



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ



ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ «ΤΗΜΕΝΟΣ»
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΨΗΦΙΑΚΗ ΕΚΔΟΣΗ

ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ

ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

ΤΟΜΟΣ Α'

Ελένη Γρίβα

Σε συνεργασία με:

Αναστασία Γιαννακοπούλου, Ευμορφία Κηπουροπούλου, Ελένη Κοροσίδου

Ψηφιακή έκδοση

**ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ
ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ
ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ**

ΤΟΜΟΣ Α΄

Ελένη Γρίβα

Σε συνεργασία με:

Αναστασία Γιαννακοπούλου, Ευμορφία Κηπουροπούλου, Ελένη Κοροσίδου

Έκδοση: Αύγουστος 2022

Εκδότης: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας / ΠΕΚ «ΤΗΜΕΝΟΣ»

ISBN 978-618-5613-08-2

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	8
-----------------------	----------

ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΜΕΛΕΤΗΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	22
---	-----------

Η ονομασιοκεντρική προσέγγιση στη διδασκαλία του λεξιλογίου της νέας ελληνικής	23
--	----

Άννα Αναστασιάδη-Συμεωνίδη

Ορθογραφική απόδοση θεματικών μορφημάτων από παιδιά του Δημοτικού Σχολείου	41
--	----

Μαρία Ζυγούρη

Αθανάσιος Αϊδίνης

Σχεδιάζοντας διδακτικό υλικό και δραστηριότητες για τη διδασκαλία του μη κυριολεκτικού λεξιλογίου μιας Γ2/ΞΓ υπό το πρίσμα της Εφαρμοσμένης Γνωσιακής Γλωσσολογίας	57
--	----

Ιωάννης Γαλαντόμος

Γλωσσολογία και Διδακτική: Περιγραφή «υποψήφων» προθέσεων τόπου της Νέας Ελληνικής	71
--	----

Αναστασία Γιαννακοπούλου

Το ποιά ενέργειας της Νέας Ελληνικής και η διδασκαλία του	87
---	----

Αγγελική Σακελλαρίου

«Δύο γλώσσες, ένας ορισμός»: μια διδακτική παρέμβαση για τη βελτίωση των τυπικών ορισμών των ουσιαστικών σε δίγλωσσους μαθητές Γυμνασίου	100
--	-----

Ιφιγένεια Δόση

Στρατηγικές Κατανόησης Γραπτού Λόγου στη Γ2/ΞΓ: Ανασκόπηση ερευνών για την αναγνωστική στρατηγική συμπεριφορά στη Γ2/ΞΓ υπό την επιρροή των μεταβλητών της ηλικίας και του γλωσσικού επιπέδου.....	112
--	-----

Μαρία Γαλαντόμου

Η γραπτή παραγωγή στην Ελληνική ως Γ2: Ένα θεωρητικό μοντέλο ανάλυσης και αξιολόγησης	125
---	-----

Παναγιώτης Παναγόπουλος

ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΙ-ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΙ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ	136
---	------------

Μετά τον κριτικό γραμματισμό. Για ένα σύγχρονο, συνθετικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη Νεοελληνική γλώσσα στο Λύκειο	137
--	-----

Διονύσης Γούτσος

Πολυτροπικότητα και οπτικός γραμματισμός στη διδασκαλία της γλώσσας: Προγράμματα σπουδών και μεθοδολογικές προεκτάσεις.....	153
---	-----

Μαριάνθη Οικονομάκου

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου 2011, Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου 2014: Συγκριτική μελέτη της γλωσσικής	
---	--

διδασκαλίας στα ισχύοντα προγράμματα σπουδών για το νηπιαγωγείο και τεκμήρια πολυτροπικότητας	167
<i>Αναστασία Δημητριάδου</i>	
<i>Σοφία Παπαδοπούλου</i>	
Αντέγραφέ το και έδωσέ το: από τη γραμματική διδασκαλία στη γραμματική ανακάλυψη.....	177
<i>Άννα Ιορδανίδου</i>	
Πρακτικές απόψεις και προσωπική θεωρία εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης και της παραγωγής κειμένων	194
<i>Μαρία Πετμεζά</i>	
<i>Ιωάννης Σπαντιδάκης</i>	
Κριτικός Γραμματισμός και Διαπολιτισμική Ενσυναίσθηση: μια διδακτική πρόταση αξιοποίησης της αφήγησης στο πλαίσιο των Πολυγραμματισμών.....	209
<i>Ειρήνη Κουτρομπά</i>	
Οπτικές των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση των πολυγραμματισμών στην πρωτοβάθμια / δευτεροβάθμια εκπαίδευση	226
<i>Χριστίνα Μουτσιούνα</i>	
<i>Αργυρώ Παπαθεμιστοκλέους</i>	
Πρακτικές εξωσχολικού γραμματισμού στην ξένη γλώσσα.....	240
<i>Ευαγγελία Ζιώγα</i>	
<i>Μαρία Λασκαράκη</i>	
Ποικιλόμορφα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα: διαφοροποιώντας τη διδασκαλία στο γλωσσικό μάθημα...254	
<i>Στεργιανή Ζήση</i>	
Προς γλωσσική σύγκλιση ή απόκλιση; Διαπιστώσεις – Προβληματισμοί – Προτάσεις.....	266
<i>Κώστας Ντίνας</i>	
ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ	
..... 287	
Ένα σενάριο διδασκαλίας του παραμυθιού για παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας	288
<i>Ελένη Γκόρα</i>	
<i>Αλέξανδρος Ακριτόπουλος</i>	
Η διδασκαλία της λογοτεχνίας ως μέσο δημιουργικής έκφρασης στο Γυμνάσιο μέσα από την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών και του κριτικού γραμματισμού	302
<i>Κωνσταντίνα Καλαούζη</i>	
Δημιουργική Γραφή: μια λανθάνουσα προϋπόθεση κριτικής και αισθητικής αποτίμησης της Λογοτεχνίας στο Λύκειο	319
<i>Αγνή Παπακώστα</i>	
Η «διαστρέβλωση» της αλήθειας στην πρόσληψη και ανάπλαση ιστοριών	334
<i>Κωνσταντίνος Δημουλάς</i>	
<i>Ευριπίδης Δημουλάς</i>	
<i>Έλλη Βέλλιου</i>	

*Θεοδώρα Παπαδημητρίου
Ανθή Βαχτσεβάνου
Όλγα Κούρτογλου
Σταματία Καππέ*

Κριτικός γραμματισμός και διδασκαλία της λογοτεχνίας: Ένα διδακτικό σενάριο 345

*Αλέξανδρος Ακριτόπουλος
Χριστίνα Μουτσιούνα
Αργυρώ Παπαθεμιστοκλέους*

Διδασκαλία της λογοτεχνίας - Καλλιέργεια της δημιουργικότητας 359

Ελένη Χατζημανρουδή

Η λογοτεχνία στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης γλώσσας: Προτάσεις για διδακτική αξιοποίηση..... 373

*Ιωάννα Καϊάφα
Natalya Voyevutko*

Η ενσωμάτωση λογοτεχνικών κειμένων στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης και ξένης γλώσσας..... 379

Σοφία Χανιωτάκη

Διδακτικές προσεγγίσεις στη γλωσσική ανάπτυξη των νηπίων με τη συμβολή της παιδικής λογοτεχνίας 397

*Στεργιανή Ντίνου
Αθανασία Καρακώστα*

Λέσχες ανάγνωσης στο σχολείο: Ένα παράδειγμα - πρόταση δράσης για τη φιλιαναγνωσία στο πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης 408

*Ιωάννης Σισμανίδης
Ιωάννης Μπονόβας*

ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΣΕ ΨΗΦΙΑΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ..... 421

Η παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας στη διαδικασία ψηφιακής αφήγησης: Προσεγγίζοντας δημιουργικά και κριτικά τον γραμματισμό 422

Ελένη Κοροσίδου

Story Logic Net: ανάπτυξη δεξιοτήτων πολυγραμματισμού μέσα από τη διαδικτυακή συνεργατική γραφή και την ψηφιακή αφήγηση..... 436

*Θαρρενός Μπράτιτσης
Γεωργία Κηπουροπούλου*

Τα παιδιά ζωγραφίζουν στον «τοίχο»... του padlet! Μία διδακτική πρόταση αυθεντικής διδασκαλίας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης της γλώσσας, με τη χρήση του συνεργατικού online εργαλείου padlet.... 448

*Χριστίνα Καραγιάννη
Μαρία Κικίδου*

Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση ψηφιακών παιχνιδιών κατά τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας 455

*Κωνσταντίνα Ηλιοπούλου
Αλεξάνδρα Αναστασιάδου*

Βιβλία πληροφοριών στο Νηπιαγωγείο.....	476
<i>Νεκτάριος Στελλάκης</i>	
<i>Κατερίνα Παπαδημητρίου</i>	
Η γλώσσα στο Νηπιαγωγείο σε συνθήκες τηλεκπαίδευσης: Μια διδακτική πρόταση.....	486
<i>Βασιλική Καραπά</i>	
<i>Αικατερίνη Καρατέγου</i>	
Κύκλος διαδικτυακών συναντήσεων με συγγραφείς και δημοσιογράφους στο Κολλέγιο Ανατόλια – Ένα αυθεντικό περιβάλλον μάθησης	502
<i>Ελένη Χατζημανουδή</i>	
<i>Εύη Τραμαντζά</i>	
Διαπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις και εκμάθηση δεύτερης/ξένης γλώσσας: Σχεδιάζοντας ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης.....	517
<i>Χρυσάνθη Μάρκου</i>	
Η ολοκληρωμένη εκμάθηση περιεχομένου και γλώσσας (CLIL) ένα βήμα μπροστά: Διδασκαλία και αξιολόγηση της Ιστορίας στην ξένη γλώσσα	530
<i>Ιφιγένεια Κωφού</i>	
<i>Εμμανουήλ Τζώρτζης</i>	
Η η-τάξη (e-class) του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου ως ψηφιακός βοηθός στη διδασκαλία της γλώσσας σε ένα μικτό μοντέλο μάθησης.....	540
<i>Κωνσταντινιά Μυλωνά</i>	
<i>Μαριάνθη Καρατσιώρη</i>	
Νέα κανονικότητα: διδάσκοντας τη Νέα Ελληνική ως ξένη κατά τη διάρκεια της πανδημίας.....	552
<i>Vojkan Stojičić</i>	
<i>Anka Rađenović</i>	
Σύγχρονες επικοινωνιακές τεχνικές του εκπαιδευτικού ηγέτη στην εξ αποστάσεως διδασκαλία της ελληνικής, απόρροια της αριστοτελικής ρητορικής	568
<i>Γεώργιος Τζήμας</i>	
Ρουμπρικές αξιολόγησης και άμεση ανατροφοδότηση	580
<i>Κωνσταντίνος Τρικάλης</i>	
Επαναπροσδιορίζοντας την αξιολόγηση στην τάξη του γλωσσικού μαθήματος: Το ημερολόγιο και οι κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων ως πρακτικές εναλλακτικής αξιολόγησης.....	594
<i>Ελένη Γρίβα</i>	
<i>Ιφιγένεια Κωφού</i>	
Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ	613
Η εξ αποστάσεως επιμόρφωση σε δίγλωσσα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα: παραγωγή σύγχρονου γλωσσικού υλικού από εκπαιδευτικούς της ελληνικής γλώσσας.....	614
<i>Σπυρίδων Μπούρας</i>	
Επιμορφώνοντας εκπαιδευτικούς για θέματα διγλωσσίας στο πλαίσιο της υπηρεσίας “Με 2 Γλώσσες”	629
<i>Γεωργία Φωτιάδου</i>	
<i>Αλεξάνδρα Πρέντζα</i>	

*Χριστίνα Μαλιγκούδη
Σταματία Μιχαλοπούλου
Μαρίνα Ματθαιουδάκη*

Ανάπτυξη μιας κλίμακας αξιολόγησης των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμμετοχή τους σε Ηλεκτρονικές Κοινότητες Μάθησης 646

Αθηνά Γελαδάρη

Απόψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών για τα δημοτικά σχολεία ως επαγγελματικές κοινότητες μάθησης: Μία ποιοτική έρευνα 664

Αικατερίνη Μπαλάση

Η σπουδαιότητα των επιμορφώσεων στο εκπαιδευτικό έργο τη σύγχρονη εποχή - Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση και τη γλωσσική διδασκαλία 680

Μαργαρίτα Κατρακούλη

Τράπεζα σεναρίων Επαγγελματικής Κοινότητας Μάθησης για νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς..... 694

Κωνσταντίνος Τρικόλης

Η αυτοαξιολόγηση ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης του σχολείου: Τρεις προϋποθέσεις για την επίτευξή της στο πλαίσιο της Σχολικής Βελτίωσης..... 706

Ιωάννης Θεοδώρου

Το επιμορφωτικό πρόγραμμα «Αγγλικά στο Νηπιαγωγείο: Προς μια Πολυγλωσσική Εκπαίδευση»: Σχεδιασμός και υλοποίηση..... 722

Αναστασία Γκαϊνταρτζή

Αχιλλέας Κωστούλας

Μάγδα Βίτσου

Ο ρόλος των συναισθημάτων στην εκμάθηση ξένων γλωσσών 730

Αγγελική Ψάλτου-Joycey

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην ψηφιακή αυτή έκδοση συμπεριλαμβάνονται 91 επιλεγμένες εργασίες, μετά από υποβολή σε κρίση, που παρουσιάστηκαν στο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή «Γλωσσική Διδασκαλία και Μάθηση στο Σύγχρονο Εκπαιδευτικό και Κοινωνικό Περιβάλλον», το οποίο οργανώθηκε από το Ινστιτούτο Ελληνικής Γλώσσας του Ερευνητικού Κέντρου ΤΗΜΕΝΟΣ του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας και πραγματοποιήθηκε στις 2-4 Ιουλίου 2021.

Η παρούσα έκδοση αποτελείται από δύο τόμους που περιλαμβάνουν εργασίες διακεκριμένων ακαδημαϊκών-προσκεκλημένων ομιλητών (Γιώργος Αναγνώστου, Άννα Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Διονύσης Γούτσος, Άννα Ιορδανίδου, Σταυρούλα Νικολούδη, Κώστας Ντίνας, Ελένη Σελλά, Βασιλεία Τριάρχη, Αγγελική Ψάλτου), πανεπιστημιακών από την Ελλάδα και το εξωτερικό, ερευνητών πανεπιστημίων της Ελλάδας και του εξωτερικού, διδακτόρων και υποψηφίων διδακτόρων, από το ευρύ φάσμα ειδικοτήτων των Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, αλλά και εκπρόσωπων ελληνικών ιδρυμάτων και φορέων στο εξωτερικό, στελεχών της εκπαίδευσης και εκπαιδευτικών.

Αξίζουν θερμά συγχαρητήρια σε όλους τους συντελεστές της συλλογικής αυτής προσπάθειας. Ευχαριστούμε θερμά τους/τις εκλεκτούς/ές συναδέλφους που ανταποκρίθηκαν στο συνέδριό μας με τις ενδιαφέρουσες εργασίες τους, αλλά και που εμπιστεύθηκαν τα τελικά τους κείμενα για τη δημιουργία των δύο αυτών τόμων. Τέλος, ευχαριστούμε τα μέλη της επιστημονικής επιτροπής που με προθυμία και υπευθυνότητα έκριναν τα άρθρα που υποβλήθηκαν για δημοσίευση.

Η προβληματική της παρούσας έκδοσης εστιάζει στο γεγονός ότι η εκπαίδευση ευρύτερα και ειδικότερα η γλωσσική εκπαίδευση αποτελεί μια συνεχώς μεταβαλλόμενη και εξελισσόμενη πραγματικότητα που απαιτεί τη διαρκή και συστηματική διερεύνηση, την αξιοποίηση σύγχρονων ευρημάτων και την υιοθέτηση εκπαιδευτικών πρακτικών και διδακτικών μεθόδων οι οποίες ανταποκρίνονται στις σύγχρονες κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες.

Στους δύο τόμους, διακρίνουμε πεδία σύζευξης της έρευνας και των εκπαιδευτικών εφαρμογών, καθώς συνδυάζεται η αποτύπωση διεσδυτικής εξέτασης θεωρητικών ζητημάτων και η παρουσίαση πρακτικών εφαρμογών. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται εφαρμογές της γλωσσικής έρευνας στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον, προτείνονται

διαθεματικές, διεπιστημονικές προσεγγίσεις για τη γλωσσική διδασκαλία, τίγονται ζητήματα διδασκαλίας της ελληνικής ως πρώτης, δεύτερης ή ξένης γλώσσας στον ελλαδικό χώρο και στο εξωτερικό. Συζητούνται θέματα που αφορούν σε εθνοπολιτισμικές ταυτότητες, στη μετανάστευση και στην ελληνική διασπορά και αναπτύσσονται ζητήματα που σχετίζονται με τη γλωσσική εκπαίδευση ευάλωτων κοινωνικών ομάδων και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Ο Τόμος Α επιχειρεί να συνεισφέρει σε έναν διεπιστημονικό διάλογο από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη και να συμβάλει στην παράθεση ιδεών για νέες επιστημονικές έρευνες και στον εμπλουτισμό των υπαρχουσών μέσα από τις ενδιαφέρουσες εργασίες, οι οποίες εντάσσονται σε πέντε θεματικές περιοχές: α) Ζητήματα Μελέτης και Διδασκαλίας της Γλώσσας, β) Γραμματισμοί-Πολυγραμματισμοί στο Σύγχρονο Εκπαιδευτικό Περιβάλλον, γ) Αξιοποίηση της Λογοτεχνίας στη Διδασκαλία του Γλωσσικού Μαθήματος, δ) Γλωσσική Διδασκαλία και Αξιοποίηση σε Ψηφιακά Περιβάλλοντα, ε) Ο Εκπαιδευτικός στο Σύγχρονο Μαθησιακό Περιβάλλον.

Κατά τις δυο τελευταίες δεκαετίες, οι ραγδαίες εξελίξεις σε κοινωνικό και τεχνολογικό επίπεδο, τόσο στον ελλαδικό χώρο όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο, ανέδειξαν την ανάγκη καινοτομιών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Σε αυτό το πλαίσιο, οι συντελεστές αυτού του τόμου διαχειρίζονται ζητήματα τα οποία απασχολούν την επιστημονική έρευνα στους τομείς της γλώσσας και συζητούν αναφορικά με την υιοθέτηση καινοτόμων πρακτικών για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Εστιάζοντας το ενδιαφέρον στη σύγχρονη γλωσσική πραγματικότητα, υπογραμμίζεται η αναγκαιότητα για την εφαρμογή των νέων προγραμμάτων σπουδών, την υιοθέτηση σύγχρονων εκπαιδευτικών μεθόδων και πρακτικών και τον σχεδιασμό κατάλληλων επιμορφωτικών προγραμμάτων με στόχο την αποτελεσματικότερη γλωσσική διδασκαλία. Συγκεκριμένα, στις 51 εργασίες του παρόντος τόμου:

- Αναλύονται θέματα που αφορούν σύγχρονες προσεγγίσεις διδασκαλίας των τομέων του γνωστικού αντικειμένου της γλώσσας (γραμματικής, λεξιλογίου, παραγωγής και πρόσληψης κειμενικών ειδών), καθώς και θέματα σχετικά με τη σύνταξη, σημασιολογία, μορφολογία.
- Τονίζεται η ανάγκη για καλλιέργεια πρακτικών λειτουργικού, κριτικού και ψηφιακού γραμματισμού των μαθητών.

- Αναδεικνύονται τα ψηφιακά περιβάλλοντα που μπορούν να αξιοποιηθούν για τη γλωσσική διδασκαλία και μάθηση και προτείνεται η υιοθέτηση εναλλακτικών μεθόδων και πρακτικών αξιολόγησης.
- Παρουσιάζονται διαθεματικές προτάσεις στη γλωσσική διδασκαλία και αναδεικνύεται η προαγωγή του κριτικού γραμματισμού και των πολυγραμματισμών μέσω της λογοτεχνίας. Οι πολυγραμματισμοί προτείνονται για την ενίσχυση της δυναμικής της γλώσσας, ως ένα σημειωτικό σύστημα που δεν έχει στατικό χαρακτήρα, αλλά βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με την πολυμορφία του κοινωνικού και εκπαιδευτικού πλαισίου.

Οι εργασίες του παρόντος τόμου διακρίνονται από μια ενδιαφέρουσα πολυθεματικότητα, χωρίς να αποδυναμώνεται η συνοχή του τόμου. Συγκεκριμένα, εντάσσονται στις παρακάτω **πέντε θεματικές περιοχές**:

Ζητήματα Μελέτης και Διδασκαλίας της Γλώσσας

Στην πρώτη θεματική περιοχή του Τόμου Α «Ζητήματα Μελέτης και Διδασκαλίας της Γλώσσας» συμπεριλαμβάνονται εργασίες, οι οποίες καλύπτουν ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις τομέων του γνωστικού αντικείμενου της γλώσσας (λεξιλογίου, γραμματικής, παραγωγής κειμένων) και διαχειρίζονται θέματα σχετικά με τη σύνταξη, τη σημασιολογία, τη μορφολογία. Κάποιες εργασίες αφορούν την προσέγγιση στη διδασκαλία του λεξιλογίου σε σημασιολογικό επίπεδο αλλά και του μη κυριολεκτικού λεξιλογίου στη Γ2/ΕΓ. Σε κάποιες άλλες γίνεται συστηματική αναφορά στο ποιό ενέργειας (ΠΕ) ή ρηματική όψη, προσδιορίζονται και οργανώνονται σύνθετες προθέσεις, εξετάζεται η ικανότητα ορισμού ουσιαστικών από τους μαθητές, διερευνάται η μορφολογική στρατηγική κατά την ορθογραφική απόδοση θεματικών μορφημάτων λέξεων και ψευδολέξεων που ανήκουν στην ίδια οικογένεια και προτείνεται ένα μοντέλο ανάλυσης της παραγωγής γραπτού λόγου.

Η Άννα Αναστασιάδη-Συμεωνίδη στη μελέτη της με τίτλο: «Η ονομασιοκεντρική προσέγγιση στη διδασκαλία του λεξιλογίου της νέας ελληνικής», προτείνει την ονομασιοκεντρική προσέγγιση για την περιγραφή και διδασκαλία μεγάλου μέρους του λεξιλογίου της ΝΕ, ιδίως σε περιπτώσεις όπου για την κατονομασία μιας έννοιας η Γ2 διαθέτει περισσότερες από μία λέξεις και επισημαίνει πως με τη σύγκριση οι μαθητές

μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα τις σημασιολογικές διαφορές που έχουν οι λέξεις μεταξύ τους.

Στην εργασία με τίτλο «Ορθογραφική απόδοση θεματικών μορφημάτων από παιδιά του Δημοτικού Σχολείου», οι συγγραφείς *Μαρία Ζυγούρη* και *Αθανάσιος Αϊδίνης* εξετάζουν αν οι μαθητές/τριες των τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου χρησιμοποιούν τη μορφολογική στρατηγική κατά την ορθογραφική απόδοση θεματικών μορφημάτων λέξεων και ψευδολέξεων που ανήκουν στην ίδια οικογένεια. Επιπλέον, μελετούν τη σχέση ανάμεσα στην ορθογραφική απόδοση του θεματικού μορφήματος και τη συχνότητα εμφάνισής του.

Ο *Ιωάννης Γαλαντόμος*, στην εργασία του με τίτλο « Σχεδιάζοντας διδακτικό υλικό και δραστηριότητες για τη διδασκαλία του μη κυριολεκτικού λεξιλογίου μιας Γ2/ΞΓ υπό το πρίσμα της Εφαρμοσμένης Γνωσιακής Γλωσσολογίας», καταγράφει τις παραμέτρους που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά τον σχεδιασμό διδακτικού υλικού και δραστηριοτήτων για το μη κυριολεκτικό λεξιλόγιο μιας Γ2/ΞΓ υιοθετώντας το θεωρητικό πλαίσιο της Ε.Γ.Γ.

Στην εργασία «Γλωσσολογία και Διδακτική: Περιγραφή «υποψήφια» προθέσεων τόπου της Νέας Ελληνικής», η *Αναστασία Γιαννακοπούλου* επιχειρεί να προσδιορίσει και να οργανώσει τις σύνθετες προθέσεις. Προτείνει ορισμένα κριτήρια βάσει των οποίων αναγνωρίζει «υποψήφια» σύνθετες προθέσεις που εισάγουν ένα εμπρόθετο συμπλήρωμα τόπου. Καταλήγει σε προτάσεις ως προς τον εμπλουτισμό των τοπικών προθέσεων με εκφράσεις που προσδιορίζουν τον τόπο στα σύγχρονα σχολικά διδακτικά εγχειρίδια της Νέας Ελληνικής.

Η *Αγγελική Σακελλαρίου* στη μελέτη «Το ποιό ενέργειας της Νέας Ελληνικής και η διδασκαλία του» αναφέρεται στο ποιό ενέργειας (ΠΕ) ή ρηματική όψη που συνιστά τη σημαντικότερη ρηματική κατηγορία της ελληνικής γλώσσας. Η συγγραφέας κάνει διάκριση ανάμεσα σε συνοπτικό, σε μη συνοπτικό και σε συντελεσμένο ΠΕ και τονίζει πως στην ελληνική γλώσσα είναι τα δύο πρώτα, που επηρεάζουν το ίδιο το θέμα του ρήματος.

Στη μελέτη της «Δύο γλώσσες, ένας ορισμός: μια διδακτική παρέμβαση για τη βελτίωση των τυπικών ορισμών των ουσιαστικών σε δίγλωσσους μαθητές Γυμνασίου» η *Ιφιγένεια Δόση* εξετάζει την επίδραση μιας γλωσσοδιδακτικής παρέμβασης σε ελληνοαλβανόφωνους μαθητές/τριες, αναφορικά με την ικανότητα ορισμού ουσιαστικών. Η

ερευνήτρια καταδεικνύει τη σπουδαιότητα της στοχευμένης παρεμβάσης σε δίγλωσσους ομιλητές Γυμνασίου.

Στη μελέτη «Στρατηγικές Κατανόησης Γραπτού Λόγου στη Γ2/ΞΓ: Ανασκόπηση ερευνών για την αναγνωστική στρατηγική συμπεριφορά στη Γ2/ΞΓ υπό την επιρροή των μεταβλητών της ηλικίας και του γλωσσικού επιπέδου», η *Μαρία Γαλαντόμου* επιχειρεί μια πρώτη καταγραφή των διαφοροποιήσεων στη χρήση των στρατηγικών κατανόησης του γραπτού λόγου στη Γ2/ΞΓ σε σχέση με τις μεταβλητές της ηλικίας και του γλωσσικού επιπέδου, μέσα από συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών σε εθνικό και διεθνές επίπεδο.

Στην εργασία με θέμα «Η γραπτή παραγωγή στην Ελληνική ως Γ2: Ένα θεωρητικό μοντέλο ανάλυσης και αξιολόγησης», ο *Παναγιώτης Παναγόπουλος* παρουσιάζει ένα μοντέλο ανάλυσης της παραγωγής γραπτού λόγου και αξιολόγησης της επίδοσης στην Ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Μέσα από την μελέτη αναδεικνύεται η συμβολή του συγκεκριμένου μοντέλου στην υιοθέτηση ενός πιο μεθοδικού τρόπου ανάλυσης και αξιολόγησης της παραγωγής γραπτού λόγου.

Γραμματισμοί-Πολυγραμματισμοί στο Σύγχρονο Εκπαιδευτικό Περιβάλλον

Στη δεύτερη θεματική περιοχή «Γραμματισμοί-Πολυγραμματισμοί στο Σύγχρονο Εκπαιδευτικό Περιβάλλον» εντάσσονται εργασίες, οι οποίες αναπτύσσουν το θεωρητικό υπόβαθρο του νέου Προγράμματος Σπουδών για τη Νεοελληνική γλώσσα. Αναδεικνύονται τρόποι αξιοποίησης της πολυτροπικότητας και του οπτικού γραμματισμού στη σχολική τάξη μέσα από την ανάλυση των Π.Σ. και επισημαίνεται η εισαγωγή της κειμενοκεντρικής προσέγγισης στα γλωσσικά εγχειρίδια του δημοτικού του 2006. Τέλος, παρουσιάζονται διδακτικές προτάσεις στο πλαίσιο της αξιοποίησης των Πολυγραμματισμών, και αποτυπώνονται οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για τους Πολυγραμματισμούς.

Ο *Διονύσης Γούτσος* στη μελέτη του με τίτλο «Μετά τον κριτικό γραμματισμό. Για ένα σύγχρονο, συνθετικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη Νεοελληνική γλώσσα στο Λύκειο», αφού επιχειρεί μια ιστορική αναδρομή στην εξέλιξη των αναλυτικών προγραμμάτων για τη γλώσσα, αναπτύσσει το θεωρητικό υπόβαθρο του νέου Προγράμματος Σπουδών για τη Νεοελληνική γλώσσα στο Λύκειο, παρουσιάζει το περιεχόμενό του και θίγει τις προϋποθέσεις για την επιτυχή εφαρμογή του.

Η *Μαριάνθη Οικονομάκου*, στη μελέτη με τίτλο «Πολυτροπικότητα και οπτικός γραμματισμός στη διδασκαλία της γλώσσας: Προγράμματα σπουδών και μεθοδολογικές προεκτάσεις», εξετάζει τον τρόπο αξιοποίησης της πολυτροπικότητας και του οπτικού γραμματισμού στη σχολική τάξη μέσα από την κριτική ανάλυση των Προγραμμάτων Σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση.

Στην εργασία «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου 2011, Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου 2014: Συγκριτική μελέτη της γλωσσικής διδασκαλίας στα ισχύοντα προγράμματα σπουδών για το νηπιαγωγείο και τεκμήρια πολυτροπικότητας», οι συγγραφείς *Αναστασία Δημητριάδου* και *Σοφία Παπαδοπούλου* μελετούν και να συγκρίνουν τρία ισχύοντα Π.Σ. για το Νηπιαγωγείο, το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Π.Σ για το Νηπιαγωγείο του 2003, το Π.Σ Νηπιαγωγείου του 2011 και το Π.Σ Νηπιαγωγείου του 2014, με βάση την πολυτροπικότητα στη γλωσσική διδασκαλία.

Η *Άννα Ιορδανίδου* στην εργασία της με τίτλο «Αντέγραφέ το και έδωσέ το: από τη γραμματική διδασκαλία στη γραμματική ανακάλυψη» υποστηρίζει πως με τα γλωσσικά εγχειρίδια του δημοτικού του 2006 δεν πραγματοποιήθηκε μόνον η εισαγωγή της κειμενοκεντρικής προσέγγισης, αλλά και γενικότερα η αλλαγή παιδαγωγικής στάσης και επισημαίνει πως η Γραμματική της Ε΄ και Στ΄ τάξης είχε ως στόχο να επιτύχει ισορροπία ανάμεσα στην παραδοσιακή σχολική ορολογία και στη σύγχρονη γλωσσολογική.

Η *Μαρία Πετμεζά* και ο *Ιωάννης Σπαντιδάκης* στην εργασία τους με τον τίτλο «Πρακτικές απόψεις και προσωπική θεωρία εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης και της παραγωγής κειμένων» διερευνούν αν οι εκπαιδευτικοί στο δημοτικό σχολείο έχουν αναπτύξει κάποια προσέγγιση στην οποία στηρίζουν τη συστηματική διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης και της παραγωγής γραπτών κειμένων.

Στην εργασία με τον τίτλο «Κριτικός Γραμματισμός και Διαπολιτισμική Ενσυναίσθηση: μια διδακτική πρόταση αξιοποίησης της αφήγησης στο πλαίσιο των Πολυγραμματισμών», η *Ειρήνη Κουτρομπά* παρουσιάζει μια διδακτική πρόταση στο πλαίσιο των Πολυγραμματισμών, η οποία βασίζεται σε ένα αυθεντικό αφηγηματικό απόσπασμα μετανάστριας, ενσωματωμένο στο διδακτικό εγχειρίδιο της Νεοελληνικής Γλώσσας- Γ΄ Γενικού Λυκείου.

Στην εργασία τους με τίτλο «Οπτικές των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση των πολυγραμματισμών στην πρωτοβάθμια / δευτεροβάθμια εκπαίδευση» η *Χριστίνα Μουτσιούνα* και η *Αργυρώ Παπαθεμιστοκλέους* επιχειρούν να διερευνήσουν τις απόψεις

των εκπαιδευτικών της Α/θμιας και της Β/θμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την αξιοποίηση των πολυγραμματισμών στη διδασκαλία της γλώσσας.

Οι *Ευαγγελία Ζιώγα* και *Μαρία Λασκαράκη* στην εργασία τους «Πρακτικές εξωσχολικού γραμματισμού στην ξένη γλώσσα» μελετούν τις πρακτικές του εξωσχολικού γραμματισμού μαθητών/τριών των τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου κατά την εκμάθηση της Αγγλικής και Γερμανικής ως ξένης γλώσσας, αξιοποιώντας ποιοτική μεθοδολογία.

Η *Στεργιανή Ζήση* στη μελέτη με τίτλο «Ποικιλόμορφα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα: διαφοροποιώντας τη διδασκαλία στο γλωσσικό μάθημα» παρουσιάζει τα αποτελέσματα μιας ερευνητικής αποτύπωσης των απόψεων φιλολόγων για ζητήματα εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο γλωσσικό μάθημα. Αναδεικνύονται οι πρακτικές και στρατηγικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, καθώς και καταγράφονται οι προτάσεις των φιλολόγων για την για τη διευκόλυνση του διδακτικού έργου κατά την εφαρμογή της.

Ο *Κώστας Ντίνας* στην εργασία με τίτλο «Προς γλωσσική σύγκλιση ή απόκλιση; Διαπιστώσεις - Προβληματισμοί – Προτάσεις» επιχειρεί μια αποτίμηση της σημερινής γλωσσικής κατάστασης στις τοπικές αλλά και τις παγκόσμιες διαστάσεις της, διατυπώνει κάποιους προβληματισμούς για τις επιπτώσεις και τις προκλήσεις που προκύπτουν και προτείνει επιλογές για την κοινωνία και την εκπαίδευση.

Αξιοποίηση της Λογοτεχνίας στη Διδασκαλία του Γλωσσικού Μαθήματος

Στην τρίτη θεματική περιοχή «Αξιοποίηση της Λογοτεχνίας στη Διδασκαλία του Γλωσσικού Μαθήματος» συμπεριλαμβάνονται εργασίες, οι οποίες αξιοποιούν έντυπα και ψηφιακά λογοτεχνικά κείμενα στο γλωσσικό μάθημα, προτείνουν ένα δημιουργικό πλαίσιο διδακτικής αξιοποίησης λογοτεχνικών κειμένων ως μέσου συνδυαστικής διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής και της λογοτεχνίας, αναπτύσσουν δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, συστήνουν πολυτροπικά λογοτεχνικά κείμενα για να καλλιεργηθούν δεξιότητες κριτικού γραμματισμού και προτείνουν διεπιστημονικές προσεγγίσεις για την προώθηση της δημιουργικής γραφής στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία.

Οι *Ελένη Γκόρα* και *Αλέξανδρος Ακριτόπουλος* στην εργασία τους με τίτλο: «Ένα σενάριο διδασκαλίας του παραμυθιού για παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας»

εξετάζουν τη συνεργασία γονέων, κηδεμόνων, εκπαιδευτικών και παιδιών για τη συγγραφή και εικονογράφηση παραμυθιών. Μέσα από την εφαρμογή ενός σεναρίου μελετούν τα αποτελέσματα της υιοθέτησης μιας διεπιστημονικής προσέγγισης για την προώθηση της δημιουργικής γραφής στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία.

Στην εργασία της «Η διδασκαλία της λογοτεχνίας ως μέσο δημιουργικής έκφρασης στο Γυμνάσιο μέσα από την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών και του κριτικού γραμματισμού» η *Κωνσταντίνα Καλαούζη* περιγράφει μια διδακτική πρόταση που βασίζεται στην παιδαγωγική των πολυγραμματισμών. Οι μαθητές Λυκείου συμμετέχουν σε δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, δημιουργούν πολυτροπικά κείμενα και καλλιεργούν δεξιότητες κριτικού γραμματισμού.

Η εργασία της *Αγνής Παπακώστα* «Δημιουργική Γραφή: μια λανθάνουσα προϋπόθεση κριτικής και αισθητικής αποτίμησης της Λογοτεχνίας στο Λύκειο» διερευνά τα βασικά σημεία των Προγραμμάτων Σπουδών, τον ρόλο και τη λειτουργία της Δημιουργικής Γραφής ως μιας διαδικασίας που ενισχύει τον ερμηνευτικό διάλογο στην προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων, με απώτερο στόχο να εστιάσει σε συγκεκριμένες προτάσεις για την ουσιαστική αξιοποίηση συγκεκριμένων δράσεων Δημιουργικής Γραφής στο Γυμνάσιο.

Ο *Κωνσταντίνος Δημουλάς* και οι *συνεργάτες* του στην εργασία τους με τίτλο «Η ‘διαστρέβλωση’ της αλήθειας στην πρόσληψη και ανάπλαση ιστοριών», υποστηρίζουν πως η ερμηνεία των αντιληπτικών εισιόντων στηρίζεται στην ενεργοποίηση όλων των σχετικών πληροφοριών που αποτελούν μέρη του γνωστικού σχήματος, στο οποίο ανακαλύπτεται ότι ταιριάζει η προσλαμβανόμενη ιστορία.

Στην εργασία με τίτλο «Κριτικός γραμματισμός και διδασκαλία της λογοτεχνίας: Ένα διδακτικό σενάριο», οι συγγραφείς *Αλέξανδρος Ακριτόπουλος, Χριστίνα Μουτσιούνα και Αργυρώ Παπαθεμιστοκλέους* παρουσιάζουν ένα διδακτικό σενάριο της ενότητας «Η πόλη μου, η Θεσσαλονίκη» για μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου, όπου επιλέγονται έντυπα και ψηφιακά λογοτεχνικά κείμενα τα οποία αναφέρονται στην πόλη της Θεσσαλονίκης.

Η *Ελένη Χατζημαυρουδή* στην εργασία της «Διδασκαλία της Λογοτεχνίας-Καλλιέργεια της Δημιουργικότητας» επιχειρεί να παρουσιάσει μια διδακτική πρόταση, μέσα από την εισαγωγή δραστηριοτήτων αυθεντικής μάθησης με απώτερο στόχο την εμβάθυνση της κριτικής και της δημιουργικής σκέψης των παιδιών.

Η *Ιωάννα Καϊάφα* και η *Natalya Voyevitko* παρουσιάζουν μια σειρά προτάσεων για την αξιοποίηση κειμένων παιδικής λογοτεχνίας στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας και προτείνουν ένα δημιουργικό πλαίσιο διδακτικής αξιοποίησης λογοτεχνικών κειμένων για μαθητές που φοιτούν στο Δημοτικό Σχολείο.

Στην εργασία «Η ενσωμάτωση λογοτεχνικών κειμένων στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης και ξένης γλώσσας», η *Σοφία Χανιωτάκη* επικεντρώνεται στον ρόλο της λογοτεχνίας ως μέσο συνδυαστικής διδασκαλίας γλώσσας και περιεχομένου, στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας, ενώ παράλληλα προτείνει δραστηριότητες με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών στο συγκεκριμένο διδακτικό πλαίσιο.

Στην εργασία «Διδακτικές προσεγγίσεις στη γλωσσική ανάπτυξη των νηπίων με τη συμβολή της παιδικής λογοτεχνίας», οι συγγραφείς *Στεργιανή Ντίνου* και *Αθανασία Καρακώστα* παρουσιάζουν ένα πρόγραμμα διδακτικών προσεγγίσεων για τη γλωσσική ανάπτυξη των νηπίων με τη συμβολή της παιδικής λογοτεχνίας που εφάρμοσαν σε παιδιά ηλικίας 4-6 ετών και πραγματοποιήθηκε σε δύο νηπιαγωγεία.

Στην εργασία με θέμα «Λέσχες ανάγνωσης στο σχολείο: Ένα παράδειγμα-πρόταση δράσης για τη φιλιαναγνωσία στο πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης», οι *Ιωάννης Σισμανίδης* και *Ιωάννης Μπουνόβας* συζητούν μια πρόταση λειτουργίας λέσχης ανάγνωσης σε ένα σχολείο της περιφέρειας. Αναδεικνύουν τα οφέλη της λειτουργίας της για τη φιλιαναγνωσία, καθώς και τη συμβολή της στη δημιουργία ενός σχολείου «ανοικτού» στην τοπική κοινότητα.

Γλωσσική Διδασκαλία και Αξιοποίηση σε Ψηφιακά Περιβάλλοντα

Στην τέταρτη θεματική περιοχή «Γλωσσική Διδασκαλία και Αξιοποίηση σε Ψηφιακά περιβάλλοντα» εντάσσονται εργασίες, οι οποίες παρουσιάζουν την ψηφιακή αφήγηση και τη συγγραφή ψηφιακών ιστοριών για την καλλιέργεια δεξιοτήτων πολυγραμματισμού, προτείνουν την αξιοποίηση δραστηριοτήτων αυθεντικής μάθησης με τη χρήση του *radlet*, παρουσιάζουν δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν σε συνθήκες σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, τονίζουν τις δυνατότητες των ηλεκτρονικών τάξεων και τη σημασία της εξ αποστάσεως διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας. Τέλος, προτείνουν την αξιοποίηση ψηφιακού υλικού και ηλεκτρονικής πλατφόρμας για την εναλλακτική αξιολόγηση των γλωσσικών δεξιοτήτων.

Η *Ελένη Κοροσίδου* στη μελέτη της με τίτλο «Η παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας στη διαδικασία ψηφιακής αφήγησης: Προσεγγίζοντας δημιουργικά και κριτικά τον γραμματισμό» διερευνά την παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας μέσα από το πρίσμα της ψηφιακής αφήγησης. Αξιοποιεί έναν αριθμό σύγχρονων ερευνών και αναδεικνύει τη σημαντικότητα ενός αποτελεσματικού παιδαγωγικού πλαισίου, με έμφαση στη διαγλωσσικότητα, για την εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης.

Οι *Θαρρενός Μπράιτσης* και *Γεωργία Κηπουροπούλου* στην εργασία τους «Story Logic Net: ανάπτυξη δεξιοτήτων πολυγραμματισμού μέσα από τη διαδικτυακή συνεργατική γραφή και την ψηφιακή αφήγηση» περιγράφουν το εργαλείο Story Logic Net, το οποίο στοχεύει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων πολυγραμματισμού κατά τη συγγραφή ψηφιακών ιστοριών από μαθητές/τριες του Δημοτικού.

Οι *Χριστίνα Καραγιάννη* και *Μαρία Κικίδου* στην εργασία τους «Τα παιδιά ζωγραφίζουν στον «τοίχο»... του padlet! Μία διδακτική πρόταση αυθεντικής διδασκαλίας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης της γλώσσας, με τη χρήση του συνεργατικού online εργαλείου padlet» επιχειρούν να παρουσιάσουν μια διδακτική πρόταση, όπου αξιοποιούνται δραστηριότητες αυθεντικής μάθησης με τη χρήση του padlet σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης αλλά και της αγγλικής ως ξένης γλώσσας.

Η *Κωνσταντίνα Ηλιοπούλου* και η *Αλεξάνδρα Αναστασιάδου* στην εργασία με τίτλο «Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση ψηφιακών παιχνιδιών κατά τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας» παρουσιάζουν την έρευνά τους σε Έλληνες εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των ψηφιακών παιχνιδιών ως μαθησιακών εργαλείων της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ.

Στην εργασία με τίτλο «Βιβλία πληροφοριών στο διαδίκτυο», οι *Νεκτάριος Στελλάκης* και *Κατερίνα Παπαδημητρίου* επιχειρούν να παρουσιάσουν έρευνες που καταδεικνύουν τη σημαντικότητα των βιβλίων πληροφοριών για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Υπογραμμίζουν, επίσης, την ανάγκη διεξαγωγής παρόμοιων ερευνών που θα σκιαγραφούν την ελληνική πραγματικότητα αναφορικά με το εν λόγω θέμα.

Στην εργασία με θέμα «Η γλώσσα στο Νηπιαγωγείο σε συνθήκες τηλεεκπαίδευσης: Μια διδακτική πρόταση», οι *Βασιλική Καραπά* και *Αικατερίνη Καρατέγου* συζητούν μια διδακτική πρόταση για την προσέγγιση της διδασκαλίας της γλώσσας στο Νηπιαγωγείο. Συγκεκριμένα, περιγράφουν δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν σε συνθήκες σύγχρονης

εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπως παρουσιάσεις, βίντεο, εποπτικό υλικό, διαδραστικά παιχνίδια, διαδραστικά φύλλα εργασίας και ψηφιακή αφήγηση.

Οι *Ελένη Χατζημαυρουδή* και *Εύη Τραμαντζά* συζητούν το πλαίσιο για τη δημιουργία ενός αυθεντικού περιβάλλοντος μάθησης στο μάθημα των Νέων Ελληνικών. Μέσα από την εργασία τους «Κύκλος διαδικτυακών συναντήσεων με συγγραφείς και δημοσιογράφους στο Κολλέγιο Ανατόλια - Ένα αυθεντικό περιβάλλον μάθησης» περιγράφουν μια δράση για τη φιλοξενία συγγραφέων και δημοσιογράφων σε διαδικτυακές συναντήσεις με μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την ευαισθητοποίηση σε θέματα σχετικά με τη λογοτεχνία, καθώς και τη διεργασία παραγωγής ποικίλων ειδών κειμένου.

Η *Χρυσάνθη Μάρκου* στην εργασία της «Διαπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις και εκμάθηση δεύτερης/ ξένης γλώσσας: Σχεδιάζοντας ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης» εξετάζει, με τη μέθοδο της μετανάλυσης, τις βασικές συνιστώσες δημιουργίας ενός ψηφιακού περιβάλλοντος μάθησης και παρουσιάζει Web 2.0. συνεργατικά εργαλεία για σύγχρονη και ασύγχρονη εξ αποστάσεως επικοινωνία, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και στρατηγικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας αλλά και για την καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων στην ελληνική ως δεύτερη/ ξένη γλώσσα.

Οι *Ιφιγένεια Κωφού* και *Εμμανουήλ Τζώρτζης* στην εργασία με τίτλο «Η ολοκληρωμένη εκμάθηση περιεχομένου και γλώσσας (CLIL) ένα βήμα μπροστά: Διδασκαλία και αξιολόγηση της Ιστορίας στην αγγλική γλώσσα» συζητούν την εφαρμογή της μεθόδου Ολοκληρωμένης Εκμάθησης Περιεχομένου και Γλώσσας. Εφαρμόζουν έναν αριθμό ψηφιακών εργαλείων σε μαθητές/τριες Λυκείου και διαπιστώνουν τις ευκαιρίες που δημιουργούνται για επικοινωνία, συνεργασία και αναστοχασμό μεταξύ των μαθητών/τριών.

Η εργασία των *Κωνσταντίνας Μυλωνά* και *Μαριάνθης Καρατσιώρη* «Η η-τάξη (e-class) του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου ως ψηφιακός βοηθός στη διδασκαλία της γλώσσας σε ένα μικτό μοντέλο μάθησης» εστιάζει στις δυνατότητες της ηλεκτρονικής τάξης (η-τάξη) για τη βελτίωση των πρακτικών των εκπαιδευτικών και της μαθησιακή εμπειρία σε συνδυασμό με μια μέθοδο μεικτής μάθησης. Εξετάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών, οι δεξιότητές τους και τα εμπόδια που συναντούν κατά την υποστήριξη της διδασκαλίας τους με ψηφιακά μέσα.

Στη μελέτη «Νέα κανονικότητα: διδάσκοντας τη Νέα Ελληνική ως ξένη κατά τη διάρκεια της πανδημίας», οι *Vojkan Stojičić* και *Anka Rađenović* εξετάζουν τη στάση των διδασκόντων στα πανεπιστημιακά Τμήματα Νεοελληνικών Σπουδών, σχετικά με την εξ

αποστάσεως διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης. Αναδεικνύονται οι πρακτικές, τα εργαλεία, η τεχνογνωσία αλλά και οι δυσκολίες που αντιμετωπίστηκαν κατά τη διάρκεια του εγκλεισμού λόγω της πανδημίας.

Στη μελέτη «Σύγχρονες επικοινωνιακές τεχνικές του εκπαιδευτικού ηγέτη στην εξ αποστάσεως διδασκαλία της ελληνικής, απόρροια της αριστοτελικής ρητορικής», ο *Γιώργος Τζήμας* υποστηρίζει πως τα αυθεντικά αλληλεπιδραστικά περιβάλλοντα τηλεμάθησης που παρέχουν ίσες ευκαιρίες στους εκπαιδευόμενους, συμβάλλουν δραστικά στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης. Ωστόσο, χωρίς την εργαλειακή δύναμη του ρητορικού λόγου καθίστανται μη ελκυστικά.

Ο *Κωνσταντίνος Τρικάλης* στην εργασία του «Ρουμπρικές αξιολόγησης και άμεση ανατροφοδότηση» καταδεικνύει τη χρησιμότητα δημιουργίας και αξιοποίησης τράπεζας θεμάτων, με ρουμπρικές αξιολόγησης για όλα τα γλωσσικά μαθήματα. Παρουσιάζονται οι απόψεις εκπαιδευτικών και μαθητών για τις ρουμπρικές αξιολόγησης μέσα από την κατασκευή και αξιοποίηση ψηφιακού υλικού και ηλεκτρονικής πλατφόρμας, με απώτερο στόχο τη βελτίωση της παρεχόμενης ποιότητας της διδασκαλίας.

Στην εργασία «Επαναπροσδιορίζοντας την αξιολόγηση στην τάξη του γλωσσικού μαθήματος: Το ημερολόγιο και οι κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων ως πρακτικές εναλλακτικής αξιολόγησης» οι *Ελένη Γρίβα* και *Ιφιγένεια Κωφού* παρουσιάζουν το ημερολόγιο τόσο του μαθητή, όσο και του εκπαιδευτικού ως ένα μέσο καταγραφής, ανοικτού διαλόγου, καθώς και αναστοχασμού και αποτίμησης της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Παρουσιάζονται, επίσης, λίστες ελέγχου και κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων σε ψηφιακά περιβάλλοντα.

Ο Εκπαιδευτικός στο Σύγχρονο Μαθησιακό Περιβάλλον

Στην τελευταία θεματική περιοχή του Τόμου Α' «Ο Εκπαιδευτικός στο Σύγχρονο Μαθησιακό Περιβάλλον» εμπεριέχονται εργασίες, οι οποίες τονίζουν την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για να ανταποκριθούν επαρκώς στο σύγχρονο περιβάλλον, παρουσιάζουν μελέτες όπου καταγράφονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σημασία της επιμόρφωσης καθώς και για τις κοινότητες μάθησης, επισημαίνουν την ανάγκη ενημέρωσης των εκπαιδευτικών ως προς τη σπουδαιότητα της ανάπτυξης των θετικών συναισθημάτων των μαθητών/τριών και παρουσιάζουν εκπαιδευτικό

υλικό που δημιουργήθηκε από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια ενός εξ αποστάσεως επιμορφωτικού προγράμματος.

Στην έρευνα με τίτλο «Η εξ αποστάσεως επιμόρφωση σε δίγλωσσα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα: παραγωγή σύγχρονου γλωσσικού υλικού από εκπαιδευτικούς της ελληνικής γλώσσας» ο *Σπυρίδων Μπούρας* παρουσιάζει το γλωσσικό υλικό που κατασκεύασαν εκπαιδευτικοί που διδάσκουν την ελληνική γλώσσα σε δίγλωσσα/ διαπολιτισμικά περιβάλλοντα, κατά τη διάρκεια ενός εξ αποστάσεως επιμορφωτικού προγράμματος.

Στο άρθρο «Επιμορφώνοντας εκπαιδευτικούς για θέματα διγλωσσίας στο πλαίσιο της υπηρεσίας ‘Με 2 Γλώσσες’», οι *Γεωργία Φωτιάδου, Αλεξάνδρα Πρέντζα, Χριστίνα Μαλιγκούδη, Σταματία Μιχαλοπούλου και Μαρίνα Ματθαιουδάκη* παρουσιάζουν τις βασικές αρχές και το σκεπτικό υλοποίησης επιμορφωτικού προγράμματος που είχε ως στόχο την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα που άπτονται της διγλωσσίας και της δίγλωσσης ανατροφής και εκπαίδευσης, καθώς και την ανάδειξη καλών πρακτικών για δίγλωσσους μαθητές.

Σκοπός της μελέτης της *Αθηνάς Γελαδάρη* με τίτλο «Ανάπτυξη μιας κλίμακας αξιολόγησης των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμμετοχή τους σε Ηλεκτρονικές Κοινότητες Μάθησης» είναι η κατασκευή, η παρουσίαση και η αξιολόγηση των ψυχομετρικών χαρακτηριστικών μιας κλίμακας που στόχο έχει την εκτίμηση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών-μελών Ηλεκτρονικών Κοινοτήτων Μάθησης (ΗΚΜ).

Η *Αικατερίνη Μπαλάση* στην έρευνά της με τίτλο «Απόψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών για τα δημοτικά σχολεία ως επαγγελματικές κοινότητες μάθησης: Μία ποιοτική έρευνα» στοχεύει στη διερεύνηση των δημοτικών σχολείων ως επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης (ΕΚΜ) μέσω της ανάλυσης του λόγου εκπαιδευτικών και διευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Στην εργασία της με τίτλο «Η σπουδαιότητα των επιμορφώσεων στο εκπαιδευτικό έργο τη σύγχρονη εποχή - Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση και τη γλωσσική διδασκαλία» η *Μαργαρίτα Κατρακούλη* στοχεύει να αναδείξει τη σπουδαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Γίνεται αναφορά στον σκοπό και τους στόχους της επιμόρφωσης, το θεσμικό πλαίσιο, τις μεθόδους και το περιεχόμενο των επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Στην εργασία του με τον τίτλο «Τράπεζα σεναρίων Επαγγελματικής Κοινότητας Μάθησης για νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς» ο *Κωνσταντίνος Τρικάλης* προτείνει τη δημιουργία μιας Τράπεζας θεμάτων-σεναρίων βέλτιστης πρακτικής, η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί από όλους τους εκπαιδευτικούς και να αποτελέσει έναν σημαντικό πόρο για τον νέο δάσκαλο.

Η εργασία του *Ιωάννη Θεοδώρου* «Η αυτοαξιολόγηση ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης του σχολείου: Τρεις προϋποθέσεις για την επίτευξή της στο πλαίσιο της Σχολικής Βελτίωσης» διερευνά τα πλεονεκτήματα που απορρέουν από την αξιοποίηση της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης του σχολείου υπό το πρίσμα της Σχολικής Βελτίωσης. Επίσης, περιγράφονται συνοπτικά οι τρεις κύριες προϋποθέσεις για την αυτοαξιολόγηση του σχολείου, υπό το πρίσμα της Σχολικής Βελτίωσης.

Στην εργασία τους με τίτλο «Το επιμορφωτικό πρόγραμμα ‘Αγγλικά στο Νηπιαγωγείο: Προς μια Πολυγλωσσική Εκπαίδευση’: Σχεδιασμός και υλοποίηση» οι *Αναστασία Γκαϊνταρτζή*, *Αχιλλέας Κωστούλας* και *Μάγδα Βίτσου* περιγράφουν το συγκεκριμένο πρόγραμμα το οποίο αποτελεί μια επιμορφωτική δράση που απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς ξένων γλωσσών αλλά και σε εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής για την πρόωμη επαφή των μικρών παιδιών με μια ξένη γλώσσα.

Η *Αγγελική Ψάλτου-Joycey* στην εργασία της με τίτλο «Ο ρόλος των συναισθημάτων στην εκμάθηση ξένων γλωσσών» επιχειρεί μία σύντομη ανασκόπηση των συναισθημάτων που δημιουργούνται κατά τη διαδικασία εκμάθησης μιας γλώσσας και του κατά πόσο αυτά επηρεάζουν την τελική επίδοση των μαθητών. Τονίζει την ανάγκη ενημέρωσης των εκπαιδευτικών ως προς την σπουδαιότητα των συναισθημάτων, ώστε να αντιμετωπίζουν όχι μόνο τα αρνητικά συναισθήματα των μαθητών τους αλλά και να διευκολύνουν τη διατήρηση των κινήτρων τους για μάθηση μέσα από θετικά συναισθήματα.

Ελένη Γρίβα

Καθηγήτρια Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

**ΖΗΤΗΜΑΤΑ
ΜΕΛΕΤΗΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ
ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ**



Η ονομασιοκεντρική προσέγγιση στη διδασκαλία του λεξιλογίου της νέας ελληνικής¹

Άννα Αναστασιάδη-Συμεωνίδη

Ομότιμη Καθηγήτρια, Α.Π.Θ.

ansym@lit.auth.gr

Abstract

We can examine the meaning of words with the semasiological or the onomasiological approach. In the onomasiological approach, we start from a concept and we examine the word through its relationships with other words belonging to the same lexical field, e.g., the concept CONTAINER includes words such as *box, basket, crate* etc. We propose the onomasiological approach for the description and learning of a great part of the MG vocabulary, especially for the cases of concept naming where the L2 (second language) possesses more than one word in comparison to the L1 (first language), e.g., Eng. *moon* / MG /fegari/, /selini/. With the comparison students better understand the semantic differences between words, they will increase quantitatively and improve qualitatively their vocabulary, by gaining lexicological accuracy and clarity of expression.

Keywords: Onomasiological approach, teaching strategies, reflective observation, conceptual dictionary, morphological fragmentation.

Περίληψη

Τη σημασία των λέξεων μπορούμε να την εξετάσουμε είτε σημασιοκεντρικά είτε ονομασιοκεντρικά. Με την ονομασιοκεντρική προσέγγιση αφετηρία αποτελεί η έννοια και εξετάζεται μια λέξη μέσα από τις σχέσεις της με άλλες που ανήκουν στο ίδιο λεξικό πεδίο, π.χ. η έννοια ΠΕΡΙΕΚΤΗΣ περιλαμβάνει τις λέξεις *κουτί, καλάθι, κάσα* κτλ. Προτείνουμε την ονομασιοκεντρική προσέγγιση για την περιγραφή και διδασκαλία μεγάλου μέρους του λεξιλογίου της ΝΕ ιδίως σε περιπτώσεις όπου για την κατονομασία μιας έννοιας η Γ2 (δεύτερη γλώσσα) διαθέτει περισσότερες από μία λέξεις σε σχέση με τη Γ1 (πρώτη γλώσσα), π.χ. αγγλ. *moon* / ΝΕ *φεγγάρι, σελήνη*. Με τη σύγκριση οι μαθητές θα κατανοήσουν καλύτερα τις σημασιολογικές διαφορές που έχουν οι λέξεις μεταξύ τους, θα αυξήσουν ποσοτικά και θα βελτιώσουν ποιοτικά το λεξιλόγιό τους αποκτώντας λεξιλογική ακρίβεια και σαφήνεια στην έκφραση.

Λέξεις-κλειδιά: Ονομασιοκεντρική προσέγγιση, στρατηγικές διδασκαλίας, στοχαστική παρατήρηση, εννοιολογικό λεξικό, μορφολογικός τεμαχισμός.

1. Εισαγωγή

Σύμφωνα με την ευρωπαϊκή παράδοση της λεξικολογίας και της δομιστικής σημασιολογίας τη μελέτη του λεξιλογίου μπορούμε να την προσεγγίσουμε με δύο τρόπους: σημασιοκεντρικά και ονομασιοκεντρικά (Baldinger, 1964). Με τη

¹ Ευχαριστώ τον συνάδελφο Θανάση Γεωργακόπουλο (Α.Π.Θ.) για τη βιβλιογραφική συνδρομή στον χώρο της γνωσιακής σημασιολογίας και τη συνάδελφο Μαρία Μητσιάκη (Δ.Π.Θ.) για την προσεκτική ανάγνωση του κειμένου μου.

σημασιοκεντρική προσέγγιση (semasiological approach) εξετάζουμε με αφετηρία τη λέξη/λεξική μονάδα (λ.μ.) το σημασιολογικό περιεχόμενό της, δηλ. τη σημασία ή τις σημασίες της εάν πρόκειται για πολύσημη λ.μ.¹ και το πώς συσχετίζονται μεταξύ τους, λ.χ. μεταφορικά, μετωνυμικά κτλ. Στην ονομασιοκεντρική προσέγγιση (onomasiological approach) αφετηρία αποτελεί η έννοια (concept) και εξετάζονται οι λέξεις/λ.μ. που ανήκουν στο ίδιο λεξικό πεδίο (lexical field)² ανεξάρτητα από κάθε ετυμολογική σχέση, π.χ. η έννοια ΠΕΡΙΕΚΤΗΣ περιλαμβάνει τις λέξεις *κουτί, καλάθι, καφάσι, κάσα* κτλ.

Στο πρώτο μέρος θα εξετάσουμε τα θεωρητικά ζητήματα που συνδέονται με την ονομασιοκεντρική προσέγγιση και στο δεύτερο μέρος θα μας απασχολήσει η εφαρμογή της προσέγγισης αυτής στη διδασκαλία του λεξιλογίου της ΝΕ ως Γ1 (πρώτης γλώσσας), Γ2 (δεύτερης γλώσσας) και ως γλώσσας πολιτισμικής κληρονομιάς.

2. Θεωρητικά

Τη σημασιοκεντρική προσέγγιση, δηλ. τη μετάβαση από την πολύσημη³ (συνήθως) λ.μ. στις σημασίες της, ακολουθούν τα ερμηνευτικά λεξικά, τα οποία κατεξοχήν βοηθούν τον χρήστη στην κατανόηση λόγου. Την ονομασιοκεντρική προσέγγιση, δηλ. τη μετάβαση από την έννοια προς τα γλωσσικά σημεία με τα οποία αυτή κατονομάζεται σε μια γλώσσα σε συγκεκριμένη συγχρονία, ακολουθούν τα εννοιολογικά/αναλογικά/ονομασιοκεντρικά λεξικά,⁴ τα οποία είναι κατεξοχήν λεξικά που βοηθούν τον χρήστη στην παραγωγή λόγου. Για την ελληνική βλ. Βοσταντζόγλου (1962). Οι δύο προσεγγίσεις δρουν συμπληρωματικά για την ολοκληρωμένη μελέτη του λεξιλογίου (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, 2017).

Στο πλαίσιο της ιστορικής λεξικολογίας, η οποία ασχολείται με όλα τα είδη λεξιλογικής αλλαγής, οι δύο προσεγγίσεις χρησιμοποιούνται συστηματικά. Ειδικότερα η ονομασιοκεντρική προσέγγιση υιοθετήθηκε ήδη από τις αρχές του 20ού αι. για τη μελέτη θεμάτων όπως η μελέτη μιας έννοιας και των λ.μ. που την κατονομάζουν διαγλωσσικά με στόχο κυρίως την ερμηνεία της ετυμολογίας τους καθώς και των λόγων που οδήγησαν

¹ Λόγω του εφαρμοσμένου χαρακτήρα της εργασίας αυτής δεν θα μας απασχολήσουν ζητήματα διάκρισης της πολυσημίας από την ασαφή σημασία (vagueness) (βλ. Geeraerts, 2010, σ. 196).

² Στο πλαίσιο της γνωσιακής σημασιολογίας χρησιμοποιείται ο όρος *τομέας* (domain).

³ Κατά την πολυσημία δύο ή περισσότερες σημασίες που συσχετίζονται συνδέονται με μία λ.μ. με λεξική ή γραμματική σημασία: *γραφείο* 'έπιπλο' και (μετωνυμικά) 'προσωπικό που εργάζεται σε ένα γραφείο'. Για τον σημαντικό ρόλο της μετωνυμίας στη γλωσσική αλλαγή μέσα από την ονομασιοκεντρική μέθοδο βλ. Zhang και συν. (2015).

⁴ Για τη διαφοροποίηση ανάμεσα στα ονομασιοκεντρικά λεξικά και τις σύγχρονες ψηφιακές οντολογίες βλ. França (2010). Το παλαιότερο λεξικό της κατηγορίας αυτής είναι του Roget (1852).

στη δημιουργία τους, από τη στιγμή που οι έννοιες δεν είναι καθολικές αλλά μάλλον πολιτισμικά προσδιορισμένες (Blank, 2001).

Στο πλαίσιο της περιγραφικής γλωσσολογίας όλη η γλωσσολογική έρευνα έχει κυρίως είτε σημασιοκεντρικό είτε ονομασιοκεντρικό προσανατολισμό (Glynn, 2015, σ. 48), χωρίς να γίνεται πάντα ρητή αναφορά στους όρους αυτούς. Η διάκριση είναι βασική αφενός για τη λεξικογραφική παράδοση και αφετέρου για τον ευρωπαϊκό δομισμό, λ.χ. η θεωρία των λεξικών πεδίων εκκινεί από ονομασιοκεντρικό προσανατολισμό, και βρίσκεται σε σπέρμα στον Saussure (1972/1916). Ειδικότερα όλες οι περιγραφικές μελέτες που εξετάζουν μια γλωσσική μορφή (ένα λέξημα, ένα μόρφημα κτλ.), οι έρευνες πάνω στην πολυσημία των λ.μ., η ανάλυση λόγου, η γλωσσολογία των σωμάτων κειμένων έχουν σημασιοκεντρικό προσανατολισμό. Από την άλλη οι έρευνες που αφορούν το πώς μια έννοια κατονομάζεται σε μια γλώσσα όπως οι έρευνες για την εννοιολογική μεταφορά (ενδεικτικά Lakoff, 1987· Kövecses, 2020), η σημασιολογία των πλαισίων (Fillmore, 1985), η συστημική λειτουργική γραμματική του Halliday (1985) έχουν ονομασιοκεντρικό προσανατολισμό.¹

Στο πλαίσιο της θεωρητικής λεξικολογίας, όπως σημειώνει ο Geeraerts (2010, σ. 306), η κλασική αντίληψη για σαφώς διακριτές κατηγορίες με ασυνεχείς μονάδες περιγραφικά δεν επαρκεί στο πλαίσιο της γνωσιακής σημασιολογικής αντίληψης για τη λεξική σημασιολογία, η οποία ενδιαφέρεται να αναδεικνύει τη συμφραστική ευλυγισία της σημασίας, περιπτώσεις με ασαφή όρια καθώς και κατηγοριοποιήσεις όπου τα μέλη, εκτός από αυτά που βρίσκονται στην περιοχή του κέντρου και έχουν έκτυπο χαρακτήρα (salience), δεν απέχουν εξίσου από το κέντρο αλλά βαθμιαία απομακρύνονται από αυτό.

Επιπρόσθετα, τα τελευταία περίπου 40 χρόνια η διάκριση σημασιοκεντρικής και ονομασιοκεντρικής προσέγγισης εξελίχθηκε και, εμπλουτισμένη, εντάσσεται στο θεωρητικό πλαίσιο της γνωσιακής σημασιολογίας, που είναι σήμερα το επικρατέστερο θεωρητικό πλαίσιο για τη μελέτη της σημασίας. Η γνωσιακή ονομασιοκεντρική μέθοδος μπορεί να συμβάλει αποφασιστικά στην έρευνα που αφορά την τυπολογία και τα καθολικά χαρακτηριστικά στο λεξιλόγιο καθώς και την κατανόηση των γνωσιακών σταθερών σε ειδικούς εννοιολογικούς τομείς (Koch, 2008, σ. 130). Επίσης υποστηρίζεται

¹ Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια στο πλαίσιο της γνωσιακής γλωσσολογίας, χωρίς να αμφισβητείται η θεμελιακή θεωρητική φύση της διάκρισης σημασιοκεντρική vs ονομασιοκεντρική προσέγγιση, προτείνεται η αντικατάστασή της με μια έννοια δυναμικής μορφικής και σημασιολογικής ομαδοποίησης, επειδή έχουν διατυπωθεί πολλά ερωτηματικά ως προς τον ασυνεχή χαρακτήρα της μορφής και της σημασίας, από όπου προκύπτει ότι τα λεξικά πεδία έχουν ασαφή όρια κυρίως στην περιφέρειά τους όπως επίσης και ότι υπάρχει μια σχετική ασάφεια ως προς το τι συνιστά μια συγκεκριμένη είτε μορφή είτε σημασία (Glynn, 2015).

ότι μπορεί να υπάρξει πρόβλεψη για τα μονοπάτια που ακολουθεί η σημασιολογική αλλαγή καθώς και για τα σχήματα πολυσημίας, επειδή πράγματι υπάρχουν συστηματικά σημασιολογικά σχήματα (patterns) (Vanhove, 2008, σ. 366).

Ειδικότερα, στο πλαίσιο της θεωρίας των προτύπων,¹ οι ερευνητές αναγνωρίζουν ότι ονομασιοκεντρικά οι κατηγορίες έχουν διαβαθμισμένη δομή. Πιο συγκεκριμένα, παρατήρησαν ότι μέσα σε μια κατηγορία υπάρχουν μέλη που βρίσκονται στην κυρίαρχη περιοχή του κέντρου, και αποτελούν τα πρότυπα/πρωτότυπα της κατηγορίας, και μέλη που ανήκουν στις περιφερειακές ζώνες που περιβάλλουν το κέντρο και βαθμιαία απέχουν από αυτό, ενώ συγχρόνως οριοθετούνται ασαφώς και δεν έχουν έκτυπο χαρακτήρα. Έτσι η ονομασιοκεντρική προσέγγιση εμπλουτίστηκε με την ανάδειξη της πρωτοτυπικής λ.μ. που επιλέγεται ως τυπικό μέλος της κατηγορίας, ως αντιπροσωπευτική μεταξύ όλων των λ.μ. που εντάσσονται στην ίδια κατηγορία, λ.χ. για τη ΝΕ *τριαντάφυλλο* στην κατηγορία ΛΟΥΛΟΥΔΙ και *αυτοκίνητο* στην κατηγορία ΟΧΗΜΑ (Κόντα, 2001, σ. 307).

Κατά τον Geeraerts (2010, σσ. 199-201) οι διαφορές στον έκτυπο χαρακτήρα έχουν αρχικά περιγραφεί με βάση την υπόθεση του βασικού επιπέδου: η υπόθεση αυτή βασίζεται στην εθνογλωσσική παρατήρηση ότι οι λαϊκές ταξινομήσεις στους βιολογικούς τομείς συνήθως υπακούν σε μια γενική οργανωτική αρχή, με την έννοια ότι αποτελούνται από πέντε ή έξι ταξινομικά επίπεδα. Ακολουθεί παράδειγμα τροποποιημένο σε κάποιο βαθμό και προσαρμοσμένο στη ΝΕ για τη λ.μ. *πέυκο*:²

Βασίλειο: *φυτό*

Μορφή ζωής: *δέντρο*

Ενδιάμεσο: *αιθαλές*

Γένος: *πέυκο*

Είδος: *μαυρόπευκο*

Όπως εμφανίζεται στον πίνακα, το υψηλότερο ταξινομικό επίπεδο κατονομάζει τον κύριο τομέα όπως *φυτό* ή *ζώο*, ο οποίος υποδιαιρείται σε μερικές μορφές ζωής, που εξειδικεύονται στα λαϊκά γένη όπως *πέυκο*, *λεύκα* (με προαιρετικό το ενδιάμεσο επίπεδο). Ένα λαϊκό γένος μπορεί να εξειδικευτεί περαιτέρω με τα λαϊκά είδη και τις ποικιλίες. Το

¹ Αξίζει να σημειωθεί ότι η θεωρία των προτύπων εμπλούτισε επίσης τη σημασιοκεντρική προσέγγιση με την εξέταση της βαρύτητας της κάθε σημασίας (Grodelaers & Geeraerts, 2003, σ. 70) και την ανάδειξη της πρωτοτυπικής σημασίας μεταξύ των σημασιών μιας πολύσημης λ.μ. με βάση διάφορα κριτήρια όπως η ταχύτερη ανάκληση, η ασημάδευτη σημασία, η συχνότητα κτλ. (βλ. και Nida & Louw, 1992).

² Η επιστημονική ταξινόμηση σαφώς διαφέρει ως προς τον αριθμό των επιπέδων και ειδικά για τη ΝΕ κάποτε και ως προς τις ονομασίες στο βασικό επίπεδο λόγω του χαρακτηριστικού [±λόγιο]: οικογένεια: *πευκίδων*, συνομοταξία: *κωνοφόρων*, τάξη: *πευκώδη*, γένος: *πέυκη*, είδος: *μαύρη πέυκη*.

επίπεδο του γένους συνιστά το βασικό επίπεδο, στον βαθμό που αποτελεί την καρδιά κάθε λαϊκής βιολογικής κατηγορίας: έχει ιδιαίτερα έκτυπο χαρακτήρα από ονομασιοκεντρική άποψη, ο οποίος μεταβιβάζεται στους όρους που περιλαμβάνει, οι οποίοι με τη σειρά τους εμφανίζονται πρώτοι σε μια εθνοβιολογική έρευνα προφανώς λόγω του εύχρηστου χαρακτήρα τους, αφού αναφέρονται στις κατηγορίες της καθημερινής ζωής της λαϊκής βιολογικής γνώσης (Berlin, 1978, σ. 17, όπως αναφέρεται στον Geeraerts, 2010, σ. 200). Από αναπτυξιακή πλευρά οι λ.μ. που ανήκουν στο επίπεδο γένους κατακτώνται πρώτες και από γλωσσική πλευρά δηλώνονται με μορφολογικά απλές λέξεις. Και κατά την Rosch και συν. (1976) στο βασικό επίπεδο φανερόνται κυρίως τα χαρακτηριστικά της πρωτοτυπικής κατηγορίας, με την έννοια ότι τα μέλη της κατηγορίας μοιράζονται τα περισσότερα χαρακτηριστικά, ενώ παρουσιάζουν ελάχιστα χαρακτηριστικά κοινά με μέλη άλλων κατηγοριών.

Τέλος, η διαχρονική γνωσιακή ονομασιοκεντρική προσέγγιση (Blank, 2001) ερευνά τις κύριες στρατηγικές που υπάρχουν σε δείγμα μιας γλώσσας για εννοιοποίηση και κατονομασία μιας έννοιας, αναζητά τις έννοιες-πηγές που φαίνεται να επαναλαμβάνονται σε καθολικό επίπεδο και περιγράφει τις λεξικές διαδικασίες που χρησιμοποιούν οι ομιλητές. Στο πλαίσιο αυτό είναι δυνατή η περιγραφή και ερμηνεία των αλλαγών προς την κατεύθυνση μιας στρατηγικής με περισσότερο έκτυπο χαρακτήρα από γνωσιακή άποψη και της αναδιοργάνωσης των εννοιακών δομών. Επιπρόσθετα είναι δυνατό να προβλεφθεί ποια στρατηγική είναι πιο πιθανό να ακολουθήσουν οι ομιλητές όταν παράγουν λεξικούς νεοτερισμούς.

Αξίζει να σημειωθεί ότι τα τελευταία περίπου 30 χρόνια οι ερευνητές χρησιμοποιούν ως εργαλείο σημασιολογικούς χάρτες (semantic maps) είτε για διαγλωσσικά είτε για ενδογλωσσικά ζητήματα, προκειμένου να οπτικοποιήσουν τις σχέσεις ανάμεσα στις σημασίες ή στις λειτουργίες μίας ή περισσότερων γλωσσικών εκφράσεων (Georgakopoulos & Polis, 2018). Οι χάρτες αυτοί χρησιμοποιούν είτε τη σημασιοκεντρική είτε την ονομασιοκεντρική προσέγγιση είτε συνδυάζοντάς τες προσφέροντας μια σημασιολογικά ολιστική άποψη. Οι σημασιολογικοί χάρτες αποτυπώνουν κάθε είδος σημασίας (γραμματικών μορφημάτων, κατασκευών, λεξημάτων) και αποτελούν ένα αποτελεσματικό εργαλείο αφενός συγχρονικά για την ανεύρεση γλωσσικών ισοδυνάμων σε διαγλωσσικό επίπεδο και επαναλαμβανόμενων σχημάτων πολυσημίας ενδογλωσσικά και διαγλωσσικά και αφετέρου για την ιστορική γλωσσολογία και ιδιαίτερα τη διαδικασία γραμματικοποίησης, αφού μπορούν να προβλέψουν τις σημασίες που θα μπορούσε να αποκτήσει μια γλωσσική μορφή κατά την

επέκταση του σημασιολογικού πεδίου της και να οπτικοποιήσουν τα μονοπάτια που ακολούθησε η σημασιολογική εξέλιξη.

Με βάση την πρότασή μας ότι η ονομασιοκεντρική μέθοδος μπορεί να εφαρμοστεί για την πιο αποτελεσματική περιγραφή και διδασκαλία μεγάλου μέρους του λεξιλογίου μιας γλώσσας, θα επικεντρώσουμε την προσοχή μας σε παράδειγμα διδασκαλίας του λεξιλογίου με βάση τη μέθοδο αυτή, που θα βοηθήσει αποτελεσματικά τους μαθητές της ελληνικής ως Γ1, Γ2 και ως γλώσσας πολιτισμικής κληρονομιάς να αυξήσουν ποσοτικά και να βελτιώσουν ποιοτικά το λεξιλόγιό τους αποκτώντας λεξιλογική ακρίβεια και σαφήνεια στην έκφραση.

3. Διδασκαλία της ΝΕ με την ονομασιοκεντρική προσέγγιση

3.1. Εισαγωγικά

Είναι γνωστό ήδη από τον Saussure (1972/1916) ότι κατανοούμε καλύτερα τη σημασία μιας λ.μ. όταν την εξετάσουμε όχι απομονωμένη αλλά στις σχέσεις της με λ.μ. που είναι σχετικές από σημασιολογική άποψη μέσα στο ίδιο λεξικό πεδίο, δηλ. εξετάζοντάς την ονομασιοκεντρικά.

Το έναυσμα μπορεί να δοθεί, όχι όμως αποκλειστικά, από τα λάθη των μαθητών. Με τη μέθοδο αυτή έχοντας ως αφετηρία μια έννοια συνεξετάζουμε ποιες λ.μ. περιλαμβάνονται στην έννοια αυτή στη συγκεκριμένη γλώσσα σε συγκεκριμένη συγχρονία. Η προσέγγιση αυτή μπορεί να εφαρμοστεί για τη διδασκαλία μέρους του λεξιλογίου μιας γλώσσας τόσο μεμονωμένα όσο και σε σύγκριση με άλλη γλώσσα. Στη δεύτερη περίπτωση η χρήση της προσέγγισης είναι περισσότερο επιτακτική¹ όταν για την κατονομασία μιας έννοιας η Γ2 διαθέτει περισσότερες από μία λέξεις για το ίδιο αντικείμενο αναφοράς (ΑΑ), π.χ. υποθέτουμε ότι θα είναι πιο δύσκολο για τον Άγγλο ή Γάλλο που μαθαίνει ελληνικά να κατανοήσει την περίπτωση όπου η αγγλική διαθέτει μόνο τη λ.μ. *moon* και η γαλλική μόνο τη λ.μ. *lune* εκεί που η ΝΕ διαθέτει τις λ.μ. *φεγγάρι* και *σελήνη*. Η δυσκολία του είδους αυτού δεν αφορά μόνο τις περιπτώσεις όπου έχουμε το ίδιο ΑΑ αλλά και περιπτώσεις με παραπλήσιο ΑΑ, π.χ. *καλάθι*, *κουτί*. Αντίστοιχη δυσκολία θα έχει και ο Έλληνας που μαθαίνει αγγλικά ή γαλλικά, όταν διαπιστώσει ότι η λ.μ. *πόδι* αντιστοιχεί

¹ Θεωρούμε ότι σε επίπεδο διδακτικής δεν έχει νόημα να τεθεί ο προβληματισμός των ειδικών για τον διαχωρισμό ανάμεσα σε περίπτωση πολυσημίας ή σημασιολογικής γενικότητας, λ.χ. τα ρήματα της αγγλ. *float*, *swim* και *sail* αντιστοιχούν στο ρήμα της ρωσικής *plyt* (Korjjevskaja-Tamm, 2008, σ. 9).

στην αγγλική στις μη συνώνυμες λ.μ. *foot, leg* και στη γαλλική στις μη συνώνυμες λ.μ. *piéd, jambe* (βλ. και Κορτζενσκaja-Tamm, 2008, σ. 14).

3.2. Συλλογή του υλικού

Το λάθος στο Greek Heritage Language Corpus (GHLC) (Gavliilidou & Mitits, 2019) **κουτί με φρούτα* αντί για *καλάθι με φρούτα*, μας έδωσε το έναυσμα αλλά και το θέμα επεξεργασίας με τους μαθητές. Το πρώτο βήμα αφορά τη συλλογή υλικού. Το υλικό που θα συγκεντρωθεί με την ονομασιοκεντρική προσέγγιση αποτελεί σε κάποιο βαθμό υποσύνολο του θεματικού λεξιλογίου για τη ΝΕ ως Γ2 ή των ανάλογων προτάσεων των εγχειριδίων διδασκαλίας της γλώσσας για τη ΝΕ ως Γ1.¹ Ωστόσο διαφέρει από αυτό τόσο ως προς την προέλευση όσο και ως προς τον στόχο: το θεματικό λεξιλόγιο συλλέγεται κυρίως από κείμενα (γραπτά ή προφορικά) που αναφέρονται στο οικείο θέμα και έχει στόχο να βοηθήσει τον μαθητή στην παραγωγή λόγου.² Αντίθετα, το γλωσσικό υλικό που συλλέγεται με την ονομασιοκεντρική προσέγγιση εστιάζει στις ενδογλωσσικές σχέσεις, κυρίως στις παραδειγματικές σημασιολογικές σχέσεις συνωνυμίας, αντίθεσης, υπωνυμίας και μερωνυμίας, όπως καταγράφονται γενικά σε μεταγλωσσικά κείμενα, όπως είναι τα λεξικά, και έχει στόχο στην περίπτωση μας την αποτελεσματικότερη διδασκαλία συγκεκριμένων μονάδων του λεξιλογίου. Συνεπώς ο διδάσκων θα χρησιμοποιήσει συμπληρωματικά με το θεματικό λεξιλόγιο³ το υλικό που θα συλλέξει με βάση την ονομασιοκεντρική προσέγγιση.

Ως παράδειγμα εφαρμογής επιλέξαμε την έννοια ΠΕΡΙΕΚΤΗΣ.

¹ Λ.χ. στο εγχειρίδιο *Νεοελληνική Γλώσσα για το Γυμνάσιο*, τεύχος Γ' (Κάνδρος και συν., 1994, σ. 119) παρατίθενται πίνακες λεξιλογίου σχετικού με το θέμα «Υπάλληλοι γραφείου – Έγγραφα» με στόχο να διευκολυνθεί ο μαθητής στην παραγωγή λόγου, π.χ. *υπάλληλος, υφιστάμενος, λειτουργός, μανδαρίνος, γραμματέας, ταμίας, εισπράκτορας, κλητήρας, αποθηκάριος, προσωπικό, διευθυντής, σταθμάρχης* κτλ. Όπως γίνεται άμεσα αντιληπτό, το υλικό αυτό δεν έχει σχέση με την ονομασιοκεντρική προσέγγιση που προτείνεται εδώ.

² Στο *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* (2001, σ. 51-53) αναφέρεται ο όρος *themes, thematic areas*, δηλ. θέματα συζήτησης, σκέψης κτλ. όπως λ.χ. σπίτι, περιβάλλον, καθημερινή ζωή, ελεύθερος χρόνος, ταξίδια, τα οποία στη συνέχεια κατηγοριοποιούνται. Λ.χ. η θεματική περιοχή “Ελεύθερος χρόνος” περιλαμβάνει υποθεματικές κατηγορίες όπως χόμπι, κινηματογράφος, θέατρο, αθλήματα. Κάθε υποθεματική κατηγορία περιλαμβάνει ειδικές έννοιες όπως λ.χ. για τα αθλητικά (τόπος): γήπεδο, στάδιο, (οργάνωση): ομάδα, (πρόσωπα): παίχτης, (αντικείμενα): μπάλα, παιχνίδι, (ενέργειες): παίζω, παρακολουθώ, χάνω κτλ.

³ Για μια πρόταση ανάπτυξης θεματοποιημένου βασικού λεξιλογίου με θέμα ΑΓΟΡΕΣ βλ. Ιακώβου και συν. (2005), όπου με μεθοδικότητα και με αξιοποίηση ειδικών στατιστικών δεικτών το υλικό αντλείται από γραπτό και προφορικό λόγο και συγκρίνεται με ηλεκτρονικά σώματα κειμένων του γενικού λεξιλογίου (ΕΘΕΓ).

Για να πετύχουμε, πρέπει να συνδυάσουμε ποικιλία δεδομένων. Οπωσδήποτε όμως βασική πηγή αποτελεί το λεξικό Βοστταντζόγλου (1962). Από το πλούσιο υλικό που παρατίθεται στο λεξικό αυτό για την έννοια ΠΕΡΙΕΚΤΗΣ (λήμμα ΣΥΣΚΕΥΑΣΙΑ κεφ. 76) θα επιλέξουμε εκείνα τα στοιχεία που ανταποκρίνονται κυρίως α) στην ηλικία, β) στο επίπεδο ελληνομάθειας των μαθητών μας, γ) στις ανάγκες τους και δ) στον χρόνο που προγραμματίζουμε να διαθέσουμε. Προτείνουμε τα εξής βήματα για τον διδάσκοντα: Αφετηρία αποτελεί η λ.μ. που θέλουμε να επεξεργαστούμε. Την εντοπίζουμε στον αλφαβητικό πίνακα του λεξικού Βοστταντζόγλου με την ανάλογη σημασία και κατευθυνόμαστε στο κεφάλαιο της έννοιας μέσα στην οποία φιλοξενείται. Στη συνέχεια η επιλογή των συναφών λ.μ. θα γίνει με βάση το ότι ανήκουν στο ίδιο λεξικό πεδίο και στο ίδιο μέρος του λόγου, λ.χ. θα επιλεγούν τα ουσιαστικά *πανέρι, καλάθι, κιβώτιο, καφάσι, μπαούλο, φάκελος, τσάντα, σάκος, σακούλα* κ.ά.

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να εξετάσουμε πιο προσεκτικά το λεξικό Βοστταντζόγλου: Κάτω από την έννοια ΣΥΣΚΕΥΑΣΙΑ [τακτοποίηση πραγμάτων σε δέμα ή κιβώτιο για μεταφορά]¹ (κεφ. 76) προτείνονται 145 ουσιαστικά (μονολεκτικά και πολυλεκτικά), όπως *πανέρι, κνηγετικός σάκος*, 17 ρήματα και ρηματικές εκφράσεις, όπως *συσκευάζω, κάνω πακέτο*, και 9 επίθετα, όπως *συσκευασμένος, απακετάριστος* κτλ.

Με δεδομένο το γεγονός ότι το λεξικό Βοστταντζόγλου έχει εκδοθεί το 1962 είναι αναμενόμενη τόσο η απουσία νέων λέξεων λ.χ. *κοντέινερ, κλούβα* ‘μεγάλο καφάσι για τη μεταφορά λαχανικών’ όσο και η παρουσία παρωχημένων λέξεων, π.χ. *εμβαλλάγιον* ‘αμπαλάζ’ ή λέξεων που έχουν καταγραφεί με την παλαιότερη μορφή τους, π.χ. *καλάθιον* αντί για *καλάθι*. Ωστόσο είναι το μόνο λεξικό που διαθέτουμε αυτού του είδους (εννοιολογικό) και αποτελεί πολύτιμο οδηγό.

Μια απόπειρα σύνταξης ψηφιακού εννοιολογικού λεξικού με βάση τη σύγχρονη τεχνολογία των οντολογιών αποτέλεσε το μεγάλοπνοο έργο ΕΚΦΡΑΣΙΣ (Markantonatou & Fotopoulou, 2007· Markantonatou και συν., 2010), που σχεδιάστηκε να είναι δίγλωσσο και να παρέχει σημασιολογικές και μορφοσυντακτικές πληροφορίες, με στόχο να βοηθήσει τους χρήστες στην παραγωγή λόγου. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι ερευνητές σχεδίασαν το λεξικό με βάση τις ανάγκες των χρηστών και προσπάθησαν πειραματικά να εκμαιεύσουν από 21 πιθανούς χρήστες του μελλοντικού λεξικού (συγγραφείς, εκδότες, μεταφραστές και δημοσιογράφους) τον καλύτερο τρόπο οργάνωσης της πληροφορίας στο λεξικό με στόχο την ταχύτερη ανεύρεση της πληροφορίας που αναζητά

¹ Μπορεί να είναι και για τακτοποίηση πραγμάτων.

κάθε φορά ο χρήστης. Από το παράδειγμα που παρουσιάζεται με αφορμή τον τύπο *εξεμάνη* θεωρούμε ότι έχει σχεδιαστεί σωστά και είναι πολύ λυπηρό που το έργο αυτό δεν τελεσφόρησε. Οποιαδήποτε όμως νέα απόπειρα θα ήταν καλό να στηριχτεί στις προτάσεις για σχεδιασμό ανάλογου λεξικού στις οποίες κατέληξαν οι ερευνητές του ΕΚΦΡΑΣΙΣ. Λίγα χρόνια αργότερα σημειώνεται νέα απόπειρα οντολογικού λεξικού στο πλαίσιο του έργου ΠΟΛΥΤΡΟΠΟΝ (Φωτοπούλου & Γιούλη, 2017), το οποίο υιοθετεί τις προδιαγραφές του ΕΚΦΡΑΣΙΣ, και στο οποίο λίγο αργότερα ενσωματώνονται πολυλεκτικές εκφράσεις ορισμένων πεδίων, που αντλήθηκαν από σώματα κειμένων (Giouli, 2020).

Για ποιους λόγους αξιολογούμε θετικά το καινοτόμο για την εποχή του λεξικό Βοσταντζόγλου (1962);

- (i) Παραθέτει πολύ πλούσιο υλικό.
- (ii) Το υλικό παρουσιάζεται ταξινομημένο σε κατηγορίες. Λ.χ. στο λήμμα ΣΥΣΚΕΥΑΣΙΑ προτείνει:
 - [συσκευασία σε δέματα] *πακετάρισμα*
 - [υλικό συσκευασίας] *περιτύλιγμα*
 - [χάρτινη θήκη] *φάκελος, χαρτοσακούλα*
 - [από ύφασμα] *σάκος, τσουβάλι, ταγάρι, (ν)τορβάς, γυλιός*
 - [από δέρμα] *ασκός, τουλούμι*
 - [από πλεκτά καλάμια] *καλάθι, κοφίνι, πανέρι*
 - [από ξύλο] *κιβώτιο, κάσα, κασόνι, μπαούλο, σεντούκι, κασέλα*
 - [το συσκευασμένο σύνολο] *δέμα, πακέτο*
 - [τέχνη] *φακελοποιία, καλαθοπλεκτική* κτλ.
- (iii) Παρουσιάζει το υλικό κατανεμημένο στα κύρια μέρη του λόγου: Ουσιαστικά, ρήματα, επίθετα και επιρρήματα. Καταγράφονται και πολυλεκτικές μονάδες.
- (iv) Το υλικό συνοδεύεται από συντακτικές πληροφορίες λ.χ. ρήμα μεταβατικό, αμετάβατο.
- (v) Κάνει τη διάκριση μεταξύ καθαρεύουσας και δημοτικής: οι λέξεις της δημοτικής σημειώνονται με τη συντομογραφία κ. δηλ. «κοινώς». Π.χ. *συσκευασία*, κ. *τσουβάλισμα*.
- (vi) Έχει πολλά παραπεμπτικά λήμματα, που είναι πολύ χρήσιμα για την τελική επιλογή των λ.μ. που θα διδάξουμε: στο λήμμα ΣΥΣΚΕΥΑΣΙΑ έχει ως παραπεμπτικά τα <περίβλημα 200>, <θήκη 213>, <κυτίον 213>, <δοχείον 212>.

- (vii) Είναι εύχρηστο: επειδή το υλικό δεν παρουσιάζεται σε αλφαβητική σειρά, για διευκόλυνση του χρήστη παρατίθεται στο τέλος του λεξικού (σ. 709-1138) αλφαβητικός κατάλογος των λ.μ., όπου η καθεμιά συνοδεύεται από τον αντίστοιχο αριθμό του κεφαλαίου όπου εμφανίζεται.

Μια άλλη σημαντική διάσταση που πρέπει να ληφθεί υπόψη κατά τη διδασκαλία και η οποία δεν προβλέπεται από το λεξικό Βοσταντζόγλου αλλά ούτε από τις απόπειρες που αναφέρθηκαν παραπάνω είναι η κατασκευαστική, και γενικότερα η μορφολογική, δηλ. αν η προς διδασκαλία έννοια κατονομάζεται λ.χ. με παράγωγα με ιδιαίτερο επίθημα όπως στην περίπτωση του ΠΕΡΙΕΚΤΗ με το επίθημα *-ιέρα*, λ.χ. *αλατιέρα*, *φρουτιέρα*, *ψωμιέρα* (βλ. και Mitsiaki & Anastassiadis-Symeonidis, 2021).

Επίσης λαμβάνοντας υπόψη τη θεωρία των προτύπων, μπορούμε να κατατάξουμε λ.χ. τα ουσιαστικά και τις υπολεξικές μονάδες (λ.χ. επιθήματα, προθήματα) που εντάσσονται στην έννοια ΠΕΡΙΕΚΤΗΣ στα επίπεδα γλωσσομάθειας με βάση τον έκτυπο χαρακτήρα και τη συχνότητα στο γενικό λεξιλόγιο και στα ειδικά λεξιλόγια, λ.χ. *κουτί*, *καλάθι* προτείνεται να διδαχθούν στο Α1-Α2, *σκεύος*, *δοχείο* στο Β2, *περιέκτης*, *αγγείο* στο Γ1-Γ2, δηλ. στην έννοια ΠΕΡΙΕΚΤΗΣ η λ.μ. *κουτί* προτείνεται ως πρωτοτυπική, αφού έχει έκτυπο χαρακτήρα σε σχέση με τις λ.μ. *καλάθι*, *καφάσι*, *μπαούλο* κτλ. Συνεπώς ο διδάσκων θα συμβουλευτεί το λεξικό Βοσταντζόγλου, θα αντλήσει υλικό αλλά εκείνος θα αποφασίσει τελικά ποιες λέξεις θα διδάξει.

Η μέθοδος αυτή θα μπορούσε να εφαρμοστεί στη διδασκαλία και άλλων λαθών που συναντήσαμε στο GHLC, όπως **καμπάνα*¹ ενός ζώου αντί για *κουδούνι*.

3.3. Τα οφέλη της συνεξέτασης

Η συνεξέταση αποβλέπει στη σύγκριση με αντιπαραβολή των λ.μ., τεχνική που αναδεικνύει εναργέστερα τις διακριτικές διαφορές. Ειδικότερα (βλ. και Glynn, 2015):

- (i) Θα ληφθούν υπόψη και τα γραμματικο-συντακτικά και σημασιολογικά χαρακτηριστικά των λ.μ., επειδή η σημασία προκύπτει από τον συνδυασμό όλων αυτών των στοιχείων, π.χ. το αν το υποκείμενο του ρήματος είναι έμψυχο ή μη, λ.χ. *πίνω*²

¹ Παράδειγμα από μαθητή με Γ1 την αγγλική, όπου η λέξη *bell* χρησιμοποιείται τόσο για τη λέξη *καμπάνα* (εκκλησίας) όσο και για τη λέξη *κουδούνι* (ενός ζώου).

² Στο λεξικό Βοσταντζόγλου η λ.μ. *πίνω* ‘καταπίνω’ καταχωρίζεται στο κεφ. 649. ΠΟΣΙΣ, το αμετάβατο ρ. *πίνω* στο κεφ. 1408. ΑΛΚΟΟΛΙΣΜΟΣ, ενώ το *πίνω* αμετάβατο με υποκ. μη έμψυχο δεν καταγράφεται. Θα μπορούσε να καταγραφεί στο κεφ. 253. ΣΤΕΝΟΤΗΣ.

(νερό/χυμό/γάλα) με υποκ. έμφυχο και άμεσο αντικείμενο ‘καταπίνω’, με υποκ. έμφυχο αλλά αμετάβατο, λ.χ. *ο Χ πίνει* ‘πίνω κρασί κατά συνήθεια’, ενώ με υποκ. μη έμφυχο που δηλώνει υλικό και αμετάβατο, λ.χ. *το ύφασμα ήπιε* ‘στένεψε μετά από πλύση’.

(ii) Η αντιπαραβολική σύγκριση δεν θα στηριχθεί στην εξαντλητική καταμέτρηση όλων των σημασιολογικών χαρακτηριστικών αλλά σε εκείνων μόνο που συμβάλλουν στη διάκριση των σημασιών. Π.χ. κατά την αντιπαραβολή των λ.μ. *κουτί* και *καφάσι* δεν παίζει κανένα ρόλο το χρώμα των ΑΑ τους.

(iii) Ανάλογα με την ηλικία και το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών μπορεί να γίνει ρητή ή έμμεση αναφορά στο είδος των σημασιολογικών σχέσεων που διατηρούν οι λ.μ. μεταξύ τους, π.χ. *υπωνυμία*, λ.χ. *λουλούδι – γιασεμί*, *συνωνυμία*, λ.χ. *λουλούδι – άνθος*,¹ *αντίθεση*, λ.χ. *γενναιόδωρος – φιλάργυρος*, *σχέση βαθμίδας*, λ.χ. *στρατηγός, ταξίαρχος, συνταγματάρχης, ταγματάρχης, λοχαγός, λοχίας, δεκανέας, στρατιώτης*² (βλ. και Nida & Louw, 1992, σ. 86) κτλ.

(iv) Ένα σημείο που πρέπει να προσεχτεί ιδιαίτερα είναι ότι, όταν οι λ.μ. που επεξεργαζόμαστε είναι πολύσημες, ονομασιοκεντρικά η σύγκριση δεν αφορά το σημασιολογικό πεδίο τους στο σύνολό του, αλλά μία από τις σημασίες τους, λ.χ. *κρίση* ‘γνώμη’ – ‘περίοδος δυσκολιών’. Αυτό αντικατοπτρίζεται σε κάποιο βαθμό στο ευρετήριο του λεξικού Βοσταντζόγλου (1962, σσ. 709-1138), όπου *κρίση* ‘γνώμη’ αναπτύσσεται στο κεφάλαιο 807, ενώ *κρίση* ‘περίοδος δυσκολιών’ αναπτύσσεται στο κεφάλαιο 1085. Τέλος,

(v) Μέσα από τη χρήση σωμάτων κειμένων καθώς και τη μελέτη της συχνότητας εμφάνισης των λ.μ. που επεξεργαζόμαστε θα προβάλλουν οι τάσεις και οι δομές του συστήματος μέσα σε πλαίσιο δυναμικής συγχρονίας.

Για όλους τους παραπάνω λόγους είναι απόλυτη ανάγκη η επεξεργασία των λ.μ. να μη γίνεται αποπλαισιωμένα, αλλά πάντοτε να εκκινεί από κείμενα, που περιλαμβάνουν τις προς επεξεργασία λ.μ. μέσα σε συγκεκριμένο, δηλ. κατά τη χρήση τους.

Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός μπορεί να συναντήσει προκλήσεις στην εφαρμογή της ονομασιοκεντρικής προσέγγισης, λ.χ. α) όταν έχει να αντιμετωπίσει περίπτωση που δεν

¹ Αν και είναι γνωστό ότι δεν υπάρχουν συνώνυμα, εδώ οι λ.μ. αυτές θεωρούνται συνώνυμες με βάση μόνο την αναφορική σημασία, αφού και οι δύο παραπέμπουν σε μέρος του φυτού. Διαφέρουν ως προς το χρηστικό επίπεδο, αφού η λ.μ. *λουλούδι* καταλαμβάνει τη μη λόγια ζώνη, ενώ η λ.μ. *άνθος* ανήκει στη λόγια ζώνη (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη & Φλιάτουρας, 2019).

² Για μια πλήρη περιγραφή των βαθμίδων βλ. Μπαμπινιώτης (1998) λήμμα *βαθμός*.

προβλέπεται από το λεξικό Βοστταντζόγλου, β) όταν έχει να επεξεργαστεί λ.μ. που δεν αναφέρονται π.χ. σε συγκεκριμένα ουσιαστικά, ώστε να μην μπορεί να στηριχτεί στα ορατά χαρακτηριστικά των ΑΑ τους, και γ) όταν διαπιστώνει ότι τα ερμηνευτικά λεξικά διαφοροποιούνται σημαντικά μεταξύ τους, αφού δεν συμπίπτουν ούτε στον αριθμό των σημασιών ενός πολύσημου λήμματος ούτε στην περιγραφή των σημασιολογικών χαρακτηριστικών του.¹

Βέβαια, η αντιπαραβολική σύγκριση προϋποθέτει παρατήρηση. Πώς όμως οι μαθητές θα ασκηθούν στην παρατήρηση; Είναι γενικά αποδεκτό ότι η όραση είναι η βασίλισσα των αισθήσεων και, όπως επισημαίνει η Μουχτούρη (2020),² η παρατήρηση είναι εξαιρετικό εργαλείο έρευνας για να κατανοήσουμε τη μορφή ενός φαινομένου (σ. 47) και θεωρείται μια αξιόπιστη και αποτελεσματική μέθοδος ανάλυσης (σ. 159). Ωστόσο, (σ. 36) η εμπειρία του βλέμματος του ερευνητή δεν είναι αρκετή ούτε για να δούμε ούτε για να νοηματοδοτήσουμε ούτε για να εξηγήσουμε ένα φαινόμενο. *Παρατηρώ* σε αντίθεση με το *βλέπω* σημαίνει βλέπω συνεχόμενα με προσοχή, με επιμέλεια, επιτηρώ, κοιτώ από απόσταση (σ. 25). Η Μουχτούρη θέτει τη ρητορική ερώτηση (2020, σ. 63): Μπορούμε να εκπαιδύσουμε το μάτι; Δίχως εκπαίδευση της οπτικής φαντασίας ο παρατηρητής δεν μπορεί να ξεχωρίσει το σημαντικό από το ασήμαντο. Και συνεχίζει (2020, σ. 26): Ο ερευνητής –στην περίπτωσή μας ο μαθητής– πρέπει να γίνει παρατηρητικός, δηλ. να αποκτήσει τη συνήθεια «να παρατηρεί προσεκτικά», να γίνει ικανός παρατηρητής, συμπληρώνοντας ότι (σ. 62-64) η παρατήρηση δεν είναι μόνο μια εξάσκηση του ματιού, πρέπει να επιμείνουμε στην εκπαίδευση του ματιού του ερευνητή. Αυτή η προσέγγιση της οπτικής εκπαίδευσης επιτάσσει να μην εστιάζεται η παρατήρηση μόνο στο διάβασμα της μορφής ως μιας εικόνας, αλλά να γίνεται η εικόνα μια πραγματική πηγή γνώσης, γιατί (σ. 27) η μέθοδος της παρατήρησης μας επιτρέπει να πηγαίνουμε πέρα από ό,τι φαίνεται. Έτσι (σ. 35) το άτομο θα συγκρατεί πληροφορίες επιλέγοντας ό,τι είναι σημαντικό για το ίδιο, δηλ. στοχαστική παρατήρηση σε συνδυασμό με κριτικό νου ως (μετα)γνωσιακή στρατηγική εκμάθησης. Το ρ. *παρατηρώ* ορίζει μια πράξη η οποία σημαίνει ταυτοχρόνως μια διανοητική κατάσταση προθετικότητας με σκοπό να φθάσουμε στη γνώση και στην κατασκευή μιας κριτικής. Η ανάλυση αυτή θα είναι ιδιαίτερα χρήσιμη όταν κληθούμε να χρησιμοποιήσουμε την ονομασιοκεντρική προσέγγιση για λεπτότερες διακρίσεις πέρα από τη διδασκαλία συγκεκριμένων ουσιαστικών, λ.χ. για αφηρημένες έννοιες ή όταν

¹ Για την έννοια ΠΕΡΙΕΚΤΗΣ και την ασυμφωνία των ερμηνευτικών λεξικών βλ. λ.χ. Μάντζαρη και Ιορδανίδου (2003).

² Βλ. Mouchtouris (2012). Οι παραπομπές στην ελληνική μετάφραση 2020.

αναλούμε ανταλλαγές μεταξύ των ατόμων, τη συμπεριφορά των επισκεπτών σε ένα μουσείο¹, των ακροατών σε μια μουσική εκδήλωση, διαφορετικά ο μαθητής-παρατηρητής δεν θα μπορέσει να αντιληφθεί τις αλληλεπιδράσεις που παράγονται.² Δηλαδή η μέθοδος της παρατήρησης χρησιμοποιείται ως εργαλείο διερεύνησης (σ. 118) ήδη από το αρχικό στάδιο για τον μαθητή και σε κάθε στάδιο για την κατάκτηση της γλώσσας (Skehan, 2013), και ως μια γνωσιακή στρατηγική εκμάθησης που ενισχύει την κριτική σκέψη και τη μακροχρόνια διατήρηση των πληροφοριών στη μνήμη (Skehan, 2013· Thornbury, 1997).

3.4. Διδασκαλία με στρατηγικές

Αυτή η πρόταση διδασκαλίας δεν έρχεται να αντικαταστήσει νέες σύγχρονες σχετικές προτάσεις όπως η κειμενοκεντρική (βλ. ενδεικτικά Κωστούλη, 2000) ούτε να καταργήσει τις χρήσιμες ασκήσεις δομιστικού τύπου (συμπλήρωση κενών, αντιστοιχίσεις κτλ.). Προτείνεται η χρήση της συμπληρωματικά σε εξειδικευμένες περιπτώσεις, όπως αναφέρθηκαν στο 2.1 και 2.2.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, αφού συγκεντρωθούν οι λ.μ. που θα διδαχθούν και οδηγηθούν οι μαθητές στη συνεξέτασή τους ασκώντας την παρατήρηση και εφαρμόζοντας μια σειρά από στρατηγικές, ο διδάσκων επιλέγει ειδικές στρατηγικές διδασκαλίας του λεξιλογίου:

A) Οπτική απεικόνιση με εικονογραφικό υλικό. Σύνδεση εικόνων και λέξεων ώστε αφενός να διευκολυνθεί η κατανόηση των λέξεων και αφετέρου να ενισχυθούν οι μνημονικοί σύνδεσμοι με τη δημιουργία σημασιολογικών αντιπροσωπεύσεων των λέξεων. Φωναχτή ανάγνωση των λέξεων παράλληλα με την εικονική αναπαράσταση, ώστε να συνδεθεί ο ήχος με την εικόνα. Παραγωγή προφορικού λόγου βασισμένη σε εικόνες.

B) Παρουσίαση σε συγκείμενα υψηλής συχνότητας των λ.μ. που θα διδαχθούν (σώματα κειμένων, συμφραστικοί πίνακες) και μάντεμα της σημασίας και χρήσης τους από το συγκείμενο.

¹ Το λεξικό Βοσαντζόγλου στο κεφ. 1161. ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΑ παρέχει το εξής υλικό: [πλουσία συλλογή έργων τέχνης] *γκαλερί*, η, [πινάκων ζωγραφικής] *πινακοθήκη*, [έργων γλυπτικής] *γλυπτοθήκη*, [ίδρυμα] *μουσείον αρχαιολογικόν*, *βυζαντινόν*, *ζωολογικόν*.

² Καθώς η παιδεία βασίζεται στην προνοητική κοινωνικοποίηση μέσα στο πολιτιστικό περιβάλλον (Μουχτούρη, 2020, σ. 67), είναι απαραίτητες οι πολιτιστικές έξοδοι κατά τη διαδικασία της εκπαίδευσης (σ. 71), γιατί οι επισκέψεις στα μουσεία, στο θέατρο κτλ. έχουν στόχο να δημιουργήσουν ένα μελλοντικό κοινό των συγκεκριμένων πολιτιστικών ιδρυμάτων. Στον χώρο πολιτισμού οι μαθητές παρατηρούν και υιοθετούν τις αρμόζουσες συμπεριφορές.

Γ) Όξυνση της στοχαστικής παρατήρησης κατά τη σύγκριση των λ.μ.

Δ) Χρήση λεξικών. Θα αντληθούν στοιχεία από το λεξικό Βοσττανζόγλου (1962), ιδίως τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά τα οποία παρουσιάζονται μέσα σε αγκύλες, καθώς και από τους ορισμούς των ερμηνευτικών λεξικών. Εάν η προσέγγισή μας είναι διαγλωσσική, είναι φυσικό όχι μόνο ο κατάλογος των σημασιολογικών χαρακτηριστικών να τροποποιείται ανάλογα με τις γλώσσες που λαμβάνονται υπόψη αλλά και με το αν σε δύο γλώσσες συνλεξικοποιούνται οι ίδιες σημασίες στην ίδια λέξη (Francois, 2008, σσ.169-170).

Ε) Κατάρτιση εννοιολογικών χαρτών, λ.χ. οι διάφοροι ΠΕΡΙΕΚΤΕΣ και τι περιέχουν συνήθως μέσα και από τι υλικό είναι φτιαγμένοι.

Στ) Ρητή διδασκαλία του μορφολογικού τεμαχισμού (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη & Μητσιάκη, 2010· Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, 2019) σε περίπτωση που στο εννοιολογικό πεδίο εμπεριέχονται προθήματα, επιθήματα και συνθετικά. Λ.χ. για την έννοια ΠΕΡΙΕΚΤΗΣ θα διδαχθεί το επίθημα *-ιέρα*, λ.χ. *αλατιέρα*, *φρουτιέρα*, *ψωμιέρα*, *μπιζουτιέρα* στο Α2 και το β' συνθετικό *-θήκη*, λ.χ. *εργαλειοθήκη*, *κοσμηματοθήκη* στο Β2-Γ1 (Mitsiaki & Anastassiadis-Symeonidis, 2021).

3.5. Πλεονεκτήματα της ονομασιοκεντρικής προσέγγισης

(i) Επιλογή των προς διδασκαλία μονάδων με ενδογλωσσικά κριτήρια, με ενδογλωσσικές σχέσεις, που θεωρούμε περισσότερο αντικειμενικές από κάθε άλλη επιλογή, λ.χ. με αφετηρία την έννοια επιλέγουμε τις κατονομασίες που θέλουμε να διδάξουμε, οι οποίες έχουν μεταξύ τους σχέσεις υπερωνυμίας -υπωνυμίας - συνυπωνυμίας, συνωνυμίας - αντίθεσης, σχέσεις μέρους - όλου (μερωνυμίας) κτλ. Και στην περίπτωση 2 γλωσσών τα κριτήρια είναι και πάλι τα ίδια, ενδογλωσσικά, άρα συγκρίσιμα.

(ii) Όξυνση της στοχαστικής παρατήρησης μέσω της σύγκρισης, που θα ωφελήσει γενικότερα τους μαθητές.

(iii) Εστίαση στις διαφορές μεταξύ των λ.μ. που συγκρίνονται, ώστε ο μαθητής να μάθει να επιλέγει την κατάλληλη λέξη στα κατάλληλα συμφραζόμενα.

(iv) Ανάπτυξη μεταγλωσσικής ενημερότητας μέσω της στρατηγικής του μορφολογικού τεμαχισμού.

(v) Συμβατότητα της μεθόδου με όλες τις στρατηγικές και τεχνικές για τη διδασκαλία και εκμάθηση του λεξιλογίου, όπως μάντεμα σημασίας από τα συμφραζόμενα, μορφολογικός τεμαχισμός, στοχαστική παρατήρηση, εργοκεντρική προσέγγιση, εστίαση στον τύπο κτλ.

4. Επίλογος

Καταθέσαμε μια καινοτόμο πρόταση για διδασκαλία ενός τμήματος του λεξιλογίου με βάση την ονομασιοκεντρική προσέγγιση, η οποία αφενός αναδεικνύει τον δομημένο χαρακτήρα του λεξιλογίου και αφετέρου βοηθάει τους μαθητές να αναγνωρίζουν με βεβαιότητα τα ΑΑ που διδάχτηκαν με τη χρήση στρατηγικών και να χρησιμοποιούν παραγωγικά το λεξιλόγιο που επεξεργάστηκαν στην τάξη.

Βιβλιογραφία

- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. (2017). Τα επαγγελματικά ουσιαστικά: ονομασιοκεντρική και σημασιοκεντρική προσέγγιση. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, 37, 69-82.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη Α. (2019). Η διευρυμένη μορφή της προσέγγισης της Ολοκληρωμένης Μάθησης Περιεχομένου και Γλώσσας. *Φιλολογος*, 174-175, 27-45.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., & Μητσιάκη, Μ. (2010). Ο μορφολογικός τεμαχισμός ως στρατηγική διδασκαλίας του λεξιλογίου της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. *Πρακτικά του 14ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρίας Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας «Εξελίξεις στην Έρευνα της Γλωσσικής Εκμάθησης και Διδασκαλίας»*, Θεσσαλονίκη 14-16 Δεκεμβρίου 2007 (σσ. 65-77). Ανακτήθηκε από: <https://bit.ly/2CxXISN>.
- Αναστασιάδη, Α., & Φλιάτουρας Α. (2019). Το λόγιο επίπεδο της σύγχρονης Νέας Ελληνικής: συγχρονικές και διαχρονικές τάσεις. Στο Α. Φλιάτουρας & Α. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη (Επιμ.), *Το λόγιο επίπεδο στη σύγχρονη Νέα Ελληνική: Θεωρία, προτάσεις, εφαρμογές. Από τον οίκο στο σπίτι και τανάπαλιν...* (σσ. 15-56). Αθήνα: Πατάκης.
- Baldinger, K. (1964). Sémasiologie et onomasiologie. *Revue de Linguistique Romane*, 28, 249-272.
- Berlin, B. (1978). Ethnobiological classification. Στο E. Rosch & B. B. Lloyd (Eds.), *Cognition and categorization* (pp. 9-26). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Blank, A. (2001). Words and Concepts in Time: towards Diachronic Cognitive Onomasiology. Στο R. Eckardt, K. von Heusinger & C. Schwarze (Eds.) *Words in Time* (pp. 6-25). CSLI Publications.

- Βοσταντζόγλου, Θ. (1962). *Αντιλεξικόν ή Ονομαστικόν της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Δομή.
- CEFR (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Council of Europe. Cambridge: Cambridge University Press. Ανακτήθηκε από: <https://rm.coe.int/1680459f97>.
- Fillmore, C. (1985). Frames and the semantics of understanding. *Quaderni di semantica*, 6 (2), 222-254.
- França, P. (2010). Onomasiological dictionaries and ontologies. *Proceedings of EURALEX2010* (pp. 1291-1298). Ανακτήθηκε από: https://euralex.org/elx_proceedings/Euralex2010/121_Euralex_2010_9_FRANCA_Onomasiological%20dictionaries%20and%20ontologies.pdf.
- François, A. (2008). Semantics maps and the typology of colexification: Intertwining polysemous networks across languages. Στο M. Vanhove (Eds.), *From Polysemy to Semantic Change* (pp. 163-215). Philadelphia: John Benjamins.
- Gavriilidou, Z., & Mitits, L. (2019). Profiling Greek heritage language speakers in the USA and Russia. *European journal of Language Studies*, 6 (1), 28-42.
- Geeraerts, D. (2010). *Theories of Lexical Semantics*. Oxford: Oxford University Press.
- Georgakopoulos, T., & Polis, S. (2018). The semantic map model: State of the art and future avenues for linguistic research. *Language and Linguistics Compass*, 12(2), e12270. <https://doi.org/10.1111/lnc3.12270>
- Giouli, V. (2020). The semantics of MWEs: representation in a computational lexical resource. Στο Σ. Μαρκαντωνάτου & Α. Χριστοφίδου (Επιμ.), *Δελτίο Επιστημονικής Ορολογίας και Νεολογισμών – Πολυλεκτικές εκφράσεις. Μελέτες με δεδομένα από την Ελληνική και άλλες γλώσσες* (τεύχος 15) (σσ. 193-217). Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών – Κέντρο Ερεύνης Επιστημονικών Όρων και Νεολογισμών.
- Glynn, D. (2015). Semasiology and onomasiology. Empirical questions between meaning, naming and context. Στο J. Daems, E. Zenner, K. Heylen, D. Speelman & H. Cuyckens (Επιμ.), *Change of Paradigms–New Paradoxes. Recontextualizing Language and Linguistics* (σσ. 47-80). Berlin, Boston: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110435597>
- Grondelaers, S.& Geeraerts, D. (2009). Towards a pragmatic model of cognitive onomasiology. Στο H. Cuyckens, R. Dirven & J. R. Taylor (Επιμ.), *Cognitive approaches to lexical semantics* (σσ. 67-92). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Halliday, M.A.K. (1985). *An Introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.

- Ιακώβου, Μ., Μαρκόπουλος, Γ., & Μικρός, Γ. (2005). Θεματοποιημένο βασικό λεξιλόγιο μέσω ΗΣΚ: Πρακτική εφαρμογή στη διδασκαλία της ΝΕ ως ΞΓ. *Πρακτικά του 6^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας, Κρήτη, 18-21 Σεπτεμβρίου 2003* (σσ. 940-948) και δημοσίευση σε CD-ROM.
- Κάνδρος, Π., Λανάρης, Ε., Μουμπζάκης, Α., Τάνης, Δ., & Τσολάκης, Χ. (1994). *Νεοελληνική Γλώσσα για το Γυμνάσιο*. Τεύχος Γ'. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Koch, P. (2008). Cognitive onomasiology and lexical change - Around the eye. Στο M. Vanhove (Eds.), *From Polysemy to Semantic Change* (pp. 107-137). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Κόντα, Ει. (2001). Βαθμός πρωτοτυπικότητας και χρόνος αναγνώρισης λέξεων. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, 21, 303-314.
- Kortjevskaja-Tamm, M. (2008). Approaching lexical typology. Στο M. Vanhove (Επιμ.) *From Polysemy to Semantic Change* (σσ. 3-52). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Kövecses, Z. (2020). *Extended conceptual metaphor theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Κωστούλη, Τ. (2000). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση και γλωσσικό μάθημα*. Ανακτήθηκε από: www.komvos.edu.gr/glwssa/Odigos/thema_e5/e_4_thema.htm.
- Lakoff, G. (2008). *Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind*. University of Chicago press.
- Μάντζαρη, Ε. & Ιορδανίδου, Α. (2003). Περιέκτης: χαρακτηριστικά της σημασιολογικής κατηγορίας και λεξικογραφικοί ορισμοί. *Ελληνική Γλώσσα και Ορολογία, Πρακτικά 4ου συνεδρίου ΕΛΕΤΟ* (σσ. 144-160). Αθήνα 30-31 Οκτωβρίου και 1 Νοεμβρίου 2003.
- Markantonatou, St., & Fotopoulou, A. (2007). The tool 'Ekfrasi'. *Proceedings of the 8th International Conference on Greek Linguistics, The Lexicography Workshop*. September 8-10, 2007, University of Ioannina, Greece.
- Markantonatou, St., Fotopoulou, A., Alexopoulou, M., & Minni, M. (2010). In search of the right word. *Proceedings of Cogalex-2: Cognitive Aspects of the Lexicon, 2nd SIGLEX endorsed Workshop* (σσ. 66-74). August 22, 2010. Beijing.
- Mitsiaki, M., & Anastasiadis-Symeonidis, A. (2021). Morphological Segmentation in Strategy-based Instruction: Towards a Graded Morphological Syllabus of Modern Greek. In Z. Gavriilidou & L. Mitits (Eds.), *Situating Language Learning Strategy Use: Present Issues and Future Trends* (pp. 221-241). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788926720-017>.

- Mouchtouris, A. (2012). *Observation. Un outil de connaissance du monde*. Paris: éd. L'Harmattan.
- Μουχτούρη, Α. (2020). *Παρατήρηση – Ένα εργαλείο γνώσης του κόσμου*. (Α. Μουχτούρη & Γ. Παπαϊωάννου, Μετ.). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Nida, E., & Louw, J. (1992). *Lexical Semantics of the Greek New Testament*. Atlanta, Georgia: Scholars Press.
- Roget, P. M. (1852). *Thesaurus of English Words and Phrases*. Penguin Books Ltd.
- Rosch, E., Mervis, C. B., Gray, W. D., Johnson, D. M., & Boyes-Braem, P. (1976). Basic objects in natural categories. *Cognitive psychology*, 8(3), 382-439.
- Saussure, F. de (1972/1916). *Cours de linguistique générale*. Σχολιασμένη έκδοση από τον Tulio de Mauro. Paris: Payot.
- Skehan, P. (2013). Nurturing Noticing. In J. M. Bergsleithner, S. N. Frota & J. K. Yoshioka (Eds.), *Noticing and Second Language Acquisition: Studies in honor of Richard Schmidt* (pp.169-182). Honolulu, Hawaii: National Foreign Language Center.
- Thornbury, S. (1997). Reformulation and reconstruction: Tasks that promote 'noticing'. *ELT journal*, 51(4), 326-335.
- Vanhove, M. (2008). Semantic associations between sensory modalities, prehension and mental perceptions: a crosslinguistic perspective. In M. Vanhove (Eds.), *From Polysemy to Semantic Change: Towards a Typology of Lexical Semantic Associations* (pp. 343-370). Amsterdam: JohnBenjamins.
- Φωτοπούλου, Α., & Γιούλη, Β. (2017). Από την Έκφραση στο Πολύτροπον: Σχεδιασμός και οργάνωση ενός εννοιολογικού λεξικού. *Proceedings of the 12th International Conference on Greek Linguistics (ICGL12)* (σσ. 327-339). Berlin: Edition Romiosyni.
- Zhang, W., Geeraerts, D., & Speelman, D. (2015). Visualizing onomasiological change: Diachronic variation in metonymic patterns for WOMAN in Chinese. *Cognitive Linguistics*, 26(2), 289-330.

Ορθογραφική απόδοση θεματικών μορφημάτων από παιδιά του Δημοτικού Σχολείου

Μαρία Ζυγούρη

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, διδάκτορας
mzygour@yahoo.gr

Αθανάσιος Αϊδίνης

Καθηγητής στο Π.Τ.Δ.Ε. του Α.Π.Θ
aaidinis@eled.auth.gr

Abstract

To spell accurately in Greek requires morphological knowledge as there are many mismatches between phonemes and graphemes. Students at elementary school face many difficulties in spelling stems and derivational suffixes, whereas inflectional suffixes perform well at a high rate. The question that this thesis attempted to answer is whether elementary school students have morphological knowledge that enables them to use morphological strategy when spelling stems. Does the frequency of appearance of morphemes and degree of difficulty affect their spelling? The study involved 526 students from 3rd to 6th grades in elementary school, who were given two spelling tests. We investigated the writing of 20 stems, through writing five words and one pseudoword per morpheme. The selected morphemes were graded by frequency of appearance in the textbooks of the primary school. The results of the research showed that the percentage of students who are using the morphological strategy in spelling stems is extremely low. The degree of difficulty of the spelling of morphemes affected the students who use the strategy writing by guessing as they tend to spell correctly the morphemes which are spelled with the most common graphemes.

Keywords: Spelling stems, spelling ability, spelling skills, morphological knowledge, morphemes.

Περίληψη

Στη βιβλιογραφία για την ανάπτυξη της ικανότητας ορθογραφημένης γραφής λέξεων στην ελληνική γλώσσα αναφέρονται αρκετά λάθη που σχετίζονται με την ιστορική ορθογραφία, εύρημα που ενισχύει την άποψη ότι στα μορφοφωνημικά αλφαβητικά συστήματα γραφής οι μορφολογικές γνώσεις είναι σημαντικές καθώς επιτρέπουν τη χρήση της μορφολογικής στρατηγικής που θεωρείται σημαντική για τα τελευταία στάδια ανάπτυξης. Στην παρούσα εργασία εξετάζεται αν οι μαθητές/τριες των τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου χρησιμοποιούν τη μορφολογική στρατηγική κατά την ορθογραφική απόδοση θεματικών μορφημάτων λέξεων και ψευδολέξεων που ανήκουν στην ίδια οικογένεια. Επιπλέον, μελετήθηκε η σχέση ανάμεσα στην ορθογραφική απόδοση του θεματικού μορφήματος και τη συχνότητα εμφάνισής του και η σχέση ανάμεσα στην ορθογραφική απόδοση του θεματικού μορφήματος και τον βαθμό δυσκολίας του. Στην έρευνα συμμετείχαν 526 μαθητές/τριες Γ', Δ', Ε' και Στ' τάξης Δημοτικού Σχολείου. Χρησιμοποιήθηκαν 20 θεματικά μορφήματα που διέφεραν ως προς το επίπεδο δυσκολίας – σε σχέση με τις αντιστοιχίες ανάμεσα στα φωνήματα και τα γραφήματα – και ως προς τη συχνότητα εμφάνισης στα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας του δημοτικού. Ζητήθηκε από τα παιδιά να γράψουν πέντε λέξεις (διαφορετικής γραμματικής κατηγορίας) και μία ψευδολέξη ανά θεματικό μόρφημα (σύνολο 120 λέξεις). Τα αποτελέσματα έδειξαν μέτριες και χαμηλές επιδόσεις των παιδιών στα περισσότερα θεματικά μορφήματα. Η συχνότητα εμφάνισης του θεματικού μορφήματος δεν είχε σημαντική σχέση με την επίδοση

των παιδιών ενώ αντίθετα το επίπεδο δυσκολίας του θεματικού μορφήματος είχε σημαντική σχέση με την επίδοση των παιδιών. Τέλος, η επίδοση των παιδιών δεν ήταν σταθερή για όλες τις λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν για κάθε θεματικό μόρφημα.

Λέξεις-κλειδιά: Ορθογραφημένη γραφή, ορθογραφική ικανότητα, μορφολογική γνώση, θεματικό μόρφημα.

1. Εισαγωγή

Η ικανότητα ορθογραφημένης γραφής σχετίζεται με την ευχέρεια και την ποιότητα της γραφής και η ανάπτυξή της είναι μια μακροχρόνια και πολύπλοκη διαδικασία στην οποία οι μαθητές/τριες συναντούν πολλές δυσκολίες και δεν φτάνουν πάντα στα επιθυμητά αποτελέσματα. Αφορά στη φωνολογική δομή των λέξεων, την ορθογραφία τους, τη γραμματική και τη σημασιολογία μέσω μιας ενοποιημένης διαδικασίας (Bryant, Nunes & Aidinis, 1999) καθώς και τη γνώση της μορφολογίας, της γνώσης δηλαδή ότι οι λέξεις αποτελούνται από μορφήματα τα οποία είναι δυνατόν να διαχωριστούν και να χρησιμοποιηθούν με διάφορους τρόπους για την αναγνώριση και την παραγωγή λέξεων.

Η χρήση των μορφημάτων στην ορθογραφημένη γραφή είναι απαραίτητη επειδή σε αρκετές γλώσσες, όπως και στην ελληνική, οι σχέσεις ανάμεσα στα γραφήματα και τα φωνήματα δεν είναι σταθερές και πολλές φορές είναι αναγκαία η επιλογή μεταξύ δύο ή περισσότερων γραφημάτων που αναπαριστούν το ίδιο φώνημα (Bryant, Nunes & Aidinis, 1999). Η μορφολογική γνώση δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές/τριες να γράψουν ορθογραφημένα μεγάλο αριθμό λέξεων έχοντας πολύ λιγότερες ορθογραφικές αναπαραστάσεις αποθηκευμένες στο νοητικό τους λεξικό (Pittas & Nunes, 2014). Η στρατηγική αυτή χρησιμοποιείται στα δύο τελευταία στάδια ανάπτυξης της ορθογραφημένης γραφής (στο μεταβατικό/μορφολογικό και στο στάδιο της σωστής ορθογραφίας/μορφοφωνημικό) ξεκινώντας από τη γνώση των κλιτικών μορφημάτων και στη συνέχεια των παραγωγικών και θεματικών μορφημάτων. Στα θεματικά μορφήματα η μορφολογική γνώση αργά να αναπτυχθεί και τα λάθη παραμένουν συγκεντρώνοντας το μεγαλύτερο ποσοστό των λαθών που κάνουν τα παιδιά ακόμα και της Στ' τάξης (Nunes, Bryant & Bindman, 2006).

Οι περισσότερες έρευνες για το πώς κατακτάται και πώς αναπτύσσεται η ικανότητα ορθογραφημένης γραφής καθώς και για το ποιες είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες στα διάφορα στάδια ανάπτυξης αφορούν κυρίως την αγγλική γλώσσα, και τα αποτελέσματά τους δεν μπορούν να μεταφερθούν άκριτα στην ελληνική γλώσσα

λόγω των διαφορών που υπάρχουν στο ελληνικό και στο αγγλικό ορθογραφικό σύστημα γραφής.

Η κατάδειξη των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι μαθητές/τριες στην προσπάθειά τους να γράψουν ορθογραφημένα σε συνδυασμό με την ανάδειξη των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν θα βοηθήσει στο σχεδιασμό κατάλληλων διδακτικών παρεμβάσεων που θα στοχεύουν στην πλήρη αυτοματοποίηση των χαμηλού τύπου διεργασιών της μεταφοράς (Hayes & Flower, 1980) που θα συμβάλλει στην αποφόρτιση της εργαζόμενης μνήμης και στην παραγωγή ανώτερων ποιοτικών κειμένων (Christensen, 2005) καθώς πλέον δίνεται προσοχή στις ανώτερες γνωστικές λειτουργίες που αναβαθμίζουν το γραπτό τους κείμενο (Berninger, 1996).

2. Μεθοδολογία

2.1. Ερωτήματα

- Οι Έλληνες μαθητές/τριες των μεσαίων και τελευταίων τάξεων του δημοτικού έχουν μορφολογική γνώση που να τους επιτρέπει να χρησιμοποιούν τη μορφολογική στρατηγική κατά την απόδοση των θεματικών μορφημάτων και αν την χρησιμοποιούν σε ποια ηλικία επιτυγχάνεται αυτό;
- Ποια είναι η επίδραση της συχνότητας εμφάνισης των θεματικών μορφημάτων στα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας του δημοτικού σχολείου στην ορθογραφημένη γραφή τους;
- Ποια είναι η επίδραση του βαθμού δυσκολίας του θεματικού μορφήματος στην ορθογραφημένη γραφή του;
- Παρατηρούνται περισσότερα λάθη σε κάποιο μορφολογικό τμήμα της λέξης; Τα θεματικά μορφήματα και τα παραγωγικά επιθήματα έχουν τον ίδιο βαθμό δυσκολίας;

2.2. Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 526 μαθητές/τριες της Γ', Δ', Ε' και ΣΤ' τάξης Δημοτικού που φοιτούσαν σε τρία δημόσια σχολεία της Θεσσαλονίκης (1 ανατολικά, 1 δυτικά και 1 στο κέντρο) είχαν την ελληνική ως μητρική γλώσσα και κάλυπταν ένα εύρος κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων. Επιλέχθηκαν οι μαθητές/τριες των τεσσάρων τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου για να διερευνηθεί η χρήση πιο αναπτυγμένων στρατηγικών γραφής. Η έρευνα διεξήχθη από τον Δεκέμβριο ως τον Φεβρουάριο.

2.3. Εργαλεία-Έργο ελέγχου γραφής θεματικών μορφημάτων

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας σχεδιάστηκε ένα έργο που περιλάμβανε 20 θεματικά μορφήματα διαβαθμισμένης δυσκολίας και διαβαθμισμένης συχνότητας εμφάνισης στα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας του δημοτικού σχολείου, η σωστή απόδοση των οποίων είναι αποτέλεσμα μορφολογικής γνώσης για να αναδειχτεί αν η συχνότητα εμφάνισης των μορφημάτων επηρεάζει την απόδοσή τους. Δημιουργήθηκαν τέσσερις κατηγορίες θεματικών μορφημάτων: α) τα εύκολα και συχνόχρηστα, β) τα δύσκολα και συχνόχρηστα, γ) τα εύκολα και μη συχνόχρηστα και δ) τα δύσκολα και μη συχνόχρηστα (βλ. πίνακα 1). Κρίθηκε σκόπιμο ανά θεματικό μόρφημα να επιλεγεί μία λέξη βάση, τέσσερις παράγωγες λέξεις διαφορετικής γραμματικής κατηγορίας, καθώς και μία ψευδολέξη που για να αποδοθεί σωστά χρειάζεται μορφολογική γνώση. Η επιλογή περισσότερων λέξεων ανά θεματικό μόρφημα, έναντι των δύο που έχουν χρησιμοποιηθεί σε άλλες έρευνες, και η συμπερίληψη της ψευδολέξης δίνει σαφέστερη εικόνα της χρήσης της μορφολογικής στρατηγικής από τους μαθητές/τριες και εξαλείφει το ενδεχόμενο να αποδοθούν σωστά τα θεματικά μορφήματα βάσει της στρατηγικής της επινόησης και της στρατηγικής της απομνημόνευσης καθώς για να θεωρηθεί κάποιος μαθητής/τρια ότι κάνει χρήση της μορφολογικής στρατηγικής θα πρέπει να αποδίδει σταθερά σωστά πέντε λέξεις-ψευδολέξη ανά θεματικό μόρφημα.

Πίνακας 1. Τα 20 προς εξέταση θεματικά μορφήματα και η συχνότητα εμφάνισής τους

Εύκολα Θεμ. μορφ μεγάλης συχν. Εμφάν.	Δύσκολα Θεμ. μορφ μεγάλης συχν. Εμφάν.	Εύκολα Θεμ. μορφ μικρής συχν. Εμφάν.	Δυσκολα Θεμ. μορφ μικρής συχν. Εμφάν.
εκπαιδευ (Συχν.354)	εκπαιδευ (Συχν.354)	απειλ (28)	διοικ (4)
τελει (226)	τελει (226)	χειρ (123)	υπηρετ (42)
σημει (235)	σημει (235)	θυμ(ώνω) 56	γειτον (137)
συζητ (270)	συζητ (270)	εκδηλ (68)	διαφημ (130)
συνηθ (165)	συνηθ (165)	ερμην (13)	κινδυν (88)

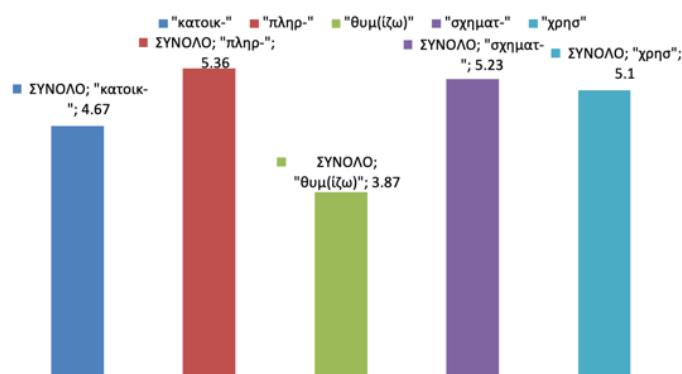
3. Αποτελέσματα

Καταγράφηκαν όλες οι αποδόσεις των μαθητών/τριών σωστές και λανθασμένες και πήραν μία τιμή. Στην πρώτη ομαδοποίηση οι αποδόσεις των μαθητών/τριών κωδικοποιήθηκαν με δύο αριθμούς, ένας για τη γραφή του θεματικού μορφήματος και ένας για τη γραφή του υπόλοιπου τμήματος της λέξης. Με τη βοήθεια του στατιστικού

προγράμματος Spss προέκυψαν πίνακες με τα ποσοστά των σωστών και λανθασμένων αποδόσεων ανά μόρφημα καθώς και σε ποιο μόρφημα σημειώθηκαν τα περισσότερα λάθη. Στη δεύτερη ομαδοποίηση δημιουργήθηκαν πέραν της σωστής απόδοσης, οχτώ κατηγορίες λαθών. Παρουσιάστηκαν οι επιδόσεις των μαθητών/τριών στα 20 είκοσι θεματικά μορφήματα ταξινομημένα σε τέσσερις ομάδες σύμφωνα με τη συχνότητα εμφάνισής τους και το βαθμό δυσκολίας τους. Για κάθε μόρφημα πραγματοποιήθηκε μία ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για να αναδειχτεί αν υπάρχει διαφορά στις επιδόσεις των μαθητών/τριών ανάμεσα στο θεματικό μόρφημα και στο υπόλοιπο τμήμα της λέξης και αν αυτή η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική. Υπολογίστηκε ο μέσος όρος σωστών απαντήσεων για την απόδοση ολόκληρης της λέξης, για την απόδοση του θεματικού μορφήματος αλλά και την απόδοση του υπόλοιπου τμήματος της λέξης και αν οι διαφορές στις επιδόσεις των μαθητών/τριών ανά τάξη είναι στατιστικά σημαντικές. Υπολογίστηκε το ποσοστό των σωστών αποδόσεων του θεματικού μορφήματος ανά λέξη και έγινε συσχέτιση με τη συχνότητα εμφάνισης της λέξης στα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας του δημοτικού. Παρατηρήθηκε αν υπάρχει απόκλιση στις επιδόσεις των μαθητών/τριών κατά τη γραφή του θεματικού μορφήματος από λέξη σε λέξη. Τέλος υπολογίστηκε το ποσοστό των μαθητών/τριών που απέδωσε σωστά και τα 6 θεματικά μορφήματα καθώς και τα 6 υπόλοιπα τμήματα των λέξεων.

3.1. Τα εύκολα θεματικά μορφήματα με μεγάλη συχνότητα εμφάνισης: «κατοικ» (Συχν.196 φορές), «πληρ» (699φ.), «θυμ(ιζ)» (251φ.), «σχηματ» (188φ.), «χρησ» (750φ.).

Κατά την απόδοση των εύκολων θεματικών μορφημάτων υψηλής συχνότητας εμφάνισης οι μαθητές/τριες σημείωσαν υψηλές επιδόσεις αποδίδοντας σωστά κατά μέσο όρο 4.85 θεματικά μορφήματα από τα 6.



Γράφημα 1. Μέσοι Όροι σωστών απαντήσεων για τα εύκολα θεματικά μορφήματα υψηλής συχνότητας

Ωστόσο η μεγάλη ή μικρή απόκλιση που σημειώθηκε κατά την απόδοση του ίδιου θεματικού μορφήματος στις συγγενικές λέξεις σε συνδυασμό με το χαμηλό ποσοστό των μαθητών/τριών που απέδωσε σωστά το θεματικό μόρφημα και στις 6 λέξεις (53.36% μ.ο.) καταδεικνύουν πως μία μεγάλη ομάδα μαθητών/τριών δεν αντιλαμβάνεται ότι πρόκειται για το ίδιο θεματικό μόρφημα και δεν χρησιμοποιούν ένα σταθερό σωστό τρόπο για την απόδοσή του.

Πίνακας 2. Ποσοστό σωστών απαντήσεων για τη γραφή των εύκολων θεματικών μορφημάτων με μεγάλη συχνότητα εμφάνισης

κατοικείται	κατοίκων	κατοικήσιμο	κατοικώντας	κατοίκηση	κατοικώνει
78.20%	83%	69.80%	79.10%	77.60%	75%
πλήρως	πληρώνοντας	πληρώνετε	πληρωτέος	πληρωτές	πληρώσιμο
85.40%	90.30%	91.70%	88.50%	88.70%	90.10%
θύμηση	Θυμίζετε	θυμίζοντας	ενθύμιο	ενθυμητική	θυμητέα
66.50%	70.70%	72%	53.70%	55.60%	61.80%
σηματισμούς	σηματισμένο	σηματίζεται	σηματικό	σηματικά	σημάτισης
81.30%	83.50%	86.80%	89.70%	88.60%	91.60%
χρησιμεύοντας	χρησιμότητα	χρήσιμο	χρήση	χρησιμεύω	χρησιμευτικών
84.40%	82.50%	83.70%	81.60%	85.70%	86.40%

Πίνακας 3. Ποσοστό μαθητών που έγραψε σωστά το θεματικό μόρφημα και στις 6 λέξεις

	"κατοικ"	"πληρ"	"θυμ(ίζω)"	"σηματ"	"χρησ"
0	5.70%	1.40%	6.60%	2%	3%
1	3.70%	1.70%	3.40%	2%	1.50%
2	5.10%	2.60%	11.50%	2.80%	2.70%
3	5.70%	3.10%	14.90%	5.70%	6.90%
4	11.60%	6.50%	23.80%	6.30%	6.60%
5	19.30%	14.50%	18.60%	13.90%	20.10%
6	48.90%	70.20%	21.20%	67.30%	59.20%

Το ποσοστό των μαθητών/τριών που έγραψε σωστά το θεματικό μόρφημα και στις έξι συγγενικές λέξεις είναι υψηλότερο στα θεματικά μορφήματα «πληρ» «σηματ» και «χρησ» τα οποία αποδίδονται με το δημοφιλές γράφημα «η», λίγο χαμηλότερο στο θεματικό μόρφημα «κατοικ» και αρκετά χαμηλότερο στο θεματικό μόρφημα «θυμ(ίζω). Οι μαθητές/τριες αυτοί μάλλον κάνουν χρήση της μορφολογικής στρατηγικής. Σε αυτό

το ποσοστό όμως ενδέχεται να συγκαταλέγονται και μαθητές/τριες που απέδωσαν σωστά τα θεματικά μορφήματα «πληρ», «σχηματ» και «χρησ» κάνοντας χρήση της γραφής κατ' επινόηση και επιλέγοντας τυχαία το δημοφιλές γράφημα «η». Αντίθετα η μη προβλέψιμη απόδοση των γραφημάτων /ι/ στο θεματικό μόρφημα «κατοικ» και «θυμ(ίζω)» επηρέασε τις επιδόσεις των μαθητών/τριών που δεν είχαν την αντίστοιχη μορφολογική γνώση και κατέφυγαν στη γραφή κατ' επινόηση όχι όμως με επιτυχία. Η υπόθεση για χρήση της γραφής κατ' επινόηση από αρκετά σημαντικό ποσοστό μαθητών/τριών ενισχύεται και από την απόκλιση της επίδοσης που σημειώθηκε (άλλοτε μεγαλύτερη και άλλοτε μικρότερη) ανάμεσα στις λέξεις. Η στρατηγική της απομνημόνευσης στις περισσότερες περιπτώσεις δεν δύναται να έχει χρησιμοποιηθεί λόγω της μέτριας και εξαιρετικά χαμηλής συχνότητας εμφάνισης των λέξεων.

Το υπόλοιπο τμήμα των λέξεων προβληματίσε περισσότερο τους μαθητές/τριες από τα θεματικά μορφήματα με το ποσοστό των μαθητών/τριών που το απέδωσε σωστά και στις έξι λέξεις να κυμαίνεται από χαμηλό ως εξαιρετικά χαμηλό καταδεικνύοντας την αδυναμία των μαθητών/τριών να εντοπίσουν και να αποθηκεύσουν στη μνήμη τους τα παραγωγικά επιθήματα και τα μορφήματα που προκύπτουν από τη διαδικασία της παραγωγής. Τα κλιτικά επιθήματα αποδόθηκαν σωστά σε υψηλότερο ποσοστό καθώς αποτελούν αντικείμενο συστηματικής διδασκαλίας ωστόσο δεν ήταν λίγοι οι μαθητές/τριες που δεν άντλησαν πληροφορίες από την πρόταση και επιδόθηκαν σε λανθασμένες γραφές, ιδίως κατά την απόδοση κάποιων ρηματικών-κλιτικών επιθημάτων αλλά και κάποιων ουσιαστικών.

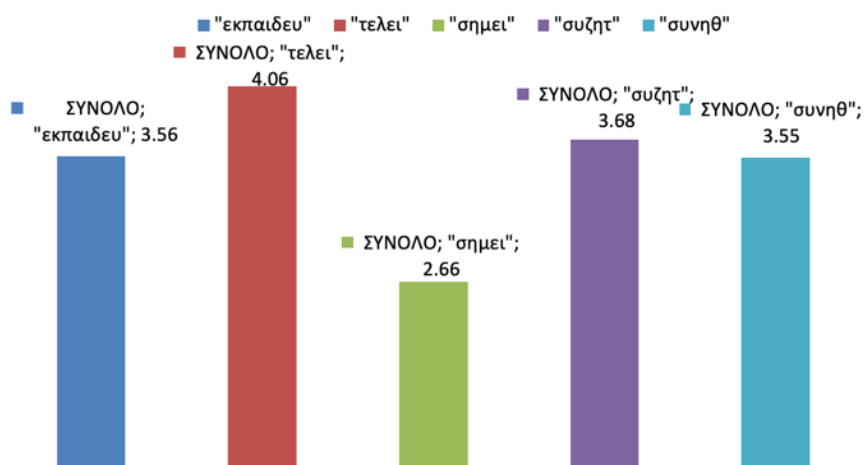
Από την ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων προέκυψε πως υπάρχει διαφορά στις επιδόσεις των μαθητών/τριών ανάμεσα στο θεματικό μόρφημα και στο υπόλοιπο τμήμα της λέξης με το δεύτερο να είναι δυσκολότερο και αυτή η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική. Στα θεματικά μορφήματα «κατοικ», «πληρ», «σχηματ» και «χρησ» η αλληλεπίδραση ανάμεσα στη διαφορά αυτή και στην τάξη δεν είναι στατιστικά σημαντική που σημαίνει ότι η διαφορά αυτή δεν ήταν ίδια για όλες τις τάξεις ενώ για το θεματικό μόρφημα «θυμ(ίζω)» η αλληλεπίδραση ανάμεσα στη διαφορά αυτή και στην τάξη είναι στατιστικά σημαντική που σημαίνει ότι η διαφορά αυτή ήταν ίδια για όλες τις τάξεις. Επίσης για όλα τα θεματικά μορφήματα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά από τάξη σε τάξη με κάθε τάξη να σημειώνει καλύτερες επιδόσεις από την προηγούμενη.

3.2. Τα δύσκολα θεματικά μορφήματα (με δύο σημεία προβληματισμού) μεγάλης συχνότητας εμφάνισης: «εκπαιδευ» (354φ.), «τελει» (226φ.), «σημει» (235φ.), «συζητ» (270φ.), «συνηθ» (165φ.).

Κατά την απόδοση των δύσκολων θεματικών μορφημάτων υψηλής συχνότητας εμφάνισης οι μαθητές/τριες σημείωσαν μέτριες επιδόσεις εκτός από το θεματικό μόρφημα «τελει» όπου οι επιδόσεις που σημειώθηκαν ήταν υψηλές, με μεγάλη όμως απόκλιση στις επιδόσεις του ίδιου θεματικού μορφήματος στις συγγενικές λέξεις.

Πίνακας 4. Ποσοστό σωστών απαντήσεων για τη γραφή των δύσκολων θεματικών μορφημάτων με μεγάλη συχνότητα εμφάνισης

εκπαιδευσιμ ος	εκπαιδευτές	εκπαιδευόντ ας	εκπαιδευέτ αι	εκπαιδευτήρ ιο	εκπαιδευτέ ος
54.70%	57%	60.10%	60%	64.60%	61%
Τελειώνω	τελειωτικό	τελειωμό	τελειωτικά	τελειώνοντας	τελειώθηκε
69.20%	64.60%	65.60%	63.50%	72.30%	71.10%
σημειώσιμη	σημειώνω	σημειωτέον	σημείωση	σημείωμα	σημειωμένες
34.70%	40%	35%	40.50%	48.40%	43.60%
Συζητητές	συζήτησης	συζητιέμαι	συζητητέα	συζητήσιμη	συζητώντας
62%	62.60%	55.50%	58.30%	58.80%	64.30%
Σύνηθες	συνηθισμέν οι	συνηθίζω	συνηθιστέο	συνήθειες	συνήθως
56.10%	55.30%	56.40%	52.80%	57%	72.20%



Γράφημα 2. Μέσοι Όροι σωστών απαντήσεων για τα δύσκολα θεματικά μορφήματα υψηλής συχνότητας

Ο μέσος όρος των θεματικών μορφημάτων που αποδόθηκαν σωστά ήταν 3.5 στα 6 και το ποσοστό των μαθητών/τριών που απέδωσε σωστά τα θεματικά μορφήματα και από τις 6 συγγενικές λέξεις έφτανε κατά μέσο όρο μόλις το 29.8%.

Πίνακας 5. Ποσοστό μαθητών που έγραψε σωστά το θεματικό μόρφημα και στις 6 λέξεις

	"εκπαιδευ"	"τελει"	"σημει"	"συζητ"	"συνηθ"
0	21.80%	15.30%	30.20%	12%	11.70%
1	5.20%	5.40%	12.40%	10.30%	8.60%
2	9.20%	6.50%	8.20%	9.40%	10.30%
3	6.30%	4.80%	8.90%	8%	14.60%
4	9.50%	11.40%	10%	15.70%	14.30%
5	13.20%	11.90%	11%	16.50%	18.60%
6	35%	44.60%	19.20%	28.20%	22%

Η μη προβλέψιμη απόδοση των εν λόγω θεματικών μορφημάτων καθιστά σχεδόν αδύνατη την ορθή απόδοση και των 6 θεματικών μορφημάτων χάρις στη γραφή κατ' επινόηση. Συνεπώς, το ποσοστό 29.8% των μαθητών/τριών που απέδωσαν σωστά και τα 6 θεματικά μορφήματα υψηλής συχνότητας μάλλον θα έκανε χρήση της μορφολογικής στρατηγικής. Η μνημονική στρατηγική στις περισσότερες περιπτώσεις δεν δύναται να έχει χρησιμοποιηθεί λόγω της εξαιρετικά χαμηλής συχνότητας εμφάνισης των λέξεων.

Η απόκλιση που σημειώθηκε στην επίδοση ανάμεσα στα θεματικά μορφήματα και των 6 συγγενικών λέξεων καθώς και το γεγονός ότι το ποσοστό των μαθητών/τριών που απέδωσε σωστά από 1 ως και 4 θεματικά μορφήματα είναι εξαιρετικά μεγάλο καταδεικνύει ότι η πλειοψηφία των μαθητών/τριών δεν χρησιμοποιούν συστηματικά τη μορφολογική στρατηγική.

Το ποσοστό των μαθητών/τριών που απέδωσε σωστά τα υπόλοιπα τμήματα των λέξεων και στις 6 λέξεις είναι εξαιρετικά χαμηλό. Τα κλιτικά επιθήματα αποδόθηκαν σωστά σε υψηλότερο ποσοστό καθώς αποτελούν αντικείμενο συστηματικής διδασκαλίας ωστόσο δεν ήταν λίγοι οι μαθητές/τριες που δεν άντλησαν πληροφορίες από την πρόταση και επιδόθηκαν σε λανθασμένες γραφές.

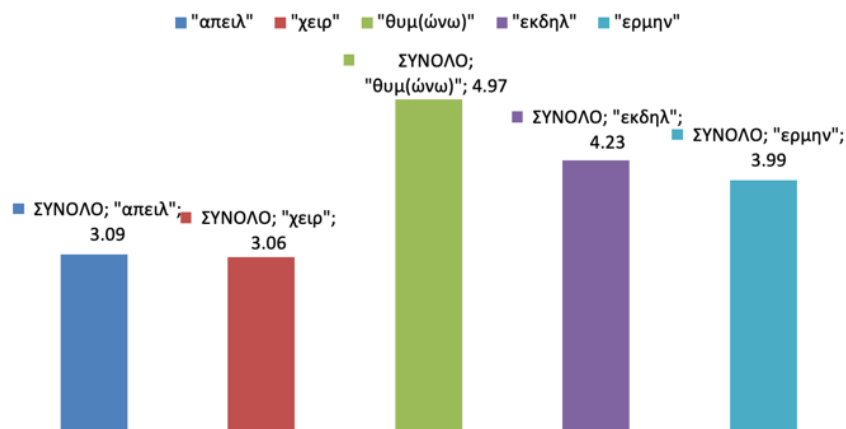
Από την ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων προέκυψε πως υπάρχει διαφορά στις επιδόσεις των μαθητών/τριών ανάμεσα στο θεματικό μόρφημα και στο υπόλοιπο τμήμα της λέξης και αυτή η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική. Για τα

θεματικά μορφήματα «εκπαιδευ», «σημει» και «συνηθ» το θεματικό μόρφημα είναι δυσκολότερο ενώ για τα θεματικά μορφήματα «τελει» και «συζητ» το υπόλοιπο τμήμα της λέξης είναι δυσκολότερο.

Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στη διαφορά αυτή και στην τάξη είναι στατιστικά σημαντική που σημαίνει ότι η διαφορά αυτή ήταν ίδια για όλες τις τάξεις για τα θεματικά μορφήματα «εκπαιδευ», «σημει» και «συνηθ» ενώ για τα θεματικά μορφήματα «σημει» και «συζητ» η διαφορά αυτή δεν ήταν ίδια για όλες τις τάξεις. Επίσης υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά από τάξη σε τάξη με κάθε τάξη να σημειώνει καλύτερες επιδόσεις από την προηγούμενη.

3.3. Τα εύκολα θεματικά μορφήματα μικρής συχνότητας εμφάνισης: «απειλ» (28φ.), «χειρ» (123φ.), «θυμ(ώνω)» (56φ.), «εκδηλ» (68φ.), «ερμην» (13φ.).

Οι μαθητές/τριες σημείωσαν υψηλή επίδοση κατά την απόδοση των θεματικών μορφημάτων «θυμ» «εκδηλ» και «ερμην» και μέτρια προς χαμηλή επίδοση κατά την απόδοση των θεματικών μορφημάτων «απειλ» και «χειρ».



Γράφημα 3. Μέσοι Όροι σωστών απαντήσεων για τα εύκολα θεματικά μορφήματα μικρής συχνότητας

Η μεγάλη συχνότητα εμφάνισης του θεματικού μορφήματος «θυμ» με την έννοια της «θύμησης» συνέβαλε στο να αποδοθεί σωστά σε μεγάλο ποσοστό παρά την μη προβλέψιμη απόδοσή του. Η προβλέψιμη απόδοση των φωνημάτων /e/ και /i/ στα θεματικά μορφήματα «εκδηλ» και «ερμην» και η μη προβλέψιμη απόδοση του φωνήματος /i/ στα θεματικά μορφήματα «απειλ» και «χειρ» συνέβαλε στο υψηλό ποσοστό σωστών επιδόσεων των πρώτων και στο εξαιρετικά χαμηλό ποσοστό σωστών επιδόσεων των δεύτερων. Η στρατηγική της απομνημόνευσης δεν είναι πιθανό να έχει χρησιμοποιηθεί παρά μόνο σε μεμονωμένες περιπτώσεις λόγω της εξαιρετικά μικρής συχνότητας εμφάνισης των λέξεων.

Σε όλα τα θεματικά μορφήματα σημειώθηκε μεγάλη απόκλιση ανάμεσα στις λέξεις γεγονός που καταδεικνύει ότι δεν έχουν συνειδητοποιήσει όλοι οι μαθητές/τριες ότι οι λέξεις αποτελούνται από μορφήματα.

Πίνακας 6. Ποσοστό σωστών απαντήσεων για τη γραφή των εύκολων θεματικών μορφημάτων με μικρή συχνότητα εμφάνισης

απειλούμαι	απειλούμενων	απειλητικοί	απειλητής	απειλή	απειλητικά
55.60%	51%	35.50%	46.50%	57.40%	57%
χειριζόμενος	χειριστές	χειρίζομαι	χειριστεύουν	χειριστήρια	χειριστικό
47.10%	52.10%	44.70%	49%	51%	56.50%
θυμοειδής	θυμώνω	θυμωμένα	θυμός	θυμωμένη	θυμωσιάρης
69.90%	84.50%	85.70%	86.60%	87.80%	75.50%
εκδήλωσης	εκδηλωτικοί	εκδηλωτικότητα	εκδηλώσιμος	εκδηλώνομαι	εκδηλωμένη
75.20%	65.80%	67.50%	73.50%	66.70%	72.40%
ερμηνείας	ερμηνευτικότητα	ερμηνευτικό	ερμηνευτικά	ερμηνεύω	ερμηνευμένη
57.20%	63.70%	63.90%	68%	64.70%	72.50%

Το ποσοστό των μαθητών/τριών που έγραψε σωστά το θεματικό μόρφημα και στις 6 συγγενικές λέξεις μάλλον κάνοντας χρήση της μορφολογικής στρατηγικής είναι χαμηλό στα θεματικά μορφήματα «απειλ», «χειρ» και «ερμην» και αυξάνεται λίγο περισσότερο στα θεματικά μορφήματα «εκδηλ» και «θυμ(ώνω)» καταδεικνύοντας πως πρόκειται για μορφολογική γνώση που δεν κατακτάται κατά την αποφοίτηση των μαθητών/τριών από το δημοτικό σχολείο.

Πίνακας 7. Ποσοστό μαθητών που έγραψε σωστά το θεματικό μόρφημα και στις 6 λέξεις

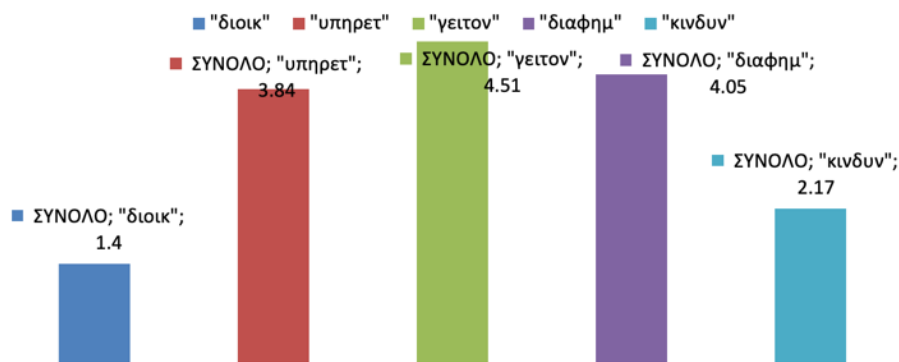
	"απειλ"	"χειρ"	"θυμ(ώνω)"	"εκδηλ"	"ερμην"
0	24.30%	23.40%	2%	10.30%	10%
1	8.60%	11.70%	2.90%	7.20%	5.10%
2	10%	9.40%	4.60%	4.90%	8.50%
3	9.70%	8.80%	6%	8%	12.50%
4	10.30%	11.10%	9.20%	10%	14.20%
5	12.90%	8.80%	22.30%	16%	15.40%
6	24.30%	26.80%	53%	43.60%	34.20%

Από την ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων προέκυψε πως υπάρχει διαφορά στις επιδόσεις των μαθητών/τριών ανάμεσα στο θεματικό μόρφημα και στο υπόλοιπο τμήμα της λέξης με το θεματικό μόρφημα να είναι δυσκολότερο στα θεματικά μορφήματα «απειλ», «χειρ» και «ερμην» από το υπόλοιπο τμήμα της λέξης ενώ στα θεματικά μορφήματα «θυμ(ώνω)» και «εκδηλ» ήταν ευκολότερο. Η διαφορά σε όλα τα θεματικά μορφήματα ήταν στατιστικά σημαντική με εξαίρεση το θεματικό μόρφημα «ερμην».

Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στη διαφορά αυτή και στην τάξη είναι στατιστικά σημαντική, που σημαίνει ότι η διαφορά αυτή είναι ίδια για όλες τις τάξεις στα θεματικά μορφήματα «απειλ» και «χειρ» ενώ για τα θεματικά μορφήματα «θυμ(ώνω)», «εκδηλ» και «ερμην» η διαφορά αυτή δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Επίσης υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά από τάξη σε τάξη με κάθε τάξη να σημειώνει καλύτερες επιδόσεις από την προηγούμενη.

3.4. Τα δύσκολα θεματικά μορφήματα μικρής συχνότητας εμφάνισης: «διοικ» (4φ.), «υπηρετ» (42φ.), «γειτον» (137φ.), «διαφημ» (130φ.), «κινδυν» (88φ.).

Οι μαθητές/τριες σημείωσαν μέτρια προς υψηλή επίδοση κατά την απόδοση των θεματικών μορφημάτων «γειτον» «διαφημ» και «υπηρετ» και χαμηλή επίδοση κατά την απόδοση των θεματικών μορφημάτων «κινδυν» και «διοικ» σημειώνοντας μεγάλη ή μικρή απόκλιση ανάμεσα στις λέξεις.



Γράφημα 4. Μέσοι Όροι σωστών απαντήσεων για τα δύσκολα θεματικά μορφήματα μικρής συχνότητας

Πίνακας 8. Ποσοστό σωστών απαντήσεων για τη γραφή των εύκολων θεματικών μορφημάτων με μικρή συχνότητα εμφάνισης

διοικούμενο	διοικείται	διοικητήριο	διοικητικούς	διοικητέοι	διοικητικά
20%	22.60%	21.80%	25.20%	25.20%	24.90%

υπηρετήση	υπηρετής	υπηρεσιακός	υπηρετώντας	υπηρετείτε	υπηρετήσιμη
63.30%	66.50%	51.80%	66.70%	63.70%	67.70%
γειτόνισσας	γειτονεύοντας	γειτονικούς	γειτονιές	γειτονεύω	γειτονευμένες
72.30%	70.60%	76.50%	80.40%	73.50%	77.50%
διαφημίζω	διαφήμισης	διαφημισμένος	διαφημιστέα	διαφημιστική	διαφημιστές
66.90%	67.60%	58.90%	66.30%	69.60%	70.30%
κίνδυνος	κινδυνεύοντας	κινδυνεύετε	κινδυνευμένα	επικίνδυνα	επικίνδυνες
43.70%	40.10%	39.80%	43.40%	21.80%	22.20%

Ομοίως το ποσοστό των μαθητών/τριών που έγραψε σωστά το θεματικό μόρφημα και στις 6 συγγενικές λέξεις μάλλον κάνοντας χρήση της μορφολογικής στρατηγικής είναι χαμηλό στα θεματικά μορφήματα «διοικ» (6.9%) και «κινδυν» (10.1%), αυξάνεται στα θεματικά μορφήματα «υπηρετ» (32.6%) και «διαφημ» (33.6%) και φτάνει στο υψηλότερο ποσοστό στο θεματικό μόρφημα «γειτον» (50.4%) καταδεικνύοντας πως πρόκειται για μορφολογική γνώση που δεν κατακτάται ούτε κατά την αποφοίτηση των μαθητών/τριών από το δημοτικό σχολείο.

Πίνακας 9. Ποσοστό μαθητών που έγραψε σωστά το θεματικό μόρφημα και στις 6 λέξεις

	"διοικ"	"υπηρετ"	"γειτον"	"διαφημ"	"κινδυν"
0	51.60%	11%	7.50%	8.30%	33.70%
1	14.40%	9.50%	5.20%	8.90%	14.10%
2	12.10%	7.20%	6.30%	7.80%	11.80%
3	5.80%	11.80%	7.50%	7.80%	11.20%
4	3.50%	10.40%	6.90%	12.90%	9.80%
5	5.80%	17.60%	16.10%	20.70%	9.20%
6	6.90%	32.60%	50.40%	33.60%	10.10%

Οι υπόλοιποι μαθητές/τριες, που έγραψαν σωστά από 1 έως 5 θεματικά μορφήματα, ίσως αναγνώρισαν τα εν λόγω μορφήματα σε κάποιες από τις προς εξέταση λέξεις και τα απέδωσαν σωστά ενώ στις υπόλοιπες λέξεις, που δεν άντλησαν πληροφορίες από την πρόταση και δεν κατανόησαν ότι πρόκειται για το ίδιο μόρφημα, μάλλον θα κατέφυγαν στη στρατηγική της γραφής κατ' επινόηση, η οποία σε κάποια φωνήματα μπορεί να επιφέρει σωστές αποδόσεις και σε κάποια όχι. Η στρατηγική της απομνημόνευσης δεν

είναι πιθανό να έχει χρησιμοποιηθεί παρά μόνο σε μεμονωμένες περιπτώσεις λόγω της εξαιρετικά μικρής συχνότητας εμφάνισης των λέξεων.

Τα λάθη στο κλιτικό επίθημα αν και ήταν λιγοστά δεν ήταν αμελητέα και σημειώθηκαν τόσο από τους μαθητές/τριες των μεσαίων τάξεων που ακόμα δεν έχουν κατακτήσει/εμπεδώσει όλους τους γραμματικούς κανόνες αλλά και από μαθητές/τριες όλων των τάξεων που δεν αντλούν πληροφορίες από την πρόταση για να κατανοήσουν τον γραμματικοσυντακτικό ρόλο της λέξης. Στο υπόλοιπο παραγωγικό επίθημα σημειώθηκαν λάθη σε σημαντικό ποσοστό τόσο σε μορφήματα που προκύπτουν από την παραγωγή όσο και στα παραγωγικά επιθήματα.

Από την ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων προέκυψε πως υπάρχει διαφορά στις επιδόσεις των μαθητών/τριών ανάμεσα στο θεματικό μόρφημα και στο υπόλοιπο τμήμα της λέξης με το θεματικό μόρφημα να είναι δυσκολότερο στα θεματικά μορφήματα «διοικ», «γειτον» και «κινδυν» από το υπόλοιπο τμήμα της λέξης ενώ στα θεματικά μορφήματα «υπηρετ» και «διαφημ» ήταν ευκολότερο. Η διαφορά σε όλα τα θεματικά μορφήματα ήταν στατιστικά σημαντική με εξαίρεση το θεματικό μόρφημα «γειτον».

Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στη διαφορά αυτή και στην τάξη είναι στατιστικά σημαντική, που σημαίνει ότι η διαφορά αυτή είναι ίδια για όλες τις τάξεις στα θεματικά μορφήματα «υπηρετ» και «κινδυν» ενώ για τα θεματικά μορφήματα «διοικ», «γειτον» και «διαφημ» η διαφορά αυτή δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Επίσης υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά από τάξη σε τάξη με κάθε τάξη να σημειώνει καλύτερες επιδόσεις από την προηγούμενη.

4. Συμπεράσματα

Το ποσοστό των μαθητών/τριών, που έχει αντιληφθεί την ύπαρξη των θεματικών μορφημάτων και διατηρεί ένα σταθερό σωστό τρόπο γραφής κατά την απόδοσή τους και στις πέντε λέξεις και στην ψευδολέξη, είναι χαμηλό (26.72%) ακόμα και στους μαθητές/τριες της Στ' τάξης που αποτελούν τους τελειόφοιτους μαθητές/τριες του δημοτικού σχολείου. Η μεγάλη απόκλιση στην επίδοση του ίδιου θεματικού μορφήματος στις πέντε λέξεις και στην ψευδολέξη καταδεικνύει πως η πλειοψηφία των μαθητών/τριών αδυνατεί να εντοπίσει το θεματικό μόρφημα και συνεπώς να κάνει χρήση της μορφολογικής στρατηγικής.

Μόνο ένα μικρό ποσοστό μαθητών/τριών που απέδωσαν σωστά από πέντε θεματικά μορφήματα και πάνω στο σύνολο των έξι μπορεί να επηρεάστηκε από τη συχνότητα εμφάνισης των θεματικών μορφημάτων. Πρόκειται για μαθητές/τριες που κατανοούν τη μορφολογική δομή των λέξεων και χωρίζουν τις λέξεις στα συστατικά τους μορφήματα. Η μεγάλη συχνότητα εμφάνισης του θεματικού μορφήματος συμβάλλει στην καταχώρισή του στο νοητικό λεξικό ως ξεχωριστό μόρφημα και στη μετέπειτα ανάκλησή του.

Η πλειοψηφία των μαθητών/τριών σημείωσε υψηλές επιδόσεις κατά την απόδοση και των έξι (6) θεματικών μορφημάτων όταν τα θεματικά μορφήματα ήταν εύκολα και αποδίδονταν με την απλή φωνολογικά γραφή και με τα συνηθέστερα γραφήματα και χαμηλές επιδόσεις όταν τα θεματικά μορφήματα ήταν δύσκολα και αποδίδονταν με μη προβλέψιμο τρόπο.

Τα περισσότερα λάθη σημειώθηκαν στο «υπόλοιπο τμήμα των λέξεων» (το οποίο περιλαμβάνει: α)τα κλιτικά επιθήματα, β)τα παραγωγικά επιθήματα και γ) κάποια παραγωγικά επιθήματα που προκύπτουν από τη διαδικασία της παραγωγής και εμφανίζονται αμέσως μετά το θεματικό μόρφημα) ενώ αντίθετα οι μαθητές/τριες σημείωσαν σημαντικά υψηλότερο ποσοστό κατά την απόδοση των θεματικών μορφημάτων. Τα θεματικά μορφήματα φαίνεται να εντοπίζονται καλύτερα από συγκριτικά μεγαλύτερη ομάδα μαθητών/τριών καθώς πρόκειται για μεγαλύτερα μορφήματα που φέρουν σημασία και επαναλαμβάνονται στην αρχή της λέξης σε πολλές συγγενικές λέξεις. Τα κλιτικά επιθήματα κατακτώνται πιο εύκολα από τους μαθητές/τριες καθώς αποτελούν αντικείμενο συστηματικής διδασκαλίας μέσα από τους γραμματικούς κανόνες. Ωστόσο σημαντικό ποσοστό μαθητών/τριών συνεχίζει να κάνει λάθη σε κάποια κλιτικά επιθήματα ακόμα και στη Στ' τάξη.

Εν κατακλείδι η μορφολογική στρατηγική χρησιμοποιείται πρώτα κατά την απόδοση των κλιτικών επιθημάτων, τα οποία αποδίδονται σωστά από την πλειοψηφία των μαθητών/τριών ενώ η γνώση για τα θεματικά μορφήματα και τα παραγωγικά επιθήματα αναπτύσσεται αργότερα καθώς οι μαθητές/τριες δεν έχουν ενθαρρυνθεί στον τεμαχισμό των λέξεων στα συστατικά τους μορφήματα. Γενικευμένη και συστηματική χρήση της μορφολογικής στρατηγικής κατά την απόδοση των θεματικών μορφημάτων παρατηρείται μόνο από μια μικρή μειοψηφία μαθητών/τριών που έχει αντιληφθεί ότι οι λέξεις απαρτίζονται από μορφήματα και τα καταχωρίζει στο νοητικό λεξικό ως ανεξάρτητα μορφήματα.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με έρευνες που έχουν διεξαχθεί στην ελληνική γλώσσα, οι οποίες κατέδειξαν ότι τα λάθη που σημειώνουν οι μαθητές/τριες στα θεματικά μορφήματα παραμένουν ακόμα και στους μαθητές/τριες της Στ' τάξης (Αϊδίνης & Παράσχου, 2004) και είναι περισσότερα από αυτά που σημειώνονται στα κλιτικά επιθήματα (Αϊδίνης & Παράσχου, 2004) και με έρευνες που διεξήχθησαν στην αγγλική γλώσσα (Deacon & Bryant, 2006; Nunes, Bryant & Bindman, 2006) οι οποίες κατέδειξαν ότι ακόμα και οι μεγαλύτεροι μαθητές/τριες (9 ετών) δεν σημειώνουν άριστη επίδοση κατά την απόδοση των θεματικών μορφημάτων.

Βιβλιογραφία

- Bryant, P., Nunes, T., & Aidinis, A. (1999). Different morphemes, same spelling problems: Cross-linguistic developmental studies. In M. Harris & G. Hatano (eds.), *Learning to read and write: A cross-linguistic perspective* (pp. 112-133). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Christensen, C. (2005). The role of orthographic – motor integration in the production of creative and well- structured written text for students in secondary school. *Educational Psychology, 25* (5), 441-453.
- Deacon, H., & Bryant, P. (2006). Getting to the root: young writers' sensitivity to the role of the root morphemes in the spelling of inflected and derived words. *Journal of Child Language, 33*, 401-417.
- Hayes, J. R., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp.3-30). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Pittas, E., & Nunes, T. (2014). The relation between morphological awareness and reading and spelling in Greek: a longitudinal study. *Reading and Writing, 27*, 1507–1527, doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s11145-014-9503-6>.
- Nunes, T., Bryant, P., & Bindman, M. (2006). The effects of learning to spell on children's awareness of morphology. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 19*, 767-87.
- Αϊδίνης, Α., & Παράσχου, Δ. (2004). Ανάπτυξη της ορθογραφημένης γραφής στο δημοτικό σχολείο: Λάθη και στρατηγικές των παιδιών. Στο Ν. Μακρής & Δ. Δεσλή (Επιμ.), *Η γνωστική ψυχολογία σήμερα: Γέφυρες για τη μελέτη της νόησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

Σχεδιάζοντας διδακτικό υλικό και δραστηριότητες για τη διδασκαλία του μη κυριολεκτικού λεξιλογίου μιας Γ2/ΞΓ υπό το πρίσμα της Εφαρμοσμένης Γνωσιακής Γλωσσολογίας

Ιωάννης Γαλαντόμος

Τμήμα Γλωσσικών & Διαπολιτισμικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
igalantomos@uth.gr

Abstract

The goal of this paper is to identify the issues that should be taken into account when designing learning material for the figurative vocabulary of a foreign/second language (FL/L2) based on Applied Cognitive Linguistics. Mastery of figurative language is associated with enhanced communicative competence in the target language. Given the difficulties that occur during familiarization with figurative vocabulary, it is essential the adoption of methods and techniques that will foster the acquisition of this vocabulary. It has been proven that Applied Cognitive Linguistics can contribute to better figurative vocabulary acquisition. However, the tenets of Applied Cognitive Linguistics are cognitively demanding and subject to L2 learners' willingness to become familiar with this theoretical paradigm. Hence, it is important to put down the practical issues associated with the development of cognitive linguistic-oriented learning material and tasks in order to be effective and contribute to long term retention of figurative vocabulary in L2 learners' both receptive and expressive vocabulary.

Keywords: Applied Cognitive Linguistics, figurative vocabulary, motivation, categorization, mental images, learning material.

Περίληψη

Στόχος του παρόντος κειμένου είναι η καταγραφή των παραμέτρων που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά τον σχεδιασμό διδακτικού υλικού και δραστηριοτήτων για το μη κυριολεκτικό λεξιλόγιο μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας (Γ2/ΞΓ) υιοθετώντας το θεωρητικό πλαίσιο της Εφαρμοσμένης Γνωσιακής Γλωσσολογίας. Η γνώση και ο επαρκής χειρισμός του μη κυριολεκτικού λεξιλογίου μιας Γ2/ΞΓ συνδέεται με υψηλά επίπεδα επικοινωνιακής ικανότητας στη γλώσσα-στόχο. Με δεδομένες τις δυσκολίες που εμφανίζει η εκμάθηση του μη κυριολεκτικού λεξιλογίου καθίσταται επιτακτική η ανάγκη για την υιοθέτηση μεθόδων και τεχνικών που θα διευκολύνουν την κατάκτησή του. Έχει αποδειχτεί ερευνητικά ότι η Εφαρμοσμένη Γνωσιακή Γλωσσολογία μπορεί να συνεισφέρει στην καλύτερη εξοικείωση με το μη κυριολεκτικό λεξιλόγιο μιας Γ2/ΞΓ. Ωστόσο, καθώς το θεωρητικό υπόβαθρο και οι τεχνικές της Εφαρμοσμένης Γνωσιακής Γλωσσολογίας είναι απαιτητικές, κρίνεται απαραίτητη η εκ των προτέρων καταγραφή των παραμέτρων που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη ώστε το υλικό και οι δραστηριότητες που θα σχεδιαστούν με βάση το συγκεκριμένο πλαίσιο να είναι αποτελεσματικές και να

συμβάλουν στην μακροπρόθεσμη διατήρηση του μη κυριολεκτικού λεξιλογίου τόσο στο προσληπτικό όσο και το εκφραστικό λεξιλόγιο των διδασκομένων μια Γ2/ΞΓ.

Λέξεις-κλειδιά: Εφαρμοσμένη Γνωσιακή Γλωσσολογία, μη κυριολεκτικό λεξιλόγιο, κινητροδότηση, κατηγοριοποίηση, νοητικές εικόνες, διδακτικό υλικό.

1. Εισαγωγή

Η Γνωσιακή Γλωσσολογία (Cognitive Linguistics) εμφανίστηκε τη δεκαετία του 1970 ως αντίδραση στη γενετική προσέγγιση της γλώσσας, η οποία εστίαζε αποκλειστικά στη σύνταξη και έθετε στο περιθώριο πτυχές, όπως η σωματικότητα (embodiment) και ο μη κυριολεκτικός λόγος (figurative language) (π.χ. μεταφορικές σημασίες λέξεων, μη κυριολεκτικοί ιδιωτισμοί και μετωνυμίες) (Lakoff, 1987). Ειδικότερα, η Γνωσιακή Γλωσσολογία υποστηρίζει ότι η γλώσσα μπορεί να κατανοηθεί πλήρως και να αποτελέσει αντικείμενο επεξεργασίας μονάχα συνδυαστικά με ό,τι είναι γνωστό για τη νόηση, την αντίληψη, τη μνήμη, την κατηγοριοποίηση, την προσοχή και τη μάθηση. Επομένως, η γλώσσα δεν είναι δυνατόν να μελετηθεί ανεξάρτητα από τις προαναφερθείσες γνωστικές ικανότητες, αλλά σε συνδυασμό με αυτές. Παράλληλα, υποστηρίζεται ότι η γλώσσα είναι συμβολική, καθώς αποτελεί σύζευξη σημασίας και ήχου. Επιπλέον, η γλώσσα είναι κινητροδοτούμενη και όχι αυθαίρετη, καθώς ο τρόπος λειτουργίας του ανθρώπινου σώματος επηρεάζει τη γλωσσική συμπεριφορά, υπό την έννοια ότι οι σωματικές, κινητικές, νευρωνικές, κοινωνικές και πολιτισμικές εμπειρίες του ανθρώπου αντανακλώνται στη γλώσσα. Επίσης, οι γνωσιακοί επιστήμονες αποδίδουν ιδιαίτερη έμφαση στη χρήση της γλώσσας σε αυθεντικές επικοινωνιακές περιστάσεις, καθώς θεωρούν ότι αυτή είναι η βασική λειτουργία της γλώσσας, δηλαδή η έκθεση ενός ομιλητή σε ποικίλα πλαίσια επικοινωνίας και η εκ μέρους του διαρκής χρήση γλωσσικών δομών (Hijazo-Gascón & Liopis-García, 2019).

Εμβληματικό κείμενο της Γνωσιακής Γλωσσολογίας θεωρείται το *Metaphors we live by* των Lakoff και Johnson (2003) το οποίο κατέστησε σαφές ότι ο μη κυριολεκτικός λόγος συνιστά τον κανόνα στην καθημερινή γλωσσική πρακτική και όχι ένα περιθωριακό φαινόμενο που εμφανίζεται σε συγκεκριμένα κειμενικά είδη και χρησιμοποιείται από ομιλητές με αυξημένες γλωσσικές ικανότητες (Gibbs, 1994). Ενδεικτικά, έχει αποδειχτεί ότι ένας ομιλητής εξήντα ετών έχει παραγάγει 4.7 εκατ. νέες και 21.4 εκατ. συμβατικές μεταφορές κατά τη διάρκεια αυτών των ετών (Pollio, Barlow, Fine & Pollio, 1977). Από το άλλο μέρος, οι Pawley και Syder (1983) θεωρούν ότι η γλώσσα είναι κατά βάση ιδιωτισμική. Ο μη κυριολεκτικός λόγος επιτελεί λειτουργίες, όπως η περιγραφή, η

αξιολόγηση, η αλλαγή θέματος και η παροχή διευκρινίσεων (Semino, 2008), ενώ στο πλαίσιο της Γνωσιακής Γλωσσολογίας, αναβαθμίζεται αισθητά και προσεγγίζεται ως ένα γλωσσικό, εννοιακό (conceptual), κοινωνικοπολιτισμικό και νευρωνικό (neural) φαινόμενο αντίστοιχα (Kövecses, 2005).

2. Ο μη κυριολεκτικός λόγος στη διδασκαλία μιας Γ2/ΞΓ

Ερευνητικά δεδομένα (π.χ. Boers, Eyckmans, Kappel, Syengers & Demecheleer, 2006· Hsu & Chiu, 2008) συνηγορούν υπέρ του θετικού ρόλου που διαδραματίζει η γνώση και ο επαρκής χειρισμός του μη κυριολεκτικού λεξιλογίου στην επικοινωνιακή ικανότητα των διδασκομένων μια δεύτερη/ξένη γλώσσα (Γ2/ΞΓ). Αν και οι ίδιοι οι διδασκόμενοι αναγνωρίζουν αυτόν τον σημαντικό ρόλο στην ακριβή χρήση της γλώσσας-στόχου (Liontas, 2002), εντούτοις το μη κυριολεκτικό λεξιλόγιο προκαλεί δυσχέρειες στην κατάκτησή του (π.χ. Ahmadi, Sahragard, & Babaie Shalamni, 2017· Cieślicka, 2006· Conklin & Schmitt, 2008· Wray, 2000). Ενδεικτικά, έχει αποδειχτεί ότι ακόμα και διδασκόμενοι με υψηλό επίπεδο γλωσσομάθειας στη γλώσσα-στόχο αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόηση και χρήση δομών του μη κυριολεκτικού λεξιλογίου, όπως είναι οι ιδιωτισμοί (Ellis, Simpson-Vlach & Maynard, 2008). Επομένως, κρίνεται απαραίτητη η εύρεση/αξιοποίηση μεθόδων και τεχνικών που αναμένεται να διευκολύνουν την εκμάθηση των ποικίλων δομών του μη κυριολεκτικού λεξιλογίου (Cucchiarini, Hubers & Strik, 2020).

3. Εφαρμοσμένη Γνωσιακή Γλωσσολογία

Το θεωρητικό πλαίσιο της Γνωσιακής Γλωσσολογίας επεκτεινόμενο στη διδασκαλία μιας Γ2/ΞΓ αφενός αποδείχτηκε ότι συμβάλλει στην καλύτερη κατάκτηση του μη κυριολεκτικού λεξιλογίου και την επίτευξη λεξικής ακρίβειας (π.χ. Hoang & Boers, 2018· Zhao, Yau, Li, & Wong, 2018) και αφετέρου οδήγησε στην ανάπτυξη της *Εφαρμοσμένης Γνωσιακής Γλωσσολογίας* (Applied Cognitive Linguistics) ως διακριτού κλάδου (Gilquin, 2017). Ο θετικός ρόλος των τεχνικών της Εφαρμοσμένης Γνωσιακής Γλωσσολογίας στη διδασκαλία και την επιτυχή χρήση του μη κυριολεκτικού λεξιλογίου σχετίζεται με τρεις (3) έννοιες-κλειδιά, την *κινητροδότηση* (motivation), τη *νοητική οργάνωση* (mental organization) και τις *νοητικές εικόνες* (mental images) (Boers, 2011).

Ειδικότερα, η κινητροδότηση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανθρώπινη νόηση (Lakoff, 1987) και ερμηνεύει τον τρόπο εμφάνισης, τον λόγο ύπαρξης και τη σημασία μιας μη κυριολεκτικής έκφρασης (Boers, Demecheleer, & Eyckmans, 2004). Ο Lakoff

αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «είναι πιο εύκολο [ένας ομιλητής] να θυμάται και να χρησιμοποιεί την κινητροδοτημένη γνώση παρά την αυθαίρετη» (1987, σ. 346). Σε αυτό το πλαίσιο, η κινητροδότηση καθιστά τον μη κυριολεκτικό λόγο πιο εύκολα ανακαλούμενο από τη μνήμη και αποδίδοντας έμφαση στις βασικές σημασίες των λέξεων συνιστά τη βάση για περισσότερες σημασιολογικές επεκτάσεις και επεξεργασίες αυτών (ενν. των βασικών σημασιών) (Boers, 2018).

Από το άλλο μέρος, η κατηγοριοποίηση αναφέρεται στην αναπόφευκτη και ασυνείδητη τάση του ανθρώπου να ταξινομεί εμπειρίες και γλωσσικές δομές βασισμένος στην ομοιότητα που θεωρεί πως υπάρχει ανάμεσα σε ό,τι εντάσσει στην ίδια κατηγορία (Taylor, 2003). Ο Kövecses (2006) αναφέρει ότι η κατηγοριοποίηση, ως διαδικασία, νοηματοδοτεί την καθημερινή λειτουργία του ανθρώπου, είτε αυτή είναι γλωσσική είτε κοινωνική, ενώ οι Lakoff και Johnson (1999) πιστεύουν ότι η κατηγοριοποίηση αποτελεί απόδειξη του τρόπου με τον οποίο η ανθρώπινη νόηση εδράζεται στη λειτουργία του ανθρώπινου σώματος. Ο Maldonado (2008) θεωρεί ότι η κατηγοριοποίηση έχει εφαρμογή σε όλα τα επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης και αποδεικνύεται εξαιρετικά χρήσιμη για τους λιγότερο βασικούς/συχνούς κανόνες μιας γλώσσας, οι οποίοι είθισται να δυσκολεύουν τον διδασκόμενο μιας Γ2/ΞΓ. Σε αυτό το πλαίσιο, υποστηρίζεται ότι θα ήταν πολύ πιο παραγωγικό η διδακτική πρακτική να μη παρουσιάζει τους γραμματικούς κανόνες ως ανελαστικές και σταθερές κατηγορίες με πολλές εξαιρέσεις, αλλά ως ευέλικτες κατηγορίες υποκειμένες σε ποικιλία ανάλογα με τα πλαίσια επικοινωνίας στα οποία χρησιμοποιούνται (Maldonado, 2008). Η Littlemore (2009) θεωρεί ότι η εξοικείωση των διδασκόμενων με την ύπαρξη των γλωσσικών κατηγοριών θα τους δώσει τη δυνατότητα να αντιληφθούν την αλληλεπίδραση των ποικίλων δομών καθώς και το γεγονός ότι αυτές εμφανίζουν συστηματικότητα και ευελιξία, ανάλογα με το πλαίσιο επικοινωνίας εντός του οποίου χρησιμοποιούνται. Επομένως, η διδασκαλία των διαφόρων γλωσσικών κατηγοριών δεν θα πρέπει να γίνεται αποπλαισιωμένα και ανεξάρτητα η μια από την άλλη, αλλά θα πρέπει να δίνει έμφαση στην αλληλεξάρτηση που αυτές επιδεικνύουν.

Τέλος, και αναφορικά με τις νοητικές εικόνες, έχει αποδειχτεί ότι οι διδασκόμενοι μια Γ2/ΞΓ δημιουργούν νοητικές εικόνες κατά την επεξεργασία του μη κυριολεκτικού λεξιλογίου, όπως οι ιδιωτισμοί (idioms) προκειμένου να περιγράψουν το περιεχόμενό τους (Gibbs, 1994). Παρόμοια, οι Boers (2000) και οι Szczeraniak και Lew (2011) διαπίστωσαν ότι η παρουσίαση των ιδιωτισμών που αντανακλούν μεταφορικές ή μετωνυμικές σημασίες σε εικόνες διευκόλυνε όχι μόνο τη διδασκαλία και την κατάκτησή

τους, αλλά και τη μακροπρόθεσμη διατήρησή τους στο νοητικό λεξικό των διδασκομένων που συμμετείχαν στις αντίστοιχες έρευνες.

4. Σχεδιασμός διδακτικού υλικού για το μη κυριολεκτικό λεξιλόγιο

Με δεδομένο τον απαιτητικό χαρακτήρα και τις δυσχέρειες που προκαλεί η εκμάθηση του μη κυριολεκτικού λεξιλογίου, αλλά και τον ρόλο που αυτό διαδραματίζει στη βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των διδασκομένων στη γλώσσα-στόχο (βλ. 2), καθίσταται σαφές ότι είναι απαραίτητη η υιοθέτηση θεωρητικών πλαισίων και μεθοδολογικών εργαλείων που ερευνητικά έχουν αποδειχτεί ότι συνεισφέρουν στην πιο αποτελεσματική κατάκτησή του. Ένα τέτοιο θεωρητικό πλαίσιο είναι αυτό της Εφαρμοσμένης Γνωσιακής Γλωσσολογίας. Στο σημείο αυτό, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι παρά τον θετικό ρόλο των τεχνικών της Εφαρμοσμένης Γνωσιακής Γλωσσολογίας στην εκμάθηση του μη κυριολεκτικού λεξιλογίου, αυτή η διαπίστωση δεν αντανακλάται επαρκώς στην παραγωγή διδακτικού υλικού (Piquer-Píriz & Alejo-González, 2016). Ως εκ τούτου, κρίνεται απαραίτητη η καταγραφή των βασικών ιδεών και των πιο πρακτικών πτυχών της διαδικασίας σχεδιασμού υλικού και δραστηριοτήτων ώστε να επιτευχθεί η μέγιστη δυνατή αποτελεσματικότητα.

4.1. Βασικές ιδέες

Το θεωρητικό πλαίσιο της Εφαρμοσμένης Γνωσιακής Γλωσσολογίας είναι αρκετά απαιτητικό γνωστικά (Gutiérrez Pérez, 2017) με αποτέλεσμα να κρίνεται απαραίτητη η εκ των προτέρων εξοικείωση των διδασκομένων με την ορολογία και τη μεθοδολογία των γνωστικών τεχνικών. Έχει αποδειχτεί ότι τα εργαλεία της Εφαρμοσμένης Γνωσιακής Γλωσσολογίας είναι αποτελεσματικά μονάχα όταν τα πλεονεκτήματα καταστούν σαφή στους διδασκομένους από την αρχή της εφαρμογής τους (Boers & Lindstromberg, 2006).

Οι διδάσκοντες θα πρέπει να έχουν υπόψη τους ότι αν και η έννοια της κινητροδότησης ερμηνεύει τον συστηματικό και συνεκτικό χαρακτήρα που επιδεικνύουν δομές του μη κυριολεκτικού λεξιλογίου (Boers, 2003), εντούτοις δεν αφορά σε όλο το μη κυριολεκτικό λεξιλόγιο (Danesi, 1992, 2008). Ως εκ τούτου, το συγκεκριμένο πλαίσιο θα πρέπει να ιδωθεί ως συμπληρωματικό μέσο και όχι ως το αποκλειστικό για τη διδασκαλία του μη κυριολεκτικού λεξιλογίου. Επομένως, ο διδάσκων θα πρέπει να αξιοποιήσει τόσο καινοτόμες μεθοδολογίες, όπως είναι η Εφαρμοσμένη Γνωσιακή Γλωσσολογία, όσο και πιο παραδοσιακές προσεγγίσεις ώστε να επιτύχει τους στόχους τους (Boers, 1999).

Επιπλέον, οι διδάσκοντες δεν θα πρέπει να λησμονούν ότι ο μη κυριολεκτικός λόγος εκτός από αμιγή γλωσσικά χαρακτηριστικά έχει και πολιτισμικές προεκτάσεις (Pavlenko, 1996). Επομένως, η αξιοποίηση κατάλληλα επιλεγμένων συμφραζομένων θα συμβάλει στην ενίσχυση της πολιτισμικής γνώσης των διδασκόμενων για τη γλώσσα-στόχο (Liontas, 2015).

Τέλος, κρίνεται απαραίτητο οι διδασκόμενοι να εξοικειωθούν από τα αρχικά επίπεδα γλωσσομάθειας με το μη κυριολεκτικό λεξιλόγιο, δηλαδή από το ΚΕΠΑ (Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες) Α2 και όχι σε μεταγενέστερα επίπεδα, όπως είναι η τρέχουσα σύσταση (Council of Europe, 2001). Το γεγονός αυτό οδήγησε τις Littlemore, Krennmayr, Turner και Turner (2014) να σχεδιάσουν περιγραφητές (descriptors) μεταφορικής ικανότητας από το Α2 κ.ε. ώστε οι διδασκόμενοι από τα αρχικά επίπεδα γλωσσομάθειας να έρθουν σε επαφή με το μη κυριολεκτικό λεξιλόγιο και τις επικοινωνιακές λειτουργίες που αυτό επιτελεί στην εκάστοτε γλώσσα-στόχο.

4.2. Εφαρμογές

Στην παρούσα ενότητα θα παρουσιαστεί η εξειδίκευση των βασικών ιδεών που προαναφέρθηκαν, δηλαδή θα αναφερθούν οι πρακτικές διαστάσεις του σχεδιασμού διδακτικού υλικού και δραστηριοτήτων υπό το πρίσμα της Εφαρμοσμένης Γνωσιακής Γλωσσολογίας.

Πρώτον, οι διδάσκοντες θα πρέπει να καταστήσουν σαφές στους διδασκόμενους ότι το μη κυριολεκτικό λεξιλόγιο δεν συνιστά ένα περιθωριακό φαινόμενο, αλλά έναν τύπο λεξιλογίου με συχνή εμφάνιση και σημαντικές λειτουργίες, των οποίων η άγνοια ή η ελλιπής χρήση θα επηρεάσει την επικοινωνιακή τους ικανότητα στη γλώσσα-στόχο. Με άλλα λόγια, υποστηρίζεται ότι η διδασκαλία θα είναι πολύ πιο αποτελεσματική μονάχα αν οι διδασκόμενοι κατανοήσουν πλήρως ότι ο μη κυριολεκτικός λόγος συνιστά ένα αναπόσπαστο τμήμα του λόγου της Γ2/ΞΓ και η περιθωριοποίηση του θα δυσχεράνει την επικοινωνία στη γλώσσα-στόχο (MacLennan, 1994). Η πληροφορία αυτή είναι σημαντικό να δοθεί εξ αρχής, καθώς έχει αποδειχτεί ότι οι διδασκόμενοι συχνά δεν αντιλαμβάνονται τα λάθη που κάνουν κατά την ερμηνεία και χρήση δομών του μη κυριολεκτικού λεξιλογίου, όπως είναι οι μεταφορικές σημασίες λέξεων (Littlemore, Chen, Koester & Barnden, 2011).

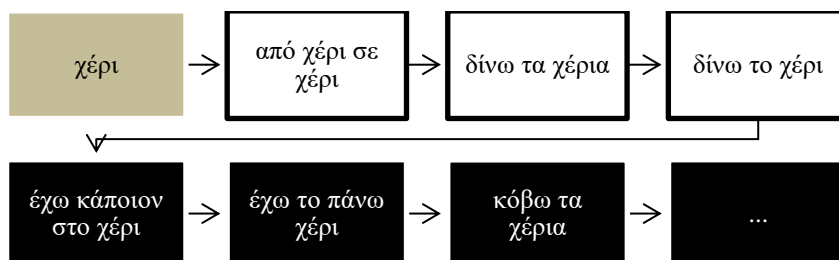
Δεύτερον, προτείνεται το μη κυριολεκτικό λεξιλόγιο να ενσωματώνεται και να διδάσκεται εντός συμφραζομένων (Peleg, Giora & Fein, 2004). Έχει αποδειχτεί ότι η

εμφάνιση του εν λόγω λεξιλογίου εντός συναφών κειμένων (σε αντίθεση με την αποπλαισιωμένη διδασκαλία του) διευκολύνει την κατανόηση, την επεξεργασία και την κατάκτησή του (Liontas, 2001).

Τρίτον, τα συμφραζόμενα θα πρέπει να είναι αυθεντικά, δηλαδή να αντανακλούν πραγματικές επικοινωνιακές περιστάσεις και να προέρχονται από ποικίλα κειμενικά είδη, ώστε να γίνει αντιληπτή η συχνή εμφάνιση του μη κυριολεκτικού λεξιλογίου στην καθημερινή γλωσσική πρακτική. Τα αυθεντικά κείμενα αναμένεται να προκαλέσουν το ενδιαφέρον των διδασκομένων και ως εκ τούτου να τους οδηγήσουν σε μεγαλύτερο βαθμό εμπλοκής στη διδακτική πράξη (Peacock, 1997).

Τέταρτον, έχει αποδειχτεί ότι οι διδασκόμενοι σχηματίζουν νοητικές εικόνες κατά την επεξεργασία δομών του μη κυριολεκτικού λεξιλογίου που βασίζονται σε μεταφορές ή/και μετωνυμίες (Gibbs & O' Brien, 1990). Επομένως, υποστηρίζεται ότι κατά τον σχεδιασμό διδακτικού υλικού θα πρέπει να ενσωματωθούν και εικονιστικές πληροφορίες, οι οποίες θα συμβάλουν στην οργάνωση του υλικού προς διδασκαλία και θα ανακαλέσουν προϋπάρχουσα γνώση (Malette, 2020).

Πέμπτον, η Piquer-Píriz (2011a, 2011b) υποστηρίζει ότι η κατάκτηση του μη κυριολεκτικού λεξιλογίου θα είναι πολύ πιο αποτελεσματική αν οι διδασκόμενοι εξοικειωθούν πρώτα με τις βασικές έννοιες των πολύσημων λέξεων που χρησιμοποιούνται ευρέως στη σχολική τάξη (π.χ. εκφράσεις και σημασίες της λέξης *χέρι*). Με άλλα λόγια, αν ένας διδασκόμενος γνωρίζει τις βασικές σημασίες μιας λέξης και είναι εξοικειωμένος με τη λειτουργία μηχανισμών, όπως είναι η μεταφορά και η μετωνυμία, τότε θα είναι πιο εύκολη η κατανόηση, χρήση και παραγωγή των μη κυριολεκτικών σημασιών αυτών των λέξεων. Αυτή η προσέγγιση θα πρέπει να υιοθετηθεί στα αρχικά επίπεδα γλωσσομάθειας (π.χ. ΚΕΠΑ Α2) και να λάβει υπόψη της χαρακτηριστικά, όπως η ηλικία των διδασκομένων, οι επικοινωνιακές ανάγκες και οι ευρύτερες γνώσεις που έχουν για τον κόσμο οι διδασκόμενοι. Αντλώντας από την ελληνική, ακολουθεί παράδειγμα διδασκαλίας εκφράσεων με τη λέξη «*χέρι*».



Σχήμα 1. Εκφράσεις με το «*χέρι*»

Οι εκφράσεις με το «χέρι» στα λευκά πλαίσια είναι εγγύτερα στις βασικές σημασίες και εκφράσεις που είθισται να εμφανίζονται όχι μόνο στη σχολική τάξη, αλλά και στον λόγο νεότερων ηλικιακά διδασκομένων και επομένως θα πρέπει να διδαχθούν άμεσα, ενώ οι εκφράσεις στα μαύρα πλαίσια βασίζονται σε δομές του μη κυριολεκτικού λεξιλογίου (π.χ. μεταφορές και μετωνυμίες) και ως εκ τούτου θα πρέπει να αποτελέσουν αντικείμενο διδασκαλίας σε μεταγενέστερα επίπεδα γλωσσομάθειας (π.χ. ΚΕΠΑ Β1).

Έκτον, οι Boers (2000) και Sökmen (1997) υποστηρίζουν ότι η παρουσίαση του λεξιλογίου σε ευρύτερες θεματικές και όχι σε λίστες συμβάλλει στην καλύτερη κατάκτησή του. Με άλλα λόγια, η οργάνωση του λεξιλογίου λειτουργεί θετικά καθώς παρέχει τη δυνατότητα για ευρύτερες συσχετίσεις. Παρόμοια και ο Μήτσης (1998) αναφέρει ότι η ομαδοποίηση των λέξεων (π.χ. σε ετυμολογικές οικογένειες) καθιστά πιο ευχερή την εκμάθησή τους, καθώς η ταξινομημένη γνώση αφομοιώνεται πολύ πιο εύκολα σε σχέση με ό,τι παρουσιάζεται μεμονωμένα. Η Liu (2008) καταγράφει αρκετά κριτήρια ταξινόμησης του μη κυριολεκτικού λεξιλογίου, όπως είναι το θέμα (topic), η γραμματική δομή (π.χ. ρήμα+ουσιαστικό κοκ), η λειτουργία (function) και η καταγωγή/προέλευση (π.χ. από την περιοχή της μαγειρικής, το ζωικό βασίλειο κοκ). Στην περίπτωση σχεδιασμού διδακτικού υλικού υπό το πρίσμα της Εφαρμοσμένης Γνωσιακής Γλωσσολογίας, η ταξινόμηση προτείνεται με τη μορφή *εννοιακών μεταφορών* (conceptual metaphors) ή/και *μετωνυμιών* (conceptual metonymies). Ο Boers (2000) διαπίστωσε ότι η ομαδοποίηση του μη κυριολεκτικού λεξιλογίου σε εννοιακές μεταφορές και η συνακόλουθη διδασκαλία του ενίσχυσε την εξοικείωση των διδασκομένων με το εν λόγω λεξιλόγιο και διευκόλυνε την ανάκληση και τη διατήρησή του από το/στο νοητικό λεξικό τους.

Έβδομον, η παρουσίαση του μη κυριολεκτικού λεξιλογίου θα πρέπει να συνοδεύεται και από πληροφορίες σχετικά με την κατανομή του, τις λειτουργίες που επιτελεί, τη συχνότητα, αλλά και τις δυνητικές πολιτισμικές προεκτάσεις που εμφανίζουν. Οι Tseng, Doppelt και Tokowicz (2018) διαπίστωσαν ότι οι συνοδευτικές πληροφορίες και των εύρος αυτών κατά τη διδασκαλία του λεξιλογίου βελτίωσαν τη διδασκαλία του και συνέβαλαν θετικά στην αποτελεσματική κατάκτησή του. Σε έρευνες σχετικά με την επεξεργασία δομών του μη κυριολεκτικού λεξιλογίου, όπως είναι οι ιδιωτισμοί, διαπιστώθηκε ότι πτυχές, όπως η συχνότητα, ο βαθμός εξοικείωσης, η δυνατότητα δημιουργίας νοητικών εικόνων, ο βαθμός διαφάνειας και η ύπαρξη ομοιοτήτων ή διαφορών ανάμεσα στη μητρική γλώσσα των διδασκομένων και τη γλώσσα-στόχο,

διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στην επιτυχή/ανεπιτυχή εκμάθησή τους (π.χ. García, Cieślicka & Heredia, 2015· Steinel, Hulstijn & Steinel, 2007).

Επίσης, η υιοθέτηση του θεωρητικού πλαισίου της Εφαρμοσμένης Γνωσιακής Γλωσσολογίας συνεπάγεται τη διδασκαλία του μη κυριολεκτικού λεξιλογίου επί τη βάσει εννοιακών μεταφορών ή/και μετωνυμιών, οι οποίες βασίζονται στο σχήμα «το Α είναι το Β» ή «το Α αντί του Β» αντίστοιχα (Danesi, 1995).

Επιπρόσθετα, οι Danesi και Grieve (2010) υποστηρίζουν ότι στο πλαίσιο σχεδιασμού διδακτικού υλικού βασισμένου στην Εφαρμοσμένη Γνωσιακή Γλωσσολογία έχει αναπτυχθεί η έννοια του *εννοιακού προγράμματος σπουδών* (conceptual syllabus), στο οποίο το προς διδασκαλία υλικό είναι οργανωμένο επί τη βάσει εννοιών. Αναφορικά με τη δομή ενός τέτοιου προγράμματος διδασκαλίας, προτείνεται να εμφανίζει δύο τμήματα, ένα με καθολικές (universal) και ένα με πολιτισμικά εξειδικευμένες έννοιες (culture specific concepts) (Kövecses, 2005). Εναλλακτικά, οι διδακτικές ενότητες μπορούν να σχεδιαστούν με βάση παραγωγικές/βασικές και λιγότερο παραγωγικές/βασικές έννοιες της γλώσσας-στόχου (Danesi & Grieve, 2010). Σε αυτό το πλαίσιο, θα δοθεί στους διδασκόμενους η δυνατότητα να προβούν σε διαγλωσσικές συγκρίσεις ανάμεσα στη μητρική τους γλώσσα και τη γλώσσα-στόχο (Boers & Demecheleer, 2001).

Τέλος, έχει αποδειχτεί ερευνητικά ότι η εξοικείωση των διδασκομένων με την προέλευση δομών του μη κυριολεκτικού λεξιλογίου καθιστά πιο ευχερή την περαιτέρω εκμάθησή τους (Boers, 2000, 2001· Boers, Eyckmans & Stengers, 2007).

5. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, η γνώση και η επαρκής χρήση του μη κυριολεκτικού λεξιλογίου συνδέεται με υψηλά επίπεδα επικοινωνιακής επάρκειας στη γλώσσα-στόχο. Παρόλα αυτά, τόσο ο σύνθετος χαρακτήρας του συγκεκριμένου λεξιλογίου όσο και παγιωμένες διδακτικές πρακτικές συσκοτίζουν τη συστηματική φύση που εμφανίζουν δομές του, αλλά και τον ρόλο που διαδραματίζει στην επικοινωνιακή ικανότητα διδασκομένων, με αποτέλεσμα να κρίνεται επιτακτική η ανάγκη για υιοθέτηση αποτελεσματικών τεχνικών που θα συμβάλουν θετικά στην κατάκτησή του. Ερευνητικά δεδομένα συνηγορούν υπέρ του σημαντικού ρόλου των αρχών και των τεχνικών της Εφαρμοσμένης Γνωσιακής Γλωσσολογίας. Λαμβάνοντας ωστόσο υπόψη ότι η Εφαρμοσμένη Γνωσιακή Γλωσσολογία συνιστά ένα γνωστικά απαιτητικό θεωρητικό πλαίσιο, κρίνεται απαραίτητη η εξοικείωση των διδασκόντων, αλλά και των διδασκομένων με τις

εφαρμοστικές παραμέτρους που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη για τον σχεδιασμό διδακτικού υλικού και δραστηριοτήτων.

Βιβλιογραφία

- Ahmadi, A., Sahragard, R., & Babaie Shalmani, H. (2017). Anthropomorphism—matters or not? On agent modality and its implications for teaching English idioms and design decisions. *Computer Assisted Language Learning*, 30(1-2), 149-172.
- Boers, F. (1999). Learning Vocabulary Through Metaphoric Awareness. *Études et Travaux*, 3, 53-65.
- Boers, F. (2000). Metaphor awareness and vocabulary retention. *Applied Linguistics*, 21(4), 553-571.
- Boers, F. (2001). Remembering figurative idioms by hypothesising about their origin. *Prospect*, 16, 35-43.
- Boers, F. (2003). Applied Linguistics Perspectives on Cross-Cultural Variation in Conceptual Metaphor. *Metaphor & Symbol*, 18(4), 231-238.
- Boers, F. (2011). Cognitive Semantic ways of teaching figurative phrases. *Review of Cognitive Linguistics*, 9(1), 227-261.
- Boers, F. (2018). Exploring Linguistic Motivation. In J.I. Liontas (Ed.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 5, (pp. 1-6). Hoboken, NJ: Wiley. DOI: 10.1002/9781118784235.eelt0940.
- Boers, F., & Demecheleer, M. (2001). Measuring the impact of cross-cultural differences on learners' comprehension of imageable idioms. *ELT Journal*, 55(3), 255-262.
- Boers, F., Demecheleer, M., & Eyckmans, J. (2004). Cross-cultural Variation as a Variable in Comprehending and Remembering Figurative Idioms. *European Journal of English Studies*, 8(3), 375-388.
- Boers, F., Eyckmans, J., Kappel, J., Stengers, H., & Demecheleer, M. (2006). Formulaic sequences and perceived oral proficiency: Putting a lexical approach to the test. *Language Teaching Research*, 10(3), 245-261.
- Boers, F., & Lindstromberg, S. (2006). Cognitive linguistic applications in second or foreign language instruction: rationale, proposals, and evaluation. In G. Kristiansen, M. Achard, R. Dirven & Fr. Ibáñez (Eds.), *Cognitive Linguistics: Current Applications and Future Perspectives* (pp. 305-355). Berlin & New York: Mouton de Gruyter.
- Boers, F., Eyckmans, J., & Stengers, H. (2007). Presenting figurative idioms with a touch of etymology: more than mere mnemonics? *Language Teaching Research*, 11(1), 43-62.

- Cieślicka, A. (2006). Literal salience in on-line processing of idiomatic expressions by second language learners. *Second Language Research*, 22(2), 115-144.
- Conklin, K., & Schmitt, N. (2008). Formulaic sequences: Are they processed more quickly than nonformulaic language by native and nonnative speakers? *Applied Linguistics*, 29(1), 72-89.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching assessment*. Cambridge: CUP.
- Cucchiarini, C., Hubers, F., & Strik, H. (2020). Learning L2 idioms in a CALL environment: the role of practice intensity, modality, and idiom properties. *Computer Assisted Language Learning*, 1-29.
- Danesi, M. (1992). Metaphor and Classroom Second Language Learning. *Romance Languages Annual*, 3, 189-194.
- Danesi, M. (1995). Learning and teaching languages: the role of “conceptual fluency”. *International Journal of Applied Linguistics*, 5(1), 3-20.
- Danesi, M. (2008). Conceptual errors in second-language learning. In S. De Knop & T. De Rycker (Eds.), *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar. A Volume in Honour of René Dirven* (pp. 231-256). Berlin & New York: Mouton de Gruyter.
- Danesi, M., & Grieve, K. (2010). Conceptual Error Theory and the Teaching of Italian. *ITALICA*, 87(1), 1-20.
- Ellis, N.C., & Simpson-Vlach, R., & Maynard, C. (2009). Formulaic Language in Native Speakers: Psycholinguistics, Corpus Linguistics, and TESOL. *TESOL Quarterly*, 42(3), 375-396.
- García, O., Cieślicka, A.B., & Heredia, R.R. (2015). Nonliteral language processing and methodological considerations. In R.R. Heredia & A.B. Cieślicka (Eds.), *Bilingual Figurative Language Processing* (pp. 117-168). Cambridge: CUP.
- Gibbs, R.W. J. (1994). *The Poetics of Mind. Figurative Thought, Language, and Understanding*. Cambridge: CUP.
- Gibbs, R.W. Jr., & O’ Brien, J.E. (1990). Idioms and mental imagery: The metaphorical motivation for idiomatic meaning. *Cognition*, 36, 35-68.
- Gilquin, G. (2017). Applied cognitive linguistics and second/foreign language varieties: Towards an exploratory account. In J. Evers-Vermeul & E. Tribushinina (Eds.), *Usage-based Approaches to Language Acquisition and language Teaching* (pp. 47-71). Berlin: Mouton de Gruyter.

- Gutiérrez Pérez, R.G. (2017). Teaching Conceptual Metaphors to EFL Learners in the European Space of Higher Education. *European Journal of Applied Linguistics* 5(1), 87-114.
- Hijazo-Gascón, A., & Llopis-García, R. (2019). Applied cognitive linguistics and foreign language learning. Introduction to the special issue. *IRAL*, 57(1), 1-20.
- Hoang, H., & Boers, F. (2018). Gauging the association of EFL learners' writing proficiency and their use of metaphorical language. *System*, 74, 1-8.
- Hsu, J.T., & Chiu, C. (2008). Lexical collocations and their relation to speaking proficiency of college EFL learners in Taiwan. *The Asian EFL Journal*, 10(1), 181-204.
- Kövecses, Z. (2005). *Metaphor in Culture. Universality and Variation*. Cambridge: CUP.
- Kövecses, Z. (2006). *Language, Mind, and Culture. A Practical Introduction*. Oxford: OUP.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2003). *Metaphors We Live By*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh. The Embodied Mind and its Challenge to western Thought*. New York: Basic Books.
- Liontas, J.I. (2001). That's all Greek to me! The Comprehension and Interpretation of Modern Greek Phrasal Idioms. *The Reading Matrix*, 1(1). Retrieved October 10, 2021, from http://www.readingmatrix.com/articles/john_liontas/article.pdf.
- Liontas, J.I. (2002). Context and idiom understanding in second languages. *EUROSLA Yearbook*, 2(1), 155-185.
- Liontas, J.I. (2015). Developing Idiomatic Competence in the ESOL Classroom: A Pragmatic Account. *TESOL Journal*, 6(4), 621-658.
- Littlemore, J. (2009). *Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Littlemore, J., Chen, P. T., Koester, A., & Barnden, J. (2011). Difficulties in metaphor comprehension faced by international students whose first language is not English. *Applied Linguistics*, 32(4), 408-429.
- Littlemore, J., Krennmayr, T., Turner, J., & Turner, S. (2014). An Investigation into Metaphor Use at Different Levels of Second Language Writing. *Applied Linguistics*, 35, 117-144.

- Liu, D. (2008). *Idioms. Description, Comprehension, Acquisition, and Pedagogy*. New York & London: Routledge.
- MacLennan, C. (1994). Metaphors and prototypes in the learning and teaching of grammar and vocabulary. *IRAL*, 32(1), 97-110.
- Maldonado, R. (2008). Spanish middle syntax: A usage-based proposal for grammar teaching. In S. De Knop, & T. De Rycker (Eds.), *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar* (pp. 155-196). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Mallette, B. (2020). Concept Circles: A Graphic Organizer that Fosters Deeper Understanding of Critical Vocabulary and Concepts. In J.I. Lontas (Ed.), *TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (pp. 1-9). Hoboken, NJ: Wiley.
- Μήτσης, Ν. (1998). *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης (ή ξένης) γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Pavlenko, A. (1996). Bilingualism and cognition: Concepts in the mental lexicon. In A. Pavlenko & R. Salaberry (Eds.), *Cornell Working Papers in Linguistics 14 (Papers in Second Language Acquisition and Bilingualism)* (pp. 49-85). Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Pawley, A., & Syder, F.H. (1983). Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency. In J.C. Richards & R.W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (pp. 191-225). London: Longman.
- Peacock, M. (1997). The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners. *ELT Journal*, 51(2), 144-156.
- Peleg, O., Giora, R., & Fein, O. (2004). Contextual Strength: the Whens and Hows of Context Effects. In I.A. Noveck & D. Sperber (Eds.), *Experimental Pragmatics* (pp. 172-186). Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Piquer-Píriz, A.M. (2011a). Figurative language at the early stages of EFL: Are trainee Primary School teachers aware of its importance? *International Journal of Innovation and Leadership in the Teaching of Humanities*, 1(1), 80-98.
- Piquer-Píriz, A.M. (2011b). Motivated word meanings and vocabulary learning. The polysemy of hand in the English for Young Learners classroom. *Metaphor and the Social World*, 1(2), 154-173.
- Piquer-Píriz, A.M., & Alejo-González, R. (Eds.). (2020). *Metaphor in Foreign Language Instruction*. Berlin & Boston: Mouton de Gruyter.

- Pollio, H.R., Barlow, J.M., Fine, H.J., & Pollio, M.R. (1977). *Psychology and the poetics of growth: Figurative language in psychology, psychotherapy and education*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Semino, E. (2008). *Metaphor in Discourse*. Cambridge: CUP.
- Sökmen, A.J. (1997). Current trends in teaching second language vocabulary. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (pp. 237-257). Cambridge: CUP.
- Steinel, M.P., Hulstijn, J.H., & Steinel, W. (2007). Second language idiom learning in a paired-associate paradigm: Effects of direction of learning, direction of testing, idiom imageability, and idiom transparency. *Studies in Second Language Acquisition*, 29(3), 449-484.
- Szczepaniak, R., & Lew, R. (2011). The Role of Imagery in Dictionaries of Idioms. *Applied Linguistics*, 32(3), 323-347.
- Taylor, J.R. (2003). *Linguistic Categorization*. Oxford: OUP.
- Tseng, A.M., Doppelt, M.C., & Tokowicz, N. (2018). The effects of transliterations, thematic organization, and working memory on adult L2 vocabulary learning. *Journal of Second Language Studies*, 1(1), 141-165.
- Wray, A. (2000). Formulaic sequences in second language teaching: Principle and practice. *Applied Linguistics*, 21(4), 463-489.
- Zhao, H., Yau, T., Li, K., & Wong, N. (2018). Polysemy and Conceptual Metaphors: A Cognitive Linguistics Approach to Vocabulary Learning. In A. Tyler, L. Huang & H. Jan (Eds.), *What is Applied Cognitive Linguistics? Answers from Current SLA Research* (pp. 257-286). Berlin: Mouton de Gruyter.

Γλωσσολογία και Διδακτική: Περιγραφή «υποψήφίων» προθέσεων τόπου της Νέας Ελληνικής

Αναστασία Γιαννακοπούλου

Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Επικοινωνίας και Ψηφιακών Μέσων,
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
ayannacopoulou@uowm.gr

Abstract

This paper studies Modern Greek prepositions in the basic locative: NP_1 (*be/be situated*) LOC NP_2 , where *Loc* is the locative preposition that participates in the process of determination of the static spatial relation between the object N_1 and the place N_2 . We focus on the locative expressions: LOC_{simple} (*Definite Article*) *Noun* followed by a Genitive Noun Phrase, and we examine the prepositional function of the sequences: LOC_{simple} (*definite article*) *Noun*, which is not as clear as in the case of simple prepositions or complex prepositions with a locative adverb. As we attempt to identify and organize the compound prepositions (a heterogeneous set whose boundaries are not always clearly defined), we study the properties of these sequences and propose some necessary, but often insufficient, criteria to recognize “candidate” complex prepositions that introduce a locative complement. We end up with suggestions to describe location in Modern Greek school books.

Keywords: Prepositions, complex prepositions, location, locative expressions, basic locative phrase.

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία, μελετάμε τις προθέσεις μέσα στις βασικές υποστηρικτικές προτάσεις προσδιορισμού του τόπου: $O\Phi_1$ (*είμαι/βρίσκομαι*) $TOΠ$ $O\Phi_2$, όπου $TOΠ$ η πρόθεση που συμμετέχει στη διαδικασία προσδιορισμού της στατικής τοπικής σχέσης μεταξύ του $O\Phi_1$ και του $O\Phi_2$, δηλαδή του αντικείμενου O_1 που προσδιορίζεται στον χώρο ως προς το αντικείμενο O_2 . Εστιάζουμε σε προθετικές φράσεις που έχουν τη δομή $ΠΡΟΘ_\alpha$ (OA) $OY\Sigma$ $O\Sigma_{gen}$ και διερευνούμε την προθετική λειτουργία των ακολουθιών $ΠΡΟΘ_\alpha$ (OA) $OY\Sigma$, καθώς αυτή δεν είναι τόσο ξεκάθαρη όσο στην περίπτωση των απλών προθέσεων ή των σύνθετων προθέσεων με τοπικό επίρρημα. Επιχειρώντας να προσδιορίσουμε και να οργανώσουμε τις σύνθετες προθέσεις, οι οποίες αποτελούν ένα ετερογενές σύνολο που τα όριά του δεν είναι πάντα σαφώς προσδιορισμένα, μελετούμε τις ιδιότητες των ακολουθιών αυτών και προτείνουμε ορισμένα κριτήρια, απαραίτητα μεν αλλά συχνά μη επαρκή, βάσει των οποίων αναγνωρίζουμε «υποψήφια» σύνθετες προθέσεις που εισάγουν ένα εμπρόθετο συμπλήρωμα τόπου. Καταλήγουμε σε προτάσεις ως προς τον εμπλουτισμό των τοπικών προθέσεων με εκφράσεις που προσδιορίζουν τον τόπο στα σύγχρονα σχολικά διδακτικά εγχειρίδια της Νέας Ελληνικής.

Λέξεις-κλειδιά: Προθέσεις, σύνθετες προθέσεις, τόπος, προθετικές εκφράσεις τόπου, υποστηρικτική πρόταση τόπου.

1. Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία επιχειρούμε να μελετήσουμε τη μορφολογία και τα συντακτικο-σημασιολογικά χαρακτηριστικά των απλών και σύνθετων που εισάγουν ένα εμπρόθετο

συμπλήρωμα τόπου. Αυτό το εμπρόθετο συμπλήρωμα τόπου απαντάται ως απαραίτητο συστατικό της βασικής δομής τόσο στις μεταβατικές (Yannacopoulou, 2005) όσο και στις αμετάβατες δομές τόπου της Νέας Ελληνικής (Kyriacopoulou & Yannacopoulou, 2003). Στις μεταβατικές δομές με εμπρόθετο συμπλήρωμα τόπου, τα ρήματα έχουν ως βασική συντακτική δομή:

ΟΦ ₀	Ρ	ΟΦ ₁	ΤΟΠ ΟΦ ₂
Υποκείμενο	Ρήμα	Αντικείμενο	Εμπρόθετο Συμπλήρωμα Τόπου

και δηλώνουν τη μετακίνηση του άμεσου αντικειμένου (ΟΦ₁) σε σχέση με έναν τόπο (ΟΦ₂) από το ενεργό υποκείμενο (ΟΦ₀).

2. Βασική υποστηρικτική πρόταση τόπου

Μελετάμε τις προθέσεις μέσα στις βασικές υποστηρικτικές προτάσεις προσδιορισμού του τόπου, που έχουν τη μορφή:

ΟΦ₁ (είμαι/βρίσκομαι) ΤΟΠ ΟΦ₂ (1)

Στην πρόταση αυτή, η πρόθεση ΤΟΠ συμμετέχει στη διαδικασία προσδιορισμού της στατικής τοπικής σχέσης μεταξύ του ΟΦ₁ και του ΟΦ₂, δηλαδή του αντικειμένου της ΟΦ₁ που προσδιορίζεται στον χώρο ως προς το αντικείμενο της ΟΦ₂. Πλήθος μελετών εστιάζουν στην περιγραφή του χώρου και της έκφρασής του στα διάφορα γλωσσικά συστήματα. Άλλες εκτείνονται πέρα από τις χωρικές περιγραφές με όρους της λογικής και της γεωμετρίας, και προτείνουν μια λειτουργική περιγραφή των τοπικών ή χωρικών προθέσεων που είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την εξωγλωσσική γνώση του χώρου που μοιράζονται οι ομιλητές της ίδιας γλώσσας (Talmy, 1975· Herskovits, 1981· Vandeloise, 1985, 1986). Η περιγραφή, λοιπόν, των τοπικών προθέσεων εξαρτάται από παράγοντες που ορίζονται από τις περιστάσεις στις οποίες χρησιμοποιούνται τα αντικείμενα που προσδιορίζονται στον χώρο. Παρόλο που η μελέτη του χώρου και η χρήση των χωρικών λέξεων συχνά εξαρτώνται από τη σημασία με αναφορά στις γνωστικές πληροφορίες των φυσικών ομιλητών, πολλές άλλες συζητήσεις έχουν γίνει σχετικά με τη μορφολογία και τη σύνταξη των τοπικών προθέσεων που χρησιμοποιούνται στις φυσικές γλώσσες¹.

¹ Για την ελληνική γλώσσα, ενδεικτικά παραπέμπουμε στους Aggis (1986), Νάκας (1986), Theophanopoulou-Kontou (1992, 1997), Σετάτος (1995), Κλαίρης-Μπαμπινιώτης (2005), Σκοπετέας (1999), Terzi (2008, 2010, 2017).

Στην υποστηρικτική πρόταση (1), η επιλογή της πρόθεσης εξαρτάται από τον τόπο που περιγράφει η ΟΦ₂, από την τοπική σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο αντικείμενο Ο₁ και τον τόπο που καταλαμβάνει Ο₂, καθώς και από τη γεωμετρία των αντικειμένων. Το υποστηρικτικό ρήμα είναι ένα στατικό ρήμα (*είμαι, βρίσκομαι*) ή ένα δυναμικό ρήμα. Στις υποστηρικτικές προτάσεις που μελετούμε στην παρούσα εργασία, το υποστηρικτικό ρήμα είναι στατικό, θα μπορούσε όμως να είναι και ένα δυναμικό ρήμα (*περνάω, βγαίνω, πηγαίνω, κλπ*)¹. Για παράδειγμα, στην πρόταση με μεταβατικό ρήμα τόπου (*φορτώνω*):

Ο Γιώργος βάζει το γάλα μέσα στο ψυγείο.

ΟΦ₀ P ΟΦ₁ ΤΟΠ ΟΦ₂

η βασική υποστηρικτική πρόταση που δηλώνει την τοπική σχέση ανάμεσα στα δύο αντικείμενα, τη στιγμή της ολοκλήρωσης της πράξης, είναι:

Το γάλα (είναι+βρίσκεται) μέσα στο ψυγείο.

ΟΦ₁ ΥΡ ΤΟΠ ΟΦ₂

Ο Γιώργος (στήνει+τοποθετεί) το άγαλμα πάνω στο βάθρο.

Το άγαλμα (είναι+βρίσκεται) πάνω στο βάθρο.

(Νάκος 1987, σ. 57)

3. Απλές και σύνθετες προθέσεις

Μορφολογικά, διακρίνουμε τις προθέσεις που εισάγουν ένα συμπλήρωμα τόπου της Νέας Ελληνικής (για συντομία, τοπικές προθέσεις), σε δύο μεγάλες κατηγορίες: τις *απλές* και τις *σύνθετες*. Οι απλές προθέσεις εισάγουν ένα ονοματικό σύνολο σε αιτιατική πτώση:

σε, από, για, κατά, προς, ως, έως ίσαμε, μέχρι + ΟΣ_{αιτ}

ή σε γενική πτώση:

σε, μέσω, διαμέσου, μεταξύ, εκτός, εντός, έναντι + ΟΣ_{γεν}

¹Ένα δυναμικό υποστηρικτικό ρήμα χρησιμοποιείται συχνά για να εκφράσει την τοπική σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο ΟΦ₁ και το ΟΦ₂ κατά τη διάρκεια της πράξης.

Ο Γιώργος πετά την μπάλα μέσα από το παράθυρο.

ΟΦ₀ P ΟΦ₁ ΤΟΠ ΟΦ₂

Η μπάλα περνά μέσα από το παράθυρο.

ΟΦ₁ ΥΡ_{δυν} ΤΟΠ ΟΦ₂

Πολύ συχνά, όμως, στη Νέα Ελληνική, προκειμένου να εκφράσουμε τοπικές σχέσεις, καταφεύγουμε σε σύνθετες δομές που εμπεριέχουν ως βασικό συστατικό τους ένα τοπικό επίρρημα¹. Οι δομές αυτές έχουν τις εξής μορφές²:

επίρρημα + σε: μέσα σε, πάνω σε, μπροστά σε, δίπλα σε, πλάι σε, κόντρα σε, ανάμεσα σε, κοντά σε, καταμεσής σε, απέναντι σε...

επίρρημα + από: πάνω από, κάτω από, μπροστά από, πίσω από, δίπλα από, μέσα από, έξω από, γύρω από, απέναντι από, δεξιά από, αριστερά από, μακριά από, πριν από, μετά από...

από + επίρρημα + από: από πάνω από, από κάτω από, από μπροστά από, από πίσω από, από μέσα από, από έξω από, από δίπλα από, από γύρω από

και ακολουθούνται από ένα ονοματικό σύνολο σε αιτιατική. Για παράδειγμα:

E: Πού είναι το βιβλίο;

A: Το βιβλίο (είναι+βρίσκεται) **στο τραπέζι.**

= Το βιβλίο (είναι+βρίσκεται) (πάνω+*μέσα) **στο τραπέζι.**

E: Πού είναι το τυρί;

E: Το τυρί είναι **στο ψυγείο.**

= Το τυρί είναι (*πάνω+μέσα) **στο ψυγείο.**

4. Σύνθετες προθετικές φράσεις με ουσιαστικό

Υπάρχουν προθετικές φράσεις που απαντούν στο ερώτημα «πού;» και έχουν τη δομή:

Απλή Πρόθεση (Οριστικό άρθρο) ΟΥΣ ΟΣ_{γεν}

δηλαδή εισάγονται από μια απλή πρόθεση ακολουθούμενη από ένα ουσιαστικό, το οποίο ενδεχομένως συνοδεύεται από οριστικό άρθρο, και ένα ονοματικό σύνολο σε γενική πτώση. Για παράδειγμα:

E: Πού βρίσκεται το τραπέζι;

A: **Στη μέση του δωματίου.**

¹ Δεν φαίνεται να είναι τυχαίο το γεγονός ότι αυτές οι σύνθετες δομές της ΝΕ αντιστοιχούν σημασιολογικά σε απλές προθέσεις της Αρχαίας Ελληνικής (βλ. Τζάρτζανος 1991· Θεοφανοπούλου-Κοντού, 1995), για παράδειγμα: άμφι (+αιτ) = γύρω από, αντί (+γεν) = απέναντι από, εκ (+γεν) = μέσα από, επί (+αιτ) = πάνω σε, πρό (+γεν) = μπροστά από, υπό (+γεν.) = κάτω από, κλπ.

² Για τα κριτήρια αναγνώρισης των προθέσεων που περιέχουν ένα επίρρημα στη δομή τους, καθώς και για τις μορφοσυντακτικές τους ιδιότητες, βλ. Yannacopoulou (2005, σσ. 65-87).

Στην παρούσα εργασία, θέλουμε να διερευνήσουμε την προθετική λειτουργία των ακολουθιών *ΠΡΟΘα (ΟΑ) ΟΥΣ*, καθώς αυτή δεν είναι τόσο ξεκάθαρη όσο στην περίπτωση των απλών προθέσεων ή των σύνθετων προθέσεων με τοπικό επίρρημα. Ο λόγος είναι απλός: οι προθετικές αυτές φράσεις μπορούν να αναλυθούν με δύο τρόπους.

α) [[ΠΡΟΘ(+ΟΑ)+ΟΥΣ] [ΟΣγεν]: η ακολουθία [ΠΡΟΘ(+ΟΑ)+ΟΥΣ] αποτελεί ένα παγιωμένο προθετικό σύνολο, π.χ.

Το τραπέζι βρίσκεται [στη μέση] [του δωματίου]

β) [[ΠΡΟΘ] [ΟΑ+ΟΥΣ+ΟΣγεν]: η ίδια προθετική φράση αποτελείται από μία απλή πρόθεση ακολουθούμενη από δύο ονοματικά σύνολα, το δεύτερο σε πτώση γενική, ως συμπλήρωμα του πρώτου.

Το τραπέζι βρίσκεται [σε] [τη μέση του δωματίου]

Αυτή η προβληματική ως προς τη διπλή ανάλυση του εμπρόθετου προσδιορισμού τόπου αφορά πολλές εκφράσεις, τις οποίες παραθέτουμε στους Πίνακες 1-8, στη συνέχεια.

Τίθενται, λοιπόν, τα ακόλουθα ερωτήματα: α) Υπάρχουν κριτήρια που θα μας επέτρεπαν να χαρακτηρίσουμε αυτές τις ακολουθίες ως σύνθετες προθέσεις; β) Ποιες είναι οι ιδιότητες αυτών των ακολουθιών; Να σημειωθεί ότι τα κριτήρια που εφαρμόζουμε για να χαρακτηρίσουμε μία πρόθεση ως σύνθετη είναι απαραίτητα, αλλά δεν είναι πάντα επαρκή: θα μπορούσαν να κατευθύνουν την απόφασή μας να θεωρήσουμε μία ακολουθία ως σύνθετη πρόθεση από το να μας πείσουν ότι αυτή η ακολουθία αποτελεί οπωσδήποτε μέρος του συστήματος των σύνθετων προθέσεων (Borillo, 1998).

Συλλέξαμε 59 υποψήφιες σύνθετες προθέσεις και διερευνήσαμε τον βαθμό παγίωσής τους, αφού για να χαρακτηρίσουμε μία πρόθεση ως σύνθετη σημαίνει πως η εν λόγω ακολουθία έχει έναν βαθμό παγίωσης. Έπειτα, μελετήσαμε και καταγράψαμε τις ιδιότητές τους. Αντιστοιχίσαμε, τέλος, αυτές τις προθέσεις/εκφράσεις τις ΝΕ με τις αντίστοιχες της Γαλλικής, με σκοπό να διευρύνουμε τη σύγκριση των ιδιοτήτων των σύνθετων αυτών προθέσεων στις δύο γλώσσες σε περαιτέρω έρευνες.

5. Κριτήρια αναγνώρισης «υποψήφιων» προθετικών φράσεων τύπου

5.1. Πρώτο κριτήριο

Εάν δεν προηγείται οριστικό άρθρο του ουσιαστικού, υπάρχει σοβαρή πιθανότητα το ουσιαστικό να αποτελεί τμήμα μιας σύνθετης πρόθεσης, και όχι η κεφαλή ονοματικού συνόλου που περιλαμβάνεται σε ένα προθετικό σύνολο (Borillo, 1998).

Οι αρμόδιοι τοποθετούν τα ηχοπετάσματα κατά μήκος των σιδηροδρομικών γραμμών

ΟΦ₀ Ρ ΟΦ₁ ΤΟΠ ΟΦ₂

*Τα ηχοπετάσματα βρίσκονται κατά (?*το) μήκος των σιδηροδρομικών γραμμών*

ΟΦ₁ ΥΡ ΤΟΠ ΟΦ₂

Εάν προσθέσουμε το οριστικό άρθρο πριν το ουσιαστικό, παρατηρούμε ότι η σημασία του εκφωνήματος μένει κατά βάση η ίδια, ωστόσο η νέα ακολουθία έχει διαφορετικές ιδιότητες. Δέχεται, για παράδειγμα, έναν τροποποιητή:

Τα ηχοπετάσματα βρίσκονται καθ' όλο το μήκος των σιδηροδρομικών γραμμών

**Τα ηχοπετάσματα βρίσκονται κατά όλο μήκος των σιδηροδρομικών γραμμών*

ενώ σε συγκεκριμένα συγκείμενα, μπορεί να έχει μεταφορική ή χρονική σημασία:

*Η εταιρία έχει δεσμευτεί **κατά το μήκος**(=κατά τη διάρκεια) **των εργασιών** στην Αττική Οδό.*

5.2. Δεύτερο κριτήριο

Η αδυναμία προσθήκης ενός τροποποιητή, δηλαδή ενός επιθέτου, ενός επιρρήματος ή ενός αόριστου άρθρου, συχνά είναι δείκτης παγίωσης. Για παράδειγμα:

*Η Ιωάννα βρίσκεται στο (?*όμορφο) εσωτερικό του κτιρίου.*

*Ο κουβάς βρίσκεται σε (το + το φρεσκοβαμμένο + *ένα) χείλος του πηγαδιού.*

5.3. Τρίτο κριτήριο

Ελέγχουμε, επίσης, εάν η ακολουθία αυτή μπορεί να εμφανιστεί σε άλλη συντακτική θέση χωρίς την απλή πρόθεση.

*Η Ιωάννα φύτεψε δέντρα **στους πρόποδες του βουνού**.*

*Φύτεψαν **τους πρόποδες του βουνού** με δέντρα.*

***Οι πρόποδες του βουνού** είναι χιονισμένοι.*

Διαπιστώνουμε ότι το ουσιαστικό *πρόποδες* συνοδευόμενο από το οριστικό άρθρο μπορεί να εμφανιστεί σε θέση υποκειμένου ή μη εμπρόθετου προσδιορισμού, χωρίς αλλαγή της σημασίας. Αντίθετα με την ακολουθία *στους πρόποδες* ($O\Sigma_{\gamma\epsilon\nu}$), η ακολουθία *στα ανοιχτά* ($O\Sigma_{\gamma\epsilon\nu}$) εμφανίζεται δυσκολότερα σε άλλες συντακτικές θέσεις. Για παράδειγμα:

Το καράβι βρίσκεται στα ανοιχτά της Κρήτης.

?**Η ομάδα θα ερευνήσει τα ανοιχτά της Κρήτης.*

**Τα ανοιχτά της Κρήτης είναι μολυσμένα.*

5.4. Τέταρτο κριτήριο

Παρατηρούμε, τέλος, ότι πολλές ακολουθίες αυτής της μορφής δύναται να έχουν μεταφορική σημασία. Σύμφωνα με την Borillo (1998, σ. 96), «αυτή η δυνατότητα είναι σίγουρα σημάδι ότι το ουσιαστικό συμμετέχει σε μία διαδικασία παγίωσης που συνδέεται με τη δημιουργία μιας έκφρασης και ότι έχει χάσει εξαιτίας αυτού ένα μέρος από την αρχική του σημασία». Ας πάρουμε το ακόλουθο παράδειγμα:

Ο Γιώργος τοποθέτησε τον κουβά στο χείλος του πηγαδιού.

Η υποστηρικτική πρόταση προσδιορισμού του τόπου με στατικό ρήμα είναι:

(1) *Ο κουβάς (είναι + βρίσκεται) στο χείλος του πηγαδιού.*

Σύμφωνα με το 3^ο κριτήριο, μπορούμε να δημιουργήσουμε προτάσεις όπου η ίδια ακολουθία μπορεί να εμφανιστεί σε θέση υποκειμένου ή άμεσου αντικειμένου, χωρίς την πρόθεση *σε*. Για παράδειγμα:

Το χείλος του πηγαδιού είναι πολύ στενό.

Η Ιωάννα βάφει το χείλος του πηγαδιού.

Ωστόσο, δεν συμβαίνει το ίδιο με όλα τα ουσιαστικά που μπορούν να εμφανιστούν στη θέση του ουσιαστικού σε γενική πτώση. Στα παρακάτω παραδείγματα:

(2) *Η Ιωάννα (είναι + βρίσκεται) στο χείλος της (απελπισίας + τρέλας + αβύσσου).*

(3) *Η επιχείρηση βρίσκεται στο χείλος της χρεωκοπίας.*

διαπιστώνουμε ότι όταν ένα αφηρημένο κοινό ουσιαστικό εμφανιστεί στη θέση ενός συγκεκριμένου κοινού ουσιαστικού σε πτώση γενική, τότε το ουσιαστικό που αποτελεί την κεφαλή του εμπρόθετου ονομαστικού συνόλου δεν μπορεί πλέον να παίξει αυτόν τον ρόλο, εφόσον αυτή η ακολουθία έχει υψηλότερο βαθμό παγίωσης.

Παρατηρούμε, επίσης, ότι στα παραδείγματα (2) και (3), που έχουν μεταφορική σημασία, κανένας τροποποιητής του ουσιαστικού χείλος δεν μπορεί να εμφανιστεί:

**Η Ιωάννα βρίσκεται στο (υπέρτατο+τελευταίο+...) χείλος της απελπισίας.*

ούτε το ΟΣ δύναται να εμφανιστεί σε άλλη συντακτική θέση.

**Το χείλος της απελπισίας είναι πολύ κοντά.*

Να σημειωθεί ότι οι ακολουθίες αυτές δεν αφορούν την έρευνά μας, διότι δεν αποτελούν εμπρόθετα συμπληρώματα τόπου. Άλλωστε, δεν απαντούν στο ερώτημα «πού;».

Ε: *Πού βρίσκεται η Ιωάννα;*

Α: **Στο χείλος της απελπισίας.*

6. Οι “υποψήφιες” προθετικές εκφράσεις τόπου

Με βάση τα κριτήρια που προαναφέρθηκαν, καταρτίσαμε μία λίστα με ακολουθίες της μορφής *Απλή Πρόθεση (Οριστικό άρθρο) ΟΥΣ*, ακολουθούμενες από ένα ΟΣ σε γενική πτώση. Η λίστα αυτά συντάχθηκε βάσει των αντίστοιχων εκφράσεων στη γαλλική και εμπλουτίστηκε από παραδείγματα έπειτα από αναζητήσεις σε σώματα κειμένων και στο διαδίκτυο. Οι αντίστοιχες εκφράσεις της γαλλικής σημειώνονται στην τελευταία στήλη. Η λίστα αυτή δεν είναι εξαντλητική. Οι ακολουθίες αυτές είναι «υποψήφιες» σύνθετες «τοπικές» προθέσεις. Στους παρακάτω πίνακες, όσο περισσότερα είναι τα « - » τόσο πιθανότερο είναι η προθετική αυτή φράση να συμπεριφέρεται ως σύνθετη τοπική πρόθεση.

Μορφολογικά, η πλειοψηφία των εκφράσεων εισάγεται με την πρόθεση *σε*, πολύ λίγες από αυτές με την πρόθεση *κατά*. Το οριστικό άρθρο μπορεί να είναι σε όλα τα γένη και στις 2 πτώσεις.

Πίνακας 1. σε + οριστικό άρθρο + ουσιαστικό σε αιτιατική πτώση πληθυντικού αριθμού

ΥΣΠ ¹	ΤΡΟΠ	ΑΣΘ	Απουσία ΜΕΤΑΦ	ΓΑΛ
στα ανοιχτά	-	-	+	au large de
στα βάθη	-	-	-	aux fins fonds de
στα όρια	-	+	-	aux confins de, aux limites de

¹ Οι συντομογραφίες στους πίνακες αντιστοιχούν στα ακόλουθα:

ΥΣΠ = «Υποψήφια» Σύνθετη Πρόθεση, ΤΡΟΠ = Τροποποιητής, ΑΣΘ = Άλλη συντακτική θέση, Απουσία ΜΕΤΑΦ = απουσία μεταφορικής χρήσης, ΓΑΛ = αντίστοιχη γαλλική σύνθετη πρόθεση

στα πέρατα	-	-	-	à la fin de
στα περίχωρα	+	+	+	aux alentours de

Πίνακας 2. σε ΟΑπληθ Επίθετο-Σημείο του ορίζοντα

ΥΣΠ	ΤΡΟΠ	ΑΣΘ	Απουσία ΜΕΤΑΦ	ΓΑΛ
στα ανατολικά	-	+	+	à l'est de
στα αριστερά	-	-	+	sur la gauche de
στα βόρεια	-	+	+	au nord de
στα βορειοανατολικά	-	+	+	au nord-est de
στα βορειοδυτικά	-	+	+	au nord-ouest de
στα δεξιά	-	-	+	sur la droite de
στα δυτικά	-	+	+	à l'ouest de
στα νότια	-	+	+	au sud de
στα νοτιοανατολικά	-	+	+	au sud-est de
στα νοτιοδυτικά	-	+	+	au sud-ouest de

Πίνακας 3. σε ΟΑ ΟΥΣ γένους θηλυκού στον ενικό αριθμό

ΥΣΠ	ΤΡΟΠ	ΑΣΘ	Απουσία ΜΕΤΑΦ	ΓΑΛ
στη βάση	+	+	-	à la base de
στη διαγώνιο	+	+	+	à la diagonale de
στη μέση	-	+	-	à moitié de ; au milieu de
στην άκρη	+	+	-	au but de
στην επιφάνεια	+	+	-	à fleur de ; à la surface de
στην καμπί	-	+	-	à l'angle de
στην καρδιά	-	+	-	au cœur de
στην κεφαλή	-	+	-	en tête de
στην κορυφή	+	+	-	au sommet de
στην ουρά	-	+	-	à la queue de
στην παρυφή	+	+	-	aux bornes de
στην περίμετρο	+	+	+	dans la périmètre de
στην περιφέρεια	-	+	+	dans la circonférence de
στην πλάτη	-	+	+	au dos de
στην πρόσοψη	-	+	+	sur la façade de

Πίνακας 4. σε ΟΑ Ν γένους θηλυκού στον πληθυντικό αριθμό

ΥΣΠ	ΤΡΟΠ	ΑΣΘ	Απουσία ΜΕΤΑΦ	ΓΑΛ
στις όχθες	+	+	-	aux bords de
στις παρυφές	+	+	-	à la lisière de

Πίνακας 5. σε ΟΑ ΟΥΣ

ΥΣΠ	ΤΡΟΠ	ΑΣΘ	Απουσία ΜΕΤΑΦ	ΓΑΛ
στον αντίποδα	-	-	-	aux antipodes de
στον περίγυρο	+	+	-	au pourtour de
στους αντίποδες	-	-	-	aux antipodes de
στους πρόποδες	+	+	+	au pied de

Πίνακας 6. σε ΟΑ ΟΥΣ

ΥΣΠ	ΤΡΟΠ	ΑΣΘ	Απουσία ΜΕΤΑΦ	ΓΑΛ
στο απόγειο	-	+	-	à l'apogée de
στο άκρο	+	+	-	au bout de
στο βάθος	-	-	-	au fond de
στο εξωτερικό	-	+	+	à l'extérieur de
στο επίκεντρο	+	+	-	à l'épicentre de ; au centre de
στο επίπεδο	-	-	-	au niveau de
στο εσωτερικό	-	+	+	à l'intérieur de
στο κέντρο	+	+	-	au centre de
στο μέσο	-	+	-	au milieu de
στο περιθώριο	+	+	-	en marge de
στο τέλος	-	+	-	à la fin de
στο ύψος	-	-	-	à la hauteur de
στο χείλος	+	-	-	sur le bord de

Πίνακας 7. σε Ν (Αριθμητικός Προσδιορισμός + ΟΥΣ Μέτρησης)

ΥΣΠ	ΤΡΟΠ	ΑΣΘ	Απουσία ΜΕΤΑΦ	ΓΑΛ
σε ακτίνα	-	-	+	dans un rayon de
σε απόσταση	-	-	+	à une distance de
σε βάθος	-	-	+	à une profondeur de
σε μήκος	-	-	+	à une longueur de
σε πλάτος	-	-	+	à une largeur de
σε ύψος	-	-	+	à une hauteur de

Πίνακας 8. κατά + ΟΥΣ

ΥΣΠ	Οριστικό Άρθρο	ΤΡΟΠ	ΑΣΘ	Απουσία ΜΕΤΑΦ	ΓΑΛ
κατά μήκος	+	-	-	-	le long de ; sur la longueur de
κατά πλάτος	+	-	-	-	sur la largeur de
κατά ύψος	+	-	-	-	sur la hauteur de
κατά βάθος	+	-	-	-	sur la profondeur

7. Μορφοσυντακτικές ιδιότητες «υποψήφινων» σύνθετων προθέσεων τύπου

Αναφορικά με τις μορφοσυντακτικές ιδιότητες αυτών των «υποψήφινων» σύνθετων προθέσεων τύπου, παρατηρούμε ότι η πρόθεση σε μπορεί γενικά να αντικατασταθεί από προθέσεις όπως *ως, μέχρι, προς* κ.ά. όταν αντικαθιστούμε το στατικό ρήμα σε ρήμα κίνησης:

Το σπίτι βρίσκεται στο τέλος του δρόμου.

Το αυτοκίνητο κινήθηκε (ως+μέχρι+προς) το τέλος του δρόμου.

Σε ορισμένες, ωστόσο, περιπτώσεις, η αλλαγή της απλής πρόθεσης επιφέρει και την προσθήκη οριστικού άρθρου, προκειμένου η πρόταση να είναι αποδεκτή. Για παράδειγμα:

Το αεροπλάνο βρίσκεται σε ύψος 1000 μέτρων

** Το αεροπλάνο φτάνει (ως+μέχρι) ύψος 1000 μέτρων*

αλλά Το αεροπλάνο φτάνει (ως+μέχρι) το ύψος των 1000 μέτρων.

Παρατηρούμε, επίσης, ότι η προθετική φράση μπορεί να αποδομηθεί με τον ακόλουθο τρόπο:

σε ΟΑ ΟΥΣ ΟΣγεν → σε ΟΣαιτ, σε ΟΑ ΟΥΣ

Για παράδειγμα:

Το τραπέζι βρίσκεται στη μέση του σαλονιού.

= Το τραπέζι βρίσκεται στο σαλόνι, στη μέση.

Ωστόσο:

Το καράβι βρίσκεται στα ανοιχτά της Μασσαλίας.

** Το καράβι βρίσκεται στη Μασσαλία, στα ανοιχτά.*

Επιπλέον, συναντούμε προθετικές εκφράσεις στις οποίες το ΟΣ σε πτώση γενική που ακολουθεί την έκφραση μπορεί να απαλειφθεί (σύμβολο E) ή να αντικατασταθεί με αναφορική πρόταση. Σε άλλες περιπτώσεις, η αντικατάσταση αυτή δεν είναι εφικτή. Για παράδειγμα:

*Ο Ειρηνικός Ωκεανός έχει πολλά ψάρια. Στα βάθη (του Ειρηνικού Ωκεανού + του + *E) ανακάλυψαν τρία νέα είδη.*

*Το έμβλημα αποτελείται από δύο μέρη. Στη μέση (του εμβλήματος + E + *του) υπάρχει ένα ζίφος.*

8. Η περιγραφή των προθέσεων στα σύγχρονα σχολικά εγχειρίδια Γραμματικής

Στα σύγχρονα διδακτικά εγχειρίδια της Γραμματικής για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο, η έκταση που αφιερώνεται στην περιγραφή των εμπρόθετων συμπληρωμάτων τόπου είναι ιδιαίτερα περιορισμένη. Ανατρέχοντας στη Γραμματική Ε' & ΣΤ' Δημοτικού, βρίσκουμε μια γενική αναφορά στην ενότητα 13.1 στις απλές και σύνθετες προθέσεις¹ χωρίς παραδείγματα:

ΠΡΟΘΕΣΕΙΣ → Είναι μικρές άκλιτες λέξεις που συνοδεύουν μια ονοματική (ή προθετική) φράση (βλ. ενότητα 16.2) και μαζί με αυτή δηλώνουν διάφορες ιδιότητες (τόπο, χρόνο, τρόπο, προέλευση κ.ά.). Μερικές προθέσεις χρησιμοποιούνται και στην παραγωγή/σύνθεση λέξεων (βλ. ενότητα 17.2).



Οι προθέσεις της γλώσσας μας είναι οι:
αντί, από, για, δίχως, εναντίον, εξαιτίας, έως, ίσαμε, κατά, λόγω, με, μετά, μεταξύ, μέχρι, παρά, πριν, προς, σαν, σε, χωρίς, ως

Εικόνα 1. Ενότητα 13.1, Γραμματική Ε' & ΣΤ' Δημοτικού

Στην ενότητα 13.2, γίνεται αναφορά στις λόγιες προθέσεις, ως οι προθέσεις και οι προθετικές φράσεις «που προέρχονται από παλιότερες μορφές της γλώσσας μας»².



Λόγιες προθέσεις

Πολλές φορές, χρησιμοποιούμε στον λόγο μας προθέσεις και προθετικές φράσεις που προέρχονται από παλιότερες μορφές της γλώσσας μας. Αυτές είναι οι προθέσεις:

δια, εκ, επί, εν, περὶ, προ, υπέρ, υπό, ανά

Αυτές τις χρησιμοποιούμε συνήθως σε σύνθετες λέξεις ή σε στερεότυπες εκφράσεις: προ Χριστού, προ-βάδισμα, εκ γενετής, εκ-λέγω

Εικόνα 2. Ενότητα 13.2, Γραμματική Ε' & ΣΤ' Δημοτικού

Στην ενότητα 16.2 Γ³ γίνεται αναφορά στις σύνθετες προθετικές φράσεις, οι οποίες ορίζονται ως «οι Προθετικές Φράσεις που αποτελούνται από επίρρημα + πρόθεση + ονοματική φράση».

¹ Προσβάσιμη στη διεύθυνση:

http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2009/Grammatiki_E-ST-Dimotikou_html-apli/index_C13a.html (τελευταία πρόσβαση 15/3/2022)

² Προσβάσιμη στη διεύθυνση: http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2009/Grammatiki_E-ST-Dimotikou_html-apli/index_C13b.html (τελευταία πρόσβαση 15/3/2022)

³ Προσβάσιμη στη διεύθυνση: http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2009/Grammatiki_E-ST-Dimotikou_html-apli/index_D16b3.html (τελευταία πρόσβαση: 21/2/2022)



Οι Προθετικές Φράσεις που αποτελούνται από επιρρημα + πρόθεση + ονοματική φράση λέγονται **Σύνθετες Προθετικές Φράσεις** (βλ. και ενότητα 13.1).

Μέσα(επιρρημα) από(πρόθεση) [το παλιό σπίτι](ονοματική φράση)
 Πέρα(επιρρημα) από(πρόθεση) [τη φαντασία μας](ονοματική φράση)
 Πάνω(επιρρημα) σε (πρόθεση) [ένα ράφι](ονοματική φράση)

Εικόνα 3. Ενότητα 16.2 Γ, Γραμματική Ε' & ΣΤ' Δημοτικού

Στη Γραμματική Α', Β' και Γ' Γυμνασίου, στο Δεύτερο Κεφάλαιο, στην Ενότητα 8¹, γίνεται διάκριση μεταξύ των κοινών προθέσεων, «που χρησιμοποιούνται πολύ συχνά», και των λόγιων (ή απαρχαιωμένων) προθέσεων, «που προέρχονται από την αρχαία ελληνική και χρησιμοποιούνται σε πολύ τυπικό ύφος και σε στερεότυπες εκφράσεις». Σημειώνεται, επίσης, ότι «ορισμένες προθέσεις λειτουργούν άλλοτε ως επιρρήματα, άλλοτε ως σύνδεσμοι και άλλοτε ως προθέσεις» χωρίς να δίνονται περαιτέρω διευκρινίσεις, πλην ενός παραδείγματος.

Οι προθέσεις είναι άκλιτες λέξεις που μπαίνουν μπροστά από ουσιαστικά, επίθετα, αντωνυμίες, αριθμητικά και επιρρήματα για να δηλώσουν *τόπο, χρόνο, αιτία, τρόπο* κτλ., π.χ. Έφυγε **από** την πατρίδα του.

Οι προθέσεις που χρησιμοποιούνται σήμερα στη νέα ελληνική είναι:

α) Οι **κοινές**, που χρησιμοποιούνται πολύ συχνά, π.χ. Ήρθε **από** την πόλη.

β) Οι **λόγιες** (ή **απαρχαιωμένες**), που προέρχονται από την αρχαία ελληνική και χρησιμοποιούνται σε πολύ τυπικό ύφος και σε στερεότυπες εκφράσεις, π.χ. Ο Περικλής **έζησε** τον 5ο αι. **προ** Χριστού.

Ορισμένες προθέσεις λειτουργούν άλλοτε ως επιρρήματα, άλλοτε ως σύνδεσμοι και άλλοτε ως προθέσεις, π.χ. Η πυροσβεστική **έφτασε** **μετά** την αστυνομία (ως πρόθεση), αλλά και Ο Γιώργος **έφτασε** **μετά** (ως επιρρημα).

Τα δύο είδη των προθέσεων παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

Κοινές	Λόγιες (απαρχαιωμένες)
<i>αντί, από, για, δίχως, εναντίον, εξαιτίας, έως, ίσαμε, κατά, με, μετά, μεταξύ, μέχρι, παρά, πριν, προς, σαν, σε, χωρίς, ως.</i>	<i>ανά, άνευ, διά, εις, εκ, εκτός, εν, ένεκα, εντός, επί, κατόπιν, λόγω, μείον, μέσω, περί, πλην, προ, συν, υπέρ, υπό, χάριν.</i>

Εικόνα 4α. Δεύτερο Κεφάλαιο, Ενότητα 8, Γραμματική Νέας Ελληνικής Γλώσσας, Α', Β' και Γ' Γυμνασίου

Έπειτα, γίνεται αναφορά στις σύνθετες ή πολυλεκτικές προθέσεις, που είναι «είτε συνδυασμοί προθέσεων (π.χ. *εκτός από, πριν από, κ.ά.*) είτε συνδυασμοί επιρρήματος με πρόθεση (π.χ. *έξω από, μέσα σε κ.ά.*).

¹ Προσβάσιμη στη διεύθυνση: http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2334/Grammatiki-Neas-Ellinikis-Glossas_A-B-G-Gymnasiou_html-apli/index_C_08.html

Εκτός από τα δύο είδη των προθέσεων υπάρχουν και οι σύνθετες (ή *πολυλεκτικές*) προθέσεις, που είναι είτε συνδυασμοί προθέσεων (π.χ. *εκτός από, πριν από* κ.ά.) είτε συνδυασμοί επιρρήματος με πρόθεση (π.χ. *έξω από, μέσα σε* κ.ά.).

Οι προθέσεις χρησιμοποιούνται είτε μόνο στη σύνταξη είτε και ως πρώτα συνθετικά λέξεων. Οι προθέσεις που χρησιμοποιούνται μόνο στη σύνταξη είναι:

- Από τις κοινές: *για, δίχως, εναντίον, εξαιτίας, έως, ίσαμε, με, μεταξύ, μέχρι, πριν, σαν, σε, χωρίς, ως.*
- Από τις λόγιες: *άνευ, εκτός, ένεκα, εντός, κατόπιν, λόγω, μείον, μέσω, πλην, χάριν.*

Όλες οι υπόλοιπες χρησιμοποιούνται και στη σύνταξη και στη σύνθεση.

Τα ουσιαστικά, τα επίθετα, οι αντωνυμίες και τα αριθμητικά που ακολουθούν τις προθέσεις στη σύνταξη βρίσκονται κατά κανόνα σε αιτιατική πτώση, π.χ. *Ήρθε με τον γιο του.* Είναι όμως δυνατό, μετά από ορισμένες προθέσεις, να βρίσκονται σε γενική πτώση, π.χ. *Η επιτυχία αυτή έμοιαζε με δώρο εξ ουρανού,* ή σε ονομαστική, π.χ. *Έγινε από δήμαρχος κλητήρας.*

Εικόνα 4β. Δεύτερο Κεφάλαιο, Ενότητα 8,
Γραμματική Νέας Ελληνικής Γλώσσας, Α', Β' και Γ' Γυμνασίου

9. Συμπεράσματα

Από τα κριτήρια αναγνώρισης των «υποψήφίων» σύνθετων προθέσεων τόπου της Νέας Ελληνικής και την περιγραφή των μορφοσυντακτικών τους ιδιοτήτων, συμπεραίνουμε ότι κανένα από τα κριτήρια δεν είναι καθοριστικά για να χαρακτηρίσουν τις ακολουθίες *ΠΡΟΘα(ΟΑ) ΟΥΣ* που εμφανίζονται σε μία υποστηρικτική πρόταση τόπου ως σύνθετες προθέσεις. Μεγάλο ενδιαφέρον έχει η σημασιολογική κατηγοριοποίηση των προθέσεων που εισάγουν ένα συμπλήρωμα τόπου και ο εμπλουτισμός της μορφοσυντακτικής περιγραφής των ακολουθιών με σημασιολογικά κριτήρια. Στο παράδειγμα:

Το αυτοκίνητο βρίσκεται στον δρόμο

η πρόθεση σε είναι «ουδέτερη» καθώς δεν μας προσδίδει περαιτέρω πληροφορίες ως προς την τοπική σχέση ανάμεσα στο αντικείμενο *αυτοκίνητο* και τον χώρο *δρόμο*. Η τοπική σχέση μεταξύ των δύο αντικειμένων μπορεί να εκφραστεί με τη βοήθεια άλλων εκφράσεων, για παράδειγμα:

Το αυτοκίνητο βρίσκεται στα δεξιά του δρόμου

= *Το αυτοκίνητο βρίσκεται στη δεξιά πλευρά του δρόμου.*

Από τη συγκριτική μελέτη με τις αντίστοιχες εκφράσεις της γαλλικής, διαφαίνεται ότι και στις δύο γλώσσες εντοπίζονται οι προαναφερθείσες ιδιότητες, αλλά αυτό θα πρέπει διεξοδικά να εξεταστεί σε μελλοντική έρευνα. Κατά κύριο λόγο, η πρόθεση σε αποτελεί το βασικό συστατικό των ακολουθιών αυτής της Νέας Ελληνικής, σε αντίθεση με τα γαλλικά όπου εμφανίζονται περισσότερες απλές προθέσεις: *à, en, dans, sur, χωρίς*

ωστόσο η εναλλαγή των προθέσεων στη γαλλική να επιφέρει σημαντικές αλλαγές στη σημασία¹ (Borillo 1998: 94).

Θα είχε, τέλος, ενδιαφέρον, να εξετάσουμε και τις προεκτάσεις της παραπάνω κατηγοριοποίησης και περιγραφής στη διδακτική της Νέας Ελληνικής, προτείνοντας διεύρυνση των υποψήφιων τοπικών προθέσεων που εισάγουν ένα συμπλήρωμα τόπου με τις «υποψήφιες» σύνθετες εκφράσεις.

Βιβλιογραφία

- Aggis, T. (1986). Lokale Präpositionen im Deutschen und ihre griechischen Entsprechungen. Konstanz: Hartung: Gorre.
- Borillo, A. (1998). *L'espace et son expression en français*. Editions Ophrys.
- Herskovits, A. (1981). On the special uses of prepositions in English. *Linguisticae Investigationes*, 5(1),303-327.Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Kyriacopoulou, T., & Yannacopoulou, A. (2003). Vers la constitution du lexique-grammaire des verbes en grec moderne. *Linguisticae Investigationes*, 26(2), 215-234.
- Talmy, L. (1975). Figure and ground in complex sentences. In *Annual meeting of the berkeley linguistics society*, I, 419-430.
- Talmy, L. (1975). Semantics and syntax of motion. In *Syntax and Semantics volume*, 4,181-238.
- Talmy, L. (1983). How Language Structures Space. In: Pick, H.L., Acredolo, L.P. (Eds) *Spatial Orientation*. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-9325-6_11
- Terzi, A. (2008). Locative Prepositions as Modifiers of an Unpronounced Noun. *Proceedings of WCCFL*, 26, 471-480.
- Terzi, A. (2010). Locative Prepositions and Place. In Cinque, G. & Rizzi, L. (Eds.). *Mapping Spatial PPs. The Cartography of Syntactic Structures* (pp. 196-224). New York: Oxford University Press.
- Terzi A. (2017). Complex Spatial Expressions. In Everaert, M. & van Riemsdijk, H. (Eds.), *The Companion to Syntax* (pp.1027–1051). Hoboken, N.J.: Wiley Blackwell. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781118358733.wbsyncom034>
- Theophanopoulou-Kontou, D. (1997). Locative prepositions and case marking in Modern Greek. *Greek Linguistics*, 619- 630.

¹ Για παράδειγμα: *Il est assis au bout de la table/il est assis en bout de table* (=Κάθεται στην άκρη του τραπεζιού).

- Vandeloise, C. (1985). Au-delà des descriptions géométriques et logiques de l'espace : une description fonctionnelle. *Linguisticae Investigationes*, 9(1), 109-129.
- Vandeloise, C. (1986). *L'espace en français : sémantique des prépositions spatiales*. Seuil.
- Yannacopoulou, A. (2005). *Le lexique-grammaire des verbes du grec moderne : Les constructions transitives locatives standard*. Doctoral dissertation. Université Paris-Est.
- Θεοφανοπούλου-Κοντού, Δ. (1992). Οι σύνθετες προθετικές φράσεις της ΝΕ και η δομή τους. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, Πρακτικά της 13^{ης} ετήσιας συνάντησης Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη: Τομέας Γλωσσολογίας, 311-331.
- Κλαίρης, Χ. & Μπαμπινιώτης, Γ. (σε συνεργασία με τους Αμ. Μόζερ, Αικ. Μπακάκου-Ορφανού, Στ. Σκοπετέα) (2005). *Γραμματική της Νέας Ελληνικής. Δομολειτουργική - Επικοινωνιακή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νάκας, Α. (1986). *Τα επιρρηματικά της Νέας Ελληνικής. Προβλήματα υποκατηγοριοποίησης*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Σετάτος, Μ. (1995). Οι προθέσεις της κοινής νεοελληνικής. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα. Τιμητική προσφορά στον καθηγητή Μ. Σετάτο. Πρακτικά της 15ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας του Α.Π.Θ.*, Θεσσαλονίκη, 857-891.
- Σκοπετέας Σ. (1999). ΝΕ συσχετιστές του τόπου με τις κύριες προθέσεις σε και από. Στα *Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 249-257.

Το ποιά ενέργειας της Νέας Ελληνικής και η διδασκαλία του

Αγγελική Σακελλαρίου

Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
asakellariou@uowm.gr

Abstract

Aspect constitutes the most important verbal grammatical category in Greek, since it concerns all the Modern Greek verbal moods (indicative, subjunctive, imperative) and not only the indicative, which is the only one expressing tense. There are three aspects in Greek: perfective, imperfective and perfect. More important ones are the first two which affect the verbal root (δέν-ω: δέσ-ω, τρώ-ω: φά-ω). Greek aspect is totally subjective; it presents the speaker's stance in each circumstance. When the perfective aspect is used, emphasis is given to the fact itself that is presented as completed; on the contrary, when the imperfective aspect is used, the fact is presented as a series of repeated actions or as an ongoing action. Teaching verbal aspect, we analyze its use in the three moods. As far as the indicative is concerned, we can use a timeline for visualization. Especially parataticos (imperfective past) and aoristos (simple past) are mainly analyzed for their role in narration, where parataticos denotes the background, the framework of the action, while aoristos the foreground, the important events. As far as the imperfective and the perfective subjunctive and imperative are concerned, it is important to abandon the traditional historical terminology in which they are presented as the present or the aorist subjunctive (or imperative) respectively, because these moods are a-temporal in Greek. In sum, by using contrasting examples, it is important for the understanding of all the moods to prove wrong the widespread perception according to which the perfective aspect denotes something that happens only once and does not have any duration in real life.

Keywords: Aspect, tense, narration tense, mood.

Περίληψη

Το ποιά ενέργειας (ΠΕ) ή ρηματική όψη (aspect) συνιστά τη σημαντικότερη ρηματική κατηγορία της ελληνικής γλώσσας, καθώς διατρέχει όλες τις εγκλίσεις του ρήματος κι όχι μόνο την οριστική, όπως συμβαίνει με τον χρόνο. Γίνεται διάκριση ανάμεσα σε συνοπτικό (perfective), σε μη συνοπτικό (imperfective) και σε συντελεσμένο (perfect) ΠΕ. Κυριότερα στα ελληνικά είναι τα δύο πρώτα, που επηρεάζουν το ίδιο το θέμα του ρήματος (δέν-ω: δέσ-ω, τρώ-ω : φά-ω). Το ΠΕ της ελληνικής είναι τελείως υποκειμενικό και παρουσιάζει την εκάστοτε οπτική του ομιλητή. Όταν χρησιμοποιείται το συνοπτικό ΠΕ, δίνεται έμφαση στο ίδιο το γεγονός που παρουσιάζεται ως ολοκληρωμένο, με αρχή και τέλος, χωρίς να ενδιαφέρει η διάρκειά του, ενώ, όταν χρησιμοποιείται το μη συνοπτικό ΠΕ, το γεγονός παρουσιάζεται ως μια σειρά επαναλαμβανόμενων πράξεων ή ως μια πράξη κατά τη διενέργειά της. Διδάσκοντας το ΠΕ, αναλύουμε τη χρήση του και στις τρεις εγκλίσεις. Όσον αφορά την οριστική, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε για οπτικοποίηση τη χρονική ευθεία. Ιδιαίτερα ο παρατατικός και ο αορίστος αναλύονται, κυρίως, ως προς τον ρόλο τους στην αφήγηση, όπου δηλώνουν το παρασκήνιο και το προσκήνιο της δράσης αντίστοιχα. Ως προς τη μη συνοπτική και τη συνοπτική υποτακτική και προστακτική είναι ουσιώδες να τις αποσυνδέσουμε από την ορολογία υποτακτική (ή προστακτική) ενεστώτα και υποτακτική αορίστου αντίστοιχα, καθώς αυτές οι εγκλίσεις είναι άχρονες στα ελληνικά. Γενικότερα, για όλες τις εγκλίσεις, είναι σημαντικό να ανασκευάσουμε, με τη βοήθεια αντιτιθέμενων παραδειγμάτων, την

επικρατούσα λανθασμένη αντίληψη ότι το συνοπτικό ΠΕ δηλώνει ότι η πράξη γίνεται μία φορά και δεν έχει διάρκεια.

Λέξεις-κλειδιά: Ποιό ενέργειας (ποιόν ενεργείας), ρηματικός χρόνος, χρόνοι της αφήγησης, έγκλιση.

1. Εισαγωγή

Το *ποιό ενέργειας* ή *ρηματική όψη* (aspect) ονομάζεται και *εσωτερικός χρόνος* και εκφράζει τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζεται ό,τι δηλώνει το ρήμα. Συνιστά τη σημαντικότερη ρηματική κατηγορία της ελληνικής γλώσσας, καθώς διατρέχει όλες τις εγκλίσεις του ρήματος κι όχι μόνο την οριστική όπως συμβαίνει με τον χρόνο. Η μεγαλύτερη σημασία που έχει το ΠΕ σε σχέση με τον ρηματικό χρόνο στην ελληνική αναγνωρίζεται από τους Mirambel (1969, σ. 166) και Tonnet (1986).

Στην παρούσα εργασία γίνεται διάκριση ανάμεσα σε συνοπτικό (ή στιγμιαίο) (perfective), σε μη συνοπτικό (ή εξακολουθητικό) (imperfective) και σε συντελεσμένο (perfect) ποίό ενέργειας (στο εξής ΠΕ).

2. Το συντελεσμένο ΠΕ

Συντελεσμένο ΠΕ εκφράζουν οι συντελεσμένοι χρόνοι της ελληνικής. Το συντελεσμένο ΠΕ δείχνει ότι αυτό που δηλώνει το ρήμα έχει, είχε ή θα έχει συντελεσθεί πριν από κάτι άλλο και τα αποτελέσματά του επηρεάζουν το δεύτερο σημείο αναφοράς, που για τον παρακείμενο είναι το *τώρα* (η στιγμή της εκφώνησης), για τον υπερσυντέλικο ο αόριστος ή, γενικότερα, το παρελθοντικό χρονικό σημείο με το οποίο συσχετίζεται, ενώ για τον συντελεσμένο μέλλοντα ο μέλλοντας ή γενικότερα το μελλοντικό χρονικό σημείο με το οποίο συσχετίζεται.

Για μια πρώτη προσέγγιση του ρηματικού χρόνου μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε στη διδασκαλία τη λεγόμενη «χρονική ευθεία» (βλ. Σακελλαρίου, 2000). Με τη βοήθειά της ο παρακείμενος στο παράδειγμα *Μην πληρώσεις τον λογαριασμό, τον έχω πληρώσει εγώ* μπορεί να παρασταθεί ως εξής:

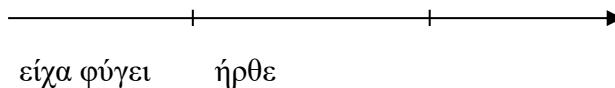


Από το συγκεκριμένο παράδειγμα συμπεραίνουμε ότι δεν χρειάζεται τώρα ο συνομιλητής να ασχοληθεί με την πληρωμή του λογαριασμού. Με βάση το ίδιο σκεπτικό δεν είναι

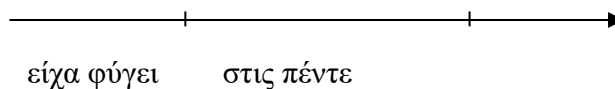
δυνατό να πούμε: * *Έχω χάσει τα κλειδιά μου, αλλά μετά τα βρήκα*. Αφού βρήκα τα κλειδιά μου, το γεγονός ότι τα είχα χάσει δεν έχει πια επίδραση στο παρόν.

Ο παρακείμενος αντικαθίσταται συχνά στον λόγο από τον αόριστο, κυρίως στον γραπτό λόγο, γιατί εκεί συνήθως δεν είναι εμφανής η σχέση της ενέργειας του ρήματος με το παρόν του ομιλητή¹.

Σε αντίθεση με τον παρακείμενο, ο υπερσυντέλικος και ο συντελεσμένος μέλλοντας δεν έχουν άμεση σχέση με τη στιγμή της εκφώνησης και δεν είναι αναγκαίο να τους συσχετίσουμε με το *τώρα*. Ο υπερσυντέλικος χρησιμοποιείται πάντα σε σχέση με κάποιο άλλο σημείο αναφοράς, προκειμένου να δηλώσει ότι κάτι έγινε πριν από κάτι άλλο στο παρελθόν, να δηλώσει δηλαδή το προτερόχρονο, όπως στο παράδειγμα *Όταν ήρθε, είχα φύγει*, που μπορεί να παρασταθεί ως εξής:

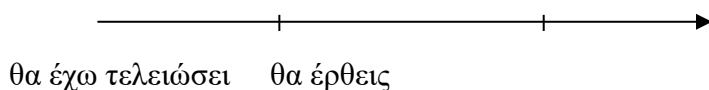


Πρβλ. επίσης την πρόταση *Στις πέντε, είχα ήδη φύγει*:



(Παρατηρούμε ότι τα δύο συστατικά των συντελεσμένων χρόνων, δηλ. το βοηθητικό ρήμα *έχω* και ο άκλιτος τύπος που σχηματίζεται από το συνοπτικό θέμα, συνδέονται μεταξύ τους σχετικά χαλαρά: ανάμεσά τους μπορεί να παρεμβληθεί το *ήδη*).

Ο συντελεσμένος μέλλοντας χρησιμοποιείται επίσης σε σχέση με κάποιο άλλο σημείο αναφοράς, προκειμένου να δηλώσει το προτερόχρονο στο μέλλον, όπως στο παράδειγμα *Όταν έρθεις, θα έχω τελειώσει*, που μπορεί να παρασταθεί ως εξής:



3. Η διάκριση του συνοπτικού από το μη συνοπτικό ΠΕ

3.1. Η οπτική του ομιλητή και η κατάσταση επικοινωνίας

Ας εξετάσουμε τώρα το συνοπτικό και το μη συνοπτικό ΠΕ, που βρίσκονται σε αντίθεση μεταξύ τους, καθώς και μορφολογικά δηλώνονται από την αντίθεση των δύο ρηματικών

¹ Για τις περιπτώσεις όπου η αντικατάσταση αυτή είναι δυνατή, βλ. Tzeveleku (1995, σ.451).

θεμάτων και στην παραδοσιακή γραμματική ονομάζονται θέμα του αορίστου και θέμα του ενεστώτα αντίστοιχα. Ωστόσο η διάκριση μεταξύ τους αφορά καθαρά το ποιο ενέργειας και όχι τον χρόνο, οπότε αποτελεί πρόβλημα και για τη διδασκαλία το γεγονός ότι τα ονόματά τους παραπέμπουν σε ρηματικούς χρόνους. Το θέμα του αορίστου δηλώνει το μη συνοπτικό ποιο ενέργειας, ενώ το θέμα του ενεστώτα το συνοπτικό και είναι καλό να τα ονομάζουμε *συνοπτικό*¹ και *μη συνοπτικό* θέμα αντίστοιχα, για να αποφεύγονται οι παρερμηνείες. Το ποιο ενέργειας είναι λοιπόν πολύ πιο ουσιώδες από τον ρηματικό χρόνο, γιατί επηρεάζει το ίδιο το θέμα του ρήματος: **δέν-ω** (μη συνοπτικό θέμα), **έ-δεσ-α** και **δέσ-ω** (συνοπτικό θέμα), **παίρν-ω** (μη συνοπτικό) και **πάρ-ω** (συνοπτικό θέμα). Μη συνοπτικό ΠΕ στην οριστική δηλώνουν ο ενεστώτας, ο παρατατικός και ο συνεχής μέλλοντας, ενώ συνοπτικό ο αόριστος και ο απλός μέλλοντας. Τα θέματα αυτά χρησιμοποιούνται για τη δήλωση και των υπόλοιπων εγκλίσεων, της υποτακτικής και της προστακτικής, που είναι άχρονες, αλλά διακρίνονται σε μη συνοπτική και συνοπτική².

Η λανθασμένη επιλογή ανάμεσα στο συνοπτικό και το μη συνοπτικό ΠΕ είναι το χαρακτηριστικό της ελληνικής που συχνά προδίδει τον ξένο ομιλητή, ακόμη και αν γνωρίζει άπταιστα τη γλώσσα. Έτσι παράγονται εκφωνήματα όπως τα παρακάτω:

1. ; *Αύριο θα πληρώνω τους λογαριασμούς.* (αντί θα πληρώσω)
2. ; *Ο Γιώργος μου είπε ότι σήμερα πρέπει να φεύγει αμέσως.* (αντί να φύγει)
3. * *Προσπαθώ να μαθαίνω τρεις γλώσσες.* (αντί να μάθω)

Όπως δηλώνεται και από το ερωτηματικό που προηγείται των δύο πρώτων εκφωνημάτων, οι τύποι *θα πληρώνω* και *να φεύγει* δεν είναι αντιγραμματικοί εδώ, δεν καθιστούν δηλαδή το εκφώνημα απαράδεκτο. Μόνο που, για να χρησιμοποιηθούν, θα πρέπει να συντρέχει μια ιδιαίτερη περίπτωση. Για παράδειγμα, στο πρώτο η ομιλήτρια δηλώνει πως όλη τη μέρα *θα πληρώνει* τους λογαριασμούς, πράγμα αρκετά παράξενο, εκτός αν θεωρήσουμε πως υπάρχουν απεργίες ή άλλα εμπόδια που παρεμποδίζουν τη γρήγορη πληρωμή ή ότι οι λογαριασμοί είναι πάρα πολλοί (π.χ. σε μια μεγάλη εταιρεία). Στο δεύτερο εκφώνημα, θα πρέπει να φανταστούμε ότι ο Γιώργος έχει πολλές στάσεις να

¹ Το συνοπτικό ΠΕ οι Holton, Mackridge και Φιλιππάκη (1999) το ονομάζουν εξαρτημένο τύπο.

² Μαζί με τον Tonnet (1986) ας προσέξουμε ότι και οι τύποι που εκφράζουν ΠΕ μεταφέρουν κάποια χρονικότητα, όπως στα παρακάτω παραδείγματα:

Είπε: «Ας έρχεται. Θα τον αντιμετωπίσω».

Είπε: «Ας έρθει. Θα τον αντιμετωπίσω».

Είναι φανερό ότι το *ας έρχεται* εκφράζει το σύγχρονο σε σχέση με το *είπε*, ενώ το *ας έρθει* το υστερόχρονο.

κάνει και από όλες θα χρειαστεί να φεύγει αμέσως· μπορεί, για παράδειγμα, να είναι διανομέας και να υπάρχουν σήμερα περισσότερα από το συνηθισμένο δέματα για παράδοση. Εκτός από τέτοιες ιδιαίτερες περιστάσεις το 1 και το 2 προδίδουν πως ο ομιλητής δεν ξέρει να χειριστεί καλά το ΠΕ. Το τρίτο εκφώνημα είναι αντιγραμματικό, όπως δηλώνεται από το αστεράκι που προηγείται. Το να *μαθαίνω* ως συμπλήρωμα του *προσπαθώ* και πρέπει να αντικατασταθεί από το να *μάθω*, γιατί δεν ενδιαφέρει η διαδικασία εκμάθησης των τριών γλωσσών, αλλά το αποτέλεσμα της προσπάθειας που θα είναι η γνώση των ξένων γλωσσών.

Το ποιο ΠΕ θα επιλεγεί είναι θέμα τόσο βαθιά συνυφασμένο με την ελληνική γλώσσα, που ο φυσικός ομιλητής δεν το σκέφτεται και ως εκ τούτου δεν μπορεί να το εξηγήσει. Σύμφωνα με τον Tonnet (1986), το ΠΕ της ελληνικής είναι τελείως υποκειμενικό και παρουσιάζει την εκάστοτε οπτική του ομιλητή. Όταν ο ομιλητής χρησιμοποιεί το συνοπτικό ΠΕ, έχει την τάση να κρατιέται σε απόσταση από την ενέργεια που εκφράζεται από το ρήμα, ώστε να μπορεί αυτή να θεωρηθεί σα να έχει αρχή και τέλος, ανεξάρτητα από το αν αναφέρεται στο παρελθόν ή στο μέλλον. Αντιθέτως, όταν ο ομιλητής επιλέγει το μη συνοπτικό η οπτική του δεν τοποθετείται πια μέσα στον χρόνο του λόγου, αλλά μέσα στον χρόνο της ενέργειας του ρήματος (βλ. Mackridge, 1990). Με άλλα λόγια, χρησιμοποιώντας το μη συνοπτικό ΠΕ, ο ομιλητής παρουσιάζει την ενέργεια στο ξεδίπλωμά της. Αντίθετα από το συνοπτικό ΠΕ όπου η ενέργεια παρουσιάζεται με αρχή και τέλος, στο μη συνοπτικό αυτά τα όρια δεν παρουσιάζονται. Αυτή η έλλειψη δήλωσης των ορίων της ενέργειας στο μη συνοπτικό καταδεικνύεται στο Sakellariou (1998), όπου, μεταξύ άλλων, γίνεται αναφορά στον *βουλητικό παρατατικό* (π.χ. από το δημοτικό τραγούδι «Το γεφύρι της Άρτας», *Σαράντα πέντε μάστοροι κι εξήντα μαθητάδες γεφύρι εθεμέλιωναν στις Άρτας το ποτάμι*, όπου ο παρατατικός αναφέρεται στις ατέρμονες προσπάθειες των χτιστών) (Sakellariou, *ό.π.*, σ. 49). Παρουσιάζεται επίσης το παράδειγμα *Όταν μπήκε η Μαρία, ο Γιάννης τραγουδούσε*, όπου οι δύο ενέργειες συμπίπτουν και δεν είναι δυνατό να εννοηθεί ότι ο Γιάννης άρχισε να τραγουδάει αφού μπήκε η Μαρία (Sakellariou, *ό.π.*, σ. 50). Τα δύο παραπάνω παραδείγματα αποδεικνύουν ότι ο παρατατικός δεν δηλώνει ούτε το τέλος ούτε την αρχή της ενέργειας του ρήματος.

Όταν χρησιμοποιείται το συνοπτικό ΠΕ, τότε δίνεται έμφαση στο ίδιο το γεγονός που παρουσιάζεται ως ολοκληρωμένο / με αρχή και τέλος, χωρίς να ενδιαφέρει η διάρκειά του, ενώ, όταν χρησιμοποιείται το μη συνοπτικό ΠΕ, τότε το γεγονός παρουσιάζεται σαν μια σειρά επαναλαμβανόμενων πράξεων ή σαν μια πράξη κατά τη διενέργειά της. Καλό είναι να επισημάνουμε στην τάξη τη σημασία των ίδιων των όρων: ο όρος *συνοπτικό*

παράγεται από τη σύνοψη, στην οποία κάτι αποδίδεται περιληπτικά, ενώ ο όρος *μη συνοπτικό παραπέμπει* στο αντίθετο της περίληψης, σε κάτι που το βλέπουμε σε όλη την έκτασή του, που ενδιαφέρει η διάρκειά του.

Ωστόσο, πρέπει να έχουμε υπόψη μας ότι η προστακτική διαφέρει από τις υπόλοιπες εγκλίσεις ως προς το ότι χρησιμοποιείται πολύ περισσότερο το μη συνοπτικό ΠΕ, ακόμη και σε περιπτώσεις όπου θα αναμενόταν το συνοπτικό, π.χ. *Πρόσεχε! Θα σε πατήσει το αυτοκίνητο!* Ο μη συνοπτικός τύπος λοιπόν εμφανίζεται ως ο μη μαρκαρισμένος τύπος της προστακτικής (βλ. και Κλαίρης & Μπαμπινιώτης, 2005), που μπορεί και να μη δηλώνει διάρκεια, ανάλογα με τα συμφραζόμενα.

3.2. Η έκφραση της διάρκειας και η αγνόησή της

Το μη συνοπτικό ΠΕ συνδέεται με την έκφραση της διάρκειας (πρβλ. *προσπαθεί [να πεθάνει+ *πεθαίνει]*) ή της επανάληψης, γι' αυτό και συνδυάζεται με προσδιορισμούς που δηλώνουν διάρκεια (π.χ. *Από αύριο θα πηγαίνω κάθε μέρα στο σχολείο, του χρόνου θα δουλεύω στο γραφείο του πατέρα μου./ Φέτος μελετώ σκληρά για τις εξετάσεις./ Πέρυσι σπούδαξε ακόμα κ.λπ.*) ή επανάληψη σε τακτά διαστήματα (π.χ. *Κάθε μέρα πηγαίναμε στην παιδική χαρά./ Μία φορά τη βδομάδα¹ θα πηγαίνω στον κινηματογράφο./ Συνήθως δεν μιλάει πολύ κ.λπ.*) και άρα μέσω αυτού δηλώνεται συνήθεια. Ας σημειωθεί εδώ ότι η συνήθεια αποτελεί ιδιότητα του υποκειμένου. Αυτό ακριβώς το στοιχείο εξηγεί γιατί τα ρήματα *είμαι* και *έχω* που αποδίδουν κάποια ιδιότητα στο υποκείμενό τους (πρβλ. *είμαι πλούσια, έχω λεφτά*) απαντούν μόνο στο μη συνοπτικό ΠΕ (*ήμουν, είχα*) και δεν έχουν αόριστο.

Προκειμένου να διδάξουμε τη διάκριση συνοπτικού – μη συνοπτικού ΠΕ, προχωρούμε επαγωγικά. Γενικά, επικρατεί η λανθασμένη αντίληψη ότι το συνοπτικό ΠΕ δηλώνει ότι η πράξη γίνεται μία φορά και ότι είναι στιγμιαία. Ελέγχουμε πρώτα αυτή την αντίληψη και την ανασκευάζουμε με τη βοήθεια των παρακάτω παραδειγμάτων:

4. *Θέλει να διαβάσει πάντα πρώτος την εφημερίδα.*
5. *Θέλει να διαβάσει πρώτος την εφημερίδα.*

Το 4 δηλώνει μια συνήθεια, ενώ το 5 δηλώνει τι θέλει να κάνει τώρα το υποκείμενο, ανεξάρτητα από τη διάρκεια του διαβάσματος.

¹ Δεν μπορούμε λοιπόν να πούμε στα ελληνικά *Ερχόταν δύο φορές να με δει*, γιατί δεν δηλώνεται έτσι τακτή επανάληψη. Για περισσότερες λεπτομέρειες βλ. Σακελλαρίου (1998, σσ. 102-115).

6. *Αύριο θα δουλεύω στο γραφείο του πατέρα μου.*
 7. *Αύριο θα δουλέψω στο γραφείο του πατέρα μου.*

Το 6 δηλώνει ότι η δουλειά θα καταλάβει όλη τη μέρα της ομιλήτριας κι έτσι αποτελεί ένα καλό επιχείρημα για να αρνηθεί μια πρόσκληση για έξοδο (πράγμα που δεν συμβαίνει με το 7). Το 7 μπορεί να εξηγηθεί με την βοήθεια του *μια φορά*, ωστόσο αυτή την ερμηνεία αντιστρατεύεται το γεγονός ότι η έννοια της δουλειάς έχει από μόνη της μια διάρκεια και άρα θα ταίριαζε να τεθεί σε μη συνοπτικό ΠΕ. Το 7 δίνει λοιπόν έμφαση στο γεγονός της δουλειάς χωρίς αναφορά στη διάρκεια.

8. *Η καθηγήτρια θα εξετάζει αύριο όλο το πρωί.*
 9. *Η καθηγήτρια θα εξετάσει αύριο μόνο το πρωί.*

Στο 8 ενδιαφέρει η διάρκεια της εξέτασης που παρουσιάζεται μεγάλη, ενώ στο 9 το *μόνο το πρωί* δεν σημαίνει πως η εξέταση έχει αμελητέα διάρκεια, αλλά πως σε σχέση με άλλες εξετάσεις που μπορούν να διαρκέσουν πολύ περισσότερο, αυτή η διάρκεια θεωρείται αμελητέα/ μικρή.

10. *Τα επόμενα δέκα χρόνια θα ζει/θα ζήσει στη Γαλλία.*

Στο 10 η διαφορά του *θα ζει* από το *θα ζήσει* έγκειται στο ότι στη δεύτερη περίπτωση η παραμονή του ανθρώπου στη Γαλλία παρουσιάζεται ως ένα γεγονός ανάμεσα στα άλλα της ζωής του (π.χ. *Είναι διπλωμάτης: τα επόμενα 10 χρόνια θα ζήσει στη Γαλλία, τα επόμενα τρία στην Ουγκάντα κτλ.*)

11. *Τη στιγμή που θα μπαίνεις στο δωμάτιο, εγώ θα φωνάζω.*

Στο 11 το μη συνοπτικό ΠΕ δίνει έμφαση στη διάρκεια της πράξης που κινηματογραφικά παρουσιάζεται σε αργή κίνηση (*θα μπαίνεις*), ενώ στην πραγματικότητα η διάρκειά της είναι ελάχιστη. Όπως αποδεικνύεται από τα παραπάνω παραδείγματα, είναι λανθασμένη η αντίληψη ότι το μη συνοπτικό ΠΕ συνδέεται με τη μεγάλη διάρκεια, ενώ το συνοπτικό ΠΕ με τη μικρή διάρκεια.

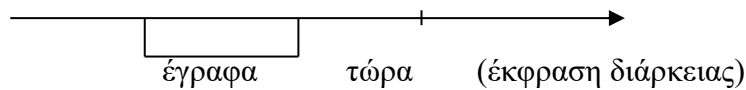
3.3. Η διάκριση παρατατικού – αορίστου

Ας εστιάσουμε τώρα στον παρατατικό και τον αόριστο, τον μη συνοπτικό και τον συνοπτικό χρόνο του παρελθόντος αντίστοιχα. Καλό είναι να σταθούμε και πάλι στα ονόματα των όρων: ο παρατατικός σχετίζεται με το *παρατείνω* (δηλ. *επιμηκώνω τον χρόνο διάρκειας* - ορισμός του Λεξικού της Κοινής Νεοελληνικής του Ιδρύματος

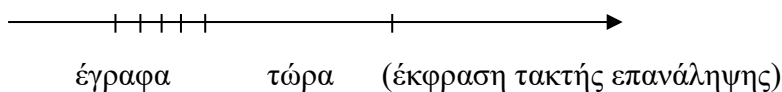
Τριανταφυλλίδη) και με την *παράταση*, ενώ ο αόριστος αναφέρεται αόριστα σε κάτι, χωρίς επιπλέον στοιχεία.

Ως προς τα στοιχεία της μορφολογίας τους, ο παρατατικός και ο αόριστος χαρακτηρίζονται από τις ίδιες καταλήξεις στην ενεργητική φωνή (-α, -ες, -ε, -αμε, -ετε, -αν). Χαρακτηρίζονται επίσης από τον τονισμό στην προπαραλήγουσα (π.χ. *έλυνα-έλυσα*). Ακριβώς επειδή ο τόνος μπαίνει στην προπαραλήγουσα, αν πρόκειται για δισύλλαβα ρήματα που αρχίζουν από σύμφωνο, οι τύποι δέχονται αύξηση ε- (σπανιότερα η-) ως φορέα τόνου (π.χ. *έπαιζα, έπαιξα, ήθελα*), μόνο όταν μαζί με την κατάληξη δεν έχουν τρεις συλλαβές (π.χ. *έ-λυ-σα* με αύξηση αλλά *λύ-σα-με* χωρίς αύξηση).

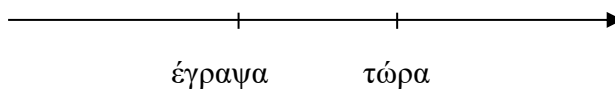
Στο παράδειγμα *Χτες έγραφα όλη μέρα*, ο παρατατικός με τη βοήθεια της χρονικής ευθείας μπορεί να αποδοθεί ως εξής:



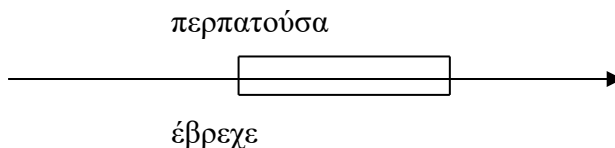
ή στο *Πέρυσι έγραφα ένα γράμμα κάθε μήνα στη γιαγιά* ως εξής:



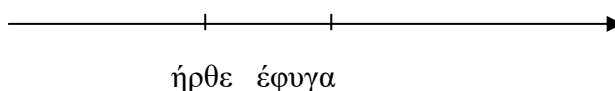
Αντίστοιχα, στο παράδειγμα *Χτες του έγραψα ένα γράμμα* ο αόριστος αποδίδεται ως εξής:



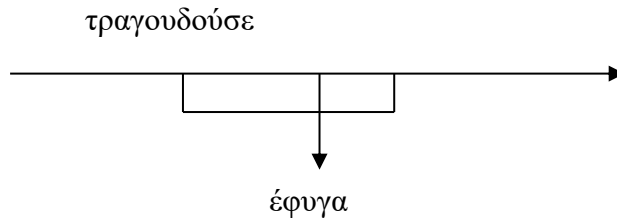
Στο παράδειγμα *Όταν έβρεχε, περπατούσα στους δρόμους* οι δύο ρηματικοί τύποι σε παρατατικό δηλώνουν ταυτόχρονα γεγονότα, που μπορούν να αποδοθούν ως εξής:



Στο παράδειγμα *Όταν ήρθε, έφυγα* υπάρχουν δύο τύποι σε αόριστο που δηλώνουν διαδοχικά γεγονότα, πράγμα που αποδίδεται ως εξής:



Στο παράδειγμα *Όταν τραγουδούσε, έφυγα*, με τον παρατατικό στη χρονική πρόταση και τον αόριστο στην κύρια, το γεγονός που αποδίδεται με αόριστο συμβαίνει κάποια στιγμή κατά τη διάρκεια του γεγονότος που δηλώνεται με παρατατικό, πράγμα που αποδίδεται ως εξής:



Το παραπάνω σχήμα έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, γιατί αποδίδει τη διάκριση ανάμεσα στη δράση ή το *προσκήνιο* (που εκφράζεται με το ρήμα στον αόριστο) και το πλαίσιο της δράσης ή το *παρασκήνιο* (που εκφράζεται με το ρήμα στον παρατατικό)¹. Η διάκριση αυτή είναι πολύ σημαντική για το είδος λόγου της αφήγησης που δομείται πάνω σε αυτή. Στη ελληνική οι χρόνοι της δράσης ή των γεγονότων είναι ο αόριστος και ο ιστορικός ενεστώτας που εναλλάσσονται μεταξύ τους, ενώ χρόνος του πλαισίου της δράσης και της περιγραφής είναι ο παρατατικός. Ως εκ τούτου η αντίθεση αυτή είναι σημαντικό να διδαχτεί, προκειμένου να μάθουν οι μαθητές/τριες να διακρίνουν τη δράση από το πλαίσιο της. Αυτή η διάκριση μας επιτρέπει να βλέπουμε την αφήγηση σαν σκηνή θεάτρου όπου εξελίσσεται η ιστορία. Δεν υπάρχει κείμενο που να αποδίδεται μόνο σε παρατατικό, καθώς αυτός γρήγορα παραχωρεί τη θέση του στον αόριστο και τον ιστορικό ενεστώτα. Ό,τι είναι στο παρασκήνιο (σκηνικά και επουσιώδεις δράσεις) πλαισιώνει τα γεγονότα του προσκήνιου, που αποτελούν την κυρίως ιστορία. Ο παρατατικός, επειδή εκφράζει το πλαίσιο της δράσης, «δηλώνει συχνά στην αρχή της ιστορίας τις αιτίες των γεγονότων που θα ακολουθήσουν, και στο τέλος της τις συνέπειες όσων έγιναν, παρουσιάζοντας την κατάσταση που προκύπτει μετά τη δράση» (Sakellariou, 1998, σ. 103).

Η γλώσσα επιτρέπει να προβάλλεται ως προσκήνιο ό,τι επιλέγει ο ομιλητής κάθε φορά. Έτσι μπορούμε να πούμε:

12. *Την ώρα που η Μαρία τραγουδούσε, ο Πέτρος πυροβόλησε.*

¹ Σύμφωνα με τους Hopper και Thompson, στο προσκήνιο ανήκουν «όλα τα υλικά που παρέχουν τα κύρια σημεία του λόγου», ενώ το παρασκήνιο αποτελεί «το μέρος του λόγου που απλά υποβοηθεί, επεκτείνει, σχολιάζει το προσκήνιο» (1980, σ. 280). (Η μετάφραση είναι των Γεωργακοπούλου και Γούτσου (1999, σ. 99). Ο Weinrich (1973) επεσήμανε τη χρήση του γαλλικού imparfait (αντίστοιχου του ελληνικού παρατατικού) στο παρασκήνιο σε αντιδιαστολή προς τη χρήση του passé simple (αντίστοιχου του αορίστου) στο προσκήνιο.

όπου το γεγονός που ενδιαφέρει είναι ο πυροβολισμός, όπως συνήθως συμβαίνει. Είναι όμως δυνατόν το ενδιαφέρον να εστιάζεται στο τραγούδι της Μαρίας (αν π.χ. θεωρήσουμε ότι, για κάποιον ιδιαίτερο λόγο, ποτέ πριν δεν είχε τραγουδήσει), οπότε το εκφώνημα θα διαμορφωθεί ως εξής:

13. *Την ώρα που ο Πέτρος πυροβολούσε, η Μαρία τραγούδησε.*

Εδώ ο πυροβολισμός γίνεται ο φόντος πάνω στον οποίο θα ξεπροβάλει το τραγούδι. (Πρβλ. και το παράδειγμα 11).

Η διάκριση μεταξύ παρατατικού και αόριστου στα εκφώνημα

14. *Την περασμένη εβδομάδα μετακόμιζα και*

15. *Την περασμένη εβδομάδα μετακόμισα*

συνίσταται στο ότι, όταν χρησιμοποιείται ο παρατατικός, το γεγονός της μετακόμισης παρουσιάζεται να καλύπτει όλη την εβδομάδα (Anscombre, 1992): το εκφώνημα λοιπόν δηλώνει ότι ο ομιλητής δεν έκανε τίποτε άλλο. (Βλ. αντιστοίχως και τα παραδείγματα 3 και 4). Αντιθέτως, όταν χρησιμοποιείται αόριστος, η μετακόμιση παρουσιάζεται ως ένα γεγονός της εβδομάδας, χωρίς να υπονοείται ότι ολόκληρη καλύφθηκε από αυτό. Για τον λόγο αυτό, το εκφώνημα σε παρατατικό μπορεί να γίνει δεκτό ως απάντηση στην ερώτηση: *Γιατί δε σε είδαμε την περασμένη εβδομάδα;*, γιατί όλη η εβδομάδα καλυπτόταν από τη μετακόμιση, ενώ όταν χρησιμοποιείται ο αόριστος δε συμβαίνει αυτό.

Εξάλλου στα εκφώνημα σε παρατατικό το υποκείμενο του ρήματος χαρακτηρίζεται από ό,τι δηλώνει το ρήμα για την χρονική περίοδο την οποία αφορά το εκφώνημα¹. Αν πούμε:

16. *Πέρυσι ο Πέτρος φοιτούσε στο Πανεπιστήμιο.*

δηλώνουμε ότι πέρυσι ο Πέτρος ήταν φοιτητής, του αποδίδουμε αυτή την ιδιότητα για το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Αν πούμε:

17. *Η παλιά Αθήνα ήταν χτισμένη ανάμεσα στον Λυκαβηττό και την Ακρόπολη.*

εκφράζουμε ένα χαρακτηριστικό της παλιάς Αθήνας.

Επίσης μπορούμε να πούμε:

18. *Ο Γιάννης έκλεβε. Ήταν μεγάλος κλέφτης.*

¹Πρώτος ο Ducrot (1983) αναφέρθηκε στη λειτουργία του παρατατικού να χαρακτηρίζει.

αλλά δύσκολα μπορούμε να δεχτούμε την ακολουθία:

19. *Ο Γιάννης έκλεψε. Ήταν μεγάλος κλέφτης.*

ακριβώς γιατί ο αόριστος δεν αποδίδει ιδιότητα, δεν χαρακτηρίζει το υποκείμενο του ρήματος στο οποίο εφαρμόζεται (βλ. Sakellariou, 1998, 2003). Για να γίνει αποδεκτό το 19, θα πρέπει ο Γιάννης να διέπραξε μια πραγματικά μεγάλη ληστεία, να λήστεψε, για παράδειγμα, κάποια τράπεζα, ώστε να μπορεί να χαρακτηριστεί κλέφτης αν και γίνεται αναφορά σε μια μόνο ληστεία.

3.4. Ρήματα που απαιτούν συγκεκριμένο ΠΕ στα συμπληρώματά τους

Στη συνέχεια παρατίθενται τα ρήματα που απαιτούν το μη συνοπτικό ΠΕ στις προτάσεις που εξαρτούν:

-*αρχίζω, συνεχίζω, σταματώ, παύω* (π.χ. *αρχίζω να [τρέχω + *τρέξω]*).

Τα ρήματα αυτά δηλώνουν φάσεις μιας ενέργειας που εξελίσσεται και είναι λογικό το συμπλήρωμά τους να βρίσκεται σε μη συνοπτικό ΠΕ.

-(*μου*) *αρέσει, (με) ευχαριστεί* (π.χ. *τους αρέσει να [παίζουν + *παίζουν]*)

Τα ρήματα αυτά εκφράζουν ένα μόνιμο χαρακτηριστικό του προσώπου για το οποίο γίνεται λόγος, γι' αυτό βρίσκονται σε συνοπτικό ΠΕ. Ας προσέξουμε όμως ότι, αν και το *μου αρέσει* δέχεται μόνο μη συνοπτικό ΠΕ, το *θα μου άρεσε* δέχεται και τα δύο, γιατί εκφράζει μια πρόσκαιρη επιθυμία κι όχι τις γενικές προτιμήσεις του ομιλητή:

Θα μου άρεσε να φύγω αύριο.

ή και

Θα μου άρεσε να έφευγα αύριο.

Στη δεύτερη πρόταση, ο δεύτερος παρατατικός δείχνει πως είτε πρόκειται για ευχή, είτε για ευγενική διατύπωση αιτήματος.

-*μαθαίνω* (π.χ. *μαθαίνω να [διαβάζω + *διαβάσω]*)

Όσον αφορά το ρήμα *μαθαίνω* και τα συμπληρώματά του, αυτό που ενδιαφέρει είναι η ικανότητα που αποκτά κανείς μέσω της μάθησης και που πια αποτελεί ένα μόνιμο χαρακτηριστικό του, όπως εδώ η ικανότητα κάποιου να διαβάζει, ικανότητα που αποκτιέται μέσω της μάθησης.

-*βλέπω, ακούω, νιώθω, αισθάνομαι* (π.χ. *ακούω την Ελένη [που + να] [έρχεται + *έρθει]*)

Τα ρήματα αυτά που δηλώνουν αίσθηση «δείχνουν» την ενέργεια στο ζετύλιγμά της, γι' αυτό συνοδεύονται από ρήμα σε μη συνοπτικό ΠΕ.

Αντίθετα, όταν το ρήμα είναι σύνθετο με το *ζανα-* (*ζαναρχομαι, ζαναπηγαίνω, ζαναζώ* κ.λπ.) ή όταν το *ζανά* προσδιορίζει το ρήμα, τότε αυτό βρίσκεται σε συνοπτικό ΠΕ, αν εκφράζεται μελλοντικό γεγονός: *θα ζαναέρθω* και όχι *θα ζαναέρχομαι*¹. Αυτό συμβαίνει γιατί το *ζανά* σε αυτές τις περιπτώσεις δηλώνει την επόμενη φορά. Πρβλ. *θα τα ζαναπούμε* κι όχι *θα τα ζαναλέμε*.

Συνοπτικό ΠΕ απαιτείται και στην παρακάτω πρόταση:

20. *Ως αύριο [θα λύσουμε + ; θα λύνουμε] όλες τις ασκήσεις.*

γιατί το *όλες* παρουσιάζει ολοκληρωμένη την πράξη και στην προκειμένη περίπτωση *όλες τις ασκήσεις* τελειωμένες. Εδώ, όπως και στο παράδειγμα 4, ενδιαφέρει η ίδια η πράξη και το αποτέλεσμα της και όχι η διάρκειά της, άρα επιλέγεται το συνοπτικό ΠΕ.

4. Σύνοψη

Ως βασικά σημεία για τη διδασκαλία των ελληνικών ΠΕ είναι σημαντικό να ξεχωρίσουμε τα εξής: α) τον υποκειμενικό χαρακτήρα τους και τη σύνδεσή τους τόσο με την οπτική του ομιλητή όσο και με την περίσταση επικοινωνία, β) το ότι η χρήση των όρων υποτακτική ή προστακτική ενεστώτα και αορίστου προέρχεται από την ιστορία της γλώσσας, αλλά δεν αντανακλά τη σημερινή συγχρονία της, καθώς η υποτακτική και η προστακτική είναι άχρονες εγκλίσεις, γ) το ότι, ενώ το μη συνοπτικό ΠΕ παρουσιάζει την ενέργεια στο ζετύλιγμά της, της αποδίδει δηλ. διάρκεια, το συνοπτικό δεν εκφράζει κατ' ανάγκη κάτι στιγμιαίο, αλλά κάτι του οποίου η διάρκεια είναι αδιάφορη, δ) το ότι η διάκριση των λειτουργιών του παρατατικού και του αορίστου είναι ουσιώδης για τα αφηγηματικά κείμενα, καθώς εκφράζουν το παρασκήνιο και το προσκήνιο της δράσης αντίστοιχα.

Βιβλιογραφία

Anscombe, J.-C. (1992). *Imparfait et passé composé : des forts enthème/propos.*

L'information grammaticale, Paris, 55, 43-54.

Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ. (2011). *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα: Πατάκη.

¹ Τύπος όπως το *θα ζαναέρχομαι* ή το *θα ζανακοιτάζω* βρίσκουμε ελάχιστες φορές στις αναζητήσεις στο Google και μόνο για να τονιστεί η επανάληψη σε εκφράσεις όπως «θα έρχομαι και θα ζαναέρχομαι».

- Ducrot, O. (1983). L'imparfait en français, *Studies in descriptive linguistics*, 9, 25-44.
- Holton, D., Mackridge, P., & Φιλιππάκη- Warburton, E. (1999). *Γραμματική της ελληνικής γλώσσας*. Μτφρ. Β. Σπυρόπουλος. Αθήνα: Πατάκης.
- Hopper, P.J. & Thompson, S.A. (1980). Transitivity in grammar and discourse. *Language*, 56, 251-99.
- Κλαίρης, Χ. & Μπαμπινιώτης, Γ. (σε συνεργασία με τους Αμ. Μόζερ, Αικ. Μπακάκου-Ορφανού, Στ. Σκοπετέα) (2005). *Γραμματική της Νέας Ελληνικής. Δομολειτουργική - Επικοινωνιακή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Mackridge, P. (1990). *Η νεοελληνική γλώσσα*. Κ. Πετρόπουλος (μετάφρ.). Αθήνα: Πατάκης.
- Mirambel, A. (1969). *Grammaire du Grec Moderne*. Paris: PUF.
- Σακελλαρίου, Α. (2000). *Διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Sakellariou, A. (2003). Argumentation et temps grammatical : le cas du paratatikos ("passé imperfectif") du grec moderne. *Revue de Sémantique et Pragmatique*, 13, 121-139.
- Sakellariou, A. (1998). *Description sémantique du paratatikos en grec moderne : Approche argumentative*. Διδακτορική διατριβή. École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Tzeveleku, M. (1995). *Catégorisation et aspect. Le système aspectuel du grec moderne*. Διδακτορική διατριβή. Université Paris.
- Tonnet, H. (1986). Σημείωμα για τους τρόπους ενέργειας (aspects) στα Νέα Ελληνικά, *Γλώσσα*, 12, 15-20.
- Weinrich, H. (1973). *Le temps*. M. Lacoste (Μτφρ. από τα Γερμανικά). Paris : Seuil.

«Δύο γλώσσες, ένας ορισμός»: μια διδακτική παρέμβαση για τη βελτίωση των τυπικών ορισμών των ουσιαστικών σε δίγλωσσους μαθητές Γυμνασίου

Ιφιγένεια Δόση

Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
idosi@helit.duth.gr

Abstract

This study examines the effect of a language teaching intervention on the development of formal definitions of nouns in bilingual junior high school students. Previous studies have shown that the use of formal definitions depict mental lexicon organization and metalinguistic abilities, and, consequently, predict school success. Word characteristics have an impact on the development of definitions. Thus, formal definitions are more often used in concrete nouns compared to abstract ones. Teaching interventions play an important role in the successful use of formal definitions. However, their effect is under-researched in Greek-speaking students. Addressing this gap, the present study investigates the impact of an intervention on 20 bilingual Greek-Albanian junior high school students, dividing them into two groups. The first group (experimental group) joined the intervention program, while the second group (control group) did not attend the intervention. Both groups were tested for their ability to define nouns before and after the intervention, in order to control the effect of the intervention. The intervention aimed to enhance the use of formal definitions of concrete and abstract nouns in all four language skills. The results exhibited no differences between the two groups before the implementation of the intervention; while the experimental group revealed better definitional skills after the intervention. In addition, the initial asymmetry between concrete and abstract nouns in both groups disappeared from the experimental group, only, after the intervention. The findings support the importance of focused language teaching interventions in bilingual speakers.

Keywords: Formal definitions, nouns, teaching intervention, bilingual students.

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα εξετάζει την επίδραση μιας γλωσσικής διδακτικής παρέμβασης στην ανάπτυξη τυπικών ορισμών των ουσιαστικών σε δίγλωσσους μαθητές Γυμνασίου. Προηγούμενες μελέτες έδειξαν ότι η χρήση τυπικών ορισμών σχετίζονται άμεσα με την καλύτερη οργάνωση του νοητικού λεξικού, την ανάπτυξη μεταγλωσσικών ικανοτήτων, και, συνεπώς, με την ευρύτερη σχολική επιτυχία. Οι ιδιότητες των λέξεων επηρεάζουν την επιτυχημένη ανάπτυξη των τυπικών ορισμών. Έτσι, τα συγκεκριμένα ουσιαστικά ορίζονται καλύτερα από τα αφηρημένα. Η εκπαίδευση συμβάλλει καθοριστικά στη βελτίωση της ικανότητας απόδοσης ορισμών. Ωστόσο, η έρευνα στον ελληνόφωνο χώρο είναι εξαιρετικά περιορισμένη. Η παρούσα μελέτη εξετάζει, προς αυτήν την κατεύθυνση, την επίδραση μιας γλωσσοδιδασκτικής παρέμβασης σε 20 δίγλωσσους ελληνο-αλβανόφωνους μαθητές Γυμνασίου, χωρίζοντάς τους σε δύο ομάδες. Η πρώτη ομάδα (πειραματική ομάδα) εντάχθηκε στο πρόγραμμα παρέμβασης, ενώ η δεύτερη (ομάδα ελέγχου) δεν το παρακολούθησε. Και οι δύο ομάδες εξετάστηκαν ως προς την ικανότητα ορισμού ουσιαστικών πριν και μετά από την παρέμβαση, ούτως ώστε να ελεγχθεί η επίδρασή της. Στόχος της ήταν να εξασκήσει τους τυπικούς ορισμούς συγκεκριμένων και αφηρημένων ουσιαστικών και ως προς τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες. Πριν την εφαρμογή της, τα αποτελέσματα δεν έδειξαν κάποια διαφορά στην ικανότητα ορισμού των ουσιαστικών μεταξύ των ομάδων. Αντίθετα, μετά από αυτήν, η πειραματική

ομάδα σημείωσε σημαντικά καλύτερες επιδόσεις έναντι της ομάδας ελέγχου. Επιπρόσθετα, η αρχική ασυμμετρία που σημειώθηκε μεταξύ των συγκεκριμένων και αφηρημένων ουσιαστικών και στις δύο ομάδες εξαφανίστηκε από την πειραματική ομάδα μετά την εφαρμογή της παρέμβασης. Τα ευρήματα καταδεικνύουν τη σπουδαιότητα των στοχευμένων παρεμβάσεων σε δίγλωσσους ομιλητές.

Λέξεις-κλειδιά: Τυπικοί ορισμοί, ουσιαστικά, διδακτική παρέμβαση, δίγλωσσοι μαθητές.

1. Εισαγωγή

Οι ορισμοί διακρίνονται σε τυπικούς και μη τυπικούς και αξιολογούνται τόσο ως προς το περιεχόμενο, όσο και ως προς τη μορφή (Watson, 1985· Benelli και συν., 1988). Το περιεχόμενο αναφέρεται στη γενική κατηγορία της λέξης προς ορισμό και στα χαρακτηριστικά της, ενώ η μορφή αναφέρεται στις συντακτικές επιλογές του ομιλητή. Ως προς το περιεχόμενο, οι μη τυπικοί ορισμοί εμφανίζονται πάντα σε περικείμενο. Μπορεί να χρησιμοποιούνται παραδείγματα (π.χ. το *κρίκετ* είναι ένα δημοφιλές άθλημα στην Αγγλία), είτε να δίνεται η λειτουργία της λέξης (π.χ. *καρέκλα* είναι εκεί που καθόμαστε), είτε να χρησιμοποιείται άρνηση ή κάποιο αντώνυμο (π.χ. μια *καρέκλα* δεν είναι πάγκος). Αντίθετα, οι τυπικοί ορισμοί μπορούν να σταθούν και εκτός γλωσσικού περικειμένου, περιέχουν τον υπερώνυμο όρο και τουλάχιστον ένα χαρακτηριστικό της λέξης (π.χ. *κιθάρα* είναι ένα μουσικό όργανο που έχει έξι χορδές) (Gutierrez-Glellen & De Curtis, 1999). Αναφορικά με τη μορφή, ένας τυπικός ορισμός είναι πιο περίπλοκος συντακτικά και περιέχει δευτερεύουσες προτάσεις, ενώ ένας μη τυπικός ορισμός είναι συντακτικά απλούστερος και αποτελείται από ονοματικές ή ρηματικές φράσεις (Marinellie & Johnson, 2004).

Η εκτενής έρευνα σε μονόγλωσσους ομιλητές δείχνει ότι, αρχικά, προτιμώνται οι μη τυπικοί ορισμοί. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιούνται γενικοί όροι όπως «πράγμα» ή «κάτι», οι οποίοι αντικαθίστανται στη συνέχεια, από πιο συγκεκριμένες λέξεις, κυρίως υπερώνυμες (Nippold, 1995· Skwarchuk & Anglin, 1997· Snow και συν., 1989). Από την ηλικία των 13 ετών χρησιμοποιούνται οι τυπικοί ορισμοί πιο συστηματικά (Caramelli και συν., 2006). Οι τυπικοί ορισμοί φανερώνουν ότι η λέξη είναι καλά εδραιωμένη στο νοητικό λεξικό και μπορεί να χρησιμοποιηθεί με ορθό τρόπο για γλωσσικούς σκοπούς. Τα χαρακτηριστικά της λέξης φαίνεται ότι επηρεάζουν την απόδοση ορισμών (Marinellie & Johnson, 2004· Gavriilidou, 2011, 2015). Έτσι, οι συγκεκριμένες λέξεις ορίζονται καλύτερα από τις αφηρημένες (Gavriilidou, 2011· Δούρου, 2019). Ένας επιπρόσθετος παράγοντας που επηρεάζει την ικανότητα ορισμού λέξεων είναι η συχνότητα της λέξης (Marinellie & Johnson, 2004· Marinellie & Chan, 2006). Στις λέξεις υψηλότερης συχνότητας χρησιμοποιούνται συχνότερα τυπικοί ορισμοί σε σχέση με τις λέξεις

χαμηλότερης συχνότητας. Κάποιες έρευνες υποστηρίζουν ότι το περιεχόμενο φαίνεται να αποτελεί έναν πιο απαιτητικό δείκτη, καθώς συνήθως εκεί εντοπίζονται οι περισσότερες διαφορές (Dosi & Gavriilidou, 2020· Dourou & Dosi, 2021).

Οι μελέτες σχετικά με την ικανότητα ορισμού λέξεων δίγλωσσων ομιλητών είναι περιορισμένες (Lee, 2005· Charkova, 2004· Kang, 2013). Οι υπάρχουσες έρευνες δείχνουν ένα δίγλωσσο πλεονέκτημα ως προς την ικανότητα ορισμού λέξεων σε σχέση με τους μονόγλωσσους ομιλητές, πιθανότατα εξαιτίας των καλύτερων μεταγλωσσικών ικανοτήτων των πρώτων (Snow και συν., 1991· Lee, 2005· Kang, 2013). Άλλες έρευνες υποστηρίζουν ότι εξαιτίας του χαμηλότερου λεξιλογίου, η ικανότητα ορισμού λέξεων των δίγλωσσων ομιλητών είναι χαμηλότερη από αυτή των μονόγλωσσων, κυρίως ως προς το περιεχόμενο, και αντισταθμίζουν τις όποιες διαφορές από την ηλικία των 15 ετών, κυρίως ως προς τη μορφή των ορισμών (Dourou & Dosi, 2021). Στις παραπάνω έρευνες ένας σημαντικός παράγοντας που πρέπει να ληφθεί υπόψιν είναι η γλωσσική κυριαρχία του ομιλητή, αλλά και η γλώσσα του σχολείου. Μελέτες που εξέτασαν τους ορισμούς και στις δύο γλώσσες των δίγλωσσων ομιλητών, βρήκαν ότι η χρήση των τυπικών ορισμών σχετιζόταν με τη γλώσσα εκπαίδευσης (Snow και συν., 1991)

Οι ορισμοί αποτελούν προβλεπτικούς δείκτες της αναγνωστικής ικανότητας και της σχολικής επίδοσης (Snow και συν., 1989· Kikas, 1993· Gutierrez-Cleflen & De Curtis, 1999· Gavriilidou, 2015). Η συμβολή του σχολείου και της διδασκαλίας είναι καθοριστική για τη βελτίωσή τους (Snow και συν., 1989· Snow, 1990). Οι έρευνες διαφωνούν για το είδος των οδηγιών που βελτιώνουν τις ικανότητες ορισμού λέξεων. Κάποιες έρευνες υποστηρίζουν ότι οι άμεσες και ρητές οδηγίες βελτιώνουν την ικανότητα ορισμού λέξεων (Marinellie, 2010· Gavriilidou, 2015), ενώ άλλες διατείνονται ότι ακόμα και οι έμμεσες υποδείξεις οδηγούν στη βελτίωση της ικανότητας ορισμού (González και συν., 2014· Malekian και συν., 2014). Οι ρητές οδηγίες συμπεριλαμβάνουν ποικίλες στρατηγικές ορισμού λέξεων, μοντελοποίηση των ορισμών, εξάσκηση και (αυτο-)αξιολόγησή των μαθητών (Marinellie, 2010). Οι στοχευμένες γλωσσικές διδακτικές παρεμβάσεις ενισχύουν τις ικανότητες ορισμού λέξεων των μαθητών, ακόμα και όταν είναι πολύ σύντομης διάρκειας (Marinellie, 2010· Δόση, 2021). Αν και η έρευνα αναφορικά με την επίδραση των παρεμβάσεων στην ανάπτυξη της ικανότητας ορισμού λέξεων είναι περιορισμένη, κάποιες μελέτες σε δίγλωσσους και πολύγλωσσους μαθητές δείχνουν ότι βελτιώνοντας την ικανότητα ορισμού λέξεων στη δεύτερη/τρίτη γλώσσα, βελτιώνεται η ικανότητα ορισμού λέξεων και στην πρώτη γλώσσα, ενισχύοντας τον

ισχυρισμό για την επιτυχή μεταφορά ικανοτήτων μεταξύ των γλωσσών (Charkova, 2004).

2. Η μελέτη

2.1. Στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα

Στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθεί η επίδραση μιας διδακτικής παρέμβασης στη βελτίωση των τυπικών ορισμών συγκεκριμένων και αφηρημένων ουσιαστικών σε δίγλωσσους ελληνο-αλβανόφωνους μαθητές Γυμνασίου.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν αν:

- Μπορεί μια σύντομη διδακτική παρέμβαση να βελτιώσει τις ικανότητες ορισμού ουσιαστικών δίγλωσσων μαθητών Γυμνασίου;
- Θα επηρεάσουν τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά των ουσιαστικών (συγκεκριμένα, αφηρημένα) τη χρήση τυπικών ορισμών πριν και μετά την παρέμβαση;

2.2. Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες ήταν 20 ελληνο-αλβανόφωνοι ύστερα διαδοχικά δίγλωσσοι μαθητές Γυμνασίου (12-14 ετών, ηλικία: Μ.Ο. = 13.4 έτη, Τ.Α. = 0.6 μήνες, 12 κορίτσια και 8 αγόρια). Εκ των οποίων οι 10 αποτέλεσαν την Πειραματική Ομάδα (ΠΟ), η οποία παρακολούθησε το πρόγραμμα παρέμβασης, ενώ οι υπόλοιποι 10 αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου (ΟΕ) και δεν εντάχθηκαν στο πρόγραμμα παρέμβασης. Η γλωσσική τους επάρκεια αξιολογήθηκε μέσω (α) ενός ερωτηματολογίου αυτο-αξιολόγησης και (β) βάσει των εκθέσεων των εκπαιδευτικών τους. Από τα παραπάνω προέκυψε ότι όλοι οι συμμετέχοντες ήταν κυρίαρχα δίγλωσσοι στην Ελληνική.

2.3. Υλικό, κωδικοποίηση και διαδικασία

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στηρίχθηκε σε προηγούμενες προσεγγίσεις (για τη βελτίωση των ορισμών: Marinellie, 2010· Dosi, 2020· για τη βελτίωση του λεξιλογίου: Γαβριηλίδου, 2001· Ευθυμίου, 2001). Η διαδικασία χωρίστηκε σε τρεις φάσεις. Αρχικά, χορηγήθηκε η δοκιμασία αρχικής εξέτασης και στις δύο ομάδες, στη συνέχεια, ακολούθησε η παρέμβαση, διάρκειας ενός μήνα, την οποία παρακολούθησε μόνο η ΠΟ· τέλος, δόθηκε και στις δύο ομάδες η δοκιμασία τελικής εξέτασης. Η δοκιμασία τελικής εξέτασης χορηγήθηκε δύο μήνες μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, καθώς η

παρούσα παρέμβαση αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης παρέμβασης που στόχευε στη βελτίωση και των ρημάτων και επιθέτων (Δόση, 2021) που όμως το σύνολο της δεν εμπίπτει στον στόχο της παρούσας έρευνας. Και οι δύο δοκιμασίες συμπληρώθηκαν γραπτώς. Το σύνολο της έρευνας πραγματοποιήθηκε εξ αποστάσεως & διαδικτυακά.

2.3.1. Δοκιμασίες αρχικής και τελικής εξέτασης

Η δοκιμασία αρχικής εξέτασης εξέταζε τις ικανότητες ορισμού λέξεων των μαθητών (Δούρου, 2019) και περιελάμβανε τέσσερα ουσιαστικά (δύο συγκεκριμένα και δύο αφηρημένα: πιο συγκεκριμένα τα εξής: μήλο, ταξίδι, ερώτηση, ποδήλατο). Στη δοκιμασία τελικής εξέτασης οι λέξεις αντιστοιχήθηκαν μία προς μία με τη δοκιμασία αρχικής εξέτασης (σύμφωνα με τη Marinellie, 2010· έτσι τα ουσιαστικά ήταν: αχλάδι, διακοπές, απάντηση, αυτοκίνητο). Οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν ήταν υψηλής συχνότητας, καθώς ο σκοπός ήταν να εφαρμοστεί η παρέμβαση πολύ στοχευμένα με όσο το δυνατόν λιγότερες μεταβλητές, για να εξεταστεί η αποτελεσματικότητά της.

Οι ορισμοί των συμμετεχόντων και στις δύο δοκιμασίες αξιολογήθηκαν ως προς το περιεχόμενο και τη μορφή τους σε μία πενταβάθμια κλίμακα. Το υψηλότερο σκορ, τόσο στο περιεχόμενο, όσο και στη μορφή, ήταν 20 βαθμοί. Σχετικά με το περιεχόμενο, οι περιπτώσεις που δεν απαντήθηκαν ή δεν είχαν σχέση με το νόημα της λέξης έλαβαν 0 βαθμούς. Οι απαντήσεις που βαθμολογήθηκαν με 1 βαθμό έδιναν ως ορισμό τη λειτουργία της λέξης (μήλο: το τρώμε), μια περιγραφή (μήλο: κόκκινο και στρογγυλό), μια κατάσταση (μήλο: αυτό που έχω στην τσάντα μου), ένα παράδειγμα (μήλο: είναι ένα τέτοιο στο πίσω μέρος του κινητού μου) ή μια συσχέτιση (μήλο: αχλάδι). Με 2 ή 3 βαθμούς αξιολογήθηκαν οι απαντήσεις που είχαν (μη) συναφή κατηγοριοποίηση (μήλο: φαγητό· μήλο: φρούτο· αντίστοιχα). Με 4 βαθμούς αξιολογήθηκαν οι απαντήσεις που είχαν την υπερώνυμη κατηγορία και συνδυασμό των παραπάνω κατηγοριών (μήλο: φρούτο που είναι κόκκινο και στρογγυλό και το τρώμε το χειμώνα). Τέλος, με 5 βαθμούς αξιολογήθηκαν οι Αριστοτελικοί/Τυπικοί ή λεξικογραφικοί ορισμοί που περιείχαν την υπερώνυμη λέξη και περισσότερα του ενός χαρακτηριστικά (μήλο: φρούτο κόκκινο που το τρώμε το χειμώνα και κάνει καλό στην υγεία). Όμοια και στη μορφή, 0 βαθμούς έλαβαν οι μη λεκτικές απαντήσεις ή οι περιπτώσεις που δεν απαντήθηκαν. Αν ο ορισμός περιείχε μια ονοματική φράση (μήλο: φρούτο), λάμβανε 1 βαθμό. Οι απαντήσεις που περιείχαν μια ρηματική φράση (ταξίδι: πηγαίνω το καλοκαίρι) λάμβαναν 2 βαθμούς. Αν η απάντηση περιείχε μια αναφορική πρόταση (μήλο: κάτι που τρώμε τον χειμώνα), λάμβανε 3 βαθμούς. Τέλος, αν η απάντηση περιείχε τον υπερώνυμο όρο και μία ή

περισσότερες αναφορικές προτάσεις λάμβανε 4 ή 5 βαθμούς, αντίστοιχα (μήλο: ένα φρούτο που είναι κόκκινο· μήλο: ένα φρούτο που το δαγκώνουμε και έχει σπόρους).

2.3.2. Διδακτική παρέμβαση

Η γλωσσική διδακτική παρέμβαση διήρκεσε έναν μήνα, 3 ώρες την εβδομάδα (σύνολο 12 ώρες). Στόχος της ήταν να αναπτυχθούν οι τυπικοί ορισμοί αρχικά σε επίπεδο κατανόησης – παρέχοντας το πρότυπο ενός σωστού ορισμού, το οποίο καλούνταν οι μαθητές να το επιλέξουν και να αιτιολογήσουν την επιλογή τους – και στη συνέχεια σε επίπεδο παραγωγής στον προφορικό και γραπτό λόγο ενισχύοντας ταυτόχρονα το περιεχόμενο και τη μορφή τους (σύμφωνα με Marinellie, 2010). Αρχικά, παρουσιάστηκαν τα συγκεκριμένα ουσιαστικά και, εν συνεχεία, τα αφηρημένα. Ταυτόχρονα, εξασκήθηκε και η οργάνωση και ανάπτυξη του λεξιλογίου (Γαβριηλίδου, 2001· Ευθυμίου, 2001) βάσει της ονομασιοκεντρικής προσέγγισης (Μάντζαρη & Ιορδανίδου, 2003· Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, 2017), ενώ η εκπαιδευτικός έδινε συνεχή ανατροφοδότηση και ρητές οδηγίες (Marinellie, 2010), καθ' όλη τη διάρκειά της, τεκμηριώνοντας με παραδείγματα γιατί ένας ορισμός είναι (μη) τυπικός. Σύμφωνα με τις δηλώσεις των μαθητών, δεν είχαν κάποια αντίστοιχη εξοικείωση με παρόμοιες συστηματικές διδακτικές παρεμβάσεις, ωστόσο, είχαν διδαχθεί ορισμούς λέξεων στα πλαίσια της σχολικής τους φοίτησης.

2.4. Αξιοπιστία αποτελεσμάτων

Η αξιοπιστία αξιολόγησης των απαντήσεων στις δοκιμασίες αρχικής και τελικής εξέτασης εξασφαλίστηκε από την αξιολόγηση δύο έμπειρων κριτών με τη μέθοδο της τυφλής αξιολόγησης. Ο πρώτος αξιολόγησε το σύνολο των ορισμών (160 ορισμών) και ο δεύτερος το 20% των απαντήσεων (32 ορισμούς). Οι πανομοιότυπες βαθμολογικές αποκρίσεις θεωρήθηκαν ως συμφωνία. Το ποσοστό συμφωνίας υπολογίστηκε διαιρώντας τον αριθμό των απαντήσεων που βαθμολογήθηκαν πανομοιότυπα από τον συνολικό αριθμό των απαντήσεων. Για το περιεχόμενο των ορισμών το ποσοστό συμφωνίας ήταν 90.1%, ενώ για τη μορφή 92.9%.

2.5. Αναλύσεις δεδομένων

Τα δεδομένα αναλύθηκαν μέσω του στατιστικού προγράμματος SPSS25[®]. Εφαρμόστηκαν μη παραμετρικά κριτήρια Mann–Whitney U για τη σύγκριση ανάμεσα στις ομάδες, και κριτήρια Wilcoxon για εξαρτημένα δείγματα για τη σύγκριση εντός της

κάθε ομάδα. Οι αναλύσεις των δεδομένων έγιναν σε αρχικές τιμές, όμως στα γραφήματα, τα αποτελέσματα παρουσιάζονται σε ποσοστά.

3. Αποτελέσματα

Στη δοκιμασία αρχικής εξέτασης οι δύο ομάδες δεν διέφεραν σημαντικά ούτε ως προς το περιεχόμενο (ΠΟ 39.5% και ΟΕ 39.7%· $U = 32.500$, $p = .190$), ούτε ως προς τη μορφή (ΠΟ 48.8% και ΟΕ 49.8%· $U = 44.500$, $p = .684$). Αντίθετα, στη δοκιμασία τελικής εξέτασης εντοπίστηκαν διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες με την ΠΟ να χρησιμοποιεί περισσότερους τυπικούς ορισμούς σε σχέση με την ΟΕ, τόσο στο περιεχόμενο (ΠΟ 70.5% και ΟΕ 43%· $U = 22.500$, $p < .001$), όσο και στην μορφή (ΠΟ 73.5% και ΟΕ 52%· $U = 7.500$, $p < .001$). Ειδικότερα, μετά την παρέμβαση η ΠΟ χρησιμοποιούσε πιο συχνά υπερώνυμους όρους και αναφορικές προτάσεις, ενώ η ΟΕ χρησιμοποιούσε περιγραφικούς ορισμούς ή συνώνυμα και, κατά βάση, κύριες προτάσεις.

Συγκρίσεις εντός των ομάδων έδειξαν ότι όλοι οι δίγλωσσοι ομιλητές έχουν καλύτερες επιδόσεις στη μορφή σε σχέση με το περιεχόμενο (δοκιμασία αρχικής εξέτασης, ΠΟ: 39.5% έναντι 48.8%, $Z = -2.530$, $p = .011$ · ΟΕ: 39.7% έναντι 49.8%, $Z = -2.505$, $p = .012$ · δοκιμασία τελικής εξέτασης, ΟΕ: 43% έναντι 52%, $Z = -2.810$, $p = .005$)· εξαίρεση αποτελεί η ΠΟ, η οποία μετά την παρέμβαση έχει παρόμοιες επιδόσεις στο περιεχόμενο και στη μορφή (70.5% έναντι 73.5%, $Z = -.723$, $p = .481$).

Εστιάζοντας στα αποτελέσματα παρατηρείται ότι στα συγκεκριμένα ουσιαστικά, σε αντίθεση με τα αφηρημένα, χρησιμοποιούνται συχνότερα τυπικοί ορισμοί, τόσο στο περιεχόμενο (δοκιμασία αρχικής εξέτασης, ΠΟ: 48% έναντι 31%, $Z = -2.754$, $p = .006$ · ΟΕ: 46% έναντι 33%, $Z = -2.680$, $p = .007$ · δοκιμασία τελικής εξέτασης, ΠΟ: 84,5% έναντι 56%, $Z = -2,689$, $p = .007$ · ΟΕ: 50% έναντι 37%, $Z = -2.871$, $p = .004$), όσο και στη μορφή (δοκιμασία αρχικής εξέτασης, ΠΟ: 57.5% έναντι 45%, $Z = -2,701$, $p = .007$ · ΟΕ: 55% έναντι 44.5%, $Z = -2.536$, $p = .011$ · δοκιμασία τελικής εξέτασης, ΟΕ: 58% έναντι 51%, $Z = -2.232$, $p = .026$). Η μόνη περίπτωση που δεν εντοπίζονται διαφορές ανάμεσα στις δύο κατηγορίες είναι στη μορφή των ορισμών στη δοκιμασία τελικής εξέτασης και μόνο στην ΠΟ (71.5% έναντι 70%· $Z = -1.723$, $p = .083$).

Πιο συγκεκριμένα παραδείγματα αποτυπώνουν τα αποτελέσματα του παραπάνω γραφήματος. Ένας μαθητής της ΠΟ στη δοκιμασία αρχικής εξέτασης όρισε το *ποδήλατο* ως «αυτό που κάνω σούζες»· ενώ, μετά την παρέμβαση ο ίδιος μαθητής όρισε το αυτοκίνητο ως «ένα μεταφορικό μέσο που έχει τιμόνι και τέσσερις ρόδες». Αντίθετα,

ένας μαθητής της ΟΕ όρισε το *ποδήλατο* ως «αυτό που κάνεις βόλτες»· ενώ, ο ίδιος μαθητής δύο μήνες αργότερα όρισε το *αυτοκίνητο* ως «αγωνιστικό, με τέσσερις ρόδες». Οι δύο παραπάνω μαθητές στα αφηρημένα ουσιαστικά έδωσαν τις εξής απαντήσεις: ο μαθητής της ΠΟ στη δοκιμασία αρχικής εξέτασης όρισε το *ταξίδι* ως «βόλτα μακριά»· ενώ, μετά την παρέμβαση όρισε τις *διακοπές* ως «μια περίοδος που σταματά κάποιος τη δουλειά του για να ξεκουραστεί». Τέλος, ο μαθητής της ΟΕ όρισε αρχικά το *ταξίδι* ως «όταν πάμε κάπου», και στη δοκιμασία τελικής εξέτασης όρισε τις *διακοπές* ως «όταν κάνουμε ένα ευχάριστο ταξίδι».

4. Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα στόχευε στην εξέταση της επίδρασης μιας γλωσσικής διδακτικής παρέμβασης στην ανάπτυξη τυπικών ορισμών συγκεκριμένων και αφηρημένων ουσιαστικών σε δίγλωσσους μαθητές Γυμνασίου. Για τον σκοπό αυτό εφαρμόστηκαν δοκιμασίες αρχικής και τελικής εξέτασης και συμπεριλήφθηκαν δύο ομάδες δίγλωσσων μαθητών, εκ των οποίων μόνο η μια παρακολούθησε την παρέμβαση.

Τα δύο βασικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν αν επαρκεί μια σύντομης διάρκειας (ενός μήνα) διδακτική παρέμβαση για να βελτιώσει τη χρήση των τυπικών ορισμών και (β) αν τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά των ουσιαστικών (συγκεκριμένα έναντι αφηρημένων) επηρεάζουν τη χρήση τυπικών ορισμών πριν και μετά την παρέμβαση.

Τα ευρήματα έδειξαν ότι ακόμα και μια σύντομης διάρκειας παρέμβαση μπορεί να βελτιώσει τις ικανότητες ορισμού λέξεων δίγλωσσων μαθητών (Charkova, 2004· Marinellie, 2010· González και συν., 2014· Malekian και συν., 2014· Δόση, 2021), τόσο ως προς τη μορφή, όσο και ως προς το περιεχόμενο, καθώς ενώ οι δύο ομάδες δεν διέφεραν στις δοκιμασίες αρχικής εξέτασης, αλλά διέφεραν στις δοκιμασίες τελικής εξέτασης που πραγματοποιήθηκαν δύο μήνες μετά την παρέμβαση. Φάνηκε ότι η βελτίωση, αυτή, δεν οφείλεται στην «κλασσική» παρακολούθηση ενός γλωσσικού μαθήματος, αλλά ούτε και στη γενικότερη «φυσιολογική» γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη, καθώς σε αυτήν την περίπτωση θα χρησιμοποιούσαν περισσότερους τυπικούς ορισμούς και οι δίγλωσσοι μαθητές που δεν παρακολούθησαν την παρέμβαση. Επίσης, σε ό,τι αφορά την επίδραση της παρέμβασης, αξίζει να σημειωθεί ότι οι ρητές οδηγίες και η ανατροφοδότηση φάνηκε να εξαλείφουν τις αποκλίσεις που υπήρχαν ανάμεσα στη μορφή και στο περιεχόμενο μόνο από την πειραματική ομάδα. Το γεγονός ότι παρέμεινε η ασυμμετρία ανάμεσα στη μορφή και το περιεχόμενο φανερώνει ότι το περιεχόμενο αποτελεί έναν πιο απαιτητικό δείκτη και για μονόγλωσσους και για δίγλωσσους ομιλητές

(Dosi & Gavriilidou, 2020· Dourou & Dosi, 2021). Ωστόσο, με την κατάλληλη παρέμβαση οι μαθητές μπορούν να μάθουν τον τρόπο που ορίζουμε μια λέξη σημασιολογικά (χρήση υπερώνυμου όρου), αλλά και τη μορφή που πρέπει να έχει αυτή (χρήση αναφορικών προτάσεων). Η άμβλυνση της διαφοράς μεταξύ περιεχομένου και μορφής, πιθανότατα, οφείλεται στην ονομασιοκεντρική προσέγγιση που ακολουθήθηκε (Μάντζαρη & Ιορδανίδου, 2003· Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, 2017), καθώς δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στον εντοπισμό και στην εξάσκηση των υπερώνυμων όρων των ουσιαστικών.

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, εντοπίστηκε ασυμμετρία μεταξύ των συγκεκριμένων και αφηρημένων ουσιαστικών, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από προηγούμενες έρευνες (Gavriilidou, 2011· Dourou, 2019), καθώς τα αφηρημένα ουσιαστικά είναι γνωστικά πιο απαιτητικά. Ωστόσο, ένα αποτέλεσμα που έχει ενδιαφέρον είναι ότι μετά την εφαρμογή της παρέμβασης, η ασυμμετρία εξαφανίστηκε από τη μορφή των ορισμών μόνο στην πειραματική ομάδα. Το εύρημα αυτό δείχνει ότι μια κατάλληλη γλωσσοδιδασκτική παρέμβαση βελτιώνει τον τρόπο (τη μορφή) που πρέπει να έχει ένας τυπικός ορισμός, ασχέτως των σημασιολογικών χαρακτηριστικών της λέξης (Marinellie, 2010). Αναφορικά με το περιεχόμενο, πιθανότατα, χρειάζεται να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στους υπερώνυμους όρους των αφηρημένων ουσιαστικών, καθώς είναι πιο δύσκολο και χρονοβόρο να εντοπιστούν και να ανακληθούν.

Περιορισμοί της έρευνας αποτελούν το μικρό δείγμα των συμμετεχόντων, η συμπερίληψη λίγων ουσιαστικών, και δη, υψηλής συχνότητας, αλλά και ότι το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε κυρίως δίγλωσσους ομιλητές της Ελληνικής. Συνεπώς, τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν, όμως δείχνουν μια κατεύθυνση, στην οποία μπορεί να στραφεί η μελλοντική έρευνα και να αναδείξει τη σπουδαιότητα των στοχευμένων παρεμβάσεων σε δίγλωσσους ομιλητές, αλλά και να επεκτείνει τη βελτίωση της ανάπτυξης των τυπικών ορισμών και στη δεύτερη γλώσσα των ομιλητών.

5. Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα επισήμανε τη σημασία μιας βραχυχρόνιας γλωσσοδιδασκτικής παρέμβασης στην ανάπτυξη τυπικών ορισμών ουσιαστικών σε δίγλωσσους μαθητές Γυμνασίου. Οι σημαντικές διαφορές διαφάνηκαν στη χρήση τυπικών ορισμών από την πειραματική ομάδα που παρακολούθησε το πρόγραμμα παρέμβασης έναντι της ομάδας ελέγχου που δεν το παρακολούθησε. Κρίνεται ότι η επιτυχία του προγράμματος διαφάνηκε διότι εξασκήθηκαν και οι τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες (παραγωγή και

κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου), καθώς και η οργάνωση του λεξιλογίου με τη χρήση της ονομασιοκεντρικής προσέγγισης. Η έρευνα ανοίγει ένα παράθυρο για περαιτέρω εμπλουτισμό και μελέτη του ζητήματος εισάγοντας και διερευνώντας περισσότερες μεταβλητές και αξιοποιώντας και τη δεύτερη μητρική γλώσσα των ομιλητών, προκειμένου να ενισχυθεί οι ικανότητες γραμματισμού τους και στην άλλη τους γλώσσα.

Βιβλιογραφία

- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. (2017). Τα επαγγελματικά ουσιαστικά: ονομασιοκεντρική και σημασιοκεντρική προσέγγιση. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, 37, 69-82.
- Benelli, B., Arcuri, L., & Marchesini, G. (1988). Cognitive and linguistic factors in the development of word definitions. *Journal of Child Language*, 15(3), 619-635. <https://doi.org/10.1017/S0305000900012599>.
- Γαβριηλίδου, Ζ. (2001). Η καλλιέργεια του λεξιλογίου με τη βοήθεια των τάξεων αντικειμένων, *Πρακτικά 3ης Επιστημονικής Ημερίδας Νέας Ελληνικής Γλώσσας με θέμα Η καλλιέργεια της γραπτής γλωσσικής έκφρασης στο σχολείο: αρχές, προβλήματα, προοπτικές και διδακτικές προσεγγίσεις*, 55-70. Αλεξανδρούπολη.
- Caramelli, N., Borghi, A. M., & Setti, A. (2006). The relational structure of conceptual knowledge in children of different ages. In G. Turini & F. Bianchi (Eds.), *Linguistica Computazionale: Hypermedia for education and research*, XXVI (pp. 179–196). <http://digital.casalini.it/10.1400/59034>
- Charkova, K. D. (2004). Early foreign language education and metalinguistic development: a study of monolingual, bilingual and trilingual children on noun definition tasks. In L. Santelmann, M. Verrips, F. Wijnen & C. Levelt (Eds.), *Annual Review of Language Acquisition*, 3(1), 51-88. <https://doi.org/10.1075/arla.3.04cha>
- Δόση, Ι. (2021). Η ανάπτυξη των τυπικών ορισμών λέξεων δίγλωσσων μαθητών Γυμνασίου: Μελέτη μίας διδακτικής παρέμβασης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 10(1), 65-78. <https://doi.org/10.12681/hjre.25863>
- Dosi, I. (2020). Enhancing formal word definitions: an educational intervention plan for monolingual & bilingual children. *Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics*, 24(2), 179-188.
- Dosi, I., & Gavriilidou, Ζ. (2020). The role of cognitive abilities in the development of definitions by children with and without Developmental Language Disorder. *Journal of Psycholinguistic Research*, 49(5), 761–777. <https://doi.org/10.1007/s10936-020-09711-w>

- Δούρου, Χ. (2019). *Σύγκριση της ικανότητας ορισμού των λέξεων ατόμων διαφορετικών ηλικιακών ομάδων*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Τμήμα Ελληνικής Φιλολογίας. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Dourou, C., & Dosi, I. (2021). One word, two definitions: A comparison of word definitional skills between monolingual and bilingual students. *Journal of Education and Practice*, 12(8), 1-11.
- Ευθυμίου, Α. (2001). Προτάσεις για τη διδασκαλία των μη απλών λεξικών μονάδων της νέας ελληνικής στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Στο Μ. Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη (Επιμ.), *Πρακτικά του διεθνούς συνεδρίου Μάθηση και διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας* (σσ. 332-342). Αθήνα: Ατραπός.
- Gavriilidou, Z. (2011). The development of word definitions in Greek Preschoolers, In Chatzopoulou, K., Ioannidou & A., Suwon Yoon (Eds.) *Proceedings of the 9th I.C.G.L.* (pp. 88-96).
- Gavriilidou, Z. (2015). The development of noun, verb and adjective definitional awareness in Greek preschoolers, *Journal of Applied Linguistics*, 30, 44-58.
- González, J. E., Pollard-Durodola, S., Simmons, D. C., Taylor, A. B., Davis, M. J., Fogarty, M., & Simmons, L. (2014). Enhancing preschool children's vocabulary: Effects of teacher talk before, during and after shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(2), 214-226.
- Gutierrez-Cleflen, V. F., & De Curtis, L. (1999). Word definition skills in Spanish-speaking children with language impairment. *Communication Disorders Quarterly*, 21(1), 23–31. <https://doi.org/10.1177/152574019902100104>.
- Kang, J. (2013). Decontextualized language production in two languages: An investigation of children's word definition skills in Korean and English. *Applied Psycholinguistics*, 34(2), 211-231. <https://doi.org/10.1017/S0142716411000671>.
- Lee, I. (2005). *Study of definition skills of concrete nouns of Korean–English bilingual children*. Unpublished master's thesis. Myongji University.
- Kikas, E. (1993). The development of word definitions in children. *Journal of Russian and East European Psychology*, 31(2), 40–54. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405310240>.
- Malekian, M., Simashirazi, T., Zarifian, T., Rezasoltani P., & Dastjerdi M. (2014). Development of word definition skill in children. *Speech and Language Pathology*, 1(3), 51-60. <http://rehabilitationj.uswr.ac.ir/article-1-1735-en.html>.

- Μάντζαρη Ε., & Ιορδανίδου, Α. (2003). Περιέκτης: χαρακτηριστικά της σημασιολογικής κατηγορίας και λεξικογραφικοί ορισμοί. *Ελληνική Γλώσσα και Ορολογία, Πρακτικά 4 ου συνεδρίου ΕΛΕΤΟ*. Αθήνα.
- Marinellie, S. A. (2010). Improving children's formal word definitions: A feasibility study. *Child Language Teaching and Therapy*, 26(1), 23–37.
- Marinellie, S. A., & Chan, Y. (2006). The effect of word frequency of noun and verb definitions: A developmental study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49(5), 1001–1021. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2006/072](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/072)
- Marinellie, S. A., & Johnson, C. (2004). Nouns and Verbs: a comparison of definitional style. *Journal of Psycholinguistic Research*, 33(3), 217-235.
- Nippold, M. A. (1995). School-age children and adolescents: Norms for word definitions. *Language, Speech and Hearing services in Schools*, 26, 320–325. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.2604.320>.
- Nippold, M.A., Hegel, S.L., Sohlberg, M.M., & Schwarz I.E. (1999). Defining abstract entities: Development in pre-adolescents, adolescents, and young adults. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42, 473-81. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4202.473>.
- Skwarchuk, S., & Anglin, J. M. (1997). Expression of superordinates in children's word definitions. *Journal of Educational Psychology*, 89, 298–308. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.2.298>.
- Snow, C. (1990). The development of definitional skill. *Journal of Child Language*, 17, 697-710. <https://doi.org/10.1017/S0305000900010953>.
- Snow, C.E., Cancino, H., De Temple, J., & Schley, S. (1991). Giving formal definitions: A linguistic or metalinguistic skill? In E. Bialystok (Ed.), *Language processing in bilingual children* (pp. 90-111). Cambridge: Cambridge University Press.
- Snow, C., Cancini, H., Gonzalez, P., & Schriberg, E. (1989). Giving formal definitions. An oral language correlate of school literacy. In D. Blomme (Ed.), *Classrooms and literacy* (pp. 233-249). Norwood, NJ: Ablex.
- Watson, R. (1985). Towards a theory of definition. *Journal of Child Language*, 12, 181–197. <https://doi.org/10.1017/S0305000900006309>.

Στρατηγικές Κατανόησης Γραπτού Λόγου στη Γ2/ΞΓ: Ανασκόπηση ερευνών για την αναγνωστική στρατηγική συμπεριφορά στη Γ2/ΞΓ υπό την επιρροή των μεταβλητών της ηλικίας και του γλωσσικού επιπέδου

Μαρία Γαλαντόμου

Φιλολόγος, M.Sc. στην Εκπαίδευση & τα Ανθρώπινα Δικαιώματα,
M.Sc. στη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, ΠΔΜ
galantomou@hotmail.com

Abstract

In the contemporary multicultural and multilingual educational context of multiliteracies, language learning strategies play a very important role in understanding the behaviors / steps that students develop in L2/FL learning. The process of language learning, in which the cognitive / learning style unfolds, is a constant challenge for students, teachers and researchers, as it is multidimensional, complex and individualized, even if there are the same learning stimuli and the same learning conditions. The purpose of this paper is to explore and reveal the differentiations in the use of reading comprehension strategies in L2/FL acquisition in relation to age and linguistic proficiency variables. The literature review of national and international research showed that: a) older students are more effective strategic readers, compared to younger language learners b) there is a difference in the use of reading comprehension strategies in relation to the quantity and flexibility among more successful and less successful readers. In particular, good readers employ higher order executive tactics and demonstrate greater metacognitive strategy awareness, while less efficient readers are less flexible, have limited metacognitive strategy awareness and activate abductive reading strategies.

Keywords: Reading comprehension strategies, second / foreign language, age, language proficiency, metacognitive strategy awareness.

Περίληψη

Στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό και πολυγλωσσικό εκπαιδευτικό περιβάλλον των πολυγραμματισμών οι στρατηγικές γλωσσικής εκμάθησης παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην κατανόηση των συμπεριφορών, που αναπτύσσουν οι μαθητές στην εκμάθηση μιας Γ2/ΞΓ. Η διαδικασία της γλωσσικής εκμάθησης, κατά την οποία πραγματώνεται το γνωστικό / μαθησιακό ύφος αποτελεί μία συνεχή πρόκληση για τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, αλλά και τους ερευνητές, καθώς είναι πολυδιάστατη, πολύπλοκη και εξατομικευμένη, ακόμη κι αν υπάρχουν τα ίδια μαθησιακά ερεθίσματα και οι ίδιες συνθήκες μάθησης. Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι η διερεύνηση και καταγραφή των διαφοροποιήσεων στη χρήση των στρατηγικών κατανόησης του γραπτού λόγου στη Γ2/ΞΓ σε σχέση με τις μεταβλητές της ηλικίας και του γλωσσικού επιπέδου. Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών σε εθνικό και διεθνές επίπεδο διαπιστώθηκε ότι: α) οι μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας είναι πιο αποτελεσματικοί στρατηγικοί αναγνώστες, σε σχέση με τους μαθητές μικρότερης ηλικίας, β) υπάρχει διαφοροποίηση στη χρήση των στρατηγικών κατανόησης γραπτού λόγου, σε σχέση με την ποσότητα και την ευελιξία ανάμεσα στους επαρκείς και λιγότερο επαρκείς αναγνώστες. Συγκεκριμένα, οι επαρκείς αναγνώστες υιοθετούν 'υψηλότερου' επιπέδου διαδικασίες και καταδεικνύουν μεγαλύτερη μεταγνωστική επίγνωση, ενώ οι λιγότερο επαρκείς αναγνώστες

είναι λιγότερο ευέλικτοι, παρουσιάζουν περιορισμένη μεταγνωστική επίγνωση και ενεργοποιούν απαγωγικές στρατηγικές ανάγνωσης.

Λέξεις-κλειδιά: Στρατηγικές κατανόησης γραπτού λόγου, δεύτερη/ξένη γλώσσα, ηλικία, γλωσσικό επίπεδο, μεταγνωστική επίγνωση.

1. Εισαγωγή

Στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό και πολυγλωσσικό εκπαιδευτικό περιβάλλον των πολυγλωσσισμών το ενδιαφέρον στη γλωσσική διδασκαλία έχει μετατοπιστεί από το ‘τι μαθαίνει ο μαθητής’ στο ‘πώς το μαθαίνει’ και γενικότερα στο ‘ποιες στρατηγικές γλωσσικής εκμάθησης χρησιμοποιεί είτε στη μητρική / πρώτη γλώσσα (Γ1) είτε σε μια δεύτερη/ξένη γλώσσα (Γ2/ΞΓ)’, ενώ παράλληλα κυριαρχούν οι μαθητοκεντρικές και διαφοροποιημένες διδακτικές προσεγγίσεις. Γενικότερα, οι στρατηγικές γλωσσικής εκμάθησης παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην κατανόηση των τεχνικών, συμπεριφορών και σκέψεων, που αναπτύσσουν οι μαθητές στην εκμάθηση μιας Γ2/ΞΓ, για να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους και να διευκολύνουν την απόκτηση, αποθήκευση, ανάκτηση, ή χρήση γλωσσικών πληροφοριών (Oxford, 1990, στο Γρίβα & Κωφού, 2020, σ. 29). Η διαδικασία της γλωσσικής εκμάθησης, κατά την οποία πραγματώνεται το γνωστικό/μαθησιακό ύψος και άρα κατακτώνται οι προσληπτικές και παραγωγικές γλωσσικές δεξιότητες αποτελεί μία συνεχή πρόκληση για τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους ερευνητές, καθώς είναι πολυδιάστατη, πολύπλοκη και εξατομικευμένη, ακόμη κι αν υπάρχουν τα ίδια μαθησιακά ερεθίσματα και υπό τις ίδιες συνθήκες μάθησης. Στην παρούσα εισήγηση θα μας απασχολήσουν οι στρατηγικές κατανόησης του γραπτού λόγου στη Γ2/ΞΓ.

2. Αναγνωστική διαδικασία

Η ανάγνωση αποτελεί μία σύνθετη επικοινωνιακή, διαδραστική και γνωστική διαδικασία, με βασικές συνιστώσες την αποκωδικοποίηση, την κατανόηση και την ερμηνεία του κειμένου, κατά την οποία ενεργοποιούνται ποικίλες νοητικές και γλωσσικές διεργασίες. Καθώς τα κειμενικά είδη υπονοούν, παράγουν νοήματα, κατασκευάζουν, αναπαράγουν και επιβάλλουν ιδεολογία μέσω της γλώσσας (Ντίνας & Γώτη, 2016), ο αναγνώστης, αλληλεπιδρώντας με το κείμενο, αναπτύσσει τις αναγνωστικές στρατηγικές με τον δικό του προσωπικό τρόπο σε τρία επίπεδα 1. την αναγνωστική κατανόηση, 2. την ερμηνευτική προσέγγιση και 3. την κριτική προσέγγιση. Επομένως, ένα κείμενο μπορεί να αποκωδικοποιηθεί διαφορετικά, ανάλογα με την προϋπάρχουσα γνώση και το γνωστικό/εμπειρικό υπόβαθρο του αναγνώστη καθώς και τη διαφορετική προσέγγιση

ανάγνωσης (Γρίβα & Κωφού, 2020, σ. 59). Οι στρατηγικές ανάγνωσης σύμφωνα με την ταξινόμια των O' Malley και Chamot (1990, στο Γρίβα & Κωφού, 2020, σ. 67) διακρίνονται σε γνωστικές και μεταγνωστικές, ενώ έχει αποδειχτεί ότι μπορούν να επηρεάσουν την επιτυχία της μαθησιακής διαδικασίας της Γ2/ΞΓ και να οδηγήσουν σε υψηλότερες σχολικές/ακαδημαϊκές επιδόσεις.

Για μεθοδολογικούς λόγους, παρά το γεγονός ότι οι όροι 'ξένη γλώσσα' και 'δεύτερη γλώσσα' δεν σημαίνουν το ίδιο, εντούτοις, στην παρούσα εισήγηση, επειδή και οι δύο έννοιες αφορούν στη διαδικασία εκμάθησης μιας άλλης γλώσσας μετά τη μητρική/Γ1, θα χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημοι (Γαλαντόμος, 2012, σ. 23).

Η υιοθέτηση κατάλληλων και στοχοεπικεντρωμένων στρατηγικών ανάγνωσης καθώς και η ευέλικτη χρήση ποικίλων στρατηγικών ανάγνωσης στη Γ2/ΞΓ από την πλευρά του αναγνώστη στο προαναγνωστικό, στο κυρίως αναγνωστικό και στο μετα-αναγνωστικό στάδιο ανάγνωσης ενός κειμένου, αποτελεί βασική προϋπόθεση για την αντιμετώπιση δυσκολιών, με στόχο την επιτυχή έκβαση της ανάγνωσης και της εξαγωγής νοήματος του γραπτού λόγου (Παυλίτσα, Αλευριάδου, & Γρίβα, 2010, σσ. 4-5).

Η επιλογή αποτελεσματικών στρατηγικών κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης στη Γ2/ΞΓ έχει αποδειχθεί από τα αποτελέσματα πολυάριθμων ερευνητικών μελετών ότι επηρεάζεται από διάφορες μεταβλητές, όπως είναι η ηλικία, η γλωσσική επάρκεια/ικανότητα στη Γ2/ΞΓ, ο τύπος και η συχνότητα των στρατηγικών, ο βαθμός αναγνωστικής ικανότητας στη Γ1 κ.τ.λ. Σύμφωνα, λοιπόν, με την υπάρχουσα συναφή βιβλιογραφία οι μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας είναι επαρκείς/αποτελεσματικοί αναγνώστες και χρησιμοποιούν ένα διευρυμένο ρεπερτόριο από σύνθετες, στοχοεπικεντρωμένες, εξειδικευμένες και ευέλικτες στρατηγικές ανάγνωσης στη Γ2/ΞΓ, ενεργοποιούν επαγωγικές στρατηγικές, προσεγγίζοντας τον γραπτό λόγο μέσω της καθοδικής/ολιστικής επεξεργασίας (top-down ανάγνωση) και παρουσιάζουν ικανότητα μεταφοράς στρατηγικών από τη μία γλώσσα στην άλλη καθώς και μεταγνωστική επίγνωση. Αντίθετα, οι μαθητές μικρότερης ηλικίας είναι λιγότερο ικανοί/αποτελεσματικοί αναγνώστες, υστερούν σε ποικιλία, ευρύτητα και ποικιλία αναγνωστικών στρατηγικών, ενεργοποιούν απαγωγικές στρατηγικές ανάγνωσης (bottom-up ανάγνωση), δηλαδή στρατηγικές ανοδικής επεξεργασίας και έχουν περιορισμένο έλεγχο της αναγνωστικής διαδικασίας (Γρίβα & Κωφού, 2020, σσ. 67- 69).

3. Σκοπός - Στόχοι & Μεθοδολογικό Εργαλείο

Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι η αποτύπωση των διαφοροποιήσεων στη στρατηγική συμπεριφορά / ικανότητα των μαθητών στην κατανόηση γραπτού λόγου / ανάγνωση σε σχέση με τις μεταβλητές της ηλικίας και του γλωσσικού επιπέδου στην Γ2/ΞΓ. Προκειμένου να αποκτήσουμε μια γενική εικόνα του επιπέδου γνώσης για το θέμα προς διερεύνηση, ως εργαλείο χρησιμοποιείται η συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, ενώ η αποτίμηση, η επιλογή και η ομαδοποίηση των μελετών γίνεται με βάση την ηλικία των μαθητών σε δύο υποκατηγορίες: 1) μαθητές μικρότερης ηλικίας και 2) μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας. Μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας μπορεί γενικά να περιγραφεί ως ένας συστηματικός τρόπος συλλογής και σύνθεσης προηγούμενων διαθέσιμων πηγών και ερευνών, ενώ η χρήση της ως ερευνητικής μεθόδου με την αποτελεσματική αξιολόγηση αυτών των πηγών δημιουργεί σταθερά θεμέλια για την προώθηση της γνώσης και τη διευκόλυνση της ανάπτυξης θεωρίας (Snyder, 2019, σ. 333· Hart, 1998, σ. 13).

4. Μελέτες σχετικές με τις στρατηγικές ανάγνωσης

4.1. Μελέτες σε μαθητές μικρότερης ηλικίας

Στην έρευνα των Griva και συν. (2009) μελετήθηκαν οι στρατηγικές και οι υποδεξιότητες, που χρησιμοποιούν 33 δίγλωσσοι μαθητές Δ', Ε', ΣΤ' τάξης ελληνικού δημοτικού σχολείου, κατά την ανάγνωση κειμένων στην αγγλική ως ξένη γλώσσα, οι οποίοι ομαδοποιήθηκαν με βάση τις ικανότητές τους στην αγγλική γλώσσα σε λιγότερο ικανούς αναγνωστικά μαθητές και σε αποτελεσματικούς αναγνώστες. Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκαν πρωτόκολλα προφορικής εξωτερίκευσης και ημιδομημένες συνεντεύξεις. Η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι υπήρξε ένα σαφές πρότυπο ανάπτυξης στρατηγικών. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας είναι πιο αποτελεσματικοί αναγνώστες και κάνουν χρήση ποικιλίας στρατηγικών για την παρακολούθηση του περιεχομένου του κειμένου και πιο συγκεκριμένα ένα μείγμα γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών για την εξαγωγή νοήματος σε σχέση με τους μαθητές-αναγνώστες μικρότερης ηλικίας, παρόλο που η ηλικιακή διαφορά είναι μικρή. Επίσης, ενεργοποιούν την προϋπάρχουσα γνώση για την κατανόηση και ερμηνεία ενός κειμένου και γενικότερα εστιάζουν στο μακροεπίπεδο του κειμένου.

Αντίθετα, οι λιγότερο ικανοί αναγνωστικά μαθητές είναι μικρότερης ηλικίας, αξιοποιούν λιγότερες αναγνωστικές στρατηγικές, εστιάζουν σε μεμονωμένες λέξεις, στο

μικροεπίπεδο του κειμένου, και παρουσιάζουν περιορισμένο έλεγχο της αναγνωστικής διαδικασίας και άρα περιορισμένη μεταγνωστική επίγνωση. Όσον αφορά την επιλογή της γλώσσας, κατά την ανάγνωση και τη μετάφραση των αγγλικών κειμένων, πολλοί δίγλωσσοι αναγνώστες με διαφορετικά επίπεδα Γ1/Γ2, λόγω ακριβώς της δίγλωσσης ταυτότητάς τους, έκαναν εναλλαγή γλωσσικών κωδίκων, είτε στη Γ1 είτε στη Γ2/ΞΓ καθώς και χρήση δίγλωσσου λεξικού.

Σε μία άλλη μελέτη των Griva και συν. (2010) ερευνήθηκαν οι στρατηγικές ανάγνωσης 32 μαθητών Ε' και ΣΤ' τάξης δημοτικού σχολείου, οι οποίοι ήταν παιδιά μεταναστών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα, είχαν ενταχθεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και μιλούσαν τα ελληνικά ως Γ2/ΞΓ. Οι μαθητές ομαδοποιήθηκαν με βάση το επίπεδο επάρκειας στη Γ2 και το είδος της δίγλωσσίας τους (ταυτόχρονη/διαδοχική), ενώ ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκαν ανασκοπικές συνεντεύξεις και πρωτόκολλα προφορικής εξωτερίκευσης. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι μαθητές με την ταυτόχρονη δίγλωσσία είναι πιο επαρκείς δίγλωσσοι αναγνώστες και χρησιμοποιούν έναν συνδυασμό γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών και ένα διευρυμένο ρεπερτόριο από σύνθετες, εξειδικευμένες, ευέλικτες στρατηγικές, εστιάζοντας στο μακροεπίπεδο του κειμένου και στην ερμηνεία του νοήματος και ενεργοποιώντας παράλληλα την προϋπάρχουσα γνώση. Αντίθετα, ως ανεπαρκείς αναγνώστες αποδείχτηκαν οι μαθητές με τη διαδοχική δίγλωσσία. Αυτοί υστερούν σε ποικιλία και ευρύτητα αναγνωστικών στρατηγικών, διαβάζουν αργά, αναλώνονται σε κατά λέξη κατανόηση με έναν τεχνικό χαρακτήρα και επικεντρώνονται σε λεξιλογικά και μικροκειμενικά στοιχεία, με αποτέλεσμα να χάνουν τη συνολική εικόνα του κειμένου. Ακόμη όμως και στην περίπτωση, που έχουν προϋπάρχουσα γνώση και προσωπικές - κοινωνικές εμπειρίες, παρ' όλα αυτά δεν μπορούν να τις διαχειριστούν, να τις ενεργοποιήσουν και να τις συσχετίσουν με το κείμενο, ώστε να κάνουν προαναγνωστική σύνδεση με το κείμενο και άρα να χρησιμοποιήσουν στρατηγικές ερμηνευτικής και κριτικής προσέγγισης και επίλυσης προβλήματος.

Η έρευνα των Belet και Gursoy (2008) κατέγραψε, αξιοποιώντας ποσοτικές και ποιοτικές τεχνικές, τις στρατηγικές ανάγνωσης στη Γ1 και Γ2/ΞΓ 86 Τούρκων μαθητών Δ' και Ε' τάξης ιδιωτικών δημοτικών σχολείων, οι οποίοι μάθαιναν την αγγλική ως ξένη γλώσσα σε πρώιμη ηλικία, ήδη από την πρώτη δημοτικού. Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα οι μαθητές στη Γ2/ΞΓ, λόγω μικρής ηλικίας, διαθέτουν περιορισμένο ρεπερτόριο στρατηγικών ανάγνωσης και περιορισμένη μεταγνωστική επίγνωση, καθώς χρησιμοποιούν σχεδόν τις μισές στρατηγικές, από όσες αναφέρονται στο

ερωτηματολόγιο, παρουσιάζουν περιορισμένη ικανότητα αξιολόγησης της προσπάθειάς τους και εστιάζουν κυρίως σε μεμονωμένες λέξεις. Διαπιστώθηκε διαγλωσσική μεταφορά/αξιοποίηση των στρατηγικών, που χρησιμοποιούν οι μαθητές στη Γ1 κατά την ανάγνωση του κειμένου στη Γ2/ΞΓ, κάνοντας μετάφραση για παράδειγμα του κειμένου στη Γ1 ή ερμηνεία άγνωστων λέξεων μέσω της αναζήτησης συγγενών/ομόρριζων λέξεων στα τουρκικά (π.χ. Radyo/Radio). Λόγω του ότι οι μαθητές στη Γ2/ΞΓ βρίσκονται σε ένα πρώιμο στάδιο γλωσσικής ανάπτυξης, είναι λιγότερο αποτελεσματικοί αναγνώστες στη Γ2/ΞΓ και εξαρτώνται κατά κύριο λόγο από τις στρατηγικές, που χρησιμοποιούν στη Γ1, όπου και έχουν υψηλότερο γλωσσικό επίπεδο. Ακόμη, ενώ οι μαθητές χρησιμοποιούν παρόμοια είδη στρατηγικών ανάγνωσης στους δύο γλωσσικούς κώδικες, εντούτοις αλλάζει το ποσοστό / η συχνότητα χρήσης τους. Στη Γ2/ΞΓ οι μαθητές χρησιμοποιούν πιο συχνά τις αντισταθμιστικές στρατηγικές, προσπαθώντας να ξεπεράσουν τα κενά γνώσης και άρα να επικοινωνήσουν. Χρησιμοποιούν κατά πολύ λιγότερο τις στρατηγικές κριτικής ανάγνωσης, όπως την επισκόπηση της δομής του κειμένου και των κειμενικών ενδείξεων και επομένως δυσκολεύονται να ενεργοποιήσουν στρατηγικές βαθιάς επεξεργασίας και κριτικού στοχασμού, σε αντιδιαστολή με τη Γ1, όπου οι μαθητές τις προτιμούν.

4.2. Έρευνες σε μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας

Κάποιοι άλλοι ερευνητές (Ikeda & Takeuchi, 2006) ανίχνευσαν τις διαφορές στη στρατηγική συμπεριφορά κατά την ανάγνωση κειμένων από 37 Γιαπωνέζες φοιτήτριες, οι οποίες μάθαιναν την αγγλική ως ξένη γλώσσα στο πανεπιστήμιο και είχαν ομαδοποιηθεί σε αποτελεσματικές και λιγότερο αποτελεσματικές αναγνώστριες, με βάση τα αποτελέσματα στα τεστ. Στην παρούσα έρευνα έγινε διδασκαλία αναγνωστικών στρατηγικών μέσω ρητής στρατηγικής εκπαίδευσης, ενώ καθοριστική υπήρξε η εφαρμογή του portfolio, προσαρμοσμένο στην κάθε ομάδα, ως εργαλείου διδασκαλίας και αξιολόγησης με στόχο τη βελτίωση της επίδοσης των φοιτητριών στην κατανόηση γραπτού λόγου στη Γ2/ΞΓ. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι αποτελεσματικές αναγνώστριες έχουν αναπτυγμένη μεταγνωστική επίγνωση, χρησιμοποιούν μια ποικιλία κατάλληλων στρατηγικών ανάλογα με το στάδιο και τον σκοπό της ανάγνωσης, τις οποίες μάλιστα διαχειρίζονται αποτελεσματικά, εστιάζοντας στη συνολική ερμηνεία του κειμένου, ενώ οι ανεπαρκείς αναγνώστριες αξιοποιούν μικρότερο αριθμό στρατηγικών, τις οποίες χρησιμοποιούν λιγότερο αποτελεσματικά και χωρίς να είναι σε θέση να

ερμηνεύσουν ή να αξιολογήσουν την οποιαδήποτε επιλογή χρήσης τους, προσεγγίζοντας πιο επιδερμικά την ανάγνωση των κειμένων.

Στην έρευνα των Tsai και συν. (2010) μελετήθηκε η συσχέτιση της αναγνωστικής ικανότητας στη Γ1 και του γλωσσικού επιπέδου στη Γ2/ΞΓ με τη στρατηγική ικανότητα στην ανάγνωση κειμένων στη Γ2/ΞΓ, καθώς και ποιες στρατηγικές χρησιμοποιούνται με βάση το διαφορετικό γλωσσικό επίπεδο. Το δείγμα αποτέλεσαν 222 Κινέζοι φοιτητές, οι οποίοι μάθαιναν την αγγλική ως ξένη γλώσσα και οι οποίοι ομαδοποιήθηκαν σε ικανούς και λιγότερο ικανούς αναγνώστες, κατόπιν της επίδοσής τους σε δοκιμασία ελέγχου του γλωσσικού τους επιπέδου (γραμματική και λεξιλόγιο) στα αγγλικά. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν πώς το επίπεδο επάρκειας στη δεύτερη γλώσσα και η αναγνωστική ικανότητα στην πρώτη γλώσσα έχουν δυνατή συσχέτιση με την αναγνωστική ικανότητα στη Γ2/ΞΓ, αλλά η επίδραση της γλωσσικής επάρκειας στη Γ2/ΞΓ είναι πολύ πιο καθοριστική. Μέσα από τη σύγκριση, λοιπόν, φάνηκε ότι οι διαφορές των αποτελεσματικών και λιγότερο αποτελεσματικών αναγνωστών στη Γ1 είναι μικρότερες σε σχέση με τη Γ2/ΞΓ. Οι ικανοί αναγνώστες στη Γ2/ΞΓ, έχουν υψηλότερο γλωσσικό επίπεδο, χρησιμοποιούν την ίδια ποικιλία στρατηγικών, που ενεργοποιούν και, όταν διαβάζουν ένα κείμενο στη Γ1, αποδεικνύοντας έτσι την ικανότητα αξιοποίησης/μεταφοράς στρατηγικών μεταξύ των δύο γλωσσικών κωδίκων. Αντίθετα οι ανεπαρκείς αναγνώστες, λόγω του χαμηλού γλωσσικού επιπέδου, χρησιμοποιούν διαφορετικές στρατηγικές κατά την ανάγνωση στην Γ1 και τη Γ2/ΞΓ, ενεργοποιώντας περισσότερες στρατηγικές στη Γ1, ενώ δυσκολεύονται να χρησιμοποιήσουν στρατηγικές επίλυσης προβλήματος.

Επίσης, και στην έρευνα των Davis και Bistodeau (1993) μελετήθηκε η επιρροή του γλωσσικού επιπέδου στη Γ2/ΞΓ στη στρατηγική συμπεριφορά κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης κειμένων στη Γ2/ΞΓ. Το δείγμα αποτέλεσαν 16 προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές, οι οποίοι ομαδοποιήθηκαν σε δύο γκρουπ, των αποτελεσματικών και των ανεπαρκών αναγνωστών, με βάση τη γλωσσική τους επάρκεια στη Γ2/ΞΓ (γαλλική – αγγλική). Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκαν πρωτόκολλα προφορικής εξωτερίκευσης. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι η διαφορά στο γλωσσικό επίπεδο στη Γ2/ΞΓ επηρεάζει τη χρήση των στρατηγικών ανοδικής και καθοδικής προσέγγισης αλλά όχι των μεταγνωστικών. Επιπρόσθετα, διαπιστώθηκε πως οι αποτελεσματικοί αναγνώστες με υψηλή γλωσσική επάρκεια χρησιμοποιούν τις ίδιες στρατηγικές στη Γ1 και στη Γ2/ΞΓ, όταν διαβάζουν ένα κείμενο και άρα κάνουν μεταφορά στρατηγικών από τη μία γλώσσα στην άλλη. Οι λιγότερο αποτελεσματικοί αναγνώστες χρησιμοποιούν περισσότερο τις απαγωγικές στρατηγικές, εστιάζοντας στο

επίπεδο της πρότασης, ενώ στη Γ1, λόγω υψηλού γλωσσικού επιπέδου, ενεργοποιούν περισσότερο τις επαγωγικές στρατηγικές ανάγνωσης και επικεντρώνονται σε ολόκληρο το κείμενο, για να εντοπίσουν την κύρια ιδέα του. Αυτή η έρευνα γενικότερα επιβεβαιώνει την υπόθεση των οριακών επιπέδων / κατωφλιών.

Στη μελέτη του Talebi (2015) ερευνήθηκε η συνδυαστική συσχέτιση των μεταβλητών του γλωσσικού επιπέδου και της επίγνωσης της χρήσης στρατηγικών ανάγνωσης με την κατανόηση του γραπτού λόγου στη Γ2/ΞΓ. Το δείγμα αποτέλεσαν 78 Ιρανοί προπτυχιακοί φοιτητές, που κατείχαν τα αγγλικά ως Γ2/ΞΓ σε ικανοποιητικό γλωσσικό επίπεδο. Για τις ανάγκες της έρευνας επιστρατεύθηκε ένας συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων, όπως ημιδομημένες συνεντεύξεις και το μεταγνωστικό εργαλείο αυτοαναφοράς Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARS), το οποίο γενικότερα αποσκοπεί στην εκτίμηση της μεταγνωστικής ενημερότητας και της αντιλαμβανόμενης χρήσης των στρατηγικών ανάγνωσης. Οι φοιτητές ομαδοποιήθηκαν σε τέσσερα γκρουπ με βάση το υψηλό ή χαμηλό γλωσσικό τους επίπεδο και την αναπτυγμένη ή περιορισμένη επίγνωση/χρήση στρατηγικών ανάγνωσης στη Γ2/ΞΓ. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα διαφορετικά επίπεδα στο γλωσσικό επίπεδο και στην επίγνωση στρατηγικών ανάγνωσης στη Γ2/ΞΓ έχουν διαφορετική επίδραση στην κατανόηση γραπτού λόγου. Ειδικότερα, όταν και οι δύο μεταβλητές είναι σε υψηλό επίπεδο, τότε ο αναγνώστης είναι πιο αποτελεσματικός. Όταν η ισορροπία αυτών των δύο μεταβλητών διαταράσσεται, τότε υπάρχει μείωση στην επίδοση στην κατανόηση γραπτού λόγου στη Γ2/ΞΓ. Το υψηλό γλωσσικό επίπεδο σε συνδυασμό με τη χαμηλή επίγνωση/χρήση στρατηγικών ανάγνωσης επιφέρει και μείωση στην αναγνωστική επίδοση στη Γ2/ΞΓ. Το χαμηλό γλωσσικό επίπεδο σε συνδυασμό με τη χαμηλή ή υψηλή επίγνωση/χρήση στρατηγικών προκαλεί ακόμη μεγαλύτερη μείωση, αλλά δεν παρατηρείται σημαντική διαφορά στην κατανόηση γραπτού λόγου ανάμεσα στο γκρουπ, που έχει χαμηλό γλωσσικό επίπεδο και υψηλή επίγνωση/χρήση στρατηγικών ανάγνωσης και το γκρουπ, που συνδυάζει χαμηλό γλωσσικό επίπεδο και χαμηλή επίγνωση/χρήση στρατηγικών. Σύμφωνα με την έρευνα, λοιπόν, το υψηλό γλωσσικό επίπεδο σε συνδυασμό με τη μεταγνωστική επίγνωση και τη χρήση στρατηγικών ανάγνωσης έχει ως αποτέλεσμα την υψηλότερη απόδοση στην προσληπτική δεξιότητα της κατανόησης γραπτού λόγου στη Γ2/ΞΓ, ενώ το χαμηλό γλωσσικό επίπεδο επάρκειας σε συνδυασμό με την περιορισμένη μεταγνωστική επίγνωση δεν συμβάλλει στη βελτίωση της αναγνωστικής διαδικασίας και άρα της κατανόησης.

Η έρευνα των Grenfell και Razi (2012) διερεύνησε τη συσχέτιση/αλληλεπίδραση του γλωσσικού επιπέδου και της χρήσης στρατηγικών κατανόησης γραπτού λόγου 119 μαθητών γυμνασίου, οι οποίοι μάθαιναν την αγγλική ως ξένη γλώσσα στην Κύπρο. Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις και πρωτόκολλα προφορικής εξωτερίκευσης. Τα αποτελέσματα στην ουσία επιβεβαίωσαν την υπόθεση των οριακών επιπέδων / κατωφλιών και κατέδειξαν ότι το γλωσσικό επίπεδο στη Γ2/ΞΓ επιδρά καθοριστικά στην κατανόηση γραπτού λόγου και στην ανάπτυξη στρατηγικών ανάγνωσης στη Γ2/ΞΓ καθώς και στην ικανότητα αξιοποίησης/μεταφοράς των στρατηγικών από τη Γ1 στη Γ2/ΞΓ.

Σε μία άλλη έρευνα (Wang, 2016) καταγράφηκαν οι διαφορές ανάμεσα στους περισσότερο αποτελεσματικούς και τους λιγότερο αποτελεσματικούς αναγνώστες στην κατανόηση γραπτού λόγου και στην ικανότητα χρήσης στρατηγικών ανάγνωσης στην αγγλική ως ξένη γλώσσα. Το δείγμα αποτέλεσαν 10 μαθητές λυκείου από την Ταϊβάν και ως μεθοδολογικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκαν μία δοκιμασία αξιολόγησης των αναγνωστικών τους ικανοτήτων και πρωτόκολλα προφορικής εξωτερίκευσης, μέσω της ομαδικής ανάγνωσης. Διαπιστώθηκε, λοιπόν, πως οι επαρκείς αναγνώστες έχουν υψηλό γλωσσικό επίπεδο στην Γ2/ΞΓ και υψηλή μεταγνωστική επίγνωση, είναι καλύτεροι στρατηγικοί αναγνώστες και χρησιμοποιούν πιο αποτελεσματικά και πιο ευέλικτα τις στρατηγικές ελέγχου της αναγνωστικής τους κατανόησης και την προϋπάρχουσα γνώση τους, με αποτέλεσμα να διαχειρίζονται ενδεχόμενες αναγνωστικές δυσκολίες. Αντίθετα, οι λιγότερο αποτελεσματικοί αναγνώστες χρησιμοποιούν λιγότερο σύνθετες στρατηγικές, έχουν χαμηλό γλωσσικό επίπεδο, περιορισμένο έλεγχο της αναγνωστικής διαδικασίας και ανεπαρκή γνώση των εναλλακτικών στρατηγικών, που μπορούν να χρησιμοποιήσουν, για να διευκολύνουν την κατανόηση γραπτού λόγου και γενικότερα δυσκολεύονται να ενεργοποιήσουν στρατηγικές επίλυσης προβλήματος.

5. Συμπεράσματα

Στην ανασκόπηση μελετών που πραγματοποιήθηκε για τη στρατηγική συμπεριφορά / ικανότητα των μαθητών στην ανάγνωση κειμένων στη Γ2/ΞΓ, καταδείχτηκε η συσχέτιση των στρατηγικών ανάγνωσης με την ηλικία και το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών στη Γ2/ΞΓ. Πιο συγκεκριμένα, ως προς την παράμετρο της ηλικίας τα αποτελέσματα υποδεικνύουν πως οι μαθητές της μεγαλύτερης ηλικίας, λόγω ακριβώς του ότι είναι γνωστικά πιο ώριμοι, είναι περισσότερο αποτελεσματικοί αναγνώστες ενώ οι μαθητές μικρότερης ηλικίας είναι λιγότερο ικανοί αναγνωστικά. Τα αποτελέσματα παλιότερων

ερευνών εστίαζαν στην υπόθεση της κρίσιμης περιόδου και στην επίδραση της ηλικίας ως ρυθμιστικό παράγοντα της εκμάθησης της Γ2/ΞΓ, ωστόσο τα δεδομένα των ερευνών τα τελευταία χρόνια θέτουν ως ζήτημα προς διερεύνηση πλέον όχι την αδυναμία των ενηλίκων να μάθουν τη Γ2/ΞΓ, αλλά τον διαφορετικό τρόπο εκμάθησης και τις διαφορετικές στρατηγικές, που εκείνοι αναπτύσσουν για την κατάκτηση των προσληπτικών και παραγωγικών δεξιοτήτων. Στις έρευνες, που πραγματοποιήθηκαν σε τάξεις του δημοτικού, παρόλο που η ηλικιακή διαφοροποίηση είναι μικρή, αποδεικνύει ότι η χρονική απόσταση που σηματοδοτεί το πέρασμα από την προεφηβεία στην εφηβεία μπορεί να λειτουργεί ως διαφοροποιητικός παράγοντας στον τύπο και στην ευρύτητα της χρήσης των στρατηγικών.

Παράλληλα, μέσα από την ποιοτική ανάλυση των ερευνών, διαφαίνεται πως το επίπεδο επάρκειας στη Γ2/ΞΓ και η αναγνωστική ικανότητα στη Γ1 έχουν συσχέτιση με την αναγνωστική ικανότητα στη Γ2/ΞΓ, αλλά όμως η επίδραση της γλωσσικής επάρκειας, με την έννοια του λεξιλογίου και της γραμματικής στη Γ2/ΞΓ, είναι πολύ πιο καθοριστική. Ακόμη, διαπιστώθηκε πως πολλοί δίγλωσσοι αναγνώστες με διαφορετικά επίπεδα Γ1/Γ2, λόγω ακριβώς της δίγλωσσης ταυτότητάς τους, έκαναν εναλλαγή γλωσσικών κωδίκων, είτε στη Γ1 είτε στη Γ2/ΞΓ καθώς και χρήση δίγλωσσου λεξικού. Οι μαθητές με την ταυτόχρονη διγλωσσία, οι οποίοι γεννήθηκαν στην Ελλάδα είναι οι πιο επαρκείς δίγλωσσοι αναγνώστες, ενώ ως ανεπαρκείς αναγνώστες αποδείχτηκαν οι μαθητές με τη διαδοχική διγλωσσία. Επιπρόσθετα, φάνηκε πως οι γλωσσικά επαρκείς και άρα περισσότερο αποτελεσματικοί αναγνώστες στη Γ2/ΞΓ χρησιμοποιούν τις ίδιες στρατηγικές με αυτές που ενεργοποιούν, όταν διαβάζουν ένα κείμενο στη Γ1 / μητρική γλώσσα, αποδεικνύοντας έτσι την ικανότητα αξιοποίησης/μεταφοράς των στρατηγικών από τη μία γλώσσα στην άλλη, όσον αφορά το μορφοσυντακτικό και σημασιολογικό επίπεδο (διαγλωσσική μεταφορά) και επιβεβαιώνοντας την υπόθεση των οριακών επιπέδων / κατωφλιών. Συνακόλουθα, η μη αποτελεσματική ανάγνωση στη Γ2/ΞΓ οφείλεται στο ανεπαρκές γλωσσικό επίπεδο στη Γ2/ΞΓ, ενώ οι επαρκείς αναγνώστες στη Γ1 θα διαβάσουν αποτελεσματικά και στη Γ2/ΞΓ, εάν έχουν επαρκές γλωσσικό επίπεδο στη Γ2/ΞΓ.

Ωστόσο, υπάρχουν και οι έρευνες, που μελέτησαν συνδυαστικά την αλληλεπίδραση της γλωσσικής επάρκειας στη Γ2/ΞΓ και της χρήσης στρατηγικών ανάγνωσης στην κατανόηση γραπτού λόγου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα διαφορετικά επίπεδα στο γλωσσικό επίπεδο και στην επίγνωση/χρήση στρατηγικών ανάγνωσης στη Γ2/ΞΓ έχουν διαφορετική επίδραση στην κατανόηση γραπτού λόγου. Ειδικότερα, όταν και οι δύο

μεταβλητές είναι σε υψηλό επίπεδο, τότε ο αναγνώστης είναι πιο αποτελεσματικός. Όταν η ισορροπία αυτών των δύο μεταβλητών διαταράσσεται, τότε υπάρχει μείωση στην επίδοση στην κατανόηση γραπτού λόγου στη Γ2/ΞΓ.

Γενικότερα από τις έρευνες που παρουσιάστηκαν παραπάνω, καταδείχτηκε ότι οι επαρκείς/αποτελεσματικοί αναγνώστες είναι πιο ευέλικτοι, έχουν αναπτυγμένη μεταγνωστική επίγνωση, υψηλές γλωσσικές και ακαδημαϊκές επιδόσεις, επιστρατεύουν ένα συνδυαστικό μείγμα σύνθετων, στοχοεπικεντρωμένων, γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών για την παρακολούθηση του περιεχομένου του κειμένου, ενεργοποιούν την προϋπάρχουσα γνώση και συνεπώς προσεγγίζουν ένα κείμενο μέσω επαγωγικών και υψηλού νοητικού επιπέδου διεργασιών, εστιάζοντας στο μακροεπίπεδο του κειμένου και στην ερμηνεία του νοήματος. Αντίθετα, οι ‘αδύναμοι’ αναγνώστες είναι λιγότερο ευέλικτοι, παρουσιάζουν περιορισμένη μεταγνωστική επίγνωση και ικανότητα αξιολόγησης της προσπάθειάς τους και επικαλούνται πιο συχνά τις αντισταθμιστικές στρατηγικές, προσπαθώντας να ξεπεράσουν τα κενά γνώσης. Ταυτόχρονα, αδυνατούν να συσχετίσουν την προϋπάρχουσα γνώση τους με τις καινούριες πληροφορίες, αξιοποιούν μικρότερο αριθμό στρατηγικών και λιγότερο σύνθετες, έχουν ανεπαρκή γνώση των εναλλακτικών στρατηγικών επίλυσης προβλήματος και προσεγγίζουν ένα κείμενο πιο επιδερμικά, μέσω απαγωγικών διεργασιών και στρατηγικών ανοδικής πορείας, εστιάζοντας στο μικροεπίπεδο του κειμένου και στην αποκωδικοποίηση μεμονωμένων λέξεων. Αναμφίβολα, η επιτυχής αναγνωστική διαδικασία απαιτεί την ισορροπία αλληλεπίδραση των προαναφερθέντων στρατηγικών.

6. Επίλογος

Οι αναγνωστικές στρατηγικές έχουν ενδιαφέρον όχι μόνο για την αποκάλυψη των τρόπων με τους οποίους οι αναγνώστες διαχειρίζονται τις αλληλεπιδράσεις τους με το γραπτό κείμενο, αλλά και για το πώς η χρήση των στρατηγικών αυτών σχετίζεται με την αποτελεσματική κατανόηση γραπτών κειμένων. Η χρήση των κατάλληλων στρατηγικών γλωσσικής εκμάθησης συχνά συνεπάγεται τη γλωσσική βελτίωση γενικά ή σε επιμέρους δεξιότητες. Στην ουσία, οι στρατηγικές, που σηματοδοτούν την πραγματική διαφορά μεταξύ των αποτελεσματικών και λιγότερο αποτελεσματικών αναγνωστών στην εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας, είναι εκείνες της βαθιάς γνωστικής επεξεργασίας, της μεταγνωστικής διαχείρισης και του κριτικού στοχασμού, γιατί οι μαθητές, μέσω της αυτοπαρακολούθησης και της αυτοαξιολόγησης, οδηγούνται εν τέλει στην αυτορρύθμιση και στην αυτοκατευθυνόμενη μάθηση και έτσι γίνονται αυτόνομοι

αναγνώστες. Συμπερασματικά, θα επισημαίναμε ότι είναι ανάγκη να υπάρξει επιμόρφωση των διδασκόντων σε θέματα που αφορούν την αξιοποίηση της ρητής διδασκαλίας στρατηγικών κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Belet, D., & Gursoy, E. (2018). A comparative study on strategies of the children for L1 and L2 reading comprehension in K12. *College Teaching Methods & Styles Journal*, 4 (2), 37-48.
- Davis, J. N., & Bistodeau, L. (1993). How do L1 and L2 reading differ: Evidence from think aloud protocols. *Modern Language Journal*, 77, 459–472.
- Griva, E., Alevriadou, A., & Geladari, A. (2009). A Qualitative Study of Poor and Good Bilingual Readers' Strategy Use in EFL Reading. *The International Journal of Learning*, 16 (1), 51-72. doi: <https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v16i01/46080>.
- Griva, E., Geladari, A., & Mastrothanasis, K. (2010). A record of bilingual elementary students' reading strategies in Greek as a second language. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, 3764–3769. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.585>.
- Hart, C. (2005). *Doing a literature review*. London: Sage Publication Ltd. Retrieved from: https://www.cuzproduces.com/producinganew/files/resources/HART_Doing%20a%20literature%20review_1988_ch1.pdf.
- Ikeda, M., & Takeuchi, O. (2006). Clarifying the differences in learning EFL reading strategies: An analysis of portfolios. *System*, 34(3), 384-398.
- Razi, O., & Grenfell, M.J. (2012). The impact of linguistic knowledge on learner strategy deployment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 47, 818-822.
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333-339.
- Talebi, H.S. (2015). Linguistic Proficiency and Strategies on Reading Performance in English. *International Journal of Instruction*, 8 (1), 47-60.
- Tsai, Y.R, Ernst, Ch., & Talley, P.C. (2010). L1 and L2 strategy use in reading comprehension of Chinese EFL readers. *Reading Psychology*, 31, 1-29.
- Wang, Y.-H. (2016). Reading strategy use and comprehension performance of more successful and less successful readers: A think-aloud study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16, 1789-1813.

Webster, J., & Watson, R. T. (2002). Analyzing the past to prepare the future: writing a literature review. *MIS Quarterly*, 26(2), xii-xxiii.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Γαλαντόμος, Ι. (2012). *Μαθήματα Διγλωσσίας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Επίκεντρο.
- Γρίβα, Ε., & Κωφού, Ι. (2020). *Στρατηγικές Γλωσσικής Κατάκτησης και Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας: Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις στο Σύγχρονο Εκπαιδευτικό Περιβάλλον*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Ντίνας, Κ.Δ., & Γώτη, Ε. (2016). *Ο Κριτικός Γραμματισμός στη Σχολική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παυλίτσα, Π., Αλευριάδου, Α., & Γρίβα, Ε. (2010). Αναγνωστικές δεξιότητες στη δεύτερη / ξένη γλώσσα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Μια κριτική σύνθεση. Στο Ντίνας, Κ., Χατζηπαναγιωτίδη, Α., Βακάλη, Α., Κωτόπουλος, Τ., & Στάμου, Α. (επιμ.), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή: Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης*. Νυμφαίο, 4-6/9/2009. Ανακτήθηκε από: <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/files/download/kiriaki/aithusa2/aleuriaduGrivaPaulitsa.pdf>.

Η γραπτή παραγωγή στην Ελληνική ως Γ2: Ένα θεωρητικό μοντέλο ανάλυσης και αξιολόγησης

Παναγιώτης Παναγόπουλος

Υποψήφιος Διδάκτορας, Τμήμα Φιλολογίας, Τομέας Γλωσσολογίας,
Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
P.Panagopoulos@phil.uoa.gr

Abstract

This present study aims to present a theoretical model for the analysis of written production in Greek as a second/foreign language (L2/FL), which can be used afterwards by the L2 Greek teacher as a tool for the evaluation of L2 written performance. According to this model, the analysis and evaluation are based on syntactic complexity (number and type of clauses), lexical complexity (lexical richness), accuracy (number of errors), and fluency (length of text) of written production (Bulté & Housen, 2012). It is argued that teachers, by following such analytical rating, can be more effective to analyze and evaluate the written production, in an objective way. Finally, the teachers' further training on such methods of analysis and evaluation is considered necessary, in order to reduce the degree of subjectivity.

Keywords: Written production, Greek as second/foreign language, written evaluation, written analysis.

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη έχει ως στόχο να παρουσιάσει ένα θεωρητικό μοντέλο ανάλυσης της γραπτής παραγωγής στην Ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα (Γ2/ΞΓ), το οποίο θα μπορεί να αξιοποιηθεί μετέπειτα από τον διδάσκοντα της Γ2 για να αξιολογήσει τη γλωσσική επίδοση των μαθητών του. Σύμφωνα με το προτεινόμενο μοντέλο, η ανάλυση και η αξιολόγηση του κειμένου μπορεί να γίνει με βάση τον αριθμό και το είδος των προτάσεων (συντακτική πολυπλοκότητα), τον λεξιλογικό πλούτο (λεξική πολυπλοκότητα), τον αριθμό των λαθών (ακρίβεια) και την έκτασή (ευχέρεια) του (Bulté & Housen, 2012). Υποστηρίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί ακολουθώντας μια τέτοιου είδους αναλυτική βαθμολόγηση μπορούν να οδηγηθούν σε ένα πιο αποτελεσματικό και μεθοδικό τρόπο ανάλυσης και αξιολόγησης της γραπτής παραγωγής. Τέλος, θεωρείται αναγκαία η περαιτέρω επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως προς τις αντίστοιχες μεθόδους ανάλυσης και αξιολόγησης, έτσι ώστε να μειωθεί ο βαθμός υποκειμενικότητας.

Λέξεις-κλειδιά: Γραπτή παραγωγή, Ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα, ανάλυση γραπτού λόγου, αξιολόγηση.

1. Εισαγωγή

Η Παραγωγή Γραπτού Λόγου (ΠΓΛ) αποτελεί μία από τις βασικές δεξιότητες για την εκμάθηση και την κατάκτηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας και μαζί με τον προφορικό λόγο θεωρείται το βασικό εξαγόμενο (output) του μαθητή της Γ2. Η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται στην γραπτή παραγωγή μαθητών της Ελληνικής ως Γ2 και έρχεται να παρουσιάσει ένα θεωρητικό μοντέλο ανάλυσής της. Το συγκεκριμένο μοντέλο βασίζεται σε τρεις πτυχές γλωσσική ανάλυσης, στην Πολυπλοκότητα, στην Ακρίβεια και στην

Ευχέρεια (ΠΑΕ) και αποτελεί μια χρήσιμη μεθοδολογία όχι μόνο ανάλυσης αλλά και αξιολόγησης της γραπτής παραγωγής. Ο συνδυασμός του αναλυτικού και αξιολογικού χαρακτήρα αυτού του μοντέλου αποτελεί μια καινοτομία, η οποία έρχεται να αναδειχθεί μέσα από την παρούσα μελέτη.

Συνεπώς, στόχος αποτελεί η παρουσίαση ενός μοντέλου ανάλυσης και μιας συστηματικής επεξεργασίας του γραπτού λόγου, που μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τον ερευνητή, τον εκπαιδευτικό ή τον αξιολογητή της γραπτής παραγωγής της Ελληνικής ως Γ2 για τη βελτίωση και αξιολόγηση του γλωσσικού μαθήματος. Έτσι, αρχικά παρουσιάζουμε βασικά χαρακτηριστικά του θεωρητικού μοντέλου και στη συνέχεια αντικειμενικούς τρόπους μέτρησης των μεταβλητών ανάλυσης. Επίσης, γίνεται αναφορά στα στάδια και στη διαδικασία εφαρμογής του μοντέλου κατά την ανάλυση της γραπτής παραγωγής. Τέλος, παρουσιάζεται μια κριτική ανασκόπηση του μοντέλου, αναδεικνύονται τα πλεονεκτήματά του και παρουσιάζονται πιθανοί περιορισμοί κατά την εφαρμογή του.

2. Παραγωγή Γραπτού Λόγου: Ένα θεωρητικό μοντέλο ανάλυσης

Η Παραγωγή Γραπτού Λόγου (ΠΓΛ) αποτελεί μία πολύπλοκη γνωστική διεργασία, καθώς κατά τη συγγραφή ενός κειμένου ανακαλείται η προηγούμενη γνώση του μαθητή και ενεργοποιούνται διάφορα στοιχεία της μνήμης και της προσοχής. Η παραγωγή γραπτού λόγου δεν προσεγγίζεται μόνο ως μία συνθήκη πολύπλοκων διεργασιών, αλλά θεωρείται και ως αποτέλεσμα εκμάθησης της Γ2. Ο γραπτός λόγος, σε συνάρτηση με τον προφορικό, αποτελεί το βασικό εξαγόμενο του μαθητή (output), δηλαδή την ικανότητα παραγωγής του στη Γ2. Ως γλωσσικό εξαγόμενο αποτελεί αφενός μία άμεση ένδειξη του γλωσσικού επιπέδου του μαθητή και αφετέρου μία πρωτογενή πηγή της διαγλώσσας του (Selinker, 1972), του ενδιάμεσου αυτού συστήματος που διέπει τη γλωσσική του ανάπτυξη. Με άλλα λόγια, αναλύοντας τη γραπτή παραγωγή μπορούμε να αντλήσουμε στοιχεία για τον τρόπο που επεξεργάζεται ο μαθητής της Γ2 τη γλώσσα-στόχο.

Ένα ερώτημα που τίθεται στην ερευνητική κοινότητα είναι πώς μπορεί να αναλυθεί η γραπτή παραγωγή έτσι ώστε να εξαχθούν αντίστοιχα συμπεράσματα για το επίπεδο και τη γλωσσική επίδοση του μαθητή. Απάντηση στο συγκεκριμένο ερώτημα έρχεται να δώσει ένα θεωρητικό μοντέλο ανάλυσης που βασίζεται σε τρεις βασικές μεταβλητές, στην Πολυπλοκότητα, στην Ακρίβεια και στην Ευχέρεια (ΠΑΕ) του γραπτού λόγου (Bulté & Housen, 2012). Το συγκεκριμένο θεωρητικό μοντέλο αναλύει τη γραπτή

παραγωγή ως προς το λεξιλογικό πλούτο, τις συντακτικές δομές, τα γλωσσικά λάθη και την έκταση του κειμένου.

Η πρώτη μεταβλητή ανάλυσης είναι η πολυπλοκότητα του γραπτού λόγου, δηλαδή η ικανότητα χρήσης σύνθετων συντακτικών δομών (συντακτική πολυπλοκότητα) και πολύπλοκου λεξιλογίου (λεξική πολυπλοκότητα) (Bulté & Housen, 2012). Σε αυτό το επίπεδο ανάλυσης αντικείμενο μελέτης αποτελεί το είδος των προτάσεων (κύριες και δευτερεύουσες), ο τρόπος σύνδεσής τους (παρατακτική και υποτακτική σύνδεση) και ο βαθμός χρήσης λεξιλογικού πλούτου. Δεύτερη μεταβλητή αποτελεί η γλωσσική ακρίβεια, η ικανότητα, δηλαδή, παραγωγής γραπτού λόγου χωρίς λάθη (Bulté & Housen, 2012). Τα γλωσσικά λάθη μπορούν να ανήκουν στο επίπεδο της μορφοσύνταξης (μορφοσυντακτικά), του λεξιλογίου (λεξιλογικά), του περιεχομένου, του φωνολογίας (φωνολογικά-γραφηματικά) κ.ά.. Τέλος, η ευχέρεια αποτελεί την τρίτη μεταβλητή ανάλυσης του συγκεκριμένου θεωρητικού μοντέλου. Ορίζεται ως η ικανότητα χρήσης της γλώσσας με ταχύτητα και άνεση, σε σημείο που να προσομοιάζει με εκείνη των φυσικών ομιλητών (Bulté & Housen, 2012). Το ζήτημα που προκύπτει είναι πώς αυτές οι τρεις μεταβλητές μπορούν να μετρηθούν με αντικειμενικό και ποσοτικό τρόπο. Στη συνέχεια παρουσιάζεται ένας τρόπος μέτρησης των μεταβλητών της ΠΑΕ.

3. Μετρώντας την Πολυπλοκότητα, την Ακρίβεια και την Ευχέρεια (ΠΑΕ)

Η πολυπλοκότητα, όπως ήδη αναφέραμε, μπορεί να διακριθεί σε συντακτικό και λεξιλογικό επίπεδο (συντακτική και λεξιλογική πολυπλοκότητα). Η συντακτική πολυπλοκότητα εστιάζει στο επίπεδο της πρότασης. Αντικείμενο ανάλυσης αποτελούν τα όρια και η έκταση της πρότασης, τα διάφορα είδη της και ο τρόπος σύνδεσής τους. Συνεπώς, η συντακτική πολυπλοκότητα μπορεί να μετρηθεί σε τρία επίπεδα:

α) *γενική συντακτική πολυπλοκότητα*: αντικείμενο μέτρησης αποτελεί το μέσο μήκος πρότασης, το οποίο προκύπτει από την αναλογία των αριθμών των λέξεων ανά πρόταση (Norris & Ortega, 2009)

β) *είδος προτάσεων*: διακρίνονται οι προτάσεις ως προς το είδος τους, δηλαδή σε κύριες και δευτερεύουσες. Ο αριθμός των κύριων και δευτερεύουσων προτάσεων αξιοποιείται σε διάφορες αριθμητικές αναλογίες (είτε στον αριθμητή είτε στον παρονομαστή) για τη μέτρηση της συντακτικής πολυπλοκότητας.

γ) *τρόπος σύνδεσης προτάσεων*: αντικείμενο μέτρησης αποτελεί ο βαθμός χρήσης της παρατακτικής και υποτακτικής σύνδεσης. Ως παράταξη θεωρείται η σύνδεση μεταξύ δύο

κύριων προτάσεων και υπόταξη η σύνδεση μεταξύ μιας κύριας και μίας δευτερεύουσας πρότασης (Holton και συν., 1999). Για τη μέτρηση της παρατακτικής και υποτακτικής σύνδεσης αξιοποιείται ο αριθμός των κύριων και δευτερεύουσων προτάσεων σε συγκεκριμένες αναλογίες (π.χ. αριθμός δευτερεύουσων προτάσεων προς τον συνολικό αριθμό προτάσεων για τη μέτρηση της υπόταξης) (για περισσότερες μετρήσεις βλ. Lu, 2011).

Η λεξική πολυπλοκότητα αποτελεί μία δεύτερη πτυχή ανάλυσης της πολυπλοκότητας του γραπτού λόγου. Ο ερευνητής-διορθωτής μπορεί να εξετάσει τον λεξιλογικό πλούτο αναλύοντας τη γραπτή παραγωγή σε τρία επίπεδα (Bulté & Housen, 2012):

- *Είδος λέξεων*: Οι λέξεις μπορεί να είναι *λειτουργικές*, δηλαδή να φέρουν γραμματικές πληροφορίες (π.χ. και, σε, που κ.ά.) ή *λεξικές*, να είναι δηλαδή φορείς σημασίας και νοήματος.
- *Συχνότητα εμφάνισης λέξεων*: εξετάζεται κατά πόσο οι λέξεις που χρησιμοποιεί ο μαθητής εμφανίζονται *στη γλώσσα-στόχο* (σπάνια ή μη).
- *Ποικιλία*: Μετριέται ο βαθμός επανάληψης των λέξεων εντός κειμένου και κατά πόσο χρησιμοποιούνται μοναδικές λέξεις, δηλαδή λέξεις που εμφανίζονται μία φορά στο γραπτό κείμενο του μαθητή.

Η γλωσσική ακρίβεια αναφέρεται στον αριθμό των γλωσσικών λαθών. Στο σημείο αυτό αναφέρουμε ότι ο στόχος της συγκεκριμένης μέτρησης δεν είναι η ερμηνεία των γλωσσικών λαθών, αλλά η καταμέτρηση και η ποσοτικοποίησή τους. Ως λάθη μετρούνται τα μορφολογικά, συντακτικά, φωνολογικά, γραφηματικά, τονικά, λεξιλογίου και περιεχομένου. Το ποσοστό γλωσσικής ακρίβειας προκύπτει από τον αριθμό των λαθών προς τον συνολικό αριθμό λέξεων του κειμένου επί τοις εκατό. Μικρότερος αριθμός λαθών (μικρότερο ποσοστό) σηματοδοτεί και μεγαλύτερο βαθμό γλωσσικής ακρίβειας.

Τέλος, η ευχέρεια της γραπτής παραγωγής αναφέρεται στην έκταση του κειμένου. Η έκταση της εκάστοτε γλωσσικής παραγωγής μπορεί να μετρηθεί από μία απλή καταμέτρηση λέξεων (Barrot & Agdeppa, 2021). Άλλες μετρήσεις της γλωσσικής ευχέρειας συνδυάζουν τον αριθμό των λέξεων με τον χρόνο συγγραφής της γραπτής παραγωγής (Wolfe-Quintero και συν., 1998). Μεγαλύτερος αριθμός λέξεων (μεγαλύτερη έκταση κειμένου) σηματοδοτεί και υψηλότερη ευχέρεια στο γραπτό κείμενο.

Συνεπώς, γίνεται κατανοητό ότι οι συγκεκριμένες μετρήσεις αποτελούν έναν αντικειμενικό τρόπο ανάλυσης της γραπτής παραγωγής, βασίζονται σε αριθμητικές

αναλογίες από τις οποίες προκύπτουν μετρήσιμα αποτελέσματα. Ωστόσο, δεν αποτελούν μόνο μια αντικειμενική μέθοδος ανάλυσης, αλλά μπορούν να αξιολογηθούν από τον διδάσκοντα και ως δείκτες του γλωσσικού επιπέδου του μαθητή της Γ2. Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτικός-αξιολογητής της γραπτής παραγωγής μπορεί να κρίνει το γλωσσικό επίπεδο του μαθητή με βάση τη γλωσσική ακρίβεια, την έκταση του κειμένου (γλωσσική ευχέρεια) ή τη συντακτική δομή του κειμένου (πολυπλοκότητα), στοιχείο που αποτελεί μια καινοτομία του συγκεκριμένου μοντέλου.

4. Προβλέψεις θεωρητικού μοντέλου της ΠΑΕ

Οι Bulté και Housen (2012) αναφέρουν ότι το τρίπτυχο της ΠΑΕ αποτελεί αφενός ένα μοντέλο ανάλυσης της γραπτής παραγωγής αλλά αφετέρου και ένα είδος ενδείκτη (indicator) του γλωσσικού επιπέδου. Με άλλα λόγια, θεώρησαν ότι οι επιδόσεις των μαθητών στις τρεις μεταβλητές μπορεί να δώσουν μία σαφέστερη εικόνα για το γλωσσικό επίπεδο στο οποίο ανήκουν (αρχάριο, μεσαίο, προχωρημένο).

Ως αποτέλεσμα, η έρευνα επικεντρώνεται στη χρήση του συγκεκριμένου μοντέλου, μελετά τις μεταβλητές της ΠΑΕ και προχωρά σε αντίστοιχες παρατηρήσεις ανά επίπεδο γλωσσομάθειας (Wolf-Quintero και συν., 1998· Ortega, 2003· Norris & Ortega, 2009). Σε επίπεδο πολυπλοκότητας, αρχικά, παρατηρείται ότι όσο αυξάνεται το επίπεδο γλωσσομάθειας αυξάνεται η γενική συντακτική (μέσο μήκος) και η λεξική πολυπλοκότητα (γραμμική αύξηση) (Lu, 2011). Συνεπώς, ο βαθμολογητής θα πρέπει να έχει υπόψη του ότι προτάσεις μεγαλύτερης έκτασης και υψηλή χρήση λεξιλογικού πλούτου αποτελούν ένδειξη υψηλού γλωσσικού επιπέδου.

Σε επίπεδο σύνδεσης προτάσεων, οι έρευνες παρατηρούν ότι οι μαθητές αρχάριων επιπέδων χρησιμοποιούν σε μεγάλο βαθμό την παρατακτική σύνδεση (Bardovi-Harling, 1992· Vyatkina, 2012· Ortega, 2003), ενώ οι μαθητές μεσαίου επιπέδου την υποτακτική σύνδεση (Wolf-Quintero, και συν., 1998). Ειδικά στα προχωρημένα επίπεδα, ο βαθμός χρήσης της υποτακτικής σύνδεσης δεν είναι τόσο υψηλός. Οι μαθητές τείνουν να χρησιμοποιούν πολύπλοκες φράσεις (φραστική πολυπλοκότητα) (π.χ. χρήση μετοχής αντί πρότασης), οι οποίες μπορούν να μειώνουν το μέσο μήκος της πρότασης (Norris & Ortega, 2009). Επομένως, ο βαθμολογητής της γραπτής παραγωγής θα πρέπει να έχει υπόψη του ότι μία παραγωγή με υψηλή παρατακτική σύνδεση χαρακτηρίζει έναν μαθητή αρχάριου επιπέδου, ενώ μια υψηλή χρήση υποτακτικής σύνδεσης αποτελεί ένδειξη υψηλότερου επιπέδου γλωσσομάθειας.

Ως προς τη γλωσσική ακρίβεια, πρόβλεψη του θεωρητικού μοντέλου αποτελεί ότι όσο το επίπεδο γλωσσομάθειας αυξάνεται τόσο θα βελτιώνεται και η γλωσσική ακρίβεια του μαθητή. Η πρόβλεψη αυτή επιβεβαιώνεται από μία σειρά εμπειρικών δεδομένων (Martínez, 2017, 2018; Barrot & Agdeppa, 2021). Βάσει αυτού, ο βαθμολογητής θα πρέπει να κατατάσσει μία γραπτή παραγωγή με τα λιγότερα γλωσσικά λάθη (υψηλή γλωσσική ακρίβεια) στα υψηλότερα επίπεδα γλωσσομάθειας και αντίθετα μία παραγωγή με μεγάλο αριθμό λαθών στα χαμηλότερα επίπεδα γλωσσομάθειας. Τέλος, ως προς τη γλωσσική ευχέρεια παρατηρείται, αντίστοιχα, ότι όσο βελτιώνεται το επίπεδο γλωσσομάθειας τόσο αυξάνεται και η έκταση του κειμένου (Barrot & Agdeppa, 2021). Έτσι, γραπτές παραγωγές μικρής έκτασης κατατάσσονται στα χαμηλά επίπεδα γλωσσομάθειας και κείμενα μεγάλης έκτασης στα πιο προχωρημένα.

5. Εφαρμογές θεωρητικού μοντέλου της ΠΑΕ

Ορισμένες αρχές του θεωρητικού μοντέλου της ΠΑΕ φαίνεται να εφαρμόζονται ήδη σε περιγραφικά μοντέλα αξιολόγησης. Αρχικά, σε περιγραφικό επίπεδο στις οδηγίες του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (ΚΕΓ) για τη βαθμολόγηση των γραπτών παραγωγών της πιστοποίησης ελληνομάθειας παρατηρείται ότι οι έννοιες της πολυπλοκότητας, της ακρίβειας και της ευχέρειας εντάσσονται στις οδηγίες βαθμολόγησης. Συγκεκριμένα, το ΚΕΓ στη σχετική ιστοσελίδα του για την πιστοποίηση ελληνομάθειας¹, προτείνει ένα τρόπο ολιστικής βαθμολόγησης της γραπτής παραγωγής, με ελάχιστη βαθμολογία το 1 και τη μέγιστη το 25. Πιο αναλυτικά για τα αρχάρια επίπεδα (A1-A2) αναφέρεται ότι η γραπτή παραγωγή χαρακτηρίζεται από σύντομες προτάσεις, έχει απλή δομή και σαφή γλώσσα και η έκτασή της είναι περιορισμένη. Για τα μεσαία επίπεδα (B1-B2) γίνεται αναφορά σε μία παραγωγή περιγραφικού και αφηγηματικού λόγου με λογική, σαφήνεια και ακρίβεια. Στα προχωρημένα επίπεδα (Γ1-Γ2), ο υποψήφιος θα πρέπει να έχει την ικανότητα να παράγει γραπτά κείμενα με υψηλή ακρίβεια, να χρησιμοποιεί ένα ευρύ φάσμα συντακτικών και μορφολογικών δομών, κατάλληλο ύφος, ένα ευρύ λεξιλογικό ρεπερτόριο και πολύπλοκες γραμματικές δομές.

Από αυτές τις αναφορές γίνεται αντιληπτό ότι ο τρόπος βαθμολόγησης του ΚΕΓ δομείται στο τρίπτυχο της πολυπλοκότητας, ακρίβειας και ευχέρειας. Μάλιστα παρατηρείται ότι όσο το επίπεδο γλωσσομάθειας αυξάνεται τόσο αυξάνονται και οι απαιτήσεις για μεγαλύτερη πολυπλοκότητα, ακρίβεια και ευχέρεια του γραπτού λόγου. Στη διακύμανση

¹ Κριτήρια αξιολόγησης γραπτής παραγωγής του ΚΕΓ: <https://www.greek-language.gr/certification/node/112.html>.

της βαθμολογίας εντός του ίδιου επιπέδου παρατηρείται, επίσης, ότι ο χαμηλός βαθμός πολυπλοκότητας, ακρίβειας, ευχέρειας κατατάσσεται στη χαμηλή κλίμακα ολιστικής βαθμολόγησης, ενώ ο υψηλός βαθμός χρήσης στην υψηλότερη κλίμακα. Τέλος, αξιοσημείωτο αποτελεί το γεγονός στη συγκεκριμένη κλίμακα βαθμολόγησης δίνεται εξίσου έμφαση στο ύφος, στο περιεχόμενο και στη συνοχή της γραπτής παραγωγής, στοιχείο που απουσιάζει από το θεωρητικό μοντέλο της ΠΑΕ.

Ωστόσο, στη συγκεκριμένη βαθμολόγηση οι έννοιες της πολυπλοκότητας, της ακρίβειας και της ευχέρειας αναφέρονται περιγραφικά, χωρίς να δίνονται περαιτέρω οδηγίες για τον τρόπο μέτρησης αυτών των εννοιών. Το κενό αυτό της αξιολόγησης έρχεται να καλύψει το θεωρητικό μοντέλο της ΠΑΕ που αναλύει τη γραπτή παραγωγή με ποσοτικό τρόπο και αξιοποιεί συγκεκριμένους δείκτες ανάλυσης. Στην παρούσα μελέτη το θεωρητικό μοντέλο της ΠΑΕ εφαρμόστηκε πιλοτικά σε 358 γραπτές παραγωγές μαθητών της Ελληνικής ως Γ2 και παρουσιάζεται στη συνέχεια μία διαδικασία ανάλυσης την οποία μπορεί να ακολουθήσει ο μελλοντικός εκπαιδευτικός-αξιολογητής ή ο ερευνητής της γραπτής παραγωγής.

Αρχικά, στο πλαίσιο εφαρμογής του μοντέλου, χρησιμοποιήθηκαν γραπτές παραγωγές από το σώμα γραπτών παραγωγών του ερευνητικού προγράμματος LETEGR2 «Learning, Teaching and Learning to Teach in Greek as a Second / Foreign Language» (LETEGR2), το οποίο διερευνά την Ελληνική ως Γ2σε διαφορετικά περιβάλλοντα εκμάθησης και εξετάζει πιθανά γλωσσικά οφέλη (linguistic gains). Για τη συλλογή των γραπτών παραγωγών αξιοποιήθηκαν δύο γραπτές δραστηριότητες. Μία πρώτη δραστηριότητα αποτέλεσε μία μη ελεγχόμενη γραπτή παραγωγή έκφρασης προσωπικής γνώμης. Συγκεκριμένα, ζητήθηκε από τους μαθητές να εκφράσουν την προσωπική τους γνώμη για την ελληνομάθεια στο περιβάλλον της Ελλάδας (η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα) και στο περιβάλλον της χώρας τους (η Ελληνική ως ξένη γλώσσα). Δεύτερη δραστηριότητα γραπτής παραγωγής αποτέλεσε η αφήγηση μέσω μίας σειράς εικόνων. Οι μαθητές στη συγκεκριμένη δραστηριότητα θα έπρεπε να αφηγηθούν μία ιστορία μέσω εικόνων και συγκεκριμένα ενός πάρτι σε μία πολυκατοικία που ενοχλούσε τους υπόλοιπους ένοικους. Αυτό το είδος δραστηριότητας θεωρήθηκε ως μία ελεγχόμενη, καθοδηγούμενη γραπτή παραγωγή.

Οι ψηφιοποιημένες γραπτές παραγωγές των μαθητών εισήχθησαν στο πρόγραμμα επισημείωσης UAM (Corpustool 3.3.V) (O' Donnell, 2008), με το οποίο επισημειώθηκαν χειροκίνητα ο αριθμός των κύριων και των δευτερεύουσων προτάσεων. Οι πληροφορίες

που προέκυψαν από αυτή τη διαδικασία χρησιμοποιήθηκαν για τη μέτρηση της συντακτικής πολυπλοκότητα. Επισημειώθηκαν, επίσης, γλωσσικά λάθη (μορφοσυντακτικά, λεξιλογικά, κ.ά.), τα οποία χρησιμοποιήθηκαν για την αποτύπωση της ακρίβειας. Η λεξική πολυπλοκότητα και η ευχέρεια μετρήθηκε αυτόματα από το εργαλείο QUITA (Quantitative Text Analyzer) (Kubát, Matlach & Čech, 2014), το οποίο υπολογίζει διάφορους δείκτες λεξικής πολυπλοκότητας (π.χ. δείκτης Guiraud) και μετρά ταυτόχρονα και τον αριθμό των λέξεων ενός κειμένου (ευχέρεια).

Συνεπώς, προτείνουμε στον μελλοντικό ερευνητή ή αξιολογητή της γραπτής παραγωγής αυτή τη διαδικασία ανάλυσης, ώστε αρχικά να διακρίνει το είδος των προτάσεων και να εντοπίσει τον τρόπο σύνδεσής τους (συντακτική πολυπλοκότητα) και στη συνέχεια να μετρήσει τον αριθμό των γλωσσικών λαθών (γλωσσική ακρίβεια). Χρήσιμο εργαλείο, το οποίο μπορεί να αξιοποιήσει, αποτελεί η επισημείωση της γραπτής παραγωγής, η οποία κατά την ολοκλήρωσή της παρέχει συγκεντρωτικά αποτελέσματα (αριθμός προτάσεων κ.λπ.). Επιπλέον, η λεξική πολυπλοκότητα και η ευχέρεια της γραπτής παραγωγής μπορεί να υπολογιστεί αυτόματα μέσω των προαναφερθέντων εργαλείων και έτσι ο ερευνητής-αξιολογητής μπορεί να έχει άμεσα μία σαφέστερη εικόνα για τον λεξιλογικό πλούτο και τη γλωσσική ευχέρεια του εκάστοτε μαθητή της Γ2.

6. Κριτική ανάλυση του μοντέλου – παιδαγωγικές προεκτάσεις

Αναλύοντας κριτικά το συγκεκριμένο θεωρητικό μοντέλο ανάλυσης της γραπτής παραγωγής παρατηρούμε ορισμένα σημαντικά πλεονεκτήματα, τα οποία θα πρέπει να ληφθούν υπόψη τόσο από την ερευνητική κοινότητα όσο και από τους διδάσκοντες της Ελληνικής ως Γ2. Αρχικά, παρατηρούμε ότι πρόκειται για μία δομημένη ανάλυση γραπτής παραγωγής, η οποία έχει ως βάση τρία αυστηρά συγκεκριμένα επίπεδα ανάλυσης: την πολυπλοκότητα, την ακρίβεια και την ευχέρεια. Μάλιστα, μέσω αυτών των τριών επιπέδων προσφέρεται μία ποσοτική ανάλυση του γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα, αξιοποιούνται αναλογίες και μαθηματικοί τύποι που διασφαλίζουν την αντικειμενική αξιολόγηση και μειώνουν την υποκειμενικότητα του εκπαιδευτικού-αξιολογητή. Εξίσου σημαντικό πλεονέκτημα του συγκεκριμένου μοντέλου αποτελεί η πρόβλεψη του γλωσσικού επιπέδου. Μέσω της συγκεκριμένης ανάλυσης, ο εκπαιδευτικός-αξιολογητής είναι σε θέση να καταναίμει τους μαθητές τους στο σωστό επίπεδο γλωσσομάθειας ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της γραπτής παραγωγής του. Με αυτό τον τρόπο είναι σε θέση να αξιολογήσει με καλύτερο τρόπο το γλωσσικό επίπεδό του.

Ωστόσο, το συγκεκριμένο μοντέλο παρουσιάζει κάποιους περιορισμούς που ο αξιολογητής θα πρέπει να λάβει υπόψη του. Πρώτον, εντοπίζεται μία παράλειψη υφολογικών παραμέτρων. Δεν αναλύεται, δηλαδή, συστηματικά το ύφος του κειμένου. Επίσης, δεν αποτυπώνεται η συνεκτικότητα και η συνοχή του κειμένου και δεν λαμβάνονται ως εκ τούτου ως στοιχεία ανάλυσης και αξιολόγησης. Ένας σημαντικός περιορισμός βασίζεται, επίσης, στη διαδικασία ανάλυσης της γραπτής παραγωγής. Πρόκειται για μία χρονοβόρα διαδικασία, ειδικά στην περίπτωση της επισημείωσης των προτάσεων και των γλωσσικών λαθών, καθώς η όλη διαδικασία προκύπτει από μη αυτοματοποιημένο τρόπο (χειροκίνητη επισημείωση). Παρόλα αυτά ο συγκεκριμένος περιορισμένος φαίνεται να αφορά την Ελληνική καθώς για άλλες πιο διαδεδομένες γλώσσες έχουν ήδη αναπτυχθεί αυτοματοποιημένα εργαλεία ανάλυσης (πρβλ. Lu, 2011).

Επομένως, η μελλοντική έρευνα θα πρέπει να προσανατολιστεί στη δημιουργία μίας αυτόματης υπολογιστικής επεξεργασίας και ανάλυσης της γραπτής παραγωγής στα πρότυπα προηγούμενων ερευνών. Ένα επιπλέον αντικείμενο μελλοντικής έρευνας αποτελεί η σύγκριση της αξιολόγησης που προκύπτει από το θεωρητικό μοντέλο της ΠΑΕ με κάποιο άλλον τρόπο αξιολόγησης. Έτσι, πιθανόν να εντοπιστούν διαφορές μεταξύ μιας πιο περιγραφικής (ολιστική βαθμολόγηση) και μιας πιο αναλυτικής μεθόδου βαθμολόγησης (θεωρητικό μοντέλο της ΠΑΕ).

7. Συμπεράσματα

Στην παρούσα μελέτη παρουσιάστηκε ένα θεωρητικό μοντέλο ανάλυσης της γραπτής παραγωγής το οποίο βασίστηκε στο επίπεδο της συντακτικής και λεξικής πολυπλοκότητας, της γλωσσικής ακρίβειας και της γραπτής ευχέρειας. Παρουσιάστηκε ένας ποσοτικός τρόπος ανάλυσης και αναφέρθηκαν συγκεκριμένοι δείκτες μέτρησης των μεταβλητών της ΠΑΕ. Αυτή η ποσοτική ανάλυση προσφέρει μία αντικειμενική προσέγγιση της γραπτής παραγωγής και τη διαφοροποιεί από οποιαδήποτε περιγραφική προσέγγιση. Παρουσιάστηκε, επίσης, η διαδικασία εφαρμογής του συγκεκριμένου μοντέλου και τα πιθανά εργαλεία χρήσης, έτσι ώστε ο εκπαιδευτικός-αξιολογητής να γνωρίζει τα στάδια επεξεργασίας του γραπτού κειμένου καθώς επίσης τα λογισμικά ανάλυσης που μπορεί να χρησιμοποιήσει.

Με αυτό τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός-αξιολογητής έχει ένα σαφές πλαίσιο ανάλυσης κειμένου. Κρίνεται, έτσι, αναγκαία η περαιτέρω επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως προς αυτό το πλαίσιο ανάλυσης και αξιολόγησης, έτσι ώστε να μειωθεί ο βαθμός υποκειμενικότητας κατά την αξιολόγηση της γραπτής παραγωγής. Η καινοτομία του

συγκεκριμένου μοντέλου βασίστηκε, επίσης, στο γεγονός ότι μπορεί να παρέχει ορισμένες προβλέψεις για το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών και έτσι μπορεί να θεωρηθεί ως ένα εργαλείο κατάταξης του γλωσσικού επιπέδου. Συνεπώς, μέσω αυτής της παρουσίασης τους θεωρητικού μοντέλου προτείνεται ότι τόσο ο μελλοντικός ερευνητής όσο και ο μελλοντικός εκπαιδευτικός διαθέτει ένα χρήσιμο και αντικειμενικό εργαλείο ανάλυσης και αξιολόγησης της γραπτής παραγωγής της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας.

Βιβλιογραφία

- Bardovi-Harlig, K. (1992). A second look at T-unit analysis: Reconsidering the sentence. *TESOL Quarterly*, 26, 390-395.
- Barrot, J.S., & Agdeppa, J.Y. (2021). Complexity, accuracy, and fluency as indices of college-level L2 writers' proficiency. *Assessing Writing*, 47, 100-110.
- Bulté, B., & Housen, A. (2012). Defining and operationalizing L2 complexity. In A. Housen, F. Kuiken, & I. Vedder (Eds.), *Dimensions of L2 performance and proficiency: Complexity, accuracy and fluency in SLA* (pp. 21–46). Amsterdam: John Benjamins.
- Holton, D., Mackridge P., & Φιλιππάκη-Warburton, E. (1999). Γραμματική της ελληνικής γλώσσας. Μτφρ. Β. Σπυρόπουλος. Αθήνα: Πατάκης 1999. [Τίτλος πρωτοτύπου Greek: A Comprehensive Grammar of the Modern Language]. London: Routledge.
- Kubát, M., & Milička, J. (2013). Vocabulary Richness Measure in Genres. *Journal of Quantitative Linguistics*, 20(4), 339–349.
- Lu, X. (2011). A Corpus-Based Evaluation of Syntactic Complexity Measures as Indices of College-Level ESL Writers' Language Development. *TESOL Quarterly*, 45, 36-62.
- Martínez, A. C. L. (2017). Syntactic Complexity in Secondary-level English Writing: Differences Among Writers Enrolled on Bilingual and Non-bilingual Programmes. *Porta Linguarum : revista inter nacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 28, 67-80.
- Martínez, A. C. L. (2018). Analysis of syntactic complexity in secondary education EFL writers at different proficiency levels. *Assessing Writing*, 35, 1-11.
- Norris, J., & Ortega, L. (2009). Towards an Organic Approach to Investigating CAF in Instructed SLA: The Case of Complexity. *Applied Linguistics*, 30, 555-578.
- O'Donnell, M. (2008). Demonstration of the UAM CorpusTool for text and image annotation. In *Proceedings of the ACL-08: HLT Demo Session* (pp. 13-16). Ohio: Association for Computational Linguistics.

- Ortega, L. (2003). Syntactic Complexity Measures and Their Relationship to L2 Proficiency: A Research Synthesis of College-Level L2 Writing. *Applied Linguistics*, 24, 492-518.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4), 209-232.
- Vyatkina, N. (2012). The Development of Second Language Writing Complexity in Groups and Individuals: A Longitudinal Learner Corpus Study. *The Modern Language Journal*, 96, 576-598.
- Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S., & Kim, H. Y. (1998). *Second language development in writing: Measures of fluency, accuracy & complexity*. Honolulu: University of Hawaii.

**ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΙ-ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΙ
ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ**



Μετά τον κριτικό γραμματισμό. Για ένα σύγχρονο, συνθετικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη Νεοελληνική γλώσσα στο Λύκειο

Διονύσης Γούτσος

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
dgoutsos@phil.uoa.gr

Abstract

The paper discusses the background of the new Greek Language national Curriculum for Greek upper high schools (Lyceum, equivalent to Key stage 4 in England). For this purpose, an attempt is made for a rough outline of the development of Greek Language curricula in Greece, with a focus on critical literacy that constitutes the theoretical keystone of the previous curriculum (2011). On the basis of this critical evaluation the author of this paper discusses the development of a state-of-the-art Greek Language curriculum and concisely presents its basic premises, its content and the prerequisites for its successful implementation.

Keywords: Syllabus, text, Critical Discourse Analysis, critical literacy, rhetorical grammar.

Περίληψη

Στην εισήγηση αναπτύσσεται το θεωρητικό υπόβαθρο του νέου Προγράμματος Σπουδών για τη Νεοελληνική γλώσσα στο Λύκειο. Επιχειρείται μια ιστορική αναδρομή στην εξέλιξη των αναλυτικών προγραμμάτων για τη γλώσσα, με έμφαση στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού, που αποτελεί τη θεωρητική βάση για το Πρόγραμμα Σπουδών του 2011. Στο πλαίσιο αυτής της κριτικής αποτίμησης συζητείται η ανάπτυξη του πρώτου Προγράμματος Σπουδών για τη Νεοελληνική Γλώσσα στο Λύκειο και παρουσιάζονται συνοπτικά οι βασικές κατευθύνσεις και το περιεχόμενό του και τίγονται οι προϋποθέσεις για την επιτυχή εφαρμογή του.

Λέξεις-κλειδιά: Αναλυτικό πρόγραμμα, κείμενο, Κριτική Ανάλυση Λόγου, κριτικός γραμματισμός, ρητορική γραμματική.

1. Εισαγωγή

Μια δεκαετία μετά το τελευταίο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Νεοελληνική γλώσσα, που δεν ευτύχησε να εφαρμοστεί, είναι καιρός να αναστοχαστούμε για τους στόχους, τις μεθόδους και το αντικείμενο της διδασκαλίας της γλώσσας μας στο σημερινό σχολείο και να θέσουμε τα θεμέλια ενός σύγχρονου προγράμματος σπουδών που θα αξιοποιεί τις κατακτήσεις του παρελθόντος, προσφέροντας ταυτόχρονα πραγματική καθοδήγηση στους εκπαιδευτικούς. Στο άρθρο αυτό παρουσιάζεται το θεωρητικό, εκπαιδευτικό και γλωσσολογικό, υπόβαθρο του νέου Προγράμματος Σπουδών για τη Νεοελληνική γλώσσα στο Λύκειο, που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της ερευνητικής πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και

Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» (MIS: 5035542) του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ)¹. Για τον σκοπό αυτό θα επιχειρηθεί μια σύντομη ανασκόπηση στα αναλυτικά προγράμματα για τη νεοελληνική γλώσσα από την αρχή της διδασκαλίας της στην ελληνική εκπαίδευση. Η συζήτηση θα επικεντρωθεί στο τελευταίο Πρόγραμμα Σπουδών του 2011, το οποίο θα αποτιμηθεί κριτικά κυρίως όσον αφορά τις θεωρητικές του αφετηρίες και ειδικότερα την έννοια του κριτικού γραμματισμού στην οποία βασίζεται. Στην επόμενη ενότητα θα συνοψιστούν οι προεκτάσεις της συζήτησης αυτής για τη δημιουργία ενός σύγχρονου, συνθετικού Προγράμματος Σπουδών και θα παρουσιαστούν οι βασικές κατευθύνσεις και συνοπτικά το περιεχόμενο του νέου προγράμματος σπουδών και θα θιγούν οι προϋποθέσεις για την επιτυχή εφαρμογή του.

2. Ιστορική αναδρομή στα αναλυτικά προγράμματα της γλώσσας

Στόχος της παρούσας ιστορικής αναδρομής στα προηγούμενα αναλυτικά προγράμματα της γλώσσας είναι να επισημανθούν ορισμένες βασικές παραδοχές και αντιλήψεις που τα διατρέχουν, οι οποίες έχουν καθορίσει τις κατευθύνσεις στις οποίες αναπτύχθηκε η γλωσσική διδασκαλία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και επομένως και τη συγκυρία στην οποία τοποθετείται το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Νεοελληνική γλώσσα στο Λύκειο. Για παράδειγμα, σύμφωνα με τους Σπανό και Μιχάλη (2012, σ. 23 κ.εξ.), που αποτελούν την κύρια πηγή μας, η διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση καθιερώνεται το 1884 με το μάθημα «Ελληνικά», στο οποίο περιλαμβάνεται η «ανάγνωση τεμαχίων συγγραμμάτων Ελλήνων λογογράφων και ποιητών», καθώς και τα «θέματα και εκθέσεις ιδεών». Ήδη από την έναρξη του μαθήματος μπορούμε επομένως να εντοπίσουμε δύο βασικές παραδοχές, την έμφαση σε κειμενικά αποσπάσματα αντί ολόκληρων, εκτεταμένων κειμένων και την αντίληψη για την κειμενική δημιουργία ως έκφραση «βαθύτερων» και γι' αυτό τον λόγο σημαντικότερων «ιδεών» που εδράζονται στον νου των ομιλητών. Δεν μπορούμε να αναπτύξουμε εδώ τις θεωρητικές και ιδεολογικές προϋποθέσεις αυτής της ρομαντικής αντίληψης για το κείμενο ως προϊόν ενός δημιουργού που εκθέτει τις ιδέες του, οι οποίες

¹ Θα ήθελα να ευχαριστήσω τους διακεκριμένους συναδέλφους Επόπτες του Προγράμματος Σπουδών για τη Νεοελληνική γλώσσα στο Δημοτικό Ευγενία Μαγουλά και Ναπολέοντα Μήτση και το Γυμνάσιο Αθανάσιο Μιχάλη, το προσωπικό του ΙΕΠ για την εξαιρετική συνεργασία και κυρίως τους Εκπονητές του Προγράμματος Σπουδών για τη Νεοελληνική γλώσσα στο Λύκειο Βασίλη Αδαμόπουλο, Νικόλαο Αλέφαντο, Βενετσιάνα Αστάρα, Κωνσταντίνο Γκούφα, Ευαγγελία Κουτίδου, Όλγα Κουτσιμπέλη, Νέλλη Παπά, Παρασκευή Σαχινίδου και Ιωάννη Χριστόπουλο για τη δημιουργική ζύμωση των ιδεών και τη σκληρή δουλειά που κατέβαλαν για να ολοκληρωθεί το Πρόγραμμα Σπουδών και το σχετικό υλικό. Εξυπακούεται ότι οι ιδέες που εκφράζονται στο άρθρο αυτό αντανάκλουν την προσωπική μου οπτική.

προϋπάρχουν ερήμην της γλωσσικής τους μορφής, αλλά αξίζει να αναρωτηθούμε για την επιβίωση του σχήματος αυτού έως τις μέρες μας (πρβλ. τη λεζάντα των παλιότερων εγχειριδίων του Δημοτικού «σκέφτομαι και γράφω») και τη συνεπακόλουθη δυσκολία να σκεφτούμε πέρα από το στενό πλαίσιο της «έκθεσης ιδεών». Στην αντίληψη αυτή ακριβώς αντιπαρατίθενται οι θεωρίες του γραμματισμού ήδη από τη δεκαετία του 1990 (λ.χ. Barton & Ivanic, 1991), οι οποίες τονίζουν τη σημασία της κειμενικής δημιουργίας ως πρακτικής σε συγκεκριμένα περικείμενα και κοινότητες δημιουργών και αποδεκτών σε ένα ευρύ φάσμα γλωσσικών και μη διαδικασιών, που είναι πάντοτε κοινωνικά εντοπισμένες.

Μέχρι το 1961 το μάθημα στρέφεται στην «ανάγνωση ή ερμηνεία νεοελληνικών κειμένων» ως διδακτικού υλικού για γλωσσικά γυμνάσματα (Σπανός & Μιχάλης, 2012, σ. 31), ενώ μετά το 1966 το μάθημα ονομάζεται «Νέα Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία» και το 1978 συγκεκριμενοποιείται το περιεχόμενο και η ταυτότητά του, ενώ με τη μεταρρύθμιση 1976-1984 καθιερώνεται οριστικά ως αυτόνομο μάθημα (όπ.π.). Σε αυτές τις δεκαετίες μπορούμε να διαβλέψουμε την εδραιωμένη πεποίθηση για το κείμενο ως αφορμή ή έναυσμα για την «πραγματική» γλωσσική διδασκαλία, τη διδασκαλία δηλαδή της γραμματικής, της ορθογραφίας κ.λπ.

Με το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1984 εισάγεται η θεμελιώδης για τη νεότερη αντίληψη της γλωσσικής διδασκαλίας επικοινωνιακή προσέγγιση, η οποία ανάγεται βέβαια στην έννοια της επικοινωνιακής ικανότητας ως της βασικής ικανότητας των ομιλητών/ομιλητριών κάθε γλώσσας και την οποία διατυπώνει ήδη πριν από τουλάχιστον μια δεκαετία ο Hymes. Το χάσμα που χωρίζει την αντίληψη της γλωσσικής διδασκαλίας ως διδασκαλίας της γραμματικής από την επικοινωνιακή προσέγγιση δεν μπορεί να καλυφθεί από τις διακηρύξεις του Αναλυτικού Προγράμματος, όπως φαίνεται από την αναντιστοιχία με τα σχολικά εγχειρίδια, την εμμονή στη συντακτική δομή, την επικέντρωση στην παραγωγή γραπτού λόγου, την επικράτηση του διδακτικού υλισμού, την εμμονή σε ασκήσεις αντί δραστηριοτήτων και τον θεωρητικό και θεματολογικό φόρτο, που διαπιστώνουν οι Σπανός και Μιχάλης (2012, σ. 131). Οι ίδιοι κάνουν λόγο για «αναποτελεσματικό κειμενοκεντρισμό» (όπ.π.), μία κατ' όνομα δηλαδή έμφαση στο κείμενο, που όμως στη διδακτική πράξη χρησιμοποιείται ουσιαστικά για τη διδασκαλία προτασιακών, μορφολογικών ή λεξιλογικών παραδειγμάτων.

Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1999, παρουσιάζεται για πρώτη φορά αναλυτικά η συσχέτιση στόχων, περιεχομένου του μαθήματος και διδακτικών δραστηριοτήτων

(Σπανός & Μιχάλης, 2012, σ. 139 κ.εξ.) και εισάγονται νέες ιδέες όπως η άσκηση στη χρήση της γλώσσας, η γλώσσα ως εργαλείο μάθησης, ο στόχος της συνειδητοποίησης του γλωσσικού συστήματος, αλλά διαπιστώνεται και σε αυτή την περίπτωση μεγάλη αναντιστοιχία με τα σχολικά εγχειρίδια που δημιουργήθηκαν σε ένα τελείως διαφορετικό πλαίσιο. Ο προσανατολισμός στην επικοινωνιακή προσέγγιση και την κειμενοκεντρική διδασκαλία επιβεβαιώνεται από τα θεματικά Αναλυτικά Προγράμματα του 2003, τα οποία, εκτός από τη θεμελιώδη ιδέα της θεματικότητας στην οποία βασίζονται, υιοθετούν μια λιγότερο αυστηρή εκδοχή της επικοινωνιακής προσέγγισης (όπ.π., σ. 159), προσπαθώντας προφανώς να γεφυρώσουν την υφιστάμενη διδακτική πρακτική που επέμενε στη διδασκαλία του γλωσσικού συστήματος με τον καινούργιο πνεύμα γλωσσικής διδασκαλίας που είχε ήδη εισαχθεί, τουλάχιστον κατ' όνομα από το 1984 και είχε ήδη αναπτυχθεί θεωρητικά στα Χαραλαμπίδου και Χατζησαββίδης (1997) και Γεωργακοπούλου και Γούτσος (1999). Το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του 2003 εισάγει επίσης την (εξίσου αναξιόποιτη) ιδέα της σημασίας της γλώσσας για όλα τα αντικείμενα του σχολείου (language across the curriculum), αλλά και τη θεματική διδασκαλία, την οργάνωση δηλαδή της γλωσσικής διδασκαλίας γύρω από ένα θέμα (topic-based syllabus).

Ωστόσο, η γλωσσική διδασκαλία που οργανώνεται με βάση το θέμα, σε συνδυασμό με τη ρητή συσχέτιση στόχων, περιεχομένου και δραστηριοτήτων, οδηγεί σε ένα δύσκαμπτο σχήμα που δυνητικά συγκεφαλαιώνει τις αγκυλώσεις των προηγούμενων αντιλήψεων για τη γλωσσική διδασκαλία. Για παράδειγμα, στο τυχαίο απόσπασμα από το αναλυτικό πρόγραμμα του 2003 για το Γυμνάσιο που παρουσιάζεται στην Εικόνα 1, μέσα σε μια ενότητα οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/μαθήτριες καλούνται να χειριστούν πτυχές του γλωσσικού συστήματος που αφορούν συγκεκριμένα συντακτικά και σημασιολογικά φαινόμενα, τα οποία πρέπει να είναι τοποθετημένα σε «λειτουργικό περιβάλλον» και σε «κατάλληλα παραδείγματα» από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα με στόχο τη δημιουργία κειμένου, που θα περιλαμβάνει ωστόσο αυτά τα φαινόμενα, αλλά και θα συνδυάζει την «κριτική αποτίμηση διαφόρων θεμάτων».

2η Ενότητα: Ονοματικές προτάσεις – Κριτική αποτίμηση θεμάτων		
<p>Να αντιληφθεί ο μαθητής ότι οι δευτερεύουσες προτάσεις χωρίζονται σε δύο κατηγορίες ανάλογα με το συντακτικό και νοηματικό τους ρόλο. Να εξοικειωθεί με όλα τα είδη των ονοματικών προτάσεων.</p>	<p>Ονοματικές και επιρρηματικές προτάσεις.</p>	<p>Αντιλαμβάνεται μέσα από κατάλληλα παραδείγματα ότι οι ονοματικές προτάσεις αντιστοιχούν στον ονοματικό όρο της πρότασης που έχει κυρίως το συντακτικό ρόλο υποκειμένου ή αντικειμένου. <i>Μέσα από επιλεγμένα κείμενα, εξοικειώνεται με τα διάφορα είδη επιρρηματικών προτάσεων: κατανοεί ότι οι προτάσεις αυτές ανήκουν στο ευρύτερο είδος των επιρρηματικών προσδιορισμών και έχουν μεγαλύτερο σημασιακό φορτίο από τις ονοματικές (Λογοτεχνία, Αρχαία Ελληνική Γραμματεία, Ιστορία, Θρησκευτικά, Πολιτική και Κοινωνική Αγωγή κ.ά.).</i></p>
<p>Να μάθει να διακρίνει τις βουλητικές, ειδικές και ενδοιαστικές προτάσεις σε σχέση με τα ρήματα από τα οποία εξαρτώνται.</p>	<p>Βουλητικές, ειδικές και ενδοιαστικές προτάσεις.</p>	<p>Συντάσσει κείμενο, ενταγμένο σε λειτουργικό περιβάλλον, χρησιμοποιώντας υποτακτικό λόγο με βουλητικές, ειδικές και ενδοιαστικές προτάσεις.</p>
<p>Να συνειδητοποιήσει ότι η σημασία μιας λέξης εξαρτάται και μεταβάλλεται σε μεγάλο βαθμό από τα συμφραζόμενά της. Να είναι σε θέση να αντιληφθεί τη σημασία των λέξεων ανάλογα με τα συμφραζόμενά της.</p>	<p>Η πολυσημία της λέξης.</p>	<p>Παρατηρεί πως η ίδια λέξη, π.χ. <i>θέατρο</i>, παίρνει διαφορετική σημασία ανάλογα με τα συμφραζόμενα. Συντάσσει δικό του κείμενο ασκούμενος στην πολυσημία των λέξεων. <i>Συγκεντρώνει κείμενα από διάφορα γνωστικά αντικείμενα και σχολιάζει την πολυσημία των λέξεων τους (Λογοτεχνία, Αρχαία Ελληνική Γραμματεία, Μαθηματικά, Βιολογία κ.ά.).</i></p>
<p>Να διατυπώνει προφορικά ή γραπτά απολογημένες κρίσεις για διάφορα θέματα που περιέχουν αφηρημένες έννοιες.</p>	<p>Κριτική αποτίμηση διάφορων θεμάτων.</p>	<p>Παρουσιάζει στους συμμαθητές του, σε ένα προφορικό ή γραπτό κείμενο, τα πρόσωπα και το θέμα μιας συζήτησης που παρακολούθησε. Σε κατάλληλες επικοινωνιακές περιστάσεις, εκφράζει προφορικά τις κρίσεις και τα σχόλιά του π.χ. για μια συναυλία που παρακολούθησε, για μια θεατρική παράσταση, για κάποιο σχολικό ή λογοτεχνικό βιβλίο, κ.ο.κ.</p>

Εικόνα 1. Απόσπασμα από το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ για τη γλώσσα στο Γυμνάσιο (2003)

Οι προθέσεις του Αναλυτικού Προγράμματος είναι ευγενείς, αλλά είναι προορισμένες να διαστρεβλωθούν από τη δομιστική προκατάληψη της διδακτικής πρακτικής, που δίνει έμφαση στο σύστημα αντί της χρήσης. Επιπλέον, οι δημιουργοί του εκπαιδευτικού υλικού καλούνται να επιλέξουν ένα θέμα με κατάλληλα κείμενα, ενταγμένα στο επικοινωνιακό τους περικείμενο, τα οποία όμως θα περιλαμβάνουν υποχρεωτικά τα συγκεκριμένα δομικά φαινόμενα, που μόνο αυθαίρετα μπορούν να συσχετιστούν με τα θέματα και τα κείμενα στα οποία αναπτύσσονται. Έτσι, καταλήγουμε στην πρακτική των σχολικών εγχειριδίων να επιλέγουν κείμενα με εξωκειμενικά κριτήρια, τα οποία καλούνται να λειτουργήσουν σε αυθεντικές επικοινωνιακές συνθήκες. Είναι μοιραίο η διδακτική πρακτική να παραπαίει ανάμεσα στη διδασκαλία γλωσσικών φαινομένων και θεμάτων, αφήνοντας τα κείμενα και τα περικείμενά τους για άλλη μια φορά στο περιθώριο.

Ειδικότερα στο Λύκειο, με την απουσία αναλυτικού προγράμματος και υπό την πίεση των υφιστάμενων διδακτικών εγχειριδίων, αλλά και του εξετασιοκεντρικού συστήματος η γλωσσική διδασκαλία ταυτίστηκε με τη διδασκαλία μιας περιορισμένης θεματολογίας γενικού κοινωνικού ενδιαφέροντος και με φορμαλιστικές εφαρμογές «κειμενικών» φαινομένων όπως η ανάπτυξη παραγράφου ή οι τρόποι πειθούς. Μπορούμε να σκεφτούμε τη γλωσσική διδασκαλία στο Λύκειο πέρα από αυτό το μείγμα ερασιτεχνικής

κοινωνιολογίας («αίτια και αποτελέσματα της μετανάστευσης», «μεσσιανισμός», «προσφυγικό») και αποκομμένων γλωσσικών στοιχείων («δομικά στοιχεία της παραγράφου», «συνώνυμα-αντώνυμα»);

3. Κριτική αποτίμηση του Προγράμματος Σπουδών του 2011

Αν και δεν ευτύχησε να εφαρμοστεί, τουλάχιστον συστηματικά και ολοκληρωμένα, το «Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και της λογοτεχνίας στο Δημοτικό σχολείο και το Γυμνάσιο» του 2011 επιχειρεί να αντιμετωπίσει τη γλωσσική διδασκαλία στη μητρική γλώσσα με τρόπο συγκροτημένο και με σαφείς θεωρητικές αφετηρίες. Το κύριο πρόβλημα με τα προηγούμενα προγράμματα σπουδών εντοπίζεται στο ότι «απουσίαζε συνήθως η διάσταση της κριτικής διερεύνησης των διαφόρων γλωσσικών μορφωμάτων ως φορέων στάσεων, αξιών και ιδεολογίας, δηλαδή ως μηχανισμών διαμόρφωσης κοινωνικών, πολιτικών και πολιτισμικών συνθηκών» (ΠΣ 2011, σ. 8), ενώ σωστά τονίζεται ότι το περιεχόμενο στο μάθημα της διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας είναι από τη φύση του ευρύτατο, αλλά η αιτιολόγηση γι' αυτό είναι ότι «εκ των πραγμάτων περιλαμβάνει δυνάμει όλα τα προφορικά, γραπτά, υβριδικά, ψηφιακά και πολυτροπικά κείμενα που έχουν παραχθεί ή πρόκειται να παραχθούν όχι μόνο εκτός σχολικού χώρου αλλά και εντός σχολικού χώρου [...]» (ΠΣ 2011, σσ. 12-13).

Θα περίμενε κανείς έναν πιο συγκεκριμένο ορισμό του περιεχομένου της γλωσσικής διδασκαλίας, που να μην ταυτίζεται με το σύνολο της γλωσσικής χρήσης από την εμφάνιση της ανθρώπινης γλώσσας έως σήμερα, αλλά η μαξιμαλιστική αυτή φιλοσοφία αποτυπώνεται και στους σκοπούς και στόχους του ΠΣ που συνολικά φτάνουν τους 41 και ειδικότερα τους 16 στην Α' Λυκείου και 27 στην Γ' Λυκείου (βλ. ΦΕΚ 1562/27-6-2011 και 4911/31-12-2019 αντίστοιχα), ενώ το ίδιο το περιεχόμενό τους είναι αφηρημένο, υπερβολικά φιλόδοξο και αναιτιολόγητα δυσνόητο. Ενδεικτικά παραδείγματα:

[...] όσον αφορά τη γλώσσα και τη γλωσσική επικοινωνία επιδιώκεται οι μαθητές και οι μαθήτριες:

Να κατανοήσουν ότι η κατανόηση και η παραγωγή κειμένου ως κοινωνιογνωσιακές δραστηριότητες μοιράζονται (sic) κοινές γνωστικές διαδικασίες και υπόκεινται στους ίδιους κειμενικούς και περικειμενικούς περιορισμούς.

Να περιγράφουν τα χαρακτηριστικά που δανείζονται οι συντάκτες των κειμένων από διαφορετικά κειμενικά είδη ή γένη λόγου και σημειωτικούς πόρους και να εξηγούν τι

προσφέρουν κατά τη γνώμη τους στο νόημα του μελετώμενου κάθε φορά κειμένου και την επικοινωνιακή αποτελεσματικότητά του.

Να κατανοήσουν ότι η νέα παγκόσμια πραγματικότητα με τη συρρίκνωση των αποστάσεων και τη συνεχή κίνηση ανθρώπων, κεφαλαίων, εικόνων και κειμένων αποτελεί στοιχείο που έχει τα θετικά και αρνητικά του και να είναι σε θέση να προάγουν τα θετικά (ΠΣ 2011, σσ. 9-12).

Στο Αναστασιάδη-Συμεωνίδη και συν. (2015), που συζητά σαφέστερα τη σχετική στοχοθεσία, τονίζεται ότι το νέο Πρόγραμμα Σπουδών αποτελεί προοδευτική εξέλιξη των προηγούμενων, ενώ βασικό θεωρητικό πλαίσιο του είναι ο εποικοδομισμός (constructivism) και ο κριτικός γραμματισμός, και ειδικότερα το παιδαγωγικό μοντέλο «Learning by doing» των Cope και Kalantzis (1993). Ως βασικός σκοπός τίθεται η ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού των μαθητών/μαθητριών, ενώ σημαντική θεωρείται και η ανάπτυξη των πολυγραμματισμών με τη χρήση ΤΠΕ και πολυτροπικών κειμένων. Βασική αρχή επίσης της προσέγγισης στη γλώσσα είναι ότι οι γλωσσικές μορφές λειτουργούν ως ενδείκτες κοινωνικών παραμέτρων και ως μηχανισμοί δόμησης ταυτοτήτων, ιδεολογιών, στάσεων και συμπεριφορών και, επομένως, γλωσσολογικά το Πρόγραμμα Σπουδών αντλεί από τα νεότερα ρεύματα της κοινωνιογλωσσολογίας της ενδεικτικότητας και της κατασκευής ταυτοτήτων, αλλά και της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου. Όσον αφορά την αντιμετώπιση των κειμένων, τονίζεται επανειλημμένα η έμφαση σε «πολλά διαφορετικά κειμενικά είδη και τύπους κειμένων» και συγκεκριμένα στο ΠΣ (2011, σ. 13) αναφέρεται ότι:

Στον τομέα των κειμένων περιλαμβάνεται γενικά σωρεία κειμένων [δική μου υπογράμμιση], χρηστικών και λογοτεχνικών, τα οποία ανήκουν σε διάφορα κειμενικά είδη και περιλαμβάνουν διάφορους κειμενικούς τύπους και γλωσσικές λειτουργίες. Ορισμένα από αυτά τα κείμενα είναι τα εξής: *αιτήσεις, αινίγματα, ανακοινώσεις, αναφορές, ανέκδοτα, απομνημονεύματα, αρχικές σελίδες ιστότοπων, αυτοβιογραφίες, αφηγήσεις προσωπικές, αφηγήματα, βιογραφικά ...* [αναφέρονται συνολικά 64 κειμενικά είδη] και άλλα.

Δεν γίνεται σαφές αν υπάρχει κάποια ιεράρχηση ή αξιολόγηση των κειμενικών αυτών ειδών: υπάρχουν πιο σημαντικά είδη κειμένων τόσο στη γλωσσική διδασκαλία όσο και στη ζωή της γλωσσικής κοινότητας ευρύτερα ή λ.χ. τα *πεζοτράγουδα* έχουν την ίδια βαρύτητα με τα *κείμενα γνώμης* ή μήπως τα *γραφήματα* (αν θεωρηθεί ότι αποτελούν αυτόνομο κειμενικό είδος) είναι εξίσου σημαντικά με τις *συστατικές επιστολές* για την κειμενική δημιουργία των μαθητών/μαθητριών. Κυρίως, δεν διευκρινίζεται ποιος είναι ο στόχος της διδασκαλίας των κειμενικών ειδών ή αν απλώς η εξοικείωση με αυτά

θεωρείται αυτοσκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας. Κατά συνέπεια, η συνοπτική απεικόνιση του περιεχομένου της διδασκαλίας (βλ. Εικόνα 2) είναι ακόμη πιο πολύπλοκη και δημιουργεί περισσότερη σύγχυση και από την αντίστοιχη απεικόνιση στο πρόγραμμα σπουδών του 2003 (βλ. παραπάνω Εικόνα 1).

Γ' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ			
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Καθορίζουν τους επικοινωνιακούς στόχους του υπό σύνταξη κειμένου, το κειμενικό είδος και τη σχέση πομπού και αποδέκτη. ✓ Συντάσσουν πολυτροπικά κείμενα και εξηγούν το αποτέλεσμα από τη χρήση διαφορετικών τρόπων σε αυτά τα κείμενα. ✓ Χρησιμοποιούν το κατάλληλο ύφος ανάλογα με την περίπτωση επικοινωνίας και εντάσσουν λειτουργικά τα γραμματικοσυντακτικά στοιχεία κατά τη σύνταξη κειμένων διαφόρων ειδών. ✓ Αξιοποιούν λειτουργικά όλα τα σημεία στίξης. ✓ Επιλέγουν την κατάλληλη γραμματοσειρά και γενικά τις κατάλληλες τυπογραφικές συμβάσεις κατά τη χρήση κειμενογράφου ή λογισμικού παρουσίασης. ✓ Χρησιμοποιούν πλάγιο λόγο σε ορισμένα είδη κειμένων. ✓ Αξιοποιούν τους κατάλληλους δείκτες συνοχής και σχολιασμού για τη σύνδεση προτάσεων αλλά και ευρύτερων τμημάτων του κειμένου. ✓ Αξιοποιούν τις πολυσημικές και μεταφορικές χρήσεις λέξεων σε ορισμένα κειμενά τους. ✓ Επιλέγουν από συνώνυμες λέξεις εκείνη που ταιριάζει με το ύφος και την προθετικότητα του κειμένου τους. ✓ Εξηγούν την επιλογή των γλωσσικών στοιχείων σε συνάρτηση με τα νοήματα και την κοινωνική/ πολιτισμική λειτουργία των κειμένων τους. 	<p><i>Βασικά θέματα:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Το θέατρο ✓ Το τραγούδι ✓ Οι γλώσσες του κόσμου ✓ Η Ελλάδα ✓ Η Ευρώπη και η Ευρωπαϊκή Ένωση ✓ Η ειρήνη και ο πόλεμος ✓ Οικουμενικές αξίες ✓ Παρέλθον και μέλλον ✓ Η τέχνη ✓ Σύγχρονη τεχνολογία και άνθρωπος <p><i>Κειμενικά είδη:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Δοκίμια ✓ Διαμαρτυρία ✓ Επιστολή ✓ Επισφύλλιδες ✓ Πολυτροπικά κείμενα ✓ Λογοτεχνικά κείμενα ✓ Επιστημονικά κείμενα ✓ Ηλεκτρονικά μηνύματα ✓ Διάλογοι μέσω διαδικτύου ✓ Άλλα ψηφιακά κείμενα 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Συμπλήρωση ημιτελών κειμένων ή κειμένων για τα οποία δίνεται η πρώτη παράγραφος ή ορισμένοι πλαγιότιτλοι ✓ Κατασκευή πολυτροπικών κειμένων που απευθύνονται σε συγκεκριμένους αποδέκτες, π.χ. διαφημιστικά μηνύματα ✓ Χρησιμοποίηση λογισμικών παρουσίασης για τη σύνταξη πολυτροπικών κειμένων και την αξιοποίησή τους σε ομιλία ✓ Κατασκευή διαγραμμάτων στον υπολογιστή, χρήση τους σε πολυτροπικό κείμενο και συλλογική αξιολόγηση στην τάξη ✓ Μετασχηματισμός μονοτροπικού κειμένου σε πολυτροπικό και αντίστροφα και επισήμανση της επίδρασης που ασκούν οι μετατροπές στην κατασκευή του νοήματος ✓ Συμπύκνωση κειμένου με τη βοήθεια σημειώσεων, νοητικού χάρτη, σχεδιαγραμμάτων κτλ. ✓ Συγγραφή κειμένου με βάση δεδομένο σχέδιασμο, π.χ. με αφετηρία νοηματικούς χάρτες, σημειώσεις κ.ά. επιχειρείται η σύνταξη συνεχούς κειμένου με προσθήκη κατάλληλων κειμενικών δεικτών. ✓ Σύνταξη κειμένων με λειτουργική αξιοποίηση διάφορων γραμματικοσυντακτικών φαινομένων όπως η ενεργητική και η παθητική διάθεση, η διαδόχνη υπόταξη, η απρόσωπη σύνταξη, ο ετερόπρωτος προσδιορισμός, η παρατακτική και υποτακτική σύνταξη, η 	<p>Βιβλίο <i>Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου</i>, Ενότητα 1 (Παράταξη και υπόταξη, Ερευνητικές εργασίες), Ενότητα 2 (Πολυσημία, Αιτιολογημένες κρίσεις), Ενότητα 3 (Ευθύς και πλάγιος λόγος, Κυριολεξία και μεταφορά), Ενότητα 4 (Συνώνυμα και αντίθετα), Ενότητα 7 (Μεταωνυμία), Ενότητα 8 (Στίξη, Περιλήψη)</p> <p><i>Γραμματική νέας ελληνικής γλώσσας</i>, 1^ο κεφ., 3.3 (σημεία στίξης), 2^ο κεφ., 2, 3, 6 (μορφολογία ουσιαστικών, επιθέτων, ρημάτων), 3^ο κεφ., 5.1-5.2 (παρατακτική και υποτακτική σύνταξη), 4^ο κεφ., 2.3 (σημασίες των λέξεων), 5^ο κεφ., 2.2-2.3 (κειμενικά είδη-μορφολογία)</p> <p><i>Ερμηνευτικό λεξικό νέας ελληνικής</i></p>

Εικόνα 2. Απόσπασμα από το ΠΣ (2011) για τη νεοελληνική γλώσσα στο Γυμνάσιο

Ωστόσο, υπάρχουν ακόμη πιο σημαντικές αντιρρήσεις με τις βασικές επιλογές του Προγράμματος Σπουδών του 2011. Καταρχάς, ποιο είναι το περιεχόμενο του εποικοδομισμού (constructivism) που υιοθετείται; Πέρα από τη γενικά αποδεκτή παραδοχή ότι η γνώση προϋποθέτει την ενεργό κατασκευή του υποκειμένου και δεν αποτελεί έξωθεν προερχόμενο ή μεταβιβάσιμο περιεχόμενο, για ποιον εποικοδομισμό γίνεται λόγος: τον ατομικό του Piaget, τον κοινωνικό του Vygotsky, τον πολιτισμικό του Bruner ή τον ριζοσπαστικό του von Glasersfeld; Αντιλαμβανόμαστε λ.χ. τις γνώσεις για τη γλώσσα ως προϊόν του κοινωνικού αναστοχασμού για τη γλώσσα, όπως θα αποδεχόταν ο Vygotsky, ή ως μια ατομική και εγγενώς απροσδιόριστη και αναπόδεικτη κατασκευή κάθε ομιλητή, όπως θα επεσήμαινε η ριζοσπαστική εκδοχή του εποικοδομισμού. Και –πιο σημαντικό– πόσο αναμένεται η απάντησή μας να επηρεάσει τη διδακτική πρακτική στη νεοελληνική γλώσσα; Μήπως η αναφορά στον εποικοδομισμό αποτελεί απλώς μια επίκληση στη μετανεωτερικότητα, της οποίας ο προβληματισμός «αποτυπώνεται ήδη [...] στον λόγο των σύγχρονων αναλυτικών

προγραμμάτων των ανθρωπιστικών μαθημάτων» (Φρυδάκη, 2009, σ. 301). Θα ήταν εξίσου σημαντικό να αποδεχτούμε τον εποικοδομισμό για το πρόγραμμα σπουδών λ.χ. των μαθηματικών ή της φυσικής αγωγής ή κάτι τέτοιο είναι απαραίτητο μόνο για τη διδασκαλία της γλώσσας;

Κατά δεύτερο λόγο, για ποιον κριτικό γραμματισμό γίνεται λόγος; Σίγουρα όχι για τη ριζοσπαστική παιδαγωγική λ.χ. του Freire, που είναι αντίθετη με ένα κεντρικά σχεδιασμένο πρόγραμμα σπουδών. Η κριτική διδασκαλία δεν αποτελεί για τον Freire μια πατερναλιστική διαδικασία εκ μέρους κάποιων «φωτισμένων» δασκάλων εις όφελος των ανίδεων μαθητών, αλλά μια αμοιβαία ανακάλυψη και στοχοθεσία. Είναι δυνατή μια τέτοια παρέμβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας με τα χαρακτηριστικά που έχει σήμερα και μπορεί κάτι τέτοιο να γίνει με απόφαση του προγράμματος σπουδών;

Μήπως ο κριτικός γραμματισμός στο Πρόγραμμα Σπουδών του 2011 ακολουθεί μια ολιστική-οικολογική προσέγγιση, ανθρωπιστικού-κριτικού προσανατολισμού; Με αυτή την ευρεία έννοια ο κριτικός γραμματισμός ταυτίζεται με την κριτική σκέψη, όπως ακριβώς δηλαδή τον αντιλήφθηκαν οι εκπαιδευτικοί από την εφαρμογή του στην κυπριακή εμπειρία (Κοντοβούρκη & Ιωαννίδου, 2013). Και σε αυτή την περίπτωση θα πρέπει να αναρωτηθούμε αν η κριτική σκέψη αποτελεί αποκλειστικό πρόταγμα για τις ανθρωπιστικές επιστήμες, και μάλιστα τη διδασκαλία της γλώσσας και, επομένως, ένα ακόμη καθήκον που πρέπει να το αναλάβει κι αυτό ο/η φιλόλογος της τάξης, μαζί με τη διοργάνωση της γιορτής της 25ης Μαρτίου, ή μήπως έναν ορίζοντα προσδοκιών και ένα δημιουργικό κλίμα από το οποίο πρέπει να διαπνέεται όλο το σύγχρονο σχολείο.

Ή πάλι εννοούμε κάτι πιο χαλαρό όπως ο κοινωνιοκεντρισμός, που αναφέρεται αλλά δεν ορίζεται από τον Χατζησαββίδη (2010) ως το επόμενο βήμα μετά τον επικοινωνιοκεντρισμό; Στα σχετικά κείμενα επαναλαμβάνεται σαν μάντρα ο προσανατολισμός του προγράμματος «σε μια κατεύθυνση περισσότερο κοινωνιοκεντρική και λιγότερο γλωσσοκεντρική» (ΦΕΚ Α' Λυκείου), «σε μια κατεύθυνση περισσότερο κοινωνιοκεντρική, επικοινωνιακή και λιγότερο γλωσσοκεντρική» (ΦΕΚ Γ' Λυκείου), αλλά η κατεύθυνση αυτή δεν προσδιορίζεται παρά μόνο με την κοινοτοπία: «Οι δραστηριότητες αυτές έχουν κοινωνιοκεντρικό χαρακτήρα, αφού ασχολούνται οι μαθητές και οι μαθήτριες με θέματα σύγχρονα και επίκαιρα, που έχουν σχέση με την κοινωνία στην οποία ζουν» (ΠΣ 2011, σ. 18). Με την εκδοχή αυτή δεν καταλήγουμε πάλι στον ερασιτεχνικό κοινωνιολογισμό, τον οποίο απαιτούμε

αποκλειστικά από φιλόλογους, που δεν έχουν παρακολουθήσει κατά κανόνα ούτε ένα εισαγωγικό μάθημα κοινωνιολογίας;

Απομένει η επίκληση στις «γλωσσικές μορφές ως ενδείκτες κοινωνικών παραμέτρων και μηχανισμοί δόμησης ταυτοτήτων, ιδεολογιών, στάσεων και συμπεριφορών», δηλαδή στις γλωσσικές θεωρίες ταυτότητας ή/και την Κριτική Ανάλυση Λόγου. Στο πλαίσιο αυτό τα κείμενα και η γλώσσα γενικότερα στο μικρο-επίπεδο της ανάλυσης αντιμετωπίζονται ως αφορμή για την ανίχνευση κοινωνικών δομών στο μακρο-επίπεδο. Πρόκειται για μια απλουστευτική ιδέα, η οποία –ιδίως στη σχηματική εφαρμογή που μοιραία υπαγορεύεται από τη διδακτική πρακτική– οδηγεί σε μια αφελή αντίληψη «αναπαράστασης» της πραγματικότητας, σύμφωνα με την οποία λ.χ. μια δομή παθητικής φωνής σε ένα οποιοδήποτε κείμενο «αποκαλύπτει» μηχανικά την ιδεολογία του δημιουργού του κειμένου. Η έλλειψη μιας σαφούς μεθόδου για τη σύνδεση αυτή μπορεί επιπλέον να οδηγήσει σε μια υποκειμενική προβολή των απόψεων και ιδεολογικών προκαταλήψεων του δασκάλου-αναλυτή στο κείμενο που αναλύεται, χειραγωγώντας και όχι απελευθερώνοντας τις μαθήτριες και τους μαθητές. Ξαναγυρνούμε έτσι «από το παράθυρο» στο πρότυπο του «φωτισμένου» ερευνητή, που διορθώνει την «ψευδή συνείδηση» των προς εκπαίδευση υποκειμένων κι αυτό μέσα σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα το κυρίαρχο ιδεολογικό πλαίσιο του οποίου πρεσβεύει την ιδεολογική ουδετερότητα του εκπαιδευτή.

Δεν αποτελεί έκπληξη το ότι η Katsarou (2009) σε μια εφαρμογή κριτικού γραμματισμού και θεωριών πολυγραμματισμού διαπιστώνει ότι οι μαθητές/μαθήτριες επέλεξαν μια «σχολική», ομογενοποιημένη και ουδέτερη γλώσσα για τα κείμενά τους και απέτυχαν να αναπτύξουν μια κριτική στάση απέναντι στα «επίσημα» κείμενα. Η ίδια επισημαίνει τη σταθερή παρουσία της τυποποιημένης, κοινής γλώσσας στο σχολικό περιβάλλον και δέχεται συγκαταβατικά ότι, παρόλα αυτά, οι δραστηριότητες που σχετίζονται με τους πολυγραμματισμούς έχουν εσωτερική αξία, γιατί «εφαρμόζουν μια πλουραλιστική παιδαγωγική που είναι αναγκαία στα σχολεία των μεταμοντέρνων κοινωνιών». Είναι φανερό ότι δεν αρκεί η επίκληση στον κριτικό γραμματισμό ή μια αφηρημένη ως προς τους στόχους και τις μεθόδους εφαρμογή του για να καλλιεργηθεί η κριτική στάση απέναντι στη γλώσσα.

Η σύγχυση σχετικά με τον κριτικό γραμματισμό είναι χαρακτηριστική για τον μετανεωτερικό εκλεκτικισμό (Φρυδάκη, 2009, σ. 308) ή τον «κακοχωνεμένο

μεταμοντερνισμό»¹ που διέπει και τη φιλοσοφία του Προγράμματος Σπουδών του 2011. Παρά τα σημαντικά στοιχεία που εισάγει, φαίνεται να μην λαμβάνει υπόψη της την κριτική στη μετανεωτερικά προσανατολισμένη εκπαίδευση. Για παράδειγμα, η Φρυδάκη επισημαίνει ότι «διαθεματικότητα, επικοινωνιακά πλαίσια, πολλαπλές οπτικές και ευέλικτες διδακτικές διαδικασίες έχουν θεωρηθεί ως μέσα διαμόρφωσης του νέου τύπου εργαζομένου, τον οποίο απαιτούν οι εργασιακές δομές της παγκοσμιοποιημένης μεταβιομηχανικής οικονομίας· ενός εργαζομένου καταρτισμένου, ευέλικτου, προσαρμοστικού και συνεργάσιμου αλλά ημιμορφωμένου και ολωσδιόλου χειραγωγήσιμου» (2009, σ. 440). Φαίνεται ότι η αποτυχία της εφαρμογής ενός προγράμματος κριτικού γραμματισμού στη διδασκαλία της γλώσσας στην Κύπρο δεν αποτέλεσε αφορμή για αναστοχασμό και ανατροφοδότηση. Αντίθετα, όπως σωστά επισημαίνει ο Κουτσογιάννης, θεωρείται ότι «η επίκληση και μόνο ενδεικτικών χαρακτηριστικών ή ακόμη και του ονόματος [του κριτικού γραμματισμού], εξασφαλίζει το εισιτήριο της πολύ καλής επιστημονικής ενημέρωσης» (2014, σ. 10). Ωστόσο, έτσι οδηγούμαστε στον «φαύλο κύκλο της υιοθέτησης κάθε φορά στοιχείων από αναλώσιμους «νέους» λόγους» και σε μια «επιφανειακή προσέγγιση της κριτικής παράδοσης» (όπ.π., σ. 18).

4. Προς ένα σύγχρονο, συνθετικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη Νεοελληνική γλώσσα

Είναι σαφές ότι ένα σύγχρονο πρόγραμμα σπουδών για τη Νεοελληνική γλώσσα απαιτεί τη δημιουργική σύνθεση των επιτευγμάτων των προηγούμενων αναλυτικών προγραμμάτων με μια νέα στοχοθεσία που θα αποφεύγει τις αδυναμίες τους και τις στρεβλώσεις από την εφαρμογή τους. Με βάση την αξιολόγηση που προηγήθηκε είναι απαραίτητο να αξιοποιήσουμε την εμπειρία της επικοινωνιακής και κειμενοκεντρικής προσέγγισης, η οποία προσφέρει αναμφίβολα το πλαίσιο μέσα στο οποίο κινείται η σύγχρονη γλωσσική διδασκαλία. Παρομοίως, ο κριτικός γραμματισμός ως μέρος ενός ευρύτερου κοινωνικο-λειτουργικού γραμματισμού αποτελεί έναν αναγκαίο παιδαγωγικό ορίζοντα, αλλά δεν μπορεί να μετατραπεί σε γνωστικό αντικείμενο, μέθοδο ή περιεχόμενο της διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη πρέπει να διαπνέει ολόκληρη τη γλωσσική διδασκαλία και να καλλιεργείται σε πτυχές της όπως η συλλογιστική και η

¹ Θα μου επιτραπεί για διάφορους λόγους να μην παραθέσω την πηγή αυτής της τόσο επιτυχημένης διατύπωσης.

επιχειρηματολογία, η ερμηνεία των κειμένων, ο δημιουργικός μετασχηματισμός τους κ.λπ.

Κατά συνέπεια, θα πρέπει να διατυπωθούν συγκεκριμένοι, ρεαλιστικοί, εφικτοί στόχοι που να αφορούν τα κείμενα και τη γλώσσα τους. Για τον λόγο αυτό είναι απαραίτητη η επικέντρωση στους διδακτικούς στόχους και όχι στη διδακτέα ύλη ή το περιεχόμενο της διδασκαλίας και αναγκαία η ορθολογική σύνδεση στόχων, γνωστικού αντικειμένου και δεξιοτήτων. Στο παιδαγωγικό πλαίσιο θεωρούμε επίσης απαραίτητη τη διαφοροποιημένη διδασκαλία με βάση το προφίλ μαθητών και μαθητριών και το μαθησιακό περιβάλλον, την έμφαση στην ανακαλυπτική, συνεργατική και μαθητοκεντρική μάθηση και τη δημιουργική αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων.

Στις συγκεκριμένες συνθήκες λαμβάνουμε ως ρητή αρχή των προγραμμάτων σπουδών για τη Νεοελληνική γλώσσα την οργανική συνέχεια και τη λειτουργική μετάβαση της γλωσσικής διδασκαλίας από βαθμίδα σε βαθμίδα και από τάξη σε τάξη. Επίσης, ακολουθούμε μια ολιστική προσέγγιση της γλώσσας, θεωρώντας την ένα ενιαίο σύνολο (λεξιλόγιο-γραμματική-κείμενο) και περιλαμβάνοντας τόσο την επικοινωνιακή ευχέρεια όσο και τη γλωσσική ακρίβεια στους στόχους της γλωσσικής διδασκαλίας. Επιπλέον, προσπαθούμε να υιοθετήσουμε μια σύγχρονη και ενιαία μεταγλώσσα στην περιγραφή των πτυχών της γλώσσας, ενώ θεωρούμε ότι η γνώση της μεταγλώσσας δεν μπορεί να αποτελεί αντικείμενο διδασκαλίας ή εξέτασης, αλλά πρέπει να υπηρετεί τις αναλυτικές ή δημιουργικές κειμενικές διεργασίες, όπου αυτό είναι απαραίτητο.

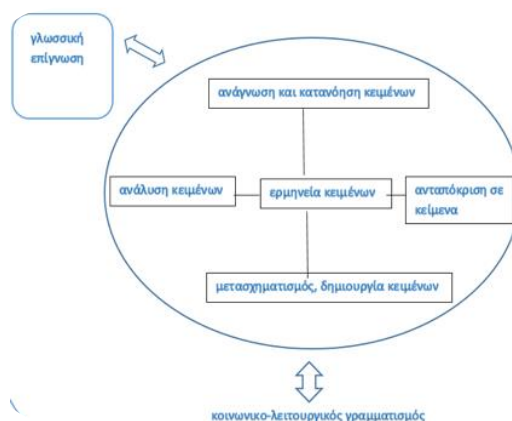
Τέλος, με βάση τη συζήτηση που προηγήθηκε θεωρούμε ότι πρέπει να δοθεί έμφαση στη ρητή διδασκαλία των γλωσσικών μέσων και τη σύνδεσή τους με τους εκάστοτε επικοινωνιακούς στόχους σε αντίστοιχα περικείμενα, καθώς και στην αυθεντική χρήση της γλώσσας με παραδείγματα από μη κατασκευασμένα κείμενα ή από σώματα κειμένων. Η ανάγκη να χρησιμοποιούνται κειμενικά αποσπάσματα θα πρέπει να εξισορροπηθεί με την επαφή των μαθητών/μαθητριών με εκτεταμένα κείμενα και τη μεθοδική πραγμάτευσή τους, ειδικά σε μια εποχή που τα σύντομα κείμενα κυριαρχούν στα ψηφιακά μέσα. Τέλος, υπάρχει ανάγκη για έμφαση στις ποικιλίες της γλώσσας και τον ρόλο τους ώστε να είναι σαφής και ρητή η διάκριση της πρότυπης ποικιλίας, αλλά και των δόκιμων κειμένων από άλλα.

5. Βασικές κατευθύνσεις και περιεχόμενο του νέου Προγράμματος Σπουδών για τη Νεοελληνική γλώσσα στο Λύκειο

Οι βασικές κατευθύνσεις του Προγράμματος Σπουδών σύμφωνα με τον πολυδιάστατο και συνθετικό χαρακτήρα του συνοψίζονται στα εξής:

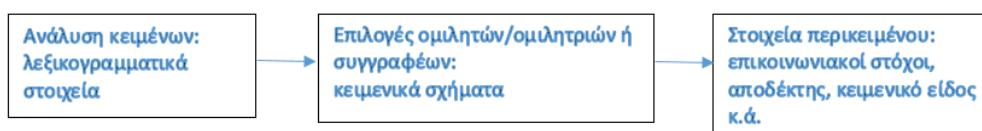
- Δίνεται έμφαση στην κειμενική ερμηνεία και ανάλυση, τόσο στα θεματικά πεδία όσο και στον προσανατολισμό του διδακτικού σχεδιασμού, που επικεντρώνεται στις κειμενικές διεργασίες.
- Εμπεδώνεται η χρήση δικτύων κειμένων στη γλωσσική διδασκαλία και την αξιολόγηση, σε αντιπαράθεση με την πρακτική διδασκαλίας και/ή εξέτασης ενός μεμονωμένου κειμένου.
- Εδραιώνεται η μετατόπιση της γλωσσικής διδασκαλίας σε γενικούς θεματικούς άξονες αντί του καταλόγου προκαθορισμένων θεμάτων ως διδακτέας ύλης.
- Γίνεται ρητή αναφορά στις γλωσσικές ποικιλίες της ελληνικής και διδασκαλία τους, τόσο στο σχετικό εξειδικευμένο θεματικό πεδίο όσο και στο σύνολο της διδασκαλίας.
- Εισάγεται η διδασκαλία εκτεταμένων κειμένων, σε συνδυασμό και με τη διδακτική πρακτική στη Λογοτεχνία.

Κέντρο της σκοποθεσίας της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Λύκειο αποτελούν τα κείμενα και οι διεργασίες που σχετίζονται με αυτά (ανάγνωση και κατανόηση, ανάλυση, ερμηνεία, ανταπόκριση, μετασχηματισμός και δημιουργία). Οι διεργασίες αυτές αλληλεπιδρούν με τη γλωσσική επίγνωση και, συγκεκριμένα, με τη γνώση για το γλωσσικό σύστημα, τις δομές και τις λεξικογραμματικές επιλογές των ομιλητών/ομιλητριών της ελληνικής, με τις γνώσεις για την ελληνική γλώσσα και τις ποικιλίες της, καθώς και με τις σχετικές μεταγλωσσικές ικανότητες, όπως φαίνεται διαγραμματικά στο Σχήμα 1:



Σχήμα 1. Απεικόνιση της σκοποθεσίας του νέου Προγράμματος Σπουδών

Ειδικότερα, για τη σύνδεση του μικρο-επίπεδου (λεξικογραμματικών δομών) με το μακρο-επίπεδο (κειμενική δομή) ακολουθούμε τη δομολειτουργική αντίληψη της γλώσσας, όπως προτείνεται από θεωρητικά πρότυπα όπως η Συστημική Λειτουργική Γραμματική (Halliday, 1985), η γλωσσοκεντρική παιδαγωγική (language-based pedagogy, βλ. Clark, 2019), η ρητορική γραμματική (rhetorical grammar λ.χ. Kolln, 2006) κ.ά., σύμφωνα με το Σχήμα 2.



Σχήμα 2. Δομολειτουργική αντίληψη της γλώσσας

Τέλος, το περιεχόμενο του Προγράμματος Σπουδών (θεματικά πεδία και θεματικές ενότητες) απεικονίζεται συνοπτικά στον ακόλουθο Πίνακα:

Πίνακας 1. Βασικό αναλυτικό πλαίσιο του νέου Προγράμματος Σπουδών

Θεματικά Πεδία	Θεματικές Ενότητες			
		Α΄ ΛΥΚΕΙΟΥ	Β΄ ΛΥΚΕΙΟΥ	Γ΄ ΛΥΚΕΙΟΥ
Κειμενική ερμηνεία και δημιουργία	Θεματικοί άξονες	<ul style="list-style-type: none"> Άμεσο κοινωνικό περιβάλλον 	<ul style="list-style-type: none"> Ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον 	<ul style="list-style-type: none"> Όψεις της πραγματικότητας του 21ού αιώνα
	Κειμενική οργάνωση	<ul style="list-style-type: none"> Βασικές συνιστώσες της επικοινωνίας Γλωσσικοί και άλλοι σημειωτικοί τρόποι Κειμενικά σχήματα Επιχειρηματολογία 		
	Λεξικογραμματική των κειμένων	<ul style="list-style-type: none"> Έμφαση στην κανονικότητα των γλωσσικών φαινομένων 	<ul style="list-style-type: none"> Έμφαση στις παραλλαγές του κανονικού 	<ul style="list-style-type: none"> Επανάληψη και εμβάθυνση με έμφαση στο περιφερειακό, στο εξεζητημένο ή/και στο νεότευκτο
Η ελληνική και οι ποικιλίες της	<ul style="list-style-type: none"> Συνοπτική επισκόπηση του γλωσσικού συστήματος Ομιλία και γραφή Γλωσσική ταυτότητα 	<ul style="list-style-type: none"> Πρότυπη γλώσσα και ποικιλίες Τοπικές ποικιλίες: διάλεκτοι Γλωσσικές κοινότητες στην Ελλάδα και στον κόσμο 	<ul style="list-style-type: none"> Νέα Ελληνική: η γλώσσα μου, όπως τη μιλά σήμερα Λέξεις-ταξιδιώτες μέσα στον χρόνο 	
Πραγμάτευση εκτεταμένων κειμένων	<ul style="list-style-type: none"> Επεξεργασία εκτεταμένου αφηγηματικού, μη μυθοπλαστικού κειμένου (κυρίως βιογραφία) 	<ul style="list-style-type: none"> Επεξεργασία εκτεταμένου μη αφηγηματικού κειμένου (στοχαστικό δοκίμιο) 	<ul style="list-style-type: none"> Επεξεργασία εκτεταμένου μη αφηγηματικού κειμένου (ακαδημαϊκό δοκίμιο) 	

6. Επίλογος

Θα πρέπει να τονιστεί εδώ ότι σκοπός του άρθρου αυτού δεν ήταν να παρουσιαστεί το νέο πρόγραμμα σπουδών στην ολότητά του, αλλά να συζητηθεί συνοπτικά το υπόβαθρο στο οποίο αναπτύχθηκε. Το πρώτο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Νεοελληνική γλώσσα στο Λύκειο θα είναι επιτυχημένο αν καταφέρει να χρησιμοποιηθεί πραγματικά στη διδακτική πράξη ως καθοδηγητικό πλαίσιο και αν μπορέσει να συνθέσει τις κατακτήσεις του παρελθόντος, όντας ανοιχτό στις καινοτομίες του μέλλοντος. Για να πραγματοποιηθεί κάτι τέτοιο είναι απαραίτητη η σύζευξή του με νέα διδακτικά εγχειρίδια και κυρίως με εκτεταμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που θα το χρησιμοποιήσουν, αλλά και η επίλυση των προβλημάτων του γενικότερου εκπαιδευτικού πλαισίου, με βασικότερο την πίεση που δέχεται η διδασκαλία στο Λύκειο από την προετοιμασία για τις πανελλαδικές εξετάσεις.

Βιβλιογραφία

- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., Αποστολίδου, Β., Ιορδανίδου, Α., Καραντζόλα, Ε., Κοσεγιάν, Χ., Μητσιάκη, Μ., Παπαδοπούλου, Μ., Φλιάτουρας, Α., Χατζησαββίδης, Σ., & Χοντολίδου, Ε. (2015). Οι καινοτομίες του νέου Προγράμματος Σπουδών για τη γλώσσα στην υποχρεωτική εκπαίδευση. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 55-66.
- Barton, D., & Ivanic, R. (Eds.). (1991). *Writing in the Community*. London: Sage.
- Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ. (1999). *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Clark, U. (2019). *Developing Language and Literacy in English across the Secondary School Curriculum. An Inclusive Approach*. London: Palgrave Macmillan.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds) (1993). *The Powers of Literacy: Genre Approaches to Teaching Writing*. London: Falmer Press.
- Halliday, M.A.K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Κοντοβούρκη, Σ., & Ιωαννίδου, Ε. (2013). Κριτικός γραμματισμός στο κυπριακό σχολείο: Απόψεις, πρακτικές και στάσεις εκπαιδευτικών. *Προσχολική και Σχολική Εκπαίδευση*, 1(1), 82-107.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2014). Κριτικοί γραμματισμοί: διεθνής εμπειρία και ελληνική πραγματικότητα. Στο Γρίβα, Ε., Κουτσογιάννης, Δ., Ντίνας, Κ., Στάμου, Α., Χατζηπαναγιωτίδη, Α., & Χατζησαββίδης, Σ. (Επιμ.). *Πρακτικά Πανελληνίου*

- Συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη». Διαθέσιμο στο: <http://www.nured.uowm.gr/drama/PRAKTIKA.html>.
- Katsarou, E. (2009). A multiliteracy intervention in a contemporary “mono-literacy” school in Greece. *The International Journal of Learning*, 16(5), 55-65.
- Kolln, M. (2006). *Rhetorical Grammar. Grammatical Choices, Rhetorical Effects*. London: Longman.
- Σπανός, Γ. & Μιχάλης, Α. (2012). *Διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Κριτική.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.
- Χαραλαμπίδης, Α., & Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: Θεωρία και πρακτική εφαρμογή. Μια εναλλακτική πρόταση για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής στην υποχρεωτική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2010). Γλωσσοδιδασκτικά συνεχή και ασυνεχή της τελευταίας τριακονταετίας: Από τον επικοινωνιοκεντρισμό στον κοινωνιοκεντρισμό. Στο Κ. Ντίνας, Α. Χατζηπαναγιωτίδη, Α. Βακάλη, Τ. Κωτόπουλος & Α. Στάμου (Επιμ.). *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή. Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)*. Διαθέσιμο στο: <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/files/olomelia/xatzisavidis.pdf>

Πολυτροπικότητα και οπτικός γραμματισμός στη διδασκαλία της γλώσσας: Προγράμματα σπουδών και μεθοδολογικές προεκτάσεις

Μαριάνθη Οικονομάκου

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
oikonomakou@aegean.gr

Abstract

The present research aims at the critical analysis of the L1 Curricula for Greek language teaching in compulsory education focusing on the term of multimodality and the promotion of visual literacy practices in the classroom. It initially examines whether the expected learning outcomes, the methodological principles and the activities proposed in the L1 Curricula contribute, through explicit or indirect references, to the cultivation of the critical skills of the learners while processing multimodal texts. The transition from the communicative approach in language teaching to the critical literacy framework adopted in the latest complementary L1 Curriculum offered new methodological tools to the teachers, who are encouraged to analyse with their students a variety of text genres drawn from different digital sources and communication channels. However, discontinuities and inconsistencies can be identified due to the different approaches defined in the curricula which eventually cause confusion to the educational community. The key question remains as to how the teacher could process different semiotic modes in the classroom and help the pupils to critically read and produce multimodal texts linked to their communication needs and literacy experiences. The further exploitation in the educational field of a grammar of visual design, combined with the grammatical description of the Greek language, meet the challenges of developing critical visual skills among the students, from the very first grades of primary school.

Keywords: Visual literacy, multimodality, language teaching, L1 Curriculum, multiliteracies.

Περίληψη

Η έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση του τρόπου αξιοποίησης της πολυτροπικότητας και του οπτικού γραμματισμού στη σχολική τάξη μέσα από την κριτική ανάλυση των Προγραμμάτων Σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Εξετάζεται, αρχικά, κατά πόσο οι στόχοι, οι μεθοδολογικές αρχές και οι προτεινόμενες δραστηριότητες συντελούν, μέσω ρητών ή έμμεσων αναφορών, στην καλλιέργεια δεξιοτήτων κριτικής ανάγνωσης και παραγωγής πολυτροπικών κειμένων. Με σημείο αναφοράς τη μετάβαση από την επικοινωνιακή προσέγγιση στον κριτικό γραμματισμό, που αποτελεί τον άξονα του συμπληρωματικού από το 2011 προγράμματος σπουδών, εντοπίζονται μεθοδολογικά εργαλεία αλλά και ασυνέχειες που επιφέρουν σύγχυση στην εκπαιδευτική κοινότητα ως προς τον τρόπο επεξεργασίας διαφορετικών σημειωτικών τρόπων και κυρίως ως προς τη μεθοδολογία διδασκαλίας τους μέσα από σύγχρονα κοινωνικοπολιτισμικά προϊόντα. Για τον λόγο αυτόν κρίνεται απαραίτητη η άντληση συμπερασμάτων που σχετίζονται με τις δυνατότητες περαιτέρω αξιοποίησης στον εκπαιδευτικό χώρο ενός λειτουργικού μοντέλου διδασκαλίας των οπτικών συνθέσεων. Η συστηματοποίηση αυτή μπορεί να συμβάλει, ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες, ήδη από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, να προσεγγίζουν και να ερμηνεύουν κριτικά ποικίλους τρόπους κατασκευής του νοήματος δημιουργώντας πολυτροπικά κείμενα στη βάση των δικών τους εμπειριών γραμματισμού.

Λέξεις-κλειδιά: Οπτικός γραμματισμός, πολυτροπικότητα, γλωσσική διδασκαλία, προγράμματα σπουδών, πολυγραμματισμοί.

1. Εισαγωγή

Καθώς η ανάλυση και χρήση των εικόνων και άλλων σημειωτικών τρόπων γίνεται ολοένα και πιο σύνθετη, μία από τις προκλήσεις των εκπαιδευτικών συστημάτων είναι η καλλιέργεια δεξιοτήτων κριτικής επεξεργασίας των πολυτροπικών κειμένων (Messaris, 1994) και η διασύνδεση του σχολικού χώρου με τις εμπειρίες των παιδιών. Πρόκειται για μία συνεχή μαθησιακή διαδικασία (Felten, 2008, σ.60) που θέτει στο επίκεντρο την ενίσχυση πρακτικών που εστιάζουν στην κατανόηση και παραγωγή κειμένων από ψηφιακά περιβάλλοντα επικοινωνίας προωθώντας, συγχρόνως, μία θετική στάση για τις οπτικές τέχνες και την αισθητική τους διάσταση. Η επεξεργασία μάλιστα των πολυτροπικών κειμένων δεν συνδέεται μόνο με την περιγραφική και λειτουργική γνώση των γλωσσικών πρακτικών των μαθητών/ριών αλλά προϋποθέτει την ενδυνάμωση της κριτικής γλωσσικής τους επίγνωσης (Clark, Fairclough, Ivanič & Martin-Jones, 1990· Fairclough, 1992) σχετικά με το πλαίσιο διαμόρφωσης αυτών των πρακτικών μέσα από κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και σχέσεις εξουσίας (Janks, 2010). Έτσι, η συνειδητοποίηση του τρόπου που οι γλωσσικές ή άλλες σημειωτικές επιλογές κατασκευάζουν κάθε φορά την κοινωνική πραγματικότητα (Janks, 2010) μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση των παιδιών σε κριτικούς χρήστες της γλώσσας και στην ενημερότητά τους σε ζητήματα χειραγώγησης και παραπληροφόρησης που αναδύονται μέσα σε κείμενα μαζικής κουλτούρας (Στάμου, Πολίτης & Αρχάκης, 2016).

2. Ερευνητικά ερωτήματα και μεθοδολογία

Η διερεύνηση του τρόπου αξιοποίησης των πολυτροπικών κειμένων και των πρακτικών οπτικού γραμματισμού στην υποχρεωτική εκπαίδευση πραγματοποιείται μέσα από την κριτική ανάλυση των Προγραμμάτων Σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Εξετάζεται έτσι κατά πόσο οι στόχοι, οι μεθοδολογικές αρχές και οι προτεινόμενες για τους μαθητές/ριες δραστηριότητες συντελούν, μέσω ρητών ή έμμεσων αναφορών, στην καλλιέργεια δεξιοτήτων κριτικής ανάγνωσης και παραγωγής πολυτροπικών κειμένων. Η προσέγγιση των προγραμμάτων σπουδών είναι μάλιστα συγκριτική (Oikonomakou & Papakitsos, 2021), καθώς περιλαμβάνει δυο προγράμματα (ΔΕΠΠΣ, 2003· ΠΣ, 2011) εκ των οποίων το δεύτερο εμφανίζεται θεσμικά ως συμπληρωτικό του προγενέστερου διαθεματικού. Μέσα από την αντιπαραβολή τους,

επιδιώκεται η ανάπτυξη ενός ευρύτερου προβληματισμού για τα μεθοδολογικά εργαλεία που διαθέτει σήμερα ο/η εκπαιδευτικός, τη θέση των ψηφιακών κειμένων στη γλωσσική διδασκαλία αλλά και για τους τρόπους ενίσχυσης των διαδικασιών κριτικής επεξεργασίας της συλλειτουργίας ποικίλων σημειωτικών τρόπων σε αυθεντικά περιβάλλοντα χρήσης της γλώσσας.

3. Οπτικός γραμματισμός και πολυτροπικότητα στην εκπαίδευση

Η έννοια του γραμματισμού έχει ενταχθεί ήδη στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο και διασυνδέεται συχνά με αυτήν του οπτικού γραμματισμού (visual literacy) (Kress & van Leeuwen, 1996· Kress, 2010) ο οποίος ορίζεται εδώ ως η ικανότητα όχι μόνο ανάγνωσης και ερμηνείας μορφών που αφορούν την οπτική επικοινωνία (Kress & van Leeuwen, 1996· Felten, 2008, σ. 60), αλλά και κριτικής αποτίμησης και δημιουργίας οπτικών μηνυμάτων. Στο σχολικό περιβάλλον, η διδασκαλία των πολυτροπικών κειμένων υπό το πρίσμα αυτό πρέπει να περιλαμβάνει τόσο ερμηνευτικές και παραγωγικές (Brumberger, 2011) όσο και κριτικές διαστάσεις. Καθώς το νόημα κατασκευάζεται μάλιστα με ποικίλα σημειωτικά μέσα (εικόνες, σύμβολα, ήχος, σχέδια, κ.ά.) και όχι μόνο με λέξεις (Gee, 2003, σ. 210), ο οπτικός γραμματισμός μπορεί να νοηθεί ως ένα ευρύ πλέγμα δεξιοτήτων πολυτροπικού γραμματισμού (Felten, 2008, σ. 60) που οι μαθητές/ριες καλούνται να αναπτύξουν για να είναι σε θέση να ικανοποιούν τις επικοινωνιακές τους ανάγκες.

Τα πολυτροπικά κείμενα με τα οποία έρχονται πλέον σε επαφή οι μαθητές/ριες συγκροτούν σύνθετα επικοινωνιακά γεγονότα και απηχούν διαφορετικές όψεις, αντιλήψεις και στάσεις για το κοινωνικό γίγνεσθαι. Η μελέτη τους έτσι πρέπει να επεκτείνεται και στην ανάδειξη των κοινωνικών, πολιτισμικών και πολιτικών διαστάσεων που συνδέονται με την παραγωγή τους, με τις κυρίαρχες κοινωνικές πρακτικές και με τις σχέσεις ισχύος που διαμορφώνουν (Fairclough, 1992· Janks, 2010). Η κριτική ανάγνωση ενός πολυτροπικού κόσμου σηματοδοτεί τη μετάβαση στον κριτικό οπτικό γραμματισμό (critical visual literacy) που ευνοεί την αλλαγή του τρόπου που προσεγγίζουμε το κείμενο: προχωρώντας από τη σύμπλευση και την άκριτη αποδοχή της δύναμης της εικόνας στην αντίσταση σε κυρίαρχους λόγους, «από την ανάγνωση με το κείμενο στην ανάγνωση εναντίον του κειμένου» (Newfield, 2011, σ. 92).

Η ένταξη των πολυτροπικών κειμένων στη διδασκαλία της γλώσσας προϋποθέτει όμως και την ουσιαστικότερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο αλληλοεπιδρούν

δημιουργικά (Kress, 2010) τα επιμέρους μονοτροπικά στοιχεία μίας δεδομένης σύνθεσης (Goria, 2019). Η κοινωνική σημειωτική θεωρία της πολυτροπικής επικοινωνίας (Kress & van Leeuwen, 1996· Royce & Bowcher, 2007) συγκροτεί, διασυνδέοντας τον λεκτικό και τον οπτικό κώδικα, ένα σύνολο αρχών με βάση τις οποίες μπορούν να αναλυθούν με συστηματικό τρόπο κείμενα στα οποία διαπλέκονται ταυτόχρονα ποικίλα σημειωτικά συστήματα, συμπεριλαμβανομένης και της γλώσσας. Η γραμματική του οπτικού σχεδιασμού (grammar of visual design) (Kress & van Leeuwen, 1996), βασιζόμενη στην υπόθεση ότι οι λειτουργίες της γλώσσας που προσδιορίζονται στη Συστημική Λειτουργική Γραμματική (Halliday, 1978, 1994) μπορούν να πραγματοποιηθούν και στην οπτική επικοινωνία, προσφέρει έτσι ένα αποτελεσματικό μεθοδολογικό εργαλείο μελέτης των πολυτροπικών κειμένων που θα μπορούσε να αξιοποιηθεί περαιτέρω (Goria, 2019, σ. 46· Βεκρής & Κονδύλη, 2019) με στόχο την ανάπτυξη της ενημερότητας των μαθητών/ριών για κυρίαρχες πρακτικές λόγου.

3.1. Συγκριτικές προσεγγίσεις των ΠΣ στο ελληνικό συγκείμενο

Τα υφιστάμενα ΠΣ για τη διδασκαλία της γλώσσας στο δημοτικό (ΔΕΠΠΣ, 2003· ΠΣ, 2011) κινήθηκαν σε μία προοδευτική κατεύθυνση, καθώς από κοινού απομακρύνθηκαν από γραμματικοκεντρικές και δασκαλοκεντρικές μορφές διδασκαλίας, δίνοντας έμφαση στην επικοινωνιακή και κοινωνική διάσταση της γλώσσας (Κουτσογιάννης, 2017· Οικονομάκου & Παράκισος, 2021). Στην περίπτωση του διαθεματικού προγράμματος (ΔΕΠΠΣ, 2003) γίνεται αναφορά στη μη γλωσσική παραγωγή νοημάτων και προωθείται η αξιοποίηση ποικιλίας σημειωτικών τρόπων στην επικοινωνία (Γρόσδος, 2008· Δημάση, 2010). Απουσιάζει, ωστόσο, η ρητή αναφορά στην έννοια της πολυτροπικότητας και του οπτικού γραμματισμού, αν και η διδασκαλία των πολυτροπικών κειμένων ενθαρρύνεται εν γένει μέσα από επιμέρους επισημάνσεις σε διαφορετικά τμήματα του προγράμματος.

Στους ειδικούς στόχους της γλωσσικής διδασκαλίας η εξοικείωση των μαθητών/ριών με πολυτροπικά επικοινωνιακά περιβάλλοντα συνδέεται με τη χρήση του υπολογιστή και τη διαχείριση πληροφοριών στον χώρο του διαδικτύου (ΔΕΠΠΣ, 2003, σ. 39), ενώ στις επιμέρους θεματικές ενότητες/πίνακες με τις προτεινόμενες ανά τάξη δραστηριότητες προς τους μαθητές/ριες. Πιο συστηματική παρουσία των πολυτροπικών κειμένων εντοπίζεται στην ενότητα που αφορά τα διαθεματικά σχέδια εργασίας όπου τονίζεται η αναγκαιότητα εμπλοκής και άλλων γνωστικών αντικειμένων στη διδασκαλία της

γλώσσας (ΔΕΠΠΣ, 2003, σ. 40). Η προτεινόμενη διδακτική μεθοδολογία, από την άλλη, αναπτύσσεται γύρω από τη διάκριση κειμένων αναφορικού και κατευθυντικού λόγου, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη ο πολυτροπικός ή μονοτροπικός χαρακτήρα τους (ΔΕΠΠΣ, 2003, σσ. 41-44). Ανάλογη εικόνα παρουσιάζουν και τα σχολικά εγχειρίδια (Δημάση, 2010) όπου η διάχυτη παρουσία πολυτροπικών συνθέσεων συνοδεύεται από δραστηριότητες που εστιάζουν κατά βάση στις λεκτικές πληροφορίες χωρίς συνεξέταση όμως του τρόπου παραγωγής του νοήματος.

Η μετατόπιση του ενδιαφέροντος σε θεωρίες γραμματισμού (Μιχάλης, 2020) και άρα στην αναγκαιότητα επαφής των μαθητών/ριών με ένα ευρύ φάσμα μέσων και πολιτισμικών πηγών με στόχο την ανάπτυξη προοδευτικά μίας κριτικής μεταγλώσσας συνέβαλε στην καθιέρωση της παιδαγωγικής των πολυγλωσσικών (multiliteracies) ως φιλοσοφίας και πρακτικής (Kalantzis & Cope, 2001) στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από το 2011 (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη και συν., 2015· Ντίνας & Γώτη, 2016· Κουτσογιάννης, 2017· Οικονομακού & Sofos, 2019, σ. 44). Στο νεότερο πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της γλώσσας (ΠΣ, 2011) υιοθετείται έτσι ως γλωσσοδιδασκτική πρόταση ο κριτικός γραμματισμός (critical literacy) (Fairclough, 1992· Janks, 2010) βάσει του οποίου «κάθε πολιτισμικό προϊόν, όπως η γλώσσα και η λογοτεχνία, μπορεί να διερευνηθεί και να ερμηνευτεί ως ένα πολυεπίπεδο αποτέλεσμα κοινωνικών, πολιτισμικών και τεχνολογικών διεργασιών» (ΠΣ, 2011, σ. 7). Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε στην αρχή πιλοτικά και παρέμεινε μέχρι σήμερα συμπληρωματικό του διαθεματικού (ΔΕΠΠΣ, 2003), χωρίς ωστόσο τη συνολική αναμόρφωση του εκπαιδευτικού υλικού και των μεθόδων διδασκαλίας, με δεδομένο μάλιστα ότι δεν αναθεωρήθηκαν τα εν χρήσει σχολικά εγχειρίδια που είχαν εύλογα συγγραφεί σε προγενέστερο χρόνο.

Από την κριτική μελέτη του ΠΣ (2011) προκύπτει πως τόσο τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα όσο και οι προτεινόμενες δραστηριότητες στοχεύουν στην ανάδειξη της ποικιλίας των κειμενικών ειδών (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.α., 2015· Οικονομακού & Sofos, 2019, σ. 52· Οικονομακού & Parakitsos, 2021) που παράγονται μέσα σε μια πολύγλωσση και πολυπολιτισμική κοινωνία. Επιδιώκεται οι μαθητές και οι μαθήτριες να κατανοήσουν ότι η γλώσσα κατέχει μεν κεντρική θέση στην πρόσληψη της πραγματικότητας και στην επικοινωνία, αλλά ότι και άλλα σημειωτικά συστήματα, όπως οι εικόνες, τα γραφήματα, τα διαγράμματα και τα οπτικά σύμβολα στο σύνολό τους, διαδραματίζουν εξίσου σημαντικό ρόλο. Προωθείται έτσι η διερεύνηση της σχέσης

οπτικού και λεκτικού γραμματισμού (ΠΣ, 2011, σ. 7), η χρήση των νέων τεχνολογιών στη γλωσσική εκμάθηση και η ανάπτυξη με πιο συστηματικό τρόπο της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης (Fairclough, 1992). Για πρώτη φορά, η παραγωγή και κατανόηση του νοήματος συνδέεται με τον εντοπισμό και την ερμηνεία του ρόλου των σχέσεων ισότητας και ανισότητας, των θεσμοθετημένων κοινωνικών (Clark, Fairclough, Ivanič & Martin-Jones, 1990), αλλά και κειμενικών πρακτικών (ΠΣ, 2011, σ. 10).

Σε σχέση με τα μεθοδολογικά εργαλεία που διαθέτει ο/η εκπαιδευτικός, οι αναφορές σε μοντέλα διδακτικού σχεδιασμού που στηρίζονται σε πολυτροπικά κείμενα είναι κατά βάση έμμεσες (Oikonomakou & Parakitsos, 2021) και εντάσσονται σε ένα γενικότερο πλαίσιο κριτικής προσέγγισης όλων συνολικά των κειμένων, τα θέματα των οποίων προέρχονται τόσο «από την εμπειρία των μαθητών και των μαθητριών» (ΠΣ, 2011, σ. 15) όσο και «από διάφορες πηγές έντυπου, ηλεκτρονικού και προφορικού λόγου που παράγεται σε ποικίλες επικοινωνιακές συνθήκες» (ΠΣ, 2011, σ. 16). Σημαντική διαφοροποίηση εμφανίζεται όμως και στον τρόπο επεξεργασίας των κειμένων, καθώς αυτά συνιστούν πολυεπίπεδα προϊόντα και εξετάζονται πλέον συγχρόνως «ως προϊόντα επικοινωνίας, ως γλωσσικές και νοηματικές δομές, ως φορείς ιδεολογικών και κοινωνικοπολιτισμικών νοημάτων, ως μέσα ανάπτυξης των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων και της κριτικής σκέψης και ως αντικείμενα αξιολόγησης» (ΠΣ, 2011, σ. 15, Ντίνας & Γώτη, 2016). Συνεπώς, παρόλο που δεν προσδιορίζονται στο ΠΣ συγκεκριμένα εργαλεία κριτικής ανάγνωσης και παραγωγής πολυτροπικών κειμένων, η αξιοποίησή τους ευνοείται από τη φιλοσοφία που διέπει τον σχεδιασμό των διδακτικών ενοτήτων, τη νοηματοδότηση της πολυμορφίας και την προώθηση του ψηφιακού γραμματισμού.

Προς αυτήν την κατεύθυνση, καταργούνται σε επίπεδο διδακτικού σχεδιασμού οι πλήρως οριοθετημένες, με άξονα προαποφασισμένες γραμματικοσυντακτικές ή κειμενικές δομές, φάσεις διδασκαλίας κατά την παραγωγή ή κατανόηση του λόγου. Προωθούνται αντίθετα συλλογικές πρακτικές κειμενικής ανάλυσης με εστίαση στη διαδικασία και όχι στο τελικό αποτέλεσμα. Ενδεικτικά, στην περίπτωση της «επαναδιατύπωσης συνεχούς προφορικού λόγου, αυτή μπορεί να γίνει σε κάποιες περιπτώσεις με τη βοήθεια της σύγχρονης τεχνολογίας», ώστε να εντοπίζονται επικοινωνιακές δυσχέρειες και να ευνοείται η συμμετοχή όλων των μαθητών/ριών (ΠΣ, 2011, σ. 18). Συγχρόνως, ο σχεδιασμός των διδακτικών ενοτήτων με τη μορφή σχεδίων δράσης (project) ενεργοποιεί τις γνώσεις και εμπειρίες των μελών της τάξης (ΠΣ, 2011, σ. 16) και προσφέρει τη δυνατότητα στα δίγλωσσα παιδιά ν' αναδείξουν, ως φυσικοί ομιλητές και ομιλήτριες, τις πολλαπλές

πρακτικές γραμματισμού τους μέσα από τον χειρισμό βασικών δομικών διαφορών μεταξύ των γλωσσών. Καθοριστικός σε αυτήν την προσπάθεια είναι και ο ρόλος των εκπαιδευτικών που καλούνται, με τα -ενίοτε ανεπαρκή- μέσα που διαθέτουν, να εφαρμόσουν διδακτικές παρεμβάσεις (ΠΣ, 2011, σ.7) που εδράζονται στη γνώση των ιδιαίτερων ατομικών και κοινωνικοπολιτισμικών αναγκών των μαθητών/ριών τους, γεφυρώνοντας δημιουργικά τις εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού τους με τη σχολική τάξη (Bulfin & Koutsogiannis, 2012· Στάμου, Πολίτης & Αρχάκης, 2016).

3.2. Διδάσκοντας πολυτροπικά κείμενα: από τη θεωρία στη σχολική πρακτική

Η κριτική μελέτη των ΠΣ (ΔΕΠΠΣ, 2003· ΠΣ, 2011) καταδεικνύει πως έχει καταβληθεί σημαντική προσπάθεια σε δυο κυρίως κατευθύνσεις: (α) στην ανάδειξη της σημασίας διαφορετικών σημειωτικών τρόπων στην κατασκευή του νοήματος μέσα από την εξοικείωση των μαθητών/ριών με ποικίλα επίκαιρα ψηφιακά περιβάλλοντα και (β) στην κριτική προσέγγιση των πολυτροπικών κειμένων με στόχο τη σκιαγράφηση διαφορετικών όψεων της κοινωνικής πραγματικότητας (Clark, Fairclough, Ivanič & Martin-Jones, 1990· Fairclough, 1992· Kress, 2010). Ανάλογη προσπάθεια έχει καταβληθεί σταδιακά και σε επίπεδο σχολικών εγχειρίδιων τα οποία εμπλουτίστηκαν με την πάροδο του χρόνου με πολυτροπικά κείμενα (Γρόσδος, 2008), όπου η παρουσία των εικόνων είναι εντονότερη, αλλά και με επιπρόσθετες ψηφιακές πηγές στην εμπλουτισμένη online μορφή τους. Έτσι, ενώ στα παλαιότερα εγχειρίδια της γλώσσας το εικονιστικό στοιχείο επεξηγούσε ή συμπλήρωνε απλώς το βασικό γραπτό κείμενο των ενοτήτων (Γρόσδος, 2008), ζητούμενο τώρα είναι τα παιδιά να μην παραμένουν θεατές-καταναλωτές εικόνων ή οπτικοακουστικών ερεθισμάτων, αλλά να μετατρέπονται προοδευτικά σε ερευνητές/ριες και σε δημιουργούς πολυτροπικών κειμένων αναπτύσσοντας κριτική στάση απέναντι σε αυτά.

Συνθέτοντας, ωστόσο, δεδομένα από τα ίδια τα ΠΣ αλλά και από αναστοχαστικές αντιλήψεις μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας (Katsarou, 2009· Οικονομάκου, 2019· Οικονομάκου & Parakitsos, 2021) διαφαίνεται πως στην πράξη ανακύπτουν εμπόδια σε σχέση με την καλλιέργεια κριτικών δεξιοτήτων οπτικού και πολυτροπικού γραμματισμού στο σχολικό συγκείμενο. Οι ασυνέχειες μεταξύ ΠΣ και σχολικών εγχειρίδιων, που επικεντρώνονται κυρίως στις λεκτικές πληροφορίες και στη νοηματική επεξεργασία των κειμένων, καθώς και η απουσία ενός σαφούς πλαισίου για την εκπόνηση σχεδίων εργασίας στη βάση των εμπειριών γραμματισμού των μαθητών/ριών οδηγεί στην

υιοθέτηση τελικά πιο παραδοσιακών διδακτικών προτάσεων. Αν και επισήμως προκρίνονται πρακτικές που εγγράφονται στο πλαίσιο της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών (Kalantzis & Cope, 2001· Φτερνιάτη, 2010· Κουτσογιάννης, 2017), τόσο η έννοια όσο και τα επίπεδά της δεν συστηματοποιούνται, ώστε να αξιοποιηθούν στην πράξη από τους/τις εκπαιδευτικούς της Α/βαθμιας (για το Λύκειο, βλ. Βεκρής & Κονδύλη, 2019).

Το εύρος των προτεινόμενων δραστηριοτήτων δεν ανταποκρίνεται πάντοτε στους φιλόδοξους στόχους που θέτουν τα ΠΣ, ενώ η μη εστιασμένη αναφορά σε στρατηγικές ανάγνωσης και παραγωγής κειμένων που εγγράφονται στην καθημερινότητα των παιδιών και στους κυρίαρχους λόγους που οικοδομούν δυσχεραίνουν περαιτέρω τον διδακτικό σχεδιασμό. Η μικρή εκπροσώπηση κειμένων μαζικής κουλτούρας (Στάμου, Πολίτης & Αρχάκης, 2016) στο σχολικό πρόγραμμα και η μη συστηματική αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλότητας των κειμένων (Oikonomakou & Sofos, 2019) παρεμποδίζουν τόσο την ανάπτυξη της ενημερότητας των μαθητών/ριών για διαφορετικές γλωσσικές μορφές όσο και τη συνειδητοποίηση της ιδεολογικής διάστασης διαδεδομένων κοινωνικών πρακτικών (Janks, 2010). Η απουσία, από την άλλη, συστηματικών επιμορφώσεων σε θέματα πολυτροπικής ανάλυσης, σε συνδυασμό με τη δυσκολία κατανόησης της σχετικής μεταγλώσσας στα θεσμικά κείμενα (Goria, 2019), συντελεί σε παρερμηνείες αναφορικά με την έννοια του κριτικού γραμματισμού και τις εκπαιδευτικές του προεκτάσεις (Oikonomakou & Papakitsos, 2021).

Η ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής επεξεργασίας σύγχρονων πολυτροπικών περιβαλλόντων προσκρούει και σε συστημικές δυσκολίες με βασικότερες την απουσία ενίοτε κατάλληλων υποδομών, μέσων ή υλικών και τη συνολική διάρθρωση του σχολικού προγράμματος. Έτσι, ο διδακτικός σχεδιασμός, ο μετασχηματισμός της ακαδημαϊκής γνώσης σε σχολική πρακτική, πρέπει να διερευνά συγχρόνως (Οικονομάκου, 2019): (α) τις γλωσσικές στάσεις της κοινότητας (ποια κείμενα επιλέγουμε να διδάξουμε και για ποιους λόγους;), (β) τις ιδιαιτερότητες της εκπαιδευτικής βαθμίδας (ποιες κριτικές δεξιότητες επιθυμούμε να αναπτύξουμε και σε ποιους μαθητές/μαθήτριες;), (γ) τις δυνατότητες χαρτογράφησης των εξωσχολικών εμπειριών γραμματισμού των παιδιών και (δ) τον τρόπο εφαρμογής εναλλακτικών στρατηγικών διαχείρισης των πολυπολιτισμικών τάξεων, ώστε να μην προωθείται στην πράξη η μονογλωσσία και η συμμόρφωση προς κυρίαρχες γλωσσικές μορφές. Χωρίς τη σφαιρική μελέτη διαφορετικών διαστάσεων της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, η

αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων και δη των εικονιστικών στοιχείων θα συνεχίσει να διασυνδέεται σε μεγάλο βαθμό με τις μικρότερες τάξεις του δημοτικού όπου κατά κανόνα ευνοείται στο πλαίσιο της διδασκαλίας του αναδυόμενου γραμματισμού.

4. Οπτικός γραμματισμός και πολυτροπικότητα ως εργαλεία διδακτικού σχεδιασμού

Η διδασκαλία των πολυτροπικών κειμένων, εκτός από τη μελέτη στη σχολική τάξη αυθεντικών περιβαλλόντων από ποικίλες ψηφιακές πηγές και διαύλους επικοινωνίας, προϋποθέτει την καλλιέργεια σειράς δεξιοτήτων που θέτουν στο προσκήνιο την κριτική επεξεργασία διαφορετικών διαστάσεων της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και έκφρασης. Οι μαθητές/ριες θα πρέπει να είναι σε θέση, μέσα από ανάλογες πρακτικές (Μιχάλης, 2020, σ. 336), να εμπλέκονται σε διαδικασίες συνειδητοποίησης των υλικών χαρακτηριστικών κάθε διαθέσιμου σημειωτικού πόρου και να εντοπίζουν τις δυνατότητες διαφορετικών μέσων για την κατασκευή του νοήματος. Στη συνέχεια, έχοντας αναπτύξει βασικές ψηφιακές δεξιότητες (γνώσεις πληκτρολόγησης και χρήσης ψηφιακών εργαλείων) θα πρέπει να ενθαρρύνονται ώστε να επιλέγουν κατάλληλους σημειωτικούς πόρους ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση, τα ενδιαφέροντα, το μέσο και το κοινό στο οποίο απευθύνονται.

Η συνειδητοποίηση του τρόπου λειτουργίας των λεκτικών, εικονιστικών ή άλλων σημειωτικών στοιχείων σε δεδομένα πολυτροπικά κείμενα θα συμβάλει καθοριστικά στη διασύνδεσή τους τόσο με τις κοινωνικές και πολιτισμικές διαστάσεις τους όσο και με τις μαθησιακές ανάγκες της κοινότητας. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της υιοθέτησης εργαλείων ανάλυσης από λειτουργικά μοντέλα επεξεργασίας οπτικών και πολυτροπικών συνθέσεων στη βάση των οποίων θα ενισχυθεί, μέσω βιωματικών δραστηριοτήτων, ο μετασχηματισμός του επικοινωνιακού τους πλαισίου και η κριτική τελικά πλαισίωση σε επίπεδο σχολικής τάξης (Ντίνας & Γώτη, 2016· Μιχάλης, 2020). Υπό αυτό το πρίσμα, η γραμματική του οπτικού σχεδιασμού (Kress & van Leeuwen, 1996) θα μπορούσε να λειτουργήσει συγχρόνως (Μακρή, 2013, σ. 529) ως εργαλείο περαιτέρω κατανόησης του τρόπου δόμησης των πολυτροπικών συνθέσεων αλλά και συστηματοποίησης των διαφορετικών λειτουργιών που επιτελούν σε αυτές επιμέρους γλωσσικά και εικονιστικά δεδομένα. Με άξονα έτσι τις μεταλειτουργίες όπως προσδιορίστηκαν από τους Kress και van Leeuwen (1996, σσ. 119-158), είναι δυνατός ο εντοπισμός, με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, των παραμέτρων που συνθέτουν την αναπαράσταση του εμπειρικού κόσμου (αναπαραστατική), καθώς και η διερεύνηση τόσο της σχέσης παραγωγού-

αποδέκτη (διαπροσωπική) όσο και των ενδοκειμενικών σχέσεων που διαμορφώνονται μέσω των διαφορετικών επιλογών (κειμενική).

Η υιοθέτηση των αρχών της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών (Kalantzis & Cope, 2001· Φτερνιάτη, 2010, Κουτσογιάννης, 2017, σσ. 299-304), από την άλλη, ευνοώντας τον σχεδιασμό ευρύτερων διδακτικών ενοτήτων, ενισχύει την ενσωμάτωση στη γλωσσική διδασκαλία μεγαλύτερου φάσματος κειμένων έντυπου ή ψηφιακού λόγου και διασυνδέει τις εγγράμματες εμπειρίες των μαθητών/ριών με άλλα γνωστικά αντικείμενα του σχολικού προγράμματος (Βεκρής & Κονδύλη, 2019). Μέσω της κριτικής πλαισίωσης και της μετασηματισμένης πρακτικής (Kalantzis & Cope, 2001), ενισχύεται η ικανότητα κατανόησης της κοινωνικής και πολιτισμικής ισχύος των κειμένων με απώτερο στόχο την αναμόρφωση των σχεδίων νοήματος δια της μεταφοράς τους από το ένα πλαίσιο στο άλλο. Ανάλογες διδακτικές παρεμβάσεις δεν συμβάλουν έτσι μόνο στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών αλλά ενισχύουν και την κοινωνική τους ενδυνάμωση, καθώς κατανοούν, μέσα από κριτικές διαδικασίες, την πολυμορφία του σύγχρονου κοινωνικού περιβάλλοντος και είναι σε θέση να παράγουν λόγο, να αναπτύσσουν την κριτική τους ικανότητα και να θέτουν ερωτήματα για το μέλλον τους.

5. Συζήτηση-Συμπεράσματα

Η κριτική επεξεργασία των θεσμικών κειμένων (ΔΕΠΠΣ, 2003· ΠΣ, 2011) καταδεικνύει πως υπάρχει ήδη γόνιμο έδαφος για την περαιτέρω αξιοποίηση πολυτροπικών συνθέσεων στη γλωσσική διδασκαλία (Γρόσδος, 2008· Katsarou, 2009· Αναστασιάδη-Συμεωνίδη και συν., 2015· Κουτσογιάννης, 2017). Αυτό που χρειάζεται, μαζί με την αναμόρφωση συνολικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι η συγγραφή, πέραν του δρομολογημένου για το 2021 ΠΣ, νέων σχολικών εγχειρίδιων που να αξιοποιούν στοιχεία από σύγχρονες σημειωτικές προσεγγίσεις (Μιχάλης, 2020, σ. 344). Σε επίπεδο οπτικού γραμματισμού (Messaris, 1994· Μακρή, 2013), η εξέταση, μέσα από βιοματικές δραστηριότητες, ποικίλων διαστάσεων των εικονιστικών στοιχείων, ώστε η εικόνα να μην περιορίζεται, αποδεσμευόμενη από τη λεκτική πληροφορία, σε διακοσμητικό στοιχείο (Δημάση, 2010) και ν' αποκτά ερμηνευτικό χαρακτήρα, συνδέεται στενά με την καλλιέργεια της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης των μαθητών/ριών (Felten, 2008· Kress, 2010· Newfield, 2011). Αυτή προϋποθέτει τη διαμόρφωση της σχολικής τάξης σε μία κοινότητα γραμματισμού της οποίας τα μέλη συζητούν και διαπραγματεύονται τη συνεισφορά των σημειωτικών πόρων στην οικοδόμηση του νοήματος.

Ο απεγκλωβισμός από ένα βιβλίο αναφοράς, μέσω της δημιουργίας ψηφιακών βάσεων δεδομένων από αυθεντικά κείμενα που παράγονται σε σύγχρονα κοινωνικοπολιτισμικά συμφραζόμενα (Φτερνιάτη, 2010· Ντίνας & Γώτη, 2016· Goría, 2019) και δεν προεπιλέγονται γραμμικά για τις ανάγκες της διδασκαλίας, μπορεί να λειτουργήσει θετικά προς την κατεύθυνση αυτή. Ο ενεργός ρόλος των μελών της τάξης στην αναζήτηση και δημιουργία του μαθησιακού περιεχόμενου και η δυνατότητα διασύνδεσης των γνωστικών αντικειμένων του σχολικού προγράμματος, μέσω εξωστρεφών δράσεων στην κοινότητα, δεν προωθεί μόνο μία ολιστική αντίληψη για τη γλώσσα: εναρμονίζεται συγχρόνως με τις παιδαγωγικές αρχές της συμπερίληψης όπου στο επίκεντρο βρίσκεται η φωνή κάθε μαθητή και μαθήτριας. Η νοηματοδότηση της ετερότητας στη σχολική τάξη μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την εφαρμογή στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας που προβλέπουν τη συλλογή, σύγκριση και ερμηνεία του περιεχομένου πολυτροπικών κειμένων από τους ίδιους τους μαθητές/μαθήτριες με βάση την ηλικία, τα ενδιαφέροντα και τις εξωσχολικές εμπειρίες γραμματισμού τους (Bulfin & Koutsogiannis, 2012). Σε αυτήν την πορεία καθοριστικός είναι ο καθοδηγητικός ρόλος των δασκάλων, ειδικά στις πρώτες τάξεις του δημοτικού.

Απαραίτητη είναι και η περαιτέρω υποστήριξη των εκπαιδευτικών μέσω επιμορφώσεων και εκπαιδευτικού υλικού που θα εστιάζει στη σύζευξη των σημειωτικών θεωριών με τη σχολική πρακτική (Goría, 2019· Oikonomakou & Papakitsos, 2021). Η συστηματοποιημένη παρουσίαση των μοντέλων διδακτικού σχεδιασμού στα θεσμικά κείμενα, η αντιμετώπιση των ασυνεχειών σε επίπεδο στόχων και εκπαιδευτικής πραγματικότητας, η εξοικείωση της κοινότητας με τη σχετική μεταγλώσσα (Unsworth, 2006), καθώς και η υλοποίηση παρεμβάσεων με βάση τους πολυγραμματισμούς (Στάμου, Πολίτης & Αρχάκης, 2016), μπορούν να συμβάλουν καθοριστικά όχι μόνο στη μεθοδολογική ανανέωση αλλά και στην ανάδειξη των ήδη εφαρμοζόμενων πρακτικών στα σχολεία. Συγχρόνως, θα πρέπει να ενισχυθούν διαδικασίες διερεύνησης των πρακτικών γραμματισμού των ίδιων των δασκάλων, καθώς και των γλωσσικών τους στάσεων, με στόχο την άμβλυνση της απόστασης μεταξύ του σχολικού και του κοινωνικού διαρκώς μεταβαλλόμενου χώρου. Στην περίπτωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ευεργετικά μπορεί να λειτουργήσει η αναμόρφωση της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στα παιδαγωγικά τμήματα (Οικονομάκου, 2019), με στόχο την εισαγωγή, στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης, καινοτόμων διδακτικών εργαλείων που προσεγγίζουν κριτικά τη σημειωτική διάσταση των σύγχρονων ψηφιακών μορφών έκφρασης και επικοινωνίας.

Βιβλιογραφία

- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., Αποστολίδου, Β., Ιορδανίδου, Α., Καραντζόλα, Ε., Κοσεγιάν, Χ., Μητσιάκη, Μ., Παπαδοπούλου, Μ., Φλιάτουρας, Α., Χατζησαββίδης, Σ., & Χοντολίδου, Ε. (2015). Οι καινοτομίες του νέου Προγράμματος Σπουδών για τη γλώσσα στην υποχρεωτική εκπαίδευση. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 35, 55-66.
- Βεκρής, Α. & Κονδύλη, Μ. (2019). *Νεοελληνική Γλώσσα. Φάκελος Εκπαιδευτικού, Γ' Λυκείου, Διδακτικές προτάσεις*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Brumberger, E. (2011). Visual Literacy and the Digital Native: An Examination of the Millennial Learner. *Journal of Visual Literacy*, 30(1), 19-47.
- Bulfin, S., & Koutsogiannis, D. (2012). New literacies as multiply placed practices: expanding perspectives on young people's literacies across home and school. *Language and Education*, 26(4), 331-346.
- Clark, R., Fairclough, N., Ivanič, R., & Martin-Jones, M. (1990). Critical language awareness part I: A critical review of three current approaches to language awareness. *Language and Education*, 44, 249-260.
- Γρόσδος, Σ. (2008). *Οπτικός γραμματισμός και πολυτροπικότητα. Ο ρόλος των εικόνων στη γλωσσική διδασκαλία στο βιβλίο γλώσσας της Β' δημοτικού*. Μεταπτυχιακή διατριβή. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- ΔΕΠΠΣ, (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Δημάση, Μ. (2010). Πολυτροπικότητα και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο, Η περίπτωση των εγχειριδίων «Λέξεις... Φράσεις...Κείμενα...» της Στ' τάξης. *Κίνητρο, τεύχος Ιανουαρίου*, 69-84.
- Fairclough, N. (Ed.) (1992). *Critical language awareness*. Longman: Harlow.
- Felten, P. (2008). Visual Literacy. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 40(6), 60-64. <https://doi.org/10.3200/CHNG.40.6.60-64>.
- Gee, J. P. (2003). *What Video Games Have to Teaching Us about Literacy and Learning*. New York: Palgrave Macmillan.
- Goria, S. (2019). A framework for developing preschoolers' critical viewing of multimodal texts in formal educational settings: The case of commercial videos. *Punctum*, 5(1), 45-66.
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. London, Auckland: Edward Arnold.

- Halliday, M.A.K. (1994). *An introduction to functional grammar*. London, Auckland: Edward Arnold.
- Janks, H. (2010). *Literacy and power*. New York: Routledge.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2001). Πολυγραμματισμοί. Στο Α. Φ. Χριστίδης (Επιμ.) *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σσ. 214-216). Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.
- Katsarou, E. (2009). Literacy teaching in the L1 Curriculum of Greek secondary education. *L1- Educational Studies in Language and Literature*, 9(3), 49-70.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. New York: Routledge.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2017). *Γλωσσική διδασκαλία χθες, σήμερα, αύριο: μια πολιτική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: ΙΝΣ.
- Μακρή, Δ. (2013). *Η αξιοποίηση της «Οπτικής Γραμματικής» στη Διδασκαλία της Παραγωγής Πολυτροπικών-Πληροφοριακών Κειμένων σε μαθητές/τριες της Στ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Μία Κοινωνική-Σημειωτική Προσέγγιση*. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Messaris, P. (1994). *Visual literacy: Image, mind, and reality*. San Francisco: Westview Press.
- Μιχάλης, Α. (2020). *Γλωσσική διδασκαλία και πρακτικές γραμματισμού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Newfield, D. (2011). From visual literacy to critical visual literacy: An analysis of educational materials. *English Teaching: Practice and Critique*, 10, 81-94, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ935564.pdf>.
- Ντίνας, Κ. & Γώτη, Ε. (2016). *Ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική πράξη. Αρχίζοντας από το νηπιαγωγείο...* Αθήνα: Gutenberg.
- Οικονομάκου, Μ. (2019). Διδακτικός σχεδιασμός και αξιολόγηση του γλωσσικού μαθήματος στο πλαίσιο των Πρακτικών Ασκήσεων: Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές-στοχαστές. Στο Ε. Γουργιώτου, Δ. Κακανά, Μ. Μπιρμπίλη, & Κ. Χατζοπούλου (Επιμ.), *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και Παιδαγωγικά Τμήματα, 30 χρόνια μετά: Αντιμετωπίζοντας τις νέες προκλήσεις. Πρακτικά 2ου Συνεδρίου του Δικτύου Πρακτικών Ασκήσεων* (σσ. 201-213). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Oikonomakou, M., & Sofos, E. (2019). Diversity in Language Teaching and Democratization of Education: A Critical Approach. In V. Kourtis-Kazoullis, T.

- Aravossitas, E. Skourtou & P. P. Trifonas (Eds.), *Interdisciplinary Research Approaches to Multilingual Education* (pp. 43-54). Routledge International Publishing. <https://doi.org/10.4324/9781351170086>.
- Oikonomakou, M., & Papakitsos, E.C. (2021). Language Teaching and Critical Literacy Curriculum in Greek Primary Education: Implementation and Perspectives. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 1-15.
- ΠΣ, (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο*. «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) - Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη» MIS: 295450. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Royce, D.T., & Bowcher, L.W. (2007). *New Directions in the Analysis of Multimodal Discourse*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum, As. Inc.
- Στάμου, Α.Γ., Πολίτης, Π., & Αρχάκης, Α. (Επιμ.) (2016). *Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Εκπαιδευτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα*. Καβάλα: Σαΐτα.
- Unsworth, L. (2006). Towards a metalanguage for multiliteracies education: Describing the meaning-making resources of language-image interaction. *English Teaching: Practice and Critique*, 5(1), 55-76.
- Φτερνιάτη, Α. (2010). Το διδακτικό υλικό για το γλωσσικό μάθημα του δημοτικού και η παιδαγωγική του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών. *Νέα Παιδεία* 135.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου 2011, Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου 2014: Συγκριτική μελέτη της γλωσσικής διδασκαλίας στα ισχύοντα προγράμματα σπουδών για το νηπιαγωγείο και τεκμήρια πολυτροπικότητας

Αναστασία Δ. Δημητριάδου

Νηπιαγωγός
stasymel@yahoo.gr

Σοφία Γερμ. Παπαδοπούλου

Εκπαιδευτικός ΠΕ 87.09 Βρεφονηπιοκόμων
softsepara@hotmail.gr

Abstract

Children in their social life, through their daily contact with computers, internet, video-clips, illustrated publications, posters, multimodal editions of literary texts, etc., communicate with a multitude of multimodal texts. Therefore, there is a need to develop new knowledge and skills of their reception and expression, similar to those of language texts. To meet this need the school is called upon to organize and use systematically designed practices to promote skills that will help its students become familiar with the texts of their modern environment. The purpose of this paper is to study and compare the three current Curricula for Kindergarten based on the multimodality in language teaching. More specifically, the comparison concerns the Interdisciplinary Unified Curriculum Framework for the Kindergarten of 2003, the Kindergarten Curriculum of 2011 and the Kindergarten Curriculum of 2014. For the development of the subject, these programs were studied in their entirety. At the same time, information was sought through the Greek and international literature, as well as sources from the internet. The study showed that there are significant differences between the Interdisciplinary Unified Curriculum Framework and the two most recent Curricula, which are related to improvements of the former, aimed at adapting students to the needs and requirements of the modern globalized society of the time. the development of high technology, the period in which multiculturalism is favored.

Keywords: Multimodality, language teaching, Kindergarten Curricula.

Περίληψη

Τα παιδιά στην κοινωνική τους ζωή, μέσα από την καθημερινή τους επαφή με ηλεκτρονικούς υπολογιστές, διαδίκτυο, video-clips, εικονογραφημένα έντυπα, αφίσες, πολυτροπικές εκδόσεις λογοτεχνικών κειμένων κτλ., επικοινωνούν με πλήθος πολυτροπικά κείμενα. Συνεπώς, υφίσταται ανάγκη να αναπτύξουν νέες γνώσεις και δεξιότητες πρόσληψης και αποκωδικοποίησής τους, ανάλογες με αυτές των γλωσσικών κειμένων. Το σχολείο για να ανταποκριθεί στην ανάγκη αυτή καλείται να οργανώσει και να χρησιμοποιήσει συστηματικά σχεδιασμένες πρακτικές για να προάγει δεξιότητες, οι οποίες θα βοηθήσουν τους/τις μαθητές/τριές του να εξοικειωθούν με τα κείμενα του σύγχρονου περιβάλλοντός τους. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να μελετήσει και να συγκρίνει τα τρία ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο με βάση την πολυτροπικότητα στη γλωσσική διδασκαλία. Πιο συγκεκριμένα, η σύγκριση αφορά το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο του 2003, το

Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου του 2011 και το Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου του 2014. Για την ανάπτυξη του θέματος μελετήθηκαν στο σύνολό τους τα εν λόγω προγράμματα. Παράλληλα, αναζητήθηκαν πληροφορίες μέσα από την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία, καθώς και πηγές από το διαδίκτυο. Από τη μελέτη αναδείχθηκε ότι μεταξύ του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών και των δύο πιο πρόσφατων Προγραμμάτων φαίνεται να υφίστανται σημαντικές διαφορές, οι οποίες αφορούν σε βελτιώσεις του πρώτου, με στόχο την προσαρμογή των μαθητών/τριών στις ανάγκες και τις απαιτήσεις της σύγχρονης παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας, της εποχής της ανάπτυξης υψηλής τεχνολογίας, της περιόδου στην οποία ευνοείται η πολυπολιτισμικότητα.

Λέξεις-κλειδιά: Πολυτροπικότητα, γλωσσική διδασκαλία, Προγράμματα Σπουδών Νηπιαγωγείου.

1. Εισαγωγή - Βιβλιογραφική τεκμηρίωση

Ο «γραμματισμός» ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα και επικοινωνιακές καταστάσεις διαβάζοντας, γράφοντας, κωδικοποιώντας και αποκωδικοποιώντας το κείμενο. Η έννοια αυτή φαντάζει συνώνυμη του όρου «αλφαριθμητισμός» και φαίνεται να περιορίζεται λαμβάνοντας ως πλαίσιο αναφοράς την επίσημη γλώσσα στον γραπτό λόγο (Χατζησαββίδης, 2007).

Με την εμφάνιση και την εξέλιξη των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας και πληροφορίας, αλλά και μέσω της ανάπτυξης νέων τρόπων εκμετάλλευσης αυτών των τεχνολογιών από τους χρήστες τους ο γραμματισμός συνεχώς μεταβάλλεται και εξελίσσεται (Leu & Kinzer, 2000). Στο πλαίσιο αυτό, στο πεδίο της εκπαίδευσης από τις αρχές της δεκαετίας του '90 άρχισε να διαμορφώνεται η έννοια των «Πολυγραμματισμών». Πρόκειται για μια προσέγγιση, η οποία εμφανίστηκε για πρώτη φορά το 1996 έχοντας τον τίτλο «Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών» στο Harvard Educational Review από μια ομάδα ειδικών επιστημόνων και δίνει έμφαση στην τριβή των μαθητών/τριών με διάφορα κείμενα και είδη λόγου που παράγονται από ένα ευρύ φάσμα μέσων και πολιτισμικών πηγών (New London Group, 1996).

Για την παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών η μαθησιακή διαδικασία συνιστά μια δυναμική διαδικασία, μια πράξη στην οποία μαθητές/τριες και εκπαιδευτικοί συναντώνται με άλλες πηγές κατανόησης του κόσμου εκτός της γλωσσικής, όπως λόγου χάρη με ηχητικές ή/και οπτικές πηγές: εικόνες, πίνακες, διαγράμματα, σχηματικές απεικονίσεις, χάρτες, φωτογραφίες, σχέδια, χρώματα, γραμματοσειρά, κινούμενη εικόνα, μουσική, ήχους, ρυθμούς και τις κάθε είδους χειρονομίες (Γώτη, 2021· Hobbs, 2006).

Η πολυτροπικότητα αφορά στην ποικιλότητα των σημειωτικών συστημάτων που αξιοποιούνται, προκειμένου να είναι εύληπτος ο τεράστιος όγκος πληροφοριών τις οποίες

δέχεται το άτομο και ευκολότερη η διαχείρισή τους. Η κατάσταση αυτή προτάσσει την ανάγκη ανάπτυξης της δεξιότητας των πολυγραμματισμών ώστε ο/η δέκτης των πληροφοριών να είναι σε θέση να τις επεξεργαστεί με κριτική διάσταση (Γώτη, 2021).

Η εφαρμογή του Διαθεματικού Ενιαίου Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) το 2003 αποτέλεσε σημαντική προσπάθεια μετάβασης της ελληνικής εκπαίδευσης στη φιλοσοφία των σύγχρονων προγραμμάτων σπουδών που προωθούν την ιδέα της ολιστικής αντίληψης του κόσμου, τον κοινωνικό χαρακτήρα της γνώσης, τη σημασία της βιωματικής μάθησης, τον ρόλο της διαμορφωτικής αξιολόγησης και τη δημιουργική αξιοποίηση της τεχνολογίας στη ζωή και την εκπαίδευση.

Στο ΔΕΠΠΣ και στο ΑΠΣ για τη γλώσσα υπονοείται η έννοια των πολυγραμματισμών και αναφέρεται η επαφή και η εξοικείωση των παιδιών με ποικίλα είδη λόγου, διαφορετικές εκδοχές του γραπτού λόγου και διαφορετικά είδη κειμένων (Μαρτίδου & Γώτη, 2009). Η παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών έρχεται να προτείνει μία γλωσσική διδασκαλία βασισμένη σε κείμενα, τα πολυτροπικά, τα οποία σχετίζονται με τη ζωή των ίδιων των μαθητών/τριών, καθώς «δεν μπορεί ο γραμματισμός σήμερα να διαχωριστεί από τον κόσμο στον οποίο ζουν» (Bruce, 2007 στο Δημάση & Αραβανή, 2013, σ. 3).

Μελέτες που ακολούθησαν κατέδειξαν ασάφειες και παραλείψεις σχετικά με τη γλώσσα και την προσέγγισή της στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης παρά την εφαρμογή του ΔΕΠΠΣ. Για τους λόγους αυτούς, δημιουργήθηκε ένα νέο Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου το 2011 και στη συνέχεια το νέο αναθεωρημένο Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου το 2014.

Με βάση τα παραπάνω, στο πλαίσιο αυτής της εργασίας μελετήθηκαν τα κείμενα των προγραμμάτων ΔΕΠΠΣ 2003, ΠΣΝ 2011 και ΠΣΝ 2014 για τη διδασκαλία της γλώσσας στο Νηπιαγωγείο με βάση το κριτήριο εάν υπάρχουν αναφορές της έννοιας «πολυτροπικότητα» ή/και «πολυτροπικά κείμενα» σε συνάρτηση και με τους όρους που οριοθετούν τη λειτουργία τους στη γλωσσική διδασκαλία ή κάποιες ρητές αναφορές, που αναδεικνύουν την ικανότητα παραγωγής νοημάτων από μη γλωσσικούς σημειωτικούς τρόπους, οι οποίοι διαπλέκονται με τον γλωσσικό. Τα αποτελέσματα από τη σύγκριση των ισχυόντων προγραμμάτων σπουδών για το νηπιαγωγείο παρατίθενται στην επόμενη ενότητα.

2. Αξιολογική αποτίμηση αποσπασμάτων πολυτροπικότητας/πολυτροπικών κειμένων γλωσσικής διδασκαλίας στα ΔΕΠΠΣ 2003, ΠΣΝ 2011 και ΠΣΝ 2014

Στο ΔΕΠΠΣ για τη γλωσσική διδασκαλία στο νηπιαγωγείο δεν εντοπίζεται πουθενά ο όρος πολυτροπικότητα. Σημειώνονται όμως αναφορές, οι οποίες παραπέμπουν ρητά στη μη γλωσσική παραγωγή νοημάτων και κατευθύνουν μαθητές/τριες και διδάσκοντες προς την εκτίμηση και την αξιοποίηση και μη γλωσσικών σημειωτικών τρόπων στην επικοινωνία. Πιο συγκεκριμένα, μελετώντας το ΔΕΠΠΣ στην ενότητα III. *Βασικές Αρχές*, επιχειρείται σύνδεση του κοινωνικού τοπίου με την ικανοποίηση βασικών σκοπών της διδασκαλίας με σαφείς αναφορές στην προσβασιμότητα σε ποικίλες πηγές της γνώσης, στην επιλογή και χρήση ποικίλου υλικού, στην προσέγγιση και παρουσίαση των θεμάτων με πολλούς και διάφορους τρόπους, στη στήριξη του ρόλου της γλώσσας σε όλα τα προγράμματα και στην ενσωμάτωση όπου είναι δυνατόν της τεχνολογίας και την αξιοποίηση ποικιλίας πηγών πληροφόρησης, όπως αυτή του διαδικτύου.

2.1. Προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων στο ΔΕΠΠΣ

Παράλληλα, στην ενότητα IV. *Προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων*, προσδιορίζονται κατευθύνσεις προγραμμάτων σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων Γλώσσας, Μαθηματικών, Μελέτης Περιβάλλοντος, Δημιουργίας και Έκφρασης και Πληροφορικής, τα οποία δεν εκλαμβάνονται πλέον ως διακριτά αντικείμενα για αυτοτελή διδασκαλία. Αντιθέτως, προτείνονται για τον σχεδιασμό και την οργάνωση, αλλά και την υλοποίηση δραστηριοτήτων, οι οποίες έχουν νόημα και ενδιαφέρον για τα νήπια.

Περαιτέρω, στο ΔΕΠΠΣ η γλώσσα, η επικοινωνία και η τεχνολογία διατρέχουν κάθε θέμα και κάθε δραστηριότητα που επιλέγεται και προγραμματίζεται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συγκεκριμένα στην υποενότητα Α. *Χαρακτηριστικά στοιχεία της μεθοδολογίας* της ενότητας V, στη *Μεθοδολογία* επισημαίνεται ότι η επικοινωνία μέσα από την αλληλεπίδραση και την παρουσίαση στοιχείων και δεδομένων με ποικίλους τρόπους, για παράδειγμα μέσω των κατασκευών, της δραματοποίησης, του σχεδίου, των πινάκων, των σχεδιαγραμμάτων, καθώς και η τεχνολογία μέσα από τη χρήση του μαγνητοφώνου, της φωτογραφικής μηχανής, της κάμερας και του υπολογιστή αλλά και άλλων μέσων, διατρέχουν το σύνολο των προγραμμάτων και υποστηρίζουν το περιεχόμενο και τη διαδικασία της μάθησης διότι αυτή πραγματοποιείται πλέον με έναν εξαιρετικά διαδραστικό και πολυαισθητηριακό τρόπο. Επιπλέον, σε καθένα από τα

προγράμματα προτείνονται μια σειρά από δραστηριότητες, οι οποίες είναι ενδεικτικές, καθώς πολλές από αυτές αναδύονται είτε από κάποιο τυχαίο γεγονός είτε από το αυθόρμητο ενδιαφέρον των νηπίων. Σε κάθε περίπτωση σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ, κατά την επιλογή των δραστηριοτήτων θα πρέπει τόσο να λαμβάνονται υπόψη οι επιδιώξεις του προγράμματος, οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μικρών μαθητών/τριών και γενικά το σύνολο των δυνατοτήτων που προσφέρονται από το ευρύτερο μαθησιακό περιβάλλον όσο και να αξιοποιούνται διάφορες πηγές πληροφόρησης (σσ. 590-591).

2.2. Υποστηρικτικό υλικό για τον διδάσκοντα στο ΔΕΠΠΣ

Στις θεματικές ενότητες Προφορική επικοινωνία (ομιλία και ακρόαση) – Ανάγνωση - Γραφή και γραπτή έκφραση, της μαθησιακής περιοχής της Γλώσσας, της ενότητας VII.Υποστηρικτικό υλικό για τον διδάσκοντα στον Οδηγό ανάπτυξης και σχεδιασμού δραστηριοτήτων, στη στήλη της στοχοθεσίας κυριαρχεί η ρητή διατύπωση στόχων που αφορούν αποκλειστικά τα λεκτικά στοιχεία των κειμένων για τη διδασκαλία της γλώσσας και υπαγορεύουν το περιεχόμενο των θεματικών ενότητων. Αναφορές σε ποικίλα κειμενικά είδη και στην ανάγκη αξιοποίησής τους απαντώνται κυρίως στη στήλη Περιεχόμενο/Ενδεικτικές διαθεματικές δραστηριότητες. Πολλά από αυτά τα κειμενικά είδη, όπως για παράδειγμα τα εικονογραφημένα βιβλία, τα περιοδικά και οι εφημερίδες, τα λεξικά, οι αφίσες, οι χάρτες, ακόμη και οι συσκευασίες προϊόντων που τα παιδιά μπορεί να χρησιμοποιούν και να γνωρίζουν (π.χ. κουτιά από γάλα ή άλλα τρόφιμα κτλ.), στη θεματική ενότητα της Ανάγνωσης σε ό,τι αφορά τη θεμελιώδη έννοια «Επικοινωνία (πληροφορία)» έχουν πολυτροπικό χαρακτήρα. Στην ίδια στήλη επίσης, στη θεματική ενότητα Γραφή και Γραπτή έκφραση όσον αφορά την θεμελιώδη έννοια «Επικοινωνία Ομοιότητα – Διαφορά», τα παιδιά ενθαρρύνονται να συζητούν για το πώς ο γραπτός λόγος ως μέσο μεταφοράς μηνυμάτων διαφοροποιείται από την εικόνα, μέσα από την επιλογή για παράδειγμα, του «καλύτερου» κάθε φορά τρόπου έκφρασης ενός μηνύματος ανάλογα με την περίπτωση αλλά και του ίδιου μηνύματος σε διαφορετικές περιστάσεις (σ. 596).

Σημειώνουμε επίσης, ότι κάποια από τα αναφερόμενα στις ικανότητες που επιδιώκεται να αναπτυχθούν στο Πρόγραμμα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης δραστηριοτήτων Πληροφορικής και συγκεκριμένα στη θεμελιώδη έννοια διαθεματικής προσέγγισης «Αλληλεπίδραση (εξάρτηση)», σχετίζονται με την πολυτροπικότητα. Εντοπίζονται αναφορές στη χρήση Η/Υ, στον εντοπισμό των γραμμάτων και αριθμών στο

πληκτρολόγιο, αλλά και στη «γραφή» τους, με αποτέλεσμα να διατυπώνεται έμμεσα στοχοθεσία αξιοποίησης πολυτροπικών κειμένων στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο. Έμμεσα διατυπώνεται ακόμη, στοχοθεσία αξιοποίησης πολυτροπικών κειμένων και στη στήλη «Περιεχόμενο /Ενδεικτικές διαθεματικές δραστηριότητες» του προγράμματος αυτού (σσ. 614-615).

2.3. Τα Προγράμματα του 2011 και του 2014

Όσον αφορά τα δύο μεταγενέστερα Προγράμματα του 2011 και του 2014, στο 1ο μέρος και των δύο, η υποενότητα που αναφέρεται στην *Επικοινωνία*, είναι πανομοιότυπη και σε ένα μόνο σημείο γίνεται αναφορά στην πολυτροπικότητα, ως σημαντικού τρόπου κατασκευής νοήματος και επικοινωνίας. Η αλληλεπίδραση και ο συνδυασμός του γραπτού κειμένου με τον προφορικό λόγο οδηγεί στην κατασκευή νοήματος μέσω του συνδυασμού ποικίλων σημειωτικών τρόπων, όπως εικονικά, ηχητικά, κινητικά ή χωρικά στοιχεία (ΠΣΝ, 2014, σσ. 10-11· ΠΣΝ, 2011, σσ. 10-11).

Στο ΠΣΝ του 2011 η έννοια της πολυτροπικότητας εμφανίζεται αδρομερώς, οι αναφορές σε κειμενικά είδη είναι σε μικρό βαθμό και η προσέγγιση των σημειωτικών τρόπων σε μικρή κλίμακα. Συγκεκριμένα, στη στήλη *Περιεχόμενα* της μαθησιακής περιοχής «Γλώσσα», στην υποενότητα Κατανόηση Προφορικών Κειμένων προσδιορίζεται το περιεχόμενο των πολυτροπικών κειμένων, το οποίο αναφέρεται στον συνδυασμό προφορικού λόγου, ήχου, μουσικής και εικόνας (σ. 208), ενώ στην υποενότητα Κατανόηση Γραπτού Λόγου παρατίθενται οι διαφημίσεις, οι λίστες αγορών, οι συνταγές γιατρού, οι λογαριασμοί ΔΕΗ και ΟΤΕ, τα ποιήματα, οι χάρτες, το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο κ.ά., ως παραδείγματα αυτών (σσ. 222-224). Επιπρόσθετα, στη μαθησιακή περιοχή *Τεχνολογίες Πληροφοριών & Επικοινωνιών* (Τ.Π.Ε.), τα μέσα αναπαραγωγής ήχου και εικόνας προτείνονται ως μέσα πληροφόρησης και εξοικείωσης των μαθητών/ριών με την πολυτροπικότητα αλλά και την πληροφορία (σ. 121). Οι μαθητές/ριες μπορούν να αναπτύξουν και να εκφράσουν τις ιδέες τους με τη βοήθεια των ψηφιακών μέσων και να παράγουν οι ίδιοι πολυτροπικά έργα και πληροφορίες (σσ. 130-131).

Η αναθεωρημένη έκδοση του ΠΣΝ 2014 όμως, εμπλουτίζεται με επιπλέον αναφορές ρητές, σαφείς και εκτενείς σε όλη την έκτασή του και πρόσθετα στοιχεία, πιο ειδικά, πολύ αναλυτικά και περισσότερο εστιασμένα σε σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες και πρακτικές. Στις ενότητες Κατανόηση Προφορικών Κειμένων και Κατανόηση Γραπτού

Λόγου της μαθησιακής περιοχής ΓΛΩΣΣΑ, αναφέρονται ποικίλοι τύποι προφορικών και πολυτροπικών κειμένων και δίνονται σαφώς πολύ περισσότερα παραδείγματα τέτοιων κειμένων. Συγκεκριμένα, στην στήλη *Περιεχόμενα* αναφέρονται οι καθημερινοί διάλογοι, οι ραδιοφωνικές και τηλεοπτικές εκπομπές, ομιλίες, διαφημίσεις, παιδικές εκπομπές, συνταγές κ.λπ. (σ.104), παραμύθια, ιστορίες, περιοδικά, εικονογραφημένα βιβλία, αφίσες, έντυπα και ψηφιακά πολυτροπικά κείμενα (σ. 126), ως τέτοια παραδείγματα. Προτείνεται επίσης, στη στήλη *Μαθησιακοί στόχοι*, οι μαθητές/ριες, μέσα από στοχευμένες δραστηριότητες να είναι ικανοί/ές να διακρίνουν διαφορές στα προφορικά και πολυτροπικά κείμενα ανάλογα με τις διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας (σ.104). Επιπλέον, δίνεται έμφαση στα πολυτροπικά κείμενα που υπάρχουν στην καθημερινότητα (σ. 127) και στο περιβάλλον των παιδιών, τα οποία μπορούν να αποτελούν έναυσμα ώστε να συζητούν για τις συμβάσεις του γραπτού λόγου (κεφαλαία γράμματα, χρήση έντονων γραμμάτων, σημασία του χρώματος ή των εικόνων σε ένα κείμενο κ.λπ.) (σσ. 126-130) και να εξοικειωθούν με την πρόσληψη πληροφοριών από αυτά (σ. 127). Στην ενότητα όπου γίνεται η σύνδεση της μαθησιακής περιοχής των Τ.Π.Ε. με τη Γλώσσα, αναφέρεται πως όταν οι μαθητές/ριες δημιουργούν πολυτροπικά κείμενα με τις Τ.Π.Ε. υποστηρίζεται με πολλούς τρόπους η προφορική και γραπτή επικοινωνία, αλλά και δίνεται έμφαση στην πολυτροπική διάσταση της επικοινωνίας, χαρακτηριστικό της σημερινής εποχής (σ. 314). Διαπιστώνεται συνεπώς, διάχυτη πολυτροπική εκπαιδευτική προσέγγιση.

Αξίζει να αναφερθεί ότι από την αρχή του συγκεκριμένου Προγράμματος στο 1ο Μέρος, στην ενότητα *Νηπιαγωγείο στον 21ο Αιώνα* καταφαίνεται η επιδίωξη της καλλιέργειας της επικοινωνιακής ικανότητας, της δημιουργικής και κριτική σκέψης, της προσωπικής ταυτότητας και αυτονομίας των μαθητών/τριών, καθώς και των κοινωνικών ικανοτήτων και των ικανοτήτων που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη, διότι θα τους διευκολύνουν να συμμετέχουν αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα (μαθησιακό, εργασιακό, οικογενειακό κ.ά.) και να ανταπεξέλθουν στους εναλλασσόμενους ρόλους, που καλούνται να διαδραματίσουν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους.

Στην υποενότητα 1. *Επικοινωνία* υπάρχει σαφής αναφορά στην αντικατάσταση του όρου παραδοσιακός γραμματισμός, ο οποίος περιοριζόταν στον προφορικό λόγο, στη γραφή και στην ανάγνωση, από τον όρο «πολυγραμματισμός» γεγονός που συνδέεται με τη συνεχώς αυξανόμενη ποικιλία σημαντικών τρόπων κατασκευής νοήματος και επικοινωνίας (εικόνα, ήχος κτλ.) και με τη συνεχή διεύρυνση της πολιτισμικής και γλωσσικής διαφορετικότητας.

Στο 2ο Μέρος, που τιτλοφορείται *Μαθησιακές Περιοχές* στην ενότητα ΓΛΩΣΣΑ δίνεται έμφαση τόσο στη συνειδητοποίηση από τους μαθητές της γλωσσικής και κειμενικής ποικιλίας όσο και στην επικοινωνιακή διάσταση της γλωσσικής διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, τονίζεται ιδιαίτερα η ανάγκη συμμετοχής των μαθητών/τριών σε αυθεντικές δραστηριότητες κατανόησης και παραγωγής λόγου, προφορικού και γραπτού, στην εμπλοκή τους σε ομαδοσυνεργατικές δράσεις αξιοποίησης πληροφοριών, επεξεργασίας δεδομένων κτλ. Χαρτογραφείται δηλαδή άμεσα ένα πολυτροπικό επικοινωνιακό περιβάλλον και «στρατεύεται» ο τεχνολογικός γραμματισμός για την ικανοποίηση ενός πλαισίου στόχων με επίκεντρο τον γλωσσικό γραμματισμό.

Σημειώνουμε επίσης, ότι οι Τ.Π.Ε. όπως προκύπτει από την ενότητα Τεχνολογίες Πληροφοριών & Επικοινωνιών, διατρέχουν όλο το ΠΣΝ του 2014 και λειτουργούν σε σχέση με τις άλλες μαθησιακές περιοχές ως δυναμικό εργαλείο -σε συνδυασμό με άλλα μέσα ή υλικά, παραδοσιακά και μη- για τη διδασκαλία και την ενίσχυση της μάθησης και της ανάπτυξης των μικρών μαθητών/τριών υποστηρίζοντας με πολλούς τρόπους την προφορική και τη γραπτή επικοινωνία, αλλά και για να δώσουν έμφαση στην πολυτροπική διάσταση της επικοινωνίας, που αποτελεί χαρακτηριστικό της σημερινής εποχής.

3. Συμπεράσματα

Συμπεραίνεται λοιπόν ότι μεταξύ του ΔΕΠΠΣ του 2003, του ΠΣΝ 2011 και του ΠΣΝ 2014 υφίστανται σημαντικές διαφορές, οι οποίες αφορούν σε βελτιώσεις του πρώτου προγράμματος, με βασικό στόχο την προσαρμογή των μαθητών/τριών στις ανάγκες και τις απαιτήσεις της σύγχρονης παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας, της κοινωνίας της γνώσης και της πληροφορίας, της εποχής της ανάπτυξης της υψηλής τεχνολογίας, μιας περιόδου η οποία ευνοεί την πολυπολιτισμικότητα.

Πριν από το 2011 διδάσκονταν, επίσης, πολυτροπικά κείμενα, καθώς προσεγγίζονταν και παράγονταν λογοτεχνικά κείμενα και ζωγραφικά έργα, οι μαθητές/τριες δραματοποιούσαν και οι εκπαιδευτικοί δίδασκαν. Γεννήθηκε όμως η ανάγκη να δημιουργηθούν στην τάξη συνθήκες χρήσης της γλώσσας ανάλογες με αυτές του εξωσχολικού περιβάλλοντος και οι μαθητές/τριες να γίνουν ικανοί/ές να χρησιμοποιούν τη γλώσσα τόσο προφορικά όσο και γραπτά σε μία ποικιλία θεμάτων και περιστάσεων επικοινωνίας (Χαραλαμπίδης, 2003).

Η εκπαίδευση λαμβάνοντας υπόψη τις εξελίξεις στη μορφή και τα πλαίσια της επικοινωνίας, όφειλε να προετοιμάσει κατάλληλα τους/τις μαθητές/τριες με διαφορετικές μαθησιακές εμπειρίες και να δώσει σε όλους/ες τις ίδιες ευκαιρίες να συμμετάσχουν ενεργά στις κοινωνικές επικοινωνιακές πρακτικές της σύγχρονης εποχής. Στο πλαίσιο αυτό, σχεδίασε και εφάρμοσε νέα Προγράμματα Σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση, τα οποία όλο και περισσότερο δίνουν έμφαση στα πολυτροπικά κείμενα, καθώς και στην ενσωμάτωση ποικίλων σημειωτικών συστημάτων για την κατασκευή νοήματος αλλά και την αποτελεσματική επικοινωνία στο πλαίσιο των καθημερινών καταστάσεων και των αυθεντικών εμπειριών (ΠΣΝ, 2014).

Βιβλιογραφία

- Γώτη, Ε. (2021). *Εισαγωγή στην πολυτροπικότητα*. Πανεπιστημιακές παραδόσεις μαθήματος (0918E) Πολυτροπικά κείμενα: Ανάλυση, κατανόηση και παραγωγή στο eclass. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Τμήμα Νηπιαγωγών.
- Δημάση, Μ., & Αραβανή, Ε. (2013). *Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών στα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής γλώσσας του Γυμνασίου: ουτοπία ή πραγματικότητα*. Ανακτήθηκε στις 1 Δεκεμβρίου 2021, από http://utopia.duth.gr/~mdimasi/index_htm_files/12_12_18_gram_polugr.pdf.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για το Νηπιαγωγείο. (2003). Ανακτήθηκε στις 4 Δεκεμβρίου 2021, από http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=300&ep=367.
- Hobbs, R. (2006). Multiple visions of multimedia literacy: Emerging areas of synthesis. In M.C. McKenna, L.D. Labbo, R.D. Kieffer, & D. Reinking (Eds.), *International handbook of literacy and technology* (pp. 15-28). N.Y.: Lawrence Erlbaum.
- Leu, D.J., & Kinzer, C.K. (2000). The convergence of literacy instruction with networked technologies for information and communication classrooms [Electronic version]. *Reading Research Quarterly*, 35(1), 108-127
- Μαρτίδου, Ρ., & Γώτη, Ε. (2009). Πολυτροπικά κείμενα στην προσχολική τάξη: Το παράδειγμα του ημερολογίου, στο Πανελλήνιο Συνέδριο *Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)*, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Τμήμα Νηπιαγωγών, Νυμφαίο Φλώρινας.
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.

- Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου. (2011). Ανακτήθηκε στις 4 Δεκεμβρίου, 2021, από https://blogs.sch.gr/nippyliou/files/2020/04/1947_1ο-μέρος-ΠΠΣ-νηπιαγωγείο υ.pdf.
- Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου. (2014). Ανακτήθηκε στις 4 Δεκεμβρίου 2021, από https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/1947_1ο_meros_pps_niria_gogeiou.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2007). Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη. Ανακτήθηκε στις 10 Δεκεμβρίου 2021, από http://ikee.lib.auth.gr/record/265328/files/OMEP_doc.pdf.
- Χαραλαμπίδης, Α. (2003). Νέες τεχνολογίες, πολυτροπικότητα στη γλώσσα. *Φιλολόγος*, 113, 392-403.

Αντέγραφέ το και έδωσέ το: από τη γραμματική διδασκαλία στη γραμματική ανακάλυψη

Άννα Ιορδανίδου

Ομότιμη Καθηγήτρια Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας
Πανεπιστημίου Πατρών
a.iordanidou@upatras.gr

Abstract

The language textbooks of the elementary school in 2006 not only introduced the genre approach but also in general the change of pedagogical attitude and the preparation of the ground for the replacement of static books with dynamic teaching scenarios (in electronic form, with the possibility of selective printing) which will implement specific teaching objectives, according to the Curriculum. The Grammar of the 5th and 6th grade, at the same time, should be enriched and systematically updated and functioned in support of the teaching scenarios. This grammar aimed to achieve a balance between traditional terminology and modern linguistics, focusing on the development of skills and inquiry learning: I use language to communicate (Pragmatics - language use), I speak and I write (Phonology and writing), I form words (Clitic morphology), I compose phrases and sentences (Syntax) and I find the relations between words (Productive morphology - Composition - Semantics). By discussing examples from the description of grammatical phenomena and from the exercises in the language textbooks and the school grammar, it is sought to highlight the process of discovering the grammatical structure by the students instead of formulating rules.

Keywords: Genre approach, grammar teaching, inquiry learning.

Περίληψη

Με τα γλωσσικά εγχειρίδια του δημοτικού του 2006 δεν πραγματοποιήθηκε μόνον η εισαγωγή της κειμενοκεντρικής προσέγγισης αλλά και γενικότερα η αλλαγή παιδαγωγικής στάσης και η προετοιμασία του εδάφους για την αντικατάσταση των στατικών βιβλίων με δυναμικά «διδακτικά σενάρια» (σε ηλεκτρονική μορφή, με δυνατότητα επιλεκτικής εκτύπωσης) που θα υλοποιούν συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους, σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Η Γραμματική Ε' και Στ' Δημοτικού, παράλληλα, θα έπρεπε να εμπλουτίζεται και να επικαιροποιείται συστηματικά και να λειτουργεί υποστηρικτικά. Η συγκεκριμένη γραμματική, παίρνοντας τη θέση της «Μικρής» Γραμματικής Τριανταφυλλίδη, είχε ως στόχο να επιτύχει ισορροπία ανάμεσα στην παραδοσιακή σχολική ορολογία και στη σύγχρονη γλωσσολογική, εστιάζοντας στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στην ανακαλυπτική μάθηση: Χρησιμοποιώ τη γλώσσα για να επικοινωνήσω (Πραγματολογία – γλωσσική χρήση), Μιλώ και γράφω – Φθόγγοι, γράμματα και συλλαβές (Φωνολογία και γραφή), Σχηματίζω λέξεις (Κλιτική μορφολογία), Συνθέτω φράσεις και προτάσεις (Σύνταξη) και Βρίσκω τις σχέσεις των λέξεων (Παραγωγική μορφολογία – Σύνθεση – Σημασιολογία). Με τη συζήτηση παραδειγμάτων από την περιγραφή των γραμματικών φαινομένων και από τις γραμματικές ασκήσεις στα γλωσσικά εγχειρίδια του δημοτικού και στη σχολική γραμματική επιδιώκεται να αναδειχθεί η αξία της διαδικασίας της ανακάλυψης της γραμματικής δομής από τους/τις μαθητές/τριες, π.χ. αντί για διατύπωση κανόνα απουσίας αύξησης στην προστακτική (*αντίγραψε*) προτείνεται η διαδικασία ανακάλυψης της απουσίας αύξησης στα ρήματα χωρίς την πρόθεση (*γράψε*).

Λέξεις-κλειδιά: Κειμενοκεντρική προσέγγιση, γραμματική διδασκαλία, ανακαλυπτική μάθηση.

1. Κειμενοκεντρική προσέγγιση

1.1. Ανασκόπηση βιβλιογραφίας

Η κειμενοκεντρική προσέγγιση (genre approach) αναπτύχθηκε, όπως είναι γνωστό, στον διεθνή χώρο τη δεκαετία του '80 (βλ. ενδεικτικά Halliday & Hasan, 1985· Core & Kalantzis, 1993). Η ανάγκη για εστίαση της γλωσσικής διδασκαλίας στο κείμενο έχει επισημανθεί και στην Ελλάδα (βλ. ενδεικτικά Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999· Χατζησαββίδης, 2002· Αρχάκης, 2005).

Η κειμενοκεντρική προσέγγιση αναγορεύει το κείμενο σε σημείο εκκίνησης και πλαίσιο οργάνωσης της γλωσσικής διδασκαλίας και μάθησης. Το κείμενο, ως ενότητα λόγου με συγκεκριμένο λειτουργικό ρόλο σε συγκεκριμένα κοινωνικά συμφραζόμενα, ερμηνεύεται και αξιοποιείται ως σύστημα αποτελούμενο από ανεξάρτητες αλλά και συνδεδεμένες, μεταξύ τους, γλωσσικές υποομάδες (λέξεις, προτάσεις), χαρακτηριζόμενο από γλωσσική συνοχή και νοηματική συνεκτικότητα. Από τη στιγμή που είναι αποδεκτό ότι το κείμενο είναι διδάξιμο, κατά τη διδασκαλία προέχει η ανάπτυξη στρατηγικών για την κατανόηση και την παραγωγή πλαισιωμένου λόγου. Επομένως, καθίσταται προφανής η σύνδεση της κειμενοκεντρικής με την επικοινωνιακή προσέγγιση. Η κειμενοκεντρική προσέγγιση απαιτεί την ένταξη του παραγόμενου κειμένου, και ευρύτερα του παραγόμενου λόγου, σε δεδομένο επικοινωνιακό πλαίσιο, με τρόπο που να επιτυγχάνονται οι επιδιωκόμενοι στόχοι του. Οι μαθητές¹ ασχολούνται σκόπιμα με διάφορους διακριτούς μεταξύ τους τύπους κειμένων, που διέπονται από συγκεκριμένες συμβάσεις και παράγονται για να διαδραματίσουν δεδομένο επικοινωνιακό ρόλο. Η μετακίνηση της διδακτικής έμφασης από το προϊόν, το κείμενο καθαυτό, προς τη διαδικασία που πραγματώνεται με τη σταδιακή συγγραφή κειμένου επηρεάζει δραστικά τη γλωσσική μάθηση, κυρίως όσον αφορά τη δυνατότητα της εξελικτικής οικοδόμησης και συστηματοποίησης της γνώσης για τον γραπτό λόγο με τη δυναμική δράση του ίδιου του διδασκόμενου (Χατζηλουκά-Μαυρή & Ιορδανίδου, 2010).

¹ Γενικευτική χρήση του αρσενικού σε όλο το κείμενο, εννοείται «οι μαθητές/ήτριες».

1.2. Η ελληνική περίπτωση

Όσον αφορά την Ελλάδα, μέσω του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας (ΔΕΠΠΣ) για το Δημοτικό Σχολείο και του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ) (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003), που υλοποιήθηκε με τη συγγραφή των νέων γλωσσικών εγχειριδίων και την εισαγωγή τους στο δημοτικό σχολείο κατά τη σχολική χρονιά 2006-2007, θεσμοθετήθηκε η κειμενοκεντρική προσέγγιση στο δημοτικό σχολείο. Στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται και η Γραμματική Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού (συγγραφείς: Φιλιππάκη-Warburton, Γεωργιαφέντης, Κοτζόγλου & Λουκά), που ακολούθησε το 2009.

Το ΑΠΣ ορίζει ως σκοπό της διδασκαλίας του γραπτού λόγου στις τάξεις Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού την «ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να επικοινωνεί γραπτά με ακρίβεια και αποτελεσματικότητα, χρησιμοποιώντας τη μορφή και το ύφος που αρμόζει σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας». Στις τάξεις Ε΄ και Στ΄ η έμφαση δίνεται στην εξέλιξη του παιδιού σε συγγραφέα, ικανό να απολαμβάνει όχι μόνο το συγγραφικό του προϊόν αλλά και την ίδια τη διαδικασία σύνθεσης του γραπτού κειμένου, στην οποία και μετέχει ενεργητικά. Η γνώση του παιδιού συγγραφέα για τη γλώσσα επικεντρώνεται στο κείμενο, οικοδομείται εξελκτικά και υποστηρίζεται, μεθοδικά και οργανωμένα, από επικοινωνιακά προσανατολισμένες δραστηριότητες παραγωγής λόγου. Στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού η γλωσσική αγωγή επιδιώκει την αναδόμηση αλλά και την περαιτέρω δόμηση του επιπέδου εγγραμματος των παιδιών, μέσα από την ενασχόλησή τους με ποικίλους τύπους κειμένων, στην Γ΄ Δημοτικού η κειμενική διδασκαλία προσλαμβάνει συστηματικό χαρακτήρα, ενώ στις μεγάλες τάξεις (Δ΄, Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού) ακολουθεί η εμπέδωση και η περαιτέρω εμβάθυνση, σε σχέση με τα κείμενα και τα χαρακτηριστικά τους, με βάση τα οποία αυτά αναγνωρίζονται και κατανοούνται.

Όσον αφορά την ορολογία, στη διεθνή βιβλιογραφία είθισται ο όρος *genre* να χρησιμοποιείται για να δηλώσει τη διαδικασία (*process*, π.χ. *περιγράφω*) ή/και το τελικό προϊόν (*product*, π.χ. *περιγραφή*). Σε κατηγοριοποιήσεις όπως των Knapp και Watkins (1994), οι διαδικασίες αναφέρονται ως *describe*, *explain*, *instruct*, *argue*, *narrate*. Στο *περιγράφω* αντιστοιχούν ως προϊόντα τα διάφορα είδη περιγραφών, εκθέσεων και ορισμών, στο *εξηγώ* αντιστοιχούν είδη ενημερωτικών κειμένων, στο *καθοδηγώ-κατευθύνω* αντιστοιχούν οδηγίες, επιστημονικά πειράματα και συνταγές, στο

επιχειρηματολογώ αντιστοιχούν δοκίμια, συζητήσεις, ανακοινώσεις και κριτικές και στο αφηγούμαι αντιστοιχούν ιστορίες, μύθοι, παραμύθια. Στα ελληνικά σχολικά δεδομένα το ΑΠΣ κάνει διάκριση μεταξύ «αναφορικού λόγου» (αφήγηση, περιγραφή, ανακοίνωση κ.ο.κ.) και «κατευθυντικού» (πρόσκληση, ερώτηση, παράκληση, οδηγία, συνταγή, επιχειρηματολογία κ.ο.κ.).¹

2. Κείμενο και γραμματική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα

2.1. Πλαίσιο και προδιαγραφές

Σύμφωνα με τους Knapp και Watkins (1994, 2005), ανάμεσα στις βασικές προδιαγραφές μίας κειμενοκεντρικής σχολικής γραμματικής περιλαμβάνεται η κριτική ανάλυση ποικίλων κειμενικών ειδών, με ενδεικτικά παραδείγματα γραμματικών πληροφοριών, συνδυασμένων με επιλογές ύφους και λεξιλογίου και με την κατάλληλη μεταγλώσσα. Στις προδιαγραφές μίας τέτοιας γραμματικής περιλαμβάνεται, επίσης, ο εμπλουτισμός της με πολυτυπικές, όπου είναι δυνατό, γλωσσικές μορφές και εναλλακτικές γλωσσικές λύσεις που να μπορεί να χρησιμοποιηθούν ανάλογα με το περιεχόμενο γενικά, αλλά και με την ιδιομορφία του νεοελληνικού γλωσσικού συστήματος ειδικότερα.

Στο ελληνικό σχολείο η γραμματική περιγραφή πριν το 2009 ταυτιζόταν, τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με την (αναπροσαρμοσμένη) Μικρή Νεοελληνική Γραμματική του Τριανταφυλλίδη του 1949. Η νέα Γραμματική του Δημοτικού, παίρνοντας τη θέση της «Μικρής» Γραμματικής Τριανταφυλλίδη, είχε επομένως ως στόχο να επιτύχει ισορροπία ανάμεσα στην παραδοσιακή σχολική ορολογία και στη σύγχρονη γλωσσολογική. Και, βέβαια, να επιχειρήσει να περιγράψει τη σύγχρονη κοινή νεοελληνική, έναντι της δημοτικής του 1940 στην οποία βασιζόταν η Γραμματική Τριανταφυλλίδη.

¹ Στη σχετική ελληνική βιβλιογραφία εντοπίζονται όροι όπως «γέννη λόγου», «είδη λόγου», «κειμενικά είδη», «κειμενικοί τύποι». Για τη σύνδεση της θεωρίας με τις εφαρμογές στο μάθημα στο δημοτικό σχολείο φαίνεται ότι εξυπηρετεί καλύτερα ο όρος *είδη λόγου* (αναφορικός λόγος και κατευθυντικός λόγος), ο όρος *κειμενικά είδη* (κειμενικά είδη του αναφορικού λόγου είναι η αφήγηση και η περιγραφή και του κατευθυντικού λόγου οι προσκλήσεις/οδηγίες και τα επιχειρήματα), ο όρος *αντικείμενα-κατηγορίες* (επιμέρους ενότητες περιεχομένου κάθε κειμενικού είδους, για παράδειγμα αντικείμενα-κατηγορίες της περιγραφής είναι η περιγραφή αντικειμένου, η περιγραφή προσώπου, η περιγραφή ζώου κτλ., αντικείμενα-κατηγορίες της αφήγησης είναι η αφήγηση πραγματικής ιστορίας, η αφήγηση φανταστικής ιστορίας, το παραμύθι κτλ., των οδηγιών οι οδηγίες παιχνιδιού, οι οδηγίες κατασκευής κτλ.) και ο όρος *κειμενικοί τύποι* (λογοτεχνικό κείμενο, δημοσιογραφικό άρθρο κτλ., που αποτελούν το μέσο πραγμάτωσης των διαφόρων κειμενικών ειδών). Βλ. σχολιασμό στο Ιορδανίδου (2007).

Η Γραμματική Ε' και Στ' Δημοτικού περιέχει έγχρωμη εικονογράφηση, σύμφωνα με τα πρότυπα των παιδαγωγικών γραμματικών που ισχύουν διεθνώς, και χωρίζεται σε πέντε μέρη: 1) *Χρησιμοποιώ τη γλώσσα για να επικοινωνήσω (Πραγματολογία – γλωσσική χρήση)*, 2) *Μιλώ και γράφω – Φθόγγοι, γράμματα και συλλαβές (Φωνολογία και γραφή)*, 3) *Σχηματίζω λέξεις (Κλιτική μορφολογία)*, 4) *Συνθέτω φράσεις και προτάσεις (Σύνταξη)* και 5) *Βρίσκω τις σχέσεις των λέξεων (Παραγωγική μορφολογία – Σύνθεση – Σημασιολογία)*. Κεντρικοί χαρακτήρες είναι ο Ορέστης, ένα παιδί που ανακαλύπτει πώς λειτουργεί η ελληνική γλώσσα, ο θείος Βρασίδας, που εξηγεί τους γραμματικούς κανόνες, και το χελωνάκι, που επισημαίνει τα δύσκολα σημεία. Οι τίτλοι των πέντε βασικών μερών της Γραμματικής είναι ενδεικτικοί για τις προθέσεις των συγγραφέων να αξιοποιηθεί η γλωσσολογική ορολογία με «παιδαγωγικό» τρόπο.

Η πλέον σημαντική διαφορά με την προηγούμενη Γραμματική είναι ότι η περιγραφή των γραμματικών φαινομένων εντάσσεται στο πλαίσιο της περιγραφής της λεκτικής επικοινωνίας (επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση). Στο πρώτο μέρος εισάγονται πληροφορίες για τις λεκτικές πράξεις («τι κάνω με τα λόγια;») και για τα είδη των κειμένων («περιγράφω, αφηγούμαι, δίνω οδηγίες, χρησιμοποιώ επιχειρήματα»).

ΑΦΗΓΗΣΗ

Για να αφηγηθούμε γεγονότα χρειαζόμαστε: παρελθοντικούς χρόνους (παρατατικό, αόριστο, βήλ. ενότιπα 10.1), χρονικούς συνδέσμους (βήλ. ενότιπα 14), χρονικά επιρρήματα (βήλ. ενότιπα 12.1), χρονικές προτάσεις (για να δηλώσουμε τη χρονική στιγμή των γεγονότων, βήλ. ενότιπα 16.4 Z), ρήματα δράσης, περιγραφικά ουσιαστικά και επίθετα για να παρουσιάσουμε τις εικόνες.



Αφηγούμαι...



Στους χώρους της Μονής του Αγίου Νικολάου Σπετσών, εκτός από την εκκλησία, λειτουργούσε το σχολείο και εκεί γίνονταν συμβούλια και παικτικές συνελεύσεις, όπως και εκείνη της 3ης Απριλίου 1821, Κυριακής των Βαΐων, όταν το καμπαριό σήμανε την εξέγερση των Σπετσιωτών και υψώθηκε για πρώτη φορά η σημαία

της επανάστασης στο νησί. Από τον Άγιο Νικόλαο οι νησιώτες κατευθύνθηκαν με κλάδους βαΐων στα χέρια προς το διοικητήριο του νησιού, όπου συνάντησαν προκρίτους και πλήθος λαού.

Πέτρος Χαριτάτος,
Ανεξερεύνητες Σπέτσες,
ROAD Εκδόσεις,
Αθήνα 2004
(δισκευή)

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4

Εντοπίζω τα ρήματα στο παραπάνω απόσπασμα. Τι είδους ρήματα είναι; Σε ποιο χρόνο βρίσκονται;

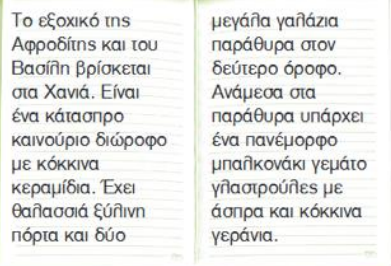


ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ

Για να περιγράψουμε ένα πρόσωπο, ένα ζώο ή ένα αντικείμενο συνήθως χρησιμοποιούμε:

- παροντικούς χρόνους (π.χ. ενεστώτα, βλ. ενότητα 10.1)
- τοπικά επιρρήματα (βλ. ενότητα 12.1)
- επίθετα για να δώσουμε ζωντάνια σ' αυτό που περιγράφουμε.

Περιγράψω...



Πού είναι χτισμένο το σπίτι; Τι χρώματα έχει; Ποια εντύπωση μας δημιουργείται όταν το αντικρίζουμε;

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3

Εντοπίζω τα ρήματα στο παραπάνω απόσπασμα. Σε ποιο χρόνο βόσκονται:



ΚΕΙΜΕΝΟ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΩΝ

Για να συνθέσουμε ένα κείμενο με επιχειρήματα χρησιμοποιούμε:

- ενεστώτα
 - αιτιολογικές προτάσεις (βλ. ενότητα 16.4 Η)
- Επίσης, εκθέτουμε τα επιχειρήματα στη λογική τους σειρά.



Στα **περιγραφικά** και στα **αφηγηματικά** κείμενα παρουσιάζω πρόσωπα, πράγματα, γεγονότα και καταστάσεις (**αναφορικός λόγος**). Στα κείμενα που περιέχουν **οδηγίες** και **επιχειρήματα** προσπαθώ να οδηγήσω τον αναγνώστη σε μια ορισμένη ενέργεια ή συμπεριφορά (**κατευθυντικός λόγος**).

Δίνω οδηγίες...

Μια εύκολη συνταγή - Φρουτοσαλάτα

Υλικά

- 2-3 πορτοκάλια
- ½ κιλό κεράσια
- 1 λεμόνι
- 200 γραμμάρια φράουλες
- 3 μπανάνες
- 3 κουταλάκια του γλυκού ζάχαρη
- 2 μήλα
- 3 κουταλιές της σούπας γιαούρτι


Εκτέλεση

Πρώτα στύβουμε τα πορτοκάλια και το λεμόνι. Στη συνέχεια, ξεφλού-

δίζουμε τα μήλα και τις μπανάνες και τα κόβουμε σε μικρά κομμάτια. Τα βάζουμε σε ένα σκεύος μαζί με τα κεράσια και τις φράουλες. Ανακατεύουμε τον χυμό του λεμονιού και του πορτοκαλιού με τη ζάχαρη και το γιαούρτι μέσα σε ένα ποτήρι. Μετά, ρίχνουμε το μείγμα στα φρούτα. Τέλος, βάζουμε τη φρουτοσαλάτα στο ψυγείο για δύο ώρες. Τη σερβίρουμε σκέπη ή με σαντιγί.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 5

Εντοπίζω τα ρήματα στη συνταγή. Σε ποιο χρόνο βρίσκονται; Με ποιο τρόπο παρουσιάζεται η συνταγή βήμα προς βήμα;



ΚΕΙΜΕΝΟ ΟΔΗΓΙΩΝ

Για να φτιάξουμε ένα κείμενο με οδηγίες χρησιμοποιούμε:

- ρήματα στην οριστική ενεστώτα
- προστακτική
- υποτακτική

Προσέχουμε να παρουσιάσουμε τα στάδια της διαδικασίας με τη σωστή χρονική σειρά.

Εικόνα 1. Γραμματική Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού, σ. 20-23

Ο όρος *κειμενικοί δείκτες* της Γραμματικής παραπέμπει στις «σχέσεις συνοχής» μέσα σε ένα κείμενο και συνδέεται με την παραδοσιακή γραμματική ορολογία *επιρρήματα* και *σύνδεσμοι*:

Όταν ο Ορέστης άνοιξε την πόρτα **και** είδε τον θείο Βρασίδα, **ξαφνιάστηκε, γιατί** δεν περίμενε να τον βρει εκεί. Ήξερε ότι είχε φύγει την περασμένη βδομάδα για ένα συνέδριο στο Παρίσι. **Όμως**, αυτό το ταξίδι προφανώς δεν είχε πραγματοποιηθεί, **αφού** ο θείος Βρασίδης ήταν στο σπίτι. **Στην αρχή**, σάσισε **και** έμεινε αμήλητος. Νόμιζε ότι ήταν όνειρο. **Όμως**, ήταν αλήθεια. **Γι' αυτό, στη συνέχεια**, έτρεξε προς το μέρος του.



Ορέστη, πρόσεξε τι κάνουμε με τους κειμενικούς δείκτες:

- α. Συνδέουμε:** και, και επίσης, και ακόμα, επιπλέον, με άλλα λόγια, για παράδειγμα
- β. Δημιουργούμε αντίθεση:** αλλά, ενώ, ωστόσο, αν και, αντίθετα, όμως
- γ. Απολογούμαστε:** γιατί, επειδή, αφού, καθώς
- δ. Βγάζουμε συμπεράσματα:** επομένως, συνεπώς, άρα
- ε. Ορίζουμε τον χρόνο:** τότε, στη συνέχεια, πρώτα, ύστερα, μέχρι τώρα

Εικόνα 2. Γραμματική Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού, σσ. 26-27

Σημαντική για τη σύνδεση κειμένου και περιστασης επικοινωνίας είναι η διάκριση επίσημου – ανεπίσημου ύφους που εισάγεται στη Γραμματική:

23 Επιλέγω το κατάλληλο ύφος ανάλογα με την περίσταση
Επίσημο (τυπικό) - ανεπίσημο (οικείο) ύφος



- Παρακαλώ;
- Καλημέρα σας, κύριε διευθυντά.
- Καλημέρα, κυρία Ηλιάδη. Τι κάνετε;
- Δεν αισθάνομαι πολύ καλά σήμερα, κύριε διευθυντά. Σας τηλεφωνώ λοιπόν για να σας ενημερώσω ότι δε θα μπορέσω να έρθω στη δουλειά και να σας ζητήσω αναρρωτική άδεια...

Εικόνα 3. Γραμματική Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού, σ. 28

Στο πλαίσιο αυτής της διάκρισης επιχειρείται να γίνουν κατανοητά φαινόμενα μορφολογικής ποικιλίας όπως η μετακίνηση του τόνου στη γενική των προπαροξύτων ουσιαστικών, π.χ. δήμαρχου (ανεπίσημο ύφος) – δημάρχου (επίσημο ύφος) και η κλίση επιθέτων του τύπου βαρύς, βαριού και (σε επίσημο ύφος) βαρύς, βαρέος.

Παρατίθενται ενδεικτικά μορφές σύνδεσης διδασκαλίας κειμένου και γραμματικής που περιλαμβάνονται στα βιβλία της Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού (Ιορδανίδου, 2007, βλ. και αναλυτικούς πίνακες με διδακτική στοχοθεσία στα γλωσσικά εγχειρίδια του δημοτικού στο <https://eclass.upatras.gr/modules/document/?course=PDE1358>):

Πίνακας 1. Σύνδεση κειμένου και γραμματικής

είδος λόγου	κειμενικό είδος	αντικείμενο-κατηγορία	κειμενικός τύπος	Γραμματική
αναφορικός λόγος	αφήγηση περιγραφή	αφήγηση φανταστικής ιστορίας περιγραφή γεγονότος	Λογοτεχνία άρθρο εφημερίδας	χρόνοι των ρημάτων χρονικές προτάσεις χρονικά επιρρήματα
αναφορικός λόγος	περιγραφή	περιγραφή γεγονότος	διάλογος σε λογοτεχνικό κείμενο	ευθύς – πλάγιος λόγος
αναφορικός λόγος	περιγραφή	περιγραφή ανθρώπου περιγραφή ζώου	Λογοτεχνία εγκυκλοπαίδεια	επίθετα (κλίση, σημασία, σύνταξη) επιθετοποιημένες μετοχές
αναφορικός λόγος	περιγραφή	βιογραφικό σημείωμα	ιστοσελίδα, ιστότοπος	ονοματική – ρηματική φράση
κατευθυντικός λόγος	οδηγίες	οδηγίες συμπεριφοράς	ενημερωτικό φυλλάδιο	Εγκλίσεις
κατευθυντικός λόγος	οδηγίες	οδηγίες χρήσης	ενημερωτικό φυλλάδιο	απρόσωπα ρήματα
κατευθυντικός λόγος	οδηγίες	οδηγίες κατασκευής	ασκήσεις μαθηματικών	ενεργητική – παθητική σύνταξη
κατευθυντικός λόγος	προσκλήσεις	προσκλήσεις για συμμετοχή σε εκδήλωση	Προσκλητήρια Επιστολές	τελικές προτάσεις αποτελεσματικές/ συμπερασματικές προτάσεις
κατευθυντικός λόγος	επιχειρηματολογία		άρθρο εφημερίδας επιστολές	αιτιολογικές προτάσεις

2.2. Παραδείγματα

Μπορούμε να διατρέξουμε την πορεία της σύνδεσης ενός γραμματικού φαινομένου με τη διδασκαλία των κειμένων στο γλωσσικό μάθημα επιλέγοντας το παράδειγμα της ονοματικής και ρηματικής φράσης και της προστακτικής.

Στο βιογραφικό της Άλκης Ζέη υπάρχουν οι φράσεις:

*Γεννήθηκε στην Αθήνα.
Σπούδασε στη Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών.
Ασχολήθηκε με το γράψιμο.*

Αυτές θα μπορούσαμε να τις γράψουμε και έτσι:

*Γέννηση στην Αθήνα.
Σπουδές στη Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών.
Ασχολία με το γράψιμο.*

Τι παρατηρείτε;

Μπορούμε να εκφράσουμε ένα νόημα χρησιμοποιώντας είτε φράση με ρήμα είτε φράση χωρίς ρήμα. Πώς λέγονται αυτές οι φράσεις;

Φράσεις με ρήμα
Φράσεις με όνομα
Ρηματική φράση
Ονοματική φράση

2. Βρείτε στο βιογραφικό της Άλκης Ζέη ρηματικές φράσεις όπως οι παραπάνω και μετατρέψτε τις σε ονοματικές:

Επιστρέφει στην Ελλάδα οικογενειακώς.
Επιστροφή στην Ελλάδα οικογενειακώς.

Εικόνα 4. Γλώσσα Ε΄ Δημοτικού

Κατά τη διάρκεια δειγματικής διδασκαλίας στο Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Πατρών (Μάρτιος 2006, βλ. αναλυτική παρουσίαση Ιορδανίδου, 2007), όπου παρουσιάστηκε ως βασικό κείμενο επεξεργασίας το βιογραφικό της συγγραφέα Άλκης Ζέη από το Διαδίκτυο, η τάξη κλήθηκε να εντοπίσει και να διατυπώσει ρητά τη διαδικασία μετατροπής από ονοματική σε ρηματική φράση:

Δ(ασκάλα): Πώς σκεφτόμαστε για να μετατρέψουμε μια ρηματική φράση σε ονοματική; Πώς σκεφτήκατε το «έγραψε λογοτεχνικά έργα για παιδιά»; Πώς θα σκεφτείτε; Θέλω να μου πείτε τον τρόπο για να τη μετατρέψουμε χωρίς ρήμα. Ιδέες.

Μ(αθητής/τρια): Να βρούμε ένα συνώνυμο.

Δ: Ναι, αλλά, αν βρούμε ένα συνώνυμο του ρήματος, πάλι ρηματική φράση θα έχουμε. Εγώ θέλω πώς σκεφτόμαστε για να την κάνουμε ρηματική.

Μ: Να μετατρέψουμε το ρήμα σε κάποιο άλλο μέρος του λόγου.

Δ: Η πρώτη σκέψη είναι να γράψουμε το ρήμα όπως είναι και να το μετατρέψουμε σε ένα άλλο μέρος του λόγου δηλαδή;

Μ: Εκτός από ρήμα.

Δ: Πολύ σωστά. Έτσι σκεφτήκαμε και προηγουμένως, απλά θέλω να το συζητήσουμε. Έχω το «γράφω», για μετατρέψτε το σε ένα άλλο μέρος του λόγου.

Μ: «Γραφή».

Δ: Τι είναι;

Μ: Ουσιαστικό.

Μ: «Γραμμένο»;

Δ: Τι είναι;

Μ: Μετοχή.

Δ: Είναι ουσιαστικό;

Μ: Όχι.

Δ: Η μετοχή πού ανήκει; Η μετοχή που συζητήσαμε προηγουμένως και σκεφτήκαμε ότι δεν είναι σωστό γιατί δεν αναφέρεται στη συγγραφέα. «Γραμμένο για παιδιά» δεν μπορείς να το βάλεις γιατί δεν είναι η ίδια, αλλά το έργο της.

Μ: «Το έργο της είναι γραμμένο για παιδιά».

Δ: Τότε είναι ρηματική φράση, γιατί έχει το «είναι». Η μετοχή γιατί δε μας κάνει;

Μ: Γιατί είναι μέρος του ρήματος. Εντάσσεται στα ρήματα.

[...]

Δ: «Γραφή», άλλη λέξη;

Μ: «Γράψιμο».

Δ: Και αυτές είναι λέξεις που προέρχονται από το «γράφω». Όταν τώρα χρησιμοποιήσουμε τη λέξη «συγγραφή», έχουμε μια απλή λέξη ή μήπως τη λέμε κάπως αλλιώς;

Μ: Σύνθετη λέξη.

Δ: Πολύ ωραία. Άρα, όταν ψάχνουμε να βρούμε το ουσιαστικό που μπορούμε να μετατρέψουμε το ρήμα μας, πρέπει να σκεφτούμε πρώτα τα συνώνυμα. Αν δε μας κάνει η λέξη «γραφή» ή «γράψιμο», σκεφτόμαστε να βρούμε μια σύνθετη λέξη.

[...]

Δ: Αν δε μας κάνει η απλή λέξη «γράφω» – «γραφή» – «γράψιμο», πάμε στα σύνθετα. Από εκεί ανακαλύψαμε τη «συγγραφή».

Μ: «Συγγράψιμο» υπάρχει;

Δ: Όχι. Δεν μπορούμε να πάρουμε το «γράψιμο» και να βάλουμε οτιδήποτε μπροστά και να μας φτιάξει μια σωστή λέξη.

[...]

Δ: Πού ψάχνουμε για να βρούμε τις οικογένειες λέξεων;

Μ: Στο λεξικό.

Δ: Ωραία. Χρησιμοποιούμε λεξικό;

Μ: Ναι.

Μ: Σπάνια.

Μ: Πολύ σπάνια.


Μ: Ρωτάμε τη δασκάλα.

Η «ανακαλυπτική» διαδικασία προσέκρουσε σε διάφορους σκοπέλους της ελληνικής γλώσσας. Οι μαθητές, εμπλεκόμενοι σε δραστηριότητες λύσης προβλήματος, ανακάλυψαν ότι για να μετατρέψουν την ονοματική σε ρηματική φράση πρέπει να ψάξουν να βρουν τα ουσιαστικά που ανήκουν στην ίδια οικογένεια με το ρήμα και να επιλέξουν, με βάση τα συμφραζόμενα, το καταλληλότερο. Οδηγήθηκαν σε αναζήτηση σύνθετων λέξεων και εντόπισαν τα συνθετικά τους, δοκίμασαν τις λέξεις σε διάφορες φράσεις και προτάσεις και διατύπωσαν υποθέσεις για τη σημασία και τη χρήση τους. Ανακάλυψαν επίσης ότι η μετοχή μοιάζει με όνομα, αλλά πρέπει να προσέξουμε τη σημασία της και τον συντακτικό της ρόλο για να αποφασίσουμε αν θα την περιλάβουμε στην ονοματική ή στη ρηματική φράση. Δεν είναι καθόλου τυχαία η σύγχυση που προκαλεί η μετοχή στα νέα ελληνικά ως προς το μέρος του λόγου όπου ανήκει. Η διάκριση μεταξύ ρηματικής και επιθετοποιημένης ή ουσιαστικοποιημένης μετοχής προφανώς και δεν είναι εύκολη υπόθεση.

Στη Γραμματική Ε' και Στ' Δημοτικού, όπως αναφέρθηκε, η προστακτική συνδέεται με τα κείμενα που περιέχουν οδηγίες. Στο ίδιο μήκος κύματος, στα γλωσσικά εγχειρίδια της Γ' Δημοτικού εντάσσεται στην επεξεργασία κειμένων με οδηγίες μαγειρικής συνταγής.

Τρουφομπαλίτσες

ΥΛΙΚΑ ΓΙΑ 30 ΚΟΜΜΑΤΙΑ
 2 πακέτα βούτυρο
 μισό φλιτζάνι σκόνη κακάο
 μισό φλιτζάνι ζάχαρη άχνη
 1 πακέτο τετράγωνα μπισκότα τριμμένα
 2 φλιτζάνια σοκολάτα τρούφα
 30 χάρτινες θήκες για τρουφάκια



ΕΚΤΕΛΕΣΗ
 Στην αρχή, ανακατέψτε γρήγορα το βούτυρο, το κακάο και τη ζάχαρη μέχρι να γίνει μια σφιχτή κρέμα. Ύστερα προσθέστε τα τριμμένα μπισκότα και ανακατέψτε καλά. Κατόπιν, φτιάξτε μικρές μπαλίτσες με την κρέμα. Στη συνέχεια, απλώστε προσεκτικά την τρούφα σε ένα πιάτο και κυλήστε αργά μέσα σε αυτό τις μπαλίτσες. Τέλος, βάλτε τις τρουφομπαλίτσες στις θήκες και διατηρήστε τις στο ψυγείο.

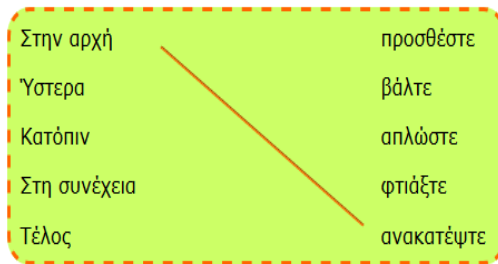
Σε κάθε συνταγή διαβάζουμε τα **υλικά** που θα χρειαστούμε και πώς θα τα χρησιμοποιήσουμε.

Με τα ρήματα μπορούμε να δώσουμε **οδηγίες** και εντολές. Κύκλωσε αυτά τα ρήματα στη διπλανή συνταγή.



Η Μελίνα θα καλέσει 20 παιδιά. Υπολόγισε στο τετράδιό σου την ποσότητα των υλικών που θα χρειαστεί, ώστε κάθε παιδί να φάει από τρία τρουφάκια.

Σε κάθε συνταγή οι οδηγίες δίνονται με μια συγκεκριμένη σειρά. Αντιστοίχισε τις παρακάτω λέξεις για να βρεις με ποια σειρά πρέπει να εκτελέσεις τις οδηγίες της συνταγής.



Εικόνα 5. Γλώσσα Γ' Δημοτικού

Οι οδηγίες που σας έδειξε ο Σωτήρης είναι για να κυκλοφορείτε με ασφάλεια όταν είστε πεζοί, επιβάτες σε αυτοκίνητο ή ποδηλάτες.

- ▀ Βρείτε στο κείμενο τις οδηγίες που έδωσε ο Σωτήρης για τους πεζούς. Σε ποια έγκλιση βρίσκονται τα ρήματα που χρησιμοποιεί;
- ▀ Γράψτε τώρα τις οδηγίες για τους πεζούς χρησιμοποιώντας την υποτακτική έγκλιση. Ξεκινήστε κάθε οδηγία με τις λέξεις **να** ή **να μην**.

Πεζοί, **να περπατάτε** πάντα στο πεζοδρόμιο. Όχι στο δρόμο!

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4. Μια μέρα ο Ξεχασιάρης Άρης έκανε βόλτα στην πόλη. Ο Σωτήρης, που τον παρακολουθούσε, είδε ότι ήταν πολύ απρόσεκτος. Έτσι, τον σταμάτησε σε κάποιο φανάρι και του ξαναείπε τους κανόνες για τους πεζούς με αυστηρό τρόπο.

Γράψτε τα λόγια του Σωτήρη.



Άρη, **περπάτα** πάντα στο πεζοδρόμιο. Όχι στο δρόμο!

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



Οδηγίες μπορούμε να δώσουμε με:

- ▶ την **προστακτική**, π.χ. **σταματάτε** πάντα στο κόκκινο φανάρι
- ▶ την **υποτακτική**, π.χ. **να σταματάτε** πάντα στο κόκκινο φανάρι αλλά και με
- ▶ την **οριστική**, π.χ. **σταματάμε** πάντα στο κόκκινο φανάρι

Εικόνα 6. Γλώσσα Δ΄ Δημοτικού

Μικρός οδηγός κατά της ηχορύπανσης

- **Μην ακούτε** μουσική με τον ήχο στη διαπασών.
Να μην ακούτε μουσική με τον ήχο στη διαπασών.
Δεν ακούμε μουσική με τον ήχο στη διαπασών.
- **Χαμηλώνετε** την ένταση του ήχου της τηλεόρασης. **Μη βλέπετε** τηλεόραση στο μπαλκόνι σας, γιατί ο θόρυβος ενοχλεί τους γείτονες.
.....
.....
.....
- **Μη φωνάζετε** δυνατά όταν είστε σε χώρο με άλλους ανθρώπους.
.....
.....
- **Τηρείτε** τον κανονισμό για τις ώρες κοινής ησυχίας.
.....
.....



Όταν δίνουμε οδηγίες, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε α) **οριστική ενεστώτα**, σαν να περιγράφουμε σε κάποιον τι να κάνει, και τότε πολύ ευγενικά τού ζητάμε να το κάνει, και β) **εξακολουθητική** ή **συνοπτική προστακτική** ή **εξακολουθητική** ή **συνοπτική** ή **συντελεσμένη υποτακτική**, οπότε με άμεσο τρόπο τού λέμε τι να κάνει.




3. Αφού γράψετε τα κείμενά σας, τοποθετήστε στην κατάλληλη θέση τα ρήματα στον παρακάτω πίνακα:


Οριστική Ενεστώτα	Εξακολουθητική προστακτική	Εξακολουθητική υποτακτική
δεν ακούμε		(να) μην ακούτε

Εικόνα 7. Γλώσσα Ε΄ Δημοτικού

Στην ενότητα «Παιχνίδια», με αφορμή τα κείμενα, υπενθυμίζονται τα βασικά μορφολογικά χαρακτηριστικά των εγκλίσεων:

 Να θυμηθούμε τις εγκλίσεις	
<p>Σήμερα τα παιδιά στο σχολείο παίζουν κουτσό.</p> <p>Σήμερα τα παιδιά στο σχολείο δεν παίζουν κουτσό.</p>	<p>Το παίζουν ή δεν παίζουν περιγράφει μια κατάσταση που συνέβη, συμβαίνει ή θα συμβεί.</p> <p>Αυτή η έγκλιση ονομάζεται οριστική. Όταν η πρόταση είναι αρνητική, βάζουμε μπροστά από το ρήμα το μόριο δε(ν).</p>
<p>Τα παιδιά σκέφτηκαν να παίζουν συνέχεια κουτσό.</p> <p>Τα παιδιά σκέφτηκαν να μην παίζουν συνέχεια κουτσό.</p> <p>Τα παιδιά σκέφτηκαν να παίζον κουτσό.</p> <p>Τα παιδιά σκέφτηκαν να μην παίζον κουτσό.</p>	<p>Το να παίζουν / να παίζον περιγράφει μια κατάσταση που θα θέλαμε να γίνει, κάτι που θα επιθυμούσαμε να γίνει.</p> <p>Αυτή η έγκλιση ονομάζεται υποτακτική. Όταν η πρόταση είναι αρνητική, βάζουμε μπροστά από το ρήμα το μη(ν).</p>
<p>«Παίξτε κουτσό, παιδιά» είπε η δασκάλα.</p> <p>«Μην παίξτε κουτσό, παιδιά» είπε η δασκάλα.</p> <p>«Να μην παίξτε κουτσό, παιδιά» είπε η δασκάλα.</p> <p>«Παίξτε κουτσό, παιδιά» είπε η δασκάλα.</p> <p>«Μην παίξτε κουτσό, παιδιά» είπε η δασκάλα.</p> <p>«Να μην παίξτε κουτσό, παιδιά» είπε η δασκάλα.</p>	<p>Το παίξτε / παίξτε περιγράφει μια κατάσταση σαν προσταγή, προτροπή. Αυτή η έγκλιση ονομάζεται προστακτική. Όταν η πρόταση είναι αρνητική, χρησιμοποιούμε τους τύπους της υποτακτικής βάζοντας μπροστά το μη(ν) ή το να μη(ν).</p>

Εικόνα 8. Γλώσσα Ε΄ Δημοτικού

 **4.** Οι οδηγίες χρήσης κατευθύνουν το χρήστη μιας συσκευής, τον καθοδηγούν πώς να τη χρησιμοποιήσει με σωστό και ασφαλή τρόπο. Κάποιες οδηγίες είναι υποχρεωτικές, δείχνουν **πώς πρέπει να χρησιμοποιηθεί η συσκευή**. Τέτοια οδηγία στο κείμενο είναι:

- **Βγάλετε** την καφετιέρα από την πρίζα μετά την παρασκευή του καφέ

Στις περιπτώσεις αυτές η έγκλιση που ταιριάζει είναι η **προστακτική**.

Βρείτε στις οδηγίες χρήσης της καφετιέρας παραδείγματα προστακτικής.

5. Παρατηρήστε με πόσους διαφορετικούς τρόπους μπορούμε να δώσουμε την ίδια οδηγία:

- **αποφύγετε** κάθε επαφή με το βραστό νερό
- **να αποφύγετε** κάθε επαφή με το βραστό νερό
- **αποφεύγουμε** κάθε επαφή με το βραστό νερό

Μετατρέψτε την παρακάτω οδηγία με τον ίδιο τρόπο:

μετά τη χρήση **βγάξτε** τη συσκευή από την πρίζα

-
-
-

Εικόνα 9. Γλώσσα Στ΄ Δημοτικού

Στην Στ΄ τάξη, παράλληλα με τη χρήση της προστακτικής σε οδηγίες για συνταγές μαγειρικής, στην ενότητα «Διατροφή» δίνεται η δυνατότητα εναλλακτικής διδασκαλίας του φαινομένου της απουσίας ρηματικής αύξησης, με την επισήμανση ότι στην απλή μορφή του ρήματος, π.χ. στη φράση *φέρε μου έναν καφέ*, δε θα έβαζε ποτέ κανείς αύξηση. Έτσι, ο μαθητής αναλαμβάνει ενεργό ρόλο, ανακαλύπτει μια κανονικότητα της γλώσσας αντί να αναμασάει άκριτα έναν κανόνα:

6. Στον παρακάτω διάλογο, οι δυο φίλοι, ο σερβιτόρος και ο πελάτης έκαναν αρκετά λάθη στην προσακτική μερικών σύνθετων ρημάτων. Μπορείτε να τα βρείτε και να τα διορθώσετε;

Θυμηθείτε:

Αύξηση παίρνει μόνο η οριστική. Για παράδειγμα, λέμε **έφερε** έναν φίλο του μαζί.

Στην προσακτική, δε λέμε ποτέ **έφερέ** μου έναν καφέ. Λέμε **φέρε** μου έναν καφέ.

Προσέξτε και τα παραδείγματα που ακολουθούν:

- Ο δάσκαλος μας *ανέλισε* το μάθημα ⇒ γ' ενικό, οριστική αορίστου
- *Ανάλισε* τι ακριβώς θέλεις ⇒ β' ενικό, συνοπτική προσακτική



Εικόνα 10. Γλώσσα Στ' Δημοτικού

Όπως εύστοχα επισημαίνει η Larsen-Freeman (2003):

Η γνώση ενός κανόνα δεν μπορεί να εγγυηθεί ότι οι μαθητές θα τον επικαλεστούν όταν χρειαστεί. Γι' αυτό προτιμώ να διδάσκω τους λόγους/τις αιτίες. Με τον όρο « διδάσκω τους λόγους/τις αιτίες» εννοώ να βοηθήσω τους μαθητές μου να συνειδητοποιήσουν ότι υπάρχει μια υποκείμενη λογική στη γλώσσα που μαθαίνουν — ότι η γραμματική είναι λογική. Πρέπει να τους βοηθήσω να έχουν πρόσβαση στους λόγους/στις αιτίες, ώστε όχι μόνο να κατανοήσουν τη λογική, αλλά και να είναι σε θέση να τη χρησιμοποιήσουν για να εκφραστούν με τον τρόπο που θέλουν και, επίσης, να κατανοήσουν τις δηλώσεις που τους απευθύνουν. Αν κατανοήσουν τη λογική της γλώσσας, θα μπορούν να κατανοήσουν τόσο τους κανόνες όσο και τις «εξαιρέσεις» τους» (2003, σ. 15).

Σε παρόμοιο μήκος κύματος η Weaver προτείνει να προσφέρονται μαθήματα επιλογής, ενότητες ή δραστηριότητες που δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να ανακαλύψουν την ευχαρίστηση να διερευνούν ερωτήσεις και να κάνουν ανακαλύψεις σχετικά με τη γλώσσα. Μια ανακαλυπτική προσέγγιση στη γραμματική και τη γλώσσα δεν περιλαμβάνει απαραίτητα την εκμάθηση των γραμματικών στοιχείων και δομών από το Α έως το Ω, αλλά μπορεί να περιλαμβάνει τη διερεύνηση επιλεγμένων πτυχών της γραμματικής που μπορεί να δώσουν τη χαρά της ανακάλυψης γενικεύσεων (1996, σ. 145). Βλ. επίσης Nunan (1994) για ενδιαφέρουσα συζήτηση ζητημάτων γλωσσολογικής

θεωρίας και παιδαγωγικής πρακτικής στον τομέα της γραμματικής διδασκαλίας και Tomlin (1994) για συζήτηση των λειτουργικών και των παιδαγωγικών προσεγγίσεων της γραμματικής.

3. Επίλογος

Στην εισήγησή μου με τίτλο «Κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις του σχολικού εγγραμματισμού: κείμενο – συμφραζόμενα – γραμματική» (2007) είχα εκφράσει την άποψη ότι με τα γλωσσικά εγχειρίδια του δημοτικού του 2006 δεν εισάγεται μόνον η κειμενοκεντρική προσέγγιση αλλά εισάγεται γενικότερα η αλλαγή παιδαγωγικής στάσης και προετοιμάζεται το έδαφος για την αντικατάσταση των βιβλίων με «φακέλους υλικού» που θα δημιουργούνται από τους εκπαιδευτικούς σε συνεργασία με τους μαθητές και θα υλοποιούν συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους. Στην τρέχουσα συγκυρία, στο τέλος του 2021, μετά την ανάρτηση των νέων προγραμμάτων σπουδών αναμένεται να ακολουθήσει η προκήρυξη της συγγραφής νέου σχολικού διδακτικού υλικού στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας με τη μορφή διδακτικών σεναρίων. Το ζήτημα της ένταξης της γραμματικής στην κειμενοκεντρική προσέγγιση, με έμφαση στην ανακαλυπτική διαδικασία μάθησης, παραμένει εξέχουσας σημασίας, ενώ, παράλληλα, η Γραμματική Ε' και Στ' Δημοτικού θα πρέπει να εμπλουτίζεται και να επικαιροποιείται συστηματικά και να λειτουργεί υποστηρικτικά προς τα διδακτικά σενάρια του γλωσσικού μαθήματος.

Βιβλιογραφία

- Αρχάκης, Α. (2005). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ. (1999). *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Γλώσσα Γ' Δημοτικού (2006). Διαθέσιμο στο: *Ψηφιακό Σχολείο: Διαδραστικά σχολικά βιβλία* <http://ebooks.edu.gr/new/course-main.php?course=DSDIM-C105>.
- Γλώσσα Δ' Δημοτικού (2006). Διαθέσιμο στο: *Ψηφιακό Σχολείο: Διαδραστικά σχολικά βιβλία* <http://ebooks.edu.gr/new/course-main.php?course=DSDIM-D109>.
- Γλώσσα Ε' Δημοτικού (2006). Διαθέσιμο στο: *Ψηφιακό Σχολείο: Διαδραστικά σχολικά βιβλία* <http://ebooks.edu.gr/new/course-main.php?course=DSDIM-E104>.
- Γλώσσα Στ' Δημοτικού. Διαθέσιμο στο: *Ψηφιακό Σχολείο: Διαδραστικά σχολικά βιβλία* <http://ebooks.edu.gr/new/course-main.php?course=DSDIM-F102>.

- Γραμματική Ε' και Στ' Δημοτικού (2009). Διαθέσιμο στο: <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSDIM-F102/580/3778,16599/>.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (1993). *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1985). *Language, context and text: Aspect of language in a social semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Ιορδανίδου, Ά. (2007). Κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις του σχολικού εγγραμματισμού: κείμενο – συμφραζόμενα – γραμματική. Στο Η. Γ. Ματσαγγούρας (Επιμ.), *Σχολικός γραμματισμός* (σσ. 355-371). Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Knapp, P., & Watkins, M. (1994). *Context – Text – Grammar: Teaching the genres and grammar of school writing in infants and primary classrooms*. Australia: Text Productions.
- Knapp, P., & Watkins, M. (2005). *Genre, Text, Grammar: Technologies for Teaching and Assessing Writing*. University of New South Wales Press Ltd.
- Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching Language – From Grammar to Grammaring*. Boston: Heinle & Heinle.
- Nunan, D. (1994). *Linguistic theory and pedagogic practice*. In Odlin, T. (ed.), *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomlin, R. S. (1994). *Functional grammars, pedagogical grammars, and communicative language teaching*. In T. Odlin (Ed.), *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Χατζηλουκά-Μαυρή, Ει. & Ιορδανίδου, Ά. (2010). Η κειμενοκεντρική διάσταση της διδασκαλίας της γραμματικής στο δημοτικό σχολείο: προτάσεις και προβληματισμοί, *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* (σσ. 665-677). http://www.ins.web.auth.gr/images/MEG_PLIRI/MEG_30_665_677.pdf.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2002). Δομή, επικοινωνία, είδη λόγου και γραμματισμός στα νέα προγράμματα σπουδών γλωσσικής αγωγής στο δημοτικό σχολείο. *Γλώσσα*, 54, 54-62.
- Weaver, C. (1996). *Teaching Grammar in context*. Portsmouth: Heinemann.

Πρακτικές απόψεις και προσωπική θεωρία εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης και της παραγωγής κειμένων

Μαρία Πετμεζά

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μ.Εδ., Πανεπιστήμιο Κρήτης
mpetmeza@sch.gr

Ιωάννης Σπαντιδάκης

Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης
ispantid@edc.uoc.gr

Abstract

According to contemporary theories, the goal for students is to become independent writers/ readers. The present postgraduate research tried to establish whether primary school teachers have developed a theory for the systematic teaching of reading comprehension and text production. The results of the research showed that teachers express their opinions about teaching of text genres and use practices of teaching. Nevertheless, the majority of teachers do not use strategies for the ‘during reading’ stage and for the processes of writing and reviewing. They highlight specific difficulties of their students’ text production. They believe that students’ reading comprehension and text production are testable, but especially regarding reading comprehension the majority of teachers believe that it depends more on other factors than instruction. They emphasize the importance of strategies’ use and learning, but they do not make reference to accurate and systematic teaching of strategies in the context of classroom.

Keywords: Perceptions, personal theory, reading comprehension, strategies, text production, writing processes.

Περίληψη

Σύμφωνα με τις σύγχρονες θεωρίες για τον γραπτό λόγο στόχος είναι οι μαθητές να γίνουν αυτόνομοι αναγνώστες/συγγραφείς. Η παρούσα μελέτη επιχείρησε να ελέγξει αν οι εκπαιδευτικοί στο δημοτικό σχολείο έχουν αναπτύξει κάποια προσέγγιση στην οποία στηρίζουν τη συστηματική διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης και της παραγωγής γραπτών κειμένων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν απόψεις σχετικά με τη διδασκαλία των κειμενικών ειδών και χρησιμοποιούν πρακτικές διδασκαλίας. Ωστόσο, οι περισσότεροι δε χρησιμοποιούν στρατηγικές για το στάδιο κατά την ανάγνωση και για τις συγγραφικές διαδικασίες της καταγραφής και της αναθεώρησης-βελτίωσης. Εντοπίζουν συγκεκριμένες δυσκολίες των μαθητών ως προς την παραγωγή. Αναφέρονται σε αξιολόγηση, αλλά οι περισσότεροι θεωρούν ότι η αναγνωστική κατανόηση εξαρτάται μάλλον από άλλους παράγοντες και λιγότερο από την ίδια τη διδασκαλία. Θεωρούν σημαντική την κατάρτιση και τη χρήση στρατηγικών, αλλά δεν αναφέρονται σε ρητή και συστηματική διδασκαλία τους στην τάξη.

Λέξεις-κλειδιά: Αναγνωστική κατανόηση, απόψεις, παραγωγή γραπτών κειμένων, προσωπική θεωρία, στρατηγικές, συγγραφικές διαδικασίες.

1. Εισαγωγή

Σύμφωνα με τις σύγχρονες προσεγγίσεις για τον γραμματισμό στόχος της εκπαίδευσης πρέπει να είναι η δημιουργία όχι μόνο ακαδημαϊκά αλλά και κριτικά εγγράμματων πολιτών. Η ανάγνωση, με την έννοια όχι μόνο της αποκωδικοποίησης αλλά και της αναγνωστικής κατανόησης και η παραγωγή κειμένων είναι βασικές δεξιότητες του γραμματισμού και συνεπώς είναι μεγάλη η αξία τους για τη δημιουργία εγγράμματων πολιτών και σημαντική η διδασκαλία τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ωστόσο, παρατηρείται συχνά ότι οι μαθητές, παρότι διδάσκονται τις βασικές αυτές δεξιότητες, δεν είναι σε θέση να κατανοούν ή να παράγουν ορισμένα κείμενα αυτόνομα.

Με βάση τις σύγχρονες κοινωνικο-γνωστικές και κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις η ανάγνωση και η παραγωγή κειμένων είναι εμπρόθετες κοινωνικοπολιτισμικές διαδικασίες για την επίλυση ενός προβλήματος και την κατασκευή νοήματος (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015) και πολλοί μαθητές δυσκολεύονται στην κατάκτησή τους.

Οι έμπειροι αναγνώστες και συγγραφείς διαθέτουν γνώσεις, έχουν αναπτύξει δεξιότητες και χρησιμοποιούν γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές. Αντίθετα, οι μαθητές με δυσκολίες έχει διαπιστωθεί ότι δε κατέχουν ή δε χρησιμοποιούν αποτελεσματικά αυτές τις στρατηγικές (Σπαντιδάκης, 2011). Σύμφωνα με έρευνες (Gersten, Fuchs, Williams & Baker, 2001) οι μαθητές που δυσκολεύονται με την αναγνωστική κατανόηση συχνά δε γνωρίζουν πώς να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά τις στρατηγικές. Η διδασκαλία στρατηγικών μπορεί να φανεί ιδιαίτερα χρήσιμη καθώς ακόμη και η μάθηση μίας μεταγνωστικής στρατηγικής μπορεί να βελτιώσει την αναγνωστική κατανόηση (Klingner και συν., 2011).

Για τον λόγο αυτό, η σύγχρονη έρευνα εστιάζει το ενδιαφέρον της στη διδασκαλία στρατηγικών τόσο για την ανάγνωση όσο και για την παραγωγή κειμένων (Hebert και συν., 2016· Klingner και συν., 2011· Roehling και συν., 2017). Η προβληματική της έρευνας προκύπτει από το έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον σχετικά με τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου και τις δυσκολίες, που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, σε σχέση με αυτόν. Επίσης, η ανάγκη για μεταγνώση στην αναγνωστική κατανόηση υπογραμμίζεται από πολλές σύγχρονες έρευνες. Συγκεκριμένα, απαιτείται η γνώση τόσο του θέματος όσο και του πλαισίου καθώς και η γνώση στρατηγικών ανάγνωσης (Ter Beek, Opdenakker, Spijkerboer, Brummer, Ozinga, & Strijbos, 2019). Μάλιστα στην Ελλάδα έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες σχετικά με τις πρακτικές και τις απόψεις των

εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διδασκαλία κειμένων κυρίως υπό το πρίσμα του κριτικού γραμματισμού (Μαρκοπούλου, 2013· Χεππάκη, 2015· Χριστιανίδης, 2014). Η προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντική για τη διδασκαλία, καθώς αποτελεί τη θεωρία μέσα από την οποία ερμηνεύουν οι ίδιοι τη διδασκαλία και τις διαθέσιμες θεωρίες για τον γραμματισμό και τη μάθηση, ώστε να τις κάνουν πράξη στη σχολική αίθουσα (Ματσαγγούρας, 2000, 2002).

2. Μεθοδολογία

2.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να ελέγξει αν οι εκπαιδευτικοί στο Δημοτικό Σχολείο έχουν αναπτύξει κάποια προσέγγιση στην οποία στηρίζουν τη συστηματική διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης και της παραγωγής γραπτών κειμένων.

Με βάση το γενικό σκοπό και τους επιμέρους στόχους αλλά και το θεωρητικό πλαίσιο που αναπτύχθηκε, προκύπτουν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιες είναι οι πρακτικές των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία α) της αναγνωστικής κατανόησης, β) της παραγωγής γραπτών κειμένων;
- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία α) της αναγνωστικής κατανόησης, β) της παραγωγής γραπτών κειμένων;
- Ποια στοιχεία θεωρητικών προσεγγίσεων διαμορφώνουν τις πρακτικές, τις απόψεις και την προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία α) της αναγνωστικής κατανόησης, β) της παραγωγής γραπτών κειμένων;

2.2. Πλαίσιο και δείγμα της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό και ακαδημαϊκό έτος 2019-2020 στο Ρέθυμνο και τα δεδομένα συλλέχθηκαν από εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε διαφορετικά δημοτικά σχολεία του νομού Ρεθύμνου.

2.3. Ερευνητική μέθοδος

Για τη διερεύνηση του θέματος επιλέχθηκε να γίνει ποιοτική έρευνα, διότι η έρευνα αυτή σκοπεύει να μελετήσει μία ειδική ομάδα ατόμων σε βάθος (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016), που στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί δημοτικών σχολείων ενός νομού.

2.4. Εργαλείο της έρευνας και συλλογή δεδομένων

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων είναι η ημιδομημένη συνέντευξη που επιτρέπει την ύπαρξη κλίματος ευελιξίας και ελευθερίας μεταξύ των ερωτώμενων και του ερευνητή και χρησιμοποιείται σε τέτοιου είδους έρευνες (Χριστιανίδης, 2014) και επιτρέπει την άμεση αλληλεπίδραση του ερευνητή με τον/τη συνεντευξιαζόμενο/η (Cohen, Manion & Morrison, 2008, σ. 453). Συγκεκριμένα, η ημιδομημένη συνέντευξη επιτρέπει ερωτήσεις διευκρινιστικού τύπου ή εμβάθυνσης και την προσθαφαίρεση ερωτήσεων ανάλογα με τις ανάγκες της έρευνας και το ενδιαφέρον του/της συνεντευξιαζόμενου/ης (Robson, 2010).

Η συνέντευξη περιλάμβανε τρία (3) μέρη και είκοσι εννιά (29) ερωτήσεις. Το πρώτο μέρος περιλάμβανε ερωτήσεις για τη συλλογή δημογραφικών στοιχείων και αποτελούνταν από πέντε (5) ερωτήσεις. Το δεύτερο μέρος αφορούσε τη διδασκαλία της κατανόησης γραπτών κειμένων και αποτελούνταν από δώδεκα (12) ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Το τρίτο μέρος αφορούσε τη διδασκαλία της παραγωγής κειμένων και αποτελούνταν, επίσης, από δώδεκα (12) ερωτήσεις ανοικτού τύπου αντίστοιχες με τις ερωτήσεις του δεύτερου μέρους. Οι ερωτήσεις τόσο του δεύτερου όσο και του τρίτου μέρους αφορούσαν τρεις θεματικούς άξονες οι οποίοι είναι σύμφωνοι με τα ερωτήματα της έρευνας:

- τις πρακτικές των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης και παραγωγής γραπτών κειμένων,
- τις απόψεις τους σχετικά με τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης και παραγωγής γραπτών κειμένων και
- τις θεωρητικές προσεγγίσεις που διαμορφώνουν τις πρακτικές, τις απόψεις και την προσωπική θεωρία τους για τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης και της παραγωγής γραπτών κειμένων.

2.5. Διεξαγωγή της έρευνας

Για τη συλλογή των δεδομένων τηρήθηκε μία σειρά ενεργειών. Οι συνεντευξιαζόμενοι επιλέχθηκαν με κριτήριο το να είναι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί σε δημοτικά σχολεία του νομού Ρεθύμνου. Ενημερώθηκαν για το θέμα, το πλαίσιο και τον σκοπό της έρευνας καθώς και για ζητήματα ανωνυμίας και εχεμύθειας από την ερευνήτρια. Υπήρξε η δέσμευση πως τα δεδομένα θα χρησιμοποιηθούν μόνο για το συγκεκριμένο σκοπό. Στη

συνέχεια ζητήθηκε η συναίνεσή τους. Η συμφωνία συμμετοχής τους ισοδυναμεί με την επίσημη άδειά τους ώστε να προχωρήσει η διαδικασία, εφόσον πρόκειται για ενήλικες.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν κατά τους μήνες Ιανουάριο, Φεβρουάριο και Μάρτιο του έτους 2020 και διενεργήθηκαν είτε δια ζώσης είτε με μεθόδους σύγχρονης εξ αποστάσεως επικοινωνίας μέσω διαδικτυακής πλατφόρμας και κατόπιν συμφωνίας για συγκεκριμένη ημέρα και ώρα, επιλογής του/της συνεντευξιζόμενου. Εξασφαλίστηκε καλή ποιότητα ήχου και εικόνας σε όσες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν με εξ αποστάσεως επικοινωνία. Επιπλέον, υπήρξε προσπάθεια για δημιουργία άνετου, ήρεμου και φιλικού κλίματος, ώστε οι συνεντευξιζόμενοι να μη νιώθουν ότι απειλούνται ή ότι κατακρίνονται για τα λεγόμενά τους, αλλά να νιώθουν ελεύθεροι να εκφράσουν τις απόψεις τους. Με αυτούς τους τρόπους επιχειρήθηκε να διασφαλιστεί η εγκυρότητα της διαδικασίας και των δεδομένων. Η διάρκεια κάθε συνέντευξης ήταν 25-30'.

2.6. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Αφού τα δεδομένα συλλέχθηκαν, οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν και κωδικοποιήθηκαν ως Σ1, Σ2, Σ3..... Σ30. Για την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου, η οποία δίνει στον/στην ερευνητή/τρια τη δυνατότητα να ελέγξει θεωρητικά ζητήματα, να ερμηνεύσει τα δεδομένα μιας έρευνας, καθώς και τις αντιλήψεις και τις στάσεις των ατόμων που συμμετέχουν στην έρευνα (Βάμβουκας, 2010).

Για την κωδικοποίηση των δεδομένων εντοπίστηκαν χαρακτηριστικές λέξεις, φράσεις και προτάσεις και αποδόθηκαν οι κατάλληλοι κωδικοί. Αν και η συνέντευξη περιλάμβανε ερωτήσεις από τρεις θεματικές κατηγορίες, η απάντηση σε κάθε ερώτηση μπορούσε να κωδικοποιηθεί και ως απάντηση σε άλλη θεματική κατηγορία, εφόσον ήταν θεματικά συναφής.

Κατά την ποιοτική ανάλυση των συνεντεύξεων προέκυψαν τριακόσιοι εβδομήντα (370) κωδικοί, οι οποίοι ομαδοποιήθηκαν σε είκοσι έξι (26) υποκατηγορίες, οι οποίες εντάχθηκαν σε έξι (6) ευρύτερους θεματικούς άξονες.

Με βάση τους θεματικούς άξονες (και τις αντίστοιχες κατηγορίες και τους κωδικούς) δημιουργήθηκαν συγκεντρωτικοί πίνακες έκθεσης δεδομένων τόσο για τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης (3 πίνακες) όσο και για τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτών κειμένων (3 πίνακες).

2.7. Περιορισμοί της έρευνας

Ένας σημαντικός περιορισμός της έρευνας είναι ότι δεν υπήρχε ο απαραίτητος χρόνος αλλά και οι συνθήκες (καθώς διακόπηκε εκτάκτως η λειτουργία των σχολείων σε πανελλαδικό επίπεδο ως μέτρο πρόληψης της διασποράς του κορωνοϊού), ώστε να διενεργηθεί παρατήρηση των εκπαιδευτικών στις αντίστοιχες τάξεις στις οποίες διδάσκουν και να διασφαλιστεί η εσωτερική αξιοπιστία της έρευνας. Συνεπώς, τα συμπεράσματα αναφέρονται στις απόψεις των εκπαιδευτικών και σε όσες πρακτικές συνειδητά και με ειλικρίνεια εκτιμούν ότι χρησιμοποιούν. Θα είχε ενδιαφέρον η παρατήρηση της διδακτικής εφαρμογής που θα επιβεβαίωνε ή θα όχι τα υπάρχοντα αποτελέσματα και πιθανώς θα αναδείκνυε επιπλέον διδακτικές επιλογές στις οποίες συνειδητά ή ασυνείδητα προβαίνουν οι εκπαιδευτικοί.

3. Αποτελέσματα

Από την ποιοτική ανάλυση δεδομένων προέκυψαν τριακόσιοι εβδομήντα (370) κωδικοί (δηλαδή κοινές μεταξύ των εκπαιδευτικών θεματικά κωδικοποιημένες απαντήσεις), οι οποίοι ομαδοποιήθηκαν σε είκοσι έξι (26) κατηγορίες για τη διδασκαλία τόσο της αναγνωστικής κατανόησης όσο και της παραγωγής γραπτών κειμένων, οι οποίες είναι ‘Πρακτικές διδασκαλίας (ανά στάδιο ανάγνωσης/συγγραφική διαδικασία-φάση)’, ‘Συχνότητα χρήσης πρακτικών διδασκαλίας’, ‘Διδακτικά αντικείμενα στα οποία χρησιμοποιούνται οι πρακτικές διδασκαλίας’, ‘Διαφοροποίηση ή μη των πρακτικών διδασκαλίας’, ‘Κριτήρια αξιολόγησης’, ‘Δυσκολίες μαθητών’, ‘Παρατήρηση βελτίωσης ή μη με βάση τις πρακτικές διδασκαλίας’, ‘Τομείς βελτίωσης’, ‘Τάξη όπου είναι δυσκολότερη η διδασκαλία’, ‘Συναισθήματα εκπαιδευτικών κατά τη διδασκαλία’, ‘Παράγοντες που επηρεάζουν τη διδασκαλία’, ‘Δήλωση για γνώση πρακτικών’, ‘Θεωρητικές προσεγγίσεις’.

Οι κατηγορίες αυτές ομαδοποιήθηκαν σε έξι (6) θεματικούς άξονες και αντίστοιχους πίνακες:

- 1.α. Πρακτικές των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης
- 1.β. Πρακτικές των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτών κειμένων
- 2.α. Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης
- 2.β. Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτών κειμένων

3.α. Θεωρητικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης

3.β. Θεωρητικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτών κειμένων

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα με βάση τους θεματικούς άξονες.

3.1 Πρακτικές των εκπαιδευτικών

3.1.1. Οι πρακτικές των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης

Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν πρακτικές διδασκαλίας και καθοδήγησης για όλα τα στάδια της ανάγνωσης, με την πλειοψηφία να δείχνει μία προτίμηση στα στάδια πριν και μετά την ανάγνωση. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πριν την ανάγνωση ωθούν τους μαθητές να αναγνωρίσουν το είδος του κειμένου, κυρίως όταν πρόκειται για κείμενο που ανήκει στο αφηγηματικό κειμενικό είδος, και να διατυπώσουν προβλέψεις. Λίγοι εκπαιδευτικοί αναφέρονται σε πρακτικές που αφορούν το στάδιο κατά την ανάγνωση και ακόμη λιγότεροι κάνουν αναφορά σε κατανόηση πολυτροπικού κειμένου. Οι περισσότεροι από αυτούς που αναφέρονται στη λειτουργία των εικόνων περιορίζονται στη χρήση τους για τη δημιουργία προβλέψεων κατά το προαναγνωστικό στάδιο, για την έγερση του ενδιαφέροντος των μαθητών ή την ενεργοποίηση της προγενέστερης γνώσης, γεγονός που δεν αξιολογεί στο έπακρο τη θεωρία για την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών. Μετά την ανάγνωση ενθαρρύνουν τους μαθητές να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούν το περιεχόμενο και τις σχέσεις μεταξύ των πληροφοριών του κειμένου (7 αναφορές), ερωτήσεις που αφορούν τα δομικά στοιχεία (7 αναφορές) και ερωτήσεις για τη σημασία των άγνωστων λέξεων (4 αναφορές). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι ασχολείται με τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης καθημερινά και διαμέσου των περισσότερων διδακτικών αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος με έμφαση στη γλώσσα και την ιστορία και λιγότερο στα μαθηματικά τη φυσική, τη μελέτη κ.α. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πρακτικές καθοδήγησης κυρίως για τα αφηγηματικά και περιγραφικά κείμενα και μόνο ορισμένοι για τα διαδικαστικά και τα επιχειρηματολογικά κείμενα. Η καθοδήγησή τους απευθύνεται στο σύνολο των μαθητών (30 αναφορές) και ατομικά μόνο όταν και αν κρίνουν ότι αυτό χρειάζεται (21 αναφορές). Δεν παρατηρείται κάποια συστηματική διαφοροποίηση της διδασκαλίας ως προς συγκεκριμένα κριτήρια.

3.1.2. Οι πρακτικές των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτών κειμένων

Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν πρακτικές διδασκαλίας και καθοδήγησης για όλες τις διαδικασίες που σχετίζονται με την παραγωγή κειμένων. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών καθοδηγεί σχετικά με τη διαδικασία του σχεδιασμού διενεργώντας συζήτηση για το είδος και το θέμα του προς παραγωγή κειμένου και παρέχοντας πληροφορίες για την ενεργοποίηση της προγενέστερης γνώσης. Καθοδηγούν κατά τις διαδικασίες του σχεδιασμού, της παραγωγής ιδεών και, ορισμένοι εκπαιδευτικοί (15 αναφορές) κατά τη διαδικασία της οργάνωσης. Χρησιμοποιείται ποικιλία οπτικοχωρικών διευκολυντικών μέσων για τις διαδικασίες της παραγωγής ιδεών και της οργάνωσης, αλλά οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν την παροχή σχεδιαγράμματος ή εννοιολογικού χάρτη για τη διαδικασία της οργάνωσης (12 αναφορές) και σε λίγες περιπτώσεις αναφέρονται σε συνικοδόμηση αυτού από κοινού με τους μαθητές (5 αναφορές). Η διαδικασία της οργάνωσης των ιδεών στα αφηγηματικά κείμενα για τους εκπαιδευτικούς αφορά τη χρονική αλληλουχία γεγονότων και δε γίνεται αναφορά σε άλλες τεχνικές (*in medias res* κ.α.). Φανερά λιγότερες είναι οι αναφορές για την καθοδήγηση σχετικά με τη διαδικασία της καταγραφής, όπως η οικοδόμηση του κειμένου βήμα-βήμα (2 αναφορές), αλλά και η παροχή διευκολυντικών μέσων (φύλλα με βοηθητικές/μεταβατικές λέξεις) (3 αναφορές). Ορισμένοι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στη διαδικασία της αναθεώρησης-βελτίωσης (8 αναφορές) τονίζοντας κυρίως την αναλυτική διόρθωση από τον/την εκπαιδευτικό ή την ανατροφοδότηση από τους συμμαθητές, με στόχο ο μαθητής να κατανοήσει ποια είναι τα λάθη του ή τα σημεία που επιδέχονται διόρθωση, αλλά όχι τη διδασκαλία κάποιας στρατηγικής ή την παροχή κάποιου διευκολυντικού μέσου γι' αυτή τη συγγραφική διαδικασία.

Αξιοσημείωτο είναι ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί (30 αναφορές) δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν πρακτικές για τη διδασκαλία της παραγωγής στο διδακτικό αντικείμενο της γλώσσας. Μεγάλος αριθμός αναφορών γίνεται για το μάθημα της ιστορίας (11 αναφορές) και μικρότερος για άλλα διδακτικά αντικείμενα.

Οι 10 από τους 30 εκπαιδευτικούς δηλώνουν ότι ασχολούνται με τη διδασκαλία της παραγωγής μία φορά την εβδομάδα. Όλοι οι εκπαιδευτικοί από αυτούς που διδάσκουν σε τμήματα Β' τάξης Δημοτικού (5 αναφορές) δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν πρακτικές για τη διδασκαλία της παραγωγής κειμένων 1 φορά στις 2 εβδομάδες.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί (30 αναφορές) δηλώνουν ότι απευθύνονται κυρίως σε επίπεδο ολομέλειας κατά τη διδασκαλία της παραγωγής και πολλοί (21 αναφορές) δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν πρακτικές διδασκαλίας σε κάθε μαθητή ατομικά παρέχοντας ανατροφοδότηση κατά τη διάρκεια ή στο τέλος, κατά τη διαδικασία της αναθεώρησης/βελτίωσης. Μερικοί εκπαιδευτικοί (6 αναφορές) δηλώνουν ότι μπορεί να ομαδοποιούν τις δυσκολίες και να απευθύνουν κατά αυτό τον τρόπο ορισμένες πρακτικές κατά ομάδα. Τέλος, ορισμένοι αναφέρουν ως ζητούμενο τη σταδιακή αυτονόμηση στη διαχείριση συγγραφικών διαδικασιών (6 αναφορές), αλλά δε γίνεται ρητή διδασκαλία αντίστοιχων στρατηγικών.

3.2. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών

3.2.1. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης

Όλοι θεωρούν ότι η αναγνωστική κατανόηση αξιολογείται, αλλά δε γίνεται άμεση αναφορά σε επίπεδα αναγνωστικής κατανόησης. Γίνεται φανερή η διάκριση αποκωδικοποίησης- κατανόησης. Για την αξιολόγηση χρησιμοποιούνται κυρίως ερωτήσεις κατανόησης (25/30). Όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί (29 από τους 30) θεωρούν ότι οι μαθητές δυσκολεύονται στην αναγνωστική κατανόηση. Οι περισσότεροι δεν εντοπίζουν τις συγκεκριμένες δυσκολίες, αλλά τους παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση, όπως το κείμενο (14 αναφορές όπως έκταση, δυσκολία, διατύπωση, ιδιωματισμοί, διαδικαστικά κείμενα, λεξιλόγιο), τη δραστηριότητα και τον μαθητή. Ορισμένοι θεωρούν ότι οι δυσκολίες αναγνωστικής κατανόησης εντοπίζονται κυρίως σε μαθητές με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες (6 αναφορές). Οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται σε έλλειψη ή μη χρήση στρατηγικών από τους μαθητές. Οι 26 από τους 30 εκπαιδευτικούς παρατηρούν βελτίωση, αλλά δε συνδέουν ρητά τη βελτίωση αυτή με τη διδασκαλία. Οι 20 από αυτούς ανέφεραν 12 συγκεκριμένες στρατηγικές (τον διαχωρισμό κύριων-δευτερευόντων νοημάτων, τον εντοπισμό απάντησης, τον εντοπισμό των δομικών στοιχείων κειμενικού είδους, την υπογράμμιση βασικών σημείων κειμένου, τον χωρισμό παραγράφων, τον εντοπισμό λέξεων-κλειδιά και την τοποθέτηση πλαγιότιτλων, την προφορική/γραφτή περιληπτική απόδοση, τη διατύπωση προβλέψεων, την αντιληπτική ικανότητα και εστίαση της προσοχής, τη συγκέντρωση, τη σύνδεση εικόνων με βιώματα, τη σύνδεση νέας και προγενέστερης γνώσης και την ομαδοποίηση-οικοδόμηση σχεδιαγράμματος). Η διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης συνδέεται με ευχάριστα συναισθήματα, προβληματισμός.

Αναδεικνύονται ως παράγοντες η δυσκολία συγκέντρωσης, η έλλειψη ενδιαφέροντος/κινήτρων κ.α.

3.2.2. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτών κειμένων

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν κριτήρια αξιολόγησης για το τελικό προϊόν αλλά και για τη διαδικασία. Τα κριτήρια που αναφέρουν κατά φθίνουσα σειρά είναι η ορθογραφία (15 αναφορές), η μακροδομή του κειμένου (συγκεκριμένα όπως αναφέρουν ‘να έχει (το κείμενο) παραγράφους’) (14 αναφορές), το περιεχόμενο (‘να είναι μέσα στο θέμα’) (13 αναφορές), το εμπλουτισμένο λεξιλόγιο (13 αναφορές), η δομή της πρότασης/η σύνταξη (9 αναφορές), η συνοχή του κειμένου (8 αναφορές), η συνεκτικότητα του κειμένου (8 αναφορές), η ύπαρξη νοηματικής συνέχειας (‘αρχή-μέση-τέλος’) (7 αναφορές), η εμφάνιση του κειμένου (‘να είναι καθαρογραμμένο’) (6 αναφορές), η χρήση κατάλληλων σημείων στίξης (4 αναφορές), η προσπάθεια αναθεώρησης του τελικού κειμένου από τον μαθητή (2 αναφορές) και η μικροδομή (2 αναφορές). Ως προς την αξιολόγηση της διαδικασίας σε ορισμένες περιπτώσεις (2 αναφορές) γίνεται λόγος για αξιολόγηση της προσπάθειας αναθεώρησης του τελικού κειμένου από το μαθητή.

Επιπλέον, εντοπίζουν συγκεκριμένες δυσκολίες των μαθητών, με δημοφιλέστερες την οργάνωση των ιδεών σε λογική σειρά (γραμμική σειρά - χρονική αλληλουχία στα αφηγηματικά) (9 αναφορές) και την τήρηση μακροδομής και δημιουργία κατάλληλων παραγράφων (8 αναφορές), τη σωστή χρήση λέξεων, την έκφραση/σαφήνεια, τη συνοχή και τη συνεκτικότητα.

Η πλειοψηφία θεωρεί ότι η διδασκαλία είναι δυσκολότερη στις μικρές τάξεις (Α' - Γ'). Παρατηρούν βελτίωση με βάση τις δικές τους πρακτικές. Ως προς τη δημιουργία κατάλληλης μακροδομής και σταδιακή αυτονόμηση συγκεκριμένων διαδικασιών. Τα συναισθήματα με τα οποία συνδέεται η διδασκαλία είναι η ευχαρίστηση, η δημιουργικότητα, αλλά και ο προβληματισμός και το άγχος. Η διδασκαλία ως σημαντική και συστηματική, σημαντικός παράγοντας φαίνεται η έλλειψη χρόνου και η αναλυτική από κοινού με τον μαθητή αξιολόγηση.

3.3. Οι θεωρητικές προσεγγίσεις διαμορφώνουν τις πρακτικές και την προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών

3.3.1. Οι θεωρητικές προσεγγίσεις διαμορφώνουν τις πρακτικές και την προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης

Η προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης συμπεριλαμβάνει στοιχεία επικοινωνιακής και κειμενοκεντρικής προσέγγισης με έμφαση στη διδασκαλία των κειμενικών ειδών, την παροχή οπτικοχωρικών διευκολύνσεων (16 αναφορές) και πρακτικές κυρίως κοινωνικογνωστικού χαρακτήρα, όπως τη μοντελοποίηση της στρατηγικής των αυτοερωτήσεων με έκφωνη σκέψη (1 αναφορά), τη μοντελοποίηση εκφραστικής ανάγνωσης (6 αναφορές), τη στρατηγική των προβλέψεων βάσει τίτλου (13 αναφορές), βάσει εικόνων (9 αναφορές), βάσει συγγραφέα (1 αναφορά) και τη φθίνουσα καθοδήγηση (2 αναφορές). Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι γνωρίζουν πρακτικές διδασκαλίας και ορισμένοι αναδεικνύουν τη γνώση εξειδικευμένων πρακτικών ως έναν από τους παράγοντες για τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης. Ωστόσο, θεωρούν ότι η αναγνωστική κατανόηση εξαρτάται στις περισσότερες περιπτώσεις από άλλους παράγοντες και λιγότερο από την ίδια τη διδασκαλία. Θεωρούν σημαντική την κατάκτηση και τη χρήση στρατηγικών, αλλά δεν αναφέρονται σε ρητή και συστηματική διδασκαλία τους στην τάξη. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στην αυτονομία του μαθητή- κριτικού αναγνώστη ως ζητούμενο.

3.3.2. Οι θεωρητικές προσεγγίσεις διαμορφώνουν τις πρακτικές και την προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτών κειμένων

Η προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτών κειμένων συντίθεται από στοιχεία κειμενοκεντρικής προσέγγισης, όπως η διδασκαλία των κειμενικών ειδών. Στις πρακτικές των εκπαιδευτικών δεν ακολουθείται συστηματικά με βάση κάποια κριτήρια η αρχή της διαφοροποίησης στη διδασκαλία και την αξιολόγηση, αλλά οι εκπαιδευτικοί παρέχουν επιπλέον καθοδήγηση όταν ο μαθητής τη χρειαστεί. Χρησιμοποιούνται πρακτικές με βάση την αρχή των κοινωνικοδιαδικαστικών διευκολύνσεων, αλλά κυρίως για τις διαδικασίες του σχεδιασμού (υπενθύμιση μνημονικού κανόνα δομικών στοιχείων κειμενικού είδους - 1 αναφορά), της παραγωγής ιδεών (φωτογραφίες δομικών στοιχείων/εικονογραφημένες ιστορίες - 7 αναφορές, φύλλα με ερωτήσεις δομικών στοιχείων - 6 αναφορές, προοργανωτής για κάθε κειμενικό είδος - 2 αναφορές), της οργάνωσης των ιδεών (σχεδιάγραμμα-εννοιολογικός χάρτης - 11 αναφορές, εκ των οποίων στις 3 γίνεται λόγος για συννοικοδόμηση του χάρτη από εκπαιδευτικό και μαθητές, φύλλα με ερωτήσεις ανά

παράγραφο - 2 αναφορές) και της καταγραφής (κάρτες λέξεων - 4 αναφορές και φύλλα με βοηθητικές/μεταβατικές λέξεις - 3 αναφορές). Οι συγγραφικές διαδικασίες αποτελούν δυναμικές φάσεις, αλλά δε παρουσιάζονται ρητά και ισάξια από τους εκπαιδευτικούς.

4. Συμπεράσματα - Προτάσεις

Συμπερασματικά, γίνεται κατανοητό ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν αναπτύξει μία προσέγγιση σχετικά με τη διδασκαλία του γραπτού λόγου, αξιοποιώντας ορισμένες πρακτικές ή/και στρατηγικές, χωρίς όμως να αναφέρονται σε ρητή διδασκαλία στρατηγικών, πλην ελαχίστων περιπτώσεων. Η διδασκαλία μπορεί να χαρακτηριστεί συστηματική ως προς ορισμένες πρακτικές και τη συχνότητα με την οποία αυτές χρησιμοποιούνται, αλλά όχι ως προς τις κυρίως συγγραφικές διαδικασίες, το στάδιο κατά την ανάγνωση, τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας του γραπτού λόγου με βάση συγκεκριμένα κριτήρια και τη διδασκαλία διαφορετικών κειμενικών ειδών.

Με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας μία πρόταση θα ήταν να συνεχιστεί η διερεύνηση των πρακτικών των εκπαιδευτικών και των απόψεών τους για τη χρήση κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων στη διδασκαλία της παραγωγής. Θα μπορούσαν να διερευνηθούν οι πρακτικές και οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναγνωστική κατανόηση συγκεκριμένων κειμενικών ειδών, όπως τα διαδικαστικά ή τα κείμενα σκόπιμης δράσης ή ανάλυσης κατάστασης, που υπάρχουν και εκτός του μαθήματος της γλώσσας, στο μάθημα της ιστορίας, των μαθηματικών και των φυσικών, κείμενα στα οποία, όπως διαπιστώθηκε, οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν τις περισσότερες δυσκολίες και παρέχουν περισσότερη καθοδήγηση. Εναλλακτικά, θα μπορούσαν να διερευνηθούν οι πρακτικές και οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την παραγωγή διαδικαστικών και επιχειρηματολογικών κειμένων (όπως τα κείμενα που καλούνται οι μαθητές να παράγουν στο μάθημα της ιστορίας, της φυσικής) ως προς την οργάνωση και καταγραφή των ιδεών, καθώς οι απόψεις των εκπαιδευτικών αλλά και οι πρακτικές που διερευνήθηκαν έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

Σε μία ευρύτερη θεματική θα μπορούσε η έρευνα να εστιάσει στις πρακτικές ή/και στρατηγικές διδασκαλίας των εκπαιδευτικών για το στάδιο κατά την ανάγνωση ή για τη φάση/διαδικασία της καταγραφής, για την ανάγνωση ή την παραγωγή, αντίστοιχα, συγκεκριμένων ειδών κειμένων, καθώς διαπιστώθηκε ότι ως προς αυτά τα σημεία οι εκπαιδευτικοί μειώνουν την καθοδήγησή τους. Επίσης, μία άλλη πρόταση θα μπορούσε να είναι η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της

αναγνωστικής κατανόησης. Τέλος, ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε η διερεύνηση των πρακτικών και των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς τη σχέση ανάγνωσης και παραγωγής κειμένων.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Bratsch-Hines, M.E., Vernon-Feagans, L., Varghese, C., & Garwood, J. (2017). Child Skills and Teacher Qualifications: Associations with Elementary Classroom Teachers' Reading Instruction for Struggling Readers. *Learning Disabilities Research & Practice, 32*(4), 270–283.
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research, 21*, 279–320.
- Hebert, M., Bohaty, J.J., Nelson, J.R., & Brown, J. (2016). The effects of text structure instruction on expository reading comprehension: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 108* (5), 609-629.
- Klingner, J. K., Morrison, A., & Eppolito, A. (2011). Metacognition to improve reading comprehension. In R. E. O'Connor & P. F. Vadasy (Eds.), *Handbook of reading interventions* (pp. 220-248). New York: The Guilford Press.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research, 62* (30), 307-332.
- Roehling, J. V., Hebert, M., Nelson J. R., & Bohaty, J. J. (2017). Text Structure Strategies for Improving Expository Reading Comprehension. *The Reading Teacher, 71* (1), 71-82.
- Spivey, N., & King, J. R. (1989). Readers as writers composing from sources. *Reading Research Quarterly, 24*(1), 7-26.
- Ter Beek, M., Opdenakker, M.C., Spijkerboer, A.W., Brummer, L., Ozinga, W.H., & Strijbos, J.W. (2019). Scaffolding expository history text reading: Effects on adolescents' comprehension, self-regulation, and motivation. *Learning and Individual Differences, 74*, 101749 [Available on: [https://www.rug.nl/research/portal/publications/scaffolding-expository-history-text-reading\(3375917d-3a17-4f86-b93e-8ed8dc44ebe0\).html](https://www.rug.nl/research/portal/publications/scaffolding-expository-history-text-reading(3375917d-3a17-4f86-b93e-8ed8dc44ebe0).html)].

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Βάμβουκας, Μ. (2010). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρήγορης.
- Βασαρμίδου, Δ. & Σπαντιδάκης, Ι. (2015). *Διδασκαλία και Μάθηση του Γραπτού Λόγου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Μαρκοπούλου, Μ. (2013). *Η αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης των δασκάλων στην εφαρμογή των αρχών της παιδαγωγικής του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο Δημοτικό Σχολείο*. Μεταπτυχιακή Διατριβή: Π. Τ. Δ. Ε. Πανεπιστήμιο Πάτρας, [Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/6609/3/Nimertis_Markopoulou%28ptde%29.pdf].
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2000). *Θεωρία της Διδασκαλίας, η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής Ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2001). *Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η σχολική τάξη. Χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Παπαναστασίου, Ε. & Παπαναστασίου, Κ. (2016). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Κύπρος: Ιδιωτική.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2008). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Κέντρο Λεξικογραφίας.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. Τι και γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαναστασίου, Ε., & Παπαναστασίου, Κ. (2016). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Κύπρος: Ιδιωτική.
- Robson, T. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*, Π. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, (Μεταφρ)., Κ. Μιχαλοπούλου (Επιμ.), Αθήνα: Gutenberg.
- Χαρίτου, Ε. Β. (2007). *Ανάπτυξη υλικού για την καλλιέργεια στρατηγικών κατανόησης κειμένων*. Διπλωματική εργασία: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, [Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/14167/P0014167.pdf?sequence=1&isAllowed=y>].
- Χελπάκη, Α. (2015). *Οι πρακτικές των εκπαιδευτικών γύρω από την επεξεργασία των μαθητικών κειμένων. Ιδεολογίες και αντιστάσεις*. Μεταπτυχιακή εργασία: Α.Π.Θ.,

[Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://ikee.lib.auth.gr/record/282158/files/GRI-2016-16134.pdf>].

Χριστιανίδης, Ε. (2014). *Χαρτογράφηση των απόψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα (κριτικού) γραμματισμού*. Μεταπτυχιακή Εργασία: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, [Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://ikee.lib.auth.gr/record/135331/files/GRI-2014-13317.pdf>].

Κριτικός Γραμματισμός και Διαπολιτισμική Ενσυναίσθηση: μια διδακτική πρόταση αξιοποίησης της αφήγησης στο πλαίσιο των Πολυγραμματισμών

Ειρήνη Κουτρομπά

Φιλολόγος, M.Sc. Γλωσσολογίας
kmeirini123@gmail.com

Abstract

In this study, we present a teaching proposal in the context of Multiliteracies which is based on an authentic narration of an immigrant which is integrated in the textbook of the Modern Greek Language of C Lyceum and is selected because it describes the viewing angle of a minority immigrant group. The aim of this proposal is to help students perceive biased aspects of reality and gain critical intercultural awareness. First, the contemporary educational multicultural situation is described, the meaning of the narration depending on the position on the curricula is clarified and the interconnection between critical literacy and intercultural empathy is attempted. Next, we present our teaching proposal. In Situated Practice, we give multisensory material drawn from everyday life to students and we ask them to express their personal experiences. In Open Instruction- which is separated in three substrates (pre- reading, reading, post- reading)- students recall their previous knowledge and comment on the communication circumstance and narrative structural parts, emphasizing on the narrator's evaluative elements and on the practicer's causality. In Critical Framing, students connect the narrator's linguistic choices with identities, socio-cultural reality and dominant ideological discourses. In Transformed Practice, students practice in producing oral, written and multimodal text types in order to enhance their intercultural empathy. Finally, we present the expected results from a future application.

Keywords: Immigrant narration, multiliteracies, racial discourse, identities, intercultural empathy.

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται μια διδακτική πρόταση στο πλαίσιο των Πολυγραμματισμών, η οποία βασίζεται σε ένα αυθεντικό αφηγηματικό απόσπασμα μετανάστριας ενσωματωμένο στο διδακτικό εγχειρίδιο της Νεοελληνικής Γλώσσας - Φάκελο Υλικού Γ' Γενικού Λυκείου και επιλέχθηκε, καθώς παρουσιάζει την οπτική μιας μειονοτικής - μεταναστευτικής ομάδας. Στόχος της πρότασης είναι να οδηγήσει τους μαθητές/τριες στην αποκρυστάλλωση προκατειλημμένων οπτικών της πραγματικότητας και στην απόκτηση κριτικής διαπολιτισμικής επίγνωσης. Αρχικά, περιγράφεται το σύγχρονο εκπαιδευτικό πολυπολιτισμικό τοπίο, αποσαφηνίζεται η έννοια της αφήγησης σε συνάρτηση με τη θέση της στα προγράμματα σπουδών και επιχειρείται η διασύνδεση κριτικού γραμματισμού και διαπολιτισμικής ενσυναίσθησης. Έπειτα, παρατίθεται η διδακτική πρόταση. Στην Τοποθετημένη Πρακτική, δίνεται στους μαθητές/τριες πολυαισθητηριακό υλικό από την καθημερινή εμπειρία και τους ζητείται η κατάθεση των προσωπικών τους εμπειριών. Στην Ανοιχτή Διδασκαλία -που διακρίνεται σε τρία υποστάδια (προ-αναγνωστικό, αναγνωστικό και μετα-αναγνωστικό)- οι μαθητές/τριες ανακαλούν την προηγούμενη γνώση τους σχολιάζουν την επικοινωνιακή περίσταση και τα δομικά αφηγηματικά μέρη, δίνοντας έμφαση στα αξιολογικά στοιχεία και στην αιτιότητα του δράστη. Στην Κριτική Πλαισίωση, συνδέουν τις γλωσσικές επιλογές της αφηγήτριας με τις ταυτότητες, την κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα και τους

κυρίαρχους ιδεολογικούς λόγους που συρρέουν σε αυτή. Στη Μετασχηματισμένη Πρακτική, εξασκούνται στην παραγωγή διάφορων προφορικών, γραπτών και πολυτροπικών κειμενικών ειδών, ενισχύοντας τη διαπολιτισμική τους ενσυναίσθηση. Τέλος, διατυπώνονται τα προσδοκώμενα αποτελέσματα από μια μελλοντική εφαρμογή.

Λέξεις-κλειδιά: Μεταναστευτική αφήγηση, πολυγραμματισμοί, ρατσιστικός λόγος, ταυτότητες, διαπολιτισμική ενσυναίσθηση.

1. Εισαγωγή

Στα σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα είναι παγιωμένη μια κατάσταση πολυπολιτισμικότητας και ετερογένειας λόγω της εισροής μεταναστευτικών ομάδων. Η εκπαίδευση καλείται να προσλάβει μια διαπολιτισμική διάσταση η οποία να διαμορφώνει τέτοιες συνθήκες κατά τις οποίες προστατεύονται και αναδεικνύονται οι γλώσσες και οι πολιτισμοί των μεταναστών/τριών (Αρχάκης, 2020, σ. 134). Η διάσταση αυτή συσχετίζεται με την αποτελεσματική εκπαίδευση για τον 21^ο αιώνα, όπως καθορίζεται από τον LeRoux (2010, σσ. 38-39). Σύμφωνα με τον τελευταίο η σύγχρονη εκπαίδευση πρέπει να προωθεί την κριτική και δημιουργική σκέψη, να συνδέεται με τις ρεαλιστικές ανθρώπινες εμπειρίες, να προωθεί την κοινωνική δικαιοσύνη και την ισότητα των ευκαιριών και τη συνύπαρξη.

Στο πλαίσιο, λοιπόν, της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η διδασκαλία της γλώσσας ως φορέας ιδεολογίας και αποκρυσταλλώσεων της πραγματικότητας και ο συνδεδεμένος με αυτή γλωσσικός γραμματισμός. Ο γραμματισμός πρέπει, για να ανταποκριθεί στις σύγχρονες κοινωνικές, πολιτισμικές και εκπαιδευτικές απαιτήσεις, να προσλάβει μια κριτική γλωσσική συνιστώσα (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011, σσ. 202- 203· Μητσικοπούλου, 2001, σσ. 209- 212). Οι διδακτικοί στόχοι θα πρέπει να καλλιεργούν την κριτική στάση των μαθητών/τριών, την κριτική γλωσσική τους επίγνωση (critical language awareness), αξιοποιώντας κριτικά κοινωνικοπολιτισμικά ευαισθητοποιημένα μοντέλα γλωσσικού γραμματισμού (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011, σσ. 190-191).

Έτσι, με αφορμή τα παραπάνω, στην παρούσα εργασία, επιχειρείται η παρουσίαση μιας διδακτικής πρότασης, στο πλαίσιο του μοντέλου των Πολυγραμματισμών (Multiliteracies), η οποία στηρίζεται στην κριτική ανάλυση λόγου ενός αυθεντικού αφηγηματικού αποσπάσματος μετανάστριας. Αρχικά, παρατίθενται κάποια στοιχεία για τη θέση της αφήγησης στην εκπαίδευση και στα προγράμματα σπουδών, όπως επίσης και για τη σχέση κριτικού γραμματισμού, κριτικής γλωσσικής επίγνωσης και

διαπολιτισμικής ενσυναίσθησης. Στη συνέχεια, παρατίθενται οι λόγοι επιλογής του υπό διδακτική αξιοποίηση κειμένου, η μεθοδολογία και οι στόχοι. Παρουσιάζεται η διδακτική πρόταση και τέλος παρατίθενται κάποια προσδοκώμενα αποτελέσματα.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1. Η αφήγηση στην εκπαίδευση

Σημαντική κρίνεται η αποσαφήνιση της έννοιας της αφήγησης, καθώς το κείμενο προς διδακτική αξιοποίηση είναι αφηγηματικό. Μέσω της ανασκόπησης των αναλυτικών προγραμμάτων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αναδεικνύεται η κυριαρχία του κειμενικού είδους της αφήγησης. Βέβαια, στο ελληνικό παραδοσιακό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, η αφήγηση γίνεται αντιληπτή ως ένα μη ισχυρό είδος συνδεδεμένο αποκλειστικά με τη λογοτεχνική δημιουργία, το οποίο δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις σύγχρονες κοινωνικές απαιτήσεις (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011, σσ. 160-162). Αγνωείται, δηλαδή, ότι μέσω αυτής ερμηνεύεται η πραγματικότητα και αναδεικνύονται δομικά και λειτουργικά χαρακτηριστικά, τα οποία συμβάλλουν στην αξιολόγηση των πράξεων και στη συγκρότηση ταυτοτήτων (Κεφαλίδου, 2016, σ. 127)¹. Παρόλ' αυτά, στο πλαίσιο του νέου Προγράμματος Σπουδών για τη Γ' Λυκείου με τίτλο *Πρόγραμμα Σπουδών του Μαθήματος Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας της Γ' τάξης Γενικού Λυκείου*, η έννοια του κειμενικού είδους (εντός του οποίου και η αφήγηση) αξιοποιούνται σε μεγάλο βαθμό, ενώ, μάλιστα, προτείνεται η σύνδεση του κειμένου με την επικοινωνιακή περίσταση και την κοινωνική πραγματικότητα κατά τη διδασκαλία. Οι μαθητές/τριες καλούνται να ανακαλύψουν τις στερεότυπες οπτικές που εγγράφονται στα κείμενα, αντιμετωπίζοντάς τες κριτικά και ιχνηλατώντας τις αναπαραστάσεις της πραγματικότητας και των αξιών και να διερευνήσουν τον τρόπο συγκρότησης ταυτοτήτων (Π.Σ., 2019, σσ. 56-79, 56-81, 56-83).

2.2. Κριτικός γραμματισμός και διαπολιτισμική ενσυναίσθηση

Στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, ως πρόκληση τίθεται η ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών σε σχέση με ποικίλες μορφές κοινωνικών διακρίσεων και αποκλεισμού, όπως ο ρατσισμός και ο εθνικισμός. Η πρόκληση αυτή

¹ Για μια αναλυτική μελέτη της προβλεπόμενης από τα προγράμματα σπουδών διαχείρισης της αφήγησης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, βλ. Π.Ι. (2011, σσ. 12, 14, 15, 42, 46, 47) & ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2016, σ. 3).

συνάδει με το γενικότερο πνεύμα των μοντέλων του κριτικού γραμματισμού (criticalliteracy), τα οποία προβλέπουν την υποβολή των δημιουργούμενων κοινωνιογλωσσικών σχέσεων σε κριτική ανάλυση. Παράλληλα, ο κριτικός γραμματισμός αποτελεί έρεισμα για την κατανόηση και την έκφραση διαφορετικών πολιτισμικών θεάσεων του κόσμου από τους/τις μαθητές/τριες και την κατανόηση των κυρίαρχων ιδεολογιών οι οποίες παρουσιάζονται ως αδιαμφισβήτητες (Baynham, 2002). Ο κριτικός γραμματισμός, με άλλα λόγια, λαμβάνει υπόψη του το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον και την καθημερινότητα των μαθητών/τριών. Επομένως, το ενδιαφέρον στρέφεται από το αντικείμενο της διδασκαλίας στα υποκείμενα διδασκαλίας, τους/τις μαθητές/τριες (Κουτσογιάννης, 2006, σ. 236).

Η εφαρμογή του κριτικού γραμματισμού στη διδακτική πράξη οδηγεί τους/ τις μαθητές/τριες στην κριτική γλωσσική επίγνωση (critical linguistic awareness). Η τελευταία συμπορεύεται με τη χρήση του λόγου της χειραφέτησης από τους/τις μαθητές/τριες, ο οποίος αντιμετωπίζει τα άτομα με ισότητα και συμβάλλει στην αποδέσμευση από την εξουσία των κυρίαρχων λόγων (Μπουτουλούση, 2001, σ. 225). Έτσι, οι μαθητές/τριες σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς εισέρχονται στη διαδικασία της «κριτικής ανάγνωσης, κατανόησης και ερμηνείας», όπως αναφέρει ο Κουτσογιάννης (2017, σ. 240), συνειδητοποιώντας την κοινωνιογλωσσική και κοινωνιοπολιτισμική ανισότητα.

Πέρα από την ανάπτυξη κριτικής γλωσσικής επίγνωσης, η εφαρμογή του κριτικού γραμματισμού οδηγεί και σε έναν μετασχηματιστικό προσανατολισμό της κοινωνίας. Ο μετασχηματισμός προκύπτει από την αμφισβήτηση που ασκούν οι πλειονοτικοί μαθητές/τριες στις εξουσιαστικές σχέσεις. Αυτή η αμφισβήτηση έχει ως αποτέλεσμα την επικύρωση και την ενίσχυση των διαφορετικών πολιτισμικών και γλωσσικών ταυτοτήτων (Cummins, 2005, σσ. 226-227). Αναδύονται, δηλαδή, διαφορετικές θεάσεις της πραγματικότητας, επιχειρούνται ταυτοτικές αναπλάσεις και αναπτύσσεται η *ενσυναίσθηση* (Γκόβαρης, 2011, σ. 178), η οποία συναρτάται με την τοποθέτηση του «εγώ» στη θέση του «άλλου». Η ανάπτυξη της *ενσυναίσθησης* πραγματώνεται με την χρήση αναπλαισιωτικών πρακτικών, οι οποίες εξοικειώνουν τους μαθητές με το «ξένο» και οδηγούν στην *παιδαγωγική της πολιτισμικής βιωσιμότητας* (culturally sustaining pedagogy) η οποία αποσκοπεί στη διατήρηση της πολυφωνίας γλωσσών και πολιτισμών (Paris, 2012, σ. 93· Αρχάκης, 2020, σ. 305).

3. Μεθολογικό πλαίσιο

3.1. Λόγοι επιλογής κειμένου

Με βάση τα θεωρητικά στοιχεία στη διδακτική πρόταση αξιοποιείται το παρακάτω αυθεντικό¹ αφηγηματικό κείμενο ταυτότητας (identity text) (Cummins, 2004) με τίτλο «Ρατσισμός στα πρώτα χρόνια του σχολείου» στο οποίο αποτυπώνεται η προσωπική εμπειρία από το ελληνικό σχολείο μιας μετανάστριας από την Αλβανία και το οποίο ενυπάρχει στην έβδομη ενότητα *Ο Ξένος* του Φακέλου Υλικού Νεοελληνικής Γλώσσας Γ' Λυκείου (2019):

[...] όχι Έλληνες οι πρώτες φίλιες. Δεν ήταν Έλληνες. Στο δημοτικό μάλιστα είχαμε μεγάλο θέμα. Με αντιμετώπιζανε πολύ... δηλαδή έλεγε ο δάσκαλος: «σήμερα Ν. θα κάτσεις εσύ με την Α. Και δεν θέλανε να καθίσουν μαζί μου. Για κάποιο λόγο. Ε, εντάξει, υπήρχανε κάποιοι που σου μιλάγανε κτλ. αλλά όχι ότι ήμασταν φίλοι. [...] Έπαιζα βέβαια εκεί με τα κορίτσια, παίζαμε σχοινάκια, το ένα, το άλλο, αλλά... Μάλιστα η τωρινή κολλητή μου, ήταν, τότε, δεν μ' έκανε ποτέ παρέα, τώρα το λέει αυτό και...

(συνέντευξη της Α. από την Αλβανία στην ΟΠΙΚ, 20.10.2013)

Η επιλογή του συγκεκριμένου κειμένου έγινε, γιατί:

- αποτελεί εκπαιδευτικό υλικό που ευθυγραμμίζεται με την μετασηματιστική κριτική εκπαίδευση, καθώς δίνεται στους/στις μετανάστες/στρίες η δυνατότητα να αρθρώσουν τον λόγο τους και την πολιτισμική τους προοπτική απέναντι στον εθνικό λόγο (Γρόλλιος, κ.ά., 2003),²
- υποβοηθά την αποκάλυψη του είδους των σχέσεων μεταναστών και πλειονοτικών μαθητών/τριών που διαμορφώνονται στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα,
- επικουρεί την ανάδυση ρατσιστικών και ξενοφοβικών λόγων (discourses), αλλά και συγκεκριμένων κοινωνιογλωσσικών ανισοτήτων και διακρίσεων που αποτελούν έρεισμα αναστοχασμού (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2010, σ. 113· Αρχάκης & Τσάκωνα, 2015, σ. 98),
- ενισχύει την κριτική διαπολιτισμική γλωσσική επίγνωση.

¹ Αποτελεί απόσπασμα από συνέντευξη που έχει καταγράψει η Ομάδα Προφορικής Ιστορίας της Κυνέλης και ως εκ τούτου είναι αυθεντικό κείμενο.

² Κατά κύριο λόγο και τυπικά το εκπαιδευτικό υλικό αντλείται και διαμορφώνεται από την οπτική των πλειονοτικών μαθητών/τριών.

3.2. Μεθοδολογία

Στην παρουσίαση της διδακτικής πρότασης αξιοποιείται το μοντέλο των «πολυγραμματισμών» (Kalantzis & Cope, 2001, σ. 214· Κουτσογιάννης, 2017, σσ. 300-304), καθώς αποτελεί πρόσφορο έδαφος για τη διδακτική αξιοποίηση της πολιτισμικής και γλωσσικής ποικιλομορφίας και για τον κριτικό αναστοχασμό (Kalantzis & Cope, 1999, σ. 681). Έτσι, κρίνεται κατάλληλο για τη διδακτική αξιοποίηση αφηγηματικού προφορικού υλικού που προέρχεται από τις εμπειρίες των μαθητών/τριών, καθώς υποβόσκουν σε αυτό συγκρουσιακές ταυτότητες, προωθούνται Λόγοι ρατσισμού και εν γένει είναι ευθυγραμμισμένο με την όλο και αυξανόμενη πολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Το μοντέλο διαρθρώνεται σε τέσσερα (4) επίπεδα (Kalantzis & Cope, 2001, σ. 215· Κουτσογιάννης, 2017, σσ. 300-304):

- Τοποθετημένη Πρακτική (Situated Practice)
- Ανοιχτή Διδασκαλία (Open Instruction)
- Κριτική Πλαισίωση (Critical Framing)
- Μετασηματισμένη Πρακτική (Transformed Practice)

3.3. Βαθμίδα και στόχοι εφαρμογής

Η διδακτική εφαρμογή προτείνεται για το μάθημα της Έκφρασης- Έκθεσης Γ΄ Λυκείου, καθώς το κείμενο ενυπάρχει στο σχολικό εγχειρίδιο της προαναφερθείσας τάξης, οι μαθητές/τριες έχουν έρθει σε επαφή με ζητήματα διαφορετικότητας/ μετανάστευσης ήδη από τη Β΄ Λυκείου και η αφήγηση ως κειμενικό είδος είναι γνωστή από τις πρώτες τάξεις του Γυμνασίου.

Οι στόχοι που τίθενται για τους μαθητές/τριες είναι οι εξής:

- να καταθέσουν τις προσωπικές εμπειρίες και βιώματα αναφορικά με ζητήματα ετερότητας στο εκπαιδευτικό- κοινωνικό περιβάλλον,
- να εξοικειωθούν με τα δομικά μέρη του κειμενικού είδους της προφορικής μεταναστευτικής αφήγησης στο επικοινωνιακό πλαίσιο που εντάσσεται,
- να εντοπίζουν αξιολογικά στοιχεία (προσωπική δείξη, ευθείς λόγους, σημεία στίξης, συναισθηματικά φορτισμένες λέξεις, αξιολογικά επίθετα και επιρρήματα), καθώς αυτά αναδεικνύουν την άποψη του συγγραφέα και δομούν σχέσεις ανάμεσα στον

συγγραφέα και στους αποδέκτες(Δούκα, Φτερνιάτη & Αρχάκης, 2016· Στάμου, 2011, σ. 186),

- να εντοπίζουν βασιζόμενοι στη συντακτική θέση των όρων τον βαθμό αιτιότητας των δραστών, ο οποίος διαθέτει κλιμακώσεις (έμφαση στον δράστη, μετριασμός του δράστη, απαλοιφή του δράστη, απαλοιφή οποιουδήποτε δράστη) (Στάμου, 2011, σ. 183),
- να διατείνονται σχετικά με τις προβαλλόμενες δια του λόγου ταυτότητες σε συνάρτηση με το πολιτισμικό περιβάλλον (Castells, 2010, σσ. 8-9) και σχετικά με τη γλωσσική σχηματοποίηση του δίπολου «Εμείς» και «οι Άλλοι»,
- να αποκωδικοποιούν τρόπους με τους οποίους στερεοτυπικές οπτικές εγγράφονται στις χρήσεις της γλώσσας (Υπ.Ε.Π.Θ.–Π.Ι. 2018),
- να αξιοποιούν την κατεκτημένη γνώση για τη δημιουργία δικών τους αφηγηματικών και μη κειμένων (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011, σ. 238),
- να αποκτήσουν μεταγλωσσική ενημερότητα για την ιδεολογική κατασκευή των κοινωνικών πραγματικοτήτων (Αρχάκης, Φτερνιάτη & Τσάμη, 2016, σ. 90· Clark & Ivanic, 1999, σ. 67) και των συγκροτούμενων Λόγων (Discourses),
- να αποκτήσουν διαπολιτισμική ενσυναίσθηση.

4. Προτεινόμενη διδακτική πρόταση

4.1. Τοποθετημένη Πρακτική

Στο στάδιο αυτό, αρχικά, δίνεται στους μαθητές/τριες ένα βίντεο το οποίο περιλαμβάνει την κατάθεση εμπειρίας ενός κοριτσιού-μετανάστριας από την Αλβανία¹ για τη ζωή στην Ελλάδα, ενώ παράλληλα προβάλλονται με τη βοήθεια ενός προτζέκτορα μια εικόνα (Εικόνα 1) και ένα χιουμοριστικό σκίτσο (Εικόνα 2) σχετικά με τη μετανάστευση και τη διαφορετικότητα.



Εικόνα 1. Πολυπολιτισμική τάξη



Εικόνα 2. Μετανάστευση

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=QIN8N1MGh1w> από 03.06 έως το 07.50 (τελευταία πρόσβαση 02.01.2021).

Οι μαθητές/τριες παρακολουθούν το βίντεο, μελετούν τις εικόνες και τα σχολιάζουν. Έπειτα, με αφορμή το οπτικοακουστικό υλικό μοιράζονται τις εμπειρίες τους οι οποίες προέρχονται από το σχολικό, οικογενειακό ή και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και είναι σχετικές με τον συγχρωτισμό τους με άτομα με μεταναστευτικό προφίλ. Η κατάθεση των εμπειριών ζητείται να αποδοθεί προφορικά με τη μορφή μικροαφηγήσεων.

Ενδεικτικές δραστηριότητες- ερωτήσεις:

- Με αφορμή το βίντεο και τις εικόνες ποιο πιστεύετε ότι θα είναι το θέμα το οποίο θα πραγματευτούμε;
- Μπορείτε να θυμηθείτε κάποιο περιστατικό θετικό, αρνητικό ή και χιουμοριστικό που βιώσατε στην καθημερινή σας ζωή με κάποιο άτομο με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο;
- Γιατί το μοιράζεστε με τους υπόλοιπους συμμαθητές σας;
- Τι είδους συναισθήματα σας δημιουργούνται;

Τόσο η συζήτηση όσο και το οπτικοακουστικό υλικό θεωρούμε πως είναι ικανά να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών και να αποτελέσουν έναυσμα για σκέψη, καθώς οι μαθητές/τριες μπορούν να αλληλεπιδράσουν με τους άλλους μαθητές/τριες και να συμφωνήσουν ή να διαφωνήσουν με τις εμπειρίες τους, όπως και να ταυτιστούν με την αφηγήτρια του κειμένου ή με τους συμμαθητές/τριες της, καθώς βρίσκονται στην ίδια ηλικία και κινούνται στο ίδιο περιβάλλον.

4.2. Ανοιχτή διδασκαλία

Σ' αυτό το στάδιο, οι μαθητές/τριες σε συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό επεξεργάζονται την αφήγηση του σχολικού βιβλίου. Για τη μελέτη του κειμένου υιοθετείται το διαδικαστικό μοντέλο κατανόησης κειμένων το οποίο προτείνεται και στον Φάκελο Εκπαιδευτικού για τη Νεοελληνική Γλώσσα (2019, σ. 130) και διαρθρώνεται σε τρία στάδια: προ-αναγνωστικό, αναγνωστικό και μετα-αναγνωστικό.

Στο προαναγνωστικό στάδιο, με αφορμή τη συζήτηση που διεξήχθη στο προηγούμενο στάδιο οι μαθητές/τριες κάνουν πιο εξειδικευμένες υποθέσεις για το θέμα του κειμένου, βλέποντας μόνο τον τίτλο. Επίσης, γίνεται μια απόπειρα ανάκλησης της προηγούμενης γνώσης των μαθητών/τριών για τα δομικά μέρη της αφήγησης.

Ενδεικτικές ερωτήσεις- δραστηριότητες:

- Διαβάζοντας τον τίτλο του κειμένου τι σκέφτεστε σχετικά με το θέμα του κειμένου;
- Ποια στοιχεία της αφήγησης την οποία έχετε μπροστά σας και των δικών σας αφηγήσεων, σας βοηθούν να τις κατατάξετε στο κειμενικό είδος της αφήγησης;

Στο αναγνωστικό στάδιο γίνεται ανάγνωση του κειμένου και αρχικά σχολιάζεται η επικοινωνιακή περίσταση υπό το πρίσμα των Halliday και Hasan (1985, σσ. 56-59) και η δομή του κειμενικού είδους της αφήγησης, σύμφωνα με τους Labov και Waletzky (1967, σ. 13) και Labov (1972, σ. 375), μοντέλα τα οποία ενσωματώνονται και στον Φάκελο Υλικού για τον μαθητή/τρια (2019). Η επιλογή των συγκεκριμένων μοντέλων έγινε, καθώς συμπορεύονται με τις σύγχρονες γλωσσολογικές τάσεις και την Κριτική Ανάλυση Λόγου (ΚΑΛ). Ειδικότερα, στο συγκεκριμένο αφηγηματικό μοντέλο εκτός από την τυπική αφηγηματολογική συζήτηση για την αρχή, την εξέλιξη και το τέλος της αφήγησης, δίνεται έμφαση στην αποτίμηση της αφήγησης, μέσω της δομικής κατηγορίας της αξιολόγησης (Αρχάκης, 2014, σσ. 445-447).

Ενδεικτικές δραστηριότητες ως προς το επικοινωνιακό πλαίσιο:

- Ποιο είναι το θέμα του κειμένου;
- Ποιοι είναι οι αποδέκτες της αφήγησης;
- Ποιος είναι ο σκοπός της αφηγήτριας;
- Οι γλωσσικές και υφολογικές επιλογές της αφηγήτριας εξυπηρετούν την περίσταση επικοινωνίας εν γένει;

Ενδεικτικές δραστηριότητες ως προς τα δομικά μέρη:

- Οι μαθητές, αφού χωριστούν σε ομάδες, θα κληθούν να συμπληρώσουν κειμενικά παραδείγματα στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 1):

Πίνακας 1. Δομικά μέρη αφήγησης

ΔΟΜΙΚΑ ΜΕΡΗ	ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	
ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ	
ΕΞΕΛΙΞΗ ΔΡΑΣΗΣ	
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ: ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ	
ΕΞΩΤΕΡΙΚΗ	
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	
ΚΑΤΑΛΗΞΗ	

Ερωτήσεις που συνοδεύουν τη συμπλήρωση του πίνακα:

- Ποια ρηματικά πρόσωπα χρησιμοποιεί η αφηγήτρια και ποια είναι η λειτουργία τους στο κείμενο;
- Ποια γλωσσικά στοιχεία (ουσιαστικά, επίθετα, επιρρήματα) δηλώνουν την αξιολογική στάση της αφηγήτριας;
- Υπάρχουν σημεία στίξης; Πώς λειτουργούν σε συνάρτηση με το επικοινωνιακό αποτέλεσμα;
- Πιστεύετε ότι η χρήση του ευθέος λόγου είναι σκόπιμη; Αιτιολογήστε το.

Ως προς την Κλίμακα Αιτιότητας:

- Οι μαθητές/τριες, διατηρώντας τις ομάδες, καλούνται, έχοντας μπροστά τους, στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 2), κάποιες προτάσεις του κειμένου, να αποφανθούν σχετικά με την Κλίμακα Αιτιότητας του Δράστη (Στάμου, 2011, σ. 183), σημειώνοντας [x] στο επίπεδο της κλίμακας που θεωρούν ότι ταιριάζει στην πρόταση που τους δίνεται.

Πίνακας 2. Κλίμακα Αιτιότητας

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ	Έμφαση στον δράστη	Μετριασμός του δράστη	Απαλοιφή του δράστη	Απαλοιφή οποιουδήποτε δράστη
Όχι Έλληνες οι πρώτες φίλιες. Δεν ήταν Έλληνες.				
Με αντιμετώπιζανε πολύ...				
Ε, εντάξει, υπήρχανε κάποιοι που σου μιλάγανε κτλ				
Μάλιστα η τωρινή κολλητή μου, ήταν, τότε, δεν μ' έκανε ποτέ παρέα, τώρα το λέει αυτό και...				

Συνοδευτικές ερωτήσεις:

- Ποια γλωσσικά, γραμματικοσυντακτικά στοιχεία φανερώνουν σε ποιους επιρρίπτεται η ευθύνη και από ποιους;
- Είναι οι δράστες εμφανείς σε όλα τα σημεία;

Στο μετα-αναγνωστικό στάδιο οι ομάδες μαθητών παρουσιάζουν στην ολομέλεια της τάξης τις απαντήσεις και συζητούν. Ο/Η εκπαιδευτικός καταγράφει τα συμπεράσματα στον πίνακα.

Οι δραστηριότητες αυτού του σταδίου βοηθούν τους/τις μαθητές/τριες να κατανοήσουν τη δομή του κειμένου, να συνδέσουν τις γλωσσικές επιλογές με το επικοινωνιακό πλαίσιο, να κατανοήσουν τους μηχανισμούς αξιολόγησης.

4.3. Κριτική Πλαισίωση

Στο στάδιο αυτό, ως στόχος τίθεται οι μαθητές/τριες να αποκτήσουν επίγνωση των αναδυόμενων ιδεολογιών και του ρόλου που διαδραματίζουν στην αναπαραγωγή της κοινωνικής πραγματικότητας (Μαρωνίτη, Στάμου, Γρίβα & Ντίνας, 2016, σ. 60). Έτσι, οι μαθητές/τριες σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό και μέσω ερωτημάτων και ασκήσεων κλειστού τύπου, θα αποπειραθούν να αντιστοιχίσουν (Πίνακας 3) τις γλωσσικές και δομικές επιλογές της αφηγήτριας με τις ταυτότητες που κατασκευάζονται τόσο της αφηγήτριας και των ομογενών της όσο και των Ελλήνων, αλλά και με τις σχηματιζόμενες γλωσσικά κοινωνικές ομάδες «Εμείς» και «οι Άλλοι» (Van Dijk, 1998, σσ. 191, 282).

Πίνακας 3. Αντιστοίχιση κειμενικών αποσπασμάτων με τις συγκροτούμενες ταυτότητες και ομάδες

Όχι Έλληνες οι πρώτες φίλιες. Δεν ήταν Έλληνες.	
Στο δημοτικό μάλιστα είχαμε μεγάλο θέμα.	ταυτότητα αντίστασης
Έπαιζα βέβαια εκεί με τα κορίτσια, παίζαμε σχοινάκια	ταυτότητα νομιμοποίησης
Μάλιστα η τωρινή κολλητή μου,... τώρα το λέει αυτό και...	
τότε, δεν μ' έκανε ποτέ παρέα,	μεταναστευτική ομάδα
δεν θέλανε να καθίσουν μαζί μου.	πλειονοτική ομάδα
υπήρχανε κάποιοι που σου μιλάγανε κτλ	

Στη συνέχεια, σχολιάζουν την κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα (Κουτσογιάννης, 2017, σ. 303) και τους κυρίαρχους ιδεολογικούς λόγους που συρρέουν σ' αυτή.

Ενδεικτικές δραστηριότητες:

- Τίνος την οπτική αναπαριστά η αφήγηση;
- Θα μπορούσε, κατά τη γνώμη σας, η αφήγηση αυτή να χαρακτηριστεί ως μια ανοιχτή διαμαρτυρία της μετανάστριας; Ποια γλωσσικά και συντακτικά στοιχεία του κειμένου επιβεβαιώνουν ή αναιρούν αυτόν τον ισχυρισμό;
- Η αφηγήτρια φαίνεται να εναρμονίζεται ή να αποκλίνει σε σχέση με το ελληνικό εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον;
- Τι είδους ταυτότητα συγκροτεί απέναντι στην ελληνική πραγματικότητα; Νομιμοποίησης ή/και αντίστασης;
- Τι είδους ταυτότητα συγκροτείται μέσα από τα λεγόμενα στην αφηγήτρια για την ελληνική πλειονοτική ομάδα;
- Θα μπορούσατε να ισχυριστείτε ότι δημιουργείται μια κοινωνική πόλωση ανάμεσα στις μεταναστευτικές ομάδες και στην πλειονοτική;
- Πιστεύετε ότι η στάση της είναι μη αναμενόμενη απέναντι στην πλειονοτική ομάδα; Λάβετε υπόψη την αντιμετώπιση και τη θέση των μεταναστών/στριών στην καθημερινή ζωή και πραγματικότητα.

Οι δραστηριότητες αυτού του σταδίου βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν ότι οι διάφορες γλωσσικές επιλογές της αφηγήτριας συντείνουν στην κατασκευή ταυτοτήτων και να προσεγγίζουν τα κείμενα στη «βαθιά» τους δομή, αποκωδικοποιώντας τα.

4.4. Μετασηματισμένη Πρακτική

Σ' αυτό το στάδιο, οι μαθητές/τριες καλούνται να μεταφέρουν την κατεκτημένη τους γνώση σε νέα πλαίσια, συγγράφοντας δικά τους κείμενα. Απ' τους/τις μαθητές/τριες αναμένεται να εμπεδωθεί ότι η κοινωνική πραγματικότητα και οι απόψεις των ατόμων δεν μπορούν να είναι ιδεολογικά ουδέτερες, να αξιοποιηθεί συνειδητά ο ιδεολογικά φορτισμένος λόγος, να γίνει κατανοητό πως η αφήγηση μπορεί να ενταχθεί σε ποικίλα επικοινωνιακά πλαίσια. Οι μαθητές/τριες θα εξασκηθούν και στα διάφορα κειμενικά είδη, σύμφωνα με την κειμενοκεντρική προσέγγιση με στόχο την καλλιέργεια των κειμενικών ειδών σε προφορικό και γραπτό λόγο (Κουτσογιάννης, 2017, σσ. 217-218). Θα τους ζητηθεί να συμπεριλάβουν στα δικά τους κείμενα γλωσσικά στοιχεία στα οποία εξασκήθηκαν.

Ενδεικτικές δραστηριότητες

A' ζητούμενο

Φανταστείτε ότι είστε μετανάστης/ μετανάστρια σε μια ξένη χώρα και κάποιος εθελοντής δημοσιογράφος σας ζητά να καταθέσετε τις εμπειρίες σας από το σχολικό περιβάλλον, κυρίως να αναφερθείτε στη σχέση σας με τους/τις συμμαθητές/τριες σας. Οι γλωσσικές επιλογές πρέπει να οδηγούν στην κατασκευή ταυτοτήτων αντίστασης ή νομιμοποίησης απέναντι στις κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες.

B' ζητούμενο

Φανταστείτε ότι είστε ένας/μία από τους/τις συμμαθητές/τριες της αφηγήτριας. Αφηγηθείτε ένα περιστατικό με αυτή. Μπορείτε να επιλέξετε να παρουσιαστείτε ως φιλικός/ή και υποστηρικτικός/ή απέναντι της ή ως επιφυλακτικός/ή και καχύποπτος/η. Να αξιοποιήσετε την κλίμακα αιτιότητας και αξιολογικά και συναισθηματικά φορτισμένες λέξεις.

Γ' ζητούμενο

Φανταστείτε ότι είστε ένας/μία φίλος/φίλη της αφηγήτριας και διαβάζετε τη συνέντευξη της. Αποφασίζετε να της στείλετε μια επιστολή, για να την εμψυχώσετε.

Δ' ζητούμενο

Φανταστείτε ότι εσείς είστε ο/η συνεντευκτής/κτρια. Τι θα ρωτούσατε ακόμη την αφηγήτρια και τι θα τη συμβουλευάτε;

E' ζητούμενο

Πώς θα μπορούσατε να αποδώσετε το περιεχόμενο της αφήγησης με ένα πολυτροπικό κείμενο που θα δημοσιευόταν στη σχολική εφημερίδα με στόχο να ευαισθητοποιήσετε και τους υπόλοιπους συμμαθητές σας σε ζητήματα διαπολιτισμικότητας;

5. Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Στην παρούσα εργασία έγινε απόπειρα σχεδιασμού μιας διδακτικής πρότασης για τους/τις μαθητές/τριες της Γ' τάξης του ΓΕΛ, η οποία βασίστηκε στο μοντέλο των Πολυγραμματισμών, που υιοθετήθηκε ήδη από την σχολική χρονιά 2019-2020 από το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Το αφηγηματικό υλικό που αξιοποιήθηκε είναι αυθεντικό, προερχόμενο από την άμεση, καθημερινή

εμπειρία των μαθητών/τριών και μάλιστα δίνει τη δυνατότητα να εισακουστεί η «φωνή» μιας μετανάστριας αναφορικά με τις εμπειρίες της από το ελληνικό σχολικό περιβάλλον. Η σημασία ένταξης τέτοιου είδους κειμένων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι μεγάλη, καθώς μέσω της επεξεργασίας της γλώσσας ως φορέα ιδεολογίας και αποκρυσταλλώσεων της πραγματικότητας, οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν την κριτική – εδώ και διαπολιτισμική – τους επίγνωση (critical language awareness) εντός των πολυπολιτισμικών εκπαιδευτικών περιβαλλόντων.

Στη διδακτική πρόταση, μέσω των ενδεικτικών διδακτικών δραστηριοτήτων, προτείνεται ένας τρόπος με τον οποίο οι μαθητές/τριες θα μπορέσουν να αναπτύξουν κριτική γλωσσική επίγνωση και να ευαισθητοποιηθούν διαπολιτισμικά. Αναμένεται από τους μαθητές/τριες να συνειδητοποιήσουν πώς μέσα από διάφορους γλωσσικούς πόρους φανερώνεται η ιδεολογία και εγγράφονται στερεοτυπικές οπτικές στον τρόπο χρήσης της γλώσσας του/της κάθε αφηγητή/τριας. Απώτερος στόχος μιας τέτοιας διδακτικής πρότασης είναι ο/η μαθητής/τρια, ως δέκτης/τρια να αποκτήσει μεταγλωσσική ενημερότητα για την ιδεολογική κατασκευή των κοινωνικών πραγματικοτήτων και των συγκροτούμενων λόγων (discourses) και διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση και ενσυναίσθηση.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές Γραμματισμού*. (μτφρ. Μ. Αραποπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Castells, M. (2010). *The Power of Identity*. Malden: Wiley/Blackwell.
- Clark, R., & Ivanič. R. (1999). Editorial. Raising critical awareness of language: A curriculum aim for the new millennium. *Language Awareness* 8, 63-70.
- Halliday, M.A.K., & Hasan, R. (1985). *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Geelong: Deakin University Press.
- Labov, W., & Waletzky, J. (1967). Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience. In J. Helm (Ed.), *Essays on the Verbal and Visual Arts* (pp. 12-44). Seattle: University of Washington Press.
- Labov, W. (1972). *Language in the Inner City*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

- Le Roux, J. (2002). Effective educators are culturally competent communicators. *Intercultural Education*, 13(1), 37-48. DOI: 10.1080/14675980120112922.
- Paris, D. (2012). Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice. *Educational Researcher*, 41 (3), 93-97.
- Van Dijk, T.A. (1998). *Ideology. A multidisciplinary approach*. London: SAGE Publications.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Αρ. Απ. 203549/Δ2. Πρόγραμμα σπουδών του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας της Γ' τάξης Γενικού Λυκείου (ΦΕΚ Β 4911 / 31.12.2019).
- Αρχάκης, Α., & Τσάκωνα, Β. (2010). Προσεγγίζοντας τον Κριτικό Γραμματισμό μέσα από το Πρίσμα της Αφήγησης. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 30, 112-122. Ανακτήθηκε 14 Μαΐου, 2020 από http://ins.web.auth.gr/images/MEG_PLIRI/MEG_30_112_122.pdf.
- Αρχάκης, Α. (2014). Αφηγηματικά είδη. Στο Μ. Γεωργαλίδου, Μ. Σηφianού & Β. Τσάκωνα (Επιμ.), *Ανάλυση Λόγου. Θεωρία και Εφαρμογές* (σσ. 441-478). Αθήνα: Νήσος.
- Αρχάκης, Α., & Τσάκωνα, Β. (2015). Μεταναστευτικές Ταυτότητες και Κριτικός Γραμματισμός: Μια Απόπειρα Συσχετισμού τους. *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό Τεύχος Κοινωνιογλωσσολογικές και Διαπολιτισμικές Προσεγγίσεις στην Πολιτισμική Ετερότητα στο Σχολείο*, 92-114.
- Αρχάκης, Α. (2020). *Από τον εθνικό στον μετα-εθνικό λόγο. Μεταναστευτικές ταυτότητες και κριτική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία ετερότητας*. Μετάφραση Σ. Αργύρη. Επιστημονική Επιμέλεια & Εισαγωγή Ε. Σκούρτου. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γρόλλιος, Γ., Καρανταΐδου, Ρ., Κορομπόκης, Δ., Κοτίνης, Χ., & Λιάμπας, Τ. (2003). *Γραμματισμός και συνειδητοποίηση: Μια παιδαγωγική προσέγγιση με βάση τη θεωρία του Paulo Freire*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δούκα, Α., Φτερνιάτη, Α., & Αρχάκης, Α. (2016). Ειδησεογραφικός Λόγος και Κριτική Γλωσσική Εκπαίδευση στο Πλαίσιο των Πολυγραμματισμών: Διδακτικές Προτάσεις για το Γλωσσικό Μάθημα της Β' Λυκείου. Στο Α. Στάμου, Π. Πολίτης & Α. Αρχάκης. (επιμ.), *Γλωσσική Ποικιλότητα και Κριτικοί Γραμματισμοί στον Λόγο της Μαζικής*

- Κουλτούρας: Εκπαιδευτικές Προτάσεις για το Γλωσσικό Μάθημα* (σσ.13-55). Καβάλα: Σαΐτα. Ανακτήθηκε 29 Απριλίου, 2019, από το <https://www.openbook.gr/glossiki-roikilotita-kai-kritikoi-grammatismoi/>.
- Kalantzis, M., & Core, B. (1999). Πολυγραμματισμοί: Επανεξέταση του τι εννοούμε ως γραμματισμό και τι διδάσκουμε ως γραμματισμό στα πλαίσια της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας. Μετάφραση Ι. Βλαχόπουλος. Στο Α. Φ. Χριστίδης (επίμ.). «*Ισχυρές*» και «*ασθενείς*» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού. Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου, Θεσσαλονίκη 26- 28 Μαρτίου 1997. Β΄ Τόμος. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 680- 695.
- Kalantzis, M., & Core, B. (2001). Πολυγραμματισμοί. Στο Χριστίδης Α.-Φ. (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα* (σσ. 214-216). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Κεφαλίδου, Σ. (2016). Οι Αφηγήσεις των Τηλεοπτικών Ειδήσεων. Στο Α. Στάμου, Π. Πολίτης & Α. Αρχάκης (Επιμ.), *Γλωσσική Ποικιλότητα και Κριτικοί Γραμματισμοί στον Λόγο της Μαζικής Κουλτούρας: Εκπαιδευτικές Προτάσεις για το Γλωσσικό Μάθημα* (σσ. 125-163). Καβάλα: Σαΐτα.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2006). Διδασκαλία της ελληνικής σήμερα: Δεδομένα και Ζητούμενα. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα. Πρακτικά της 26^{ης} ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του ΑΠΘ, 14- 15 Μαΐου 2005*. Θεσσαλονίκη, 233- 251.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2017). *Γλωσσική διδασκαλία χθες, σήμερα, αύριο: Μια πολιτική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών/ Ίδρυμα Μ. Τριανταφυλλίδη.
- Μαρωνίτη, Κ., Στάμου, Α. Γ., Γρίβα, Ε., & Ντίνας, Κ. (2016). Αναπαραστάσεις της γλωσσικής ποικιλότητας στον τηλεοπτικό λόγο: Εφαρμόζοντας ένα πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού σε παιδιά πρωτοσχολικής ηλικίας. Στο Α. Γ. Στάμου, Π. Πολίτης & Α. Αρχάκης (Επιμ.), *Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Εκπαιδευτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα*. Καβάλα: Σαΐτα.
- Μητσκοπούλου, Β. (2001). Λόγος. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Λόγος και κείμενο. Ηλεκτρονικός Κόμβος για την Υποστήριξη των Διδασκόντων την Ελληνική Γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

- Μπουτουλούση, Ε. (2001). Γλωσσική Επίγνωση. Στο Α. Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 223-229.
- Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στις Α', Β' Ημερήσιου ΓΕΛ. Σχολικό έτος 2016-2017*. Αθήνα: ΥΠ.Π.Ε.Θ - Π.Ι. (Ανακτήθηκε, 14 Μαΐου 2020, από: https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/%CE%9F%CE%94%CE%97%CE%93%CE%99%CE%95%CE%A3_%CE%A6%CE%99%CE%9B%CE%9F%CE%9B%CE%9F%CE%93%CE%99%CE%9A%CE%91_%CE%93%CE%95%CE%9B.pdf).
- Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο* (2011). Αθήνα: Π.Ι..
- Στάμου, Α.Γ. (2011). Η Κριτική Ανάλυση Λόγου των Περιβαλλοντικών Κειμένων: Προς μια Κριτική Γλωσσική Επίγνωση. *12 Κείμενα για τη Γλωσσολογία: Πρακτικά των Ετήσιων Συναντήσεων του Τομέα Γλωσσολογίας*. Πινακάτες Πηλίου: Κοντύλι, 179-193.
- Τσάμη, Β., Φτερνιάτη, Α., & Αρχάκης, Α. (2016). Μαζική κουλτούρα, γλωσσική ποικιλότητα και χιούμορ: Διδακτικές προτάσεις για την ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού μαθητών/τριών Ε' και ΣΤ' Δημοτικού. Στο Α. Γ. Στάμου, Π. Πολίτης & Α. Αρχάκης (Επιμ.), *Γλωσσική Ποικιλότητα και Κριτικοί Γραμματισμοί στον Λόγο της Μαζικής Κουλτούρας: Εκπαιδευτικές Προτάσεις για το Γλωσσικό Μάθημα* (σσ. 84-109). Καβάλα: Σαΐτα.
- ΥΠΠΕΘ. *Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στις Α' και Β' τάξεις Ημερήσιου ΓΕΛ για το σχολικό έτος 2018-19*. Αθήνα.
- ΥΠΠΕΘ. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2019α). «Εμείς και οι άλλοι...». *Γ' Γενικού Λυκείου. Δίκτυο κείμενων. Φάκελος υλικού. Νεοελληνική Γλώσσα*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».
- ΥΠΠΕΘ. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2019β). *Νεοελληνική Γλώσσα. Φάκελος Εκπαιδευτικού. Διδακτικές Προτάσεις*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».

Οπτικές των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση των πολυγραμματισμών στην πρωτοβάθμια / δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Χριστίνα Μουτσιούνα

Εκπαιδευτικός ΠΕ02, Μ.Δ.Ε.
moutsiouna.xristina@gmail.com

Αργυρώ Παπαθεμιστοκλέους

Εκπαιδευτικός ΠΕ02, Μ.Δ.Ε.
a67papath@gmail.com

Abstract

Is it enough for students today to know the rules of grammar and syntax or to have a rich vocabulary, so that we can claim that they can understand and use speech satisfactorily? Is it enough for them to be aware of the way language works in the various socio-cultural contexts, in order to be able to "read" the information transmitted by modern media and especially digital, in multilingual and multicultural environments? If not, what are their needs and how should language teachers respond to them? The theory of multiliteracies and the pedagogy of multiliteracies try to answer the above questions. Triggered by the above concerns, this research attempts to investigate the views of primary and secondary school teachers on the use of multiplication in language teaching. Specifically, for the needs of the research, semi-structured interviews were conducted with 12 teachers, 6 teachers and 6 philologists, and the resulting data were analyzed qualitatively, through the three-level thematic qualitative analysis. From the results that emerged, no significant differences were observed between the two levels. It has been found that multiliteracies are not only a familiar concept to all teachers, but also an integral part of their teaching. As they state, they try to integrate and use multiliteracies at every opportunity, as they find, among other things, that they bring in multiple benefits to the teaching practice, but also to the students themselves.

Keywords: Literacies, multiliteracies, multimodality, language teaching, learning.

Περίληψη

Αρκεί οι μαθητές σήμερα να γνωρίζουν τους κανόνες της γραμματικής και του συντακτικού ή να διαθέτουν ένα πλούσιο λεξιλόγιο, για να μπορούμε να ισχυριστούμε ότι μπορούν να κατανοήσουν και να χρησιμοποιήσουν ικανοποιητικά τον λόγο; Αρκεί να έχουν επίγνωση του τρόπου που λειτουργεί η γλώσσα μέσα στα ποικίλα κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια, για να μπορούν να «διαβάσουν» τις πληροφορίες που μεταδίδονται με τα σύγχρονα μέσα επικοινωνίας και κυρίως τα ψηφιακά, μέσα σε πολύγλωσσα και πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα; Αν όχι, ποιες είναι οι ανάγκες τους και πώς πρέπει οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν τη γλώσσα να ανταποκριθούν σε αυτές; Η θεωρία των πολυγραμματισμών και της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών προσπαθεί να δώσει απάντηση στα παραπάνω ερωτήματα. Έχοντας ως έναυσμα τους παραπάνω προβληματισμούς, με την παρούσα έρευνα επιχειρείται η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Α/θμιας και της Β/θμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την αξιοποίηση των πολυγραμματισμών στη διδασκαλία της γλώσσας. Συγκεκριμένα, για τις ανάγκες της έρευνας πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις σε 12 εκπαιδευτικούς, 6 δασκάλους και 6 φιλόλογους, και τα δεδομένα που προέκυψαν αναλύθηκαν ποιοτικά, μέσω της τριεπίπεδης θεματικής ποιοτικής ανάλυσης.

Από τα αποτελέσματα που προέκυψαν, δεν παρατηρήθηκαν αξιόλογες διαφορές ανάμεσα στις δύο βαθμίδες. Διαπιστώθηκε ότι οι πολυγραμματισμοί όχι μόνο είναι μία οικεία έννοια σε όλους τους εκπαιδευτικούς, αλλά αποτελούν και αναπόσπαστο κομμάτι της διδασκαλίας τους. Όπως δηλώνουν και οι ίδιοι, προσπαθούν να τους εντάξουν και να τους αξιοποιούν με κάθε ευκαιρία, καθώς διαπιστώνουν, μεταξύ άλλων, ότι αποφέρουν πολλαπλά οφέλη και στη διδακτική πράξη, αλλά και στους ίδιους τους μαθητές.

Λέξεις-κλειδιά: Γραμματισμοί, πολυγραμματισμοί, πολυτροπικότητα, διδασκαλία της γλώσσας, μάθηση.

1. Εισαγωγή

Η οικονομική και κοινωνική πραγματικότητα που είχε διαμορφωθεί τις τελευταίες δεκαετίες στις χώρες του δυτικού κόσμου έχει δημιουργήσει ένα νέο περιβάλλον γλωσσικής και πολιτισμικής πολυμορφίας των κοινωνιών, με βασικά χαρακτηριστικά την εξάπλωση της σύγχρονης τεχνολογίας, την κυριαρχία των ΜΜΕ και την πολυτροπικότητα κειμένων. Φυσικό επακόλουθο των νέων αυτών συνθηκών είναι η δημιουργία μιας συνεχώς αυξανόμενη απαίτηση για απόκτηση δεξιοτήτων απαραίτητων για την κατανόηση τους, γεγονός που είχε αναμφίβολα επιπτώσεις και στην εκπαίδευση (Χατζησαββίδης, 2005, 2010).

Προκειμένου να περιγραφεί η νέα αυτή πραγματικότητα, αναπτύχθηκε μια νέα έννοια αυτή των πολυγραμματισμών (multiliteracies), η οποία ως θεωρητική σύλληψη υποδηλώνει την ποικιλία των μορφών κειμένου που έχουν σχέση με τις τεχνολογίες της πληροφορίας και των πολυμέσων αλλά και την ποικιλία μορφών κειμένου που παράγονται μέσα σε μια πολύγλωσση και πολυπολιτισμική κοινωνία (Χατζησαββίδης, 2003, 2007).

2. Πολυγραμματισμοί και Παιδαγωγική των πολυγραμματισμών

Ο όρος πολυγραμματισμοί δημιουργήθηκε το Σεπτέμβριο του 1994 από μία ομάδα δέκα επιστημόνων, που ονομάστηκε New London Group, και το 1996 δημοσίευσε το πρώτο κείμενό της (New London Group, 1996). Με τον όρο που επινόησαν θέλησαν να περιγράψουν δύο επιχειρήματα που σχετίζονται με τη νέα πολιτισμική και κοινωνική πραγματικότητα: το ένα αφορά την αύξουσα σημασία της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας και το άλλο αφορά την επίδραση των νέων τεχνολογιών (Χατζησαββίδης, 2003). Τα συμπεράσματα των συζητήσεων εκείνων μπορούν να συνοψιστούν στο παρακάτω απόσπασμα:

Οι διαφορές γλώσσας, λόγου και επιπέδων λόγου είναι δείκτες των διαφορών των κόσμων ζωής. Καθώς οι κόσμοι ζωής αποκλίνουν όλο και περισσότερο και τα όριά τους γίνονται όλο και πιο θολά, κεντρική πραγματικότητα της γλώσσας γίνεται η πολλαπλότητα των νοημάτων και η διαρκής τους διάτμηση. Όπως ακριβώς υπάρχουν πολλαπλά στρώματα στην ταυτότητα του καθενός, έτσι υπάρχουν και πολλαπλοί λόγοι περί ταυτότητας και πολλαπλοί λόγοι περί αναγνώρισης που πρέπει να γίνουν αντικείμενο διαπραγμάτευσης. Πρέπει να διαθέτουμε ικανότητα στη διαπραγμάτευση αυτών των πολλών κόσμων ζωής-των πολλών κόσμων ζωής μέσα στους οποίους κατοικεί ο καθένας μας και τους συναντούμε στην καθημερινότητά μας (Kalantzis & Cope, 1999, σ. 686).

Υπό αυτές τις νέες συνθήκες αναδεικνύεται η αναγκαιότητα ανάπτυξης ικανοτήτων και δεξιοτήτων απαραίτητων για την κατανόηση κειμένων που συνδυάζουν διαφορετικά σημειωτικά μέσα για την παραγωγή νοήματος (γλωσσικά, οπτικά, ηχητικά) και λόγων που παράγονται σε πολυμορφικά και πολυπολιτισμικά κοινωνικά περιβάλλοντα. Δημιουργήθηκε έτσι η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών, η οποία έχει ως βασικές παραδοχές την ύπαρξη πολυμορφίας στα σύγχρονα κείμενα και στον σύγχρονο κόσμο και τη συχνή και ταχύτατη αλλαγή του περιβάλλοντος κόσμου, μέσα στον οποίο κινείται ο σύγχρονος άνθρωπος. Στο πλαίσιο αυτό η μάθηση αποτελεί μια πολύμορφη και πολυτροπική διαδικασία, μέσα στην οποία το άτομο αναδιαμορφώνει συνεχώς τον ίδιο του τον εαυτό, και μια πράξη συνεχούς δημιουργίας και μετασχηματισμού των σημείων και των κειμένων, ανάλογα με τα υφιστάμενα στον περιβάλλοντα μαθησιακό και κοινωνικό χώρο δεδομένα και ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις προσδοκίες των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία (Χατζησαββίδης, 2005, 2010).

Απώτερος στόχος της είναι να φέρει τους μαθητές σε επαφή και με άλλες πηγές νοήματος εκτός της γλωσσικής. Προτείνει, δηλαδή, διδακτικές αρχές που αποσκοπούν στον εκπαιδευτικό πλουραλισμό, στη διεύρυνση των οριζόντων των μαθητών, στην καλλιέργεια αξιοποίησης όλων των πηγών νοήματος, ώστε να είναι σε θέση να συνδέονται με άλλους κόσμους ζωής. Με αυτήν την έννοια η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών συμπληρώνει στην ουσία τις διδακτικές πρακτικές της παιδαγωγικής του γραμματισμού, επιχειρώντας να εμβυθίσει τους μαθητές σε καθημερινές πρακτικές παραγωγής νοήματος χρησιμοποιώντας διάφορα μέσα και μεθόδους (New London Group, 1996).

Οι προτεινόμενες διδακτικές αρχές είναι οι εξής:

- α) προσέγγιση των κειμένων ως πολυεπίπεδων, πολυτροπικών και πολύσημων σημειωτικών προϊόντων,
- β) έμφαση στην απόκτηση δεξιοτήτων που θα επιτρέψουν τους/τις μαθητές/τριες να κινηθούν στη μελλοντική ζωή τους ενεργά και συνειδητά,
- γ) εμπύθιση των μαθητών/τριών στην κοινωνική τους εμπειρία και με βάση αυτή η κατασκευή του ανάλογου νοήματος (Χατζησαββίδης & Νικολαΐδης, χ.χ.).

3. Η έρευνα

3.1. Σκοπός

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιοποίηση των πολυγραμματισμών στα πλαίσια της διδασκαλίας του μαθήματος της γλώσσας Συγκεκριμένα, το ερευνητικό ενδιαφέρον στρέφεται σε εκπαιδευτικούς Α/θμιας - δασκάλους και σε φιλόλογους της Β/θμιας Εκπαίδευσης, καθώς αυτές οι ειδικότητες είναι επιφορτισμένες με τη διδασκαλία της γλώσσας στις δύο διαφορετικές βαθμίδες.

3.2. Στόχος

Στόχος της έρευνας είναι να διερευνηθεί το κατά πόσο οι έλληνες εκπαιδευτικοί είναι εξοικειωμένοι με τους πολυγραμματισμούς, με ποιον τρόπο τους χρησιμοποιούν στη διδασκαλία τους και ποια είναι τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την αξιοποίησή τους.

Ειδικότερα, τίθενται τα εξής τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πώς οι εκπαιδευτικοί ορίζουν την έννοια των πολυγραμματισμών;
2. Ποια είναι η θέση των πολυγραμματισμών στο αναλυτικό πρόγραμμα και τη διδασκαλία στην τάξη;
3. Πώς ανταποκρίνονται οι μαθητές στη χρήση πολυγραμματισμών στη διδασκαλία;
4. Νιώθουν οι εκπαιδευτικοί καταρτισμένοι για τη χρήση των πολυγραμματισμών στη διδασκαλία τους;

3.3. Δείγμα

Η επιλογή των συμμετεχόντων στην έρευνα έγινε με βάση τη μέθοδο της χιονοστιβάδας. Σύμφωνα με αυτήν, ο ερευνητής εντοπίζει τους συμμετέχοντες από το περιβάλλον του και αυτοί με τη σειρά τους εντοπίζουν άλλους, διατεθειμένους να πάρουν μέρος στην έρευνα (Ισαρη & Πουρκός, 2015, σ. 82). Αναλυτικότερα, το δείγμα της έρευνας

αποτελείται από 12 εκπαιδευτικούς. Από αυτούς 6 είναι δάσκαλοι και εργάζονται στην Α/θμια Εκπαίδευση και 6 είναι φιλόλογοι και εργάζονται στη Β/θμια Εκπαίδευση. Από τους εκπαιδευτικούς της Α/θμιας 4 είναι γυναίκες και 2 άντρες. 5 από αυτούς είναι αναπληρωτές και 1 μόνιμη. Όλοι ανήκουν στην ηλικιακή κλίμακα 30-35. Ως προς το επίπεδο των σπουδών τους, 2 έχουν μεταπτυχιακό τίτλο, 1 δεύτερο πτυχίο και μεταπτυχιακό, 1 δεύτερο πτυχίο και 1 δύο τίτλους μεταπτυχιακών σπουδών. Οι εκπαιδευτικοί της Β/θμιας είναι και οι 6 γυναίκες, στην ηλικιακή κλίμακα 50-55. Ως προς τα επιπλέον προσόντα, 1 διαθέτει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και 1 υπηρετεί σε θέση ευθύνης (διευθύντρια).

3.4. Μέθοδος

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι η ημιδομημένη συνέντευξη. Επιλέχθηκε ως καταλληλότερο καθώς αποτελεί μία ποιοτική μέθοδο που χρησιμοποιείται περισσότερο, εξαιτίας της ευελιξίας που προσφέρει κατά τη διεξαγωγή της και λόγω της αμεσότητας και της εξοικείωσης που αισθάνεται ο συνεντευξιαζόμενος (King, 1999). Παρέχει, επίσης, τη δυνατότητα στον ερευνητή να αποκομίσει πιο άμεση και σαφή εικόνα των θέσεων και των απόψεων των συνεντευξιαζομένων, δεδομένου ότι με τον τρόπο αυτό μπορούν να συλλεχθούν πληροφορίες σε βάθος επιτυγχάνοντας άμεση αλληλόδραση ανάμεσα στον συνεντευκτή και τον συνεντευξιαζόμενο (Brown, 2001· Jones, 1991· Kvale, 1996· Verma & Mallick, 2004).

Η διαδικασία των συνεντεύξεων βασίστηκε σε πρωτόκολλο, που δημιουργήθηκε αποκλειστικά για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, και διήρκεσε περίπου δύο μήνες, από τις αρχές Δεκεμβρίου 2020 έως το τέλος Ιανουαρίου 2021. Εξαιτίας των περιστάσεων, όλες οι συνεντεύξεις πάρθηκαν μέσω zoom και στη συνέχεια μαγνητοφωνήθηκαν. Όλοι οι εκπαιδευτικοί συνεργάστηκαν άψογα, δηλώνοντας αρκετά εξοικειωμένοι με τέτοιου τύπου έρευνες.

4. Αποτελέσματα

4.1. Μέθοδος ανάλυσης

Τα δεδομένα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις αναλύθηκαν ποιοτικά, μέσω της θεματικής ποιοτικής ανάλυσης. Η συγκεκριμένη μέθοδος αποτελεί μία τριεπίπεδη ανάλυση, όπου ακολουθείται επαγωγική προσέγγιση, και προϋποθέτει ανοιχτή

κωδικοποίηση που απαιτεί κριτική σκέψη και δημιουργικότητα (Maykut & Morehouse, 1994· Miles & Huberman, 1994). Από την ποιοτική θεματική ανάλυση των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών προέκυψαν 96 κωδικοί, οι οποίοι εντάχθηκαν σε 13 κατηγορίες και αυτές με τη σειρά τους σε 4 θεματικούς άξονες.

Οι 4 θεματικοί άξονες που σχηματίστηκαν με τις αντίστοιχες κατηγορίες είναι οι εξής:

- α. Ορισμός - περιγραφή - χαρακτηριστικά πολυγραμματισμών
- β. Θέση των πολυγραμματισμών στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, τα σχολικά εγχειρίδια και τη διδασκαλία στην τάξη.
- γ. Ανταπόκριση των μαθητών στην αξιοποίηση των πολυγραμματισμών, μαθησιακά αποτελέσματα και αξιολόγηση.
- δ. Κατάρτιση και ανάγκες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στους πολυγραμματισμούς.

4.2. Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι οι πολυγραμματισμοί είναι μία έννοια γνώριμη και οικεία σε όλους. Όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να σκιαγραφήσουν τα πλαίσια μέσα στα οποία κινούνται δηλώνοντας ότι οι πολυγραμματισμοί για αυτούς είναι η διαφορετική προσέγγιση στη διδασκαλία της γλώσσας, η οποία γίνεται με τον συνδυασμό γλωσσικών κειμένων και εξωγλωσσικών στοιχείων, και κατά την οποία αξιοποιούνται διάφορες τεχνικές, πολυτροπικά κείμενα και οι νέες τεχνολογίες.

Αυτή η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τους πολυγραμματισμούς επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί. Συγκεκριμένα στην έρευνα των Lim, Weninger, Chia, Nguyen, Tan, Adams, Tan-Chia, Peters, Towndrow και Unsworth (2020), εκπαιδευτικοί Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης συνέδεσαν τους πολυγραμματισμούς με τις διαφορετικές μορφές που μπορεί να αποκτήσει η διδασκαλία με την αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων και της τεχνολογίας. Και στην έρευνα της Rizakou (2019) γίνεται αναφορά στην αξιοποίηση της πολυτροπικότητας στη διδασκαλία, με τη χρήση διαφορετικών σημειωτικών μέσων για τη δημιουργία και την μεταφορά νοήματος. Το ίδιο ισχύει και για την έρευνα της Χριστοδούλου (2015), η οποία εξετάζει τις απόψεις μελλοντικών εκπαιδευτικών για την ενσωμάτωση του οπτικού γραμματισμού στα πλαίσια της διδασκαλίας της γλώσσας, οι οποίοι δίνουν έμφαση στη

χρήση των εικόνων ως φορέων εναλλακτικού τρόπου έκφρασης μηνυμάτων και δηλώνουν ότι η εικόνα μπορεί να λειτουργήσει συμπληρωματικά σε ένα κείμενο.

Ως προς την άποψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τους πολυγραμματισμούς, διαπιστώνουμε ότι όλοι τάσσονται θετικά απέναντί τους. Αρχικά, τους θεωρούν αναπόσπαστο κομμάτι των σύγχρονων κοινωνιών και ένα πολύ χρήσιμο, νέο, ενδιαφέρον και γοητευτικό εργαλείο, αφετηρία για νέους τρόπους διδασκαλίας. Ταυτόχρονα, υποστηρίζουν ότι μέσω της αξιοποίησης των πολυγραμματισμών παρέχεται στους μαθητές η δυνατότητα προσέγγισης της γνώσης μέσα από διαφορετικές οπτικές, κάνοντας έτσι ευκολότερη την κατάκτησή της από αυτούς. Επιπλέον, τονίζουν ότι η αξιοποίησή τους στη διδασκαλία συμβάλλει στην ανάπτυξη της νοητικής και κριτικής ικανότητας των μαθητών, ακόμα και μεταγνωστικών και μεταγλωσσικών δεξιοτήτων. Τέλος, ορισμένοι υποστηρίζουν ότι οι πολυγραμματισμοί παρέχουν τη δυνατότητα προσέγγισης της γνώσης και στους αλλόγλωσσους μαθητές, μέσα στις πολυπολιτισμικές τάξεις του σύγχρονου σχολείου.

Ορισμένα από τα παραπάνω αποτελέσματα συμπίπτουν με αυτά προγενέστερων ερευνών. Συγκεκριμένα, στην έρευνα των Lim και συν. (2020), οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι είναι σημαντική η διδασκαλία των πολυγραμματισμών για τον «σύγχρονο κόσμο» και για την αντιμετώπιση των σύγχρονων επικοινωνιακών αναγκών, ενώ πολλοί ήταν και αυτοί που υπογράμμισαν ότι οι πολυγραμματισμοί αποτελούν «*σχετικά νέες περιοχές στη διδασκαλία της γλώσσας*». Επίσης, δήλωσαν ότι οι πολυγραμματισμοί συμβάλλουν στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των μαθητών και των μεταγνωστικών τους δεξιοτήτων. Η παραπάνω δήλωση επιβεβαιώνεται και από τα αποτελέσματα της έρευνας της Μπασσιούρη (2019) στην οποία γίνεται αναφορά στη δυνατότητα προσέγγισης της γνώσης και από αλλόγλωσσους μαθητές μέσω των πολυγραμματισμών. Τέλος, και στην έρευνα της Rizakou (2019) οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την εξοικείωσή τους με τη χρήση πολυτροπικών στοιχείων και μιλούν ευνοϊκά υπέρ της πολυτροπικότητας.

Περιγράφοντας τα χαρακτηριστικά των πολυγραμματισμών, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως κυριότερα την ποικιλία, την ευελιξία και τη δημιουργικότητα στον τρόπο διδασκαλίας, στις διδακτικές μεθόδους και στα μέσα διδασκαλίας. Ως επακόλουθο όλων αυτών θεωρούν την απήχηση σε μεγαλύτερη ποικιλία μαθητών, δεδομένου ότι μέσα από την αξιοποίηση ποικίλων μέσων στη διδασκαλία, μπορούν να ενεργοποιηθούν ακόμα και οι αμέτοχοι μαθητές. Υποστηρίζουν ότι η διδασκαλία αποκτά πλέον διαδραστικό

χαρακτήρα και στο πλαίσιο της υπάρχει η δυνατότητα για αξιοποίηση υλικού επίκαιρης και ποικίλης θεματολογίας. Επομένως, επιτυγχάνεται η ενεργοποίηση των αισθήσεων και της σκέψης των μαθητών, οι οποίοι αναπτύσσουν δεξιότητες για την κατανόηση πολυτροπικών κειμένων και έρχονται σε επαφή με την τεχνολογία, αλλά και με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Τέλος αξίζει να σημειωθεί και η άποψη ότι οι πολυγραμματισμοί προσδίδουν έναν παιγνιώδη χαρακτήρα στη διδασκαλία, καθώς οι μαθητές βλέπουν την όλη διαδικασία περισσότερο σαν παιχνίδι παρά σαν μάθημα.

Και στο σημείο αυτό εντοπίζονται κοινά σημεία με την έρευνα των Lim και συν. (2020), ως προς την αξιοποίηση της τεχνολογίας και των πολυτροπικών κειμένων, καθώς αυτά θεωρήθηκαν χρήσιμα για τη γεφύρωση της διδασκαλίας στην τάξη και της μάθησης στο πραγματικό πλαίσιο. Επίσης, κοινό σημείο με την έρευνα της Μπασιούρη (2019) αποτελεί η δήλωση για τον παιγνιώδη χαρακτήρα του αποκτά η διδασκαλία. Ομοιότητες εντοπίζονται και με τα αποτελέσματα της έρευνας της Rizakou (2019), όπου οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι μέσω της αξιοποίησης της πολυτροπικότητας στη διδασκαλία επιτυγχάνουν να αντιμετωπίσουν τις ποικίλες ανάγκες των μαθητών.

Ως προς την παρουσία των πολυγραμματισμών στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει κάποια βήματα προς αυτή την κατεύθυνση, αλλά την χαρακτηρίζουν υπαινικτική, περιορισμένη και μη ικανοποιητική ή και προαιρετική. Στην έρευνα των Lim και συν. (2020), γίνεται λόγος για τις απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος σε σχέση με τους πολυγραμματισμούς, χωρίς επιπλέον διευκρινήσεις. Επίσης, στην έρευνα της Rizakou (2019), προκύπτει έμμεσα το συμπέρασμα ότι οι πολυγραμματισμοί δεν υπάρχουν σε ικανοποιητικό βαθμό στα Προγράμματα Σπουδών.

Όσον αφορά στην παρουσία πολυγραμματισμών στα σχολικά εγχειρίδια, όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι υπάρχουν, έστω και σε περιορισμένο βαθμό, αναφέροντας ως παράδειγμα τα ψηφιακά βιβλία και τα καινούργια βιβλία της έκθεσης της τρίτης Λυκείου.

Για τη θέση που έχουν οι πολυγραμματισμοί στη διδασκαλία, φαίνεται ότι υπάρχει η θέληση για αξιοποίησή τους από τους εκπαιδευτικούς, με διάφορους τρόπους. Ορισμένοι δηλώνουν ότι τους χρησιμοποιούν συχνά και με κάθε ευκαιρία. Ως προς τις φάσεις της διδασκαλίας, κάποιοι αναφέρουν ότι τους χρησιμοποιούν σε όλες τις φάσεις, ενώ κάποιοι άλλοι το εξειδικεύουν π.χ. στο στάδιο της αφόρμησης, της παρουσίαση ενός καινούργιου αντικειμένου, κατά την ανατροφοδότηση και τον αναστοχασμό. Επίσης, κάποιοι άλλοι αναφέρουν ότι τους αξιοποιούν στα πλαίσια εφαρμογής της νέας γνώσης, ζητώντας από

τους μαθητές να τους χρησιμοποιούν στις παρουσιάσεις των εργασιών τους και στη δημιουργία πολυτροπικών κειμένων. Στο σημείο αυτό εντοπίζεται μία ιδιαίτερα σημαντική διαφοροποίηση σε σχέση με την έρευνα των Lim και συν. (2020), καθώς οι εκπαιδευτικοί της Σιγκαπούρης δήλωσαν ότι δεν δαπανούν ιδιαίτερο χρόνο για την αξιοποίηση των πολυγραμματισμών στη διδασκαλία, καθώς συναντούν διάφορες «δυσκολίες».

Σχετικά με τους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να αξιοποιούν τους πολυγραμματισμούς στη διδασκαλία τους και τους στόχους που θέτουν δηλώνουν ότι βασικός στόχος είναι η καλύτερη και ευκολότερη κατανόηση του προς διδασκαλία αντικειμένου από τους μαθητές, μέσα από την εμπάθυνση της διδασκαλίας και της μάθησης και τη σταδιακή οικοδόμηση και κατάκτηση της γνώσης. Σημαντικός λόγος για την αξιοποίηση των πολυγραμματισμών είναι ο ευχάριστος και ενδιαφέρον χαρακτήρας που παίρνει η διδασκαλία, με αποτέλεσμα την ενεργοποίηση των μαθητών και τη μεγαλύτερη συμμετοχή τους. Επίσης, κάποιοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η αξιοποίηση των πολυγραμματισμών βοηθάει στην ευαισθητοποίηση των μαθητών πάνω σε σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα, καθώς τους δίνουν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με διαφορετικές απόψεις και να τις συγκρίνουν. Επιπλέον, ορισμένοι υποστηρίζουν ότι αξιοποιούν τους πολυγραμματισμούς στη διδασκαλία γιατί προσφέρουν στους μαθητές την ευκαιρία για καλλιέργεια πολυποίκιλης και δημιουργικής έκφρασης και ενίσχυση της αυτενέργειας. Τέλος, κάποιοι δηλώνουν ότι προσφέρουν στους ίδιους τη δυνατότητα διαρκούς αναπροσαρμογής των στόχων σε μια δυναμική διδασκαλία.

Ορισμένα από τα παραπάνω αποτελέσματα συμπίπτουν με αυτά προγενέστερων ερευνών. Συγκεκριμένα, η έρευνα των Lim και συν. (2020) έδειξε ότι οι μαθητές απολάμβαναν τη διδασκαλία και τη μάθηση λόγω της αξιοποίησης των πολυγραμματισμών, ζητώντας μάλιστα τη χρήση τους σε μεγαλύτερο βαθμό. Παρόμοια είναι και τα αποτελέσματα στην έρευνα της Rizakou (2019). Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι αναζητούν συνεχώς τρόπους για να μετατρέψουν τη διδασκαλία της γλώσσας σε μία εύκολη και αποτελεσματική διαδικασία και γι' αυτό χρησιμοποιούν τα πολυτροπικά στοιχεία, κυρίως εικόνες, για να προσελκύσουν την προσοχή των μαθητών. Επιπλέον και στην έρευνα της Χριστοδούλου (2015) οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι με την αξιοποίηση του οπτικού γραμματισμού καταφέρνουν να κινητοποιήσουν τους μαθητές, προσφέροντάς τους κίνητρα για μάθηση.

Θετικό πρόσημο δείχνει να έχει η ανταπόκριση των μαθητών στην αξιοποίηση των πολυγραμματισμών στην τάξη, σύμφωνα με τις απαντήσεις που δίνουν οι εκπαιδευτικοί. Οι μαθητές ανταποκρίνονται με ενθουσιασμό και ενδιαφέρον και αυξάνεται η συμμετοχή τους στο μάθημα καθώς τους δίνεται η δυνατότητα να προσεγγίσουν τη διδακτέα ύλη αξιοποιώντας καθετί που ταιριάζει στο μαθησιακό τους προφίλ. Σ' αυτό συμβάλλει και ο παιγνιώδης και διασκεδαστικός χαρακτήρας του μαθήματος. Υπάρχουν όμως και κάποιοι μαθητές που είναι διστακτικοί στη χρήση των πολυγραμματισμών, λόγω της έλλειψης εξοικείωσης. Κάτι τέτοιο βέβαια λαμβάνεται υπόψη από τους εκπαιδευτικούς και γι' αυτό μπορεί να αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στην αξιοποίηση των πολυγραμματισμών στο μάθημα της γλώσσας.

Ως προς τα μαθησιακά αποτελέσματα που προκύπτουν από την αξιοποίηση των πολυγραμματισμών στη διδασκαλία, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν την κατανόηση, τη μάθηση και την εμπάθυνση στο αντικείμενο της γλώσσας που κάθε φορά διδάσκεται, την ανάπτυξη της γλωσσικής και κριτικής ικανότητας και την ανάπτυξη της δημιουργικής ικανότητας. Συνεχίζουν με την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που θα είναι χρήσιμες στις μελλοντικές σπουδές και καταλήγουν στην ανάπτυξη μεταγλωσσικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Παράλληλα, τονίζουν ότι σημαντικός παράγοντας που συνδέεται με την επίτευξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων είναι ότι αυτά τα αποκτούν οι μαθητές μέσα σε ένα κλίμα ευχάριστο, που κάνει απολαυστική τη μάθηση. Μέσα από τα πολυτροπικά κείμενα και την ποικιλία των μέσων που χρησιμοποιούνται και, κυρίως τα ψηφιακά, οι μαθητές αντιλαμβάνονται τον πλουραλιστικό χαρακτήρα των ποικίλων τύπων κειμένων, μαθαίνουν να τα αποκωδικοποιούν, αναπτύσσοντας τις αντίστοιχες νοητικές διεργασίες, και να τα ερμηνεύουν στο βαθμό που τους επιτρέπει η ηλικία τους. Μαθαίνουν να τα αντιμετωπίζουν κριτικά και να επιλέγουν τον τρόπο και το μέσο που θα αξιοποιήσουν για να εκφράσουν τη δημιουργικότητά τους, κατά τη διάρκεια του μαθήματος και κατά τη σύνθεση των εργασιών και των παραδοτέων τους. Παρόμοιες απόψεις διατυπώνουν οι εκπαιδευτικοί και στην έρευνα της Χριστοδούλου (2015) υποστηρίζοντας ότι με την αξιοποίηση του οπτικού γραμματισμού ενισχύεται η οπτική και η κριτική σκέψη των μαθητών και εξασκούνται στην κριτική προσέγγιση κάθε πληροφορίας.

Σχετικά με τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών στην αξιοποίηση των πολυγραμματισμών, οι εκπαιδευτικοί δεν δείχνουν αρκετή σιγουριά, καθώς είναι εξοικειωμένοι, κυρίως, με τους παραδοσιακούς τρόπους αξιολόγησης, που δεν

θεωρούνται ιδιαίτερα κατάλληλοι σε αυτή την περίπτωση. Οι περισσότεροι δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν διάφορους τρόπους, χωρίς να γίνονται περισσότερο σαφείς και να εξηγούν ποιοι είναι αυτοί οι τρόποι και πώς τους εφαρμόζουν. Αντίθετα, αναφέρονται κυρίως στο τι ο καθένας αξιολογεί και σε ποια φάση της διδασκαλίας. Έτσι εκτιμούν θετικά την προθυμία και τον βαθμό της συμμετοχής κάθε μαθητή στη διαδικασία του μαθήματος, τον τρόπο με τον οποίο εργάζονται και την ποιότητα των εργασιών και των παραδοτέων, χωρίς να προσδιορίζουν αν έχουν συγκεκριμένα κριτήρια στα οποία πρέπει να ανταποκριθούν οι μαθητές και ποια είναι αυτά, ούτε στις μεθόδους με τις οποίες αποτυπώνουν την εκτίμησή τους και την ανακοινώνουν στους μαθητές. Παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν περισσότερο τον όρο εκτίμηση παρά αξιολόγηση, κάτι που προδίδει τη δυσκολία τους να αξιολογήσουν τους μαθητές τους στη χρήση των πολυγραμματισμών.

Παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνά μας αντιπροσωπεύουν δύο διαφορετικές βαθμίδες της Εκπαίδευσης, Α/θμια και Β/θμια, και διαφορετικές ηλικιακές ομάδες και χρόνια υπηρεσίας, συμφωνούν στην πλειοψηφία τους ότι δεν αισθάνονται επαρκείς στην αξιοποίηση των πολυγραμματισμών στη διδασκαλία τους και ότι η κατάρτισή τους είναι ελλιπής. Δεν λείπουν βέβαια και οι περιπτώσεις εκπαιδευτικών που δηλώνουν ότι έχουν αρκετή επάρκεια και ότι διαρκώς βελτιώνονται πάνω στην αξιοποίησή τους στη διδασκαλία. Παρόμοιους προβληματισμούς φαίνονται να έχουν γενικότερα οι εκπαιδευτικοί. Σύμφωνα με τη Χριστοδούλου (2015), οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί έχουν συγκεκριμένες γνώσεις για τον οπτικό γραμματισμό, ενώ στην έρευνα των Lim και συν. (2020) οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την ανησυχία τους σχετικά με το πώς θα βοηθήσουν τους μαθητές τους να μάθουν τους πολυγραμματισμούς.

Δεδομένου ότι η εκτεταμένη αξιοποίηση των πολυγραμματισμών στη διδασκαλία της γλώσσας είναι κάτι καινούργιο, το οποίο οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν επαρκώς, σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο αποκαλύπτει την ανάγκη για τη επιμόρφωσή τους. Η ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών εκφράζεται από όλους σχεδόν τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα. Παρομοίως και οι εκπαιδευτικοί της Σιγκαπούρης δήλωσαν «πώς χρειάζονται περισσότερη καθοδήγηση για την αποτελεσματική αξιοποίηση των πολυγραμματισμών στη διδασκαλία τους» (Lim και συν., 2020). Πρόκειται λοιπόν για κοινό αίτημα των εκπαιδευτικών.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην παρούσα έρευνα περιγράφουν και το είδος της επιμόρφωσης που θα επιθυμούσαν να παρακολουθήσουν.

Θεωρούν ότι η επιμόρφωση μπορεί να είναι και ενδοσχολική και εξωσχολική, σε κάθε περίπτωση, όμως, θα πρέπει να είναι συστηματική και στοχευμένη, παίρνοντας τη μορφή επιμορφωτικών προγραμμάτων ή σεμιναρίων, με χαρακτήρα θεωρητικής και πρακτικής εκπαίδευσης. Επίσης τονίζουν ότι οι επιμορφώσεις πρέπει να συνεχίζονται ακολουθώντας τις εξελίξεις της τεχνολογίας και της παιδαγωγικής θεωρίας.

Επιπλέον, διατυπώνουν συγκεκριμένες προτάσεις και για τους φορείς που πρέπει να αναλάβουν τη διοργάνωση και την πραγματοποίηση της επιμόρφωσής τους πάνω στους πολυγραμματισμούς. Υποστηρίζουν ότι οι επιμορφώσεις θα πρέπει να θεσμοθετούνται και να διοργανώνονται από τις Διευθύνσεις της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης και να υπάρχει κεντρική οργάνωση και συνεργασία με Πανεπιστημιακά τμήματα. Ταυτόχρονα, δηλώνουν ότι οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Ευθύνης θα πρέπει να αναλάβουν την διεξαγωγή επιμορφωτικών προγραμμάτων για τους πολυγραμματισμούς σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας και το ΙΕΠ.

5. Επίλογος

Από όσα αναφέρθηκαν παραπάνω γίνεται φανερό ότι οι πολυγραμματισμοί αποτελούν μία σχετικά καινούργια έννοια στο χώρο της εκπαίδευσης. Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί τους έχουν εντάξει δυναμικά στη διδασκαλία τους και μπορούν να αναφέρουν τα θετικά στοιχεία που εντοπίζουν και τους ωθούν στην αξιοποίησή τους. Τονίζουν emphatically τη σημασία της αξιοποίησης των πολυγραμματισμών στη διδασκαλία για την επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων που θα έχουν βάθος και διάρκεια και θα γίνονται αφετηρία για τη συνεχή και ουσιαστική οικοδόμηση της γνώσης από κάθε μαθητή. Επομένως, από την πλευρά τους υπάρχει η θέληση η και η πρόθεση, αλλά είναι αναγκαία και η υποστήριξή τους και η συστηματική και στοχευμένη επιμόρφωσή τους στο θέμα των πολυγραμματισμών.

Τα παραπάνω συμπεράσματα προφανώς μόνο ως ενδεικτικά θα μπορούσαν να θεωρηθούν, λόγω του περιορισμένου αριθμού των συμμετεχόντων. Η παρούσα έρευνα δεν μας επιτρέπει μία γενίκευση, δεδομένου ότι πρόκειται για μία πρώτη προσπάθεια χαρτογράφησης του θέματος, που στοχεύει κυρίως να αναδείξει ιδέες παρά να καταλήξει σε γενικεύσεις. Ευελπιστούμε να αποτελέσει έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος, το οποίο εγείρει αρκετούς προβληματισμούς σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα.

Βιβλιογραφία

- Brown, J.D. (2001). *Using Surveys in Language Programs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- King, J. (1999). Giving Feedback. *British Medical Journal*, 318 (7200), S2.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (1999). Πολυγραμματισμοί. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (Επιμ.) *Ισχυρές και ασθενείς γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού* (σσ.680-695). Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.
- Kvale, S. (1996). *The 1,000 page question*. *Qualitative Inquiry*, 2(3), 275-284.
- Lim, F. V., Weninger, C., Chia, A., Nguyen, T. T. H., Tan, J. M., Adams, J. L., Tan-Chia, L., Peters, C. M., Towndrow, P. A., & Unsworth, L. (2020). *Multiliteracies in the Singapore English language classroom: Perceptions and practices*. Singapore: National Institute of Education, Nanyang Technological University.
- Maykut, P., & Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research, a philosophic and practical guide*. London: The Falmer Press.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks: CA Sage Publications.
- Μπασσιούρη, Α. (2019). *Οι πολυγραμματισμοί ως πλαίσιο για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: Μια διδακτική παρέμβαση σε τάξη υποδοχής*. Διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- New London Group (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66 (1), 60-92.
- Rizakou, M. (2019). *Teachers' Views On The Use Of Multimodality As A Means To Enhance Refugees' / Migrants' Second/Foreign Language Learning*. Postgraduate dissertation, Patras.
- Verma, G. K., & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα, Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Τεχνικές*. Α. Παπασταμάτης (Επιμ.), Έ. Γρίβα (Μτφρ.). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2003). Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών. *Φιλολογος*, 113, 405-414.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2005). Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας. Στο Κ. Μπαλάσκας & Κ. Αγγελάκος (Επιμ.), *Γλώσσα και λογοτεχνία στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (σσ.35-52). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Χατζησαββίδης, Σ. (2007). Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: Θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη. *Πρακτικά του 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου της ΟΜΕΡ*. Πάτρα, [Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://ikee.lib.auth.gr/search?f=hostentry&sc=1&p=%22%CE%BF%20%CF%80%CE%B1%CE%BD%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%AE%CE%BD%CE%B9%CE%BF%20%CF%83%CF%85%CE%BD%CE%AD%CE%B4%CF%81%CE%B9%CE%BF%20%CF%84%CE%B7%CF%82%20%CE%9F%CE%9C%CE%95%CE%A1%22&ln=e1>].
- Χατζησαββίδης, Σ. (2010). Γλωσσοδιδασκτικά συνεχή και ασυνεχή της τελευταίας τριακονταετίας: από τον επικοινωνιοκεντρισμό στον κοινωνιοκεντρισμό. Στο Κ., Ντίνας, Α. Χατζηπαναγιωτίδη, Α. Βακάλη, Τ. Κωτόπουλος, & Α. Στάμου (Επιμ.). *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου: Η διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης*. Νυμφαίο Φλώρινας, 4-6 Σεπτεμβρίου 2009.
- Χατζησαββίδης, Σ., & Νικολαΐδης, Α. (χ.χ.). *Γλωσσικός γραμματισμός και διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας σε ενήλικους: Οι αρχές, το πλαίσιο και δείγματα εφαρμογής μιας μεθόδου διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας σε ενήλικους*, [Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: http://ikee.lib.auth.gr/record/265409/files/%CE%93%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82%20%CE%A3%CE%94%CE%95_doc.pdf].
- Χριστοδούλου, Κ. (2015). Απόψεις μελλοντικών εκπαιδευτικών για την ενσωμάτωση του οπτικού γραμματισμού στη διδασκαλία της γλώσσας. Στο Ε. Βασιλακάκη, Σ. Καλμπένη & Ρ. Κίτσιου (Επιμ.), *Πρώτη γλώσσα και πολυγλωσσία. Εκπαιδευτικές και κοινωνικοπολιτισμικές Προσεγγίσεις* (σσ. 435-450). Τύρναβος.

Πρακτικές εξωσχολικού γραμματισμού στην ξένη γλώσσα

Ευαγγελία Ζιώγα

Καθηγήτρια Γερμανικής Γλώσσας
ziogevan93@gmail.com

Μαρία Λασκαράκη

Καθηγήτρια Αγγλικής Γλώσσας
marialaskaraki@yahoo.gr

Abstract

This paper reports on the practices of extracurricular literacy, in which students of higher grades of primary school use the foreign language. Its purpose is to examine the extracurricular literacy practices which are most often observed in the foreign language, the frequency with which they appear, their subject matter and their contribution to the areas of language development. The data collection was carried out with the qualitative methodology of individual interview, through the use of a semi-structured interview protocol. The extracurricular literacy practices in foreign languages, English and German, of 22 students aged 10-12 from the wider area of Florina were investigated. The results of the research, although the small number of the sample does not allow safe conclusions to be drawn, showed a strong influence of digital media on extracurricular literacy practices. In terms of the type and subject matter of these practices, preference has been given to mass culture products, which are not related to the school context. Bilingual students do not use their mother tongue in the practice of extracurricular practices, which demonstrates their assimilation by the Greek society and the gradual elimination of their particular cultural identity. Finally, the contribution of extracurricular literacy practices to the acquisition and assimilation of new foreign language vocabulary, English and German, was undeniable. The results of the research seem to be in agreement with the pre-existing literature to a satisfactory degree.

Keywords: Extracurricular literacy practices, English, German.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τις πρακτικές του εξωσχολικού γραμματισμού, στις οποίες μαθητές και μαθήτριες της Δ', Ε' και Στ' τάξης του δημοτικού σχολείου αξιοποιούν την ξένη γλώσσα. Σκοπός της είναι να εξεταστούν οι πρακτικές εξωσχολικού γραμματισμού που παρατηρούνται συχνότερα στην ξένη γλώσσα, η συχνότητα με την οποία εμφανίζονται, η θεματολογία τους και η συνεισφορά τους στους τομείς της γλωσσικής ανάπτυξης του ατόμου. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με την ποιοτική μεθοδολογία ατομικής συνέντευξης, μέσω της αξιοποίησης πρωτοκόλλου ημιδομημένης συνέντευξης. Διερευνήθηκαν οι πρακτικές εξωσχολικού γραμματισμού στην ξένη γλώσσα, αγγλική και γερμανική, 22 μαθητών και μαθητριών ηλικίας 10-12 ετών από την ευρύτερη περιοχή της Φλώρινας. Τα αποτελέσματα της έρευνας, παρόλο που ο μικρός αριθμός του δείγματος δεν επιτρέπει την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων, έδειξαν ισχυρή επίδραση των ψηφιακών μέσων στις πρακτικές εξωσχολικού γραμματισμού. Ως προς το είδος και τη θεματολογία αυτών των πρακτικών, αναδείχθηκε η προτίμηση σε προϊόντα μαζικής κουλτούρας που δεν σχετίζονται με το σχολικό πλαίσιο. Οι δίγλωσσοι μαθητές δε χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα στην εξάσκηση των εξωσχολικών πρακτικών, γεγονός που

καταδεικνύει την αφομοίωση τους από την ελληνική κοινωνία και τη σταδιακή εξάλειψη της ιδιαίτερης πολιτισμικής τους ταυτότητας. Τέλος, η συνεισφορά των πρακτικών του εξωσχολικού γραμματισμού στην κατάκτηση και την αφομοίωση νέου λεξιλογίου της ξένης γλώσσας, αγγλικής και γερμανικής, αναδείχθηκε αναμφισβήτητη. Τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται να συμφωνούν σε ικανοποιητικό βαθμό με την προϋπάρχουσα βιβλιογραφία.

Λέξεις-κλειδιά: Πρακτικές εξωσχολικού γραμματισμού, αγγλικά, γερμανικά.

1. Εισαγωγή

Οι κοινωνικοπολιτισμικές αλλαγές, τα σύγχρονα ΜΜΕ, τα πολυμέσα και τα ηλεκτρονικά υπερμέσα επηρεάζουν καθοριστικά την εκπαιδευτική διαδικασία. Η ένταξη τους σε αυτή παρέχει τη δυνατότητα δημιουργίας ψηφιακών περιβαλλόντων διδασκαλίας, που προσφέρουν στους μαθητές δυνατότητα οικοδόμησης της γνώσης της ξένης γλώσσας χειριζόμενοι διαφορετικά πολυμεσικά περιβάλλοντα επικοινωνίας και καλλιεργώντας τη δημιουργικότητά τους. Τα ψηφιακά αυτά μέσα νοηματοδοτούν ανατροφοδοτικά την παιδαγωγική του γραμματισμού.

Στην παρούσα ερευνητική εργασία διερευνώνται, με την ποιοτική μέθοδο της συνέντευξης, οι πρακτικές εξωσχολικού γραμματισμού στη ξένη γλώσσα, αγγλική και γερμανική, 22 μαθητών ηλικίας 10-12 ετών από την περιοχή της Φλώρινας, με την αξιοποίηση πρωτοκόλλου ημιδομημένης συνέντευξης.

Αρχικά, παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο πάνω στο οποίο βασίστηκε ο ερευνητικός σχεδιασμός και η υλοποίηση του και η μελέτη προηγούμενων ερευνών με περιεχόμενο σχετικό με τις «Πρακτικές Εξωσχολικού Γραμματικού στην Ξένη Γλώσσα». Έπονται, η παρουσίαση της ερευνητικής μεθοδολογίας και η παράθεση των αποτελεσμάτων.

2. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις του γραμματισμού

Η έννοια του «γραμματισμού» ορίζεται ως η δυνατότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα και επικοινωνιακές καταστάσεις διαβάζοντας, γράφοντας, κωδικοποιώντας και αποκωδικοποιώντας το κείμενο. Η έννοια αυτή φαντάζει συνώνυμη του όρου «αλφαριθμητισμός» και φαίνεται να περιορίζεται λαμβάνοντας ως πλαίσιο αναφοράς την επίσημη γλώσσα στον γραπτό λόγο (Χατζησαββίδης, 2007, σ.27).

Στο σύγχρονο πλαίσιο, ο «γραμματισμός» παρουσιάζεται ως μια κοινωνική δραστηριότητα συνδεδεμένη και με την ανθρώπινη σκέψη, η οποία αποτελείται από

διάφορες πρακτικές, που λαμβάνουν χώρα γύρω από το κείμενο, το διαμορφώνουν και συνδέονται με σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ τους (Barton & Hamilton, 2007, σ. 7).

Στον τομέα της Παιδαγωγικής, οι Νέες Σπουδές Γραμματισμού εισάγουν έναν νέο τρόπο αντιμετώπισης των μαθητών, καθώς αυτοί εμπλέκονται σε ποικίλες περιπτώσεις γραμματισμού, αλλά και έναν τρόπο αντιμετώπισης του ίδιου του «γραμματισμού», που σχετίζεται όχι μόνο με το σχολικό περιβάλλον αλλά και με την καθημερινότητα. Έτσι, ο γραμματισμός φαίνεται να σχετίζεται με την ικανότητα των ατόμων να χειρίζονται τη γλώσσα, η οποία κατακτιέται με τρόπο φυσικό, παρόμοιο μ' αυτό που τα παιδιά μαθαίνουν να μιλούν (Gee, 1991, σ.7).

3. Τα είδη γραμματισμού

Με την πάροδο των ετών δόθηκαν διάφοροι όροι για τον γραμματισμό. Κάθε όρος έχει ένα γενικό περιεχόμενο που σχετίζεται με την έννοια του γραμματισμού, αλλά και ένα ειδικό περιεχόμενο που πραγματεύεται την ιδιαίτερη κοινωνική δραστηριότητα με την οποία σχετίζεται ο γραμματισμός την εκάστοτε φορά (Χατζησαββίδης, 2007 στο Παππάς, 2014, σσ. 17-18).

Η ανάπτυξη κάποιου βαθμού γραμματισμού γίνεται με τρόπο φυσικό μέσα στο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον, καθώς το άτομο μαθαίνει τη μητρική του γλώσσα και καταφέρνει να επικοινωνεί σε διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις αξιοποιώντας διάφορα είδη λόγου και τύπους κειμένων. Απαραίτητη θεωρείται κάποιου τύπου συστηματική εκπαίδευση. Ο βασικός σκοπός του σχολείου είναι να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν το επίπεδο και τα είδη γραμματισμού που απαιτεί η κοινωνία για το παρόν και το μέλλον. Πρέπει να αναπτύξουν κοινωνικό γραμματισμό και σχολικό γραμματισμό, τα είδη γραμματισμού, δηλαδή, που είναι απαραίτητα για να αποδώσουν με επιτυχία στα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (Μιτσικοπούλου, 2001).

Ο σχολικός γραμματισμός, συνδέεται με τη διδασκαλία ανάγνωσης και γραφής και την ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων, όπως η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, η κατανόηση γραμματικών κανόνων, η ικανότητα διαχείρισης αφηρημένων εννοιών και υποθετικών ερωτήσεων, η ανάπτυξη επικοινωνιακών και άλλων διανοητικών δεξιοτήτων. Κατά τους Goldman και Snow (2015) είναι κάτι περισσότερο από το διάβασμα και οι πτυχές του είναι εξίσου απαραίτητες στον ακαδημαϊκό και επαγγελματικό χώρο.

Ο κοινωνικός γραμματισμός από την άλλη σχετίζεται με την ανάγνωση, την κατανόηση ή τη συγγραφή κάποιου κειμένου που απορρέει από τις κοινωνικές και τις ιστορικές πρακτικές, οι οποίες συνδέονται με την προσβασιμότητα των μαθητών σε συγκεκριμένα κοινωνικά περιβάλλοντα. Οι θεματικές του στοχεύουν στην ανάπτυξη των ατόμων ως μέλη της κοινωνίας και την ανάπτυξη της κοινωνικής τους συνείδησης (Καρακατσάνη, 2003, σ. 21).

Ακόμη, σημαντικός είναι ο ρόλος, που διαδραματίζει και ο οικογενειακός γραμματισμός, καθώς η εμπλοκή της οικογένειας στις ενδοσχολικές και στις εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών επηρεάζει τη γλωσσική επίδοση που επιτυγχάνουν τα παιδιά στο σχολείο και τη διαμόρφωση των εμπειριών τους, οι οποίες θα καθορίσουν μελλοντικά τη σχολική τους επιτυχία (Berthelsen & Walker, 2008 στο Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 102).

Σύγχρονη μορφή γραμματισμού αποτελεί ο ψηφιακός γραμματισμός, ο οποίος θα αξιοποιηθεί κατά τη διαδικασία της έρευνας. Αφορά τη γνώση και την ικανότητα των ατόμων να χειρίζονται με αποτελεσματικότητα τα νέα τεχνολογικά μέσα. Δεν περιορίζεται, ωστόσο σ' αυτές τις γνώσεις και τις ικανότητες των ατόμων, αλλά περιλαμβάνει την περιήγηση σε διαδικτυακούς τόπους, την πρόσβαση σε βάσεις δεδομένων αλλά και περιήγηση σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Elshet-Alkali & Amichai-Hamburger, 2004 στο Παππάς, 2014, σ. 19).

3.1. Οι Πολυγραμματισμοί

Με την εμφάνιση και την εξέλιξη των Τ.Π.Ε. και μέσω της ανάπτυξης νέων τρόπων αξιοποίησης αυτών των τεχνολογιών από τους χρήστες τους, ο γραμματισμός μεταβάλλεται (Leu & Kinzer, 2000, σ. 10). Ήδη από τη δεκαετία του '90, διαμορφώθηκε η έννοια των «Πολυγραμματισμών», που πρωτοεμφανίζονται κάτω από τον όρο ομπρέλα «Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών» στο Harvard Educational Review από μια ομάδα επιστημόνων (New London Group, 1996) και εστιάζει στην επαφή των μαθητών με διάφορα κείμενα και είδη λόγου από ένα ευρύ φάσμα μέσων και πολιτισμικών πηγών (New London Group, 1996, σ. 64). Στα περιβάλλοντα αυτά, οι μαθητές θα αναπτύξουν μια κριτική ικανότητα και θα είναι σε θέση να κατανοούν την κοινωνική και πολιτισμική δύναμη αυτών των κειμένων και των συναφών κοινωνικών πρακτικών (Kalantzis & Cope, 1999).

Στο σημείο αυτό, η παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών έρχεται να προτείνει μία γλωσσική διδασκαλία βασισμένη σε κείμενα, που σχετίζονται με τη ζωή των μαθητών, καθώς «δεν μπορεί ο γραμματισμός σήμερα να διαχωριστεί από τον κόσμο στον οποίο ζουν» (Bruce, 2007 στο Δημάση & Αραβανή, 2013, σ. 3). Βασική προϋπόθεση είναι προαναφερόμενα κείμενα να νοηματοδοτούνται από τους ίδιους τους μαθητές, προκειμένου η μάθηση να στοχεύει στην αποτελεσματική χρήση της γλώσσας και την ανάδειξη του γλωσσικού φαινομένου, ως ένα δυναμικό σύστημα σημείων (Beers και συν., 2007). Για την παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών, η μαθησιακή διαδικασία συνιστά μια δυναμική διαδικασία, μια πράξη στην οποία συναντιούνται μαθητές και εκπαιδευτικοί με άλλες πηγές κατανόησης του κόσμου εκτός της γλωσσικής, όπως τις ηχητικές ή τις οπτικές πηγές (Hobbs, 2006, σ. 15).

Συνεπώς, μέσω των λειτουργιών τους διαπιστώνεται ότι δεν στηρίζονται μόνο στον γλωσσικό σημειωτικό τρόπο, αλλά «παντρεύουν» διάφορα σημειωτικά συστήματα, που ασκούν καταλυτικό ρόλο στην παραγωγή νοήματος, με αποτέλεσμα τα σημειωτικά συστήματα που παράγουν ένα κείμενο να μην αποτελούν απλή συνάρθρωση, αλλά ενιαίο σύνολο διαφορετικά οργανωμένων τρόπων (Χοντολίδου, 2005, σ. 93).

3.1.1. Οι πολυγραμματισμοί στην ξένη γλώσσα

Η χρήση των ψηφιακών μέσων στη διάδοση, αντίληψη και κατανόηση της πληροφορίας στον ψηφιακό περιβάλλοντα κόσμο δεν μπορεί παρά να δημιουργήσει νέα δεδομένα στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας (O'Halloran, 2011 στο Δημάση & Θεολόγου, 2018, σ. 13). Σύμφωνα με την παραπάνω έρευνα, οι εκπαιδευτικοί καλούνται «να αντιληφτούν τον ψηφιακό κόσμο» (σ. 130) και να αναγνωρίσουν εξίσου την ανάγκη να καθοδηγήσουν τους μαθητές τους σε μια νέα ψηφιακή εποχή, ώστε να αναδιαμορφώσουν τις διδακτικές προσεγγίσεις τους και καταστήσουν τη διαδικασία της μάθησης αποτελεσματική. Ο προσεκτικός σχεδιασμός της διδακτικής προσέγγισης σε συνδυασμό με την επιλεκτική χρήση πολυμεσικών πηγών επιδρά θετικά στην εκμάθηση της γλώσσας (Δημάση & Θεολόγου, 2018).

Η αξιοποίηση των ψηφιακών πολυμέσων δεν πραγματοποιείται μόνο για εξάσκηση και αναζήτηση πληροφοριών. Οι μαθητές οικοδομούν τις γνώσεις τους, αξιοποιώντας τα πλούσια βιωματικά και αλληλεπιδραστικά περιβάλλοντα, που τους προσφέρονται. Αξιοποιούν πολυτροπικό και πολυμεσικό υλικό για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας αλλά και τους παρέχεται η δυνατότητα να παράγουν και οι ίδιοι, ατομικά ή και συλλογικά ανάλογο υλικό. Έτσι, αναδεικνύεται ένα νέο διδακτικό και μαθησιακό περιβάλλον

βασισμένο στις αρχές του ψηφιακού γραμματισμού, το οποίο τους καλλιεργεί πολλαπλές δεξιότητες και τους εμπλέκει ενεργά στη διαδικασία εκμάθησης ξένων γλωσσών (Δημάση & Θεολόγου, 2018, σ. 143).

Τα συμπεράσματα της παραπάνω έρευνας επαληθεύονται και από την έρευνα του Κουτσογιάννη (2011). Η έρευνα αυτή αποδεικνύει ότι οι νέοι αξιοποιούν τα ψηφιακά μέσα είτε ως εργαλεία για σχολικού τύπου πρακτικές, όπως λόγου χάρη το γράψιμο, το διάβασμα, η δημιουργία παρουσιάσεων, η αναζήτηση πληροφοριών και η χρήση ηλεκτρονικών λεξικών είτε ως εργαλεία για τη ψυχαγωγία τους, όπως για παιχνίδια, μουσική κλπ. Ακόμη, η Ροθώνη (2018) καταλήγει ότι οι περισσότερες καθημερινές πρακτικές γραμματισμού των εφήβων στην αγγλική γλώσσα συγκεκριμένα περιλαμβάνουν τη χρήση των ΤΠΕ, καθώς και των πιο διαδραστικών εφαρμογών τους και σχετίζονται με την ψυχαγωγία και τα νεανικά ενδιαφέροντά τους. Τέλος, η Τσάμη (2013) τονίζει την σημαντική αναντιστοιχία ανάμεσα στο ισχύον διδακτικό υλικό και τις εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού των παιδιών. Οι πρακτικές γραμματισμού, οι οποίες περιλαμβάνουν τη χρήση ΤΠΕ, αναδεικνύονται ως αναπόσπαστο μέρος των καθημερινών πρακτικών αγγλικού γραμματισμού των Ελλήνων εφήβων. Αξίζει να σημειωθεί πως η αγγλική φαίνεται να αποτελεί τελικά έναν δυναμικό πόρο για τους νέους στην Ελλάδα, τον οποίο, σε συνδυασμό με τις ΤΠΕ, αξιοποιούν στην καθημερινότητά τους με ποικίλους τρόπους αποσκοπώντας στη ψυχαγωγία και την έκφραση των ενδιαφερόντων τους.

4. Ερευνητικοί στόχοι

Οι ερευνητικοί στόχοι της παρούσας εργασίας, όπως διαμορφώθηκαν σύμφωνα με τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, είναι οι εξής:

- να καταγραφούν οι πρακτικές εξωσχολικού γραμματισμού που παρατηρούνται στην ξένη γλώσσα,
- να καταγραφεί η συχνότητα με την οποία εμφανίζονται αυτές οι πρακτικές,
- να διερευνηθεί η συνεισφορά των πρακτικών στους τομείς της γλωσσικής ανάπτυξης,
- σε περίπτωση διγλωσσίας, να διερευνηθεί αν ασκούν τις ίδιες πρακτικές στη μητρική τους γλώσσα.

5. Μεθοδολογία

5.1. Περιγραφή δείγματος

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 22 μαθητές ηλικίας 10-12 ετών από την περιοχή της Φλώρινας. Από αυτούς, 16 ήταν αγόρια και 6 κορίτσια (μη ισορροπημένο δείγμα). Πιο συγκεκριμένα, 6 φοιτούν στη Δ' δημοτικού, 7 στην Ε' δημοτικού και 9 στη ΣΤ' δημοτικού. Μέσα στο δείγμα περιλαμβάνονται και δυο δίγλωσσοι μαθητές με μητρική γλώσσα την αλβανική και την τουρκική. Τα χρόνια εκμάθησης της ξένης γλώσσας για την κάθε τάξη αποτυπώνονται στον παρακάτω πίνακα.

5.2. Περιγραφή ερευνητικού εργαλείου

Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε ένα πρωτόκολλο ημιδομημένης συνέντευξης το οποίο σχεδιάστηκε σύμφωνα με τους ερευνητικούς στόχους. Πριν από τη διεξαγωγή της συνέντευξης δόθηκαν στους μαθητές φόρμες συγκατάθεσης γονέων, ώστε να διασφαλιστεί η σύμφωνη γνώμη τους μέσω της ενημέρωσης τους για τον τρόπο διεξαγωγής των συνεντεύξεων αλλά και τον τρόπο επεξεργασίας των δεδομένων. Βασική προτεραιότητα αποτέλεσε η διαβεβαίωση των προσωπικών δεδομένων των μαθητών και για αυτό το λόγο σε κάθε μαθητή αποδόθηκε ένας κωδικός. Οι απαντήσεις των μαθητών ηχογραφήθηκαν, απομαγνητοφωνήθηκαν και έγινε επεξεργασία των δεδομένων σύμφωνα με τη θεωρία της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου λόγου.

5.3. Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων θα γίνει με τον διαχωρισμό των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από την πραγματοποίηση των συνεντεύξεων σε κατηγορίες και υποκατηγορίες με κριτήριο την πρακτική του εξωσχολικού γραμματισμού που διερευνάται, όπως αποτυπώνεται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 1):

Πίνακας 1. Πρακτικές εξωσχολικού γραμματισμού

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ /ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ	ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ
Εξωσχολικά Βιβλία	Θετική απόκριση	8	
	Αρνητική απόκριση	14	

Λόγοι μη εξάσκησης της πρακτικής	Έλλειψη ενδιαφέροντος	8	«Δεν είμαι του διαβάσματος»
	Χαμηλό επίπεδο ικανοτήτων	4	«Δεν ξέρω τόσο καλά αγγλικά.»
	Έλλειψη πόρων	2	«Δεν υπάρχουν τέτοια βιβλία στη βιβλιοθήκη»
Συχνότητα εξάσκησης πρακτικής	Συχνά	1	
	Μερικές φορές	2	
	Σπάνια	5	
Είδη εξωσχολικών βιβλίων	Αθλητικού περιεχομένου	4	«Διαβάζω βιβλία για το ποδόσφαιρο.»
	Λογοτεχνία	2	«Διαλέγω ρομαντικά μυθιστορήματα»
	Ποικίλης ύλης/ Περιοδικά	2	«Μπορεί να διαβάσω κανένα περιοδικό»
Τομείς γλωσσικής ανάπτυξης	Ανάπτυξη προφορικού λόγου	4	«Μαθαίνω να χρησιμοποιώ καινούργιες λέξεις.»
	Χρήση και εξάσκηση της γλώσσας	2	«Μπορώ να χρησιμοποιήσω αυτές τις λέξεις για να μιλήσω στους ξένους.»
	Κατανόηση νέου λεξιλογίου	1	«Προσπαθώ να καταλάβω το κείμενο με αυτά που ξέρω»
	Καθόλου	1	«Δε με έχει βοηθήσει.»
Επίδραση στις προτιμήσεις	Οικογενειακό περιβάλλον	2	«Μου το διάλεξε η μαμά μου.»
	Φιλικό περιβάλλον	2	«Το είχε διαβάσει και ένας φίλος μου.»
	Εκπαιδευτικοί	1	«Μου το έδωσε ο καθηγητής μου στο φροντιστήριο.»
	Προσωπική αναζήτηση	3	«Μόνος μου τα βρήκα.»

Βίντεο	Θετική απόκριση	20	
	Αρνητική απόκριση	2	
Λόγοι μη εξάσκησης της πρακτικής	Έλλειψη ενδιαφέροντος	1	«Δεν μου αρέσουν.»
	Αδυναμία κατανόησης	1	«Δεν καταλαβαίνω αν δεν έχει υπότιτλους.»
Συχνότητα εξάσκησης πρακτικής	Πολύ συχνά	12	
	Συχνά	4	
	Μερικές φορές	3	
	Σπάνια	1	
Είδη βίντεο	Αθλητικού περιεχομένου	3	«Βλέπω αγώνες ποδοσφαίρου.»
	Ψυχαγωγικά	17	«Διάφορα για να περνά η ώρα.»
Τομείς γλωσσικής ανάπτυξης	Ανάπτυξη λεξιλογίου	5	«Μαθαίνω καινούριες λέξεις.»
	Κατανόηση προφορικού λόγου	13	«Μπορώ και τους καταλαβαίνω καλύτερα.»
	Καθόλου	2	
Επίδραση στις προτιμήσεις	Οικογενειακό περιβάλλον	3	«Τα βλέπω με τον αδερφό μου.»
	Φιλικό περιβάλλον	5	«Αυτά βλέπουν και οι φίλοι μου.»
	Προσωπική αναζήτηση	12	«Μόνος μου τα βρίσκω»
Παιχνίδια στον υπολογιστή	Θετική απόκριση	18	
	Αρνητική απόκριση	4	
Λόγοι μη εξάσκησης της πρακτικής	Έλλειψη ενδιαφέροντος	3	«Δεν μου αρέσουν.»
	Έλλειψη πόρων	1	«Δεν έχω υπολογιστή.»
Συχνότητα εξάσκησης πρακτικής	Πολύ συχνά	10	
	Συχνά	4	
	Μερικές φορές	2	

	Σπάνια	2	
Είδη παιχνιδιών	Αθλητικού περιεχομένου	3	«Παίζω FIFA.»
	Στρατηγικής / προσομοίωσης μαχών	15	«Κυρίως παίζω Fortnite.»
Τομείς γλωσσικής ανάπτυξης	Ανάπτυξη λεξιλογίου	9	«Μαθαίνω νέες λέξεις από τα challenges.»
	Κατανόηση προφορικού λόγου	7	«Καταλαβαίνω από τις οδηγίες του παιχνιδιού τι πρέπει να κάνω.»
	Καθόλου	2	
Επίδραση στις προτιμήσεις	Οικογενειακό περιβάλλον	2	«Είναι τα παιχνίδια του αδερφού μου.»
	Φιλικό περιβάλλον	7	«Παίζω ότι και οι φίλοι μου.»
	Προσωπική αναζήτηση	9	«Μόνος μου τα διαλέγω.»
Τραγούδια	Θετική απόκριση	18	
	Αρνητική απόκριση	4	
Συχνότητα εξάσκησης πρακτικής	Πολύ συχνά	10	
	Συχνά	5	
	Μερικές φορές	2	
	Σπάνια	1	
Λόγοι μη εξάσκησης της πρακτικής	Έλλειψη ενδιαφέροντος	2	«Δεν ακούω τραγούδια.»
Είδη τραγουδιών	Ποπ	4	
	Ραπ	10	
	Κλασσική	1	
	Διάφορα	3	
Τομείς γλωσσικής ανάπτυξης	Ανάπτυξη λεξιλογίου	10	«Μαθαίνω καινούριες λέξεις από τους στίχους.»
	Κατανόηση προφορικού λόγου	10	«Πλέον μπορώ να καταλάβω τι λένε.»
	Καθόλου	2	

Επίδραση στις προτιμήσεις	Φιλικό περιβάλλον	11	« <i>Η παρέα μου</i> »
	Προσωπική αναζήτηση	11	« <i>Κανένας. Μόνη μου.</i> »
Επικοινωνία μέσα από τα ΜΚΔ	Θετική απόκριση	5	
	Αρνητική απόκριση	17	
Λόγοι μη εξάσκησης της πρακτικής	Έλλειψη ενδιαφέροντος	2	« <i>Δε θέλω.</i> »
	Έλλειψη πόρων	8	« <i>Δεν έχω λογαριασμό στο Facebook.</i> »
	Γονική παρέμβαση	7	« <i>Δε με αφήνουν οι γονείς μου.</i> »
Συχνότητα εξάσκησης πρακτικής	Μερικές φορές	2	
	Σπάνια	3	
Τομείς γλωσσικής ανάπτυξης	Παραγωγή γραπτού λόγου	2	« <i>Μαθαίνω πώς να γράφω καλύτερα για να συνεννοηθώ με τους συγγενείς μου.</i> »
Χρήση Βοηθητικού Υλικού	Αναζήτηση βοήθειας από οικογενειακό περιβάλλον	7	« <i>Συνήθως ρωτάω τη μαμά μου.</i> »
	Αναζήτηση βοήθειας στο διαδίκτυο	11	« <i>Το γκουγλάρω.</i> »
	Χρήση λεξιλογικών βοηθημάτων	4	« <i>Ανοίγω το βιβλίο με το λεξιλόγιο.</i> »

Αξίζει να επισημανθεί πως στον πίνακα δεν περιλαμβάνονται οι αποκρίσεις των δίγλωσσων μαθητών, καθώς από τις απαντήσεις τους προκύπτει ότι δεν εξασκούν καμία πρακτική εξωσχολικού γραμματισμού στη μητρική τους γλώσσα.

6. Συμπεράσματα

Όπως προκύπτει από τα δεδομένα της παρούσας μελέτης, η επίδραση που έχουν τα ψηφιακά μέσα στις πρακτικές εξωσχολικού γραμματισμού είναι αδιαμφισβήτητα ισχυρή. Σε γενικότερες γραμμές οι μαθητές φαίνεται να προτιμούν δραστηριότητες που

αξιοποιούν τα ψηφιακά μέσα. Οποιαδήποτε παρέκκλιση από τη νόρμα οφείλεται σε έλλειψη πρόσβασης στα μέσα. Αναλυτικότερα, οι πιο δημοφιλείς πρακτικές είναι η παρακολούθηση βίντεο και η ενασχόληση με παιχνίδια στον υπολογιστή ή παιχνιδομηχανές, το οποίο προκύπτει και από τη συχνότητα εμπλοκής τους με αυτές τις πρακτικές σε σχεδόν καθημερινή βάση.

Ως προς το είδος και τη θεματολογία αυτών των πρακτικών, οι μαθητές φαίνεται να προτιμούν προϊόντα μαζικής κουλτούρας τα οποία είναι κατά καιρούς δημοφιλή στο νεανικό κοινό και δεν έχουν κανένα σημείο σύνδεσης με το σχολικό πλαίσιο ή τη θεματολογία της σχολικής ύλης. Οι προτιμήσεις των μαθητών επηρεάζονται κυρίως από το φιλικό τους περιβάλλον αλλά συχνά προτιμούν να επιλέγουν οι ίδιοι το είδος με το οποίο θα ασχοληθούν.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον προκαλεί και το γεγονός ότι οι δίγλωσσοι μαθητές δε χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα στην εξάσκηση των εξωσχολικών πρακτικών, γεγονός που καταδεικνύει αφενός την αφομοίωση τους από την ελληνική κοινωνία και αφετέρου την σταδιακή εξάλειψη της ιδιαίτερης πολιτισμικής τους ταυτότητας.

Τέλος, επιβεβαιώνεται για ακόμη μια φορά η συνεισφορά των πρακτικών αυτών στην κατάκτηση και αφομοίωση νέου λεξιλογίου της ξένης γλώσσας, καθώς αποτελούν περιστάσεις αυθεντικής επικοινωνίας μέσα από τις οποίες ο μαθητής νοηματοδοτεί το είδος της επικοινωνίας που είναι άμεσα συνδεδεμένο με τα ενδιαφέροντά του και οδηγείται σε πιο ουσιαστικές μορφές κατανόησης και μάθησης.

Οι περιορισμοί της έρευνας αφορούν την επιλογή του δείγματος. Η δειγματοληψία ήταν τυχαία και βολική με κριτήριο την εκμάθηση της αγγλικής και γερμανικής γλώσσας ταυτόχρονα. Η ύπαρξη μη ισορροπημένου δείγματος οφείλεται κυρίως στη φανερή προτίμηση των αγοριών στην επιλογή της γερμανικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας. Ένας ακόμα περιορισμός προκύπτει και από τη μέθοδο της συνέντευξης ως βασικό εργαλείο συλλογής δεδομένων στην παρούσα μελέτη. Από τη χρήση τέτοιων εργαλείων συχνά προκύπτουν απαντήσεις που δεν είναι πάντοτε ειλικρινείς, καθώς οι μαθητές τείνουν να δίνουν κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις. Για τη περαιτέρω διερεύνηση του θέματος θα χρειαστεί ένας ικανοποιητικός αριθμός ισορροπημένου δείγματος και κατά την επιλογή του θα πρέπει να ληφθούν υπόψη και άλλοι παράγοντες, όπως το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων καθώς και η περιοχή διαμονής (αστική, ημιαστική, επαρχιακή).

Βιβλιογραφία

- Barton, D., & Hamilton, M. (2007). *Literacy Practices. Situated Literacies Reading and Writing in Context*. London: Routledge.
- Beers, K., Probst, R. E., & Rief, L. (2007). *Adolescent literacy: Turning promise into practice*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Γρίβα, Ε., & Στάμου, Α. (2014). *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον. Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων*. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Κυριακίδη.
- Δημάση, Μ., & Αραβανή, Ε. (2013). *Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών στα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής γλώσσας του Γυμνασίου: ουτοπία ή πραγματικότητα; Ανακτήθηκε στις 27/02/2020 από: http://utopia.duth.gr/~mdimasi/index_htm_files/12_12_18_gram_polugr.pdf*.
- Δημάση, Μ., & Θεολόγου, Σ. (2018). Multiliteracy Approaches to Foreign Language Teaching: The Use of Web Tools. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 6(1), 126–147 (in Greek).
- Gee, J.P. (1991). Socio-cultural approaches to literacy. *Annual review of applied linguistics*, 12, 31-48.
- Goldman, S., & Snow, C. E. (2015). Adolescent literacy: Development and instruction. In A. Pollatsek & R. Treiman (Eds.), *Handbook on reading* (pp. 463–478). New York, NY: Oxford University Press.
- Hobbs, R. (2006). Multiple visions of multimedia literacy: Emerging areas of synthesis. In M. C. McKenna, L. D. Labbo, R. D. Kieffer & D. Reinking (Eds.), *International handbook of literacy and technology* (pp. 15-28). N. Y.: Lawrence Erlbaum.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (1999). Πολυγραμματισμοί. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (Επιμ.) *Ισχυρές και ασθενείς γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού* (σσ. 680-695). Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.
- Καρδάρη, Α. (2019). Διδασκαλία ξένων γλωσσών στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Ανακτήθηκε στις 25/02/2020: <https://www.postmodern.gr/didaskalia-xenon-glosson-sto-sygychron/>.
- Καρακατσάνη, Δ. (2003). *Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση. Γνώσεις, αξίες και πρακτικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2011). *Εφηβικές Πρακτικές Ψηφιακού Γραμματισμού και Ταυτότητες, Θεσσαλονίκη*, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

- Μιτσικοπούλου, Β. (2001). *Γραμματισμός*. Θεωρία και Ιστορία της Ελληνικής Γλώσσας. Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός. Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα. Ανακτήθηκε στις 25/02/2020 από τον ακόλουθο ιστότοπο: http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e1/.
- Leu, D. J., & Kinzer, C. K. (2000). The convergence of literacy instruction with networked technologies for information and communication classrooms [Electronic version]. *Reading Research Quarterly*, 35(1), 108-127.
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66 (1), 60 – 92.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002): Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, τ. Β'. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β
- Παππάς, Μ. (2014). *Καταγραφή των απόψεων των φιλολόγων για ζητήματα γραμματισμού*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Θεσσαλονίκη.
- Ροθώνη, Α. (2018). Ο ρόλος των ΤΠΕ στις άτυπες πρακτικές γραμματισμού των εφήβων στα αγγλικά. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 11(1), 31-44.
- Τσάμη, Β. (2013). *Ανίχνευση πρακτικών γραμματισμού μαθητών Ε' και ΣΤ' Δημοτικού σε κείμενα μαζικής κουλτούρας και το ισχύον διδακτικό υλικό*. Πανεπιστήμιο Πατρών. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών. Πάτρα.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2007). Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη. *Πρακτικά του 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου της ΟΜΕΡ*, Πάτρα.
- Χατζησαββίδης, Σ., Κωστούλη, Γ., & Τσιπλάκου, Σ. (2011). *Η Πρόταση για τη Διδακτική της Γλώσσας: Κριτικός Γραμματισμός και. Νέες Κειμενικές Πρακτικές στο Σχολείο*. Επιμόρφωση Συμβούλων Ελληνικών. Λευκωσία. Ανακτήθηκε στις 22/02/2020 από: http://diki.org/Portals/0/Sinedria_seminaria/Kritikos%20Grammatismos/Yliko/5.ergastirio_kritikos_grammatismos_glwssiko.pdf.
- Χοντολίδου, Ε. (2005). Αλλαγές στις εκδοτικές πρακτικές παιδικού βιβλίου: το παράδειγμα του βιβλίου. Ο γύρος του κόσμου σε 80 ημέρες του Ιουλίου Βερν. Στο Ο. Σέμογλου-Κωνσταντινίδου (Επιμ.). *Εικόνα και Παιδί* (σσ. 89-97). Θεσσαλονίκη.

Ποικιλότητα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα: διαφοροποιώντας τη διδασκαλία στο γλωσσικό μάθημα

Στεργιανή Ζήση

Εκπαιδευτικός ΠΕ02, Μ.Σc., 2ο Γυμνάσιο Τρικάλων
sergiazisi@hotmail.gr

Abstract

Differentiated instruction as a pedagogical way of teaching focuses on the variety and flexibility of instructional methods guided by the educational environments' diversity. In the present study the results of a qualitative research regarding the views of Greek language teachers on implementation issues regarding differentiated instruction in the language course are presented. More specifically, the study aimed at highlighting the Greek language teachers' practices and strategies of differentiated instruction, as well as their suggestions for accessing the difficulties during its implementation. 25 Greek language teachers from junior high schools and high schools of general, professional and musical education participated in the research. The semi structured interview constituted an essential tool in the research and was organized into three basic thematic axes, these being instructional methods and techniques, alternative assessment techniques and suggestions about a development framework in differentiated instruction. The variety of techniques relating to the diversity of learning environments, as well as to each teacher' s personal style, were highlighted through the study' s results. When in practice, alternative assessment is organically integrated in differentiated instruction, thus providing the ability of choosing one of its forms, according to the class' s necessities. The interviews also gave prominence to the need of differentiation regarding the teaching of language, which itself varies as a communication tool from one student to another in conjunction with their communicative needs and skills, while at the same time forms an assessment tool of their capabilities. In order to facilitate the educational project, the Greek language teachers' suggestions, which set the framework for reeducation and culture differentiation of the school society as a whole, are recorded in the present study.

Keywords: Differentiated instruction, language course, techniques, alternative assessment.

Περίληψη

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία ως παιδαγωγικός τρόπος μάθησης εστιάζει στην ποικιλία και ευελιξία των διδακτικών τεχνικών καθοδηγούμενη από την ποικιλότητα των εκπαιδευτικών περιβαλλόντων. Στην παρούσα ανακοίνωση παρουσιάζονται τα αποτελέσματα μιας ερευνητικής μελέτης των απόψεων των φιλόλογων για ζητήματα εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο γλωσσικό μάθημα. Συγκεκριμένα, η παρούσα μελέτη στόχευε στην ανάδειξη των πρακτικών και στρατηγικών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και των προτάσεων των φιλόλογων για την προσπέλαση των δυσκολιών στην εφαρμογή της. Στην έρευνα συμμετείχαν 25 φιλόλογοι από γυμνάσια και λύκεια γενικής, επαγγελματικής και μουσικής εκπαίδευσης. Βασικό εργαλείο της έρευνας αποτέλεσε η ημιδομημένη συνέντευξη, που οργανώθηκε σε τρεις βασικούς θεματικούς άξονες, δηλαδή τις διδακτικές μεθόδους και τεχνικές, τις εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης και τις προτάσεις για ένα αναπτυξιακό πλαίσιο στη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαφάνηκε η ποικιλομορφία των

τεχνικών αναγόμενη στην ποικιλομορφία των μαθησιακών περιβαλλόντων, καθώς και στο προσωπικό στυλ κάθε εκπαιδευτικού. Στις πρακτικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας η εναλλακτική αξιολόγηση ενσωματώνεται οργανικά παρέχοντας τη δυνατότητα επιλογής των μορφών της με βάση τις ανάγκες της τάξης. Μέσα από τις συνεντεύξεις αναδείχθηκε, επίσης, η ανάγκη διαφοροποίησης της διδασκαλίας στο μάθημα της γλώσσας, η οποία ως εργαλείο επικοινωνίας διαφοροποιείται από μαθητή σε μαθητή σε συνάρτηση με τις επικοινωνιακές του ανάγκες και δεξιότητες, και ταυτόχρονα αποτελεί εργαλείο αξιοποίησης των δυνατοτήτων του. Για τη διευκόλυνση του εκπαιδευτικού έργου παρουσιάζονται οι προτάσεις των φιλολόγων, οι οποίες οριοθετούν το πλαίσιο επιμόρφωσης και κουλτούρας διαφοροποίησης στο σύνολο της σχολικής κοινότητας.

Λέξεις-κλειδιά: Διαφοροποιημένη διδασκαλία, γλωσσικό μάθημα, τεχνικές, εναλλακτική αξιολόγηση.

1. Εισαγωγή

Τα σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα ενσωματώνουν ποικίλες όψεις της διαφοροποίησης των μαθητών: διαφορετικότητα ως προς το γνωστικό υπόβαθρο, τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017), καθώς και στους προτιμώμενους τρόπους μάθησης (Heacox, 2012· Subban, 2006) και στις στάσεις και στις διαθέσεις τους με βάση τις αντιλήψεις τους για τη μάθηση (Tomlinson & Imbeau, 2010). Οι παραπάνω όψεις της διαφοροποίησης του κάθε μαθητή εξωτερικεύονται και επισφραγίζονται από το εργαλείο μεσολάβησής του στο κοινωνικό του περιβάλλον, δηλαδή τη γλώσσα (Subban, 2006), η οποία διατηρεί πάντα τα προσωπικά εκφραστικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά του πομπού, αλλά και τις ιδιαίτερες γλωσσικές-πολιτισμικές προσλαμβάνουσες του δέκτη.

Η γλωσσική-πολιτισμική ποικιλομορφία των εκπαιδευτικών περιβαλλόντων (Logan, 2011· Tomlinson και συν., 2003· Tomlinson & Imbeau, 2010) επιτάσσει ποικιλομορφία και στη διδακτική προσέγγιση, κάτι που προσφέρει η διαφοροποιημένη διδασκαλία, με έμφαση στην εξωτερίκευση των εμπειριών (Watts-Taffe και συν., 2012), στην ευέλικτη ομαδοποίηση και στη ρεαλιστική προοπτική (McTighe & Brown, 2005· Tomlinson & Imbeau, 2010).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία υλοποιείται πάνω στον καμβά της εναλλακτικής αξιολόγησης, η οποία, ειδικά στο μάθημα της γλώσσας, είναι οργανικό κομμάτι της διδακτικής πράξης, καθώς αποτελεί εργαλείο προφορικής και γραπτής έκφρασης. Στις εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης, όπως στο portfolio, στη γλωσσική βιογραφία, στην προφορική εξωτερίκευση της σκέψης, προτάσσονται οι επικοινωνιακές ανάγκες και δεξιότητες κάθε μαθητή, ώστε να ενισχυθεί η ικανότητα κατανόησης και σύνθεσης

κειμένων, ενταγμένων σε ποικίλες επικοινωνιακές συνθήκες (Γρίβα & Κωφού, 2019), δηλαδή ο γλωσσικός του γραμματισμός.

Με δεδομένο τον κομβικό ρόλο του εκπαιδευτικού στη μαθησιακή διαδικασία (Suprayogi και συν., 2017) και τις εκ των ων ουκ άνευ διαφοροποιημένες προσεγγίσεις και χρήσεις της γλώσσας η παρούσα ερευνητική μελέτη εστιάζει στην ανίχνευση πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας που εφαρμόζουν οι φιλόλογοι στο γλωσσικό μάθημα και στην ανάδειξη των προτάσεών τους για ένα αναπτυξιακό πλαίσιο που θα συμβάλλει στην προσπέλαση των δυσκολιών κατά την εφαρμογή της.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

Στη διεθνή βιβλιογραφία η ευελιξία στην εφαρμογή μεθόδων και τεχνικών αποτελεί κοινό παρονομαστή σε όλα τα επίπεδα διαφοροποίησης. Η ευέλικτη χρήση του διδακτικού υλικού ως προς τον βαθμό δυσκολίας, τη μορφή και τη διάρκεια προβολής (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017· Tomlinson & Imbeau, 2010), τη συμπύκνωση ή τη νοητική υποστήριξη (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017· Lawrence-Brown, 2004· McTighe & Brown, 2005) είναι αλληλένδετη με την ευελιξία στη μαθησιακή διαδικασία που βασίζεται στις εναλλασσόμενες δραστηριότητες και την ευέλικτη ομαδοποίηση των μαθητών (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017· Lawrence-Brown, 2004· Levy, 2008· Tomlinson & Imbeau, 2010). Ανάλογη ευελιξία διακρίνεται στην επιλογή του είδους και στα κριτήρια υλοποίησης των εργασιών (Tomlinson, 1999), με στόχο την ενίσχυση των ήδη υπάρχουσών δεξιοτήτων (Heacox, 2012) μέσα σε ένα περιβάλλον ενθαρρυντικό, ασφαλές και αυτορρυθμιζόμενο (McTighe & Brown, 2005· Tomlinson & Imbeau, 2010· Watts-Taffe και συν., 2012). Μία διευρυμένη προοπτική στις διαφοροποιημένες τεχνικές αποτελεί η δυναμική προσαρμογή τους στις πραγματικές συνθήκες της τάξης και στις μοναδικές μαθησιακές ανάγκες που οι συνθήκες αυτές διαμορφώνουν τη στιγμή της διδασκαλίας (Parsons και συν., 2013).

Ανταποκρινόμενη στη ρεαλιστική ανάγκη της αποτίμησης της σχολικής καθημερινότητας η εναλλακτική αξιολόγηση προσφέρει ευέλικτες τεχνικές που διατρέχουν όλα τα παραπάνω επίπεδα διαφοροποίησης, από τον σχεδιασμό μέχρι τον αναστοχασμό (Γρίβα & Κωφού, 2019). Ο ευέλικτος χαρακτήρας της εναλλακτικής αξιολόγησης αποτυπώνεται στην ανίχνευση των μαθησιακών αναγκών και κατ' επέκταση στη δημιουργία του μαθησιακού προφίλ από πλευράς εκπαιδευτικού, αλλά και στη δυνατότητα επιλογής ποικίλων τρόπων μάθησης από πλευράς μαθητή. Οι τεχνικές

εναλλακτικής αξιολόγησης, όντας οργανικό κομμάτι της διαφοροποιημένης μάθησης, βρίσκουν ιδιαίτερα πρόσφορο έδαφος στο μάθημα της γλώσσας λόγω της διαφοροποιημένης φύσης της ως επικοινωνιακού και μαθησιακού εργαλείου.

Οι επιστημονικές έρευνες έχουν καταδείξει την ανάγκη των εκπαιδευτικών να διευκολύνονται στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ποικιλοτρόπως, κυρίως μέσα από επιμορφώσεις (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017), αλλά και γενικότερα μέσω εκπαιδευτικών πολιτικών υποστηρικτικών στις διαφοροποιημένες διδακτικές προσεγγίσεις (McQuarrie & McRae, 2010). Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί τονίζουν την ανάγκη για βοήθεια σε πρακτικά ζητήματα σχεδιασμού και εφαρμογής διαφοροποιημένων τεχνικών με αποδεδειγμένη επιτυχία στην τάξη (Robinson και συν., 2014).

3. Ερευνητικά ερωτήματα

Με πρωταρχικό σκοπό να διερευνηθούν οι οπτικές των φιλολόγων σε ζητήματα εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο γλωσσικό μάθημα τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης αφορούν στην ανάδειξη των πρακτικών και στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο συγκεκριμένο μάθημα και στην καταγραφή των προτάσεων των φιλολόγων για την ανάπτυξη ενός υποστηρικτικού οργανωτικού πλαισίου κατά την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Η εστίαση της έρευνας στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση κρίθηκε αναγκαία λόγω της συνεχούς αναπτυξιακής πορείας και διαφοροποίησης της γλώσσας ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση-συνθήκη (Τεντολούρης & Χατζησαββίδης, 2016). Ταυτόχρονα, οι έρευνες στη διαφοροποιημένη διδασκαλία στις τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι περιορισμένες σε σχέση με τις αντίστοιχες στην πρωτοβάθμια (Logan, 2011). Οι παραπάνω διαπιστώσεις, σε συνδυασμό με τις απεριόριστες ερευνητικές δυνατότητες στη διαφοροποιημένη διδασκαλία λόγω της φύσης της (Tomlinson και συν., 2003), αποτέλεσαν τους βασικούς πόλους αναγκαιότητας για τη διεξαγωγή της παρούσας ερευνητικής μελέτης.

3.1. Δείγμα

Η παρούσα ποιοτική έρευνα διεξήχθη κατά το σχολικό έτος 2019-2020 (Ζήση, 2020). Ως ερευνητικό δείγμα επελέγησαν 25 φιλόλογοι, 20 γυναίκες και 5 άνδρες, που υπηρετούν στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση, και συγκεκριμένα 11 φιλόλογοι σε σχολεία των

Γρεβενών, 8 σε σχολεία των Τρικάλων, 4 σε σχολεία της Κοζάνης και 2 σε σχολεία της Καρδίτσας, με εύρος διακύμανσης 15 έως 25 ετών στην εκπαιδευτική τους υπηρεσία. Η μέγιστη απόκλιση αποτέλεσε το κριτήριο επιλογής, ώστε το δείγμα των συμμετεχόντων κάλυψε τους περισσότερους τύπους βαθμίδας: 9 στο Γυμνάσιο, 11 στο Γενικό Λύκειο, 3 στο ΕΠΑΛ και 2 στο Μουσικό σχολείο.

3.2. Ερευνητικό εργαλείο

Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, με ερωτήματα γενικών κατευθύνσεων, αλλά και με δυνατότητα τροποποίησης αναλόγως των απαντήσεων εξασφαλίζοντας την ελευθερία και μοναδικότητα στις οπτικές των φιλόλογων. Η μέθοδος ανάλυσης και έκθεσης των δεδομένων ήταν η θεματική ποιοτική ανάλυση, μέσω της οποίας τα δεδομένα οδηγούνται επαγωγικά στη σχηματοποίηση κωδικών και οργανώνονται σε κατηγορίες (Γρίβα & Στάμου, 2014). Αρχικά διαμορφώνονται κωδικοί που συσχετίζονται μεταξύ τους εννοιολογικά και που αποδίδουν λειτουργικούς ορισμούς και στη συνέχεια κατηγοριοποιούνται. Κατά τη διαμόρφωση κατηγοριών με όμοια εννοιολογικά δεδομένα οι κωδικοί αναθεωρούνται. Σε δεύτερο επίπεδο διαμορφώνονται θεματικοί άξονες, τα δεδομένα εκτίθενται σε ατομικούς πίνακες, από τους οποίους προκύπτει ο συγκεντρωτικός πίνακας. Ακολουθεί σε τελικό στάδιο η παρουσίαση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

4. Σύνοψη των αποτελεσμάτων

Στα ευρήματα που αποτυπώνουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στην πράξη κυριαρχεί η σύνδεση των κειμένων με τις διαφορετικές εμπειρίες των μαθητών, κάτι που πρακτικά σημαίνει εξωτερίκευση και αξιοποίηση αυτών των εμπειριών σε κειμενικά είδη, προσέγγιση ενός θέματος από διαφορετικές οπτικές, αξιοποίηση των ιδιαίτερων ικανοτήτων, αλλά και των κοινών εμπειριών, είτε κατά τον σχολιασμό των γλωσσικών φαινομένων είτε κατά τη νοηματική επεξεργασία ποικιλίας κειμένων. Ο αρχικός σχεδιασμός της διδασκαλίας συχνά τροποποιείται κατά τη διάρκειά της ως προς το περιεχόμενο ή και την οργάνωση. Οι φιλόλογοι, δηλαδή, αναπροσαρμόζουν το υλικό ή τροποποιούν τη γλωσσική τους έκφραση και γενικά τις τεχνικές τους λόγω της ποικίλης επιχειρηματολογίας, των αποριών, του τρόπου με τον οποίο τοποθετούνται οι μαθητές συνολικά ή και μεμονωμένα απέναντι σε ένα θέμα.

Βασικό θεματικό άξονα αποτέλεσε εκείνος στον οποίο συγκεκριμενοποιήθηκαν οι μέθοδοι και τεχνικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Η ποικιλία των κατηγοριών στον συγκεκριμένο άξονα αποτυπώνει τις ποικίλες όψεις στην εφαρμογή της, βασικό, ωστόσο γνώμονα σε όλες τις τεχνικές αποτέλεσε η κινητροποίηση των μαθητών. Από τις συνεντεύξεις προέκυψε μία ποικιλία τεχνικών στη διαχείριση των μαθητών, όπως σταδιακή προσαρμογή στις ανάγκες του μαθητή, ο συνεχής διάλογος, οι κατευθυντήριες ερωτήσεις, οι ερωτήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας, η διατύπωση ξεκάθαρων στόχων, οι ερωταποκρίσεις, οι βοηθητικές παρεμβάσεις μαθητών, η σωκρατική-μαιευτική μέθοδος, αφενός να αξιοποιηθούν τα λάθη, αφετέρου να παροτρυνθούν οι μαθητές. Ποικίλες είναι και οι τεχνικές στη διαχείριση της ύλης με τη μύηση των παιδιών στην παρατήρηση του κοινωνικού περιβάλλοντος, τη χρήση δραματοποίησης, ιδεοθύελλας και πρόσθετου υποστηρικτικού υλικού.

Όσον αφορά στην οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος οι φιλόλογοι αποτιμούν τη γλωσσική επίδοση στον σχεδιασμό του επόμενου μαθήματος και ομαδοποιούν τους μαθητές βάσει διαφορετικών κριτηρίων κάθε φορά. Τα κριτήρια αυτά αποτελούν οι δεξιότητες, τα ενδιαφέροντα, το γνωστικό επίπεδο, το μαθησιακό στυλ, οι σχέσεις μεταξύ μαθητών και επιλέγονται ανάλογα με τους μαθησιακούς στόχους. Για κάποιους εκπαιδευτικούς ένα κριτήριο δεν είναι πάντα σταθερό και αναθεωρείται, ενώ για ορισμένους σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η κινητικότητα στις ομάδες.

Για τους φιλόλογους οι διαφορετικότητες των μαθητών ως προς τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις, το γνωστικό επίπεδο καθορίζουν και την ποικιλία στην τυπολογία των δραστηριοτήτων, όπως ελεύθερες δημιουργικές εργασίες, προαιρετικές εργασίες με υψηλό επίπεδο δυσκολίας. Ταυτόχρονα, οι διαφορετικότητες των μαθητών οδηγούν στην εφαρμογή εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης, οι οποίες λειτουργούν ως δείκτες επικοινωνίας, άρα διαμορφώνουν τη διδακτική πορεία βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα. Στις ποικίλες εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης, όπως αναδείχθηκαν από τις συνεντεύξεις, εντάσσονται η αποτύπωση των γλωσσικών δεξιοτήτων μέσω καθημερινής παρατήρησης, η αξιολόγηση της βελτίωσης του μαθητή σε σχέση με το αρχικό γνωστικό του επίπεδο, η εξωτερίκευση της σκέψης του μαθητή, η αξιολόγηση της οργάνωσης του προφορικού λόγου, του τρόπου εργασίας και βαθμού συνεργατικότητας μέσα στην ομάδα, η δημιουργικότητα και η πρωτοβουλία του, η ανατροφοδότηση. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί, μάλιστα, αξιοποιούν τις δυνατότητες κάποιων μαθητών προς

όφελος ολόκληρης της τάξης για την κατανόηση νοημάτων, με την πεποίθηση ότι τα παιδιά επικοινωνούν καλύτερα μεταξύ τους με αυτήν την τεχνική.

Για τους φιλολόγους ο προφορικός λόγος του μαθητή είναι ισότιμος με τον γραπτό, για αυτό και επεσήμαναν την αξιολόγηση της οργάνωσής του ως δείκτη για τη γλωσσική του εξέλιξη. Έτσι, ένας εκπαιδευτικός τόνισε χαρακτηριστικά πως το κομμάτι της διδασκαλίας κατά το οποίο ο ίδιος ανιχνεύει πώς ο μαθητής σκέφτεται, εκφράζεται και ξετυλίγει τη σκέψη του είναι το πιο παραγωγικό και τον βοηθάει να καταλάβει πολλά και για την προσωπικότητα του μαθητή.

Ο θεματικός άξονας με τις προτάσεις για ένα αναπτυξιακό πλαίσιο για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία αναδεικνύει την κουλτούρα διαφοροποίησης σε όλο τον σχολικό οργανισμό ως προϋπόθεση για την επιτυχή εφαρμογή της. Στις προτάσεις αυτές κύρια στοιχεία είναι η συνειδητοποίηση της ανάγκης μαθησιακής προσέγγισης των μαθητών όλων των γνωστικών επιπέδων, η ανταλλαγή καλών πρακτικών και η αποδοχή νέων, η συνεχής αυτομόρφωση, η ενεργοποίηση του ρόλου των γονέων. Ταυτόχρονα, το σχολείο θα πρέπει να συνδέει δημιουργικά τις εξωδιδασκτικές δράσεις με τη διδασκαλία προχωρώντας στην αξιοποίηση των πολιτισμικών ευκαιριών της τοπικής κοινωνίας και αναδεικνύοντας ταυτόχρονα τον κοινωνικό του ρόλο. Σε αυτό το πλαίσιο κρίνεται απαραίτητη η αναμόρφωση των σχολικών εγχειριδίων με κύρια χαρακτηριστικά ένα ποιοτικό και συνεκτικό πρόγραμμα σπουδών, τον εμπλουτισμό των σχολικών βιβλίων στον αριθμό των κειμένων, ακόμη και ένα λογισμικό διευκολυντικό στο γλωσσικό μάθημα ως προς την επιλογή κατάλληλων δραστηριοτήτων.

Για τους φιλολόγους προέχει η επιμόρφωση σε θέματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας, για τούτο και κατέθεσαν προτάσεις ως προς το περιεχόμενο, την οργάνωση και τα πρόσωπα-φορείς υλοποίησης της επιμόρφωσης με βάση τις ανάγκες που κάθε εκπαιδευτικός εντοπίζει μέσα στην τάξη. Σε σχέση με το περιεχόμενο της επιμόρφωσης τονίστηκε η ανάγκη για πρακτική εφαρμογή, βιωματική προσέγγιση, υποστηρικτικό υλικό, βοήθεια στη δημιουργία μαθησιακού προφίλ, κατάρτιση στις εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης, προσέγγιση του διδακτικού στυλ κάθε εκπαιδευτικού, εστίαση σε μελέτες περίπτωσης με ανάλυση των αιτιών τόσο της επιτυχίας όσο και της αποτυχίας εφαρμογής τους. Γενικά, οι φιλόλογοι τόνισαν την ανάγκη για επιμορφωτικές θεματικές με κοινό παρονομαστή τη δυνατότητα ευελιξίας και την αξιοποίηση των εμπειριών, προκειμένου η μαθησιακή διαδικασία να καταστεί απολύτως βιωματική.

Στα προτεινόμενα πρόσωπα-φορείς υλοποίησης των επιμορφώσεων εντάσσονται πανεπιστημιακοί ερευνητές, εξειδικευμένοι επιμορφωτές και σχολικοί σύμβουλοι, αλλά και συνάδελφοι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής. Οργανωτικά η επιμόρφωση θα πρέπει να έχει διάρκεια και συχνότητα, να διεξάγεται σε κλίμα ασφάλειας και ηρεμίας στον εκπαιδευτικό ως προς τη χρήση των ποικίλων τεχνικών και να λειτουργεί ανατροφοδοτικά.

5. Συμπεράσματα

Από την παρούσα έρευνα διαφάνηκε η φυσική πορεία της διαφοροποίησης στο γλωσσικό μάθημα. Οι φιλόλογοι δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη ρεαλιστική προοπτική της μάθησης, που στο γλωσσικό μάθημα μεταφράζεται σε επιλογή και χρήση ποικιλίας κειμένων και σύνδεσή τους με τις γλωσσικές-πολιτισμικές εμπειρίες των μαθητών (Watts-Taffe και συν., 2012). Η επεξεργασία ποικιλίας κειμένων αναδεικνύει την προσωπική αντίληψη στα νοήματα και ενσωματώνει όλους τους μαθητές στη μάθηση μέσα από τη διαβάθμιση της γλωσσικής και νοηματικής δυσκολίας. Ταυτόχρονα, η διαλεκτική σχέση των κειμένων ενεργοποιεί τις ποικίλες όψεις τους, οι οποίες με τη σειρά τους απελευθερώνουν τις ποικίλες προσλαμβάνουσες και ερμηνείες των μαθητών.

Η ανίχνευση των τεχνικών και στρατηγικών στη διαφοροποιημένη διδασκαλία κατέδειξε ότι οι διαστάσεις της διαφοροποίησης είναι αλληλένδετες (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Η διαφοροποίηση στο περιεχόμενο μπορεί να γίνει με την επεξεργασία διαφορετικού κειμένου ανά ομάδα (Watts-Taffe και συν., 2012). Το κριτήριο της σύνθεσης των ομάδων και ο τρόπος λειτουργίας τους αποτελεί μέρος της διαδικασίας. Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί η ομαδοποίηση των μαθητών ίδιου γλωσσικού επιπέδου. Σε άμεση συσχέτιση βρίσκονται οι εργασίες διαβαθμισμένης δυσκολίας στο ίδιο κείμενο, που αντανακλούν και τη διαφορετικότητα στα προϊόντα. Ταυτόχρονα, το υποστηρικτικό υλικό ως διαφοροποιημένο περιεχόμενο για την κάλυψη κενών ή αναγκών (Lawrence-Brown, 2004) μπορεί να προσφερθεί με εξατομικευμένη παρέμβαση ή με τη βοήθεια συμμαθητών.

Η μοναδικότητα των μαθησιακών περιβαλλόντων όπως επισημαίνεται στη διεθνή βιβλιογραφία (Logan, 2011· Tomlinson και συν., 2003· Tomlinson & Imbeau, 2010) διαφαίνεται στην παρούσα μελέτη μέσα από μια σειρά ευρημάτων πάνω στις τεχνικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Κύριο χαρακτηριστικό τους αποτελεί η διαφοροποίηση από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό, η οποία αναδεικνύει αφενός τις διαφορετικές

ανάγκες, τις στάσεις και τα κίνητρα των μαθητών, αφετέρου την επίδραση του προσωπικού στυλ κάθε εκπαιδευτικού στην επιλογή τους (Lawrence-Brown, 2004) και στη θεώρησή του ως βασική προϋπόθεση για επιτυχή εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται από τους φιλολόγους στις τεχνικές διαχείρισης των μαθητών, ώστε να τους κινητροποιήσουν στη μαθησιακή διαδικασία. Η ποικιλία των κωδικών, που ξεκινά από τη διαχείριση των μαθητών και συνεχίζει σε ζητήματα διαχείρισης της ύλης και της οργάνωσης του μαθήματος, καταδεικνύει την προσπάθεια των φιλολόγων για ευελιξία όχι μόνον κατά τον σχεδιασμό του μαθήματος αλλά και την ώρα της εφαρμογής της στις πραγματικές και απρόβλεπτες συνθήκες της τάξης (Parsons και συν., 2013), οι οποίες διαμορφώνονται από τις αντιδράσεις των μαθητών πάνω σε ένα διδακτικό ζητούμενο.

Για τους φιλολόγους η ευελιξία είναι απαραίτητη και σε ζητήματα αξιολόγησης, για αυτό και πέρα από τα τυπικά κριτήρια εφαρμόζουν και άλλες, εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης ως τεχνικές διδασκαλίας, που ξεκλειδώνουν τη σκέψη του μαθητή (Γρίβα & Κωφού, 2019). Στην παρούσα ερευνητική μελέτη οι εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης αναδείχθηκαν ως δείκτες ανατροφοδότησης για τον μαθητή και τον εκπαιδευτικό και ως σημεία αναφοράς στον σχεδιασμό του επόμενου μαθήματος. Η εξωτερίκευση της σκέψης ως εναλλακτική τεχνική αξιολόγησης (Γρίβα & Κωφού, 2019) διαμορφώνει το υπόστρωμα για τη δημιουργική αξιοποίηση του λάθους, το οποίο λειτουργεί βιωματικά στην οικοδόμηση της νέας γνώσης. Το λάθος, δηλαδή, ενεργοποιεί τη σύγκρουση ανάμεσα στις αρχικές γνωστικές αντιλήψεις και στα νέα ερεθίσματα, η οποία οδηγεί βιωματικά σε ένα εμπλουτισμένο μεταγνωστικό πεδίο (Κουτσελίνη, 2006).

Στην παρούσα έρευνα η επιλογή και χρήση εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης από τον κάθε φιλόλογο αντανακλά τη διδακτική διαφοροποίηση, η οποία εκφράζεται ως γλωσσική διαφοροποίηση σε όλα τα επίπεδα. Η εναλλακτική αξιολόγηση είναι στην ουσία διδακτική πράξη, που διαφαίνεται στην αποτύπωση των γλωσσικών δεξιοτήτων μέσω της καθημερινής παρατήρησης, στις ασκήσεις με διαφοροποιημένο επικοινωνιακό πλαίσιο, στην οργάνωση του προφορικού λόγου του μαθητή, αλλά και στην επικοινωνία του με τους συμμαθητές του.

Βασική διαπίστωση στην παρούσα μελέτη είναι ότι η ποικιλομορφία και ευελιξία στις διαφοροποιημένες τεχνικές διέπει όλο το δυναμικό της τάξης. Στη διαφοροποιημένη διδασκαλία μία εξατομικευμένη παρέμβαση δεν αποτελεί το κέντρο βάρους στη διδασκαλία, αλλά, όταν αυτή συντελείται, λειτουργεί ενθαρρυντικά για την ανάδειξη της

διαφορετικότητας. Επομένως, η διαφοροποίηση ως παιδαγωγικός τρόπος μάθησης ξεπερνά την εξατομίκευση (Landrum & McDuffie, 2010).

Με δεδομένη την ανάγκη για διαφοροποιημένη διδασκαλία αλλά ταυτόχρονα τη διαπίστωση δυσκολιών στην εφαρμογή της, οι φιλόλογοι στην παρούσα μελέτη κατέθεσαν τις προτάσεις τους για ένα αναπτυξιακό πλαίσιο επιμόρφωσης και κουλτούρας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Οι προτάσεις τους διαμορφώνονται υπό το πρίσμα των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της σχολικής κοινότητας στην οποία ανήκει ο καθένας, ωστόσο διέπονται όλες από την ανάγκη για την προσφορά όλων των φορέων της εκπαίδευσης. Η σύνδεση των εξωδιδασκτικών δράσεων με τη διδασκαλία μέσα στην τάξη αποτελεί για ορισμένους φιλολόγους μία μορφή κινητροποίησης στη μάθηση, ενώ για άλλους η συνεργασία όλων των ειδικοτήτων σε θέματα διαφοροποίησης ενισχύει τον χαρακτήρα της ανάλογης κουλτούρας μέσα στο σχολείο. Ταυτόχρονα, θεωρούν ότι η πολιτεία πρέπει να εστιάσει σε ένα συνεκτικό και ποιοτικό πρόγραμμα σπουδών. Έτσι θα καλλιεργηθεί μια κουλτούρα διαφοροποίησης με γνώμονα την ανάπτυξη ίσων ευκαιριών μάθησης για όλους, δηλαδή της δυνατότητας να μαθαίνουν οι μαθητές με βάση τις ξεχωριστές τους ανάγκες και όχι μέσω πανομοιότυπων πόρων (Tomlinson & Imbeau, 2010). Για τούτο και προτείνουν μια συστηματική επιμόρφωση, κυρίως πρακτικών ζητημάτων (Robinson και συν., 2014), με έμφαση στη βιωματική προσέγγιση, στην κατάρτιση ως προς τη δημιουργία μαθησιακού προφίλ και την ευρεία γκάμα εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης, αλλά και στην εκτίμηση των μαθησιακών δυσκολιών και την ετοιμότητα στη διαχείριση χαρισματικών μαθητών.

Η διαπίστωση ότι η έρευνα στη διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι συνεχής και με διευρυμένες δυνατότητες (Tomlinson και συν., 2003) δημιουργεί ταυτόχρονα και περιορισμούς και νέες ερευνητικές προτάσεις και προοπτικές. Συνέχεια στην παρούσα έρευνα θα μπορούσε να αποτελέσει η καταγραφή των οπτικών των φιλολόγων με έτη υπηρεσίας άνω των 25 και λιγότερο των 15, ώστε να υπάρξει και σύγκριση απόψεων με βάση το κριτήριο της εκπαιδευτικής εμπειρίας. Στο πλαίσιο της δυναμικής εξέλιξης του εκπαιδευτικού η έρευνα θα μπορούσε να επαναπροσδιοριστεί με το πέρας μιας οργανωμένης επιμόρφωσης και με την πρακτική εφαρμογή των επιμορφωτικών παραμέτρων στην τάξη.

Βιβλιογραφία

- Heacox, D. (2012). *Differentiating Instruction in the Regular Classroom: How to Reach and Teach All Learners*. Free Spirit Publishing: Minneapolis, MN.
- Landrum, T.J., & McDuffie, K.A. (2010). Learning Styles in the Age of Differentiated Instruction. *Exceptionality, 18 (1)*, 6-17.
- Lawrence-Brown, D. (2004). Differentiated Instruction: Inclusive Strategies for Standards-Based Learning that Benefit the Whole Class. *American Secondary Education, 32 (3)*, 34-62.
- Levy, H. M. (2008). Meeting the needs of all students through differentiated instruction: Helping every child reach and exceed standards. *Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 81(4)*, 161-164.
- Logan, B. (2011). Examining Differentiated Instruction: Teachers respond. *Research in Higher Educational Journal, 1(3)*, 1-14.
- McQuarrie, L.M., & McRae, P. (2010). A provincial perspective on differentiated instruction: The Alberta Initiative for School Improvement (AISI). *Journal of Applied Research on Learning, 3*, 1-18.
- McTighe, J., & Brown, J., L. (2005). Differentiated Instruction and Educational Standards: Is Détente Possible? *Theory into Practice, 44 (3)*, 234-244.
- Parsons, S.A., Dodman, S.L., & Burrowbridge, S.C. (2013). Broadening the view of differentiated instruction. *Phi Delta Kappan, 95(1)*, 38-42. doi: 10.1177/003172171309500107.
- Robinson, L., Maldonado, N., & Whaley, J. (2014). *Perceptions about Implementation of Differentiated Instruction*. Paper presented at the Annual Mid-South Educational Research (MSERA) conference. Knoxville, Tennessee.
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Educational Journal, 7(7)*, 935-947. Ανακτήθηκε από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ854351.pdf>.
- Suprayogi, M.N., Valcke, M., & Godwin, R. (2017). Teachers and their implementation of differentiated instruction in the classroom. *Teaching and Teacher Education, 67*, 291-301.
- Tomlinson, C.A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C.A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C.M., Moon, T.R., Brimijoin, K., Conover, L.A., & Reynolds, T. (2003). Differentiated Instruction in Response to

- Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2/3), 119-145.
- Tomlinson, C.A., & Imbeau, M.B. (2010). *Leading and Managing a Differentiated Classroom*. Alexandria: ASCD.
- Watts-Taffe, S., Laster, B.P., Broach, L., Marinak, B., McDonald Connor, C., & Walker-Dalhouse, D. (2012). Differentiated Instruction: Making Informed Teacher Decisions. *The Reading Teacher*, 66(4), 303-314.
- Βαλιαντή, Σ., & Νεοφύτου, Λ. (2017). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*. Αθήνα: Πεδίο.
- Γρίβα, Ε., & Κωφού, Ι. (2019). *Η εναλλακτική αξιολόγηση στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον: Σχεδιασμός και εφαρμογή μεθόδων αξιολόγησης για τα γλωσσικά μαθήματα*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Γρίβα, Ε., & Στάμου, Α. (2014). *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον. Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων*. Θεσσαλονίκη: Δ. Κυριακίδη.
- Ζήση, Σ. (2020). *Διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και πρακτικές στο σύγχρονο σχολείο μέσα από την οπτική των φιλολόγων*. (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Παιδαγωγική Σχολή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.
- Κουτσελίνη, Μ. (2006). *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας-Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας: Φιλοσοφία και έννοια, προσεγγίσεις και εφαρμογές*. Τόμος Α'. Λευκωσία.
- Τεντολούρης, Φ., & Χατζησαββίδης, Σ. (2016). Η διδασκαλία της γλώσσας στην ύστερη νεωτερικότητα: Αναζητώντας τους όρους μιας επιστημολογικής προσέγγισης. *Selected papers of the 21st International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics (ISTAL 21)*, 790-804.

Προς γλωσσική σύγκλιση ή απόκλιση; Διαπιστώσεις – Προβληματισμοί – Προτάσεις

Κώστας Δ. Ντίνας

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
kdinas@uowm.gr

Abstract

In language - both locally and supra-locally - opposite forces operate: these forces, which lead to linguistic convergence, and the others, which lead to linguistic divergence, to a perpetual conflict of both interlocal and diachronic character. In this paper, an attempt is made to reflect on the current situation, in both local and global dimensions, as well as to reflect on the implications and challenges that arise, and some suggestions are made in relation to options for society and education.

Keywords: Linguistic diversity, linguistic convergence / divergence, multiliteracies.

Περίληψη

Στη γλώσσα —και σε τοπικό αλλά και σε υπερτοπικό επίπεδο— λειτουργούν αντίρροπες δυνάμεις: κεντρομόλες, που οδηγούν σε γλωσσική σύγκλιση, και φυγόκεντρες, που οδηγούν σε γλωσσική απόκλιση, σε μια αέναη σύγκρουση με διατοπικό αλλά και διαχρονικό χαρακτήρα. Στην εργασία θα επιχειρηθεί μια αποτίμηση της σημερινής κατάστασης και στις τοπικές αλλά και τις παγκόσμιες διαστάσεις της, θα διατυπωθούν προβληματισμοί για τις επιπτώσεις και τις προκλήσεις που προκύπτουν και θα προταθούν επιλογές για την κοινωνία και την εκπαίδευση.

Λέξεις-κλειδιά: Γλωσσική ποικιλότητα, γλωσσική σύγκλιση/απόκλιση, πολυγραμματισμοί.

1. Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Κανένας άνθρωπος δεν είναι μόνος του ένα Νησί ακέραιο και ξεχωριστό· κάθε άνθρωπος είναι ένα κομμάτι της Ηπείρου, ένα κομμάτι της ενδοχώρας· αν η θάλασσα πάρει μαζί της ένα σβόλο χώμα, η Ευρώπη λιγοστεύει, σαν να ήταν ένα Ακρωτήριο ή σαν να ήταν ένας Πύργος, φίλων σου ή δικός σου· ο θάνατος του κάθε ανθρώπου με λιγοστεύει, γιατί ανήκω στην Ανθρωπότητα. Γι' αυτό, μη στέλνεις ποτέ να ρωτήσεις για ποιον χτυπά η καμπάνα· για σένα χτυπά.

Το απόσπασμα αυτό από τον 17ο στοχασμό του Άγγλου στοχαστή John Donne, που έζησε στο γύρισμα του 16ου προς τον 17ο αιώνα (1572-1631), έδωσε το έναυσμα για να γραφεί το κορυφαίο έργο του Έρνεστ Χέμινγκουεϊ «Για ποιον χτυπά η καμπάνα». Έχει από πολλούς διαβαστεί, πολύ συχνά και στις μέρες μας, πβ. και την ανάγκη εμβολιασμού όλου του πλανήτη κατά της Covid19, ως προειδοποίηση μιας επερχόμενης, τότε, διάλυσης της ευρωπαϊκής συνοχής και ως πρόσκληση-πρόκληση για αλληλεγγύη μεταξύ λαών και κρατών για το καλό όλων.

Τηρουμένων των αναλογιών, δεν είναι λίγες οι φορές που το ακούμε αυτό και για τις διαλέκτους μιας γλώσσας, αλλά και για γλώσσες, ότι κινδυνεύουν με αφανισμό, ότι η παγκοσμιοποίηση οδηγεί σε γλωσσική σύγκλιση με την επικράτηση των ισχυρών γλωσσών του πλανήτη και την εξαφάνιση της γλωσσικής ποικιλότητας υπέρ μιας γλωσσικής ομογενοποίησης.

Μια ψύχραιμη ματιά στην ιστορία της ανθρωπότητας δείχνει ότι η εμφάνιση και η εξαφάνιση γλωσσών είναι κάτι πολύ σύνηθες και φυσικό· λαοί που πριν πολλούς αιώνες έγραψαν σημαντικό κομμάτι του ανθρώπινου πολιτισμού στην πορεία του χρόνου χάθηκαν ως αυτοτελείς οντότητες και μαζί τους οι γλώσσες τους. Οι Σουμέριοι, στους οποίους οφείλουμε την επινόηση της γραφής, είναι ένα τέτοιο τρανταχτό παράδειγμα. Το караβάνι, όμως, του πολιτισμού προχωράει για πολλές εκατονταετίες και χωρίς αυτούς και θα προχωρήσει και χωρίς πολλούς άλλους στο μέλλον...

Είναι αυτή μια ρεαλιστική —ή και κυνική θα την έλεγε κανείς— αντιμετώπιση γλωσσών και πολιτισμών; Σήμερα, τι γίνεται σε τοπικό-εθνικό αλλά και υπερτοπικό-διεθνικό επίπεδο σε σχέση με αυτό που αποκαλούμε γλωσσική ποικιλότητα; Υπάρχει τάση εξάλειψης ή ανάγκη ή δυνατότητα διατήρησής της; Για να διατηρηθεί οτιδήποτε, πρέπει και να το θέλουμε και αντικειμενικά να μπορεί να διατηρηθεί. Ας τα δούμε με τη σειρά.

2. Στάσεις απέναντι στη γλωσσική ποικιλότητα

Οι στάσεις των ομιλητών απέναντι στη γλώσσα/γλώσσες τους ή απέναντι σε γλώσσες άλλων κοινοτήτων είναι ένα κεφαλαιώδες θέμα της κοινωνιογλωσσολογίας, διότι αφορά την υποκειμενική διάσταση της γλωσσικής συμπεριφοράς (Τσιτσιπής, 2001, σ. 78). Τελευταία η μελέτη των γλωσσικών στάσεων ανήκει στο ερευνητικό πεδίο της *γλωσσικής ιδεολογίας*, του συνόλου δηλ. των στάσεων και απόψεων που μια κοινότητα έχει για τη γλώσσα (Silverstein, 1979), (Τσιτσιπής, 2001, σ. 78). Έρευνες έχουν δείξει ότι μέλη κοινοτήτων που μιλούν μια γλώσσα, λόγω κυρίως του ηγεμονικού ρόλου του σχολείου και άλλων κρατικών μηχανισμών σε τοπικό-εθνικό επίπεδο, ωθούνται στο να ντρέπονται για τη γλώσσα τους και υιοθετούν την άποψη της υποτιθέμενης υπεροχής μιας τυποποιημένης (standard) ποικιλίας που συνυπάρχει σε σχέση κυριαρχίας με την τοπική γλώσσα ή διάλεκτο (πβ. και Weinrich, [1953] 1974). Κάτι αντίστοιχο ισχύει σε υπερεθνικό επίπεδο στη βάση της διάκρισης μεταξύ «ισχυρών» και «ασθενών» γλωσσών, βλ. σχετικά τα πρακτικά του συνεδρίου με τον εύγλωττο τίτλο «Ισχυρές» και «Ασθενείς»

γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση - Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού (Χριστίδης, 1999).

Τούτων δοθέντων προκύπτει ότι οι στάσεις απέναντι στη γλώσσα είναι ένα σύνθετο φαινόμενο, καθώς σ' αυτό εμπλέκεται η επίσημη άποψη του ηγεμονικού θεσμικού πλαισίου της κοινωνίας, η οποία κατά κανόνα τείνει στην προώθηση μιας καθαρολογικής αντίληψης υπέρ της τυποποιημένης (standard) ποικιλίας, την οποία ανάγει σε γλωσσική νόρμα με την υποχρέωση συμμόρφωσης όλων σ' αυτήν. Στην περίπτωση αυτή οι ομιλητές μιας μειονοτικής γλώσσας, μιας διαλέκτου ή ενός τοπικού ιδιώματος επιχειρείται να πειστούν ότι η δική τους γλωσσική επιλογή είναι μια φθαρμένη, ατελής ποικιλία (Τσιτσιπής, 2001, σ. 79) και επομένως ανάξια λόγου και διατήρησής της.

Από μια άλλη σκοπιά, όμως, η γλώσσα αποτελεί και σύμβολο ομαδικής-εθνοτικής ταυτότητας. Αρκεί εδώ να θυμηθούμε τις συνθήκες καθιέρωσης από τη Γενική Συνέλευση της UNESCO του εορτασμού της Διεθνούς Ημέρας Μητρικής Γλώσσας, στις 21 Φεβρουαρίου, με σκοπό την προώθηση της γλωσσικής πολυμορφίας και της πολύγλωσσης εκπαίδευσης καθώς και τη διάσωση των ολιγότερο ομιλούμενων γλωσσών. Έχει ενδιαφέρον να επισημάνουμε ότι ο εορτασμός αποτελεί ουσιαστικά ημέρα μνήμης της Σφαγής της Ντάκα στις 21 Φεβρουαρίου του 1952, όταν φοιτητές του Ανατολικού Πακιστάν, του σημερινού Μπανγκλαντές, ξεσηκώθηκαν, στο πλαίσιο του «Γλωσσικού Κινήματος», για να εμποδίσουν την απαγόρευση της γλώσσας τους, της Μπενγκάλι, και την παράλληλη υιοθέτηση της επίσημης γλώσσας του Πακιστάν, της Ουρντού. Η αστυνομία έπνιξε τη διαμαρτυρία τους στο αίμα και η ημέρα ξεκίνησε να γιορτάζεται στο Μπαγκλαντές, όπου είναι και σήμερα επίσημη αργία, ως «Ημέρα του Γλωσσικού Κινήματος», για να αναγνωριστεί μετά και από την UNESCO.

Είναι εντυπωσιακό αλλά και εύκολα εξηγήσιμο γιατί κοντά σε όλα τα άλλα κινήματα που γνώρισε η ανθρωπότητα, εθνικά, λαϊκά, επαναστατικά, κοινωνικά, κ.λπ., παρατηρούνται και «γλωσσικά» κινήματα. Η Ελλάδα είναι από τις χώρες που έζησαν πολύ έντονα ένα τέτοιο γλωσσικό κίνημα, το λεγόμενο «Γλωσσικό Ζήτημα», το οποίο αναδεικνύει πολύ εύγλωττα τη σημασία που αποδίδει ο άνθρωπος στη μητρική του γλώσσα ή διάλεκτο ή μορφή της ίδιας γλώσσας. Τα γεγονότα είναι λίγο-πολύ γνωστά: λίγες δεκαετίες πριν από την Επανάσταση του 1821 και καθώς ωριμάζει στους υπόδουλους Έλληνες η ιδέα για απελευθέρωση δημιουργείται η ανάγκη για μια πραγματικά εθνική γλώσσα. Στο ερώτημα ποια γλώσσα πρέπει να καλλιεργηθεί ως εθνική, γραπτή και προφορική, οι απαντήσεις ήταν: απ' τη μια η ομιλούμενη εκείνη την εποχή μητρική γλώσσα, απ' την άλλη η αρχαία

ελληνική, μια μορφή της ελληνικής από χρόνια όμως διαφοροποιημένη και μη ομιλούμενη. Η επιλογή, που έθετε έντονα ιδεολογικά και πολιτικά διλήμματα, έπρεπε να γίνει ανάμεσα στη σύγχρονη πραγματικότητα με όλες τις δυσκολίες αλλά και τις προκλήσεις της και το ένδοξο αλλά μακρινό παρελθόν. Ο αγώνας μεταξύ τους υπήρξε σκληρός και η σύγκρουση δεν αποσοβήθηκε ούτε με τις συμβιβαστικές προτάσεις του Κοραή. Υπήρξε μάλιστα και αιματοχυσία σε δύο περιπτώσεις: το 1901 με αφορμή μετάφραση των Ευαγγελίων στη δημοτική, τη μητρική γλώσσα του λαού της εποχής, και το 1903 για τη μετάφραση στη νεοελληνική γλώσσα της Ορέστειας του Αισχύλου. Με την έννοια λοιπόν αυτή η Ελλάδα έχει έναν ακόμη λόγο να τιμά την ημέρα της μητρικής γλώσσας, αφού —πριν από το Μπαγκλαντές— δοκίμασε εμφύλιες διαμάχες και ταραχές για γλωσσικά ζητήματα.

Όσο εξηγήσιμο και κατανοητό είναι το δέσιμό μας με τη μητρική μας γλώσσα ή διάλεκτο, που είναι το μόνο γλωσσικό ιδίωμα στον κόσμο στο οποίο αισθανόμαστε «σαν στο σπίτι μας», που μας κάνει να έχουμε μόνο σ' αυτό το ιδίωμα αυτό που ονομάζουμε «γλωσσικό αίσθημα», αφού είναι η γλώσσα ή το ιδίωμα της πρώτης μας αναπνοής, αυτή που «εθιλάσαμεν με το μητρικό γάλα», όπως υποστήριξε ο Αδαμάντιος Κοραής, στην οποία ακούσαμε το πρώτο νανούρισμα και ταχτάρισμα, αυτή που μας έρχεται αβίαστα στο στόμα, για να φωνάξουμε: «Θεέ μου!», «Μάνα μου!», αυτή στην οποία τα μοιρολόγια έχουν το πραγματικό και πλήρες τους νόημα, αφού οι γλωσσικοί τύποι που χρησιμοποιούνται από τα μέλη μιας κοινότητας μπορούν να αποτελούν ενδείκτες των κοινωνικών χαρακτηριστικών και ταυτοτήτων των ομιλούντων υποκειμένων (Gal, 1993). όσο, λοιπόν, εξηγήσιμα είναι όλα αυτά, άλλο τόσο κατανοητή είναι και η στάση του εκάστοτε εθνικού-κρατικού μηχανισμού, ο οποίος κατά κανόνα επιχειρεί κάποιες μορφές (και γλωσσική) ενοποίηση, καθώς φοβάται την ποικιλία ή τη διαφορετικότητα των (και γλωσσικών) ταυτοτήτων, πβ. τη στάση του καθεστώτος Φράνκο στην Ισπανία απέναντι στα καταλανικά (Τσιτσιπής, 2001, σ. 79), υπολογίζοντας ότι η πίστη προς την τοπική γλώσσα είναι πιθανόν ισχυρότερη από την πίστη προς το έθνος (Trudgill, [1974] 1995).

3. Προϋποθέσεις επιβίωσης - ενίσχυσης της γλωσσικής ποικιλότητας

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι ως προς το αν θέλουμε να διατηρήσουμε την τοπική/εθνική γλωσσική μας ιδιαιτερότητα η απάντηση είναι θετική. Μας επιτρέπεται, όμως, ή είναι δυνατόν αυτό να συμβεί στις τρέχουσες ή μελλοντικές κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές συνθήκες;

3.1. Πολιτικές/κοινωνικές συνθήκες

Ως προς το πρώτο: παρά το προφανώς αναμενόμενο, οι ιστορικές συγκυρίες μετά τη Γαλλική και τη Βιομηχανική Επανάσταση και η ανάπτυξη των φιλελεύθερων ιδεολογιών είχαν αρνητικές επιπτώσεις στην ανοχή και πολύ περισσότερο στην καλλιέργεια και προώθηση της (και γλωσσικής) πολυμορφίας, καθώς το αίτημα της ομοιογένειας —γλωσσικής και πολιτισμικής— υπήρξε συστατική διάσταση της ανάδυσσης των εθνικών κρατών μέσα από παλαιότερα πολυγλωσσικά-πολυπολιτισμικά μωσαϊκά (όπως, για παράδειγμα, η Οθωμανική ή Αυστροουγγρική Αυτοκρατορία). Το αίτημα της ομοιογένειας προϋπέθετε τη δημιουργία ενός πολιτισμικού πλαισίου που θα εξασφάλιζε κοινωνική κινητικότητα και μεγάλο βαθμό επικοινωνίας για την ευχερή επικράτηση του αναδύμενου τότε καπιταλισμού, ο οποίος απαιτούσε έναν ομοιογενή —γλωσσικά και πολιτισμικά— πληθυσμό, που θα πρόσφερε το απαραίτητο ομοιογενές εργατικό δυναμικό για την παραγωγή σε μαζική κλίμακα (Χριστίδης, 2001, σ. 265· Κασκαμανίδης & Ντίνας, 2004· Ντίνας, 2013).

Στο πλαίσιο αυτό και προς μια κατεύθυνση γλωσσικής σύγκλισης δημιουργήθηκαν οι τυποποιημένες (standard) εθνικές γλώσσες, που αντικατέστησαν τα παλαιότερα πολύγλωσσα και πολυπολιτισμικά μωσαϊκά του ευρωπαϊκού χώρου. Ενδεικτικό των αντιλήψεων για τις διαλέκτους και τις περιφερειακές γλώσσες την εποχή της Γαλλικής Επανάστασης είναι το παρακάτω απόσπασμα: «Η άγνοια του εθνικού ιδιώματος είναι η κύρια αιτία που κρατά τόσα άτομα μακριά από την αλήθεια [...]. Για να ξεριζώσουμε όλες τις προκαταλήψεις, [...] να συσσωματώσουμε όλους τους πολίτες σε έναν εθνικό όγκο, [...] είναι αναγκαία η ταυτότητα της γλώσσας [...]. Η ενότητα του ιδιώματος είναι αναπόσπαστο κομμάτι της Επανάστασης» (Hagège, 1999, σ. 202). Απόρροια της αντίληψης αυτής είναι η εργαλειοποίηση της γλώσσας στο πλαίσιο του έθνους-κράτους με τη δημιουργία μιας «ισχυρής» εθνικής, κοινής, τυποποιημένης γλώσσας και τον στιγματισμό της ενδογλωσσικής ποικιλομορφίας με περιθωριοποίηση των «ασθενών» διαλέκτων και κατά μείζονα λόγο της ενδοεθνικής αλλογλωσσίας (Χριστίδης, 2001, σ. 264).

Μέσα στο ίδιο πνεύμα και με την προσθήκη των γεωγραφικών και ιστορικών ιδιαιτεροτήτων της πρέπει να ενταχθεί η ελληνική περίπτωση. Η Ελλάδα, ως πρόσφατα εντυπωσιακά ομοιογενής γλωσσικά και πολιτισμικά, ερχόταν σε επαφή με την άλλη «φωνή» —ως λόγο αλλά και ως πολιτισμό— με δύο εκδοχές (Χριστίδης, 2001, σ. 264 κ.ε.). Η πρώτη αφορούσε «νησίδες» στιγματισμένης αλλογλωσσίας: άλλες γλώσσες που

μιλιούνταν στο πλαίσιο της ελληνικής επικράτειας, συνδεδεμένες με ισχυρά στερεότυπα υποτίμησης, που οδηγούσαν σε πολιτικές περιθωριοποίησης και αφομοίωσης. Η δεύτερη εκδοχή αφορούσε, ως γλωσσομάθεια, τη συνάντηση με ηγεμονικές ευρωπαϊκές γλώσσες (γαλλικά παλαιότερα, αγγλικά στη συνέχεια) και συνδεόταν με ισχυρά στερεότυπα υπερτίμησης. Η επαφή με τις ηγεμονικές ευρωπαϊκές γλώσσες συνέβαλλε στην επιβεβαίωση της ευρωπαϊκής ταυτότητας των Νεοελλήνων. Η ανάγκη αυτής της επιβεβαίωσης συνδέεται και με ένα άλλο πολύ βασικό και κρίσιμο φαινόμενο, το γλωσσικό ζήτημα. Η υπερτίμηση της αρχαιότροπης καθαρεύουσας ως κατεξοχήν ενδεδειγμένης για να αποτελέσει την επίσημη εθνική γλώσσα, και η συνακόλουθη υποτίμηση της ομιλούμενης, μητρικής, δημοτικής γλώσσας, συνδέονται με την ιστορική ανάγκη επιβεβαίωσης της ευρωπαϊκής ταυτότητας του νεοσύστατου εθνικού κράτους. Ως όχημα της επιβεβαίωσης αυτής λειτουργούσε η αρχαία ελληνική κληρονομιά —γλωσσική και πολιτισμική— που διέθετε τόσο κύρος στην Εσπερία (Χριστίδης, 2001, σσ. 264-265).

Ευτυχώς, όμως τα πράγματα αλλάζουν και όλο και περισσότερο τελευταία γίνεται λόγος για τη δυνατότητα χρήσης των τοπικών γλωσσικών ποικιλιών ή των «ασθενών» εθνικών γλωσσών. Μια σειρά πολιτικών —κυρίως— αποφάσεων επιβεβαιώνει του λόγου το αληθές. Στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού που ψήφισε η Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ αποσαφηνίζεται το ζήτημα του σεβασμού της γλώσσας ως εξής:

Άρθρο 29 - Στόχοι της Εκπαίδευσης

1. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη συμφωνούν ότι η εκπαίδευση του παιδιού πρέπει να αποσκοπεί (μεταξύ άλλων):

γ) Στην ανάπτυξη του σεβασμού για τους γονείς του παιδιού, την ταυτότητά του, τη γλώσσα του και τις πολιτιστικές του αξίες, καθώς και του σεβασμού του για τις εθνικές αξίες της χώρας στην οποία ζει, της χώρας από την οποία μπορεί να κατάγεται και για τους πολιτισμούς που διαφέρουν από τον δικό του...

Άρθρο 30 - (Ειδικά για τα) Παιδιά μειονοτήτων (αναφέρεται:)

Στα κράτη όπου υπάρχουν εθνικές, θρησκευτικές, γλωσσικές μειονότητες ή πρόσωπα αυτόχθονης καταγωγής, ένα παιδί αυτόχθονας ή που ανήκει σε μία από αυτές τις μειονότητες δεν μπορεί να στερηθεί το δικαίωμα να έχει τη δική του πολιτιστική ζωή, να πρεσβεύει και να ασκεί τη δική του θρησκεία ή να χρησιμοποιεί τη δική του γλώσσα από κοινού με τα άλλα μέλη της ομάδας του.

Το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, από την άλλη, σε ψήφισμά του για τη διά βίου μάθηση ορίζει ως απαραίτητες σε ένα Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς οκτώ βασικές ικανότητες. Δύο απ' αυτές είναι: 1) Η επικοινωνία στη μητρική γλώσσα και 2) Η επικοινωνία σε ξένες γλώσσες. Ειδικά για την επικοινωνία στη μητρική γλώσσα αναφέρεται ότι:

Στο πλαίσιο των πολυ-πολιτισμικών και πολυ-γλωσσικών κοινωνιών της Ευρώπης, αναγνωρίζεται ότι η μητρική γλώσσα μπορεί να μην είναι σε όλες τις περιπτώσεις η επίσημη γλώσσα του κράτους μέλους. Η λήψη μέτρων για την αντιμετώπιση τέτοιων περιπτώσεων εμπίπτει στην αρμοδιότητα κάθε κράτους μέλους σύμφωνα με τις δικές του ιδιαίτερες ανάγκες και συνθήκες.

Η επικοινωνία στη μητρική γλώσσα, σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, είναι η ικανότητα έκφρασης και ερμηνείας εννοιών, σκέψεων, συναισθημάτων, γεγονότων και απόψεων, τόσο σε προφορική όσο και σε γραπτή μορφή, και η ικανότητα γλωσσικής αλληλεπίδρασης με κατάλληλο και δημιουργικό τρόπο σε ολόκληρο το φάσμα των κοινωνικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων: στην εκπαίδευση και την κατάρτιση, στην εργασία, στο σπίτι και στον ελεύθερο χρόνο. Τα άτομα θα πρέπει να έχουν τις δεξιότητες να επικοινωνούν προφορικά και γραπτά σε διάφορες επικοινωνιακές καταστάσεις και να παρακολουθούν και να προσαρμόζουν την επικοινωνία τους στις απαιτήσεις της κατάστασης. Μια θετική στάση ως προς την επικοινωνία στη μητρική γλώσσα / διάλεκτο περιλαμβάνει τη διάθεση για κριτικό και εποικοδομητικό διάλογο, την εκτίμηση αισθητικών ιδιοτήτων και την προθυμία επιδίωξής τους, καθώς και το ενδιαφέρον για την αλληλεπίδραση με άλλους. Όσο για την επικοινωνία στις ξένες γλώσσες, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο παραδέχεται ότι πολλοί Ευρωπαίοι ζουν σε δίγλωσσες ή πολύγλωσσες οικογένειες και κοινότητες και ότι η επίσημη γλώσσα της χώρας όπου ζουν ενδέχεται να μην είναι η μητρική τους. Η επικοινωνία στις ξένες αυτές γλώσσες εμπεριέχει σε μεγάλο βαθμό τις ίδιες βασικές δεξιότητες της επικοινωνίας στη μητρική γλώσσα: την ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση και γραφή σε ένα κατάλληλο φάσμα κοινωνικών και πολιτισμικών πεδίων σύμφωνα με τις επιθυμίες και τις ανάγκες καθενός. Η επικοινωνία στις ξένες γλώσσες απαιτεί επίσης κι άλλες δεξιότητες, όπως η διαμεσολάβηση και η διαπολιτισμική κατανόηση. Ο βαθμός επάρκειας του κάθε ατόμου στις δεξιότητες αυτές ποικίλλει σύμφωνα με το κοινωνικό και πολιτισμικό του υπόβαθρο, το περιβάλλον, τις ανάγκες και/ή τα ενδιαφέροντά του, σε κάθε περίπτωση, πάντως, αναδεικνύεται η υποστήριξη της πολυμορφίας ως οργανικό στοιχείο της ευρωπαϊκής κοινωνίας.

Μετά τη διαπίστωση ότι επιταχύνεται η απώλεια των γλωσσών ανά τον κόσμο, γλωσσολόγοι, ιδρύματα, αλλά και παγκόσμιοι οργανισμοί ανέλαβαν πρωτοβουλίες για αποτύπωση και ενίσχυση ακόμα και αναβίωση των απειλούμενων γλωσσών. Έτσι η UNESCO το 1995 εξέδωσε την Κόκκινη Βίβλο των Απειλούμενων Γλωσσών μετά την οποία παρατηρείται μια ένταση της διεθνούς προσπάθειας να διασωθούν γλώσσες που έχουν ακόμα περιθώρια για κάτι τέτοιο. Η προσπάθεια αυτή εντάσσεται σε ένα γενικότερο κλίμα και παράγεται πλέον ένα νέο «ήθος επικοινωνίας», όπου η πολυμορφία αντιπροσωπεύει μια πρόκληση (Χριστίδης, 1999, σσ. 91-95). Η πολυμορφία, υπό τη θεωρητική κάλυψη και της Κοινωνιογλωσσολογίας, διατηρείται και ενθαρρύνεται σε όλα τα πεδία κοινωνικού ενδιαφέροντος και υποστηρίζονται διαφορετικοί τρόποι προσέγγισης των προβλημάτων, διαφορετικές ευαισθησίες στην αντιμετώπιση του μέλλοντος. Όλο και περισσότερο καλλιεργείται το ενδιαφέρον για τη διατήρηση και την εξέλιξή της και τονίζεται το δικαίωμα στη διαφορά. Τελευταία μάλιστα, παράλληλα με τις δραστηριότητες για την προστασία του περιβάλλοντος (πβ. την παγκόσμια οργάνωση World Wild life Fund για τη διατήρηση της βιοποικιλότητας), αναπτύσσεται ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τις «απειλούμενες», «λιγότερο διαδεδομένες», «λιγότερο ομιλούμενες», «ασθενείς», «κυριαρχούμενες», «μειονοτικές», «γλώσσες κληρονομιάς», «αυτόχθονες» γλώσσες, κ.λπ. —όλες διατυπώσεις υποστηρικτές και προστατευτικές.

3.2. Δυσμενείς/ευνοϊκές συγκυρίες

Αναφορικά με το δεύτερο ερώτημα-προϋπόθεση, που τέθηκε πιο πάνω: παρά το ότι θέλουμε και μας επιτρέπεται, όπως είδαμε, συντρέχουν οι αντικειμενικές-εξωτερικές προϋποθέσεις διατήρησης της γλωσσικής ποικιλότητας; Όσο κι αν φαίνεται ότι στο οικονομικοκοινωνικό περιβάλλον της παγκοσμιοποίησης όλα βαίνουν προς μια σύγκλιση και ομογενοποίηση, τα πράγματα αφήνουν πολλά περιθώρια αισιοδοξίας.

Πάντως, πράγματι στις νέες οικονομικοπολιτικές συνθήκες των τελευταίων δεκαετιών προωθείται μια νέα υπερεθνική πραγματικότητα με κύρια χαρακτηριστικά της την παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, την ελεύθερη αγορά και την ηγεμονία της νεοφιλελεύθερης αντίληψης για τη σχέση αγοράς και κοινωνίας. Στο πλαίσιο αυτό όσον αφορά τις γλώσσες ακούμε συχνά σχόλια με σατιρικούς τίτλους όπως McDonaldization ή Cocacolonization, πίσω από τους οποίους κρύβονται θέσεις όπως: απώλεια της ταυτότητας παντού, οι γλώσσες πεθαίνουν πιο γρήγορα από ποτέ προκαλώντας μια τεράστια απώλεια της γλωσσικής πολυμορφίας στον πλανήτη κ.λπ. Η διαπίστωση της

ομογενοποίησης επεκτείνεται και στο εσωτερικό της ίδιας γλώσσας με ισχυρισμούς όπως: το Διαδίκτυο επιβάλλει την ομοιομορφία στην αυτο-έκφρασή μας, η ανταλλαγή μηνυμάτων κειμένου μειώνει την εκφραστικότητα της γλώσσας, οι διάλεκτοι πεθαίνουν, κ.λπ. Πίσω από όλα αυτά ο βασικός ισχυρισμός είναι ότι η ποικιλομορφία εξαφανίζεται ή τουλάχιστον μειώνεται σημαντικά. Πράγματι, μετά τις εκτεταμένες γλωσσικές έρευνες της δεκαετίας του 1980, τώρα ξέρουμε ότι ο θάνατος των γλωσσών συμβαίνει σε μια μαζική και άνευ προηγουμένου κλίμακα. Ίσως οι μισές από τις γλώσσες του κόσμου απειλούνται τόσο σοβαρά, ώστε θα εξαφανιστούν κατά τη διάρκεια του αιώνα μας και δεν αντικαθίστανται. Η εξαφάνιση εκατοντάδων —ίσως χιλιάδων— γλωσσών είναι αναπόφευκτη. Υπάρχουν σαφείς ενδείξεις απώλειας της ποικιλότητας αναλογικά πολύ μεγαλύτερης από την καταστροφή της ποικιλομορφίας του πλανήτη στην πανίδα και τη χλωρίδα: ενώ η βιοποικιλότητα απειλείται με εξαφάνιση σε ποσοστό 2%, στις γλώσσες αυτό το ποσοστό είναι περίπου 50% (Crystal, 2006). Απ' την άλλη πλευρά, όμως, μια σειρά ευνοϊκών παραγόντων ως προς τη διατήρηση της γλωσσικής ποικιλότητας και την ενίσχυση της γλωσσικής απόκλισης ισορροπούν τις αρνητικές προϋποθέσεις που προανέφερα.

Στην παγκόσμια ιστορία ένας από τους καθοριστικούς παράγοντες που έπαιξαν ρόλο στην αναγνώριση μιας γλωσσικής ποικιλίας ως αποδεκτής και οδήγησαν μάλιστα και στην καθιέρωσή της ήταν η πολιτιστική-λογοτεχνική παραγωγή. Αυτό συνέβη και στην περίπτωση της επικράτησης της αττικής έναντι των άλλων αρχαίων ελληνικών διαλέκτων και στα νεότερα χρόνια, την εποχή της διαμάχης περί το γλωσσικό ζήτημα στην Ελλάδα, με την ενσωμάτωση των Επτανήσων και της αντίστοιχης σημαντικής λογοτεχνικής τους παραγωγής (Επτανησιακή Σχολή), η οποία βοήθησε να ενισχυθούν τα επιχειρήματα υπέρ της δημοτικής γλώσσας. Πιο πρόσφατα το σύνολο σχεδόν των Ελλήνων λογοτεχνών έχουν μιλήσει πολύ κολακευτικά για τη γλωσσική ποικιλία της ελληνικής και κάποιοι την έχουν μετουσιώσει σε πράξη, με κορυφαίους τον Αλέξανδρο Παπαδιαμάντη στο πεδίο κυρίως της γεωγραφικής ποικιλίας και τον Κωνσταντίνο Καβάφη στο σύνολο της ελληνικής γλώσσας και σε συγχρονικό αλλά και διαχρονικό επίπεδο. Στην εποχή μας ο ρόλος της λογοτεχνίας ως παράγοντα διαμόρφωσης και «επιβολής» μιας γλωσσικής ποικιλίας έχει αδυνατίσει και παραχώρησε την πρωτιά στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, τα οποία ασκούν καθοριστική επίδραση στις (και γλωσσικές) επιλογές των ανθρώπων.

Είναι εντυπωσιακό ότι στον χώρο των ΜΜΕ η αλλαγή στάσης απέναντι στη γλωσσική διαφορά εντοπίζεται με πολύ σαφή τρόπο στον γνωστό ραδιοτηλεοπτικό οργανισμό BBC

σε μια κατά τα άλλα αρκετά συντηρητική βρετανική κοινωνία. Ενώ μόλις τριάντα χρόνια πριν, τη δεκαετία του 1980, εκφωνητές με διαλεκτική προφορά δεν ήταν ευπρόσδεκτοι στα κανάλια του BBC, ο ανταγωνισμός των περιφερειακών εμπορικών καναλιών είχε ως αποτέλεσμα οι ακροατές/ τηλεθεατές να θέλουν να ακούν τη φωνή και της δικής τους περιοχής ή πάντως να μην ακούν φωνές που αντιπροσωπεύουν ένα μόνο τμήμα της κοινωνίας, αυτό της «ανώτερης» τάξης, όπως είχε παραδοσιακά επικρατήσει. Έτσι, το 2005 το BBC υλοποίησε για πρώτη φορά στην ιστορία του οργανισμού πρόγραμμα με τον ενδεικτικό τίτλο «Φωνές», στο οποίο ενεπλάκησαν όλοι οι τοπικοί ραδιοφωνικοί σταθμοί, οι οποίοι παρήγαγαν ραδιοφωνικά και τηλεοπτικά προγράμματα χρησιμοποιώντας το τοπικό γλωσσικό ιδίωμα. Μάλιστα, στην ιστοσελίδα που δημιουργήθηκε για τον ίδιο σκοπό (<http://www.bbc.co.uk/voices/>) δόθηκε η δυνατότητα στους ακροατές/ τηλεθεατές να συνεισφέρουν με πληροφορίες για την προφορά και τα άλλα χαρακτηριστικά των δικών τους τοπικών ιδιωμάτων. Η ανταπόκριση του κόσμου υπήρξε πολύ μεγάλη, ανεξαρτήτως ηλικίας, φύλου ή εθνικότητας, δεδομένου μάλιστα και του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα της βρετανικής κοινωνίας. Όλο αυτό το υλικό φυλάσσεται στη Βρετανική Βιβλιοθήκη και στο Πανεπιστήμιο του Leeds (στο διαλεκτολογικό του κέντρο) για περαιτέρω μελέτη από την πλευρά των ειδικών. Όταν ένας οργανισμός όπως το BBC δίνει χώρο στην ανάδειξη της γλωσσικής ποικιλότητας, μάλλον το θέμα έχει λάβει σοβαρές διαστάσεις (βλ. και Crystal, 2006).

Και στα ελληνικά ΜΜΕ, όμως, εσχάτως, αναιρείται σε μεγάλο βαθμό η απλουστευτική αντίληψη ότι η παγκοσμιοποίηση προκαλεί μόνο πρακτικές ομογενοποίησης. Φαίνεται ότι μπορεί να δημιουργήσει και τάσεις απόκλισης, ενθαρρύνοντας την επιβεβαίωση της τοπικότητας, όπως προκύπτει από την τηλεοπτική προβολή γεωγραφικών διαλέκτων της ελληνικής —κυρίως μέσω τηλεοπτικών σειρών— με «έμφαση στην τοπικότητα». Η σύγχρονη Ελλάδα επιχειρεί, έτσι, να διαμορφώσει την εθνική της ταυτότητα σε σχέση με το παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον τονίζοντας την ποικιλότητα και τον πλούτο της ελληνικής και μεταφέροντας το μήνυμα ότι μιλάμε διαφορετικά, αλλά τελικώς είμαστε όλοι Έλληνες, είμαστε ίδιοι όντας διαφορετικοί, πβ. (Στάμου & Ντίνας, 2011, σ. 302).

Η εξάπλωση μιας γλώσσας σε μεγάλα μήκη και πλάτη της γης —η οποία γίνεται για εξωγλωσσικούς λόγους, όπως η οικονομική ή πολιτιστική ακμή του λαού που τη χρησιμοποιεί, η μετατροπή της δηλ. σε lingua franca, έχει επιδράσεις και στη γλωσσική ποικιλότητα. Αυτό συνέβη και στα αρχαία χρόνια με την εξάπλωση της αττικής διαλέκτου —για λόγους που όλοι ξέρουμε— σε τόπους πολύ μακρινούς από την Αττική,

με αποτέλεσμα τη δημιουργία της ελληνιστικής κοινής, η οποία αποτέλεσε μέσα από τη μετεξέλιξή της τα επόμενα χρόνια τη βάση της σύγχρονης ελληνικής γλώσσας. Έτσι, σαν μια άλλη εκδοχή του νόμου της «αφθαρσίας της ύλης», η γλωσσική ποικιλότητα επιβιώνει και η γλωσσική ομογενοποίηση αποτρέπεται μέσα από την εξαφάνιση γλωσσών, καθώς δε χρησιμοποιούνται πια, αλλά την ταυτόχρονη εμφάνιση νέων γλωσσικών μορφωμάτων ή μετεξελιγμένων μορφών μιας γλώσσας. Χαρακτηριστικότερο παράδειγμα στην εποχή μας αποτελεί η Αγγλική, η πιο παγκοσμιοποιημένη γλώσσα στις μέρες μας, απ' την οποία έχουν προέλθει ήδη πολλές τίτζιν και κρεολές γλώσσες, οι οποίες ήρθαν να αντικαταστήσουν τοπικές γλώσσες που υπό την επιρροή της Αγγλικής υποχώρησαν με τάση εξαφάνισης, πβ. τα Singlish στη Σιγκαπούρη, τα Taglish στις Φιλιππίνες, τα Malnglish στη Μαλαισία ως λίγα από τα δείγματα των Νέων Αγγλικών, που δείχνουν ότι η γλωσσική ομογενοποίηση δεν είναι το αναπόφευκτο αποτέλεσμα της παγκοσμιοποίησης. Τα Αγγλικά όμως αλλάζουν και μέσα στην ίδια τη χώρα τους, και μάλιστα στο Λονδίνο. Το γλωσσικό ιδίωμα των αυτοχθόνων Λονδρέζων (Cockney) εμφανίζει ήδη αρκετές παραλλαγές: Chinese Cockney, Bangla Cockney, Caribbean Cockney, κ.λπ. Επομένως στην ανησυχία κάποιων ότι τα Cockney πεθαίνουν η απάντηση είναι ότι δεν πεθαίνουν αλλά αλλάζουν (Crystal, 2006).

Κι αν η μίξη της «παγκόσμιας» με την ντόπια γλώσσα δεν οδηγεί πάντα στη δημιουργία μιας κρεολής, πάντως κι αυτή δε μένει αλώβητη από τη μεγάλη εξάπλωσή της μακριά από τα όρια της συμπαγούς γλωσσικής κοινότητας που τη μιλάει ως μητρική. Εύκολα μπορεί να διαπιστώσει κανείς, για παράδειγμα, ότι η υιοθέτηση της Αγγλικής ως δεύτερης ή και εναλλακτικής ξένης γλώσσας σε μια χώρα γρήγορα οδηγεί στην ενσωμάτωση σ' αυτήν ντόπιων γλωσσικών δομών και λεξιλογίου, πβ. τα «σουηδικά» ή τα «ελληνικά» αγγλικά. Είναι απλώς θέμα (αρκετού βέβαια) χρόνου να προκύψουν στο μέλλον και νέες σαφώς διαφοροποιημένες εκδοχές της Αγγλικής, όπως έχει ήδη συμβεί με τα αμερικανικά ή τα αυστραλέζικα αγγλικά, πβ. τα γνωστά ως παγκόσμια ή πολλαπλά αγγλικά. Η αγγλική, δηλαδή, καθώς γίνεται γρήγορα μια παγκόσμια γλώσσα εμφανίζει ταυτόχρονα εσωτερικές παραλλαγές (υποπολιτισμικές, εθνικές, επαγγελματικές κ.λπ.) οι οποίες αποκτούν όλο και περισσότερη σημασία, πβ. (Kalantzis & Cope, 2001, σσ. 215-216).

Ένας χώρος με ιδιαίτερη επίδραση στο θέμα της γλωσσικής διαφοροποίησης και της διεύρυνσης της γλωσσικής ποικιλότητας είναι αυτός της Τεχνολογίας (εκτενή συζήτηση για το θέμα βλ. στο Crystal, 2006). Σε όλη τη διάρκεια της γλωσσικής ιστορίας η

εμφάνιση ενός τεχνολογικού προϊόντος ασκούσε μικρή ή μεγαλύτερη επίδραση ανάλογα με τη σπουδαιότητά του στη γλωσσική διαφοροποίηση ήδη από την επινόηση της πένας και της μελάνης, οπότε διευρύνθηκαν οι δυνατότητες του γραψίματος με το χέρι με το πέρασμα από τη γραφή με σκληρά υλικά, όπως το μάρμαρο και η γραφίδα, σε πιο μαλακά και ευέλικτα και με τη δημιουργία διάφορων στιλ γραφής. Η μεγάλη επανάσταση στη γλώσσα έγινε με την εφεύρεση της τυπογραφίας, η οποία έδωσε εντελώς νέες διαστάσεις και δυνατότητες στη γλώσσα —στη γραπτή της κυρίως εκδοχή, αλλά όχι μόνο— και διεύρυνε τη γλωσσική ποικιλία με τα ποικίλα «εργαλεία» του γραπτού λόγου, όπως βιβλία, εφημερίδες, περιοδικά, και τους διαφορετικούς τύπους κειμένων, όπως αφίσες, διαφημίσεις, επιγραφές, που δόθηκε με την τυπογραφία η δυνατότητα να παραχθούν. Ο ερχομός του τηλεφώνου επηρέασε κυρίως τον προφορικό λόγο, ενώ στη συνέχεια ο τηλεγράφος πρόσθεσε καινούργια στιλ στον γραπτό λόγο.

Η επίδραση της τυπογραφίας στη γραπτή γλώσσα βρίσκει την αναλογική της έκφραση στην επίδραση που άσκησε το ραδιόφωνο στον προφορικό λόγο. Στο θέμα της γλωσσικής ποικιλομορφίας το ραδιόφωνο έδωσε τη δυνατότητα να ακουστεί η «άλλη φωνή», η αποκλίνουσα από τη νόρμα, η διαλεκτική, αλλά δημιούργησε και πολλές νέες κειμενικές ποικιλίες, όπως το δελτίο ειδήσεων, η ζωντανή ραδιοφωνική μετάδοση γεγονότων, ο σχολιασμός αθλητικών ή πολιτικών γεγονότων, οι κάθε είδους ραδιοφωνικές εκπομπές. Την κατάσταση αυτή ήρθε να διευρύνει η κινηματογραφική και ακόμα περισσότερο η τηλεοπτική εικόνα: νέες κινηματογραφικές και τηλεοπτικές κειμενικές ποικιλίες και νέες δυνατότητες γραπτής έκφρασης μέσω του γλωσσικού υπομνηματισμού της εικόνας.

Ο επόμενος μεγάλος σταθμός είναι το κινητό τηλέφωνο, το οποίο συνδυάζει τις (γλωσσικές) δυνατότητες του κλασικού τηλεφώνου αλλά και της τηλεοπτικής εικόνας θέτοντας όμως κάποιους σημαντικούς περιορισμούς λόγω του πολύ μικρού μεγέθους της εικόνας του, π.χ. το όριο των 150 χαρακτήρων για κάθε μήνυμα. Έτσι δημιουργήθηκαν νέες γλωσσικές συμβάσεις, όπως οι συντομογραφίες και οι νέες λέξεις-φράσεις που αποτελούνται από συνδυασμό γραμμάτων και αριθμών (πβ. στα ελληνικά: τπτ 'τίποτα', στα αγγλικά: cul8r 'see you later', κ.λπ.), για την οικονομικότερη και ταχύτερη ανταλλαγή μηνυμάτων και πληροφοριών. Το Διαδίκτυο, προς την ίδια κατεύθυνση, εκμεταλλευόμενο τις νέες τεράστιες τεχνολογικές δυνατότητες αλλά και λειτουργώντας κάτω από τους περιορισμούς που σχετίζονται με το ηλεκτρονικό υλικό και τις εφαρμογές, έφερε το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (email), τη σύγχρονη και ασύγχρονη διαδικτυακή επικοινωνία αλλά και πολλούς καινούργιους τύπους διαδικτυακών κειμένων (chat, blog,

tweet, προσωπική σελίδα στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, κ.λπ.), γεγονός που τροφοδοτεί τη γλώσσα με εντελώς νέα δείγματα γλωσσικής ποικιλίας.

3.3. Το Διαδίκτυο και η γλωσσική ποικιλότητα

Το Διαδίκτυο έχει επηρεάσει και θα επηρεάσει ακόμη περισσότερο στο μέλλον τη γλώσσα ξεπερνώντας και αφήνοντας μακράν πίσω του οποιαδήποτε άλλη τεχνολογική εφεύρεση του παρελθόντος. Κι ενώ θα περίμενε κανείς το Διαδίκτυο να λειτουργεί ομογενοποιητικά λόγω της παγκόσμιας επικράτησής του και της κυριαρχίας σ' αυτό της αγγλικής γλώσσας, φαίνεται να συμβαίνει και το αντίθετο: διευκολύνει —άρα και ενθαρρύνει— και την ανάδειξη της διαφορετικότητας. Κι αυτό συμβαίνει και σε διαγλωσσικό αλλά και σε ενδογλωσσικό επίπεδο, όπως θα επιχειρήσω να δείξω στη συνέχεια:

α. Καταρχάς το Διαδίκτυο έχει διαμορφώσει έναν ιδιαίτερο τύπο γλωσσικής επικοινωνίας (Netspeak τον αποκαλεί ο Crystal, 2006) και είναι αυτός που συχνά αποκαλείται «Επικοινωνία μέσω υπολογιστή» [Computer-Mediated Communication (CMC)], με σαφείς διαφοροποιήσεις σε σχέση με τη χρήση της γλώσσας στα παραδοσιακά μέσα επικοινωνίας και με εμφανέστερο χαρακτηριστικό του τη δημιουργία ενός υβριδικού τύπου λόγου με την ανάμειξη χαρακτηριστικών και του προφορικού και του γραπτού λόγου. Η επικοινωνία μέσω υπολογιστή διαφέρει αισθητά από τον συμβατικό τρόπο επικοινωνίας, αρκεί να λάβει κανείς υπόψη του τις δυνατότητες επικοινωνίας μέσω email, chat ή και άλλων πιο σύγχρονων ακόμη επικοινωνιακών μέσων, όπως το facebook, το twitter, το instagram και το tiktok (όπου η πολυτροπικότητα είναι το κύριο χαρακτηριστικό με εξαιρετικά περιορισμένη τη χρήση του γραπτού λόγου) ή και τη δυνατότητα του χρήστη να χρησιμοποιεί ταυτόχρονα πολλά διαφορετικά κανάλια επικοινωνίας.

β. Το Διαδίκτυο έχει δώσει «βήμα επικοινωνίας» σε ομάδες ανθρώπων που δύσκολα θα μπορούσαν να το έχουν μέσω της τυπικής συμβατικής επικοινωνίας. Μια ομάδα πολιτών, για παράδειγμα, που ανήκουν σε μια εθνοτική ή/και γλωσσική μειονότητα η οποία δραστηριοποιείται στο πλαίσιο μιας άλλης κυρίαρχης ομάδας δύσκολα θα μπορούσε να εγκαταστήσει έναν διάλογο συμβατικής διαγλωσσικής επικοινωνίας με ένα έντυπο, π.χ. μια εφημερίδα ή περιοδικό. Ο λόγος είναι απλός: χρειάζονται τυπογραφικές εγκαταστάσεις που απαιτούν υψηλό κόστος λειτουργίας, για να τυπώσουν σε πολύ μικρό συνήθως τιράζ ένα τέτοιο έντυπο. Το κόστος γίνεται ακόμα μεγαλύτερο με κίνδυνο

ακύρωσης της δυνατότητας για επικοινωνία, αν η συγκεκριμένη γλώσσα απαιτεί τη χρήση ιδιαίτερου αλφαβήτου, π.χ. αραβικό, αρμενικό, κυριλλικό, γεωργιανό κ.λπ. Το ίδιο προβληματική είναι και η δυνατότητα έκφρασης διαλεκτόφωνων ομάδων, π.χ. Ποντίων, Κρητικών, Κυπρίων, ενδογλωσσικά, στο πλαίσιο της ίδιας γλώσσας. Με τη χρήση της Νέας Τεχνολογίας των ηλεκτρονικών υπολογιστών και ιδιαίτερος του Διαδικτύου τα προβλήματα αυτά έχουν ξεπεραστεί. Κάθε υπολογιστής πλέον διαθέτει όλων των ειδών τα αλφάβητα στο λειτουργικό του σύστημα, υπάρχουν διαθέσιμες και ειδικές γραμματοσειρές για διαλεκτολογικές καταγραφές ακόμα και πολύ περιορισμένης εμβέλειας (πβ. <http://www.nured.uowm.gr/florinaserif>), τα διάφορα λειτουργικά συστήματα των υπολογιστών και του Διαδικτύου υποστηρίζουν την επικοινωνία όλων με όλους. Έτσι δίνεται χωρίς περιορισμούς δυνατότητα έκφρασης και ανταλλαγής μηνυμάτων και πληροφοριών, με αποτέλεσμα η γλωσσική ποικιλότητα να βρίσκει στη Νέα Τεχνολογία και ειδικότερα στο Διαδίκτυο τον καλύτερό της σύμμαχο.

γ. Αλλά και η εντελώς ιδιαίτερη προσωπική έκφραση και επικοινωνία με γνωστούς αλλά και αγνώστους είναι πλέον δυνατή και πολύ εύκολη στο Διαδίκτυο. Υπάρχουν πολλοί νέοι τρόποι επικοινωνίας, γνωστοί οι περισσότεροι ως κοινωνικά δίκτυα ή κανάλια κοινωνικής δικτύωσης, όπως το facebook και το twitter, αλλά και πιο «προσωπικοί» χώροι έκφρασης, όπως π.χ. το blog, το προσωπικό ηλεκτρονικό ημερολόγιο, μέσω των οποίων ο καθένας μπορεί να εκφράσει τις απόψεις του ή να επικοινωνήσει με όποιους επιλέγει ή/και τον επιλέγουν. Μέσα από τα κανάλια αυτά διαμορφώθηκαν ήδη τρόποι επικοινωνίας πολύ διαφορετικοί από τους συμβατικούς και ως τώρα γνωστούς και η γλώσσα βρίσκει σ' αυτά έδαφος να αναδείξει και πάλι την ποικιλομορφία της. Κι ο λόγος είναι απλός: οι μέχρι τώρα τυπικές μορφές επικοινωνίας, π.χ. επιστολή, ήταν τυποποιημένοι και είχαν διαμορφώσει κάποιους κανόνες τους οποίους έπρεπε ο κάθε χρήστης τους να τηρεί. Στο Διαδίκτυο δεν υπάρχει κανείς έλεγχος από κανέναν προς κανέναν, δεν υπάρχουν αυτοί που πρέπει να δώσουν την έγκρισή τους για τη δημοσίευση ενός κειμένου, και έτσι μέχρι που να αποκτήσει και η επικοινωνία μέσω Διαδικτύου τη δική της τυποποίηση —αν ποτέ καταστεί δυνατό με τις συνεχείς αλλαγές που συμβαίνουν σ' αυτό και με τα καινούργια εργαλεία επικοινωνίας που διαρκώς αναφέρονται— η ποικιλομορφία της έκφρασης θα είναι και στην περίπτωση αυτή ο κανόνας. Για πολύ καιρό στο προβλεπτό μέλλον —περισσότερο από κάθε άλλη περίοδο της γλωσσικής ιστορίας— θα βλέπουμε επικοινωνία μέσω email, chat, blog, facebook, twitter κ.λπ. η οποία θα κινείται πιο πολύ εκτός κανόνων και θα είναι ανεπεξέργαστη και ανέλεγκτη

παρά τυπική και συμμορφωμένη σε δεδομένους και αποδεκτούς από τη γλωσσική κοινότητα κανόνες.

4. Διαχείριση της γλωσσικής ποικιλότητας στο νέο περιβάλλον

Τη δημιουργία αυτού του ευνοϊκού κλίματος υπέρ της διατήρησης και ενδυνάμωσης της γλωσσικής ποικιλίας έρχεται να ενισχύσει και η επιστημονική κοινότητα σε επίπεδο ερμηνείας της νέας πραγματικότητας αλλά και της γλωσσοδιδακτικής αξιοποίησής της. Μια επαρκής θέση διατυπώθηκε με το γλωσσοεκπαιδευτικό κίνημα των Πολυγραμματισμών από τη γνωστή ως New London Group ομάδα έγκριτων (κοινωνιο)γλωσσολόγων και παιδαγωγών παγκοσμίως, οι οποίοι τον Σεπτέμβριο του 1994 στο New London του New Hampshire της Αυστραλίας έδωσαν έναν εντελώς νέο προσανατολισμό στην Παιδαγωγική του Γραμματισμού. Ονόμασαν τη νέα τους πρόταση Πολυγραμματισμοί, για να περιγράψουν από τη μια την αυξανόμενη σημασία της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας και από την άλλη την επίδραση των νέων επικοινωνιακών τεχνολογιών (βλ. συνολική παρουσίασή της στο Kalantzis & Cope, 1997, σσ. 680-695).

Όσον αφορά τη γλωσσική ποικιλότητα και πολυμορφία οι εισηγητές της πρότασης παραδέχονται ότι κάθε μέρα «είμαστε αναγκασμένοι να διαπραγματευόμαστε τις διαφορές τόσο στις τοπικές μας κοινότητες όσο και στην εργασιακή και κοινοτική μας ζωή, που όλο και περισσότερο διασυνδέονται παγκοσμίως». Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η αγγλική γλώσσα: ενώ εξελίσσεται ολοένα σε παγκόσμια γλώσσα (*lingua mundi*) και κοινή παγκόσμια γλώσσα του εμπορίου, των μέσων μαζικής επικοινωνίας και της πολιτικής (*lingua franca*), την ίδια στιγμή «διασπάται σε πολλές και όλο και περισσότερο διαφοροποιημένες αγγλικές, που σηματοδοτούνται από την προφορά, την εθνική καταγωγή, τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά και την επαγγελματική ή τεχνική κοινότητα». Αυτή η νέα πραγματικότητα οδηγεί στο συμπέρασμα ότι «πέρασαν οι μέρες που η εκμάθηση μιας μοναδικής και τυποποιημένης εκδοχής της (αγγλικής) γλώσσας ήταν αρκετή». Να ένα παράδειγμα: όποιος στην Ινδία μαθαίνει αγγλικά είναι επαρκής χρήστης σε ένα αυστηρά εθνικό επίπεδο, αλλά, αν θέλει να δραστηριοποιηθεί σε διεθνές επίπεδο, πρέπει να μάθει, π.χ., αμερικάνικη προφορά παρακολουθώντας διαδικτυακά μαθήματα. Επομένως δεν πρόκειται για εκμάθηση γλώσσας αλλά για ύφος, ένα μέρος της γλώσσας κομμένο και ραμμένο στις ανάγκες και τις απαιτήσεις του πελάτη στον δεδομένο χωροχρόνο. Οι «πελάτες» δεν καλούνται να

«αγοράσουν» τη γλώσσα (αφού ήδη μιλούν αγγλικά) αλλά όλο το δεικτικό (ιδεολογικό) πακέτο [“indexical (ideological) package”] που τη συνοδεύει (Blommaert, 2010, σ. 22).

Επομένως για τους Πολυγραμματισμούς η γλωσσική πολυμορφία καθίσταται ένα όλο και πιο κρίσιμο τοπικό ζήτημα στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης των επικοινωνιών και της αγοράς εργασίας. Το δεύτερο θεμελιώδες χαρακτηριστικό της πρότασης των Πολυγραμματισμών είναι η πολυτροπικότητα στην παραγωγή του νοήματος υπό την επίδραση των νέων επικοινωνιακών τεχνολογιών, μια ακόμα εκδοχή της (και γλωσσικής) ποικιλότητας. Η νέα πολυτροπικότητα στην παραγωγή νοήματος στον παγκόσμιο ιστό (World Wide Web), για παράδειγμα, με τα διαδραστικά πολυμέσα, την επιτραπέζια τυπογραφία, τη χρήση γραπτών και οπτικών μηνυμάτων στο ίδιο «κείμενο», επιβάλλουν την καλλιέργεια ενός πολυτροπικού γραμματισμού (Kalantzis & Cope, 1997, σ. 681).

Οι δύο αυτές εξελίξεις μεταμορφώνουν και την ουσία, το «τι», αλλά και την παιδαγωγική, το «πώς», της διδασκαλίας του γραμματισμού σε όλες τις γλώσσες του κόσμου, καθώς οι παλιές παιδαγωγικές επιλογές μιας επίσημης και τυποποιημένης (standard) γραπτής γλώσσας που έπαιρνε τα χαρακτηριστικά εθνικής νόρμας δεν έχουν πια τη χρησιμότητα που είχαν κάποτε, τον καιρό της δημιουργίας των εθνικών κρατών (Hagège, 1999, σ. 202). Οι Πολυγραμματισμοί σε αντικατάστασή τους προτείνουν «μια ανοιχτή και ευέλικτη λειτουργική γραμματική, που βοηθά τους μαθητές της γλώσσας να περιγράψουν τις γλωσσικές διαφορές (πολιτισμικές, υπο-πολιτισμικές, περιφερειακές/εθνικές, τεχνικές, συμφραστικές κ.λπ.) και τους πολυτροπικούς διαύλους του νοήματος, που σήμερα είναι τόσο σημαντικοί για την επικοινωνία».

Αφού η παγκόσμια γεωπολιτική έχει μεταβληθεί προς την κατεύθυνση της διεύρυνσης και εμβάθυνσης της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας, τα σχολεία πρέπει να είναι σε θέση να την υπηρετήσουν. Γι' αυτό μαζί με την Παιδαγωγική του Γραμματισμού θα πρέπει να αλλάξουν και τα σχολεία. «Η τοπική πολυμορφία και η παγκόσμια διασύνδεση δεν σημαίνουν μόνο ότι δεν μπορεί να υπάρξει πρότυπο. Σημαίνουν επίσης ότι η πιο σπουδαία δεξιότητα που πρέπει να μάθουν οι σπουδαστές είναι να χειρίζονται διαλέκτους, ύφος, σημειολογικές διαφορές, αλλαγή κωδίκων, διαγλώσσες και υβριδικά διαπολιτισμικά είδη λόγου» (Kalantzis & Cope, 1997, σ. 685). Στο επίπεδο των ευρύτερων συλλογικών μορφωμάτων «τα κράτη πρέπει να ξαναγίνουν ισχυρά, όχι όμως για να επιβάλουν πρότυπα. Πρέπει να γίνουν ισχυροί ουδέτεροι διαμεσολαβητές της διαφοράς. Το ίδιο θα πρέπει να ισχύει και μέσα στα σχολεία. Το ίδιο και στην παιδαγωγική του γραμματισμού» (Kalantzis & Cope, 1997, σ. 685). Μια τέτοια αντίληψη

της διαφορετικότητας ως παραγωγικής πηγής στην οποία οι διαφορές είναι ο κανόνας μπορεί να οδηγήσει σε μια πιο συνεκτική κοινωνικότητα, που «είναι η βάση για τη μεταεθνικιστική έννοια του κοινού σκοπού, η οποία πλέον είναι απαραίτητη για μια ειρηνική και παραγωγική παγκόσμια τάξη» (Kalantzis, 1997), όπως αναφέρεται στο (Kalantzis & Cope, 1997, σ. 685).

Η αποδοχή και πολυγραμματιστική διαχείριση της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας είναι δυνατόν να αποβεί παιδαγωγικώς πολλαπλά ωφέλιμη, καθώς μπορεί να αποτελέσει ισχυρό κεφάλαιο και για τη διαμόρφωση νέων χώρων της κοινωνίας των πολιτών και νέων εννοιών της ιδιότητας του πολίτη και όχι απλώς μια ευκαιρία για καλύτερες «υπηρεσίες» προς τις «μειονότητες». Ένας τέτοιος παιδαγωγικός προσανατολισμός θα είναι ωφέλιμος και για τα παιδιά του «κυρίαρχου ρεύματος», καθώς «όταν οι μαθητές αντιπαραβάλλουν διαφορετικές γλώσσες, διαφορετικά είδη λόγου και ύφη και διαφορετικές προσεγγίσεις, έχουν ουσιαστικό κέρδος όσον αφορά τις μεταγνωστικές και μεταγλωσσικές ικανότητές τους, αλλά και την ικανότητά τους να συλλογίζονται κριτικά για σύνθετα συστήματα και τις αλληλεπιδράσεις τους» (Kalantzis & Cope, 1997, σ. 685).

Στο καθαρά παιδαγωγικό πεδίο, στην παιδαγωγική των πολυγραμματισμών, βλ. (Ντίνας, 2013), η ποικιλότητα είναι ένας από τους δύο κρίσιμους παράγοντες/πλευρές του Σχεδίου. Ξεκινώντας από την ποικιλότητα της γλώσσας (τις διαφορετικές προφορές, τα διαφορετικά επίπεδα ύφους και τις διαφορετικές διαλέκτους, που εξυπηρετούν μέσα στην ίδια κοινωνία διαφορετικούς σκοπούς ή χρησιμοποιούνται από διαφορετικές κοινωνικές ομάδες) και με μοχλό την ενεργό συμμετοχή και την υποκειμενικότητα του μαθητή επιχειρεί να καταστήσει τη γλώσσα βάση μιας πολιτισμικής αλλαγής, καθώς η γλώσσα είναι ταυτόχρονα σχεδιασμένη πηγή αλλά η προϋπόθεση για τον σχεδιασμό του κοινωνικού μας μέλλοντος.

Στο σημείο αυτό οι πολυγραμματισμοί τέμνονται με τις επιδιώξεις του Κριτικού Γραμματισμού, κατά την παιδαγωγική οπτική του οποίου είναι: «ένα πρόγραμμα με το οποίο οργανώνουμε και διδάσκουμε γλώσσα με στόχο να συνδέσουμε το πώς μέσα από τη γλώσσα μεταδίδουμε ή αμφισβητούμε νοήματα που κυριαρχούν στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο» (Χατζησαββίδης κ.ά, 2011). Στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού η επίγνωση της λειτουργίας της γλωσσικής ποικιλότητας (γεωγραφικής, κοινωνικής, καταστασιακής, «τροπικής» κ.λπ.) παίζει πολύ σπουδαίο ρόλο, καθώς μέσα από τις διαφορετικές γλωσσικές επιλογές «δείχνει» κάθε φορά με

τρόπο σαφή τα διαφορετικά κοινωνικά ή/και πολιτισμικά νοήματα που υποκρύπτονται στο μήνυμα. Στα προγράμματα σπουδών που εδράζονται στις αρχές του κριτικού γραμματισμού και υιοθετούν τις διδακτικές επιλογές της παιδαγωγικής του οι κοινωνικές και γλωσσικές διαφορές των μαθητών της τάξης λαμβάνονται πολύ σοβαρά υπόψη και γίνονται αντικείμενο διδακτικής διαπραγμάτευσης με απόλυτο σεβασμό. Η υφολογική ποικιλία που προκύπτει ως αποτέλεσμα αυτών των διαφορών των οποίων φορείς είναι οι μαθητές μιας τάξης που εμφορείται από τις αρχές της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού γίνονται αντικείμενο διδακτικής εκμετάλλευσης.

Είναι ενθαρρυντικό ότι -σε αντίθεση με ό,τι συνέβαινε παλιότερα- οι νέες αυτές γλωσσοδιδασκτικές επιλογές έχουν υιοθετηθεί στα νεότερα προγράμματα σπουδών γλωσσικής διδασκαλίας Ελλάδας και Κύπρου, τα οποία στηρίζονται θεωρητικά στον κριτικό γραμματισμό. Ενδεικτικά και σε ό,τι αφορά την ένταξη της γλωσσικής ποικιλότητας σ' αυτά:

α. στο Πρόγραμμα Σπουδών Νέας Ελληνικής Γλώσσας της Κύπρου (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2010, σ. 5) αναφέρεται ότι:

Η νέα ελληνική δεν νοείται ως ένα στατικό σύστημα που ταυτίζεται με την πρότυπη γλώσσα, αλλά ως ένας δυναμικός οργανισμός που ενέχει ποικιλότητα, τόσο γεωγραφική όσο και κοινωνιογλωσσική και υφολογική, και που χρησιμοποιείται με ευέλικτο τρόπο, για να κωδικοποιήσει κοινωνικά και πολιτισμικά νοήματα. Μέρος της γλωσσικής καλλιέργειας επιπλέον θεωρείται και η ικανότητα δημιουργικής αξιοποίησης της ποικιλότητας εντός της μητρικής γλώσσας αλλά και η ικανότητα συγκριτικής αποτίμησης των ρόλων και των λειτουργιών της μητρικής ποικιλίας σε σχέση με άλλες γλώσσες ή ποικιλίες που μπορεί να συνυπάρχουν στη σχολική κοινότητα αλλά και σε άλλες εξωσχολικές κοινότητες.

β. στο (πilotικό) Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011, σ. 9) αναφέρεται ανάμεσα στους σκοπούς:

Επιδιώκεται οι μαθητές και οι μαθήτριες: ... να κατανοούν ότι οι αποκλίσεις (μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου) οφείλονται είτε σε ιστορικούς λόγους είτε στην ύπαρξη γλωσσικής ποικιλότητας, τόσο γεωγραφικής όσο και κοινωνικής [...] να κατακτήσουν πτυχές της σύνταξης της πρότυπης γλώσσας που ενδεχομένως δε γνωρίζουν (π.χ. αρχαιοπρεπείς συντακτικές δομές, δομές της πρότυπης γλώσσας που αποκλίνουν από

αυτές των τοπικών ποικιλιών)· να αποτιμούν κριτικά τη συντακτική και μορφολογική ποικιλότητα.

γ. στο Πρόγραμμα Σπουδών γλωσσικής της Α' Λυκείου, τέλος, αναφέρεται ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες επιδιώκεται:

Να κατανοήσουν ότι η γλωσσική ποικιλότητα αποτελεί εγγενές χαρακτηριστικό των γλωσσών —άρα και της ελληνικής, να μπορούν να την ερμηνεύουν (ιστορικά και κοινωνικά), να μπορούν να τη διαχειρίζονται ανάλογα με τις απαιτήσεις της επικοινωνιακής περίπτωσης και να κατανοούν ότι συχνά αυτή συνδέεται με τη γλωσσική εμπειρία και την ταυτότητα / τις ταυτότητες των ομιλητών και των ομιλητριών (Υπουργείο Παιδείας, 27/6/2011, 21052).

5. Επίλογος

Όπως έχει φανεί, μέσα στο γενικότερο ευνοϊκό πολιτικό και κοινωνικό κλίμα παράγεται πλέον ένα νέο ήθος επικοινωνίας, όπου η πολυμορφία αντιπροσωπεύει μια νέα πρόκληση. Υπάρχουν ασφαλώς επιμέρους διαφορές και τα μπρος-πίσω των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα οποία πάντα αντανακλούν ιδεολογικές απόψεις, στάσεις και επιδιώξεις ως προς τη γλωσσική πολυμορφία και ετερότητα. Σε όλες τις εκδοχές της που προσπάθησα να σκιαγραφήσω αλλά και σε πολλές άλλες που αναμένεται μετά βεβαιότητας να εμφανιστούν επιβεβαιώνεται ότι ποικιλίες χάνονται αλλά η ποικιλότητα μένει και επαληθεύεται η ορθότητα του ισχυρισμού του Crystal (2006) ότι όσον αφορά τη γλωσσική ποικιλότητα μάλλον «δεν έχουμε δει τίποτα ακόμα».

Βιβλιογραφία

- Κασκαμανίδης, Γ., & Ντίνας, Κ. (2004). Γλωσσική «ανακύκλωση»; Η παιδαγωγική και διδακτική αξιοποίηση των νεοελληνικών διαλέκτων. Η περίπτωση της ποντιακής. *Γλώσσα*, 58.
- Ντίνας, Κ. (2013). Η γλωσσική ποικιλότητα στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του Κριτικού Γραμματισμού. Στο Ν. Τσιτσανούδη-Μαλλίδη (επιμ.), *Γλώσσα και Σύγχρονη (Πρωτο)σχολική Εκπαίδευση. Επίκαιρες προκλήσεις και προοπτικές* (σσ. 265-303). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας, της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας & Γραμματείας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. (2010). *Πρόγραμμα Σπουδών Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Στάμου, Α., & Ντίνας, Κ. (2011). Γλώσσα και τοπικότητες: Η αναπαράσταση γεωγραφικών ποικιλιών στην ελληνική τηλεόραση. Στο Γ. Πασχαλίδης, Ε. Χοντολίδου & Ι. Βαμβακίδου. (Επιμ.), *Σύνορα, Περιφέρειες, Διασπορές* (σσ. 289-305). University Studio Press.
- Τσιτσιπής, Λ. (2001). Στάσεις απέναντι στη γλώσσα. Στο: Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας*.
- Υπουργείο Παιδείας. (27/6/2011). Πρόγραμμα Σπουδών για τα μαθήματα Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Νέα Ελληνική Γλώσσα και Νέα Ελληνική Λογοτεχνία της Α' τάξης Γενικού Λυκείου (ΦΕΚ 1562). Υπουργείο Παιδείας.
- Χατζησαββίδης, Σ., Κωστούλη, Τ., & Τσιπλάκου, Σ. (2011). *Η Πρόταση για τη Διδακτική της Γλώσσας: Κριτικός Γραμματισμός και Νέες Κειμενικές Πρακτικές στο Σχολείο*. Επιμόρφωση Συμβούλων Ελλήνων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Χριστίδης, Α.-Φ. (2001). Γλωσσική εκπαίδευση και γλωσσικός αποκλεισμός. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σσ. 264-269). Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Χριστίδης, Α.-Φ. (Επιμ.). (1999). «Ισχυρές» και «Ασθενείς» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση - Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού. *Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου*. Θεσσαλονίκη.
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2006). *Diversity? We ain't seen nothin' yet*. Ανάκτηση 25/06/2021 από http://www.davidcrystal.com/DC_articles/Langdeath3.pdf.
- Gal, S. (1993). Diversity and contestation in linguistic ideologies: German speakers in Hungary. *Language in Society*, 22, 337-359.
- Hagège, C. (1999). *Το παιδί ανάμεσα σε δύο γλώσσες*. Αθήνα: Πόλις.
- Kalantzis, M. (1997). Multicultural citizenship. In W. Hudson (Ed.), *Rethinking Australian Citizenship*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (1997). Πολυγραμματισμοί: επανεξέταση του τι εννοούμε γραμματισμό και τι διδάσκουμε ως γραμματισμό στα πλαίσια της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (Επιμ.), *«Ισχυρές» και «ασθενείς» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού*. (σσ. 680-695). Θεσσαλονίκη.

- Kalantzis, M., & Cope, B. (2001). Πολυγραμματισμοί. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Silverstein, M. (1979). Language structure and linguistic ideology. In P. R. Clyne, W. F. Hanks & C. L. Hofbauer (Eds.), *A Parasession on Linguistic Units and Levels*. Chicago Linguistic Society.
- Trudgill, P. ([1974] 1995). *Sociolinguistics: An Introduction to Language and Society*. Penguin Books.
- Weinrich, U. ([1953] 1974). *Languages in Contact: Findings and Problems*. Paris: Mouton.

**ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ
ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ
ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ**

Ένα σενάριο διδασκαλίας του παραμυθιού για παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας

Ελένη Γκόρα

Υποψ. Διδάκτορας Δημιουργικής Γραφής
e.gkora@uowm.gr

Αλέξανδρος Ακριτόπουλος

Καθηγητής Ελληνικής Λογοτεχνίας με έμφαση στην Παιδική Λογοτεχνία, ΠΔΜ
aakritop@uowm.gr

Abstract

Aiming to promote creativity and creative writing, we organize an interdisciplinary pedagogical context of artistic expression, with the purpose to inspire teachers to introduce innovative educational methods in their classrooms through an interdisciplinary approach of the teaching procedure (STEAM: Science-Technology-Arts). At first, we will refer to the theoretical context that includes the teaching of tales to children of pre- and first school age, (New Analytical Curriculum (2011), Critical Literacy and the STEAM knowledge, in order to clarify the educational, learning background implemented. Following on, we will present a teaching scenario that was designed and implemented at the Nursery -Kindergarten “Lilipoupoli”, (Kozani). The subject of the scenario was cooperation among parents, carers, teachers and children for the writing and illustration of tales. Finally, we will present the discussion along with the results that emerged from the cooperation of all participants.

Keywords: Educational Scenario, tale, curriculum, STEAM, critical literacy.

Περίληψη

Στοχεύοντας στην προώθηση της δημιουργικότητας και της δημιουργικής γραφής, οργανώνουμε ένα διεπιστημονικό παιδαγωγικό πλαίσιο καλλιτεχνικής έκφρασης, με σκοπό να εμπνεύσουμε τους εκπαιδευτικούς να εισαγάγουν καινοτόμες διδακτικές πρακτικές στις τάξεις τους μέσω μιας διεπιστημονικής προσέγγισης της διδακτικής διαδικασίας (STEAM: Επιστήμη-Τεχνολογία-Τέχνες). Στην εισήγηση θα αναφερθούμε αρχικά στο θεωρητικό αυτό πλαίσιο γύρω από τη διδακτική του παραμυθιού σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, στα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (2011), στον Κριτικό Γραμματισμό και στη γνώση STEAM για να καταστεί σαφές το εκπαιδευτικό μαθησιακό πλαίσιο που εφαρμόζεται. Στη συνέχεια, θα παρουσιάσουμε ένα διδακτικό σενάριο που σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε στον Βρεφονηπιακό Σταθμό-Νηπιαγωγείο «Λιλιπούπολη». Θέμα του σεναρίου ήταν η συνεργασία γονέων, κηδεμόνων, εκπαιδευτικών και παιδιών για τη συγγραφή και εικονογράφηση παραμυθιών. Τέλος, θα παρουσιάσουμε τη συζήτηση με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ομαδοσυνεργατική αλληλεπίδραση όλων των εκπαιδευομένων.

Λέξεις-κλειδιά: Διδακτικό σενάριο, παραμύθι, αναλυτικά προγράμματα σπουδών, STEAM, κριτικός γραμματισμός.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1. Παραμύθι

Οι προσδιορισμοί που δίνουν τα λεξικά, παλιότερα και νεότερα, υπογραμμίζουν την ψυχαγωγική και κυρίως την πλασματική ή φανταστική πλευρά του παραμυθιού: «λαϊκή (ή και έντεχνη) φανταστική διήγηση υπερφυσικών πράξεων, θαυμαστών ιστοριών, που δεν προβάλλονται ως αληθινές και αποσκοπούν στην τέρψη των ακροατών (Ακριτόπουλος, 2013, σ. 11).

Οι ιστορίες έχουν χρησιμοποιηθεί για αιώνες ως μέσο για τη διάδοση της σοφίας και της γνώσης από μια γενιά στην επόμενη, τονίζοντας τις αξίες και τους τρόπους του χρόνου και του τόπου στους οποίους καταγράφηκαν αρχικά. Βασισμένα στην προφορική παράδοση και των μύθων του χωριού, τα μοντέρνα παραμύθια χρονολογούνται από τον 18ο και τον 19ο αιώνα με κυριότερους εκπροσώπους τον Χανς Κρίστιαν Άντερσεν και τους αδερφούς Γκριμ. Σε γενικές γραμμές, τα παραμύθια είναι καθολικά και τις περισσότερες φορές μοιράζονται κοινά χαρακτηριστικά και πανομοιότυπα θέματα, ενώ μερικές φορές έχουν κάποιες σημαντικές διαφορές (Dieckmann, 1971, σσ. 253-268). Η αφήγηση παραμυθιών δεν προσφέρεται μόνο για ψυχαγωγικούς σκοπούς, αλλά αποτελεί και έναν δημιουργικό τρόπο με τον οποίο τα παιδιά διαμορφώνουν μια σαφή εικόνα του εαυτού τους, έτσι ώστε να είναι σε θέση να μην περιθωριοποιούν τους άλλους και να αναπτύσσουν ουσιαστικές σχέσεις μαζί τους (Noctor, 2006, σσ. 579-589).

Πολλοί γονείς χρησιμοποιούν τα παραμύθια ως εκπαιδευτικό εργαλείο για να διδάξουν στα παιδιά τους διάφορους κανόνες. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με την ποιητική αντίληψη ότι πρωταρχικός σκοπός του παραμυθιού ως λογοτεχνικού είδους δεν είναι να διδάξει, να παρέχει μοντέλα συμπεριφοράς και κανόνες για την ανατροφή των παιδιών (Zipres, 1988). Βέβαια, τα παραμύθια περιλαμβάνουν έναν χαρακτήρα με τον οποίο οι αναγνώστες μπορούν να ταυτιστούν ή να θαυμάσουν. Τότε το μήνυμα που μεταφέρεται από τον συγγραφέα και τον γονέα μπορεί εύκολα να γίνει κατανοητό από το παιδί (Fosson & Husband, 1984, σσ. 342-346). Τέλος, πολλοί γονείς χρησιμοποιούν τα παραμύθια για να χαλαρώσουν και να βοηθήσουν τα παιδιά τους για να αντιμετωπίσουν το άγχος, το οποίο βρίσκεται στο αποκορύφωμά του πριν από τον ύπνο. Πάντως η αφήγηση παραμυθιών είναι μια εμπειρία που πρέπει να μοιράζεται μεταξύ γονέων και παιδιών. Ωστόσο, είναι πολύ σημαντικό τα ίδια τα παιδιά να επιλέγουν ποιο παραμύθι θέλουν να

ακούσουν καθώς και τις συνθήκες ακρόασης ή ανάγνωσης (Lubetsky, 1989, σσ. 245-255).

1.2. Επιστήμη-Τεχνολογία-Τέχνες (STEAM)

Το αρκτικόλεξο STEAM προέρχεται από τις λέξεις Science, Technology, Engineering, Mathematics και Arts. Ως συγκροτημένο εκπαιδευτικό εργαλείο και μέθοδος εκπαίδευσης το STEAM αποτελεί ολοκληρωμένη πρόταση, η οποία ενσωματώνει διάφορα επιστημονικά πεδία κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Η ολοκληρωμένη εκπαιδευτική μέθοδος STEAM βασίζεται στους τομείς της επιστήμης, της τεχνολογίας, της μηχανικής, της μαθηματικής και καλλιτεχνικής εκπαίδευσης. Η νέα τάση διδασκαλίας περιλαμβάνει πρακτικές μάθησης που εντάσσονται και συνδυάζουν καθένα από αυτά τα επιστημονικά πεδία (Yakman, 2010, σ. 1).

1.3. Κριτικός Γραμματισμός

Κριτικός Γραμματισμός ορίζεται όχι μόνο η ικανότητα ανάγνωσης και γραφής, αλλά και η ένταξη πολλών αλφαριθμητικών που σχετίζονται με τις Νέες Τεχνολογίες (Tan & Guo, 2009, σ. 315). Ως νέες τεχνολογίες για τον 21ο αιώνα μπορούν να οριστούν οι νέες γνώσεις γύρω από το Διαδίκτυο και τις άλλες Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) που περιλαμβάνουν δεξιότητες και στρατηγικές απαραίτητες για την επιτυχή χρήση και προσαρμογή στις ταχέως μεταβαλλόμενες τεχνολογίες. Αυτές οι νέες γνώσεις επιτρέπουν στον ερευνητή εκπαιδευτικό απαντήσεις σε σημαντικά ερωτήματα, στον εντοπισμό πληροφοριών και στην αξιολόγηση των πηγών.

1.4 Το παραμύθι στα ΑΠΣ

Σύμφωνα με τα ΑΠΣ (Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών) για το Νηπιαγωγείο και συγκεκριμένα, σύμφωνα με το πρόγραμμα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων γλώσσας μέσα από το παραμύθι δίνονται ευκαιρίες στα παιδιά να διηγούνται τις εμπειρίες τους επιδιώκοντας να τηρούν τη διαδοχική σειρά των γεγονότων και να χρησιμοποιούν λέξεις όπως «πρώτα», «μετά», «ύστερα», «μετά από αυτό». Δηλαδή να (δια)χειρίζονται τη γραμμική ροή του χρόνου. Ενθαρρύνονται στο να αφηγούνται ένα παραμύθι. Παροτρύνονται στο να συσχετίζουν τις ιστορίες που ακούν με τη δική τους ζωή και με τις δικές τους εμπειρίες. Παροτρύνονται να συνθέτουν ιστορίες με ή χωρίς καθοδήγηση και περιορισμούς (2011, σ. 593).

2. Διδακτικό σενάριο

Το διδακτικό σενάριο σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε στον Βρεφονηπιακό Σταθμό-Νηπιαγωγείο «Λιλιπούπολη». Θέμα του σεναρίου ήταν η συνεργασία γονέων, κηδεμόνων, εκπαιδευτικών και παιδιών για τη συγγραφή και εικονογράφηση παραμυθιών. Συμμετείχαν ογδόντα (80) εκπαιδευόμενοι: γονείς, κηδεμόνες, εκπαιδευτικοί και παιδιά.

Ακολουθούν αναλυτικά οι δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν στον Βρεφονηπιακό Σταθμό-Νηπιαγωγείο «Λιλιπούπολη» στον Κρόκο Κοζάνης για το διδακτικό σενάριο με τίτλο-θέμα: «Μια φορά κι έναν καιρό στη Λιλιπούπολη». Θέμα του σεναρίου ήταν η διδασκαλία του παραμυθιού σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας.



Εικόνα 1. Η αφίσα της εκδήλωσης

2.1. Δραστηριότητα 1η: Γνωριμία

Τίτλος: «Ένα χειμωνιάτικο δέντρο»

Διάρκεια: 10 λεπτά

Σκοπός: Η γνωριμία των μελών της ομάδας

Περιεχόμενο: Ο εκπαιδευτής έχει ζωγραφίσει σε ένα χαρτόνι ένα χειμωνιάτικο δέντρο με γυμνά κλαδιά και το έχει αναρτημένο σε έναν πίνακα. Αφού καλωσορίσει τους γονείς, τους κηδεμόνες, τους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά στο εργαστήριο, ζητά από κάθε έναν να γράψει σε ένα κλαδί το όνομά του. Όταν γράψουν όλοι τα ονόματά τους ο εκπαιδευτής τα διαβάζει ένα ένα και τους υπόσχεται ότι θα κάνει όσο πιο ενδιαφέρον και διασκεδαστικό γίνεται το εργαστήριο που πρόκειται να παρακολουθήσουν.



Εικόνα 2. «Ένα χειμωνιάτικο δέντρο»

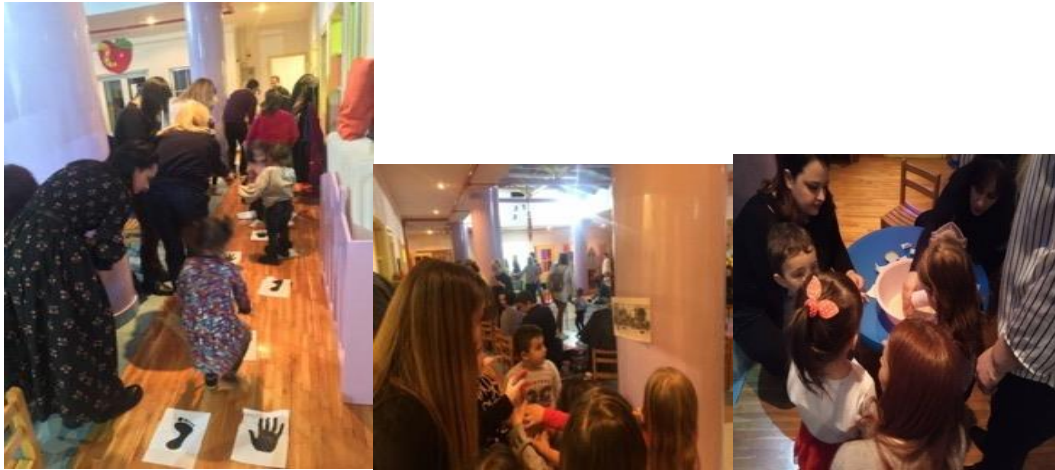
2.2. Βιωματική Δραστηριότητα 2η: Ενεργοποίηση, δυναμική ομάδας, συζήτηση για την επίλυση του προβλήματος, εμπιστοσύνη.

Τίτλος: «Βήματα στην πόλη μέσα σε μια λεκάνη ρύζι»

Διάρκεια: 30 λεπτά

Σκοπός: Επικοινωνία, διάδραση, συνεργασία.

Περιεχόμενο: Ο εκπαιδευτής κολλάει στο δάπεδο σαράντα πατούσες ζωγραφισμένες σε χαρτόνι. Μόλις τελειώσουν οι πατούσες στον απέναντι τοίχο κολλάει μία εικόνα μιας πόλης που έχει πλαστικοποιήσει και σε ένα τραπέζι αφήνει ένα ψεκαστήρι με νερό. Αμέσως μετά τοποθετεί μια λεκάνη γεμάτη ρύζι και ένα βάζο γεμάτο με χαρτάκια που περιέχουν τις πιο συνηθισμένες λέξεις σε ένα παραμύθι. Σε κάθε δραστηριότητα τοποθετεί και από δύο εκπαιδευτικούς για να καθοδηγούν τους γονείς, τους κηδεμόνες και τα παιδιά. Λόγω του υπεράριθμου της συμμετοχής κρίνεται απαραίτητη και πολύ σημαντική η βοήθεια από τις εκπαιδευτικούς-στην προκειμένη περίπτωση οι Νηπιαγωγοί. Έπειτα, ο εκπαιδευτής ζητάει από τους γονείς, τους κηδεμόνες και τα παιδιά να συμμετάσχουν στις δραστηριότητες. Στην πρώτη δραστηριότητα πρέπει τα παιδιά να χοροπηδήσουν πάνω στις πατούσες. Μόλις ολοκληρώσουν τη διαδρομή με τις πατούσες φτάνουν στην πλαστικοποιημένη εικόνα με την γκρίζα πόλη, την οποία πρέπει να της ρίξουν νερό με το ψεκαστήρι. Έτσι, σε αυτήν την πόλη θα είναι σαν να έπιασε βροχή. Μετά τη βροχή πλησιάζουν στη λεκάνη με το ρύζι. Τραβάνε από ένα χαρτάκι από το βάζο. Οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί διαβάζουν τη λέξη και τα παιδιά προσπαθούν με τη βοήθεια των γονιών τους να τη ζωγραφίσουν μέσα στη λεκάνη με το ρύζι. Όλες οι δραστηριότητες σχετίζονται με το παραμύθι που θα διαβάσει ο εκπαιδευτής.



Εικόνα 3. «Βήματα μέσα στην πόλη μέσα σε μια λεκάνη ρύζι»

2.3. Δραστηριότητα 3η: Καταιγισμός ιδεών, εισήγηση

Τίτλος: «Ήξερες ότι...»

Διάρκεια: 10 λεπτά

Σκοπός: Το παραμύθι στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία

Λογοτεχνική θεωρία: Κατά τη διάρκεια της εισήγησης και του καταιγισμού ιδεών παρουσιάζεται στους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους κηδεμόνες μέσω PowerPoint η θεωρία που συμπεριλαμβάνεται στο θεωρητικό πλαίσιο. Ενώσω οι γονείς επιμορφώνονται σχετικά με την παιδαγωγική αξία του παραμυθιού, τα παιδιά απασχολούνται δημιουργικά. Σε ένα χαρτί του μέτρου απλωμένο στο πάτωμα, τα παιδιά ζωγραφίζουν ό,τι θέλουν με μαρκαδόρους.



Εικόνα 4. Το παραμύθι στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία

2.4. Δραστηριότητα 4η: Ανάγνωση παραμυθιού

Τίτλος: «Καθαρά και δυνατά»

Διάρκεια: 15 λεπτά

Σκοπός: Ανάγνωση παραμυθιού που γράφτηκε ειδικά για το συγκεκριμένο εργαστήριο και προβολή σχετικών εικόνων στον προτζέκτορα.

Περιεχόμενο: Ο μάγος παραμυθιάς στη Λιλιπούπολη

Μια φορά κι έναν καιρό ήταν μία πόλη μικρή, τόσο δα μικρούλα. Και οι κάτοικοί της κι αυτοί μικρούληδες ήταν. Μια σταλιά ανθρωπάκια.

Την πόλη αυτή, τη μικρούλα πόλη, την έλεγαν Λιλιπούπολη. Βρισκόταν πολύ μακριά από εδώ. Ήταν γκριζα και συννεφιασμένη. Άλλον καιρό δεν έκανε εκεί, παρά μόνο συννεφιά. Άλλο χρώμα δεν υπήρχε εκεί, παρά μόνο το γκριζο.

Και οι κάτοικοί της ήταν πολύ πολύ στεναχωρημένοι! Ήθελαν όμως μια μέρα ο ήλιος να λάμψει πάνω από την πόλη τους και οι τοίχοι των σπιτιών να βαφούν με χρώματα· κόκκινο, μπλε, κίτρινο, πράσινο, πορτοκαλί... Πώς θα το κατάφερναν αυτό δεν ήξεραν! Κάθε μέρα έβγαιναν στα μπαλκόνια και τις αυλές τους, κοιτούσαν τον γκριζο ουρανό και παρακαλούσαν: Βρέξε ουρανέ, βρέξε να πέσει η βροχή να ξεπλύνει την πόλη μας, κι ύστερα να βγει το ουράνιο τόξο και με τα χρώματά του να βάψει τους τοίχους μας! Βρέξε ουρανέ, βρέξε! Κι ύστερα να βγει ο ήλιος να χαρούμε...

Έτσι, έλεγαν οι κάτοικοι της Λιλιπούπολης και ποτέ τίποτε δεν γινόταν. Πήγαιναν στις δουλειές τους και στα σχολειά τους με σκυμμένο το κεφάλι.

Αχ, αυτό που ήθελαν τόσο πολύ, πότε επιτέλους θα γινόταν;

Ώσπου, μια μέρα στη Λιλιπούπολη τσαφ, εμφανίστηκε ένας μάγος! Κάτι είχε πάει λάθος με τα μαγικά του και ενώ ήθελε με ένα ξόρκι να βρεθεί στη Μεγαλούπολη, βρέθηκε στη Λιλιπούπολη.

Μόλις τον είδαν οι κάτοικοί της τρόμαξαν πάρα πολύ! Ποτέ άλλοτε δεν είχαν δει έναν τόσο ψηλό άνθρωπο. Σχεδόν άγγιζε τον γκριζο τους ουρανό.

Ο Μάγος επειδή κατάλαβε ότι τον φοβήθηκαν, έσκυψε και τους χαιρέτησε με τη σιγανή μελωδική φωνή του.

-Γεια σας! Γεια σας μικρά μου!

-Ποιος είσαι; του είπαν αυτά με ένα στόμα μια φωνή.

-Είμαι ο Μάγος ο Παραμυθιάς!

-Και γιατί σε λένε έτσι;

-Επειδή λέω παραμύθια!

-Και τι είναι τα παραμύθια;

-Τα παραμύθια είναι ό,τι θέλει να πει η καρδιά μας. Τα παραμύθια είναι ό,τι θέλουμε να φωλιάσει στις καρδιές των άλλων.

-Και τι γυρεύεις εδώ; ρώτησαν οι κάτοικοι της Λιλιπούπολης.

-Εγώ ήθελα να πάω στη Μεγαλούπολη να πω το πιο μεγάλο μου παραμύθι. Όμως, κάτι λάθος έκανα με το ξόρκι μου και τσαφ, βρέθηκα εδώ! Πού είμαι ακριβώς;

-Είσαι στη Λιλιπούπολη!

-Και γιατί είναι γκριζα και άχρωμη η πόλη σας; Και γιατί έχει τόσα σύννεφα;

-Δεν ξέρουμε και μας δεν μας αρέσει, έτσι όπως είναι...

-Να σας πω. είπε ο Παραμυθάς, έχει ακούσει ποτέ η πόλη σας, η Λιλιπούπολη, ένα παραμύθι;

-Όχι, όχι ποτέ!

-Θέλετε να πούμε ένα παραμύθι;

-Ναι, ναι, απάντησαν έκπληκτοι οι κάτοικοι της Λιλιπούπολης!

-Ξέρετε πώς φωνάζουμε τα παραμύθια για να 'ρθουν;

-Πώς, πώς; ρώτησαν με περιέργεια.

-Θα σας πω εγώ και επαναλάβετε μαζί μου! Κόκκινη κλωστή δεμένη/ στην ανέμη τυλιγμένη/ δώσ' της κλώτσο να γυρίσει/ παραμύθι να αρχινήσει.

Και δεν πρόλαβε να πει τη φράση αυτή ο Μάγος ο Παραμυθάς κι άρχισε να βρέχει. Και μόλις είπε τη φράση “Μια φορά κι έναν καιρό...” η βροχή ξέπλυνε το γκριζό της πόλης. Και έλεγε κι άλλα ο Μάγος ο Παραμυθάς· για παλάτια, πρίγκιπες, βασιλοπούλες, δράκους, δρόμους και ποτάμια, περιπέτειες και μάχες... Και μέχρι να φτάσει στο τέλος και να πει “Και ζήσαν αυτοί καλά και μεις ακόμα καλύτερα!”, ο ήλιος είχε βγει πάνω από τις στέγες των σπιτιών και ολόκληρη η πόλη απέκτησε χρώματα πολλά, πολλά χρώματα.

Βλέποντας έτσι την πόλη τους οι κάτοικοι της Λιλιπούπολης, χάρηκαν τόσο πολύ, που άρχισαν να τραγουδάνε και να χορεύουν.

-Σ' ευχαριστούμε Μάγε Παραμυθά που ομόρφυνες τη μικρούλα πόλη μας, τη Λιλιπούπολη!

-Είδατε πόσο μαγικά είναι τα παραμύθια; Ομορφαίνουν και γλυκαίνουν τους τόπους, τους ανθρώπους, τις ψυχές. Και για να μείνει έτσι η πόλη σας, δεν πρέπει να ξεχνάτε να της λέτε παραμύθια.

Και με ένα τσαφ, ο Μάγος ο Παραμυθάς, εξαφανίστηκε όπως ήρθε!

Από τότε οι κάτοικοι της Λιλιπούπολης έλεγαν πάντα παραμύθια.

Γι' αυτό και 'γώ αγαπώ τόσο πολύ τη Λιλιπούπολη, επειδή πάντα έχει τόσα χρώματα και τόσα πολλά παραμύθια κρυμμένα σε κάθε της γωνιά.

Εσείς μικρές μου φίλες και μικροί μου φίλοι, πόσο πολύ αγαπάτε τη Λιλιπούπολη;

Πόσο;

Για να σας ακούσω...



Εικόνα 5. «Ο μάγος παραμυθάς στη Λιλιπούπολη»

2.5. Δραστηριότητα 5η: Συγγραφή

Θέμα: «Τα παραμύθια μας»

Διάρκεια: 30 λεπτά

Σκοπός: Έκφραση

Περιεχόμενο: Ο εκπαιδευτής χωρίζει τους γονείς, τους κηδεμόνες, τους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά σε πέντε (5) ισάριθμες ομάδες. Σε κάθε ομάδα δίνει κι από ένα όνομα από τη φράση που ξεκινάνε όλα τα παραμύθια «Κόκκινη κλωστή δεμένη/στην ανέμη τυλιγμένη...». Έτσι, η πρώτη ομάδα λέγεται *κόκκινη*, η δεύτερη *κλωστή*, η τρίτη *δεμένη*, η τέταρτη *στην ανέμη* και η πέμπτη *τυλιγμένη*. Αφού δημιουργηθούν οι ομάδες, ο εκπαιδευτής ζητάει από την κάθε ομάδα να ορίσει και από έναν εκπρόσωπο. Ο εκπρόσωπος διαλέγει από τις κλειστές κάρτες που έχει τοποθετήσει ο εκπαιδευτής σε ένα τραπέζι. Κάθε κάρτα περιέχει έναν ήρωα, έναν τόπο και ένα μαγικό αντικείμενο. Με αυτά

τα στοιχεία κάθε ομάδα γράφει ένα παραμύθι. Ο εκπαιδευτής καθοδηγεί και επισημαίνει τα βασικά χαρακτηριστικά ενός παραμυθιού (τυπική αρχή και τέλος, τόπος, καλοί και κακοί χαρακτήρες, στόχος του ήρωα, εμπόδια, μαγικός αριθμός 7, μαγεία, λύση του προβλήματος). Τα παιδιά λόγω νηπιακής ηλικίας προσπαθούν να ζωγραφίσουν κάτι σχετικό με το παραμύθι.



Εικόνα 6. «Τα παραμύθια μας»

2.6. Δραστηριότητα 6^η: Ανάγνωση παραγόμενων κειμένων

Τίτλος: «Σας ακούμε»

Διάρκεια: 20 λεπτά

Σκοπός: Προφορική έκφραση

Περιεχόμενο: Κάθε ομάδα διαβάζει το παραμύθι της στις υπόλοιπες. Ο εκπαιδευτής προτείνει μερικές διορθώσεις και επιβραβεύει την κάθε προσπάθεια. Ύστερα, όλα τα παραμύθια αναρτώνται σε ένα σκονίμι μπουγάδας μαζί με τις ζωγραφιές των παιδιών.

Παραγόμενα κείμενα

Άτομα που παρακολούθησαν το εργαστήριο: Ογδόντα (80)

Άτομα που παρέδωσαν τα κείμενά τους: Πέντε (5) ομαδικά κείμενα σε συνεργασία γονέων, κηδεμόνων, εκπαιδευτικών και παιδιών.



Εικόνα 7. «Καθαρά και δυνατά»

2.7. Δραστηριότητα 7^η: Αξιολόγηση κειμένων

Τίτλος: «Δείξε μου το καλύτερο»

Διάρκεια: 5 λεπτά

Σκοπός: Να συνεργαστούν τα μέλη της ομάδας και να αποφασίσουν ομόφωνα το καλύτερο κείμενο σύμφωνα με τα δικά τους αισθητικά κριτήρια και με τα όσα αναφέρθηκαν στο εργαστήριο.

Απάντηση: Ψηφίστηκε ομόφωνα το κείμενο με τίτλο «Τα κόκκινα γάντια».



Εικόνα 8. «Δείξε μου το καλύτερο»

2.8. Βιωματική Δραστηριότητα 8η: Κλείσιμο εργαστηρίου

Τίτλος: «Μου άρεσε & Δεν μου άρεσε»

Διάρκεια: 15 λεπτά

Σκοπός: Να αξιολογηθεί ο εκπαιδευτής και το εργαστήριο

Περιεχόμενο: Ο εκπαιδευτής μοιράζει το εποπτικό υλικό που έχει ετοιμάσει (βλ. Παράρτημα) και ζητά από τους εκπαιδευόμενους να γράψουν τι τους άρεσε και τι όχι από το Βιωματικό Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής με θέμα: «». Αφού συμπληρωθεί το εποπτικό υλικό, ο εκπαιδευτής τοποθετεί μία κορδέλα στο πάτωμα και ζητά από τους εκπαιδευόμενους να σηκωθούν ένας-ένας και να πουν τα θετικά στη δεξιά πλευρά και τα αρνητικά στην αριστερή. Στη δραστηριότητα αυτή συμμετέχει και ο εκπαιδευτής.



Εικόνα 9. «Μου άρεσε & δεν μου άρεσε»

3. Αποτελέσματα

Σύμφωνα με τις πληροφορίες που αντλήθηκαν από τις φόρμες συμμετοχής και τις φόρμες αξιολόγησης προέκυψαν τα ακόλουθα δεδομένα. Τα άτομα που συμπλήρωσαν τη φόρμα συμμετοχής ήταν τριάντα οχτώ (38), από τα οποία τα τριάντα δύο (32) ήταν γυναίκες και τα έξι (6) άνδρες. Όσον αφορά τις γυναίκες, στην πρώτη ερώτηση για την ηλικία οι δεκαπέντε (15) από αυτές δήλωσαν 18-25 ετών, οι άλλες δεκαπέντε (15) 26-35 ετών και οι δύο (2) 36-45 ετών. Στη δεύτερη ερώτηση για το μορφωτικό επίπεδο, δώδεκα (12) γυναίκες δήλωσαν ότι έχουν τελειώσει τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δεκατέσσερις (14) ότι έχουν αποφοιτήσει από κάποιο ΑΕΙ και έξι (6) ότι κατέχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα. Στην τρίτη ερώτηση, «Γράφετε;» δεκαπέντε (15) γυναίκες απάντησαν «Ναι», δώδεκα (12) «Όχι» και πέντε (5) «Σπάνια». Στην τέταρτη ερώτηση, «Έχετε παρακολουθήσει ξανά κάποιο εργαστήριο ΔΓΡ;» τέσσερις (4) απάντησαν «Ναι» και είκοσι οχτώ (28) «Όχι». Στην πέμπτη ερώτηση, «Από πού ενημερωθήκατε για το εργαστήριο ΔΓΡ;» εννιά (9) απάντησαν από το Facebook, δύο (2) από ενημερωτικές σελίδες, τρεις (3) mouth-to-mouth και δεκαοχτώ απάντησαν την επιλογή «Άλλο». Στην έκτη ερώτηση, «Τί περιμένετε από το εργαστήριο ΔΓΡ;» δέκα (10) γυναίκες απάντησαν για ψυχαγωγικούς λόγους, δεκατέσσερις (14) για εκπαιδευτικούς σκοπούς, έξι (6) δεν είχαν κάποια συγκεκριμένη προσδοκία και δύο (2) για ανάγνωση και κριτική κειμένων. Στην έβδομη ερώτηση, «Ποια λέξη σε εκφράζει αυτήν τη στιγμή» είκοσι πέντε απάντησαν με μία «θετική» λέξη, με τις πιο συχνές να είναι *δημιουργία*, *φαντασία*, *χαρά*, *ενθουσιασμός* και *γέλιο*, ενώ επτά (7) μία «αρνητική» λέξη, όπως *άγχος* και *σκέψεις*.

Όσον αφορά τους άντρες, στην πρώτη ερώτηση για την ηλικία και οι έξι (6) δήλωσαν 36-45 ετών. Στη δεύτερη ερώτηση, για το μορφωτικό επίπεδο οι τέσσερις (4) δήλωσαν ότι είναι απόφοιτοι Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ένας (1) απόφοιτος ΑΕΙ και ένας κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος. Στην τρίτη ερώτηση, «Γράφετε;» ένας (1) άνδρας απάντησε

«Ναι», τέσσερις (4) απάντησαν «Όχι» και ένας (1) απάντησε «Σπάνια». Στην τέταρτη ερώτηση, «Έχετε παρακολουθήσει κάποιο Β. Ε. ΔΓΡ;» και οι έξι (6) άνδρες απάντησαν «Όχι». Στην πέμπτη ερώτηση, «Από πού ενημερωθήκατε για το συγκεκριμένο Β. Ε. ΔΓΡ;» ένας (1) απάντησε από το Facebook και πέντε (5) mouth-to-mouth. Στη έκτη ερώτηση, «Τι περιμένετε από το Β. Ε. ΔΓΡ ;» και οι έξι (6) άνδρες απάντησαν για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Στην έβδομη ερώτηση, «Ποια λέξη σας εκφράζει αυτήν τη στιγμή;» οι τέσσερις (4) απάντησε με μία «θετική» λέξη, όπως *δημιουργία* και *φαντασία* και οι δύο (2) απάντησαν με μία «αρνητική» λέξη, όπως *άγχος*.

Όσον αφορά τα υπόλοιπα δεδομένα προέκυψαν πέντε παραγόμενα (5) παραμύθια, ένα από κάθε ομάδα και οχτώ (8) ανώνυμες αξιολογήσεις με θετικό περιεχόμενο.

4. Συμπεράσματα - Συζήτηση

Στο διδακτικό σενάριο, το οποίο παρουσιάστηκε σε αυτή την εργασία, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε στον Βρεφονηπιακό Σταθμό-Νηπιαγωγείο «Λιλιπούπολη», όπου συμμετείχαν γονείς και κηδεμόνες, στην πλειοψηφία τους γυναίκες. Η ηλικία των περισσότερων γυναικών ήταν μεταξύ 18-25 και 26-35, ενώ των ανδρών 36-45 ετών. Οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι ήταν απόφοιτοι Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και δεν είχαν παρακολουθήσει ποτέ κάποια παρόμοια δράση. Οι εκπαιδευόμενοι συμμετείχαν για εκπαιδευτικούς και ψυχαγωγικούς λόγους, ενώ ενημερώθηκαν από τη Διεύθυνση του Νηπιαγωγείου. Όπως δήλωσαν στη φόρμα συμμετοχής, αισθανόντουσαν χαρούμενοι, δημιουργικοί και ελάχιστα αγχώδεις για τη συμμετοχή τους σε εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής. Τέλος, αξιολόγησαν με θετικά σχόλια το εργαστήριο, και φυσικά το εν λόγω εργαστήριο δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί χωρίς την πολύτιμη βοήθεια των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

- Ακριτόπουλος, Αλ. (2013). *Τέρψεις και ιστορίες: κριτικές, φιλολογικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις της λογοτεχνίας του παραμυθιού*, Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για το Νηπιαγωγείο (2011). Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=300&ep=367.
- Diekmann, H. (1997). Fairy tales in psychotherapy. *The Journal of Analytical Psychology*, 42, 253-268.

- Fosson, A., & Husband, E. (1984). *Bibliotherapy for hospitalized children*. *Southern Medical Journal*, 77, 342-346.
- Lubetsky, M.J., (1989). The magic of fairy tales: psychodynamic and developmental perspectives. *Child Psychiatry and Human Development*, 19, 245-255.
- Sander, And. (2016). *Critical Literacy: A Definition and EFL Classroom Applications*. Lund University.
- Tan, L., & Guo, L. (2009). From print to critical multimedia literacy: One teacher's foray into New Literacies practices. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53 (4), 315-324.
- Yakman, G. (2010). *What is the point of STE@M? – A Brief Overview*. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/327449281_What_is_the_point_of_STEA_M-A_Brief_Overview.

Η διδασκαλία της λογοτεχνίας ως μέσο δημιουργικής έκφρασης στο Γυμνάσιο μέσα από την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών και του κριτικού γραμματισμού

Κωνσταντίνα Καλαούζη

ΣΕΕ ΠΕ02 – Φιλολόγων 2^{ου} ΠΕΚΕΣ Ν. Αιγαίου

Δρ. Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α.Π.Θ.

kalaouzi@sch.gr

Abstract

This paper aims to present a teaching proposal which engages students in a variety of creative activities and is based on Literature. Through the adoption of collaborative practices, students are asked to decode gender representations that are found in texts. The teaching procedure is based on the pedagogy of multiliteracies and aims at the strengthening of collaborative techniques in order for the students to locate the textual representations related to gender. Students process, compare and comment on the images of Mothers created by the authors and are asked to deepen and try to explain the different approaches of the maternal representations. Then they are asked to draw conclusions about the ideological issues that are linked to them, which are associated with the subtle expression of gender representations. They are also expected to make transformations and engage themselves into creative writing activities, but also to compose multimodal texts that deal with the subject of maternal representations. Teaching, thus, becomes a cultural inclusive action that brings students in contact with the practices of constructing meanings that make up literary texts. By participating into creative activities, they realize the importance of specific language choices and images that compose meaning which represents social practices. As a result, students are able to achieve critical literacy goals.

Keywords: Literature, multiliteracies, critical literacy.

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση περιγράφεται μία διδακτική πρόταση η οποία, με αφορμή το μάθημα της λογοτεχνίας, εμπλέκει τους μαθητές/τριες σε ποικίλες δημιουργικές δραστηριότητες ούτως ώστε, μέσω της υιοθέτησης συνεργατικών πρακτικών, να προβούν στην αποκωδικοποίηση των έμφυλων αναπαραστάσεων που ενυπάρχουν στα κείμενα και να επιχειρήσουν μετασχηματισμούς που θα προωθήσουν την έκφραση της δημιουργικότητας τους. Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας βασίζεται στην παιδαγωγική των πολυγραμματισμών και στοχεύει στην ομαδοσυνεργατική επεξεργασία κειμενικών αναπαραστάσεων που σχετίζονται με τον έμφυλο λόγο. Οι μαθητές/τριες επεξεργάζονται, συγκρίνουν και σχολιάζουν τις εικόνες της Μητέρας που προβάλλουν οι συγγραφείς και τους ζητείται να εμβαθύνουν και να προσπαθήσουν να εξηγήσουν τις προσεγγίσεις των μητρικών προσώπων, συνάγοντας συμπεράσματα για το ιδεολογικό φορτίο που τα συνοδεύει και το οποίο συνδέεται με την – υπόρρητη – έκφραση έμφυλων αναπαραστάσεων. Στο πλαίσιο της μετασχηματισμένης πρακτικής τους ζητείται να εμπλακούν σε δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, αλλά και να δημιουργήσουν πολυτροπικά κείμενα με αφορμή το θέμα της μητρικής αναπαράστασης. Η διδασκαλία, έτσι, καθίσταται μία πολιτισμική συμπεριληπτική δράση που φέρνει τους μαθητές σε επαφή με τις πρακτικές κατασκευής των νοημάτων που απαρτίζουν τα λογοτεχνικά κείμενα. Μέσα από τις δραστηριότητες, στις οποίες συμμετέχουν, αντιλαμβάνονται τη

σημασία των γλωσσικών επιλογών και εικόνων που συνθέτουν τα κείμενα ως στοιχεία σημασιοδότησης που σχετίζονται με κοινωνικές πρακτικές με αποτέλεσμα να κατακτούν στόχους κριτικού γραμματισμού.

Λέξεις-κλειδιά: Λογοτεχνία, πολυγραμματισμοί, κριτικός γραμματισμός.

1. Εισαγωγή

Η διδακτική πρόταση που ακολουθεί έχει σχεδιαστεί με αφορμή το μάθημα της Λογοτεχνίας, απευθύνεται σε μαθητές/τριες Α τάξης Λυκείου και προσεγγίζεται μέσα από την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών, αποβλέποντας στην επίτευξη στόχων κριτικού γραμματισμού. Για τον λόγο αυτόν η επιλογή των κειμένων έγινε βάσει ενός θέματος που λειτουργεί ως αφορμή γόνιμου αναστοχασμού και προβληματισμού, επειδή ακριβώς συγκρούεται με παγιωμένες απόψεις που στερεοτυπικά έχουν επικυριαρχήσει και αφορούν στις αναπαραστάσεις και τον ρόλο της Μητρότητας. Οι μαθητές/τριες καλούνται να προσεγγίσουν σταδιακά λογοτεχνικές αναπαραστάσεις της Μητέρας μέσα από στοχευμένη επιλογή κειμένων που παρουσιάζουν θετικές, αλλά και αρνητικές της πλευρές. Οι συμμετέχοντες/ουσες συνεργαζόμενοι/ες σε ομάδες μέσα από τις δραστηριότητες στις οποίες καλούνται να συμμετάσχουν και από εργασίες που αναμένεται να εκπονήσουν, κατακτούν στόχους κριτικού γραμματισμού, χωρίς όμως το ζητούμενο της λογοτεχνικής απόλαυσης να έρχεται σε δεύτερη μοίρα. Η μελέτη των κειμένων επαγωγικά οδηγεί στην ανακάλυψη/διαπίστωση των πολλαπλών τρόπων επίρρωσης έμφυλων στερεοτύπων μέσα από τη διερεύνηση της διττής αναπαράστασης της Μητέρας (ως Παναγίας ή ως ερωτικού αντικειμένου) και στη συνειδητοποίηση των κοινωνικών διαστάσεων του λογοτεχνικού λόγου. Η λογοτεχνία, έτσι, γίνεται ένα πεδίο ερμηνειών που επιχειρούνται με βάση τα ιδιαίτερα μορφικά, γλωσσικά, ιστορικά και αισθητικά γνωρίσματα των κειμένων, αλλά και ένα πεδίο αποκάλυψης ποικίλων εκδοχών και αναπαραστάσεων του κόσμου.

2. Διδασκαλία της Λογοτεχνίας – Πολυγραμματισμοί – Κριτικός γραμματισμός

2.1. Η Σχολική λογοτεχνία ως μέσο κοινωνικού προβληματισμού, ενσυναισθητικής καλλιέργειας και δημιουργικής έκφρασης

Η λογοτεχνία συνιστά μία γλωσσική πράξη που στηρίζεται στην απόκλιση από το καθιερωμένο. Ως μεταγλωσσική πράξη συνδέεται άρρηκτα με ζητήματα αισθητικής, ενώ ταυτόχρονα επιτελεί και μία επικοινωνιακή λειτουργία που απηχεί κοινωνικούς προβληματισμούς και αναδεικνύει ζητήματα που σχετίζονται με ιστορικά και ιδεολογικά

συμφραζόμενα. Ο λογοτεχνικός λόγος, παράλληλα, συμβάλλει στον εμπλουτισμό της γλωσσικής εκπαίδευσης και συγκεκριμένα στην ισόρροπη επίτευξη γλωσσικής και επικοινωνιακής ικανότητας μέσω της μελέτης ποικίλων κειμένων που συνιστούν γλωσσικές πραγματώσεις με συναισθηματική φόρτιση.

Η λογοτεχνία εντός του σχολικού πλαισίου συνδέεται με παιδαγωγικές στοχεύσεις και σίγουρα ως «μάθημα» δε(ν) – πρέπει να - σχετίζεται αποκλειστικά με θέματα δομής, υφολογίας και αισθητικής, αλλά και με θέματα που αναδεικνύουν προβληματικές της καθημερινότητας και σχολιάζουν τη θέση του ατόμου μέσα σε ένα περίπλοκο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, καθορίζοντας έτσι την ατομική και συλλογική του ταυτότητα (Αποστολίδου και συν., 2002).

Εκκινώντας από την εμπειρία που προκαλεί το κείμενο, οι μαθητές/τριες εμπλουτίζουν τόσο τον προφορικό, όσο και τον γραπτό τους λόγο, επικοινωνούν και ανταλλάσσουν απόψεις και εμπειρίες με τους συμμαθητές – συναναγνώστες. Τα λογοτεχνικά κείμενα, δηλαδή, αντιμετωπίζονται ως επικοινωνιακές πράξεις που χαρακτηρίζονται από πολυσημία και συνιστούν πεδία κοινωνικών αντανακλάσεων. Η ερμηνευτική τους προσέγγιση βοηθά σημαντικά στη διερευνητική και κοινωνική μάθηση, στην καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης και στον κριτικό εγγραμματισμό των παιδιών καθώς αυτά μαθαίνουν να ανταποκρίνονται σε ποικίλα περιβάλλοντα και επικοινωνιακές περιστάσεις.

Παράλληλα, αντανακλούν την πολιτισμική πραγματικότητα που οι μαθητές/τριες μοιράζονται και διαδίδουν συνδέοντάς την με τα ιδεολογικά της παρεπόμενα (Αμπατζοπούλου, 2000). Μέσω της κατάλληλης αξιοποίησης των λογοτεχνικών κειμένων ο/η εκπαιδευτικός μπορεί, σχεδιάζοντας κατάλληλες δραστηριότητες, να οδηγήσει τους μαθητές/τριες στην κατασκευή της δικής τους ερμηνείας (Μαλαφάντης, 2001, σ. 245), ασκώντας την ελευθερία της σκέψης και τον προβληματισμό για τις πράξεις των ηρώων (Ματσαγγούρας, 2009, σ. 552) που, μάλιστα, μπορούν να συνδεθούν με τα δικά τους βιώματα/εμπειρίες. Τα κείμενα αποδίδουν, έτσι, ποικίλα αξιακά συστήματα και λειτουργούν ως μαρτυρίες των κοινωνικών συμβάντων (Καρακίτσιος & Καρασαββίδου, 2005). Με αυτή την έννοια, η λογοτεχνία, δυνητικά, θα μπορούσε να βελτιώσει τις ικανότητες του ατόμου να διακρίνει νοητικές και συναισθηματικές καταστάσεις που αφορούν στο ίδιο, αλλά και στους άλλους και με αυτόν τον τρόπο να βοηθήσει τον καθένα αφενός να ερμηνεύει, αλλά και να προβλέπει τόσο τη δική του συμπεριφορά, όσο και των συνανθρώπων του (Zabihzade και συν., 2017).

Στον χώρο του σχολείου, η λογοτεχνία μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών/τριών, αλλά και των διδασκόντων/σών μέσω της καλλιέργειας της ενσυναίσθησης. Με τον όρο «αφηγηματική ενσυναίσθηση» (Mar, 2004· Keen, 2006) εννοούμε ότι τα αφηγηματικά κείμενα (προφορικά και γραπτά) προ(σ)καλούν τον αναγνώστη να αισθανθεί, διεγείροντας τη σκέψη και το συναίσθημα, δηλαδή τη γνωστική και συναισθηματική του ανταπόκριση. Τα διηγήματα, αλλά, κυρίως τα μυθιστορήματα, ενισχύουν την συμπάθεια του αναγνώστη στους πρωταγωνιστές, αλλά και τη γνωστική και συναισθηματική του συμμετοχή που περιλαμβάνει την ανάληψη και τη βίωση της οπτικής του Άλλου (Coplan, 2010· Djikic και συν., 2013· Fong και συν., 2013· Stansfield & Bunce, 2014).

Από την άλλη πλευρά, το μάθημα της λογοτεχνίας προσφέρεται για την ενδυνάμωση της συμμετοχικότητας των μαθητών, επειδή ακριβώς τα λογοτεχνικά κείμενα προϋποθέτουν την ελεύθερη έκφραση ιδεών και προϋποθέτουν την ενεργοποίηση της αναγνωστικής ανταπόκρισης, οδηγώντας σε ποικίλες ερμηνευτικές απόπειρες, ενώ, παράλληλα, δίνουν τη δυνατότητα για τον πειραματισμό με δημιουργικούς μετασχηματισμούς που ενδυναμώνουν την έκφραση συναισθημάτων, αλλά και τη φαντασία των συμμετεχόντων. Η λογοτεχνία, με άλλα λόγια, λειτουργεί ως πράξη έκφρασης και απελευθέρωσης λόγω της ερμηνευτικής πολλαπλότητας που τη χαρακτηρίζει. Ο κάθε αναγνώστης δύναται να κατασκευάσει μία ερμηνεία που αφορμάται από το κείμενο, αλλά συνδυάζεται δημιουργικά με την προσωπική του συναισθηματική κατάσταση, αλλά και τις γνώσεις που διαθέτει (Γκίβαλου, 2010, σσ. 224-225).

2.2. Λογοτεχνία, Κριτικός Γραμματισμός και Πολυγραμματισμοί

Με τον όρο «κριτικός γραμματισμός» (critical literacy) εννοείται η ικανότητα του ανθρώπου για κριτική ανάγνωση τόσο του κόσμου των κειμένων, όσο και του κόσμου που τον περιβάλλει· ο όρος έχει τη σημασία, δηλαδή, μιας ενεργητικής διαδικασίας παραγωγής νοήματος, στην οποία εμπλέκεται η προηγούμενη γνώση που πάντα διαθέτει ο άνθρωπος για τον κόσμο.

Το κίνημα του κριτικού γραμματισμού θέτει στο επίκεντρο του προβληματισμού τη σχέση αλληλεπίδρασης και αλληλοδιαμόρφωσης των γλωσσικών και των κοινωνικών φαινομένων. Βασικός του στόχος είναι η ανάδειξη της καθοριστικής επίδρασης που ασκούν στις διάφορες γλωσσικές χρήσεις οι σχέσεις εξουσίας που διέπουν τα υποκείμενα επικοινωνίας. Σε ό,τι αφορά την παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού (literacy

education), ως επιτακτικό αίτημα προβάλλεται η κατάκτηση από τους/τις μαθητές/τριες του απαραίτητου γραμματισμού στη μητρική τους γλώσσα, «οποίος θα τους επιτρέψει να ελέγξουν τη ζωή τους διά του προφορικού και του γραπτού λόγου» (Χατζησαββίδης, 2003, σ. 405). Μέσα από γλωσσοδιδασκτικές αρχές, όπως η δημιουργική εμπλοκή των μαθητών σε ποικίλες κειμενικές πρακτικές και η καλλιέργεια του κριτικού αναστοχασμού μέσω του λόγου, αυτό που επιδιώκεται είναι να αποκτήσουν τα παιδιά την απαιτούμενη μεταγλωσσική επίγνωση, η οποία θα τους επιτρέψει να λειτουργούν ως ενεργοί πολίτες, ικανοί να παρεμβαίνουν κριτικά στη δημόσια σφαίρα (Baynham, 2002, σσ. 97-145).

Η σύνδεση της διδασκαλίας της λογοτεχνίας με την καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού των μαθητών/τριών αποτέλεσε ένα ζήτημα που συγκέντρωσε το ενδιαφέρον των ερευνητών, ιδιαίτερα υπό την επίδραση των ανθρωπιστικών σπουδών τη δεκαετία του '80 σε συνδυασμό με τις λογοτεχνικές θεωρίες του Wolfgang Iser (1978) και Jauß (1995). Η θεωρία της Αναγνωστικής/Αισθητικής πρόσληψης οδηγεί στην ανάδειξη της επικοινωνιακής λειτουργίας της λογοτεχνίας, η οποία παύει να θεωρείται ένα ατάρκες και κλειστό σύστημα δημιουργημένο από την παντοδυναμία του συγγραφέα και μετεξελίσσεται σε ένα σύστημα ανοιχτό και δυναμικό, όπου ο ρόλος του αναγνώστη είναι τόσο δυνατός που συνδιαμορφώνει το νόημα, ανάλογα με τις προσωπικές του γνώσεις, εμπειρίες και απόψεις (Πεσκετζή, 1994).

Πώς αποτυπώνονται όμως οι στοχεύσεις του κριτικού γραμματισμού στο μάθημα της Λογοτεχνίας; Ένας από τους βασικούς στόχους της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας, όπως περιγράφονται στα «Συμπληρωματικά Προγράμματα Σπουδών» του 2011 (στο εξής Π.Σ) είναι «η κριτική αγωγή στο σύγχρονο πολιτισμό» μία φράση η οποία παύει να παραπέμπει στη στενή έννοια του «κειμένου» και του «συγγραφέα» και κατευθύνει τη σχολική λογοτεχνία στις κοινωνικές της πραγματώσεις. Στην ουσία ζητά από τον αναγνώστη να φέρει πιο κοντά τα δικά του σύγχρονα βιώματα και μέσα από τη δημιουργική εμβάπτιση στα κείμενα να αποκτήσει κριτική οξύτητα και να ερμηνεύσει τα πολύπλοκα κοινωνικά μηνύματα που απορρέουν από τα κείμενα και τα διαμορφώνουν. Με άλλα λόγια, η διδασκαλία της λογοτεχνίας συνδέεται με στόχους κριτικού γραμματισμού.

Αυτό συμβαίνει γιατί η λογοτεχνία δεν αντιμετωπίζεται ως ένα δημιούργημα αποκομμένο από το παρόν του αναγνώστη και τα προβλήματα του σύγχρονου κόσμου. Αντίθετα, συνιστά ένα σύνθετο «πολιτισμικό φαινόμενο το οποίο χαρακτηρίζεται από την

ιστορικότητα του συγγραφέα, του κειμένου αλλά και των αναγνωστών του, εκπαιδευτικών και μαθητικού κοινού» (Π.Σ για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο, 2011, σ, 22).

Στο ίδιο μήκος κύματος κινούνται και τα Νέα Π.Σ Λογοτεχνίας του Γυμνασίου (2021, σ. 4) όπου τονίζεται ότι «ο λόγος των κειμένων απηχεί, μορφοποιεί, τροποποιεί και ανασυνθέτει την κοινωνική εμπειρία ανθρώπων και ομάδων». Όμως και στα Νέα Π.Σ του Λυκείου (2021, σ. 4), η Λογοτεχνία περιγράφεται ως «σημαίνουσα κοινωνική πρακτική που με τους σύνθετους γλωσσικούς της μηχανισμούς, εγγράφει, συναιρεί και αντιπαραθέτει ρητές και λανθάνουσες οπτικές για τον κόσμο και τον ανθρώπινο πολιτισμό». Η λογοτεχνία συνιστά, επομένως, ένα μέσο κατανόησης του κόσμου και συγκρότησης της υποκειμενικότητάς μας και οδηγεί στην υιοθέτηση μιας κριτικής στάσης απέναντι στις πολιτισμικές παραδόσεις, τις αξίες και τα μηνύματα από όπου κι αν προέρχονται.

Η επεξεργασία λογοτεχνικών κειμένων στη διδακτική πράξη, αποκαλύπτει τις βαθύτερες συνέπειες των κοινωνικών φαινομένων και των ιδεολογικών συστημάτων πάνω στις ζωές των ανθρώπων και δημιουργεί ένα πολύ κατάλληλο (ιδιαίτερα για τις νεαρές ηλικίες) πλαίσιο για συζήτηση και ανάλυσή τους (Αποστολίδου, 1999, σ. 338). Η υιοθέτηση του κριτικού γραμματισμού στην προσέγγιση της λογοτεχνίας στο σχολείο συνιστά έτσι μία νέα μεθοδολογική προσέγγιση όπου ο ρόλος του μαθητή είναι ενεργός, όπου τα κοινωνικά νοήματα ιχνηλατούνται μέσα από τη συνεργασία, όπου η ερμηνεία συνδυάζεται με τα βιώματα και οδηγεί στον κριτικό αναστοχασμό θέτοντας πολλές φορές σε αμφισβήτηση κυρίαρχα νοήματα (Baynham, 2002, σσ. 12-13).

Η σχολική λογοτεχνία, λοιπόν, σύμφωνα με το Π.Σ (2011 και 2021) κατευθύνεται ακριβώς στην κατάκτηση όχι τόσο, ή όχι μόνο, του τυπικού γραμματισμού, αλλά πολυγραμματισμών που αναδεικνύουν την ετερογενή φύση του γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα ο όρος «multi-literacies» αντιπροσωπεύει μια σειρά ικανοτήτων και δυνατοτήτων που άλλοτε υπονοούν τις έννοιες του παραδοσιακού αλφαβητικού γραμματισμού και άλλοτε συνδηλώνουν τόσο το μέσο όσο και τη διαδικασία που ανταποκρίνεται στις σύγχρονες κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές προσδοκίες και απαιτήσεις (Κωστούλη, 2001). Η ένταξη των πολυγραμματισμών σχετίζεται άμεσα και με τη δημιουργική ώσμωση της λογοτεχνίας με τις ΤΠΕ. Οι Τ.Π.Ε. δεν προτείνονται/ αξιοποιούνται τόσο ως μέσα μιας επιφανειακής εκμοντερνιστικής προσπάθειας στην προσέγγιση της λογοτεχνίας, αλλά ως εργαλεία που – μπορούν - να προαγάγουν

συνεργατικές τεχνικές και να παρωθήσουν σε ποικίλους δημιουργικούς μετασχηματισμούς που ενδυναμώνουν, τελικά, την κριτική σκέψη. Νοούνται ως μέσα δημιουργίας ενεργών υποκειμένων που μπορούν να αξιοποιούν συνδυαστικά τους σημειωτικούς πόρους με τρόπο δημιουργικό, ενώ, παράλληλα, αναπτύσσουν την κριτική τους ικανότητα προκειμένου να μπορούν να «αναγιγνώσκουν» και να ερμηνεύουν την πολύπλοκη επικοινωνιακή πραγματικότητα και να στέκονται με κριτικό τρόπο απέναντί της (Kalantzis & Cope, 2001).

Η αξιοποίηση, λοιπόν, των ψηφιακών εργαλείων στοχεύει στη μεταμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Goodman, 1996). Ο κριτικός ψηφιακός γραμματισμός δεν εξαντλείται στην κριτική ανάγνωση της ψηφιακής πραγματικότητας, αλλά ολοκληρώνεται μέσα από τη δημιουργία και την κατασκευή προϊόντων ΤΠΕ, δίνοντας στους μαθητές την ευκαιρία για πρόσβαση σε περιεχόμενο που διέπεται από συγκρουσιακές ιδέες και αντιλήψεις, αντιφατικές αξίες και ιδεολογίες (Ντρενογιάννη, 2010, σσ. 599-600). Συγκεκριμένα, μέσα από την επαφή τους με τα λογοτεχνικά κείμενα καλούνται όχι μόνο να εμμείνουν σε εξωτερικά τους χαρακτηριστικά, αλλά να προβληματιστούν πάνω στις περίπλοκες σχέσεις που αποκαλύπτονται, να μπουν στη θέση των ηρώων, να αποδομήσουν ενδεχομένως τις πάγιες εκδοχές που προτείνονται και να ανακαλύψουν τους τρόπους που ο λογοτεχνικός λόγος μπορεί ενίοτε να αναπαράγει στερεότυπα και να τα καθιερώνει ή και να ανατρέπει. Οι Τ.Π.Ε. ενταγμένες στο μάθημα της λογοτεχνίας μπορεί να βοηθήσουν τους μαθητές/τριες να προβούν σε γόνιμους μετασχηματισμούς, να αποδομήσουν και να καινοτομήσουν συνεργαζόμενοι δημιουργώντας προϊόντα λόγου που προωθούν τελικά τις δικές τους κοινωνικές, πολιτισμικές, πολιτικές και αισθητικές στοχεύσεις (Gee, 2000, σ. 63).

3. Μεθοδολογία Προσέγγισης

Ως βασική μέθοδος προσέγγισης επιλέχθηκε το εκπαιδευτικό σενάριο (Κουτσογιάννης & Αλεξίου, 2012) το οποίο συγκροτείται βάσει τεσσάρων φάσεων διδασκαλίας που στηρίζονται στην παιδαγωγική των πολυγραμματισμών. Για την υλοποίησή του βασικές προϋποθέσεις συνιστούν η δυνατότητα συνδυασμού σύγχρονης και ασύγχρονης διδασκαλίας μέσω της αξιοποίησης μιας από τις διαθέσιμες πλατφόρμες του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου (e-me και e-class), η εξοικείωση των συμμετεχόντων με την ομαδοσυνεργατική εργασία, η αποσαφήνιση όρων, όπως «θηλυκότητα», «ιδεολογία», «αναπαράσταση», «πατριαρχία» και η δυνατότητα γνωριμίας και χρήσης

ψηφιακών εργαλείων για τη δημιουργία πολυτροπικών κειμένων μέσω του εργαλείου e-contentτης πλατφόρμας e-me.

Συγκεκριμένα, η διδασκαλία υλοποιείται μέσα από τέσσερα στάδια, σύμφωνα με την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών (New London Group, 1996). Το πρώτο, αυτό της τοποθετημένης πρακτικής (situated practice/experiencing) αφορά την αξιοποίηση της εμπειρίας των μαθητών/τριών με βάση θέματα που αγγίζουν τις δικές τους προσλαμβάνουσες και γι' αυτό εξασφαλίζουν το ενδιαφέρον και κατ' επέκταση τη συμμετοχή τους στη μάθηση. Η δεύτερη φάση αφορά την ανοιχτή διδασκαλία (overt instruction/conceptualising), όπου καταβάλλεται προσπάθεια, μέσα από την ανάθεση ποικίλων δραστηριοτήτων, να εξηγηθεί και να γίνει κατανοητή η λειτουργία των γλωσσικών στοιχείων /επιλογών και μηχανισμών που συμβάλλουν στην οργάνωση, στη σύσταση και την κατανόηση ενός κειμένου, αλλά και στην ανεύρεση του τρόπου που οι γλωσσικές επιλογές οριοθετούν το νόημα και δημιουργούν ή αναπαράγουν στερεότυπα. Στο στάδιο της κριτικής πλαισίωσης (critical framing/analysing) οι ομάδες εμπλέκονται σε συζητήσεις που αποσκοπούν στην κριτική θεώρηση – ερμηνεία των κειμένων με βάση την ένταξή τους στο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο παράχθηκαν. Στο τελευταίο στάδιο, αυτό της μετασχηματισμένης πρακτικής (transformed practice/applying) ενθαρρύνεται η παραγωγή λόγου και η μεταφορά, προσαρμογή και ένταξη του παραγόμενου κειμένου σε ανάλογο ή διαφορετικό επικοινωνιακό και κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο.

3.1. Επιλογή κειμένων

Τα κείμενα που έχουν επιλεγεί αντλούνται από την ελληνική και παγκόσμια λογοτεχνία, και πλαισιώνονται από έργα τέχνης (γλυπτικής/ζωγραφικής) που έχουν ως θέμα τους την αναπαράσταση της Μητέρας. Συγκεκριμένα, τα κείμενα που επιλέχθηκαν είναι τα παρακάτω:

- *Της μάνας μου* (Άγγελος Σικελιανός)
- *Η μάνα* (Περλ Μπακ)
- *Μάνα* (Γεράσιμος Μαρκοράς)
- *Η καρδιά της μάνας* (Άγγελος Βλάχος)
- *[Η μητέρα μου] Ορέστης, Τέταρτη διάσταση* (Γιάννης Ρίτσος)
- *Πώς να πειράζω τη μητέρα* (Γεώργιος Βιζυηνός)
- *Αναφορά στον Γκρέκο* (απόσπασμα) (Νίκος Καζαντζάκης)

- *Φόνισσα* (Αλέξανδρος Παπαδιαμάντης)
- *Το Αμάρτημα της μητρός μου* (Γεώργιος Βιζυηνός)
- *Η Μεγάλη Χίμαιρα* (Μ. Καραγάτσης)
- *Το τρίτο Στεφάνι* (Κώστας Ταχτσής)
- *Μήδεια* (Ευριπίδης, μτφ. Παντελή Πρεβελάκη).

4. Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Οι μαθητές/τριες μέσα από τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες ανάγνωσης και ανάλυσης αναμένεται να εντοπίζουν και να συγκρίνουν τους τρόπους με τους οποίους αναπαρίσταται η μητρότητα στον λογοτεχνικό λόγο και να μπορούν να συσχετίσουν τις θετικές και αρνητικές αναπαραστάσεις της Μητρότητας με τις έμφυλες αναπαραστάσεις της θηλυκότητας, εστιάζοντας στο δίπολο Μητέρας - Παναγίας, Μητέρας/Γυναίκας. Παράλληλα, επιζητείται να αναγνωρίζουν τους τρόπους με τους οποίους ο λογοτεχνικός λόγος αποδίδει τα έμφυλα στερεότυπα και να είναι σε θέση να παράγουν ερμηνείες σχετικά με τους ποικίλους τρόπους με τους οποίους η λογοτεχνία εκφράζει τη θηλυκότητα.

Καλούνται εν συνεχεία να ερμηνεύουν τα λογοτεχνικά έργα με βάση πολλαπλούς κειμενικούς δείκτες που ορίζουν το ύφος και να αναλύουν τους γλωσσικούς τρόπους / επιλογές που συντείνουν στην επίρρωση στερεοτύπων, αλλά και να μπορούν να πειραματιστούν με αφορμή τα κείμενα, ώστε να συνθέσουν δικά τους δείγματα λογοτεχνικού λόγου μέσα από δραστηριότητες βασισμένες στον δημιουργικό μετασχηματισμό. Η απόλαυση των κειμένων, αλλά και ο γόνιμος προβληματισμός σχετικά με τα αποτελέσματα των υφολογικών επιλογών στην παραγωγή μηνυμάτων, ανοίγουν το δρόμο για τη συνειδητοποίηση του βαθμού επιρροής του λόγου της λογοτεχνίας στην κριτική προσέγγιση της κοινωνίας, γεγονός που ικανοποιεί τον στόχο του κριτικού γραμματισμού.

5. Στάδια υλοποίησης

5.1. Τοποθετημένη Πρακτική

Πριν τη διδασκαλία είναι σημαντικό να δοθεί στους μαθητές/τριες ο χώρος να εκφράσουν τα βιώματά τους και τις θέσεις τους σχετικά με το θέμα που θα κληθούν να αναλύσουν. Έτσι, στο πρώτο στάδιο ο/η εκπαιδευτικός ζητά από τους συμμετέχοντες σε μορφή

ιδεοθύελλας να καταγράψουν τρεις λέξεις που στο μυαλό τους συνδυάζουν με τη λέξη «Μητέρα». Δεν υπάρχει περιορισμός ως προς το μέρος του λόγου, μπορούν δηλαδή να γράψουν, επίθετα, ρήματα ή ουσιαστικά. Οι ιδέες τους σημειώνονται σε ένα συννεφόλεξο (wordcloud) που μπορεί να είναι ηλεκτρονικό ή να σχεδιαστεί στον πίνακα. Αφού συγκεντρωθούν οι επιλεγμένες λέξεις, οι μαθητές καλούνται να τις ομαδοποιήσουν, δημιουργώντας οι ίδιοι έναν εννοιολογικό χάρτη όπου θα χωρίζουν τους χαρακτηρισμούς σε θετικούς και αρνητικούς (αν υπάρχουν) και ανάλογα με τα μέρη του λόγου όπου υπάγονται. Συνήθως, στο στάδιο αυτό, οι καταγραφές αφορούν θετικούς προσδιορισμούς της Μητέρας.

Ο/Η εκπαιδευτικός, μετά από μία σύντομη εισαγωγή, η οποία περιλαμβάνει προβολή αναπαραστάσεων της Μητέρας από πίνακες ζωγραφικής που ανήκουν σε διάφορα καλλιτεχνικά ρεύματα, εξηγεί στους μαθητές ότι στα επόμενα μαθήματα θα διερευνήσουν τις αναπαραστάσεις της μητρότητας μέσα από κείμενα λογοτεχνίας. Ως αφορμή, ο εκπαιδευτικός τους ζητά να σχολιάσουν τον τρόπο που αποτυπώνονται στους πίνακες οι μητρικές φιγούρες και να παρατηρήσουν αν υπάρχουν διαφορές.



Εικόνα 1. Frederick Warren Freer Εικόνα 2. Sandys, Anthony Frederick, 1868

Προκειμένου να εισαχθούν στο θέμα της «κακής» μητέρας, ο/η εκπαιδευτικός προβάλλει ένα μικρό απόσπασμα από την παράσταση «Μήδεια» του Ευριπίδη, την οποία στη συνέχεια – ασύγχρονα – μπορούν να παρακολουθήσουν ολόκληρη, αφού έχει αναρτηθεί στον «Τοίχο» της πλατφόρμας e-me (Εθνικό θέατρο, Κεντρική Σκηνή, Ευριπίδη, *Μήδεια* https://www.youtube.com/watch?v=V-W5_w4YFvc) και ρωτά τους μαθητές να εντοπίσουν χαρακτηριστικά της πρωταγωνίστριας και να επισημάνουν μερικά από τα κίνητρα που καθορίζουν τη συμπεριφορά της.

Μετά την εισαγωγική συζήτηση οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες (4-5 ατόμων) και τους ανατίθεται να διαβάσουν τα κείμενα που τους έχουν ανατεθεί και τα οποία βρίσκονται αναρτημένα στην πλατφόρμα. Όσα κείμενα είναι μεγαλύτερης έκτασης (μυθιστορήματα) δίνονται σε αποσπάσματα με συμπληρωμένη την υπόθεση. Η εργασία των ομάδων λειτουργεί στα πρότυπα της ανεστραμμένης τάξης (Baker, 2000) καθώς οι μαθητές μετά την προεργασία, καλούνται να αναγνώσουν στο σπίτι με τις ομάδες τους τα κείμενα, να συμπληρώσουν τα φύλλα εργασίας και να παρουσιάσουν στη συνέχεια στο μάθημα τα αποτελέσματα των εργασιών τους.

5.2. Ανοιχτή διδασκαλία

Τα φύλλα εργασίας θέτουν γενικούς προβληματισμούς και είναι ίδια για όλες τις ομάδες. Συγκεκριμένα, περιλαμβάνουν ερωτήσεις όπως: Πώς προσεγγίζει το ποιητικό υποκείμενο / ο αφηγητής το πρόσωπο της Μητέρας; Ποιες γλωσσικές ή υφολογικές επιλογές (σχήματα λόγου, λεξιλόγιο, υφολογικές επιλογές κ.λπ.) διαμορφώνουν το προφίλ της «καλής» ή «κακής» μητέρας; Υπάρχουν ομοιότητες στον τρόπο και τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται στα θετικά μητρικά πρότυπα; Η Μητέρα εμφανίζεται συνήθως ως Αγία; Από πού πηγάζει αυτή η «αγιοσύνη»; Ποιες μητέρες χαρακτηρίζονται – ρητά ή υπόρρητα – ως κακές; Έχουν κοινά χαρακτηριστικά και ποια είναι αυτά; Ποια γλωσσικά μέσα / κειμενικοί δείκτες χρησιμοποιούνται, ώστε να περιγραφεί θετικά ή αρνητικά η μητρότητα; Ποιες είναι οι «αμαρτίες» των κακών μητέρων; Οι κακές μητέρες φαίνεται να σχετίζονται με την εκπλήρωση των προσωπικών τους επιθυμιών. Να καταγράψετε τις επιθυμίες της μητέρας του Γιωργή, της γριάς Χαδούλας, της Μαρίνας και της Νίνας (η κάθε ομάδα επεξεργάζεται ένα από τα κείμενα). Ποιες είναι οι ομοιότητες και οι διαφορές τους; Η προβολή του αρνητικού μητρικού προτύπου σχετίζεται με έμφυλες αναπαραστάσεις της θηλυκότητας; Μπορεί η «κακή μητέρα» να εκπροσωπεί την «κακή» γυναίκα και ποια χαρακτηριστικά μοιράζονται; Μήπως η θηλυκότητα είναι μια ιδεολογική κατασκευή που ελέγχει μέσα από τις αναπαραστάσεις τη ζωή; Μήπως η λογοτεχνία τελικά απηχεί κοινωνικές πρακτικές που για το συγκεκριμένο θέμα, σχετίζονται με την προσπάθεια διαφύλαξης της πατριαρχικής δύναμης;

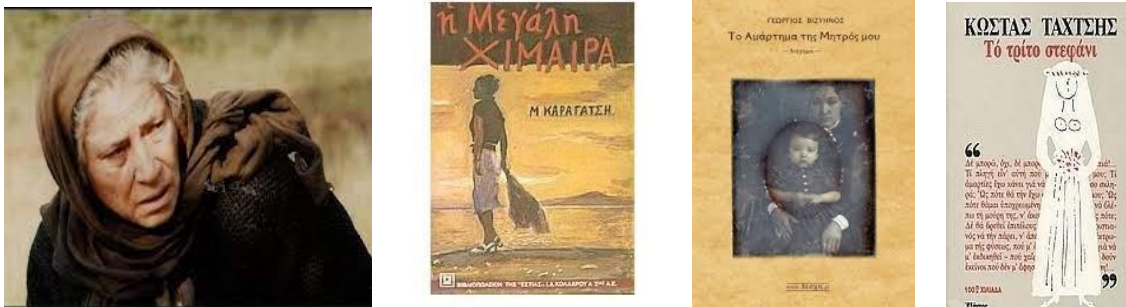
Εξετάζοντας συγκριτικά τα κείμενα οι μαθητές/τριες αναμένεται να παρατηρήσουν ότι μέσα από τα προς επεξεργασία κείμενα προκύπτουν δύο αντιθετικές όψεις της μητρότητας. Στην πρώτη περίπτωση οι συγγραφείς/ποιητές ασπάζονται και αναπαράγουν

το πρότυπο της εξαγιασμένης μητρότητας (Μητέρα – Παναγία) όπου η μητρική μορφή προβάλλεται ως ελεύθερη παθών, γεμάτη αφοσίωση, δοτικότητα και αυταπάρνηση.



Εικόνα 3. Θετικές αναπαραστάσεις μητρότητας

Στη δεύτερη περίπτωση (Γ. Βιζυηνού, *Το Αμάρτημα της μητρός μου*, Κ. Ταχτή, *Το Τρίτο Στεφάνι*, Μ. Καραγάτση, *Η Μεγάλη Χίμαιρα*) οι μητέρες διαφοροποιούνται από το πρότυπο της αγιοσύνης και μεταπίπτουν στην αμαρτία της ατομικής επιλογής. Επιθυμούν να ικανοποιήσουν τις προσωπικές τους ανάγκες και γι' αυτό γίνονται μορφές τρομακτικές κι επικίνδυνες. Ιδιαίτερα όταν η θηλυκότητα ενδύεται την επιθυμία ενοχοποιείται και καταδικάζεται.



Εικόνα 4. Μητρικές εξαιρέσεις στον λογοτεχνικό λόγο

5.3. Κριτική Πλαισίωση

Ο λόγος περί μητρότητας είναι ένας λόγος με διακυμάνσεις από τον οποίο όμως δεν απουσιάζει σε καμία περίπτωση η ιδεολογική βάση. Επομένως, το επικοινωνιακό πλαίσιο που διαμορφώνεται μέσα από την αξιολόγηση των γυναικείων προσώπων ως καλών ή όχι οριοθετεί έναν αποδέκτη που σκιαγραφείται ως «συμμέτοχος» «συνένοχος» του

πομπού (συγγραφέα ή ποιητή). Ωστόσο, αυτή η συνενοχή δημιουργεί και καλύτερες συνθήκες για την αποδοχή εκ μέρους του αναγνώστη του περιεχομένου (του μηνύματος), χωρίς απαραίτητως να αφήνεται το περιθώριο να σκεφτεί, αν αυτό το περιεχόμενο είναι αποδεκτό ή αν δημιουργεί ιεραρχίες εξουσίας που αναπαράγουν στερεοτυπικές αντιλήψεις.

Σε ό,τι αφορά τη γλωσσική και νοηματική δομή, οι μαθητές συνειδητοποιούν τα ποικίλα συστατικά που συνθέτουν τα στοιχεία της Μητρότητας όχι πια ως κάτι φυσικού, αλλά ως μια κοινωνική κατασκευή που ανακυκλώνεται μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα και συντηρεί τον στερεοτυπικό έμφυλο λόγο. Οι μαθητές/τριες αναμένεται να σχολιάσουν το αποτέλεσμα που προκαλούν οι γλωσσικές και σημασιολογικές επιλογές και να κατανοήσουν τον τρόπο που αυτές καθορίζουν και διαμορφώνουν τις αναγνωστικές απόψεις.

Μέσα από τη συζήτηση προκύπτουν ζητήματα που συνδέουν τις αναπαραστάσεις της Μητέρας με τη Θηλυκότητα και αναδεικνύουν τις δύο εκ διαμέτρου αντίθετες πλευρές της που με τη σειρά τους απηχούν μία κοινωνική πρακτική, με την έννοια ότι τα πρότυπα αυτά (θετικά και αρνητικά) αξιοποιούνται από άνδρες συγγραφείς, οι οποίοι συνειδητά ή μη ασκούν κριτική σε επιλογές που έχουν να κάνουν με την ατομικότητα, την αυτονομία την ερωτική αυτοδιάθεση της θηλυκότητας. Οι μαθητές/τριες καλούνται να εντάξουν τον προβληματισμό που ανακύπτει μέσα στα ιστορικά και κοινωνικά συμφραζόμενα της εποχής στην οποία ανήκουν τα κείμενα που επεξεργάστηκαν και να προβούν σε συγκρίσεις με τη συγχρονία και τις δικές τους προσλαμβάνουσες. Στο τέλος, στην ολομέλεια, επιχειρούν μία συνολική αποτίμηση των παρατηρήσεών τους και απαντούν σε ερωτήσεις όπως: «Είναι τα κείμενα που μελετήσατε πρωτότυπα και ενδιαφέροντα; Προκαλούν έκπληξη ή ευχαρίστηση, μας προβληματίζουν ως προς τις προθέσεις τους; Τα μηνύματά τους και ο τρόπος που κάθε φορά αυτά μεταφέρονται μπορούν να βρουν απήχηση και σήμερα»;

5.4. Μετασχηματισμένη πρακτική

Μετά από εμβάθυνση στο θέμα οι μαθητές καλούνται να αξιοποιήσουν τα γλωσσικά/εκφραστικά εργαλεία και τη θεματική που εντόπισαν, ώστε να προβούν σε δημιουργικούς μετασχηματισμούς με αφορμή τα κείμενα που διάβασαν. Τους ζητείται να επιλέξουν, ανάλογα με τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά τους και τις κλίσεις τους, μέσα από μία ποικιλία δραστηριοτήτων και να συνδυάζουν δημιουργικά δραστηριότητες

δημιουργικής γραφής ή δημιουργικών μετασχηματισμών με την αξιοποίηση Τ.Π.Ε. Έτσι, λοιπόν, ανατίθεται να συντάξουν ένα ποίημα αφιερωμένο στη μητέρα και να το ηχογραφήσουν με το εργαλείο audiorecorder (e-me). Να αλλάξουν το τέλος μιας από τις ιστορίες που διάβασαν, ώστε να δικαιώσουν τη μορφή μιας «κακιάς μητέρας» και να την καταγράψουν με το εργαλείο Essay (e-me). Να συνθέσουν ένα κολάζ (collage - e-me) με πίνακες ζωγραφικής που αναπαριστούν τη σχέση μητέρας - παιδιών και να προσθέσουν έναν στίχο ή ένα μικρό απόσπασμα από τα κείμενα που διάβασαν. Να αλλάξουν οπτική γωνία σε ένα αφηγηματικό κείμενο επιλογής τους βάζοντας τον αφηγητή να είναι γυναίκα και κάνοντας τις ανάλογες τροποποιήσεις. Να γίνουν δημοσιογράφοι και να αποδώσουν ως αστυνομικό ρεπορτάζ τα γεγονότα που περιγράφει ο Παπαδιαμάντης (*Φόνισσα*) ή ο Βιζυηνός (*Το Αμάρτημα της μητρός μου*). Να δραματοποιήσουν μία σκηνή από το «Τρίτο Στεφάνι», την οποία θα βιντεοσκοπήσουν και θα ανεβάσουν στον Τοίχο της e-me. Οι δραστηριότητες αυτές επιλέγονται και εκπονούνται με συνεργασία των μαθητών/τριών της κάθε ομάδας και στοχεύουν στη συμπερίληψη το δυνατόν περισσότερων τύπων νοημοσύνης και την προώθηση του λειτουργικού, ψηφιακού και κριτικού γραμματισμού.

6. Συμπεράσματα

Οι μαθητές/τριες στα πλαίσια του μαθήματος της λογοτεχνίας έρχονται σε επαφή με κείμενα, τα οποία αντιμετωπίζουν κριτικά μέσα από τη γόνιμη συνεργασία και τη συζήτηση. Περνούν από το απλό, επιφανειακό επίπεδο της κατανόησης και του σχολιασμού σε μια επικοινωνιακή και – κυρίως – κριτική προσέγγιση. Τα κείμενα τους προσφέρουν ευχαρίστηση, αλλά ταυτόχρονα τους προβληματίζουν κριτικά με αποτέλεσμα να μαθαίνουν να διακρίνουν μέσα από διεργασίες ανακάλυψης, τον έμφυλο λόγο που υποκρύπτεται, εν προκειμένω, πίσω από τις αναπαραστάσεις της Μητέρας και να αντιλαμβάνονται τη δύναμη του λογοτεχνικού λόγου και την ισχυρή ιδεολογική λειτουργία που μπορεί να έχει. Οι μαθητές μπορούν να αξιολογήσουν τις αναπαραστάσεις της Μητέρας ως μέσο καθόλου αθώο και να αντιληφθούν ότι, μέσα από τα προτεινόμενα πρότυπα, αναπαράγεται και ενισχύεται ο πατριαρχικός λόγος. Επομένως, η διαδικασία προσφέρει στους μαθητές μεταγνωστικές ικανότητες σημαντικές, οι οποίες προκύπτουν αβίαστα μέσα από διαδικασίες που βασίζονται στον διάλογο και την ομαδική συνεργασία και οδηγούν σε ποικίλους δημιουργικούς μετασχηματισμούς που ενισχύουν και προάγουν τον κριτικό γραμματισμό.

Βιβλιογραφία

- Baker, J. W. (2000). The "classroom flip": Using web course management tools to become the guide by the side. In *Selected Papers from the 11th International Conference on College Teaching and Learning*, Florida Community College at Jacksonville, 9-17.
- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές Γραμματισμού* / μτφ. Μαρία Αράπογλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Coplan, A. (2010). Empathic Engagement with narrative fictions. *The journal of Aesthetics and art criticism*, 629(2), 141-152.
- Djikic, M., Oatley, K., & Moldoveanu M.C. (2013). Reading other minds: Effects of literature on empathy. *Scientific study of Literature*, 3(1), 28-47.
- Fong, K., Mullin, J. B., & Mar R. A. (2013). What You Read Matters: The Role of Fiction Genre in Predicting Interpersonal Sensitivity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 7(4), 370–376.
- Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125.
- Goodman, K. (1996). *On Reading*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Iser, W. (1978). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
- Jauss, H.R. (1995). *Η θεωρία της πρόσληψης*. Εισαγωγή, Μετάφραση, Επίμετρο, Μ. Πεγλιβάνος. Αθήνα: Εστία.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2001). Πολυγραμματισμοί. Στο: Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε 29 Νοεμβρίου 2021 από http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e2/index.html.
- Keen, S. (2006). A theory of narrative empathy. *Narrative*, 14(3), 207-236.
- Mar, R. A. (2004). The neuropsychology of narrative: story comprehension, story production and their interrelation. *Neuropsychologia*, 42(10), 1414-1434.
- New London Group. (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66 (1), 60-92.
- Stansfield, J., & Bunce, L. (2014). The Relationship Between Empathy and Reading Fiction: Separate Roles for Cognitive and Affective Components. *Journal of European Psychology Students*, 5(3), 9-18. doi: <http://dx.doi.org/10.5334/jeps.ca>.

- Zabihzadeh, A., Maleki, Gh., Richman, M.J., Hatami, A.J., Alimardani, Z., & Heidari, M. (2017). Affective and cognitive theory of mind in borderline personality disorder: The role of comorbid depression. *Psychiatry Research*, 257, 144-149.
- Αμπατζοπούλου, Φ. (2000). *Η γραφή και η βία*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Αποστολίδου, Β. (1999). Λογοτεχνία και ιδεολογία: Το ζήτημα των αξιών κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (επιμ.) *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση* (σσ. 335- 347). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Αποστολίδου, Β., Πασχαλίδης, Γ., & Χοντολίδου, Ε. (2002). Η Λογοτεχνία ως Πολιτισμική και Διαπολιτισμική Αγωγή, στη *Δημερίδα: Ομοιότητες & διαφορές: αναζητώντας νέους δρόμους της εκπαίδευσης*, Κομοτηνή, 29 & 30 Νοεμβρίου 2002, στο πλαίσιο του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004, ΔΡΑΣΗ 2.5 Δημιουργία «εναλλακτικού» εκπαιδευτικού υλικού για το μάθημα της λογοτεχνίας Α΄ και Β΄ Γυμνασίου.
- Γκίβαλου, Α. (2010). *Φιλολογικές Διαδρομές Γ΄. Δημιουργοί και αναγνώσεις*. Αθήνα: Πατάκη.
- Καρακίτσιος, Α., & Καρασαββίδου, Ε. (2005). Αναπαραστάσεις του μετανάστη στο παιδικό μυθιστόρημα. *Τα Κείμενα.*, 3, 1-17. Ανακτήθηκε στις 29/11/21 από <http://keimena.ece.uth.gr/main/t3/arhtra/tefxos3/downloads/karakitsios.pdf>.
- Κωστούλη, Τ. (2001). Η γλώσσα της σχολικής τάξης στο πλαίσιο της εγγραμματοσύνης των γλωσσικών ειδών: Κειμενικές στρατηγικές και οικοδόμηση της γνώσης. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα: Πρακτικά της 21ης ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του ΑΠΘ*. (σσ. 359-370). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Μαλαφάντης, Κ. (2011). *Το παραμύθι στην εκπαίδευση. Ψυχοπαιδαγωγική Διάσταση και αξιοποίηση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Ματσαγγούρας, Η. (2009). *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Παιδαγωγικής, Εναλλακτικές Προσεγγίσεις, Διδακτικές Προεκτάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ντρενογιάννη, Ε. (2010). Το «νέο σχολείο» και ο ρόλος των ΤΠΕ ως φορέων εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή *Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση*, Κόρινθος.
- Πεσκετζή, Μ. (1994). Η θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης και η ερμηνευτική προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου στη διδακτική πράξη, *Σεμινάριο 18*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο, (2011). Ανακτήθηκε στις 29 Νοεμβρίου 2021, από shorturl.at/uvENR.
- Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας στις Α, Β, Γ Τάξεις Γυμνασίου, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Αθήνα: 2021.
- Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας στις Α, Β, Γ Τάξεις Λυκείου, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Αθήνα: 2021.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2003). Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών (προετοιμασία του κοινωνικού μέλλοντος των μαθητών). *Φιλολογος*, 113, 405-414.

Δημιουργική Γραφή: μια λανθάνουσα προϋπόθεση κριτικής και αισθητικής αποτίμησης της Λογοτεχνίας στο Λύκειο

Αγνή Γ. Παπακώστα

Δρ. Φιλολογίας Α.Π.Θ.
agniparakosta@hotmail.gr

Abstract

The aim of this article is to point out the role and function of Creative writing as a basic factor which supports the interpretive dialogue as a means of approaching literature through the summary of the essential elements stated about literature teaching in the Programmes of Studies through the years. The project is focused on the high educational level and especially at C class. It is true that the anxiety about achieving a high score at the exams for entering university is a factor that blocks the procedure of Creative Writing and hampers its goals. What is suggested is adapting specific projects of Creative Writing in the former educational level as a form of preparation and direct contact with the terms of subjectivity, creation, imagination where literature leads. In this way students could be well prepared to “build” their own interpretive comment on literature texts to combine their personal attitude towards them with the objective factors that can be detected such as indication the text provides about the way they are written (narrator, narrative techniques, word structures).

Keywords: Curricula, creative writing, interpretive dialogue, artful reception.

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί να αναδείξει μέσω της αναδίπλωσης της περιπέτειας της διδασκαλίας του μαθήματος της Λογοτεχνίας, όπως προκύπτει από τη μελέτη και κριτική παρουσίαση των βασικών σημείων των Προγραμμάτων Σπουδών, το ρόλο και τη λειτουργία της Δημιουργικής Γραφής ως μιας διαδικασίας που ενισχύει τον ερμηνευτικό διάλογο στην προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων. Η έρευνα εστιάζεται στη βαθμίδα του Λυκείου και συγκεκριμένα στην τελευταία τάξη όπου το άγχος και των Πανελλαδικών εξετάσεων προβάλλει εμπόδια στην αξιοποίηση της Δημιουργικής Γραφής και την κατάκτηση των θετικών στοιχείων που προσκομίζει στην εκπαιδευτική διαδικασία. Προτείνεται η ουσιαστική αξιοποίηση συγκεκριμένων δράσεων Δημιουργικής Γραφής στο Γυμνάσιο, οι οποίες θα οδηγήσουν στην εμπέδωση των εννοιών της υποκειμενικότητας και της ανοικτότητας των κειμένων, ενώ οι κατακτούμενες μέσω της Δημιουργικής Γραφής δεξιότητες θα βοηθήσουν τους μαθητές/τριες στη σύνταξη του ερμηνευτικού σχολίου που αποτελεί μια γόνιμη σύζευξη της προσωπικής προσληπτικής τους ικανότητας, της δικής τους εμπειρίας από το κείμενο και την αναγνωστική διαδικασία και των κειμενικών δεικτών ως αντικειμενικών γλωσσικών, υφολογικών και λογοτεχνικών συμβάσεων.

Λέξεις-κλειδιά: Προγράμματα Σπουδών, Δημιουργική Γραφή, ερμηνευτικός διάλογος, αισθητική πρόσληψη.

1. Εισαγωγή

Η δυναμική «εισβολή» της Λογοτεχνίας στη συνεξέτασή της με τη Νεοελληνική Γλώσσα σ' όλο το φάσμα της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν έχει, δυστυχώς, συνοδευτεί απ' την ποιοτική αναβάθμιση της διδασκαλίας της στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Τα Προγράμματα Σπουδών δίνουν έμφαση αφενός στη σύζευξη της αναζήτησης των αντικειμενικών στοιχείων της κειμενικής κατασκευής και αφετέρου στην ανίχνευση της αισθητικής-συναισθηματικής ανταπόκρισης του μαθητή σ' αυτό. Η διδασκαλία, επομένως, επιβάλλεται να έχει διττό στόχο: την εμπέδωση του θεωρητικού υπόβαθρου για την «αντικειμενική» πρόσληψη (λειτουργία του μαθητή ως εν δυνάμει κριτικού) και τη μύηση στην πολλαπλή ερμηνευτική σηματοδότηση (μαθητής ως δημιουργός μετακειμένου).

Η παρούσα μελέτη φιλοδοξεί να καταδείξει το ρόλο της Δημιουργικής Γραφής στην υλοποίηση των προαναφερθέντων στόχων, να διατυπώσει προτάσεις για μια ουσιαστική εμπάθυνση στη διαδικασία κατάκτησης των δεξιοτήτων του δημιουργικού συγγραφέα και αναγνώστη καθώς και να αναδείξει τις απαραίτητες προϋποθέσεις για μια σταδιακά εξελισσόμενη μετασχηματιστική πορεία του μαθητή στη γοητευτική περιπέτεια των πολλαπλών όψεων και εκδοχών της Λογοτεχνίας.

Το πεδίο έρευνας εστιάζεται στο Λύκειο, για να καταδειχτεί η σημασία αξιοποίησης της Δημιουργικής Γραφής κατά τα προηγούμενα σχολικά χρόνια, ώστε να προετοιμαστεί κατάλληλα το έδαφος, για να καταστεί εφικτό η διδασκαλία της Λογοτεχνίας ν' απεμπλακεί από την τυποποίηση και το βαθμοθηρικό στόχο στον οποίο έχει προσανατολιστεί λόγω των Πανελλαδικών Εξετάσεων και ο μαθητής ν' αποκτήσει την αναγνωστική του ταυτότητα και να συγκροτήσει, περνώντας απ' το κανάλι της Δημιουργικής Γραφής, τη δική του υποκειμενικότητα, ώστε να μετουσιώνει τον πυρήνα σιωπής των κειμένων σε δικά του ερμηνευτικά σχήματα, μετακειμενικές ή περικειμενικές λογοτεχνικές απόπειρες.

Οι βασικοί θεματικοί άξονες που διατρέχουν την παρούσα εργασία είναι:

α) μια σύντομη ανασκόπηση και κριτική προσέγγιση της βασικής στοχοθεσίας των Προγραμμάτων Σπουδών για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και ειδικότερα στη βαθμίδα του Λυκείου,

β) εμφατική παρουσίαση της πρόσφατης αναμόρφωσης του Προγράμματος Σπουδών στη Γ' Λυκείου που αφορά στη συνεξέταση Γλώσσας και Λογοτεχνίας σε επίπεδο Πανελλαδικών Εξετάσεων,

γ) ανάδειξη του ρόλου της Δημιουργικής Γραφής ως προϋπόθεσης της κριτικής και αισθητικής πρόσληψης της Λογοτεχνίας.

2. Ιστορική αναδρομή ή η περιπέτεια της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας

Η στοχοθεσία της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας, όπως αποτυπώνεται στα Προγράμματα Σπουδών που καθόριζαν διαχρονικά τους διδακτικούς σκοπούς και τον τρόπο ένταξης του μαθήματος στο σχολικό πρόγραμμα μέσω μιας εποπτικής θεώρησης και συνοπτικής παρουσίασης, καθώς δεν αποτελεί το βασικό στόχο της παρούσης εργασίας, ωστόσο υποβοηθά τη συλλογιστική και λειτουργεί ενισχυτικά ως προς το στόχο ανάδειξης του ρόλου της Δημιουργικής Γραφής, αναδεικνύει σε μεγάλο βαθμό τα διαδοχικά στάδια της περιπέτειας της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας στην ελληνική σχολική πραγματικότητα.

Ειδικότερα, μέχρι τη Μεταπολίτευση η Λογοτεχνία φέρεται να αποτελεί το όχημα για την καλύτερη εμπέδωση της γλωσσικής διδασκαλίας, το πεδίο όπου η γλωσσική εκπαίδευση δύναται ν' αποκτήσει μια πιο πρακτική διάσταση. Απόρροια αυτής της κατευθυντήριας τάσης ήταν η επιφανειακή προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου, καθώς το κύριο σώμα του υπόκεινταν σε γλωσσική επεξεργασία και «γραμματικό-λεξιλογικό» προσανατολισμό (Σπανός, 1999, σ. 95). Παράλληλα με τη «διαδικαστική» αυτή διάσταση ως προς τη λογοτεχνική υπόσταση του κειμένου προτεινόταν και μια παραδοσιακή, αυστηρά φιλολογική προσέγγιση με βλέψεις ιστορικότητας, καθώς στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας τέθηκαν οι στόχοι της απόκτησης γνώσεων για τα λογοτεχνικά είδη και τα χαρακτηριστικά τους, τα βιογραφικά στοιχεία του συγγραφέα, η λογοτεχνική του απόπειρα σχετικά με τα ιστορικά δεδομένα της εποχής του, τις αισθητικές τεχνικές, τα σχήματα λόγου, κατεύθυνση με σαφώς φορμαλιστικό χαρακτήρα. Η Λογοτεχνία και η διδασκαλία της, επομένως, πριμοδοτούσε τη γλωσσική και ιστορική προοπτική της, περιχαρακωμένη σ' ένα αυστηρό πλαίσιο που απέκλειε εξαρχής τον ενεργητικό ρόλο του μαθητή-αναγνώστη.

Από το 1985 και με βάση το Π.Δ. 497/7-10-1985, ΦΕΚ 1 70, τεύχος Α 2629 διατηρείται και τονίζεται με περαιτέρω έμφαση η ιστορική διάσταση της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας, η οποία, ωστόσο, εμπλουτίζεται και με την πολιτισμική της εκδοχή, καθώς υπογραμμίζεται έντονα ως βασική επιδίωξη και θεμελιώδης στόχος η επαφή του μαθητή

με τα στοιχεία της πολιτισμικής ταυτότητας του σύγχρονου ελληνικού κόσμου απ' τους τελευταίους βυζαντινούς αιώνες και εξής μέσω της μετεξέλιξης της λογοτεχνικής παραγωγής στην ιστορική της διαδρομή. Ιστορικά και πολιτισμικά κριτήρια συμπράττουν στη διδακτική πρακτική, με κυρίαρχο στόχο τη μεταλαμπάδευση πολιτιστικών αξιών και την εμπέδωση της πολιτισμικής ταυτότητας υπό το πρίσμα της εθνικής λογοτεχνικής παραγωγής.

Το 1998 στο Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών μετατοπίζεται το ενδιαφέρον από το καθαρά γνωσιακό επίπεδο που κυριαρχείται από γλωσσικά, ιστορικά ή και πολιτιστικά στοιχεία προς την κατεύθυνση της ανίχνευσης του αξιακού κώδικα που εμπεριέχουν τα λογοτεχνικά κείμενα και τη γνωριμία και μύηση των μαθητών σ' αυτά. Πριμοδοτείται η καλλιέργεια της φαντασίας και της ευαισθησίας ως στοιχείων που προσδοκάται να διεγείρει η λογοτεχνική ανάγνωση.

Σταθερές και παγιωμένες αντιλήψεις στη διδασκαλία καταρρίφθηκαν και η απαρχαιωμένη, μουσειακή λογοτεχνική προσέγγιση ήταν επιβεβλημένο να αντικατασταθεί από μια νέα, δυναμική διαδικασία όπου το ένα και μοναδικό νόημα που υποτίθεται ότι φέρει και κοινωνεί το λογοτεχνικό κείμενο αμφισβητείται (Φρυδάκη, 2005, σ. 190) και η λογοτεχνία καθίσταται το πεδίο γόνιμης διασταύρωσης διαφορετικών απόψεων που εκκινεί η υποκειμενική πρόσληψη.

Οι καινοτομίες της σύγχρονης εκδοχής της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας συνίστανται στο ότι προκρίνεται μια σφαιρική αντιμετώπισή της με πολύπλευρο σχολιασμό νοηματικών και τεχνικών χαρακτηριστικών του κειμένου, ενώ η Λογοτεχνία αντιμετωπίζεται ως σύνολο βιωμάτων και η διδασκαλία της κρίνεται απαραίτητο να συνεπικουρείται από παραμέτρους ιστορικές, πολιτικές και φιλοσοφικές. Παράλληλα, προβάλλεται ο συγκερασμός διαφόρων μεθόδων θεωρητικής στήριξης, ερμηνείας και κριτικής των κειμένων, καθώς ως πρωταρχικός στόχος προκρίνεται να καταστεί ο μαθητής επαρκής αναγνώστης σύμφωνα με τις θεωρίες πρόσληψης, όπου ο αναγνώστης δεν είναι απόλυτα εξαρτημένος από το κείμενο, αλλά αποκτά την αυτοδυναμία του που τον τοποθετεί στο επίκεντρο της ερμηνευτικής διαδικασίας.

Επιπλέον, προτείνεται ν' ακολουθηθεί στην πορεία της διδασκαλίας μια κλιμακωτή διαδικασία που περιγράφεται με όρους όπως: πρώτη ανάγνωση, ερμηνευτική προσέγγιση, ενδοκειμενική και εξωκειμενική πρόσληψη, θεματική, ιστορική, ειδολογική οργάνωση, προσωπογραφία συγγραφέας, παρουσίαση ρεύματος-σχολής-γενιάς και

στοιχεία τεχνικής του κειμένου, για να οδηγηθεί ο μαθητής να βιώσει το μάθημα ως πνευματική περιπέτεια.

Εξετάζοντας κριτικά τις παραπάνω οδηγίες του ανανεωμένου Προγράμματος Σπουδών στα τέλη της δεκαετίας του 1990, μπορεί κανείς να προβεί σε δύο καίριες διαπιστώσεις:

- α) Η νέα πρόκληση στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, που συνίσταται στην αξιοποίηση της θεωρίας της Λογοτεχνίας, οδήγησε στην απελευθέρωση από την κριτική προκατάληψη και την αγωνία από ερμηνευτικής σκοπιάς για τον εντοπισμό του νοήματος. Προτείνεται να επιχειρηθεί καταρχήν μια διέγερση του συναισθηματισμού μέσω της εκδήλωσης μιας πρωτογενούς αντίδρασης που θα προηγείται της λογικής-κριτικής επεξεργασίας. Το πιο σημαντικό σημείο, όμως, παραμένει η επιτακτική ανάγκη εδραίωσης της αντίληψης ότι η μύηση στη Λογοτεχνία σημαίνει την είσοδο, όχι σ' έναν τακτοποιημένο και οριοθετημένο κόσμο, αλλά σ' έναν κόσμο των αναπάντητων ερωτημάτων και ότι η επαφή μας με το κείμενο, για να γίνει διαλεκτική, πρέπει να περιλαμβάνει μια σειρά ερωτημάτων προς το ίδιο το κείμενο, γι' αυτά που δηλώνονται, για όσα αποσιωπώνται και για εκείνα που υπαινικτικά προβάλλονται και υπονοούνται.
- β) Η συνεχής επισήμανση και η συστηματική αναφορά σε αξιόλογα και αντιπροσωπευτικά κείμενα που συμπεριλαμβάνονται στα σχολικά εγχειρίδια προδικάζει την αισθητική αξία των κειμένων αυτών, επιβάλλει τη μελέτη τους και προϊδεάζει τον μαθητή-αναγνώστη που «αναγκάζεται» να παραδεχτεί την υπεροχή των κειμένων αυτών, χωρίς να του δίνεται η δυνατότητα ή έστω η ευκαιρία ν' ανακαλύψει από μόνος του τα κριτήρια που καθιστούν τα κείμενα αυτά ως τέτοια.

Μεταξύ των άλλων στόχων που τίθενται στο ΔΕΠΠΣ (Υπουργείο Παιδείας, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 167/2002, σ. 95) ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν εκείνοι που πριμοδοτούν την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και ατομικής έκφρασης των μαθητών/τριών, την ευαισθητοποίησή τους σε καίρια κοινωνικά προβλήματα που η Λογοτεχνία μπορεί ν' αναδείξει ως διαχρονικά και η ουσιαστική μύησή τους σε ζητήματα πολιτιστικά που η εμβέλειά τους ξεπερνά τα εθνικά πλαίσια και αποκτά διάσταση υπερτοπική, σε επίπεδο ευρωπαϊκό ή ακόμα και διεθνές. Η σύνδεση της Λογοτεχνίας με την πραγματική ζωή καθίσταται ουσιώδης στόχος, για να επιτευχθεί ο συσχετισμός της με τα σύγχρονα δρώμενα και να συνειδητοποιηθεί πως η μυθοπλασία μπορεί ν' αποτελέσει μια μεταμφιεσμένη εκδοχή της πραγματικότητας που βιώνουμε στο σήμερα.

Η στάση αυτή που ανανεώνει τη δυναμική της διδασκαλίας του μαθήματος αποσκοπεί στην ενδυνάμωση της αντιληπτικής ικανότητας των μαθητών/τριών, ώστε να εντοπίζουν

στα κείμενα και να διαχειρίζονται κριτικά λανθάνοντα ιδεολογικά μηνύματα ή στερεότυπα που αυτά αναπαράγουν και τα ερμηνεύουν με όρους της σύγχρονης πραγματικότητας καθώς και να αντιληφθούν ότι όλα τα λογοτεχνικά έργα, κατά κάποιον τρόπο, «ξαναγράφονται», χωρίς αυτό να γίνεται με απόλυτα συνειδητό τρόπο από τις κοινωνίες που τα διαβάζουν, γεγονός που πριμοδοτεί τη διαχρονικότητα και τη μοναδικότητα της Λογοτεχνίας ως προς την κατεύθυνση αυτή.

Τα ενδιάμεσα στάδια των Προγραμμάτων Σπουδών από το 2011 και εξής υιοθετούν μια πιο πρωτοποριακή διάσταση στη στοχοθεσία της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας, μετατοπίζοντας την έμφαση στη δημιουργική σχέση των μαθητών με το κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον τους με συνδυασμό κριτικής Λογοτεχνίας που αποτελεί τη γέφυρα μεταξύ διαφορετικών στόχων αλλά ταυτόχρονα και την εγγύηση της γνησιότητας των αξιών και των ιδεών. Τονίζεται, επίσης, η ενδυνάμωση της υποκειμενικότητας των μαθητών/τριών, η ανάδειξη της προσωπικής αντίδρασης και τοποθέτησης απέναντι στα μυθοπλαστικά δρώμενα, μέσω της οποίας θα καταστούν ενεργοί πολίτες και παραγωγοί πολιτισμού. Η έμφαση στη συναισθηματική αντίδραση σε συνδυασμό με την κριτική επεξεργασία προκρίνει μια νέας μορφής ανάγνωση και πρόσληψη της Λογοτεχνίας μέσω της σύνδεσής της με άλλες μορφές τέχνης, είδη λόγου και κάθε είδους νέο κείμενο: δοκιμιακό, ποιητικό, πεζό, ζωγραφικό ή μουσικό. Ο γόνιμος διάλογος της λογοτεχνίας με άλλα είδη στοχεύει στην εξοικείωση των μαθητών/τριών με άλλου είδους γραμματισμούς και στην αξιοποίηση των ΤΠΕ, δεξιότητες που υπάρχει η δυνατότητα να πλαισιώσουν τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας σε συνδυασμό με την κλασική-παραδοσιακή της εκδοχή.

3. Το πρόσφατα αναμορφωμένο Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στη Γ' Λυκείου

Στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών (2019-2020) εδραιώνεται η συνεξέταση Ν. Γλώσσας και Λογοτεχνίας και ειδικότερα για τους μαθητές/τριες της Γ' Λυκείου επανέρχεται με έμφαση ο στόχος της ενεργοποίησης της σκέψης, της φαντασίας και της κρίσης καθώς και της συγκρότησης ελεύθερων και κριτικών υποκειμένων που μέσω της αλληλεπίδρασης, της διερώτησης και του διαλόγου θα καταστούν ικανοί/ές, προχωρώντας «μετά την αισθητική» και «μετά τη λογοτεχνική θεωρία» να κατανοούν και να διαπραγματεύονται τα νοήματα των λογοτεχνικών κειμένων.

Η έμφαση μετατοπίζεται πλέον απ' τους πολυσυζητημένους αλλά και σταθερά δεδομένους στόχους της γραμματολογικής, αισθητικής, ενδοκειμενικής ή πολιτισμικής διάστασης της Λογοτεχνίας ως προσεγγίσεων που συγκρότησαν το διαχρονικό γνωστικό πεδίο της Λογοτεχνίας στην αντίληψη ότι η Λογοτεχνία αποτελεί πρωτίστως «λόγο για τον κόσμο». Υπό το πρίσμα αυτό η διδασκαλία αποκτά διάσταση περισσότερο κοινωνιοκεντρική και επικοινωνιακή και λιγότερο γλωσσολογική, καθώς ο γλωσσικός γραμματισμός επιδιώκεται να νοηματοδοτήσει την κοινωνική πραγματικότητα, αποκτά αναστοχαστική διάσταση και οδηγεί σε μια πιο ενεργητική στάση ζωής.

Κατά συνέπεια, ο κόσμος ξεδιπλώνεται μέσα από την όποιας μορφής λογοτεχνική αναπαράσταση, οι ήρωες με τις διαφορετικές εκδοχές του ήθους και των ενεργειών τους γίνονται τα κυρίαρχα ζητούμενα της μελέτης της Λογοτεχνίας, καθώς οι αναγνώστες/στριες μαθητές/τριες αναβαπτίζονται μέσα στο λογοτεχνικό σύμπαν, διαλέγονται με τις ιδέες και τον αξιακό της κώδικα. Μνούνται στις πολλαπλές ερμηνείες-εκδοχές και εκφάνσεις, νοηματοδοτούν με σύγχρονα κριτήρια το μυθοπλαστικό κόσμο και αυτοπροσδιορίζονται.

Για την επίτευξη όλων των παραπάνω στόχων προκρίνεται:

- Η *ερμηνευτική ανάγνωση* ως συνδυασμός ιστορικο-πολιτισμικών και κοινωνικο-πολιτικών αξόνων που προκρίνει τις πολλαπλές αναγνώσεις του κειμένου και εκλαμβάνει τη Λογοτεχνία ως ένα ανοιχτό σύστημα που επιβάλλεται να παραμείνει ως τέτοιο με κάθε είδους κοινωνικές, πολιτικές, πολιτισμικές απηγήσεις.
- Η *ηθική της ανάγνωσης*: τα ερωτήματα, διλήμματα, απορίες που προκρίνει το κείμενο μέσω της διαλογικής διαδικασίας δύνανται να οδηγήσουν στον επαναπροσδιορισμό της σχέσης του μαθητή/τριας με τη Λογοτεχνία, με την έμφαση να μετατοπίζεται στα όσα το κείμενο κομίζει στον καθένα ξεχωριστά με βάση τον υποκειμενικό ορίζοντα προσδοκιών και εμπειριών του και εν τέλει στη συγκρότηση του αναγνώστη ως ηθικού και πολιτικού (με την ευρεία έννοια του όρου) υποκειμένου.
- Η *επικαιροποιημένη ανάγνωση*: πρόκειται για το διάλογο μαθητών/τριων με τα ίδια τα κείμενα υπό το πρίσμα των ιδίων συνειρμών, προΐδεασμών, αντιλήψεων για τη συγκρότηση του δικού τους υποκειμενικού ορίζοντα και την επικαιροποίηση της ανάγνωσης με τα δεδομένα της δικής τους εποχής.
- Ο *ερμηνευτικός διάλογος*: διαδικασία ελεύθερη και ταυτόχρονα τιθασευμένη απ' τους κειμενικούς δείκτες με τη διδασκαλία ν' αποκτά ένα διττό στόχο: την εμπέδωση του θεωρητικού υπόβαθρου για την «αντικειμενική» πρόσληψη (λειτουργία του μαθητή

ως εν δυνάμει κριτικού) και τη μύηση στην πολλαπλή ερμηνευτική νοηματοδότηση (μαθητές ως δημιουργοί μετακειμένου).

Όλες αυτές τις θεωρητικές προσεγγίσεις καλείται ο εκπαιδευτικός να ενστερνιστεί, προκειμένου να καθοδηγήσει όσο το δυνατόν καλύτερα τους μαθητές του στη σύνθεση του ερμηνευτικού σχολίου, το οποίο ενσωματώνει τα στοιχεία του ερμηνευτικού διαλόγου που προηγήθηκε μέσω μιας τακτικής ανάδυσης της πρόσληψης του κειμένου, του αναγνωστικού στίγματος της αναγνωστικής διαδικασίας. Αυτού του είδους η γραπτή έκφραση της προσωπικής στάσης απέναντι στο λογοτεχνικό κείμενο συνδυάζει αφενός την ανάδυση του «εγώ» και αφετέρου την κατάκτηση των θεωρητικών εφοδίων (κειμενικών δεικτών) που θα ισχυροποιήσουν και θα τεκμηριώσουν επαρκώς ό,τι συνιστά την προσωπική, ιδεολογική, αισθητική και συναισθηματική αντίδραση σε ό,τι ο καθένας προκρίνει ως βασικό ερώτημα/θέμα του κειμένου.

4. Η συμβολή της δημιουργικής γραφής στην κατάκτηση της συγγραφικής και αναγνωστικής ταυτότητας του μαθητή/τριας

Στη σταδιακή μετάβαση απ' τη φορμαλιστική εκδοχή της Λογοτεχνίας στην πρόσληψή της με κυρίαρχο το ρόλο του αναγνώστη που νοηματοδοτεί το κείμενο η Δημιουργική Γραφή μπορεί να διαδραματίσει κομβικό ρόλο. Ο όρος «Δημιουργική Γραφή» ως μετάφραση του “creative writing” εννοιολογείται μ' ένα διττό τρόπο ως η ικανότητα ελέγχου της δημιουργικής σκέψης και μετατροπής της σε γραφή (Σουλιώτης, 1995), ενώ παράλληλα ο όρος αφορά και στο σύνολο των εκπαιδευτικών πρακτικών και τεχνικών που στοχεύουν στην ανάπτυξη συγγραφικών δεξιοτήτων (Καρακίτσιος, 2013).

Η Δημιουργική Γραφή ως μια μορφή βιωματικής σχέσης με τη Λογοτεχνία σχετίζεται άμεσα με τις έννοιες της δημιουργίας και της επινόησης, καθώς μέσω της κριτικής ανάγνωσης και της πρωτότυπης ανάπλασης του λογοτεχνικού κειμένου που πριμοδοτεί αποσκοπεί όχι μόνο στη βελτίωση της γραπτής έκφρασης, αλλά και στην ανάπτυξη της συγγραφικής απόλαυσης, την απελευθέρωση της φαντασίας, την εμπέδωση του παιγνιώδους χαρακτήρα της ενασχόλησης με τη συγγραφική και αναγνωστική διαδικασία.

Ειδικότερα, η έννοια του παιγνιώδους ύφους της Δημιουργικής Γραφής επιβάλλεται να συμβαδίζει με την εμπέδωση της αντίληψης ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις, γεγονός που ωθεί τον μαθητή/τρια, αξιοποιώντας όλες τις δημιουργικές του

ικανότητες, να βιώσει εκείνη τη συναισθηματική μέθεξη που μπορεί να τον ταξιδέψει στο χώρο και στο χρόνο μέσω της κατανόησης της δυναμικής των λέξεων.

Άλλη μια κατάκτηση που δύναται να αποδοθεί στην εξοικείωση με τη Δημιουργική Γραφή είναι η κατάκτηση της ενσυναίσθησης, δηλαδή της κινητοποίησης του μαθητή/τριας ν' αλλάζει οπτική, να μπαίνει στη θέση του άλλου μέσω της κατανόησης ότι η γλώσσα είναι ένα πανίσχυρο νοητικό εργαλείο που σχηματοποιεί μια νέα πραγματικότητα, μια διαφορετική σύλληψη των πραγμάτων.

Παράλληλα, η ελευθερία που παρέχει η Δημιουργική Γραφή για την επιλογή του χρόνου αφήγησης, του αφηγηματικού τρόπου, του χώρου δράσης, τη χρήση των κειμενικών και εξωκειμενικών στοιχείων εν γένει ενισχύει το μηχανισμό της συγγραφής και δόμησης ενός κειμένου με λογοτεχνικές αξιώσεις, τις οποίες εν προόδω και συν τω χρόνω κατακτά ο μαθητής/τρια.

Δεν πρέπει, ωστόσο, να παραγνωριστεί το γεγονός ότι η ευόδωση της ενασχόλησης με τη Δημιουργική Γραφή είναι απόλυτα συνυφασμένη με τη φιλαναγνωσία ως απαραίτητη προϋπόθεση και απαραίτο όρο για την έκθεση του μαθητή/τριας σε ποικίλα αναγνωστικά ερεθίσματα, τα οποία θα κινητοποιούν τη δημιουργική φαντασία του/της για την αποτύπωση της συγγραφικής απόπειρας. Μέσω της διαδικασίας αυτής ο μαθητής/τρια ενισχύεται ως προς την απόκτηση της αναγνωστικής ταυτότητας, η οποία τον/την βοηθά να συγκροτήσει τη δική του/της υποκειμενικότητα, ώστε να μετουσιώνει τον σιωπηλό κόσμο των κειμένων σε ατομική λογοτεχνική απόπειρα.

Συνοψίζοντας και συσχετίζοντας τη θετική συμβολή της Δημιουργικής Γραφής με τα όσα επισημάνθηκαν για τη στοχοθεσία των Προγραμμάτων Σπουδών μπορεί εύκολα κανείς να καταλήξει στο συμπέρασμα πως η Δημιουργική Γραφή, αποτελώντας τον ακρογωνιαίο λίθο για το γόνιμο συνδυασμό των εμπειριών, των βιωμάτων και των γνώσεων και ενδυναμώνοντας ταυτόχρονα τη γλωσσική επάρκεια των εκπαιδευόμενων, ανταποκρίνεται με επιτυχία στο σύνολο των διαχρονικών στόχων της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας, καθιστώντας τον μαθητή/τρια ενεργό δέκτη των κειμένων και παραγωγό πρωτότυπης λογοτεχνικής δημιουργίας.

4.1. Η Δημιουργική Γραφή στο Πρόγραμμα Σπουδών της Γ' Λυκείου

Μέσα στα πλαίσια της ανοικτότητας και υποκειμενισμού που διέπουν το νέο Πρόγραμμα Σπουδών (2019) προτείνεται κατά την ολοκλήρωση μιας διδακτικής ενότητας στη

διδασκαλία της Λογοτεχνίας στη Γ' Λυκείου ως απόσταγμα και πρακτική εφαρμογή του ερμηνευτικού διαλόγου που προηγήθηκε μια σειρά δραστηριοτήτων για την ανάδειξη της υποκειμενικότητας μέσα απ' αυτό που ο κάθε μαθητής/τρια αποκόμισε μέσω της συλλογικής διαδικασίας που πρέπει να διέπει τη διδασκαλία.

Οι δραστηριότητες αυτές ποικίλουν: ερμηνευτικό σχόλιο, πολυτροπική προσέγγιση, σχέδια δράσης (projects), δημιουργική γραφή, σύγκριση του λογοτεχνικού κειμένου με την κινηματογραφική του μεταφορά.

Η Δημιουργική Γραφή, ικανοποιώντας την ανάγκη των μαθητών/τριων για μια πιο προσωπική έκφραση, προτείνεται ν' αξιοποιηθεί, προκειμένου ο μαθητής/τρια να συνειδητοποιήσει όλα τα στάδια της λογοτεχνικής σύνθεσης, να κατανοήσει τους όρους με τους οποίους αποδίδεται η λογοτεχνικότητα σε μια ανθρώπινη κατάσταση με την εξέταση παραμέτρων, όπως η αφήγηση, οι κειμενικοί χαρακτήρες, η κορύφωση της πλοκής, ή η «κάθαρση». Βασικός στόχος θεωρείται να αντιληφθεί ο μαθητής/τρια τη διαδικασία νοηματοδότησης μιας ιστορίας (του λογοτεχνικού κειμένου ή των δικών τους κειμένων) με κριτήρια λογοτεχνικής απόδοσης, ώστε μια απλή καθημερινή κατάσταση να εγείρει αξιώσεις λογοτεχνικότητας.

Με βάση όλα τα παραπάνω μπορεί κανείς να προβεί σε κάποιες επισημάνσεις-παρατηρήσεις σχετικά με το ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η Δημιουργική Γραφή στη Γ' Λυκείου με δεδομένο τον προσανατολισμό του εκπαιδευτικού αλλά και των μαθητών/τριών σε μια «ωφελμιστική» και χρησιμοθηρική αντιμετώπιση του μαθήματος, ώστε να επιτευχθεί η καλή επίδοση στις Πανελλαδικές Εξετάσεις.

Ειδικότερα, διαπιστώνεται ότι:

- το Πρόγραμμα Σπουδών προϋποθέτει μια ουσιαστική εξοικείωση των μαθητών/τριών με την ουσία και τη στοχοθεσία της Δημιουργικής Γραφής σε προγενέστερες σχολικές βαθμίδες,
- μια μεγάλη μερίδα των εκπαιδευτικών δεν είναι εξοικειωμένη με το αντικείμενο της Δημιουργικής Γραφής, ενώ εντοπίζεται κι ένα ουσιαστικό έλλειμμα στην επιμόρφωση επί του αντικειμένου,
- το πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται η Δημιουργική Γραφή μαζί με τις άλλες δραστηριότητες επέκτασης του ερμηνευτικού διαλόγου (projects, πολυτροπικό κείμενο) είναι άκρως κανονιστικό και ακαδημαϊκό, με συνέπεια να δημιουργεί υπερβολικές φιλοδοξίες και μεγάλες προσδοκίες,

- η Δημιουργική Γραφή εν γένει προϋποθέτει το σεβασμό προς την αυτοτέλεια και την αυτονομία του δεδομένου κατά τη διδασκαλία κάθε φορά λογοτεχνικού κειμένου, το οποίο είναι μοναδικό και ανεπανάληπτο όσες διαφορετικές, υποκειμενικές αναγνώσεις κι αν προκρίνει. Κατά συνέπεια, κάποιες από τις προτεινόμενες δραστηριότητες στα πλαίσια της Δημιουργικής Γραφής ενδέχεται να δημιουργήσουν σύγχυση σχετικά με το αντικείμενο και τη στοχοθεσία της. Το λογοτεχνικό κείμενο θα πρέπει ν' αποτελεί αφορμή για την παραγωγή δημιουργικού λόγου και όχι αντικείμενο διαμελισμού και αποδόμησής του με αφορμή ασκήσεις γραφής.

Συνοψίζοντας, η εξοικείωση με τη Δημιουργική Γραφή στην τελευταία τάξη του Λυκείου είναι ανέφικτη, εκτός αν συμπληρώνει το τελικό στάδιο μιας πορείας του μαθητή/τριας που τον/την έφερε συστηματικά σ' επαφή κατά τα προηγούμενα σχολικά χρόνια μέσα από εργαστήρια Δημιουργικής Γραφής ή ομίλους ανάγνωσης. Κατά συνέπεια, είναι σκόπιμο να γίνει μια σύντομη αναφορά στον τρόπο εισαγωγής και εμπέδωσης των δραστηριοτήτων Δημιουργικής Γραφής στη βαθμίδα του Γυμνασίου ή και των πρώτων τάξεων του Λυκείου, ώστε οι μαθητές/τριες να μπορούν να ανταποκριθούν και στις προδιαγραφές του Προγράμματος Σπουδών της Γ' Λυκείου.

4.2. Η Δημιουργική Γραφή στο Γυμνάσιο

Στις «Οδηγίες για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στο Γυμνάσιο για το σχολικό έτος 2019-2020 [ΥΠ.Π.Ε.Θ. 143773/Δ2/17-09-2019] οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εστιάζουν σε δραστηριότητες παραγωγής λόγου με αφορμή το διδασκόμενο λογοτεχνικό κείμενο, οι οποίες μπορεί να είναι δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής. Ανάμεσα στις προτεινόμενες ασκήσεις συγκαταλέγονται:

- η αναδιήγηση τμήματος της ιστορίας από άλλο αφηγητή,
- η δημιουργία και ένταξη νέας σκηνής μέσα στο υπάρχον κείμενο,
- η αλλαγή του τέλους της ιστορίας,
- η αλλαγή του κειμενικού είδους (π.χ. να αναδιηγηθούν οι μαθητές/τριες την ιστορία ως παρωδία ή να μετατρέψουν το πεζογραφικό κείμενο σε ποίημα ή το αντίστροφο).

Μια άλλη σημαντική παράμετρος των Οδηγιών αποτελεί ο συνδυασμός της φιλιαναγνωσίας με τη Δημιουργική Γραφή, η οποία δεν υφίσταται χωρίς να προηγηθεί η ανάγνωση, η επαφή με ποικίλα λογοτεχνικά κείμενα. Η ανάγνωση λειτουργεί ως απαραίτητος όρος για την έκθεση των μαθητών/τριών σε πολλαπλά ερεθίσματα. Ο

ισχυρός αυτός συνδυασμός που επιδιώκει τη δημιουργία επαρκών αναγνωστών και παραγωγών κειμένων με λογοτεχνικές αξιώσεις μπορούν να οδηγήσουν στη συγγραφική απόλαυση, την απελευθέρωση της φαντασίας και την απαλλαγή από το φόβο «σωστού-λάθους», γεγονός που εμπεδώνει την έννοια της συγγραφικής ελευθερίας και της αποδέσμευσης από τυποποιημένα σχήματα και κανόνες γραφής.

Ο συνδυασμός φιλιαναγνωσίας και Δημιουργικής Γραφής έχει τα περιθώρια να εδραιωθεί και να καρποφορήσει στη βαθμίδα του Γυμνασίου με την προϋπόθεση ότι θα αξιοποιηθούν συστηματικά οι ενδεδειγμένες δραστηριότητες παραγωγής λόγου που εκτός από τις προαναφερθείσες θα μπορούσαν να είναι επιπροσθέτως και οι εξής:

- αναδιήγηση αποσπάσματος της ιστορίας απ’ την οπτική ενός ήρωα με τη μορφή ημερολογίου ή επιστολής,
- δημιουργική ανάπλαση ή συμπλήρωση του κειμένου με την προσθήκη διαλόγων,
- καταγραφή σκέψεων ή συναισθημάτων που ενεργοποιεί η ανάγνωση ενός κειμένου με τη μορφή πεζού ή ποιήματος.

4.3. Ο απόηχος της Δημιουργικής Γραφής στη σύνταξη του ερμηνευτικού σχολίου στη Γ’ Λυκείου

Η κυρίαρχη υπό εξέταση στις Πανελλαδικές Εξετάσεις δραστηριότητα προέκτασης του ερμηνευτικού διαλόγου κατά τη διδακτική πράξη είναι η σύνταξη του ερμηνευτικού σχολίου. Σύμφωνα με τις οδηγίες που παρέχονται στο θεωρητικό γλωσσάρι στο Φάκελο Υλικού για τη Νεοελληνική Λογοτεχνία Γ’ Λυκείου το ερμηνευτικό σχόλιο δομείται σε τρεις ευδιάκριτες ενότητες που στόχο έχουν ν’ αναδείξουν αρχικά τη διαπίστωση εκ μέρους των μαθητών/τριών του βασικού θέματος του κειμένου (υποκειμενική στάση), την τεκμηρίωσή του βάσει των κειμενικών δεικτών (αντικειμενική προσέγγιση) και τέλος την καταγραφή της προσωπικής τους στάσης /άποψης σ’ ό,τι έχουν υποδείξει ως βασικό, κυρίαρχο μοτίβο –θέμα του κειμένου.

Αν γίνουν αποδεκτά τα όσα παραπάνω επισημάνθηκαν για τις δυσκολίες εφαρμογής της Δημιουργικής Γραφής στη Γ’ Λυκείου και θεωρηθεί ότι η συμβολή της στην κατάκτηση της αναγνωστικής και συγγραφικής ταυτότητας των μαθητών/τριών, όπως αναλύθηκαν στην ενότητα 4 αναγνωριστεί και καταβληθεί προσπάθεια να εδραιωθεί στη βαθμίδα του Γυμνασίου με την αξιοποίηση των προτεινόμενων δραστηριοτήτων, τότε ο μαθητής/τρια

θα είναι σε θέση να διαχειριστεί με μεγαλύτερη ευχέρεια τη σύνταξη του ερμηνευτικού σχολίου, γιατί:

- θα έχει εμβαθύνει στην ουσία του λογοτεχνικού κειμένου, θα έχει εξοικειωθεί με τις έννοιες της λογοτεχνικότητας και θα είναι σε θέση να αξιολογεί τα ερωτήματα, διλήμματα, ανιγμάτα που θέτει το κείμενο, καθώς θα τα έχει ο ίδιος/α αντιμετωπίσει κατά τη διάρκεια της δικής του/της ατομικής/συγγραφικής απόπειρας. Με τον τρόπο αυτό κατανοεί, έχοντας παραγάγει το δικό του λογοτεχνικό κείμενο, την αγωνία του δημιουργού εν γένει,
- θα έχει την ευχέρεια να εντοπίζει εύκολα τους κειμενικούς δείκτες που εξυπηρετούν την ανάδειξη και τεκμηρίωση του βασικού θέματος του κειμένου, γιατί δεν θ' αποτελούν γι' αυτόν/ήν ένα τυπικό εξωτερικό κειμενικό στοιχείο, αλλά μια δομική παράμετρο διαφοροποίησης του νοήματος και της έκφρασης,
- θα έχει μνηθεί στην ανίχνευση των νημάτων και της ύφανσης του κειμένου, γιατί ο ίδιος/α θα έχει μάθει να χρησιμοποιεί τις δικές του «κλωστές», για να «πλέξει» τη δική του/της λογοτεχνική εκδοχή,
- θα έχει ενσωματώσει τη διαλογική διαδικασία που συνοδεύει κάθε προσπάθεια Δημιουργικής Γραφής, ώστε τη στιγμή της δικής του/της απόπειρας ν' αντανακλώνονται συνειρμικά όλες οι πιθανές ερμηνευτικές-κριτικές-αισθητικές εκδοχές,
- θα έχει συνειδητοποιήσει την αξία των λέξεων, της σιωπής των κειμένων, θα έχει ασκηθεί βιωματικά στις έννοιες του συγκεκριμένου, του περικειμένου ή της αναπαράστασης.

Κατά συνέπεια, ο μαθητής/τρια στο Λύκειο, έχοντας προγενέστερα θητεύσει στη Δημιουργική Γραφή, θα είναι σε θέση να εντοπίζει ευκολότερα το βασικό θέμα του κειμένου (ερμηνευτική προσέγγιση), να το τεκμηριώνει με τους κειμενικούς δείκτες (εντοπισμός των «αντικειμενικών-εξωτερικών» στοιχείων του κειμένου), άρα να λειτουργεί ως κριτικός αποδέκτης του, ν' αντιδρά συναισθηματικά, βιώνοντας με τη δική του οπτική το λογοτεχνικό ερέθισμα και να συνθέτει το δικό του κείμενο επί του δοθέντος λογοτεχνικού κειμένου ως μια μορφή μεταγλώσσας.

Στην κατεύθυνση αυτή συνεπικουρείται από το υλικό του σχολικού βιβλίου (Φάκελος Υλικού), το οποίο περιέχει κείμενα σύγχρονα, τα οποία είναι θεματικά κατανεμημένα σε άξονες που εμπίπτουν στα ενδιαφέροντα των εφήβων (Όταν θέλεις να φύγεις, Ανατομία ενός εγκλήματος, Βίοι ελάσσονες). Τα λογοτεχνικά αυτά κείμενα που ανήκουν σε

διάφορα λογοτεχνικά γένη και της ελληνικής αλλά και της ξένης λογοτεχνίας παρουσιάζουν θεματική συνάφεια με τα δοκιμαστικά κείμενα του κριτηρίου συνεξέτασης, γεγονός που υπογραμμίζει τον ενιαίο εννοιολογικό χαρακτήρα των θεμάτων των Πανελλαδικών Εξετάσεων.

5. Συμπεράσματα

Η συστηματική και μακροχρόνια αξιοποίηση της Δημιουργικής Γραφής από τη βαθμίδα του Γυμνασίου μας δίνει τη δυνατότητα να απομακρυνθούμε από την εφιαλτική διαπίστωση της αμηχανίας των εκπαιδευτικών που παλεύουν να προπαγανδίσουν την αδιαμφισβήτητη αξία της Λογοτεχνίας και της δυσφορίας των μαθητών/τριών που την αντιμετωπίζουν ως ένα άλλο διδακτικό αντικείμενο που συνεπάγεται υποχρεώσεις, διαγωνίσματα και αξιολόγηση.

Ταυτόχρονα, οδηγεί στην απομάκρυνση του/της εκπαιδευτικού να ανάγει μονίμως τη Λογοτεχνία στη σφαίρα του υψηλού, του μυθικού, αφαιρώντας μια δυναμική που μπορεί να συσχετιστεί με την καθημερινότητα, τον κόσμο των ιδεών, των συναισθημάτων και των ενδιαφερόντων των εφήβων, απεγκλωβίζοντας με τον τρόπο αυτό τη Λογοτεχνία από την αντιμετώπισή της ως μουσειακού είδους που αποτελεί αποκλειστικά στοιχείο εθνικής και πολιτιστικής κληρονομιάς. Τέλος, αναδεικνύει ότι η Λογοτεχνία είναι μια ζώσα πραγματικότητα, εξελισσόμενη, διαρκώς ανανεούμενη και πάντοτε προσδιοριζόμενη από τον ατομικό γνωστικό, νοητικό και συναισθηματικό μας ορίζοντα που συνιστά τη μοναδική και γι' αυτό ιδιάζουσα υποκειμενικότητά μας.

Βιβλιογραφία

- Καρακίτσιος, Α. (2013). *Διδασκαλία της Λογοτεχνίας και Δημιουργική Γραφή*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Κωτόπουλος, Η. Τ. (2001). Από την ανάγνωση στη λογοτεχνική ανάγνωση και την παιγνιώδη διάθεση της Δημιουργικής Γραφής. Στο Γ. Παπαντωνάκης & Τ. Κωτόπουλος (Επιμ.), *Τα ετεροθαλή* (σσ.21-36). Αθήνα: Ίων.
- Οδηγίες για τη διδασκαλία του πανελλαδικώς εξεταζόμενου μαθήματος Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία της Γ' Τάξης Ημερησίου Γενικού Λυκείου, Γ' και Δ' τάξεων Εσπερινού Λυκείου για το σχολικό έτος 2019-2020, έγγραφο 143300/Δ2- ΦΕΚ 4911/τ. 2/31-12-2019.*

Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο για το σχολικό έτος 2019-2020, έγγραφο 143773/Δ2/17-09-2019, ΥΠ.Π.Ε.Θ.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2004). *Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Λύκειο*. ΟΕΔΒ.

Σουλιώτης, Μ. (1995). *Αλφαβητάριο για την ποίηση*. Θεσσαλονίκη: Δεδούσης.

Σπανός Γ. (1999). Η γλώσσα ως προσδιοριστικός παράγοντας της διδασκαλίας της λογοτεχνίας στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Γλώσσα και Εκπαίδευση* (σσ. 91-101). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Φρυδάκη, Ε. (2005). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.

Η «διαστρέβλωση» της αλήθειας στην πρόσληψη και ανάπλαση ιστοριών

Κωνσταντίνος Δημουλάς

Διαχειριστής Οργανισμού Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «έκ τών υστέρων»
dimoulask@yahoo.gr

Ευριπίδης Δημουλάς

Αναπληρωτής Διαχειριστής Οργανισμού Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «έκ τών υστέρων»
euripides5@hotmail.com

Έλλη Βέλλιου

Κοσμήτωρ Οργανισμού Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «έκ τών υστέρων»
elli.velliou@yahoo.gr

Θεοδώρα Παπαδημητρίου

Γραμματέας Οργανισμού Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «έκ τών υστέρων»
dorarapadim@gmail.com

Ανθή Βαχτσεβάνου

Μέλος Οργανισμού Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «έκ τών υστέρων»
anthi_vac@hotmail.gr

Όλγα Κούρτογλου

Μέλος Οργανισμού Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «έκ τών υστέρων»
olgakourtoglou@hotmail.com

Σταματία Καππέ

Μέλος Οργανισμού Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «έκ τών υστέρων»
stamatiakappe12@gmail.com, info@s-kappe.com

Abstract

The interpretation of the perceptual input is based on the activation of all the relevant information, which is part of the cognitive pattern, in which it is discovered that the perceived story fits. People have, in their minds, certain, generalized, scenarios that coordinate things, that (usually) go together, acting as stereotypical models either of the outside or not. These scenarios provide a structure in which the various, individual events are related to each other, constituting an organized representation of conceptual knowledge of an event or an act. As such, they are instruments of active recognition of existing conceptual similarities, with the perceived story, aim at the evaluation of the processed data, through the control of their degree of compatibility with the existing knowledge. People do not store associations passively but actively organize the experience, based on the existing cognitive patterns. By activating the schemata, the entries are organized in a way that makes sense to ourselves. Thus, the integration of new experiences into stored experiences, leads to changes, alterations or distortions of them, constructing them the way we want them. With the reconstruction, this story made by us is retrieved with the distortion of the (under reception) original story, according to what is happening now.

Keywords: Story, perception, cognitive shape, script, regeneration, distortion.

Περίληψη

Η ερμηνεία των αντιληπτικών εισιόντων στηρίζεται στην ενεργοποίηση όλων των σχετικών πληροφοριών, που αποτελούν μέρη του γνωστικού σχήματος, στο οποίο ανακαλύπτεται ότι ταιριάζει η προσλαμβανόμενη ιστορία. Οι άνθρωποι έχουν στο μυαλό τους ορισμένα, γενικευμένα σενάρια που συντονίζουν πράγματα που πάνε (συνήθως) μαζί, λειτουργώντας ως στερεότυπα μοντέλα του εξωτερικού ή μη κόσμου. Τα σενάρια αυτά παρέχουν μια δομή, μέσα στην οποία τα ποικίλα, επιμέρους γεγονότα σχετίζονται μεταξύ τους, συνιστώντας μια οργανωμένη αναπαράσταση της εννοιολογικής γνώσης από ένα γεγονός ή μία πράξη. Ως τέτοια, είναι όργανα ενεργούς αναγνώρισης υπάρχουσών εννοιολογικών ομοιοτήτων με την προσλαμβανόμενη ιστορία που στοχεύει στην αξιολόγηση των υπό επεξεργασία δεδομένων μέσω του ελέγχου του βαθμού ταιριάσματός τους με τις υπάρχουσες γνώσεις. Οι άνθρωποι δεν αποθηκεύουν παθητικά συνειρμούς, αλλά ενεργητικά οργανώνουν την εμπειρία με βάση τα υπάρχοντα γνωστικά σχήματα. Η ενεργοποίηση του σχήματος οργανώνει τα εισιόντα με τρόπο που να κάνουν νόημα για τον ίδιο μας. Έτσι, η ένταξη των νέων εμπειριών στις αποθηκευμένες εμπειρίες οδηγεί σε αλλαγές, αλλοιώσεις ή διαστρεβλώσεις, κατασκευάζοντάς τις όπως τις θέλουμε εμείς. Με την ανάπλαση, ανασύρεται αυτή η κατά τα δικά μας κατασκευασμένη ιστορία, με τη διαστρέβλωση της (υπό πρόσληψη) αρχικής ιστορίας, κατά το τώρα συμβαίνον.

Λέξεις-κλειδιά: Ιστορία, πρόσληψη, γνωστικό σχήμα, σενάριο, ανάπλαση, διαστρέβλωση.

1. Εισαγωγή

Η πρόσληψη μιας ιστορίας είναι διαδικασία αθέλητης, διότι γι' αυτήν μόνο την περίπτωση, συζητάμε στην εργασία μας αυτή, «διαστρέβλωσης» της (Δημουλάς, 1996β, 2014· Δημουλάς και συν., 2013), από την πρώτη στιγμή που αυτή «εισέρχεται» στον εγκέφαλό μας (Δημουλάς, 1993), καθώς αμέσως καθίσταται, αθέλητα, διαδικασία ερμηνευτική (Δημουλάς, 2001δ). Η ερμηνεία αυτή των αντιληπτικών εισιόντων στηρίζεται στην ενεργοποίηση όλων των σχετικών πληροφοριών, που αποτελούν μέρη του γνωστικού σχήματος (Cherry, 2019), στο οποίο ανακαλύπτεται από τον δέκτη μιας ιστορίας ότι ταιριάζει η προσλαμβανόμενη ιστορία (Thorndyke, 1977). Τα γνωστικά σχήματα είναι «πακέτα» πληροφοριών, με όλα τα στοιχεία και όλες τις (μεταξύ των) σχέσεις μιας γενικευμένης έννοιας, που αντιστοιχεί σε μια ενέργεια και σε ακολουθίες ενεργειών, σε ένα συμβάν και σε ακολουθίες συμβάντων (Rumelhart & Norman, 1985).

Τα γνωστικά σχήματα είναι «πακέτα» πληροφοριών, τα οποία περιέχουν όλα τα στοιχεία και όλες τις σχέσεις μεταξύ τους (Cherry, 2019), συνιστώντας την γενικευμένη έννοια (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 1992) που αντιστοιχεί σε ένα αντικείμενο, σε μια ενέργεια και σε ακολουθίες ενεργειών (Rumelhart & Norman, 1985), σε ένα συμβάν και σε ακολουθίες συμβάντων (Mandler, 1984). Οι άνθρωποι έχουν στο μυαλό τους ορισμένες γενικευμένες έννοιες που συντονίζουν πράγματα που πάνε, συνήθως, μαζί, δηλαδή γνωστικά σχήματα

(Cherry, 2019) που λειτουργούν σαν στερεότυπα μοντέλα Holt του εξωτερικού ή μη κόσμου (Rumelhart & Norman, 1985). Είναι παρόντα στο μυαλό του ανθρώπου από πολύ νωρίς (Donaldson, 1991· Lightwood και συν., 2015· McLeon, 2018· Siegler, 2002· Wadsworth, 2001· Wood, 1998) και όλο και εμπλουτίζονται με τον καιρό με κάθε καινούργια ιστορία που ακούμε, διαβάζουμε ή βλέπουμε (Thorndyke, 1977). Οι άνθρωποι ακούν και διαβάζουν ιστορίες από τα πολύ μικρά τους χρόνια (Anderson, 1981) και με τον καιρό εμπλουτίζουν, με την διαδικασία αυτή, το γνωστικό τους οπλοστάσιο. Πώς γίνεται αυτό; Αναπαριστώντας την γνώση (DiMaggio, 1997· Carlston, 2010), σε όλα τα επίπεδα αφαίρεσης (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 1992, σσ. 40-45), αλλά, πάντα, ως δομή μιας ιστορίας (Thorndyke, 1977), τα σχήματα είναι όργανα ενεργούς αναγνώρισης (Rumelhart & Norman, 1983, 1985), που στοχεύουν στην αξιολόγηση των υπό επεξεργασία δεδομένων μιας ιστορίας (Bransford, 2000), μέσω του ελέγχου του βαθμού ταιριάσματός τους με τις υπάρχουσες γνώσεις.

2. Πρόσληψη ιστοριών: Γνωστικές διεργασίες

Οι άνθρωποι δεν αποθηκεύουν, παθητικά, συνειρμούς, αλλά, οργανώνουν ενεργητικά την εμπειρία, με βάση τα υπάρχοντα γνωστικά σχήματα. Αυτό απαιτεί μια ερμηνευτική διαδικασία (Δημουλάς, 1989β), για το ταίριασμα των καινούργιων πληροφοριών, ως ιστορία, που λαμβάνουμε (Anderson, 1981). Η ερμηνεία των αντιληπτικών εισιόντων στοιχείων της ιστορίας (López, 1997) στηρίζεται στην ενεργοποίηση όλων των σχετικών πληροφοριών, που αποτελούν, ήδη, στο μυαλό μας, μέρη του σχήματος.

Ο εμπλουτισμός αυτός των σχημάτων μας είναι φυσικό να αφορά, όχι, τόσο, στη δομή τους, όσο στα στοιχεία του «σκελετού» τους (Cherry, 2019· Rumelhart & Norman, 1983 / 1985), ο οποίος, όμως, έτσι, ολοένα και διευρύνεται, κατά τους κλάδους του (Cherry, 2019). Έτσι, με τον καιρό, τα γνωστικά σχήματά μας διευρύνονται, εκπληκτικά (Donaldson, 1991· Lightwood και συν., 2015· McLeon, 2018· Siegler, 2002· Wadsworth, 2001· Wood, 1998). Η ενεργοποίηση του σχήματος, στη διαδικασία προσρόφησης της καινούργιας ιστορίας (Anderson, 1981), σκοπεύει στο να οργανώσει τα (καινούργια) εισιόντα, με τρόπο, που να παράγουν νόημα, για τον ίδιο, τον δέκτη (Δημουλάς, 2001α, 2004· Δημουλάς & Καλύβας, 2005), στο ταίριασμά τους, με ό,τι γνωρίζει ο άνθρωπος, ως εκείνη την στιγμή, σχετικό, με την νεοπροσλαμβάνουσα ιστορία (Thorndyke, 1977).

Οι άνθρωποι έχουν, στο μυαλό τους, ορισμένα, γενικευμένα, σενάρια, που συντονίζουν πράγματα, που πάνε (συνήθως) μαζί, λειτουργώντας ως στερεότυπα μοντέλα του

εξωτερικού ή μη κόσμου (Mandler, 1984). Τα σενάρια αυτά παρέχουν μια δομή, μέσα στην οποία τα ποικίλα, επιμέρους, γεγονότα σχετίζονται, μεταξύ τους (Rumelhart & Norman, 1985), συνιστώντας μια οργανωμένη αναπαράσταση της εννοιολογικής γνώσης, από ένα γεγονός ή μία πράξη. Ως τέτοια, είναι όργανα ενεργής αναγνώρισης υπαρχουσών εννοιολογικών ομοιοτήτων, με την προσλαμβανόμενη ιστορία, αναγνώριση, που στοχεύει στην αξιολόγηση των υπό επεξεργασία δεδομένων (Anderson, 1981), μέσω του ελέγχου του βαθμού ταιριάσματός τους, με τις υπάρχουσες γνώσεις μας (Thorndyke, 1977), στις οποίες θα προστεθούν, όχι, όμως, ατόφιες, αλλά προσαρμοσμένες, σ' αυτές.

Οι ιστορίες, που ακούμε, βλέπουμε ή διαβάζουμε, μπορεί να μην μας φαίνονται ολοκληρωμένες (Δημουλάς, 1987 κ.ε.), που σημαίνει, ότι, από αυτές, είναι σαν κάτι να μας λείπει (Δημουλάς, 2018). Σε περίπτωση έλλειψης ειδικών πληροφοριών, από το σύνολο των εισιόντων (Δημουλάς, 1987 κ.ε.), τα σχήματά μας συμπληρώνουν τα εισιόντα αυτά, με αποθηκευμένες πληροφορίες μας, προς διευκόλυνση της κατανόησης και της περαιτέρω επεξεργασίας της ιστορίας (Δημουλάς και συν., 2017), δηλαδή η μνήμη μας συμπληρώνει ελλειπίες δεσμούς, μεταξύ των ερεθισμάτων, και οργανώνει τα εισιόντα, έτσι που να δίνουν, για μας, νόημα (Brewer & Treyens, 1981). Στις ιστορίες και στα παραμύθια, αν και η διήγηση, συχνά, δεν περιέχει ακριβείς πληροφορίες, για τον χρόνο και την αιτία των συμβάντων, οι πληροφορίες αυτές συμπληρώνονται, από το ενεργοποιημένο σχήμα των ιστοριών (Δημουλάς, 1987 κ.ε.).

Αυτό είναι δυνατόν, διότι οι άνθρωποι, ακούγοντας και διαβάζοντας ιστορίες, από τα πολύ μικρά τους χρόνια, με τον καιρό, έχουν, ανέκαθεν, στο μυαλό τους, ορισμένες γενικευμένες έννοιες, που συντονίζουν πράγματα, τα οποία πάνε, συνήθως, μαζί (Donaldson, 1991· Lightwood και συν., 2015· McLeon, 2018· Siegler, 2002· Wadsworth, 2001· Wood, 1998). Με την πραγματικότητα αυτή, είναι φυσικό, τα γνωστικά σχήματα να λειτουργούν σαν στερεότυπα μοντέλα προσρόφησης του εξωτερικού ή μη κόσμου (Δημουλάς, 1996α, 2001α,β, 2002· Dimoulas 1999a,b). Ο ακροατής ή θεατής ή αναγνώστης μιας ιστορίας δεν κάνει άλλο, την ώρα, που ακούει, βλέπει ή διαβάζει, παρά αξιολογεί τα εισερχόμενά του, με βάση τον βαθμό ταιριάσματός τους, με τις υπάρχουσες γνώσεις του (Anderson, 1981· Bransford και συν., 2000· Δημουλάς και συν., 2014, 2017· Donaldson, 1991· Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 1992· Lightwood και συν., 2015· Mandler, 1984· Pozo, 1994· Rumelhart & Norman, 1985· Siegler, 2002· Wood, 1998), μη αποθηκεύοντας, παθητικά, συνειρμούς, αλλά, ενεργητικά, οργανώνοντας την εμπειρία του, με βάση το ίδιο γνωστικό σχήμα με τον πομπό της ιστορίας (Δημουλάς, 2018).

Η ενεργοποίηση του όποιου σχήματός μας οργανώνει τα εισιόντα, με τρόπο, που να παράγουν νόημα, για εμάς, που σημαίνει ότι αυτή η οργάνωσή τους είναι, σίγουρα, ιδιοσυγκρασιακή (Δημουλάς, 1987· Βαχτσεβάνου και συν., 2019). Έτσι, η ένταξη των νέων εμπειριών, στις αποθηκευμένες εμπειρίες μας, οδηγεί, ακόμα και αθέλητα, σε αλλαγές, αλλοιώσεις ή διαστρεβλώσεις τους, κατασκευάζοντάς τις, όπως τις επιθυμούμε (Δημουλάς, 1991, 1993). Η ιστορία, που έχουμε ακούσει ή διαβάσει, δεν είναι η ιστορία, που έχουμε ακούσει ή διαβάσει, αλλά η ιστορία, που θα θέλαμε να είχαμε ακούσει ή διαβάσει (Δημουλάς, 1987, 2018· Βαχτσεβάνου και συν., 2019). Αυτό, διότι οι άνθρωποι δεν αποθηκεύουν, παθητικά συνειρμούς, αλλά ενεργητικά οργανώνουν την εμπειρία, με βάση τα υπάρχοντα γνωστικά σχήματά τους, και, έτσι, η ένταξη των νέων εμπειριών στις αποθηκευμένες εμπειρίες, που, ήδη, μας έχουν οργανωθεί, οδηγεί σε αλλαγές, αλλοιώσεις ή διαστρεβλώσεις της ιστορίας, που μόλις έχουμε ακούσει ή διαβάσει (Δημουλάς, 1991, 1993). Ακόμα και κάθε φορά, που θυμόμαστε την ίδια ιστορία, αυτό είναι, που γίνεται: με την ανάπλαση, ανασύρεται αυτή η (κατά τα δικά μας) κατασκευασμένη ιστορία, με την διαστρέβλωση εκείνης, της (υπό πρόσληψη) αρχικής ιστορίας, κατά το τώρα συμβαίνον, στον ψυχισμό του ίδιου, του δέκτη. Όπως η αντίληψη είναι μια λειτουργία που κατασκευάζει τα εισιόντα με βάση τις προηγούμενες εμπειρίες μας, έτσι και η μνήμη είναι μια λειτουργία ανακατασκευής, καθώς, με την απομνημόνευση (Μάνιου – Βακάλη, 1986, σ. 51 κ.ε.), ανακατασκευάζουμε τα προσληφθέντα.

Καθώς, όμως, η ενεργοποίηση των μεταβλητών του σχήματος, μεταξύ τους, είναι αναγκαστικά, ιδιοσυγκρασιακή (Δημουλάς και συν., 2021), η ακρίβεια των στοιχείων που γεμίζουν, ως συνενώσεις στοιχείων, τον σκελετό (τη δομή) του γνωστικού σχήματος, εξαρτάται από την ιδιοσυγκρασία του δέκτη (Δημουλάς, 1991, 1993, 2018· Βαχτσεβάνου και συν., 2019). Βεβαίως, στην τυπική σειρά εμφάνισης των συμβάντων (Mandler, 1984), οι δεσμοί μεταξύ των μεταβλητών των σχημάτων είναι χωροχρονικού τύπου (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 1992, σσ. 40-45), περιέχοντας στοιχεία που μοιράζονται τα άτομα (Δημουλάς, 2018), στην παρουσίαση των περιεχομένων μιας ιστορίας, στο σχήμα των ιστοριών (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 1992, σσ. 40-5), γι' αυτό και οι προσλαμβανόμενες ιστορίες μας φαίνονται, συχνά, οικείες, αλλά η ίδια ιστορία δεν μπορεί παρά να έχει πάρει υποκειμενικό χαρακτήρα (Δημουλάς, 1991, 1993, 2018). Έτσι, ο ιδιοσυγκρασιακός παράγοντας (Δημουλάς και συν., 2014), διατομικά (Δημουλάς, 1991, 1993), στην πρόσληψη (Mandler, 1984), αλλά και στην ανάπλαση θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη.

Όμως, η ιστορία που στέλνει ο πομπός δεν είναι, στην ουσία, ένα λεκτικό μήνυμα, αλλά ένα λεκτικό μήνυμα εμπλουτισμένο με παρακειμενικά και εξωλεκτικά στοιχεία. Ο πομπός στέλνει ένα μήνυμα στον δέκτη, με λόγια, αλλά επενδυμένο με κινήσεις, στάσεις, χειρονομίες, συναισθήματα, μορφασμούς (Δημουλάς, 2018). Ο δέκτης το προσλαμβάνει, όπως αυτό του στέλνεται, προσπαθώντας να αντιληφθεί τι του είπε ο πομπός, πάντα, όμως, με μια τάση να μην προσλάβει το μήνυμα όπως θα ήθελε να του το δώσει ο πομπός, αλλά όπως ο ίδιος θα ήθελε να είναι (Δημουλάς, 1991, 1993, 2018). Αυτό εξαρτάται από το πόσο πειστικά το έδωσε ο πομπός και αυτό, πάλι, εξαρτάται από την μη λεκτική επένδυση του λεκτικού μηνύματος, από την ποιότητα και την ποσότητα των εξωλεκτικών στοιχείων του λεκτικού μηνύματος του πομπού (Δημουλάς, 2018). Συνεπώς, η λεκτική επικοινωνία αποκτά το νόημά της από το μη λεκτικό επικοινωνιακό περιβάλλον, μέσα στο οποίο αυτή συμβαίνει (Δημουλάς, 1987, 2018). Σε περίπτωση ασάφειας ανάμεσα στο εξωλεκτικό περιβάλλον και το λεκτικό μήνυμα (Εξάρχου και συν., 2014-5), η μετατόπιση της σημασίας των μηνυμάτων από τον πομπό στον δέκτη είναι, βέβαια, μικρότερη από την περίπτωση αντίφασης ανάμεσα στη μη λεκτική συμπεριφορά και στους λόγους του πομπού (Δημουλάς, 1985, 1989α): τότε, τα γνωστικά σχήματα του δέκτη, τα οποία κινούνται με αφάνταστη ταχύτητα (Ζαφρανάς & Κάτσιου – Ζαφρανά, 1986), συμπληρώνουν τα εισιόντα, από τα λόγια του πομπού (βλ. Pozo, 1994), με ερμηνείες που στηρίζονται, αποκλειστικά, σε, εντελώς, δικές του, ήδη, αποθηκευμένες, πληροφορίες (Δημουλάς, 1985, 1989α, 1996α, 2001γ, 2018· Νατσόπουλος, 1988α,β).

3. Επιλογικός σχολιασμός

Η πρόσληψη μιας ιστορίας είναι διαδικασία αποκωδικοποίησής της, από την πρώτη στιγμή, που αυτή «εισέρχεται» στον εγκέφαλό μας, καθώς, αμέσως, καθίσταται διαδικασία ερμηνευτική, με την ενεργοποίηση όλων των σχετικών πληροφοριών, που, ως «πακέτο» συνδεδεμένων στοιχείων, συνιστώντας, έτσι, μια γενικευμένη έννοια, η οποία αντιστοιχεί σε μια ενέργεια και σε ακολουθίες ενεργειών αποτελούν μέρη του γνωστικού σχήματος, στο οποίο ανακαλύπτεται, ότι ταιριάζει η προσλαμβανόμενη ιστορία. Οι άνθρωποι έχουν, στο μυαλό τους, ορισμένα, γενικευμένα, σενάρια, τα οποία, δομικά, σχετίζουν πράγματα, που πάνε (συνήθως) μαζί, συνιστώντας μια οργανωμένη αναπαράσταση της εννοιολογικής γνώσης, από ένα γεγονός ή μία πράξη, λειτουργώντας ως στερεότυπα μοντέλα του εξωτερικού ή μη κόσμου. Ως τέτοια, είναι όργανα ενεργούς αναγνώρισης υπάρχουσών εννοιολογικών ομοιοτήτων, με την προσλαμβανόμενη ιστορία, αξιολογώντας τα υπό επεξεργασία δεδομένα, μέσω του ελέγχου του βαθμού

ταιριάσματός τους, με τις υπάρχουσες γνώσεις μας. Οι άνθρωποι δεν αποθηκεύουν, παθητικά, συνειρμούς, αλλά, ενεργητικά, οργανώνουν την εμπειρία, με βάση τα υπάρχοντα γνωστικά σχήματα, έτσι ώστε να παράγουν νόημα, για τους ίδιους. Έτσι, η ένταξη των νέων εμπειριών στις αποθηκευμένες εμπειρίες, οδηγεί σε αλλαγές ή διαστρεβλώσεις τους, κατασκευάζοντάς τις, όπως τις θέλουν τα ίδια τα άτομα.

Ευχαριστίες

Αγγελική Κουτσαβλιάκη, Χριστίνα Βαμβούρη, Δημήτρη Λιόβα, Χρήστο Πολύζο, Ιωάννη Κάτση, Νεκταρία – Φιλίτσα Αγραφιώτη, Νικόλαο Βερβέρα, Σοφία Μπιτσάνη, Μαργαρίτη Πουρνάρα.

Βιβλιογραφία

- Anderson, J.R. (1981). Effects of prior knowledge on memory for new information. *Memory and Cognition*, 9, 237 – 46.
- Βαχτσεβάνου, Α., Δημουλάς, Κ.Β., Δημουλάς, Ευ.Κ., Βέλλιου, Έ.Κ., Παπαδημητρίου, Θ.Ευ., & Κουτσαβλιάκη, Α.Α. (2019). Ο παραλεκτικά αποκαλυπτόμενος ψυχοσωματικός κόσμος του ομιλούντος. *Αρχείο 10ου Συνεδρίου Μεταπτυχιακών Φοιτητών & Υπομηφίων Διδασκτόρων του Τμήματος Φιλολογίας*, ΕΚΠΑ. Αθήνα.
- Bransford, J.D., Brown, A.L., & Cocking, R.R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- Brewer, W.F., & Treyns, J.C. (1981). Ο ρόλος των σχημάτων στη μνήμη για μέρη. *Cognitive Psychology*, 13 (2), 207-230.
- Carlston, D. (2010). Κοινωνική Γνώση. In R.F. Baumeister και E.J. Finkel (επιμέλεια), *Advanced Social Psychology: The State of the Science*, 63-99. Oxford University Press.
- Cherry, K. (2019). Ο ρόλος ενός σχήματος στην ψυχολογία. *Very Well Mind*, 26 Ιουνίου.
- Δημουλάς, Κ.Β. (1985). Σημεία και σήματα του Saussure. Εργασία επί πτυχίου. *Αρχείο Σχολής Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης Λάρισας (1984-5) = Περιφερειακού Επιμορφωτικού Κέντρου Εκπαιδευτικών Θεσσαλίας*, Λάρισα, «Αιμονία», Β' 5 (1996), 24, 4, 48, 7.
- Δημουλάς, Κ.Β. (1987). (Πτυχιακή εργασία) *Σχέση αυθόρμητης ομιλίας και ψυχοσωματικής υπόστασης του ομιλούντος*. Σχολή Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης. Αιμονία, 17. Λάρισα: Εταιρεία Ιστορικών Ερευνών Θεσσαλίας.

- Δημουλάς, Κ.Β. (1987). Λαοψυχολογική έρευνα «Ο Δράκος και το Φίδι στο λαϊκό θεσσαλικό παραμύθι», μεθοδευμένη στην ανακατασκευή του μνημονικού υλικού, με στοιχεία προβολικών τεστ σε αναφορά προς τους αρχέτυπους του Καρλ Γιουνγκ. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*.
- Δημουλάς, Κ.Β. (1989α). *Σημεία και σήματα του Saussure (ψυχο-ομιλητική)*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης / Φιλοσοφική Σχολή / Τμήμα Φιλοσοφίας – Παιδαγωγικής – Ψυχολογίας / Τομέας Ψυχολογίας / Γραφείο καθηγητή Σταύρου Καμαρούδη. Λάρισα.
- Δημουλάς, Κ.Β. (1989β). Ψυχολογικές υποθέσεις στο γλωσσικό έργο του Τζάρτζανου. *Πρόγραμμα και Αρχείο 2^{ου} Συνεδρίου Τυρναβίτικων Σπουδών*. Τύρναβος.
- Δημουλάς Κ.Β. (1991). Ψυχοπαθολογία Ι: οι αιτίες. Έκδ. Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος (Σχολή Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας / Τμήμα Ιατρικών Εργαστηρίων) Λάρισας, Λάρισα. 40-44.
- Δημουλάς Κ.Β. (1993). Ψυχολογία. Έκδ. ό.π. Ιδρύματος (ό.π. Σχολή / Τμήμα Νοσηλευτικής) Λάρισας, Λάρισα. 42-44.
- Δημουλάς, Κ.Β. (1996α). Ψυχανατομία της έννοιας (Λόγια της μετασυσσυρικής εποχής) / Πώς η έννοια δεν είναι παρά ήδη πριν γίνει έννοια – ρήμα. *Ο Δάοχος*, Περίοδος Β΄, τεύχος 5-6, 1, 62-4.
- Δημουλάς Κ.Β. (1996β). Παράγοντες Νευροψυχολογικής Διαστρέβλωσης των Πληροφοριών. *Νέα Αγγελία Λάρισας*, 30-31/3/96, 10 /υγεία.
- Δημουλάς, Κ.Β. (2001α). Πρόσληψη και ανάπλαση ιστοριών μέσα από μια άλλη γλώσσα. *Πρακτικά Ημερίδας «Γλώσσες και Πολιτισμοί, γέφυρες επικοινωνίας των ανθρώπων» στην εποχή της παγκοσμιοποίησης και των Νέων Τεχνολογιών*, 7, 143-166. Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Λάρισας.
- Δημουλάς, Κ.Β. (2001β). Ψυχοανατομία της έννοιας. *Ημερήσιος Κήρυκας*, 4.4, 10. Λάρισα.
- Δημουλάς, Κ.Β. (2001γ). Ψυχοανατομία της έννοιας ως αποτέλεσμα της έντασης των περιβαλλοντικών αλλαγών. Πρόγραμμα και Αρχείο 22ης Συνάντησης Εργασίας του Τομέα Γλωσσολογίας του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, 27-9.4.2001. Θεσσαλονίκη.
- Δημουλάς, Κ.Β. (2001δ). Ψυχοφυσιοβιολογικοί όροι στην λεκτική επικοινωνία. Πρόγραμμα και Αρχείο για υπό έκδ. Πρακτικά Ημερίδας για τους καθηγητές ελληνικής, γαλλικής και αγγλικής γλώσσας *Η δύναμη της γλώσσας –μέσο επικοινωνίας και διαπολιτισμικής προσέγγισης των λαών* (Ευρωπαϊκή Ημέρα Γλωσσών). Λάρισα.

- Δημουλάς, Κ.Β. (2002). Ψυχοανατομία της έννοιας ως αποτέλεσμα της έντασης των περιβαλλοντικών αλλαγών. *Πρακτικά της 22ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας: Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 10 159-60. Φιλοσοφική Σχολή του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Δημουλάς, Κ.Β. (2004). Πρόσληψη και ανάπλαση ιστοριών μέσα από μια ξένη Γλώσσα. *Ημερήσιος Κήρυκας Λάρισας*, 30.9, 21.
- Δημουλάς, Κ.Β. (2014). Απόπειρα νευροψυχολογικής εξήγησης διαστρέβλωσης της πληροφορίας. Στο Μ. Κανελοπούλου – Μπότη (επιμ), *Ιστορία της Πληροφορίας / Από τον πάπυρο στο ηλεκτρονικό έγγραφο* (σσ. 633-50). Νομική Βιβλιοθήκη. Αθήνα.
- Δημουλάς, Κ.Β. (2018). *Η μη λεκτική επικοινωνία ως φύσει συμπληρωματική της λεκτικής*. Αθήνα: Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης «Ακμή», *Physics*, 15, 16.
- Δημουλάς, Κ., Δημουλάς, Ευ., Παπαδημητρίου, Θ., Βέλλιου, Έ. & Βουβούση, Μ. (2017). Το παιδί, ως μάρτυρας, σε δίκη, και η αποδεικτική αξία της κατάθεσής του, από νευροψυχολογική σκοπιά. *Υπό έκδοση Πρακτικά Διεπιστημονικού Συνεδρίου «Παιδί και Πληροφορία: Αναζητήσεις και Προσεγγίσεις Ιστορίας, Δικαίου - Δεοντολογίας, Πολιτισμού»*. Τμήμα Αρχειονομίας, Βιβλιοθηκονομίας και Μουσειολογίας, Σχολή Επιστήμης της Πληροφορίας και Πληροφορικής του Ιονίου Πανεπιστημίου, Κέρκυρα.
- Δημουλάς, Κ.Β., Δημουλάς, Ευ.Κ., Παπαδημητρίου, Θ. Ευ., Τέλιου, Χ., Καλαμπαλίκη, Ο., Μακρή, Αι., Λιόβας, Δ., Φαρμάκης, Ν., Βαϊνάς, Κ., Αξελού, Σ., & Δημουλά, Α. (2013). Απόπειρα νευροψυχολογικής εξήγησης της διαστρέβλωσης της πληροφορίας. *Αρχείο Διεπιστημονικού Συνεδρίου «Ιστορία της Πληροφορίας: Σημεία αναφοράς από τον πάπυρο στο ηλεκτρονικό έγγραφο»*. Ιόνιο Πανεπιστήμιο: Τμήμα Αρχειονομίας και Βιβλιοθηκονομίας, E-THEMIS, Δημόσια Κεντρική Βιβλιοθήκη Κέρκυρας, 24-5.5.2013).
- Δημουλάς, Κ., Δημουλάς, Ευ., Παπαδημητρίου, Θ., Ράπτη, Ευ., Βουλάγκα, Γ., Λιόβας, Δ., και Φαρμάκης, Ν. (2014). Η ιδιοσυγκρασία ως παράγων στην πρόσληψη και στην παραγωγή λόγου. *Πρόγραμμα και Αρχείο Προσυνεδριακής μεταπτυχιακής ημερίδας 35ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας*. Τμήμα Φιλολογίας του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.
- Δημουλάς Κ.Β., & Καλύβας, Ι. (2005). Πρόσληψη και ανάπλαση ιστοριών μέσα από μια ξένη (δεύτερη) γλώσσα. Παντελής Γεωργογιάννης, *Πρόγραμμα*, 30, *Πρακτικά 8^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση / Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα»*, 30, 99-108. Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα.

- Δημουλάς, Κ.Β., Παπαδημητρίου, Θ. Ευ., Δημουλάς, Ευ.Κ., Βέλλιου, Έ.Κ., Πούρικας, Χ., Αγραφιώτη, Ν.-Φ., Γιαννούλα, Μ., Ζησόπουλος, Π., Χουβαρδά, Σ., Ζαμπέτογλου, Γ., Δημάκας, Δ., Παπαμάνθος, Χ., Θηβαίου, Σ., Δήμου, Α., Μπάμπαλης, Χ., Αργύρη, Α., Ξαγρεμμενάκος, Σ., Ζησοπούλου, Β., Γεωργούσης, Ευ., Ζαμπάκας, Κ., Λιόβας, Γ.Δ., Αλεξοπούλου, Αι.& Φιλντίσης, Π. (2019α). Η μη λεκτική επικοινωνία / ως συμπληρωματική της λεκτικής (1). *Physics 15* (1), 34-41.
- Δημουλάς, Κ.Β., Παπαδημητρίου, Θ.Ευ., Δημουλάς, Ευ.Κ., Βέλλιου, Έ.Κ., Πούρικας, Χ., Αγραφιώτη, Ν.-Φ., Γιαννούλα, Μ., Ζησόπουλος, Π., Χουβαρδά, Σ., Ζαμπέτογλου, Γ., Δημάκας, Δ., Παπαμάνθος, Χ., Θηβαίου, Σ., Δήμου, Α., Μπάμπαλης, Χ., Αργύρη, Α., Ξαγρεμμενάκος, Σ., Ζησοπούλου, Β., Γεωργούσης, Ευ., Ζαμπάκας, Κ., Λιόβας, Γ.Δ., Αλεξοπούλου, Αι. & Φιλντίσης, Π. (2019β). Η μη λεκτική επικοινωνία / ως συμπληρωματική της λεκτικής (2). *Physics 16*(2), 24-33.
- DiMaggio, P. (1997). Πολιτισμός και Γνώση. *Ετήσια Επισκόπηση Κοινωνιολογίας*, 23.
- Dimoulas, K.V. (1999a). Psychoanatomy of acquisition of concept as impact of intense environmental changes. *Πρόγραμμα και Αρχείο Archive of 4th World Congress on Dyslexia*. Χαλκιδική.
- Dimoulas, K.V. (1999b). Psychoanatomy of acquisition of concept as impact of intense environmental changes. *Archive of 8th European Conference for Research on Learning and Instruction*. Göteborg Σουηδίας.
- Dimoulas, K.V., Papadimitriou, Th.Eu., Dimoulas, Eu., Velliou, E.K., Galli, A.D., Zampetoglou, G., Dimakas, D., Giannoula, M., Oikonomou, A., Zampakas, K., Agrafioti, N.-F., Pourikas, Ch., Thivaίου, S., Georgousis, Eu., Drosinou, Ei.- Ch., Zissopoulou, V., Papamanthos, M., V.M., & Liovas, D. (2018). «INFORMATION FATIGUE» Distortion of Information, caused by Brain Confusion due to Overload (Conclusion, from Research by the Psycho-Analytical Research Working Group “ἐκ τῶν ὑστέρων”) (*Αρχείο Συνεδρίου NETTIES «Access to Knowledge in the 21st Century The Interplay of Society, Education, ICT and Philosophy»*. International Association for eScience, σε συνεργασία με το Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Κέρκυρα.
- Donaldson, M. (1991). *Η σκέψη των παιδιών*. (Επιμ. Σ. Βοσνιάδου). Αθήνα: Gutenberg.
- Εξάρχου, Β., Κανέλλα, Σ., & Δημουλάς, Κ.Β. (2014-5). Μη λεκτική επικοινωνία: Μία σημαντική παράμετρος επικοινωνίας στη διδασκαλία και τη μάθηση. *Λάρισα / Βόλος / Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής Τεχνολογικής Εκπαίδευσης*.
- Ζαφρανάς, Α., & Κάτσιου – Ζαφρανά, Μ. (1986). *Ψυχοφυσιολογία της Μάθησης: Ύλη και Εγκέφαλος*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

- Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (1992). *Γνωστική Ψυχολογία*. Επιμέλεια Έκδοσης: Χ. Τσαούση, Υπεύθυνη Ε. Μιχαηλίδου, Art of a Text, Θεσσαλονίκη.
- Lightwood, C., Cole, M., & Cole, S.R. (2015). *Η Ανάπτυξη των Παιδιών*. (Επιμ. Ζ. Μπαμπλέκου). Αθήνα: Gutenberg.
- López, G. (1997). Τα προγράμματα ως διευκολυντές στην κατανόηση και την εκμάθηση κειμένων. *Γλώσσα Magazine*, 25.
- Mandler, M. (1984). *Stories, scripts, and scenes: Aspects of schema theory*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Μάνιου – Βακάλη, Μ. (1986). *Πειραματική Ψυχολογία*. Μέρος Β΄. Έκδ. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή / (Τμήμα Ψυχολογίας) / Τομέας Κλινικής Ψυχολογίας: Υπηρεσία Δημοσιευμάτων, Θεσσαλονίκη.
- McLeon, C. (2018). Η θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης του Jean Piaget. *Απλά Ψυχολογία*.
- Νατσόπουλος, Δ. (1988α). *Πανεπιστημιακές Σημειώσεις Ψυχολογολογίας*. Θεσσαλονίκη: Φωτοαντιγραφικό Κέντρο Internacional A. Ρέμπελος και Χ. Τάντος.
- Νατσόπουλος, Δ. (1988β). *Πανεπιστημιακές Σημειώσεις Μαθημάτων Ψυχολογολογίας*. Θεσσαλονίκη.
- Pozo, J. (1994). *Γνωσιακές θεωρίες της μάθησης*. Ισπανία: Edata Morata.
- Rumelhart, D. E., & Norman, D.A. (1985). Representation of knowledge. In A. M. Aitkenhead & J. M. Slack (Eds), *Issues in cognitive modelling*, (pp.15-62). London: Erlbaum & Open University.
- Siegler, R. (2002). *Πώς σκέφτονται τα παιδιά*. (Επιμ. Σ. Βοσνιάδου). Αθήνα: Gutenberg.
- Thorndyke, P.W. (1977). Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. *Cognitive Psychology*, 9, 77-110.
- Wadsworth, B.J. (2001). *Η θεωρία του Piaget για τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη: Τα θεμέλια του κονστρουκτιβισμού*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Wood, D. (1998). *How Children Think and Learn*. USA: Blackwell Publishing.

Κριτικός γραμματισμός και διδασκαλία της λογοτεχνίας: Ένα διδακτικό σενάριο

Αλέξανδρος Ακριτόπουλος

Καθηγητής Ελληνικής Λογοτεχνίας ΠΔΜ
aakritop@uowm.gr

Χριστίνα Μουτσιούνα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μ.Δ.Ε.
moutsiouna.xristina@gmail.com

Αργυρώ Παπαθεμιστοκλέους

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μ.Δ.Ε.
a67papath@gmail.com

Abstract

The present paper reflects the current challenges in the design and implementation of critical literacy practices in the teaching of Literature in Education through the creation of a teaching scenario. The shift to the critical literacy took place, at the institutional level, with its introduction as a point of reference in the New Curriculum for the Teaching of Language and Literature (2011), according to which the central aim of the course is "critical education in modern culture". This transition contributed to the redefinition of established perceptions and expanded the field of didactic design of literature, based not only on a literary text, but also on a thematic unit with cultural content or on a literary genre. Now, student is treated as an active and participating reader and teacher as the designer and mentor of the learning process, who directs the production of meaning in the classroom. The methods proposed to be utilized in the present study are the project method, the cooperative teaching method and the study of literary works, chosen accordingly to the thematic unit to be taught. The current teaching scenario was created in the context of the thematic unit entitled "My city, Thessaloniki". It utilizes multimodal texts, critical literacy reading strategies and multimedia approaches. In the context of this teaching scenario literary texts that refer to the city of Thessaloniki, both printed and digital, are selected and, with the use of ICT, a module is designed, based on the above teaching methodology and multimedia technology, for the students of the 3rd class of High School.

Keywords: Critical literacy, teaching scenario, teaching of literature.

Περίληψη

Η παρούσα ανακοίνωση αντανακλά τις σύγχρονες προκλήσεις στον σχεδιασμό και την εφαρμογή πρακτικών κριτικού γραμματισμού στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην Εκπαίδευση μέσα από τη δημιουργία ενός διδακτικού σεναρίου. Η στροφή προς τον κριτικό γραμματισμό πραγματοποιήθηκε, σε θεσμικό επίπεδο, με την καθιέρωσή του ως σημείου αναφοράς στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της γλώσσας και της λογοτεχνίας (2011), σύμφωνα με το οποίο κεντρικός σκοπός του μαθήματος ορίζεται «η κριτική αγωγή στον σύγχρονο πολιτισμό». Η μετάβαση αυτή συνέβαλε στον επαναπροσδιορισμό παγιωμένων αντιλήψεων και διεύρυνε το πεδίο διδακτικού σχεδιασμού της λογοτεχνίας με βάση όχι ένα λογοτεχνικό κείμενο, αλλά μία θεματική ενότητα με πολιτισμικό περιεχόμενο ή ένα λογοτεχνικό είδος. Πλέον, ο μαθητής αντιμετωπίζεται ως ενεργητικός συμμετέχων αναγνώστης και

ο εκπαιδευτικός σχεδιαστής και καθοδηγητής της μαθησιακής διαδικασίας και της παραγωγής νοήματος στην τάξη. Προτείνεται η αξιοποίηση της μεθόδου project, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και η μελέτη ολόκληρων λογοτεχνικών έργων που υπηρετούν θεματικά την υπό διδασκαλία θεματική ενότητα. Το παρόν διδακτικό σενάριο δημιουργήθηκε στο πλαίσιο της θεματικής ενότητας που έχει τίτλο «Η πόλη μου, η Θεσσαλονίκη». Αξιοποιεί πολυτροπικά κείμενα, στρατηγικές ανάγνωσης του κριτικού γραμματισμού και προσεγγίσεις των πολυμέσων. Στο πλαίσιο του διδακτικού σεναρίου, επιλέγονται έντυπα και ψηφιακά λογοτεχνικά κείμενα που αναφέρονται στην πόλη της Θεσσαλονίκης και με τη χρήση Τ.Π.Ε. σχεδιάζεται μια ενότητα με βάση την παραπάνω διδακτική μεθοδολογία και την πολυμεσική τεχνολογία για τους μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου.

Λέξεις-κλειδιά: Κριτικός γραμματισμός, διδακτικό σενάριο, διδασκαλία της λογοτεχνίας.

1. Εισαγωγή

Η σύγχρονη εποχή καθιστά επιτακτικό το αίτημα δημιουργίας «καλύτερων αναγνωστών», που δεν θα περιορίζονται στην απλή και επιφανειακή ανάγνωση ενός κειμένου, αλλά θα είναι σε θέση να προχωρήσουν στη βαθύτερη και ουσιαστικότερη κατανόησή του. Ζητούμενο πλέον γίνεται η δημιουργία κριτικά εγγράμματων ατόμων, που θα είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται τους επικοινωνιακούς στόχους οποιουδήποτε κειμένου, τις προθέσεις του συντάκτη του και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που αυτός επιδιώκει, δεδομένου ότι ο καλύτερος αναγνώστης είναι ένας κριτικός, ανθιστάμενος αναγνώστης. Ένας τέτοιος αναγνώστης θα πρέπει να αντιλαμβάνεται τόσο την κατασκευή του κειμένου, όσο και την αναγνωστική θέση, και ταυτόχρονα να μπορεί να ανασυγκροτεί το κάθε κείμενο με έναν τρόπο που θα του είναι χρήσιμος (Kress, 1988). Στο νέο αυτό πλαίσιο αναδεικνύεται και έρχεται στο προσκήνιο μία σχετικά νέα έννοια στον χώρο της γλωσσοδιδασκτικής, αυτή του κριτικού γραμματισμού, η οποία αποτελεί σήμερα ίσως την πιο διαδεδομένη μορφή διδασκαλίας και μάθησης. Ο κριτικός γραμματισμός, έχοντας τις απαρχές του στις αντιλήψεις που εκφράστηκαν κυρίως από τους μαθητές του M.A.K. Halliday, αποτελεί ένα πλαίσιο αρχών γλωσσικής διδασκαλίας που προσεγγίζει τα κείμενα όχι ως ουδέτερες κατασκευές, αλλά ως φορείς αξιών και ιδεολογιών άρρηκτα συνδεδεμένες με συγκεκριμένες κοινωνικές και πολιτισμικές πρακτικές (Kalantzis και συν., 2019, σ. 226).

Στόχος του κριτικού γραμματισμού είναι να ερμηνεύσει τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν τα κείμενα, να επισημάνει τα μέσα με τα οποία κατασκευάζουν και αναπαριστούν την πραγματικότητα, καθώς και να εμπλέξει τους μαθητές ενεργά στην κριτική των κειμένων και στην αναδόμηση της πραγματικότητας (Luke, 2000, σ. 450). Με άλλα λόγια, καλεί τους μαθητές να «ανακρίνουν» τα κείμενα, να «ξεσκεπάσουν» και

να αποκαλύψουν τις κοσμοθεωρίες και το ιδεολογικό υπόβαθρο των παραδοχών, των αξιών και των συμπεριφορών που διαπνέουν το κάθε κείμενο και αναπαρίστανται σε αυτό. Τους ωθεί, δηλαδή, να σχηματίσουν εναλλακτικές θέσεις και πολλαπλές οπτικές, επιδεικνύοντας «κριτική αναστοχαστικότητα», ώστε να είναι σε θέση εν τέλει να συμμετέχουν σε πράξεις κειμενικής παρέμβασης και μετασχηματισμού (Kalantzis και συν., 2019, σ. 226).

2. Κριτικός Γραμματισμός και Λογοτεχνία

Τα κείμενα της Λογοτεχνίας χαρακτηρίζονται από πολυφωνία, η οποία προσφέρει απεριόριστες δυνατότητες γνωριμίας και εξοικείωσης με άλλες εποχές, με διαφορετικούς πολιτισμούς και με ποικίλους τύπους ανθρώπων, που έχουν διαφορετική κοινωνικοοικονομική και πολιτισμική προέλευση. Ταυτόχρονα, τα κείμενα αυτά συχνά πραγματεύονται και κοινωνικά θέματα, τα οποία εγείρουν ζητήματα αξιών και ιδεολογίας.

Ως εκ τούτου, τα κείμενα της Λογοτεχνίας προσφέρονται για κριτική ανάγνωση και ανάλυση, αντικείμενο της οποίας αποτελούν οι πρόδηλες και οι λανθάνουσες προθέσεις του συγγραφέα, καθώς και ο τρόπος επιλογής, οργάνωσης και παρουσίασης των ιδεών του, στοιχεία τα οποία καλείται ο αναγνώστης να αποκωδικοποιήσει μέσω της ερμηνείας και της κριτικής του στάσης (Otten, 1997, σ. 408). Επομένως, μέσα από την αξιοποίηση και επεξεργασία τέτοιου είδους λογοτεχνικών κειμένων στη διδακτική πράξη, θεωρείται ότι δημιουργείται ένα κατάλληλο πλαίσιο για τη συζήτηση, την ανάλυση και την αποκάλυψη των βαθύτερων συνεπειών των κοινωνικών φαινομένων και των ιδεολογικών συστημάτων πάνω στις ζωές των ανθρώπων (Αποστολίδου, 1999, σ. 338).

Γίνεται έτσι φανερό ότι η αξιοποίηση κειμένων της Λογοτεχνίας ενδείκνυται για την καλλιέργεια δεξιοτήτων κριτικού γραμματισμού, καθώς προκαλούν τον αναγνώστη να αναπτύξει κριτικές δεξιότητες και να διαμορφώσει στάσεις αμφισβήτησης και αντιπαράθεσης.

Σε θεσμικό επίπεδο στη χώρα μας η στροφή προς την παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού πραγματοποιήθηκε με την καθιέρωσή του ως σημείου αναφοράς στα Πρόγραμμα Σπουδών του 2011, θέτοντας τη διδασκαλία της λογοτεχνίας σε νέες βάσεις, με τον επαναπροσδιορισμό παγιωμένων αντιλήψεων και τη διεύρυνση του πεδίου διδακτικού σχεδιασμού. Συγκεκριμένα, στο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Λογοτεχνίας, δηλώνεται ρητά ότι «στηρίζεται στις αρχές του κριτικού γραμματισμού,

σύμφωνα με τον οποίο κάθε πολιτισμικό προϊόν προσεγγίζεται μαθησιακά ως ένα πολυεπίπεδο αποτέλεσμα ιδεολογικών, κοινωνικών και τεχνολογικών διεργασιών, οι οποίες στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού είναι - και πρέπει να είναι - διερευνήσιμες και ερμηνεύσιμες» (Π.Σ., 2011, σ.7). Πέρα όμως από αυτή τη δήλωση, τονίζεται με κάθε ευκαιρία η πολύπλευρη και κριτική προσέγγιση του μαθήματος.

3. Διδακτικό σενάριο

3.1. Γενικές αρχές του διδακτικού σεναρίου

Το παρόν διδακτικό σενάριο, με τίτλο «Η πόλη μου, η Θεσσαλονίκη», φιλοδοξεί να συμβάλλει στον επαναπροσδιορισμό των παγιωμένων αντιλήψεων για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Δημιουργήθηκε με βάση το μεθοδολογικό πλαίσιο που προτείνεται από το Π.Σ. της Λογοτεχνίας, σύμφωνα με το οποίο το μάθημα θα πρέπει να οργανώνεται σε θεματικές ενότητες και να σχεδιάζεται με βάση τις παρακάτω γενικές αρχές και προϋποθέσεις: αξιοποίηση της μεθόδου project, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, σχεδιασμός με διδακτικά σενάρια, μελέτη ολόκληρων λογοτεχνικών έργων και αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. Ως μονάδα οργάνωσης του προτεινόμενου διδακτικού σεναρίου ορίζεται η θεματική διδακτική ενότητα, η οποία στηρίζεται στην ιδέα της αξιοποίησης λογοτεχνικών, κυρίως, κειμένων που μπορούν να ενταχθούν στην κατηγορία «η λογοτεχνία της πόλης» και «οι πόλεις της λογοτεχνίας». Ο πρώτος όρος σχετίζεται με μία λογοτεχνία που καθορίζεται με τοπογραφικό τρόπο και αναφέρεται στην ιστορική, υπάρχουσα και πραγματική πόλη, ενώ ο δεύτερος με μία φανταστική πόλη, την πόλη κάθε συγγραφέα, που είναι η δική του μοναδική πόλη (Ακτριτόπουλος, 2013, σσ. 131-132).

Για τον σκοπό αυτό αξιοποιείται, συνδυαστικά με όλα τα παραπάνω, και η μέθοδος της «ανάγνωσης μέσω λογοτεχνικής δικτύωσης», η οποία βασίζεται στη διερεύνηση ενός σώματος κειμένων που έχουν συσχετιστεί και συνδεθεί μεταξύ τους για να ρίξουν φως σε μια στοχευμένη διερεύνηση. Θέτει, δηλαδή, τα κείμενα σε μια συνανάγνωση γύρω από μια κοινά στοχευμένη διερεύνηση που εκπονείται από τον διδάσκοντα και συνδιαμορφώνεται στην τάξη κατά τη διάρκεια ενός σχεδίου εργασίας (Boutevin & Richard-Principalli, 2008, σ. 226). Στην προκειμένη περίπτωση, αξιοποιείται η «δικτύωση γύρω από ένα ενοποιητικό θέμα», την πόλη της Θεσσαλονίκης, η οποία προϋποθέτει τη στοχευμένη επιλογή λογοτεχνικών και πολυτροπικών κειμένων, την

επιλεκτική συλλογή και άλλου υλικού γύρω από το συγκεκριμένο θέμα, με σκοπό να απαντηθεί ο προσχεδιασμένος στόχος ανάγνωσης (Ακριτόπουλος, 2016, σ. 931). Η επιλογή της μεθόδου αυτής δεν μπορεί να θεωρηθεί τυχαία, καθώς ως αναγνωστική και διδακτική μέθοδος εναρμονίζεται πλήρως με την παιδαγωγική φιλοσοφία και τη διδακτική μεθοδολογία του Π.Σ και ταυτόχρονα κινείται και προς την κατεύθυνση του κριτικού λογοτεχνικού γραμματισμού (Ακριτόπουλος, 2016, σ. 930), του βασικού σκοπού δημιουργίας του παρόντος σεναρίου.

Επομένως, για τις ανάγκες του παρόντος διδακτικού σεναρίου, αξιοποιούνται έντυπα και ψηφιακά λογοτεχνικά κείμενα σε συνδυασμό και με άλλα ποικίλα πολυτροπικά κείμενα από όλο το φάσμα της πολιτισμικής παραγωγής, που αναφέρονται στην πόλη της Θεσσαλονίκης. Παράλληλα, γίνεται αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. και σχεδιάζεται μια ενότητα με βάση την παραπάνω διδακτική μεθοδολογία και την πολυμεσική τεχνολογία για τους μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου, με απώτερο στόχο την ανάπτυξη και την καλλιέργεια των δεξιοτήτων κριτικού γραμματισμού. Το διδακτικό σενάριο ακολουθεί μία τριμερή οργάνωση της αναγνωστικής διαδικασίας «Πριν την ανάγνωση, Κυρίως ανάγνωση, Μετά την ανάγνωση» και ολοκληρώνεται με μία τέταρτη φάση, της «Αξιολόγησης». Η εκτιμώμενη διάρκειά του είναι 24 διδακτικές ώρες και το επίπεδο δυσκολίας του χαρακτηρίζεται ως μέτριο.

3.2. Διδακτικοί στόχοι

Αναλυτικότερα, στο παρόν διδακτικό σενάριο τίθενται οι εξής διδακτικοί στόχοι:

- Να εξοικειωθούν οι μαθητές με διαφορετικά λογοτεχνικά είδη και να κατανοήσουν ότι αυτά ανταποκρίνονται σε διαφορετικούς σκοπούς και ιστορικές ανάγκες.
- Να συνειδητοποιήσουν ότι τα λογοτεχνικά είδη διακρίνονται στη βάση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών και κειμενικών συμβάσεων.
- Να καλλιεργήσουν τη φιλιαναγνωσία.
- Να εξοικειωθούν στη χρήση των Τ.Π.Ε.
- Να αναπτύξουν τη φαντασία, τις συνθετικές και κριτικές ικανότητές τους με διαθεματικές εργασίες.
- Να καλλιεργήσουν αναγνωστικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, μέσα από την αξιοποίηση κειμένων από όλο το φάσμα της πολιτισμικής παραγωγής.
- Να γνωρίσουν ορισμένες από τις διαφορετικές πλευρές που συγκροτούν μία πόλη και να τις συσχετίσουν με τη ζωή των κατοίκων της.

- Να γνωρίσουν τις διαφορετικές ποιητικές φωνές και οπτικές για την πόλη τους.
- Να αντιληφθούν ότι η εικόνα ενός λογοτέχνη για την πόλη είναι η προσωπική του ανάγνωση, η κατασκευή της δικής του εικόνας για την πόλη.
- Να κινητοποιηθούν ώστε να δημιουργήσουν δικό τους πρωτότυπο υλικό.

3.3. Δομή σεναρίου

3.3.1. Α' φάση: Πριν την ανάγνωση (διάρκεια 4 διδακτικές ώρες)

Κατά τη φάση αυτή γίνεται η εισαγωγή στο προς εξέταση θέμα και «χτίζονται» οι γέφυρες μεταξύ των κειμένων και των μαθητών. Βασικός σκοπός της φάσης είναι να εισάγει τους μαθητές στο θέμα της διδακτικής ενότητας, επιστρατεύοντας τα προσωπικά τους βιώματα, τις προηγούμενες γνώσεις τους, τις παραστάσεις και τις εμπειρίες τους. Ταυτόχρονα, σε ένα δεύτερο επίπεδο, επιδιώκει να δώσει κίνητρα για την ανάγνωση που θα ακολουθήσει και να πλουτίσει το γνωστικό και πολιτισμικό ορίζοντα των μαθητών, δημιουργώντας ένα πλαίσιο προβληματισμού που θα διευκολύνει την εξαγωγή νοήματος.

Αναλυτικότερα, ο εκπαιδευτικός ακολουθεί πέντε βήματα. Αρχικά, ζητά από τους μαθητές να προσδιορίσουν τον όρο «πόλη» και τις εικόνες που έρχονται στο μυαλό τους από αυτή. Με τον τρόπο αυτό δίνεται η ευκαιρία σε όλους να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους, αλλά και να ανταλλάξουν απόψεις ή να σχολιάσουν τοποθετήσεις των άλλων μαθητών. Στη συνέχεια, προτείνεται η μετάβαση σε ένα λογοτεχνικό κείμενο προκειμένου να δουν μία «λογοτεχνική» περιγραφή. Οι μαθητές μελετούν από κοινού το ποίημα «Η πόλη» της Α. Τσακνιά και με αφορμή αυτό συνεχίζουν τη συζήτηση. Ο εκπαιδευτικός μπορεί από την πλευρά του να βοηθήσει στην εξέλιξη αυτής της συζήτησης θέτοντας στοχευμένα ερωτήματα.

Στο επόμενο στάδιο, περνάμε στην ουσία του θέματος. Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να παρατηρήσουν μια σειρά από παλιές φωτογραφίες της Θεσσαλονίκης, τις οποίες έχει επιλέξει ο ίδιος από το διαδίκτυο, να αναγνωρίσουν την τοποθεσία και να σχολιάσουν τη σημερινή εικόνα. Η μελέτη της πόλης συνεχίζεται με την προβολή δύο σύντομων βίντεο από τη σειρά της ΕΡΤ3 «Η Θεσσαλονίκη μέσα από την ποίηση». Συγκεκριμένα, επιλέγονται τα επεισόδια «Θεσσαλονίκη, Μέρες του 1969 μ.Χ. Αναγνωστάκης Μανόλης» και «Τοπογραφία – Ν.Γ. Πεντζίκης», στα οποία γίνεται απαγγελία λογοτεχνικών κειμένων μέσα στην πόλη την οποία περιγράφουν. Με τον τρόπο αυτό δίνεται στους μαθητές ένα οπτικοακουστικό ερέθισμα. Βλέπουν γωνίες της πόλης ακούγοντας ταυτόχρονα και την «λογοτεχνική» τους περιγραφή. Επιπλέον,

δίνονται και κάποιες πληροφορίες για την ίδια την πόλη, για τα κείμενα που ακούγονται και για τους δημιουργούς τους, συμβάλλοντας έτσι στην πολύπλευρη προσέγγιση και καλύτερη κατανόηση του υπό εξέταση θέματος. Οι πληροφορίες αυτές βοηθούν τους μαθητές να αναγνωρίσουν και να προσδιορίσουν τους χώρους που περιγράφουν οι λογοτέχνες, επιτυγχάνοντας μια πρώτη σύγκριση ανάμεσα στο παρελθόν και το παρόν, ανάμεσα στη λογοτεχνική παρουσίαση και στη ρεαλιστική εικόνα που μπορεί να έχουν οι μαθητές για τους συγκεκριμένους χώρους, εξάπτοντας έτσι το ενδιαφέρον και τη φαντασία τους.

Πλέον η συζήτηση επικεντρώνεται στην πόλη της Θεσσαλονίκης και στον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζεται μέσα από το υλικό που εξέτασαν. Ο εκπαιδευτικός συντονίζει και κατευθύνει τη συζήτηση προσπαθώντας να ωθήσει προς μία κριτική, συνδυαστική και αντιπαραθετική θεώρηση των όσων είδαν και διάβασαν. Η ενασχόληση των μαθητών με το συγκεκριμένο υλικό ανοίγει τον δρόμο και τους προετοιμάζει για τη φάση της «Κυρίως ανάγνωσης», στα πλαίσια της οποίας θα εξετάσουν ποικίλης φύσης υλικό, λογοτεχνικό και μη, που σχετίζεται με την πόλη.

Η πρώτη φάση ολοκληρώνεται με ατομικό «Φύλλο Εργασίας» που δίνεται ως εργασία για το σπίτι. Οι μαθητές καλούνται, αφού αναζητήσουν γενικές πληροφορίες για την πόλη της Θεσσαλονίκης, να επιλέξουν και να παρουσιάσουν εν συντομία στην τάξη μία συγκεκριμένη πτυχή του θέματος, η οποία τους προξένησε εντύπωση. Αυτή μπορεί να σχετίζεται είτε με κάποιο ιστορικό γεγονός και πρόσωπο είτε με κάποια όψη της πολιτισμικής, λογοτεχνικής και καλλιτεχνικής παράδοσης της πόλης. Το υλικό που προκύπτει συγκεντρώνεται με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού σε μια συνεργατική παρουσίαση με την αξιοποίηση του ψηφιακού εργαλείου padlet, το οποίο είναι δυνατόν να εμπλουτίζεται διαρκώς με καινούργιο υλικό και κατά τις επόμενες φάσεις της διδασκαλίας.

3.3.2. Β' Φάση : Κυρίως ανάγνωση (διάρκεια 14 διδακτικές ώρες)

Η φάση αυτή χαρακτηρίζεται ως η σημαντικότερη και η μεγαλύτερη σε διάρκεια, καθώς περιλαμβάνει πολλά υποστάδια, διαβαθμισμένης δυσκολίας. Κατά τη διάρκειά της οι μαθητές ξεκινούν από την ανάγνωση μικρότερων και ευκολότερων κειμένων, σταδιακά περνάνε σε μεγαλύτερα και δυσκολότερα κείμενα και καταλήγουν στην ανάγνωση ολόκληρων λογοτεχνικών βιβλίων.

Η φάση ξεκινά με την αξιοποίηση του ιδιαίτερα πλούσιου και πολυποίκιλου υλικού που προσφέρεται σε ψηφιακή μορφή από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (ΚΕΓ) και το πρόγραμμα «Λογοτεχνία και πόλεις». Αφού γίνει μία μικρή αναφορά στο ΚΕΓ και στον ρόλο του, με σύντομη περιήγηση στην ηλεκτρονική του σελίδα, ακολουθεί η γνωριμία με το ηλεκτρονικό περιβάλλον του προγράμματος «Λογοτεχνία και πόλεις», προκειμένου να εξοικειωθούν με αυτό οι μαθητές.

Ακολουθώντας τον τρόπο παράθεσης του υλικού σε τέσσερις διαφορετικές θεματικές ενότητες (Πόλη και πρόσφυγες, Μια εβραϊκή πόλη, Άνω πόλη, Σε καιρό πολέμου), η τάξη χωρίζεται σε τέσσερις ετερογενείς ομάδες και προχωρά σταδιακά στη μελέτη και εξέταση του υλικού. Η επιλογή της ομαδικής εργασίας στη φάση αυτή αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς στο πλαίσιο της ομάδας αναμένεται ότι οι μαθητές αλληλοβοηθούνται, διαπραγματεύονται το νόημα των κειμένων, ανταλλάσσουν απόψεις και αξιοποιούν τις όποιες ικανότητες έχει ο καθένας.

Όπως σημειώθηκε και παραπάνω, όλο το προς μελέτη υλικό διατίθεται σε ψηφιακή μορφή. Επομένως, η επεξεργασία και μελέτη του προτείνεται να γίνει στο εργαστήριο πληροφορικής, ώστε οι μαθητές να έχουν στη διάθεσή τους όλα τα απαιτούμενα μέσα. Το ίδιο ισχύει και για το «Φύλλο Εργασίας» που έχει δοθεί σε όλες τις ομάδες από την αρχή της συγκεκριμένης φάσης. Προτείνεται να συμπληρωθεί σταδιακά και συνεργατικά από όλα τα μέλη της ομάδας κατά τη διάρκεια των προβλεπόμενων διδακτικών ωρών. Εκτός σχολείου προτείνεται να γίνουν, είτε συνεργατικά είτε ατομικά, μόνο οι δραστηριότητες που απαιτούν επιτόπια έρευνα.

Οι εργασίες που περιλαμβάνει το «Φύλλο Εργασίας» είναι σχεδιασμένες με τέτοιο τρόπο, ώστε να ωθούν τους μαθητές να διαβάσουν και να προσεγγίσουν συνδυαστικά και με κριτική ματιά τα προσφερόμενα σε κάθε ενότητα κείμενα, να αναπτύξουν αιτιολογημένη και τεκμηριωμένη προσωπική άποψη γι' αυτά που διαβάζουν, να αναγνωρίζουν τα διάφορα πολιτισμικά στοιχεία που υπάρχουν και να προσδιορίζουν την ιστορικότητά τους. Κάθε «Φύλλο Εργασίας» αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος είναι κοινό για όλες τις ομάδες και περιέχει γενικές ερωτήσεις «γνωριμίας» με τη κάθε ενότητα.

«Φύλλο Εργασίας» - Κοινές δραστηριότητες για όλες τις ομάδες:

- Παρουσιάστε σύντομα το περιεχόμενο της ενότητας που μελετήσατε. Τι είδους κείμενα περιλαμβάνει και ποια η θεματολογία τους;
- Αναφέρετε και σχολιάστε το σημείο που σας έκανε τη μεγαλύτερη εντύπωση.

- Ποια ιστορικά γεγονότα και πρόσωπα αναφέρονται; Ποια ήταν η σχέση τους με την πόλη;
- Συγκεντρώστε τα τοπωνύμια που αναφέρονται και αναζητήστε τα. Υπάρχουν σήμερα; Έχουν την ίδια μορφή και χρήση;
- Ποια συναισθήματα σας προκάλεσε το υλικό που μελετήσατε; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

Το δεύτερο μέρος του «Φύλλου Εργασίας» περιλαμβάνει διαφορετικές ερωτήσεις για κάθε ομάδα. Οι ερωτήσεις αυτές έχουν δημιουργηθεί μετά από προσεκτική μελέτη του υλικού και φυσικά δεν στέκονται σε μία επιφανειακή προσέγγιση των όσων διάβασαν οι μαθητές. Ωθούν τους μαθητές να προσεγγίζουν κριτικά το υλικό που μελέτησαν και να μπου σε μία διαδικασία σύνδεσης και αντιπαραβολής του «τότε» και του «σήμερα». Να αναζητήσουν τα βαθύτερα αίτια των γεγονότων και να μπου στη διαδικασία προβληματισμού για το τι γίνεται σήμερα σε παρόμοιες ή ίδιες περιπτώσεις.

«Φύλλο Εργασίας» 1^{ης} ομάδας (Πόλη και πρόσφυγες):

- Σε ποιες περιοχές εγκαταστάθηκαν οι πρόσφυγες; Ποια ήταν η εικόνα των περιοχών αυτών τότε και ποια σήμερα;
- Ποια ήταν η στάση των ντόπιων απέναντι στους πρόσφυγες; Πώς έγινε η εγκατάστασή τους και ποια θέματα προέκυψαν;
- Υπάρχουν κοινά σημεία και διαφορές ανάμεσα στους πρόσφυγες εκείνων των χρόνων και σήμερα;
- Ποια ήταν τα νέα στοιχεία που έφεραν οι πρόσφυγες; Συναντάμε κάτι από αυτά σήμερα;
- Τι είναι το ρεμπέτικο; Γνωρίζατε την ιστορία αυτών των τραγουδιών;
- Συζητήστε με απογόνους προσφύγων. Πώς αφηγούνται την περιπέτεια των προγόνων τους;

«Φύλλο Εργασίας» 2^{ης} ομάδας (Μια εβραϊκή πόλη):

- Πώς περιγράφονται οι σχέσεις χριστιανών και Εβραίων;
- Ποιο είναι το «Μαύρο Σάββατο»; Γιατί ονομάστηκε έτσι;
- Ποιος ήταν ο ρόλος των Εβραίων στην πόλη;
- Ποια μνημεία μάς θυμίζουν σήμερα την έντονη παρουσία των Εβραίων στην πόλη;
- Πώς παρουσιάζεται μέσα από τις μαρτυρίες των Ελλήνων και των Εβραίων το ολοκαύτωμα;

- Συζητήστε με Εβραίους της πόλης. Πώς αφηγούνται την περιπέτεια των προγόνων τους;

«Φύλλο Εργασίας» 3^{ης} ομάδας (Άνω πόλη):

- Ποιος ο ρόλος της Άνω πόλης στην αντίσταση;
- Αναζητήστε και αναφέρετε θρύλους που συνδέονται με την περιοχή.
- Γιατί οι καλλιτέχνες δείχνουν ιδιαίτερη συμπάθεια στην Άνω πόλη;
- Πώς συνδέονται οι κοινωνικές τάξεις με τις γειτονιές της πόλης; Πού επιλέγουν να μένουν και γιατί; Άλλαξαν οι συνήθειες στον χρόνο;
- Γιατί ο Οκτώβριος θεωρείται ο μήνας της Θεσσαλονίκης;
- Συζητήστε με μόνιμους κατοίκους της Άνω πόλης. Πώς πέρασαν τα σπίτια στην κατοχή τους; Ποια η ιστορία των σπιτιών αυτών και η πορεία τους μέσα στον χρόνο;

«Φύλλο Εργασίας» 4^{ης} ομάδας (Σε καιρό πολέμου):

- Σε ποιους πολέμους έχει εμπλακεί η πόλη και με ποιον τρόπο; Ποιος ήταν ο ρόλος της;
- Ποια είναι η σύσταση του πληθυσμού της πόλης αυτή την περίοδο και σε τι κατάσταση βρίσκεται; Ποια η στάση τους απέναντι στα γεγονότα;
- Ποιες σημαντικές προσωπικότητες έδρασαν στην πόλη αυτή την περίοδο;
- Με την ενσωμάτωση της Θεσσαλονίκης στην Ελλάδα τι αλλάζει;
- Πώς σημάδεψε η πυρκαγιά του 1917 την πόλη;
- Πώς αποτυπώθηκε στη λαϊκή παράδοση και στις τέχνες η απελευθέρωση της πόλης;

Το πρώτο στάδιο της δεύτερης φάσης ολοκληρώνεται με τη μελέτη και την επεξεργασία ολόκληρου του προσφερόμενου υλικού. Η κάθε ομάδα παρουσιάζει τα αποτελέσματα της εργασίας της, ακούει και συμπληρώνει τα αποτελέσματα των άλλων ομάδων, εντοπίζοντας ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στα κείμενα που μελετήθηκαν. Γενικότερα, επιδιώκεται ένας εποικοδομητικός διάλογος, με ανταλλαγή απόψεων και τοποθετήσεις των μαθητών.

Θεωρώντας ως δεδομένο ότι οι μαθητές είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένοι με την τεχνολογία και τις διάφορες εφαρμογές, προτείνεται η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Μια τέτοιου είδους προσέγγιση πέραν του καθαρά δημιουργικού της χαρακτήρα, αναμένεται ότι θα προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών και θα γίνει δεκτή με ενθουσιασμό. Ενδεικτικά μπορούν να δημιουργηθούν εννοιολογικοί χάρτες με το ψηφιακό εργαλείο Popplet, ηλεκτρονικά βιβλία ή ηλεκτρονική πινακοθήκη με παλιές

και σύγχρονες φωτογραφίες μέσω των εφαρμογών Book Creator και SlideShare, χρονογραμμές (Timetoast) για τη διήγηση των γεγονότων και οτιδήποτε άλλο θεωρούν οι μαθητές ότι θα αναδείξει τη δουλειά τους.

Το δεύτερο στάδιο της δεύτερης φάσης περιλαμβάνει «Φύλλο Εργασίας» που δίνεται στους μαθητές ως εργασία για το σπίτι και μπορεί να συμπληρωθεί είτε ατομικά είτε σε ομάδες. Προϋπόθεση για τη συμπλήρωση του «Φύλλου» είναι η συνδυαστική και αντιπαραθετική ανάγνωση του πεζογραφήματος του Ν.Γ. Πεντζίκη «Μητέρα Θεσσαλονίκη» και του βιβλίου «Η Θεσσαλονίκη των συγγραφέων: 20 διηγήματα για τη Θεσσαλονίκη», που περιλαμβάνει 20 διηγήματα-αφηγήματα, τα οποία γράφτηκαν ειδικά για τη συγκεκριμένη έκδοση, που δημιουργήθηκε από τον ΙΑΝΟ στο πλαίσιο ανακήρυξης της Θεσσαλονίκης ως Πολιτιστικής Πρωτεύουσας της Ευρώπης το 1997. Οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν στις ακόλουθες ερωτήσεις:

- Η Θεσσαλονίκη περιγράφεται με τον ίδιο τρόπο μέσα από τα 20 διηγήματα-αφηγήματα στο βιβλίο «Η Θεσσαλονίκη των συγγραφέων: 20 διηγήματα για τη Θεσσαλονίκη»; Ποιες είναι οι βασικότερες ομοιότητες και διαφορές που εντοπίζετε;
- Υπάρχουν ομοιότητες ανάμεσα στη Θεσσαλονίκη που περιγράφει ο Πεντζίκης και στη Θεσσαλονίκη που περιγράφουν τα 20 διηγήματα-αφηγήματα;
- Ποιο από τα κείμενα που διαβάσατε πιστεύετε ότι ανήκει σε λογοτέχνη που δεν κατάγεται από τη Θεσσαλονίκη; Υπάρχουν σημεία σε κάποιο κείμενο που σας δίνουν αυτή την εντύπωση;
- Ποιο σημείο από τα κείμενα που διαβάσατε σας έκανε μεγαλύτερη εντύπωση και γιατί;
- Θα αλλάζατε κάποιον από τους τίτλους των κειμένων που διαβάσατε; Με ποιον τίτλο θα τον αντικαθιστούσατε και για ποιον λόγο;
- Ποιο κείμενο από όλα όσα μελετήθηκαν σας έδωσε την «καλύτερη» εικόνα για τη Θεσσαλονίκη; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

Η δεύτερη φάση ολοκληρώνεται με τη συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης των απαντήσεων του «Φύλλου Εργασίας». Για τους λόγους που προαναφέρθηκαν, προτείνεται και πάλι να γίνει παρουσίαση των αποτελεσμάτων με την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.

3.3.3. Γ' Φάση: Μετά την ανάγνωση (διάρκεια 5 διδακτικές ώρες)

Στη φάση αυτή οι μαθητές παράγουν τον δικό τους λόγο, είτε ατομικά είτε σε ομάδες, γύρω από το θέμα της διδακτικής ενότητας με την οποία ασχολήθηκαν. Ο σκοπός της είναι να διαπιστώσουν, διδάσκοντες και διδασκόμενοι, τι καινούριο έμαθαν, ποιες αντιλήψεις σχημάτισαν, ποια συναισθήματα ένιωσαν μέσα από τις αναγνώσεις και τις συζητήσεις τους. Στην προκειμένη περίπτωση, προτείνεται και πάλι η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. με στόχο την παραγωγή πρωτότυπου και πολυμορφικού υλικού από τους μαθητές κάτω από τον τίτλο «Βάλτε τη δική σας πινελιά! - Τι σημαίνει για εσάς Θεσσαλονίκη;». Οι μαθητές είναι ήδη εξοικειωμένοι με τις Τ.Π.Ε. και έχουν πειραματιστεί και στις προηγούμενες φάσεις. Τώρα νιώθοντας μεγαλύτερη ασφάλεια και αυτοπεποίθηση για τη χρήση τους, καλούνται να ετοιμάσουν υλικό προκειμένου να γίνει πρόταση στο ΚΕΓ για προσθήκη μίας ακόμη ενότητας «Η πόλη σήμερα μέσα από τα μάτια των παιδιών».

Δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να εκφραστούν ελεύθερα με οποιονδήποτε τρόπο επιθυμούν. Μπορούν:

- να δημιουργήσουν διάφορα κείμενα (άρθρο, διήγημα, θεατρικό, κόμικ ή ποίημα), αξιοποιώντας όσα έμαθαν κατά τη διάρκεια του σεναρίου,
- να δημιουργήσουν έναν διαδραστικό χάρτη της πόλης με τα σημεία που έχουν σημασία για αυτούς,
- να δημιουργήσουν ένα παιχνίδι γνώσεων, «Πόσο καλά ξέρεις την πόλη σου;»,
- να δημιουργήσουν ένα βίντεο στο οποίο θα μας ξεναγούν οι ίδιοι στην πόλη
- να γράψουν το τραγούδι της πόλης,
- να παρουσιάσουν φωτογραφίες «του σήμερα» από γωνιές της πόλης.

3.3.4. Δ' Φάση: Αξιολόγηση (διάρκεια 1 διδακτική ώρα)

Η όλη διαδικασία ολοκληρώνεται με την αξιολόγηση. Γίνεται ανοιχτή συζήτηση μέσα στην τάξη για το τι πήγε καλά και τι όχι, ώστε να αποφευχθούν τυχόν λάθη και αστοχίες την επόμενη φορά. Ο κάθε μαθητής κάνει σύντομα την αυτοαξιολόγησή του, αξιολογώντας, ταυτόχρονα, και τους συμμαθητές του για την συνεργασία που είχαν και για το τελικό αποτέλεσμα. Από την πλευρά του εκπαιδευτικού, οι μαθητές δεν αξιολογούνται αποκλειστικά και μόνο με βάση το τελικό αποτέλεσμα, αλλά αξιολογούνται συνολικά και για τη συμμετοχή, τη συνεργασία και το ενδιαφέρον τους για την όλη διαδικασία.

4. Εκτιμώμενα αποτελέσματα - Συζήτηση

Η παρούσα διδακτική πρόταση φιλοδοξεί να συνεισφέρει στην εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Αναμένεται ότι, με την αξιοποίηση τέτοιου είδους διδακτικών σεναρίων, η διδασκαλία θα μετατραπεί σε μία βιωματική, γνωστική και ενσυνείδητη διαδικασία, με τα παιδιά να πλουτίζουν με εμπειρίες, καθώς θα ενεργοποιούνται και θα παρακινούνται να ερευνήσουν σε βάθος το προς συζήτηση θέμα, θα μπαίνουν βαθιά στην ιστορία και θα προσπαθούν να ερμηνεύσουν τα όσα διαβάζουν, απολαμβάνοντας ταυτόχρονα το λογοτεχνικό κείμενο. Μία τέτοιου είδους προσέγγιση, εκτός των άλλων, συμβάλλει και στην καλλιέργεια της δημιουργικής και κριτικής σκέψης και αγωγής των μαθητών, που είναι βασικό ζητούμενο των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί, ότι το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο, δεν απευθύνεται, με βάση το θέμα του, αποκλειστικά και μόνο σε μαθητές που ζουν στη Θεσσαλονίκη. Η Θεσσαλονίκη είναι μία πόλη με μακρά και πλούσια ιστορική και καλλιτεχνική παράδοση, και έχει χαρακτηριστεί ως κοσμοπολίτικο και πολυπολιτισμικό κέντρο, κόμβος πνευματικής και πολιτιστικής ανάπτυξης, σταυροδρόμι λαών και πολιτισμών και πολλά άλλα. Επομένως, η ιστορία της πόλης είναι, σε γενικές γραμμές, γνωστή και οικεία σε όλους τους μαθητές και το παρόν σενάριο μπορεί να αξιοποιηθεί κάλλιστα, με μικροτροποποιήσεις, σε σχολεία σε οποιαδήποτε πόλη της Ελλάδας. Εναλλακτικά, η παρούσα πρόταση μπορεί να αποτελέσει πηγή έμπνευσης για τον σχεδιασμό ανάλογων σεναρίων για άλλες πόλεις.

Βιβλιογραφία

- Αποστολίδου, Β. (1999). Λογοτεχνία και ιδεολογία: Το ζήτημα των αξιών κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Akritopoulos, A. (2013). Thessaloniki as "Metapolis" through the Collection of Short Stories "Thessaloniki of Writers". In A. Dagkas (Ed.), *Identités culturelles en Méditerranée* (pp 131-142). Thessaloniki: Epicento.
- Ακριτόπουλος, Α. (2018). Η διδασκαλία της λογοτεχνίας με τη μέθοδο της λογοτεχνικής δικτύωσης: δικτύωση γύρω από τη θεματική ενότητα «οι πρόσφυγες». Στο Κ. Μαλαφάντης, (Επιμ.), *Λογοτεχνία και Παιδεία* (σσ. 927-941). Αθήνα: Διάδραση.

- Boutevin, C., & Richard-Principalli, P. (2008). *Dictionnaire de la littérature de jeunesse. À l'usage des professeurs des écoles*. Paris : Éditions Vuiber.
- EPT3 (2013). *Η Θεσσαλονίκη μέσα από την ποίηση: Τοπογραφία – Ν.Γ. Πεντζίκης*.
- EPT3 (2013). *Η Θεσσαλονίκη μέσα από την Ποίηση: Θεσσαλονίκη, Μέρες του 1969 μ.Χ. Αναγνωστάκης Μανόλης*.
- Kalantzis, M., Cope, B., Stellakis, N. & Arvaniti, E. (2019). *Literacies. A pedagogy of diverse design and multimodal signage*. Athens: Ekdoseis Kritiki.
- Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (2012). *Ψηφίδες για την ελληνική γλώσσα. Λογοτεχνία και πόλεις*.
- Kress, G. (1988). Language as Social Practice. In G., Kress (Ed.), *Communication and Culture*. Kensington: NSW University Press.
- Luke, A. (2000). Critical literacy in Australia. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 43 (5), 448-451.
- Otten, M. (2000). Σημειολογία της Ανάγνωσης. Στο Ι., Βασιλαράκης (Επιμ. – Μεταφ.), *Εισαγωγή στις Σπουδές της Λογοτεχνίας: μέθοδοι του κειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πεντζίκης, Ν.Γ. (1970). *Μητέρα Θεσσαλονίκη*. Αθήνα: Κέδρος.
- Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο* (2011). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Συλλογικό έργο (2011). *Η Θεσσαλονίκη των συγγραφέων: 20 διηγήματα για τη Θεσσαλονίκη*. Θεσσαλονίκη: Ιανός.
- Τσακνιά, Α. (1982). Η πόλη. *Το μπαλκόνι*. Αθήνα: Νεφέλη.

Διδασκαλία της λογοτεχνίας - Καλλιέργεια της δημιουργικότητας

Ελένη Χατζημαουροδή

Εκπαιδευτικός, Διδάκτορας – Ερευνήτρια,
Επικεφαλής Τμήματος Νέων Ελληνικών, Κολλέγιο Ανατόλια
elene@anatolia.edu.gr

Abstract

Teaching nowadays (and especially teaching of literature) aims at the cultivation of skills: communication, collaboration, personal organization, research, criticism and creative thinking. Critical and creative thinking are closely linked, leading, in the case of literature, to the gradual acquisition of critical "intelligence" and the student's creative response. In the context of this presentation, specific steps of approach are proposed that "pave the path" for the deepening of criticism and the expansion of students' creative thinking. In particular, careful close reading as the first stage and the experiential approach are key prerequisites for identifying those indicators that highlight the valuable voices and silences of the text. The student has the opportunity to get engaged in a dialogue, within the reading community of his class and as a personality, with the text, understanding, agreeing or disagreeing and, most importantly, creatively articulating his own voice. In the process, two types of activities can be used that enhance children's creativity: a. tasks that require the structured and complete exploitation of text elements for the production of a new product b. projects relevant to the reference text, which however presuppose autonomous production of a new text. The two types of activities can only be considered as two pieces of the puzzle that lead to the flourishing of creativity, as the student from conversing in the case of the first type "builds" his ability to become a creative architect and orchestrator –primarily creator– in the case of the second type.

Keywords: Creativity, critical literacy, teaching literature.

Περίληψη

Η διδασκαλία των μαθημάτων, στις μέρες μας, και ιδιαίτερα της λογοτεχνίας, αποσκοπεί στην καλλιέργεια δεξιοτήτων επικοινωνίας, κοινωνικότητας, προσωπικής οργάνωσης, έρευνας, κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Κριτική και δημιουργική σκέψη συνδέονται στενά μεταξύ τους, οδηγώντας, στην περίπτωση της λογοτεχνίας, σταδιακά στην κατάκτηση της κριτικής «νοημοσύνης» και στη δημιουργική ανταπόκριση του μαθητή. Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, προτείνονται συγκεκριμένα βήματα προσέγγισης που «ανοίγουν τον δρόμο» για την εμβάθυνση της κριτικής και τη διεύρυνση της δημιουργικής σκέψης των μαθητών. Ειδικότερα, η προσεκτική ανάγνωση ως πρώτο στάδιο και η βιοματική προσέγγιση αποτελούν καίριες προϋποθέσεις για τον εντοπισμό των δεικτών εκείνων που αναδεικνύουν τις αξιακές φωνές και σιωπές/αποσιωπήσεις του κειμένου. Ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να διαλεχθεί στο πλαίσιο της αναγνωστικής κοινότητας της τάξης του και ως προσωπικότητας με το κείμενο, κατανοώντας, συμφωνώντας ή διαφωνώντας και, το σημαντικότερο, αρθρώνοντας δημιουργικά τη δική του φωνή. Στην πορεία, μπορούν να χρησιμοποιηθούν δύο τύποι δραστηριοτήτων που ενισχύουν τη δημιουργικότητα των μαθητών: α) εργασίες που προϋποθέτουν τη συγκροτημένη και πληρέστερη αξιοποίηση στοιχείων του κειμένου για την παραγωγή ενός κοινού προϊόντος β) εργασίες που αφορούνται, μεν, από το κείμενο αναφοράς, προϋποθέτουν, όμως, αυτονομημένη παραγωγή καινού κειμένου. Οι δύο τύποι δραστηριοτήτων

μπορούν να εξεταστούν μόνο ως δύο τμήματα του παζλ που οδηγούν στην άνθιση της δημιουργικότητας, καθώς ο μαθητής από συνδυαζόμενος στον πρώτο τύπο δραστηριοτήτων «χτίζει» τη δυνατότητά του να μετατραπεί σε δημιουργικό αρχιτέκτονα και ενορχηστρωτή -κατεξοχήν δημιουργό- στον δεύτερο τύπο.

Λέξεις-κλειδιά: Δημιουργικότητα, κριτικός γραμματισμός, διδασκαλία λογοτεχνίας.

1. Εισαγωγή

Σύμφωνα με τα νέα Προγράμματα Σπουδών της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο (2021),

A. Για το Γυμνάσιο, σκοπός της διδασκαλίας είναι:

η πνευματική ανάπτυξη των μαθητών/τριών και ειδικότερα η αισθητική, γλωσσική, κοινωνική και ηθική καλλιέργειά τους. Με την άσκηση και μύηση των μαθητών/τριών στην ανάγνωση και την προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων επιδιώκεται η ενίσχυση των εκφραστικών δυνατοτήτων τους, η διαμόρφωση αισθητικών κριτηρίων, η διεύρυνση του κύκλου των εμπειριών τους και η αύξηση του ενδιαφέροντός τους για τη λογοτεχνία και την ανάγνωση (2021, σ. 6).

B. Για το Λύκειο, σκοπός της διδασκαλίας είναι:

η επικοινωνία – κατανόηση, διάλογος, αισθητική απόλαυση – των μαθητών/τριών με τα λογοτεχνικά κείμενα ως έργο γλωσσικού, καλλιτεχνικού, στοχαστικού και, ευρύτερα, πολιτισμικού χαρακτήρα. Πρόκειται για πολύτροπη επικοινωνία που υπηρετεί την ψυχοπνευματική και αισθητική καλλιέργεια των μαθητών/τριών, αφού με την προσέγγιση των κειμένων προσλαμβάνονται οι αξίες που μορφοποιεί ο άνθρωπος ως δημιουργός πολιτισμού και κατανοείται η ανθρώπινη ύπαρξη (2021, σ. 6).

Και στις δύο βαθμίδες η βιωματικότητα στην προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων θεωρείται κομβικό στοιχείο στη διδασκαλία της λογοτεχνίας και στη λογοτεχνική ανάγνωση γενικότερα. Τα προσωπικά βιώματα, οι προηγούμενες γνώσεις και αναγνώσεις, οι εμπειρίες των μαθητών είναι απαραίτητο να επιστρατευθούν όχι μόνο ως κίνητρο για την προσέλκυση του ενδιαφέροντός τους, ώστε να ασχοληθούν με τα λογοτεχνικά έργα, αλλά και ως απαραίτητο μέσο για την κατασκευή νοήματος και την αναγνωστική ανταπόκριση στη λογοτεχνία. Η σημασία του βιώματος, των ατομικών χαρακτηριστικών και των προσωπικών εμπειριών του αναγνώστη στην προσέγγιση της λογοτεχνίας τονίζεται στο πλαίσιο της θεωρίας της αναγνωστικής ανταπόκρισης και ιδιαίτερα μέσα από το έργο της Αμερικανίδας θεωρητικού της λογοτεχνίας και της διδακτικής της Rosenblatt (Rosenblatt, 1978). Το προσωπικό βίωμα αποτελεί επιπλέον

θεμελιώδη έννοια στη θεωρία της διαφοροποίησης που εξασφαλίζει την ενεργοποίηση των μαθητών, τον διάλογο στο πλαίσιο της τάξης και τον αναστοχασμό (Tomlinson, 2017).

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, προτείνονται συγκεκριμένα βήματα προσέγγισης που «ανοίγουν τον δρόμο» για την εμβάθυνση της κριτικής και τη διεύρυνση της δημιουργικής σκέψης των μαθητών.

2. Αναγκαιότητα κριτικής και δημιουργικής νοημοσύνης

Ας προσέξουμε το περιεχόμενο στο κείμενο του Saroyan το “Φύλλο”:¹

“Τελικά βγήκαμε και σταθήκαμε στο γρασίδι και παρακολουθήσαμε τον ήλιο να δύει, και ο πατέρας μου είπε: “Αν δεν ήταν η τέχνη, θα είχαμε εξαφανιστεί από το πρόσωπο της γης πολύ παλιότερα”.

Τι είναι στην πραγματικότητα η τέχνη όμως ή τι είναι στην πραγματικότητα η ανθρώπινη ύπαρξη και τι είναι στην πραγματικότητα ο κόσμος. Απλώς δεν ξέρω, αυτό είναι όλο.

Καθώς στεκόμασταν εκεί παρακολουθώντας τον ήλιο να δύει στη θάλασσα, ο πατέρας μου είπε:² “Σε κάθε σπίτι οφείλαμε να έχουμε ένα τραπέζι τέχνης, όπου θα τοποθετούσαμε, ένα-ένα, αντικείμενα έτσι ώστε ο καθένας στο σπίτι να έχει τη δυνατότητα να κοιτάξει τα αντικείμενα πολύ προσεκτικά, και να τα δει”.

“Τι θα τοποθετούσες σε ένα τραπέζι σαν αυτό;”

“Ένα φύλλο. Ένα κέρμα. Ένα κουμπί. Μία πέτρα. Ένα μικρό κομμάτι σκισμένης εφημερίδας. Ένα μήλο. Ένα αβγό. Ένα χαλίκι. Ένα λουλούδι. Ένα ψόφιο έντομο. Ένα παπούτσι”.

“Όλοι έχουν δει αυτά τα αντικείμενα”.

“Βέβαια. Ωστόσο κανείς δεν τα κοιτά, κι αυτό είναι το νόημα της τέχνης. Να κοιτάς οικεία αντικείμενα σαν να μην τα έχεις ξαναδεί ποτέ πριν. Ένα απλό φύλλο χαρτί με κάποιες σειρές τυπωμένες. Μία γραβάτα. Έναν σουγιά. Ένα κλειδί. Ένα πιρούνι. Ένα φλιτζάνι. Ένα μπουκάλι. Ένα μολ. Ένα καρύδι”.

“Τι θα έλεγες και για μια μπάλα του μπέιζμπολ; Μια μπάλα του μπέιζμπολ είναι ένα όμορφο αντικείμενο”.

¹ Ο Saroyan (1908-1981) είναι Αμερικανός πεζογράφος αρμενικής καταγωγής.

² Η μετάφραση και η υπογράμμιση της συντάκτριας του κειμένου.

“Και βέβαια είναι. Θα έπρεπε να τοποθετήσεις κάτι στο τραπέζι και να το παρατηρήσεις. Το επόμενο πρωινό θα το απομακρύνεις, για να τοποθετήσεις στη θέση του κάτι άλλο - οτιδήποτε, γιατί δεν υπάρχει τίποτε που να προέρχεται από τη φύση ή από τα χέρια του ανθρώπου που να μην αξίζει να ιδωθεί με ιδιαίτερο τρόπο”.

Τώρα ο ήλιος είχε διανύσει όλη την πορεία του μέσα στη θάλασσα. Πλούσιο πορτοκαλί φως απλωνόταν στο νερό και στον ουρανό πάνω από το νερό. Ο λόφος της Λεγεώνας της Τιμής σκοτεινίασε σταδιακά, και ο πατέρας μου έβγαλε ένα τσιγάρο και το άναψε και άρχισε να καπνίζει ελευθερώνοντας τον καπνό από τη μύτη και το στόμα του, κι έπειτα είπε: “Λοιπόν, αγόρι μου, άλλη μια μέρα του υπέροχου κόσμου μας έφυγε για πάντα”.

“Νέα μέρα αύριο όμως”.

“Τι θα έλεγες να πηγαίναμε στο Embarcadero¹ και να χαζέψουμε τα πλοία από όλη την οικουμένη;”

Η εκπαίδευση στις μέρες μας, πέρα από τις εξειδικευμένες ανά επιστημονικό πεδίο γνώσεις, που απορροφούσαν όλη την ενέργεια της εκπαιδευτικής διεργασίας στο παρελθόν, πλέον αποσκοπεί οριζόντια στην καλλιέργεια δεξιοτήτων που μπορούν να διευκολύνουν τους μαθητές στη μελλοντική ζωή τους (επαγγελματική και προσωπική) και να εξασφαλίσουν τη σφαιρική ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Η αποτελεσματική επικοινωνία, η κοινωνικότητα, η προσωπική οργάνωση, η έρευνα, η κριτική και η δημιουργική σκέψη συμβάλλουν στην αποτελεσματική λειτουργία των αποφοίτων σε ποικίλους τομείς της ζωής τους.²

Με τον τρόπο αυτό επιπλέον ενισχύονται συγκεκριμένα χαρακτηριστικά στο προφίλ των αποφοίτων που απαιτούνται μεταξύ άλλων στη σύγχρονη κοινωνία, καθώς μαθαίνουν μεταξύ άλλων να:

- ερευνούν
- στοχάζονται
- επικοινωνούν
- διαθέτουν ευρύ πνεύμα
- τολμούν

¹ Έτσι λέγεται το ανατολικό λιμάνι του Σαν Φραντσίσκο στην Καλιφόρνια (από την ισπανική λ. embarcar = επιβιβάζομαι).

² Βλ. ενδεικτικά Cottrell (2015) (με έμφαση στην προσωπική οργάνωση, την επίλυση προβλημάτων, την αποκλίνουσα σκέψη), Fry (2016) (για την προσωπική οργάνωση), McMillan και Weyers (2013) (για την κριτική σκέψη και τον αναστοχασμό). Για τη δημιουργικότητα ειδικότερα βλ. Robinson και Aronica (2015) και Tharp και Reiter (2003).

- αναστοχάζονται
- νοιάζονται.

Είναι προφανές ότι οι δεξιότητες αυτές που οικοδομούν σταδιακά τα συγκεκριμένα γνωρίσματα λειτουργούν στην πράξη ως συγκοινωνούντα δοχεία: κριτική και δημιουργική σκέψη, για παράδειγμα, συνδέονται στενά μεταξύ τους, οδηγώντας, στην περίπτωση της λογοτεχνίας, σταδιακά στην κατάκτηση της κριτικής «νοημοσύνης» και στη δημιουργική ανταπόκριση του μαθητή.

3. Στάδια προσέγγισης της λογοτεχνίας που καλλιεργούν την κριτική και δημιουργική σκέψη

Ποια είναι όμως τα διαδοχικά στάδια προσέγγισης της λογοτεχνίας που μπορούν να «ανοίξουν τον δρόμο» τουλάχιστον για την εμβάθυνση της κριτικής και τη διεύρυνση της δημιουργικής σκέψης των παιδιών; Πώς συνδέονται τα στάδια αυτά με τις άλλες δεξιότητες (δηλ. την επικοινωνία, την κοινωνικότητα, την προσωπική οργάνωση και την έρευνα) και τα επιδιωκόμενα γνωρίσματα του αποφοίτου;

Στη συγκεκριμένη εργασία προκρίνεται η εφαρμογή ενός μοντέλου ενεργοποίησης που περιλαμβάνει τέσσερα τουλάχιστον στάδια, με έμφαση στο τελευταίο:

- τη βιωματική προσέγγιση
- την κριτική στάση
- τον ερμηνευτικό διάλογο και
- τη δημιουργική ανταπόκριση (Κιοσσές & Χατζημαυρουδή, 2020, σσ. 21-38).

Ειδικότερα, η προσεκτική ανάγνωση ως πρώτο στάδιο, με παρατήρηση των σημαντικών λεπτομερειών, και η βιωματική προσέγγιση αποτελούν καίριες προϋποθέσεις για τον εντοπισμό των δεικτών εκείνων που αναδεικνύουν τις αξιακές φωνές και σιωπές ή αποσιωπήσεις του κειμένου. Στο παραπάνω χωρίο παρατηρούμε, για παράδειγμα, την ανάγκη για ένα τραπέζι τέχνης όχι σε μία γκαλερί, με ξεχωριστά έργα, αλλά σε κάθε σπίτι, και ως υποψήφια για αυτό μία ασύνδετη σώρευση και διαδοχική έκθεση απλών αντικειμένων, που υπάρχουν στη φύση ή έχουν κατασκευαστεί από τον άνθρωπο, και χρειάζεται να αναγνωστούν στο μικροσκόπιο του καθενός με μοναδικό τρόπο. “Αυτό είναι το νόημα της τέχνης. Να κοιτάς οικεία αντικείμενα σαν να μην τα έχεις ξαναδεί ποτέ πριν”.

Στο πλαίσιο της θεωρίας της ανταπόκρισης υπογραμμίζεται κατά τρόπο ανάλογο η σημασία των βιωμάτων, των ιδιαίτερων γνωρισμάτων και των προσωπικών εμπειριών του αναγνώστη κατά την προσέγγιση της λογοτεχνίας (Rosenblatt, 1978). Η λογοτεχνική ανάγνωση γίνεται αντιληπτή ως ενεργός “εμπειρία”, στην οποία εμπλέκεται προσωπικά ο αναγνώστης. Ο τελευταίος αποτελεί επιπλέον μέλος μιας ευρύτερης αναγνωστικής ομάδας, μιας κοινότητας με τα μέλη της οποίας αλληλεπιδρά: οι μαθητές, για παράδειγμα, αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους και τον καθηγητή τους στο πλαίσιο του σχολικού τμήματος εργαζόμενοι ατομικά ή συνεργαζόμενοι στο πλαίσιο επιμέρους ομάδων· κατά τρόπο αντίστοιχο οι συμμετέχοντες αλληλεπιδρούν με τα άλλα μέλη και τον υπεύθυνο σύμβουλο σε έναν όμιλο ανάγνωσης.¹ Η συμμετοχή στις ομάδες αυτές, με τα μέλη της οποίας μοιράζεται ο κάθε εν δυνάμει αναγνώστης συνήθως κοινές εμπειρίες, αντιλήψεις και στόχους, επηρεάζει τις αναγνωστικές του συνήθειες και τον τρόπο ερμηνείας των κειμένων.

Ωστόσο, η λογοτεχνική ανάγνωση, στο πλαίσιο τουλάχιστον της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δεν προϋποθέτει μόνο τη συσχέτιση του μαθητή-αναγνώστη με το κείμενο και τον κόσμο του. Απαιτεί επίσης τον αναστοχασμό και την κριτική αποστασιοποίηση από αυτά, καθώς λαμβάνει υπόψη νέες οπτικές που του ανοίγουν τα λογοτεχνικά κείμενα και οι αναγνώσεις των ίδιων των κειμένων από τους συν-αναγνώστες, τους συμμαθητές και τον διδάσκοντα. Με άλλα λόγια, ενώ η βιωματική εμπλοκή είναι απαραίτητη, ο μαθητής δεν μπορεί ούτε αρκεί να μείνει προσκολλημένος στη γνωστική εμπειρία και κοσμοαντίληψη, αντλώντας από το κείμενο ό,τι τις επιβεβαιώνει. Αντίθετα, μέσω της εμπειρίας κειμένων που προβάλλουν διαφορετικές αξιακές και ιδεολογικές θέσεις, καθώς και μέσω των διαφορετικών ερμηνευτικών αναγνώσεων των άλλων μελών της αναγνωστικής κοινότητας, η προηγούμενη εμπειρία του μαθητή αναθεωρείται ή/και αναδιοργανώνεται, οδηγώντας δυναμικά σε μετασχηματισμό της υποκειμενικότητάς του και σταδιακή διαμόρφωση της ταυτότητάς του. Οι διαφορετικές οπτικές ή ερμηνείες των άλλων μελών της αναγνωστικής κοινότητας μπορούν να οδηγήσουν σε διαπραγμάτευση του νοήματος και κλιμακωτά σε βαθύτερη κατανόηση του κειμένου και της πολυσημίας του, σε αναγνώριση της δυνατότητας ερμηνευτικής και ιδεολογικής ετερότητας και τελικά σε διεύρυνση του αρχικού πρίσματος του μαθητή.

¹ Κατά την περίοδο του κορονοϊού προτιμάται η συνεργασία κατά ζεύγη (με δυνατότητα εφαρμογής του μηχανισμού Think–Pair–Share). Για την αποδοτική λειτουργία των ομάδων (βλ. ενδεικτικά Frey, Fisher & Everlove, 2009).

Με τον τρόπο αυτό καλλιεργείται προφανώς η κριτική σκέψη των μαθητών, στο πλαίσιο της κριτικής εγγραμματοσύνης. Τα παιδιά μαθαίνουν να αναλύουν, να συνδέουν με τον δικό τους κόσμο, να υποβάλλουν ερωτήματα και να αμφισβητούν. Η λογοτεχνία, που χαρακτηρίζεται από πολυφωνία και πολυσημία, μπορεί να αποτελέσει πρόσφορο έδαφος για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης: της αντίληψης από μέρους των μαθητών ότι τόσο η σύνθεση όσο και η πρόσληψη του κειμένου από τους ίδιους αποτελούν κοινωνικές πρακτικές που εμπλέκονται με συγκεκριμένες ιδεολογικές στάσεις και αξίες.

Ο μαθητής συνεπώς έχει τη δυνατότητα να διαλεχθεί στο πλαίσιο της αναγνωστικής κοινότητας του τμήματος αλλά και ως προσωπικότητα με το κείμενο, κατανοώντας, συμφωνώντας ή διαφωνώντας και, το σημαντικότερο, αρθρώνοντας σταδιακά δυναμικά, και πάντως δημιουργικά, τη δική του φωνή.

Κατά τη διαδικασία αυτή ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να ενισχύσει τους μαθητές με συγκεκριμένες δραστηριότητες. Η στήριξη και η προώθηση της δημιουργικότητας των παιδιών μπορεί να λάβει στο πλαίσιο του μαθήματος της λογοτεχνίας ποικίλες μορφές. Μεταξύ των ενδεικτικών παραδειγμάτων διαμορφωτικών δραστηριοτήτων προκρίνονται οι ακόλουθες:

- τροποποίηση των αφηγηματικών τεχνικών που χρησιμοποιούνται στο κείμενο (εστίασης, αφηγηματικής φωνής, χρόνου),
- τροποποίηση της πλοκής (προσθαφαίρεση περιστατικών, αλλαγή τέλους, συνέχιση ιστορίας),
- προσθήκη χαρακτήρων ή μεταβολή των γνωρισμάτων τους,
- μετατροπή του κειμενικού είδους (από ποίηση σε αφήγηση, αξιοποίηση του θεατρικού λόγου),
- παραγωγή νέου κειμένου (ποιήματος, πεζού, θεατρικού, μη λογοτεχνικού) που αποκλίνει, σε ποικίλο βαθμό, από το αρχικό.

Ειδικότερα παραδείγματα σε σχέση με συγκεκριμένα κείμενα είναι διαφωτιστικά:

α. Εξετάζοντας το απόσπασμα από το *Ημερολόγιο* της Άννας Φρανκ που συμπεριλαμβάνεται στα *ΚΝ1* της Β΄ Γυμνασίου (σσ. 48-50) οι μαθητές μπορούν να αναδιηγηθούν το επεισόδιο που ανθολογείται από μία διαφορετική οπτική γωνία, διατηρώντας την ελευθερία να επιλέξουν ακόμη και την οπτική ενός άψυχου αντικειμένου (π.χ. ενός βιβλίου στη σοφίτα όπου κρύβεται η οικογένεια της Άννας ή της κλειδαρότρυπας -σύμφωνα με ενδεικτικές επιλογές μαθητών). Παρουσιάζοντας τα

κείμενά τους στο σύνολο της τάξης και συζητώντας με τους συμμαθητές τους για τον τρόπο που αποφασίζουν να αναδιηγηθούν την ιστορία έχουν τη δυνατότητα να εμπλουτίσουν δημιουργικά την ερμηνευτική τους προσέγγιση σε σχέση με την ενδοοικογενειακή διαμάχη κατά την περίοδο του εγκλεισμού.

β. Μετά την προσεκτική ανάγνωση και την ερμηνευτική προσέγγιση του κειμένου “Τα κόκκινα λουστρίνια” της Ειρήνης Μάρρα (*ΚΝ1 Α΄ Γυμνασίου*, σσ. 160-162) τα παιδιά μπορούν να συγγράψουν το δικό τους τέλος επιχειρώντας να διατηρήσουν το ύφος του κειμένου. Καθώς οι μαθητές δυσκολεύονται ενδεχομένως στην κατανόηση κάποιων λέξεων και νοημάτων του διηγήματος, προηγείται οργανωμένη συζήτηση μέσω της οποίας διασφαλίζεται η κατανόηση του περιεχομένου. Παρουσιάζοντας στη συνέχεια τα δικά τους κείμενα και υποβάλλοντάς τα στη διεργασία της ετεροαξιολόγησης τα παιδιά διαλέγονται και διαπραγματεύονται τον αξιακό κόσμο του κειμένου σε συσχέτιση με τον δικό τους αξιακό κόσμο.

γ. Εξετάζοντας το κείμενο του Α. Παπαδιαμάντη “Τ’ αγνάντεμα” (*ΚΝ1 Γ΄ Γυμνασίου* σσ. 99-105) οι μαθητές μπορούν να συνθέσουν τη δική τους αφήγηση με βάση την οπτική ενός προσώπου από την Πίνδο που φιλοξενείται από την οικογένεια ενός ναυτικού του οποίου η αναχώρηση επίκειται.

δ. Το κείμενο του Ν. Λαπαθιώτη “Νυχτερινό” (*ΚΝ1 Γ΄ Γυμνασίου*, σ. 142) μπορεί να μεταγραφεί σε αφήγηση με έμφαση στο σκηνικό και τους χαρακτήρες και με συζήτηση σχετικά με την πορεία της πλοκής σε ένα διήγημα.

ε. Κατά την Α΄ Γυμνασίου μπορούν οι μαθητές να συνθέσουν το δικό τους καλλιγράφημα μεταγράφοντας το ποίημα του Γ. Ρίτσου “Τ’ άσπρο ξωκλήσι” (σ. 62) και επιχειρώντας να συνδυάσουν το περιεχόμενο του ποιήματος, σε ελεύθερο στίχο, με τη μορφή του.¹ Σε σύνδεση από την άλλη με το απόσπασμα από το έργο του Ν. Καζαντζάκη *Βίος και Πολιτεία του Αλέξη Ζορμπά* που περιλαμβάνεται στα *ΚΝ1* της Γ΄ Γυμνασίου (σσ. 164-168) οι μαθητές μπορούν να συντάξουν ένα άρθρο του αφηγητή σε έντυπο της εποχής σχετικά με δύο γνωρίσματα του πρωταγωνιστή που επιδοκιμάζει και ένα που αποδοκιμάζει, καθώς και για τη σύνδεση του με το σαντούρι. Το ίδιο θέμα μπορεί να ανατεθεί με αλλαγή του επικοινωνιακού πλαισίου του κειμένου σε φιλική επιστολή.

¹ Για το καλλιγράφημα βλ. βίντεο TED-Ed <https://youtu.be/YJ0x1Y0uMwQ>.

Είναι προφανές ότι στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας συμβάλλουν μεταξύ των άλλων δύο τεχνικές:

- η υποβολή ερωτημάτων και
- η διερεύνηση διαφορετικών οπτικών.

Η εξάσκηση των μαθητών στην υποβολή ερωτημάτων μπορεί να εμβαθύνει την κατανόηση του περιεχομένου και να συμβάλλει στον κριτικό προβληματισμό σχετικά με επιμέρους παραμέτρους του ιδεολογικού του υπόβαθρου. Καθώς τα παιδιά προχωρούν σταδιακά από τις γνωστικές απορίες στα εννοιολογικά και τα ανοιχτά ερωτήματα, διεγείρεται η περιέργειά τους, διευρύνεται η θεώρησή τους, εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διεργασία και ανοίγεται η προοπτική για δημιουργική πρόσληψη του κειμένου (Κιοσσές & Χατζημαυρουδή, 2020, σ. 392). Η εξέταση από την άλλη διαφορετικών οπτικών –πέρα από την ενίσχυση της ενσυναίσθησης– επιτρέπει κατά τρόπο αντίστοιχο την προσέγγιση του κειμένου δημιουργικά, εφόσον διευκολύνει την πολλαπλή ανάγνωση και ίσως αναθεώρηση των σκηνών.

Γενικότερα, οι δραστηριότητες οι οποίες στοχεύουν στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας μπορούν να ενταχθούν σε δύο τύπους:

- εργασίες που προϋποθέτουν τη συγκροτημένη και πληρέστερη αξιοποίηση στοιχείων του κειμένου για την παραγωγή ενός καινού προϊόντος,
- εργασίες που αφορούνται μεν από το κείμενο αναφοράς, προϋποθέτουν όμως αυτονομημένη παραγωγή καινού κειμένου.

Στην πρώτη περίπτωση οι μαθητές μπορούν, για παράδειγμα, να μεταφέρουν τον διάλογο του αφηγητή με τον αβά Μυνιέ από το απόσπασμα του έργου του Ν. Καζαντζάκη Αναφορά στον Γκρέκο που περιλαμβάνεται στα ΚΝΛ Β΄ Γυμνασίου (σσ. 113-116) σε διαφορετικό σκηνικό διατηρώντας όμως τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των δύο προσώπων. Προϋποτίθεται συνεπώς συγκροτημένη αντίληψη σχετικά με τον χαρακτήρα των δύο ηρώων, προκειμένου να συμπεριφερθούν με ανάλογο τρόπο σε διαφορετικό σκηνικό.

Στη δεύτερη περίπτωση μπορεί να απομονωθεί ένα συστατικό ή στοιχείο του αρχικού κειμένου και να μεταβληθεί σε διαφορετικό κείμενο. Αν συνθέσουν, λόγου χάρη, τα παιδιά, με αφορμή το απόσπασμα του Ν. Καζαντζάκη από το ίδιο μυθιστόρημα στα ΚΝΛ Α΄ Γυμνασίου (σσ. 92-94), μία ιστορία δική τους που καταλήγει στη φράση “Το κρέας δικό σου, τα κόκαλα δικά μου” ή στη διατύπωση “η Παιδαγωγική έλειπε, θα ’ταν σπίτι”,

διαθέτουν την ελευθερία να δημιουργήσουν το δικό τους σκηνικό, τους χαρακτήρες και την πλοκή, χωρίς να διατηρούν τα αντίστοιχα στοιχεία του αρχικού κειμένου.¹

Οι δύο τύποι δραστηριοτήτων μπορούν να εξεταστούν μόνο ως δύο τμήματα του παζλ που οδηγούν στην άνθιση της δημιουργικότητας, καθώς ο μαθητής, από συνδιαλεγόμενος στον πρώτο τύπο δραστηριοτήτων, «χτίζει» τη δυνατότητά του να μετατραπεί σε δημιουργικό αρχιτέκτονα και ενορχηστρωτή –κατεξοχήν δημιουργό– στον δεύτερο τύπο. Και οι δύο τύποι δραστηριοτήτων πάντως, πέρα από την καλλιέργεια της προσωπικής-πολιτισμικής έκφρασης και φαντασίας των μαθητών, εμβαθύνουν την κατανόηση και ερμηνεία του αρχικού κειμένου, καθώς και την κριτική αποστασιοποίηση από αυτό. Οι μαθητές προχωρούν σε διαφορετικές επιλογές από αυτές του συγγραφέα, οπότε κατανοούν τη λειτουργία των επιλογών αυτών, προβληματίζονται για την αποτελεσματικότητά τους σε σχέση με το κοινό στο οποίο απευθύνονται, ενώ συνειδητοποιούν τις εναλλακτικές οπτικές σε κάποιο ζήτημα, και τις αντίστοιχες ιδεολογικές θέσεις, που συνδέονται με τους διαφορετικούς τρόπους έκφρασης και κειμενικής αναπαράστασης της ανθρώπινης κατάστασης.

Επιπλέον η δημιουργική ανταπόκριση στα λογοτεχνικά κείμενα δεν μπορεί παρά να συνδέεται περαιτέρω με την πρόσληψη και τη δημιουργία στο πλαίσιο άλλων τεχνών (μουσικής, εικαστικών τεχνών, θεάτρου, κινηματογράφου, φωτογραφίας, χορού κ.ά.). Οι μαθητές μπορούν να εντοπίσουν αναφορές σε άλλες τέχνες, τον συνδυασμό εκφραστικών μέσων άλλων τεχνών στο κείμενο κ.λπ. Μπορούν επίσης να εξετάσουν τη μεταφορά του κειμένου σε άλλα λογοτεχνικά είδη ή άλλες τέχνες, όπως στον κινηματογράφο, εστιάζοντας σε σχετικές έννοιες της λογοτεχνίας.² Μπορεί να τους ζητηθεί να επιχειρήσουν οι ίδιοι τη μεταγραφή του κειμένου σε κόμικ, graphic novel, ζωγραφική. Η τέχνη του λόγου μπορεί να παραχθεί, να μεταδοθεί και να προσληφθεί με χρήση πολλαπλών σημειωτικών πόρων και μέσω ποικίλων διαύλων επικοινωνίας: βιβλίο / περιοδικό έντυπο ή ηλεκτρονικό, διαδίκτυο, αφίσα, infographic, γκράφιτι, κόμικ, sms, email, blog, twit, wiki, ανάρτηση σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης, chatroom, youtube.

Αντίστοιχες δραστηριότητες μπορούν να είναι απλές ή σύνθετες. Η μεταγραφή, για παράδειγμα, του κειμένου του Ίταλο Καλβίνο “Μανιτάρια στην πόλη” (ΚΝΑ Α΄ Γυμνασίου, σσ. 12-14) σε κόμικ, κολάζ ή ζωγραφική, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των

¹ Στο Παράρτημα προτείνεται μία εκτενέστερη εργασία που αντιστοιχεί στον δεύτερο τύπο.

² Βλ. λόγου χάρη τη διασκευή του *Ημερολογίου* της Άννας Φρανκ σε graphic novel από τον Folman (2017).

μαθητών, μπορεί να αποκτήσει διαφορετικό νόημα, αν προϋποτίθεται η έμφαση σε συγκεκριμένες νοηματικές κατευθύνσεις του έργου. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η μεταγραφή του κειμένου του Κ. Καρυωτάκη “Βράδυ” (*ΚΝΑ* Γ΄ Γυμνασίου, σ. 148) σε ζωγραφική απεικόνιση, καθώς καθιστά πιο απτή τη σύνδεση του ποιήματος με τις τρεις περιόδους της ανθρώπινης ζωής. Αντικείμενο εικαστικής απεικόνισης μπορούν να γίνουν και τα περιγραφικά τμήματα ή γενικότερα το σκηνικό σε σχέση με τον αφηγητή στο απόσπασμα από το έργο του Ν. Καζαντζάκη *Βίος και Πολιτεία του Αλέξη Ζορμπά* που περιλαμβάνεται στα *ΚΝΑ* της Γ΄ Γυμνασίου (σσ. 164-168) (με λεπτομέρειες όπως: το λιμάνι του Πειραιά κοντά στο ξημέρωμα, με τη βροχή και τον δυνατό άνεμο, με τις πιτσιλιές της θάλασσας να φτάνουν στο μικρό καφεεντάκι, τις κλειστές τζαμόπορτες με την πάχνη στα τζάμια από τις ανάσες πέντε-έξι ναυτικών ξενυχτισμένων με καφετιές από γιδότριχα φανέλες, που έπιναν καφέ και φασκόμηλο κοιτώντας τη θάλασσα κ.ο.κ.).

Κατά τρόπο ανάλογο η δημιουργική ανάγνωση του κείμενου του Λ. Τολστόι “Ο παππούς και το εγγονάκι” στα *ΚΝΑ* της Α΄ Γυμνασίου (σ. 43) μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα για την ανάληψη πρωτοβουλίας και την ενεργοποίηση κοινωνικής δράσης των ίδιων των μαθητών σε σχέση με την Τρίτη ηλικία. Τα παιδιά μπορούν να σκεφτούν ιδέες για την ανακούφιση ηλικιωμένων προσώπων που έχουν βρεθεί εγκλειστα σε οίκους ευγηρίας κατά την περίοδο της πανδημίας. Η δημιουργία ευχετήριων καρτών, για παράδειγμα, με συνδυασμό κειμένου και εικόνας, που μπορούν να αποσταλούν ή να παραδοθούν σε συγκεκριμένο ίδρυμα της περιοχής, αποτελεί τη δική τους απάντηση απέναντι σε ένα πρόβλημα της σκληρής πραγματικότητας.

Με τον τρόπο αυτό, πέρα από την ενεργοποίηση μαθητών με διαφορετικά ενδιαφέροντα και στιλ μάθησης, την ενθάρρυνση της καλλιτεχνικής έκφρασης και την προώθηση της συμμετοχής τους στην πρόσληψη και σύνθεση πολιτισμικών έργων, καταδεικνύονται διαφορετικοί τρόποι σημασιοδότησης μέσω των τεχνών, καθώς και η σχέση αλληλεπίδρασης που υφίσταται μεταξύ τους. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται τους ιδιαίτερους τρόπους που διαθέτει κάθε μορφή τέχνης, καθώς και τους κοινούς τρόπους έκφρασης, αναπαράστασης και σημασιοδότησης.

3. Συμπεράσματα

Μέσω της δημιουργικής ανταπόκρισης σε κάποιο κείμενο, ο μαθητής κατανοεί καλύτερα το αρχικό λογοτεχνικό έργο και τους μηχανισμούς νοηματοδότησής του, ενώ καλλιεργεί εντονότερα την κριτική του προσέγγιση, με τη χρήση ίδιων ή παρόμοιων μηχανισμών

νοηματοδότησης για τη δημιουργία νέων “κειμένων” (με την ευρύτερη έννοια του όρου), όμοιας ή εναλλακτικής μορφής, τρόπου αναπαράστασης (γραπτού, ηλεκτρονικού, προφορικού, ηχητικού, απτικού, κινητικού), στόχευσης και αξιακής/ιδεολογικής στάσης. Κυρίως όμως καλλιεργούνται, στο πλαίσιο της δημιουργικής “νοημοσύνης”, οι δεξιότητες της ευελιξίας, της ενσυναίσθησης, της πρωτοβουλίας και της καινοτόμου δράσης, απαραίτητες για την ανταπόκριση στις σύγχρονες συνθήκες οικονομικής παραγωγής, συμμετοχής στην κοινότητα και διαμόρφωσης της ατομικής και της συλλογικής ταυτότητας. Για να παραφράσουμε ένα άλλο χωρίο από το “Φύλλο” του Saroyan: «Αν δεν ήταν η τέχνη δημιουργικότητα, θα είχαμε εξαφανιστεί από το πρόσωπο της γης πολύ παλιότερα».

Βιβλιογραφία

- Κιοσσές, Σπ., & Χατζημαυρουδή, Ε. (2020). *Η Λογοτεχνία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Κριτική.
- Cottrell, S. (2015). *Skills for success: personal development and employability*. Λονδίνο–Νέα Υόρκη: Palgrave Macmillan.
- Folman, A. (2017). *Το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ* (μτφρ. Μ. Ντεκάστρο). Αθήνα: Πατάκης.
- Frey, N., Fisher, D., & Everlove, S. (2009). *Productive group work: how to engage students, build teamwork, and promote understanding*. Alexandria, Va.: ASCD.
- Fry, R. (2016). *Surefire tips to improve your organization skills*. Νέα Υόρκη: Rosen Publishing.
- McMillan, K., & Weywers, J. (2013). *How to improve your critical thinking & reflective skills*. Harlow: Pearson.
- Robinson, K., & Aronica, L. (2015). *Creative Schools*. London: Penguin.
- Rosenblatt, L.M. (1978). *The reader, the text, and the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Tharp, T., & Reiter, M. (2003). *The creative habit: learn it and use it for life: a practical guide*. New York: Simon & Schuster.
- Tomlinson, C. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms*. Alexandria, Virginia: ASCD.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ενδεικτική Τελική Εργασία για τη Β΄ Γυμνασίου

Πρόταση διερεύνησης της ενότητας

Η διερεύνηση διαφορετικών σκηνικών μπορεί να αλλάξει τη στάση μας, την επικοινωνία μας με τους άλλους, καθώς και την ποιότητα ζωής μας.

Α΄ στάδιο

Στόχος σας είναι να δημιουργήσετε μία ιστορία με συγκεκριμένο σκηνικό και πρωταγωνιστή που αγαπά τα ταξίδια.

Αναλυτικότερα:

Αρχικά:

α. Να συνδυάσετε τις δύο εικόνες που σας δίνονται, προκειμένου να δημιουργήσετε και να περιγράψετε το σκηνικό της ιστορίας σας.¹



[Δυνατότητα διαφοροποίησης: Έχετε τη δυνατότητα να επιλέξετε δύο εικόνες που προτιμάτε, δικές σας ή προϊόντα δικής σας αναζήτησης, αιτιολογώντας την επιλογή σας σε ένα σύντομο κείμενο περ. 30 λέξεων.]

¹ Για την άντληση εικόνων ελεύθερων πνευματικών δικαιωμάτων μπορεί να χρησιμοποιηθεί το <https://pixabay.com/el/>.

β. Να περιγράψετε έναν χαρακτήρα που αγαπά τα ταξίδια και ζει ή έχει ταξιδέψει στο σκηνικό αυτό.¹

Στη συνέχεια:

Να συνθέσετε ένα κείμενο μυθοπλασίας στο οποίο ο χαρακτήρας σας, που αγαπά τα ταξίδια, καλείται να αντεπεξέλθει στις δυσκολίες της (μόνιμης ή προσωρινής) ζωής στο συγκεκριμένο περιβάλλον (περίπου 250 λέξεις).

Σε ένα σύντομο κείμενο (περ. 50 λέξεων) εξηγήστε τις επιλογές σας ως προς την οπτική σας.

Β' στάδιο

Μετά τη συγγραφή της ιστορίας ακολουθεί συζήτηση στην τάξη σχετικά με την πρόταση διερεύνησης που είχε τεθεί ήδη στην αρχή της ενότητας. Κατά τη συζήτηση βοηθά η εφαρμογή του μηχανισμού σκέψης Connect-Extend-Challenge. Με τον τρόπο αυτό φαίνεται σε ποιον βαθμό οι μαθητές εντοπίζουν στοιχεία σύνδεσης με την πρόταση διερεύνησης (connect), πώς η πρόταση αυτή έχει διευρύνει τον τρόπο θεώρησής τους (extend), και ποια σημεία αμφισβητούν (challenge).

Ακολουθεί παρουσίαση των ιστοριών από τους μαθητές και ετεροαξιολόγηση βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων, με επισήμανση των δυνατών σημείων και με προτάσεις για βελτίωση.

Παρατήρηση:

Οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα μετά τη διόρθωση να αναθεωρήσουν την ιστορία τους και να την υποβάλουν για δημοσίευση σε κάποιο από τα έντυπα του σχολείου.

Επίσης το τμήμα έχει τη δυνατότητα να δημοσιεύσει τις ιστορίες του και να διαθέσει το έντυπο έναντι συμβολικού ποσού συγκεντρώνοντας με τον τρόπο αυτό χρήματα για κάποιον οργανισμό (σύνδεση με προσφορά).

¹ Για την περιγραφή του χαρακτήρα μπορεί να δοθεί στους μαθητές και ένα ενδεικτικό ερωτηματολόγιο, προκειμένου να τον παραστήσουν νοητικά με κάθε δυνατή λεπτομέρεια (βλ. Κιοσσές & Χατζημαυρουδή, 2020, σσ. 244-245).

Η λογοτεχνία στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης γλώσσας: Προτάσεις για διδακτική αξιοποίηση

Ιωάννα Καϊάφα

Μεταδιδακτορική ερευνήτρια
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
j.kaiafa@windowslive.com

Natalya Voyevutko

Αναπληρώτρια καθηγήτρια, υπεύθυνη του Τμήματος Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης,
Κρατικό Πανεπιστήμιο Μαριούπολης
voyevutko0905@gmail.com

Abstract

In the present paper, a number of proposals are made in relation to the use of children's literary texts for teaching Greek as a Second / Foreign Language. The authors present a creative education framework of integrating literary texts in teaching Greek Language to students of Primary education. Communicative, creative, interdisciplinary, playful and experiential activities were designed based on the literary texts and instructions are provided for applying these activities in a creative and interactive educational environment. In addition, through reading and analysing the texts is attempted for the students to get familiar with elements of Greek culture, but also to be open and accept the value and uniqueness of other cultures. Through the proposed materials, students have the opportunity to participate in text dramatization, to draw, to create, but also to write their own texts.

Keywords: Literature, teaching Greek as a Second / Foreign Language, creative activities, interactive activities.

Περίληψη

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, παρουσιάζεται μια σειρά προτάσεων για την αξιοποίηση κειμένων παιδικής λογοτεχνίας στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας. Προτείνεται ένα δημιουργικό πλαίσιο διδακτικής αξιοποίησης λογοτεχνικών κειμένων, που απευθύνονται σε μαθητές που φοιτούν στο Δημοτικό Σχολείο. Γύρω από τα κείμενα, σχεδιάστηκαν επικοινωνιακές, δημιουργικές, διαθεματικές, παιγνιώδεις και βιωματικές δραστηριότητες και προτείνονται συγκεκριμένες οδηγίες για την εφαρμογή των δραστηριοτήτων αυτών σε ένα δημιουργικό και αλληλοδραστικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Επιπλέον, μέσα από την ανάγνωση και επεξεργασία των κειμένων, επιδιώκεται να γνωρίσουν οι μαθητές στοιχεία του ελληνικού πολιτισμού, αλλά να έρθουν σε επαφή και να αποδεχθούν την αξία και τη μοναδικότητα και των άλλων πολιτισμών. Επίσης, μέσα από τις δραστηριότητες που προτείνονται, προωθείται η σύνδεση της λογοτεχνίας με άλλες τέχνες, όπως είναι η ζωγραφική, η μουσική και το θέατρο. Οι μαθητές, με αφορμή το κείμενο, καλούνται να παίξουν θέατρο, να ζωγραφίσουν, να δημιουργήσουν, αλλά και να γράψουν δικά τους κείμενα.

Λέξεις-κλειδιά: Λογοτεχνία, διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας, δημιουργικές δραστηριότητες, αλληλοδραστικές δραστηριότητες.

1. Εισαγωγή

Η παιδική λογοτεχνία αποτελεί ένα σημαντικό και αποτελεσματικό εκπαιδευτικό μέσο για την ανάπτυξη των αισθητικών αξιών, τη διάδοση των ηθικών μηνυμάτων και την καλλιέργεια των εκπαιδευτικών αξιών. Επιπλέον, η παιδική λογοτεχνία προσφέρει ευχαρίστηση και απόλαυση στα παιδιά, όχι, όμως, με τη στενή έννοια. Η παιδική λογοτεχνία προκαλεί συναισθήματα και συγκίνηση στον αναγνώστη, προσφέρει ικανοποίηση από την απόκτηση νέων πληροφοριών από τη συνειδητοποίηση ότι η λογοτεχνία, όχι μόνο αντικατοπτρίζει την ίδια ζωή, αλλά σχολιάζει και αναστοχάζεται τις διάφορες πτυχές της ίδιας της ζωής.

Τα βιβλία είναι μερικές φορές παράθυρα που προσφέρουν θέα σε κόσμους που μπορεί να είναι πραγματικοί ή φανταστικοί, οικείοι ή άγνωστοι και μακρινοί. Αυτά τα παράθυρα είναι, επίσης, και συρόμενες, γυάλινες πόρτες και οι αναγνώστες πρέπει μόνο να τις διαβούν, για να περπατήσουν μέσα στον κόσμο της φαντασίας και να γίνουν μέρος του κόσμου που πλάθει ή αναπλάθει ο συγγραφέας. Όταν, όμως, οι συνθήκες φωτισμού είναι κατάλληλες, ένα παράθυρο μπορεί να γίνει καθρέφτης. Η λογοτεχνία μεταμορφώνει την ανθρώπινη εμπειρία και την αντανάκλα πίσω σ' εμάς. Σ' αυτήν την αντανάκλαση μπορούμε να δούμε τη δική μας ζωή και τις εμπειρίες μας, ως μέρος της ανθρώπινης εμπειρίας. Η ανάγνωση, λοιπόν, γίνεται μέσο αυτό-επιβεβαίωσης και οι αναγνώστες αναζητούν συχνά τους καθρέφτες στα βιβλία που διαβάζουν (Sims Bishop, 1990, σ. 9).

Καθώς, λοιπόν, από τη φύση της η παιδική λογοτεχνία προσφέρει ευχαρίστηση και πολλαπλά οφέλη στους μαθητές, μπορεί να αποτελέσει ένα ισχυρό μέσο διάδοσης των αξιών, συμπεριλαμβανομένων των πολυπολιτισμικών αξιών, είτε με άμεσο είτε με έμμεσο τρόπο. Επιπλέον, η παιδική λογοτεχνία μπορεί να αποτελέσει ένα αποτελεσματικό διδακτικό εργαλείο για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας.

2. Βασικές αρχές της διδασκαλίας της λογοτεχνίας σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα διδασκαλίας και μάθησης

Οι βασικότερες θεωρητικές αρχές που διαμορφώνουν το πλαίσιο για μια νέα αντίληψη για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα διδασκαλίας και μάθησης συνοψίζονται στις παρακάτω (Καλογήρου & Λαλαγιάννη, 2005).

2.1. Στροφή προς τον αναγνώστη

Στο πλαίσιο των θεωριών της πρόσληψης και της αναγνωστικής ανταπόκρισης, αμφισβητούνται τόσο η αυτοδυναμία όσο και η αυτονομία του λογοτεχνικού κειμένου, καθώς και του ίδιου του συγγραφέα, ως φορείς μηνυμάτων. Η συγκεκριμένη θεωρία μετατοπίζει το ενδιαφέρον από το κείμενο στον αναγνώστη, τον οποίο και θεωρεί ως τον κυρίαρχο αποδέκτη, νοηματοδότη και ερμηνευτή του λογοτεχνικού κειμένου (Κουνούπης, 2007). Ως εκ τούτου, το λογοτεχνικό κείμενο δεν κλείνει μέσα στις λέξεις του το νόημά του, με τρόπο δογματικό και μονοσήμαντο, αλλά εναπόκειται στον αναγνώστη να του αποδώσει νόημα και να το ερμηνεύσει, ανάλογα με την προηγούμενη εμπειρία του, το γνωστικό και κοινωνικό του υπόβαθρο και τη συνείδησή του. Ο αναγνώστης νοηματοδοτεί το κείμενο, το οποίο αντιμετωπίζεται πλέον ως ένα ανοικτό σύστημα, που διαμορφώνεται από τις επιθυμίες, τις γνώσεις, τις προσδοκίες, τις προκαταλήψεις ή τους φόβους του κάθε ξεχωριστού αναγνώστη (Παπαντωνάκης, 2013).

2.2. Η σχολική τάξη ως μία «κοινότητα αναγνωστών»

Ιδιαίτερη σημασία έχει ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός οργανώνει και διαχειρίζεται την αναγνωστική διαδικασία μέσα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Προς αυτήν την κατεύθυνση λειτουργεί θετικά η διαμόρφωση εκείνων των συνθηκών που μετατρέπουν την τάξη σε κοινότητα ανάγνωσης. Η ανάγνωση μέσα στην τάξη αποτελεί ένα κοινωνικό γεγονός και διαφέρει ριζικά από την ατομική, σιωπηρή ανάγνωση. Η σχολική τάξη αποτελεί μια ιδιότυπη ομάδα τα μέλη της οποίας συνδέονται μεταξύ τους με διάφορους τρόπους και αλληλοεπιδρούν σε διάφορα επίπεδα. Ως εκ τούτου, η ανταπόκριση στην ανάγνωση καθορίζεται από τις σχέσεις των μελών αυτής της κοινότητας, καθώς και από το κλίμα που διαμορφώνεται μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης (Αποστολίδου, 1997).

Οι μαθητές, καθισμένοι συνήθως σε κύκλο, για να έχουν μεταξύ τους οπτική επαφή, συζητούν τα ποικίλα νοήματα που αναδύονται από τα κείμενα που διαβάζουν. Τα νοήματα του κειμένου είναι ανοιχτά σε διάφορες ερμηνείες, ενώ οι μαθητές είναι συνδημιουργοί και συνδιαμορφωτές αυτών των νοημάτων. Για να λειτουργήσουν οι ομάδες ανάγνωσης, αναγκαία προϋπόθεση αποτελεί η διαμόρφωση ενός δημοκρατικού επικοινωνιακού κλίματος μέσα στην τάξη, όπου οι μαθητές είναι ελεύθεροι να εκφράσουν την άποψή τους, αξιοποιώντας τις γνώσεις, τις εμπειρίες και τη φαντασία τους (Γρόσδος, 2011). Κατά την ανάγνωση δεν είναι οι μαθητές υποχρεωμένοι να αποκωδικοποιούν και να εξηγούν κάθε λέξη του κειμένου. Δε νοείται η διακοπή της

ανάγνωσης για την αναζήτηση της ερμηνείας μιας λέξης, αφού αυτή προκύπτει, συνήθως, από τα συμφραζόμενα (Κανατσούλη, 2018).

2.3. Η αξιοποίηση του παιχνιδιού στη διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων

Η ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων παρουσιάζει ουσιαστικές ομοιότητες με το παιχνίδι. Κατά την ανάγνωση, η φαντασία του αναγνώστη μετουσιώνει, με δραστικό τρόπο, την πραγματικότητα και αναιρεί τους περιορισμούς που σχετίζονται με τον χώρο και τον χρόνο. Κατά την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων, όπως και στο παιχνίδι, πραγματοποιείται μια καταβύθιση στον φανταστικό χρόνο, που διαρκεί όσο η ανάγνωση ενός κειμένου ή μια δραστηριότητα με παιγνιώδη χαρακτηριστικά. Οι κανόνες της κοινής λογικής παύουν να ισχύουν και ο αναγνώστης είναι έτοιμος να αποδεχθεί ως αληθινές ακόμη και τις πιο απίθανες μυθοπλαστικές αφηγήσεις (Καλογήρου, 2004).

Το παιχνίδι και το λογοτεχνικό κείμενο διαμορφώνουν ένα σκηνικό που, στην ουσία, καταργεί την πραγματικότητα. Το παιδί, όταν παίζει, συνηθίζει να χρησιμοποιεί αντικείμενα της καθημερινής ζωής, δίνοντάς τους ένα συμβολικό νόημα, προκειμένου να τα χρησιμοποιήσει ως παιχνίδια. Για παράδειγμα, ένα ξύλο μπορεί να γίνει άλογο, τρένο ή καράβι, ανάλογα με τη φαντασία του παιδιού, το οποίο γνωρίζει ότι κάτι τέτοιο δεν ισχύει στην πραγματικότητα και δεν προσπαθεί να πείσει κανέναν για το αντίθετο. Με την ίδια λογική, ο μικρός αναγνώστης γνωρίζει ότι, κατά πάσα πιθανότητα, πολλοί από τους αγαπημένους ήρωες των βιβλίων δεν είναι αληθινοί. Ωστόσο, αυτό δεν τον εμποδίζει να βιώνει, κατά την ανάγνωση, έντονα συναισθήματα, όπως η συγκίνηση, το άγχος, η αγωνία, η χαρά και η ικανοποίηση.

2.4. Η διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση της λογοτεχνίας

Οι άνθρωποι, από τα αρχαία ακόμη χρόνια, επινόησαν ιστορίες, για να εξηγήσουν τα φυσικά φαινόμενα, να διδάξουν ηθικές αξίες και να συμβάλουν στην επίλυση σημαντικών προβλημάτων. Οι ιστορίες και οι αφηγήσεις παρέχουν ένα ισχυρό μέσο, για να κοινοποιήσει κανείς στους άλλους έννοιες και ιδέες, καθώς και να θέσει ζητήματα προς συζήτηση ή προβληματισμό (Griffiths & Clyne, 1991).

Η διαδικασία του να ακούει κανείς ή να διαβάζει λογοτεχνικά κείμενα ενισχύει την ικανότητά του να πραγματοποιεί προβλέψεις και να αναγνωρίζει καταστάσεις, συμβάλλει στη βελτίωση της μνήμης και της συγκέντρωσης, ενθαρρύνει τη διάθεση για

την απόκτηση νέων γνώσεων, ενδυναμώνει την ταυτότητα και τον αυτοσεβασμό και βελτιώνει την αυτοεικόνα (Κολέζα, 2006). Μύθοι, ιστορίες και λογοτεχνικά κείμενα μπορούν να λειτουργήσουν ως το βασικό όχημα, μέσα από το οποίο κοινοποιούνται στους μαθητές οι σκοποί και τα ειδικά περιεχόμενα συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων, ενώ παράλληλα συμβάλλουν, με τρόπο καθοριστικό, στην ανάπτυξη της σκέψης των μαθητών (Φρυδάκη, 2009).

Η διαρκώς αυξανόμενη έμφαση που δίνεται διεθνώς στη διαθεματικότητα και τη διεπιστημονικότητα, καθιστά τη λογοτεχνία ένα αποτελεσματικό διδακτικό εργαλείο σε όλους τους τομείς του αναλυτικού προγράμματος (Καλογήρου & Λαλαγιάννη, 2005).

3. Επίλογος

Πρωταρχικός στόχος της ανάγνωσης λογοτεχνικών κειμένων είναι η αισθητική απόλαυση, η οποία προκύπτει από τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του αναγνώστη και του κειμένου. Το γεγονός αυτό, βέβαια, δεν αποκλείει ότι, μέσα από την επαφή του αναγνώστη με το κείμενο, αναπτύσσονται αβίαστα και καλλιεργούνται και άλλες επικοινωνιακές παράμετροι και δεξιότητες που σχετίζονται με τη γλώσσα. Με την αισθητική απόλαυση συνδέεται και ο στόχος να αγαπήσουν τα παιδιά το βιβλίο και το διάβασμα και να γίνουν δια βίου αναγνώστες.

Η παιδική λογοτεχνία, λοιπόν, παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να μάθουν για τη δική τους πολιτισμική κληρονομιά αλλά και για άλλους πολιτισμούς. Είναι ζωτικής σημασίας για τα παιδιά να αναπτύξουν αυτές τις αξίες γιατί «η καλλιέργεια θετικών στάσεων απέναντι στον δικό τους πολιτισμό και τον πολιτισμό των άλλων είναι αναγκαία τόσο για την κοινωνική όσο και για την προσωπική τους ανάπτυξη» (Norton & Norton, 2010, σ. 3). Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί, όταν επιλέξουν να αξιοποιήσουν κείμενα παιδικής λογοτεχνίας στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί με την ποιότητα των εν λόγω κειμένων.

Βιβλιογραφία

- Αποστολίδου, Β. (1997). *Κριτήρια επιλογής λογοτεχνικών βιβλίων για σχολική τάξη*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Βιβλίου, Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Καλογήρου, Τζ., & Λαλαγιάννη, Κ. (2005). Προλεγόμενα. Στο Τζ. Καλογήρου & Κ. Λαλαγιάννη (Επιμ.), *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (σσ. 27-42). Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Κανατσούλη, Μ. (2018). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας σχολικής και προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: University Studio Press.
- Κολέζα, Ε. (2006). Τα μαθηματικά μέσα από τον καθρέφτη της λογοτεχνίας: Ένα ταξίδι στη χώρα των θαυμάτων. Στο Δ. Χασάπης (Επιμ.) *Μαθηματικά & Λογοτεχνία. Πρακτικά του Διημέρου Διαλόγου για τη διδασκαλία των μαθηματικών* (σσ. 27-47). Θεσσαλονίκη: Copy City Publish.
- Κουνούπης, Κ. (2007). Η διδασκαλία του λογοτεχνικού κειμένου στο σχολείο σύμφωνα με τη θεωρία της πρόσληψης και ανταπόκρισης. *Σίρις*, 7, 203-210.
- Norton, D., & Norton, S. (2010). *Through the eyes of a child: An introduction to children's literature*. Boston, MA: Prentice-Hall.
- Παπαντωνάκης, Γ. (2013). *Θεωρίες λογοτεχνίας και ερμηνευτικές προσεγγίσεις κειμένων για παιδιά και για νέους*. Αθήνα: Πατάκης.
- Sims Bishop, R. (1990). Mirrors, Windows, and Sliding Glass Doors. *Perspectives* 6, 9-12.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Η ενσωμάτωση λογοτεχνικών κειμένων στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης και ξένης γλώσσας

Σοφία Χανιωτάκη
La Trobe University
schaniotaki@gmail.com

Abstract

This paper explores the role of literature as a means of teaching language and content, in the teaching of Modern Greek as a second/foreign language, while it discusses the advantages of content-based approaches. The value of literature in teaching and learning a second or foreign language has been recognised through research. As Paran (2008) points out, the integration of literature into language teaching can stimulate interest and reinforce students' motivation. In addition, it is an interesting approach, as it combines attention to form with attention to meaning (Hanauer, 1997). Therefore, literature can be used for the creation of content-based activities. The advantages of content-based language teaching models have been pointed out in the literature. Through content-based approaches we can teach grammar and vocabulary, as well as cultivate students' creative writing skills. By designing activities based on the interests and needs of our students within a particular content, we can increase their motivation to learn (McDonough et al., 2013).

Keywords: Literature in language teaching, literature-based activities, content-based instruction, teaching grammar, creative writing.

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία διερευνάται ο ρόλος της λογοτεχνίας ως μέσο συνδυαστικής διδασκαλίας γλώσσας και περιεχομένου, στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, ενώ παράλληλα γίνεται λόγος για τα πλεονεκτήματα των προσεγγίσεων που βασίζονται στο περιεχόμενο. Η αξία της λογοτεχνίας στη διδασκαλία και τη μάθηση μίας δεύτερης ή ξένης γλώσσας έχει αναγνωριστεί μέσω της έρευνας. Όπως αναφέρει ο Paran (2008), η ενσωμάτωση της λογοτεχνίας στη διδασκαλία των γλωσσών μπορεί να προσελκύσει το ενδιαφέρον και να ενισχύσει τα κίνητρα των μαθητών. Επίσης, αποτελεί μία ενδιαφέρουσα προσέγγιση, καθώς συνδυάζει την εστίαση στον τύπο με την εστίαση στο νόημα (Hanauer, 1997). Συνεπώς, η λογοτεχνία μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη δημιουργία δραστηριοτήτων που βασίζονται στο περιεχόμενο. Τα πλεονεκτήματα των μοντέλων διδασκαλίας γλωσσών με βάση το περιεχόμενο έχουν επισημανθεί στη βιβλιογραφία. Μέσω των προσεγγίσεων με βάση το περιεχόμενο μπορούμε να διδάξουμε γραμματική και λεξιλόγιο, καθώς και να καλλιεργήσουμε τη δεξιότητα της δημιουργικής γραφής των μαθητών. Σχεδιάζοντας δραστηριότητες με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου περιεχομένου, μπορούμε να αυξήσουμε τα κίνητρά τους για μάθηση (McDonough και συν., 2013).

Λέξεις-κλειδιά: Η λογοτεχνία στη διδασκαλία, δραστηριότητες βασισμένες στη λογοτεχνία, διδασκαλία με βάση το περιεχόμενο, διδασκαλία γραμματικής, δημιουργική γραφή.

1. Εισαγωγή

Η εξέλιξη της γλώσσας ως μέσο έκφρασης και επικοινωνίας αποτελεί ένα από τα κύρια θέματα μελέτης της επιστήμης της γλωσσολογίας. Από την εποχή των αρχαίων Ελλήνων φιλοσόφων μέχρι την εποχή των γραμματικών του Port Royal του 17^{ου} αιώνα και των Γερμανών γραμματικών του 19^{ου} αιώνα, η τέχνη ή η επιστήμη του λόγου και της γλώσσας ως ανθρώπινη δραστηριότητα αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης και οδήγησε στη διαμόρφωση θεωριών που σχετίζονται με την προέλευση, τη σύνθεση, τη σύνταξη, τον σχηματισμό λέξεων, τη σημασία, τους συμβολισμούς και την εξέλιξη των διαφορετικών στοιχείων της γλώσσας (Τοκατλίδου, 2004). Επίσης, σύμφωνα με τους De Carua και Winterest (2004, σ. 26) η γλώσσα είναι *καθρέφτης και παράθυρο*, και μπορεί να μας δώσει γνώσεις για ένα πολιτισμό. Η γλώσσα είναι ένας καθρέφτης, διότι μας επιτρέπει να δούμε τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τις συμπεριφορές ενός λαού, ενώ ως παράθυρο μπορεί να αποκαλύψει όλες τις παραπάνω πολιτισμικές πτυχές. Η εμπειρία μου ως εκπαιδευτικός σε κοινοτικά σχολεία της Μεμβούρνης με ενέπνευσε να εξελίξω τις σκέψεις μου ως προς το τι είναι η γλώσσα, θέτοντας ένα ακόμα ερώτημα: Πώς μπορεί να γίνει η διδασκαλία μίας γλώσσας ακόμα πιο ενδιαφέρουσα και ελκυστική;

Μέσω της διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης και ξένης γλώσσας στους μαθητές της διασποράς, κατέστη αντιληπτό ότι πολλά παιδιά απολάμβαναν να μαθαίνουν τη γλώσσα μέσω της λογοτεχνίας, καθώς ήταν ένας νέος τρόπος ενασχόλησης με την ελληνική γλώσσα, την κουλτούρα και τον πολιτισμό. Μεταξύ των μελών της ελληνικών κοινοτήτων της διασποράς, η κουλτούρα μπορεί να χρησιμεύσει ως ένα ισχυρό σύμβολο ταυτότητας (Tamis, 2010). Η λογοτεχνία καταλαμβάνει σημαντική θέση στην ελληνική κουλτούρα και για τους μαθητές της διασποράς μπορεί να αποτελεί έναν τρόπο σύνδεσης με την ταυτότητα και την κληρονομιά τους. Ταυτόχρονα, η ενσωμάτωση λογοτεχνικών κειμένων στη διδασκαλία της γλώσσας βοηθά στην ανάπτυξη της γραμματικής και άλλων δεξιοτήτων, όπως η προφορική και η γραπτή ικανότητα. Όπως επισημαίνει η O' Donnell (2009, σ.513), τα λογοτεχνικά κείμενα μπορούν να μεταδώσουν πολιτισμική γνώση, καθώς επίσης αποτελούν μοντέλα *γλωσσικής αριστείας*.

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τον ρόλο της λογοτεχνίας ως μέσο διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, καθώς και τα οφέλη της διδασκαλίας με βάση το περιεχόμενο, παρέχοντας προτάσεις διδασκαλίας ώστε να διδαχθούν ορισμένα γραμματικά φαινόμενα και να καλλιεργηθεί η δημιουργική γραφή. Οι δύο δραστηριότητες που προτείνονται (βλ. Παράρτημα Ι), επιτρέπουν στους μαθητές να

συνδυάσουν και τις τέσσερις βασικές δεξιότητες, ενώ είναι σχεδιασμένες ώστε να δίνεται έμφαση τόσο στην κατανόηση του περιεχομένου όσο και στην ανάπτυξη άλλων γλωσσικών δεξιοτήτων, καθώς και στην αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) ως γνωστικού εργαλείου. Οι εν λόγω δραστηριότητες έχουν εφαρμοστεί σε κοινοτικά σχολεία της Μεμβούρνης και θεωρούνται κατάλληλες για μαθητές επιπέδων B1, B2, Γ1 και Γ2 αντίστοιχα, όπως αυτά διαμορφώνονται και εξελίσσονται στα εν λόγω κοινοτικά σχολεία, ενώ επίσης εξυπηρετούν τον σκοπό και τους στόχους (βλ. Παράρτημα Ι).

2. Τα πλεονεκτήματα των προσεγγίσεων διδασκαλίας «με βάση το περιεχόμενο»

Η σημασία της διδασκαλίας με βάση το περιεχόμενο (Content-based Instruction/CBI) έχει αναγνωριστεί λόγω της δυνατότητάς της να καλύψει τις ανάγκες των μαθητών μίας δεύτερης/ξένης γλώσσας, τόσο ως προς το περιεχόμενο, όσο και ως προς τη γλώσσα (Lyster, 2007). Όπως επισημαίνει ο Bula Villalobos (2013, σ. 72), η διδασκαλία με βάση το περιεχόμενο προτείνει μία προσέγγιση με την οποία οι μαθητές αποκτούν τη γλώσσα-στόχο μέσω του περιεχομένου. Σύμφωνα με την Brinton (2003, σ. 201) η διδασκαλία με βάση το περιεχόμενο είναι η διδασκαλία της γλώσσας μέσω της έκθεσης σε περιεχόμενο που είναι ενδιαφέρον και που να σχετίζεται, με κάποιο τρόπο, με τους μαθητές. Οι Freeman και Freeman (1998, σ. 32) επισημαίνουν ότι οι προσεγγίσεις με βάση το περιεχόμενο μπορούν να διδάξουν τους μαθητές της αγγλικής γλώσσας μέσω ουσιαστικού περιεχομένου που σχετίζεται με διάφορα θέματα, όπως τα μαθηματικά, οι κοινωνικές και οι θετικές επιστήμες. Είναι γεγονός ότι οι μαθητές μπορούν να μάθουν με έναν πιο ευχάριστο τρόπο, όταν απολαμβάνουν το περιεχόμενο και φυσικά όταν το χρησιμοποιούν.

Οι Dale και Tanner (2012, σ. 4) επισημαίνουν τη βασική διαφορά μεταξύ της διδασκαλίας γλωσσών με βάση το περιεχόμενο (Content-Based Language Teaching/CBLT) και της ενσωματωμένης μάθησης περιεχομένου και γλώσσας (Content and Language Integrating Learning/CLIL), που είναι ότι η προσέγγιση CBLT εστιάζει στη διδασκαλία περιεχομένου σε μαθήματα γλωσσών, ενώ η προσέγγιση CLIL εστιάζει στη διδασκαλία ενός μαθήματος παράλληλα με τη διδασκαλία της γλώσσας. Συχνά, οι δύο παραπάνω προσεγγίσεις συγχέονται, καθώς παρουσιάζουν πολλές ομοιότητες. Και οι δύο βασίζονται στο περιεχόμενο εστιάζοντας η καθεμία σε κάποια επιμέρους διαφορετικά χαρακτηριστικά, που αφορούν στη διαδικασία της μάθησης και διδασκαλίας. Η

γλωσσική διδασκαλία με βάση το περιεχόμενο έχει εφαρμοστεί σε διάφορα πλαίσια ολικής και μερικής εμβάπτισης (partial and total immersion).

Η ενσωμάτωση περιεχομένου και γλώσσας μπορεί να είναι περίπλοκη και δύσκολη (Baecher και συν., 2014). Οι Baecher και συν. (2014) διεξήγαγαν μία έρευνα προκειμένου να μελετήσουν τα κύρια πρότυπα πρακτικής των καθηγητών ενός προγράμματος MA TESOL (Διδασκαλία της Αγγλικής σε ομιλητές άλλων γλωσσών) στη Νέα Υόρκη. Η ανάλυση 107 πλάνων μαθημάτων έδειξε ότι οι συμμετέχοντες ήταν πιο επιτυχημένοι σε σχέση με τους στόχους που τέθηκαν για το περιεχόμενο, ενώ δεν ήταν τόσο αποτελεσματικοί στην ανάπτυξη γλωσσικών στόχων. Ένα ερώτημα που προκύπτει με βάση την παραπάνω έρευνα είναι: Πόση γλώσσα και πόσο περιεχόμενο διδάσκουμε; Κάτι τέτοιο ενδέχεται να εξαρτάται από τους γλωσσικούς στόχους που θέλουμε να θέσουμε για κάθε τάξη.

Οι Freeman και Freeman (1998) επισημαίνουν τα πλεονεκτήματα των προσεγγίσεων διδασκαλίας με βάση το περιεχόμενο στηριζόμενοι σε πέντε επιχειρήματα που παρουσίασαν οι Brinton και συν., το 1989 (Freeman & Freeman, 1998, σ. 32). Τα πλεονεκτήματα περιλαμβάνουν το επιχείρημα ότι με αυτές τις προσεγγίσεις μπορούμε να διδάξουμε λεξιλόγιο και γλωσσικές δομές παρέχοντας τις πραγματικές γλωσσικές μορφές που χρειάζονται οι μαθητές. Επιπλέον, οι εν λόγω προσεγγίσεις αποτελούν κίνητρο για μαθητές που προτιμούν να μαθαίνουν με βάση ένα θέμα που τους ενδιαφέρει. Με αυτόν τον τρόπο η διδασκαλία καθίσταται μαθητοκεντρική, ενώ οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διδάξουν ταυτόχρονα γλώσσα και περιεχόμενο αναπτύσσοντας στόχους και για τα δύο. Συνεπώς, μπορούν να σχεδιάσουν δραστηριότητες χρησιμοποιώντας τη γλώσσα των αυθεντικών κειμένων, με βάση ένα συγκεκριμένο περιεχόμενο, αντί να κάνουν δραστηριότητες έξω από το πλαίσιο ενός περιεχομένου. Σύμφωνα με τη θεωρία μάθησης και κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας του Krashen που αναφέρεται στους Freeman και Freeman (1998, σσ. 32-33), οι μαθητές δεύτερης γλώσσας, μπορούν να κατακτήσουν τη γλώσσα-στόχο διαβάζοντας, μιλώντας, γράφοντας και ακούγοντας για διαφορετικά θέματα και πεδία.

Σύμφωνα με τους Freeman και Freeman (1998), το λεξιλόγιο και οι δομές γλωσσών πρέπει να διδάσκονται παρέχοντας τα στοιχεία γλώσσας που χρειάζονται οι μαθητές μέσα στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου περιεχομένου. Μία προσέγγιση διδασκαλίας που βασίζεται στο περιεχόμενο μπορεί να είναι ιδιαίτερα παρακινητική για τους μαθητές, αφού μαθαίνουν χρησιμοποιώντας τη γλώσσα με βάση τα συμφραζόμενα, πράγμα το

οποίο δίνει νόημα στη μάθηση του λεξιλογίου. Ο σχεδιασμός δραστηριοτήτων με βάση το περιεχόμενο, οι οποίες σχετίζονται με τα ενδιαφέροντα των μαθητών, είναι πιθανό να αυξήσει τα κίνητρά τους και να τους ενθαρρύνει να λάβουν μέρος στη διάδραση μέσα στην τάξη. Η ενσωμάτωση της διδασκαλίας γλώσσας και περιεχομένου μπορεί να βελτιώσει την ικανότητα μάθησης μίας δεύτερης γλώσσας, ενώ μπορεί να προσαρμοστεί σε όλα τα επίπεδα διδασκαλίας. Θα ήταν επομένως ενδιαφέρον να εξεταστούν τα αποτελέσματα της χρήσης δραστηριοτήτων, οι οποίες έχουν ως στόχο τη διδασκαλία γλώσσας και περιεχομένου (εν προκειμένω, των λογοτεχνικών κειμένων), σε μαθητές και φοιτητές της Ελληνικής γλώσσας στην ομογένεια αλλά και στην Ελλάδα, ούτως ώστε να διευρυνθεί το πεδίο ως προς τη δημιουργία ουσιαστικού εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο να παρέχει περισσότερα κίνητρα για τη μάθηση της γλώσσας.

3. Ο ρόλος της λογοτεχνίας στη διδασκαλία γλωσσών

Η αξία της λογοτεχνίας στη διδασκαλία και τη μάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας δεν πρέπει να υποτιμάται. Όπως επισημαίνει ο Paran (2008), η ενσωμάτωση της λογοτεχνίας στη γλωσσική διδασκαλία μπορεί να προσελκύσει το ενδιαφέρον και να αυξήσει τα κίνητρα των μαθητών. Επίσης, αποτελεί μία ενδιαφέρουσα προσέγγιση, καθώς συνδυάζει την εστίαση στον τύπο με την εστίαση στο νόημα (Hanauer, 1997). Η διδασκαλία με βάση τη λογοτεχνία (Literature-based Instruction/LBI) παρέχει στους μαθητές τη δυνατότητα να επεξεργαστούν όλους τους τύπους κειμένων (δοκίμιο, γράμμα, ποίημα κ.ά.) και να γνωρίσουν τα διαφορετικά ύφη γραφής μέσα από αυθεντικά έργα (Elyasi, 2013). Ανάλογα με τους στόχους τους οποίους θέλουμε να θέσουμε σε κάθε μάθημα όταν διδάσκουμε μία δεύτερη γλώσσα μέσω της λογοτεχνίας, μπορούμε είτε να εστιάσουμε στη διδασκαλία του περιεχομένου ή της γλώσσας, ή να συνδυάσουμε εξίσου και τα δύο.

Όπως επισημαίνει η Lazar (1993), η χρήση λογοτεχνικών κειμένων είναι ένας τρόπος παροχής ουσιαστικών πλαισίων για την ερμηνεία και την επεξεργασία της γλώσσας στόχου και αυτό μπορεί να ενθαρρύνει την κατάκτηση της γλώσσας και να τροφοδοτήσει τη φαντασία των μαθητών. Η λογοτεχνία μπορεί επίσης να αποτελέσει κίνητρο στη μάθηση μίας δεύτερης/ξένης γλώσσας, όταν οι μαθητές που είναι εξοικειωμένοι με τη λογοτεχνία του δικού τους πολιτισμού στη γλώσσα τους, κάνουν συγκρίσεις με τη λογοτεχνία στη γλώσσα-στόχο. Η λογοτεχνική γλώσσα μπορεί να είναι κατά κάποιο τρόπο διαφορετική από άλλες μορφές γλώσσας. Ωστόσο, αυτό δεν είναι απαραίτητα θέμα ανησυχίας, καθώς μπορεί να διευρύνει τη γλωσσική επίγνωση των μαθητών. Επιπλέον, η μάθηση μίας νέας γλώσσας μέσω της λογοτεχνίας μπορεί να προσφέρει στους μαθητές

την ευκαιρία να αυξήσουν τη συναισθηματική τους επίγνωση και να αναπτύξουν τις ερμηνευτικές και κριτικές τους ικανότητες, καθώς συμμετέχουν ενεργά στη διατύπωση υποθέσεων και εικασιών σχετικά με το νόημα των κειμένων ή των ποιημάτων που διαβάζουν.

3.1. Ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων

Η ανάγνωση μπορεί να διεκπεραιωθεί μέσω της απαγωγικής (ανάγνωση ανοδικής προσέγγισης /bottom-up), της επαγωγικής (ανάγνωση καθοδικής προσέγγισης/top-down) και της αλληλοδραστηκής προσέγγισης και για να θεωρηθεί επιτυχής, οι αναγνώστες χρειάζεται να χρησιμοποιήσουν τις κατάλληλες στρατηγικές, ώστε να ενισχύσουν αλλά και να επιταχύνουν τη μάθηση (Μαστροθανάσης και συν., 2009, σ. 2). Οι Μαστροθανάσης και συν. (2009) έρευνήσαν 32 δίγλωσσους μαθητές αλβανικής και ρουμανικής καταγωγής (10 μαθητές μετρίου επιπέδου και 22 αδύνατους μαθητές) της Ε' και ΣΤ' Δημοτικού στον νομό Βοιωτίας, με σκοπό να καταγράψουν τις δυσκολίες τις οποίες αντιμετωπίζουν οι συγκεκριμένοι μαθητές στην ανάγνωση, τις στρατηγικές τις οποίες υιοθετούν ώστε να διεκπεραιώσουν την ανάγνωση κειμένων στην Ελληνική γλώσσα, καθώς και τις διαφοροποιήσεις στη χρήση στρατηγικών στους μαθητές που ανήκουν σε διαφορετικούς τύπους διγλωσσίας. Η ταξινομία την οποία ακολούθησαν οι ερευνητές συνίσταται στις γνωστικές, μεταγνωστικές και κοινωνικοσυναισθηματικές στρατηγικές. Τα δεδομένα προέκυψαν μέσω της τεχνικής της προφορικής εξωτερίκευσης και μέσω ανασκοπικών συνεντεύξεων και έδειξαν ότι οι στρατηγικές που χρησιμοποίησαν οι δίγλωσσοι μαθητές είναι οι γνωστικές, οι μεταγνωστικές και οι κοινωνικές στρατηγικές. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές με καλύτερο γλωσσικό επίπεδο είναι περισσότερο ευέλικτοι ως προς της χρήση γνωστικών, μεταγνωστικών και κοινωνικών στρατηγικών, καθώς χρησιμοποιούν ευρύτερη ποικιλία των στρατηγικών αυτών (εξαγωγή κύριου νοήματος, χρήση τίτλων για περίληψη κειμένου, υπογράμμιση λέξεων ή φράσεων), ενώ οι πιο αδύναμοι μαθητές χρησιμοποιούν λιγότερες γνωστικές στρατηγικές, οι οποίες είναι λιγότερο παραγωγικές (παράληψη δύσκολων σημείων, επανάγνωση, χρήση εικόνας, μετάφραση στη μητρική γλώσσα). Σε σχέση με τις μεταγνωστικές στρατηγικές, παρατηρήθηκε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών ήταν ικανό να αυτοδιορθώσει τα λάθη του. Οι μαθητές φάνηκαν να αντιλαμβάνονται τις δυσκολίες κατά την ανάγνωση και να είναι σε θέση να ρυθμίζουν την επίδοσή τους.

Τα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας συνάδουν με τα αποτελέσματα της έρευνας των Γρίβα και Πενέκελη (2013, σ. 119) σε 32 δίγλωσσα παιδιά μεταναστών Αλβανικής καταγωγής (21 μαθητές στην κατηγορία της «ταυτόχρονης διγλωσσίας» και 11 μαθητές στην κατηγορία της «διαδοχικής διγλωσσίας») της Ε' και ΣΤ' Δημοτικού στην Κοζάνη. Τα δεδομένα προέκυψαν μέσα από ερωτηματολόγια καταγραφής του προφίλ των μαθητών και διερεύνησης των αναγνωστικών τους αναγκών, το τεστ Ανάγνωσης (Τεστ-Α), τη διαδικασία προφορικής εξωτερίκευσης και μέσω ανασκοπικών συνεντεύξεων. Τα αποτελέσματα της έρευνας αποκάλυψαν διαφορές ανάμεσα στους επαρκείς και στους λιγότερο επαρκείς αναγνώστες, καθώς και στους μαθητές που ανήκαν στην κατηγορία της «ταυτόχρονης» και της «διαδοχικής διγλωσσίας». Συγκεκριμένα, όπως και στην πρώτη έρευνα, οι μαθητές με καλύτερες δεξιότητες ανάγνωσης χρησιμοποίησαν μεγαλύτερη ποικιλία στη χρήση στρατηγικών υιοθετώντας διαδικασίες «υψηλότερου» επιπέδου κατά την ανάγνωση, σε σχέση με τους πιο αδύναμους μαθητές, οι οποίοι αντιμετώπισαν περισσότερες δυσκολίες ως προς την κατανόηση λεξιλογίου και την κατάκτηση συντακτικής και κειμενικής δομής.

Οι παραπάνω ποιοτικές και ποσοτικές έρευνες έδειξαν σημαντικές διαφοροποιήσεις στη χρήση στρατηγικών σε δίγλωσσους μαθητές που ανήκουν σε διαφορετικούς τύπους διγλωσσίας. Η ενίσχυση της αναγνωστικής δεξιότητας με στόχο τη μάθηση της δεύτερης γλώσσας μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη διδασκαλία γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών, συνεπώς η διευκόλυνσή τους κρίνεται σημαντική. Επιπροσθέτως, οι προαναγνωστικές δραστηριότητες είναι απαραίτητες, καθώς προετοιμάζουν τους μαθητές, ενώ οι ομαδικές δραστηριότητες είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος, ώστε να ενισχύεται και να διευκολύνεται η χρήση των κοινωνικών στρατηγικών.

Μέσω της ανάγνωσης λογοτεχνικών κειμένων, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να εξασκήσουν και τις τέσσερις βασικές γλωσσικές δεξιότητες καλλιεργώντας παράλληλα τις γνωστικές και μεταγνωστικές τους στρατηγικές. Η λογοτεχνία προσφέρεται για τη δημιουργία δραστηριοτήτων που συνδυάζουν δεξιότητες, ενώ η ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων ή αποσπασμάτων και ποιημάτων, εμπλουτίζει το λεξιλόγιο, πράγμα το οποίο πολλές φορές ενθαρρύνει τα παιδιά, ώστε να γράφουν με περισσότερη αυτοπεποίθηση. Ένας επιπλέον παράγοντας ο οποίος παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης είναι ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζουμε τις δραστηριότητες στην τάξη. Για παράδειγμα, αν πρόκειται για δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου, είναι σημαντικό να δοθεί έμφαση στο προσυγγραφικό, συγγραφικό, και μετασυγγραφικό

στάδιο. Συμπερασματικά, είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη όλα τα παραπάνω όταν σχεδιάζουμε δραστηριότητες για την τάξη μας.

3.2. Αναστοχασμός στη χρήση λογοτεχνικών κειμένων για τη διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας

Όταν άρχισα να ενσωματώνω τη λογοτεχνία στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης και ξένης γλώσσας στα κοινοτικά σχολεία της Μελβούρνης, χρησιμοποιούσα ποιήματα και λογοτεχνικά αποσπάσματα σχεδιάζοντας δραστηριότητες που επικεντρώνονταν κυρίως στην κατανόηση της ανάγνωσης. Συνειδητοποιώντας ότι οι μαθητές μαθαίνουν περισσότερο με αυτόν τον τρόπο, παρά με την απλή ανάγνωση και κατανόηση ενός μη λογοτεχνικού κειμένου, αποφάσισα να σχεδιάσω διαφορετικούς τύπους δραστηριοτήτων συνδυάζοντας και τις τέσσερις βασικές δεξιότητες, και να συνδέσω τους μαθητές μου στην Αυστραλία με την πολιτιστική κληρονομιά τους μέσω της ελληνικής λογοτεχνίας. Μέσα από την ελληνική λογοτεχνία οι μαθητές αποκτούν τη δυνατότητα να μάθουν όχι μόνο τη γλώσσα, αλλά και την ιστορία, τα ήθη και έθιμα, να αποκτήσουν γεωγραφικές γνώσεις, καθώς και να γνωρίσουν και άλλες πτυχές της ελληνικής κουλτούρας και του πολιτισμού. Συνδέονται με αυτόν τον τρόπο με τη γλώσσα κληρονομιάς τους και κατά συνέπεια με την καταγωγή τους. Μέσω των δραστηριοτήτων που βασίζονται στη λογοτεχνία, οι μαθητές μπορούν να συζητήσουν και να ανταλλάξουν ιδέες για διάφορα θέματα, όπως η μυθολογία, η έννοια της ελευθερίας, η ανιδιοτέλεια, η μετανάστευση, η έννοια της ευτυχίας και η απώλεια, μεταξύ άλλων θεμάτων.

Διαπιστώθηκε πως οι προσεγγίσεις συνδυασμού δεξιοτήτων (integrated-skills approaches) είναι εξαιρετικά αποτελεσματικές, διότι οι μαθητές ήταν αφοσιωμένοι και πρόθυμοι να συμμετάσχουν σε διαφορετικά καθήκοντα, ενώ οι εν λόγω προσεγγίσεις παρείχαν καλύτερη κατανόηση της προόδου τους, γεγονός που διευκόλυνε τη διαδικασία της μάθησης. Συνδυάζοντας τη γραφή, την ομιλία και την κατανόηση ανάγνωσης και ακρόασης, είχα τη δυνατότητα να εντοπίσω τα δυνατά και αδύνατα σημεία των μαθητών, παρέχοντάς τους μία περισσότερο αποτελεσματική ανατροφοδότηση. Οι μαθητές αγκάλιασαν αυτή την προσέγγιση και άρχισαν να γράφουν τα δικά τους ποιήματα θέτοντας ερωτήσεις για τον ελληνικό πολιτισμό, τα ήθη και τις παραδόσεις, ενώ πραγματοποιούσαν τη δική τους έρευνα για τις ζωές των Ελληνίδων και Ελλήνων συγγραφέων, ποιητριών και ποιητών. Αυτό ήταν ένα μεγάλο κίνητρο ώστε να συνεχίσω

να σχεδιάζω νέες δραστηριότητες συνδυάζοντας την ακρόαση, τη γραφή, την ανάγνωση και την ομιλία, με μέσο και οδηγό την ελληνική λογοτεχνία.

4. Η δημιουργική γραφή σε περιβάλλοντα διδασκαλίας μέσω περιεχομένου

Η ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων και η εξάσκηση στη δημιουργική γραφή συμβάλλουν στην καλλιέργεια της φαντασίας των μαθητών και κατά συνέπεια, στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραφής. Τις περισσότερες φορές οι μαθητές καταφέρνουν να αναπτύξουν την ικανότητά τους στον γραπτό λόγο, επειδή βρίσκουν τη δημιουργική γραφή διασκεδαστική. Μόλις συνειδητοποιήσουν ότι αυτό που είναι πιο σημαντικό είναι πώς γράφουν και όχι τι γράφουν, αρχίζουν να απολαμβάνουν τη διαδικασία και γίνονται περισσότερο δημιουργικοί.

Η ενσωμάτωση δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής στη διδασκαλία μίας δεύτερης/ξένης γλώσσας έχει ποικίλα οφέλη. Μέσω της δημιουργικής γραφής οι μαθητές μπορούν να εξασκήσουν διαφορετικές δεξιότητες, πέρα από την κατάκτηση της γραμματικής και της ορθογραφίας. Αναπτύσσουν και εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους με βάση τα δικά τους πρωτότυπα κείμενα. Σε σχέση με τους μαθητές μίας δεύτερης/ξένης γλώσσας, οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής είναι σημαντικές, καθώς τους επιτρέπουν να εξασκήσουν το λεξιλόγιο που έχουν αποκτήσει. Η συγγραφή πρωτότυπων κειμένων καλλιεργεί τη δημιουργικότητά τους, η οποία είναι απαραίτητη στη διαδικασία της μάθησης. Η δημιουργική γραφή επιτρέπει στους μαθητές να εξωτερικεύσουν τον εσωτερικό τους κόσμο. Για παράδειγμα, όταν οι μαθητές καλούνται να γράψουν έναν τύπο κειμένου ή ένα θέμα κειμένου της προτίμησής τους χωρίς περιορισμούς, μπορούν να εκφράσουν τις σκέψεις, τις απόψεις και τα συναισθήματά τους αναπτύσσοντας τη φαντασία τους και ξεδιπλώνοντας την προσωπικότητά τους. Συμφωνώ με τη Raimes (1983, σελ. 3) ότι η στενή σχέση μεταξύ γραφής και σκέψης καθιστά τη γραφή πολύτιμο μέρος κάθε μαθήματος μίας δεύτερης/ξένης γλώσσας.

Όπως επισημαίνει η Raimes (1983), η παραγωγή γραπτού λόγου μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές μίας δεύτερης γλώσσας να μάθουν ενισχύοντας τα γραμματικά ιδιώματα, καθώς και τις δομές και το λεξιλόγιο που διδάσκουμε. Επιπλέον, όταν οι μαθητές γράφουν, έχουν την ευκαιρία να πειραματιστούν με τη γλώσσα και να ασχοληθούν με αυτήν. Η προσπάθειά τους να εκφράσουν απόψεις, ιδέες, επιθυμίες και συναισθήματα ενισχύει τη μάθηση. Είναι γεγονός ότι λόγω της ανάπτυξης των τεχνολογιών, οι δεξιότητες γραφής χρησιμοποιούνται λιγότερο στη σύγχρονη τάξη (Gökçen, 2019). Συνεπώς, οι

εκπαιδευτικοί χρειάζεται να δίνουν μεγαλύτερη προσοχή στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων δημιουργικής γραφής.

Η Mohammed (2019) διεξήγαγε μία έρευνα μέσω της οποίας μελέτη την αποτελεσματικότητα της χρήσης ποικιλόμορφων δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής σε γυναίκες φοιτήτριες επιπέδου 4 στο Majmaah University στο Βασίλειο της Σαουδικής Αραβίας. Οι συμμετέχουσες ήταν 64 γυναίκες χωρισμένες σε δύο ομάδες: την πειραματική ομάδα (32 συμμετέχουσες) και την ελεγχόμενη ομάδα (32 συμμετέχουσες). Η πειραματική ομάδα μελέτησε ένα προχωρημένο μάθημα γραφής που περιλάμβανε ποικίλες δραστηριότητες δημιουργικής γραφής. Η ελεγχόμενη ομάδα δεν μελέτησε τις ίδιες δραστηριότητες δημιουργικής γραφής με την πειραματική ομάδα. Σχεδιάστηκε ένα τεστ γραφής στα Αγγλικά για να μελετηθεί η ικανότητα γραφής των πειραματικών και των ελεγχόμενων ομάδων πριν από την εφαρμογή των δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής. Πραγματοποιήθηκε post-test για τη μέτρηση της διαφοράς μεταξύ των βαθμολογιών των πειραματικών και των ελεγχόμενων ομάδων. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι η χρήση διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της δημιουργικής ικανότητας των μαθητών της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας σε δοκίμια μυθοπλασίας και μη μυθοπλασίας. Υπήρχε μία σημαντική διαφορά μεταξύ των βαθμολογιών της πειραματικής και της ελεγχόμενης ομάδας μετά την εξέταση, με ευνοϊκότερα αποτελέσματα για την πειραματική ομάδα.

Σύμφωνα με την Mohammed (2019), στο τέλος του πειράματος οι περισσότερες από τις συμμετέχουσες της πειραματικής ομάδας ένιωσαν ενθουσιασμένες και σίγουρες για την ανάπτυξη της ικανότητάς τους στη δημιουργική γραφή. Θα συμφωνήσω με την Mohammed ότι η τακτική εξάσκηση και αποφασιστικότητα μπορεί να είναι επωφελείς παράμετροι για μαθητές που επιθυμούν να βελτιώσουν τη δεξιότητα της δημιουργικής γραφής. Παραμένει αλησμόνητη η χαρά μίας μαθήτριας στη Μελβούρνη όταν έγραψε το πρώτο της ποίημα στα ελληνικά, που είναι η δεύτερη γλώσσα της. Δεν είχε φανταστεί ποτέ ότι θα μπορούσε να γίνει «μία μικρή Ελληνίδα ποιήτρια» όπως φώναζε δυνατά στην τάξη γεμάτη αυτοπεποίθηση και υπερηφάνεια. Για έναν εκπαιδευτικό γλωσσών, αυτή η στιγμή μπορεί να είναι κάτι παραπάνω από επιβράβευση.

5. Συμπέρασμα

Παρά την πολυπλοκότητα της ενσωμάτωσης περιεχομένου και γλώσσας, η διδασκαλία με βάση το περιεχόμενο, έχει αναγνωριστεί ως μία αποτελεσματική μέθοδος διδασκαλίας

γλωσσών. Μέσω των προσεγγίσεων διδασκαλίας με βάση το περιεχόμενο, οι μαθητές μπορούν να κατακτήσουν το λεξιλόγιο και να εξοικειωθούν με τα γραμματικά φαινόμενα εντός αυθεντικού πλαισίου, εφόσον τους παρέχονται οι μορφές γλώσσας που χρειάζονται με βάση θέματα κοντά στα ενδιαφέροντά τους. Αυτή η μέθοδος μπορεί να ενθαρρύνει και να εμπνεύσει τους μαθητές, ειδικά όταν τα μαθήματα σχεδιάζονται με γνώμονα τις βασικές γνώσεις των τελευταίων. Τα αυθεντικά κείμενα μπορούν να παρακινήσουν τους μαθητές να διαβάσουν, να γράψουν και να ακούσουν για διαφορετικά πεδία και τύπους περιεχομένου (Freeman & Freeman, 1998).

Η ενσωμάτωση της γραφής, της ακρόασης, της ανάγνωσης και της ομιλίας μέσω της διδασκαλίας με βάση το περιεχόμενο είναι πιθανό να προωθήσει την επικοινωνιακή ικανότητα και να ενθαρρύνει τους μαθητές να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες στην τάξη (McDonough και συν., 2013). Η εισαγωγή της λογοτεχνίας στη διδασκαλία γλωσσών μπορεί να είναι μία αποτελεσματική προσέγγιση, ώστε να διδάξουμε γραμματική και να καλλιεργήσουμε άλλες γλωσσικές δεξιότητες, όπως η παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου. Επίσης, μέσω της ελληνικής λογοτεχνίας οι μαθητές της διασποράς μπορούν να συνδεθούν με τη γλώσσα κληρονομιάς τους και συνεπώς με την καταγωγή τους. Η διαδικασία της ανάγνωσης σχετίζεται με την κατάκτηση γραπτής γλώσσας και είναι σημαντική στη μάθηση μίας δεύτερης γλώσσας (Μαστροθανάσης και συν., 2009). Όταν οι μαθητές εκτίθενται στη λογοτεχνία διαβάζοντας ή ακούγοντας αποσπάσματα μυθιστορημάτων και ποιήματα, εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους, και αυτό μπορεί να αποτελέσει κίνητρο για την παραγωγή κειμένου στη γλώσσα-στόχο, ενώ τους βοηθά να αναπτύξουν την ικανότητά τους στη δημιουργική γραφή.

Όπως επισημαίνει η López-Burton (2014), μέσα από προσωπικές ιστορίες και φανταστικές ιστορίες, ιστορίες με πρωταγωνιστές τους ίδιους τους μαθητές, μία οικεία παιδική ιστορία καθώς και μέσω των κόμικς, μπορούμε να διδάξουμε γραμματική και να δημιουργήσουμε δραστηριότητες με βάση το περιεχόμενο. Οι παραπάνω πηγές, καθώς και τα τραγούδια και η μουσική είναι αρκετά αποτελεσματικές, καθώς μπορούν να εμπνεύσουν και να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των μαθητών. Σε πολλούς μαθητές αρέσει να ακούν ή ακόμα και να δημιουργούν τις δικές τους ιστορίες και όταν τέτοιου τύπου προσεγγίσεις υποστηρίζονται από καλά σχεδιασμένες δραστηριότητες, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους και να εξασκηθούν και στις τέσσερις βασικές δεξιότητες. Σύμφωνα με την έρευνα, οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής μπορούν να έχουν θετικό αντίκτυπο στη μάθηση τόσο της πρώτης, όσο και της

δεύτερης γλώσσας. Συνεπώς, είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν τέτοιου τύπου δραστηριότητες, οι οποίες θα επιτρέπουν στους μαθητές να αναπτύξουν τη γραμματική και το λεξιλόγιό τους, ενώ επίσης θα τους δώσουν τη δυνατότητα να ανταλλάξουν απόψεις και ιδέες για διαφορετικά θέματα.

Βιβλιογραφία

- Baecher, L., Farnsworth, T., & Ediger, A. (2014). The challenges of planning language objectives in content-based ESL classroom. *Language Teaching Research*, 18(1), 118-136.
- Brinton, D. (2003). Content-Based Instruction. In D. Nunan (Ed.), *Practical English Language Teaching* (pp.199-224). New York: McGraw-Hill.
- Bula Villalobos, O. (2013). Content-based Instruction: A Relevant Approach of Language Teaching. *Innovaciones Educativas*, 15(20), 71-83.
- Chaniotaki, S. (2021). *Incorporating Literature into Modern Greek Language Teaching. What do we teach and how?* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). La Trobe University, Melbourne, Australia.
- Γρίβα, Ε., & Κωφού, Ι. (2020). *Στρατηγικές Γλωσσικής Κατάκτησης και Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας. Ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Γρίβα, Ε., & Πενέκελης, Κ. (2013). Αναγνωστικές δεξιότητες και στρατηγικές: Μια πιλοτική διερεύνηση των αναγκών δίγλωσσων μαθητών του δημοτικού σχολείου. *Επιστημονική Επετηρίδα*, 25, 186-212. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Dale, L., & Tanner, R. (2012). *CLIL Activities. A resource for subject and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Capua, A., & Winterest, A. C. (2004). *Crossing cultures in the language classroom*. US: University of Michigan.
- Elyasi, J. (2013). Teaching Language Through Literature: a Content-based Instruction Model. *Journal of Academic and Applied Studies*, 3(10), 9-18.
- Freeman, Y., & Freeman, D. (1998). Teaching Language through content. In Y. Freeman, & D. Freeman (Eds.), *ESL/EFL teaching: principles for success* (pp.30-62). Portsmouth: Heinemann.
- Gökçen, G. (2019). The effect of creative writing activities on elementary school students' creative writing achievement, writing attitude and motivation. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(3), 1032-1044.

- Hanauer, D. (1997). Poetry Reading in the Second Language Classroom. *Language Awareness*, 6(1), 2-16.
- Karim, A. (2016). Revisiting the Content-Based Instruction in Language Teaching in relation with CLIL: Implementation and Outcome. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 5(7), 254-265.
- Lazar, G. (1993). *Literature and Language teaching. A guide for teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Limnios-Sekeris, I. (2015). Stakeholders and Competition in the Transportation of Migrants: Moving Greeks to Australia in the Post-War Era. *The Journal of Transport History*, 36(1), 97-115.
- López-Burton, N. (2014). Introducing Grammar and Vocabulary. In López-Burton, N., & Minor, D. (Eds), *On Being a Language Teacher: A Personal and Practical Guide to Success* (pp. 21-38). New Haven and London: Yale University Press.
- Lyster, R. (2007). *Learning and Teaching Language Through Content: A counterbalanced approach*. Philadelphia: John Benjamins.
- Μαστροθανάσης, Κ., Γελαδάρη, Α., & Γρίβα, Ε. (2009). Χρήση στρατηγικών από αλλόγλωσσους μαθητές του δημοτικού κατά την ανάγνωση κειμένων στην ελληνική γλώσσα. *Πανελλήνιο Συνέδριο, Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)*. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Ανακτήθηκε από <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/files/down/savvato2/aithusa2/mastrothanasiGeladariGRiva.pdf>.
- McDonough, J., Masuhara, H., & Shaw, C. (2013). *Materials and Methods in ELT: A Teacher's Guide*. Oxford, UK: Blackwell.
- Mohamed, A. I. (2013). The Functional Approach to Second Language Instruction. *World Journal of English Language*, 3(1), 92-105.
- Mohammed, E. F. A. (2019). Creative Writing from Theory to Practice: Multi-tasks for developing Majmaah University Students' Creative Writing Competence. *Arab World English Journal*, 10(3), 233-249.
- O' Donnell, M. E. (2009). Finding Middle Ground in Second Language Reading: Pedagogic Modifications That Increase Comprehensibility and Vocabulary Acquisition while Preserving Authentic Text Features. *The Modern Language Journal*, 93(4), 512-533.
- O' Malley, J. M., & Valdez Pierce, L. (1996). *Authentic Assessment for English Language Learners*. New York: Addison-Wesley.

- Ortega, L. (2013). *Understanding second language acquisition*. New York: Routledge.
- Παπαντωνίου, Ζ. (2010). *Τα χελιδόνια. Ποιήματα για παιδιά*. Αθήνα: Πάσσαρη.
- Paran, A. (2008). The role of literature in instructed foreign language learning and teaching: An evidence-based survey. *Language Teaching*, 41(4), 465-496.
- Polinsky, M., & Kagan, O. (2007). Heritage Languages: In the 'Wild' and in the classroom. *Language and Linguistics Compass*, 1(5), 368-395.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Σαμαράκης, Α. (2013). *Το λάθος*. Αθήνα: Ψυχογιός.
- Savignon, S. J. (1997). *Communicative Language Teaching: Linguistic Theory and Classroom Practice: Texts and Contexts in Second Language Learning* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Saville-Troike, M. (2006). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied linguistics*, 11(2), 129-158.
- Spada, N., & Lightbown, P. (2008). Form-focused instruction: Isolated or integrated? *TESOL Quarterly*, 42(2), 181-201.
- Tamis, A. M. (2010). Greek Language and Culture in Australia. In A. M. Tamis, C. J. Mackie, & S. Byrne (Eds). *Philathenaios, studies in honour of Michael J. Osborne* (pp. 355-372). Athens, Greece: Greek Epigraphic Society.
- Τοκατλίδου, Β. (2004). *Γλώσσα, Επικοινωνία και Γλωσσική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Παράρτημα Ι

Παράδειγμα 1

Πριν από κάθε δραστηριότητα προηγείται μία εισαγωγή με λίγα λόγια για τη ζωή και το έργο των συγγραφέων, η οποία μπορεί να γίνεται προφορικά σε συνδυασμό με εικόνες και βίντεο.

Στόχοι: Εξάσκηση σε γένη ουσιαστικών και επιθέτων. Παράγωγες λέξεις.

Υλικό: Ζαχαρίας Παπαντωνίου, «Όνειρο ξενιτεμένου»

Παπαντωνίου, Ζ. (2010). *Τα χελιδόνια. Ποιήματα για παιδιά*(σελ. 47). Εκδ.: Αθήνα: Πάσσαρη.

Επίπεδο: Μέτρια (B1), Καλή γνώση (B2)

«Όνειρο ξενιτεμένου»

Απόψε ήρθαν στον ύπνο μου και στάθηκαν κοντά μου
η μάνα και τ' αδέρφια μου με πρόσωπα χλομά.
Του χωρισμού μας το φιλί ακόμα είχαν στο στόμα
κι ήταν σαν εικονίσματα φτωχά βυζαντινά.

Στην πόρτα σαν επρόβαλαν και μ' είδαν πλαγιασμένο
στο στρώμα που δε στρώσανε τους ράγισε η καρδιά.
Λόγο δε μπόρεσαν να πουν, οϊμέ! και με τα μάτια
το πώς εξενιεύτηκα με μάλωσαν πικρά.

Λεξιλόγιο: η ξενιτιά: foreign land, ξενιτεμένος/-η/-ο: migrant, στέκομαι: stand, χλομός/-ή/-ό: pale, ο χωρισμός: separation, το εικόνισμα: idol (religious icon), βυζαντινός/-ή/-ό: Byzantine, προβάλλω: emerge, project, μαλώνω: argue, fight, πικρός/-ή/-ό: bitter

Δραστηριότητα:

Πριν την ανάγνωση:

Η δραστηριότητα ξεκινάει με συζήτηση για τη ζωή, το έργο και τη γλώσσα του Ζαχαρία Παπαντωνίου. Στη συνέχεια η/ο εκπαιδευτικός διαβάσει το απόσπασμα και ζητάει από τους μαθητές να ακούσουν προσεκτικά, χωρίς να διαβάζουν, ώστε να προσπαθήσουν να ακολουθήσουν τη ροή του λόγου.

Κατά τη διάρκεια:

Στη συνέχεια η/ο εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές να διαβάσουν σιωπηλά το απόσπασμα. Μεταφράζονται οι άγνωστες λέξεις και οι μαθητές εντοπίζουν τις ομοιοκαταληξίες, κυκλώνουν όλα τα επίθετα (χλομά, φτωχά, βυζαντινά) και υπογραμμίζουν όλα τα ουσιαστικά (όνειρο, ύπνο, μάνα, αδέρφια, πρόσωπα, χωρισμού, φιλί, στόμα, εικονίσματα, πόρτα, στρώμα, καρδιά, λόγο, μάτια). Τέλος, σε ζευγάρια οι μαθητές σχηματίζουν όλα τα γένη των επιθέτων. Επιπλέον, μπορεί να γίνει αναφορά στις επιθετικές μετοχές (ξενιτεμένου, πλαγιασμένο).

Μετά την ανάγνωση:

Με τη βοήθεια του λεξικού, οι μαθητές βρίσκουν τη σημασία των λέξεων «ξενιτεμένος» και «ξενιτιά». Η/ο εκπαιδευτικός εξηγεί την ετυμολογία των λέξεων και στη συνέχεια

ζητάει από τους μαθητές (σε ζευγάρια) να γράψουν παράγωγες λέξεις της λέξης «ξένος», καθώς και λέξεις, οι οποίες έχουν ως πρώτο και ως δεύτερο συνθετικό τη λέξη «ξένος».

Σύνδεση με άλλα θεματικά αντικείμενα:

Σύνδεση με ιστορία

Συζήτηση για τη μετανάστευση των Ελλήνων στην Ευρώπη, Αμερική και Αυστραλία. Τα παιδιά μπορούν να διηγηθούν μία «ιστορία μετανάστευσης» δική τους ή της ευρύτερης οικογένειάς τους.

Σύνδεση με μουσική

Ακούμε το τραγούδι «Τζιβαέρι»

Προέλευση: Δωδεκάνησα

Τραγούδι: Δόμνα Σαμίου

<https://www.youtube.com/watch?v=LXcrpTcI5ec>

Παράδειγμα 2

Πριν από κάθε δραστηριότητα προηγείται μία εισαγωγή με λίγα λόγια για τη ζωή και το έργο των συγγραφέων, η οποία μπορεί να γίνεται προφορικά σε συνδυασμό με εικόνες και βίντεο.

Στόχοι: Δημιουργική γραφή. Εξάσκηση στην προφορική δεξιότητα. Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) ως γνωστικού εργαλείου.

Υλικό: Αντώνης Σαμαράκης, «Το λάθος» (απόσπασμα)

Σαμαράκης, Α. (2013). Το λάθος (9η ανατύπωση) (σσ. 58-59). Εκδ.: Αθήνα: Ψυχογιός.

Επίπεδο: Πολύ καλή (Γ1), Άριστη γνώση (Γ2)

«Το λάθος» (απόσπασμα):

Στη συνείδησή μου έχουνε χαραχτεί για πάντα όσα μας είπε ο προϊστάμενος την ώρα - ορόσημο στη ζωή μου- που οι οχτώ δόκιμοι ανακριτές της σειράς μου δώσαμε τον όρκο: «Οφείλετε να γνωρίζετε πως για την Ειδική Υπηρεσία και για κείνους που την υπηρετούν ισχύει μία εντελώς αλλιώτικη φιλοσοφία. Οι άνθρωποι, σύμφωνα με την εν λόγω φιλοσοφία, δε χωρίζονται σε καλούς και κακούς, τίμιους και μη, και τόσες άλλες ανεδαφικές και άχρηστες διακρίσεις, υπόλοιπα του παρελθόντος. Ο ανακριτής της Ειδικής Υπηρεσίας παραδέχεται μία και μόνη διάκριση: με το Καθεστώς – όχι με το Καθεστώς. Η απλούστευση αυτή είναι πολύτιμη και για την Ειδική Υπηρεσία και για τον καθένα από σας χωριστά. Το μυστικό, το κλειδί της επιτυχίας και της εσωτερικής γαλήνης, και για το Καθεστώς και για το άτομο, είναι η απλούστευση. Όσο λιγότερο λειτουργεί η σκέψη σας

τόσο και πιο πολύ είσαστε ευτυχείς και αποδοτικοί για το Καθεστώς. Ο υπ' αριθμόν 1 κίνδυνος είναι το να σκέφτεστε. Όχι πολλές διακρίσεις, όχι διάλογο με τον εαυτό σας. Η μία και μόνη διάκριση, επαναλαμβάνω και υπογραμμίζω, που επιτρέπεται στον ανακριτή της Ειδικής Υπηρεσίας είναι η εξής: με το Καθεστώς – όχι με το Καθεστώς». Ήτανε τέτοια η συγκίνησή μου την ώρα που άκουγα τον προϊστάμενο -απόγεμα ήτανε, Ιούνιος, 11 Ιουνίου-, που ακόμα και το κόψιμο που είχα, το μεσημέρι είχα καταβροχθίσει ένα κιλό κεράσια, ακόμα και το κόψιμο το αγνόησα και κατάφερα να κρατήσω αμείωτο τον ενθουσιασμό μου. Μια στιγμή, ένιωσα τα μάτια μου δακρυσμένα, αμέσως έβγαλα τα μαύρα γυαλιά που τα είχα αγοράσει το πρωί ειδικά για την καριέρα μου στην Ειδική Υπηρεσία. Αν άφηνα τα γυαλιά, δε θα μπορούσε βέβαια ο προϊστάμενος να προσέξει τα δάκρυα.

Λεξιλόγιο:

το πρόβλημα: problem, **το σώμα:** body, **αρνούμαι:** deny, **κρίσιμος/-η/-ο:** crucial, **διαφορετικά:** alternatively, differently, **η προσωπικότητα:** personality, **η απελευθέρωση:** liberation, **η εξουσία:** authority, **το καθεστώς:** regime, system, **η υπηρεσία:** service, agency, office, **ειδικός/-ή/-ό:** special, expert, **η ανάγκη:** the need, **η ιεραρχία:** hierarchy, **η δημιουργία:** creation, **το άθλημα:** sport

Δραστηριότητα:

Πριν την ανάγνωση:

Πριν την ανάγνωση γίνεται συζήτηση για τη ζωή και το έργο του Αντώνη Σαμαράκη. Η/ο εκπαιδευτικός δίνει πληροφορίες για το θέμα και την πλοκή του μυθιστορήματος.

Κατά τη διάρκεια:

Οι μαθητές διαβάζουν δυνατά το απόσπασμα. Εξηγούνται οι άγνωστες λέξεις και ακολουθεί συζήτηση για το νόημα του αποσπάσματος. Στη συνέχεια, οι μαθητές γράφουν το δικό τους κείμενο με θέμα: «Το νόημα της ελευθερίας».

Πριν τη συγγραφή του κειμένου, μπορεί να γίνει καταγισμός ιδεών με οδηγό τις παρακάτω ερωτήσεις:

- Τι σημαίνει ελευθερία για σένα;
- Πιστεύεις ότι η ελευθερία είναι αγαθή; Ποια είναι η αξία της;
- Πώς μπορεί η ελευθερία λόγου/έκφρασης να ωφελήσει μία κοινωνία;
- Πόσο ελεύθερος είναι ο σύγχρονος άνθρωπος;

Μετά την ανάγνωση και τη συγγραφή του κειμένου:

Η δραστηριότητα μπορεί να συνδυαστεί με τη δημιουργία ενός WebQuest. Με τη βοήθεια της/του εκπαιδευτικού οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν ένα από τα παρακάτω προγράμματα, ώστε να δημιουργήσουν σε ομάδες τη δική τους ιστοσελίδα, όπου θα συμπεριλάβουν πληροφορίες σε σχέση με το θέμα «Ελευθερία». Στο WebQuest τα παιδιά μπορούν να συμπεριλάβουν πληροφορίες με βάση τις παραπάνω ερωτήσεις και κάνοντας τη δική τους έρευνα στο διαδίκτυο, υπό την επίβλεψη της/του εκπαιδευτικού.

Δημιουργία webquests:

<http://webquest.org/>

<http://questgarden.com/>

Διδακτικές προσεγγίσεις στη γλωσσική ανάπτυξη των νηπίων με τη συμβολή της παιδικής λογοτεχνίας

Στεργιανή Ντίνου

Νηπιαγωγός, M.Sc.
stella.ntinou@yahoo.gr

Αθανασία Καρακώστα

Νηπιαγωγός, M.Sc.
karakathan@gmail.com

Abstract

Preschool age is considered a period of intense mental and linguistic development, as the child acquires the ability to understand and transmit information using language symbols in a structured form that follows certain grammatical rules. The cultivation of these skills is achieved with the help of appropriate practices. Children's literature is undoubtedly an extremely useful tool for the development and cultivation of language in the field of kindergarten as it reflects the aesthetic requirements and interests of infancy. Children's literature: a) sensitizes the child to the beautiful, b) moves him, c) influences his ideological world and d) contributes to his language development and the formation of his thinking. The teacher is the link between the child and the specific teaching tool is called to use innovative practical applications to arouse interest and keep the children's attention undiminished in order to have the desired results. The teaching approaches of children's literature by the teacher, utilizing the interest and natural curiosity of children for various topics, aim at the cooperation of infants, the development of arguments, the creation of hypotheses, the taking of initiatives, the processing of information and problem solving. Innovative language development practices in kindergarten are about original, fun methods tailored to children's needs. The goals we try to achieve through the various types of literary texts in the classroom are achieved through theatrical education, the combination of speech and music, the power of the image, psychomotor games, and even mathematical activities.

Keywords: Early Childhood Education, children's literature, language.

Περίληψη

Η μαθησιακή περιοχή της «Γλώσσας» στην προσχολική εκπαίδευση θεωρείται ουσιαστική γιατί συντελεί στη διαμόρφωση της σκέψης του παιδιού και στην κοινωνικοποίησή του. Μελετώντας τις προτάσεις διδασκαλίας της γλώσσας στο Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου διαπιστώθηκε η ανάγκη διαμόρφωσης και εφαρμογής ενός προγράμματος διδακτικών προσεγγίσεων για τη γλωσσική ανάπτυξη των νηπίων με τη συμβολή της παιδικής λογοτεχνίας. Η παιδική λογοτεχνία αποτελεί ένα εξαιρετικά χρήσιμο μέσο για την καλλιέργεια της γλώσσας δεδομένου ότι απηχεί τις αισθητικές απαιτήσεις και τα ενδιαφέροντα της νηπιακής ηλικίας. Το πρόγραμμα αφορά σε παιδιά ηλικίας 4-6 ετών και πραγματοποιήθηκε σε δύο(2) νηπιαγωγεία. Χρησιμοποιήθηκαν τα βασικά είδη της παιδικής λογοτεχνίας και υλοποιήθηκαν εφαρμογές πρωτότυπες, διασκεδαστικές προσαρμοσμένες στις ανάγκες των παιδιών οι οποίες στόχευαν στην χρήση του προφορικού λόγου ώστε το παιδί να κατανοεί, να χρησιμοποιεί, να κρίνει και να παράγει κείμενα. Η θεατρική αγωγή (παιχνίδι ρόλων, χρήση κούκλας-περσόνας), η μουσική καλλιέργεια (χρήση μουσικών

οργάνων, κινητική έκφραση), η ψυχοκινητική αγωγή (παιχνίδι, κινητικές δραστηριότητες, σωματικές και συναισθηματικές εμπειρίες), τα εικαστικά (ζωγραφική, κολάζ), τα μαθηματικά (αξιοποίηση των αριθμητικών συμβόλων, γνωριμία με μαθηματικές πρακτικές), η χρήση ΤΠΕ και δράσεις κοινωνικού περιεχομένου (π.χ. πρόσκληση συγγραφέα, επίσκεψη σε βιβλιοθήκη κ.λπ.) είναι οι τομείς μέσω των οποίων τα παιδιά κωδικοποίησαν τον προφορικό τους λόγο, διεύρυναν την εκφραστική τους ικανότητα και πλούτισαν το λεξιλόγιό τους. Οι συγκεκριμένες διδακτικές προσεγγίσεις κινητοποίησαν το ενδιαφέρον των παιδιών, αξιοποίησαν τη φυσική περιέργεια τους για διάφορα θέματα και ενθάρρυναν την συνεργασία των νηπίων, την ανάπτυξη επιχειρημάτων, τη δημιουργία υποθέσεων, τη λήψη πρωτοβουλιών, την επεξεργασία πληροφοριών και την επίλυση προβλημάτων.

Λέξεις-κλειδιά: Προσχολική εκπαίδευση, παιδική λογοτεχνία, γλώσσα.

1. Εισαγωγή

Η προσχολική ηλικία θεωρείται περίοδος έντονης διανοητικής και γλωσσικής ανάπτυξης καθώς το παιδί αποκτά την ικανότητα να κατανοεί και να μεταδίδει πληροφορίες χρησιμοποιώντας τα γλωσσικά σύμβολα με μια δομημένη μορφή που ακολουθεί ορισμένους γραμματικούς κανόνες. Η καλλιέργεια των συγκεκριμένων δεξιοτήτων επιτυγχάνεται με τη βοήθεια των κατάλληλων πρακτικών. Η παιδική λογοτεχνία αποτελεί αναμφισβήτητο ένα εξαιρετικό χρήσιμο μέσο για την ανάπτυξη και την καλλιέργεια της γλώσσας στον χώρο του νηπιαγωγείου δεδομένου ότι απηχεί στις αισθητικές απαιτήσεις και τα ενδιαφέροντα της νηπιακής ηλικίας (Κατσιροπούλου, 2018). Η παιδική λογοτεχνία: α) ευαισθητοποιεί το παιδί απέναντι στο ωραίο, β) το συγκινεί, γ) επηρεάζει τον ιδεολογικό του κόσμο και δ) συμβάλλει στη γλωσσική του ανάπτυξη και στη διαμόρφωση της σκέψης του.

Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στη σχέση του παιδιού και του ενήλικα με το παιδικό βιβλίο. Παράλληλα, εκτιμάται η σημασία του εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου και τα κριτήρια επιλογής του, καθώς επίσης και ο ρόλος της παιδαγωγού στη προσέγγιση της παιδικής λογοτεχνίας, από τα παιδιά. Ο εκπαιδευτικός είναι ο συνδετικός κρίκος ανάμεσα στο παιδί και στο συγκεκριμένο διδακτικό εργαλείο. Καλείται να χρησιμοποιήσει καινοτόμες πρακτικές εφαρμογές ώστε να προκαλέσει το ενδιαφέρον και να κρατήσει αμείωτη την προσοχή των παιδιών προκειμένου να έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Οι διδακτικές προσεγγίσεις που παρουσιάζουμε στην συγκεκριμένη εργασία αξιοποιούν το ενδιαφέρον και τη φυσική περιέργεια των παιδιών για διάφορα θέματα. Έχουν ως στόχο τη συνεργασία των νηπίων, την ανάπτυξη επιχειρημάτων, τη δημιουργία υποθέσεων, τη λήψη πρωτοβουλιών, την επεξεργασία πληροφοριών και την επίλυση

προβλημάτων, ενώ οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται είναι πρωτότυπες, διασκεδαστικές και προσαρμοσμένες στις ανάγκες των παιδιών. Οι στόχοι που επιχειρούμε να επιτύχουμε μέσα από τα διάφορα είδη λογοτεχνικών κειμένων στην τάξη ευοδώνονται με τη θεατρική αγωγή, τον συνδυασμό λόγου και μουσικής, τη δύναμη της εικόνας, τα ψυχοκινητικά και μαθηματικά παιχνίδια.

Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε δυο νηπιαγωγεία και σε σύνολο 36 μαθητών ηλικίας 4-6 ετών καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Τα αποτελέσματα ήταν πολύ ενθαρρυντικά αφού οι στόχοι που είχαμε θέσει εξ αρχής είχαν πραγματοποιηθεί σε μεγάλο βαθμό. Τα παιδιά έμαθαν να εκφράζουν την γνώμη τους και τα συναισθήματά τους, να συνεργάζονται για ένα κοινό σκοπό, να επιλύουν προβλήματα και να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους.

Ακολουθεί μια θεωρητική προσέγγιση για την γλωσσική ανάπτυξη και την παιδική λογοτεχνία στο νηπιαγωγείο, παρουσιάζονται οι διδακτικές προσεγγίσεις και οι στόχοι του προγράμματός μας, αναλυτική παρουσίαση των διδακτικών αυτών με τους επιμέρους στόχους και τέλος παρατίθενται τα συμπεράσματα.

2. Η γλωσσική ανάπτυξη στο νηπιαγωγείο

Η Γλώσσα αποτελεί το βασικό μέσο που διασφαλίζει την επικοινωνία μεταξύ των μελών μιας κοινωνίας. Συντελεί στο χτίσιμο διαπροσωπικών σχέσεων, εξασφαλίζει την μετάδοση της συσσωρευμένης γνώσης και ανθρώπινης εμπειρίας από γενιά σε γενιά, επιτρέπει την ατομική και συλλογική έκφραση συναισθημάτων και στάσεων απέναντι στον κόσμο που μας περιβάλλει και τελικά εγγυάται την ομαλή λειτουργία της εκάστοτε κοινωνίας (ΠΣΝ, 2011).

Τα έξι πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού είναι τα πιο σημαντικά αφού κατά την περίοδο αυτή καθορίζονται οι συνήθειες στις κινήσεις του σώματος και στον τρόπο σκέψης. Το παιδί από τις πρώτες μέρες της ζωής του προσπαθεί να αποκτήσει αντίληψη για τον εαυτό του και να ερμηνεύσει τον κόσμο γύρω του. Έχει, λοιπόν, ανάγκη από ποιοτική εκπαίδευση και αγωγή που θα το βοηθήσει να αναπτύξει τις δεξιότητες και ικανότητες που απαιτούνται για να αντιμετωπίσει με επιτυχία τις προκλήσεις και τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Η προσχολική περίοδος θεωρείται περίοδος έντονης διανοητικής και γλωσσικής ανάπτυξης στη διάρκεια της οποίας τα νήπια κατανοούν και δημιουργούν σύμβολα για την ανάγνωση και τη γραφή. Η γλώσσα βοηθά το παιδί προσχολικής ηλικίας

να αποκτήσει και να μοιραστεί εμπειρίες, να διεπιδράσει με τους συνομηλίκους του ή τους μεγαλύτερους, να γνωρίσει τον κόσμο και φυσικά να κοινωνικοποιηθεί.

Παρατηρείται ότι ενώ η γλωσσική ικανότητα του ατόμου (που έχει να κάνει με την κατάκτηση των δομικών κανόνων της γλώσσας) αναπτύσσεται πολύ γρήγορα και αβίαστα μέσα στο οικογενειακό και στενό κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού στα πρώτα του ήδη χρόνια, η καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας αποτελεί μια διά βίου διαδικασία, η οποία θεωρητικά δεν ολοκληρώνεται ποτέ, καθώς κανείς δεν μπορεί να βρεθεί-και πολύ περισσότερο να ανταποκριθεί-σε όλες τις πιθανές επικοινωνιακές συνθήκες και περιστάσεις. Απαραίτητο στοιχείο αποτελεσματικής επικοινωνίας των σύγχρονων κοινωνιών δυτικού τύπου είναι η κατάκτηση του γραμματισμού, η ικανότητα δηλαδή ελέγχου της ζωής και του περιβάλλοντος μέσω του λόγου, με τρόπο ορθολογικό. (Αντωνοπούλου, 2014). Προϋποθέτει την ενασχόληση των παιδιών με κείμενα - προφορικά ή/και γραπτά- που σχετίζονται με την κοινωνική πραγματικότητα που βιώνουν ή δυνητικά μπορεί να βιώσουν τα παιδιά και έχουν νόημα γι' αυτά.

Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών, μια από τις εκδοχές της παιδαγωγικής του γραμματισμού, επισημαίνοντας δύο σημαντικές αλλαγές: i) την αυξανόμενη σημασία της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας με την ανάδυση πολλών ενδογλωσσικών παραλλαγών, που οφείλονται στην εντεινόμενη κινητικότητα των ανθρώπων, και ii) τη φύση των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας, με την επίδραση των οποίων το νόημα πλάθεται με μεθόδους που είναι όλο και πιο πολυτροπικές, αποσκοπεί στη γλωσσική και κοινωνική ενδυνάμωση των παιδιών, καθώς αυτά ως ενεργοί πολίτες κριτικά σκεπτόμενοι πρέπει να μπορούν να αντιλαμβάνονται τους διάφορους τρόπους παραγωγής νοήματος και να προετοιμάζουν κατάλληλα το μέλλον του (Ντίνας, 2014). Η εφαρμογή όλων αυτών των θεωριών στην πράξη επιχειρείται μέσα από την αξιοποίηση κυρίως της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης –ως παιδαγωγικής πρακτικής, η οποία μέσα από τις διεργασίες της ομάδας εισάγει τα παιδιά στη διαδικασία να αφηγηθούν, να επιχειρηματολογήσουν, να διαπραγματευτούν, να περιγράψουν, να συσχετίσουν, να υποθέσουν, να διερευνήσουν και, τέλος, να ανακαλύψουν τη γνώση διδασκόμενα παράλληλα στην πράξη τη δημοκρατική λειτουργία του αλληλοσεβασμού. Κατά συνέπεια η μαθησιακή περιοχή «Γλώσσα» είναι ουσιαστική για την προσχολική εκπαίδευση. Μέσα από προγραμματισμένες δραστηριότητες στη συγκεκριμένη μαθησιακή περιοχή είναι δυνατό να εφοδιαστούν οι μαθητές με τις απαραίτητες «βασικές ικανότητες».

Οι βασικές ικανότητες που προωθούνται από το πρόγραμμα σπουδών του Νηπιαγωγείου (ΙΕΠ, 2014) ορίζονται από την εθνική και ευρωπαϊκή στρατηγική για την παιδεία και είναι οι ακόλουθες:

- η επικοινωνία, δηλαδή η δραστηριότητα μεταφοράς πληροφοριών,
- η δημιουργική και κριτική σκέψη, όπου η πρώτη είναι το είδος σκέψης που οδηγεί σε νέες προσεγγίσεις, πρωτότυπες ιδέες και εναλλακτικούς τρόπους κατανόησης και σύλληψης των πραγμάτων και η δεύτερη είναι ένας πειθαρχημένος τρόπος σκέψης που χρησιμοποιεί κάποιος για να αιτιολογήσει απόψεις και επιλογές. Ο συνδυασμός δημιουργικής και κριτικής σκέψης οδηγεί στην επίλυση προβλημάτων,
- η προσωπική ταυτότητα και η αυτονομία: οι θετικές εμπειρίες των παιδιών από τις αλληλεπιδράσεις με ενήλικες και συνομηλίκους τα βοηθούν να κατανοήσουν τον εαυτό τους τον εαυτό τους ως σημαντικό άτομο που το σέβονται οι άλλοι,
- οι κοινωνικές ικανότητες και οι ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη: οι κοινωνικές ικανότητες των παιδιών αναπτύσσονται πιο εύκολα σε περιβάλλοντα όπου οι ενήλικες, με τους οποίους συναναστρέφονται, επιδεικνύουν αυτές τις ικανότητες με την καθημερινή τους συμπεριφορά προς τα παιδιά, αλλά και τους άλλους ενήλικες.

3. Η παιδική λογοτεχνία στο νηπιαγωγείο

Η παιδική λογοτεχνία περιλαμβάνει όλα εκείνα τα λογοτεχνικά έργα που απευθύνονται στις αισθητικές απαιτήσεις και τα ενδιαφέροντα των παιδιών της νηπιακής και παιδικής ηλικίας και που ανταποκρίνονται στο αντιληπτικό, γλωσσικό και συναισθηματικό τους επίπεδο. Η παιδική λογοτεχνία ευαισθητοποιεί το παιδί απέναντι στο ωραίο, συγκινεί αλλά και επηρεάζει τον ιδεολογικό του κόσμο και συμβάλλει στην γλωσσική του ανάπτυξη προάγοντας την κριτική σκέψη καθώς και την επικοινωνία με τους άλλους (Κοκκίνου, 2008).

Τα είδη της παιδικής λογοτεχνίας διακρίνονται στα παραμύθια, τις μικρές ιστορίες, τους μύθους, την μυθολογία, τα ποιήματα, το κουκλοθέατρο και το θεατρικό παιχνίδι. Η παιδαγωγική τους αξία είναι μεγάλη, καθώς αποτελούν απαραίτητο μέσο φυγής του παιδιού, που το ταξιδεύουν σ' ένα θαυμαστό κόσμο, διαφορετικό από το δικό του. Ακόμη, το παιδί αποκτά εμπειρίες, οι οποίες, έστω και αν δεν είναι ρεαλιστικές, περιέχουν στοιχεία χαρακτηριστικά της ανθρώπινης ύπαρξης. Οι έντονες αντιθέσεις και οι ακρότητες που υπάρχουν συντελούν στο να βιώσει το παιδί έντονα συναισθήματα,

συμπάσχοντας νοερά με τον ήρωα ή απορρίπτοντάς τον, να αντιληφθεί το καλό και το κακό, το δίκαιο και το άδικο, να αναπτύξει την κριτική σκέψη και με τη νίκη του καλού, να γεννηθεί μέσα του η ελπίδα και η αισιοδοξία για τη ζωή. Διακρίνονται επίσης συμπεριφορές, όπως το θάρρος, η εμπιστοσύνη, η προθυμία του ήρωα για βοήθεια. Αναπτύσσεται η φαντασία του παιδιού και η δημιουργικότητά του σε όλες τις εκδηλώσεις και τις δραστηριότητές του. Μέσα από την λογοτεχνία προβάλλονται αξίες πανανθρώπινες και ιδανικά, στοιχεία πολύ σημαντικά για την διαμόρφωση του χαρακτήρα και της προσωπικότητας του παιδιού.

Η ανάγνωση ιστοριών, μύθων, θρύλων ή παραμυθιών, μια απλή ή έμμετρη αφήγηση, μπορούν να επενδύσουν μια κοινωνική εμπειρία, να ενεργοποιήσουν τους μηχανισμούς κατανόησης των σχετικών με το περιβάλλον εννοιών, να αποτελέσουν ευκαιρία περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης ή συνειδητοποίησης της περιβαλλοντικής αλληλεπίδρασης. Μια συζήτηση, ένα θεατρικό παιχνίδι ή διάφορες (καλλιτεχνικές) δραστηριότητες, οι οποίες σχετίζονται και με τη Λογοτεχνία, προσφέρουν τη δυνατότητα ανάπτυξης ιδεών και συναισθημάτων, εικαστικής δημιουργίας και άλλων τεχνικών κατασκευών ή συναφών δραστηριοτήτων, επαφής με είδη παραδοσιακής τέχνης, ανάπτυξης του λεξιλογίου των παιδιών και της εκφραστικής τους δεξιότητας, δημιουργικής αξιοποίησης της φαντασίας τους, κατανόησης των κοινωνικών κωδίκων και συμβάσεων. Τέλος, ακρόαση μουσικής, ιστοριών και παραμυθιών, θεατρικές ή γλωσσικές δραστηριότητες, μπορούν να οδηγήσουν τα παιδιά στην ηλεκτρονική συνεργατική μάθηση και εμπειρία ή να τα καθοδηγήσουν στη δημιουργική εξερεύνηση των δυνατοτήτων του ηλεκτρονικού υπολογιστή, στη συνετή και όχι άσκοπη χρήση του.

Η παιδική λογοτεχνία διεκδικεί ξεχωριστό ρόλο στη διαμόρφωση στάσεων και αξιών μέσω της προβολής προτύπων και αναπαραγωγής θεμελιωδών ιδεών, ενώ συνεισφέρει ιδιαίτερα στην κατανόηση της λειτουργίας της γραπτής γλώσσας. Είναι ιδιαίτερα σημαντική η προσέγγιση της γλώσσας και της μάθησης μέσω λειτουργικών εμπειριών που μπορούν να αντλήσουν τα παιδιά από τη παιδική λογοτεχνία, αναγνωρίζοντας τις θετικές συνέπειες της συχνής χρήσης των λογοτεχνικών ειδών στη μαθησιακή εξέλιξη και στη γενικότερη καλλιέργεια των νηπίων.

Έτσι είναι προφανές ότι η παιδική λογοτεχνία δεν αυτονομείται ως διδακτικό αντικείμενο ή γνωστική περιοχή, αλλά προβάλλεται ως βοηθητικό εργαλείο, ως μέσο που θα διευκολύνει τα παιδιά να βιώσουν ολοκληρωμένα τις εμπειρίες μάθησης στο πλαίσιο μιας διαθεματικής προσέγγισης.

Σκοπός της παιδικής λογοτεχνίας είναι αρχικά να ευχαριστήσει και να ψυχαγωγήσει, να δημιουργήσει και να ξυπνήσει την αισθητική συγκίνηση του παιδιού-αναγνώστη. Σκοπός της όμως είναι και η διαμόρφωση του νέου πολίτη. Η ανάπτυξη εμπειριών και ιδεών, ο εμπλουτισμός των συναισθημάτων τους, η καλλιέργεια της φαντασίας τους, η διαμόρφωση του χαρακτήρα τους- η οποία επιτυγχάνεται μέσω της μίμησης και της ταύτισης-, η κοινωνικοποίησή τους, η ανάπτυξη στην γλώσσα, οι γνώσεις που θα αποκτήσουν, η πλήρης αναγνώριση των ανθρωπίνων προβλημάτων, ακόμη και η ευαισθητοποίησή τους στις μορφές της τέχνης είναι ανάγκες των μικρών παιδιών που καλύπτει η λογοτεχνία.

4. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα

Το πρόγραμμα αφορά σε παιδιά ηλικίας 4-6 ετών και πραγματοποιήθηκε σε δύο (2) νηπιαγωγεία. Το πλαίσιο του νηπιαγωγείου θα πρέπει να αποτελεί ένα πλούσιο περιβάλλον σε ερεθίσματα γραπτού και προφορικού λόγου στο οποίο θα παροτρύνουν και θα καθοδηγούν συνεχώς τα παιδιά, ώστε να ανακαλύπτουν “μόνα τους” τον γραπτό και προφορικό λόγο, στα πλαίσια κατάλληλα οργανωμένων δραστηριοτήτων μέσα από πειραματισμούς και προσπάθειες (Κοκκίνου, 2007-2008).

Η τάξη του νηπιαγωγείου είναι ο καταλληλότερος χώρος για να ανθίσουν και να ευοδωθούν οι αναγνωστικές εμπειρίες των μικρών παιδιών. Τα νήπια βρίσκονται στο μεταίχμιο μεταξύ φαντασίας και πραγματικότητας και από την άλλη η λογοτεχνία έχει ως βασικό συστατικό της το μεταίχμιο ανάμεσα στην επινόηση και την πραγματικότητα. Αποτελεί λοιπόν το ιδανικό μέσο με το οποίο το παιδί μπορεί να συναντήσει τον κόσμο της καθημερινής εμπειρίας του σε συσχέτιση με τον επινοημένο κόσμο των βιβλίων.

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα στοχεύει στα ακόλουθα:

Επικοινωνιακοί και κοινωνικοί στόχοι

- Αναγνωρίζουν διαφορετικού τύπου επικοινωνιακές στρατηγικές που χρησιμοποιεί ο συνομιλητής.
- Αναπτύσσουν στρατηγικές για να πάρουν το λόγο με ευγενικό τρόπο, μαθαίνουν να σέβονται τους κανόνες επικοινωνίας, καλλιεργώντας την γλωσσική τους έκφραση και την ικανότητα συμμετοχής στη συζήτηση.
- Χρησιμοποιούν απλά εξωγλωσσικά στοιχεία (κινήσεις σώματος, χεριών, προσώπου) για να οργανώσουν καλύτερα το λόγο τους.

- Εργάζονται ομαδικά για ένα κοινό σκοπό.

Γλωσσικοί στόχοι

- Αναγνωρίζουν σε πρώτο επίπεδο τη διάκριση κυριολεκτικού και μεταφορικού λόγου.
- Λειτουργούν ως ακροατές.
- Εφαρμόζουν στρατηγικές οργάνωσης του λόγου τους πριν μιλήσουν.
- Επιλέγουν το είδος του λόγου ή τύπο κειμένου που θα χρησιμοποιήσουν ανάλογα την περίπτωση. Παράγουν προφορικά κείμενα σύμφωνα με τις δεσμεύσεις που ισχύουν κάθε φορά.
- Εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους. Επιλέγουν το λεξιλόγιο που θα χρησιμοποιήσουν ανάλογα με το θεματικό πεδίο συζήτησης και λαμβάνοντας υπόψη τον επικοινωνιακό σκοπό και το ακροατήριο.
- Αντιλαμβάνονται τη σημασία των συνδετικών εκφράσεων για τη συνοχή του λόγου.
- Αναπαριστούν μια ιστορία χρησιμοποιώντας αντικείμενα με συμβολικό τρόπο. Αναγνωρίζουν ότι ο γραπτός λόγος είναι φορέας μηνυμάτων που πραγματώνονται με τη μορφή κειμένου.
- Μέσα από την ανάγνωση κειμένων εντοπίζουν χρήσιμες πληροφορίες, αποκτούν γνώση, απολαμβάνουν ένα κείμενο ή επιλύουν ένα πρόβλημα που έχει προκύψει στην τάξη.

4.1. Διδακτικές προσεγγίσεις

Χρησιμοποιήθηκαν τα βασικά είδη της παιδικής λογοτεχνίας και υλοποιήθηκαν εφαρμογές πρωτότυπες, διασκεδαστικές προσαρμοσμένες στις ανάγκες των παιδιών οι οποίες στόχευαν στην χρήση του προφορικού λόγου ώστε το παιδί να κατανοεί, να χρησιμοποιεί, να κρίνει και να παράγει κείμενα. Οι παρακάτω δραστηριότητες και τεχνικές χρησιμοποιήθηκαν για την υλοποίηση των προαναφερθέντων στόχων:

- Συζήτηση – σχολιασμός: Η νηπιαγωγός κάνει ερωτήσεις προβληματισμού που ενεργοποιούν τη σκέψη των νηπίων ή και ερωτήσεις προκειμένου να διαπιστώσει κατά πόσο τα νήπια κατάλαβαν και θυμούνται το παραμύθι.
- Διαθεματική αξιοποίηση των παραμυθιών: Πολλά παραμύθια μιλούν για αριθμούς ακόμη και για απλές αριθμητικές πράξεις, σχήματα και επαναλαμβανόμενα λεκτικά μοτίβα.

- Μουσική: τραγούδια με αυτοσχέδια ποιήματα, προσθήκη ήχων στην αφήγηση μιας ιστορίας (ηχοϊστορίες).
- Αφήγηση παραμυθιού: Η αφήγηση μπορεί να γίνει και με τη βοήθεια καρτών - εικόνων του παραμυθιού, που λειτουργούν ως κλειδιά και σ' αυτές θα στηριχθεί το παιδί για να αφηγηθεί το παραμύθι με το δικό του τρόπο.
- Ανατροπή της εξέλιξης του παραμυθιού: Μετά την αφήγηση η νηπιαγωγός παρεμβαίνει και ζητάει από τα παιδιά να διαφοροποιήσουν την εξέλιξη της ιστορίας.
- Αναδόμηση του παραμυθιού με κούκλες μέσα και έξω από το κουκλοθέατρο. Τα παιδιά παίζουν κουκλοθέατρο ακολουθώντας την πλοκή του παραμυθιού που άκουσαν. Ακόμη μία κούκλα-περσόνα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εφόρμηση για την διήγηση μιας ιστορίας με διαλογική συνέχεια από τα παιδιά.
- Δημιουργία ποιημάτων: Η νηπιαγωγός ζητάει από τα νήπια να φτιάξουν ένα ποίημα για την ιστορία που άκουσαν. Μπορεί να δώσει εκείνη τον πρώτο στίχο και να ζητήσει τον επόμενο.
- Δραματοποίηση-Παιχνίδι ρόλων: Τα παιδιά ταυτίζονται με τους ήρωες της ιστορίας και επιθυμούν να την αναπαραστήσουν με διαμοιρασμό ρόλων.
- Τα παραμύθια αλλιώς: Μπερδεύουμε τους ήρωες των παραμυθιών από διαφορετικές ιστορίες με απρόβλεπτες συνέπειες.
- Επίλυση των διαφορών των ηρώων: Δύο καρεκλάκια που φέρουν τα σύμβολα του αφτιού και του στόματος αντίστοιχα χρησιμεύουν στην επίλυση των διαφορών των ηρώων μιας ιστορίας που υποδύονται τα παιδιά.
- Επίσκεψη στη δημοτική βιβλιοθήκη της πόλης και συμμετοχή σε λογοτεχνικά δρώμενα.
- Παιχνίδια ερωταποκρίσεων σε ψηφιακό περιβάλλον: Δημιουργούμε ιστορίες με τη χρήση εφαρμογών όπως το ηλεκτρονικό βιβλίο, εμπλέκοντας τα παιδιά σε ένα διαδραστικό παιχνίδι επίλυσης των προβλημάτων που αντιμετωπίζει ο ήρωας της ιστορίας.

5. Συμπεράσματα

Ολοκληρώνοντας το πρόγραμμα των διδακτικών προσεγγίσεων και μετά από διεξοδική παρατήρηση και καταγραφή της εξέλιξης των μαθητών μας διαπιστώνουμε ότι τα παιδιά:

- έμαθαν να εκφράζουν την γνώμη τους αλλά και να σέβονται τη γνώμη του άλλου,
- έμαθαν εκφράζουν τα συναισθήματά τους αλλά και να αναγνωρίζουν συναισθήματα που νιώθουν οι άλλοι,

- να συνεργάζονται για έναν κοινό σκοπό,
- να επιλύουν προβλήματα και να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους,
- απέκτησαν γνώσεις για τον κόσμο που τους περιβάλλει,
- ανέπτυξαν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε πως η παιδική λογοτεχνία βοηθάει άμεσα και έμμεσα τα παιδιά και συγκεκριμένα της προσχολικής ηλικίας να αναπτύξουν το λόγο τους, τη γραφή τους. Επίσης, μέσα από την εμπλοκή τους σε δημιουργικές και επικοινωνιακές δραστηριότητες που συνοδεύουν τα παραμύθια, παράλληλα με τις νοητικές διεργασίες, τροποποιείται η συμπεριφορά των παιδιών μέσα από τις σχέσεις και την επικοινωνία με τους άλλους καθώς και μέσα από την ομαδική εργασία. Η επικοινωνία σε όλες τις μορφές της γεφυρώνει τη σκέψη με τη δράση καλλιεργώντας παράλληλα αρετές στο παιδί απαραίτητες για την κοινωνική του προσαρμογή και διαδρομή.

Συνεπώς, μέσα από τα παραμύθια, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιούν το ενδιαφέρον και την φυσική περιέργεια των παιδιών για διάφορα θέματα και να εισάγουν το γραπτό και προφορικό λόγο με κάθε ευκαιρία σε όσες δραστηριότητες προσφέρονται. Με βάση αυτό το σκεπτικό η παιδική λογοτεχνία μπορεί να αποβεί ένα εξαιρετικά χρήσιμο μέσο για την ανάπτυξη και καλλιέργεια της γραφής και ανάγνωσης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, καθώς, όπως συμβαίνει και με τη λογοτεχνία για ενήλικους, ασκεί όχι μόνο αισθητική αλλά και γλωσσική αγωγή.

Ωστόσο, υπάρχουν και αρκετοί επιμέρους παράγοντες απαραίτητοι για τη σωστή καλλιέργεια της γλώσσας μέσα από τη λογοτεχνία. Η λογοτεχνική κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία προϋπόθεση. Κρίνεται απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν και να χρησιμοποιούν έργα καταξιωμένων και αξιόλογων Ελλήνων και ξένων πεζογράφων αλλά και ποιητών. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα την ευαισθητοποίηση των παιδιών αφού και οι ίδιοι θα κατέχουν τη δύναμη δημιουργίας του λόγου αλλά θα είναι και λογοτεχνικά ενημερωμένοι. Οι εκπαιδευτικοί επιβάλλεται να ενημερώνονται συνεχώς για τα λογοτεχνικά δρώμενα, και να είναι σε θέση να επιλέγουν τα κατάλληλα παραμύθια και ποιήματα με κύριο στόχο να ανταποκρίνονται στην ηλικία, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών.

Βιβλιογραφία

Αντωνοπούλου, Ε. (2014). *Ο (γλωσσικός) γραμματισμός στο νηπιαγωγείο: Αναλυτικά προγράμματα, αντιλήψεις και στάσεις νηπιαγωγών*. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή

εργασία). Ανακτήθηκε από: <https://nemertes.library.upatras.gr/jspui/handle/10889/8465>.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής – ΙΕΠ (2014). *Οδηγός της νηπιαγωγού για το πρόγραμμα σπουδών νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.

Κατσιροπούλου, Μ. (2018). *Ο ρόλος της εικονογράφησης στην παιδική λογοτεχνία. Μια μη λεκτική επικοινωνιακή προσέγγιση*. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από: <https://hellanicus.lib.aegean.gr/handle/11610/19174>.

Κοκκίνου, Ζ. (2008). *Λογοτεχνία και Γραμματισμός: Αναγνωστικές δραστηριότητες στη γωνιά της βιβλιοθήκης*. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από: <https://hellanicus.lib.aegean.gr/handle/11610/7498>.

Ντίνας, Κ. (2016). *Εφαρμοσμένες γλωσσικές δραστηριότητες/Γέφυρες επικοινωνίας και γραμματισμού*. Καβάλα: Σαΐτα.

Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (2011). Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.

Λέσχες ανάγνωσης στο σχολείο: Ένα παράδειγμα - πρόταση δράσης για τη φιλιαναγνωσία στο πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης

Ιωάννης Σισμανίδης

Φιλολόγος
sisman21@gmail.com

Ιωάννης Μπουνόβας

ΕΔΙΠ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
ibounovas@uowm.gr

Abstract

Non-formal learning activities have been integrated into Greek schools as part of the formal curriculum. This enables students to be more self-motivated in matters related to their education. Reading clubs are one of these activities. In this article we will present one reading club in a school of a provincial area. This particular reading club organized an event open to the public with Christmas stories on the site of an abandoned church, using theatrical reading. During the preparation of the event, the students were also introduced to the art of theatre, scenography and decoration. The school also collaborated with the municipality, the Cultural Club of the village and the student's parents. Also, the response of the local community was great.

Keywords: Non-formal learning, reading club, event, local community.

Περίληψη

Δραστηριότητες της μη τυπικής μάθησης έχουν αρχίσει να ενσωματώνονται στα ελληνικά σχολεία ως μέρος της τυπικού προγράμματος σπουδών. Αυτό δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αυτενεργούν περισσότερο σε θέματα που αφορούν την εκπαίδευσή τους. Οι λέσχες ανάγνωσης είναι μια από αυτές τις δράσεις. Στο παρόν άρθρο θα παρουσιάσουμε τη λειτουργία μιας λέσχης ανάγνωσης σε ένα επαρχιακό σχολείο. Η συγκεκριμένη λέσχη διοργάνωσε μια ανοιχτή στο κοινό εκδήλωση με χριστουγεννιάτικα διηγήματα στο χώρο μιας εγκαταλειμμένης εκκλησίας, χρησιμοποιώντας τον τρόπο του θεατρικού αναλογίου. Κατά την προετοιμασία της εκδήλωσης, οι μαθητές γνωρίστηκαν επίσης με την τέχνη του θεάτρου, τη σκηνογραφία και τη διακόσμηση. Το σχολείο συνεργάστηκε με το δήμο, τον Πολιτιστικό Σύλλογο του χωριού και τους γονείς. Επίσης, μεγάλη υπήρξε η ανταπόκριση της τοπικής κοινωνίας.

Λέξεις-κλειδιά: Μη τυπική μάθηση, λέσχη ανάγνωσης, εκδήλωση, τοπική κοινότητα.

1. Εισαγωγή

Στο σημερινό ευρωπαϊκό πλαίσιο, η εκπαίδευση θεωρείται το κλειδί για την αιεφόρο ανάπτυξη. Οι συζητήσεις για την ανάπτυξη και την ανταγωνιστικότητα υπογραμμίζουν τον κεντρικό ρόλο που δίνεται στην εκπαίδευση και το εκπαιδευτικό σύστημα, στην τυπική, μη τυπική και άτυπη μάθηση, προκειμένου να εξασφαλιστεί μια σταθερή πορεία οικονομικής ανάπτυξης και κοινωνικής συνοχής. Από την άποψη αυτή, η προετοιμασία

μαθητών για την αποτελεσματική ενσωμάτωσή τους στο κοινωνικό και επαγγελματικό περιβάλλον, την απόκτηση των οκτώ βασικών ικανοτήτων που έχει θέσει η Ευρωπαϊκή Ένωση, τα οποία θα εξασφαλίσουν την επιτυχία στην αγορά εργασίας, είναι ένα από τα βασικά επιχειρήματα που υποστηρίζουν τη σημασία της τυπικής μάθησης, σε σχέση με την μη τυπική και άτυπη μάθηση (Tudor, 2013).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει συχνά αναδειξει τη σημασία της ανεπίσημης και άτυπης μάθησης για να ενθαρρύνει τη συνεργασία και τα αποτελεσματικά μέτρα για την επικύρωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, τα οποία είναι ζωτικής σημασίας για την οικοδόμηση γεφυρών μεταξύ τυπικών μορφών μάθησης, μη τυπικής και άτυπης μάθησης ως προϋπόθεση για τη δημιουργία ενός τομέα ευρωπαϊκής διά βίου μάθησης (Tudor, 2013).

2. Τυπική και μη Τυπική Εκπαίδευση

Η εκπαίδευση είναι μια διαδικασία που πραγματοποιείται σε οργανωμένα περιβάλλοντα, έχει συγκεκριμένη διάρκεια και ακολουθεί συγκεκριμένα προγράμματα σπουδών. Η μάθηση είναι μια διαδικασία ανοιχτή και διά βίου. Συνδέεται με τα ενδιαφέροντα των ανθρώπων και λαμβάνει χώρα μέσα από όλες τις δραστηριότητες του ανθρώπου. Η έννοια της άτυπης μάθησης κατά τα προηγούμενα έτη μπορεί να αποδοθεί κυρίως στην εκπαίδευση ενηλίκων, τα τελευταία χρόνια συνδέεται επίσης με τη συμμετοχή ευάλωτων και μειονεκτούντων νέων, οι οποίοι έχουν εγκαταλείψει την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση χωρίς τις τελικές εξετάσεις.

Κατά την εξέταση αυτών των όρων, παρατηρείται ότι η εκπαίδευση και η μάθηση συσχετίζονται συχνά με τυπικά ή μη τυπικά εκπαιδευτικά προγράμματα, ενώ η άτυπη μορφή φαίνεται να σχετίζεται μόνο με τη μάθηση. Οι τυπικές διαδικασίες μάθησης συνδέονται με δομές που έχουν εγκριθεί θεσμικά και με (καθοδηγούμενη) παράδοση, ενώ οι ανεπίσημες διαδικασίες μπορεί να θεωρηθούν ότι προκαλούν μάθηση, αλλά είναι πιθανό να είναι άστοχες (Mallett και συν., 2009).

Η προσέγγιση του ζητήματος ξεκινά με γνώμονα τους εκπαιδευόμενους και τις ανάγκες τους και ποια εκπαιδευτικά μέσα θα ήταν καταλληλότερα για την κάλυψη αυτών των αναγκών αλλά και την πεποίθηση ότι η εκπαίδευση δεν μπορεί πλέον να θεωρείται ως μια χρονικά δεσμευμένη διαδικασία, που περιορίζεται στα σχολεία και μετράται σε χρόνια εκπαίδευσης. Τα δεδομένα αυτά οδηγούν στην εξίσωση των όρων εκπαίδευση και μάθηση, ανεξάρτητα από το πού, πώς ή πότε συμβαίνει η εκμάθηση. Έτσι, η εκπαίδευση

είναι μια συνεχής διαδικασία, που εκτείνεται από τα πρώτα χρόνια της παιδικής ηλικίας μέχρι την ενηλικίωση και αναγκαστικά περιλαμβάνει μια μεγάλη ποικιλία μεθόδων και πηγών μάθησης. Είναι χρήσιμο και σε συμφωνία με την τρέχουσα πραγματικότητα, να γίνεται η διάκριση μεταξύ των τριών τρόπων εκπαίδευσης, αναγνωρίζοντας ότι υπάρχουν σημαντικές αλληλεπικαλύψεις και αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους: 1) τυπική εκπαίδευση, 2) μη τυπική εκπαίδευση και 3) άτυπη εκπαίδευση (Mallett και συν., 2009).

Αυτό δεν σημαίνει πλήρη απομάκρυνση από τις παραδοσιακές στρατηγικές, αλλά καλύτερη ανάμειξή τους με νέες, που συνεπάγονται ενεργό συμμετοχή του μαθητή στη δική του αναπτυξιακή διαδικασία, αποτιμώντας την τεχνολογία της πληροφορίας και της επικοινωνίας. Η διδασκαλία θα συνεπάγεται όλο και περισσότερο τη συσχέτιση των πληροφοριών που μεταδίδονται από τυπικά συστήματα με αυτές που προέρχονται από μη τυπικές και άτυπες πηγές, τη σύνδεση διαφορετικών μαθησιακών εμπειριών που επιτυγχάνονται, για παράδειγμα, κατά τη διάρκεια ταξιδιών, επισκέψεων σε μουσεία, παρακολούθησης ταινιών, με την παρουσία των επισκεπτών στην τάξη κ.λπ. (Tudor, 2013). Επιπλέον, πολλές φορές είναι δυσδιάκριτα τα όρια της κάθε μορφής εκπαίδευσης και δύσκολο να καθοριστούν με ακρίβεια τα χαρακτηριστικά της κάθε μιας (Dib, 1988).

2.1. Τυπική εκπαίδευση

Η τυπική εκπαίδευση αντιστοιχεί σε ένα συστηματικό, οργανωμένο εκπαιδευτικό μοντέλο, διαρθρωμένο και διαχειριζόμενο σύμφωνα με ένα δεδομένο σύνολο νόμων και κανόνων, παρουσιάζοντας ένα αυστηρό πρόγραμμα σπουδών όσον αφορά τους στόχους, το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία. Χαρακτηρίζεται από μια συνεχή εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία απαραίτητως περιλαμβάνει το δάσκαλο, τους σπουδαστές και το ίδρυμα. Αντιστοιχεί στην εκπαιδευτική διαδικασία που συνήθως υιοθετούν τα σχολεία και τα πανεπιστήμια. Τα τυπικά εκπαιδευτικά ιδρύματα οργανώνονται διοικητικά και διδακτικά και απαιτούν από τους μαθητές παρακολούθηση στην τάξη. Υπάρχει ένα πρόγραμμα που πρέπει να τηρούν οι καθηγητές και οι σπουδαστές, με ενδιάμεσες και τελικές αξιολογήσεις για να προωθήσουν τους μαθητές στο επόμενο στάδιο εκμάθησης. Απονέμει πτυχία και διπλώματα σύμφωνα με ένα πολύ αυστηρό σύνολο κανονισμών (Dib, 1988).

Η τυπική εκπαίδευση οδηγεί στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο από τις δημόσιες αρχές και αποτελεί μέρος της διαβαθμισμένης εκπαιδευτικής κλίμακας. Στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται και η γενική τυπική εκπαίδευση

ενηλίκων (Πασχάλης, 2017). Η πρόσβαση στην εκπαίδευση είναι ένα από τα βασικά δικαιώματα του ανθρώπου με στόχο την εξάλειψη της φτώχειας, της εγκληματικότητας, της παιδικής εκμετάλλευσης, των ανισοτήτων αλλά και την ενδυνάμωση της ισότητας των φύλων, της ειρήνης, της δικαιοσύνης και της βιώσιμης ανάπτυξης και συνδέεται με την καλύτερη ζωή των παιδιών, των οικογενειών και των κοινωνιών. Η εκπαίδευση του παιδιού πρέπει να αποσκοπεί στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του, την απόκτηση πολύπλευρων γνώσεων, των δεξιοτήτων που είναι χρήσιμες για τη ζωή του αλλά και συμπεριφορές που αφορούν την ελευθερία, το σεβασμό και την αποδοχή του άλλου. Επίσης, ο ρόλος της τυπικής εκπαίδευσης είναι να προετοιμάζει τα παιδιά για μια υπεύθυνη ζωή σε μια ελεύθερη κοινωνία, με ισότητα των φύλων, φιλία ανάμεσα σε όλους τους λαούς και τις εθνικές και θρησκευτικές ομάδες και την ανάπτυξη του σεβασμού για το φυσικό περιβάλλον (Πασχάλης, 2017).

2.2. Μη τυπική εκπαίδευση

Η μη τυπική μάθηση θεωρείται ότι είναι το αντίθετο από το «επίσημο» εκπαιδευτικό σύστημα, θεωρούμενο ως θεσμοθετημένη εκπαίδευση, η οποία αντιπροσωπεύει την υποχρεωτική εκπαίδευση, μεταβαλλόμενη ως χρονική περίοδο από τη μια σχολική βαθμίδα στην άλλη και που τελειώνει με μια ειδική πιστοποίηση των αποκτηθεισών δεξιοτήτων (Tudor, 2013), η εκπαίδευση που θεσμοθετείται εκ προθέσεως και σχεδιάζεται από έναν εκπαιδευτικό πάροχο. Το καθοριστικό χαρακτηριστικό της μη τυπικής εκπαίδευσης είναι ότι αποτελεί προσθήκη, εναλλακτική λύση ή/και συμπλήρωμα της επίσημης εκπαίδευσης στο πλαίσιο της διαδικασίας της διά βίου μάθησης των ατόμων. Συχνά παρέχεται για να διασφαλιστεί το δικαίωμα πρόσβασης στην εκπαίδευση για όλους. Εξυπηρετεί τους ανθρώπους όλων των ηλικιών αλλά δεν εφαρμόζει απαραίτητως μια συνεχή δομή, μπορεί να είναι μικρής διάρκειας και συνήθως παρέχεται με τη μορφή σύντομων μαθημάτων, εργαστηρίων ή σεμιναρίων. Η μη τυπική εκπαίδευση οδηγεί κυρίως σε προσόντα που δεν αναγνωρίζονται ως τυπικά ή ισοδύναμα με τα τυπικά προσόντα των αρμόδιων εθνικών εκπαιδευτικών αρχών ή σε καθόλου προσόντα. Η μη τυπική εκπαίδευση μπορεί να καλύπτει προγράμματα που συμβάλλουν στην εκπαίδευση ενηλίκων, νέων και παιδιών, καθώς και προγράμματα για τις δεξιότητες ζωής, τις επαγγελματικές δεξιότητες και την κοινωνική ή πολιτιστική ανάπτυξη (Kedrayate, 2012).

Χαρακτηρίζεται από υψηλό βαθμό ευελιξίας και ανοίγματος στην αλλαγή και την καινοτομία στους τρόπους οργάνωσης και παιδαγωγικής του κάθε οργανισμού. Καλύπτει

ποικίλες και ειδικές μαθησιακές ανάγκες των παιδιών, των νέων και των ενηλίκων σε όλο τον κόσμο. Ως εκ του όρου, περιλαμβάνει ευρύ φάσμα ενδιαφερόμενων μερών, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, του ιδιωτικού τομέα, των μη κυβερνητικών οργανώσεων και των δημόσιων ιδρυμάτων (Yasunaga, 2014).

Η μη τυπική εκπαίδευση αποτελείται από εκπαιδευτικές διαδικασίες με ευέλικτα προγράμματα σπουδών και μεθοδολογία, ικανά να προσαρμοστούν στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Ο χρόνος δεν είναι προκαθορισμένος παράγοντας αλλά εξαρτάται από το ρυθμό του μαθητή, σίγουρα δεν αντιστοιχούν σε εκείνους που αποτελούν την επίσημη εκπαίδευση, αλλά ταιριάζουν στη λεγόμενη μη τυπική εκπαίδευση. Η συστηματική ανάλυση των κύριων χαρακτηριστικών της μη τυπικής εκπαίδευσης δείχνει ότι οι συμμετέχοντες οδηγούνται σε μη τυπικά προγράμματα επειδή προσφέρουν την τεχνογνωσία που ελπίζουν να αποκτήσουν και την απαραίτητη βοήθεια για μια καλύτερη κατανόηση του εαυτού τους και του κόσμου τους. Είναι φυσικό ότι εάν η εκπαίδευση που προσφέρεται από τα σχολεία δεν έχει αξία για τη ζωή ενός σπουδαστή και δεν μπορεί να τον προετοιμάσει για να αντιμετωπίσει τα καθημερινά προβλήματα, απλώς θα αρνηθεί να συμμετάσχει σε προγράμματα, που στην καλύτερη περίπτωση, θα πρέπει να αναδιατυπωθούν για να αποκτήσουν σπουδαιότητα για τους μαθητές. Δεδομένου ότι η μη τυπική εκπαίδευση επικεντρώνεται στο σπουδαστή, παρουσιάζει ευέλικτα χαρακτηριστικά όσον αφορά τις αρχές και τις διαδικασίες που υιοθετεί, τους στόχους και το περιεχόμενο (Dib, 1988· Kedrayate, 2012).

Τα μαθησιακά αποτελέσματα της μη τυπικής εκπαίδευσης εντοπίζονται κυρίως από τους ίδιους τους συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια ομάδων ανατροφοδότησης σε επίπεδο γνωστικό, κοινωνικό και προσωπικό. Ως εκ τούτου, αυτό μπορεί να συνοψιστεί ως μια ολιστική εμπειρία μάθησης, η οποία προκύπτει επίσης από την προσέγγιση στη μάθηση από μια διαφορετική οπτική γωνία, όπου ο μαθητής αναλαμβάνει ενεργό ρόλο στην εμπειρία μάθησής του. Τα ευρήματα δείχνουν ότι μια μη τυπική μέθοδος από μόνη της δεν παρέχει αυτομάτως καλή ή αποτελεσματική μάθηση, επομένως δεν ισοδυναμεί απαραίτητα με μια καλή διδασκαλία. Αλλά χωρίς αμφιβολία κάνει τη μάθηση, καθώς και τη διδασκαλία, μια πιο ενδιαφέρουσα εμπειρία. Η αποτελεσματική μάθηση συμβαίνει όταν έχουμε μια καλή ανατροφοδότηση από και για εκείνους που μαθαίνουν. Η ανατροφοδότηση αποτελεί ουσιώδες στοιχείο μιας μη τυπικής δραστηριότητας (Dumitru, 2018).

2.3. Άτυπη εκπαίδευση

Η άτυπη εκπαίδευση είναι αρκετά διαφορετική από την τυπική εκπαίδευση και, ειδικότερα, από τη μη τυπική εκπαίδευση, αν και σε ορισμένες περιπτώσεις είναι σε θέση να διατηρήσει στενή σχέση και με τις δύο. Δεν αποτελεί ένα οργανωμένο σύστημα εκπαίδευσης. Η άτυπη εκπαίδευση δεν περιλαμβάνει απαραίτητως τους στόχους και τα θέματα που συνήθως αξιοποιούνται από τα παραδοσιακά προγράμματα σπουδών. Απευθύνεται σε μαθητές/φοιτητές όσο και στο ευρύ κοινό και δεν έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα. Επίσης, δεν αποσκοπεί στην κατάκτηση πτυχίων, απλώς συμπληρώνει τόσο την τυπική όσο και τη μη τυπική εκπαίδευση (Dib, 1988).

Σε αντίθεση με την τυπική και τη μη τυπική εκπαίδευση, η άτυπη μάθηση δεν οργανώνεται σκόπιμα για να εξασφαλίσει τη μάθηση του μαθητή. Ο μαθητής συχνά το κάνει ακούσια, ωστόσο η άτυπη μάθηση είναι μια πολύ αποτελεσματική μέθοδος μάθησης και ίσως η πιο κοινή μεταξύ των ενηλίκων. Η άτυπη μάθηση μπορεί να περιλαμβάνει μαθησιακές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στην οικογένεια, στο χώρο εργασίας, στην τοπική κοινότητα και στην καθημερινή ζωή, σε αυτοκατευθυνόμενη, οικογενειακή ή κοινωνικά κατευθυνόμενη βάση (Yasunaga, 2014). Για παράδειγμα, μαθαίνοντας μια ξένη γλώσσα ενώ ζει κανείς στη χώρα όπου μιλιέται αυτή η γλώσσα, μέσω συνομιλιών με έναν φίλο ή μέλος της οικογένειας που μιλάει τη δεδομένη ξένη γλώσσα ή μέσω ταινιών και τραγουδιών ή χρησιμοποιώντας το διαδίκτυο, διαβάζοντας βιβλία, περιοδικά ή εφημερίδες (Eshach, 2007· Tudor, 2013).

2.4. Φιλαναγνωσία και μη τυπική εκπαίδευση

Η λέσχη ανάγνωσης σε ένα σχολείο (Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης) απαρτίζεται από μια ομάδα μαθητών (από την ίδια τάξη ή από διαφορετικές τάξεις) που έχουν συμφωνήσει, υπό την καθοδήγηση ενός εκπαιδευτικού, να συναντιούνται σε τακτά διαστήματα και να συζητούν για βιβλία που αποφάσισαν από κοινού να διαβάσουν. Επομένως, η λέσχη ανάγνωσης αποτελείται από τον εκπαιδευτικό-συντονιστή και τους μαθητές, με κοινό παρονομαστή και ζητούμενο την ανάγνωση και τη συζήτηση για λογοτεχνικά έργα.

Η δημιουργία μιας λέσχης ανάγνωσης πάντα έχει ως στόχο την προώθηση της φιλαναγνωσίας μεταξύ των μελών της λέσχης ή της κοινότητας στην οποία δραστηριοποιείται η λέσχη αυτή. Στο χώρο της εκπαίδευσης στόχος της λέσχης

ανάγνωσης είναι η εξοικείωση του μαθητή με το βιβλίο και την ανάγνωση. Απώτερο ζητούμενο είναι η δημιουργία και εδραίωση μιας σχέσης με το λογοτεχνικό βιβλίο, πέρα από την όποια σχέση μπορεί να δημιουργήσει η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας στο πλαίσιο του αντίστοιχου μαθήματος και του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ.

Η λειτουργία μιας λέσχης ανάγνωσης σε ένα σχολείο μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν κριτική και δημιουργική σκέψη, να ενεργοποιήσει τη φαντασία τους και την εφευρετικότητά τους, να συμβάλει στην αισθητική καλλιέργειά τους, να δοκιμάσει τα συναισθήματά τους και έτσι να αναπτύξει τη συναισθηματική νοημοσύνη τους, να καλλιεργήσει τη γλωσσική έκφραση με τρόπο βιωματικό και να βοηθήσει να αναπτυχθεί μια ολόπλευρη προσωπικότητα.

Επίσης, μέσα από τη διαδικασία της φιλιαναγνωσίας οι μαθητές εξασκούνται στην καλλιέργεια της αναγνωστικής απόλαυσης, αλλά και της ενεργητικής ακρόασης. Μαθαίνουν να αναδιηγούνται ιστορίες, συναισθήματα και καταστάσεις, να κατανοούν το κείμενο, να συνεργάζονται και να επικοινωνούν μεταξύ τους, ενώ εξοικειώνονται και με τη λειτουργία των ομάδων. Έτσι, μέσα από ένα κλίμα συντροφικότητας και δημιουργικότητας, η τάξη ή η λέσχη ανάγνωσης μετασχηματίζονται από ένα σύνολο μαθητών σε μια «κοινότητα αναγνωστών», μια κοινότητα μάθησης.

Αυτά τα χαρακτηριστικά της λέσχης ανάγνωσης την κατατάσσουν στις πρακτικές της μη τυπικής εκπαίδευσης που πλέον εντάσσονται με πλάγιο τρόπο στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης.

3. Παρουσίαση της δράσης με τη μορφή πολιτιστικής εκδήλωσης

3.1. Σκοπός της δράσης

Η δράση που παρουσιάζεται αφορά τη λέσχη ανάγνωσης που λειτούργησε στο Γυμνάσιο με Λυκειακές Τάξεις Νικηφόρου Δράμας. Εντάχθηκε στις Καινοτόμες Δράσεις, ως πολιτιστικό πρόγραμμα. Στόχος του προγράμματος ήταν, αφενός, η προώθηση της φιλιαναγνωσίας και, αφετέρου, η γνωριμία των μαθητών/τριών με σημαντικούς Έλληνες λογοτέχνες, εξετάζοντας τα κείμενά τους όχι αποσπασματικά, όπως προβλέπεται στα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ και στα σχολικά βιβλία, αλλά στο σύνολό τους. Στις συζητήσεις της ολομέλειας της ομάδας έγινε η επιλογή των συγγραφέων και των έργων με τα οποία θα ασχοληθούμε.

3.2. Υλοποίηση της δράσης

Μέσα από της συζητήσεις των λέσχης και τις αναγνώσεις αποσπασμάτων που άρεσαν στους/στις ίδιους/ες τους/τις μαθητές/τριες, προέκυψε η ιδέα η δουλειά της λέσχης να παρουσιαστεί και στην τοπική κοινωνία. Αρχικά προτάθηκε ένα αναλόγιο με αποσπάσματα από έργα διαφόρων λογοτεχνών. Στη συνέχεια όμως επικράτησε η σκέψη να αποφύγουμε την αποσπασματικότητα και να παρουσιάσουμε κάποια διηγήματα ολόκληρα. Έτσι μπήκαμε στη διαδικασία επιλογής διηγημάτων για μια δημόσια παρουσίαση. Προσπαθώντας να βρούμε τον κατάλληλο χρόνο και τόπο για μια τέτοια εκδήλωση, αποφασίστηκε να γίνει μια εκδήλωση πριν τις γιορτές των Χριστουγέννων με την ανάγνωση χριστουγεννιάτικων διηγημάτων του Παπαδιαμάντη. Αποφασίστηκε άμεσα κι ο τίτλος της εκδήλωσης καθώς και ο σκηνικός διάκοσμός της. Οι μαθητές/τριες, θέλοντας να δημιουργήσουν μια εορταστική και ταυτόχρονα καταλυκτική ατμόσφαιρα, πρότειναν η εκδήλωση να φωτίζεται μόνο με κεριά, οπότε ο τίτλος της εκδήλωσης έγινε «Ο Παπαδιαμάντης υπό το φως των κεριών».

Καθώς η διάθεση των μαθητών/τριών για συμμετοχή σε μια τέτοια εκδήλωση ήταν μεγάλη, αποφασίστηκε η εκδήλωση να μην έχει απλά τη μορφή αναλογίου αλλά να γίνει ως θεατρικό αναλόγιο, ώστε να συμμετέχουν όσο το δυνατόν περισσότεροι/ες μαθητές/τριες διαβάζοντας τα λόγια των προσώπων των διηγημάτων. Έτσι επιλέχθηκαν τα κείμενα «Τα Χριστούγεννα του τεμπέλη», «Ο Πολιτισμός εις το χωρίον» και «Στο Χριστό στο Κάστρο», από την έκδοση της Εστίας, Αθήνα 2007, Βιβλιοπωλείον της Εστίας, στην πρωτότυπη γλώσσα.

Ως χώρος της εκδήλωσης επιλέχθηκε η εγκαταλειμμένη εκκλησία του χωριού, καθώς θεωρήσαμε ότι θα ταίριαζε με τα χριστουγεννιάτικα διηγήματα αλλά και με την ιδέα των κεριών. Επίσης, ήταν επιθυμία των κατοίκων του χωριού η εκκλησία να χρησιμοποιηθεί και να ανοίξει ξανά. Στην προσπάθειά μας αυτή είχαμε βοηθούς τόσο τον Πολιτιστικό Σύλλογο του χωριού, το τοπικό συμβούλιο, αλλά και τη διεύθυνση του Γυμνασίου ώστε να πάρουμε από τη Μητρόπολη Δράμας την έγκριση να χρησιμοποιήσουμε το χώρο της εκκλησίας, όπως και έγινε. Καθώς η εκκλησία ήταν κλειστή από το 1982, ήταν καθοριστική η βοήθεια του Πολιτιστικού για τον καθαρισμό της και του τοπικού συμβουλίου για τη συντήρηση του χώρου ώστε να μπορέσουμε να τον χρησιμοποιήσουμε (αντικατάσταση υαλοπινάκων, θερμαντικά μέσα, ευπρεπισμός του αύλειου χώρου, χαλικόστρωση της διόδου από την αυλόπορτα μέχρι την είσοδο της εκκλησίας).

Για την ενημέρωση του κοινού για την εκδήλωση χρησιμοποιήσαμε τόσο παραδοσιακούς τρόπους (αφίσα, Δελτία Τύπου στα τοπικά ΜΜΕ), όσο και τη νέα τεχνολογία (ηλεκτρονικό ταχυδρομείο σε όλα τα σχολεία του νομού, ανάρτηση αφίσας στην Ιστοσελίδα του σχολείου, της ΔΔΕ Δράμας και ενημερωτικά δελτία από τον Σύνδεσμο Φιλολόγων του Νομού σε όλα τα μέλη του). Επίσης, με τη βοήθεια διαφημιστικού γραφείου δημιουργήσαμε αφίσα για την εκδήλωση, την οποία αναρτήσαμε σε διάφορα σημεία της πόλης της Δράμας και σε σχολεία.

Έχοντας επιλέξει τη μορφή του θεατρικού αναλογίου για την ανάγνωση των διηγημάτων, αποφασίσαμε ένας/μια μαθητής/τρια να αναλάβει το ρόλο του αφηγητή και οι υπόλοιποι/ες μαθητές/τριες να διαβάσουν τα λόγια των ηρώων. Δεν αλλάξαμε τη γλώσσα του Παπαδιαμάντη ούτε το ύφος και για το λόγο αυτό αφηγητής και ήρωες εναλλάσσονταν στην ανάγνωση ακριβώς όπως ήταν γραμμένα τα διηγήματα, πράγμα που αφενός ζωντάνευε πιο έντονα το λόγο του συγγραφέα, αφετέρου απαιτούσε περισσότερη προσοχή και συντονισμό από την πλευρά των μαθητών/τριών.

Θέλοντας μάλιστα να συνδέσουμε τη θρησκευτικότητα των διηγημάτων με το χώρο της εκδήλωσης, επιλέξαμε να τοποθετήσουμε τους/τις μαθητές/τριες κατά τέτοιο τρόπο που να παραπέμπουν στη Θεία Λειτουργία, με τον αφηγητή μπροστά στην Ωραία Πύλη και τα πρόσωπα των ηρώων στις θέσεις των ψαλτών.

Ο χώρος της εκκλησίας φωτίστηκε με κεριά που είχαν τοποθετηθεί στους πολυελαίους και περιμετρικά πάνω στα στασίδια και σε μεγάλα ταψιά με άμμο, ενώ χρησιμοποιήθηκαν και τα μανουάλια αλλά και τα καντήλια του τέμπλου. Κεριά είχαν τοποθετηθεί και στην είσοδο της εκκλησίας μέσα σε φανάρια. Επίσης, στα πεζοδρόμια έξω και απέναντι από την εκκλησία χρησιμοποιήθηκαν αυτοσχέδια φωτιστικά με χαρτοσακούλες και άμμο, για να οριστεί ο χώρος της εκδήλωσης. Δύο μαθητές είχαν αναλάβει να καθοδηγούν τα αυτοκίνητα σε ορισμένο χώρο για να σταθμεύσουν ώστε να μην κρύψουν το σκηνικό που στήθηκε μπροστά στο χώρο της εκκλησίας και να μην δημιουργηθεί συνωστισμός. Στον αύλειο χώρο του εγκαταλειμμένου ναού βρίσκονται και τα ερείπια του παλιού γυμνασίου του χωριού, τα οποία φωτίστηκαν προσπαθώντας να δώσουμε ένα συμβολισμό για το «φως» που δίνει ένα σχολείο στον τόπο που λειτουργεί.

Στην εκδήλωση και την προετοιμασία της συμμετείχαν πολλοί/ες μαθητές/τριες. Όχι μόνο όσοι και όσες είχαν αναλάβει το ρόλο της ανάγνωσης, αλλά και όσοι/ες ανέλαβαν

να διεκπεραιώσουν υποχρεώσεις που είχαν να κάνουν με την προετοιμασία. Έτσι οι μαθητές κουβάλησαν τις καρέκλες για τους θεατές, άλλοι/ες ανέλαβαν να κάνουν και να προσφέρουν ζεστό τσάι για το κρύο, άλλοι/ες να βοηθήσουν στο τελικό στήσιμο και φωτισμό. Επίσης, και μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων είχαν αναλάβει συγκεκριμένα καθήκοντα για την εκδήλωση, από την αγορά των κεριών μέχρι την εγκατάσταση της μικροφωνικής και την παροχή ηλεκτρικού ρεύματος.

Η εκδήλωση έτυχε θερμής αποδοχής από την τοπική κοινότητα. Πολλοί κάτοικοι του χωριού με την ευκαιρία της εκδήλωσης ξαναήρθαν στην εκκλησία τους ύστερα από πολλά χρόνια. Πολλοί από τους επισκέπτες δεν έπιαναν θέση στις καρέκλες αλλά περιφέρονταν αρχικά μέσα στο χώρο θέλοντας να δουν από κοντά τις λεπτομέρειες της διακόσμησης και του φωτισμού. Όταν άρχισε η εκδήλωση ήταν έκδηλη η συγκίνηση και το άγχος των μαθητών καθώς και η προσήλωση του κόσμου που παρακολουθούσε σιωπηλός την ανάγνωση. Το φως των κεριών έντυσε το λόγο του Παπαδιαμάντη και οι φωνές των μαθητών έδωσαν πνοή στο κείμενο. Η διάρκεια της εκδήλωσης ήταν μία ώρα και είκοσι λεπτά. Ο κόσμος που ήρθε να την παρακολουθήσει κάλυπτε μεγάλη ηλικιακή γκάμα, από μαθητές του γυμνασίου και του δημοτικού σχολείου μέχρι ηλικιωμένους κατοίκους του Νικηφόρου. Επίσης, ήρθαν πολλοί θεατές από την πόλη της Δράμας, εκπαιδευτικοί και μη.

4. Αποτελέσματα

Η λειτουργία της λέσχης ανάγνωσης είχε θετικά αποτελέσματα στους/στις μαθητές/τριες του σχολείου μας. Με την πραγματοποίηση της εκδήλωσης και την εμπλοκή τους σε αυτήν, αυξήθηκε η φιλαναγνωσία σε όλο το σχολείο και πέρα από τα παιδιά που συμμετείχαν στη λέσχη. Μάλιστα, άρχισαν να ψάχνουν ανάλογα διηγήματα για την πραγματοποίηση αντίστοιχης εκδήλωσης και το Πάσχα. Οι μαθητές/τριες ήρθαν σε επαφή με μια άλλη «μορφή» της ελληνικής γλώσσας με την οποία δεν είναι τόσο εξοικειωμένοι/ες και μπόρεσαν να καταλάβουν τον πλούτο και την ομορφιά της, αλλά, κυρίως, ανέλαβαν να τη ζωντανέψουν μπροστά σε κοινό.

Στο πλαίσιο της προετοιμασίας της εκδήλωσης ήρθαν σε επαφή και με άλλε μορφές τέχνης πέρα από τη λογοτεχνία. Έγινε αναφορά στους κανόνες του θεάτρου, στις ανάγκες και τις συμβάσεις του, στην εκφορά του λόγου και την ορθοφωνία, αλλά και στη σκηνογραφία και τη σημασία της σε κάθε εκδήλωση.

Άλλαξε επίσης η στάση των μαθητών/τριών απέναντι στα γλωσσικά μαθήματα, τη λογοτεχνία και την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία. Γνωρίζοντας τα έργα που διαβάσαμε στο σύνολό τους απέκτησαν μια άλλη αντίληψη για το ρόλο που επιτελεί η διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας αλλά και όλη η εκπαιδευτική διαδικασία.

Μέσα από τη λειτουργία της λέσχης αλλά και την εκδήλωση οι μαθητές και οι μαθήτριες ενεπλάκησαν σε μια άλλη διαδικασία προσέγγισης της ανάγνωσης ως μιας πράξης όχι πλέον μοναχικής αλλά ως μιας πράξης που μπορεί να έχει πολλούς και διαφορετικούς αποδέκτες (ολομέλεια λέσχης/τάξης και την τοπική κοινότητα).

Η λέσχη ανάγνωσης συνέβαλε έμπρακτα στην προσωπική, κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη των μαθητών/τριών. Αποτέλεσε αφορμή για ενασχόληση με δραστηριότητες πέρα από αυτές που τους προσφέρει το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, η οικογένεια ή και η περιοχή τους. Επίσης, μέσα από τη διοργάνωση μιας εκδήλωσης για την τοπική κοινότητα καλλιεργείται και αναπτύσσεται μια σχολική κουλτούρα ανοιχτή προς την κοινωνία και τις ανάγκες ή και τις προσδοκίες της ακόμη.

Μέσα από τέτοιου είδους ανοιχτές εκδηλώσεις το σχολείο λειτουργεί ως κέντρο πολιτιστικής δράσης για την περιοχή του. Με δεδομένο ότι το συγκεκριμένο γυμνάσιο λειτουργεί σε ημιορεινή περιοχή και εξυπηρετεί μαθητές από 11 κοινότητες, οι δράσεις του αποτελούν πόλο έλξης για τους κατοίκους τους αλλά και για ολόκληρο το νομό.

Σημαντική υπήρξε η ικανοποίηση των μαθητών/τριών του σχολείου μας και της τοπικής κοινότητας για την εκδήλωση που πραγματοποιήθηκε και για τη διάδραση ανάμεσα στο σχολείο, το δήμο και τον Πολιτιστικό Σύλλογο της κοινότητας του Νικηφόρου. Επίσης, σημαντική στάθηκε η στήριξη των γονιών των μαθητών και η συνεργασία τους όπου τους ζητήθηκε.

5. Διαπιστώσεις - Προτάσεις

Οι λέσχες ανάγνωσης ως στοιχείο της μη τυπικής εκπαίδευσης, που παρ' όλα αυτά έχει ενσωματωθεί στο άδηλο πρόγραμμα της τυπικής εκπαίδευσης, μπορούν να αποτελέσουν έναν εργαλείο ώστε οι μαθητές να γίνουν περισσότερο ενεργητικοί και συμμετοχικοί στη διαδικασία της μάθησής τους. Τους δίνεται η δυνατότητα να πάρουν πρωτοβουλίες σχετικές με το θέμα με το οποίο θα ασχοληθούν. Μπορούν να προτείνουν και να μοιραστούν τις επιλογές τους, να εκφράσουν τη γνώμη τους, να χρησιμοποιήσουν

επιχειρήματα για να την τεκμηριώσουν. Μαθαίνουν, επίσης, να συνεργάζονται και να ακούν ενεργητικά.

Επίσης, η μάθηση ή η ενασχόλησή τους με τη λογοτεχνία γίνεται περισσότερο βιωματική. Μπορούν να επεκτείνουν τη διαδικασία της ανάγνωσης σε κάτι περισσότερο κοινωνικό και με πολλαπλά οφέλη για τη σχολική κοινότητα ή την τοπική κοινωνία, όπως το να δημιουργήσουν audiobooks/podcasts για συμμαθητές ή πολίτες της κοινότητας που έχουν προβλήματα όρασης. Μέσα από όλες αυτές τις διαδικασίες οι μαθητές/τριες γίνονται πιο ενεργοί αναγνώστες, πιο συμμετοχικοί μαθητές και το, κυριότερο, πιο δημοκρατικοί πολίτες.

Η συγκεκριμένη λέσχη ανάγνωσης θα μπορούσε, σε συνδυασμό με τα μαθήματα των ξένων γλωσσών, να τολμήσει παράλληλες αναγνώσεις Ελλήνων και ξένων λογοτεχνών με κοινά θέματα και κοινούς άξονες στη γραφή τους (π.χ. σονέτο, χριστουγεννιάτικα διηγήματα, Παπαδιαμάντης – Ντίκενς, κ.α.). Επίσης, θα μπορούσαν να αναζητηθούν λογοτεχνικά κείμενα που άπτονται των φυσικών επιστημών ή της φιλοσοφίας και να γίνουν παράλληλες διδασκαλίες ή παρουσιάσεις από ομάδες μαθητών υπό την καθοδήγηση καθηγητών διαφορετικών ειδικοτήτων (μαθηματικός – φιλόλογος, φιλόλογος – κοινωνιολόγος, κ.α.). Ενδιαφέρον θα είχε αν τα βιβλία που οι μαθητές/τριες διαβάζουν στη λέσχη μπορούσαν να συνδυαστούν με άλλες τέχνες όπως ο κινηματογράφος ή η ζωγραφική ή οι κινηματογραφικές μεταφορές λογοτεχνικών έργων (π.χ. «Το κορίτσι με το μαργαριταρένιο σκουλαρίκι», «Μεγάλες Προσδοκίες», κ.α.).

Βιβλιογραφία

- Dib, C. Z. (1988). Formal, Non-Formal and Informal Education: Concepts/Applicability. *Publication: AIP Conference Proceedings, 173*, 300-315. DOI: 10.1063/1.37526.
- Dumitru, C. T. (2018). Impact of Non-Formal Education on the Efficacy of School Learning. *International Conference of Applied Psychology “Current Affairs and Perspectives in Psychological Research”*. Chisinau, Republic of Moldova November *STUDIA UNIVERSITATIS MOLDAVIAE*, 9(119), 229-233.
- Eshach, H. (2007). Bridging In-school and Out-of-school Learning: Formal, Non-Formal, and Informal Education. *Journal of Science Education and Technology*, 16(2), 171-190. DOI: 10.1007/s10956-006-9027-1.
- Kedrayate, A. (2012). Non-formal education: is it relevant or obsolete? *International Journal of Business, Humanities and Technology*, 2 (4), 11-15. ISSN 2162-1357.

- Mallett, J.C., Trudel, P., Lyle, J., & Rynne, B. S. (2009). Formal vs. Informal Coach Education. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 4(3), 1-10. DOI: 10.1260/174795409789623883.
- Πασχάλης, Α. (2017). *Η τυπική εκπαίδευση παιδιών προσφύγων στην Ελλάδα*. Δημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Σχολή Οικονομικών και Πολιτικών Επιστημών, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από: <http://ikee.lib.auth.gr/record/292804?ln=el>.
- Σισμανίδης, Ι. (2020). *Τυπική και άτυπη εκπαίδευση στη δημοκρατία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Μια συγκριτική μελέτη Ελλάδας – Δανίας*. Δημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Μυτιλήνη.
- Tudor, S.L. (2013). Formal - Non-formal – Informal In Education, 5th International Conference EDU-WORLD 2012 - Education Facing Contemporary World Issues, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 76, 821-826. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.213>, <https://www.sciencedirect.com>.
- Yasunaga, M. (2014). *Non-formal Education as a Means to Meet Learning Needs of Out-of-School Children and Adolescents*. *Out-of-School Initiative*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). Institute of Statistics (UIS) and the United Nations Children’s Fund (UNICEF). Corpus ID: 157487784.

**ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ
ΚΑΙ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ
ΣΕ ΨΗΦΙΑΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ**

Η παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας στη διαδικασία ψηφιακής αφήγησης: Προσεγγίζοντας δημιουργικά και κριτικά τον γραμματισμό

Ελένη Κοροσίδου

Επιστημονική Συνεργάτιδα, Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια
Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
ekorosidou@uowm.gr

Abstract

Greece is a host country for immigrants and refugees. This fact also affects the composition of the school classes, which obtain a multicultural character. In this context, the application of a translanguaging pedagogy gains particular importance. Linguistic practices focus on communication between individuals with different linguistic and cultural repertoires. Individuals draw on these repertoires to meet their communication needs in different social circumstances (Canagarajah, 2011· Creese & Blackledge, 2010· García & Li Wei, 2014). In this vein, the integration of Information and Communication Technologies (ICTs) in education offers additional opportunities for communication that transcends the boundaries of the class or the local community, acquiring a multilingual dimension. The possibilities that arise in the process of digital storytelling applied in multicultural and multilingual learning environments offer opportunities to cultivate students' creativity and their ability to think critically in a multiliteracies context (McGeoch & Hughes, 2009· Oskoz & Elola, 2014· Yang & Wu, 2012), where all language repertoires are utilized. The present paper explores translanguaging pedagogy through the prism of digital storytelling, focusing on a contemporary research synthesis and its implications for effective language learning. The importance of an effective pedagogical framework for the application of digital storytelling in the language learning classroom is highlighted, in an environment where creativity and collaboration are valued and opportunities for the development of digital literacy are provided.

Keywords: Translanguaging, digital storytelling, language learning, creativity, digital literacy.

Περίληψη

Η Ελλάδα αποτελεί μια χώρα υποδοχής μεταναστών και προσφύγων, γεγονός το οποίο επηρεάζει τη σύνθεση των σχολικών τάξεων, οι οποίες αποκτούν πολυπολιτισμικό χαρακτήρα. Στο πλαίσιο αυτό, αποκτά ιδιαίτερη σημασία η εφαρμογή της παιδαγωγικής της διαγλωσσικότητας. Οι πρακτικές της διαγλωσσικότητας εστιάζουν στην επικοινωνία μεταξύ των ατόμων με διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά ρεπερτόρια. Τα άτομα αντλούν από αυτά για την επίτευξη των επικοινωνιακών τους αναγκών στις διάφορες κοινωνικές περιστάσεις (Canagarajah, 2011· Creese & Blackledge, 2010· García & LiWei, 2014). Στην κατεύθυνση αυτή, η ενσωμάτωση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση προσφέρει επιπλέον δυνατότητες για επικοινωνία που ξεπερνά τα όρια της τάξης ή της τοπικής κοινότητας, αποκτώντας πολυγλωσσική διάσταση. Οι δυνατότητες που προκύπτουν κατά τη διαδικασία της δημιουργίας ψηφιακής αφήγησης σε πολυπολιτισμικά και πολυγλωσσικά μαθησιακά περιβάλλοντα προσφέρουν ευκαιρίες για καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της ικανότητάς των μαθητών για κριτική σκέψη σε ένα πλαίσιο πολυγραμματισμών (McGeoch & Hughes, 2009· Oskoz & Elola, 2014· Yang & Wu, 2012), όπου αξιοποιούνται όλα τα γλωσσικά ρεπερτόρια. Η παρούσα εργασία διερευνά την παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας μέσα από το πρίσμα της ψηφιακής αφήγησης, εστιάζοντας σε μια

σύνθεση σύγχρονων ερευνών και τις προεκτάσεις τους για αποτελεσματική γλωσσική εκμάθηση. Αναδεικνύεται η σημαντικότητα ενός αποτελεσματικού παιδαγωγικού πλαισίου για την εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης στην τάξη της γλωσσικής εκμάθησης, μέσα σε ένα περιβάλλον δημιουργικότητας, συνεργασίας και παροχής ευκαιριών για την ανάπτυξη του ψηφιακού γραμματισμού.

Λέξεις-κλειδιά: Διαγλωσσικότητα, ψηφιακή αφήγηση, γλωσσική εκμάθηση, δημιουργικότητα, ψηφιακός γραμματισμός.

1. Εισαγωγή

Η παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας προάγει την αντιμετώπιση της γλώσσας ως *γλωσσικότητας*, δηλαδή ως μιας σειράς επιτελέσεων μέσα σε πολιτισμικά και κοινωνικά συγκεκριμένα, στο πλαίσιο των οποίων αξιοποιούνται στοιχεία από πολλαπλά και σύνθετα αλλά *ενιαία* γλωσσικά ρεπερτόρια (García & Li Wei, 2014· Vogel & García, 2017). Με άλλα λόγια, με τη διαγλωσσικότητα αξιοποιούνται τα γλωσσικά ρεπερτόρια που μπορεί να περιλαμβάνουν διαφορετικές γλώσσες, διαφορετικές γεωγραφικές και κοινωνικές ποικιλίες ή επίπεδα ύφους (Τσιπλάκου, 2016), καθώς υπογραμμίζεται η «ικανότητα των πολύγλωσσων ομιλητών να μετακινούνται μεταξύ των γλωσσών, αντιμετωπίζοντας τις διαφορετικές γλώσσες που αποτελούν το ρεπερτόριό τους ως ένα ολοκληρωμένο σύστημα» (Canagarajah, 2011, σ. 401). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο επιτυγχάνεται η διαπραγμάτευση αξιών, παράγονται πολυεπίεδα κοινωνικοπολιτισμικά νοήματα, προβάλλονται οι προσωπικές «φωνές» και αναδεικνύονται τα ζητήματα που αφορούν σε γλωσσικές ιδεολογίες μέσα από τη δυναμική διαδικασία της επαφής των γλωσσών και των πολιτισμών (Τσιπλάκου, 2016). Το γλωσσικό ρεπερτόριο των ατόμων αξιοποιείται ολόπλευρα, πέρα από τα κοινωνικά και πολιτικά όρια των κυρίαρχων ιδεολογικά γλωσσών (Otheguy και συν., 2015), ενεργοποιώντας μηχανισμούς για την καλλιέργεια της αλληλοκατανόησης και της συμπερίληψης ανάμεσα σε άτομα με διαφορετικούς γλωσσικούς κώδικες (García, 2009, σσ. 307-308).

Επιπλέον, σε ό,τι αφορά το γλωσσικό μάθημα η ψηφιακή αφήγηση (ΨΑ) συνιστά ένα σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο, καθώς αποτελεί το μέσο τόσο για την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων όσο και για την εμπλοκή των μαθητών με θέματα πολιτισμού. Η ΨΑ φαίνεται πως ενισχύει τα κίνητρα, όπως επίσης και την κατανόηση του λεξιλογίου (Verdugo & Belmonte, 2007). Η ενσωμάτωση της ΨΑ στη διδακτική πράξη οδηγεί τους μαθητές στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα (Figg και συν., 2009). Κατά τη διαδικασία δημιουργίας μιας ψηφιακής ιστορίας δίνεται η δυνατότητα συνδυασμού της παραδοσιακής αφήγησης με τη χρήση πολυμέσων (Lathem, 2005). Οι δημιουργοί

των ψηφιακών ιστοριών έχουν τη δυνατότητα να συνθέσουν και να αφηγηθούν τις ιστορίες τους με διαδραστικό τρόπο, αξιοποιώντας τις σημειωτικές πηγές που προσφέρονται από τα ψηφιακά μέσα. Επίσης, ο διαμοιρασμός των ψηφιακών ιστοριών σε ψηφιακά περιβάλλοντα διευκολύνεται επιτρέποντας στους δημιουργούς να επικοινωνήσουν άμεσα και με ευκολία τις ιστορίες τους σε ποικίλα γλωσσικά περιβάλλοντα, μέσα από τη χρήση υποτίτλων ή και τεχνικών επιγλώττισης (voiceover) (Anderson & Maclero, 2017).

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1. Η αξιοποίηση της διαγλωσσικότητας ως μέσου επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης

Η διαγλωσσικότητα γίνεται αντιληπτή τόσο ως μια πρακτική, όσο και ως μια διαδικασία (LiWei, 2018). Ως πρακτική περιλαμβάνει τη δυναμική χρήση και την ενσωμάτωση διαφορετικών γλωσσών και γλωσσικών ποικιλιών. Κυρίως, όμως, αποτελεί μια διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης, η οποία προχωράει πέρα από την ίδια τη γλώσσα ή τις γλώσσες (LiWei, 2018, σ. 15). Οι δίγλωσσοι μαθητές φέρουν μαζί τους διαφορετικές διαστάσεις των προσωπικών τους ιστοριών και των εμπειριών τους στη σχολική τάξη. Συνεπώς, ένα μείγμα από κουλτούρες και οπτικές γωνίες συγκατοικεί ταυτόχρονα με τις γλώσσες στον ίδιο γλωσσικό χώρο (Τσοκαλίδου, 2015). Με άλλα λόγια μιλάμε για μια ζώνη διαγλωσσικότητας (Blackledge και συν., 2016), όπου τα δίγλωσσα ή πολύγλωσσα άτομα εκφράζουν τις προσωπικές τους ιστορίες, τις πεποιθήσεις τους και τις οπτικές τους ελεύθερα, μέσα από τις γλωσσικές διεργασίες που πραγματοποιούνται στις εσωτερικευμένες γλωσσικές, γραμματικές και συντακτικές τους δομές (Otheguy και συν., 2015).

Υιοθετώντας μια στάση διαγλωσσικότητας (García, 2017· Korosidou & Griva, 2021), οι εκπαιδευτικοί εμπιστεύονται τους μαθητές τους και την ικανότητά τους να δημιουργούν τα νοήματα για τον εαυτό τους. Ουσιαστικά χρειάζεται να αναγνωρίζουν, να εκτιμούν και να οικοδομούν τη διδασκαλία τους πάνω στα δυναμικά επικοινωνιακά ρεπερτόρια των μαθητών και των οικογενειών τους (Hornberger & Link, 2012). Σε ένα τέτοιο περιβάλλον, οι πρακτικές διαγλωσσικότητας δε θεωρούνται ασυνήθιστες, αλλά μάλλον ως ο συνήθης τρόπος επικοινωνίας που χαρακτηρίζει τις περισσότερες κοινότητες σε όλο τον κόσμο (García, 2009, σ. 44). Οι δυνατότητες που προσφέρονται μέσα από την εφαρμογή της παιδαγωγικής της διαγλωσσικότητας επιτρέπουν στους μαθητές να εκφράζουν τη γλωσσική και πολιτισμική τους ταυτότητα, ενισχύοντας την

αυτοπεποίθηση των μαθητών και γεφυρώνοντας τα όρια μεταξύ των πολλαπλών γλωσσών (Creese & Blackledge, 2010).

2.2. Η παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας στη διαδικασία ψηφιακής αφήγησης

Η ΨΑ χαρακτηρίζεται ως μια αναδύομενη μορφή τέχνης (Robin & McNeil, 2012). Μπορεί κανείς να αντιληφθεί την ΨΑ ως μια σύντομη «ταινία», με έντονη συναισθηματική συνιστώσα και στοιχεία προσωπικής ταύτισης (Educause, 2009). Με την αφήγηση δημιουργείται μια δυναμική σχέση μεταξύ της ιστορίας, του αφηγητή που τη διηγείται και του κοινού στο οποίο αυτή παρουσιάζεται μέσω του προφορικού ή του γραπτού λόγου. Ουσιαστικά ο ίδιος ο αφηγητής εμπλέκεται με την ιστορία που δημιουργεί, συνδέεται ή και ταυτίζεται με αυτή, περιγράφοντας τις εμπειρίες του με ενεργό και δημιουργικό τρόπο (Bratitsis, 2018). Κατά την αξιοποίησή της στην εκπαίδευση αποτελεί μια σύγχρονη διδακτική προσέγγιση, η οποία φαίνεται να ενισχύει τη γνωστική προσοχή των μαθητών και να ενεργοποιεί το συναισθηματικό τους ενδιαφέρον (Smeda και συν., 2014).

Οι ψηφιακές ιστορίες μπορούν να κατασκευάζονται από τον εκπαιδευτικό ή από τους μαθητές. Όταν αξιοποιείται η παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας σε τάξεις με πολύγλωσσους μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα δίνονται ευκαιρίες στα παιδιά να ενσωματώνουν τις «ταυτότητές» τους μέσα στις ψηφιακές ιστορίες που δημιουργούν, με στοιχεία από τις γλώσσες τους και τους ήχους τους, την ιστορία, τον πολιτισμό, τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τις εμπειρίες τους (βλ. Σχήμα 1) (Anderson & Macleroy, 2017). Οι δυνατότητες που προσφέρονται σε αυτά τα ψηφιακά μαθησιακά περιβάλλοντα επιτρέπουν στους μαθητές να εκφράζουν τη γλωσσική και πολιτισμική τους ταυτότητα μέσα από μια ευελιξία στην αξιοποίηση του γλωσσικού ρεπερτορίου τους, με αποτέλεσμα την ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους και τη γεφύρωση των ορίων μεταξύ των πολλαπλών γλωσσών (Creese & Blackledge, 2010).



Σχήμα 1. Πολυγλωσσική ψηφιακή αφήγηση (Anderson και συν., 2014).

3. Μέθοδος

3.1. Σκοπός της μελέτης

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να πραγματοποιήσει μια σύνθεση ερευνητικών μελετών, με άξονα την παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας και την εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης στο πεδίο της γλωσσικής εκμάθησης. Με άξονα τις γλώσσες, τους πολιτισμούς και τους γραμματισμούς, επιδιώκεται να εντοπιστούν τα οφέλη που προκύπτουν από την εμπλοκή των μαθητών σε δραστηριότητες πολυγλωσσικής ψηφιακής αφήγησης. Πιο συγκεκριμένα, οι περαιτέρω στόχοι αυτής της μελέτης είναι οι εξής:

- να συνθέσει τα συγκεκριμένα οφέλη που προκύπτουν από τη δημιουργία ενός πολυτροπικού περιβάλλοντος γλωσσικής εκμάθησης και την ενσωμάτωση δραστηριοτήτων ψηφιακής αφήγησης,
- να εστιάσει στο πεδίο των πολυγραμματισμών, εντοπίζοντας τις συνδέσεις μεταξύ της πολυγλωσσίας και της αξιοποίησης πολλαπλών τροπικοτήτων για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων,
- να προσδιορίσει την επικοινωνία ως αλληλεπίδραση μεταξύ πολιτισμών στο πλαίσιο της γλωσσικής εκμάθησης,
- να παρέχει μια επισκόπηση προσεγγίσεων που βασίζονται στην εκπαιδευτική αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας.

3.2. Πηγές δεδομένων

Όπως καταγράφεται στη σχετική βιβλιογραφία, οι περιορισμένες πηγές για την άντληση ή την παροχή των κατάλληλων ερεθισμάτων για τη δημιουργία διαγλωσσικού υλικού δυσχεραίνουν την ευρεία εφαρμογή της παιδαγωγικής της διαγλωσσικότητας (García & Li Wei, 2015). Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι η απουσία σχετικής ερευνητικής δραστηριότητας στην Ελλάδα οδήγησε στην επιλογή να χρησιμοποιηθούν ως πηγές δεδομένων στην παρούσα εργασία μόνο μελέτες που πραγματοποιήθηκαν εκτός του ελλαδικού χώρου, ώστε να οριοθετηθεί ένα προτεινόμενο πλαίσιο για ανάλογες εφαρμογές στη χώρα μας.

Οι μελέτες που αξιοποιήθηκαν στην παρούσα εργασία είναι σύγχρονες, καθώς έχουν πραγματοποιηθεί κατά τα τελευταία τέσσερα έτη, και παρουσιάζονται στον πίνακα που

ακολουθεί (Πίνακας 1). Εστιάζουν στην εφαρμογή της παιδαγωγικής της διαγλωσσικότητας, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον τους όχι τόσο στις ίδιες τις γλώσσες, αλλά μάλλον στις πρακτικές των πολύγλωσσων ομιλητών σε ψηφιακά μαθησιακά περιβάλλοντα. Ο γραμματισμός προσεγγίζεται δημιουργικά και κριτικά, ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν τόσο γλωσσικές, όσο και ψηφιακές δεξιότητες.

Πίνακας 1. Οι μελέτες που εξετάστηκαν στην παρούσα εργασία.

Μελέτη	Διαδικασία	Ερευνητικά Εργαλεία	Συμμετέχοντες
Anderson, Chung & Macleroy (2018)	Ένα ερευνητικό πρόγραμμα γλωσσικής εκμάθησης εστιασμένο στην αξιοποίηση της πολυγλωσσικής ψηφιακής αφήγησης.	Ποιοτικές μέθοδοι αξιολόγησης (αξιολόγηση του περιεχομένου των ψηφιακών ιστοριών και της διαδικασίας ψηφιακής αφήγησης)	>500 μαθητές, 16 εκπαιδευτικοί, 6 σχολεία στην πόλη του Λονδίνου
Anderson & Macleroy (2017)	Ένα 5-ετές ερευνητικό πρόγραμμα γλωσσικής εκμάθησης εστιασμένο στην αξιοποίηση της πολυγλωσσικής ψηφιακής αφήγησης.	Ποιοτικές μέθοδοι αξιολόγησης (αξιολόγηση του περιεχομένου των ψηφιακών ιστοριών και της διαδικασίας ψηφιακής αφήγησης)	Μαθητές Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης 4 σχολείων στις πόλεις του Λονδίνου, του Οξφορντσάιρ και στην Ταιβάν.
Stavrou, Charalambous & Macleroy (2019)	Ένα πιλοτικό πρόγραμμα ψηφιακής αφήγησης και εφαρμογής της παιδαγωγικής της διαγλωσσικότητας διάρκειας 7 μηνών.	Ποιοτικές μέθοδοι (αξιολόγηση της διαδικασίας ψηφιακής αφήγησης)	14 Κύπριοι μαθητές πρωτοσχολικής ηλικίας

5. Αποτελέσματα

Μέσα από την ανάλυση των παραπάνω ερευνών που εντοπίστηκαν στη σχετική βιβλιογραφία (Anderson και συν., 2018· Anderson & Macleroy, 2017· Stavrou και συν., 2019) και τη συγκέντρωση των αντίστοιχων ποιοτικών δεδομένων, προέκυψαν τα ακόλουθα αποτελέσματα.

5.1. Γλωσσική εκμάθηση και πολυγλωσσικά ρεπερτόρια

Για τη δημιουργία ευέλικτων μαθησιακών περιβαλλόντων και την επικοινωνία με νόημα δεν τοποθετείται έμφαση στην απλή εναλλαγή κωδίκων, όπου γίνεται μια μείξη ή μια εναλλαγή μεταξύ των γλωσσών από πλευράς των ομιλητών. Αντίθετα, οι γλωσσικές πρακτικές των παιδιών χρειάζεται να αξιοποιηθούν προκειμένου οι μαθητές να είναι σε θέση να αναπτύξουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες και να κατακτήσουν τη γλώσσα. Με την εφαρμογή της παιδαγωγικής της διαγλωσσικότητας και την άντληση γλωσσικών και πολιτισμικών πληροφοριών από τα πολλαπλά ρεπερτόρια, διαμορφώνεται μια νέα πραγματικότητα, η οποία προκύπτει από τη γλωσσική, επιτρέποντας η γλώσσα γίνεται αντιληπτή μέσα από το πρίσμα των ίδιων των ομιλητών της (García & Leiva, 2014).

Επιπλέον, η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, τόσο υπό το πρίσμα της ικανότητας ‘να τοποθετεί κανείς τον εαυτό του στον νου του ‘άλλου’ (‘to put yourself in the mind of the other’, Mercer, 2016, σ. 100), όσο και της ικανότητας ‘να βλέπεις τον δικό σου πολιτισμό μέσα από την οπτική των άλλων’ (‘to view one’s own culture from the view point of outsiders’, McAlinden, 2014, σ. 72) εμπλέκει τους μαθητές στη διαδικασία μάθησης, τους διευκολύνει στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων και συμβάλλει στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας. Οι διαπολιτισμικές εμπειρίες των μαθητών συνδέονται με τα γλωσσικά τους ρεπερτόρια και τη γλωσσική εκμάθηση, καθώς οι μαθητές-δημιουργοί μαθαίνουν να συνθέτουν τις ψηφιακές τους ιστορίες, με τρόπο τέτοιο, ώστε όσα τοποθετούν μέσα σε αυτές αληθινά και φανταστικά στοιχεία, συμπεριλαμβάνοντας μηνύματα με νόημα για τους ίδιους, αλλά και για το κοινό τους.

5.2. Δημιουργικότητα και σύνθεση ιστοριών σε πολυτροπικό περιβάλλον

Η δημιουργία ψηφιακών ιστοριών οδηγεί τους μαθητές στην αξιοποίηση της φαντασίας τους και την παραγωγή καινοτόμων ιδεών (‘thinking outside the box with the language’, Anderson και συν., 2018, σ. 10), καθώς καλούνται να συνθέσουν στοιχεία του πραγματικού κόσμου και στοιχεία της φαντασίας τους και να τα εντάξουν με τον

κατάλληλο τρόπο μέσα σε αυτές. Η εργασία σε πολυτροπικό περιβάλλον και η εξοικείωση με λογισμικά για την προσθήκη στοιχείων κειμένου, εικόνων και φωνής παρατηρείται πως ενισχύει τη δημιουργικότητα και τις δεξιότητες τεχνολογικού και ψηφιακού γραμματισμού των μαθητών. Επιπλέον, η ενσωμάτωση πιο 'προσωπικών' στοιχείων στις ψηφιακές ιστορίες όπως η φωνή, οδηγεί τους μαθητές-δημιουργούς να αποκτήσουν μια αίσθηση ευθύνης, καθώς νιώθουν υπεύθυνοι για τις ιστορίες που μοιράζονται. Συνεπώς, αποκτούν κίνητρα για την εκμάθηση της γλώσσας, αναζητώντας τρόπους γλωσσικής και παραγωγικής ή εξωγλωσσικής έκφρασης, πέραν αυτών που ήδη γνωρίζουν. Η χρήση ψηφιακών μέσων και η ανάπτυξη δεξιοτήτων σε ψηφιακό περιβάλλον, όπως η αναζήτηση σε λεξικά, η εφαρμογή γραμματικο-συντακτικών κανόνων σε νέες περιστάσεις για την εξυπηρέτηση επικοινωνιακών σκοπών, η βελτίωση της προφοράς και των δεξιοτήτων παραγωγής προφορικού λόγου, η εφαρμογή πρακτικών διαγλωσσικότητας στη διαδικασία συγγραφής των ιστοριών και η ανάπτυξη μεταγλωσσικής προοπτικής καταγράφονται μεταξύ των θετικών επιδράσεων που προκύπτουν από την εφαρμογή προγραμμάτων πολυγλωσσικής ΨΑ.

Η συνεργατική μάθηση παρατηρείται πως, επίσης, οδηγεί στην ενίσχυση της δημιουργικότητας. Οι μαθητές που συνεργάζονται για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού έχουν ευκαιρίες να ακούνε τις ιδέες και τις προοπτικές των συμμαθητών τους, ώστε να συνθέτουν στη συνέχεια τις ιστορίες τους σε πολυτροπικό περιβάλλον. Μέσα από την συνεργατική εμπλοκή τους σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες με νόημα, όπως η ΨΑ, βελτιώνει τις ανώτερες δεξιότητες σκέψης τους και την ικανότητά τους για δημιουργική σκέψη.

5.3. Κριτική σκέψη και εμπλοκή στη μάθηση

Η εφαρμογή πρακτικών διαγλωσσικότητας κατά την παραγωγή και την οργάνωση των ιδεών για τη δημιουργία μιας ψηφιακής ιστορίας, καθώς και κατά τη συγγραφή και σύνθεσή τους, φαίνεται πως οδηγεί τους μαθητές σε συζητήσεις για τις διαφορές μεταξύ των γλωσσών και τις συνδέσεις μεταξύ γλώσσας και πολιτισμού. Η εργασία των μαθητών περιλαμβάνει α) την καταγραφή ενός αριθμού κριτηρίων από τους ίδιους τους μαθητές με άξονα την αξιολόγηση μιας «καλής ιστορίας», β) την εφαρμογή ετεροαξιολόγησης σε διάφορα στάδια της διαδικασίας ΨΑ και γ) την αποτίμηση της όλης διαδικασίας από τους ίδιους τους συμμετέχοντες. Η συνεργασία τους σε ψηφιακό περιβάλλον ενισχύει την ανάπτυξη της ικανότητάς τους για διαπολιτισμική επικοινωνία. Συνολικά, φαίνεται πως

καλλιεργείται η ικανότητα για κριτική σκέψη και η ενεργή εμπλοκή στη μάθηση, τόσο αναφορικά με την ανάπτυξη κριτικής γλωσσικής επίγνωσης όσο και αναφορικά με την έννοια της ‘ταυτότητας’. Πιο συγκεκριμένα, η έννοια της ταυτότητας προκύπτει μέσα από τα γλωσσικά ρεπερτόρια που κατέχουν οι μαθητές, τις δυνατότητες που τους προσφέρονται να εκφραστούν μέσα από αυτά και να (ανα)δομήσουν ή να «επενδύσουν» στις υπάρχουσες ταυτότητές τους.

Επιπλέον, η αναζήτηση του κατάλληλου λεξιλογίου και των κατάλληλων εικόνων για την αναπαράσταση των ιδεών των μαθητών σημαίνει την ανάληψη πρωτοβουλιών και τη λήψη αποφάσεων από πλευράς τους, ώστε να χαράξουν τη δική τους μαθησιακή πορεία. Με αυτό τον τρόπο, καλλιεργείται η αυτενέργεια και η εμπλοκή τους σε διαδικασίες διερεύνησης και εκμάθησης της γλώσσας μέσω της ΨΑ.

6. Προτεινόμενο πλαίσιο εφαρμογής

Το μοντέλο που προτείνεται περιλαμβάνει τη γλωσσική εκμάθηση μέσα από τη συμμετοχή σε προγράμματα ΨΑ και την ενίσχυση της δημιουργικότητας, της διαπολιτισμικής κατανόησης και του κριτικού γραμματισμού. Μια τέτοια προσέγγιση μας επιτρέπει να υιοθετήσουμε νέες πρακτικές, ενεργοποιώντας μηχανισμούς για την καλλιέργεια του ενεργητικού ρόλου και της αυτονομίας των μαθητών, όπως και τη δημιουργία ‘σκαλωσιάς’ για τη μάθηση από πλευράς του εκπαιδευτικού. Η δημιουργία πολυγλωσσικών ψηφιακών αφηγήσεων επιτρέπει τις συνδέσεις μεταξύ των γλωσσών, έτσι όπως αυτές υπάρχουν τόσο στον νου των ομιλητών όσο και στην καθημερινότητά τους. Επιπλέον, η πολυγλωσσική ΨΑ σημαίνει την καλλιέργεια της μεταγλωσσικής επίγνωσης, καθώς και της αλληλοκατανόησης και της συμπερίληψης ανάμεσα σε άτομα με διαφορετικούς γλωσσικούς κώδικες. Τέλος, ο διαμοιρασμός των ψηφιακών ιστοριών με ένα πραγματικό κοινό, τόσο σε τοπικό όσο και σε διεθνές επίπεδο, ενισχύει την εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας.

Συνολικά, δημιουργείται ένα πλαίσιο για την εφαρμογή προγραμμάτων πολυγλωσσικής ψηφιακής αφήγησης, το οποίο οριοθετείται ως εξής:

- Γλωσσική εκμάθηση μέσα από πολυγλωσσικά ρεπερτόρια και την ενσωμάτωση της «ταυτότητας» κατά τις διαδικασίες μάθησης.
- Σύνθεση ιστοριών σε πολυτροπικό περιβάλλον, όπου αξιοποιούνται ποικίλες σημειωτικές πηγές.

- Συνεργατική μάθηση εντός και εκτός τάξης (συμπράξεις σε διεθνές επίπεδο), πολιτειότητα και ανάδειξη των στοιχείων πολιτισμού.
- Ενθάρρυνση της δημιουργικής σκέψης και έκφρασης.
- Εφαρμογή διαφοροποιημένων στρατηγικών ώστε να εξασφαλίζεται η πρόοδος όλων των μαθητών.
- Έμφαση στην ενεργό μάθηση, την αυτονομία και την κριτική σκέψη μέσα σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον.
- Γονεϊκή εμπλοκή, με τη δημιουργία «εστιών μάθησης» τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι και μέσω του διαδικτύου.
- Καλλιέργεια κριτικής σκέψης και ανώτερων γνωστικών δεξιοτήτων (π.χ. μέσα από την εφαρμογή ετεροαξιολόγησης).
- Συμμετοχή σε διαδικασίες λύσης προβλήματος για τη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών με ποικίλους τρόπους.
- Παρουσίαση των τελικών μαθησιακών προϊόντων σε ένα ευρύτερο κοινό.

7. Επιλογικός σχολιασμός

Συνοψίζοντας, η διαγλωσσικότητα αποτελεί ένα δυναμικό μοντέλο για τη διγλωσσία, όπου το γλωσσικό σύστημα που διαθέτουν τα δίγλωσσα ή πολύγλωσσα άτομα γίνεται αντιληπτό ως ενιαίο σημειωτικό ρεπερτόριο και όχι ως δύο ξεχωριστά γλωσσικά συστήματα. Συνεπώς, το γλωσσικό ρεπερτόριο των ατόμων αξιοποιείται ολόπλευρα, πέρα από τα κοινωνικά και πολιτικά όρια των ‘κυρίαρχων’ γλωσσών (Otheguy και συν., 2015) ενεργοποιώντας μηχανισμούς για την καλλιέργεια της αλληλοκατανόησης και της συμπερίληψης ανάμεσα σε άτομα με διαφορετικούς γλωσσικούς κώδικες (García, 2009, σ. 307-308).

Τα ευρήματα της παρούσας εργασίας επιβεβαιώνουν αυτά προηγούμενων ερευνών στο πεδίο της ΨΑ, όπου καταγράφεται πως η επαφή των μαθητών με τα τεχνολογικά μέσα και κυρίως με ποικίλους σημειωτικούς πόρους μπορεί να επηρεάσει θετικά τη μάθηση, την επικοινωνία στην τάξη (Jewitt, 2006), καθώς και να υποστηρίξει την κριτική σκέψη (Lambropoulos & Bratitsis, 2019). Η διαδικασία δημιουργίας ΨΑ ευνοεί την πολυγλωσσική διάσταση μέσα σε ένα πλαίσιο πολυγραμματισμών, καθώς οι μαθητές ως δημιουργοί συνδυάζουν κείμενα, ήχους και εικόνες, ώστε να μεταφέρουν τα νοήματα, καλλιεργώντας παράλληλα την κριτική τους ικανότητα (Korosidou & Bratitsis, 2021). Μέσα σε δυναμικά περιβάλλοντα ενσωματώνονται και οι τέσσερις γλωσσικές

δεξιότητες, ενώ ευνοείται η διαδικτυακή συνεργασία και καλλιεργείται ο ψηφιακός γραμματισμός.

Μέσα σε ένα τέτοιο μαθησιακό πλαίσιο, οι διδακτικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών αλλάζουν, καθώς καλούνται να αναστοχαστούν κριτικά αναφορικά με τις πρακτικές τους και να υιοθετήσουν μια διαλογική στάση απέναντι στη γλωσσική εκμάθηση. Τέλος, σημειώνεται επίσης ότι η πολυγλωσσική ΨΑ μπορεί να συνδεθεί διεπιστημονικά και με άλλες γνωστικές περιοχές του αναλυτικού προγράμματος, όπως π.χ. τη Θεατρική Αγωγή. Ουσιαστικά, μέσα από την εφαρμογή προγραμμάτων πολυγλωσσικής ΨΑ επιτρέπεται η σύνδεση της εμπειρίας των πολύγλωσσων μαθητών εντός και εκτός των ορίων της σχολικής τάξης και προκύπτουν οφέλη που αφορούν στη γλωσσική εκμάθηση, την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και την καλλιέργεια της ικανότητας για κριτική σκέψη.

Βιβλιογραφία

- Anderson, J., Chung, Y.-C., & Macleroy, V. (2018). Creative and critical approaches to language learning and digital technology: findings from a multilingual digital storytelling project. *Language and Education*, 32(3), 195–211. doi:10.1080/09500782.2018.1430.
- Anderson, J., Chung, Y., & Macleroy, V. (2014). *Critical connections: Multilingual digital storytelling project. Handbook for teachers*. London: Goldsmiths, University of London. Ανακτήθηκε στις 27 Αυγούστου 2015 από <https://goldsmithsmdst.wordpress.com/handbook/>.
- Anderson, J., & Macleroy, V. (2017). Connecting worlds: interculturality, identity and multilingual digital stories in the making. *Language and Intercultural Communication*. <https://doi.org/10.1080/14708477.2017.1375592>.
- Blackledge, A., Creese, A., & Hu, R. (2016). *Protean heritage, everyday superdiversity* (Working Papers in Translanguaging and Translation (WP. 13)).
- Bratitsis, T. (2018). Storytelling digitalization as a Design Thinking process in educational context. In A. Moutsios-Rentzos, A. Giannakouloupoloulos, M. Meimaris (Eds.), *Proceedings of the International Digital Storytelling Conference - "Current Trends in Digital Storytelling: Research & Practices"* (σσ. 309-320). 21-23 September 2018, Zante, Greece.
- Canagarajah, S. (2011). Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied linguistics review*, 2(1), 1-28.

- Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching?. *The modern language journal*, 94(1), 103-115.
- Creese, A., Blackledge, A., & Hu, R. (2018). Translanguaging and translation: the construction of social difference across city spaces. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(7), 841-852. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1323445>.
- Educause Learning Initiative (ELI). (2009). 7 Things you should know about digital storytelling. *EDUCAUSE Review*. Ανάκτηση 3 Μαρτίου 2010, <http://connect.educause.edu/Library/ELI/7ThingsYouShouldKnowAbout/39398>.
- Figg, C., McCartney, R.W., & Gonsoulin, W. (2009). Differentiating instruction with digital storytelling while making connections to critical literacy. *Teaching and Learning*, 5(1), 31-44.
- Garcia, O. (2017). Problematizing linguistic integration of migrants: the role of translanguaging and language teachers. In *The Linguistic Integration of Adult Migrants / L'integration linguistique des migrants adultes. Some lessons from research / Les enseignements de la recherche*. Ανακτήθηκε στις 16 Ιουλίου 2018, από <https://www.degruyter.com/downloadpdf/books/9783110477498/9783110477498-005/9783110477498-005.pdf>.
- García, O., & Leiva, C. (2014). *Theorizing and Enacting Translanguaging for Social Justice* (pp. 199–216). Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7856-6_11.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden/Oxford: Wiley/Blackwell.
- García, O., & Li Wei (2015). Translanguaging, Bilingualism, and Bilingual Education. In W. E. Wright & S. Boun (Eds), *The handbook of bilingual and multilingual education* (pp. 223-240). John Wiley & Sons.
- Hornberger, N.H., & Link, H. (2012). Translanguaging and transnational literacies in multilingual classrooms: a biliteracy lens, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 261-278. <https://doi.org/10.1080/13670050.2012.658016>.
- Jewitt, C. (2016). *The Routledge handbook of multimodal analysis*. London: Routledge.
- Korosidou, E., & Bratitsis, T. (2021). A digital storytelling game-based distance course for enhancing young learners' language and critical thinking skills in a foreign language. In Bratitsis, T. (Ed). *Proceedings of the 12th Panhellenic and International*

- Conference “ICTs in Education”*. University of Western Macedonia, Florina, 14-16 May, 2020.
- Korosidou, E., & Griva, E. (2021). “Listen to my story, play and interact”: Greek kindergarten children learning English in a digital environment. In T. Alexiou (Ed.), *Research papers in language teaching and learning ‘Innovations and trends in Early Foreign Language Context’*, Patras: Hellenic Open University, School of Humanities.
- Lambropoulos, N., & Bratitsis, T. (2019). *Story Logic Net–Collaborative Writing for Children’s Multiliteracy Skills Utilising Multimodal Tools*. Erasmus+ Programme, KA2 – Cooperation for innovation and the exchange of good practices for school education.
- Lathem, S.A. (2005). Learning Communities and Digital Storytelling: New Media for Ancient Tradition. *Society for Information Technology and Teacher Education International Conference*.
- Li Wei. (2018). Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics*, 39 (1), 9–30. <https://doi.org/10.1093/applin/amx039> .
- McAlinden, M. (2014). Can teachers know learners’ minds? Teacher empathy and learner body language in English language teaching. In K. Dunworth, & G. Zhang (Eds.), *Critical perspectives on language education: Australia and the Asia pacific* (pp. 71–100). Cham: Springer.
- McGeoch, K., & J. Hughes (2009). Digital Storytelling and Drama. In M. Anderson, D. Cameron, & J. Carroll (Eds), *Drama Education with Digital Technology* (pp. 113–128). London: Continuum.
- Mercer, S. (2016). Seeing the World Through Your Eyes: Empathy in Language Learning and Teaching. In P. D. MacIntyre, T. Gregersen, & S. Mercer (Eds.), *Positive Psychology in SLA*, 91–111. Bristol: Multilingual Matters.
- Oskoz, A., & Elola, I. (2014). Integrating Digital Stories in the Writing Class: Towards a 21st Century Literacy. In J. P. Guikema & L. Williams (Eds) *Digital Literacies in Foreign and Second Language Education: Research, Perspectives, and Best Practices*, 179–200. CALICO Monograph Series, 12 vols. San Marcos, TX: CALICO. <https://calico.org/bookfiles/pdfs/DigitalLiteracies.pdf>.
- Otheguy, R. & García, O. & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6, 281-307.

- Robin, B.R., & McNeil, S.G. (2012). What educators should know about teaching digital storytelling. *Digital Education Review*, 22, 37-51.
- Smeda, N., Dakich, E., & Sharda, N. (2014). The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: A comprehensive study. *Smart Learning Environments*, 1(1), 1-21.
- Stavrou, S., Charalambous, C, & Macleroy, V. (2021). Translanguaging through the lens of drama and digital storytelling: Shaping new language pedagogies in the classroom. *Pedagogy, Culture & Society*, 29 (1), 99-118.
- Tsiplakou, S. (2016) Κειμενικά είδη και κριτικός γραμματισμός. Μια «ανοιχτή» σχέση; [Genres and critical literacy. An ‘open’ relationship?] Hodolidou, E., R. Tsokalidou, F. Tendolouris, A. Kyridis & K. Vakalopoulos (Eds.). In Memory of Sofronis Chatzisavvidis: *Linguistic and Educational Approaches* (pp. 336-354). Athens: Gutenberg.
- Τσιπλάκου, Σ. (2016) «Ακίνδυνη» εναλλαγή κωδίκων και διαγλωσσικότητα: it’s complicated. Στο Α. Χατζηδάκη (Επιμ.) *Κοινωνιογλωσσολογικές και Διαπολιτισμικές Προσεγγίσεις στην Πολιτισμική Ετερότητα στο Σχολείο* (Θεματικό τεύχος για το 2015 του περιοδικού *Επιστήμες Αγωγής*), 140–160.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2005). Η αφανής διγλωσσία στο ελληνικό σχολείο: Δεδομένα επιτόπιας έρευνας. *Επιστήμες της Αγωγής, Θεματικό Τεύχος 3*, 37-50.
- Verdugo, D. R., & Belmonte, I. A. (2007). Using digital stories to improve listening comprehension with Spanish young learners of English. *Language Learning & Technology*, 11(1), 87-101.
- Vogel, S., & García, O. (2017). Translanguaging. In G. Noblit (Eds.), *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Yang, Y., & Wu, W. (2012). Digital Storytelling for Enhancing Student Academic Achievement, Critical Thinking, and Learning Motivation: A Year-Long Experimental Study. *Computers & Education*, 59, 339–352.

Story Logic Net: ανάπτυξη δεξιοτήτων πολυγραμματισμού μέσα από τη διαδικτυακή συνεργατική γραφή και την ψηφιακή αφήγηση

Θαρρενός Μπράτιτσης

Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
bratitsis@uowm.gr

Γεωργία Κηπουροπούλου

Εκπαιδευτικός, Διδάκτορας-Ερευνήτρια, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
georgkip@yahoo.com

Abstract

The Story Logic Net Project aims at designing, developing and implementing an innovative online tool to support collaborative writing in order to develop and advance children's multiliteracy skills (8 -12 years old) inside and outside classroom, in formal, non-formal and informal education settings. Multiliteracy is the ability to identify, interpret, create, and communicate meaning across a variety of visual, oral, corporal, musical and alphabetical forms of communication. Beyond a linguistic notion of literacy, multiliteracy involves an awareness of the social, economic and wider cultural factors that frame communication.

Keywords: Collaborative writing, digital storytelling, multiliteracies.

Περίληψη

Το Story Logic Net (SLN) είναι ένα έργο για παιδιά, δασκάλους, γονείς που στοχεύει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων πολυγραμματισμού και τη συνεργατική συγγραφή ιστοριών. Ο στόχος του Story Logic Net είναι η ενίσχυση των ικανοτήτων των παιδιών (8 έως 12 ετών) μέσω μιας νέας μεθοδολογίας μάθησης βασισμένης στη διαδικτυακή συνεργατική συγγραφή (ψηφιακών) ιστοριών και του πολυγραμματισμού. Το έργο είναι μια πρωτοβουλία από ομάδα ευρωπαϊκών οργανισμών - πανεπιστημίων, σχολείων και επιχειρήσεων -, και συγχρηματοδοτείται από το πρόγραμμα Erasmus +, Δράση ΚΑ201. Πιο αναλυτικά, αφορά στη δημιουργία ενός ελεύθερα διαθέσιμου διαδικτυακού εργαλείου που απευθύνεται πρωτίστως σε παιδιά. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε τυπικά και άτυπα πλαίσια μάθησης με την υποστήριξη εκπαιδευτικών ή/ και γονέων. Αυτό το εργαλείο επιτρέπει στα παιδιά να δημιουργήσουν τις δικές τους ιστορίες με συνεργατικό τρόπο, με τους φίλους και με τους συμμαθητές τους.

Λέξεις-κλειδιά: Συνεργατική γραφή, ψηφιακή αφήγηση, πολυγραμματισμός.

1. Εισαγωγή

Η αφήγηση αποτελεί μια ευρέως χρησιμοποιούμενη εκπαιδευτική στρατηγική ιδιαίτερα τις τελευταίες δεκαετίες, καθώς προσελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών και σπουδαστών και βοηθά στην εμπέδωση των πληροφοριών από τους εκπαιδευόμενους. Αυτό συμβαίνει διότι οι άνθρωποι μπορούν να απομνημονεύσουν και να ανακαλέσουν πιο εύκολα πληροφορίες όταν αυτές λαμβάνονται στο πλαίσιο μιας ιστορίας και ειδικότερα όταν η ιστορία αυτή συνδέεται με προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες. Η δυνατότητα των

ανθρώπων να απομνημονεύσουν και να ανακαλέσουν στο μέλλον το εκάστοτε μαθησιακό αντικείμενο επηρεάζεται από τον τρόπο κωδικοποίησης και παρουσίασης αυτού του αντικειμένου (Μπράτιτσης, 2015).

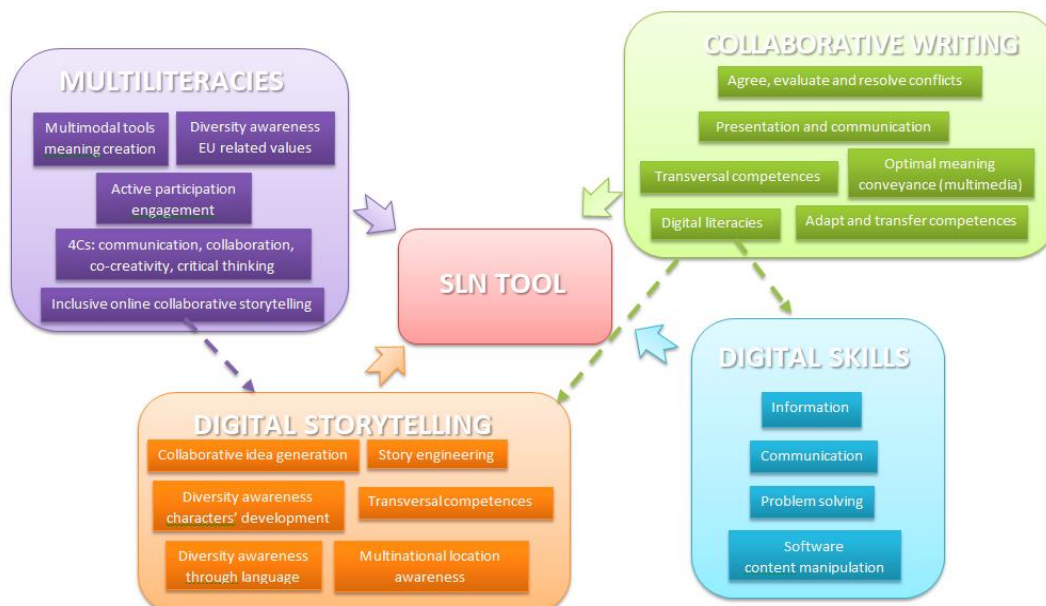
Αφήγηση με την έννοια του ξένου όρου Storytelling είναι η αλληλεπιδραστική τέχνη της χρήσης λέξεων και δράσεων για την αναπαράσταση των στοιχείων και των εικόνων μιας ιστορίας με τρόπο που να κεντρίζει τη φαντασία του ακροατή (Μπράτιτσης, 2015). Η αφήγηση ή αλλιώς storytelling είναι η τέχνη της διήγησης ιστοριών σε ένα κοινό-ακροατήριο, με στόχο τη μεταβίβαση σημαντικών μηνυμάτων. Η αφήγηση θεωρείται μια πρωτοποριακή μέθοδος διδασκαλίας, με την οποία οι δάσκαλοι επιτυγχάνουν τη μετάδοση της γνώσης με έναν ευχάριστο τρόπο, χρησιμοποιώντας ιστορίες, μεταφορές και αφήγηση, έτσι ώστε οι μαθητές να εμπλακούν, να διεγείρουν τα συναισθήματα και τη φαντασία τους.

Πιο συγκεκριμένα, η αφήγηση (συμπεριλαμβανομένης της δημιουργίας και της ακρόασης και κατανόησης μιας ιστορίας) οδηγεί τον εκπαιδευόμενο στην εξάσκηση σύνθετων επικοινωνιακών δεξιοτήτων μέσα από τη δόμηση περιεχομένου, την επεξεργασία των πληροφοριών και την εξαγωγή νοήματος. Ο παιδαγωγικός χαρακτήρας των αφηγήσεων ενισχύεται περεταίρω και με την δυνατότητά τους να υποστηρίξουν αποτελεσματικά τη μετάδοση αντιλήψεων, γνώσεων, αξιών και συμπεριφορών και να βοηθούν τον άνθρωπο να λαμβάνει αποφάσεις για τη ζωή του με βάση τα παραδείγματα των ηρώων των ιστοριών αυτών (Λιαρομάτη, 2019, σ. 20). Επιπλέον, η ψηφιακή αφήγηση καλλιεργεί τη συνεργατικότητα και ενισχύει τις συνεργατικές δεξιότητες των μαθητών αφού οι μαθητές καλούνται να πάρουν αποφάσεις από κοινού σχετικά με το υλικό, τον ήχο και το ύφος της ιστορίας. Στη διαδικασία της αφήγησης οι μαθητές εξοικειώνονται με την αφήγηση καθώς θα πρέπει να επιλέξουν στοιχεία και μηνύματα και να κάνουν προσεκτική χρήση λέξεων και προτάσεων προκειμένου για μία αποτελεσματική επικοινωνία. Και με αυτό τον τρόπο η ψηφιακή αφήγηση καλλιεργεί τις επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών. Η ψηφιακή αφήγηση εξ ορισμού αναπτύσσει τον ψηφιακό γραμματισμό καθώς οι μαθητές εξοικειώνονται με τη χρήση σύγχρονων τεχνολογικών μέσων και εργαλείων, αναπτύσσοντας, έτσι, δεξιότητες χρήσιμες στη σύγχρονη κοινωνία που χαρακτηρίζεται από ολοένα αυξανόμενη τεχνολογική πρόοδο.

2. Το έργο Story Logic Net

Το Story Logic Net – Collaborative Writing for Children’s Multiliteracy Skills Utilizing Multimodal Tools είναι ένα έργο που συγχρηματοδοτείται από το Πρόγραμμα Erasmus+, στο πλαίσιο της Βασικής Δραστηριότητας 2 – Συνεργασία για την καινοτομία και την ανταλλαγή καλών πρακτικών για τη σχολική εκπαίδευση. Οι συνεργαζόμενοι φορείς που ανέλαβαν το έργο και δημιούργησαν την πλατφόρμα SLN αλλά και το πολυτροπικό εργαλείο SLN της ιδέας είναι: Advancis Business Services, Lda (Portugal), University of Western Macedonia (Greece), Inspectoratul Scolar Judetean Arad (Romania), Szkoła Podstawowa nr 1 w Krakowie (Poland), Schole (Portugal).

Ο στόχος του Story Logic Net είναι να αυξήσει τις ικανότητες Πολυγραμματισμού των παιδιών (8 έως 12 ετών) αναπτύσσοντας, δοκιμάζοντας και διαθέτοντας στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς μια νέα μεθοδολογία μάθησης βασισμένη στη διαδικτυακή συνεργατική γραφή για την επικοινωνία νοήματος μέσω της ψηφιακής αφήγησης και του πολυγραμματισμού για τη Δημιουργική Τάξη του 21ου αιώνα. Στην πραγματικότητα, η συλλογική γραφή παρέχει τα μέσα για τους εκπαιδευτικούς να εμπλακούν αποτελεσματικά στη διδασκαλία του αλφαριθμητισμού, όχι μέσω μεμονωμένων μαθημάτων δεξιοτήτων, αλλά σε νέο πλαίσιο κατασκευάζοντας κείμενα γεμάτα προσωπικό και συλλογικό νόημα (Button και συν., 1996).



Εικόνα 1. Το θεωρητικό πλαίσιο του Story Logic Net

Για να το πετύχει αυτό, οι εταίροι μελέτησαν αναλυτικά τα πεδία του Πολυγραμματισμού, της Συνεργατικής γραφής ιστοριών, της Ψηφιακής Αφήγησης και

των Ψηφιακών δεξιοτήτων που περιλαμβάνονται στο πλαίσιο των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα. Μετά από την αναγνώριση της συμπληρωματικότητας των πεδίων αυτών και των παραμέτρων που παρουσιάζουν μεταξύ τους επικαλύψεις, δημιουργήθηκε ένα θεωρητικό μοντέλο/ πλαίσιο (Εικόνα 1) που προσδιορίζει τις επιμέρους ικανότητες που εμπλέκονται και τις οποίες το εργαλείο-προϊόν του προγράμματος καλείται να υποστηρίξει και να αναπτύξει περαιτέρω.

3. Επιμέρους επιστημονικά πεδία που εμπλέκονται

Πολυγραμματισμός (Multiliteracy) είναι η ικανότητα κανείς να αναγνωρίζει, ερμηνεύει, δημιουργεί και να επικοινωνεί ένα νόημα (meaning) διαμέσου διαφόρων οπτικών, προφορικών, σωματικών (μη-λεκτικών), μουσικών και γραπτών μορφών επικοινωνίας (The New London Group, 1996· Cope & Kalantzis, 2000). Αυτό το πλαίσιο δημιουργικής μάθησης είναι βασισμένο στην κεντρική αντίληψη του σχεδιασμού που συναντιέται στον πολυγραμματισμό. Η αντίληψη αυτή νοεί τον σχεδιασμό ως μια ενεργή και δυναμική διαδικασία που εφαρμόζεται σε κάθε σημειωτική δραστηριότητα, συμπεριλαμβανομένης και της χρήσης της γλώσσας για την παραγωγή και την κατανόηση ενός κειμένου (Lambropoulos & Romero, 2015).

Πέρα από τη γλωσσολογική έννοια του γραμματισμού, ο Πολυγραμματισμός αφορά στην επίγνωση των κοινωνικών, οικονομικών και ευρύτερων πολιτισμικών παραγόντων που πλαισιώνουν την επικοινωνία. Επιπλέον, ο Πολυγραμματισμός στοχεύει στο να κάνει την τάξη να λαμβάνει περισσότερο υπόψη την πολιτισμική, γλωσσική, επικοινωνιακή και τεχνολογική διαφορετικότητα.

Ο Πολυγραμματισμός στην Εκπαίδευση στοχεύει:

- στην ανάπτυξη πολυμεσικού γραμματισμού,
- στην ανάπτυξη των 4Cs δεξιοτήτων (που προσδιορίζουν τις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα): communication (επικοινωνία), collaboration (συνεργασία), co-creativity (συν-δημιουργία) and critical thinking (κριτική σκέψη) οι οποίες καλλιεργούν:
 - την αμφίδρομη επικοινωνία (αλληλεπίδραση),
 - τις συνεργατικές δεξιότητες και δραστηριότητες,
 - τις δεξιότητες συν-δημιουργίας: αποκλίνουσες, συγκλίνουσες και μεταγνωστικές δεξιότητες,
 - τα επίπεδα κριτικής σκέψης (π.χ. στην επιχειρηματολογία),

- στην καλλιέργεια ορισμένων αξιών, στάσεων και συμπεριφορών (εργασία σε ομάδες, αποδοχή, εργασία προς ένα μεγαλύτερο στόχο κλπ.),
- στην ενθάρρυνση της ενεργής συμμετοχής και δέσμευσης σε επίπεδο σχολείου και κοινότητας,
- στην ενίσχυση της παραγωγικής ποικιλομορφίας/διαφορετικότητας,
- στην ανάπτυξη ταυτότητας πολλαπλών στρωμάτων.

Ο πολυγραμματισμός σχετίζεται με την πολυμεσικότητα και τις διαφορετικές μορφές έκφρασης που συναντά κανείς στη σύγχρονη ψηφιακή εποχή, σε αντίθεση με την περισσότερο μονομεσική μορφή της κλασικής σχολικής τάξης. Λόγω του συσχετισμού του με τη δημιουργία νοήματος στα σύγχρονα πολυμεσικά περιβάλλοντα, θεωρείται ότι αποτελεί μέρος της εκπαίδευσης για την πολιτειότητα (citizenship education) στον Ευρωπαϊκό χώρο (π.χ. EACEA, 2012). Μελετώντας τις προτεινόμενες διδακτικές προσεγγίσεις και τις καταγραφές των αναλυτικών προγραμμάτων των Ευρωπαϊκών χωρών, η κοινοπραξία Story Logic Net κατέληξε στο συμπέρασμα ότι όχι μόνο τα τελευταία δεν υποστηρίζουν επαρκώς την ανάπτυξη των σχετικών ικανοτήτων, αλλά επιπλέον απαιτείται ο σχεδιασμός νέων διδακτικών προσεγγίσεων για να επιτευχθεί ένας τέτοιος στόχος.

Στο πλαίσιο του έργου Story Logic Net, η αφήγηση επιλέχθηκε ως πολυτροπικό μέσο επικοινωνίας. Μέσα από την πολυτροπική ψηφιακή αφήγηση η έκφραση σκέψεων, οι ιδέες και οι απόψεις και η κοινή χρήση τους με ένα μεγαλύτερο κοινό είναι ευκολότερη και προσιτή παρά ποτέ άλλοτε, ενώ ταυτόχρονα τα παιδιά βελτιώνουν τις δεξιότητες και τις ικανότητες δημιουργώντας τις δικές τους ιστορίες. Τα παιδιά γίνονται επίσης πιο δραστήρια και παραγωγικά είτε ως μονάδες είτε μέσα από συλλογικές επικοινωνιακές δραστηριότητες. Το πιο σημαντικό όφελος που προκύπτει από τη ψηφιακή αφήγηση, είναι η καλλιέργεια μιας καινοτόμου και κριτικής σκέψης, η επίλυση προβλημάτων και η λήψη αποφάσεων καθώς και η δημιουργικότητα, η συνεργασία, η καινοτομία και η ανάπτυξη ψηφιακού γραμματισμού. Η ψηφιακή αφήγηση είναι ένας τρόπος να παρουσιάσει κάποιος ένα νέο υλικό και να αιχμαλωτίσει την προσοχή, να διευκολύνει την αλληλεπίδραση και να εμπλουτίσει τις δεξιότητες γραμματισμού (Robin, 2006, 2008). Ψηφιακές ιστορίες μπορούν να αποθηκευτούν ή να δημοσιευτούν στο Διαδίκτυο, επιτρέποντας στους ανθρώπους να κάνουν κριτική και συζήτηση πάνω τους, ενισχύοντας έτσι την εκπαιδευτική τους αξία και τη διάρκεια ζωής τους (Lathem, 2005).

Η ψηφιακή αφήγηση και η δημιουργική συνεργατική γραφή είναι δύο ξεχωριστά πεδία που μοιράζονται ένα σημαντικό κοινό σημείο: η ιστορία και επίσης το ψηφιακό μέσο, επιλέγοντας ένα ουσιαστικό θέμα και αφιερώνοντας περισσότερο χρόνο στη δημιουργία της ιστορίας είναι θεμελιώδη για μια αποτελεσματική και επιτυχημένη ψηφιακή ιστορία. Ένα δεύτερο κοινό σημείο είναι το ευρύ φάσμα των ιστοριών. Η δημιουργική γραφή περιλαμβάνει όλα τα είδη γραφής. Κατά τη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών εμπλέκονται περισσότερα είδη γραμματισμού (Bratitsis και συν., 2014· Melliou και συν., 2014· Bratitsis και συν., 2011).

Η Συνεργατική Γραφή (Collaborative Writing) αναφέρεται σε γραπτά έργα που δημιουργούνται από πολλούς ανθρώπους, συνεργατικά. Είναι μια αποτελεσματική μέθοδος διδασκαλίας για διάφορους γνωστικούς τομείς που βασίζεται στο πλαίσιο των 4C. Βοηθάει τα παιδιά να μάθουν μέσω της συγγραφής ιστοριών και της συνεργασίας. Επιπλέον, παρέχει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να εμπλακούν σε αποτελεσματική διδασκαλία αλφαριθμητισμού, όχι μέσα από διδασκαλία μεμονωμένων δεξιοτήτων, αλλά στο πλαίσιο της δημιουργίας κειμένων γεμάτων με προσωπική και συλλογική σημασία (Button και συν., 1996). Ακόμη διεγείρει την ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων, όπως η δημιουργικότητα, η επικοινωνία, η ομαδική εργασία και ακόμη και η εκμάθηση ξένων γλωσσών.

Η δημιουργική συνεργατική γραφή και η ψηφιακή αφήγηση περιλαμβάνουν τεχνικές δημιουργικότητας, διαδικασίες και πλαίσια τόσο για τη δημιουργία ιδεών όσο και για την επίλυση προβλημάτων. Η δημιουργική συνεργατική γραφή είναι μια διαδικασία που διεγείρει τη δημιουργικότητα και τη φαντασία για την αφήγηση μιας ιστορίας. Η ψηφιακή αφήγηση συνδυάζει την τέχνη της αφήγησης με τα πολυμέσα. Η δημιουργία ιστορίας και η ψηφιακή αφήγηση ειδικότερα, μπορούν να βελτιώσουν την ανθρώπινη δημιουργικότητα, κυρίως μέσω δύο αξόνων: την ενίσχυση των κινήτρων και τη βελτίωση των σχετικών ικανοτήτων.

Η δημιουργική συνεργατική γραφή είναι η αποτύπωση ιδεών και συναισθημάτων για ένα συγκεκριμένο θέμα. Χαρακτηρίζεται από πρωτοτυπία και φαντασία που βασίζεται στη δημιουργική γραφή και στην ανοιχτή σκέψη καθώς και στην κριτική για τη γραφή. Ενώ η ιστορία της δημιουργικής γραφής ξεκινά στην αρχαία Ελλάδα, εμφανίστηκε ως επιστημονικός κλάδος στην ακαδημαϊκή κοινότητα των ΗΠΑ, στις αρχές του 20ου αιώνα. Σήμερα, η δημιουργική συνεργατική γραφή μπορεί να διδαχθεί ως μια διαδικασία που εστιάζει στην παραγωγή διεγείροντας τη δημιουργικότητα. Επιπλέον, οι τεχνικές

δημιουργικής γραφής δίνουν τη δυνατότητα σε όλους να γίνουν καλύτεροι συγγραφείς, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στην επικοινωνία, εκφράζοντας τα συναισθήματά τους και κατανοώντας τη σημασία της γραφής και της έκφρασης.

Ακολουθώντας την αλληλένδετη σύνδεση μεταξύ δημιουργικής γραφής και αφήγησης, τα περιβάλλοντα δημιουργικότητας μπορούν να ενισχύσουν τους διαφορετικούς τύπους δημιουργικότητας ανάλογα με τον τύπο των λύσεων που αναζητά ένας χρήστης. Η αναλυτική σκέψη ενισχύεται παρέχοντας στον χρήστη περιβάλλοντα με λεπτομέρεια και στενή, βήμα προς βήμα αλληλουχία καθώς και με την επίλυση προβλημάτων. Σε αντίθεση, οι γνώσεις ενεργοποιούνται από χαμηλό φωτισμό, χαλαρωτικούς ήχους και απόκρυψη λεπτομερειών, παρέχοντας αφηρημένες μεταφορές και χρώματα προκειμένου να μεταφέρουν τον χρήστη σε μια χαλαρή ψυχική κατάσταση.

Στις μέρες μας ο θεατής ανακαλύπτει νόημα ερμηνεύοντας κομμάτια της ιστορίας για να χτίσει την ιστορία στο μυαλό του ο ίδιος. Έτσι, συμμετέχει ενεργά στη δημιουργία της ιστορίας και η πρόκληση για τον αφηγητή είναι να παρέχει όσα θραύσματα αρμόζει και όχι περισσότερα. Ο χρήστης συμμετέχει ενεργά στη δημιουργία ιστορίας χρησιμοποιώντας διαφορετικά τεχνικά εργαλεία και εργαλεία αφήγησης, συμπεριλαμβανομένων ενδεικτικά: απόκρυψη, πρόβλεψη, ανακάλυψη, νόμος της αντίφασης, τοποθεσία ως αλληγορία, οπτικές μεταφορές, ερεθίσματα και άγκυρες, καθώς και αναζήτηση οπτικών εκφράσεων για το χρόνο, ένταση και ροή τοποθεσίας.

4. Περιγραφή των εργαλείων του Story Logic Net

Βασικό προϊόν του Story Logic Net είναι ο σχεδιασμός και η υλοποίηση μιας πλατφόρμας που απευθύνεται δια διαφορετικούς πληθυσμούς στόχους. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί/εκπαιδευτές με το Story Logic Net αποκτούν πρόσβαση σε ένα καινοτόμο και φιλικό προς το χρήστη εργαλείο για την ανάπτυξη ικανοτήτων πολυγραμματισμού, το οποίο μπορούν να χρησιμοποιήσουν σε διάφορες καταστάσεις/περιβάλλοντα. Με το εργαλείο αυτό οι ίδιοι βελτιώνουν και τις δικές τους ικανότητες. Επιπλέον στο πλαίσιο του έργου σχεδιάστηκε μια εργαλειοθήκη για να τους βοηθήσει να σχεδιάσουν τις δικές τους διδακτικές παρεμβάσεις με βάση το εργαλείο Story Logic Net. Με παρόμοια λογική, οι γονείς έχουν πρόσβαση σε ένα καινοτόμο και φιλικό προς το χρήστη εργαλείο, το οποίο μπορούν να χρησιμοποιήσουν με τα παιδιά τους για την ανάπτυξη ικανοτήτων πολυγραμματισμού με τη δική τους υποστήριξη. Φυσικά, τελικός στόχος, έμμεσα ή άμεσα, είναι τα ίδια τα παιδιά.

Η δημιουργία της ψηφιακής ιστορίας μέσα από το περιβάλλον του Story Logic Net αποτελεί έργο των ίδιων των παιδιών. Πρόκειται για μία διαδικασία στην οποία από την αρχή μετέχουν τα παιδιά δημιουργικά και δημοκρατικά. Αρχικά, οι συμμετέχοντες πρέπει να αποκτήσουν κωδικούς, με τους οποίους εισάγονται στο κυρίως δημιουργικό περιβάλλον της πλατφόρμας (Story Logic Net community). Η κοινότητα Story Logic Net προσφέρει τρία επίπεδα πρόσβασης και χρήσης. Μπορεί κάποιος να είναι ο Διαχειριστής (Administrator), ο Διευθυντής (Manager) ή ο Χρήστης (User). Από αυτά τα τρία διαφορετικά προφίλ προκύπτουν και αντίστοιχοι ρόλοι και λειτουργίες. Ο Διαχειριστής είναι ο κάτοχος του λογαριασμού και αυτός που αναλαμβάνει τις διοικητικές εργασίες, οι οποίες σχετίζονται με τη χρήση των λειτουργιών της συνεργατικής γραφής. Σε ένα σχολικό περιβάλλον ο διαχειριστής μπορεί να είναι το άτομο που διδάσκει το μάθημα της Πληροφορικής. Ο Διευθυντής είναι το άτομο που στήνει τις ιστορίες, αναθέτει ρόλους σε κάθε χρήστη και επικυρώνει την εξέλιξη της ιστορίας. Στο πλαίσιο του σχολείου ο Διευθυντής είναι ο δάσκαλος ή ο καθηγητής του τμήματος. Οι Χρήστες είναι οι συμμετέχοντες στην εξέλιξη της ιστορίας και έχουν αναλάβει τους ρόλους που τους έχει αποδώσει ο Διευθυντής. Οι ρόλοι είναι του κειμενογράφου, του εικονογράφου και του κριτή (reviewer). Στο πλαίσιο ενός σχολείου οι Χρήστες είναι οι μαθητές του τμήματος.

Πριν από τη συγγραφή της ιστορίας τα ίδια τα παιδιά σε συνεργασία με τον Διευθυντή (Manager) έχουν αποφασίσει για το μέγεθος της ιστορίας τους (μικρό, μεσαίο, μεγάλο) αλλά και για το χρονοδιάγραμμα των εργασιών και την ημερομηνία παράδοσης της ιστορίας. Επιπρόσθετα, δίνεται η επιλογή στα παιδιά να διαλέξουν από συγκεκριμένες εικόνες ή σχήματα που παρέχει το Story Logic Net ποια θα χρησιμοποιήσουν στην ιστορία τους ή ακόμα να εισάγουν δικές τους εικόνες, ζωγραφιές ή άλλα αρχεία από τον υπολογιστή τους ή από το διαδίκτυο. Με την ιδιότητά που του έχει ανατεθεί το κάθε παιδί αναλαμβάνει να ολοκληρώσει ένα το κομμάτι της ιστορίας. Αφού το ολοκληρώσει, ο κριτικός το ελέγχει και το επικυρώνει, εάν συμφωνεί. Στην περίπτωση που ο κριτικός (reviewer) διαφωνεί με το έργο που παραδόθηκε, τότε υποβάλλει τις ενστάσεις τους και ακολουθεί συζήτηση. Στο τέλος κάθε ενότητας/ φάσης ο Διευθυντής επικυρώνει ή όχι το αποτέλεσμα στο πλαίσιο ενός διαλόγου και συνεργατικού πνεύματος. Αφού ολοκληρωθεί αυτή η πρώτη φάση δημιουργίας, δηλαδή η δημιουργία της πρώτης σκηνής, τα παιδιά-δημιουργοί προχωρούν στην επόμενη σκηνή του έργου τους ακολουθώντας την ίδια διαδικασία.

StoryLogicNet Tool



Εικόνα 2. Η αφηγηματική δομή του Story Logic Net

Το Story Logic Net βοηθάει τους μικρούς δημιουργούς στη δόμηση και τη κατασκευή της ψηφιακής τους ιστορίας. Συγκεκριμένα, μελετήθηκαν κλασικές αφηγηματικές δομές από τη διεθνή βιβλιογραφία ως προς τις παραμέτρους τους. Μιας και όλες αναφέρονται στην ανάπτυξη διαφορετικών μορφών ιστοριών αλλά από ένα άτομο συνήθως, δεν είναι επαρκείς για να υποστηρίξουν ένα περιβάλλον συνεργατικής γραφής ιστοριών. Έτσι η κοινοπραξία σχεδίασε μια νέα αφηγηματική δομή (Εικόνα 2) που υποστηρίζει τη συνεργατική ανάπτυξη μιας ιστορίας από 3 μαθητές ή ομάδες μαθητών. Οι συνολικά 3 σκηνές των υπό δημιουργία ιστοριών αναλύονται συνολικά σε 8 βήματα/σημεία της δομής που αναφέρονται στην πλατφόρμα παρέχουν στα παιδιά βοηθητικές οδηγίες (tips) ώστε η ιστορία που θα παραχθεί να έχει μία αβίαστη συνέχεια αλλά και βασικά στοιχεία μιας ψηφιακής αφήγησης. Τα βήματα αυτά είναι:

1. Σκηνή 1: Έναρξη (περιγραφή της εναρκτήριας σκηνής και του σκηνικού).
2. Ανατρεπτικό συμβάν(κάτι που υποκινεί/πυροδοτεί την εξέλιξη της πλοκής).
3. Τέλος της Σκηνής 1 Ανατροπή (παρουσίαση ενός στοιχείου εκείνο που θα βελτιώσει και θα πλαισιοποιήσει την πλοκή).
4. Σκηνή 2: Ο νέος κόσμος του πρωταγωνιστή(πρέπει να δοθούν νέα στοιχεία).
5. Μέσο της πλοκής (πλοκή, μέρος 2ο).
6. Τέλος της Σκηνής 2. Ανατροπή (καταληκτική σκηνή).
7. Σκηνή 3: Κλιμάκωση (Η πλοκή φτάνει στο ανώτερο σημείο της κλιμάκωσής της).
8. Τέλος (δίνεται η λύση του προβλήματος).

Στο τέλος, και αφού τα παιδιά έχουν ολοκληρώσει τη δημιουργία της ιστορίας, ακολουθεί η φάση της αξιολόγησης (κριτική αξιολόγηση και ανατροφοδότηση) από τα ίδια τα

παιδιά που συμμετείχαν στην όλη διαδικασία. Τα παιδιά συνομιλούν και εκφράζουν τις ενστάσεις τους ή τις διαφωνίες τους προτού το τελικό προϊόν(ιστορία) διαχυθεί μέσω της πλατφόρμας. Όμως μπορεί να αναλάβει ένα παιδί το ρόλο του κριτικού αναγνώστη και να αξιολογήσει την ιστορία μέσω μιας ρούμπρικας που παρέχεται από το εργαλείο Story Logic Net.

Επιπλέον, το Story Logic Net παρέχει μία εργαλειοθήκη (Toolkit) η οποία περιέχει δραστηριότητες που μπορούν να είναι χρήσιμοι πόροι για δασκάλους που επιθυμούν να εξασκηθούν με τους μαθητές τους στη δημιουργία – συγγραφή ιστορίας. Η προσέγγιση αυτή βασίζεται στη βιβλιογραφία και αφορά δραστηριότητες που έχουν δοκιμαστεί ευρέως από ακαδημαϊκούς, εκπαιδευτικούς και απλούς χρήστες σε όλο τον κόσμο.

Η εργαλειοθήκη αποτελείται από 3 ενότητες. Η ενότητα 1 αφορά τη βασική δομή της ιστορίας. Απευθύνεται σε όλους τους αρχάριους χρήστες που δεν έχουν καμία ή έχουν ελάχιστη εμπειρία στη δημιουργία μιας βασικής ιστορίας. Αυτό επηρεάζει συνήθως την αυτοπεποίθηση των εν δυνάμει αφηγητών και κυρίως την ικανότητά τους να δημιουργούν ιστορίες, καθώς η βιβλιογραφία υπογραμμίζει ότι η αφήγηση είναι εγγενής ικανότητα των ανθρώπων, ως κοινωνικών όντων. Έτσι, η ενότητα 1 επικεντρώνεται στην επεξήγηση, με πολύ εύκολο τρόπο και απεικονίσεις, τα θεμελιώδη μέρη μιας βασικής ιστορίας, όπως τα προτείνει ο Gustav Freytag.

Η Ενότητα 2 εξηγεί πτυχές της συνεργατικής γραφής, παρέχοντας έναν απλό οδηγό στα βήματα που εισήχθησαν στο θεωρητικό πλαίσιο του Story Logic Net.

Τέλος, η ενότητα 3 εισάγει διάφορες δραστηριότητες που μπορούν να θεωρηθούν ως συμπληρωματικό υλικό για τους εκπαιδευτικούς / γονείς που επιθυμούν να εξασκηθούν περισσότερο σε συγκεκριμένες πτυχές / στοιχεία μιας ιστορίας (π.χ. δημιουργία χαρακτήρα, περιγραφή σκηνής, δημιουργία οπτικής γωνίας, απόκτηση έμπνευσης).

Το Story Logic Net εκτός από την εργαλειοθήκη παρέχει στους εκπαιδευτικούς κάρτες προέκτασης (SLN extension cards) οι οποίες παρέχουν ένα ευχάριστο δημιουργικό διάλειμμα και δίνουν το έναυσμα για περαιτέρω έμπνευση. Παρόλο που δίδεται η ευκαιρία για πειραματισμό με την εργαλειοθήκη και την κοινότητα Story Logic Net, μερικές φορές ίσως χρειαστούν οι μικροί δημιουργοί ένα hot spot, μια στιγμή, ώστε να εξασφαλιστεί ότι όλοι είχαν την έμπνευση, τη διάθεση, το κουράγιο, την ανθεκτικότητα, το θάρρος και το νόημα να συνεχίσουν να εργάζονται ομαδικά. Όλες αυτές οι κάρτες είναι δραστηριότητες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς για να

εμπλουτίσουν την εμπειρία της ομάδας καθώς εργάζονται με την Κοινότητα SLN. Οι συγκεκριμένες κάρτες έχουν σκοπό να δώσουν τον τόνο, να διευκολύνουν τη συνεργασία, την προοπτική, την απόκλιση, να ξεμπλοκάρουν την αντίσταση, να καλλιεργήσουν τη δημιουργικότητα.

Ευρωπαϊκά προγράμματα, όπως το T-Story (LLP KA3 - tstory.eu) ή το MuViT - Multiliteracy Virtual (LLP Comenius), απέδειξαν ότι παρεμβάσεις που ακολουθούν παιδαγωγικές αρχές παράγουν επιτυχημένα αποτελέσματα για όλους τους συμμετέχοντες στη μάθηση. Το έργο Story Logic Net προχωράει ένα βήμα παραπέρα προς την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών για να υποστηρίξει δασκάλους, μαθητές καθώς και γονείς στην προσπάθειά τους να διαχειριστούν περίπλοκες και ποικίλες συζητήσεις μέσω πολυτροπικών κειμένων που κατασκευάζονται στο ευρωπαϊκό σύγχρονο πολυπολιτισμικό και πολυγλωσσικό κοινωνικό πλαίσιο. Μια πολυγραμματισμική προσέγγιση δημιουργικής εκμάθησης προκύπτει από τις πολιτισμικές, γλωσσικές και τεχνικές εμπειρίες που φέρνουν οι εκπαιδευόμενοι στις τάξεις και στοχεύει στην περαιτέρω ανάπτυξη ενός ευρύτερου φάσματος και νέων μορφών γραμματισμού.

Επιλογικά, το Story Logic Net δίνει την ευκαιρία και παρέχει τα κατάλληλα εργαλεία σε μαθητές και οικογένειες προκειμένου να μπορέσουν να συνεισφέρουν στην ευρωπαϊκή τους κοινότητα και στο μέλλον τους μέσω της αυξανόμενης διαθεσιμότητας νέων τεχνολογιών, διαύλων επικοινωνίας και αυξημένης πρόσβασης στην πολιτιστική και γλωσσική πολυμορφία.

Βιβλιογραφία

- Bratitsis, T., Chesi, P., Godio, C., Barroca, A., Fruhmann, P., Broer, Y., Szczygielska, E., Gonzalez, R., Martin, M., Toia, M., & Malita, L. (2014). European educators' training needs for applying digital storytelling in their teaching practice. *International Conference on Information Communication Technologies in Education - ICICTE 2014*, 194-204.
- Bratitsis, T., Kotopoulos, T., & Mandila, K. (2011). Kindergarten children as story Makers: The effect of the digital medium. In Proceedings of the *IEEE 3rd International Conference On Intelligent Networking and Collaborative Systems INCoS 2011*, 84-91. Fukuoka, Japan.
- Button, K., Johnson, M., & Furgerson P. (1996). Interactive Writing in the Primary Classroom. *The reading Teacher*, 49(6), 446-454.

- Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Psychology Press.
- EACEA. (2012). *Citizenship Education in Europe*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency P9 Eurydice. Διαθέσιμο στο: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice> [Προσπελάστηκε 2019-01-15].
- Lambropoulos, N., & Romero, M. (2015). *21st Century Lifelong Creative Learning: A Matrix of Innovative Methods and New Technologies for Individual, Team and Community Skills and Competencies*. New York, USA: Nova Publishers.
- Lathem, S.A. (2005). Learning communities and digital storytelling: New media for ancient tradition. In C. Crawford, R. Carlsen, I. Gibson, K. McFerrin, J. Price, R. Weber & D. A. Willis (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, 2286-2291. Chesapeake, VA: AACE
- Λιαρομάτη, Γ. (2019). *Εφαρμογές της Ψηφιακής Αφήγησης στη διδασκαλία της Ιστορίας της Γ δημοτικού*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. ΕΑΠ, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών.
- Melliou, K., Moutafidou, A., & Bratitsis, T. (2014). Children's Rights: A narrative video using Digital Storytelling and Visible Thinking approach created by kindergarteners. *International Digital Storytelling Conference Digital Storytelling in Times of Crisis*, Athens, Greece, 8-10 May.
- Μπράττισης, Θ. (2015). Ψηφιακή Αφήγηση, Δημιουργική Γραφή και Γραμματισμός του 21^{ου} Αιώνα. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Προβληματισμού και Επικοινωνίας*, 55, 15-19.
- Robin, B. (2006). The educational uses of digital storytelling. In: *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, 709-716. Chesapeake, VA: AACE.
- Robin, R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220-228.
- The New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard educational review*, 66(1), 60-93.

Τα παιδιά ζωγραφίζουν στον «τοίχο»... του padlet! Μία διδακτική πρόταση αυθεντικής διδασκαλίας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης της γλώσσας, με τη χρήση του συνεργατικού online εργαλείου padlet

Χριστίνα Καραγιάννη

Διευθύντρια σχολικής μονάδας, Εκπαιδευτικός, Κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης,
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
kriskaragianni@gmail.com

Μαρία Κικίδου

Εκπαιδευτικός, Κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
mkikidou@yahoo.gr

Abstract

The teaching proposal “Children are drawing on padlet’s wall” is based on a combination of the principles of authentic teaching and intercultural education. It aims at emphasizing the multicultural character of contemporary societies and it focuses on the social and educational needs that require new teaching approaches, so as to address and optimize students’ special cultural background. It is a teaching proposal that attempts to approach English and Greek language teaching -considered to be rather demanding- as a real fact and not as a formalistic traditional teaching process. Therefore, it complies with the requirements of authentic teaching using at the same time new technological tools, such as padlet, and opening new dimensions to learning processes.

Keywords: Teaching proposal, padlet, authentic teaching, intercultural education.

Περίληψη

Η διδακτική πρόταση «Τα παιδιά ζωγραφίζουν στον τοίχο του padlet» βασίζεται στον συνδυασμό των αρχών της αυθεντικής διδασκαλίας και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Δίνει έμφαση στον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα των σύγχρονων κοινωνιών αλλά και στις κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες που απαιτούν νέες διδακτικές προσεγγίσεις που απευθύνονται στο ιδιαίτερο πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών και το αξιοποιούν. Πρόκειται δηλαδή για μία πρόταση που επιχειρεί να προσεγγίσει τη διδακτική της γλώσσας, -Ελληνικής και Αγγλικής- που αποτελεί ένα διαρκές ζητούμενο, ως πραγματικό γεγονός και όχι ως μία τεχνητή συνθήκη «ερώτησης – απάντησης» που εξαντλείται στις φορμαλιστικές συνθήκες μιας παραδοσιακής διδασκαλίας. Έτσι, επιχειρεί να δημιουργήσει όλες τις προϋποθέσεις για αυθεντική διδασκαλία χρησιμοποιώντας ταυτόχρονα τις νέες τεχνολογίες και εργαλεία, όπως το padlet, που δίνει νέες διαστάσεις στη μαθησιακή διαδικασία.

Λέξεις-κλειδιά: Διδακτική πρόταση, padlet, αυθεντική διδασκαλία, διαπολιτισμική εκπαίδευση.

1. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Σύμφωνα με τους Newmann και Wehlage (1993) ο όρος «αυθεντική» χρησιμοποιείται, ώστε να διαχωρίσει τη μάθηση που είναι σημαντική, που έχει δηλαδή νόημα, από τη

μάθηση (ή απλά την επίτευξη- επιτυχία) που είναι κοινότοπη ή ακόμα και άχρηστη για τον μαθητή. Η πρόκληση κατά την αυθεντική διδασκαλία δε σχετίζεται απλά με την υιοθέτηση καινοτόμων διδακτικών τεχνικών ή τη χρήση χώρων ή τόπων που θα διευκολύνουν τη μάθηση. Στην πραγματικότητα, αφορά στην εξουδετέρωση δύο επίμονων παραγόντων που ουσιαστικά αποτρέπουν την αυθεντική μάθηση στη συμβατική σχολική εκπαίδευση: δραστηριότητες, δηλαδή, που δεν επιτρέπουν στους μαθητές τη χρήση των ανώτερων νοητικών λειτουργιών τους και δραστηριότητες που δεν έχουν ουσιαστικό νόημα για τους μαθητές –παρά μόνο τη σχολική επίδοση (Newmann & Wehlage, 1993). Η αυθεντική μάθηση, σύμφωνα με τον Peterson (2002), όχι απλά εντάσσει τους μαθητές στη «σχολική εργασία», αλλά τους εμπλέκει σε δραστηριότητες που γίνονται για ρεαλιστικούς σκοπούς. Η αυθεντικότητα, δηλαδή, αποτελεί το κλειδί για την αυθεντική/ρεαλιστική μάθηση και το κίνητρο που ουσιαστικά συνδέει το σχολείο με την πραγματική ζωή των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Peterson, οι αρχές της αυθεντικής μάθησης ευνοούν ή εμπερικλείουν:

- εμπλοκή των μαθητών σε δραστηριότητες πολλαπλών επιπέδων,
- υιοθέτηση μεθόδου «σκαλωσιάς»- “scaffolding”,
- ενεργοποίηση ανώτερων νοητικών λειτουργιών,
- διαχωρισμό των μαθητών σε ετερογενείς ομάδες (περιεκτικές),
- ενσωμάτωση στην εκμάθηση δεξιοτήτων,
- έμφαση στο νόημα και στη λειτουργία του,
- πολυτροπικότητα,
- ενίσχυση των δυνατοτήτων των μαθητών,
- ενίσχυση του αισθήματος σεβασμού,
- έμφαση στα ενδιαφέροντα, επιλογές, δύναμη και φωνή στους μαθητές,
- συνεργατική μάθηση,
- αναστοχασμό,
- αξιολόγηση βασισμένη στην ανάπτυξη και προσπάθεια.

Οι αρχές αυτές συνάδουν με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς μεταγράφουν σε διδακτικό επίπεδο τα βασικά παιδαγωγικά προτάγματα που σχετίζονται με τη διαχείριση της διαφοράς και την προαγωγή της κοινωνικής χειραφέτησης (Δημητριάδου, 2016).

Θεωρώντας, λοιπόν, ότι η ετερότητα σε επίπεδο κοινωνικοπολιτισμικό αποτελεί πραγματικότητα στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, οι εκπαιδευτικοί έχουν ευθύνη, ώστε

να υιοθετούν διδακτικές προσεγγίσεις πέρα από τα όρια της παραδοσιακής διδασκαλία, προσεγγίσεις και τεχνικές οι οποίες ευνοούν την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, την παροχή νέων πληροφοριών που έχουν νόημα για τους μαθητές, την ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων, δημιουργικής σκέψης και αλληλεπίδρασης (Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2008). Η αυθεντική μάθηση θεωρείται η κατάλληλη προσέγγιση για περιβάλλοντα όπου αναγνωρίζεται τόσο η κοινωνικοπολιτισμική ετερότητα όσο και η επίδραση των γλωσσικών διαφορών στις επιδόσεις των μαθητών με σκοπό τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Δημητριάδου και συν., 2014).

2. Ερευνητικό ενδιαφέρον

Στον παγκόσμιο χάρτη αλλά και στη χώρα μας συγκεκριμένα, η εθνική, θρησκευτική, φυλετική ποικιλομορφία διαμορφώνει νέα κοινωνικά δεδομένα τα οποία δημιουργούν αντίστοιχα νέες συνθήκες και στα εκπαιδευτικά δεδομένα. Ταυτόχρονα αναδύονται νέες αντιλήψεις για τη διδασκαλία και την αποτελεσματικότερη εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Οι παραδοσιακές μέθοδοι προσέγγισης της γλώσσας που εστίαζαν στην εκμάθηση λεξιλογίου και γραμματικής χωρίς να συνδέουν τη νέα γνώση με πραγματικές συνθήκες αντικαθίστανται από προσπάθειες ένταξης της νέας γνώσης σε ρεαλιστικές επικοινωνιακές διαδικασίες. Το δομημένο περιβάλλον της εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας παλαιότερα προωθούσε μια μηχανιστική αντίληψη ενώ πλέον επιδιώκεται η χρήση και εξάσκησή της γλώσσας σε αυθεντικά περιβάλλοντα επικοινωνίας καθώς αναγνωρίζονται και δεν αγνοούνται τα πραγματικά επικοινωνιακά, γλωσσικά, κοινωνικά περιβάλλοντα μέσα στα οποία οι γλωσσικές δεξιότητες μπορούν να αξιοποιηθούν.

Επιπλέον, η χρήση Νέων Τεχνολογιών (NT) και των εφαρμογών τους στο χώρο της εκπαίδευσης, της διδακτικής και της παιδαγωγικής, έχει καταστήσει αναγκαία τη δημιουργική αξιοποίησή τους σε κάθε μαθησιακό περιβάλλον, προκειμένου να μεγιστοποιηθούν τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Συγκεκριμένα το padlet –το εργαλείο που αξιοποιείται στην παρούσα διδακτική πρόταση-, πέρα από το γεγονός ότι δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές/τριες να χρησιμοποιήσουν και να εξερευνήσουν μία δωρεάν online εφαρμογή ως ψηφιακό πίνακα ανακοινώσεων που θα τους επιτρέπει να δημοσιεύουν, να αλληλεπιδρούν σε έναν «εικονικό τοίχο»- αποτελεί ένα εύχρηστο, πολυμεσικό εργαλείο μάθησης που μπορεί να αξιοποιηθεί ποικιλοτρόπως (Rashid, 2015· Dewitt, Alias, & Siraj, 2015). Πρόκειται ουσιαστικά για ένα εναλλακτικό συνεργατικό διαδικτυακό εργαλείο που ευνοεί τη

συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών, την επικοινωνία και συνεργασία τόσο μεταξύ των μαθητών/τριών όσο και μεταξύ του/της εκπαιδευτικού και της τάξης, την αυτοαξιολόγηση καθώς και την αυτονομία στη μάθηση (Fuchs, 2014· Beltrán-Martín, 2019).

3. Διδακτική πρόταση

Η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση επιχειρεί να αξιοποιήσει δραστηριότητες αυθεντικής μάθησης με τη χρήση του padlet σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την εκμάθηση της ελληνικής αλλά και της αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας. Συγκεκριμένα, Έλληνες μαθητές γυμνασίου, σε σχολεία στην Ευρώπη, όπου η ετερότητα σε επίπεδο κοινωνικοπολιτισμικό και γλωσσικό αποτελεί πραγματικότητα, καλούνται, χρησιμοποιώντας ως εργαλείο τον τοίχο του padlet, να συνεργαστούν, ώστε να λύσουν προβλήματα με κοινωνικές προεκτάσεις, στην ελληνική και στην αγγλική γλώσσα. Η πιο σημαντική αποστολή τους είναι να συνεργαστούν, ακολουθώντας τις αρχές της αυθεντικής διδασκαλίας, σε ένα «γραφείο εκδότη ενημερωτικών δελτίων» και να προτείνουν πιθανές γραπτές λύσεις που «θα εκδοθούν ως άρθρα», όπου οι εκπαιδευτικοί (φιλόλογοι και καθηγητές αγγλικής) αποτελούν τους «εκδότες» και οι μαθητές τους «δημοσιογράφους».

3.1. Μέθοδος

Στη διάρκεια 12 εβδομάδων, με συμμετέχοντες 12 μαθητές γυμνασίου χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο της έρευνα βασισμένη στη σχεδίαση (Design-based research/ DBR). Πρόκειται για μία μεθοδολογία έρευνας που χρησιμοποιείται στις γλωσσικές επιστήμες. Η βασική διαδικασία της DBR περιλαμβάνει την ανάπτυξη λύσεων/παρεμβάσεων (interventions) σε σύνθετα προβλήματα/καταστάσεις και την εφαρμογή τους σε εκπαιδευτικά/γνωστικά περιβάλλοντα, όπως μια σχολική τάξη, προκειμένου να ελεγχθεί η αποτελεσματικότητά τους. Προσιδιάζει περισσότερο στα πειράματα σχεδιασμού και την εμπειρική έρευνα και σύμφωνα με τον Reeves (2006), υλοποιείται σε τέσσερις φάσεις.

3.2. Διαδικασία υλοποίησης

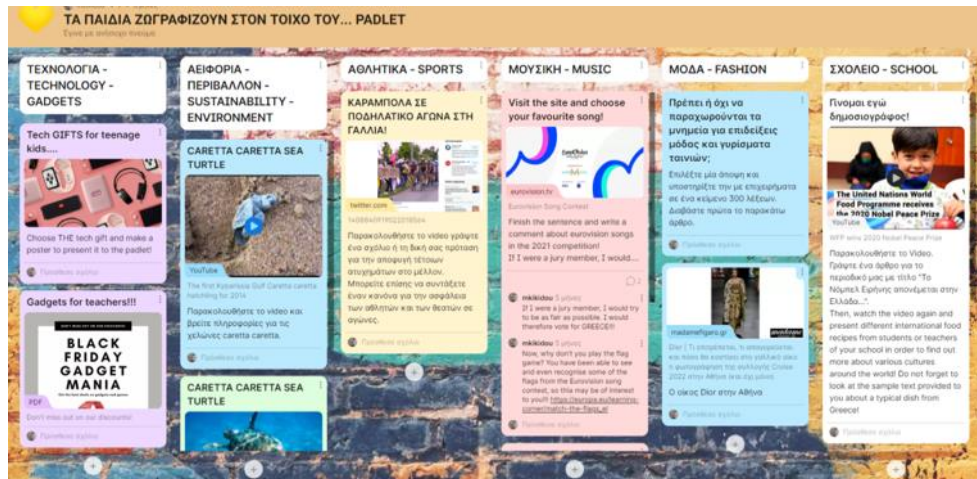
Φάση 1: Ενημέρωση – εξερεύνηση

Οι εκπαιδευτικοί (ελληνικής και αγγλικής γλώσσας) συζητούν για τις παραμέτρους του περιβάλλοντος για το οποίο πρόκειται να σχεδιαστεί η παρέμβαση: χαρακτηριστικά των μαθητών που συμμετέχουν (φύλο, εθνικότητα, μητρική γλώσσα, ηλικία, τάξεις στις οποίες φοιτούν, γλωσσικό επίπεδο της ελληνικής και αγγλικής γλώσσας, κτλ). Λαμβάνονται αποφάσεις για το ψηφιακό περιβάλλον που θα σχεδιαστεί (padlet) και τις αυθεντικές δραστηριότητες που θα επιλεγούν. Ακολουθεί επισκόπηση της βιβλιογραφίας για την αυθεντική μάθηση και τα χαρακτηριστικά της, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως προς την αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών και, ειδικότερα, της αποδοχής του πολιτισμικού κεφαλαίου του κάθε μαθητή και την παροχή ίσων ευκαιριών. Γίνεται βιβλιογραφική επισκόπηση αντίστοιχων παρεμβάσεων και προτάσεων. Τίθενται οι βασικές πτυχές διαχείρισης του θέματος που θα αποτελέσουν και τα κριτήρια για την αξιολόγηση των ενεργειών, της διαδικασίας και των αποτελεσμάτων κατά τους επαναληπτικούς κύκλους.

Φάση 2: Υλοποίηση

Γίνεται ο αρχικός σχεδιασμός της παρέμβασης. Δημιουργείται το padlet, το συνεργατικό δηλαδή περιβάλλον επικοινωνίας μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Αποφασίζεται το περιβάλλον αυτό να αποτελέσει ένα νεανικό περιοδικό στο οποίο οι μαθητές/τριες αναρτούν εργασίες, άρθρα, σχόλια με συγκεκριμένη κάθε φορά θεματολογία σχετική με τα ενδιαφέροντα τους. Σχεδιάζεται λεπτομερώς το padlet ώστε να αποτελέσει αυθεντικό περιβάλλον κατανόησης και παραγωγής λόγου: επιλέγονται κειμενικά είδη για μελέτη και παραγωγή λόγου (αφίσα, κατευθυντικά κείμενα, κείμενα επιχειρηματολογίας) και το οπτικό και ακουστικό υλικό, προσδιορίζεται το επικοινωνιακό πλαίσιο και ο τρόπος διατύπωσης κάθε ζητούμενου αντίστοιχα με τον σκοπό, τα χαρακτηριστικά της αυθεντικότητας και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών (Εικόνα 1).

Αντιμετωπίζονται πρακτικά θέματα (διασφαλίζεται ότι όλοι οι μαθητές έχουν πρόσβαση σε ηλεκτρονικούς υπολογιστές) γίνεται επίδειξη της λειτουργίας του padlet (<https://padlet.com/mkikidou/gnlr0pizakmnlfm7>) και κάποιες πιλοτικές αναρτήσεις, ώστε να γίνει πλήρως κατανοητή η λειτουργία του.



Εικόνα 1. Ανάρτηση εργασιών στον τοίχο του padlet.

Φάση 3: Αξιολόγηση – Αναστοχασμός – Επανάλεγχος – Επανασχεδίαση

Η λειτουργία του padlet τίθεται σε εφαρμογή. Ολοκληρώνεται ο πρώτος κύκλος. Γίνεται ανατροφοδότηση (διαμορφωτική αξιολόγηση) με ημιδομημένες συνεντεύξεις που οι ερευνητές παίρνουν από τους μαθητές, παρατήρηση, δείγματα από τις εργασίες τους. Ελέγχονται το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων, η διατύπωση των ζητούμενων των εργασιών, η χρηστικότητα του padlet, η τήρηση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της αυθεντικής μάθησης μέσα από τις επιλογές που έγιναν στην προηγούμενη φάση. Καθορίζεται ο βαθμός ικανοποίησης των αναγκών των τελικών αποδεκτών. Η παρέμβαση αναμένεται να επανασχεδιαστεί σύμφωνα με τα συμπεράσματα της ανατροφοδότησης.

Φάση 4: Αξιολόγηση-Ανατροφοδότηση-Δημοσίευση Αποτελεσμάτων

Σε αυτή τη φάση αξιολογούνται εκ νέου τα αποτελέσματά με συνεντεύξεις από τους μαθητές/τριες, παρατήρηση και δείγματα εργασιών, γίνεται ανατροφοδότηση από τους εκπαιδευτικούς και αναστοχασμός σχετικά με τη διαδικασία αλλά και με τα αποτελέσματά της. Η παρέμβαση ολοκληρώνεται με τη δημοσίευση των αποτελεσμάτων.

4. Επίλογος

Για τις σύγχρονες κοινωνίες η διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας, όπου το ζητούμενο δεν είναι απλά η αφομοίωση ή η ένταξη αλλά η αξιοποίηση του κοινωνικού, πνευματικού και πολιτισμικού κεφαλαίου που φέρουν οι μαθητές, συνιστά πρόκληση σε επίπεδο εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η παρούσα διδακτική πρόταση μπορεί να αποτελέσει εφελτήριο για τον σχεδιασμό παρεμβάσεων, που να ανταποκρίνονται στις σύγχρονες

μαθησιακές και εκπαιδευτικές ανάγκες διδασκαλίας μίας γλώσσας με τη συνδρομή της τεχνολογίας καθώς και των αρχών της αυθεντικής μάθησης και της διαπολιτισμικότητας.

Βιβλιογραφία

- Δημητριάδου Κ., & Ευσταθίου Μ. (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις. ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο). Στο Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη.
- Δημητριάδου, Κ., Παπαδοπούλου, Β., & Μουμίν Ν. (2014). *Διαστάσεις Αυθεντικής Μάθησης στο πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης» : οι απόψεις των εκπαιδευτικών*. 13^ο Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρίας Κύπρου: Λευκωσία.
- Δημητριάδου, Κ. (2016). *Νέοι Προσανατολισμοί της Διδακτικής. Προσαρμογή της διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Beltrán-Martín, I. (2019). Using Padlet for collaborative learning. In *5th International Conference on Higher Education Advances* (pp. 201-211). València: Universitat Politècnica de València.
- DeWitt, D., Alias, N., & Siraj, S. (2015). Collaborative Learning: Interactive Debates Using Padlet in a Higher Education Institution. In *International Educational Technology Conference* (pp.172-183). Istanbul, Turkey: IETC.
- Fuchs, B. (2014). The Writing Is on the Wall: Using Padlet for Whole-Class Engagement. *LOEX Quarterly*, 40(4), 7-9.
- Newman, F. M., & Wehlage, G. G. (1993). *Five Standards of Authentic Instruction*. Educational Leadership.
- Ozverir I., Herrington J., & Osam U. V. (2016). *Design principles for authentic learning of English as a foreign language*. British Journal of Educational Technology. London.
- Peterson, M. (2002) *Principles of Authentic Multi level Instruction*. Detroit, Michigan.
- Rashid, A. (2015). *Enhancing Class Activities Using Padlet: A Teacher's Reflection*.
- Reeves T. C. (2006). Design research from a technology perspective. In J. van den Akker, K., Gravemeijer, S. McKenney, & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research* (pp. 52–66). Oxon, MD: Routledge.

Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση ψηφιακών παιχνιδιών κατά τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας

Κωνσταντίνα Ηλιοπούλου

ΕΔΙΠ, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, ΑΠΘ
ΣΕΠ, Ε.Α.Π.
kilioroulou@edlit.auth.gr

Αλεξάνδρα Αναστασιάδου

Διδάσκουσα Ε.Α.Π, Μεταπτυχιακό «Διδασκαλία της Αγγλικής ως Ξένης/Διεθνούς Γλώσσας»
anastasiadou.alexandra@ac.eap.gr

Abstract

Digital games constitute an encouraging educational setting whereby students can experiment with language and transfer gained experiences in real life communication. Digital games can be exploited in multicultural classrooms which focus on newcomers' linguistic and cultural development. Even though, digital games facilitate knowledge (Glover, 2013), they have not been extensively integrated in the teaching practices (Proctor & Marcks, 2012), due to the teachers' reluctance to adopt new technological tools in the classroom (Salyzyn, 2018; Young, 2014). In this line, a study was conducted using an on-line questionnaire, which was administered to 158 primary school teachers in Greece, with the aim of investigating their attitudes regarding the potential of digital games to boost the teaching of Greek as an FL/SL. Moreover, the present paper delves into the participants' stances concerning the contribution of digital games to the teaching of Greek as a SL/FL in the following fields: 1) the successful acquisition of the Greek language by newcomers, 2) students' motivation according to Keller's ARCS model of incentive development 3) the capitalization on cooperative learning. The accrued findings unearthed positive teachers' opinions in relation to the use of digital games in the teaching of Greek as an FL/SL which could be widely incorporated in teaching practices and in the design of appropriate teacher training programmes.

Keywords: Teaching Greek as a SL/FL, digital educational games, teachers' attitudes.

Περίληψη

Ο κόσμος του ψηφιακού παιχνιδιού συνιστά ένα ασφαλές εκπαιδευτικό περιβάλλον για γλωσσικό πειραματισμό, όπου τα βιώματα μεταφέρονται στον πραγματικό κόσμο. Το συγκεκριμένο αυτό είναι αξιοποιήσιμο στις πολυπολιτισμικές τάξεις, όπου επιδιώκεται η γλωσσική και πολιτισμική επάρκεια των αλλόγλωσσων μαθητών. Η υιοθέτηση ψηφιακών παιχνιδιών, αν και ευνοεί τη μάθηση (Glover, 2013), χαρακτηρίζεται από βραδείς ρυθμούς (Proctor & Marcks, 2012), λόγω της διστακτικότητας χρήσης οποιουδήποτε τεχνολογικού μέσου, συμπεριλαμβανομένων των ψηφιακών παιχνιδιών στην τάξη από τους εκπαιδευτικούς (Salyzyn, 2018· Young, 2014). Με βάση τις παραπάνω παρατηρήσεις, διενεργήθηκε έρευνα με ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια ανά την επικράτεια (N=158), για να ανιχνεύσει αν Έλληνες εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης πιστεύουν ότι η αποτελεσματική αξιοποίηση ηλεκτρονικών παιχνιδιών συμβάλλει στην προώθηση διδακτικών στόχων σχετικών με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης (Γ2/ΞΓ). Ειδικότερα, στο παρόν άρθρο διερευνήθηκαν οι απόψεις των εν λόγω εκπαιδευτικών αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των ψηφιακών παιχνιδιών ως μαθησιακών

εργαλείων της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ με κριτήρια τη(ν): (α) εύκολη και επιτυχή εκμάθηση της ελληνικής από αλλόγλωσσους μαθητές/τριες, (β) κινητροποίηση των μαθητών/τριών (μοντέλο ανάπτυξης κινήτρων ARCS του Keller), (γ) διευκόλυνση της μεταξύ τους συνεργασίας (αξιοποίηση τεχνικών συνεργατικής μάθησης). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν θετική επίδραση της χρήσης των ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας και θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν και να προσαρμοστούν στη χάραξη πολιτικής στην εκπαίδευση με στόχο την κατάρτιση των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών.

Λέξεις- κλειδιά: Διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης, ψηφιοποιημένα εκπαιδευτικά παιχνίδια, στάσεις/απόψεις εκπαιδευτικών.

1. Εισαγωγή

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα και οι ραγδαίες εξελίξεις λόγω της πανδημίας επηρέασαν καθοριστικά τις περισσότερες όψεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας (εκπαιδευτικούς-μαθητές/τριες, μεθόδους διδασκαλίας, οργάνωση παιδαγωγικού έργου κ.ά). Στο πλαίσιο των έκτακτων αυτών αναγκών αλλά και των σύγχρονων εκπαιδευτικών απαιτήσεων, τα ψηφιακά παιχνίδια (ΨΠ) αποτελούν μία αναδυόμενη εναλλακτική πρόταση διδασκαλίας της γλώσσας τόσο στη δια ζώσης όσο και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Εξάλλου, το παιχνίδι και γενικότερα οι δραστηριότητες παιγνιώδους χαρακτήρα έχουν αναντίρρητη παιδαγωγική αξία, καλύπτοντας ένα ευρύ φάσμα εκπαιδευόμενων από την προσχολική μέχρι την ενήλικη ζωή. Πλήθος, μάλιστα, ερευνών αναδεικνύουν τις δυνατότητες της παιχνιδοποίησης (gamification) να κινητοποιήσει τους μαθητές/τις μαθήτριες, να βελτιώσει τις δεξιότητές τους και να μεγιστοποιήσει εν τέλει τη μάθηση (de Sousa Borges και συν., 2014) η αποκτώμενη στην προκειμένη περίπτωση εμπειρία θεωρείται ότι αποτελεί τη βάση για την κατασκευή γνώσης, η οποία δεν μεταδίδεται με απλό τρόπο αλλά είναι αποτέλεσμα ενός σχετικού προβληματισμού, που αφορά την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον (Braghirolli και συν., 2016).

Ωστόσο, παρά την αξιοσημείωτη αναγνωρισιμότητα των ΨΠ από την επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα, τόσο ως προς την προώθηση της μάθησης όσο και ως προς τη δημιουργία ευχάριστου και δημιουργικού περιβάλλοντος, μια μερίδα εκπαιδευτικών εξακολουθεί να εκφράζει αβεβαιότητα και επιφύλαξη ως προς την παιδαγωγική τους αξία (Watson και συν., 2013). Άλλωστε, η επιτυχία ή αποτυχία της παραγωγικής ενσωμάτωσης οποιασδήποτε διδακτικής πρακτικής εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον/την εκπαιδευτικό (Kenny & McDaniel, 2011), καθώς αποτελεί την πλέον βασική συνιστώσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επιπλέον, οι διεθνείς έρευνες έχουν δείξει ότι η εμπειρία, οι αντιλήψεις και η στάση αλληλοσυνδέονται κι επηρεάζουν τον τρόπο ή την

επιθυμία χρήσης οποιουδήποτε τεχνολογικού μέσου και κατ' επέκταση των ΨΠ στην τάξη (Salyzyn, 2018). Κρίνεται, επομένως, ιδιαίτερος σημαντική η διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων που έχουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στα ΨΠ καθώς και των παραμέτρων που επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους, προκειμένου τα παιχνίδια αυτά να ενσωματωθούν οργανωμένα και σε σταθερό πλαίσιο ώστε να αποδώσουν τα μέγιστα στο περιβάλλον μάθησης του μαθητή/της μαθήτριας (Millstone, 2012· Proctor & Marcks, 2012· Routledge, 2009). Η αναγκαιότητα αυτή προβάλλει εντονότερη κατά τη διδασκαλία μιας Γ2/ΞΓ, καθώς οι μαθητές επιφορτίζονται και με την εναλλαγή γλωσσικών και πολιτισμικών κωδίκων. Ιδιαίτερα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα η έρευνα στον εν λόγω χώρο είναι εξαιρετικά ισχνή.

Υπό το πρίσμα των ανωτέρω, στόχος της παρούσας έρευνας είναι να ανιχνεύσει αν Έλληνες εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (α) πιστεύουν ότι η αποτελεσματική αξιοποίηση ΨΕΠ κινητοποιεί τους μαθητές/τις μαθήτριες και συμβάλλει στην προώθηση διδακτικών στόχων σχετικών με τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ και (β) εκφράζουν τη θετική στάση τους προς τα ΨΕΠ αξιοποιώντας τα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1. Ψηφιοποιημένη Παιχνιδοποιημένη Γλωσσική Διδασκαλία

Η Ψηφιοποιημένη Παιχνιδοποιημένη Γλωσσική Διδασκαλία συνιστά μια καινοτομία στον χώρο της εκπαίδευσης λειτουργώντας ως αρωγός σε αμφότερα τα μέλη της εκπαιδευτικής πράξης, εκπαιδευτικό και εκπαιδευομένους (Prensky, 2009). Επίσης, συμπεριλαμβάνει την αξιοποίηση ΨΠ για τη διδασκαλία γλώσσας. Στο πλαίσιο αυτό ανάλογα με τον ρόλο των ΨΠ στη γλωσσική εκπαίδευση η μάθηση επιτυγχάνεται κατά τον Egenfeldt-Nielsen (2006) με τους εξής εναλλακτικούς τρόπους:

- 1) «Μάθηση με παιχνίδια»: στην περίπτωση αυτή ΨΠ, αν και δεν έχουν δημιουργηθεί για εκπαιδευτικούς σκοπούς, προσαρμόζονται από τους/τις εκπαιδευτικούς ανάλογα με τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες και χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία διαφόρων εννοιών και μεθόδων.
- 2) «Μάθηση μέσω των παιχνιδιών»: στην κατηγορία αυτή εντάσσονται τα ΨΠ που έχουν δημιουργηθεί για συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς σκοπούς και καλύπτουν τη διδασκαλία μιας συγκεκριμένης ενότητας.

3) «Μάθηση μέσω της δημιουργίας παιχνιδιών»: τα ΨΠ σχεδιάζονται και υλοποιούνται από τα ίδια τα παιδιά.

Ανεξάρτητα, ωστόσο, από τον τρόπο που χρησιμοποιούνται τα ΨΠ, παρουσιάζουν μια σειρά δομικών χαρακτηριστικών, που συνιστούν εν πολλοίς την ταυτότητά τους.

2.1.1. Δομικά χαρακτηριστικά ψηφιακών παιχνιδιών

Με βάση τον Prensky (2001, σσ. 12-15 στο Δούρη και συν., 2021, σ. 492) τα ΨΠ παρουσιάζουν τα εξής χαρακτηριστικά:

- Κανόνες (rules): αφορούν την οριοθέτηση του παιχνιδιού και τη διασφάλιση της χρήσης συγκεκριμένων μεθόδων για την επίτευξη των στόχων του.
- Σκοποί και στόχοι (goals - objectives): αφορούν το προς επίτευξη αποτέλεσμα ως παράγοντα ενίσχυσης του κινήτρου και ώθησης προς το τέλος της διαδικασίας.
- Αποτελέσματα και ανατροφοδότηση (outcomes - feedback): εδράζονται στην ενημέρωση για την πρόοδο στο παιχνίδι (π.χ. βαθμολογία, προβάδισμα) ως θετική ή αρνητική ανάδραση σε ενέργειες των παικτών/τριών.
- Σύγκρουση / ανταγωνισμός / πρόκληση / αντιπαράθεση (conflict, competition, challenge, opposition): σχετίζονται με προβλήματα που οι παίκτες/τριες καλούνται να λύσουν.
- Αλληλεπίδραση (interaction): σχετίζεται με την επίδραση που ασκείται μεταξύ παίκτη/τριας και ηλεκτρονικού υπολογιστή, καθώς και μεταξύ των παικτών/τριών, οπότε αναδεικνύεται ο κοινωνικός χαρακτήρας των παιχνιδιών.
- Αναπαράσταση (representation): αφορά τα αφηγηματικά ή φανταστικά στοιχεία που συνθέτουν το σενάριο ροής του παιχνιδιού.

2.1.2. Πλεονεκτήματα

Μολονότι τα ΨΕΠ δεν καλύπτουν συνήθως όλη την έκταση της διδακτέας ύλης και δεν υπηρετούν απόλυτα την επίτευξη των εκάστοτε διδακτικών στόχων (Δούρη και συν., 2021), ωστόσο, είναι ερευνητικά αποδεδειγμένο ότι δημιουργούν ένα ελκυστικό, ευχάριστο και διασκεδαστικό περιβάλλον με έντονη εικονική και ηχητική αλληλεπίδραση χρηστών – υπολογιστή. Εύλογα, λοιπόν, μειώνουν αποτελεσματικά τα εμπόδια μάθησης (π.χ. άγχος, αναστολή) (Lin & Lan, 2015· Muhanna, 2012) επιταχύνοντας αντίστοιχα την κατάκτησή της, καθώς οι εκάστοτε χρήστες επικεντρώνονται κατευθείαν στο θέμα που τους απασχολεί και δεν αναλώνουν άσκοπα χρόνο για εύρεση πηγών που πιθανόν να μην τους/τις ενδιαφέρουν άμεσα.

Η χρήση τους, μάλιστα, είναι εξαιρετικά αποτελεσματική στις μικρές ηλικίες, στους ψηφιακούς αυτόχθονες. Συγκεκριμένα:

- Δημιουργούν ασφαλές περιβάλλον για πειραματισμό, όπου τα βιώματα μεταφέρονται στον πραγματικό κόσμο (Prensky, 2001).
- Παρέχουν εμπειρίες σε περιβάλλοντα πλούσια, πολύπλοκα, διαδραστικά, παρόμοια με τις συνθήκες της πραγματικής ζωής (Braghirolli και συν., 2016· Prensky, 2001).
- Λειτουργούν ως βάση κατασκευής της νεοαποκτηθείσας γνώσης, η οποία δεν μεταδίδεται με απλό τρόπο, αλλά συνιστά το αποτέλεσμα ενός σχετικού προβληματισμού, που αφορά την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον (Braghirolli και συν., 2016).
- Παρέχουν άμεση ανατροφοδότηση (Prensky, 2001· Cornillie και συν., 2012) προσφέροντας τη δυνατότητα αξιοποίησής της σε μετέπειτα στάδια του παιχνιδιού.
- Ενδυναμώνουν την κινητροποίηση των μαθητών ενθαρρύνοντάς τους για νέες εκπαιδευτικές προκλήσεις (ενδεικτικά, Bottino, Ferlino & Tavella, 2007· Ke, 2008· Papastergiou, 2009).
- Ενθαρρύνουν τους μαθητές/τις μαθήτριες να εξερευνήσουν και να πειραματιστούν, οδηγούμενοι έτσι στην ανακάλυψη νέων εννοιών και στρατηγικών (Kirriemuir, 2002).

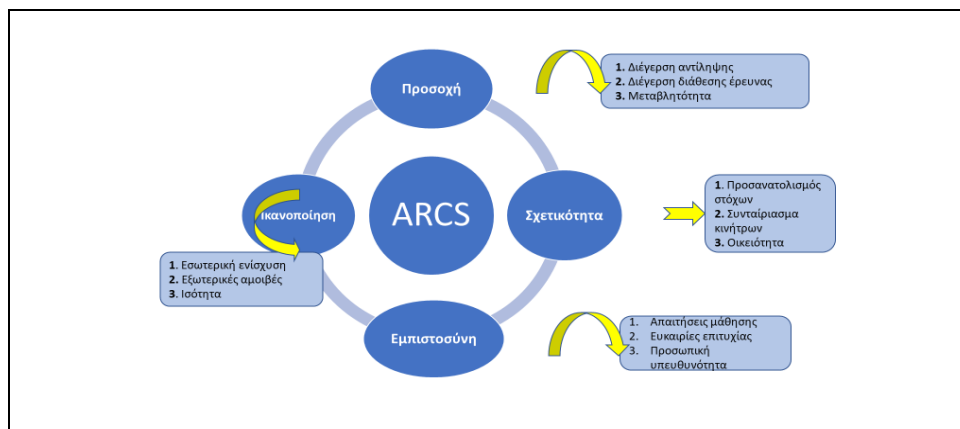
2.1.3. Ψηφιακά παιχνίδια και δεύτερη/ξένη γλώσσα

Ως προς τη μαθησιακή αξιοποίηση των ΨΠ κατά τη διδασκαλία Γ2/ΞΓ, αναμφισβήτητα δεν λειτουργούν όλα τα ΨΠ το ίδιο καλά για όλους τους μαθητές/τις μαθήτριες ή για όλα τα μαθησιακά αποτελέσματα (Van Eck, 2006). Ωστόσο, οι περισσότερες έρευνες καταδεικνύουν ότι επιδρούν θετικά στη σωστή χρήση της γλώσσας σε επίπεδο γραμματικής, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για διαδικτυακά παιχνίδια πολλών χρηστών (Benavides, 2001), κυρίως λόγω του διαπολιτισμικού χαρακτήρα τους (Φωκίδης & Φωκά, 2012). Επιπλέον, συντελούν στην εξάσκηση και εξέλιξη των γλωσσικών δεξιοτήτων της παραγωγής και πρόσληψης προφορικού λόγου (Yolageldili & Arıkan, 2011). Σημαντικός, επίσης, είναι ο ρόλος τους και στην ευκολότερη (Lam, 2013), επιτυχέστερη (Wastiau, Kearney & den Berghe, 2009) και διαρκέστερη (Yip & Kwan, 2006) εκμάθηση λεξιλογίου, καθώς οι μαθητές/παίχτες ενεργούν και αναγνωρίζουν αντικείμενα με φυσικό τρόπο.

Σύμφωνα με έρευνα των Yip και Kwan (2006), οι μαθητές/παίκτες ανακτούν περισσότερες λέξεις από εκείνους που δεν παίζουν ψηφιακά παιχνίδια λεξιλογίου, καθώς έχουν έντονο κίνητρο συμμετοχής στο παιχνίδι.

2.2. Μοντέλο ανάπτυξης κινήτρων ARCS του Keller

Το μοντέλο ανάπτυξης κινήτρων ARCS του Keller (2010) αφορά τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό σεναρίων εμπλουτισμένων με στρατηγικές ανάπτυξης κινήτρων, συμπεριλαμβανομένων των ΨΕΠ. Βασίζεται στην παραδοχή ότι το άτομο πρέπει να δίνει αξία στην εργασία του και να πιστεύει πως θα πετύχει τον τελικό στόχο του. Αποτελείται από τέσσερις κατηγορίες - συνιστώσες (categories) για τις έννοιες των ανθρώπινων κινήτρων, ενώ κάθε μία συνιστώσα αναλύεται σε δείκτες/υποσυνιστώσες (factors) που περιλαμβάνουν ένα σύνολο στρατηγικών και τεχνικών υποκίνησης (Σχήμα 1).



Σχήμα 1. Μοντέλο ARCS βασισμένο στο σχήμα που ανακτήθηκε από τον ιστότοπο: <https://educraft.tech/arcs-2/>

Ειδικότερα, οι συνιστώσες του μοντέλου και οι αντίστοιχες υποσυνιστώσες αυτών είναι οι εξής:

(α) Προσοχή (Attention)

- Διέγερση αντίληψης (Perceptual Arousal): περιλαμβάνει την πρόκληση ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών μέσω της χρήσης παράδοξων γεγονότων ή νέων διδακτικών στρατηγικών.
- Διερευνητική διάθεση (Inquiry Arousal): αναφέρεται στη διατήρηση της προσοχής των μαθητών/τριών και στην ενίσχυση της διάθεσής τους για έρευνα θέτοντας ερωτήσεις ή προβλήματα προς επίλυση.
- Μεταβλητότητα (Variability): συνίσταται στη διατήρηση της προσοχής των μαθητών/τριών με ποικίλες στρατηγικές και μέσα παρουσίασης.

(β) Σχετικότητα (Relevance)

- Στοχοκεντρικός προσανατολισμός (Goal Orientation): αφορά στην προσέγγιση των τωρινών και των μελλοντικών αναγκών των μαθητών/τριών ως έκφραση των στόχων, είτε από τον εκπαιδευτικό είτε από τον μαθητή/τη μαθήτρια.
- Συνταίριασμα κινήτρων (Motive Matching): εστιάζει στη χρήση στρατηγικών που συνάδουν με το μαθησιακό στυλ των μαθητών/τριών, τις προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντά τους.
- Οικειότητα (Familiarity): επιτυγχάνεται μέσω της χρήσης συγκεκριμένης και οικείας γλώσσας, παραδειγμάτων και εννοιών για την ομαλή σύνδεση της διδασκαλίας με τις προγενέστερες εμπειρίες των μαθητών/τριών.

(γ) Εμπιστοσύνη (Confidence)

- Απαιτήσεις μάθησης (Learning requirements): εκφράζονται μέσω της ενημέρωσης των εκπαιδευομένων για τις απαιτήσεις της νέας γνώσης και των αντίστοιχων κριτηρίων αξιολόγησης με σκοπό την απόκτηση θετικής προσδοκίας για την επίτευξη του στόχου.
- Ευκαιρίες επιτυχίας (Success opportunities): μεταφράζεται στην παροχή σταδιακής δυσκολίας κατά τη μαθησιακή διαδικασία για την απόκτηση εμπειριών προσωπικού επιτεύγματος.
- Προσωπικός έλεγχος (Personal control): επιδιώκεται μέσω της ανατροφοδότησης και των ευκαιριών για να κατανοήσουν οι εκπαιδευόμενοι/ες ότι η επιτυχία τους στηρίζεται στη σκληρή προσπάθεια και στις ικανότητές τους.

(δ) Ικανοποίηση (Satisfaction)

- Εσωτερική ενίσχυση (Intrinsic Reinforcement): επιτυγχάνεται μέσω της ενίσχυσης θετικών συναισθημάτων των μαθητών/τριών μέσα από την αξιοποίηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων που απέκτησαν σε αυθεντικά πλαίσια μάθησης.
- Εξωτερικές αμοιβές (Extrinsic Rewards): ενεργοποιούνται μέσω της ενίσχυσης θετικών συναισθημάτων των μαθητών/τριών με σκοπό τη σταθεροποίηση της επιθυμητής συμπεριφοράς τους μέσα από επαίνους, βραβεία και επιπλέον βαθμούς.
- Ισότητα (Equity): επιτυγχάνεται μέσω του καθορισμού συγκεκριμένων κριτηρίων για την ολοκλήρωση του έργου με σκοπό την απόκτηση της αντίληψης για αντικειμενική μεταχείριση από τον/την εκπαιδευτικό.

3. Προγενέστερη έρευνα: Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών για ΨΕΠ

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει ότι τα ΨΕΠ έχουν θετική επίδραση στους μαθητές/στις μαθήτριες και διάκεινται θετικά στη χρήση τους. Ωστόσο, η υιοθέτησή τους χαρακτηρίζεται από βραδείς ρυθμούς (Proctor & Marcks, 2012). Η διστακτικότητα χρήσης τους οφείλεται σε αρκετούς παράγοντες με έναν από τους σημαντικότερους να αναδεικνύεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού (Young, 2014). Τούτο επειδή η εμπειρία, οι αντιλήψεις και η στάση αλληλοσυνδέονται κι επηρεάζουν τον τρόπο ή την επιθυμία χρήσης οποιουδήποτε τεχνολογικού μέσου στην τάξη (Gee, 2003· Gros, 2015· Salyzyn, 2018· Van Eck, 2006).

Ενδεικτικά, η ανωτέρω διαπίστωση επιβεβαιώνεται σε έρευνα του Ruggiero (2013) σε 1704 εκπαιδευτικούς όπου, μολοντί όλο το δείγμα των ερωτώμενων διατείνεται θετικά ως προς τη μελλοντική χρήση των ΨΕΠ και συμφωνεί ότι τα παιχνίδια συμβάλλουν στην παρώθηση και δέσμευση των μαθητών/τριών, ωστόσο, οι περισσότεροι από τους μισούς δηλώνουν ότι δε χρησιμοποιούν ούτε σκοπεύουν να χρησιμοποιήσουν παιχνίδια στην τάξη.

Επίσης, έρευνα των Hsu, Tsai, Chang και Liang (2017) σε 316 εκπαιδευτικούς από την Ταϊβάν κατέδειξε ότι η εμπιστοσύνη που οι τελευταίοι έχουν στα ΨΕΠ, τα κίνητρα αξιοποίησής τους και η γενική γνώση χρήσης των παιχνιδιών από τους/τις εκπαιδευτικούς είναι σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες της παιδαγωγικής ενσωμάτωσης των παιχνιδιών, ενώ οι παιδαγωγικές αντιλήψεις τους για το παιχνίδι δε φάνηκε να επηρεάζονται από δημογραφικές μεταβλητές όπως φύλο, ηλικία ή εμπειρία. Η απροθυμία εν γένει των εκπαιδευτικών είναι πιθανό να οφείλεται, σύμφωνα με τους Kenny και McDaniel (2011), στο γεγονός ότι καθώς τα βιντεοπαιχνίδια δεν έχουν αναγνωριστεί ακόμη από το κοινωνικό σύνολο ως χρήσιμο παιδαγωγικό εργαλείο, επηρεάζονται κι αναχαιτίζονται οι όποιες προσπάθειες ενσωμάτωσής τους. Άλλωστε, οι εκπαιδευτικοί συχνά εκφράζουν την ανησυχία τους για τη χρήση εκπαιδευτικών περιβαλλόντων που εμπεριέχουν το στοιχείο του παιχνιδιού, καθώς εικάζεται ότι μπορεί να προκύψουν αρνητικά αποτελέσματα, π.χ. ο εθισμός των εκπαιδευομένων στο παιχνίδι (Baek, 2008· Koh και συν., 2011), ή περιορισμένα μαθησιακά αποτελέσματα εξαιτίας του υψηλού βαθμού διάδρασής τους (Sandford και συν., 2006).

Συνεπώς, μολοντί η βασισμένη στο ψηφιακό παιχνίδι γλωσσική μάθηση έχει τραβήξει την προσοχή των εκπαιδευτικών, από μόνη της δεν καθιστά επαρκή παράγοντα αξιοποίησής της, καθώς η εκπαιδευτική κοινότητα την αντιμετωπίζει με σκεπτικισμό.

4. Μεθοδολογία έρευνας

Με βάση όσα παρουσιάστηκαν στις προηγούμενες ενότητες επιχειρήθηκε μία έρευνα ο βασικός σκοπός της οποίας ήταν να μελετήσει τις απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αποτελεσματικότητα των ΨΕΠ στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ και να εξετάσει τον βαθμό που αντίστοιχα επηρεάζουν τη στάση τους σε αυτά. Η όλη προσπάθεια στηρίχθηκε στη θέση ότι ο/η εκπαιδευτικός είναι «ο καταλύτης που μπορεί να ανατρέψει τις σχέσεις εξουσίας στην κοινωνία, ξεκινώντας από την τάξη του» (Cummins, 2005, σ. 170).

4.1. Ερευνητικά ερωτήματα

Η στοχοθεσία της έρευνας εκφράζεται με τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

Ποιες είναι οι απόψεις των υποκειμένων έρευνας αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των ΨΠ ως μαθησιακών εργαλείων της ελληνικής ως Γ2 με κριτήρια τη(ν)

- (α) εύκολη και επιτυχή εκμάθηση της ελληνικής;
- (β) διευκόλυνση της συνεργασίας των μαθητών/τριών (αξιοποίηση τεχνικών συνεργατικής μάθησης);
- (γ) κινητροποίηση των μαθητών/τριών (μοντέλο ανάπτυξης κινήτρων ARCS του Keller);

4.2. Εργαλείο έρευνας

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο ανίχνευσης αντιλήψεων και στάσεων υποκειμένων, οι ερωτήσεις του οποίου, συνολικά 38, αναπτύσσονται σε τρεις θεματικούς (3) άξονες και τέσσερις (4) υποάξονες με βάση τον σκοπό της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα:

1. ψηφιακό παιχνίδι και εκμάθηση δεύτερης/ξένης γλώσσας,
2. ψηφιακό παιχνίδι και συνεργατική μάθηση,
3. ψηφιακό παιχνίδι και κινητροποίηση. Ειδικότερα, στο πλαίσιο του εν λόγω άξονα εξετάστηκε εάν οι ερωτώμενοι/ες εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι τα ΨΕΠ είναι σε θέση να διατηρήσουν την προσοχή των μαθητών/τριών (Υποάξονας 1: προσοχή), εάν ανταποκρίνονται στις προσδοκίες τους (Υποάξονας 2: συσχέτιση), εάν είναι σε θέση να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους (Υποάξονας 3: εμπιστοσύνη) και, τέλος, εάν

έχουν τη δυνατότητα να προσφέρουν ικανοποίηση στους/στις εκπαιδευόμενους/ες (Υποάξονας 4: ικανοποίηση).

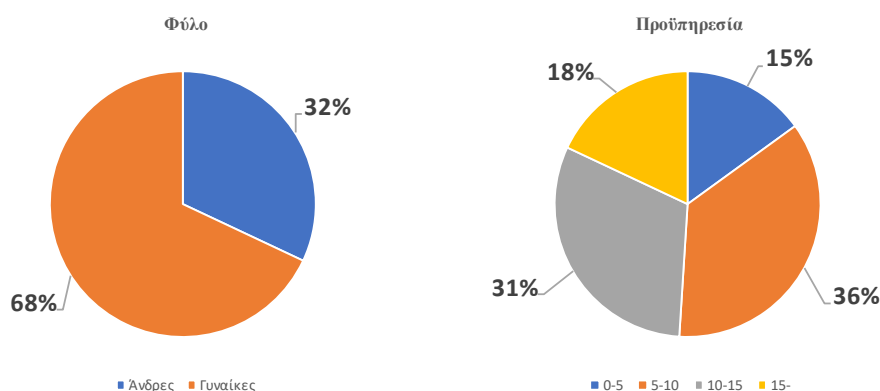
Οι ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου και, με εξαίρεση τις ερωτήσεις που εστιάζουν στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων, απαντώνται με άξονα την πεντάβαθμη βαθμίδα της κλίμακας *Likert*. Για την ανάλυση δε της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής *a* του *Cronbach*. Καθώς, μάλιστα, ο συντελεστής του *Cronbach* είναι κοντά στο ένα σε όλες τις περιπτώσεις (0.916, 0.925, 0.898 αντίστοιχα ανά άξονα), οι ερωτήσεις κάθε άξονα κρίθηκαν ικανές να μετρούν την ίδια σύνθεση και διασφάλισαν την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου.

4.3. Διεξαγωγή έρευνας

Η έρευνα διενεργήθηκε κατά το δεύτερο τετράμηνο του σχολικού έτους 2020-2021. Το ερωτηματολόγιο εστάλη ηλεκτρονικά στις διευθύνσεις πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όλης της επικράτειας και έγινε εν συνεχεία διάχυσή τους στα αντίστοιχα σχολεία. Συγκεντρώθηκαν 158 απαντήσεις (142 έγκυρες), ενώ κατά μέσο όρο για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου χρειάστηκαν 15'.

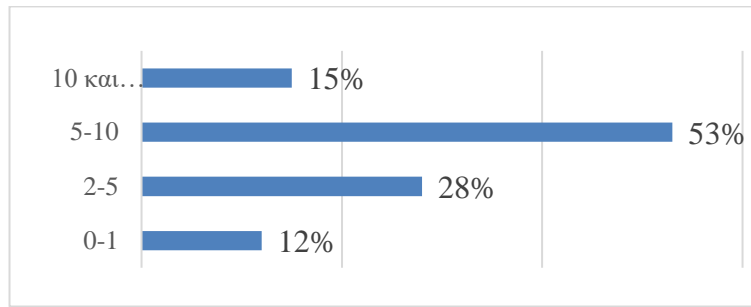
4.3.1. Δείγμα

Το 68% των ερωτηθέντων αποτέλεσαν γυναίκες με την προϋπηρεσία τους να ποικίλει. Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία (77%) έχει προϋπηρεσία μεταξύ των 5-10 ετών (36%) και των 10-15 ετών (31%), ενώ μόλις το 15% έχει προϋπηρεσία από 0-5 έτη (Γράφημα 1).



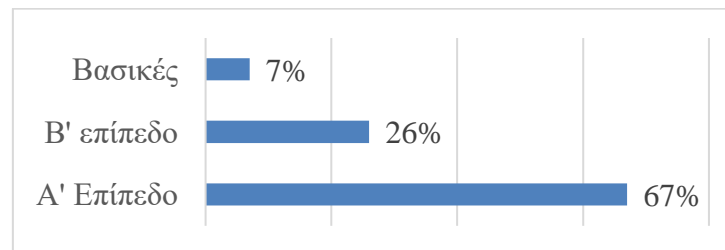
Γράφημα 1. Φύλο και προϋπηρεσία ερωτηθέντων

Από αυτούς το 68% διδάσκει τα ελληνικά ως δεύτερη/ξένη γλώσσα για τουλάχιστον 5 χρόνια, ενώ μόλις το 12% έχει λιγότερη από ένα έτος εμπειρία (Γράφημα 2).



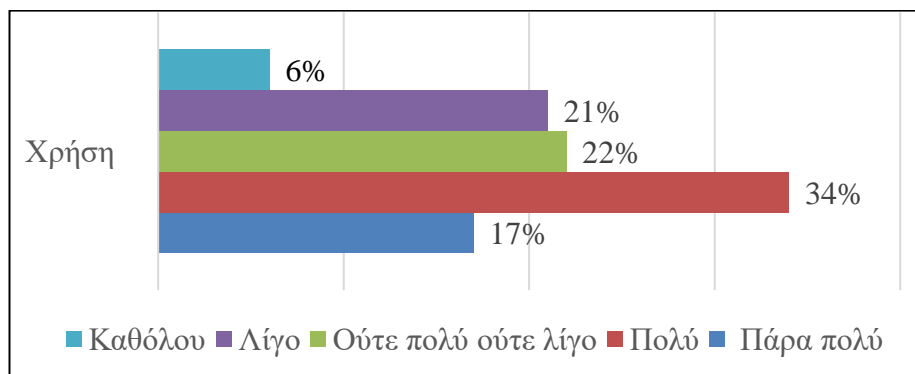
Γράφημα 2. Έτη διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης

Αναφορικά με τις γνώσεις τους για ΤΠΕ, με εξαίρεση το 7% που έχει βασικές γνώσεις ΤΠΕ, οι υπόλοιποι κατέχουν κατά πλειοψηφία (67%) το Α' επίπεδο, ενώ το 26% κατέχει και το β' επίπεδο (Γράφημα 3).



Γράφημα 3. Γνώσεις ΤΠΕ ερωτηθέντων

Το υψηλό επίπεδο γνώσεών τους σε ΤΠΕ διαφαίνεται και στο ότι το 51% δηλώνει ότι τις χρησιμοποιεί κατά τη γλωσσική διδασκαλία σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό, το 22% σε μέτριο βαθμό και μόλις 6% καθόλου (Γράφημα 4).



Γράφημα 4. Χρήση ψηφιακών παιχνιδιών στη γλωσσική διδασκαλία

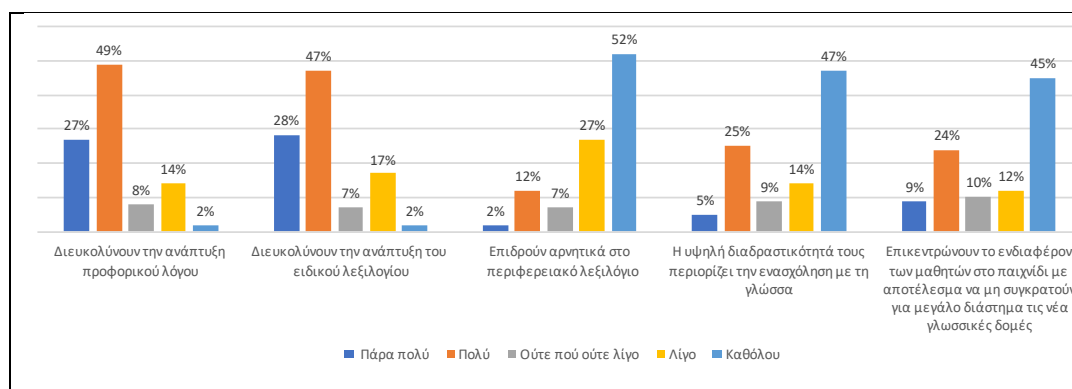
Σχετικά δε με τα έτη και τη συχνότητα ενασχόλησής τους σε προσωπικό επίπεδο με τα ψηφιακά παιχνίδια, σε απόλυτη πλειοψηφία (100%) ασχολούνται με αυτά με βάση τις απαντήσεις τουλάχιστον 5 χρόνια και το 71% εξ αυτών κινείται μεταξύ του «συχνά» και «πολύ συχνά» (Γράφημα 5).

Έτη ενασχόλησης	N	%	Συχνότητα	N	%
0-4 (πολύ λίγα)		0%	Σχεδόν καθόλου		0%
5-8 (λίγα)	38	27%	Σπάνια	41	29%
9-12 (αρκετά)	51	36%	Συχνά	60	42%
13 και πάνω (πολλά)	53	37%	Πολύ συχνά	41	29%

Γράφημα 5. Έτη ενασχόλησης και συχνότητα ενασχόλησης με ψηφιακά παιχνίδια

5. Αποτελέσματα της έρευνας

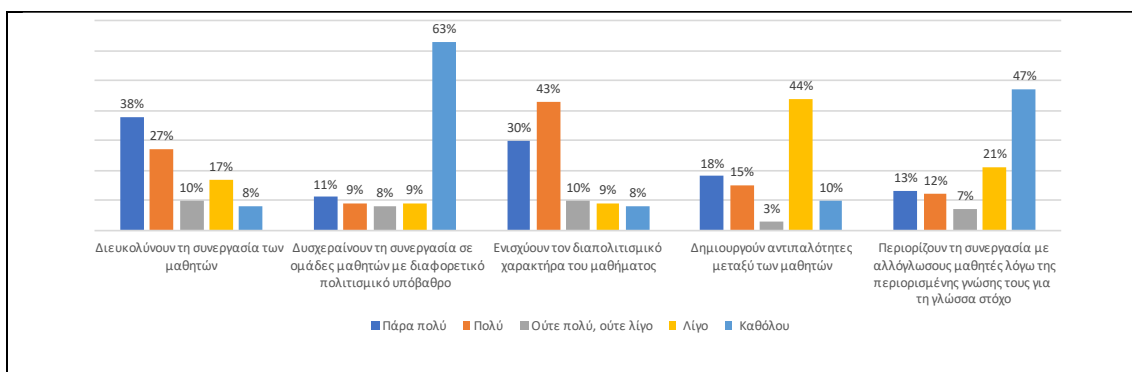
Αναφορικά με τον α' άξονα, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων υποστηρίζει ότι τα ΨΕΠ κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας διευκολύνουν την ανάπτυξη προφορικού λόγου (76% τάσσεται μεταξύ των απαντήσεων «πάρα πολύ» και «πολύ») καθώς και του ειδικού λεξιλογίου (75% αντίστοιχα). Αντίστοιχα, διαφωνεί με τις θέσεις ότι τα ΨΕΠ επιδρούν αρνητικά στην ανάπτυξη του περιφερειακού λεξιλογίου (52% δηλώνει «καθόλου» και ένα 27% «λίγο»), ότι η υψηλή διαδραστικότητά τους περιορίζει την ενασχόληση με τη γλώσσα (47% και 14% αντίστοιχα) καθώς και ότι επικεντρώνουν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών στο παιχνίδι με αποτέλεσμα οι τελευταίοι να μη συγκρατούν για μεγάλο διάστημα τις νέες γλωσσικές δομές (45% και 12% αντίστοιχα). Αξίζει, ωστόσο, να επισημανθεί ότι στις δύο τελευταίες ερωτήσεις παρατηρήθηκε και ένα σχετικά υψηλό ποσοστό εκπαιδευτικών που συμφώνησαν (30% και 33% αντίστοιχα) με την αρνητική επενέργεια της διαδραστικότητας των ΨΕΠ στην εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας.



Γράφημα 7. Α' Άξονας: ψηφιακό παιχνίδι και εκμάθηση δεύτερης/ξένης γλώσσας

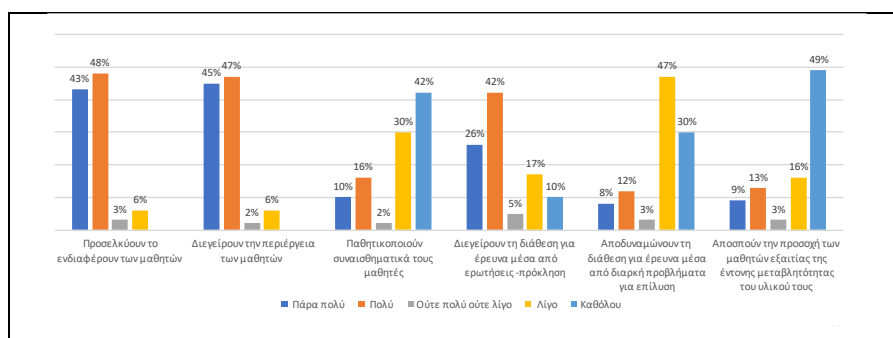
Για τη διερεύνηση του β' άξονα εξετάστηκαν εκ νέου οι απαντήσεις των ερωτηθέντων σε πέντε τοποθετήσεις. Αρχικά, η πλειοψηφία υποστηρίζει ότι τα ΨΕΠ διευκολύνουν τη συνεργασία των μαθητών (65% τάσσεται μεταξύ του «πάρα πολύ» και «πολύ»), μολονότι

25% εξ αυτών έχει διαμετρικά αντίθετη άποψη, καθώς και με το ότι ενισχύουν τον διαπολιτισμικό χαρακτήρα του μαθήματος (73% μεταξύ του «πάρα πολύ» και «πολύ»). Ωστόσο, η συντριπτική πλειοψηφία (74% εκ του οποίου το 63% προέρχεται από το «καθόλου») διαφωνεί με τη θέση ότι δυσχεραίνουν τη συνεργασία σε ομάδες μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, με το ότι δημιουργούν αντιπαλότητες μεταξύ τους (54%) - αν και το 33% τάσσεται υπέρ της εν λόγω τοποθέτησης-, καθώς και με το ότι περιορίζουν τη συνεργασία με αλλόγλωσσους μαθητές λόγω της περιορισμένης γνώσης τους για τη γλώσσα στόχο (68%) -αν και το ένα τέταρτο εκ νέου των ερωτηθέντων (25%) συμφωνεί.



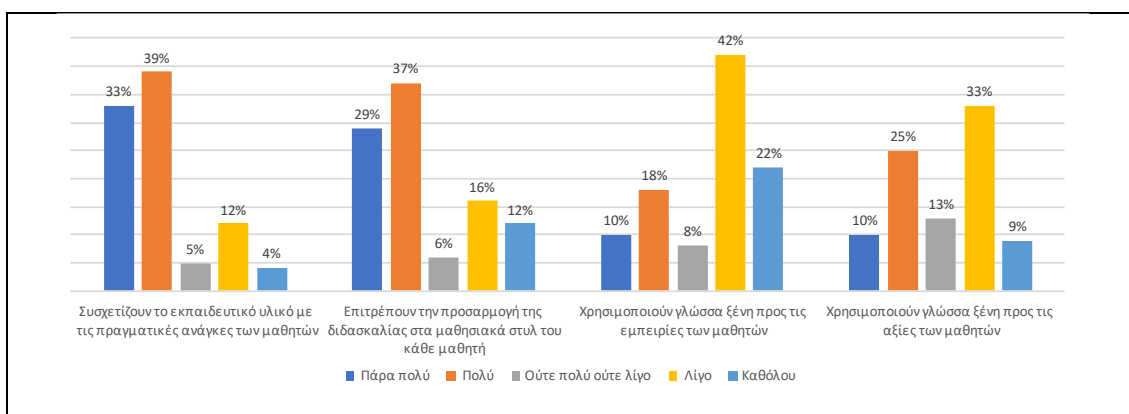
Γράφημα 8. Β' άξονας: ψηφιακό παιχνίδι και συνεργατική μάθηση

Αναφορικά με τη σχέση ψηφιακού παιχνιδιού και κινητροποίησης, ο υποάξονας «προσοχή» κινήθηκε σε πιο απόλυτα ποσοστά. Συγκεκριμένα, το 91% υποστηρίζει ότι τα ΨΕΠ προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών, το 92% ότι διεγείρουν την περιέργειά τους και το 62% ότι κινητοποιούν τη διάθεσή τους για έρευνα μέσα από κατάλληλες ερωτήσεις, αν και 27% έχει αντίθετη άποψη. Αντίστοιχα στις ερωτήσεις αρνητικού περιεχομένου διαφωνούν κατά φθίνουσα σειρά με το ότι τα ΨΕΠ αποδυναμώνουν τη διάθεσή τους για έρευνα μέσα από διαρκή προβλήματα για επίλυση (77%), παθητικοποιούν συναισθηματικά τους μαθητές (72%) και αποσπούν την προσοχή τους εξαιτίας της έντονης μεταβλητότητας του υλικού τους (65%).



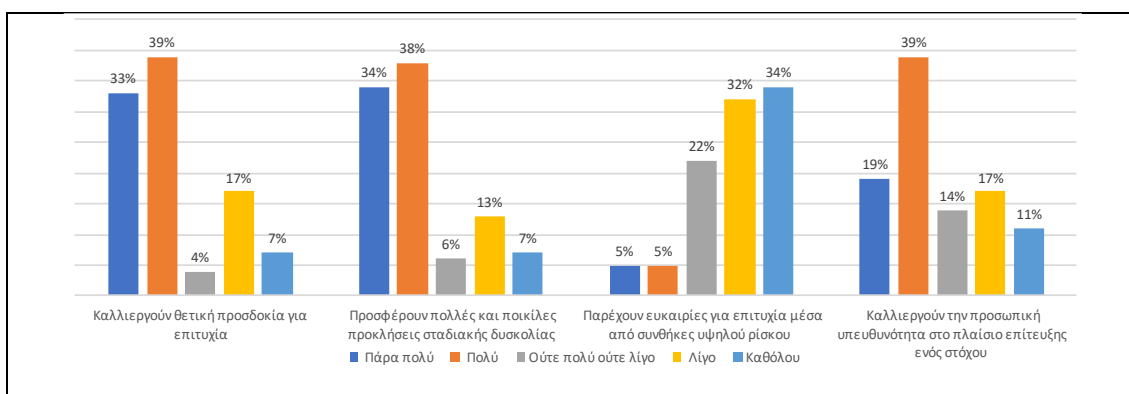
Γράφημα 9. Γ' άξονας. ψηφιακό παιχνίδι και κινητροποίηση (Υποάξονας 1. προσοχή)

Τα αποτελέσματα σχετικά με τον υποάξονα «συσχέτιση» παρουσιάζουν τους ερωτηθέντες να δέχονται ότι τα ΨΕΠ συσχετίζουν το εκπαιδευτικό υλικό με τις πραγματικές ανάγκες των μαθητών (72%) και επιτρέπουν την προσαρμογή της διδασκαλίας στα μαθησιακά στυλ των μαθητών (66%). Αντίστοιχα διαφωνούν με το ότι τα ΨΕΠ χρησιμοποιούν γλώσσα ξένη προς τις εμπειρίες (64%) και τις αξίες (42%) των μαθητών. Ωστόσο, με εξαίρεση το πρώτο ερώτημα, στα υπόλοιπα τρία ερωτήματα, παρατηρείται και πάλι ένα ποσοστό 25%-28% και το αρκετά υψηλό 35% που τοποθετείται αρνητικά προς τα ΨΕΠ σε σχέση με τον υπό εξέταση υποάξονα κινητροποίησης.



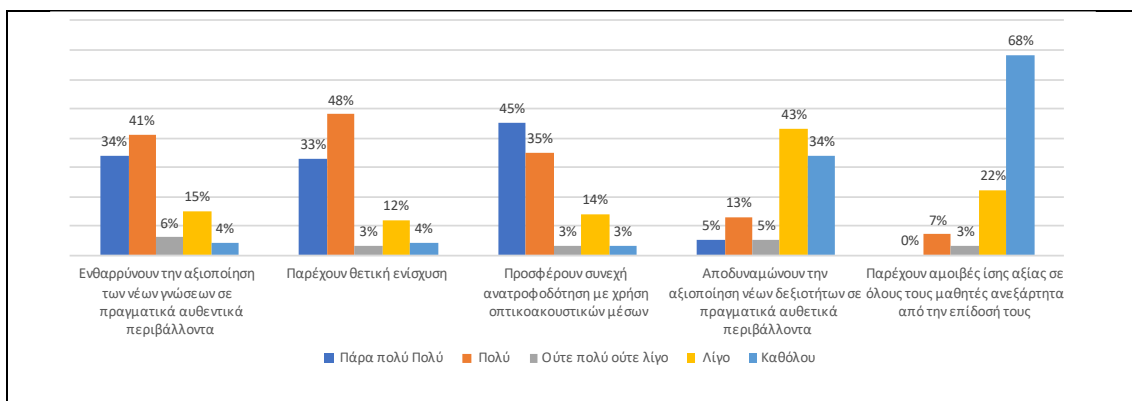
Γράφημα 10. Γ' άξονας, ψηφιακό παιχνίδι και κινητροποίηση (Υποάξονας 2. συσχέτιση)

Ο υποάξονας «εμπιστοσύνη» διερευνάται αντίστοιχα μέσα από τέσσερις ερωτήσεις. Σε αυτές οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι τα ΨΕΠ καλλιεργούν θετική προσδοκία για επιτυχία (72% μεταξύ του «πάρα πολύ» και «πολύ»), προσφέρουν πολλές και ποικίλες προκλήσεις σταδιακής δυσκολίας (72% αντίστοιχα), δεν παρέχουν ευκαιρίες για επιτυχία μέσα από συνθήκες υψηλού ρίσκου (66% διαφωνεί με την αρνητική διατύπωση της δήλωσης) και καλλιεργούν την προσωπική υπευθυνότητα στο πλαίσιο επίτευξης ενός στόχου (58%). Ωστόσο, στις δύο τελευταίες δηλώσεις διατυπώνεται και υψηλό ποσοστό ουδέτερης στάσης (22% και 14% αντίστοιχα).



Γράφημα 11. Γ' άξονας, ψηφιακό παιχνίδι και κινητροποίηση (Υποάξονας 3. εμπιστοσύνη)

Τέλος, ο υποάξονας «ικανοποίηση» απέσπασε τα υψηλότερα ποσοστά ομοθυμίας των ερωτηθέντων. Ειδικότερα, κατά φθίνουσα σειρά ποσοστών συμφωνούν ότι τα ΨΕΠ παρέχουν θετική ενίσχυση (81%), προσφέρουν συνεχή ανατροφοδότηση με χρήση οπτικοακουστικών μέσων (80%) και ενθαρρύνουν την αξιοποίηση των νέων γνώσεων σε πραγματικά αυθεντικά περιβάλλοντα (75%). Αντίστοιχα, διαφωνούν με το ότι αποδυναμώνουν την αξιοποίηση νέων δεξιοτήτων σε πραγματικά αυθεντικά περιβάλλοντα (77%) καθώς και με το ότι παρέχουν ίσης αξίας αμοιβές αδιάκριτα σε όλους τους μαθητές (90%).



Γράφημα 12. Γ' άξονας. ψηφιακό παιχνίδι και κινητροποίηση (Υποάξονας 4. ικανοποίηση)

Ακολούθως, εξετάστηκαν ορισμένες συσχετίσεις οι οποίες κατέδειξαν ότι:

- 1) Το Φύλο των συμμετεχόντων/ουσών δεν επηρέασε το αν θεωρούν τα ΨΕΠ χρήσιμα για τους μαθητές ($p = 0.459$)
- 2) Οι ικανότητες των συμμετεχόντων/ουσών στη χρήση τεχνολογικών εργαλείων επηρέασαν το εάν τα θεωρούν χρήσιμα για τους μαθητές [$H(4) = 31.727, p < 0.001$]
- 3) Τα έτη ενασχόλησης των συμμετεχόντων/ουσών με ψηφιακά παιχνίδια επηρέασαν το εάν τα θεωρούν χρήσιμα για τους μαθητές [$H(3) = 42.26, p < 0.001$]
- 4) Η συχνότητα ενασχόλησης των συμμετεχόντων/ουσών με ψηφιακά παιχνίδια: επηρέασε το εάν τα θεωρούν χρήσιμα για τους μαθητές [$H(3) = 38.87, p < 0.001$]

6. Συμπεράσματα-Συζήτηση

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, στην πλειονότητά τους, αντιλαμβάνονται την αξία των ΨΕΠ ως ενός μέσου που:

- Ενδυναμώνει το πνεύμα συνεργασίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις (Φωκίδης & Φωκά, 2018) παρά το γεγονός ότι το ¼ αυτών διαφωνεί, ενδεχομένως λόγω του επιθετικού

σε ορισμένες περιπτώσεις χαρακτήρα τους και της πρόταξης του στόχου για επιτυχία (Gentile και συν., 2004).

Αυξάνει πολυεπίπεδα τα κίνητρα των μαθητών/τριών, καθώς συσχετίζει το εκπαιδευτικό υλικό με τις πραγματικές ανάγκες τους και επιτρέπει την προσαρμογή της διδασκαλίας στα μαθησιακά τους στυλ (Bottino, Ferlino & Tavella, 2007· Ke, 2008· Papastergiou, 2009).

- Προσφέροντας συνεχή ανατροφοδότηση με χρήση οπτικοακουστικών μέσων ενδυναμώνει την εμπιστοσύνη των μαθητών/τριών, εφόδιο ιδιαίτερα σημαντικό για ξενόγλωσσους μαθητές/τριες (Subrahmanyam & Renukarya, 2015).
- Βελτιώνει τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών/τριών (Yolageldili & Arikan, 2011), αν και το 1/3 έχει ενδοιασμούς εξαιτίας της υψηλής διαδραστικότητάς τους (Sandford και συν., 2006).
- Προσελκύει την προσοχή των μαθητών (Ruggiero, 2013), μολονότι το 1/3 διαφωνεί αποδίδοντας τη διάσπαση της προσοχής των μαθητών/τριών από το μάθημα εκ νέου στη διαδραστικότητα των ΨΠ αλλά και στο γεγονός ότι η γλώσσα των παιχνιδιών είναι ξένη προς τον αξιακό κώδικα των μαθητών/τριών. Πρόκειται για ιδιαίτερα ενδιαφέρον εύρημα, καθώς δεν έχει μελετηθεί μέχρι στιγμής η συνάφεια του προβαλλόμενου από τα ΨΕΠ αξιακού συστήματος με αυτό της εκάστοτε ομάδας στόχου.
- Συμβάλλει, όπως επιβεβαιώνεται και από προγενέστερες έρευνες (Lam, 2013· Wastiau, Kearney & den Berghe, 2009), στην ευκολότερη διαχείριση ειδικών και περιφερειακών λεξιλογικών δομών από τους μαθητές/τις μαθήτριες.
- Συντελεί στη διαρκέστερη «κατοχή» νέων γλωσσικών δομών (Yip & Kwan, 2006).

Οι αντικρουόμενες απόψεις των εκπαιδευτικών πάρα τη γενικά θετική τους τοποθέτηση συνάδουν με το σώμα προγενέστερων ερευνών που επισημαίνουν αυτή ακριβώς τη διάσταση σκεπτικισμού. Αυτό συμβαίνει σύμφωνα με τους Kirriemuir και McFarlane (2004), αφενός επειδή τα ΨΠ μελετώνται αποκομμένα από άλλους εξωτερικούς παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν τη συμπεριφορά των παιδιών και αφετέρου επειδή απουσιάζουν αρκετά έγκυρα στοιχεία που να επαληθεύουν την αξία της.

Επίσης, η απουσία συσχετισμών φύλου των ερωτηθέντων και της αντίληψής τους για τη χρησιμότητα των ΨΕΠ στη γλωσσική διδασκαλία επιβεβαίωσε προγενέστερη έρευνα των Hsu, Tsai, Chang και Liang (2017) και, αντίστοιχα, η έντονη συσχέτιση των ικανοτήτων

των συμμετεχόντων/ουσών στη χρήση τεχνολογικών εργαλείων και στην αντίληψή τους για τη χρησιμότητα των ΨΕΠ την έρευνα του Millestone (2012).

Τέλος, οι στάσεις τους είναι κατά βάση θετικές, καθώς αξιοποιούν σε σχετικά υψηλό ποσοστό τα ΨΕΠ ως διδακτικό μέσο, δεδομένο που μαρτυρά αλλαγή απόψεων σε σχέση με προγενέστερες έρευνες (Ruggiero, 2013). Ενδεχομένως αυτή η αλλαγή να συνδέεται με το γεγονός ότι η έρευνα διενεργήθηκε σε μια χρονική περίοδο, όπου καθημερινά ασχολούνταν με ψηφιακά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα λόγω καθιέρωσης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την περίοδο του covid-19.

6.1. Περιορισμοί της έρευνας – προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Οι περιορισμοί της έρευνας αφορούν κυρίως στη μεθοδολογία. Ξεκινώντας με το ερευνητικό εργαλείο, ένα βασικό αδύναμο στοιχείο του αποτελεί το γεγονός ότι η έρευνα στηρίχτηκε αποκλειστικά σε ποσοτικά δεδομένα. Συνεπώς, η συλλογή ποιοτικών δεδομένων μέσω συνεντεύξεων θα μπορούσε να αναδείξει λεπτές πτυχές που ένα ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου αδυνατεί. Επίσης, η έρευνα αφορά μελέτη μικρής κλίμακας και έτσι δεν μπορεί να γενικευτεί. Απαιτείται μεγαλύτερο δείγμα ανά την επικράτεια ώστε να υπάρξουν πιο αξιόπιστα αποτελέσματα, αλλά και για να είναι σε θέση να γενικευτούν και όχι μόνο να αφορούν τους ερωτηθέντες/τις ερωτηθείσες. Επίσης, η επέκταση του δείγματος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση θα μπορούσε να αναδείξει τη διαφοροποίηση των αντιλήψεων της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας σχετικά με την αξιοποίηση των ΨΕΠ στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ.

Τέλος, ένας επιπλέον περιορισμός της έρευνας είναι ότι δε λαμβάνεται υπόψη η οπτική των μαθητών/τριών. Στις μελλοντικές έρευνες, συνεπώς, θα ήταν ωφέλιμο να εξεταστούν και να εξακριβωθούν ποια στοιχεία των διάφορων τύπων παιχνιδιών πιστεύουν οι μαθητές/τριες ότι προκαλούν το ενδιαφέρον κατά τη διδασκαλία της Γ2/ΞΓ.

Βιβλιογραφία

Baek, Y. K. (2008). What hinders teachers in using computer and video games in the classroom? Exploring factors inhibiting the uptake of computer and video games. *Cyberpsychology & Behavior: the impact of the internet, multimedia and virtual reality on behavior and society*, 11(6), 665-671.

- Bottino, R. M., Ferlino, L., Ott, M., & Tavella, M. (2007). Developing strategic and reasoning abilities with computer games at primary school level. *Computers & Education*, 49(4), 1272-1286.
- Braghirolli, L. F., Ribeiro, J. L., Weise, A.D., & Pizzolato, M. (2016). Benefits of educational games as an introductory activity in industrial engineering education. *Computers in Human Behavior*, 58, 315-324.
- Cornillie, F., Thorne, S., & Desmet, P. (2012). Digital games for language learning: from hype to insight? *ReCALL*, 24(3), 243–256.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση – Εκπαίδευση με Σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. (Επιμ. Ε. Σκούρτου, μετφρ. Σ. Αργύρη). Αθήνα: Gutenberg.
- Δούρη, Α., Λαρεντζάκη, Ε., & Μαλικούτη, Ε. (2021). Συγκριτική παρουσίαση ψηφιακών εργαλείων και κλειστών περιβαλλόντων παιχνιδιών χαρακτήρα στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Στο Α. Σοφός, Α. Κώστας, Απόστολος, Γ. Φούζας & Β. Παράσχου (Επιμ.), *1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες*, 490-501. Ανακτήθηκε από ιστοσελίδα <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/online-edu/article/download/3261/3326>.
- Egenfeldt-Nielsen, S. (2006). Overview of research on the educational use of video games. *DigitalKompetanse*, 1(3), 30.
- Φωκίδης, Ε., & Φωκά, Α. (2018). Ψηφιακά παιχνίδια και Αγγλικά ως ξένη γλώσσα. Αποτελέσματα από πιλοτικό πρόγραμμα. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 117-136.
- Gee, J.P. (2003). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. New York: Macmillan.
- Gentile, D., Lynch, P., Linder, R., & Walsh, D. (2004). The effects of violent video game habits on adolescent hostility, aggressive behaviors, and school performance. *Journal of Adolescence*, 27 (1), 5-22.
- Gros, B. (2007). Digital Games in Education: The Design of Games-Based Learning Environments. *Journal Of Research On Technology In Education*, 40(1), 23-38. doi: 10.1080/15391523.2007.10782494
- Hsu, C-Y., Tsai, M-J., Chang, Y-H., & Liang, J-C. (2017). Surveying In-Service Teachers' Beliefs about Game-Based Learning and Perceptions of Technological Pedagogical and Content Knowledge of Games. *Journal of Educational Technology & Society*, 1, 134-143.

- Ke, F. (2008). A case study of computer gaming for math: Engaged learning from gameplay? *Computers & Education*, 51(4), 1609-1620.
- Keller, J. M. (2010). *Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach*. New York: Springer.
- Kenny, R. F., & McDaniel, R. (2011). The role teachers' expectations and value assessments of video games play in their adopting and integrating them into their classrooms. *British Journal of Educational Technology*, 42(2), 197-213.
- Kirriemuir, J. (2002). *The relevance of video games and gaming consoles to the higher and further education learning experience*. Techwatch Report.
- Kirriemuir, J., & McFarlane, A. (2004). *Literature review in games and learning: A Report for NESTA Futurelab*. Ανακτήθηκε 19/08/21 από <https://telearn.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/190453/filename/kirriemuir-j-2004-r8.pdf>.
- Koh, E., Kin, Y. G., Wadhwa, B., & Lim, J. (2011). Teacher perceptions of games in Singapore schools. *Simulation & Gaming*, 43(1), 51-66.
- Lam, W.S.E. (2013). *Multilingual practices in transnational digital contexts*. *TESOL Quarterly* 47(4), 820–825.
- Lin, T. J., & Lan, Y. J. (2015). Language Learning in Virtual Reality Environments: Past, Present, and Future. *Educational Technology & Society*, 18, 486-497.
- Millstone, J. (2012). *Teacher attitudes about digital games in the classroom: National survey and video case studies*. The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop in Collaboration with Brain POP. Ανακτήθηκε 19/08/21 από <https://ph3kb4dyoeq41h5262h06b6n-wpengine.netdna-ssl.com/wpcontent/uploads/2017/11/Teacher-Attitudes-about-Games-2012.pdf>.
- Muhanna, W. (2012). Using online games for teaching English vocabulary for Jordanian students learning English as a foreign language. *Journal of College Teaching & Learning*, 9, 235.
- Papastergiou, M. (2009). Digital Game-Based Learning in high school Computer Science education: Impact on educational effectiveness and student motivation. *Computers & Education*, 52(1), 1-12.
- Prensky, M. (2009). *Μάθηση Βασισμένη στο Ψηφιακό Παιχνίδι*. Μ. Μειμάρης (Μτφ). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning*. New York/London: McGraw-Hill.

- Proctor, M.D., & Marks, Y. (2013). A survey of exemplar teachers' perceptions, use, and access of computer-based games and technology for classroom instruction. *Computers & Education*, 62, 171–180.
- Routledge, H. (2009). Games-Based Learning in the Classroom and How it can Work!. In *Games-based learning advancements for multi-sensory human computer interfaces: Techniques and effective practices* (pp. 274-286). IGI Global.
- Ruggiero, D. (2013). Video games in the classroom: The teacher point of view. Paper presented at the *Games for Learning workshop of the Foundations of Digital Games conference*, Chania, Greece.
- Salyzyn, B. (2018). *How teachers' experience, attitudes, and self-efficacy concerning technology influence its use in the classroom*. University of Victoria, Canada. Ανακτήθηκε 18/09/2021 από https://dspace.library.uvic.ca/bitstream/handle/1828/9251/Salyzyn_Brandon_MEd_2018.pdf?sequence=3&isAllowed=y.
- Sandford, R., Ulicsak, M., Facer, K., & Rudd, T. (2006). *Teaching with games: Using commercial off-the-shelf computer games in formal education*. Futurelab. Ανακτήθηκε από ιστοσελίδα <https://www.nfer.ac.uk/teaching-with-games-using-commercial-off-the-shelf-computer-games-in-formal-education>.
- de Sousa Borges, S., Durelli, V. H., Reis, H. M., & Isotani, S. (2014). A systematic mapping on gamification applied to education. In *Proceedings of the 29th annual ACM symposium on applied computing*, 216-222. ACM.
- Subrahmanyam, K., & Renukarya, B. (2015). Digital Games and learning: Identifying pathways of influence, *Educational Psychologist*, 50 (4), 335-348.
- Van Eck, R. (2006). Digital game-based learning: It's not just the digital natives who are restless. *EDUCAUSE review*, 41(2), 16.
- Wastiau, P., Kearney, C., & Van den Berghe, W. (2009). *How are digital games used in schools?* European Schoolnet. Ανακτήθηκε 19/08/21 από [synthesis_report_en.pdf](#).
- Watson, W. R., Yang, S., & Ruggiero, D. (2013). Games in Schools: Teachers' Perceptions of Barriers to Game-based Learning. In *AECT's Annual Convention Proceedings* (pp. 229- 238).
- Yip, F.W., & Kwan, A.C. (2006). Online Vocabulary Games as a Tool for Teaching and Learning English Vocabulary. *Educational Media International*, 43, 233-249.
- Yolageldili, G., & Arıkan, A. (2011). Effectiveness of Using Games in Teaching Grammar to Young Learners. *Elementary Education Online*, 10(1), 219-229.

Young, A. (2014). Unpacking teachers' language ideologies: attitudes, beliefs, and practiced language policies in schools in Alsace, France. *Language Awareness*, 23 (1-2), 157-171. Doi: 10.1080/09658416.2013.863902

Βιβλία πληροφοριών στο Νηπιαγωγείο

Νεκτάριος Στελλάκης

Επίκουρος Καθηγητής του Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. του Πανεπιστημίου Πατρών
nekstel@upatras.gr

Κατερίνα Παπαδημητρίου

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. του Πανεπιστημίου Πατρών
katerinalpap7@gmail.com

Abstract

Informational books comprise a very good chance of child's contact with knowledge, science language, complex syntactic forms, technical-special vocabulary and with more special characteristics that they have. Children using informational books achieve to gain knowledge about the world surrounding them, their experiences of literacy expand, and they can develop more their critical thinking. So, these books can be a very strong tool on preschool teachers' hands for children's familiarization with science, social life, technology, engineering, and art. However, many researches highlight that the time that preschool teachers choose to dispose to informational books reading is in comparison much less than this one to literate books. Within this proposal we will attempt on the one hand to present researches which were accomplished to other countries and prove the previous ascertainment, and on the other hand to show the importance of this kind of books which is neglected, either because it is thought difficult to be understand or developmentally inappropriate for preschool children. It will be pointed out the urge of same research to take place in Greece, so it can be featured what it is happening in Greek reality, if preschool teachers dedicate time to these books and eventually what kind of relationship they have with them.

Keywords: Informational books, preschool age, literature books.

Περίληψη

Τα βιβλία πληροφοριών συνιστούν μια πολύ καλή ευκαιρία επαφής του παιδιού με την γνώση, τον λόγο της επιστήμης, τις περίπλοκες συντακτικές δομές, το ειδικό - τεχνικό λεξιλόγιο, καθώς και με τα υπόλοιπα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που διαθέτουν. Τα παιδιά με την χρήση των βιβλίων πληροφοριών καταφέρνουν να αποκτήσουν ένα σώμα γνώσης για τον κόσμο που τα περιβάλλει, διευρύνονται οι εμπειρίες γραμματισμού τους και παράλληλα καταφέρνουν να αναπτύξουν περαιτέρω την κριτική τους σκέψη. Τα συγκεκριμένα βιβλία, επομένως, μπορούν να αποτελέσουν ένα πολύ δυνατό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής για την εξοικείωση των παιδιών με την επιστήμη, την κοινωνική ζωή, την τεχνολογία, την μηχανική και την τέχνη. Ωστόσο, πολλές έρευνες επισημαίνουν ότι ο χρόνος που επιλέγουν οι νηπιαγωγοί να διαθέσουν στην ανάγνωση των εν λόγω βιβλίων είναι συγκριτικά πολύ λιγότερος σε σχέση με τον αντίστοιχο των λογοτεχνικών βιβλίων. Με την παρούσα εισήγηση θα επιχειρήσουμε αφενός να παρουσιάσουμε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε χώρες του εξωτερικού και οι οποίες καταδεικνύουν την προαναφερθείσα διαπίστωση, και αφετέρου να δείξουμε την σημασία αυτού του είδους βιβλίων που τόσο πολύ παραμελείται, καθώς θεωρείται είτε δυσνόητο είτε αναπτυξιακά μη κατάλληλο για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Σε αυτό το πλαίσιο, θα τονιστεί η ανάγκη να λάβουν χώρα παρόμοιες έρευνες και στην Ελλάδα, έτσι ώστε να αναδειχθεί η κατάσταση που ισχύει στην ελληνική

πραγματικότητα, εάν οι νηπιαγωγοί αφιερώνουν χρόνο στα συγκεκριμένα βιβλία και, επομένως, ποια είναι η σχέση που έχουν με αυτά.

Λέξεις-κλειδιά: Βιβλία πληροφοριών, προσχολική ηλικία, λογοτεχνικά βιβλία.

1. Εισαγωγή

Τα βιβλία για παιδιά μπορούν να χωριστούν σε τρεις βασικές κατηγορίες: τα λογοτεχνικά βιβλία, τα βιβλία πληροφοριών και τα υβριδικά βιβλία. Από τις συγκεκριμένες κατηγορίες στο παρόν κείμενο θα γίνει λόγος για τα βιβλία πληροφοριών ή, όπως αλλιώς συναντώνται στην βιβλιογραφία, βιβλία γνώσεων (informational books). Τα βιβλία γνώσεων, σύμφωνα με την Καρπόζηλου (1994) διακρίνονται με την σειρά τους σε «πληροφοριακά» και «κοινά πραγματογνωστικά». Τα «πληροφοριακά» είναι αυτά που λειτουργούν ως σημείο αναφοράς για την εύρεση κάποιας συγκεκριμένης πληροφορίας από την πλευρά του αναγνώστη και τα οποία, ως εκ τούτου, δεν διαβάζονται απαραίτητως ολόκληρα, αλλά μόνο ως προς ένα μέρος τους, όπως είναι λόγου χάριν οι εγκυκλοπαίδειες και τα λεξικά. Αντίθετα, τα «κοινά πραγματογνωστικά» αφορούν στα βιβλία που άπτονται θεμάτων ιστορίας, αρχαιολογίας, εφευρέσεων, πολιτισμού, τέχνης κτλ. (Καρπόζηλου, 1994). Στο παρόν κείμενο έχει επιλεγεί να χρησιμοποιηθεί ο όρος «βιβλία πληροφοριών» για την αναφορά σε όλα τα βιβλία που έχουν σκοπό την πληροφόρηση, είτε αυτό γίνεται με την ανάγνωση ενός μέρους τους κάθε φορά ή του συνόλου του βιβλίου. Τα εν λόγω βιβλία γράφονται με σκοπό την πληροφόρηση του αναγνώστη αναφορικά με κάποιο θέμα, μέσω της προσφοράς ακριβούς και επιστημονικής γνώσης σχετικά με αυτό (Αϊδίνης, 2012· Καρπόζηλου, 1994· Mantzicopoulos & Patrick, 2011). Είναι βιβλία τα οποία επικεντρώνονται κυρίως σε θεματικές όπως είναι αυτές των φυσικών επιστημών, της τεχνολογίας, της μηχανικής ή του κοινωνικού κόσμου (Duke, 2003· Καρπόζηλου, 1994).

2. Χαρακτηριστικά των βιβλίων πληροφοριών

Τα βιβλία πληροφοριών φέρουν τα δικά τους ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που τα διαφοροποιούν από τα υπόλοιπα είδη βιβλίων. Ένα πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό των συγκεκριμένων βιβλίων είναι το ειδικό λεξιλόγιο. Στα βιβλία πληροφοριών παρατηρείται πολύ συχνά τεχνικό-ειδικό λεξιλόγιο που σχετίζεται με την εκάστοτε θεματική του βιβλίου, το οποίο δεν μοιάζει με αυτό του καθημερινού λόγου και ως εκ τούτου είναι λιγότερο οικείο στα παιδιά. Εν γένει, παρατηρείται πιο ακαδημαϊκός λόγος και πιο σύνθετες δομές από ό,τι χρησιμοποιεί κανείς στα αφηγηματικά κείμενα και πολύ

περισσότερο στον καθημερινό προφορικό λόγο, καθώς ο επεξηγηματικός λόγος χαρακτηρίζεται από αυτόν τον τρόπο δόμησης (Hall-Kenyon & Black, 2010· Kraal και συν., 2019· Oakhill και συν., 2015· Pappas, 1993· Patrick & Mantzicopoulos, 2014· Yopp & Yopp, 2012). Όσον αφορά τα ρήματα στα βιβλία πληροφοριών, αυτά συνήθως δεν δηλώνουν τον χρόνο, και συναντώνται στον ενεστώτα ακριβώς για αυτόν τον σκοπό, προσδίδοντας με αυτόν τον τρόπο ισχύ στην αλήθεια-θέση που παρουσιάζουν. Συνηθίζεται δε η παθητική σύνταξη, ενώ είναι σπάνια η εμφάνιση ερωτηματικής σύνταξης (Ματσαγγούρας, 2004· Pappas, 2009).

Ένα άλλο χαρακτηριστικό των βιβλίων πληροφοριών είναι ότι δεν παρουσιάζουν στην αρχή τον ήρωα του κειμένου –όπως συνηθίζεται στα λογοτεχνικά βιβλία– αλλά η εστίαση γίνεται σε ένα ζώο, αντικείμενο ή μέρος – στοιχεία τα οποία αφορούν σε μία θεματική που διατρέχει όλο το κείμενο (Pappas, 1993· Patrick & Mantzicopoulos, 2014). Πιο αναλυτικά, δεν γίνεται αναφορά, για παράδειγμα, σε έναν ελέφαντα ή ένα σπίτι, αλλά στο σύνολο των ελεφάντων ή των σπιτιών που ανήκουν στην ίδια ομάδα. Δεν παρουσιάζεται, δηλαδή, ο ελέφαντας ως μία αυτόνομη, ξεχωριστή οντότητα, όπως παρουσιάζονται οι ήρωες στα λογοτεχνικά βιβλία, αλλά ως μέρος μιας ομάδας ζώων με κοινά χαρακτηριστικά – ως μέρος της ομάδας των ελεφάντων.

Επίσης, τα βιβλία πληροφοριών χαρακτηρίζονται από πολύ έντονη πολυτροπικότητα. Φέρουν πολλά «εξω-κειμενικά στοιχεία», τα οποία συμπληρώνουν ή και αναδεικνύουν το νόημα του κειμένου. Τα στοιχεία αυτά μπορεί να είναι οι λεξάντες, τα έντονα μαυρισμένα γράμματα, οι επικεφαλίδες, τα γραφήματα, τα διαγράμματα, οι πίνακες, οι χάρτες, οι ετικέτες, ο πίνακας περιεχομένων, το παράρτημα, το γλωσσάρι, αλλά και η εικονογράφηση ή το φωτογραφικό υλικό, στοιχεία τα οποία βοηθούν ιδιαίτερα στην κατανόηση των πληροφοριών που δίνονται, καθώς τις εικονοποιούν ή ακόμα και τις εξηγούν (Hall-Kenyon & Black, 2010· Duke, 2003· Κασσωτάκη-Ψαρουδάκη, 2017· Patrick & Mantzicopoulos, 2014· Yopp & Yopp, 2012).

Τέλος, στα βιβλία πληροφοριών συναντώνται συχνά οι διεργασίες της σύγκρισης, της περιγραφής, της επίλυσης προβλήματος, του αιτίου και του αποτελέσματος, της δημιουργίας υποθέσεων και εξακρίβωσής τους (Patrick & Mantzicopoulos, 2014· Yopp & Yopp, 2012).

3. Αξία των βιβλίων πληροφοριών

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, τα επεξηγηματικά κείμενα έχουν τα δικά τους χαρακτηριστικά και γι' αυτό χρήζουν ιδιαίτερης μεταχείρισης, έτσι ώστε να γίνουν κατανοητά από τα παιδιά (Hall-Kenyon & Black, 2010). Η αξία, ωστόσο, των συγκεκριμένων βιβλίων είναι πολύ μεγάλη. Ένα από τα στοιχεία που δείχνουν την σπουδαιότητα ανάγνωσης βιβλίων πληροφοριών σε παιδιά, ιδίως προσχολικής ηλικίας, είναι η διεύρυνση των εμπειριών του γραμματισμού, αλλά και ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου τους με πιο ακριβή και εξειδικευμένη ορολογία (Patrick & Mantzicopoulos, 2014). Επειδή το λεξιλόγιο των εν λόγω βιβλίων τείνει να είναι περισσότερο τεχνικό και ειδικευμένο σε κάποια θεματική απ' ό,τι στα λογοτεχνικά βιβλία, το λεξιλόγιο των παιδιών ενδυναμώνεται. Και γενικότερα ενισχύεται ο λόγος τους με διαφορετικές δομές, καθώς έχει φανεί ότι η συζήτηση μεταξύ παιδιού και ενήλικα, που ακολουθεί την ανάγνωση ενός τέτοιου βιβλίου, εμπεριέχει αφηρημένο λόγο, κάτι που δεν συνηθίζεται στην καθημερινή επικοινωνία (Pentimonti και συν., 2010). Παράλληλα, οι ενήλικες, στην συζήτηση που ακολουθεί την ανάγνωση βιβλίων πληροφοριών, φαίνεται να χρησιμοποιούν την γλώσσα πιο συχνά, απ' ό,τι όταν διαβάζουν λογοτεχνικά βιβλία, με σκοπό να βοηθήσουν τα παιδιά να κατανοήσουν ότι η γλώσσα μπορεί να μετατραπεί σε ένα πολυμορφικό εργαλείο: με αυτήν μπορεί κανείς να αιτιολογήσει, να διατυπώσει υποθέσεις, να προβεί σε γενικεύσεις και να μιλήσει για εξειδικευμένα θέματα, προβαίνοντας έτσι σε πολλές και διαφορετικές διεργασίες (Torr & Clugston, 1999).

Ακόμα, πολύ σημαντική θεωρείται η δυνατότητα που τα βιβλία πληροφοριών δίνουν στα παιδιά να γνωρίσουν γεγονότα, φαινόμενα, μέρη του κόσμου, έμβια και άβια όντα, τα οποία ίσως και να μην δουν ποτέ από κοντά. Τα παιδιά έχουν, δηλαδή, την ευκαιρία να μάθουν χωρίς την διαζώσης εμπειρία, ενώ με αυτόν τον τρόπο κατακτούν ένα σώμα γνώσης για τον κόσμο που τα περιβάλλει, ώστε να μπορούν να ερμηνεύσουν και να εξηγήσουν πολλά απ' όσα ζουν και αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους (Patrick & Mantzicopoulos, 2014).

Παράλληλα, με την βοήθεια των βιβλίων πληροφοριών παρατηρείται τα παιδιά να αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη και να εξοικειώνονται με την «έρευνα» ως μέσο για την απάντηση στα εκάστοτε ερωτήματα που έχουν. Με άλλα λόγια, μαθαίνουν να αναζητούν την απάντηση στα ερωτήματά τους μέσα από μια πολύ συγκεκριμένη διαδικασία αναζήτησης. Επιπλέον, μαθαίνουν ότι είναι πιθανόν το ένα ερώτημα να οδηγήσει σε άλλα ερωτήματα, κάτι που είναι ικανό να μετατοπίσει την «έρευνα» ακόμα

και σε εντελώς διαφορετικό πεδίο ενδιαφέροντος – πράγμα θεμιτό στην ερευνητική διαδικασία (McMath και συν., 1998· Patrick & Mantzicopoulos, 2014).

Επίσης, είναι σημαντικό ότι μέσω των βιβλίων πληροφοριών τα παιδιά «μαθαίνουν να διαβάζουν και διαβάζουν για να μάθουν» την ίδια ακριβώς στιγμή, ενώ παιδιά που ήδη από μικρή ηλικία έρχονται σε επαφή με βιβλία πληροφοριών, τείνουν να παρουσιάζουν ένα προβάδισμα στις θετικές επιστήμες και σε συναφείς μαθησιακές περιοχές (Cecil Baker & Lozano, 2015). Στο ίδιο πλαίσιο θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως η εξοικείωση των παιδιών με το συγκεκριμένο κειμενικό είδος θα τα βοηθήσει ιδιαίτερα στην εισαγωγή τους στο δημοτικό σχολείο, καθώς ο επεξηγηματικός λόγος των βιβλίων πληροφοριών είναι ο λόγος των βιβλίων του δημοτικού, σε ένα μεγάλο βαθμό, και έτσι θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι αμβλύνεται η δυσκολία που ενδεχομένως θα παρουσίαζαν με αυτά τα βιβλία (Cecil και συν., 2015· Pentimonti και συν., 2010· Saul & Dieckman, 2005).

Από την άλλη, οι Cecil και συν. (2015) υποστηρίζουν ότι, όταν τα παιδιά διαβάζουν βιβλία πληροφοριών, έχουν την δυνατότητα να διαβάσουν βιβλία με θεματική των δικών τους ενδιαφερόντων κάτι που θα μπορούσε να τα βοηθήσει να γίνουν μακροχρόνιοι αναγνώστες, να φτάσουν δηλαδή στον επιθυμητό στόχο όλων των ειδικών που ασχολούνται με την φιλαναγνωσία. Τέλος, αναφέρεται από τις Mantzicopoulos και Patrick (2011) ότι με την ανάγνωση αυτού του είδους βιβλίων υπάρχουν αρκετές πιθανότητες τα παιδιά να αποκτήσουν ένα ειλικρινές και βαθύ ενδιαφέρον για τις επιστήμες και παράλληλα ένα ισχυρό κίνητρο για διαρκή μάθηση.

4. Περιορισμένη χρήση των βιβλίων πληροφοριών

Παρά τα όσα προαναφέρθηκαν σχετικά με την αξία των βιβλίων πληροφοριών και την σπουδαιότητα ανάγνωσής τους σε παιδιά και με παιδιά προσχολικής ηλικίας, η επιλογή των εν λόγω βιβλίων τόσο στο οικογενειακό περιβάλλον όσο και στην σχολική τάξη είναι συντριπτικά λιγότερη σε σχέση με τα λογοτεχνικά βιβλία.

Σύμφωνα με την έρευνα της Duke (2000), τα πληροφοριακά κείμενα που βρίσκονται μέσα σε μια σχολική τάξη είναι πολύ λίγα. Συγκεκριμένα, στα σχολεία που μελέτησε υπήρχαν ελάχιστα κείμενα τέτοιου είδους, διάσπαρτα στην αίθουσα και στους τοίχους, με το ποσοστό εμφάνισής τους να αγγίζει το 2.6%. Παράλληλα, στην βιβλιοθήκη της τάξης παρατήρησε ότι τα βιβλία πληροφοριών έφταναν μόλις το 9.8% των συνολικών βιβλίων, με κάποιες από τις τάξεις που μελέτησε να μην διαθέτουν κανένα πληροφοριακό

κείμενο στις βιβλιοθήκες τους. Επίσης, σημείωσε ότι ο μέσος όρος του χρόνου που περνούσαν τα παιδιά στην τάξη με πληροφοριακά κείμενα κατά την διάρκεια δραστηριοτήτων γραφής ήταν 3.6 λεπτά την ημέρα, ενώ και σε αυτήν την περίπτωση υπήρξαν τάξεις στις οποίες τα παιδιά δεν πέρασαν καθόλου χρόνο από την ημέρα τους ασχολούμενοι με τέτοιου είδους κείμενα. Μπορεί η έρευνα της Duke να έλαβε χώρα σε τάξεις πρώτης δημοτικού, και όχι σε νηπιαγωγεία, αλλά η εν λόγω τάξη δεν απέχει πολύ από μια τάξη νηπιαγωγείου, και σε κάθε περίπτωση δεν θα ήταν άτοπο να σκεφτεί κανείς πως αυτά τα αποτελέσματα θα μπορούσαν να έχουν κάποια ισχύ και στο νηπιαγωγείο. Σε κάθε περίπτωση, όμως, αξίζει να κρατήσει κανείς τον αριθμό των 3.6 λεπτών την ημέρα ως χρόνο έκθεσης των παιδιών μιας τόσο μικρής ηλικίας, σχεδόν νηπιακής, στα κείμενα πληροφοριών.

Και οι Pentimonti και συν. (2010) κατέληξαν σε παρόμοια συμπεράσματα στην έρευνά τους, σύμφωνα με την οποία σε σχολικές τάξεις που μελέτησαν το 82% των βιβλίων που διαβάστηκαν ήταν λογοτεχνικά, το 13% υβριδικά, το 4% πληροφοριών και το 0.4% άλλου είδους. Είναι, λοιπόν, φανερό και σε αυτήν την έρευνα ότι τα λογοτεχνικά βιβλία επιλέγονται πολύ περισσότερο απ' ό,τι τα βιβλία πληροφοριών. Σε μέτρηση δε που ακολούθησε σχετικά με τον χρόνο αφιέρωσης σε αυτά τα κείμενα στην τάξη, παρατηρήθηκε μικρότερο ποσό σε σχέση με την έρευνα της Duke που αναφέρθηκε προηγουμένως. Συγκεκριμένα, ο ημερήσιος χρόνος αφιέρωσης στην ανάγνωση βιβλίων πληροφοριών στην παρούσα μελέτη ήταν 55 δευτερόλεπτα, λιγότερο δηλαδή και από ένα λεπτό.

Στην έρευνα του Ness (2011), από την άλλη, παρατηρήθηκε πως οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας αφιέρωναν μόλις 31.55 δευτερόλεπτα την ημέρα σε βιβλία πληροφοριών, ακόμα λιγότερο δηλαδή απ' όσα είχαν βρει οι ερευνητές στις προηγούμενες μελέτες που αναφέρθηκαν. Φαίνεται, δηλαδή, ότι σε μετέπειτα χρονολογικά μελέτες οι ερευνητές δεν παρατήρησαν κάποιου είδους βελτίωση στην επαφή που έχουν τα παιδιά στην σχολική τάξη με τα βιβλία πληροφοριών. Επίσης, από το σύνολο των βιβλίων της σχολικής βιβλιοθήκης που μελέτησαν, τα βιβλία πληροφοριών αποτελούσαν μόλις το 32.7%.

Στην έρευνα του Borthnem (2008), επίσης, παρατηρήθηκαν παρόμοια ευρήματα. Πιο συγκεκριμένα, στις δέκα συνολικά ημέρες μελέτης εκπαιδευτικών και των αναγνωσμάτων που αυτοί επέλεξαν, οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν να διαβάσουν στα παιδιά ένα βιβλίο που δεν είναι αφηγηματικό σε λιγότερες από τις πέντε ημέρες, ενώ και τις

δέκα επέλεξαν ένα αφηγηματικό, λογοτεχνικό βιβλίο. Επίσης, ο χρόνος ανάγνωσης των βιβλίων πληροφοριών ήταν σε πολλές περιπτώσεις μικρότερος από τον αντίστοιχο των λογοτεχνικών βιβλίων· η ανάγνωση δηλαδή των πρώτων διαρκούσε λιγότερο.

Ακόμα, σε έρευνα των Yopp και Yopp (2012) μελετήθηκαν κάποιες σχολικές τάξεις στις οποίες παρατηρήθηκε ότι η από κοινού ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων επιλεγόταν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τα βιβλία πληροφοριών, με ποσοστά που έφθαναν το 77% και 8% αντίστοιχα. Από τα βιβλία πληροφοριών το 85% αφορούσε τις επιστήμες και όχι άλλες περιοχές μάθησης, όπως είναι η τέχνη, τα μαθηματικά ή οι κοινωνικές σπουδές, ενώ από τα βιβλία σχετικά με τις επιστήμες το 75% αναφερόταν στην επιστήμη της ζωής.

Η αντίστοιχη ερευνητική δραστηριότητα στην Ελλάδα είναι πολύ περιορισμένη, κάτι το οποίο θα ήταν πολύ ωφέλιμο να αλλάξει. Και οι νηπιαγωγοί, όμως, οφείλουν να χρησιμοποιούν περισσότερο τα βιβλία πληροφοριών μέσα στην τάξη και να εμπλουτίζουν τις βιβλιοθήκες τους με αυτά. Ωστόσο, η αναζήτηση στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. Νηπιαγωγείου δεν οδηγεί σε κανένα αποτέλεσμα ως προς τα βιβλία πληροφοριών και την χρήση τους. Πιο συγκεκριμένα, στο γνωστικό αντικείμενο «Παιδί και γλώσσα: πρόγραμμα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων γλώσσας» γίνεται νύξη εμμέσως σε αυτά, όταν επισημαίνονται τα περιοδικά, οι εφημερίδες και οι αφίσες ως κείμενα που μπορούν να βρίσκονται διάσπαρτα στον χώρο του νηπιαγωγείου. Και σε αυτήν την περίπτωση, όμως, δεν αναφέρονται με το χαρακτηριστικό του πληροφοριακού κειμένου, αλλά του διαφορετικού είδους γενικά. Σε όλο το υπόλοιπο μέρος του εν λόγω γνωστικού αντικείμενου δεν εντοπίζεται καμία αναφορά στα βιβλία πληροφοριών. Έπειτα, γίνεται λόγος για αυτά –αλλά και πάλι όχι πολύ άμεσα– στο γνωστικό αντικείμενο «Παιδί και περιβάλλον: πρόγραμμα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων μελέτης περιβάλλοντος» στην ενότητα «Ανθρωπογενές περιβάλλον και αλληλεπίδραση», όπου τονίζεται η ανάγκη να διαβάζει ο εκπαιδευτικός στα παιδιά βιβλία ιστορίας, αλλά και να τα εξοικειώνει με την χρήση βιβλίων για την απάντηση στα ερωτήματά τους. Σχετικά με τον οδηγό νηπιαγωγού, δεν γίνεται καμία αναφορά σε αυτά τα βιβλία. Είναι, επομένως, δύσκολο να προσδοκά κανείς πως οι νηπιαγωγοί θα τα χρησιμοποιούν, όταν δεν ενημερώνονται σχετικά με αυτά μέσα από το επίσημο εκπαιδευτικό εργαλείο που διαθέτουν για την οργάνωση του προγράμματός τους.

Και γι' αυτόν τον λόγο κρίνεται αναγκαία η εκπαίδευση καταρτισμένων νηπιαγωγών ήδη μέσα από τα τμήματα φοίτησής τους. Μέσα στον χώρο του Πανεπιστημίου θα είναι

ουσιωδώς ωφέλιμο να γίνονται περισσότερες αναφορές στα εν λόγω βιβλία, να οργανώνονται μαθήματα αναφορικά με το ιδιαίτερο αυτό είδος βιβλίων, να διεξάγονται έρευνες σε ελληνικά σχολεία οι οποίες θα προωθούνται στους φοιτητές, και να γράφονται τα ανάλογα βιβλία-εγχειρίδια. Η σχετική ελληνική βιβλιογραφία είναι ακόμα πολύ περιορισμένη, καθώς είναι πολύ λίγοι οι μελετητές που ασχολούνται αποκλειστικά με το συγκεκριμένο θέμα και έχουν έντονο ερευνητικό και συγγραφικό ενδιαφέρον αναφορικά με τα βιβλία πληροφοριών. Τέλος, η επιμόρφωση των εν ενεργεία νηπιαγωγών είναι εξίσου πολύ σημαντική, έτσι ώστε να μπορούν να γνωρίσουν την σπουδαιότητα των συγκεκριμένων βιβλίων και την αναγκαιότητα ένταξής τους στην σχολική τάξη.

5. Προτάσεις

Στις προτάσεις μας θα θέλαμε να επισημάνουμε, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, κατ' αρχάς την αναγκαιότητα περαιτέρω έρευνας σχετικά με τα βιβλία πληροφοριών. Είναι ένα εξαιρετικά ενδιαφέρον και παράλληλα σημαντικό θέμα μελέτης, που χρήζει σοβαρής και προσεκτικής προσέγγισης. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, επίσης, πρέπει να αξιολογηθεί σοβαρά ως πρόταση για την προαγωγή των βιβλίων πληροφοριών, ενώ η συνεργασία των βιβλιοθηκών και των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης μπορεί να συμβάλει ιδιαίτερα στην διάδοση των βιβλίων πληροφοριών και της σπουδαιότητάς τους.

*Η συγκεκριμένη εργασία στηρίζεται στη διπλωματική «Γραμματισμός και αγόρια: Τα βιβλία πληροφοριών» που εκπονήθηκε από την Παπαδημητρίου Κατερίνα, με επιβλέποντα καθηγητή τον Στελλάκη Νεκτάριο, στο Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. του Πανεπιστημίου Πατρών κατά το ακαδημαϊκό έτος 2017-2018.

Βιβλιογραφία

- Αϊδίνης, Α. (2012). *Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία: Μια ψυχολογολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Borthnem, G. (2008). Teacher Use Of Interactive Read Alouds Using Nonfiction In Early Childhood Classrooms. *Journal of College Teaching & Learning*, 5(12), 29-44.
- Cecil, N. L., Baker, S., & Lozano A. S. (2015). *Striking a balance: a comprehensive approach to early literacy*. New York: Holcomb Hathaway.
- Czerniewska, P. (1992). *Learning about Writing, The Early Years*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Duke, N. K. (2000). 3.6 Minutes per Day: The Scarcity of Informational Texts in First

- Grade. *Reading Research Quarterly*, 35(2), 202-224.
- Duke, N. K. (2003). Reading to Learn from the Very Beginning: Information Books in Early Childhood. *Yc Young Children*, 58(2), 14-20.
- Hall-Kenyon, K., & Black, S. (2010). Learning From Expository Texts: Classroom-Based Strategies for Promoting Comprehension and Content Knowledge in the Elementary Grades. *Topics in Language Disorders*, 30(4), 339-349.
- Καρπόζηλου, Μ. (1994). *Το παιδί στην χώρα των βιβλίων: Συμβολή στην μελέτη των παιδικών αναγνωσμάτων*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κασσωτάκη-Ψαρουδάκη, Π. (2017). Η κατανόηση των πληροφοριακών κειμένων μέσα από τη διδακτική αξιοποίηση των χαρακτηριστικών και της δομής τους. Στο Γ. Σ. Παπαδάτος & Γ. Παπαδόπουλος (Επιμ.), *Το παιδικό βιβλίο γνώσεων* (σσ.167-182). Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Κουλουμπή-Παπαετροπούλου, Κ. (2004). *Η Τέχνη της Αφήγησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Kraal, A., van den Broek, P. W., Koornneef, A. W., Ganushchak, L. Y., & Saab, N. (2019). Differences in text processing by low- and high-comprehending beginning readers of expository and narrative texts: Evidence from eye movements. *Learning and Individual Differences*, 74, 1-14.
- Mantzicopoulos, P., & Patrick, H. (2011). Reading Picture Books and Learning Science: Engaging Young Children with Informational Text. *Theory into Practice*, 50(4), 269-276.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2004). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου ή αφού σκέφτονται γιατί δεν γράφουν;*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- McMath, J. S., King, M. A., & Smith, W. E. (1998). Young Children, Questions and Nonfiction Books. *Early Childhood Education Journal*, 26(1), 19-27.
- Ness, M. (2011). Teachers' Use of and Attitudes Toward Informational Text in K-5 Classrooms. *Reading Psychology*, 32(1), 28-53.
- Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2015). *Understanding and teaching reading comprehension: A handbook*. New York: Routledge.
- Pappas, C. C. (1993). Is narrative “primary”? Some insights from kindergarteners’ pretend readings of stories and information books. *Journal of Reading Behavior*, 25(1), 97-129.
- Pappas, C. C. (2009). Young children’s strategies in learning the “book language” of information books. *Discourse Processes*, 14(2), 203-225.

- Patrick, H., & Mantzicopoulos, P. (2014). *Engaging Young Children with Informational Books*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Pentimonti, J. M., Zucker, T. A., Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2010). Informational Text Use in Preschool Classroom Read-Alouds. *The Reading Teacher*, 63(8), 656-665.
- Saul, E. W., & Dieckman, D. (2005). Choosing and using information trade books. *Reading Research Quarterly*, 40(4), 502-513.
- Torr, J., & Clugston, L. (1999). A Comparison Between Informational and Narrative Picture Books as a Context for Reasoning Between Caregivers and 4-year-old Children. *Early Child Development and Care*, 159(1), 25-42.
- Yopp, R. H., & Yopp, H. K. (2012). Young children's limited and narrow exposure to informational text. *The Reading Teacher*, 65(7), 480-490.

Η γλώσσα στο Νηπιαγωγείο σε συνθήκες τηλεκπαίδευσης: Μια διδακτική πρόταση

Βασιλική Καραπά

Νηπιαγωγός, 102ο Νηπ/γείο Θεσσαλονίκης
vasilikikarapa@gmail.com

Αικατερίνη Καρατέγου

Νηπιαγωγός, 2ο Νηπ/γείο Λιτοχώρου
k.karategou@gmail.com

Abstract

With the amendment of the joint decision 120126/ΓΔ4/12-09-2020 of the Ministry of Education and Religions Affairs, Kindergarten schools were obliged to provide Modern Distance Education (Government Gazette, 2020). Kindergarten teachers were called upon to respond to great challenge and difficulties if we take into account the age of the students (4-6 years) and the objective difficulty of approaching the electronic form of education (Foti, 2020). However, this was the only educational solution proposed by the state, in order to continue the educational and pedagogical process. This necessity that arose due to the pandemic, i.e. the need to continue the educational process in every way, but also the surprise of preschool teachers is also mentioned in foreign literature (Kim, 2020· Gayatri, 2020· Al Lily και συν., 2020). In preschool, in terms of language, the program is based on the theoretical approach of Emerging Literacy, in terms of how toddlers approach and become familiar with the texts of their environment, but also the acquisition of writing. The curriculum for Language in pre-school education, is also based on the principles of Critical Literacy. Furthermore, language, apart from being a specific discipline, is also the means for acquiring new knowledge, whether it is mathematics, sciences or any other subject (IEP, 2014).

Keywords: Language, kindergarten, distance education.

Περίληψη

Με την τροποποίηση της υπό στοιχεία 120126/ΓΔ4/12-09-2020 κοινής απόφασης της Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων τα Νηπιαγωγεία υποχρεώθηκαν να παρέχουν σύγχρονη εξ αποστάσεως Εκπαίδευση (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, 2020). Οι νηπιαγωγοί κλήθηκαν να ανταποκριθούν σε πολύ μεγάλες προκλήσεις και δυσκολίες αν λάβουμε υπόψη μας την ηλικία των μαθητών (4-6 ετών) και την αντικειμενική αδυναμία προσέγγισης της ηλεκτρονικής μορφής εκπαίδευσης (Foti, 2020). Ωστόσο αυτή ήταν η μοναδική εκπαιδευτική λύση που πρότεινε η πολιτεία, προκειμένου να συνεχιστεί η εκπαιδευτική και παιδαγωγική διαδικασία. Η αναγκαιότητα αυτή που προέκυψε λόγω της πανδημίας, δηλαδή η ανάγκη να συνεχιστεί η εκπαιδευτική διαδικασία με κάθε τρόπο, αλλά και ο αιφνιδιασμός των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής αναφέρεται και σε ξένη βιβλιογραφία (Kim, 2020· Gayatri, 2020· Al Lily και συν., 2020). Στην προσχολική, όσον αφορά την γλώσσα, το πρόγραμμα στηρίζεται στη θεωρητική προσέγγιση του Αναδυόμενου Γραμματισμού, όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο τα νήπια προσεγγίζουν και εξοικειώνονται με τα κείμενα του περιβάλλοντός τους, αλλά και την κατάκτηση της γραφής. Επιπλέον, το πρόγραμμα για τη Γλώσσα στην προσχολική εκπαίδευση, στηρίζεται στις αρχές του Κριτικού Γραμματισμού. Ακόμη, η γλώσσα, πέρα από συγκεκριμένο αντικείμενο μάθησης, αποτελεί ταυτόχρονα το

μέσο για την απόκτηση της νέας γνώσης, είτε πρόκειται για μαθηματικά είτε πρόκειται για φυσικές επιστήμες είτε για οτιδήποτε άλλο (ΙΕΠ, 2014).

Λέξεις-κλειδιά: Γλώσσα, νηπιαγωγείο, εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

1. Εισαγωγή

Οι γλωσσικές και κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν προαπαιτούμενο για το μελλοντικό ενεργό πολίτη και ως εκ τούτου πρέπει να καλλιεργηθούν μέσα από το νέο σχολείο. Οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν προφορική και γραπτή γλώσσα αποτελεσματικά, να κατανοούν προφορικό και γραπτό λόγο και να σχολιάζουν κριτικά μηνύματα. Με άλλα λόγια, η γλώσσα είναι το μέσο για τη μετάδοση αξιών και πολιτισμικών στοιχείων. Κατά συνέπεια, οι μαθητές θα πρέπει να αναπτύξουν τις δεξιότητες που χρειάζονται για να συμμετέχουν με αυτοπεποίθηση στην ευρύτερη κοινότητα. Το πρόγραμμα της γλώσσας για το νηπιαγωγείο στηρίζεται στην άποψη ότι η γνώση και η γλώσσα οικοδομούνται σταδιακά, μέσα από επικοινωνιακές σχέσεις υποστηρικτικού χαρακτήρα.

Λόγω των έκτακτων περιστάσεων που βιώσαμε, η διαδικτυακή διδασκαλία διαδραμάτισε έναν απαραίτητο ρόλο και στο πρόγραμμα της Προσχολικής εκπαίδευσης, παρόλο που οι συζητήσεις για το αν είναι επωφελές ή όχι για τα μικρά παιδιά συνεχίζονται (Kim, 2020). Οι νηπιαγωγοί έπρεπε να ανταποκριθούν στα νέα δεδομένα και να αποκαταστήσουν άμεσα την επικοινωνία με την αξιοποίηση της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για την οποία μάλιστα δεν ήταν ούτε εξοικειωμένοι αλλά ούτε και κατάλληλα προετοιμασμένοι (Τάλλου, 2021· Tzifopoulos, 2020). Η αναγκαιότητα αυτή που προέκυψε λόγω της πανδημίας, δηλαδή η ανάγκη να συνεχιστεί η εκπαιδευτική διαδικασία με κάθε τρόπο, αλλά και ο αιφνιδιασμός των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής αποτυπώνεται και στην ξένη βιβλιογραφία (Kim, 2020· Gayatri, 2020· Al Lily και συν., 2020).

2. Η διδασκαλία της γλώσσα σε παιδιά προσχολικής ηλικίας

Η γλώσσα αποτελεί μια πολύπλοκη ανθρώπινη δεξιότητα, που δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να επικοινωνήσει και να δομήσει τις διαπροσωπικές του σχέσεις, να εκφράσει τις εμπειρίες του, να γνωρίσει τον κόσμο γύρω του, να κοινωνικοποιηθεί, να διαμορφώσει αξίες και στάσεις. Αυτές οι λειτουργίες της γλώσσας αποτελούν τον βασικό σκοπό στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, μέσα από μια προσέγγιση

τελείως επικοινωνιακή και λειτουργική, παρουσιάζοντας μια λίστα γλωσσικών πράξεων που πρέπει να υλοποιήσει ο μαθητής-χρήστης της γλώσσας για συγκεκριμένους επικοινωνιακούς σκοπούς που έχουν νόημα για τα παιδιά.

Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για το νηπιαγωγείο σε ότι αφορά τη γλώσσα, δομείται ένα πρόγραμμα που προωθεί και υποστηρίζει την εξοικείωση των παιδιών με όλες τις εκφράσεις της γλώσσας που αφορούν τόσο τον προφορικό, όσο και τον γραπτό λόγο. Η διδασκαλία, μέσα από κατάλληλες και ουσιαστικές δραστηριότητες, οδηγεί το νήπιο:

- Στη γνωριμία με τα βασικά δομικά χαρακτηριστικά της μητρικής του γλώσσας.
- Στην επαρκή χρήση του γλωσσικού συστήματος ανάλογα με το πλαίσιο επικοινωνίας και το σκοπό.
- Στην ικανότητα να αμφισβητεί, να αξιολογεί και να αναδιατυπώνει το λόγο του.
- Στην κριτική ανάλυση των κειμένων με τα οποία έρχεται σε επαφή και στην κατανόηση των μηνυμάτων που μεταφέρουν.

Πιο συγκεκριμένα, οι ικανότητες που επιδιώκεται να αναπτυχθούν αφορούν:

- Τον προφορικό λόγο (να διηγούνται, να περιγράφουν, να εξηγούν, να συμμετέχουν σε συζητήσεις, να βελτιώσουν τον προφορικό λόγο και να αποκτήσουν φωνολογική επίγνωση).
- Την ανάγνωση (να αναγνωρίζουν τις βασικές εκδοχές του γραπτού λόγου, να υιοθετήσουν βασικές συμβάσεις ανάγνωσης, να ακούν και να κατανοούν κείμενα, να απομνημονεύουν μικρά κείμενα, να αναγνωρίζουν οικείες λέξεις, να εξοικειώνονται με το βιβλίο κτλ.).
- Τη γραφή (να κατανοήσουν τη σημασία της γραφής ως μέσου επικοινωνίας, αλλά και ως μέσου ευχαρίστησης και μεταφοράς πληροφοριών, να υποστηριχθούν ώστε να κρατούν και να χρησιμοποιούν σωστά το μολύβι, να γράφουν το όνομά τους, να αντιγράφουν λέξεις, αλλά και να ενθαρρύνονται να γράψουν όπως μπορούν) .

Όπως αναφέρουν η Δαφέρμου, Κουλούρη και Μπασαγιάννη (2006), στις εμπειρίες των παιδιών του νηπιαγωγείου ο προφορικός και ο γραπτός λόγος δεν διαχωρίζονται, καθώς με τη συμβολή του προφορικού λόγου μούνται τα παιδιά στο γραπτό λόγο. Επιπλέον, οι δραστηριότητες της ανάγνωσης και της γραφής αναπτύσσονται παράλληλα.

3. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο Νηπιαγωγείο

Τα παιδιά αναπτύσσουν τις γνώσεις τους μέσω των εμπειριών τους μέσα στην οικογένεια, στο σχολείο, στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Στη σύγχρονη εποχή του 21^{ου} αιώνα αυτές οι εμπειρίες διαμορφώνονται και επηρεάζονται από την αυξανόμενη συνεχή ανάπτυξη της τεχνολογίας (Beschorner & Hutchison, 2013· Leu και συν., 2004). Ειδικά, μέσα από τις πρωτόγνωρες καταστάσεις που ζήσαμε τον τελευταίο καιρό, η διδασκαλία και εκπαίδευση των παιδιών χρειάστηκε εξ ολοκλήρου να αντικατασταθεί από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και από την χρήση ψηφιακών εφαρμογών. Ως εκ τούτου, η χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας επηρέασε και επηρεάζει τις αναδυόμενες ιδέες και καλλιεργήσιμες γνώσεις των μικρών παιδιών (Children Now, 2007). Η σκόπιμη χρήση της τεχνολογίας μπορεί να ενθαρρύνει τη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των νηπίων.

Η διεθνής έρευνα υποστηρίζει ότι οι ψηφιακές εφαρμογές και πλατφόρμες μπορούν να χρησιμοποιηθούν και ως εκπαιδευτικό εργαλείο υποστηρίζοντας, υπό τις κατάλληλες προϋποθέσεις, στη διδασκαλία των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Kyriakides και συν., 2016· Neumann & Neumann, 2015). Από κοινωνικοπολιτισμική άποψη (Vygotsky, 1978) τα ψηφιακά μέσα μπορούν να μεταδώσουν γνώση στα παιδιά μέσα από μια σειρά διαδραστικών εμπειριών πολυμέσων, ενώ μαθαίνουν να χρησιμοποιούν συστήματα δημιουργίας νοήματος (Flewitt και συν., 2015· Marsh, 2016).

Οι VanderScoter, Ellis και Railsback (2001) επισημαίνουν ότι το πώς χρησιμοποιείται η τεχνολογία, ειδικά με μικρά παιδιά, είναι ζωτικής σημασίας. Συνιστούν την επιλογή εφαρμογών τεχνολογίας που παρέχουν στα παιδιά ευκαιρίες να ανακαλύψουν, να κάνουν επιλογές και να συνειδητοποιήσουν τον αντίκτυπο αυτών των επιλογών, καθώς και να εξερευνήσουν, να φανταστούν και να επιλύσουν προβλήματα. Οι εκπαιδευτικές εφαρμογές οι οποίες απευθύνονται στα παιδιά ποικίλουν από παιχνίδια εκμάθησης της αλφαβήτας και μεμονωμένων λέξεων, μαθηματικών πράξεων και αναγνώρισης αριθμών, μέχρι παιχνίδια μνήμης, ανάγνωση διαδραστικών βιβλίων και ιστοριών, παιχνίδια καρτών και παζλ (Papadakis και συν., 2018). Οι Hirsh-Pasek και συν., (2015) έχουν προσδιορίσει τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτουν οι εκπαιδευτικές εφαρμογές προκειμένου να συμβάλλουν στη μάθηση των παιδιών μικρής ηλικίας: (α) να συμμετέχουν ενεργά, (β) να εμπλέκονται με το εκπαιδευτικό περιεχόμενο, γ) να βιώνουν ουσιαστική μάθηση και (δ) να ενισχύονται στην κοινωνική τους αλληλεπίδραση.

4. Διδακτικός σχεδιασμός

Όπως αναφέραμε παραπάνω, η διδακτική διαδικασία έπρεπε να συνεχιστεί και στο Νηπιαγωγείο με κάθε τρόπο και κατά την διάρκεια της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η γλώσσα είναι ένα από τα βασικά διδακτικά αντικείμενα που αναφέρεται στο ΔΕΠΠΣ. Χωρίς προηγούμενα δεδομένα και χωρίς τον απαραίτητο χρόνο προετοιμασίας έπρεπε να βρεθούν λύσεις. Κάνοντας μία ανασκόπηση στην χρονιά που μας πέρασε, προσπαθήσαμε να καταγράψουμε κάποιες δραστηριότητες γλώσσας που δουλέψαμε με τους μαθητές μας κατά την διάρκεια παροχής της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, που είτε δημιουργήσαμε εμείς είτε αντλήσαμε από το διαδίκτυο, από συναδέλφους που διαμοίραζαν ελεύθερα το υλικό τους, και να αξιολογήσουμε αν τελικά υπάρχει δυνατότητα μέσω της τηλεεκπαίδευσης να συνεχιστεί η διδασκαλία της γλώσσας στο Νηπιαγωγείο και σε ποιο βαθμό είναι εφικτό να επιτευχθούν οι στόχοι του προγράμματος.

5. Μεθοδολογία υλοποίησης

Για την διεξαγωγή αυτού του προγράμματος χρησιμοποιήθηκε η διαθεματική προσέγγιση. Το πρόγραμμα βασίστηκε στην ενεργή συμμετοχή των παιδιών, αφού μέσα από τις ενασχολήσεις τους με τις δραστηριότητες, γίνονται μικροί ερευνητές, αναζητούν, επεξεργάζονται και παρουσιάζουν με δημιουργικό τρόπο τις νέες γνώσεις (Ανακαλυπτική - διερευνητική μάθηση του Bruner). Μαθητές, εκπαιδευτικοί, διδακτικά εργαλεία, περιβάλλον της τάξης, αντικείμενα διδασκαλίας, κ.τ.λ. αποτελούν παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας μάθησης και βρίσκονται σε μια σχέση αμφίδρομης αλληλεπίδρασης.

5.1. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο εκπαιδευτικός δημιουργεί κατάλληλες συνθήκες, ώστε μέσα σε ένα ελκυστικό, ασφαλές, φιλικό και πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον, να εξασφαλίζονται κίνητρα και προϋποθέσεις μάθησης για όλα τα παιδιά. Διευκολύνει την όλη μαθησιακή διαδικασία, περιγράφει τα προς επίλυση προβλήματα, δίνει οδηγίες, κάνει ερωτήσεις και προωθεί την καθοδηγούμενη ανακάλυψη. Ακόμη, ο εκπαιδευτικός δεν παραμένει αποστασιοποιημένος από τη δράση του μαθητή, αλλά γίνεται συνερευνητής και υποστηρικτής. Ωστόσο, επειδή οι συνθήκες ήταν πρωτόγνωρες για όλους, ο ρόλος του

εκπαιδευτικού σε τέτοιες περιστάσεις καθίσταται δυσκολότερος, καθώς κι ο ίδιος βαδίζει σε καινούρια και άγνωστα μονοπάτια (Foti, 2020).

5.2. Παρουσίαση δραστηριοτήτων γλώσσας στο Νηπιαγωγείο την περίοδο της τηλεκπαίδευσης

Οι δραστηριότητες γλώσσας στη σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, εντάχθηκαν στο πρόγραμμά μας από την πρώτη μέρα που εφαρμόστηκε η τηλεκπαίδευση στο Νηπιαγωγείο. Η συνεργασία των δύο νηπιαγωγών ξεκίνησε στα πλαίσια ανταλλαγής υλικού. Παράλληλα τα δύο νηπιαγωγεία δούλευαν τις ίδιες εργασίες με τον ίδιο τρόπο προσέγγισης της γλώσσας, με απώτερο στόχο την κατανόηση και βελτίωση της διδασκαλίας της γλώσσας στο Νηπιαγωγείο σε συνθήκες τηλεκπαίδευσης. Οι ενδεικτικές δραστηριότητες παρουσιάζονται εξελικτικά και ενδεικτικά, ξεκινώντας από τον Νοέμβριο-Δεκέμβριο που έκλεισαν τα Νηπιαγωγεία και τελειώνοντας τον Μάρτιο-Απρίλιο που εφαρμόστηκε ξανά η σύγχρονη εξ αποστάσεως στο Νηπιαγωγείο.

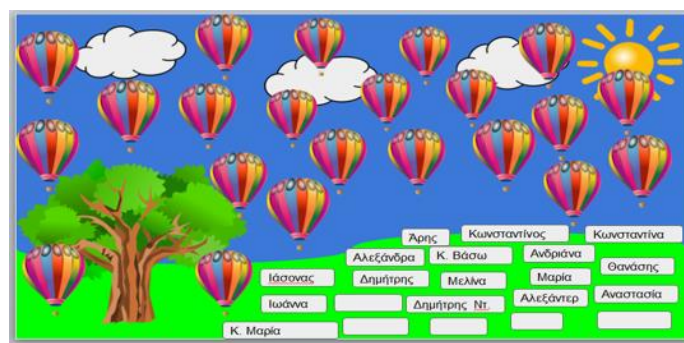
Ακολουθώντας το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για το νηπιαγωγείο σε ότι αφορά τη γλώσσα, σχεδιάσαμε δραστηριότητες με διάφορα εργαλεία. Πολλά ήταν αυτά που χρησιμοποιήσαμε για την προσέγγιση της γλώσσας, όπως βίντεο, διαδραστικά παιχνίδια και διαδραστικά φύλλα εργασίας, το εργαλείο ‘annotate’, το ‘whiteboard’, τα ψηφιακά βιβλία και όποια άλλα εργαλεία είχαμε στην διάθεσή μας.

Θεματική ενότητα: Καθημερινές ρουτίνες

A) Παρουσιολόγιο- Ημερολόγιο

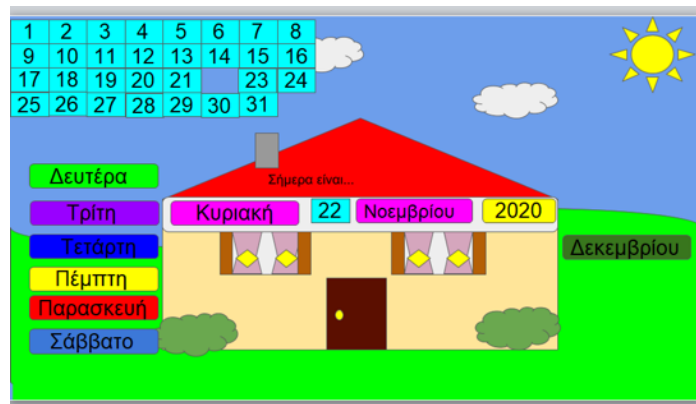
Παρουσιάσεις, παρουσιολόγιο και ημερολόγιο

Στόχος: Να αναγνωρίζουν το όνομά τους αλλά και τα ονόματα των συμμαθητών τους, να αντιγράφουν την ημερομηνία.



Εικόνα 1. Το παρουσιολόγιο

Καθημερινά ενημερώνουμε το παρουσιολόγιο, σέρνοντας το όνομα των παιδιών που είναι στο σχολείο πάνω στα αερόστατα. Καθώς τα παιδιά εξοικειώνονται με την τηλεκπαίδευση τους ζητάμε να δείχνουν αυτά το όνομά τους με το annotate.



Εικόνα 2. Το ψηφιακό ημερολόγιο

Επίσης, καθημερινά ενημερώνουμε και το ψηφιακό ημερολόγιό μας. Για να υπάρχει και δράση από την μεριά των παιδιών, εξελικτικά ζητούμε να αντιγράψουν την ημερομηνία όπως μπορούν σε ένα τετράδιο.

B) Τα νέα μας

Το λούτρινο της τάξης μας

Στόχος: Να περιγράφουν την ημέρα τους, να λένε στην ολομέλεια τα σημαντικότερα νέα τους.

Προκειμένου τα παιδιά να ενθαρρυνθούν να μιλήσουν, εμφανίζεται στην οθόνη το λούτρινο της τάξης μας και τους λέει τα δικά του νέα και στην συνέχεια ζητάει από ένα-ένα παιδί να περιγράψει τα δικά του νέα.

Θεματική ενότητα: Ελιά

A) Το γράμμα Ε όπως λέμε ελιά.

Τρόπος προσέγγισης - Ιστορία, τραγούδι, παραμύθι από το Youtube και διαδραστικό παιχνίδι με την εφαρμογή Wordwall.

Στόχος: Φωνολογική επίγνωση, να γράφουν όπως μπορούν το γράμμα Εε.

Ο γραμματισμός υπερβαίνει πλέον την έννοια του αλφαριθμητισμού και αποκτά άλλες εκφάνσεις. Χαρακτηρίζεται ως αναδυόμενος, σχολικός, πολιτισμικός κτλ. γραμματισμός,

ενσωματώνοντας ακολούθως τον Κριτικό γραμματισμό. Η γραφή στο Νηπιαγωγείο επιδιώκεται και επιτυγχάνεται με ποικίλους τρόπους (Τουρκοχωρίτη & Γρίβα, 2013). Με κάθε ευκαιρία λοιπόν, μαθαίνουμε τα γραμματάκια που εμφανίζονται μπροστά μας. Όταν λοιπόν ασχοληθήκαμε με την ελιά μας δόθηκε η ευκαιρία να μάθουμε το γράμμα ε. Αρχικά παρακολουθήσαμε [το γράμμα Ε](#) από την σειρά ένα γράμμα μια ιστορία της εκπαιδευτικής τηλεόρασης. Στη συνέχεια ανοίξαμε τον whiteboard και γράψαμε όσες λέξεις θυμόταν τα παιδιά. Ακολούθησε παιχνίδι στο [wordwall](#), όπου κάθε παιδί επέλεγε έναν αριθμό και έπρεπε να βρει τη λέξη που κρυβόταν από κάτω, η οποία ξεκινούσε από ε. Είδαμε τον Έλμερ τον παρδαλό ελέφαντα και τέλος ακούσαμε το αγαπημένο τραγούδι των παιδιών [Ελεφαντάκι](#), το οποίο αρχίζει κι αυτό από Εε.

Β) Σύνθετες λέξεις

Τρόπος προσέγγισης-Εποπτικό υλικό

Στόχος: Να βελτιώνουν και να εμπλουτίζουν τον προφορικό τους λόγο.

Μιλώντας στην τηλεκπαίδευση για την ελιά ασχοληθήκαμε με τις σύνθετες λέξεις. Όπως και στην δια ζώσης εκπαίδευση, έτσι και στην τηλεκπαίδευση ο τρόπος που κάναμε την διδασκαλία, είναι η παρουσίαση εποπτικού υλικού. Ενημερώσαμε τα παιδιά ότι οι σύνθετες λέξεις αποτελούνται από δύο λέξεις. Στη συνέχεια δείξαμε τις παρακάτω εικόνες και ζητήσαμε να βρουν την σύνθετη λέξη που προκύπτει. Μέσα από παιγνιώδη τρόπο και με την βοήθεια εποπτικού υλικού τα νήπια γνώρισαν τι είναι οι σύνθετες λέξεις εμπλουτίζοντας παράλληλα το λεξιλόγιό τους.



Εικόνα 3. Σύνθετες λέξεις με το λάδι

Θεματική ενότητα: Φθινόπωρο

A) Γνωριμία με τα αινίγματα

Τρόπος προσέγγισης- Διαδραστικό Παιχνίδι με την εφαρμογή Wordwall

Στόχος: Να αναγνωρίζουν διαφορετικές εκδοχές του γραπτού λόγου - Τα Αινίγματα.

Αφού γνωρίσαμε τα φρούτα του φθινοπώρου, ενημερώσαμε τα παιδιά ότι θα παίζουμε ένα παιχνίδι. Μέσα από αινίγματα θα πρέπει να βρουν ποιο είναι το φρούτο [Βρες ποιο είναι το φθινοπωρινό φρούτο](#). Με την ευκαιρία, γίνεται συζήτηση για το τι είναι το αίνιγμα, αν ξέρουν κάποιο άλλο αίνιγμα κτλ.



Εικόνα 4. Διαδραστικό παιχνίδι

B) Γνωριμία με το ποίημα μέσα από τον κύκλο του νερού

Τρόπος προσέγγισης-Εποπτικό υλικό και βίντεο από το Youtube

Στόχος: Να αναγνωρίζουν διαφορετικές εκδοχές του γραπτού λόγου- Το ποίημα.

Αρχικά δείχνουμε [εικόνα](#) με τον κύκλο του νερού και βλέπουμε [την ιστορία του Σταγονούλη](#) το συζητάμε με τα παιδιά και στην συνέχεια διαβάζουμε το [οπτικοποιημένο ποίημα](#) και σχολιάζουμε τις διαφορές από τον πεζό λόγο.

Θεματική ενότητα: Χειμώνας

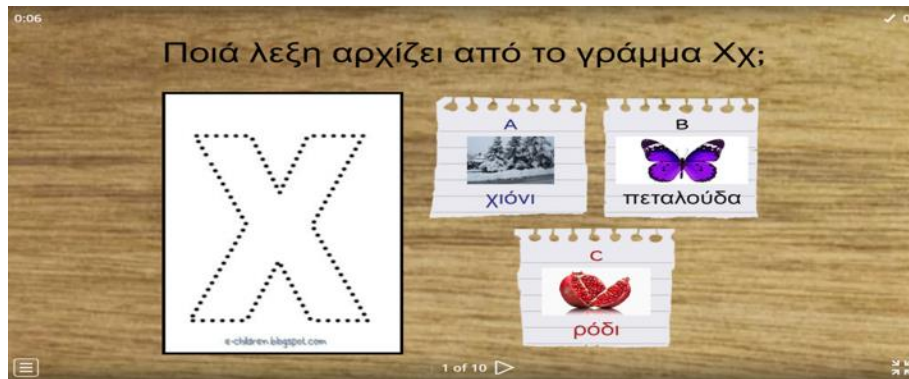
A) Το γράμμα X

Τρόπος προσέγγισης-Παιχνίδι πολλαπλών επιλογών, whiteboard

Στόχος: Φωνολογική επίγνωση, να γράφουν όπως μπορούν το γράμμα Xχ.

Καινούρια εποχή ο Χειμώνας και ρωτάμε τα παιδιά από τι γράμμα αρχίζει η λέξη-ποιο γράμμα ακούνε πρώτο; Στην συνέχεια μοιράζουμε το whiteboard και γράφουμε το γράμμα X όπως μπορούμε. Τέλος παίζουμε [παιχνίδι πολλαπλών επιλογών](#), όπου πρέπει να βρούμε ποια λέξη αρχίζει από X. Στη διάρκεια του διαλείμματος ζητάμε από τα παιδιά

να βρουν μέσα στο σπίτι τους ένα αντικείμενο που αρχίζει από X, να το ζωγραφίσουν και να γράψουν όπως μπορούν ή με την βοήθεια των γονιών τους τη λέξη.



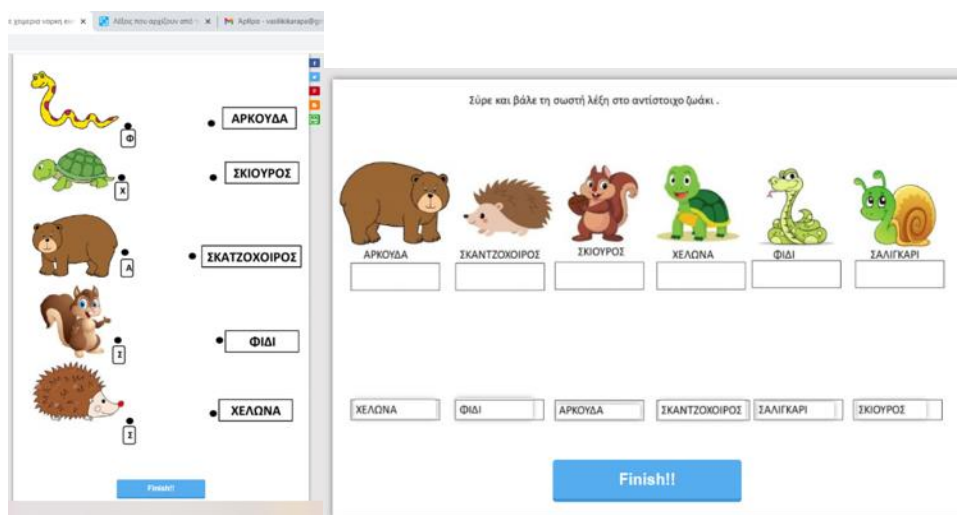
Εικόνα 5. Παιχνίδι πολλαπλών επιλογών

B) Τα ζωάκια που πέφτουν σε χειμερία νάρκη

Τρόπος προσέγγισης- Διαδραστικό φύλλο εργασίας με το live worksheets

Στόχος: Να κατανοήσουν γενικά στοιχεία από την σχέση προφορικού-γραπτού λόγου, να συνειδητοποιήσουν ότι τα φωνήματα αντιστοιχούν σε γράμματα

Αφού μιλήσαμε για την χειμερία νάρκη, κάναμε ‘share’ ένα [διαδραστικό φύλλο εργασίας](#) όπου τα παιδιά έπρεπε να αντιστοιχίσουν το ζωάκι με τη λέξη με την χρήση του annotate. Κάτω από κάθε ζωάκι υπήρχε το αρχικό γράμμα της λέξης προκειμένου τα παιδιά να κάνουν την αντιστοίχιση. Στη συνέχεια κάναμε παρόμοιο [φύλλο εργασίας](#) αντιστοίχισης με ολόκληρες τις λέξεις.



Εικόνα 6. Διαδραστικό φύλλο εργασίας

Θεματική ενότητα Χριστούγεννα

A) Παραγωγή προφορικού λόγου- Βασικές συμβάσεις ανάγνωσης

Τρόπος προσέγγισης- Ψηφιακή αφήγηση, Παιχνίδι ερωτήσεων

Στόχος: Να υιοθετούν βασικές συμβάσεις ανάγνωσης, να ακούν και να κατανοούν μια δήγηση, να διηγούνται.

Αφού διηγηθούμε στα παιδιά την ιστορία της Γέννησης ξεφυλλίζοντας ένα [ψηφιακό βιβλίο](#), προκειμένου να παρακινήσουμε τα παιδιά να εκφράζονται και να αφηγούνται, [παίζουμε το παιχνίδι των ερωτήσεων](#) δίνοντας το λόγο σε ένα-ένα παιδί. Αφού ολοκληρωθεί το παιχνίδι και ξαναθυμηθούμε την ιστορία, προτρέπουμε όποιο από τα παιδιά θέλει να αφηγηθεί την ιστορία.

B) Σύνθετες λέξεις

Τρόπος προσέγγισης- Διαδραστικό Παιχνίδι τροχός

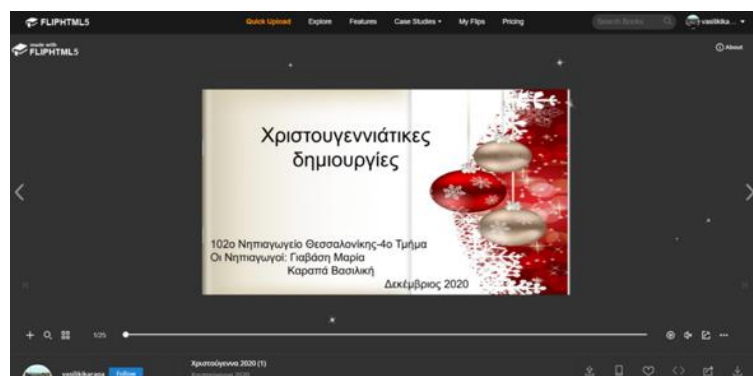
Στόχος: Να βελτιώνουν και να εμπλουτίζουν τον προφορικό τους λόγο.

Είχαμε ήδη γνωρίσει τι είναι οι σύνθετες λέξεις, οπότε τα παιδιά ήταν εξοικειωμένα. Με αφορμή τα Χριστούγεννα και την Πρωτοχρονιά παίξαμε το [παιχνίδι του τροχού](#). Γυρνώντας έναν τροχό έπρεπε να βρούμε τη λέξη που παράγεται.



Εικόνα 7. Το παιχνίδι του τροχού

Γ) Ψηφιακή αφήγηση-Δημιουργούμε το δικό μας ψηφιακό βιβλίο με ζωγραφιές, κατασκευές και ηλεκτρονικές κάρτες που κάναμε για τα Χριστούγεννα



Εικόνα 8. Το ψηφιακό βιβλίο

Θεματική ενότητα: Απόκριες

A) Παραγωγή προφορικού λόγου

Τρόπος προσέγγισης- Breakout Sessions

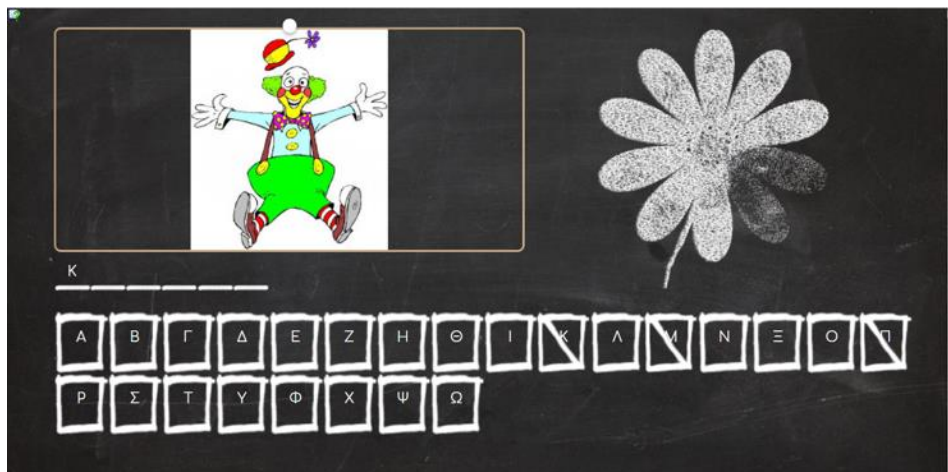
Στόχος: Να διηγούνται, να αφηγούνται μέσα από την σύνθεση ιστοριών.

Χωρίζουμε τα παιδιά ανά τέσσερα σε δωμάτια και τους δείχνουμε τέσσερις εικόνες με θέμα την ιστορία του Αρλεκίνου χωρίς να τους την έχουμε αφηγηθεί. Ζητάμε έναν γονέα-βοηθό να γράφει την ιστορία που θα βγάλουν τα παιδιά βάζοντας τις εικόνες στην σειρά που πιστεύουν ότι είναι η σωστή. Η νηπιαγωγός επισκέπτεται όλα τα δωμάτια και με ερωτήσεις προσπαθεί να προωθήσει την εξέλιξη της ιστορίας.

B) Γλωσσικές ασκήσεις

Τρόπος προσέγγισης- Διαδραστικό παιχνίδι Κρεμάλα με τα learning Apps

Στόχος: Φωνολογική επίγνωση, γραφή.



Εικόνα 9. Διαδραστικό παιχνίδι «Κρεμάλα»

Θεματική ενότητα: Μάρτιος

A) Λαϊκή παράδοση-Παροιμίες-Ποίημα

Στόχος: Να αναγνωρίσουν βασικές εκδοχές του λόγου, να υιοθετούν βασικές συμβάσεις ανάγνωσης.

Τον Μάρτιο είμαστε είδη εξοικειωμένοι με τα διάφορα είδη του λόγου. Ξέρουμε να ξεχωρίζουμε τι είναι παραμύθι, τι είναι ποίημα, τι είναι παροιμία.

Καλωσορίζουμε λοιπόν τον καινούργιο μήνα με ιστορίες από την λαϊκή μας παράδοση (Η κατεργαριά του Μάρτη- Η γυναίκα του Μάρτη), παροιμίες αλλά και ένα ποίημα ([Ο Μάρτης και η μάνα του](#)).



Εικόνα 10. Το ποίημα «Ο Μάρτης και η μάνα του»

Β) Γλωσσικές ασκήσεις με τη λέξη Μάρτιος

Παιχνίδια στο Google drive

Στόχος: Να γράψουν, όπως μπορούν.

Στη συνέχεια ασχολούμαστε με τη λέξη Μάρτιος.

Παίζουμε παιχνίδια που έχουν δημιουργηθεί με τις παρουσιάσεις Google.

- Βλέπουμε τη λέξη και μετράμε πόσα γράμματα έχει.
- Παίζουμε παιχνίδι αναγραμματισμού. Δείχνουμε τη λέξη Μάρτιος ανακατεμένη και τα παιδιά με το εργαλείο annotate τοποθετούν τα γράμματα στην σωστή σειρά.
- αντιστοίχιση κεφαλαία με πεζά γράμματα.

Στη συνέχεια, αφού παίζουμε τα παιχνίδια, ενθαρρύνουμε τα παιδιά να γράψουν σε ένα χαρτί όπως μπορούν τη λέξη Μάρτιος.

Γλωσσικές ασκήσεις

Θεματική ενότητα: 25η Μαρτίου

Γλωσσικές ασκήσεις με τους ήρωες του 1821

Διαδραστικά παιχνίδια learning Apps-Κρεμάλα

Αφού γνωρίσαμε τους ήρωες της επανάστασης, παίζουμε διαδραστική [κρεμάλα](#), πρώτα ομαδικά λέγοντας ο καθένας ένα γράμμα και μετά ατομικά στέλνοντας το link στο chat.

Θεματική ενότητα: Έντομα

A) Φωνολογική επίγνωση (Youtube)

Πλησιάζοντας στη λήξη του διδακτικού έτους τα παιδιά έχουν έρθει σε επαφή με τα γράμματα, οπότε στην θεματική έντομα, δείχνουμε ένα βίντεο με το τραγούδι [Ο ψύλλος](#). Το τραγούδι δείχνει καρτέλες, όπου σε κάθε επανάληψη σβήνεται κι ένα γράμμα από το τέλος. Στο τέλος, αφού σβηστούν όλα τα γράμματα δεν ακούγεται τίποτα.



Εικόνα 11. Το βίντεο «Ο ψύλλος»

6. Συζήτηση

Η παρούσα διδακτική πρόταση για την προσέγγιση της διδασκαλίας της γλώσσας στο Νηπιαγωγείο, έγινε βεβιασμένα λόγω των συνθηκών και της έλλειψης προετοιμασίας, καθώς δεν υπήρχε προηγούμενη εμπειρία τηλεκαίδευσης στο Νηπιαγωγείο και οι νηπιαγωγοί δεν είχαν προηγούμενη εξοικείωση. Ωστόσο, μέσα από την εφαρμογή της στα δύο νηπιαγωγεία, ένα της Θεσσαλονίκης κι ένα του Λιτοχώρου, και παρατηρώντας την εξέλιξη και την ανταπόκριση των παιδιών, θεωρούμε ότι απέδωσε. Αυτό που πιστεύουμε ότι κράτησε το ενδιαφέρον των παιδιών και προώθησε την μάθηση είναι η χρήση ποικιλίας δραστηριοτήτων, όπως παρουσιάσεις, βίντεο, εποπτικό υλικό, διαδραστικά παιχνίδια, διαδραστικά φύλλα εργασίας, ψηφιακή αφήγηση. Σε ότι αφορά τη γραφή, αυτό που διαπιστώσαμε με την επιστροφή στο σχολείο μετά τις διακοπές του Πάσχα, ήταν ότι υπήρχε εξέλιξη στα παιδιά που συμμετείχαν στην τηλεκαίδευση. Οι στόχοι του προγράμματος επιτεύχθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό. Περνώντας στην

ανάγνωση, τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με πολλά είδη του λόγου, κατέκτησαν τις συμβάσεις ανάγνωσης και εξοικειώθηκαν με τα βιβλία, έστω και σε ηλεκτρονική μορφή. Ωστόσο, θεωρούμε ότι το κομμάτι της έκφρασης και της παραγωγής προφορικού λόγου δεν απέδωσε, καθώς η τεχνολογία δεν ήταν σύμμαχός μας. Στην τηλεεκπαίδευση, τα μικρόφωνα έπρεπε να είναι κλειστά κι ο χρόνος που είχε κάθε παιδί να μιλήσει δεν ήταν ικανοποιητικός. Πολλές φορές δεν υπήρχε καλή επικοινωνία λόγω κακής σύνδεσης και πολλά παιδιά δεν ακούγονταν ή παρακολουθούσαν την διδασκαλία αποσπασματικά. Επίσης, δεν ήταν εύκολη η επικοινωνία των παιδιών στα ‘breakout sessions’ καθώς έπρεπε απαραίτητα να είναι ένας ενήλικος που συντονίζει, κι ο εκπαιδευτικός δεν είχε την δυνατότητα να βρίσκεται παντού. Παρόλα αυτά, και μόνο το γεγονός ότι τα παιδιά δεν έχασαν επαφή με την εκπαιδευτική διαδικασία, φαίνεται ότι βοήθησε έστω και σε μικρό βαθμό και στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου.

Η αποτίμησή μας σε γενικές γραμμές είναι θετική. Τέλος, θεωρούμε ότι το υλικό που χρησιμοποιήθηκε στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, θα μπορούσε να αξιοποιηθεί και σε ένα υβριδικό μοντέλο προσέγγισης της γλώσσας στο Νηπιαγωγείο. Μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να απαντήσει στην παραπάνω υπόθεσή μας.

Βιβλιογραφία

- Al Lily, A., Ismail, A., Abunasser, F., & Alhajhoj Alqahtani, R. (2020). Distance education as a response to pandemics: Coronavirus and Arab culture. *Technology in Society journal*, 63, 1-11.
- Beschorner, B., & Hutchison, A. (2013). iPads as a literacy teaching tool in early childhood. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 1(1), 16- 24.
- Children Now (2007). The effects of interactive media on preschooler’s learning: A review of research and recommendations for the future. Oakland, CA: Author.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Flewitt, R., Messer, D., & Kucirkova, N. (2015). New directions for early literacy in a digital age: The iPad. *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(3), 289-310.
- Foti, P. (2020). Research in distance learning in Greek kindergarten schools during the pandemic of COVID-19: possibilities, dilemmas, limitations. *European Journal of Open Education and E-learning Studies*, 5(1), 19-40.

- Gayatri, M. (2020). The implementation of early childhood education in the time of COVID-19 pandemic: A systematic review. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 8(6), 46-54.
- Hirsh-Pasek, K., Zosh, J. M., Golinkoff, R. M., Gray, J. H., Robb, M. B., & Kaufman, J. (2015). Putting education in “educational” apps: Lessons from the science of learning. *Psychological Science in the Public Interest*, 16(1), 3-34.
- Kim, J. (2020). Learning and Teaching Online During Covid-19: Experiences of Student Teachers in an Early Childhood Education Practicum. *International Journal of Early Childhood*, 145-158. doi:https://doi.org/10.1007/s13158-020-00272-6.
- Kyriakides, A. O., Meletiou-Mavrotheris, M., & Prodromou, T. (2016). Mobile technologies in the service of students' learning of mathematics: the example of game application ALEX in the context of a primary school in Cyprus. *Mathematics Education Research Journal*, 28, 53-78.
- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J. L., & Cammack, D. W. (2004). Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies. *Theoretical models and processes of reading*, 5(1), 1570-1613.
- Marsh, J. (2016). The digital literacy skills and competencies of children of pre-school age. *Media Education Studies and Research*, 7, 197–214.
- Neumann, M. M., & Neumann, D. L. (2015). The use of touch-screen tablets at home and preschool to foster emergent literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 17, 203 - 220.
- Papadakis, S., Kalogiannakis, M., & Zaranis, N. (2018). Educational apps from the Android Google Play for Greek preschoolers: A systematic review. *Computers & Education*, 116, 139-160.
- Τουρκοχωρίτη, Ε., & Γρίβα, Έ. (2013). Νέο πρόγραμμα σπουδών στο Νηπιαγωγείο: ερμηνευτική προσέγγιση των στοιχείων της παιδαγωγικής του Κριτικού Γραμματισμού. *7th International Conference in Open & Distance Learning*, 2, 49-58.
- Scoter, J.V., Ellis D., & Railsback, J. (2001). *Technology in Early Childhood Education: Finding the Balance*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction Between Learning and Development. *Mind and Society*, 79-91. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- ΥΠΕΠΘ (2001). ΔΕΠΠΣ. *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών*.

Κύκλος διαδικτυακών συναντήσεων με συγγραφείς και δημοσιογράφους στο Κολλέγιο Ανατόλια – Ένα αυθεντικό περιβάλλον μάθησης

Ελένη Χατζημαουρουδή

Επικεφαλής Τμήματος Νέων Ελληνικών (PhD), Κολλέγιο Ανατόλια
elene@anatolia.edu.gr

Εύη Τραμαντζά

Διευθύντρια Βιβλιοθηκών & Αρχείων Κολλεγίου Ανατόλια
evi@anatolia.edu.gr

Abstract

In the framework of the action "Circle of Writers - The Library Invites", which is organized on the initiative of the Eleftheriadis Library of Anatolia College in collaboration with the Department of Modern Greek, the main aim is to activate students in an authentic learning environment. The action, which is encompassed organically in the Modern Greek course, hosts writers and journalists in online meetings with a High School or Lyceum section each time. The students, having explored the life and the work of the authors, prepare a variety of questions, in order to submit them in the context of a comprehensive interview; in this way they become aware of different issues related to the course, as well as the production process of multiple types of texts, literary and non-literary.

Keywords: Teaching literature, reading, new technologies, activating students, student-centered model.

Περίληψη

Στο πλαίσιο της δράσης "Circle of Writers - The Library Invites", η οποία διοργανώνεται με πρωτοβουλία της Βιβλιοθήκης Ελευθεριάδης του Κολλεγίου Ανατόλια σε συνεργασία με το Τμήμα των Νέων Ελληνικών επιδιώκεται κατά κύριο λόγο η ενεργοποίηση των μαθητών σε ένα αυθεντικό περιβάλλον μάθησης. Η δράση, που εντάσσεται οργανικά στο μάθημα των Νέων Ελληνικών, φιλοξενεί συγγραφείς και δημοσιογράφους σε διαδικτυακές συναντήσεις με ένα κάθε φορά τμήμα Γυμνασίου ή Λυκείου. Μέσα από τις ποικίλες ερωτήσεις που προετοιμάζουν οι ίδιοι οι μαθητές διερευνώντας τη ζωή και το έργο των συγγραφέων, για να τις υποβάλουν στο πλαίσιο μιας ολοκληρωμένης συνέντευξης, ευαισθητοποιούνται σε θέματα σχετικά με το μάθημα, καθώς και τη διεργασία παραγωγής ποικίλων ειδών κειμένου, λογοτεχνικών και μη.

Λέξεις-κλειδιά: Διδασκαλία λογοτεχνίας, φιλιαναγνωσία, νέες τεχνολογίες, ενεργοποίηση μαθητών, μαθητοκεντρικό μοντέλο.

1. Εισαγωγή

Η διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας, σύμφωνα με τα νέα Προγράμματα Σπουδών για το Γυμνάσιο και το Λύκειο (2021), βασίζεται στο μαθητοκεντρικό μοντέλο εκπαίδευσης (Martin 2018· Schenigen & Murray 2018, σσ. 103-139). Ο εκπαιδευτικός δεν προσφέρει πλέον ως αυθεντία έτοιμες γνώσεις στα παιδιά σχετικά με το λογοτεχνικό

κείμενο και τις επιμέρους παραμέτρους του, τον δημιουργό του και το ακροατήριο· προσπαθεί αντίθετα να ενεργοποιήσει τους μαθητές, λειτουργώντας ως μέντορας, ώστε οι ίδιοι, με τα κατάλληλα μέσα, να ανακαλύψουν διερευνητικά γνώσεις και δεξιότητες σχετικά με τον κόσμο της λογοτεχνίας και, συγκροτώντας σταδιακά τη δική τους ταυτότητα, να αποκτήσουν γενικότερα δεξιότητες απαραίτητες για τον πολίτη του 21^{ου} αιώνα (Kuhlthau, Maniotes & Caspari, 2015). Η επικοινωνία, η συνεργασία, η οργάνωση, η κριτική και η δημιουργική σκέψη καλλιεργούνται μέσα από δραστηριότητες, ατομικές και ομαδικές, σχετικές με την επεξεργασία, την ανάλυση και την παραγωγή λογοτεχνικών και μη κειμένων, προφορικού και γραπτού λόγου, καθώς και πολυτροπικών και ψηφιακών έργων (Κιοσσές & Χατζημαυρουδή 2020, σσ. 21-51).

Στο πλαίσιο αυτό οι συναντήσεις των μαθητών με τους συγγραφείς εξακολουθούν αναμφίβολα να διαδραματίζουν ιδιαίτερο ρόλο. Πρόκειται για εκδηλώσεις που διανθίζουν παραδοσιακά το καθημερινό πρόγραμμα και τη ρουτίνα της εκπαιδευτικής κοινότητας. Στην υπηρεσία της φιλιανγνωσίας από την άλλη ανοίγουν ένα από παράθυρο στο εργαστήριο του συγγραφέα και στη λογοτεχνία για τους μαθητές που μπορεί να ενδιαφέρονται σχετικά. Σε ανάλογες συναντήσεις κυριαρχεί ο λόγος του συγγραφέα: μιλά στα παιδιά για τη ζωή και το έργο του, για τη λογοτεχνία και τη διεργασία της συγγραφής, τις προοπτικές και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι συγγραφείς. Ωστόσο, σύμφωνα με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το μαθησιακό αντικείμενο της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο (2021):

η ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων οδηγεί στη σταδιακή μετατροπή της σχολικής τάξης σε «κοινότητα αναγνωστών». Με αυτόν τον τρόπο προεκτείνει, σε επίπεδο συλλογικής επεξεργασίας, τις ιδέες του κειμένου και τις εμπλουτίζει με τις προσωπικές γνώσεις, τα βιώματα ή τις «μνημονικές αποσκευές της» (σσ. 4-5).

Τίθεται συνεπώς το ζήτημα σε ποιον βαθμό και με ποιους τρόπους μπορούν να μεταβολιστούν βιωματικά οι συναντήσεις με τους συγγραφείς, ώστε να υπηρετούν αποτελεσματικά τους σκοπούς και τους στόχους του μαθήματος της Λογοτεχνίας σήμερα.

2. Πρόταση βιωματικής δράσης

Σε ποιο περιβάλλον μπορούν να υποβληθούν οι παρακάτω ερωτήσεις σε συγγραφείς;

Ερωτήσεις για τη διαδικασία συγγραφής

- Τελικά ο συγγραφέας γράφει για τον εαυτό του ή το κοινό του;
- Πώς ανταποκρίνεστε στην κριτική που δέχεστε και πόσο σας επηρεάζει;
- Ισχύει για εσάς πως ένας συγγραφέας αποδίδει καλύτερα σε συναισθηματική ένταση;

Ερωτήσεις για τη λογοτεχνία

- Φροντίζετε οι χαρακτήρες σας να μην έχουν ρατσιστικά στοιχεία;
- Έχετε την πορεία του έργου προσχεδιασμένη, πριν ξεκινήσετε να γράφετε, ή εξελίσσεται η πλοκή όσο γράφετε;
- Σας είναι πιο εύκολο και προτιμάτε να γράψετε ένα βιβλίο βασισμένο σε πραγματικά ή σε φανταστικά γεγονότα;

Ερωτήσεις για τα θέματα των ενοτήτων

- Πώς νομίζετε ότι πρέπει να διδάσκεται η λογοτεχνία στο σχολείο;
- Σε μία παλαιότερη συνέντευξή σας διαβάσαμε ότι “οι Ευρωπαίοι προσπαθούν να είναι δίκαιοι, αλλά κοιμούνται”. Γιατί πιστεύετε ότι συμβαίνει αυτό;
- Ποια είναι η στάση σας απέναντι στα fake news; Επηρεάζουν τη δουλειά σας;

Δεν πρόκειται για ερωτήματα που απευθύνονται από δημοσιογράφους σε συγγραφείς, αλλά για ερωτήσεις που σκέφτηκαν και υποβάλλουν μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου και της Α΄ Λυκείου σε συγγραφείς ή σε δημοσιογράφους κατά τη διάρκεια διαδικτυακών συναντήσεων. Αντίστοιχες ερωτήσεις ετοίμασαν για τις συναντήσεις τους και οι μαθητές των λοιπών τάξεων του Γυμνασίου και του Λυκείου.

Η δράση “Κύκλος Συγγραφέων – Η Βιβλιοθήκη προσκαλεί” διοργανώθηκε για πρώτη φορά στο Κολλέγιο Ανατόλια κατά το σχολικό έτος 2020-2021 με πρωτοβουλία της Βιβλιοθήκης Ελευθεριάδης του σχολείου σε συνεργασία με το τμήμα των Νέων Ελληνικών.

3. Στόχοι της δράσης από την πλευρά του Τμήματος των Νέων Ελληνικών

Ποιοι είναι όμως οι στόχοι της δράσης αυτής, που τη διαφοροποιούν από αντίστοιχες συναντήσεις στο πλαίσιο του μαθήματος των Νέων Ελληνικών;

α. οργανική ένταξη στο μάθημα– σύνδεση με τους στόχους του μαθήματος – οργάνωση συναντήσεων σε επίπεδο τμήματος,

β. πρωτοβουλία μαθητών – μαθητοκεντρικό μοντέλο,

- γ. σύνδεση με στρατηγικές,
- δ. ιδιαίτερη σημασία για την καραντίνα,
- ε. σύνδεση με δεξιότητες και επιδιωκόμενο προφίλ μαθητή.

Μία από τις σημαντικές διαφορές με ανάλογες δράσεις αποτελεί το γεγονός ότι εντάχθηκε οργανικά στο πλαίσιο του μαθήματος των Νέων Ελληνικών, προκειμένου η διαδικτυακή φιλοξενία συγγραφέων και δημοσιογράφων με ένα κάθε φορά τμήμα Γυμνασίου και Λυκείου να συνδεθεί στενά με το περιεχόμενο και τους στόχους του μαθήματος.

Ειδικότερα οι στόχοι του μαθήματος στο πλαίσιο του MYP (Middle Years Program) που ακολουθείται στο σχολείο μας είναι τέσσερις¹: Ανάλυση, Οργάνωση, Παραγωγή κειμένου, Χρήση γλώσσας.

Καθώς οι ερωτήσεις των παιδιών προκύπτουν καταρχάς από τη διερεύνηση του έργου και της δράσης του συγγραφέα ή του δημοσιογράφου, καθίσταται σαφές ότι υπηρετείται ο στόχος της Ανάλυσης. Ο στόχος αυτός επιτυγχάνεται ιδιαίτερα αποτελεσματικά στις περιπτώσεις που έχει επιλεγεί συγγραφέας βιβλίου του οποίου έχει ανατεθεί στους μαθητές για ανάγνωση και επεξεργασία. Στη Β΄ Γυμνασίου, για παράδειγμα, τα παιδιά καλούνται να διαβάσουν μεταξύ των άλλων το βιβλίο της Βασιλικής Νευροκοπλή *Ο μικρός μονομάχος* (Λιβάνης 2018). Όταν ο Αλέξανδρος αποφασίζει να ρωτήσει: “Γιατί επιλέξατε να βάλετε στην ιστορία σας τα θέματα της διακοπής του ρεύματος και τον χωρισμό του ζευγαριού; Πώς συνδέονται αυτά τα δύο;”, σημαίνει ότι αναγνωρίζει δύο σημαντικά νήματα της πλοκής-δομής και διερευνά τη συσχέτισή τους. Όταν η Μαρία στο πλαίσιο της ίδιας συνάντησης ρωτά: “Θεωρείτε πως οι έφηβοι σήμερα ταυτίζονται εν μέρει με τον πρωταγωνιστή του Μικρού μονομάχου, τον Αργύρη;”, διερευνά με αποτελεσματικό τρόπο τα αποτελέσματα των συγγραφικών επιλογών στην ηλικιακή ομάδα των εφήβων.

Ο στόχος της Οργάνωσης από την άλλη υπηρετείται κατεξοχήν με την εκπαίδευση των μαθητών στην υποβολή των ερωτημάτων. Τα ερωτήματα σκέφτονται και υποβάλλουν οι μαθητές, μέσα από μία διαδικασία έρευνας σε πηγές, ενώ ο καθηγητής τους μπορεί να παρέμβει μόνο στη σειρά με την οποία θα διατυπωθούν. Ωστόσο η προετοιμασία των

¹ Βλ. αναλυτικότερα: <https://www.ibo.org/programmes/middle-years-programme/>.

μαθητών στην υποβολή ερωτημάτων έχει ήδη προηγηθεί, με στόχο οι ερωτήσεις να ανήκουν στις εξής κατηγορίες:¹

α. ερωτήσεις που επιτρέπουν την εξήγηση ή την επεξεργασία της σκέψης

Ρωτά, για παράδειγμα, ο Άρης τη Βασιλική Νευροκοπλή:

“Με ποια κριτήρια δημιουργείτε τους χαρακτήρες στις ιστορίες σας; Έχετε κάποιον χαρακτήρα που αγαπάτε ιδιαίτερα;”

β. εποικοδομητικές ερωτήσεις, ώστε να προωθούν την κατανόηση συνδέοντας ιδέες, ερμηνεύοντας, εστιάζοντας σε έννοιες και διερευνώντας απόψεις

Ρωτά λ.χ. η Βασιλική στην Α΄ Γυμνασίου τον Βαγγέλη Ηλιόπουλο για το βιβλίο που συνέγραψε σε συνεργασία με τον Luciano Cominda *Από: Μικέλε, Προς: Φώτη* (Πατάκης 2009):

“Πώς πετύχατε την ομαλή σύνδεση των επιστολών, ώστε να δημιουργηθεί ένα ολοκληρωμένο βιβλίο που να βασίζεται σε επιστολές;”

γ. παραγωγικές, ουσιώδεις ή αυθεντικές ερωτήσεις, για τις οποίες δεν είναι γνωστή εκ των προτέρων η απάντηση.

Για παράδειγμα ρωτά η Κλεοπάτρα και πάλι τη Βασιλική Νευροκοπλή: “Αναρωτιέμαι αν η τεχνολογία καταπνίγει την κοινωνία. Αν συνέβαινε στην πραγματικότητα κάτι παρόμοιο με αυτό που συνέβη (σχετικά με το ρεύμα) στο μυθιστόρημα σας *Ο Μικρός Μονομάχος*, θα προέκυπταν ανάλογες συνέπειες με αυτές που περιγράφετε στο βιβλίο;”

Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές ασκούνται ουσιαστικά σε ένα άλλο είδος κειμένου, τη *συνέντευξη*, και εξοικειώνονται με το αντίστοιχο επικοινωνιακό πλαίσιο βγαίνοντας από τη δική τους “ζώνη άνεσης” (comfort zone) με την οποία είναι εξοικειωμένοι και συνδιαλεγόμενοι με τον συγγραφέα ή τον δημοσιογράφο.

Τα στοιχεία αυτά συμβάλλουν και στην καλλιέργεια του στόχου της Παραγωγής κειμένου διττά.

α. Από τη μια διαμορφώνεται ένας εξαιρετικά ζωντανός διάλογος μεταξύ των μαθητών και του συγγραφέα ή του δημοσιογράφου, απότοκο της άμεσης εμπλοκής με τη δημιουργική διαδικασία. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης μαρτυρείται έντονα η σκέψη,

¹ Για τη σημασία των ερωτήσεων βλ. Κιοσσές και Χατζημαυρουδή (2020, σ. 392).

η φαντασία και η ευαισθησία των συμμετεχόντων, καθώς και η στενή σύνδεση με τη θεματική της ενότητας υπό εξέταση, με τέτοιο τρόπο ώστε να εξεταστούν νέες οπτικές και ιδέες.

β. Από την άλλη προσφέρεται η δυνατότητα να συνθέσουν οι μαθητές και ένα επιπλέον γραπτό κείμενο στη συνέχεια, είτε με τη μορφή άρθρου είτε με άλλη μορφή (π.χ. δημιουργική εργασία).

Τέλος, η επικοινωνία με κάποιον ειδικό που εμπλέκεται άμεσα στη σύνθεση ποικίλων τύπων κειμένου εγγυάται την προώθηση της Χρήσης της Γλώσσας, του τέταρτου στόχου του μαθήματος, σε σχέση με τον προφορικό και τον γραπτό λόγο, σε επίπεδο ύφους, λεξιλογίου, γραμματικής και συντακτικού, άρθρωσης και ορθογραφίας.

Μέσα από τα επιμέρους στοιχεία που συνδέουν τις διαδικτυακές συναντήσεις με τους τέσσερις στόχους του μαθήματος των Νέων Ελληνικών καθίσταται προφανής ένας επιπλέον στόχος: η πρόταξη του μαθητοκεντρικού μοντέλου κατά την εκπαιδευτική διεργασία με ανάληψη πρωτοβουλίας από την πλευρά των παιδιών. Ο πρωταγωνιστικός ρόλος των μαθητών και των μαθητριών κυριαρχεί σε όλα τα στάδια της διαδικασίας, καθώς τα παιδιά μπορούν να προτείνουν συγγραφείς ή δημοσιογράφους, είναι απαραίτητο να προχωρήσουν σε έρευνα σχετικά με τη ζωή και το έργο του προσώπου που επιλέγεται μέσα από πηγές που τους δίνονται και άλλες που εντοπίζουν συμπληρωματικά, να επιχειρήσουν συνδέσεις με τη συγκεκριμένη ενότητα του μαθήματος στην οποία εντάσσεται η συνάντηση, να προβληματιστούν και να διατυπώσουν ερωτήματα στο πλαίσιο της ενότητας, να τα υποβάλλουν, να προσφέρουν ανατροφοδότηση μετά τη συνάντηση και να προχωρήσουν ίσως σε σύνθεση νέου κειμένου.

Κατά την πορεία επιδιώκεται μάλιστα η εφαρμογή σημαντικών στρατηγικών, μεταξύ των οποίων προκρίνεται η καλλιέργεια της διερευνητικής μάθησης. Από το τμήμα των Νέων Ελληνικών εξασφαλίζεται κάθε φορά υλικό που τίθεται στη διάθεση του διδάσκοντα και των μαθητών του τμήματος: πέρα από κάποιο βιβλίο του συγγραφέα που μπορεί να έχει ανατεθεί στα παιδιά από το τέλος της περασμένης σχολικής χρονιάς παρέχονται στοιχεία σχετικά με τη ζωή και το έργο του συγγραφέα ή του δημοσιογράφου όπως και μία ή περισσότερες συνεντεύξεις του. Καταβάλλεται προσπάθεια να εντοπιστούν επίσης βίντεο σχετικά (π.χ. ομιλίες TEDx). Ανάλογα με την τάξη στην οποία βρίσκονται οι μαθητές καλούνται να εμπλουτίσουν τις πηγές τους μετά από δική τους έρευνα (ειδικά από την Γ΄ Γυμνασίου σύμφωνα με τον προβλεπόμενο κάθετο προγραμματισμό κ.ε.). Στην πορεία

του μαθήματος διερευνούν τις πηγές τους, προκειμένου να σκεφτούν και να διατυπώσουν τα δικά τους ερωτήματα στο πλαίσιο της ενότητας. Επιπλέον στο πλαίσιο της εννοιολογικής μάθησης προβάλλονται συγκεκριμένες έννοιες, όπως φαίνεται και από την ερώτηση της Βίβιαν στη Λένα Διβάνη:

“Ποια είναι η έννοια ή η ιδέα που εκφράζεται πιο έντονα στα βιβλία σας;”

Είναι προφανές ότι η ενεργοποίηση των μαθητών, ως κύριος στόχος της δράσης, απέκτησε ιδιαίτερη σημασία στο πλαίσιο της καραντίνας, όταν παρατηρήθηκε σε αρκετές περιπτώσεις παθητική στάση λόγω του εγκλεισμού.

Οι συναντήσεις αυτές αποσκοπούν στην ενίσχυση συγκεκριμένων δεξιοτήτων των μαθητών: επικοινωνούν αποτελεσματικά προφορικά και γραπτά, συνεργάζονται μεταξύ τους (με τη βοήθεια google doc), για να ρωτήσουν, χωρίς να επικαλύπτονται τα ερωτήματά τους, σκέφτονται κριτικά και προβληματίζονται στο πλαίσιο της ενότητας εξετάζοντας ποικίλες οπτικές, σε σχέση με τη διεργασία της συγγραφής λογοτεχνικών κειμένων αλλά και της σύνταξης άρθρων, τις έννοιες και τα θέματα της ενότητας, αλλά και των βιβλίων που έχουν διαβάσει. Επιπλέον ερευνούν και αναστοχάζονται, ενώ προχωρούν στη συνέχεια πιο δημιουργικοί σε δικά τους κείμενα ποικίλων τύπων. Προβάλλοντας τα στοιχεία αυτά στο προφίλ του μαθητή παρατηρούμε ότι καλλιεργούνται τα εξής χαρακτηριστικά τους: α) ερευνούν, β) γνωρίζουν, γ) στοχάζονται, δ) τολμούν, ε) επικοινωνούν, στ) έχουν αρχές, ζ) διαθέτουν ευρύ πνεύμα, η) αναστοχάζονται.

4. Στόχοι της δράσης από την πλευρά της Βιβλιοθήκης Ελευθεριάδη

Αποστολή της Βιβλιοθήκης Ελευθεριάδη του Κολλεγίου Ανατόλια είναι η εκπαίδευση και η στήριξη των μαθητών, ώστε να αξιοποιούν πλήρως τις δυνατότητές τους και να αποτελούν ενεργούς αναγνώστες, ανεξάρτητους στοχαστές και αξιοποιώντας τις δυνατότητες της πληροφοριακής εγγραμματοσύνης να επιδιώκουν τη διά βίου παιδεία και να μάθουν να δρουν ως υπεύθυνοι πολίτες.

Η Βιβλιοθήκη επιθυμεί να εμπλακεί σε δραστηριότητες προώθησης της ανάγνωσης. Διαθέτει μια συλλογή 28.000 βιβλίων στα Αγγλικά και Ελληνικά, πολλά από τα οποία είναι μυθοπλαστικά και μάλιστα για νέους. Προσφέρει πρόσβαση στις λίστες της μέσω του καταλόγου της βιβλιοθήκης Koha και επίσης με λογαριασμούς στο Goodreads και στο Pinterest. Αναρτά αφίσες και χρησιμοποιεί τηλεοπτικές οθόνες, για να

δημοσιοποιήσει νέα βιβλία, καταρτίζει λίστες ανάγνωσης για το Πάσχα και το καλοκαίρι που περιλαμβάνουν τα νέα αποκτήματα του καταλόγου της. Επιθυμώντας να επεκτείνει αυτές τις πρωτοβουλίες, ξεκίνησε διάλογο με δασκάλους και μαθητές για τα βιβλία.

Σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς επιχειρείται η δημιουργία ενός θετικού περιβάλλοντος που διεγείρει την περιέργεια των μαθητών, ενώ σχεδιάζονται παρεμβάσεις που ενισχύουν το αναλυτικό πρόγραμμα. Αυτό επιτυγχάνεται με τη δημιουργία ισχυρών σχετικών συλλογών και την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, καθώς και παιδαγωγικών μεθόδων μάθησης για την υποστήριξη της διδασκαλίας και της ενεργού μάθησης.

Με την πεποίθηση ότι η ανάγνωση πλάθει καλύτερους ανθρώπους τίθεται ως προτεραιότητα η ενίσχυση της αναγνωστικής κουλτούρας των μαθητών και η αξιοποίηση της βιβλιοθήκης ως συνεργάτη στη διδασκαλία και τη μάθηση. Η ενεργός και η συμμετοχική μάθηση, καθώς και η μαθητοκεντρική εκπαίδευση αποτελούν σταθερούς στόχους στις επιμέρους πρωτοβουλίες της βιβλιοθήκης (Karut, 2008).

Στο πλαίσιο της δράσης, στόχος της βιβλιοθήκης είναι να τεθεί ο μαθητής στο επίκεντρο κάθε διοργάνωσης, για να ασχοληθεί ενεργά με τους καλεσμένους συγγραφείς και δημοσιογράφους και να μην είναι όπως συνήθως ο αποδέκτης μίας ακόμη διάλεξης. Ταυτόχρονα η βιβλιοθήκη επιθυμεί να ρίξει φως στη ζωή των συγγραφέων και σε άλλα ερωτήματα, όπως: πώς είναι να είσαι συγγραφέας, τι σκέφτονται οι συγγραφείς, πώς γράφουν, πώς αντλούν τις πληροφορίες τους, ποιους προτιμούν να διαβάζουν και πολλά άλλα. Η ακρόαση της φωνής των μαθητών και η δυνατότητα να ακουστεί ενίσχυσε την αυτοπεποίθηση και το κίνητρο των μαθητών να ασχοληθούν περισσότερο με την ανάγνωση και τον κόσμο της ανάγνωσης, όπως φαίνεται στα σχόλιά τους στο padlet.

Σκοπός της πρωτοβουλίας από τη σκοπιά της βιβλιοθήκης είναι να συζητηθούν τα βιβλία και η ανάγνωση και να εμπνευστούν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί να διαβάζουν βιβλία, να αγοράζουν ή να δανείζονται, να στοχάζονται, να συζητούν βιβλία, να διαβάζουν και να γράφουν, αλλά και να έχουν την ευκαιρία να παρατηρούν και να αναστοχάζονται. Θεωρείται σημαντικό επίσης να τεθεί η βιβλιοθήκη στο κέντρο της διδασκαλίας και της μάθησης με έναν ενεργό και συναρπαστικό τρόπο, σε συνεργασία με τους καθηγητές σε κάτι διαφορετικό. Στόχος είναι να στηριχθούν οι εκπαιδευτικοί, ώστε να συμμετάσχουν ενεργά στην πρωτοβουλία. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο η βιβλιοθήκη αναλαμβάνει τον οργανωτικό ρόλο και παρέχει το πλαίσιο, καθώς και την

τεχνολογία, ώστε οι συμμετέχοντες καθηγητές και μαθητές να μπορούν εύκολα να συμμετάσχουν στη διαδικασία και να την απολαύσουν.

Το όραμα της Βιβλιοθήκης συνεπάγεται την ενασχόληση των μαθητών με βιβλία, ώστε να εμπνέονται και υιοθετούν τη συνήθεια της ανάγνωσης. Για να ενδυναμωθούν ως αναγνώστες, οι μαθητές δεν χρειάζονται μόνο πρόσβαση σε βιβλία όπως συμβαίνει συνήθως μέσω των βιβλιοθηκών και των βιβλιοπωλείων μας, αλλά και άτομα γύρω τους που μιλούν, ανασαίνουν, συζητούν σχετικά με βιβλία και ιδέες σε ένα συμμετοχικό περιβάλλον. Οι στιγμές που μοιράστηκαν μέχρι σήμερα συγγραφείς, εκπαιδευτικοί και μαθητές σε αυτές τις συναντήσεις ήταν δυνατές και ενίοτε μαγικές, ειδικά επειδή οι καλεσμένοι μας ήταν αυθεντικοί και ειλικρινείς στις πραγματικά ταπεινές απαντήσεις τους. Οι συναντήσεις υποστήριξαν τις προσπάθειές μας να ενεργοποιήσουμε τις κρίσιμες αξίες και την ανθρωπιά στους μαθητές μας. Οι καλεσμένοι μας ήταν τέλειοι υποψήφιοι, για να μοιραστούν τις δικές τους εμπειρίες, αξίες, πεποιθήσεις και την ανθρωπιά τους με τρόπο προσιτό και καθημερινό, όπως βιώνεται στην πραγματική ζωή, και όχι από υψηλό βάθρο.

Συνεπώς επιδιώκεται η καλλιέργεια διαχρονικών αξιών και δεξιοτήτων, όπως η εντιμότητα, η ειλικρίνεια, ο σεβασμός, η αξιοπρέπεια, η τόλμη, η αποφασιστικότητα, η υπομονή, η επικοινωνία, η κριτική σκέψη, η ευπρέπεια, η ανθρωπιά, η συνεργασία, η εργατικότητα, η πειθαρχία, η δημοκρατική συνείδηση, η περιέργεια, η ενσυναίσθηση, η αγάπη, οι οικογενειακές αξίες, η φιλία.

5. Συνεργασία Βιβλιοθήκης με το Τμήμα των Νέων Ελληνικών

Για την επίτευξη των συγκεκριμένων συναντήσεων εξασφαλίστηκε η στενή συνεργασία και σύμπραξη της Βιβλιοθήκης και του Τμήματος των Νέων Ελληνικών με διακριτούς και ορισμένους εξαρχής ρόλους των εμπλεκόμενων προσώπων για τον ευχερέστερο συντονισμό του προγράμματος. Η επικοινωνία των δύο μερών διαδραμάτισε ουσιαστικό ρόλο στην πραγματοποίηση του προγράμματος. Προγραμματίστηκαν τακτικές εβδομαδιαίες συναντήσεις, για να διασφαλιστεί ότι και οι δύο πλευρές είναι ενημερωμένες για τις εξελίξεις και διατηρούν τη γραμμή επικοινωνίας με τους συμμετέχοντες διδάσκοντες και μαθητές αλλά και με τους καλεσμένους συγγραφείς και δημοσιογράφους.

Οι περισσότεροι διδάσκοντες προσέγγισαν την πρωτοβουλία με ανοιχτό μυαλό συμμετέχοντας με ενθουσιασμό. Οι δυσκολίες επικοινωνίας συνέβαλαν στη θωράκιση

των εμπλεκόμενων για την εξασφάλιση της νηφάλιας αντιμετώπισης των αναμενόμενων προβλημάτων. Η συνεργασία βιβλιοθήκης και εκπαιδευτικών πυροδότησε την αλληλεπίδραση της σχολικής τάξης με τη βιβλιοθήκη. Η περιέργεια και η διάθεση για πειραματισμό επέβαλε την υπέρβαση των προσωπικών φιλοδοξιών και την ειλικρινή διάθεση για συνεργασία. Οι συγγραφείς και οι δημοσιογράφοι από την άλλη προσέγγισαν την πρωτοβουλία με γενναιοδωρία και χάρη. Αναδύθηκε γνήσια η σχέση τους με τους μαθητές, όπως προκύπτει από τα σχόλια των μαθητών κατά τον αναστοχασμό. Απαραίτητη υπήρξε στην πορεία και η στήριξη από τους εκδοτικούς οίκους, που διευκόλυναν την επικοινωνία με τους συγγραφείς.

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα συνδέεται στενά με την έρευνα δράσης, καθώς περιλαμβάνει εξέταση της δικής μας πρακτικής, είναι «συμμετοχικό», βασίζεται σε καταστάσεις, μπορεί να βοηθήσει στην επίλυση προβλημάτων της πραγματικής ζωής, συμβάλλει στη βελτίωση και περιλαμβάνει «ανάλυση, προβληματισμό και αξιολόγηση» (Koshy, 2005, σ. 10).¹

6. Στάδια υλοποίησης

Κάθε φορά ακολουθήθηκαν συντονισμένα τα εξής στάδια:

α. Στάδιο πριν τη συνάντηση

α₁ Πρόταση από το Τμήμα των Νέων ελληνικών και επιλογή συγγραφέα ή δημοσιογράφου

α₂ Επικοινωνία από τη Βιβλιοθήκη στις περισσότερες περιπτώσεις μέσω των εκδοτικών οίκων, μέσω e-mail, τηλεφωνικά ή και στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης

- Συζήτηση με τον συγγραφέα και περιγραφή της δράσης, καθώς και του τρόπου διεξαγωγής της συνάντησης
- Τεχνικός έλεγχος (οθόνη, ήχος) της πλατφόρμας Google Meet πριν από κάθε συνάντηση

¹ Βλ. επίσης Hine (2013, σ. 161): «Η έρευνα δράσης είναι μια πολύτιμη άσκηση που πρέπει να αναλάβουν οι εκπαιδευτικοί. Προσφέρει στους εκπαιδευτικούς μια συστηματική προσέγγιση, μια συνεργατική και συμμετοχική διαδικασία έρευνας που επιδιώκει ενεργά να αντιμετωπίσει τομείς που προκαλούν ανησυχία ή χρήζουν παρεμβάσεων διορθωτικών. Επιπλέον η έρευνα δράσης παρέχει στους εκπαιδευτικούς τις τεχνικές δεξιότητες και τις εξειδικευμένες γνώσεις που απαιτούνται για την επίτευξη θετικής αλλαγής στις τάξεις, τα σχολεία και τις κοινότητες».

- Λήψη άδειας εγγραφής τόσο από τους συγγραφείς όσο και από τους γονείς των παιδιών
- Πλάνο Α, Πλάνο Β, Πλάνο Γ (στην αίθουσα, από το σπίτι, περισσότερες τάξεις την ίδια ώρα)

α₃ Έρευνα και προετοιμασία ερωτήσεων στο πλαίσιο του μαθήματος των Νέων Ελληνικών

- Υποστήριξη των μαθητών με συγκεκριμένο υλικό σχετικά με τη ζωή και το έργο, καθώς και με συνεντεύξεις και παρουσιάσεις που είναι διαθέσιμες στο διαδίκτυο
- Διερευνητική επεξεργασία του υλικού αυτού μαζί με τους μαθητές για την προετοιμασία της συνάντησης
- Εξαγωγή ερωτήσεων σε κάποιο Google doc

β. Συνάντηση

β₁ Επικοινωνία της Βιβλιοθήκης με τον συγγραφέα ή τον δημοσιογράφο

- Βιντεοσκόπηση από τη Βιβλιοθήκη των συναντήσεων για χρήση του περιεχομένου από περισσότερους μαθητές (play audio)

β₂ Υποβολή των ερωτήσεων από τους μαθητές και απάντησή τους από τον συγγραφέα ή τον δημοσιογράφο

γ. Στάδιο μετά τη συνάντηση

γ₁ Ανατροφοδότηση από τους εμπλεκόμενους σε ξεχωριστό padlet που έχει δημιουργηθεί από τη Βιβλιοθήκη για κάθε συνάντηση

γ₂ Δημιουργία διαδικτυακού θεματικού οδηγού βιβλιοθήκης και σύνδεση με ιστοσελίδα

γ₃ Δυνατότητα για αξιοποίηση της συνέντευξης από άλλους καθηγητές και τμήματα

7. Ανατροφοδότηση μαθητών

Σε αυτό το πιλοτικό έργο ήταν σημαντικό εξ αρχής να προσεχτούν σχόλια όχι μόνο από τους μαθητές αλλά και από τους εκπαιδευτικούς, για να επιχειρηθούν διορθωτικές κινήσεις άμεσα και να αποσαφηνιστεί μακροπρόθεσμα ο τρόπος μετάβασης στην επόμενη φάση.

Ακούστηκαν, για παράδειγμα, σχόλια για την τεχνολογία και την οργάνωση των συναντήσεων που επέτρεψαν άμεσες αναπροσαρμογές. Έκπληξη προκάλεσαν σχόλια των καλεσμένων μας που επιδοκίμασαν τον αυτοσχέδιο χαρακτήρα της συνάντησης, την αλληλεπίδραση με τους μαθητές και την απλότητα της προσέγγισης. Τα συγκεκριμένα σχόλια θεωρήθηκαν αισιόδοξη βάση για τη συνέχιση της συνεργασίας μας στο μέλλον με περαιτέρω ανάλογες εκδηλώσεις.

Είναι ενδεικτικά τα παρακάτω παραδείγματα σχολιασμού από την πλευρά των μαθητών:

Προσωπικά μου έκανε εντύπωση ο τρόπος που ο κ. Ζουργός απαντούσε σε όλες τις ερωτήσεις μας με σιγουριά και ζεστασιά, μέσω του χιούμορ του, ελαφρύνοντας με αυτό τον τρόπο το κλίμα της ψηφιακής συνάντησης. Ο τρόπος σκέψης του αλλά και έκφρασης είναι εμπνευστικός (sic) αλλά ταυτόχρονα και ξεκάθαρος και εντυπωσιακός.

Αυτά που κέρδισα από την χθεσινή μας συνάντηση ήταν πολλά. Αρχικά, έμαθα περισσότερες πληροφορίες για την ζωή ενός συγγραφέα που είχα διαβάσει στο παρελθόν βιβλία του. Στην συνέχεια, κατανόησα, ύστερα από την ερώτηση που του έθεσα, την μεγάλη αξία και τον μεγάλο θαυμασμό που ένιωθε ο συγγραφέας έπειτα από κάθε του βιβλίο. Δηλαδή κατάλαβα πως είναι αδύνατον να συνεργάζεται κανείς στην γραφή ενός βιβλίου, εφόσον οι σκέψεις και οι ήρωες του κάθε δημιουργού μπλέκονται μεταξύ τους. Αυτό που με εντυπωσίασε ήταν το συναίσθημα χαράς και το πάθος που ένιωθε ο συγγραφέας και δεν γινόταν να το μοιραστεί με κανέναν, κατά την διάρκεια γραφής του βιβλίου. Επιπλέον, μας συμβούλεψε για διάφορα ζητήματα της ζωής και της μελλοντικής μας καριέρας. Ένα από αυτά ήταν να κνηγάμε τα όνειρα μας, ανεξάρτητα από τα σχόλια των γύρω μας, στην ερώτηση μας αν μπορεί κανείς να γίνει συγγραφέας κατά την διάρκεια της ζωής του ή αν πρέπει να έχει κλίση σε αυτό. Αποκτήσαμε έτσι μία καινούργια εμπειρία. Παρόλα αυτά δεν έλειψαν και τα διάφορα προβλήματα κατά την διάρκεια της τηλεδιάσκεψης. Με άλλα λόγια δεν είχαμε για μικρό χρονικό διάστημα καλή σύνδεση και χάσαμε την επαφή για λίγο με τον συγγραφέα. Ακόμα, υπήρχαν και διάφορα προβλήματα ήχου που μας εμπόδιζαν μερικές φορές να ακούσουμε τα σοφά λόγια του συγγραφέα.

8. Η βιβλιοθήκη χρησιμοποιεί τη δύναμη της τεχνολογίας

Η τεχνολογία διαδραμάτισε βασικό ρόλο στην πραγματοποίηση των συναντήσεων. Χρησιμοποιήθηκε το Google Meet και επιτράπηκε είτε σε όλους τους συμμετέχοντες να συνδεθούν από το σπίτι κατά τη διάρκεια του lockdown εξαιτίας του Covid-19 είτε εναλλακτικά μόνο στον επισκέπτη και τη βιβλιοθήκη να συνδεθούν εξ αποστάσεως, ενώ οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί της τάξης συνδέονταν από την τάξη τους.

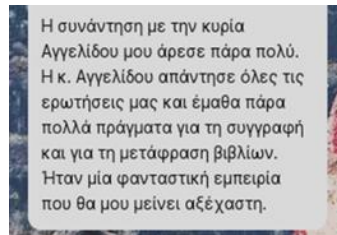
Οι Yates, Starkey, Egerton και Flueggen (2020) που συζήτησαν τη διαδικτυακή μάθηση των μαθητών κατά τη διάρκεια του Covid-19 και την επιρροή της τεχνολογίας επιβεβαίωσαν ότι: «Η υποστηρικτική παιδαγωγική μέσω της αποτελεσματικής χρήσης της τεχνολογίας διευκόλυνε την κινητοποίηση, τη συνεργασία και τις αυθεντικές μαθησιακές δραστηριότητες που ενίσχυσαν την εμπειρία μάθησης των παιδιών».

Η τεχνολογία και τα ψηφιακά εργαλεία επέτρεψαν την πραγματοποίηση των συγκεκριμένων εκδηλώσεων. Στο παρελθόν παρατηρήθηκαν πολλές προκλήσεις που οδήγησαν στην αναβολή αντίστοιχων συναντήσεων, όπως η έλλειψη προϋπολογισμού και ο περιορισμός χρόνου. Οι συγγραφείς έπρεπε να φιλοξενηθούν στο σχολείο, να συμφωνήσουν να ταξιδέψουν στη Θεσσαλονίκη, να διανυκτερεύσουν στην πόλη μας, αν ταξίδευαν από άλλη πόλη. Αυτοί οι περιορισμοί ξεπεράστηκαν με τη βοήθεια της τεχνολογίας. Πρόσφατες εξελίξεις στη σχολική τεχνολογία σημειώθηκαν τους τελευταίους μήνες λόγω των αναγκών της εποχής του Covid για εξ αποστάσεως διδασκαλία. Οι εκπαιδευτικοί μας έχουν πλέον εξοικειωθεί με πρακτικές εξ αποστάσεως διδασκαλίας και μάθησης που κατέστησαν τις εκδηλώσεις πραγματοποιήσιμες. Επίσης οι προσκεκλημένοι ήταν κυρίως εξοικειωμένοι με διαδικτυακές συναντήσεις. Εργαλεία όπως το chat χρησιμοποιήθηκαν σε περιπτώσεις καθηγητών ή μαθητών που αντιμετώπιζαν τεχνικές δυσκολίες.

Η τεχνολογία επέτρεψε επίσης τη χρήση πλατφόρμας ανατροφοδότησης, όπως το padlet, για να καταγραφεί η άποψη μαθητών και εκπαιδευτικών μετά τις συναντήσεις. Η Βιβλιοθήκη ανέλαβε να δημιουργήσει και να διαχειριστεί τα padlet και να αποθηκεύσει σχόλια για μελλοντική αναφορά. Επίσης η τεχνολογία βοήθησε, γιατί η βιβλιοθήκη μπόρεσε να βιντεοσκοπήσει μετά από την απαραίτητη συγκατάθεση γονέων και καλεσμένων τις συναντήσεις και να φτιάξει έναν ιστότοπο για μελλοντική χρήση.



Εικόνα 1. Ανατροφοδότηση μαθητών σε padlet για τη συνάντηση με τον Η. Μαγκλίνη



Εικόνα 2. Ανατροφοδότηση μαθητών σε padlet για τη συνάντηση με την Αγγελίδου

Αυτός ο ιστότοπος περιλαμβάνει το βίντεο, τις ερωτήσεις που υποβλήθηκαν από τους μαθητές, την τάξη και τον καθηγητή που συμμετέχουν, τον σύνδεσμο προς τα βιβλία των συγγραφέων στη βιβλιοθήκη μας, καθώς και τον σύνδεσμο των βιβλίων που πρότεινε, καθώς και έναν σύνδεσμο προς τα σχόλια του padlet.



Εικόνα 3. Ανάρτηση στην ιστοσελίδα σε σχέση με τη συνάντηση ενός τμήματος της Β΄ Γυμνασίου με τον Μάνο Κοντολέων

Η δημιουργία της ιστοσελίδας ήταν μια προσπάθεια να δοθεί δίκαιη πρόσβαση σε όλους τους μαθητές της ίδιας χρονιάς, για να ακούσουν τη συζήτηση ή τα αποσπάσματα της συζήτησης. Τίθεται στη διακριτική ευχέρεια των δασκάλων να δουν ποια συνάντηση μπορεί να ενδείκνυται να μοιραστούν με τους μαθητές τους. Επειδή οι βιντεοσκοπήσεις περιλαμβάνουν τα πρόσωπα των μαθητών, η βιβλιοθήκη δεν είναι σε θέση να ανεβάσει αυτές τις βιντεοσκοπήσεις για χρήση εκτός του Κολλεγίου Ανατόλια.

Η διδασκαλία με χρήση ψηφιακών εργαλείων μπορεί να μεταμορφώσει τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν οι μαθητές, αλλά υπάρχει μια καμπύλη μάθησης για όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη. Η εξερεύνηση άλλων εργαλείων στο μέλλον είναι στα σχέδια της βιβλιοθήκης.

Κατάλογος συναντήσεων

Με τα ελάχιστα προβλήματα που προέκυψαν, για να επιβεβαιώσουν ως εξαιρέσεις τον κανόνα της άριστης συνεργασίας, πραγματοποιήθηκαν κατά το σχολικό έτος 2020-2021 στο Γυμνάσιο και το Λύκειο 20 συναντήσεις με τους εξής συγγραφείς και δημοσιογράφους: Μ. Αγγελίδου, Λ. Διβάνη, Ι. Ζουργός, Β. Ηλιόπουλος, Ε. Κατσαμά, Μ. Κοντολέων, Χ. Κουτσουμπέλη, Ε. Κοφτερού, Η. Μαγκλίνης, Η. Μάγρα, Φ. Μανδηλαράς, Π. Μπουκάλας, Β. Νευροκοπλή, Β. Παπαθεοδώρου, Θ. Στάικου, Π. Σφυρίδης, Τ. Τίγκα, Σ. Τριανταφύλλου, Θ. Τριαρίδης, Μ. Τσίτας. Για το μέλλον προγραμματίζεται η συνέχεια των συναντήσεων αυτών αλλά και η περαιτέρω εξέλιξή τους με την πραγματοποίηση μίας σειράς άλλων εργαστηρίων.

Βιβλιογραφία

- Κιοσσές Σπ., & Χατζημαυρουδή, Ε. (2020). *Η Λογοτεχνία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Κριτική.
- Hine, G. (2013). The importance of action research in teacher education programs. *IIER - Issues In Educational Research*, 23, 151-162.
- Kuhlthau, C. C., & Maniotes, L. K. & Caspari, A. K. (2015). *Guided inquiry: learning in the 21st century*. Santa Barbara: Libraries Unlimited.
- Kaput, K. M. (2008). Evidence for student-centered learning. *Education Evolving*. <https://eric.ed.gov/?id=ED581111>.
- Koshy, V. (2005). *Action Research for Improving Practice: A Practical Guide*. SAGE.
- Martin, K. (2018). *Learner centered innovation: spark curiosity, ignite passion and unleash genius*. IMPress.
- Sheninger, E. C., & Murray, T. C. (2017). *Learning transformed: 8 keys to designing tomorrow's schools, today*. Alexandria, VA: ASCD.
- Yates, A., Starkey, L., Egerton, B., & Flueggen, F. (2021). High school students' experience of online learning during Covid-19: The influence of technology and pedagogy. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(1), 59–73.

Διαπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις και εκμάθηση δεύτερης/ξένης γλώσσας: Σχεδιάζοντας ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης

Χρυσάνθη Μάρκου

Εκπαιδευτικός, Υποψήφια Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
chrysanthimarkou@gmail.com

Abstract

In new digital era, new technologies create opportunities for interactive communicative environments without geographical districts. These interaction opportunities enhance the development of intercultural communicative competence (Shliakhovchuk, 2019·Vu, 2019). New studies focus on how new technologies could be used in second/ foreign classrooms, developing students' digital skills, raising intercultural communicative competence and other 21st century skills. Design and implementation of pilot educational programs is needed, in order to create an appropriate educational framework, in which students with different cultural backgrounds interact, communicate as intercultural encounters, using intracultural communicative strategies, in second/foreign language classrooms. An extensive literature review and a meta-analysis were conducted. Results show the main components of a digital learning environment and Web 2.0. collaborative tools for synchronous and asynchronous communication, that can be used to develop students' intercultural communication skills and strategies as well as second / foreign language skills. These digital tools create authentic communicative opportunities for intercultural interaction in second/foreign language, in a meaningful collaborative learning context. In conclusion, a digital learning framework for Greek as a second/ foreign language is proposed.

Keywords: Intercultural communicative competence, Web 2.0. tools, second/ foreign language learning, synchronous and asynchronous learning.

Περίληψη

Με τη βοήθεια των νέων τεχνολογιών, δημιουργούνται διάλυτοι αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας με όλο τον κόσμο, χωρίς γεωγραφικούς περιορισμούς. Η ευκολία αλληλόδρασης οδηγεί στην ανάπτυξη νέων διαπολιτισμικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Shliakhovchuk, 2019· Vu, 2019). Ολοένα και περισσότερες έρευνες εστιάζουν στο πώς οι νέες τεχνολογίες μπορούν να ενσωματωθούν ευρύτερα στην εκπαίδευση, στην εκμάθηση δεύτερης/ξένης γλώσσας και στην ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας, οι οποίες αποτελούν βασικές δεξιότητες του 21ου αι. . Επομένως, αναδύεται η ανάγκη για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων που θα δημιουργούν κατάλληλα επικοινωνιακά πλαίσια, έτσι ώστε οι μαθητές με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα να αλληλεπιδρούν χρησιμοποιώντας στρατηγικές διαπολιτισμικής επικοινωνίας και λειτουργώντας ως «διαπολιτισμικοί διαμεσολαβητές», προσαρμόζοντας ανάλογα την συμπεριφορά τους και αναπτύσσοντας τις γλωσσικές τους δεξιότητες στη γλώσσα-στόχο. Στην παρούσα εργασία, μετά από εκτενή βιβλιογραφική ανασκόπηση και με την μέθοδο της στατιστικής μετανάλυσης, εντοπίζονται οι βασικές συνιστώσες δημιουργίας ενός ψηφιακού περιβάλλοντος μάθησης και παρουσιάζονται Web 2.0. συνεργατικά εργαλεία για σύγχρονη και ασύγχρονη εξ αποστάσεως επικοινωνία, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και στρατηγικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας αλλά και για την καλλιέργεια των

γλωσσικών δεξιοτήτων της δεύτερης/ ξένης γλώσσας. Μέσα από την χρήση των εργαλείων αυτών δίνεται η δυνατότητα για εξ αποστάσεως αυθεντικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις στην γλώσσα στόχο, σε ένα πιο παιγνιώδες συνεργατικό περιβάλλον μάθησης. Τέλος, προτείνεται ένα διδακτικό πλαίσιο αξιοποίησης των εργαλείων αυτών στην μαθησιακή διαδικασία εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας.

Λέξεις-κλειδιά: Δεξιότητες διαπολιτισμικής επικοινωνίας, Web 2.0. εργαλεία, διδασκαλία δεύτερης/ ξένης γλώσσας, σύγχρονη και ασύγχρονη εκπαίδευση.

1. Εισαγωγή

Οι ραγδαίες κοινωνικοπολιτιστικές αλλαγές σε συνδυασμό με την εξέλιξη των νέων τεχνολογιών, απαιτούν την καλλιέργεια και ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων, απαραίτητων για την ανταπόκριση των μαθητών στις απαιτήσεις του 21^{ου} αιώνα, όπως η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας και δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας αλλά και ψηφιακών δεξιοτήτων (CEFR, 2018· CEFR 2020), προκειμένου οι μαθητές να μπορούν να διαχειρίζονται συνεργατικά και επικοινωνιακά ψηφιακά εργαλεία. Ένα διαπολιτισμικά ικανό άτομο μπορεί να εναρμονιστεί πιο εύκολα στις κοινωνικοπολιτιστικές αυτές αλλαγές, καθώς μπορεί να επικοινωνεί επαρκώς και αποτελεσματικά (Nadeem και συν., 2020) ανάλογα με το επικοινωνιακό πλαίσιο και τις απαιτήσεις του κάθε φορά.

Τα ερευνητικά ενδιαφέροντα πρόσφατων μελετών επικεντρώνονται κυρίως στη δημιουργία του κατάλληλου εκπαιδευτικού πλαισίου ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ικανότητας, αλλά και πως οι νέες τεχνολογίες μπορούν να συμβάλλουν σε αυτό, δίνοντας την δυνατότητα δημιουργίας αυθεντικού πλαισίου επικοινωνίας που προάγουν τη διαπολιτισμική κατανόηση (Tran & Duong, 2018· Pinzón, 2020), ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσουν τις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα, αλλά και στη διερεύνηση ενός συνδυαστικού μοντέλου ανάπτυξης ποικίλων δεξιοτήτων σε συνδυασμό με την ανάπτυξη της δεξιοτήτας της διαπολιτισμικής επικοινωνίας (Nadeem και συν., 2020).

1.1. Η διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας σε ψηφιακά περιβάλλοντα

Η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας αποτελεί μια πολυσύνθετη μοναδική διαδικασία, με πολλά απαιτούμενα, όπως η έκθεση και η αλληλεπίδραση στην γλώσσα στόχο (Bohinski & Mulé, 2016). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί της δεύτερης/ξένης γλώσσας καλούνται να εστιάσουν όχι μόνο στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων της δεύτερης/ξένης γλώσσας των μαθητών, αλλά και στην ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων, όπως δεξιοτήτων

διαπολιτισμικής επικοινωνίας, που συνεπάγεται την διαμόρφωση των πολιτισμικών ταυτοτήτων των μαθητών (Vu, 2019· Nadeem και συν., 2020).

Οι νέες τεχνολογίες και τα διαθέσιμα ψηφιακά εργαλεία δημιουργούν νέες προοπτικές για την διδασκαλία μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας σε ένα ψηφιακό οικοσύστημα διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης στην δεύτερη/ξένη γλώσσα. Ποικίλα ψηφιακά μέσα σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας δίνουν τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης μαθητών από διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές στην γλώσσα στόχο και αποτελούν το έναυσμα για επιπλέον έρευνες προκειμένου να διερευνηθεί πως οι μαθητές αλληλοεπιδρούν και επικοινωνούν στη δεύτερη/ξένη γλώσσα με άλλους συνομηλίκους τους, φυσικούς ομιλητές της γλώσσας στόχου (Bohinski & Mulé, 2016).

Επιπλέον, πολλές ψηφιακές εφαρμογές δίνουν την δυνατότητα ταυτόχρονης ανάπτυξης ποικίλων δεξιοτήτων κατά τη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας, όπως για παράδειγμα γλωσσικών, επικοινωνιακών, συνεργατικών και ψηφιακών δεξιοτήτων. Δραστηριότητες όπως η online συνεργατική συγγραφή κειμένων δημιουργούν ευκαιρίες αυθεντικών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (Bohinski & Mulé, 2016· González-Lloret, 2020· Lai, 2017· Mont & Masats, 2018), ενώ οι μαθητές εξοικειώνονται με έναν πιο αλληλεπιδραστικό τρόπο υλοποίησης εργασιών που τους επιτρέπει να επικοινωνούν σε δικό τους χώρο και χρόνο με συνομηλίκους, να σχεδιάζουν, να συνεργάζονται και να αναστοχάζονται καθώς δημιουργούν (Abrams, 2019). Η σύγχρονη εξ αποστάσεως επικοινωνία μεταξύ μαθητών δημιουργεί αυθεντικές καταστάσεις επικοινωνίας με τους μαθητές να αλληλοεπιδρούν και να ανταλλάσσουν πληροφορίες στη γλώσσα στόχο, προκειμένου να ολοκληρώσουν μια δραστηριότητα (Mont & Masats, 2018· Okumura, 2020).

1.2. Διαπολιτισμική επικοινωνία και διδασκαλία της Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας

Η ανάπτυξη δεξιοτήτων και στρατηγικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας αποτελεί πλέον ένα αναπόσπαστο κομμάτι της διδασκαλίας της δεύτερης/ξένης γλώσσας, καθώς για να μπορέσει κάποιος να επικοινωνήσει αποτελεσματικά στην δεύτερη/ξένη γλώσσα με άτομα με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, χρειάζεται να αναπτύξει δεξιότητες διαπολιτισμικής επικοινωνίας (Tran & Duong, 2018), και δεξιότητες κριτικής διαπολιτισμικής επίγνωσης (Pinzón, 2020). Επομένως, η ενασχόληση με θέματα πολιτισμικού περιεχομένου, τόσο της μητρικής γλώσσας όσο και της γλώσσας στόχου που αποτελεί τη δεύτερη/ξένη γλώσσα είναι απαραίτητη.

1.2.1. Διαπολιτισμική επικοινωνία σε ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης

Τα αποτελέσματα πολλών ερευνών που εστιάζουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στρατηγικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας αναδεικνύουν τα πολλαπλά οφέλη της εμπλοκής των νέων τεχνολογιών και εφαρμογών στην μαθησιακή διαδικασία, όπως την ανάπτυξη της πολιτισμικής συνείδησης και της διαπολιτισμικής κατανόησης των μαθητών (Tran & Duong, 2018) καθώς δίνουν την δυνατότητα εμπλοκής σε αυθεντικές διαπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις σε όλο τον κόσμο (Bruun, 2018· Lai, 2017· Pueyo, 2018) ακόμη και με φυσικούς ομιλητές της γλώσσας στόχου (Kohn, & Hoffstaedter, 2017), συμβάλλοντας στην βαθύτερη κατανόηση του πολιτισμού της γλώσσας στόχου (Hur και συν, 2020) και ευνοώντας την ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων όπως κριτική σκέψη (Vu, 2019· Pueyo, 2018), δεξιότητες επίλυσης προβλήματος (Ingelsson και συν., 2018· Vu, 2019), συνεργατικές δεξιότητες και δεξιότητες λήψης αποφάσεων (Nadeem και συν., 2020). Η δυνατότητα άμεσης επαφής των μαθητών με τον πολιτισμό της γλώσσας στόχου ενισχύει τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών με αποτέλεσμα την ενεργό συμμετοχή τους στην μαθησιακή διαδικασία (Pueyo, 2018) και σε αυθεντικές καταστάσεις επικοινωνίας (Kohn & Hoffstaedter, 2017).

2. Μεθοδολογία

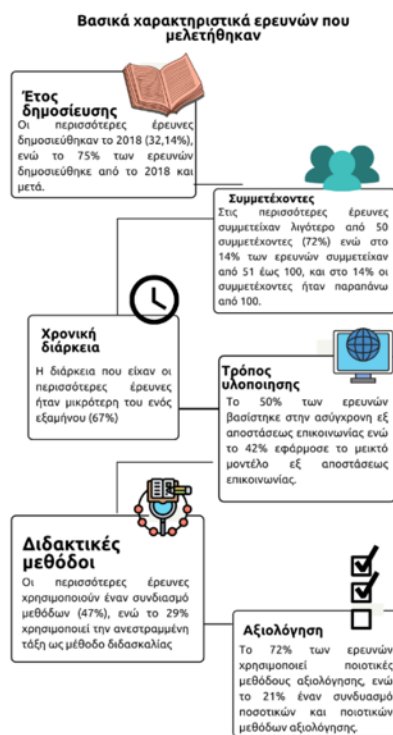
Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας είναι η συστηματική ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας ενώ έπειτα ακολουθήθηκε η στατιστική μέθοδος της μετά-ανάλυσης για την ποσοτική σύνθεση των αποτελεσμάτων και την εξαγωγή συνολικών αποτελεσμάτων. Επιλέχθηκαν συνολικά 30 έρευνες με συγκεκριμένα κριτήρια αναζήτησης και συγκεκριμένη ορολογία. Οι όροι που χρησιμοποιήθηκαν είναι σχετικοί με την διδασκαλία της δεύτερης/ ξένης γλώσσας, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και στρατηγικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας στην δεύτερη ξένη γλώσσα, με την βοήθεια των νέων τεχνολογιών. Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας είναι:

1. Πώς μπορούν να αναπτυχθούν δεξιότητες και στρατηγικές διαπολιτισμικής επικοινωνίας σε ψηφιακά περιβάλλοντα κατά την διδασκαλία δεύτερης/ξένης γλώσσας;
2. Υπάρχουν εφαρμογές που ευνοούν την ανάπτυξη δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας;

Επιλέχθηκαν έρευνες οι οποίες έχουν πραγματοποιηθεί το χρονικό διάστημα 2015-2021, έχουν δημοσιευθεί σε επιστημονικά περιοδικά, πρακτικά συνεδρίων, κεφάλαια βιβλίων ή συλλογικούς τόμους, περιλαμβάνουν μια πιλοτική εφαρμογή και τα ερευνητικά ερωτήματα σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα τις παρούσας βιβλιογραφικής ανασκόπησης.

3. Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα της μετα-ανάλυσης που πραγματοποιήθηκε περιλαμβάνουν τα βασικά χαρακτηριστικά που αποτελούν ένα ψηφιακό περιβάλλον μάθησης, εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που προάγουν την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας σε διαγλωσσικά ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης και τέλος κατηγορίες ψηφιακών εργαλείων που μπορούν να πλαισιώσουν την εκπαιδευτική διαδικασία (Εικόνα 1).



Εικόνα 1. Βασικά περιγραφικά στοιχεία ερευνών που μελετήθηκαν

Σχετικά με τα βασικά χαρακτηριστικά των ερευνών, οι περισσότερες έρευνες, το 75% των ερευνών που μελετήθηκαν δημοσιεύθηκαν από το 2018 και μετά, ενώ στην πλειονότητα των ερευνών (72%) οι συμμετέχοντες ήταν λιγότεροι από 50. Η διάρκεια που είχαν οι περισσότερες έρευνες ήταν μικρότερη του ενός εξαμήνου (67%). Το 50% των ερευνών βασίστηκε στην εξ αποστάσεως ασύγχρονη επικοινωνία, ενώ το 42% των ερευνών εφάρμοσε το μεικτό μοντέλο εξ αποστάσεως επικοινωνίας, χρησιμοποιώντας

ψηφιακά μέσα σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας. Οι περισσότερες έρευνες είχαν εφαρμογή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (61%), αρκετές στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση (25%) ενώ πολύ λιγότερες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (14%).

Σχετικά με την μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για τη διεξαγωγή εκπαιδευτικών προγραμμάτων που προάγουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας, το 47% των ερευνών χρησιμοποιεί έναν συνδυασμό διδακτικών προσεγγίσεων, όπως:

- Project based learning: όπου οι μαθητές αναλαμβάνουν ρόλους και συμμετέχουν ενεργά στην μαθησιακή διαδικασία, συνεργάζονται και επιλύουν αληθινά προβλήματα (Mont & Masats, 2018).
- Επίλυση προβλήματος, όπως επεξήγηση μιας κοινωνικής κατάστασης, όπου οι μαθητές εξασκούν και αναπτύσσουν τις γλωσσικές, διαπροσωπικές, διαπολιτισμικές και γνωστικές τους δεξιότητες (Mont & Masats, 2018).

Η δραστηριοκεντρική μέθοδος εντοπίζεται ως κυρίαρχη στο 14% των ερευνών, ενώ το 29% των ερευνών βασίζεται στην μέθοδο της Ανεστραμμένης τάξης. Τέλος, το 14% των ερευνών ακολουθούν την μέθοδο CLIL.

Όσον αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, το 72% των ερευνών χρησιμοποιεί ποιοτικές μεθόδους αξιολόγησης με ιδιαίτερη έμφαση στις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησής, όπως η αυτοαξιολόγηση των μαθητών (Chaya & Inpin, 2020· Kohn & Hoffstaedter, 2017· Rezaei & Naghibian, 2018· Toscu & Erten, 2020), αναστοχαστικές δραστηριότητες (Pueyo, 2018· Toscu & Erten, 2020· Salas, 2018), ημερολόγιο εκπαιδευτικού (Abrams, 2019) και ημιδομημένες συνεντεύξεις (Tran & Duong, 2018· Toscu & Erten, 2020).

Σχετικά με την χρήση των νέων τεχνολογιών, τα αποτελέσματα της μετανάλυσης ερευνών που μελετήθηκαν αναδεικνύουν 5 κατηγορίες ψηφιακών εργαλείων (Εικόνα 2), που ευνοούν την ταυτόχρονη ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων στη δεύτερη/ξένη γλώσσα και δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας και άλλων δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα. Επομένως, για την δημιουργία ενός ψηφιακού οικοσυστήματος διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης στην δεύτερη/ ξένη γλώσσας, απαιτείται ένας συνδυασμός των εξής κατηγοριών:



Εικόνα 2. Κατηγορίες ψηφιακών μέσων

- Πλατφόρμες μάθησης

Σε αρκετές έρευνες εντοπίζεται η χρήση πλατφορμών μάθησης όπως η Edmodo, η οποία αποτελεί μια εύχρηστη και φιλική προς τους μαθητές πλατφόρμα (Purnawarman, Susilawati & Sundayana, 2016· Silitonga & Wu, 2019), αλλά και άλλες πλατφόρμες όπως το Moodle, Wordpress.com, Epals, eTandem, Cultura, Eliademy.

- Συνομιλίες - Ασύγχρονη επικοινωνία

Για την ασύγχρονη επικοινωνία μεταξύ των μαθητών, εντοπίζονται καινοτόμα εργαλεία όπως το Flipgrid, το οποίο δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες και των εξωλεκτικών δεξιοτήτων τους μέσα από την δημιουργία σύντομων βίντεο, αλλά και το αίσθημα της εγγύτητας συμμετέχοντας σε μια online συζήτηση (Bartlett, 2018· Keiper, Stoszkowski, 2018· White, Carlson & Lupinek, 2020), αλλά και εφαρμογές ανταλλαγής μηνυμάτων όπως η WhatsApp, chat της Moodle, GoogleHangouts, και εφαρμογές αποστολής email.

- Εργαλεία σύγχρονης επικοινωνίας

Πολλές έρευνες εστιάζουν στα θετικά αποτελέσματα που έχει η σύγχρονη/ ασύγχρονη επικοινωνία μαθητών μιας δεύτερης/ ξένης γλώσσας και μαθητών φυσικών ομιλητών της γλώσσας στόχου, καθώς έχουν την ευκαιρία να επικοινωνήσουν, να συνεργαστούν και να αλληλοεπιδράσουν σε αυθεντικά πλαίσια επικοινωνίας (García-Martínez, Gracia-Télliez, Dooly & O'Dowd, 2018). Τα ψηφιακά μέσα που εντοπίζονται στην έρευνες είναι το Zoom, το Skype (30% των ερευνών) και άλλα ψηφιακά μέσα όπως το Big Blue Button και η Google Classroom.

- Συνεργατικά εργαλεία

Στις περισσότερες έρευνες που μελετήθηκαν παρατηρήθηκε η συνδυαστική χρήση ψηφιακών εργαλείων που προάγουν την ανάπτυξη συνεργατικών δεξιοτήτων κατά την διάρκεια εκμάθησης της δεύτερης/ξένης γλώσσας. Ένα τέτοιο εργαλείο αποτελούν και τα έγγραφα Google (Google Documents), το οποίο χρησιμοποιείται στο 25% των ερευνών είτε αποκλειστικά είτε συνδυαστικά, όπου οι μαθητές μέσα από την συνεργατική συγγραφή αναπτύσσουν ποικίλες δεξιότητες (Abrams, 2019· Ingelsson και συν., 2018), πέρα από τις γλωσσικές δεξιότητες παραγωγής και κατανόησης γραπτού και προφορικού λόγου (Salas, 2018).

Άλλα συνεργατικά εργαλεία είναι το Edpuzzle, το Padlet, ιστολόγια με Wordpress, το Voicethread το οποίο συμβάλλει ιδιαίτερα στην βελτίωση του προφορικού λόγου στην γλώσσα στόχο (Ebadi, & Asakereh, 2018· Fox, 2017· Mango, 2016), το Animoto, το Sway, ενώ εργαλεία όπως το Audacity δίνουν την δυνατότητα στους μαθητές να βελτιώσουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες στην δεύτερη/ξένη γλώσσα, κυρίως στην παραγωγή και κατανόηση προφορικού λόγου, όπως την προφορά τους (Benitez-Correa, Cabrera-Solano, Solano & Espinoza-Celi, 2020).

- Εργαλεία δημιουργίας ψηφιακού υλικού

Σε πολλές έρευνες εντοπίζεται η δημιουργία ψηφιακού βιβλίου με το Bookcreator (Bruun, 2018), ενώ η δημιουργία παιχνιδιών ερωτήσεων με το Kahoot φαίνεται να κινητοποιεί τους μαθητές για γρήγορη συμμετοχή σε ένα παιγνιώδες περιβάλλον (Licorish και συν., 2018· Pueyo, 2018· Wang & Tahir, 2020), όπως και διαδραστικές ερωτήσεις με το Quizlet (Pueyo, 2018). Άλλα εργαλεία όπως το Thinklink ενισχύουν την συνεργατικότητα και κινητοποιούν τους μαθητές για περισσότερη συμμετοχή (Appasamy, 2018· Lai, 2017· Sahrir & Roslan, 2020), ενώ εφαρμογές όπως η Learning Apps, το Quizizz (Göksün & Gürsoy, 2019· Zuhriyah, & Pratolo, 2020). δίνουν την δυνατότητα δημιουργίας διαδραστικών ασκήσεων και κουίζ που κινητοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών. Τέλος, η εφαρμογή Animoto για την δημιουργία σύντομων βίντεο και η εφαρμογή Genial επίσης φαίνεται να έχουν θετικές επιδράσεις στην ανάπτυξη των γλωσσικών και συνεργατικών δεξιοτήτων.

- Εικονική πραγματικότητα

Από τις εφαρμογές δημιουργίας 3D εικονικών περιβαλλόντων, εντοπίζεται η εφαρμογή OpenSim, η Google Cardboard, αλλά και αρκετό ενδιαφέρον συγκεντρώνει και η

επέκταση Google Earth, η οποία φαίνεται να έχει θετικές επιδράσεις στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας (Chen, Smith, York & Mayall, 2020· Helm, 2015).

4. Συμπεράσματα-Προτάσεις

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, αναδύεται η ανάγκη για μεγαλύτερη διερεύνηση του εκπαιδευτικού πλαισίου προκειμένου οι μαθητές να αναπτύξουν την διαπολιτισμική τους ικανότητα και να μπορούν να επικοινωνούν αποτελεσματικά με άτομα με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Tran & Duong, 2018) αλλά και να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά στις πλέον διαπολιτισμικές κοινωνίες (Nadeem, Mohammed & Dalib, 2020). Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η έκθεση στη γλώσσα-στόχο (Bohinski & Mulé, 2016) σε ένα αυθεντικό πλαίσιο επικοινωνίας, στο οποίο συνεισφέρουν σε μεγάλο βαθμό και οι νέες τεχνολογίες (Mont & Masats, 2018).

Ωστόσο, η εξοικείωση των μαθητών με τα ψηφιακά μέσα απαιτεί αρκετό χρόνο, με αρκετές έρευνες να επισημαίνουν ένα διάστημα προσαρμογής των μαθητών στον νέα μαθησιακή διαδικασία (Ingelsson, Linder, Dooly & O'Dowd, 2018· Kohn, & Hoffstaedter, 2017· Salas, 2018). Τα εκπαιδευτικά προγράμματα διδασκαλίας μιας δεύτερης/ ξένης γλώσσας που βασίζονται στις διαπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των φυσικών ομιλητών της γλώσσας στόχου και ομιλητών που μαθαίνουν τη γλώσσα στόχο ως δεύτερη ή ξένη αποτελούν μια νέα πρόκληση για περαιτέρω έρευνα (Hur και συν., 2020).

Η πιλοτική εφαρμογή προγραμμάτων που ενισχύουν την διαπολιτισμική επικοινωνία είναι απαραίτητη (Tran & Duong, 2018) προκειμένου να εντοπιστούν οι βασικές συνιστώσες της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και να οροθετηθεί το κατάλληλο πλαίσιο ανάπτυξης τους με την βοήθεια των νέων τεχνολογιών. Για την υλοποίηση προγραμμάτων διδασκαλίας της δεύτερης/ξένης γλώσσας σε ένα ψηφιακό οικοσύστημα διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης, απαιτείται η σύμπραξη φορέων για την υλοποίηση τους, προκειμένου μαθητές της δεύτερης/ξένης γλώσσας να επικοινωνήσουν ικανοποιητικά με φυσικούς ομιλητές της γλώσσας στόχου.

Βιβλιογραφία

Abrams, Zs. I. (2019). Collaborative writing and text quality in Google Docs. *Language Learning & Technology*, 23(2), 22–42. <https://doi.org/10125/44681>.

- Appasamy, P. (2018). Fostering Student Engagement With Digital Microscopic Images Using ThingLink, an Image Annotation Program. *Journal of College Science Teaching, 47*(5), 16-21.
- Bartlett, M. (2018). Using Flipgrid to Increase Students' Connectedness in an Online Class. *eLearn, 12*. <https://dl.acm.org/doi/fullHtml/10.1145/3302261.3236703>.
- Benitez-Correa, C., Cabrera-Solano, P., Solano, L., & Espinoza-Celi, V. (2020). Improving Past Tense Pronunciation of Regular Verbs through the Use of Audacity: A Case Study of EFL Undergraduate Students in Ecuador. *Teaching English with Technology, 20*(1), 3-20.
- Bohinski, C. A., & Mulé, N. (2016). Telecollaboration: Participation and negotiation of meaning in synchronous and asynchronous activities. *MEXTESOL Journal, 40*(3), 1-16.
- Bruun, S. (2018). Global goals: A virtual project with students from Sweden and Tanzania. In Dooly, M. & O'Dowd, R. (Eds.), *This Together: Teachers' Experiences with Transnational, Telecollaborative Language Learning Projects* (pp.199-216). Burn: Peter Lang.
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Council Of Europe Publishing.
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*. Strasbourg: Council Of Europe Publishing. Retrieved from www.coe.int/lang-cefr.
- Chen, Y., Smith, T. J., York, C. S., & Mayall, H. J. (2020). Google Earth Virtual Reality and expository writing for young English Learners from a Funds of Knowledge perspective. *Computer Assisted Language Learning, 33*(1-2), 1-25.
- Chaya, P., & Inpin, B. (2020). Effects of Integrating Movie-Based Mobile Learning Instruction for Enhancing Thai University Students' Speaking Skills and Intercultural Communicative Competence. *English Language Teaching, 13*(7), 27-45.
- Ebadi, S., & Asakereh, A. (2018). Using Voice Thread to Enhance Speaking Accuracy: A Case Study of Iranian EFL Learners. *Journal on English Language Teaching, 8*(3), 29-42.
- Fox, O. H. (2017). Using VoiceThread to promote collaborative learning in on-line clinical nurse leader courses. *Journal of Professional Nursing, 33*(1), 20-26.

- García-Martínez, A., Gracia-Téllez, M., Dooly, M., & O'Dowd, R. (2018). A telecollaborative science project: Searching for new ways to make language learning authentic. In M. Dooly & R. O'Dowd (Eds), *This Together: Teachers' Experiences with Transnational, Telecollaborative Language Learning Projects* (pp.35-63). Burn: Peter Lang.
- Göksün, D. O., & Gürsoy, G. (2019). Comparing success and engagement in gamified learning experiences via Kahoot and Quizizz. *Computers & Education, 135*, 15-29.
- González-Lloret, M. (2020). Collaborative tasks for online language teaching. *Foreign Language Annals, 53*(2), 260-269.
- Helm, F. (2015). The practices and challenges of telecollaboration in higher education in Europe. *Language Learning & Technology, 19*(2), 197-217.
- Hirotsani, M., & Fujii, K. (2019). Learning proverbs through telecollaboration with Japanese native speakers: facilitating L2 learners' intercultural communicative competence. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education, 4*(1), 1-22.
- Hur, J. W., Shen, Y. W., & Cho, M. H. (2020). Impact of intercultural online collaboration project for pre-service teachers. *Technology, Pedagogy and Education, 29*(1), 1-17.
- Ingelsson, J., Linder, A., Dooly, M., & O'Dowd, R. (2018). Intercultural meetings in a Swedish–Kiwi e-mail exchange: Lessons learnt. In M. Dooly & R. O'Dowd (Eds), *This together: Teachers' experiences with transnational, telecollaborative language learning projects* (pp.183-197).
- Keiper, M. C., White, A., Carlson, C. D., & Lupinek, J. M. (2020). Student perceptions on the benefits of Flipgrid in a HyFlex learning environment. *Journal of Education for Business, 1-9*.
- Kohn, K., & Hoffstaedter, P. (2017). Learner agency and non-native speaker identity in pedagogical lingua franca conversations: Insights from intercultural telecollaboration in foreign language education. *Computer Assisted Language Learning, 30*(5), 351-367.
- Kolomiets, S., Medvedeva, E., & Perevalova, A. (2020). Innovation in teaching multicultural future specialists in Kuzbass coal mining region: a flipped classroom approach. In *E3S Web of Conferences, 174*, 4-26. EDP Sciences.
- Lai, A. (2017). Implementing online platforms to promote collaborative learning in Chinese language classrooms. *Journal of Technology and Chinese Language Teaching, 8*(2), 39-52.

- Licorish, S. A., Owen, H. E., Daniel, B., & George, J. L. (2018). Students' perception of Kahoot!'s influence on teaching and learning. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 13(1), 9.
- Mango, O. (2016). The effects of using VoiceThread on students' listening comprehension and attitudes toward using VoiceThread. *The Journal of the National Council of Less Commonly Taught Languages*, 21, 37-57.
- Mont, M., & Masats, D. (2018). Tips and suggestions to implement telecollaborative projects with young learners. In M. Dooly, & R. O'Dowd (Eds), *This together: Teachers' experiences with transnational, telecollaborative language learning projects* (pp. 93-122). Burling: Peter Lang.
- Nadeem, M. U., Mohammed, R., & Dalib, S. (2020). Retesting integrated model of intercultural communication competence (IMICC) on international students from the Asian context of Malaysia. *International Journal of Intercultural Relations*, 74, 17-29.
- Namaziandost, E., & Çakmak, F. (2020). An account of EFL learners' self-efficacy and gender in the Flipped Classroom Model. *Education and Information Technologies*, 1-15.
- Okumura, S. (2020). Design and implementation of a telecollaboration project for primary school students to trigger intercultural understanding. *Intercultural Education*, 1-13.
- Pinzón, A. N. B. (2020). Authentic Materials and Tasks as Mediators to Develop EFL Students' Intercultural Competence. *HOW Journal*, 27(1), 29-46.
- Pueyo, A. B. (2018). Making a difference: Reflecting on a telecollaborative project aimed at social change. In Dooly, M. & O'Dowd, R. (Eds), *This Together: Teachers' Experiences with Transnational, Telecollaborative Language Learning Projects*, (pp.123-144). Burling: Peter Lang.
- Purnawarman, P., Susilawati, S., & Sundayana, W. (2016). The use of Edmodo in teaching writing in a blended learning setting. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 5(2), 242-252.
- Rezaei, S., & Naghibian, M. (2018). Developing intercultural communicative competence through short stories: A qualitative inquiry. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 6(2), 77-96.
- Salas, A. M. (2018). Are we really that different? A telecollaborative project between refugee students from Myanmar and a primary school in Sabadell (Spain). In M. Dooly

- & R. O'Dowd (Eds), *This Together: Teachers' Experiences with Transnational, Telecollaborative Language Learning Projects*, (pp. 65-92). Burn: Peter Lang.
- Sahrir, M. S., & Roslan, N. N. A. (2020). The Effectiveness of ThingLink in Teaching New Vocabulary to Non-Native Beginners of the Arabic Language. *IJUM Journal of Educational Studies*, 8(1), 32-52.
- Shliakhovchuk, E. (2020). Playfulness and Seriousness: The Power of Video Games to Teach and Enhance Cultural Intelligence (CQ). *Challenges and Opportunities in Global Approaches to Education*, 1-19. IGI Global. <https://www.igi-global.com/chapter/playfulness-and-seriousness/237336>.
- Silitonga, L. M., & Wu, T. T. (2019, December). Increasing Students' Interest and Learning Achievement Using Cooperative Learning (Students Team Achievement Division) Through Edmodo. *International Conference on Innovative Technologies and Learning*, 3-13. Springer, Cham.
- Stoszkowski, J. R. (2018). Using Flipgrid to develop social learning. *Compass: Journal of Learning and Teaching*, 11(2), 1-5.
- Toscu, S., & Erten, I. H. (2020). Developing intercultural communicative competence by the means of telecollaboration. *Education and Information Technologies*, 25(5), 4517-4534.
- Tran, T. Q., & Duong, T. M. (2018). The effectiveness of the intercultural language communicative teaching model for EFL learners. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 3(6).<http://dx.doi.org/10.1186/s40862-018-0048-0>.
- Zhang, E., Zhang, W., & Jin, C. (2018). SPOC-based flipped classroom of college English: Construction of an effective learning model. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 13(1), 37-45.
- Zuhriyah, S., & Pratolo, B. W. (2020). Exploring Students' Views in the Use of Quizizz as an Assessment Tool in English as a Foreign Language (EFL) Class. *Universal Journal of Educational Research*, 8(11), 5312-5317.
- Wang, A. I., & Tahir, R. (2020). The effect of using Kahoot! for learning—A literature review. *Computers & Education*, 149, 103-118.
- Vu, T. N. (2019). Theoretical Constructs and Practical Strategies for Intercultural Communication: Informed Teaching Practices in Vietnam. *Journal of Curriculum Studies Research*, 1(1), 43-53.

Η ολοκληρωμένη εκμάθηση περιεχομένου και γλώσσας (CLIL) ένα βήμα μπροστά: Διδασκαλία και αξιολόγηση της Ιστορίας στην ξένη γλώσσα

Ιφιγένεια Κωφού

Εκπαιδευτικός ΠΕ06, 2ο Πρότυπο ΓΕΛ Θεσσαλονίκης «Λευκός Πύργος», ΕΑΠ
ikofou@gmail.com

Εμμανουήλ Τζώρτζης

Εκπαιδευτικός ΠΕ02, 2ο Πρότυπο ΓΕΛ Θεσσαλονίκης «Λευκός Πύργος»
manolistzortzis@hotmail.com

Abstract

Having been a common practice in European schools for many years (Eurydice, 2006), Content and Language Integrated Learning (CLIL) is constantly gaining ground in Greece as well (Kofou & Philippides, 2017). It is a learning approach, which confirms that foreign language learning helps students not only communicate but also do things, assists the teaching of any school subject in a foreign/second language, and is based on Coyle's (2007) tryptich, language of learning, language for learning and language through learning. In this context, and based on the 4 Cs of CLIL (Coyle, 2002), i.e., content, cognition, communication and culture, this paper presents the implementation of History courses in English to 1st graders of the 2nd Model Senior High School of Thessaloniki, during the school year 2020-2021. More specifically, the students (C.E.F.R. level B2-C2) were taught the Peloponnesian War in English by the History and English teachers, through the Webex platform. For this purpose, a padlet was created, which the teaching material and activities were uploaded to, and various digital tools were used, such as edpuzzle, preceden, quizzes and Google Forms. Not only were the students' responses to the activities excellent, but a number of skills were also developed, such as higher order cognitive skills, presentation, communication, collaboration, critical thinking, problem solving, creativity and digital skills, according to their answers to the questionnaire given out at the end of the whole practice.

Keywords: Content and Language Integrated Learning, synchronous online learning, digital literacy, alternative assessment.

Περίληψη

Ως κοινή, πλέον, πρακτική στα ευρωπαϊκά σχολεία εδώ και πολλά χρόνια (Eurydice, 2006), η Ολοκληρωμένη Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας (Content and Language Integrated Learning, CLIL) κερδίζει συνεχώς έδαφος και στην Ελλάδα (Kofou & Philippides, 2017). Πρόκειται για μια παιδαγωγική προσέγγιση μάθησης, που επαληθεύει τη θέση ότι η εκμάθηση ξένων γλωσσών βοηθά τους μαθητές όχι μόνο να επικοινωνούν, αλλά και να κάνουν πράγματα, υποστηρίζει τη διδασκαλία οποιουδήποτε μαθήματος γενικής παιδείας σε ξένη / δεύτερη γλώσσα, δίνοντας έμφαση και στα δύο (Perez-Vidal, 2007), και βασίζεται στο τρίπτυχο της Coyle (2007), γλώσσα μάθησης (language of learning), γλώσσα για τη μάθηση (language for learning) και γλώσσα μέσω της μάθησης (language through learning). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο και με βάση τα 4 Cs της Coyle (2002), περιεχόμενο (content), γνώση (cognition), επικοινωνία (communication) και κουλτούρα (culture), η παρούσα εργασία παρουσιάζει την υλοποίηση μαθημάτων Ιστορίας στα Αγγλικά στην Α' τάξη του 2ου Πρότυπου ΓΕΛ Θεσσαλονίκης, κατά το σχολικό έτος 2020-

2021. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές (επίπεδο Β2-Γ2) διδάχτηκαν τον Πελοποννησιακό Πόλεμο στα Αγγλικά από τους καθηγητές Ιστορίας και Αγγλικών, μέσω της πλατφόρμας Webex. Για τον σκοπό αυτό δημιουργήθηκε ένα padlet, όπου αναρτήθηκαν το διδακτικό υλικό και οι δραστηριότητες, και χρησιμοποιήθηκαν διάφορα ψηφιακά εργαλεία, όπως π.χ. edpuzzle, preceden, κουίζ και Google Forms. Εκτός από την εξαιρετική ανταπόκριση των μαθητών στις δραστηριότητες, τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου που διανεμήθηκε αποκαλύπτουν την ανάπτυξη υψηλότερης τάξης γνωστικών δεξιοτήτων, αλλά και την ενίσχυση της παρόθησης, της επικοινωνίας, της συνεργασίας, της κριτικής σκέψης, της επίλυσης προβλημάτων, της δημιουργικότητας και του ψηφιακού γραμματισμού.

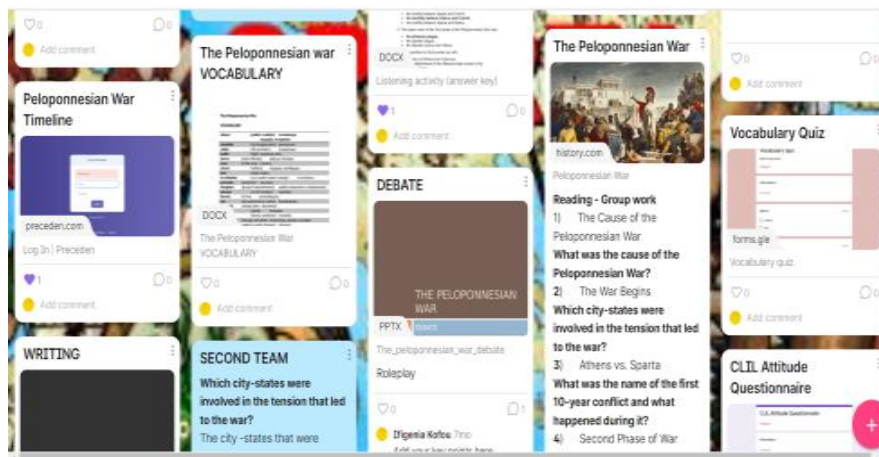
Λέξεις-κλειδιά: Ολοκληρωμένη εκμάθηση περιεχομένου και γλώσσας, σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ψηφιακός γραμματισμός, εναλλακτική αξιολόγηση.

1. Εισαγωγή

Η Ολοκληρωμένη Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας (CLIL) εφαρμόζεται στην Ευρώπη ως μία μη τυπική διδακτική πρακτική που προσφέρει το κατάλληλο μαθησιακό πλαίσιο για τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών στην ξένη γλώσσα και την προώθηση της έρευνας και της καινοτομίας σε ένα συνεργατικό και βιωματικό περιβάλλον μάθησης (Craen και συν., 2007· Mattheoudakis και συν., 2011· Perez-Vidal, 2007). Βασίζεται στο τρίπτυχο της Coyle (2007) γλώσσα μάθησης (language of learning) - γλώσσα για τη μάθηση (language for learning) - γλώσσα μέσω της μάθησης (language through learning) και προϋποθέτει τη συνεργασία τεσσάρων αρχών (4 Cs), του περιεχομένου (content), της γνώσης (cognition), της επικοινωνίας (communication) και του πολιτισμού (culture) (Coyle, 1999· 2002).

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει την υλοποίηση μαθημάτων Ιστορίας στα Αγγλικά στα δύο τμήματα της Α' τάξης του 2ου Πρότυπου ΓΕΛ Θεσσαλονίκης κατά το σχολικό έτος 2020-2021. Πιο συγκεκριμένα, οι 52 μαθητές, γλωσσικού επιπέδου Β2-Γ2, διδάχτηκαν τον Πελοποννησιακό πόλεμο στα Αγγλικά από τους καθηγητές Ιστορίας και Αγγλικών σε τρεις διδακτικές ώρες, αποκλειστικά εξ αποστάσεως μέσω της πλατφόρμας Webex. Για τον σκοπό αυτό δημιουργήθηκε ένα Padlet,¹ όπου οι μαθητές είχαν άμεση πρόσβαση στο διδακτικό υλικό και τις δραστηριότητες που δημιουργήθηκαν με τη χρήση διάφορων ψηφιακών εργαλείων (Edpuzzle, Preceden, κουίζ, Google forms), ενώ ταυτόχρονα είχαν τη δυνατότητα να επικοινωνούν, να συνεργάζονται, να αναρτούν τις εργασίες τους, να διατυπώνουν σχόλια, να αναθεωρούν και να αναστοχάζονται σε πραγματικό χρόνο (Deni & Zainal, 2015· Fuchs, 2014) (Εικόνα 1).

¹ <https://padlet.com/ikofou/rgjvpczy3hoo9214>



Εικόνα 1. Το Padlet

2. Εφαρμογή

Η δράση περιλαμβάνει δραστηριότητες αφόρμησης, εξάσκηση σε όλες τις γλωσσικές δεξιότητες (κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου), ατομική και ομαδική ανατροφοδότηση και ερωτηματολόγιο αξιολόγησης.

2.1. Άσκηση αφόρμησης (20 λεπτά)

Προκειμένου να εξοικειωθούν με την έννοια του εμφύλιου πολέμου και να ανατρέξουν σε παρόμοια γεγονότα του πρόσφατου παρελθόντος, οι μαθητές παρακολούθησαν ένα απόσπασμα από τη συνέντευξη της Victoria Hislop με αφορμή την έκδοση του μυθιστορημάτος της *Those who are loved* σχετικά με το τραυματικό παρελθόν της σύγχρονης Ελλάδας¹ και διάβασαν μία βιβλιοπαρουσίαση.² Στη συνέχεια, ακολούθησε μία σύντομη συζήτηση, κατά την οποία οι μαθητές απάντησαν σε ερωτήσεις κατανόησης περιεχομένου και ανέπτυξαν τον προβληματισμό τους.

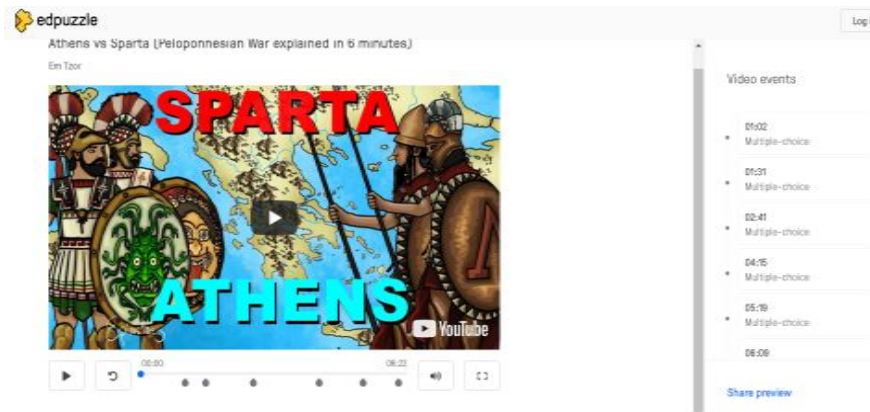
2.2. Άσκηση κατανόησης προφορικού λόγου (10 λεπτά)

Οι μαθητές παρακολούθησαν ένα διαδραστικό, εξάλεπτο βίντεο για τον Πελοποννησιακό πόλεμο που δημιουργήθηκε στην πλατφόρμα του Edpuzzle³ και απάντησαν σε ερωτήσεις κατανόησης (Εικόνα 2).

¹ https://www.youtube.com/watch?v=k_cVIvqUFMc

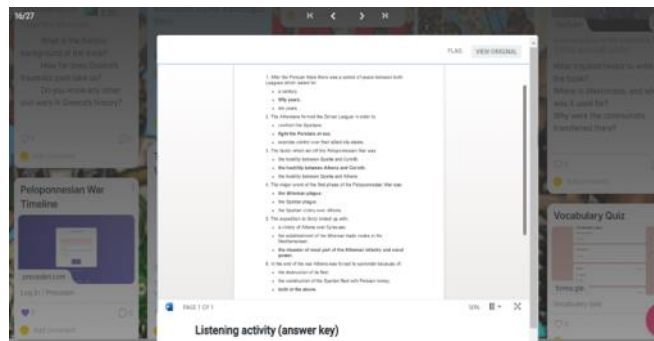
² <https://www.victoriahislop.com/those-who-are-lover>

³ <https://edpuzzle.com/media/602a929d66f61a426bb18059>



Εικόνα 2. Το διαδραστικό βίντεο στην πλατφόρμα Edpuzzle

Οι μαθητές είχαν άμεση ανατροφοδότηση, ενώ οι απαντήσεις αναρτήθηκαν και αυτές στο Padlet (Εικόνα 3).



Εικόνα 3. Απαντήσεις στην άσκηση κατανόησης προφορικού λόγου

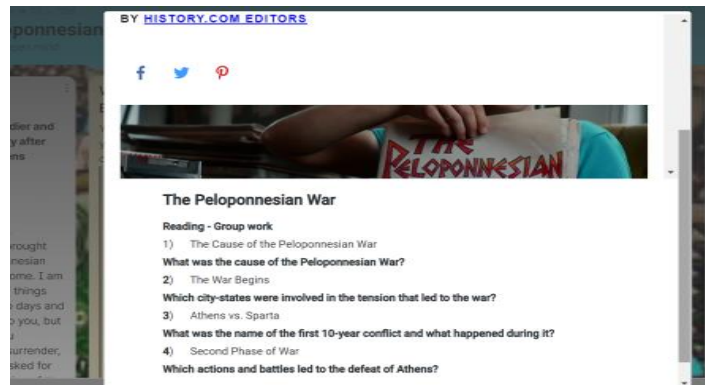
2.3. Άσκηση κατανόησης γραπτού λόγου (30 λεπτά)

Στο στάδιο αυτό οι μαθητές χωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες στα break-out sessions της Webex. Κάθε ομάδα διάβασε ένα συγκεκριμένο τμήμα κειμένου σχετικού με τον Πελοποννησιακό πόλεμο¹ και κλήθηκε να απαντήσει σε μία ερώτηση κατανόησης (Εικόνα 4) και να συμπληρώσει τις σημαντικότερες χρονολογίες του αποσπάσματος που είχαν να μελετήσουν στη χρονογραμμή που είχε δημιουργηθεί με το εργαλείο Preceden² (Εικόνα 5). Στη συνέχεια στην ολομέλεια συζητήθηκαν οι απαντήσεις όλων των ομάδων, ενώ παράλληλα εκμαιεύτηκε η σημασία κάποιων δύσκολων λέξεων από τα συμφραζόμενα, λίστα των οποίων δόθηκε προς μελέτη στους μαθητές, ώστε την επόμενη διδακτική ώρα να κάνουν το κουίζ λεξιλογίου σε Google forms.³

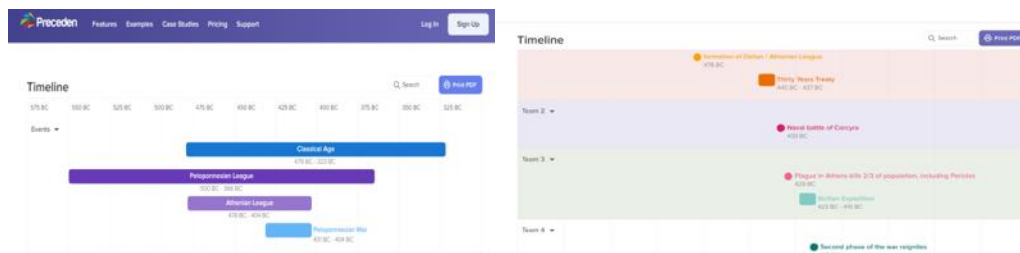
¹ <https://www.history.com/topics/ancient-history/peloponnesian-war>

² <https://www.preceden.com/timelines/703407>

³ <https://forms.gle/KooJqnTQftYKji927>



Εικόνα 4. Ομάδες ανάγνωσης



Εικόνα 5. Χρονογραμμή στην πλατφόρμα Preceden

2.4. Άσκηση παραγωγής προφορικού λόγου (20 λεπτά)

Οι μαθητές δούλεψαν και πάλι σε ομάδες, σε καθεμία από τις οποίες ανατέθηκε να προετοιμάσει και να παρουσιάσει προφορικά στην ολομέλεια ένα από τα παρακάτω θέματα: α) επιχειρηματολογία από την αντιπροσωπία της Σπάρτης για την αποφυγή του πολέμου, β) άρνηση της εκχειρίδας από την αντιπροσωπία της Αθήνας, γ) διαμεσολάβηση για την αποφυγή του εμφυλίου, δ) συνοπτική παρουσίαση των κύριων επιχειρημάτων των δύο πλευρών (Εικόνα 6).

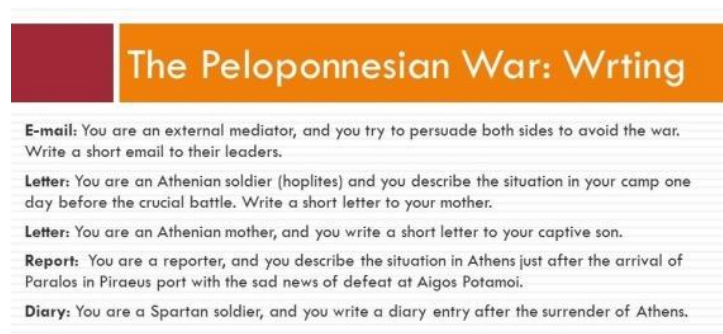
1. You represent the Spartan delegation and present your argumentation for avoiding a war with Athens.
2. You represent the Athenian delegation and reject peace by presenting several reasons.
3. You are a mediator and try to persuade the two sides to avoid the civil war.

Εικόνα 6. Ρόλοι συζήτησης

2.5. Άσκηση παραγωγής γραπτού λόγου (40 λεπτά)

Στην τελευταία δραστηριότητα ζητήθηκε από τους μαθητές να εργαστούν και πάλι ομαδικά. Επέλεξαν ένα από τα ακόλουθα θέματα διαφορετικών κειμενικών ειδών και με

τη βοήθεια των συνεργατικών εγγράφων της Google συντάξαν ένα σύντομο κείμενο: α) επιστολή προς τους ηγέτες των πόλεων-κρατών για την αποφυγή του πολέμου, β) γράμμα Αθηναίου οπλίτη στη μητέρα του με περιγραφή της κατάστασης στο στρατόπεδο, γ) γράμμα Αθηναίας μητέρας στον αιχμάλωτο γιο της, δ) ρεπορτάζ δημοσιογράφου για την ήττα της Αθήνας, ε) καταχώριση ημερολογίου Σπαρτιάτη στρατιώτη μετά την παράδοση της Αθήνας (Εικόνα 7).



Εικόνα 7. Θέματα παραγωγής γραπτού λόγου

Τα κείμενα αναρτήθηκαν στο Padlet, ώστε να υπάρξει άμεση ανατροφοδότηση με σχόλια των εκπαιδευτικών βάσει συγκεκριμένης ρουμπρίκας διαβαθμισμένων κριτηρίων (Εικόνα 8).

A. Content				
1. Does the text achieve its communicative role? (persuasiveness, argumentation, documentation)	1	2	3	4
2. Does the text correspond to its communication context? (purpose in the topic sentence, logical and semantic relevance / unity between the topic sentence and the supporting details)	1	2	3	4
3. Does the text meet the specifications of the text genre, subject and number of words? (completeness / sufficient development of the topic sentence, sufficient information for the basic idea)	1	2	3	4
B. Organization/Structure				
1. Are paragraphs semantically and visually functional?	1	2	3	4
2. Is the content of each paragraph consistent and appropriate?	1	2	3	4
3. Are the paragraphs logically sequenced?	1	2	3	4
4. Is the text structure appropriate for the requested text genre?	1	2	3	4
C. Language/Style				
1. Are paragraphs semantically and visually functional?	1	2	3	4
2. Is grammar/syntax used correctly?	1	2	3	4
3. Does the vocabulary correspond to the requested style?	1	2	3	4
4. Are spelling and punctuation used correctly?	1	2	3	4

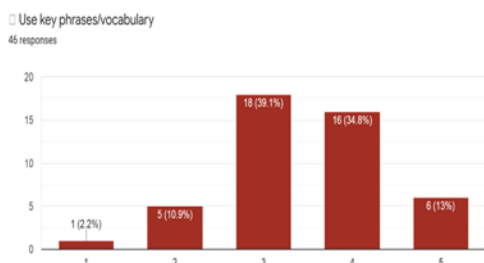
Εικόνα 8. Ρουμπρίκα διαβαθμισμένων κριτηρίων

3. Αξιολόγηση

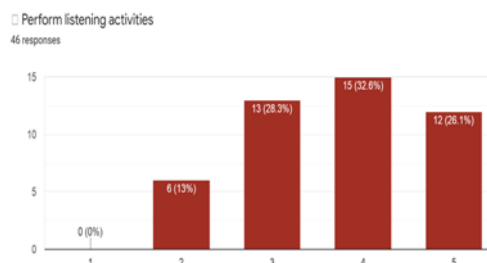
Οι συμμετέχοντες μαθητές ανταποκρίθηκαν ικανοποιητικά σε όλες τις ασκήσεις γλωσσικών δεξιοτήτων και στην πλειοψηφία τους είχαν άριστες επιδόσεις. Πέρα ωστόσο

από τη βαθμολόγηση των δραστηριοτήτων και την ανατροφοδότηση που δόθηκε προφορικά ή με τη μορφή σχολίων στο Padlet, οι μαθητές αξιολόγησαν την όλη δράση απαντώντας σε ένα ερωτηματολόγιο σε Google forms με ερωτήσεις σε κλίμακα ιεράρχησης τύπου Likert πέντε σημείων, το οποίο δομήθηκε στα 4 Cs¹ και βασίστηκε σε ένα αξιόπιστο εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε σε άλλα μαθήματα CLIL (Kofou & Phillipides, 2017· Kofou και συν., 2016).

Σε σχέση με το περιεχόμενο του μαθήματος, 80-85% των μαθητών το κατανόησε πλήρως και πάνω από τους μισούς έμαθαν καινούργιες λέξεις που τις χρησιμοποίησαν στις δραστηριότητές τους (Γράφημα 1, Γράφημα 2). Υποστήριξαν επίσης ότι συμμετείχαν ενεργά σε όλες τις δραστηριότητες (Γράφημα 3).

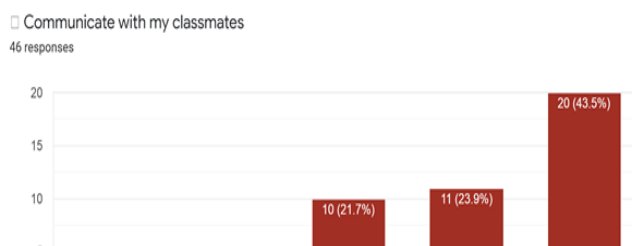


Γράφημα 1. Χρήση λεξιλογίου



Γράφημα 2. Ασκήσεις κατανόησης προφορικού λόγου

Όσον αφορά την επικοινωνία στα break-outsessions και στην ολομέλεια, περίπου το 70% επικοινωνήσαν σε άριστο βαθμό με τους συμμαθητές και τους καθηγητές τους (Εικόνα 11).

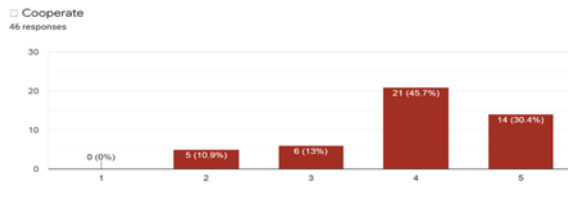


Γράφημα 3. Επικοινωνία

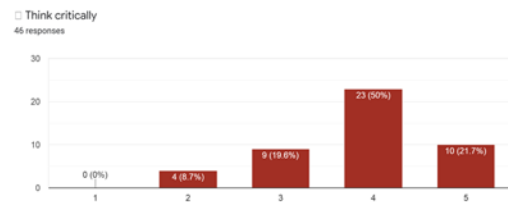
Ως προς τις δεξιότητες που καλλιεργήθηκαν σε μεγάλο βαθμό, σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών, ήταν η συνεργασία, η δημιουργικότητα, η καινοτομία, ο ψηφιακός γραμματισμός και η εφαρμογή νέων εννοιών (Γράφημα 4). Σε μικρότερο

¹ <https://forms.gle/SW9CXZd7rB75nMYC9>

βαθμό οι μαθητές υποστήριξαν ότι καλλιέργησαν γλωσσικές δεξιότητες και στρατηγικές -προφανώς λόγω του ήδη υψηλού γλωσσικού επιπέδου- δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων -πιθανότατα λόγω της φύσης του θέματος- και δεξιότητες εσωτερικής παρώθησης (Γράφημα 5).

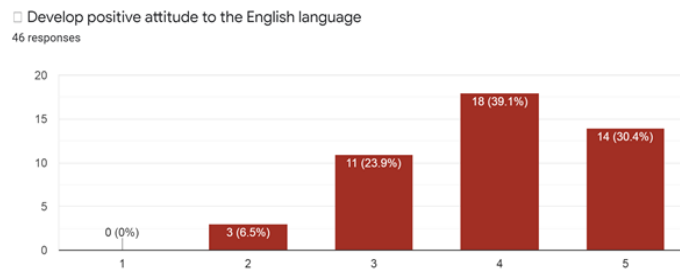


Γράφημα 4. Συνεργασία



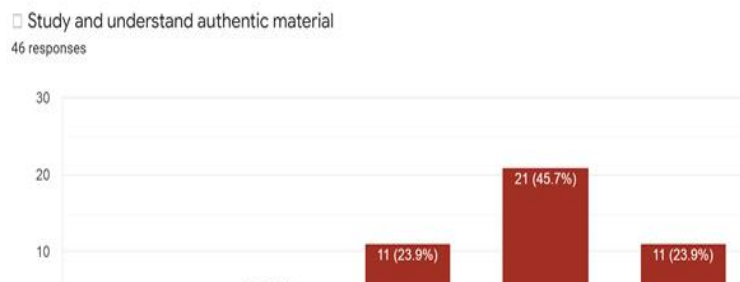
Γράφημα 5. Κριτική σκέψη

Φαίνεται επίσης ότι οι μαθητές ανέπτυξαν θετική στάση απέναντι και στα δύο αντικείμενα, θετικότερη πάντως για τα Αγγλικά σε σχέση με την Ιστορία (περίπου 70% και 58% αντίστοιχα) (Γράφημα 6).



Γράφημα 6. Στάση απέναντι στα Αγγλικά

Περίπου 7 στους 10 μαθητές κατανόησαν το αυθεντικό υλικό και συνεργάστηκαν με τους συμμαθητές τους, αλλά η συνεργασία σε πολιτισμικά διαφοροποιημένα περιβάλλοντα δεν αναπτύχθηκε ιδιαίτερα, επειδή η δράση περιορίστηκε στην τάξη (Γράφημα 7).



Γράφημα 7. Χρήση αυθεντικού υλικού

4. Συμπεράσματα

Η εξ αποστάσεως διδασκαλία μέσω της πλατφόρμας Webex δεν εμπόδισε τη διαδικασία της μάθησης. Αντίθετα, η σύγχρονη και ασύγχρονη διαδικτυακή μάθηση προσέφερε πολλές ευκαιρίες για επικοινωνία, συνεργασία και χρήση πλήθους ψηφιακών εργαλείων, πολλά από τα οποία δε θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν στη φυσική τάξη, τουλάχιστον από όλους τους μαθητές ή με τον ίδιο ενεργό τρόπο. Επιπλέον, τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου που διανεμήθηκε αποκαλύπτουν τον υψηλό βαθμό παρώθησης και εμπλοκής. Μέσα από προσεκτικά διαβαθμισμένες δραστηριότητες και με τη χρήση ποικίλων εργαλείων στο πλαίσιο του πολυγραμματισμού οι μαθητές ανέπτυξαν υψηλότερου επιπέδου γνωστικές δεξιότητες, καλλιέργησαν την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητά τους, απέκτησαν κίνητρο να συμμετάσχουν ενεργά και αισθάνθηκαν ότι μπορούν να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν σε ένα μη ανταγωνιστικό μαθησιακό περιβάλλον. Αποδείχτηκε στην πράξη ότι το CLIL μπορεί να αποτελέσει το κλειδί για την κινητοποίηση των μαθητών σε ενδιαφέρουσες εργασίες που σχετίζονται με το πρόγραμμα σπουδών και να καταστήσει τον ρόλο του καθηγητή σε αυτόν του συν-δημιουργού, του συνεργάτη, του καινοτόμου.

Βιβλιογραφία

- Coyle, D. (1999). Theory and planning for effective classrooms: supporting students in content and language integrated learning contexts, In J. Masih (Ed.), *Learning Through a Foreign Language* London: CILT.
- Coyle, D. (2002). From little acorns, In D. So & G. Jones (Eds.), *Education and Society in Plurilingual Contexts*. Brussels: Brussels University Press.
- Coyle, D. (2007). The CLIL quality challenge, In D. Marsh, & D. Wolff (Eds.), *Diverse contexts – converging goals. CLIL in Europe*. Frankfurt: Peter Lang.
- Craen, P., Katrien, M. Allain, L., & Gao, Y. (2007). Why and How CLIL Works. An Outline for a CLIL Theory. *Views*, 70/16 (3) CLIL SPECIAL ISSUE 2 Why and How CLIL Works. An Outline for a CLIL Theory. Brussels. Ανακτήθηκε 7-11-2021 από https://www.researchgate.net/publication/290828891_Why_and_how_CLIL_works_An_outline_for_a_CLIL_theory.
- Deni, A., & Zainal, Z. I. (2015). Let's write on the wall: virtual collaborative learning using Padlet. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology* 2, 364-369.

- Fuchs, B. (2014). The Writing is on the Wall: Using Padlet for Whole-Class Engagement. *LOEX Quarterly*, 40 (4), 7-9.
- Kofou, I., & Phillipides, K. (2017). Can teaching of forces enforce language learning? *Research Papers in Language Teaching and Learning, Special Issue CLIL Implementation in foreign language contexts: exploring challenges and perspectives*. Hellenic Open University.
- Kofou, I., Phillipides, K., & Gavriilidou, V. (2016). Experimental teaching of Sciences in the English language. *CLIL. MIBES Transactions*, 10 (2), 35-42.
- Mattheoudakis, M., Alexiou, Th., & Laskaridou, Ch. (2011). To CLIL or not to CLIL? The Case of the 3rd Experimental Primary School in Evosmos. *Conference: 21st International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics*, Thessaloniki, Greece.
- Perez-Vidal, C. (2007). The Need for Focus on Form (FoF) in Content and Language Integrated Approaches: An Exploratory Study. *Volumen Monografico*, 39-54.

Η η-τάξη (e-class) του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου ως ψηφιακός βοηθός στη διδασκαλία της γλώσσας σε ένα μικτό μοντέλο μάθησης

Κωνσταντινιά Μυλωνά

Γυμνάσιο Κορησού Καστοριάς
Kokonmylona@sch.gr

Μαριάνθη Καρατσιώρη

Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
mkaratsiori@uom.edu.gr

Abstract

Education in the 21st century is a dynamic process that encompasses theoretical frameworks and educational methodologies, instructional models, learning strategies and techniques, through the prism of sophisticated technologies. The challenge that the contemporary educator faces is that knowledge in the modern world is not a firm array of facts that one can easily divide into separate subjects, but the constantly growing, self-updating, interdependent whole that demands a high degree of autonomy and flexibility for students to learn and improve beyond the physical boundaries of a classroom. The present paper focuses on the potential of the Learning Management System (LMS) of the electronic classroom (e-class) provided to the public school community in Primary and Secondary Education by the Panhellenic School Network to serve as a digital assistant in order to enhance teachers' practices and learning experience and improve the learning outcomes coupled with a blended learning approach. More specifically, it investigates teachers' opinions about the extent to which e-class can enrich instruction, intrigue learner motivation and active participation by exploiting contemporary digital tools in addition to providing a digital meeting place for collaboration and self-directed learning. Furthermore, it seeks to find which online strategies teachers value as important for successful learning and suggest ways of implementing them as well as refer to obstacles that impede them from supplementing their conventional teaching with e-class courses. Finally, the current paper examines to what degree language teachers are trained and feel confident to use a digital platform as part of DE and what kind of support they would like to receive regarding online teaching in a blended learning model.

Keywords: Distance learning, e-class, e-learning, blended learning, Learning Management Systems.

Περίληψη

Η εκπαίδευση στον 21ο αιώνα είναι μία δυναμική διαδικασία που συνδυάζει θεωρητικά πλαίσια και εκπαιδευτικές μεθοδολογίες, διδακτικά μοντέλα, στρατηγικές και τεχνικές μάθησης, μέσα από το πρίσμα προηγμένων τεχνολογιών. Οι προκλήσεις που αντιμετωπίζει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός είναι ότι η γνώση στη σύγχρονη εποχή δεν είναι μια σταθερή σειρά γεγονότων που μπορεί εύκολα κανείς να χωρίσει σε ξεχωριστά μαθήματα αλλά μία συνεχώς αναπτυσσόμενη, αλληλένδετη ολότητα που ενημερώνεται αυτόματα και απαιτεί έναν υψηλό βαθμό αυτονομίας και ευελιξίας ώστε οι μαθητές να μαθαίνουν και να βελτιώνονται πέρα από τα φυσικά όρια μιας αίθουσας. Η παρούσα εργασία εστιάζει στις δυνατότητες του Συστήματος Διαχείρισης Μάθησης της ηλεκτρονικής τάξης (η-τάξη) να λειτουργεί ως ψηφιακός βοηθός με στόχο να βελτιώσει τις πρακτικές των εκπαιδευτικών και τη μαθησιακή εμπειρία σε συνδυασμό με μια

μέθοδο μεικτής μάθησης. Ειδικότερα, διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το βαθμό στον οποίο η ηλεκτρονική τάξη μπορεί να εμπλουτίσει τη διδασκαλία, να προάγει την κινητοποίηση και την ενεργή συμμετοχή του μαθητή αξιοποιώντας σύγχρονα ψηφιακά εργαλεία και παρέχοντας ταυτόχρονα ένα ψηφιακό χώρο συνάντησης για συνεργασία και αυτόνομη μάθηση. Επίσης αναζητά να βρει ποιες στρατηγικές αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί ως σημαντικές για επιτυχημένη μάθηση και να προτείνουν τρόπους με τους οποίους τις εφαρμόζουν καθώς επίσης να αναφερθούν στα εμπόδια που τους αποτρέπουν από το να ενισχύουν τη συμβατική διδασκαλία με μαθήματα στην η-Τάξη. Τέλος, η παρούσα εργασία εξετάζει σε ποιο βαθμό οι καθηγητές γλώσσας είναι εκπαιδευμένοι και αισθάνονται σίγουροι για τη χρήση μιας ψηφιακής πλατφόρμας ως μέρος της εξΑΕ και τι μορφής υποστήριξη θα επιθυμούσαν να λάβουν αναφορικά με την εξ αποστάσεως διδασκαλία σε ένα μοντέλο μεικτής μάθησης.

Λέξεις-κλειδιά: Εξ Αποστάσεως εκπαίδευση, Ηλεκτρονική τάξη, Ηλεκτρονική μάθηση, Μικτή μάθηση, Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης.

1. Εισαγωγή

Είναι ευρέως γνωστό ότι οι ψηφιακές τεχνολογίες συνεισφέρουν καθοριστικά στη μάθηση. Αυτό έχει επιφέρει νέες προκλήσεις και απαιτήσεις στον τομέα της εκπαίδευσης και έχει εγκαθιδρύσει όρους, όπως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και η ηλεκτρονική μάθηση που έχουν έρθει να εμπλουτίσουν και να συμπληρώσουν την συμβατική διδασκαλία. Αναμφίβολα οι μαθητές έχουν αυξημένη οικειότητα με τα ψηφιακά μέσα παίζοντας παιχνίδια, βλέποντας βίντεο καθώς και μέσω των κοινωνικών μέσων δικτύωσης. Οι εκπαιδευτικοί γλωσσικών μαθημάτων μπορούν να εκμεταλλευτούν αυτή τη νέα πραγματικότητα αξιοποιώντας τα χαρακτηριστικά που προσφέρουν τα Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης δημιουργώντας περιεχόμενο με νόημα μέσω ελκυστικών δραστηριοτήτων σε ένα μικτό μοντέλο μάθησης.

Το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο ως ο πάροχος των υπηρεσιών διαδικτύου στο Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων προσφέρει την ηλεκτρονική τάξη (η-τάξη) για να ενισχύσει τη συμβατική διδασκαλία με σύγχρονα εργαλεία, ώστε να ανταποκριθεί στις ποικίλες ανάγκες των μαθητών και να τους ενδυναμώσει στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για τον σκοπό αυτό, η παρούσα έρευνα διερευνά το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί γλωσσικών μαθημάτων αξιολογούν την η-τάξη ως μία θετική συνεισφορά στη συμβατική διδασκαλία, λαμβάνοντας υπόψη το βαθμό της ενεργής συμμετοχής των μαθητών, της συνεργασίας και της αυτονομίας μεταξύ άλλων, των στρατηγικών μάθησης που χρησιμοποιούν σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον, εστιάζοντας παράλληλα στους τρόπους εφαρμογής, καθώς και στον εντοπισμό και την αντιμετώπιση τυχόν εμποδίων. Επίσης, ερευνά το είδος υποστήριξης που αναζητούν οι εκπαιδευτικοί, ώστε να είναι αυτόνομοι

στις πρακτικές τους. Τέλος, η εργασία παρέχει προτάσεις για περαιτέρω έρευνα σχετικά με την ψηφιακή παιδαγωγική.

2. Οι προοπτικές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι μία πλήρως οργανωμένη και ολοκληρωμένη εκπαιδευτική μεθοδολογία πού βασίζεται σε διοικητικές και εκπαιδευτικές υποδομές υπεύθυνες για όλα τα πεδία εφαρμογής. Είναι εύκολα προσβάσιμη οπουδήποτε αξιοποιώντας τα ηλεκτρονικά μέσα και προσφέροντας ίσες δυνατότητες σε όλους (Anderson & Dron, 2011· Holmberg, 2005· Moore, 1997), διατηρώντας ταυτόχρονα όλα τα παιδαγωγικά στοιχεία. Την τελευταία δεκαετία αποτελεί το εφελτήριο για τη δια βίου μάθηση, ξεπερνώντας ανυπέρβλητα εμπόδια και εξαλείφοντας τους γεωγραφικούς περιορισμούς (Dede, 1996). Επιπλέον, η αυξανόμενη ανάγκη για μεγαλύτερη ευελιξία αναφορικά με τον χρόνο, τον χώρο και τον ρυθμό μάθησης δημιούργησε τις συνθήκες, έτσι ώστε πολλοί εκπαιδευτικοί οργανισμοί να εμπλουτίσουν την κατά πρόσωπο εκπαιδευτική διαδικασία με εξ αποστάσεως εκπαιδευτικές μεθοδολογίες στηριζόμενες σε σύγχρονες τεχνολογίες επικοινωνίας (Anderson & Dron, 2011· Cope & Kalantzis, 2009· Hockly, 2012· Tondeur και συν., 2017).

Η ραγδαία ανάπτυξη των ψηφιακών τεχνολογιών και η σημαντική συνεισφορά τους στην εκπαίδευση, πρόσθεσε νέες διαστάσεις στη διδασκαλία και τη μάθηση και έφερε νέες δυνατότητες, προάγοντας πολλαπλούς γραμματισμούς (Cope & Kalantzis, 2009· Hockly, 2012). Η βιβλιογραφία που έχει βασιστεί σε σχετικές έρευνες αποτυπώνει τη χρήση της τεχνολογίας ως ένα καθιερωμένο μέρος στη ζωή των μαθητών για την προώθηση της διαδραστικότητας, της αμεσότητας, της ενίσχυσης των κινήτρων, καθώς και των επιπέδων γραμματισμού υπό τον όρο ότι βασίζεται σε εκπαιδευτικές αξίες με ποιοτικά κριτήρια και κριτήρια αποτελεσματικότητας (Cope & Kalantzis, 2009· Fleming & Hipple, 2013· Pardo-Gonzalez, 2013· Skourtou, 2002· Σοφός και συν., 2015). Οι ηλεκτρονικές συσκευές είναι ένα αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας και έχουν αλλάξει τα πάντα στη διαδικασία μάθησης, προάγοντας την εξατομίκευση, την προσβασιμότητα και την ευελιξία υπό τον όρο ότι οι μαθητές μαθαίνουν να αξιοποιούν τις δυνατότητες που προσφέρονται αναπτύσσοντας στρατηγικές αυτοδιαχείρισης, ώστε να μπορούν να αξιολογούν και να διαχειρίζονται το υλικό, να συνδέονται με ειδικούς και να εμπλέκονται σε συνεργατικά έργα με άλλα σχολεία ή τοπικές κοινότητες (Stanley, 2019).

3. Μικτή ή Υβριδική Μάθηση

Ο όρος μικτή ή υβριδική μάθηση κερδίζει ολοένα και μεγαλύτερη προσοχή και χρησιμοποιείται ευρέως από την εκπαιδευτική κοινότητα επειδή έχει αποδειχτεί ότι αποτελεί μία ευέλικτη λύση που συνδυάζει πολλές μεθόδους εφαρμογής όπως λογισμικό συνεργασίας και διαδικτυακά μαθήματα αναζήτησης ψηφιακής βοήθειας προσθέτοντας αξία στην κατά πρόσωπο διδασκαλία (Kintu και συν, 2017· Valiathan, 2002). Επίσης, υποστηρίζεται ότι στη μικτή μάθηση η μαθησιακή διαδικασία χωρίζεται σε χρόνο που αφιερώνεται μέσα και έξω από τη φυσική τάξη, η αυτοδιδασκαλία των μαθητών υποβοηθείται από ψηφιακές υποδομές που τους επιτρέπουν να συνδέονται, να εξερευνούν και να μοιράζονται εμπειρίες ενώ η μάθηση ολοκληρώνεται στην τάξη υπό την επίβλεψη και την ενθάρρυνση του εκπαιδευτικού, εκμεταλλευόμενοι αμφότεροι τα ευεργετικά οφέλη τόσο της διαδικτυακής, όσο και της παραδοσιακής διδασκαλίας (Sharma, 2010· Tosun, 2015). Τα βασικά χαρακτηριστικά της μικτής μάθησης περιλαμβάνουν ένα συνδυασμό διαδικτυακών και εκτός σύνδεσης υποστηρικτικών εκπαιδευτικών εργαλείων, συγχρόνους και ασύγχρονους τρόπους επικοινωνίας, οργανωμένης και μη οργανωμένης μάθησης, στοχεύοντας σε προγράμματα γενικού και ειδικού περιεχομένου και ενθαρρύνοντας ένα συνδυασμό αυτόνομης και συνεργατικής μάθησης. Συνοψίζοντας, οι εκπαιδευόμενοι βελτιώνουν τις μαθησιακές τους δεξιότητες για να γίνουν ανεξάρτητοι και αυτορυθμιζόμενοι και κατά συνέπεια η κινητοποίηση, η ενασχόληση τους, η αυτονομία και η μαθησιακή ικανοποίηση αυξάνονται (Rahim, 2019).

Η εμφάνιση της παγκόσμιας κρίσης του Covid-19 κατά το σχολικό έτος 2019-2020 και μετά, οι συνεχιζόμενες προκλήσεις για την υγεία που επέφερε και οι περιορισμοί που ακολούθησαν έκτοτε, ανέδειξαν τον κρίσιμο ρόλο των σχολείων ως κοινοτήτων υποστήριξης. Σύμφωνα με έγγραφο που δημιουργήθηκε από τη διεύθυνση γενικής εκπαίδευσης της Ευρωπαϊκής Επιτροπής τον Ιούνιο του 2020 (European Commission, 2020) με κατευθυντήριες γραμμές για τη μικτή μάθηση και τη σχολική εκπαίδευση, αυτή η κρίση έδωσε στα συστήματα την ευκαιρία να αγκαλιάσουν θετικά μία αλλαγή νοοτροπίας που συμβαίνει εδώ και πολύ καιρό, αν και αργά (Piccardo, 2018) ώστε να απομακρυνθούμε από την αναζήτηση μιας γνώσης θεματικού χαρακτήρα και να κατευθυνθούμε στην ανάπτυξη δεξιοτήτων.

3.1. Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης

Η ασύγχρονη εκπαίδευση δίνει στον εκπαιδευτικό ευελιξία στη διαχείριση της εκπαιδευτικής διαδικασίας μάθησης και διευκολύνει τη μεταφορά και το διαμοιρασμό αρχείων, οπτικοακουστικού υλικού, συνεργατικών ψηφιακών πινάκων ανακοινώσεων και ηλεκτρονικής αλληλογραφίας ενώ ταυτόχρονα προάγει την κινητοποίηση και την κριτική σκέψη και ενθαρρύνει την αυτομάθηση (Carter, 2005· White, 2005). Προς αυτή την κατεύθυνση τα Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης (Learning Management Systems), ως προηγμένες διαδικτυακές εφαρμογές που χρησιμοποιούνται στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, παρέχουν μία βάση για τη δημιουργία ψηφιακών κοινοτήτων μάθησης διευκολύνοντας τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Συμπληρώνουν τη συμβατική διδασκαλία, δίνουν τη δυνατότητα απεριόριστης πρόσβασης στο εκπαιδευτικό υλικό και διευκολύνουν τη διάδραση και την επικοινωνία (Holmes & Prieto-Rodriguez, 2018· Σοφός και συν., 2015). Κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευόμενοι έχουν την ευελιξία να βρίσκονται σε διαφορετικές τοποθεσίες, χωροχρονικά όμως ταυτόχρονα στην ίδια ψηφιακή ηλεκτρονική τάξη. Οι μόνες απαιτήσεις είναι η σύνδεση στο διαδίκτυο και μία ηλεκτρονική συσκευή. Είναι ζωτικής σημασίας ο εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει την υποστήριξη και την ανάπτυξη ενός μαθήματος σε ένα Σύστημα Διαχείρισης Μάθησης να ορίσει συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους και με βάση αυτούς να σχεδιάζει αποτελεσματικό και ελκυστικό εκπαιδευτικό υλικό που θα πρέπει να εμπλουτίζεται με διαδραστικές εκπαιδευτικές εφαρμογές προσθέτοντας μία εικονική διάσταση για να παρακινήσει τους μαθητές.

3.1.1. Ηλεκτρονική Τάξη (e-class)

Μία από τις υπηρεσίες ηλεκτρονικής μάθησης που προσφέρει το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο είναι η υπηρεσία της ηλεκτρονικής τάξης (η-τάξη) που λειτουργεί ως ένα εξελιγμένο Σύστημα Διαχείρισης Μάθησης και επιτρέπει την αποθήκευση και οργάνωση ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού καθώς και την υποστήριξη, το σχεδιασμό και τη λειτουργική ανάπτυξη των μαθημάτων του Ελληνικού αναλυτικού προγράμματος. Έτσι οι εκπαιδευτικοί, μέσω του διαμοιρασμού εκπαιδευτικού υλικού με ασύγχρονο τρόπο, έχουν τη δυνατότητα να προσφέρουν εξατομικευμένη διδασκαλία και να παρέχουν μεγαλύτερη ευελιξία όσον αφορά τον ρυθμό και τον χρόνο μάθησης, ενώ έχουν τη δυνατότητα να επιβλέπουν πλήρως την εξέλιξη της μαθησιακής διαδικασίας αξιολογώντας την απόδοση των μαθητών σε δεδομένες δραστηριότητες (Παρασκευάς, 2020). Η βασική φιλοσοφία της πλατφόρμας είναι να δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να δημιουργούν και να διαχειρίζονται εύκολα λειτουργικό ψηφιακό περιεχόμενο σε ένα δυναμικό περιβάλλον οργάνωσης και διαχείρισης γνώσης, καθώς και

να αλληλεπιδρούν με τους μαθητές που είναι εγγεγραμμένοι στις τάξεις τους, να δημιουργούν μαθητικές κοινότητες και ομάδες εργασίας για τη διατήρηση της επικοινωνίας (Schroeder, 2020). Εν τω μεταξύ, οι μαθητές έχουν πρόσβαση σε ένα εναλλακτικό μαθητοκεντρικό κανάλι εξατομικευμένης μάθησης χωρίς περιορισμούς χρόνου και χώρου.

4. Έρευνα

4.1. Στόχος της Έρευνας-Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην παρούσα μελέτη συνοψίζονται ως εξής: Μπορεί η ηλεκτρονική τάξη να ενισχύσει τη διδασκαλία και την ενεργή συμμετοχή των μαθητών με τη χρήση σύγχρονων ψηφιακών εργαλείων; Μπορεί να αποτελέσει ένα ψηφιακό χώρο συνάντησης για διάδραση, συνεργασία, αυτοαξιολόγηση και ανατροφοδότηση και ποιες στρατηγικές μάθησης θεωρούν οι εκπαιδευτικοί σημαντικές; Σε ποιο βαθμό αισθάνονται επαρκείς οι εκπαιδευτικοί στη χρήση μιας ψηφιακής πλατφόρμας για να ενισχύσουν την καθημερινή τους πρακτική; Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν και πως τις διαχειρίζονται;

Το επίκεντρο της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν την ηλεκτρονική τάξη που παρέχεται από το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο ως μία θετική συμβολή στη συμβατική διδασκαλία, επομένως το δείγμα-στόχος του πληθυσμού αποτελείται από καθηγητές γλωσσών από την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, κυρίως στον δημόσιο τομέα, οι οποίοι έχουν χρησιμοποιήσει ή χρησιμοποιούν το συγκεκριμένο Σύστημα Διαχείρισης Μάθησης ως συμπληρωματικό ψηφιακό εργαλείο. Λαμβάνοντας υπόψη τις πρακτικές δυνατότητες της έρευνας, έγινε μία προσπάθεια προσέγγισης ομάδων εκπαιδευτικών γλωσσών, ώστε να εξαχθούν πιο έγκυρα και χρήσιμα συμπεράσματα. Για το σκοπό αυτό, αξιοποιήθηκαν και τα κοινωνικά μέσα δικτύωσης και η αμεσότητα που προσφέρουν για να διασφαλιστεί η ευρύτερη συμμετοχή στην έρευνα. Η μεθοδολογία για την παρούσα έρευνα είναι η μικτή μέθοδος που συνδυάζει τόσο την ποσοτική όσο και την ποιοτική προσέγγιση για τη συλλογή δεδομένων προκειμένου να επιβεβαιωθούν τα ευρήματα.

4.2. Μεθοδολογία

Η ποσοτική έρευνα χρησιμοποιήθηκε για την εξαγωγή δεδομένων από μεγαλύτερα δείγματα καθώς η συλλογή, η επεξεργασία και η παραγωγή αριθμητικών δεδομένων μπορεί να μετατραπεί ευκολότερα σε στατιστικές που δίνουν ερμηνεύσιμα και γενικεύσιμα αποτελέσματα. Η επιλογή αυτή έγινε αφού οι συγκεκριμένοι ερευνητικοί στόχοι δεν απαιτούν βαθύτερη κατανόηση, αλλά μάλλον ως μία προσπάθεια ανίχνευσης και περιγραφής των τάσεων που σχετίζονται με το υπό μελέτη θέμα (Creswell & Poth, 2016· Robson, 2007).

Όσον αφορά την ποιοτική πτυχή της έρευνας, η εφαρμογή του δομημένου ερωτηματολογίου εμπλουτίστηκε με στοχευμένες ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που δίνουν στους ερωτώμενους την αίσθηση της κυριότητας των δεδομένων μαζί με την ευκαιρία να εκφραστούν πέρα από τον περιορισμένο σετ των δυνατών απαντήσεων, να αποκαλύπτουν τις σκέψεις και τις εντυπώσεις τους, να κάνουν παρατηρήσεις και να αναπτύσσουν λεπτομερώς πώς χειρίζονται συγκεκριμένες καταστάσεις αναπτύσσοντας τις ιδέες τους.

Σχετικά με την εγκυρότητα και την αξιοπιστία, το ερωτηματολόγιο, ως εργαλείο έρευνας, διασφαλίζει την ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα κι έτσι οι ερωτώμενοι μπορούν να δώσουν ειλικρινείς απαντήσεις για να έχουν μία πιο αντικειμενική και αμερόληπτη προσέγγιση στο υπό μελέτη θέμα. Προς το σκοπό αυτό, το ερωτηματολόγιο αναθεωρήθηκε πολλές φορές και έγινε προσπάθεια να αποφευχθεί η υποβολή περιττών ερωτήσεων, ώστε οι ερωτώμενοι να μην απογοητεύονται και να είναι πρόθυμοι να συμμετάσχουν.

4.3. Ανάλυση των αποτελεσμάτων

212 εκπαιδευτικοί συμμετείχαν στην έρευνα με τη συντριπτική πλειοψηφία να ανήκει στο γυναικείο φύλο (91.5%), με μεγάλο χρόνο προϋπηρεσίας (36.3% με περισσότερα από 21 χρόνια υπηρεσίας και 31.6% με 16-20 χρόνια υπηρεσίας) και αυξημένα προσόντα (57.6% με Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και 5.2% με Διδακτορικό). Επίσης, πάνω από τους μισούς ερωτηθέντες (64.6%) είχαν πολύ καλή έως άριστη γνώση της ηλεκτρονικής μάθησης και κατ' επέκταση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Όσον αφορά τα ευρήματα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων συμφώνησε ότι η χρήση της ηλεκτρονικής τάξης σε ένα μεικτό μοντέλο μάθησης βοήθη τους μαθητές να αποκτήσουν γνώσεις πέρα από τα όρια της συμβατικής τάξης, σε ένα ψηφιακό περιβάλλον όπου οι πληροφορίες συλλέγονται, αξιολογούνται, αναπτύσσονται και οργανώνονται κατάλληλα. Η ευελιξία

στον ρυθμό και τον χρόνο μάθησης ήταν το σημείο αναφοράς, ενώ μερικά από τα προβλήματα που κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν οι χρήστες, αφορούν την πρόσβαση, την πλοήγηση και την εξοικείωση με το περιβάλλον της πλατφόρμας, που προκλήθηκαν από προβλήματα συνδεσιμότητας, όπως επίσης και τη δυσκολία στην αποθήκευση και μεταφόρτωση αρχείων.

Η εφαρμογή κατάλληλων διαδικτυακών στρατηγικών στο πλαίσιο ενός Συστήματος Διαχείρισης Μάθησης θεωρείται ως ο ακρογωνιαίος λίθος για την επιτυχή μάθηση. Η γνωριμία και η εξοικείωση με το μαθητικό δυναμικό, ο σεβασμός στην ποικιλομορφία και τη διαφορετικότητα, η παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης καθώς και η θέσπιση ξεκάθαρων στόχων με τη δημιουργία ελκυστικού περιεχομένου με χρήση πολυμέσων και web2 τεχνολογιών και η παροχή έγκαιρης και αποτελεσματικής ανατροφοδότησης, θεωρούνται εξαιρετικά σημαντικές στρατηγικές μάθησης. Περίπου το 1/3 των ερωτηθέντων ήταν διστακτικοί σχετικά με την ενσωμάτωση ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων και τη διατήρηση της ανθεκτικότητας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, γεγονός που μπορεί να δικαιολογηθεί στα ευρήματα καθώς ένα πολύ μικρό ποσοστό παραδέχθηκε ότι ενεργοποίησε ενότητες όπως τα chats, τα forums και τις ομάδες που ενισχύουν την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών (Carter, 2005· Stanley, 2019). Η λύση που προτείνεται αφορά την ενθάρρυνση της επικοινωνίας με τη χρήση περισσότερων συνεργατικών εργαλείων. Σε ότι αφορά την αντιμετώπιση των δυσκολιών αναφέρθηκαν μεταξύ άλλων η ανάγκη συνεχούς ενημέρωσης και επιμόρφωσης, η συνεργασία με συναδέλφους με τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικές κοινότητες καθώς και η επένδυση χρόνου και χρήματος.

Το 1/3 των ερωτηθέντων (31.6%) τόνισε το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί χρήζουν υποστήριξης από την πολιτεία με τη μορφή μιας οργανωμένης και συστηματικής εκπαίδευσης παρέχοντας τους πρόσβαση σε σύγχρονες και λειτουργικές εφαρμογές και πόρους μάθησης με εκπαιδευτικό υλικό κατάλληλο για μικτή μάθηση μέσω ποικιλίας ψηφιακών εργαλείων και βοηθώντας στο διαμοιρασμό καλών πρακτικών.

Η πανδημία του Covid-19 έθεσε πρωτοφανείς προκλήσεις σε όλους τους τύπους και τα επίπεδα μάθησης αλλάζοντας την εκπαίδευση για πάντα. Τα Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης αγκάλιασαν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση καθιστώντας το μεικτό μοντέλο μάθησης τη νέα πραγματικότητα για το μέλλον. Η εκπαιδευτική κοινότητα μπορεί να αξιοποιήσει τις δυνατότητες της ηλεκτρονικής τάξης εφαρμόζοντας την συμπληρωματικά με στόχο τον εμπλουτισμό των δεξιοτήτων των μαθητών οι οποίες

μεταφράζονται ως οι κύριες δεξιότητες για τον 21ο αι: συνεργασία, επικοινωνία, δημιουργικότητα, κριτική και υπολογιστική σκέψη.

4.4. Περιορισμοί της έρευνας

Ο κύριος στόχος αυτής της μελέτης ήταν να διερευνήσει και να αξιολογήσει τις δυνατότητες της ηλεκτρονικής τάξης ως ψηφιακό βοηθό στη συμβατική διδακτική πρακτική. Αν και η φιλοδοξία του ερευνητή ήταν να συγκεντρώσει όσο το δυνατόν περισσότερες απαντήσεις, ο τελικός αριθμός ήταν χαμηλότερος των αρχικών προσδοκιών αν και επαρκής για να παρέχει χρήσιμα ευρήματα. Αυτό μπορεί να οφείλεται στη γλώσσα του ερωτηματολογίου (Αγγλική) που μπορεί να αποθάρρυνε πιθανούς ερωτηθέντες πράγμα το οποίο θα μπορούσε να λυθεί με την παροχή του ερωτηματολογίου και στην Ελληνική γλώσσα, διασφαλίζοντας περισσότερες απαντήσεις και αντικατοπτρίζοντας ένα μεγαλύτερο δείγμα του εκπαιδευτικού πληθυσμού.

Η χρονική στιγμή της παρούσας έρευνας συνέπεσε με την έκρηξη της πανδημίας του Covid-19 που οδήγησε σε έκτακτη εξ αποστάσεως διδασκαλία, αναγκάζοντας τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να βιώσουν μία άνευ προηγουμένου αλλαγή στο καθεστώς των παραδοσιακών μεθόδων, στο πρόγραμμα σπουδών, στα σχολικά βιβλία και στην αξιολόγηση μεταξύ άλλων και να προσαρμοστούν σε νέες εναλλακτικές και σε μεγάλο βαθμό μη προγραμματισμένες μεθόδους διδασκαλίας, χωρίς να υπάρχει έγκαιρη και επαρκής κατάρτιση. Αυτό μπορεί να επηρέασε τους ερωτηθέντες οδηγώντας σε ορισμένες μεροληπτικές απόψεις.

5. Συμπεράσματα-προτάσεις

Η παρούσα μελέτη επιδιώκει να συμβάλει στη συλλογή δεδομένων σχετικά με τη συμπληρωματική σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση την Ελλάδα προσθέτοντας στην ανάπτυξη της επιστημονικής γνώσης για το γενικό παιδαγωγικό Πλαίσιο καθώς και στη διερεύνηση και αξιοποίηση πλατφορμών ηλεκτρονικής μάθησης στη δημόσια Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα ευρήματα της έρευνας μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η χρήση της πλατφόρμας η-τάξη που παρέχεται από το πανελλήνιο σχολικό δίκτυο έχει θετική συμβολή στα μαθησιακά αποτελέσματα εμπλέκοντας ενεργά τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία πιο συγκεκριμένα η χρήση της η-τάξης αυξάνει την ευελιξία ως προς τον τόπο το ρυθμό και τον τρόπο μάθησης ικανοποιώντας τις ατομικές ανάγκες των μαθητών και καθιστώντας τους αυτόνομους. Επιπλέον,

διερευνώνται και αξιολογούνται διαδικτυακές στρατηγικές μάθησης και περιλαμβάνονται προτάσεις για την εφαρμογή τους. Εκτός από τα προαναφερθέντα ευρήματα, συμπεριλαμβάνεται η απαρίθμηση των βασικών δυσκολιών που εμποδίζουν τους εκπαιδευτικούς από το να αξιοποιήσουν τις εφαρμογές της ηλεκτρονικής τάξης στο έπακρο.

Μία συνέχεια της παρούσας έρευνας θα μπορούσε να καταγράψει τις απόψεις μαθητών ως προς το επίπεδο εμπλοκής τους, να εντοπίσει τα πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες από τη δική τους οπτική γωνία και να αναλύσει τις ανάγκες τους, για να εντοπίσει και να αξιολογήσει ποιος βελτιώσεις είναι αναγκαίες για την αποτελεσματική μάθηση.

Βιβλιογραφία

- Anderson, T., & Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3), 80–97. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i3.890>.
- Carter, B. A. (2005, October). Reconceptualizing roles and responsibilities in language learning in higher education. *Teaching in Higher Education*, 10, 461–473. <https://doi.org/10.1080/13562510500239059>.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). “Multiliteracies”: New Literacies, New Learning. In *Pedagogies: An International Journal*, 4, 164–195.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Dede, C. (1996). Emerging Technologies in Distance Education for Business. *Journal of Education for Business*, 71(4), 197–204. <https://doi.org/10.1080/08832323.1996.10116784>
- European Commission. (2020). Blended learning in school education – guidelines for the start of the academic year 2020 / 21. *European Commission, Directorate-General Education, Youth, Sport and Culture, Unit B.2: Schools and Multilingualism*, 1–34.
- Fleming, S., & Hiple, D. (2013). Distance Education to Distributed Learning: Multiple Formats and Technologies in Language Instruction. *CALICO Journal*, 22(1), 63–82. <https://doi.org/10.1558/cj.v22i1>.
- Hockly, N. (2012). Digital literacies. *ELT Journal*, 66(1), 108–112. <https://doi.org/10.1093/elt/ccr077>.
- Holmberg, B. (2005). Theory and Practice of Distance Education. In *Theory and Practice of Distance Education*. <https://doi.org/10.4324/9780203973820>.

- Holmes, K. A., & Prieto-Rodriguez, E. (2018). Student and staff perceptions of a learning management system for blended learning in teacher education. *Australian Journal of Teacher Education* 43(3), 21-34. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n3.2>.
- Kintu, M. J., Zhu, C., & Kagambe, E. (2017). Blended learning effectiveness: the relationship between student characteristics, design features and outcomes. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(1), 1-20. <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0043-4>.
- Moore, M. G. (1997). Theory of transactional distance. In *Distance Education*, 2, 22–38. Ανακτήθηκε από <http://www.unioldenburg.de/zef/cde/support/readings/moore93.pdf>.
- Παρασκευάς, Μ. (2020). Ο ρόλος του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. *Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση Και Σχολική Πραγματικότητα*. Ανακτήθηκε από <http://pekesexae2020.pdekritis.gr>.
- Pardo-Gonzalez, J. (2013). Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation. *Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation*, 51–60.
- Piccardo, E. (2018). Mediation: A paradigm shift in language education. *Building Inclusive Societies through Enriching Plurilingual and Pluricultural Education*, 1-17. Ανακτήθηκε από <https://rm.coe.int/mediation-a-paradigm-shift-in-language-education-iccardo/16808ae720>.
- Rahim, M. N. (2019). The use of blended learning approach in EFL education. *International Journal of Engineering and Advanced Technology*, 8(5), 1165–1168. <https://doi.org/10.35940/ijeat.E1163.0585C19>.
- Robson, C. (2007). *How to do a Research Project: A Guide for Undergraduate Students*. London: Wiley-Blackwell.
- Schroeder, S. (2020). Designing Your LMS to Make Distance Learning Better. Ανακτήθηκε από <https://www.edutopia.org/article/designing-your-lms-make-distance-learning-better>
- Sharma, P. (2010). Blended learning. *ELT Journal*, 64, 456–458. <https://doi.org/10.1093/elt/ccq043>.
- Skourtu, E. (2002). The Importance of Pedagogy in Language Learning and Information and Communication Technology : The example of DiaLogos. *Proceedings of 3rd Congress, II*, 26–29.
- Σοφός, Α., Κώστας, Α., & Παράσχου, Β. (2015). Online εξ αποστάσεως εκπαίδευση. *Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών*. Ανακτήθηκε από <http://hdl>.

handle. net/11419/182.

Stanley, G. (2019). Innovations in education Remote teaching. *Innovations in Education Remote Teaching*, 1–164.

Tondeur, J., van Braak, J., Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2017). Understanding the relationship between teachers' pedagogical beliefs and technology use in education: a systematic review of qualitative evidence. *Educational Technology Research and Development*, 65(3), 555–575. <https://doi.org/10.1007/s11423-016-9481-2>.

Tosun, S. (2015). The effects of blended learning on EFL students' vocabulary enhancement. *Sezen Tosun / Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199, 641–647.

Valiathan, P. (2002). *Blended Learning Models. Learning Circuits*. Ανακτήθηκε από <https://purnima-valiathan.com/wp-content/uploads/2015/09/Blended-Learning-Models-2002 - ASTD.pdf>.

White, C. (2005). Contribution of distance education to the development of individual learners. *Distance Education*, 26, 165–181. <https://doi.org/10.1080/01587910500168835>.

Νέα κανονικότητα: διδάσκοντας τη Νέα Ελληνική ως ξένη κατά τη διάρκεια της πανδημίας¹

Vojkan Stojčić

University of Belgrade, Faculty of Philology
vojkan.stojcic@fil.bg.ac.rs

Anka Rađenović

University of Belgrade, Faculty of Philology
anka.radjenovic@fil.bg.ac.rs

Abstract

The coronavirus pandemic has forced foreign language teachers to turn lifelong learning into virtual classrooms in a short period of time. Such a situation required drastic changes in teaching methods and approaches. Our article examines the attitude of teachers of Modern Greek as L2, working in university Departments of Modern Greek Studies, regarding distance learning, as a personal experience during the months of confinement. At the same time, we try to determine the motivation for teaching in the virtual classrooms, i.e. what means they had at their disposal, if they had the appropriate technical knowledge, but also whether and to what extent the stress over the new teaching medium affected their performance. Emphasis was placed on the points that made it difficult for teachers and acted as a deterrent to teaching. By using a questionnaire, survey participants were asked to describe their experience from the introduction of whichever proposed educational platform to its current use, a year later. The results of this study on the one hand reflect the current situation, and on the other hand do not provide information on the increasingly necessary training of teachers in the use of new technologies. Highlighting the positive and negative aspects of online teaching, as well as the experience of teachers as a whole will be useful for designing educational tools and practices in the post-Covid-19 era.

Keywords: Distance teaching, teachers of Modern Greek, virtual classrooms, education, use of modern technologies.

Περίληψη

Η πανδημία του κορωνοϊού ανάγκασε τους διδάσκοντες ξένων γλωσσών να μετατρέψουν τη δια ζώσης διδασκαλία σε εικονικές αίθουσες διδασκαλίας σε σύντομο χρονικό διάστημα. Μια τέτοια συγκυρία απαιτούσε δραστικές αλλαγές όσον αφορά τις εκπαιδευτικές μεθόδους και προσεγγίσεις. Το άρθρο μας εξετάζει τη στάση των διδασκόντων τη Νέα Ελληνική ως ξένη, που εργάζονται σε πανεπιστημιακά Τμήματα Νεοελληνικών Σπουδών, σχετικά με την εξ αποστάσεως διδασκαλία, ως προσωπική εμπειρία που βίωσαν τους μήνες του εγκλεισμού. Παράλληλα, επιχειρούμε να καθορίσουμε τα κίνητρα διδασκαλίας στις εικονικές αίθουσες, ήτοι τι μέσα είχαν στη διάθεσή τους, εάν είχαν την κατάλληλη τεχνογνωσία, αλλά και αν και κατά πόσο το άγχος για το νέο διδακτικό μέσο επηρέασε την απόδοσή τους. Έμφαση δόθηκε στα σημεία που δυσκόλεψαν τους διδάσκοντες και λειτούργησαν ανασταλτικά στη διδασκαλία. Με τη χρήση

¹ Το άρθρο συντάχθηκε στο πλαίσιο του έργου «Γλώσσες και πολιτισμοί στον χρόνο και τον τόπο» (αριθ. 178002) που χρηματοδοτείται από το Υπουργείο Παιδείας, Επιστήμης και Τεχνολογικής Ανάπτυξης της Δημοκρατίας της Σερβίας.

ενός ερωτηματολογίου, οι συμμετέχοντες στην έρευνα κλήθηκαν να περιγράψουν την εμπειρία τους από την εισαγωγή της όποιας εκπαιδευτικής πλατφόρμας προτάθηκε έως και την τωρινή χρήση της, ένα χρόνο μετά. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης μελέτης αφενός μεν αποτυπώνουν την τρέχουσα κατάσταση και αφετέρου δε παρέχουν πληροφορίες για την όλο και περισσότερο αναγκαία κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη χρήση των νέων τεχνολογιών. Η ανάδειξη των θετικών και αρνητικών πτυχών της διαδικτυακής διδασκαλίας, καθώς και η εμπειρία των εκπαιδευτικών στο σύνολό της θα αποβεί χρήσιμη για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών εργαλείων και πρακτικών στη μετά Covid-19 εποχή.

Λέξεις-κλειδιά: Εξ αποστάσεως διδασκαλία, διδάσκοντες τη Νέα Ελληνική, εικονικές αίθουσες, κατάρτιση, χρήση νέων τεχνολογιών.

1. Εισαγωγή

Η επείγουσα ανάγκη μετατροπής της δια ζώσης διδασκαλίας σε εικονικές αίθουσες, που προκλήθηκε από την πρόσφατη πανδημία του κορωνοϊού, έχει θέσει επί τάπητος πολλές προκλήσεις τόσο για τους φοιτητές, όσο και για τους διδάσκοντες. Η πρώτη πρόκληση ήταν η αναγκαστική μετάβαση στην εξ αποστάσεως διδασκαλία που έπρεπε να γίνει σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα, ενώ δεν ήταν όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και οι εκπαιδευτικοί προετοιμασμένοι να βιώσουν μια τέτοια απότομη αλλαγή από την *από καθ' έδρας* διδασκαλία¹ στη διδασκαλία *μέσω οθόνης*² (Zhang, 2020, σσ. 35-36). Σχετικά με αυτό, οι Φραγκούλης και Αρμακόλας υπογράμμισαν πως ακόμα και οι επιτυχημένοι διδάσκοντες με παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας, χρειάζονται χρόνο και εκπαίδευση για να έχουν ανάλογα αποτελέσματα σε ένα εξ αποστάσεως περιβάλλον» (Φραγκούλης & Αρμακόλας, 2020). Οι εκπαιδευτικοί σε όλον τον κόσμο βρέθηκαν ξαφνικά «αντιμέτωποι με νέα δεδομένα, τα οποία απαιτούσαν διαφοροποιημένη αντιμετώπιση, γρήγορα και άμεσα και, όπως κάθε νέα πρόκληση, αυξημένο φόρτο εργασίας, ειδικά όταν δεν υπάρχει υποδομή» (Μανούσου και συν., 2021, σ. 34). Για τον λόγο αυτό η βασική πρόκληση ήταν αν κατά τη διάρκεια του διαδικτυακού μαθήματος η παράδοση θα διεκπεραιωνόταν ομαλά.

Το διδακτικό προσωπικό όλων των βαθμίδων και ηλικιών έπρεπε επίσης να προετοιμάσει και να παραδώσει τα μαθήματά του από το σπίτι, με όλες τις πρακτικές και τεχνικές δυσκολίες που συνεπάγεται αυτή η κατάσταση, και συχνά χωρίς κατάλληλη τεχνική υποστήριξη. Από την άλλη όμως και το Τμήμα Τεχνικής Υποστήριξης σε ένα Πανεπιστήμιο δεν είναι εφικτό «να παίζει τον ρόλο του Μαγκάιβερ και να αυτοσχεδιάσει

¹ *Face-to-face.*

² *Screen to screen.*

άμεσα και αποτελεσματικά σε τόσο απαιτητικές συνθήκες, κάτι που δημιουργεί ανησυχία και στο διδακτικό προσωπικό που απευθύνεται σε αυτούς» (Hodges και συν., 2020). Σε αυτό το σημείο πρέπει να τονιστεί ότι είναι εξέχουσας σημασίας «οι διδάσκοντες να εκπαιδευτούν περαιτέρω και να έχουν περισσότερη υποστήριξη στην ανάπτυξη αλληλεπίδρασης με τους εκπαιδευόμενους, στην ανάπτυξη υλικού για τα μαθήματα από απόσταση και στην εφαρμογή των νέων τεχνολογιών που χρησιμοποιούνται για την εξ αποστάσεως διδασκαλία» (Panagiotakopoulos και συν., 2013 σε Αρμακόλας & Παναγιωτακόπουλος, 2020, σ. 24).

Μια άλλη πρόκληση για τους διδάσκοντες ήταν η έλλειψη παιδαγωγικής κατάρτισης (Shulman, 1987) που απαιτείται για την εξ αποστάσεως διδασκαλία (Angeli & Valanides, 2005· Kali και συν., 2011· Ching και συν., 2018), δηλαδή η έλλειψη τεχνογνωσίας στον σχεδιασμό και την οργάνωση των διαδικτυακών μαθημάτων. Η παιδαγωγική κατάρτιση περιλαμβάνει επίσης και την ικανότητα διαχείρισης της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, για παράδειγμα την οργάνωση ροής μαθήματος. Το πιο σημαντικό, όμως είναι ότι προϋποθέτει παιδαγωγικά θεμέλια και γνώση των αρχών που απαιτούνται για τον σχεδιασμό και τη διευκόλυνση ουσιαστικών διαδικτυακών μαθησιακών εμπειριών (Rapanta, 2020, σ. 924). Ο φόρτος εργασίας που βίωσαν οι διδάσκοντες στην ανώτατη εκπαίδευση αυξήθηκε, με αποτέλεσμα να αγωνιστούν να εξισορροπήσουν τις υποχρεώσεις διδασκαλίας και έρευνας και την προσωπική ζωή (Houston και συν., 2006· Houlden & Veletsianos, 2020).

Ωστόσο, στον αντίποδα παρατηρούμε τα ακόλουθα θετικά σημεία:

- Αυτή η απότομη μετάβαση προσέφερε σημαντικές ευκαιρίες για να υιοθετηθούν νέα περιβάλλοντα μάθησης, να εξερευνηθούν και να εφαρμοστούν μικτές τεχνικές και συνδυασμοί τεχνολογιών σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης (Κρασαδάκη και συν., 2020).
- Η διαδικτυακή διδασκαλία χαρακτηρίζεται από «ελεύθερη πρόσβαση σε μέσα διαπολιτισμικής και πολυγλωσσικής φύσης όπως τα blogs, chatrooms, η οπτικοακουστική διάδραση μέσω προβολέα και άλλα» (Carrier και συν., 2017).
- Τα εκπαιδευτικά συστήματα σε όλο τον κόσμο υπέστησαν σημαντικές μεταρρυθμίσεις. Η πανδημία του κορωνοϊού όχι μόνο επιτάχυνε την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στον τομέα της εκπαίδευσης, αλλά εκτιμάται ότι περίπου 100 εκατομμύρια μαθητές και εκπαιδευτικοί είδαν την εκπαιδευτική τους ρουτίνα να αλλάζει με καινοτομίες (Prodanović & Gavranović, 2020, σ. 232).

2. Πρόσφατες μελέτες

Η ψηφιακή τεχνολογία, ιδιαίτερα στη διάρκεια της πανδημίας, άρχισε να γίνεται αντικείμενο μελέτης καθώς αποτέλεσε τη μόνη διέξοδο διεξαγωγής μαθημάτων. Υπό την αιγίδα της UNESCO, για παράδειγμα, πραγματοποιήθηκε έρευνα σε σχέση με τις επιπτώσεις της πανδημίας στην ανώτατη εκπαίδευση (Κρασαδάκη και συν., 2020). Στο πλαίσιο αυτό συστάθηκε ο Παγκόσμιος Συνασπισμός Εκπαίδευσης, στόχος του οποίου ήταν η ενίσχυση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η βοήθεια όλων των συμμετεχόντων σε αυτήν τη διαδικασία (Prodanović & Gavranović, 2020, σ. 233). Τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν ότι τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα επηρεάστηκαν σε μεγάλο βαθμό από την πανδημία. Μπορεί ορισμένα ιδρύματα να διαθέτουν την κατάλληλη τεχνική υποδομή (Κρασαδάκη και συν., 2020), άλλα ωστόσο υστερούν.

Εφόσον, όμως, τα περισσότερα ιδρύματα διαθέτουν την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή, η χρήση της τεχνολογίας έχει ωφελήσει τόσο τις ίδιες τις εκπαιδευτικές μονάδες, όσο και τους ίδιους τους διδάσκοντες και τους μαθητές. Ορισμένα θετικά σημεία που έχουν σημειωθεί σε επίπεδο μονάδων είναι ότι υπάρχει «διαφάνεια, πρόσβαση πληροφοριών από οπουδήποτε, μείωση της γραφειοκρατίας», ενώ σε επίπεδο διδασκόντων-διδασκόμενων θα τονίζαμε κυρίως την «εξατομικευμένη σύνδεση για κάθε μαθητή» με «πρόσβαση των φοιτητών σε ηλεκτρονικές διαλέξεις και σημειώσεις και τη δυνατότητα υποβολής σχολίων» (Δαγδιλέλης, 2005, σσ. 243–276· Sarantis και συν., 2019 σε Καλαμπίχης, 2021, σ.14).

Η εφαρμογή των σύγχρονων τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνίας αποτελεί το επίκεντρο του ενδιαφέροντος πολλών ερευνητών, είτε όσων ασχολούνται με την εφαρμογή τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, είτε στη δευτεροβάθμια ή τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι πιο πρόσφατες έρευνες ανέδειξαν τις στάσεις των μαθητών ή των φοιτητών σχετικά με αυτό το είδος οργάνωσης της διδακτικής διαδικασίας (Carretero και συν., 2021· Σφαντού, 2020), τα πλεονεκτήματα, τα μειονεκτήματα και τις οργανωτικές και τεχνικές πτυχές (Daniel, 2020· Αναστασιάδης, 2020) αυτής της προσέγγισης, αλλά και τις στάσεις των εκπαιδευτικών (Ευαγγέλου, 2021· Ράικου και συν., 2021) και στις τρεις βαθμίδες εκπαίδευσης.

3. Τμήμα Νεοελληνικών Σπουδών

Στο Τμήμα Νεοελληνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου του Βελιγραδίου αναπόσπαστο στοιχείο των μαθημάτων είναι η χρήση της πλατφόρμας Moodle, με αποτέλεσμα τόσο το διδακτικό προσωπικό όσο και οι φοιτητές να είναι σχετικά εξοικειωμένοι με διάφορα ψηφιακά εργαλεία. Η συγκεκριμένη πλατφόρμα εισήχθη ως εκπαιδευτικό εργαλείο στο Πανεπιστήμιο του Βελιγραδίου το 2010, ενώ το Τμήμα Νεοελληνικών Σπουδών το ενσωμάτωσε πλήρως στη διδασκαλία κατά το ακαδημαϊκό έτος 2015/2016 (Стойничѹ, 2016).

Το Moodle χρησιμεύει ως αποθετήριο της ύλης του κάθε μαθήματος και μπορεί να επισκεφθεί κανείς την πλατφόρμα οποτεδήποτε και οπουδήποτε. Σε όλα τα γλωσσικά μαθήματα από το πρώτο έως το όγδοο εξάμηνο, η πλατφόρμα Moodle χρησιμοποιείται ως συμπληρωματικό εργαλείο στη διδακτική διαδικασία. Αυτό σημαίνει ότι με τη βοήθεια της πλατφόρμας μπορούν να πραγματοποιηθούν διάφορες δραστηριότητες, πέρα από τα κανονικά μαθήματα που διεξάγονται στον χώρο του Πανεπιστημίου. Οι διδάσκοντες συνηθίζουν να ανεβάζουν ποικίλες διαδραστικές δραστηριότητες, όπως ηχογραφημένο υλικό, εκπομπές στο κανάλι YouTube, ταινίες μικρού μήκους κινουμένων σχεδίων, παρουσιάσεις φοιτητών, διάφορες επιπλέον ασκήσεις για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, καθώς και ασκήσεις που στοχεύουν στο να βοηθήσουν τους φοιτητές στην εμπέδωση των ορθογραφικών κανόνων της Νέας Ελληνικής. Τέλος, στην πλατφόρμα αναρτώνται έγγραφα σε μορφή pdf από τον διαδραστικό πίνακα της αίθουσας, γεγονός που σημαίνει οι φοιτητές που δεν παρευρέθηκαν στο μάθημα για οποιονδήποτε λόγο μπορούν να έχουν άμεση πρόσβαση στις σημειώσεις που έκαναν οι διδάσκοντες κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Για τον λόγο αυτό η πλειοψηφία διδασκόντων του Τμήματός μας δεν είχε πρόβλημα να προσαρμοστεί στη νέα κανονικότητα, οπότε στις 17 Μαρτίου 2020 με την Υπουργική απόφαση που αναφερόταν στην κατάσταση εκτάκτου ανάγκης η δια ζώσης διδασκαλία στο Πανεπιστήμιο σταμάτησε και ξεκίνησαν άμεσα τα διαδικτυακά μαθήματα. Όσοι διέθεταν την τεχνογνωσία κλήθηκαν να τη μεταδώσουν και στους υπόλοιπους συναδέλφους από άλλα ξενόγλωσσα τμήματα, γεγονός που βοήθησε αρκετούς διδάσκοντες να αποβάλουν το άγχος και να εξοικειωθούν περισσότερο με το διαδικτυακό περιβάλλον. Αν αναλογιστεί κανείς ότι στη Φιλολογική Σχολή διδάσκουν πάνω από 300 μέλη ΔΕΠ σε σχεδόν δέκα χιλιάδες φοιτητές, είναι φανερό ότι το Τμήμα της Τεχνικής

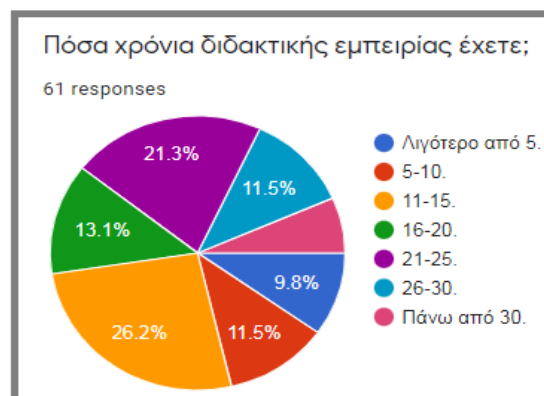
Υποστήριξης βασίστηκε και στις γνώσεις μας για να μη χαθεί πολύτιμος χρόνος. Δηλαδή εκεί που θα περίμενε κανείς το κράτος να αναλάβει δράση σχετικά με την παροχή δωρεάν διαδικτύου, φορητών υπολογιστών, σεμιναρίων και τα λοιπά, τη δράση ανέλαβαν οι συνάδελφοι βοηθώντας ο ένας τον άλλο.

Με αφορμή όσα ζήσαμε, και γνωρίζοντας τη στάση των φοιτητών μας όσον αφορά την εξ αποστάσεως διδασκαλία, απευθυνθήκαμε στους συναδέλφους του κλάδου μας για να καταγράψουμε και να συγκρίνουμε τις δικές τους εμπειρίες.

4. Η έρευνα

Η εμπειρική μας έρευνα στηρίχθηκε στη συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου το οποίο δομήθηκε με σκοπό να ρίξουμε φως στην εικόνα που έχουν οι ίδιοι οι διδάσκοντες σχετικά με τη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στην έρευνα πήραν εθελοντικά μέρος 61 διδάσκοντες¹ την Ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ ξένη που διδάσκουν είτε σε τμήματα Νεοελληνικών Σπουδών στην Ευρώπη, είτε στα Διδασκαλεία της ελληνικής γλώσσας ως ξένης στα ελληνικά πανεπιστήμια. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν το διάστημα μεταξύ 20 και 30 Ιουνίου 2021.

Συγκεκριμένα, στην έρευνά μας πήραν μέρος 45 γυναίκες (73.8%) και 16 άντρες (26.2%). Οι περισσότεροι έχουν ήδη συμπληρώσει 11 με 15 χρόνια διδακτικής εμπειρίας (26.2%) και ένα αρκετά αξιόλογο ποσοστό 21 με 25 χρόνια διδακτικής εμπειρίας (21.3%).



Γράφημα 1. Έτη διδακτικής εμπειρίας

Μαζί με το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου, στο οποίο ζητήθηκε από τους ερωτηθέντες να αναφέρουν δημογραφικά στοιχεία, η έρευνα συμπεριέλαβε συνολικά 26

¹ Οι συνάδελφοι διδάσκουν τα ελληνικά ως ξένη στην Ελλάδα, στη Βουλγαρία, στη Ρωσία, στην Κύπρο, στη Σουηδία, στην Ισπανία, στη Γερμανία, στην Αλβανία, στην Τουρκία, στην Ελβετία και στη Σερβία.

ερωτήσεις. Η μορφή του ερωτηματολογίου ήταν κουίζ πολλαπλών επιλογών και δόθηκε σε ηλεκτρονική μορφή, μέσω της πλατφόρμας *Google Forms*.

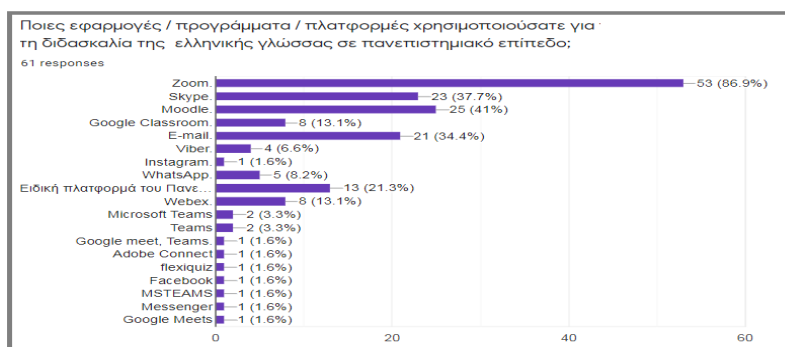
4.1. Αποτελέσματα

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες απάντησαν ότι είχαν εμπειρία στην εξ αποστάσεως διδασκαλία πριν την πανδημία της νόσου του κορονοϊού 2019 (COVID-19) σε ποσοστό 55.7%. Ωστόσο, ένα ποσοστό του 44.3% απάντησε ότι δεν είχε εμπειρία στην εξ αποστάσεως διδασκαλία.



Γράφημα 2. Εμπειρία στην εξ αποστάσεως διδασκαλία

Όπως βλέπουμε στο Γράφημα 3, οι περισσότεροι συμμετέχοντες χρησιμοποίησαν για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε πανεπιστημιακό επίπεδο κυρίως την εφαρμογή Zoom (86,9%), την εφαρμογή Skype (37.7%), Moodle (41%), Google (13.1%), Email (34.4%), και άλλες σε μικρότερο βαθμό. Για να επικοινωνήσουν με τους φοιτητές τους χρησιμοποίησαν κυρίως τις εφαρμογές Email (91.8%), Zoom (59%), Chat (32.8%) και Whats app (32.8%). Επίσης, θα συνιστούσαν σε μεγαλύτερο βαθμό για την εξ αποστάσεως διδασκαλία των ξένων γλωσσών ιεραρχικά την εφαρμογή Zoom (91.8%) και έπειτα τις εφαρμογές Moodle (37.7%) και Skype (34.4%).



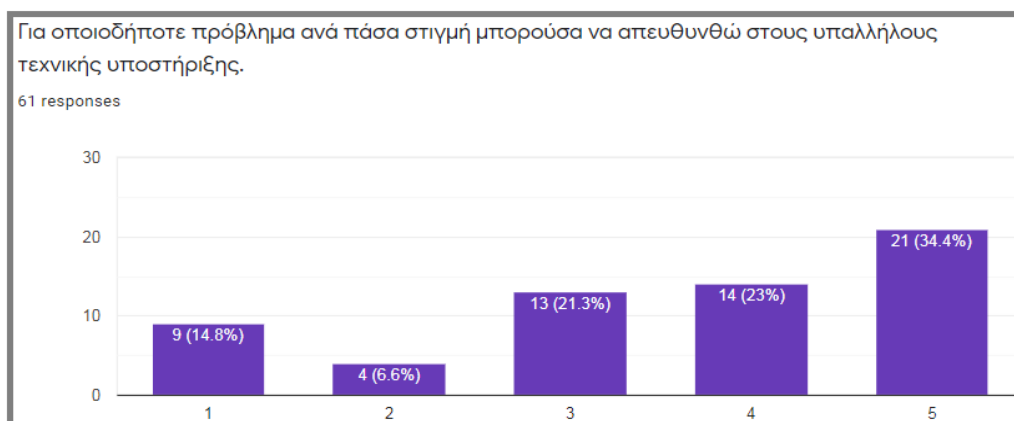
Γράφημα 3. Εφαρμογές και προγράμματα που αξιοποιούνται

Είναι σημαντικό να δώσουμε προσοχή στο τι δήλωσαν σε θέμα τεχνογνωσίας. Εδώ οι περισσότεροι (50.8% δήλωσαν ότι ήξεραν επαρκώς και 34.4% σε ικανοποιητικό βαθμό) πώς να διαχειριστούν τα σύγχρονα τεχνολογικά μέσα ή το λογισμικό (π.χ. υπολογιστή, έξυπνο τηλέφωνο, διαδίκτυο, Zoom, Skype, Google Classroom), κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας.



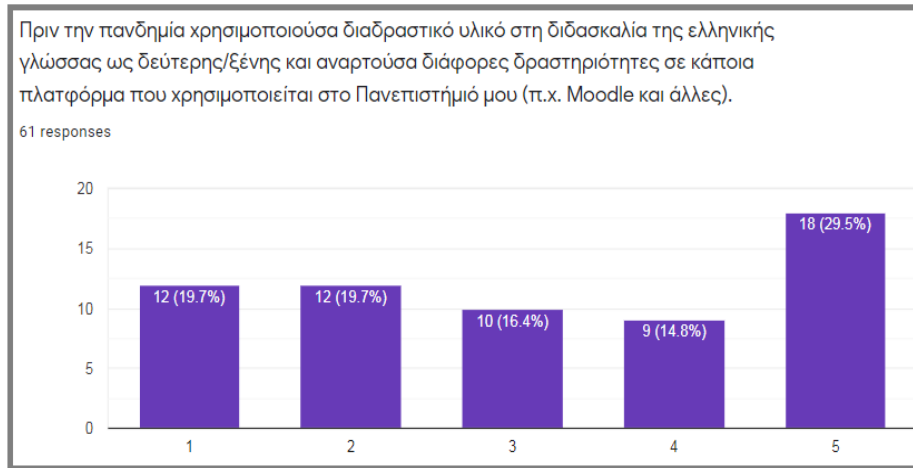
Γράφημα 4. Εξ αποστάσεως διδασκαλία και ικανότητα χρήσης ψηφιακών μέσων

Εξίσου μεγάλο είναι το ποσοστό που δηλώνει ότι το Πανεπιστήμιό τους ήταν έτοιμο να περάσει από τον παραδοσιακό στον εξ αποστάσεως τρόπο διδασκαλίας: (36.1%) απόλυτα και (29.5%) σε ικανοποιητικό βαθμό. Επίσης, κάτι που μαρτυρά την ανάγκη για κατάρτιση είναι οι απαντήσεις στην ακόλουθη ερώτηση. Σε θέμα τεχνικής υποστήριξης, ένα μη αμελητέο ποσοστό συμμετεχόντων δηλώνει ότι δεν μπορεί για οποιοδήποτε πρόβλημα να απευθυνθεί ανά πάσα στιγμή στους υπαλλήλους τεχνικής υποστήριξης: εδώ οι αρνητικές απαντήσεις κυμαίνονται το 14.8% σε απόλυτο βαθμό, ενώ το 21.3% σε μέτριο βαθμό.



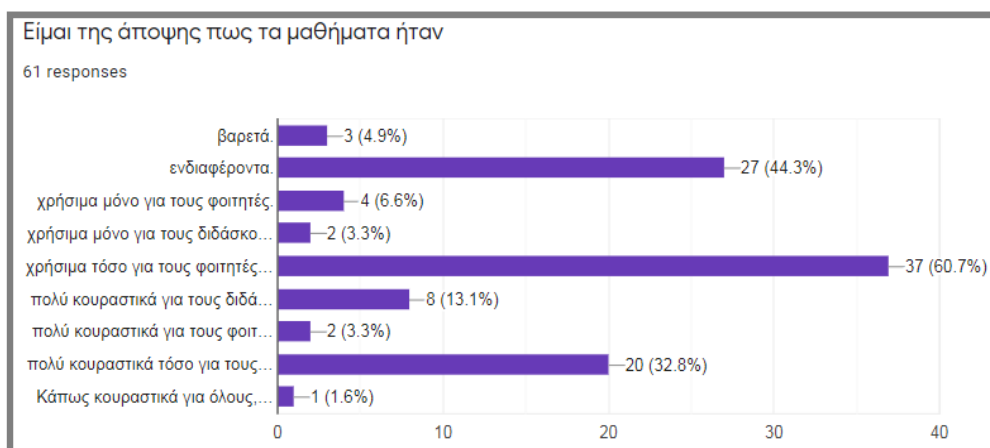
Γράφημα 5. Δυνατότητα τεχνικής υποστήριξης

Σχετικά με τη χρήση διαδραστικού υλικού στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως ξένης οι απαντήσεις ποικίλουν (είναι και θετικές και αρνητικές). Τα επόμενα γραφήματα είναι ενδεικτικά των εντυπώσεων ή πεποιθήσεων του δείγματός μας από την εξ αποστάσεως διδασκαλία την περίοδο της πανδημίας.



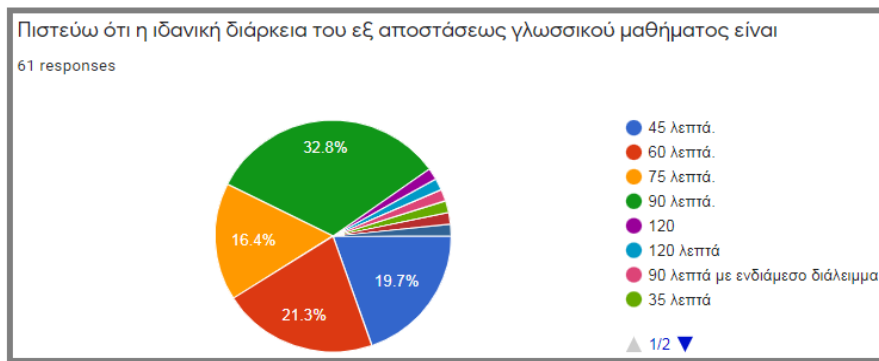
Γράφημα 6. Χρήση διαδραστικού υλικού πριν την πανδημία

Η πλειοψηφία των διδασκόντων δήλωσαν ότι οι φοιτητές τους παρακολουθούσαν τακτικά τα εξ αποστάσεως μαθήματα (34.4%) σε ικανοποιητικό βαθμό. Ωστόσο, παρατηρούμε ότι ένα 30% του δείγματος δεν είναι ικανοποιημένοι από τη συμμετοχή των φοιτητών. Η πλειοψηφία βρίσκει τα μαθήματα εξ αποστάσεως χρήσιμα (60.7%) και ενδιαφέροντα (44.3%) για τους φοιτητές, αλλά κουραστικά και για τους ίδιους και για τους φοιτητές (32.8%).



Γράφημα 7. Εξ αποστάσεως μαθήματα

Η πλειοψηφία του δείγματος (32.8%) θεωρεί, επίσης, ότι η ενδεδειγμένη διάρκεια ενός διαδικτυακού μαθήματος θα πρέπει να καλύπτει 90 λεπτά. Αρκετοί, ωστόσο, (21.3%) προτείνουν τα 60 λεπτά.



Γράφημα 8. Διάρκεια εξ αποστάσεως μαθήματος

Όσον αφορά τη συμμετοχή κατά τη διάρκεια των εξ αποστάσεως μαθημάτων, η πλειοψηφία (52.5%) απάντησε πως οι φοιτητές συμμετείχαν λιγότερο στις δραστηριότητες (συζήτηση, κατ' οίκον εργασίες κ.α.) των διαδικτυακών μαθημάτων απ' ό,τι στην τάξη. Είναι χαρακτηριστικό όμως ότι ένα 41% επιβεβαιώνει ότι η συμμετοχή των φοιτητών είναι η ίδια με εκείνη της τάξης. Σχετικά με την ύλη του μαθήματος, η πλειοψηφία (37.7%) υποστηρίζει ότι οι φοιτητές φαίνεται να αφομοίωσαν λιγότερο την ύλη σε σύγκριση με προηγούμενες χρονιές. Πάλι, όμως, υπάρχει και ένα σημαντικό ποσοστό της τάξης του 36.1% που δεν παρατηρεί κάποια διαφορά.

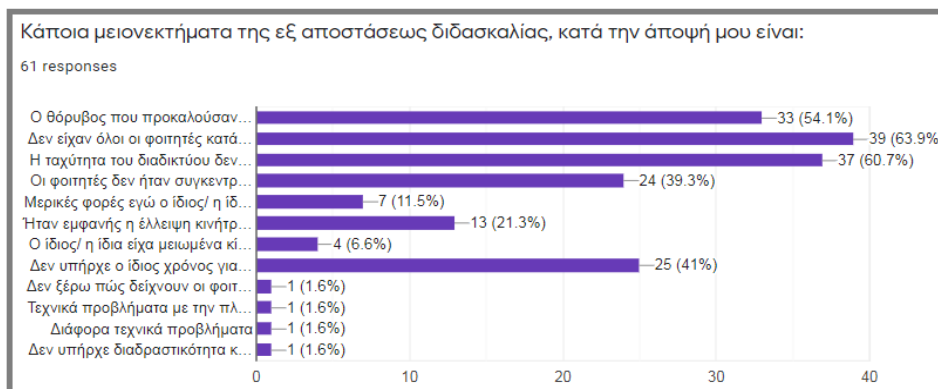


Γράφημα 9. Εξ αποστάσεως διδασκαλία και αφομοίωση της ύλης

Όσον αφορά την προετοιμασία και την πνευματική και σωματική κόπωση, κατά τη διάρκεια των εξ αποστάσεως μαθημάτων το 62.3% θεωρεί ότι έχει καταβάλει μεγαλύτερη πνευματική και σωματική προσπάθεια να φέρει εις πέρας τα διαδικτυακά μαθήματα, ενώ ένα 27.9% δεν παρατηρεί κάποια διαφορά. Μόνο ένα 9.8% θεωρεί ότι κουράστηκε λιγότερο από ό,τι στην τάξη. Τέλος, τρία σημεία που πρέπει να τονίσουμε είναι ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων διαφωνεί κάθετα με το ενδεχόμενο αντικατάστασης της παραδοσιακής διδασκαλίας από την εξ αποστάσεως (34.4%), ενώ ένα 23% διαφωνεί σε σχετικά μέτριο βαθμό. Η πλειοψηφία του δείγματος προτιμάει τον συνδυασμό των δύο

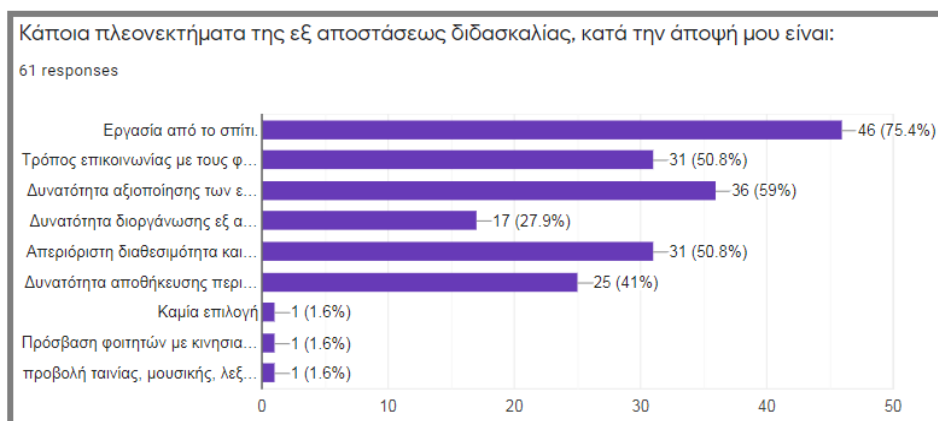
τρόπων διδασκαλίας, δηλαδή δια ζώσης και εξ αποστάσεως (59%), κάτι το οποίο επιθυμεί να εφαρμόσει και στο μέλλον.

Όσον αφορά τα μειονεκτήματα της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, η πλειοψηφία του δείγματος ανέφερε πως δεν είχαν όλοι οι φοιτητές τους κατάλληλο εξοπλισμό για να παρακολουθήσουν τα μαθήματα χωρίς πρόβλημα (63.9%) πως η ταχύτητα του διαδικτύου δεν ήταν ικανοποιητική (60.7%), ενώ ένα αξιόλογο ποσοστό του δείγματος τόνισε πως δεν υπήρχε ο ίδιος χρόνος για συμμετοχή σε μια εξ αποστάσεως συζήτηση, εξαιτίας της περιορισμένης οπτικής επαφής (41%).



Γράφημα 10. Μειονεκτήματα εξ αποστάσεως διδασκαλίας

Όσον αφορά τα πλεονεκτήματα της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, η πλειοψηφία του δείγματός μας ανέφερε την εργασία από το σπίτι (75.4%), τη δυνατότητα αξιοποίησης των εξ αποστάσεως εργαλείων (online tools) για συμπλήρωση γλωσσικών παιχνιδιών/ ερωτηματολογίων/ σταυρόλεξων/ τεστ/ κατ' οίκον εργασιών (59%), καθώς και την απεριόριστη διαθεσιμότητα και πρόσβαση στις ασκήσεις, στα ψηφιακά εγχειρίδια και σε σχετικό διαδραστικό υλικό (50.8%).



Γράφημα 11. Πλεονεκτήματα εξ αποστάσεως διδασκαλίας

4. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, βλέπουμε πως η ανάδειξη των θετικών και αρνητικών πτυχών της διαδικτυακής διδασκαλίας είναι απαραίτητη καθώς η εμπειρία των εκπαιδευτικών στο σύνολό της θα συντελέσει στον σωστό σχεδιασμό εκπαιδευτικών εργαλείων και πρακτικών στη μετά Covid-19 εποχή.

Φαίνεται ότι η πανδημία του κορωνοϊού έχει αναθεωρήσει τη διαδικασία της παραδοσιακής διδασκαλίας ξένων γλωσσών. Πολλές μη χρησιμοποιούμενες τεχνολογικές δυνατότητες και πλατφόρμες χρησιμοποιούνται συχνότερα και εφαρμόζονται σε διάφορα περιβάλλοντα εικονικών αιθουσών. Τίθεται, λοιπόν, το ερώτημα αν στο μέλλον η διδασκαλία *από οθόνη σε οθόνη* θα αντικαταστήσει την παραδοσιακή διδασκαλία *πρόσωπο με πρόσωπο* και ποιος θα είναι ο ρόλος του διδάσκοντα (Zhang, 2020, σ. 47).

Η απάντησή μας είναι ότι το νέο μέλλον της διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης δε συνεπάγεται νέα εκμάθηση και κατάργηση του ανθρώπινου παράγοντα, αλλά «θα έπρεπε να μιλάμε για μια αποτελεσματική, αποδοτική και ευχάριστη μάθηση που διευκολύνεται ή/και ενισχύεται από τις τεχνολογίες που διαθέτει ο δάσκαλος, ο μαθητής και το σχολείο» (Kirschner, 2015, σ. 313). Η πανδημία έχει αναδείξει πως υπάρχουν και θετικές όψεις όσον αφορά τη διδασκαλία ξένων γλωσσών. Φαίνεται πως δόθηκε η ευκαιρία στους διδάσκοντες να πειραματιστούν με νέα εργαλεία, να εξερευνήσουν δημιουργικές εναλλακτικές λύσεις και να σχηματίσουν αποτελεσματικά μαθησιακά περιβάλλοντα (Goodyear & Markauskaite, 2009· McKenney και συν., 2015· Mishra και συν., 2007).

Για να είναι ανταγωνιστικά τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε όλο τον κόσμο, είναι απαραίτητη η ετοιμότητα των πανεπιστημίων όσον αφορά την κατάρτιση στις ψηφιακές τεχνολογίες. Η διαδικτυακή διδασκαλία αποτελεί ουσιαστικό μέρος μιας τέτοιας επαγγελματικής ετοιμότητας. Τα πανεπιστήμια, τώρα περισσότερο από ποτέ, πρέπει να επενδύσουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των διδασκόντων (Rapanta και συν., 2020, σ. 942).

Όταν μιλάμε για τη νέα εμπειρία που αποκτήσαμε λίγο πολύ όλοι οι εκπαιδευτικοί, από τις απαντήσεις των συναδέλφων μας από άλλα τμήματα Νεοελληνικών Σπουδών ή Σχολείων Νέας Ελληνικής, είναι ξεκάθαρη η βούληση όλων να βοηθήσουν στη διάδοση και προώθηση της ελληνικής γλώσσας, της λογοτεχνίας και του πολιτισμού και με αυτόν

τον τρόπο. Είμαστε της άποψης ότι αυτό είναι πολύ σημαντικό, αφού η πανδημία μας έδειξε ότι τα πράγματα μπορούν να αλλάξουν εν μία νυκτί. Γι' αυτό οφείλουμε οι διδάσκοντες την ελληνική ως δεύτερη/ ξένη να είμαστε έτοιμοι να παρακολουθήσουμε την εξέλιξη της τεχνολογίας και να παρακολουθήσουμε προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης σε αυτόν τον τομέα. Υπήρχε πάντα ένας μύθος μεταξύ των καθηγητών ξένων γλωσσών ότι οι υπολογιστές δεν θα αντικαταστήσουν τους δασκάλους, αλλά οι δάσκαλοι που δεν χρησιμοποιούν υπολογιστές και τις νέες τεχνολογίες θα αντικατασταθούν από εκείνους που τους χρησιμοποιούν και τους χειρίζονται. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονιστεί η σημασία της δια βίου μάθησης και της συνεχούς κατάρτισης, που δεν σημαίνει μόνο βελτίωση γνώσεων ως προς τη γλωσσολογία ή τη γλωσσοδιδασκτική, αλλά και αξιοποίηση όλων των δυνατοτήτων που προσφέρει η χρήση των σύγχρονων τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνίας. Αυτό πιστεύουμε αναδεικνύεται μέσα από την έρευνά μας, η οποία επιχειρήσε να δώσει μια βαθύτερη εικόνα για τις διάφορες πτυχές της διαδικτυακής διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης.

Βιβλιογραφία

- Angeli, C., & Valanides, N. (2005). Preservice elementary teachers as information and communication technology designers: an instructional systems design model based on an expanded view of pedagogical content knowledge. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21(4), 292–302. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2005.00135.x>.
- Carretero, S., Napierala, J., Bessios, A., Mägi, E., Pugacewicz, A., Ranieri, M., Triquet, K., Lombaert, K., Robledo-Bottecher, N., & Gonzalez-Vazquez, I. (2021). *What did we learn from schooling practices during the COVID-19 lockdown*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi:10.2760/135208>, JRC123654.
- Carrier, M., Damerow, R. M., & Bailey, K. M. (2017). *Digital language learning and teaching: Research, theory and practice*. New York: Routledge.
- Ching, Y.-H., Hsu, Y.-C., & Baldwin, S. (2018). Becoming an online teacher: an analysis of prospective online instructors' reflections. *Journal of Interactive Learning Research*, 29(2), 145–168. <https://doi.org/10.24059/olj.v22i2.1212>.
- Daniel, S. J. (2020). *Education and the COVID-19 pandemic*. UNESCO IBE/Springer. Published online: 20 April 2020. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11125-020-09464-3.pdf>.
- Goodyear, P., & Markauskaite, L. (2009). Teachers' design knowledge, epistemic fluency and reflections on students' experiences. Paper presented at the *Higher Education*

- Research and Development Society of Australasia (HERDSA) conference*, Darwin, Australia.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27 March. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.
- Houlden, S., & Veletsianos, G. (2020). Coronavirus pushes universities to switch to online classes—but are they ready?. *The Conversation*, 12 March. <https://theconversation.com/coronaviruspushes-universities-to-switch-to-online-classes-but-arethey-ready-132728>.
- Houston, D., Meyer, L. H., & Paewai, S. (2006). Academic staff workloads and job satisfaction: expectations and values in academe. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 28(1), 17–30. <https://doi.org/10.1080/13600800500283734>.
- Kali, Y., Goodyear, P., & Markauskaite, L. (2011). Researching design practices and design cognition: contexts, experiences and pedagogical knowledge-in-pieces. *Learning, Media and Technology*, 36(2), 129–149. <https://doi.org/10.1080/17439884.2011.553621>.
- Kirschner, P. A. (2015). Do we need teachers as designers of technology enhanced learning? *Instructional Science*, 43, 309–322. <https://doi.org/10.1007/s11251-015-9346-9>.
- McKenney, S., Kali, Y., Markauskaite, L., & Voogt, J. (2015). Teacher design knowledge for technology enhanced learning: an ecological framework for investigating assets and needs. *Instructional Science*, 43(2), 181–202. <https://doi.org/10.1007/s11251-014-9337-2>.
- Mishra, P., Koehler, M.J., & Zhao, Y. (2007). Communities of designers: A Brief history and introduction. In: *Faculty development by design: Integrating technology in higher education* (pp. 1–22). Information Age Publishing, Greenwich, CT. http://www.matt-koehler.com/publications/mishra_Koehler_zhao_2007.pdf.
- Panagiotakopoulos, C., Tsiatsos, T., Lionarakis A., & Tzanakos N. (2013). Teleconference in support of distance learning: Views of educators. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 9 (1), 5–18.
- Prodanović, M., & Gavranović, M. (2020). Online Language Teaching and Learning: Anglistics Students’ Perspectives on the New Educational Environment Imposed by

- the COVID 19 Outbreak. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, 50(3), 231–248.
- Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L., & Koole, M. (2020). Online university teaching during and after the Covid-19 Crisis: Refocusing teacher presence and learning activity. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 923–945. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s42438-020-00155-y.pdf>.
- Sarantis, D., Ben Dhaou, S., Alexopoulos, C., Ronzhyn, A., Pereira, G. V., & Charalabidis, Y. (2019). The Evolving e-Governance Curriculum. In: *Proceedings of the 12th International Conference on Theory and Practice of Electronic Governance*. <https://doi.org/10.1145/3326365.3326415>.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1–22.
- Zhang, C. (2020). From Face-to-Face to Screen-to-Screen: CFL Teachers' Beliefs about Digital Teaching Competence during the Pandemic. *International Journal of Chinese Language Teaching*, 1(1) 35–52. <https://doi.org/10.46451/ijclt.2020.06.03>.
- Αναστασιάδης, (2020). Η Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην εποχή του Κορωνοϊού COVID-19: το παράδειγμα της Ελλάδας και η πρόκληση της μετάβασης στο «Ανοιχτό Σχολείο της Διερευνητικής Μάθησης, της Συνεργατικής Δημιουργικότητας και της Κοινωνικής Αλληλεγγύης». *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 16(2), 20–48. doi:<https://doi.org/10.12681/jode.25506>.
- Αρμακόλας, Σ., & Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2020). Εξ αποστάσεως διδασκαλία μέσω τηλεδιάσκεψης: οι επιδράσεις των τεχνολογικών παραγόντων. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 16(1), 22–43. doi:<https://doi.org/10.12681/jode.22800>.
- Δαγδιδέλης, Β. (2005). Η πληροφορική στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: πληροφορική και στελέχη της εκπαίδευσης. Στο *Οργάνωση και Διοίκηση σχολικών μονάδων*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Παν/μιου Μακεδονίας.
- Ευαγγέλου, Φ. (2021). Οι απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Ηπείρου από την εφαρμογή της εξ αποστάσεως – σύγχρονης και ασύγχρονης –εκπαίδευσης την περίοδο του Covid-19. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 17(2), 23–40. doi:<https://doi.org/10.12681/jode.25427>.
- Καλαμπίχης, Εμμ. (2021). *Ευρωπαϊκές πολιτικές Ηλεκτρονικής διακυβέρνησης στην*

- εκπαίδευση. *Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και την αποτελεσματικότητά της κατά την πανδημία COVID-19*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Πάφος: Πανεπιστήμιο Νεάπολης. <http://hephaestus.nup.ac.cy/bitstream/handle/11728/11963/Download%20full%20text.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Κρασαδάκη, Ε., Ζοπουνίδης, Κ., & Ματσατσίνης, Ν. (2020). *Οι Συνέπειες της Πανδημίας στην Ανώτατη Εκπαίδευση*. Naftemporiki. <https://m.naftemporiki.gr/story/1630897>.
- Μανούσου, Ε., Ιωακειμίδου, Β., Παπαδημητρίου, Σ., & Χαρτοφύλακα, Α. Μ. (2021). Προκλήσεις και καλές πρακτικές για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στον ελληνικό χώρο κατά την περίοδο της πανδημίας. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 17(1), 19–37. doi:<https://doi.org/10.12681/jode.26762>.
- Ράικου, Ν., Κωνσταντοπούλου, Γ., & Λαβίδας, Κ. (2021). Άγχος και δεξιότητες εκπαιδευτικών κατά τη διαχείριση της εκπαιδευτικής κρίσης λόγω της πανδημίας COVID-19. Στα *Πρακτικά 1^{ου} Διεθνούς Διαδικτυακού Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Από τον 20^ο στον 21^ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες»*, 521-531.
- Σφαντού, Φ. (2020). *Ηλεκτρονική μάθηση: Έρευνα για την εξ αποστάσεως διδασκαλία στην Α'βάθμια και Β'βάθμια εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας του COVID-19 στην Ελλάδα*. Μεταπτυχιακή διατριβή. Σάμος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου. <https://hellanicus.lib.aegean.gr/handle/11610/21476>.
- Φραγκούλης, Ι., & Αρμακόλας, Σ. (2020). Η συμβολή της εξΑΕ στο πεδίο της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής με στόχο τη διασφάλιση της ποιότητας. Στα *Πρακτικά του 10ου Διεθνούς Συνεδρίου στην Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 1–9. Αθήνα: ΕΔΑΕ.
- Стојичић, В. (2016). *Рецептивне језичке активности у универзитетској настави страног језика – релације између модерног грчког и српског језика*. Београд: Необјављена докторска дисертација.

Σύγχρονες επικοινωνιακές τεχνικές του εκπαιδευτικού ηγέτη στην εξ αποστάσεως διδασκαλία της ελληνικής, απόρροια της αριστοτελικής ρητορικής

Γεώργιος Τζήμας

Εκπαιδευτικός, Διδάκτορας-Ερευνητής Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
tzimasmgeorg@gmail.com

Abstract

Complex cognition, being a trait of human beings, requires the instrumental logic of rhetorical discourse; furthermore it demands a charming form of discourse that has played a crucial role in education throughout the ages and still nowadays contributes to the adaptation to unexpected demands and changes, such as the challenge of distance education. Education is considered to be by nature an interactive, dialectical and unpredictably changing process. Nowadays, online learning turns out to be of great significance and imperative to education. Hence, this paper places emphasis on the instrumental logic of rhetorical discourse, as that emerging from the Art of Rhetoric of Aristotle, and its major role in distance learning. It is notable that the tools related to distance learning are ever-developing offering a new perspective on education as a whole. In order this attempt to be particularly fruitful, a certain form of discourse is imperative and, more specifically, the undefeatable form of human discourse which through a systematic rhetoric will be able to change into public discourse and achieve the amazing results of realistic optimism, making online education gain the attention of learners and be substantially more educative. It is therefore fervently underlined that authentic digital learning environments, that provide equal opportunities to learners, contributing effectively to the improvement of critical thinking, prove not to be charming and attractive in the absence of the instrumental logic of rhetorical discourse.

Keywords: Leader, distance learning, rhetoric.

Περίληψη

Η περίπλοκη γνωσιακή διαδικασία που διέπει τη φύση του ανθρώπου απαιτεί την εργαλειακή ισχύ του ρητορικού λόγου. Χρειάζεται έναν ελκτικό λόγο που κατέχει διαχρονικά μια θεμελιώδη θέση στην εκπαίδευση και έχει εφαρμογή και στη σύγχρονη εποχή, προκειμένου να συνδράμει ακόμη και απρόβλεπτες ανάγκες που απροσδόκητα αναδύονται, όπως αυτή της τηλεμάθησης. Η εκπαίδευση είναι από τη φύση της διαδικασία διαδραστική, διαλεκτική, αλλά και απρόβλεπτα εξελισσόμενη. Σήμερα η τηλεεκπαίδευση αναδεικνύεται σημαίνον και αναγκαίο μέσο διδασκαλίας· συνεπώς στην παρούσα εργασία δίνεται έμφαση στην εργαλειακή χρήση ενός ρητορικού λόγου, όπως αυτός αναδύεται στην αριστοτελική Τέχνη Ρητορική, αλλά και στον ρόλο αυτού στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Εξάλλου τα μέσα-εργαλεία της τηλεμάθησης συνεχώς εξελίσσονται, δίνοντας νέες προοπτικές εν γένει στην εκπαίδευση. Η ευόδωση της όλης προσπάθειας απαιτεί ένα ανίκητο μέσο και αυτό δεν είναι άλλο από τον ανθρώπινο λόγο, που κάνοντας χρήση των τεχνικών της συστηματικής ρητορικής μετουσιώνεται σε έναν δημόσιο λόγο, ικανό να επιτύχει μια ρεαλιστική αισιοδοξία, τη δημιουργία μιας θελκτικής και ουσιαστικά παιδευτικής για όλους τους συμμετέχοντες τηλεεκπαίδευσης. Με ζήλο, λοιπόν, θα υποστηριχτεί πως τα αυθεντικά αλληλεπιδραστικά περιβάλλοντα τηλεμάθησης, που παρέχουν ίσες ευκαιρίες στους εκπαιδευόμενους,

συμβάλλοντας δραστικά στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, χωρίς την εργαλειακή δύναμη του ρητορικού λόγου, καθίστανται τουλάχιστον μη ελκυστικά.

Λέξεις-κλειδιά: Ηγέτης, τηλεμάθηση, ρητορική.

1. Εισαγωγή

Η τηλεεκπαίδευση αναδεικνύεται σημαίνων και αναγκαίο μέσο διδασκαλίας και στην παρούσα εργασία δίνεται έμφαση στην εργαλειακή χρήση του λόγου, όπως αυτός αναδύεται στην αριστοτελική *Τέχνη Ρητορική*, αλλά και στον ρόλο του στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Τα μέσα-εργαλεία της τηλεμάθησης συνεχώς εξελίσσονται, δίνοντας νέες προοπτικές εν γένει στην εκπαίδευση· ακόμη και τα λεγόμενα «δωμάτια συνεργασίας» δίνουν προοπτική στην ομαδοσυνεργατική τεχνική, ενώ η συμβολή του chat και η ταχύτατη ενσωμάτωση νέων επιλογών που προσφέρουν οι πλατφόρμες τηλεδιάσκεψης διευκολύνουν τον εκπαιδευτή και του παρέχουν πλήθος επιλογών. Η καλλιέργεια των ανθρώπινων δεξιοτήτων, του πνεύματος συνεργασίας και η ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευόμενων αποτελούν ζητούμενα κάθε εποχής και φαίνεται ότι είναι δυνατόν να πραγματοποιηθούν μέσω της εκπαιδευτικής αξιοποίησης της τηλεμάθησης. Η ευόδωση της όλης προσπάθειας απαιτεί ένα ανίκητο μέσο και αυτό δεν είναι άλλο από τον ανθρώπινο λόγο, που κάνοντας χρήση των τεχνικών της συστηματικής ρητορικής μετουσιώνεται σε έναν δημόσιο λόγο, ικανό να επιτύχει μια ρεαλιστική αισιοδοξία, τη δημιουργία μιας θελκτικής και ουσιαστικά παιδευτικής για όλους τους συμμετέχοντες τηλεεκπαίδευσης.

2. Στρατηγικές επικοινωνίας, απότοκο της αριστοτελικής ρητορικής

2.1. Η αποτελεσματική επικοινωνία στη διαχρονία

Χάρη στην έμφυτη ανάγκη του ανθρώπου για μια αποτελεσματική επικοινωνία (Cherry, 1966), αλλά και στην εργαλειακή ισχύ της αριστοτελικής ρητορικής αναπτύχθηκαν σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δράσης στρατηγικές επικοινωνίας. Η διαχρονικότητα του γεγονότος αυτού καταδεικνύεται πέρα από την *Ρητορική* του Αριστοτέλη και σε κείμενα του Ισοκράτη που αποβλέπουν σε μια ολοκληρωμένη επικοινωνιακή διαδικασία, ακόμη και μέσω της τηλεεκπαίδευσης.

Στο βασικό μοντέλο επικοινωνίας που προτείνει ο Αριστοτέλης έχουν πρωταγωνιστικό ρόλο ο ομιλητής, το μήνυμα και το κοινό, ενώ πρωτεύουσας σημασίας είναι για τον φιλόσοφο και η επίτευξη του τελικού στόχου, η αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας.

Εμμεσα λοιπόν, αλλά συνάμα και με μεγάλη διαύγεια φαίνεται πως ο μαθητής του Πλάτωνα αντιλαμβάνεται την επικοινωνία ως μετάδοση μηνυμάτων (Fiske, 2010), αλλά και ως παραγωγή και ανταλλαγή νοημάτων, των οποίων τα «σημεία» επιδέχονται ποικίλες ερμηνείες (Chandler, 1994). Η αντίληψη, απότοκο της φιλοσοφικής παιδείας, αποτελεί μια δαιδαλώδη διαδικασία (De Vito, 2004), της οποίας η επιρροή στα ερεθίσματα και στα μηνύματα που εκπέμπει και δέχεται ο άνθρωπος είναι τεράστια. Είναι ευνόητο πως τόσο η επικοινωνία, όσο και κατ' επέκταση η αντίληψη, στιγματίζονται από παρελθούσες εμπειρίες, στάσεις και απόψεις, οι οποίες πλάθονται εντός της κοινότητας που διαβιεί το άτομο.

Ο Πλάτωνας σε όλο το πλάτος και το μήκος του *Γοργία* του και ο Αριστοτέλης στη *Ρητορική* του καλούν τον ακροατή να ανιχνεύσει συστηματικά και εξαντλητικά με εργαλείο τη λογική και εν γένει τη φιλοσοφική παιδεία το λεκτικό μήνυμα στο πλαίσιο της επικοινωνιακής διαδικασίας. Το βέβαιο είναι πως οι πληροφοριακές και οι λεγόμενες συγκινησιακές εκκλήσεις (Ζώτος, 2008) που εμπεριέχονται στα λεκτικά μηνύματα αποτελούν τεχνικές πειθούς. Πρέπει να τονιστεί πως εστιάζουν στη λογική, αλλά συνάμα στοχεύουν στη διέγερση κατάλληλων συναισθημάτων από την πλευρά του δέκτη. Ο Αριστοτέλης εξάλλου στην *Τέχνη Ρητορική* με πολύ επιμέλεια τονίζει πως τόσο η έμφυτη ικανότητα του λόγου, όσο και η πεμπουσία της ευδαιμονίας, η φρόνηση (Meyer, 1996) καθιστούν την τέχνη της ρητορικής ένα σύστημα που συμπεριλαμβάνει πειστικούς τρόπους με διαχρονική αξία. Η πειστικότητα δηλαδή ακόμη και του ηλεκτρονικού μηνύματος που εκπέμπει ο πομπός έχει άμεση σχέση με τη λογική και φρόνησή του, αλλά και την ικανότητά του να δημιουργήσει ανάλογη συναισθηματική διάθεση στον δέκτη του μηνύματος.

2.1.1. Ο ρόλος της ηθοποιίας και της παθοποιίας

Φυσικά η ουσία ενός επιχειρήματος σίγουρα ενυπάρχει στη συλλογιστική - λογική δομή αυτού, εμπεριέχοντας το αναγκαίο στοιχείο της φρόνησης, αλλά ουσιαστικά ο Αριστοτέλης δεν παραβλέπει και την επίδραση της λεγόμενης ηθοποιίας. Χαρακτηριστικά ως φιλόσοφος εντός της κοινωνίας, με επιμελημένο λόγο διατυπώνει με σαφήνεια:

...πρέπει να δείξουμε ενδιαφέρον και για το θέμα της ηθοποιίας, όχι γιατί αυτό είναι το ορθό, αλλά γιατί είναι απαραίτητο: το σωστό είναι τίποτε άλλο να μην απαιτούμε από έναν λόγο παρά μόνο τούτο: να μη δυσαρεστεί ούτε να ευφραίνει τον ακροατή· το σωστό είναι, ο αγώνας να βασίζεται μόνο στα ίδια τα πράγματα, οπότε όλα τα άλλα, τα πέρα από την

απόδειξη, είναι παραπανίσια. Και όμως η ηθοποιία έχει, όπως το είπαμε, μεγάλη δύναμη, λόγω της φθοράς που έχει υποστεί το ακροατήριο. (Meyer, 1996, σ. 129).

Η προσφυγή λοιπόν στη συναισθηματική επίκληση δεν αντίκειται στην ηθική, αντιθέτως ο φιλόσοφος επισημαίνει την αναγκαιότητά της, ώστε να αποφευχθούν οι συνέπειες από τη *μοχθηρίαν του ακροατού* (Reeve, 1996, σσ. 191-205). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αυτονόητα είναι με τον πλέον έμπρακτο τρόπο το καταλληλότερο εργαλείο για την εφαρμογή της αριστοτελικής ρητορικής ηθοποιίας.

Σήμερα κρίνεται απαραίτητη η ύπαρξη συγκεκριμένων στρατηγικών επικοινωνίας, ώστε να οριστεί ένας κύριος σκοπός και επιμέρους στρατηγικοί στόχοι. Υπό το πρίσμα αυτό διαμορφώνονται ακολούθως και συγκεκριμένες επικοινωνιακές δράσεις και ενέργειες-τακτικές (Σιώγκος, 2011, σσ. 46-47). Επιπρόσθετα δεν πρέπει να λησμονείται ότι κάθε επικοινωνιακό ζήτημα είναι μοναδικό, αναδύεται σε ένα συνήθως καθορισμένο πλαίσιο, υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις: εύλογα λοιπόν απαιτεί η αντιμετώπισή του έναν εξειδικευμένο σχεδιασμό και κατάλληλο χειρισμό (Windahl, Signitzer & Olson, 1992). Ωστόσο, όπως αναδεικνύεται και στην αριστοτελική ρητορική, η συλλογιστική δομή – το περιεχόμενο του μηνύματος, δηλαδή η τεχνική δημιουργίας ενός έγκυρου, έγκαιρου και ποιοτικού περιεχομένου είναι η πεμπουσία για την επίτευξη της επικοινωνίας (Müller & Christandl, 2019· Holliman, & Rowley, 2014). Σκοπός επιπλέον του μηνύματος είναι να προσελκύσει την προσοχή, να ενημερώσει - εμπλέξει το κοινό. Για να πραγματοποιηθεί αυτός ο στόχος είναι αναγκαίο η επικοινωνία να ενδύεται και ένα συναισθηματικό στυλ, να έχει δηλαδή κατά τον φιλόσοφο Αριστοτέλη την κατάλληλη παθοποιία, ώστε να προκληθούν ευνοϊκές αντιδράσεις από τον αποδέκτη μέσω συναισθηματικών αναφορών (Cornelissen, 2016).

Οι σύγχρονες επικοινωνιακές και εκπαιδευτικές τεχνικές ερείδονται δηλαδή στα λεγόμενα έντεχνα μέσα πειθούς, καθώς ο Αριστοτέλης ονομάζει έντεχνες αποδείξεις ό,τι μπορεί να κατασκευασθεί από τον ομιλητή με τη συνδρομή της τεχνικής που κατέχει η ρητορική. Γίνεται κατανοητό πως ο ομιλητής είναι αυτός που θα επινοήσει, θα συντάξει, θα αναζητήσει τα εργαλεία – μέσα για να πείσει το εκάστοτε κοινό για τις θέσεις του. Όλη αυτή η διαδικασία απαιτεί ευφυΐα, φιλοσοφική παιδεία και φυσικά γνώσεις και εμπειρία (Κοϊντιλιανός). Επομένως ο φιλόσοφος από τα Στάγειρα (Αριστοτέλης) διατράνωσε στο δεύτερο βιβλίο της ρητορικής του ότι τα ανθρώπινα πάθη και ήθη, οι δυο περίφημες κατηγορίες έντεχνων μέσων πειθούς διδάσκονται και ρυθμίζονται από τον κατάλληλο ομιλητή. Παρατηρείται και σήμερα ακόμη πως πολλοί ομιλητές

επιχειρηματολογούν προβάλλοντας άμεσα ή έμμεσα το ήθος τους – χαρακτήρα τους· αυτοπροβάλλονται ως αξιόπιστοι – έντιμοι αγορητές, φορείς θετικών χαρακτηριστικών και με την ισχύ του λόγου φέρνουν στην επιφάνεια κατάλληλα συναισθήματα και πάθη στον ακροατή.

2.1.2. Επίτευξη πειθούς

Συνοπτικά (Aristoteles, 1962, 1965, 1966), το «πλαίσιο» τεχνικών του φιλοσόφου (Αριστοτέλη) για την επίτευξη της πειθούς οριοθετείται ως εξής:

1. *Επίκληση στη λογική*: η συνηθέστερη τεχνική πειθούς με εφαρμογές στην καθημερινότητα του ανθρώπου, αρκεί ο ομιλητής να έχει ή να φαίνεται ότι έχει αδιάσειστα λογικά στοιχεία στην φαρέτρα του. Η δυσκολία σε αυτή την «απλή – τίμια» τεχνική είναι ότι το κοινό δεν είναι πάντα πρόθυμο να αφουγκραστεί τις επιταγές της κοινής ανθρώπινης λογικής. Αυτό το γεγονός οδήγησε τον Αριστοτέλη να εμπιστεύεται όχι την κοινή ανθρώπινη λογική, αλλά αυτή του «φρόνιμου» ανθρώπου στον οποίο ενυπάρχουν όλες οι αρετές.

2. *Επίκληση στο συναίσθημα*: η έγερση κατάλληλων για τη πειστική διαδικασία συναισθημάτων απαιτεί ιδιαίτερο ταλέντο από την πλευρά του λέγοντος, καθώς ιδιαίτερα σήμερα ο ακροατής είναι καχύποπτος σε έναν τέτοιου τύπου λόγο.

3. *Επίκληση στην αυθεντία*, καθώς ο ακροατής εμπιστεύεται αυτόν που θεωρεί ειδικό για το εκάστοτε προς συζήτηση θέμα.

4. *Επίκληση στο ήθος του ομιλητή*, γιατί όταν αυτός έχει κερδίσει τη συμπάθεια του συνομιλητή του, αναγνωρίζονται στον λέγοντα όμοια χαρακτηριστικά με τον δέκτη του μηνύματος και είναι στη φύση του ανθρώπου να συμπαθεί τους ομοίους του.

Είναι λοιπόν φανερό πως η *Ρητορική* του Αριστοτέλη έχει κληροδοτήσει στην ανθρώπινη κοινότητα αρυτίδωτες τεχνικές πειθούς που εφαρμόζονται σε όλους τους τομείς δράσεις του σύγχρονου ανθρώπου και φυσικά στον χώρο της εκπαίδευσης, τόσο της δια ζώσης, όσο και της εξ αποστάσεως. Προκειμένου να εφαρμοστούν οι τεχνικές πειθούς με τον πλέον κατάλληλο για την περίπτωση τρόπο πρέπει να τονιστεί και πάλι ότι η πειθώ δεν έχει να κάνει μόνο με τη χρήση επιχειρημάτων (λόγος), αλλά σημαίνουντα ρόλο διαδραματίζει και η ίδια η προσωπικότητα του ομιλητή (ήθος) και το πάθος (αρχ. πάθος), που εγείρει τα συναισθήματα του ακροατηρίου. Επομένως η δημιουργία ενός πειστικού επιχειρήματος και η χρήση αντίστοιχων τεχνικών περνά πέντε κλασικά στάδια: τη

σύλληψη των επιχειρημάτων (εϋρεσις), τη διάταξη των επιχειρημάτων με τρόπο αποτελεσματικό (τάξις), το ύφος και την έκφραση (λέξις), την απομνημόνευση (μνήμη) και την εκφώνηση (υπόκρισις). Αυτό σημαίνει πως κάποιος ομιλητής, εκπαιδευτικός-ηγέτης μπορεί να είναι εύστροφος, χωρίς όμως καλή φυσική παρουσία ακόμη και στην οθόνη του υπολογιστή.

Ωστόσο, ο δημόσιος ομιλητής κυρίως στην τηλεκπαίδευση είναι αναγκαίο να συνειδητοποιήσει πως η ρητορική δεν προσφέρει έτοιμους λόγους, αλλά ιδέες, προκειμένου ο ίδιος ο αγορητής να καταστεί ικανός να απαντήσει σ' έναν κατάλογο ερωτήσεων, που ο ίδιος θα υποβάλει στον εαυτό του, με στόχο να αναπτύξει αποτελεσματικά ένα θέμα. Πιο συγκεκριμένα, βασική τεχνική για την εύστοχη αρχή ενός λόγου αποτελεί εκείνο το προοίμιο, που αποσκοπεί στην προσοχή του ακροατηρίου. Ακολουθεί η διήγησις, που εξιστορεί τα γεγονότα: ο ομιλητής δίνει την οπτική για το επικείμενο ζήτημα, εκθέτοντας τα γεγονότα, πλαισιωμένα με αντικειμενικότητα· παρουσιάζονται δηλαδή τα γεγονότα με άμεσο τρόπο, το ονομαζόμενο σήμερα *storytelling*. Σε τρίτη φάση έρχεται η πρότασις, αναδεικνύοντας τα σημεία που θα εξεταστούν και ακολουθεί η επιχειρηματολογία, η πίστις, που είναι και το σημαντικότερο μέρος ενός δημόσιου λόγου. Στην πίστιν πρέπει να αποδείξει ο ομιλητής, για παράδειγμα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού πως η πρότασή του είναι δίκαιη, νόμιμη, δυνατή, χρήσιμη, απαραίτητη, ηθική και σύμφωνη με τις ισχύουσες συνθήκες. Δηλαδή ο ομιλητής εξετάζει όλα αυτά τα σημεία και δύναται να τα εφαρμόσει σε μία συνεδρίαση, σε μια αίθουσα διδασκαλίας είτε εκ του σύνεγγυς, είτε από απόσταση: η μέθοδος λειτουργεί! Φυσικά δεν πρέπει να λησμονείται η σπουδαιότητα του επίλογου, που συνήθως διακρίνεται για τη συντομία του.

Ακολουθεί η ώρα της κινητοποίησης – έγερσης των κατάλληλων παθών. Δικαιολογημένα, επομένως, η ρητορική αποτελεί τη βάση της μελλοντικής ανθρωπιστικής παιδείας. Συνδυάζει την τιμιότητα με την ευχαρίστηση και αναζητά τη συμφιλίωση μεταξύ αλήθειας και καλλιπέειας, ενώ είναι δυνατόν να εφαρμοσθεί και εξ αποστάσεως. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο Γάλλος πρόεδρος Μακρόν που επιδιώκει την «ταυτόχρονη» διευθέτηση αντίθετων πραγμάτων. Αξιοσημείωτη είναι και η μελέτη του λατινιστή Guy Achard που υπολόγισε ότι, όταν ο αξιολόγος ρήτορας-φιλόσοφος Κικέρων απευθυνόταν στη Σύγκλητο, αφιέρωνε το 16% της επιχειρηματολογίας του, για να καταδείξει την ευγένεια της πράξης, έναντι 1%, όταν

βρισκόταν ενώπιον της συνέλευσης του λαού, οπότε και χρησιμοποιούσε επιχειρήματα, που αναφέρονταν στη χρησιμότητα της πράξης.

3. Η δράση του εκπαιδευτικού ως ηγέτη στην τηλεμάθηση

3.1. Η εργαλειακή ισχύς του λόγου

Ο εκπαιδευτικός λοιπόν ως ηγέτης και στην τηλεεκπαίδευση με εργαλείο τον ρητορικό λόγο οφείλει να χρησιμοποιεί και τα εκπαιδευτικά υλικά – μέσα που παρέχουν οι ανάλογες ηλεκτρονικές πλατφόρμες με τέτοιον τρόπο ώστε:

- να κινητοποιεί τους διδασκόμενους, δημιουργώντας ερωτήματα/ζητήματα, αλλά ταυτόχρονα και προσδοκίες, συνδιαμορφώνοντας συνθήκες εργασίας και μάθησης,
- να διαμορφώνει συγκεκριμένη μεθοδολογική προσέγγιση με σκοπό οι μαθησιακές διεργασίες να υποστηρίζονται με ποικίλες δυνατότητες της εκάστοτε ηλεκτρονικής πλατφόρμας,
- να παρέχει ανατροφοδότηση σχετικά με τη μαθησιακή πρόοδο,
- να επιδιώκει την αυτόνομη και ανοικτή μάθηση,
- να δημιουργεί συνθήκες κατάλληλες για την εργασία, είτε σε μικρές ομάδες, είτε και τη συνεργατική μάθηση (Alexander, 2001).

Το βέβαιο είναι πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση παρέχει μεγάλες ευκαιρίες για μάθηση. Ο χώρος και ο χρόνος που αποτελούν πολλές φορές βασικά κωλύματα στη συμβατική μάθηση, αντιμετωπίζονται με ιδιαίτερη ευκολία στην τηλεεκπαίδευση. Δεν υφίσταται η κατ' ανάγκη φυσική παρουσία, είτε του εκπαιδευτή, είτε των εκπαιδευόμενων (Egan, & Gibb, 1997). Υπό το πρίσμα αυτό η ισχύς του Λόγου του διδάσκοντα είναι καίριο εργαλείο για την επιτυχία της μαθησιακής διαδικασίας. Βέβαιο είναι πως οι σχολικές μονάδες μέσω των διαδικτυακών μαθημάτων επεκτείνουν τον περιορισμένο αριθμό τοποθεσιών και επιτρέπουν εν γένει οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί να ανταπεξέλθουν πολύ πιο οικονομικά στον υλικοτεχνικό εξοπλισμό που χρειάζονται στη συμβατική εκπαίδευση.

Φυσικά, οι διδάσκοντες που συμμετέχουν στα διαδικτυακά μαθήματα οφείλουν να εκπαιδεύονται σε τακτά διαστήματα, προκειμένου να χειρίζονται τεχνολογικά εργαλεία και εν ολίγοις θα πρέπει να επενδύσουν επιπλέον χρόνο για την εκπαίδευση τους (Smith, 2005). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αντιληφθούν πως καίριας σημασίας είναι η διατήρηση σε έναν υψηλό βαθμό επικοινωνίας με τον σπουδαστή στα εξ αποστάσεως

προγράμματα, ώστε η προσπάθεια να στεφθεί με επιτυχία. Η κατοχή ρητορικών τεχνικών, η ανάδειξη του ήθους του λέγοντος, η επίκληση στη λογική ή και στην αυθεντία και η επιμελημένη δομή του λόγου πρέπει να περιλαμβάνονται στη φαρέτρα του εκπαιδευτικού που θέλει να έχει επικοινωνία με το ακροατήριό του (Αριστοτέλης). Για τον Αριστοτέλη η υπόσταση της ρητορικής εξαρτάται από τον αξι�σύστατο τρόπο χρήσης της ανάλογης επιχειρηματολογίας. Η ρητορική με λίγα λόγια συνδέεται άρρηκτα με την ενθάρρυνση της χρήσης του λόγου που είναι ηθικός, ώστε να κρίνεται επιτυχώς η αξιοποίηση του. Θεωρείται επομένως απαραίτητο η δομή και οι διαστάσεις του επιχειρήματος να διδάσκονται και μέσω θεωριών που στηρίζονται στους κανόνες - αρχές της αριστοτελικής λογικής, αλλά και της επικοινωνίας στον πραγματικό κόσμο (Μπουτουλούση, 2010).

Γίνεται αντιληπτό πως ο ρόλος του ρήτορα-ηγέτη, του εκπαιδευτικού στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα απαιτητικός, καθώς είναι ο καθ' ύλην αρμόδιος για την:

- διαμόρφωση ευχάριστου-κατάλληλου μαθησιακού κλίματος,
- ανάπτυξη διαύλων επικοινωνίας-διαπροσωπικών σχέσεων εντός της ομάδας των εκπαιδευόμενων,
- ανάλυση των αναγκών μάθησης, ενεργοποίηση ενδιαφέροντος κάθε εκπαιδευόμενου,
- ρεαλιστική απεικόνιση των εκπαιδευτικών στόχων, λαμβάνοντας υπόψη κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες ή έκτακτες περιστάσεις,
- διοργάνωση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με στόχο την ανάδειξη της ομαδικής προσπάθειας των εκπαιδευόμενων με προϋπόθεση την ατομική,
- παρακολούθηση-υποστήριξη εν γένει της μαθησιακής διαδικασίας στην αφετηρία και σε όλη την εξέλιξή της,
- δίκαιη αξιολόγηση και περαιτέρω εντοπισμό εν γένει των μαθησιακών αναγκών.

Επομένως, ένας σύγχρονος εκπαιδευτικός – ηγέτης των on-line μαθημάτων δεν είναι δυνατόν να μην έχει εισαγάγει στη διδακτική τεχνική – μέθοδό του στοιχεία ευελιξίας, εκτίμησης των περιστάσεων και ιδιαιτεροτήτων των απαιτήσεων των διδασκομένων. Επιπρόσθετα, η προσαρμοστικότητα στις απαιτήσεις της τηλεκπαίδευσης και του ακροατηρίου του θεωρείται αναγκαία και δεδομένη, καθώς ολοφάνερα πρόκειται για ένα ρόλο πολυδιάστατο. Απαιτείται επομένως να είναι συγχρόνως καθοδηγητής, εμπυχωτής, διαμεσολαβητής και συνεργάτης, τονίζοντας κάθε φορά ό,τι απαιτούν οι ανάγκες του

κάθε μαθήματος που αυτονομείται χωρίς όμως να χάνεται η συγκρότηση σε ενιαίο σύνολο της όλης διαδικασίας (Sherry, 1995).

3.1.1. Η πολυπλοκότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού - ηγέτη

Συνοπτικά, κρίνεται αναγκαίο να ειπωθεί ότι ο εκπαιδευτικός – ηγέτης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, έχοντας πρότυπο τον αριστοτελικό δημόσιο αγορητή με εργαλείο τον ηθικό – πειστικό λόγο (Halloran, 1982) οφείλει να διαδραματίζει με τον πλέον επιτυχημένο τρόπο τους παρακάτω ρόλους:

- του σύμβουλου με γνώσεις και εμπειρίες που υπερκεράζουν κάθε κώλυμα στη μαθησιακή διαδικασία, καθιστώντας τους εκπαιδευόμενους ικανούς να δρουν αυτόνομα και να αντιμετωπίζουν τις όποιες δυσκολίες της τηλεκπαίδευσης,
- του ηγέτη που παρέχει το κατάλληλο υλικό και στρατηγικές, ώστε να διερευνάται πλήρως το προς μελέτη γνωστικό αντικείμενο,
- του εμπυχωτή (Przybylska, 2011) που προσφέρει αυτοπεποίθηση στους διδασκόμενους και φροντίζει ο προσανατολισμός τους να είναι σταθερά στραμμένος προς ένα θετικό αποτέλεσμα, ενισχύοντας την αυτο-εικόνα των εκπαιδευομένων, τονώνοντας συνάμα την αυτοπεποίθησή τους (Knowles, 1998, σσ. 204-206),
- του παρατηρητή που άοκνα αντιλαμβάνεται ό,τι συμβαίνει στο ακροατήριό του (Elliott, Gresham, Freeman, & McCloskey, 1988),
- του αξιολογητή με στόχο την ατομική και ομαδική πρόοδο των διδασκόμενων και την επίτευξη των προσδοκώμενων στόχων (Clotfelter, Ladd, & Vigdor, 2006).

Ωστόσο, είναι πιθανόν πως ακόμη και εκπαιδευτικοί με άρτια κατάρτιση να μην επαρκούν για τις πολλαπλές ανάγκες της τηλεκπαίδευσης. Αυτό οφείλεται στο γεγονός πως οι διδάσκοντες δεν συνειδητοποιούν ότι είναι καθοριστικός ο ρόλος του καθηγητή - συμβούλου - ρήτορα προκειμένου επιτυχώς και με πληρότητα να στηρίζουν το έργο του μαθητή, διδάσκοντας κατά κύριο λόγο τον τρόπο να μαθαίνει και όχι απλά να απομνημονεύει το αντικείμενο μάθησης. Η ενεργός μάθηση είναι το ζητούμενο της τηλεκπαίδευσης και μπορεί να πραγματοποιηθεί, αν ο διδάσκων καταδείξει την απαραίτητη σημασία στην οργάνωση της διδασκαλίας, ώστε να δίνονται πολυάριθμες ευκαιρίες εφαρμογής της προσλαμβανόμενης πληροφορίας.

Καταληκτικά, είναι ανάγκη να γίνει αντιληπτό πως η ρητορική είναι μία τέχνη πλασμένη, για να διδάσκεται. Αποτελεί προϋπόθεσή της η παιδεία, η ανάγνωση και η ερμηνεία σπουδαίων κειμένων, γνώσεις λογικής, γλωσσολογίας, ιστορίας και δικαίου. Μέσα από

τυχαία ή ίσως και αυθαίρετα – βιωματικά παραδείγματα αναδεικνύεται η τελειότητα της τέχνης αυτής και εμπεδώνεται μια αληθινή μάθηση των τεχνικών της επιχειρηματολογίας και της παρουσίασης. Δεν είναι τυχαίο ότι η τέχνη αυτή, η ρητορική είναι παρούσα για δύομιση χιλιάδες χρόνια στο ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό σύστημα. Ακόμη και σήμερα ο Jean-Michel Blanquer, ο υπουργός Παιδείας της Γαλλίας, τον Φεβρουάριο του 2020 υποστήριξε πως όλοι οι υποψήφιοι του Baccalauréat (απολυτήριο Λυκείου) πρέπει να περνούν από μία μεγάλη προφορική εξέταση. Δεν πρέπει να λησμονείται επίσης το γεγονός ότι κάθε φορά που οι άνθρωποι συζήτησαν με επιχειρήματα, που ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα, η ανθρωπότητα έκανε μία μικρή πρόοδο. Ένα από τα περίφημα συνθήματα του Μάη του '68 ήταν: «Φτάνουν οι πράξεις, ας περάσουμε στα λόγια» (Pernot, 2018).

Βιβλιογραφία

- Alexander, S. (2001). E-learning developments and experiences. *Education+ Training*, 43(4-5), 240-248.
- Benbunan-Fich, R., & Hiltz, S. R. (2003). Mediators of the effectiveness of online courses. *IEEE Transactions on Professional communication*, 46(4), 298-312.
- Chandler, D. (1994). *The transmission model of communication*. University of Western Australia.
- Cherry, C. (1966). *On human communication*. Cambridge, MA: MIT press.
- Clotfelter, C. T., Ladd, H. F., & Vigdor, J. L. (2006). Teacher-student matching and the assessment of teacher effectiveness. *Journal of human Resources*, 41(4), 778-820.
- Cornelissen J. (2016). *Εταιρική Επικοινωνία. Οδηγός Θεωρίας και Πρακτικής*. Αθήνα: Δίαυλος.
- De Vito, J. A. (2004). *Ανθρώπινη Επικοινωνία*. Αθήνα: Γ. Παρίκος & ΣΙΑ.
- Egan, M. W., & Gibb, G. S. (1997). Student-centered instruction for the design of telecourses. *New directions for teaching and learning*, 71, 33-39.
- Elliott, S. N., Gresham, F. M., Freeman, T., & McCloskey, G. (1988). Teacher and observer ratings of children's social skills: Validation of the Social Skills Rating Scales. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 6(2), 152-161.
- Fiske, J. (2010). *Εισαγωγή στην Επικοινωνία*. Αθήνα: Αιγόκερως.
- Halloran, S. M. (1982). Aristotle's concept of ethos, or if not his somebody else's. *Rhetoric review*, 1(1), 58-63.

- Holliman, G., & Rowley, J. (2014). Business to business digital content marketing: Marketers' perceptions of best practice. *Journal of Research in Interactive Marketing*, 8(4), 269–293.
- Knowles, H. (1998). *A theory of adult learning*. Andragogy.
- Meyer, M. (1996). *Garvers Aristotle's Rhetoric. An Art of Character*. *Informal Logic*, 18(1), 1-10.
- Müller, J.A., & Christandl, F. (2019). Content is king - But who is the king of kings? The effect of content marketing, sponsored content & user-generated content on brand responses. *Computers in Human Behavior*, 96, 46-55.
- Pernot, L. (2018). Cicéron, meilleur coach pour parler en public. *Le Point 2381*, 54-57.
Ανακτήθηκε από: <https://cutt.ly/QfTeXFN>.
- Przybylska, I. (2011). Teachers' Role Perception. *The New Educational Review*, 26 (4), 85-96.
- Reeve, C.D.C. (1996). Philosophy, Politics, and Rhetoric in Aristotle. In A.O. Rorty (Ed.), *Essays on Aristotle's Rhetoric* (pp. 191-205). Berkeley: University of California Press.
- Sherry, L. (1995). Issues in distance learning. *International journal of educational telecommunications*, 1(4), 337-365.
- Smith, T. C. (2005). Fifty-one competencies for online instruction. *The Journal of Educators Online*, 2(2), 1-18.
- Thapalia, C. F. (1996). *Animation and leadership. Participatory communication for social change*. New Delhi: Sage.
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T., & Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral and brain sciences*, 28(5), 675-691.
- Windahl, S., Signitzer, B. & Olson, J. (1992). *Using Communication Theory: An Introduction to Planned Communication*. London: SAGE Publications.
- Zhu, E. (1996). Meaning Negotiation, Knowledge Construction, and Mentoring in a Distance Learning Course. *Proceedings of Selected Research and Development Presentations at the National Convention of the Association for Educational Communications and Technology*, 821-844.
- Ζώτος, Γ. (2008). *Διαφήμιση: Σχεδιασμός, Ανάπτυξη, Αποτελεσματικότητα*, 5η έκδοση, Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

- Μπόγκα-Καρτέρη, Κ. (2005). *Επικοινωνία: Ανθρώπινη, επιχειρησιακή: Θεωρία και εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Μπουτουλούση, Ε. (2010). Πολυτροπικότητα και πολυγραμματισμοί σε σεμινάρια γλωσσολογίας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης: το παράδειγμα της επιχειρηματολογίας. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 30. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, 411-421.
- Σιώκμος, Γ. (2011). *Συμπεριφορά Καταναλωτή και Στρατηγική Μάρκετινγκ*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλης.

Αρχαίες Πηγές

- Alberti A. & Sharples R. W. (1999). *Aspasius: The Earliest Extant Commentary on Aristotle's Ethics*. Berlin: De Gruyter.
- Aristotel. De la Génération et De la Corruption. (1966). *Texte établi et traduit par Charles Mugler*. Paris: Société D'Édition Les Belles Letters.
- Aristoteles et corpus Aristotelicum Phil. (1965). *De generatione Animalium*, Ed. Drossaart Lulofs, H.J. Oxford: Clarendon Press.
- Aristoteles et corpus Aristotelicum Phil. (1894) (Repr. 1962). *Ethica Nicomahea*, Ed. Bywater I. Oxford: Clarendon press.
- Gigon O. (1962). *Vita Aristotelis Marciana*. Berlin: W. de Gruyter.
- Λυπουρλής, Δ. (επιμ. 2006). *Αριστοτέλης, 385-322 π.Χ. Ηθικά Νικομάχεια: Βιβλία Ε'-Κ'*. Θεσσαλονίκη : Ζήτρος.
- Λυπουρλής, Δ. (επιμ. 2006). *Αριστοτέλης, 385-322 π.Χ. Ρητορική: Βιβλία Β'-Γ'*. Θεσσαλονίκη : Ζήτρος.
- Λυπουρλής, Δ. (2006). *Αριστοτέλης, Ηθικά Νικομάχεια Α-Δ*. Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.

Ρουμπρικές αξιολόγησης και άμεση ανατροφοδότηση

Κωνσταντίνος Τρικόλης

Υπεύθυνος Πληροφοριακού Συστήματος Ηλεκτρονικής Διαχείρισης Εγγράφων ΥΠΑΙΘ

M.Ed. Διδακτολογία, ΠΕ03, ΠΕ86

trikalis@gmail.com

Abstract

In recent years, during the training efforts of teachers, it is important the need for the application of hetero-observation, self-evaluation and diagnostic evaluation of teaching, in order to understand the learning potential of students. This research proves the usefulness of creating and utilizing a theme bank, with evaluation rubrics for all language courses. Using a mixed approach method, we asked, through a questionnaire, 50 teachers about the knowledge of writing and utilizing the assessment rubric. The results showed that as a whole, teachers agree on the need for central support, creation and provision of a platform, with appropriate digital material, because they have never received relevant training. In addition, they expressed interest in their distance training in the preparation of diagnostic and descriptive assessments. Students said that the idea of instant voice feedback with videotaped messages would be very interesting. We conclude that the voice of the students, the training of the teachers, the construction and utilization of digital material and electronic platforms, which will provide immediate feedback on the achievements of the students, promote the learning to a significant level, with the possibility of utilizing measurable quality indicators of teaching.

Keywords: Immediate feedback, theme bank, rubrics, quality management, creative writing.

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια κατά τις προσπάθειες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, διαφαίνεται η ανάγκη εφαρμογής ετεροπαρατήρησης, αυτοαξιολόγησης και διαγνωστικής αξιολόγησης της διδασκαλίας, με σκοπό την κατανόηση του μαθησιακού δυναμικού των μαθητών. Στη συγκεκριμένη έρευνα αποδεικνύεται η χρησιμότητα δημιουργίας και αξιοποίησης τράπεζας θεμάτων, με ρουμπρικές αξιολόγησης για όλα τα γλωσσικά μαθήματα. Εφαρμόζοντας μικτή μέθοδο προσέγγισης, ρωτήσαμε, μέσω ερωτηματολογίου, 50 εκπαιδευτικούς περί της γνώσης σύνταξης και αξιοποίησης της ρουμπρικής αξιολόγησης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν στην ανάγκη κεντρικής στήριξης, δημιουργίας και διάθεσης πλατφόρμας με κατάλληλο ψηφιακό υλικό, διότι δεν έχουν λάβει ποτέ σχετική εκπαίδευση. Επιπλέον, δήλωσαν ενδιαφέρον για εξ αποστάσεως επιμόρφωσή τους στη σύνταξη διαγνωστικής και περιγραφικής αξιολόγησης. Ερωτώμενοι οι μαθητές, ανέφεραν ότι θα ήταν πολύ ενδιαφέρουσα η ιδέα άμεσης φωνητικής ανατροφοδότησης με βιντεοηχογραφημένα μηνύματα. Συμπεραίνουμε ότι, η φωνή των μαθητών, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η κατασκευή και αξιοποίηση ψηφιακού υλικού και ηλεκτρονικής πλατφόρμας, η οποία θα παρέχει άμεση ανατροφοδότηση στα επιτεύγματα των μαθητών, προωθούν τη μάθηση σε ένα σημαντικό επίπεδο, με δυνατότητα αξιοποίησης μετρήσιμων αξιολογικών δεικτών παρεχόμενης ποιότητας της διδασκαλίας.

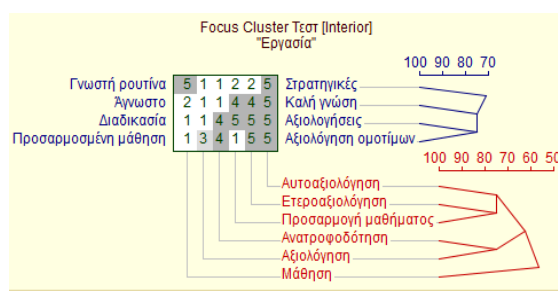
Λέξεις-κλειδιά: Άμεση ανατροφοδότηση, τράπεζα θεμάτων, ρουμπρικές αξιολόγησης, διαχείριση ολικής ποιότητας, δημιουργική γραφή.

1. Εισαγωγή

Η ικανότητα των μαθητών να προβληματίζονται, είναι μια σημαντική μεταγνωστική ικανότητα, ειδικά για μαθητές με χαμηλές επιδόσεις, καθώς πρέπει να αναλύσουν τις προηγούμενες μαθησιακές τους εμπειρίες, προς βελτίωση των επακόλουθων ακαδημαϊκών τους επιδόσεων. Σε αυτή την έρευνα περιγράφεται η διαδικασία προβληματισμού μιας ομάδας Εκπαιδευτικών κατά την αξιοποίηση και ανάπτυξη του εργαλείου RGT για τη σύνταξη ρουμπρίκας.

Ο Kelly (1991) με βάση τη θεωρία του, ανέπτυξε την τεχνική του ρεπερτορίου πλέγματος RGT (Repertory Grid Technique), για να επιτρέψει δομημένες συνομιλίες μεταξύ ερευνητή και συμμετέχοντα σε εξερευνήσεις του κόσμου του νοήματος του ατόμου. Ένα μεγάλο πλεονέκτημα της τεχνικής πλέγματος ρεπερτορίου, είναι ότι επιτρέπει στους ερωτώμενους να εκφράσουν την εμπειρία τους για τον τρόπο που βλέπουν τον κόσμο, σύμφωνα με τις προσωπικές τους θεωρήσεις. Σε αντίθεση με τις τυπικές προσεγγίσεις στην έρευνα, όπως ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις, το πλέγμα ρεπερτορίου μπορεί να αποκαλύψει τις νοητικές κατασκευές των ανθρώπων, χωρίς να επηρεαστούν από προκαταρκτικές ερωτήσεις του ερευνητή. Το RGT δίνει τη δυνατότητα στους ερευνητές να κατασκευάσουν και να αναδιορθώσουν τα ποιοτικά δεδομένα με βάση και την ποσοτική ανάλυση, η οποία υποστηρίζει τη διερεύνηση των γνωστικών συστημάτων των υποκειμένων και τη σύγκριση διαφορετικών θεμάτων.

Στην επιστημονική εκπαίδευση, το RGT έχει εφαρμοστεί για διάφορους σκοπούς, όπως λήψη απόφασης, στρατηγική διοίκηση, επιλογή προσωπικού, διερεύνηση μεμονωμένων γνωστικών συστημάτων, ανάπτυξη αρχών για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και αξιολόγηση της ποιότητας των σχολικών βιβλίων. Υπάρχουν περιορισμοί για επικυρώσεις του RGT ως τυποποιημένες προκατασκευασμένες ρουμπρίκες, λόγω άγνοιας σύνταξης, σχεδιασμού, ανάγνωσης και αναστοχασμού των εξαγόμενων αποτελεσμάτων (Hollan, 1975). Το εργαλείο όμως μπορεί να σταθεί χρήσιμο στην εκπαιδευτική κοινότητα, ως ένα καλό παράδειγμα εφαρμογής στο πεδίο, καθώς ο εκπαιδευτικός αναστοχάζεται τι θα ήθελε από τους μαθητές του, τι λάθη έχει κάνει μέχρι τώρα και τελικά με κριτική σκέψη να καταλήγει σε μία αντικειμενική κατασκευή της πραγματικότητας, ξεπερνώντας έτσι την προσωπική θεωρία του (Εικόνα 1). Υποστηρίζουμε ότι, η εφαρμογή της τεχνικής πλέγματος ρεπερτορίου (RGT) στην επιστημονική εκπαίδευση, μπορεί να προσφέρει εναλλακτική θέαση για την αναστοχαστική πορεία της εξέλιξης του επαγγελματία εκπαιδευτικού.



Εικόνα 1. Ρουμπρικά πλέγματος ρεπερτορίου μαθητή

Η χρήση του RGT στην ψυχολογία και την εκπαιδευτική έρευνα, προσφέρει παρόμοιες στρατηγικές εκδίπλωσης των υποκειμενικών κατασκευών των ερωτώμενων. Τρεις βηματισμοί απαιτούνται για τη χρήση του RGT, σύμφωνα με μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας: η πρόκληση προβληματισμού για αναζήτηση των στοιχείων που θα περιλαμβάνονται, η κατασκευή του πλέγματος και η ανάλυση του πλέγματος. Με αυτόν τον τρόπο, το πλέγμα ρεπερτορίου είναι τόσο το ιδανικό εργαλείο για να διερευνήσει τη μοναδικότητα της σχέσης εποπτείας, όσο και ένα χρήσιμο εργαλείο συγκριτικής αξιολόγησης, με το οποίο μπορεί να προγραμματιστεί και να αξιολογηθεί η εκπαιδευτική αλλαγή. Καθώς οι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις -απουσία ρουμπρίκας- μπορεί να δυσκολεύονται να κατανοήσουν τι αναμένεται από αυτούς, σχεδιάσαμε και για τους μαθητές RGT ρουμπρικά, με βάση τα έξι βήματα στον κύκλο Gibbs: περιγραφή, συναισθήματα-αντιδράσεις, αξιολόγηση, ανάλυση, συμπεράσματα, σχέδιο δράσης και ρωτήσαμε μαθητές με υποεπίδοση για την προσωπική θεωρία τους, που τους οδηγεί σε χαμηλά ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Επιπλέον, μέσω ερωτηματολογίου αξιολογήθηκαν οι προτάσεις περιεχομένου της τράπεζας θεμάτων για μακροπρόθεσμη εφαρμογή σε εκπαιδευτικούς και μαθητές (Εικόνα 2).

	40	Βαριότερα ερωτήματα Βαθμολογία	Αριθμός Ερωτήσης	Διαφωνώ πλήρως	Διαφωνώ	Ουδέτερη απάντηση	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Ερωτήσεις. Υπάρχει ανάγκη για υποστηρικτικές πρακτικές περιέ								
Δημιουργίας κόμβων ανταλλαγής καλών πρακτικών	5	1	5	1	0	0	0	0
Διάβεςης σεναρίων και προσεγγίσεων	4	1	4	2	0	0	0	0
Διαφοροποιημένης διδασκαλίας	3	1	3	3	0	0	0	0
Διαφοροποιημένης μάθησης	5	1	5	4	0	0	0	0
Ανεστραμμένης διδασκαλίας	3	1	3	5	0	0	0	0
Χρήσης υποστηρικτικού ψηφιακού υλικού (Σκαλωσιές)	3	1	3	6	0	0	0	0
Χρήση Ρουμπρικών αξιολόγησης	5	1	5	7	0	0	0	0
Κατασκευής Ρουμπρικών αξιολόγησης	5	1	5	8	0	0	0	0
Μεθόδων Αυτοαξιολόγησης μαθητή	4	1	4	9	0	0	0	0
Οικοσυστημικής αξιολόγησης υποστήριξης	3	1	3	10	0	0	0	0

Εικόνα 2. Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών αναγκών

1.1. Υποεπίδοση και η προσωπική θεωρία του μαθητή

Η κοινωνική κατασκευή της ετικετοποίησης στα σχολεία, λαμβάνει χώρα ως ιδεολογική διαδικασία αναπαραγωγής κοινωνικών στερεοτύπων. Το γεγονός αυτό προκαλεί στους μαθητές τη μείωση του ενδιαφέροντός τους για τα μαθήματα και, σε ορισμένες περιπτώσεις, την υιοθέτηση μιας κουλτούρας αντίστασης στο σχολικό περιβάλλον, επειδή τελικά αποδέχονται την υποεπίδοση ως αυτοδιάθεσή τους. Οι μαθητές ενσωματώνουν αυτές τις θετικές ή αρνητικές ετικέτες ως αυτοεκπληρούμενες προφητείες (Coleman, 1992). Έτσι, οι μαθητές τελικά βλέπουν τον εαυτό τους και ενεργούν, σύμφωνα με την ετικέτα που τους απέδωσε ο δάσκαλος. Η όλη διαδικασία ανανεώνεται συνεχώς και αναπόφευκτα επιφέρει συνέπειες λόγω της ανάγκης μαθησιακής υποστήριξης και της περιθωριοποίησης των μαθητών. Σύμφωνα με τις περιγραφές των δασκάλων, το πιο προφανές χαρακτηριστικό της χαμηλής ακαδημαϊκής απόδοσης, είναι ο χαμηλός βαθμός. Επομένως, η αξιολόγηση του δασκάλου αυτοεκπληρώνει την προφητεία: χαμηλή σχολική απόδοση, χαμηλότεροι βαθμοί, χαμηλότερες επιδόσεις.

1.2. Η προσωπική θεωρία του εκπαιδευτικού

Οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται στους γνωστικούς στόχους των ΑΠΣ, λόγω της δικής τους προσωπικής θεωρίας ή της θεώρησης ως κεντρικών κρατικών πολιτικών και οδηγιών (Παρασκευόπουλος, 1985). Η αξιολογική ιεραρχία βασίζεται τελικά στα υποκειμενικά πρότυπα που έθεσε ο δάσκαλος και εξαρτάται επίσης από τον τρόπο που αυτός ενσωματώνει στη διδασκαλία τους στόχους του ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος. Η σύγκριση διαφορετικών -ως ίσων κοινωνικά μαθητών- φέρνει τους εκπαιδευτικούς σε μία αξιολόγηση, η οποία στερείται αντικειμενικότητας, αφού αγνοεί την ανισότητα μεταξύ των μαθητών. Έτσι, σκεφτήκαμε ως αρχικό ερώτημα αφόρμησης, να ρωτήσουμε τους εκπαιδευτικούς για τα αυθαίρετα πρότυπα αξιολόγησης που χρησιμοποιούν.

1.3. Αξιολόγηση

Έχουν προβληθεί διεθνώς ανησυχίες σχετικά με τις γνωστικές ικανότητες των μαθητών. Υπάρχουν ενδείξεις ότι ορισμένοι αξιολογητές που βασίζονται στην πρακτική, αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στην αξιολόγηση μαθητών με υποεπίδοση (Heaslip & Scammell, 2012· Krowka και συν., 2017). Η αξιολόγηση της πρακτικής κρίνεται συχνά δίτιμα ως επιτυχία-αποτυχία και όχι με βαθμολογημένη βάση. Θα μπορούσε να

υποστηριχθεί ότι η επιτυχία ή η αποτυχία, παρέχει περιορισμένη ανατροφοδότηση στους μαθητές, σχετικά με το βαθμό απόδοσής τους (Sellbjer, 2018).

Ο λεγόμενος συμβιβασμός μεταξύ ισότητας και ετοιμότητας των μαθητών στην αγορά εργασίας, προέρχεται από δύο διαφορετικές απόψεις σχετικά με την προέλευση της διαφοροποίησης του εκπαιδευτικού συστήματος και σχετίζεται με την ανύπαρκτη και μειωμένη κοινωνική κινητικότητα σε επαγγέλματα χαμηλού κοινωνικού κύρους, και την αδυναμία εισαγωγής των στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Bol & van de Werfhorst, 2013). Η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων δασκάλου-μαθητή συσχετίζεται με την απόδοση των μαθητών και λόγω χαμηλού εισοδήματος της οικογένειας. Σύμφωνα με την έρευνα, παραμένει ανοικτή η πρόκληση για την προσέγγιση των πιο άπορων παιδιών και η επίτευξη βελτιωμένων επιδόσεων (Bassi και συν., 2020).

Πρόσφατες έρευνες για την αξιολόγηση διαπίστωσαν ότι ενώ οι μέντορες είχαν την ευκαιρία να βαθμολογήσουν την πρακτική, αντιλήφθηκαν ότι η σταθμισμένη ρουμπρίκα τους επέτρεψε να είναι πιο απαιτητικοί, ειδικά στην κατανομή των βαθμών επιτυχίας. Αντίθετα, ορισμένοι δεν είχαν εμπιστοσύνη στους αποτυχημένους μαθητές για την αξιοπιστία του εργαλείου. Η αξιολόγηση των οριακών μαθητών θα είναι πάντα μια εμπειρία δοκιμασίας για τους νέους εκπαιδευτικούς αν και τα συστήματα βαθμολόγησης μπορούν να βοηθήσουν τον αξιολογητή (Surman & Tóth, 2019). Είναι ανάγκη να κατανοήσουμε παράγοντες που σχετίζονται άμεσα με το σχολικό σύστημα και καθορίζουν την επιτυχία της υλοποίησης των ποικίλων πρωτοβουλιών στον τομέα της επίτευξης προόδου, ως τεχνοκρατικές αντιλήψεις που θα βασίζονται σε μετρήσεις παρεχόμενης ποιότητας (González Villarón & Egidio Gálvez, 2016).

1.4. Στρατηγικές μάθησης στις επαγγελματικές κοινότητες μάθησης PLC (Professional Learning Communities)

Οι μελετητές και οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής έχουν εξετάσει τρόπους προσέγγισης στρατηγικών για τη διδασκαλία, ώστε να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν βαθιά κατανόηση του αντικειμένου, να τοποθετήσουν τη μάθηση των μαθητών σε ουσιαστικά πλαίσια και να δημιουργήσουν κοινότητες μάθησης, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές συμμετέχουν σε πλούσιο λόγο για σημαντικές ιδέες. Η εξομοίωση με το πρότυπο στους ρόλους τους, για την αναστοχαστική προσέγγιση, για τη δημιουργία μαθησιακών εμπειριών που συνάδουν με το πρόγραμμα μεταρρυθμίσεων, είτε για τους διδακτικούς σχεδιασμούς με τους οποίους οι ίδιοι αξιοποιούν νέους τρόπους

διδασκαλίας, χρησιμοποιούνται ως ιδέες σχετικά με τη φύση της μάθησης και της γνώσης, και ως φακοί για την κατανόηση της μάθησης των εκπαιδευτικών. Διερευνούμε όμως και νέα ζητήματα σχετικά με τη μάθηση των εκπαιδευτικών και την εκπαίδευσή τους, που φέρνει στο φως αυτή η προοπτική του πλέγματος ρεπερτορίου.

Τα εννοιολογικά θέματα, που είναι κεντρικά για την προοπτική οποιασδήποτε θέασης, υπερθεματίζουν το γεγονός, ότι, η γνώση βρίσκεται σε ιδιαίτερα φυσικά και κοινωνικά πλαίσια και διανέμεται μεταξύ των ατόμων, με άλλα πρόσωπα και εργαλεία (Putnam & Borke, 2000). Η μάθηση απευθύνεται περισσότερο στην κατασκευή, παρά στην εκπαίδευση, η οποία έχει επιπτώσεις στο ρόλο των εκπαιδευτικών και των μαθητών (Reigeluth & Carr-Chellman, 2009). Η έννοια των στρατηγικών μάθησης, με τους διάφορους τύπους σχεδίων, είναι μια βιβλιοθήκη τράπεζας σεναρίων, που δύνανται να χρησιμοποιούνται από τον εκπαιδευτικό για την επίτευξη των στόχων του. Με άλλα λόγια, οι στρατηγικές μάθησης, μπορούν να καταστούν τρόποι επίτευξης των στόχων (Mastoni, 2019).

1.5. Η αξιοποίηση της δημιουργικής γραφής

Η συνεργατική μάθηση και ο κριτικός διάλογος, πρέπει να ενισχυθούν, έτσι ώστε οι μαθητές να μπορούν να χρησιμοποιούν τη γλώσσα σε πραγματικές καταστάσεις επικοινωνίας και σε αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης. Επομένως, είναι απαραίτητο να χρησιμοποιηθεί το πρωτότυπο κείμενο στη διδασκαλία γλωσσών ως μοντέλο για την παραγωγή πραγματικού κειμένου, έτσι ώστε να αξιοποιηθεί με τα χαρακτηριστικά της γλωσσικής ποικιλομορφίας για την καλλιέργεια της μεταγνωστικής ικανότητας των μαθητών. Έτσι, μπορεί να προκύψουν πολλές ικανοποιητικές καταστάσεις επικοινωνίας, και μπορεί να γίνει κατανοητό το στυλ και η γραφή του κειμένου, ώστε να είναι δυνατή η βελτίωση και η χρήση της προφορικής και γραπτής ομιλίας (π.χ. με χρήση του Antconc στην τάξη). Η χρησιμότητα αυτών των κειμένων είναι επίσης πολύ σημαντική (π.χ. Nano Wrimo), διότι παρέχει γλωσσική, σημασιολογική και λειτουργική ποικιλομορφία, εφόσον ο μαθητής συνειδητοποιεί τη σύνδεση και το αποτέλεσμα των γλωσσικών παραμέτρων με τη μορφή και το περιεχόμενο του κειμένου.

Για να αποκτήσουν αυτές τις δεξιότητες, οι μαθητές πρέπει να επικοινωνούν προφορικά σε μη ψηφιακούς κοινωνικούς χώρους και πρέπει να είναι εξοικειωμένοι με την επιτόπια επικοινωνία στην τάξη. Τα κείμενα χρησιμοποιούνται για σκοπούς συγγραφής πληροφοριών και ανταλλαγής νοητικών χαρτών. Είναι πρότυπα για την καταγραφή και

τον εμπλουτισμό του πνεύματος, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και δύναται να αποτελούν τη βάση για την συγγραφή νέων βιβλίων. Τέτοιες προσεγγίσεις προωθούν τις ίσες ευκαιρίες στην κοινωνία και την εκπαίδευση (π.χ. συγγραφή στο Wattpad). Στη διαπολιτισμικότητα λαμβάνεται υπόψη η ισότητα του εκπαιδευτικού κεφαλαίου διαφορετικών πολιτιστικών υποβάθρων, παρέχοντας έτσι ίσες ευκαιρίες, με προσοχή στραμμένη στη διαφοροποίηση του μαθήματος. Το περιεχόμενο πρέπει να μην αποκλείει άλλους πολιτισμούς, να διαφοροποιείται με μία ανοικτότητα στο τοπικό περιβάλλον και τις κοινωνικές πολιτιστικές εκφράσεις, ώστε να αναπτυχθεί και να κατανοηθεί η ευελιξία. Ως ιδέα αξιοποίησης του πολυγραμματισμού, μπορεί να χρησιμοποιείται το Google Translator για μετάφραση στα Αγγλικά, το οποίο θα διορθώνεται από τον καθηγητή Αγγλικών στην τάξη, παρέχοντας ευκαιρίες για καινοτόμα σχόλια και σε ψηφιακά περιβάλλοντα (Glazzard & Stones, 2019).

2. Μέθοδος

Το 2014 ως διδακτική έρευνα για την ανάδειξη της αξίας της άμεσης ανατροφοδότησης, εφαρμόστηκε ανεστραμμένη διδασκαλία με αξιοποίηση του εργαλείου Flipgrid με αλληλεπίδραση δείγματος 200 μαθητών. Τα ευρήματα από το ερωτηματολόγιο των μαθητών έδειξαν ότι η εκφώνηση μέσω βίντεο από τον εκπαιδευτικό και η ανεστραμμένη προσέγγιση μάθησης, βοήθησε τους μαθητές να κατακτήσουν τις ιδιότητες της σκέψης (συμπλεκτικότητα, αντιστροφή, μετασχηματισμοί, ταυτοσημία, ταυτολογία) (Σαλβαράς, 2020). Πραγματοποιήθηκε επιπλέον ποσοτική ανάλυση για την αξιολόγηση των πληροφοριών που συγκεντρώθηκαν. Τα ευρήματα απέδωσαν μια θετική αντίληψη της ανεστραμμένης μαθησιακής εμπειρίας, ιδιαίτερα ως προς τη συνολική ικανοποίηση. Όσον αφορά τη χρήση κινητών συσκευών, οι συμμετέχοντες ανέφεραν την ευκολία χρήσης και τόνισαν τη σημασία του κατάλληλου σχεδιασμού του περιεχομένου με βίντεο, για επιτυχημένη μαθησιακή εμπειρία μέσω χρήσης ρουμπρίκας κινητών συσκευών και οι απόψεις αυτές συμφωνούν με τα αποτελέσματα τελευταίων ερευνών (Andujar et.al., 2020).

Επιπλέον, οι μαθητές έδειξαν θετικές στάσεις και αντιλήψεις απέναντι στην ανεστραμμένη προσέγγιση της τάξης. Τα ευρήματα από ημιδομημένη συνέντευξη, όπως αναφέρει και ο Hall, αποκάλυψαν σημαντικά θέματα της ανεστραμμένης μαθησιακής προσέγγισης, τα οποία είναι η ευνοϊκή μαθησιακή ατμόσφαιρα, η χρήση περισσότερης τεχνολογίας, η καλύτερη σχέση και συνεργασία (Hall, 2018). Οι μαθητές έμαθαν να συνθέτουν πρωτότυπα κείμενα και βίντεο, με δοκιμές σε τρεις κύκλους μάθησης,

ακολουθώντας τα εξής στάδια: εισαγωγή και διερεύνηση του θέματος, μοντελοποίηση, αναπροσδιορισμό του θέματος, εργαζόμενοι ομαδικά σε κοινή και ανεξάρτητη γραφή.

Ως προς τους εκπαιδευτικούς, αρχικά έγινε επίδειξη των αποτελεσμάτων της ανεστραμμένης διδασκαλίας του 2014. Εφαρμόζοντας τη μέθοδο της μικτής προσέγγισης, ρωτήσαμε, μέσω ερωτηματολογίου, 50 εκπαιδευτικούς σχετικά με γνώσεις χρήσης ρουμπρικών αξιολόγησης. Κατόπιν αξιοποιήσαμε τη μέθοδο πλέγματος ρεπερτορίου RGT. Ερωτήθηκαν για την προσωπική θεωρία τους μέσω της ρουμπρικής RGT και ακολούθως οι εκπαιδευτικοί εφάρμοσαν -εικονικά στο εργαστήριο- παρόμοια ρουμπρικά απευθυνόμενοι στους μαθητές τους. Τέθηκαν στόχοι ανθρωποπλαστικής αποτελεσματικότητας και το μάθημα οδηγήθηκε με ποιοτικούς δείκτες και κριτήρια αξιοποιώντας τα είδη γνώσης (δηλωτική, διαδικαστική, γενετική, υποθετική) και τις ιδιότητες σκέψης. Οργανώσαμε εννοιολογικούς χάρτες και προσεγγίσαμε την αντιστοίχιση ένα προς ένα (Σαλβαράς, 2020), σε έννοιες που εμφανίστηκαν σε άλλα μαθήματα (διαθεματικά). Αναπτύσσοντας την ανταγωνιστική δεξιότητα των μαθητευόμενων, η σύνταξη της ρουμπρικής οδήγησε τους εκπαιδευτικούς να αντιληφθούν τις απώλειες (σύμφωνα με τη μέθοδο 6σ) και να διορθώσουν τα λάθη τους, αποφεύγοντας επαναληπτικές διαδικασίες οι οποίες στοχεύουν σε άσκοπη γνώση, σπαταλώντας εκπαιδευτικό χρόνο και ενέργεια.

Παρόμοια μέθοδος ανεστραμμένης διδασκαλίας εφαρμόστηκε στους εκπαιδευτικούς, αξιοποιώντας το εργαλείο Flipgrid. Το πρόγραμμα διήρκησε ένα μήνα σε μία διαδικτυακή παρέμβαση που προγραμματίστηκε στους εκπαιδευτικούς κατά την περίοδο της πανδημίας το 2021. Το σχέδιο εφαρμόστηκε σε πειραματική ομάδα, ενώ στους άλλους μισούς έγινε απλά συζήτηση και προσπάθεια δημιουργίας ρουμπρικής. Οι δάσκαλοι κατασκεύασαν φύλλα αξιολόγησης και ρουμπρικές στοχευμένες για παιδιά με γλωσσική γνωστική δυσκολία, για μεταγνωστικές διαδικασίες απαραίτητες στην παραγωγή συνεργατικού κειμένου, οδηγώντας τους μαθητές σε σχεδιασμό και οργάνωση της αυτορρύθμισης τους.

Τέλος, ρωτήσαμε τους εκπαιδευτικούς σχετικά με την άμεση ανατροφοδότηση. Δύο ομάδες εκπαιδευτικών ασχολήθηκαν με το σχεδιασμό, τη γραφή, τη σύνταξη, την αναθεώρηση και την επεξεργασία κειμένων προς ανατροφοδότηση. Οδηγήσαμε το μάθημα σε ανεστραμμένη διδασκαλία και με την κριτική διαλεκτική που αναπτύχθηκε στις κοινότητες των εκπαιδευτικών, καταλήξαμε σε πραγματιστικές θεωρίες, αποδεικνύοντας τους στην πράξη ότι η καλή αυτή πρακτική του Flipgrid, μπορεί να

βοηθήσει παρέχοντας τους έναν καλό σχεδιασμό, ως καινοτομία για τη μάθηση των μαθητών. Τα αποτελέσματα έδειξαν μια μέση βελτίωση στη βαθμολογία των μαθητών τους, όπως αποκαλύφθηκε από τις συνεντεύξεις τους και την παρατήρησή τους στο πεδίο της τάξης (Maolida & Salsabila, 2019).

3. Αποτελέσματα και Συζήτηση

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 80% των εκπαιδευτικών δεν χρησιμοποιούν την αξιολόγηση της ρουμπρίκας, επειδή πιστεύουν ότι είναι μια χρονοβόρα διαδικασία. Το 90% των εκπαιδευτικών ανέφεραν ότι δεν γνωρίζουν τη σύνταξη ρουμπρίκας. Το 100% συμφωνεί για την ανάγκη κεντρικής υποστήριξης και διάθεσης πλατφόρμας με κατάλληλο ψηφιακό υλικό. Επιπλέον, δήλωσαν την προθυμία τους να συμμετέχουν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση για τη σύνταξη και εκπαίδευση διαγνωστικών και περιγραφικών αξιολογήσεων. Από την άλλη πλευρά, ρωτήσαμε τους μαθητές εάν θα ήθελαν μια περιγραφική αξιολόγηση της μαθησιακής τους προόδου. Όλοι οι μαθητές δήλωσαν ότι θα ήταν πολύ ενδιαφέρον και θα συμμετείχαν παρέχοντας άμεση ανατροφοδότηση στους συμμαθητές τους (ετεροαξιολόγηση), και θα επιθυμούσαν παροχή ψηφιακής υποστήριξης, με ηχογραφημένα μηνύματα ανατροφοδότησης, μέσω κοινωνικών δικτύων στο σχολείο π.χ. Flipgrid, Messenger (Schmulian & Coetzee, 2019).

Ως προς την αξιοποίηση του RGT στους μαθητές και ως εμπόδια που συναντήσαμε, μπορούμε να αναφέρουμε ότι παρουσιάστηκε αρχικά κάποια ανωριμότητα στην καταγραφή ιδεών κατά την ιδεοθύελλα, τέθηκε όμως ως πρωτεύουσα ανάγκη η ετεροαξιολόγηση και η σύνταξη ρουμπρίκας. Η αξιολόγηση χωρίς να ενσωματώνει ανατροφοδοτική απάντηση, έδειξε ότι μπορεί να φέρει συναισθηματική φόρτιση στον μαθητή, με συναισθήματα απόρριψης.

Οι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις (αλλά και οι εκπαιδευτικοί), δύναται να απαντούν πώς και γιατί απέτυχαν στους στόχους τους, στις αξιολογήσεις με βάση το προτεινόμενο RGT. Τα ευρήματα για την αξιοποίηση της ρουμπρίκας με τη μέθοδο που ακολούθησαν, αποκάλυψαν ότι το RGT ήταν σε θέση να κάνει τους εκπαιδευτικούς να συνειδητοποιήσουν την προσωπική τους θεώρηση και έτσι εκπλήρωσε το στόχο της. Βοήθησε επίσης τους μαθητές να προβληματιστούν για την ακαδημαϊκή τους αποτυχία.

Τα μοντέλα μικτής μάθησης, έχουν χρησιμοποιηθεί εκτενώς σε περιβάλλοντα ξένων γλωσσών για να επεκτείνουν το δημιουργικό χρόνο στην τάξη, καθώς και να ενισχύσουν ανατροφοδοτικά τις εξηγήσεις στην τάξη. Μεταξύ αυτών των μοντέλων, η αυξανόμενη

δημοτικότητα της ανεστραμμένης μάθησης, έχει προκαλέσει μετασχηματιστικές παιδαγωγικές, που προσεγγίζουν και επιλύουν πολλά από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι παραδοσιακές τάξεις που βασίζονται σε ζωντανές διαλέξεις. Η χρήση κινητών συσκευών για την ανάπτυξη ανεστραμμένων μαθησιακών διαδικασιών, αποτελεί κοινή πρακτική τα τελευταία χρόνια. Ωστόσο, τα χαρακτηριστικά των κινητών συσκευών, σπάνια διερευνώνται για τη διεξαγωγή αυτών των τύπων μαθησιακών μεθοδολογιών, τα οποία δύνανται να χρησιμοποιηθούν και ως αξιολογικά εργαλεία συμμετοχικής παρατήρησης (πχ αξιοποίηση Mobile ρουμπρίκας παρατήρησης του συγγραφέα) (Parsons & MacCallum, 2017).

Η ιδέα της ανατροφοδότησης μέσω κινητών συσκευών με περιγραφική αξιολόγηση και λογαριασμών κοινωνικής δικτύωσης (messenger), προτάθηκε ως λύση από τους μαθητές και θεωρείται σημαντική καινοτομία. Καλλιεργήθηκαν οι ιδιότητες της σκέψης με τη χρήση κινητών συσκευών και υπήρξαν οδηγοί (tutorial) δόμησης οντοτήτων σε μονοπάτια μάθησης. Παρατηρήσαμε ότι διαφάνηκαν προτάσεις θεμάτων και εκκολαπτόμενοι συγγραφείς (μαθητές και εκπαιδευτικοί) περί ψηφιακής παραγωγής υλικού μέσω του NanoWrimo. Καταγράφηκαν ιδέες με συνεντεύξεις από εκπαιδευτικούς και μαθητές. Η άμεση ανατροφοδότηση γινόταν την επόμενη μέρα στο εργαστήριο της τάξης με ανεστραμμένη διδασκαλία (λογισμικό Flipgrid). Μία καινοτομία που θα μπορούσε να εφαρμοστεί ως πρόταση, είναι η αγορά tablet σε κάθε τάξη και η παραμονή και φύλαξη των συσκευών στο σχολείο.

5. Συμπεράσματα

Καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η φωνή των μαθητών, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών, η κατασκευή και η εκμετάλλευση ψηφιακού περιεχομένου και πλατφορμών, που θα παρέχουν άμεση ανατροφοδότηση σχετικά με τα επιτεύγματα των μαθητών, προωθούν τη μάθηση σε ουσιαστικό επίπεδο, με δυνατότητα χρήσης μετρήσιμων δεικτών αξιολόγησης.

Η αξιολόγηση των μαθητών είναι απαραίτητη για τη μέτρηση της προόδου και της απόδοσης του ατόμου. Απαιτείται περαιτέρω σχεδιασμός για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης, και διαμοιρασμός πληροφοριών με τα σχετικά ενδιαφερόμενα μέρη. Διαφάνηκαν προτάσεις και προσεγγίσεις αξιολόγησης συνεργατικής συγγραφής των μαθητών. Με βάση ανατροφοδοτήσεις για τον αντίκτυπο των εξελίξεων στην εκπαίδευση, συζητείται η ανάπτυξη συστημάτων, με διαδικασίες και

μέσα αξιολόγησης των μαθητών και κρίνεται ιδιαίτερη η ανάγκη ανάπτυξης ικανοτήτων που απαιτούνται για περαιτέρω αποτελεσματική χρήση των αποτελεσμάτων αξιολόγησης για την ανάπτυξη εγκάρσιων δεξιοτήτων (Τζουγκράκη, 2021).

Ως τελικός εποικοδομητικός στόχος προβληματισμού, με βάση τα συμπεράσματα και σχετικές συζητήσεις στην τάξη για παρεχόμενους δείκτες αξιολόγησης, συναποφασίστηκε η κοινή αποδοχή για καινοτόμες ιδέες, για προβληματισμό, για σκέψη και βελτίωση στη διδασκαλία και στην εκμάθηση της γλώσσας, ιδιαίτερα στον τομέα της προφορικής κατανόησης, με πρόκριση καινοτόμων προσεγγίσεων σύνταξης ρουμπρίκας, που θα αφορά τη διάφανη αξιολογητική σχέση εκπαιδευτικών και μαθητών, ειδικά για την παραγωγή λόγου και την ανάπτυξη συγγραφικών και εκφραστικών δεξιοτήτων.

Βιβλιογραφία

- Andujar, A., Salaberri-Ramiro, M. S., & Martínez, M. S. C. (2020). Integrating Flipped Foreign Language Learning through Mobile Devices: Technology Acceptance and Flipped Learning Experience. *Sustainability*, 12 (3), 11-10. [Available on: <https://www.mdpi.com/2071-1050/12/3/1110/htm>].
- Bassi, M., Meghir, C., & Reynoso, A. (2020). Education Quality and Teaching Practices. *The Economic Journal*, 130 (631), 1937–1965.
- Bol, T., & van de Werfhorst, H. G. (2013). Educational Systems and the Trade-Off between Labor Market Allocation and Equality of Educational Opportunity. *Comparative Education Review*, 57(2), 285–308.
- Coleman, J. S. (1992). Some Points on Choice in Education. *Sociology of Education*, 4, 260.
- Glazzard, J., & Stones, S. (2019). Student Perceptions of Feedback in Higher Education. Στο *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18 (11), 38–52.
- González Villarón, M., & Egidio Gálvez, I. (2016). Factores explicativos del aprendizaje de la comprensión oral en lengua inglesa en educación secundaria: Comparación entre España y Holanda. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 591–607.
- Hall, J. A. (2018). A mixed methods comparison of the first principles of instruction in flipped and face-to-face technology integration courses. *ProQuest Dissertations and Theses*, Syracuse University.
- Heaslip, V., & Scammell, J. M. E. (2012). Failing underperforming students: The role of grading in practice assessment. *Nurse Education in Practice*, 12(2), 95–100.

- Herrington, T., & Herrington, J. (Επιμ.). (2006). *Authentic Learning Environments in Higher Education*: IGI Global.
- Hollan, J. D. (1975). A graph-theoretical analysis of Kelly's repertory grid. *Behavior Research Methods & Instrumentation*, 7(4), 382–382.
- Kelly, G. (1991). *The psychology of personal constructs*. London: Routledge.
- Krowka, S., Hadd, A., & Marx, R. (2017). “No Excuses” charter schools for increasing math and literacy achievement in primary and secondary education: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 13(1), 1–67.
- Maolida, E. H., & Salsabila, V. A. (2019). Integrating Process-Genre Approach with Ibunka to Improve Students' English Writing. *English Review: Journal of English Education*, 8(1), 91.
- Mastoni, E. (2019). The Brain Based Learning (BBL) and Intrapersonal Intelligence for Mathematics Learning in Junior High School. *Asia Proceedings of Social Sciences*, 4(3), 17–19.
- Parsons, D., & Mac Callum, K. (2017). A Learning Theory Rubric for Evaluating Mobile Learning Activities. *International Journal of Online Pedagogy and Course Design*, 7(4), 24-38.
- Putnam, R. T., & Borko, H. (2000). What Do New Views of Knowledge and Thinking Have to Say About Research on Teacher Learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4–15.
- Reigeluth, C. M., & Carr-Chellman, A. A. (2009). *Instructional-Design Theories and Models, Volume III: Building a Common Knowledge Base*
- Schmulian, A., & Coetzee, S. A. (2019). The development of Messenger bots for teaching and learning and accounting students' experience of the use thereof. *British Journal of Educational Technology*, 50(5), 2751–2777.
- Sellbjer, S. (2018). “Have you read my comments? It is not noticeable. Change!” An analysis of feedback given to students who have failed examinations. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(2), 163–174.
- Surman, V., & Tóth, Z. E. (2019). Developing a Service Quality Framework for a Special Type of Course. *Periodica Polytechnica Social and Management Sciences*, 27(1), 66–86.
- Σαλβαράς, Γ. (2020). *Παρατήρηση και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Τζουγκράκη, Χ. (2021). Διερεύνηση Μαθησιακών Διεργασιών και Ανάπτυξη Μεθόδων Διδασκαλίας και Αξιολόγησης, *Έρευνα για την Εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες και την Τεχνολογία*, 1(1), 133-164.

Παράρτημα

Ένα παράδειγμα εφαρμογής άμεσης ανατροφοδότησης:

Το NanoWrimo μπορεί να αξιοποιηθεί ως ένα διαδικτυακό διαπολιτισμικό πρόγραμμα ανταλλαγών κειμενικών συζητήσεων, όπου οι μαθητές από διάφορους πολιτισμούς μπορούν να γράψουν για διάφορα θέματα από τη σχολική ζωή, έως και κοινωνικά θέματα, αλληλεπιδρώντας με ανταποδοτικά σχόλια.

Η διδακτική αυτή δράση, χρησιμοποιήθηκε ως μέσο για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραφής των μαθητών. Περιελάμβανε 15 μαθητές νέων ελληνικών τμήματος που έλαβαν μέρος στο πρόγραμμα για περισσότερο από δώδεκα εβδομάδες. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω παρατήρησης και συνέντευξης και αναλύθηκαν ποιοτικά. Βρέθηκε ότι, η επίδειξη μιας μεθοδολογίας που λειτουργεί για κάποιο μαθητή, μπορεί να μην λειτουργεί για έναν άλλο. Έτσι ακολουθήσαμε διαφορετικές προσεγγίσεις σκέψης: Γραπτός λόγος, νοητικοί χάρτες, προγραμματισμένα μονοπάτια μάθησης. Παρότι όλοι οι μαθητές δημοσίευσαν το γράψιμό τους, κάθε μαθητής είχε διαφορετική εμπειρία κατά τη διαδικασία δημοσίευσης. Αποδεικνύεται μέσω δομημένου ερωτηματολογίου και των στατιστικών της εφαρμογής, ότι οι συγγραφείς αναπτύσσουν το δικό τους τρόπο και στρατηγική γραφής η οποία θα λειτουργεί καλύτερα και πιο μεταγνωστικά για αυτούς (Σαλβαράς, 2020).

Ένα παράδειγμα ερωτήσεων ρουμπρίκας RGT, για ανάπτυξη σεναρίου αυθεντικής αξιολόγησης και μάθησης στις ομάδες PLC, με αξιοποίηση της δημιουργικής γραφής για τη διαχείριση της πειθαρχίας και της συμπεριφοράς:

Οι ομάδες PLC καλούνται να αναπτύξουν μαθήματα, με συλλογή κατάλληλων κειμένων αφόρμησης για παραγωγή λόγου στους μαθητές τους. Ζητούμε από τους εκπαιδευτικούς να σκεφτούν τη διαχείριση συμπεριφοράς ως πρόβλημα και να προτείνουν λύσεις.

Οι εκπαιδευτικοί, μέσω του RGT, αναστοχαστικά κατέληξαν σε πέντε βασικές αρχές:

- Σεβασμό των πολιτισμικών διαφορών

- Πίστη στην αξιοπρέπεια κάθε ατόμου
- Κοινωνική οικοδόμηση
- Δικαιοσύνη αποφάσεων
- Ασφάλεια και συμπερίληψη όλων των ατόμων.

Επαναπροσδιορίζοντας την αξιολόγηση στην τάξη του γλωσσικού μαθήματος: Το ημερολόγιο και οι κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων ως πρακτικές εναλλακτικής αξιολόγησης

Ελένη Γρίβα

Καθηγήτρια Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
egriva@uowm.gr

Ιφιγένεια Κωφού

Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
ikofou@gmail.com

Abstract

This paper stresses the importance of utilizing and applying alternative assessment tools in a modern educational context that enhances students' language skills and aims at the development of their metacognitive skills, their decision-making and critical thinking skills. Among the basic tools of alternative assessment are the following: teacher's journals, student diaries, portfolio/s, projects, thinking aloud protocols, report cards and rubrics (Γρίβα & Κωφού, 2019). All these tools provide immediate and detailed feedback, they focus on individual skills, strengths, weaknesses, and inclinations, as well as they promote self-assessment and reflection. All these instruments can also be applied to online and distance learning environments by utilizing various digital means and contribute to formative evaluation/assessment. The paper focuses on student's and teacher's journal as a means of recording teaching episodes, actions, emotions and strategies (Curtis & Bailey, 2009), but also as a means of 'establishing' a dialogue between teachers and students, as well as a means of reflecting on and evaluating the teaching and learning process (Γρίβα & Κωφού, 2019). Also, checklists and rubrics are presented, which provide useful information to students, teachers and parents and structure the educational process accordingly. In this context, we present some methods/means/ways of applying different types of student and teacher journals and a typology of rubrics for recording and reflecting on data collected from language courses and can be useful to all those involved in the educational process.

Keywords: Alternative assessment, language classroom, journals, rubrics.

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία τονίζεται η σημασία της αξιοποίησης και εφαρμογής εναλλακτικών εργαλείων αξιολόγησης σε ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον που προωθεί την καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων και στοχεύει στην παράλληλη ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων, δεξιοτήτων λήψης αποφάσεων και κριτικής σκέψης. Ανάμεσα στα εργαλεία εναλλακτικής αξιολόγησης συγκαταλέγονται το ημερολόγιο του εκπαιδευτικού, το ημερολόγιο του μαθητή, το portfolio, το project, το πρωτόκολλο εξωτερικευμένης σκέψης, η παρατήρηση, το παιχνίδι και οι ρουμπρίκες (Γρίβα & Κωφού, 2019). Όλα αυτά τα εργαλεία παρέχουν άμεση και λεπτομερή ανατροφοδότηση, εστιάζουν στις δεξιότητες, δυνατότητες, αδυναμίες και κλίσεις του κάθε μαθητή, και δίνουν τη δυνατότητα για αυτοαξιολόγηση και αναστοχασμό. Μπορούν να εφαρμοστούν σε δια ζώσης και εξ αποστάσεως περιβάλλοντα, να συνδυαστούν με ψηφιακά

μέσα και να συμβάλλουν σε μία διαμορφωτικού τύπου αξιολόγηση. Η συγκεκριμένη εργασία εστιάζει στο ημερολόγιο τόσο του μαθητή, όσο και του εκπαιδευτικού ως ένα μέσο καταγραφής διδακτικών επεισοδίων, ενεργειών, συναισθημάτων και στρατηγικών (Curtis & Bailey, 2009), αλλά και ως ένα μέσο καθιέρωσης ανοικτού διαλόγου μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, καθώς και αναστοχασμού και αποτίμησης της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας (Γρίβα & Κωφού, 2019). Παρουσιάζονται, επίσης, λίστες ελέγχου και κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων, που παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς και διαμορφώνουν ανάλογα την εκπαιδευτική διαδικασία. Στο πλαίσιο αυτό, προτείνονται τρόποι εφαρμογής διαφόρων τύπων ημερολογίου του μαθητή και του εκπαιδευτικού και μια τυπολογία κλιμάκων διαβαθμισμένων κριτηρίων για την καταγραφή και τον αναστοχασμό σε δεδομένα που συλλέγονται από το γλωσσικό μάθημα και μπορούν να αποβούν χρήσιμα σε όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Λέξεις-κλειδιά: Εναλλακτική αξιολόγηση, γλωσσικό μάθημα, ημερολόγια, κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων.

1. Εισαγωγή

Την τελευταία δεκαετία, γίνεται πολλή συζήτηση αναφορικά με τις αλλαγές στα εκπαιδευτικά συστήματα των περισσότερων ευρωπαϊκών χωρών, συμπεριλαμβανομένης της Ελλάδας, με έμφαση στον μαθητοκεντρικό προσανατολισμό και σε ένα πλαίσιο αξιολόγησης που ανταποκρίνεται στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών. Ένα τέτοιο πλαίσιο δεν μπορεί παρά να συμπεριλάβει εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης, οι οποίοι είναι «ευαίσθητοι» στο ατομικό υπόβαθρο, τις δεξιότητες, τις δυνατότητες και τις ανάγκες των μαθητών και εστιάζουν στην αξιολόγηση του προφίλ κάθε μαθητή (Κωφού & Γρίβα, 2018· Valencia, 1990).

Οι εναλλακτικές πρακτικές αξιολόγησης σχετίζονται με: α) τον ολιστικό προσανατολισμό στη μάθηση, β) την εφαρμογή άτυπων τεχνικών αποτίμησης της μάθησης, γ) τη διαμορφωτική διαδικασία αξιολόγησης, δ) τη διαδικασία «αξιολόγησης για τη μάθηση», και έχουν αναδειχθεί ως βασικοί μηχανισμοί για την ενίσχυση της μάθησης και την ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοαξιολόγησης (Black & Wiliam, 1998 στο Griva & Kofou, 2017).

Η εναλλακτική αξιολόγηση χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένες ιδιότητες, όπως η άμεση και επαρκής ανατροφοδότηση, η ανταπόκριση στις δυνατότητες του κάθε μαθητή σε ατομικό επίπεδο, ο διαμορφωτικός χαρακτήρας της αξιολόγησης, η αυτοαξιολόγηση και ο αναστοχασμός και η ενσωμάτωσή της στις καθημερινές δραστηριότητες στην τάξη (Hamayan & Danico, 1991· Hamayan, 1995). Αποτελεί έτσι αναπόσπαστη συνιστώσα της διδακτικής διαδικασίας (ΦΕΚ 140, 2021) και επιδιώκει τη μετατόπιση της

εκπαιδευτικής διαδικασίας από ένα δασκαλοκεντρικό σε ένα μαθητοκεντρικό πλαίσιο, στο οποίο ο μαθητής αλληλεπιδρά και εμπλέκεται ενεργά στη διαδικασία της γλωσσικής κατάκτησης/ εκμάθησης και της αξιολόγησης. Αντιμετωπίζει τον μαθητή ως ένα «μοναδικό» άτομο με ιδιαίτερες ανάγκες και δεξιότητες, διαφορετικά στυλ και στρατηγικές μάθησης, με προσωπικές ικανότητες και αδυναμίες, δίνοντας έμφαση στην επίτευξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων και την απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων και την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών. Για τον λόγο αυτόν, αντλεί δεδομένα από πολλαπλές πηγές και ενθαρρύνει τη συνεργατική μάθηση, την αλληλόδραση και τη συνεχή αξιολόγηση (Γρίβα & Κωφού, 2019· Griva & Kofou, 2020· Kohonen, 1997), ώστε να ικανοποιηθούν οι διαφορετικές ανάγκες μαθητών που συνυπάρχουν σε τάξεις μικτής ικανότητας.

Καθώς οι συμβατικές/τυπικές μορφές αξιολόγησης, από μόνες τους, δεν μπορούν να συμβάλλουν στην ολιστική αποτίμηση των γνώσεων, ικανοτήτων, δεξιοτήτων και στρατηγικών που υιοθετούν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της πορείας τους προς τη μάθηση (βλ. Barootchi & Keshvarz, 2002), ο εκπαιδευτικός καλείται να αναστοχαστεί «τι μαθαίνει ο μαθητής «πώς το μαθαίνει», «πώς δείχνει την απόκτηση της γνώσης», και να συγκεντρώσει περιγραφικές πληροφορίες για το προϊόν και τη διαδικασία της μάθησης μέσω εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης (Barootchi & Keshvarz, 2002). Άλλωστε, έχει παρατηρηθεί ότι οι παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης συχνά δεν συνάδουν με τις σύγχρονες πρακτικές διδασκαλίας των γλωσσικών μαθημάτων και δεν συγκεντρώνουν πληροφορίες για τις στάσεις, τα κίνητρα, τα ενδιαφέροντα και τις στρατηγικές των μαθητών (Genesee & Hamayan, 1994), αλλά συνδέονται με την τελική αξιολόγηση και τη βαθμολόγηση.

Αντίθετα, η εναλλακτική αξιολόγηση διασφαλίζει ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλους τους μαθητές, π.χ. μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κλπ., και προϋποθέτει τη συμμετοχή των μαθητών σε διαδικασίες και δραστηριότητες, γεγονός που συμβάλει στην ενεργοποίηση γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Leung & Mohan, 2004). Επιπλέον, δίνει έμφαση σε ρεαλιστικές δεξιότητες, όπως δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων, και παρέχει στους μαθητές τη δυνατότητα να συμμετάσχουν στην αυτοαξιολόγηση και στην ετεροαξιολόγηση σε συνεχή και συστηματική βάση (Herman και συν., 1992· Heritage, 2007). Παρέχει, επίσης κίνητρα στους μαθητές, ενισχύοντας την αυτοεκτίμησή τους και την αίσθηση αποτελεσματικότητας και επιτρέπει τους εκπαιδευτικούς να κάνουν

βελτιωτικές παρεμβάσεις στη διδασκαλία, καλλιεργώντας έτσι ένα διαμορφωτικό πλαίσιο (Genesee & Hamayan, 1994· Griva & Kofou, 2017). Τέλος, θέτει τον εκπαιδευτικό σε ρόλο παρατηρητή ο οποίος καταγράφει τις ικανότητες και δεξιότητες των μαθητών με ποικίλους και διαφορετικούς τρόπους, κρίνει αν οι μαθητές πληρούν τους καθορισμένους στόχους, και παρατηρεί πολλές και διαφορετικές όψεις της διαδικασίας της μάθησης.

Από τις μεθόδους και τα εργαλεία εναλλακτικής αξιολόγησης που αναφέρονται στη βιβλιογραφία, μεταξύ άλλων το portfolio, το ημερολόγιο, η παρατήρηση στην τάξη, το project, το πρωτόκολλο προφορικής εξωτερίκευσης, τα παιχνίδια, οι λίστες ελέγχου και οι διαβαθμισμένες κλίμακες (Hamayan, 1995), στην παρούσα εργασία θα αναπτυχθούν το ημερολόγιο ως εργαλείο για την ανάπτυξη της αναστοχαστικής διαδικασίας και οι ρουμπρίκες ως ένα σημαντικό εργαλείο εναλλακτικής αξιολόγησης των γλωσσικών δεξιοτήτων.

2. Ημερολόγιο: Ένα εργαλείο για την ανάπτυξη της αναστοχαστικής διαδικασίας

2.1. Ημερολόγιο του εκπαιδευτικού

Η τήρηση ημερολογίου από τον εκπαιδευτικό λειτουργεί ως μία ‘διερευνητική’ διαδικασία (Richards & Lockhart, 1996) και ένα εργαλείο αναστοχασμού, ανάδρασης και αποτίμησης της διδακτικής διαδικασίας (Bartlett, 1990), και τον βοηθά να οργανώνει τις σκέψεις του (McDonough & McDonough, 1997), καθώς και να καταγράφει ιδέες και γεγονότα για να αναστοχαστεί, να αναλύσει, να αποτιμήσει και τέλος να λάβει αποφάσεις σε μεταγενέστερο στάδιο (Boud, et.al, 1995· Richards & Lockhart, 1996).

Με άλλα λόγια, το ημερολόγιο δίνει την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να προβληματιστούν πάνω σε εμπειρίες και δυσκολίες της γλωσσικής διδασκαλίας, τους επιτρέπει να μοιράζονται και να ανταλλάσσουν με τους μαθητές απόψεις, στάσεις, εμπειρίες και πληροφορίες σχετικά με τη μαθησιακή και διδακτική διαδικασία και τους παρέχει τη δυνατότητα αυτοαξιολόγησης και της διαμορφωτικής επανεξέτασης. Συνεπώς, η τήρηση ημερολογίου συμβάλλει στην καταγραφή των εμπειριών της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στην ανάπτυξη της επίγνωσης ορισμένων πτυχών της διδασκαλίας, στην οριοθέτηση και στον αναστοχασμό συγκεκριμένων προβλημάτων και στην εξερεύνηση προοπτικών επίλυσης των προβλημάτων και των δυσκολιών. Έτσι, ο εκπαιδευτικός μπορεί να θέσει ερωτήματα σχετικά με α) τη διαδικασία της διδασκαλίας,

β) τη στάση των μαθητών και τη συμμετοχή τους, γ) τη συνολική εκτίμηση του μαθήματος (βλ. Richards & Lockhart, 1996).

Στις «αδυναμίες» του ημερολογίου, εντάσσεται το ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες να ‘μεταβούν’ από τον περιγραφικό στον αναστοχαστικό τρόπο γραφής, δεν καταφέρνουν επαρκώς να συνδέσουν «αυτό που γράφουν» με «αυτό που κάνουν» στην τάξη ή δεν είναι σίγουροι κάποιες φορές ότι τα σχόλιά τους έχουν σαφή εστίαση. Πολλές φορές, θεωρούν αρχικά τη συγγραφή ως μια ενδιαφέρουσα διαδικασία, ωστόσο, αργότερα, η συγγραφή μπορεί να γίνει λιγότερο αυθόρμητη, χρονοβόρα και κουραστική ή συναντούν δυσκολίες στο να ερμηνεύουν τα δεδομένα των ημερολογίων.

2.2. Ημερολόγιο του μαθητή

Το ημερολόγιο του μαθητή θεωρείται ως ένα σημαντικό εργαλείο αυτοαξιολόγησης που δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να γράφουν τις σκέψεις τους σχετικά με τη μαθησιακή τους διαδικασία σε ημερήσια ή εβδομαδιαία βάση. Παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές να καταγράψουν εμπειρίες, ιδέες και γεγονότα/επεισόδια της τάξης, να ασκήσουν τον έλεγχο και να κατανοήσουν τη μαθησιακή τους διαδικασία, καθώς και να αναστοχαστούν σε συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους και να προβληματιστούν για συγκεκριμένα στοιχεία και γεγονότα στη συνέχεια. Έτσι, έχουν τη δυνατότητα οι μαθητές να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία και στην αυτοαξιολόγηση, δηλαδή να παρακολουθούν την πρόοδο, να εντοπίζουν τις δυσκολίες και να αναστοχάζονται στη μάθηση, να αξιολογούν ικανότητες και δεξιότητες, να παρακολουθούν τους στόχους του μαθήματος. Με άλλα λόγια, μέσα από τη συγγραφή του ημερολογίου ενεργά μπαίνουν στη διαδικασία να προβληματιστούν σχετικά με τις εμπειρίες της γλωσσικής κατάκτησης/εκμάθησης εντός και εκτός τάξης, να κάνουν υποθέσεις σχετικά με τις διαδικασίες γλωσσικής διδασκαλίας και μάθησης, να εκφράσουν τις προσδοκίες τους, τα αισθήματα και τις στάσεις τους απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία και να αποτιμήσουν την πρόοδο στις γλωσσικές δεξιότητες.

Διάφοροι τύποι ημερολογίου παρουσιάζονται συνοπτικά στη συνέχεια, που μπορούν να επιλεγούν και να χρησιμοποιηθούν ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα των μαθητών και τη στοχοθεσία που τίθεται από τον εκπαιδευτικό (βλ. Γρίβα & Κωφού, 2019).

1. *Προσωπικό ημερολόγιο συγγραφής*: Οι μαθητές πειραματίζονται με νέες μορφές γραφής, όπως στη συγγραφή δοκίμιων, επιστολών, διαλόγων, ποίησης ή χρησιμοποιούν

το ημερολόγιο ως μέρος για την αποτύπωση και 'αποθήκευση' ιδεών για μελλοντικά θέματα.

2. *Ημερολόγιο διαλόγου*: Αποτελεί μία γραπτή συζήτηση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών που στοχεύει στην «αλληλεπίδραση» των δύο πλευρών σε θέματα γλωσσικής διδασκαλίας και μάθησης. Οι μαθητές κάνουν τακτικές καταχωρήσεις (ανάλογα με την ηλικία και το επίπεδο γλωσσικής επάρκειας) και απευθύνονται στον εκπαιδευτικό για θέματα της επιλογής τους (ενδιαφέροντα, στάσεις προς τη μάθηση, απόψεις κλπ.).

3. *Ημερολόγιο ανάγνωσης πολυτροπικών κειμένων*: Αυτό το ημερολόγιο είναι ευέλικτο και παρέχει τη βέλτιστη ανατροφοδότηση στους μαθητές, με τα σχόλια του εκπαιδευτικού να παίζουν σημαντικό διαμορφωτικό ρόλο. Στο ημερολόγιο ανάγνωσης ή παρακολούθησης ταινίας, οι μαθητές καλούνται να διαβάσουν και να εξάγουν το νόημα από μια ιστορία, ένα βιβλίο ή άλλους τύπους λογοτεχνικών κειμένων και άλλου πολυτροπικού υλικού, όπως ταινίες και βίντεο (Moon, 2006).

4. *Το Ημερολόγιο Μάθησης*: Στο ημερολόγιο γλωσσικής εκμάθησης, οι μαθητές μπορούν να θέσουν στόχους και να αξιολογήσουν τους στόχους που έχουν καταφέρει, τους στόχους που θεωρούν χρήσιμους και σημαντικούς, τους στόχους που δυσκολεύονται να πετύχουν, τις μαθησιακές τους εμπειρίες, τις ανάγκες, τις δεξιότητες και τις στρατηγικές.

5. *Ημερολόγιο γραμματικής*: Επικεντρώνεται στη γραμματική και έτσι οι μαθητές μπορούν να εντοπίσουν και να αντιμετωπίσουν τα γραμματικά λάθη, να εντοπίσουν τους τύπους λαθών, να αιτιολογήσουν γιατί έκαναν το/τα λάθος/η και να αναστοχαστούν για το πώς μπορούν να το/τα εμποδίσουν να ξαναεμφανισθεί/ούν (Thornbury, 1991).

6. *Ημερολόγιο στρατηγικών*: Το ημερολόγιο στρατηγικών χρησιμοποιείται από τους μαθητές για να αναστοχαστούν στο πώς μαθαίνουν, για παράδειγμα, πώς διαβάζουν ή γράφουν ένα κείμενο. Είναι ιδιαίτερα χρήσιμο για την αποτίμηση των δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου και ταυτόχρονα προωθεί την ενδυνάμωση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών και την αυτόνομη μάθηση.

7. *Ημερολόγιο στάσεων και συναισθημάτων*: Αυτός ο τύπος ημερολογίου διευκολύνει τους μαθητές να έχουν αυτογνωσία αναφορικά με τη μαθησιακή διαδικασία τους, να αναστοχάζονται σε συναισθήματα που δημιουργούνται από τη διδακτική διαδικασία ή κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, ενώ ταυτόχρονα τους δίνει τη δυνατότητα

να αντιλαμβάνονται και να αναστοχάζονται σε αυτή καθαυτή τη διαδικασία της τήρησης του ημερολογίου. (Γρίβα & Κωφού, 2019).

Για τη σωστή τήρηση του ημερολογίου απαιτούνται συγκεκριμένα βήματα, από την πλευρά του εκπαιδευτικού, τα οποία παρατίθενται στη συνέχεια. Ο εκπαιδευτικός:

- Εισάγει τους μαθητές στην έννοια και τη σημασία του ημερολογίου.
- Ορίζει τους στόχους του ημερολογίου και τους συνδέει με το Πρόγραμμα Σπουδών.
- Καθορίζει τον τύπο και τη μορφή ή διάταξη του ημερολογίου, ατομικό ή ομαδικό, έντυπο ή ηλεκτρονικό.
- Δίνει σαφείς οδηγίες για το περιεχόμενο και τα θέματα που θα συμπεριληφθούν.
- Καθορίζει με ακρίβεια τα κριτήρια για την αξιολόγηση του ημερολογίου.
- Προσδιορίζει τη συχνότητα τήρησης του ημερολογίου (σε ημερήσια, εβδομαδιαία ή περιστασιακή βάση) και ορίζει ένα περιοδικό σύστημα, ώστε να μην χρειάζεται να διαβάσει συνεχώς όλα τα ημερολόγια των μαθητών.
- Καταρτίζει τους μαθητές στην τήρηση των ημερολογίων και στην καταγραφή γεγονότων και απόψεων, με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, του αναστοχασμού και της μεταγλώσσας.
- Παρέχει διαμορφωτική ανατροφοδότηση και παρατηρήσεις και επαινεί τους μαθητές για την προσπάθεια και την ποιότητα του ημερολογίου.
- Προτρέπει τους μαθητές για ενεργή συμμετοχή στην αξιολόγηση του ημερολογίου: π.χ. να ξαναδιαβάσουν τις καταχωρίσεις στο ημερολόγιο, να παρακολουθήσουν τη συμπεριφορά τους στην τάξη, να εκφράσουν γραπτώς με ποιους τρόπους βελτιώθηκαν, να προσδιορίσουν νέους στόχους (βλ. Γρίβα & Κωφού, 2019).

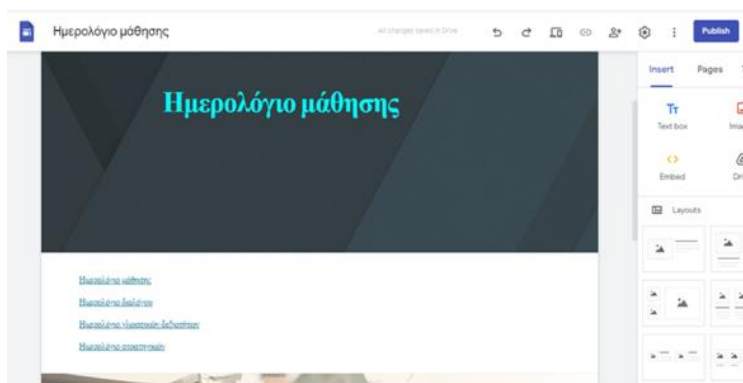
2.3. Το ψηφιακό ημερολόγιο

Το ημερολόγιο, εκτός από έντυπο, μπορεί να είναι και ηλεκτρονικό και να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο για μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς, ιδιαίτερα με τη στροφή στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση λόγω της πανδημίας. Το ψηφιακό ημερολόγιο είναι πιο φιλικό στον χρήστη, ενδείκνυται για μαθητές με ιδιαίτερες ανάγκες και διαφορετικά στυλ μάθησης, και παρέχει τη δυνατότητα της συνδεσιμότητας μεταξύ των εταίρων, ειδικά σε περιπτώσεις που εφαρμόζεται το ομαδικό ημερολόγιο. Οι εμπλεκόμενοι μπορούν να παρακολουθούν τις αναρτήσεις, να συνεργάζονται και να θέτουν κοινούς στόχους, αλλά και να αναστοχάζονται και να ανατροφοδοτούν.

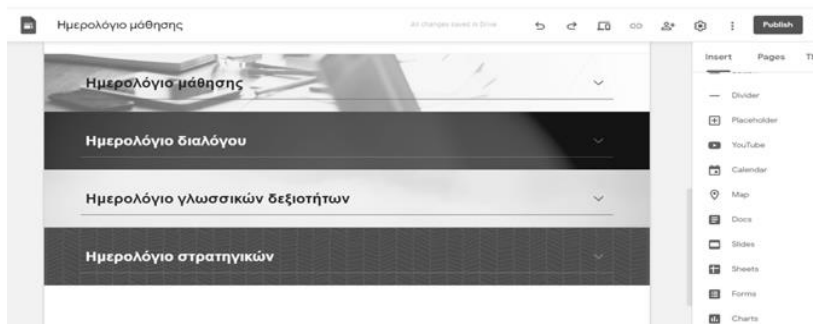
Στη συνέχεια, παρουσιάζουμε κάποια εργαλεία που μπορούν να αξιοποιηθούν για την τήρηση ενός ψηφιακού ημερολογίου.

2.3.1. Google Sites

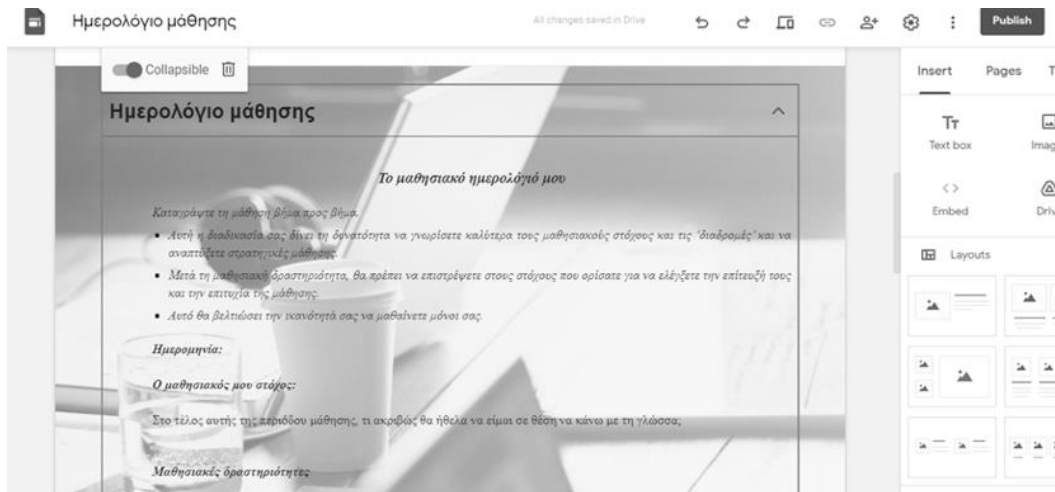
Ένα Google site παρέχει τη δυνατότητα της ανάρτησης του πρότυπου ημερολογίου, καθώς και των περιεχομένων του σε διαφορετικές σελίδες. Σε διαφορετικές σελίδες, επίσης, μπορούν να αναρτώνται οι εργασίες των μαθητών, αλλά και διαφορετικοί τύποι ημερολογίων. Οι μαθητές μπορούν να ανεβάζουν διάφορους τύπους αρχείων, όπως έγγραφα, φωτογραφίες, συνδέσμους, βίντεο, κλπ., ως τεκμήρια της μάθησης, μετατρέποντας με αυτόν τον τρόπο το ημερολόγιο σε ένα πολυτροπικό εργαλείο γλωσσικής εκμάθησης και αναστοχασμού. Μπορεί να εφαρμοστεί ποικίλη τυπολογία ημερολογίων, όπως το ημερολόγιο μάθησης, διαλόγου, στρατηγικών ή δεξιοτήτων, κλπ. (εικόνες 1-5). Κατά συνέπεια, το ημερολόγιο δεν συμβάλλει μόνο στην παρακολούθηση της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά και στην ανάπτυξη ποικίλων μορφών γραμματισμού, όπως κριτικού, οπτικού, γλωσσικού, και ψηφιακού γραμματισμού. Η δυνατότητα που παρέχει να γίνεται ο διαμοιρασμός της σελίδας και με τους γονείς εξασφαλίζει την άμεση ενημέρωσή τους για την εμπλοκή των παιδιών τους στην τήρηση του ημερολογίου, τη συχνότητα και την ποιότητα, καθώς και για την πορεία της μάθησης.



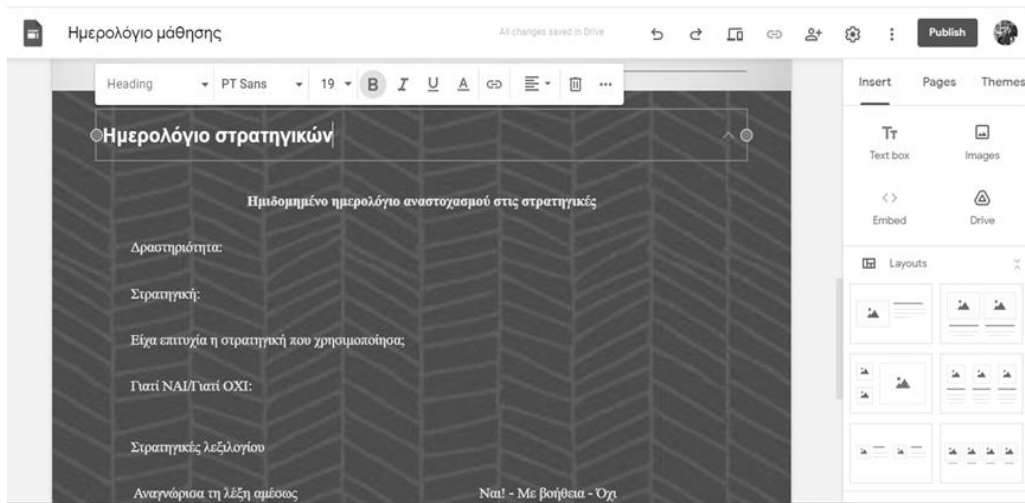
Εικόνα 1. Ημερολόγιο σε Googlesite



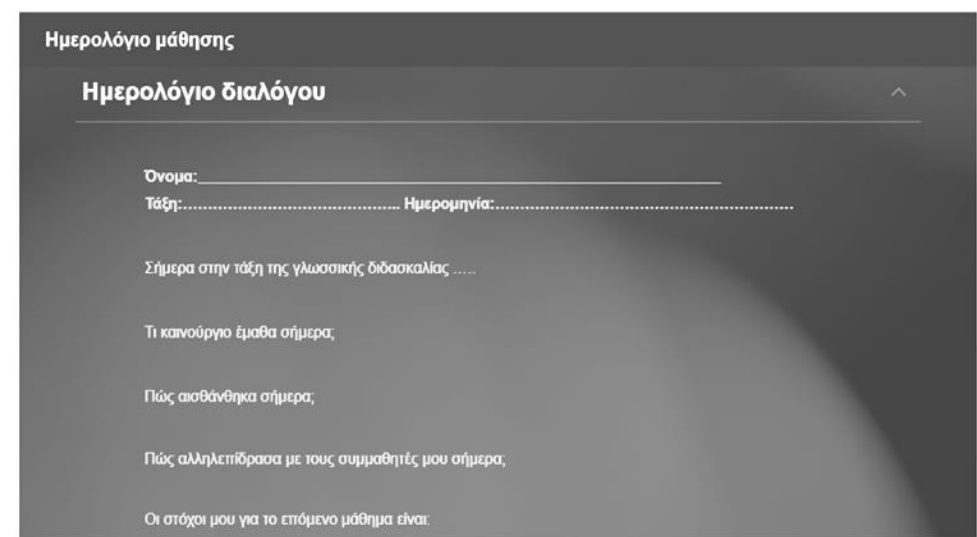
Εικόνα 2. Πολλαπλές σελίδες ημερολογίων



Εικόνα 3. Ψηφιακό ημερολόγιο μάθησης



Εικόνα 4. Ημερολόγιο στρατηγικών

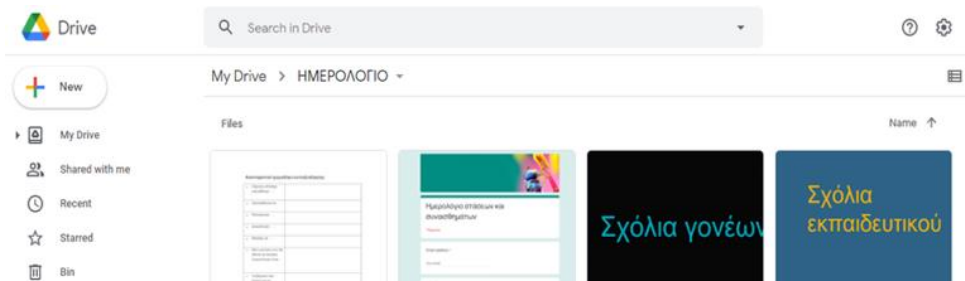


Εικόνα 5. Ημερολόγιο διαλόγου

2.3.2. Φάκελος στο Google Drive

Ένα άλλο μέσο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την τήρηση ψηφιακού ημερολογίου είναι ένας φάκελος στο Google Drive, κοινός για όλη την τάξη. Στον φάκελο μπορούν να συμπεριληφθούν το πρότυπο του ημερολογίου σε word ή Google doc. Σε περίπτωση που οι μαθητές εργάζονται ομαδικά, μπορούν να διαμοιράσουν μεταξύ τους το έγγραφο και να συμβάλλουν όλοι σε ένα είδος αλληλεπίδρασης και συνεργατικής συγγραφής (Laal & Ghodsi, 2012). Σε ένα ημερολόγιο με μορφή ψηφιακού φακέλου, οι μαθητές μπορούν να ανεβάζουν εργασίες και αρχεία, να παρουσιάζουν τα δεδομένα μέσα από συζήτηση στην τάξη και να παίρνουν ανατροφοδότηση από τους συμμαθητές τους και τον εκπαιδευτικό.

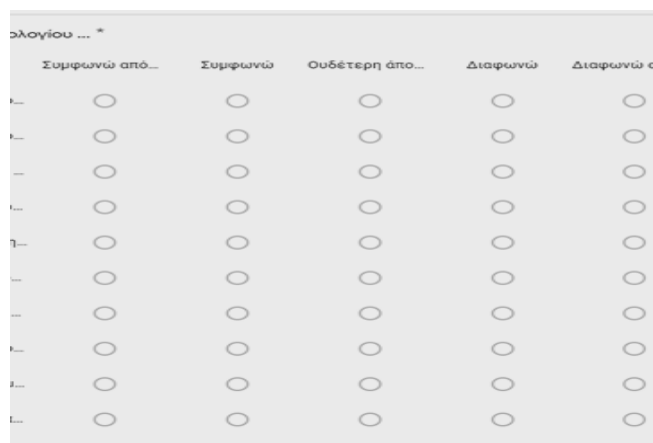
Ο φάκελος μπορεί επίσης να διαμοιραστεί με άλλες τάξεις ή/και με τους γονείς για την παρακολούθηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για τον σκοπό αυτόν, υπάρχει η δυνατότητα προσθήκης και άλλων εργαλείων, όπως jamboard (εικόνα 6) για παράθεση σχολίων του εκπαιδευτικού, συμμαθητών και γονέων. Αν συνδυαστεί με Google forms (εικόνες 7-8), δίνει τη δυνατότητα της αυτοαξιολόγησης για τον μαθητή και της συλλογής δεδομένων για τον εκπαιδευτικό, χρήσιμων για την αποτύπωση της διαδικασίας της διδασκαλίας, της στάσης των μαθητών και της συμμετοχής τους, καθώς και για την παράθεση της συνολικής εκτίμησης του μαθήματος (εικόνα 9).



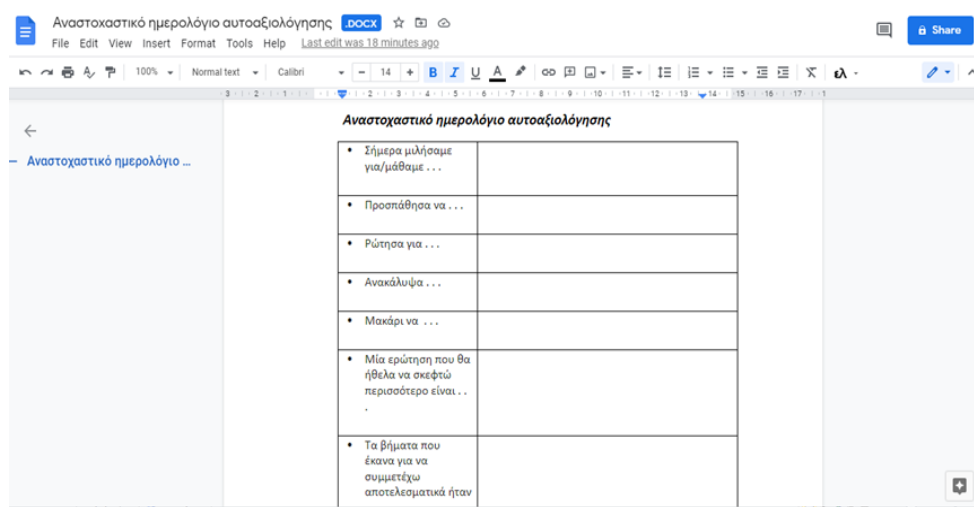
Εικόνα 6. Jamboard για σχόλια εκπαιδευτικού και γονέων



Εικόνα 7. Ημερολόγιο στάσεων και συναισθημάτων σε Google forms (όνομα μαθητή και ημερομηνία)



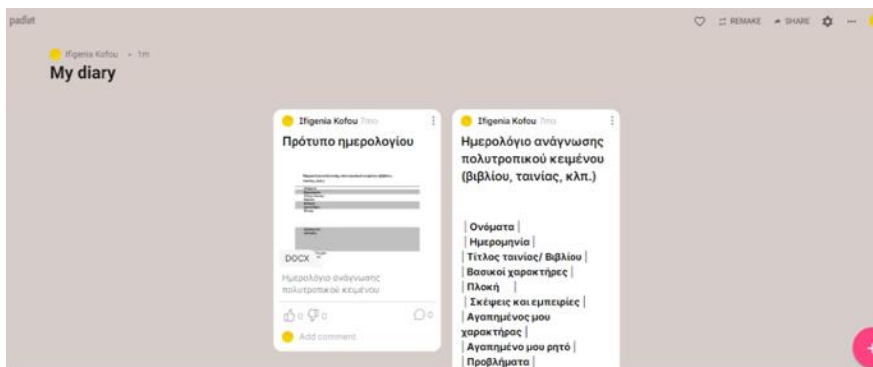
Εικόνα 8. Οι ερωτήσεις του ημερολογίου με διαβαθμισμένη κλίμακα



Εικόνα 9. Πρότυπο έγγραφο αναστοχαστικού ημερολογίου αυτοαξιολόγησης

2.3.3. Padlet

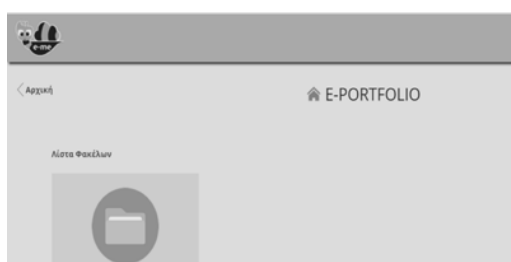
Ένα ιδιαίτερα ελκυστικό εργαλείο που μπορεί να κινητοποιήσει τους μαθητές για την τήρηση του ψηφιακού ημερολογίου είναι το padlet, το οποίο επιτρέπει τη συμμετοχή, συνεργασία και αξιολόγηση σε πραγματικό χρόνο (Deni & Zainal, 2015· Fuchs, 2014) και παράλληλα στέλνει ειδοποιήσεις για τη δραστηριότητα των χρηστών. Στο padlet, με τη χρήση στηλών, μπορεί να γίνει η προσθήκη του πρότυπου ημερολογίου (εικόνα 10), η παράθεση σχολίων, αντιδράσεων, ανατροφοδότησης, ή αξιολόγησης αλλά και εισαγωγή αρχείων των μαθητών, συνδέσμων, video, άλλου padlet, κλπ. Διαμοιράζεται με όλους τους χρήστες αλλά και ως σύνδεσμος με άλλους εμπλεκόμενους, π.χ. γονείς, για την παρακολούθηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.



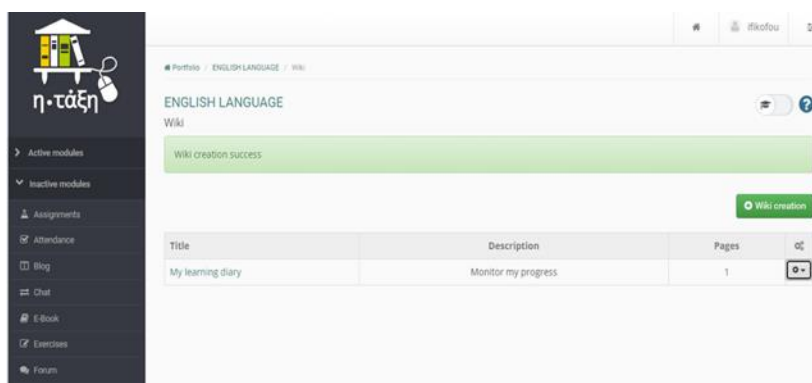
Εικόνα 10. Ημερολόγιο ανάγνωσης πολυτροπικού κειμένου στο Padlet

2.3.4. Ψηφιακές πλατφόρμες e-me και eclass

Εκτός από τα προαναφερθέντα εργαλεία, για την τήρηση του ψηφιακού ημερολογίου μπορούν να αξιοποιηθούν οι ψηφιακές πλατφόρμες e-me και e-class, στις οποίες είναι εγγεγραμμένοι όλοι οι μαθητές. Η τήρηση του ημερολογίου στις πλατφόρμες αυτές δύναται να λειτουργήσει ως ανεστραμμένη τάξη, όπου οι μαθητές θα συμπληρώνουν το ημερολόγιο στο σπίτι και η ανατροφοδότηση θα δίνεται στην τάξη. Συγκεκριμένα, στην e-me, μπορεί να αξιοποιηθεί το e-me Portfolio (εικόνα 11), το οποίο μπορεί να διαμοιραστεί μέσα από την Κυψέλη του μαθήματος ή της τάξης στην οποία συμμετέχουν οι μαθητές, ενώ στην e-class, παρέχεται η αξιοποίηση του wiki (εικόνα 12) ως ενός συνεργατικού εργαλείου τήρησης του ημερολογίου με τρόπο ανάλογο του Google Drive ή του Padlet που περιγράψαμε παραπάνω.



Εικόνα 11. e-me Portfolio



Εικόνα 12. η-τάξη: Δημιουργία wiki

3. Οι ρουμπρίκες ως εργαλείο εναλλακτικής αξιολόγησης

Σημαντικό ρόλο στην εναλλακτική αξιολόγηση κατέχουν οι ‘ρουμπρίκες/κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων’ (rubrics), οι οποίες αποτελούν έναν περιγραφικό ‘οδηγό’ αξιολόγησης με συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης, και ταξινομούνται σε ολιστικές-αναλυτικές ή εστιασμένες-συγκεκριμένες. Με αυτή τη μέθοδο δεν ιεραρχούνται οι μαθητές, ούτε συγκρίνονται μεταξύ τους· αντιθέτως, παρέχεται λεπτομερής ενημέρωση στον κάθε μαθητή και τους γονείς του για την πρόοδό του, τις δυνατότητές του, και τα σημεία που χρειάζονται ενίσχυση στο γλωσσικό μάθημα.

Παρέχονται, επίσης, ευκαιρίες στον εκπαιδευτικό να παρακολουθεί τακτικά τις δεξιότητες και τις ικανότητες των μαθητών και να προσαρμόζει το μάθημα ανάλογα με τις ανάγκες του. Ο εκπαιδευτικός κρατά σημειώσεις και γράφει σχόλια σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών και την πρόοδό τους, τα οποία ταξινομεί στην κατάλληλη κλίμακα. Αυτές οι σημειώσεις είναι συνήθως σύντομες, όπως λέξεις-κλειδιά ή φράσεις-κλειδιά που σχετίζονται με το παρατηρούμενο επεισόδιο ή τις παρατηρούμενες δεξιότητες/ υποδεξιότητες.

3.1. Ρουμπρίκες σε ψηφιακή μορφή

Οι ρουμπρίκες, όπως και το ημερολόγιο, μπορούν να σχεδιαστούν και να αξιοποιηθούν σε ψηφιακή μορφή. Ως ψηφιακά εργαλεία για τη δημιουργία ρουμπρίκων προτείνονται τα εξής: Google forms, Google quizzes, Polling, Games.

3.1.1. Google forms και Google quizzes

Δημιουργούνται με τον ίδιο τρόπο στο Google Drive και μπορούν να πάρουν διαφορετικές μορφές, ανάλογα με το ζητούμενο της αξιολόγησης, όπως πολλαπλής ή μίας επιλογής, κλίμακας κλπ. Μπορούν να αξιοποιηθούν για την αυτοαξιολόγηση και τον αναστοχασμό των μαθητών σε δεξιότητες και στρατηγικές, όπως φαίνεται στις παρακάτω εικόνες (13-15) για τα διάφορα στάδια ανάγνωσης και τη χρήση στρατηγικών. Εναλλακτικά, μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τον έλεγχο κατανόησης ενός γραπτού ή ακουστικού κειμένου, του λεξιλογίου και της γραμματικής.

Section 3 of 4

while-reading

Description (optional)

I read for specific pieces of information. *

yes

No

I clarified and comprehended text content *

yes

No

Εικόνα 13. Λίστα ελέγχου των στρατηγικών ανάγνωσης στο κύριο στάδιο της ανάγνωσης

I expressed clearly the reason for writing *

yes

No

to some extent

I included all the necessary information *

yes

No

to some extent

I put the information in an order that makes sense *

yes

No

Εικόνα 14. Διαβαθμισμένη κλίμακα ελέγχου των στρατηγικών ανάγνωσης στο μεταναγνωστικό στάδιο

STRATEGIES

Evaluation form of Strategy Use

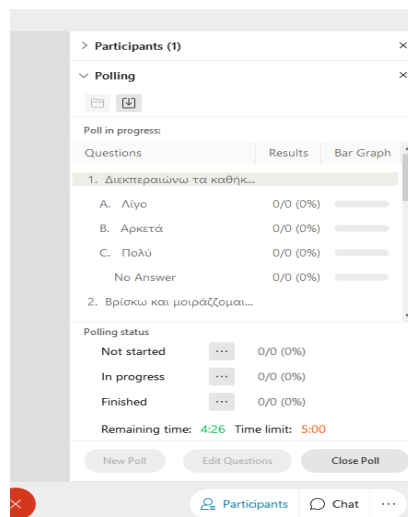
Vocabulary Strategy Use *

	yes	no	not sure
I can pay attention to the...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I can analyze the words t...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I can associate the soun...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I can make a mental ima...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I can relate new words to...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I can writenew words in ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I can remind myself of a ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

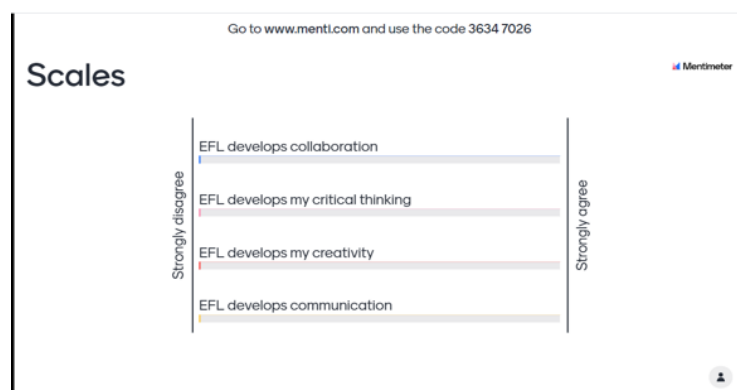
Εικόνα 15. Λίστα ελέγχου των στρατηγικών λεξιλογίου

3.1.2. Σφυγμομέτρηση

Κατά τον ίδιο τρόπο μπορεί να αξιοποιηθεί η σφυγμομέτρηση (polling) (εικόνα 16) είτε σύγχρονα στη Webex ή σε άλλη ψηφιακή πλατφόρμα είτε ασύγχρονα με κάποιο ψηφιακό εργαλείο, όπως το Mentimeter (εικόνα 17). Εκτός από τα προαναφερθέντα που μπορούν να αξιολογηθούν μέσω Google forms και Google quizzes, τα εργαλεία αυτά προσφέρουν τη δυνατότητα να αξιολογήσουμε και άλλες δεξιότητες, στάσεις ή συμπεριφορές, όπως την εργασία σε ομάδες και τις ήπιες δεξιότητες. Οι μαθητές αξιολογούν τον εαυτό τους, αναστοχάζονται και θέτουν νέους στόχους, ενώ ο εκπαιδευτικός αποκτά μια ολοκληρωμένη εικόνα στάσεων και συμπεριφορών των μαθητών του που πιθανό να μην την έχει στην τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος.



Εικόνα 16. Σφυγμομέτρηση στη Webex για εργασία σε ομάδες

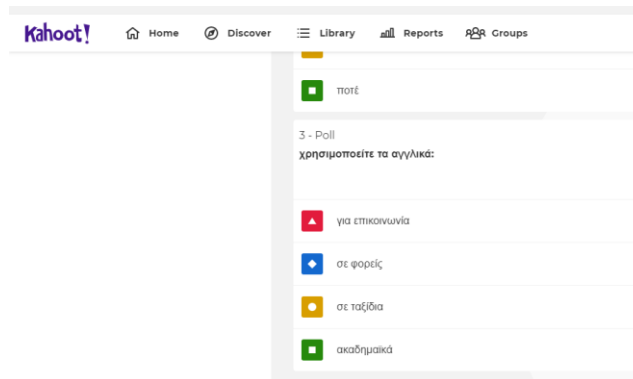


Εικόνα 17. Αξιολόγηση ήπιων δεξιοτήτων μέσω του Mentimeter

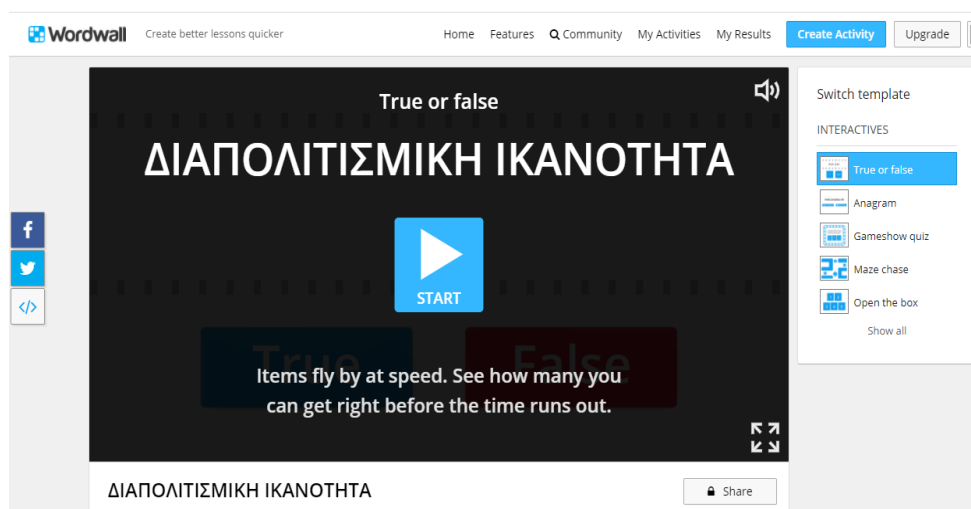
3.1.3. Παιχνίδια

Τέλος, τα παιχνίδια, όπως το Kahoot και το Wordwall (εικόνες 18-20), προσφέρουν επίσης τη δυνατότητα διερεύνησης των στάσεων των μαθητών σε διάφορα θέματα, όπως

στη γλώσσα, στη διαπολιτισμική ικανότητα, κ.ά. Χωρίς να το αντιληφθούν οι μαθητές παρέχουν δεδομένα που μπορούν να αξιοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό για τους στόχους και τον επανα/σχεδιασμό του μαθήματος.



Εικόνα 18. Kahoot για τη στάση των μαθητών προς το μάθημα της γλώσσας



Εικόνα 19. Wordwall για τη διερεύνηση της διαπολιτισμικής ικανότητας



Εικόνα 20. Ενδεικτική ερώτηση στο Wordwall

Όλες οι πληροφορίες που συλλέγει ο εκπαιδευτικός μέσω των πολλαπλών εργαλείων που περιγράφηκαν πιο πάνω μπορούν να καταγραφούν σε μια κάρτα αναφοράς της προόδου

του μαθητή, όπου ο μαθητής ενημερώνεται για την εξέλιξή του, τις δυνατότητές του και τις αδυναμίες, τις στρατηγικές, τις στάσεις και συμπεριφορές, και το στυλ μάθησης, καθώς και για τα επόμενα βήματα που θα πρέπει να ακολουθηθούν σε οποιαδήποτε γλωσσική δεξιότητα ή υποδεξιότητα/τες. Ειδικότερα, οι κάρτες αναφοράς είναι σαφείς «χάρτες» μέσω των οποίων: α) γίνεται ανασκόπηση της προόδου των μαθητών σε σχέση με τους στόχους που έχει θέσει ο εκπαιδευτικός για τη συγκεκριμένη τάξη και β) γίνεται αναλυτική αναφορά στην επίδοσή τους προς ενημέρωση των γονέων αλλά και των ίδιων των μαθητών.

4. Επιλογικός σχολιασμός

Η εναλλακτική αξιολόγηση προάγει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της γλωσσικής εκμάθησης και της αυτό/ετεροαξιολόγησης, μέσα σε ένα αυθεντικό πλαίσιο, και επομένως μπορεί να δημιουργήσει ένα παρωθητικό περιβάλλον αυτενέργειας για τους μαθητές (Κωφού & Γρίβα, 2018· Griva & Kofou, 2020). Το *ημερολόγιο* εστιάζει στο ατομικό υπόβαθρο και προφίλ, τις δεξιότητες, τις δυνάμεις και τις ανάγκες του κάθε μαθητή και παρέχει τη δυνατότητα του αναστοχασμού στη διδακτική/μαθησιακή διαδικασία. Μπορεί, όπως και κάθε άλλη μέθοδος εναλλακτικής αξιολόγησης, να συνδυαστεί με ρουμπρίκες, έντυπες και ψηφιακές, οι οποίες ενισχύουν τον αναστοχασμό, την ανατροφοδότηση και την αποτίμηση της μάθησης.

Τα συγκεκριμένα εργαλεία που παρουσιάστηκαν σε αυτό το κείμενο μπορούν να εφαρμοστούν σε οποιοδήποτε γλωσσικό πλαίσιο και με διάφορες ηλικιακές ομάδες για την αξιολόγηση δεξιοτήτων, στρατηγικών και εμπειριών των μαθητών. Με άλλα λόγια, υποστηρίζεται η αυτοαξιολόγηση, η αυτονομία και η κριτική σκέψη των μαθητών, οι οποίοι ενθαρρύνονται να αναλάβουν την ευθύνη για τη μάθηση και να 'ελέγχουν' τη δική τους πρόοδο. Επιπλέον, παρέχουν στους μαθητές ευκαιρίες να χρησιμοποιούν τη γλώσσα για πραγματικούς σκοπούς, σε ρεαλιστικά/φυσικά πλαίσια, και τους βοηθούν να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους (Κωφού & Γρίβα, 2018· Griva & Kofou, 2017). Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, κάθε μαθητής έχει την ευκαιρία να συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές του για να αντιληφθεί και να αναστοχαστεί για τα πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες του, και τελικά να λάβει αποφάσεις για τα περαιτέρω βήματα με στόχο τη βελτίωση της επίδοσής του (Heritage, 2007).

Κλείνοντας, επισημαίνουμε πως, παρόλα τα πιθανά θέματα που μπορεί να ανακύψουν από την εφαρμογή αυτών των εναλλακτικών εργαλείων, ο επαναπροσδιορισμός της

αξιολόγησης θα πρέπει να αποτελεί έναν από τους βασικούς στόχους της εκπαιδευτικής ατζέντας στη γλωσσική διδασκαλία, παρέχοντας ένα εναλλακτικό/αυθεντικό παράδειγμα αξιολόγησης σε ένα σύγχρονο σχολείο που προετοιμάζει τους μαθητές για τις δεξιότητες του 21ου αιώνα.

Βιβλιογραφία

- Barootchi, N., & Keshavarz, M. H. (2002). Assessment of achievement through portfolio and teacher-made tests. *Educational Research*, 44 (3), 279-288.
- Boud, D., Keogh, R., & Waller, D. (1995). *Reflection: Turning Experience into Learning*. London: Kogan Page.
- Curtis, A., & Bailey, K. (2009). Diary studies. *OnCue Journal*, 3(1), 67-85.
- Deni, A., & Zainal, Z. I. (2015). Let's write on the wall: virtual collaborative learning using Padlet. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology* 2, 364-369.
- Fuchs, B. (2014). The Writing is on the Wall: Using Padlet for Whole-Class Engagement. *LOEX Quarterly*, 40(4), 7-9.
- Genesee F., & Hamayan, E. (1994). Classroom-based assessment. In F. Genesee, *Educating Second Language Children* (pp. 212-239). Cambridge: C.U.P.
- Genesee F., & Upshur, J. (1996). *Classroom-based Evaluation in Second Language Education*. Cambridge: C.U.P.
- Γρίβα, Ε., & Κωφού, Ι. (2019). *Η εναλλακτική αξιολόγηση στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Σχεδιασμός και εφαρμογή περιγραφικών μεθόδων αξιολόγησης για τα γλωσσικά μαθήματα*. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Κυρακίδη.
- Griva, E., & Kofou, I. (2017). *Alternative assessment in Language learning: Challenges and Practices*. Thessaloniki: D Kyriakidis.
- Griva, E., & Kofou, I. (2020). Alternative Assessment: rethinking the methods of assessment in a modern classroom. Proceedings of the *International Conference on "New Ukraine School"* Mariupol State University, Institute of Higher Education of the National Academy of Sciences of Ukraine, Italian Institute of Culture, University of Basilicata (Italy), University of Western Macedonia March 28-29, 2020.
- Hamayan, E.V. (1995). Approaches to Alternative Assessment. *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 212-226.
- Hamayan, E.V., & Danico, J.S. (1991). *Limiting Bias in the Assessment of Bilingual Students*. Pro-Ed, Austin TX.

- Heritage, M. (2007). Formative Assessment: What Do Teachers Need to Know and Do. *Phi Delta Kappa International*, 89 (2), 140-145.
- Herman, J.L., Aschbacher, P.R., & Winters, L. (1992). *A practical guide to alternative assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kohonen, V. (1999). Authentic assessment in affective foreign language education. In J. Arnold (Ed.), *Affect in Language Learning* (pp.279-294). Cambridge: Cambridge University Press.
- Κωφού, Ι., & Γρίβα, Ε. (2018). Επαναπροσδιορίζοντας τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθητών στα γλωσσικά μαθήματα: προτάσεις και προοπτικές για εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης. Στα πρακτικά του 4^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας. Λάρισα: ΕΕΠΕΚ.
- Laal, M. S., & Ghodsi, M. (2012). Benefits of collaborative learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 486-490. doi.org/10.1016/j.sbspro. 2011.12.091.
- Leung, C., & Mohan, B. (2004). Teacher formative assessment and talk in classroom contexts: assessment as discourse and assessment of discourse. *Language Testing*, 21 (3), 360-389.
- McDonough, J., & McDonough, S. (1997). *Research Methods for English Language Teachers*. Great Britain: Arnold.
- Moon, J. (2006). *Learning Journals: a handbook for reflective practice and professional development*. London: Routledge Falmer.
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (1996). *Reflective teaching in second language classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- Thornbury, S. (1991). Watching the whites of their eyes: the use of teaching-practice logs. *ELT Journal*, 45(2), 140-146.
- Valencia, S. (1990). A portfolio approach to classroom reading assessment: The whys, whats, and hows. *The Reading Teacher*, 43, 338-340.

**Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ
ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ
ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ**

Η εξ αποστάσεως επιμόρφωση σε δίγλωσσα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα: παραγωγή σύγχρονου γλωσσικού υλικού από εκπαιδευτικούς της ελληνικής γλώσσας

Σπυρίδων Μπούρας

Εκπαιδευτικός, Υπ. Διδάκτορας-Ερευνητής
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
sbouras@uowm.gr

Abstract

Distance teacher training is, without a doubt, an innovation that stems from the requirements of the modern digital age, in an ever-changing social, economic and cultural environment (Bouras & Griva, 2021). These continuous "transitions" that the teacher is called to make arise from the universal requirement for continuous improvement, upgrading and modernization of professional knowledge and skills, with new technologies offering variety and flexibility in the ways and processes of learning (Biasutti et al., 2021). In such a context, a key role is the knowledge and skills acquired by teachers, after the end of each training program, thus ensuring the effectiveness and improvement of the assessed issues (Johannes et al., 2013). In the present work, the linguistic activities created by teachers who teach the Greek language in bilingual / intercultural environments is presented, while attending a six-month distance training program. The aim of the program was for the teachers who teach the Greek language in bilingual educational environments to be trained in innovative tools for the management of the specific educational environment, as well as in new modern methods in the teaching of the Greek language. The activities was designed by the teachers, based on 10 Thematic Units and concerned modern methods of teaching the Greek language. Overall, the teachers' activities were evaluated based on three quality characteristics: a) the content, b) the adequacy of the methodological approach followed by the teachers, in relation to the unit they attended and c) the creativity. In this way, through the training program, teachers were trained capable of creating their own teaching plan, based on new modern methods for teaching the Greek language, contributing to the upgrade of the quality of the work provided (Bouras & Griva, 2020).

Keywords: Language education, training, Greek language teachers, bilingual learning environments.

Περίληψη

Η εξ αποστάσεως επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί, αναμφισβήτητα, μια καινοτομία που απορρέει από τις απαιτήσεις της σύγχρονης ψηφιακής εποχής, μέσα σε ένα διαρκώς ευμετάβλητο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτιστικό περιβάλλον (Μπούρας & Γρίβα, 2021). Αυτές οι συνεχείς «μεταβάσεις» που καλείται να κάνει ο εκπαιδευτικός ανακύπτουν από την καθολική απαίτηση για διαρκή βελτίωση, αναβάθμιση και εκσυγχρονισμό των επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων, με τις νέες τεχνολογίες να προσφέρουν ποικιλία και ευελιξία ως προς τους τρόπους και τις διαδικασίες μάθησης (Biasutti και συν., 2021). Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, κομβικό ρόλο αποτελούν οι γνώσεις και οι δεξιότητες που αποκόμισαν οι εκπαιδευτικοί, μετά το τέλος του κάθε επιμορφωτικού προγράμματος, διασφαλίζοντας με αυτόν τον τρόπο την αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση των αξιολογούμενων αντικειμένων (Johannes και συν., 2013). Στην παρούσα εργασία, παρουσιάζεται το γλωσσικό υλικό που κατασκεύασαν εκπαιδευτικοί που διδάσκουν την ελληνική γλώσσα σε δίγλωσσα/διαπολιτισμικά περιβάλλοντα, κατά τη διάρκεια ενός

βμηνου εξ αποστάσεως προγράμματος. Στόχος του προγράμματος ήταν οι εκπαιδευτικοί να καταρτιστούν σε καινοτόμα εργαλεία διαχείρισης του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, καθώς και σε νέες σύγχρονες μεθόδους στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Το υλικό σχεδιάστηκε από τους εκπαιδευτικούς, με βάση 10 Θεματικές Ενότητες και αφορούσε σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας. Συνολικά, το υλικό των εκπαιδευτικών αξιολογήθηκε με βάση τρία ποιοτικά χαρακτηριστικά: α) το περιεχόμενο, β) την επάρκεια της μεθοδολογικής προσέγγισης που ακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί, σε σχέση με την ενότητα που παρακολούθησαν και γ) τη δημιουργικότητα. Με αυτόν τον τρόπο, μέσα από το επιμορφωτικό πρόγραμμα καταρτίστηκαν εκπαιδευτικοί ικανοί να δημιουργούν το δικό τους διδακτικό σχέδιο, με βάση νέες σύγχρονες μεθόδους για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, συμβάλλοντας στην αναβάθμιση της ποιότητας του παρεχόμενου έργου (Μπούρας & Γρίβα, 2020).

Λέξεις-κλειδιά: Γλωσσική εκπαίδευση, επιμόρφωση, εκπαιδευτικοί ελληνικής γλώσσας, δίγλωσσα μαθησιακά περιβάλλοντα.

1. Εισαγωγή

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί βασική συνιστώσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς συνδέεται άμεσα με την αναβάθμιση των σχολείων, την αύξηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και με την βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών (Witte & Jansen, 2016). Η επαγγελματική ανάπτυξη συμβάλλει στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος στην τάξη, στη βελτίωση των διδακτικών δεξιοτήτων και στην ανάπτυξη ευκαιριών για συνεργατική μάθηση από τους επιμορφούμενους (Willemse και συν., 2015). Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο διαρκούς επιμόρφωσης ενδυναμώνονται οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών και συμπληρώνονται οι γνώσεις τους σε σύγχρονα ζητήματα που άπτονται του αντικειμένου τους (Dille & Rokenes, 2021). Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτικός καθίσταται πιο αποτελεσματικός ώστε να ανταποκριθεί στα καθήκοντά του και τις συνεχώς μεταβαλλόμενες πρακτικές και ανάγκες των μαθητών του (Bouras, 2020).

Από τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό πως η επαγγελματική ανάπτυξη έχει διττό χαρακτήρα καθώς από τη μια θεωρείται συνώνυμο της συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης του εκπαιδευτικού και από την άλλη συμπεριλαμβάνει την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του (Zhang και συν., 2021). Κάθε επιμορφωτική διαδικασία συνδέεται με την προϋπάρχουσα βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και είναι αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής τους πορείας. Έτσι, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να ενταχθεί στα πλαίσια της πολιτικής της επαγγελματικής ανάπτυξης και δια βίου παιδείας τους καθώς αποσκοπεί στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη όλων των ατόμων (Admiraal και συν., 2021).

Στη σύγχρονη εποχή μέσα από τις ποικίλες αλλαγές που συμβαίνουν στα εκπαιδευτικά συστήματα όλων των χωρών η αναγκαιότητα συστηματικής επιμόρφωσης καθίσταται πιο αναγκαία από ποτέ. Σήμερα, γίνεται λόγος για έναν εκπαιδευτικό που οφείλει να είναι «υψηλού βαθμού επαγγελματίας», να αναπτύσσει συνεργασίες και να φροντίζει για τη συνεχιζόμενη επαγγελματική του ανάπτυξη (Griva & Bouras, 2018). Έτσι, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνδέεται άμεσα με τα προσφερόμενα εκπαιδευτικά προγράμματα που θα παρακολουθήσουν, με τη Διαβίου εκπαίδευση να αποτελεί μια μακρά και πολυσχιδή διαδικασία η οποία συμβάλλει στην εξέλιξη του ατόμου ως δομικού συστατικού κοινωνικής ενδυνάμωσης (Marouli, 2021). Επομένως, η επιμόρφωση ικανοποιεί τόσο την προσωπική ανάγκη του εκπαιδευτικού για διδακτική αποτελεσματικότητα και επάρκεια αλλά κυρίως είναι προς όφελος ολόκληρου του κοινωνικού συνόλου (Gorozidis και συν., 2020).

2. Η εξ αποστάσεως επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Οι σύγχρονες ανάγκες για διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών οδήγησαν κατά τις τελευταίες δεκαετίες στην αναζήτηση πιο ευέλικτων μορφών επιμόρφωσης, όπως είναι τα προγράμματα επιμόρφωσης από απόσταση που πραγματοποιούνται με τη βοήθεια των νέων τεχνολογιών (Annetta & Matus, 2003· Ausburn, 2004· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010). Μάλιστα, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί την πιο σύγχρονη μορφή επιμόρφωσης κυρίως λόγω της ευελιξίας που προσφέρει (Μπούρας & Γρίβα, 2020). Διέπεται από τη φιλοσοφία της ανοιχτής εκπαίδευσης ακυρώνοντας άμεσα οποιουδήποτε χωροχρονικούς περιορισμούς και δίνοντας το δικαίωμα σε κάθε ενδιαφερόμενο να αποκτήσει μορφωτικά αγαθά ανεξάρτητα από τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες του και την κοινωνικο-οικονομική του κατάσταση (Tzivinikou και συν., 2021). Επιπλέον, δίνει τη δυνατότητα στον επιμορφούμενο να ακολουθεί τους δικούς του ρυθμούς μάθησης και οικοδόμησης της νέας γνώσης προάγοντας την αυτό-μάθηση και αυτό-βελτίωση των συμμετεχόντων (Rohotchenko και συν., 2021).

2.1. Το μοντέλο της «μικτής μάθησης»

Στο πλαίσιο σχεδιασμού επιμορφωτικών προγραμμάτων εξ αποστάσεως, το μοντέλο της «μικτής μάθησης» (blended learning) αποτελεί το πιο σύγχρονο και καινοτόμο εργαλείο παγκοσμίως καθώς συνδυάζει τα πλεονεκτήματα της παραδοσιακής δια ζώσης διδασκαλίας και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Sholihah και συν., 2021). Πρόκειται με άλλα λόγια για μια «σύγχρονη πρόκληση» της εκπαίδευσης και της κοινωνίας μας

ευρύτερα φέροντας το άτομο αντιμέτωπο με την πρόκληση της κοινωνίας της πληροφορίας και της παγκοσμιοποίησης συμβάλλοντας καθοριστικά στην επικαιροποίηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων του στα πλαίσια της συνεχούς επαγγελματικής του ανάπτυξης (Griva & Bourgas, 2020). Το μοντέλο της «μικτής μάθησης» ή αλλιώς «υβριδικό μοντέλο» καλύπτει τα κενά της παραδοσιακής δια ζώσης διδασκαλίας και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη σύζευξη αυτών των δύο να καλύπτει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των ατόμων και να συμπεριλαμβάνει μια ευρεία γκάμα θεματολογίας (Bourgas, 2020).

Το μοντέλο της «μικτής μάθησης» συνδυάζει κατάλληλα τα πλεονεκτήματα της σύγχρονης με την ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Qie και συν., 2021). Με άλλα λόγια συνδυάζει τηλεδιασκέψεις οι οποίες πραγματοποιούνται σε πραγματικό χρόνο προάγοντας την αλληλεπίδραση επιμορφωτή και επιμορφούμενου καθώς και διδασκαλίες στις οποίες δεν απαιτείται η ταυτόχρονη συμμετοχή του εκπαιδευτή και του εκπαιδευόμενου (Hampel & Stickler, 2005). Έτσι οι επιμορφούμενοι χρησιμοποιούν τις ψηφιακές πλατφόρμες και μέσα σε ένα σύγχρονο ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης εμπλέκονται σε δραστηριότητες όπως η ανταλλαγή αρχείων, η ομαδοσυνεργατική εργασία, ο διάλογος, η συζήτηση, η επικοινωνία και η επίλυση αποριών από τους επιμορφωτές (Komninou, 2018). Ταυτόχρονα το υλικό αναρτάται στην πλατφόρμα με τον επιμορφούμενο να έχει πρόσβαση σε όποιον χρόνο επιθυμεί καθιστώντας εξαιρετικά ευέλικτη όλη την εκπαιδευτική διαδικασία ειδικά για τους ενήλικους επιμορφούμενους (Lotrecchiano και συν., 2013). Στις πλατφόρμες αναρτώνται βιντεομαθήματα, δραστηριότητες, εκπαιδευτικό υλικό, συμπληρωματικό υλικό με πηγές για περαιτέρω διερεύνηση, εργασίες, fora για ανταλλαγή μηνυμάτων και αλληλεπίδραση αρχείων, ανατροφοδότηση κ.ά. (Ζαρωνάκη, 2020) Από όλα τα παραπάνω καθίσταται φανερό πως το μοντέλο της «μικτής μάθησης» δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για τη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης επιμορφωτικής πρότασης στο σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Μπούρας & Γρίβα, 2021).

3. Η έρευνα

3.1. Σκοπός της έρευνας

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται το γλωσσικό υλικό που κατασκεύασαν εκπαιδευτικοί που διδάσκουν την ελληνική γλώσσα σε δίγλωσσα/διαπολιτισμικά περιβάλλοντα, κατά τη διάρκεια ενός 6μηνου εξ αποστάσεως προγράμματος. Σκοπός του

προγράμματος ήταν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν την ελληνική γλώσσα σε δίγλωσσα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα να καταρτιστούν σε καινοτόμα εργαλεία διαχείρισης του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, καθώς και σε νέες σύγχρονες μεθόδους στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας.

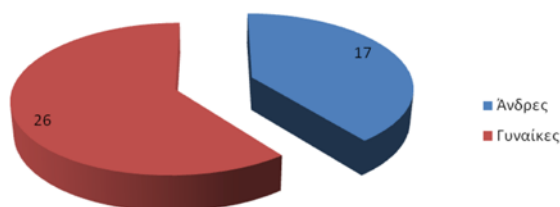
Το 6μηνο επιμορφωτικό πρόγραμμα υλοποιήθηκε ύστερα από τη χαρτογράφηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών που διδάσκουν την ελληνική σε δίγλωσσα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και με βάση ποιοτικά χαρακτηριστικά, εστίαζε στην παροχή θεωρητικών αλλά κυρίως μεθοδολογικών/πρακτικών γνώσεων στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν την ελληνική γλώσσα στην ελληνική μειονοτική εκπαίδευση στην Αλβανία. Έτσι, μέσα από το πρόγραμμα οι εκπαιδευτικοί είχαν την ευκαιρία να εξοικειωθούν με σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της ελληνικής, στο διδακτικό σχεδιασμό και την εφαρμογή δημιουργικών δραστηριοτήτων καθιστώντας τους ικανούς να ανταπεξέρχονται με επιτυχία στις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες.

Πιο συγκεκριμένα οι στόχοι του 6μηνου επιμορφωτικού προγράμματος ήταν οι εξής:

- Να εμβαθύνουν οι εκπαιδευτικοί στο πώς να διαχειρίζονται την τάξη και να σχεδιάζουν μαθήματα της ελληνικής με βάση τις νέες σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας.
- Να αναπτύξουν κατάλληλες στρατηγικές Ανάγνωσης, Γραφής και επικοινωνίας.
- Να καλλιεργήσουν στρατηγικές αποτελεσματικής επικοινωνίας.
- Να εξοικειωθούν με νέες μεθόδους αξιολόγησης του γλωσσικού μαθήματος.

3.2. Συμμετέχοντες στην υλοποίηση του προγράμματος

Οι συμμετέχοντες στην υλοποίηση του προγράμματος ήταν 43 εκπαιδευτικοί σχολικών μονάδων της ελληνικής μειονοτικής εκπαίδευσης στην περιοχή του Αργυροκάστρου, του Δέλβινου και των Αγίων Σαράντα. Από αυτούς οι 26 ήταν γυναίκες και οι 17 άνδρες. Πρόκειται για τους εκπαιδευτικούς των τριών αναγνωρισμένων ελληνικών μειονοτικών περιοχών στην περιοχή της Αλβανίας. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, κομβικό ρόλο αποτελούν οι γνώσεις και οι δεξιότητες που αποκόμισαν οι εκπαιδευτικοί, μετά το τέλος του κάθε επιμορφωτικού προγράμματος, διασφαλίζοντας με αυτόν τον τρόπο την αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση των αξιολογούμενων αντικειμένων του επιμορφωτικού προγράμματος που δομήθηκε ειδικά για τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν την ελληνική γλώσσα στη χώρα.



Γράφημα 1. Φύλο συμμετεχόντων στο 6μηνο επιμορφωτικό πρόγραμμα

3.3. Χρονική διάρκεια προγράμματος

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσα από τα παρακάτω τρία στάδια:

Α) Στο πρώτο στάδιο πραγματοποιήθηκε η διερεύνηση της υφιστάμενης κατάστασης και η καταγραφή των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών που διδάσκουν την ελληνική γλώσσα στα σχολεία του Αργυροκάστρου, του Δέλβινου και των Αγίων Σαράντα. Στη συνέχεια έγινε η ανάλυση των αναγκών και με βάση τα αποτελέσματα της χαρτογράφησης αλλά και τη θεωρία για τις αρχές και τα σύγχρονα μοντέλα επιμόρφωσης, πραγματοποιήθηκε ο *σχεδιασμός* του επιμορφωτικού προγράμματος.

Β) Σε δεύτερο στάδιο υλοποιήθηκε το 6μηνο επιμορφωτικό πρόγραμμα ακολουθώντας το «μικτό μοντέλο» μάθησης με την συμμετοχή εκπαιδευτικών από διάφορες περιοχές του Αργυροκάστρου, Δέλβινου και των Αγίων Σαράντα. Οι εκπαιδευτικοί στο ασύγχρονο περιβάλλον μάθησης χρησιμοποιούσαν τη γλώσσα δημιουργικά, αλληλοδρούσαν και αυτενεργούσαν σε ένα δραστηριοκεντρικό πλαίσιο και σε σύγχρονο περιβάλλον γινόταν οι ανατροφοδοτικές συναντήσεις στο τέλος κάθε εκπαιδευτικής ενότητας. Σε πρώτο χρόνο οι επιμορφούμενοι ασχολούνταν με το διαδραστικό υλικό στην πλατφόρμα και στη συνέχεια σε πραγματικό χρόνο, γινόταν ο σχολιασμός των δικών τους δραστηριοτήτων που κατασκεύαζαν στο τέλος κάθε εκπαιδευτικής ενότητας καθώς και η ανατροφοδότηση του προγράμματος. Έτσι οι εκπαιδευτικοί δημιουργούσαν το δικό τους υλικό με βάση την ενότητα που παρακολούθησαν κάθε φορά καθιστώντας τους με αυτόν τον τρόπο ικανούς να δημιουργούν τις δικές τους δραστηριότητες για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και όχι να είναι απλοί διεκπεραιωτές σχεδίων άλλων.

Γ) Η ολοκλήρωση των δύο πρώτων σταδίων επέτρεψε στο 3^ο στάδιο, την αξιολόγηση του προγράμματος σε δύο στάδια: α) με το πέρας του επιμορφωτικού προγράμματος για την συνολική αξιολόγηση του επιμορφωτικού προγράμματος που παρακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί καθώς και β) ένα εξάμηνο μετά το πέρας του επιμορφωτικού προγράμματος, πραγματοποιήθηκε η ύστερη ανατροφοδοτική αποτίμηση (follow up stage) για να δούμε στην πράξη τι εφάρμοσαν οι εκπαιδευτικοί στις τάξεις τους.



Εικόνα 1. Χρονοδιάγραμμα σχεδιασμού, υλοποίησης και αξιολόγησης του επιμορφωτικού προγράμματος

4. Αποτελέσματα

Το υλικό των εκπαιδευτικών αξιολογήθηκε ως “επαρκές”, “καλό”, “πολύ καλό” με βάση τρία ποιοτικά χαρακτηριστικά:

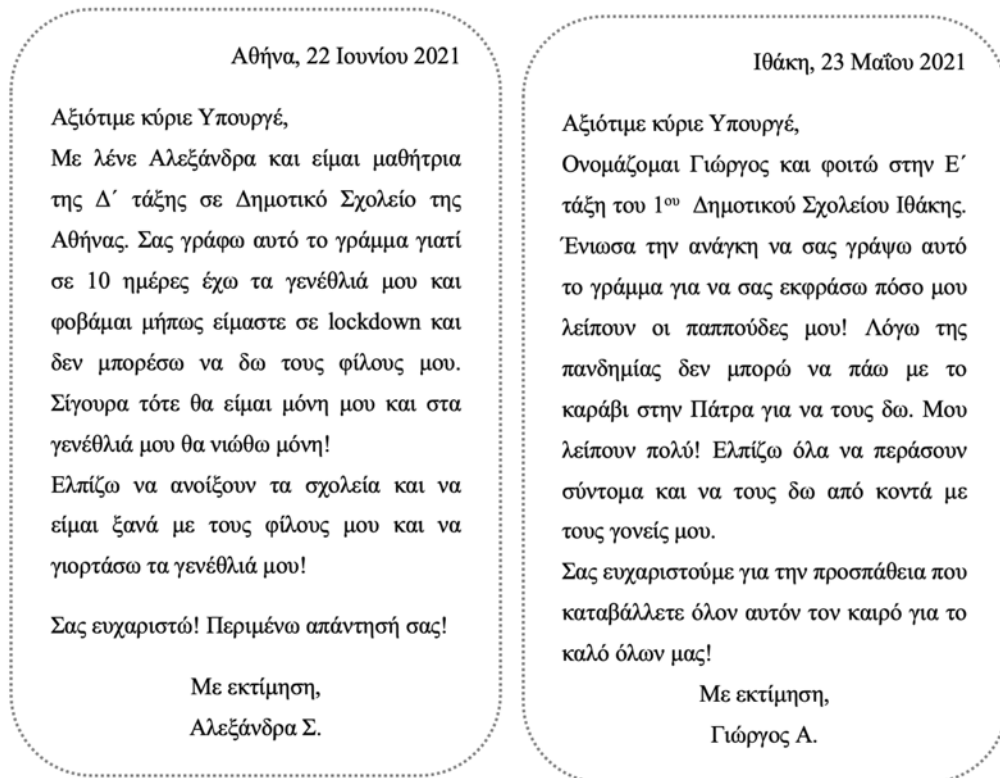
- α) το περιεχόμενο,
- β) την επάρκεια της μεθοδολογικής προσέγγισης που ακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με την ενότητα που παρακολούθησαν,
- γ) τη δημιουργικότητά τους.

4.1 Ενδεικτικό υλικό που κατασκεύασαν οι εκπαιδευτικοί στη Θεματική Εκπαιδευτική Ενότητα της Δεξιότητας Γραπτής Έκφρασης: Μέθοδοι Διδασκαλίας της Γραφής

4.1.1. Παρουσίαση και σχολιασμός δραστηριοτήτων του 1^{ου} εκπαιδευτικού

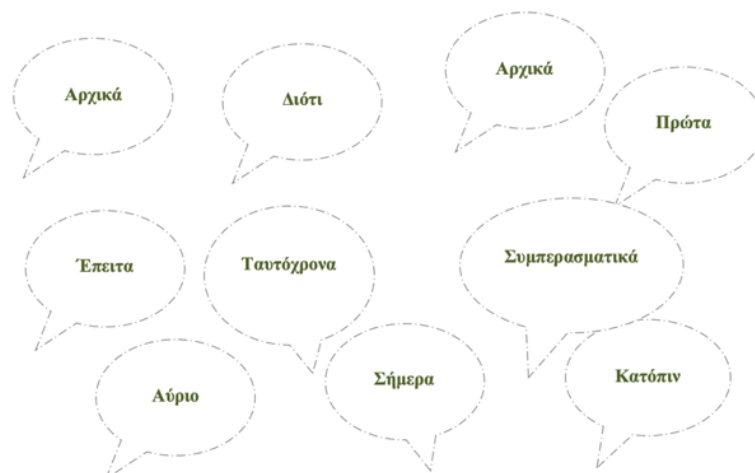
Κατά το προσυγγραφικό στάδιο, ο 1^{ος} εκπαιδευτικός επέλεξε τη θεματική ενότητα της πανδημίας του Covid-19 και συγκεκριμένα τη συγγραφή μιας επιστολής από τους μαθητές. Αρχικά, διανέμονται στους μαθητές δύο επιστολές με παρόμοιο θέμα, ως υποδείγματα, προκειμένου οι μαθητές να διαπιστώσουν πώς πρέπει να κινηθούν για τη δραστηριότητα που τους ζητείται. Στη συνέχεια, εντοπίζονται μια σειρά από δυνατά σημεία. Ένα πρώτο δυνατό σημείο αποτελεί ο χαρακτήρας της δραστηριότητας, η οποία δεν έχει τη μορφή εξέτασης αλλά μιας ευχάριστης δραστηριότητας για τους μαθητές. Οι μαθητές, σε ομάδες, καλούνται να εστιάσουν στη μορφή, στο ύφος και στο στυλ της επιστολής και με τον τρόπο αυτό να διευρύνουν τις γνώσεις τους αλλά και να βοηθηθούν στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου και της έκφρασής τους. Επίσης, στο προσυγγραφικό

στάδιο προωθείται η ανταλλαγή σκέψεων, απόψεων και ιδεών ανάμεσα στους μαθητές ώστε να αναπτύσσεται η μεταξύ τους αλληλόδραση και επικοινωνία.



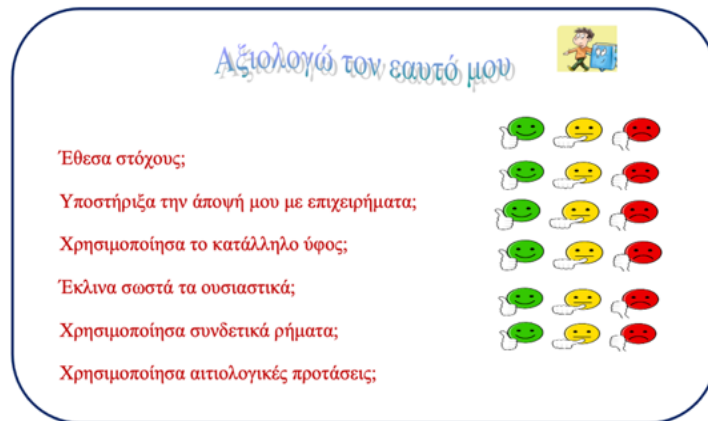
Εικόνα 2. Επιστολές-υποδείγματα

Στο συγγραφικό στάδιο, οι μαθητές προχωρούν σε ομάδες στη συγγραφή μιας επιστολής με τη βοήθεια χρήσιμου λεξιλογίου. Οι μαθητές καλούνται να συζητήσουν μεταξύ τους και να σκεφτούν έναν πρώτο σχεδιασμό της επιστολής. Η δραστηριότητα αυτή τους δίνει τη δυνατότητα να αναπτύξουν τα στοιχεία σε συνεχή λόγο μέσα από το χρήσιμο λεξιλόγιο που τους προσφέρεται.



Εικόνα 3. Βοηθητικό λεξιλόγιο

Στο μετασυγγραφικό στάδιο, ο εκπαιδευτικός προάγει τον αναστοχασμό των μαθητών μέσα από μια δραστηριότητα αυτοαξιολόγησης. Ο εκπαιδευτικός παρέχει στους μαθητές προτάσεις με τις οποίες μπορούν να ελέγξουν τις κειμενικές συμβάσεις της επιστολής που δημιούργησαν στο προηγούμενο στάδιο, καθώς και να ελέγξουν τις κειμενικές συμβάσεις της επιχειρηματολογίας. Ακολούθως, παρατίθεται η αξιολόγηση που αναπτύχθηκε από τον εκπαιδευτικό για το μετασυγγραφικό στάδιο:



Εικόνα 4. Αξιολόγηση για το μετασυγγραφικό στάδιο

Με βάση τα παραπάνω, το περιεχόμενο παρουσιάζει ενδιαφέρον, ενώ η δημιουργικότητα και η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθείται είναι συμβατή με τις επιδιώξεις της διδασκαλίας για τη συγγραφή μιας επιστολής αφού προάγεται ο προσυγγραφικός, συγγραφικός και μετασυγγραφικός στοχασμός των μαθητών.

4.1.2. Παρουσίαση και σχολιασμός των δραστηριοτήτων του 2^{ου} εκπαιδευτικού

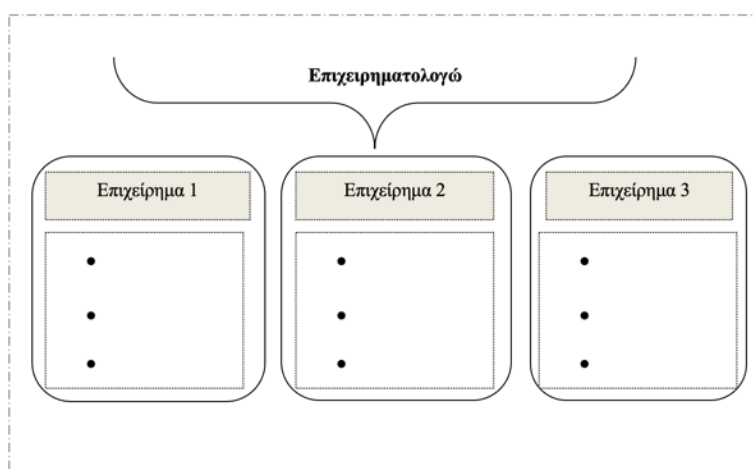
Ο 2^{ος} εκπαιδευτικός επέλεξε ως θεματική ενότητα «τη γειτονιά μου». Ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός δομεί τη διδακτική προσέγγιση του γραπτού λόγου μέσα από τρία στάδια: α) το προσυγγραφικό, β) το κυρίως συγγραφικό και γ) το μετασυγγραφικό στάδιο.

Στο προσυγγραφικό στάδιο, ο εκπαιδευτικός βοηθά τους μαθητές ώστε να αλληλεπιδράσουν και να αντιληφθούν το ακροατήριο στο οποίο απευθύνεται το κείμενο, καθώς και τον σκοπό συγγραφής του.



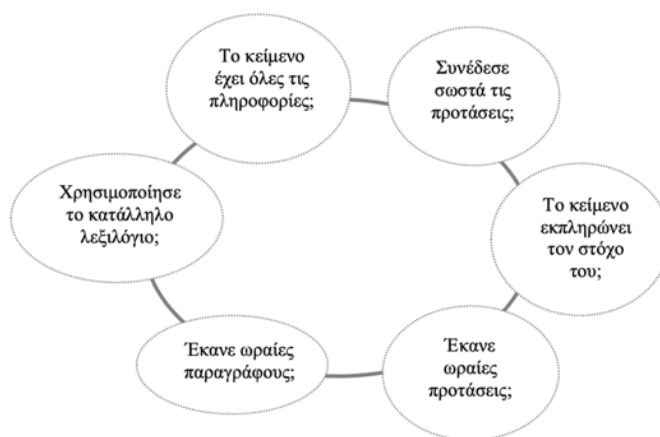
Εικόνα 5. Ερωτήματα κατά το προσυγγραφικό στάδιο

Στο κυρίως συγγραφικό στάδιο, ο εκπαιδευτικός έχει κατασκευάσει δραστηριότητες στις οποίες προτρέπει τους μαθητές να βάλουν τις ιδέες τους στην κατάλληλη σειρά ώστε να σχηματίσουν συνεχή λόγο. Ο κάθε μαθητής βάζει τις ιδέες του σε σειρά για την περιγραφή της γειτονιάς του με βάση όσα προηγήθηκαν στο προσυγγραφικό στάδιο. Με αυτόν τον τρόπο, ο μαθητής προσπαθεί να προσδώσει ακρίβεια, σαφήνεια, πληρότητα και συνεκτικότητα στο κείμενό του.



Εικόνα 6. Επιχειρηματολογία

Στο μετασυγγραφικό στάδιο, προάγεται η ετεροαξιολόγηση των μαθητών, μια διαδικασία ιδιαίτερα αγαπητή στους μαθητές. Βασικό πλεονέκτημα αποτελούν οι αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών, καθώς και η επικοινωνία και η αλληλόδρασή τους. Η αξιολόγηση του ενός μαθητή για το γραπτό του άλλου συνιστά μια μορφή ενίσχυσης σε μετασυγγραφικό στάδιο και στη συγκεκριμένη περίπτωση λειτουργεί συμπληρωματικά και ιδιαίτερα βοηθητικά για τους μαθητές. Ακολούθως, παρατίθεται η αξιολόγηση που αναπτύχθηκε από τον εκπαιδευτικό για το μετασυγγραφικό στάδιο:



Εικόνα 7. Αξιολόγηση κατά το μετασυγγραφικό στάδιο

Συνεπώς, στην περίπτωση αυτή, οι δραστηριότητες του εκπαιδευτικού αποτιμώνται ιδιαίτερα θετικά ως προς το περιεχόμενο, τη μεθοδολογική προσέγγιση που υιοθετείται και ως προς τη δημιουργικότητα.

5. Επιλογικός σχολιασμός

Συνοψίζοντας, η επιμόρφωση αποτελεί βασικό μοχλό για την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συμβάλλοντας σημαντικά στην υιοθέτηση μιας θετικής κουλτούρας και αντίληψης για την εκπαιδευτική διαδικασία συνολικά (Μπούρας & Γρίβα, 2021). Σε αυτό το πλαίσιο σχεδιάσαμε και υλοποιήσαμε το 6μηνο επιμορφωτικό πρόγραμμα σε εκπαιδευτικούς που διδάσκουν την ελληνική γλώσσα σε δίγλωσσα/διαπολιτισμικά περιβάλλοντα και μέσα από την αξιολόγησή του διασφαλίσαμε την αποτελεσματικότητά του και τη διαρκή βελτίωση των αξιολογούμενων αντικειμένων. Από τα εμφανώς ενθαρρυντικά αποτελέσματα αναδεικνύονται διάφορα ενδιαφέροντα σημεία τα οποία αναμένεται να αποτελέσουν τη βάση και να επηρεάσουν τη μελλοντική επιμορφωτική διαδικασία. Οι επιμορφούμενοι ενεπλάκησαν σε διαδικασίες όπου είχαν την ευκαιρία να εξοικειωθούν με σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της ελληνικής, στον διδακτικό σχεδιασμό και την εφαρμογή δημιουργικών δραστηριοτήτων καθιστώντας τους ικανούς να ανταπεξέρχονται με επιτυχία στις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες (Brinia & Psoni, 2021).

Οι συμμετέχοντες αποτίμησαν ιδιαίτερα θετικά τη δημιουργία του δικού τους σύγχρονου γλωσσικού υλικού μετά το τέλος κάθε θεματικής ενότητας καθώς ήταν άρρηκτα συνδεδεμένο με τους στόχους του προγράμματος, συνέβαλλε καθοριστικά στην κατανόηση της διδασκόμενης ύλης και στην αλληλεπίδρασή τους με το εκπαιδευτικό

υλικό (Golonka και συν., 2014). Επιπρόσθετα οι δραστηριότητες συνέβαλλαν στη ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευτικών και η κατασκευή των δικών τους δραστηριοτήτων, του δικού τους υλικού, με την κατάλληλη ανατροφοδότηση που λάμβαναν οδήγησαν στη σταδιακή κατάκτηση της νέας γνώσης (Biletska και συν., 2021).

Συνολικά, το υλικό των εκπαιδευτικών αξιολογήθηκε ιδιαίτερα θετικά ως προς τρία ποιοτικά χαρακτηριστικά: α) το περιεχόμενο, β) την επάρκεια της μεθοδολογικής προσέγγισης που ακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί, σε σχέση με την ενότητα που παρακολούθησαν και γ) τη δημιουργικότητά τους. Με αυτόν τον τρόπο, το 6μηνο επιμορφωτικό πρόγραμμα αποτιμάται ιδιαίτερα θετικά, με τους επιμορφούμενους να εμπλέκονται ενεργά σε δημιουργικές δραστηριότητες για τη διδασκαλία της ελληνικής σε σύγχρονα εκπαιδευτικά πλαίσια ξεπερνώντας τις συνεχείς «μεταβάσεις» που καλείται να κάνει ο εκπαιδευτικός στη σύγχρονη εποχή (Griva & Bouras, 2018) και οι οποίες ανακύπτουν από την καθολική απαίτηση για διαρκή βελτίωση, αναβάθμιση και εκσυγχρονισμό των επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων, με τις νέες τεχνολογίες να προσφέρουν ποικιλία και ευελιξία ως προς τους τρόπους και τις διαδικασίες μάθησης (Biasutti και συν., 2021).

Έτσι το πρόγραμμα φιλοδοξεί να αποτελέσει οδηγό για τον σχεδιασμό της επιμορφωτικής πολιτικής στη σύγχρονη εποχή και να δώσει πρόσθετη αξία σε ανάλογα επιμορφωτικά προγράμματα που πρόκειται να σχεδιαστούν και να υλοποιηθούν στο μέλλον καταρτίζοντας εκπαιδευτικούς ικανούς να δημιουργούν το δικό τους διδακτικό σχέδιο, με βάση νέες σύγχρονες μεθόδους για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, συμβάλλοντας στην αναβάθμιση της ποιότητας του παρεχόμενου έργου (Μπούρας & Γρίβα, 2020).

Βιβλιογραφία

- Admiraal, W., Schenke, W., Jong, L., Emmelot, Y., & Sligte, H. (2021). Schools as professional learning communities: what can schools do to support professional development of their teachers?. *Professional Development in Education*, 47(4), 684-698.
- Annetta, L., & Matus, J. (2003). Analysis of satisfaction and perceived learning of science in different distance education delivery modes for rural elementary school teachers involved in a professional development project. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 1(3), 311-331.

- Ausburn, L.J. (2004). Gender and learning strategy differences in non-traditional adult students' design preferences in hybrid distance courses. *The Journal of Interactive Online Learning*, 3(2). Available online at <http://www.ncolr.org/jiol/archives/2004/fall/toc.html>.
- Biasutti M., Antonini Philippe R., & Schiavio A. (2021). Assessing teachers' perspectives on giving music lessons remotely during the COVID-19 lockdown period. *Musicae Scientiae*.
- Biletska, I. O., Paladieva, A. F., Avchinnikova, H. D., & Kazak, Y. Y. (2021). The use of modern technologies by foreign language teachers: developing digital skills. *Linguistics and Culture Review*, 5(S2), 16-27.
- Bouras, S. (2020). The Greek Language Education in Albania: Presentation of a professional development context for Greek Language Teachers. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences* 8(1), 18-27.
- Brinia, V., & Psoni, P. (2021). Online teaching practicum during COVID-19: the case of a teacher education program in Greece, *Journal of Applied Research in Higher Education*, 2, 610-624.
- Dille, K., & Rokenes, M. (2021). Teachers' professional development in formal online communities: A scoping review. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103-131.
- Ζαρωνάκη, Μ. (2020). Αντίστροφη τάξη: Μια επίκαιρη και ανοιχτού τύπου μέθοδος ως μοντέλο μικτής μάθησης στα νέα εκπαιδευτικά δεδομένα. Από τη θεωρία στην πράξη. Ηλεκτρονικά Πρακτικά της Επιστημονικής Τηλε-Δημερίδας: *Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και Σχολική Πραγματικότητα*» (σσ. 156-157). Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (Ε.Δ.Α.Ε.) & Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού Δυτικής Ελλάδας.
- Zhang, X., Admiraal, W., & Saab, N. (2021). Teachers' motivation to participate in continuous professional development: relationship with factors at the personal and school level. *Journal of Education for Teaching*, 47(5), 714-731.
- Golonka, E., Bowles, A., Frank, V., Richardson, D., & Freynik, S. (2014). Technologies for foreign language learning: a review of technology types and their effectiveness. *Computer Assisted Language Learning*, 27(1), 70-105.
- Gorozidis, G., Tzioumakis, Y., Krommidas, C. & Papaioannou, A. (2020). An innovative approach to PE teacher in-service training: A self-determination theory perspective. *Teaching and Teacher Education*, 96, 103-184.

- Griva, E., & Bouras, S. (2018). Upporting in-service training of Language teachers in the modern European Education Environment. *Internationalization of higher education in Ukraine: challenges and perspectives*, 227-229.
- Hampel, R., & Stickler, U. (2005). New skills for new classrooms: Training tutors to teach languages online. *Computer Assisted Language Learning*, 18(4), 311-326.
- Johannes, C., Fendler, J., & Seidel, T. (2013). Teachers' perceptions of the learning environment and their knowledge base in a training program for novice university teachers. *International Journal for Academic Development*, 18(2), 152-165.
- Komninou, I. (2018). A Case Study of the Implementation of Social Models of Teaching in e-Learning: "The Social Networks in Education", Online Course of the Inter-Orthodox Centre of the Church of Greece. *TechTrends*, 62, 146–151.
- Lotrecchiano, G.R., McDonald, P.L., Lyons, L., & Farber, M. (2013). Blended Learning: Strengths, Challenges, and Lessons Learned in an Interprofessional Training Program. *Maternal and Child Health Journal*, 17, 1725–1734.
- Marouli, C. (2021). Sustainability Education for the Future? Challenges and Implications for Education and Pedagogy in the 21st Century. *Sustainability*, 13(5), 2901.
- Μπούρας, Σ., & Γρίβα, Ε. (2021). Η Αξιολόγηση ενός Εξ Αποστάσεως Προγράμματος Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών που Διδάσκουν την Ελληνική σε Δίγλωσσα/Διαπολιτισμικά Περιβάλλοντα. Στο III All-Ukrainian scientific-practical conference *The New Ukrainian School: The trail of Progress* (σσ. 276-279). Mariupol State University.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010). *Μείζον πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών. Η συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: συγκριτική ερμηνεία αποτελεσμάτων*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ. [Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: http://www.epimorfosi.edu.gr/images/stories/e-books/ap_anagk/pdf/8_sysxetisi.pdf].
- Qie, X., Kassim, M. S., & Ebrahimi, M. (2021). Measuring The Efficacy of Combining Online and Offline Teaching Methods: A Case Study of University Students in China. *Innovative Teaching and Learning Journal*, 5(2), 49–58.
- Rohotchenko, O., Zuziak, T., Kizim, S., Rohotchenko, S., & Shynin, O. (2021). Information and Communications Technology in the Professional Training of Future Professionals in the Field of Culture and Art. *Postmodern Openings*, 12(3), 134-153.
- Sholihah, H. I., Hidayat, A. W., Srinawati, W., Syakhrani, A. W., & Khasanah, K. (2021). What linguistics advice on teaching English as a foreign language learning using blended learning system. *Linguistics and Culture Review*, 5(1), 342-351.

- Tzivinikou, S., Charitaki, G., & Kagkara, D. (2021). Distance Education Attitudes (DEAS) During Covid-19 Crisis: Factor Structure, Reliability and Construct Validity of the Brief DEA Scale in Greek-Speaking SEND Teachers. *Technology Knowledge and Learning*, 26, 461–479.
- Willemse, M., Dam, G., Geijsel, F., Wessum, L., & Volman, M. (2015). Fostering teachers' professional development for citizenship education. *Teaching and Teacher Education*, 49, 118-127.
- Witte, T., & Jansen, E. (2016). Students' voice on literature teacher excellence. Towards a teacher organized model of continuing professional development. *Teaching and Teacher Education*, 56, 162-172.

Επιμορφώνοντας εκπαιδευτικούς για θέματα διγλωσσίας στο πλαίσιο της υπηρεσίας “Με 2 Γλώσσες”

Γεωργία Φωτιάδου

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
geofotia@lit.auth.gr

Αλεξάνδρα Πρέντζα

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
aprentza@uoi.gr

Χριστίνα Μαλιγκούδη

Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
cmaligko@eled.duth.gr

Σταματία Μικαλοπούλου

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
smichalo@del.auth.gr

Μαρίνα Ματθαιουδάκη

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
marmat@enl.auth.gr

Abstract

The aim of this article is to present the basic principles and rationale of a webinar that took place in the spring 2021, organized by *Me2glosses*, Aristotle University of Thessaloniki; this is a partner organisation of the information service of *Bilingualism Matters* at the University of Edinburgh. The webinar addressed Greek educators of primary and secondary schools in the region of Epirus, Greece. The aim of the webinar was to provide support to those educators in order to help them address challenges they may encounter in their classrooms where a large number of students is often of a different ethnic and language background. To this aim, the webinar provided training in issues related to bilingualism, bilingual upbringing and education and presented examples of best practices that may be implemented in their classes in order to improve the learning outcomes achieved by students who are non-native speakers of Greek. Prior to the webinar, a needs analysis was carried out via the distribution of a specially designed questionnaire. Participants were required to answer questions regarding their views and attitudes towards bilingualism and bilingual students at school. The questionnaire also aimed to explore the potential challenges teachers encounter in such multilingual and multicultural instructional contexts. The webinar consisted of five sessions and upon its completion participants were required to evaluate it as well as provide suggestions and ideas regarding future topics of training in bilingualism and bilingual education.

Keywords: Bilingualism, bilingual education, training program, teaching Greek as L2.

Περίληψη

Στο άρθρο αυτό παρουσιάζονται οι βασικές αρχές και το σκεπτικό υλοποίησης του επιμορφωτικού σεμιναρίου που πραγματοποιήθηκε την Άνοιξη του 2021 από συνεργαζόμενες ερευνήτριες της υπηρεσίας πληροφόρησης και συμβουλευτικής για τη διγλωσση ανατροφή “Με 2 Γλώσσες” σε εκπαιδευτικούς που

υπηρετούν στην Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Ηπείρου. Στόχος του σεμιναρίου ήταν η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με θέματα που άπτονται της διγλωσσίας, καθώς και της δίγλωσσης ανατροφής και εκπαίδευσης, αλλά κυρίως η παρουσίαση καλών πρακτικών που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν για την επιτυχή εκπαιδευτική και διδακτική προσέγγιση των δίγλωσσων μαθητών/τριών που φοιτούν στις τάξεις των συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών. Προκειμένου το σεμινάριο να ανταποκριθεί στον μέγιστο βαθμό στις ανάγκες και τις προσδοκίες των ίδιων των εκπαιδευτικών, οι ενδιαφερόμενοι/ες κλήθηκαν πριν από την έναρξή του να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο, στο οποίο διερευνήθηκαν οι απόψεις και οι στάσεις τους σχετικά με τη διγλωσσία και την παρουσία των δίγλωσσων μαθητών/τριών στα σχολεία τους, καθώς και οι ενδεχόμενες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν εργαζόμενοι/ες μέσα σε αυτήν τη συνθήκη. Το σεμινάριο διενεργήθηκε σε πέντε εξ αποστάσεως συναντήσεις και ολοκληρώθηκε με τη συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου αποτίμησής του από τους/τις εκπαιδευτικούς, στο οποίο καταγράφηκαν και οι ανάγκες τους για περαιτέρω επιμόρφωση αναφορικά με τη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση.

Λέξεις-κλειδιά: Διγλωσσία, δίγλωσση εκπαίδευση, επιμορφωτικό πρόγραμμα, διδασκαλία ελληνικής ως Γ2.

1. Εισαγωγή

Τη δεκαετία του 1990, όταν η Ελλάδα έγινε ξαφνικά χώρα υποδοχής ενός μεγάλου αριθμού μεταναστών, κυρίως από χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, η ελληνική γλώσσα έγινε για ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών/τριών -στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση- η βασική γλώσσα εκπαίδευσης και η δεύτερη, τρίτη ή και τέταρτη γλώσσα επικοινωνίας, πέραν της μητρικής τους ή και άλλων γλωσσών που μπορεί να γνώριζαν. Μερικά χρόνια αργότερα, στις αρχές του 21^{ου} αιώνα, το μαζικό μεταναστευτικό κίνημα λαών από διάφορες χώρες προς την Ευρώπη είχε ως αποτέλεσμα να αλλάξει δραστικά το γλωσσικό και πολιτισμικό προφίλ των σχολείων, κυρίως της νότιας Ευρώπης, και οδήγησε εκπαιδευτικούς και ερευνητές/τριες στην ανάγκη να επαναξιολογήσουν τη σημασία της πολυγλωσσίας και τον ρόλο που διαδραματίζει στην εκπαίδευση (King, 2017).

Αναφορικά με την Ελλάδα, η αλλαγή της γλωσσικής και πολιτισμικής ταυτότητας του μαθητικού πληθυσμού στα ελληνικά δημόσια σχολεία δημιούργησε έντονες ανάγκες για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων και για σχεδιασμό και δημιουργία ειδικού εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας (Γ2/ΞΓ). Από το 1990 μέχρι σήμερα, έχουν υλοποιηθεί πολλά ερευνητικά και εκπαιδευτικά προγράμματα- στο πλαίσιο της τυπικής αλλά και της μη τυπικής εκπαίδευσης - με στόχο να αντιμετωπιστούν οι παραπάνω ανάγκες και να υποστηριχθούν οι Έλληνες/ίδες εκπαιδευτικοί στον ρόλο τους ως δάσκαλοι/ες της Ελληνικής ως Γ2.

Ένας βασικός στόχος αυτών των προγραμμάτων υπήρξε η καλλιέργεια του σεβασμού των εκπαιδευτικών απέναντι στη διγλωσσία/πολυγλωσσία και η προώθησή της στον εκπαιδευτικό χώρο.

Στο πλαίσιο αυτό, η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διγλωσσία και τη μητρική γλώσσα των μαθητών/τριών τους αποτέλεσε αντικείμενο πολλών ερευνών, αφού αυτές επηρεάζουν τις στάσεις τους απέναντι στους/στις μαθητές/τριες αλλά και τις διδακτικές πρακτικές τους (Won, 2020). Η επισκόπηση των ερευνών που πραγματοποιήθηκαν τα τελευταία χρόνια με στόχο τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναδεικνύει τις θετικές στάσεις τους προς τη διγλωσσία γενικά και τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας (Γκαϊνταρτζή, 2018). Το εύρημα αυτό κρίνεται ιδιαίτερα θετικό, δεδομένων των προσπαθειών που έχουν καταβληθεί από το 1990 έως και σήμερα για την υποστήριξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, όμως, οι έρευνες αναδεικνύουν τη σταθερή αντίληψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τη διγλωσσία ως πρόβλημα στη σχολική γλωσσική μάθηση των παιδιών (Gkaintartzi, Kiliari & Tsokalidou, 2015· Gkaintartzi, Kiliari & Tsokalidou, 2016· Michail & Stamou, 2009· Τσοκαλίδου, 2012). Σύμφωνα με την Γκαϊνταρτζή (2018), οι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν μια υποτιθέμενη «ουδετερότητα» απέναντι στη διγλωσσία, αλλά στην ουσία αναπαράγουν την ιδεολογία της μονογλωσσίας. Το συγκεκριμένο εύρημα αναδεικνύει την ανάγκη να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί επίγνωση της γλωσσικής τους ιδεολογίας, να την εντοπίσουν και να την προσεγγίσουν με τρόπο κριτικό και αναστοχαστικό. Μια τέτοια κριτική προσέγγιση θα τους/τις βοηθήσει να αξιολογήσουν τη στάση τους απέναντι στη μητρική γλώσσα των μαθητών/τριών τους και τη χρήση της.

Σήμερα, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με πολυγλωσσικές και πολυπολιτισμικές τάξεις στα ελληνικά δημόσια σχολεία αποτελεί κυρίως ευθύνη της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης (ΠΕ.ΔΙ.ΕΚ.) στην οποία ανήκουν οι εκπαιδευτικοί και των συντονιστών/στριών εκπαίδευσης. Πέραν αυτών των επίσημων φορέων, όμως, υπάρχουν σχετικά προγράμματα τα οποία προσφέρονται από τα Κέντρα Επιμόρφωσης και Δια Βίου Μάθησης (Κ.Ε.Δι.Βι.Μ.) αλλά και από ιδιωτικούς φορείς. Η παρούσα εργασία έχει στόχο να παρουσιάσει τη δομή και το περιεχόμενο ενός εξ αποστάσεως επιμορφωτικού προγράμματος το οποίο πραγματοποιήθηκε με τη συνεργασία της ΠΕ.ΔΙ.ΕΚ. Ηπείρου και την υπηρεσία πληροφόρησης και συμβουλευτικής για τη δίγλωσση ανατροφή “Με 2 Γλώσσες”, η οποία λειτουργεί υπό την εποπτεία του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Το πρόγραμμα απευθυνόταν στους/στις εκπαιδευτικούς της

συγκεκριμένης Περιφέρειας και αποτελείτο από πέντε συναντήσεις με διαφορετική εστίαση και θεματική η καθεμιά. Στόχος του προγράμματος ήταν να παρέχει κατάρτιση στις παιδαγωγικές προσεγγίσεις στη διγλωσσία αλλά και πρακτικές ιδέες και τεχνικές σύμφωνα πάντα με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών που θα το παρακολουθούσαν. Για τον σκοπό αυτό αρχικά διερευνήθηκε το προφίλ των εκπαιδευτικών και αντλήθηκαν πληροφορίες σχετικά με το εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο εργάζονται και τους/τις μαθητές/τριές τους. Στη συνέχεια χαρτογραφήθηκαν οι αντιλήψεις τους σχετικά με τη διγλωσσία, τον διγλωσσισμό, τη δίγλωσση εκπαίδευση και τον ρόλο της μητρικής γλώσσας στην ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μαθητών/τριών τους. Τα αποτελέσματα αυτής της χαρτογράφησης θα παρουσιαστούν στις Ενότητες 3.1 και 3.2, αφού αναφερθούμε σύντομα στην υπηρεσία «Με 2 Γλώσσες» (Ενότητα 2). Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε στη δομή της επιμόρφωσης (Ενότητα 4) και στην αξιολόγησή της από τους εκπαιδευτικούς (Ενότητα 5).

2. Η υπηρεσία “Με 2 Γλώσσες”

Η υπηρεσία πληροφόρησης και συμβουλευτικής για τη δίγλωσση ανατροφή “Με 2 Γλώσσες” λειτουργεί υπό την εποπτεία του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης από το 2011 και ένας από τους βασικούς στόχους που θέλει να υπηρετήσει είναι η διάχυση των αποτελεσμάτων που διατυπώνονται από την εγχώρια και διεθνή ερευνητική δραστηριοποίηση στον χώρο της διγλωσσίας. Η υπηρεσία “Με 2 Γλώσσες” ιδρύθηκε το 2011 με πρωτοβουλία της διεθνούς κύρους καθηγήτριας Ιάνθης Μαρίας Τσιμπλή, ως ‘παράρτημα’ του διεθνούς οργανισμού Bilingualism Matters, πρωτοβουλία της καθηγήτριας Antonella Sorace στο Πανεπιστήμιο του Εδιμβούργου, στο Ηνωμένο Βασίλειο. Από το 2015, τη σκυτάλη της διεύθυνσης της υπηρεσίας έχει η καθηγήτρια Μαρίνα Ματθαιουδάκη, με υποδιευθύντρια τη Δρ. Γεωργία Φωτιάδου. Η ομάδα του “Με 2 Γλώσσες” (ή BM@Thessaloniki) απαρτίζεται από ερευνητές/τριες και ακαδημαϊκούς που ασχολούνται με τη διγλωσσία: μέλη της ομάδας προέρχονται από την επιστήμη της Γλωσσολογίας και ιδιαίτερα της γλωσσικής κατάκτησης σε άτομα τυπικής και μη-τυπικής ανάπτυξης, της γλωσσικής επεξεργασίας ενηλίκων που μιλούν γλώσσες κληρονομιάς ή των οποίων η μητρική γλώσσα παρουσιάζει σημεία γλωσσικής φθοράς/συρρίκνωσης. Επίσης, μέλη της ομάδας προέρχονται από την επιστήμη της Ψυχολογίας, ιδιαίτερα σε σχέση με την επίδραση της διγλωσσίας στις νοητικές δεξιότητες και, τέλος, από την επιστήμη της Παιδαγωγικής, αφού η συνύπαρξη

πολύγλωσσων ατόμων σε σχολικές τάξεις είναι όχι μόνο δεδομένο της σύγχρονης εποχής, αλλά και ζητούμενο.

Στην πορεία των ετών δραστηριοποίησής της, η υπηρεσία “Με 2 Γλώσσες” συνεργάστηκε με επιστημονικά προγράμματα, ως διάυλος διάχυσης των αποτελεσμάτων των ερευνών στο ευρύ κοινό, όπως για παράδειγμα με τα IKYDA 2004, IKYDA 2012-2013, CostAction 2009-2013, BALED 2012-2015), αλλά και πιο πρόσφατα, με το “MultiMind” και το “TEAM”. Στα πλαίσια των δράσεων που αναλαμβάνει το «Με 2 Γλώσσες» εντάσσονται και σειρές επιμορφωτικών σεμιναρίων μικρότερης ή μεγαλύτερης διάρκειας σε συνεργασία με φορείς της εκπαίδευσης, ομιλίες, διαλέξεις και σεμινάρια πάνω σε θέματα διγλωσσίας, με σκοπό την ενημέρωση δίγλωσσων ομιλητών/τριών, αλλά και επαγγελματιών που ασχολούνται με δίγλωσσα άτομα. Επιπλέον, στην ιστοσελίδα του υπάρχει διαθέσιμη ηλεκτρονική πλατφόρμα, με υλικό που στοχεύει σε επιπλέον ενημέρωση για όποιον/α επιθυμεί, πεδίο με ‘Συχνές Ερωτήσεις’, αλλά και τη δυνατότητα εξ αποστάσεως επικοινωνίας με μέλη της υπηρεσίας πληροφόρησης. Η ιστοσελίδα της ομάδας είναι προσβάσιμη και μέσα από την επίσημη ιστοσελίδα του διεθνούς οργανισμού: <https://www.bilingualism-matters.org/>, όπου μπορεί κάποιος να ενημερωθεί για δράσεις και συνεργασίες των μελών του δικτύου σε όλο τον κόσμο: Πρόκειται στην πραγματικότητα για μια δυναμική κοινότητα, μέλη της οποίας δραστηριοποιούνται αυτή τη στιγμή σε Ευρώπη, Ασία και Αμερική και η οποία μεγαλώνει συνεχώς με την προσθήκη νέων συνεργασιών. Με αυτούς τους τρόπους το “Με 2 Γλώσσες” και το δίκτυο Bilingualism Matters συνεισφέρουν στο να ενθαρρυνθούν οικογένειες και θεσμικοί φορείς οικογενειών που ασχολούνται με δίγλωσσους/πολύγλωσσους πληθυσμούς ώστε να υποστηρίξουν την δίγλωσση/πολύγλωσση ανάπτυξη των παιδιών. Επίσης, προσβλέπει στο να επιτευχθεί η εναρμόνιση των δομών που ασχολούνται με την εκπαίδευση των παιδιών και να γεφυρωθεί το χάσμα που υπάρχει ανάμεσα στην ακαδημαϊκή κοινότητα και την ευρύτερη κοινωνία. Έτσι, περισσότερα παιδιά θα μπορέσουν να επωφεληθούν από τα πλεονεκτήματα της διγλωσσίας, ενώ τοπικές κοινωνίες, οργανισμοί και θεσμοθετημένοι φορείς θα καταφέρουν να συντονίσουν τις προσπάθειές τους προς κοινό όφελος.

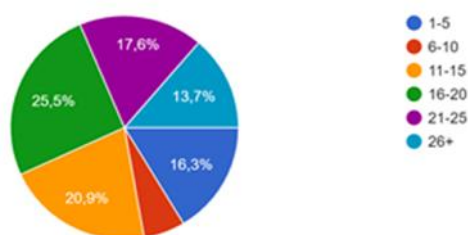
3. Προετοιμασία για την οργάνωση της επιμόρφωσης

Για την όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματική υλοποίηση της επιμόρφωσης, καλέσαμε τους ενδιαφερόμενους/ες εκπαιδευτικούς να απαντήσουν ηλεκτρονικά σε ένα

ερωτηματολόγιο που στόχευε στη διερεύνηση του προφίλ και των αναγκών τους. Οι απαντήσεις τους παρουσιάζονται παρακάτω.

3.1. Προφίλ συμμετεχόντων/ουσών στο επιμορφωτικό πρόγραμμα

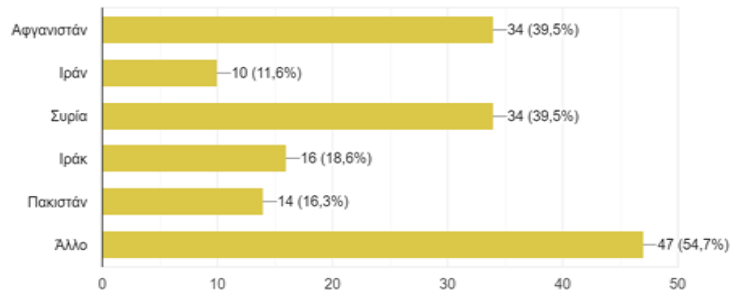
Ας σημειώσουμε εισαγωγικά ότι στην πόλη των Ιωαννίνων λειτουργούν δύο σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, από τα 13 συνολικά σχολεία στην ελληνική επικράτεια, το 9ο Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων-Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και το 2ο Γυμνάσιο Ιωαννίνων-Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Από τους/τις 153 συμμετέχοντες/ουσες του σεμιναρίου, το 66,6% ήταν εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ενώ το 33,3% εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας, πάνω από το 45% των συμμετεχόντων/ουσών είχαν 11-20 έτη διδακτικής προϋπηρεσίας, ενώ το 64% δίδασκε 11-25 έτη. Αυτά τα δεδομένα φανερώνουν ότι οι συμμετέχοντες/ουσες ήταν εκπαιδευτικοί με σημαντική διδακτική εμπειρία. Η αναλυτική κατανομή ως προς αυτό το χαρακτηριστικό εμφανίζεται στο Γράφημα 1:



Γράφημα 1. Έτη διδακτικής προϋπηρεσίας συμμετεχόντων/ουσών

Ως προς το αν υπήρχαν στις τάξεις των συμμετεχόντων/ουσών μαθητές/τριες με προσφυγικό ή μεταναστευτικό υπόβαθρο, το 55,6% απάντησε θετικά, ενώ το υπόλοιπο 44,4% αρνητικά. Συνεπώς, ενώ σημαντικό μέρος των εκπαιδευτικών δεν είχε τη σχολική χρονιά κατά την οποία διεξήχθη το σεμινάριο (2020-2021) μαθητές/τριες με αυτά τα χαρακτηριστικά, η συμμετοχή τους, ενδεχομένως, δείχνει ότι θεωρούσαν πολύ πιθανό να βρεθούν σε αυτή την εκπαιδευτική συνθήκη.

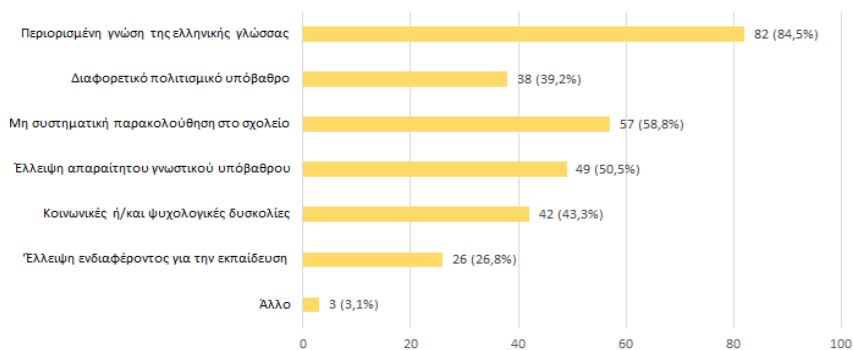
Σχετικά με τις χώρες καταγωγής των προσφύγων και μεταναστών μαθητών/τριών, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών φανερώνουν υψηλά ποσοστά για τη Συρία και το Αφγανιστάν, αλλά η πιο συχνή απάντηση είναι η επιλογή “άλλο” η οποία, όπως διαπιστώθηκε, αφορούσε μαθητές/τριες με καταγωγή από την Αλβανία, λόγω της γεωγραφικής θέσης της περιοχής (Ηπειρος). Τα δεδομένα παρουσιάζονται αναλυτικά στο Γράφημα 2.



Γράφημα 2. Χώρες καταγωγής των δίγλωσσων μαθητών/τριών

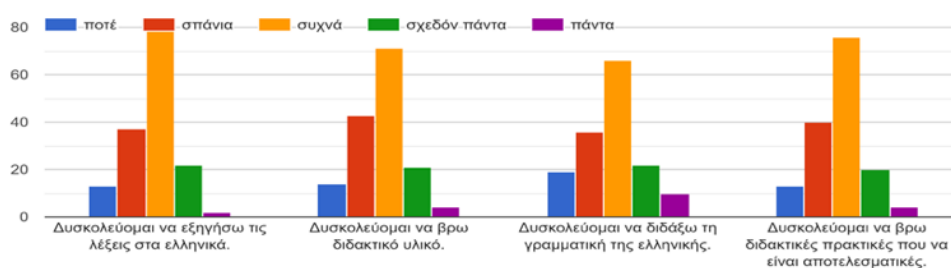
Αναφορικά με το αν οι συμμετέχοντες/ουσες έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης σχετικά με τη διδασκαλία των μαθητών/τριών αυτών, το 60.1% απάντησε αρνητικά, ενώ το 39.9% θετικά. Το υψηλό ποσοστό αρνητικής απάντησης στο ερώτημα καταδεικνύει την ανάγκη για επιμόρφωση σε ζητήματα πολυγλωσσίας και γλωσσικής διδασκαλίας, εύρημα που συνάδει με τα συμπεράσματα και άλλων μελετών (βλ. Συζήτηση).

Ως προς τον εντοπισμό των κυριότερων δυσκολιών στη διδασκαλία αυτών των μαθητών/τριών, η περιορισμένη γνώση της ελληνικής γλώσσας και η μη συστηματική παρακολούθηση αναδείχθηκαν ως κεντρικά προβλήματα, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, όπως αποτυπώνονται στο Γράφημα 3.



Γράφημα 3. Βασικές δυσκολίες στη διδασκαλία δίγλωσσων μαθητών/τριών

Σχετικά με τις ειδικότερες δυσκολίες για τη διδασκαλία της γλώσσας, ζήτημα που διερευνήθηκε στοχευμένα λόγω και των παραπάνω απαντήσεων, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να δυσκολεύονται εξίσου για όσα ερωτήθηκαν, όπως αποτυπώνεται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 4).



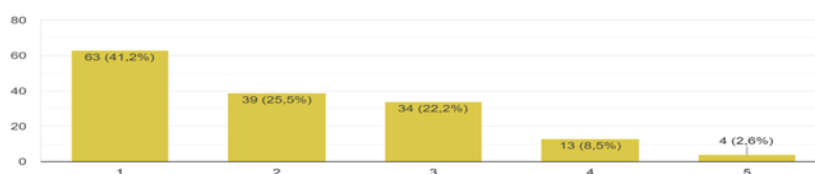
Γράφημα 4. Δυσκολίες ως προς τη γλωσσική διδασκαλία

Οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, θεώρησαν ιδιαίτερα απαιτητική τη διδασκαλία του λεξιλογίου και της γραμματικής, αλλά και την εξεύρεση σχετικού υποστηρικτικού διδακτικού υλικού, καθώς και τη χρήση αποτελεσματικών διδακτικών μεθόδων. Αξιοσημείωτο είναι ότι η πιο συχνή απάντηση είναι το ‘συχνά’ σε όλες τις ερωτήσεις, αλλά η απάντηση ‘πάντα’ δίνεται από αρκετούς εκπαιδευτικούς στην περίπτωση της διδασκαλίας της γραμματικής.

3.2. Πεποιθήσεις επιμορφούμενων σχετικά με μύθους περί διγλωσσίας

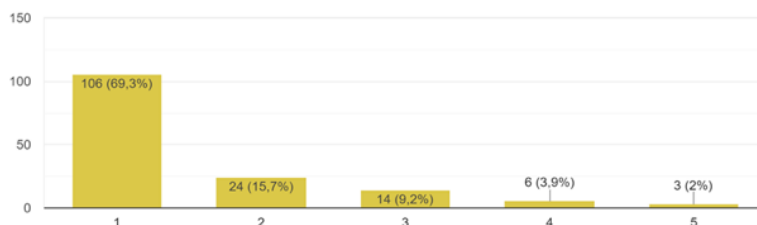
Στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστούν δεδομένα αναφορικά με τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών ως προς τους μύθους περί διγλωσσίας. Τους δόθηκε μια σειρά από δηλώσεις και αξιοποιήθηκε μια πενταβάθμια κλίμακα (Likert) με τις παρακάτω κατηγορίες: 1=συμφωνώ απόλυτα, 2=συμφωνώ, 3=ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4=διαφωνώ, 5=διαφωνώ απόλυτα. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να σημειώσουν κατά πόσο συμφωνούν ή διαφωνούν με την κάθε δήλωση που έβλεπαν στην οθόνη του υπολογιστή τους. Τα ποσοστά που παρουσιάζονται είναι μετρήσεις συχνότητας (frequency measures) στα ερωτήματα / διλήμματα που τέθηκαν.

Στο ερώτημα αναφορικά με το αν οι γονείς με μητρικές γλώσσες πέραν της Ελληνικής θα πρέπει να μιλούν στα παιδιά τη μητρική τους γλώσσα, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά («Συμφωνώ απόλυτα» και «Συμφωνώ») σε ποσοστό πάνω από το 60% (Γράφημα 5). Υπάρχει όμως ένα ποσοστό γύρω στο 33% που είτε εμφανίζεται αναποφάσιστο, είτε διαφωνεί.



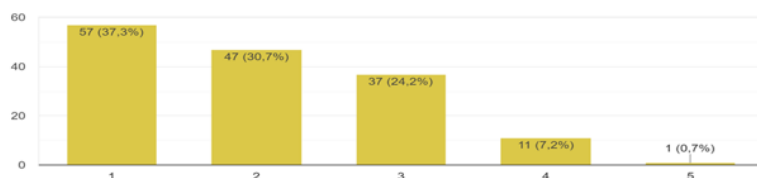
Γράφημα 5. Οι αλλόγλωσσοι γονείς πρέπει να μιλούν στα παιδιά τη μητρική τους γλώσσα

Σχετικά με το αν είναι σημαντικό να έχουν τα παιδιά δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης (γραμματισμό) στη μητρική τους γλώσσα, η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών απαντά θετικά, όπως φαίνεται και στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 6).



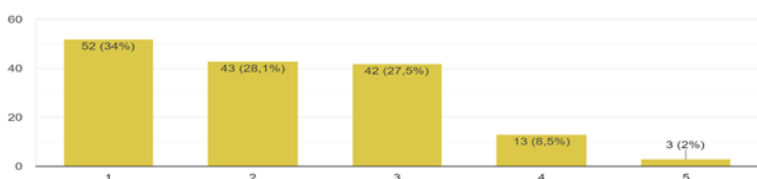
Γράφημα 6. Είναι σημαντικό να γνωρίζουν οι μαθητές/τριες να γράφουν και να διαβάζουν στη μητρική τους γλώσσα

Στη συνέχεια διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επίδραση του δι-γραμματισμού στην ανάπτυξη των γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Όπως φαίνεται και στο Γράφημα 7, οι εκπαιδευτικοί γενικά πιστεύουν ότι ο γραμματισμός στη μητρική γλώσσα βοηθά την ανάπτυξη των γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων μιας και οι απαντήσεις “Συμφωνώ απόλυτα” και “Συμφωνώ” συγκεντρώνουν υψηλό ποσοστό προτίμησης, αν και υπάρχει ένα ποσοστό περίπου 25% που δηλώνει αναποφάσιστο ως προς το θέμα αυτό.



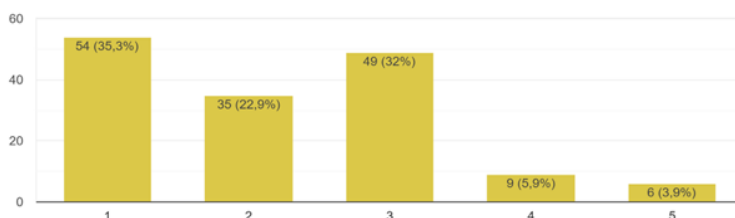
Γράφημα 7. Ο γραμματισμός στη μητρική γλώσσα βοηθά στην ανάπτυξη γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων

Σχετικά με τη μεταφορά δεξιοτήτων από τη μια γλώσσα στην άλλη, διερευνήθηκε εάν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η βελτίωση της επάρκειας στη μητρική μπορεί να επιφέρει και βελτίωση στη γλώσσα του σχολείου. Στο ερώτημα αυτό, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών ήταν γενικά θετικές, όπως φαίνεται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 8).



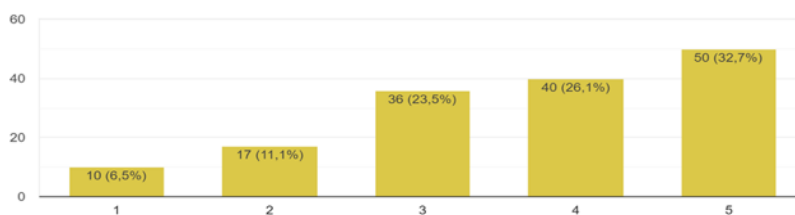
Γράφημα 8. Η βελτίωση της επάρκειας στη μητρική γλώσσα θα φέρει βελτίωση και στην ελληνική

Παρόλα αυτά, στην ερώτηση εάν το σχολείο θα πρέπει να υποστηρίζει την ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών έδειξαν υψηλά ποσοστά αναποφασιστικότητας καθώς 49 από τους/τις 153 συμμετέχοντες/ουσες απάντησαν “ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ”, ενώ 15 δήλωσαν ότι διαφωνούν (συνολικά 64 συμμετέχοντες/ουσες από τους/τις 153 δεν απαντούν θετικά). Τα σχετικά στοιχεία παρουσιάζονται στο Γράφημα 9.



Γράφημα 9. Το σχολείο πρέπει να υποστηρίζει την ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας των μαθητών/τριών

Τέλος, ενδιαφέρουσες είναι οι απαντήσεις τους στο ερώτημα αν η διγλωσσία προκαλεί δυσκολίες και καθυστερεί τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών. Οι 90 από τους/τις 153 συμμετέχοντες/ουσες απάντησαν αρνητικά, 36 εμφανίστηκαν αναποφάσιστοι/ες, ενώ 27 συμφώνησαν. Τα σχετικά στοιχεία παρουσιάζονται στο Γράφημα 10:



Γράφημα 10. Η διγλωσσία προκαλεί δυσκολίες και καθυστερεί τη γλωσσική ανάπτυξη

Με βάση την ανάλυση αναγκών των εκπαιδευτικών που πραγματοποιήθηκε πριν το εν λόγω επιμορφωτικό σεμινάριο και με βάση τις αντιλήψεις τους απέναντι στους προαναφερθέντες μύθους για τη διγλωσσία, οργανώθηκε το επιμορφωτικό σεμινάριο με πέντε δίωρες συναντήσεις, που παρουσιάζονται στην παρακάτω ενότητα.

4. Η διεξαγωγή του επιμορφωτικού σεμιναρίου

Οι πέντε συναντήσεις του επιμορφωτικού σεμιναρίου πραγματοποιήθηκαν εξ αποστάσεως λόγω της πανδημίας και οργανώθηκαν ως εξής. Στην πρώτη συνάντηση παρουσιάστηκε η υπηρεσία “Με 2 Γλώσσες”, αποσαφηνίστηκαν βασικοί όροι του πεδίου και παρουσιάστηκαν τα γλωσσικά και γνωστικά πλεονεκτήματα της διγλωσσίας. Στη δεύτερη συνάντηση παρουσιάστηκαν γλωσσικές δοκιμασίες σε δίγλωσσα παιδιά, τα είδη

της δίγλωσσης εκπαίδευσης καθώς επίσης και η μέθοδος Διδασκαλίας Γλώσσας μέσω Περιεχομένου (ΔΓΜΠ/CLIL: Content and Language Integrated Learning), ενώ στην τρίτη συνάντηση το βασικό θέμα ήταν τα παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σε δίγλωσσα παιδιά, όπως για παράδειγμα η αξιοποίηση της διαγλωσσικότητας (translanguaging) στη διδακτική πράξη. Στην τέταρτη συνάντηση έγινε εστίαση στα χαρακτηριστικά των γλωσσών μη φυσικών ομιλητών/τριώντης ελληνικής, με έμφαση στις γλώσσες των χωρών προέλευσης των παιδιών των συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών (π.χ. αραβικά, αλβανικά, ρωσικά), συζητήθηκε η σχέση διγλωσσίας και μάθησης (όπως προκύπτει από ερευνητικά δεδομένα). Στην πέμπτη και τελευταία συνάντηση, η οποία είχε πιο εργαστηριακό χαρακτήρα, οι συμμετέχοντες/ουσες κλήθηκαν να διερευνήσουν και να παρουσιάσουν πώς θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν τα λάθη των δίγλωσσων μαθητών/τριών διδακτικά. Συμπληρωματικά, παρουσιάστηκε σχετικό εκπαιδευτικό και διδακτικό υλικό, το οποίο έχει παραχθεί στα πλαίσια ερευνητικών προγραμμάτων και θεωρήθηκε ότι θα ήταν χρήσιμο για τους/τις εκπαιδευτικούς για τη διδασκαλία σε δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες.

Από τους 153 εκπαιδευτικούς που δήλωσαν ενδιαφέρον για συμμετοχή στο σεμινάριο και απάντησαν στο ερωτηματολόγιο διερεύνησης αναγκών, 110 άτομα παρακολούθησαν και τις πέντε συνεδρίες, ενώ τα υπόλοιπα είχαν μια λιγότερο συστηματική παρουσία. Η ενεργή συμμετοχή των επιμορφούμενων ήταν ενθαρρυντική κατά τις δύο πρώτες συνεδρίες, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί μοιράστηκαν προσωπικές τους εμπειρίες ενώ κατά την τελευταία συνεδρία, που είχε κυρίως εργαστηριακό χαρακτήρα, η κινητοποίηση των επιμορφούμενων ήταν πολύ μεγάλη. Κατά την τελευταία αυτή συνεδρία, σε μία πολύ εποικοδομητική συζήτηση, οι εκπαιδευτικοί διατύπωσαν συγκεκριμένα ερωτήματα σχετικά με τη δίγλωσση ανάπτυξη των παιδιών και τους τρόπους με τους οποίους οι γονείς μπορούν να μεγαλώσουν τα παιδιά τους με δύο γλώσσες, όπως επίσης και για τη σχέση μεταξύ διγλωσσίας και μαθησιακών δυσκολιών.

Μετά την υλοποίηση του σεμιναρίου, οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αξιολογήσουν ηλεκτρονικά την όλη επιμορφωτική εμπειρία. Στη συνέχεια (κεφάλαιο 5), παρουσιάζονται τα αποτελέσματα αυτής της αξιολόγησης.

5. Αποτίμηση του επιμορφωτικού σεμιναρίου

Η αξιολόγηση του επιμορφωτικού σεμιναρίου ολοκληρώθηκε περίπου από τους μισούς/ές συμμετέχοντες/ουσες (56/110). Σε γενικές γραμμές η αποτίμηση του σεμιναρίου ήταν θετική, όπως φαίνεται και στο Γράφημα 11.



Γράφημα 11. Αξιολόγηση επιμορφωτικού σεμιναρίου

Ειδικότερα, στην ανοιχτού τύπου ερώτηση για το ποιες θεματικές θεωρήθηκαν οι πιο ενδιαφέρουσες, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών μπορούν να ομαδοποιηθούν ως εξής:

- Το θεωρητικό πλαίσιο αναφορικά με τα χαρακτηριστικά των δίγλωσσων μαθητών και της γλωσσικής τους ανάπτυξης, με βάση ερευνητικά πορίσματα από τον χώρο της ψυχολογολογίας.
- Ο τρόπος υποδοχής αλλόγλωσσων μαθητών στη σχολική τάξη και τεχνικές αποτελεσματικής ενσωμάτωσής τους σε αυτήν.
- Οι πρακτικές υποβοήθησης των δίγλωσσων μαθητών/τριών και η αντιμετώπιση συχνών λαθών στην ελληνική ως Γ2 από ομιλητές διαφόρων μητρικών γλωσσών.
- Οι διδακτικές προσεγγίσεις που συζητήθηκαν.
- Το διδακτικό / υποστηρικτικό υλικό που έχει παραχθεί στο πλαίσιο προγραμμάτων, οι ιστοσελίδες στις οποίες διατίθεται και οι εκπαιδευτικές ανάγκες που μπορεί να καλύψει.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι θεματικές στις οποίες οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι θα ήθελαν να επιμορφωθούν συμπληρωματικά, οι οποίες είναι οι εξής:

- Διδασκαλία διαφόρων γνωστικών αντικειμένων (π.χ. λογοτεχνία, ιστορία, μαθηματικά) σε τάξεις με δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες.
- Αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών σε δίγλωσσους/ες μαθητές/ήτριες με συνοδά προβλήματα, όπως δυσλεξία.
- Διδασκαλία δίγλωσσων μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική βαθμίδα του νηπιαγωγείου και του λυκείου, καθώς σχετικά προγράμματα αφορούν κυρίως το δημοτικό και το γυμνάσιο).

- Συναισθηματική διαχείριση των δίγλωσσων μαθητών.

6. Συζήτηση - συμπεράσματα

Ξεκινώντας με τα δεδομένα από τη διερεύνηση του προφίλ των εκπαιδευτικών και των επιμορφωτικών αναγκών τους (βλ. Ενότητα 3.1), προέκυψαν κάποια βασικά συμπεράσματα. Ένα από αυτά είναι το γεγονός ότι οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο επιμορφωτικό σεμινάριο δεν είχαν παρακολουθήσει σχετικά σεμινάρια επιμόρφωσης για τη διγλωσσία, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ή τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2, αν και τα τελευταία χρόνια έχουν οργανωθεί διάφορες επιμορφωτικές δράσεις από επίσημους φορείς. Οι απαντήσεις σε αυτό το ερώτημα καταδεικνύουν την ανάγκη για επιμόρφωση σε ζητήματα πολυγλωσσίας και γλωσσικής διδασκαλίας, ζήτημα που έχουν αναδείξει πολλές μελέτες (De Jong, 2013· Gkaintartzi, Mouti, Skourtou & Tsokalidou, 2019· Pérez Cañado, 2016· Neokleous, Krulatz & Farrelly, 2020).

Στο ερώτημα σχετικά με το πού εντοπίζονται οι περισσότερες δυσκολίες στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν εξίσου απαιτητική την εύρεση υλικού και την επιλογή της κατάλληλης μεθόδου, όσο και την ίδια τη διδασκαλία της γλώσσας, με έμφαση στις γραμματικές της ιδιότητες. Οι προκλήσεις που σχετίζονται με τη διδασκαλία της γραμματικής μιας μη μητρικής γλώσσας έχουν διερευνηθεί εκτενώς στη σχετική βιβλιογραφία (βλ. ενδεικτικά για τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2, Αγαθοπούλου & Παπαδοπούλου, 2015· Alexoroulou, 2020· Georgiamentis, Klidi & Tsokoglou, 2020· Mouti & Ypsilandis, 2018· Κατσιμαλή, 2015). Επιπλέον, πολλές μελέτες έχουν δείξει ότι οι μορφοσυντακτικές διαφορές μεταξύ της μητρικής και της δεύτερης γλώσσας μπορούν να οδηγήσουν σε προβλήματα μαθησιακότητας (βλ. π.χ., Μοσχονάς, 2013· Ματθαιουδάκη, Κίτσου & Τζιμώκας, 2011· Νουχουτίδου, 2012· Παπαδοπούλου, 2005· Prentza, Kaltsa, Tsimpli & Papadopoulou, 2019· Τάντος και συν., 2015). Συνεπώς, μελλοντικές επιμορφωτικές δράσεις καλό θα ήταν να περιλαμβάνουν ως βασικό άξονά τους διδακτικές τεχνικές και πρακτικές για τη διδασκαλία της γραμματικής της Ελληνικής ως Γ2.

Επιπρόσθετα, ένα άλλο σημαντικό εύρημα της παρούσας έρευνας είναι το γεγονός ότι ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών (γύρω στο 30%) θεωρεί ότι η εκμάθηση και η χρήση άλλων γλωσσών, συμπεριλαμβανόμενης και της μητρικής γλώσσας των δίγλωσσων μαθητών/τριών, μπορεί να έχει αρνητική επίδραση στην ανάπτυξη της γλώσσας του σχολείου. Το εύρημα αυτό αποτελεί έναν συχνό μύθο

που φέρουν οι εκπαιδευτικοί για τη διγλωσσία (π.χ. Maligkoudi, Tolakidou & Chiona, 2018) και επηρεάζει τις γλωσσικές επιλογές και τη γλωσσική χρήση τόσο των διγλωσσων παιδιών, όσο και των οικογενειών τους. Ωστόσο, και σε αντίθεση με το παραπάνω εύρημα, οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί απάντησαν πως ο γραμματισμός σε δύο γλώσσες (biliteracy) συμβάλλει θετικά στη γενικότερη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών/τριών, στοιχείο που συνάδει με ερευνητικά δεδομένα προγενέστερων μελετών (βλ. για την ελληνική π.χ. Bongartz & Torregrossa, 2020· Prentza και συν., 2019· Soto-Corominas και συν., 2020).

Συνοψίζοντας, επισημαίνουμε ότι το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων σχετικά με την επιμόρφωσή τους γενικά για θέματα διγλωσσίας αλλά και ειδικότερα, αναφορικά με την παρουσία των διγλωσσων μαθητών/τριών στις τάξεις τους είναι μεγάλο. Κατά τη διάρκεια των σεμιναρίων, αλλά και μέσω των ερωτηματολογίων εκφράστηκε προβληματισμός σχετικά με την ορθή εκπαιδευτική αντιμετώπιση των διγλωσσων μαθητών/τριών, αλλά και την αξιοποίηση του πλούσιου γλωσσικού τους υποβάθρου, κάτι που μπορεί να ωφελήσει τόσο τους ίδιους, όσο και ολόκληρη την τάξη τους, όπως δείχνουν σχετικές έρευνες (πχ. García & Wei, 2014· Weber, 2014). Επιπλέον διαπιστώθηκε η συστηματική ανάγκη για στοχευμένες επιμορφώσεις με κεντρικό άξονα την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, προκειμένου να ανταποκριθούν με επάρκεια στις συνθήκες των πολύγλωσσων τάξεων στις οποίες ασκούν πλέον κατά βάση το λειτούργημά τους (Raud & Orekhova, 2020). Οι προτάσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών για περαιτέρω επιμόρφωσή τους μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για την οργάνωση και διεξαγωγή επιμορφωτικών προγραμμάτων μεγαλύτερης διάρκειας και εμβέλειας συντελώντας με τον τρόπο αυτό και στην ουσιαστική διάχυση και αξιοποίηση των πορισμάτων της ακαδημαϊκής έρευνας στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Βιβλιογραφία

- Alexopoulou, T. (2020). Grammatical errors: what can we do about them?. *Languages, Society and Policy*. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.17863/CAM.60255>.
- Bongartz, C., & Torregrossa, J. (2020). The effects of balanced biliteracy on Greek-German bilingual children's secondary discourse ability. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(8), 948-963.
- Γκαϊνταρτζή, Α. (2018). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών, διγλωσσων μαθητών/τριών και γονέων μεταναστευτικής καταγωγής γύρω από τη διγλωσσία: Μεθοδολογικά

- ζητήματα και επανεξέταση ερευνητικών δεδομένων. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 4, 83-94. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.12681/dial.15366>.
- De Jong, E. (2013). Preparing mainstream teachers for multilingual classrooms. *Association of Mexican American Educators Journal*, 7(2), 40-49.
- García, O., & Wei, L. (2014). Translanguaging and education. In *Translanguaging: Language, bilingualism and education* (pp. 63-77). London: Palgrave Pivot.
- Gkaintartzi, A., Kiliari, A., & Tsokalidou, R. (2015). 'Invisible' bilingualism - 'Invisible' language ideologies: Greek teachers' attitudes towards immigrant students' heritage languages. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(1), 60-72. doi:10.1080/13670050.2013.877418.
- Gkaintartzi, A., Kiliari, A., & Tsokalidou, R. (2016). Heritage language maintenance and education in the Greek sociolinguistic context: Albanian immigrant parents' views. *Cogent Education*, 3, 1-17. doi:10.1080/2331186X.2016.1155259.
- Gkaintartzi, A., Mouti, A., Skourtou, E., & Tsokalidou, R. (2019). Language teachers' perceptions of multilingualism and language teaching: The case of the postgraduate programme "LRM". *Language Learning in Higher Education*, 9(1), 33-54.
- Georgiamentis, M., Klidi, S., & Tsokoglou, A. (2020). Using aspects of generative grammar in L1 and L2 grammar teaching. *Didacticae. Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, 8, 97-121.
- Κατσιμαλή, Γ. (2015). Η Διδασκαλία της Ελληνικής σε αλλόγλωσσους: εισαγωγικέςεπισημάνσεις. Στο Δ. Παπαδοπούλου, Ε. Αγαθοπούλου & Κ. Πούλιου (Επιμ.), *Υποστήριξη της λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής. Ζητήματα γλωσσικής διδασκαλίας*. Θεσσαλονίκη, 99-141. Ανακτήθηκε από: http://diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi1/paradotea/Ypostiriksi_tis_leitourgias_twn_TY.pdf.
- King, L. (2017). *The Impact of Multilingualism on Global Education and Language Learning*. Cambridge: UCLES.
- Maligkoudi, C., Tolakidou, R., & Chiona, S. (2018). «Δεν είναι διγλωσσία. Δεν υπάρχει επικοινωνία»: Διερεύνηση των απόψεων Ελλήνων εκπαιδευτικών για τη διγλωσσία προσφύγων μαθητών και μαθητριών: Μελέτη περίπτωσης. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 4, 95-107.
- Ματθαιουδάκη, Μ., Κίτσου Ι., & Τζιμόκας Δ. (2011). Η χρήση της ρηματικής όψης στη νέα ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα: πορίσματα εμπειρικής έρευνας από τις εξετάσεις πιστοποίησης ελληνομάθειας. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 31, 317-328.

- Michail, D., & Stamou, A. G. (2009). Pre-primary teachers' discourses about immigrant children's identity construction. *Intercultural Education: Paideia, Polity, Demoi. Cd-rom Proceedings of the International Conference co-organized by the International Association for Intercultural Education (IAIE) and the Hellenic Migration Policy Institute (IMEPO), under the aegis of Unesco.*
- Μοσχονάς, Σ. (Επιμ.). (2013). *Η Σύνταξη στη μάθηση και τη διδασκαλία της ελληνικής*. Αθήνα: Πατάκης.
- Mouti, A., & Ypsilandis, G. S. (2018). Grammar and vocabulary testing scores in L2 reading. *International Journal of Language Testing and Assessment*, 1(1), 17-21.
- Neokleous, G., Krulatz, A., & Farrelly, R. (Eds.). (2020). *Handbook of research on cultivating literacy in diverse and multilingual classrooms*. IGI Global.
- Νουχουτίδου, Ε. (2012). Ρήματα εξάρτησης και επιλογή συμπληρωματικού δείκτη στο μέσο και προχωρημένο επίπεδο της ΝΕ ως Γ2. Στο Ζ. Γαβρηλίδου, Α. Ευθυμίου, Ευ. Θωμαδάκη & Π. Καμπάκη-Βουγιουκλή (Επιμ.), *Selected papers of the 10th International Conference of Greek Linguistics*, 1011-1020.
- Παπαδοπούλου, Δ. (2005). Η παραγωγή της ρηματικής όψης στον προφορικό και το γραπτό λόγο σπουδαστών της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, *Journal of Applied Linguistics*, 21, 39-54.
- Pérez Cañado, M. L. (2016). Teacher training needs for bilingual education: In-service teacher perceptions. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19 (3), 266-295.
- Prentza, A., Kaltsa, M., Tsimpli, I. M., & Papadopoulou, D. (2019). The acquisition of Greek gender by bilingual children: The effects of lexical knowledge, oral input, literacy and bi/monolingual schooling. *International Journal of Bilingualism*, 23(5), 901-920. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1177/1367006917733066>.
- Raud, N., & Orekhova, O. (2020). Training teachers for multilingual primary schools in Europe: key components of teacher education curricula. *International Journal of Multilingualism*, 1-13.
- Soto-Corominas, A., Paradis, J., Al Janaideh, R., Vitoroulis, I., Chen, X., Georgiades, K., Jenkins, J., & Gottardo, A. (2020). Socioemotional Wellbeing Influences Bilingual and Biliteracy Development: Evidence from Syrian Refugee Children. *Proceedings of the 44th Boston University Conference on Language Development*, 620-633.
- Τάντος, Α., Αλεξανδρή, Κ., Δόση, Ι., Πούλιου, Κ., Σαββίδου, Π., & Φωτιάδου, Γ. (2015). Ανάλυση λαθών στο ελληνικό σώμα κειμένων μαθητών (ΕΣΚΕΙΜΑΘ): πρώτα ευρήματα. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 34, 719-732.

- Τσοκαλίδου, Π. (2012). *Χώρος για δύο. Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Weber, J. J. (2014). *Flexible multilingual education: Putting children's needs first*, 38. Multilingual Matters.
- Won, H.Y. (2020). *Assessing teachers' attitudes towards multilingualism: A study with teachers working in different schools in Frankfurt*. MA Thesis. University Frankfurt am Main.

Ανάπτυξη μιας κλίμακας αξιολόγησης των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμμετοχή τους σε Ηλεκτρονικές Κοινότητες Μάθησης

Αθηνά Γελαδάρη

Υποψ. Διδ. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης,
Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας
gela@itl.auth.gr

Abstract

Online Communities of Learning comprise a new field of teacher training, with aspects of the accomplished learning process be studied by the research community. Teachers' beliefs have been linked to the teaching practices they apply in class, therefore it is important to be explored, particularly when it comes to new learning environments. In this regard, this paper aims to construct and present an original scale for assessing the beliefs of teachers participating in Online Learning Communities. The psychometric testing of the tool included the examination of the internal coherence and validity of a scale developed with a total sample of 137 primary school teachers participating in various Online Learning Communities. Based on the results of exploratory and confirmatory factor analyses, a reliable and evaluable structure of twenty-three statements was formed, which consists of the following criteria: a) the sense of community of the members of an online learning community, b) the interaction amongst the members of the Online Learning Communities, c) the effectiveness of the training achieved through the Online Learning Communities, to outline the participants' beliefs. The tool may contribute to the understanding of the beliefs while identifying the professional development needs of teachers in the online environment. Finally, the findings help to improve online distance learning platforms and to disseminate good teaching practices and perspectives.

Keywords: Online Communities of Learning, peer learning, teachers' beliefs, evaluation scale.

Περίληψη

Οι Ηλεκτρονικές Κοινότητες Μάθησης αποτελούν ένα νέο πεδίο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, με πτυχές της διαδικασίας της συντελούμενης μάθησης να απασχολούν την ερευνητική κοινότητα. Καθώς οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών έχουν συσχετιστεί με τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν στην τάξη, είναι σημαντικό να διερευνώνται, ιδιαίτερος όταν πρόκειται για νέα περιβάλλοντα μάθησης. Σε αυτή την κατεύθυνση, στόχος της παρούσης εργασίας είναι η κατασκευή και η παρουσίαση μιας πρωτότυπης κλίμακας για την εκτίμηση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε Ηλεκτρονικές Κοινότητες Μάθησης. Ο ψυχομετρικός έλεγχος του εργαλείου περιλάμβανε εξέταση της εσωτερικής συνοχής και της εγκυρότητας μιας κλίμακας που αναπτύχθηκε με συνολικό δείγμα 137 εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν σε διάφορες Ηλεκτρονικές Κοινότητες Μάθησης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των διερευνητικών και επιβεβαιωτικών παραγοντικών αναλύσεων διαμορφώθηκε μια αξιόπιστη και αξιολογήσιμη δομή είκοσι τριών δηλώσεων, η οποία αποτελείται από κριτήρια: α) την αίσθηση κοινότητας των μελών μιας Ηλεκτρονικής Κοινότητας Μάθησης, β) την αλληλεπίδραση ανάμεσα στα μέλη των Ηλεκτρονικών Κοινοτήτων Μάθησης και γ) την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης που επιτυγχάνεται μέσω των Ηλεκτρονικών Κοινοτήτων Μάθησης, προκειμένου να σκιαγραφηθούν οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών. Το εργαλείο μπορεί να αξιοποιηθεί για την κατανόηση των πεποιθήσεων

παράλληλα με την εξακρίβωση των αναγκών επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο διαδικτυακό περιβάλλον. Τέλος, τα ευρήματα βοηθούν στη βελτίωση των διαδικτυακών πλατφορμών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και τη διάχυση καλών πρακτικών και προοπτικών στη διδασκαλία.

Λέξεις-κλειδιά: Ηλεκτρονικές Κοινότητες Μάθησης, συνεργατική μάθηση, πεποιθήσεις εκπαιδευτικών, κλίμακα αξιολόγησης.

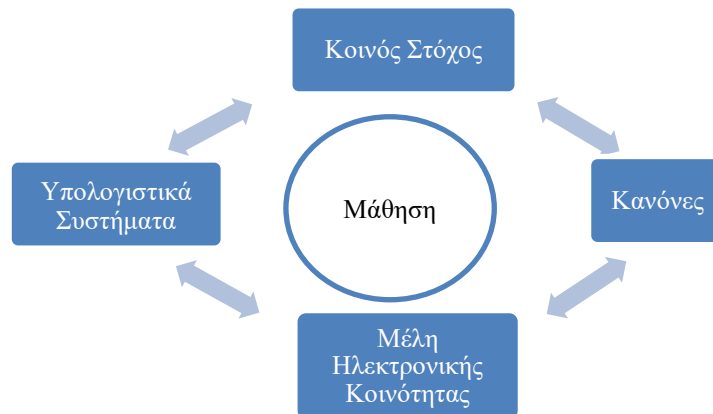
1. Εισαγωγή

Με τον όρο ηλεκτρονικές κοινότητες, online κοινότητες, ή εικονικές κοινότητες ή διαδικτυακές κοινότητες, ή ψηφιακές κοινότητες, νοούνται οι κοινότητες οι οποίες στηρίζονται στην ψηφιακά διαμεσολαβημένη επικοινωνία. Πρόκειται για το φαινόμενο δημιουργίας και εξάπλωσης κοινοτήτων με ψηφιακή υπόσταση -δηλαδή δημιουργούνται και λειτουργούν χάρη στα δίκτυα Η/Υ στοχεύοντας στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος μάθησης, επικοινωνίας, συνεργασίας και ανταλλαγής απόψεων (Palloff & Pratt, 2007· Yeh, 2010). Προσθέτουν νέες δυνατότητες στη σύγχρονη και ασύγχρονη επικοινωνία, αλληλεπίδραση και συνεργασία μεταξύ των ατόμων, η οποία καθίσταται από πρόσωπο με πρόσωπο σε εξ αποστάσεως. Τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα διευκολύνουν τη συνύπαρξη των ατόμων από διαφορετικά γεωγραφικά περιβάλλοντα και την εργασία με εξατομικευμένο ρυθμό αποφέροντας ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη νέων μορφών κοινοτήτων που ενισχύουν τη δια βίου μάθηση οδηγώντας στην προσωπική ανάπτυξη και επαγγελματική εξέλιξη των επαγγελματιών (Herrington & Oliver, 2000).

Τα τελευταία χρόνια αναπτύσσεται ένα δυναμικό πεδίο έρευνας γύρω από τις Ηλεκτρονικές Κοινότητες Μάθησης (στο εξής ΗΚΜ) με το επίκεντρο των μελετών να εστιάζεται στην παιδαγωγική τους αξία στο πλαίσιο των εποικοδομιστικών θεωριών μάθησης (Baran & Cagiltay, 2010· Vonderwell, 2003). Συχνά δε, προτείνονται ως ένα αποτελεσματικό, εναλλακτικό μοντέλο επιμόρφωσης και δια βίου ανάπτυξης των εκπαιδευτικών από και ανάμεσα σε ίσους (Τσοπάνογλου & Υψηλάντης, 2013), με το πλεονέκτημα ότι παρέχεται η δυνατότητα για αυτοεπιμόρφωση των εκπαιδευτικών, παρακάμπτοντας τους περιορισμούς που θέτει η παραδοσιακή μορφή επιμόρφωσης.

Μία ΗΚΜ περιλαμβάνει τρία δομικά στοιχεία: τα μέλη, τον σκοπό και τους κανόνες, τα οποία λειτουργούν ταυτόχρονα για την υποστήριξη του ηλεκτρονικού περιβάλλοντος, προς το σκοπό της συνεργασίας, της μάθησης, της κοινωνικής κατασκευής του νοήματος και του νέου τρόπου μάθησης και προβληματισμού. Επιπλέον, η Preece (2000) προσθέτει το στοιχείο της δέσμευσης των μελών στη συμμετοχή τους στη δημιουργία και

διαμοιρασμό της γνώσης με υψηλά επίπεδα διαλόγου, αλληλεπίδρασης και συνεργασίας. Επομένως, προκύπτει η κυκλική διάσταση της λειτουργίας μίας ΗΚΜ (βλ. Σχήμα 1).



Σχήμα 1. Κυκλική απεικόνιση της συντελούμενης μάθησης σε μία ΗΚΜ

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε ΗΚΜ, μέσω των κοινωνικών συσχετίσεων, το διαμοιρασμό του υλικού και τη συνεργασία, αποκομίζουν γνώσεις από τους συναδέλφους τους, σύμφωνα με τη θεωρία της άτυπης μάθησης. Μια κοινότητα κοινής πρακτικής δεν είναι απλά μια ομάδα εκπαιδευόμενων αλλά μια ομάδα που μαθαίνει. Αποτελεί ένα ενεργό περιβάλλον συνεργατικής μάθησης στο οποίο τα μέλη ανταλλάσσουν σύγχρονα ή ασύγχρονα γνώσεις και εμπειρίες, διαμορφώνουν με αυθεντικό τρόπο ενδιαφέρον και νόημα, προσφέρουν και δέχονται υποστήριξη και καθοδήγηση (Palloff & Pratt, 2007· Moore & Barab, 2002· Yang, Yang, Zhang, & Spyrou, 2010). Οι Carlén και Jobring (2005, σ. 273) υπογραμμίζουν το υποστηρικτικό πλαίσιο διαλόγου στο οποίο συντελούνται οι διαδικασίες μάθησης και δόμησης γνώσης μέσω της διερεύνησης, δημιουργίας, ανάλυσης και σύνθεσης των πληροφοριών ανάμεσα στα μέλη.

Καθώς οι ΗΚΜ είναι δυναμικές και συνεχώς μεταβαλλόμενες, είναι απαραίτητο να δημιουργηθεί ένα πλαίσιο όπου η αλληλεπίδραση και η συνεργασία αποτελεί κοινό στόχο και πρακτική. Η ενθάρρυνση των μελών για συμμετοχή στην κοινότητα αποτελεί πρόκληση για τους συντονιστές/διαχειριστές των ΗΚΜ. Η βιβλιογραφία έχει προτείνει τεχνικές παρώθησης των μελών τόσο σε ατομικό επίπεδο, όπως για παράδειγμα η καλλιέργεια του αισθήματος κοινότητας, όσο και σε συλλογικό, όπως η παροχή ευκαιριών για συλλογικές συζητήσεις, η ποικιλία διερευνητικών δραστηριοτήτων, η ποιότητα του διαχειριζόμενου υλικού κ.ά. (Geladari & Mastrothanasis, 2021· Kim, 2000· Preece, 2000· Young, 2000), μιας που η ανάπτυξη της ΗΚΜ εξαρτάται από το ενδιαφέρον και τη συμμετοχικότητα των μελών της (Hoban 2002, όπως αναφέρεται στους Ward & Parr, 2006· Williams & Cothrel, 2000). Συνεπώς, είναι αναγκαίο τα μέλη να

δραστηριοποιούνται συνεισφέροντας στην αναζήτηση της γνώσης, ώστε να εδραιώνονται και να ενδυναμώνονται οι κοινωνικές διασυνδέσεις.

Κάποιες έρευνες σχετικά με τη μορφή των επιμορφωτικών προγραμμάτων έχουν μελετήσει τις στάσεις των συμμετεχόντων σε αυτά (Ferry, Kiggins, Hoban & Lockyer, 2000· Martinez, Dimitriadis, Tardajos, Velloso & Villacorta, 2003), χωρίς ωστόσο να έχουν καθορίσει μία κλίμακα αξιολόγησης πεποιθήσεων. Οι Ke και Hoadley (2009) ταξινόμησαν 45 ΗΚΜ με βάση το σκοπό, την προσέγγιση, τις μετρήσεις και τις τεχνικές αξιολόγησης που αξιοποιούν, συμπεραίνοντας ότι δεν υπάρχει ένα εργαλείο μελέτης one-size-fits-all για όλες τις ΗΚΜ. Αναφέρουν πως η συλλήβδην κατηγοριοποίηση είναι προφανώς προβληματική. Αντίθετα, προτείνουν τη συμπεριληπτική και διαγνωστική προσέγγιση ομάδων δεικτών μίας συγκεκριμένης ΗΚΜ και την εξέταση των αιτιωδών συσχετίσεων ανάμεσα σε κριτήρια αξιολόγησης και αυτού που θεωρείται ως επιτυχία στο αποτέλεσμα μιας ΗΚΜ.

Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών έχουν συσχετιστεί με τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν στην τάξη και είναι σημαντικό να διερευνώνται ιδιαίτερος όταν πρόκειται για νέα περιβάλλοντα μάθησης. Οι Levine και Marcus (2010) αναφέρουν την ενδεχόμενη επίδραση που μπορεί να έχουν οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε ΗΚΜ στον τρόπο διδασκαλίας τους. Υποστηρίζεται ότι ο χαρακτήρας της σχέσης ανάμεσα σε πεποιθήσεις και διδακτικής πράξης είναι διαδραστικός και δυναμικός, με τις πεποιθήσεις των διδασκόντων να μπορούν αφενός να καθορίσουν τη διδακτική πράξη και αφετέρου την ίδια τη διδακτική πράξη να συμβάλει στην αλλαγή των πεποιθήσεων των διδασκόντων (Thompson, 1992).

2. Μέθοδος

2.1. Σκοπός

Ανατρέχοντας στην βιβλιογραφία παρατηρούμε ότι υπάρχουν λιγοστά εργαλεία για την μέτρηση και την αξιολόγηση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους σε ΗΚΜ. Σε αυτή την κατεύθυνση, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η κατασκευή, η παρουσίαση και η αξιολόγηση των ψυχομετρικών χαρακτηριστικών μιας κλίμακας που στόχο έχει την εκτίμηση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών-μελών ΗΚΜ αναφορικά με την αίσθηση κοινότητας που αναπτύσσουν και την αλληλεπίδραση μεταξύ τους αλλά και η εκτίμηση των πεποιθήσεων των μελών ΗΚΜ σχετικά με την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης που επιτυγχάνεται.

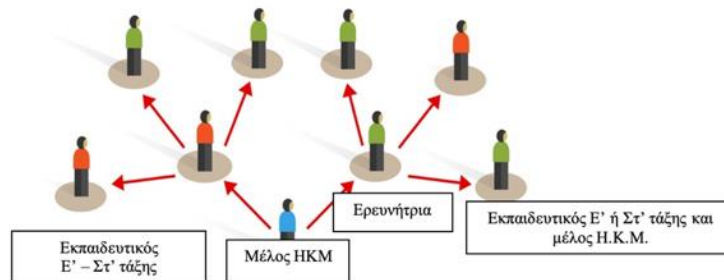
2.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Για την επίτευξη του ανωτέρω σκοπού διαμορφώθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Η παραγοντική δομή των δεδομένων επιτρέπει την έγκυρη μελέτη των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε ΗΚΜ σε επίπεδο αίσθησης κοινότητας, αλληλεπίδρασης και αποτελεσματικότητας επιμόρφωσης;
2. Οι μετρήσεις των πεποιθήσεων παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα αξιοπιστίας στους παραπάνω παράγοντες;

2.3. Συμμετέχοντες

Για την συλλογή του δείγματος ακολουθήθηκε η διαδικασία της δειγματοληψίας χιονοστιβάδας (snowball sampling). Τα άτομα επιλέγονται βάσει των χαρακτηριστικών που διαθέτουν και τα οποία ενδιαφέρεται να μελετήσει ο ερευνητής (Kalton & Anderson, 1989· Παπαγεωργίου, 2015, σ.5). Εν προκειμένω, τα υποκείμενα έπρεπε να εκπληρώνουν ταυτόχρονα δύο κριτήρια: α) να διδάσκουν σε Ε΄ ή Στ΄ τάξη και β) να αποτελούν μέλη κάποιας ΗΚΜ (Βλ. Σχήμα 2). Η υποομάδα των εκπαιδευτικών-μελών ΗΚΜ και διδασκόντων σε Ε΄ ή Στ΄ τάξη θεωρείται ειδικός πληθυσμός, καθώς εντοπίζονται από τη δραστηριότητα και το χώρο όπου συμμετέχουν και απαιτούνται ιδιαίτερες στρατηγικές εντοπισμού και προσέγγισης (Sudman & Kalton, 1986).



Σχήμα 2. Απεικόνιση της δειγματοληπτικής τεχνικής χιονοστιβάδας, όπου τα χρήσιμα υποκείμενα απεικονίζονται με πράσινο χρώμα.

Συνολικά ανταποκρίθηκαν 217 εκπαιδευτικοί από 175 σχολεία από 46 νομούς με προϋπηρεσία από 4 μήνες έως 35 έτη (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1. Έτη διδακτικής προϋπηρεσίας συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

Έτη προϋπηρεσίας	N	Range	Min	Max	Mean	Std.Dev.
Συμμετεχόντων	37	34.98	0.04	35.02	12.1242	8.37066

Το 70.1% του δείγματος αποτελείται από γυναίκες εκπαιδευτικούς ενώ το υπόλοιπο 29.9% είναι άντρες (βλ. Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Φύλο συμμετεχόντων

Φύλο	Συχνότητα	Σχ. συχνότητα (%)	Αθροιστική σχ. συχνότητα
Άνδρες	41	29.9	29.9
Γυναίκες	96	70.1	100
Σύνολο	137	100	

Το σώμα των συμμετεχόντων αποτελείται σε ποσοστό 54.7% από μόνιμους εκπαιδευτικούς και 45.3% από αναπληρωτές (βλ. Πίνακα 3).

Πίνακας 3. Σχέση εργασίας συμμετεχόντων

Σχέση εργασίας	Συχνότητα	Σχ. Συχνότητα (%)	Αθροιστική σχ. συχνότητα
Μόνιμοι	75	54.7	54.7
Αναπληρωτές	62	45.3	100.0
Σύνολο	137	100.0	

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 4, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κατέχουν το βασικό τίτλο σπουδών σε ποσοστό 43.1%, σε ποσοστό 48.2% έχουν ένα τουλάχιστον μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και το 5.1% κατέχει διδακτορικό τίτλο. Μικρότερα ποσοστά συγκεντρώνουν όσοι έχουν παρακολουθήσει το πρόγραμμα εξομοίωσης πτυχίου (2.9%) και οι αποφοιτήσαντες Διδασκαλείων (0.7%).

Πίνακας 4. Επιπρόσθετες σπουδές συμμετεχόντων

Επιπλέον σπουδές	Συχνότητα	Σχ. Συχνότητα (%)	Αθροιστική σχ. συχνότητα
Βασικό πτυχίο	59	43.1	43.1
Εξομοίωση	4	2.9	46
Διδασκαλείο	1	0.7	46.7
Μεταπτυχιακό	66	48.2	94.9
Διδακτορικό	7	5.1	100
Σύνολο	137	100.0	

Σχετικά με τον τύπο σχολείου στο οποίο διδάσκουν οι συμμετέχοντες, όπως φαίνεται στον Πίνακα 5, η πλειονότητα του δείγματος διδάσκει σε σχολεία 6/θέσια ή πολυθέσια (73.7%), ενώ το 21.2% διδάσκει σε ολιγοθέσια σχολεία. Επιπλέον, το 5.1% των εκπαιδευτικών διδάσκουν σε ιδιωτικά σχολεία.

Πίνακας 5. Τύπος σχολείου εργασίας συμμετεχόντων

Τύπος σχολείου	Συχνότητα	Σχ. Συχνότητα (%)	Αθροιστική σχ. συχνότητα
<6/θέσιο	29	21.2	21.2
≥6/θέσιο	101	73.7	94.9
Ιδιωτικό	7	5.1	100.0
Σύνολο	137	100.0	

Από τους 137 εκπαιδευτικούς του δείγματος, το 53.3% διδάσκει στην Ε΄ τάξη και το 46.7% στη Στ΄ τάξη (Πίνακας 6).

Πίνακας 6. Τάξη διδασκαλίας συμμετεχόντων

Τάξη διδασκαλίας	Συχνότητα	Σχ. Συχνότητα (%)	Αθροιστική σχ. συχνότητα
Ε΄	73	53.3	53.3
Στ΄	64	46.7	100.0
Σύνολο	137	100.0	

Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι παρακολουθούν κατά μέσο όρο 22,5 μήνες (std. dev. = 25.165) κάποια ΗΚΜ για 5,45 ώρες εβδομαδιαίως (std. dev. = 3.985).

2.4. Εργαλείο

Για την κατασκευή της κλίμακας διαμορφώθηκε ένα σύνολο τριάντα πέντε δηλώσεων σχετικών με την αξιολόγηση των πεποιθήσεων εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμμετοχή τους σε ΗΚΜ. Η διαμόρφωση των δηλώσεων στηρίχθηκε σε συναφείς κλίμακες όπως η “Δείκτης Αίσθησης Κοινότητας (SCI-2)” (Chavis, Lee & Acosta, 2008) και σχετικές έρευνες ως προς τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις ΗΚΜ (Κώστας, Βρατσάλης & Σοφός, 2011· Μπράτιτσης, Μηναιΐδη, Χλαπάνης & Δημητρακοπούλου, 2003· Παπαδάκης & Φραγκούλης, 2005· Τσιωτάκης, 2015) και τη βιβλιογραφία αναφορικά με τη συμμετοχή τους στη σχολική κοινότητα (Θεοδοσίου, 2015·

Παπαναούμ, 2008). Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στις δηλώσεις του ερωτηματολογίου βασίζονταν στη διαβαθμισμένη ράβδο V&V από 0 έως 1 (Vougiouklis & Kambakis-Vougiouklis, 2011· Kambakis-Vougiouklis & Vougiouklis, 2008· Kambakis-Vougiouklis, Karakos, Lygeros, & Vougiouklis, 2013) με τους εκπαιδευτικούς να σημειώνουν τις απαντήσεις τους σε αυτή τέμνοντας τη ράβδο με μία κάθετη γραμμή, στο σημείο που θεωρούν ότι αντιπροσωπεύει την απάντησή τους με τιμές κοντά στο 1 να δηλώνουν συμφωνία. Το ερωτηματολόγιο, αφού ελέγχθηκε πιλοτικά, στη συνέχεια διαμοιράστηκε στους συμμετέχοντες σε έντυπη ή ψηφιακή μορφή. Η τελική εκδοχή του, με βάση τα αποτελέσματα των στατιστικών και παραγοντικών αναλύσεων που ακολούθησαν, περιλάμβανε είκοσι τρεις δηλώσεις και παρουσιάζεται στο παράρτημα της εργασίας (βλ. Παράρτημα).

Η χρήση της ράβδου συγκεντρώνει πλεονεκτήματα σε όλα τα στάδια της εμπειρικής έρευνας, το σχεδιασμό, τη συμπλήρωση και την ανάλυση του ερωτηματολογίου (Kambakis-Vougiouklis & Vougiouklis, 2008). Οι ερωτώμενοι τέμνουν τη ράβδο διαισθητικά, αφού στην ουσία ζητά μια απεικόνιση στο διάστημα 0 έως 1, αντί της σαφούς απάντησης ή 0 ή 1. Με τη χρήση του φυσικά συνεχούς, που επιτρέπει η ράβδος V&V, η απόφαση μεταφέρεται στο κάθε υποκείμενο ξεχωριστά για το σημείο τομής της ράβδου τη συγκεκριμένη στιγμή χωρίς υποκειμενικές γλωσσικές επεξηγήσεις. Το μήκος της ράβδου είναι τα 62mm, που είναι η χρυσή τομή του 0mm και του 100mm (Vougiouklis & Kambakis-Vougiouklis, 2011· Kambakis-Vougiouklis και συν., 2013).

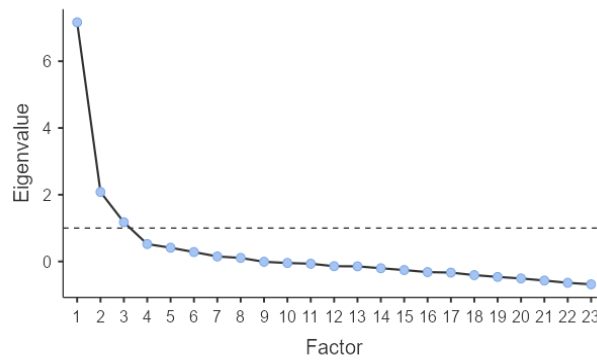
2.5. Αναλύσεις

Η διαμόρφωση της κλίμακας περιέλαβε την εξέταση της εσωτερικής της συνοχής και εγκυρότητας μέσα από διερευνητικές (EFA) και επιβεβαιωτικές αναλύσεις παραγόντων (CFA) με το λογισμικό Jamovi (Şahin & Aybek, 2020). Για τον έλεγχο ύπαρξης ικανοποιητικών ενδογενών συσχετίσεων και τον έλεγχο της συνολικής δειγματικής καταλληλότητας, προκειμένου να εφαρμοστεί η διερευνητική παραγοντική ανάλυση, χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό μέτρο KMO (Kaiser-Mayer-Olk in measure of sampling adequacy) και ο έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett (Bartlett's Test of Sphericity). Κατά την πρώτη διερευνητική παραγοντική ανάλυση αξιολογήθηκε ο δείκτης MSA (Measures of Sampling Adequacy) και οι φορτίσεις των στοιχείων στους παράγοντες με πλάγια περιστροφή τύπου Direct Oblimin. Ακολουθώντας τις μεθοδολογικές οδηγίες των Hair, Black, Babin και Anderson(2010), αποφασίστηκε να αφαιρεθούν τα στοιχεία των οποίων είχαν τιμή στο δείκτη MSA<0.6, φορτίσεις στον παράγοντα <0.35 και φορτίσεις σε

περισσότερους από ένα παράγοντες >0.40 . Ακολούθως, πραγματοποιήθηκε δεύτερη διερευνητική παραγοντική ανάλυση στα υπόλοιπα στοιχεία. Για να εξεταστεί η παραγοντική δομή του εργαλείου επιλέχθηκε η μέθοδος ανάλυσης με πλάγια περιστροφή τύπου Direct Oblimin για τον προσδιορισμό του αριθμού των παραγόντων, των παραγοντικών φορτίσεων και το πρότυπο συσχετίσεων μεταξύ των παραγόντων. Για να καθοριστεί το πλήθος των παραγόντων χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο του Kaiser (1960) με βάση το οποίο παράγοντες με ιδιοτιμή μικρότερη του 1 δεν θεωρούνται στατιστικά σημαντικοί. Μετά, πραγματοποιήθηκε εξέταση της προϋπόθεσης για πολυμεταβλητή κανονικότητα και εφαρμόστηκε στα δεδομένα η επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων όπου χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της Μέγιστης Πιθανοφάνειας (ML) για την εκτίμηση των παραμέτρων της επιβεβαιωτικής ανάλυσης. Για τον έλεγχο του βαθμού προσαρμογής του μοντέλου, χρησιμοποιήθηκαν μια σειρά δεικτών καλής προσαρμογής (χ^2/df , CFI, TLI, RMSEA, SRMR). Τέλος, για τον έλεγχο της αξιοπιστίας του εργαλείου, χρησιμοποιήθηκε η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής με τον συντελεστή Cronbach's Alpha (α) και τον McDonald's omega (ω).

3. Αποτελέσματα

Αρχικά εξετάστηκαν οι τιμές λοξότητας και κύρτωσης των αρχικών 35 ερωτημάτων με τις τιμές τους να καταδεικνύουν ότι τα δεδομένα δεν απείχαν σημαντικά από την κανονική κατανομή. Η τιμή από τον υπολογισμό του μέτρου του Kaiser-Meyer-Olkin ήταν σε ικανοποιητικά επίπεδα όπως και ο έλεγχος σφαιρικότητας Bartlett για την εφαρμογή της πρώτης παραγοντικής ανάλυσης στα δεδομένα. Από τα αποτελέσματα την πρώτης διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης θεωρήθηκε χρήσιμη η αφαίρεση δώδεκα ερωτημάτων οι οποίες είχαν είτε τιμές <0.6 στο δείκτη MSA, είτε φορτίσεις <0.35 , είτε φορτίσεις >0.4 σε περισσότερους από ένα παράγοντες μιας και σύμφωνα με τους Hair και συν. (2010), μεταβλητές που διαθέτουν τα παραπάνω χαρακτηριστικά είναι θεμιτό να διαγράφονται. Ακολούθως, διενεργήθηκε δεύτερη διερευνητική παραγοντική ανάλυση στις υπόλοιπες είκοσι τρεις μεταβλητές που διατηρήθηκαν με τον έλεγχο σφαιρικότητας Bartlett να αποδίδει τιμή στατιστικώς σημαντική ($\chi^2[253]= 1707$, $p<0.001$). Λαμβάνοντας υπόψη το κριτήριο του Kaiser, επιλέχθηκαν συνολικά τρεις παράγοντες, οι οποίοι ερμηνεύουν το 49% της συνδιακύμανσης των υπό ανάλυση μεταβλητών (Βλ. Σχήμα 3).



Σχήμα 3. Επιλογή αριθμού παραγόντων βάσει του κριτηρίου του Kaiser

Ο παραπάνω έλεγχος οδήγησε στη διαμόρφωση μιας αξιολογήσιμης έγκυρης δομής που περιλάμβανε ως συστατικά στοιχεία το κριτήριο των πεποιθήσεων σχετικά με:

- α) την αίσθηση κοινότητας των μελών μιας Ηλεκτρονικής κοινότητας μάθησης (Π1),
- β) την αλληλεπίδραση των μελών στις Ηλεκτρονικές κοινότητες μάθησης (Π2) και
- γ) την αίσθηση αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης μέσω ΗΚΜ (Π3).

Βάσει των ανωτέρω, στον Πίνακα 7 παρουσιάζονται ανά θεματικό περιεχόμενο οι προτάσεις που παρουσιάζουν φόρτιση στους παράγοντες που σχηματίστηκαν έπειτα από πλάγια περιστροφή τύπου Direct Oblimit. Ο πρώτος παράγοντας ερμηνεύει το 25.9% της συνολικής διακύμανσης, ο δεύτερος το 12.2% και ο τρίτος το 10.9% της συνολικής διακύμανσης. Οι διακυμάνσεις των στοιχείων κυμάνθηκαν από 0.35 έως 0.96, με μέση τιμή τις $0.64 \geq 0.5$ μονάδες, τιμή ικανοποιητική για ένα δείγμα 100-200 ατόμων (MacCallum, Widaman, Zhang & Hong, 1999). Για την κλίμακα, τους παράγοντες και τις δηλώσεις, βλέπε Παράρτημα.

Πίνακας 7. Μήτρα παραγόντων μετά από πλάγια περιστροφή τύπου Direct Oblimit

Δήλωση	Π1	Π2	Π3
E31	0.788		
E33	0.782		
E29	0.764		
E43	0.748		
E41	0.741		
E27	0.668		
E35	0.634		
E25	0.596		

E32	0.579
E37	0.564
E39	0.538
E34	0.523
E30	0.509
E26	0.402
E11	0.794
E10	0.704
E13	0.673
E12	0.673
E14	0.573
E19	0.959
E20	0.854
E18	0.676
E15	0.351

Ο πρώτος παράγοντας (Π₁) αποτελείται από 14 προτάσεις, με ιδιοτιμή 5.95 και με φορτίσεις που κυμαίνονται από 0.40 έως 0.79. Τον παράγοντα αυτόν τον ονομάζουμε “Πεποιθήσεις αίσθησης κοινότητας των μελών μιας ΗΚΜ” και περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικές με το αίσθημα συναδελφότητας, την επιρροή των μελών, την εκπλήρωση αναγκών και την αμοιβαία συναισθηματική σύνδεση ανάμεσα στα μέλη.

Ο δεύτερος παράγοντας (Π₂) απαρτίζεται από 5 προτάσεις, με ιδιοτιμή 2.81 και με φορτίσεις που κυμαίνονται από 0.57 έως 0.79. Ο παράγοντας αυτός ονομάζεται “Πεποιθήσεις σχετικά με την αλληλεπίδραση των μελών στις ΗΚΜ” και αναφέρεται στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη δημιουργία ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού και το διαμοιρασμό του, την υποστήριξη που προσφέρουν και λαμβάνουν, καθώς και την αλληλοβοήθεια μεταξύ των μελών στον ηλεκτρονικό χώρο.

Τέλος, ο τρίτος παράγοντας (Π₃) απαρτίζεται από 4 προτάσεις με ιδιοτιμή 2.51 και με φορτίσεις που κυμαίνονται από 0.35 έως 0.96. Ο παράγοντας αυτός ονομάζεται “Πεποιθήσεις αίσθησης αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης μέσω ΗΚΜ” και

αναφέρεται στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητα της παρακολούθησης της ΗΚΜ, όπως αυτή εκλαμβάνεται από τους εκπαιδευτικούς-μέλη.

Στον Πίνακα 8 γίνεται αναφορά στις ενδοσυνάφειες μεταξύ των παραγόντων και της κλίμακας, όπως αυτοί προέκυψαν από την διερευνητική παραγοντική ανάλυση,

Πίνακας 8. Ενδοσυνάφειες μεταξύ των παραγόντων της κλίμακας

	Π1	Π2	Π3
Π1	-	0.32	0.40
Π2		-	0.31

Για την αξιολόγηση των διαφορετικών μοντέλων παραγοντικής δομής του εργαλείου διενεργήθηκε επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων σε ένα μονοδιάστατο μοντέλο (M1) και το μοντέλο των τριών συσχετισμένων παραγόντων (M2) που προέκυψε από τη διερευνητική ανάλυση και εξήχθησαν δείκτες καλής προσαρμογής για την αξιολόγηση αυτή. Το πρώτο μοντέλο που αξιολογήθηκε ήταν το μονοδιάστατο, ως μοντέλο βάσης της σύγκρισης, το οποίο, ωστόσο, δεν απέδωσε καλή προσαρμογή (Βλ. Πίνακας 9). Το δεύτερο μοντέλο, αυτό των τριών συσχετισμένων παραγόντων (M2α), απέδωσε σχετικά ικανοποιητικές τιμές, οι οποίες, ωστόσο, βελτιώθηκαν σημαντικά όταν προστέθηκαν δύο συσχετίσεις σφαλμάτων μέτρησης μεταξύ της ερωτήσεων 34 και 27 που ανήκουν στον πρώτο παράγοντα και μεταξύ των ερωτήσεων 18 και 20 που ανήκουν στον τρίτο παράγοντα (M2β). Οι τροποποιήσεις αυτές στηρίζονται θεωρητικά μιας και τα στοιχεία έχουν συναφές περιεχόμενο (Mac Callum, Roznoswi & Necowitz, 1992).

Πίνακας 9. Αποτελέσματα επιβεβαιωτικής ανάλυσης παραγόντων

Δείκτες	Κριτήριο	M ₁	M _{2α}	M _{2β}
χ^2/df	< 2 (Kline, 2005)	2.777	2.083	1.797
CFI	> 0.85 (Hu&Bentler, 1999)	0.493	0.845	0.889
TLI	> 0.85 (Hu&Bentler, 1999)	0.463	0.827	0.872
RMSEA	< 0.08 (Hu&Bentler, 1999)	0.114	0.088	0.076
SRMR	< 0.08 (Hu&Bentler, 1999)	0.107	0.071	0.067

Τα παραπάνω αποτελέσματα συνηγορούν στο ότι το μοντέλο αυτό περιγράφει ικανοποιητικά τα δεδομένα, συνεπώς, θα πρέπει να γίνει αποδεκτό. Σχετικά με την

αξιοπιστία του εργαλείου, η τιμή του συντελεστή Cronbach's alpha (α) και του McDonald's omega (ω) για όλη την κλίμακα ήταν καλή ($\alpha=0.89$, $\omega=0.91$). Οι συντελεστές αξιοπιστίας για τους επιμέρους παράγοντες φάνηκαν ικανοποιητικοί και κυμάνθηκαν από 0.82 έως 0.91 για τον α και από 0.84 έως 0.91 για τον ω .

4. Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη είχε ως στόχο την κατασκευή ενός εργαλείου αξιολόγησης των πεποιθήσεων που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τις ΗΚΜ. Από τους ελέγχους που διεξήχθησαν διαμορφώθηκε, μέσω διερευνητικών και επιβεβαιωτικών παραγοντικών αναλύσεων, μια αξιόπιστη και αξιολογήσιμη δομή είκοσι τριών δηλώσεων, η οποία περιλαμβάνει ως συστατικά στοιχεία το κριτήριο των πεποιθήσεων σχετικά με την αίσθηση κοινότητας των μελών μιας ΗΚΜ, την αλληλεπίδραση των μελών στο πλαίσιο της δραστηριότητας εντός της ΗΚΜ και την αίσθηση αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης που αποκτούν από αυτή.

Η κλίμακα μπορεί να χρησιμεύσει στο σχεδιασμό προγραμμάτων επιμόρφωσης εκπαιδευτικών μέσω ΗΚΜ, ενδυναμώνοντας τα στοιχεία που οι εκπαιδευτικοί υποδεικνύουν ότι τους βοηθούν να παραμείνουν σε μία ΗΚΜ, των εργαλείων που αξιοποιούν στην καθημερινή πρακτική και τους ωφελούν επαγγελματικά και προσωπικά.

Περαιτέρω έρευνα στη διερεύνηση των παραγόντων που συνιστούν την κλίμακα και το συσχετισμό τους με διάφορες μεταβλητές που αφορούν τη διδασκαλία και τη μάθηση στον ηλεκτρονικό χώρο και στην παραδοσιακή μορφή της τάξης, θα επέφερε νέα στοιχεία στη γνώση μας για την επιρροή των εκπαιδευτικού έργου στους τελικούς αποδέκτες της διδασκαλίας, τους μαθητές.

Βιβλιογραφία

- Baran, B., & Cagiltay, K. (2010). Motivators and barriers in the development of online communities of practice. *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research*, 39, 79-96.
- Carlén, U., & Jobring, O. (2005). The rationale of online learning communities, *International Journal of Web Based Communities*, 1(3), 272-295.
- Chavis, D.M., Lee, K.S., & Acosta, J.D. (2008). *The sense of community (SCI) revised: The reliability and validity of the SCI-2*. Paper presented at the 2nd International Community Psychology Conference, Lisboa, Portugal.

- Ferry B., Kiggins, J., Hoban, G., & Lockyer, L. (2000). Using computer-mediated communication to form a knowledge-building community with beginning teachers, *Educational Technology & Society*, 3(3), 496-505.
- Geladari, A., & Mastrothanasis, K. (2021). Peer learning in online communities of practice: Insights and challenges. In T. Abdullayev, R. Imamguluyev (Eds.), *The book of full texts (Vol. 1). 2nd International Baku Scientific Research Conference* (pp. 222-229). Baku: Odlar Yurdu University.
- Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J., & Anderson, R.E. (2010). *Multivariate Data Analysis*. Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey.
- Herrington, J., & Oliver, R. (2000). An instructional design framework for authentic learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 48(3), 23-48.
- Hu, L.T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Θεοδοσίου, Β. (2015). Πρακτικές προώθησης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών σε σχολική βάση: μια μελέτη περίπτωσης. *Επιστήμες Αγωγής*, 3, 129-152.
- Kaiser, H. F. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 141–151.
- Kalton, G., & Anderson, D. W. (1989). Sampling rare populations. In M.P. Lawton & A.R. Herzog (Eds.), *Special research methods for gerontology* (pp. 7-30). Amityville, NY: Baywood.
- Kambakis-Vougiouklis, P., & Vougiouklis, T. (2008). Bar instead of a scale. *Ratio Sociologica*, 3, 49-56.
- Kambakis-Vougiouklis, P., Karakos, A., Lygeros, N., & Vougiouklis, T. (2013). Fuzzy instead of discrete: Annals of fuzzy mathematics and informatics (AFMI), 2(1), 81-89.
- Ke, F., & Hoadley, C. (2009). Evaluating online learning communities. *Educational Technology Research and Development*, 57(4), 487–510.
- Kim, A. J. (2000). *Community building on the Web: Secret strategies for successful online communities*. Berkeley, US: Peachpit Press.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. 2nd Edition, Guilford Press, New York.
- Κώστας, Α., Βρατσάλης, Κ., & Σοφός, Α. (2011). Διαδικτυακές Κοινότητες: Διερεύνηση προσδοκιών εκπαιδευτικών & χρήσης υπηρεσιών. Στο Χ. Παναγιωτακόπουλος

- (Επιμ.), *Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική Διαδικασία* (σσ.423-434). Πάτρα.
- Levine, T. H., & Marcus, A. S. (2010). How the Structure and Focus of Teachers' Collaborative Activities Facilitate and Constrain Teacher Learning. *Teaching and Teacher Education*, 26, 389-398.
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S., & Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4(1), 84-99.
- Martinez, A., Dimitriadis, Y., Tardajos, J., Velloso, O., & Villacorta, M. (2003). Integration of SNA in a mixed evaluation approach for the study of participatory aspects of collaboration. In *W5 Moving From Analysis to Design: Social Networks in the CSCW Context, ECSCW'03 Workshop on Social Networks* (pp. 14-18). Minneapolis: Department of Computer Science, University of Minnesota.
- Moore, J., & Barab, S. (2002). The inquiry learning forum: A community of practice approach to online professional development. *Tech Trends*, 46(3), 44-49.
- Μπράτιτσης, Θ., Μηναΐδη Α., Χλαπάνης, Γ. Ε., & Δημητρακοπούλου, Α. (2003). Σχεδιασμός προγράμματος διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών από απόσταση με βάση δεδομένα έρευνας από τρέχουσα επιμόρφωση στις τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας. Στο: Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά 2ου συνεδρίου για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση* (σσ. 536-547). Αθήνα: Προπομπός.
- Palloff, R. M., & Pratt, K. (2007). *Building online learning communities: Effective strategies for the virtual classroom*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Preece, J. (2000). *Online Communities: Designing Usability, Supporting Sociability*. Chichester, UK: John Wiley & Sons.
- Παπαγεωργίου, Ι. (2015). *Θεωρία δειγματοληψίας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Παπαδάκης, Σ., & Φραγκούλης, Ι. (2005). Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Διερεύνηση στάσεων εκπαιδευτικών για αξιοποίηση ΑεξΑΕ και ΤΠΕ στην επιμόρφωσή τους. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 6, 16-21.
- Παπανασούμ, Ζ. (2008). *Για ένα καλύτερο σχολείο: Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών*. Ψηφιακή Βιβλιοθήκη: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, [Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/369/105.pdf>].
- Şahin, M., & Aybek, E. (2020). Jamovi: An Easy-to-Use Statistical Software for the Social Scientists. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 6(4), 670-692.

- Sudman, S., & Kalton, G. (1986). New developments in the sampling of special populations. *Annual Review of Sociology*, 12, 401-429.
- Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. New York: MacMillan.
- Τσιωτάκης, Π., (2015). *Μηχανισμοί συμμετοχής, αλληλεπίδρασης και συνεργασίας σε ηλεκτρονικές κοινότητες μάθησης εκπαιδευτικών: Ο ρόλος της δομής στην ανάπτυξη κοινότητας μάθησης*. Διδακτορική διατριβή, Κόρινθος: Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής πολιτικής, Πανεπιστήμιο Κορίνθου.
- Τσοπάνογλου, Α., & Υψηλάντης, Γ. (2013). Συμβατικές και εναλλακτικές μορφές επιμόρφωσης καθηγητών γλώσσας. *Multilingual Academic Journal of Education and Sciences* 1(1), 1-9.
- Vonderwell, S. (2003). An examination of asynchronous communication experiences and perspectives of students in an online course: A case study. *The Internet and Higher Education*, 6(1), 77-90.
- Vougiouklis, T., & Kambakis-Vougiouklis, P. (2011). On the use of the Bar. *China-USA Business Review*, 10(6), 484-489.
- Ward, L. & Parr, J. (2006). Authority, Volunteerism, and Sustainability: Creating and Sustaining an Online Community through Teacher Leadership. *Leadership and Policy in Schools*, 5, 109-129.
- Williams, R. L., & Cothrel, J., (2000). Four smart ways to run online communities. *Sloan Management Review*, 41(4), 81-91.
- Yang, S., Yang, X., Zhang, C., & Spyrou, E. (2010). Using social network theory for modeling human mobility. *IEEE Network: The Magazine of Global Internetworking*, 24(5), 6-13.
- Yeh, Y. C. (2010). Analyzing online behaviors, roles, and learning communities via online discussions. *Journal of Educational Technology & Society*, 13(1), 140-151.
- Young, M. L. (2000). *Poor Richard's. Building online communities: Create a web community for your business, club, association or family*. London: Top Floor Publishing.

Παράρτημα

Κλίμακα αξιολόγησης των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμμετοχή τους σε Ηλεκτρονικές Κοινότητες Μάθησης

Για κάθε ερώτηση χαράζετε μια κάθετη γραμμή στο σημείο της ευθείας που ισχύει για εσάς.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΑΠΑΝΤΗΣΗΣ ΣΕ ΕΡΩΤΗΣΗ:

Εάν η γραμμή που χαράζετε είναι πιο κοντά στο 1 σημαίνει ότι τείνετε να συμφωνείτε.

Γνωρίζω τις Ηλεκτρονικές Κοινότητες Μάθησης (ΗΚΜ) 0 1 ΝΑΙ

Π1=Αίσθηση Κοινότητας

1. Με τα υπόλοιπα μέλη της κοινότητας κάνουμε παρέα και από κοντά. 0 1
ΟΧΙ ΝΑΙ
2. Τα μέλη της κοινότητας μοιραζόμαστε σημαντικές στιγμές της ζωής μας, όπως διακοπές, γιορτές ή απογοητεύσεις. 0 1
ΟΧΙ ΝΑΙ
3. Είμαι αισιόδοξος/η για την εξέλιξη αυτής της κοινότητας στο μέλλον. 0 1
ΟΧΙ ΝΑΙ
4. Τα μέλη της κοινότητας μοιραζόμαστε τις ίδιες αξίες. 0 1
ΟΧΙ ΝΑΙ
5. Αυτή η κοινότητα που ακολουθώ ανταποκρίνεται/ονται στις ανάγκες των μελών της. 0 1
ΟΧΙ ΝΑΙ
6. Όταν έχω κάποιο πρόβλημα, νιώθω άνετα να το συζητήσω με κάποιο μέλος της κοινότητας. 0 1
ΟΧΙ ΝΑΙ
7. Τα μέλη της κοινότητας έχουν παρόμοιες ανάγκες, προτεραιότητες και στόχους. 0 1
ΟΧΙ ΝΑΙ
8. Μπορώ να εμπιστευτώ τα υπόλοιπα μέλη της κοινότητας. 0 1
ΟΧΙ ΝΑΙ
9. Γνωρίζω τα περισσότερα μέλη της κοινότητας. 0 1
ΟΧΙ ΝΑΙ
10. Τα περισσότερα μέλη της κοινότητας με γνωρίζουν. 0 1
ΟΧΙ ΝΑΙ
11. Αφιερώνω χρόνο και προσπάθεια σε αυτή την κοινότητα. 0 1
ΟΧΙ ΝΑΙ

12. Είναι σημαντικό για μένα να είμαι μέλος της κοινότητας. 0
OXI _____ 1
NAI
13. Με ενδιαφέρει η γνώμη των υπόλοιπων μελών της κοινότητας για μένα. 0
OXI _____ 1
NAI
14. Τα μέλη επιλύουν οποιοδήποτε πρόβλημα προκύψει στην κοινότητα. 0
OXI _____ 1
NAI

Π2=Αλληλεπίδραση

15. Συζητώ και αλληλεπιδρώ με τους συναδέλφους μου στην ΗΚΜ. 0
OXI _____ 1
NAI
16. Από τις συζητήσεις με τους συναδέλφους μου στις ΗΚΜ μαθαίνω πράγματα που δεν γνώριζα 0
OXI _____ 1
NAI
17. Στις ΗΚΜ λαμβάνω υποστήριξη από τους συναδέλφους. 0
OXI _____ 1
NAI
18. Στις ΗΚΜ προσφέρω υποστήριξη στους συναδέλφους. 0
OXI _____ 1
NAI
19. Ανεβάζω υλικό που μπορεί να ενδιαφέρει άλλα μέλη των ΗΚΜ. 0
OXI _____ 1
NAI

Π3= Αποτελεσματικότητα επιμόρφωσης

20. Προτιμώ τις ΗΚΜ για την επιμόρφωσή μου. 0
OXI _____ 1
NAI
19. Οι μαθητές μου φαίνεται να ενδιαφέρονται περισσότερο για το μάθημα όταν εφαρμόζω τις ιδέες που παίρνω από την ΗΚΜ. 0
OXI _____ 1
NAI
20. Πιστεύω ότι η ενασχόλησή μου με την ΗΚΜ με βοηθά να διδάξω τα γνωστικά αντικείμενα με τρόπο πιο κατανοητό στους μαθητές μου. 0
OXI _____ 1
NAI
21. Πιστεύω ότι η συμμετοχή μου στην ΗΚΜ επηρεάζει θετικά την επίδοση των μαθητών μου στο γνωστικό αντικείμενο. 0
OXI _____ 1
NAI
20. Προτιμώ τις ΗΚΜ για την επιμόρφωσή μου. 0
OXI _____ 1
NAI
21. Πιστεύω ότι η συμμετοχή μου στην ΗΚΜ επηρεάζει θετικά την επίδοση των μαθητών μου στο γνωστικό αντικείμενο. 0
OXI _____ 1
NAI

Απόψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών για τα δημοτικά σχολεία ως επαγγελματικές κοινότητες μάθησης: Μία ποιοτική έρευνα

Αικατερίνη Μπαλάση

Διδάκτωρ –Μεταδιδακτορική ερευνήτρια
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
aff00571@uowm.gr

Abstract

Nowadays, educational organizations must exhibit flexibility and adaptability to changes, through continuous learning processes, functioning as ‘learning organizations’ and “professional learning communities” (PLCs) wherein school leadership and teachers intentionally work together and seek and share learning and act on their learning to enhance their professional effectiveness and students’ achievement. This study seeks to examine the development of elementary schools as PLCs by exploring the prevalence of Hord’s (1997) five PLC dimensions (supportive and shared leadership, shared beliefs, values and vision, collective learning and application, shared personal practice, supportive conditions), through teachers’ and principals’ perceptions and beliefs, which shape their action within the social school reality. The present qualitative research was conducted nationwide, through structured interview. The research sample was 32 primary teachers and principals. The analysis of qualitative data was done through coding and thematic analysis. The results of the research showed that primary schools function to some extent as PLCs, since the participants perceive many elements of each PLC dimension in their school. However, the participants refer the framework of implementation of PLC and the inhibitory factors, such as schools’ formal structure and function, and lack/inadequacy of cooperation, resources, leadership sharing, taking responsibility/initiatives, etc., indicating some reasons for the non-development of schools as mature PLCs and the lack of a corresponding school-organizational culture. The above finding arisen from the prevailing, within the Greek educational system, centralized/bureaucratic structures and norms that impede collaborative-collective learning, work and development, making necessary to further strengthen school autonomy, accountability, (self)evaluation, educational decentralization, and professional learning culture.

Keywords: Professional learning community, primary schools, principals, teachers.

Περίληψη

Σήμερα, οι σχολικοί οργανισμοί καλούνται να επιδεικνύουν ευελιξία, προσαρμοστικότητα στις αλλαγές, και να εφαρμόζουν διαδικασίες συνεχούς μάθησης ώστε να λειτουργούν ως «οργανισμοί μάθησης» και «επαγγελματικές κοινότητες μάθησης» (ΕΚΜ), όπου τα μέλη αναζητούν, διαμοιράζουν, ενεργούν για τη μάθησή τους, ενισχύοντας την επαγγελματική τους αποτελεσματικότητα/ανάπτυξη και επίτευξη των μαθητών. Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των δημοτικών σχολείων ως ΕΚΜ βάσει των πέντε διαστάσεων της Hord (1997) (κοινή-υποστηρικτική ηγεσία, κοινές αξίες-όραμα, συλλογική μάθηση και εφαρμογή, υποστηρικτικές συνθήκες, κοινή/δημοσιοποιημένη προσωπική πρακτική), μέσω των αντιλήψεων και πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών και διευθυντών, οι οποίες διαμορφώνουν αντίστοιχα τη δράση τους εντός της κοινωνικής σχολικής πραγματικότητας. Η παρούσα ποιοτική έρευνα διεξήχθη σε πανελλαδικό επίπεδο, μέσω εντύπου δομημένης συνέντευξης. Το δείγμα της έρευνας ήταν 32

εκπαιδευτικοί και διευθυντές δημοτικών σχολείων. Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων έγινε μέσω της κωδικοποίησης και της θεματικής ανάλυσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα δημοτικά σχολεία λειτουργούν ως έναν βαθμό ως ΕΚΜ, εφόσον οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται πολλά στοιχεία της κάθε διάστασης ΕΚΜ στο σχολείο τους. Ωστόσο, οι αναφορές των συμμετεχόντων για το πλαίσιο εφαρμογής των ΕΚΜ και τους ανασταλτικούς παράγοντες, όπως η τυπική δομή και λειτουργία των σχολείων, η έλλειψη/ανεπάρκεια συνεργασίας, πόρων, διαμοιρασμού ηγεσίας, ανάληψης ευθυνών/πρωτοβουλιών, κ.ά., υποδεικνύουν ορισμένες αιτίες της μη ανάπτυξης των σχολείων ως ώριμων ΕΚΜ και τη μη ύπαρξη αντίστοιχης σχολικής-οργανωσιακής κουλτούρας. Το παραπάνω εύρημα εμπίπτει στις επικρατούσες, εντός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, συγκεντρωτικές/γραφειοκρατικές δομές και νόρμες που παρεμποδίζουν τη συνεργατική-συλλογική μάθηση, εργασία και ανάπτυξη, καθιστώντας αναγκαία την περαιτέρω ενίσχυση σχολικής αυτονομίας, λογοδοσίας, (αυτο)αξιολόγησης, εκπαιδευτικής αποκέντρωσης, και κουλτούρας επαγγελματικής μάθησης.

Λέξεις-κλειδιά: Επαγγελματική κοινότητα μάθησης, δημοτικά σχολεία, διευθυντές, εκπαιδευτικοί.

1. Εισαγωγή

Οι σημερινές συνθήκες του 21ου αι., όπως η παγκοσμιοποίηση, οι τεχνολογικές εξελίξεις, η γενικότερη αβεβαιότητα λόγω μεταβαλλόμενων συνθηκών, επιφέρουν σημαντικές αλλαγές στους θεσμικούς οργανισμούς, οι οποίοι απαιτείται να επιδεικνύουν ευελιξία, προσαρμοστικότητα, και να εφαρμόζουν διαδικασίες συνεχούς μάθησης, λειτουργώντας ως «οργανισμοί μάθησης» (Hamzah, Yakop, Nordin & Rahman, 2011). Η ιδέα του «οργανισμού μάθησης» προήλθε από τον Senge (1990), ο οποίος πρότεινε μία νέα οργανωσιακή δομή, περισσότερο εστιασμένη στην οργανωσιακή μάθηση παρά στην εντολή, τον έλεγχο και τους κανονισμούς. Ωστόσο, η έννοια του «οργανισμού μάθησης», όταν προσαρμόζεται στο σχολικό πλαίσιο, ορισμένοι μελετητές την ονομάζουν «επαγγελματική κοινότητα μάθησης» (ΕΚΜ) (π.χ. Hord, 1997).

Ο σκοπός της παρούσας ποιοτικής έρευνας αφορά στη διερεύνηση των δημοτικών σχολείων ως ΕΚΜ, βάσει των πέντε διαστάσεων της Hord (1997), μέσω των αντιλήψεων και πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών και διευθυντών, βάσει των οποίων διαμορφώνουν τη δράση τους εντός της κοινωνικής-σχολικής πραγματικότητας.

Η σημαντικότητα της παρούσας έρευνας έγκειται στο ότι πολλοί ερευνητές έχουν υποστηρίξει ότι η οργανωσιακή δομή των ΕΚΜ συμβάλλει στη βελτίωση της μάθησης και επίτευξης των μαθητών, και στην επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Hipp & Huffman, 2010·Hord, 1997, 2004, 2009· Blacklock, 2009). Επίσης, οι ΕΚΜ γίνονται αντιληπτές ως η οργανωσιακή σχολική κουλτούρα η οποία παρέχει το πλαίσιο για σχολική βελτίωση, εργασιακή ικανοποίηση, εμπιστοσύνη και

λιγότερη αβεβαιότητα, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη των στάσεων ως προς την καινοτομία, την έρευνα, τη βελτίωση, και την επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών (Toole & Louis, 2002).

Το ερευνητικό ερώτημα (ΕΕ) της παρούσας έρευνας τίθεται ως εξής:

Τα δημόσια δημοτικά σχολεία αποτελούν «επαγγελματικές κοινότητες μάθησης», παρουσιάζοντας τις πέντε διαστάσεις;

Οι επιμέρους ερωτήσεις (εε) τίθενται ως εξής:

Πώς οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές/τριες νοηματοδοτούν την εφαρμογή της κοινής και υποστηρικτικής ηγεσίας (εε1), τις κοινές αξίες και όραμα (εε2), τη συλλογική μάθηση και εφαρμογή (εε3), την κοινή/δημοσιοποιημένη προσωπική πρακτική (εε4), και τις υποστηρικτικές συνθήκες (σχέσεις και δομές) (εε5) στα ελληνικά δημοτικά σχολεία; (=5 θεματικοί άξονες).

1.1. Επαγγελματικές κοινότητες μάθησης

Γενικά, δεν υφίσταται ένας κοινά αποδεκτός ορισμός της ΕΚΜ. Στην παρούσα έρευνα υιοθετήθηκε ο ορισμός της Hord (1997), η οποία ορίζει την ΕΚΜ ως την «οργανωσιακή δομή που παρέχει ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς και διευθυντές να αναζητούν, να διαμοιράζουν και να ενεργούν για τη μάθησή τους, ενισχύοντας την επαγγελματική τους αποτελεσματικότητα προς όφελος/επίτευξη των μαθητών τους» (σ. 6).

Η Hord (1997, 2004, 2009) προσδιόρισε πέντε διαστάσεις της ΕΚΜ. Αναλυτικότερα, διέκρινε την «υποστηρικτική και κοινή ηγεσία», η οποία αναφέρεται στον διαμοιρασμό ηγετικών ρόλων, εξουσίας, ισχύος, και τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων. Σύμφωνα με τη διάσταση «κοινές πεποιθήσεις, αξίες και όραμα», οι σχολικές αξίες και το όραμα αποτελούν ένα συλλογικό κίνητρο και έναν «οδηγό» για τη διδασκαλία και τη μάθηση ως προς την επιδιωκόμενη επίτευξη των μαθητών. Η διάσταση «συλλογική μάθηση και εφαρμογή» παραπέμπει στη συνεργασία του προσωπικού και τη συλλογική μάθηση και εφαρμογή (νέων στρατηγικών) μέσω του αναστοχαστικού διαλόγου και της έρευνας, ώστε να επέλθει η βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Η διάσταση «κοινή/δημοσιοποιημένη προσωπική πρακτική» αναφέρεται στη συναδελφική υποστήριξη, ανατροφοδότηση, εποικοδομητική κριτική, δημιουργία ευκαιριών επίσκεψης στην τάξη του/της συναδέλφου για παρατήρηση και ανατροφοδότηση, προϋποθέτοντας τον σεβασμό και την εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών. Τέλος, η

διάσταση «υποστηρικτικές συνθήκες» παραπέμπει στις ανθρώπινες σχέσεις και ικανότητες του προσωπικού και τις φυσικές/δομικές συνθήκες, όπως η παροχή χρόνου και χώρου για συναντήσεις και συζητήσεις, και η εξασφάλιση δομών που υποστηρίζουν τις λειτουργίες μιας ΕΚΜ. Η κάθε μία από τις παραπάνω διαστάσεις ΕΚΜ επηρεάζει ποικιλοτρόπως τις υπόλοιπες.

2. Μεθοδολογία

2.1. Δείγμα

Το δείγμα των συμμετεχόντων προέκυψε μέσω τυχαίας δειγματοληψίας συμμετεχόντων από 428 σχολεία τα οποία επιλέχθηκαν μέσω συστηματικής δειγματοληψίας (βάσει καταλόγου) (Πανελλαδική έρευνα). Οι συμμετέχοντες των συνεντεύξεων ΕΚΜ ήταν 32, εκ των οποίων 16 άνδρες και 16 γυναίκες. Οι περισσότεροι, 19 (59.4%) ήταν διευθυντές/τριες, μόνιμοι εκπαιδευτικοί (75%), πάνω από 51 ετών (46.9%), με τουλάχιστον 21 έτη προϋπηρεσίας (50%), ειδικότητας ΠΕ70 (δάσκαλοι) (93.8%), κάτοχοι μεταπτυχιακού (56.3%), και με συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα (71.9%).

2.2. Διαδικασία και ερευνητικό εργαλείο

Χρησιμοποιήθηκε έντυπο δομημένης συνέντευξης με 6 ανοιχτές ερωτήσεις για εκπαιδευτικούς και 6 για διευθυντές βάσει των 5 διαστάσεων ΕΚΜ (Blacklock, 2009) (μετάφραση και αντίστροφη μετάφραση). Η χορήγηση του εντύπου συνέντευξης έγινε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, περιλαμβάνοντας τη συνοδευτική επιστολή ενημέρωσης περί της ταυτότητας και της διαδικασίας της έρευνας. Ακόμη, έλαβε χώρα πιλοτική έρευνα (1 εκπαιδευτικός). Η έρευνα διεξήχθη κατά το διάστημα 09/05/2018-07/02/2019.

Για την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων αξιοποιήθηκε η θεματική ποιοτική ανάλυση (δημιουργία κωδικών, λειτουργικών ορισμών και η ένταξή τους σε θεματικές κατηγορίες).

3. Αποτελέσματα

3.1. (εε1) Πώς οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές/τριες νοηματοδοτούν την εφαρμογή της κοινής και υποστηρικτικής ηγεσίας;

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών (9 κωδικοί εκπαιδευτικών, 9 κωδικοί διευθυντών)¹ γίνεται φανερό ότι εφαρμόζεται η κοινή και υποστηρικτική ηγεσία στα ελληνικά δημόσια δημοτικά σχολεία (1η θεματική κατηγορία), μέσω ανάληψης αρμοδιοτήτων, θέσης ευθύνης, συμμετοχικής λήψης αποφάσεων, πρωτοβουλιών, ανάληψης ρίσκων, προτάσεων για αλλαγές, καταμερισμού της εξουσίας, δημοκρατικών διαδικασιών και συζητήσεων, καθώς και μέσω υποστηρικτικής ηγεσίας.

(6ος) εκπ. - *«Γίνονται από τα μέλη του προσωπικού ορισμένες προτάσεις για αλλαγές. Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο μας παίρνουν όσο μπορούν διάφορες πρωτοβουλίες».*

Τα παραπάνω ευρήματα επιδεικνύουν ότι οι σχολικοί διευθυντές διαμοιράζουν έως ένα βαθμό ισχύ, ηγετικούς ρόλους, εξουσία και ευθύνη, εφαρμόζοντας την κατανεμημένη ηγεσία. Επίσης, υποστηρίζουν και ενθαρρύνουν το προσωπικό να θέτει υψηλές προσδοκίες και να δεσμεύεται σε οργανωσιακούς στόχους, επιδιώκοντας την επίτευξη των μαθητών (Hipp & Huffman, 2010), στοιχεία σημαντικά για τον μετασχηματισμό του σχολείου σε κοινότητα μάθησης (Hord, 2004).

Ως 2^η θεματική κατηγορία προέκυψε το πλαίσιο και ο τρόπος εφαρμογής της κοινής και υποστηρικτικής ηγεσίας (3 κωδικοί εκπαιδευτικών, 25 κωδικοί διευθυντών), όπως: Σύλλογος διδασκόντων, κοινές δράσεις-προγράμματα-επισκέψεις, άτυπες συναντήσεις, συνεργασίες με εξωτερικούς φορείς, εφαρμογή του θεσμικού πλαισίου, λήψη υπόψη των αναγκών του σχολείου, αξιοποίηση ιδεών των εκπαιδευτικών εκ μέρους της διεύθυνσης, συνεργασία-συνεργατική κουλτούρα, ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών και ανάθεση ηγετικών ρόλων στους εκπαιδευτικούς κατόπιν διαμορφωτικής-τελικής αξιολόγησης.

(1ος) διευθ. - *«Η ενθάρρυνση του προσωπικού του σχολείου για ανάληψη πρωτοβουλιών, συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, ανάληψη ρίσκων, ανάληψη ευθυνών, κατάθεση προτάσεων για αλλαγές γίνεται μέσω των θεσμοθετημένων διαδικασιών-λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων».*

Η 3^η θεματική κατηγορία αφορά στα εμπόδια που αντιλαμβάνονται οι συμμετέχοντες αναφορικά με τη συγκεκριμένη διάσταση (3 κωδικοί εκπαιδευτικών, 3 κωδικοί διευθυντών), όπως απροθυμία εκπαιδευτικών ανάληψης θέσης ευθύνης/επιφόρτισης με επιπλέον καθήκοντα, δομή των μονοθέσιων-ολιγοθέσιων σχολείων, ανεπάρκεια κάποιων

¹ Στην παρούσα εργασία αναφέρονται ενδεικτικά κάποιοι αντιπροσωπευτικοί λειτουργικοί ορισμοί, και όχι όλο το πλήθος όπως προέκυψε (εντός παρενθέσεων δηλώνεται το συνολικό πλήθος κωδικών). Η ίδια συνθήκη αφορά και στα αποσπάσματα των συμμετεχόντων.

εκπαιδευτικών για ανάληψη ηγετικών ρόλων, μη παραχώρηση ηγετικών ρόλων εκ μέρους της διεύθυνσης.

(13ος) εκπ. - *«Ηγετικούς ρόλους κατέχουν η διευθύντρια και ο υποδιευθυντής, ενώ κάποιες πρωτοβουλίες παίρνονται κατά τη διάρκεια των συλλόγων».*

3.2. (εε2) Πώς οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές/τριες νοσηματοδοτούν τις κοινές αξίες και το όραμα στο σχολείο τους;

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών (18 κωδικοί εκπαιδευτικών, 35 κωδικοί διευθυντών) προκύπτει ότι η συγκεκριμένη διάσταση είναι αντιληπτή στα ελληνικά δημόσια δημοτικά σχολεία (1η θεματική κατηγορία), εφόσον υφίσταται συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και συνεργατική κουλτούρα, εστίαση στη μάθηση και την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, δέσμευση εκπαιδευτικών, στοχοθεσία-εκπλήρωση στόχων, συμπόρευση εκπαιδευτικών ως προς την εκπαίδευση, τη μάθηση και το σχολείο, αποδοχή διαφορετικότητας, φιλικό κλίμα, κατανόηση, ειλικρίνεια, σεβασμός, βελτίωση της διδασκαλίας και της ποιότητας παρεχόμενης εκπαίδευσης, δημοκρατικές αρχές, ανοιχτότητα του σχολείου στην κοινωνία, διατήρηση ήρεμου εργασιακού περιβάλλοντος, διάθεση για εξέλιξη του οργανισμού, ίσες ευκαιρίες μάθησης στους μαθητές, και ισότητα (δικαιώματα-υποχρεώσεις προσωπικού).

(8ος) εκπ. - *«υπάρχει διάθεση συνεργασίας – αλληλοβοήθειας και ευνοϊκό κλίμα για γόνιμη ανταλλαγή απόψεων με στόχο τη βελτίωση της διδασκαλίας ή την αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων».*

Η 2η θεματική κατηγορία αφορά στον «τρόπο οικοδόμησης κοινών αξιών και οράματος στο σχολείο» (10 κωδικοί εκπαιδευτικών, 5 κωδικοί διευθυντών), όπως: κοινές δράσεις, προγράμματα, και εκπαιδευτικές επισκέψεις, συμβουλές των εμπειρότερων συναδέλφων, άτυπες συναντήσεις, συνομιλίες, συζητήσεις και διάλογος, διαμοιρασμός απόψεων, ιδεών, και σκέψεων, εναρμόνιση με τις πολιτικές του συλλόγου διδασκόντων και της διεύθυνσης, διαμοιρασμός προσωπικού οράματος, συνεργασίες με εξωτερικούς φορείς, προσωπικό όραμα και παράδειγμα του διευθυντή, κατανομή ρόλων και αρμοδιοτήτων μεταξύ των εκπαιδευτικών.

(7ος) εκπ. - *«ο διάλογος και η συζήτηση μας βοηθούν να μοιραστούμε τις ιδέες μας, το όραμά μας, τις σκέψεις μας, τα όνειρά μας, τις επιθυμίες».*

Οι προαναφερθείσες αξίες παραπέμπουν σε μία «ανοιχτή» επικοινωνία (τυπική και άτυπη) μεταξύ των μελών, προϋποθέτοντας την ύπαρξη εμπιστοσύνης (Fawcett, 1996 στο Hord, 1997), και συμβάλλοντας στην ανάπτυξη συλλογικής-συνεργατικής κουλτούρας, η οποία αποτελεί παράγοντα σχολικής βελτίωσης, και «αντίδοτο» απέναντι στη «μοναξιά» που χαρακτηρίζει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (DuFour, Eaker, & DuFour, 2005).

Η 3η θεματική κατηγορία αφορά στα εμπόδια ανάπτυξης κοινού οράματος και αξιών (2 κωδικοί εκπαιδευτικών, 2 κωδικοί διευθυντών), όπως: μονοθέσια και ολιγοθέσια σχολεία, θέματα ενάντια στο όραμα του σχολείου, μη επίτευξη ουσιαστικής συνεργατικότητας μεταξύ εκπαιδευτικών.

(4ος) εκπ. - *«Στο συγκεκριμένο σχολείο, δεδομένου ότι είναι διαθέσιμο και δεν υπάρχει καθόλου χρόνος για “κενό ή κοινό διάλειμμα”».*

3.3. (εε3) Πώς οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές/τριες νοηματοδοτούν τη συλλογική μάθηση και εφαρμογή της μάθησης στο σχολείο τους;

Από τις δηλώσεις των συμμετεχόντων (13 κωδικοί εκπαιδευτικών, 17 κωδικοί διευθυντών) γίνεται φανερό ότι η συγκεκριμένη διάσταση εφαρμόζεται στα δημόσια δημοτικά σχολεία (1η θεματική κατηγορία), εφόσον αυτοί αντιλαμβάνονται ότι υφίσταται συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και συνεργατική κουλτούρα, αλληλοδιδασκτική και ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, αλληλοβοήθεια και υποστήριξη, διαμοιρασμός εκπαιδευτικών πρακτικών και υλικού, παρατήρηση διδασκαλίας συναδέλφου, ενημερωτικές συναντήσεις και συνεργασία με τον Σχολικό Σύμβουλο, με ειδικούς, και άλλους φορείς, συμμετοχή σε σεμινάρια-επιμορφώσεις, εξωδιδασκτικές συναντήσεις εκπαιδευτικών, ομάδες μάθησης εκπαιδευτικών, συναντήσεις Συλλόγου Διδασκόντων, παραδοχή λαθών, ανατροφοδότηση, εφαρμογή της νέας μάθησης στην πράξη και παρακολούθηση των αποτελεσμάτων της, ανακάλυψη εκ μέρους των εκπαιδευτικών νέων τρόπων υλοποίησης της «εκπαιδευτικής τους υποχρέωσης», αξιοποίηση της διαφορετικότητας ως μέσο εμπλουτισμού ιδεών και όχι ως τροχοπέδη, καθορισμός κοινών στόχων, συζήτηση, ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών, και έκφραση προτάσεων.

(3ος) εκπ. - *«Προσωπικά έχω ζητήσει από συνάδελφο να με βοηθήσει στον τρόπο διδασκαλίας ενότητας μαθηματικών, έχω δώσει έντυπο και ηλεκτρονικό υλικό σε*

συνάδελφο. Έχω παρακολουθήσει διδασκαλία έμπειρου συναδέλφου και έχω προσφέρει τη βοήθειά μου όποτε αυτή μου ζητήθηκε».

Η 2η θεματική κατηγορία αφορά στα επιδιωκόμενα αποτελέσματα από τη συλλογική μάθηση και εφαρμογή (5 κωδικοί εκπαιδευτικών, 10 κωδικοί διευθυντών), όπως: κάλυψη ατομικών αναγκών μαθητών και εξατομικευμένη διδασκαλία, στοχοθεσία και εκπλήρωση των στόχων, βελτίωση της διδασκαλίας, εντοπισμός και επίλυση προβλημάτων αναφορικά με την εκπαιδευτική διαδικασία, εμπλουτισμός και τροποποίηση προσωπικής θεωρίας και ιδεών των εκπαιδευτικών, μη απομόνωση των εκπαιδευτικών και ανάπτυξη της αίσθησης του «ανήκειν» στη σχολική κοινότητα, ενίσχυση επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών, αποδοχή κοινού οράματος, ανάπτυξη συνεργατικού κλίματος, αναβάθμιση του σχολείου, της παρεχόμενης εκπαίδευσης, και της μάθησης των μαθητών.

(6ος) εκπ. - *«Μέσα από τη συνεργασία με τους συναδέλφους και τις προτάσεις ή συστάσεις τους επιλύω προβλήματα στη διδασκαλία μου που εμποδίζουν την πρόοδο των μαθητών».*

Η 3η θεματική κατηγορία προέκυψε από τις αναφορές των διευθυντών (2 κωδικοί) και αφορά στη συμβολή της διεύθυνσης στη συλλογική μάθηση και εφαρμογή των εκπαιδευτικών, η οποία λαμβάνει χώρα μέσω προσωπικού τους οράματος και παραδείγματος, μη άσκησης πίεσης για κάλυψη ύλης, ενθάρρυνσης για ενεργό εμπλοκή στη διαδικασία διαμόρφωσης του κοινού οράματος περί της διδασκαλίας και της μάθησης. Οι διευθυντές ως φορείς σχολικής βελτίωσης, διακατέχονται από πολλαπλούς ρόλους και ευθύνες, όντας σχεδιαστές, επόπτες, και εκπαιδευτικοί, και επωμίζονται την ευθύνη της οργανωσιακής μάθησης, μέσω της κατανόησης εκ μέρους των μελών όλων των πτυχών του οργανισμού, της αποσαφήνισης του κοινού οράματος, και βελτίωσης των κοινών νοητικών μοντέλων (Senge, 1999).

(1ος) διευθ. - *«Η προσπάθειά μου είναι να παρωθήσω τους εκπαιδευτικούς του σχολείου να δημιουργήσουμε κοινό όραμα, μέσω συζητήσεων αλλά και του προσωπικού μου παραδείγματος, όσο και για συμμετοχή τους σε σεμινάρια και επιμορφώσεις μέσω των οποίων εμπλουτίζεται και τροποποιείται η προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών».*

Η 4η θεματική κατηγορία προέκυψε από τις αναφορές των διευθυντών (5 κωδικοί) και αφορά στα εμπόδια και την αποτίμηση, εκ μέρους των, της συλλογικής μάθησης και εφαρμογής, όπως: δομή μονοθέσιων και ολιγοθέσιων σχολείων, απομόνωση εκπαιδευτικών, κάθετες ιεραρχικές σχέσεις, υπονόμευση, μη συνεργατικότητα μεταξύ εκπαιδευτικών.

(3ος) διευθ. - *«Δεν πιστεύω όμως ότι η συνεργατική κουλτούρα είναι κυρίαρχη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αντίθετα, κυριαρχούν πολύ ισχυρές μονώσεις, κάθετες ιεραρχικές σχέσεις και υπονόμηση, από το ίδιο το σύστημα, της συνεργατικής κουλτούρας».*

3.4. (εε4) Πώς οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές/τριες νοηματοδοτούν την κοινή/δημοσιοποιημένη προσωπική πρακτική στο σχολείο τους;

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων (13 κωδικοί εκπαιδευτικών, 16 κωδικοί διευθυντών) προκύπτει ότι η διάσταση «κοινή/δημοσιοποιημένη προσωπική πρακτική» εφαρμόζεται στα δημόσια δημοτικά σχολεία (1η θεματική κατηγορία), εφόσον αυτοί αναφέρουν ότι διαμοιράζονται εκπαιδευτικές πρακτικές και υλικό, συνεργάζονται και επιδιώκουν να διαμορφώνουν συνεργατική κουλτούρα, διοργανώνουν κοινές εκδηλώσεις και εκπαιδευτικές επισκέψεις, συζητούν και ανταλλάσσουν απόψεις, εμπειρίες και εκφράζουν προτάσεις, συμμετέχουν ως σχολείο σε εθνικά και διεθνή σχολικά δίκτυα, αναπαριστούν τη διδασκαλία τους και επιδεικνύουν την πρακτική τους στους συναδέλφους, προβαίνουν σε αποτίμηση, αξιολόγηση, και ανατροφοδότηση, διεξάγουν συνεργατικές εμπειρικές έρευνες, επιδεικνύουν διάθεση μάθησης από την εμπειρία και τις γνώσεις των συναδέλφων, προβαίνουν σε κοινό σχεδιασμό-προγραμματισμό, πραγματοποιούν επισκέψεις τμημάτων σε άλλα τμήματα, εφαρμόζουν αλληλοδιδασκτική, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, διαθεματική συνεργασία και συνεργασίες με εξωτερικούς φορείς, και επιδεικνύουν διάθεση για αυτό-βελτίωση και αυτομόρφωση.

(4ος) εκπ. - *«Σίγουρα χρησιμοποιώ τη συζήτηση, τον διάλογο, την ανταλλαγή απόψεων προκειμένου να μοιραστώ τις πρακτικές διδασκαλίας. Επίσης, συχνά εφαρμόζω την αναπαράσταση της πρακτικής διδασκαλίας».*

Όλα τα παραπάνω συνάδουν με τη σύγχρονη τάση της εκπαίδευσης, η οποία επιδιώκει τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος μάθησης για τους εκπαιδευτικούς όμοιο με το περιβάλλον που ισχύει για τους μαθητές, εφόσον και οι δάσκαλοι έχουν ανάγκη από «ένα περιβάλλον που δίνει αξία και υποστηρίζει τη σκληρή δουλειά, ενισχύει την αποδοχή προκλήσεων, την ανάληψη ρίσκων και την προώθηση της ανάπτυξης» (Midgley & Wood, 1993, σ. 252 όπ. αναφ. Hord, 2004, σ. 11).

Η 2η θεματική κατηγορία αφορά στο πλαίσιο δημοσιοποίησης της προσωπικής διδακτικής πρακτικής των εκπαιδευτικών (3 κωδικοί εκπαιδευτικών), όπως: άτυπες συναντήσεις, Σύλλογος Διδασκόντων, συμμετοχή σε σεμινάρια-επιμορφώσεις.

(11ος) εκπ. - «*Συνήθως στα πλαίσια της λειτουργίας συνεδρίασης του συλλόγου διδασκόντων... συζητούνται και προτείνονται βελτιωτικές κινήσεις δασκάλων και μαθητών*».

Η 3η θεματική κατηγορία προέκυψε από αναφορές διευθυντών (4 κωδικοί) οι οποίοι διατύπωσαν τα εμπόδια δημοσιοποίησης των προσωπικών πρακτικών των εκπαιδευτικών, όπως: απομόνωση των εκπαιδευτικών, δομή μονοθέσιων και ολιγοθέσιων σχολείων, μη συνεργατικότητα μεταξύ εκπαιδευτικών.

(1ος) διευθ. - «*Κατά βάση όμως ισχύει και εδώ αυτό που ισχύει παγκοσμίως στον κλάδο των εκπαιδευτικών. Υπάρχει η τάση ο εκπαιδευτικός να κλείνεται στον εαυτό του όπως ακριβώς κλείνεται και στην αίθουσα διδασκαλίας*».

Σε αυτή την περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί ενδεχομένως εκλαμβάνουν τη διαδικασία της δημοσιοποίησης της πρακτικής ως «αξιολόγηση», ενώ καθοριστικό ρόλο έχει και η παράδοση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, το οποίο χαρακτηρίζεται από απομονωτισμό και ιδιωτικότητα, καθώς και το ζήτημα της έλλειψης εμπιστοσύνης. Οι παραπάνω λόγοι επιδρούν ώστε η συγκεκριμένη διάσταση να αναπτύσσεται τελευταία σε μία ΕΚΜ (Hord, 2004).

Η 4η θεματική κατηγορία προέκυψε από αναφορές διευθυντών (4 κωδικοί) και αφορά στη συμβολή της διεύθυνσης στη δημοσιοποίηση των προσωπικών πρακτικών των εκπαιδευτικών, επισημαίνοντας την ανάγκη να παρέχουν ενημέρωση και ενθάρρυνση στους εκπαιδευτικούς, να προωθούν την εφαρμογή του «νέου», να ενισχύουν τη γνώση, και να δημιουργούν κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης.

(14ος) διευθ. - «*Προϋπόθεση είναι να υπάρχει ένα σταδιακά καλλιεργούμενο κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης, μεταξύ των περισσότερων αν όχι όλων. Υποβοηθούν: η αίσθηση διαρκούς υποστήριξης, η παρώθηση να δοκιμάσουν κάτι καινούργιο...*».

3.5. (εε5) Πώς οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές/τριες νοηματοδοτούν τις υποστηρικτικές συνθήκες (σχέσεις και δομές) στο σχολείο τους;

Από τις δηλώσεις των συμμετεχόντων (13 κωδικοί εκπαιδευτικών, 19 κωδικοί διευθυντών) προκύπτει ότι οι σχέσεις που επικρατούν στα δημόσια δημοτικά σχολεία (1η θεματική κατηγορία) αφορούν σε αλληλοβοήθεια και υποστήριξη σε προσωπικό και εργασιακό επίπεδο, κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης, συνεργασία και συνεργατική κουλτούρα, σεβασμό, μη επίκριση συναδέλφων, θετική αποδοχή μεταξύ του

προσωπικού, συμβουλευτική σχέση, εξωδίδακτικές συναντήσεις εκπαιδευτικών, διαχείριση συγκρούσεων και προβλημάτων, μη ανοχή στη βία, αποδοχή διαφορετικότητας, εφαρμογή δημοκρατικών αρχών, μη άσκηση μικροπολιτικής και καχυποψίας, αποτελεσματική επικοινωνία, λήψη υπόψη των αναγκών τοπικής κοινωνίας και ενδιαφερόντων/κλίσεων/αναγκών των εκπαιδευτικών, ισότητα (δικαιώματα-υποχρεώσεις προσωπικού) και κλίμα ενότητας.

(7ος) εκπ. - *«Η καθημερινή επαφή και τριβή θεωρώ πως βοηθούν στην καλλιέργεια σχέσεων φροντίδας-μέριμνας. Οι σχέσεις που αναπτύσσονται στον εργασιακό χώρο σε συνδυασμό με τις ιδέες της συναδελφικότητας, αλληλεγγύης και του αλληλοσεβασμού κρίνονται υπεύθυνα στοιχεία για διατήρηση τέτοιου είδους σχέσεων».*

Η 2η θεματική κατηγορία αφορά στους τρόπους ανάπτυξης σχέσεων στο σχολείο (4 κωδικοί εκπαιδευτικών, 13 κωδικοί διευθυντών), όπως: μη επικάλυψη ρόλων και υποχρεώσεων, διαμοιρασμός εκπαιδευτικών πρακτικών/υλικού, γνωστοποίηση-διερεύνηση προβλημάτων και αναζήτηση των αιτιών τους, ενίσχυση εκ μέρους του διευθυντή συμπεριφορών, στάσεων, και δράσεων, αποθάρρυνση αρνητικών συμπεριφορών εκ μέρους της διεύθυνσης, κατανομή ρόλων-αρμοδιοτήτων μεταξύ των εκπαιδευτικών, εφαρμογή θεσμικού πλαισίου (κανόνες-εγκύκλιοι) για αποφυγή παρεξηγήσεων-αυθαιρεσιών, υπευθυνότητα και ανάληψη ευθύνης, κοινές/α δράσεις, προγράμματα, και εκπαιδευτικές επισκέψεις, σωστή ενημέρωση, γνώση δικαιωμάτων και υποχρεώσεων, άνοιγμα σχολείου προς τα έξω, παροχή μέσων επικοινωνίας και χρόνου για συναντήσεις, αποτροπή δημιουργίας «κλικών» και διάσπασης μεταξύ του προσωπικού.

(15ος) διευθ. - *«Σωστή επικοινωνία και κατανόηση, δίκαιη και ισότιμη μεταχείριση όλων των συναδέλφων, επίλυση θεμάτων που έχουν σχέση με αρμοδιότητες και τυπική εφαρμογή των κανονισμών-εγκυκλίων».*

Η 3η θεματική κατηγορία (3 κωδικοί εκπαιδευτικών, 1 κωδικός διευθυντή) αφορά στα εμπόδια ανάπτυξης σχέσεων στο σχολείο, όπως: απροθυμία ορισμένων εκπαιδευτικών για ανάπτυξη σχέσεων στο σχολείο, έλλειψη χρόνου και πίεση προγράμματος, δομή μονοθέσιων-ολιγοθέσιων σχολείων, μη μέριμνα του σχολείου για ανάπτυξη σχέσεων.

(4ος) εκπ. - *«...δεν μπορώ να μιλήσω για σχέσεις φροντίδας-μέριμνας, δεδομένου του πλαισίου που είναι πολύ ασφυκτικό και πιεστικό από άποψη χρόνου».*

Σε αυτό το σημείο, αξίζει να σημειωθεί ο σημαντικός ρόλος του διευθυντή, ο οποίος δύναται να ενισχύσει τη σύνδεση μεταξύ των μελών, μέσω ενθάρρυνσης για συμμετοχή σε κοινωνικές δράσεις και μέσω δημιουργίας ενός περιβάλλοντος, το οποίο χαρακτηρίζεται από σχέσεις φροντίδας και μέριμνας, συμβάλλοντας συγχρόνως στην ανάπτυξη των ανθρώπινων ικανοτήτων (Boyd, 1992 όπ. αναφ. Hord, 2004).

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων (13 κωδικοί εκπαιδευτικών, 13 κωδικοί διευθυντών) προκύπτει ότι οι υφιστάμενες δομές (1η θεματική κατηγορία) αφορούν σε επάρκεια και παροχή υλικών-μέσων-πόρων-χώρου, διαρρύθμιση αιθουσών-χώρων-γραφείων του σχολείου, χρήση τεχνολογίας/υπολογιστών, σχολική βιβλιοθήκη, πρόσβαση σε πληροφοριακό υλικό-διαδίκτυο, ενημέρωση για συνέδρια, επιμορφώσεις, και σεμινάρια, σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον, καθαριότητα χώρου, παροχή χρόνου για συναντήσεις, διαμόρφωση αύλειου χώρου, συντήρηση σχολικού εξοπλισμού, απομάκρυνση άχρηστου-κατεστραμμένου υλικού και λειτουργικότητα των χώρων.

(1ος) διευθ. - *«Στο σχολείο που υπηρετώ έχει αξιοποιηθεί πλήρως όλος ο διαθέσιμος εξοπλισμός ο οποίος συντηρείται ανελλιπώς και είναι εξ ολοκλήρου λειτουργικός και επιπλέον έχει εφοδιαστεί το σχολείο με όλα τα απαραίτητα μέσα, στα πλαίσια του δυνατού, ώστε να δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εργάζονται από κοινού για να βελτιώσουν τη μάθηση των μαθητών».*

Η 2η θεματική κατηγορία αφορά στα εμπόδια ως προς τις δομές του σχολείου που προάγουν τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών (4 κωδικοί εκπαιδευτικών, 3 κωδικοί διευθυντών), όπως: ανεπάρκεια πόρων, πίεση διδακτέας ύλης, δομή μονοθέσιων και ολιγοθέσιων σχολείων, έλλειψη χρόνου λόγω πίεσης προγράμματος, μη αξιοποίηση του χρόνου μετά το πέρας διδακτικού ωραρίου, πολλές εφημερίες, ανεπάρκεια χώρου.

(14ος) διευθ. - *«Καθώς οι εφημερίες είναι αρκετές και ο χρόνος δεν επαρκεί, γίνεται προσπάθεια να αξιοποιείται κάθε ευκαιρία επικοινωνίας, ανά δύο-σε μικρές ομάδες ή και με συνεδριάσεις του Συλλόγου για τις τελικές συζητήσεις και αποφάσεις».*

Η 3η θεματική κατηγορία προέκυψε από αναφορές διευθυντών (5 κωδικοί) σχετικά με τους τρόπους διαμόρφωσης, απόκτησης, και παροχής των δομών, όπως: ισότιμη διάθεση πόρων-μέσων, συνεργασίες με εξωτερικούς φορείς, δίκαιος καταμερισμός αρμοδιοτήτων, προσωπική προσπάθεια του προσωπικού για βελτίωση των σχολικών δομών.

(6ος) διευθ. - «*Με την προσέγγιση των Δημοτικών Αρχών, του Συλλόγου Γονέων, αλλά και χορηγών για τον εξοπλισμό της σχολικής μας μονάδας με σύγχρονα μέσα και συστήματα επικοινωνίας*».

Η 4η θεματική κατηγορία προέκυψε επίσης από αναφορές διευθυντών (4 κωδικοί) και αφορά σε θεωρήσεις τους περί γενικών εμποδίων ως προς τις σχολικές δομές, όπως: ανεπάρκεια πόρων, μη συντήρηση εξοπλισμού, μη αξιοποίηση ήδη υπάρχοντων πόρων, μη ευελιξία διαχείρισης των δομών.

(1ος) διευθ. - «*Το κυριότερο πρόβλημα των σχολείων είναι ότι οι διατιθέμενοι πόροι κάθε φορά, δεν είναι επαρκείς ή δεν αξιοποιούνται σωστά ή δεν υπάρχει δυνατότητα ελέυκτης προσέγγισης. Σε πολλές περιπτώσεις υπάρχει εξοπλισμός ο οποίος δεν αξιοποιείται ή δεν συντηρείται με αποτέλεσμα να καθίσταται άχρηστος*».

Ουσιαστικά, οι παραπάνω υποστηρικτικές συνθήκες καθορίζουν το πότε, το πού και το πώς, τα άτομα του προσωπικού θα έχουν την ευκαιρία να παρευρεθούν μαζί, ώστε να προβούν στη συλλογική μάθηση και εργασία, να διευθετήσουν ζητήματα και προβλήματα, καθώς και να προβούν στη λήψη συλλογικών αποφάσεων (Hord, 2004). Έτσι, αξίζει να σημειωθεί ότι για να κατανοηθούν τα προβλήματα, τα λάθη και οι δυσλειτουργίες ενός οργανισμού, το ενδιαφέρον δεν άπτεται μόνο στον ανθρώπινο παράγοντα, αλλά ουσιώδη ρόλο παίζουν και οι δομές του οργανισμού, εφόσον διαμορφώνουν τις συνθήκες εντός των οποίων διαδραματίζονται ποικίλα γεγονότα, καθορίζοντας μετέπειτα τις πράξεις των ατόμων-μελών του οργανισμού (Senge, 1999).

4. Συζήτηση - Επιλογικός σχολιασμός

Τα ευρήματα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις των συμμετεχόντων, επιδεικνύουν ότι ως ένα βαθμό τα δημοτικά σχολεία αποτελούν ΕΚΜ, εφόσον οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται πολλά στοιχεία της κάθε διάστασης ΕΚΜ στο σχολείο τους. Ωστόσο, παράλληλα επισήμαναν και ανασταλτικούς παράγοντες, υποδεικνύοντας ουσιαστικά κάποιες από τις αιτίες μη ανάπτυξης των σχολείων ως ώριμων ΕΚΜ, όπως είναι η τυπική δομή και λειτουργία των σχολείων, η έλλειψη συνεργασίας, πόρων, και διαμοιρασμού ηγεσίας, η μη (ανά)λήψη πρωτοβουλιών και ευθυνών, κτλ. Επίσης, πολλές πρακτικές ΕΚΜ που αναφέρουν οι συμμετέχοντες εντάσσονται σε ένα τυπικό/θεσμικό πλαίσιο (π.χ. Σύλλογος Διδασκόντων, υποδείξεις εγκυκλίων, κα.), υποδεικνύοντας την τυπικότητα, τη γραφειοκρατία και τον συγκεντρωτισμό που χαρακτηρίζει το σχολικό πλαίσιο, τα οποία

αποτυπώνονται και στη διαμόρφωση της αντίστοιχης οργανωσιακής σχολικής κουλτούρας και πρακτικής.

Τα παρόντα ευρήματα επιβεβαιώθηκαν και από την αντίστοιχη ποσοτική έρευνα που διεξήχθη παράλληλα με την ποιοτική, η οποία αποκάλυψε ότι τα δημόσια δημοτικά σχολεία βρίσκονται στο 2ο επίπεδο ανάπτυξης ως ΕΚΜ, επισημαίνοντας την εστίασή τους σε υψηλές προσδοκίες, αμοιβαία ανατροφοδότηση και υποστήριξη, διαμοιρασμό μέρους ισχύος, εξουσίας και αρμοδιοτήτων, επιδιώκοντας την ενίσχυση της επίδοσης των μαθητών, χωρίς ωστόσο να έχουν επιτύχει ακόμη το τελικό στάδιο θεσμοθέτησης ως ΕΚΜ, ώστε να διακατέχονται από την αντίστοιχη οργανωσιακή κουλτούρα ώριμων ΕΚΜ, και το κοινό όραμα να «καθοδηγεί» τη διδασκαλία και τη μάθηση (Fullan, 1985 στο Huffman & Hipp, 2003). Ως εκ τούτου, στα δημοτικά σχολεία δεν υφίσταται επαρκώς η ομαδική μάθηση, και η διάχυση/ ο διαμοιρασμός της γνώσης ώστε να αποτελέσει μετέπειτα οργανωσιακή μάθηση/μνήμη, και συστημική μάθηση αργότερα, με αποτέλεσμα μία ώριμη ΕΚΜ-ένας «οργανισμός μάθησης» να αναπτυχθεί (Marsick & Neaman, 1996).

Βασικές αιτίες εντοπίζονται στις συγκεντρωτικές, γραφειοκρατικές, ιεραρχικές δομές και νόρμες που χαρακτηρίζουν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οδηγώντας το σε περιορισμό της αυτονομίας και σε εφαρμογή ενιαίας-ομοιόμορφης εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία οδηγεί σε ενιαία-ομοιόμορφη οργανωσιακή σκέψη και δράση (Σαΐτης, 2007). Έτσι, παρεμποδίζεται η συνεργατική, συλλογική μάθηση και εργασία (Caena, 2011), και ενισχύεται η επικέντρωση στα καθήκοντα προς εκτέλεση, παρά στον γενικότερο σκοπό του οργανισμού (Senge, 2006 στο Moloi, 2010).

Προς ενδυνάμωση/ενίσχυση των ΕΚΜ στο συγκεκριμένο των δημοτικών σχολείων, οι προτάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής αφορούν στην ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας, λογοδοσίας, (αυτό)αξιολόγησης σχολικής μονάδας, και σχολικής αποκέντρωσης. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δύνανται να αξιοποιηθούν από τους παρόχους επαγγελματικής ανάπτυξης και συνεχούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών και διευθυντών, καθώς και από τους σχολικούς διευθυντές ως προς την ανάπτυξη/καλλιέργεια σχολικής-οργανωσιακής κουλτούρας επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης αναφορικά με τις 5 διαστάσεις ΕΚΜ.

Οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας απορρέουν από το γεγονός ότι οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν μέσω εντύπου και όχι μέσω διαπροσωπικής επικοινωνίας. Τέλος, στις προτάσεις μελλοντικής έρευνας περιλαμβάνεται η διερεύνηση της συσχέτισης των ΕΚΜ

με άλλες παραμέτρους, όπως ηγεσία, επίτευξη μαθητών, σχολική αποτελεσματικότητα, κα., η διεξαγωγή της ίδιας έρευνας σε άλλη βαθμίδα ή άλλου τύπου εκπαιδευτικούς οργανισμούς, καθώς και η διερεύνηση επίδρασης ενθαρρυντικών και ανασταλτικών παραγόντων.

Βιβλιογραφία

- Blacklock, P.J. (2009). *The five dimensions of professional learning communities in improving exemplary Texas elementary schools: a descriptive study*. Doctoral dissertation, University of North Texas, USA.
- Caena, F. (2011). Literature review: Quality in teachers' continuing professional development. *Education and Training 2020 Thematic Working Group 'Professional Development of Teachers'*. European Commission. [Available on: https://pdfs.semanticscholar.org/11c9/e90f3fb8a97e463882d5ab0846b2373279a2.pdf?_ga=2.98526685.354227456.1595725202-587244137.1595725202].
- DuFour, R., Eaker, R., & DuFour, R. (2005). *On common ground: The power of professional learning communities*. Bloomington, Indiana: National Educational Service.
- Green, T.R., & Allen, M. (2015). Professional development in urban schools: What do teachers say?. *Journal of Inquiry & Action in Education*, 6(2), 53–79.
- Hamzah, M.I.M., Yakop, F.M., Nordin, N.M., & Rahman, S. (2011). School as learning organisation: The role of principal's transformational leadership in promoting teacher engagement. *World Applied Sciences Journal (Special Issue of Innovation and Pedagogy for Diverse Learners)*, 14, 58–63.
- Hipp, K.K., & Huffman, J.B. (2010). *Demystifying professional learning communities: School leadership at its best*. London: Rowman & Littlefield Education.
- Hord, S.M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Texas: SEDL.
- Hord, S.M. (2004). *Learning together, leading together: Changing schools through professional learning communities*. New York/London: Teachers College Press.
- Hord, S.M. (2009). Professional learning communities. *Journal of Staff Development*, 30(1), 40–43.
- Huffman, J.B., & Hipp, K.K. (2003). *Reculturing schools as professional learning communities*. Maryland: Scarecrow Education.

- Marsick, V.J., & Neaman, P.G. (1996). Individuals who learn create organizations that learn. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2, 97–104.
- Moloi, K.C. (2010). How can schools build learning organizations in difficult education contexts? *South African Journal of Education*, 30, 621-633.
- Σαΐτης, Χ. (2007). *Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Senge, P.M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday/Currency.
- Senge, P.M. (1999). *The fifth discipline. The art & practice of the learning organization*. London: Random House Business Books.
- Toole, J.C., & Louis, K.S. (2002). The role of professional learning communities in international education. In K. Leithwood, & P. Hallinger (Eds.), *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 245-279). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Η σπουδαιότητα των επιμορφώσεων στο εκπαιδευτικό έργο τη σύγχρονη εποχή - Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση και τη γλωσσική διδασκαλία

Μαργαρίτα Κατρακούλη

Εκπαιδευτικός, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια
m.katrakouli82@gmail.com

Abstract

The changes that have taken place in recent years in Greek society, and therefore in the Greek educational system, have created a new educational reality. In this new environment, the demands of the teacher have increased, who in order to be able to respond is considered necessary to take part in a comprehensive and continuous training process. This presentation aims to highlight the importance of teacher training. Specifically, reference will be made to the purpose and objectives of the training, the institutional framework, the forms and carriers that perform the training, the needs and the methods as well as the content of the training programs. The need and the anxiety that the Greek teacher feels for training is great, a fact that is evident from the results of the research that was conducted. Specifically, by using an "electronic" questionnaire of closed type, in order to produce quantitative results, teachers of Primary Education of the prefecture of Attica, and of West Attica in particular, expressed their views on training in general as a process, the object of learning that needs more training, the type and content of the training they prefer but also the need to attend language teaching programs. The school units in the area, as well as the local communities, are multicultural and this explains the large percentage of bilingual students. Finally, the teachers' findings on bilingualism, how they managed to overcome the obstacles presented during language teaching and their suggestions for planning and conducting a training seminar will be presented.

Keywords: Training, training needs and programs, bilingualism, language teaching.

Περίληψη

Οι αλλαγές που συντελούνται τα τελευταία χρόνια στην ελληνική κοινωνία, και ως εκ τούτου και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, δημιούργησαν μια νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα. Μέσα σε αυτό το νέο περιβάλλον, αυξήθηκαν οι απαιτήσεις του εκπαιδευτικού, ο οποίος για να μπορέσει να ανταποκριθεί θεωρείται αναγκαίο να λαμβάνει μέρος σε μια ολοκληρωμένη και συνεχή επιμορφωτική διαδικασία. Η παρούσα εισήγηση έχει ως στόχο να αναδείξει τη σπουδαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, θα γίνει αναφορά στον σκοπό και τους στόχους της επιμόρφωσης, το θεσμικό πλαίσιο, τις μορφές και τους φορείς που επιτελούν τις επιμορφώσεις, τις ανάγκες και τις μεθόδους καθώς επίσης και το περιεχόμενο των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Η ανάγκη και η αγωνία που αισθάνεται ο Έλληνας εκπαιδευτικός για επιμόρφωση είναι μεγάλη, γεγονός που διαφαίνεται και από τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήχθη. Συγκεκριμένα, με τη χρήση «ηλεκτρονικού» ερωτηματολογίου κλειστού τύπου, ώστε να παραχθούν ποσοτικά αποτελέσματα, εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αττικής, και δη της Δυτικής Αττικής, διατύπωσαν τις απόψεις τους για την επιμόρφωση γενικά ως διαδικασία, το αντικείμενο μάθησης που χρειάζονται περισσότερη επιμόρφωση, το είδος και το περιεχόμενο της επιμόρφωσης που προτιμούν αλλά και την αναγκαιότητα παρακολούθησης προγραμμάτων γλωσσικής διδασκαλίας. Οι σχολικές μονάδες της περιοχής, όπως άλλωστε και οι τοπικές

κοινωνίες, είναι πολυπολιτισμικές και αυτό εξηγεί το μεγάλο ποσοστό δίγλωσσων μαθητών. Θα παρουσιαστούν, τέλος, και οι διαπιστώσεις των εκπαιδευτικών για τη διγλωσσία, το πώς κατόρθωσαν να υπερκεράσουν τα εμπόδια που παρουσιάστηκαν κατά τη γλωσσική διδασκαλία αλλά και τις προτάσεις τους για τον προγραμματισμό και τη διεξαγωγή ενός επιμορφωτικού σεμιναρίου.

Λέξεις-κλειδιά: Επιμόρφωση, επιμορφωτικές ανάγκες και προγράμματα, διγλωσσία, γλωσσική διδασκαλία.

1. Εισαγωγή

Σε παγκόσμιο αλλά και σε εθνικό επίπεδο τα τελευταία χρόνια συντελούνται, σε πολλούς τομείς, ραγδαίες εξελίξεις και μεταβολές. Ο χώρος της εκπαίδευσης δεν μένει ανεπηρέαστος από τη νέα κατάσταση πραγμάτων. Αντιθέτως, δέχεται επιδράσεις και καλείται, κατά μια έννοια, να ανταποκριθεί στην πληθώρα των εξελίξεων που λαμβάνουν χώρα στο ευρύτερο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό περιβάλλον αλλά και στις ραγδαίες και ταχύτατες αλλαγές που δεσπόζουν στον χώρο της γνώσης και της τεχνολογίας.

Η παιδαγωγική χαρακτηρίζεται ως μια από τις πιο ευμετάβλητες επιστήμες. Με αφετηρία και βασικό μέλημά της την αγωγή του παιδιού, υποχρεούται να αφουγκράζεται και να συμβαδίζει με τις εξελίξεις, να αφομοιώνει τη νέα πραγματικότητα, να αναπροσαρμόζει τα δεδομένα της, με απώτερο και βασικό στόχο να γίνεται ολοένα πιο αποτελεσματική και αποδοτική.

Οι νέες αυτές συνθήκες έχουν αλλάξει τον ρόλο του σύγχρονου εκπαιδευτικού και καταδεικνύουν την επιτακτική ανάγκη της επιμόρφωσης, η οποία συνδέεται με την επαγγελματική ανάπτυξη και ανέλιξη του. Μέσω της διαδικασίας της επιμόρφωσης, αναβαθμίζονται οι παιδαγωγικές πρακτικές που υιοθετούνται, αλλά και το παιδαγωγικό έργο στο σύνολό του.

1.1. Ορισμός και περιεχόμενο της επιμόρφωσης

Πολλοί μελετητές έχουν ασχοληθεί με την εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου. Κοινή διαπίστωση είναι πως αποτελεί μια διαδικασία που προσδίδει αξία και βελτιώνει ποιοτικά την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου καθώς επίσης συνεισφέρει τα μέγιστα στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος για να ανταποκρίνεται στις παρούσες συνθήκες και ανάγκες. Οι Χατζηδήμου και Ταρατόρη (2000) παρατηρούν πως στο προσκήνιο αρχίζει να τίθεται η έννοια της βελτίωσης του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και σκοπός της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών παύει να είναι μόνο η παροχή

γνώσεων σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα. Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (1999) η επιμόρφωση ορίζεται ως το σύνολο των δραστηριοτήτων και διαδικασιών που συνδέονται με τη σύλληψη, το σχεδιασμό και την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων, που έχουν ως πρωταρχικό σκοπό τον εμπλουτισμό, την αναβάθμιση και την περαιτέρω ανάπτυξη των ακαδημαϊκών – θεωρητικών ή πρακτικών επαγγελματικών και προσωπικών ενδιαφερόντων, ικανοτήτων, γνώσεων και δεξιοτήτων. Η επιμόρφωση στοχεύει στη διαρκή ενημέρωση και στήριξη της επαγγελματικής και ατομικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού έργου προκειμένου να καλύπτονται οι ανάγκες που σχετίζονται με τη βελτίωση του επιπέδου της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την αύξηση της αποτελεσματικότητας του σχολικού συστήματος (Ανδρέου, 1992). Επιπρόσθετα, ο Ξωχέλλης (1991) αναφέρει συγκεκριμένα ότι η επιμόρφωση έχει ως προϋπόθεση την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, με αναφορά στην εξειδίκευση από επιστημονικής άποψης, στην κατάρτιση και στην αντιμετώπιση πρακτικών ζητημάτων. Τέλος, ο Bolam (1986) αναφέρεται στην έννοια της επιμόρφωσης, ως εκείνες τις δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί, με αφετηρία την αρχική επαγγελματική κατάρτισή τους και με απώτερο στόχο την όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματική εκπαίδευση των μαθητών τους.

1.2. Οι στόχοι και η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης

Σημαντική πτυχή του θέματος είναι η αναφορά και η εμβάθυνση στους στόχους της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στις αποφάσεις της επιτροπής του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α) αναφέρεται ως στόχος των επιμορφώσεων η βελτίωση του γνωστικού επιπέδου που σχετίζεται με τις ικανότητες και δεξιότητές τους, κατανοώντας αποτελεσματικότερα τις νέες κοινωνικές καταστάσεις και συνθήκες, προετοιμάζοντας και βοηθώντας τους μαθητές να αντεπεξέλθουν στις νέες, πάσης φύσεως προκλήσεις.

Πρωταρχικός στόχος είναι η απόκτηση επιπρόσθετων προσόντων, η ανάπτυξη διδακτικών ικανοτήτων και η βελτίωση του επιπέδου των εκπαιδευτικών. Οι μεταβολές και οι καινοτομίες που συνταράσσουν τον χώρο της εκπαίδευσης καθιστούν ακόμη πιο μεγάλη την ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις υπάρχουσες συγκυρίες. Κατά τον Γκότοβο (2006), ο εκπαιδευτικός κερδίζει μέσα από την επιμόρφωση τα απαιτούμενα κάθε φορά εφόδια, ώστε να αντεπεξέλθει στις ανάγκες της σχολικής πραγματικότητας. Κάθε φορά που επιχειρείται να γίνει μια αλλαγή ή να ενταχθεί στην εκπαίδευση μια συγκεκριμένη καινοτομία, γίνεται

προσπάθεια να υπάρχει η αντίστοιχη μέριμνα για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να κατανοηθεί η αξία και η χρησιμότητα της αλλαγής ή της καινοτομίας, την οποία στη συνέχεια θα κληθούν να εφαρμόσουν στην πράξη (Φιλοκόστα, 2010). Ο Lieberman (1994) υποστηρίζει ότι ο εκπαιδευτικός αρχίζει την άσκηση του επαγγέλματός του με βασικές και συγκεκριμένες γνώσεις, ενώ στην πάροδο του χρόνου αποκτά καινούριες γνώσεις και εμπειρία που βασίζεται στην προϋπάρχουσα γνώση. Τέλος, επισημαίνεται η χρησιμότητα της επιμόρφωσης στην σχολική μονάδα, διότι βοηθάει τον εκπαιδευτικό σε καθημερινή βάση στο έργο του και προωθεί την προσωπική και την επαγγελματική του ανάπτυξη (Ματσαγγούρας, 1995).

1.3. Η επιμόρφωση στην Ελλάδα

Η επιμόρφωση στην Ελλάδα θεσμοθετήθηκε και εδραιώθηκε μετά τη μεταπολίτευση, και συγκεκριμένα, μετά το 1977. Πριν από αυτή τη χρονολογία-σταθμό παρατηρήθηκαν τα εξής γεγονότα: α) το 1922 με τον νόμο 2875/1922 το Πανεπιστήμιο Αθηνών αναλαμβάνει τη διετή μετεκπαίδευση των δασκάλων, β) το 1964 ιδρύεται το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το οποίο αναλαμβάνει το έργο της μετεκπαίδευσης, γ) το έτος 1967 λαμβάνει χώρα η ίδρυση του «Εν Αθήναις Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαιδύσεως», το οποίο από το 1972 μετονομάστηκε σε «Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαιδύσεως».

Από το 1977 έως και σήμερα, η επιμορφωτική διαδικασία, ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της γνωρίσματα, διακρίνεται σε τρεις βασικές φάσεις. Η πρώτη φάση που τοποθετείται στο χρονικό διάστημα από το 1977 έως και το 1992, η δεύτερη φάση με τριετή διάρκεια, από το 1992 μέχρι και το 1995, και τέλος η τρίτη με αφετηρία το 1995 που διαρκεί έως και σήμερα.

1.3.1. Οι τρεις φάσεις της επιμόρφωσης στην Ελλάδα

Κατά την πρώτη φάση, στο χρονικό διάστημα 1977-1992, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών την έχουν επωμιστεί οι Σ.Ε.Λ.Μ.Ε. και οι Σ.Ε.Λ.Δ.Ε.. Το 1977 ιδρύθηκαν αρχικά δύο Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης για τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και το 1979 άλλες δύο Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ η φοίτηση διαρκούσε ένα έτος. Το 1992 οι Σχολές Επιμόρφωσης έπαψαν τη λειτουργία τους. Σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (2011) τις χαρακτήριζε ο συγκεντρωτισμός και ο γραφειοκρατικός-σχολικός τρόπος λειτουργίας καθώς επίσης εμφάνιζαν σειρά προβλημάτων, όπως η γεωγραφική τους κατανομή, η

υποστελέχωσή τους και η ανεπαρκής ή και η ανύπαρκτη σύνδεσή τους με τα Πανεπιστήμια και την έρευνα. Το 1985, με τον νόμο 1566/85 ιδρύονται τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα, τα οποία όμως έως το 1992 δε λειτουργούν. Με βάση τον ίδιο νόμο, προτείνονται τρεις μορφές επιμόρφωσης, η εισαγωγική επιμόρφωση νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, πριν την ανάληψη υπηρεσίας τους, η ετήσια επιμόρφωση για εκπαιδευτικούς που συμπληρώνουν πέντε χρόνια προϋπηρεσία και οι ταχύρρυθμες περιοδικές επιμορφώσεις σχετικές με εκπαιδευτικές καινοτομίες. Το 1992, με τον νόμο 2009/92 δίνεται έμφαση στον κεντρικό σχεδιασμό της επιμόρφωσης, ενισχύεται ο ρόλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ιδρύεται το Τμήμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα που είναι οι βασικοί φορείς της επιμόρφωσης υπάγονται απευθείας στις αρμοδιότητες του Υπουργείου Παιδείας.

Η δεύτερη φάση που εκτείνεται από το 1992 μέχρι και το 1995, χαρακτηρίζεται και ως μια περίοδος μεταβατική και προπαρασκευαστική. Κατά τη διάρκεια αυτής της τριετίας, αλλάζει η μορφή και η φύση των επιμορφωτικών σεμιναρίων και οδηγούμαστε σε βραχυπρόθεσμα σεμινάρια που τα χαρακτήριζε η ελεύθερη και μαζικότερη συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Στην περίοδο αυτή, δεσπόζει ο ρόλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου ως κεντρικός και αρμόδιος οργανισμός για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που πραγματοποιείται μέσω των Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.) που εμφανίζουν για πρώτη φορά ενεργό δράση και λειτουργία το ακαδημαϊκό έτος 1992-1993. Στα 14 Π.Ε.Κ της χώρας υλοποιούνται υποχρεωτικά σεμινάρια τρίμηνης διάρκειας.

Η τρίτη φάση εκκινεί το 1995, όπου και θεσμοθετήθηκαν με δύο υπουργικές αποφάσεις τα ευέλικτα προγράμματα επιμόρφωσης. Ειδικότερα τις περιόδους 1998-1999, 1999-2000 και 2000-2001 πραγματοποιήθηκαν Ταχύρρυθμα Προαιρετικά Επιμορφωτικά Προγράμματα στα οποία συμμετείχαν περίπου 14.000 εκπαιδευτικοί. Ειδοποιός διαφορά αυτής της φάσης είναι ο ενεργός ρόλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης στον σχεδιασμό της επιμορφωτικής πολιτικής και κυρίως ως προς τους κοινούς άξονες, τους στόχους και τους σκοπούς καθώς επίσης και στην εξασφάλιση των απαιτούμενων πόρων μέσω της χρηματοδότησης προς τα κράτη- μέλη της. Σε αυτή την «ευρωπαϊκή επιμορφωτική περίοδο, συναντώνται επιμορφωτικά προγράμματα πολλών τύπων και μορφών (εισαγωγική επιμόρφωση, ενδοσχολική, ταχύρρυθμα προγράμματα, προγράμματα μέσης διάρκειας) και το πιο σημαντικό είναι πως παρατηρούνται για πρώτη φορά, με επίσημο χαρακτήρα, ενέργειες καταγραφής των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών (Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών & Κέντρο Α.Ε., 2008 - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο,

2010). Τα επιμορφωτικά σεμινάρια υλοποιούνται υπό την εποπτεία και την καθοδήγηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, των Π.Ε.Κ, των Α.Ε.Ι και Τ.Ε.Ι, του Ε.Α.Π, της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε, των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου (τέως Σχολικών Συμβούλων) καθώς επίσης και επιστημονικών ενώσεων, κέντρων και Ινστιτούτων.

Τα τελευταία χρόνια σπουδαία συμβολή στα επιμορφωτικά προγράμματα παρουσιάζουν οι φορείς που άπτονται με τις καινοτόμες δράσεις (Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αγωγή Υγείας, Πολιτιστικών Θεμάτων) καθώς και την Ειδική Αγωγή. Σημαντικός σταθμός της επιμόρφωσης στην Ελλάδα υπήρξε και η ίδρυση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) το 2011, με τον νόμο 3966/2011, που ενσωμάτωσε τον Ο. ΕΠ.ΕΚ. και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.). Τελευταία δράση του Ι.Ε.Π είναι η Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις δεξιότητες μέσω εργαστηρίων σύμφωνα με την υπ' αριθμ. 1379/07-04-2021 Υπουργική Απόφαση.

1.3.2. Οι μέθοδοι επιμόρφωσης και το περιεχόμενο των επιμορφωτικών προγραμμάτων

Σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009), για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητο να δοθεί προτεραιότητα στις ενεργητικές και συμμετοχικές μεθόδους και συγκεκριμένα σε προσομοιώσεις και μικροδιδασκαλίες, σε διερευνητικές και ομαδοσυνεργατικές μεθόδους, σε εργαστήρια, σχέδια εργασίας - project, προσομοιώσεις, παιχνίδι ρόλων, βιωματικές ασκήσεις και σε επιμορφωτικές – εκπαιδευτικές επισκέψεις.

Με προτεραιότητα τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, έτσι όπως διαμορφώνονται σύμφωνα με τις τελευταίες εξελίξεις και τη νέα τάξη πραγμάτων, το Π.Ι. προτείνει ενδεικτικά τα ακόλουθα αντικείμενα: Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, Διδακτική γνωστικών αντικειμένων, Αναλυτικά Προγράμματα, Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, Διαπολιτισμικότητα, Αξιοποίηση των διδακτικών Πακέτων, Συγγραφή και αξιολόγηση διδακτικών εγχειριδίων και πακέτων, Ειδική Αγωγή, Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση, Περιβαλλοντικά θέματα και εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη, Αγωγή Υγείας, Διαχείριση προβλημάτων τάξης, Αξιοποίηση νέων τεχνολογιών, Διοίκηση της εκπαίδευσης, Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009).

2. Εκπαιδευτική έρευνα

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός, έχοντας αντιληφθεί τα νέα δεδομένα στον χώρο της εκπαίδευσης, αισθάνεται ολοένα και περισσότερο την ανάγκη να μπορέσει να ανταποκριθεί στο περιβάλλον που επικρατεί. Η προσπάθειά του αυτή βασίζεται στην

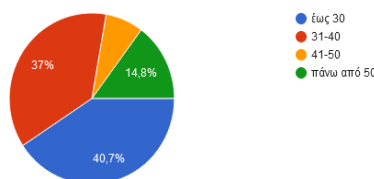
επιμόρφωσή του. Η σπουδαιότητα και ο ρόλος της επιμόρφωσης, γενικότερα, στην άσκηση του εκπαιδευτικού έργου αλλά και σε συνάρτηση και αλληλεπίδραση με τη γλωσσική διδασκαλία, τον ρόλο της διγλωσσίας και τις προτάσεις των εκπαιδευτικών για επιμορφωτικά προγράμματα σε συνάρτηση με τη γλωσσική διδασκαλία ήταν το εφαλτήριο για την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας και τα αποτελέσματά της οδηγούν στην εξαγωγή σημαντικών συμπερασμάτων.

2.1. Ταυτότητα της έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη σε μια ιδιαίτερη περίοδο, καθώς συνέπεσε με την καραντίνα λόγω της πανδημίας και την εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης. Ως εκ τούτου υπήρχαν δυσκολίες στην αποστολή του «ηλεκτρονικού» ερωτηματολογίου στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς της περιφέρειας της Δυτικής Αττικής. Η επιλογή της συγκεκριμένης περιοχής ως πεδίο έρευνας δεν ήταν τυχαία, καθώς τόσο οι τοπικές κοινωνίες, όσο και η πλειονότητα των σχολικών μονάδων είναι πολυπολιτισμικές με μεγάλο ποσοστό δίγλωσσων μαθητών. Το δείγμα της έρευνας είναι 27 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Δυτικής Αττικής και συγκεκριμένα των Μεγάρων, της Ελευσίνας και του Ασπρόπυργου. Οι ερωτήσεις που δόθηκαν ήταν κλειστού τύπου, πολλαπλής επιλογής ενώ εφαρμόστηκε η κλίμακα Likert. Το ερωτηματολόγιο ταξινομήθηκε σε τρεις βασικές ενότητες : α) Γενικά Στοιχεία, β) Η σπουδαιότητα των επιμορφώσεων και γ) Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και οι σχετικές επιμορφώσεις.

2.2. Αποτελέσματα

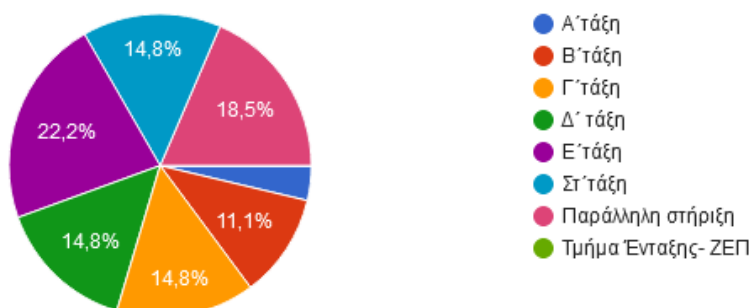
Ως προς το φύλο τους, το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων (74%) ήταν γυναίκες σε σχέση με τους άντρες που το ποσοστό τους ανήλθε στο 26%, ενώ αναφορικά με την ηλικία των συμμετεχόντων, είναι πολύ θετικό και ελπιδοφόρο πως η νέα γενιά των εκπαιδευτικών επέδειξε προθυμία και ενδιαφέρον. Συγκεκριμένα, στην ηλικιακή ομάδα έως 40 ετών ανήκει το 78% των ατόμων που έλαβαν μέρος στην έρευνα.



Εικόνα 1. Ποσοστά ηλικιακών κατηγοριών συμμετεχόντων

Η σχέση εργασίας των συμμετεχόντων, επιβεβαιώνει το μεγάλο ποσοστό των αναπληρωτών/αναπληρωτριών εκπαιδευτικών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο σύμφωνα με τα στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων ανέρχεται στο 27% (περίπου 50.000). Το 63% των εκπαιδευτικών ανήκαν στους αναπληρωτές- αναπληρώτριες εκπαιδευτικούς και αναφορικά με τα χρόνια προϋπηρεσίας τους το 40.7% των εκπαιδευτικών έχουν λιγότερα από 5 έτη, στο 14.8% η προϋπηρεσία τους ανέρχεται από 6 έως 10 έτη, ενώ ακριβώς το ίδιο ποσοστό (22.2%) εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί με 11-15 έτη καθώς και πάνω από 15 χρόνια.

Στα στοιχεία που καταγράφεται η κατανομή των τάξεων περιλαμβάνεται το αξιοσημείωτο ποσοστό των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης - συνεκπαίδευσης που ανέρχεται στο 18.5%. Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης, όπως ορίζεται στο άρθρο 6 του νόμου 3699/2008, αποτελεί θεμέλιο λίθο της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Σύμφωνα με τις Παντελιάδου και Φιλιππάτου (2013) με την έγκριση και την υλοποίηση παράλληλης στήριξης- συνεκπαίδευσης, τα άτομα τα οποία αντιμετωπίζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να έχουν ενεργό συμμετοχή στην καθημερινότητα του σχολείου ενώ διεκδικούν ισότιμα δικαιώματα στην εκπαίδευση και στην κοινωνική ζωή.



Εικόνα 2. Κατανομή τάξεων

Στην ερώτηση «Ποια είναι η γνώμη σας για τις γενικές επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών;» το 85.2% απάντησαν «συμφωνώ» ή «μάλλον συμφωνώ» και μόνο το 3.7% απάντησαν «διαφωνώ». Στην αντίστοιχη ερώτηση «Ποια είναι η γνώμη σας για τις εξειδικευμένες επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών;», οι θετικές απαντήσεις (συμφωνώ / μάλλον συμφωνώ) είναι συγκριτικά περισσότερες από τη γενική επιμόρφωση και ανέρχονται στο 96.3%, ενώ εκλείπουν οι αρνητικές απαντήσεις (διαφωνώ / μάλλον διαφωνώ).

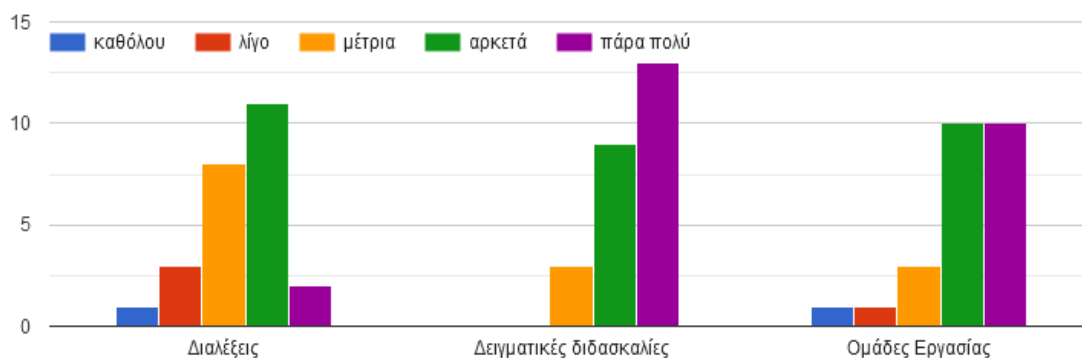
Οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν επιπρόσθετα, έντονη κλίση σε ζητήματα που αφορούν τη διδασκαλία στο σύνολό της αλλά και ειδικότερα τη γλωσσική διδασκαλία και μάθηση. Στη ερώτηση «Σας ενδιαφέρει να συμμετέχετε σε επιμορφωτικά σεμινάρια για θέματα που άπτονται με το αντικείμενο της διδασκαλίας;» το 55.6% απάντησαν «αρκετά» και το 44.4% «πάρα πολύ». Αντιστοίχως, στο ερώτημα «Θα σας ενδιέφερε η συμμετοχή σας σε ένα επιμορφωτικό σεμινάριο με θέμα τη γλωσσική διδασκαλία και μάθηση;» το 55.6% απάντησαν «πάρα πολύ» και «αρκετά» το 44.4%. Το 85.2% των εκπαιδευτικών δήλωσαν πως είχαν στο παρελθόν λάβει μέρος σε αντίστοιχα επιμορφωτικά σεμινάρια, αλλά σχεδόν οι μισοί δεν έμειναν ικανοποιημένοι.

Οι απαντήσεις στο ερώτημα «Ποιο είδος επιμόρφωσης προτιμάτε;» δεν παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές. Οι διαφοροποιήσεις μεταξύ των τριών επιλογών (σεμινάρια δια ζώσης, σεμινάρια εξ αποστάσεως, σεμινάρια και εξ αποστάσεως και δια ζώσης) είναι αμελητέες. Ο συνδυασμός εξ αποστάσεως και δια ζώσης αναχαιτίζει τις αρνητικές απόψεις σε σχέση με την μόνο εξ αποστάσεως και μόνο τη δια ζώσης.



Εικόνα 3. Προτεινόμενα είδη επιμόρφωσης

Ως προς τη μέθοδο των επιμορφωτικών σεμιναρίων, προτιμούν περισσότερο τις δειγματικές διδασκαλίες ενώ ακολουθεί, με πολύ μικρή διαφορά, η μέθοδος των ομάδων εργασίας. Αντιθέτως, οι διαλέξεις δεν αποτελούν πλέον για τους εκπαιδευτικούς την επιθυμητή μέθοδο για ένα ενδεχόμενο κύκλο σεμιναρίων.



Εικόνα 4. Οι προτιμήσεις των εκπαιδευτικών ως προς τις μεθόδους των επιμορφωτικών σεμιναρίων

Στο ερώτημα «Ποιος είναι ο παράγοντας που σας ενδιαφέρει ώστε να παρακολουθήσετε μια επιμόρφωση;», η επικρατέστερη απάντηση είναι το θέμα της, και ακολουθούν σε φθίνουσα σειρά, ο χρόνος και ο τρόπος υλοποίησής της, οι απαιτήσεις της, ο φορέας που τη διοργανώνει και πολύ λιγότερο το κόστος που οφείλουν να προσκομίσουν.

Οι απαντήσεις στην ερώτηση «Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, στη μέχρι τώρα πορεία σας, σας έχει απασχολήσει, δημιουργώντας σας προβληματισμούς και απορίες;» αποδεικνύουν με κάθε βεβαιότητα την έντονη ανησυχία και τον προβληματισμό της εκπαιδευτικής κοινότητας για θέματα περί της γλωσσικής διδασκαλίας. Όλοι οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την άποψη πως η διδασκαλία του συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου τους έχει προβληματίσει «αρκετά» (63%) ή «πάρα πολύ» (37%). Ένα ακόμη στοιχείο διερεύνησης που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν τη γλωσσική διδασκαλία και το αποτέλεσμά της. Οι απαντήσεις ανέδειξαν ως κυρίαρχο παράγοντα τις «Μεθόδους – Στρατηγικές Διδασκαλίας» και το «Μαθητικό Δυναμικό» σε ποσοστό 92%, ακολουθεί με 88% η «Αξιολόγηση διαφορετικού γλωσσικού επιπέδου των μαθητών», έπονται με ποσοστό 85% οι «Στόχοι του μαθήματος», «Η Χρήση του διδακτικού υλικού» και συνάμα η «Δημιουργία- Παραγωγή Διδακτικού Υλικού». Ποσοστό 81% που εμφανίζει η «Εισαγωγή Νέων Τεχνολογιών» και, τέλος, το «Περιεχόμενο του Αναλυτικού Προγράμματος» με ποσοστό που ανέρχεται στο 74%.

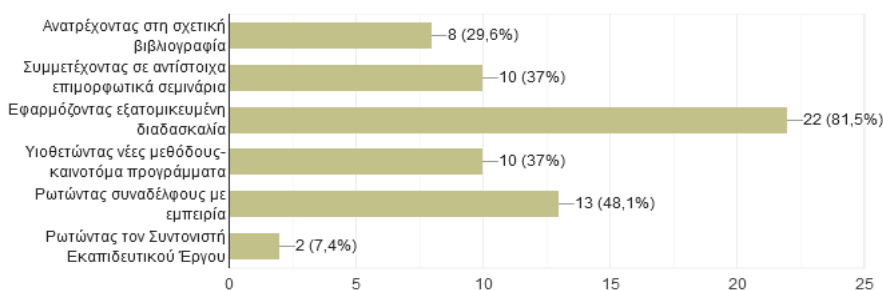
Το 96.3% των συμμετεχόντων επισήμαναν πως στην τάξη τους οι μαθητές/τριες δεν έχουν όμοιο γλωσσικό επίπεδο, γεγονός που αποδίδεται σε ποσοστό 85.2% σε «Μαθησιακές δυσκολίες που παρουσιάζουν ορισμένοι μαθητές», σε ποσοστό 77.8% στην «Υπαρξη δίγλωσσων μαθητών» και σε πολύ μικρότερο ποσοστό, μόλις 3.7%, σε «Κοινωνικά αίτια» και «Διαφορετικό κοινωνικο-μορφωτικό επίπεδο». Στο ερώτημα «Έχετε στην τάξη σας δίγλωσσους μαθητές;» το 92.6% των εκπαιδευτικών έδωσε θετική απάντηση και μόλις το 7.4% αρνητική.

Συγκρίνοντας τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ως προς τα συνήθη λάθη που παρατηρούνται στους δίγλωσσους μαθητές, διαπιστώνεται πως αυτά είναι κατά βάση ορθογραφικά, συντακτικά, υφολογικά/πραγματολογικά και λάθη στην οργάνωση του λόγου τους με ποσοστό 88.8%. Συχνά παρατηρούνται επίσης λεξικολογικά λάθη (85%) και λιγότερα φωνολογικά/φωνητικά λάθη (77.7%). Στο ίδιο ερώτημα, αλλά με αποδέκτες το σύνολο των μαθητών, τα συνήθη λάθη που κάνουν περιορίζονται στην ορθογραφία των λέξεων και στην οργάνωση του γραπτού τους. Οι μεγαλύτερες ανάγκες που έχουν οι

δίγλωσσοι μαθητές/τριες παρατηρούνται στον γραπτό τους λόγο, με το ποσοστό να αγγίζει το 96.3%. Μικρότερες ανάγκες έχουν στον προφορικό λόγο τους, καθώς ένας στους τρεις (33.3%) χρειάζεται υποστήριξη. Τα προβλήματα που ανέκυψαν στη γλωσσική διδασκαλία, οι εκπαιδευτικοί τα αντιμετώπισαν, πρωτίστως, εφαρμόζοντας εξατομικευμένη διδασκαλία σε ποσοστό 81.5%, ακολούθησε η βοήθεια από πιο έμπειρους συναδέλφους (48.1%), η συμμετοχή σε αντίστοιχα σεμινάρια καθώς και η εφαρμογή νέων μεθόδων και καινοτόμων προγραμμάτων με ποσοστό 37%, έπεται η διερεύνηση της αντίστοιχης βιβλιογραφίας (29.6%) και τέλος, με ποσοστό 7.4%, η βοήθεια του συντονιστή εκπαιδευτικού έργου (τέως σχολικού συμβούλου).

Πώς προσπαθήσατε να αντιμετωπίσετε τα όποια προβλήματα στη γλωσσική διδασκαλία;(Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

27 απαντήσεις



Εικόνα 5. Τρόποι αντιμετώπισης προβλημάτων στη γλωσσική διδασκαλία

Το τελευταίο ερώτημα της εκπαιδευτικής έρευνας ήταν η επιλογή θεματολογίας για ένα μελλοντικό πρόγραμμα σεμιναρίων. Ειδικότερα, στην ερώτηση «Αν θα δινόταν η ευκαιρία να είστε εσείς ο διοργανωτής και ο κύριος υπεύθυνος ενός κύκλου επιμορφωτικών σεμιναρίων με τίτλο «Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας» σε ποια θεματολογία θα εστιάζατε περισσότερο το ενδιαφέρον σας;» οι απαντήσεις επιβεβαίωσαν το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων για τις « Νέες στρατηγικές μάθησης στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας» με ποσοστό 96%, την «Εισαγωγή καινοτόμων προγραμμάτων» με 88.8% και την «Εισαγωγή Νέων Τεχνολογιών» με ποσοστό 81%, η «Διαθεματικότητα - Διαπολιτισμικότητα» και οι «Προτάσεις αναθεώρησης του υφιστάμενου Αναλυτικού Προγράμματος» ακολουθούν μαζί με ποσοστό 74%. Η επιλογή «Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση» προτιμάται («αρκετά»/ «πάρα πολύ») από το 62% των εκπαιδευτικών ενώ λιγότεροι από τους μισούς (48%) θα προτιμήσουν ως βασικό θέμα «Οι στόχοι του Αναλυτικού Προγράμματος για τα μαθήματα της Νεοελληνικής Γλώσσας».

3. Συμπεράσματα

Οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων της Δυτικής Αττικής που αποτέλεσαν το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας, ανέδειξαν την αναγκαιότητα των γενικών επιμορφώσεων και ακόμη περισσότερο των εξειδικευμένων επιμορφώσεων. Η υλοποίηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων στοχεύει στην αντιμετώπιση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών ζητημάτων και με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνουν να προάγουν και να αναβαθμίζουν το έργο τους. Άλλωστε, τα τελευταία χρόνια στη βιβλιογραφία η επιμόρφωση ως έννοια αλληλεπιδρά και συσχετίζεται άμεσα με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Ματθαίου, 2008). Εντυπωσιακά και άκρως θετικά είναι και τα καθολικά ποσοστά ενδιαφέροντος για συμμετοχή σε μια μελλοντική επιμόρφωση που πραγματεύεται το αντικείμενο της διδασκαλίας, και ειδικότερα, τη γλωσσική διδασκαλία και μάθηση. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2002), η σύγχρονη διεθνής παιδαγωγική βιβλιογραφία παρουσιάζει πλούσια ποικιλία ορισμών της διδασκαλίας χωρίς να συμφωνούν μεταξύ τους.

Ο επιστημονικά καταρτισμένος εκπαιδευτικός πρέπει να μπορεί να αναγνωρίζει τις θεωρητικές παραδοχές και τις διδακτικές συνεπαγωγές κάθε ορισμού. Και φυσικά, οι σχετικές επιμορφώσεις συνεισφέρουν σε αυτό. Τα επιμορφωτικά σεμινάρια με θέμα τους τη γλωσσική διδασκαλία αποτελούν πόλο έλξης για τους εκπαιδευτικούς, χωρίς, όμως, να έχουν ανταποκριθεί πλήρως στις απαιτήσεις τους και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Ωστόσο, η γλωσσική διδασκαλία είναι ένα θέμα που ταλανίζει τους εκπαιδευτικούς στην πορεία τους και αναζητούν τους τρόπους και τα μέσα αυτοβελτίωσης και ανέλιξης τους. Οι μέθοδοι και οι στρατηγικές διδασκαλίας σε άμεση σχέση με το μαθητικό δυναμικό και τα χαρακτηριστικά του, είναι βασικές παράμετροι που δημιουργούν προβληματισμούς.

Το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών των σχολείων της περιοχής της Δυτικής Αττικής παρουσιάζει ανομοιογένεια. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της σχετικής ερώτησης που περιλαμβάνεται στο ερωτηματολόγιο, αυτό οφείλεται συνδυαστικά στην ύπαρξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες σε άμεση συνάρτηση με την παρουσία και δίγλωσσων μαθητών. Με την αποσαφήνιση του όρου «διγλωσσία» έχουν ασχοληθεί πολλοί μελετητές, βάζοντας ο καθένας διαφορετικές προτεραιότητες και συναρτήσεις, γεγονός που εξηγεί τις διαφορετικές ερμηνείες του. Με τον όρο διγλωσσία ορίζεται η ικανότητα ενός ατόμου να δύναται να χειριστεί εξίσου καλά δύο γλώσσες. Η Δυτική Αττική έχει κοινωνικά και δημογραφικά γνωρίσματα που μπορούν να εξηγήσουν το μεγάλο ποσοστό

δίγλωσσων μαθητών. Σύμφωνα με στοιχεία της Περιφέρειας Αττικής, στους δήμους της περιοχής υπάρχει μεγάλος αριθμός μεταναστών, πληθυσμοί Ρομά, αλλά και προσφυγικές δομές.

Τα περισσότερα λάθη των δίγλωσσων μαθητών εστιάζουν στον γραπτό τους λόγο σε σχέση με τον προφορικό τους λόγο. Οι δίγλωσσοι μαθητές και μαθήτριες αποκτούν εύκολα δεξιότητες στην προφορική τους επικοινωνία στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Στον αντίποδα, στον γραπτό τους λόγο παρατηρούνται περισσότερα λάθη, τα οποία είναι κατά κανόνα ορθογραφικά, συντακτικά, υφολογικά/πραγματολογικά, λάθη στην οργάνωση του λόγου τους, λεξικολογικά λάθη (φωνολογικά/φωνητικά λάθη).

Σημαντική διαπίστωση αποτελεί και η άποψη των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας για τη συμβολή των επιμορφώσεων στην αντιμετώπιση δυσκολιών που δύναται να εμφανιστούν κατά τη γλωσσική διδασκαλία. Ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών θεωρούν πως η συμμετοχή τους σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, καθώς και τα εφόδια που θα αποκομίσουν μέσω αυτού, θα συμβάλλουν στον περιορισμό ή ακόμη και την εξάλειψη αδυναμιών και εμποδίων στην πορεία της γλωσσικής διδασκαλίας. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός αισθάνεται την ανάγκη να μπορέσει να ανταποκριθεί στις νέες συνθήκες που επικρατούν. Η προσπάθειά του βασίζεται στην επιμόρφωσή που θα αποτελέσει βασικό μοχλό βελτίωσης και εκσυγχρονισμού, συνολικά, της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Βιβλιογραφία

- Ανδρέου, Α. (1992). Επιμόρφωση: Πολυτυπία και Πολυμορφία. Στο Α. Ανδρέου (Επιμ.), *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου, Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Όμιλος Συγγραφέων Καθηγητών.
- Bolam, R. (1986). Final Report (draft 1981). In D. Hopkins (Ed.), *Inservice training and educational development: An international Survey* (pp. 18-34). London: Croom Helm.
- Γκότοβος, Α. (2006). Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για την υπέρβαση του κοινωνικού περιθωρίου: Δράση και αντίδραση. *Επιστήμη και Κοινωνία*, 16, 203-247.
- Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών & Κέντρο Α.Ε. (2008). *Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Ο.Ε.Π.ΕΚ.
- Lieberman, A. (1994). Teacher development: commitment and challenge. In P.P. Grimmett & J. Neufeld (Eds.), *Teacher development and the struggle of authenticity*:

- professional growth and restructuring in the context of change* (pp. 15-30). New York: Teachers College Press.
- Ματθαίου, Δ. (2008). Από την επιμόρφωση στη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού- Νέες προτεραιότητες και προσεγγίσεις. Στο Μ. Αποστολάτου, Ι. Ζώτος, Φ. Μπαρόνα & Μ. Νίκα (Επιμ.), *Επιμόρφωση Στελεχών της Εκπαίδευσης: Δράσεις – Αποτελέσματα – Προοπτικές*, 20^ο Συνέδριο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, 19-20 Ιουνίου 2008. Βόλος: ΥΠΕΠΘ, 105-113. [Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://users.uoa.gr>].
- Ματσαγγούρας, Η. (1995). Ο στοχαστικοκριτικός δάσκαλος. Στο Α. Καζαμιάς & Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Ελληνική Εκπαίδευση* (σσ. 459-476). Αθήνα: Σείριος.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Θεωρία της διδασκαλίας- Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικοκριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ξωχέλλης, Π. (1991). Βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Διαπιστώσεις και προτάσεις. *Φιλολόγος*, 64,84-97.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - Διατμηματική Επιτροπή για τη μορφωτική αυτοτέλεια του Λυκείου και τον διάλογο για την Παιδεία (2009). *Πρόταση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Τμήμα Επιμόρφωσης & Αξιολόγησης (2010). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (2010-2012): Μελέτη διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών. Ομάδα πληθυσμού έρευνας: Εκπαιδευτικοί*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παντελιάδου, Σ., & Φιλιππάτου, Δ. (2013). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Θεωρικές Προσεγγίσεις και Εκπαιδευτικές Πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων. (2008). Νόμος 3699/2008. *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές ανάγκες*. ΦΕΚ 199,τ.Α΄/2-10-08, Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων.
- Φιλοκόστα, Θ. (2010). *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την επιμόρφωσή τους*. Διπλωματική εργασία: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, [Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://hdl.handle.net/11615/14334>].
- Χατζηδήμου, Δ., & Ταρατόρη, Ε.(2000). Το επάγγελμα των εκπαιδευτικών σε συνάρτηση με την επιμόρφωση. *Κίνητρο*, 2, 9-26.

Τράπεζα σεναρίων Επαγγελματικής Κοινότητας Μάθησης για νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς

Κωνσταντίνος Τρικόλης

Υπεύθυνος Πληροφοριακού Συστήματος Ηλεκτρονικής Διαχείρισης Εγγράφων ΥΠΑΙΘ,
M.Ed. Διδακτολογία, ΠΕ03, ΠΕ86
trikalis@gmail.com

Abstract

It is true that the new teacher, in addition to the problems of adaptation he encounters in the new school environment, is confronted with unknown learning environments, to which he is called to adapt his teaching material. Learning professional communities can help in a variety of ways to improve students' performance and learning approach. In this work it is proposed to create a Bank of good practice scenarios, which can be used by all teachers, but more to be an important starting point for the new teacher. The purpose of the research is to submit a proposal for empowerment and inclusion of young teachers, utilizing quality teaching scenarios. It is studied in the course of Modern Greek, the design of a scenario that will approach students with differentiated teaching, will provide inverted teaching material, digital material scaffolding and self-assessment rubrics. The method followed approaches dialectical constructivism, with didactic design of a quality course. From the questionnaires submitted to teachers in the learning community, we find that training in the design of differentiated teaching and inclusion scenarios is essential, in a friendly and easy-to-use digital recording environment. The results are considered useful because they favor, for changes in the curriculum, the creation of digital nodes for the exchange of good practices, the provision of scenarios and approaches for all teachers, as an economic and technical gain.

Keywords: Scenario bank, differentiated teaching, learning professional communities.

Περίληψη

Είναι αλήθεια ότι ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός, εκτός από τα προβλήματα προσαρμογής που συναντά στο νέο περιβάλλον, έρχεται αντιμέτωπος με άγνωστα μαθησιακά περιβάλλοντα, στα οποία καλείται να προσαρμόσει το διδακτικό του υλικό. Οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, μπορούν να βοηθήσουν με ποικίλους τρόπους τη βελτίωση των επιδόσεων και την προσέγγιση μάθησης των μαθητών. Στη συγκεκριμένη εργασία προτείνεται η δημιουργία Τράπεζας σεναρίων καλών πρακτικών, που θα μπορεί να αξιοποιηθεί από όλους τους εκπαιδευτικούς, αλλά περισσότερο να αποτελέσει ένα σημαντικό εφόδιο αφόρμησης για το νέο εκπαιδευτικό. Ο σκοπός της έρευνας είναι η κατάθεση πρότασης ενδυνάμωσης και συμπερίληψης των νέων εκπαιδευτικών, αξιοποιώντας ποιοτικά σενάρια διδασκαλίας. Μελετάται στο μάθημα των Νέων Ελληνικών, η σχεδίαση ενός σεναρίου που θα προσεγγίζει με διαφοροποιημένη διδασκαλία τους μαθητές, θα παρέχει υλικό ανεστραμμένης διδασκαλίας, σκαλωσιές ψηφιακού υλικού και ρουμπρίκες αυτοαξιολόγησης. Η μέθοδος που ακολουθείται προσεγγίζει τον διαλεκτικό κονστρουκτιβισμό, με διδακτική σχεδίαση ενός ποιοτικού μαθήματος. Από τα ερωτηματολόγια που κατατέθηκαν στους εκπαιδευτικούς στην κοινότητα μάθησης, διαπιστώνουμε ότι είναι απαραίτητη η επιμόρφωση στο σχεδιασμό σεναρίων διαφοροποιημένης διδασκαλίας και συμπερίληψης, σε ένα φιλικό και εύχρηστο ψηφιακό περιβάλλον καταγραφής. Τα αποτελέσματα κρίνονται χρήσιμα, διότι προκρίνουν για αλλαγές στα αναλυτικά πλαίσια προγραμμάτων σπουδών, στη δημιουργία ψηφιακών κόμβων

ανταλλαγής καλών πρακτικών, στη διάθεση σεναρίων και προσεγγίσεων για όλους τους εκπαιδευτικούς, ως οικονομοτεχνικό κέρδος.

Λέξεις-κλειδιά: Τράπεζα σεναρίων, διαφοροποιημένη διδασκαλία, Επαγγελματική Κοινότητα Μάθησης.

1. Εισαγωγή

Είναι αλήθεια ότι ο νεοεισερχόμενος δάσκαλος, προκειμένου να διαχειριστεί τα προβλήματα που αντιμετωπίζει στο νέο περιβάλλον, καλείται να προσαρμόσει κατάλληλα το διδακτικό του υλικό. Οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης PLC (Professional Learning Communities), μπορούν να βοηθήσουν στη βελτίωση της μαθησιακής απόδοσης και προσέγγισης των μαθητών με διάφορους τρόπους. Σε αυτή την εργασία, προτείνεται η δημιουργία μιας Τράπεζας θεμάτων-σεναρίων βέλτιστης πρακτικής, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν από όλους τους εκπαιδευτικούς και μπορούν να αποτελέσουν έναν σημαντικό πόρο για τον νέο δάσκαλο (Fergnani, 2019). Οι στόχοι της έρευνας αφορούν στην επίδειξη και σχεδίαση ενός ποιοτικού μαθήματος, προσαρμοσμένου στις ανάγκες των μαθητών. Σε κλινικές συνεντεύξεις του ερευνητή με εκπαιδευτικούς του πεδίου, καταγράφηκαν οι επιθυμητές λειτουργικές παράμετροι, με χαρακτηριστικά και προτάσεις μακροπρόθεσμης αξιοποίησης επιπλέον και σε ψηφιακό περιβάλλον (όπως διαφάνηκε από τα ερωτηματολόγια), ώστε να είναι η εύκολη η πρόσβαση και η αναζήτηση περιεχομένου, η δημιουργία φύλλων έργου προσαρμοσμένης διδασκαλίας στις επιθυμίες των νέων εκπαιδευτικών, με δυνατότητα ανασχεδιασμού για τις ανάγκες εφαρμογής διαφοροποιημένης διδασκαλίας και συμπερίληψης (Pino & Mortari, 2014).

Διαπιστώθηκε το κενό και η ανάγκη σχετικής επιμόρφωσης. Τα κυριότερα σημεία της διαδικασίας αλλαγής που προτάθηκαν, περιλαμβάνουν τη συμπερίληψη των μαθητών με υποεπίδοση, την ανάπτυξη ανθρωποπλαστικότητας των μαθητών και τη συνολική παιδαγωγική αυτο-ανατροφοδότηση. Ως αποτέλεσμα, αναπτύχθηκε ένα πλαίσιο αναστοχαστικών ερωτήσεων, για να τονιστεί η διαδικασία αλλαγής και να συνδεθεί αυτή η έρευνα με τη βιβλιογραφία, για την ένταξη και την αλλαγή των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα μπορούν να παρέχουν στους εκπαιδευτικούς ένα οδηγό για τη συζήτηση και την καινοτομία της παιδαγωγικής αλλαγής. Επισημαίνονται ως νέες δυνατότητες για την επαγγελματική ανάπτυξη και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, για πρακτική χωρίς αποκλεισμούς, καθώς και για τη μεγιστοποίηση των δεξιοτήτων του εκπαιδευτή στις Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης (PLC).

Ένα από τα κλειδιά για την αύξηση του επιπέδου επιτευγμάτων των μαθητών, είναι η διασφάλιση ότι τα έξι εκατομμύρια εκπαιδευτικοί της Ευρώπης, έχουν τις βασικές ικανότητες που απαιτούνται για επικαιροποιημένη αποτελεσματικότητα στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να συνεχίσουν να αναπτύσσονται και η επέκταση των ικανοτήτων τους κρίνεται ζωτικής σημασίας, σε έναν κόσμο που αλλάζει συνεχώς και γοργά (Langmann & Corpenrath, 2019). Όπως σημειώνεται στις ανακοινώσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για επανεξέταση της εκπαίδευσης, η μεταρρύθμιση των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, είναι απαραίτητη για επίτευξη υψηλότερης παραγωγικότητας, με προσφορά εργαζομένων υψηλής ειδίκευσης (Giles & Hargreaves, 2006· Chauraya & Brodie, 2018)

Τέτοιες μεταρρυθμίσεις πρέπει να βασίζονται σε μια κοινή συμφωνία -σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα- για την κατάρτιση υψηλής ποιότητας δασκάλων, με τις ικανότητες που απαιτούνται (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις), την επαγγελματική ανάπτυξη, τις πολιτικές και πρακτικές διατάξεις που πρέπει να ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί για να τις αποκτήσουν και να τις υποστηρίξουν καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους. Το έγγραφο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής το 2012 για την υποστήριξη των διδακτικών επαγγελματιών, σημειώνει ότι η έλλειψη σαφήνειας σχετικά με το τι μπορεί να περιμένει η κοινωνία από το διδακτικό προσωπικό, μπορεί να καταστήσει δυσκολότερο για τα κράτη μέλη να διασφαλίσουν ότι τα ίδια υψηλά πρότυπα διδασκαλίας, θα ισχύουν σε όλα τα σχολεία. Καλούμαστε για αναθεώρηση και ενίσχυση του επαγγελματικού προφίλ όλων των νεοεισερχόμενων, με επανεξέταση της αποτελεσματικότητας, καθώς και της ακαδημαϊκής και παιδαγωγικής ποιότητας της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, την εισαγωγή επαρκών πόρων για προσλήψεις και επιλογή επαγγελματιών, την ανάπτυξη διδακτικού προσωπικού βάσει σαφώς καθορισμένων ικανοτήτων που απαιτούνται σε κάθε στάδιο της σταδιοδρομίας διδασκαλίας και την αύξηση της επάρκειας ψηφιακής διδασκαλίας (Jan & Vlachopoulos, 2018· Schaar και συν., 2019).

Μετά από τα δεδομένα που συλλέξαμε μέσω ερωτηματολογίου για προτάσεις περί περιεχομένου τράπεζας θεμάτων και για την αξιοποίησή της από εκπαιδευτικούς και μαθητές, υποθέτουμε ότι η δημιουργία μιας τράπεζας θεμάτων μελέτης περίπτωσης προβλημάτων και σεναρίων χρήσης, συνοδευόμενα με ρουμπρίκες αξιολόγησης, μπορεί να καταστεί χρήσιμο εργαλείο για εκπαιδευτικούς και μαθητές, ειδικότερα για όλα τα μαθήματα γλωσσών. Το διδακτικό υλικό επηρεάζει τη μάθηση με διαφορετικούς

τρόπους. Κινητοποιεί τους μαθητές και ενθαρρύνει τη συμμετοχή τους, προσφέρει γνώσεις και συμβάλλει στην κατανόηση, παρέχοντας ποικιλία μαθησιακών εμπειριών. Μία αξιολόγηση εγχειριδίων ΑΠΣ και του -ελεύθερης επιλογής πλέον- υλικού που τα συνοδεύει, δείχνει ότι μία απόφαση του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού, καθίσταται δύσκολη διαδικασία λόγω αντικρουόμενων ερευνητικών αποτελεσμάτων και λόγω της ελευθερίας επιλογής συγγραμμάτων, αφού τα βιβλία πρέπει να γράφονται με τρόπο που να παρέχονται ευκαιρίες αξιοποίησης και ενίσχυσης της επικοινωνίας για όλους (Herrington & Herrington, 2006).

Το Nanowrimo προτείνεται ως διαπολιτισμικό έργο για εκπαίδευση με αξιοποίηση νέων τεχνολογιών. Η επαγγελματική ανάπτυξη περιλαμβάνει ευρύ φάσμα τυπικών και μη τυπικών μαθησιακών δραστηριοτήτων, που συχνά πραγματοποιούνται εντός του σχολείου και της κοινότητας πρακτικής. Οι ηγέτες παίζουν βασικό ρόλο στην παροχή συμβουλών και στην ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών, σχετικά με την επαγγελματική μάθηση. Η εφαρμογή των τρόπων και των επινοήσεων που σχετίζονται με κάθε Εθνικό Πλαίσιο και συμβαδίζουν με άλλες εκπαιδευτικές πολιτικές -στα πλαίσια ικανοτήτων των εκπαιδευτικών- μπορούν να αποδειχθούν ισχυρά εργαλεία βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης. Οι προσδοκίες και η πρακτική των εκπαιδευτικών έχουν μεγαλύτερες επιπτώσεις στις αίθουσες διδασκαλίας, ειδικά στην αντιμετώπιση των μαθητών με χαμηλή επίδοση.

2. Μέθοδος

Στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας μελετάται ο σχεδιασμός ενός σεναρίου που θα ενισχύσει τους μαθητές με διαφοροποιημένες μεθόδους διδασκαλίας, θα παρέχει ανεστραμμένο διδακτικό υλικό (Romero και συν., 2019), σκαλωσιές ψηφιακού υλικού (Cao και συν., 2015) και ρουμπρίκες αυτοαξιολόγησης (Sellbjer, 2018· Torres-Toukoumidis και συν., 2019).

Το δείγμα αποτέλεσαν 16 εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν εξ αποστάσεως σε ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, μετά από την παρότρυνση και προσφορά του συγγραφέα για επίδειξη τεχνικών ανάπτυξης σεναρίου ποιοτικού μαθήματος.

Η μέθοδος που ακολουθήθηκε προσεγγίζει τον διαλεκτικό κονστрукτιβισμό με τον διδακτικό σχεδιασμό ενός ποιοτικού σεναρίου. Πιο συγκεκριμένα εφαρμόσαμε την Design Thinking μέθοδο-τεχνική. Αποφασίσαμε να χωρίσουμε χρονικά το φύλλο έργου, ώστε 60% των αποφάσεων να αφορούν στους μαθητές (Σαλβαράς, 2020). Η

προσαρμοστικότητα του μαθήματος εφαρμόστηκε με τεχνολογίες ανεστραμμένης μάθησης: π.χ. με τις περιπέτειες του Tom Sawyer, που δείχνει τα ταξίδια ενός εξερευνητή και με προβληματοποίηση μελετών περίπτωσης καλείται ο μαθητής να μελετήσει το περιβάλλον, το μήκος ενός ποταμού, τη μόλυνση από τα φερτά υλικά, την ταχύτητα του χειμάρρου και λοιπά (Shin, 2017).

Έγινε επίδειξη στους νέους εκπαιδευτικούς των περιβαλλόντων Nanowrimo, Lia Script, Google Sheets, για δημιουργία σεναρίων στα οποία με πολύ εύκολο τρόπο, ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαχειριστεί και να προσφέρει ένα πολυμεσικό μάθημα στους μαθητές του (Smith & Mader, 2017). Στο παράρτημα προτείνεται ο σχεδιασμός δράσης σεναρίων με την τεχνική Design Thinking σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης (PLC). Το Nanowrimo χρησιμοποιήθηκε αρχικά στους εκπαιδευτικούς το 2021 ως δικτυακό συνεργατικό πρόγραμμα, αναπτύσσοντας ένα μέσο δημοσίευσης, παρέχοντας πηγές που θα χρησιμοποιούνται για τη διερεύνηση ενός θέματος, ώστε αργότερα οι μαθητές τους να αξιοποιήσουν δημιουργικά τη γραφή ασύγχρονα εκτός τάξης. Οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν σε μία σημαντική εποικοδομητική εμπειρία που τους προσέφερε γνώσεις στο πεδίο της διδακτικής. Έγινε σχεδίαση, επίδειξη και διορθώσεις των σεναρίων ανάπτυξης ποιοτικού μαθήματος από το συγγραφέα. Παρακάτω ακολουθεί ένα σενάριο διαμορφωτικής αξιολόγησης με βάση τα είδη γνώσης και θέμα “η Κοινωνική επιστήμη”:

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες. Συζητούν και προετοιμάζουν ένα μικρό σκετς για κάποιο επίκαιρο θέμα, αναπροσαρμοσμένο σε διαφορετικές ιστορικές χρονικές περιόδους (Διαδικαστική γνώση - Πώς;). Τα κοινωνικά προβλήματα μπορεί να περιλαμβάνουν βιασμό, παιδικό γάμο, γυναικοκτονία, ανισότητες εκπαίδευσης (Δηλωτική γνώση - Τί;). Κάθε ομάδα προετοιμάζει ένα μικρό σκετς και το εκτελεί. Στη συνέχεια κάθε μαθητής καλείται να μιλήσει σε μονόλογο (Γενετική γνώση - Γιατί;). Μετά την παρουσίαση, όλοι οι μαθητές συμμετέχουν στη συζήτηση (Σαλβαράς, 2020).

2.1. Μαθησιακά Αποτελέσματα

Στόχοι: ικανότητες

- Οι μαθητές πρέπει να είναι σε θέση να αποκτήσουν μια εικόνα των κοινωνικών προβλημάτων που επικρατούν σε διαφορετικές χρονικές περιόδους.
- Να προβληματιστούν για κοινωνικά προβλήματα και να μπορούν να εκφράσουν λεκτικά τα συναισθήματά τους.

Στόχοι: δεξιότητες

- Η ανάπτυξη της ικανότητας συγγραφής διαλόγων σεναρίων υποκριτικής, καθώς θα εργάζονται σε ομάδες. Πιο συγκεκριμένα κάθε μαθητής αναλαμβάνει και συγγράφει μια σκηνή (Υποθετική γνώση - Κάθε πότε;).

2.2. Διαδικασία

Διορθώσεις επί του προηγούμενου σεναρίου που προτάθηκε αρχικά:

Αν ο σκοπός είναι να βοηθήσουμε τους μαθητές να αποκτήσουν μια βαθύτερη κατανόηση του θέματος του έργου, τότε η οδήγηση πρέπει να οργανωθεί διαφορετικά. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να συζητήσει το έργο με τους μαθητές (λείπουν οι στόχοι επίδοσης σε αυθεντικό πλαίσιο μάθησης). Διερευνώνται τρόποι με τους οποίους οι πληροφορίες θα μπορούσαν να συγκεντρωθούν, να κατανοηθούν και να προσαρμοστούν. Παρέχονται περιθώρια για ομαδική εργασία, έτσι ώστε οι μαθητές να μελετούν το θέμα συνεργατικά και να υποστηρίζουν ο ένας τον άλλον. Ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί ολόκληρη τη διαδικασία σε τακτά χρονικά διαστήματα, δίνοντας ανατροφοδότηση για διόρθωση, τροποποίηση και βελτίωση. Εκτός από την υποβολή ενός πορτφόλιο, οι μαθητές καλούνται επίσης να κάνουν μια παρουσίαση στην τάξη. Η αυθεντική αξιολόγηση γίνεται με τη συμμετοχή των μαθητών στην ολομέλεια, σε αξιολόγηση από ομοτίμους. Οι πληροφορίες που συλλέγονται από τον δάσκαλο και τους μαθητές, χρησιμοποιούνται για τη βελτίωση και την προώθηση της μεταγνωστικής διαδικασίας διδασκαλίας-μάθησης και ελέγχονται με ανατροφοδοτικό ερωτηματολόγιο.

Ένα σημαντικό μέλημα σχετικά με τέτοια έργα και αναθέσεις, είναι ότι ο δάσκαλος έχει να διασφαλίσει ότι οι εργασίες γίνονται από τους ίδιους τους μαθητές στην τάξη, διότι είναι πλέον κοινή γνώση ότι τα έργα, πχ του μαθήματος της Τεχνολογίας μπορούν να αγοραστούν από καταστήματα, ενώ οι περιπτώσεις των γονέων που δημιουργούν τις μαθητικές εργασίες, είναι ένα σύνθηρες φαινόμενο, που δε βοηθά στη χειραφέτηση του μαθητή.

Προτάσεις ανθρωποπλαστικής αποτελεσματικότητας για εναλλακτικότητα των σεναρίων, συμπεριλαμβάνοντας μαθητές με υποεπίδοση και χαρισματικούς μαθητές:

- Αντιμετώπιση της υποεπίδοσης (χωρισμός της τάξης, 80% του χρόνου για καταμάθηση, 20% αφοσίωση στην υποεπίδοση και επίδοση εργασίας εμπλουτισμού στο υπόλοιπο ποσοστό της τάξης)

- Χρονοπρογραμματισμός έργου με 60% του χρόνου αφιερωμένο στο μαθητή.
- Χρήση εργαλείων αυτόματης γραφής και μετάφρασης (πχ λογισμικό obsidian in mobile, Google Transcribe).
- Εξόρυξη δεδομένων με χρήση φίλτρων αναζήτησης (πχ λογισμικό antconc).

Οι πρακτικές διαχείρισης συμπεριφοράς πρέπει να αντικατοπτρίζουν δικαιοσύνη, πολιτιστική συνειδητοποίηση και ισότητα. Η εφαρμογή των κανόνων απαιτεί αυτογνωσία για δίκαιη κρίση και προθεσμία αναστολής της ποινής για μεμονωμένους παραβατικούς μαθητές, ώστε να μη δημιουργείται αδικία. Ο πολιτισμός της τάξης παίζει ρόλο στις πειθαρχικές αποφάσεις. Σε αρκετές περιπτώσεις ακατάλληλων συμπεριφορών, μπορεί να αντικατοπτριστεί μία πολιτιστική αναντιστοιχία των κανόνων του σχολείου, με τους κανόνες της κουλτούρας του μαθητή στο σπίτι. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κατανοήσουν τη σχέση μεταξύ πειθαρχίας και πολιτισμού, εργαζόμενοι με μία σχετική κριτική πρακτική αυτογνωσίας και πολιτιστικής ικανότητας, ως διδακτικής έρευνας δράσης στην τάξη (Baumanns & Rott, 2019· Melling & Pilkington, 2018). Στο παράρτημα αναφερόμαστε σε ένα σενάριο σχεδιασμού δράσεων PLC, κατόπιν προβληματισμού των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.

3. Αποτελέσματα

Οι εκπαιδευτικοί, στο σύνολό τους, βρήκαν χρήσιμη την ιδέα της δημιουργίας Τράπεζας μελέτης περιπτώσεων παραδειγμάτων αντιμετώπισης με σχεδίαση και αναπροσαρμογή ενός ποιοτικού σεναρίου. Οι απαντήσεις που δόθηκαν σε περιγραφική μορφή, μετά από ανάλυση του κειμένου, αφορούσαν τις θεματικές:

- Δημιουργία κόμβων ανταλλαγής καλών πρακτικών
- Διάθεση σεναρίων και προσεγγίσεων
- Διαφοροποιημένη διδασκαλία
- Διαφοροποιημένη μάθηση
- Ανεστραμμένη διδασκαλία
- Σκαλωσιές ψηφιακού υλικού
- Ρουμπρίκες αξιολόγησης
- Αυτοαξιολόγηση μαθητή

Οι εκπαιδευτικοί βρήκαν ενδιαφέρουσα την περίπτωση συνεργατικής δημιουργίας εκπαιδευτικού υλικού με χρήση της εφαρμογής NanoWrimo. Τα αποτελέσματα θεωρούνται επειγόντως χρήσιμα, διότι υποστηρίζουν αλλαγές στα αναλυτικά

προγράμματα σπουδών, για δημιουργία κόμβων παροχής βέλτιστων ψηφιακών πρακτικών, σεναρίων και προσεγγίσεων για όλους τους εκπαιδευτικούς, με οικονομοτεχνικό κέρδος των επιλογών (προτείνουμε βελτιώσεις των απωλειών με τη μέθοδο 6σ), και λόγους απρόσκοπτης διάθεσης ψηφιακής προσβασιμότητας του αξιοποιήσιμου υλικού.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην ανάγκη διαχείρισης παραβατικών συμπεριφορών στις τάξεις τους. Από τις παρατηρήσεις των αποτελεσμάτων των ερωτηματολογίων που τέθηκαν στους νέους εκπαιδευτικούς, πρέπει να ληφθεί επίσης υπόψη στις κοινότητες μάθησης, η ανάγκη διδακτικής έρευνας μελέτης και ανάπτυξης τρόπων διαχείρισης της συμπεριφοράς τα οποία θα υποστηρίζουν κοινότητες χωρίς αποκλεισμούς, για την επιβολή υψηλού επιπέδου προτύπων και για αποδεκτή αλληλεπίδραση.

Η ενσωμάτωση πολιτικών πειθαρχίας που δημιουργούνται από τους ίδιους τους μαθητές και η διδασκαλία επίλυσης συγκρούσεων, απευθύνονται ενεργά σε όλους (συμμετοχή στα κοινά). Για περιπτώσεις εκφοβισμού, αποκλεισμού, ασέβειας, προκαταλήψεων, τα περιστατικά απειθαρχίας πρέπει να υπερβαίνουν την τιμωρία και να αντιμετωπίζονται ως ευκαιρίες για ανάπτυξη εποικοδομητικής αποκατάστασης στην κοινότητα (κριτική παιδαγωγική). Αυτό σημαίνει ότι δεν μπορούν να υπάρχουν παραβιάσεις των κανόνων χωρίς συνέπειες.

4. Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Η δημιουργία εργασιών στο σπίτι με βοήθεια από το γονέα, η λήψη πληροφοριών από το διαδίκτυο, και η ρηχή αναζήτηση δεν οδηγούν σε μάθηση. Επομένως, ο εκπαιδευτικός πρέπει να βεβαιωθεί ότι οι μαθητές κάνουν την εργασία στο σχολείο, υπό την άμεση επίβλεψη του. Η συζήτηση του έργου με τους μαθητές και παρακολούθηση της προόδου κάθε σταδίου είναι σημαντική εργασία. Η συμμετοχή στη διαδικασία αξιολόγησης, η παροχή ανατροφοδότησης μέσω αυτοαξιολόγησης των μαθητών, η παροχή περιγραφικών σχολίων ως εκπαιδευτική στρατηγική για την κατεύθυνση και προώθηση της μάθησης, θα βοηθήσουν τους μαθητές να συνδέσουν τη συνεργασία με την εμπειρία τους για την παρακολούθηση των δραστηριοτήτων. Η επανεξέταση ταινιών (video tutorial) κατά την πορεία του σεναρίου, με εξηγήσεις που θα δίνονται από την αρχή των μαθημάτων, μπορεί να παρέχει ολιστική βοήθεια για την εικόνα κάθε διδακτικού έργου.

Συμπερασματικά, από τα ερωτηματολόγια που αποστείλαμε στους εκπαιδευτικούς, παρατηρούμε ότι είναι απαραίτητο να τους εκπαιδύσουμε στη σχεδίαση σεναρίων, να δημιουργήσουμε ένα φιλικό περιβάλλον για ψηφιακή είσοδο και εγγραφή, εύκολη πρόσβαση και αναζήτηση, για να μπορούν να δημιουργήσουν προσαρμοσμένα φύλλα εργασίας για τους μαθητές τους, με διδασκαλία στις επιθυμίες των νέων εκπαιδευτικών και επανασχεδιασμό για τις ανάγκες της διαφοροποιημένης διδακτικής εφαρμογής και της ένταξης των μαθητών με υποεπίδοση. Από τα λεγόμενά τους, η ομότιμη μάθηση και η χρήση εμπειρογνομόνων στην εκπαίδευση (ως εκπαιδευτικών μεντόρων), μπορεί να διεγείρει δημιουργικά το όραμα της μαθησιακής κοινότητας και να εκμεταλλευτεί καλές πρακτικές στον τομέα. Οι επαγγελματικές ευκαιρίες των κοινοτήτων μάθησης, επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς, μέσω των δράσεων τους, να συνεχίσουν να αναπτύσσουν τις δεξιότητές τους καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους.

5. Συμπεράσματα - επιλογικός σχολιασμός

Οι νέοι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να βρίσκονται στο επίκεντρο πλαισίου αναμορφωτικής αξιολόγησης. Για τη δια βίου εκπαίδευση, οι μαθητευόμενοι πρέπει να είναι σε θέση να μπορούν να αξιολογήσουν τη δική τους πρόοδο και να κάνουν απαραίτητες προσαρμογές επαγγελματικής εξέλιξης στις αντιλήψεις τους, ώστε τελικά να λάβουν τον έλεγχο της δικής τους μάθησης. Η αξιολόγηση μπορεί να οδηγήσει στη βελτίωση των αποτελεσμάτων, όταν επιτρέψουμε στους εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν οι ίδιοι δράση και να χρησιμοποιούν επιπλέον πληροφορίες αυτοαξιολόγησης, ώστε να καλύψουν πιθανά κενά στη δική τους μάθηση. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει προσεγγίσεις για τη διδασκαλία δεξιοτήτων γραφής, όπως προσέγγιση με βάση το προϊόν, τη διαδικασία και το κειμενικό είδος. Οι προτάσεις σεναρίων από τους εκπαιδευτικούς, δύνανται να ενσωματώνουν την προσέγγιση βελτίωσης της γραφής των μαθητών, εφαρμόζοντας την τεχνική συγγραφής δοκιμίων της διαδικτυακής εφαρμογής NanoWrimo, συνδυάζοντας το θέμα με τη διαδικασία γραφής (HowExpert & Thomas, 2017).

Πρέπει να λάβουμε αποφάσεις σχετικά με το κόστος προσωπικού, συμπεριλαμβανομένων των προσλήψεων, της επιλογής και της ανάπτυξης ανθρώπινων πόρων, διαφορετικά, θα υπάρχει αρνητικό αντίκτυπο στην επαγγελματική ανάπτυξη. Αν και έχουν δημιουργηθεί πολλές συναινέσεις σταδιοδρομίας (βάσει κοινών προτύπων και συγκεκριμένων πρακτικών), υπάρχει έλλειψη τρόπου διδασκαλίας, ως κοινό θεμέλιο, γεγονός που επιβεβαιώνεται στις κατ' ιδίαν συνεντεύξεις. Στις περισσότερες εταιρείες

και επαγγελματικές ομάδες, η τακτική αναθεώρηση των κωδικών πρακτικής, μπορεί να προωθήσει την εκμάθηση νέων γνώσεων. Τα κράτη μέλη γνωρίζουν όλο και περισσότερο την ανάγκη για σαφώς καθορισμένες γνώσεις καθηγητών και προσωπικού. Ως εκ τούτου, οι δεξιότητες του έμπειρου εκπαιδευτικού, μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως βάση για τον προσδιορισμό των μαθησιακών αποτελεσμάτων του αρχικού σχεδίου εκπαίδευσης και κατάρτισης, το οποίο μπορεί να βοηθήσει για να θεσπιστούν τα βασικά κριτήρια για την πρόσληψη και την επιλογή θέσεων διδασκαλίας, την αξιολόγηση και την προσαρμογή των αναγκών των εκπαιδευτικών.

Σε σύγκριση με τα παραδοσιακά δημόσια σχολεία, στα ιδιωτικά σχολεία υπάρχουν στρατηγικές για αξιοποίηση μεγαλύτερων κερδών στα μαθήματα και τον αλφαριθμητισμό, με τη συμπερίληψη όλων των μαθητών. Τα ιδιωτικά σχολεία εστιάζουν σε μεγάλο βαθμό στις υψηλές ακαδημαϊκές προσδοκίες με άκαμπτη και συνεπή πειθαρχία, εντατική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, αυξημένη γονική συμμετοχή και παρατεταμένο εκπαιδευτικό χρόνο. Απαιτούνται μελέτες σχετικές με τη λειτουργία διαφορετικών δοκιμών συγκεκριμένων ομάδων. Με την παροχή ειδικών ψηφιακών βοηθημάτων, όπου αυτό κρίνεται απαραίτητο, προτείνεται η κατάρτιση κατευθυντηρίων γραμμών, για τη διασφάλιση της ποιότητας και την υιοθέτηση πρακτικών που θα συνεχίσουν αυτή την πρακτική. Όμως η αξιολόγηση πρέπει να επανεξετάζεται για πιθανή μεροληψία σύμφωνα με αυτή την άποψη.

Το συμπέρασμα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας της ικανότητας των νέων εκπαιδευτικών, σχετίζεται με την ανάγκη αξιολόγησης του πλαισίου συμμετοχής όλων των εμπλεκόμενων διευθυντών, δασκάλων, μαθητών και γονέων. Όλοι αυτοί οι παράγοντες πρέπει να αναπτύξουν ικανότητες για να διασφαλιστούν οι στόχοι και η επίτευξη τους, εκκινώντας με το μαθητή στο κέντρο. Η αξιολόγηση των μαθητών πρέπει να περιλαμβάνει ευρύ φάσμα παραγόντων συμπερίληψης. Μόνον έτσι μπορεί να χτιστεί η ικανότητα συμμετοχής των μαθητών, ενσωματώνοντας τη δική τους εκτίμηση στα συστήματα αξιολόγησης, για ενίσχυση της μάθησης και όχι μόνο για στατιστικές μετρήσεις.

Βιβλιογραφία

Abeysekera, L., & Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: Definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research and Development*, 34(1), 1-14.

- Baartman, L. K. J., Bastiaens, T. J., Kirschner, P. A., & van der Vleuten, C. P. M. (2007). Evaluating assessment quality in competence-based education: A qualitative comparison of two frameworks. *Educational Research Review*, 2(2), 114–129.
- Baumanns, L., & Rott, B. (2019). Is problem posing about posing “problems”? A terminological framework for researching problem posing and problem solving. *Implementation Research on Problem Solving in School Settings*, 21–31.
- Cao, J., Fleming, S. D., Burnett, M., & Scaffidi, C. (2015). Idea garden: Situated support for problem solving by end-user programmers. *Interacting with Computers*, 27(6), 640–660.
- Chauraya, M., & Brodie, K. (2018). Conversations in a professional learning community: An analysis of teacher learning opportunities in mathematics. *Pythagoras*, 39(1), 1–9.
- Fergnani, A. (2019). The future persona: A futures method to let your scenarios come to life. *Foresight*, 21(4), 445–466.
- Giles, C., & Hargreaves, A. (2006). The Sustainability of Innovative Schools as Learning Organizations and Professional Learning Communities During Standardized Reform. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 124–156.
- Hall, J. A. (2018). A mixed methods comparison of the first principles of instruction in flipped and face-to-face technology integration courses. *ProQuest Dissertations and Theses*, August.
- Herrington, A., & Herrington, J. (2006). What is an Authentic Learning Environment? Στο *Authentic Learning Environments in Higher Education*, 1–14.
- HowExpert, & Thomas, N. (2017). *NaNoWriMo 101: A Quick Guide on How to Write a Novel in 30 Days During National Novel Writing Mont*. Montgomery: HowExpert, [Available on: https://books.google.com/books/about/NaNoWriMo_101.html?hl=&id=Za7aDwAAQBAJ].
- Inclusive Education and Pedagogical Change: Experiences from the Front Lines. (2020). *International Journal of Educational Methodology*, 6(2), 285–295.
- Jan, S. K., & Vlachopoulos, P. (2018). Influence of Learning Design of the Formation of Online Communities of Learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(4), 3–17.
- Langmann, R., & Copenrath, M. (2019). A Cloud-Based Blended Learning Lab for PLC Education. In M. E. Auer & R. Langmann (Eds.), *Smart Industry & Smart Education* (pp. 3–13). Springer International Publishing.

- Lo, C. K., & Hew, K. F. (2017). Using “First Principles of Instruction” to Design Mathematics Flipped Classroom for Underperforming Students. *International Journal of Learning and Teaching*, 222-236.
- Melling, A., & Pilkington, R. (2018). *Paulo Freire and Transformative Education: Changing Lives and Transforming Communities*. London: Springer.
- Pino, M., & Mortari, L. (2014). The Inclusion of Students with Dyslexia in Higher Education: A Systematic Review Using Narrative Synthesis: The Inclusion of Students with Dyslexia in HE. *Dyslexia*, 20(4), 346–369.
- Prenger, R., Poortman, C. L., & Handelzalts, A. (2019). The Effects of Networked Professional Learning Communities. *Journal of Teacher Education*, 70(5), 441–452.
- Romero, M. del C., Buzón-García, O., & Touron, J. (2019). The flipped learning model in online based education for secondary teachers. *Journal of Technology and Science Education*, 9(2), 109-121.
- Σαλβαράς, Γ. (2020). *Παρατήρηση και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Shin, J. (2017). A Longitudinal Study on Self-regulated Learning Skills of Middle School Students with Learning Disabilities. Στο *Korean Journal of Special Education*, 52 (1), 79-98.
- Smith, B., & Mader, J. (2017). Science 2.0: Enhancing Google Sheets for the Classroom. Στο *The Science Teacher*, 84 (6), 20-21.
- Schaap, H., Louws, M., Meirink, J., Oolbekkink-Marchand, H., Van Der Want, A., Zuiker, I., Zwart, R., & Meijer, P. (2019). Tensions experienced by teachers when participating in a professional learning community. *Professional Development in Education*, 45(5), 814–831.
- Sellbjer, S. (2018). “Have you read my comments? It is not noticeable. Change!” An analysis of feedback given to students who have failed examinations. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(2), 163–174.
- Torres-Toukoumidis, Á., Ramírez-Montoya, M. S., & Romero-Rodríguez, L. M. (2019). Assessment and evaluation of games-based learning (gbl) in e-learning contexts. *Education in the Knowledge Society*, 19(4), 109-128.
- Zembat, I. O., & Yasa, S. A. (2015). Using Classroom Scenarios to Reveal Mathematics Teachers’ Understanding of Sociomathematical Norms. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 3(3), 242-261.

Η αυτοαξιολόγηση ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης του σχολείου: Τρεις προϋποθέσεις για την επίτευξή της στο πλαίσιο της Σχολικής Βελτίωσης

Ιωάννης Α. Θεοδώρου

Δρ. Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης,
Μεταδιδακτορικός ερευνητής Πανεπιστημίου Κρήτης
gi.theodorou@gmail.com

Abstract

The main purpose of this article is to highlight the benefits that stem from the utilization of the school self-evaluation process in the light of School Improvement. In particular, a distinction is made between the two main areas of School Evaluation: School Effectiveness and School Improvement. Moreover, the views of scholars are presented, who claim that evaluation, as used in the context of School Effectiveness, does not function as a pedagogical feedback tool, but aims to serve neoliberal political expediencies. A brief description of three main conditions for the school self-evaluation in the light of School Improvement follows. Specifically, the first condition concerns the opportunities created for cooperation among the members of the school community as a prerequisite for its participation in the school self-evaluation. The second condition refers to the selection of action research as the main strategy for the self-evaluation of the school unit with the participation of the school community. The third one concerns the importance of having knowledge of the subject of self-assessment. Finally, the main points of the research work are commented upon in the conclusion.

Keywords: Self-evaluation of the school unit, school improvement, educational policy, school community.

Περίληψη

Κύριος σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η ανάδειξη των πλεονεκτημάτων που απορρέουν από την αξιοποίηση της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης του σχολείου υπό το πρίσμα της Σχολικής Βελτίωσης. Ειδικότερα, πραγματοποιείται μια διάκριση μεταξύ των ρευμάτων της Σχολικής Αποτελεσματικότητας και της Σχολικής Βελτίωσης. Επίσης, παρουσιάζονται οι απόψεις μελετητών, οι οποίοι θεωρούν ότι η αξιολόγηση, όπως αξιοποιείται στο πλαίσιο της Σχολικής Αποτελεσματικότητας, λειτουργεί όχι ως ένα παιδαγωγικό εργαλείο ανατροφοδότησης, αλλά στοχεύει στην εξυπηρέτηση νεοφιλελεύθερων πολιτικών σκοπιμοτήτων. Στη συνέχεια, πραγματοποιείται μια συνοπτική περιγραφή τριών κύριων προϋποθέσεων για την αυτοαξιολόγηση του σχολείου υπό το πρίσμα της Σχολικής Βελτίωσης. Συγκεκριμένα, η πρώτη προϋπόθεση αφορά τη δημιουργία συνθηκών συνεργασίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας ως προαπαιτούμενο συμμετοχής της στην αυτοαξιολόγηση του σχολείου. Η δεύτερη προϋπόθεση αναφέρεται στην επιλογή της έρευνας δράσης ως κύριας στρατηγικής για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας με τη συμμετοχή της σχολικής κοινότητας. Η τρίτη αφορά τη σημασία της γνώσης του αντικειμένου της αυτοαξιολόγησης.

Λέξεις-κλειδιά: Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας, σχολική βελτίωση, εκπαιδευτική πολιτική, σχολική κοινότητα.

1. Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες διάφορες χώρες έχουν θέσει ως στόχο τη βελτίωση των επιτευγμάτων των μαθητών τους. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτός ο στόχος, το ενδιαφέρον έχει εστιαστεί στους βασικούς πρωταγωνιστές της σχολικής ζωής: μαθητές και εκπαιδευτικούς. Οι χώρες, στις οποίες την πρωτοκαθεδρία έχει η μαθητική επίδοση, συμμετέχουν σε διεθνείς μαθητικούς διαγωνισμούς (TIMMS, PISA κτλ.) (Deboyer, 2010, σσ. 312-313). Σε άλλες χώρες την πρώτη θέση κατέχουν οι εκπαιδευτικοί, διότι αυτοί αποτελούν τον πιο σημαντικό συνδετικό κρίκο μεταξύ της εκπαιδευτικής πολιτικής και των μαθητικών επιτευγμάτων (Martinez, Taut & Schaaf, 2016, σ. 16). Κατά συνέπεια, εκεί δίνεται μεγάλη σημασία στην επιμόρφωση τους ή στην αξιολόγηση τους, ενώ υπάρχουν και χώρες που υιοθετούν συνδυαστικά τις προαναφερθείσες στρατηγικές (Deboyer, 2010, σσ. 312-313).

Σχετικά πρόσφατα άρχισε να προτείνεται σταδιακά η αυτοαξιολόγηση του σχολείου ως μια εναλλακτική μορφή αξιολόγησης. Σύμφωνα με διάφορους ερευνητές (MacBeath, 1999· Δούκας, 1997· Δημητρόπουλος, 2002) η εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση αποτελεί μια μορφή αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, η οποία συνδέεται με την ανάπτυξη σχεδίων βελτίωσής της, μέσω της κριτικής ενδοσκόπησης που πραγματοποιείται από την ίδια μετά από συμφωνία και συναίνεση των συμμετεχόντων σε αυτήν (Ντολιοπούλου & Γουργιώτη, 2008, σ. 48). Ως εκ τούτου, η αυτοαξιολόγηση μπορεί να θεωρηθεί ως ένας συγκεκριμένος τύπος πιστοποίησης, αλλά και βελτίωσης της ποιότητας του σχολείου με τη συμμετοχή της ίδιας της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ωστόσο πρέπει να επισημανθεί ότι η επιτυχία του όλου πονήματος εξαρτάται από τη δέσμευση της ομάδας σε αυτήν την ιδέα (VanderBija και συν., 2016. σ. 44).

2. Θεωρητικό Πλαίσιο

2.1. Δύο κύρια ρεύματα της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης που αξιοποιούν τη μέθοδο της αυτοαξιολόγησης του σχολείου

Κύριο πλεονέκτημα της αυτοαξιολόγησης σύμφωνα με τον Yeung (2011) είναι ότι συμβάλλει στη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών και προσφέρει τη δυνατότητα συμμετοχής σε περισσότερα μέλη της σχολικής κοινότητα, δυνατότητα η οποία δεν επιτυγχάνεται μέσω της εξωτερικής αξιολόγησης, διότι η τελευταία δημιουργεί ιδιαίτερο άγχος στους εκπαιδευτικούς και οδηγεί κάποιους από αυτούς ακόμη και σε παραίτηση.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι δεν βελτίωσαν τις διδακτικές πρακτικές τους με την εξωτερική αξιολόγηση (Yeung, 2011, σ. 38).

Σύμφωνα με τη Darling-Hammond (2013) το μεγαλύτερο μειονέκτημα των χωρών που υιοθετούν ανταγωνιστική εκπαιδευτική πολιτική για τη βελτίωση των σχολείων τους, όπως η κατάταξη των σχολείων, οι εξετάσεις των μαθητών με προκαθορισμένα πρότυπα κ.ά., είναι ότι υποσκάπτουν τη δυνατότητα δημιουργίας κοινοτήτων μάθησης στα σχολεία. Οι κοινότητες μάθησης θεωρείται ότι αποτελούν το βασικό προαπαιτούμενο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Derrington & Campbell, 2018, σ. 5).

Ως εκ τούτου, μια πρακτική για την αντιμετώπιση αυτού προβλήματος, είναι η υιοθέτηση της αυτοαξιολόγησης ως κύρια μέθοδος βελτίωσης του σχολείου. Σύμφωνα με τον Davos (1998), η αυτοαξιολόγηση σχολείου ορίζεται ως «η διαδικασία η οποία έχει ξεκινήσει με πρωτοβουλία του σχολείου με στόχο τη συλλογή δεδομένων που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου, προκειμένου τα δεδομένα αυτά να αναλυθούν, να αξιολογηθούν και να αποφανθούν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου αναφορικά με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, ούτως ώστε να παραχθούν προτάσεις για την περαιτέρω βελτίωσή του» (Demetriou & Kyriakides, 2012, σ. 150).

Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου λοιπόν, αποτελεί μια μορφή αναστοχαστικής έρευνας, η οποία αποσκοπεί στη βελτίωση του σχολείου μέσω σχεδιασμού, ο οποίος βασίζεται σε δεδομένα τα οποία έχουν συλλεχθεί εντός του σχολείου σε ένα μοναδικό κάθε φορά πλαίσιο. Η διαδικασία αυτή δίνει τη δυνατότητα στο σχολείο της αξιοποίησης αυτών των δεδομένων για την αναγνώριση και διατύπωση σημαντικών και συγκεκριμένων στόχων και δράσεων, που αποσκοπούν στη βελτίωση των διδακτικών και των μαθησιακών πρακτικών. Επίσης δίνεται η δυνατότητα στην εκπαιδευτική κοινότητα για τη δημιουργία και την υλοποίηση σχεδίων βελτίωσης για την εκτίμηση της προόδου και για την αναγνώριση των επιτευγμάτων της (Department of Education and Skills, 2016, σ. 6).

Η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης προσφέρει σημαντικά οφέλη σε ολόκληρη τη σχολική κοινότητα. Μεταξύ αυτών αναφέρονται:

1. Η συμβολή της στην επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού.
2. Η δυνατότητα εφαρμογής της ως ένα αξιόπιστο μοντέλο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (Μπαγάκης, 2008, σ. 70).
3. Η δημιουργία μια κοινής κουλτούρας στη σχολική κοινότητα, η οποία προωθεί τη βελτίωση του σχολείου.

4. Η αντιμετώπιση προβλημάτων και η σε βάθος επίγνωση της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας, χωρίς την άκριτη υιοθέτηση ενός μοντέλου αξιολόγησης που έχει σχεδιαστεί από εξωτερικούς παρατηρητές (Παπαδάκου, 2008, σ. 715).

5. Η βελτίωση των μαθησιακών επιτευγμάτων.

6. Η συνολική αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος ως βασικού συντελεστή μάθησης (Παυλινέρη, Βερδής & Γιαλαμάς, 2008, σ. 733).

Ωστόσο, η αξιολόγηση του σχολείου συνήθως εκφράζεται από δύο διαφορετικά και πολλές φορές αντικρουόμενα ρεύματα:

1. Τη Σχολική Αποτελεσματικότητα.
2. Τη Σχολική Βελτίωση.

Το ρεύμα της Σχολικής Αποτελεσματικότητας εστιάστηκε κυρίως στον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό και θέσπισε τα κριτήρια εκείνα που τον διαφοροποιούν από τον μη αποτελεσματικό. Τα πιο σημαντικά των κριτηρίων αυτών είναι τα εξής:

1. Η ικανότητα επικοινωνίας του εκπαιδευτικού.
2. Η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα του.
3. Η γνώση παιδαγωγικών μεθόδων (Θεοφιλίδης, 2002, σ. 132).

Ωστόσο, τις τελευταίες δεκαετίες πραγματοποιείται μια μεταστροφή του ρεύματος της Σχολικής Αποτελεσματικότητας από τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό γενικότερα προς την αποτελεσματική μονάδα (Earley & Weindling, 2004, σσ. 156-158). Το ρεύμα της Σχολικής Αποτελεσματικότητας δέχτηκε έντονη κριτική από διάφορους μελετητές ενδεικτικά αναφέρονται: Everard (1988), Beare (1989), Day (1990), Denny (1992), Hewton και West (1992), Menter (1992) κ.ά. Οι ερευνητές αυτοί τόνισαν ότι η Σχολική Αποτελεσματικότητα απορρέει από την ανάγκη έμπρακτης απόδειξης κρατικής μέριμνας σχετικά με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, η οποία πρέπει να εντάσσεται σε σαφές οικονομικό και διοικητικό πλαίσιο. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν εκτός από τη διδασκαλία βασικών δεξιοτήτων (γραφής, ανάγνωσης και αριθμητικής) να συμβάλουν στη διαδικασία της διοίκησης της σχολικής μονάδας, μέσω της σύνταξης εκθέσεων, οι οποίες θα προάγουν τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας, της αποδοτικότητας και γενικά θα αποσκοπούν στην καταξίωση του σχολείου τους έναντι άλλων. Πολλές φορές μάλιστα, ανάλογα με την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών τους, τα σχολεία κατατάσσονται σε λίστες, χαρακτηριζόμενα ως λιγότερο ή περισσότερο επιτυχή στο πλαίσιο του κριτηρίου της αποτελεσματικότητας. Όμως, η εφαρμογή του ρεύματος της Σχολικής Αποτελεσματικότητας προσκρούει σε δύο εμπόδια. Το πρώτο

από αυτά είναι η αποδοχή του ρεύματος της Σχολικής Αποτελεσματικότητας από τους εκπαιδευτικούς. Οι τελευταίοι αυτοί θεωρούν ότι η Σχολική Αποτελεσματικότητα είναι ένα γραφειοκρατικό δημιούργημα που κύριο στόχο έχει την πιστοποίηση του παρεχόμενου έργου τους προς την κοινωνία. Δεύτερο εμπόδιο είναι η αδυναμία εφαρμογής του ρεύματος της Σχολικής Αποτελεσματικότητας από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Το ρεύμα της Σχολικής Αποτελεσματικότητας προτείνει μια σειρά κριτηρίων τα οποία θεωρεί ως αποτελεσματικά. Αντιμετωπίζει δηλαδή ομοιόμορφα τις σχολικές μονάδες. Πολλές φορές όμως, τα προβλήματα που καλούνται να επιλύσουν οι εκπαιδευτικοί στις σχολικές μονάδες χαρακτηρίζονται από ιδιαιτερότητα (Carter, 1998, σσ. 10-16).

Το ρεύμα της Σχολικής Βελτίωσης που δημιουργήθηκε ως αντίδραση στο ρεύμα της Σχολικής Αποτελεσματικότητας, έχει πρακτικό και πολιτικό προσανατολισμό. Κύριος σκοπός του ρεύματος της Σχολικής Βελτίωσης είναι η παροχή βοήθειας με στόχο την εκπαιδευτική αλλαγή προς την επιθυμητή κατεύθυνση. Στοχεύει ακόμα στην ενίσχυση των μαθητικών αποτελεσμάτων και συμβάλλει στην ενδυνάμωση της σχολικής μονάδας, καθώς αυτή θεωρείται ως η κύρια υπεύθυνη για την οποιαδήποτε αλλαγή. Η Σχολική Βελτίωση επικεντρώνεται στην αλλαγή των συνθηκών μάθησης και συσχετίζεται με τις εσωτερικές συνθήκες της σχολικής μονάδας (Hulpria & Valcke, 2004, σ. 107).

Σύμφωνα με τους Hopkins και συν. (1995) ως Σχολική Βελτίωση ορίζεται «η προσέγγιση στην εκπαιδευτική αλλαγή, η οποία έχει ένα διττό σκοπό: Αφενός στοχεύει στην ενίσχυση των μαθητικών επιτευγμάτων και αφετέρου αποσκοπεί στην ενδυνάμωση της ικανότητας της σχολικής μονάδας για τη διαχείριση της επιθυμητής αλλαγής/βελτίωσης» (Myers, 1996 σ. 13). Στη Σχολική Βελτίωση υπάρχει μια ολιστική προσέγγιση των σχολικών μονάδων, όπου μελετώνται τόσο η σχολική τάξη όσο και ολόκληρη η σχολική μονάδα. Κύριος στόχος του ρεύματος της Σχολικής Βελτίωσης είναι η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και των σχολικών διαδικασιών. Η εξέλιξη του διδακτικού προσωπικού, η βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής, ο στρατηγικός σχεδιασμός και η αξιοποίηση του ελέγχου, αλλά και της υποστήριξης από εξωτερικούς φορείς αξιολόγησης είναι στοιχεία που θεωρούνται σημαντικά. Επίσης η μεθοδολογική προσέγγιση που υιοθετείται περιλαμβάνει ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα (Hulpria & Valcke, 2004).

Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι το ρεύμα της Σχολικής Αποτελεσματικότητας έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στη μάθηση που πραγματοποιείται μέσα στο σχολείο, καθώς και σε ακαδημαϊκούς στόχους οι οποίοι παραδοσιακά έχουν δεχθεί τη μεγαλύτερη προσοχή από

εκπαιδευτικές αρχές. Επίσης, η έννοια της σχολικής επίδρασης (school effect) όπως προσεγγίστηκε από τη Σχολική Αποτελεσματικότητα δεν μελετά την επίδραση της σχολικής διαδικασίας στους μαθητές. Επίσης υποστηρίζεται ότι η ομοιομορφία με την οποία αντιμετωπίζει η κεντρική διοίκηση της εκπαίδευσης το σύνολο των σχολείων δεν θα οδηγήσει στην επιθυμητή εκπαιδευτική αλλαγή το σύνολο των σχολικών μονάδων. Αυτό συμβαίνει λόγω του ότι οι σχολικές μονάδες διαφέρουν ως προς την απόδοση, τη δυνατότητα αλλαγής αλλά και σε άλλα χαρακτηριστικά. Θα πρέπει δηλαδή σε κάθε περίπτωση να λαμβάνεται υπόψη η δυναμική της ιδιαιτερότητας του τόπου (*the power of site or place*). Ακόμα, επειδή η διαδικασία πραγματοποιείται από φορείς εκτός του σχολείου η ποιότητα των δεδομένων θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από αξιοπιστία και εγκυρότητα. Οι πληροφορίες απαρτίζονται είτε από δεδομένα ακαδημαϊκής φύσης (έλεγχος προόδου μαθητών, αντικείμενο μάθησης, φάσεις της διδασκαλίας κ.ά.) είτε του σχολείου γενικότερα (εκπαιδευτική ηγεσία, σχολικό κλίμα, βαθμός ικανοποίησης από την εργασία, έλεγχος εξόδων κ.ά.). Η πληροφόρηση αυτή αποτελεί τη βάση για την αυτόβελτίωση του σχολείου (Luyten και συν., 2005, σ. 274).

2.2. Το ρεύμα της Σχολικής Αποτελεσματικότητας ως εκπαιδευτικό εργαλείο του νεοφιλελευθερισμού

Η εκπαίδευση αποτελεί μια σημαντική κρατική επένδυση, η οποία αποκτά ακόμα μεγαλύτερη σημασία την εποχή της παγκοσμιοποίησης, εποχή κατά την οποία ο νεοφιλελευθερισμός αποτελεί τη θεμελιώδη έκφρασή της. Συγκεκριμένα, οι Weis και Fein (2012) περιγράφουν τον νεοφιλελευθερισμό ως ένα πολιτικό, οικονομικό και ιδεολογικό σύστημα το οποίο αναγνωρίζει τις αξίες της αγοράς ως κυρίαρχες και πιο ικανές για τη διανομή των κοινών αγαθών, ενώ ταυτόχρονα εκμηδενίζει την ευθύνη του κράτους για την εξασφάλιση της συλλογικής ευημερίας (Golden, 2017).

Η επικράτηση όμως του νεοφιλελευθερισμού υποβάθμισε τη σημασία του κράτους από ρυθμιστή της κοινωνικής δικαιοσύνης σε εργαλείο αναπαραγωγής και διατήρησης της κοινωνικής ανισότητας. Σύμφωνα με τον Blackmoore (2006) υποχρέωση του κράτους δεν είναι πλέον η αναδιανομή του πλούτου, η δημιουργία περισσότερων θέσεων εργασίας ή η δέσμευση για κοινωνική δικαιοσύνη, αλλά η εξασφάλιση της απασχολησιμότητας. Το πλαίσιο αυτό υποχρέωσε πολλές χώρες να υιοθετήσουν τη λογική της αγοράς για τους μαθητές/τριες τους, παρέχοντας τις δεξιότητες που θα εξασφαλίσουν την απασχολησιμότητά τους. Επιπροσθέτως, η ιδεολογία της αγοράς σταδιακά έχει επικρατήσει και στις συνειδήσεις των ανθρώπων. Σύμφωνα με αυτήν, αποδίδεται

κυρίαρχη σημασία στην αξία της ατομικής επιλογής και απορρίπτεται η συλλογικότητα, έκφανση της οποίας είναι η κοινωνική πρόνοια. Επομένως, η βελτίωση της ζωής των ατόμων εξαρτάται αποκλειστικά από τους ίδιους και τις επιλογές τους (Tien-Hui Chiang, 2015).

Η μετουσίωση της ελεύθερης αγοράς στα σχολεία έχει ως αποτέλεσμα να μεταλλαχθεί το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα. Όμως, η μετάλλαξη αυτή του εκπαιδευτικού συστήματος δεν θεωρείται άδολη. Συγκεκριμένα, διάφοροι ερευνητές (Henig, 1994· Darling-Hammond, 2000) θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικές αλλαγές οι οποίες εστιάζονται στη λογοδοσία των σχολείων, στη συμμετοχή των μαθητών σε εθνικές και διεθνείς εξετάσεις και στη δυνατότητα επιλογής σχολείων από τους γονείς, αποτελούν στην ουσία μια απόπειρα της μεσαίας τάξης να αλλάξει τους κανόνες ανταγωνισμού της εκπαίδευσης προς όφελός της. Με αυτό τον τρόπο επιχειρείται να δοθεί ένα πλεονέκτημα στα παιδιά τους σε μια εποχή που χαρακτηρίζεται από έντονη οικονομική ανασφάλεια (Brathwaite, 2016).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, διάφορες χώρες επιθυμούν τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών τους. Ο τρόπος επίτευξης της βελτίωσης αυτής σε μεγάλο βαθμό απηχεί την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας. Επομένως, κάποιες χώρες επιλέγουν να συμμετάσχουν οι μαθητές τους σε εθνικές ή και διεθνείς εξετάσεις (Αγγλία, Χιλή, Αυστραλία, κ.ά.), άλλες χώρες αξιολογούν τους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία, ενώ ορισμένες υιοθετούν και τις δύο προαναφερθείσες στρατηγικές (Behnket & Steins, 2016). Επίσης επαφίεται στην εκπαιδευτική πολιτική κάθε χώρας να εφαρμόσει τα όποια διορθωτικά μέτρα που θα επιλέξει, όταν διαπιστωθεί υπό-επίδοση των μαθητών. Σε αυτήν την περίπτωση κάποιες χώρες επιλέγουν την υιοθέτηση τιμωρητικών μέτρων -ιδιαίτερα σε χώρες με ακραία νεοφιλελεύθερη πολιτική- για την εκπαιδευτική κοινότητα με το κλείσιμο, την κατηγοριοποίηση (Αγγλία, Φλαμανδική Κοινότητα Βελγίου, Ολλανδία, Πορτογαλία) ή την ημι-ιδιωτικοποίηση των σχολείων (Η.Π.Α.), την απόλυση των εκπαιδευτικών (Αγγλία, Η.Π.Α.), του διευθυντή (Ρουμανία) κτλ. Αντίθετα, άλλες χώρες συνεργάζονται με την εκπαιδευτική κοινότητα και από κοινού σχεδιάζουν δράσεις βελτίωσης (Γαλλία, Νορβηγία, Ιρλανδία κτλ.).

2.3. Τρεις Προϋποθέσεις για την αυτοαξιολόγηση σχολείου με στόχο τη βελτίωσή του στο πλαίσιο της Σχολικής Βελτίωσης

Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι τρεις είναι οι κύριες προϋποθέσεις για την αυτοαξιολόγηση του σχολείου με στόχο τη βελτίωσή του. Πρώτη προϋπόθεση είναι η συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας. Δεύτερη προϋπόθεση είναι η επιλογή της έρευνας δράσης ως κύρια ερευνητική στρατηγική και τρίτη προϋπόθεση είναι η γνώση του αντικειμένου της αυτοαξιολόγησης για την εφαρμογή της.

2.3.1. Προϋπόθεση I: Η δημιουργία συνθηκών συνεργασίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας ως προαπαιτούμενο συμμετοχής της στην αυτοαξιολόγηση του σχολείου

Διάφορες έρευνες (Sanders & Harvey, 2002· Swap, 1993) τονίζουν ότι το σχολείο χωρίς τη συνεργασία ολόκληρης της σχολικής κοινότητας, αδυνατεί να επιτύχει τη μέγιστη δυνατή γνωστική απόδοση των μαθητών του, που είναι και ένας από τους κυριότερους στόχους του σχολείου. Άλλοι ερευνητές (Epstein & Sanders, 1998· Henderson, 1987· Henderson, Mapp, Johnson & Davies, 2007) αναφέρουν τα πλεονεκτήματα που συνεπάγεται η συμμετοχή της σχολικής κοινότητας στα σχολικά δρώμενα. Πρόκειται για μια διαδικασία απαιτητική για όλα τα μέλη της κοινότητας, από την οποία, ωστόσο, τα οφέλη που απορρέουν είναι ιδιαίτερα σημαντικά. (Hands, 2010).

2.3.2. Προϋπόθεση II: Επιλογή της έρευνας δράσης ως κύριας στρατηγικής για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας με τη συμμετοχή της σχολικής κοινότητας

Η έρευνα δράσης παρέχει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα βελτίωσης του τρόπου εργασίας τους. Πρόκειται για μέθοδο που διενεργείται σε πραγματικό χρόνο και η οποία είναι αναστοχαστική, διαδραστική και εστιασμένη στο αντικείμενο που μελετάται (Ambrose, Lang & Gothman, 2007). Ως χαρακτηριστικό στοιχείο της έρευνας δράσης θεωρείται ότι είναι η δημοκρατική της διάσταση (Karr & Kemmis, 1986). Αυτή εκφράζεται, σύμφωνα με τους Kemmis και McTaggart (1988) μέσω της ενεργού συμμετοχής των υποκειμένων της έρευνας γεγονός που τα οδηγεί στην εμπάθυνση του τρόπου προσέγγισης της εργασίας τους και στη βελτίωση των πρακτικών τους (Kemmis, 2010). Συμπερασματικά, η έρευνα δράσης, λόγω της δημοκρατικότητας που τη διέπει, δίνει τη δυνατότητα έκφρασης σε κοινωνικές ομάδες, οι οποίες συνήθως υποχρεούνται να «σιωπούν» (Jones & Stanley, 2008).

Η βελτίωση και η εμπλοκή είναι κεντρικά χαρακτηριστικά στην έρευνα δράσης. Ένας από τους μελετητές που την πρωτοκαθιέρωσαν ήταν ο Kurt Lewin (1948), ο οποίος τόνισε ότι η έρευνα που παράγει μόνο βιβλία είναι ανεπαρκής έρευνα (Robson, 2007).

Σύμφωνα με τον Morrison (1998) η επιτυχής εφαρμογή της έρευνας δράσης βασίζεται στα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

1. Συμμετοχική λήψη αποφάσεων.
2. Δημοκρατική και ομόφωνη λήψη αποφάσεων.
3. Κοινές αξίες, πεποιθήσεις και στόχοι.
4. Ίσα δικαιώματα των συμμετεχόντων στη συζήτηση.
5. Ίσα δικαιώματα στον καθορισμό πολιτικής.
6. Ίσα δικαιώματα ψήφου για τη λήψη αποφάσεων.
7. Δημιουργία υπό-ομάδων που είναι υπεύθυνες για την απόδοση λόγου στο σύνολο της ομάδας.
8. Ευθύνη από κοινού και ανοικτή απόδοση λόγου.
9. Ειδικές γνώσεις/εμπειρογνωμοσύνη.
10. Κρίσεις και αποφάσεις που βασίζονται στην ισχύ του επιχειρήματος και όχι στην ισχύ του κύρους των υποστηρικτών τους.
11. Κοινό ιδιοκτησιακό καθεστώς για τις αποφάσεις και τις πρακτικές (Cohen και συν., 2008, σ. 407).

Σε αντίθεση με άλλα είδη ερευνών, η έρευνα δράσης δεν αποσκοπεί απλώς στην εξέταση του αντικειμένου που μελετά. Στοχεύει ταυτόχρονα να επηρεάσει ή να μεταβάλει κάποια όψη αυτού που αποτελεί το κέντρο της έρευνας. Σύμφωνα με τον Μακράκη (2000) η έρευνα δράσης ανήκει στη *Χειραφετική Προσέγγιση*, η οποία αποσκοπεί στην ενεργό συμμετοχή των υποκειμένων, την κατασκευή νοημάτων και την αλληλεπίδραση αυτών με το περιβάλλον τους (Μακράκης, 2000).

2.3.3. Προϋπόθεση III: Γνώση του αντικειμένου της αυτοαξιολόγησης

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η αυτοαξιολόγηση του σχολείου δεν θα πρέπει να θεωρείται ως μια γραφειοκρατική πρακτική, η οποία απορρέει από μια εκπαιδευτική πολιτική με ευθύνη πρωτίστως του διευθυντή, αλλά μια διαδικασία βελτίωσης της διδασκαλίας και της μάθησης με τη συμμετοχή ολόκληρης της σχολικής κοινότητας (Shewbridge, 2013).

Οι O'Brien, MacManamara, O'Hara και Brien (2017) περιγράφουν την ακόλουθη μορφή αυτοαξιολόγησης σύμφωνα με την οποία αυτοαξιολογούνται τα σχολεία στην Ιρλανδία (Εικόνα 2.1). Αυτή η διαδικασία αυτοαξιολόγησης αποτελείται από τα ακόλουθα έξι στάδια:

1. Συλλογή δεδομένων.
2. Ανάλυση δεδομένων.
3. Αξιολόγηση δεδομένων.
4. Έκθεση αυτοαξιολόγησης σχολείου.
5. Σχέδιο βελτίωσης του Σχολείου.
6. Έλεγχος και υλοποίηση (MacManamara και συν., 2017, σ. 70).

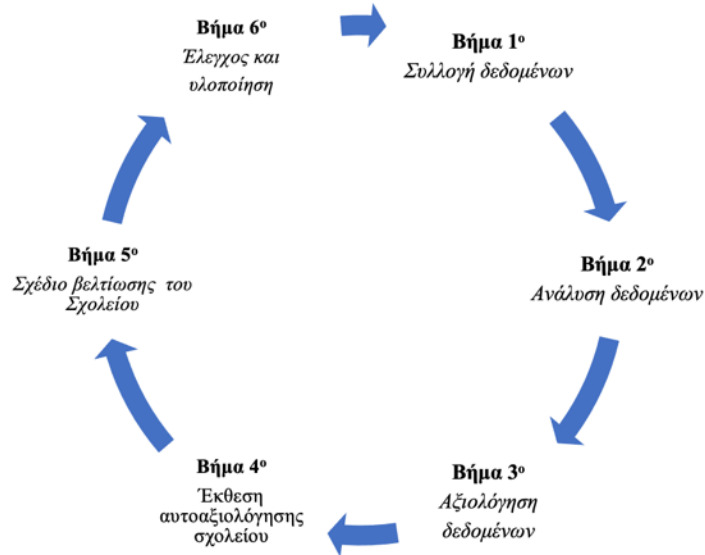
Το γεγονός όμως που διαφοροποιεί την αυτοαξιολόγηση από την εξωτερική αξιολόγηση σύμφωνα με τους Kyriakides και Campbell (2004) είναι ότι η πρώτη δίνει τη δυνατότητα στην ίδια τη σχολική κοινότητα (εκπαιδευτικοί, γονείς και μαθητές) να δημιουργήσουν το πλαίσιο αξιολόγησης του σχολείου τους με σκοπό τη βελτίωση των αδυναμιών του (Shewbridge, 2013). Ωστόσο, για την αναγνώριση των αδυναμιών του ίδιου του σχολείου, ο MacBeath (1996) προτείνει να τεθούν υπό συζήτηση τα πέντε ακόλουθα θέματα μέσω των οποίων θα δημιουργηθεί το πλαίσιο αυτοαξιολόγησης του σχολείου (Shewbridge, 2013):

1. Ύπαρξη μιας πειστικής λογικής (γιατί το κάνουμε αυτό;).
2. Αναστοχασμός στα κύρια θέματα που απασχολούν το σχολείο (τι είναι σημαντικό σε αυτό το σχολείο;).
3. Συμμετοχή όλων των ενδιαφερόμενων μερών (πώς μπορούν να συμμετάσχουν όλοι;).
4. Συμμετοχή ενός κριτικού φίλου (Πώς μπορούμε να δημιουργήσουμε μια στοιχειώδη αντικειμενικότητα;).
5. Δράσε με στόχο τη βελτίωση (Τι ευελπιστούμε ότι θα κάνουμε με τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης;).

Επίσης, σε έρευνα που πραγματοποίησε πάλι ο MacBeath (1996) σε δέκα σχολεία με τη συμμετοχή ολόκληρης της σχολικής κοινότητας ως προς ποιες θεματικές κατηγορίες θα πρέπει να βελτιώνονται συνεχώς, έτσι ώστε να μπορεί να χαρακτηριστεί ένα σχολείο ως "καλό" κατέληξε στις εξής:

1. Σχολικό κλίμα.
2. Σχέσεις.
3. Κλίμα στην τάξη.
4. Υποστήριξη μάθησης.
5. Υποστήριξη διδασκαλίας.
6. Χρόνος και πόροι.

7. Οργάνωση και επικοινωνία.
8. Δικαιοσύνη.
9. Αναγνώριση του επιτεύγματος.
10. Σχέσεις σχολείου και οικογένειας (Shewbridge, 2013, σ. 421).



Εικόνα 1. Η διαδικασία αυτοαξιολόγησης σε σχολεία της Ιρλανδίας (Ο' Brien και συν., 2017, σ. 70).

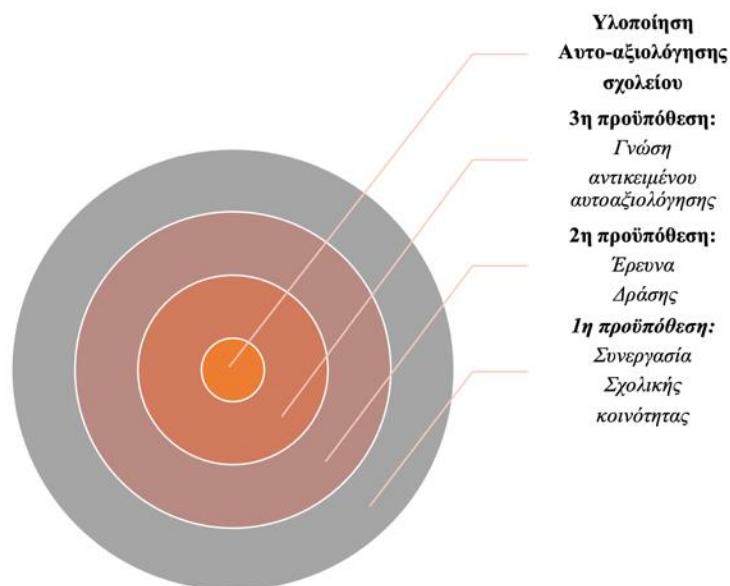
Αντίστοιχα, στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε από την Standing International Conference of Central and General Inspectorates of Education (SICI) σε 39 σχολεία από 14 χώρες, ως προς το ποια ήταν τα χαρακτηριστικά των σχολείων που υιοθέτησαν έναν αποτελεσματικό τρόπο διενέργειας της αυτοαξιολόγησης, κατέληξαν στα ακόλουθα:

- Ισχυρή ηγεσία.
- Οι σκοποί του σχολείου είναι γνωστοί και αποδεκτοί από το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας.
- Ανάμειξη σημαντικών μελών (key stakeholders) της σχολικής κοινότητας στην αυτοαξιολόγηση και στις δραστηριότητες με σκοπό τη βελτίωση.
- Πολιτικές κατευθυντήριες γραμμές που έχουν γίνει απολύτως αντιληπτές από την εκπαιδευτική κοινότητα.
- Δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης που επικεντρώνονται στη μάθηση, τη διδασκαλία και τη βελτίωση των αποτελεσμάτων.
- Ισχυρή δέσμευση της εκπαιδευτικής κοινότητας στην αυτοαξιολόγηση.
- Έλεγχος και αξιολόγηση των διαδικασιών που ήταν συστηματικές, δομημένες και ισχυρές.
- Άρτια σχεδιασμένη δράση με στόχο την ανάπτυξη και τη βελτίωση των παροχών.

- Ισορροπία μεταξύ της εξωτερικής υποστήριξης από τοπικές ή εθνικές αρχές σε συνδυασμό με την ύπαρξη εσωτερικής διασφάλισης της ποιότητας,
- Ολοκληρωμένη υποστήριξη της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης από τις τοπικές ή εθνικές αρχές (Shewbridge, 2013).

Ωστόσο, οι McNamara και συν.(2011) συνοψίζουν ως εξής τις δυσκολίες που αναφέρουν οι εκπαιδευτικές κοινότητες: Η έλλειψη απαιτούμενου χρόνου, η πίεση λόγω ανταγωνισμού, οι υπάρχουσες απαιτήσεις και υποχρεώσεις των σχολείων. Επίσης, πολλές φορές αναφέρονται η άγνοια τόσο για την ίδια τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, όσο και για τη δημιουργία και την ανάλυση των δεδομένων (McNamara και συν., 2011). Επίσης, οι Vanhoof, Van Petegem, Verhoeven και Buvens (2009) αναφέρουν ότι η καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών αποτελεί βασικό προαπαιτούμενο για τη διενέργεια αυτοαξιολόγησης (Vander Bijl και συν., 2016).

Στην Εικόνα 2, αποτυπώνονται σχηματικά οι τρεις προϋποθέσεις αυτοαξιολόγησης του σχολείου με στόχο τη βελτίωσή του.



Εικόνα 2. Προϋποθέσεις αυτοαξιολόγησης του σχολείου με στόχο τη βελτίωσή του

3. Επιλογικός σχολιασμός

Ο τρόπος με τον οποίο ερμηνεύονται τα αποτελέσματα των μαθητών εξαρτάται από την εκπαιδευτική πολιτική της εκάστοτε χώρας (Martinez και συν., 2016). Συγκεκριμένα στις Η.Π.Α. και στη Χιλή η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης ελέγχεται με τη διενέργεια εξετάσεων για τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών (Behnket & Steins,

2016). Στην Ευρώπη κάποιες χώρες έχουν μεγάλη παράδοση σε διαδικασίες αξιολόγησης (Αγγλία, Ουαλία, Ιρλανδία και Ολλανδία), ενώ κάποιες άλλες έχουν σχετικά πρόσφατα εκκινήσει τέτοιες διαδικασίες (Γερμανία, Σουηδία, Νορβηγία) (Hall, 2017, σ. 2). Αντίθετα, χώρες που υιοθετούν την προσέγγιση της Σχολικής Βελτίωσης επιδιώκουν την ενδυνάμωση των σχολικών κοινοτήτων και δεν θέτουν τους εκπαιδευτικούς τους ως τους αποκλειστικούς υπεύθυνους για την επίδοση των μαθητών/τριών τους.

Αξίζει να αναφερθεί ότι, όσον αφορά τη διεθνή αρθρογραφία, διάφοροι ερευνητές (Valli και συν., 2016) υποστηρίζουν ότι η αυτοαξιολόγηση του σχολείου με στόχο τη βελτίωσή του προϋποθέτει τη συνεργασία όλων των μελών της. Το γεγονός αυτό παρόλο που μπορεί να θεωρηθεί αυτονόητο, ωστόσο στην ουσία δεν είναι. Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου θα πρέπει να συνεργάζονται, έτσι ώστε να δημιουργήσουν μια κοινότητα μάθησης και σε συνεργασία με τους γονείς αλλά και με την ευρύτερη κοινότητα να επιτύχουν τα μέγιστα οφέλη πρωτίστως για τους μαθητές τους. Στη συνέχεια, θα πρέπει να υιοθετηθεί η έρευνα δράσης με στόχο την επίτευξη της μέγιστης συμμετοχής της σχολικής κοινότητας. Τέλος, θα πρέπει η εκπαιδευτική κοινότητα να κατέχει βασικές γνώσεις του αντικειμένου της εκπαιδευτικής αξιολόγησης με έμφαση στην αυτοαξιολόγηση του σχολείου. Συνεπώς τα οφέλη της αυτοαξιολόγησης, μέσω της συνεργασίας των μελών της σχολικής κοινότητας, θα προκύψουν μόνο, αν πραγματοποιείται στην πράξη το όραμα μιας λειτουργικής σχέσης μεταξύ σχολείου και κοινότητας. Σε κάθε άλλη περίπτωση ενδέχεται να μετατραπεί σε άλλη μια γραφειοκρατική διεκπεραίωση με κίνδυνο τη στοχοποίηση ολόκληρων σχολικών κοινοτήτων ως ανεπαρκών.

Βιβλιογραφία

- Ambrose, D., Lang, K., & Grothman, M. (2007). Streamlined reflective action research for creative instructional improvement, *Educational Action Research*, 15(1), 61–74.
- Behnke, K., & Steins, G. (2016). Principals' reactions to feedback received by school inspection. A longitudinal study. *Educational Change*, 1-30.
- van der Bij, T., Geijsel, F. P., & ten Dam, G. T. M. (2016). Improving the quality of education through self-evaluation in Dutch secondary schools. *Studies in Educational Evaluation*, 49, 42-50. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.04.001>.
- Brathwaite, J. (2016). Neoliberal Education Reform and the Perpetuation of Inequality. *Critical Sociology*, 1–20.

- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge, and action research*. London: Falmer Press.
- Carter, K. (1998). School effectiveness and school improvement. meanings and traditions. In R. Halsall (Ed.), *Teacher research and school improvement*. Philadelphia: Open University Press.
- Chiang, T.-H. (2015). Συνέπεια στην ιδεολογία ή προσαρμογή στην πραγματικότητα; Γιατί η εκπαίδευση μετατοπίζει τη λειτουργία της από τη δικαιοσύνη στην ανταγωνιστικότητα κατά την εποχή της παγκοσμιοποίησης. Στο Π. Καλογιαννάκη, Κ. Καρράς, C. Wolguter, T.-H. Chiang, M. Tendo & Δ. Κοντογιάννη (Επιμ.), *Κρίση στην εκπαίδευση, Σύγχρονες τάσεις και ζητήματα* (σ.σ. 39-59), Λευκωσία: Η.Μ.
- Cohen, M., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Deboyer, J. (2010). The Impact of International Achievement Studies on National Education Policymaking. *International Perspectives on Education and Society*, 13(1), 297–330.
- Demetriou, D., & Kyriakides, L. (2012). The impact of school self-evaluation upon student achievement. a group randomisation study. *Oxford Review of Education*, 38(2), 149-170. DOI. 10.1080/03054985.2012.666032.
- Derrington, M., L., & Campbell, J. W. (2018). High-stakes teacher evaluation policy. US principals' perspectives and variations in practice, *Teachers and Teaching. theory and practice*, 24(3), 246-262.
- Δούκας Χ. (1997). *Εκπαιδευτική πολιτική και εξουσία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Earley, P., & Weindling, D. (2004). *Understanding School and Leadership*. London: Paul Chapman Publishing.
- Golden, N.A. (2017). Narrating neoliberalism: Alternative education teachers' conceptions of their changing roles. *Teaching Education*, 29(1), 1-16.10.1080/10476210.2017.1331213
- Hands, C. (2010). Why collaborate? The differing reasons for secondary school educators' establishment of school-community partnerships. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(2), 189–207.
- Hulpia, H., & Valcke, M. (2004). The Use of Performance Indicators in a School Improvement Policy. The Theoretical and Empirical Context. *Evaluation & Research in Education*, 18(1-2), 102-119.

- Jones, M., & Stanley, G. (2008). Children's lost voices. ethical issues in relation to undertaking collaborative, practice-based projects involving schools and the wider community. *Educational Action Research*, 16(1), 31–41.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2002). Γνωρίσματα της αποτελεσματικού νηπιαγωγού. *Επιστήμες αγωγής*, 2(1), 131-144.
- Kemmis, S. (2010). What is to be done? The place of action research. *Educational Action Research*, 18(4), 417–427.
- Luyten, H., Visscher, A., & Witziers, B. (2005). School Effectiveness Research. From a review of the criticism to recommendations for further development. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(3), 249 – 279.
- MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακράκης, Β. (2000). *Υπερμέσα στην Εκπαίδευση, μια Κοινωνικό-Επικοινωνιακή Προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Martineza, F., Tautb, S., & Schaafa K. (2016). Classroom observation for evaluating and improving teaching. An international perspective. *Studies in Educational Evaluation*, 49(1), 15–29.
- McNamara, G., O'Hara, J., Lisi, P., L., & Davidsdottir, S. (2011). Operationalising self-evaluation in schools. experiences from Ireland and Iceland. *Irish Educational Studies*, 30(1), 63-82.
- Μπαγάκης, Γ. (2008). Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας. Εμπειρίες, μεθοδολογία, πλεονεκτήματα, μειονεκτήματα, όρια και δυναμική. Στο Δ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης & Ε. Καβαλάρη (Επιμ.) *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Myers, K. (1996). *School improvement in practice*. London: Falmer Press.
- Ντολιοπούλου, Ε., & Γουργιώτη, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση με έμφαση στην προσχολική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαδάκου, Ε. (2008). Ο Οδηγός ρυθμιστικής αυτοαξιολόγησης της ΕΑΔΑΠ. προϋποθέσεις και πλεονεκτήματα. Στο Δ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης & Ε. Καβαλάρη (Επιμ.) *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.
- Παυλινέρη, Π., Βέρδης, Α., & Γιαλαμάς, Β. (2008). Αυτοαξιολόγηση και συλλογικές δράσεις στη σχολική μονάδα. Στο Δ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης & Ε. Καβαλάρη (Επιμ.) *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου, ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Shewbridge, T. (2013). School evaluation. From compliancy to quality in *OECD (2013) Synergies for Better Learning an international perspective on evaluation and assessment*, 383-485.
- Yeung, S. (2011). A School Evaluation Policy with a Dual Character. Evaluating the School Evaluation Policy in Hong Kong from the Perspective of Curriculum Leaders. *Administration & Leadership*, 40 (1), 37–68.

Το επιμορφωτικό πρόγραμμα «Αγγλικά στο Νηπιαγωγείο: Προς μια Πολυγλωσσική Εκπαίδευση»: Σχεδιασμός και υλοποίηση

Αναστασία Γκαϊνταρτζή

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
againtartzi@uth.gr

Αχιλλέας Κωστούλας

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
ackostoulas@uth.gr

Μάγδα Βίτσου

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
mvitsou@uth.gr

Abstract

This paper presents the training program: "English in Kindergarten: Towards a Multilingual Education", which is offered at KEDIVIM of the University of Thessaly. The program has the general purpose of developing specialized linguistic and pedagogical knowledge, skills and attitudes for the promotion and use of multilingualism in kindergarten, through contact with other languages, such as English. It aims, in particular, to provide a comprehensive, specialized training of teachers. It is theoretically based on a modern multilingual approach, in which English is considered a language - bridge "of languages and cultures". A central role in the program is also the support of teachers in the design and implementation of creative activities in English, which promote multilingualism and are based on experiential and holistic learning. In addition to the main theoretical principles of the program design, its thematic units and indicative activities are presented, as well as good practices used in the program. Finally, extensive dimensions of the program itself are discussed that would promote the -cooperative-professional development of teachers and the pedagogical use of English as the "bridge between languages and cultures".

Keywords: Preschool Education, English language, multilingualism, experiential learning, creative activities, cooperation.

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση παρουσιάζει το επιμορφωτικό πρόγραμμα: «Αγγλικά στο Νηπιαγωγείο: Προς μια Πολυγλωσσική Εκπαίδευση», το οποίο προσφέρεται στο ΚΕΔΙΒΙΜ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Το πρόγραμμα, που απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς, κυρίως αγγλικής γλώσσας και προσχολικής εκπαίδευσης, έχει γενικό σκοπό την ανάπτυξη εξειδικευμένων γλωσσολογικών και παιδαγωγικών γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων για την ανάπτυξη και αξιοποίηση της πολυγλωσσίας στο νηπιαγωγείο, μέσα από την επαφή με άλλες γλώσσες, όπως τα αγγλικά. Στοχεύει, ειδικότερα, στην παροχή μιας ολοκληρωμένης, εξειδικευμένης συνεπιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, στη βάση ανάλυσης αναγκών που είχε προηγηθεί της ανάπτυξης του προγράμματος. Εδράζεται θεωρητικά σε μια σύγχρονη πολυγλωσσική προσέγγιση, στο πλαίσιο της οποίας η αγγλική θεωρείται γλώσσα-«γέφυρα γλωσσών και πολιτισμών». Κεντρικό ρόλο στο πρόγραμμα έχει, επίσης, η υποστήριξη των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό και την εφαρμογή δημιουργικών δραστηριοτήτων στα Αγγλικά, που προάγουν την πολυγλωσσία και στηρίζονται στη

βιωματική και ολιστική μάθηση. Πέρα από τις κύριες θεωρητικές αρχές του σχεδιασμού του προγράμματος, παρουσιάζονται οι θεματικές του ενότητες και ενδεικτικές δραστηριότητες, καθώς και καλές πρακτικές που αξιοποιήθηκαν στο πρόγραμμα. Τέλος, βάσει των δεδομένων των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση του προγράμματος, συζητούνται προεκτάσεις για τη -συνεργατική-επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την παιδαγωγική αξιοποίηση της αγγλικής γλώσσας ως γλώσσας σύνδεσης και «γέφυρας μεταξύ γλωσσών και πολιτισμών».

Λέξεις-κλειδιά: Προσχολική αγωγή, αγγλική γλώσσα, πολυγλωσσία, βιωματική μάθηση, δημιουργικές δραστηριότητες, συνεργασία.

1. Εισαγωγή

Το πρόγραμμα «Αγγλικά στο Νηπιαγωγείο: Προς μια πολυγλωσσική εκπαίδευση» αποτελεί μια σύγχρονη επιμορφωτική δράση που απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς ξένων γλωσσών και προσχολικής αγωγής, οι οποίοι/ες συμμετέχουν σε προγράμματα πρώτης επαφής παιδιών προσχολικής ηλικίας με άλλες γλώσσες. Πρόκειται για ένα εξ αποστάσεως επιμορφωτικό πρόγραμμα διάρκειας τεσσάρων μηνών που υλοποιείται από το Κέντρο Επιμόρφωσης και Δια Βίου Μάθησης (Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ.) του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, και λειτουργεί συμπληρωματικά προς τις δράσεις επιμόρφωσης που υλοποιούνται από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Στην παρούσα ανακοίνωση περιγράφεται ο σχεδιασμός του προγράμματος και η πρώτη του υλοποίηση κατά το εαρινό εξάμηνο του 2021.

2. Το θεωρητικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο του προγράμματος

Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε και υλοποιείται σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο κοινωνιογλωσσολογικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον. Ιδιαίτερα σημαντική, στο πλαίσιο αυτό, είναι η διακρινόμενη εντατικοποίηση της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας διεθνώς, με την εισαγωγή της στα αναλυτικά προγράμματα σε ολοένα και μικρότερες ηλικίες (Bland, 2015· Enever & Lindgren, 2017). Σε εθνικό επίπεδο, η τάση αυτή εκφράζεται με την εισαγωγή μαθημάτων αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο, πιλοτικά κατά το σχολικό έτος 2020-2021 και καθολικά από τον Σεπτέμβριο του 2021 και εξής. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα προγράμματα αγγλικής γλώσσας που απευθύνονται σε παιδιά πρώιμης ηλικίας υλοποιούνται συχνά χωρίς να έχουν ωριμάσει οι επιστημονικές, παιδαγωγικές και μεθοδολογικές προϋποθέσεις (Enever, 2004), δημιουργώντας με τον τρόπο αυτό πιεστικές ανάγκες για την επιμόρφωση και ενδυνάμωση του εμπλεκόμενου προσωπικού. Στην περίπτωση του ελληνικού προγράμματος αγγλικών στο νηπιαγωγείο,

το οποίο προβλέπει τη συνδιδασκαλία εκπαιδευτικών ξένης γλώσσας και νηπιαγωγών, εκτός από το γλωσσικό και παιδαγωγικό υπόβαθρο που καλούνται οι εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν σε μικρό χρονικό διάστημα, απαραίτητη κρίνεται και η ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας.

Για τον επακριβή προσδιορισμό των αναγκών των επιμορφούμενων, πραγματοποιήθηκε έρευνα πεδίου, ανάλυσης αναγκών, από την ομάδα του επιμορφωτικού προγράμματος. Στο πλαίσιο της έρευνας-ανάλυσης αναγκών, ζητήθηκε από νηπιαγωγούς και εκπαιδευτικούς αγγλικής γλώσσας να περιγράψουν τις πεποιθήσεις, πρακτικές και τους προβληματισμούς στους σχετικά με τη σχεδιαζόμενη εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο σχολείο. Συνοπτικά, καταγράφηκε σημαντικός προβληματισμός σε ό,τι αφορά την κατάλληλη διδακτική μεθοδολογία, αλλά και έντονες επιφυλάξεις σε σχέση με τη συνεργασία μεταξύ ειδικοτήτων. Ακόμη διαπιστώθηκε εγκλωβισμός σε μονογλωσσικά σχήματα διδασκαλίας, οι λεγόμενες «παράλληλες μονογλωσσίες» (Gogolin, 1997).

Στη βάση των ευρημάτων αυτών σχεδιάστηκε το επιμορφωτικό πρόγραμμα «Αγγλικά στο Νηπιαγωγείο: Προς μια Πολυγλωσσική Εκπαίδευση» (ΑΝΗΠΕ), το οποίο στοχεύει στην παροχή μιας ολοκληρωμένης, εξειδικευμένης συν-επιμόρφωσης για την εισαγωγή της Αγγλικής γλώσσας στο Νηπιαγωγείο μέσα από τη σύγχρονη πολυγλωσσική προσέγγιση.

3. Το πρόγραμμα

Συνολικά το πρόγραμμα διέπεται από μια κοινωνιογλωσσολογικά ενήμερη οπτική στη γλωσσική διδασκαλία, που αναγνωρίζει ότι τα παιδιά έχουν ποικίλα γλωσσικά και πολιτισμικά υπόβαθρα, ενώ αξιοποιεί μία πολυγλωσσική προσέγγιση στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας, που αναγνωρίζει το ρόλο της ως γλώσσα σύνδεσης γλωσσών και πολιτισμών. Ειδικότερα, οι θεμελιώδεις θεωρητικές αρχές του προγράμματος είναι οι ακόλουθες:

Οι γλώσσες προσεγγίζονται ως κώδικες επικοινωνίας σε επαφή. Μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες στα Αγγλικά, δημιουργούνται στο νηπιαγωγείο γέφυρες μεταξύ των γλωσσών και πολιτισμών, αλλά και μεταξύ των πολλαπλών συνιστωσών της ταυτότητας του παιδιού.

Η αγγλική γλώσσα αντιμετωπίζεται ως μία επιπρόσθετη γλώσσα επαφής (*lingua franca*), και γλώσσα σύνδεσης, δηλαδή ως “γέφυρα” μεταξύ των γλωσσών που ομιλούνται σε στο οικογενειακό, κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον των παιδιών. Με τον τρόπο αυτό

επιδιώκεται η ανάδειξη των (πολυ)γλωσσικών τους ρεπερτορίων, αλλά και η ανάπτυξη της πολυγλωσσίας και της πολυγλωσσικής επίγνωσης.

Η αγγλική γλώσσα αποτελεί μέσο για διαγλωσσική επικοινωνία στην τάξη, που οικοδομείται πάνω στους υπάρχοντες γλωσσικούς κώδικες των νηπίων. Η θεώρηση αυτή αμφισβητεί τον ηγεμονικό χαρακτήρα που συχνά λαμβάνει η αγγλική όταν προσεγγίζεται/διδάσκεται ως “ξένη” γλώσσα, και αναγνωρίζει τους πολλαπλούς ρόλους που αυτή επιτελεί στην πραγματικότητα των παιδιών ως εργαλείο διαπολιτισμικής επικοινωνίας.

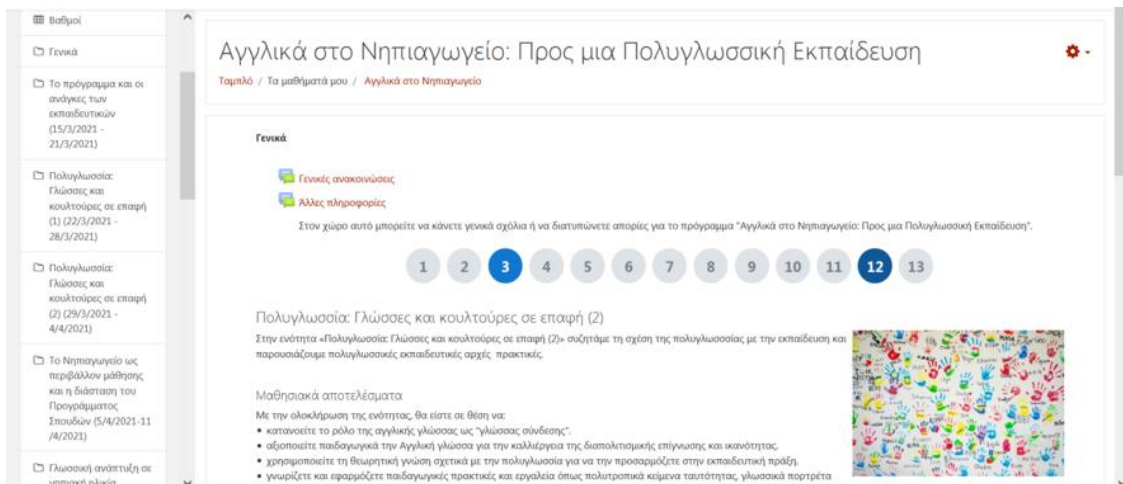
Η αγγλική γλώσσα εισάγεται μέσα από δημιουργικές, βιωματικού και ολιστικού τύπου δραστηριότητες, που εντάσσονται οργανικά στο Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου και βασίζονται στη διαθεματικότητα. Οι δημιουργικές δραστηριότητες στην αγγλική γλώσσα, ως γλώσσα επαφής μεταξύ γλωσσών και πολιτισμών, μπορούν να συμβάλουν στη δημιουργία ενός ενταξιακού και ανοιχτού/δημοκρατικού μαθησιακού περιβάλλοντος, προβάλλοντας τη σημασία και αξία της γλωσσικής ποικιλομορφίας και της διαφορετικότητας, αναδεικνύοντας όλες τις (αφανείς) γλώσσες της τάξης.

Σε ό,τι αφορά τη δομή του, το πρόγραμμα διαρθρώνεται σε εννέα ενότητες, όπως παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 1).

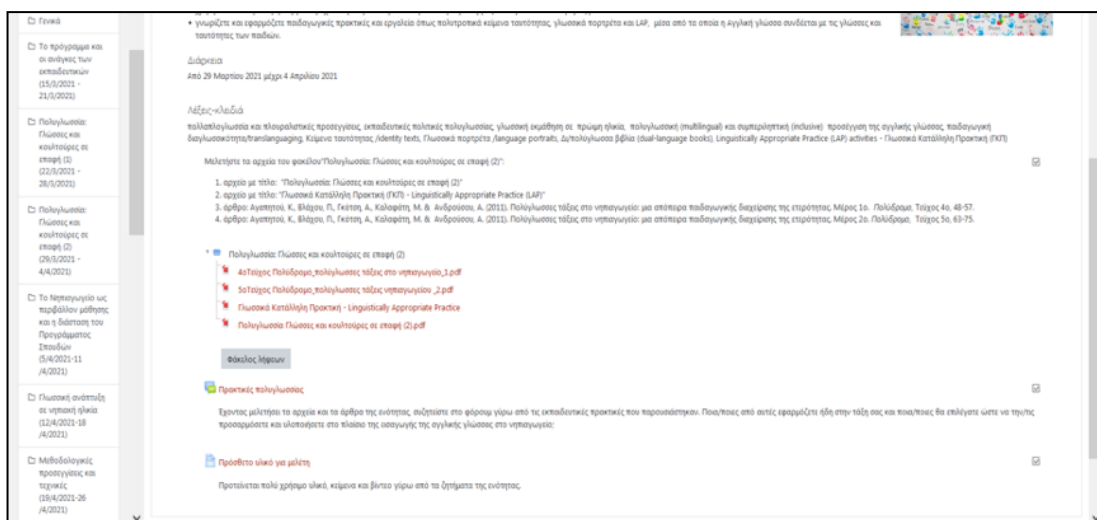
Πίνακας 1. Συνοπτική παρουσίαση προγράμματος

Ενότητα	Περιεχόμενο ενότητας
1	Εισαγωγική ενότητα: Το πρόγραμμα ΑΝΗΠΕ
2	Πολυγλωσσία: Γλώσσες και κουλτούρες σε επαφή
3	Το Νηπιαγωγείο ως περιβάλλον μάθησης και η διάσταση του Προγράμματος Σπουδών
4	Γλωσσική ανάπτυξη σε νηπιακή ηλικία
5	Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και τεχνικές
6	Δημιουργικές δραστηριότητες και Βιωματική Μάθηση
7	Συνεργασία - Συνεργατική διδασκαλία μέσα από βιωματικά εργαστήρια
8	Ανάπτυξη δραστηριοτήτων και προγραμμάτων. Σχεδιασμός εκπαιδευτικού υλικού
9	Παρουσιάσεις και αποτίμηση του προγράμματος

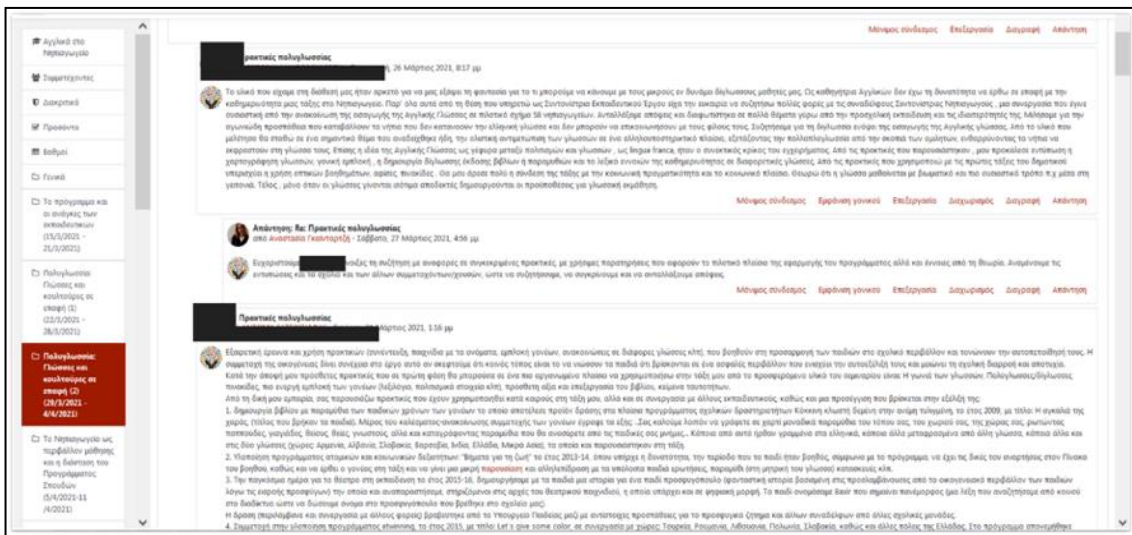
Το πρόγραμμα υλοποιείται μέσω σύγχρονης και ασύγχρονης εξ αποστάσεως μάθησης και προσφέρεται μέσα από την πλατφόρμα moodle του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες / συμμετέχουσες καλούνται: (α) να μελετήσουν κατάλληλα σχεδιασμένο, πολυτροπικό εκπαιδευτικό υλικό και πηγές (π.χ. σύγχρονη επιστημονική βιβλιογραφία, σημειώσεις, παρουσιάσεις και οπτικοακουστικό υλικό-βίντεο) σε ελληνικά και αγγλικά (βλ. Σχήμα 1 και 2), (β) να ανταλλάξουν απόψεις και βιωματικές εμπειρίες μέσα από συζητήσεις σε φόρουμ (βλ. Σχήμα 3), και (γ) να υλοποιήσουν εκπαιδευτικές δραστηριότητες (π.χ. φόρουμ συζήτησης, κουίζ, σύντομες εργασίες κ.α.), τόσο ατομικά όσο και ομαδικά με την υποστήριξη των εκπαιδευτών και εκπαιδευτριών. Ακόμη, πραγματοποιούνται τρεις σύγχρονες συναντήσεις συνεργασίας για ανατροφοδότηση, συμβουλευτική, επίλυση αποριών-προβλημάτων. Τέλος, οι συμμετέχοντες / συμμετέχουσες υποβάλλουν μια ατομική και μια συνεργατική γραπτή εργασία (ατομικές και συνεργατικές) για την αξιολόγησή τους.



Σχήμα 1. Διάρθρωση διδακτικής ενότητας στην πλατφόρμα



Σχήμα 2. Υλικό προς μελέτη στην πλατφόρμα επιμόρφωσης



Σχήμα 3. Φόρουμ συζήτησης

4. Μαθησιακά αποτελέσματα

Μέσα από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, οι συμμετέχοντες / συμμετέχουσες αναπτύσσουν γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες που απαιτούνται για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων επαφής των νηπίων με την αγγλική και παράλληλα με άλλες γλώσσες πέραν της ελληνικής.

Σε γλωσσικό επίπεδο, τίθενται οι βάσεις για έναν προβληματισμό σχετικά με το ρόλο της αγγλικής γλώσσας ως ένα ακόμη τμήμα του γλωσσικού ρεπερτορίου των μαθητών. Ένας τρόπος με τον οποίο επιτυγχάνεται αυτό είναι με την εξοικείωση των επιμορφούμενων σχετικά με τη διαγλωσσικότητα και τον ρόλο που μπορεί να έχει σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον (García & Wei, 2014). Στην πράξη, ο στόχος αυτός εκφράζεται στο σχεδιασμό από τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες πολυγλωσσικών και διαγλωσσικών δραστηριοτήτων. Ακόμη, μέσα από δραστηριότητες όπως η περιγραφή του γλωσσικού προφίλ των μαθητών και μαθητριών αναπτύσσεται ευαισθητοποίηση σχετικά με ζητήματα γλωσσικής ετερότητας και πολύγλωσσης ανάπτυξης.

Ένας άλλος σημαντικός στόχος που επιδιώκεται είναι η υποστήριξη των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών στο σχεδιασμό ηλικιακά κατάλληλων γλωσσο-παιδαγωγικών δραστηριοτήτων και την αρμονική εισαγωγή δραστηριοτήτων στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της ενθάρρυνσης δημιουργικών και παιγνιωδών δραστηριοτήτων, αλλά και μέσα από την προαγωγή της συνεργασίας νηπιαγωγών και εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας σε όλα τα στάδια της διδακτικής διαδικασίας (σχεδιασμός, υλοποίηση και αξιολόγηση δραστηριοτήτων). Σημαντικό κρίνεται το γεγονός ότι στα σχόλια ανατροφοδότησης και αναστοχασμού πάνω στο

ζήτημα της συνεργασίας, οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες περιγράφουν όσα αποκόμισαν χρησιμοποιώντας συχνά όρους όπως «ισότιμη επικοινωνία», «ουσιαστική και εποικοδομητική συνεργασία, χωρίς φόβο και ανασφάλειες», «συνάντηση», «συνδιδασκαλία», «συνεννόηση με το συνάδελφο» και «αλληλοϋποστήριξη, σεβασμός».

5. Συζήτηση

Η πρώτη υλοποίηση του προγράμματος «Αγγλικά στο Νηπιαγωγείο: Προς μια Πολυγλωσσική Εκπαίδευση» ανέδειξε τη σημασία της ενίσχυσης της πολυγλωσσίας και των γλωσσικών/πολιτισμικών κεφαλαίων των παιδιών μέσα από την ένταξη των Αγγλικών, αξιοποιώντας και τη διαγλωσσικότητα (Cenoz & Gorter, 2020), καλλιεργώντας έτσι πολυγλωσσική και διαπολιτισμική επίγνωση. Ακόμη, αναδείχτηκε η επιτακτική ανάγκη για υποστήριξη των εκπαιδευτικών στη συνεργασία και συνδιδασκαλία αλλά και η σημασία της κατάλληλης και στοχευμένης επιμόρφωσής τους, που τους/τις εμπλέκει ενεργά σε συνεργατικές διαδικασίες, δραστηριότητες συζήτησης και αναστοχασμού και σε ποικίλο, πολυτροπικό υλικό, με σκοπό τη μεθοδολογική και παιδαγωγική ετοιμότητά τους (Bland, 2015).

Παράλληλα το πρόγραμμα προσφέρει έναυσμα για προβληματισμό σχετικά με σειρά ζητημάτων που αφορούν την επιτυχία των δράσεων ένταξης ξένων γλωσσών στο νηπιαγωγείο. Για παράδειγμα, σημαντική κρίνεται η ανάπτυξη μακροπρόθεσμων σχέσεων συνεργασίας εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας με νηπιαγωγεία και όχι η διάθεσή τους με βάση περιστασιακές υπηρεσιακές ανάγκες (Sullivan και συν., 2015). Επίσης, αναγκαία κρίνεται και η ουσιαστική σύνδεση με τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών των επόμενων βαθμίδων, αλλά και με τις ιδιαίτερες ανάγκες και δυνατότητες της κάθε σχολικής κοινότητας (Enever & Lindgren, 2017). Θεωρούμε, τέλος, ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα, στα οποία δίνεται η δυνατότητα κριτικού αναστοχασμού πάνω σε ζητήματα όπως αυτά μπορούν να συντελέσουν γόνιμα στη σχετική ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

- Bland, J. (Eds). (2015). *Teaching English to young learners: Critical issues in language teaching with 3-12 year olds*. London: Bloomsbury.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2020). Teaching English through pedagogical translanguaging. *World Englishes*, 39, 300–311.

- Enever, J. (2004). Europeanisation or globalisation in early start EFL trends across Europe? In C. Gunzmann & F. Intemann (Eds.). *The globalisation of English and the English language classroom* (pp. 177-191). Tübingen: Narr.
- Enever, J., & Lindgren, E. (Eds.). (2017). *Early language learning: Complexity & mixed methods*. Bristol: Multilingual Matters.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Λονδίνο: Palgrave.
- Gogolin, I. (1997). The ‘monolingual habitus’ as the common feature in teaching in the language of the majority in different countries. *Per Linguam* 13(2), 38-49.
- Sullivan, B., Hedge, A., Ballard, S. M., & Ticknor, A. S. (2015). Interactions and relationships between kindergarten teachers and English language learners. *Early Child Development and Care*, 185(3), 341-359.

Ο ρόλος των συναισθημάτων στην εκμάθηση ξένων γλωσσών

Αγγελική Ψάλτου-Joycey

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
apsajoy@enl.auth.gr

Abstract

This paper provides a review of the emotions that surface during the learning of a foreign language and reports on the extent to which such emotions affect final learner performance. The ultimate aim is to inform language teachers about the importance of such emotions so that they will be able to manage not only the negative emotions of their learners but also help them sustain their motivation to learn by activating their positive emotions.

Keywords: L2 learning, negative / positive emotions, emotional support, emotional intelligence.

Περίληψη

Το κείμενο αυτό αποτελεί μία σύντομη ανασκόπηση των συναισθημάτων που δημιουργούνται κατά τη διαδικασία εκμάθησης ξένων γλωσσών και του κατά πόσο αυτά επηρεάζουν την τελική επίδοση των μαθητών. Απώτερος σκοπός είναι η ενημέρωση των εκπαιδευτικών ως προς την σπουδαιότητα των συναισθημάτων ώστε αντιμετωπίζουν όχι μόνο τα αρνητικά συναισθήματα των μαθητών τους αλλά και να διευκολύνουν τη διατήρηση των κινήτρων τους για μάθηση μέσα από θετικά συναισθήματα.

Λέξεις-κλειδιά: Εκμάθηση Γ2, αρνητικά/θετικά συναισθήματα, συναισθηματική υποστήριξη, συναισθηματική νοημοσύνη.

1. Εισαγωγή

Τα συναισθήματα δημιουργούν ένα προστατευτικό τείχος το οποίο λειτουργεί ως μηχανισμός που καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την επιτυχία ή αποτυχία του ατόμου τόσο στην εκπαίδευση όσο και στη ζωή γενικότερα. Εμάς θα μας απασχολήσει το θέμα από την εκπαιδευτική του άποψη και συγκεκριμένα θα επικεντρωθούμε σε μία ανασκόπηση ποικίλων συναισθημάτων, όπως π.χ. η ευχαρίστηση που απορρέει από τη μάθηση, η χαρά, η υπερηφάνεια, το άγχος, η ντροπή, η ανία κατά τη διάρκεια εκμάθησης μιας Γ2 σε περιβάλλον τάξης (Bown & White, 2010). Η περιγραφή των συναισθημάτων αυτών σκοπό έχει να ενημερώσει τους εκπαιδευτικούς ως προς τα συναισθήματα που δημιουργούνται στους μαθητές κατά τη διαδικασία εκμάθησης ξένων γλωσσών και στο κατά πόσο αυτά επηρεάζουν την τελική τους επίδοση. Εκτός από την παρουσίαση των συναισθημάτων, τόσο των αρνητικών όσο και των θετικών, θα γίνει αναφορά και σε στρατηγικές αυτορρύθμισής τους ώστε να βοηθούνται οι μαθητές να κατανοούν και να ελέγχουν τα συναισθήματά τους προς όφελός τους. Παρ' όλο που τα περισσότερα παραδείγματα έχουν να κάνουν με την εκμάθηση της αγγλικής ως Γ2, πιστεύω ότι οι

περιστάσεις παραμένουν κοινές και για άλλα μαθητικά κοινά, όπως π.χ. ενήλικες αλλοδαπούς και παιδιά μεταναστών, μειονοτήτων ή προσφύγων στη χώρα μας που καλούνται να μάθουν την ελληνική ως Γ2.

2. Ιστορική αναδρομή

Κατά τον MacIntyre (2002, σ. 61) τα συναισθήματα αποτελούν το «πρωταρχικό ανθρώπινο κίνητρο», ενώ η Oxford (2015, σ. 371) θεωρεί ότι «ενεργούν ως ενισχυτές, προσφέροντας ενεργητική ένταση στην ανθρώπινη συμπεριφορά, συμπεριλαμβανόμενης και της γλωσσικής εκμάθησης». Ο Reeve (2005, σ. 294) τα ορίζει ως «φαινόμενα που μας βοηθούν να προσαρμοζόμαστε στις διάφορες ευκαιρίες και προκλήσεις που συναντούμε κατά την διάρκεια σημαντικών γεγονότων της ζωής μας». Οι ορισμοί αυτοί αναδεικνύουν τον συνδετικό ιστό ανάμεσα στα συναισθήματα και την ανθρώπινη συμπεριφορά σε ποικίλες εκφάνσεις της κοινωνίας. Όσον αφορά την εκμάθηση μιας Γ2, θα μπορούσαμε να υιοθετήσουμε τον ορισμό των Shao, Pekrun, και Nicholson (2019, σ. 2) οι οποίοι κάνουν λόγο για «συναισθηματικές εμπειρίες άμεσα συνδεδεμένες με γλωσσικές δραστηριότητες που στοχεύουν στη μάθηση και αποτελούν μία δυναμική διαδικασία η οποία διακρίνεται από κοινωνικο-πολιτισμικές εκτιμήσεις των καθηκόντων που καλείται να επιτελέσει ο μαθητής στην ξένη γλώσσα».

Παρ' όλο που τα συναισθήματα παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία εκμάθησης/διδασκαλίας ξένων γλωσσών και της εκπαίδευσης γενικότερα, για πολλά χρόνια κατείχαν περιθωριακή θέση στην επιστημονική έρευνα και μόνο περιστασιακά γινόταν αναφορά σε αυτά. Πάντως η Oxford ήδη από το 1990 είχε αναφερθεί στην συναισθηματική πλευρά του μαθητή, τονίζοντας ότι πιθανόν να είναι ένας από τους μεγαλύτερους παράγοντες επιρροής της επιτυχίας ή αποτυχίας του μαθητή στην εκμάθηση γλωσσών (σ. 140). Στην άποψη αυτή συνηγορούν και οι Méndez López και Aguilar (2013) οι οποίες υποστηρίζουν ότι τα συναισθήματα βελτιώνουν ή ελαττώνουν τα κίνητρα των μαθητών για γλωσσική εκμάθηση και επομένως δεν πρέπει ποτέ να υποτιμάται ο ρόλος τους.

3. Συναισθήματα κατά την εκμάθηση μιας Γ2

3.1. Αρνητικά συναισθήματα

Αρχικά οι έρευνες γύρω από τα συναισθήματα που δημιουργούνται κατά την εκμάθηση της Γ2 περιορίστηκαν στα αρνητικά συναισθήματα και σχεδόν αποκλειστικά στο *άγχος*

(Cheng, 2017· Dewaele, Petrides & Furnham, 2008). Για περισσότερα από 50 χρόνια οι έρευνες επικεντρώθηκαν σε διάφορες παραμέτρους, γλωσσολογικές ή όχι (Gkonou, Daubney & Dewaele, 2017), και στον αρνητικό ρόλο του άγχους στην επίδοση των μαθητών στη Γ2, στην γνωστική τους ανάπτυξη, στα κίνητρα εκμάθησης της Γ2, ή στη διάθεσή τους να επικοινωνήσουν στη Γ2 (Gregersen & MacIntyre, 2014· Teimouri, Goetze & Plonsky, 2019).

Το άγχος δημιουργείται στον μαθητή μιας Γ2 ιδιαίτερα σε περιβάλλον τάξης και αντανακλά την ανησυχία και την αρνητική συναισθηματική αντίδρασή του όταν καλείται να εκφραστεί στη Γ2, όπως υποστηρίζουν οι Gregersen και MacIntyre (2014). Αυτού του είδους το άγχος αποτελεί μία ιδιαίτερη κατηγορία, ένα σύμπλεγμα αυτοαντιλήψεων, πεποιθήσεων, συναισθημάτων και συμπεριφορών που σχετίζονται με την μοναδικότητα της διαδικασίας της γλωσσικής εκμάθησης (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986· MacIntyre & Gardner, 1994).

Συγκεκριμένα, οι μαθητές αγχώνονται όταν έχουν:

- Ανεπαρκή ακουστική κατανόηση
- Ελλιπές λεξιλόγιο
- Μειωμένη ικανότητα παραγωγής προφορικού λόγου
- Ευαισθησία στην κριτική –πραγματική ή φανταστική- από τους συνομηλίκους
- Χαμηλούς βαθμούς κατά την αξιολόγηση

ή νιώθουν

- Απογοήτευση από την απόδοση σε διαγωνίσματα.

Σχετικές έρευνες κατέδειξαν ότι το άγχος επηρεάζει την απόδοση των μαθητών στη Γ2, τα κίνητρά τους για την εκμάθησή της και την τελική τους επίδοση. Θα αναφερθώ σε τρεις τέτοιες μελέτες που αφορούν έλληνες μαθητές της αγγλικής γλώσσας.

Οι Tsiplakidis και Keramida (2009) ερεύνησαν το άγχος που δημιουργείται στους Έλληνες μαθητές γυμνασίου όταν καλούνται να χρησιμοποιήσουν τη Γ2 μέσα στην τάξη. Διαπίστωσαν ότι το άγχος εμφανίζεται σε κείνους τους μαθητές οι οποίοι φοβούνται την αρνητική κριτική από τους συμμαθητές τους καθώς θεωρούν τους εαυτούς τους λιγότερο ικανούς (χαμηλή αυτοεκτίμηση). Ο φόβος της αρνητικής κριτικής είχε να κάνει κυρίως με την ανησυχία τους μήπως κάνουν λάθη κατά την προφορική επικοινωνία στην Γ2 και μειωθεί η κοινωνική τους εικόνα απέναντι στους συμμαθητές τους.

Αλλά και μεγαλύτερης ηλικίας μαθητές μιας Γ2 παρουσιάζουν παρόμοιες αντιδράσεις, όπως φαίνεται από την μελέτη της Τζοανπούλου (2016), η οποία ερευνήσε διάφορους παράγοντες που οδήγησαν στο άγχος μια ομάδα φοιτητών που παρακολουθούσαν ένα υποχρεωτικό μάθημα αγγλικής για ειδικούς σκοπούς. Η μελέτη της έδειξε ότι ο φόβος επικοινωνίας στην Γ2 με τους δασκάλους, τους συμφοιτητές ή τους φυσικούς ομιλητές, ο φόβος των δοκιμασιών, καθώς και η διόρθωση των λαθών τους από τον δάσκαλο μπροστά στους συμφοιτητές τους ήταν σημαντικοί παράγοντες δημιουργίας άγχους. Συμπερασματικά, ο φόβος των λαθών στη Γ2 αποτρέπει πολλούς μαθητές από το να συμμετέχουν σε προφορικές δραστηριότητες μέσα στην τάξη.

Η Gkoku (2011) ερευνήσε το άγχος ενήλικων Ελλήνων που μάθαιναν αγγλικά ως ξένη γλώσσα σε Κέντρα Ξένων Γλωσσών. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι το άγχος στον προφορικό λόγο σχετίζεται με το φόβο αρνητικής εκτίμησης, αποτυχίας, δημιουργίας λαθών στη Γ2 και τη γνώμη του δασκάλου προς το άτομό τους. Όσον αφορά το άγχος στο γραπτό λόγο, αυτό είχε να κάνει με τις στάσεις των μαθητών ως προς τον γραπτό λόγο στα αγγλικά, (δηλαδή ότι το «εγώ» τους μειώνεται όταν γράφουν στα αγγλικά) και το φόβο της αρνητικής αξιολόγησης.

Κυρίαρχο ρόλο και στις τρεις μελέτες έχει ο φόβος της δημιουργίας λαθών που πιθανόν επιφέρει αρνητική αξιολόγηση τόσο από τον δάσκαλο όσο και από τους συμμαθητές και συνεπάγεται μείωση της αυτοεκτίμησης και προσβολή του *ιδανικού εγώ* (Dörnyei, 2009). Ο φόβος αυτός πιθανόν να απορρέει από την επικρατούσα νοοτροπία εκμάθησης μιας Γ2 στην Ελλάδα η οποία δίνει προτεραιότητα κυρίως στη σωστή απόδοση των τύπων της και λιγότερο στην επικοινωνία των νοημάτων που προσπαθεί να μεταφέρει ένας μαθητής. Εννοείται βέβαια πως ο μαθητής πρέπει να μάθει και τη σωστή χρήση των τύπων της Γ2 για να αποκτήσει γλωσσική ικανότητα, αλλά καθώς ο ρόλος των λαθών μπορεί να είναι εξίσου εποικοδομητικός -μαθαίνουμε από τα λάθη μας- καλό θα είναι οι εκπαιδευτικοί να προσέξουν τον τομέα της διόρθωσης των γλωσσικών λαθών και να γίνουν περισσότερο ελαστικοί, ιδιαίτερα όταν η έμφαση του μαθήματος είναι στην επικοινωνία και ευφράδεια στην Γ2.

Η έντονη έρευνα γύρω από το άγχος της Γ2 είχε ως αποτέλεσμα άλλα λιγότερο ευδιάκριτα συναισθήματα να μην τύχουν του ιδίου ενδιαφέροντος ερευνητικά ενώ είναι γνωστό σε όσους ασχολούνται με τη διδασκαλία της Γ2 ότι τα συναισθήματα που αναπτύσσονται είναι ποικίλα, τόσο αρνητικά, όπως π.χ. η ζήλεια, η ντροπή, η ενοχή, η ανία, η απογοήτευση, όσο και θετικά, όπως η ευχαρίστηση που προσφέρει η μάθηση, η

ανακούφιση, η χαρά, ο θαυμασμός, η έκπληξη, η ευγνωμοσύνη (Bown & White, 2010· MacIntyre & Vincze, 2017· Swain, 2013).

Αρνητικά συναισθήματα όπως η αμηχανία, ο φόβος, η νευρικότητα, η λύπη, η ντροπή, η ενοχή, αρχικά τοποθετήθηκαν κάτω από την ομπρέλα του άγχους και θεωρήθηκαν επί μέρους εκφάνσεις του (Horwitz και συν., 1986· MacIntyre & Gardner, 1994). Λεπτομερέστερες μελέτες όμως κατέδειξαν ότι συγκεκριμένα αρνητικά συναισθήματα συσχετίζονται με συγκεκριμένες αντιδράσεις από μέρους του μαθητή Fredrickson (2001). Ο θυμός π.χ. γεννά τη διάθεση να καταστραφούν τα εμπόδια, ο φόβος οδηγεί σε προστατευτικές συμπεριφορές, ενώ η αηδία υιοθετεί την απόρριψη.

Στη συνέχεια θα αναφερθώ με περισσότερες λεπτομέρειες στα συναισθήματα της ανίας (boredom) ντροπής (shame) και ενοχής (guilt) από πρόσφατη, ξένη βιβλιογραφία. Θα ξεκινήσω με την ανία η οποία συγκαταλέγεται στα ανεπιθύμητα συναισθήματα και η οποία, παρόλο που παρουσιάζει μεγάλη συχνότητα μέσα στην τάξη σε όλα τα μαθήματα, δεν έχει τύχει ανάλογης προσοχής σε θεωρητικό και ερευνητικό επίπεδο. Μαθητές γυμνασίου μπορεί να νιώσουν ανία σε ποσοστό 32% του χρόνου τους μέσα στην τάξη (Larson & Richards, 1991) που μπορεί να φθάσει ως και το 58% στο μάθημα των μαθηματικών (Nett, Goetz & Hall, 2011). Από την πλευρά των μαθητών, υπεύθυνοι γι' αυτό το συναίσθημα είναι αφ' ενός οι δάσκαλοι, οι οποίοι οφείλουν να κάνουν τα μαθήματά τους ελκυστικά ώστε να μειώνεται η ανία των μαθητών τους και αφετέρου τα αναλυτικά προγράμματα. Όμως, παρ' όλο που πολλοί εκπαιδευτικοί προσπαθούν επιμελώς να δημιουργήσουν περιβάλλοντα ελκυστικά για τους μαθητές, οι προσπάθειές τους αυτές μετριάζονται από παράγοντες όπως οι ατομικές διαφορές, τα ετερογενή ατομικά ενδιαφέροντα των μαθητών, οι αντιλήψεις τους για τον τρόπο διδασκαλίας, καθώς και οι απόψεις τους ότι το σχολείο γενικά συνοδεύεται από εγγενή ανία. Είναι αναμενόμενο ότι δεν μπορεί ένας δάσκαλος ή ένα εκπαιδευτικό σύστημα να εξασφαλίσουν την πλήρη εξαφάνιση της ανίας. Στην περίπτωση της ανίας, επομένως, εκτός από τις προσπάθειες του δασκάλου ή των κατευθύνσεων του συστήματος, θα πρέπει και οι ίδιοι οι μαθητές να αναπτύξουν διάφορες στρατηγικές καταπολέμησης της ανίας (Nett και συν., 2011).

Η χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών μπορεί να βοηθήσει σε τέτοιες περιπτώσεις πάντα με γνώμονα τη διάθεση του μαθητή για αυτορρύθμιση των συναισθημάτων του. Μία τέτοια στρατηγική είναι το να αντιμετωπίσει ευθέως το πρόβλημα της ανίας προσπαθώντας να βρει την αιτία που την προκαλεί και στη συνέχεια να πράξει ανάλογα.

Μία άλλη στρατηγική έχει να κάνει με την επικέντρωση της προσοχής στα δυνητικά οφέλη μιας κατάστασης -στη συγκεκριμένη περίπτωση του μαθήματος της Γ2. Μία ακόμη στρατηγική είναι η συνειδητή απόφαση του μαθητή να μειώσει εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες που αποσπούν την προσοχή του από το μάθημα (Boekaerts, 1999).

Συνεχίζω με την *ντροπή*, συναίσθημα το οποίο έχει να κάνει με το «εγώ» μας το οποίο δέχεται επίθεση από πραγματικούς ή υποθετικούς παράγοντες ή γεγονότα και έτσι νιώθουμε πληγωμένοι, ανήμποροι, απελπισμένοι, θυμωμένοι, με αποτέλεσμα να αμυνόμαστε με τρόπους όχι πάντοτε εποικοδομητικούς για να προστατεύσουμε το εγώ μας. Όταν ένα άτομο νιώθει *ντροπή* (Galmiche, 2017, σ. 45), διακατέχεται από σύμπλεγμα κατωτερότητας καθώς πιστεύει ότι υστερεί απέναντι των συμμαθητών του ως προς τις γνώσεις του στη Γ2 και την ικανότητα να τη χειρίζεται όπως εκείνοι. Η αίσθηση ότι ο ελαττωματικός, μη ελκυστικός εαυτός του μπορεί να εκτεθεί μπροστά σε ένα πραγματικό ή υποθετικό ακροατήριο όπως οι συμμαθητές ή ο δάσκαλος, κάνει το άτομο αυτό να αποσύρεται από την εκπαιδευτική διαδικασία της τάξης και να αποφεύγει τη συμμετοχή σε αυτήν. Αυτή η έλλειψη εμπιστοσύνης στον εαυτό του μπορεί να επηρεάσει σοβαρά τον αυτοσεβασμό και την αυτοεκτίμησή του με αποτέλεσμα τη δημιουργία δυσμενών στρατηγικών αυτοάμυνας όπως η αποφυγή συμμετοχής σε γλωσσικές δραστηριότητες, ιδιαίτερα στον προφορικό λόγο, αλλά ακόμη και η αποχώρηση από την όλη γλωσσική εκμάθηση, ακυρώνοντας έτσι κάθε προηγούμενη προσπάθεια. Επομένως η *ντροπή* επιδρά αρνητικά στην εκμάθηση της Γ2 καθώς μειώνεται η έκθεση του μαθητή στη Γ2, η προσοχή του στο τι συμβαίνει μέσα στην τάξη, αλλά και τα κίνητρά του να χρησιμοποιήσει την Γ2 (Galmiche, 2017· Teimouri, 2018). Ακόμη συχνά ο μαθητής, στην προσπάθειά του να αποβάλει από τον εαυτό του το βάρος της *ντροπής*, καθιστά υπεύθυνους τους άλλους. Ο δάσκαλος π.χ. είναι ο πρώτος που ενοχοποιείται όταν ο μαθητής πάρει χαμηλό βαθμό σε μία δοκιμασία («ο δάσκαλος με βαθμολόγησε πολύ αυστηρά», «ήταν δύσκολα τα θέματα που μας έβαλε»). Δυστυχώς το συναίσθημα αυτό παρατηρείται σε όλα τα επίπεδα γλωσσομάθειας.

Η *ντροπή* συχνά συγχέεται με την *ενοχή* αλλά στην πραγματικότητα τα δύο συναισθήματα διαφέρουν μεταξύ τους: η *ντροπή* πληγώνει το άτομο πιο βαθιά και το οδηγεί στην άμυνα ενώ η *ενοχή* βλάπτει λιγότερο, καθώς δημιουργεί τύψεις και οδηγεί το άτομο σε διορθωτικές προσπάθειες για να ανατραπεί το αρνητικό αποτέλεσμα (Teimouri, 2018). Η *ενοχή* που νιώθει ο μαθητής από μειωμένη απόδοση στη Γ2 μπορεί να τον οδηγήσει σε προσπάθειες αυτοδιόρθωσης, καθώς νιώθει τύψεις αποδίδοντας π.χ.

τη χαμηλή βαθμολογία όχι στο δάσκαλο ή στην έλλειψη χρόνου όπως κάνει ο μαθητής που νιώθει ντροπή, αλλά στη δική του μειωμένη προσπάθεια ή προετοιμασία. Έτσι είναι δυνατόν η ενοχή να δώσει το έναυσμα για αυτορρυθμιστικές, διορθωτικές κινήσεις που θα αποβούν προς όφελος του μαθητή.

Ο Teimouri (2018) που συνέκρινε την ντροπή και την ενοχή ως προς τα κίνητρα και την επίδοση στην Γ2, διαπίστωσε ότι η μεν ντροπή έχει αρνητική συσχέτιση με τα κίνητρα και την γλωσσική κατάρκτηση ενώ η ενοχή έχει θετική σχέση και με τα δύο.

Οι Kantaridou και Psaltou-Joycey (2021) μελέτησαν τόσο τα αρνητικά και όσο και τα θετικά συναισθήματα φοιτητών σε δύο ελληνικά πανεπιστήμια χρησιμοποιώντας ερωτηματολόγια που βασίζονταν σε σενάρια, και συγκεκριμένα, στα εξής:

- (α) όταν πρέπει να γράψεις ένα θέμα μέσα στην τάξη σε περιορισμένο χρόνο,
- (β) όταν διορθώνει τα λάθη σου ο δάσκαλος ή οι συμμαθητές σου μέσα στην τάξη,
- (γ) όταν πηγαίνεις στο μάθημα απροετοίμαστος,
- (δ) όταν γίνεται επανάληψη σε έναν γραμματικό κανόνα.

Τα αρνητικά συναισθήματα ήταν κυρίως το *άγχος*, η *ντροπή* και η *ενοχή* για τα τρία πρώτα σενάρια, αλλά και η *λύπη* και ο *θυμός* των φοιτητών με τον εαυτό τους. Το τέταρτο σενάριο δημιούργησε θετικά συναισθήματα με κυρίαρχο αυτό της *χαράς* από την αυτοπεποίθηση όσων φοιτητών ένιωσαν ότι γνώριζαν τον υπό επανάληψη κανόνα. Σημαντικός παράγοντας χαράς ήταν η αίσθηση της φροντίδας του δασκάλου για τους αδύνατους συμμαθητές τους και η προσπάθειά τους να συνδράμουν κι αυτοί αναπτύσσοντας ενσυναίσθηση.

Καθώς λοιπόν, όπως είδαμε στην τελευταία έρευνα, τα κίνητρα των μαθητών και οι στάσεις τους απέναντι στη Γ2 κατά την εκμάθηση ή χρήση της δεν επηρεάζονται μόνο από αρνητικά συναισθήματα αλλά και από θετικά, στην επόμενη ενότητα θα αναφερθούμε σε έρευνες για θετικά συναισθήματα.

3.2. Θετικά συναισθήματα

Πρόσφατες εξελίξεις στον τομέα της θετικής ψυχολογίας είχαν ως αποτέλεσμα την αύξηση του ενδιαφέροντος πολλών ερευνητών για τα θετικά συναισθήματα που δημιουργούνται κατά την εκμάθηση μιας Γ2 (Dewaele & MacIntyre, 2014· MacIntyre & Mercer, 2014· MacIntyre, Gregersen & Mercer, 2016· Oxford, 2015). Σχετικές έρευνες έχουν δείξει ότι τα θετικά συναισθήματα συμβάλλουν στην επιτυχία του ατόμου και στην

εν γένει ευημερία του. Το ίδιο συμβαίνει και κατά την εκμάθηση μιας Γ2. Σύμφωνα με τους Dewaele και MacIntyre (2014) και τους MacIntyre και Gregersen (2012), τα θετικά συναισθήματα διευρύνουν τη σκέψη και προσοχή των μαθητών της Γ2, προωθούν την ανθεκτικότητα στο άγχος και οικοδομούν βάσεις για κίνητρα μάθησης.

Η *χαρά* ως θετικό συναίσθημα κατά την εκμάθηση μιας Γ2 πηγάζει από την ικανοποίηση που νιώθει ο μαθητής μετά από επιτυχή χρήση της Γ2 είτε μέσα στην τάξη είτε σε αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας με άλλους ομιλητές. Η έρευνα έδειξε ότι έχει πολύ ισχυρή σχέση με το *ιδανικό εγώ* του μαθητή της Γ2 που έχει αναπτύξει ο Dörnyei (2009) και το οποίο αναφέρεται στα κίνητρα εκμάθησης της Γ2. Το *ιδανικό εγώ* εκπροσωπεί προσωπικές επιθυμίες, φιλοδοξίες και ιδανικά του μαθητή σε σχέση με την γλωσσική εκμάθηση.

Ένα από τα κύρια συναισθήματα που περιβάλλουν τη χαρά είναι και η *ευχαρίστηση*. Στην περίπτωση της Γ2 η ευχαρίστηση απορρέει από την επιτυχή ολοκλήρωση μιας γλωσσικής δραστηριότητας, την επικέντρωση της προσοχής στο μάθημα, τους καθαρούς στόχους, ή την ανατροφοδότηση από τον δάσκαλο και τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις. Στις περιπτώσεις αυτές ο μαθητής διακατέχεται από εσωτερικά κίνητρα (intrinsic motivation) για την εκμάθηση μιας Γ2.

Οι Dewaele και MacIntyre (2014) ερεύνησαν την *ευχαρίστηση* και το *άγχος* μεγάλου αριθμού μαθητών όλων των ηλικιών σε περιβάλλον εκμάθησης Γ2. Η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι μεγαλύτερο βαθμό ευχαρίστησης από το μάθημα και λιγότερο άγχος είχαν οι πολύγλωσσοι, όσοι είχαν ανώτερο επίπεδο γλωσσομάθειας και εκείνοι που πίστευαν ότι υπερτερούσαν έναντι των συμμαθητών τους. Επίσης ανέφεραν ότι η ευχαρίστησή τους ήταν έντονη κατά την εμπλοκή τους σε δραστηριότητες όπως συζητήσεις, ομαδική προετοιμασία παρουσίασης στην τάξη, ή την δημιουργία φιλμ. Τέλος, οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι η ευχαρίστησή τους μεγάλωνε όταν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν χιούμορ, ήταν ενθαρρυντικοί, και προσπαθούσαν να μειώσουν την αμηχανία των μαθητών τους.

Παρόμοια αποτελέσματα είχαν και οι Dewaele, Witney, Saito και Dewaele (2017) οι οποίοι, χρησιμοποιώντας δεδομένα από δημόσια γυμνάσια της Βρετανίας, ερεύνησαν το κατά πόσο η *ευχαρίστηση* και το *άγχος* στο μάθημα της Γ2 επηρεάζονται από εσωτερικά χαρακτηριστικά των μαθητών και κατά πόσο συσχετίζονται με τους δασκάλους ή την τάξη. Θετικές στάσεις των μαθητών απέναντι στην Γ2 και στον δάσκαλο της Γ2, η χρήση

της Γ2 μέσα στην τάξη, ο χρόνος που αφιερωνόταν στον προφορικό λόγο, και το επίπεδο γλωσσομάθειας είχαν υψηλές συσχετίσεις με την ευχαρίστηση και χαμηλές με το άγχος.

Η *αγάπη* για τα αγγλικά και η *ευχαρίστηση* από το μάθημα της αγγλικής ως Γ2 ήταν συναισθήματα που βοήθησαν τους Ρουμάνους μαθητές γυμνασίου να αντεπεξέλθουν στη διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας στην έρευνα των Pavelescu και Petric (2018).

Η *υπερηφάνεια* είναι ένα άλλο θετικό συναίσθημα που συνδέεται με την επιτυχή επίδοση στη Γ2. Η έρευνα των Ross και Stracke (2017) σε σπουδαστές στην Αυστραλία που παρακολουθούσαν μαθήματα αγγλικής για ακαδημαϊκούς σκοπούς, είχε να κάνει με τους παράγοντες που έκαναν τους φοιτητές να νιώθουν υπερήφανοι από τη χρήση της Γ2 μέσα στην τάξη αλλά και στις κοινωνικές τους επαφές έξω από την τάξη. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι φοιτητές ένιωθαν υπερηφάνεια στο μάθημα όταν έπαιρναν καλούς βαθμούς τόσο σε δραστηριότητες μέσα στην τάξη όσο και στις εξετάσεις αλλά και όταν τους παίνευαν οι άλλοι. Στις κοινωνικές τους επαφές εκτός τάξης παράγοντας δημιουργίας υπερηφάνειας ήταν η επιτυχής επικοινωνία στη Γ2, αλλά και το ότι έκαναν περήφανους τους γονείς τους για τις επιτυχίες τους αυτές.

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν τρόποι του πώς οι μαθητές θα μπορούν να ενεργοποιούν τα θετικά τους συναισθήματα ελέγχοντας ταυτόχρονα τα αρνητικά κατά την εκμάθηση μιας Γ2. Στο σημείο αυτό να τονίσω ότι ο ρόλος του δασκάλου είναι πρωταρχικής σημασίας καθώς ο δάσκαλος θα πρέπει να παρέχει στους μαθητές τη *συναισθηματική υποστήριξη* (emotional scaffolding) που χρειάζονται κατά τη διάρκεια του μαθήματος, αλλά και να τους βοηθήσει να αναπτύξουν *συναισθηματική νοημοσύνη* (emotional intelligence) κατά την εκμάθηση της Γ2.

3.3. Συναισθηματική υποστήριξη

Ο όρος *συναισθηματική υποστήριξη* (emotional scaffolding) σε περιβάλλον εκμάθησης Γ2 δανείζεται από τον Vygotsky (1978) την έννοια του “scaffolding” η οποία συνενώνεται με την επίγνωση του ρόλου των συναισθημάτων στη γλωσσική εκμάθηση. Κατά τις Meyer και Turner (2007, σ. 236), πρόκειται για προσωρινές αλλά αξιόπιστες αλληλεπιδράσεις του δασκάλου οι οποίες υποστηρίζουν τις θετικές συναισθηματικές εμπειρίες των μαθητών ώστε να επιτευχθούν διάφοροι στόχοι του μαθήματος. Ο δάσκαλος δηλαδή προσπαθεί με την εν γένει συμπεριφορά και καθοδήγησή του να ενισχύσει τα θετικά συναισθήματα των μαθητών του ως προς τη μάθηση και να τους βοηθήσει να ενεργοποιήσουν καλές στρατηγικές αυτορρύθμισης των συναισθημάτων

τους ώστε να είναι σε θέση από μόνοι τους να μειώνουν την παρουσία των αρνητικών συναισθημάτων τους. Η αυτορρύθμιση των συναισθημάτων συνεπάγεται ικανότητα αναγνώρισης τόσο των δικών μας συναισθημάτων όσο και των άλλων (*συναισθηματική νοημοσύνη*) ώστε να είμαστε σε θέση να τα διαχειριζόμαστε σωστά στις διάφορες συναναστροφές μας (Goleman, 1998).

Για να διατηρηθεί ένα θετικό και υποστηρικτικό περιβάλλον μέσα στην τάξη απαραίτητες είναι οι καλές σχέσεις δασκάλου-μαθητών που διέπονται από αμοιβαία εμπιστοσύνη ούτως ώστε να μπορεί να αναπτυχθεί η αυτονομία των μαθητών μέσα από τις υποστηρικτικές κινήσεις του δασκάλου. Ο δάσκαλος με συνεργατικό τρόπο θα τονώσει την αυτοπεποίθηση των μαθητών στις ικανότητές τους όταν αντιμετωπίζουν μαθησιακές προκλήσεις, ώστε να επιμένουν στις προσπάθειές τους και να συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα παρά τις όποιες δυσκολίες.

Εξυπακούεται ότι η συναισθηματική υποστήριξη κατά τη γλωσσική εκμάθηση λειτουργεί όταν ο δάσκαλος δεν μονοπωλεί τη διαδικασία, αντίθετα διαπραγματεύεται με τους μαθητές τους μικρούς ή μεγάλους στόχους της μάθησης, εμπλέκοντάς τους ενεργά στη διαδικασία της, προωθώντας έτσι την αυτενέργεια και αυτονομία των μαθητών και δημιουργώντας σχέσεις συνεργασίας μαζί τους, σεβόμενος τα δικαιώματά τους, αποσύρει δε σταδιακά την συναισθηματική του υποστήριξη όταν καταλάβει ότι οι μαθητές έχουν αναπτύξει καλές στρατηγικές αυτορρύθμισης των συναισθημάτων τους. Η όλη συμπεριφορά του δασκάλου, η στάση του απέναντι στους μαθητές και η υιοθέτηση καλών παιδαγωγικών πρακτικών συμβάλλουν στη δημιουργία ενός ευχάριστου μαθησιακού περιβάλλοντος (Piccardo, 2013).

4. Στρατηγικές αυτορρύθμισης των συναισθημάτων

Οι στρατηγικές αυτορρύθμισης των συναισθημάτων σκοπό έχουν να συμβάλουν στον έλεγχο ή περιορισμό των αρνητικών συναισθημάτων που δημιουργούνται κατά την εκμάθηση μιας Γ2 και την αύξηση της αυτοπεποίθησης και επιθυμίας για μάθηση (Kantaridou & Psaltou-Joycey, 2021). Προς τον σκοπό αυτό αρωγοί είναι οι συναισθηματικές στρατηγικές που αναφέρει η Oxford (1990, 2017) όπως η *χρήση μουσικής* κατά την μελέτη, το *χιούμορ* μέσα στην τάξη, οι θετικές σκέψεις («θα τα καταφέρω», «δεν είναι δα κάτι ακατόρθωτο»), η *αυτοβράβευση* μιας επιτυχίας ακόμη και με ένα γλύκισμα ή μία έξοδο που μπορεί να λειτουργήσει και ως κίνητρο αν τεθεί ως στόχος πριν από την προσπάθεια, η συζήτηση των (*αρνητικών*) *συναισθημάτων* με

κάποιον άλλον (φίλο, συμμαθητή, δάσκαλο, γονέα). Αν η συζήτηση γίνει με τον δάσκαλο, τότε αυτός μπορεί να προσφέρει την συναισθηματική υποστήριξη στην οποία αναφέρθηκα παραπάνω. Ένας άλλος τρόπος αποφόρτισης είναι η καταγραφή των προτεραιοτήτων ώστε να μην πανικοβάλλεται ο μαθητής από τις πολλές υποχρεώσεις. Ένα καλό πλάνο των βημάτων που θα ακολουθήσει σε μία εργασία ο μαθητής μπορεί να τον ηρεμήσει. Επίσης καλό είναι να αποφεύγονται οι συγκρίσεις με τις επιτεύξεις των συμμαθητών («ο καθένας επικεντρώνεται στις δικές του εργασίες χωρίς να τον απασχολεί τι κάνουν οι άλλοι»). Ο έλεγχος συγκέντρωσης της προσοχής και η επαναφορά της σε ό,τι διαδραματίζεται μέσα στην τάξη βοηθούν τον μαθητή να συμμετέχει έστω και νοητικά. Ακόμη και ένα μικρό διάλειμμα για χαλάρωση και η ενασχόληση με κάτι ευχάριστο, όπως π.χ. το να χαϊδέψουμε τον σκύλο ή τη γάτα μας μπορεί να αποφορτίσει την ένταση των αρνητικών συναισθημάτων μας κατά την ώρα της μελέτης. Επίσης βοηθάει το να παίρνουμε μερικές βαθιές αναπνοές.

Αλλά κυρίως ο μαθητής πρέπει να αναπτύξει συναισθηματική νοημοσύνη για να μπορεί να συνειδητοποιεί από ποια συναισθήματα επηρεάζεται κάθε φορά τόσο τα δικά του όσο και των άλλων, ώστε να είναι σε θέση να τα ελέγχει και να υποστηρίζει τα αρχικά του κίνητρα για μάθηση, αλλά και να δείχνει ενσυναίσθηση προς τους συμμαθητές του και τον δάσκαλο ώστε να αναπτύσσει καλές διαπροσωπικές σχέσεις. Η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελείται από ένα σύνολο ικανοτήτων του ατόμου που έχουν να κάνουν με την αντίληψη των συναισθημάτων, τόσο των δικών του όσο και των άλλων, την ικανότητα χρήσης τους για την διευκόλυνση της γνωστικής λειτουργίας, την σε βάθος κατανόησή τους και τη διαχείρισή τους με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Είναι δηλαδή «η ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τα συναισθήματα τόσο τα δικά του όσο και των άλλων και να τα χρησιμοποιεί ως οδηγούς πληροφόρησης για τις σκέψεις και τις πράξεις του» (Salovey, Mayer, Caruso & Yoo, 2011, σ. 238). Απαραίτητα συστατικά της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι ο αυτοστοχασμός και η διαίσθηση.

5. Επίλογος

Στην παρούσα ανασκόπηση αναφερθήκαμε στα αρνητικά και θετικά συναισθήματα που δημιουργούνται κατά την εκμάθηση και χρήση μιας Γ2 και στην σπουδαιότητά τους σε σχέση με την επιτυχία ή αποτυχία που συνοδεύουν τις ανάλογες προσπάθειες των μαθητών. Η ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων τους και στη συνέχεια η αυτορρύθμισή τους είναι το ιδανικό ζητούμενο και σ' αυτό καλούνται να βοηθήσουν οι δάσκαλοι. Επειδή όμως και οι δάσκαλοι μπορεί να μην είναι επαρκώς ενημερωμένοι για

τον ρόλο των συναισθημάτων αλλά και των κατάλληλων στρατηγικών στην εκπαίδευση, καλούνται οι εκπαιδευτές τους να αναλάβουν το ρόλο του μέντορα στη συναισθηματική υποστήριξη και στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Βιβλιογραφία

- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International journal of Educational Research*, 3(6), 445-551. Retrieved from ERIC database.
- Bown, J., & White, C. J. (2010). A social and cognitive approach to affect in SLA. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 48(4), 331-353.
- Cheng, Y. S. (2017). Development and preliminary validation of four brief measures of L2 language-skill-specific anxiety. *System*, 68, 15-25.
- Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237-274.
- Dewaele, J.-M., Petrides, K. V., & Furnham, A. (2008). The effects of trait emotional intelligence and sociobiographical variables on communicative anxiety and foreign language anxiety among adult multilinguals: A review and empirical investigation. *Language Learning*, 58(4), 911-960.
- Dewaele, J.-M., Witney, J., Saito, K., & Dewaele, L. (2017). Foreign language enjoyment and anxiety in the FL classroom: The effect of teacher and learner variables. *Language Teaching Research*, 22(6), 676-697.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Bristol: Multilingual Matters.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218-226.
- Galmiche, D. (2017). Shame and SLA. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 11(2), 25-53.
- Gkonou, C. (2011). Anxiety over EFL speaking and writing: A view from language classrooms. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 1(2), 267-281.
- Gkonou, C., Daubney, M., & Dewaele, J.-M. (Eds.), (2017). *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Gregersen, T., & MacIntyre, P. (2014). *Capitalising on language learner individuality: From premise to practice*. Bristol: Multilingual Matters.

- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Kantaridou, Z., & Psaltou-Joycey, A. (2021). Affective dimensions of L2 learning. *Journal of Applied Linguistics*, 34, 74–100. <https://doi.org/10.26262/jal.v0i34.8520>.
- Larson, R. W., & Richards, M. H. (1991). Boredom in the middle school years: Blaming schools versus blaming students. *American Journal of Education*, 99(4), 418–443.
- MacIntyre, P. D. (2002). Motivation, anxiety, and emotion in second language acquisition. In P. Robinson (Ed.), *Individual differences and instructed language learning* (pp.45-68). Amsterdam: John Benjamins.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44(1), 283–305.
- MacIntyre, P. D., & Gregersen, T. (2012). Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(2), 193–213.
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (Eds.) (2016). *Positive psychology in SLA*. Bristol: Multilingual Matters.
- MacIntyre, P., & Mercer, S. (2014). Introducing positive psychology to SLA. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 153–172.
- MacIntyre, P., & Vincze, L. (2017). Positive and negative emotions underlie motivation for L2 learning. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 7(1), 61–88.
- Méndez López, M. G., & Aguilar A. P. (2013). Emotions as learning enhancers of foreign language learning motivation. *Profile*, 15(1), 109-124.
- Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2007). Scaffolding emotions in classrooms. In P. A. Schutz, & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp.243-258). San Diego, CA: Academic Press.
- Nett, U. E., Goetz, T., & Hall, N. C. (2011). Coping with boredom in school: An experience sampling perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 49-59.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston, MA: Heinle & Heine.
- Oxford, R. L. (2015). Emotion as the amplifier and the primary motive: Some theories of emotion with relevance to language learning. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5(3), 371-393.

- Pavelescu L. M., & Petrić, B. (2018). Love and enjoyment in context: Four case studies of adolescent EFL learners. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(1), 73-102.
- Piccardo, E. (2013). Plurilingualism and curriculum design: Toward a synergic vision. *TESOL Quarterly*, 47(3), 600-614.
- Ross, A. S., & Stracke, E. (2017). Learner perceptions and experiences of pride in second language education. *Australian Review of Applied Linguistics*, 39, 272–291.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Caruso, D., & Yoo, S. H. (2011). The positive psychology of emotional intelligence. In S. J. Lopez & C.R. Snyder (Eds.), *The Oxford handbook of positive psychology* (pp. 237-248). New York: Oxford University Press.
- Shao, K., Pekrun, R., & Nicholson, L. J. (2019). Emotions in classroom language learning: What can we learn from achievement emotion research? *System*, 86, 1-11.
- Swain, M. (2013). The inseparability of cognition and emotion in second language learning. *Language Teaching*, 46(2), 195-207.
- Reeve, J. (2005). *Understanding motivation and emotion*. New York: Wiley.
- Teimouri, Y. (2018). Differential roles of shame and guilt in L2 learning: How bad is bad? *The Modern Language Journal*, 102(4), 632-652.
- Teimouri, Y., Goetze, J., & Plonsky, L. (2019). Second language anxiety and achievement: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(2), 363-387.
- Tsiplakidis, I., & Keramida, A. (2009). Helping students overcome foreign language speaking anxiety in the English classroom: Theoretical issues and practical recommendations. *International Education Studies*, 2(4), 39-44.
- Tzoannopoulou, M. (2016). Foreign language anxiety and fear of negative evaluation. In M. Mattheoudakis & K. Nicolaidis (Eds.), *Selected papers of the 21st International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics*, (pp. 823-838). Thessaloniki: Department of Theoretical and Applied Linguistics, School of English, Aristotle University, Greece.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. M. Cole, V. John Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ



ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ «ΤΗΜΕΝΟΣ»
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ISBN 978-618-5613-08-2



9 786185 613082