

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας

(ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

4 - 6 Σεπτεμβρίου 2009 • Νυμφαίο Φλώρινας

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Η Διδασκαλία
της Ελληνικής Γλώσσας
(ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΝΥΜΦΑΙΟ ΦΛΩΡΙΝΑΣ
4, 5 και 6 Σεπτεμβρίου 2009

ΕΠΙΤΡΟΠΕΣ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πρόεδρος:

Τομπαΐδης Δημήτριος
Ομότιμος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Μέλη:

Δαμανάκης Μιχάλης, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Ιορδανίδου Άννα, αν. καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Πάτρας
Καλλογέρου Τζίνα, αν. καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθήνας
Καμαρούδης Σταύρος, επίκ. καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Καψάλης Γεώργιος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Κουτσογιάννης Δημήτρης, επίκ. καθηγητής Φιλοσοφικής,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Ματσαγγούρας Ηλίας, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθήνας
Μήτσος Ναπολέων, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Μπερελής Πέτρος, σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
Νάκας Αθανάσιος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθήνας
Ντίνας Κώστας, αν. καθηγητής ΠΤΝ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Παπαδογιαννάκης Νικόλαος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Σουλιώτης Μίμης, καθηγητής ΠΤΝ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Τσιάκαλος Γιώργος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, επίκ. καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Frederick Κύπρου
Χατζησαββίδης Σωφρόνης, καθηγητής ΤΕΑΠΗ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πρόεδρος

Κώστας Δ. Ντίνας

Γραμματέας

Άννα Βακάλη

Ταμίας

Άννα Χατζηπαναγιωτίδη

Μέλη

Αναστασία Στάμου
Τριαντάφυλλος Κωτόπουλος

Γραμματεία

Έφη Γώτη
Ευδοξία Τραϊανού
Δημήτρης Χασανίδης
Ελένη Παπαϊωάννου
Στεφανία Τσακίροπούλου

Πλήρης βιβλιογραφική αναφορά άρθρου:

Ντίνας, Κ., Χατζηπαναγιωτίδη, Α., Βακάλη, Α., Κωτόπουλος, Τ. & Στάμου, Α. (επιμ.) 2010. Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή "Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)", βλ. <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika> ημερομηνία πρόσβασης ηη/μμ/εε

ΑΙΘΟΥΣΑ 2

Π. Κρασίδου, Φ. Τεντολούρης

17.40-18.00 Χρήση στρατηγικών από αλλόγλωσσους μαθητές του Δημοτικού κατά την ανάγνωση κειμένων στην ελληνική γλώσσα
Κ. Μαστροθανάσης, Α. Γελαδάρη, Ε. Γρίβα

18.00-18.20 Νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας: μια πρόταση διδασκαλίας
Α. Πάσχου

18.20-18.40 Συζήτηση

18.40-19.20 Διάλειμμα

Προεδρείο: Ν. Μήτσος - Δ. Μπενέκος

19.20-19.40 Διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας στα Μειονοτικά σχολεία της Θράκης. Η επικοινωνιακή μέθοδος διδασκαλίας σύμφωνα με το πρόγραμμα εκπαίδευσης μουσουλμανοπαίδων, διαπιστώσεις και προτάσεις για επέκταση της μεθόδου με δραστηριότητες επικεντρωμένες στα κέντρα ενδιαφέροντος των μαθητών
Μ. Ραηλίου, Τ. Ραηλίου

19.40-20.00 Η διδασκαλία των επαγγελματικών ουσιαστικών σε -as, -της, -ικος σε αλλοδαπούς μαθητές της ελληνικής
Μ. Τασσιούδη, Χ. Αλεξιάδου, Σ. Κωνσταντινίδου

20.00-20.20 Ο κειμενικός γραπτός λόγος και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου των αλλόγλωσσων μαθητών ηλικίας 6-12 ετών
Ε. Ζούνη

20.20-20.40 Ζητήματα διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε τσιγγανόπαιδες. Απόψεις και θέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών για διδακτικά εγχειρίδια ενισχυτικής διδασκαλίας στο πλαίσιο προγράμματος για την ένταξη τσιγγανοπαίδων στο σχολείο
Δ. Μπενέκος, Μ. Παραδιά, Α. Μήτσος

20.40-21.00 Συζήτηση

Δείννο

ΑΙΘΟΥΣΑ 3

Σάββατο, 5 Σεπτεμβρίου 2009

Ωρα

Αίθουσα 3

Γλώσσα και τεχνολογία

Θεματική: Νέες τεχνολογίες στη γλωσσική διδασκαλία

Προεδρείο: Η. Μασσαγγούρας - Δ. Κουτσογιάννης

9.00-9.30 Οι νέες τεχνολογίες στη γλωσσική διδασκαλία
Α. Μαυρογόνατος, Δ. Μπαραικτάρη, Λ. Κρεμμύδα, Ι. Λιάκος

9.30-9.50 Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής μέσω συστημάτων αυτόματης επεξεργασίας φυσικών γλωσσών
Ε. Φίστα, Β. Φούφη

9.50-10.10 Παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: ανίχνευση γνωστικών παραμέτρων αναφορικά με την παραγωγή και επεξεργασία του γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα
Γκισούρη Στ., Αλευριάδου Αν., Τσακίριδου Ελ.

10.10-10.30 Τεχνολογίες WEB 3.0 και γλωσσική διδασκαλία. Μια πρόταση συνεργατικού εργαλείου διδασκόντων
Π. Αρβανίτης, Μ. Καρακοιλτσίδου

10.30-10.45 Νέες τεχνολογίες στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος μέσα από το παραμύθι
Χρ. Κόζα, Μ. Κόζα

10.45-11.30 Διάλειμμα - Καφές

11.30-14.00 Επίσημη έναρξη

Θεματική: Νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις

Προεδρείο: Δ. Κουτσογιάννης - Α. Μιχάλης

10.45-11.30 Νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις και νέες τεχνολογίες στη γλωσσική διδασκαλία της ελληνικής σε νήπια αλλοδαπής καταγωγής
Κ. Μακρονάσου

17.00-17.20 Η Ελληνική Γλώσσα στην εποχή της Κοινωνίας της Πληροφορίας. Επίδραση της χρήσης των Greeklish stin orthografiki

ikanotita ton mathiton

Θ. Μουστάκα, Π. Παυλίτσα, Κ. Νταγκούλη, Θ. Μηράτσης

17.40-18.00 *Διδασκαλία της γραμματικής με αξιοποίηση ηλεκτρονικών σωμάτων κειμένων: μεθοδολογία, πηλεονεκτήματα και μειονεκτήματα*

Α. Μιχάλης

18.00-18.20 *ΤΠΕ στη διδασκαλία της γλώσσας στο νηπιαγωγείο: μια πρόταση με την αξιοποίηση του Multimedia Builder*

Α. Μουταφίδου, Α. Γεωργοπούλου, Θ. Μηράτσης

18.20-18.40 Συζήτηση

18.40-19.20 Διάλειμμα

Προεδρείο: **Γ. Ανδρουλάκης - Τρ. Κωτόπουλος**

19.20-19.40 *Παιδική γλώσσα και έμφυλη διάσταση της αυτοπαρουσίας: η ταυτότητα ως ιδεατή γλωσσική κατασκευή*

Τρ. Κωτόπουλος, Ελ. Καρασαββίδου

19.40-20.00 *Διαδρομές στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας: Το νέο εξ αποστάσεως πρόγραμμα κατάρτισης του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας*

Β. Παναγιωτίδου

20.00-20.20 *Πολιτισμικά κατάλληλη μεθοδολογία στη διδασκαλία από απόσταση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας*

Γ. Ανδρουλάκης

20.20-20.40 *Αξιοποίηση λεξιλογίου ελληνικής προέλευσης στην εκμάθηση των Αγγλικών και των Γαλλικών ως ξένης γλώσσας από φυσικούς ομιλητές της ελληνικής γλώσσας μέσα από μια πολύγλωσση προσέγγιση*

Μ. Λούρδα, Σ. Καμαρούδης

20.40-21.00 Συζήτηση

Δείπνο

**Κυριακή
6 Σεπτεμβρίου 2009**

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Πολιτισμικά κατάλληλη μεθοδολογία στη διδασκαλία από απόσταση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας

Γιώργος Ανδρουλάκης
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Abstract

Distance teaching of Greek to non-native speakers is an emerging and promising educational and scientific field, in the intersection between the Teaching of Greek and the Distance Education. This paper: i) stresses the importance of developing an appropriate, particularly in cultural terms, methodology of teaching, ii) approaches in a critical way theoretical contributions in this area, iii) presents the results of a qualitative research after a short program of distance teaching, with target-groups (and subjects of the research) French-speaking learners of Greek as a foreign language at a beginner's level.

The notion of appropriate methodology is conceived in relation to educational practices in specific contexts (see Edge 1995), with the additional factor of distance to play also a central role (Rowntree 1992). Furthermore, the culturally appropriate methodology involves the distinction proposed by Adrian Holliday in cultures with the broad and the narrow sense (Holliday 1999), the recognition of the complexity of the host culture and the use of ethnographic action research (Holliday 1994).

Educational tests at a distance, which were applied during three months with students who learn Greek as a foreign language in France and in Belgium, illustrate the need for recognition, registration and exploration of each targeted educational culture in the narrow sense, whose emerging characteristics are determined by the 'small cultures' of the teaching material, the students, the tutorial group, the tasks, objectives and expectations of learning, the tutors, the educational institution and the education in general, the distance education, and the national and social context.

1. Εισαγωγή

Στο άρθρο αυτό συζητείται η αναγκαιότητα της ανάπτυξης μιας κατάλληλης, ιδίως από πολιτισμική σκοπιά, μεθοδολογίας για τη διδασκαλία της ελληνικής από απόσταση σε μη φυσικούς ομιλητές της, προσεγγίζονται κριτικά οι θεωρητικές συμβολές στον γνωστικό αυτό χώρο και παρουσιάζονται ορισμένα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας που συνόδευσε ένα σύντομο πρόγραμμα από απόσταση, με κοινό-στόχο (και

υποκείμενα της έρευνας) Γαλλόφωνες και Γαλλόφωνους που μαθαίνουν τα ελληνικά ως ξένη γλώσσα¹ σε επίπεδο αρχαρίων.

Κεντρική θεωρητική αναφορά μας θα αποτελέσει το έργο του Adrian Holliday, με ιδιαίτερα χρήσιμους δύο όρους που προτείνει και αξιοποιεί, της *μικρής κουλτούρας* (small culture) και του *Συστήματος της Κουλτούρας Υποδοχής* (host culture complex). Διευκρινίζουμε ότι, σε επίπεδο ορολογίας, επιλέξαμε να κρατήσουμε τον όρο *κουλτούρα* (αντί, ενδεχομένως, του *πολιτισμός*) με τον τρόπο που χρησιμοποιείται στα περισσότερα έργα αναφοράς μας, αλλά και με τη χρήση που έχει επικρατήσει στην καθημερινή Νέα Ελληνική, π.χ. στο περικείμενο *κουλτούρα μιας επιχείρησης*. Εξάλλου, επιλέγουμε τον όρο *εκπαίδευση από απόσταση*, χωρίς τη συνοδεία του όρου *ανοικτή*, συνδυαστικά με τον οποίο συχνότατα χρησιμοποιείται στον ελληνικό σύνθετο όρο (πβ. *ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*). Κρατάμε δηλαδή την πιο τεχνική πλευρά του όρου, με έμφαση στην έννοια της απόστασης, και όχι την εκπαιδευτική-παιδαγωγική πλευρά του, καθώς θεωρούμε ότι δεν είναι καθόλου βέβαιο πως μια *από απόσταση εκπαίδευση* είναι αυτομάτως και *ανοικτή*².

2. Πολιτισμικές πλευρές της εκπαίδευσης από απόσταση

Υπάρχουν πολλοί πιθανοί τρόποι προσέγγισης της πολιτισμικής διάστασης της *εκπαίδευσης από απόσταση* (εφεξής: *ΕΑ*) και η σχετική βιβλιογραφική παραγωγή έχει γνωρίσει σχετική ανάπτυξη τις τελευταίες δύο δεκαετίες. Ο πιο συμβατικός ίσως και «παραδοσιακός» τρόπος αντιμετωπίζει την *κουλτούρα* στην εθνική-γεωγραφική διάστασή της κατά τη συζήτηση για την ανάπτυξη προγραμμάτων και υλικού *ΕΑ* σε συγκεκριμένα εθνικά³ και τοπικά περιβάλλοντα. Ένας τρόπος προσέγγισης των σύνθετων αυτών ζητημάτων αφορά την εκπαιδευτική παγκοσμιοποίηση (και, παράλληλα, τις τεχνολογίες και τη μάθηση από απόσταση⁴). Συζητήσεις, όμως, που

¹. Η έρευνά μας αναφέρεται σε υποκείμενα που μαθαίνουν την ελληνική ως ξένη γλώσσα και εκτός Ελλάδας (πβ. τον προβληματισμό του Δαμανάκη 2000). Ωστόσο, κρατάμε στον τίτλο μας τη διττή διάσταση του όρου (*δεύτερη/ξένη*), γιατί πιστεύουμε ότι ο θεωρητικός προβληματισμός που αναπτύσσουμε εδώ μπορεί να εφαρμοστεί στα διάφορα περιβάλλοντα διδασκαλίας της ελληνικής.

². Όπως παρατηρεί ο Λιοναράκης: [...] η *εξ αποστάσεως εκπαίδευση* παρουσιάζεται μέσα από την έννοια της '*ανοικτής*' ως *ΑεξΑΕ* [=Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση], έστω και αν σε ορισμένες περιπτώσεις θα πρέπει να διαφοροποιείται ως '*εξ αποστάσεως*' και μόνο (Λιοναράκης 2006, 1).

³. Βλ. Lionarakis 1996, για την ελληνική περίπτωση του *ΕΑΠ*.

⁴. Πβ. Rowntree 1992.

συνδέουν την παγκοσμιοποίηση με την κουλτούρα είναι σχετικά σπάνιες⁵, αν και αναγκαίες. Είναι ωστόσο σημαντικό να θυμόμαστε ότι η ΕΑ δεν είναι συνώνυμη με τις νέες τεχνολογίες και, στην Ελλάδα, τα πρώτα χρόνια λειτουργίας του ΕΑΠ το αποδεικνύουν.

Η έννοια κατάλληλη μεθοδολογία δεν είναι συνηθισμένη στο λεξιλόγιο της ΕΑ και χρήση της γίνεται συχνά από συγγραφείς από επιστημονικά πεδία (όπως η γλωσσική εκπαίδευση) όπου ο όρος είναι πιο καθιερωμένος⁶. Υπάρχουν πάντως συζητήσεις για την ΕΑ που σχετίζονται με την ανάπτυξη κατάλληλης μεθοδολογίας σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα χρήσης. Εξετάζονται π.χ. κοινωνιογλωσσολογικοί παράγοντες όπως η ηλικία⁷ και η εθνική και/ή πολιτισμική προέλευση των σπουδαστών, οι συμπεριφορές, οι προσδοκίες⁸, οι στάσεις, οι προτιμήσεις, οι στρατηγικές⁹ και οι ανάγκες¹⁰ υποστήριξης των σπουδαστών, οι στάσεις και αντιλήψεις των συμβούλων ΕΑ ή των συγγραφέων υλικού για ΕΑ¹¹ και, σε μικρότερο βαθμό, προσεγγίζονται ζητήματα σχετικά με τη διασφάλιση ποιότητας, και τον παιδαγωγικό προσανατολισμό¹². Από τέτοιες βιβλιογραφικές αναφορές μπορούμε να σχηματίσουμε εικόνα για το πιθανό ευρύ φάσμα παραγόντων που διαμορφώνουν την κουλτούρα ενός συγκεκριμένου προγράμματος ΕΑ: είδαμε πως υπάρχουν γεωγραφικοί, τεχνολογικοί, μεθοδολογικοί, θεσμικοί, διαδραστικοί και μαθησιακοί παράγοντες.

Στο περιβάλλον της παγκοσμιοποίησης, η Mason¹³ εισηγείται ότι ένας τρόπος να επιτευχθεί η πολιτισμική καταλληλότητα μπορεί να είναι η προσαρμογή υλικού ΕΑ σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Έτσι, οι δημιουργοί μπορούν να αναπτύξουν υλικό με παγκόσμιο προσανατολισμό που εφαρμόζεται όμως σε εθνικές ή τοπικές εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες ή να αναπτύξουν υλικό το οποίο διδάσκεται χωρίς την επιβολή μιας πολιτισμικής προοπτικής. Στη δεύτερη περίπτωση, όμως, θα υπάρξουν αναμφίβολα παιδαγωγικές τριβές και εντάσεις, για τις οποίες απαιτείται ένα μοντέλο παγκόσμιας εκπαίδευσης, το οποίο δεν θα εξάγει τόσο, όσο θα αναδιαμορφώνει το εκπαιδευτικό

⁵. Πβ. τα άρθρα της Collis και των Chen, Mashhadi, Ang & Harkrider στο ειδικό τεύχος του British Journal of Educational Technology, το 1999.

⁶. Πβ. Edge 1995.

⁷. Πβ. James 1984. Σχετικές έρευνες υπάρχουν πλέον και για τα ελληνικά δεδομένα, πβ. Ανδρουλάκης, Γκίνου, Κάκαρη & Πρόσκολλη 2001.

⁸. Πβ. Stevenson & Sander 1998.

⁹. Πβ. Morgan, Dinsdag & Saenger 1998.

¹⁰. Πβ. Fung & Carr 2000.

¹¹. Πβ. Inglis 1996, MacPherson & Smith 1998.

¹². Πβ. George 1995.

¹³. Βλ. Mason 1998, 156.

σχήμα για να περιλάβει ανθρώπους από πολλές χώρες, θα σχεδιάζει υλικά μελέτης για πολυπολιτισμικό ακροατήριο και θα χρησιμοποιεί τεχνολογίες που διευκολύνουν τη διαπολιτισμική επικοινωνία¹⁴. Υπάρχουν εξάλλου ερευνητές του πεδίου της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και των MME, που φαίνεται να ενισχύουν μια τέτοια φιλόδοξη στόχευση, όπως ο Lundin¹⁵ που θεωρεί πως δομείται μια τρίτη κουλτούρα όταν υλικό από μια κουλτούρα μελετάται από ανθρώπους σε μια διαφορετική κουλτούρα. Υλικό από τις δύο κουλτούρες σε διάδραση χρησιμοποιείται για να επιτελέσει τοπικά και χρονικά καθορισμένες λειτουργίες έξω και από τις δύο κουλτούρες, αλλά κατανοητές σε συμμετέχοντες και από τις δύο που εμπλέκονται στη διάδραση. Τέλος, η βιβλιογραφία της ΕΑ συζητεί περιστασιακά τη χρήση πολιτισμικά προσανατολισμένων ερευνητικών μεθόδων, όπως η εθνογραφία στη μελέτη της πρακτικής στην ΕΑ.

Η πολιτισμική διάσταση και οι δυσχέρειες γύρω από τα διδακτικά υλικά που δημιουργούνται για τη διδασκαλία από απόσταση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, μπορούν να αναλυθούν υπό το φως της βιβλιογραφίας που αδρομερώς περιγράφηκε πιο πάνω: όταν π.χ. η εκμάθηση γίνεται στο πλαίσιο και για τους σκοπούς της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, είναι χρήσιμες οι συζητήσεις εθνικού-γεωγραφικού τύπου για τις ιδιαιτερότητες των πανεπιστημιακών συστημάτων στην Ελλάδα και σε άλλες χώρες. Από την άλλη, το υλικό που δημιουργείται με μόνο κριτήριο τον υπερ-γενικευτικό προσδιορισμό της πρώτης γλώσσας των σπουδαστών¹⁶ δεν συνοδεύεται συνήθως από μίαν αντίστοιχη πολιτισμική λογική και οι πολιτισμικές δυσκολίες στην εφαρμογή δεν μπορούν να προσπελαστούν άμεσα ούτε από μια οπτική παγκοσμιοποιημένης παιδαγωγικής ούτε από αυτή της τεχνολογικής κουλτούρας. Αυτό που χρειάζεται, είναι μια κατανόηση της κατάλληλης μεθοδολογίας για ΕΑ, ανεξάρτητα από το γεωγραφικό πλαίσιο και από τις εμπλεκόμενες τεχνολογίες.

3. Πολιτισμικά κατάλληλη μεθοδολογία

Ένα θεωρητικό πλαίσιο που μπορεί να δώσει λύσεις τέτοιων απαιτήσεων, πιστεύουμε πως μπορεί να είναι αυτό που προκύπτει από τα κείμενα του Adrian Holliday, του

¹⁴. Mason 1998, 61.

¹⁵. Lundin, R. 1996. "International education 3: opening access or educational invasion?" Ανακοίνωση στο *Internationalising Communities Conference*, University of South Queensland, Αυστραλία. Αναφέρεται από τη Mason 1998, 86.

¹⁶. Π.χ., στην περίπτωση που παρουσιάζουμε εδώ: ελληνική ως ξένη γλώσσα για γαλλόφωνους ομιλητές.

καθηγητή εφαρμοσμένης γλωσσολογίας στο Πανεπιστήμιο του Canterbury. Πρόκειται για ένα πολιτισμικό μοντέλο που συνθέσαμε από διάφορες δημοσιεύσεις του Holliday¹⁷ και περικλείει έννοιες όπως η κατάλληλη μεθοδολογία, οι μικρές κουλτούρες και το σύστημα της κουλτούρας υποδοχής. Υπάρχουν κι άλλες εννοιολογικές συζητήσεις στη βιβλιογραφία που καλύπτουν ανάλογα πεδία, όπως αυτές γύρω από τις έννοιες των κοινοτήτων λόγου¹⁸, των κοινοτήτων πρακτικής¹⁹, των ομάδων ταυτότητας²⁰ και των μαθησιακών χώρων²¹, αλλά η σχετική απλότητα σε συνδυασμό με το ευρύ φάσμα που καλύπτει η θεωρία του Holliday, την καθιστά μια προσέγγιση φιλική για τους ασχολούμενους με τη διδακτική της γλώσσας. Μπορεί να μην είναι θεωρητικά πολύπλοκο ένα τέτοιο μοντέλο, αλλά αυτό δεν αποτελεί μειονέκτημα και είναι σε θέση να μας δώσει εξηγήσεις και ερμηνείες για σύνθετες πολιτισμικές σχέσεις, όπως αυτές στην ΕΑ. Η κατάλληλη μεθοδολογία, για να ξεκινήσουμε με αυτόν τον όρο, σηματοδοτεί την επιθυμία να αναπτυχθούν εκπαιδευτικές πρακτικές κατάλληλες για τα περιβάλλοντα στα οποία εφαρμόζονται. Αυτός ο στόχος μπορεί να δικαιολογηθεί από τη θεμιτή επαγγελματική επιθυμία να μεγιστοποιηθούν η αξία και η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών διαδικασιών που ακολουθούμε. Μπορεί όμως να διαμορφωθεί και από το κίνητρο να αποφευχθεί ο εκπαιδευτικός ιμπεριαλισμός.

Ο Holliday²² τονίζει ότι η μεθοδολογία της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας σε διεθνές επίπεδο αναπτύχθηκε κυρίως στις αγγλόφωνες χώρες της Δύσης και δεν εξυπηρετεί πάντοτε τις ανάγκες του υπόλοιπου κόσμου. Παράλληλες διαπιστώσεις μπορούν να υποστηριχθούν και για το διεθνές πεδίο της ΕΑ: οι μεθοδολογικές επιλογές για υλικό ΕΑ στα αγγλικά από συγγραφείς που θεωρούνται σημαντικοί στο συγκεκριμένο πλαίσιο, είναι επίσης παράγωγα συγκεκριμένων περιβαλλόντων. Μπορεί έτσι αυτές οι επιλογές να καθίστανται όχι απόλυτα κατάλληλες για τα πραγματικά περιβάλλοντα στα οποία παρέχεται κάθε φορά η ΕΑ.

Μια άλλη χρήσιμη έννοια του Holliday, για να φανεί κατά πόσο μια μεθοδολογία για ΕΑ είναι κατάλληλη σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον, είναι αυτή της μικρής κουλτούρας. Ο Holliday διαχωρίζει δύο χρήσεις του όρου *κουλτούρα* στην

¹⁷. Βλ. Holliday 1994, Holliday 1999.

¹⁸. Πβ. Cutting 2000.

¹⁹. Πβ. Wenger 1998.

²⁰. Πβ. Singer 1998.

²¹. Πβ. White 2003.

²². Holliday 1994, οπισθόφυλλο.

έρευνα, μια ευρεία και μια στενή. Το κυρίαρχο σχήμα αντιλαμβάνεται την κουλτούρα με εθνοτικούς, εθνικούς και διεθνικούς όρους. Με αυτόν τον τρόπο, μπορούμε να εξερευνήσουμε π.χ. την *ελληνικότητα*²³ ή να συγκρίνουμε εκπαιδευτικές πρακτικές στην Ελλάδα και τη Γαλλία. Αυτό το σχήμα αντιπαρατίθεται με αυτό με τις *μικρές κουλτούρες* το οποίο εστιάζει την προσοχή σε μικρές κοινωνικές ομαδοποιήσεις ή δραστηριότητες στις οποίες παρατηρείται συνεκτική συμπεριφορά. Για παράδειγμα, η κουλτούρα της τάξης ή μιας ομάδας που παρακολουθεί ΕΑ. Τέτοιες μικρές κουλτούρες είναι συνεχώς αναδυόμενες, συνεχώς σε εξέλιξη,. Ενώ οι ευρείες κουλτούρες είναι υπερβολικά αφαιρετικές και γενικευτικές, οι μικρές κουλτούρες και το μοντέλο που παρέχουν αποφεύγουν τις εθνοτικές, εθνικές και διεθνικές στερεοτυποποιήσεις.

Προεκτείνοντας την ιδέα με τις μικρές κουλτούρες, και για να εξηγήσει πώς αναδύονται τέτοιες μικρές κουλτούρες και πώς μπορούμε να προβλέψουμε τις πολλαπλές πιθανότητες χαρακτηριστικών τους, ο Holliday προτείνει: *μπορεί επίσης να υπάρχει ένα σύστημα από κουλτούρες που δεν αλληλοαποκλείονται, αλλά αλληλοεπικαλύπτονται μερικώς, περιλαμβάνοντας και ανήκοντας σε άλλες κουλτούρες. Οι σχέσεις ανάμεσα στις κουλτούρες μπορεί να είναι και κάθετες, μέσα από ιεραρχίες με κουλτούρες και υποκουλτούρες, αλλά και οριζόντιες, ανάμεσα σε κουλτούρες από διαφορετικά συστήματα*²⁴.

Με εκπαιδευτικούς όρους, η μικρή κουλτούρα της τάξης μας (ή της ομάδας ΕΑ) τοποθετείται μέσα σε ένα Σύστημα της Κουλτούρας Υποδοχής (εφεξής: ΣΚΥ) που αποτελείται από μια σειρά αλληλοεπικαλυπτόμενων πολιτισμικών επιρροών και κέντρων βαρύτητας (βλ. Σχήμα 1). Σε ένα τέτοιο μοντέλο, η ευρεία εθνική κουλτούρα έχει τη θέση της ως μία μόνο από πολλές επιρροές. Για να προσαρμόσουμε το ΣΚΥ στην ΕΑ, η κουλτούρα της τάξης μπορεί να αντικατασταθεί από την *κουλτούρα της ομάδας ΕΑ*, η οποία θα βρίσκεται σε διάδραση με την ευρύτερη *κουλτούρα του προγράμματος*. Οι κουλτούρες της ομάδας ΕΑ και του προγράμματος θα επηρεάζονται από τις μικρές κουλτούρες που, με διάφορους τρόπους, συνδέονται με τους σπουδαστές, τους συμβούλους ΕΑ, τους δημιουργούς του υλικού, την επιλεγόμενη μεθοδολογία ΕΑ και τις διοικητικές πρακτικές. Θα επηρεάζονται επίσης από τις διαδράσεις ανάμεσα σε αυτές τις μικρές κουλτούρες. Αν συλλάβουμε έτσι το ΣΚΥ, έχουμε τη δυνατότητα να θεωρήσουμε αποτελεσματικά τους πιθανούς παράγοντες που

²³. Πβ. Broome 1996.

²⁴. Holliday 1994, 28.

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

επηρεάζουν την παροχή ΕΑ. Για να το πετύχει αυτό, κάθε ασχολούμενος με την ΕΑ θα έπρεπε να εξετάσει ποιοι από αυτούς τους παράγοντες αποτέλεσαν τις κυρίαρχες επιρροές που καθόρισαν τα αναδυόμενα χαρακτηριστικά του ΣΚΥ, μέσα στο οποίο τοποθετήθηκε η δική του μικρή κουλτούρα ΕΑ.

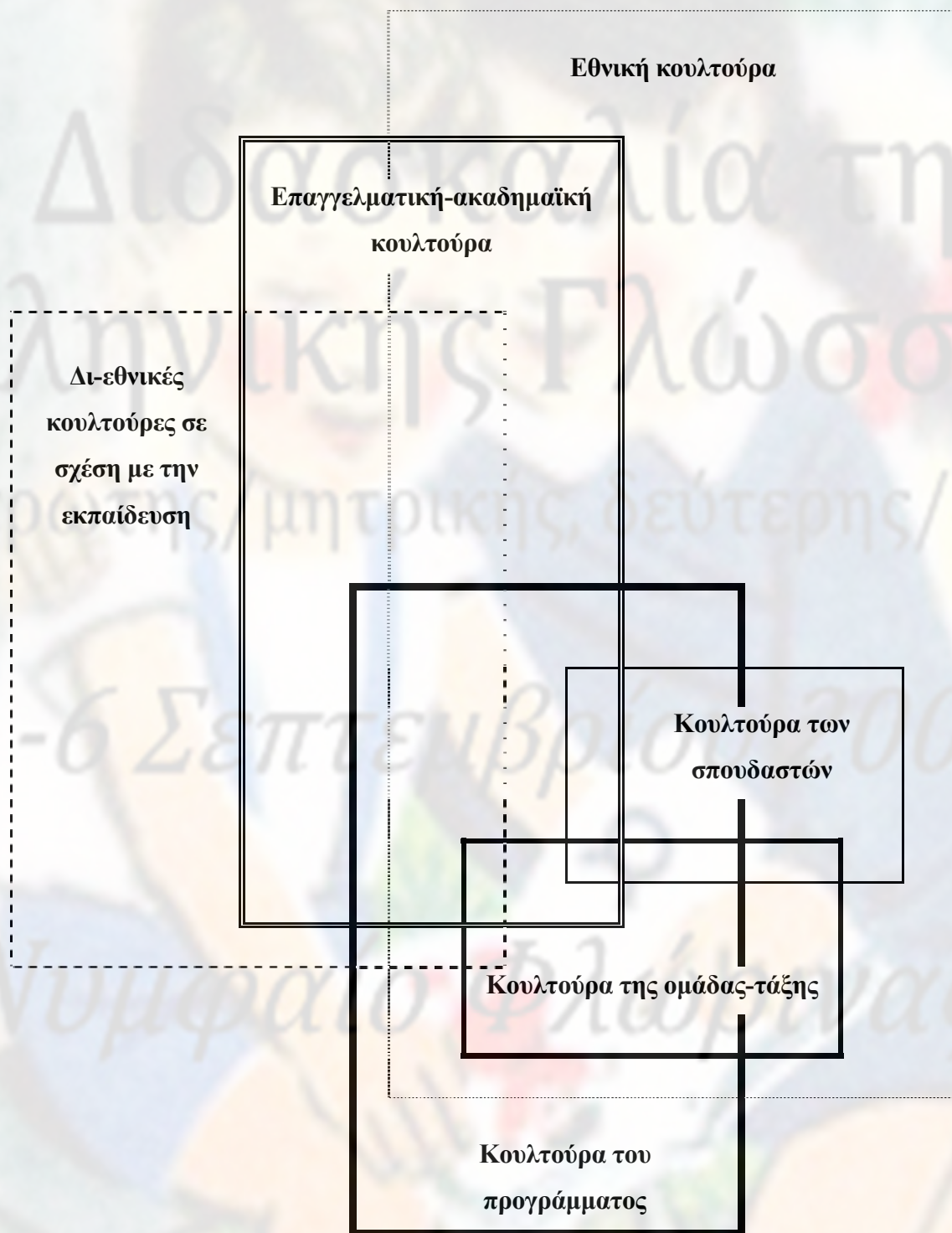
Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)

4 -6 Σεπτεμβρίου 2009

Νυμφαίο Φλώρινας

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Τμήμα Νηπιαγωγών
Εργαστήριο Γλώσσας και Προγραμμάτων
Γλωσσικής Διδασκαλίας

Σχήμα 1. Το Σύστημα της Κουλτούρας Υποδοχής στην Εκπαίδευση από απόσταση²⁵



²⁵. Προσαρμοσμένο από το: Holliday 1994, 29.

Τέλος, ο Holliday²⁶ συστήνει την εθνογραφική έρευνα-δράση ως το μέσο συλλογής δεδομένων για τις μικρές κουλτούρες (και για τις μεταξύ τους διαδράσεις) μέσα στο ΣΚΥ. Αυτό σημαίνει ότι οι συμμετέχοντες στα προγράμματα ΕΑ θα έπρεπε να υιοθετούν μια ανακλαστική οπτική και να χρησιμοποιούν δεδομένα από παρατήρηση και συμμετοχική εμπειρία για να διατυπώσουν υποθέσεις εργασίας σχετικά με τα χαρακτηριστικά μιας αποτελεσματικής και κατάλληλης πρακτικής της ΕΑ για τις εκπαιδευτικές κουλτούρες στις οποίες εμπλέκονται. Περαιτέρω ανάκλαση, επεξεργασία, συμμετοχή και παρατήρηση μπορεί, με το πέρασμα του χρόνου, να διευκολύνει την ανάπτυξη κατάλληλης μεθοδολογίας. Τέτοιου τύπου, ποιοτική έρευνα, εφαρμόσαμε και εμείς στο εκπαιδευτικό μας παράδειγμα.

4. Μικρές κουλτούρες εκπαίδευσης από απόσταση μέσα στο ευρύτερο

Σύστημα της Κουλτούρας Υποδοχής: η περίπτωση της διδασκαλίας ελληνικής σε γαλλόφωνους φοιτητές

Το θεωρητικό πλαίσιο που εκθέσαμε μέχρι τώρα προσπαθήσαμε να το δοκιμάσουμε σε μια περιορισμένη χρονικά (τριών μηνών, από τον Μάρτιο έως τον Μάιο του 2008) διδασκαλία της νέας ελληνικής σε φοιτητές από τα Πανεπιστήμια της Λιέγης, στο Βέλγιο, και της Βουργουνδίας, στην Ντιζόν της Γαλλίας. Πρόκειται για 14 φοιτητές και φοιτήτριες διάφορων προγραμμάτων των ανθρωπιστικών σπουδών, που έχουν όλοι ως πρώτη γλώσσα τη γαλλική και ενδιαφέρονταν καταρχήν να περάσουν ένα μικρό χρονικό διάστημα, κατά τα επόμενα χρόνια, στην Ελλάδα, αλλά δεν γνώριζαν καθόλου ελληνικά. Για τη σύντομη αυτή περίοδο εκπαίδευσης των φοιτητών στην ελληνική γλώσσα, υπήρξε προηγούμενη επίσημη έγκριση από τα τρία εμπλεκόμενα πανεπιστήμια. Το πρόγραμμα δεν προέβλεπε δίδακτρα και κάθε φοιτητής παρακολουθήθηκε από έναν σύμβουλο ΕΑ, στο πλαίσιο μιας ομάδας ΕΑ. Υπήρξε μία αρχική συνάντηση των υπευθύνων του προγράμματος με το σύνολο των φοιτητών, αλλά δεν προβλεπόταν άλλη ομαδική συμβουλευτική συνάντηση μέχρι το τέλος της εφαρμογής του προγράμματος. Η λειτουργία του προγράμματος υποστηρίχθηκε από την πλατφόρμα First Class. Για τη διευκόλυνση της επικοινωνίας μεταξύ φοιτητών και διδασκόντων, αλλά και μεταξύ των φοιτητών από τα δύο πανεπιστήμια, αξιοποιήθηκαν κανάλια σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας, με τους συμβούλους ΕΑ να είναι

²⁶. Holliday 1994, κεφ. 10 και 11.

υποχρεωτικά διαθέσιμοι σε ζώνες επικοινωνίας (12 ώρες την εβδομάδα σε chat). Στο τέλος του τριμήνου, οι φοιτητές πέρασαν ένα υποχρεωτικό online τεστ και, όσοι συγκέντρωσαν το 40% του συνολικού βαθμού, έλαβαν μια βεβαίωση επιτυχούς παρακολούθησης του προγράμματος, την οποία εξέδωσαν από κοινού τα τμήματα των τριών πανεπιστημίων που συμμετείχαν στο πρόγραμμα Emesis.

Ακολουθώντας το μοντέλο του Holliday²⁷, αυτό το ιδιαίτερο, βραχυχρόνιο πρόγραμμα μπορούμε να το συλλάβουμε με αναφορά στις μικρές κουλτούρες των οποίων τα αναδυόμενα χαρακτηριστικά καθορίζονται από:

- την *κουλτούρα του υλικού ΕΑ και του προγράμματος*, με πτυχές που περιλαμβάνουν:

α) το αντικείμενο και την προέλευση του υλικού: στο πρόγραμμά μας, χρησιμοποιήθηκαν δύο είδη υλικού, ένα «γενικό» και διαθέσιμο στο διαδίκτυο, από το πρόγραμμα HelloNet²⁸ (με βασικό πλεονέκτημα την ύπαρξη μεταφράσεων στα γαλλικά) που χρηματοδοτήθηκε από την ευρωπαϊκή δράση Lingua και ένα πιο «ειδικό» που συνέθεσε ομάδα υπό την εποπτεία μας, στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, στο πλαίσιο του προγράμματος Emesis που χρηματοδοτήθηκε από τη δράση Erasmus 6.

β) τη μεθοδολογία ΕΑ (και τις καταβολές της) όπως αντικατοπτρίζεται στο υλικό. Το υλικό από το HelloNet είναι μάλλον κλειστού τύπου, ενώ το υλικό του Emesis, που είναι πάντως και αρκετά πιο πρόσφατο, διακρίνεται από τη διάδρασή του με υλικό του διαδικτύου και από τη χρήση σύγχρονων και ασύγχρονων μέσων επικοινωνίας και γλωσσικής παραγωγής.

γ) παιδαγωγικά ζητήματα, όπως: η εξατομικευμένη ή όχι μάθηση, η μορφή και τα κριτήρια της αξιολόγησης, οι τρόποι και η συχνότητα επικοινωνίας μεταξύ φοιτητών και υπεύθυνων διδασκόντων, η πρόσβαση σε πρόσθετο υλικό και η σύνδεσή του με το κυρίως υλικό της ΕΑ.

- την *κουλτούρα των σπουδαστών*, με χαρακτηριστικά όπως, στην περίπτωσή μας:

α) ενήλικοι που μαθαίνουν τη νέα ελληνική σε επίπεδο αρχαρίων,

β) 6 από τους 14 φοιτητές είχαν ήδη εμπειρία (γενικά, περιορισμένη) στην ΕΑ

γ) σπουδάζουν αντικείμενα των ανθρωπιστικών επιστημών (φιλολογία, γλωσσολογία, ιστορία, εκπαίδευση κ.ά.)

²⁷. Βλ. και την εφαρμογή του μοντέλου σε συνεργασίες διάφορων Ανοικτών Πανεπιστημίων, στο: Fay, Hill & Davcheva 2002.

²⁸. Βλ. Μπουσουλέγκα 2003.

δ) ανήκουν στην εκπαιδευτική κοινότητα του ευρύτερου εθνικού τους (βελγικού ή γαλλικού) περιβάλλοντος.

- την *κουλτούρα των συμβούλων* ΕΑ, με χαρακτηριστικά όπως:

- α) επαγγελματίες της ΕΑ, με προηγούμενη πείρα σε αυτήν

- β) συγγραφείς υλικού για ΕΑ

- γ) (για ορισμένους:) εν ενεργεία διδάσκοντες γλώσσας σε «συμβατικές» τάξεις

- δ) (για ορισμένους:) εκπαιδευτές διδασκόντων γλώσσας.

- την *κουλτούρα κάθε ομάδας* ΕΑ

Κάθε ομάδα ΕΑ αναπτύσσει τη δική της μικρή κουλτούρα και τα χαρακτηριστικά σε πραγματικό χρόνο, τα οποία υπόκεινται στις περιστάσεις που ισχύουν κάθε φορά. Έτσι, κάθε ομάδα ΕΑ (σχηματίστηκαν συνολικά 3 ομάδες στο υπόψη πρόγραμμα) θα είναι πολιτισμικά μοναδική, αν και μοιράζεται πολλά χαρακτηριστικά με άλλες ομάδες ΕΑ.

Αυτές οι πολλαπλές *μικρο-πολιτισμικές πτυχές*, που επηρεάζουν τις αναπτυσσόμενες εστιακές μικρές κουλτούρες της κουλτούρας του προγράμματος, συνοδεύονται από έναν αριθμό *μακρο-πολιτισμικών πτυχών* που επίσης επιδρούν στην κουλτούρα του προγράμματος. Αυτές περιλαμβάνουν:

- την *κουλτούρα του εκπαιδευτικού ιδρύματος υποδοχής* (τα Πανεπιστήμια της Λιέγης και της Βουργουνδίας): επιρροές από τις δομές του τμήματος και τη διοίκηση, από το φυσικό και το εικονικό περιβάλλον και τους πόρους, από τη διδασκαλία, τη μάθηση και τις πρακτικές αξιολόγησης, από το καθεστώς και το κύρος του ιδρύματος και της ΕΑ στο πλαίσιο του ιδρύματος.

- την *κουλτούρα της ΕΑ* στα εκπαιδευτικά ιδρύματα υποδοχής και παροχής του υλικού της ΕΑ: επιρροές από τις κρατούσες αντιλήψεις για τη χρήση των νέων τεχνολογιών στην ΕΑ, τις στρατηγικές συνεργασίες με άλλα ιδρύματα, τους όρους παροχής ΕΑ.

- την *κουλτούρα του συγκεκριμένου αντικειμένου*: επιρροές από επιστημονικά πεδία όπως η γλωσσική εκπαίδευση, η εκπαίδευση διδασκόντων τη γλώσσα, η αυτόνομη μάθηση, οι πολιτισμικές σπουδές, η διαπολιτισμική επικοινωνία κ.ο.κ.

- την *κουλτούρα του επαγγέλματος*: της διδακτικής της γλώσσας και ιδιαίτερα της ελληνικής, με τεχνικές διδασκαλίας και με αναφορά στις υποκατηγορίες που μπορούμε να διακρίνουμε στη χρήση της ελληνικής, όπως χρήση από φυσικούς και μη φυσικούς ομιλητές, σε επίπεδα λόγου, γενική και εξειδικευμένη χρήση κ.ο.κ.

- την *κουλτούρα της ανώτατης εκπαίδευσης* στις τρεις εμπλεκόμενες χώρες: επιρροές από το κύρος και τα ήθη των πανεπιστημίων, τις πρακτικές της εκπαίδευσης ενηλίκων, της ανοικτής, από απόσταση και διά βίου εκπαίδευσης, από σχολές ή κέντρα βαρύτητας στις ανθρωπιστικές επιστήμες κ.ο.κ.
- την *κουλτούρα μεταφοράς της εκπαιδευτικής τεχνογνωσίας και τεχνολογίας*: επιρροές από πολιτικά, οικονομικά και άλλα ρεύματα που επηρεάζουν τέτοιες μεταφορές. Στην περίπτωση μας, ανατρέπεται η συνήθης ροή από Βορρά προς Νότο στον ευρωπαϊκό χώρο, κάτι που ερμηνεύεται από το αντικείμενο της διδασκαλίας: μια συγκεκριμένη γλώσσα, με ειδικούς - «παρόχους» που προέρχονται από την αντίστοιχη χώρα.
- την *κουλτούρα του εθνικού και κοινωνικού περιβάλλοντος*: η «ελληνικότητα», η «βελγικότητα», η «γαλλικότητα» και πώς αυτές οι ταυτότητες μακρο-επιπέδου αλληλεπιδρούν με τις έννοιες της ΕΑ, της γλωσσικής εκπαίδευσης, της εκπαίδευσης διδασκόντων τη γλώσσα και τις διεθνείς συνεργασίες.

Με όλες τις παραμέτρους που παρατέθηκαν πιο πάνω, γίνεται αντιληπτό ότι εκπαιδευτικά προγράμματα από απόσταση για τη διδασκαλία της γλώσσας, όπως αυτό που μας απασχολεί εδώ, είναι ευμετάβλητα και πολιτισμικά πολύπλοκα. Επομένως, είναι κρίσιμο να εκμεταλλευτούμε τις ευκαιρίες που μας παρέχονται από εκπαιδευτικές διαδικασίες για τη διαπραγμάτευση των νοημάτων, ώστε η πρακτική να είναι συνεχώς και κατάλληλα προσαρμοζόμενη στις συνθήκες. Πορίσματα από τον τομέα της διαπολιτισμικής επικοινωνίας αποδεικνύονται ιδιαίτερα χρήσιμα σε αυτή την προοπτική. Όπως σημειώνουν οι Fay και Walsh²⁹, για να αποφευχθούν δυσάρεστες παρανοήσεις στα νοήματα που δίνονται και προσλαμβάνονται από τις διάφορες πολιτισμικές ομάδες (τις διάφορες *μικρές κουλτούρες*), απαιτείται η ανάπτυξη μιας διαδικασίας με την οποία τα νοήματα να γίνονται αντικείμενο διαπραγμάτευσης με τρόπο ρητό και σαφή. Μια τέτοια διαδικασία θα επιδίωκε να:

- α) οδηγήσει όλους τους συμμετέχοντες στην επίγνωση ότι θα υπάρχουν πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στις προσδοκίες τους και στους στόχους του προγράμματος
- β) βοηθήσει τους συμμετέχοντες να εκφράσουν τις δικές τους εκπαιδευτικές προσδοκίες

²⁹ Fay & Walsh 1996, 80-81.

γ) βοηθήσει τους συμμετέχοντες να ταυτίσουν τις προσδοκίες της κουλτούρας του προγράμματος

δ) ενθαρρύνει τους συμμετέχοντες να καταγράψουν τις πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στη θέση τους και σε αυτή που υιοθετείται από το πρόγραμμα

ε) να καταστήσει τους συμμετέχοντες ικανούς να «διαπραγματευτούν» (δηλαδή να αποφασηνίσουν και να προσωποποιήσουν) έναν διαπολιτισμικό συμβιβασμό ανάμεσα στις προσδοκίες τους και στους στόχους του προγράμματος.

5. Απόψεις των σπουδαστών και πολιτισμική διαπραγμάτευση

Σε αυτή την κατεύθυνση, της αναζήτησης της πολιτισμικά κατάλληλης μεθοδολογίας και της πολιτισμικής διαπραγμάτευσης, ζητήθηκε από τους 14 φοιτητές που παρακολούθησαν το τρίμηνο πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής να εκφράζουν τους προβληματισμούς, τις απόψεις και τις αντιδράσεις τους απέναντι σε όσα συνέβαιναν στο πρόγραμμα (υλικό και προεκτάσεις του, επαφές με συμβούλους ΕΑ και συμφοιτητές, τεχνική και διοικητική υποστήριξη), καθ'όλη τη διάρκειά του, τόσο με τρόπο *σύγχρονο* (chat σε συγκεκριμένα χρονικά σημεία της ημέρας, 5 φορές την εβδομάδα, με συμμετοχή ενός τουλάχιστον συμβούλου ΕΑ) όσο και *ασύγχρονο* (forum). Επίσης, μετά το τέλος των διδακτικών δοκιμών κλήθηκαν να απαντήσουν σε ένα ερωτηματολόγιο 8 ανοιχτών ερωτήσεων (στα γαλλικά) που επίσης κάλυπτε όλα τα παραπάνω θέματα. Οι φοιτητές ήταν από την αρχή ενήμεροι, τόσο για τον βραχυχρόνιο και εντατικό χαρακτήρα του προγράμματος, όσο και για τις ερευνητικές προθέσεις της ομάδας του προγράμματος από την Ελλάδα.

Συνθέτοντας τα δεδομένα που προέκυψαν από αυτές τις δύο μεθόδους συλλογής, θα μπορούσαμε να σταθούμε στα σημεία πολιτισμικών (με την έννοια της *μικρής κουλτούρας* που παρουσιάσαμε εδώ) συζητήσεων, τριβών και συνακόλουθων διαπραγματεύσεων, που εκτίθενται συνοπτικά πιο κάτω (5.1 – 5.4).

5.1. Περιεχόμενο του διδακτικού υλικού

Σε γενικές γραμμές, οι φοιτητές θεώρησαν ότι το υλικό υπηρετούσε με επιτυχία δύο άξονες: ο πρώτος αφορά την εξοικείωση με τις γραμματικές και συντακτικές δομές της γλώσσας και ο δεύτερος, τη γνώση στοιχείων και συνηθειών νεοελληνικού πολιτισμού.

Μέσα σε μικρό χρονικό διάστημα, πιστεύω ότι εμπέδωσα πολλά γραμματικά φαινόμενα. Δεν το περίμενα να γίνει τόσο γρήγορα, είχα την αίσθηση ότι θα ήταν πιο δύσκολο να καταλάβω τη δομή της ελληνικής. Σχετικά με τον χρόνο που ασχολήθηκα, νομίζω ότι έχω μάθει πολλά για τη χρήση των χρόνων, τον σχηματισμό επιθέτων και επιρρημάτων και άλλα. Είχα βέβαια ήδη μια επαφή με τα αρχαία ελληνικά από το σχολείο, ίσως να με βοήθησε κι αυτό, λέει η φοιτήτρια P. D. από την Ντιζόν.

Όσο για τον δεύτερο άξονα που συγκέντρωσε θετικές εντυπώσεις, την επαφή με στοιχεία του νεοελληνικού πολιτισμού, ο φοιτητής J. D. από την Ντιζόν απαντά στη σχετική ερώτηση: *Οι ενότητες για τον πολιτισμό, και στην πρώτη και δεύτερη φάση του προγράμματος, ήταν ό,τι πιο θετικό στο πρόγραμμα, τουλάχιστον κατά τη δική μου άποψη. Η πλοήγηση μέσω των συνδέσμων που προτείνονται στο υλικό ήταν μια εξαιρετική ανακάλυψη. Με τα web cam μπόρεσα να δω με τι μοιάζουν οι ελληνικές πόλεις στην καθημερινότητά τους, μπόρεσα να πάρω τη 'θερμοκρασία' της ελληνικής τηλεόρασης και του Τύπου. Δεν έχω πάει ποτέ στην Ελλάδα, αλλά πρόκειται να πάω και νομίζω ότι και πιο έτοιμος είμαι τώρα και το θέλω περισσότερο από πριν. Η Ε. Β., μια φοιτήτρια εκπαίδευσης από τη Λιέγη δίνει μια κάπως διαφορετική διάσταση: Έχουμε μια καλή εικόνα από τον πολιτισμό, οι ad hoc ενότητες του υλικού ήταν πλούσιες και έξυπνα φτιαγμένες, αξιοποιούν πολλές πλευρές της σημερινής Ελλάδας. Και βέβαια είναι σημαντικό να έχει κανείς από πριν μια εικόνα της χώρας που θα επισκεφτεί ή θα κάνει σπουδές εκεί, ακόμη και με απλή χρήση της γλώσσας, όπως διαβάζοντας πινακίδες, μπορεί να ενημερωθεί: ας είναι καλά η σημειολογία!. Αλλά δεν ξέρω κατά πόσο είναι αντιπροσωπευτική αυτή η εικόνα που μας δίνει το υλικό για τον νεοελληνικό πολιτισμό, θα σας πω όταν πάω από κοντά. Υποψιάζομαι ότι είναι κάπως εξιδανικευμένη. Προβάλλουμε μόνο τα θετικά, μου μοιάζει λίγο προπαγανδιστικό αυτό. Η ίδια φοιτήτρια είχε γράψει σε ένα chat μετά από τους δύο πρώτους μήνες του προγράμματος: [...] είναι ενδιαφέρον να κάνει κανείς εικονική επίσκεψη στο μουσείο της Αθήνας, αλλά εγώ πάντα θα προτιμώ την πραγματική επίσκεψη. Μετά, δεν καταλαβαίνω τη νοοτροπία ορισμένων από τους συναδέλφους μου εδώ. Λέμε για το Αρχαιολογικό Μουσείο της Αθήνας και για τα εξαιρετικά ευρήματα που εκτίθενται εκεί. Και μου λένε ότι ένα μουσείο αρκεί... Του χρόνου θα έχουμε το πραγματικά μεγάλο μουσείο, της Ακρόπολης. Δεν το καταλαβαίνω αυτό, δεν υπάρχει 'υπερβολικά' στον πολιτισμό και στο τι θα δεις από αρχαιότητες.*

Από την άλλη μεριά, η κριτική που ασκούν οι εκπαιδευόμενοι εστιάζεται κυρίως σε δύο άλλα σημαντικά πεδία της διδακτικής της γλώσσας, στην εκμάθηση του λεξιλογίου και τη χρήση της γλώσσας σε περιστάσεις επικοινωνίας. Η Ρ. Δ., που σπουδάζει γαλλική λογοτεχνία στην Ντιζόν, δηλώνει στο ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσε μετά το τέλος του προγράμματος: *Δεν μπορείς να μάθεις το λεξιλόγιο με λίστες λέξεων. Ούτε με τη σύνδεση λέξεων με εικόνες, δεν αποδίδονται ακριβώς τα νοήματα με εικόνες, δεν με ενδιαφέρει η παιδική γλώσσα. Τις λέξεις τις μαθαίνεις με τη χρήση μέσα σε κείμενα, έτσι το βλέπω εγώ. Ίσως ήταν δύσκολο στο δικό μας περιορισμένο πλαίσιο, το ξέρω, αλλά σε πολλά σημεία το υλικό έμοιαζε με λεξικό. Μπορώ να το βρω κι αλλού αυτό... Θα περίμενα επίσης περισσότερες πληροφορίες από τη διδάσκουσα για το πού μπορώ να βρω άλλα, σε περίπτωση, παραδείγματα λεξιλογίου. Δεν ξέρω, σε άλλα σημεία το βρίσκω καθόλου ανοιχτό το υλικό, σε άλλα, υπερβολικά ανοιχτό.* Η Ι. Η., που σπουδάζει εφαρμοσμένη παιδαγωγική στη Λιέγη, παρατηρεί στην ενότητα «Διδακτικό Υλικό» του forum: *Απορώ με τους υπεύθυνους του προγράμματος. Είμαι πολύ απογοητευμένη από το γλωσσικό υλικό που μας προτάθηκε! Τι έγιναν οι θεωρίες; Πού είναι η επικοινωνιακή προσέγγιση και η εποικοδόμηση; Ουσιαστικά δεν βλέπουμε περιστάσεις επικοινωνίας εδώ, εννοώ αυθεντικές περιστάσεις. Το υλικό μυρίζει φορμόλη... Νέα τεχνολογία δε σημαίνει από μόνη της και σύγχρονη γλωσσική διδασκαλία!*³⁰.

5.2. Διεπαφή και διαδραστικότητα του διδακτικού υλικού

Από τα ισχυρά σημεία του προγράμματος, η διεπαφή και η διαδραστικότητα του υλικού, συγκέντρωσαν κυρίως θετικά σχόλια, τα οποία πάντως συνοδεύονταν ενίοτε από παραλληλισμούς (και αντιπαραθέσεις) με το σημείο (5.1) πιο πάνω. Ο Ι. Δ., φοιτητής επικοινωνίας στο Πανεπιστήμιο της Βουργουνδίας, σχολιάζει στο τελικό του ερωτηματολόγιο: *Το υλικό είναι ενδιαφέρον οπτικά, με ποικιλία στα χρώματα και στο στήσιμο των σελίδων. Η πλοήγηση είναι φιλική, καταλαβαίνεις ποιο είναι το σύνολο του έργου που σε περιμένει και πώς οργανώνεται αυτό και πώς πάς από το ένα βήμα στο άλλο. Ξέρεις επίσης πότε απάντησες σωστό ή λάθος σε μια άσκηση, αλλά αυτό είναι στοιχειώδες, όλα τα CD και όλες οι σειρές γλώσσας που κυκλοφορούν σου το εξασφαλίζουν αυτό. Το υλικό είναι OK, αλλά δεν μπορώ να πω ότι είναι αιχμής, έχω*

³⁰. Πβ. εδώ τις σχετικές παρατηρήσεις του Κουτσογιάννη 2000.

συναντήσει διδακτικά υλικά που είναι πολύ πιο εντυπωσιακά. [...] Ένα μεγάλο πλεονέκτημα του υλικού είναι ότι έχει πολύ ήχο. Ακούμε τα πάντα, από γλωσσική άποψη, και οι μαγνητοφωνημένοι διάλογοι βοηθούν σε ζητήματα επιτονισμού και μουσικότητας των ελληνικών, κάτι που δεν είναι ευνόητο για κάποιον σαν κι εμένα που δεν είχα καμία ακουστική επαφή με τη γλώσσα.

5.3. Επαφή και συνεργασία με τους συμβούλους εκπαίδευσης από απόσταση

Από τα πιο ενδιαφέροντα στοιχεία του προγράμματος, η επαφή των γαλλόφωνων φοιτητών με τους Έλληνες (γαλλομαθείς) συμβούλους ΕΑ του προγράμματος, προκάλεσε μια σειρά από σχόλια, παρατηρήσεις, προτάσεις και αντιδράσεις³¹ που ανάγονται στη λογική των σχέσεων ανάμεσα στις μικρές κουλτούρες που παρουσιάσαμε σε αυτό το άρθρο.

Σε μια από τις θεματικές ενότητες του forum, η C. L. που σπουδάζει φιλολογία στη Λιέγη, γράφει: Δεν έχω καμία τέτοια επιφύλαξη, σαν αυτή που εξέφρασε ο R. Εκτίμησα πάρα πολύ ότι η επιβλέπουσα πρόσφερε πρόσθετη βοήθεια από όση προβλεπόταν αρχικά. Χρειάστηκα τη συμβουλή της δύο μέρες που βρήκα περισσότερο χρόνο για μελέτη και ανταποκρίθηκε με το e-mail και στο chat άμεσα. Μου έδωσε τα παραδείγματα που χρειαζόμουν για να καταλάβω τους δύο μέλλοντες και δεν μου άφησε καμία απορία. Ήξερε πότε ακριβώς επικοινωνήσαμε και τι είχαμε πει, τη βρήκα πολύ οργανωμένη. Μαθαίνουμε πολλά από αυτή τη συνεργασία, δεν θα σκεφτόμουν πολλούς διδάσκοντες σε εμάς που θα τα έκαναν όλα αυτά. Ελπίζω οι αναφορές που θα κάνουν οι υπεύθυνοι στο τέλος, να διαβαστούν και στα υψηλά κλιμάκια και να μη μείνουν σε ένα συρτάρι. Ελληνικά δεν ξέρω αν θα μάθουμε, αλλά η συνάντηση με τη λογική ενός άλλου προγράμματος σπουδών αποδεικνύεται πολύτιμη για μένα. Ο S. C. από την Ντιζόν προσεγγίζει μια άλλη σημαντική παράμετρο της σχέσης με τους συμβούλους ΕΑ: Η τακτικότητα της επαφής με τη διδάσκουσα ήταν σούπερ. Ένιωθες ότι είχες πάντα κάποιον κοντά σου στις δύσκολες στιγμές. Ήταν βέβαια και λίγο αγχωτική, γιατί εγώ δεν ήμουν πάντοτε εντάξει απέναντι στο χρονοδιάγραμμα που είχαμε θέσει. Όμως η υπεύθυνη καθηγήτριά μου ήταν ενθαρρυντική, ήξερε πολύ καλά το υλικό μας και με διευκόλυνε στην προσπέλασή του. Ήταν σαφές τι έπρεπε κάθε φορά να κάνω. Μεταξύ μας, τη βρίσκω λίγο αγχωμένη, αλλά δεν μπορούμε να τα έχουμε όλα. Θα την προτιμούσα λίγο πιο ευέλικτη,

³¹. Είναι ενδιαφέρουσες οι συγκρίσεις με πρόσφατα ερευνητικά άρθρα για τον ρόλο και τα χαρακτηριστικά των συμβούλων ΕΑ, όπως αυτό της Murphy 2006.

αλλά αυτό ίσως να μην ήταν θέμα δικό της αλλά των οδηγιών που είχε πάρει. Κατά τα άλλα, δεν θα περίμενα ποτέ από ένα πρόγραμμα που το τρέχουν Έλληνες, έστω και από απόσταση, να μην έχει προγραμματιστεί μια πρόσωπο με πρόσωπο συνάντηση με την καθηγήτρια. Κι αν ήταν ο (πλατωνικός) έρωτας της ζωής μου; ☺ ☺.

Τα πράγματα, ωστόσο, δεν ήταν πάντοτε θετικά. Η ίδια φοιτήτρια C. L., που αναφέρθηκε πιο πάνω, σημειώνει στο τελικό ερωτηματολόγιο αξιολόγησης: Θα περίμενα πιο ανοιχτό πνεύμα από την υπεύθυνη καθηγήτρια. Μου έκανε εντύπωση ότι δεν ήξερε βασικά πράγματα για το Βέλγιο, για τη ζωή μας εδώ και για τα πολιτικά προβλήματα που αντιμετωπίζουμε στο πανεπιστήμιο και στη χώρα μας γενικότερα. Η βαλόνικη ταυτότητα είναι κάτι σημαντικό όταν έρχεσαι σε εκπαιδευτική επαφή, για να καταλάβεις καλύτερα το κοινό σου. Δεν είμαστε Γάλλοι, ούτε Φλαμανδοί. [...] Θα πρέπει επίσης οι διδάσκοντες να είναι πιο ενημερωμένοι για τις τεχνολογικές εξελίξεις. Για μένα, το Skype είναι καθημερινό μέσο επικοινωνίας, η καθηγήτριά μου νομίζω πως ούτε καν το είχε ακουστά....

5.4. Οργάνωση, λειτουργία και αποτελεσματικότητα του προγράμματος

Ποικίλα ζητήματα που σχετίζονται με τη συνολική λειτουργία του προγράμματος σχολιάστηκαν από τους φοιτητές, στις διάφορες ευκαιρίες που τους δόθηκαν. Αξίζει, πρώτα, να σημειωθεί ότι προκλήθηκε ένα ζήτημα στην αρχή της εφαρμογής του προγράμματος, αναφορικά με ένα forum που είχε προβλεφθεί να υπάρχει για αποκλειστική χρήση των φοιτητών, χωρίς δυνατότητα πρόσβασης των συμβούλων ΕΑ σε αυτό. Αν και είχε συμπεριληφθεί στον σχεδιασμό του προγράμματος ως μια επιπλέον δυνατότητα επικοινωνίας των συμμετεχόντων, οι φοιτητές την απέρριψαν στην αρχική διά ζώσης συνάντηση στη Λιέγη, καθώς τη θεώρησαν «δήθεν δημοκρατική» και χωρίς πρακτικό αντίκρισμα. Η φοιτήτρια J. H. έγραφε μερικές μέρες αργότερα στο (ανοιχτό πλέον για όλους) forum: [...] υπήρχε εδώ μια παρεξήγηση για το πώς νοείται μια ομάδα φοιτητών. Τι να κάνουμε το κλειστό forum, προσφορά του προγράμματος; Είμαστε μια κοινότητα οι φοιτητές και αν θέλουμε να επικοινωνήσουμε διακριτικά, μακριά από αδιάκριτα βλέμματα, έχουμε χίλιους τρόπους να το κάνουμε. Είναι και άγνοια και είναι και ένας προσποιητός φιλελευθερισμός αυτός. Έπειτα, θα μας ζητήσουν λεπτομέρειες για όλα αυτά, ερευνητικό δεν είναι το πρόγραμμα κυρίως;.

Ακριβώς αυτός ο ερευνητικός χαρακτήρας του προγράμματος, που ήταν γνωστός εξ αρχής, προκάλεσε άλλες τριβές. Εκφράστηκαν από τους φοιτητές στην Ντιζόν επιφυλάξεις για την κεντρική στόχευση του προγράμματος και χρειάστηκε η συζήτηση με τους υπευθύνους του προγράμματος, για να διασαφηνιστεί ότι η προτεραιότητα ήταν γλωσσική, δηλαδή η εκμάθηση στοιχείων της ελληνικής. Πάντως, οι επιφυλάξεις παρέμειναν μέχρι και το τέλος του προγράμματος και σε δύο ερωτηματολόγια αξιολόγησης χρησιμοποιήθηκε ο φορτισμένος όρος «πειραματόζωα» για τον ρόλο των συμμετεχόντων φοιτητών. Αρνητικά βιώθηκε και η σύντομη διάρκεια του προγράμματος. Η C. B., φοιτήτρια από την Ντιζόν, γράφει στο τέλος του προγράμματος: *Με απασχολεί η συνέχιση της προσπάθειας αυτής. Η διάρκεια της εκμάθησης ήταν πολύ μικρή και δεν μας εξασφαλίζει τίποτε για τη συνέχεια. Ήταν μια καλή προσπάθεια από όλες τις πλευρές, αλλά για να έχει αποτελέσματα θα πρέπει να εγγραφεί σε μια πιο συνολική διαδικασία.* Τέλος, ένα πρόβλημα ανέκυψε με την αξιολόγηση, τόσο ως προς την αναγκαιότητα όσο και ως προς τα κριτήριά της. Η J. H. γράφει χαρακτηριστικά: *Τα κριτήρια αξιολόγησης δεν ήταν σαφή από την αρχή και αυτό είναι μάλλον σοκαριστικό για τη δική μας κουλτούρα [sic]. Συνομιλώντας με τους άλλους φοιτητές, κανείς μας δεν είχε πεισθεί σε τι χρειαζόταν η ίδια η αξιολόγηση σε ένα τόσο σύντομο πρόγραμμα και ποιο ήταν το νόημα της βεβαίωσης που θα πάρουμε. Εγώ και άλλοι φοιτητές και από εδώ και από την Ντιζόν, διακρίναμε μια μανία αξιολόγησης και πιστοποίησης. Είχα την εντύπωση πως είχα μπει σε κάτι πολύ πιο 'ανοιχτό' στην αρχή....*

6. Επίλογος

Μέσα από το παράδειγμα μιας δοκιμής εκπαίδευσης από απόσταση στην ελληνική ως ξένη γλώσσα, διάρκειας τριών μηνών, επιχειρήσαμε να αναδείξουμε τον προβληματισμό για την αναζήτηση της κατάλληλης μεθοδολογίας από πολιτισμική άποψη. Είδαμε ότι η αντικειμενική πολυπλοκότητα της κουλτούρας υποδοχής και η χρήση εθνογραφικής, ποιοτικής έρευνας-δράσης οδηγούν στην αναγκαιότητα αναγνώρισης, καταγραφής και αξιοποίησης κάθε τοπικής εκπαιδευτικής κουλτούρας με τη στενή έννοια, της οποίας τα αναδυόμενα χαρακτηριστικά ορίζονται από την *κουλτούρα* του διδακτικού υλικού, των σπουδαστών, της ομάδας που σχηματίζουν, των έργων και των στόχων της εκμάθησης, των συμβούλων ΕΑ, του εκπαιδευτικού

οργανισμού και της εκπαίδευσης γενικότερα, της ΕΑ, καθώς και του εθνικού και κοινωνικού περιβάλλοντος.

Οι διαδράσεις ανάμεσα σε αυτές τις επιμέρους (αλλά συναποτελούσες το εκπαιδευτικό οικοδόμημα) κουλτούρες καθιστούν ιδιαίτερα απαιτητική, αλλά και συναρπαστική, κάθε απόπειρα σχεδιασμού υλικού και μαθημάτων για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Ειδικά δε στην περίπτωση της εκπαίδευσης από απόσταση στη γλώσσα, η πληθώρα των παραμέτρων που πρέπει να ληφθούν υπόψη, καθώς και η τριπλή διάσταση της απόστασης (φυσική, ιεραρχική και πολιτισμική) δεν αφήνουν περιθώριο για κανέναν ερασιτεχνισμό. Είναι άλλωστε, από παιδαγωγική και πολιτισμική άποψη, ορατή η πιθανότητα να προσφέρεται μεν μια εκπαίδευση στην ελληνική γλώσσα από απόσταση, αλλά να είναι ελάχιστα ‘ανοικτή’.

Βιβλιογραφία

- Ανδρουλάκης, Γ., Γκίνου, Ε., Κάκαρη, Ντ. & Πρόσκολλη, Α. 2001. «Αυτό που θέλουν οι γυναίκες» (οι καθηγήτριες γαλλικής γλώσσας που φοιτούν στο ΕΑΠ): τα πρώτα αποτελέσματα μιας έρευνας με ερωτηματολόγιο. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Πρακτικά του 1^{ου} Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (τόμος Β΄ σελ. 979-990). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Broome, B.J. 1996. *Exploring the Greek Mosaic: A Guide to Intercultural Communication in Greece*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Carnwell, R. 2000. “Approaches to study and their impact on the need for support and guidance in distance learning”. *Open Learning*, 15(2), 123-140.
- Chen, A-Y., Mashhadi A., Ang D. & Harkrider N. 1999. “Cultural issues in the design of technology-enhanced learning systems”. *British Journal of Educational Technology*, 30(3), 217-230.
- Collis, B. 1999. “Designing for differences: cultural issues in the design of WWW-based course-support sites”. *British Journal of Educational Technology*, 30(3), 201-215.
- Cutting, J. 2000. *Analysing the Language of Discourse Communities*. Oxford: Elsevier.
- Δαμανάκης, Μ. 2000. Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης και ως ξένης γλώσσας στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Στο Ν. Αντωνοπούλου, Α. Τσαγγαλίδης, Μ. Μουμτζή (επιμ.), *Η Διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης/Δεύτερης Γλώσσας: Αρχές, Προβλήματα, Προοπτικές* (σελ. 13-28). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Edge, J. 1995. “Taking responsibility for appropriate methods”. *The Journal of TESOL France*, 2, 39-52.
- Fay, R., Hill, M. & Davcheva, L. 2002. The Transfer of Distance Learning Practice Across Contexts: Developing Language Teacher Education Programmes in Britain, Greece, and Bulgaria. In W. Leal Filho, (ed.), *Prospects of Integration of Research and Development in European Countries*. Amsterdam: Kluwer Academic Publishers/IOS Press.

- Fay, R. & Walsh G. 1996. Some intercultural perspectives on distance education. In G. Motteram, G. Walsh & R. West (eds.), *Distance Education for Language Teachers*. (pp. 73-85). Manchester: University of Manchester.
- Fung, Y. & Carr R. 2000. "Face-to-face tutorials in a distance learning system: meeting student needs", *Open Learning*, 15(1), 35-46.
- George, R. 1995. "Open and distance education as social practice", *Distance Education*, 16(1), 24-42.
- Holliday, A.R. 1994. *Appropriate Methodology and Social Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holliday, A.R. 1999. "Small cultures". *Applied Linguistics*, 20(2), 237-264.
- Inglis, F. 1996. "Teaching-learning specialists' perceptions of their role in the design of distance learning packages". *Distance Education*, 17(2), 267-288.
- James, A. 1984. "Age-group differences in the psychological well-being and academic attainment of distance learners". *Distance Education*, 5(2), 200-214.
- Κουτσογιάννης, Δ. 2000. Γλωσσική αγωγή και διαδίκτυο: Δυνατότητες και περιορισμοί. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα. Πρακτικά της 20ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ.* (σελ. 234-244). Θεσσαλονίκη.
- Λιοναράκης, Α. 2006. «Προς μία θεωρία της Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης - η εξέλιξη της πολυπλοκότητάς της». Διάλεξη στο ΤΕΙ Λάρισας. Προσπέλαση του κειμένου στο: <http://elektra.teilar.gr/syncppt/theoryOfTele-education.pdf> (08/07/2009).
- Lionarakis, A. 1996. "The establishment of the Hellenic Open University". *Open Learning*, 11(3), 53-58.
- MacPherson, C. Smith, A. 1998. "Academic authors' perceptions of the instructional design and development process for distance education". *Distance Education*, 19(1), 124-141.
- Mason, R. 1998. *Globalising Education: Trends and Applications*. London: Routledge.
- Morgan, C.J., Dinsdag, D. & Saenger H. 1998. "Learning strategies for distance learners: do they help?", *Distance Education*, 19(1), 142-156.
- Μπουσουλέγκα, Α. 2003. "Η διδακτική από απόσταση της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. HelloNet: μία προσπάθεια". Ανακοίνωση στο 6ο Διεθνές Συνέδριο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Κέντρου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Πατρών. Προσπέλαση στο: http://www.rhodes.aegean.gr/ltee/papers/paper_docs/bousouleghka/Hellonet.Patra.doc (09/07/2009).
- Murphy, L. 2006. "Language teaching at a distance: establishing key principles to develop professional practice". Ανακοίνωση στο συνέδριο *Crossing frontiers: languages and the international dimension*. Southampton: Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies. Προσπέλαση στο: <http://www.llas.ac.uk/resources/paper/2714> (09/07/2009).
- Rowntree, D. 1992. *Exploring Open and Distance Learning*. London: Kogan Page.
- Singer, M.H. 1998. *Perception and Identity in Intercultural Communication*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Stevenson, K. & Sander P. 1998. "How do Open University students expect to be taught at tutorials?". *Open Learning*, 13(2), 42-47.

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Wenger, E. 1998. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

White, S. 2003. *Language Learning in Distance Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)

4 -6 Σεπτεμβρίου 2009

Νυμφαίο Φλώρινας

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Τμήμα Νηπιαγωγών
Εργαστήριο Γλώσσας και Προγραμμάτων
Γλωσσικής Διδασκαλίας