

Η χρήση και μάθηση της γλώσσας στο Ηλεκτρονικό Περιβάλλον Μάθησης της ελληνικής ως δεύτερης του ΕΔΙΑΜΜΕ - Επίπεδο Β2

Γιάννης Σπαντιδάκης¹, Δέσποινα Βασαρμίδου² Καζούλη Βασιλεία³
¹ispantid@edc.uoc.gr, ²dvasarmidou@edc.uoc.gr, ³kazoullis@rhodes.aegean.gr,
^{1,2}Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης
³Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Παν. Αιγαίου

Περίληψη

Στο άρθρο αυτό το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στις α) δυνατότητες χρήσης της γλώσσας στο Ηλεκτρονικό Περιβάλλον μάθησης του ΕΔΙΑΜΜΕ και β) τη δυνατότητα που δίνει στους μαθητές να αναμετρηθούν τα γλωσσικά ή γνωστικά προβλήματα που ανακύπτουν από αυτήν. Στόχος είναι να αναδείξουμε ότι ο σχεδιασμός υπηρετεί μια κυκλική διαδικασία αναστοχασμού και ανατροφοδότησης, εφαρμογής και αξιολόγησης ανάμεσα στους δύο αυτούς στόχους. Αρχικά παρουσιάζονται οι θεωρητικές παραδοχές στις οποίες στηρίχθηκε ο σχεδιασμός του Περιβάλλοντος και έπειτα περιγράφονται οι αντίστοιχες δυνατότητες που δίνει στους μαθητές.

Λέξεις κλειδιά: χρήση της γλώσσας, ΤΠΕ, κοινωνικοπολιτισμικά, κοινωνικογνωστικά εργαλεία

Εισαγωγή

Το Ηλεκτρονικό Περιβάλλον μάθησης για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και στοιχείων ιστορίας και του ελληνικού πολιτισμού αποτελεί προϊόν του Έργου "Ελληνόγλωσση διαπολιτισμική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στη διασπορά" (2011-2014), το οποίο συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση και από εθνικούς πόρους (πρόγραμμα ΕΣΠΑ) και υλοποιείται από το Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.) του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Κρήτης, με Επιστημονικά Υπεύθυνους τους Μιχάλη Δαμανάκη (2011-Μάρτιος 2012), Ομότιμο Καθηγητή του Πανεπιστημίου Κρήτης, και την Ασπασία Χατζηδάκη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Κρήτης (Μάρτιος 2012-Ιούνιος 2014). Αποτελείται από τέσσερα επίπεδα Ελληνομάθειας (Α1 - Β2), εκ των οποίων σε αυτό το άρθρο θα εστιάσουμε στο γλωσσικό περιβάλλον του τελευταίου επιπέδου.

Εφαλτήριο για το σχεδιασμό του και κύριος στόχος είναι η καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών, στους οποίους απευθύνεται, στην ελληνική γλώσσα. Με τον όρο αυτό εννοούμε την ικανότητα του μαθητή να επικοινωνεί μέσα σ' ένα πλαίσιο αναφοράς - χώρος, χρόνος, σκοπός, τρόπος, παραλήπτης - και να είναι αποτελεσματικός γλωσσικός χρήστης. Η επικοινωνιακή ικανότητα περιλαμβάνει την ολότητα της γλωσσικής συμπεριφοράς, την ικανότητα χρήσης του γλωσσικού συστήματος σε διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά συμφραζόμενα. Είναι η ικανότητα που διαμορφώνεται σ' έναν ομιλητή, ώστε να παράγει και να κατανοεί τον γραμματικά ορθό λόγο αλλά και να αναγνωρίζει τα κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα της χρήσης του παραγόμενου λόγου σε συγκεκριμένες περιπτώσεις επικοινωνίας (Κρύσταλ, 2000).

Ωστόσο, η χρήση αποτελεσματικού λόγου, και κυρίως η κατανόηση και η παραγωγή του στη γραπτή εκδοχή του, είναι μια σύνθετη νοητική δραστηριότητα, που απαιτεί εμπρόθετη διαχείριση των νοητικών απαιτήσεων και μεταγνωστικές δεξιότητες. Επιπλέον, προϋποθέτει

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

τη συνειδητή κατάκτηση του γλωσσικού συστήματος, που περιλαμβάνει τη μετάδοση και απόκτηση γνώσεων, της μορφοσυντακτικής δομής της γλώσσας και των λεξιλογικών της στοιχείων. Η γνώση του γλωσσικού συστήματος δεν είναι αυτοσκοπός αλλά το μέσο που θα βοηθήσει τον ομιλητή/μαθητή να δομήσει την επικοινωνιακή του ικανότητα.

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι το Ηλεκτρονικό Περιβάλλον δεν εξαντλήθηκε στις δυνατότητες προς τους μαθητές επικοινωνίας και χρήσης της ελληνικής. Βασική επιδίωξη ήταν να αναχθεί σε ένα υποστηρικτικό εργαλείο για την αντιμετώπιση των γνωστικών και γλωσσικών προβλημάτων που αναδύονται κατά τη χρήση της γλώσσας.

Συνυπολογίστηκαν, επομένως, κατά το σχεδιασμό διάφορες οπτικές της γλωσσικής διδασκαλίας και παιδαγωγικές προσεγγίσεις, οι οποίες παρουσιάζονται στην αμέσως επόμενη ενότητα του παρόντος άρθρου. Στην τελευταία ενότητα επιχειρούμε να αναδείξουμε πώς υλοποιήθηκαν στο Περιβάλλον αυτές οι θεωρητικές παραδοχές.

Θεωρητικό υπόβαθρο

Το Ηλεκτρονικό Περιβάλλον άντλησε το σχεδιασμό του από ποικίλες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και συγκεκριμένα την κοινωνικο-γνωστική, την κοινωνική-επικοινωνιακή και μετασχηματιστική προσέγγιση. Άντλησε, επίσης, από δύο προσεγγίσεις που αναφέρονται στη γλωσσική μάθηση: το «Πλαίσιο για την Ανάπτυξη της Ακαδημαϊκής Ικανότητας» (Framework for Academic Language Learning) του Cummins (2001) και το Συνδυαστικό Δυναμικό Μοντέλο Γλωσσικής Μάθησης (ΣΔΜΓΜ).

A. Προσεγγίσεις παιδαγωγικού προσανατολισμού

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

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

Η ΖΕΑ του Vygotsky συμπίπτει με ό,τι Wood, Bruner και Ross (1976) ονόμασαν πλαίσιο στήριξης (scaffolding). Η υποστήριξη παρέχεται από το δάσκαλο μέσω των εργαλείων που παρέχει το μαθησιακό περιβάλλον και από τους συνομηλίκους. Παρέχεται, επίσης, από το

ίδιο το περιβάλλον, καθώς οι μαθητές έχουν πρόσβαση σε εργαλεία, όπως η επιλογή διαφορετικών επιπέδων δυσκολίας κατά την ανάγνωση κειμένων στη γλώσσα-στόχο, τις δραστηριότητες γραμματικής και λεξιλογίου και τις κοινωνικές διευκολύνσεις κατά τη συγγραφή διαφόρων ειδών κειμένων.

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

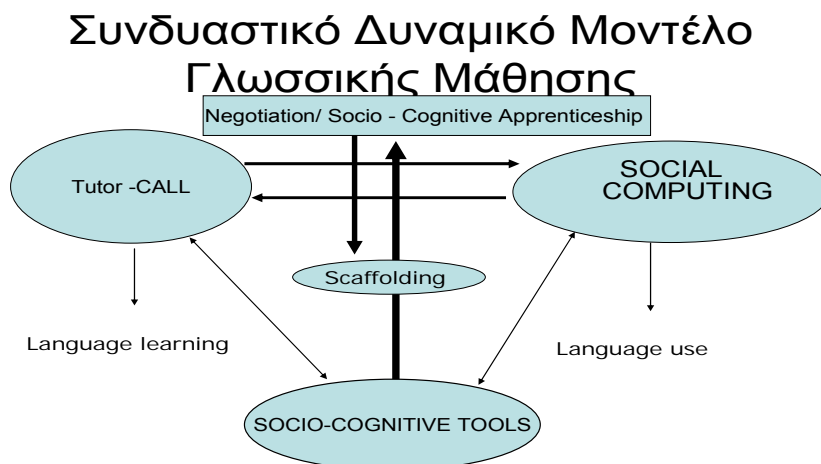
Η μετασχηματιστική παιδαγωγική ακολουθεί τον παιδαγωγικό προσανατολισμό της εποικοδομιστικής παιδαγωγικής. Κι εδώ η γνώση είναι καταλυτική και η μάθηση είναι κοινή διεπιδραστική κατασκευή μέσω κριτικής διερεύνησης. Εντούτοις, η μετασχηματιστική παιδαγωγική εστιάζει στις κοινωνικές πραγματικότητες που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

B. Προσεγγίσεις σχετικές με τη γλωσσική μάθηση

Η προσέγγιση που αναφέρεται ως «Πλαίσιο για την Ανάπτυξη της Ακαδημαϊκής Ικανότητας» (Framework for Academic Language Learning) αποτελείται από τρία κύρια συστατικά: (α) έμφαση στη γλώσσα, (β) έμφαση στην έννοια και (γ) έμφαση στη χρήση, ενώ ταυτόχρονα συνδυάζει τη μέγιστη γνωστική εμπλοκή και τη μέγιστη εμπλοκή ταυτότητας με τις αλληλεπιδράσεις μέσα στο μαθησιακό κοινότητα (Cummins, 2001; Cummins & Sayers, 1995). Και στα τρία αυτά συστατικά ενσωματώνεται μια κριτική διάσταση. Η έμφαση στη γλώσσα έχει δύο συστατικά, με την έννοια ότι συνδυάζει τη συνειδητοποίηση των γλωσσικών τύπων και χρήσεων. με την κριτική ανάλυση. Η έμφαση στην έννοια συνδυάζει την κατανόηση με τον κριτικό γραμματισμό. Και η έμφαση στη χρήση στηρίζεται στην παρατήρηση ότι η απόκτηση της Γ2 θα παραμείνει αφηρημένη και συνδεδεμένη μόνο με δραστηριότητες στην τάξη, εκτός εάν οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν την ταυτότητά τους μέσα από τη γλώσσα -στόχο χρησιμοποιώντας τη γλώσσα για να επικοινωνούν με ένα αυθεντικό ακροατήριο που ενθαρρύνει την αμφίδρομη επικοινωνία σε προφορικές και γραπτές τρόπους.

Το Συνδυαστικό Δυναμικό Μοντέλο Γλωσσικής Μάθησης (ΣΔΜΓΜ) έχει τρεις επιμέρους τάσεις που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της Γλωσσικής Μάθησης Υποστηριζόμενης από Υπολογιστή (ΓΜΥΥ-(CALL Computer - assisted language learning), η οποία διερευνά και μελετά τις εφαρμογές των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας (ΤΠΕ) στη μάθηση και διδασκαλία της γλώσσας: η πρώτη αντιλαμβάνεται τις ΤΠΕ ως φροντιστηριακά

εργαλεία (ΦΕ-ΓΜΥΥ) (Tutorial CALL), η δεύτερη δίνει έμφαση στη διαμεσολαβημένη από τον υπολογιστή επικοινωνία (ΕΔΥ-ΓΜΥΥ) (Computer-mediated communication CALL or Social computing CALL) και η τρίτη στη χρήση των υπολογιστών ως κοινωνιο-γνωσιακών εργαλείων (Socio-Cognitive tools). Η καθεμιά από τις παραπάνω τάσεις παρουσιάζει διαφορετικές επιστημολογικές παραδοχές για τη φύση του εκπαιδευόμενου και για τη γλώσσα και δίνει διαφορετικές ερμηνείες για τις διαδικασίες και συνθήκες μάθησης, διδασκαλίας και ανάπτυξης (Blake, 2008; Σπαντιδάκης, 2010).



Σχήμα 1: Διαγραμματική απεικόνιση του ΣΔΜΓΜ

Με άλλα λόγια, στο μοντέλο η γλωσσική μάθηση συναντά τη χρήση της γλώσσας. Και οι δύο βασίζονται στα κοινωνιο-γνωστικά εργαλεία, όπως τα υποστηρικτικά/διευκολυντικά μέσα, τη διαπραγμάτευση και την κοινωνιο-γνωστική μαθητεία.

Περιγραφή του Ηλεκτρονικού Περιβάλλοντος

Α. Δυνατότητες χρήσης της γλώσσας:

Α1. Κοινότητες μάθησης

Στο πλαίσιο των κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών αναπτύσσονται οι Κοινότητες Μάθησης, οι οποίες ορίζονται ως «...σχηματισμοί ανθρώπων που μοιράζονται ένα κοινό στόχο, συνεργάζονται, αντλούν ο ένας από τον άλλον, σέβονται τις διαφορετικές οπτικές, προωθούν ενεργά μαθησιακές ευκαιρίες, δημιουργώντας ένα δραστήριο συνεργατικό περιβάλλον, ενισχύοντας το δυναμικό των μελών, δημιουργώντας νέα γνώση» (Kilpatrick et al. 2003). Αποτελούν μαθησιακά περιβάλλοντα, στα οποία οι συμμετέχοντες (μαθητές, εκπαιδευτικοί ή συντονιστές) μπορούν να έρχονται σε επαφή, να επικοινωνούν, να θέτουν στόχους, να συνεργάζονται και να μαθαίνουν (Χλαπάνης & Δημητρακοπούλου, 2004). Σήμερα, στην εποχή του Web 2.0, υπάρχουν πολλά είδη κοινοτήτων μάθησης και κοινοτήτων πρακτικής, καθώς και πολλά τεχνολογικά εργαλεία που στεγάζουν αυτές τις

εφαρμογές. Ωστόσο, οι Κοινότητες Μάθησης που έχουν δημιουργηθεί στο πλαίσιο του προγράμματος «Ελληνόγλωσσα Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη Διασπορά» εστιάζουν στις αδελφοποιήσεις σχολικών τάξεων, οι οποίες εντάσσονται σε ένα ευρύτερο περιβάλλον συνεργασίας, επικοινωνίας και μάθησης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών.



Εικόνα 1-2: Οθόνη από τις Κοινότητες Μάθησης

Στο περιβάλλον οι αδελφοποιήσεις έχουν τεθεί σε ισχύ από το 2011. Από το 2011 έως 2012 έλαβαν μέρος 23 τάξεις σε 11 πόλεις, 6 χωρών: την Αυστραλία, τις ΗΠΑ, τον Καναδά, το Ηνωμένο Βασίλειο, τη Ν. Αφρική, τη Γερμανία και την Ελλάδα. Από το 2012-2013 ενεπλάκησαν 20 τάξεις σε 16 πόλεις, 10 χωρών: την Αυστραλία, τις ΗΠΑ, τον Καναδά, τη Ν. Αφρική, το Ηνωμένο Βασίλειο, την Τουρκία, την Ελλάδα, τη Γερμανία, την Ουκρανία και την Αργεντινή. Από το 2013 έως τώρα, συμμετέχουν 19 τάξεις σε 11 πόλεις από 6 χώρες: τη Ρωσία, την Ελλάδα, τις ΗΠΑ, την Αυστραλία, τον Καναδά και την Τουρκία. Μόλις οι εκπαιδευτικοί υποβάλουν αίτηση συμμετοχής, οι τάξεις αδελφοποιούνται με άλλες με κριτήριο την ηλικία, το επίπεδο της γλώσσας, τον τύπο του σχολείου και την προτίμηση της χώρας.

Οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν με τη βοήθεια ενός μέντορα, τόσο ασύγχρονα και σύγχρονα με τα εργαλεία που παρέχονται μέσα από το περιβάλλον, σχεδιάζουν και προγραμματίζουν συνεργατικές δραστηριότητες. Έμφαση δίνεται στην αλληλεπίδραση και δημιουργία φιλίας. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί είναι οι «συνεργάτες» στη διδασκαλία, ενώ οι μαθητές στη μάθηση.

Η διαδικασία περιλαμβάνει τα ακόλουθα στάδια:

1. Η εύρεση της κατάλληλης αδελφής τάξης
2. Πρώτη επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών με τη βοήθεια του μέντορα (ασύγχρονη και σύγχρονη)
3. Προετοιμασία της πρώτης δραστηριότητας των μαθητών (π.χ. «Το προφίλ μου»)
4. Σύγχρονη επικοινωνία (π.χ. παρουσίαση του προφίλ σε μια άλλη τάξη)
5. Ανακοίνωση για το σχεδιασμό νέων δραστηριοτήτων, ανάλογα με κοινά συμφέροντα, το πρόγραμμα σπουδών κ.λπ. Παραδείγματα δραστηριοτήτων είναι « Πόλη μου », «Διακοπές και Events», «Μετανάστευση στην οικογένειά μου, την κοινότητα, την πόλη ή τη χώρα», «Διάσημοι Έλληνες στη χώρα μου», «Πακέτα Πολιτισμικής ανταλλαγής», «Συλλογική συγγραφή ιστορίας», «Δημιουργία βίντεο για το τι σημαίνει για μένα να μάθω ελληνικά» .
6. Ασύγχρονη ή σύγχρονη εργασία
7. Σύγχρονη παρουσίαση των αποτελεσμάτων (π.χ. παρουσίαση μέσω BBB ή skype, κριτικός στοχασμός και συζήτηση)
8. Αναστοχασμός στον ειδικό χώρο του περιβάλλοντος.



Εικόνα3- 4: Οθόνη από τις Κοινότητες Μάθησης

Διευκρινίζεται ότι οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν την ελληνική σύγχρονα μέσω συνομιλιών σε πραγματικό χρόνο (chat) είτε μέσω προγραμμάτων άμεσης ανταλλαγής και κοινής χρήσης πολυτροπικών κειμένων ή ασύγχρονα μέσω της χρήσης emails, forum, blogs, wikis.

A2. Επικοινωνώ: Στόχος του «Επικοινωνώ» είναι η δυναμική αλληλεπίδραση και η συνεργατική δράση των μαθητών (είτε πρόκειται για τους μαθητές μιας τάξης, ενός σχολείου, διαφορετικών σχολείων είτε και διαφορετικών πόλεων/χωρών) αλλά και των εκπαιδευτικών. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με ποικιλία δραστηριοτήτων, όπως:

- ✓ Με την έκδοση εφημερίδας, η οποία θα διαθέτει μόνιμες και έκτακτες στήλες. Οι μαθητές μπορούν να εκθέτουν σ' αυτήν γνώμες σχετικά με θέματα που τους ενδιαφέρουν, να γράφουν άρθρα και ειδήσεις, να κοινοποιούν συνεντεύξεις. Για την έκδοσή της θα χρησιμοποιηθούν προηγμένες μαθησιακές τεχνολογίες διαδικτύου (Web2.0). Σκοπός της είναι η ανάπτυξη των επικοινωνιακών γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών - δημοσιογράφων και η χρήση της γλώσσας μέσα σε αυθεντικά κοινωνικά συμφραζόμενα.
- ✓ Με τη δημιουργία πολυτροπικών κειμένων, όπου θα γίνεται η άμεση και δημιουργική καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων πρόσληψης και παραγωγής (π.χ. να περιγράφουν ένα χώρο και να αναρτούν ταυτόχρονα ένα ανάλογο Video).
- ✓ Με ψηφιοποιημένες βιντεοσκοπημένες περιστάσεις, όπου ο μαθητής θα μπορεί να παρακολουθεί δυναμικά την εξέλιξη και να παρεμβαίνει
- ✓ Με την ανάρτηση στην τάξη τους εργασιών, άρθρων, ανακοινώσεων
- ✓ Με την ανταλλαγή εργασιών και σχολίων με τους άλλους μαθητές
- ✓ Με τη δημιουργία κολάζ

B. Υποστήριξη του μαθητή κατά τη χρήση της γλώσσας

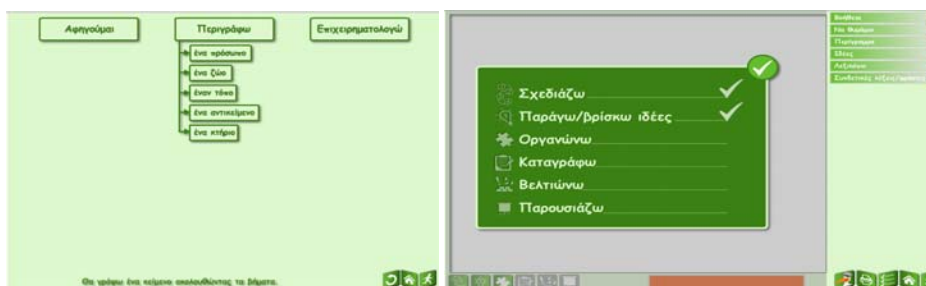
Είναι λογικό κατά τη χρήση της γλώσσας να ανακύπτουν πολλά προβλήματα για το μαθητή που έχουν σχέση είτε με τη συνθετότητα του γλωσσικών δραστηριοτήτων, και κυρίως της παραγωγής και κατανόησης γραπτών κειμένων, ως νοητικών διαδικασιών είτε με τη γνώση του γλωσσικού συστήματος. Στην περίπτωση αυτή το περιβάλλον υποστηρίζει το μαθητή να αντιμετωπίζει τα προβλήματα, παρέχοντας πρωτίστως τα κοινωνικογνωστικά εργαλεία και έπειτα και τα φροντιστηριακά.

Βέβαια, η συνεργασία μεταξύ μαθητών και κυρίως μεταξύ γηγενών και μαθητών της διασποράς, όπως περιγράφηκε παραπάνω, αποτελεί ένα πλαίσιο στήριξης, εφόσον οι πρώτοι παίρνουν το ρόλο του επαίοντα, δημιουργώντας περιβάλλοντα κοινωνιογνωστικής

μαθητείας. Επιπλέον, η χρήση των δυνατοτήτων του video ως σύγχρονης μορφής επικοινωνίας επιτρέπει στους μαθητές τη διαπραγμάτευση, όπως και στην επικοινωνία πρόσωπο με πρόσωπο.

Πέρα, όμως από αυτό, το Περιβάλλον, ως κοινωνικογνωσιακό εργαλείο, παρέχει τη δυνατότητα υποστήριξης των μαθητών στη συγγραφή κειμένων ως εμπρόθετων δραστηριοτήτων κατασκευής νοήματος και μάλιστα τη στιγμή που την έχει ανάγκη. Παρέχοντάς του τις γνωσιακές/κοινωνιογνωσιακές διευκολύνσεις που σχετίζονται με την ενεργοποίηση της δηλωτικής γνώσης, τον έλεγχο της διαδικαστικής και την υποστήριξη της ερμηνείας και κρίσης της πλασιοθετημένης γνώσης, τον υποστηρίζει να κάνει επιλογές σε κάθε φάση (Σχεδιασμός, Οργάνωση, Καταγραφή, Βελτίωση και Έκδοση) σύνθεσης αφηγηματικών, περιγραφικών και επιχειρηματολογικών κειμένων. Στόχος είναι η διαχείριση από το μαθητή της επιβάρυνσης της εργαζόμενης μνήμης, μοιράζοντας το εσωτερικό γνωστικό φορτίο σε φάσεις-βήματα γραφής, η εξοκείωση του χρήστη με πλήθος στρατηγικών και τεχνικών και η απόκτηση επίγνωσης σχετικά με το ποια είναι η κατάλληλη να εφαρμόσει, πότε και γιατί, σε σχέση με το επικοινωνιακό πλαίσιο του εκάστοτε παραγόμενου κειμένου.

Αυτό αποκτά ακόμα μεγαλύτερη σημασία, αν λάβουμε υπόψη ότι δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να παράγουν από κοινού ένα κείμενο σε κάθε συγγραφική φάση, οπότε ταυτόχρονα ενεργοποιούνται δύο μηχανισμοί υποστήριξης, η αλληλεπίδραση με το συνομήλικο και η καθοδήγηση που παρέχεται στο περιβάλλον του Γράφω.



Εικόνα 7-8: Οθόνες από το περιβάλλον του Γράφω

Το περιβάλλον, επίσης, υποστηρίζει το μαθητή ως αναγνώστη των κειμένων των άλλων μαθητών α) να μεταβαίνει από την επιφανειακή προσέγγιση του κειμένου στις βαθύτερες και υποδηλούμενες ιδέες του και να αντιλαμβάνεται το ρόλο των επικοινωνιακών παραμέτρων στην κατανόησή του, και β) να ενδυναμώνει τις μεταγνωστικές δεξιότητες για τη διαχείριση των γνωστικών αδιεξόδων κατά την αναγνωστική διαδικασία, υποδεικνύοντας κατάλληλες στρατηγικές που καθιστούν ικανό το μαθητή-αναγνώστη να αντιλαμβάνεται τα στάδια από τα οποία πρέπει να διέρχεται η σκέψη του, να αξιολογεί την πορεία της, να προβαίνει σε σκοπίμες διαδικασίες, να αναλύει, να ερμηνεύει, να καταλήγει σε λογικές κρίσεις και συμπεράσματα. Οι διαδικασίες και οι διερευνητικές στρατηγικές που προτείνονται έχουν ως στόχο τη σταδιακή αυτονομία του μαθητή από την καθοδηγημένη εφαρμογή τους, την ατομική τους κατάκτηση και εν τέλει τη μετάβασή τους από το επίπεδο των αρχάριων στο επίπεδο των έμπειρων αναγνωστών.

Υποστηρίζεται, επίσης, ο μαθητής να αντιμετωπίσει προβλήματα που έχουν σχέση με τη γλωσσική γνώση, εφόσον του δίνεται η δυνατότητα να ασχοληθεί με το γλωσσικό φαινόμενο (γραμματικό, συντακτικό, λεξιλογικό) που πιθανά θα αναδειχθεί από την επικοινωνία του

με τους άλλους μαθητές, επιλέγοντας το «Μαθαίνω τη Γλώσσα μου». Ο τρόπος με τον οποίο είναι δομημένο το Περιβάλλον αφήνει περιθώρια άμεσης πρόσβασης στην πληροφορία είτε μέσω της παρουσίασης του φαινομένου, είτε με την επιλογή των απαραίτητων μόνο «θεωρητικών» πληροφοριών (χωρίς αναλυτική παρουσίαση και παραδείγματα»), είτε μέσω του Βιβλίου της Γλώσσας, είτε μέσω του Λεξικού Περιφράσεων, είτε μέσω των στόχων των ενότητων, ανάλογα με τις ανάγκες του και την περίπτωση χρήσης της γλώσσας.

Συχνά κατά τη χρήση της γλώσσας ο μαθητής συνειδητοποιεί τις αδυναμίες του σε σχέση με τη γνώση του γλωσσικού συστήματος, οπότε ίσως να κρίνει αναγκαία την ενασχόληση με δραστηριότητες πρακτικής και άσκησης. Στην περίπτωση αυτή, το περιβάλλον με το φροντιστηριακό του προσανατολισμό λειτουργεί ως μέσο υποστήριξης με μακροπρόθεσμο όμως αποτέλεσμα.

Συμπεράσματα

Στόχος του γλωσσικού περιβάλλοντος του B2 είναι η επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών. Αυτό σημαίνει ότι το περιβάλλον σχεδιάστηκε για να δίνει α) δυνατότητες χρήσης της γλώσσας ως εργαλείο επικοινωνιακό/κοινωνιοπολιτισμικό εργαλείο, και β) υποστήριξη για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει ο μαθητής κατά τη χρήση της ως κοινωνικογνωστικό εργαλείο κατά κύριο λόγο και δευτερευόντως ως φροντιστηριακό. Για να το επιτύχει αυτό, ενσωμάτωσε σε μια ενιαία αντίληψη επιμέρους προσεγγίσεις που αναφέρονται στη γλωσσική μάθηση από τη μια και την παιδαγωγική από την άλλη με τις διαστάσεις που έχουν δοθεί στις ΤΠΕ ως εργαλεία διδασκαλίας και μάθησης της ξένης ή δεύτερης γλώσσας, την κοινωνικογνωστική, την κοινωνικοπολιτισμική και τη φροντιστηριακή.

Αναφορές

- Κρύσταλ Ντ. (2000). *Λεξικό γλωσσολογίας και φωνητικής*. (Μτφρ. Γ. Ξυδόπουλος). Αθήνα: Πατάκης.
- Σπαντιδάκης Ι. (2010). *Κοινωνιο-γωνιακά πολυμεσικά περιβάλλοντα μάθησης παραγωγής γραπτού λόγου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χλαπάνης Γ. & Δημητρακοπούλου Α. (2004). Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών μέσω Διαδικτύου. Η περίπτωση της Μαθησιακής Κοινότητας Εκπαιδευτικών του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Στο Μ. Γρηγοριάδου, Σ. Βοσνιάδου, Α. Ράπτης, Χ. Κυνηγός (Επιμ), Πρακτικά 4ου Ελληνικού Συνεδρίου με Διεθνή συμμετοχή με θέμα: *Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση*. Τόμος Α', (σ. 349-360). Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Blake R. (2008). *Brave New Digital Classroom: Technology and Foreign Language Learning*. Washington DC: Georgetown University Press.
- Cummins J. & Sayers D. (1995). *Brave new schools*. New York: St. Martin's Press.
- Cummins J. (2001). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Los Angeles, CA: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, Brown & Sayers (2007). *Literacy, Technology, and Diversity: Teaching for Success in Changing Times*. New York: Pearson.
- Kilpatrick S., Barrett M. & Jones T. (2003). *Defining Learning Communities: Discussion Paper D1/2003*. Tasmania: University of Tasmania.
- Vygotsky L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wood D., Bruner J.S. & Ross G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.