

Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο

Τόμ. 8, Αρ. 1 (2015)

Τεύχος 8

παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο

διεθνής περιοδική έκδοση παιδαγωγικών προβληματισμών

Θεματικός τόμος: Εκπαίδευση και
Διαδίκτυο: Σύγχρονες τάσεις, προβληματισμοί,
προσεγγίσεις και πρακτικές

Επιμέλεια Τεύχους: Αλιβίζος Σοφός



Τεύχος, 8 2015

Κοινότητες Μάθησης στην Ελληνική Διασπορά: Ο Ρόλος της Τηλεδιάσκεψης

Βασιλεία Κούρτη-Καζούλλη1, Γιάννης Σπαντιδάκης,
Μαρία Καπλανέρη

doi: [10.12681/revmata.31142](https://doi.org/10.12681/revmata.31142)

Copyright © 2022, Βασιλεία Κούρτη-Καζούλλη1, Γιάννης
Σπαντιδάκης, Μαρία Καπλανέρη



Άδεια χρήσης [#plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-sa4##](https://plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front/license.cc-by-nc-sa4##).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Κούρτη-Καζούλλη1 Β., Σπαντιδάκης Γ., & Καπλανέρη Μ. (2022). Κοινότητες Μάθησης στην Ελληνική Διασπορά: Ο Ρόλος της Τηλεδιάσκεψης. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 8(1). <https://doi.org/10.12681/revmata.31142>

Κοινότητες Μάθησης στην Ελληνική Διασπορά: Ο Ρόλος της Τηλεδιάσκεψης

Βασιλεία Κούρτη-Καζούλλη¹, Γιάννης Σπαντιδάκης², Μαρία Καπλανέρη³
kazoullis@rhodes.aegean.gr ispant@edu.uoc.gr maria.kaplaneri@gmail.com

Abstract

This paper explores the possibilities of using video-conferencing as part of a sister class project in order to increase the use of Greek as a second or foreign language. The research described in this paper is part of a European Union-funded project which is run by the Centre of Migration and Intercultural Studies of the University of Crete and is supervised by the Greek Ministry of Education. As a result of this program, an electronic learning environment was designed to enable the teaching and learning of Greek language and history among pupils (K-12) who attend various forms of Greek-language education worldwide. The web-based environment allows students and teachers to engage in interactive and multimodal learning tasks promoting language learning. It also gives teachers and students the opportunity to become part of a community of learning through global learning networks and to use what they have learned in creative ways and in ways that have meaning for the learners. This program has been in effect for three years, from 2011 to this date. This paper will focus on one of the twelve twinned-classrooms which took part in the Communities of Learning during the 2012-2013 school year. This case study draws conclusions dealing with the benefits of video conferencing for second/foreign language learning.

Λέξεις κλειδιά: διγλωσσία, διδασκαλία δεύτερης γλώσσας, Κοινότητες Μάθησης, αδελφοποιήσεις τάξεων

1. Κοινότητες Μάθησης του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ

Στο πλαίσιο του Έργου ‘Ελληνόγλωσση Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Διαπολιτισμική 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, δημιουργήθηκε ένα ηλεκτρονικό μαθησιακό περιβάλλον για τη διδασκαλία και την εκμάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας και στοιχείων ιστορίας και ελληνικού πολιτισμού¹. Το περιβάλλον έχει σχεδιαστεί και έχει υλοποιηθεί από μια διεπιστημονική ομάδα, με συνεργάτες που εργάζονται στο Πανεπιστήμιο Κρήτης αλλά και σε άλλα ΑΕΙ της Ελλάδας και της Κύπρου (Skouradaki, κ.ά. 2012), με κύριο υπεύθυνο για τον παιδαγωγικό σχεδιασμό τον Αν. Καθηγητή του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης Γιάννη Σπαντιδάκη. Στοχεύει στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας σε μαθητές ελληνικής και μη ελληνικής καταγωγής στη διασπορά και αποτελείται από τέσσερα επίπεδα Ελληνομάθειας (Α1– Β2). Στόχος του περιβάλλοντος είναι ο συνδυασμός εκμάθησης και χρήσης της γλώσσας-στόχου και γι’ αυτό το λόγο στο ίδιο το περιβάλλον ενσωματώνονται εργαλεία για την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων και εργαλεία για τη σύγχρονη και ασύγχρονη χρήση της γλώσσας.

¹ Επίκουρη Καθηγήτρια στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Υπεύθυνη για τη συγκρότηση και τη λειτουργία των Κοινοτήτων Μάθησης.

¹ Αναπληρωτής Καθηγητής στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Κρήτης. Υπεύθυνος για τον παιδαγωγικό σχεδιασμό του Ηλεκτρονικού Μαθησιακού Περιβάλλοντος

¹ Μέντορας στο Έργο ‘Ελληνόγλωσση Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη Διασπορά’ (2011-2014). Απόφοιτος ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αιγαίου και κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος από το ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής και Νέες Τεχνολογίες».

¹ Επιστημονικά Υπεύθυνος του έργου μέχρι τον Μάρτιο 2012 ήταν ο νυν Ομότιμος Καθηγητής του Πανεπιστημίου Κρήτης Μιχάλης Δαμανάκης. Η Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Κρήτης Ασπασία Χατζηδάκη είναι επιστημονικά υπεύθυνη από τον Μάρτιο 2012 μέχρι σήμερα.

Το διαδικτυακό μαθησιακό περιβάλλον παρέχει ένα χώρο για *γλωσσική μάθηση*, στον οποίο εκπαιδευτικοί και μαθητές μπορούν να συμμετέχουν σε διαδραστικές και πολυμεσικές μαθησιακές δραστηριότητες. Επιπλέον, τους παρέχει τη δυνατότητα να γίνουν μέλη *Κοινοτήτων Πρακτικής* και *Κοινοτήτων Μάθησης* αντίστοιχα, μέσω παγκόσμιων δικτύων μάθησης. Στις *Κοινοτήτες Μάθησης*, τάξεις ελληνικής γλώσσας σε διαφορετικές χώρες του κόσμου συνδέονται ηλεκτρονικά, επικοινωνούν και συμμετέχουν σε συνεργατικές δραστηριότητες (Kourtis-Kazoullis, Spantidakis & Chatzidaki 2014).

Το άρθρο αυτό (α) κάνει αναφορά στο θεωρητικό πλαίσιο του περιβάλλοντος και των *Κοινοτήτων Μάθησης* και πιο συγκεκριμένα, στο θεωρητικό πλαίσιο για το σχεδιασμό των τηλεδιασκέψεων και (β) επιχειρεί να συνδυάσει τη θεωρία με την πράξη μέσα από τη σύντομη περιγραφή του ηλεκτρονικού μαθησιακού περιβάλλοντος και τις δραστηριότητες των Κοινοτήτων Μάθησης, εστιάζοντας στο ρόλο της τηλεδιάσκεψης. Τέλος, παρουσιάζει ένα παράδειγμα ενδεικτικά, μια τηλεδιάσκεψη τριών τάξεων στο πλαίσιο μιας αδελφοποίησης.

2. Θεωρητικό Πλαίσιο

2.1 Θεωρίες για το Σχεδιασμό του Ηλεκτρονικού Μαθησιακού Περιβάλλοντος

Οι κυρίαρχες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, στις οποίες στηρίζεται ο σχεδιασμός του περιβάλλοντος είναι η *κοινωνιογνωστική προσέγγιση* στη διδασκαλία της γλώσσας (Σπαντιδάκης 2010) και η *κοινωνιο-εποικοδομιστική και μετασχηματιστική προσέγγιση στη μάθηση* (Cummins, Brown and Sayers 2007). Ειδικότερα, χρησιμοποιήθηκαν οι ακόλουθες θεωρητικές προσεγγίσεις, οι οποίες συνδυάζουν την εκμάθηση της γλώσσας-στόχου με τη χρήση:

(α) το *Συνδυαστικό Δυναμικό Μοντέλο για την Εκμάθηση της Γλώσσας (Combined Dynamic Model of Language Learning) (CDMLL)* (Σπαντιδάκης 2010) και

(β) το *Πλαίσιο για την Ανάπτυξη της Ακαδημαϊκής Γλωσσικής Ικανότητας (Framework for Academic Language Learning)* (Cummins, Brown and Sayers 2007:215, adapted from Cummins 2001:25).

2.1.1 Το Συνδυαστικό Δυναμικό Μοντέλο Γλωσσικής Μάθησης (ΣΔΜΓΜ)

Το *Συνδυαστικό Δυναμικό Μοντέλο Γλωσσικής Μάθησης (ΣΔΜΓΜ)* συνδυάζει τη γλωσσική μάθηση με τη χρήση της γλώσσας και αξιοποιεί συνδυαστικά τις τρεις επιμέρους τάσεις που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της Γλωσσικής Μάθησης Υποστηριζόμενης από Υπολογιστή (Computer-assisted language learning): (α) οι ΤΠΕ ως *φροντιστηριακά εργαλεία* (Tutorial CALL), (β) η *διαμεσολαβημένη από τον υπολογιστή επικοινωνία* (EΔΥ-ΓΜΥΥ) (Computer-mediated communication CALL or Social computing CALL) και (γ) η χρήση των υπολογιστών ως *κοινωνιο-γνωσιακών εργαλείων* (Socio-Cognitive tools) (Σπαντιδάκης 2010).

2.1.2 Το Πλαίσιο για την Ανάπτυξη της Ακαδημαϊκής Ικανότητας

Σύμφωνα με το *Πλαίσιο για την Ανάπτυξη της Ακαδημαϊκής Ικανότητας (Framework for Academic Language Learning)* (Cummins 2001), η ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας των δίγλωσσων μαθητών σε μία συμβατική τάξη θα επιταχυνθεί στο βαθμό που η διδασκαλία θα κινηθεί πάνω στους εξής άξονες: (α) *‘εστίαση στο νόημα’* (focus on meaning); (β) *‘εστίαση στη γλώσσα’* (focus on language) και (γ) *‘εστίαση στη χρήση’* (focus on use).

Και στους τρεις άξονες εμπεριέχεται μια κριτική διάσταση. Η *‘εστίαση στη χρήση’* στηρίζεται στην παρατήρηση ότι η κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας 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 την για να επικοινωνήσουν με ένα αυθεντικό ακροατήριο, που ενθαρρύνει

την αμφίδρομη επικοινωνία μέσα από το γραπτό και τον προφορικό λόγο. Αυτού του είδους η χρήση της γλώσσας-στόχου μπορεί να οδηγήσει στην παραγωγή νέας γνώσης, στη δημιουργία λογοτεχνικών κειμένων ή άλλων καλλιτεχνημάτων, ή σε δράση που σχετίζεται με την κοινωνική πραγματικότητα.

2.2 Θεωρίες για τις Τηλεδιασκέψεις

2.2.1 Διαδραστική Τηλεδιάσκεψη

Στο πλαίσιο των *Κοινοτήτων* μάθησης, οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να επικοινωνούν με γραπτά, πολυτροπικά κείμενα, με σύγχρονο και ασύγχρονο τρόπο. Οι εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν ένα σύστημα τηλεδιάσκεψης, το Big Blue Button, το οποίο ενσωματώνεται στο περιβάλλον στο *Επικοινωνώ*, στο *Περιβάλλον του Εκπαιδευτικού* και στις *Κοινότητες Μάθησης*. Στις *Κοινότητες Μάθησης*, οι μαθητές μπορούν να πάρουν μέρος σε τηλεδιάσκεψη σε επίπεδο τάξης με τάξη.

Για τον προγραμματισμό των τηλεδιασκέψεων, στο πλαίσιο των *Κοινοτήτων Μάθησης*, στηριχθήκαμε στο θεωρητικό πλαίσιο, που χρησιμοποιήθηκε στο πρόγραμμα «ΟΔΥΣΣΕΑΣ», όπως περιγράφεται από τον Αναστασιάδη (2007). Ο Αναστασιάδης κάνει αναφορά στη διαδραστική τηλεδιάσκεψη, η οποία δίνει τη δυνατότητα σε εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτές που βρίσκονται σε απομακρυσμένα σημεία όχι μόνο να επικοινωνούν, να ανταλλάσσουν απόψεις και να μοιράζονται δεδομένα, αλλά και να συμμετέχουν ενεργά σε ένα περιβάλλον αλληλεπίδρασης, όπου λαμβάνει χώρα η συνεργατική οικοδόμηση της γνώσης από απόσταση σε πραγματικό χρόνο. Σύμφωνα με τον Αναστασιάδη, η Διαδραστική Τηλεδιάσκεψη (ΔΤ) μπορεί:

1. να συμβάλει σημαντικά στο άνοιγμα του σχολείου σε ευρύτερα κοινωνικά και μαθησιακά περιβάλλοντα,
2. να ενθαρρύνει την κοινωνική διαπραγμάτευση και κριτική θέαση των σύγχρονων τοπικών βιογραφιών του μικρόκοσμου που περιβάλλει τη σχολική τάξη,
3. να καλλιεργήσει το πνεύμα της συνεργασίας, την αναγκαιότητα της ενσυναίσθησης και την κουλτούρα της καθημερινής διαβούλευσης με άλλες νοοτροπίες, στάσεις, συμπεριφορές και αντιλήψεις.

Στηριχθήκαμε θεωρητικά στους πέντε βασικούς άξονες που χρησιμοποιήθηκαν στο πρόγραμμα «ΟΔΥΣΣΕΑΣ» (Αναστασιάδης 2007):

1. Διαθεματική προσέγγιση (cross curricular approach):

Η επιστημονική γνώση είναι το μέσο που βοηθά το άτομο να κατανοήσει τον εαυτό του και την κοινωνική πραγματικότητα με στόχο την προσωπική ανάπτυξη και την κοινωνική ενσωμάτωση. Στο επίκεντρο των διαθεματικών προσεγγίσεων βρίσκονται βιωματικές, ολιστικές και συμμετοχικές δραστηριότητες (Αναστασιάδης 2007: 6).

2. Θεωρίες Οικοδόμησης της Γνώσης:

Η γνωστική διαδικασία της μάθησης λαμβάνει χώρα μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο. Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας θα πρέπει να φροντίζει για την προώθηση συνεργατικού κλίματος κοινωνικής αλληλεπίδρασης, για τη σύνδεση της γνώσης με την πράξη μέσα από αυθεντικές καταστάσεις. Η θεωρία του εποικοδομισμού βρίσκει εφαρμογή στη διαθεματικότητα, επειδή, σύμφωνα με την εποικοδομιστική προσέγγιση, η μάθηση πρέπει να εμπλέκει τους εκπαιδευόμενους σε αυθεντικές καταστάσεις και να συνδέεται με τις προσωπικές εμπειρίες τους, καθώς και επειδή η γνώση οικοδομείται με βάση την εναισιοποίηση, δηλαδή την ένταξη νέων πληροφοριών στα υπάρχοντα νοητικά σχήματα.

Η θεωρία της εγκαταστημένης μάθησης ισχυρίζεται ότι η μάθηση συντελείται μέσα από τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε *Κοινότητες Πρακτικής* (communities of practice) ή

Κοινότητες Μάθησης (learning communities). Η μάθηση είναι το αποτέλεσμα της ένωσης της δραστηριότητας, του περιβάλλοντος-πλαισίου και του πολιτισμού μέσα στην οποία πραγματοποιείται (Wenger 1998 στο Αναστασιάδης 2007: 6).

3. Μέθοδος Project:

Τα σχέδια δράσης ευνοούν τη σύνδεση των ενδιαφερόντων των μαθητών με τις διαθεματικές προσεγγίσεις. Η μέθοδος project προωθεί την έρευνα (ανακαλυπτική μάθηση), δίνει έμφαση στην προσωπικότητα του μαθητή, στην αυτενέργεια και στην κριτική σκέψη, στη βάση μιας ολιστικής προσέγγισης της γνώσης. Οι *Κοινότητες Μάθησης* συμβαδίζουν με τη μέθοδο project, καθώς βοηθούν την οικοδόμηση της γνώσης συνεργατικά, με βάση την ισότιμη συμμετοχή και τη δημιουργική ανταλλαγή απόψεων (Scardamalia 2002 στο Αναστασιάδης 2007: 7).

4. Αρχές εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης:

Υιοθετήθηκε το πλαίσιο αρχών της American Distance Education Consortium (ADEC 1999 στο Αναστασιάδης 2007: 7) σύμφωνα με το οποίο, πρέπει να ορίζονται με ακρίβεια οι στόχοι της διδακτικής προσέγγισης, η οποία πρέπει να είναι ανοικτή, ευέλικτη, μαθητοκεντρική και αυτορυθμιζόμενη. Επίσης, ο εκπαιδευόμενος πρέπει να ασχολείται με αυθεντικές καταστάσεις της πραγματικής ζωής. Τέλος, πρέπει να χρησιμοποιείται ποικιλία τεχνολογικών μέσων και μεθόδων με σκοπό να λαμβάνονται υπόψη τα στυλ μάθησης των εκπαιδευομένων.

5. Μεθοδολογία αξιολόγησης:

Προτείνεται συνδυασμός ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας (Brannen 1995 στο Αναστασιάδης 2007:7) με σκοπό την αποτίμηση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών επιπτώσεων της εφαρμογής της τηλεδιάσκεψης στους μαθητές.

2.2.2 Τηλεσυνεργασία 2.0

Οι *Κοινότητες Μάθησης* αξιοποιούν την τηλεσυνεργασία. Η πρακτική της τηλεσυνεργασίας 2.0 απαντά στις σύνθετες απαιτήσεις που η επικοινωνία στο σημερινό κόσμο θέτει στους μαθητές ξένων γλωσσών, καθώς προωθεί την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων, της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας, καθώς και την ανάπτυξη νέων διαδικτυακών γραμματισμών (Helm & Guth 2010: 14). Σε περιβάλλοντα εκμάθησης γλωσσών, η τηλεσυνεργασία 2.0 γίνεται αντιληπτή ως η διαδικτυακή διαπολιτισμική ανταλλαγή μεταξύ ανθρώπων διαφορετικού πολιτισμικού/εθνικού υπόβαθρου, που έχει συσταθεί σε ένα θεσμικό πλαίσιο, με στόχο την ανάπτυξη τόσο των γλωσσικών δεξιοτήτων, όσο και της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής δεξιότητας μέσα από δομημένες εργασίες (Byram 1997 στο Helm & Guth 2010: 14). Παραδοσιακά, αυτές οι ανταλλαγές αφορούν στην εκμάθηση δύο διαφορετικών γλωσσών από ανθρώπους που βρίσκονται σε γεωγραφικά απομακρυσμένες τοποθεσίες. Ωστόσο, αυτό δεν είναι απαραίτητο. Οι ανταλλαγές, μπορεί να μην είναι αποκλειστικά δίγλωσσες. Μπορεί να είναι μονόγλωσσες, εστιάζοντας μόνο στη γλώσσα του ενός εταίρου στη μάθηση (Lee 2006, O' Dowd 2006 στο Helm & Guth 2010: 15). Επίσης, η ανταλλαγή μπορεί να στηρίζεται στην υιοθέτηση της κοινής γλώσσας (lingua franca) (Basharina 2007, Guth 2008 στο Helm & Guth 2010: 15). Στο περιβάλλον που περιγράφεται στο άρθρο αυτό, η επικοινωνία έγινε στην ελληνική γλώσσα, χωρίς να αποκλείονται άλλες γλώσσες ή μορφές γλωσσών στο γλωσσικό ρεπερτόριο των συμμετεχόντων. Τέλος, η ανταλλαγή μπορεί να είναι πολύγλωσση, δηλαδή να αφορά στο διαμοιρασμό περισσότερων από δύο γλώσσες (Fratter, Helm, Whigham 2005 στο Helm & Guth 2010: 15).

Χρησιμοποιώντας την τηλεσυνεργασία 2.0 για να παρέχουμε αυθεντικά κοινά και σκοπούς, επηρεάζεται σημαντικά η φύση της εκμάθησης της γλώσσας. Η τηλεσυνεργασία 2.0 εμπλέκει την επαφή με αυθεντικούς ομιλητές και μόλις οι μαθητές/τριες συνδεθούν με αυτούς, μπορεί να λάβει χώρα η διαπολιτισμική μάθηση. Οι μαθητές/τριες της ξένης γλώσσας, που χρησιμοποιούν την τηλεσυνεργασία 2.0 μπορούν να μάθουν την ξένη γλώσσα με ένα πιο

πλούσιο τρόπο αναπτύσσοντας, προκαλώντας και αλλάζοντας τις στάσεις και τις αξίες τους. Οι νέοι αυτής της ηλικίας έχουν ισχυρές αναπτυξιακές ανάγκες, π.χ. να αυξήσουν τον κύκλο των φίλων τους και τη γνώση τους για τον κόσμο, κάτι το οποίο η τηλεσυνεργασία 2.0 καλύπτει μερικώς. Επειδή τους εμπλέκει σ' αυτό το βαθύτερο ψυχολογικό επίπεδο, συνεισφέρει σημαντικά για αύξηση του κινήτρου και τη βελτίωση της επίδοσης. Στην παραδοσιακή τάξη, είναι δύσκολο να παρέχουμε αυθεντικά κοινά για μαθητές γλωσσών, ενώ το να χρησιμοποιήσουμε την τηλεσυνεργασία 2.0 για να εμπλέξουμε πραγματικούς συμμετέχοντες σε αυθεντικές καταστάσεις, μπορεί να αναζωογονήσει τις εμπειρίες των δασκάλων και των μαθητών των γλωσσών, προκαλώντας θετική αλλαγή στάσης και στους δύο (Helm & Guth 2010).

Η τηλεσυνεργασία 2.0 παρέχει σύνθετες επιλογές για τη διδασκαλία της γλώσσας καθώς περιλαμβάνει τη σύγχρονη χρήση και ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων, της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας και των νέων διαδικτυακών γραμματισμών.

3. Από τη Θεωρία στην Πράξη

3.1 Ηλεκτρονικό μαθησιακό περιβάλλον του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ

Στο ηλεκτρονικό μαθησιακό περιβάλλον του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ (<http://elearning.edc.uoc.gr/moodle/>) οι μαθητές/τριες και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να λάβουν μέρος σε διαδραστικές και πολυτροπικές μαθησιακές δραστηριότητες. Οι μαθητές/τριες μπορούν να επιλέξουν το γλωσσικό τους επίπεδο και να εμπλακούν σε ανάλογες δραστηριότητες. Σε κάθε επίπεδο οι μαθητές/τριες μπορούν να συμμετέχουν σε μια ποικιλία διαδραστικών δραστηριοτήτων σχετικών με την ελληνική γλώσσα, την ελληνική ιστορία, τραγούδια και παιχνίδια και να πάρουν μέρος στις *Κοινότητες Μάθησης*. Οι δραστηριότητες που αφορούν στη γλώσσα και στην ιστορία, χρησιμοποιούνται από τους/τις μαθητές/τριες μεμονωμένα, αλλά και παράλληλα με τη λειτουργία των *Κοινοτήτων Μάθησης*.



Εικόνα 1. Αρχική σελίδα διαδικτυακού μαθησιακού περιβάλλοντος

3.2 Κοινότητες Μάθησης

Στο πλαίσιο των *Κοινοτήτων Μάθησης* για τρία συνεχόμενα σχολικά έτη, από το 2011 μέχρι σήμερα, πολλές τάξεις ελληνικής γλώσσας σε σχολικές μονάδες σε πολλές χώρες του κόσμου συνδέθηκαν μεταξύ τους ή/και με σχολεία της Ελλάδας μέσω αδελφοποιήσεων και

πραγματοποίησαν συνεργατικές δραστηριότητες μέσω διαδικτύου. Στόχος ήταν να δημιουργηθούν περαιτέρω κίνητρα στους μαθητές και στις μαθήτριες, ώστε να ασχοληθούν με την εκμάθηση της Ελληνικής, μέσα από τη διαπροσωπική επαφή με άλλους εφήβους, την προσωπική εξερεύνηση ζητημάτων κοινού ενδιαφέροντος και την κατάθεση προσωπικών απόψεων και εργασιών. Παράλληλα, μας ενδιέφερε να δοθεί έμφαση και στην ίδια τη διδασκαλία/μάθηση της γλώσσας, μέσα από αυτές τις συνεργατικές δραστηριότητες.

Ακολουθήσαμε τρία (3) διαφορετικά μοντέλα αδελφοποίησης τάξεων: (α) τάξη στη διασπορά με τάξη στη διασπορά; (β) τάξη στη διασπορά με τάξη στην Ελλάδα και (γ) τάξη στη διασπορά με άλλη τάξη στη διασπορά και με τάξη στην Ελλάδα. Επίσης, χρησιμοποιήσαμε κριτήρια αδελφοποίησης όπως: ηλικίες μαθητών (10-18), επίπεδο γλωσσομάθειας (A2-B2, CEFR), ενδιαφέροντα, είδος σχολείου και χώρα προέλευσης (νότιο ή βόρειο ημισφαίριο).

Τη σχολική χρονιά 2011-2012 και τη σχολική χρονιά 2012² συμμετείχαν είκοσι τέσσερις (24) εκπαιδευτικοί με είκοσι δύο (22) τάξεις σε επτά (7) χώρες: Η.Π.Α., Μεγάλη Βρετανία, Αυστραλία, Γερμανία, Καναδάς, Νότια Αφρική και Ελλάδα. Τη σχολική χρονιά 2012-2013 και τη σχολική χρονιά 2013 οργανώθηκαν δώδεκα (12) ηλεκτρονικές αδελφοποιήσεις. Συμμετείχαν τριάντα τρεις (33) εκπαιδευτικοί με είκοσι έξι (26) τάξεις σε δέκα (10) χώρες: Η.Π.Α., Μεγάλη Βρετανία, Αυστραλία, Γερμανία, Καναδάς, Ουκρανία, Αργεντινή, Νότια Αφρική, Ρωσία και Ελλάδα. Στόχος ήταν να συμμετέχουν τάξεις από περισσότερες χώρες. Τη σχολική χρονιά 2013-2014 υλοποιούνται οκτώ (8) ηλεκτρονικές αδελφοποιήσεις. Συμμετέχουν δεκαεπτά (17) εκπαιδευτικοί με δεκαέξι (16) τάξεις σε έξι (6) χώρες: Η.Π.Α., Αυστραλία, Καναδάς, Ρωσία, Τουρκία και Ελλάδα.

3.3 Συνεργατικές Δραστηριότητες

Οι δραστηριότητες των *Κοινοτήτων Μάθησης* περιστρέφονται γύρω από την ταυτότητα του μαθητή, ως κεντρικό στοιχείο των δραστηριοτήτων. Στόχος των *Κοινοτήτων Μάθησης* είναι, εκτός των άλλων, και η ομαδοσυνεργατικότητα, επομένως όλες οι δραστηριότητες, εκτός από το «προφίλ», προτείνεται να υλοποιούνται από τους μαθητές σε ομάδες.

Για τον παιδαγωγικό σχεδιασμό των συνεργατικών δραστηριοτήτων, λαμβάνεται υπόψη η προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών (τι γνωρίζουν για το θέμα;), η στοχοθεσία (τι επιδιώκεται να μάθουν;), η μεθοδολογία (πώς θα το μάθουν;), ο προγραμματισμός, ο τρόπος συνεργασίας των δύο τάξεων, τα τεχνολογικά εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν, η αξιολόγηση και το αναλυτικό πρόγραμμα των δύο τάξεων. Συνιστάται, επίσης, στους εκπαιδευτικούς να μη δίνουν μεγάλη έμφαση στη συνεχή διόρθωση όλων των λαθών των μαθητών, διότι στόχος είναι η επίτευξη της επικοινωνίας και όχι η απόλυτη ορθότητα των κειμένων.

Ο μαθητής/η μαθήτρια καλείται να μοιραστεί την ταυτότητά του/της, με βάση συγκεκριμένα θέματα που εμπρικλείουν και προχωράνε από τον εαυτό του/της, την τάξη του/της, το σχολείο του/της και την πόλη του/της. Οι δραστηριότητες πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και των δύο τάξεων, ούτως ώστε ο/η εκπαιδευτικός να μην επιφορτιστεί με επιπλέον δραστηριότητες που απαιτούν σχεδιασμό και χρόνο. Για κάθε δραστηριότητα δίνονται οδηγίες στους/στις εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/τριες, με βάση τον παιδαγωγικό σχεδιασμό, που έχει προηγηθεί. Οι εμπειρίες των μαθητών/τριών διαπερνούν τις συνεργατικές δραστηριότητες που υλοποιούνται στις *Κοινοτήτες Μάθησης*.

Δραστηριότητες που ασχολούνται με τα παραπάνω θέματα είναι «ο εαυτός μου», που αποτελεί την πρώτη δραστηριότητα που υλοποιείται από κάθε αδελφοποίηση, και «η πόλη μου», που υλοποιείται συνήθως δεύτερη κατά σειρά. Στο γραπτό «προφίλ» ο μαθητής εκθέτει τον εαυτό του, μοιράζεται στοιχεία της εξωτερικής του εμφάνισης, στοιχεία της προσωπικότητάς του, της συμπεριφοράς του, τα χόμπι του, τα ενδιαφέροντά του, πράγματα

²² Στο βόρειο και νότιο ημισφαίριο η σχολική χρονιά ξεκινάει και τελειώνει σε διαφορετικούς μήνες.

που του αρέσουν και δεν του αρέσουν κ.λπ. Στην δραστηριότητα της «πόλης», που γίνεται με πολυτροπικά κείμενα, οι μαθητές/τριες περιλαμβάνουν εμπειρικές πληροφορίες, καθώς και πληροφορίες που βρίσκουν στο διαδίκτυο σχετικά με την ιστορία της χώρας, τη γεωγραφία της, τα μνημεία, τα μουσεία και τα αξιοθέατά της, αλλά επίσης, και τον πολιτισμό της χώρας (έθιμα, γιορτές, αργίες, φεστιβάλ, μουσικές εκδηλώσεις, κ.λπ.). Η οδηγία που δίνεται στους/στις μαθητές/τριες γι' αυτή τη δραστηριότητα είναι να ξεναγήσουν τους αδελφοποιημένους συμμαθητές τους στην πόλη τους, σαν να βρίσκονταν εκείνοι εκεί για μία επίσκεψη.

Σε κάθε αδελφοποίηση προτείνεται να υλοποιηθεί τουλάχιστον μία δραστηριότητα. Ωστόσο, υπάρχουν τάξεις που θέλουν να επεκτείνουν τη συνεργασία τους σε περισσότερες και πιο δημιουργικές δραστηριότητες. Στόχος των δραστηριοτήτων πρέπει να είναι πάντα η εμπλοκή των εμπειριών των μαθητών, η ενδυνάμωση της ταυτότητάς τους, η βελτίωση της γνώσης των Ελληνικών και η παραγωγή νέας γνώσης.

3.4 Οργάνωση τηλεδιασκέψεων

Από τον Οκτώβριο του 2011 έως το Φεβρουάριο του 2014 έχουν πραγματοποιηθεί πενήντα τρεις (53) τηλεδιασκέψεις μεταξύ τάξεων. Οι τηλεδιασκέψεις μεταξύ τάξεων σχεδιάζονται σύμφωνα με το πλαίσιο για τη διαδραστική τηλεδιάσκεψη και τηλεσυνεργασία που περιγράφονται παραπάνω. Προτείνεται στις τάξεις μία συνεργατική δραστηριότητα, για την οποία έχει γίνει παιδαγωγικός σχεδιασμός. Με αυτή τη δραστηριότητα ασχολούνται περίπου ένα μήνα, ανάλογα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες της κάθε τάξης. Για τον προγραμματισμό των συνεργατικών δραστηριοτήτων και τηλεδιασκέψεων μεταξύ τάξεων, προηγούνται τηλεδιασκέψεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και της μέντορα³, όπου αποφασίζεται το πώς θα οργανωθεί η δραστηριότητα (βήματα, μορφή, διάρκεια). Οι μαθητές/τριες δουλεύουν τις δραστηριότητες στο πλαίσιο της τάξης τους (προτείνεται η ομαδοσυνεργατική μορφή). Όταν οι μαθητές/τριες ολοκληρώσουν τις δραστηριότητες, πραγματοποιείται μία τηλεσυνάντηση με τους εκπαιδευτικούς από το χώρο του σχολείου ώστε να συζητηθεί ο τρόπος που θα παρουσιαστεί κάθε δραστηριότητα και να ελεγχθούν τεχνικά ζητήματα. Όσον αφορά στην παρουσίαση των δραστηριοτήτων, προτείνεται στους/στις εκπαιδευτικούς να καλούν 2-3 μαθητές μπροστά στο laptop, για να παρουσιάζουν το δικό τους τμήμα της εργασίας. Οι περισσότερες τηλεδιασκέψεις έχουν γίνει σύμφωνα μ' αυτό το μοντέλο, καθώς έχει διαπιστωθεί ότι δημιουργεί στους μαθητές ένα αίσθημα ομάδας και αμεσότητας της επικοινωνίας. Ωστόσο, έχουν δοκιμαστεί και άλλα μοντέλα (κάθε μαθητής στο δικό του laptop/όλοι οι μαθητές/τριες συγκεντρωμένοι, και ένας μαθητής της τοπικής με ένα μαθητή της απομακρυσμένης τάξης).

Σχετικά με τη δομή της τηλεδιάσκεψης αυτό που προτείνουμε σε μία μέσης διάρκειας τηλεδιάσκεψη (1 ώρα) είναι (εκτός από το προφίλ):

1. 20 λεπτά παρουσίαση η τοπική τάξη
2. 10 λεπτά ερωτήσεις
3. 20 λεπτά παρουσίαση η απομακρυσμένη τάξη
4. 10 λεπτά ερωτήσεις

Προτείνεται μία τηλεδιάσκεψη μετά την ολοκλήρωση κάθε εργασίας. Στο τέλος κάθε επικοινωνίας, οι μαθητές/τριες σχολιάζουν τις εργασίες της άλλης τάξης, κάνουν ερωτήσεις, συζητούν και καταλήγουν σε συμπεράσματα. Δεν παρουσιάζουν απλώς την εργασία τους. Σκοπός είναι να παραχθεί νέα γνώση μέσα από τη διάδραση των μαθητών. Υπάρχει πάντα μία μέντορας που συντονίζει τόσο τις συνεργατικές δραστηριότητες όσο και τις τηλεδιασκέψεις.

³Μέντορες του προγράμματος είναι η Μαρία Καπλανέρη και η Ηλιάνα Παπαθεοδώρου

4. Παράδειγμα Αδελφοποίησης: Γιοχάνεσμπουργκ-Αδελαΐδα-Ρόδος

Μελετήθηκαν τα χαρακτηριστικά ολόκληρου του προγράμματος που εφαρμόστηκε αλλά για το συγκεκριμένο άρθρο εστίασαμε σε μία αδελφοποίηση και συγκεκριμένα στην τηλεδιάσκεψη ως παιδαγωγικό εργαλείο. Η εν λόγω έρευνα αποτέλεσε το περιεχόμενο διπλωματικής εργασίας (Καπλανέρη 2014). Το παράδειγμα αδελφοποίησης που περιγράφουμε αποτελείται από τρία σχολεία, το Κολέγιο του Αγίου Γεωργίου στην Αδελαΐδα της Νότιας Αυστραλίας, τη Σχολή Σαχέτι στο Γιοχάνεσμπουργκ της Νότιας Αφρικής και τα εκπαιδευτήρια Ροδίων Παιδεία στη Ρόδο. Οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος ήταν από τη Ρόδο η Βούλα Ζάχου και ο Μιχάλης Ρούσος (Ροδίων Παιδεία), από το Γιοχάνεσμπουργκ η Χαρούλα Θεοδόση (Σχολή Σαχέτι) και από την Αδελαΐδα η Μαρία Μπατζάβαλη και ο Γιώργος Φρατζής (Κολέγιο Αγίου Γεωργίου).

Η συλλογή δεδομένων περιελάμβανε ημερολόγιο του μέντορα, συνεντεύξεις εκπαιδευτικών, εργασίες μαθητών (σε μορφή κειμένου και σε μορφή παρουσίασης), αναστοχασμούς μαθητών και βιντεοσκοπήσεις τηλεδιασκέψεων (από το μέντορα μέσω του λογισμικού Snagit). Καταγράψαμε επίσης τα μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου που ανταλλάσσονταν μεταξύ των ερευνητών και των εκπαιδευτικών για το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων. Επίσης, οι επικοινωνίες των μαθητών σε επίπεδο τάξης βιντεοσκοπήθηκαν. Τα δεδομένα της βιντεοσκόπησης λειτουργούσαν επικουρικά στην επιτόπια παρατήρηση και στη βαθύτερη ανάλυση της επικοινωνίας των μαθητών, της γλώσσας και του περιεχομένου των πληροφοριών που αντάλλασσαν.

Στη συγκεκριμένη αδελφοποίηση τριών τάξεων, οι μαθητές του Γιοχάνεσμπουργκ είχαν ως γλώσσα στόχο την Ελληνική, την οποία διδάσκονται στο σχολείο τους ως ξένη γλώσσα. Οι μαθητές της Αδελαΐδας είχαν ως γλώσσα-στόχο την Ελληνική, την οποία διδάσκονται στο σχολείο τους ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Οι μαθητές από τη Ρόδο ήταν φυσικοί ομιλητές της Ελληνικής. Η τάξη της Ρόδου συμμετείχε στην έρευνα επικουρικά με σκοπό να ερευνηθεί κατά πόσο η επαφή με Ελλαδίτες μαθητές στο πλαίσιο μιας τηλεδιάσκεψης μπορεί να βελτιώσει τη χρήση της γλώσσας-στόχου στους αλλογενείς μαθητές. Ο κύριος σκοπός της έρευνας ήταν η παροχή ενός συστήματος στήριξης στα σχολεία της διασποράς, ώστε να προσφερθεί στους μαθητές ένα πρωτότυπο περιβάλλον, στο οποίο θα παρακινούνταν να χρησιμοποιήσουν την ελληνική γλώσσα, συνειδητοποιώντας ότι είναι ένα χρήσιμο εργαλείο για την αυθεντική επικοινωνία τους με μαθητές που είναι φυσικοί ομιλητές της ελληνικής. Οφέλη από αυτή την αδελφοποίηση γλωσσών, πολιτισμών και γενικότερα ταυτοτήτων, είχαν και οι τρεις πλευρές, καθώς η παρέμβαση στηρίχθηκε στην αμφίδρομη μάθηση και την αλληλεπίδραση, καθώς και στο γεγονός ότι, για να επιτύχει μία ηλεκτρονική αδελφοποίηση, τα παιδαγωγικά οφέλη πρέπει να είναι αμοιβαία (Σκούρτου, 2001).

Η περίοδος εφαρμογής της αδελφοποίησης για τις τρεις παραπάνω τάξεις ξεκίνησε τον Φεβρουάριο 2013 με τις παρακάτω δραστηριότητες:

Φεβρουάριος 2013	<p><u>Έναρξη αδελφοποίησης</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Πρώτες επικοινωνίες με σχολεία για διερεύνηση προθυμίας συνεργασίας
Μάρτιος 2013	<ul style="list-style-type: none"> ■ Κοινό e-mail σε εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς ■ Συνάντηση Skype γνωριμίας μεταξύ κ. Ζάχου και κ. Θεοδόση ■ Συναίνεση εργασίας στη δραστηριότητα του «προφίλ» ■ Πρόσβαση μαθητών και εκπαιδευτικών στο Περιβάλλον Ηλεκτρονικής Μάθησης
Απρίλιος 2013	<ol style="list-style-type: none"> 1) Τηλεδιάσκεψη μαθητών μεταξύ Γιοχάνεσμπουργκ-Ρόδου 2) Τηλεδιάσκεψη μαθητών μεταξύ Αδελαΐδας- Ρόδου 3) Τηλεδιάσκεψη μαθητών μεταξύ Γιοχάνεσμπουργκ-Αδελαΐδας

	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ανακοίνωση δραστηριότητας διαγωνισμού «Τι σημαίνει για εμάς να μαθαίνουμε Ελληνικά;»
Μάιος 2013	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ενασχόληση μαθητών Γιοχάνεσμπουργκ και Αδελαΐδας με δραστηριότητα διαγωνισμού ■ Τηλεδιάσκεψη μεταξύ εκπαιδευτικών κ. Θεοδόση και κ. Φρατζή για θέματα διαγωνισμού
Ιούνιος 2013	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ολοκλήρωση δραστηριότητας διαγωνισμού ■ Αναρτήσεις στο ηλεκτρονικό μαθησιακό περιβάλλον ■ Συζήτηση για πιθανή τηλεδιάσκεψη μαθητών μεταξύ Ρόδου-Γιοχάνεσμπουργκ (δεν πραγματοποιήθηκε)
Ιούλιος-Αύγουστος 2013	Διαφορετικές διακοπές σχολείων
Σεπτέμβριος 2013	<ul style="list-style-type: none"> ■ Τηλεδιάσκεψη γνωριμίας εκπαιδευτικών κ. Θεοδόση και κ. Μπατζάβαλη για επόμενη δραστηριότητα ■ Διαφήμιση αυστραλέζικων σπιτιών (Αδελαΐδα)- Καβάφης/Θερμοπύλες (Γιοχάνεσμπουργκ)
Οκτώβριος 2013	<ul style="list-style-type: none"> ■ Τηλεδιάσκεψη μαθητών μεταξύ Γιοχάνεσμπουργκ-Αδελαΐδας για παρουσίαση εργασιών <u>Λήξη αδελφοποίησης</u>

Πίνακας 1. Εργασίες αδελφοποίησης ανά μήνα

4.1 Περιγραφή μιας Τηλεδιάσκεψης

Κατά τη διάρκεια της αδελφοποίησης Γιοχάνεσμπουργκ-Ρόδος-Αδελαΐδα, πραγματοποιήθηκαν τέσσερις τηλεδιασκέψεις. Οι τρεις πρώτες είχαν θέμα τη γνωριμία των μαθητών μέσω του «προφίλ» και η τέταρτη τηλεδιάσκεψη, που περιγράφεται αναλυτικά στη συνέχεια, είχε θέμα τον Καβάφη⁴.

Η τέταρτη και τελευταία τηλεδιάσκεψη της αδελφοποίησης «Αδελαΐδα-Ρόδος-Γιοχάνεσμπουργκ» πραγματοποιήθηκε μεταξύ των μαθητών του Σχολείου Σαχέτι και του Κολεγίου Αγίου Γεωργίου αρκετούς μήνες μετά, λόγω σχολικών διακοπών των δύο σχολείων. Συγκεκριμένα, η τηλεδιάσκεψη πραγματοποιήθηκε στις 24 Οκτωβρίου 2013 στις 07.00 ώρα Γιοχάνεσμπουργκ και στις 15.30 ώρα Αδελαΐδας. Υπεύθυνη για τη δραστηριότητα της διαφήμισης για τα αυστραλιανά σπίτια ήταν αυτή τη φορά η εκπαιδευτικός, κ. Μαρία Μπατζάβαλη, από το Κολέγιο του Αγίου Γεωργίου. Την τηλεδιάσκεψη συντόνιζε η Μαρία Καπλανέρη. Η τηλεδιάσκεψη ξεκίνησε με μία έκπληξη από το Σχολείο Σαχέτι. Μαθητές διαφόρων τάξεων είχαν μάθει το παραδοσιακό επτανησιακό τραγούδι «Μενεξέδες και ζουμπούλια» και ήθελαν να το τραγουδήσουν στους αδελφοποιημένους συμμαθητές τους.

Οι μαθητές της Αδελαΐδας χειροκρότησαν και ευχαρίστησαν θερμά τους αδελφοποιημένους συμμαθητές τους και ο καθηγητής, κ. Φρατζής, που συντόνιζε την τηλεδιάσκεψη από την Αυστραλία, είπε ότι, όσο τραγουδούσαν το τραγούδι, οι μαθητές του σκέφτηκαν ότι θα ήταν πολύ καλύτερα να το ακούσουν ζωντανά από το Γιοχάνεσμπουργκ.

Μετά το ευχάριστο τραγούδι, ξεκίνησε το Γιοχάνεσμπουργκ να παρουσιάζει την εργασία για τον Καβάφη και το ποίημα «Θερμοπύλες». Η μαθήτριά από το Σαχέτι ξεκίνησε να διαβάζει το βιογραφικό του Καβάφη και συνέχισε μία άλλη μαθήτριά με τη σημασία που πιστεύει εκείνη πως έχει το ποίημα. Όταν και η δεύτερη μαθήτριά ολοκλήρωσε, η ερευνήτρια πρότεινε να διαβάσει κάποιος μαθητής το ποίημα, για να μπορέσουν και οι μαθητές από την Αδελαΐδα να αποκτήσουν μια εικόνα του νοήματός του. Προσφέρθηκε να το διαβάσει ένας μαθητής από τον Άγιο Γεώργιο για να συμπληρώσει η μία τάξη την άλλη. Έτσι, απήγγειλε τους στίχους του ποιήματος «Θερμοπύλες».

⁴Το κείμενο αυτό είναι απόσπασμα από τη διπλωματική εργασία της Μ. Καπλανέρη στο πλαίσιο του ΠΜΣ «Επιστήμες Αγωγής και Νέες Τεχνολογίες» του ΠΤΔΕ του Παν/μίου Αιγαίου.

Έπειτα από την απαγγελία, συνέχισαν οι μαθητές από το Γιοχάνεσμπουργκ την παρουσίασή τους. Οι μαθητές είχαν κάνει εξαιρετική εργασία στην ανάλυση του ποιήματος και στη σύνδεση του νοήματός του με την προσωπική τους ζωή. Είχαν προετοιμαστεί πολύ καλά. Χρησιμοποίησαν περίτεχνο λεξιλόγιο και αξιοποίησαν στοιχεία της διδασκαλίας του ποιήματος από την κ. Θεοδόση.



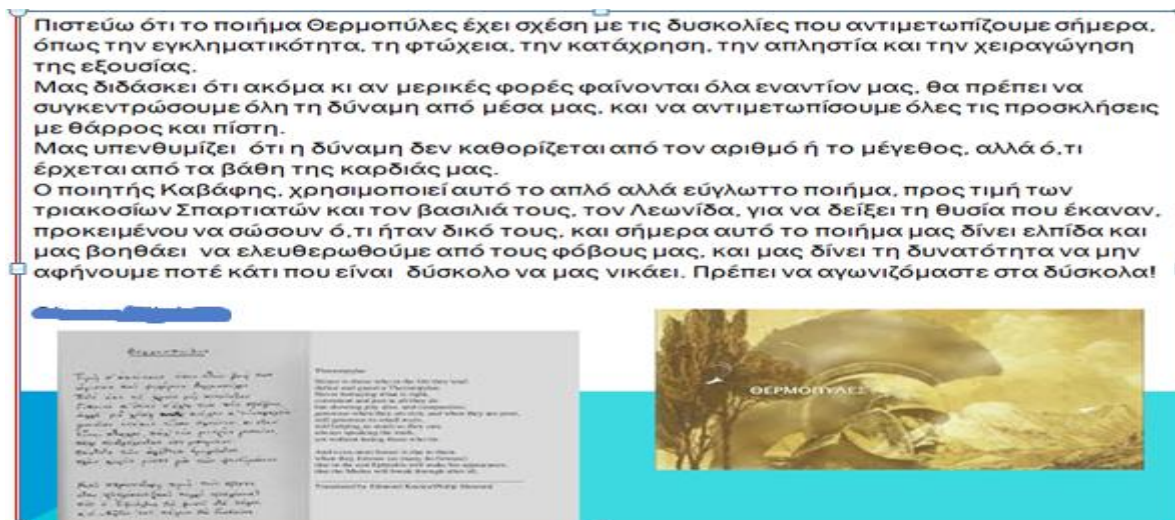
«Είμαι Κωνσταντινουπολίτης την καταγωγήν, αλλά εγεννήθηκα στην Αλεξάνδρεια – σ' ένα σπίτι της οδού Σερίφ· μικρός πολύ έφυγα, και αρκετό μέρος της παιδικής μου ηλικίας το πέρασα στην Αγγλία. Κατόπιν επισκέφθη την χώραν αυτήν μεγάλος, αλλά για μικρόν χρονικόν διάστημα. Διέμεινα και στη Γαλλία. Στην εφηβικήν μου ηλικίαν κατοίκησα υπέρ τα δύο έτη στην Κωνσταντινούπολη. Στην Ελλάδα είναι πολλά χρόνια που δεν επήγα. Η τελευταία μου εργασία ήταν υπαλλήλου εις ένα κυβερνητικόν γραφείον εξαρτώμενον από το υπουργείον των Δημοσίων Έργων της Αιγύπτου. Ξέρω Αγγλικά, Γαλλικά και ολίγα Ιταλικά».

Γιορτάζουμε 150 χρόνια από τη γέννηση του Κ.Π. Καβάφη, στο ΣΑΧΕΤΙ

Εικόνα 1. Απόσπασμα από την εργασία των μαθητών του Γιοχάνεσμπουργκ για τον Καβάφη

Οι μαθητές μάλιστα μπόρεσαν να συνδέσουν τη μάχη των Θερμοπυλών και τους 300 Σπαρτιάτες, που πολέμησαν για την πατρίδα τους με την καθημερινή ζωή και τους αγώνες που δίνει κάθε άνθρωπος στη ζωή του. Η τηλεδιάσκεψη είχε διαποτιστεί με ποιητικό κλίμα και οι μαθητές από την Αδελαΐδα ήθελαν να συνεχίσουν με τον Καβάφη και να αφήσουν τις παρουσιάσεις για τα αυστραλιανά σπίτια για το τέλος: «Θέλουμε να συνεχίσουμε καβαφικά, να προχωρήσουμε αυτό το παιχνίδι».

Το πρώτο ποίημα που επέλεξαν, ανάλογα με όσα είχαν διδαχθεί μέσα στη χρονιά ήταν οι «Ποσειδωνιάται». Ο κ. Φρατζής εξήγησε στα αγγλικά στους μαθητές του Σαχέτι σε τι αναφέρεται το ποίημα και μετά ένας μαθητής το διάβασε στα Ελληνικά, κι έπειτα ένας άλλος στα αγγλικά. Ύστερα, ακολούθησε το ποίημα «Ιθάκη» στα Ελληνικά, στα Αγγλικά και στα Ιταλικά (τα Ιταλικά στον Άγιο Γεώργιο είναι υποχρεωτικά μέχρι τη 10^η τάξη). Η αντίδραση των μαθητών του Γιοχάνεσμπουργκ, όπως τη μετέφερε η καθηγήτριά τους, ήταν ενθουσιασμός που εκφράστηκε μέσα από την προσμονή τους να πάνε στη Γ' Λυκείου για να διδαχθούν το ποίημα (που αποτελεί μέρος της ύλης). Τέλος, διαβάστηκε το ποίημα «Το πρώτο σκαλί».



Εικόνα 2. Απόσπασμα 2 από την εργασία των μαθητών του Γιοχάνεσμπουργκ για τον Καβάφη



Εικόνα 3. Ο μαθητής απαγγέλει Καβάφη. Στιγμιότυπο 1 της Τηλεδιάσκεψης Αγίου Γεωργίου-Σαχέτι



Εικόνα 4. Στιγμιότυπο 2ης Τηλεδιάσκεψης Γιοχάνεσμπουργκ-Αδελαιίδα

Οι μαθητές απήγγειλαν το ποίημα ενός Έλληνα ποιητή, ο οποίος μέσω των στίχων του, άγγιξε δύο τάξεις εκτός Ελλάδας στην ελληνική διασπορά. Επίσης, τα ποιήματα απαγγέθηκαν σε δύο ή και τρεις γλώσσες, αποδεικνύοντας τη διαπολιτισμικότητα των ίδιων των μαθητών. Τέλος, μέσω της ποίησης, οι μαθητές «ήρθαν πιο κοντά» και βρήκαν ένα σημείο που τους ενώνει. Χαρακτηριστική είναι η φράση των μαθητών του Γιοχάνεσμπουργκ, όπως μου τη μετέφερε η καθηγήτριά τους, «Κυρία, είμαστε ίδιοι, αλλά διαφορετικοί». Αυτή η

παράλληλη ομοιότητα και ετερότητα είναι ο συνδυαστικός κρίκος των αδελφοποιήσεων, καθώς παρακινεί τους μαθητές να επιθυμούν να μάθουν περισσότερα για τους αδελφοποιημένους συμμαθητές τους (Καπλανέρη 2014).

4.2 Θετική Συμβολή της Τηλεδιάσκεψης στη Χρήση της Γλώσσας Στόχου

Τα συμπεράσματα, τα οποία εξήχθησαν από τις τρεις τάξεις αφορούν κυρίως στη θετική συμβολή της τηλεδιάσκεψης στη χρήση της γλώσσας-στόχου.

Ανατροφοδότηση

Η ανατροφοδότηση που έδιναν οι μαθητές, κατά τη διάρκεια της τηλεδιάσκεψης, ήταν σημαντικό στοιχείο της επικοινωνίας. Τα χειροκροτήματα, ως επιβεβαίωση της καλής εργασίας της απομακρυσμένης τάξης και η επιβεβαίωση των Ροδιτών μαθητών ότι οι ομογενείς και αλλογενείς μαθητές μιλούν πολύ καλά τα ελληνικά, τους προσέφεραν αυτοπεποίθηση και τους βοήθησαν να βρουν την άνεση να συνομιλήσουν με περισσότερη ευχέρεια.

Προετοιμασία

Οι μαθητές παρατήρησαν ότι η προετοιμασία σε μορφή γραπτού κειμένου βοήθησε την ετοιμότητά τους στην τηλεδιάσκεψη. Το ηλεκτρονικό μαθησιακό περιβάλλον παρείχε το βοήθημα για τη συγγραφή κειμένων, λεξιλόγιο, γραμματική, κ.λπ. Οι πρόβες στην τάξη, πριν την τελική τηλεδιάσκεψη βοηθούσε τους/τις μαθητές/τριες να επικοινωνήσουν με περισσότερη άνεση. Ο κ. Φρατζής αφιέρωνε περίπου δέκα λεπτά σε αρκετές διδακτικές ώρες για να έχουν οι μαθητές την ευκαιρία να παρουσιάσουν το κείμενό τους. Η παρουσίαση γινόταν σε μορφή ερωταπαντήσεων. Είτε ο ίδιος ο καθηγητής είτε κάποιος συμμαθητής έκανε ερωτήσεις στον μαθητή και εκείνος απαντούσε. Αυτή η διαδικασία επαναλήφθηκε αρκετές φορές για την τάξη της Αδελφίδας και έτσι, οι μαθητές αισθάνονταν περισσότερο προετοιμασμένοι, διότι είχε γίνει μεγαλύτερη εξάσκηση στη χρήση της γλώσσας-στόχου για την εν λόγω δραστηριότητα.

Φιλία

Οι μαθητές επίσης παρατήρησαν ότι τους άρεσαν οι τηλεδιασκέψεις που υλοποιήθηκαν με τις απομακρυσμένες τάξεις και ότι το απόλαυσαν που έκαναν φίλους από άλλα κράτη και μάλιστα τους έκανε εντύπωση ότι μαθητές σε τόσο μακρινή χώρα μαθαίνουν τα Ελληνικά. Όλοι οι μαθητές επομένως απέκτησαν μια αίσθηση της διασπορικότητας του ελληνισμού. Η τηλεδιάσκεψη τους παρείχε την ευκαιρία να μιλήσουν περισσότερο και πιο πολύ στα Ελληνικά και να αναπτύξουν το λεξιλόγιό τους. Μέσω της τηλεδιάσκεψης, έμαθαν για την προσωπική ζωή των αδελφοποιημένων συμμαθητών τους, καθώς και ότι μοιράζονται την αγάπη τους για την Ελλάδα. Σημείωσαν ότι θα ήθελαν να συνεχίσουν τη συνεργασία με τους φίλους που γνώρισαν και να μάθουν περισσότερα για τη σχολική ζωή τους, για τον τρόπο ζωής τους, τις ασχολίες των Ελλήνων στα μέρη τους, αλλά και να ασχοληθούν με πιο πολιτιστικά και παραδοσιακά θέματα της Ελλάδας, ούτως ώστε να τη γνωρίσουν καλύτερα.

Αυθεντική επικοινωνία

Ήταν σημαντικό ότι οι μαθητές απέκτησαν ένα περιβάλλον πραγματικής επικοινωνίας με συνομηλίκους τους, μέσα στο οποίο είχαν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν τις γνώσεις των Ελληνικών για να πετύχουν ένα πρακτικό στόχο, την επικοινωνία. Το γεγονός της αυθεντικής επικοινωνίας που προσιδιάζει στη φυσική επικοινωνία στο δρόμο, στην αγορά, κ.λπ. με φυσικούς ομιλητές της γλώσσας προσέδωσε ιδιαίτερο νόημα στους μαθητές και υψηλά κίνητρα για την κατάκτηση της δεύτερης ή ξένης γλώσσας, καθώς ήταν μια διαφορετική μαθησιακή εμπειρία, από τις γραμματικές και μορφολογικές, μηχανιστικές ασκήσεις του σχολικού βιβλίου. «Η ευκαιρία για συμμετοχή σε προφορικές συνδιαλέξεις που να έχουν κάποιο νόημα (μέσα στην τάξη ή στην κοινότητα) αποτελεί αναγκαίο συστατικό της πρόσκτησης της δεύτερης γλώσσας. Όταν το άτομο εκφράζει κάποιο νόημα, μαθαίνει τη δομή και τη μορφή μιας γλώσσας. Κάποιος μπορεί να καταλαβαίνει μια δεύτερη γλώσσα

(παθητική πρόσληψη), αλλά, λόγω έλλειψης κατάλληλης πρακτικής εξάσκησης, να μην έχει ευχέρεια στην ομιλία» (Swain 1985, 1986 στο Baker 2001:178).

Έμφαση στην επικοινωνία και όχι στην ορθότητα της γλώσσας

Δόθηκε έμφαση κατά τη διάρκεια των επικοινωνιών αλλά και όλων των δραστηριοτήτων κυρίως στη χρήση της γλώσσας, αλλά και στο νόημα. Σημασία δεν είχε τόσο η απόλυτα ορθή χρήση της γλώσσας, αλλά η μετάδοση και η κατανόηση του νοήματος. Η γλώσσα μαθαίνεται μέσω του πειραματισμού, της αυτοδιόρθωσης αλλά και της ανατροφοδότησης, που προερχόταν από τους φυσικούς ομιλητές της γλώσσας στην άλλη πλευρά της επικοινωνίας. Η ορθότητα κρίνεται βάσει της μετάδοσης του νοήματος παρά βάσει απόλυτων γλωσσικών κριτηρίων.

Σχέσεις συνεργασίας

Κατά τη διάρκεια των τηλεδιασκέψεων έγινε συνειδητή προσπάθεια να δοθεί μία εικόνα σεβασμού, αποδοχής και εμπιστοσύνης. Δημιουργήθηκε λοιπόν ένας χώρος διαπραγμάτευσης ταυτοτήτων, στον οποίο προωθούνταν η συνεργατική μάθηση και η ενδυνάμωση της ταυτότητας του δίγλωσσου μαθητή με τελικό και απώτερο σκοπό την σχολική του επιτυχία. Οι θετικές επιδόσεις, εξάλλου, προϋποθέτουν μία σχέση συνεργασίας που να επιτρέπει τη διαπραγμάτευση ταυτοτήτων, τη μεταφορά και αξιοποίηση γνώσης από τη μία γλώσσα στην άλλη (Cummins 2005).

Αυθεντικό κοινό

Όσον αφορά στην τηλεδιάσκεψη, όλοι οι μαθητές, αλλά και οι καθηγητές τους σημείωσαν ότι η τηλεδιάσκεψη είναι συγκοινωνούν δοχείο με την εξάσκηση στο προφορικό μάθημα στο σχολείο. Η τηλεδιάσκεψη τους δίνει τη δυνατότητα να συνομιλήσουν σε ένα αυθεντικό κοινό, που υπερβαίνει τα όρια της τάξης και ανανεώνει το μάθημα με διαφορετικές και πιο δημιουργικές δραστηριότητες, που εκλαμβάνονται ως τέτοιες, κυρίως λόγω της ύπαρξης του αυθεντικού ακροατηρίου. Οι μαθητές παρατήρησαν ότι θα ήθελαν να μιλάνε συχνότερα με τους αδελφοποιημένους συμμαθητές τους για να έχουν την ευκαιρία να εξασκήσουν τα ελληνικά τους και για τους μαθητές του Γιοχάνεσμπουργκ να μη ντρέπονται τόσο, όταν τα μιλούν. Μέσω της τηλεδιάσκεψης, έμαθαν νέες λέξεις και φράσεις, όπως «βόρειο και νότιο ημισφαίριο», «μίλα πιο δυνατά», «μας ακούτε;», αλλά και εξειδικευμένο λεξιλόγιο για κάθε δραστηριότητα. Παρατήρησαν επίσης ότι το μάθημα των ελληνικών έγινε πιο ενδιαφέρον με τις τηλεδιασκέψεις και ότι χάρη σ' αυτές, έμαθαν να συνεργάζονται καλύτερα με τους συμμαθητές τους. Έτσι, προέκυψε μία ανανέωση του ενδιαφέροντος για το μάθημα των ελληνικών και μια αλλαγή στάσης.

Βοήθεια από το/τη δάσκαλο/α τους ή από άλλους μαθητές

Όσον αφορά στη βοήθεια, που χρειάστηκαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της τηλεδιάσκεψης, οι ίδιοι παρατήρησαν ότι τη μεγαλύτερη βοήθεια τους την παρείχε ο εκπαιδευτικός και δευτερευόντως, οι μαθητές από την απομακρυσμένη τάξη, που προσπαθούσαν να μιλήσουν στο επίπεδό τους. Αυτή η παρατήρηση κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς οι μαθητές κατά τη διάρκεια της τηλεδιάσκεψης, οι εκπαιδευτικοί και οι συμμαθητές παρείχαν γλωσσικά και επικοινωνιακά βοηθήματα. Όπως σημείωσε η εκπαιδευτικός κ. Θεοδόση, οι μαθητές της δεν είχαν την άνεση να ζητήσουν επεξηγήσεις, όταν δεν καταλάβαιναν αυτό που είχε ειπωθεί. Παρατήρησαν, στα ερωτηματολόγια και τους αναστοχασμούς τους, ότι οι μαθητές από την απομακρυσμένη τάξη μιλούσαν πολύ γρήγορα με αποτέλεσμα οι ίδιοι να μην καταλαβαίνουν. Δεν στάθηκε λοιπόν εφικτό για τους μαθητές του Γιοχάνεσμπουργκ να ξεπεράσουν την αρχική συστολή τους και να κάνουν ερωτήσεις. Παρότι είχαν προετοιμάσει με την καθηγήτριά τους κάποιες ερωτήσεις, ήταν διστακτικοί, δεν είχαν την άνεση να τις υποβάλουν. Σίγουρα συνήθισαν τη διαδικασία, αλλά μάλλον δεν απέκτησαν την επιθυμητή αυτοπεποίθηση για τις δεξιότητές τους στην Ελληνική. Το σημείο, στο τέλος της τέταρτης τηλεδιάσκεψης, στο οποίο αναθάρρησαν και εξέφρασαν τις απορίες τους για την απομακρυσμένη τάξη ήταν σίγουρα ένα σημείο επιτυχίας της αδελφοποίησης.

Διαγλωσσικότητα (translanguaging)

Επίσης, η διαγλωσσικότητα (π.χ. “I say τα χόμπι μου;”) που παρατηρήθηκε στις τηλεδιασκέψεις από τους μαθητές του Γιοχάνεσμπουργκ και της Αδελαΐδας λειτουργούσε ως αντικατάσταση της αντίστοιχης λέξης που δεν γνώριζαν στα Ελληνικά, δηλαδή ως διευκολυντής της επικοινωνίας. Οι μαθητές δεν είχαν τη δυνατότητα να επικοινωνήσουν εξ ολοκλήρου στα ελληνικά, γι’ αυτό πολλές φορές διακρινόταν η αγγλική γλωσσική τους ταυτότητα.

Επομένως, κρίνεται ότι θα ήταν ωφέλιμο οι μαθητές που έχουν δυσκολία στα ελληνικά, να μιλούν και στα αγγλικά για τη διευκόλυνση της επικοινωνίας. Επίσης, θα ήταν ενδιαφέρον οι μαθητές, που είναι φυσικοί ομιλητές της Ελληνικής να μιλούν κι εκείνοι για κάποιο μικρό διάστημα της τηλεδιάσκεψης στα αγγλικά ώστε οι μαθητές που μαθαίνουν την ελληνική ως ξένη γλώσσα να συνειδητοποιήσουν ότι δεν είναι οι μόνοι που δυσκολεύονται στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας και ότι μοιράζονται τα ίδια προβλήματα.

Περισσότερες ευκαιρίες για χρήση της γλώσσας στόχου

Μέσω των τηλεδιασκέψεων που πραγματοποιήθηκαν, οι μαθητές πράγματι είχαν περισσότερες ευκαιρίες να μιλήσουν τα ελληνικά και μία εκπαιδευτική τηλεδιάσκεψη δύναται να αυξήσει τη χρήση της γλώσσας-στόχου και μάλιστα έχει τη δυνατότητα να βελτιώσει και τη χρήση της, κάτι που απομένει να ερευνηθεί. Αυτό που επίσης θα άξιζε να ερευνηθεί είναι κατά πόσο είναι όχι μόνο εφικτή αλλά και παιδαγωγικά ωφέλιμη η οργάνωση τηλεδιάσκεψης και με τις τρεις τάξεις του μοντέλου διασπορά-διασπορά-Ελλάδα. Σ’ αυτήν την περίπτωση, χρειάζεται φυσικά περισσότερος χρόνος διαθέσιμος αλλά και πολύ καλός συντονισμός του αντικειμένου και της σειράς με την οποία θα παρουσιάσει την εργασία της και θα μιλήσει κάθε τάξη.

5. Συμπεράσματα

Το ηλεκτρονικό μαθησιακό περιβάλλον που σχεδιάστηκε και δημιουργήθηκε στο πλαίσιο του έργου *Ελληνόγλωσση Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη Διασπορά*, χρησιμοποιήθηκε από το 2011 μέχρι το 2014 από πολλές τάξεις και μαθητές/τριες στον κόσμο. Η πρωτοτυπία του περιβάλλοντος είναι ότι συνδυάζει πολλές διαφορετικές δυνατότητες, επίπεδα γλωσσομάθειας, εργαλεία, βαθμούς δυσκολίας και με αυτόν τον τρόπο προσαρμόζεται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών, καθώς το στοιχείο που χαρακτηρίζει την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στη διασπορά είναι η ετερότητα. Το περιβάλλον συνδυάζει την εκμάθηση της γλώσσας με τη χρήση της. Οι *Κοινότητες Μάθησης* προσφέρουν τη δυνατότητα σύνδεσης με αυθεντικό ακροατήριο και συνεργάτες στη μάθηση. Οι τρόποι επικοινωνίας και συνεργασίας στο περιβάλλον ποικίλλουν. Ωστόσο, το πιο επικοινωνιακό κομμάτι των *Κοινοτήτων* είναι η τηλεδιάσκεψη (ομαδική και ατομική). Τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/τριες που πήραν μέρος, έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για τις *Κοινότητες Μάθησης* και ειδικά για τις τηλεδιασκέψεις. Η γλωσσική εκμάθηση αποκτά νόημα, όταν η γλώσσα-στόχος χρησιμοποιείται για συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ φίλων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αναστασιάδης, Π. (2007). Η Διδακτική Αξιοποίηση της Διαδραστικής Τηλεδιάσκεψης στο Σύγχρονο Σχολείο: Κοινωνικό -Εποικοδομιστική Προσέγγιση. Στο: Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά του 4ου Διεθνούς Συνεδρίου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, Αθήνα 23-25 Νοεμβρίου 2007.
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Δίγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. (Α. Αλεξανδροπούλου, Μετάφρ.). Αθήνα: Gutenberg.

- Basharina, O.K. (2007). An Activity Theory Perspective on Student-reported Contradictions in International Telecollaboration. *Language Learning & Technology*, 11(2), (82-103). <http://llt.msu.edu/vol11num2/basharina/default.html>, 2/5/2014
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2001, 1999). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Athens: Gutenberg.
- Cummins, J. (2005, 1999, 1996). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση – Εκπαίδευση με Σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. (επιμ. Σκούρτου, Ε., μετ. Αργύρη, Σ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Cummins, J., Brown, K. & Sayers, D. (2007). *Literacy, Technology and Diversity: Teaching for Success in Changing Times*. New York: Pearson, Allyn and Bacon.
- Fratter, I., Helm, F. & Whigham, C. (2005). Cross-cultural Exchanges at the Language Centre of the University of Padua and the Issue of Language. In: A. Moravikova, C. Taylor Torsello & T. Vogel (eds.), *Proceedings of the 8th CercleS Conference: University Language Centres: Broadening Horizons, Expanding Networks (177-195)*. Bratislava: CercleS.
- Guth, S. (2008). The Multi-Faceted Focus of International Collaboration. Presentation given at the COIL Conference, Purchase Collee SUNY, 14 November 2008 [PowerPoint slides]. <http://www.slideshare.net/lamericaana/the-multifaceted-focus-of-international-collaborations-presentation>.
- Helm, F. & Guth, S. (2010). The Multifarious Goals of Telecollaboration 2.0: Theoretical and Practical Implications. Στο: S. Guth & F. Helm (eds.), *Telecollaboration 2.0*. Bern: Peter Lang AG, 69-106.
- Καπλανέρη, Μ. (2014). *Η Τηλεδιάσκηψη στη Διδασκαλία της Δεύτερης Γλώσσας*. Διπλωματική εργασία. Ρόδος: ΠΤΔΕ Παν/μίου Αιγαίου.
- Kourtis-Kazoullis, V., Spantidakis, G. & Chatzidaki, A. (2014). An Electronic Learning Environment for Greek-Language Intercultural Education in the Diaspora. *INTED 2014: 8th International Technology, Education and Development Conference*, 10-12 Μαρτίου 2014, Βαλένθια, Ισπανία.
- Skouradaki, M., Nikolaou, C., Kambouraki, M., Kutsuras, T., Koutras, G. Damanakis, M., Chatzidadi, A., Spantidakis, J., Hourdakis, A., Chatzipanagiotidou, A. & Kourtis-Kazoullis, V. (2012). *Building a Moodle front-end for Greek language learning*, 1st Moodle Research Conference, September 14-15, 2012 (17-24), Heraklion, Crete.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2010). *Κοινωνιογνωσικά Πολυμεσικά Περιβάλλοντα Μάθησης Παραγωγής Γραπτού Λόγου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Swain, M. (1985). Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development. In S. Gass & C. Madden (eds.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ευχαριστίες

Ευχαριστούμε θερμά όσους συνέβαλαν στην υλοποίηση της αδελφοποίησης μεταξύ του Γιοχάνεσμπουργκ, της Ρόδου και της Αδελαΐδας. Συγκεκριμένα, ευχαριστούμε την διευθύντρια της Σχολής Σαχέτι, κ. Αναστασία Κρυσταλλίδου, το διευθυντή των εκπαιδευτηρίων Ροδίων Παιδεία, κ. Κυριάκο Κυριακούλη, τον διευθυντή του Κολεγίου Αγίου Γεωργίου, κ. Γιώργο Παναγόπουλο. Οι θερμότερες ευχαριστίες απευθύνονται στους μαθητές των παραπάνω σχολείων και φυσικά στους εμπνευσμένους εκπαιδευτικούς τους που με μεράκι και αγάπη για την Ελληνική γλώσσα συμμετείχαν στις Κοινότητες Μάθησης, κ. Βούλα Ζάχου, κ. Χαρούλα Θεοδόση, κ. Μαρία Μπατζάβαλη, κ. Μιχάλη Ρούσο και κ. Γιώργο Φρατζή.