

Το λογισμικό παρουσίασης στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας

Βασιλική Γιαννακού, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Διδασκαλείο της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας

Περίληψη

Το παρόν άρθρο πραγματεύεται το θέμα της χρήσης των ηλεκτρονικών προγραμμάτων παρουσίασης στην εκμάθηση της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Αρχικά παρουσιάζονται τα πλεονεκτήματα του προγράμματος και παρατίθενται παραδείγματα χρήσης. Στη συνέχεια, περιγράφεται ένα συγκεκριμένο σχέδιο μαθήματος βασισμένο σε λογισμικό παρουσίασης, όπως αυτό πραγματοποιήθηκε στο Τμήμα Νεοελληνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου “Kliment Ohridski” της Σόφιας. Τέλος, το άρθρο κλείνει με τα σημεία που χρήζουν προσοχής, όταν τα προγράμματα παρουσίασης χρησιμοποιούνται ως διδακτικό μέσο.

1. Εισαγωγή

Η τεχνολογία έχει «εισβάλει» στην εκπαίδευση ήδη από τη δεκαετία του 1950, φιλοδοξώντας να καταστήσει τη μάθηση ευκολότερη και αποτελεσματικότερη (Σιμάτος, 1995, σ. 9). Η ανάγκη για εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση είναι επιτακτική, όπως φάνηκε ήδη από τη σύνοδο της Λισσαβόνας τον Μάρτιο του 2000 (Γιακουμάτου, 2000). Ανάμεσα στις δυνατότητες που μας προσφέρουν τα πολυμέσα για την υλοποίηση διδακτικών και μαθησιακών στόχων είναι και τα προγράμματα παρουσίασης (π.χ. το PowerPoint της Microsoft, Κουτσογιάννης, 2002, σ. 394), που επιτρέπουν την εμφάνιση έγχρωμου κειμένου και εικόνων υπό μορφή διαφανειών είτε στατικών είτε με κίνηση και ήχο (Παναγιω-

Η κ. Βασιλική Γιαννακού είναι Φιλολόγος-Γλωσσολόγος, διδάσκουσα στο Διδασκαλείο της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας του Πανεπιστημίου Αθηνών.

τακόπουλος κ.ά, 2003, σ. 48). Οι εικόνες αυτές μπορεί να προέρχονται από την πραγματικότητα (φωτογραφίες, βίντεο) ή να είναι κατασκευασμένες (γραφικές παραστάσεις, ζωγραφικά σχέδια, κ.τ.λ.). Η χρήση αυτών των λογισμικών προοριζόταν αρχικά για τον επιχειρηματικό χώρο, όπου αναζητούνταν σύντομοι, σαφείς και εντυπωσιακοί τρόποι παρουσίασης προϊόντων και σχεδίων εργασίας. Στην Εκπαίδευση μετράει περίπου μια δεκαετία και χρησιμοποιείται κατά κόρον σε τάξεις εκμάθησης της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας (Newby et al., 2006, σ. 56).

Στο διαδίκτυο, κυκλοφορούν και ανταλλάσσονται παρουσιάσεις ηλεκτρονικού τύπου για τα Αγγλικά, τα Γαλλικά και τα Ισπανικά. Ωστόσο, για τα Νέα Ελληνικά ως ξένη γλώσσα, τα εν λόγω λογισμικά δεν αποτελούν διδακτικό εργαλείο με ευρεία χρήση, ακολουθώντας την περιορισμένη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή γενικότερα στην Εκπαίδευση. *Το σχολείο ήταν ανέκαθεν διστακτικό στη χρήση της τεχνολογίας, παρόλο που και οι πιο παλιοί παιδαγωγοί συνιστούσαν τη χρησιμοποίησή της* (Ασλανίδου, 2000, σ. 11). Όταν οι Davies και Higgin (1985, σ. 1) έλεγαν ότι πολλοί πιστεύουν ότι ο ηλεκτρονικός υπολογιστής είναι εργαλείο των Μαθηματικών και είναι πολύ δύσκολο να πείσεις ένα δάσκαλο γλώσσας ότι αποτελεί μια χρήσιμη συσκευή για τη δική του τάξη, ιδίως σήμερα που πρέπει να προσελκύσεις το ενδιαφέρον των μαθητών με μέσα πέρα από τα παραδοσιακά, δεν φαντάζονταν ότι μετά από τόσα χρόνια θα εξακολουθούσαν να είναι επίκαιροι (Jones, 2003, σ. 3).

Ένα πρώτο πιθανό αίτιο για τον δισταγμό αυτό είναι η έλλειψη εξοικείωσης με το συγκεκριμένο πρόγραμμα (Ράπτης, 1995, σ. 94), καθώς και ο χρόνος που απαιτείται, για να προετοιμαστούν οι παρουσιάσεις. Χωρίς την απαραίτητη ειδική κατάρτιση στον τομέα των νέων τεχνολογιών, οι διδάσκοντες της γλώσσας παραμένουν συντηρητικοί και ανέτοιμοι να επιχειρήσουν αλλαγές στις μεθόδους τους (Ράπτης, 1995, σ. 94· Μακράκης, 2000, σ. 9-10· Μπαμπινιώτης, 2000· Χρονάκη, 2004, σ. 102).

Έτερος λόγος για τη μη διαδεδομένη χρήση του προγράμματος στη διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας είναι το γεγονός ότι οι αίθουσες που διεξάγονται τα μαθήματα (τουλάχιστον όσες προσφέρονται από κρατικούς φορείς) δεν διαθέτουν σύστημα προβολής παρουσιάσεων μέσω υπολογιστή, πιθανόν γιατί ένας τέτοιος τεχνολογικός εξοπλισμός απαιτεί διάθεση υψηλών κονδυλίων (Fisher, 2003). Παρά ταύτα, θα μπορούσε η περίπτωση της ηλεκτρονικής παρουσίασης να αποτελέσει μία από τις πλέον οικονομικές λύσεις, αφού όλο και περισσότεροι δάσκαλοι έχουν τον προσωπικό τους υπολογιστή, στον οποίο θα ετοιμάσουν υλικό και, επομένως, απαιτείται μόνο ο ειδικός προβολέας, ο οποίος μπορεί να είναι είτε ένας για κάθε τάξη είτε ένας σε χώρο που έχουν πρόσβαση πολλές τάξεις. Μάλιστα, ελλείψει του ειδικού συστήματος προβολής, είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθεί η οθόνη του υπολογιστή σε ολιγάριθμες τάξεις και το DVD και η τηλεόραση σε πολυάριθμες τάξεις, με λιγότερο, όμως, εντυπωσιακό αποτέλεσμα. Πρωταρχική προϋπόθεση για όλα τα παραπάνω είναι η αποδοχή της αξίας του ηλεκτρονικού

υπολογιστή και των δυνατοτήτων που προσφέρει στη διδασκαλία της γλώσσας (Ahmad et al., 1985, σ. 1· Jones & Fortescue, 1987, σ. 100· Χρονάκη, 2004, σ. 96).

2. Λόγοι για την επιλογή του λογισμικού παρουσίασης έναντι άλλων εποπτικών μέσων

Τα λογισμικά παρουσίασης εντάσσονται στην κατηγορία των οπτικοακουστικών εποπτικών μέσων διδασκαλίας η αξία των οποίων αναγνωρίζεται από όλες τις διδακτικές μεθόδους ξένων γλωσσών (Larsen-Freeman, 1986, σ. 22, 37· Richards & Rodgers, 1986, σ. 39, 40· Τριλιανός, 2003, σ. 209). Ο Dale τοποθέτησε την οπτικοακουστική οδό εκμάθησης στο δεύτερο επίπεδο του «Κώνου της Εμπειρίας», αμέσως μετά τη μάθηση μέσω δράσης, θεωρώντας την πολύ πιο επιτυχημένη από την γλωσσική περιγραφή και τη μελέτη (Σιμάτος, 1995, σ. 15). Το οπτικοακουστικό «υβρίδιο» δρα μέσα από το ακουστικό και το οπτικό κανάλι μάθησης ταυτόχρονα, ενώ, ειδικότερα, το οπτικό μέρος του αποτελεί κάτι περισσότερο, ένα είδος δράσης πάνω στον κόσμο, με αποτέλεσμα *η εμπειρία και η περιγραφή της να συνυπάρχουν*» (Laurillard, 1993, σ. 112). Η αίσθηση της όρασης *θεωρείται το πρωταρχικό κανάλι γνώσης* (Bowen 1982, σ. 1-2) και οδηγεί άμεσα στην αντίληψη εννοιών, αφού ενεργοποιεί το 50% των εγκεφαλικών κυττάρων. Πράγματι, το οπτικό νεύρο έχει τη μεγαλύτερη χωρητικότητα στη συλλογή δεδομένων, πράγμα που αποδεικνύεται από το γεγονός ότι το 83% των γνώσεών μας προσλαμβάνεται από οπτικά ερεθίσματα (Σιμάτος, 1995, σ. 46· Κόκκος κ.ά., 1998, σ. 240). Βλέποντας μια εικόνα ο άνθρωπος αντιλαμβάνεται πάνω από 10.000.000 byte/sec, δηλαδή 3.000 λέξεις κειμένου, ενώ ο μέγιστος ρυθμός αντίληψης με ανάγνωση είναι μόλις 100 byte/sec (Μικρόπουλος, 2006, σ. 88). Συνεπώς, η χρήση ενός λογισμικού παρουσίασης σημαίνει στην πράξη οπτικοποιημένη μετάδοση πληροφοριών (καλλιτεχνική ή επιστημονική), η οποία ενισχύει την κατανόηση εννοιών και δίνει τη δυνατότητα πρόσκτησης περισσότερων δεδομένων σε μικρό χρονικό διάστημα (Μικρόπουλος, 2006, σ. 88) ειδικότερα, μάλιστα, αν συνδυάζεται με τη λεκτική περιγραφή (Σιμάτος, 1995, σ. 49). Επιπλέον, ως ιδανικός συνδυασμός εικόνας και ήχου ενδείκνυται και για την επαφή με στοιχεία πολιτισμού (έθιμα, καταστάσεις και γεγονότα) στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας, με τα οποία ο μαθητής είναι δύσκολο να έχει άμεση εμπειρία (Τριλιανός, 2003, σ. 201).

Επιπλέον, η επίτευξη της άμεσης σύνδεσης λεξικών και γραμματικών εννοιών με τουλάχιστον μία ή και δύο αισθήσεις, εκτός από την αντίληψη προάγει και την αποθήκευση των πληροφοριών στη μνήμη, με διαδικασίες ταχείες (Newby et al., 2006, σ. 30-31), παρόμοιες με αυτές που λαμβάνουν χώρα στην κατάκτηση της μητρικής γλώσσας στην παιδική ηλικία, οι οποίες βασίζονται στο τρίπτυχο «βλέπω-ακούω-μαθαίνω» (Bowen, 1982, σ. 2). Θυμόμαστε το 30% όσων βλέπουμε και το

50% όσων βλέπουμε και ακούμε ταυτόχρονα, ενώ μόλις το 10% όσων διαβάζουμε. (Κόκκος κ.ά., 1998, σ. 240· Ασλανίδου, 2000, σ. 66). Παράλληλα, συμβάλλει στη διατήρηση των προσλαμβανόμενων γνώσεων για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα (Badelley, 2003, σ. 13-15).

Παλαιότερα, για τους ίδιους λόγους το βίντεο αποτέλεσε ένα μεγάλο άλμα στον χώρο της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας και συνδέθηκε με συγκεκριμένες σειρές εγχειριδίων. Στη σύγχρονη εποχή, όμως, έχουμε ένα νεότερο τεχνολογικό επίτευγμα, το λογισμικό παρουσίασης, που μπορεί να αποβεί πιο βοηθητικό, σε σύγκριση με τα παλαιότερα εποπτικά μέσα, αφού συγκεντρώνει τα πλεονεκτήματά τους, χωρίς, ωστόσο, να προϋποθέτει την ύπαρξη τεχνολογικού εγγραμματισμού από μέρους των μαθητών, αντίθετα με άλλες διδακτικές εφαρμογές του ηλεκτρονικού υπολογιστή (Jones, 2003, σ. 2).

Πιο συγκεκριμένα, ένα λογισμικό παρουσίασης σε σχέση με άλλα διδακτικά εποπτικά μέσα:

- *Υπερέχει σε ευκολία και ποικιλία.* Με μία μόνο συσκευή (Σιμάτος, 1995) προσφέρεται μεγάλη ποικιλία ερεθισμάτων, πράγμα εξαιρετικά σημαντικό στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, αφού *όσο πιο ενδιαφέροντα και ποικίλα είναι τα ερεθίσματα τόσο πιο γρήγορη και αποτελεσματική μπορεί να είναι η εκμάθηση* (Bowen, 1982, σ. 1· Μπαμπινιώτης, 2000). Παράλληλα, η σύζευξη ακουστικών και οπτικών ερεθισμάτων αναπτύσσει και εξασκεί όλες τις γλωσσικές δεξιότητες.
- *Συντελεί στην οργάνωση και τήρηση ενός σχεδίου μαθήματος.* Η ηλεκτρονική παρουσίαση οδηγεί μόνη της τον διδάσκοντα σε συγκεκριμένο σχέδιο μαθήματος, με πλήρη οργάνωση γύρω από κάποιο θεματικό πυρήνα, είτε λεξιλογικό είτε γραμματικό. Με τον τρόπο αυτό το μάθημα κερδίζει σε συνοχή, επιτυγχάνονται οι στόχοι που έχουν τεθεί και εξοικονομείται διδακτικός χρόνος.
- *Συμβάλλει στην ενότητα της τάξης και στην ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος.* Η εικόνα δημιουργεί σαφείς παραστάσεις σε όλους και περιορίζει τις απορίες και τα ερωτήματα, συγκριτικά με τη γλωσσική περιγραφή. Η χρήση του λογισμικού παρουσίασης ελαχιστοποιεί το άγχος των μαθητών για τήρηση σημειώσεων, αφού το υλικό μπορεί να εκτυπωθεί και να διανεμηθεί στο τέλος του μαθήματος, ενώ παράλληλα επιτρέπει στον διδάσκοντα να παραμένει σε οπτική επαφή με τους μαθητές του, δημιουργώντας μια καλύτερη σχέση μαζί τους. Τέλος, καθώς οι φραστικές επεξηγήσεις περιορίζονται, δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές για περισσότερη αυτενέργεια, πράγμα σύμφωνο και με τις αρχές της Επικοινωνιακής Μεθόδου (Richards & Rodgers, 1986, σ. 77, 78· Larsen-Freeman, 1986, σ. 129-131).

- *Φέρνει στην πρώτη γραμμή τις ανάγκες του εκάστοτε τμήματος.* Δίνεται η δυνατότητα να δημιουργηθεί κάθε φορά το πλέον κατάλληλο διδακτικό υλικό για τις ανάγκες μιας συγκεκριμένης τάξης (Laurillard, 1993, σ. 121). Τα διάφορα προγράμματα εκμάθησης σε CD, οι ταινίες, τα ραδιοφωνικά και τηλεοπτικά προγράμματα που δεν ταιριάζουν πάντοτε αυτούσια σε κάθε μαθητικό κοινό, αλλά απαιτούν επεξεργασία, μπορούν να διαμορφωθούν κατάλληλα ως μέρος μιας παρουσίασης, εξειδικεύοντας κάθε φορά τη διδασκαλία σε έναν ιδιαίτερο δρόμο προς τη γνώση και ικανοποιώντας την προσδοκία για πληροφόρηση.
- *Διατηρεί το ενδιαφέρον των μαθητών.* Μια ηλεκτρονική παρουσίαση, αντίθετα με τα παραδοσιακά εποπτικά μέσα, μπορεί να είναι ιδιαίτερα ελκυστική, ακόμη και για απλά αντικείμενα της γλωσσικής διδασκαλίας (π.χ. τον σχηματισμό του πληθυντικού αριθμού), αφού μπορεί να μεταφέρει πληροφορίες με εντυπωσιακό τρόπο και απρόσμενα ερεθίσματα (Παναγιωτακόπουλος κ.ά., 2003, σ. 48). Τα χρώματα, τα σχήματα και οι εναλλακτικοί τρόποι μετάβασης από τη μία διαφάνεια στην άλλη, δημιουργούν κάθε φορά μια εικόνα πολύ διαφορετική από τη γνωστή μονότονη όψη ενός πίνακα. Για καλύτερα αποτελέσματα, μπορούμε να συμβουλευτούμε τις απόψεις των ψυχολόγων σχετικά με την επίδραση των χρωμάτων και τη λειτουργία τους στον εγκέφαλο και την ψυχολογία του παρατηρητή (π.χ. απαλά χρώματα για ξεκούραση, θερμά για να εντείνουμε την προσοχή κ.τ.λ.).
- *Προάγει τη συνεργασία μεταξύ διδασκόντων.* Οι ηλεκτρονικές παρουσιάσεις μπορούν να γίνουν αντικείμενο ανταλλαγών μεταξύ διδασκόντων μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, να αποτελέσουν ιστοσελίδες (webpages) ή να κυκλοφορήσουν στο εμπόριο. Επίσης, είναι εύκολο να τροποποιηθούν, να εμπλουτιστούν και να ανανεωθούν με πιο επίκαιρα ή ενδιαφέροντα για το μαθητικό κοινό θέματα (Fisher, 2003).

3. Παραδείγματα χρήσης του λογισμικού παρουσίασης στην τάξη

Η χρησιμότητα των ηλεκτρονικών παρουσιάσεων στην τάξη διδασκαλίας της ξένης γλώσσας είναι πολλαπλή, αφού μέσω αυτών δύνανται να υλοποιηθούν πολλών ειδών μαθησιακοί στόχοι. Εδώ θα αναφερθούμε κυρίως σε αυτούς που αφορούν στην κατάκτηση του λεξιλογίου.

3.1 Αρχική διδασκαλία γλωσσικού υλικού

Οι ηλεκτρονικές παρουσιάσεις είναι ιδανικές για να διδαχθούν τα νέα λεξιλογικά στοιχεία σε κάθε επίπεδο εκμάθησης. Η ίδια η αναγνωστική ικανότητα στην ξένη

γλώσσα μπορεί να κατακτηθεί μέσω αυτών: το αλφάβητο, οι ήχοι των διαφόρων συνδυασμών των γραμμμάτων και των συλλαβών μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο μιας παρουσίασης και μάλιστα με τρόπο εντυπωσιακό (χρώματα πλαισίου, έγχρωμα γράμματα, συλλαβές που έρχονται από διαφορετικές κατευθύνσεις και διαμορφώνονται σε λέξεις κ.τ.λ.). Σε ένα επόμενο στάδιο εκμάθησης, προβάλλουμε λέξεις και ζητάμε από τους μαθητές να τις διαβάσουν, ενώ ταυτόχρονα πάνω ή δίπλα από τη λέξη υπάρχει η εικόνα του αντικειμένου αναφοράς, αποφεύγοντας έτσι την παρεμβολή άλλης γλώσσας, διαφορετικής από τη γλώσσα στόχο και της μητρικής γλώσσας του μαθητή. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, διότι έτσι «εμβαπτίζουμε» τον μαθητή στη γλώσσα που μαθαίνει, ελαχιστοποιούμε τις πιθανότητες εκτροπής σε άλλο κώδικα επικοινωνίας (code switching) και τον εκπαιδεύουμε να προοδεύει στη μάθησή του μέσω της ίδιας της γλώσσας που διδάσκεται, όπως μας επιτάσσει και η επικοινωνιακή μέθοδος (Larsen-Freeman, 1986, σ. 135). Οι ηλεκτρονικές παρουσιάσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν και στα προχωρημένα στάδια εκμάθησης της γλώσσας, επιλέγοντας κάθε φορά εικόνες πιο σύνθετες, που αντιστοιχούν όχι πλέον σε απλά λεξήματα αλλά σε ολόκληρες φράσεις. Για παράδειγμα, στο λεξιλόγιο της Οικολογίας, που ήταν και το θέμα του μαθήματος στη Σόφια, σε ένα πρώτο επίπεδο εκμάθησης μπορούν να παρουσιαστούν οι εικόνες με τις οποίες ο μαθητής θα κατακτήσει λεξήματα για την περιγραφή της φύσης, όπως *δέντρο*, *δάσος*, *βουνό*, *θάλασσα*, *ποτάμι* κ.ά., σε ένα δεύτερο επίπεδο θα παρουσιάσουμε συγκεκριμένα είδη ζώων και τους χώρους που ζουν, ενώ στο προχωρημένο επίπεδο θα προβάλλουμε εικόνες για έννοιες όπως, *φυσική καταστροφή*, *ατμοσφαιρική ρύπανση*, *φαινόμενο του θερμοκηπίου* κ.τ.λ.

3.2 Εμβάθυνση και επανάληψη

Η χρήση ενός λογισμικού παρουσίασης συμβάλλει δραστικά και στην εμβάθυνση στο επίπεδο του λεξιλογίου. Μετά την παρουσίαση του βασικού λεξιλογίου για ένα θέμα π.χ. για τα ενδύματα, παρουσιάζουμε εικόνες που αποτελούν υπώνυμα μιας πρωτοτυπικής έννοιας. Για παράδειγμα, δείχνουμε διαφορετικές εκδοχές της γενικής έννοιας «μπλούζα» (από το απλό T-shirt μέχρι την ιατρική μπλούζα) εμβαθύνοντας σε μια έννοια και ομαδοποιώντας συναφή λεξήματα αποφεύγοντας, ταυτόχρονα, τόσο τις φραστικές επεξηγήσεις, που είναι πιθανό να προκαλέσουν σύγχυση, όσο και τη χρήση άλλης γλώσσας.

Στην οργανωμένη παρουσίαση των ήδη διδαγμένων στοιχείων του λεξιλογίου μπορεί να βοηθήσει η μελέτη της θεωρίας των σημασιολογικών πεδίων (Lyons, 1977, vol. 1, σ. 230-269), αλλά και τα θεματικά λεξικά, όπως αυτό του Βοσταντζόγλου (1962). Για παράδειγμα, πάλι αναφερόμενοι στο λεξιλόγιο για την «Οικολογία», είναι δυνατό να οργανωθούν τα λεξήματα με διαφορετικό σκεπτικό κάθε

φορά, όπως όλα τα προβλήματα ή όλες οι λύσεις μαζί ή να παρουσιάζουμε την εικόνα ενός δάσους και να μαθαίνουμε τα αγαθά που μας προσφέρει, τα ζώα που ζουν εκεί, τις καταστροφές που μπορεί να συμβούν σε αυτό. Με τον τρόπο αυτό προχωράμε σε ένα σπειροειδές αναλυτικό πρόγραμμα (Richards et al., 1992, σ. 348, 368), επαναλαμβάνοντας γλωσσικά στοιχεία και προσθέτοντας καινούργια. Η επανάληψη της ύλης μπορεί να επιτευχθεί με τις ίδιες εικόνες ή με άλλες παρόμοιες. Καλό είναι να δημιουργήσουμε ένα υλικό με κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και να το παρουσιάζουμε ανά τακτά χρονικά διαστήματα, κάνοντας έτσι επισκόπηση σε όσα έχουν ήδη διδαχθεί, χωρίς να εμπλακούν οι μαθητές σε άλλες πιο περίπλοκες διαδικασίες, όπως η κατανόηση περιφράσεων. Η δραστηριότητα αυτή ενδείκνυται και στην περίπτωση της επανάληψης με συγκεκριμένο στόχο (π.χ. πριν από ένα διαγώνισμα), όταν απαιτείται μια σύντομη επαφή με το σύνολο της διδαγμένης ύλης.

Τέλος, αντικείμενο μιας ηλεκτρονικής παρουσίασης μπορούν να αποτελέσουν και τα παιχνίδια λέξεων ως ένα μέρος της εξάσκησης στην ήδη κατακτημένη γνώση.

3.3 Έλεγχος και αξιολόγηση

Τα λογισμικά παρουσιάσεων δίνουν τη δυνατότητα στον διδάσκοντα να ετοιμάσει σύντομα διαγώνισμα, διαφορετικά από τα πολυσέλιδα φυλλάδια που έχουμε συνηθίσει. Ένας πολύ απλός τρόπος για τον έλεγχο του λεξιλογίου είναι να τοποθετήσουμε εικόνες αντικειμένων σε διαφάνειες. Στη συνέχεια, μετράμε με ένα χρονόμετρο ένα λογικό αριθμό δευτερολέπτων για κάθε φωτογραφική διαφάνεια και οι σπουδαστές γράφουν τη λέξη ή τη φράση που αντιπροσωπεύει η εικόνα. Η αξιολόγηση μπορεί να έχει και προφορικό χαρακτήρα, όταν με την προβολή της εικόνας ο διδάσκων ζητά την απάντηση άμεσα και όχι γραπτώς από τους μαθητές. Είτε με τις ίδιες εικόνες με τις οποίες δίδαξε το αντικείμενο είτε με παρόμοιες, είναι δυνατό να ελεγχθεί αν οι μαθητές έχουν αφομοιώσει τα λεξήματα και αν είναι σε θέση να τα ανακαλούν.

4. Εφαρμογή στη διδακτική πράξη: σχέδιο μαθήματος διδασκαλίας λεξιλογίου με χρήση λογισμικού παρουσίασης

Με βάση όσα ειπώθηκαν παραπάνω και με δεδομένη την πεποίθηση ότι η χρήση των λογισμικών παρουσίασης έχει θετικά αποτελέσματα στη διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας, επιχειρήθηκε μία παρουσίαση με στόχο τη διδασκαλία του λεξιλογίου. Η ιδέα για την οργάνωση αυτού του μαθήματος στηρίχτηκε στην έρευνα των Chun, Plass, Mayer και Leuther του 1998 (Read, 2004, σ. 154). Σύμφωνα με τα συμπεράσματα των μελετητών, η συνδυασμένη προβολή δύο αναπα-

ραστάσεων της ίδιας λέξης (εικονική και γραφική ή ακουστική και γραφική) οδηγεί στην κατάκτηση μεγαλύτερου αριθμού λεξιμάτων σε σύγκριση με την επαφή με μία. Η διττή μορφή λεξικής πληροφορίας καθιστά πλουσιότερη τη νοητική αναπαράσταση και ευκολότερη την ανάκληση από τη μνήμη.

Η υποδειγματική διδασκαλία είχε συνδυαστικό χαρακτήρα, με άλλα λόγια το μεγαλύτερο μέρος του μαθήματος βασίστηκε στο λογισμικό παρουσίασης, ενώ υπήρξαν και παραδοσιακές τεχνικές, όπως η διανομή φωτοτυπιών, στις περιπτώσεις που το κείμενο ήταν εκτενές ή όπου χρειάστηκαν έντυπα για συμπλήρωση ασκήσεων (π.χ. στην περίπτωση της ακουστικής κατανόησης). Μέσα στις απαραίτητες προϋποθέσεις μιας επιτυχημένης παρουσίασης για διδακτικούς σκοπούς είναι το να αντιληφθεί ο διδάσκων τι μπορεί να γίνει παρουσίαση και τι όχι. Άλλωστε, ένα μάθημα εξολοκλήρου βασισμένο στο λογισμικό παρουσίασης είναι πιθανό να αιφνιδιάσει τους μαθητές, σε βαθμό που να διστάζουν να συμμετέχουν σε αυτό, ιδιαιτέρως εάν δεν είναι εξοικειωμένοι με την ιδέα του ηλεκτρονικού υπολογιστή στην τάξη. Το λογισμικό που επιλέχθηκε ήταν το Power Point της Microsoft.

4.1 Σχέδιο μαθήματος

α) Σκοποθεσία

Κύριος διδακτικός στόχος: Κατάκτηση του λεξιλογίου του θεματικού κύκλου «Οικολογικά προβλήματα».

Επιμέρους διδακτικοί στόχοι: 1. Σύνδεση εννοιών και λεξιμάτων. 2. Κατανόηση ηχητικών αποσπασμάτων που περιέχουν όρους του συγκεκριμένου λεξιλογίου. 3. Επίλυση ασκήσεων λεξιλογικού περιεχομένου. 4. Χρήση των λεξιμάτων στον προφορικό και τον γραπτό λόγο.

Το θέμα της «Οικολογίας» επιλέχθηκε για το πλούσιο, ποικίλο σε γραμματικές κατηγορίες, αρκετά απαιτητικό και επίκαιρο λεξιλόγιο, το οποίο προσφερόταν για το προχωρημένο επίπεδο του συγκεκριμένου μαθητικού κοινού.

β) Αποδέκτες

Το κοινό μας αποτελείται από δύο ομάδες φοιτητών του τρίτου και του τέταρτου έτους του «Νεοελληνικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Kliment Ohridski» της Σόφιας, που αντιστοιχούν σε προχωρημένους μαθητές επιπέδου Γ' και Δ' στην εκμάθηση της Ελληνικής ως ξένης. Το κοινό επιλέχθηκε τυχαία, αλλά με το σκεπτικό ότι στόχος ήταν να γίνει μια τέτοια παρουσίαση σε άτομα με τα οποία δεν υπήρχε η σχέση διδάσκοντος-μαθητή και δεν μάθαιναν Ελληνικά στην Ελλάδα, διότι ένα μεγάλο μέρος του προς διδασκαλία υλικού θα ήταν ήδη γνωστό από την καθημερινότητα (από συζητήσεις των κατοίκων για περιβαλλοντικά προβλήματα, από τα δελτία ειδήσεων, τον Τύπο κ.τ.λ.).

γ) Διάρκεια: 2.30' ώρες.

δ) Εποπτικά μέσα: Υπολογιστής με ένα ζεύγος μεγαφώνων, τηλεόραση, dvd.

ε) Σενάριο διδασκαλίας: Έγιναν δύο μαθήματα. Στο πρώτο τμήμα χρησιμοποιήθηκε τηλεόραση και dvd και προβλήθηκε το οπτικό υλικό από οπτικό ψηφιακό δίσκο (picture cd), ενώ τα ηχητικά μέρη από ακουστικό ψηφιακό δίσκο (audio cd). Στο δεύτερο, που είχε μόνο οκτώ μαθητές, η παρουσίαση έγινε μέσω της οθόνης του υπολογιστή και προβλήθηκε όπως ακριβώς είχε σχεδιαστεί. Βέβαια, σε μία μεγαλύτερη τάξη η οθόνη του υπολογιστή είναι ανεπαρκής και απαιτείται το σύστημα προβολής PowerPoint.

4.2 Φάση προετοιμασίας

Αρχικά, συγκεντρώθηκαν όλες οι έννοιες που σχετίζονται με τα γνωστά και σημαντικά οικολογικά προβλήματα, όπως *«το φαινόμενο του θερμοκηπίου»*, *«η ατμοσφαιρική ρύπανση»*, *«η μόλυνση των υδάτων και του εδάφους»*, *«η εξαφάνιση ειδών της πανίδας και της χλωρίδας»* κ.ά. Η επόμενη φάση ήταν η επιλογή των εικόνων που αναπαριστούν τις έννοιες που επιλέξαμε. Το δύσκολο ήταν να βρεθούν αντιπροσωπευτικές εικόνες, ώστε η έννοια ή το πρόβλημα να γίνονται άμεσα αντιληπτά, χωρίς να χρειάζονται εκτενείς επεξηγήσεις ή χρήση άλλης γλώσσας. Ευτυχώς, το διαδίκτυο αποτελεί μια ανεξάντλητη πηγή (Κουτσογιάννης, 2002, σ. 397), ενώ μπορούμε να μεταφέρουμε μέσω σαρωτή (scanner) φωτογραφίες ή εικόνες από βιβλία ή ακόμη και να φτιάξουμε σχέδια μόνοι μας στο πρόγραμμα ζωγραφικής του υπολογιστή. Απαραίτητη εργασία για την παρουσίαση ήταν η μεταφορά τόσο των εικόνων όσο και των κειμένων (λέξεων και φράσεων) που θέλαμε να διδάξουμε σε διαφάνειες του προγράμματος.

Ένα δεύτερο κομμάτι ήταν το ηχητικό που ηχογραφήθηκε σε υπολογιστή. Τέλος, ένα μέρος των ασκήσεων και συγκεκριμένα οι λεξιλογικές ασκήσεις αντιστοίχισης εισήχθησαν σε διαφάνειες.

4.3 Φάση εκτέλεσης

Μετά από μία σύντομη ομιλία προς τους φοιτητές, προκειμένου να γίνουν οι απαραίτητες συστάσεις, αρχίζει η προβολή των διαφανειών. Καθώς εμφανίζεται κάθε διαφάνεια στην οθόνη, περιγράφουν τι βλέπουν, χρησιμοποιώντας ήδη γνωστές λέξεις. Για παράδειγμα, στις εικόνες που σχετίζονται με τη ρύπανση των υδάτων, οι μαθητές δίνουν περιγραφές όπως: *βλέπω μια παραλία με σκουπίδια μέχρι τη θάλασσα, ένα εργοστάσιο που ρίχνει βρώμικα νερά στο ποτάμι που είναι κοντά κ.ά.* Κάθε διαφάνεια αντιστοιχεί σε μια υποπερίπτωση του συγκεκριμένου οικολογικού προβλήματος. Μετά από μερικές διαφάνειες με εικόνες, έρχεται η διαφάνεια

με τα λεξιλογικά στοιχεία που αποδίδουν με απλά ή σύνθετα λεξήματα και με συνδυασμούς λεξημάτων (φράσεις) τις εικόνες που προβλήθηκαν. Έτσι, παρουσιάζει στους μαθητές λεξήματα, όπως «απορροίματα», «βιομηχανικά απόβλητα», «ρύπανση των υδάτων», «εξάντληση των υδάτινων πόρων» κ.τ.λ., εξηγώντας σε ποια εικόνα εμφανίστηκαν και σε τι ακριβώς αναφέρεται κάθε όρος. Οι μαθητές κρατούν ελάχιστες σημειώσεις, αφού τους γνωστοποιείται ότι το υλικό θα μοιραστεί στο τέλος του μαθήματος. Είναι αξιοσημείωτος ο άμεσος τρόπος που οι μαθητές αφομοιώνουν τις έννοιες, πράγμα που γίνεται φανερό από την απουσία περαιτέρω ερωτήσεων για διευκρινίσεις σε άλλη γλώσσα, π.χ. στα Αγγλικά ή στη δική τους γλώσσα (σημειώτεον ότι ο καθηγητής τους είναι παρών στην παρουσίαση). Όλοι καταλαβαίνουν σε ποια ακριβώς έννοια αναφερόμαστε και αυτό οφείλεται στη χρήση της εικόνας. Προχωρούμε με τον ίδιο τρόπο μέχρι το τέλος όλων των διαφανειών.

Εν συνεχεία, οι μαθητές ακούνε δύο αποσπάσματα για τις ασκήσεις της ακουστικής κατανόησης. Το πρώτο είναι μία κατασκευασμένη συνέντευξη, βασισμένη στο περιεχόμενο της ομιλίας ενός χημικού-περιβαλλοντολόγου. Το κατασκευασμένο κείμενο επελέγη προκειμένου να συμπεριληφθούν όσο το δυνατόν περισσότεροι όροι από αυτούς που παρουσιάστηκαν μέσω της προβολής των διαφανειών. Το δεύτερο απόσπασμα προέρχεται από ένα δελτίο ειδήσεων ραδιοφωνικού σταθμού με θέμα τις πυρκαγιές κατά τη διάρκεια του καλοκαιριού του 2007 και περιέχει, επίσης, όρους και εκφράσεις από την παρουσίαση. Η επιτυχία στις ακουστικές ασκήσεις είναι εντυπωσιακή. Οι ίδιοι οι μαθητές ομολογούν ότι αν δεν είχαν προηγηθεί οι εικόνες και οι διαφάνειες με το λεξιλόγιο, θα ήταν δύσκολο να αναγνωρίσουν δια της ακουστικής οδού τα συγκεκριμένα λεξήματα.

Αμέσως μετά, μεταβαίνουμε στις λεξιλογικές ασκήσεις, που απαιτούν συνδυασμό δύο ή και περισσότερων λεξικών στοιχείων για την απόδοση μιας σημασίας, όπως για παράδειγμα «βιολογικός καθαρισμός», «όξινη βροχή», «υβριδικά οχήματα», «εκπομπές αερίων», «αύξηση της στάθμης των ωκεανών», «ανανεώσιμες μορφές ενέργειας» κ.τ.λ. Και εδώ χρησιμοποιούμε διαφάνειες, ελέγχοντας όσα έμαθαν οι μαθητές στο αρχικό στάδιο της παρουσίασης, επαναλαμβάνοντας για εμβάθυνση και καλύτερη αφομοίωση, αλλά και προσθέτοντας καινούργια λεξιλογικά στοιχεία. Αυτό γίνεται ως εξής: παρουσιάζουμε τέσσερις διαφάνειες. Σε καθεμία βρίσκονται λεξήματα χωρισμένα σε δύο στήλες, τα οποία πρέπει οι μαθητές να αντιστοιχίσουν. Κάθε φορά που απαντούν με το πάτημα ενός κουμπιού ένα έγχρωμο βέλος έρχεται και δείχνει τη σωστή απάντηση. Τέλος, σε μια διαφάνεια προβάλλονται συγκεντρωτικά όλοι οι σωστοί συνδυασμοί. Οι μαθητές παρακολουθούν με προσοχή –και με κάποια αγωνία– τι θα δείξει το βέλος. Επίσης, είναι βασικό ότι υπάρχει η δυνατότητα να ρωτάμε περισσότερους από έναν μαθητές κάθε φορά, σχετικά με το ίδιο λέξημα και έτσι όλοι εμπλέκονται στη διαδικασία της άσκησης.

Αρκετά προετοιμασμένοι για το επόμενο βήμα της αναγνωστικής κατανόησης, οι μαθητές προχωρούν στην επανασύνθεση/επαναδόμηση ενός κειμένου το οποίο έχει χωριστεί στις παραγράφους του και αυτές με τη σειρά τους έχουν διασπαστεί σε δύο μέρη. Καλούνται να βρουν το δεύτερο μισό κάθε παραγράφου, προκειμένου να τις συμπληρώσουν και στη συνέχεια να τις τοποθετήσουν στη σωστή σειρά με βάση το περιεχόμενό τους και με τη βοήθεια των προτασιακών δεικτών. Η δραστηριότητα αυτή δεν μπορεί να εκτελεστεί στο πρόγραμμα PowerPoint, διότι αυτό δεν δίνει τη δυνατότητα να παρουσιαστεί το εκτενές κείμενο που χρησιμοποιούμε, γι' αυτό δίνεται φωτοτυπημένο. Ωστόσο, είναι φανερό ότι οι μαθητές ήδη έχουν κατακτήσει τους όρους που παρουσιάστηκαν με εικόνες που άκουσαν στα κείμενα της ακουστικής δραστηριότητας και που επεξεργάστηκαν στις διαφάνειες των λεξιλογικών ασκήσεων. Οι άγνωστες λέξεις είναι πλέον ελάχιστες, γι' αυτό και συνθέτουν το κείμενο αρκετά εύκολα.

Αφού επαναδομείται το κείμενο, χρησιμεύει ως αφορμή για συζήτηση και χρήση του λεξιλογίου στην διαζώση επικοινωνία και στην παραγωγή προφορικού λόγου. Εδώ φαίνεται ακόμη περισσότερο ότι οι μαθητές έχουν κατακτήσει τις συγκεκριμένες έννοιες, διότι μιλούν χρησιμοποιώντας τους όρους που στην αρχή της παρουσίασης τούς ήταν άγνωστοι, για παράδειγμα: «Στην πόλη μας δεν έχουμε μεγάλο πρόβλημα με την *ατμοσφαιρική ρύπανση*, δεν υπάρχει δηλαδή *νέφος*, αλλά ξέρουμε ότι σε κάποια χρόνια θα συμβεί κι αυτό» ή «ναι, υπάρχουν κι εδώ εργοστάσια που ρίχνουν απόβλητα σε ποτάμια» κ.ά.

Τέλος, τους ζητείται σαν άσκηση για το σπίτι να γράψουν οι ίδιοι ένα κείμενο σχετικά με τα τρία οικολογικά προβλήματα που θεωρούν πιο σημαντικά, με στόχο να χρησιμοποιηθεί το λεξιλόγιο και στην παραγωγή γραπτού λόγου.

4.4 Απολογισμός

Στο τέλος του μαθήματος ήταν φανερό ότι οι μαθησιακοί στόχοι που είχαν τεθεί, επιτεύχθηκαν. Σημαντική παρατήρηση είναι ότι το ενδιαφέρον των μαθητών παρέμεινε αμείωτο καθ' όλη τη διάρκεια της παρουσίασης. Κάθε διαφάνεια ήταν και κάτι απροσδόκητο και ολόκληρη η τάξη παρακολουθούσε, προχωρώντας στη μάθηση με τον ίδιο ρυθμό. Η διαρκής επαφή του διδάσκοντος με τους μαθητές επέφερε τη μέγιστη αμεσότητα στη μεταξύ τους σχέση. Η δυνατότητα να προβληθεί ξανά μια συγκεκριμένη εικόνα, προκειμένου να υπενθυμίσουμε μια έννοια ή έναν όρο, ήταν εξαιρετικά χρήσιμη. Όσα προβλήθηκαν, δεν έμειναν ανενεργά, αλλά χρησιμοποιήθηκαν στο ίδιο μάθημα για την εξάσκηση και την ανάπτυξη και των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων. Επιπλέον, η ροή της διδασκαλίας ήταν άνετη και ανεμπόδιση, χωρίς την ανάγκη επεξηγήσεων σε άλλο γλωσσικό κώδικα από τη γλώσσα-στόχο, στην περίπτωση μας τα Ελληνικά. Τέλος, για τους μαθητές η πα-

ρουσίαση σε PowerPoint αποτέλεσε κάτι το ιδιαίτερο, το διαφορετικό, μια ευχάριστη αλλαγή στις συνηθισμένες διαδικασίες του μαθήματος. Αυτή η εντύπωσή τους περιγράφεται και στις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο που τους δόθηκε μετά το μάθημα.

5. Προϋποθέσεις για την επιτυχή εκπαιδευτική αξιοποίηση μιας ηλεκτρονικής παρουσίασης

Το ερώτημα που διατυπώνουν συχνά οι δάσκαλοι είναι αν οι Νέες Τεχνολογίες πράγματι προωθούν την εκμάθηση της γλώσσας. Η απάντηση θα δοθεί, αφού πρώτα συνειδητοποιήσουμε ότι ο ηλεκτρονικός υπολογιστής αποτελεί πρωταρχικά διδακτικό μέσο και όχι διδακτική μέθοδο (Warscheuer & Meskill, 2000, σ. 10). Οι θετικές πλευρές της χρήσης των πολυμέσων γενικά και ειδικότερα των λογισμικών παρουσίασης στη διδασκαλία δεν απομακρύνουν εντελώς τους κινδύνους, οι οποίοι μπορούν να επιφέρουν τα αντίθετα από τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Ο σχεδιασμός της όλης διαδικασίας εδράζεται πάνω στον ενεργητικό ρόλο του διδάσκοντος (Αργύρης, 2002, σ. 106), γι' αυτό εκείνος θα πρέπει να λάβει υπόψη του τη σημασία που έχουν ορισμένες σημαντικές παράμετροι:

1. Η ηλεκτρονική παρουσίαση πρέπει να είναι σαφής και τακτοποιημένη, με εικόνες επιλεγμένες με γνώμονα το διδασκόμενο αντικείμενο, αντιπροσωπευτικές και ενδιαφέρουσες, ώστε να βοηθούν στην ερμηνεία, την οργάνωση και τη διευκρίνιση εννοιών και πληροφοριών (Σιμάτος, 1995, σ. 51). Επίσης, ειδικά στη διδασκαλία του λεξιλογίου, πρέπει να είναι πρωτοτυπικές, για να αποφεύγονται οι παρανοήσεις.
2. Η λογική πορεία της ύλης πρέπει να καθορίζεται από τους μαθησιακούς στόχους που έχουν τεθεί αρχικά και να μην ανατρέπεται, επενδύοντας στη διευκόλυνση που παρέχει η εικονική παρουσίαση στην αντίληψη εννοιών, σε σχέση με τη γλωσσική περιγραφή.
3. Εκτός από το γνωστικό επίπεδο των μαθητών, οφείλουμε να λάβουμε υπόψη το πολιτισμικό, εκπαιδευτικό, γεωγραφικό και θρησκευτικό τους υπόβαθρο.
4. Η εισαγωγή των παρουσιάσεων στη διδασκαλία πρέπει να γίνει σταδιακά, ώστε να κατανοήσουν οι μαθητές τον ρόλο τους στη διαδικασία της μάθησης και να μην τις αγνοούν ούτε να ασχολούνται με το πρόγραμμα αυτό καθαυτό, αλλά με το υλικό που τους παρέχεται, ιδιαίτερα αν πρόκειται για περιπτώσεις μαθητών που δεν αντιλαμβάνονται τον ρόλο της τεχνολογίας (π.χ. μαθητές πιο μεγάλοι σε ηλικία ή μικρά παιδιά).

5. Μια επιτυχημένη παρουσίαση πρέπει να στοχεύει στην ενεργοποίηση των μαθητών, να αποτελεί αφετηρία για συζήτηση στην τάξη και να οδηγεί τελικά σε παραγωγή λόγου, πρωτίστως προφορικού και, εν συνεχεία, γραπτού.
6. Μια πρακτική, αλλά σημαντική λεπτομέρεια είναι η προετοιμασία για την προβολή πριν από την ώρα του μαθήματος, ώστε να μη χαθεί πολύτιμος διδακτικός χρόνος για τεχνικά ζητήματα.

Αντί συμπεράσματος

Τα λογισμικά παρουσίασης μπορούν να αποτελέσουν χρήσιμα εκπαιδευτικά εργαλεία (Jones, 2003, σ. 1), τα οποία, χωρίς να οδηγούν στην περιθωριοποίηση του διδάσκοντος (Newby et al., 2006, σ. 52-56), ενισχύουν την αυτενέργεια του μαθητή (Young, 2004, σ. 2). Η θεώρησή τους ως εκσυγχρονισμένη μορφή της παραδοσιακής δασκαλοκεντρικής τεχνικής (Creed, 1997) είναι λανθασμένη, αφού παρέχουν ένα ευρύτατο φάσμα μαθησιακών επιλογών και υπόκεινται σε διαδραστική διαχείριση από μέρους του διδάσκοντος (Jones, 2003, σ. 5). Ωστόσο, τα λογισμικά παρουσίασης προσφέρουν και τη δυνατότητα πλήρους ελέγχου από τον μαθητή (π.χ. CD-ROM «Λογομάθεια» για εκμάθηση της Ελληνικής άνευ διδασκάλου). Το ζητούμενο, ωστόσο, είναι ο εκπαιδευτικός κόσμος να υιοθετήσει νέους τρόπους προσέγγισης της γνωστικής περιοχής (Χρονάκη, 2004, σ. 96), μακριά από το μοντέλο «ομιλία και κιμωλία» (Ράπτης, 1995) και η τεχνολογία να εισέλθει δυναμικά ακόμη και στην πιο παραδοσιακή τάξη «ως μοχλός ανύψωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης» (Κόκκος, κ.ά., 1998, σ. 191), για να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη νέας γλωσσικής και κειμενικής πραγματικότητας (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999, σ. 18-19· Κουτσογιάννης, 2002, σ. 393). Οι ηλεκτρονικές παρουσιάσεις μπορούν να επιτύχουν μια ευχάριστη αλλαγή στην στερεότυπη επανάληψη της τάξης και έναν τρόπο διαφορετικής προσέγγισης του γλωσσικού υλικού.

Βιβλιογραφία

- Ahmad, K., Corbett, G., Rogers, M., & Sussex, R. (1985). *Computers, Language Learning and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Αργύρης, Μ. (2002). Διερευνητική Μάθηση με χρήση Υπολογιστικών Εργαλείων: Μια εναλλακτική πρόταση διδασκαλίας. Στο Χρ. Κυνηγός & Ευ. Δημαράκη, (2002), *Παιδαγωγική Αξιοποίηση της Σύγχρονης Τεχνολογίας για τη Μετεξέλιξη της Εκπαιδευτικής Πρακτικής*, 98 -118. Αθήνα: Καστανιώτη.

- Badelley, A. (2003). *Human Memory and Practice*. Rev. Ed. Psychology Press. U.K.: Taylor and Francis Group.
- Βοσταντζόγλου, Θ. (1962). *Αντιλεξικόν ή ονομαστικόν της νεοελληνικής γλώσσης*. Αθήναι: Πατρίς.
- Bowen, B. M. (1982). *Look Here! Visual Aids in Language Teaching*. London: The Macmillan Press Limited.
- Γεωργακοπούλου, Α., & Γούτσος, Δ. (1999). *Κείμενο και Επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γιακουμάτου, Τ. (2000, Νοέμβριος). Παρουσίαση μιας δειγματικής διδασκαλίας πάνω στην πολυτροπικότητα των κειμένων. *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Πληροφορική και Εκπαίδευση»* ΣΕ.Π.Δ.Ε.Θ. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. www.netschoolbook.gr
- Creed, T. (1997). PowerPoint? No! Cyberspace, yes! *National Teaching and Learning Forum*, 6 (4) Publ.: Rhem, J./Associates, Inc. www.ntlf.com/html/sf/cyberspace.htm
- Davies, G., & Higgin, J. (1985). Using computers in Language Learning: a Teacher's guide. In J. Higgins & T. Johns (Eds), *Computer in Language Learning*, CILT (Centre for Information on Language Teaching and Research). London: Collins ELT.
- Fisher, D. (2003). Using PowerPoint for ESL Teaching. *The Internet TESL Journal*, IX (4), April 2003. <http://iteslj.org/Techniques/Fisher-PowerPoint.html>
- Jones, C., & Fortescue, S. (1987). *Using Computers in the Language Classroom*. Harlow: Longman.
- Jones, A. (2003). The Use and Abuse of Power Point in Life Sciences: A personal overview. *BEE-J Volume 2*. <http://bio.Itsn.ac.uk/journal/vol2/beej-2-3.pdf>
- Κόγκος, Α., Λιοναράκης, Α., Ματράλης, Χ., & Παναγιωτακόπουλος, Χ. (1998). *Ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: το εκπαιδευτικό υλικό και οι νέες τεχνολογίες*. Τόμος Γ'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2002). Τεχνολογίες της Πληροφορικής και της Επικοινωνίας και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Στο Χρ. Κυνηγός & Ευ. Δημαράκη (επιμ.), *Νοητικά Εργαλεία και Πληροφοριακά Μέσα: Παιδαγωγική Αξιοποίηση της Σύγχρονης Τεχνολογίας για τη Μετεξέλιξη της Εκπαιδευτικής Πρακτικής*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*. New York: Oxford University Press.
- Laurillard, D. (1993). *Rethinking University Teaching: a framework for effective use of educational technology*. London: Rutledge.
- Lyons, J. (1977). *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Μακροράκης, Β. (2000). *Υπερμέσα στην Εκπαίδευση: μια κοινωνικο-εποικοδομητική προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μικρόπουλος, Τ. Α. (2006). *Ο υπολογιστής ως γνωστικό εργαλείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2000, 3 Δεκεμβρίου). Νέες Τεχνολογίες και ποιοτική παιδεία. *Το Βήμα*, κωδ. άρθρου B13131B142. <http://www.netschoolbook.gr/babiniot.html>
- Newby, T. J., Stepich, D. A., Lehman, D. J., & Russel, J. D. (2006). *Educational Technology for Teaching and Learning*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Παναγιωτακόπουλος, Χ., Πιερσκέας, Χ., & Πιντέλας, Π. (2003). *Το εκπαιδευτικό λογισμικό και η αξιολόγησή του*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ράπτης, Ν. (1995). Εκπαιδευτικοί και Εκπαιδευτική Τεχνολογία: ανταγωνιστές ή συνεργάτες; *Νέα Παιδεία*, 74, 90-101.
- Read, J. (2004). Research in Teaching Vocabulary. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 146-161. U.S.A.: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching: A description analysis*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., Rodgers T. S, Platt, J., & Platt, H. (1992). *Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*. UK: Logman.
- Σιμάτος, Α. (1995). *Τεχνολογία και Εκπαίδευση: επιλογή και χρήση των εποπτικών μέσων*. Αθήνα: Πατάκης.
- Τριλιανός, Α. (2003). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας: καινοτόμες προσεγγίσεις στη Διδακτική Πράξη*. Τόμος Β'. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Χρονάκη, Α. (2004). Ο υπολογιστής στην τάξη: μαθητές και εκπαιδευτικοί σε νέους ρόλους. Στο *Ένωση Ελλήνων Φυσικών. Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση: ζητήματα σχεδιασμού και εφαρμογών. Φιλοσοφικές και κοινωνικές προεκτάσεις* (79-110). Εισαγωγή-Επιμέλεια Ι. Κεκής. Αθήνα: Ατραπός.
- Young, J. R. (2004). When Good Technology Means Bad Teaching. *The Chronicle of Higher Education*. Section: Informational Technology, 51 (12), p. A31, 12/11/2004. <http://chronicle.com/free/v51/i12/12a03101.htm>
- Warscheuer, M., & Meskill, C. (2000). Technology and Second Language Teaching and Learning. In J. Rosenthal (Ed.), *Handbook of Undergraduate Second Language Education*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.