία δραστηριότητα με τη χρήση του ιστοτόπου του *Τουρκικού Ιδρύματος Γλώσσας*⁵³, όπου περιέχεται σημασιολογικό λεξικό της Τουρκικής, και του ελληνοτουρκικού ηλεκτρονικού λεξικού *Glosbe*⁵⁴, στο οποίο βρίσκονται παραδείγματα λημμάτων προερχόμενα από μεταφραστική μνήμη. Ως δραστηριότητα ζητείται από τους/τις διδασκόμενους/ες, αφού μεταφερθούν στα ψηφιακά αυτά περιβάλλοντα, να καταγράψουν και να παρουσιάσουν τις αντίστοιχες εκφράσεις της ελληνικής για τα λήμματα σχετικά με τα μέρη του σώματος στην Τουρκική. Οι δραστηριότητες αυτές με τη χρήση των ηλεκτρονικών λεξικών και των σωμάτων κειμένων μπορούν να εφαρμοστούν και σε άλλες γλωσσικές θεματικές προσαρμοσμένες στο επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών/τριών και στη μητρική τους γλώσσα με τη χρήση αντίστοιχων εργαλείων σε άλλες γλώσσες.

Τα περιβάλλοντα στατιστικής αποτύπωσης κειμένου Wordle και Tagxedo μπορούν να αξιοποιηθούν στη διδακτική διαδικασία με ποικίλους τρόπους και για τις τέσσερις δεξιότητες: α) στην κατανόηση προφορικού λόγου τα συννεφόλεξα μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο προακουστικό στάδιο για να ενεργοποιήσουν τη γνώση των μαθητών/τριών και να τους/τις εισαγάγουν στο θέμα, β) στη κατανόηση γραπτού λόγου οι διδασκόμενοι/ες προετοιμάζονται για να εισαχθούν στο κείμενο, γ) στη παραγωγή προφορικού λόγου οι εκπαιδευτικοί μπορούν

⁵³ Λεξικό Τουρκικού Ιδρύματος Γλώσσας: <http://tdk.gov.tr/>

⁵⁴ Τουρκοελληνικό-Ελληνοτουρκικό διαδικτυακό λεξικό: <https://glosbe.com/tr/el>

να υποστηρίξουν τη δεξιότητα αυτή με λεξιλόγιο σχετικό με το θέμα, ενώ τέλος δ) στη παραγωγή γραπτού λόγου τα συννεφόμενα εξυπηρετούν την οργάνωση, επεξεργασία και την τελική μορφή του κειμένου. Οι διδάσκοντες/ουσες μπορούν με εύκολο τρόπο να δημιουργήσουν ένα συννεφόμενα από ένα άρθρο στο διαδίκτυο π.χ. σχετικό με το περιβάλλον και να το χρησιμοποιήσουν για καταγισμό ιδεών ως αφορμή για καλύτερη κατανόηση του κειμένου στο προαναγνωστικό στάδιο. Επίσης, θα μπορούσε να δημιουργηθεί τέτοιου είδους διδακτικό υλικό από τους στίχους τραγουδιών για την επεξήγηση των λέξεων πριν από το άκουσμα και την επεξεργασία του τραγουδιού.

Με τα εκπαιδευτικά βίντεο (διαφημίσεις, τραγούδια, ταινίες μικρού μήκους) από το YouTube(Edu), οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν μία βάση δεδομένων με εκπαιδευτικές προτάσεις, διδακτικά σενάρια ή δραστηριότητες που να τα συνοδεύουν και να πλαισιώνουν τη διδασκαλία και τη μάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης και το επίπεδο των μαθητών/τριών υπάρχει δυνατότητα τροποποιήσεων και προσαρμογών (Καπανιάρης & Παπαδημητρίου 2011, 151). Κάποια παραδείγματα για δραστηριότητες είναι: ακρόαση ενός τραγουδιού και συμπλήρωση λέξεων στους στίχους, παρακολούθηση ενός βίντεο και απάντηση ερωτήσεων κατανόησης, ακρόαση απαγγελίας ποιήματος και μετάφρασης των στίχων, παρακολούθηση ταινίας μικρού μήκους και συγγραφή περίληψης.

Τέλος, με το Google Maps οι διδάσκοντες/ουσες έχουν τη δυνατότητα να κάνουν το μάθημά τους πιο διαδραστικό και ζωντανό. Δραστηριότητες που θα μπορούσαν να διεξαχθούν στο πλαίσιο ενός γλωσσικού μαθήματος είναι η περιγραφή διαδρομών με τη χρήση των χαρτών, όπως επίσης και η περιγραφή τοπίων/περιοχών και η εικονική περιήγηση με την τρισδιάστατη δυνατότητα που δίνει το λογισμικό αυτό.

Τα ανοιχτά περιβάλλοντα στηρίζονται και σχεδιάζονται στις θεωρίες μάθησης του εποικοδομητισμού και των κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών που έχουμε αναλύσει. Οι δραστηριότητες και οι διδακτικές επιλογές καθορίζονται κυρίως από τις μαθησιακές ανάγκες του/της εκπαιδευόμενου/ης, αλλά και τις ικανότητές του/της σε συνάρτηση με τις απαιτούμενες νοητικές διεργασίες (Κοτοπούλης 2013, 87-88· Καπανιάρης & Παπαδημητρίου 2012, 71).

5.6. Περιβάλλοντα προσομοίωσης

5.6.1. Διαμόρφωση των προσομοιωτικών περιβαλλόντων

Με τα προσομοιωτικά περιβάλλοντα προωθείται η αναπαράσταση καθημερινών πρακτικών και αυθεντικών κοινωνικών συμβάντων στη διδασκαλία. Μέσω της αξιοποίησης των πολυμέσων για την καλλιέργεια των δεξιοτήτων (παραγωγικών και προσληπτικών) μπορεί να επιτευχθεί η ενσωμάτωση αυθεντικών γλωσσικών πράξεων διδασκαλίας (Σοφός κ.ά. 2015, 230-231). Επιπλέον, δίνεται η δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να εξοικειωθούν με ορολογία και συνθήκες φαινομενικά πραγματικών καταστάσεων, να αναλάβουν ρόλους και να συμμετάσχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία μέσω της προσομοίωσης και αναπαράστασης φαινομένων της πραγματικότητας (Κουτσογιάννης κ.ά. 2011). Ενώ για άλλες ξένες γλώσσες έχουν αναπτυχθεί αρκετά περιβάλλοντα προσομοίωσης, παραδείγματα για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας είναι μέχρι σήμερα η *Ελληνική πόλη στο Second Life*⁵⁵ από την Ελληνοαμερικανική Ένωση, η οποία προσφέρει εικονική περιήγηση σε μαγαζιά και διάδραση με άλλους/ες διδασκόμενους/ες την ελληνική και ο *Τρισδιάστατος κόσμος*⁵⁶, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πλατφόρμας Hellas Alive από την Ελληνοαμερικανική Ένωση, που έναντι πληρωμής δίνεται πρόσβαση σε μία εικονική πόλη, τυπική για τον ελλαδικό χώρο με αντίστοιχες εικόνες, ήχους και χρώματα Ελλάδας, στην οποία μπορούν να περιηγηθούν οι μαθητές/τριες. Με την παιχνιδοποίηση οι εκπαιδευόμενοι/ες εν τέλει βιώνουν και κατανοούν έναν κόσμο μέσω οπτικής επαφής, ο οποίος όμως περιέχει πραγματικές καταστάσεις και προβλήματα, ώστε να οδηγήσει τον/την χρήστη/τρια σε επίλυσή τους και ενίσχυση της επίγνωσης. Γενικότερα ο/η εκπαιδευόμενος/η μπαίνει στη διαδικασία να μεταφέρει νέες πληροφορίες σε νέες καταστάσεις, να μάθει μέσα από την άμεση ανατροφοδότηση και να εφαρμόσει τις σωστές πληροφορίες στο σωστό πλαίσιο (Σοφός κ.ά. 2015, 233-234).

5.6.2. Διδακτικά παραδείγματα με περιβάλλοντα προσομοίωσης

Ανάλογα τη δομή και τις επιλογές που προσφέρει το κάθε περιβάλλον προσομοίωσης, μπορεί να αξιοποιηθεί κατάλληλα για τη γλωσσική διδασκαλία. Με το Second Life της Ελληνοαμερικανικής Ένωσης, προσφέρεται η δημιουργία ενός avatar για κάθε μαθητή/τρια. Αφού δοθεί η πρόσβαση, οι συμμετέχοντες/ουσες εισέρχονται σε ένα περιβάλλον όπου

⁵⁵Ελληνική Πόλη (Second Life): <https://www.hau.gr/?i=learning.en.secondlife>

⁵⁶Τρισδιάστατος Κόσμος: <http://www.hellasalive.gr/?i=hellasalive.en.home>

μπορούν να συναντήσουν άλλα avatars και να συνομιλήσουν στην ελληνική γλώσσα μέσω ειδικού χώρου στην πλατφόρμα. Επίσης, οι διδασκόμενοι/ες εξοικειώνονται με εικόνες από τον ελληνικό πολιτισμό και ανακαλύπτουν ιστορικά, γεωγραφικά και πολιτιστικά στοιχεία ζώντας εικονικά στον ελληνικό χώρο. Στο πλαίσιο μίας τάξης, η περιήγηση σε ένα περιβάλλον προσομοίωσης μπορεί να γίνει πιο οργανωμένο και με συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους π.χ. επίσκεψη σε ένα μουσείο και περιήγηση στα ελληνικά, διάλογοι σε εστιατόρια και μαγαζιά, περιγραφές τοπίων κ.ά. (Τζιμογιάννης, 2019). Η μάθηση μέσω ενός τρισδιάστατου κόσμου από ένα ψηφιακό περιβάλλον ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/τριες να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα-στόχο και να αντεπεξέλθουν σε εικονικές αυθεντικές καταστάσεις.

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά των περιβαλλόντων εικονικής πραγματικότητας και προσομοίωσης αποτελεί το γεγονός ότι «βυθίζουν» τον/την ενήλικα εκπαιδευόμενο/η σε έναν τρισδιάστατο κόσμο όπου όμως μπορεί να κινηθεί όπως ακριβώς στην πραγματικότητα ή όπως θα επιθυμούσε ο/η ίδιος/α (Derover κ.ά. 2010, 143-151). Ως αποτέλεσμα, στη μαθησιακή διαδικασία προσάπτονται τα χαρακτηριστικά της ελευθερίας, της ανεξαρτησίας και της επιλογής, τα οποία διευκολύνουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, οι εικονικοί κόσμοι υποστηρίζουν τη θεωρία του εποικοδομισμού, προσφέροντας ευκαιρίες για εξερευνητική μάθηση και κοινωνική κατασκευή της γνώσης (Σοφός κ.ά. 2015, 230-232). Μέσα όμως από την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών, έστω και αν είναι εικονική, καλλιεργούνται διαφορετικές γλωσσικές δεξιότητες και τα γλωσσικά στοιχεία δεν αντιμετωπίζονται ως μεμονωμένες γραμματικές δομές, αλλά ως φορείς σημασιών (Μπέλλα 2011, 206-209).

5.7. Κριτική ψηφιακών περιβαλλόντων

Τα πλεονεκτήματα της ένταξης των ψηφιακών περιβαλλόντων και των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών και της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας είναι πολλά: εξατομίκευση της διαδικασίας μάθησης, μεγαλύτερη αλληλεπίδραση, δημιουργία κινήτρων μάθησης, ενίσχυση των δεικτών επιτυχίας των μαθητών, ανάπτυξη βιωματικής μάθησης, αυθεντικό υλικό μελέτης, παγκόσμια συνεννόηση και ανεξαρτησία από τη μοναδική πηγή πληροφόρησης (Οικονόμου 2004· Βακαλούδη 2003· Brash & Pfeil 2017). Δεν μπορούν να παραβλεφθούν, όμως, και κάποια μειονεκτήματα της χρήσης του ηλεκτρονικού υπολογιστή και των νέων τεχνολογιών, όπως είναι το γενικότερο κόστος τους που αφορά τα έξοδα απόκτησης/συντήρησης, η έλλειψη εξοικείωσης για ορισμένους/ες διδάσκοντες/ουσες, τα τεχνικά προβλήματα που εμφανίζονται πολλές φορές και δυσχεραίνουν τη διδασκαλία, και

τέλος η ποιότητα των προγραμμάτων/λογισμικών που δεν αντικατοπτρίζει απόλυτα την πολυπλοκότητα της γλώσσας και τις διδακτικές απαιτήσεις (Κοτοπούλης 2013, 81· Οικονόμου 2004). Οι νέες τεχνολογίες δεν μπορούν να εφαρμοστούν αυθαίρετα και χωρίς να έχει διευκρινιστεί πρώτα η διδακτική τους αξία (Stadtfeld 2004). Κατά τη γνώμη μου, τα λογισμικά αυτά και τα ψηφιακά περιβάλλοντα δεν μπορούν να αντικαταστήσουν σε καμία περίπτωση τον/την εκπαιδευτικό αλλά μπορούν να λειτουργούν μόνο ως αρωγοί και υποστηρικτές, ώστε να φέρει εις πέρας το διδακτικό του λειτούργημα με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη επιτυχία και αποτελεσματικότητα.

6. Διαδικτυακές κοινότητες εκπαιδευτικών για τα ελληνικά ως δεύτερη/ξένη γλώσσα

6.1. Ιστορική Αναδρομή

Ακόμα και αν οι διδάσκοντες/ουσες κατά τη διάρκεια της σχολικής μέρας περιτριγυρίζονται από συναδέλφους-του ίδιου ή του αντίθετου φύλου-, η διδασκαλία μπορεί με παράδοξο τρόπο να φαίνεται σαν ένα μοναχικό εγχείρημα. Η ανάγκη όλων των εκπαιδευτών να συνδεθούν με άλλους/ες εκπαιδευτές/τριες μπορεί να επιτευχθεί πλέον και με ψηφιακό τρόπο μέσω διαδικτυακών κοινοτήτων (Lieberman & Miller 2008). Ποικίλα παραδείγματα διαδικτυακών κοινοτήτων εκπαιδευτικών, τόσο θεωρητικών όσο και θετικών μαθημάτων, έχουν οργανωθεί ανά τον κόσμο με τη βοήθεια της τεχνολογίας. Στη βιβλιογραφία περιγράφεται η λειτουργία τους και σε βάθος χρόνου απαριθμούνται τα αποτελέσματά τους στη διδασκαλία (Lieberman 2008· Jackson & Temperley 2007). Για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας θα περιοριστούμε στην αναφορά και σύντομη περιγραφή διαδικτυακών κοινοτήτων εκπαιδευτικών για τα γλωσσικά μαθήματα στον ελλαδικό χώρο και, στη συνέχεια, θα παρουσιαστεί ο *Dialog-ος*.

Η πρώτη προσπάθεια να δημιουργηθεί ένα διαδικτυακό περιβάλλον εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για τους/τις εκπαιδευτικούς της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας στη διασπορά, πραγματοποιήθηκε στη δεκαετία του '90 από το Πανεπιστήμιο Κρήτης με τον ΠΥΘΕΑ. Ο ΠΥΘΕΑΣ είχε σκοπό να συμβάλει στην ανεπαρκή κατάρτιση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν ελληνικά ως ξένη/δεύτερη γλώσσα και να αντιμετωπίσει το πρόβλημα της συνεχούς γλωσσικής συρρίκνωσης του ελληνισμού της διασποράς. Δεν επρόκειτο τόσο για μία ψηφιακή κοινότητα με τα χαρακτηριστικά που έχουμε αναφέρει, όσο για έναν συνδυασμό δικτυακής και υπερμεσικής τεχνολογίας όπου ο/η εκπαιδευτικός είχε πρόσβαση σε

συγκεκριμένες βάσεις δεδομένων (περιεχόμενα μαθήματος, κέντρο εκπαιδευτικού υλικού, προφίλ, αίθουσα διδασκαλίας) και του δινόταν η δυνατότητα να μελετήσει εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο αναφερόταν στα χαρακτηριστικά της ελληνικής γλώσσας και στους τρόπους ανάπτυξης των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων για μαθητές/τριες της διασποράς, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και όχι ενήλικες (Μακράκης κ.ά. 2001, 15-31). Σύμφωνα με τη κατηγοριοποίηση του Τζιμογιάννη, όπως έχει αναλυθεί εκτενέστερα, πρόκειται για μία κοινότητα ηλεκτρονικής καθοδήγησης (2017, 407-409).

Λίγα χρόνια αργότερα, στα τέλη του 1990 δημιουργήθηκε από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (εφεξής ΚΕΓ) ο *Ηλεκτρονικός Κόμβος*⁵⁷, ένα ψηφιακό περιβάλλον το οποίο παρέχει ψηφιακούς πόρους και υποστηρίζει τους/τις διδάσκοντες/ουσες την ελληνική γλώσσα. Σκοπός του έργου αυτού είναι να δοθεί η δυνατότητα στους/στις εκπαιδευτικούς να επιμορφωθούν σε θέματα διδακτικής πράξης και θεωρίας, ώστε να εξελιχθούν ως προς την κατάρτισή τους μέσω της παροχής υλικού στήριξης, ηλεκτρονικών υπηρεσιών, λεξικογραφικών εργαλείων για την καλύτερη οργάνωση των μαθημάτων τους και την περαιτέρω επαγγελματική τους βελτίωση. Επιδιώκεται επίσης η συνεχής ενημέρωσή τους σε τομείς που άπτονται της γλωσσικής διδασκαλίας και η συμμετοχή τους σε επιστημονικές συζητήσεις. Η πρωτοποριακή αυτή προσπάθεια αξιοποίησης νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία απευθύνεται όχι μόνο στους/στις φιλολόγους αλλά και στους/στις καθηγητές/τριες διαφόρων ειδικοτήτων όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης και μαθητές/τριες.

Στη συνέχεια (2003-2007), το ΚΕΓ δημιούργησε την *Πύλη για την ελληνική γλώσσα και τη γλωσσική εκπαίδευση*⁵⁸, έναν διαδικτυακό χώρο ο οποίος περιέχει εργαλεία και ψηφιακά υλικά (ηλεκτρονικά λεξικά, σώματα κειμένων, πλήθος μεταφράσεων και ανθολογιών) για την αρχαία και νέα ελληνική γραμματεία με στόχο τη στήριξη των χρηστών της ελληνικής γλώσσας, των ερευνητών και κυρίως των εκπαιδευτικών εντός και εκτός Ελλάδας. Η Πύλη αποτελεί ένα χρήσιμο περιβάλλον το οποίο υποστηρίζει την έρευνα, τη διάδοση της ελληνικής γλώσσας στην ψηφιακή εποχή, την ένταξη και αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση και γενικότερα τη διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής / δεύτερης / ξένης γλώσσας. Το έργο βρίσκεται σε συνεχή εξέλιξη και τροφοδοτεί συνεχώς το συγκεντρωμένο και ταξινομημένο ψηφιακό υλικό της Πύλης όπως επίσης και το αναμορφωμένο και εμπλουτισμένο υλικό του

⁵⁷Ηλεκτρονικός κόμβος: <http://www.komvos.edu.gr/>

⁵⁸Πύλη για την ελληνική γλώσσα και τη γλωσσική εκπαίδευση: <http://www.greek-language.gr/greekLang/index.html>

Ηλεκτρονικού Κόμβου που έχει ενσωματωθεί. Η Πύλη έχει τα χαρακτηριστικά μίας οριοθετημένης κοινότητας με συγκεκριμένο έργο και ακαδημαϊκή δράση.

Ενώ ο Κόμβος και η Πύλη είναι περιβάλλοντα απλής παροχής υλικού πρώτου ιστού (Web 1.0), η ανάγκη για ένα περιβάλλον δεύτερου ιστού (Web 2.0) πιο διαδραστικό και άμεσο ήταν μεγάλη. Το 2002 δημιουργήθηκε η διαδικτυακή κοινότητα *Φρυκτωρίες*⁵⁹, η οποία συνδέει τους/τις αποσπασμένους/ες εκπαιδευτικούς λογοτεχνίας και ελληνικής ως ξένης γλώσσας σε πανεπιστημιακά τμήματα διαφόρων χωρών του εξωτερικού, παρέχοντάς τους τη δυνατότητα να ανταλλάσσουν ιδέες και διδακτικό υλικό. Αναπτύχθηκε με τον τρόπο αυτό η επαφή και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι οποίοι/ες κατάφεραν να συσπειρωθούν σε μία αυτοδιοικούμενη κατά βάση κοινότητα (Κίτσου κ.ά. 2005).

Από το 2012 και εξής λειτουργεί η διαδικτυακή κοινότητα *Διάλογος*⁶⁰, η οποία αξιοποιεί με συστηματικό τρόπο τις διδακτικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών για τα γλωσσικά μαθήματα. Περιλαμβάνει πέντε υποκοινότητες: α) την κοινότητα διδασκόντων τη νέα ελληνική γλώσσα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, β) την κοινότητα διδασκόντων τη νέα ελληνική γλώσσα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, γ) την κοινότητα διδασκόντων τη λογοτεχνία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δ) την κοινότητα διδασκόντων των αρχαίων ελληνικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ε) κοινή κοινότητα για όλα τα μέλη των παραπάνω κοινοτήτων. Στις κοινότητες αυτές, οι εκπαιδευτικοί παράγουν και οργανώνουν ολοκληρωμένες διδακτικές προτάσεις (διδακτικά σενάρια) στη διάθεση όλων των εκπαιδευτικών με σκοπό την ενίσχυση του διαλόγου, τον διαμοιρασμό της γνώσης, την ανατροφοδότηση και τον εμπλουτισμό των απόψεων. Το έργο αυτό αποβλέπει στην ανάπτυξη ενός γενικότερου πλαισίου προδιαγραφών για τις ψηφιακές παρεμβάσεις στα γλωσσικά μαθήματα (νέα ελληνική γλώσσα, λογοτεχνία, αρχαία) των πρώτων δύο βαθμίδων της ελληνικής εκπαίδευσης. Επιδιώκεται άμεση ένταξη των διδακτικών σεναρίων στη σχολική πρακτική, ενώ η μεθοδολογία πλαισιώνεται από ψηφιακούς πόρους (Κουτσογιάννης & Μάτος 2015).

Τέλος, το 2013 γεννήθηκε ο *Dialog-os*⁶¹. Πρόκειται για μια ψηφιακή κοινότητα για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας στην Τουρκία. Η δημιουργία της βασίστηκε στη συνεργασία του Σισμανογλείου Μεγάρου του Γενικού Προξενείου της Ελλάδας στην Κωνσταντινούπολη με το ΚΕΓ και απευθύνεται στους/στις διδάσκοντες/ουσες την ελληνική γλώσσα στην Τουρκία αλλά και στους/στις σπουδαστές/τριες τους. Ανήκει στον τύπο

⁵⁹Φρυκτωρίες: <http://www.fryktories.gr/>

⁶⁰Διάλογος: <http://dialogos.greek-language.gr/>

⁶¹Dialog-os: <http://sismanoglio.greek-language.gr/>

της υβριδικής κοινότητας, σύμφωνα με τη θεωρητική διάκριση (Τζιμογιάννης 2017, 407-409), αφού συνδυάζει χαρακτηριστικά δικτύων επαγγελματικής ανάπτυξης, ηλεκτρονικής κοινότητας μάθησης και κοινότητας συζήτησης και διαλόγου.

6.2. Βασικές αρχές διαμόρφωσης και σχεδιασμού

Μέσα από τη σύντομη αυτή ιστορική αναδρομή είναι εμφανής η ανάγκη που προκύπτει μεταξύ των εκπαιδευτικών για συνεργασία, διάλογο, ανταλλαγή απόψεων, δημιουργία και κοινή χρήση υλικού με συστηματικό και μεθοδικό τρόπο. Καμία από αυτές τις προσπάθειες δεν θα είχε επιτύχει αν το όλο έργο δεν εντασσόταν σε ένα θεωρητικό πλαίσιο και αν δεν υπήρχαν επιστημονικοί υπεύθυνοι να συντονίζουν το εγχείρημα. Τα βασικά κριτήρια σχεδιασμού, ανεξαρτήτως κοινότητας, είναι να επεκτείνεται η μάθηση, να ακούγονται οι φωνές των εκπαιδευτικών, να ενισχύονται οι διαφορετικές απόψεις/ιδέες, να καλύπτονται κοινές ανάγκες, να συνεισφέρουν τα μέλη με τη δική τους δυναμική και να υπάρχει υποστήριξη και εμπλουτισμός στη διαδικασία μάθησης και διδασκαλίας. Με τη λογική αυτή της δημιουργίας και οργάνωσης διαδικτυακών κοινοτήτων εκπαιδευτικών, το αποτέλεσμα είναι η διαμόρφωση ενός δυναμικού περιβάλλοντος υποστήριξης, συνεργασίας και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, το οποίο μπορεί όχι μόνο να πραγματώσει τη δημιουργική αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών για τη διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων αλλά και να αναδείξει τη δημιουργικότητα όλων των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν (Κουτσογιάννης & Μάτος 2015).

6.3. Περίπτωση Ψηφιακής Κοινότητας Dialog-os

6.3.1.Περίγραμμα εκπαιδευτικού έργου

Η ψηφιακή κοινότητα Dialog-os δημιουργήθηκε το 2013 στο πλαίσιο της Πράξης «Πιστοποίηση Ελληνομάθειας: Υποστήριξη και ποιοτική ανάδειξη της διδασκαλίας/εκμάθησης της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας» στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων. Η Πράξη συγχρηματοδοτήθηκε από το Ελληνικό Δημόσιο και την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο). Όπως αναφέρθηκε ήδη, είναι μία συνεργασία που ξεκίνησε μεταξύ στελεχών του ΚΕΓ με τις τότε διδάσκουσες του Σισμανογλείου Μεγάρου του Γενικού Προξενείου της Ελλάδας στην Κωνσταντινούπολη. Η κοινότητα είναι μέχρι και σήμερα ενεργή, ενδυναμώνεται με νέα μέλη και συνεχίζει το έργο της.

Στόχος της κοινότητας ήταν η δημιουργία ενός ψηφιακού περιβάλλοντος στο οποίο οι διδάσκοντες την ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα σε τουρκόφωνους/ες να έρχονται σε επικοινωνία, να δημιουργούν/διαμοιράζονται το δικό τους διδακτικό υλικό και να συνεργάζονται μεταξύ τους καλύπτοντας κοινές ανάγκες διδασκαλίας στην Τουρκία. Ταυτόχρονα στόχο αποτέλεσε η δημιουργία ενός ψηφιακού περιβάλλοντος όπου οι σπουδαστές/τριες της ελληνικής γλώσσας στην Τουρκία θα έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε κοινές δραστηριότητες, να αντλούν περαιτέρω μαθησιακό υλικό και να συζητούν μεταξύ τους για θέματα κοινού ενδιαφέροντος, π.χ. πολιτιστικά, γλωσσικά κ.ά. (Κουτσογιάννης 2015).

Η ψηφιακή κοινότητα Dialog-ος περιλαμβάνει δύο υποκοινότητες: την κοινότητα διδασκόντων/ουσών την ελληνική γλώσσα ως Γ2 και την κοινότητα διδασκομένων την ελληνική στη Τουρκία. Πρόσβαση και στις δύο κοινότητες γίνεται μόνο στους/στις διδάσκοντες/ουσες, ενώ οι διδασκόμενοι/ες έχουν πρόσβαση μόνο στη συγκεκριμένη κοινότητα που έχουν εγγραφεί. Το ψηφιακό περιβάλλον προσφέρει και στις δύο υποκοινότητες τη δυνατότητα ανάρτησης εκπαιδευτικού υλικού σε φακέλους (folders) ή/και σε ψηφιακά «βιβλία» (ebooks), καθώς και την ασύγχρονη επικοινωνία μέσω φόρουμ. Τα φόρα έχουν επικοινωνιακό χαρακτήρα με συζητήσεις που καλύπτουν γενικά θέματα (διδασκτικά, εκπαιδευτικά, πολιτισμικά και λοιπών ενδιαφερόντων) και ειδικότερη θεματολογία (θεματικές ενότητες, γραμματική, συγκεκριμένα ερωτήματα με κατανόησης και παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου). Η ταξινόμηση του υλικού σε φακέλους ή σε ψηφιακά βιβλία εξυπηρετεί την προσθήκη υλικού σε όλες τις πιθανές μορφές (π.χ. pdf, word, pptx, mp3, mp4) και προσφέρει μελλοντική δυνατότητα επισημείωσης (tagging). Το δημιουργηθέν υλικό είναι σημαντικό να συνοδεύεται από προτάσεις για το πώς μπορεί να αξιοποιηθεί κατάλληλα στη διδακτική πράξη (Αντωνοπούλου κ.ά. 2015).

Οι ρόλοι των μελών της κοινότητας είναι οι εξής:

- Διδάσκοντες/ουσες του Σισμανογλείου (συντονιστές/στριες) και συνεργάτες ΚΕΓ (επιστημονικοί υπεύθυνοι/ες) σε ρόλο διαχειριστή/τριας -moderator- (με πλήρη δικαιώματα χρήσης): έχουν τη δυνατότητα διαχείρισης της κοινότητας, συντονισμό των μελών και διαμόρφωσης / τροποποίησης του moodle.
- Διδάσκοντες/ουσες της ελληνικής στην Τουρκία (εκτός Σισμανογλείου) σε ρόλο διδάσκοντα/ουσας -teacher-: έχουν τη δυνατότητα ανάρτησης υλικού σε όλους τους σχετικούς φακέλους, καθώς και συμμετοχή σε φόρα/συζητήσεις.

•Διδασκόμενοι/ες σε ρόλο σπουδαστή/τριας -student-: έχουν τη δυνατότητα συμμετοχής σε συζητήσεις φόρουμ, δικαίωμα οργάνωσης πρότζεκτ, πρόσβασης σε αναρτημένο υλικό και επεξεργασίας ή μεταφόρτωσής του (Παυλίδου & Αντωνοπούλου 2015).

6.3.2. Dialog-ος: Ψηφιακή Κοινότητα Διδασκόντων/ουσών την ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα στην Τουρκία

Η ψηφιακή κοινότητα διδασκόντων/ουσών «Dialog-ος», το πρώτο έτος λειτουργίας της, ξεκίνησε με 31 εγγεγραμμένα μέλη και το 2020, μετά από επτά χρόνια λειτουργίας, αριθμεί πλέον 55 μέλη. Για την εγγραφή ενός νέου μέλους της κοινότητας είναι απαραίτητη η έκδοση ταυτότητας/κωδικού πρόσβασης μετά από έγκριση των συντονιστών.

Η δομή του Dialog-ου καθορίστηκε μέσα από συζητήσεις των συντονιστών, των επιστημονικών υπευθύνων και των μελών του, χωρίς όμως να παραλείπονται συνεχείς αλλαγές και βελτιώσεις, προσαρμοσμένες στις ανάγκες που προκύπτουν, καθότι τονίζεται και πάλι ότι πρόκειται για μία ενεργή κοινότητα που συνεχίζει τη δράση της (Κουτσογιάννης 2015).

Για την κάλυψη των επικοινωνιακών αναγκών των μελών της κοινότητας διδασκόντων/ουσών, έχουν δημιουργηθεί φόρα για: α) γνωριμία, β) ποικίλα ζητήματα που ενδιαφέρουν τους εκπαιδευτικούς, γ) νέα, ανακοινώσεις και οδηγίες και δ) τεχνικά ζητήματα. Σημαντικός είναι ο αναστοχασμός γύρω από τις πρακτικές της κοινότητας, ώστε να υπάρχει συνεχής βελτίωση και πρόοδος. Σε αυτά τα φόρα δίνεται η δυνατότητα αυτοπαρουσίασης των συμμετεχόντων, συζήτησης γύρω από την πορεία της κοινότητας, ενδεχόμενες αλλαγές ή ακόμα και προτάσεις επέκτασής της, αναφοράς σε οποιοδήποτε θέμα προκύπτει. Για τις διδακτικές/εκπαιδευτικές ανάγκες των διδασκόντων/ουσών χρησιμοποιούνται φόρα, στο οποία κατατίθενται και σχολιάζονται οι ποικίλες ιδέες διδακτικής αξιοποίησης που αφορούν είτε απλές διδακτικές δραστηριότητες είτε ολοκληρωμένα σενάρια (προτάσεις διδασκαλίας).

Καθώς η συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευτικών διδάσκει ελληνικά ως ξένη/δεύτερη γλώσσα κυρίως σε τουρκόφωνους/ες, ήταν αναγκαίος ο διαχωρισμός των επιπέδων για τη δημιουργία και καταχώριση προσωπικού υλικού. Πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες⁶² (εφεξής ΚΕΠΑ). Ως αποτέλεσμα, στην ψηφιακή πλατφόρμα χωρίστηκαν τρεις κατηγορίες (Επίπεδα A1&A2, Επίπεδα B1&B2, Επίπεδα Γ1&Γ2) και στην κάθε κατηγορία υπάρχουν θεματικοί φάκελοι, εναλλακτικοί φάκελοι και

⁶²Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Γλωσσών: <https://www.coe.int/en/web/language-policy/home> και <http://www.greek-language.gr/certification/node/63.html>

ψηφιακά βιβλία. Ο κάθε θεματικός φάκελος περιλαμβάνει 19/20 υποφακέλους με ποικίλες λεξιλογικές ενότητες βασιζόμενες στις επικοινωνιακές περιστάσεις του ΚΕΠΑ (π.χ. οικογένεια, εργασία, υγεία κ.ά.), ενώ ο κάθε εναλλακτικός φάκελος περιλαμβάνει γενικότερης θεματικής υποφακέλους όπως π.χ. φωνολογία, γραμματική, τέσσερις δεξιότητες (ΠΠΛ, ΚΠΛ, ΠΓΛ, ΚΓΛ) κ.ά.. Τα ψηφιακά βιβλία ακολουθούν παρόμοια δομή με τους φακέλους αλλά είναι οργανωμένα με τέτοιο τρόπο ώστε να καλύπτουν ανάγκες δημιουργίας και ενσωμάτωσης ψηφιακού υλικού, το οποίο υποστηρίζεται μόνο με συγκεκριμένη μορφή π.χ. υλικό ήχου και εικόνας mp3, mp4.

Εκτός από τα συγκεκριμένα επίπεδα γλωσσομάθειας, βάσει των οποίων μπορεί να καταχωριστεί - συγκεντρωθεί το διδακτικό υλικό, έχουν οργανωθεί και εφτά Ομάδες Ενδιαφερόντων με τις ακόλουθες θεματικές: α) Ελληνική Λογοτεχνία και Πολιτισμός, β) Ομάδα διδασκαλίας με τραγούδια / μουσική, γ) Ομάδα χρήσης νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία, δ) Ομάδα υλικού για μικρές ηλικίες/γονείς, ε) Ομάδα υλικού για διδασκαλία σε άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, στ) Αλληλοδιδασκαλία ελληνικών - τουρκικών (in tandem), ζ) Διδασκαλία με χρήση παιχνιδιών και δραστηριοτήτων ανάπτυξης προφορικού λόγου, όπου τα μέλη μπορούν πλέον να προσθέτουν στοχευμένο υλικό ανάλογα με την ενότητα και να προτείνουν τρόπους αξιοποίησής του στα αντίστοιχα φόρα.

Κατά τα πρώτα έξι χρόνια λειτουργίας του Dialog-ου έχουν δημιουργηθεί και αναρτηθεί στην ψηφιακή πλατφόρμα περισσότερα από 370 αρχεία με μαθησιακό/διδακτικό υλικό. Τα αρχεία αυτά περιλαμβάνουν πρωτότυπες ασκήσεις κλειστού τύπου λεξιλογίου και γραμματικής, δραστηριότητες εξάσκησης των γλωσσικών δεξιοτήτων, γλωσσικά παιχνίδια κ.ά., τα οποία δημιούργησαν οι διδάσκοντες/ουσες της κοινότητας βάσει των αναγκών που προέκυψαν. Ταυτόχρονα, με πρωτοβουλία των μελών της κοινότητας, οργανώθηκαν ειδικά εργαστήρια, στα οποία καταρτίστηκαν και κατατέθηκαν ολοκληρωμένες διδακτικές προτάσεις, σχεδιάστηκαν μικροδιδασκαλίες και δημιουργήθηκε επιπλέον υλικό με τη χρήση νέων τεχνολογιών και διαδικτυακών εφαρμογών. Ένα ποσοστό μεγαλύτερο του 75% των μελών έχει συνεισφέρει με τη δημιουργία υλικού σε κάποιο φάκελο ή ψηφιακό βιβλίο ή σε ανάρτηση (ποσοτική ανάλυση) (Παυλίδου & Αντωνοπούλου 2015). Το υλικό αφορά στην πλειονότητά του τα επίπεδα A1 – A2, κυρίως στον εναλλακτικό φάκελο της γραμματική λόγω της αυξημένης ανάγκης των εκπαιδευτικών στον τομέα αυτό (ποιοτική ανάλυση).

Οι παιδαγωγικές θέσεις που παρατέθηκαν από τον Σοφό (2017, 27-33), διαπιστώνεται ότι διέπουν τη κοινότητα Dialog-ος και συμβάλλουν στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη γλωσσική διδασκαλία.

6.3.3. Dialog-ος: Ψηφιακή Κοινότητα Σπουδαστών/τριών την Ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα στην Τουρκία

Η κοινότητα σπουδαστών/τριών, εκτός από χώρο ψηφιακής συνεργασίας για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στη γειτονική χώρα, αποτελεί και ένα κοινωνικό, υποστηρικτικό και φιλικό δίκτυο επικοινωνίας και πρακτικής. Σπουδαστές/τριες της ελληνικής γλώσσας από ολόκληρη την Τουρκία, εντός και εκτός ενός συγκεκριμένου χώρου διδασκαλίας και πολιτισμού, όπως είναι το Σισμανόγλειο Μέγαρο, έχουν την ευκαιρία να ανταλλάξουν γνώσεις-ιδέες για την ελληνική γλώσσα και τον ελληνικό πολιτισμό και να συμμετάσχουν σε μικρά πρότζεκτ.

Με βάση τα προσωπικά ενδιαφέροντα, τις προτάσεις και τις επιθυμίες των σπουδαστών/τριών σχηματίστηκαν συνολικά πέντε *Ομάδες Ενδιαφερόντων Σπουδαστών/τριών* (Αντωνοπούλου κ.ά. 2015, 34-70):

1) *Ιστορία της ελληνικής γλώσσας και ετυμολογία λέξεων*: Οι σπουδαστές/τριες ασχολούνται με τα ελληνικά και τουρκικά δάνεια / αντιδάνεια, με την ετυμολογική προέλευση και σύνθεση ελληνικής καταγωγής λέξεων, οι οποίες εντοπίζονται στις αντίστοιχες ιστορικές περιόδους της ελληνικής γλώσσας. Παράλληλα, μελετούνται κοινές παροιμίες, λέξεις, ιδιωματισμοί και περιθωριακό λεξιλόγιο της ελληνικής γλώσσας. Σε τελική εκδήλωση που πραγματοποιήθηκε διά ζώσης στο Σισμανόγλειο Μέγαρο μετά το πέρας του πιλοτικού προγράμματος οι συμμετέχοντες/ουσες παρουσίασαν κοινές λέξεις και ιδιωματισμούς στην τουρκική και ελληνική γλώσσα.

2) *Νεοελληνική λογοτεχνία και μυθολογία*: Οι σπουδαστές/τριες δημιουργούν λέσχη ανάγνωσης λογοτεχνικών έργων, παρουσιάζουν και συζητούν επιλεγμένα κείμενα, αναλύουν ποίηση, συγκρίνουν και σχολιάζουν κείμενα κ.ά. από την ελληνική λογοτεχνία. Η πρόσβαση στις δανειστικές βιβλιοθήκες που λειτουργούν στο Σισμανόγλειο Μέγαρο αλλά και νεοελληνικά λογοτεχνικά έργα διαθέσιμα στο διαδίκτυο καλλιεργείται η γνώση στη συγκεκριμένη θεματική. Στην τελική εκδήλωση οι συμμετέχοντες/ουσες απήγγειλαν ελληνικά ποιήματα και διάβασαν αποσπάσματα ελληνικών λογοτεχνικών έργων που αναφέρονται στην Τουρκία και στον τουρκικό λαό.

3) *Γαστρονομία*: οι σπουδαστές/τριες συλλέγουν συνταγές από την ελληνική και τουρκική (ή άλλης εθνικότητας) κουζίνα, οι οποίες κατηγοριοποιούνται σε συνταγές μαγειρικής και ζαχαροπλαστικής, μορφοποιούνται σε κείμενα και παρουσιάζονται με πολυμεσικό τρόπο (βίντεο) διαφορετικές εκτελέσεις τους. Στην τελική εκδήλωση οι συμμετέχουσες/οντες

οργανώνουν έναν μπουφέ με ποικιλία εδεσμάτων που έχουν φτιάξει οι ίδιοι/ες, ενώ έχουν πλαστικοποιήσει τις συνταγές αναφέροντας τα υλικά και τον τρόπο εκτέλεσής τους.

4) *Ελληνικός Κινηματογράφος και ελληνοτουρκική μουσική*: Με αφορμή σειρά προβολών ελληνικών ταινιών με τουρκικούς υπότιτλους στο Σισμανόγλειο Μέγαρο, αλλά και διαθέσιμα στο διαδίκτυο ελληνικά έργα/σειρές (σύγχρονα και παλαιότερα), γίνεται σχολιασμός και παρουσιάσεις ταινιών από τα μέλη της ομάδας αυτής. Εκτίθενται επίσης κριτικές από τους/τις σπουδαστές/τριες και συγκρίσεις με αντίστοιχες ταινίες και σειρές του τουρκικού κινηματογράφου. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον παλιό κινηματογράφο της δεκαετίας 1950-1960 και στην καθημερινή ζωή των Ελλήνων εκείνης της εποχής. Αναφορικά με το κομμάτι της ελληνοτουρκικής μουσικής, συλλέγονται τραγούδια, κυρίως ρεμπέτικα που είναι κοινά στους δύο λαούς, μεταφράζονται στίχοι από τα ελληνικά στα τουρκικά και παρουσιάζονται βιογραφίες από συνθέτες, τραγουδοποιούς και γενικότερα καλλιτέχνες του μουσικού και τηλεοπτικού/θεατρικού κόσμου. Στη διά ζώσης εκδήλωση που πραγματοποιήθηκε στο τέλος της πιλοτικής αυτής προσπάθειας, οι συμμετέχοντες/ουσες της ομάδας τραγούδησαν και χόρεψαν στα ελληνικά, ενώ παράλληλα δημιουργήθηκε μία μικρή μουσική ομάδα που έπαιξε ζωντανά κοινά τραγούδια και στις δύο γλώσσες.

5) *Ομάδα ηλεκτρονικού περιοδικού*: αφορά τη δημιουργία ενός ηλεκτρονικού πολυμεσικού περιοδικού ποικίλης ύλης και θεματολογίας. Διαδικτυακά οργανώνεται όλη η δομή του περιοδικού, οι μαθητές/τριες εξοικειώνονται με τη χρήση των ψηφιακών εργαλείων, επιλέγουν το θέμα τους, συγγράφουν το άρθρο τους και το εμπλουτίζουν πολυμεσικά. Στην εκδήλωση παρουσιάζουν το ηλεκτρονικό περιοδικό και περιγράφουν τον τρόπο συνεργασίας τους και την εμπειρία που αποκόμισαν από αυτή τη συνεργασία.

Στην ψηφιακή πλατφόρμα moodle των ομάδων διδασκομένων υπάρχουν σε κάθε μία ξεχωριστά, όπως έχει περιγραφεί αντίστοιχα και στην ομάδα διδασκόντων, φόρα για αυτοπαρουσίαση, ιδέες/ανακοινώσεις/οδηγίες, συζήτησης υλικού αλλά και φάκελοι/ψηφιακά βιβλία για το υλικό και τις φωτογραφίες των συμμετεχόντων/ουσών. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες να διαβάσουν τα έγγραφα με τους όρους και κανόνες συμμετοχής και τις βασικές οδηγίες χρήσης του moodle τα οποία βρίσκονται στην αρχή της κάθε ομάδας.

Οι Ομάδες Σπουδαστών/τριών Dialog-ος είναι μια προσπάθεια του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας και του Σισμανογλείου Μεγάρου να εντάξουν σε μία κοινότητα όσους/ες σπουδαστές/τριες μαθαίνουν ελληνικά ως δεύτερη/ξένη γλώσσα στην Τουρκία

(Κουτσογιάννης, 2015). Στόχος είναι η χρήση της ελληνικής γλώσσας για θεματικές που αφορούν την Ελλάδα και ενδιαφέρουν ιδιαίτερα τους/τις διδασκόμενους/ες. Οι ομάδες αυτές δεν συγκροτούνται στη βάση συμβατικών μαθημάτων αλλά πρόκειται για δημιουργικές ομάδες κοινών ενδιαφερόντων. Τα μέλη συζητούν, συλλέγουν υλικό και δημιουργούν ένα «προϊόν» της επιλογής τους, με ομαδικό τρόπο μέσω της ψηφιακής πλατφόρμας και ανεξαρτήτως ηλικίας, φύλου, τόπου διαμονής κ.ά.. Σημαντική και απαραίτητη είναι η βοήθεια των δασκάλων-συντονιστών/στριών που έχουν οριστεί για κάθε ομάδα. Οι συντονιστές/τριες έχουν κυρίως βοηθητικό και υποστηρικτικό ρόλο, ανάλογα με τις ανάγκες των σπουδαστών/τριών και φροντίζουν για την ομαλή λειτουργία της ομάδας. Τα αποτελέσματα από την πιλοτική αυτή προσπάθεια ένταξης των σπουδαστών/τριών στην κοινότητα αυτή ήταν πολύ ενθαρρυντικά και ξεπέρασαν τις προσδοκίες όλων των εμπλεκομένων.

6.3.4. Κύκλος επιμορφωτικών συναντήσεων των διδασκόντων/ουσών την ελληνική της ψηφιακής κοινότητας Dialog-ος

Από το 2013 διοργανώνεται, στο πλαίσιο της ψηφιακής κοινότητας Dialog-ος, σειρά επιμορφωτικών εργαστηρίων/σεμιναρίων με στόχο την κατάρτιση και ενημέρωση των διδασκόντων/ουσών την ελληνική γλώσσα στην Τουρκία. Οι συντονιστές της Ψηφιακής Κοινότητας Dialog-ος, με τη βοήθεια των επιστημονικών υπευθύνων από το ΚΕΓ, αποφασίζουν για τη θεματολογία και τις οργανωτικές λεπτομέρειες των συναντήσεων αυτών. Καθηγητές/τριες πανεπιστημίων, ερευνητές/τριες και ειδικοί σε θέματα που ενδιαφέρουν τα μέλη της κοινότητας οργανώνουν εργαστήρια και παρουσιάσεις είτε διαδικτυακά με τη χρήση πλατφόρμων τηλεδιάσκεψης είτε σε κάποιες περιπτώσεις διά ζώσης.

Οι εισηγήσεις αυτές έχουν όχι μόνο θεωρητικό περιεχόμενο αλλά και πρακτικό χαρακτήρα (workshop), ενώ καλύπτουν ποικίλους τομείς της θεωρητικής και εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, της διδακτικής γλωσσών, της παιδαγωγικής κ.ά.. Σε κάθε ακαδημαϊκό έτος πραγματοποιούνται κατά μέσο όρο πέντε ή έξι τρίωρες συναντήσεις, ενώ σε κάθε διά ζώσης συνάντηση υπάρχουν τρεις ή τέσσερις παρουσιάσεις οργανωμένες σε ποικίλες θεματικές (Αντωνοπούλου κ.ά. 2015). Στα επτά χρόνια λειτουργίας του Dialog-ου έχουν πραγματοποιηθεί περίπου 35 εισηγήσεις. Με το πέρας του κύκλου των συναντήσεων δίνεται βεβαίωση συμμετοχής στους/ις διδάσκοντες/ουσες που έχουν παρακολουθήσει πάνω από το 75% των συναντήσεων. Τα πρακτικά συναντήσεων, οι εισηγήσεις και συγκεντρωμένο πρωτότυπο υλικό βρίσκονται σε ειδικούς φακέλους στην αρχική σελίδα της ψηφιακής

πλατφόρμας μαζί με το αντίστοιχο φόρουμ συζήτησης συναντήσεων (Παυλίδου & Αντωνοπούλου 2015).

6.4. Κριτική ψηφιακής κοινότητας Dialog-ος

Τα λόγια ενός μέλους μιας ψηφιακής γλωσσικής κοινότητας εκπαιδευτικών είναι: “Χρειαζόμαστε ό,τι ξέρουν οι άλλοι εκπαιδευτικοί” (Liebermann 2008, 22). Οι Barber και King (2016) κάνουν αναφορά σε εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σε ψηφιακές κοινότητες και εκτίμησαν ιδιαίτερα την ευκαιρία να προβληματιστούν από κοινού με άλλους/ες συναδέλφους μέσω διαδικτύου για κοινά εκπαιδευτικά θέματα και να αναπτύξουν ένα αίσθημα ασφάλειας, ένταξης και κοινότητας. Το προφίλ των εκπαιδευτικών που διδάσκουν την ελληνική ως γλώσσα κληρονομιάς στη διασπορά, και χωρίς εξαίρεση και στη Τουρκία, ποικίλλει. Οι διδάσκοντες/ουσες έχουν διαφορετικά σημεία έναρξης στη καριέρα τους, διαφορετική εκπαιδευτική πορεία και διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Παρόλα αυτά είναι γνώστες/τριες των αναγκών των μαθητών/τριών τους και δείχνουν θέληση για προσωπική εξέλιξη και επαγγελματική δράση π.χ. ανανέωση του διδακτικού τους «ρεπερτορίου», ένταξη και εφαρμογή νέων ιδεών στη διδακτική διαδικασία, εξοικείωση στη χρήση νέων τεχνολογιών κ.ά. (Aravossitas & Oikonomakou 2017, 32-33).

Με απολύτως ελεύθερη βούληση και χωρίς κανένα οικονομικό όφελος, τα μέλη του Dialog-ου αφιερώνουν μέχρι και σήμερα πολύτιμη ενέργεια, χρόνο, γνώση για την κοινή ιδεολογία τού «ένας για όλους και όλοι για έναν» και καταφέρνουν οι ίδιοι/ες να κρατούν ζωντανή την κοινότητα αυτή. Οι συμμετέχοντες/ουσες στη κοινότητα, κατά την αξιολόγησή της από τους/τις συντονιστές/τριες, επαινούνται για τη προθυμία που επέδειξαν να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους, να ξεπεράσουν τυχόν αδυναμίες και να εξελιχθούν επαγγελματικά και προσωπικά (Παυλίδου & Αντωνοπούλου 2015). Η πρωτοβουλία, η οργάνωση, ο σχεδιασμός και εν τέλει η δημιουργία μιας γλωσσικής διαδικτυακής κοινότητας εκπαιδευτικών είναι μία σύνθετη, κοπιαστική και χρονοβόρα διαδικασία, η οποία όμως συμβάλλει τόσο θετικά στη βελτίωση της διδακτικής μιας λιγότερο ομιλούμενης γλώσσας, στην ανάδειξη νέων τρόπων επικοινωνίας, στην υιοθέτηση κριτικής παιδαγωγικής οπτικής και στην αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων. Αυτό επιβεβαιώνει και η διαδικτυακή κοινότητα Dialog-ος (Κουτσογιάννης & Μάτος 2015).

Στη περίπτωση του Dialog-ου, καθώς πρόκειται για διδάσκοντες/ουσες της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας κυρίως σε τουρκόφωνους/ες, βασική παραδοχή αποτελεί ότι η τάξη

στην οποία διδάσκονται τα ελληνικά δεν αποτελεί μόνο μια τάξη γλωσσομάθειας αλλά μια κοινότητα προβληματισμού για τη γλώσσα-στόχο και τον πολιτισμό της. Αυτό σημαίνει πως η διδασκαλία δεν μπορεί να περιορίζεται στο πλαίσιο ενός και μόνο διδακτικού εγχειριδίου, αλλά να σχεδιάζεται μέσα από ποικίλους μαθησιακούς πόρους που θα επιλέγει ο/η διδάσκων/ουσα, ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των σπουδαστών/τριών.

Μέσα από το υλικό που έχει δημιουργηθεί μέχρι σήμερα στο πλαίσιο της ψηφιακής κοινότητας Dialog-ος και μετά από μία σύντομη ποιοτική και ποσοτική ανάλυση, διαπιστώνεται ότι τα μέλη είναι ευέλικτοι δημιουργοί μαθησιακού υλικού και κατά τον σχεδιασμό αυτό έχουν ληφθεί υπόψη το είδος των σπουδαστών/τριών και τα ενδιαφέροντά τους, η χρήση ζωντανής γλώσσας και αυθεντικού γλωσσικού υλικού, καθώς και η δομή του διδακτικού υλικού, ώστε να ανταποκρίνεται στις γλωσσικές και γνωσιακές ανάγκες των σπουδαστών/τριών. Οι νέες τεχνολογίες μπορούν να ενταχθούν σε αυτό το πλαίσιο ως μέσα που, αφενός, διευκολύνουν τον σχεδιασμό της διδασκαλίας και, αφετέρου, μπορούν να βοηθήσουν στην απόκτηση και εξάσκηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων (Κούρτη-Καζούλλη κ.ά. 2015).

Με βάση αυτές τις αρχές αλλά και το θεωρητικό πλαίσιο των κοινοτήτων πρακτικής στο οποίο στηρίζεται η δομή του Dialog-ου, ξεκίνησε η λειτουργία μιας πρωτοποριακής -για τα ελληνικά και τουρκικά δεδομένα- κοινότητας εκπαιδευτικών της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης και γλώσσας κληρονομιάς στην Τουρκία που συντηρείται αυτόνομη και εξελίσσεται συνεχώς μέχρι σήμερα. Μετά από τα πρώτα έξι χρόνια λειτουργίας αποφασίστηκε η κοινότητα να «ανοίξει» προς τα έξω και να μοιραστεί με όποιον/α ενδιαφέρεται (χωρίς υποχρεωτική εγγραφή για άδεια πρόσβασης), από οποιοδήποτε εργασιακό χώρο και χώρα διαμονής μέρος του υλικού που έχει δημιουργηθεί, π.χ. 1^ο περιοδικό *ΣυμΠολίτες* (συνεντεύξεις σπουδαστών/τριών του Σισμανογλείου Μεγάρου του Γενικού Προξενείου της Ελλάδας στην Κωνσταντινούπολη σε Ρωμιούς της Πόλης), καθώς και ορισμένες πληροφορίες για τη λειτουργία και τη δραστηριότητα της κοινότητας, π.χ. εισηγήσεις του Dialog-ου από το 2014-2017.

Η Τουρκία είναι μία γειτονική χώρα που η σχέση της με την Ελλάδα ήταν και είναι ασταθής κυρίως σε πολιτικό πλαίσιο. Η ελληνορθόδοξη μειονότητα της Κωνσταντινούπολης είναι επίσημα αναγνωρισμένη. Πρόκειται για μία ιδιαίτερη κοινότητα πολιτών με διαφορετική θρησκεία, γλώσσα, έθιμα και ήθη, τρόπο ζωής που διακρίνεται όμως για την άρτια δομημένη κοινωνική και εκπαιδευτική οργάνωση (Σελλά-Μάζη 2016· Ρομποπούλου 2019, 473-474, 2018). Η συγκρότηση μίας τέτοιας ψηφιακής κοινότητας ήταν καθοριστική για να καλύψει τις ιδιαίτερες ανάγκες μιας ιστορικά γηγενούς γλωσσικής κοινότητας, των Ρωμιών όπως

αποκαλούνται, αλλά και όσων τουρκόφωνων ενδιαφέρονται για την ελληνική γλώσσα και τον ελληνικό πολιτισμό. Προάγεται η διγλωσσία και ο διπολιτισμός των ομογενών, ενώ παράλληλα στηρίζεται η διδασκαλία της ελληνικής και σε μη δίγλωσσους/ες τουρκόφωνους/ες, εστιάζοντας το ενδιαφέρον στις γλωσσικές ανάγκες και δυσκολίες ομιλητών με μητρική κυρίως τη τουρκική γλώσσα, μία αλταϊκή γλώσσα με πολλές μορφοσυντακτικές διαφορές από την ελληνική.

Γενικότερος και μελλοντικός στόχος των συντονιστών/τριών και των υπευθύνων είναι να ενταχθούν στην κοινότητα αυτή και διδάσκοντες/ουσες την ελληνική ως δεύτερη/ξένη από άλλες χώρες, ώστε όλοι/ες μαζί να ενώσουν το υλικό τους, τις διδακτικές τους ιδέες, να μοιραστούν τις απορίες και τους προβληματισμούς τους και να συμβάλουν με τη δική τους μοναδική διδακτική και προσωπική εμπειρία στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας εντός και εκτός συνόρων. Με τη βοήθεια της ψηφιακής πλατφόρμας και των εργαλείων οι αποστάσεις εκμηδενίζονται, αρκεί να υπάρχει όρεξη για κοινή συμμετοχή σε κάτι τόσο δημιουργικό.

7. Εξ αποστάσεως εκπαίδευση για την ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα

7.1. Ιστορική αναδρομή

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση γεννήθηκε στις Η.Π.Α. τον 18^ο αιώνα με τη μορφή αλληλογραφίας μέσω ταχυδρομείου. Η αρχική αυτή μέθοδος εκπαίδευσης εμπλουτίστηκε στο πρώτο στάδιο με τη χρήση του ραδιοφώνου και της τηλεόρασης, στη συνέχεια με τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή ως πολυμεσικού εργαλείου και τέλος με την πρόσβαση στο διαδίκτυο και τις τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας την εποχή του Web 2.0 (Ρετάλης & Αυγερίου 2001, 99-104· Παντάνο-Ρόκου 2002, 53-56). Πιο συγκεκριμένα, τα πέντε εκπαιδευτικά μοντέλα εξ αποστάσεως μάθησης είναι: 1) το Μοντέλο Αλληλογραφίας (Correspondence Model), το οποίο βασίζεται στο έντυπο υλικό, 2) το Πολυμεσικό Μοντέλο (Multimedia Model), το οποίο βασίζεται στα εγχειρίδια, στις κασέτες ήχου και βίντεο εικόνας, 3) το Τηλεματικό Μοντέλο (Telelearning Model), το οποίο ενσωματώνει τις τηλεδιασκέψεις και εφαρμόζει τις τεχνολογίες τηλεπικοινωνιών, 4) το Ευέλικτο Μαθησιακό Μοντέλο (Flexible learning Model), το οποίο βασίζεται στη πρόσβαση στο διαδίκτυο και στη χρήση νέων τεχνολογιών και 5) το Έξυπνο Ευέλικτο Μαθησιακό Μοντέλο (Intelligent Flexible Learning Model), το οποίο βασίζεται σε διαδικτυακά διαδραστικά πολυμέσα, στις νέες τεχνολογίες και τη διαδικτυακή πρόσβαση στον Παγκόσμιο Ιστό (Γκελαμέρης 2015, 51-53).

Στην Ελλάδα, το 1992 ιδρύθηκε το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο με σκοπό την ανώτατη εκπαίδευση από απόσταση. Με πρότυπο το Βρετανικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο οργανώθηκαν προγράμματα σπουδών, αναπτύχθηκαν εκπαιδευτικά υλικά και μέθοδοι διδασκαλίας με σκοπό την προαγωγή της επιστημονικής έρευνας από απόσταση σε ποικίλες θεματικές ενότητες (Τζιμογιάννης 2017, 130). Μεταπτυχιακά προγράμματα εξ αποστάσεως έχει οργανώσει τα τελευταία χρόνια επίσης το Πανεπιστήμιο Αιγαίου και το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, ενώ στην Κύπρο από το Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, το Πανεπιστήμιο Κύπρου και το Πανεπιστήμιο Frederick δίνεται η δυνατότητα συμμετοχής σε πληθώρα προπτυχιακών και μεταπτυχιακών προγραμμάτων εξ αποστάσεως.

Στον κλάδο της εξ αποστάσεως διδασκαλίας της γλώσσας ως δεύτερης/ξένης τη μεγαλύτερη ιστορία και συνακόλουθη εμπειρία διαθέτει η αγγλική γλώσσα από το 1950 (Σπαντιδάκης κ.ά. 2013). Η εξ αποστάσεως διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ξεκίνησε να αναπτύσσεται τις τελευταίες δεκαετίες μέσω της ανάπτυξης προγραμμάτων εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης στην Ελλάδα και το εξωτερικό με τη στήριξη κρατικών φορέων, Πανεπιστημίων και λοιπών οργανισμών-ιστιτούτων (Σκούρτου 2003).

Διαδικτυακά μαθησιακά περιβάλλοντα έχουν αναπτυχθεί στο πλαίσιο προγραμμάτων ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και ηλεκτρονικής μάθησης στη διασπορά και στην Ελλάδα. Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι: α) το πρόγραμμα «Ελληνόγλωσση Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη Διασπορά»⁶³ με τον συντονισμό του Εργαστηρίου Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (ΕΔΙΑΜΜΕ) του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης, β) το πρόγραμμα «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών»⁶⁴ με σκοπό τη στήριξη των μαθητών/τριών αυτών στην Ελλάδα και τη βελτίωση των σχολικών τους επιδόσεων, γ) το πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων»⁶⁵ με ομάδα-στόχο τα παιδιά της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη και σκοπό την ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα και τις απαιτήσεις της τοπικής κοινωνίας και δ) το πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά»⁶⁶, το οποίο απευθύνεται στα δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας με μαθητές/τριες Ρομά με σκοπό τον περιορισμό

⁶³Ελληνόγλωσση Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη Διασπορά: <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/ellinoglossi/index.php/el/>

⁶⁴Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών: <http://www.diapolis.auth.gr/>

⁶⁵Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων: <https://museduc.gr/el/>

⁶⁶Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά: <https://www.keda.uoa.gr/roma/>

της περιθωριοποίησής τους στο εκπαιδευτικό σύστημα και τη στήριξή τους για ομαλή ένταξη και συνέχιση της φοίτησης (Κούρτη-Καζούλλη 2015, 179-181· Χατζηδάκη 2015) .

Όλα αυτά τα προγράμματα και οι προσπάθειες οργάνωσης διαδικτυακών περιβαλλόντων έχουν ως ομάδα-στόχο παιδιά και μαθητές/τριες σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και δεν αποτελούν το βασικό πρόγραμμα σπουδών με ολοκληρωμένο αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά λειτουργούν υποστηρικτικά. Αντίστοιχα προγράμματα με ολοκληρωμένα διαδικτυακά μαθησιακά περιβάλλοντα για ενήλικες διδασκόμενους/ες την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη και γλώσσα κληρονομιάς συναντάμε πολύ πρόσφατα στα προγράμματα σπουδών των πανεπιστημίων Simon Fraser στον Καναδά και Charles Darwin στην Αυστραλία, τα οποία και αποτελούν αντικείμενο παρουσίασης στο κεφάλαιο αυτό.

7.2. Ψηφιακή πλατφόρμα *Rebooting the Greek Language* (Simon Fraser University - Καναδάς)

7.2.1. Γενικά για το Έργο

Το έργο *Rebooting the Greek Language*⁶⁷ σχεδιάζεται από το 2017 και έχει τεθεί σε πιλοτική λειτουργία με πρωτοβουλία του Κέντρου Ελληνικών Σπουδών SNF στο Πανεπιστήμιο Simon Fraser του Καναδά και την υποστήριξη του Ιδρύματος Σταύρος Νιάρχος. Πρόκειται για μία καινοτόμο προσέγγιση στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στη διασπορά με την ενσωμάτωση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, η οποία βασίζεται στην Αυτορυθμιζόμενη Θεωρία της Εκμάθησης (Self-regulated Learning Theory) (Schunk & Zimmerman 2012), η οποία παρέχει μία προσαρμόσιμη και εξατομικευμένη μαθησιακή εμπειρία μέσω εργασιών (Task-based approach to language teaching).

Έχοντας ως γνώμονα αυτές τις αρχές, οι οποίες θα αναλυθούν περισσότερο στο επόμενο κεφάλαιο, η ομάδα του SNF New Media Lab ξεκίνησε να αναπτύσσει μια σειρά εφαρμογών για το διαδίκτυο αλλά και για κινητές συσκευές που απευθύνονται σε εκπαιδευόμενους/ες διαφορετικών ηλικιακών ομάδων και με διαφορετική γλωσσική επάρκεια. Κατά τη διάρκεια της ενασχόλησης με τις εφαρμογές αυτές, εξασφαλίζεται υψηλό κίνητρο για αυτόνομη μάθηση και συνεχή γλωσσική πρόοδο.

Οι στόχοι του έργου *Rebooting the Greek Language* είναι: α) να δημιουργηθεί ένα ψηφιακό περιβάλλον μάθησης για διδασκόμενους/ες την ελληνική γλώσσα στη διασπορά, αξιοποιώντας

⁶⁷Πλατφόρμα *Rebooting Greek*: <https://rebootinggreek.com/>

με τον καλύτερο τρόπο τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και τις κινητές συσκευές, β) να αναπτυχθεί εκπαιδευτικό και διδακτικό υλικό για την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη, λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα, το αναπτυξιακό δυναμικό και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε ηλικιακής ομάδας μαθητών/τριών, γ) να σχεδιαστεί ένα ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών, το οποίο να είναι συμβατό με τα σχολικά/πανεπιστημιακά αναλυτικά προγράμματα σπουδών της διασποράς και με γλωσσικά εγχειρίδια διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, δ) να υποστηριχθούν μαθητές/τριες ελληνικών σχολείων της διασποράς, φοιτητές/τριες πανεπιστημιακών τμημάτων για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στο εξωτερικό και ανεξάρτητοι/ες διδασκόμενοι/ες, παρέχοντάς τους τις απαραίτητες γνώσεις και καλλιεργώντας κατάλληλα δεξιότητες για την εξασφάλιση υψηλότερης απόδοσης και ακαδημαϊκών επιτευγμάτων στην κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας, ε) να προσφερθεί στους/στις διδάσκοντες/ουσες την ελληνική ως δεύτερη/ξένη μία ποικιλία εργαλείων και νέων τεχνολογιών για την αποδοτικότερη διαδικασία της γλωσσικής διδασκαλίας, ζ) να ενθαρρυνθεί η ενεργή συμμετοχή γονέων/κηδεμόνων στη διαδικασία μάθησης των παιδιών τους και η) να αναπτυχθεί μία ψηφιακή πλατφόρμα με σκοπό την οργάνωση πολιτιστικών εκδηλώσεων και την υποστήριξη των ελληνικών κοινοτήτων της διασποράς⁶⁸. Σύμφωνα με τα μοντέλα γλωσσικής εκπαίδευσης από απόσταση που αναλύθηκαν στο θεωρητικό μέρος, το Rebooting the Greek Language ανήκει στο μοντέλο αυτόνομης μάθησης λόγω ανεξάρτητης επιλογής των εκπαιδευομένων για τη μαθησιακή τους πορεία (Σοφός κ.ά. 2015).

Το πρόγραμμα Rebooting the Greek Language περιλαμβάνει τέσσερα επίπεδα με κριτήριο την ηλικία των διδασκόμενων:

1) Επίπεδο προσχολικής ηλικίας (4-6 ετών)

Το επίπεδο αυτό επικεντρώνεται στη δημιουργία βασικού λεξιλογίου με τη χρήση λειτουργικών φράσεων και προτάσεων από την καθημερινή ομιλία. Χρησιμοποιούνται επίσης, πρωτότυπα τραγούδια και παιχνίδια για την κατανόηση και χρήση απλών λέξεων/φράσεων και την εισαγωγή θεματικών πεδίων λεξιλογίου όπως χρώματα, σχήματα, ζώα, φρούτα κλπ., όπως ορίζει η επικοινωνιακή προσέγγιση (Σακελλαρίου 2006).

Το εκπαιδευτικό υλικό περιλαμβάνει σε μορφή βίντεο μικρές ιστορίες/παραμύθια σε μορφή κινουμένων σχεδίων που παρέχουν μια οπτική αναφορά για κάθε γλωσσικό στοιχείο, καθώς και απλά τραγούδια με επαναλαμβανόμενα μοτίβα και απλούς στίχους για να μεγιστοποιήσουν την αποτελεσματικότητά τους ως υλικό μελέτης και να εισαγάγουν το λεξιλόγιο για κάθε

⁶⁸ Πρόγραμμα Rebooting Greek: <https://rebooting-greek.com/>

ενότητα. Τα βίντεο αυτά προωθούν την αλληλεπίδραση μέσω επαναλήψεων ή/και μουσικοκινητικών δραστηριοτήτων, βοηθώντας τη κατάκτηση του λεξιλογίου και την εισαγωγή στη γλώσσα-στόχο.

Το αναλυτικό πρόγραμμα για το επίπεδο αυτό περιλαμβάνει: αυτοπαρουσίαση (μέρη προσώπου/σώματος, καθημερινές ρουτίνες), χρώματα (αναγνώριση φρούτων/λαχανικών/αντικειμένων ενός συγκεκριμένου χρώματος, περιγραφή αντικειμένων βάσει χρώματος), έννοιες τόπου και κατεύθυνσης (επιρρήματα τόπου, ορισμός θέσης αντικειμένου, τοποθεσία), αντίθετα (επίθετα), σχήματα (περιγραφή αντικειμένων), χρονικές έννοιες (ημέρες της εβδομάδας/μήνες/εποχές, χρονικά επιρρήματα).

2) Αρχικό βασικό επίπεδο παιδιών I (6-8 χρονών)

Το επίπεδο αυτό επικεντρώνεται στην κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου με τη χρήση διαλόγων. Η μαθησιακή διαδικασία βασίζεται σε ιστορίες και κινούμενα σχέδια με μικρούς ήρωες, τα οποία προσελκύουν το ενδιαφέρον των παιδιών και τα συνοδεύουν στο ταξίδι της μάθησης, ενσωματώνοντας συγχρόνως στοιχεία ελληνικής ιστορίας και πολιτισμού.

Τα παιδιά των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου της διασποράς αποτελούν την ομάδα-στόχο για αυτό το επίπεδο. Δίνεται ιδιαίτερη σημασία στις ιδιαίτερες μαθησιακές προκλήσεις της εν λόγω ηλικίας και καθίσταται φανερή η προσπάθεια σύνδεσης του μαθησιακού υλικού με την ελληνική ιστορία και πολιτιστική κληρονομιά. Οι κύριοι χαρακτήρες της σειράς κινούμενων σχεδίων είναι τρία αδέλφια, μέλη μιας ελληνικής οικογένειας στη διασπορά. Όταν επισκέπτονται την Ελλάδα για το καλοκαίρι, ανακαλύπτουν έναν μαγικό δίσκο με υπερφυσικές δυνάμεις και οι περιπέτειές τους ξεκινούν. Τα παιδιά μπορούν να ταυτιστούν με τους χαρακτήρες και η μάθηση γίνεται με φυσικό τρόπο σε κλίμα αυθορμητισμού (Τζιμογιάννης, 2019).

Το αναλυτικό πρόγραμμα για το επίπεδο αυτό περιλαμβάνει τις παρακάτω υποενότητες: αυτοπαρουσίαση, περιγραφή προσώπων, οικογένεια, καιρός, ρουχισμός, ζωολογικός κήπος, περιγραφή δωματίου, περιγραφή καθημερινού προγράμματος, τρόφιμα.

3) Προχωρημένο βασικό επίπεδο παιδιών II (9-13 χρονών)

Στο επίπεδο αυτό καλλιεργούνται οι δεξιότητες της κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου, συμπληρώνοντας το προηγούμενο επίπεδο. Το κίνητρο των μαθητών/τριών ενισχύεται μέσω της χρήσης βίντεο/παιχνιδιών, τα οποία συνδέονται με την αρχαία ελληνική μυθολογία, την ιστορία και τον πολιτισμό.

Πρόκειται για μία πολύ ιδιαίτερη ηλικιακή ομάδα, κατά την οποία πολλοί/ες σπουδαστές/τριες συνήθως διακόπτουν τη φοίτησή της στο ελληνικό σχολείο της διασποράς, μιας και δυσκολεύονται να εναρμονίσουν τις απαιτήσεις του σχολείου με τις λοιπές εξωσχολικές δραστηριότητες (Οίkonομακου κ.ά. 2017). Οι μαθητές/τριες εξερευνούν την αρχαία Ελλάδα με τον δικό τους χαρακτήρα *anatar*, αναπτύσσοντας γλωσσικές δεξιότητες. Μέσα από το ταξίδι τους μαθαίνουν για τους αρχαίους θεούς, τους ήρωες και τους μύθους με αποτέλεσμα να διευκολύνεται η μαθησιακή διαδικασία.

Το αναλυτικό πρόγραμμα του συγκεκριμένου επιπέδου περιλαμβάνει: το ελληνικό αλφάβητο (ταυτοποίηση γραμμάτων και ήχων, συνδυασμός γραμμάτων, συλλαβισμός), δημιουργία ταυτότητας, περιγραφή ατόμων, οικογένεια, καλοκαιρινά ταξίδια, αυθεντικές επικοινωνιακές καταστάσεις (π.χ. ταβέρνα, πάρτι, σχολείο).

4) Επίπεδο εφήβων και ενηλίκων (14 ετών και άνω)

Το επίπεδο αυτό έχει ως ομάδα-στόχο τους/τις έφηβους/ες και ενήλικες με διδακτικό υλικό που επικεντρώνεται στην ισορροπημένη ανάπτυξη και των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων, βασιζόμενο σε ποικίλα επικοινωνιακά περιβάλλοντα και αυθεντικές καταστάσεις. Στο συγκεκριμένο ψηφιακό περιβάλλον οι εκπαιδευόμενοι/ες αναλαμβάνουν την ευθύνη για τη πορεία και τον ρυθμό τους, παρακολουθούν τις επιδόσεις τους, επιλέγουν κατάλληλες στρατηγικές μάθησης και προσαρμόζουν τη μαθησιακή συμπεριφορά τους, προκειμένου να επιτύχουν εξατομικευμένους στόχους.

Το εκπαιδευτικό υλικό είναι εμπλουτισμένο με στοιχεία του σύγχρονου ελληνικού πολιτισμού. Μέσω βίντεο παρουσιάζονται διάφορες πτυχές της καθημερινής ζωής, της τέχνης και των παραδόσεων της Ελλάδας, ενώ παράλληλα γίνεται αναφορά σε ορισμένες κοινωνιογλωσσικές διαστάσεις, όπως εκφράσεις, αργκό και διαλέκτους της ελληνικής.

Στο αναλυτικό πρόγραμμα του συγκεκριμένου επιπέδου περιλαμβάνονται: χαιρετισμοί, προσωπικές πληροφορίες (ηλικία, διεύθυνση, email, αριθμός τηλεφώνου κ.ά.), εθνικότητες/γλώσσες, χώροι εργασίας/επαγγέλματα, εκπαίδευση (σχολική και πανεπιστημιακή ζωή), περιγραφές προσώπων, καθημερινές ρουτίνες, καιρός/ρούχα, δωμάτιο/σπίτι.

Μάλιστα, τον Απρίλιο του 2020, με τις πρωτόγνωρες συνθήκες που έχουν εμφανιστεί λόγω της πανδημίας του Covid-19, η Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού του Υπουργείου Εξωτερικών παρουσίασε μια νέα σειρά διαδικτυακών εφαρμογών για να μπορέσουν να ταξιδέψουν τα παιδιά της διασποράς από το σπίτι τους στην ιστορία και τον πολιτισμό της

Ελλάδας. Το *StaEllinika*⁶⁹, αποτελεί μέρος των μαθημάτων του προγράμματος Rebooting the Greek Language για τα πρώτα τρία επίπεδα και λειτουργεί σε πιλοτική μορφή.

7.2.1. Θεωρητικό πλαίσιο σχεδιασμού

Η ανάπτυξη του διδακτικού σχεδιασμού για το συγκεκριμένο μαθησιακό περιβάλλον ακολούθησε τις αρχές μεθοδολογικών πλαισίων, όπως η Εκπαιδευτική Μηχανική, η οποία προτείνει μια συστηματική προσέγγιση στην ανάπτυξη των συστημάτων μάθησης, και η Μηχανική της Γνώσης, η οποία παρέχει τεχνικές για την αντιπροσώπευση και την απόκτηση γνώσεων συγκεκριμένου τομέα, με έναν τρόπο που έχει νόημα για τους σκοπούς του διδακτικού σχεδιασμού (Vidal-Castro κ.ά. 2012). Ειδικότερα, σε αυτό το έργο, υιοθετήθηκε η εκπαιδευτική μέθοδος σχεδιασμού που προτάθηκε από τους Alonso κ.ά. (2005). Αυτό το μοντέλο είναι ιδανικό για τον σχεδιασμό διαδικτυακών μαθησιακών περιβαλλόντων (Lee & Jang 2014) και περιλαμβάνει τρεις φάσεις κατά τη διαδικασία σχεδιασμού.

Η πρώτη φάση αφορά τον καθορισμό θεωρητικών προοπτικών, από τις οποίες θα εξάγονται βασικές έννοιες και απαιτούμενες προϋποθέσεις. Η συσχέτιση αυτών με τις ειδικές ανάγκες διδασκαλίας και μάθησης θα καθοριστούν από την αξιολόγηση των αναγκών, όπως προβλέπεται από τη διαδικασία. Η δεύτερη φάση θα ενσωματώσει το μεθοδολογικό πλαίσιο ADDIE (Lee & Jang 2014, 745) για εκπαιδευτικό σχεδιασμό, προκειμένου να οργανώσει και να αξιολογήσει τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την πρώτη φάση και να απεικονίσει το αποτέλεσμα σε γραφική μορφή. Δύο είναι τα πιο σημαντικά στάδια αυτής της φάσης. Το πρώτο είναι η διεξαγωγή Αξιολόγησης Αναγκών (Morrison κ.ά. 2019), η οποία περιλαμβάνει τον σχεδιασμό, τη συλλογή και την ανάλυση δεδομένων από τους βασικούς φορείς (μέλη της κοινότητας, γονείς, διδασκόμενοι/ες και διδάσκοντες/ουσες), αλλά και τη σύνταξη τελικής έκθεσης με τις προδιαγραφές του εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Τα μέσα που θα χρησιμοποιηθούν σε αυτό το στάδιο είναι ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις και παρατήρηση εντός τάξεως.

Το δεύτερο στάδιο που συνδέεται με την εξέλιξη του σχεδιασμού είναι η γρήγορη δημιουργία πρωτοτύπων (Roytek 2010, 173-175), η οποία αντιμετωπίζει το πρόβλημα της μη δημιουργίας μιας συγκεκριμένης εκδοχής του σχεδιασμού πριν από τα τελικά στάδια της ανάπτυξης. Αυτή η συγκεκριμένη μεθοδολογία προτείνει μια μη γραμμική, εξαιρετικά ευέλικτη σχεδιαστική προσέγγιση η οποία παράγει διάφορες επαναλήψεις του σχεδιασμού που πρόκειται να

⁶⁹StaEllinika: <https://staellinika.com/login#>

δοκιμαστεί μέσω πολλαπλών πιλοτικών προγραμμάτων, καθ' όλη τη διαδικασία ανάπτυξης. Η τελική φάση του μοντέλου σχετίζεται με τη σύνθεση λεπτομερών περιγραφών του τρόπου λειτουργίας του μαθησιακού περιβάλλοντος, προσδιορίζοντας όλα τα διαφορετικά στοιχεία, χαρακτηριστικά και αλληλεπιδράσεις. Μία από τις σημαντικότερες πτυχές του σχεδιασμού είναι οι συναισθηματικές και αισθητικές παράμετροι, κυρίως λόγω του γεγονότος ότι οι περισσότερες από τις εφαρμογές απευθύνονται σε νεότερους/ες φοιτητές/τριες και τα στοιχεία αυτά αναμένεται να ενισχύσουν το κίνητρο για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Συνεπώς, λαμβάνονται ορισμένα μέτρα για να διασφαλιστεί ότι ο σχεδιασμός θα ικανοποιεί τις απαιτήσεις που συνδέονται με αυτές τις παραμέτρους. Το ζήτημα των συναισθηματικών και αισθητικών πτυχών θα εξεταστεί στο στάδιο της εκτίμησης των αναγκών όπου και εφαρμόζεται το θεωρητικό πλαίσιο των Page & Thorsteinsson (2009, 6-9).

Το αναλυτικό πρόγραμμα, σύμφωνα με τους στόχους και τις απαιτήσεις του έργου *Rebooting the Greek language*, υιοθετεί μία θέση εξισορρόπησης μεταξύ της μαθητοκεντρικής προσέγγισης (*student-centered approach*) (Roblyer & Doering 2014) και της προσέγγισης με βάση το πεδίο (*domain-centered approach*) (Hirmanpour κ.ά. 1995, 127-129). Όσον αφορά την προσέγγιση που επικεντρώνεται στους διδασκόμενους/ες, τα ευρήματα της αξιολόγησης αναγκών καθόρισαν τις εκπαιδευτικές ανάγκες και τα χαρακτηριστικά που πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος των διαδικτυακών εφαρμογών. Σε σχέση με την προσέγγιση που επικεντρώνεται στο πεδίο, διεξήχθησαν έρευνες σε προγράμματα σπουδών για τη διδασκαλία ξένων γλωσσών σε ποικίλες πολιτείες των ΗΠΑ και σε канаδικές επαρχίες. Τα αποτελέσματα αυτά σε συνδυασμό με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2001) αποτέλεσαν το κύριο πλαίσιο οργάνωσης της διδασκτέας ύλης και το βασικό θεμέλιο σχεδιασμού του αναλυτικού προγράμματος για κάθε επίπεδο.

Το μαθησιακό υλικό για την πλατφόρμα οργανώνεται σε μεγάλες θεματικές ενότητες, που ονομάζονται *modules*, προκειμένου να επιτευχθεί κατάλληλη οργάνωση του περιεχομένου που θα παρέχει επαρκή κλιμακούμενη υποστήριξη στον/ην εκπαιδευόμενο/η. Κάθε *module* βασίζεται σε μία συγκεκριμένη θεματική, εμπνευσμένη από την κατηγοριοποίηση του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς Γλωσσών⁷⁰. Υπάρχουν μικρές τροποποιήσεις ανάλογα με την ομάδα-στόχο για την οποία προορίζεται το λογισμικό. Για παράδειγμα, οι ενότητες σχετικά με τη σχολική ζωή συμπεριλαμβάνονται στην εκδοχή που απευθύνεται σε νεότερους/ες

⁷⁰Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη γλώσσα: Εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση. Συμβούλιο της Ευρώπης, Στρασβούργο: http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf (σελ. 64-65)

μαθητές/τριες, ενώ για ενήλικες εκπαιδευόμενους/ες υπάρχουν ενότητες σχετικά με το εργασιακό περιβάλλον. Το περιεχόμενο των ενοτήτων δύναται επίσης να προσαρμοστεί, αντανακλώντας τις διαφορετικές ανάγκες και ικανότητες κάθε ηλικιακής ομάδας μαθητών. Οι εκδοχές που απευθύνονται σε νεότερο ηλικιακό κοινό παρουσιάζουν μια πιο άκαμπτη δομή, ώστε να καλύπτουν τις υψηλότερες ανάγκες για κλιμακούμενη υποστήριξη, ενώ η πλατφόρμα που απευθύνονται σε ενήλικες έχει λιγότερο αυστηρή δομή και ευρύτερο φάσμα θεματικών δεσμών για το μαθησιακό περιεχόμενο (όπως υποστηρίζεται στο Garrett 2009, 226-228). Επίσης, είναι εμφανής η διαφοροποίηση των διδακτικών στόχων κάθε επιπέδου και ενότητας, οι οποίοι γίνονται πιο απαιτητικοί όσο αυξάνεται η ηλικία των διδασκόμενων. Οι διδακτικοί στόχοι διατυπώνονται ανάλογα με τα επίπεδα και τους τομείς μάθησης σύμφωνα με την ταξινομία του Bloom (Krathwohl & Anderson 2001).

Τέλος, για τη δομή και την οργάνωση του μαθησιακού περιεχομένου και των δεξιοτήτων υιοθετείται η δραστηριοκεντρική μάθηση (Task-Based learning approach), όπως περιγράφεται από τους Doughty και Long (2003). Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, το βασικό επίπεδο ανάλυσης είναι η δραστηριότητα (task), η οποία αντιστοιχεί σε έναν συγκεκριμένο στόχο σε κάθε περιβάλλον επικοινωνίας (node). Έτσι, το μαθησιακό υλικό που διατίθενται στους/ις εκπαιδευόμενους/ες οργανώνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να τους/τις προετοιμάσει να εκπληρώσουν τον στόχο που έχει ορισθεί. Ως αποτέλεσμα, κάθε ενότητα της πλατφόρμας μάθησης αντιστοιχεί σε έναν συγκεκριμένο σύνθετο μαθησιακό στόχο που είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με τη θεματική της και καλλιεργεί την παραγωγή και κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου (Van Merriënboer & Kirschner 2007). Οι διδασκόμενοι/ες αποκτούν σταδιακά πρόσβαση στο λεξιλόγιο, σε γραμματικούς/συντακτικούς κανόνες και σε πραγματολογικές/πολιτιστικές πληροφορίες, στοιχεία απαραίτητα για την εκμάθηση της ελληνικής.

7.2.2. Παρουσίαση πλατφόρμας ενηλίκων

Η υλοποίηση του έργου Rebooting the Greek language βρίσκεται ακόμα σε εξέλιξη. Τα τρία πρώτα επίπεδα της ψηφιακής πλατφόρμας (επίπεδο προσχολικής ηλικίας, αρχικό βασικό επίπεδο παιδιών I, προχωρημένο βασικό επίπεδο παιδιών II) λειτουργούν πιλοτικά από το 2018 σε σχολεία της διασποράς στην Αμερική και στον Καναδά. Το τέταρτο επίπεδο, το οποίο στοχεύει σε ενήλικες διδασκόμενους/ες την ελληνική ως δεύτερη/ξένη και αποτελεί αντικείμενο παρουσίασης σε αυτή την παράγραφο, λειτουργεί πιλοτικά από τον Σεπτέμβριο

του 2019 ως μέρος του προγράμματος σπουδών του Κέντρου Ελληνικών Σπουδών SNF στο Πανεπιστήμιο Simon Fraser του Βανκούβερ.

Η εφαρμογή Rebooting για κινητά χρησιμοποιεί τις τελευταίες τεχνολογίες της πλατφόρμας iOS για να προσφέρει στους χρήστες το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα για την εκμάθηση της ελληνικής. Η ψηφιακή πλατφόρμα βασίζεται στην εφαρμογή Node.JS και σε μια βάση δεδομένων που φιλοξενείται σε εικονικούς διακομιστές Linux (Σοφός κ.ά. 2019). Συνοψίζοντας κάποια γενικά χαρακτηριστικά, η ψηφιακή πλατφόρμα Rebooting και οι εφαρμογές της προσφέρουν βελτιστοποιημένο εκπαιδευτικό υλικό για κινητά και ηλεκτρονικούς υπολογιστές, το οποίο χωρίζεται σε διδακτικές ενότητες (modules), που με τη σειρά τους χωρίζονται περαιτέρω σε μαθησιακούς κόμβους (nodes). Υπάρχει αλληλεξάρτηση μεταξύ ενοτήτων και κόμβων έτσι ώστε ο/η διδασκόμενος/η να διαβεί από συγκεκριμένο μονοπάτι μάθησης «ξεκλειδώνοντας» το επόμενο βήμα-στόχο. Η εν λόγω μαθησιακή πορεία έχει σχεδιαστεί από εκπαιδευτικούς με μακρόχρονη εμπειρία στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης. Το εκπαιδευτικό υλικό περιλαμβάνει flashcards (ήχου, εικόνας, κειμένου), ασκήσεις πολλαπλής επιλογής (με μία ή περισσότερες σωστές απαντήσεις), ασκήσεις drag'n drop, ασκήσεις αναγνώρισης ομιλίας και βίντεο. Το περιεχόμενο της εφαρμογής παρέχει τη δυνατότητα συνεχούς τροποποίησης και ανανέωσης από τους/τις διαχειριστές/στριες της πλατφόρμας, ενώ οι χρήστες/τριες μπορούν να χρησιμοποιήσουν την εφαρμογή εκτός σύνδεσης στο διαδίκτυο με τη δυνατότητα αυτόματου συγχρονισμού από πολλαπλές συσκευές μέσω των εργαλείων ανάπτυξης μαθημάτων που αναλύσαμε και στο θεωρητικό μέρος (Μακράκης κ.ά. 2011).

Το περιεχόμενο των εφαρμογών του Rebooting στο επίπεδο των ενηλίκων χωρίζεται σε 12 ενότητες (εισαγωγή, προσωπικές πληροφορίες, χώρες/γλώσσες/εθνικότητες, οικογένεια, επαγγέλματα/εργασία, εκπαίδευση, περιγραφή προσώπου, καθημερινό πρόγραμμα, καιρός/ενδυμασία, περιγραφή δωματίου/σπιτιού, επανάληψη) με γλώσσα υποστήριξης την αγγλική και προσδιορίζεται από το αναλυτικό πρόγραμμα του Κέντρου Ελληνικών Σπουδών SNF (Ιακώβου 2014). Οι διδακτικές αυτές ενότητες έχει προβλεφθεί να ολοκληρωθούν σε 12 εβδομάδες με εβδομαδιαία ενασχόληση (διάρκειας) κατά μέσο όρο τεσσάρων ωρών, συνολικά σε περίπου 48 ώρες. Η μορφή οργάνωσης του μαθησιακού υλικού έχει μορφή δέντρου, οργανώνεται και παρουσιάζεται σε υποενότητες (nodes), οι οποίες αντιστοιχούν σε συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους και μπορούν να ολοκληρωθούν σε σύντομες μαθησιακές συνεδρίες 15-20 λεπτών. Οι λεγόμενοι μαθησιακοί κόμβοι έχουν ιεραρχικές σχέσεις μεταξύ τους, ξεκινώντας με απλές δεξιότητες οι οποίες οδηγούν σε πιο σύνθετες. Με

αυτόν τον τρόπο, οι εκπαιδευόμενοι/ες εργάζονται σταδιακά για να επιτύχουν έναν συνολικό πολύπλοκο γλωσσικό στόχο που αποτελεί τον τελικό κόμβο για τη συγκεκριμένη ενότητα. Με την προσέγγιση της μικρο-μάθησης και την οργάνωση του υλικού σε δέντρα δεξιοτήτων παρέχεται η κλιμακούμενη υποστήριξη προς τους/τις εκπαιδευόμενους/ες για να ολοκληρώσουν σύνθετους γλωσσικούς στόχους με μεθοδικά βήματα, με στόχο την καλλιέργεια των τεσσάρων δεξιοτήτων. Προσφέρονται, επιπλέον, πολλαπλές διαδρομές εκμάθησης για να μη δυσχεραίνεται η πρόοδος των διδασκομένων, όπως συμβαίνει στις γραμμικές προσεγγίσεις, οι οποίες έχουν συγκεκριμένη και μη ευέλικτη πορεία μάθησης. Πρόκειται, λοιπόν, για αυτό-κατευθυνόμενη και αυτορρυθμιζόμενη μάθηση όπου οι φοιτητές/τριες λειτουργούν με αυτονομία· χαρακτηριστικό των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα που συνδέονται με τη κουλτούρα διά βίου μάθησης (Τζιμογιάννης 2019, 250-254).

Για να δοθεί μια πιο λεπτομερής και συγκεκριμένη περιγραφή της πλατφόρμας ενηλίκων θα εστιάσουμε στη αναλυτική παρουσίαση της τέταρτης ενότητας με θέμα την οικογένεια. Η επιλογή αυτή είναι τυχαία μεν, αλλά αντιπροσωπευτική των υπόλοιπων ενότητων, μιας και όλες ακολουθούν την ίδια λογική και δομή. Οι επικοινωνιακές λειτουργίες της ενότητας είναι: α) παρουσιάζω/περιγράφω την οικογένειά μου, β) δημιουργώ το οικογενειακό μου δέντρο και γ) ρωτάω/λέω την ηλικία μου. Παραδείγματα λειτουργικών στοιχείων που θα κατακτηθούν με την ενότητα αυτή: *Έχω μία αδερφή/έναν αδερφό, Είσαι παντρεμένος/η, ελεύθερος/η;, Την μητέρα μου την λένε..., Η μητέρα του μπαμπά μου είναι η γιαγιά μου, Πόσων χρονών/ετών είσαι/είσατε;* κ.ά. Αναφορικά με τα λεξιλογικά στοιχεία παρουσιάζονται: μέλη οικογένειας, συγγενικοί δεσμοί, αριθμοί 20-100, απόλυτα αριθμητικά 1-20, ενώ στη γραμματική/σύνταξη παρουσιάζονται: *αόριστο άρθρο (ονομαστική-αιτιατική), γενική πτώση (ενικού/πληθυντικού σε όλα τα γένη), δεικτικές αντωνυμίες (ενικός αριθμός)*. Ως πολιτιστικό στοιχείο που συνδυάζεται με τη θεματική αυτή είναι η παρουσίαση βίντεο σχετικά με τα έθιμα του γάμου και της βάφτισης στην Ελλάδα. Το module αυτό περιλαμβάνει 7 κόμβους (nodes):

1. Συγγενικοί δεσμοί – οικογενειακή κατάσταση

Διδακτικοί στόχοι: Οι μαθητές/τριες μπορούν (λεξιλόγιο): να περιγράφουν οικογενειακές καταστάσεις π.χ.: παντρεμένος/η, ελεύθερος/η, χωρισμένος/η, χήρος/α, αρραβωνιασμένος/η, να επισημαίνουν συγγενικούς δεσμούς, π.χ. *έχω δύο παιδιά, έχω δεσμό/σχέση*, να διαχωρίζουν το αρσενικό/θηλυκό γένος για τις οικογενειακές καταστάσεις

- Υλικό μελέτης (Study activities): flashcards με σχετικές εικόνες και λεξιλόγιο

- Δραστηριότητες πρακτικής εξάσκησης (Learning activities): αντιστοίχιση ή drag and drop οικογενειακών καταστάσεων για αρσενικό/θηλυκό γένος, αντιστοίχιση εικόνων και λέξεων
- Αξιολόγηση (Assessment): σωστό/λάθος – πολλαπλής επιλογής, φωτογραφίες με οικογενειακές καταστάσεις/συγγενικούς δεσμούς και αντίστοιχο λεξιλόγιο

2. Μέλη οικογένειας

Διδακτικοί στόχοι: Οι μαθητές/τριες μπορούν (γραμματική): να αναγνωρίζουν τα γένη (αρσενικό, θηλυκό) για τα μέλη της οικογένειας, να εντοπίζουν το ουδέτερο γένος για το κορίτσι / το αγόρι, (λεξιλόγιο): να κατανοούν τα βασικά μέλη της οικογένειας π.χ. *μητέρα, πατέρας, γιος, κόρη, αδερφός, αδερφή, θείος, θεία* κ.ά., να συνδυάζουν τα μέλη της οικογένειας σε ζευγάρια π.χ. *μαμά-μπαμπάς, παππούς-γιαγιά* κ.ά.

- Υλικό μελέτης (Study activities): flashcards με οικογενειακό δέντρο και ονομασίες μελών οικογένειας
- Δραστηριότητες πρακτικής εξάσκησης: αντιστοίχιση ή drag and drop μελών οικογένειας για αρσενικό/θηλυκό γένος, φωτογραφίες με μέλη οικογένειας και καταγραφή της σωστής λέξης
- Αξιολόγηση: σωστό/λάθος – πολλαπλής επιλογής, φωτογραφίες με μέλη οικογένειας και αντίστοιχο λεξιλόγιο

3. Αριθμοί 20-100

Διδακτικοί στόχοι: Οι μαθητές/τριες μπορούν (λεξιλόγιο): να ξεχωρίζουν τους αριθμούς από το 20 έως το 100, να μετρούν έως το 100 και αντίστροφα

- Υλικό μελέτης: flashcards με αριθμούς και τις ονομασίες τους
- Δραστηριότητες πρακτικής εξάσκησης: ηχητικά με αριθμούς και αναγνώρισή τους μέσω άσκησης πολλαπλής επιλογής
- Αξιολόγηση: σωστό/λάθος – πολλαπλής επιλογής αριθμών 20-100 στα ελληνικά/αγγλικά

4. Απόλυτα Αριθμητικά 1-20

Διδακτικοί στόχοι: Οι μαθητές/τριες μπορούν (γραμματική): να διακρίνουν τα τρία γένη των απόλυτων αριθμητικών ένα, τρία, τέσσερα στην ονομαστική και την αιτιατική, (λεξιλόγιο): να ταξινομούν και να συγκρίνουν τους αριθμούς και τα απόλυτα αριθμητικά έως το 20

- Υλικό μελέτης: πίνακας με απόλυτα αριθμητικά
 - Δραστηριότητες πρακτικής εξάσκησης: άσκηση πολλαπλής επιλογής: δίνεται ένα αριθμητικό και πρέπει να επιλεγθεί το σωστό, αριθμητικά σε ηχητικό αρχείο με επιλογή σωστού/λάθους
 - Αξιολόγηση: συμπλήρωση κενών με αλληλουχία απόλυτων αριθμητικών
5. Περιγραφή οικογένειας και συγγενικοί δεσμοί: παρουσίαση-περιγραφή οικογένειας/οικογενειακού δέντρου

Προϋπόθεση: συγγενικοί δεσμοί/οικογενειακή κατάσταση – μέλη οικογένειας (nodes: 1,2)

Διδακτικοί στόχοι: Οι μαθητές/τριες μπορούν (γραμματική): να αναγνωρίζουν και να χρησιμοποιούν το αόριστο άρθρο (*ένας-μία-ένα*) στην ονομαστική και αιτιατική, να διαχωρίζουν τους δυνατούς και αδύνατους τύπους της προσωπικής αντωνυμίας στην αιτιατική (*εμένα-με*), να χρησιμοποιούν τις δεικτικές αντωνυμίες (*αυτός-ή-ό* και *εκείνος-η-ο*) στην ονομαστική και αιτιατική, να χρησιμοποιούν το διπλό αντικείμενο με χρήση αδύναμου τύπου αντωνυμίας π.χ. *τον μπαμπά μου τον λένε/τη μαμά μου την λένε*, (λεξιλόγιο): να διαφοροποιούν τη χρήση των δεικτικών αντωνυμιών, να διακρίνουν τα τρία γένη των απόλυτων αριθμητικών *ένα, τρία, τέσσερα*, (επικοινωνία): να διατυπώνουν σύντομες ερωτήσεις/απαντήσεις σχετικά με πληροφορίες για την οικογένεια π.χ. *Πώς λένε την γιαγιά σου; Έχεις αδέρφια; Η κόρη σου είναι παντρεμένη;*, να συμμετέχουν σε σύντομο διάλογο ανταλλαγής πληροφοριών σχετικά με την οικογένεια/οικογενειακούς δεσμούς π.χ. *-Έχεις αδέρφια; - Ναι, έναν αδερφό. Εσύ;*, να περιγράφουν/παρουσιάζουν σύντομα την οικογένειά τους, να συμπληρώνουν το οικογενειακό τους δέντρο.

- Υλικό μελέτης: πίνακας παρουσίασης προσωπικών αντωνυμιών στην αιτιατική (δυνατοί-αδύνατοι τύποι), κείμενο/διάλογος με ερωτήσεις/απαντήσεις για οικογένεια/οικογενειακούς δεσμούς, πίνακας με αόριστο άρθρο στην ονομαστική και αιτιατική, εικόνες με ανθρώπους και παραδείγματα για διαφοροποίηση δεικτικών αντωνυμιών (*αυτός-ή-ό* και *εκείνος-η-ο*)
- Δραστηριότητες πρακτικής εξάσκησης: ηχητικές ερωτήσεις για την οικογένεια με άσκηση πολλαπλής επιλογής για απαντήσεις, drag and drop συμπλήρωση οικογενειακού δέντρου, ερωτήσεις για την οικογένεια και αντιστοίχιση σε δύο λίστες με τη σωστή απάντηση
- Αξιολόγηση: σωστό/λάθος και άσκηση πολλαπλής επιλογής με ερωτήσεις και απαντήσεις (κατανόηση κειμένου)

6. Ηλικία: ρωτάω/λέω την ηλικία μου και την ηλικία μελών της οικογένειάς μου

Προϋπόθεση: μέλη οικογένειας, αριθμοί 20-100, απόλυτα αριθμητικά (nodes: 2, 3, 4)

Διδακτικοί στόχοι: Οι μαθητές/τριες μπορούν (γραμματική): να σχηματίζουν τη γενική πτώση ενικού και πληθυντικού π.χ. *το όνομα της μαμάς μου*, να διακρίνουν τη γενική στα τρία γένη των απόλυτων αριθμητικών (ενός, τριών, τεσσάρων), (λεξιλόγιο): να χρησιμοποιούν τα ουσιαστικά *χρονών/χρόνου - ετών/έτους* για προσδιορισμό ηλικίας π.χ. *ο πατέρας μου είναι 75 χρονών*, (επικοινωνία): να διατυπώνουν σύντομες ερωτήσεις/απαντήσεις σχετικά με την ηλικία π.χ. *Πόσων χρονών είναι η κόρη σου;*) να συμμετέχουν σε σύντομο διάλογο ανταλλαγής πληροφοριών σχετικά με την ηλικία π.χ. *-Πόσων χρονών είσαι; - Είμαι 36 χρονών. Εσύ;*.

- Υλικό μελέτης: πίνακας παρουσίασης της γενικής πτώσης, κείμενο/διάλογος με ερωτήσεις/απαντήσεις για ηλικίες, εικόνες με τούρτες-κεράκια και παραδείγματα ηλικιών
- Δραστηριότητες πρακτικής εξάσκησης: ηχητικές ερωτήσεις για την ηλικία με άσκηση πολλαπλής επιλογής για απαντήσεις, drag and drop συμπλήρωση προτάσεων με ηλικίες
- Αξιολόγηση: σωστό/λάθος και άσκηση πολλαπλής επιλογής με ερωτήσεις και απαντήσεις (κατανόηση κειμένου)

7. Τελικό στάδιο (End note): Περιγραφή/παρουσίαση οικογενειακού δέντρου – ηλικιών/συγγενικών δεσμών της οικογένειας

Προϋπόθεση: περιγραφή οικογένειας/συγγενικοί δεσμοί και ηλικία (nodes: 5, 6)

Διδακτικοί στόχοι: Οι μαθητές/τριες μπορούν (επικοινωνία): να διατυπώνουν και να αναπαριστούν εισαγωγικό διάλογο ο οποίος περιλαμβάνει πληροφορίες για την οικογένεια/το οικογενειακό δέντρο (συγγενικοί δεσμοί, ηλικίες), να αντιλαμβάνονται κείμενο με πληροφορίες σχετικά με την οικογένεια/το οικογενειακό δέντρο (συγγενικοί δεσμοί, ηλικίες).

- Υλικό μελέτης: κείμενο με πληροφορίες και ερωτήσεις/απαντήσεις ως υπόδειγμα
- Δραστηριότητες πρακτικής εξάσκησης: άσκηση σωστό/λάθος σε ερωτήσεις κατανόησης κειμένου, άσκηση πολλαπλής επιλογής σε ηχητικές ερωτήσεις
- Αξιολόγηση: γραπτή παραγωγή κειμένου/διαλόγου περιγραφής της οικογένειάς τους, ηχητικά κείμενα και άσκηση κατανόησης προφορικού λόγου σωστό/λάθος

Η πλατφόρμα ενηλίκων έχει μέχρι στιγμής οργανωθεί μόνο για το πρώτο επίπεδο αρχαρίων και σκοπεύει να συνεχίσει και για τα επόμενα επίπεδα γλωσσομάθειας. Η γλώσσα υποστήριξης, όπως αναφέρθηκε, είναι η αγγλική με σκοπό όμως όσο ανεβαίνουν τα επίπεδα

να γίνεται χρήση μόνο της ελληνικής. Η προσθήκη επιπλέον πολυμεσικού υλικού (βίντεο, διαδραστικά κείμενα κ.ά.) σχετικά με θέματα πολιτισμού αποσκοπεί να συμβάλει στη διγλωσσική και διπολιτισμική μόρφωση όσων ενδιαφέρονται για την ελληνική κουλτούρα σε συνδυασμό με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας (Δαμανάκης 2007α). Οι δραστηριότητες στην πλατφόρμα δεν αποτελούν καρπό συνεργατικής κριτικής έρευνας, αφού η εστίαση βρίσκεται κυρίως στη μετάδοση δεξιοτήτων και πληροφοριών (παραδοσιακή παιδαγωγική). Επιδιώκεται, ωστόσο, η ενίσχυση των ταυτοτήτων των φοιτητών/τριών μέσω των πολιτισμικών στοιχείων που παρουσιάζονται (Κούρτη-Καζούλλη 2015).

7.3. Ψηφιακή πλατφόρμα Learnline Greek (Charles Darwin University - Αυστραλία)

7.3.1. Θεωρητικές αρχές σχεδιασμού

Στο πανεπιστήμιο Charles Darwin της Αυστραλίας (CDU) προσφέρεται πληθώρα προπτυχιακών και μεταπτυχιακών προγραμμάτων. Από το 2014 η διεξαγωγή των μαθημάτων γίνεται συνδυάζοντας διά ζώσης συναντήσεις (ακολουθώντας πιο συμβατικές μεθόδους διδασκαλίας) με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας *Learnline*⁷¹. Η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών και η υιοθέτηση της μικτής μάθησης (blended learning) είχε ως στόχο να προσφερθεί ένα βαθύτερο επίπεδο εμπλοκής και συνεργασίας εκπαιδευτών/τριών και εκπαιδευομένων, προκειμένου να επιτευχθεί ευρύτερη συμμετοχή φοιτητών/τριών από απόσταση (και όχι μόνο με φυσική παρουσία), εκμηδενίζοντας με τον τρόπο αυτό προβλήματα κινητικότητας, χρόνου, διάδρασης και επικοινωνίας (Alonso κ.ά. 2005, Singh 2003)

Κομβικό θεωρητικό πλαίσιο για τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και τη διαχείριση της ηλεκτρονικής πλατφόρμας Learnline αποτέλεσε το Οκταγωνικό πλαίσιο σχεδιασμού μικτής μάθησης του Khan (2005, 12-19). Οι οχτώ διαστάσεις που περιλαμβάνονται στο πλαίσιο αυτό είναι α) η *παιδαγωγική διάσταση* (σχεδιασμός ηλεκτρονικής μάθησης, εντόπιση αναγκών, καθορισμός στόχων μαθήματος, ανάλυση εκπαιδευτικού περιεχομένου), β) η *θεσμική διάσταση* (διοίκηση, οργάνωση, υπηρεσίες διδασκομένων, ακαδημαϊκές σχέσεις), γ) η *τεχνολογική διάσταση* (σύστημα διαχείρισης, τεχνολογική υποστήριξη προγράμματος, διαχείριση μεθόδων εκπαίδευσης και μαθησιακού περιεχομένου), δ) ο *σχεδιασμός της διεπαφής* (πλοήγηση, γραφικά, δομή περιεχομένου, διάδραση χρηστών), ε) η *αξιολόγηση* (απόδοση

⁷¹Learnline – Charles Darwin University: <https://www.cdu.edu.au/learnline>

συμμετεχόντων/ουσών, αποτελεσματικότητα προγράμματος), στ) η διάσταση της διαχείρισης (οργανωτικά ζητήματα), ζ) η διάσταση των πηγών μάθησης (άμεση διαθεσιμότητα, επικοινωνία) και τέλος, η) η ηθική διάσταση (κοινωνικοπολιτικές επιρροές, νομικά ζητήματα, πολιτιστική ποικιλομορφία) (Khan, 2005, Singh, 2003: 51-54). Οι οκτώ αυτοί παράγοντες είναι εξίσου σημαντικοί και αλληλεξαρτώμενοι για τη σωστή δημιουργία και λειτουργία ενός ψηφιακού μαθησιακού περιβάλλοντος.

Επίσης, βαρύνουσας σημασίας είναι οι έξι αρχές της εξ αποστάσεως διδασκαλίας του πανεπιστημίου του CDU, στις οποίες στηρίζει τη δομή της συγκεκριμένης ηλεκτρονικής πλατφόρμας:

- 1) Δομημένη Μάθηση (Structured Learning): πρόκειται για τις διδακτικές μεθόδους που υιοθετούνται, τα διδακτικά εργαλεία που επιλέγονται, τους διδακτικούς στόχους που τίθενται, όπως επίσης και το μαθησιακό υλικό που παράγεται από τους/τις εκπαιδευτικούς,
- 2) Ενεργή Μάθηση (Active Learning): αναφέρεται στον επαναπροσδιορισμό του τόπου και του χρόνου πραγματοποίησης της μάθησης, κυρίως μέσα από την πρακτική, τη συμμετοχή και την έρευνα και όχι μέσω απλής παθητικής ακρόασης,
- 3) Παρουσία Διδάσκοντος/ουσας (Teacher Presence): τονίζεται ο υποστηρικτικός ρόλος του/της εκπαιδευτικού καθ' όλη τη διαδικασία της μάθησης, ο/η οποίος/α οφείλει να προωθήσει την αυτενέργεια και τη συνεργασία των εκπαιδευομένων,
- 4) Αλληλεπίδραση (Collaboration): αποσκοπεί στην ενεργή συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων μελών της ψηφιακής πλατφόρμας και τη διάδραση μεταξύ τους,
- 5) Εξατομίκευση Συμπεριληπτικότητα/Συμμετοχικότητα (Inclusiveness): δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο διαφορετικό στυλ, ρυθμό και τρόπο μάθησης του/της κάθε φοιτητή/τριας, ώστε το μαθησιακό υλικό να ανταποκρίνεται στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις προσδοκίες καθενός/καθεμιάς ξεχωριστά, και
- 6) Ανατροφοδότηση (Feedback): πρόκειται για τον τρόπο ελέγχου της αποτελεσματικότητας των μεθόδων διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκαν και των διδακτικών στόχων που τέθηκαν (Ευγενίου & Φεσόπουλος 2019, 102-103).

Οι αρχές αυτές της εξ αποστάσεως διδασκαλίας σε συνδυασμό με τις αρχές της θεωρίας της μετασχηματιστικής μάθησης για την εκπαίδευση ενηλίκων (Τσιμπουκλή & Φίλλιπς 2007· Κοντάκος & Γκόβαρης 2006· Κούρτη-Καζούλλη & Σπαντιδάκης 2018) πλαισιώνουν ως μοντέλο γλωσσικής εκπαίδευσης από απόσταση το μοντέλο της διαδικτυακά βασιζόμενης εξ

αποστάσεως εκπαίδευσης, το οποίο έχει αναλυθεί στο θεωρητικό μέρος και περιγράφει απόλυτα τη ψηφιακή αυτή πλατφόρμα (Σοφός κ.ά. 2015). Διαπιστώνεται, τέλος, η τακτική αξιοποίηση όλων των εργαλείων και συστημάτων εκπαίδευσης από απόσταση, για τα οποία έγινε εκτενή αναφορά (Μακράκης κ.ά. 2001), με σκοπό την αποτελεσματική διαμόρφωση και λειτουργία της πλατφόρμας Learnline.

7.3.2. Περιγραφή των εργαλείων της εξ αποστάσεως γλωσσικής εκπαίδευσης

Οι νέες τεχνολογίες δίνουν μία άλλη διάσταση στη διδασκαλία γλωσσών και με τη βοήθεια εργαλείων εξ αποστάσεως γλωσσικής εκπαίδευσης ενδυναμώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Η ηλεκτρονική πλατφόρμα Learnline Greek του CDU, η οποία αναβαθμίζεται τακτικά (τελευταία αναβάθμιση Φεβρουάριος 2020) συναποτελείται από ποικίλα διαδικτυακά εργαλεία υποστήριξης, τα οποία στηρίζουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευομένων (Λιοναράκης κ.ά. 2018· Μακράκης κ.ά. 2001· Σπαντιδάκης κ.ά. 2013).

Το *Blackboard Learning System*⁷² αποτελεί ένα σύστημα διαχείρισης μάθησης το οποίο προσδίδει ιδιαίτερη ευελιξία στην online διδασκαλία, προσφέροντας χρήσιμα εκπαιδευτικά εργαλεία για τη μορφοποίηση του μαθήματος, τον διαμοιρασμό του μαθησιακού υλικού, καθώς και την σύγχρονη-ασύγχρονη επικοινωνία μεταξύ διδασκόντων/ουσών και διδασκομένων. Το Blackboard είναι εύκολο στην πλοήγηση και στη χρήση, επιτρέποντας τη πρόσβαση μέσω κινητών συσκευών, ενώ περιλαμβάνει εργαλεία συγγραφής διδακτικού υλικού, καθώς και διαδικτυακή αξιολόγηση με αναλυτική καταχώριση βαθμολογίας. Οι ρόλοι των χρηστών που μπορούν να υποστηριχθούν είναι εκείνοι του/της διαχειριστή/τριας, καθηγητή/τριας και φοιτητή/τριας παράλληλα με τα εργαλεία ελέγχου του Blackboard, τα οποία περιλαμβάνουν πληροφορίες μαθημάτων, ανακοινώσεις, εργασίες, υλικό μαθημάτων και βιβλιογραφία για το κάθε πανεπιστημιακό μάθημα του CDU.

Με το *Blackboard Collaborate Ultra*⁷³ οι χρήστες/τριες δύνανται να συνδεθούν διαδικτυακά σε πραγματικό χρόνο μέσω εικονικών τάξεων-χώρων συνεργασίας και χωρίς την ανάγκη φυσικής παρουσίας. Η λειτουργικότητα της τηλεδιάσκεψης βοηθάει στην αποτελεσματική αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων, επεκτείνει την εμβέλεια των δράσεων/προγραμμάτων του πανεπιστημίου μειώνοντας το κόστος και βελτιώνοντας την απόδοση και τις παροχές.

⁷²Blackboard Learn: <https://www.blackboard.com/teaching-learning/learning-management/blackboard-learn>

⁷³Blackboard Collaborate Ultra: <https://help.blackboard.com/Collaborate/Ultra>

Το εργαλείο γλωσσικής τεχνολογίας *Camtasia Studio 8*⁷⁴ έχει ενσωματωθεί στην πλατφόρμα Learnline Greek του πανεπιστημίου Charles Darwin για την υποστήριξη παραγωγής προφορικού λόγου. Χρησιμοποιείται από τους/τις χρήστες/τριες για τη δημιουργία διαλέξεων, μαθημάτων, δραστηριοτήτων και τεστ/κουίζ με την εγγραφή οθόνης και την επεξεργασία βίντεο. Το εν λόγω λογισμικό είναι ιδιαίτερα εύχρηστο και επιτρέπει την εισαγωγή αρχείων εικόνας, ήχου και βίντεο στις παρουσιάσεις.

Το *Voice Thread*⁷⁵ προσφέρει επικοινωνιακή εξάσκηση στην παραγωγή και κατανόηση προφορικού λόγου, αφού επιτρέπει την ανάπτυξη πολυμεσικών συζητήσεων μέσω ηχογραφήσεων. Στο Learnline, με το λογισμικό αυτό πραγματοποιούνται διαδραστικές ασκήσεις, δημιουργούνται ηχητικές συζητήσεις και καταχωρούνται αρχεία ήχου και εικόνας τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν ποικιλοτρόπως για διδακτικούς σκοπούς (π.χ. ηχογραφήσεις για βελτίωση προφοράς, ηχογραφημένες απαντήσεις σε ερωτήσεις κατανόησης κειμένου κ.ά.). Τέλος, ένα εργαλείο στη πλατφόρμα του CDU που διαθέτει τη δυνατότητα εύκολης και γρήγορης δημιουργίας βίντεο με την επιλογή φωνών, χαρακτήρων και σκηνών είναι το *GoAnimate*⁷⁶, με το οποίο π.χ. οι διδάσκοντες/ουσες επεξηγούν τις διαφάνειές τους με τη δική τους φωνή και οι διδασκόμενοι/ες δημιουργούν δικές τους παρουσιάσεις με εξιστορήσεις για θέματα της επιλογής τους.

Τα προαναφερθέντα αυτά εργαλεία αποσκοπούν στην κατά το δυνατόν πιο αποδοτική και αποτελεσματική χρήση της πλατφόρμας κατά τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης από απόσταση. Όπως διαφαίνεται κατά την περιγραφή των ιδιοτήτων τους, στη διδασκαλία-εκμάθηση της ελληνικής είναι σημαντική η επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας και η εξάσκηση των τεσσάρων δεξιοτήτων σύγχρονα και ασύγχρονα. Στην επόμενη ενότητα θα εξεταστεί πιο συγκεκριμένα ο τρόπος εφαρμογής των λογισμικών αυτών, περιγράφοντας την πλατφόρμα του τμήματος ελληνικών του πανεπιστημίου Charles Darwin.

7.3.3. Περιγραφή έργου

Το ελληνικό τμήμα του πανεπιστημίου Charles Darwin ξεκίνησε τη λειτουργία του το 2016, με την πλειονότητα των φοιτητών/τριών να ανήκουν στο αρχάριο επίπεδο γλωσσομάθειας και να είναι είτε ομογενείς χωρίς προϋπάρχουσα γνώση της ελληνικής γλώσσας είτε αλλοεθνείς. Η παρακολούθηση των μαθημάτων γίνεται εξολοκλήρου εξ αποστάσεως, δεν απαιτείται

⁷⁴Camtasia Studio 8: <https://www.techsmith.com/video-editor.html>

⁷⁵Voice Thread: <https://voicethread.com/>

⁷⁶GoAnimate: <https://learning.goanimate.com/>

δηλαδή φυσική παρουσία· εντούτοις, το αναλυτικό πρόγραμμα συνδυάζει δραστηριότητες και διαλέξεις σε πραγματικό και μη πραγματικό χρόνο (blended learning) (Τζιμογιάννης, 2017, 38-42). Σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών του πανεπιστημίου, έχουν σχεδιαστεί τρία επίπεδα για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, τα οποία ολοκληρώνονται σε τρία ακαδημαϊκά έτη (έξι εξάμηνα) και μπορούν να οδηγήσουν στη πιστοποίηση B2 του ΚΕΓ σύμφωνα με το ΚΕΠΑ.

Το διδακτικό υλικό του ηλεκτρονικού περιβάλλοντος μάθησης σχεδιάζεται και υλοποιείται από το διδακτικό προσωπικό βάσει των ενοτήτων των εγχειριδίων *Κλικ στα Ελληνικά*, εστιάζοντας στις ανάγκες των εκπαιδευομένων, στην ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα, στις τέσσερις δεξιότητες και σε στοιχεία ελληνικής ιστορίας και πολιτισμού (Ευγενίου & Φεσόπουλος 2019). Ως γλώσσα διδασκαλίας και υποστήριξης εκτός από την ελληνική, χρησιμοποιείται και η αγγλική, ιδιαίτερα στο αρχάριο επίπεδο. Η μητρική/πρώτη γλώσσα πρέπει να είναι το μέσο ανάπτυξης της νόησης και των γλωσσικών δεξιοτήτων και αρωγός στην εκμάθηση άλλων γλωσσών (Καραντζόλα, 2000: 142).

Η ψηφιακή αυτή πλατφόρμα περιέχει βιντεομαθήματα και παρουσιάσεις, τα οποία έχουν δημιουργηθεί από τους/τις διδάσκοντες/ουσες του τμήματος με τα εργαλεία που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη ενότητα και προσφέρουν συμπληρωματικό υλικό στις διδακτικές ενότητες που έχουν καθοριστεί για κάθε επίπεδο. Το περιεχόμενο του κάθε μαθήματος διακρίνεται σε θεωρητικό (παρουσίαση θεματικής ενότητας) και πρακτικό μέρος (διαδραστικές ασκήσεις). Με γνώμονα την επικοινωνιακή προσέγγιση (Μήτσης, 2004), σε κάθε ενότητα παρουσιάζονται σύντομοι διάλογοι, μελετούνται λειτουργικές δομές της ελληνικής γλώσσας, αναλύεται η γραμματική, διδάσκεται το σχετικό λεξιλόγιο με σκοπό την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας και καλλιεργείται η παραγωγή και κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου μέσω των ποικίλων ασκήσεων και δραστηριοτήτων που προσφέρονται. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η δυνατότητα αλληλεπίδρασης μεταξύ διδασκόντων/ουσών και διδασκομένων που οδηγεί στην προσαρμογή και αναδιοργάνωση του διδακτικού υλικού ανάλογα με τις δυσκολίες, τα ενδιαφέροντα, τις προτάσεις και τις ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευομένων.

Ενδεικτικά, στο πρώτο εξάμηνο οι φοιτητές/τριες έρχονται σε επαφή με το ελληνικό φωνητικό σύστημα και αλφάβητο και, μέσω απλών καθημερινών επικοινωνιακών καταστάσεων, εξετάζουν λειτουργικό λεξιλόγιο, συντακτικούς και γραμματικούς κανόνες. Επίσης, επιλέγονται προς μελέτη αντιπροσωπευτικά κείμενα από την ελληνική λογοτεχνία και ποίηση σε απλή και κατανοητή γλώσσα, τα οποία σε συνδυασμό με ελληνικά τραγούδια αποτελούν

πηγή γνώσης της ελληνικής ιστορίας και πολιτισμού. Ο/Η φοιτητής/τρια του πρώτου εξαμήνου μέσα από τις ηλεκτρονικές παρουσιάσεις και σημειώσεις (σε μορφή βίντεο, εικόνων, pdf κ.ά.) είναι σε θέση να ανταποκρίνεται σε καθημερινές ανάγκες, να παρουσιάζει τον εαυτό του και την οικογένειά του και να επικοινωνεί σε επαγγελματικό και κοινωνικό επίπεδο.

Το επίπεδο δυσκολίας ανεβαίνει σε κάθε εξάμηνο, οι θεματικές ενότητες και το λεξιλόγιο εμπλουτίζεται, εμβαθύνεται η εξέταση μορφοσυντακτικών κανόνων και προστίθενται περισσότερα δείγματα ελληνικής ιστορίας, μυθολογίας και μουσικής· η πλατφόρμα όμως παραμένει φιλική προς τον χρήστη, ευέλικτη με σκοπό την περαιτέρω ανάπτυξη των επικοινωνιακών ικανοτήτων των εκπαιδευομένων. Τέλος, στη πλατφόρμα του CDU δεν παραλείπεται η αξιολόγηση των φοιτητών/τριών, είτε κατά τη διάρκεια της διάλεξης σε πραγματικό χρόνο, όπου σημειώνεται η συμμετοχή τους, είτε μέσω των δραστηριοτήτων/ασκήσεων/εργασιών σε μη πραγματικό χρόνο, όπου καταγράφεται η επίδοσή τους (Ευγενίου & Φεσόπουλος, 2019).

Στο σημείο αυτό, θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθούν κάποιες υποστηρικτικές δράσεις προς τους/τις εκπαιδευόμενους/ες, τις οποίες οργανώνει το Πανεπιστήμιο Charles Darwin σε συνεργασία κυρίως με το Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Στο πλαίσιο της συνεργασίας αυτής αξιοποιήθηκε η ηλεκτρονική πλατφόρμα *Λόγου Χάρη*, η οποία, εκτός από τη δυνατότητα εξ αποστάσεως συνεργασίας τάξεων μεταξύ των δύο πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, προωθεί την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας μέσα από λογοτεχνικά και άλλου είδους κείμενα και μέσω της χρήσης της δικτυακής και πολυμεσικής τεχνολογίας. Μέσα από το ηλεκτρονικό αυτό περιβάλλον αναπτύσσεται η ακαδημαϊκή ικανότητα, η κριτική γλωσσική επίγνωση και ο κριτικός αλφαριθμητισμός, ενώ οι φοιτητές/τριες εξοικειώνονται με τη λειτουργική χρήση της γλώσσας και καλλιεργούν τη κριτική τους σκέψη και την πολιτιστική τους ταυτότητα (Κούρτη-Καζούλλη κ.ά. 2019, 84-97). Επίσης, με απώτερο σκοπό την ενίσχυση δεσμών των φοιτητών/τριών με τους τόπους καταγωγής τους στον ελλαδικό χώρο, εδώ και μία δεκαετία, με τη βοήθεια των εργαλείων εξ αποστάσεως επικοινωνίας, υλοποιείται το πρόγραμμα *Greek in Country Study*. Πρόκειται για μία σειρά θερινών προγραμμάτων στην Ελλάδα κατά τη διάρκεια των οποίων η γλώσσα κατακτάται βιωματικά μέσα από αυθεντικές καταστάσεις, ενώ κατά τη λήξη τους δημιουργούνται αρχεία ψηφιακών πόρων που περιλαμβάνουν πρωτότυπες βιωματικές ταινίες μικρού μήκους εμπνευσμένες και υλοποιημένες από τους/τις ίδιους/ες τους/τις συμμετέχοντες/ουσες. Για τον άρτιο συντονισμό τους και την προώθηση της ελληνικής στη διασπορά συνεργάστηκαν τρία πανεπιστημιακά ιδρύματα (Πανεπιστήμιο του Darwin, Πανεπιστήμιο Αιγαίου και Πανεπιστήμιο Μακεδονίας), αλλά και ένα ολόκληρο

δίκτυο που αποτελείται από εκπαιδευτικούς και άλλους φορείς όπως πολιτιστικούς συλλόγους, ιδιώτες χορηγούς κ.ά. οι οποίοι στηρίζουν τις συγκεκριμένες δράσεις. Οι αξιόλογες αυτές προσπάθειες και συνεργασίες οδήγησαν στον εμπλουτισμό των μορφωτικών και διδακτικών δράσεων, στη διοργάνωση συνεδρίων και στη δημοσίευση άρθρων και συλλογικών τόμων με επίκεντρο την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά και τη διατήρηση των γλωσσών κληρονομιάς (Κούρτη-Καζούλλη κ.ά. 2019, 84-97· Οικονομάκου 2020).

7.4. Κριτική ψηφιακών πλατφόρμων SFU και CDU

Η τάση της συνεχιζόμενης κατάρτισης σε όλους τους τομείς σε συνδυασμό με τη συνεχή βελτίωση των τεχνολογικών συστημάτων καθιστούν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση την ανώτατη μορφή εκπαίδευσης. Ένα από τα σημαντικότερα μειονεκτήματα αυτού του είδους εκπαίδευσης, η έλλειψη της άμεσης προσωπικής επαφής μεταξύ διδασκόντων/ουσών και διδασκομένων, επισκιάζεται από τις υπηρεσίες και τα αγαθά που προσφέρονται μέσα από το διαδίκτυο και τις άλλες μορφές διαμοιρασμού δεδομένων (Μαμούκαρης & Οικονομίδης 2001, 296).

Θα ήταν πρόωρο να ασκηθεί κριτική στις δύο προαναφερθείσες ψηφιακές πλατφόρμες, το ψηφιακό περιβάλλον Rebooting Greek του Πανεπιστημίου Simon Fraser του Καναδά και την ψηφιακή πλατφόρμα Learnline του Πανεπιστημίου Charles Darwin της Αυστραλίας, δεδομένης της τόσο πρόσφατης δημιουργίας τους και εν μέρει της ακόμα πιλοτικής λειτουργίας τους με συνεχείς αναπροσαρμογές. Χρήσιμο είναι να γίνουν κάποιες παρατηρήσεις και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Αναφορικά με το έργο του Rebooting Greek τηρούνται οι βασικές αρχές σχεδιασμού του εκπαιδευτικού υλικού σε περιβάλλοντα από απόσταση σύμφωνα με τον Holmberg (Τζιμογιάννης 2017, 107-108). Υπάρχει σαφής διατύπωση μαθησιακών - διδακτικών στόχων και χρησιμοποιείται απλή και κατανοητή γλώσσα με προσωπικό και φιλικό ύφος. Το περιεχόμενο του μαθησιακού υλικού είναι οργανωμένο και δομημένο κατάλληλα, ώστε οι σπουδαστές/τριες να ιχνηλατήσουν τη δική τους διαδρομή γύρω από το θέμα μελέτης, στον δικό τους χρόνο, παρακάμπτοντας ή επαναλαμβάνοντας μέρος του υλικού ανάλογα με τις ανάγκες τους. Κατά τον σχεδιασμό έχουν προβλεφθεί δυσκολίες που αναμένεται να συναντήσουν οι εκπαιδευόμενοι/ες· για τον λόγο αυτό η ποσότητα των πληροφοριών είναι ελεγχόμενη. Οι υποδείξεις και ο τρόπος μελέτης είναι σαφής, προσπαθώντας να καλύψει όλα τα μαθησιακά στυλ, λαμβάνοντας υπόψη τη διαφορετικότητα στη μάθηση και το προφίλ των σπουδαστών/τριών και παρουσιάζοντας το μαθησιακό υλικό με ποικίλους τρόπους (Βαλιάντη

& Νεοφύτου 2017). Με την άμεση ανατροφοδότηση στις δραστηριότητες και τις ασκήσεις μπορούν να αξιολογηθούν άμεσα τα μαθησιακά αποτελέσματα των διδασκομένων, τα οποία θα αποτελέσουν πηγή έρευνας, αλλαγών και προσαρμογών για τους επιστημονικούς υπεύθυνους του προγράμματος. Η μάθηση προσφέρεται συστηματικά, αλλά εξίσου υψηλής σημασίας είναι να κατευθύνονται οι σπουδαστές/τριες στην ενεργή εμπλοκή τους με το γνωστικό αντικείμενο, συσχετίζοντας τις γνώσεις τους με τις ήδη υπάρχουσες και εμπλουτίζοντάς τις σε κάθε επίπεδο. Η παιχνιδοποίηση (gamification), η εύκολη πρόσβαση στην πλατφόρμα από κάθε είδους ηλεκτρονική συσκευή, η ποικιλία των δραστηριοτήτων και ο ελκυστικός τρόπος παρουσίασης του υλικού ενισχύει τα κίνητρα και την εμπλοκή του/της εκπαιδευόμενου/ης στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Με τη παιχνιδοποίηση ενδυναμώνεται η αίσθηση του σκοπού και της οικειότητας στις μαθησιακές διαδικασίες (Σοφός κ.ά. 2015, 232-234).

Υπάρχουν όμως και κάποιοι προβληματισμοί που προκύπτουν από τη λεπτομερή εξέταση της πλατφόρμας Rebooting Greek. Η μορφή των ασκήσεων είναι κυρίως κλειστού τύπου με περιορισμένη ευελιξία, ακολουθώντας περισσότερο τις αρχές του συμπεριφορισμού που έχουμε ήδη εξετάσει. Σαν αποτέλεσμα, δεν δίνεται η ευκαιρία στους/στις σπουδαστές/τριες για ανάδυση ταυτοτήτων μέσα από συγκεκριμένες πρακτικές λόγου και συμπεριφοράς, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για δίγλωσσα άτομα για τα οποία τα ελληνικά είναι γλώσσα κληρονομιάς (Χατζηδάκη 2015, 91-92). Αυτό οφείλεται στις υπάρχουσες τεχνικές προδιαγραφές της πλατφόρμας πάνω στις οποίες έχει εντατικοποιηθεί η δουλειά της τεχνικής ομάδας του προγράμματος. Επιπλέον, αν και θεωρητικά καλλιεργούνται ισότιμα και οι τέσσερις δεξιότητες μέσα σε αυθεντικά περιστασιακά περιβάλλοντα, παρατηρείται, χωρίς ανάλυση στατιστικών στοιχείων, ανισομερή εξάσκηση της παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου ως προς την κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου. Επίσης, τα ατομικά ενδιαφέροντα των διδασκομένων δεν λαμβάνονται άμεσα υπόψη στον σχεδιασμό των ενοτήτων, μιας και οι θεματικές και το μαθησιακό υλικό είναι ήδη προκαθορισμένα και οργανωμένα. Τέλος, στην πλατφόρμα του SFU δεν υφίσταται αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-εκπαιδευόμενου/ης, με αποτέλεσμα να μην επιλύονται άμεσα διδακτικά προβλήματα/ερωτήματα/απορίες που πιθανόν οδηγούν σε δυσκολίες κατά την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης.

Το πανεπιστήμιο του Charles Darwin ενσωμάτωσε εργαλεία και πηγές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε ένα ενιαίο ψηφιακό περιβάλλον με σκοπό τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Οι δυνατότητες που παρέχει το ψηφιακό περιβάλλον Learnline είναι η ευκολία στην προσβασιμότητα από ηλεκτρονικά μέσα διαφόρων μορφών, η ευελιξία στη

διαχείριση του χρόνου, των πληροφοριών και των διδακτικών δραστηριοτήτων. Ακολουθώντας τη μικτή διδασκαλία συνδυάζεται η διαδικτυακή ζωντανή διδασκαλία πρόσωπο με πρόσωπο με την αυτόνομη ηλεκτρονική μάθηση (Smaldino κ.ά. 2010, 210). Τα πλεονεκτήματα είναι πολλά, καθώς οι φοιτητές/τριες έχουν άμεση επαφή με διδάσκοντες/ουσες της ελληνικής γλώσσας, οι οποίοι/ες είναι σε θέση να συζητήσουν απορίες, να διευκολύνουν την εκμάθηση της γλώσσας και να καθοδηγήσουν τη μαθησιακή διαδικασία. Τα φόρα συζήτησης με τον πολυμορφικό τους χαρακτήρα αποτελούν ένα κεντρικό στοιχείο της παιδαγωγικής στρατηγικής και ένα αυθεντικό περιβάλλον συνεργασίας, ανταλλαγής απόψεων και διαλόγου μεταξύ των χρηστών (Depover κ.ά. 2010, 259). Στην πλατφόρμα προσφέρεται μία ποικιλία μέσων που περιέχει κείμενο, εικόνα, ήχο, βίντεο και τα αρχεία αυτά, τα οποία δημιουργούνται από τους/τις διδάσκοντες/ουσες, μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους/τις διδασκόμενους/-ες οποτεδήποτε και οπουδήποτε για την ενίσχυση των γλωσσικών τους δεξιοτήτων.

Αυτή η παράμετρος είναι ιδιαίτερα σημαντική, επειδή καλύπτει τις δυσκολίες ομογενών που είτε μένουν διασκορπισμένοι/ες στη Βόρεια Επικράτεια της Αυστραλίας είτε δεν έχουν τη δυνατότητα παρακολούθησης. Τέλος, τα βοηθήματα παρουσιάσεων με την οπτική μορφή του αντίστοιχου λογισμικού υποστηρίζουν τους/τις φοιτητές/τριες στη χρήση της γλώσσας, ενώ οι διαδικτυακές ασκήσεις προσφέρουν εντατική εξάσκηση στις γλωσσικές δεξιότητες, γραμματικές δομές και θεματικές λεξιλογίου (Roblyer & Doering 2014, 326).

Μία από τις προκλήσεις του σχεδιασμού, της οργάνωσης και της λειτουργίας της πλατφόρμας Learnline Greek είναι το διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο των διδασκόμενων, οι οποίοι/ες είναι ποικίλων εθνικοτήτων με διαφορετικές μητρικές γλώσσες και διαφορετικό επίπεδο γλωσσομάθειας της αγγλικής. Το γεγονός αυτό μπορεί να δημιουργήσει εμπόδια στην επικοινωνία και να επιβραδύνει τον ρυθμό μάθησης, απαιτώντας την εγρήγορση, την ευελιξία και την καλή διάθεση του/της διδάσκοντα/ουσας (Ευγενίου & Φεσόπουλος 2019, 108). Επίσης, ο όγκος εργασίας για την προετοιμασία και την προσαρμογή του υλικού κάθε ακαδημαϊκή χρονιά στα καινούρια δεδομένα των φοιτητών/τριών με τα ποικίλα ενδιαφέροντα και την επικαιρότητα δεν είναι αμελητέος και οφείλει να στηριχθεί από ειδικά εκπαιδευμένο προσωπικό.

Κλείνοντας, τονίζεται ότι οι δύο ψηφιακές πλατφόρμες για τη διδασκαλία της ελληνικής σε ενήλικες είναι μοναδικές στο είδος τους και έχουν σχεδιαστεί και οργανωθεί με σκοπό τη διατήρηση και διάδοση της ελληνικής γλώσσας, του ελληνικού πολιτισμού και της ελληνικής ιστορίας καταρρίπτοντας σύνορα και λοιπά εμπόδια.

Εξέχουσας σημασίας και προσθετικής εκπαιδευτικής αξίας είναι η πλαισίωση και των δύο ψηφιακών πλατφόρμων με άλλες πανεπιστημιακές δράσεις όπως: τα θερινά προγράμματα του Charles Darwin στην Ελλάδα, η δημιουργία του ηλεκτρονικού περιβάλλοντος *Λόγου Χάρη* μεταξύ φοιτητών/τριών του Πανεπιστημίου Αιγαίου και του Charles Darwin της Αυστραλίας, η οργάνωση και διεξαγωγή πολυάριθμων θέσεων για πρακτική άσκηση στο Κέντρο Ελληνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου του Simon Fraser του Καναδά και στο Ίδρυμα Σταύρος Νιάρχος στην Ελλάδα, οι θερινές εκπαιδευτικές επισκέψεις και έρευνες πεδίου στον ελλαδικό χώρο από φοιτητές/τριες του SFU και οι αναρίθμητες διαλέξεις, παρουσιάσεις, συνεργασίες, επιστημονικές εργασίες και συνέδρια με θέματα που αφορούν την ελληνική γλώσσα αλλά και την επικαιρότητα στην Ελλάδα γενικότερα (Αραβοσιτάς & Οικονομάκου 2018· Κούρτη-Καζούλλη κ.ά. 2019· Οικονομάκου 2020· Κούρτη-Καζούλλη κ.ά. 2014· Αραβοσιτάς 2019· Κούρτη-Καζούλλη κ.ά. 2013· Χατζηδάκη 2015).

Με τις δράσεις αυτές ο πολιτισμός επιδρά στη ταυτότητα των φοιτητών/τριών, η οποία διαμορφώνεται μέσω των εμπειριών, των βιωμάτων και των αλληλεπιδράσεων. Η γλωσσική ικανότητα (επικοινωνιακή ευχέρεια, γλωσσικές δεξιότητες, ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα), η κριτική σκέψη και η συνεργατική κριτική έρευνα καλλιεργείται μέσω της μετασχηματιστικής παιδαγωγικής προσέγγισης και της επικοινωνιακής μεθόδου παράλληλα με την ενίσχυση των ταυτοτήτων και τη στήριξη της ελληνικής γλώσσας (Κούρτη-Καζούλλη & Σπαντιδάκης 2018). Επιπλέον, με τις συνεργασίες όλων των μελών διαφορετικών πανεπιστημιακών κοινοτήτων εντός και εκτός Ελλάδας προωθείται η έρευνα σε σχέση με την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά αλλά και η διατήρηση/αναζωογόνηση των γλωσσών κληρονομιάς στις σύγχρονες συνθήκες (Κούρτη-Καζούλλη κ.ά. 2019, 95-96). Τέλος, η συμμετοχή των ενήλικων εκπαιδευομένων στα προγράμματα εξ αποστάσεως εκμάθησης της ελληνικής και στις επιμέρους δράσεις μπορεί να τους δώσει ένα επιπλέον κίνητρο να ενταχθούν περισσότερο και πιο ενεργά στις τοπικές γλωσσικές κοινότητες της διασποράς, να αναμορφώσουν την ταυτότητά τους, να ανακτήσουν/συσφίξουν δεσμούς με την Ελλάδα και να καλύψουν εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους ανάγκες (Αραβοσιτάς & Οικονομάκου 2017, 2018· Οικονομάκου κ.ά. 2017).

8. Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία έθιξε θέματα που άπτονται της ένταξης και αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση ενηλίκων. Πιο συγκεκριμένα, αναλύθηκαν ποικίλα ψηφιακά

εργαλεία, διαδικτυακά περιβάλλοντα και λογισμικά, διαδικτυακές κοινότητες μάθησης/πρακτικής και εξ αποστάσεως ψηφιακές πλατφόρμες, οι οποίες εντάσσονται στην ξενόγλωσση εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης και γλώσσας κληρονομιάς.

Τα πλεονεκτήματα της ένταξης αυτής, όπως περιληπτικά αναφέραμε, ισχύουν για τη διδασκαλία των γλωσσών γενικότερα. Συνοπτικά θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ότι με την ένταξη των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία της ελληνικής, αυξάνεται το κίνητρο μάθησης των χρηστών, καθώς αναπτύσσεται ένας μεγάλος όγκος δραστηριοτήτων που συνδυάζει τη παιχνιδιοποίηση με τη μάθηση και το μαθησιακό υλικό παρουσιάζεται με φιλικότερο, ελκυστικότερο και πολύπλευρο τρόπο (Κοτοπούλης 2013, 24-35). Από τη μία, αναπτύσσεται η αυτόνομη ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων, ενώ από την άλλη δίνεται η δυνατότητα μεγαλύτερης αλληλεπίδρασης μέσω επισκέψεων σε διαδικτυακούς τόπους, προσομοιώσεων, τηλεδιασκέψεων με μητρικούς και μη ομιλητές κ.ά. Δίνεται δηλαδή στους/στις ενήλικες εκπαιδευόμενους/ες ένα είδος ευελιξίας της μαθησιακής διαδικασίας και ενίσχυσης της διερευνητικής μάθησης. Με τη χρήση των νέων τεχνολογιών και του διαδικτύου οι διδασκόμενοι/ες και οι διδάσκοντες/ουσες αποκτούν πρόσβαση σε αυθεντικό υλικό το οποίο μπορούν να χρησιμοποιήσουν κατάλληλα, ενώ ανεξαρτητοποιούνται από μία μοναδική πηγή πληροφόρησης όπως θα ήταν ένα συμβατικό διδακτικό βιβλίο. Τα μέλη της εκπαιδευτικής διαδικασίας γίνονται πλέον μέλη μιας παγκόσμιας κοινότητας, όπου αναπτύσσεται η βιωματική εκπαίδευση, σχεδιάζονται συνεργατικές δραστηριότητες, με εξατομικευμένες όμως τις διαδικασίες μάθησης, όπου είναι αναγκαίο.

Εκτός από τη θετική συνεισφορά των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία γλωσσών, δεν μπορούν να παραλειφθούν κάποιοι προβληματισμοί ή γενικότερα μειονεκτήματα στην ένταξή τους. Από τεχνικής άποψης παρατηρούνται ελλείψεις σε τεχνολογικό εξοπλισμό, απουσία υλικού κατάλληλου για την εκπαιδευτική διαδικασία ή πολύ υψηλό κόστος για απόκτηση και συντήρηση των ηλεκτρονικών υπολογιστών, του τεχνολογικού εξοπλισμού και των εκπαιδευτικών λογισμικών. Ένα εξίσου σημαντικό θέμα που μπορεί να λειτουργήσει ως τροχοπέδη για την ένταξη των ΤΠΕ στη γλωσσική διδασκαλία και επιβεβαιώνεται μέσα από έρευνες είναι η μη εξοικείωση των εκπαιδευομένων με τις νέες τεχνολογίες και η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα παιδαγωγικής αξιοποίησης και σχεδιασμού μαθησιακών δραστηριοτήτων. Αυτό οφείλεται στην ετερογένεια των διδασκόντων/ουσών, όπου στη περίπτωση της διασποράς είτε πρόκειται για υπηκόους ξένης χώρας οι οποίοι σπούδασαν την ελληνική και έχουν ανάλογη ειδικότητα, είτε για Έλληνες/ίδες

(νέο)μετανάστες/τριες με όχι απαραίτητα πτυχίο στη Γλωσσολογία ή τα Παιδαγωγικά, αλλά μητρική γλώσσα την ελληνική (Aravossitas & Oikonomakou, 2017). Επίσης, πολλές φορές αξιολογούνται αρνητικά και χωρίς καταλληλότητα εκπαιδευτικά λογισμικά, προγράμματα και διδακτικό υλικό που χρησιμοποιείται κατά τη διδασκαλία της γλώσσας.

Η τεχνολογική αρτιότητα των ψηφιακών τεχνολογιών μάθησης σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες (παιδαγωγικός σχεδιασμός, εκπαιδευτικό περιεχόμενο, χρηστικότητα, διαδραστικότητα) καθορίζουν τη διδακτική, παιδαγωγική και μαθησιακή αξία αλλά και το γενικότερο πλαίσιο αξιολόγησής τους (Τζιμογιάννης 2019, 133-139). Από κει και πέρα είναι στην ευχέρεια του/της κάθε εκπαιδευτικού να επιλέξει και να αξιολογήσει τα ψηφιακά εργαλεία και τα εκπαιδευτικά λογισμικά που ταιριάζουν με τους εκπαιδευτικούς στόχους που έχουν τεθεί και τους/τις μαθητές/τριες που θα τα εφαρμόσει.

Οι εκπαιδευτικές ανάγκες και οι ιδιαιτερότητες των ενήλικων σπουδαστών/τριών που θέλουν να μάθουν την ελληνική είτε ως γλώσσα κληρονομιάς (κυρίως άτομα τρίτης γενιάς) είτε ως δεύτερη (π.χ. άτομα μεικτών γάμων) ή ξένη (κυρίως αλλόγλωσσοι/ες που επιδεικνύουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την ελληνική γλώσσα, ιστορία και πολιτισμό) οδηγούν σε μη συμβατικούς τρόπους μάθησης (Aravossitas & Oikonomakou 2018). Οι εκπαιδευόμενοι/ες, αν και ξεκινούν από διαφορετικό επίπεδο γλωσσομάθειας, δεν έχουν την ίδια ηλικία ούτε το ίδιο πολιτιστικό και κοινωνικό υπόβαθρο, έχουν διαφορετικές μητρικές γλώσσες και οικογενειακές ή κοινωνικές σχέσεις με την ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό, έχουν διαφορετική εμπλοκή με αυθεντικά περιβάλλοντα ομιλίας της ελληνικής, διαθέτουν διαφορετικά κίνητρα· παρόλα αυτά έχουν κοινές συμπεριφορές, προσδοκίες και ανάγκες κατά την εκμάθηση (Oikonomakou κ.ά. 2017, 32-35). Με την ένταξη των νέων τεχνολογιών δίνεται έμφαση στην πολυτροπικότητα και στη διαδραστικότητα, το μαθησιακό υλικό διαβαθμίζεται, αναπροσαρμόζεται και ανανεώνεται εύκολα ανάλογα με την ηλικία και τις εκάστοτε εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ υιοθετούνται οι αρχές των κοινοτήτων μάθησης, οι οποίες φέρνουν σε επαφή τους/τις εκπαιδευόμενους/ες και τους/τις ενσωματώνουν σε αυθεντικά περιβάλλοντα/καταστάσεις (Aravossitas & Oikonomakou 2017). Ως αποτέλεσμα, οι νέες τεχνολογίες χρησιμοποιούνται για τη γεφύρωση των διαφορετικών πραγματικοτήτων σχετικά με την ελληνική γλώσσα στη διασπορά, για την ενίσχυση της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού και για τον εμπλουτισμό της ταυτότητας των διδασκόμενων στο πλαίσιο της μετασχηματιστικής παιδαγωγικής προσέγγισης (Κούρτη-Καζούλλη & Cummins 2005, 110-112).

Πιο συγκεκριμένα εξετάστηκαν, επίσης, στρατηγικές ενσωμάτωσης της τεχνολογίας για τη διδασκαλία/εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Με τις εικονικές συνεργασίες που προτάθηκαν οι εκπαιδευόμενοι/ες μαθαίνουν περισσότερο για το πολιτισμικό πλαίσιο της ελληνικής γλώσσας και παρακινούνται να καλλιεργήσουν τις γλωσσικές δεξιότητές τους. Οι εικονικές εκπαιδευτικές επισκέψεις δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές/τριες της ελληνικής να βιώσουν εμπειρίες που σε πραγματικές συνθήκες δεν θα είχαν στη διάθεσή τους αλλά διευρύνουν τις ευκαιρίες εκμάθησης της γλώσσας μέσω της επικοινωνιακής προσέγγισης (Μπέλλα 2011). Η αξιοποίηση των κλειστών περιβαλλόντων για την εξάσκηση γλωσσικών δεξιοτήτων παρέχει στοχευμένη υποστήριξη για την παραγωγή και κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου ή λεξιλογικών ενοτήτων και γραμματικών δομών της ελληνικής γλώσσας (Ιακώβου 2014). Εξετάστηκαν λεπτομερώς ψηφιακά μέσα, τα οποία υποστηρίζουν τη γραφή κειμένου, συνεργατική ή μη, για την αυθεντική χρήση της γλώσσας και την άμεση διόρθωση με τη βοήθεια των γραμματικών και ορθογραφικών ελέγχων (Κόμης 2004). Με την εφαρμογή των περιβαλλόντων κεντρικής παρουσίας, οι μαθητές/τριες της ελληνικής εστιάζουν σε εναλλακτικούς, πιο διαδραστικούς και ενδιαφέροντες τρόπους παρουσίας, επιδεικνύοντας το εύρος των γλωσσικών και άλλων δεξιοτήτων. Τέλος, η χρήση του διαδικτύου, η εφαρμογή των ποικίλων λογισμικών και ψηφιακών περιβαλλόντων για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας παρέχει στους/στις εκπαιδευτικούς πληθώρα ιδεών και στρατηγικών διδασκαλίας, εξοικονομεί χρόνο για τον εντοπισμό ιδεών και την προετοιμασία εκπαιδευτικού υλικού, υποστηρίζει τον γενικότερο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας και προσφέρει δυνατότητες που με την παραδοσιακή διδασκαλία δεν θα ήταν δυνατόν να εφαρμοστούν (Λιονταράκης κ.ά. 2018).

Όσον αφορά τις ηλεκτρονικές κοινότητες εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα την κοινότητα Dialog-ος, επιβεβαιώνεται ότι παρέχεται ένα βιώσιμο περιβάλλον συνεργασίας και αλληλοβοήθειας μεταξύ εκπαιδευτικών με κοινές ανάγκες και στόχους. Παρέχεται βοήθεια σε εκπαιδευτικούς, που διδάσκουν την ελληνική γλώσσα σε τουρκόφωνους/ες κυρίως, για επαγγελματική ανάπτυξη και υποστήριξη στο εκπαιδευτικό τους έργο. Τα μέλη της κοινότητας μοιράζονται προσωπικό εκπαιδευτικό υλικό, ενώ μπορούν να βελτιώσουν τις παιδαγωγικές πρακτικές και προσεγγίσεις στο πλαίσιο των μαθημάτων τους (Κούρτη-Καζούλλη κ.ά. 2015· Κουτσογιάννης & Μάτος 2015· Παυλίδου & Αντωνοπούλου 2015). Η επέκταση της κοινότητας στη ψηφιακή πλατφόρμα και σε άλλους διαδικτυακούς χώρους δίνει τη δυνατότητα συμμετοχής και σε διδάσκοντες/ουσες που δεν βρίσκονται στην Κωνσταντινούπολη, όπου είναι το κέντρο των διά ζώσης συναντήσεων. Με διαδικτυακές συναντήσεις, με σύγχρονη και

ασύγχρονη επικοινωνία των μελών και με διάλογο για κοινούς προβληματισμούς καταλύονται χωροχρονικοί περιορισμοί. Η συμμετοχή, η εμπλοκή, η αλληλεπίδραση και η συνεργασία των μελών είναι τα ζωτικά στοιχεία της κοινότητας αυτής. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, δεν υπάρχει κάποιο οικονομικό κέρδος ή κάποιου άλλου είδους επιβράβευσης για τα μέλη αυτά. Οι κοινοί στόχοι και ιδέες είναι ο συνεκτικός τους κρίκος με απώτερο στόχο την υποστήριξη μεταξύ τους, τον διαμοιρασμό γνώσεων και τη συνδημιουργία εκπαιδευτικού υλικού. Κρίνεται ως πολύ θετικό ότι τα μέλη της κοινότητας αυτής είναι ισότιμα, δεν υπάρχει αξιολογική διαβάθμιση των μελών, υπάρχει εναλλαγή ρόλων και ανάληψη πρωτοβουλιών από τον/την καθένα/καθεμιά ξεχωριστά.

Επειδή όμως κάθε κοινότητα, έτσι και ο Dialog-ος, είναι ένας ζωντανός οργανισμός, υπάρχει πάντα ο κίνδυνος να ατροφήσει, να ατονήσει ή να μετασχηματιστεί σε μια διαφορετική κοινωνική δομή (π.χ. απλό δίκτυο επικοινωνίας ή βάση δεδομένων για εύρεση εκπαιδευτικού υλικού) (Τζιμογιάννης 2017, 400-415). Είναι λογικό να παρατηρείται μείωση συμμετοχής από κάποια μέλη, αποχώρηση αλλά και προσθήκη νέων μελών τα οποία φέρνουν νέες ιδέες και αξίες, μετατόπιση του κέντρου βάρους αλλά και διαφοροποίηση αναγκών και ενδιαφερόντων. Θα ήταν σημαντικό και ιδιαίτερα χρήσιμο να επιτευχθεί η συνέχιση της λειτουργίας της κοινότητας Dialog-ος και γιατί όχι το «άνοιγμα» της σε περισσότερους/ες εκπαιδευτικούς ανά τον κόσμο, που σίγουρα θα έχουν να προσφέρουν πολλά στην προσπάθεια αυτή. Θα είναι μία εκπληκτική ευκαιρία για μία γλώσσα περιορισμένης εμβέλειας όπως είναι η ελληνική, να συγκεντρώσει όσους/ες περισσότερους/ες διδάσκοντες/ουσες δύναται και όλοι μαζί, σαν μια ενιαία ομάδα, να εξελιχθούν στον τομέα της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Ένα παγκόσμιο δίκτυο, που εκ των πραγμάτων θα χρειάζεται άλλη διαχείριση πλέον, αλλά θα μπορεί να συνδιαμορφώσει και να δεσμεύσει αμοιβαία τα μέλη της σε μία νέα, πρωτότυπη, μοναδική κοινωνική οντότητα με κοινές πρακτικές και κοινούς στόχους.

Ασχοληθήκαμε επίσης με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και περιγράψαμε τις ψηφιακές πλατφόρμες των δύο πανεπιστημίων που διδάσκουν την ελληνική ως δεύτερη/ξένη εξ αποστάσεως, το Rebooting του πανεπιστημίου Simon Fraser του Καναδά και τη πλατφόρμα του πανεπιστημίου Charles Darwin της Αυστραλίας. Συμπεραίνουμε ότι τα εξ αποστάσεως μαθήματα και προγράμματα, για να είναι αποτελεσματικά, πρέπει να έχουν κάποια χαρακτηριστικά και συγκεκριμένους παράγοντες που να τους προσδίδουν υψηλή ποιότητα (Οικονομακού κ.ά. 2017). Ο διαδικτυακός εκπαιδευτικός κόσμος είναι διαφορετικός από εκείνον μίας αίθουσας διδασκαλίας· για αυτό χρειάζεται από την πλευρά του/της εκπαιδευτικού συνεχή επανεξέταση των ακολουθούμενων παιδαγωγικών μεθόδων και

προσεγγίσεων. Οι παιδαγωγικές στρατηγικές και η διδασκαλία είναι αυτά που αναδεικνύουν το διαδικτυακό μάθημα και όχι η τεχνολογία. Η τεχνολογία είναι το όχημα, ο αρωγός για καλύτερα δυνατά αποτελέσματα, αλλά δεν είναι ο προορισμός. Το περιεχόμενο των μαθημάτων οφείλει να διδάσκει την ελληνική γλώσσα αλλά και τον πολιτισμό και να προκαλεί την εμπλοκή και την ενεργή συμμετοχή των μαθητών, γεγονός που μπορεί να επιτευχθεί μέσω της ανάπτυξης κοινωνικής παρουσίας και σχέσεων συνεργασίας (Skourtou 2002). Ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να έχει τη σχετική τεχνολογική κατάρτιση ώστε να τη συνδυάσει με τις παιδαγωγικές γνώσεις που κατέχει για να επιτύχει το επιθυμητό διδακτικό αποτέλεσμα. Όπως ένα φτωχό μάθημα δεν θα σωθεί από ένα σπουδαίο ψηφιακό περιβάλλον, έτσι και ένα φτωχό ψηφιακό περιβάλλον μπορεί να καταστρέψει ένα θεωρητικά αποτελεσματικό μάθημα. Στην εξ αποστάσεως μάθηση η ροή των μαθημάτων πρέπει να είναι σταθερή, όπως συμβαίνει και στα διά ζώσης μαθήματα, με συνεχείς αξιολογήσεις, βελτιώσεις και προτάσεις για εξέλιξη. Συνοψίζοντας, όπως παρουσιάζουν και οι Roblyer και Doering (2006, 252-254), τα τέσσερα απαραίτητα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών εξ αποστάσεως μαθημάτων και προγραμμάτων είναι: ο αποτελεσματικός σχεδιασμός και δομή των μαθημάτων, οι ενδιαφέρουσες και συνεργατικές δραστηριότητες, οι αλληλεπιδραστικές κοινότητες μάθησης και οι αποτελεσματικές στρατηγικές αξιολόγησης.

Οι διαδικτυακές αυτές πλατφόρμες και τα ψηφιακά περιβάλλοντα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας πλαισιώνονται, όπως είδαμε, και με άλλες δράσεις όπως για παράδειγμα εκπαιδευτικές επισκέψεις στην Ελλάδα, θερινά προγράμματα γλώσσας και πολιτισμού, προγράμματα in tandem και αδελφοποιήσεις/συνεργασίες τάξεων, όπου εκτός από την καλλιέργεια των προσληπτικών/παραγωγικών δεξιοτήτων και της ακαδημαϊκής ικανότητας των φοιτητών/τριών, διαφαίνεται μεγάλη συνεισφορά στην ενδυνάμωση των ταυτοτήτων τους, στην καλλιέργεια βιωματικής σχέσης με τη γλώσσα, στην απόκτηση κριτικής σκέψης για ζητήματα διγλωσσίας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και γιατί όχι όλα αυτά να οδηγούν σε περαιτέρω ερευνητικές δράσεις και συνεργασίες (Κούρτη-Καζούλλη κ.ά. 2013· Κούρτη-Καζούλλη κ.ά. 2019).

Η διαδικτυακή μάθηση μέσω ψηφιακών πλατφόρμων παρουσιάζει πολλά πλεονεκτήματα αλλά και μειονεκτήματα. Οι εκπαιδευόμενοι/ες και οι εκπαιδευτικοί έχουν στη διάθεσή τους μία τεράστια ποικιλία τεχνολογικών, ψηφιακών μέσων (Ιστός 2.0, λογισμικά, βίντεο κ.ά.) που μπορούν να αξιοποιηθούν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι μαθησιακοί πόροι, η πρόσβαση σε ηλεκτρονικές βιβλιοθήκες, σε αυθεντικό υλικό και η εύκολη πλοήγηση μέσω διαδικτύου αναπτύσσουν τον διάλογο και διευκολύνουν την επικοινωνία στη μαθησιακή

διαδικασία, κρατώντας το κόστος χαμηλό. Από την άλλη πλευρά, παρουσιάζονται προβλήματα σε θέματα πρόσβασης στη πληροφορία, καθώς η ταχύτητα μπορεί να είναι χαμηλή και η εύρεσή της να μην είναι εύκολη ή οι χρήστες να μην είναι εξοικειωμένοι. Το μαθησιακό υλικό δεν είναι πάντα κατάλληλο και δεν εξυπηρετεί τους διδακτικούς σκοπούς, οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την απαραίτητη ψηφιακή εκπαίδευση, οι διδασκόμενοι/ες δεν έχουν πάντα τον απαραίτητο τεχνολογικό εξοπλισμό και την εξοικείωση που απαιτείται, ενώ οι ποιοτικοί έλεγχοι για τα διαδικτυακά μαθήματα, τα προγράμματα σπουδών και τις μαθησιακές διαδικασίες γενικότερα είναι περιορισμένα (Smaldino κ.ά. 2015, 211-214).

Με τα εξ αποστάσεως μαθήματα έχουν καταργηθεί οι χωροχρονικές δεσμεύσεις που επιβάλλονται από την παραδοσιακή διδασκαλία και αποτρέπουν κάποιες κοινωνικές ομάδες (κάτοικοι απομακρυσμένων περιοχών, εργαζόμενοι/ες, άτομα με κινητικά προβλήματα κ.ά.) να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα (Ρετάλης 2005, 287-292). Αυτό επιβεβαιώνεται από την καταγωγή και την ηλικία των φοιτητών/τριών ελληνικής γλώσσας του SFU και CDU που ποικίλλουν πολύ. Η απαίτηση φυσικής παρουσίας, η ηλικία και ο ελεύθερος χρόνος δεν αποτελούν κριτήρια για την πρόσβαση στη τριτοβάθμια εκπαίδευση και στη μάθηση γενικότερα, αλλά η συνεχής κατάρτιση και εκπαίδευση στις νέες τεχνολογίες αίρουν τα εμπόδια αυτά και δίνουν το εισιτήριο για την είσοδο σε νέες εκπαιδευτικές υποδομές και ευκαιρίες. Ενήλικες εκπαιδευόμενοι/ες της διασποράς, διασώζουν τη γλώσσα καταγωγής τους, ευνοούνται στην επαγγελματική τους εξέλιξη και ενδυναμώνουν τη ταυτότητά τους με τη ψηφιακή γλωσσική εκμάθηση. Το ηλεκτρονικό περιβάλλον, αν και εικονικό, αποδεικνύεται μια ρεαλιστική σχέση με τη χώρα προέλευσης, αφήνοντας πίσω την εξειδικευμένη εικόνα που έχει εξαχθεί μέσω πολιτισμικών προϊόντων και συμβατικών διδακτικών υλικών (Σκούρτου 2005, 44-45).

Οι ρόλοι των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών με την ένταξη των νέων τεχνολογιών και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, επηρεασμένοι από τις νεότερες θεωρίες και προσεγγίσεις για τη διδασκαλία, αλλάζουν συνεχώς. Οι εκπαιδευτικοί είναι πλέον βοηθοί, οδηγοί, διευκολυντές/τριες και συντονιστές/τριες. Η συμμετοχή τους σε προγράμματα επιμόρφωσης με σκοπό την ανάπτυξη καινοτόμων διδακτικών στρατηγικών με τη χρήση των νέων τεχνολογιών και τη σχεδίαση κατάλληλων διδακτικών σεναρίων/υλικού με την αξιοποίηση λογισμικών και ψηφιακών περιβαλλόντων είναι πλέον απαραίτητη. Και οι ρόλοι των μαθητών/τριών τείνουν προς αλλαγή, φέρνοντας τις δικές τους εμπειρίες και ιδέες για διαπαιδαγώγηση, αν και φυσικά δεν έχουν όλοι/ες τα ίδια στυλ μάθησης, ενδιαφέροντα και

προτιμήσεις με αποτέλεσμα να επωφελούνται σε διαφορετικό βαθμό (Alessi & Trollip 2001, 396).

Η ένταξη της τεχνολογίας αποτελεί επένδυση στην ποιότητα αναβάθμισης της εκπαίδευσης και δίνει τα εργαλεία για να επιτευχθεί ουσιαστική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Η εξέλιξη, όμως, της εκπαιδευτικής τεχνολογίας δεν είναι από μόνη της αρκετή για να επιφέρει την ανάλογη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και της διδασκαλίας γενικότερα (Σολομωνίδου 2006, 235-237). Απαραίτητη προϋπόθεση εκτός από τον κατάλληλο σχεδιασμό των διαδικασιών μάθησης, είναι η υιοθέτηση της τεχνολογικής καινοτομίας από εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους/ες και η εποικοδομητική προσέγγιση για τη μάθηση. Ζητήματα γλώσσας, παιδαγωγικού προσανατολισμού και μάθησης πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη κατά τη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση (Σκούρτου & Βρατσάλης 2007, 79-88).

Οι προοπτικές συνέχισης ή διεύρυνσης της συγκεκριμένης μελέτης είναι πολυδιάστατες. Η αποτελεσματικότητα των ψηφιακών περιβαλλόντων μπορεί να μελετηθεί λεπτομερώς μέσω ερωτηματολογίων σε χρήστες/τριες από διαφορετικές χώρες που μαθαίνουν την ελληνική μέσω αυτών ή/και σε εκπαιδευτικούς που τα αξιοποιούν στη διδασκαλία τους. Ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να συνταχθούν, επίσης, συγκεκριμένα διδακτικά σενάρια και προτάσεις αξιοποίησης αυτών των περιβαλλόντων. Περαιτέρω ποιοτικές και ποσοτικές έρευνες για την ένταξη και αξιολόγηση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας μπορούν να τεθούν στο προσκήνιο αναφορικά με τη χρησιμότητα και τη λειτουργία της ψηφιακής κοινότητας Dialog-ος, αλλά και για την οργάνωση, λειτουργία, δομή και αξιολόγηση των ψηφιακών πλατφόρμων SFU και CDU. Με συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα και εργαλεία έρευνας, θα μπορούσαν να αξιολογηθούν λεπτομερώς και να βελτιωθούν όλες αυτές οι προσπάθειες, βοηθώντας στην εξέλιξη της διδασκαλίας της ελληνικής σε ενήλικες.

Σε πολλούς τομείς της ζωής μας οι τεχνολογίες ανατρέπουν συνεχώς συνήθειες και καταστάσεις που θεωρούνταν δεδομένες. Η καθημερινότητά μας αλλάζει μέρα με τη μέρα σε αξιοσημείωτο βαθμό. Είναι αναπόφευκτο με τις αλλαγές αυτές να μην επηρεαστεί και ο τομέας της εκπαίδευσης. Η διδασκαλία και η μάθηση δεν μπορούν να παραμείνουν στο περιθώριο των τεχνολογικών εξελίξεων που σημαδεύουν την ανθρωπότητα (Depover κ.ά., 2010, 222-227). Η ενσωμάτωση αυτή οφείλει να γίνει σταδιακά και προοδευτικά, δίνοντας χρόνο σε όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής διαδικασίας να προσαρμοστούν, να εξοικειωθούν και να εντάξουν τα νέα δεδομένα στην εκπαίδευση. Σε καμία περίπτωση όμως οι νέες τεχνολογίες δεν θα

αντικαταστήσουν την πραγματική ζωτική σχέση εκπαιδευτή/τριας και εκπαιδευομένου/ης. Δεν αποτελούν εγγύηση για τη μάθηση· μπορούν απλώς να την ενδυναμώσουν σε ένα γενικότερο πλαίσιο διάδρασης και επικοινωνίας.

Έκτακτες ανάγκες και μη, όπως η πανδημία του Covid-19 που βιώνουμε τους τελευταίους μήνες, οδηγούν σε ραγδαίες εξελίξεις ως προς τη μαζική εφαρμογή της ψηφιακής μάθησης⁷⁷. Πολλές φορές ο εκπαιδευτικός κόσμος βρίσκεται απροετοίμαστος, αλλά οι αλλαγές που αναπόφευκτα γίνονται και θα γίνουν στο εγγύς μέλλον, πρέπει να αντιμετωπιστούν νηφάλια και με επίγνωση των κινδύνων και των ευκαιριών της νέας πραγματικότητας. Ο/η εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει συνεχείς προκλήσεις σε μία συνεχώς αναδιαμορφούμενη πραγματικότητα. Η γνώση και η εξοικείωση με τις διαθέσιμες δυνατότητες μπορεί να συμβάλει στην ετοιμότητά του/της να ανταποκριθεί στις νέες προκλήσεις και ταυτόχρονα να συντελέσει στον αναστοχασμό και την επαγγελματική εξέλιξή του/της μέσα από την επείγουσα μεν, αναγκαία δε, αναπροσαρμογή των στόχων, του περιεχομένου και των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Είναι αναγκαίο, για μία αποτελεσματική ψηφιακή εκπαίδευση, να υπάρχει σωστός εκπαιδευτικός σχεδιασμός, ο οποίος δεν θα αποκλείει ευπαθείς ομάδες και άτομα με δυσκολίες με τη τεχνολογία και τη πρόσβαση στο διαδίκτυο, αλλά θα προωθή τον εκδημοκρατισμό και την ισότητα στην εκπαίδευση και τη διά βίου μάθηση.

⁷⁷Ψηφιακή Ακαδημία Πολιτών: είναι διαθέσιμη από το Μάιο του 2020 σε όλους τους πολίτες που επιθυμούν τη βελτίωση των ψηφιακών τους δεξιοτήτων με δωρεάν εκπαιδευτικό υλικό, ελεύθερα προσβάσιμο στην ιστοσελίδα <https://nationaldigitalacademy.gov.gr/>

9. Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- ALESSI, S. M. & S. R. TROLLIP. 2018. *Πολυμέσα και Εκπαίδευση: Μέθοδοι και Ανάπτυξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Μόσχος Γκιούρδας.
- DEPOVER, C., T. KARSENTI & B. KOMΗΣ. 2010. *Διδασκαλία με τη χρήση της τεχνολογίας. Προώθηση της μάθησης, ανάπτυξη ικανοτήτων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- JONASSEN, D. H. J. HOWLAND, R. MARRA & D. CRISMOND. 2011. *Ουσιαστική Μάθηση με την Τεχνολογία*. Θεσσαλονίκη: Μέθεξις.
- ROBLYER, M. D. & A. H. DOERING. 2014. *Εκπαιδευτική Τεχνολογία και Διδασκαλία*. Αθήνα: Εκδόσεις ΙΩΝ.
- SMALDINO, S. E., D. L. LOWTHER & J. D. RUSSELL. 2010. *Εκπαιδευτική Τεχνολογία και Μέσα για Μάθηση*. Αθήνα: ΙΩΝ Εκδόσεις ΕΛΛΗΝ.
- ΑΘΑΝΑΣΙΟΥ, Α. & Α. ΜΠΑΛΝΤΟΥΚΑΣ. 2014. *Εγχειρίδιο προς εκπαιδευτές ενηλίκων*. Λευκωσία: Frederick University.
- ΑΝΑΣΤΑΣΙΑΔΗΣ, Π., Α. ΜΙΚΡΟΠΟΥΛΟΣ, Α. ΣΟΦΟΣ, & Μ. ΦΡΑΓΚΑΚΗ. 2011. Ο Διαδραστικός Πίνακας στη σχολική τάξη μέσα από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας: Παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Στο *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία»*. 19-52. Πάτρα 28.-30.04.2011.
- ΑΝΤΩΝΟΠΟΥΛΟΥ, Σ., Μ. ΠΑΥΛΙΔΟΥ & Δ. ΚΟΥΤΣΟΓΙΑΝΝΗΣ. 2015. *Ψηφιακές κοινότητες σπουδαστών: Σχεδιασμός - Υλοποίηση - Αποτίμηση*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας [υπό έκδοση].
- ΑΡΑΒΟΣΙΤΑΣ, Θ. & Μ. ΟΙΚΟΝΟΜΑΚΟΥ. 2018. Κοινοτική έρευνα για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως γλώσσας κληρονομιάς στον Καναδά: χαρτογράφηση, απολογισμός δράσεων και διαφαινόμενες προοπτικές. Στο Α. Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου "4ο Σταυροδρόμι Γλωσσών & Πολιτισμών: Διδακτικές της Πολυγλωσσίας και Γλωσσικές Πολιτικές", επιμ. Ρ. Τσακαλίδου & Μ. Κέκια, 26-41, 2-3 Ιουνίου, Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ., Παιδαγωγική Σχολή.
- ΑΡΑΒΟΣΙΤΑΣ, Θ. 2019. Νέα Ελληνική Μετανάστευση και Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στον Καναδά. Στο Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου "5ο Σταυροδρόμι Γλωσσών & Πολιτισμών: Γλώσσες και πολιτισμοί στο σχολείο και στην οικογένεια", επιμ. Α. Χατζηδάκη, Π. Θώμου, Δ. Κοντογιάννη, Θ. Μιχελακάκη & Μ. Αργυρούδη, 414-426, 1-3 Ιουνίου, Ρέθυμνο: Πανεπιστημιούπολη.
- ΑΥΓΕΡΙΝΟΣ, Ε. Π., Γ. ΚΟΚΚΙΝΟΣ, Γ. Δ. ΠΑΠΑΝΤΩΝΑΚΗΣ & Α. ΣΟΦΟΣ, επιμ. 2007. *Νέες τεχνολογίες και επιστήμες της αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- ΒΑΚΑΛΟΥΔΗ, Α. Δ. 2003. *Διδάσκοντας και μαθαίνοντας με τις νέες τεχνολογίες. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Πατάκη.
- ΒΑΛΙΑΝΤΗ, Σ. & Λ. ΝΕΟΦΥΤΟΥ. 2017. *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*. Αθήνα: Πεδίο.
- ΒΟΣΝΙΑΔΟΥ, Σ. 2006. *Σχεδιάζοντας περιβάλλοντα μάθησης υποστηριζόμενα από τις σύγχρονες τεχνολογίες*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΓΕΩΡΓΟΓΙΑΝΝΗΣ, Π. 2009. *Διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. Τόμος 4^{ος}. Πάτρα.

- ΓΚΕΛΑΜΕΡΗΣ, Δ. Β. 2015. Πώς οι νέες Διαδικτυακές Τεχνολογίες διαμορφώνουν την Ανοικτή και εξ αποστάσεως Εκπαίδευση στο άμεσο μέλλον. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*. 11(1). 51-71.
- ΓΟΥΤΣΟΣ, Δ. & Γ. ΦΡΑΓΚΑΚΗ. 2015. Εφαρμοσμένη γλωσσολογία και σώματα κειμένων. Στο *Εισαγωγή στη γλωσσολογία σωμάτων κειμένων*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε στις 19.10.2019 από: <http://hdl.handle.net/11419/1938>.
- ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ, Μ. 2007α. *Ταυτότητες και εκπαίδευση στη Διασπορά*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ, Μ. 2007β. Κέντρο, διασπορά και εκπαίδευση. Στο *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*. 17. 1-37.
- ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ, Μ. 2010. *Αποτίμηση της μέχρι το 2010 ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό και οι προοπτικές της*. Ανακτήθηκε στις 09.03.2020 από http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=1530&bitstream=1530_01#page/4/mode/2up.
- ΔΗΜΗΤΡΙΑΔΗΣ, Σ. 2015. *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτικό λογισμικό*. Ανακτήθηκε στις 10.11.2019 από: <https://repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=/bitstream/11419/3397/2/finalpdf.pdf>.
- ΕΥΓΕΝΙΟΥ, Π. & Μ. ΦΕΣΟΠΟΥΛΟΣ. Learnline: Δυνατότητες και προοπτικές της ηλεκτρονικής πλατφόρμας του CDU. Στο *Perspectives on the Hellenic Diaspora/Συγχρονικές και διαχρονικές όψεις της Ελληνικής Διασποράς*, επιμ. D. Carment, G. Frazis, J. Yiannakis, G. Kanarakis, V. Kourtis-Kazoullis, M. Oikonomakou & G. Papantonakis, 99-110. Darwin: Charles Darwin University.
- ΗΛΙΟΠΟΥΛΟΥ Κ., & Μ. ΠΛΟΥΣΙΟΥ. 2019. *7 βήματα στα ποιήματα: Αξιοποίηση της ποίησης στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας* [ηλεκτρ. βιβλ.]. Θεσσαλονίκη: Φυλάτος.
- ΙΑΚΩΒΟΥ, Μ., επιμ. 2014. *Επιμορφωτικός Οδηγός: Βασικές Αρχές Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας (επίπεδα Α1-Β2)*. Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ.
- ΚΑΠΑΝΙΑΡΗΣ, Α. Γ. & Ε. Μ. ΠΑΠΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ. 2011. *Πληροφορικός Γραμματισμός στο Νέο Ψηφιακό Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη.
- ΚΑΠΑΝΙΑΡΗΣ, Α. Γ. & Ε. Μ. ΠΑΠΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ. 2012. *Ψηφιακά Μαθησιακά Πλαίσια στο Νέο Ψηφιακό Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη.
- ΚΑΡΑΚΥΡΓΙΟΥ, Μ. & Β. ΠΑΝΑΓΙΩΤΙΔΟΥ. 2018. *Κλικ στα ελληνικά. Επίπεδο Γ1 για ικανούς χρήστες*, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- ΚΑΡΑΝΤΖΟΛΑ, Ε. & Α. ΦΛΙΑΤΟΥΡΑΣ. 2004. *Γλωσσική αλλαγή*. Αθήνα: Νήσος.
- ΚΑΡΑΝΤΖΟΛΑ, Ε. 2000. Ελληνική και μειονοτικές γλώσσες στη Δ. Θράκη. Ζητήματα εκπαιδευτικού γλωσσικού προγραμματισμού. Στο *Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας: Αρχές-Προβλήματα-Προοπτικές (Πρακτικά Συνεδρίου)*, επιμ. Ν. Αντωνοπούλου, Α. Τσαγγαλίδης & Μ. Μουμτζή, 137-150. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.
- ΚΑΡΑΝΤΖΟΛΑ, Ε. 2016. *Γλωσσικές πολιτικές στις χώρες της Μεσογείου*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- ΚΕΚΕΣ, Ι. 2011: *Νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση, Ζητήματα Σχεδιασμού και Εφαρμογών. Φιλοσοφικές-Κοινωνικές προεκτάσεις*. Αθήνα: Διάδραση.

ΚΙΤΣΟΥ, Ι., Ι. ΧΑΛΙΣΙΑΝΗ & Δ. ΚΟΥΤΣΟΓΙΑΝΝΗΣ. 2005. (Συν)διαμορφώνοντας μια διαδικτυακή κοινότητα για τους διδάσκοντες την ελληνική σε ΑΕΙ του εξωτερικού. *Selected papers on theoretical and applied linguistics*. 16: 502-516.

ΚΟΚΚΟΣ, Α. 2005. *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

ΚΟΜΗΣ, Β. 2004. *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

ΚΟΝΤΑΚΟΣ, Α. & Χ. ΓΚΟΒΑΡΗΣ. 2006α. *Εκπαίδευση Ενηλίκων. 1. Εκπαίδευση ή παιδαγωγική ενηλίκων στην Ευρώπη και στην Ελλάδα*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων και Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Ανακτήθηκε στις 10.01.2020 από: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/2527/777.pdf>.

ΚΟΝΤΑΚΟΣ, Α. & Χ. ΓΚΟΒΑΡΗΣ. 2006β. *Εκπαίδευση Ενηλίκων. 2. Θεωρίες και μοντέλα εκπαίδευσης ενηλίκων*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων και Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Ανακτήθηκε στις 10.01.2020 από: <https://edulll.ekt.gr/edulll/bitstream/10795/778/2/778.pdf>.

ΚΟΝΤΑΚΟΣ, Α. & Χ. ΓΚΟΒΑΡΗΣ. 2006γ. *Εκπαίδευση Ενηλίκων. 3. Διδακτική στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων και Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Ανακτήθηκε στις 10.01.2020 από: http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=779&bitstream=779_01#page/1/mode/2up.

ΚΟΤΟΠΟΥΛΗΣ, Θ. Β. 2013. *Νέες τεχνολογίες και εκπαίδευση. Τα σύγχρονα υπολογιστικά και δικτυακά περιβάλλοντα μάθησης στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Αθήνα: Γρηγόρη.

ΚΟΥΡΤΗ-ΚΑΖΟΥΛΛΗ, Β. & J. CUMMINS. 2005. Ενίσχυση των γλωσσικών ικανοτήτων και ταυτοτήτων των μαθητών μέσω των νέων τεχνολογιών. Στο *Θέματα Ταυτότητας στην Ελληνική Διασπορά: Γλώσσα και Λογοτεχνία*, επιμ. Μ. Παπαρούση και Ρ. Τσοκαλίδου, 93-114. Αθήνα: Μεταίχμιο.

ΚΟΥΡΤΗ-ΚΑΖΟΥΛΛΗ, Β. & Γ. ΣΠΑΝΤΙΔΑΚΗΣ. 2018. Μετασηματιστική Παιδαγωγική και Κοινότητες Μάθησης. Στο *Εκπαίδευση με Χρήση Νέων Τεχνολογιών 2. Νέα μέσα – Νέα Μάθηση*, επιμ. Α. Σοφός, Γ. Λιαράτου, Π. Καραμούζης, Β. Καζούλλη & Α. Κώστας, 111-128. Αθήνα: Γρηγόρη.

ΚΟΥΡΤΗ-ΚΑΖΟΥΛΛΗ, Β. 2015. Υποβοηθούμενη Γλωσσική Εκμάθηση: Εφαρμογές στην Ελλάδα. Στο *Διγλωσσία και διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*, επιμ. Ε. Σκούρτου & Β. Κούρτη-Καζούλλη, 172-185. Σύνδεσμος ελληνικών ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

ΚΟΥΡΤΗ-ΚΑΖΟΥΛΛΗ, Β., Γ. ΠΑΠΑΝΤΩΝΑΚΗΣ & Γ. ΦΡΑΖΗΣ. 2013. Συνεργατικές δραστηριότητες πανεπιστημιακών τάξεων με χρήση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας. Στο *Παιδαγωγική αξιοποίηση των νέων μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία*, επιμ. Α. Σοφός & Κ. Βρατσάλης, 205-226. Αθήνα: Ίων.

ΚΟΥΡΤΗ-ΚΑΖΟΥΛΛΗ, Β., Γ. ΣΠΑΝΤΙΔΑΚΗΣ & Α. ΧΑΤΖΗΔΑΚΗ. 2014. Η εκμάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας μέσα από το πρόγραμμα κοινοτήτων μάθησης του διαδικτυακού μαθησιακού περιβάλλοντος για τη διασπορά. Στο *Selected Papers from the 11th International Conference on Greek linguistics*, επιμ. G. Kotzoglou, K. Nikolou, E. Karantzola, K. Frantzi, I. Galantomos, M. Georgalidou, V. Kourti-Kazoullis, C. Papadopoulou & E.

Vlachou, 760-774. Ρόδος: Εργαστήριο Γλωσσολογίας ΝΑ Μεσογείου Τμήμα Μεσογειακών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

ΚΟΥΡΤΗ-ΚΑΖΟΥΛΛΗ, Β., Γ. ΣΠΑΝΤΙΔΑΚΗΣ & Μ. ΚΑΠΛΑΝΕΡΗ. 2015. Κοινότητες Μάθησης στην Ελληνική Διασπορά: Ο Ρόλος της Τηλεδιάσκεψης. *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*, 08/2015.

ΚΟΥΡΤΗ-ΚΑΖΟΥΛΛΗ, Β., Μ. ΟΙΚΟΝΟΜΑΚΟΥ, Γ. ΠΑΠΑΝΤΩΝΑΚΗΣ & Γ. ΦΡΑΖΗΣ. 2019. Διαδρομές στην ελληνική γλώσσα και λογοτεχνία: Το Greek in Country Study Program του Πανεπιστημίου Charles Darwin. Στο *Perspectives on the Hellenic Diaspora/Συγχρονικές και διαχρονικές όψεις της Ελληνικής Διασποράς*, επιμ. D. Carment, G. Frazis, J. Yiannakis, G. Kanarakis, V. Kourtis-Kazoullis, M. Oikonomakou & G. Papantonakis, 84-98. Darwin: Charles Darwin University.

ΚΟΥΤΣΟΓΙΑΝΝΗΣ, Δ. & Α. ΜΑΤΟΣ. 2015. *Διαδικτυακές κοινότητες εκπαιδευτικών για τα γλωσσικά μαθήματα: σχεδιασμός και εμπειρία*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

ΚΟΥΤΣΟΓΙΑΝΝΗΣ, Δ. 2015. *Μελέτη διερεύνησης αναγκών διδασκόντων την Ελληνική γλώσσα στο Σιςμανόγλειο Μέγαρο*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας [υπό έκδοση].

ΚΟΥΤΣΟΓΙΑΝΝΗΣ, Δ. 2017. *Γλωσσική διδασκαλία χθες, σήμερα, αύριο. Μια πολιτική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

ΚΟΥΤΣΟΓΙΑΝΝΗΣ, Δ., Μ. Παυλίδου & Ι. Χαλυσιάνη. 2011. *Μελέτη για την Αξιοποίηση των ΤΠΕ στη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Γενικό Πλαίσιο και Ιδιαιτερότητες*. Ανακτήθηκε στις 15.10.2019 από: http://www.greeklanguage.gr/sites/default/files/digital_school/p3.1.2_glwssa_bthmia.pdf.

ΛΙΟΝΑΡΑΚΗΣ, Α. 2001. *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διαδικασίες μάθησης. Απόψεις και προβληματισμοί για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε στις 23.10.2019 από: <http://newtutor.pbworks.com/f/qualityDesignOfTeachingMaterial.pdf>.

ΛΙΟΝΑΡΑΚΗΣ, Α., Σ. ΠΑΠΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ, Α. ΧΑΡΤΟΦΥΛΑΚΑ, Α. ΑΓΓΕΛΗ & Γ. ΤΖΗΛΟΥ. (2018). Η συμβολή των ψηφιακών εργαλείων στην υποστήριξη της μαθησιακής πορείας των φοιτητών/φοιτητριών της εξΑΕ: Μέρος Α: Χρήση ψηφιακών εργαλείων για τη δημιουργία ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 14(1), 104-117.

ΜΑΚΡΑΚΗΣ, Β., Γ. ΚΑΤΣΙΜΑΛΗ, Θ. ΚΑΛΑΜΠΟΥΚΗΣ, Χ. ΣΤΕΦΑΝΟΥ, Τ. ΚΥΡΙΑΚΟΠΟΥΛΟΥ, Ν. ΚΩΣΤΟΥΛΑ-ΜΑΚΡΑΚΗ, Μ. ΚΛΕΙΣΑΡΧΑΚΗΣ, Μ. ΚΑΡΑΒΕΛΑΚΗ, Κ. ΠΑΠΑΔΑΚΗΣ & Α. ΑΡΚΟΥΛΑΚΗ. 2001. ΠΥΘΕΑΣ: Ένα διαδικτυακό περιβάλλον εκπαίδευσης από απόσταση των εκπαιδευτικών της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Στο *Νέες Τεχνολογίες στην εκπαίδευση και στην εκπαίδευση από Απόσταση. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή*, επιμ. Β. Μακράκης, 15-31. Ρέθυμνο: Ατραπός.

ΜΑΚΡΑΚΗΣ, Β., επιμ. 2001. *Νέες Τεχνολογίες στην εκπαίδευση και στην εκπαίδευση από Απόσταση. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή*. Ρέθυμνο: Ατραπός.

ΜΑΜΟΥΚΑΡΗΣ, Κ. & Α. ΟΙΚΟΝΟΜΙΔΗΣ. 2001. Τεχνολογική υποδομή μαθημάτων τηλε-εκπαίδευσης. Στο *Νέες Τεχνολογίες στην εκπαίδευση και στην εκπαίδευση από Απόσταση. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή*, επιμ. Β. Μακράκης, 283-296. Ρέθυμνο: Ατραπός.

ΜΑΝΕΣΗΣ, Ν. & Κ. ΚΑΚΑΒΑΣ. 2017. Διαδραστικός πίνακας και παιδαγωγική χρήση: Απόψεις εκπαιδευτικών. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*. 9 (1). 31-39.

- ΜΗΤΣΗΣ, Ν. 2004. *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΜΙΧΑΗΛ, Γ. & Α. ΟΙΚΟΝΟΜΟΥ, επιμ. 2010α. *Κατάλογος Μαθησιακών Εργαλείων και Περιβαλλόντων. Ανοικτό / Δωρεάν Λογισμικό*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- ΜΙΧΑΗΛ, Γ. & Α. ΟΙΚΟΝΟΜΟΥ, επιμ. 2010β. *Κατάλογος Μαθησιακών Εργαλείων και Περιβαλλόντων. Λογισμικό Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Ελλάδος*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- ΜΙΧΑΗΛ, Γ. & Α. ΟΙΚΟΝΟΜΟΥ, επιμ. 2010γ. *Κατάλογος Μαθησιακών Εργαλείων και Περιβαλλόντων. Εμπορικό Λογισμικό*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- ΜΟΥΖΑΚΗΣ, Χ. 2006. *Εκπαίδευση Ενηλίκων. 7. Οι Νέες Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. Ανακτήθηκε στις 10.01.2020 από: <https://edul1l.ekt.gr/edul1l/bitstream/10795/785/2/785.pdf>.
- ΜΠΕΛΛΑ, Σ. 2011. *Η δεύτερη γλώσσα: κατάκτηση και διδασκαλία*. Αθήνα: Πατάκης.
- ΜΠΡΑΤΙΤΣΗΣ, Θ. & Α. ΔΗΜΗΤΡΑΚΟΠΟΥΛΟΥ. 2001. Ολοκληρωμένα περιβάλλοντα εκπαίδευσης από απόσταση μέσω διαδικτύου: Παρόν και μέλλον. Στο *Νέες Τεχνολογίες στην εκπαίδευση και στην εκπαίδευση από Απόσταση. Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή*, επιμ. Β. Μακράκης, 78-96. Ρέθυμνο: Ατραπός.
- ΟΙΚΟΝΟΜΑΚΟΥ, Μ. 2017. Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες: αποτιμώντας τη συνεισφορά του εκπαιδευτικού έργου των δομών διά βίου μάθησης τοπικής εμβέλειας. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 63. 102-117. Ανακτήθηκε στις 15.01.2020 από: <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/9566>.
- ΟΙΚΟΝΟΜΑΚΟΥ, Μ. 2020. Συγχρονικές και διαχρονικές όψεις της ελληνικής διασποράς: ανασκόπηση ερευνών και διαφαινόμενες προοπτικές. [υπό έκδοση].
- ΟΙΚΟΝΟΜΑΚΟΥ, Μ., Π. ΜΑΝΕΣΙΩΤΗΣ & Α. ΜΟΥΓΓΟΛΙΑΣ. 2013. Η διδασκαλία του γλωσσικού γραμματισμού με την υποστήριξη των ΤΠΕ σε ενήλικες. Μια διαθεματική εφαρμογή στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*, 09/2013, τ. 6-7.
- ΟΙΚΟΝΟΜΟΥ, Κ. 2004. ΤΠΕ και διδασκαλία ξένων γλωσσών: ιστορική αναδρομή, αναγκαιότητα και προοπτικές. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 172-187. Ανακτήθηκε στις 16.10.2019 από: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teykos9/OIKONOMOU.pdf>.
- ΠΑΝΤΑΝΟ - ΡΟΚΟΥ, Φ. 2002. *Διδασκαλία Από Απόσταση με Χρήση Υπερμέσων: Σχεδιασμός Παιδαγωγικών Μοντέλων και Διαδικασιών Επικοινωνίας*. Αθήνα: Κριτική.
- ΠΑΠΑΣΤΑΜΑΤΙΟΥ, Δ. & Φ. ΚΟΤΖΑΓΕΩΡΓΗΣ. 2015. *Ιστορία του νέου ελληνισμού κατά τη διάρκεια της οθωμανικής πολιτικής κυριαρχίας*. Σύνδεσμος ελληνικών ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα και Βοηθήματα. Αναρτήθηκε στις 29.01.2020 από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/4721>.
- ΠΑΥΛΙΔΟΥ, Μ. & Σ. ΑΝΤΩΝΟΠΟΥΛΟΥ. 2015. *Ψηφιακές Κοινότητες Διδασκόντων: Σχεδιασμός - Υλοποίηση - Αποτίμηση*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας [υπό έκδοση].
- ΠΕΤΡΟΠΟΥΛΟΥ, Ο., Α. ΚΑΣΙΜΑΤΗ & Σ. ΡΕΤΑΛΗΣ, επιμ. 2015. *Σύγχρονες μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης με αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεχνολογιών*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε στις 15.10.2019 από: <http://hdl.handle.net/11419/233>.

- ΠΛΟΥΣΙΟΥ, Μ. 2019. «Το μπαούλο με τις λέξεις»: Μία διδακτική πρόταση για την εκμάθηση της Ελληνικής ως ξένης γλώσσα σε αρχάριους μικρούς μαθητές. Στο *Πρακτικά εργασιών του Συνεδρίου Νέου Παιδαγωγού*, επιμ. Φ. Γούσιας, 1803-1810. 11-12 Μαΐου 2019 Αθήνα.
- ΡΕΤΑΛΗΣ, Σ. Δ. & Π. ΑΥΓΕΡΙΟΥ. 2001. Εικονικά Πανεπιστήμια: Τάσεις, προκλήσεις και προβληματισμοί. Στο *Νέες Τεχνολογίες στην εκπαίδευση και στην εκπαίδευση από Απόσταση. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή*, επιμ. Β. Μακράκης, 97-110. Ρέθυμνο: Ατραπός.
- ΡΕΤΑΛΗΣ, Σ., Ν. ΑΒΟΥΡΗΣ & Π. ΑΝΑΣΤΑΣΙΑΔΗΣ. 2005. *Οι προηγμένες τεχνολογίες διαδικτύου στην υπηρεσία της μάθησης*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- ΡΟΜΠΟΠΟΥΛΟΥ, Μ. 2018. *Διγλωσσία στην ελληνορθόδοξη μειονότητα της Κωνσταντινούπολης: η χρήση της Ελληνικής και της Τουρκικής γλώσσας στην προσχολική, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Λειμών.
- ΡΟΜΠΟΠΟΥΛΟΥ, Μ. 2019. Η χρήση της Ελληνικής και της Τουρκικής στη νεότερη γενιά της Ελληνορθόδοξης Μειονότητας της Κωνσταντινούπολης. Στο *Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου "5ο Σταυροδρόμι Γλωσσών & Πολιτισμών: Γλώσσες και πολιτισμοί στο σχολείο και στην οικογένεια"*, επιμ. Α. Χατζηδάκη, Π. Θώμου, Δ. Κοντογιάννη, Θ. Μιχελακάκη & Μ. Αργυρούδη, 473-487, 1-3 Ιουνίου, Ρέθυμνο: Πανεπιστημιούπολη.
- ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ, Α. 2006. *Διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- ΣΕΛΛΑ-ΜΑΖΗ, Ε. 2016. *Διγλωσσία, εθνική ταυτότητα και μειονοτικές γλώσσες*. Αθήνα: Λειμών.
- ΣΚΟΥΡΤΟΥ, Β. 2005. Η Γλώσσα της Διασποράς και η Διασπορά της Γλώσσας. Στο *Θέματα Ταυτότητας στην Ελληνική Διασπορά: Γλώσσα και Λογοτεχνία*, επιμ. Μ. Παπαρούση και Ρ. Τσοκαλίδου, 33-48. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- ΣΚΟΥΡΤΟΥ, Ε. & Κ. ΒΡΑΤΣΑΛΗΣ 2007. Ζητήματα γλώσσας, μάθησης και παιδαγωγικού προσανατολισμού στη χρήση νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Στο *Νέες τεχνολογίες και επιστήμες της αγωγής*, επιμ. Ε. Π. Αυγερινός, Γ. Κόκκινος, Γ. Δ. Παπαντωνάκης & Α. Σοφός, 79-88. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- ΣΚΟΥΡΤΟΥ, Ε. 1997. *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευση*. Αθήνα: Νήσος
- ΣΚΟΥΡΤΟΥ, Ε. 2001. Αδελφοποίηση σχολικών τάξεων στο διαδίκτυο - Μάθηση μέσω ηλεκτρονικής σύνδεσης. Στο: *Γλωσσικός Υπολογιστής*, τεύχος 2/2001. Αναρτήθηκε στις 20.09.2019 από http://polydromo.web.auth.gr/pdf/Epistimoniko/ekpaideysh_goneis_/Skourtou_Adelfopoihsh_SxolikwnTaxewn.pdf.
- ΣΚΟΥΡΤΟΥ, Ε. 2003. 'Μικρές' Γλώσσες σ' ένα Μεγάλο Δίκτυο. Το Παράδειγμα της Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης / Ξένης Γλώσσας μέσω Διαδικτύου. Στο *Πρακτικά Συνεδρίου: «Η Αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας»*, 1-11. Αθήνα: Ελληνογερμανική Αγωγή.
- ΣΚΟΥΡΤΟΥ, Ε., & Β. ΚΟΥΡΤΗ-ΚΑΖΟΥΛΛΗ, επιμ. 2015. *Διγλωσσία και διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*. Σύνδεσμος ελληνικών ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα και Βοηθήματα. Αναρτήθηκε στις 29.09.2019 από <https://repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=/bitstream/11419/6346/6/15523-Skourtou-KOY.pdf>.

ΣΟΛΟΜΩΝΙΔΟΥ, Χ. 2006. *Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία, Εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

ΣΟΦΟΣ Α., Π. ΚΑΡΑΜΟΥΖΗΣ, Β. ΚΑΖΟΥΛΛΗ, Μ. ΣΚΙΟΥΜΙΟΣ & Α. ΚΩΣΤΑΣ, επιμ. 2019. *Εκπαίδευση με Χρήση Νέων Τεχνολογιών 3. Διδασκαλία και μάθηση μέσω φορητών συσκευών: Συνέπειες και προκλήσεις για την εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.

ΣΟΦΟΣ, Α., Γ. ΛΙΑΡΑΤΟΥ, Π. ΚΑΡΑΜΟΥΖΗΣ, Β. ΚΑΖΟΥΛΛΗ & Α. ΚΩΣΤΑΣ, επιμ. 2018. *Εκπαίδευση με Χρήση Νέων Τεχνολογιών 2. Νέα μέσα – Νέα Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.

ΣΟΦΟΣ, Α., Ε. ΑΥΓΕΡΙΝΟΣ, Π. ΚΑΡΑΜΟΥΖΗΣ, Λ. ΧΡΙΣΤΟΔΟΥΛΙΔΟΥ & Μ. ΔΑΡΡΑ, επιμ. 2017. *Εκπαίδευση με Χρήση Νέων Τεχνολογιών 1. Παιδαγωγική αξιοποίηση ψηφιακών μέσων στην εκπαιδευτική διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρη.

ΣΟΦΟΣ, Α., Κ. ΑΠΟΣΤΟΛΟΣ & Β. ΠΑΡΑΣΧΟΥ. 2015. *Online Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Από τη Θεωρία στην Πράξη*. [ηλεκτρ. βιβλ.]. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <https://www.openbook.gr/online-ex-apostasews-ekpaideysi/>.

ΣΠΑΝΤΙΔΑΚΗΣ, Ι. 2010. *Κοινωνιογνωσιακά πολυμεσικά περιβάλλοντα μάθησης παραγωγής γραπτού λόγου. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

ΣΠΑΝΤΙΔΑΚΗΣ, Ι., Π. ΑΝΑΣΤΑΣΙΑΔΗΣ, & Δ. ΒΑΣΑΡΜΙΔΟΥ. 2013. Διαδικτυακό περιβάλλον μάθησης της ελληνικής ως δεύτερης και ως ξένης γλώσσας: Το Συνδυαστικό Δυναμικό Μοντέλο Γλωσσικής Μάθησης (ΣΔΜΓΜ). Στο *Πρακτικά 7ου Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, επιμ. Α. Λιοναράκης. 8-14. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικού δικτύου και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΗΣ. 2001. *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη γλώσσα: Εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση*. Συμβούλιο για την πολιτιστική συνεργασία. Επιτροπή Παιδείας. Τμήμα Ξένων Γλωσσών. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Στρασβούργο. Ανακτήθηκε στις 18.10.2019 από: http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf.

ΤΖΙΜΟΓΙΑΝΝΗΣ Α. 2017. *Ηλεκτρονική Μάθηση: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

ΤΖΙΜΟΓΙΑΝΝΗΣ, Α. 2018. Ψηφιακό Εκπαιδευτικό Υλικό και Ηλεκτρονική Μάθηση 2.0: Νέες τάσεις και προσεγγίσεις. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 9(2), 41-44.

ΤΖΙΜΟΓΙΑΝΝΗΣ, Α. 2019. *Ψηφιακές τεχνολογίες και μάθηση του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

ΤΣΙΜΠΟΥΚΛΗ, Α., Ν. ΦΙΛΛΙΠΣ, Α. ΚΟΚΚΟΣ & Κ. ΚΟΥΤΡΟΥΜΠΙΑ. 2007. *Εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων. Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.). Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 10.01.2020 από shorturl.at/opRU4.

ΤΣΟΚΑΛΙΔΟΥ, Ρ. 2005. Γλώσσα και ταυτότητα στη διασπορά: θεωρητικές προσεγγίσεις και ερευνητικά δεδομένα. Στο *Θέματα Ταυτότητας στην Ελληνική Διασπορά: Γλώσσα και Λογοτεχνία*, επιμ. Μ. Παπαρούση και Ρ. Τσοκαλίδου, 115-140. Αθήνα: Μεταίχμιο.

ΤΣΟΚΑΛΙΔΟΥ, Ρ. 2017. *ΣίΔαYes Πέρα από τη Διγλωσσία στη Διαγλωσσικότητα*. Αθήνα: Gutenberg.

ΥΨΗΛΑΝΤΗΣ, Γ. & Α. ΜΟΥΤΗ. 2015. *Ατομικές Διαφορές στην Απόκτηση/Εκμάθηση Δεύτερης Γλώσσας: Στυλ και Στρατηγικές Μάθησης*. Αθήνα: Σύνδεσμος ελληνικών ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΠΟΥΛΟΣ, Α. 1999. Η στροφή προς την επικοινωνιακή προσέγγιση για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο *Γλωσσικός Υπολογιστής*, Τόμος 1^{ος}. Ανακτήθηκε στις 30.01.2020 από: <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/articles/charalabopoulos/4.htm>.

ΧΑΣΙΩΤΗΣ, Ι. Κ., Ο. ΚΑΤΣΙΑΡΔΗ-HERING, Ε. Α. ΑΜΠΙΑΤΖΗ. 2006. *Έλληνες στη Διασπορά 15^{ος} – 20^{ος} αιώνας*. Αθήνα: Βουλή των Ελλήνων.

ΧΑΤΖΗΔΑΚΗ, Α. 2015. Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη και ως ξένη στη διασπορά – Εκπαιδευτικές δράσεις και νέα δεδομένα. Στο *Διγλωσσία και διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*, επιμ. Ε. Σκούρτου & Β. Κούρτη-Καζούλλη. 68-96. Σύνδεσμος ελληνικών ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

ΧΑΤΖΗΔΑΚΗ, Α., Γ. ΣΠΑΝΤΙΔΑΚΗΣ & Π. ΑΝΑΣΤΑΣΙΑΔΗΣ. 2014, επιμ. *Ελληνόγλωσση εκπαίδευση και ηλεκτρονική μάθηση στη διασπορά. Σχεδιασμός και ανάπτυξη ενός Διαδικτυακού Μαθησιακού Περιβάλλοντος*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

ΧΑΤΖΗΔΗΜΟΥ, Δ. 2012. *Προετοιμασία και σχέδιο μαθήματος*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ξενόγλωσση

ALM, A. 2007. Motivationstheoretische Grundbedingungen für den erfolgreichen Einsatz von Neuen Medien im Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 12(1).

ALONSO, F., G. LÓPEZ, D. MANRIQUE & J. M. VIÑES. 2005. An instructional model for web-based e-learning education with a blended learning process approach. *British Journal of educational technology*, 36(2), 217-235.

ARAVOSSITAS, T. & Μ. ΟΙΚΟΝΟΜΑΚΟΥ. 2017. Professional development of heritage language instructors: profiles, needs and course evaluation. Στο *Springer International Handbook on Research and Practice in Heritage Language Education*, επιμ. P. Trifonas & T. Aravossitas, 263-284. New York: Springer.

ARAVOSSITAS, T. & Μ. ΟΙΚΟΝΟΜΑΚΟΥ. 2018. Teaching and learning of Greek as a heritage language in Canada. Στο *Proceeding of the International Conference on Educational Research "Confronting Contemporary Educational Challenges through Research"*, επιμ. I. Katsillis. 230-238. Department of Primary Education of the University of Patras, June 30-July 02, 2017, Patra.

ARAVOSSITAS, T. & Μ. ΟΙΚΟΝΟΜΑΚΟΥ. 2020. New Directions for Greek Education in the Diaspora: Teaching Heritage Language Learners in Canada. Στο *Language Diversity in Greece. Local Challenges with International Implications*, επιμ. E. Skourtu, V. Kourtis-Kazoullis, T. Aravossitas & P. P. Trifonas, 235-253. Switzerland: Springer.

BARBER, W., & S. KING. 2016. Teacher-Student Perspectives of Invisible Pedagogy: New Directions in Online Problem-Based Learning Environments. *Electronic Journal of e-Learning*, 14(4), 235-243.

BRASH, B. & A. PFEIL. 2017. *Unterrichten mit digitalen Medien*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

CARMENT, D., G. FRAZIS, J. YIANNAKIS, G. KANARAKIS, V. KOURTIS-KAZOULLIS, Μ. ΟΙΚΟΝΟΜΑΚΟΥ & G. PAPANTONAKIS, επιμ. 2019. *Perspectives on the Hellenic Diaspora/Συγχρονικές και διαχρονικές όψεις της Ελληνικής Διασποράς*. Darwin: Charles Darwin University.

- CARRIÓ PASTOR, M. L., επιμ. 2016. *Technology implementation in second language teaching and translation studies. New tools, new approaches*. Singapore: Springer.
- CARRIÓ-PASTOR, M. L., επιμ. 2018. *Teaching Language and Teaching Literature in Virtual Environments*. Singapore: Springer.
- COUNCIL OF EUROPE. COUNCIL FOR CULTURAL CO-OPERATION. EDUCATION COMMITTEE. MODERN LANGUAGES DIVISION. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- DOUGHTY, C. J. & M. H. LONG. 2003. Optimal psycholinguistic environments for distance foreign language learning. *Language learning & technology*, 7(3), 50-80.
- FREIRE, P. 1996. *Pedagogy of the oppressed (revised)*. New York: Continuum.
- GALLAGHER, M. 2017. *Educational Technology for Teaching and Learning*. New York: Library Press.
- GARRETT, N. 2009. Computer-assisted language learning trends and issues revisited: Integrating innovation. *The modern language journal*, 93, 719-740.
- GAVRIILIDOU, Z. & L. MITITS. 2019. Profiling Greek heritage language speakers in the USA and Russia. *European Journal of Language Studies*, 6/1, 28-42.
- HIEMSTRA, R., & B. SISCO. 1990. *Individualizing instruction for adult learners: Making learning personal, powerful, and successful*. San Francisco: Jossey - Bass.
- HIRMANPOUR, I., T. B. HILBURN, & A. KORNECKI. 1995. A domain centered curriculum: an alternative approach to computing education. Στο *Proceedings of the twenty-sixth SIGCSE technical symposium on Computer science education*, επιμ. C. White. 126-130. New York: Association for Computing Machinery.
- JACKSON, D. & J. TEMPERLEY. 2007. From professional learning community to networked learning community. *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*, 45-62.
- KARANTZOLA, E. & I. GALANTOMOS. 2020. School and Family Cooperation: Strengthening Parents' Knowledge of Greek. Στο *Language Diversity in Greece. Local Challenges with International Implications*, επιμ. E. Skourtu, V. Kourtis-Kazoullis, T. Aravossitas & P. P. Trifonas, 61-76. Switzerland: Springer.
- KERRES, M. 2000. Medienentscheidungen in der Unterrichtsplanung zu Wirkungsargumenten und Begründungen des didaktischen Einsatzes digitaler Medien. *Bildung und Erziehung*, 53(1), 19-40.
- KHAN, B. 2005. *Managing e-learning: Design, delivery, implementation and evaluation*. Hersey, PA: Information Science Publishing.
- KNOWLES, M. 1970. *The modern practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy*. New York: Association Press.
- KOURTIS-KAZOULLIS, V. 2007. Bilingualism on the Internet: The Teaching/Learning of Greek as a Second Language in Higher Education. Στο *Greek Research in Australia: Proceedings of the Sixth Biennial International Conference of Greek Studies*, επιμ. E. Close, M. Tsianikas & G. Couvalis, 199-210. Flinders University June 2005. Adelaide: Flinders University Department of Languages - Modern Greek.
- KRASHEN, S. 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. Οξφόρδη: Pergamon Press.

- KRATHWOHL, D. R. & L. W. ANDERSON. 2001. *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- LEE, J. & S. JANG. 2014. A methodological framework for instructional design model development: Critical dimensions and synthesized procedures. *Educational Technology Research and Development*, 62(6), 743-765.
- LIEBERMAN, A. & L. MILLER, επιμ. 2008. *Teachers in professional communities: Improving teaching and learning*. London. Teachers College Press.
- LIEBERMAN, A., L. MILLER, J. WIEDRICK & V. VON FRANK. 2011. Learning communities: The starting point for professional learning is in schools and classrooms. Στο *The Learning Professional*, 32(4), 16-20.
- MEZIROW, J. 1991. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MORRISON, G. R., S. J. ROSS, J. R. MORRISON & H. K. KALMAN. 2019. *Designing effective instruction*. United States of America: Wiley.
- MOTTERAM, G. 2013. *Innovations in learning technologies for English language teaching*. London: British Council.
- MUYSKENS, J. A. 1998. *New Ways of Learning and Teaching: Focus on Technology and Foreign Language Education. Issues in Language Program Direction: A Series of Annual Volumes*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- NOVAK, J. D. 2003. The promise of new ideas and new technology for improving teaching and learning. *Cell Biology Education*, 2(2), 122-132.
- OIKONOMAKOU, M., T. ARAVOSSITAS & E. SKOURTOU. 2017. Heritage Language Learners in Mixed University Classes: Language skills, Attitudes, and Implications for Curriculum Development. Στο *Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education*, επιμ. P. P. Trifonas & T. Aravossitas, 75-113. New York: Springer.
- PAGE, T. & G. THORSTEINSSON. 2009. A Methodology for the Design of Learning Environments. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 8(1), 5-14.
- PANAGIOTOPOULOU, J. A., L. ROSEN, C. KIRSCH & A. CHATZIDAKI, επιμ. 2019. 'New' Migration of Families from Greece to Europe and Canada: A 'New' Challenge for Education?. Springer.
- PATERSON, W. & J. STRICKLAND. 1986. Garbage In / Garbage Out: Evaluating Computer Software, *The English Record*, 2nd quarter, 11-15.
- REGGIE, K., F. ROBERT & T. PHILIP, επιμ. 2008. *Enhancing learning through technology: Research on emerging technologies and pedagogies*. World Scientific.
- ROBLYER, M. D. & A. H. DOERING. 2006. *Integrating educational technology into teaching* (Vol. 2). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- ROYTEK, M. A. 2010. Enhancing instructional design efficiency: Methodologies employed by instructional designers. *British Journal of Educational Technology*, 41(2), 170-180.
- RÜSCHOFF, B. & D. WOLFF. 1999. *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft: zum Einsatz der neuen Technologien in Schule und Unterricht*. Hueber Verlag.
- SCHUNK, D. H. & B. J. ZIMMERMAN, επιμ. 2012. *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. Routledge.

- SCRIVENER, J. 2011. *Learning teaching: The essential guide to English language teaching*. Οξφόρδη: Macmillan Education.
- SINGH, H. 2003. Building effective blended learning programs, *Educational Technology*, Vol. 43, no. 6, 51-54. Ανακτήθηκε στις 28.11.2019 από: http://asianvu.com/digital-library/elearning/blended-learning-by_Singh.pdf.
- SKOURTOU E. & V. KOURTIS-KAZOULLIS. 2002. The Importance of Pedagogy in Language Learning and Information and Communication Technology: The Example of DiaLogos. Στο *Proceedings of the 3rd International Conference "Information and Communication technology in Education"*, επιμ. Α. Dimitrakopoulou, 139-149. Ρόδος: University of the Aegean.
- SKOURTOU, E. 2002. Connecting Greek and Canadian Schools through an Internet-Based Sister-Class Network. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5 (2), 85-95.
- SKOURTOU, E., V. KOURTIS-KAZOULLIS & J. CUMMINS. 2006. Designing Virtual Learning Environments for Academic Language Development. Στο *International Handbook of Virtual Learning Environments*, επιμ. J. Weiss, J. Nolan & P. Trifonas, 441-468. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- SKOURTOU, E., V. KOURTIS-KAZOULLIS, T. ARAVOSSITAS & P. P. TRIFONAS, επιμ. 2020. *Language Diversity in Greece. Local Challenges with International Implications*. Switzerland: Springer.
- SMALDINO, S. E., D. L. LOWTHER, J. D. RUSSELL & MIMS, C. 2015. *Instructional technology and media for learning*. Pearson Education Inc.
- STADTFELD, P. 2004. *Allgemeine Didaktik und neue Medien: der Einfluss der neuen Medien auf didaktische Theorie und Praxis*. Julius Klinkhardt.
- STOLL, L. & K. S. LOUIS, 2007. *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. Ηνωμένο Βασίλειο: McGraw-Hill Education.
- TALBERT, J. E. 2010. Professional learning communities at the crossroads: How systems hinder or engender change. In *Second international handbook of educational change*, 555-571. Dordrecht: Springer.
- UNESCO. (2009). *Global report on adult learning and education*. UNESCO Institute of Lifelong Learning, Ανακτήθηκε στις 12.11.2019 από <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186431>.
- VAN MERRIËNBOER, J. J. & P. A. KIRSCHNER. 2007. *Ten steps to complex learning: A systematic approach to four-component instructional design*. New York and London: Routledge Taylor and Francis Group.
- VIDAL-CASTRO, C., M. Á. SICILIA & M. PRIETO. 2012. Representing instructional design methods using ontologies and rules. *Knowledge-Based Systems*, 33, 180-194.
- VYGOTSKY, L. S. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- WENGER, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.
- WENGER, E., N. WHITE & J. SMITH. 2009. *Digital Habitats: Stewarding technology for communities*. Portland, OR: CpSquare.

Ηλεκτρονικές/ψηφιακές Πηγές

Blackboard Collaborate Ultra: <https://help.blackboard.com/Collaborate/Ultra>

Blackboard Learn: <https://www.blackboard.com/teaching-learning/learning-management/blackboard-learn>

Camtasia Studio 8: <https://www.techsmith.com/video-editor.html>

Coggle: <https://coggle.it/>

ComicLab: <https://comiclub.libsyn.com/>

Crossword Labs: <https://crosswordlabs.com/>

Dialog-ος: <http://sismanoglio.greek-language.gr/>

EduPad: <https://edupad.ch/>

Etherpad: <https://etherpad.net/p/l8vFXLAKRA>

eTwinning: <https://www.etwinning.net/en/pub/index.htm>

E-yliko φωτόδεντρο: <http://photodentro.edu.gr/ugc/>

Facebook: <https://www.facebook.com/>

GoAnimate: <https://learning.goanimate.com/>

Google Hangouts Meet: <https://meet.google.com/>

Google Maps: <http://goo.gl/maps/YnNpS>

Greek Heritage Language Corpus (GHLC): <http://synmorphose.gr/index.php/el/projects-gr/ghlc-gr-menu-gr/ghlc-outline#close>

GuessUp: <https://guessupapp.com/en>

HeadsUp: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.wb.headsup&hl=en>

Hot potatoes: <https://hotpot.uvic.ca/>

Joomag: <https://www.joomag.com/>

Kahoot: <https://create.kahoot.it/login>

Kialo: <https://www.kialo-edu.com/my>

LearningApps: <https://learningapps.org/about.php>

Learnline – Charles Darwin University: <https://www.cdu.edu.au/learnline>

Linoit: <https://en.linoit.com/>

Make Beliefs Comix: <https://www.makebeliefscomix.com/>

Memrise: <https://www.memrise.com/>

Mentimeter: <https://www.mentimeter.com/app>

Microsoft Teams: <https://products.office.com/en-US/microsoft-teams/group-chat-software>

ooVoo: <https://www.oovoo.com/oovoo/>

Padlet: <https://padlet.com/dashboard>

Prezi: <https://prezi.com/>

PurposeGames: <https://www.purposegames.com/>

Quizlet: <https://quizlet.com/latest>

Scratch: <https://scratch.mit.edu/>

Screencast-o-matic: <https://screencast-o-matic.com/>

Skype: <http://www.skype.com>

StaEllinika: <https://staellinika.com/login#>

Tagxedo: <http://www.tagxedo.com/>

Tools For Educators: <https://www.toolsforeducators.com/>

Viber: <https://www.viber.com/>

Voice Thread: <https://voicethread.com/>

Webex: <https://www.webex.com/>

WhatsApp: <https://www.whatsapp.com/>

Wikispaces: <https://www.wikispaces.com/>

Wordle: <http://www.wordle.net/>

Wordwall: <https://wordwall.net/>

Zoom: <https://zoom.us/>

ΕΘΕΓ : <http://hnc.ilsp.gr/index.php>

Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλινοστούτων μαθητών: <http://www.diapolis.auth.gr/>

Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων: <https://museduc.gr/el/>

Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά: <https://www.keda.uoa.gr/roma/>

Ελληνική Πόλη (Second Life): <https://www.hau.gr/?i=learning.en.secondlife>

Ελληνοαμερικανική Ένωση: <http://www.hau.gr/?i=learning.el.podcasts-in-greek>

Ελληνόγλωσση Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη Διασπορά: <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/ellinoglossi/index.php/el/>

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

Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες: <https://www.coe.int/en/web/language-policy/home>

Κοινά Επίπεδα Αναφοράς για την Ελληνική Γλώσσα: http://www.greek-language.gr/certification/sites/greeklanguage.gr.certification/files/Common-Levelmatching_0.pdf

Κόμβος για την Ελληνική Γλώσσα: <http://www.komvos.edu.gr/>

Λεξικό Τουρκικού Ιδρύματος Γλώσσας: <http://tdk.gov.tr/>

Παραδείγματα ασκήσεων με hot potatoes από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας για την πιστοποίηση ελληνομάθειας: <http://www.greek-language.gr/certification/KLIK/index.html?id=1.%20Ασκήσεις%20ΚΠΛ>

Πλατφόρμα Rebooting the Greek Language: <https://rebootinggreek.com/>

Πολυλεξικό μετάδραση: https://www.metadrasi.org/lexiko/select_language.htm

Πρόγραμμα Rebooting Greek: <https://rebooting-greek.com/>

Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα - Λεξικά: <http://www.greek-language.gr/greekLang/index.html>

Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα: http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/index.html

Σισμανόγλειο Μέγαρο – Γενικό Προξενείο της Ελλάδας στην Κωνσταντινούπολη <https://www.mfa.gr/turkey/sismanogleiomegaro/>

Σώμα Νέων Ελληνικών Κειμένων: http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/corpora/index.html

Τα Λεξικά του ΙΕΑ: http://www.xanthi.ilsp.gr/dictionaries/turkish_new.asp

Τουρκοελληνικό-Ελληνοτουρκικό διαδικτυακό λεξικό: <https://glosbe.com/tr/el>

Τρισδιάστατος Κόσμος: <http://www.hellasalive.gr/?i=hellasalive.en.home>

Φιλολογισσία: <http://www.xanthi.ilsp.gr/filog/>

Φρυκτωρίες: <http://www.fryktories.gr/>

Φωτόδεντρο: <http://photodentro.edu.gr/aggregator/>

Ψηφιακές κοινότητες Διάλογος: <http://dialogos.greek-language.gr/>

Ψηφιακή Ακαδημία Πολιτών: <https://nationaldigitalacademy.gov.gr/>