28 - 29 ΝΟΕΜΒΡΙΟΥ 2017, ΛΕΥΚΩΣΙΑ - ΚΥΠΡΟΣ

Γραμματισμός και Σύγχρονη Κοινωνία: Literacy Χώροι, Λόγοι, Πρακτικές and Contemporary Society: Spaces, Discourses, Practices

28 - 29 NOVEMBER 2017, NICOSIA - CYPRUS

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

2ο Διεθνές Συνέδριο:

«Γραμματισμός και Σύγχρονη Κοινωνία: Χώροι, Λόγοι, Πρακτικές»

28-29 Νοεμβρίου 2017

Συνεδριακό Κέντρο «Φιλοξενία», Λευκωσία

CONFERENCE PROCEEDINGS

2nd International Conference:

«Literacy and Contemporary Society: Spaces, Discourses, Practices»

28-29 November 2017

"Filoxenia" Conference Centre, Nicosia, Cyprus

Οργανωτής Συνεδρίου / Organizers

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ
MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΚΥΠΡΟΥ
CYPRUS PEDAGOGICAL INSTITUTE

Συνδιοργανωτής Συνεδρίου / Co-Organizer

Πανεπιστήμιο Κύπρου
University of Cyprus

Για περισσότερες πληροφορίες και επικοινωνία / For more information

Ιστοχώρος Συνεδρίου / Conference Website: **http://www.pi.ac.cy/literacy/gr**
Ηλεκτρονικό Ταχυδρομείο / Email: **literacy_cyprus@cyearn.pi.ac.cy**
Τηλέφωνα Επικοινωνίας / Telephone: **+357 22402300**

Πρακτικά

2ου Διεθνούς Συνεδρίου

«Γραμματισμός και Σύγχρονη Κοινωνία:

Χώροι, Λόγοι, Πρακτικές»

28-29 Νοεμβρίου 2017

Διεθνές Συνεδριακό Κέντρο «Φιλοξενία»

Λευκωσία- Κύπρος

Ιστοσελίδα: http://www.pi.ac.cy/literacy\

Proceedings

2nd International Conference

«Literacy and Contemporary Society:

Spaces, Discourses, Practices»

28-29 November 2017

“Filoxenia” Conference Centre

Nicosia - Cyprus

Website: http://www.pi.ac.cy/literacy

Επιστημονική Επιτροπή Συνεδρίου

Ειρήνη Χατζηλουκά-Μαυρή
Πρώτη Λειτουργός Εκπαίδευσης, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού

Γεωργία Κούμα
Πρώτη Λειτουργός Εκπαίδευσης, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού

Μαριλένα Καρυολαίμου
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κύπρου

Δήμητρα Κάρουλλα-Βρίκκη
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Ευρωπαικό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Έλενα Ιωαννίδου
Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σταυρούλα Κοντοβούρκη
Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σαλώμη Παπαδήμα-Σοφοκλέους
Επίκουρη Καθηγήτρια,ΤΕΠΑΚ

Άννα Χατζηπαναγιωτίδη
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Frederick University

Κωνσταντίνα Χαραλάμπους
Επίκουρη Καθηγήτρια, European University of Cyprus

Μαρίνα Ροδοσθένους-Μπαλάφα
Επίκουρη Καθηγήτρια, University of Nicosia

Ανδρούλα Παπακυριακού
Επίκουρη Καθηγήτρια, University of Nicosia

Σβιατλάνα Κάρπαβα
Λέκτορας, UCLan Cyprus

Δήμητρα Μέσσιου
Επιθεωρήτρια Δημοτικής Εκπαίδευσης,
Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού

Χριστίνα Παπασολομώντος
Προϊσταμένη Τομέα Εκπαιδευτικής Τεκμηρίωσης
Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου

Γιασεμίνα Καραγιώργη
Προϊσταμένη Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας
και Αξιολόγησης Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου

Θεώνη Νεοκλέους
Ειδικός Επιστήμονας, Πανεπιστήμιο Κύπρου

Άννα Ζαπίτη
Λειτουργός Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου

Δέσπω Κυπριανού
Λειτουργός Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου

Παναγιώτης Πετρίδης
Λειτουργός Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου

Σπύρος Σοφοκλέους
Λειτουργός Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου

Οργανωτική και Συντονιστική Επιτροπή Συνεδρίου

Αθηνά Μιχαηλίδου- Ευριπίδου
Διευθύντρια Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου (Πρόεδρος)

Έλενα Χατζηκακού
Πρώτη Λειτουργός Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου

Έλενα Ιωαννίδου
Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σταυρούλα Κοντοβούρκη
Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κύπρου

Χρίστος Παρπούνας
Συντονιστής Υπηρεσίας Ανάπτυξης Προγραμμάτων

Άννα Ζαπίτη
Λειτουργός Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου

Δέσπω Κυπριανού
Λειτουργός Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου

Παναγιώτης Πετρίδης
Λειτουργός Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου

Σπύρος Σοφοκλέους
Λειτουργός Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου

Scientific Conference Committee

Irene Hadjilouca-Mavri
Chief Education Officer, Ministry of Education and Culture

Georgia Kouma
Chief Education Officer, Ministry of Education and Culture

Marilena Karyolemou
Associate Professor, University of Cyprus

Dimitra Karoulla-Vrikki
Associate Professor, European University of Cyprus

Elena Ioannidou
Assistant Professor, University of Cyprus

Stavroulla Kontovourki
Assistant Professor, University of Cyprus

Salomi Papadima-Sophocleous
Assistant Professor, Cyprus University of Technology

Anna Chatzipanagiotidou
Associate Professor, Frederick University

Constantina Charalambous
Assistant Professor, European University of Cyprus

Marina Rodosthenous- Balafa
Assistant Professor, University of Nicosia

Androulla Papakyriakou
Assistant Professor, University of Nicosia

Sviatlana Karpava
Lecturer, UCLan Cyprus

Demetra Messiou
Inspector in Primary Education,
Ministry of Education and Culture

Christina Papasolomontos
Head of the Department of Educational
Documentation, Cyprus Pedagogical Institute

Yiasemina Karagiorgi
Head of the Centre of Educational Research
and Evaluation, Cyprus Pedagogical Institute

Theoni Neokleous
Special Scientist, University of Cyprus

Anna Zapiti
Cyprus Pedagogical Institute

Despo Kyprianou
Cyprus Pedagogical Institute

Panayiotis Petrides
Cyprus Pedagogical Institute

Spyros Sofokleous
Cyprus Pedagogical Institute

Conference Organizing and Coordinating Committee

Athina Michaelidou-Evripidou
Director of the Cyprus Pedagogical Institute (President)

Elena Hadjikakou
Chief Education Officer, Cyprus Pedagogical Institute

Elena Ioannidou
Assistant Professor, University of Cyprus

Stavroulla Kontovourki
Assistant Professor, University of Cyprus

Christos Parpounas
Coordinator of Curriculum Development Unit

Anna Zapiti
Cyprus Pedagogical Institute

Despo Kyprianou
Cyprus Pedagogical Institute

Panayiotis Petrides
Cyprus Pedagogical Institute

Spyros Sofokleous
Cyprus Pedagogical Institute

Καλωσόρισμα από τη Διευθύντρια του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου,

Δρα Αθηνά Μιχαηλίδου-Ευριπίδου

Welcome Greetings by Dr Athina Michaelidou-Evripidou,

Director of the Cyprus Pedagogical Institute

Χαιρετισμός από τον Υπουργό Παιδείας και Πολιτισμού, Δρα Κώστα Καδή

(από τη Διευθύντρια του ΥΠΠ, κυρία Αίγλη Παντελάκη)

Opening Speech by Dr Costas Kadis, Minister of Education and Culture

(from the Permanent Secretary, Mrs Egly Pantelakis)

Keynote/Κεντρική Εισήγηση:

TEACHER LEARNING ON THE JOB: TOWARDS PEDAGOGICALLY PRODUCTIVE TALK, Η ΜΑΘΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕΣΑ ΑΠΌ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ: ΠΡΟΣ ΜΙΑ ΠΑΡΑΓΩΓΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗ
Adam Lefstein, Ben-Gurion University of the Negev

Keynote/Κεντρική Εισήγηση:

RE-THINKING LITERACY ONTOLOGIES WITH YOUNG PEOPLE IN COMMUNITIES, ΕΠΑΝΑΤΟΠΟΘΕΤΩΝΤΑΣ ΤΟΝ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟ ΜΕ ΝΕΟΥΣ ΣΕ ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ
Kate Pahl, The University of Sheffield

Keynote/Κεντρική Εισήγηση:

«Η ΣΤΡΟΦΗ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΙΑ: ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΧΡΗΣΗΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΟ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΚΑΙ ΚΟΙΝΟΤΙΚΟ ΤΟΥΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ»
THE MULTILINGUAL TURN IN LANGUAGE AND EDUCATION: LESSONS FROM HOMES AND COMMUNITIES
Vally Lytra, Goldsmiths, University of London

«Ίχνη της παράδοσης» - Πολιτιστικό Εργαστήρι Αγίων Ομολογητών
«Traces of tradition» - Cultural Workshop Ayion Omologiton

ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ, ΜΗ ΤΥΠΙΚΗ ΚΑΙ ΑΤΥΠΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΟ

Ζαχαρούλα Μαλά

Πρόεδρος Παγκύπριας Οργάνωσης Προώθησης του Γραμματισμού

zacharoulamala@gmail.com

Σταυρούλα Πίττα

Μέλος του ΔΣ της ΚΕΒΕΠ

pitta.stavroulla@ucy.ac.cy

Στέλλα Ρούσου

Λειτουργός Νεολαίας του O.NE.K

srousou@onek.org.cy

Γιάννης Γιαννάκη

Επίτροπος Εθελοντισμού

volunteerism@presidency.gov.cy

Περίληψη

Το Συμπόσιο διαπραγματεύεται το θέμα των κοινωνικών πρακτικών, της μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης για την προώθηση του γραμματισμού στην Κύπρο και το πώς αυτό προσεγγίζεται από διάφορους κοινωνικούς φορείς. Η Παγκύπρια Οργάνωση Προώθησης Γραμματισμού (ΠΟΠΓ) ως μια μη κερδοσκοπική εθελοντική οργάνωση, επικεντρώνεται στις πρακτικές γραμματισμού που προωθεί και τις δυσκολίες που συνεπάγεται μια τέτοια προσπάθεια. Η Κυπριακή Ένωση Βιβλιοθηκονόμων και Επιστημόνων Πληροφόρησης (ΚΕΒΕΠ) αναπτύσσει τον ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν οι βιβλιοθήκες στη σύγχρονη κοινωνία ως μέρος του γραμματισμού στην άτυπη εκπαίδευση. Ο Οργανισμός Νεολαίας Κύπρου (O.NE.K) παρουσιάζει τη συμμετοχή του στις Δραστηριότητες Διακρατικών Συνεργασιών που υποστηρίζονται από το Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Erasmus+. Ο Επίτροπος Εθελοντισμού παρουσιάζει τις πολιτικές του Γραφείου του σχετικά με την αναγνώριση της μη τυπικής και άτυπης μάθησης και των ενεργειών που γίνονται για την πιστοποίηση των δεξιοτήτων που αποκτούνται κατά τη διάρκεια της ενεργού συμμετοχής του ατόμου στα κοινά. Τέλος, διεξάγεται συζήτηση με σκοπό την ανταλλαγή καλών πρακτικών.

Λέξεις κλειδιά: κοινωνικές πρακτικές, μη τυπική και άτυπη μάθηση, προώθηση γραμματισμού

Abstract

The Symposium negotiates the issue of social practices, non-formal and informal education to promote literacy in Cyprus and how it is approached by various social actors. The Pancyprian Promotion of Literacy Organization (POPG) as a non-profit voluntary organization, focuses on the literacy practices it promotes and the difficulties involved in such an effort. The Cyprus Association of Librarians - Information Scientists (KEBEP) develops the role that libraries can play in modern society as part of literacy in informal education. The Youth Organization of Cyprus (ONEK) presents its participation in the Transnational Cooperation Activities supported by the Erasmus + European Program. The Commissioner for Volunteering presents his Office's policies on the recognition of non-formal and informal learning and the actions taken to certify the skills acquired during active citizenship. Finally, a debate is being held to exchange good practices.

Key words: social practices, non-formal and informal learning, promotion of literacy

Εισαγωγή

Το Συμπόσιο συνδιοργανώνεται από την Παγκύπρια Οργάνωση Προώθησης Γραμματισμού (ΠΟΠΓ), την Κυπριακή Ένωση Βιβλιοθηκονόμων - Επιστημόνων Πληροφόρησης (ΚΕΒΕΠ), τον Οργανισμό Νεολαίας Κύπρου (Ο.ΝΕ.Κ.) και τον Επίτροπο Εθελοντισμού στο πλαίσιο του 2ου Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα «Γραμματισμός και Σύγχρονη Κοινωνία: Χώροι, Λόγοι, Πρακτικές». Σκοπός του Συμποσίου είναι η παρουσίαση και ο αναστοχασμός των κοινωνικών πρακτικών, της μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης για την προώθηση του γραμματισμού στην Κύπρο, όπως αυτές προωθούνται από τους πιο πάνω κοινωνικούς φορείς και συνδιοργανωτές του Συμποσίου.

Μετά τις παρουσιάσεις και την περιγραφή των δράσεων και εισηγήσεων από κάθε φορέα ξεχωριστά ακολουθεί μια ανοιχτή συζήτηση με όλους τους εμπλεκόμενους και με τη συμμετοχή των συνέδρων. Μέσα από τον διάλογο αυτό επιδιώκεται η ανατροφοδότηση με απόψεις, ερωτήσεις, τοποθετήσεις, καθώς επίσης και η ανταλλαγή καλών πρακτικών. Τελικός σκοπός της συζήτησης είναι η βελτίωση των υπηρεσιών των κοινωνικών φορέων ως προς την προώθηση του γραμματισμού και κατά συνέπεια των επιπέδων γραμματισμού στη χώρα μας.

Η Παγκύπρια Οργάνωση Προώθησης Γραμματισμού και ο ρόλος της στην προώθηση Κοινωνικών Πρακτικών, Μη Τυπικής και Άτυπης Εκπαίδευσης για Προώθηση του Γραμματισμού στην Κύπρο

Σύμφωνα με την Πρόεδρο της Παγκύπριας Οργάνωσης Προώθησης Γραμματισμού (ΠΟΠΓ) κ. Ζαχαρούλα Μαλά σκοπός και όραμα της Οργάνωσης είναι η διαφώτιση της κοινωνίας σχετικά με την έννοια και τη σημασία του γραμματισμού, εξού και η διοργάνωση του συγκεκριμένου Συμποσίου. Η ΠΟΠΓ

δίνει έμφαση στη μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση, αλλά κι ευρύτερα στη διά βίου μάθηση, δηλαδή σε όλες εκείνες τις μορφές μαθησιακών δραστηριοτήτων στη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, που συμβάλλουν κυρίως στην ανάπτυξη της ικανότητας του ατόμου για ενεργό συμμετοχή στα κοινά. Βασικός ρόλος της Οργάνωσης είναι η συνεργασία με άλλους αρμόδιους φορείς, όπως τους συνδιοργανωτές στο Συμπόσιο αυτό, και ο συντονισμός δράσεων μαζί τους. Επιπλέον, βασική αποστολή είναι και η ενίσχυση όλων των μορφών αλφαβητισμού που όσο αναπτύσσεται η επιστήμη και η τεχνολογία γίνονται όλο και πιο σύνθετες. Στο παρόν στάδιο, ο υπό έμφαση στόχος της ΠΟΠΓ είναι η προώθηση μέτρων υπέρ της φιλαναγνωσίας, η εξάλειψη του κοινωνικού στιγματισμού που επιφέρει ο αναλφαβητισμός και η προσέλκυση εθελοντών που θα βοηθήσουν τη διεκπεραίωση του έργου της.

Η εισηγήτρια παρουσίασε τα στοιχεία του Ινστιτούτου Στατιστικής της UNESCO σχετικά με τα παγκόσμια επίπεδα γραμματισμού και συγκεκριμένα τις βασικές δεξιότητες γραμματισμού που είναι η ανάγνωση και η γραφή: 757 εκατομμύρια άνθρωποι άνω των 15 ετών δεν έχουν αυτές τις βασικές ικανότητες, 63% του αναλφάβητου πληθυσμού είναι νεαρές γυναίκες, τα 115 εκατομμύρια είναι νέοι κάτω των 24 ετών και από αυτούς, το 59% είναι κορίτσια. Το 12% του παγκόσμιου πληθυσμού θεωρείται λειτουργικά αναλφάβητο, δηλαδή ενώ έχει πάει σχολείο και έχει διδαχτεί ανάγνωση και γραφή, οι γνώσεις του δεν είναι αρκετές για μια ομαλή ένταξη στην κοινωνία. Ως εκ τούτου έκανε αναφορά στον στόχο που έχει τεθεί από τη διεθνή κοινότητα, μέχρι το 2030, «να διασφαλιστεί ότι όλοι οι νέοι και ένα ουσιαστικό ποσοστό ενηλίκων, ανδρών και γυναικών, θα κατέχουν την ικανότητα ανάγνωσης, γραφής και αρίθμησης».

Η κ. Μαλά συνέχισε την παράθεση αριθμών που αφορούν στην Ευρώπη:1 στους 5 μαθητές έχει χαμηλού επιπέδου ικανότητες ανάγνωσης και γραφής και πάνω από 70 εκατομμύρια ενηλίκων έχουν χαμηλού επιπέδου αναγνωστικές ικανότητες. Σε μια προσπάθεια διερεύνησης των επιπτώσεων αναλφαβητισμού στη ζωή του ανθρώπου, η εισηγήτρια παρέθεσε και τα δεδομένα σχετικά με την ανεργία. Το ποσοστό ανεργίας στις ηλικίες 25-64 ετών ήταν διπλάσιο (14,7%) για όσους δεν είχαν δίπλωμα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από όσους διέθεταν δίπλωμα (7,6%) και τριπλάσιο από αυτούς με δίπλωμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (5%).

Αναφορικά με την κατάσταση που επικρατεί στην Κύπρο, πάνω από 100000 πολίτες είναι απόφοιτοι μόνο του Δημοτικού. Από αυτούς πάνω από 9000 είναι αναλφάβητοι (μεταξύ τους οι 7000 σχεδόν είναι γυναίκες). Πεντέμισι χιλιάδες περίπου Κύπριοι δεν πήγαν πότε σχολείο, είναι δηλαδή και οργανικά αναλφάβητοι. 24,751 δεν τελείωσαν ποτέ το Δημοτικό τη στιγμή που η Κύπρος ήταν η χώρα με το μεγαλύτερο ποσοστό δαπάνης για την παροχή δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης το 2000-2010 (7,5%).

Μετά την παρουσίαση των στατιστικών αυτών δεδομένων η κ. Μαλά τόνισε την ανάγκη σχεδιασμού προγραμμάτων εκπαίδευσης των ενηλίκων εκείνων που δεν πήραν βασική εκπαίδευση, ούτως ώστε όλοι να αναπτύξουν τις βασικές δεξιότητες αλφαβητισμού, όπως για παράδειγμα τον αναγνωστικό γραμματισμό, την ψηφιακή ικανότητα και τις ξένες γλώσσες. Παράλληλα ωστόσο απαιτείται και η καλλιέργεια των βασικών οριζόντιων δεξιοτήτων, όπως είναι η επικοινωνία, η οργανωτικότητα και η ιδιότητα του πολίτη, καθώς

και όλων των ειδών γραμματισμού: Οικογενειακός, Σχολικός, Κοινωνικός, Λειτουργικός, Μιντιακός, Τεχνολογικός, Οικονομικός, Πληροφοριακός.

Η κ. Μαλά τόνισε την ανάγκη να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα στην Εκπαίδευση. Διατύπωσε την άποψη ότι το κυπριακό σχολείο προάγει τον ακαδημαϊσμό, τη στείρα αποστήθιση, τη βαθμοθηρία και τον κατακερματισμό της γνώσης, δεν καλλιεργεί την κριτική και συνθετική σκέψη, ενώ σπρώχνει τους μαθητές στην παραπαιδεία με την Κύπρο να κατέχει την ευρωπαϊκή πρωτιά στην παρακολούθηση φροντιστηρίων. Έκανε λόγο για την τεχνική μέση εκπαίδευση, η οποία θα μπορούσε να επιλύσει κάποια θέματα, ωστόσο είναι υποβαθμισμένη. Εισηγήθηκε να γίνει μια προσπάθεια, ώστε τόσο η μέση όσο και η ανώτερη και ανώτατη τεχνική κατάρτιση να συνδεθούν άμεσα με την αγορά εργασίας. Τέλος, η κ. Μαλά ανέφερε ότι είναι περιορισμένες οι ευκαιρίες πρόσβασης στην προσφερόμενη διά βίου μάθηση μέσω του Ιδρύματος Διαχείρισης Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων, των Δήμων και των Ανοικτών Σχολείων, τα οποία λειτουργούν οι δήμοι αλλά και άλλων προγραμμάτων από μη κυβερνητικούς Οργανισμούς.

Επισημάνθηκε πως το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα χρήζει άμεσου εκσυγχρονισμού και μεταρρύθμισης, μετά από προσεκτική μελέτη και αξιολόγηση των αποτελεσμάτων. Έθεσε στο επίκεντρο το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που παρά τις τόσες μεταρρυθμίσεις δεν έχει ρυθμιστεί. Η κ. Μαλά καυτηρίασε την τάση που παρατηρείται στην Κύπρο να αντιγράφουμε αποτυχημένα συστήματα και αντιπρότεινε να παραδειγματιστούμε από πετυχημένα μοντέλα και καλές πρακτικές άλλων χωρών, όπως είναι η Φινλανδία, η Νορβηγία , η Ισλανδία, η Δανία, η Σουηδία , η Ελβετία και η Ολλανδία. Τα αποτελέσματα του Διεθνούς Προγράμματος PISA για την Αξιολόγηση των Μαθητών κατατάσσουν τις χώρες αυτές ανάμεσα στις κορυφαίες όσον αφορά στην κατανόηση κειμένου και άλλες δεξιότητες γραμματισμού. Αντίθετα με τη χώρα μας, η οποία κατέχει σύμφωνα με το Πρόγραμμα PISA μια από τις τελευταίες θέσεις στην Ευρώπη.

Πέραν της ανάγκης να ενισχυθεί η δημόσια παιδεία, αδήριτη προβάλει και η ανάγκη προώθησης της Μη Τυπικής και Άτυπης εκπαίδευσης με την ΠΟΠΓ να επικεντρώνεται σε αυτή την προσπάθεια μέσα από διάφορες δράσεις. Κάποιες από αυτές είναι η συνεργασία της Οργάνωσης με Δήμους και Κοινότητες, η στήριξη βιβλιοθηκών, η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας σε ενήλικες και παιδιά, η ενημέρωση κι ευαισθητοποίηση του κόσμου και η παραγωγή ενημερωτικού υλικού, έντυπου και ηλεκτρονικού.

Μια από τις πρώτες δράσεις της ΠΟΠΓ ήταν το Πρόγραμμα «Στηρίζω τις βιβλιοθήκες», το οποίο χρηματοδοτήθηκε από τις Πολιτιστικές Υπηρεσίες του ΥΠΠ. Η ΠΟΠΓ συνεργάστηκε με τον Δήμο Λιβαδιών Λάρνακας στην οργάνωση της κοινοτικής βιβλιοθήκης, στη λειτουργία λεσχών ανάγνωσης ενηλίκων, στην ενθάρρυνση ανάγνωσης βιβλίων σε γηροκομείο από εθελοντές και στον προγραμματισμό περαιτέρω δράσεων για στήριξη ευάλωτων ομάδων, όπως προσφύγων και μεταναστών που ζουν στην κοινότητα. Σε συνέχεια της δράσης αυτής, η ΠΟΠΓ διοργάνωσε φέτος σε συνεργασία με τα δημοτικά σχολεία Λιβαδιών διαγωνισμό αφίσας με θέμα «Παραμυθοκαληνυκτίσματα», σε μια προσπάθεια ενθάρρυνσης της ανάγνωσης βιβλίων στη οικογένεια. Φτιάχτηκαν αφίσες με τα δύο έργα που κέρδισαν τον διαγωνισμό και δόθηκαν σε όλα τα παιδιά του δημοτικού,

εγκαινιάζοντας έτσι την εκστρατεία ανάγνωσης βιβλίου από τους γονείς στα παιδιά προτού πάνε για ύπνο. Όλα τα παιδιά που συμμετείχαν στον διαγωνισμό βραβεύτηκαν σε μια όμορφη εκδήλωση στα Λιβάδια. Συνεχίζοντας αυτή την προσπάθεια, η ΠΟΠΓ εγκαινίασε φέτος τη συνεργασία της με την κοινότητα της Κλήρου και πάλι με την στήριξη των Πολιτιστικών Υπηρεσιών για τη δημιουργία σύγχρονης βιβλιοθήκης και την καλλιέργεια περιβάλλοντος φιλαναγνωσίας που να αγγίζει όλους τους κατοίκους.

Παρουσιάστηκε επίσης μια άλλη δράση της ΠΟΠΓ που είναι η καθιέρωση Φεστιβάλ Βιβλίου κατά την Παγκόσμια Ημέρα Βιβλίου (23 Απριλίου). Για πρώτη φορά οργανώθηκε στη Λευκωσία -στην πλατεία Φανερωμένης- μια μεγάλη γιορτή αφιερωμένη στο βιβλίο με το σύνθημα «Με Ένα Βιβλίο στο Χέρι» , όπου πλήθος κόσμου έφερε και αντάλλαξε παλιά βιβλία στην Ανταλλακτική Βιβλιοθήκη, η οποία αγκαλιάστηκε με ιδιαίτερη αγάπη και έγινε πια θεσμός. Επιπρόσθετα, στο πλαίσιο του Φεστιβάλ Βιβλίου η ΠΟΠΓ οργάνωσε φιλαναγνωστικές εμψυχώσεις, θεατρικές δραστηριότητες και μουσικά δρώμενα για παιδιά από συγγραφείς και ηθοποιούς.

Η κ. Μαλά παρουσίασε επίσης μια άλλη πρωτότυπη φιλαναγνωστική δράση στην οποία η ΠΟΠΓ συμμετείχε ως συνδιοργανωτής με τον Δήμο Έγκωμης με το όνομα «Σκάκι και βιβλίο» στο πλαίσιο των εγκαινίων του Πάρκου ΟΠΑΠ. Σημαντική επίσης είναι η συμμετοχή της ΠΟΠΓ με την Ανταλλακτική Βιβλιοθήκη στο Nicosia Book Festival που έχει καθιερωθεί να γίνεται κάθε χρόνο στο Πάρκο της Ακρόπολης με βασικό διοργανωτή το Ινστιτούτο Ερευνών Προμηθέας. Επιπλέον, δυναμικό παρόν δίνει η ΠΟΠΓ κάθε χρόνο στο Φεστιβάλ Νέων του Οργανισμού Νεολαίας Κύπρου, όπου δίνεται η ευκαιρία επικοινωνίας με τους νέους που απομακρύνονται από το βιβλίο.

Μια ακόμα σημαντική πρωτοβουλία της ΠΟΠΓ είναι το μήνυμα γραμματισμού που απευθύνει κάθε χρόνο κατά τη διεθνή ημέρα Γραμματισμού, στις 8 Σεπτεμβρίου. Η Οργάνωση ενώνει τη φωνή της μαζί με την Κυπριακή Εθνική Επιτροπή της UNESCO και με συγγραφείς, οι οποίοι έχουν βραβευτεί με το Ευρωπαϊκό Βραβείο Λογοτεχνίας. Το 2010 ήταν η κυρία Μυρτώ Αζίνα, το 2013 ο κύριος Αιμίλιος Σολωμού και το 2016 ο κύριος Αντώνης Γεωργίου. Τα κείμενα τους αποτελούν πηγή έμπνευσης για όλους όσους εργάζονται για τη βελτίωση των επίπεδων γραμματισμού στον τόπο μας.

Σχετικά με τις προγραμματισμένες για το μέλλον ενέργειες της ΠΟΠΓ, αυτές αφορούν στην εμπλοκή της σε ευρωπαϊκά προγράμματα, στην έρευνα και την προσέλκυση εθελοντών. Επιδιώκει τη στενότερη συνεργασία με δήμους και κοινότητες, την επιμόρφωση επαγγελματιών, ανέργων, μεταναστών, προσφύγων και της τρίτης ηλικίας, καθώς επίσης και την προσέλκυση κονδυλίων για μεγάλα έργα, όπως για παράδειγμα τη δημιουργία βιβλιοθήκης- καφετέριας, ενός χώρου που να εμπνέει τους νέους μας να διαβάζουν μέσα σε ένα όμορφο περιβάλλον. Είναι ακόμα στα σχέδια της Οργάνωσης να διαμορφώσει σε βιβλιοθήκη -παιχνιδότοπο μια αίθουσα αναμονής παιδιών στο Μακάρειο Νοσοκομείο.

Η κ. Μαλά επεσήμανε τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει η ΠΟΠΓ να υλοποιήσει το όραμά της -να φτάσει σε εμβέλεια άλλες αντίστοιχες

ευρωπαϊκές οργανώσεις- που οφείλονται κατά κύριο στα πενιχρά μέσα που έχει στη διάθεσή της. Έγινε αναφορά στα προγράμματα «Reading and Writing Foundation» της Ολλανδίας και «Public Libraries 2020», τα οποία έχουν ένα μεγάλο αντίκτυπο στην Ευρώπη. Η Πρόεδρος εξήρε επίσης το Πρόγραμμα «Elinet» και το «European basic skills network» ως παραδείγματα προς μίμηση για την ΠΟΠΓ. Η παρουσίαση της κ. Μαλά έκλεισε με την αισιόδοξη τοποθέτηση ότι παρά τα πολλά προβλήματα που συναντά, τα οποία σχετίζονται κυρίως με την έλλειψη πόρων, η ΠΟΠΓ προσπαθεί να τα ξεπερνάει και να προχωράει μπροστά. Το σίγουρο είναι πως ο γραμματισμός στη χώρα μας πρέπει να πάρει ανοδική πορεία αν θέλουμε να ονομαζόμαστε και στο μέλλον ένας γραμματισμένος λαός.

Ο ρόλος των βιβλιοθηκών και των βιβλιοθηκονόμων στην άτυπη εκπαίδευση ως μέρος του πληροφοριακού γραμματισμού

Στόχος της παρουσίασης είναι η κατανόηση του όρου «Πληροφοριακός Γραμματισμός», του όρου «Βιβλιοθήκη» και του ρόλου της, καθώς επίσης και η προώθηση του Πληροφοριακού Γραμματισμού μέσω των βιβλιοθηκών. Σε μια προσπάθεια προσδιορισμού της έννοιας του Πληροφοριακού Γραμματισμού, η κ. Πίττα όρισε ως πληροφοριακά εγγράμματο το άτομο που μπορεί να αναγνωρίζει την ανάγκη για πληροφορία, να αποκτά την πληροφορία από κατάλληλες πηγές, να αναπτύσσει δεξιότητες χρήσης της τεχνολογίας της πληροφορίας, να αναλύει και να αξιολογεί την πληροφορία κριτικά.

Ξεκαθαρίζοντας ότι η βιβλιοθήκη δεν είναι και σε καμιά περίπτωση δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ένα έπιπλο ή ως ένας χώρος φύλαξης βιβλίων, η κ. Πίττα ανέλυσε τον λειτουργικό ρόλο που καλείται να διαδραματίσει η βιβλιοθήκη. Έναν ρόλο που την καθιστά μια πύλη προς κάθε είδους πληροφόρηση, πρόσβαση, ανάκτηση κι αναγνώριση ποιοτικών πληροφοριών. Συνυφασμένος με τον ρόλο της βιβλιοθήκης είναι και αυτός του βιβλιοθηκονόμου, ο οποίος καλείται να προσφέρει στην κοινωνία εκπαίδευση στη χρήση της βιβλιοθήκης και να προωθήσει την πληροφοριακή παιδεία, με απαραίτητη προϋπόθεση τη συνεχή εκπαίδευση και ενημέρωση του ίδιου του βιβλιοθηκονόμου.

Ως προς την προώθηση του Πληροφοριακού Γραμματισμού μέσω των βιβλιοθηκών, η βιβλιοθήκη μπορεί και πρέπει να λειτουργεί ως εκπαιδευτικό κέντρο, ως επικοινωνιακό κέντρο, αλλά και ως τοπικό πνευματικό, πολιτιστικό και ιστορικό κέντρο. Η κ. Πίττα ως εκπρόσωπος της ΚΕΒΕΠ αναφέρθηκε στους σκοπούς της οργάνωσης που είναι η ανάπτυξη και προαγωγή σε ψηλά επίπεδα της Βιβλιοθηκονομίας, της Αρχειονομίας και της Επιστήμης της Πληροφόρησης στην Κύπρο, η διασφάλιση και θεσμική κατοχύρωση του επαγγέλματος του Βιβλιοθηκονόμου, η παρακολούθηση και ο συντονισμός του συνόλου των δραστηριοτήτων που έχουν σχέση με το βιβλίο, και τέλος η γνωμοδότηση σε θέματα που αφορούν στην οργάνωση και λειτουργία των κυπριακών βιβλιοθηκών.

Το σπουδαιότερο έργο ενίσχυσης του γραμματισμού που η ΚΕΒΕΠ προώθησε και υλοποίησε με μεγάλη επιτυχία ήταν το στήσιμο της Δημοτικής Βιβλιοθήκης Πάφου. Η ΚΕΒΕΠ σε συνεργασία με τον Δήμο Πάφο σύναψε

συμφωνία για την αναδιοργάνωση-επαναλειτουργία της Βιβλιοθήκης. Το έργο έλαβε χώρα το 2015 από την ΚΕΒΕΠ η οποία ανέλαβε και τη στελέχωση της Βιβλιοθήκης. Ειδικότερα, αξιολογήθηκαν 25000 τόμοι, καταλογογραφήθηκαν 6000 τόμοι, δημιουργήθηκε ηλεκτρονικός κατάλογος, ενώ οργανώθηκαν πλούσιες εκδηλώσεις στον χώρο της βιβλιοθήκης. Στο Παιδικό Τμήμα της βιβλιοθήκης φιλοξενήθηκαν δημοτικά σχολεία και εφαρμόστηκαν φιλαναγνωστικά εκπαιδευτικά προγράμματα από βιβλιοθηκονόμους της ΚΕΒΕΠ, συγγραφείς κι επαγγελματίες αφηγητές.

Η κ. Πίττα ολοκλήρωσε την παρουσίασή της καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι οι βιβλιοθήκες μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του γραμματισμού που απαιτείται μέσα σε μια συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνία. Τέλος, έθεσε τις παρακάτω ερωτήσεις προς προβληματισμό των συνέδρων, ώστε αυτές να συζητηθούν μετά την ολοκλήρωση των παρουσιάσεων: θεωρείτε ότι η Βιβλιοθήκη συμβάλει στην προαγωγή του Γραμματισμού; Ποιος είναι ο ρόλος της σχολικής Βιβλιοθήκης στην Κύπρο; Υπάρχουν σχολικές Βιβλιοθήκες;

Ευκαιρίες κινητικότητας ERASMUS+ και Γραμματισμός

Η κ. Ρούσου παρουσίασε το Erasmus+ ως το Πρόγραμμα της Ε.Ε. που επιχορηγεί δραστηριότητες στους τομείς της Εκπαίδευσης, της Κατάρτισης, της Νεολαίας και του Αθλητισμού, για την περίοδο 2014-2020. Πρόκειται για ενοποιημένο Πρόγραμμα και έχει διαδεχθεί τα προηγούμενα Προγράμματα της Ε.Ε. όπως Youth in Action & τα Προγράμματα Δια Βίου Μάθησης (Erasmus, Comenius, Leonardo κτλ.). Οι Εθνικές Υπηρεσίες του Erasmus+ στην Κύπρο προσφέρονται από τον ΟΝΕΚ (τομέα Νεολαίας) και το ΙΔΕΠ Δια Βίου Μάθησης (τομείς Εκπαίδευσης & Κατάρτισης).

Σύμφωνα με την κ. Ρούσου το Erasmus + ανοίγει δρόμους, αλλάζει ζωές αφού στον τομέα της Νεολαίας προωθεί την κινητικότητα των νέων και των ατόμων που δραστηριοποιούνται στον τομέα της νεολαίας εντός και εκτός των συνόρων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, μέσα από δραστηριότητες μη-τυπικής και άτυπης μάθησης. Επιπλέον, στηρίζει το διαπολιτισμικό διάλογο και ενθαρρύνει την αλληλεγγύη και την ανοχή μεταξύ των νέων ανθρώπων. Το πρόγραμμα στοχεύει στο να εμπλέξει τους νέους Ευρωπαίους στη δημιουργία ενός κοινού μέλλοντος.

Όσον αφορά στις βασικές δράσεις του Erasmus+ στον τομέα της Νεολαίας, αυτές διακρίνονται στη Βασική Δράση 1, η οποία περιλαμβάνει ανταλλαγές νέων, κινητικότητα - κατάρτιση ατόμων που δραστηριοποιούνται στον τομέα της νεολαίας και ευρωπαϊκή εθελοντική υπηρεσία, στη Βασική Δράση 2, η οποία περιλαμβάνει στρατηγικές συνεργασίες με φορείς άλλων τομέων για την ανταλλαγή καλών πρακτικών και διακρατικές πρωτοβουλίες νέων και τέλος στη Βασική Δράση 3, η οποία περιλαμβάνει τον διαρθρωμένο διάλογο και συναντήσεις νέων με φορείς χάραξης πολιτικής στον τομέα της νεολαίας.

Βασική Δράση 1: Επιχορηγημένες δραστηριότητες για τη Νεολαία

Ανταλλαγές Νέων: οι ανταλλαγές νέων απευθύνονται σε οργανώσεις και άτυπες ομάδες νέων και δίνουν τη δυνατότητα σε νέους ηλικίας 13-30 ετών, να φιλοξενήσουν ή να φιλοξενηθούν από ομάδα νέων άλλης χώρας, προκειμένου να συμμετάσχουν μαζί σε ένα κοινό πρόγραμμα δραστηριοτήτων το οποίο θα έχουν ετοιμάσει οι ίδιοι και το οποίο θα ασχολείται με θέματα που αφορούν τη νεολαία.Μια ανταλλαγή νέων μπορεί να περιλαμβάνει εργαστήρια, διαβουλεύσεις, προσομοιώσεις, δραστηριότητες σε εξωτερικούς χώρους, κ.ά. Η διάρκειά της είναι από 5 μέχρι και 21 ημέρες, ενώ όλα τα έξοδα (ταξιδίου, διαμονής, διατροφής) καλύπτονται από το Πρόγραμμα.

Κατάρτιση ατόμων που δραστηριοποιούνται στον τομέα της νεολαίας: οι δραστηριότητες αυτές υποστηρίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη των youth workers και μπορούν να περιλαμβάνουν σεμινάρια, σχέδια κατάρτισης, επισκέψεις μελέτης ή παρακολούθησης εργασίας, κ.ά. Σκοπός της συμμετοχής των youth workers σε αυτά τα σχέδια, είναι η συνεισφορά τους στην ανάπτυξη των δυνατοτήτων της Οργάνωσής τους. Η διάρκειά τους είναι από 2 ημέρες μέχρι 2 μήνες και όλα τα έξοδα (ταξιδίου, διαμονής, διατροφής) καλύπτονται από το Πρόγραμμα. Δεν υπάρχει ηλικιακό όριο για τη συμμετοχή κάποιου ατόμου σε αυτά τα σχέδια. Για να συμμετέχει κάποιος σε σχέδια Κατάρτισης youth workers, θα πρέπει να ανήκει σε κάποια ΜΚΟ ή άτυπη ομάδα νέων, η οποία θα διοργανώσει ή θα είναι εταίρος σε τέτοιες δράσεις. Ένας ενδιαφερόμενος youth worker μπορεί επίσης να εκμεταλλευτεί τις ευκαιρίες κατάρτισης στον τομέα της νεολαίας στην Κύπρο και το εξωτερικό, συμμετέχοντας στις Δραστηριότητες Διακρατικών Συνεργασιών, οι οποίες διοργανώνονται από τις Εθνικές Υπηρεσίες του Προγράμματος.

Η Ευρωπαϊκή Εθελοντική Υπηρεσία είναι μια δραστηριότητα που δίνει τη δυνατότητα σε νέους 17-30 ετών να προσφέρουν εθελοντικά σε ΜΚΟ ή τοπικούς δημόσιους φορείς του εξωτερικού, σε τομείς όπως η κοινωνική προσφορά, το περιβάλλον, η πληροφόρηση των νέων, ο πολιτισμός, ο αθλητισμός, κτλ. Είναι ανοιχτή σε όλους τους νέους, χωρίς να απαιτείται οποιαδήποτε προηγούμενη εξειδίκευση ή προσόν. Η διάρκειά της είναι από 2 μέχρι 12 μήνες. Όλα τα έξοδα (ταξιδίου, διαμονής, διατροφής) καλύπτονται από το Πρόγραμμα, ενώ ο εθελοντής λαμβάνει και ένα μηνιαίο επίδομα για τα προσωπικά του έξοδα. Ο εθελοντής λαμβάνει γλωσσική υποστήριξη για τη γλώσσα που χρησιμοποιείται στις εργασίες της Οργάνωσης.

Βασική Δράση 2: Στρατηγικές Συμπράξεις στον Τομέα της Νεολαίας

Τα σχέδια της δράσης αυτής προωθούν τη συνεργασία ανάμεσα σε Οργανισμούς από διάφορους Τομείς όπως η Νεολαία, η Εκπαίδευση, ο Επιχειρηματικός κόσμος, η Τοπική Αυτοδιοίκηση κλπ., με σκοπό την Ανταλλαγή καλών πρακτικών ή την παραγωγή καινοτομίας. Η διάρκειά τους είναι από 6 μήνες μέχρι και 3 χρόνια. Στοχεύουν στη συνεργασία και δικτύωση, την ποιότητα και καινοτομία, την ανταλλαγή καλών πρακτικών, την ανάπτυξη, αναγνώριση και επικύρωση δεξιοτήτων και την επιχειρηματικότητα.

Βασική Δράση 3: Διαρθρωμένος Διάλογος – Συναντήσεις νέων με φορείς χάραξης πολιτικής στον τομέα της Νεολαίας

Τα σχέδια της δράσης αυτής προωθούν την ενεργό συμμετοχή των νέων στην Ευρωπαϊκή δημοκρατική ζωή και την ανάπτυξη διαλόγου με υπευθύνους λήψης αποφάσεων στον τομέα της νεολαίας. Κάποιες από τις κύριες δραστηριότητες είναι: εθνικές και διακρατικές συναντήσεις ανάμεσα σε νέους και φορείς χάραξης πολιτικής στα θέματα του Διαρθρωμένου Διαλόγου και της συμμετοχής των νέων στη δημοκρατική ζωή, δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της Ευρωπαϊκής Εβδομάδας Νεολαίας που προωθούν το διάλογο σε θέματα πολιτικής για τη νεολαία, δραστηριότητες προσομοίωσης της λειτουργίας των δημοκρατικών θεσμών και των φορέων χάραξης πολιτικής.

Οι Δραστηριότητες Διακρατικών Συνεργασιών είναι εκπαιδευτικές δραστηριότητες ή σεμινάρια που προωθούν τις προτεραιότητές και τους στόχους του Προγράμματος, συμβάλουν στην ανάπτυξη συνεργασιών και ανταλλαγή καλών πρακτικών, καθώς και στην ενίσχυση του αντίκτυπου του Προγράμματος στην ευρύτερη κοινωνία. Ποιοι μπορούν να συμμετάσχουν: άτομα που δραστηριοποιούνται στον τομέα νεολαίας, ανήκουν δηλαδή σε κάποια οργάνωση ή άτυπη ομάδα νέων και υλοποιούν σχετικές δραστηριότητες για τη συγκεκριμένη ομάδα-στόχου.

Τα οφέλη για τους συμμετέχοντες είναι τα εξής: μαθαίνουν για καλές πρακτικές που υλοποιούνται σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, ανταλλάζουν γνώσεις και εμπειρίες γύρω από τη θεματική με την οποία καταπιάνεται η δραστηριότητα στην οποία συμμετέχουν, δικτυώνονται, ενισχύουν σχετικές δεξιότητες που επικυρώνονται μέσα από το πιστοποιητικό Youthpass. Τα οφέλη για μια Οργάνωση/Ομάδα είναι η ανάπτυξη των δυνατοτήτων της και η βελτίωση της ποιότητας εργασίας της.

Το πρόγραμμα ‘Sports Activities as a Tool for Empowering Social Inclusion’ αφορά σε 25 συμμετέχοντες-άτομα από 15 διαφορετικές Ευρωπαϊκές χώρες και διαφορετικά υπόβαθρα (π.χ. κοινωνικοί λειτουργοί, εκπαιδευτικοί, εκπρόσωποι ΜΚΟ, εκπρόσωποι δημόσιων φορέων κτλ.). Η διάρκεια του προγράμματος είναι από τις 22 μέχρι τις 29 Οκτωβρίου 2017. Στόχοι: η ευαισθητοποίηση των συμμετεχόντων γύρω από την κοινωνική ένταξη/ενσωμάτωση και η ανάπτυξη διαφόρων πρακτικών που μέσω του αθλητισμού, θα συμβάλουν στην ενσωμάτωσή της ομάδας-στόχου τους στην κοινωνία έτσι ώστε να γίνουν ενεργοί πολίτες, η ενημέρωση γύρω από τις ευκαιρίες κινητικότητας που παρέχει το Πρόγραμμα Erasmus+ και η ανάπτυξη συνεργασιών μεταξύ των συμμετεχόντων.

Η κ. Ρούσου ολοκλήρωσε την παρουσίασή της καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι οι νέοι έχουν πολλά να κερδίσουν από τη συμμετοχή τους σε τέτοιες δραστηριότητες που είναι επιχορηγημένες από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Ενδεικτικά, κερδίζουν εμπειρίες ζωής, τη γνωριμία με νέους πολιτισμούς, την κοινωνική ένταξη μέσω των ίσων ευκαιριών, την ανάπτυξη δεξιοτήτων, γνώσεων και ικανοτήτων, την ευκαιρία να εξελιχθούν σε ενεργούς πολίτες μέσα από την ενδυνάμωσή τους, την ενίσχυση του βιογραφικού τους

και τη δικτύωσή τους και την ευκαιρία να είναι συμμέτοχοι σε αποφάσεις που τους αφορούν και τους επηρεάζουν άμεσα.

Εθελοντισμός, Ενεργός Πολιτότητα και Γραμματισμός στην Κύπρο

Ο Επίτροπος Εθελοντισμού κ. Γιάννης Γιαννάκη παρουσίασε το Γραφείο Επιτρόπου Εθελοντισμού και ΜΚΟ, το οποίο δημιουργήθηκε τον Μάιο του 2013, με κύριο στόχο και σκοπό την ενίσχυση και εκσυγχρονισμό του ρόλου των εθελοντικών και μη Κυβερνητικών Οργανώσεων, καθώς και την ενθάρρυνση του πολίτη και ειδικότερα των νέων στην ενεργό συμμετοχή στα κοινά. Στα πλαίσια αυτής της πολιτικής δόθηκαν οι ακόλουθοι όροι εντολής:

i. Εφαρμογή πολιτικών για την ενθάρρυνση της ενεργούς συμμετοχής του πολίτη σε όλα τα επίπεδα,
ii. ενδυνάμωση και διευκόλυνση της επικοινωνίας της Κυβέρνησης με τους πολίτες,
iii. συντονισμός και στήριξη των Εθελοντικών και Μη Κυβερνητικών και αναβάθμιση του έργου τους με απόλυτο σεβασμό στην αυτονομία και ανεξαρτησία τους.

Σύμφωνα με τον κ. Γιαννάκη, ενεργός πολίτης είναι ο υπεύθυνος πολίτης, αυτός που γνωρίζει τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του, εκφράζει την άποψή του και συμμετέχει ενεργά στην κοινωνία. Ο ενεργός πολίτης ενημερώνεται για τα κοινά, προστατεύει το περιβάλλον, διεκδικεί τα δικαιώματά του, σέβεται τη διαφορετικότητα και ενεργεί. Συμμετέχει σε πρωτοβουλίες για τη προστασία των ατομικών, πολιτικών και κοινωνικών δικαιωμάτων, σε δημόσιες διαβουλεύσεις για τη διαμόρφωση μέτρων και πολιτικών για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής και την ανάπτυξη της έννοιας της κοινωνίας των πολιτών, ως εκπρόσωπος της κοινωνίας των πολιτών σε θεσμικά όργανα και δίκτυα.

Αναφερόμενος στα οφέλη του εθελοντισμού, ο Επίτροπος τόνισε ότι η ενασχόληση με τον εθελοντισμό αποτελεί μέτρο ενάντια στα ναρκωτικά, στο αλκοόλ, στην παραβατικότητα, στη βία, στη μείωση του κοινωνικού αποκλεισμού και του ρατσισμού. Αυτό, υπογράμμισε ο Επίτροπος, οφείλεται στο γεγονός ότι ο εθελοντισμός συμβάλλει στην απόκτηση δεξιοτήτων.

Έχοντας όλα τα πιο πάνω υπόψη το Γραφείο Επιτρόπου Εθελοντισμού και ΜΚΟ προώθησε δράσεις όπως τη διακήρυξη για τα δικαιώματα και υποχρεώσεις των εθελοντών, τη δημιουργία εγχειριδίου για την καλλιέργεια του Εθελοντισμού και Ενεργού Πολίτη στα σχολεία, την προώθηση του θεσμού των Δημόσιων Διαβουλεύσεων, την καθιέρωση της Ημέρας του Πολίτη, τη συγγραφή και προώθηση του Εγγράφου Πολιτικής με τίτλο « Η Οργανωμένη Κοινωνία των Πολιτών στην Κύπρο: Οικοδομώντας το μέλλον» και τη δημιουργία των «Σπιτιών του Εθελοντή».

Ως προς την καλλιέργεια του Εθελοντισμού και της Ενεργούς Πολιτότητας στα σχολεία, το Γραφείο του Επιτρόπου Εθελοντισμού σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού μελετά την εφαρμογή συγκεκριμένων και ουσιαστικών μέτρων, ώστε να καλλιεργηθούν οι αξίες και αρετές του εθελοντισμού στα νέα παιδιά. Στα πλαίσια αυτά πραγματοποιούνται σειρά ενημερωτικών παρουσιάσεων και βιωματικών εργαστηρίων στα σχολεία. Επιπλέον, το Γραφείο Εθελοντισμού ανέλαβε την ετοιμασία και διανομή στα σχολεία του εγχειριδίου με τίτλο «ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΕΘΕΛΟΝΤΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΕΝΕΡΓΟΥ ΠΟΛΙΤΗ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ». Πρόκειται για ένα συνοπτικό εγχειρίδιο μη τυπικής μάθησης με στόχο την εξοικείωση των μαθητών με τον εθελοντισμό με εύληπτο και ελκυστικό τρόπο βασισμένο στις αρχές της βιωματικής μάθησης. Το εγχειρίδιο στοχεύει τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και περιλαμβάνει βιωματικές δράσεις και καλές πρακτικές. Αποτελεί ένα πρώτο σημαντικό βήμα στην όλη προσπάθεια για προώθηση του εθελοντισμού και καλλιέργεια εθελοντικής συνείδησης από τα πρώτα στάδια ανάπτυξης και εκπαίδευσης των νέων ωθώντας τα παιδιά να ασχοληθούν με δράσεις που τους καθιστούν ενεργούς πολίτες.

Μια άλλη σημαντική πρωτοβουλία του Γραφείου Επιτρόπου Εθελοντισμού και ΜΚΟ είναι η καθιέρωση της Ημέρας Δημόσιας Διαβούλευσης. Την ημέρα αυτή ο Πρόεδρος της Κυπριακής Δημοκρατίας και Πολιτειακοί Αξιωματούχοι, διαβουλεύονται με την κοινωνία των πολιτών για θέματα που τους απασχολούν και τους προβληματίζουν. Στις δημόσιες διαβουλεύσεις μπορούν να συμμετέχουν εκφράζοντας θέσεις και απόψεις μαθητές, φοιτητές, οργανωμένα σύνολα, ανέντακτοι πολίτες και οποιοιδήποτε άλλοι φορείς, ανάλογα με την ομάδα στόχου και τη θεματική που καθορίζεται.

Η «Ημέρα του Πολίτη» (15 Σεπτεμβρίου) αποτελεί μια άλλη κοινωνική πρακτική που προωθεί το Γραφείο Επιτρόπου Εθελοντισμού. Τη μέρα αυτή παρέχεται πληροφόρηση στον πολίτη σχετικά με τα δικαιώματά του και τις προσφερόμενες σε αυτό κρατικές υπηρεσίες, επικοινωνία, ουσιαστικός διάλογος και προβληματισμός μαζί του. Η ενέργεια αυτή στοχεύει στην προσφορά βελτιωμένων υπηρεσιών στην κοινωνία και στον κάθε πολίτη ξεχωριστά, με την καθιέρωση τακτικής επικοινωνίας μαζί του και τη διασφάλιση των δικαιωμάτων του για ενημέρωση, πληροφόρηση, διαφάνεια και έκφραση λόγου.

Ο Επίτροπος Εθελοντισμού και ΜΚΟ αναφέρθηκε στην αναγνώριση της μη τυπικής και άτυπης μάθησης, τονίζοντας ότι το Γραφείο του συμμετέχει ενεργά στις προσπάθειες του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού για τη δημιουργία ενός Εθνικού Σχεδίου Δράσης, ώστε σε συνεργασία και με άλλα υπουργεία, κοινωνικούς εταίρους, μη κυβερνητικές οργανώσεις και ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, να θεσπιστούν μηχανισμοί που θα δώσουν ώθηση στην επικύρωση της μη τυπικής και άτυπης μάθησης στη χώρα μας. Συνδέοντας τον γραμματισμό με τη μη τυπική και άτυπη μάθηση, υπογράμμισε ότι η σύγχρονη εποχή χαρακτηρίζεται ως η εποχή της πληροφορίας και των μεγάλων τεχνολογικών εξελίξεων, γι' αυτό και

απαιτείται συνεχής αναβάθμιση των γνώσεων και του εκπαιδευτικού επιπέδου. Στις μέρες μας, αναδεικνύονται συνεχώς νέες κοινότητες γραμματισμού με διαφορετικές πρακτικές, γεγονός που καθιστά ιδιαίτερα σημαντικό τον ρόλο της τυπικής και της άτυπης εκπαίδευσης.

Η εμπειρία, αλλά και η επιστημονική έρευνα, αποδεικνύουν ότι τόσο η μη τυπική μάθηση όσο και η άτυπη επιτελούν μια πολύ σημαντική και βελτιωτική επίδραση στο δυναμικό των δεξιοτήτων των νέων ανθρώπων. Οι δεξιότητες και ικανότητες του κάθε ατόμου καθορίζουν σε ένα πολύ μεγάλο βαθμό και τη συμμετοχή του στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Οι σημερινές πραγματικότητες στην αγορά εργασίας, αλλά και ευρύτερα στην κοινωνία, υποδεικνύουν ότι υπάρχει ανάγκη για εκείνες τις δεξιότητες που θα επιτρέπουν στα άτομα να εργάζονται και να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά με τους ανθρώπους γύρω τους.

Η συμμετοχή σε δραστηριότητες που εμπεριέχουν μορφές της μη τυπικής και άτυπης μάθησης, όπως είναι ο εθελοντισμός, επιφέρουν θετικό αντίκτυπο στην προσωπική ανάπτυξη του ατόμου, αλλά και στην ανάπτυξη της ενεργού πολιτότητας, αφού καλλιεργεί τις ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη να εκφράζεται, να κατανοεί τη διαφορετικότητα στις απόψεις και ενισχύει την συμμετοχική δημοκρατία. Πρόσθετα, μέσα από τη μη τυπική και άτυπη μάθηση αποκτούνται δεξιότητες, όπως είναι η κριτική σκέψη, η ανάληψη πρωτοβουλιών, η επίλυση προβλημάτων, η αξιολόγηση κινδύνων και γενικότερα δεξιοτήτων που συμβάλουν θετικά στην απασχολησιμότητα του ατόμου.

Κλείνοντας την παρουσίασή του ο κ. Γιαννάκη δήλωσε εμφαντικά ότι γενικότερα ο γραμματισμός αποτελεί θεμέλιο για τη συμμετοχή των νέων και των ενηλίκων στη Δια Βίου Μάθηση και στην αξιοποίηση ευκαιριών μάθησης σε όλο το φάσμα της ζωής τους. Το δικαίωμα στον γραμματισμό θεωρείται αναπόσπαστο τμήμα του δικαιώματος στην εκπαίδευση και προϋπόθεση για την ανάπτυξη προσωπικής, κοινωνικής, οικονομικής και πολιτικής ενδυνάμωσης. Ως εκ τούτου η πολιτεία, οι Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις (ΜΚΟ), οι διεθνείς οργανισμοί, τα κοινωφελή ιδρύματα, τα Μέσα Ενημέρωσης, οι κοινωνικές και τοπικές οργανώσεις, έχουν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην επίτευξη ευρύτερης επικοινωνίας αναφορικά με τον γραμματισμό. Η συνεργασία όλων τόσο μεταξύ τους όσο και με τους αντίστοιχους φορείς των κρατών μελών της ΕΕ, είναι απαραίτητη ώστε να αναπτυχθούν αποτελεσματικές δράσεις για προώθηση του γραμματισμού και της τυπικής και άτυπης μάθησης.

Τέλος, ο κ. Γιαννάκη πρότεινε την αξιοποίηση και ανάδειξη συνεργιών με άλλες διεθνείς πρωτοβουλίες ή προγράμματα και τη δημιουργία δικτύων που θα μοιράζονται την τεχνογνωσία και τις καινοτόμες πρακτικές.

Συμπεράσματα

Στη συζήτηση που ακολούθησε την ολοκλήρωση των τεσσάρων παρουσιάσεων/εισηγήσεων τονίστηκε από όλους τους εμπλεκόμενους η ανάγκη συνεργασίας σε εθνικό επίπεδο ανάμεσα στην Πολιτεία, τους ΜΚΟ και

τις κοινωνικές οργανώσεις προς την κατεύθυνση της προώθησης του γραμματισμού μέσω της μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης. Σε διεθνές επίπεδο τονίστηκε η ανάγκη ανταλλαγής βέλτιστων πρακτικών, ώστε οι προσπάθειες που καταβάλλονται στη χώρα μας να ευοδώνονται με την ίδια επιτυχία των αντίστοιχων πετυχημένων προγραμμάτων σε διάφορες εγγράμματες χώρες του κόσμου.

Έγινε συζήτηση ανάμεσα στους εισηγητές και τους συνέδρους γύρω από το θέμα των συνεπειών του αναλφαβητισμού στην Κύπρο, με αναφορά στα ανένταχτα στη γειτονιά παιδιά που στερούνται ευκαιριών ενσωμάτωσης και που ρέπουν στην περιθωριοποίηση και τον κοινωνικό αποκλεισμό. Έγιναν εισηγήσεις για δημιουργία βιβλιοθηκών-καφέ, τα οποία θα μπορούσαν να ελκύσουν το ενδιαφέρον των νέων και να τους οδηγήσουν στην κατάκτηση δεξιοτήτων γραμματισμού.

Τονίστηκε ο ρόλος των βιβλιοθηκών στην προώθηση του γραμματισμού στην κοινωνία και η σπουδαία σημασία της ενίσχυσης του ρόλου αυτού από όλους τους σχετικούς φορείς. Πέραν της σημαντικής συμβολής των βιβλιοθηκών στη μη τυπική και άτυπη μάθηση, θίχτηκε το ζήτημα των σχολικών βιβλιοθηκών, ως μια αναγκαία προϋπόθεση για την καλλιέργεια φιλαναγνωστικής κουλτούρας στα παιδιά και τους νέους.

Κλείνοντας τις εργασίες του Συμποσίου, η Πρόεδρος της ΠΟΠΓ τόνισε τη μεγάλη σημασία που είχε η ανταλλαγή απόψεων ανάμεσα στους αρμόδιους για την προώθηση του γραμματισμού στην Κύπρο φορείς. Η συμβολή του Συμποσίου στο 2ο Διεθνές Συνέδριο Γραμματισμού κρίνεται ως σημαντική, επειδή αποτελεί ένα πρώτο και καθοριστικό βήμα στην προώθηση της μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης στη χώρα μας μέσα από την αλληλοενημέρωση των εμπλεκόμενων μερών και τη συνεργασία τους με σκοπό την προώθηση του γραμματισμού.

ΜΑΘΑΙΝΟΥΝ ΓΡΑΜΜΑΤΑ Ή ΤΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ; ΑΝΙΧΝΕΥΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΕΜΒΕΛΕΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ ΣΤΙΣ ΜΙΚΡΕΣ ΗΛΙΚΙΕΣ

Χαρά Κορτέση – Δαφέρμου
Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΑΠΗ – ΕΚΠΑ
hdafermou@ecd.uoa.gr

Νεφέλη Γκιώνη
Απόφοιτη ΤΕΑΠΗ – ΕΚΠΑ
nefeli_g@yahoo.gr

Ελεονώρα Κακλαμάνη
Απόφοιτη ΤΕΑΠΗ – ΕΚΠΑ
eleonora.kaklamani@gmail.com

Περίληψη

Η επιτυχής προώθηση του γραμματισμού των παιδιών, η προοπτική δηλαδή του να μάθουν ‘γράμματα’, συγκεντρώνει το ενδιαφέρον γονέων, εκπαιδευτικών, αλλά και της επιστημονικής κοινότητας, καθώς ο γραμματισμός είναι καθοριστικός για τη ζωή κάθε ανθρώπου και την ολόπλευρη ανάπτυξη των κοινωνιών. Μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί, υιοθετώντας κοινωνικο-πολιτισμικές θεωρήσεις της κατάκτησης της γνώσης, καταδεικνύουν τη σημασία της διαμόρφωσης διευρυμένων ευκαιριών γραμματισμού για τα παιδιά από την πολύ μικρή ηλικία, με στόχο την υποστήριξη πολλαπλών κατανοήσεων που αφορούν την ανάγνωση και τη γραφή. Το σχολείο ωστόσο επιμένει σθεναρά στη διδασκαλία των γραμμάτων. Η παρούσα εργασία διερευνά την εμβέλεια της συγκεκριμένης διδακτικής προσέγγισης, εστιάζοντας σε μία τάξη νηπιαγωγείου όπου τα γράμματα διδάσκονταν με συστηματικό τρόπο. Τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι, ενώ παιδιά στο σύνολό τους είχαν μάθει να αναγνωρίζουν και να σχεδιάζουν τα γράμματα, λίγα ήταν σε θέση να τα αξιοποιήσουν με συμβατικό τρόπο στην προσπάθεια γραφής ή ανάγνωσης.

Λέξεις κλειδιά: πρώιμος γραμματισμός, διδακτικές προσεγγίσεις

Abstract

The successful promotion of children’s literacy, the prospect of becoming literate, attracts the interest of parents, teachers and the scientific community, as literacy is crucial to the life of every person and to the full development of societies. Many studies adopting socio-cultural views regarding the acquisition of knowledge highlight the importance of providing children with expanded literacy opportunities from a very early age to support multiple comprehensions concerning reading and writing. School, however, strongly insists on teaching letters. This paper explores the scope of this specific teaching approach, focusing on a kindergarten classroom where letters were taught in a systematic way. Findings show that while most children had learned to recognize and design the alphabet letters, few were capable of using them in a conventional way to write or read.

Key words: early literacy, didactic approaches.

Εισαγωγή

Τα παιδιά πηγαίνουν στο σχολείο για να μάθουν γράμματα, να γίνουν δηλαδή εγγράμματα. Σύμφωνα με τη σχετική ευρωπαϊκή διακήρυξη ο γραμματισμός αποτελεί βασικό τους δικαίωμα (http://www.eli-net.eu). Όμως η πορεία προς το γραμματισμό είναι γνωστό ότι δεν είναι επιτυχής για όλα τα παιδιά. Δεν είναι λίγα αυτά, κατά κανόνα από τις τάξεις των μη προνομιούχων, που συναντούν αποθαρρυντικές δυσκολίες σε αυτή τη διαδρομή, γεγονός που έχει συνέπειες στη σχολική τους εξέλιξη και στη συνέχεια στην κοινωνική τους ζωή. Το ποιες παιδαγωγικές προσεγγίσεις μπορούν να συμβάλουν στο να καταστεί επιτυχής η πορεία προς το γραμματισμό όλων των παιδιών συζητιέται εδώ και πολλά πλέον χρόνια στο πλαίσιο τόσο της εκπαιδευτικής όσο και της επιστημονικής κοινότητας, καθώς η ελλιπής κατάκτηση του γραμματισμού επηρεάζει την ζωή όχι μόνο των πολιτών, αλλά και των κοινωνιών στις οποίες διαβιούν. Πολλές μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με την προώθηση του γραμματισμού καταδεικνύουν τη σημασία μιας καλής σχέσης με την ανάγνωση και τη γραφή στο ξεκίνημα της σχολικής διαδρομής για την εξασφάλιση μιας απρόσκοπτης συνέχειας (Delhaxhe et al, 1989. Dumazedier & De Gisors, 1989. Clay 1991 & 2001).

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να παρουσιάσει τα αποτελέσματα της συστηματικής διδασκαλίας των γραμμάτων σε μία τάξη νηπιαγωγείου της ευρύτερης περιοχής της Αθήνας. Τα ερευνητικά δεδομένα συγκεντρώθηκαν στο πλαίσιο της πτυχιακής εργασίας των φοιτητριών που συμμετέχουν στη συγγραφή της.

Γραμματισμός και η προώθησή του στις μικρές ηλικίες

Ο όρος ‘γραμματισμός’ αποτελεί απόδοση στην ελληνική γλώσσα του αγγλικού όρου ‘literacy’. Πρόκειται, όπως αναφέρει ο D.Barton στο ενδιαφέρον βιβλίο του *Εγγραμματισμός – Εισαγωγή στην οικολογία της γραπτής γλώσσας* (2009), για έναν σχετικά πρόσφατο όρο - εμφανίζεται στα αγγλικά λεξικά από το 1924 και εξής - που το νόημά του συνεχώς διευρύνεται (σ.37). Στη σύγχρονη εποχή η αντίληψη για το γραμματισμό συμπεριλαμβάνει την κοινωνική του διάσταση. Όπως ο ίδιος ο Barton αναφέρει, ‘Το κλειδί των νέων απόψεων για τον εγγραμματισμό είναι η τοποθέτηση της ανάγνωσης και της γραφής μέσα στο κοινωνικό τους πλαίσιο’ (Barton, 2009: 44). Σύμφωνα με αυτές ο όρος γραμματισμός δεν αναφέρεται απλώς στη γνώση της ανάγνωσης και της γραφής, αλλά στην αξιοποίηση αυτής της γνώσης για συγκεκριμένους σκοπούς μέσα σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα χρήσης (Scribner & Cole,1981: 236). Τα ‘συγκεκριμένα περιβάλλοντα χρήσης’ δεν μπορεί παρά να συνδέονται με τις ανάγκες, τις απαιτήσεις και τον πολιτισμό του εκάστοτε κοινωνικού πλαισίου, γι αυτό και η λέξη ‘εγγράμματος’ αναφέρεται σε αυτόν που είναι σε θέση να συμμετέχει σε εγγράμματα γεγονότα ασκώντας εγγράμματες πρακτικές (Barton, 2009).

Τις αρκετές τελευταίες δεκαετίες, η συζήτηση σχετικά με την προώθηση του γραμματισμού στις μικρές ηλικίες επηρεάζεται από την παραπάνω θεώρηση και από παραδοχές στις οποίες έχουν καταλήξει ερευνητές που έχουν για χρόνια ασχοληθεί με το πώς τα παιδιά κατακτούν την ανάγνωση και τη γραφή. Η Emilia Ferreiro και η Ana Teberosky, έχοντας πραγματοποιήσει μακρόχρονες έρευνες στο πλαίσιο μιας πιαζετιανής αντίληψης σχετικά με το πώς τα παιδιά ‘οικοδομούν’ τη γραπτή γλώσσα – ξεκινώντας από τη δεκαετία του 1970 - υποστήριξαν πώς προϋπόθεση για μια επιτυχή διδασκαλία

αποτελεί η μετακίνηση από την αντίληψη ότι η γραφή είναι μια καθαρά τεχνική μεταγραφή του προφορικού λόγου, ότι είναι απλώς ένας τρόπος να σημειώνουμε την προφορικότητα, στην αντίληψη ότι η γραφή είναι μέσο επικοινωνίας, έχει κατά συνέπεια κοινωνική διάσταση. Στις έρευνές τους ανέδειξαν ότι η γραφή αποτελεί εννοιολογικό αντικείμενο για το παιδί, η κατάκτησή της είναι μια σύνθετη και εξελικτική διαδικασία που προϋποθέτει ενεργοποίηση της σκέψης, ενώ η διδασκαλία της τεχνικής που εστιάζει στην εκμάθηση του σχεδιασμού των γραμμάτων και της αντιστοίχησης φωνήματος – γραφήματος στηρίζεται σε μηχανιστικού χαρακτήρα επαναλήψεις και αντιγραφές που καθιστούν το παιδί εκτελεστή συγκεκριμένων οδηγιών που δεν απαιτούν σκέψη, άρα δεν συμβάλουν στην εννοιολόγηση της γραπτής γλώσσας καθώς τα παιδιά μαθαίνουν στο πλαίσιο λειτουργικών και νοηματοδοτημένων δραστηριοτήτων (Ferreiro & Teberosky, 1982. Fereiro 1990. Ferreiro, 2000).

Τόσο στο πλαίσιο των μακρόχρονων μελετών της E.Ferreiro και των συνεργατών της όσο και στο πλαίσιο μεταγενέστερων μελετών που κινήθηκαν στην προοπτική της κατανόησης της συγκρότησης του συστήματος γραφής από το παιδί, έχει καταγραφεί ότι τα παιδιά που μεγαλώνουν σε κοινωνίες του δυτικού κόσμου διαμορφώνουν ιδέες και αντιλήψεις για το γραπτό λόγο από την ώρα που γεννιούνται καθώς προσπαθούν να κατανοήσουν τον κόσμο που τα περιβάλλει. Και η γραφή αποτελεί μέρος αυτού του κόσμου (Curto et al, 1998. Deford, 1991. Clay 1991 & 2001). Καθώς μεγαλώνουν οι ιδέες και οι αντιλήψεις τους εξελίσσονται ανάλογα με την αναπτυξιακή τους εξέλιξη, αλλά και με τις εμπειρίες γραμματισμού που έχουν στο περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνουν. Για να αναφερθεί σε αυτή την εξελικτική κατάκτηση του γραπτού λόγου από το παιδί η Marie Clay (2001) χρησιμοποίησε τον όρο ‘αναδυόμενος γραμματισμός΄ (emergent literacy), που αναφέρεται στην εξελικτική διαδρομή των εννοιολογήσεων των παιδιών σχετικά με το γραπτό λόγο, πριν να διδαχτούν με συστηματικό τρόπο γραφή και ανάγνωση. Στην πορεία γραμματισμού, εκτός από τη λειτουργία του κώδικα γραφής τα παιδιά έχουν και άλλες κατανοήσεις οι οποίες συνδέονται ισχυρά με τις ευκαιρίες εμπειριών γραμματισμού που έχουν στο κοινωνικό ή/και το σχολικό τους περιβάλλον. Πλούσιες εμπειρίες γραμματισμού τους δίνουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν σε τι μας χρησιμεύει η γραφή στη ζωή μας, ποια προβλήματα μπορεί να μας λύνει (Pascucci,1998) κι ακόμη ότι το γραπτό κείμενο μπορεί να διαμεσολαβήσει ανάμεσα στα ίδια και τους άλλους (Liao et al, 2006). Σ’ αυτή την προοπτική το σχολείο μπορεί να έχει ουσιαστική συμβολή. Αν, ξεκινώντας από το νηπιαγωγείο, τους παρέχονται ευκαιρίες συμμετοχής σε εγγράμματα γεγονότα που έχουν νόημα για τα ίδια και τους δίνεται κίνητρο για έκφραση των ιδεών τους και για επικοινωνία, ενισχύονται οι προσπάθειές τους για να μάθουν να γράφουν και να διαβάζουν και αυτό έχει ως συνέπεια την κατάκτηση και δεξιοτήτων που συνδέονται με το μηχανισμό της γραφής και τις συμβάσεις της γραπτής έκφρασης (Goodman, 1984; Liao et al, 2006).

Σχολικές πρακτικές γραμματισμού

Παρατηρήσεις και καταγραφές φοιτητριών/των του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής του Πανεπιστημίου Αθηνών σε σχολικές τάξεις του νηπιαγωγείου και της Α΄ δημοτικού στο πλαίσιο της πρακτικής τους άσκησης, οι οποίες συγκεντρώνονται και μελετώνται με συστηματικό τρόπο, αποτυπώνουν ότι ο τρόπος εργασίας στην προοπτική της εκμάθησης της γραφής και της

ανάγνωσης που εφαρμόζεται ευρύτερα και συχνότερα και στα δύο εκπαιδευτικά πλαίσια είναι η εκτέλεση από το σύνολο της τάξης παράλληλης εργασίας που κατά κύριο λόγο αποσκοπεί στην κατάκτηση του αλφαβητικού κώδικα: σχεδιασμός γραμμάτων και αντιγραφή λέξεων στο νηπιαγωγείο, ανάγνωση από το σχολικό βιβλίο (διαβάζουν με τη σειρά που υποδεικνύει ο/η εκπαιδευτικός επαναλαμβάνοντας το ίδιο κείμενο ξανά και ξανά), σχηματισμός συλλαβών, αντιγραφή λέξεων και μικρών προτάσεων στην Α΄ δημοτικού, με μεγαλύτερη έμφαση σε αυτή την τάξη στο 'σωστό' σχεδιασμό των γραμμάτων και στην ορθή γραφή. Πρόκειται για ισχυρή εστίαση στον κώδικα στο ξεκίνημα της διαδρομής προς το γραμματισμό. Αυτή η προσέγγιση, που έχει καταγραφεί στο πλαίσιο μελετών τόσο στην Ελλάδα (Αϊδίνης, 2012), όσο και σε άλλα εκτός της Ελλάδας εκπαιδευτικά πλαίσια (Pascucci, 2007), απηχεί μιαν αντίληψη του σχολείου πολύ ισχυρή σχετικά με την εκμάθηση της ανάγνωσης που συνδέεται με την άποψη ότι τα παιδιά έρχονται στο σχολείο ως 'άγραφοι χάρτες', είναι όλα το ίδιο ανίδεα όσον αφορά τη γραπτή γλώσσα και το σχολείο οφείλει να τους μεταδώσει τη 'σωστή' γνώση, σε όλους την ίδια, με τη 'σωστή' σειρά, τον ίδιο τρόπο και στον ίδιο χρόνο (Pascucci, 2007). Ακόμη και αν σε κάποιες τάξεις αναπτύσσονται και άλλες προσεγγίσεις με κυριότερες την ανάγνωση, αφήγηση ή/και συγγραφή παραμυθιών και διαμόρφωση προσκλήσεων με την ευκαιρία εκδηλώσεων και εορτών, που εναρμονίζονται με τη θεώρηση της γλώσσας ως περισσότερο πλαισιωμένης και κοινωνικά ενταγμένης διαδικασίας (Barton, 2009), αυτές στις περισσότερες περιπτώσεις φαίνεται να έχουν ευκαιριακό χαρακτήρα, ενώ η αποπλαισιωμένη και με σαφώς στοχευμένα μαθησιακά αποτελέσματα διδασκαλία του κώδικα γραφής διατηρεί κυρίαρχη θέση. Καθώς προχωρούν οι τάξεις, η εστίαση είναι περισσότερο στο λεξιλόγιο, στη γραμματική και στην ορθογραφία, ενταγμένη σταθερά στη λογική της συγκεκριμένης ύλης, απηχώντας μια εξαιρετικά στενή έννοια του γραμματισμού ως αυτόνομου συστήματος δομών που κατακτώνται γραμμικά (Κωστούλη, 2016).

Η μελέτη

Τα δεδομένα που προσκομίζουμε για συζήτηση στην παρούσα εργασία προέρχονται από μία τάξη νηπιαγωγείου της ευρύτερης περιοχής της Αθήνας και πιο συγκεκριμένα από μία τάξη νηπιαγωγείου των βορείων προαστίων. Για τη συγκέντρωσή τους πραγματοποιήθηκαν 21 απλές και συμμετοχικές παρατηρήσεις και, μετά την ολοκλήρωση των παρατηρήσεων, κλινικές συνεντεύξεις με τα παιδιά.

Ετερογενής κοινωνικά η σύνθεση της τάξης, στην οποία φοιτούσαν, κατά το σχολικό έτος 2016 – 2017 που πραγματοποιήθηκε η έρευνα, 23 παιδιά. Οι γονείς είχαν διαφορετική οικονομική κατάσταση και ήταν απόφοιτοι διαφορετικών βαθμίδων της εκπαίδευσης, γεγονός που οδηγεί στην υπόθεση ότι ενδέχεται να προσέφεραν στα παιδιά τους διαφορετικές εμπειρίες γραμματισμού στο σπίτι, διάσταση που δεν διερευνάται στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, ενδέχεται όμως να συνδέεται με διαφορετικές εννοιολογήσεις των παιδιών ως προς τον κώδικα γραφής, ζήτημα στο οποίο εστιάστηκε η μελέτη μας.

Το νηπιαγωγείο λειτουργούσε ως ολοήμερο, οι παρατηρήσεις όμως εστιάστηκαν στο πρωινό ωράριο, 8.30 – 13.00, πραγματοποιήθηκαν από αρχές Απριλίου έως τα μέσα Μαΐου και ήταν 21 συνολικά.

Τα στοιχεία ξεκίνησαν να συγκεντρώνονται για τις ανάγκες της πτυχιακής εργασίας των δύο πρώην φοιτητριών, που συμμετέχουν σε αυτή την μελέτη, την οποία επόπτευε η τρίτη συγγραφέας. Οι φοιτήτριες θέλησαν να μελετήσουν τις πρακτικές προώθησης του γραμματισμού σε μία τάξη νηπιαγωγείου, διερευνώντας αν εναρμονίζονται με όσα προσέγγιζαν στο πλαίσιο των μαθημάτων τους και στη σχετική βιβλιογραφία. Η ιδέα της πραγματοποίησης κλινικών συνεντεύξεων με αξιοποίηση των δοκιμασιών της E. Ferreiro προκειμένου να διερευνηθούν οι γνώσεις των παιδιών σχετικά με το κώδικα γραφής προέκυψε στο τέλος Μαΐου από την έκπληξη που ένοιωσαν οι φοιτήτριες όταν συμμετείχαν σε συμβάν που παρουσιάζεται παρακάτω.

Στο τέλος Μαΐου λοιπόν πραγματοποιήθηκαν κλινικές συνεντεύξεις με τα παιδιά κατά τις οποίες αξιοποιήθηκε η πρώτη σειρά των δοκιμασιών που πριν από χρόνια είχε συγκροτήσει η E.Ferreiro για τη διερεύνηση της κατάκτησης του κώδικα γραφής από το παιδί. Οι δοκιμασίες είχαν αποδοθεί στα ελληνικά από την Τζέλα – Βαρνάβα Σκούρα για τις ανάγκες δικής της σχετικής έρευνας (1994).

Οι διδασκαλίες των γραμμάτων

Σε αυτήν λοιπόν την τάξη η εκπαιδευτικός αφιέρωνε χρόνο στο να μάθουν τα παιδιά τα γράμματα, τα οποία διδάσκονταν με αλφαβητική σειρά: Α, Β, Γ, Δ… Προκειμένου να τα κινητοποιήσει περισσότερο, όπως ανέφερε στο πλαίσιο άτυπων συζητήσεων με τις φοιτήτριες, κάθε παιδί της τάξης ορίστηκε δάσκαλος ενός συγκεκριμένου γράμματος. Η κατανομή αυτή έγινε κοντά στα Χριστούγεννα, περίοδο κατά την οποία ξεκίνησαν οι ‘διδασκαλίες’ που ολοκληρώθηκαν κατά τη χρονική περίοδο που εκείνες παρατηρούσαν την τάξη. Για κάποια γράμματα η διδασκαλία εκτεινόταν σε μία δεύτερη μέρα γιατί ο υλικό που προσκόμιζε το παιδί - ‘δάσκαλος’ ήταν εκτεταμένο και η χρονική διάρκεια κάθε διδασκαλίας ήταν 50 έως 55 λεπτά περίπου, ενώ διδάχτηκαν και οι δίφθογγοι, συνεπώς εκτιμάται ότι οι διδασκαλίες ήταν συνολικά περισσότερες από 30. Στις 21 συνολικά ημέρες παρατήρησης οι φοιτήτριες παρακολούθησαν 11 διδασκαλίες που αφορούσαν εννέα (9) γράμματα της αλφαβήτου και τη δίφθογγο ‘ου’.

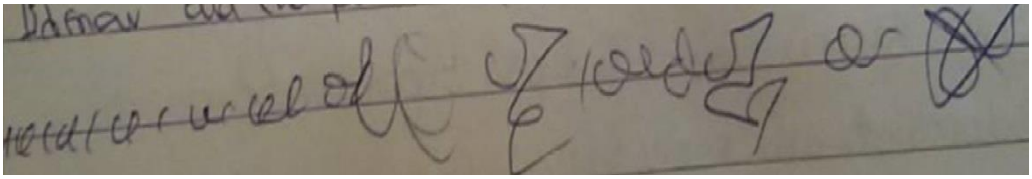
Κάθε παιδί προετοίμαζε το υλικό για τη ‘διδασκαλία’ του γράμματος που είχε αναλάβει από το σπίτι του, συχνότερα με τη βοήθεια της οικογένειας – η εκπαιδευτικός προέτρεπε προς αυτή την κατεύθυνση. Λιγότερες φορές η προετοιμασία γινόταν στο σχολείο με την βοήθεια της εκπαιδευτικού.

Αρχικά η εκπαιδευτικός σχημάτιζε με τουβλάκια ή ξυλάκια στο πάτωμα το κεφαλαίο γράμμα που επρόκειτο να διδαχτεί. Τα παιδιά περπατούσαν πάνω στο γράμμα κατά τη φορά που τους υποδείκνυε η εκπαιδευτικός, φορά που αντιστοιχούσε κατά την αντίληψή της στη φορά της γραφής. Αφού ολοκληρωνόταν αυτή η διαδικασία η εκπαιδευτικός ζητούσε από το παιδί – ‘δάσκαλο’ να γράψει στο χάρτινο πίνακα με μαρκαδόρο την κεφαλαία και την πεζή εκδοχή του γράμματος που δίδασκε. Έπειτα το παιδί ‘δάσκαλος’ ζητούσε από τα παιδιά να ανταποκριθούν στις δραστηριότητες που είχε ετοιμάσει: να πουν λέξεις που ξεκινούν από το συγκεκριμένο γράμμα, να συμπληρώσουν φύλλα εργασίας, σταυρόλεξα κ.λπ. Η όλη διαδικασία ολοκληρωνόταν με ένα φύλλο εργασίας από υλικό του εμπορίου, που μοίραζε σταθερά η εκπαιδευτικός, στο πλαίσιο του οποίου τα παιδιά έπρεπε να κυκλώσουν το κεφαλαίο και το πεζό γράμμα που διδασκόταν κάθε φορά και να γράψουν δύο σειρές από καθένα.

παράδειγμα: η 'διδασκαλία' του Μμ

Η Μαρέτα ως δασκάλα κάθεται στη θέση της νηπιαγωγού στο κέντρο του κύκλου. Δείχνει στα παιδιά το κεφαλαίο Μ που έχει φτιάξει από χαρτί. Στη συνέχεια τους δείχνει ένα χαρτί Α4, στο οποίο έχει ζωγραφίσει τέσσερα πράγματα από μ: Ένα κοριτσάκι που απεικονίζει την ίδια (**Μ**αρέτα), έναν μύτο, ένα μωρό και μία μαμά. Οι τέσσερις διαφορετικές εικόνες χωρίζονται μεταξύ τους με κάθετες γραμμές. Ζητάει από τα παιδιά να καταλάβουν ποιες λέξεις από Μμ βλέπουν στις εικόνες, εκείνα σηκώνουν χέρι και η Μαρέτα επιλέγει ποιος θα μιλήσει κάθε φορά. Στη συνέχεια, μετά από παρότρυνση της εκπαιδευτικού τα παιδιά λένε διάφορες λέξεις που ξεκινούν από μ. Υπάρχουν παιδιά που λένε λέξεις που ξεκινούν από άλλο γράμμα, η εκπαιδευτικός το επισημαίνει και ζητάει να πουν λέξεις από **μ**. Πολλές από αυτές συμβαίνει να αναφέρονται σε φαγητά. Έτσι η νηπιαγωγός προτείνει να μετατρέψουν το μπακάλικο (τη σχετική γωνιά του νηπιαγωγείου δηλαδή) σε εστιατόριο και να κάνουν το εστιατόριο του μ, κάθε παιδί να ζωγραφίσει ένα φαγητό που ξεκινάει από μ, να γράψει την ονομασία του και την τιμή που θα μπορούσε να έχει σε ένα εστιατόριο. Έτσι θα έχουν φτιάξει το μενού του μ. Όταν η νηπιαγωγός είπε τη λέξη **μ**ενού τόνισε το **μ** στην αρχή. Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός δείχνει στον πίνακα έναν τρόπο σχεδίασης του κεφαλαίου Μ: πρώτα κάνει μια γραμμή κάθετη, μετά άλλη μία, μια τελίτσα στη μέση τους και μετά ενώνει τις κορυφές των δύο γραμμών με τη τελίτσα με διαγώνιες γραμμές. Παράλληλα το εξηγεί λεκτικά. Στη συνέχεια λέει στη Μαρέτα να γράψει στο χαρτί και το κεφαλαίο και το πεζό Μμ και να αρχίσει να φωνάζει ένα - ένα τα παιδιά να το 'γράψουν' κάτω από το δικό της, αφού περπατήσουν πάνω στο Μ από τούβλα που είναι σχηματισμένο στο πάτωμα. Σε όποιο παιδί τελειώνει, η νηπιαγωγός δίνει ένα φύλλο εργασίας όπου έχει να κυκλώσει το κεφαλαίο και το πεζό Μμ, επιλέγοντάς το ανάμεσα σε άλλα γράμματα και από κάτω να γράψει δύο σειρές με το κεφαλαίο Μ και δύο σειρές με το πεζό μ.

Και στις έντεκα διδασκαλίες που παρακολούθησαν οι φοιτήτριες όλα τα παιδιά συμμετείχαν προσπαθώντας να ανταποκριθούν σε όσα πρότειναν το παιδί – 'δάσκαλος' και η εκπαιδευτικός χωρίς να δυσανασχετούν, ωστόσο κάποια ζητούσαν με κάποια αγωνία ξανά και ξανά να τους εξηγηθεί τι πρέπει να κάνουν. Καθώς ολοκληρώνονταν οι παρατηρήσεις τους οι φοιτήτριες κατέγραψαν το παρακάτω συμβάν, που τις έβαλε σε σκέψεις: Κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων στην αρχή της ημέρας, η Άρτεμις με την Ελίνα, την Αριάδνη και τη Μαρέτα παίζουν σχολείο. Η Άρτεμις (που ήταν 'δασκάλα' του Γγ) είναι η δασκάλα και κάθεται στο καρεκλάκι της νηπιαγωγού στη μέση του κύκλου έχοντας μπροστά της ένα τετράγωνο τραπεζάκι. Κάθε μια τους έχει προμηθευτεί από τα υλικά που διατίθενται για το ελεύθερο παιχνίδι ένα μικρό χαρτί (1/3 του Α4) και έναν μαρκαδόρο. Η Ελίνα, η Αριάδνη και η Μαρέτα είναι οι μαθήτριες και κάθονται στο πάτωμα πίσω από ένα παγκάκι χρησιμοποιώντας το παγκάκι σαν θρανίο για να γράφουν. Η Άρτεμις τους υπαγορεύει ένα γράμμα τη φορά ή έναν αριθμό. Κάθε φορά που τους υπαγορεύει κάτι το γράφει και εκείνη και τους δείχνει το δικό της γραπτό ως πρότυπο για να το κάνουν με τον ίδιο τρόπο, λέγοντας για παράδειγμα: «Να έτσι να το κάνετε. Είναι το Α», «Το 5. Να έτσι», «Κάντε το Ο». Γράψτε το 5 φορές… Την ίδια μέρα, σε άλλη χρονική στιγμή, η Άρτεμις πλησιάζει τη μία από τις φοιτήτριες και της λέει: 'Θέλεις να δεις πώς γράφω;' (εικόνα 1). Στη θετική απάντηση της φοιτήτριας γράφει:



εικόνα 1

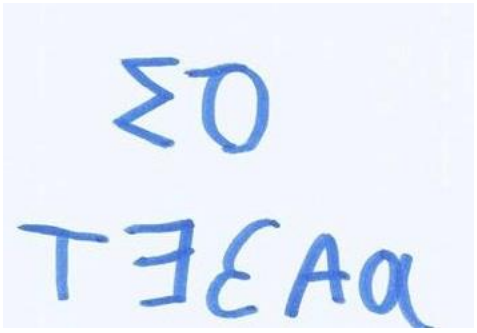
Έγραψα ‘σ’αγαπώ μαμά και Χαρούλα’ της λέει. Η φοιτήτρια προβληματίζεται. Το συζητά με τη συνάδελφό της και με την επιβλέπουσα και αποφασίζουν να διερευνήσουν περισσότερο τι έχουν μάθει τα παιδιά από τη διδασκαλία των γραμμάτων, αξιοποιώντας, όπως ήδη αναφέρθηκε, την πρώτη σειρά δοκιμασιών της E.Ferreiro για τη διερεύνηση γνώσεων που συνδέονται με τον κώδικα γραφής.

Δοκιμασίες και ευρήματα

Οι δοκιμασίες αξιοποιήθηκαν στο πλαίσιο κλινικών συνεντεύξεων, όπως είχαν σχεδιαστεί. Οι φοιτήτριες συναντούσαν κάθε παιδί χωριστά, η μία υπέβαλε τις ερωτήσεις και η άλλη κρατούσε αναλυτικές σημειώσεις. Όλα τα παιδιά ήθελαν να συμμετέχουν. Οι δοκιμασίες ολοκληρώθηκαν σε τρεις συνεχόμενες ημέρες ενώ η συνάντηση με κάθε παιδί διαρκούσε από οκτώ έως έντεκα λεπτά.

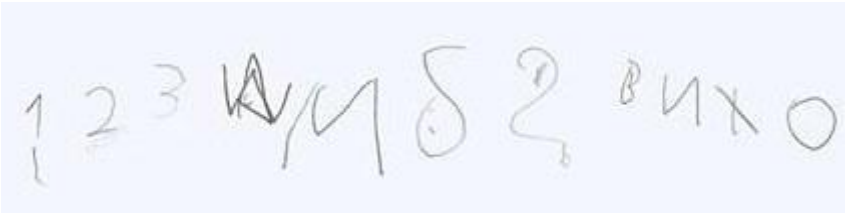
Αρχικά η φοιτήτρια ζητούσε από το παιδί να γράψει κάποια γράμματα. Και ενώ είχαν την προσδοκία ότι όλα τα παιδιά θα ξέρουν να σχεδιάζουν γράμματα και να τα αναγνωρίζουν, διαπίστωσαν ότι υπήρχαν παιδιά που ενώ σχεδίαζαν γράμματα περισσότερο ή λιγότερο ευανάγνωστα, δεν μπορούσαν να τα αναγνωρίσουν, δυσκολεύονταν ακόμη και για γράμματα που είχαν ‘διδάξει’ τα ίδια, όπως ο Χρήστος, ‘δάσκαλος’ του Ρρ, που όταν του ζητήθηκε να γράψει κάποια γράμματα, έγραψε γράμματα αποκλειστικά από το όνομά του (βλ εικόνα 2), αναγνώρισε όμως μόνο το Ο, ή ό Μάριος, ‘δάσκαλος του Νν’ που από τα γράμματα που έγραψε αναγνώρισε το Ε, που το κεφαλαίο το έγραψε να κοιτάει προς τα αριστερά, και το Α, που έγραψε και το κεφαλαίο και το πεζό. Τα άλλα δήλωσε ότι τα έχει ξεχάσει (βλ.εικόνα 3).

εικόνα 2



εικόνα 3

Κι ακόμη η Μαρέτα που όταν της ζητήθηκε να γράψει μερικά γράμματα σχεδίασε ανάμεικτα γράμματα και αριθμούς (εικόνα 4), αναγνώρισε όμως μόνο το Μ, επειδή το έχει είπε στο όνομά της, και το Ο, είπε ότι το ξέρει αυτό.



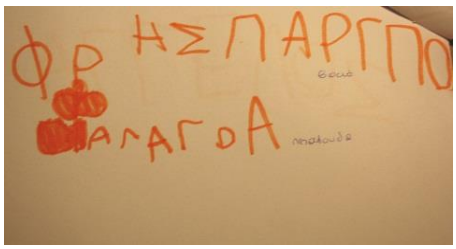
εικόνα 4

Κάποια παιδιά όταν τους ζητήθηκε να γράψουν κάποιες λέξεις, όπως π.χ. τη λέξη ‘βουνό’ και τη λέξη ‘πεταλούδα’, τη λέξη ‘γάτα’ και τη λέξη ‘γάτες’ (έχοντας μπροστά τους μία και στη συνέχεια τρεις γάτες αντίστοιχα), τη λέξη ‘σκύλος’ και τη λέξη ‘κουτάβι’ (έχοντας μπροστά τους την εικόνα ενός σκύλου και ενός κουταβιού αντίστοιχα) δεν χρησιμοποίησαν με συμβατικό τρόπο ούτε τα γράμματα που είχαν διδάξει τα ίδια. Ενδεικτικά παραδείγματα ο Δημοσθένης, δάσκαλος του Η, που σε όλα τα παραπάνω ερωτήματα έγραφε τη δεύτερη λέξη που του ζητιόταν κολλητά στην πρώτη χρησιμοποιώντας για κάθε δίδυμο λέξεων διαφορετική ποικιλία γραφημάτων

εικόνα 5

εικόνα 6

ή ο Γεράσιμος, που σε όλα τα παραπάνω δίδυμα λέξεων έγραφε με περισσότερα σύμβολα τη λέξη που αντιστοιχούσε σε αυτό που είχε το μεγαλύτερο μέγεθος ή τη μεγαλύτερη ποσότητα, στην εικόνα 7 βλέπουμε πώς έγραψε τις λέξεις ‘βουνό’ και ‘πεταλούδα’. «Στο βουνό», είπε, «έβαλα πολλά γιατί είναι μεγάλο». Αντίστοιχο ήταν και το επιχείρημα που είχε η Άρτεμις για τις αντίστοιχες γραφές, βλέπουμε στην εικόνα 8 πώς έγραψε τις λέξεις σκύλος και κουτάβι: «Ο σκύλος έχει πιο πολλά γράμματα γιατί είναι πιο μεγάλος», είπε.

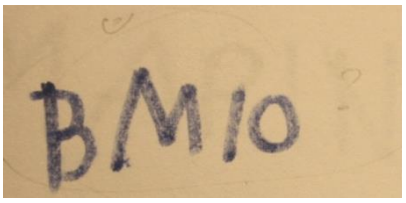


εικόνα 7

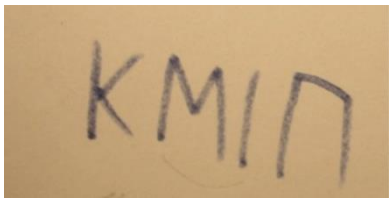
εικόνα 8

Στις δοκιμασίες συμμετείχαν τα 22 από τα 23 παιδιά της τάξης. Έξι (6) παιδιά –ανάμεσά τους αυτά που γραφές τους παρουσιάζονται στις εικόνες που προηγήθηκαν–, βρέθηκε να γράφουν με προσυλλαβικό τρόπο. Έντεκα (11) παιδιά έγραφαν με τρόπο συλλαβικό ή συλλαβο-αλφαβητικό, χρησιμοποιώντας τα γράμματα με τη συμβατική τους αξία, αποτυπώνοντας συνήθως με ένα γράμμα κάθε συλλαβή και κάποιες φορές προσθέτοντας το τελικό γράμμα, αν ήταν φωνήεν, κυρίως στις δισύλλαβες λέξεις. Ο Νικηφόρος π.χ. έγραψε ‘ΠΤΛΑ’ για τη λέξη ‘πεταλούδα’ και ‘ΑΚΑ’ για τη λέξη ‘αρκούδα’ και ο Μπάμπης έγραψε ‘ΒΝΟ’ για τη λέξη ‘βουνό’ και ‘ΠΤΛΔ’ για τη λέξη

πεταλούδα. Όταν όμως στον τελευταίο ζητήθηκε να γράψει τη λέξη ‘γάτα’ έχοντας μπροστά του την εικόνα μιας γάτας, έγραψε ‘ΓΤΑ’ και όταν στη συνέχεια του ζητήθηκε να γράψει τη λέξη ‘γάτες’ έχοντας μπροστά του εικόνες τριών γατών, έγραψε ‘ΓΤΑ ΓΤΑ ΓΤΑ’, επανέλαβε δηλαδή τρεις φορές ό,τι είχε γράψει για τη λέξη ‘γάτα’, δηλώνοντας ότι έγραψε ‘γάτες’. Ο τρόπος που προσέγγιζε τη γραφή της λέξης στον πληθυντικό αριθμό, ως να όφειλε να αποτυπώσει την εικόνα κάθε μονάδας που συμμετείχε στη σύνθεση του πλήθους, εντυπωσίασε τις φοιτήτριες και τις οδήγησε να διαβάσουν περισσότερο σχετικά με τη συνθετότητα της διαδρομής που διανύουν τα παιδιά στην πορεία κατάκτησης της γραφής. Υπήρξαν επίσης παιδιά που, ενώ χρησιμοποιούσαν για να γράψουν γράμματα που αντιστοιχούσαν στη συμβατική γραφή της λέξης, προσέθεταν άλλα προκειμένου να είναι τα γράμματα για κάθε λέξη 4 συνολικά, έχοντας ίσως διαμορφώσει έναν δικό τους κανόνα για τη γραφή, όπως έχει καταγραφεί και σε μακρόχρονες έρευνες ότι μπορεί να συμβαίνει στο ξεκίνημα της εκμάθησης της γραφής (Curto et al, 1998). Ενδεικτικό παράδειγμα οι γραφές του Μιχάλη για τις λέξεις ‘βουνό’ και ‘κουνούπι’ στις εικόνες 9 και 10:

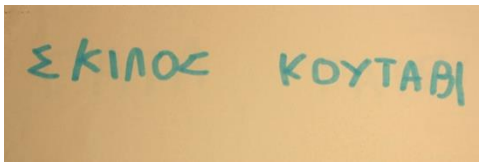


εικόνα 9

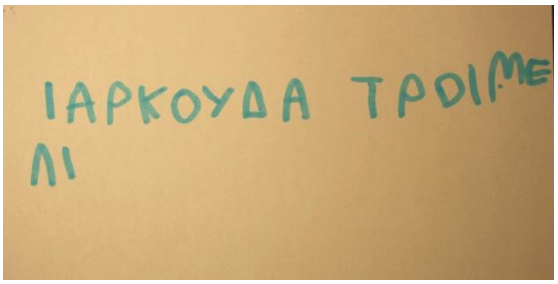


εικόνα 10

Τέλος 5 παιδιά έγραφαν αλφαβητικά, μόνο όμως η Ελένη και η Βιβή χρησιμοποιούσαν και τη δίφθογγο ‘ου. Τα υπόλοιπα έβαζαν ‘ο’ ή ‘υ’ στη θέση του ‘ου’, γεγονός που θεωρήθηκε αναμενόμενο γι αυτό και κατατάχτηκαν στην αλφαβητική γραφή. Ενδιαφέρον παρουσιάζει ότι σε αυτή την ομάδα εντάσσεται και ο Αριστείδης, ‘δάσκαλος’ του ‘ου’. Ενδεικτικά παρουσιάζουμε παραδείγματα αλφαβητικής γραφής στις εικόνες 11, 12, 13, 14 και 15.



εικόνες 11 και 12: οι αλφαβητικές γραφές της Ελένης



εικόνες 13, 14 και 15: γραφές του Αριστείδη, δασκάλου του ‘ου’

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το απόσπασμα της ηχογραφημένης συζήτησης με τον Αριστείδη που βλέπουμε εδώ. Ο Αριστείδης περιγράφει το σχηματισμό του ‘ου’, ενώ την ίδια στιγμή δεν τον εκτελεί.

Φοιτήτρια: (δείχνοντας το ένα «υ» από τη λέξη «κουνούπι» που έχει γράψει ο Αριστείδης) αυτό το γράμμα που έγραψες ποιο είναι;
Αριστείδης: Το «ου»
Φοιτήτρια: Ήσουν δάσκαλος του «ου»;
Αριστείδης: Ναι, το «ο» και το «υ» το ποτηράκι παντρεύτηκαν και έγινε το «ου».

Στις δοκιμασίες που αξιοποιήθηκαν περιλαμβάνονταν και καρτέλες ανάγνωσης. Στις καρτέλες υπήρχαν εικόνες και από κάτω ήταν γραμμένες λέξεις, σε κάποιες μία λέξη και σε κάποιες άλλες περισσότερες. Ζητιόταν από τα παιδιά να παρατηρήσουν την εικόνα και να 'διαβάσουν' τι έγραφε από κάτω. Μόνο η Ελένη διάβασε με άνεση ό,τι ήταν γραμμένο. Τα υπόλοιπα παιδιά που έγραφαν αλφαβητικά, συλλαβοαλφαβητικά ή συλλαβικά το προσπαθούσαν και, όπως ήταν σχετικά αναμενόμενο, κατάφερναν να διαβάσουν κάποια από τα γραμμένα, παραλείποντας κατά κανόνα λέξεις που περιείχαν διφθόγγους. Ο Αριστείδης κατάφερε να διαβάσει τη λέξη 'παιχνίδια' επισημαίνοντας ότι είναι λάθος γραμμένη, «εδώ», είπε δείχνοντας το 'αι', «έπρεπε να έχει 'ε', γιατί τα παιχνίδια έχουν 'ε'».

Συμπερασματικές επισημάνσεις και συζήτηση

Στην παρούσα εργασία επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε την εμβέλεια συγκεκριμένης διδακτικής πρακτικής που επικεντρώνεται στη διδασκαλία των γραμμάτων στο νηπιαγωγείο, διερευνώντας κατανοήσεις των παιδιών σχετικά με τον κώδικα γραφής μετά την ολοκλήρωσή της. Όσα με συστηματικό τρόπο καταγράφηκαν αναδεικνύουν ότι η συστηματική διδασκαλία των γραμμάτων του αλφαβήτου δεν οδηγεί αναγκαστικά στην κατάκτηση του κώδικα γραφής, καθώς η εκμάθηση της γραφής δεν αποτελεί εκμάθηση μιας τεχνικής, αλλά διαδικασία πολύ πιο σύνθετη που απαιτεί ενεργοποίηση της σκέψης (Ferreiro 1998 και 2000) και προϋποθέτει κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που συνδέονται με κατανοήσεις οι οποίες ξεπερνούν τη γνώση του σχεδιασμού και της αναγνώρισης των γραμμάτων (Pascucci, 2007). Όσα αναδεικνύονται στη μελέτη έχουν καταδειχτεί στο πλαίσιο πολλών ευρύτερων και μακρόχρονων μελετών (ενδεικτικά Ferreiro et Teberosky, 1982. Curto et al 1998. Deford, 1991, Sylva et al, 2010), ωστόσο θεωρήσαμε σημαντική την πραγματοποίησή της καθώς το σχολείο εξακολουθεί να επιμένει σθεναρά στη διδασκαλία των γραμμάτων ξεκινώντας από το νηπιαγωγείο παρότι έχει πολύ διαφορετικό προσανατολισμό η προσέγγιση που προτείνεται στον οδηγό για τι/τους εκπαιδευτικούς (Δαφέρμου κ.ά, 2006). Για την προώθηση του γραμματισμού των παιδιών, ξεκινώντας από τις μικρές ηλικίες, όπως αναφέρεται στη εκτενή βιβλιογραφία που έχει αναπτυχθεί τα τελευταία 40 χρόνια, πολύ πιο σημαντική είναι η επαφή τους με τα κείμενα και η παροχή ευκαιριών να διαμορφώνουν τα δικά τους κείμενα προκειμένου να επικοινωνήσουν με τους άλλους και να τους γνωστοποιήσουν τις ιδέες τους (Γιαννικοπούλου 2001; Δαφέρμου κ.ά, 2006; Pascucci, 2007; Liao et al, 2006; Δαφέρμου και Σφυρόερα, 2010). Η επαφή αυτή είναι που τα υποστηρίζει να κατανοήσουν τις λειτουργίες, τις συμβάσεις και τις αξίες της γραπτής γλώσσας και να κινητοποιηθούν για να την κατακτήσουν.

Πέρα από τη γνώση του πώς μαθαίνουν τα παιδιά και τη συνειδητοποίηση ότι ο γραμματισμός είναι κοινωνική κατασκευή κατά συνέπεια η προώθησή του συνδέεται με τη 'μύηση' των μικρών παιδιών σε κοινωνικές πρακτικές και δεν μπορεί να προωθείται ερήμην τους, προϋπόθεση για την επιτυχή προώθηση του γραμματισμού των παιδιών στο

σχολικό πλαίσιο οι μελετητές καταλήγουν ότι αποτελεί η υιοθέτηση από πλευράς των εκπαιδευτικών στάσης 'εκπαιδευτικού – ερευνητή' που παρατηρεί και καταγράφει τι λένε και τι κάνουν τα παιδιά ώστε να είναι σε θέση να εμβαθύνει στις κατανοήσεις τους και να τους παρέχει εκπαιδευτικές ευκαιρίες που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους. Σημαντική παράμετρος οι εκπαιδευτικοί να αναστοχάζονται για τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους με συστηματικό τρόπο και να τις αναθεωρούν ή να τις διευρύνουν (Αυγητίδου κ.ά, 2017). Τότε μπορεί να υπάρχει ελπίδα το σχολείο να αναπτύξει κάποτε το ρόλο που του αρμόζει…

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αϊδίνης, Α. (2012). *Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία.* εκδόσεις Gutenberg – Γιώργος και Κώστας Δαρδανός.

Αυγητίδου, Σ., Τζεκάκη, Μ. & Τσάφος, Β. (2016). *Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται. Προτάσεις υποστήριξης της Πρακτικής τους Άσκησης*. Αθήνα: Gutenberg.

Βαρνάβα-Σκούρα, Τζ. (1994). Οι ιδέες των παιδιών για τη γραφή και η μαθησιακή διαδικασία. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τεύχος 27.

Barton, D. (2009). *Εγγραμματισμός. Εισαγωγή στην οικολογία της γραπτής γλώσσας.* Τζέλα Βαρνάβα – Σκούρα (επιμέλεια), εκδόσεις Παπαζήση.

Clay, M. (1991). *Becoming literate – The construction of inner control.* Heinemann.

Clay, M. (2001). *Change over time in children's literacy development.* Heinemann.
Curto, L., Morillo, M., Teixido, M. (1998). *Γραφή και Ανάγνωση*, τόμοι Ι, ΙΙ, ΙΙΙ, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Κέντρο Καινοτομικών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων, ΟΕΔΒ.

Γιαννικοπούλου, Α. (2001). *Η γραπτή γλώσσα στο νηπιαγωγείο.* εκδόσεις Καστανιώτη.

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. &Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί, Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Δαφέρμου, Χ. & Σφυρόερα, Μ. (2010). Ξεκίνημα της γραφής στο σχολικό πλαίσιο. *Σύγχρονο νηπιαγωγείο,* 76: 76-83.

Deford, D.E. (1991). Using reading and writing to support the reader. Στο D.E. Deford, C.A. Lyons, G.S. Pinnell, *Bridges to literacy – Learning from reading recovery.* Heinemann Portsmouth, NH: 77 – 95.

Delhaxhe, A., Terwaghe, S. & Massoz, D. (1989). *Agir avec le langage ecrit.* Labor, Bruxelles.

Dumazedier, J. & De Gisors, H. (1989). Francais analphabetes ou illetres? *Revue francaise de Pedagogie*, αφιέρωμα: Apprendre a lire et a ecrire: 203 – 209.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1982). *Literacy before schooling.* London, Heinemann.

Ferreiro, E. (1990). Literacy development. Psychogenesis. Στο Y.Goodman (ed) *How children construct literacy. Piagetian perspectives.* USA: International Reading Association: pp 12-25.

Ferreiro, E. (1998). Διαδικασίες νοηματοποίησης της γραπτής γλώσσας. Παραδείγματα από παιδιά σε διαφορετικές χώρες. Στο *Το παιδί και η γραφή - Μία σχέση κλειδί για τη δια βίου μάθηση*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Κέντρο Καινοτόμων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων, ΟΕΔΒ.

Ferreiro, E. (2000). *L' ecriture avant la lettre.* Paris, Hachette.

Goodman, Y. (1984). The Development of initial Literacy. Στο H.Goelman & A.Oberg *Awakening to Literacy.* London, Heinemann Educational Books.

Κωστούλη, Τρ. (2016). Γλωσσική εκπαίδευση, γραμματισμός και πρακτικές γραμματισμού σε μικτές τάξεις (Διαθέσιμο: www.roma-ekka.gr, προσπελάστηκε στις 18/1/2018).

Liao, J., Ruben, D., Wolfer, P. (2006). Δημιουργώντας ένα εργαστήριο γραπτής έκφρασης στην πρώτη δημοτικού: πώς να διδάξουμε 'δεξιότητες' γραμματισμού και να βοηθήσουμε τα παιδιά να εκφραστούν. Στο Pappas, Ch. & Barro Zecher, L. *Αναδομώντας τα κειμενικά είδη του σχολικού γραμματισμού* . Τρ.Κωστούλη (επιμ.). εκδόσεις Επίκεντρο.

Pascucci, M. (1998). Η κατασκευή διαφορετικών τύπων κειμένων από μικρές ομάδες παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Στο *Το παιδί και η γραφή - Μία σχέση κλειδί για τη διά βίου μάθηση*. Τζέλα Βαρνάβα – Σκούρα (επιμ.), Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Κέντρο Καινοτόμων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων, ΟΕΔΒ.

Pascucci, M. (2007). Διδάσκοντας γραφή στα παιδιά της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου: παραδοσιακές καταστάσεις και πειραματικά περιβάλλοντα. Γέφυρες, 34, 10 – 23.

Scribner, S. & Cole, M. (1981) *The Psychology of Literacy*. Harvard University Press.

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. and Taggart B. (2010), *Early Childhood Matters. Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education Project.* Routledge: London and New York

ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΣΤΑ ΜΜΕ:

ΜΙΑ ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΑ ΠΡΟΤΥΠΑ ΟΜΟΡΦΙΑΣ ΣΤΑ ΜΜΕ

Γαλάτεια Καλλίτση

Πανεπιστήμιο Κύπρου

kallitsi.galatia@ucy.ac.cy

Περίληψη

Στο άρθρο αυτό αναλύονται τα αποτελέσματα μιας πρακτικής εφαρμογής κριτικού γραμματισμού στα ΜΜΕ στη δημοτική εκπαίδευση σε ενότητα με θέμα τα πρότυπα ομορφιάς στα ΜΜΕ, σχεδιασμένη σε φεμινιστική βάση. Σκοπός ήταν η αξιολόγηση της προσέγγισης του μιντιακού κριτικού γραμματισμού, αναφορικά με τους τρόπους που μπορούν να καλλιεργηθούν στα παιδιά ικανότητες κριτικού χειρισμού μηνυμάτων που μεταφέρονται από τα ΜΜΕ σχετικά με τα πρότυπα ομορφιάς. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η εκπαιδευτική παρέμβαση συνέβαλε στην κριτική ανάλυση μιντιακών κειμένων σε σχέση με την ομορφιά και τις έμφυλες υποκειμενικότητες από τα παιδιά. Ωστόσο, αν και τα παιδιά φαίνεται να διαθέτουν τη γνώση σχετικά με την τεχνητή φύση της ομορφιάς μέσα από τα ΜΜΕ, εξακολουθούν συχνά να αντλούν απόλαυση από αυτά, φανερώνοντας το μεγάλο χάσμα που υπάρχει μεταξύ γνώσης και επιθυμίας. Τέλος, παρατηρήθηκε διαφοροποίηση όσον αφορά την κριτική εμπλοκή των παιδιών με τα ΜΜΕ στη βάση του κοινωνικοοικονομικού και δημογραφικού τους υπόβαθρου.

Λέξεις κλειδιά: κριτικός γραμματισμός στα ΜΜΕ, εκπαιδευτική παρέμβαση, πρότυπα ομορφιάς

Abstract

In this article I analyze the results of an educational intervention on media critical literacy, that took place in a primary school. The intervention negotiated media beauty-promoted models and was based on a feminist approach. The intervention's purpose was to appraise the ways in which a media critical literacy approach can cultivate children's critical thinking skills regarding media beauty ideals. Results indicate that the intervention raised children's interpretative skills in negotiating media messages concerning beauty and gendered subjectivities. However, even though children realized the artificial nature of media-promoted beauty ideals, they still might derive pleasure from them, something that reflects the big gap that exists between knowledge and desire. Finally, there seems to be a differentiation regarding children's critical engagement with media messages, based on their socioeconomic and demographic background.

Keywords: media critical literacy, educational intervention, beauty ideals

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ένας από τους μεγαλύτερους περιορισμούς του κλάδου των πολιτισμικών σπουδών σε θέματα ΜΜΕ είναι η έμφαση στην κειμενική ανάλυση και η απουσία παιδαγωγικής προσέγγισης που να θέτει γενικότερα ερωτήματα για το πώς η κριτική ανάλυση των ΜΜΕ μπορεί να ενσωματωθεί στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η παρούσα έρευνα ανταποκρίθηκε σε αυτό το κενό μέσα από τη διεξαγωγή εκπαιδευτικής παρέμβασης στη δημοτική εκπαίδευση, η οποία είχε σκοπό την αξιολόγηση της μεθοδολογικής προσέγγισης του κριτικού γραμματισμού στα ΜΜΕ, αναφορικά με τους τρόπους με τους οποίους η ανάπτυξη ικανοτήτων κριτικού γραμματισμού στα παιδιά μπορεί να συμβάλει στην αύξηση των ικανοτήτων χειρισμού, αντιμετώπισης και εμπρόθετης δράσης στα μηνύματα που μεταφέρονται από τα ΜΜΕ σχετικά με τα πρότυπα ομορφιάς. Στο άρθρο αυτό δίνεται το βασικό θεωρητικό πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού στα ΜΜΕ (Media Literacy), με στόχο την εξήγηση του πώς και γιατί αξίζει να ενσωματώσουμε το μιντιακό κριτικό γραμματισμό στην εκπαίδευση. Στο άρθρο αυτό, ακόμα, αναλύονται τα αποτελέσματα μιας πρακτικής εφαρμογής κριτικού γραμματισμού στα ΜΜΕ σε τρία σχολεία στη δημοτική εκπαίδευση σε ενότητα με θέμα τα πρότυπα ομορφιάς στα ΜΜΕ, σχεδιασμένη σε φεμινιστική βάση.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Διερεύνηση του όρου Γραμματισμός στα ΜΜΕ

Με τις ραγδαίες αλλαγές στην τεχνολογία, ο γλωσσικός γραμματισμός που παραδοσιακά παρέχει το σχολείο δεν αρκεί για να οδηγήσει στην επαρκή κατανόηση της πολλαπλότητας των μηνυμάτων των ΜΜΕ, ώστε οι μαθητές και μαθήτριες να είναι ενεργοί συμμετέχοντες σε μια δημοκρατική κοινωνία (Kellner & Share, 2005, 2007). Δημιουργείται έτσι η ανάγκη για εκπαίδευση σε επιμέρους γραμματισμούς ή πολυαλφαβητισμούς (multiliteracies), ως μέσο για κατανόηση των μηνυμάτων που προέρχονται κυρίως από τις σύγχρονες πολυμεσικές τεχνολογίες, αλλά κι από τις παραδοσιακές μορφές ΜΜΕ. Ο γραμματισμός στα ΜΜΕ είναι ένας από τους πολλούς γραμματισμούς που τα παιδιά στον 21ο αιώνα χρειάζονται για να συμμετέχουν πιο αποτελεσματικά σε δημοκρατικές διαδικασίες (Kellner & Share, 2007).

Ο πλέον διαδεδομένος ορισμός του γραμματισμού στα ΜΜΕ, ο οποίος φέρει σε δυναμική σχέση το γνωστικό και παιδαγωγικό στοιχείο με το πλαίσιο της ενδυνάμωσης ανήκει στην Aufderheide (1993). Σύμφωνα με τη συγγραφέα, ένα κριτικά γραμματισμένο άτομο πρέπει να διαθέτει την ικανότητα για πρόσβαση, αποκωδικοποίηση, αξιολόγηση, ανάλυση και παραγωγή ηλεκτρονικών και έντυπων ΜΜΕ. Πρόκειται για μια εκπαίδευση με ευρύ περιεχόμενο, η οποία τονίζει την πληροφόρηση του πολίτη, την αισθητική του έκφραση, την κοινωνική του δράση, την αυτοπεποίθηση και την καταναλωτική του συνείδηση.

Οι Kellner και Share (2007) χρησιμοποιούν τον όρο «μιντιακός κριτικός γραμματισμός» (“critical media literacy”) για να δώσουν έμφαση στην κριτική ανάλυση κωδίκων και συμβάσεων των ΜΜΕ, στην κριτική στερεοτύπων, επικρατούσων αξιών και ιδεολογιών και στην ικανότητα ερμηνείας πολλαπλών μηνυμάτων και νοημάτων που παράγονται από τα ΜΜΕ. Στον μιντιακό κριτικό γραμματισμό κεντρική θέση κατέχει η κατανόηση της ιδεολογίας, εξουσίας και κυριαρχίας στα μιντιακά κείμενα και κατά συνέπεια η κριτική ανάλυση αναπαραστάσεων φύλου, φυλής, τάξης, σεξουαλικότητας μέσα από αυτά. Η προσέγγιση των Kellner και Share προσεγγίζει το κοινό ως ενεργό στην ανάγνωση

μιντιακών κειμένων και στη διαδικασία παραγωγής νοημάτων. Μια τέτοια προσέγγιση βοηθά τους ανθρώπους να αξιολογούν το περιεχόμενο των ΜΜΕ, να χρησιμοποιούν τα ΜΜΕ έξυπνα, ενώ ταυτόχρονα προωθεί την παραγωγή εναλλακτικών ΜΜΕ. Κάτι τέτοιο οδηγεί στην κατεύθυνση της μετασχηματιστικής παιδαγωγικής και στην εκδημοκρατικοποίηση της εκπαίδευσης και της κοινωνίας.

Αν και η εκπαίδευση στα ΜΜΕ καλλιεργεί πολύ σημαντικές ικανότητες στα παιδιά, εντούτοις, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Κύπρου, αλλά και σε άλλες χώρες στο δυτικό κόσμο, δεν υπάρχει συστηματική προσέγγιση στον μιντιακό κριτικό γραμματισμό. Ένα τέτοιο κενό δείχνει ότι ένα σχολικό σύστημα που αγνοεί την κυριαρχία της κουλτούρας των ΜΜΕ στην κοινωνικοποίηση των παιδιών δεν μπορεί να αναπτύξει εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που να ανταποκρίνονται στις καινούριες πραγματικότητες. Συνεπώς μια κριτική μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης με παιδαγωγική προσέγγιση που προωθεί τον γραμματισμό στα ΜΜΕ και ενθαρρύνει μαθητές/ριες, εκπαιδευτικούς και πολίτες να αντιληφθούν τη φύση και τις επιδράσεις της κουλτούρας των ΜΜΕ είναι απαραίτητη.

Φεμινισμός και Κριτικός Γραμματισμός στα ΜΜΕ

Η φεμινιστική θεωρία συνέβαλε σημαντικά στο πεδίο του κριτικού γραμματισμού στα ΜΜΕ. Η σύζευξη της κριτικής ανάλυσης λόγου με τις φεμινιστικές σπουδές στοχεύει στην ανάδειξη των σύνθετων σχέσεων εξουσίας και ιδεολογίας όσον αφορά την έμφυλη κοινωνική τάξη (Lazar, 2007) και αποτελεί μια επιστημολογική προσέγγιση που αναγνωρίζει τις λαθεμένες αναπαραστάσεις και στερεότυπα που προωθούνται μέσα από τα ΜΜΕ (Luke, 1994). Κάτι τέτοιο είναι σημαντικό, αφού η ιδεολογία του φύλου είναι συχνά ηγεμονική, φυσικοποιώντας συγκεκριμένους έμφυλους ρόλους. Για αυτό απαιτείται κριτική εξέταση της νομιμοποίησης της έμφυλης ανισότητας μέσα από θεσμούς όπως τα ΜΜΕ και η εκπαίδευση (Lazar, 2007).

Είναι ευθύνη, λοιπόν, του εκπαιδευτικού συστήματος να κάνει ορατή την εξουσία της γνώσης και το πώς αυτή λειτουργεί, εξυπηρετώντας συγκεκριμένες ομάδες. Είναι σημαντικό δηλαδή η εκπαίδευση να βοηθήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες να αναγνωρίζουν πώς ομοφοβικά, ρατσιστικά, σεξιστικά κείμενα εξυπηρετούν κάποιους και υποτάσσουν και καταπιέζουν άλλους. Από φεμινιστική οπτική είναι σημαντικό οι αναλύσεις να ξεκινούν από μια θέση όπου οι ηγεμονικές αναγνώσεις αποφυσικοποιούνται και παρουσιάζονται απλά ως ένας από τους πολλούς τρόπους κατανόησης ενός μηνύματος (Kellner & Share, 2007).

Αν και η προσέγγιση του κριτικού γραμματισμού στα ΜΜΕ αποτελεί χρήσιμο εργαλείο για την εκπαίδευση, εντούτοις, υπάρχει περιορισμένη έρευνα για το πώς μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε την προσέγγιση αυτή, στηριγμένοι ταυτόχρονα σε μια φεμινιστική οπτική, προκαλώντας σχέσεις εξουσίας και ιδεολογίες σε σχέση με την έμφυλη υποκειμενικότητα. Η παρούσα εκπαιδευτική παρέμβαση έχοντας ως αφετηρία τη φεμινιστική θεωρία σε σχέση με την ομορφιά, η οποία κατανοείται κατά κύριο λόγο ως καταπίεση ή ως απελευθέρωση για το άτομο, και λαμβάνοντας υπόψη την τεράστια συμβολή των ΜΜΕ και του καταναλωτισμού στα μηνύματα και ιδεολογία που συνοδεύει την «ομορφιά», ενθαρρύνει τα παιδιά να χειριστούν ενεργά και κριτικά τα μηνύματα ομορφιάς και καταναλωτισμού που προωθούνται μέσα από δημοφιλή σε αυτά ΜΜΕ. Γενικότερος σκοπός είναι η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά αλληλεπιδρούν με τη δημοφιλή κουλτούρα και δημοφιλή πολιτισμικά κείμενα των ΜΜΕ σε σχέση με την ομορφιά.

Παιδαγωγικές Αρχές Εκπαιδευτικής Παρέμβασης

Η πρώτη βασική αρχή της παρούσας παρέμβασης στηρίζεται σε ένα νέο μοντέλο όσον αφορά την εκπαίδευση στα ΜΜΕ, το οποίο απομακρύνεται από την αμυντική προσέγγιση και τον προστατευτισμό (Buckingham, 2003/2008). Το μοντέλο αυτό έχει ως αφετηρία την άποψη ότι τα ΜΜΕ δεν είναι αναπόφευκτα επιβλαβή κι ότι τα παιδιά αποτελούν αυτόνομο και κριτικό κοινό. Στο νέο αυτό παράδειγμα η εκπαίδευση στα ΜΜΕ αποτελεί «τρόπο προετοιμασίας» (σελ. 52), βοηθώντας τα παιδιά να κατανοήσουν την κουλτούρα των ΜΜΕ που τα περιβάλλει και να συμμετέχουν σ' αυτήν. Στο πλαίσιο αυτό αφετηρία αποτελούν τα όσα οι μαθητές και μαθήτριες ήδη γνωρίζουν για τα ΜΜΕ και οι προτιμήσεις στους. Για αυτό, η παρέμβαση δεν στοχεύει στην απαγόρευση των απολαύσεων των παιδιών, αλλά στην ενθάρρυνση ορθολογικών και ενεργών στάσεων απέναντι στα μηνύματα αυτά.

Η δεύτερη βασική αρχή αφορά την ενσωμάτωση στοιχείων από τη δημοφιλή κουλτούρα στην εκπαιδευτική παρέμβαση. Η ποπ κουλτούρα και τα ψυχαγωγικά ΜΜΕ μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην εκπαίδευση ως εργαλείο ανάπτυξης μιντιακού κριτικού γραμματισμού και ενθάρρυνσης της διδασκαλίας σε θέματα έμφυλης ισότητας και καταναλωτικής συνείδησης (Tisdell, 2008). Συνεπώς, είναι σημαντικό να μελετήσουμε τις αναπαραστάσεις «ιδανικής ομορφιάς» που προωθούνται από τα ΜΜΕ, ενσωματώνοντας στοιχεία από την ποπ κουλτούρα κι από ψυχαγωγικά ΜΜΕ, όπως διαφήμιση, υλικό από lifestyle περιοδικό, συζητήσεις για διασημότητες κλπ.

Η τρίτη βασική αρχή στηρίζεται στην προσέγγιση ότι η μάθηση αποτελεί δημοκρατική διαδικασία, για αυτό ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως διευκολυντής και ερευνητής (Aufderheide, 1997). Η διδασκαλία κριτικού γραμματισμού στα ΜΜΕ αποτελεί ένα συνεργατικό πρότζεκτ που προωθεί παραγωγικές συζητήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/ριών (Kellner & Share, 2007). Οι μαθητές/ριες και οι νέοι, εξάλλου, συχνά είναι μεγαλύτεροι γνώστες της κουλτούρας των ΜΜΕ, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, και έτσι μπορούν να συμβάλουν στην εκπαιδευτική διαδικασία μοιραζόμενοι τις ιδέες και τις οπτικές τους. Σε τέτοιου είδους προγράμματα οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να μην λειτουργούν με πατερναλιστική διάθεση, αλλά να προβαίνουν σε διακριτική διδασκαλία των τρόπων με τους οποίους η κουλτούρα των ΜΜΕ προβάλλει συγκεκριμένες οπτικές, ιδεολογίες και προκαταλήψεις σε σχέση με τον κοινωνικό κόσμο (Buckingham (2003/2008· Kellner & Share, 2007).

Η τέταρτη παιδαγωγική αρχή στηρίζεται στις τέσσερις αλληλένδετες «βασικές έννοιες» που προτείνονται από τον Buckingham (2003/2008), οι οποίες παρέχουν το θεωρητικό πλαίσιο για ανάλυση σύγχρονων, αλλά και παλαιότερων ΜΜΕ. Τις τέσσερις «βασικές έννοιες» αποτελούν η παραγωγή, η γλώσσα, η αναπαράσταση και το κοινό. Στον όρο «παραγωγή» υπάρχει η παραδοχή ότι τα κείμενα των ΜΜΕ δημιουργούνται συνειδητά κυρίως με στόχο το εμπορικό κέρδος. Μελετώντας την παραγωγή των ΜΜΕ στην ουσία εξετάζονται οι τεχνολογίες, οι επαγγελματικές πρακτικές, η βιομηχανία, οι διασυνδέσεις μεταξύ των ΜΜΕ, το ρυθμιστικό πλαίσιο, η κυκλοφορία και διανομή και η πρόσβαση και συμμετοχή στα ΜΜΕ. Στη γλώσσα αναλύονται ο τρόπος δημιουργίας των νοημάτων, εξετάζοντας τα νοήματα, τις συμβάσεις, τους κώδικες, τα είδη, τις επιλογές, τους συνδυασμούς και τις τεχνολογίες. Στην έννοια της αναπαράστασης εξετάζονται ο ρεαλισμός, η αποκάλυψη της αλήθειας, οι παρουσίες και απουσίες, η μεροληψία και η αντικειμενικότητα, η δημιουργία στερεοτύπων, οι ερμηνείες και η δύναμη την επιρροής των ΜΜΕ. Τέλος στις κατηγορίες κοινού των ΜΜΕ εξετάζονται η στόχευση, ο τρόπος προσέγγισης, η

κυκλοφορία, οι τρόποι χρήσης, η συναγωγή νοημάτων, οι απολαύσεις, οι κοινωνικές διαφορές. Αρκετά στοιχεία από αυτές τις βασικές έννοιες ενσωμάτωσα στην εκπαιδευτική παρέμβαση, κυρίως στη δραστηριότητα κριτικής ανάλυσης διαφήμισης.

Η πέμπτη και τελευταία βασική αρχή της παρέμβασης αφορά τον τρόπο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητάς της. Ο βασικός στόχος μου στην παρέμβαση ήταν η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των μεθόδων και προσεγγίσεων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για ανάπτυξη ικανοτήτων κριτικού γραμματισμού στα ΜΜΕ, με βάση την ανταπόκριση των παιδιών στις δραστηριότητες αυτές. Την ίδια στιγμή, η αξιολόγηση και μέτρηση των γνώσεων και ικανοτήτων των παιδιών όσον αφορά την κριτική σκέψη δεν επιδιώχθηκε, αφού η καλλιέργεια τέτοιων ικανοτήτων απαιτεί συστηματική προετοιμασία, μέσα από ποικίλες θεματικές ενότητες, προκειμένου ο τρόπος σκέψης αυτός να γίνει βίωμα στα παιδιά.

Η Παρούσα Εκπαιδευτική Παρέμβαση

Ο σκοπός της παρούσας εκπαιδευτικής παρέμβασης ήταν η αξιολόγηση της μεθοδολογικής προσέγγισης του κριτικού γραμματισμού στα ΜΜΕ, αναφορικά με τους τρόπους με τους οποίους η ανάπτυξη ικανοτήτων κριτικού γραμματισμού στα παιδιά μπορεί να συμβάλει στην αύξηση της ικανότητας χειρισμού, αντιμετώπισης και αντίστασης στα μηνύματα που μεταφέρονται από τα ΜΜΕ σχετικά με τα πρότυπα ομορφιάς. Πιο συγκεκριμένα, στόχος ήταν η καλλιέργεια δεξιοτήτων στα παιδιά για ενεργή ανάλυση και εμπεριστατωμένη ερμηνεία θεμάτων που σχετίζονται με τον τρόπο προβολής θεμάτων ομορφιάς και έμφυλων υποκειμενικοτήτων μέσα από διάφορες μορφές ΜΜΕ.

Η ενότητα που είχε διεξαχθεί είχε τον τίτλο «Πρότυπα Ομορφιάς από τα ΜΜΕ και Κριτική Διερεύνηση τους». Ήταν μια θεματικά οργανωμένη ενότητα, η οποία περιλάμβανε υλικό από lifestyle περιοδικό, βίντεο από την καμπάνια της εταιρείας Dove, διαφήμιση, ηλεκτρονικά άρθρα και φωτογραφίες από κοινωνικά δίχτυα. Είχα επιλέξει μορφές και κείμενα ΜΜΕ, καθώς και θεματολογία που να βρίσκεται κοντά στα ενδιαφέροντα των παιδιών στην προεφηβεία (ηλικίες 9-12 ετών), προκειμένου η παρέμβαση να έχει μεγαλύτερο νόημα για αυτά. Είχα εντάξει την εκπαιδευτική παρέμβαση στο μάθημα των Ελληνικών, αφού σε αυτήν υπήρχαν δραστηριότητες αποκωδικοποίησης συμβόλων και συμβάσεων επικοινωνίας, ανάλυσης της επικαιρότητας, αναλύσεις και συσχετίσεις τίτλων και άρθρων από τον Τύπο, μεγάλη χρήση προφορικού λόγου, καθώς και παραγωγή γραπτού λόγου.

Η παρέμβαση είχε διεξαχθεί σε τρεις τάξεις τριών διαφορετικών σχολείων - ένα σε αστική, ένα σε ημιαστική και ένα σε αγροτική περιοχή- για αυτό και υπήρχαν μεγάλες διαφοροποιήσεις μεταξύ του μαθητικού πληθυσμού όσον αφορά το κοινωνικοπολιτισμικό και οικονομικό τους υπόβαθρο. Θεώρησα σκόπιμη τη διεξαγωγή της παρέμβασης σε διαφορετικά σχολεία, έχοντας υπόψη ότι οι ικανότητες κριτικής ανάγνωσης των ΜΜΕ επηρεάζονται από πολλαπλούς κοινωνιολογικούς παράγοντες. Έτσι, ενώ συχνά οι νέοι άνθρωποι γίνονται αντιληπτοί ως μια ομογενής ομάδα, κάτι τέτοιο δεν ισχύει, αφού η σχέση μεταξύ ΜΜΕ και αναγνωστών, καθώς και η πρόσβαση, η χρήση και η αντιμετώπιση των ΜΜΕ συχνά καθορίζεται από κοινωνικούς και δημογραφικούς παράγοντες.

Η παρέμβαση είχε διεξαχθεί σε δύο μέρη, όπου το καθένα διαρκούσε ένα ογδοντάλεπτο. Η διδασκαλία είχε γίνει στη Στ΄ τάξη, εκτός από την περίπτωση του σχολείου στην αγροτική περιοχή, το οποίο λειτουργούσε με συμπλέγματα, έτσι η παρέμβαση έγινε σε παιδιά Ε΄ και Στ΄ τάξης. Στην αστική περιοχή η τάξη αποτελείτο

από 22 παιδιά. Υπήρχαν 9 παιδιά προερχόμενα από διάφορες εθνικότητες (Ρωσία, Βουλγαρία, Συρία, Ρουμανία), ενώ οι υπόλοιποι ήταν Ελληνοκύπριοι. Τα περισσότερα παιδιά προέρχονταν από μεσαία κοινωνική τάξη, ενώ υπήρχαν κάποια αλλά παιδιά από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα. Στην ημιαστική περιοχή η τάξη αποτελείτο από 14 παιδιά, όλοι Ελληνοκύπριοι και οι πλείστοι από μεσαία κοινωνικά στρώματα. Στην αγροτική περιοχή, το σύμπλεγμα Ε΄ και Στ΄ τάξης αποτελείτο από 11 παιδιά (6 στην Ε΄ τάξη και 5 στην Στ΄ τάξη) τα οποία προέρχονταν από πολύ χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα και ήταν όλοι Ελληνοκύπριοι.

Στην παρέμβαση επίσης πραγματοποιήθηκαν εύρος δραστηριοτήτων όπως ιδεοθύελλα για την ομορφιά, παρουσίαση βίντεο από το YouTube των πιο όμορφων ανθρώπων για το 2013 σύμφωνα με ψηφοφορία των αναγνωστών του People Magazine, προβολή βίντεο από την καμπάνια της Dove “Evolution”, εξάσκηση ικανοτήτων κριτικού γραμματισμού στις διαφημίσεις, ανάλυση ηλεκτρονικών άρθρων, παραγωγή σύντομου άρθρου και κολλάζ (για πλήρες σχέδιο μαθήματος και περαιτέρω πληροφορίες για τις δραστηριότητες βλ. Παραρτήματα 1, 2, 3). Οι πιο πάνω δραστηριότητες στηρίχθηκαν σε μια γκάμα δραστηριοτήτων και παιδαγωγικών στρατηγικών όπως εργασία σε μικρές ομάδες, εργασία στην ολομέλεια της τάξης, ατομική εργασία, ανάλυση κειμένου, παροχή πληροφοριών από την εκπαιδευτικό κι από τα παιδιά, παραγωγή γραπτού λόγου.

Στο κεφάλαιο αυτό θα συζητηθούν κυρίως τα αποτελέσματα από τέσσερις βασικές δραστηριότητες της παρέμβασης: τη δραστηριότητα που πραγματευόταν τη λίστα με τους 100 πιο όμορφους ανθρώπους για το 2013 σύμφωνα με ψηφοφορία των αναγνωστών του περιοδικού People, την δραστηριότητα που ήταν στηριγμένη στην καμπάνια της Dove “Evolution” και αφορούσε την τεχνητή φύση των προτύπων ομορφιάς στα ΜΜΕ, τη δραστηριότητα με την κριτική ανάλυση διαφήμισης προϊόντος ομορφιάς και την τελική δραστηριότητα της παρέμβασης, την παραγωγή ενός σύντομου άρθρου και κολλάζ με θέμα «Ομορφιά για μένα, Ομορφιά για τα ΜΜΕ».

Αποτελέσματα

Διαφοροποίηση με βάση το δημογραφικό, πολιτισμικό και κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των παιδιών

Μια σημαντική παρατήρηση που είχε προκύψει από την εκπαιδευτική παρέμβαση ήταν η διαφοροποίηση στο βαθμό επίδρασης της παρέμβασης και στις ικανότητες κριτικής προσέγγισης των ΜΜΕ από τα παιδιά αναλόγως του δημογραφικού, πολιτισμικού και κοινωνικοοικονομικού τους υπόβαθρου. Τα παιδιά αναλόγως του κοινωνικού και πολιτισμικού κεφαλαίου που κουβαλούν, φαίνεται να φέρουν και διαφορετικές εμπειρίες και ικανότητες κριτικής σκέψης σε θέματα που αφορούν τον τρόπο λειτουργίας των ΜΜΕ σε σχέση με την ομορφιά.

Το πιο πάνω ήταν εμφανές στη δραστηριότητα που ήταν στηριγμένη στην καμπάνια της Dove “Evolution”. Τα βίντεο της καμπάνιας είχαν πολύ μεγαλύτερη απήχηση στα παιδιά της αγροτικής περιοχής, τα οποία είχαν ταρακουνηθεί έντονα από τα όσα παρακολούθησαν αφού δήλωσαν ότι δεν πίστευαν πως ένα «συνηθισμένο» πρόσωπο μεταμορφώθηκε σε μοντέλο μέσα από το πρόγραμμα του Photoshop. Το σοκ στη νέα αυτή γνώση ήταν τόσο έντονο, που ακόμα κι όταν προχωρήσαμε σε επόμενες δραστηριότητες κάποια παιδιά ρωτούσαν εάν τα πρόσωπα που απεικονίζονταν σε διαφημίσεις ήταν «αληθινά». Χαρακτηριστικό ήταν το σχόλιο αγοριού στην αγροτική περιοχή κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας

επεξεργασίας διαφήμισης, όπου με απογοήτευση σχολίασε: «Κυρία... μας το χάλασες! (γελά με απογοητευμένη φωνή). Ήταν όμορφη...».

Από την άλλη, τα παιδιά στην αστική και ημιαστική περιοχή ήταν αρκετά «υποψιασμένα» για τις τεχνικές ομορφιάς και την επεξεργασία που δέχονται τα πρότυπα των ΜΜΕ, έτσι τα βίντεο σε εκείνες τις παρεμβάσεις λειτούργησαν κυρίως επιβεβαιωτικά.

Το μεγάλο αυτό χάσμα μεταξύ των παιδιών της αγροτικής περιοχής με τα παιδιά της αστικής και ημιαστικής περιοχής φανερώνει πιθανότατα την απουσία σχετικών συζητήσεων στις οικογένειες της αγροτικής περιοχής. Θέματα που ανήκουν στη σφαίρα του κριτικού γραμματισμού στα ΜΜΕ δεν αποτελούν μέρος του αναλυτικού προγράμματος στην Κύπρο. Συνεπώς, η ενημέρωση των παιδιών στα θέματα αυτά αποτελεί μέρος της γονικής διαπαιδαγώγησης που τα παιδιά δέχονται στο σπίτι. Πρόκειται για μια διαφορά που πιθανόν να πηγάζει από τη διαφοροποίηση στο πολιτισμικό κεφάλαιο των γονιών και τον τρόπο προσέγγισης και ενημέρωσης των παιδιών.

Ταυτόχρονα, όμως, η διαφορά στη γνώση αυτή σχετίζεται και με τη διαφοροποίηση στο κοινωνικοοικονομικό κεφάλαιο της οικογένειας, αφού σχετίζεται με την πρόσβαση σε πηγές γνώσης και ψυχαγωγίας. Τα περισσότερα παιδιά στην αγροτική περιοχή, προερχόμενα από πολύ χαμηλό κοινωνικοοικονομικό στρώμα, δεν είχαν τόσο καλή πρόσβαση στο διαδίκτυο, σε αντίθεση με τα περισσότερα παιδιά στην ημιαστική και αστική περιοχή. Αρκετά παιδιά από τα ανώτερα στρώματα φάνηκε να χρησιμοποιούν εποικοδομητικά αυτές τις πηγές πληροφόρησης, με αποτέλεσμα να αποκτούν μεγαλύτερη συνείδηση σε θέματα σχετικά με την τεχνητή φύση της ομορφιάς. Όπως είπε η Άννα στην ημιαστική περιοχή:

> «[...] Μπήκα στο ίντερνετ για να δω μια σελίδα που δείχνει τραγουδιστές πώς είναι χωρίς το make-up, στην πραγματική τους ζωή. Έδειχνε την Katy Perry και δεν ήταν *τόσο* εντυπωσιακή, όσο ήταν μετά από τόσες επεξεργασίες, Photoshop, και make-up. Δ*εν είχε καμία σχέση* (τονίζει). Είχε πολλά σπυράκια, δεν ήταν όμορφη, ενώ στο περιοδικό βάζουν μόνο τις φωτογραφίες που γίνονται πολύ όμορφες, για να βλέπει ο κόσμος και να λέει ‘’είναι τόσο όμορφη!’’, να τη θαυμάζει».

Εκτός από τη δραστηριότητα με το βίντεο της Dove, η δραστηριότητα με την κριτική ανάλυση διαφήμισης ανέδειξε, επίσης, τη διαφοροποίηση της ικανότητας κριτικού γραμματισμού των παιδιών με βάση το κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο, με τα παιδιά της αγροτικής περιοχής να αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες στην κριτική ανάλυσή της. Κάποιες από τις δυσκολίες των παιδιών της αγροτικής περιοχής, όπως η δυσκολία στην ανάλυση της γλωσσικής και νοηματικής δομής της διαφήμισης, φαίνεται να σχετίζονται με γενικότερες μαθησιακές ελλείψεις στην κατανόηση εννοιών που υπήρχαν στο Φύλλο Εργασίας, όπως π.χ. η σημασία της «έγκλισης». Ταυτόχρονα, όμως, υπήρξε μεγάλο χάσμα στις καταναλωτικές εμπειρίες μεταξύ των παιδιών της αστικής και ημιαστικής περιοχής με τα παιδιά της αγροτικής περιοχής. Πολλά παιδιά στην αστική και ημιαστική περιοχή αμέσως είχαν αναγνωρίσει το προϊόν της διαφήμισης, κάνοντας εύστοχες παρατηρήσεις σχετικά με τον τρόπο προβολής προϊόντων ομορφιάς της συγκεκριμένης μάρκας, οι οποίες χαρακτηρίζονται από υπερβολή και πρωτοτυπία, ως τεχνάσματα για πειστικότητα.

Όπως ανέφερε η Ελένη από την ημιαστικη περιοχή: «Αυτή η εταιρεία, η Maybelline, κάνει πολλές διαφημίσεις παράξενες και ότι τάχα πάντα μοιάζεις με κάτι... κάτι πιο όμορφο από εσένα». Στην αγροτική περιοχή, ωστόσο, η αντίδραση των παιδιών στη διαφήμιση ήταν αρκετά διαφορετική, αφού πολλά παιδιά δεν είχαν υπόψη τους το συγκεκριμένο προϊόν και την εταιρία και συνεπώς δεν προέβησαν σε οποιαδήποτε σχόλια σε σχέση με τον τρόπο προβολής των συγκεκριμένων προϊόντων.

Ενδείξεις ύπαρξης ή/και έλλειψης κριτικής σκέψης παιδιών

Υπήρξαν ποικίλες διαφοροποιήσεις όσον αφορά το επίπεδο ικανότητας κριτικής ανάλυσης του υλικού που τα παιδιά είχαν μπροστά τους, αναλόγως της θεματολογίας και της δραστηριότητας που τα παιδιά αντιμετώπιζαν. Η παρέμβαση φαίνεται ότι σε αρκετά σημεία προβλημάτισε τους μαθητές και τις μαθήτριες, δίνοντας τους το έναυσμα να διερωτηθούν και να κάνουν υποθέσεις με νέους και δημιουργικούς τρόπους. Παρόλα αυτά, η παρέμβαση ανέδειξε σε αρκετά σημεία τις προκλήσεις που παραμένουν στην κριτική ανάλυση των υπό διερεύνηση θεμάτων.

Όσον αφορά το βίντεο με τους 100 πιο όμορφους ανθρώπους που προέκυψαν από την ψηφοφορία του περιοδικού People, τα παιδιά παρατήρησαν ότι η λίστα στην πλειοψηφία της αποτελείται από γυναίκες. Δικαιολόγησαν το φαινόμενο αυτό, λαμβάνοντας υπόψη τον παράγοντα του αναγνωστικού κοινού του περιοδικού, το οποίο αποτελείται κατά κύριο λόγο από γυναίκες. Έτσι, όπως είπαν κάποια παιδιά στην αστική και ημιαστική περιοχή, οι αναγνώστριες ταυτίζονται, θαυμάζουν κι έχουν ως πρότυπο «όμορφες» διάσημες γυναίκες για αυτό και τις ψηφίζουν. Από την άλλη, στην αστική περιοχή ο Δανιήλ έδωσε μια διαφορετική απάντηση, στη βάση της ετεροσεξουαλικότητας και της ικανοποίησης της «ανδρικής ματιάς», λέγοντας ότι στη λίστα υπάρχουν περισσότερες γυναίκες για να τις βλέπουν και να τις θαυμάζουν οι άνδρες.

Τα παιδιά, ακόμη, άσκησαν ακριτική στον τίτλο της λίστας «Οι 100 πιο όμορφοι άνθρωποι στον πλανήτη», θεωρώντας ότι είναι ανακριβής. Η ένσταση τους αφορούσε κυρίως το γεγονός ότι τα περισσότερα άτομα στη λίστα ήταν Αμερικανοί. Ενώ στην αρχή της δραστηριότητας είχα αναφέρει στα παιδιά ότι το περιοδικό People είναι αμερικάνικο περιοδικό, εντούτοις κανένα παιδί δεν αναφέρθηκε στον παράγοντα αυτό, αλλά ούτε και στο γεγονός ότι τα μεγαλύτερα αστέρια και διάσημα πρόσωπα στον κόσμο προέρχονται από την αμερικάνικη βιομηχανία του θεάματος.

Επιπλέον, τα παιδιά θεώρησαν τον τίτλο παραπλανητικό λόγω του ότι η λίστα συμπεριλάμβανε μόνο διάσημα πρόσωπα. Παρόλα αυτά δεν συνέδεσαν την παρατήρηση αυτή με τη θεματολογία του περιοδικού, η οποία έχει να κάνει αποκλειστικά με διάσημα πρόσωπα, αλλά και τον τρόπο που οι διασημότητες επιδρούν στο κοινό. Τέλος, τα παιδιά αντέδρασαν στη λίστα και στον τίτλο της βασιζόμενοι στο επιχείρημα ότι η ομορφιά είναι υποκειμενική και συνεπώς δεν είναι δυνατόν να δημιουργηθεί λίστα με αντικειμενικά όμορφους ανθρώπους.

Όσον αφορά τη δραστηριότητα με την κριτική ανάλυση προϊόντος ομορφιάς, τα παιδιά, καθοδηγούμενα από το Φύλλο Εργασίας και τα πολυτροπικά στοιχεία που καλούνταν να εντοπίσουν, είχαν καταφέρει σε μεγάλο βαθμό να αποδομήσουν τη διαφήμιση, εντοπίζοντας στρατηγικές και τεχνάσματα με τα οποία οι διαφημιστές προσπαθούν να προωθήσουν το μήνυμα του κειμένου. Έκαναν πετυχημένες κριτικές προσεγγίσεις όσον αφορά το πλαίσιο επικοινωνίας της διαφήμισης, τη γλωσσική και νοηματική της δομή, εντόπισαν διάφορα τεχνάσματα στον άξονα «εικόνα-ήχος-

κίνηση» και έκαναν ενδιαφέρουσες παρατηρήσεις όσον αφορά την ανάλυση της διαφήμισης ως κοινωνική πράξη.

Η συγκεκριμένη διαφήμιση μεταφέρει ένα καθαρά μεταφεμινιστικό μήνυμα όσον αφορά το μήνυμα της γυναικείας ενδυνάμωσης μέσα από το προνόμιο της ομορφιάς, την ετεροσεξουαλική θηλυκότητα και τη χρήση προϊόντων ομορφιάς. Τα παιδιά ήταν σε θέση να αναγνώσουν τον παραλληλισμό της γυναίκας με τίγρη ως ένδειξη γυναικείας ισχύος. Ανέφεραν, λοιπόν, ότι η γυναίκα παρουσιάζεται «άγρια», «πονηρή», «επιθετική», «δυνατή», «ότι τα καταφέρνει όλα», όπως ακριβώς μια τίγρης. Όπως χαρακτηριστικά ανέφερε ο Γιώργος από την αγροτική περιοχή: «(Είναι) Μάγκισσα. Σαν να φόρεσε τη μάσκαρα και έγινε τίγρης!». Τα παιδιά εντόπισαν τον πολυτροπικό παραλληλισμό της γυναίκας με την τίγρη, ο οποίος επιτυγχάνεται μέσα από τις δυναμικές κινήσεις της γυναίκας στο τηλεοπτικό σποτ, την έντονη και πολύ παρόμοια ματιά γυναίκας και τίγρη στην έντυπη διαφήμιση, τα κειμενικά χαρακτηριστικά της διαφήμισης, όπως το σλόγκαν της και την κατάλληλη επιλογή του λεξιλογίου, τα γραφικά με τα τιγρέ χρώματα και τη μουσική υπόκρουση “Eye of the tiger”.

Τέλος, όσον αφορά τις τελικές δραστηριότητες της παρέμβασης (παραγωγή σύντομου κειμένου και κολλάζ με θέμα «Ομορφιά για μένα, Ομορφιά για τα ΜΜΕ») παρατηρήθηκαν ποικίλες αντιδράσεις από τα παιδιά. Στο κείμενο τους τα παιδιά φάνηκε να είναι φανερά επηρεασμένα από τις συζητήσεις και το υλικό που είχαμε επεξεργαστεί στην παρέμβαση. Αναφέρθηκαν έτσι στη «μη ρεαλιστική» φύση των προτύπων ομορφιάς μέσα από τα ΜΜΕ και στις τεχνικές παραποίησης και επεξεργασίας φωτογραφιών. Αρκετές φορές δικαιολόγησαν τη τεχνητή φύση της ομορφιάς στη βάση επιδίωξης κέρδους των ΜΜΕ και της βιομηχανίας ομορφιάς. Αναφέρθηκαν συγκεκριμένα στην αξιοποίηση και προβολή «όμορφων» προσώπων σε διαφημίσεις, θεωρώντας ότι τα άτομα αυτά «πείθουν» και «πουλούν» περισσότερο. Ανέφεραν επίσης την προβολή όμορφων και διάσημων προσώπων σε τηλεοπτικές εκπομπές ή σε εξώφυλλα περιοδικών, με σκοπό την προσέλκυση του ενδιαφέροντος του κοινού, τον εντυπωσιασμό τους και την ταύτιση του κοινού με αυτά, με αποτέλεσμα την υψηλή τηλεθέαση και πωλήσεις.

Ωστόσο στην πορεία του άρθρου, και συγκεκριμένα στο σημείο «Ομορφιά για εμένα» τα παιδιά, κατά κανόνα σχεδόν, εξέφρασαν το θαυμασμό τους σε πρότυπα συμβατικής ομορφιάς της ποπ σκηνής ή ποδοσφαιριστές, όπως η Shakira, ο Ronaldo, η Katy Perry, ο Σάκης Ρουβάς κλπ, από τα οποία ανέφεραν ότι επηρεάζονται έντονα. Στα κολλάζ των παιδιών, ακόμα, κυριαρχούν αναπαραστάσεις συμβατικής ομορφιάς της ποπ κουλτούρας, καθώς και διάφορα προϊόντα της βιομηχανίας ομορφιάς, όπως μακιγιάζ, αρώματα, κλπ.

Εικόνες 1 και 2: Παραδείγματα από τα κολλάζ των παιδιών

Αυτό φανερώνει τη μεγάλη αντίφαση που υπάρχει μεταξύ της γνώσης που τα παιδιά κατέχουν όσον αφορά την τεχνητή φύση των πρότυπων ομορφιάς μέσα από τα ΜΜΕ, και του θαυμασμού που πηγάζει από αυτά. Με άλλα λόγια γνώση και επιθυμία αποτελούν διαφορετικούς πόλους για τα παιδιά, αφού από τη μια μπορεί να κατέχουν τη γνώση του «ψεύτικου» κόσμου της ομορφιάς των ΜΜΕ, αλλά ταυτόχρονα να επηρεάζονται έντονα και αντλούν απόλαυση από αυτά.

Αξιολόγηση αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικής παρέμβασης

Οι δραστηριότητες της παρέμβασης σε γενικές γραμμές λειτούργησαν με επιτυχία, δίνοντας στα παιδιά την ευκαιρία για κριτική για ανάλυση των προωθούμενων μηνυμάτων ομορφιάς από τα ΜΜΕ σε ποικίλα επίπεδα. Ήταν δραστηριότητες ενδιαφέρουσες για τα παιδιά, οι οποίες τους έδωσαν την ευκαιρία να σκεφτούν και να επιχειρηματολογήσουν με κριτική διάθεση, ανακαλύπτοντας τους τρόπους με τους οποίους τα ΜΜΕ συμβάλλουν στην κατασκευή προωθούμενων νοημάτων σε σχέση με την ομορφιά.

Η δραστηριότητα που προκάλεσε έντονα το ενδιαφέρον των παιδιών και που μετέφερε δυναμικά και με αμεσότητα το μήνυμα της μη ρεαλιστικότητας των προτύπων ομορφιάς μέσα από τα ΜΜΕ ήταν η δραστηριότητα με την προβολή βίντεο παρέμβασης της Dove για την τεχνητή φύση της ομορφιάς. Η δραστηριότητα αυτή καλλιέργησε στα παιδιά την αμφισβήτηση και την μη παθητική αποδοχή των όσων βλέπουν στα ΜΜΕ. Όπως χαρακτηριστικά ανέφερε η Βίκυ στην αστική περιοχή:

> «Ας πούμε βλέπεις κάποιον και λες: ‘‘Ουάο, είναι κούκλος!’’. Ενώ στην πραγματικότητα δεν είναι, *τον κάνουν* (τονίζει) να είναι! Δεν πρέπει να ενθουσιαζόμαστε με το παραμικρό και να λέμε: ‘’Τούτος είναι όμορφος’’, γιατί δεν είναι έτσι στην πραγματικότητα τις παραπάνω φορές».

Τα βίντεο αυτά, ακόμη, έκαναν τα παιδιά να αντιληφθούν ότι η τεχνητή φύση της ομορφιάς δεν αποτελεί φαινόμενο που αφορά αποκλειστικά τις γυναίκες, όπως αρχικά κάποια παιδιά είχαν υποθέσει, αλλά ότι και τα ανδρικά πρότυπα ομορφιάς που προβάλλονται μέσα από τα ΜΜΕ είναι δέκτες τέτοιας επεξεργασίας. Είναι σημαντική η γνώση αυτή για τα αγόρια και τους νεαρούς άνδρες, οι οποίοι όλο και περισσότερο εμπλέκονται με τη βιομηχανία της ομορφιάς και δέχονται πιέσεις από αυστηρά ορισμένα και μη ρεαλιστικά πρότυπα ομορφιάς.

Τα βίντεο αυτά, επίσης, έδωσαν το έναυσμα σε κάποια παιδιά να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με τη «φυσική ομορφιά». Όπως είπαν, η αποφυγή δραστικών πρακτικών ομορφιάς, όπως το έντονο μακιγιάζ, οι πλαστικές επεμβάσεις κλπ, είναι ανθυγιεινές, τα αποτελέσματα πολλές φορές είναι «παραμορφωτικά», «άσχημα» και «τερατώδη».

Επιπλέον, κάποιες δραστηριότητες, όπως η δραστηριότητα με τη λίστα του περιοδικού People με τους 100 πιο όμορφους ανθρώπους στον πλανήτη, έφεραν στην επιφάνεια δυσκολίες που αντιμετώπισαν τα παιδιά και στα τρία σχολεία όσον αφορά την κριτική προσέγγιση ενός κειμένου –στην περίπτωση αυτή της λίστας του περιοδικού. Δυσκολεύτηκαν να μιλήσουν για τις οικονομικές δομές και τα συμφέροντα που καθοδηγούν τα ΜΜΕ, καθώς και να κάνουν κρίσεις για τις σχέσεις εξουσίας, τις αξίες και την ιδεολογία που χρωματίζουν το εν λόγω κείμενο. Η δυσκολία αυτή αποτελεί ένδειξη της συστηματική δουλειάς που χρειάζεται να γίνει στα σχολεία σε σχέση στα θέματα αυτά, μέσα από διάφορες θεματικές, ώστε να γίνει βίωμα ο κριτικός τρόπος σκέψης στα παιδιά.

Συμπεράσματα

Η εκπαιδευτική παρέμβαση φαίνεται ότι έφερε αποτελέσματα, κυρίως αυξάνοντας την επίγνωση των παιδιών στον τρόπο λειτουργίας των ΜΜΕ, αποφυσικοποιώντας δεδομένα μηνύματα σε σχέση με την ομορφιά και τις έμφυλες αναπαραστάσεις, αλλά και συμβάλλοντας στην αποκωδικοποίηση και την κριτική ανάλυση μιντιακών κειμένων. Το γεγονός ότι η παρέμβαση χτίστηκε σε μεγάλο μέρος με υλικό από την ποπ κουλτούρα και από ψυχαγωγικά κείμενα, κάτι που δεν συμβαίνει συχνά στην εκπαίδευση, την έκανε πιο ενδιαφέρουσα στα μάτια των παιδιών και ίσως πιο αποτελεσματική. Κάτι τέτοιο βοήθησε τα παιδιά να κατακτήσουν και να αναπτύξουν τους γραμματισμούς που χρειάζονται για την αποδόμηση κυρίαρχων αφηγήσεων όσον αφορά τα πρότυπα ομορφιάς που προωθούνται από τα ΜΜΕ.

Η εκπαιδευτική παρέμβαση, ακόμη, ανέδειξε την πολύπλοκη σχέση που χαρακτηρίζει τη σχέση ανάμεσα σε γνώση και επιθυμία. «Γνώση» και «επιθυμία» μπορεί να αποτελέσουν δύο εντελώς διαφορετικούς πόλους, αφού η ικανότητα για κριτική προσέγγιση των ΜΜΕ δεν σημαίνει απαραίτητα εξάλειψη του θαυμασμού, της επιρροής ή της απόλαυσης που τα πρότυπα προκαλούν. Η διάσταση μεταξύ κριτικής σκέψης και ευχαρίστησης σχετίζεται με την υπάρχουσα φεμινιστική βιβλιογραφία, η οποία έχει καταγράψει την ένταση ανάμεσα στις διάφορες ιδεολογίες για την ομορφιά των γυναικών: από τη μια η ιδέα ότι η ομορφιά είναι απλά μια μορφή καταπίεσης των γυναικών και, από την άλλη, η επιθυμία για συμμετοχή στην επιδίωξη της ομορφιάς. Όπως εύστοχα αναφέρει η Gill (2012), η γνώση που το άτομο μπορεί να διαθέτει για τις πρακτικές των ΜΜΕ, δεν μεταφράζεται πάντοτε σε μεγαλύτερη «ενδυνάμωση» ή αυτοπεποίθηση.

Ο τρόπος διαχείρισης της ικανότητας κριτικής προσέγγισης από το άτομο, επίσης, μπορεί να ποικίλει αναλόγως της περίστασης, της χρονικής στιγμής, της δύναμης της επιρροής του εκάστοτε μέσου και προτύπου. Αυτό σημαίνει ότι η γνώση, στην περίπτωση αυτή η κριτική ανάγνωση των ΜΜΕ από τα παιδιά, δεν μπορεί να φέρνει πάντοτε τα ίδια αποτελέσματα με σταθερό και πειθήνιο τρόπο. Λαμβάνοντας ταυτόχρονα υπόψη τις «σχιζοφρενείς υποκειμενικοτήτες» που αναπτύσσουν οι Renold και Ringrose (2011), η υποκειμενικότητα και ο τρόπος σκέψης του ατόμου δεν εξηγείται με δυϊσμούς, όπως π.χ. παθητική θυματοποίηση εναντίον ατζεντικής (agentic) και γνωστικής κατάστασης της κουλτούρας των ΜΜΕ, αλλά με μια κριτική κοινωνιολογική οπτική που επιτρέπει την εξερεύνηση των

πολύπλοκων και δυναμικών πολλαπλών μεταβάσεων και τοποθετήσεων, όπου εμπρόθετη δράση και επηρεασμός συχνά συνυπάρχουν και κάποτε αναιρούν το ένα το άλλο.

Μια παρατήρηση και προβληματισμός με μεγάλο κοινωνιολογικό ενδιαφέρον που προέκυψε από την εκπαιδευτική παρέμβαση εστιάζεται στη διαφοροποίηση στην κριτική διερεύνηση των ΜΜΕ που παρατηρήθηκε στα παιδιά στη βάση του κοινωνικοοικονομικού και δημογραφικού τους υπόβαθρου. Τα παιδιά στην ημιαστική και αστική περιοχή ήταν φανερά πιο ενήμερα και συνειδητοποιημένα σε θέματα σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας των ΜΜΕ, σε σχέση με τα παιδιά στην αγροτική περιοχή. Οι νέοι άνθρωποι δεν αποτελούν ομογενή ομάδα, αφού υπάρχει κοινωνική και οικονομική διαφοροποίηση όσον αφορά την πρόσβαση, τη χρήση και την αντιμετώπιση των ΜΜΕ (Buckingham & Sefton-Green, 1994). Ωστόσο, η άνιση πρόσβαση στα ΜΜΕ μερικώς μόνο επεξηγεί το κενό που παρατηρείται στην ικανότητα για κριτική αντιμετώπιση στων ΜΜΕ. Είναι ένα θέμα που πιθανόν να εξηγείται περισσότερο στη βάση της διαφοροποίησης του πολιτισμικού και κοινωνικού κεφαλαίου της οικογένειας, κάτι που φέρει διαφορετικές συζητήσεις στο σπίτι και διαφορετική προσέγγιση από τους γονείς σε σχέση με θέματα όπως ο καταναλωτισμός, η τεχνητή φύση της ομορφιάς κλπ.

Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα της παρέμβασης αυτής τονίζουν ότι για την εδραίωση του κριτικού τρόπου σκέψης στα παιδιά, απαιτείται συστηματική προσέγγιση δραστηριοτήτων ανάπτυξης κριτικού γραμματισμού σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, μέσα από ένα μεγάλο φάσμα θεματικών ενοτήτων και γνωστικών αντικειμένων. Στην παρούσα παρέμβαση φάνηκε ότι το θέμα της «ομορφιάς» είναι κάτι που απασχολεί όλα τα παιδιά, αγόρια και κορίτσια. Είναι, επίσης, ένα θέμα που επεκτείνεται σε βασικούς τομείς της ζωής τους που έχουν να κάνουν με την αυτοπεποίθηση, τη δημιουργία σχέσεων και την κατανόηση θεμάτων έμφυλης ανισότητας. Συνεπώς, ικανότητες κριτικού μιντιακού γραμματισμού σε θέματα ομορφιάς είναι σημαντικές δεξιότητες για τα παιδιά σήμερα, τα οποία μεγαλώνουν μέσα σε περιβάλλοντα κορεσμένα από μηνύματα των ΜΜΕ (media-saturated environments). Είναι εξαιρετικά σημαντική, λοιπόν, η προσπάθεια για ανάπτυξη ικανοτήτων κριτικής μελέτης των ΜΜΕ από το εκπαιδευτικό σύστημα, ως μέσο δυναμικής πρόκλησης της θεσμικής φύσης προβληματικών ιδεολογιών και άνισων σχέσεων εξουσίας και σεξισμού που προωθούνται μέσα από τα ΜΜΕ.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Aufderheide, P. (1993). *Media Literacy. A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. Aspen Institute, Communications and Society Program, 1755 Massachusetts Avenue, NW, Suite 501, Washington, DC 20036.

Buckingham, D. (2008).Εκπαίδευση στα ΜΜΕ: Αλφαβητισμός, Μάθηση και Σύγχρονη Κουλτούρα (Μτφρ. Ι. Σκαρβέλη) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. (Original work published 2003).

Buckingham, D., & Sefton-Green, J. (1994). *Cultural studies goes to school*. Taylor & Francis.

Gill, R. (2012). Media, Empowerment and the 'Sexualization of Culture' Debates. *Sex Roles*, 66(11-12), 736-745.

Kellner, D., & Share, J. (2005). Toward critical media literacy: Core concepts, debates, organizations, and policy. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, *26*(3), 369-386.

Kellner, D., & Share, J. (2007). Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education. *Media literacy: A reader*, 3-23.

Lazar, M. M. (2007). Feminist critical discourse analysis: Articulating a feminist discourse praxis 1. *Critical Discourse Studies*, *4*(2), 141-164.

Luke, C. (1994). Feminist pedagogy and critical media literacy. *Journal of Communication Inquiry*, *18*(2), 30-47.

Renold, E., & Ringrose, J. (2011). Schizoid subjectivities? Re-theorizing teen girls' sexual cultures in an era of 'sexualization'. *Journal of Sociology*, *47*(4), 389-409.

Tisdell, E. J. (2008). Critical media literacy and transformative learning drawing on pop culture and entertainment media in teaching for diversity in adult higher education. *Journal of transformative education*, *6*(1), 48-67.

Παραρτήματα:

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1:

Σχέδιο Μαθήματος

Θέμα: Πρότυπα Ομορφιάς από τα Μ.Μ.Ε. και Κριτική Διερεύνηση τους

Τάξεις: Ε- Στ'

Διάρκεια: 4 διδακτικές περίοδοι

Στόχοι:

Στόχοι Περιεχομένου:

1) Αναφορά και σχολιασμός των προσδοκώμενων και κοινωνικά αποδεκτών πρότυπων και στερεοτύπων ομορφιάς που υπάρχουν για κάθε φύλο
2) Αναγνώριση της δύναμης που διαθέτουν η «εικόνα» και η εξωτερική εμφάνιση ως μέσο «αξιολόγησης» του ατόμου και κριτική αναδόμηση της δύναμης αυτής
3) Αναγνώριση των Μ.Μ.Ε. ως βασική πηγή δημιουργίας και διάδοσης προτύπων ομορφιάς
4) Ανίχνευση των μέσων/τεχνασμάτων που τα Μ.Μ.Ε. χρησιμοποιούν με σκοπό τη διάδοση της ιδεολογίας/μηνυμάτων τους

Στόχοι Δομής:

1) Κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου (επιχειρηματολογικού, επεξηγηματικού λόγου)
2) Κατάκτηση λεξιλογίου που σχετίζεται με το θεματικό πεδίο της ομορφιάς και των Μ.Μ.Ε.
3) Εντοπισμός των ιδιαίτερων υφολογικών χαρακτηριστικών του κάθε κειμένου, ώστε οι μαθητές/ριες να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνεται διαφορετικό ύφος σε κάθε κείμενο

Στόχοι Κειμενικότητας:

1) Διάκριση της οπτικής γωνίας «θέασης του κόσμου» που υιοθετεί ο/η συγγραφέας
2) Αναγνώριση των ιδεολογιών που ενυπάρχουν σε γραπτά και ψηφιακά κείμενα (διαφημίσεις, ηλεκτρονικά άρθρα, φιλμάκια)
3) Αναγνώριση της σημειολογικής λειτουργίας της εικόνας και του χρώματος στα πολυτροπικά κείμενα
4) Διαμόρφωση προσωπικής θέσης/απόψεως έναντι των νοημάτων των κειμένων
5) Αποτίμηση της αποτελεσματικότητας των υπό ανάγνωση κειμένων, ανάλογα με το επικοινωνιακό και το ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό τους πλαίσιο

Στόχοι Αξιών:

1) Έκφραση και επιχειρηματολογία των μαθητών/ριων σχετικά με την κατανόηση τους στην έννοια της ομορφιάς
2) Κριτική αξιολόγηση των έμφυλων πρότυπων ομορφιάς
3) Ανάπτυξη αντιστάσεων και κριτικής εκτίμησης στα προβαλλόμενα μηνύματα/πρότυπα ομορφιάς μέσα από τα ΜΜΕ

Μέσα – Υλικά:

- Ηλεκτρονικός Υπολογιστής
- Βίντεο
- Έντυπη και τηλεοπτική διαφήμιση
- Ηλεκτρονικά άρθρα
- Προβολέας
- Χαρτόνια
- Φύλλα Εργασίας

1ο Ογδοντάλεπτο

Δραστηριότητες:

1) **Ιδεοθύελλα «ομορφιάς»:**
   Τα παιδιά, δουλεύοντας σε ομάδες, δημιουργούν σε χαρτόνι ιδεοθύελλα σε σχέση με την ομορφιά, νοηματοδοτώντας την με το δικό τους τρόπο σκέψης. Συζήτηση των βασικών χαρακτηριστικών και εννοιών που πιθανόν να αναδυθούν μέσα από την ιδεοθύελλα (π.χ. πιθανή σύνδεση ομορφιάς με στοιχεία προσωπικότητας, όπως καλοσύνη κλπ).

2) **Παρουσίαση από το YouTube των πιο όμορφων ανθρώπων για το 2013 σύμφωνα με ψηφοφορία των αναγνωστών του People Magazine.** http://www.youtube.com/watch?v=Phx4Vbjo6g0
   Συζήτηση και σχετικοί προβληματισμοί (π.χ. ύπαρξη περισσότερων γυναικών στη λίστα, χαρακτηριστικά ομορφιάς που τονίζονται, ρεαλισμός προτύπων, αναγνωστικό κοινό κλπ).

3) **Προβολή βίντεο από την καμπάνια της Dove «Evolution» (μέρος του Dove Campaign of Real Beauty).**
http://www.youtube.com/watch?v=iYhCn0jf46U (female version)

http://www.youtube.com/watch?v=-_I17cK1ltY (male version)

Συζήτηση και προβληματισμός για την επεξεργασία των μοντέλων/πρότυπων ομορφιάς που προβάλλονται από τα ΜΜΕ.

4) Εξάσκηση ικανοτήτων κριτικού γραμματισμού στις διαφημίσεις:

Προβάλλεται στα παιδιά η έντυπη διαφήμιση και η τηλεοπτική διαφήμιση (http://www.youtube.com/watch?v=K2czarA3pa4) της μάσκαρα της Maybelline "Colossal Cat Eyes". Τα παιδιά σε ομάδες συμπληρώνουν το Φύλλο Εργασίας 1 για την πολυτροπικότητα των διαφημιστικών κειμένων (κάποιες ομάδες συμπληρώνουν το Φύλλο Εργασίας για την έντυπη διαφήμιση και κάποιες ομάδες για την τηλεοπτική διαφήμιση). Ακολουθεί συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης (στόχος διαφήμισης, ονομασία προϊόντος «Colossal Cat Eyes Mascara", μέσα/τεχνάσματα με τα οποία η διαφήμιση προσπαθεί να πείσει, χρώματα, εικόνα κλπ).

2ο Ογδοντάλεπτο

1) **Ανάλυση ηλεκτρονικών άρθρων:**
Δίνονται τα ηλεκτρονικά άρθρα:

«Υγεία ή ... αηδία; Οκτάχρονος μπόντι μπίλντερ γίνεται δημοφιλής στο ίντερνετ»

http://cyprusnews.eu/skai-psixagogia/2015711

«Η Ουκρανή Μπάρμπι που ζει μόνο με... φως και αέρα!»

http://www.newsbeast.gr/world/arthro/649790/i-oukrani-barbi-pou-zei-mono-me-fos-kai-aera/

- Ανάλυση και σύγκριση των άρθρων σε επίπεδο: α) πλαισίου επικοινωνίας, β) γλωσσικής και νοηματικής δομής, γ) κοινωνικής πρακτικής και δ) αξιολόγησης.
- Συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης:
  Από που επηρεάζονται τα παιδιά; Ποια είναι τα πρότυπα; Είναι υγιή; Τι κινδύνους αντιμετωπίζουν; Η «ομορφιά» τους αποτελεί για αυτά πηγή ευχαρίστησης ή καταπίεσης;

- Καταγραφή σε φύλλο εργασίας των έμφυλων διαφορών και στερεοτύπων σε σχέση με τα πρότυπα ομορφιάς.

2) **Συζήτηση σχετικά με τις selfie φωτογραφίες:**
   - Παρουσίαση selfie φωτογραφιών με διάσημα πρόσωπα και μη στο PowerPoint.
   - Αφόρμηση από το ηλεκτρονικό άρθρο http://www.kathimerini.gr/60188/article/epikairothta/kosmos/selfie-h-le3h-ths-xronias
   - Επεξήγηση/ ανάλυση της λέξης selfie (αυτοφωτογραφία) και για τους λόγους που χαρακτηρίζεται ως η «λέξη της χρονιάς»
   - Συζήτηση/προβληματισμός για το φαινόμενο των selfie, των κινήτρων που παρακινούν κορίτσια και αγόρια στη λήψη των φωτογραφιών αυτών, τους κινδύνους που ελλοχεύουν.
   - Τηλεμαχία / Debate groups (Συνέντευξη δημοσιογράφος – έφηβος/η) Σε δυάδες τα παιδιά δημιουργούν ερωτήσεις: π.χ. Γιατί τα νεαρά κορίτσια/αγόρια βγάζουν selfie φωτογραφίες; Γιατί τις κοινοποιούν; Είναι σημαντικά τα likes που παίρνουν; κλπ. Στη συνέχεια ένα παιδί αναλαμβάνει ρόλο δημοσιογράφου/συντονιστή της συζήτησης και τα παιδιά απαντούν στις ερωτήσεις του.

3) **Παραγωγή σύντομου άρθρου «Ομορφιά για μένα, ομορφιά για τα ΜΜΕ» και κατασκευή κολλάζ:**
   Στο σπίτι τα παιδιά γράφουν ένα σύντομο άρθρο, στο οποίο παρουσιάζουν/αντιπαραβάλλουν τη θέση των ΜΜΕ σε σχέση με τα πρότυπα ομορφιάς και τη δική τους θεώρηση υποστηρίζοντας τη θέση τους με επιχειρήματα. Κατά τη συγγραφή του κειμένου τους μπορούν να αξιοποιήσουν τα άρθρα και τα βίντεο που έχουμε συζητήσει, καθώς και τις δικές τους προσωπικές εμπειρίες και παρατηρήσεις.

   Συμπληρώνουν το άρθρο με ένα κολλάζ με εικόνες/φωτογραφίες/ζωγραφιές που παρουσιάζουν τα αγαπημένα τους πρότυπα και αντικείμενα (π.χ. ρούχα, καλλυντικά) που τους αρέσουν και θα επιθυμούσαν να έχουν. Το κολλάζ μπορεί να γίνει σε χαρτόνι ή στον Ηλεκτρονικό Υπολογιστή.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2:

Η έντυπη μορφή της διαφήμισης συναντάται συχνά σε διεθνή, αλλά και κυπριακά περιοδικά ευρείας κυκλοφορίας ομορφιάς και lifestyle. Η έντυπη διαφήμιση παρουσιάζει σε πρώτο πλάνο το πρόσωπο μιας γυναίκας και μιας τίγρης. Γυναίκα και τίγρης έχουν έντονο, «γατίσιο» βλέμμα που κατευθύνεται απευθείας προς το θεατή. Το βλέμμα τους υποδηλώνει δύναμη, αποφασιστικότητα, κυριαρχία. Στη διαφήμιση κυριαρχούν τα τιγρέ χρώματα, όπως το κίτρινο, πορτοκαλί και μαύρο.

Εικόνα 3: Έντυπη διαφήμιση της μάσκαρα Colossal Cat Eye

Την τηλεοπτική διαφήμιση την είχα ανακτήσει από το YouTube (https://www.youtube.com/watch?v=K2czarA3pa4) και ήταν σε αγγλόφωνη έκδοση. Παράλληλα με την προβολή της διαφήμισης μετέφραζα στα ελληνικά το αγγλόφωνο κείμενο, το οποίο στη συνέχεια το έδωσα στα παιδιά και γραπτώς, ώστε να μπορούν πιο εύκολα να συμπληρώσουν το Φύλλο Εργασίας. Το τηλεοπτικό σποτ κινείται στην ίδια κατεύθυνση με την έντυπη διαφήμιση. Παρουσιάζει μια γυναίκα-τίγρη της οποίας αποστολή είναι η δημιουργία άγριου, θηλυκού γατίσιου βλέμματος, κάτι που επιτυγχάνει χρησιμοποιώντας τη Colossal Cat Eyes μάσκαρα. Η πρωταγωνίστρια παρουσιάζει όλα τα χαρακτηριστικά μιας υπερθηλυκής σέξι γυναίκας, με κλασικά χαρακτηριστικά ομορφιάς: λεπτό και ψηλό και γυμνασμένο σώμα, μακριά ξανθά μαλλιά, μπλε μάτια, μοντέρνο στυλ. Η σέξι της εμφάνιση συνδυάζεται με μια διάσταση δυναμισμού και εξουσίας -είναι τόσο δυνατή και κυρίαρχη, όσο μια τίγρης. Η διαφήμιση ντύνεται μουσικά από το θέμα της ταινίας Rocky III, “Eye of the tiger”. Το κείμενο (σε μετάφραση) είναι το εξής: «Η αποστολή: Εγκλωβίστε ένα πλήρως γατίσιο βλέμμα στις βλεφαρίδες. Πάρτε τη νέα Colossal Cat Eyes μάσκαρα μόνο από τη Maybelline New York. Ατρόμητα θηλυκή και σούπερ γατίσιο βλέμμα! Το μυστικό; Η φόρμουλα μας με κολλαγόνο και το καμπυλωτό βουρτσάκι που επεκτείνει τις βλεφαρίδες, δημιουργώντας κολοσσιαίο όγκο μέχρι 8 φορές. Υπέροχες γατίσιες γωνιές στα μάτια, αμέσως! Τόσο άγριο! Νέα Colossal Cat Eyes μάσκαρα!».

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3:

Φύλλο Εργασίας: Κριτική Διερεύνηση Διαφήμισης Ομορφιάς

Προϊόν που διαφημίζεται: .....

<table>
<tr><th>Πλαίσιο επικοινωνίας</th><th>Γλωσσική και νοηματική δομή</th><th>Εικόνα /Ήχος / Κίνηση</th><th>Κοινωνική πράξη / αξίες</th><th>Αξιολόγηση κειμένου</th></tr>
<tr><td>Είδος κειμένου:</td><td>Λεξιλόγιο:</td><td>Χρώματα:</td><td>Σκοπός:</td><td>Αξιολόγηση περιεχομένου, γλώσσας, αισθητικής (π.χ. σαφές, ελκυστικό, πειστικό κλπ)</td></tr>
<tr><td>Πού το συναντούμε:</td><td rowspan="2">Γραμματική/ Συντακτικό (π.χ. χρόνοι ρήματος, έγκλιση, πρόσωπο, αριθμός, επίθετα κλπ)</td><td>Οπτική:</td><td>Μηνύματα / ιδεολογία:</td><td rowspan="3"></td></tr>
<tr><td>Σε ποιους/ες απευθύνεται;</td><td>Εστίαση:</td><td>Πώς λειτουργεί;</td></tr>
<tr><td></td><td rowspan="2">Κειμενικά χαρακτηριστικά: (οργάνωση κειμένου, γραμματοσειρά, κεφαλαία/μικρά κλπ)</td><td>Ήχος / Μουσική:</td><td>Θα μπορούσε να γίνει και με άλλο τρόπο;</td></tr>
<tr><td></td><td>Κίνηση:</td><td></td></tr>
</table>

ΤΟ ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΟ ΕΠΙΤΡΑΠΕΖΙΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΩΣ «ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ» ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΣΤΗΝ «ΠΑΙΖΟΥΣΑ ΤΑΞΗ».

Μαρία Πετκανοπούλου

Νηπιαγωγός - Συγγραφέας, MSc.

4ο Νηπιαγωγείο Συκεών Θεσσαλονίκης

petka1960@hotmail.com

Κωνσταντίνος Δ. Ντίνας,

Καθηγητής Γλωσσολογίας – Ελληνικής Γλώσσας και Διδακτικής της, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

kdinas@uowm.gr

Περίληψη

Η πρόταση της παρούσας εργασίας αναδύθηκε σε μια τάξη νηπιαγωγείου η οποία έχει υιοθετήσει το αυτοσχέδιο επιτραπέζιο παιχνίδι ως εργαλείο μετεξέλιξης της μαθησιακής διαδικασίας σε ένα συνεχές *παιχνίδι.* Τα αυτοσχέδια επιτραπέζια παιχνίδια δεν είναι κάτι δεδομένο, μια έτοιμη λύση που θα την υιοθετήσουμε, για να γεμίσουμε το ημερήσιο πρόγραμμά μας, αλλά το αποτέλεσμα της συνεργασίας μαθητών σε ομάδες. Κατά τη σχεδίαση, την υλοποίηση, το παίξιμο και την παρουσίαση των παιχνιδιών στην τάξη δημιουργείται ένα ευχάριστο επικοινωνιακό πλαίσιο καλλιέργειας και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου. Τα παιδιά διαμορφώνουν αντιλήψεις για την επικοινωνιακή πλευρά της γλώσσας, παράγουν πολυτροπικά κείμενα, εξοικειώνονται με τη χρήση διαφόρων σημειωτικών κωδίκων, εμπλουτίζουν το λεξιλόγιο και τους γνωστικούς τους ορίζοντες. Ως «υποστηρικτικά εργαλεία» της γλωσσικής διδασκαλίας στην προσχολική ηλικία, συνεισφέρουν στην επιδίωξη των μαθησιακών στόχων που θέτουν τα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα του νηπιαγωγείου για τη γλώσσα και τη διδασκαλία της.

Λέξεις Κλειδιά: αυτοσχέδιο επιτραπέζιο παιχνίδι, γλωσσική διδασκαλία.

Abstract

The proposal of this postgraduate thesis emerged in a kindergarten class, where the improvised board games have been adopted as a tool for transforming the learning process into a continuous game. Improvised board games, is not a ready-made solution that we will adopt to fill out our daily educational programme, but the outcome of children's cooperation in groups. Designing, materializing, presenting and finally playing our board games in the classroom, creates a pleasant communicative context, in which the oral and written language is cultivated. Children form perceptions about the communicative aspect of the language, produce multimodal texts, familiarize themselves with the use of various semantic codes, enrich their vocabulary, broaden their learning horizons. Used as "supportive tools" of language instruction at preschool age, they contribute to the pursuit of the

learning objectives set by the current state curriculum of language instruction in the kindergarten.

Key words: Improvised board game, language instruction.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα εργασία αναδύεται από μια *παίζουσα* τάξη νηπιαγωγείου η οποία καλλιεργεί τη γλωσσική της επιτελεστικότητα μέσω του παιχνιδιού. Η παίζουσα τάξη είναι το 4ο Νηπ. Συκεών –Θεσσαλονίκης, στο οποίο η διδακτική-μαθησιακή διαδικασία έχει μετεξελιχθεί σε ένα συνεχές παιχνίδι. Αφορμή για αυτήν τη διαδικασία μετεξέλιξης ήταν η διαφορετική στάση των μαθητών, που έδειχναν αγάπη, περηφάνια, φροντίδα και έγνοια για ορισμένα απλά *αυτοσχέδια επιτραπέζια παιχνίδια* (α.ε.π.) που σχεδίασαν και δημιούργησαν τα ίδια, μετά την ανάγνωση ενός παραμυθιού, στα πλαίσια της υλοποίησης ενός σχεδίου εργασίας για τη ζωγραφική. Ήταν τα *δικά τους παιχνίδια!* Ο ενθουσιασμός τους από τη δημιουργία και το παίξιμο των παιχνιδιών, η επιθυμία τους να τα δανείζονται στο σπίτι και να τα επιστρέφουν ήταν μια πρωτόγνωρη εμπειρία προκλητική, σαν ένα αναδυόμενο θέμα από τα ενδιαφέροντα των παιδιών, ένα «διαφορετικό πρότζεκτ». Σύμφωνα με τον Mezirow (1990), η ερμηνεία αυτής της εμπειρίας απαιτούσε στοχασμό για την κατανόηση και τη διαχείρισή της.

Η εκ των υστέρων χρησιμοποίηση αυτής της ερμηνείας, με σκοπό τη λήψη αποφάσεων ή την εφαρμογή σε πράξεις, μετατρέπει την πρώτη αυτή αντίληψη της εμπειρίας σε μάθηση. Ο στοχασμός ανατρέπει τις υπάρχουσες πεποιθήσεις μας. Μάλιστα ο κριτικός στοχασμός απαιτεί αυτό ακριβώς, την κριτική αντιμετώπιση των πεποιθήσεών μας, πάνω στις οποίες όλα τα πιστεύω μας έχουν οικοδομηθεί (Mezirow, 1990). Και στη δική μας περίπτωση το σωστό πλαίσιο ήταν η υιοθέτηση του α.ε.π. ως εργαλείο μετεξέλιξης της μαθησιακής διαδικασίας σε ένα συνεχές *παιχνίδι.*

Το αυτοσχέδιο επιτραπέζιο παιχνίδι στην τάξη

Το αυτοσχέδιο επιτραπέζιο παιχνίδι (α.ε.π.) ανήκει στα παιχνίδια κανόνων, τα οποία μπορεί το παιδί να παίξει από την ηλικία των 4 περίπου χρόνων. «Τα παιχνίδια με κανόνες απαιτούν τουλάχιστον δύο παιδιά, με προϋπόθεση την ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων και της προσαρμοστικότητας» (Κιτσαράς,1991, σ. 98). Οι επαρκείς κοινωνικές δεξιότητες δίνουν στα παιδιά τη δυνατότητα να συνεργαστούν και να παίξουν ομαδικά παιχνίδια με κανόνες (Piaget, 1962). Τα α.ε.π. δεν είναι μια δεδομένη και έτοιμη λύση, είναι το προϊόν μιας κουλτούρας παιχνιδιού που προκύπτει από την εμπλοκή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία και τη συνεργασία τους σε ομάδες κατά την εκπόνηση ενός σχεδίου εργασίας ή μιας διαθεματικής προσέγγισηςμε υλικά που προορισμός τους θα ήταν η ανακύκλωση. Κατά τη σχεδίαση των παιχνιδιών η φαντασία αναλαμβάνει να συνδέσει τη γνώση με

το παιχνίδι και το παιχνίδι παρασύρει το παιδί με τη θέληση του στη γνώση (Πετκανοπούλου, 2014)

Σε όλη αυτή την πορεία στοχασμού και μετεξέλιξης, οι απαντήσεις στο *γιατί,* στο *πού*, στο *πότε,* στο *πώς* παίζουμε μετασχηματίστηκαν σε σχεδιασμό, δημιουργία και ενασχόληση με τα *δικά μας παιχνίδια*.

ΓΙΑΤΙ;: Το α.ε.π είναι μια δομημένη κοινωνική δραστηριότητα και αξιοποιείται ως ένα δυναμικό εργαλείο, όταν ενταχθεί στη μαθησιακή διαδικασία, δίνοντας στο παιδί ρόλο πρωταγωνιστή στην ατομική του πορεία κατάκτησης της γνώσης και ολοκλήρωσης της προσωπικότητάς του. Είναι ένα πλαίσιο επικοινωνίας των μαθητών μεταξύ τους και των μαθητών με τον εκπαιδευτικό, το οποίο αναδεικνύεται από τη θεωρία του Vygotsky για την επικοινωνιακή και πολιτισμική δραστηριότητα ως παράγοντας διευκόλυνσης της ανάπτυξης και της μάθησης (Tudge & Scrimsher, 2003). Τα παιδιά, με το α.ε.π., αλληλεπιδρώντας μετασχηματίζουν τις εμπειρίες τους με βάση τις γνώσεις και τα χαρακτηριστικά τους και αναδιοργανώνουν τις νοητικές δομές τους (Shunk, 2010). Μέσα στην τάξη, που αποτελεί έναν κοινωνικό θεσμό, με τις διάφορες φάσεις της σχεδίασης, της δημιουργίας, του παιξίματος, της παρουσίασης ή της αλλαγής των κανόνων του α.ε.π., διαμορφώνονται μικροπεριβάλλοντα όπου δημιουργούνται ιδανικές συνθήκες αλληλεπίδρασης, με βάση τις δραστηριότητες που τα παιδιά αναλαμβάνουν. Έτσι καταφέρνουν να αναπτύσσουν την πρωτοβουλία, την επινοητικότητα, τη φαντασία τους, την ανεξαρτησία τους, την ευθύνη τους, την ικανότητα συνεργασίας τους, αποκτούν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και δεν απογοητεύονται όταν χάνουν, ξαναπροσπαθούν και πειραματίζονται με διαφορετικές στρατηγικές, γνωρίζουν καλύτερα τον εαυτό τους σε σχέση με όλες τις κοινωνικοσυναισθηματικές και νοητικές τους δυνατότητες και δεξιότητες, συζητούν, εξηγούν, επιχειρηματολογούν, στηρίζουν τις αποφάσεις της ομάδας και συνεργάζονται για την υλοποίησή τους, καλλιεργούν τον προφορικό λόγο και παράγουν κείμενα με δομή και επικοινωνιακό προσανατολισμό, εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους μέσα από τα συναισθήματα χαράς που νιώθουν, όταν παίζουν.

ΠΟΥ;: Παίζουμε σε ένα δυναμικό περιβάλλον μάθησης, πλούσιο σε ερεθίσματα. Στην τάξη λειτουργούν δύο κέντρα μάθησης-δραστηριοτήτων, το ένα ως *χώρος παιχνιδιού,* όπου υπάρχουν, παίζονται και φυλάσσονται τα παιχνίδια τα οποία είναι στη διάθεση των παιδιών καθημερινά για παίξιμο και αποτελούν συγχρόνως το σώμα υλικού της *δανειστικής παιχνιδοθήκης,* η οποία λειτουργεί με χαλαρούς όρους δανεισμού και η διαχείρισή της είναι αποκλειστική ευθύνη των παιδιών. Το άλλο κέντρο λειτουργεί ως *εργαστήριο δημιουργίας* τους.

ΠΟΤΕ;: Η «τάξη» δημιουργεί και παίζει *τα δικά της αυτοσχέδια επιτραπέζια παιχνίδια* (α.ε.π.) *και τα αυτοσχέδια παιχνίδια κανόνων* (α.π.κ.) από την πρώτη μέρα κάθε σχολικής χρονιάς εδώ και πολλά χρόνια. Και είναι το παιχνίδι αυτό που διαμορφώνει, οργανώνει, καθορίζει και διαφοροποιεί την τάξη από μια κλασική τάξη νηπιαγωγείου.

ΠΩΣ;: Παίζουμε φτιάχνοντας τα δικά μας α.ε.π. και α.π.κ. Οι μαθητές, σε ομάδες, συνδιαμορφώνουν τους κανόνες, δημιουργούν τα μέρη του

παιχνιδιού, τα πιόνια και τα ζάρια και κατασκευάζουν τα παιχνίδια, εκφράζοντας με έναν τελείως ιδιαίτερο και μοναδικό τρόπο τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους. Καμιά άλλη δραστηριότητα μέσα στο σχολείο δε δίνει στα παιδιά τόσες πολλές ευκαιρίες να δραστηριοποιηθούν και να εμπλακούν τόσο πολύτροπα, τόσο δυναμικά, τόσο δημιουργικά, τόσο ομαδοσυνεργατικά, όσο η δημιουργία και το παίξιμο των αυτοσχέδιων παιχνιδιών, στα οποία η φαντασία συνδέει τη γνώση με το παιχνίδι και το παιχνίδι παρασύρει με τη θέλησή του το παιδί στη γνώση, για ένα σχολείο όπου το «*let my play be my learning and my learning be my play*» (Huizinga, 1955). βρίσκει την καλύτερή του εφαρμογή. Το παιδί νιώθει περήφανο για τον εαυτό του, όταν μαθαίνει κάτι καινούργιο με ευχάριστο τρόπο, ενώ συγχρόνως μαθηματικές έννοιες, γλωσσικές δεξιότητες και γνώσεις δομούνται μέσα του (Salmina & Tihanova, 2011).

Αυτοσχέδιο επιτραπέζιο παιχνίδι και γλωσσική διδασκαλία.

Τα α.ε.π. ως εργαλεία διδακτικής μεθοδολογίας αναπτύσσονται στην κατεύθυνση μιας ποιοτικής γλωσσικής καλλιέργειας του παιδιού, υποστηρίζουν τους επιδιωκόμενους μαθησιακούς στόχους που θέτουν τα ισχύοντα Α.Π. του νηπιαγωγείου για τη γλώσσα και τη διδασκαλία της, σύμφωνα με τις πρόνοιες και τις επιταγές του Αναδυόμενου και του Κριτικού Γραμματισμού

Στα 4 στάδια, του σχεδιασμού, της δημιουργίας, της παρουσίασης και του παιξίματος ενός παιχνιδιού αναπτύσσονται δραστηριότητες οι οποίες δημιουργούν ένα ευχάριστο επικοινωνιακό πλαίσιο παραγωγής προφορικού λόγου διαφορετικού από τον καθημερινό καθώς και κίνητρα για επικοινωνία μέσα στην ομάδα και ως εκ τούτου διευρύνεται ο επικοινωνιακός ορίζοντας των παιδιών και συγχρόνως αλλάζει η ποιότητα του λόγου τους. Η χρήση προσαρμοσμένου λόγου σε γλωσσικές δομές που ήδη έχουν διαμορφωθεί ή υπολείπονται καλλιεργεί και βελτιώνει την επικοινωνιακή τους ικανότητα. Με τα αυτοσχέδια παιχνίδια, χωρίς καμία προγραμματισμένη διδασκαλία, τα παιδιά συνειδητοποιούν τον τρόπο με τον οποίο η γλώσσα λειτουργεί ως κοινωνική πρακτική, που αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για μια κριτική γλωσσική εκπαίδευση (Baynham, 2002, σ.12).

Ο λόγος που τα παιδιά χρησιμοποιούν στα α.ε.π. επιδιώκεται να είναι επεξεργασμένος και προσανατολισμένος σε διαφορετικές δομές της γλώσσας, ανάλογα με το παιχνίδι (ασύνδετη, παρατακτική, υποτακτική οργάνωση του νοήματος με χρήση υποθετικών και αιτιολογικών κυρίως προτάσεων, χρήση διαφόρων χρόνων της ρηματικής ενέργειας, χρήση επιρρημάτων κτλ.). Στην ίδια κατεύθυνση συμβάλλει και η αξιοποίηση των οδηγιών για ένα παιχνίδι. Παίζοντας τα παιδιά μυούνται στην ανάγνωση των μικρών κειμένων των οδηγιών, που έχουν γραφτεί πάνω στις θέσεις μετακίνησης του παιχνιδιού από τη νηπιαγωγό, με τη δική τους ή την υπαγόρευση άλλων παιδιών.

Κατά τη διάρκεια της δημιουργίας των παιχνιδιών, το παιδί αναπτύσσει συμπεριφορές σε σχέση με τον γραπτό λόγο, διαμορφώνει αντιλήψεις για τα διαφορετικά συστήματα σημείωσης και για τις λειτουργίες και χρήσεις της γραπτής γλώσσας. Με αυτήν την έννοια, το παιδί από παθητικός δέκτης διαμορφώνεται σε κατασκευαστή σημασιών με αφετηρία τον γραπτό λόγο (Teale & Sulzby, 1989, Hall, 1987, Morrow, 2005).

Τα παιδιά παράγουν κείμενα οδηγιών, τα οποία απεικονίζουν με τον δικό τους τρόπο, αν έχουν κατακτήσει τον κώδικα γραφής, ή μεταγράφονται από την εκπαιδευτικό, σε μια διαδικασία με νόημα, που προάγει την ενεργητική συμμετοχή τους, τη λειτουργικότητα και τον επικοινωνιακό χαρακτήρα του γραπτού λόγου (Curto et al, 1998, Γιαννικοπόυλου, 2002, Τάφα 2001α).

Όπως επισημαίνουν οι O'Dell και Head (2003, σ.4), τα α.ε.π. και α.π.κ. παίζουν σπουδαίο ρόλο στην εκμάθηση και διεύρυνση του λεξιλογίου. Οι μαθητές με έναν ευχάριστο τρόπο ξαναθυμούνται τις λέξεις, δίνοντάς τους ένα πλαίσιο υπενθύμισης.

Καθώς βλέπουμε τα παιδιά να επικοινωνούν για τη σχεδίαση, τη δημιουργία, το παίξιμο και την παρουσίαση ενός α.ε.π., διαμορφώνεται ένας κοινός τόπος όπου αναδεικνύεται η κοινωνική διάσταση της γλώσσας ως πηγής για την κατασκευή και ανταλλαγή μηνυμάτων για το παιχνίδι, με το παιχνίδι και στο παιχνίδι. Σ' αυτήν την κοινωνική διάσταση της γλώσσας δίνει έμφαση η Συστημική Λειτουργική Γραμματική (ΣΛΓ), σύμφωνα με την οποία η γλώσσα γεννά τις σημασίες κατά τη χρήση της, άρα η μελέτη της ως σημειογενούς συστήματος συνεπάγεται τη διεύρυνση της χρήσης και λειτουργίας της σε πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας. Η ΣΛΓ είναι μια γραμματική προσανατολισμένη στη σημασία και τη λειτουργία των γλωσσικών στοιχείων (Ντίνας-Γώτη, 2016, σ.54).

Ένα επιπλέον σημείο που συνδέει τα α.ε.π. με τον κριτικό γραμματισμό και ειδικότερα τους πολυγραμματισμούς είναι η ελευθερία που έχουν τα παιδιά να αναδιαμορφώνουν τα α.ε.π. με άλλες οδηγίες ή να τα εμπλουτίζουν με άλλα σημειωτικά μέσα. Τα α.ε.π. είναι πολυτροπικά κείμενα και η πολυτροπικότητά τους για τους μεν σχεδιαστές είναι αποτέλεσμα της δημιουργίας τους, για δε τους υπόλοιπους μαθητές ένα κείμενο με πολλά σημειωτικά συστήματα που υπόκεινται σε ποικίλες αναγνώσεις.

Ο ρόλος του σχολείου δεν είναι να αλλάξει, αλλά να διευρύνει το υπάρχον γλωσσικό δυναμικό των παιδιών, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν σε καινούργια ζητούμενα διάφορων μορφών επικοινωνίας και μέσα από πρακτικές γραμματισμού να πετύχει το παιδί τη μετάβαση από την κοινή στη μη κοινή εκπαιδευτική γνώση (Κονδύλη &, Μανιού 2011). Η πορεία του παιδιού από την κοινή στην εκπαιδευτική γνώση συνεπάγεται μια γλωσσική προετοιμασία (Painter, 1996, 1999), την οποία πετυχαίνει μέσα από το α.ε.π., που απαιτεί χωρίς να επιβάλλει, για τις 4 φάσεις του, ειδικές σημασιολογικές, λεξικογραμματικές ή φωνολογικές επιλογές για την κατασκευή των νοημάτων του. Ανάλογα με τις τελικές επιλογές κατασκευάζεται και μια διαφορετική πραγματικότητα, με ένα διαφορετικό νόημα, στο ίδιο ή σε ένα διαφορετικό

παιχνίδι. Και αυτή η πραγματικότητα δεν είναι άλλη από το κείμενο, προφορικό και γραπτό.

Το α.ε.π. λειτουργεί ως ένα υποστηρικτικό περιβάλλον γραμματισμού που διευκολύνει την ανάληψη πρωτοβουλίας από τα παιδιά για την εμπλοκή τους σε δραστηριότητες ανάγνωσης και γραφής που συμβάλλουν στην ανάπτυξη στρατηγικών για την επίλυση προβλημάτων. Η ανάπτυξη στρατηγικών προϋποθέτει οι δραστηριότητες γραπτού λόγου να συνδέονται με την αναζήτηση νοήματος και όχι με την καλλιέργεια επιμέρους δεξιοτήτων (ΟΝ. σ.109). Μέσα από την οπτική του ορισμού της Heath (1982, σ.93), σύμφωνα με τον οποίο «συμβάντα γραμματισμού είναι όλες εκείνες οι περιπτώσεις στις οποίες ένα γραπτό συνιστά αναπόσπαστο μέρος της ίδιας της φύσης τόσο των αλληλεπιδράσεων, όσο και των ερμηνευτικών διεργασιών των υποκειμένων που συμμετέχουν σε αυτές τις αλληλεπιδράσεις», μπορούμε να χαρακτηρίσουμε τα παραγόμενα γραπτά κείμενα των παιδιών για τη δημιουργία ενός α.ε.π. ως αναπόσπαστο μέρος μιας περίπτωσης επικοινωνίας, άρα ως *συμβάντα γραμματισμού*, στα οποία εμπλέκονται αυθόρμητα τα παιδιά, έχοντας όμως την ευκαιρία να προσεγγίσουν ολικά και ισόρροπα τη γλώσσα και να κατακτήσουν τους προτεινόμενους στόχους των προγραμμάτων.

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΩΝ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ1) ΤΟΝ ΓΝΩΡΙΖΕΤΕ ΤΟΝ ΜΑΡΤΗ ΤΟΝ ΤΡΕΛΟ ΚΑΙ ΤΟΝ ΑΝΤΑΡΤΗ;

Γνωρίσαμε τον Μάρτη μέσα από τις παροιμίες του. Τα παιδιά έφεραν στην τάξη παροιμίες για τον Μάρτη. από τις οποίες προέκυψε ένα σώμα υλικού 13 παροιμιών.

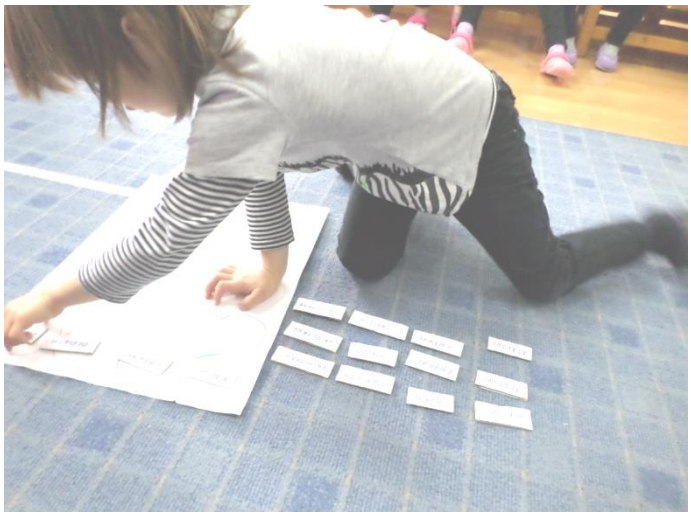
Με τα παιχνίδια πετύχαμε για τη γλώσσα:

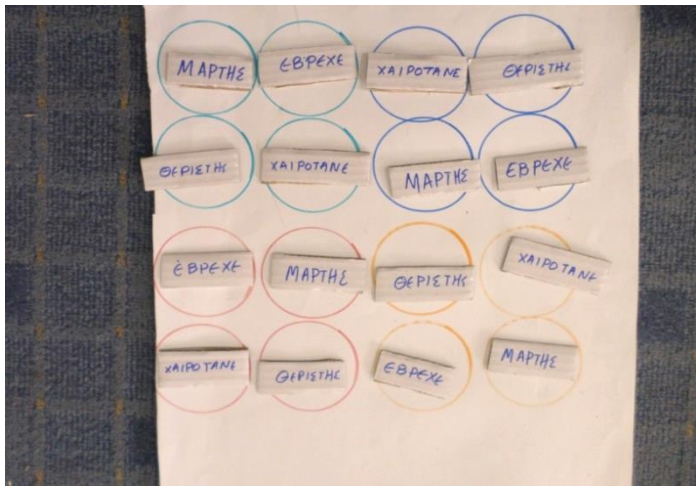
- Εξοικείωση με τη μορφή λόγου των παροιμιών.
- Διάκριση μεταξύ κυριολεκτικού και μεταφορικού λόγου.
- Συνειδητοποίηση της λέξης ως δομικού στοιχείου του λόγου. Ανάπτυξη μεταγλωσσικής δεξιότητας της έννοιας της λέξης.
- Καλλιέργεια δεξιοτήτων ανάγνωσης
- Αποκωδικοποίηση μικρών κειμένων των παροιμιών.
- Γραφή λέξεων των παροιμιών σε κάρτες και χρησιμοποίησή τους ως παιχνίδια ή μέρη παιχνιδιών.
- Επισήμανση άρθρων και διαφοροποίηση του λόγου σε ασύνδετα σχήματα.
- Εμπλουτισμός λεξιλογίου με λέξεις σχετικές με τα χαρακτηριστικά του Μάρτη από τις παροιμίες του.
- Εκμάθηση εννοιών μέσα από τις λέξεις: χρειάζομαι, μου περισσεύει, καταμετρώ, αναποδογυρίζω κ.λπ.
- Ανάδυση γραμματισμού. Καλλιέργεια αριθμητικού γραμματισμού (ομαδοποιήσεις με ένα ή δύο χαρακτηριστικά).
- Ενεργοποίηση οικογενειακού γραμματισμού.
- Εντοπισμός μια λέξης χαρακτηριστικής της κάθε παροιμίας.

1.2) ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑ ΕΠΙΤΡΑΠΕΖΙΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ (Α.Ε.Π

1.2.1) Α.Ε.Π: Σουντόκου με 4 λέξεις

Το Σουντόκου με 4 είναι ένα παιχνίδι που έχει 4 στήλες, 4 γραμμές και 4 περιοχές με 4 θέσεις. Κάθε αριθμός ή χαρακτηριστικό πρέπει να εμφανίζεται μία φορά στις σειρές, μία φορά στις στήλες και μία φορά στην περιοχή των τεσσάρων θέσεων. Στο δικό μας σουντόκου τα χαρακτηριστικά ήταν οι λέξεις από την παροιμία: *Μάρτης έβρεχε, θεριστής χαιρότανε.*





1.2.2) Α.Ε.Π.: Οι κοινές λέξεις είναι μόνο τρεις, ποιος θα τις πάρει πρώτος;

Παιχνίδι δύο διαδρομών, οι οποίες εντοπίζονται με πράσινο και κόκκινο χρώμα και οι θέσεις μετακίνησης είναι τα γράμματα των λέξεων δυο παροιμιών, γραμμένα σε διαφορετικό χρώμα χαρτιού η κάθε λέξη. Οι δύο διαδρομές συναντιούνται τρεις φορές στις κοινές λέξεις *τον, Μάρτη, μην.*. Ρίχνουν το ζάρι και μετακινούν τα τρισδιάστατα πιόνια που είναι ο εαυτός τους, πάνω στις θέσεις μετακίνησης τις σηματοδοτημένες με γράμματα. Σταματώντας στο γράμμα μιας λέξης, την ψάχνουν στις κινητές κάρτες που έχουν μπροστά τους. Όποιος πάρει τις κοινές λέξεις θα συμπληρώσει την παροιμία του.

1.2.3) Α.Ε.Π:Ρεβέρσι παροιμιών

Το ΡΕΒΕΡΣΙ είναι παιχνίδι στρατηγικής, όπου οι παίκτες παίζουν με 64 κοινά πιόνια που έχουν διαφορετικό χρώμα στην κάθε πλευρά. Επιλέγουν το χρώμα που θα έχει ο καθένας. Τοποθετούν τα πιόνια εναλλάξ πάνω σε μια βάση με 64 θέσεις. Προσπαθούν να τοποθετήσουν ένα καινούργιο πιόνι σε μια θέση, ώστε ανάμεσα σε ένα δικό τους ήδη τοποθετημένο και το καινούργιο να περικλείονται πιόνια του αντιπάλου. Τότε τα γυρίζουν από τη δική τους πλευρά και τα κάνουν δικά τους.

Με χαρτοϋφαντική ετοίμασαν τη βάση του παιχνιδιού. Έκοψαν 64 μικρά οκτάπλευρα χαρτονάκια με διαφορετικό χρώμα στην κάθε πλευρά, καφετί και κόκκινο. Έγραψαν 64 λέξεις από 8 παροιμίες και στις δύο πλευρές. Την ίδια λέξη από κάθε πλευρά. Όταν τελείωσε το παιχνίδι, μέτρησαν τα πιόνια τους και άρχισε το παιχνίδι μετά το παιχνίδι, της σύνθεσης των παροιμιών. Όσα παιδιά είχαν δεξιότητες ανάγνωσης προσπαθούσαν μόνα τους, όσα χρειάζονταν βοήθεια χρησιμοποιούσαν τον πίνακα που είχαμε

καταγράψει και καταμετρήσει τις παροιμίες ή ζητούσαν βοήθεια και συνεργάζονταν με άλλα παιδιά. Όποιος είχε στα χρώματά του τη χαρακτηριστική λέξη της παροιμίας που είχαμε κυκλώσει αρχικά, είχε το δικαίωμα να συμπληρώσει την παροιμία. Όταν τοποθετούσαν όλες τις λέξεις στη σειρά και τους έλειπαν ή τους περίσσευαν κάποιες λέξεις, τότε άρχιζε ένα δεύτερο παιχνίδι ανταλλαγής. Προσπαθούσαν να εντοπίσουν με τη βοήθεια ή όχι του πίνακα ποια λέξη έπρεπε να βρουν και τη ζητούσαν ανταλλάσσοντάς την με μία που τους περίσσευε.

2) Ο ΚΟΣΜΟΣ ΜΑΣ, ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΑΣ

Αρχίσαμε τη μελέτη του κόσμου με το Google Earth. Ταξιδέψαμε σε όποιο μέρος επιθυμούσε το κάθε παιδί και μετά προσγειωθήκαμε στην περιοχή μας, τις Συκιές. Εντοπίσαμε όλα τα γνωστά σημεία και το σχολείο μας. Μέρες μετά μελετούσαμε χάρτες, Παγκόσμιο χάρτη, της Ευρώπης, της Ελλάδας, της Θεσσαλονίκης. Η μελέτη της γειτονιάς μας στις Συκιές έγινε από ένα ρυμοτομικό σχέδιο της περιοχής μας. Τα παιδιά πήραν στο σπίτι τους μια φωτοτυπία του σχεδίου αυτού, με ένα σημάδι στο σημείο όπου είναι το σχολείο μας, με την οδηγία να μελετήσουν με τους γονείς τους την περιοχή και να σχεδιάσουν τη διαδρομή από το σπίτι τους στο σχολείο.

Με τα παιχνίδια πετύχαμε για τη γλώσσα:

- Εξοικείωση με την επικοινωνιακή πλευρά της γλώσσας.
- Παραγωγή προφορικού λόγου στην περιγραφή εντυπώσεων από την περιήγηση στη γειτονιά με βάση το ρυμοτομικό σχέδιο.
- Δημιουργία διαφορετικών σεναρίων για το παίξιμο του παιχνιδιού.
- Εκμάθηση της προσωπικής τους διεύθυνσης και εντοπισμός πινακίδων των οδών.
- Χρήση υπολογιστή για τη γραφή των διευθύνσεων, εκτύπωση, και δημιουργία καρτών.
- Καλλιέργεια δεξιοτήτων ανάγνωσης
- Εμπλουτισμός λεξιλογίου με λέξεις σχετικές με τη ρυμοτομία και τη διαβίωση στη γειτονιά.
- Ανάδυση γραμματισμού.
- Δημιουργία και παίξιμο με πολυτροπικό κείμενο
- Καλλιέργεια οπτικού γραμματισμού.
- Καλλιέργεια των εγκάρσιων δεξιοτήτων από τη συνεργασία στις ομάδες.
- Δημιουργικότητα.
- Ανάπτυξη οικογενειακού γραμματισμού.
- Εξοικείωση με τεχνολογικό γραμματισμό.

2.2) ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑ ΕΠΙΤΡΑΠΕΖΙΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ (Α.Ε.Π.)

2.2.1) **Α.Ε.Π.:Το σχολείο μου, ο κόσμος μου**

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ: Μετά τη σχεδίαση των δρόμων στο πίσω μέρος μιας παλιάς αφίσας, η οποία κολλήθηκε σε ένα τραπεζάκι του νηπιαγωγείου, τα παιδιά εντόπισαν τον δικό τους δρόμο. Ζωγράφισαν εκεί το σπίτι τους, έφτιαξαν πιόνια για τους εαυτούς τους και αυτοκινητάκια πιόνια για τους γονείς. Έγραψαν στον υπολογιστή τα ονόματα των δρόμων και έφτιαξαν κάρτες με τις διευθύνσεις τους. Έφτιαξαν έναν πίνακα με τις διευθύνσεις και τα ονόματα όλων των παιδιών.

ΩΡΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ: Έπαιρναν τυχαία μια κάρτα με μια διεύθυνση του φίλου που έπρεπε να πάρουν από το σπίτι του και να πάνε μαζί στο σχολείο. Προσπαθούσαν να τη διαβάσουν, και ρίχνοντας το ζάρι μετακινούσαν το πιόνι που ήταν ο εαυτός τους στις ανάλογες θέσεις. Όταν συναντούσαν το πιόνι κάποιου άλλου φίλου, γίνονταν αμέσως παρέα και προχωρούσαν *μαζί.* Αν κάποιο παιδί (πιόνι) έμενε πίσω, η ομάδα του χάριζε τις ζαριές για να προχωρήσει γρήγορα και να συναντηθούν όλοι. Με αυτόν τον τρόπο έφταναν όλοι μαζί στο σχολείο, αφού στον δρόμο συγκροτούσαν όλοι μια παρέα.

ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΑ: Το παιχνίδι παρέμεινε για τρεις μήνες κολλημένο πάνω στο τραπεζάκι του νηπιαγωγείου και κάθε φορά παιζόταν με διαφορετικό τρόπο. Έδιναν ραντεβού στο δάσος ή πήγαιναν στο πάρκο, για να παίξουν, πριν πάνε στο σχολείο, κ.λπ. Πάντα όμως σε όλα τα σενάρια η πρόθεση του «*μαζί*» επικρατούσε. Καθημερινά δημιουργούσαν σενάρια προσομοίωσης της ζωής που θέλανε για να είναι όλοι *μαζί*. Ελάχιστες φορές χρησιμοποίησαν τα πιόνια αυτοκίνητα, αν και τα δημιούργησαν τα ίδια, γιατί αντιπροσώπευαν τη συνοδεία γονέων, που σημαίνει ένας γονιός με ένα παιδί. Όταν το παιχνίδι αποσύρθηκε, αλλά οι κάρτες με τις διευθύνσεις έμειναν, χρησιμοποιήθηκαν για αυτοσχέδια λεκτικά παιχνίδια ανεύρεσης διευθύνσεων πάνω στο ίδιο τραπέζι που ήταν το μεγάλο παιχνίδι.

Π.χ. Έπαιρναν μια κάρτα και ρωτούσαν:

Ερ.: Ο δρόμος αρχίζει από Κ, ποιος είναι;

Απ: Κανάρη!

Ερ.: Όχι η μικρή, η μεγάλη λέξη.

Απ:. Καραϊσκάκη.

3) ΤΑΞΙΔΙ ΣΤΗΝ ΚΑΡΔΙΑ ΤΗΣ ΠΑΡΑΜΥΘΟΧΩΡΑΣ

Το παιχνίδι δημιουργήθηκε κατά την εκπόνηση ενός Σχεδίου Εργασίας «Τα ζώα στην Τέχνη» όταν διαβάσαμε τα κλασικά παραμύθια.

Με τα παιχνίδια πετύχαμε για τη γλώσσα:

- Καλλιέργεια και παραγωγή προφορικού λόγου σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας.
- Κατάθεση ιδεών για τη δημιουργία παιχνιδιού.
- Εντοπισμός χαρακτηριστικών των ζώων και καταγραφή τους
- Εξάσκηση στη διατύπωση ερωτήσεων με τη χρήση των ερωτηματικών αντωνυμιών *Ποιος/α/ο;* και των ερωτηματικών επιρρημάτων *Πού; Πότε; Πώς;*
- Καλλιέργεια και παραγωγή γραπτού λόγου, κατάκτηση κώδικα γραφής με τη γραφή των ερωτήσεων στις κάρτες του παιχνιδιού ή υπαγόρευση στη νηπιαγωγό
- Χρήση υποταγμένου λόγου και υποθετικού λόγου κατά την επεξήγηση του τρόπου παιξίματος για την επιβράβευση, προώθηση, ή την καθυστέρηση στην παρουσίαση του παιχνιδιού.
- . Δημιουργία και παίξιμο πολυτροπικού κειμένου.
- Καλλιέργεια δεξιοτήτων ανάγνωσης.
- Καλλιέργεια φωνολογικών δεξιοτήτων.
- Εμπλουτισμός λεξιλογίου με λέξεις από τα ζώα ήρωες των παραμυθιών, με τα τακτικά αριθμητικά.
- Εξοικείωση με την έννοια της κίνησης μπροστά ή πίσω, «προχωρώ,» «μετακινώ».

3.2) ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑ ΕΠΙΤΡΑΠΕΖΙΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ (Α.Ε.Π.)

3.2.1) ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ:

Κατά την ανάγνωση των κλασικών παραμυθιών εντοπίζαμε πέντε λέξεις ή μικρές φράσεις χαρακτηριστικές των ηρώων και τις καταγράφαμε σε έναν πίνακα μονής εισόδου, όπου δίπλα στον τίτλο του παραμυθιού ήταν γραμμένες οι πέντε λέξεις. Όταν τελείωσαν όλα τα παραμύθια, γράψαμε σε κάρτες τις λέξεις και τις ήδη γνωστές μας από άλλες δραστηριότητες *περίεργες λεξούλες: Ποιος/α/ο;, Πού;, Πότε;, Πώς;, Τι;*. Τις αφήσαμε στο πάτωμα. Τα παιδιά προσπαθούσαν να τις διαβάσουν και έπαιρναν όποια λέξη ήθελαν. Χωρίστηκαν σε ομάδες που είχαν στη διάθεσή τους χρόνο, για να χρησιμοποιήσουν τις περίεργες λεξούλες και να σκεφτούν ερωτήσεις στις οποίες απάντηση θα ήταν η χαρακτηριστική λέξη που είχαν διαλέξει. Όλες οι ερωτήσεις ηχογραφήθηκαν και δημιουργήθηκε αρχείο ήχου στον υπολογιστή.

3.2.1) Α.Ε.Π.: Ταξίδι στην καρδιά της Παραμυθοχώρας

Όταν στη μετακίνησή τους στις αριθμημένες θέσεις συναντούσαν έναν ζωγραφισμένο ήρωα, έπρεπε να σηκώσουν μια κάρτα με ερώτηση, να τη διαβάσουν και να δώσουν την απάντηση. Αν γνώριζαν την απάντηση, προχωρούσαν μια θέση μπροστά, αν δεν τη γνώριζαν, μετακινούσαν το πιόνι τους μια θέση πίσω. Για την ανάγνωση μπορούσαν να ζητήσουν βοήθεια, όμως η απάντηση ήταν ατομική τους υπόθεση. Δήλωναν τη σειρά άφιξης τους στην Παραμυθοχώρα με τα τακτικά αριθμητικά

4) Ο ΜΕΓΑΛΟΣ ΧΝΟΥΔΩΤΟΣ

Από το παραμύθι *Ο μεγάλος χνουδωτός* της Γιολάντας Τσορώνη, ένα παραμύθι όπου οι παίκτες στις διάφορες θέσεις μετακίνησης συνομιλούν με τους ήρωες που συναντούν.

Με τα παιχνίδια πετύχαμε για τη γλώσσα:

- Καλλιέργεια και παραγωγή προφορικού λόγου σε διαδραστικό παιχνίδι.
- Κατάθεση ιδεών για τη δημιουργία παιχνιδιού και τρόπων μετακίνησης.
- Χρήση Προστακτικής με υποτακτική σύνδεση με τελικούς συνδέσμους (να, για να).
- Παραγωγή λόγου κατά τη συνομιλία με τους ήρωες. Εξοικείωση με τις ερωτηματικές προτάσεις και το σημείο στίξης (;).
- Παραγωγή γραπτού λόγου. Γραφή οδηγιών με υπαγόρευση στη νηπιαγωγό.
- Καλλιέργεια δεξιοτήτων ανάγνωσης
- Εμπλουτισμός λεξιλογίου με λέξεις σχετικές με τις συνθήκες ζωής στον Βόρειο Πόλο.
- Ανάδυση γραμματισμού.
- Δημιουργία και παίξιμο με πολυτροπικό κείμενο
- Καλλιέργεια οπτικού γραμματισμού.

4.2) ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑ ΕΠΙΤΡΑΠΕΖΙΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ (Α.Ε.Π.)

4.2.1) α.ε.π.: πόσα ψάρια θα φέρεις στα παιδιά;

Η βάση σχεδιάστηκε πάνω σε ένα χαρτόνι από χαρτοκιβώτιο. Κόλλησαν ρολό κουζίνας με ατλακόλ, που έδινε την εντύπωση παγωμένου πολικού τοπίου. Φωτοτυπήθηκαν οι εικόνες του βιβλίου και σχεδιάστηκε το παιχνίδι σε συνεργασία με τη νηπιαγωγό. Έφτιαξαν πιόνια για τους εαυτούς τους, μικρά *εσκιμωάκια*.

5) ΑΠΟ ΤΙΣ ΦΡΥΚΤΩΡΙΕΣ ΣΤΑ ΛΑΠΤΟΠ

Το παιχνίδι δημιουργήθηκε μετά την εκπόνηση ενός σχεδίου εργασίας για το «μήνυμα»

Με τα παιχνίδια πετύχαμε για τη γλώσσα:

- Καλλιέργεια και παραγωγή προφορικού λόγου σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας. Κατάθεση ιδεών για τη δημιουργία παιχνιδιού και ιδεών μετακίνησης. Χρήση ασύνδετου σχήματος στο λόγο των οδηγιών.
- Συνύπαρξη γλωσσικού και εικονιστικού σημειωτικού συστήματος για την οργάνωση της πληροφορίας στο πολυτροπικό κείμενο και δυνατότητα πρόσβασης στην πληροφορία μέσω διαφορετικών σημειωτικών πηγών.
- Καλλιέργεια ικανότητας πρόσκτησης πληροφοριών (ανατρέχουν στο ιστόγραμμα του σχεδίου εργασίας.
- Δημιουργία πρόσκλησης για την εικονογράφο. Αποστολή μηνύματος.
- Εξοικείωση με την επικοινωνιακή πλευρά της γλώσσας. Δημιουργία μηνύματος με πολλούς τρόπους για πρόσκληση της εικονογράφου.
- Καλλιέργεια και παραγωγή γραπτού λόγου, κατάκτηση κώδικα γραφής. Γραφή οδηγιών με υπαγόρευση στην εικονογράφο.
- Καλλιέργεια δεξιοτήτων ανάγνωσης .
- Εμπλουτισμός λεξιλογίου με λέξεις σχετικές με επικοινωνίες, τηλεπικοινωνίες.
- Ανάδυση γραμματισμού.
- Καλλιέργεια οπτικού γραμματισμού.
- Παρουσίαση παιχνιδιού στην ολομέλεια της τάξης. Το παιχνίδι χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο μάθησης για τα υπόλοιπα παιδιά, τα οποία με το παίξιμο του παιχνιδιού προσέγγισαν την ιστορία του «μηνύματος με διαφορετικό τρόπο το καθένα».

5.2) ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑ ΕΠΙΤΡΑΠΕΖΙΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ (Α.Ε.Π.)

5.2.1) Α.Ε.Π.: Από τις φρυκτωρίες στα λάπτοπ.

Το σχέδιο εργασίας «Το μήνυμα» εκπονήθηκε από μία ομάδα πέντε παιδιών. Το παιχνίδι δημιουργήθηκε από το ιστόγραμμα του σχεδίου εργασίας με τη βοήθεια εικονογράφου, την οποία κάλεσαν στο σχολείο για να τους ζωγραφίσει όλα τα μέσα επικοινωνίας που χρησιμοποιήθηκαν από τον άνθρωπο ανά τους αιώνες (φωτιά, περιστέρι, τηλέγραφος, τηλέφωνο, κινητό, υπολογιστής, δορυφόρος). Έστειλαν το μήνυμα στην εικονογράφο με όλους τους δυνατούς τρόπους (έντυπη πρόσκληση με ζωγραφιές και κείμενο, μήνυμα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, μήνυμα μέσω κινητού τηλεφώνου, με τηλεφωνική κλήση, και εκείνη απάντησε σε όλα τα μηνύματα με διαφορετικό τρόπο, με λεκτική απάντηση, με εικονομήνυμα, με τη λέξη «ναι» σε πολλές γλώσσες και με τηλεφωνική κλήση. Το παιχνίδι της επικοινωνίας είχε ήδη αρχίσει. Η ομάδα συνεργάστηκε με την εικονογράφο, η οποία ήρθε στο σχολείο και συνεργάστηκε με τα παιδιά της ομάδας για 2 μέρες. Η απόφαση για τη μορφή του παιχνιδιού και ο τίτλος του: «Από τις φρυκτωτρίες στα λάπτοπ,» προέκυψε μετά από συζήτηση και πολλές προτάσεις. Ένα παιχνίδι που στη διαδρομή μετακίνησης ο παίκτης συναντά πληροφορίες με τη μορφή οδηγιών προώθησης ή επιβράδυνσης: «Έπεσε η Τροία, προχώρησε μια θέση να ανάψεις τη Φρυκτωρία!», «Το μήνυμα έφτασε σε 24 ώρες στις Μυκήνες, παίξε ξανά!», «Έστειλες με περιστέρι την αγάπη σου, πάνε 2 κουτάκια μπροστά!», «Πήγαινε να δεις τα σήματα καπνού,» «Ο Μαρκόνι εφεύρε τον ασύρματο, στείλε μήνυμα στο καράβι και προχώρησε δυο θέσεις,» «Ο δορυφόρος πηγαίνει το μήνυμα παντού, δεν το ήξερες και πρέπει να πας ένα κουτάκι πίσω»

Συμπεράσματα

Τα α.ε.π. και α.π.κ. που δημιουργήθηκαν στο νηπιαγωγείο μας τα τελευταία χρόνια και ενδεικτικά παρουσιάστηκαν, «*συναντούν τη Γλώσσα*» και κατακτούν στόχους της γλωσσικής αγωγής από πολλά μονοπάτια, και ίσως ακόμη περισσότερα που δεν έχουμε ακόμη ανακαλύψει.

Η μελέτη των παιδαγωγικών και γλωσσοδιδακτικών θεωριών, η θεωρητική στήριξη των μέχρι τώρα εμπειρικών και διαισθητικών μας πρακτικών, η διερεύνηση των στόχων για τη γλωσσική διδασκαλία και καλλιέργεια που επισημάναμε και καταγράψαμε στα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα, καθώς και η συνάφειά τους με τους στόχους των προγραμμάτων, μας επιτρέπει να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι τα α.ε.π. μπορούν να λειτουργήσουν ως υποστηρικτικό εργαλείο στη γλωσσική διδασκαλία, στις συναρτήσεις της με τις προσεγγίσεις του αναδυόμενου και κριτικού γραμματισμού, και να υποστηρίξουν τους στόχους των Αναλυτικών Προγραμμάτων για τη «Γλώσσα»..

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Γιαννικοπούλου, Α. (2002) *Η γραπτή γλώσσα στο νηπιαγωγείο*. Καστανιώτη: Αθήνα

Ντίνας, Κ. & Γώτη, Ε. (2016) *Ο Κριτικός Γραμματισμός στη Σχολική Πράξη*. Gutenberg: Αθήνα.

Πετκανοπούλου, Μ. (2014) *Παίζουμε; 99+1 Αυτοσχέδια επιτραπέζια παιχνίδια.* Καλειδοσκόπιο: Αθήνα.

Τάφα, Ε. (2001) *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση.* Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα.

Κιτσαράς Γ. Εισαγωγή στην Προσχολική Παιδαγωγική, Εκδόσεις: Παπαζήση, Αθήνα 1991

Κονδύλη, Μ. & Μανιού, Ε. (2011). Γραμματική μεταφορά, τεχνικότητα και αφαίρεση στα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού: τα παραδείγματα της Μελέτης Περιβάλλοντος, της Φυσικής και της Ιστορίας. Στο Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα. Διδασκαλία και εκμάθηση της Ελληνικής, 31: 303-316.

Mezirow, J. (1990) *Transfomative Dimensions of Adult Learning.*Jossey-Bass: San Francisco

Tudge, J. R. H. & Scrimsher, S. (2003) 'Lev Vygotsky on education. A cultural, historical, interpersonal and individual approach to development'. In Zimmerman, B. J. & Shunk, D. H. (Eds.), *Educational*

Psychology: A Century of Contributions. Manwah, NJ: Erlbaum.

O' Dell, F & Head, K. (2003) *Games for Vocabulary Practice.* Cambridge University Press: Cambridge.

Salmina, N. G. & Tihanova, I. G. (2011) Psychological and pedagogical expertise of board games. *Psychological Science and Education*, *2011* (2), 18-25.

ΜΕΤΑΦΡΑΣΕΙΣ

Baynham, M. (2002) *Πρακτικές γραμματισμού,* μτφρ. Μ. Αραποπούλου. Μεταίχμιο: Αθήνα.

Curto, L.M., Morillo, M.M., & Teixido, M.M. (1998) *Γραφή και ανάγνωση,* Τομ. Ι., επιστ. ευθύνη Βαρνάβα-Σκούρα, μτφρ. Παναγιωτίδου Μ. ΟΕΔΒ: Αθήνα.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

Hall, G. S. (1904) *Adolescence, its psychology and its relation to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education,* (vols 1-2), D. Appleton and Co.: New York

Heath, S.B. (1982). Protean shapes in literacy events: Ever shifting oral and literate traditions. Στο D. Tannen (επιμ.) Spoken and written language: Exploring orality and literacy, 91-117. Norwood, NJ: Ablex.

Huizinga, J. (1955). Homo Ludens: A study of the play element in culture. London: Routledge and Keagn Paul.

Morrow, L.M. (2005) *Literacy development in the early years* (5th ed.). Pearson: Boston.

Shunk, H. D. (2010). *Θεωρίες Μάθησης. Μια εκπαιδευτική προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Tudge, J. R. H. & Scrimsher, S. (2003) 'Lev Vygotsky on education. A cultural, historical, interpersonal and individual approach to development'. In Zimmerman, B. J. & Shunk, D. H. (Eds.), *Educational Psychology: A Century of Contributions*. Manwah, NJ: Erlbaum.

Piaget, J. (1962). Play, dreams and imitation in childhood. New York: Norton

Painter, C. (1996). The development of language as a resourse for thinking: a linguistic view of learning. In Hasan & G. Williams (eds). Literacy in society. 50 - 85. London/N.Y.: Longman. Painter, C. (1999). Preparing for school: developing a semantic style for educational knowledge. In F. Christie (ed.), Pedagogy and the shaping of consiousness: Linguistic and social processes. London and New York: Cassell

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ: ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Σταματία Κουτσουλέλου

Αναπληρώτρια καθηγήτρια γλωσσολογίας ΕΚΠΑ

skout@phil.uoa.gr,

Ελένη Λογοθέτη

φιλόλογος, μεταπτυχιακή φοιτήτρια ΕΚΠΑ

eleni_logotheti@hotmail.com

Χρύσα-Μαρία Κοφίνα

φιλόλογος, μεταπτυχιακή φοιτήτρια ΕΚΠΑ

chrissakofina@yahoo.gr

Abstract

Narrative as a genre, has been included in the design of the literacy curriculum in Greece over the last 20 years. Unfortunately, the explicit teaching of narrative structure and the functional use of its lexicogrammatical features is not endorsed by textbooks and thus teachers. The context of a narrative situation and the identities of persons involved or ideologies concealed have also been ignored in the teaching process. This paper follows a textual, critical and pedagogical approach in order to develop a teaching proposal for narrative. It explicitly presents the connection between narrative structure and its grammar in Greek and through appropriate exercises and activities aims to familiarize the student with the differentiating characteristics of the narrative genre. It also aims to enable students to identify persons' attitudes, beliefs and ideologies, developing thus their literacy and critical awareness.

Λέξεις-κλειδιά: αφήγηση, διδασκαλία, δομή, λεξικογραμματικές επιλογές

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, η αφήγηση ως κειμενικό είδος, κατέχει και πολύ σωστά, πρωτεύουσα θέση στον σχεδιασμό της παρεχόμενης γλωσσικής παιδείας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Δυστυχώς, το τόσο σημαντικό από διάφορες απόψεις κειμενικό είδος συχνά αδικείται μέσα στην εκπαιδευτική πρακτική θεωρούμενο ως εύκολο, χωρίς αναγκαίες διδακτικές παρεμβάσεις. Οι μαθητές συχνά φεύγουν από το σχολείο χωρίς να έχουν συνειδητοποιήσει τη σημασία και τον ρόλο της αφήγησης στην επικοινωνία, αλλά και τη διαφορετικότητά της σε σχέση με άλλα κειμενικά είδη. Στα διδακτικά βιβλία η δομή της και τα λεξικογραμματικά στοιχεία που την πραγματώνουν ως

διαφοροποιητικά στοιχεία του συγκεκριμένου είδους,μαζί με το εξωγλωσσικό περιβάλλον είτε παραλείπονται, ή αναφέρονται ελλιπώς.

Η ανακοίνωσή μας έχει ακριβώς αυτόν τον στόχο. Να παρουσιάσει, δηλαδή, τα δομικά μέρη της αφήγησης και τα λεξικογραμματικά της στοιχεία και να προτείνει, με βάση σύγχρονες κειμενικές/παιδαγωγικές προσεγγίσεις (Knapp&Watkins, 2005), τρόπους διδασκαλίας, ενδεικτική οργάνωσης της ύλης καθώς και αποτελεσματικές ασκήσεις και δραστηριότητες οι οποίες μπορεί να αξιοποιηθούν στην εκπαιδευτική πρακτική.

Η αφήγηση: Ορισμός. Το αφηγηματικό κειμενικό είδος

Η αφήγηση ανακεφαλαιώνει την εμπειρία του παρελθόντος δίνοντάς της γλωσσική μορφή (Labov, 1972: 359), τοποθετεί τους χαρακτήρες στον χώρο και τον χρόνο (Knapp&Watkins, 2005:222), οργανώνει ενέργειες και γεγονότα σε μια συγκεκριμένη διαδοχική σειρά, με σχέσεις αιτίας, εξήγησης, σκοπού, δυνατότητας και χρονικής εγγύτητας (Beaugrande&Dressler, 1981:184).

Γενικά θα λέγαμε ότι αφήγηση είναι η αναδιήγηση παρελθοντικών γεγονότων που έχουν ενδιαφέρον και ενότητα μέσα από μια αξιολογική ματιά η οποία εστιάζει στην ανατροπή και στην αποκατάσταση μιας υπάρχουσας κανονικότητας (Labov, 1972;Adam, 1999). Προϋποθέσεις της αφήγησης είναι η διαδοχή των γεγονότων,η χρονολογική ή αιτιατή-λογική σειρά, η θεματική ενότητα, τα τροποποιημένα κατηγορήματα (μεταξύ της αρχικής και της τελικής κατάστασης της αφήγησης έχουν συμβεί πολλές αλλαγές στα δρώντα υποκείμενα) και η ενότητα δράσης (Adam, 1999).

Η μελέτη της αφήγησης αποκαλύπτει ένα ευρύ πεδίο ερευνών με διαφορετικές προσεγγίσεις και σημαντικά ευρήματα για το είδος. Ανάγεται στις αφηγηματολογικές έρευνες του Ρωσικού φορμαλισμού, εμπλουτίζεται με τις μελέτες των λογοτεχνικών κειμένων από τους γάλους δομιστές με έμφαση στην ανεύρεση γενικών και βαθύτερων σχημάτων, συνεχίζεται με τον Genette (1980) όπου η αφήγηση φαίνεται να αποτελεί κυρίαρχο ταξινομικό λογοτεχνικό είδος αποτελούμενο από διάφορα είδη κειμένων.

Στις πιο σύγχρονες ταξινομήσεις των κειμενικών ειδών (μ.ά.Adam, 1999;Werlich, 1976;Beaugrade&Dressler, 1981), η αφήγηση κατέχει σημαντική θέση, ώστε να ορίζεται και ως θεμελιώδες/αρχετυπικό είδος, μετα- ή και προ-είδος (Fina&Georgakopoulou, 2012: 12). Από αυτή τη θεώρηση εκκινώντας οι Georgakopoulou&Goutsos (2000) ορίζουν την αφήγηση ως γενικότερο τρόπο (mode) διάκρισης των ειδών (αφηγηματικά και μη-αφηγηματικά κείμενα).

Στο πλαίσιο της Συστημικής Λειτουργικής Γλωσσολογίας, της κριτικής ανάλυσης, της κοινωνικής σημειωτικής και της παιδαγωγικής προσέγγισης του γραμματισμού,τα κειμενικά είδη (genres), ως κοινωνικές διαδικασίες (περιγράφω, επιχειρηματολογώ, αφηγούμαι κ.ά.) με έναν ορισμένο βαθμό σταθερότητας και διατήρησης της δομής τους στην πάροδο του χρόνου και συγκεκριμένα γλωσσικά χαρακτηριστικά (Knapp&Watkins, 2005: 21-27), διδάσκονται εδώ και μερικές δεκαετίες συστηματικά σε χώρες (γνωστό το παράδειγμα της Αυστραλίας) με εντυπωσιακά αποτελέσματα στην κατανόηση και παραγωγή κειμένων από τους μαθητές.

Αξιοποίηση της αφήγησης στον λειτουργικό και κριτικό γραμματισμό

Η αφήγηση είναι ένα κειμενικό είδος το οποίο προσφέρει στους μαθητές δομημένη πληροφόρηση που μπορεί να συγκρατηθεί στη μνήμη και εύκολα να ανακληθεί (Mandler 1984). Επίσης,προσφέρει γνώσεις σχετικές με τον κόσμο που τους περιβάλλει, αλλά και με τις αξίες/πρότυπα που ισχύουν σε μια κοινωνικοπολιτισμική κοινότητα.Μέσα από τις αφηγήσειςοι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν τα πρόσωπα ως δράστες/χαρακτήρες/ταυτότητες, να βιώσουν τα διλήμματά τους, τα προβλήματά τους, να κατανοήσουν τις προβαλλόμενες λύσεις αλλά και να προτείνουν καινούργιες (Stein 2001). Έτσι, δεν κατανοούν μόνο αλλά ανακατασκευάζουν την πραγματικότητα (Bruner 2004) και γνωρίζουν πραγματικά τον εαυτό τους. Επομένως, πρόκειται για ένα είδος κατάλληλο για διδασκαλία σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης ανάλογα με τις ανάγκες των εκπαιδευομένων.

Δομή, λεξικογραμματικά στοιχεία, είδη αφήγησης

Τα κείμενα παράγονται προκειμένου να εξυπηρετήσουν επικοινωνιακούς στόχους σε συγκεκριμένα περικείμενα. Η δομή και τα λεξικογραμματικά χαρακτηριστικά του κάθε κειμενικού είδους έχουν λειτουργικό ρόλο και με την πάροδο του χρόνου,μέσω της χρήσης,παγιώνονται στη γλωσσική κοινότητα. Για την κατάκτηση της αφήγησης από τους μαθητές είναι σκόπιμη, επομένως, η διδασκαλία των συστατικών της στοιχείων από κοινού με την γραμματική που χρησιμοποιείται μέσα σε ένα επικοινωνιακό περιβάλλον. Η έρευνα έχει δείξει ότι οι μαθητές που διδάχθηκαν τη δομή του αφηγηματικού κειμένου μέσα από σαφή καθοδήγηση, είχαν λιγότερα προβλήματα στην κατανόηση του συγκεκριμένου είδους (Dymock &Nicholson, 1999 στο Dymock 2007:166).

Ο Labov (1972) μελετώντας προφορικές αφηγήσεις θεμελίωσε τα δομικά μέρη της αφήγησης, τα οποία με την μετάφραση, επεξήγηση και παραδείγματα από τους Γεωργακοπούλου & Γούτσος (2015: 99-102) είναι:

Περίληψη
προ**Προσανατολισμός**
αι (χρόνος, τόπος, πρόσωπα/χαρακτήρες } πυρηνικά στοιχεία της
ρε **Στάδιο περιπλοκής/κλιμάκωση** } αφήγησης
τι γεγονότα/περιπλοκή/χρόνος
κ **Λύση**
α (τελική, τροποποιημένη κατάσταση) } βασικό στοιχείο
Ηθικό δίδαγμα/ Επιμύθιο
Αξιολόγηση } προαιρετικό δομικό στοιχείο/ περισσότερο χαρακτηριστικό διατρέχον όλο το κείμενο/

(Σημειώνουμε με έντονους χαρακτήρες τα δομικά τμήματα που θεωρούμε απαραίτητα για την ύπαρξη αφήγησης. Τα υπόλοιπα είναι προαιρετικά).
Αναλυτικότερα:

Περίληψη είναι το τμήμα εκείνο που δηλώνει την έναρξη μιας αφήγησης ή συνοψίζει το θέμα της (π.χ. *Μια φορά κι έναν καιρό…, Άκου τώρα μια πλάκα, Δε σου ΄πα τι έγινε προχτές*).

Προσανατολισμός: εδώ, (κυρίως),παρέχονται πληροφορίες για τον χώρο, τον χρόνο, τους χαρακτήρες και τις καταστάσεις.

Στάδιο περιπλοκής(πράξη περιπλοκής και κλιμάκωση): Πρόκειται για την εμφάνιση του προβλήματος, του γεγονότος, δηλαδή,που ανατρέπει μια συνηθισμένη κατά τ΄ άλλα διαδοχή πράξεων και προκαλεί μία σειρά εξελίξεων που κορυφώνονται στην κλιμάκωση. Είναι δυνατό οι πράξεις επιπλοκής και οι κλιμακώσεις της δράσης να είναι περισσότερες.

Λύση: Αναφέρεται στον τρόπο επίλυσης του προβλήματος που οδήγησε στην περιπλοκή και στην κλιμάκωση και παρουσιάζει την τελική κατάσταση στην οποία βρίσκονται οι χαρακτήρες.Οι δεξιότητες αποτελεσματικής επίλυσης του προβλήματος είναι απαραίτητες για τη συγγραφή επιτυχών αφηγήσεων. Επειδή δε οι νέοι συγγραφείς βρίσκουν περισσότερες δυσκολίες στο δομικό αυτό τμήμα (Knapp-Watkins 2005: 223), η διδασκαλία της αφήγησης πρέπει να αποσκοπεί στην ενίσχυση αυτών των δεξιοτήτων.

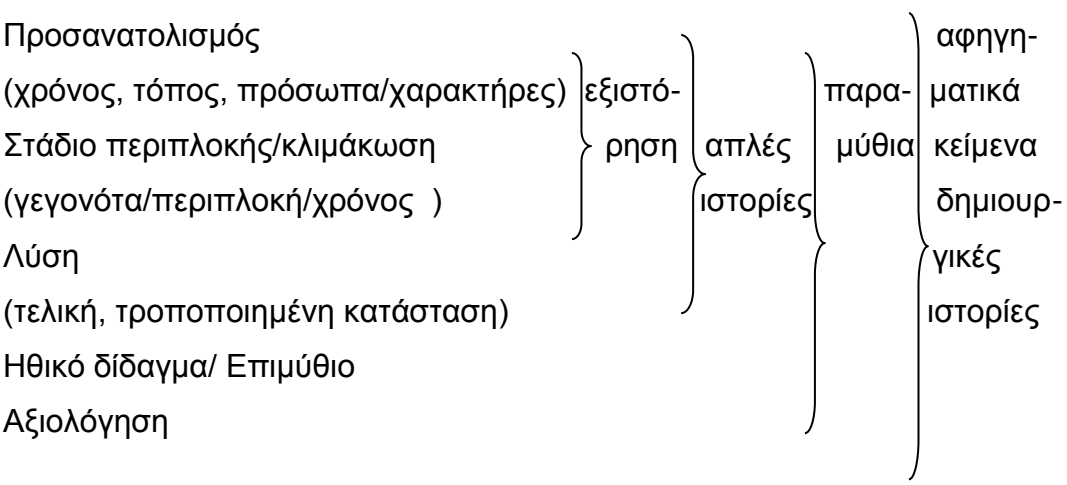
Ηθικό δίδαγμα/ Επιμύθιο: έχει την μορφή γενικών παρατηρήσεων σχετικά με την εξέλιξη της αφήγησης ή φορμουλαϊκών δομών (*και ζήσαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα, από τότε δεν έχω ξανακάνει ζημιά, το θυμάμαι ακόμα με πόνο/φόβο/χαρά, έτσι κατάλαβα ότι*…)

Αξιολόγηση: δεν είναι μόνο ένα διακριτό στάδιο, αλλά κυρίως διαχέεται σε διάφορα σημεία της αφήγησης (όπως αργότερα υποστήριξε και ο ίδιος ο Labov).

Τα λεξικογραμματικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν την αφήγηση θα πρέπει να συνδεθούν με τα δομικά της μέρη, ώστε να γίνει κατανοητή η σχέση μορφής και προθετικότητας/λειτουργίας ανά δομικό τμήμα:

Δομικά μέρη	Λεξικογραμματικά στοιχεία	Λειτουργία
Προσανατολισμός	επίθετα (κύρια) ονόματα, αναφορικοί δείκτες εκφράσεις τόπου ρήματα δράσης αόριστος	περιγραφή προσώπων, τόπου, χρόνου
Στάδιο περιπλοκής κλιμάκωση	αόριστος/παρατατικός χρονικοί σύνδεσμοι αιτιολογικοί σύνδεσμοι ιστορικός ενεστώτας ευθύς λόγος/διάλογος αφηγηματικό *να*	εξιστόρηση της δράσης έμφαση στο σημαντικό γεγονός, εμπλοκή του αφηγητή
Λύση	αόριστος	
Αξιολόγηση (ως προαιρετικό τμήμα) (διατρέχον όλο το κείμενο)	αόριστος, ρήματα νοητικά,αξιολογικά επίθετα, τροπικότητα ρήματα νοητικά, επίθετα, ιστορικός ενεστώτας, αφηγηματικό να, ευθύς λόγος	στάση/ εμπλοκή του αφηγητή

Χρησιμοποιώντας ως κριτήριο τη δομική οργάνωση των αφηγήσεων οι Knapp&Watkins(2005: 224-226) διακρίνουν τα εξής είδη από το δομικά απλούστερο στο δομικά συνθετότερο: εξιστορήσεις (recounts), απλές ιστορίες (simplestories), παραμύθια (fables), καθαυτό αφηγηματικά κείμενα και δημιουργικές ιστορίες.



Η αφήγηση στην εκπαίδευση: Κριτική. Διδακτικές προτάσεις

Κριτική

Από την μελέτη τόσο των σχολικών εγχειριδίων για τον/την μαθητή/τρια, όσο και των βιβλίων των εκπαιδευτικών, προκύπτει ότι έχει γίνει μία σημαντική προσπάθεια βελτίωσης και εναρμόνισής τους με τα πορίσματα της σύγχρονης γλωσσολογικής και παιδαγωγικο-διδακτικής προσέγγισης. Υπάρχουν, ωστόσο, κάποια σημεία που χρήζουν προσοχής και σχολιασμού.

Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε τα προβλήματα που εντοπίζονται κατά τη διδασκαλία της αφήγησης μέσα από τα διδακτικά εγχειρίδια και θα προτείνουμε ένα διδακτικό σενάριο. Ειδικότερα, στο βιβλίο της Α΄Γυμνασίου, σ. 47 συγκεντρώνονται οι γνώσεις σχετικά με την αφήγηση στο ακόλουθο κείμενο:

Οι πρώτες μου γνώσεις για την αφήγηση

- Με τον όρο **αφήγηση** εννοούμε την προφορική ή γραπτή **παρουσίαση ενός γεγονότος** ή μιας σειράς γεγονότων, πραγματικών ή φανταστικών.
- Από όσα είδαμε, λοιπόν, παραπάνω συμπεραίνουμε ότι:
  - Η αφήγηση οργανώνεται με άξονα τον **χρόνο**, αλλά οι καταστάσεις συνδέονται αιτιολογικά μεταξύ τους.
  - Η αφήγηση ακολουθεί τη δομή που δίνεται στο παρακάτω σχήμα:

    Α. Πληροφορίες για τους ήρωες, τον χώρο, τον χρόνο και την κατάσταση από την οποία ξεκινά η αφήγηση

    Β. Η εξέλιξη της αφήγησης και η έκβασή της

    Γ. Η λύση: η κρίση του αφηγητή για το νόημα της ιστορίας.

  - Κύριος **χρόνος** της αφήγησης είναι ο αόριστος, αλλά χρησιμοποιείται και ο παρατατικός.
  - Κύριο γνώρισμα της αφήγησης είναι οι συνδετικές λέξεις ή φράσεις που δείχνουν τη χρονική σειρά των γεγονότων και την αιτιολογική σχέση μεταξύ τους.

Στο κείμενο αυτό εντοπίζουμε κάποια προβληματικά σημεία (κυκλωμένα από εμάς) που χρειάζονται σχολιασμό. Στον ορισμό της αφήγησης η λέξη «παρουσίαση», ως τάξη του όρου «αφήγηση», παραπέμπει περισσότερο σε μη αφηγηματικό λόγο που παρουσιάζει, εκθέτει πληροφορίες. Για τον λόγο αυτό θα ήταν προτιμότερο να αντικατασταθεί από τη λέξη «εξιστόρηση». Το Β΄ δομικό τμήμα περιλαμβάνει και την έκβαση της αφήγησης, η οποία εντάσσεται κανονικά στο τμήμα της λύσης, που με τη σειρά της ορίζεται με όρους αξιολογικούς ως να πρόκειται για το κομμάτι της αξιολόγησης

Σχολιάζοντας, γενικότερα, τα βιβλία, μπορούμε να εστιάσουμε στα ακόλουθα σημεία: στη συχνά συσσωρευτική διδακτική παρουσίαση των βασικών κειμενικών ειδών σε μια ενότητα (ιδιαίτερα στην Α΄ γυμνασίου), τη μη συστηματική παρουσίαση της δομής και των λεξικογραμματικών επιλογών, την ασυνέχεια θεωρίας-ασκήσεων και τη μη διαβαθμισμένη χρήση σχετικών εννοιών,όπως όρων της αφηγηματολογίας (π.χ. οπτική σκοπιά) ή της κειμενογλωσσολογίας (π.χ.συνοχή).

Ως προς το πρώτο σημείο, είναι φυσικά αδύνατη αυτή η έστω και πρώτη παρουσίαση των βασικών κειμενικών ειδών σε μια διδακτική ενότητα.

Δεύτερον, η αφηγηματική δομή που δίνεται στα βιβλία είναι μεν η πρωτοτυπική, χωρίς όμως την παρουσίαση των προαιρετικών στοιχείων και τη λειτουργική τους επεξήγηση ανάλογα και με το είδος της αφήγησης. Επίσης, δεν γίνεται άμεση σύνδεση δομικών τμημάτων και λεξικογραμματικών επιλογών. Η κεντρική λειτουργία των επιλογών αυτών δεν δηλώνεται ξεκάθαρα σε σχέση με το είδος. Δεν σχολιάζεται π.χ.η λειτουργία του ιστορικού ενεστώτα ως εστίαση στο σημαντικό/πυροδοτικό γεγονός της αφήγησης, αλλά οι συγγραφείς περιορίζονται σε υφολογικές παρατηρήσεις σχετικά με την επιλογή του συγκεκριμένου χρόνου (ζωντάνια/ παραστατικότητα). Δεν υπάρχουν,επίσης, πίνακες/σχεδιαγράμματα θεωρίας που συμβάλλουν στην κατανόηση της θεωρίας.

Η τρίτη αδυναμία των εγχειριδίων είναι η αναποτελεσματικότητα των προτεινόμενων ασκήσεων. Οι λεξικογραμματικές ασκήσεις συχνά δεν

αφορούν μόνο το συγκεκριμένο είδος αλλά επεκτείνονται και σε άλλα είδη, με αποτέλεσμα τη σύγχυση των μαθητών (π.χ. ασκήσεις σχετικές με το ρήμα δεν αφορούν το ρήμα στην αφήγηση, αλλά την επιχειρηματολογία ή τα είδη της εξήγησης και των οδηγιών).

Τέλος, η συσσώρευση πολλών θεωρητικών εννοιών χωρίς διαβάθμιση ανά σχολική τάξη/ βαθμίδα μόνο προβλήματα μπορεί να επιφέρει.

Γενικά, οι μαθητές στο γυμνάσιο, δεν αποκτούν ξεκάθαρη εικόνα για τη δομή, τη γραμματική και τα διαφορετικά είδη της αφήγησης και οι προτεινόμενες δράσεις δεν εκπαιδεύουν τον μαθητή, ώστε σταδιακά από την απλή επισήμανση των βασικών στοιχείων της αφήγησης να περάσει στην ερμηνεία των στοιχείων αυτών και, τέλος, στη δημιουργία πρωτότυπων αφηγηματικών κειμένων. Η διδασκαλία της αφήγησης μέσα στα πλαίσια του γραμματισμού δεν θεωρούμε ότι είναι αποτελεσματική. Αν δε αναφερθούμε και στον κριτικό γραμματισμό, τότε θα πρέπει να διδάξουμε την αφήγηση και ως οργάνωση, νοηματοδότηση της εμπειρίας και ως κατασκευή κοινωνικών ταυτοτήτων (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011:57). Στο πλαίσιο αυτό, θα ασκήσουμε τους μαθητές μας ώστε να κατανοούν την αξιολογική στάση των προσώπων-αφηγητών, αλλά και τον τρόπο οικοδόμησης ταυτοτήτων, θέματα τα οποία μαζί με τη λειτουργική αξιοποίηση της αφήγησης μέσα σε άλλα είδη για την επίτευξη ποικίλων στόχων θα μπορούσαν να διδαχθούν αναλυτικά στο λύκειο.

Διδακτικές προτάσεις. Ασκήσεις

Η διδακτική μας προσέγγιση ακολουθεί τα διδάγματα του λειτουργικού και κριτικού γραμματισμού. Ειδικότερα στοχεύουμε στη:

- Χρήση αυθεντικών αφηγηματικών κειμένων/ προφορικών ή και γραπτών.
- Παρουσίαση του επικοινωνιακού πλαισίου. Περιβάλλον επικοινωνίας. Πώς επηρεάζει τη δομή και τη γλώσσα των κειμένων.
- Κατανόηση των δομικών και γλωσσικών χαρακτηριστικών της αφήγησης αλλά και της λειτουργίας τους. Σχετικές ασκήσεις.
- Δημιουργία αφηγήσεων με δραστηριότητες παραγωγής λόγου, όπου επιδιώκεται η δόμηση των αφηγήσεων και η αποτελεσματική χρήση των σχετικών λεξικογραμματικών στοιχείων.Επίσης να κατανοούν ότι τόσο η προβαλλόμενη κανονικότητα όσο και η ανατροπή της μέσα στην αφήγηση, απεικονίζουν διαφορετικούς τρόπους σκέψης σε διαφορετικές πολιτισμικές κοινότητες.
- Ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης των μαθητών, ώστε να προσεγγίζουν τον κοινωνικό κόσμο «όχι ως φυσική, δεδομένη και στατική πραγματικότητα, αλλά ως διαδικασία σε διαρκή μεταβολή και εξέλιξη, ως πεδίο διαπραγμάτευσης» (Αρχάκης & Τσάκωνα 2010: 113).Επίσης να κατανοούν ότι τόσο η προβαλλόμενη κανονικότητα όσο και η ανατροπή της μέσα στην αφήγηση, απεικονίζουν διαφορετικούς τρόπους σκέψης σε διαφορετικές πολιτισμικές κοινότητες.

Στην αρχή της διδασκαλίας διαβάζουμε στην τάξη την ακόλουθη αφηγηματική ιστορία του Ζεράρ ντε Νερβάλ από το σχολικό βιβλίο της Α΄γυμνασίου.

*«**Π**άντοτε συμπαθούσα τις φώκιες, ιδίως από τότε που άκουσα στην Ολλανδία την ιστορία που θα σας διηγηθώ. Είναι πραγματική, αν πιστέψει κανείς τους Ολλανδούς. Αυτά τα ζώα είναι τα σκυλιά των ψαράδων. Έχουν κεφάλι μολοσσού, μάτι βοϊδίσιο και μουστάκια γάτας. Την περίοδο του ψαρέματος ακολουθούν τις βάρκες και κυνηγάνε το ψάρι, όταν ο ψαράς αστοχεί ή το αφήνει να του ξεφύγει. Το χειμώνα είναι πολύ κρυουλιάρες και σε κάθε ιγκλού ψαρά βλέπεις να τριγυρνάει και μία, που συνήθως πιάνει την καλύτερη θέση μπροστά στη φωτιά, περιμένοντας το μερίδιό της απ' ό,τι βράζει στη χύτρα.*

Ένας ψαράς και η γυναίκα του περνούσαν μεγάλες φτώχειες –η χρονιά ήταν πολύ κακή– και, όταν δεν υπήρχε πια λέπι, ο ψαράς λέει στη γυναίκα του: «Αυτό το βρομόψαρο τρώει την μπουκιά απ' το στόμα των παιδιών μας. Μου 'ρχεται να το πάρω και να το πετάξω στη θάλασσα· ας πά' να βρει τους όμοιούς του· αυτοί ξέρουν κάτι τρύπες και ξεχειμωνιάζουν, χωμένοι κάτω από φύκια κι όλο και ξετρυπώνουν κανένα ψάρι για φαΐ».Η γυναίκα του ψαρά έπεσε γονατιστή μπροστά στον άντρα της και τον παρακαλούσε να λυπηθεί τη φώκια. Η σκέψη, όμως, των παιδιών της που 'χαν ξελιγωθεί από την πείνα κατεύνασε γρήγορα αυτή την κρίση μεγαλοψυχίας. Τα χαράματα ο ψαράς έβαλε τη φώκια μέσα στη βάρκα του κι αφού ξανοίχτηκε μερικές λεύγες την ξεμπάρκαρε σ' ένα ξερονήσι. Η φώκια άρχισε να παίζει χαζοχαρούμενα με τις άλλες φώκιες και ούτε που πήρε είδηση πως η βάρκα έφευγε.Ο ψαράς γύρισε στην καλύβα του με την καρδιά ραγισμένη απ' το χαμό της συντρόφου του. Μόλις μπήκε μέσα, βρήκε τη φώκια να στρογγυλοκάθεται μπροστά στη φωτιά και να στεγνώνει τη γούνα της. Άντεξαν την πείνα για λίγες μέρες ακόμα. Μετά ο ψαράς, αλαλιασμένος απ' τις φωνές των παιδιών του που ζητούσαν φαΐ, αποφάσισε να δράσει πιο δυναμικά. Αυτή τη φορά, ξανοίχτηκε πολύ βαθιά στη θάλασσα και πέταξε τη φώκια στο νερό, μακριά απ' τις ακτές. Η φώκια προσπαθούσε απεγνωσμένα να γαντζωθεί από την κουπαστή με τα πτερύγιά της που μοιάζουν με χέρια. Ο ψαράς, εκνευρισμένος, της κοπανάει μια με το κουπί, με αποτέλεσμα να της σπάσει το ένα πτερύγιο. Η φώκια έμπηξε κάτι τσιριχτά σαν άνθρωπος και χάθηκε μες στο νερό, που βάφτηκε κόκκινο απ' το αίμα της.Ο ψαράς γύρισε σπίτι του ψυχικό ράκος. Αυτή τη φορά η φώκια δεν τον περίμενε κάτω απ' την καμινάδα. Την ίδια νύχτα, όμως, ακούστηκαν φωνές έξω στο δρόμο. Ο ψαράς νόμιζε ότι κάποιον σκοτώνουν και βγήκε να βοηθήσει το θύμα. Μπροστά στην πόρτα βρήκε τη φώκια που 'χε συρθεί μέχρι το σπίτι και φώναζε γοερά, υψώνοντας στον ουρανό το ματωμένο της πτερύγιο. Τη μάζεψαν, την περιποιήθηκαν κι ούτε που ξανασκέφτηκαν ποτέ να τη διώξουν απ' το σπίτι· άλλωστε, από εκείνη τη στιγμή, η ψαριά ήταν κάθε φορά και καλύτερη.»

Με βάση το παραπάνω κείμενο δίνουμε στα παιδιά ασκήσεις κατανόησης, παραγωγής αφηγηματικού λόγου και φύλλο αυτοαξιολόγησης

Ασκήσεις κατανόησης

Οι ασκήσεις αφορούν την κατανόηση του περικειμένου, της δομής, των λεξικογραμματικών στοιχείων του αφηγηματικού κειμένου καθώς και την κριτική επίγνωση.

α) <u>ασκήσεις για την κατανόηση του επικοινωνιακού πλαισίου/περιβάλλοντος</u>:

- Ποιος είναι ο αφηγητής/ακροατής; Ποιος ο χρόνος της αφήγησης; Ο σκοπός της; Τι μπορούμε να συμπεράνουμε για το πρόσωπο του αφηγητή;

β) <u>ασκήσεις για την κατανόηση του θέματος και της δομής του αφηγηματικού κειμένου:</u> Στόχος: η ανάλυση και κατανόηση της μικροδομής και της μακροδομής του κείμενου.Πώς φαίνεται η εξέλιξη του στόχου του αφηγητή μέσα από τη δομική ανάπτυξη του κειμένου; Ειδικότερα:

- Πώς ξεκινάει ο αφηγητής την αφήγησή του;
- Ποιο είναι το θέμα της αφήγησης; Πώς αυτό εξελίσσεται; Ποια πρόσωπα/καταστάσεις προωθούν το θέμα;
- Σε ποιο σημείο παρουσιάζει τον τόπο, τα πρόσωπα και τον χαρακτήρα της αφήγησής του; Να τα αναφέρετε.
- Σε ποιο σημείο του κειμένου δημιουργείται πρόβλημα; Ποιο είναι;
- Λύνεται κάπως; Ποιος το λύνει;
- Εκτός από το πρώτο πρόβλημα, δημιουργούνται άλλα; Σε ποιο σημείο του κειμένου; Αυτά λύνονται;
- Πώς λύνεται τελικά το πρόβλημα της ιστορίας; Ποιος το λύνει;
- Υπάρχει κάποιο ηθικό δίδαγμα;
- Βάλτε στο επόμενο πινακάκι τα αντίστοιχα μέρη του κειμένου:

Στάδια αφήγησης	Βοηθητικές ερωτήσεις	Σημεία κειμένου
Προσανατολισμός	Ποιοι είναι οι πρωταγωνιστές της ιστορίας; Ποια είναι τα χαρακτηριστικά τους;	
	Πού συμβαίνει η ιστορία;	
	Πότεσυμβαίνει η ιστορία;	
Πράξη επιπλοκής1	Ποιο πρόβλημα δημιουργήθηκε	
	και γιατί;	
Επίλυση1	Πώς προσπάθησε ο ψαράς να λύσει το πρόβλημα;	
	Είχε επιτυχία;	
Πράξη επιπλοκής2	Ποιο πρόβλημα παρουσιά-στηκε πάλι;	
Επίλυση2	Πώς προσπάθησε ο ψαράς να λύσει το καινούριο πρόβλημα;	
	Ήταν επιτυχημένη η προσπάθειά του;	
Επιμύθιο	Τι έγινε στο τέλος; Πώς ολοκληρώνεται η ιστορία;	
Αξιολόγηση	Πώς ένιωσε ο ήρωας για τις πράξεις του;	

- Ποιο τμήμα της αφηγηματικής δομής θεωρείτε ότι είναι το σημαντικότερο για την εξέλιξή της;

γ) <u>ασκήσεις για την κατανόηση των λεξικογραμματικών στοιχείων του αφηγηματικού κειμένου.</u> Ποια η μορφή και η λειτουργία των λεξικογραμματικών στοιχείων σε κάθε δομικό τμήμα του κειμένου; (Οι μαθητές ασκούνται στη χρήση επιθέτων,στην εναλλαγή των χρόνων, στα είδη ρημάτων, στις εκφράσεις χρόνου, στη σύνδεση: χρονική/αιτιολογική)

- Πώς περιγράφεται ο τόπος, ο χρόνος, τα πρόσωπα, η φώκια; Με ποιους λεξικούς τρόπους; Καταγράψτε τους.
- Συμπληρώστε τον παρακάτω πίνακα για να περιγράψετε την φώκια χρησιμοποιώντας τις πληροφορίες του κειμένου καθώς και τα επίθετα που σας δίνονται:

  (νυχτόβια, μικρόσωμα, επιθετικά, πτηνά,αρπακτικά, οικόσιτα/ κατοικίδια, ερπετά,φιλικά,μεγαλόσωμα,θηλαστικά, αμφίβια,ελεύθερα)

κατηγορία	
εξωτερική εμφάνιση	
δραστηριότητες/ζωή	
σχέση με τον άνθρωπο	

- Συμπληρώστε τα κενά με τα επίθετα που αντιστοιχούν στην περιγραφή του κειμένου:

  Αυτά τα ζώα είναι……....Έχουν……..κεφάλι, ……μάτια και …….μουστάκια

- Βρείτε σε όλο το κείμενο τα επίθετα και σκεφτείτε τι ρόλο παίζουν στο κείμενο. Ποιους άλλους τρόπους χρησιμοποιεί ο συγγραφέας για να περιγράψει πρόσωπα, καταστάσεις ή συναισθήματα; Τι επιτυγχάνει;
- Παρατηρούμε πότε διαδραματίζονται τα γεγονότα (παρόν, παρελθόν ή μέλλον). Κυκλώστε τα ρήματα και παρατηρήστε σε ποιο χρόνο βρίσκονται. Για ποιο λόγο νομίζετε ότι έχουν επιλεγεί αυτοί οι χρόνοι; Τι δείχνουν; Αλλάξτε τους χρόνους (από παρελθόν σε παρόν και αντίστροφα).
- Διαβάστε την επόμενη αφήγηση (αυθεντικό, επίκαιρο, ειδησεογραφικό κείμενο) και παρατηρήστε την εναλλαγή των χρόνων. Πώς συνδέεται με τα δομικά τμήματα του κειμένου;Ποιος ο ρόλος του ιστορικού ενεστώτα;

  Θα σας διηγηθώ μια ιστορία-αληθινή και φοβάμαι και πολύ συνηθισμένη. Λίγες εβδομάδες πριν επισκέφτηκα στη Βόρεια Νιγηρία έναν καταυλισμό εκτοπισμένων. Οι άνθρωποι είχαν δει το χάρο με τα μάτια τους, που λέει και ο λαός μας. Είχαν ξεφύγει από τη Μπόκο Χαραμ.

  Στον καταυλισμό αυτόν λοιπόν με πλησίασε μια γυναίκα με ένα μωρό που έμοιαζε να είναι 2 μηνών. Ήταν δέκα μηνών. Το μωρό ανέπνεε με δυσκολία, ένα πράσινο υγρό έβγαινε από το στόμα του και είχε μια έκφραση αγωνίας στα μάτια. Με άλλα λόγια το μωρό πέθαινε. Είμαι

λοιπόν εκεί, δίπλα μου μια υπάλληλος διεθνούς οργανισμού, παραδίπλα ένας κυβερνητικός και η μάνα με το μωρό. Τα έχω λίγο χαμένα-δεν το περίμενα αυτό. Η επαγγελματίας ανθρωπίστρια λέει στη μάνα να πάει αύριο το μωρό στην κλινική. Εκεί σαν να ξυπνάω από το λήθαργο της απαντώ ότι αύριο το μωρό θα έχει πεθάνει. Ξεκινάει μια συζήτηση λοιπόν και νιώθω ότι παρακολουθώ το θέατρο του παραλόγου. Μόνο που συμμετέχω κιόλας. Δεν υπάρχει γιατρός τώρα, δεν μπορεί να βγει από τον καταυλισμό, να περιμένει αύριο, γιατί δεν το πήγε πιο νωρίς και διάφορα παρόμοια. Το μωρό στο μεταξύ μοιάζει σαν να παίρνει τις τελευταίες του ανάσες. Εμείς εκεί να συζητάμε γιατί δεν μπορούμε να το βοηθήσουμε και το μωρό να πεθαίνει. Φυσικά η ζωή δεν είναι ταινία και δεν υπάρχει ο ήρωας που θα αρπάξει το μωρό, θα αψηφίσει τους κανόνες και τους στρατιωτικούς και θα το σώσει. Έτσι απλά αφήσαμε το μωρό και φύγαμε. Ναι όπως το ακούτε. Τέλος της ιστορίας, πάμε παρακάτω.

Φραγκίσκα Μεγαλούδη
Διαθέσιμο:*http://www.huffingtonpost.gr/fragiskamegaloudi/_4442_b_9384632.html*

- Συμπληρώστε τα κενά:

Παρατηρούμε ότι στο αφηγηματικό κείμενο, επειδή τα γεγονότα γίνονται κυρίως στο …… , οι χρόνοι που χρησιμοποιούνται είναι ο …… και ο …… Ο ιστορικός ενεστώτας χρησιμοποιείται στην…….για να ……Όπου έχουμε διάλογο χρησιμοποιείται ο …….. .

- Τα ρήματα που συνήθως χρησιμοποιούνται στην αφήγηση είναι ρήματα δράσης, νοητικά και έκφρασης συναισθημάτων. Βάλτε στον ακόλουθο πίνακα τα ρήματα του κειμένου:

Δράσης	Νοητικά	Έκφρασης συναισθημάτων

- Να υπογραμμίσετε στο κείμενο τις εκφράσεις που δείχνουν χρόνο (π.χ. τα χαράματα…).Χρησιμοποιήστε άλλες παρόμοιας σημασίας.
- Η αφήγηση διέπεται από σαφή χρονολογική σειρά ή παρουσιάζει και αναδρομές ή προδρομές;
- Στην αφήγηση χρησιμοποιούμε χρονικούς συνδέσμους για να ενώσουμε τις προτάσεις. Κυκλώστε τους στο κείμενο.
- Ξαναγράψτε τις επόμενες προτάσεις ενώνοντάς τις σε μία χρησιμοποιώντας τους χρονικούς συνδέσμους που δίνονται και κάνοντας όλες τις απαραίτητες τροποποιήσεις (π.χ. να σβήσετε τα περιττά στοιχεία, να αλλάξετε τη σειρά των προτάσεων).

Η φώκια έπαιζε στην ακτή χαρούμενη. Ο ψαράς απομακρυνόταν με τη βάρκα. (όσο)

Ο ψαράς επέστρεψε στο σπίτι του. Η φώκια στέγνωνε στη φωτιά. (μόλις)

Ο ψαράς ξεφορτώθηκε την φώκια. Ο ψαράς σκέφτηκε πολύ προσεκτικά. (πριν)

Οι ψαράδες απλώνουν τα δίχτυα τους. Οι φώκιες βρίσκονται κοντά αγρυπνώντας για ψάρια. (ενώ, ταυτόχρονα)

Η φώκια μάτωσε. Ο Ψαράς χτύπαγε τα πτερύγια της φώκιας για να την

ξεκολλήσει από τη βάρκα. (ώσπου, μέχρι που)

- Στην αφήγηση συναντάμε και αιτιολογική σύνδεση. Βρείτε τους αιτιολογικούς συνδέσμους. Καταγράψτε την αιτία και το αποτέλεσμα.
- Το κείμενο σε πολλά σημεία δεν εκφράζει σαφώς την αιτία. Δηλώστε την χρησιμοποιώντας τους κατάλληλους αιτιολογικούς συνδέσμους.
- Πώς θα συνδέσετε τις επόμενες προτάσεις.Ποιους συνδέσμους θα χρησιμοποιήσετε; Γιατί;

α) Η γυναίκα του ψαρά έπεσε γονατιστή μπροστά στον άντρα της και τον παρακαλούσε να λυπηθεί τη φώκια,.....

β) Άντεξαν την πείνα για λίγες μέρες ακόμα,.....

γ) Η φώκια προσπαθούσε απεγνωσμένα να γαντζωθεί από την κουπαστή με τα πτερύγιά της που μοιάζουν με χέρια,.....

δ) Ο ψαράς γύρισε σπίτι του ψυχικό ράκος,.....

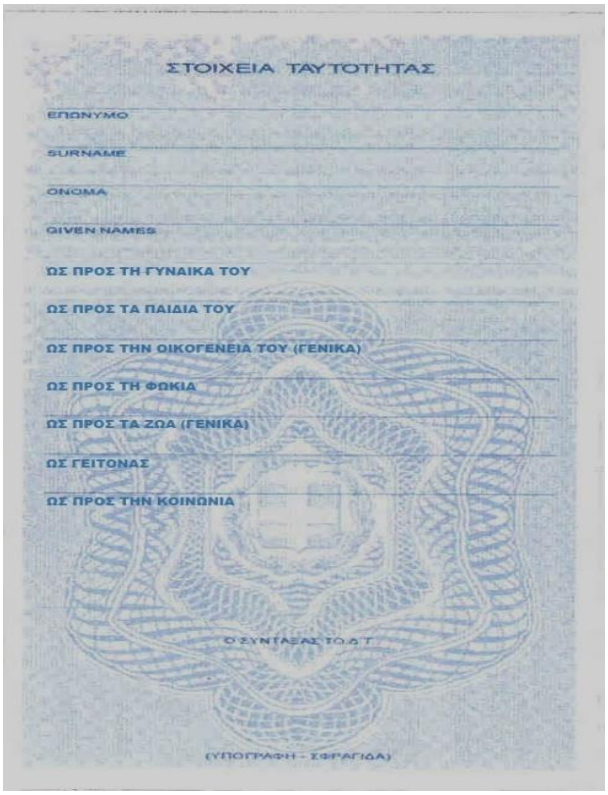
ε) Μπροστά στην πόρτα βρήκε τη φώκια που 'χε συρθεί μέχρι το σπίτι και φώναζε γοερά, υψώνοντας στον ουρανό το ματωμένο της πτερύγιο,

.....

- Στη δεύτερη παράγραφο, τα λόγια του ψαρά είναι σε ευθύ λόγο. Ποια είναι η λειτουργία του; Ποιοι ρηματικοί χρόνοι απαντούν σε αυτό το σημείο και γιατί; Σε ποιο άλλο τμήμα του κειμένου θα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε ευθύ λόγο ή και διάλογο; Γιατί;
- Με ποια άλλα λεξικά και γραμματικά στοιχεία δηλώνεται η δημιουργία του/των προβλήματος/των; Ποια η χρήση της μεταφορά στο κείμενο; Τι προσφέρει σε αυτό; Θα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε άλλες δημιουργικές γλωσσικές τεχνικές (μεταφορά, επανάληψη, ρυθμό, ονοματοποιία, κατακερματισμένο λόγο, εικόνες); Δίνουμε σχετικά κείμενα όπου κυκλώνουμε τις παραπάνω τεχνικές.
- Σε ποια σημεία και με ποια γραμματικά στοιχεία εκφράζονται τα συναισθήματα του ψαρά και της γυναίκας του;
- Σε ποια σημεία του κειμένου φαίνεται η στάση/αξιολόγηση του αφηγητή; Με ποιους τρόπους εκφράζεται;

δ) <u>ασκήσεις κριτικής επίγνωσης στο πλαίσιο της κατανόησης</u>

- Στο β΄ κείμενο που δόθηκε να επισημάνουν οι μαθητές τις στάσεις, πεποιθήσεις/ιδεολογίες των προσώπων. Να σχολιάσουν τις αιτίες και να προτείνουν λύσεις. Πώς παρουσιάζεται η ταυτότητα της αφηγήτριας αλλά και των προσώπων της ιστορίας;
- Στο α΄κείμενο πώς θα χαρακτηρίζατε τον ψαρά; α) ως προς τη γυναίκα του; β) ως προς τα παιδιά του; γ) ως προς την οικογένειά του γενικά; δ) ως προς τη φώκια; ε) ως γείτονα; Ολοκληρώστε την ταυτότητά του συμπληρώνοντας τα στοιχεία που τον χαρακτηρίζουν:


ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ

ΕΠΩΝΥΜΟ

SURNAME

ΟΝΟΜΑ

GIVEN NAMES

ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΓΥΝΑΙΚΑ ΤΟΥ

ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΟΥ

ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΤΟΥ (ΓΕΝΙΚΑ)

ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΦΩΚΙΑ

ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΑ ΖΩΑ (ΓΕΝΙΚΑ)

ΩΣ ΓΕΙΤΟΝΑΣ

ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΑ

Ο ΣΥΝΤΑΞΑΣ ΤΟ Δ.Τ.

(ΥΠΟΓΡΑΦΗ - ΣΦΡΑΓΙΔΑ)

Ασκήσεις παραγωγής λόγου

Με τις ασκήσεις αυτές τα παιδιά ασκούνται στην παραγωγή αφηγηματικών κειμένων (προφορικών, γραπτών, πολυτροπικών) και ενθαρρύνονται για δημιουργικές χρήσεις αλλάκαι ανατροπές.

- Πώς θα ήταν η αφήγηση της ιστορίας αν ξεκινούσε: α) από το τέλος: «Στην Ολλανδία ένας ψαράς και η γυναίκα του φιλοξενούσαν μια φώκια, τη μάζεψαν, την περιποιήθηκαν κι ούτε που ξανασκέφτηκαν ποτέ να τη διώξουν απ' το σπίτι…»· β) από τη μέση: «Τα χαράματα ο ψαράς έβαλε τη φώκια μέσα στη βάρκα του κι αφού ξανοίχτηκε μερικές λεύγες την ξεμπάρκαρε σ' ένα ξερονήσι…». Συνεχίστε τις αφηγήσεις στα τετράδιά σας.
- Αλλάξτε τα πρόσωπα της ιστορίας κρατώντας το ίδιο θέμα.Συνεχίστε.
- Αλλάξτε το πρόβλημα της ιστορίας και συνεχίστε τη δόμησή της με τον δικό σας τρόπο.

- Χρησιμοποιείστε εργαλεία ψηφιακής αφήγησης (π.χ. Storybird, Lego Comic Builder κ.λπ.) για να φτιάξετε μια ψηφιακή αφήγηση καθώς μπορούμε μια ιστορία να την αφηγηθούμε με γλωσσικά μέσα, με εικόνα ή και ήχο (Bal 2004 στο Ξυλά 2013: 11). Στη συνέχεια, δώστε της γλωσσική μορφή.Συγκρίνατε τις δυο μορφές της αφήγησης (γλωσσική/ ψηφιακή) και βρείτε αν τα δομικά και λεξικογραμματικά στοιχεία της γλωσσικής αφήγησης αντιστοιχούν σε κάποιες (και ποιες) στρατηγικές της ψηφιακής.
- Όταν ο διδάσκων κρίνει ότι οι μαθητές είναι έτοιμοι να γράψουν τη δική τους αφήγηση τους δείχνει ένα βίντεο (π.χ.βίντεο διαθέσιμο: https://www.youtube.com/watch?v=QYcXTlGLUgE) και τους καλεί σε ομάδες των τριών ατόμων να αφηγηθούν γραπτά ή και προφορικά την ιστορία. Συγκρίνονται οι ιστορίες και τα παιδιά επισημαίνουν ενδιαφέρουσες χρήσεις.
- Στο πλαίσιο της εξάσκησης της δημιουργικής γραφής θα μπορούσε ο διδάσκων να δώσει μια λογοτεχνική αφήγηση για να την τροποποιήσουν οι μαθητές ως προς τη δομή ή τα λεξικογραμματικά στοιχεία, ή και να ακολουθήσουν τους δημιουργικούς τρόπους που χρησιμοποιούνται από τον λογοτέχνη για να φτιάξουν δικές τους δημιουργικές ιστορίες.
- Ξαναγράψτε την α΄αφήγηση από την οπτική του μεγάλου γιου του ψαρά που δεν θέλει να διώξουν τη φώκια. Σε ποια σημεία θα διέφερε;
- Ξαναγράψτε τη β΄ αφήγηση αλλάζοντας την ταυτότητα της αφηγήτριας ή γίνετε εσείς αφηγητές αλλά και πρωταγωνιστές της ιστορίας. Ποια είναι τα θέματα στα οποία θα πρέπει να πάρετε θέση; Κάντε εσείς την αλλαγή που αναμένετε.

Αυτοξιολόγηση γραπτού λόγου

Στο τμήμα αυτό της διδακτικής του αφηγηματικού κειμένου οι μαθητές αυτοαξιολογούν το γραπτό τους ως προς την αφηγηματική δομή καθώς και τα λεξικογραμματικά στοιχεία που χρησιμοποίησαν.

α) δομή/θέμα

Ελέγχω αν:

- το θέμα του κειμένου μου ανταποκρίνεται στο θέμα της εργασίας.
- στην αρχή του κειμένου μου ενημέρωσα τον αναγνώστη σε ποιο χρόνο, τόπο και σε ποια πρόσωπα αναφέρομαι.
- οργάνωσα την αφήγησή μου στον άξονα του χρόνου με χρονική σειρά ή όχι;
- δημιούργησα ανατροπή της κατάστασης που είχα δημιουργήσει;
- ανέφερα τη λύση του προβλήματος;
- προτίμησα να αναφέρω το ηθικό δίδαγμα που προκύπτει από την ιστορία μου ή όχι;
- σχολίασα την εξέλιξη των γεγονότων, τη συμμετοχή των ανθρώπων σε αυτά κατά τη διάρκεια της ιστορίας ή /(και) στο τέλος;

β) λεξικογραμματικές επιλογές

Ελέγχω αν χρησιμοποίησα:

- παρελθοντικούς χρόνους.
- ιστορικό ενεστώτα για να εστιάσω στο πρόβλημα.
- αρκετούς προσδιορισμούς, ώστε να καταλάβει ο αναγνώστης μου: πότε γίνεται το καθετί, πού, πώς, γιατί, με ποιο σκοπό, με ποιο αποτέλεσμα.
- επίθετα στα σημεία περιγραφής αλλά και αξιολόγησης.
- ευθύ λόγο, διάλογο, ή και το αφηγηματικό *να* στο σημείο της κλιμάκωσης.
- ρήματα δράσης, νοητικά ή αυτά που δηλώνουν συναισθήματα.
- δημιουργικές τεχνικές (μεταφορές, επαναλήψεις, ρυθμό, ονοματοποιία, κατακερματισμένο λόγο, εικόνες).

Συμπεράσματα

Η αφήγηση, είδος καθημερινά χρησιμοποιούμενο από όλουςμας,θεωρείται λανθασμένα ως εύκολο στην κατανόηση και την παραγωγή του. Η διδακτική του προσέγγιση στην εκπαίδευση, αν και έχει κάνει σημαντικά θετικά βήματα, παρουσιάζει πολλές θεωρητικές ασάφειεςκαι στερείται συστηματικού μεθοδολογικού προτύπου. Πιστεύουμε ότι στα πλαίσια του λειτουργικού-κριτικού γραμματισμού η αφήγηση πρέπει να διδαχθεί και να κατανοηθεί ως κειμενικό είδος με συγκεκριμένη δομή και λεξικογραμματικά στοιχεία που αντανακλούν συγκεκριμένους στόχους/λειτουργίες σε κάθε τμήμα της δομικής της συγκρότησης. Επειδή δε το αφηγηματικό κείμενο συμβάλλει στην κατανόηση του κοινωνικοπολιτιστικού περιβάλλοντος και των προβαλλόμενων ταυτοτήτων των προσώπων,είναι αναγκαίο να αξιοποιηθεί και για την κριτική επίγνωση των μαθητών. Η λειτουργική και κριτική του διδασκαλία θα πρέπει,όμως, να έχει συστηματικότητα και μεθοδολογία, ώστε να μην φθάσουμε στο σημείο λειτουργικός και κριτικός γραμματισμός να αποτελούν κενό γράμμα, όπως έγινε με την κεντρική έννοια της επικοινωνιακής προσέγγισης των κειμένων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσση

Adam, J. M. (1999). *Τα κείμενα: τύποι και πρότυπα: αφήγηση, περιγραφή, επιχειρηματολογία, εξήγηση και διάλογοι.* Αθήνα: Πατάκης (μτφρ. του*Lestextes: typesetprototypes. Récit, description, argumentation, explicationetdialogue*. Paris: Nathan.

Αρχάκης, Α., Β. Τσάκωνα, (2010). Προσεγγίζοντας τον κριτικό γραμματισμό μέσα απότο πρίσμα της αφήγησης, στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα,Πρακτικά της 30ής Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης,* 2-3 Μαΐου 2009, Μνήμη Μ. Τριανταφυλλίδη, (112-122). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

Αρχάκης, Α.& Β. Τσάκωνα, (2011).*Ταυτότητες, αφηγήσεις και γλωσσική εκπαίδευση.* Αθήνα: Πατάκης.

Bruner, J. (2004). *Δημιουργώντας ιστορίες: Νόμος, Λογοτεχνία, Ζωή* (μτφρ. Κουγιουμτζάκης, Γ., Πολυδάκη, Κ. & Β. Τσούρτου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γεωργακοπούλου, Α. & Δ. Γούτσος,(2015). *Κείμενο και επικοινωνία.* Αθήνα: Πατάκης.

Ξυλά, Ε. (2013). *Το ρήμα στην αφήγηση*. MIS: 296579 – Π.3.2.5: Πιλοτική εφαρμογή .

Stein, N.L. (2001.) Η ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να λένε ιστορίες, στο Σ. Βοσνιάδου (επιμ.), *Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας*, Α΄ τόμος: Γλώσσα. Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσση

deBeaugrande, R.& W. U. Dressler,(1981). *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman.

Dymock, S. (2007). Comprehension Strategy Instruction: Teaching Narrative Text Structure Awareness.*The Reading Teacher*, 61 (2), 161–167.

Genette, G. (1980).*Narrative discourse.An Essay in Method*.Cornell University Press.

Georgakopoulou, A. D. Goutsos(2000). Revisiting discourse boundaries: The narrative and non-narrative modes. *Text,* 20 (1), 63-82.

Fina De, A.&A. Georgakopoulou,(2012).*Analysing Narrative: Discourse and Sociolinguistic Perspectives*. Oxford: Oxford University Press.

Knapp, P., &M. Watkins,(2005).*Genre, text, grammar.Technologies for teaching and assessing writing*. Sydney: UNSW Press Book.

Labov, W. (1972).*Socioloinguistic Patterns.*Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Mandler, J. (1984). *Stories, scripts and scenes: aspects of schema theory*. Hillsdale, NJ: LawrenceErlbaum.

Werlich, E. (1976). *A Text Grammar of English*. Heidelberg: Quelle& Meyer.

ΕΙΚΑΣΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ, ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΚΑΙ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΟΤΗΤΑ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ

Βικτωρία Παύλου
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Εικαστική παιδεία, Frederick University
v.pavlou@frederick.ac.cy

Περίληψη

Το άρθρο αυτό επικεντρώνεται στον ρόλο των νέων τεχνολογιών στην εικαστική αγωγή. Συγκεκριμένα, αναδεικνύει μεθόδους με τις οποίες οι νέες τεχνολογίες μπορούν να παράσχουν ένα αυθεντικό πλαίσιο για την ανάπτυξη του οπτικού γραμματισμού με τρόπο που να δίνει κίνητρα και να έλκει το ενδιαφέρον των παιδιών υιοθετώντας τη θεωρία των πολυγραμματισμών. Τα ερευνητικά δεδομένα αφορούν μία συμμετοχική έρευνα σε δημοτικό σχολείο που περιλαμβάνει τον τρόπο εργασίας δύο Στ' τάξεων για ανάπτυξη ενότητας με την τεχνική του stop-motion-animation. Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν ότι η ψηφιακή αφήγηση προσφέρει αξιόλογες δυνατότητες για τη διδασκαλία του οπτικού πολιτισμού και την ανάπτυξη εγκάρσιων δεξιοτήτων, ιδιαίτερα της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας. Τα ψηφιακά κείμενα διαφέρουν από τα παραδοσιακά καθώς προωθούν τη συνεργασία, τη συν-δημιουργία και τη διακίνηση σε ένα ακροατήριο. Η ψηφιακή αφήγηση συνδέει το μάθημα των εικαστικών τεχνών με άλλα μαθήματα και με την καθημερινή ζωή των παιδιών και ως εκ τούτου προσφέρει ευκαιρίες για ολιστική και εγκατεστημένη μάθηση.

Λέξεις κλειδιά: εικαστικές τέχνες, νέες τεχνολογίες, πολυτροπικότητα, ψηφιακή αφήγηση, δημοτική εκπαίδευση

Abstract

This article focuses on the role of new technologies in visual arts education. In particular, it highlights how new technologies can provide an authentic framework for the development of visual literacy that motivates and interests children by adopting the multiliteracies theory. The data refer to a participatory research at a primary school and present how two sixth grade classes work on a unit of lessons that embraced stop motion animation. The results imply that digital storytelling can offer valuable potential for teaching visual culture and developing transversal skills, in particular critical thinking and creativity. Digital texts differ from traditional ones as they can promote collaboration, co-authoring and sharing with an audience. Digital storytelling connects the visual arts subject with other subjects and with children's daily life, thus offering opportunities for holistic and situated learning.

Keywords: visual arts, new technologies, multimodality, digital storytelling, primary education

Εισαγωγή

Είναι γενικά παραδεκτό ότι οι νέες τεχνολογίες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του σύγχρονου επικοινωνιακού κοινωνικού περιβάλλοντος και του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος. Ταυτόχρονα, όλο και περισσότερα οπτικά μηνύματα πλημμυρίζουν την καθημερινή ζωή. Η ανάπτυξη του οπτικού γραμματισμού γίνεται αναγκαία όσο ποτέ, μέσα σε ένα πλαίσιο όμως, όπου και άλλοι τρόποι επικοινωνίας διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο καθώς τα μηνύματα σήμερα χαρακτηρίζονται συχνά ως πολυτροπικά. Ένα άλλο χαρακτηριστικό της σημερινής εποχής είναι ότι τα πάντα κινούνται με γρήγορες ταχύτητες. Και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να προετοιμάσουν τα παιδιά για το μέλλον, παρόλο που δεν μπορούν μετά βεβαιότητας να πουν πώς αυτό θα είναι. Πώς μπορούν άραγε οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν σε αυτήν την πραγματικότητα και να βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν εγκάρσιες ικανότητες που θα τους είναι απαραίτητες αργότερα στην προσωπική και επαγγελματική τους ζωή; Ποιος είναι ο ρόλος της εικαστικής παιδείας στο πλαίσιο αυτό; Και μπορεί η μάθηση να είναι διασκεδαστική, ενδιαφέρουσα και συναρπαστική;

Αυτή η εργασία αναδεικνύει τη συμβολή των νέων τεχνολογιών στην εικαστική παιδεία υιοθετώντας τη θεωρία των πολυγραμματισμών. Συγκεκριμένα εξετάζει τον ρόλο της ψηφιακής αφήγησης στην ανάπτυξη δεξιοτήτων απαραίτητων για τον 21^{ο} αιώνα. Η ψηφιακή αφήγηση με την τεχνική/μορφή του stop motion animation χρησιμοποιείται ως το εικαστικό μέσο έκφρασης που θα συνδέσει τη μάθηση με την καθημερινότητα των παιδιών.

Η ψηφιακή αφήγηση

Η ψηφιακή αφήγηση με την τεχνική/μορφή stop motion animation αφορά τη δημιουργία ταινίας μέσω της ταχείας προβολής σειράς εικόνων (φωτογραφιών) στις οποίες τα διάφορα μέρη/ αντικείμενα/ χαρακτήρες μετατοπίζονται σε ελάχιστα διαφορετική θέση ώστε να δίνεται στον θεατή η ψευδαίσθηση της κίνησης. Το αποτέλεσμα αυτό επιτυγχάνεται με τη φωτογράφιση των μετατοπίσεων, η οποία με κατάλληλη ψηφιακή επεξεργασία (γρήγορη προβολή αλληλένδετων στατικών εικόνων), δίνει την αίσθηση της κίνησης. Τα λογισμικά που επιτρέπουν την παραγωγή ταινιών με αυτή την τεχνική επιτρέπουν επίσης την προσθήκη ανθρώπινης φωνής, ήχων, μουσικής και γραπτού κειμένου με αποτέλεσμα την παραγωγή ενός πολυτροπικού μηνύματος. Τα λογισμικά αυτά επιτρέπουν και την επεξεργασία των διάφορων τρόπων μετάδοσης των μηνυμάτων, όπως για παράδειγμα εισαγωγή εφέ στις φωτογραφίες.

Η κινούμενη εικόνα (animation film) αποτελεί αυτόνομη μορφή τέχνης και αποτελεί μέρος του Κυπριακού Αναλυτικού Προγράμματος (Α.Π.) των Εικαστικών Τεχνών (Υ.Π.Π., 2010). Συγκεκριμένα το Α.Π. των Εικαστικών Τεχνών περιλαμβάνει δύο θεματικές ενότητες, οι οποίες καλύπτουν όλο το φάσμα των γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που θα πρέπει να αναπτύξουν οι μαθητές/τριες στο πλαίσιο του μαθήματος. Η θεματική ενότητα «Αειφόρος Ανάπτυξη – Περιβάλλον» περιλαμβάνει τρεις υποενότητες, η μία εκ των οποίων είναι «ο πολιτισμός της εικόνας». Συγκεκριμένα για την υποενότητα «ο πολιτισμός της εικόνας», το Α.Π. αναφέρει τα ακόλουθα πιθανά ζητήματα/εφαρμογές (Υ.Π.Π., 2010: 367)

- Η επικοινωνία μέσα από τη φωτογραφία, ψηφιακή εικόνα, κόμικς, εικονογράφηση, διαφήμιση, και γενικότερα μέσα από τις διάφορες μορφές πολυτροπικών κειμένων.
- Αποδόμηση, αναδόμηση, επεξεργασία και μετασχηματισμός εικόνων με διάφορα εργαλεία και τη χρήση νέων τεχνολογιών και πολυμέσων (π.χ. φωτογραφική μηχανή, βιντεοκάμερα, διάφορα λογισμικά).
- Βασικές αρχές της οπτικής αφήγησης (π.χ. ιστορία – εικόνα –κείμενο).
- Σημασία και λειτουργία της εικόνας.

Όπως διαφαίνεται από το πιο πάνω απόσπασμα του Α.Π. η επικοινωνία μέσω διαφόρων πολυτροπικών κειμένων, η οπτική αφήγηση και η επεξεργασία εικόνων με νέα τεχνολογικά μέσα και πολυμέσα είναι βασικά ζητούμενα για ουσιαστική κατανόηση και συμμετοχή των παιδιών στον οπτικό πολιτισμό και κατ' επέκταση για ανάπτυξη του οπτικού γραμματισμού. Η αναγνώριση της σημασίας του οπτικού πολιτισμού είναι καινοτόμο στοιχείο του νέου Α.Π. των εικαστικών τεχνών. Ωστόσο η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στο μάθημα των εικαστικών τεχνών και η αναγνώριση του ρόλου της θεωρίας των πολυγραμματισμών σε αυτό το πλαίσιο δεν είναι απλή υπόθεση (Delacruz, 2009). Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται παραδείγματα καλών πρακτικών που να αναδεικνύουν μεθοδολογικές προσεγγίσεις για ουσιαστική ενσωμάτωση, καθώς και τα οφέλη για τα παιδιά έτσι ώστε να βοηθηθούν στην υλοποίησή του.

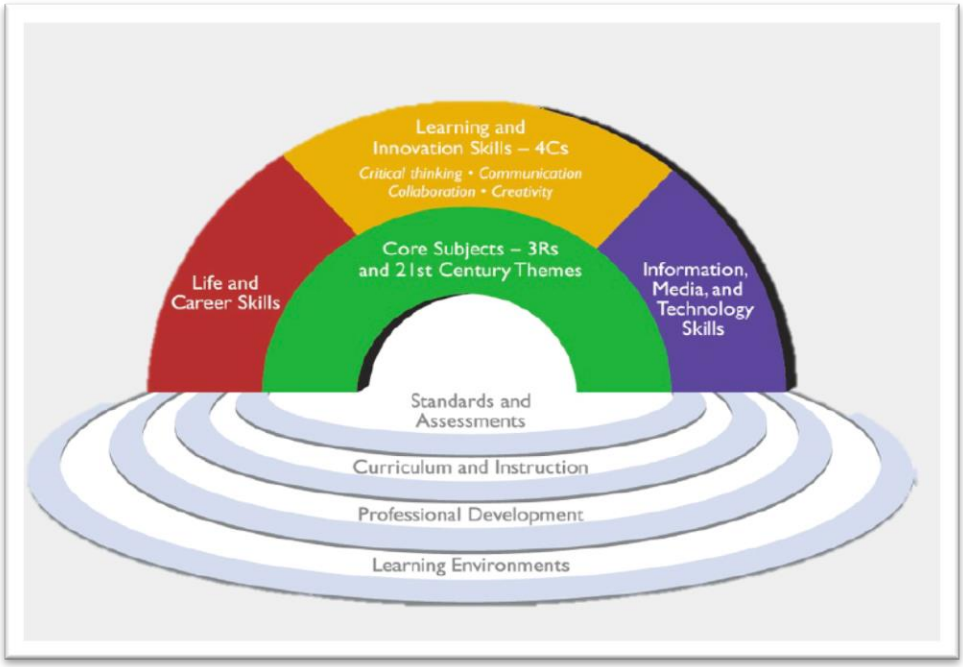
Μερικά από τα οφέλη της αξιοποίησης της ψηφιακής αφήγησης στα πλαίσια της εικαστικής παιδείας είναι ότι:
α) Επιτρέπει στους μαθητές να δημιουργήσουν ψηφιακά κείμενα συνδυάζοντας το σχέδιο, τη γλυπτική, τη φωτογραφία, τον ήχο, τη γραφή με τρόπους που δεν ήταν πριν εφικτοί (Husbye, et al., 2012),
β) Ενθαρρύνει/ απαιτεί τη συνεργασία, τη συν-δημιουργία και το μοίρασμα (sharing) με ένα ακροατήριο (Chung, 2005),
γ) Προσφέρει τεράστιες δυνατότητες για τη διδασκαλία του σύγχρονου οπτικού πολιτισμού κάτι που επιτρέπει στη μάθηση να αποκτά συνάφεια με τις καθημερινές εμπειρίες και ανησυχίες των παιδιών (Mills, 2006).

Ουσιαστικά όλες αυτές οι δυνατότητες παρέχουν μια νέα συνάφεια, καθώς σκεφτόμαστε την εκπαίδευση των εικαστικών τεχνών στο πλαίσιο των νέων γραμματισμών και νέων τεχνολογιών. Η μάθηση γίνεται σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο το οποίο υποστηρίζει τη μάθηση σχετικά με το χρώμα, τη σύνθεση, την κατασκευή, την τρισδιάστατη μοντελοποίηση κ.λπ. *όχι για την καθαυτή* αξία αυτής της μάθησης αλλά *για ένα σκοπό*. Ταυτόχρονα ενθαρρύνει την κοινωνική αλληλεπίδραση μέσω κοινωνικών μέσων, κάτι που είναι πλέον βασικό ζητούμενο στη σύγχρονη εποχή.

Η εικαστική αγωγή στην εποχή των νέων μέσων

Η σύγχρονη διδακτική των εικαστικών τεχνών οφείλει να ακολουθεί όχι μόνο τις εξελίξεις στον χώρο της εικαστικής αγωγής ειδικά αλλά και τις εξελίξεις στα ζητήματα μάθησης και διδασκαλίας ευρύτερα. Μία σημαντική εξέλιξη στην Ευρώπη (European Parliament, 2006) αλλά και στην Αμερική (Marshal 2014, Partnership for 21st century learning, www.p21.org) είναι ότι η γενική εκπαίδευση έχει μετατοπίσει τις προτεραιότητές της από τη συμβατική εκμάθηση ακαδημαϊκών μαθημάτων στην κατανόηση και ανάπτυξη δεξιοτήτων σκέψης που ενυπάρχουν σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Το επίκεντρο είναι σήμερα η ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων που είναι

απαραίτητες για την προσωπική ολοκλήρωση, την απασχολησιμότητα, την ενεργό συμμετοχή των πολιτών, την κοινωνική συνοχή και την περαιτέρω μάθηση. Αυτές οι ικανότητες είναι πολύ διαφορετικές από ότι απαιτούνταν μερικές δεκαετίες πριν (Nakamoura, 2009, Trilling and Fadel, 2009). Αυτό δεν σημαίνει ότι πρέπει να αγνοήσουμε το αναλυτικό πρόγραμμα όπως ήταν μέχρι πρόσφατα αλλά αντίθετα να το αναδομήσουμε. Συγκεκριμένα η Κοινοπραξία για τις δεξιότητες του 21ου αιώνα, η οποία αποτελείται από πρωτοπόρους ακαδημαϊκούς στις Η.Π.Α., δηλώνει ότι οι δεξιότητες του 21ου αιώνα αποτελούν ανάμειξη των δεξιοτήτων ανάγνωσης, γραφής και αριθμητικής, γνωστών ως 3R (reading, writing, arithmetic), με επτά βασικές ικανότητες, γνωστών ως 7Cs (critical thinking, creativity, communication, collaboration, computing, cross cultural understanding, και career and learning self-reliance (δείτε διάγραμμα 1).



Διάγραμμα 1: Το πλαίσιο για τη μάθηση στον 21ο αιώνα (ανακτήθηκε από http://www.p21.org/our-work/p21-framework)

Οι επτά βασικές ικανότητες ταξινομούνται σε τρεις κατηγορίες:
α) τη Μάθηση και Καινοτομία, η οποία περιλαμβάνει την κριτική σκέψη και την επίλυση προβλημάτων, την επικοινωνία, τη συνεργασία και τη δημιουργικότητα,
β) τη Ζωή και Σταδιοδρομία, η οποία περιλαμβάνει τη διαπολιτισμική κατανόηση και την ικανότητα να βασίζεται το άτομο στον εαυτό του για την καριέρα και τη μάθησή μου, και
γ) τη Δεξιότητες πληροφόρησης, μέσων και τεχνολογίας, η οποία συνοψίζεται στην ικανότητα με το όνομα «πληροφορική».

Μία άλλη μεγάλη αλλαγή στην εκπαίδευση του 21ου αιώνα είναι και το τι θεωρούμε σήμερα ως γραφή και ανάγνωση. Σήμερα ο όρος γραμματισμός αναφέρεται στην «ικανότητα κάποιου να αναγνωρίζει, να καταλαβαίνει, να ερμηνεύει, να δημιουργεί, να επικοινωνεί και να υπολογίζει χρησιμοποιώντας (…) υλικό που σχετίζεται με διάφορα συγκείμενα» (UNESCO, 2005: 21). Επομένως ο γραμματισμός αφορά γενικότερα τη δυνατότητα του ατόμου να

λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας, χρησιμοποιώντας διάφορες μορφές αναπαράστασης και μετάδοσης της πληροφορίας ή δημιουργίας νοήματος, όπως, κείμενα όχι μόνο γραπτού, αλλά και προφορικού λόγου καθώς και μη γλωσσικά κείμενα (Μητσικοπούλου, 2001). Έτσι σήμερα μιλάμε για διάφορους γραμματισμούς (οπτικό, ψηφιακό, λογοτεχνικό, μέσων/media κ.λπ.), για πολυγραμματισμούς (The New London Group, 2000) και για πολλαπλούς τρόπους επικοινωνίας (πολυτροπικότητα) μέσω πολυμεσικών εφαρμογών για τη μετάδοση νοημάτων και επεξεργασίας της πληροφορίας (literacy as a multimedia design, Lemke, 2005).

Σε αυτό το πλαίσιο ο ο οπτικός γραμματισμός μπορεί να οριστεί ως η ικανότητα ερμηνείας («ανάγνωσης») εικόνων του παρόντος και του παρελθόντος και δημιουργίας («γραφής») εικόνων που μπορούν αποτελεσματικά να επικοινωνήσουν ένα μήνυμα σε ένα ακροατήριο (Bamford, 2003). Στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τον Οπτικό Γραμματισμό (Wagner & Schönau, 2016) αναγνωρίζονται 16 επιμέρους γνωστικές δεξιότητες οπτικού γραμματισμού, οι οποίες είναι οι ακόλουθες: αντιλαμβάνομαι, περιγράφω, παρουσιάζω, χρησιμοποιώ, επικοινωνώ, αναλύω, ερμηνεύω, αξιολογώ, πειραματίζομαι, οραματίζομαι, προσχεδιάζω, πραγματοποιώ, και δημιουργώ. Το πλαίσιο επίσης αναγνωρίζει τις ποικίλες καταστάσεις (κοινωνικά πλαίσια) στις οποίες αυτές απαιτούνται ή γίνονται εμφανείς. Οι καταστάσεις αυτές ταξινομούνται σε τέσσερα πεδία: το προσωπικό, το εκπαιδευτικό, το επαγγελματικό και το δημόσιο (Billmayer, 2016).

Η αναγνώριση του ρόλου του οπτικού γραμματισμού στην καθημερινή ζωή των παιδιών και της ανάγκης για ανάπτυξη δεξιοτήτων για τον 21ο αιώνα μας οδηγεί αβίαστα στην υιοθέτηση της θεωρίας των πολυγραμματισμών. Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να αποφύγουν να διδάσκουν ένα περιορισμένο γραμματισμό (Domingo, 2012). Ουσιαστικά οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διδάσκουν παράλληλα με την ανάλυση της γλώσσας, πραγματιστικές, κοινωνιολογικές και σημειωτικές αναλύσεις, οι οποίες θα βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν τις ικανότητές τους να κατανοούν και να διαχειρίζονται εικόνες, σχεδιαγράμματα, σχέδια, πίνακες, κ.λπ. (Kalantzis & Cope, 2000 in Babalioutas & Papadopoulou, 2007). Πιο συγκεκριμένα η θεωρία των πολυγραμματισμών προτείνει ότι η «ανάγνωση» δεν μπορεί να αφορά απλώς την κατανόηση των λέξεων αλλά μία μέθοδο πλοήγησης μέσω των διάφορων τρόπων κατανόησης «κειμένων». Τα νοήματα που μεταδίδονται είναι «σχεδιασμένα τεχνουργήματα». Η μάθηση αποκτάται καλύτερα μέσα από την αλληλεπίδραση τεσσάρων γνωστικών διαδικασιών: της βίωσης, της νοηματοδότησης, της ανάλυσης και της εφαρμογής. Έτσι προτείνεται η αξιοποίηση πολλαπλών διδακτικών διαδικασιών που περιλαμβάνουν όλες ή μίγμα από τις ακόλουθες διαδικασίες (The New London Group, 2000):

α) Εγκατεστημένη πρακτική, η οποία υποστηρίζει τη βίωση,
β) Εμφανή διδασκαλία, που υποστηρίζει τη νοηματοδότηση,
γ) Κριτική πλαισίωση για ανάπτυξη της ανάλυσης και
δ) Μετασχηματίζουσα πρακτική για ενσάρκωση της εφαρμογής.

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι υπάρχουν κοινά στοιχεία ανάμεσα στις επιδιώξεις της μάθησης στον 21ο αιώνα, του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου

Αναφοράς για τον Οπτικό γραμματισμό και της θεωρίας των πολυγραμματισμών (Παύλου, 2017). Αυτά τα κοινά στοιχεία αφορούν κυρίως τις δεξιότητες/ικανότητες για κριτική και δημιουργική σκέψη στο πλαίσιο της εγκατεστημένης μάθησης και την αναγνώριση του σημαντικού ρόλου των νέων τεχνολογιών. Σε αυτές τις κοινές παραδοχές που εμφανίζονται στη βιβλιογραφία στηρίζεται η ανάπτυξη ενοτήτων μαθημάτων που παρουσιάζονται στη συνέχεια. Φαίνεται να υπάρχει ανάγκη για παρουσίαση συγκεκριμένων μελετών καθώς η δημιουργική αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στο μάθημα των εικαστικών τεχνών εξακολουθεί να είναι σποραδική και παρουσιάζει πολλές δυσκολίες (Delacruz, 2009).

Μελέτες περιπτώσεων

Στη συνέχεια παρουσιάζονται δύο μελέτες περιπτώσεων που προέκυψαν από συνεργασίες της συγγραφέα με δύο εκπαιδευτικούς, οι οποίες εφάρμοσαν ενότητα μαθημάτων με την τεχνική/μορφή του stop motion animation με τις τάξεις τους.

Οι συμμετέχοντες

Συνολικά 27 παιδιά, 15 αγόρια και 13 κορίτσια, ηλικίας 11-12 χρονών, της Στ΄ τάξης συμμετείχαν μαζί με τις δύο δασκάλες τους. Οι τάξεις ήταν πολιτισμικά και γλωσσικά ετερογενείς. Δεκατέσσερα παιδιά είχαν ελληνοκύπριους γονείς ενώ τα υπόλοιπα προέρχονταν από διάφορες χώρες, όπως τη Συρία, την Ουκρανία, τη Γεωργία, κλπ. Αυτή είναι μία τυπική κατάσταση που απορρέει από την έντονη κινητικότητα που χαρακτηρίζει την εποχή μας αλλά και από τη γεωγραφική θέση της Κύπρου (π.χ., είναι κοντά στη Συρία από όπου πολλές οικογένειες μετανάστευσαν λόγω της εμπόλεμης κατάστασης). Έτσι οι ικανότητες των παιδιών στην ελληνική γλώσσα διαφοροποιούνταν. Η περιοχή του σχολείου χαρακτηρίζεται ως χαμηλή ως μέση κοινωνικο-οικονομική και οι επιδόσεις των παιδιών κυμαίνονταν από χαμηλές μέχρι ψηλές.

Ερευνητικά εργαλεία

Η έρευνα αυτή αφορούσε ουσιαστικά δύο περιπτώσεις, οι οποίες μελετήθηκαν με διάφορους τρόπους. Αξιοποιήθηκε η συμμετοχική παρατήρηση, η διατήρηση ερευνητικού ημερολογίου, η συνέντευξη με τις δασκάλες και τα παιδιά (ημιδομημένες συνεντεύξεις αλλά και αδόμητες), και η χρήση ενός σύντομου ερωτηματολογίου για παιδιά με οκτώ ανοικτού τύπου ερωτήσεις. Όλα τα μέσα είχαν ως απώτερο σκοπό να διαπιστώσουν τα οφέλη εφαρμογής της συγκεκριμένης ενότητας μαθημάτων για τα παιδιά και ιδιαίτερα την ανάπτυξη των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας.

Η διαδικασία εφαρμογής των μελετών

Η συνεργασία με τις εκπαιδευτικούς και τις τάξεις τους εξελίχθηκε σε τέσσερα στάδια. Αρχικά διεξήχθησαν άτυπες συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς για τη χρήση της τεχνικής stop motion animation σε μαθήματα Εικαστικών Τεχνών, Αγωγής Υγείας και Ελληνικών (διαθεματική προσέγγιση). Στο στάδιο αυτό ζητήθηκαν πρακτικά και εννοιολογικά ζητήματα (αλληλοεπικαλύψεις σε θέματα περιεχομένου ανάμεσα στα τρία μαθημάτων). Στη συνέχεια οι δύο δασκάλες σε συνεργασία ανέπτυξαν τις ενότητες, διατηρώντας ταυτόχρονα το προσωπικό στιλ διδασκαλίας. Η εφαρμογή των ενοτήτων ακολούθησε με τη συνεργασία όλων των εμπλεκομένων στη διδασκαλία. Η εφαρμογή έγινε

κυρίως στο χρονικό πλαίσιο των μαθημάτων Αγωγής Υγείας για πρακτικούς λόγους. Το τελευταίο στάδιο αφορούσε τον αναστοχασμό και την αυτοαξιολόγηση των συμμετεχόντων, η οποία έγινε μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις με τη συγγραφέα.

Η εφαρμογή των ενοτήτων μαθημάτων

Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται τα στάδια εφαρμογής των μαθημάτων. Στην πρώτη στήλη παρουσιάζονται οι δραστηριότητες των παιδιών, στη δεύτερη στήλη οι τρόποι επικοινωνίας που αξιοποιούνταν κάθε φορά (εδώ χρησιμοποιείται η ορολογία της θεωρίας των πολυγραμματισμών) και τέλος, στην τρίτη στήλη παρουσιάζονται οι επιμέρους οπτικές δεξιότητες που ενεργοποιούνταν (ορολογία του Κοινού Πλαισίου Αναφοράς για τον Οπτικό Γραμματισμό).

Στάδια	**Σχεδιασμός**	**Οπτικές δεξιότητες**
1. Ιδεοθύελλα για πιθανά θέματα που θα ενδιέφεραν τα παιδιά στο πλαίσιο ενότητας της αγωγής υγείας (προηγήθηκε η επεξεργασία σχετικών κειμένων και άλλου εκπαιδευτικού υλικού). Τα παιδιά δούλεψαν ατομικά στο σχολείο και στο σπίτι, μοιράστηκαν τις ιδέες τους στο σχολείο και σχημάτισαν ομάδες με βάση το κοινό ενδιαφέρον για μια ιδέα.	Γλωσσικός	
2. Θέαση ταινιών Claymation: α. Τα παιδιά είδαν ταινίες που δημιούργησαν φοιτητές (angry birds story), άλλα παιδιά (θέματα: εκφοβισμός, σπατάλη φαγητού) και συζητήσαν θετικά στοιχεία και αδυναμίες. β. Τα παιδιά ανάλυσαν κριτικά και λειτουργικά την ταινία 'Chicken Run'.	οπτικός, ακουστικός, κινητικός (gestural), χωρικός, γλωσσικός	Αντιλαμβάνομαι, περιγράφω, αναλύω, ερμηνεύω, αξιολογώ
3. Storyboard: Τα παιδιά συζήτησαν το θέμα τους, ανέπτυξαν την πλοκή της ιστορίας χρησιμοποιώντας φύλλα εργασίας (storyboards) στα οποία κατέγραψαν σκηνές και χαρακτήρες. Επίσης έκαναν προσχέδια, και κατέγραψαν λίστα από υλικά και αντικείμενα που θα χρειάζονταν.	γλωσσικός, οπτικός, ακουστικός	προσχεδιάζω, πειραματίζομαι, επικοινωνώ, συναισθάνομαι, οραματίζομαι,
4. Δημιουργία χαρακτήρων/αντικειμένων: Η μία τάξη δημιούργησε τρισδιάστατες φιγούρες και κάποια αντικείμενα με πλαστελίνη ενώ η άλλη τάξη έφερε Playmobil χαρακτήρες και αντικείμενα, συζήτησε την καταλληλότητά τους και δημιούργησε λίγα αντικείμενα.	Οπτικός, Χωρικός, κινητικός (gestural)	Πειραματίζομαι, αντιλαμβάνομαι, χρησιμοποιώ, αναλύω, δημιουργώ
5. Σκηνικό: Τα παιδιά σχεδίασαν και δημιούργησαν τα σκηνικά χρησιμοποιώντας μεικτά υλικά και αξιοποιώντας έτοιμα αντικειμένων**.**	Οπτικός, χωρικός (spatial)	Πειραματίζομαι οραματίζομαι, προσχεδιάζω, δημιουργώ
6. Δοκιμή: Τα παιδιά έβγαλαν φωτογραφίες και έκαναν πρόβες των κινήσεων που θα ήθελαν να κάνουν οι χαρακτήρες τους.	Οπτικός, χωρικός, κινητικός	Πειραματίζομαι, οραματίζομαι
7. Φωτογράφιση: Τα παιδιά «δραματοποίησαν» τις ιστορίες τους (σταδιακή μετακίνηση χαρακτήρων και αντικειμένων) και φωτογράφισαν τις μετατοπίσεις. Συνολικά δημιούργησαν πέντε ιστορίες.	οπτικός, χωρικός, κινητικός, ψηφιακός	οραματίζομαι, χρησιμοποιώ, αναλύω, ερμηνεύω, δημιουργώ

8. Post production (ψηφιακή επεξεργασία & παραγωγή): Τα παιδιά διέγραψαν τις κακές λήψεις, επέλεξαν φωτογραφίες, επέλεξαν, μουσική και ηχητικά αρχεία, πρόσθεσαν φράσεις ή λέξεις (όπου το θεωρούσαν απαραίτητο), πρόσθεσα τίτλο και συντελεστές, εφέ μετάβασης ή άλλα εφέ (όπου χρειαζόταν) και γενικά επεξεργάστηκαν τις ταινίες στους με το λογισμικό movie maker και παρήγαγαν ένα τελικό αποτέλεσμα.	οπτικός, ακουστικός, χωρικός, κινητικός, ψηφιακός	οραματίζομαι, αναλύω, επικοινωνώ, ερμηνεύω, δημιουργώ
9. Παρουσίαση ταινιών: Τα παιδιά παρουσίασαν το αποτέλεσμα της δουλειάς τους στους συμμαθητές/τριες τους και ανέβασαν τις ταινίες τους στην ιστοσελίδα του Facebook που διατηρεί το σχολείο τους.		επικοινωνώ, παρουσιάζω

Πίνακας 1: Η ενότητα των μαθημάτων

Οι ιστορίες

Συνολικά τα παιδιά δημιούργησαν πέντε ιστορίες, δύο η μία τάξη και τρεις η άλλη τάξη. Η τάξη που δημιούργησε δύο ιστορίες/ταινίες επικεντρώθηκε στις αλλαγές στη ζωή των παιδιών τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή και κυρίως στο ότι τα παιδιά σύντομα θα ολοκλήρωναν την έκτη τάξη και την επόμενη χρονιά θα πήγαιναν γυμνάσιο. Τα παιδιά εξέφρασαν την ανησυχία τους για καταστάσεις ή προβλήματα που πιθανόν θα αντιμετώπιζαν. Τα απασχολούσε ιδιαίτερα το θέμα της φιλίας, ο αποχωρισμός των φίλων τους, η δημιουργία καινούριων φίλων, η συμπεριφορά τους γύρω από νέα πρόσωπα, κλπ. Η μία ομάδα επέλεξε να ασχοληθεί με το ζήτημα απόκτησης νέων φίλων και της πίεσης που μπορεί να νιώθει ένα παιδί για να κάνει νέους φίλους και να ενταχθεί στην ομάδα τους. Αυτή η πίεση μπορεί να οδηγήσει το παιδί στο κάπνισα (εικόνα 1) στην προσπάθεια του να ενταχθεί στην παρέα. Η πλοκή περιλάμβανε ένα νέο παιδί στο γυμνάσιο που προσκαλείται από μία ομάδα παιδιών να καπνίσει. Το παιδί δέχεται, ωστόσο στη συνέχεια, μετά από μία παρέμβαση σταματάει να καπνίζει και η ιστορία ολοκληρώνεται με αίσιο τέλος. Η δεύτερη ομάδα επέλεξε να ασχοληθεί με τον εκφοβισμό και πώς κάποια παιδιά μπορεί να εκφοβίσουν ένα νέο παιδί. Παρόλο που άλλα παιδιά παρακολουθούν το περιστατικό, δεν κάνουν κάτι (εικόνα 2). Η παρέμβαση έρχεται από ένα υπερήρωα ο οποίος οδηγεί τον θύτη να αντιληφθεί το λάθος του. Και πάλι η ταινία έχει αίσιο τέλος.

Εικόνα 1: Φιλία

Εικόνα 2: Εκφοβισμός

Η τάξη που ανέπτυξε τρεις ιστορίες επικεντρώθηκε στα ανθρώπινα δικαιώματα του παιδιού. Η προσέγγιση που ακολουθήθηκε από την εκπαιδευτικό ήταν πιο ανοικτή και αυτή επέτρεψε την ενασχόληση με αρκετά διαφορετικές πτυχές αυτού του μεγάλου θέματος. Η μία ταινία ασχολήθηκε με τη σεξουαλική κακοποίηση. Σε αυτήν ένα παιδάκι διανυκτερεύει στο σπίτι της φίλης του, με τον μπαμπά της φίλης να είναι ο μοναδικός ενήλικας στο σπίτι. Η κακοποίηση υπονοείται (εικόνες και λυπητερή μουσική) όταν ο μπαμπάς προσκαλεί το παιδί στο υπνοδωμάτιό του με αφορμή το παιχνίδι με ένα σκυλάκι. Η ταινία τελειώνει με το κλείσιμο των κουρτινών στο παράθυρο, το παιδί να στέκεται μέσα στο δωμάτιο (εικόνα 3) και μετά την εμφάνιση των φράσεων «μην φοβάσαι» και «πες το» σε μαύρο υπόβαθρο.

Εικόνα 3: Μόνος

Εικόνα 2: Εκφοβισμός

Η δεύτερη ταινία αφορά τον σεβασμό των δικαιωμάτων των αναπήρων. Η πλοκή της ταινίας ξεκινάει με κάποιον που δεν σέβεται τον ειδικό χώρο για στάθμευση αυτοκινήτων αναπήρων, στη συνέχεια ένα δυστύχημα τον καθιστά ανάπηρο και βιώνει προσωπικά τον μη σεβασμό από τους άλλους (εικόνα 4).

Εικόνα 4: Δικαιώματα αναπήρων

Η τρίτη ταινία πραγματεύεται το δικαίωμα του παιδιού να μεγαλώνει μέσα σε ένα ήρεμο περιβάλλον που του προσφέρει αγάπη και τα απαραίτητα αγαθά. Η ταινία αποτελείται από τρεις κυρίως σκηνές: α) στην πρώτη παρουσιάζεται ένα παιδί «κάπου στην Ευρώπη» που πηγαίνει χαρούμενο στο σχολείο και ο φίλος του να το περιμένει για να πάνε μαζί στην τάξη, β) στη δεύτερη βλέπουμε ένα παιδί «κάπου στην Αφρική» που χρειάζεται να περπατήσει μέσα στην έρημο για να βρει ένα πηγάδι να πιει νερό και γ) στην τρίτη ένα παιδί «κάπου στην Ασία» όπου βιώνει τη φρίκη του πολέμου (εικόνα 5). Και στις τρεις ταινίες της δεύτερης τάξης, δεν υπάρχει ένα αίσιο τέλος, μία λύση του προβλήματος. Κάθε ταινία καυτηριάζει ένα ζήτημα και ο θεατής, κατά κάποιον τρόπο, προσκαλείται να πάρει θέση και να σκεφτεί τι πρέπει να γίνει.

Εικόνα 5: Δικαιώματα παιδιών

Αποτελέσματα

Η ενότητα των μαθημάτων με την τεχνική του stop motion animation έδωσε τη δυνατότητα να μελετηθούν οι αντιδράσεις των παιδιών και των εκπαιδευτικών τους σε μαθήματα που δίνουν την ευκαιρία ανάπτυξης του οπτικού γραμματισμού όχι μόνο μέσω του μαθήματος των εικαστικών τεχνών αλλά μέσω διεπιστημονικών δράσεων. Αυτές οι δράσεις έλαβαν υπόψη την πραγματικότητα των παιδιών και έδωσαν «φωνή» στους προβληματισμούς τους αξιοποιώντας πολυμεσικές εφαρμογές που στηρίζουν την ανάπτυξη των πολυγραμματισμών. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι αντιδράσεις των παιδιών και των εκπαιδευτικών τους εστιάζοντας σε σημαντικές ικανότητες της μάθησης στον 21ο αιώνα.

Δημιουργικότητα

Όλη η ενότητα των μαθημάτων στηρίχτηκε σε μία ανοικτή εργασία, μέσα φυσικά σε ένα πλαίσιο που αφορούσε συγκεκριμένη θεματική (θέματα φιλίας ή θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων). Ουσιαστικά τα παιδιά ενημερώθηκαν ότι καλούνταν να δημιουργήσουν μία ταινία και να επικοινωνήσουν ένα μήνυμα για ένα ζήτημα που θα τα ενδιέφερε. Αυτή η δυνατότητα ενθουσίασε πολύ τα παιδιά καθώς ένιωσαν ότι είχαν την ευκαιρία να «φέρουν» στο προσκήνιο ζητήματα που τα απασχολούσαν ή που ήταν μέρος της επικαιρότητάς τους. Ο ενθουσιασμός τους ήταν έκδηλος τόσο κατά την ενεργή εμπλοκή στα μαθήματα όσο και κατά τις συζητήσεις μαζί τους:

Διαλέξαμε την κακοποίηση (…) είναι κάτι που ακούμε στις ειδήσεις ή ακούμε άλλα παιδιά να μιλούν γι' αυτό.

Θα πάμε γυμνάσιο και δεν ξέρουμε πώς θα είναι εκεί τα πράγματα (…) ναι, αυτό μας αγχώνει!

Μέσα από αυτήν την προσέγγιση οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποίησαν πώς μπορούν να συνδέσουν τη μάθηση των παιδιών με την καθημερινότητά τους και να ενθαρρύνουν το αίσθημα της «ιδιοκτησίας» της δουλειάς τους. Επίσης, σημείωσαν ότι η ψηφιακή αφήγηση και αυτός ο τρόπος εργασίας επέτρεψε στα παιδιά να αγγίξουν ευαίσθητα θέματα. Για παράδειγμα, η μία εκπαιδευτικός ανέφερε: «εξεπλάγην όταν διαπίστωσα τι πραγματικά ενδιαφέρει τα παιδιά (…) για παράδειγμα, η σεξουαλική κακοποίηση … ήταν ένα θέμα που στην αρχή με δυσκόλεψε και τους πρότεινα να το ξανασκεφτούν. Αλλά ήταν αδύνατο να τα κάνω να αλλάξουν γνώμη … Πρέπει να δίνουμε ευκαιρίες στα παιδιά να μιλούν. Φαίνεται ότι δεν τους δίνουμε αρκετές». Η άλλη εκπαιδευτικός ανάφερε ότι «η μεθοδολογία αυτή ταιριάζει με τη γενικότερή μου φιλοσοφία για τη διδασκαλία μου. Ιδιαίτερα αυτή τη χρονιά έδωσα έμφαση στο να δίνω την ευκαιρία στα παιδιά να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να παίρνουν αποφάσεις. Κι εγώ σέβομαι τις αποφάσεις τους και τις στηρίζω, μέσα στο πλαίσιο της δουλειάς μας».

Η δυνατότητα να αναλάβουν πρωτοβουλίες ενθάρρυνε λοιπόν τη φαντασία των παιδιών. Ήταν σε θέση να φανταστούν διάφορες δυνατότητες και μέσα από συνεργασία να καταλήξουν σε μία πλοκή της ιστορίας η οποία ήταν πρωτότυπη και καινοτόμα για τα ίδια. Τα παιδιά είχαν μεγάλες προσδοκίες για την εργασία τους και εργάστηκαν με ζήλο και ενθουσιασμό για να ξεπεράσουν τυχόν προβλήματα ή δυσκολίες. Η δημιουργικότητα ήταν επίσης εμφανής σε όλα τα στάδια της ενότητας των μαθημάτων κι όχι μόνο κατά την ανάπτυξη της πλοκής της ιστορίας: δημιουργία χαρακτήρων, αντικειμένων, σκηνικού, εξέταση των ιδεών, εφαρμογή των ιδεών τους, φωτογράφιση, αξιολόγηση της δουλειάς τους, εργασία με ατομικό ρυθμό και αυτόνομα, κλπ.

Κριτική σκέψη

Τα παιδιά, κατά τη διάρκεια όλης της εργασίας, επέδειξαν ενεργητική, επίμονη και προσεκτική εξέταση των ταινιών που έβλεπαν αλλά και των δικών τους δράσεων κατά τη δημιουργία των ταινιών τους. Αρχικά η θέαση ταινιών τράβηξε το ενδιαφέρον τους και συμμετείχαν ενεργητικά στην εξέτασή τους. Έτσι ενθαρρύνθηκαν σταδιακά να κοιτάζουν προσεκτικά και αναλυτικά τις διάφορες ταινίες. Ήταν σε θέση να προσέχουν τους διαφόρους τρόπους με τους οποίους τα μηνύματα μεταδίδοντας και να σημειώνουν την επίδραση του κάθε τρόπου. Για παράδειγμα, ήταν σε θέση να αναφέρουν ότι η μουσική

(εναλλαγές, ένταση, ύφος) ήταν καθοριστική στη «διάθεση» που προκαλούσε στον θεατή, π.χ. φόβο, δράση, δραστική αλλαγή, συναισθήματα των πρωταγωνιστών, κλπ. Επίσης ανέφεραν πώς συγκεκριμένες οπτικές φωτογράφισης μετέδιδαν συγκεκριμένα μηνύματα, όπως το ότι η κα Τουίτι είχε την εξουσία, «ήταν το αφεντικό». Επιπλέον τα παιδιά ήταν σε θέση να αντιληφθούν τις προθέσεις των δημιουργών των ταινιών. Για παράδειγμα, ήταν σε θέση να αντιληφθούν ότι η ταινία Chicken Run, δεν ήταν απλά μια παιδική ταινία αλλά μία ταινία με πολλαπλά νοήματα:

> *Θέλει να μιλήσει για την ελευθερία. Κάθε άνθρωπος έχει το δικαίωμα να είναι ελεύθερος.*
>
> *Θέλει να μιλήσει για τη σημασία της προσπάθειας. Όταν έχεις ένα στόχο δεν πρέπει να τα βάζεις κάτω αλλά να προσπαθείς συνεχώς, μέχρι να τον πετύχεις.*
>
> *Είναι για την εκμετάλλευση. Η κυρία Τουίτι ενδιαφέρεται μόνο για το δικό της κέρδος.*

Γενικά τα παιδιά ήταν σε θέση να αξιολογούν τα μηνύματα των ταινιών και να αιτιολογούν τις αξιολογήσεις τους εστιάζοντας στους τρόπους που αυτά μεταδίδονταν. Επίσης ήταν σε θέση να αξιολογούν τη δική τους εργασία και την εργασία των συμμαθητών τους και να τεκμηριώνουν τις κρίσεις τους σε σχέση με την αποτελεσματικότητα της ταινίας να μεταδώσει το μήνυμα που ήθελαν. Και οι δύο εκπαιδευτικοί εντόπισαν ότι η συγκεκριμένη ενότητα ενθάρρυνε έντονα την κριτική σκέψη των παιδιών και αναγνώρισαν τη σημαντικότητα των διαφόρων τρόπων μετάδοσης των μηνυμάτων. Ταυτόχρονα η μία από τις δύο συνειδητοποίησε ότι προηγουμένως εστίαζε στον λόγο και όχι στους ποικίλους τρόπους μετάδοσης των μηνυμάτων.

Συνεργασία και επικοινωνία

Κατά την εξέλιξη των μαθημάτων ήταν εμφανές ότι τα παιδιά θα έπρεπε να συνεργαστούν για να έχουν το επιθυμητό αποτέλεσμα. Η ίδια η εργασία απαιτούσε τη συνεργασία και την υιοθέτηση διάφορων ρόλων, όπως σεναριογράφων, φωτογράφων, καλλιτεχνών, παραγωγών κλπ. Τα παιδιά αναγνώρισαν αυτήν την ανάγκη: «ήταν ωραία που συνεργαστήκαμε, δεν θα μπορούσαμε να το κάνουμε από μόνοι μας … υπήρχαν τόσα πολλά διαφορετικά πράγματα που έπρεπε να γίνουν». Τα παιδιά φάνηκαν να αναγνωρίζουν τις δυνατότητές τους και υιοθέτησαν ρόλους στους οποίους ήταν ικανά. Έτσι όλα είχαν ένα σημαντικό ρόλο να παίξουν αφού συνεισέφεραν ουσιαστικά στο τελικό αποτέλεσμα. Και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας φάνηκαν να αναγνωρίζουν τις ιδιαίτερες ικανότητες κάποιου μέλους σε ένα στάδιο της εργασίας και να το αφήνουν να ηγείται σε εκείνο το στάδιο. Για παράδειγμα, κάποια παιδιά ήταν πιο ικανά στη δημιουργία χαρακτήρων με πλαστελίνη, άλλα στη φωτογράφιση, άλλα στην εργασία με υπολογιστές, άλλα στη μουσική, κλπ. Επίσης σε κάθε ομάδα υπήρχε τουλάχιστον ένα παιδί που ανέλαβε την πρωτοβουλία να ενθαρρύνει τους άλλους για να δουλέψουν αποτελεσματικά και γρήγορα.

Και οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν τη σημασία της συνεργασίας τόσο γιατί το «απαιτούσε η ενότητα των μαθημάτων» όσο και γιατί το θεωρούσαν οι ίδιες σημαντικό: «δίνω έμφαση στη συνεργασία και στο συναποφασίζω. Θέλω να μάθουν να δουλεύουν ως ομάδα και να σέβεται ο ένας τον άλλο». Αντιλήφθηκαν ότι μέσω της συνεργασίας τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να μοιράζονται την κυριότητα, ιδιαίτερα στην πλοκή της ιστορίας τους και να

δημιουργήσουν ένα σενάριο που να είναι συλλογικής προσπάθειας: «όταν βάζεις πολλές ιδέες μαζί, τότε μπορείς να καταλήξεις με ένα αποτέλεσμα που είναι πραγματικά όμορφο» (παιδί). Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να πραγματευτούν εντάσεις για να μπορέσουν να ενθαρρύνουν αυτή την νέα πρακτική που απαιτούσε συνεργασία για τη μετάδοση πολυτροπικών μηνυμάτων (Husbye, et al., 2012). Αναγνώρισαν επίσης αδυναμίες στη συνεργασία που δεν θα ήταν εμφανείς κατά τη διαδικασία ενός «τυπικού» μαθήματος. Για παράδειγμα, η συνιδιοκτησία και η συνδημιουργία ήταν ζητούμενο για τη μία ομάδα, όπου η καλύτερη ιδέα για την πλοκή δεν έγινε αμέσως αποδεκτή καθώς προερχόταν από παιδί που δεν ήταν ευρέως αποδεκτό.

Τεχνολογία

Η ενότητα αυτή των μαθημάτων απαιτούσε την ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών. Αυτό ήταν κάτι που ενθουσίασε τα παιδιά, ιδιαίτερα όταν αντιλήφθηκαν ότι θα μπορούσαν να μοιραστούν την ταινία τους στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Αρχικά τα προβλημάτισε η χρήση του λογισμικού movie maker αλλά στη συνέχεια, μετά την επίδειξη αξιοποίησής του και αφού δόθηκε χρόνος για να παίξουν με τις επιλογές που παρείχε, ένιωσαν μεγαλύτερη ασφάλεια να το χρησιμοποιήσουν. Υπήρχαν ακόμη και παιδιά που έψαξαν από μόνα τους για άλλα λογισμικά ή/και πολυμεσικές εφαρμογές που υποστηρίζαν την τεχνική stop motion animation για να χρησιμοποιήσουν με τα κινητά ή τους προσωπικούς τους υπολογιστές. Τα παιδιά αυτά ήταν γενικότερα πιο τεχνολογικά ενήμερα και βοήθησαν την ομάδα τους σε αυτό το στάδιο.

Και για τις δύο εκπαιδευτικούς η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών ήταν πολύ σημαντική. Η μία θεωρούσε πολύ σημαντικό να εισαγάγει τα παιδιά στα νέα μέσα όχι μόνο για να αναπτύξουν τις γνώσεις και δεξιότητες στη χρήση τους αλλά επειδή αναγνώριζε τον χρόνο που περνούν τα παιδιά με τους υπολογιστές ήθελε να τους «προσφέρει ένα άλλο τρόπο χρήσης τους, ένα δημιουργικό τρόπο, που θα τα βοηθήσει να μπορούν να πουν κάτι, να επικοινωνήσουν μία ιδέα κι όχι να είναι μόνο παθητικοί καταναλωτές (…) να αντιληφθούν πώς μπορείς να επικοινωνήσεις σημαντικές ιδέες σε διάφορες μορφές και τρόπους».

Η άλλη εκπαιδευτικός παραδέχτηκε ότι δεν ήταν τόσο τεχνολογικά εγγράμματη όσο η συνάδελφός της. Και ότι πολλές φορές ζητούσε από τα παιδιά, τα οποία ήταν πιο εξοικειωμένα με την τεχνολογία, να κάνουν διάφορες δραστηριότητες. Ωστόσο, εκείνο που είχε σημασία για εκείνην ήταν ότι γνώριζε γιατί ήθελε τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν την τεχνολογία και κάτω από ποιες προϋποθέσεις. Έτσι αυτή η αδυναμία της δεν μεταφράστηκε ως μειονέκτημα αφού ενσωμάτωνε την τεχνολογία όποτε το θεωρούσε απαραίτητο και «άφηνε» τα παιδιά να πειραματιστούν και να βρουν τις λύσεις.

Τα παιδιά δήλωσαν ότι έμαθαν πώς να χρησιμοποιούν το λογισμικό movie maker, να μεταφορτώνουν μουσική και άλλα ηχητικά αρχεία από το διαδίκτυο, να βγάζουν καλές φωτογραφίες και να διεκπεραιώνουν όλα τα στάδια για να δημιουργούν ταινίες με την τεχνική του stop-motion animation. Όλα αυτά τα ενθουσίασαν, τα ικανοποίησαν και τα έκαναν να νιώθουν περήφανα για το αποτέλεσμα της δουλειάς της.

Συμπεράσματα

Η ενότητα αυτή των μαθημάτων πρόσφερε ένα άλλο πλαίσιο μάθησης που διεύρυνε την ανάπτυξη του οπτικού γραμματισμού και των πολυγραμματισμών προάγοντας τα διαφορετικά ενδιαφέροντα και ικανότητες των παιδιών και αναγνωρίζοντας τους διαφορετικούς ρόλους που μπορούν να παίξουν για τη δημιουργία νοήματος. Η όλη διαδικασία πρόσφερε πολλαπλά «σημεία εισόδου» (Husbye, et al., 2012) σε όλα τα παιδιά για να συμμετέχουν στη δημιουργική διαδικασία. Έτσι παιδιά που συνήθως δεν διακρίνονταν κατά τη διάρκεια τυπικών δραστηριοτήτων στο σχολείο (όπως ένα κορίτσι που δεν κατείχε την ελληνική γλώσσα αλλά δημιούργησε υπέροχες φιγούρες με πλαστελίνη και ένα αγόρι που δεν ήταν γενικά αποδεκτό από την ομάδα αλλά είχε εξαιρετικές τεχνολογικές δεξιότητες), αποδείχτηκαν πολύτιμα για την ομάδα τους και μπόρεσαν να διακριθούν (Di Blas et al., 2009). Στην ψηφιακή αφήγηση το μήνυμα δεν στηρίζεται αποκλειστικά στον γλωσσικό γραμματισμό. Η εικόνα αποτέλεσε το βασικό μέσο επικοινωνίας των ιδεών και τα παιδιά είχαν πολλές ευκαιρίες να αναπτύξουν ποικίλες επιμέρους οπτικές δεξιότητες. Παράλληλα η εικόνα λειτούργησε σε συνδυασμό με άλλους τρόπους επικοινωνίας μηνυμάτων και υποβοήθησε την ανάπτυξη και των πολυγραμματισμών.

Η ενότητα των μαθημάτων ενσωμάτωσε ιδιαίτερα τις διδακτικές διαδικασίες της κριτικής πλαισίωσης (ανάλυση) και της μετασχηματίζουσας πρακτικής (εφαρμογή), ακολουθώντας έτσι τη θεωρία των πολυγραμματισμών. Έδωσε πολλαπλές ευκαιρίες στα παιδιά να επιδείξουν ενεργητική, επίμονη και προσεκτική εξέταση των υπό μελέτη ταινιών και να αιτιολογούν τις κρίσεις τους. Αυτές οι δράσεις αποτελούν ενδείξεις ανάπτυξης της κριτικής τους σκέψης και (Dewey στο Fisher, 2001). Επίσης η κριτική σκέψη αναπτύχθηκε και κατά τη δημιουργία των δικών τους μηνυμάτων/ταινιών, όταν αξιολογούσαν τι έκαναν ώστε να βεβαιωθούν ότι θα είχαν το επιθυμητό αποτέλεσμα για το ακροατήριο που θα έβλεπαν την ταινία τους. Η διαδικασία δημιουργίας των ταινιών ήταν επίσης πρωτότυπη και καινοτόμα για τα ίδια τα παιδιά. Το θέμα ήταν ανοικτό και έδωσε πολλές επιλογές στα παιδιά. Ουσιαστικά η τεχνική του stop motion animation και ο τρόπος που ενσωματώθηκε στα μαθήματα κέντρισε τη φαντασία τους, ενθάρρυνε τη σκέψη των δυνατοτήτων (Craft, 2002) και έβαλε τις βάσεις για δημιουργική σκέψη και για δημιουργικό αποτέλεσμα.

Ταυτόχρονα η ενθάρρυνση της συνεργασίας οδήγησε στη συμμετοχικότητα στην αφήγηση και την παραγωγή νοήματος με νέα μέσα. Τα παιδιά μετακινήθηκαν από την ατομική εργασία σε συνεργατικές δραστηριότητες όπου έπρεπε να διαπραγματευτούν ποια στοιχεία θα συγχωνευθούν από τις μεμονωμένες ιδέες τους, καθώς δημιουργούσαν ένα κοινό μήνυμα/σενάριο (Husbye et al., 2012). Γενικότερα, η ενότητα των μαθημάτων βοήθησε τα παιδιά να μάθουν να σκέφτονται ως παραγωγοί των μέσων κι όχι απλά ως καταναλωτές των μέσων. Άρχισαν να βλέπουν τα πολυμέσα κείμενα ως εύπλαστα και διαπραγματεύσιμα μέσω των συνεργατικών τους εμπειριών σε ομαδικές παραγωγές (ταινίες). Η τεχνολογία αξιοποιήθηκα παιδαγωγικά ως το μέσο και αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με τις απόψεις κι άλλων παιδαγωγών οι οποίοι ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να προβληματίζονται περισσότερο με το «γιατί» θα χρησιμοποιήσουν την τεχνολογία κι όχι με το «τι» θα κάνουν με την τεχνολογία (Delacruz, 2009).

Η επικοινωνία ήταν μία άλλη δεξιότητα που αναπτύχθηκε έντονα καθώς αναγνωρίστηκε ως σημαντική όχι μόνο για τη λειτουργία της ομάδας αλλά και για να μπορέσουν τα παιδιά να επικοινωνήσουν τα μηνύματά τους με τους συμμαθητές τους αλλά και ευρύτερα καθώς η ταινία τους μπορούσε να αναρτηθεί στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Σημαντικό στοιχείο της επικοινωνίας ήταν και το ότι τα παιδιά ήθελαν να επικοινωνήσουν μηνύματα που ήταν σημαντικά για τα ίδια και συσχετίζονταν με την καθημερινότητά τους. Η συσχέτιση της μάθησή τους με καταστάσεις του πραγματικού κόσμου και της καθημερινής ζωής είναι κλειδί για τη μάθηση στον 21ο αιώνα (Trilling & Fadel, 2009).

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι η συγκεκριμένη εργασία ανέδειξε τρόπους ουσιαστικής ενσωμάτωσης των νέων τεχνολογιών σε διεπιστημονικά μαθήματα όπου ο οπτικός γραμματισμός είχε ιδιαίτερη θέση. Επίσης ανέδειξε τη πώς σημαντικές δεξιότητες για τη μάθηση στον 21ο αιώνα αναπτύχθηκαν και ιδιαίτερα οι δεξιότητες για μάθηση και καινοτομία: η συνεργασία, η επικοινωνία, η κριτική σκέψη και η δημιουργικότητα. Η ανάπτυξη αυτών των εγκάρσιων δεξιοτήτων δείχνουν οι εικαστικές τέχνες μπορούν να λειτουργήσει ως μετασχηματιστική παιδαγωγική (Marshal, 2014) και να προσφέρουν ουσιαστικά στην ολιστική μάθηση των παιδιών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Babalioutas, D. & Papadopoulou, M. (2007). Teaching Critical Literacy through Print Advertisements: An Intervention with 6th Grade Students (Ages 11-12). *The International Journal of Learning, 14*(7), 119-127.

Bamford, A. (2003). *The Visual Literacy White Paper*. Uxbridge, England: Adobe Systems. (Available from https://www.aperture.org/wp-content/uploads/2013/05/visual-literacy-wp.pdf, retrieved on 19/1/2018)

Billmayer, F. (2016). Situations in which visual literacy competencies are required and in which they become apparent. In E. Wagner and D. Schönau, *Common European Framework of Reference for Visual Literacy – Prototype* (pp. 91-97). Münster; New York: Waxmann.

Chung, SK. (2005). Media/Visual Literacy Art Education: Cigarette Ad Deconstruction. *Art Education, 58*(3), 19-24.

Craft , A. (2002). *Creativity and early years education*. London: Continuum.

Delacruz, E. (2009). Art education aims in the age of new media: moving toward global civil society. *Art education, 62*(5), 13-18.

Di Blas, N., Garzotto, F., Paolini, P., & Sabiescu, A. (2009). Digital storytelling as a whole-class learning activity: Lessons from a three-years project. *Interactive Storytelling*, 14-25.

Domingo, M. (2012). Linguistic layering: social language development in the context of multimodal design and digital technologies. *Learning, Media and Technology, 37*(2), 177-197.

Fisher, A. (2001). *Critical thinking: an introduction*. New York: Cambridge University Press.

Husbye, N. E., Buchholz, B., Coggin, L. S., Powell, C. W., & Wohlwend, K. E. (2012). Critical lessons and playful literacies: Digital media in PK-2 classrooms. *Language Arts, 90*(2), 82-92.

Lemke, J. L. (2005). *Textual politics: Discourse and social dynamics*. Taylor & Francis.

Marshal, J. (2014). Curriculum and arts integration as an agency of change. Transforming education through art-centred integrated learning. *Visual Inquiry, 3*(3), 361-376/

Mills, K. (2006) Critical Framing in a Pedagogy of Multiliteracies. In Rennie, J. (ed.) *Voices, Vibes, Visions: Hearing the Voices, Feeling the Vibes, Capturing the Visions,* Aust. Assoc. for Teaching English/Australian Literacy Educator's Association, Darwin.

Nakamura, K. (2009). The significance of Dewey's aesthetics in art education in the age of globalization. *Educational theory, 59*(4), 427-440.

The New London Group. (2000). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. In B. Cope and M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (pp. 9-39). Youth Yarra, Australia: MacMillan.

Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. John Wiley & Sons.

UNESCO (2005). *Aspects of Literacy Assessment: Topics and issues.* From the UNESCO Expert Meeting, 10 -12 June 2003, Paris, UNESCO.

Wagner, E., & Schönau, D. (2016). *Common European Framework of Reference for Visual Literacy – Prototype*. Münster; New York: Waxmann.

European Parliament (2006). Decision No 1720/2006/EC of the European Parliament and of the Council of 15 November 2006 establishing an action programme in the fi eld of lifelong learning. In: *Offi cial Journal of the European Union: L 327/45 -24.11.2006*. Brussels: European Union, 2006.

Μητσικοπούλου, Β. (2001). Γραμματισμός. Στο *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα,* επιμελημένο από τον Αναστάσιο-Φοίβο Χριστίδη, (σελ. 209-213). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Παύλου, Β. (2017). *Εικαστικές τέχνες και Εκπαίδευση. Τα παιδιά ως θεατές και παραγωγοί εικαστικών τεχνών*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2010). *Αναλυτικά προγράμματα προδημοτικής, δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης, Τόμος β΄*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.

ΤΟ ΕΠΙΤΡΑΠΕΖΙΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΤΕΛΕΣΤΙΚΩΝ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΩΝ ΔΙΓΛΩΣΣΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

Δέσποινα Ντεμίρη
Νηπιαγωγός,MSc
demiri.despoina@gmail.com

Άννα Χατζηπαναγιωτίδου
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
achatzipanagiotidou@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα μελέτη εξετάζεται η εναλλακτική πρόταση συγκριτικής αξιολόγησης των εκτελεστικών λειτουργιών δίγλωσσων και μονόγλωσσων παιδιών προσχολικής ηλικίας και της μέτρησης του βαθμού συσχέτισης των εκτελεστικών λειτουργιών με εργαλείο ένα επιτραπέζιο παιχνίδι στρατηγικής για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Τα συμπεράσματα της έρευνας καταδεικνύουν τη θετική συσχέτιση της διγλωσσίας και του αριθμού των κινήσεων εκτελεστικής λειτουργίας επιβεβαιώνοντας τα θετικά αποτελέσματα που προκύπτουν από την καθημερινή επεξεργασία και χρήση δύο γλωσσικών κωδίκων. Επίσης καταγράφεται η υπεροχή των δίγλωσσων στις τρείς εκτελεστικές λειτουργίες σε συγκριση με τους μονόγλωσσους επιβεβαιώνοντας τη θεώρηση της ύπαρξης πλεονεκτημάτων για τους δίγλωσσους κατά την καθημερινή προσαρμογή σε σύνθετες επικοινωνιακές ανάγκες. Καταδεικνύεται τέλος η θετική συσχέτιση του ανασταλτικού ελέγχου και της μνήμης εργασίας αλλά και των δύο λειτουργιών με τη γνωστική ευελιξία επιβεβαιώνοντας τις θεώρησεις περί άρρηκτης σύνδεσης των λειτουργιών μεταξύ τους.

Λέξεις-κλειδιά: εκτελεστικές λειτουργίες, διγλωσσία, επιτραπέζιο παιχνίδι, παιδιά προσχολικής ηλικίας

Abstract

The present study examines the alternative proposal of compared assessment of the executive functions of bilingual and monolingual preschool children and the measurement of the degree correlation of the executive functions, using a strategy board game for preschool children, as assessment tool. The research findings demonstrate that bilingualism contribute positively to the number of executive function's moves, confirming the positive results of daily use and processing two language codes. The examination of the results also shows the superiority of bilinguals in the three executive functions as compared to monolinguals, confirming the advantages of bilinguals in their daily adaptation to complex communication needs. Finally there is a positive correlation between inhibitory control and working memory, but also with cognitive flexibility, confirming the assumptions about the inextricable link of executive functions between them.

Keywords: executive functions; bilingualism; board game; preschool children

Εισαγωγή

Η σπουδαιότητα του συστήματος των εκτελεστικών λειτουργιών έχει προκαλέσει το ενδιαφέρον των ερευνητών, οι οποίοι μελετούν τους τρόπους ανάπτυξης και αξιολόγησής του αλλά και τη συμβολή του στη γνωστική ανάπτυξη των ατόμων. Είναι ένα σύνθετο νοητικό σύστημα που αποτελείται από τρείς βασικές λειτουργίες, τον ανασταλτικό έλεγχο, τη μνήμη εργασίας και τη γνωστική ευελιξία (Espy, 2004: 380; Zelazo et al., 2003: 7). Συγκεκριμένα ο ανασταλτικός έλεγχος σχετίζεται με την εστίαση της προσοχής στην κατάλληλη πληροφορία και την ταυτόχρονη αντίσταση σε οποιαδήποτε παρορμητική ή παρεμβατική σκέψη ή πράξη (Diamond, 2013: 137). Η μνήμη εργασίας είναι υπεύθυνη για τη διατήρηση, ανάκληση και χρήση πληφοριών απαραίτητων για τον καθορισμό του στρατηγικού σχεδιασμού (Just & Carpenter, 1992: 122). Κύρια τέλος χαρακτηριστικά της γνωστικής ευελιξίας είναι η αντίληψη των πολλαπλών πτυχών των πραγμάτων και η προσαρμογή στις μεταβαλλόμενες συνθήκες και απαιτήσεις (Diamond, 2013: 149). Το ερευνητικό ενδιαφέρον στρέφεται κυρίως στην προσχολική ηλικία γιατί κατά την περίοδο αυτή σημειώνονται οι σπουδαιότερες και ταχύτερες αλλαγές και εξελίξεις στο σύστημα εκτελεστικού ελέγχου (Rennie, Bull & Diamond, 2004: 424). Η μελέτη βέβαια του συστήματος εκτελεστικού ελέγχου αποτελεί απαιτητική διαδικασία λόγω του υψηλού βαθμού συσχέτισης των λειτουργιών μεταξύ τους (Deak & Wiseheart, 2015: 46). Κύριο στόχο των ερευνών που πραγματοποιούνται αποτελεί η αξιολόγηση του βαθμού ανάπτυξης των εκτελεστικών λειτουργιών ώστε ο εντοπισμός των δυσλειτουργιών και η παρέμβαση να είναι έγκαιρη (Espy, Kaufmann, Glisky & Mc Diarmid, 2001: 46-47; Center on the developing Child, 2011: 10).

Για την αξιολόγηση χρησιμοποιούνται τέστ κυρίως σε εργαστηριακό περιβάλλον που καλύπτουν τις τρείς εκτελεστικές λειτουργίες, με μόνη αδυναμία την εφαρμογή ποικίλων τέστ με διαφορετικό τρόπο υπολογισμού των επιδόσεων και δυσκολία συσχέτισης (Henry & Bettenay, 2010: 116). Για την ανάπτυξη των εκτελεστικών λειτουργιών τα τελευταία χρόνια χρησιμοποιούνται παιχνίδια κυρίως επιτραπέζια δεδομένου ότι απαιτούν την αναστολή και καταστολή ακατάλληλων πληροφοριών, τη διατήρηση και χρήση των κατάλληλων πληροφοριών στη μνήμη και την προσαρμογή σε μεταβαλλόμενες συνθήκες του παιχνιδιού (Center on the Developing Child, 2014: 8).

Στο ενδιαφέρον των ερευνητών για την προσχολική ηλικία έρχεται να προστεθεί η μελέτη της συμβολής της διγλωσσίας στην ανάπτυξη των εκτελεστικών λειτουργιών και συγκεκριμένα η ανάλυση του τρόπου με τον οποίο η γλώσσα επηρεάζει και οικοδομεί τη σκέψη (Kuhl, 2007: 110). Οι θετικές επιπτώσεις της διγλωσσίας σε γνωστικό επίπεδο προκύπτουν από την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων γνωστικού και γλωσσικού ανταγωνισμού λόγω της συνεχούς εναλλαγής και επιλογής μεταξύ δύο γλωσσών ενεργών και διαθέσιμων και καταγράφονται στα αποτελέσματα ερευνών από τα οποία καταδεικνύεται η υπεροχή των δίγλωσσων σε ασκήσεις εκτελεστικού ελέγχου (Bialystok, 2009: 8). Η επιτυχημένη επιλογή μεταξύ εναλλακτικών γλωσσικών αναπαραστάσεων απαιτεί την αναστολή ή καταστολή ακατάλληλων και διασπαστικών ερεθισμάτων, την αντίληψη πολλών πτυχών ενός δεδομένου και τη διατήρηση αυτών στη μνήμη (Bialystok, 1999: 643; Bialystok & Martin, 2004: 338). Συνεπώς η

διαφοροποίηση των δίγλωσσων στην ανάπτυξη των ικανοτήτων εκτελεστικού ελέγχου έγκειται στο σύνθετο τρόπο σχηματισμού της γλωσσικής κατασκευής από την πρώιμη ηλικία (Deak, 2003: 278).

Στη βάση των παραπάνω διαπιστώσεων προέκυψε η ιδέα και ο σκοπός της έρευνας που είναι η εφαρμογή της εναλλακτικής πρότασης της αξιολόγησης των εκτελεστικών λειτουργιών δίγλωσσων και μονόγλωσσων παιδιών προσχολικής ηλικίας αλλά και της μέτρησης του βαθμού συσχέτισης των εκτελεστικών λειτουργιών με εργαλείο ένα επιτραπέζιο παιχνίδι. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν οι απαντήσεις στα ερευνητικά ερώτημα σχετικά με την επίδραση της διγλωσσίας στις τρείς εκτελεστικές λειτουργίες και τη διαφοροποίηση των επιδόσεων των δίγλωσσων και μονόγλωσσων παιδιών αλλά και ως προς τη συσχέτιση των εκτελεστικών λειτουργιών μεταξύ τους.

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι η πιλοτική εφαρμογή της εναλλακτικής πρότασης της αξιολόγησης των εκτελεστικών λειτουργιών δίγλωσσων και μονόγλωσσων παιδιών προσχολικής ηλικίας αλλά και της μέτρησης του βάθμού συσχέτισης των εκτελεστικών λειτουργιών με το επιτραπέζιο παιχνίδι Gobblet Gobblers. Στο πρώτο στάδιο η έρευνα αφορά στην εξέταση των διαφοροποιήσεων μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών ως προς την ανάπτυξη των εκτελεστικών λειτουργιών με τη σύγκριση και αξιολόγηση των επιδόσεών τους. Στο δεύτερο στάδιο η έρευνα αφορά στην εξέταση των συσχετίσεων του ανασταλτικού ελέγχου, της μνήμης εργασίας και της γνωστικής ευελιξίας.

Μεθοδολογία της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα αποτελούνται από 12 παιδιά προσχολικής ηλικίας, 6 δίγλωσσοι και 6 μονόγλωσσοι, ισάριθμα αγόρια και κορίτσια με μέσο όρο ηλικίας τα 5,5 χρόνια. Οι δίγλωσσοι είναι αλβανικής καταγωγής, οι οποίοι στο σχολείο και στις κοινωνικές δραστηριότητες μιλούν την κυρίαρχη Ελληνική γλώσσα ενώ στο σπίτι κυρίως την Αλβανική. Οι μονόγλωσσοι είναι ελληνικής καταγωγής και μιλούν την ελληνική γλώσσα. Για τη συμμετοχή στο πείραμα και για την εξασφάλιση της ισοδυναμίας των ομάδων, τέθηκαν ως κριτήρια εισαγωγής η ηλικία (2ος χρόνος προσχολικής βαθμίδας εκπαίδευσης), ο τόπος διαμονής (ο δήμος Νεάπολης-Συκεών, για την εξασφάλιση κοινού κοινωνικού υπόβαθρου) και η ταυτόχρονη χρήση δύο γλωσσών για τους δίγλωσσους.

Σχεδιασμός του πειράματος

Υιοθετήθηκε το ημι-πειραματικό σχέδιο (quasi-experimental design), δεδομένου ότι δεν εφαρμόστηκε τυχαία δειγματοληψία κατά την επιλογή του δείγματος και έλεγχος της γενίκευσης, για το λόγο αυτό ορίζονται ως συμβιβαστικά σχέδια (Cohen et al., 2007:282). Για την ακρίβεια και εγκυρότητα της διεξαγωγής του πειράματος σχεδιάστηκε ο έλεγχος των εξωτερικών μεταβλητών. Καθορίστηκε ο αριθμός των συμμετεχόντων αλλά και η ισοδυναμία ως προς τα χαρακτηριστικά των ομάδων. Η παρέμβαση ήταν και στις δύο ομάδες η ίδια αλλά και η διεξαγωγή του πειράματος ανα φύλο έγινε με το ίδιο πρωτόκολλο και υπό τις ίδιες συνθήκες για να τον περιορισμό πειραματικού λάθους (Cohen et al., 2007:276). Ο σχεδιασμός του

πειράματος περιλαμβάνει την συμμετοχή δύο πειραματικών ομάδων. Ανεξάρτητη μεταβλητή αποτελεί η διγλωσσία και εξαρτημένες μεταβλητές εννέα στο σύνολο ικανότητες εκτελεστικής λειτουργίας. (Verma & Mallick, 2004: 194).

Πρώτο στόχο του πειράματος αποτελεί η σύγκριση των επιδόσεων των δύο ομάδων ως προς τις εκτελεστικές λειτουργίες και δεύτερο η αξιολόγηση του βαθμού συσχέτισης των εκτελεστικών λειτουργιών. Σε πίνακα παρατήρησης συμπληρώνονται οι τιμές για κάθε παίκτη ανά εξεταζόμενη μεταβλητη και ο αριθμός των νικών και των κινήσεων. Με 0 συμβολίζεται η αποτυχία πραγματοποίησης στρατηγικής κίνησης πάρα τη δημιουργία συνθηκών με 1, η παραγματοποίηση κίνησης και με 2,3,4 η επανάληψη κίνησης. Διεξάγωνται 5 σέτ παιχνιδιών για κάθε ζευγάρι στα οποία το κάθε δίγλωσσο παιδί παίζει με το κάθε μονόγλωσσο. Δημιουργούνται 9 συνδυασμοί παικτών και στο σύνολο 45 παιχνίδια για τα κορίτσια και 45 για τα αγόρια, τα οποία ολοκληρώνονται με τη δημιουργία τρίλιζας.

Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Για την αξιολόγηση των τριών γνωστικών δεξιοτήτων χρησιμοποιήθηκε το επιτραπέζιο παιχνίδι Gobblet Gobblers(εικόνα 1) για παιδιά ηλικίας πέντε ετών και άνω. Βασίζεται στο παραδοσιακό παιχνίδι tic-tac-toe, την ευρέως γνωστή τρίλιζα. Σκοπός του παιχνιδιού είναι η δημιουργία τρίλιζας κάθετα, οριζόντια ή διαγώνια, σε ένα ταμπλό εννέα θέσεων που δημιουργείται με τέσσερις διαχωριστικές ράβδους και η κίνηση αυτή εξασφαλίζει τη νίκη.

Εικόνα 1. Το παιχνίδι Gobblet Gobblers

Συνολικά τα πιόνια είναι 12, δύο χρωμάτων και τριών μεγεθών(μεγάλο, μεσαίο και μικρό). Οι βασικοί κανόνες του παιχνιδιού είναι δύο, η δημιουργία τρίλιζας και η διακοπή πιθανής τρίλιζας του αντιπάλου. Η χρήση των πιονιών (Gobblers) γίνεται με τέσσερις τρόπους, με τοποθέτηση ενός gobbler σε μια κενή θέση, με κάλυψη ή αποκάλυψη ενός μικρότερου gobbler από ένα μεγαλύτερο του ίδιου του παίκτη ή του αντιπάλου, με μετακίνηση ήδη τοποθετημένου gobbler σε μια άλλη θέση.

Εικόνα 2. Κάλυψη στο πιόνι του αντιπάλου

Τεχνική συλλογής δεδομένων-Παρατήρηση

Ο ορισμός των μεταβλητών έγινε κατά τη διάρκεια πιλοτικής φάσης πραγματοποίησης 30 παιχνιδιών ενός ζευγαριού παιδιών προσχολικής ηλικίας, που δεν συμμετείχαν στο πείραμα. Ακολούθησε η βιντεοσκόπηση των παιχνιδιών και η καταγραφή στον πίνακα παρατήρησης (excel) όλων των δυνατών στρατηγικών κινήσεων. Ο πίνακας παρατήρησης χωρίστηκε σε σειρές στις οποίες τοποθετήθηκαν τα ζευγάρια των παικτών και στις στήλες τοποθετήθηκαν οι μεταβλητές προς εξέταση.

	ΑΝΑΣΤΑΛΤΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ		ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΕΥΕΛΙΞΙΑ				ΜΝΗΜΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ			ΑΡΙΘΜΟΣ ΚΙΝΗΣΕΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΚΙΝΗΣΕΩΝ	Ν ΝΕΣ	Μ.Ο ΔΙΑΡΚΕΙΑΣ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ	ΗΛΙΚΙΕΣ	ΕΠΙΤΡΑΠΕΖΑ	ΤΡΑΠΕΖΑ	ΔΙΠΛΟΣΕΙΑ ΓΟΝΕΩΝ	ΠΟΣΕΣ ΠΟΥ ΜΑΘΑΙΝΟΥΝ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ
Παιχνίδι	Καταπολή διαπαιδαγωγικού αποτελέσματος	Αναπαλή κυρίαρχης απάντησης	Αλλαγή στρατηγικής	Γνωστική ακαμψία	Ταχύτητα απόκρισης	Παλιμπλή χρήση	Επιλογής ανάκτησης και χρήση πληροφοριών	Ανακτησης ανάκτησης και χρήση πληροφοριών	Διατήρηση πληροφοριών στη μνήμη	ΔΙΑΔΟΣΕΙΣ	ΜΟΝΟΠΛΟΣΕΙΑ							
Σετ παιχνιδιών 1																		
ΔΑΣ/ΠΑΙ-1																		
ΔΑΣ/ ΜΑ1																		
ΔΑΣ/ ΜΑ1																		
ΔΑΣ/ ΜΑ1																		
ΔΑΣ/ ΜΑ1																		
Σετ παιχνιδιών 2																		
ΔΑΣ/ΠΑΙ-2																		
ΔΑΣ/ΠΑΙ-2																		
ΔΑΣ/ΠΑΙ-2																		
ΔΑΣ/ΠΑΙ-2																		
ΔΑΣ/ΠΑΙ-2																		
Σετ παιχνιδιών 3																		
ΔΑΣ/ΠΑΙ-3																		
ΔΑΣ/ΠΑΙ-3																		
ΔΑΣ/ΠΑΙ-3																		
ΔΑΣ/ΠΑΙ-3																		
ΔΑΣ/ΠΑΙ-3																		
Σετ παιχνιδιών 4																		
ΔΑΣ/ΠΑΙ-2																		
ΔΑΣ/ΠΑΙ-2																		
ΔΑΣ/ΠΑΙ-2																		
ΔΑΣ/ΠΑΙ-2																		
ΔΑΣ/ΠΑΙ-2																		
Σετ παιχνιδιών 5																		
ΔΑΣ/ΠΑΙ-3																		
ΔΑΣ/ΠΑΙ-3																		
ΔΑΣ/ΠΑΙ-3																		
ΔΑΣ/ΠΑΙ-3																		
ΔΑΣ/ΠΑΙ-3																		
Σετ παιχνιδιών 6																		
ΔΑΣ/ΠΑΙ-1																		
ΔΑΣ/ΠΑΙ-1																		
ΔΑΣ/ΠΑΙ-1																		
ΔΑΣ/ΠΑΙ-1																		
ΔΑΣ/ΠΑΙ-1																		
Σετ παιχνιδιών 7																		
ΔΑΣ/ΠΑΙ-3																		
ΔΑΣ/ΠΑΙ-3																		
ΔΑΣ/ΠΑΙ-3																		
ΔΑΣ/ΠΑΙ-3																		
ΔΑΣ/ΠΑΙ-3																		
Σετ παιχνιδιών 8																		
ΔΑΣ/ΠΑΙ-1																		
ΔΑΣ/ΠΑΙ-1																		
ΔΑΣ/ΠΑΙ-1																		
ΔΑΣ/ΠΑΙ-1																		
ΔΑΣ/ΠΑΙ-1																		
Σετ παιχνιδιών 9																		
ΔΑΣ/ΠΑΙ-2																		
ΔΑΣ/ΠΑΙ-2																		
ΔΑΣ/ΠΑΙ-2																		
ΔΑΣ/ΠΑΙ-2																		

Πίνακας 1. Πίνακας Παρατήρησης

Κατά την προ-πειραματική αυτή έγινε η αντιστοίχιση των στρατηγικών κινήσεων με τις ικανότητες των τριών εκτελεστικών λειτουργιών(ανασταλτικός έλεγχος, μνήμη εργασίας, γνωστική ευελιξία) αλλά υπήρξε και εξοικείωση της ερευνήτριας στην καταγραφή των στοιχείων με σκοπό την επίτευξη αποτελεσματικότητας και ακρίβειας κατά την πειραματική φάση (Cohen et al., 2007: 278). Με τον τρόπο αυτό προέκυψαν εννέα μεταβλητές. Η δομημένη παρατήρηση κρίθηκε ως η καταλληλότερη για τη συλλογή αριθμιτικών

δεδομένων. Η ερευνήτρια παρέμεινε λειτουργικά «αφανής» ώστε να μην επηρεάσει τις συνθήκες διεξαγωγής του πειράματος (Verma & Mallick, 2004: 257).

Περιγραφή μεταβλητών

Για κάθε εκτελεστική λειτουργία ορίστηκε μια σειρά μεταβλητών, οι οποίες αντιστοιχούν σε στρατηγικές κινήσεις του παιχνιδιού. Για τον ανασταλτικό έλεγχο ορίστηκε η καταστολή διασπαστικού ερεθίσματος με την ολοκλήρωση της τρίλιζας μετά από αγνόηση μιας διασπαστικής κίνησης του αντιπάλου και η αναστολή κυρίαρχης απάντησης με τη διακοπή της τρίλιζας του αντιπάλου. Για τη γνωστική ευελιξία ορίστηκε η αλλαγή στρατηγικής με τη μετακίνηση ήδη τοποθετημένου gobbler, η ταχύτητα απόκρισης με την ταχύτητα αντίληψης των προϋποθέσεων για τρίλιζα και ολοκλήρωσή της, η πολλαπλή χρήση με τη χρήση του gobbler με διάφορους τρόπους και η γνωστική ακαμψία με την επαναλαμβανανόμενη εγκατάλειψη της δημιουργίας τρίλιζας για διακοπή της τρίλιζας του αντιπάλου. Για τη μνήμη εργασίας ορίστηκε η επιτυχής ανάκτηση και χρήση πληροφοριών με την αποκάλυψη του κρυμμένου gobbler να ευνοεί τον παίκτη, η ανεπιτυχής ανάκτηση και χρήση πληροφοριών με την αποκάλυψη να ευνοεί τον αντίπαλο και η διατήρηση πληροφοριών στη μνήμη με την ανάκληση της θέσης στο ταμπλό και του μεγέθους του κρυμμένου gobbler.

Εκτέλεση πειράματος

Το πείραμα πραγματοποιήθηκε σε φυσικό για τα παιδιά χώρο και όχι σε εργαστηριακό περιβάλλον, γιατί προσφέρει περισσότερες δυνατότητες γενίκευσης των δεδομένων αλλά πιο δομημένο ως προς τις συνθήκες για τον έλεγχο των εξωτερικών μεταβλητών με στόχο τον αποτελεσματικότερο έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων. (Cohen et al., 2007: 274, 408). Ζητήθηκε η έγκριση των γονέων για βιντεοσκόπηση του παιχνιδιού, εξασφαλίζοντας ταυτόχρονα την ανωνυμία των παιδιών κατά τη λήψη. Πριν την έναρξη του κάθε σετ παιχνιδιού αναφέρονταν οι κανόνες και γινόταν πρακτική επίδειξη αυτών καθώς και τρία παιχνίδια δοκιμής προς εξοικείωση και διατύπωση απορίων.

Ανάλυση των δεδομένων

Μέθοδοι ανάλυσης

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε σε τρία στάδια με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS V23. Οι μέθοδοι που ακολουθήθηκαν ήταν η εκτέλεση παραμετρικών και μη παραμετρικών τεστ ελέγχου τις διαφοράς της μέσης τιμής μεταξύ των κατηγοριών των ποιοτικών μεταβλητών, (t- Test , one way ANOVA) για τις παραμετρικές διαδικασίες και (Man – Whitney U test, Kruskal - Wallis test) για τις μη παραμετρικές. Για τον έλεγχο των υποθέσεων ορίστηκε ως δείκτης στατιστικής σημαντικότητας $p \leq 0.05$ (Field, 2014; 688).

Αποτελέσματα αναλύσεων

Αποτελέσματα 1^{ου} σταδίου ανάλυσης

Στον πίνακα 2 παρουσιάζονται τα μέτρα θέσης και διασποράς του αριθμού των κινήσεων και των νικών σε σχέση με το φύλο του δείγματος με τα αγόρια να υπερέχουν σε σύγκριση με τα κορίτσια ως προς τις δύο μεταβλητές.

	Αγόρια		Κορίτσια	
	Αριθμός κινήσεων	Νίκες	Αριθμός κινήσεων	Νίκες
Μέση τιμή	3,13	,50	3,02	,49
Άθροισμα	282	45	272	44
Τυπική απόκλιση	1,204	,503	1,823	,503
Ελάχιστη τιμή	1	0	2	0
Μέγιστη τιμή	6	1	8	1
Εύρος	5	1	6	1

Πίνακας 2. Μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών νίκες και αριθμός κινήσεων ως προς το φύλο του δείγματος

Ο πίνακας 3 παρουσιάζει τα μέτρα θέσης και διασποράς του αριθμού κινήσεων και των νικών σε σχέση με τα μονόγλωσσα και τα δίγλωσσα παιδιά, στον οποίο καταγράφεται ένα πλεονέκτημα των δίγλωσσων παιδιών του οποίου η σημαντικότητα εξετάζεται στη συνέχεια της ανάλυσης. Τα αποτελέσματα αυτά φανερώνουν ότι τα δίγλωσσα παιδιά έχουν μεγαλύτερο αριθμό νικών και κινήσεων.

	Μονόγλωσσα		Δίγλωσσα	
	Αριθμός κινήσεων	Νίκες	Αριθμός κινήσεων	Νίκες
Μέση τιμή	2,52	,44	3,63	,54
Άθροισμα	227	40	327	49
Τυπική απόκλιση	1,438	,500	1,619	,501
Ελάχιστη τιμή	1	0	2	0
Μέγιστη τιμή	4	1	8	1
Εύρος	3	1	6	1

Πίνακας 3. Μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών νίκες και αριθμός κινήσεων ως προς την ικανότητα διγλωσσίας του δείγματος

Ο πίνακας 4 παρουσιάζει τα μέτρα θέσης και διασποράς του αριθμού των κινήσεων και των νικών σε σχέση με την εμπειρία των παιδιών στα επιτραπέζια παιχνίδια. Τα αποτελέσματα αυτά πληροφορούν για μεγαλύτερο αριθμό νικών και κινήσεων εκτελεστικής λειτουργίας για τα παιδιά που παίζουν σπάνια σε σύγκριση με τις υπόλοιπες δύο κατηγορίες.

	Σπάνια		ΜερικέςΣυχνά φορές			
	Αριθμός κινήσεων	Νίκες	Αριθμός κινήσεων	Νίκες	Αριθμός κινήσεων	Νίκες
Μέση τιμή	3,15	,56	3,14	,43	3,03	,53
Άθροισμα	142	25	233	32	179	32
Τυπική απόκλιση	1,789	,503	1,614	,498	1,356	,503
Ελάχιστη τιμή	1	0	1	0	1	0
Μέγιστη τιμή	8	1	6	1	4	1
Εύρος	7	1	5	1	3	1

Πίνακας 4. Μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών νίκες και αριθμός κινήσεων ως προς την συχνότητα χρήσης επιτραπέζιων παιχνιδιών από τα παιδιά του δείγματος.

Για την επιλογή του κατάλληλου τέστ ελέγχου είναι απαραίτητη η αριθμητική εξέταση της κανονικότητας των μετρήσιμων μεταβλητών, του αριθμού των νικών και του αριθμού των κινήσεων (τεστ των Kolmogorov – Smirnov και

Shapiro – Wilk). Τα αποτελέσματα του πίνακα 5 δείχνουν ότι και οι δύο μεταβλητές δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή αφού για τον αριθμό των κινήσεων απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (K – S = 0.131, d.f. = 178, Sig. < 0.001 και S – W = 0.941, d.f.= 178, Sig. < 0.001) όπως και για των αριθμό των νικών (K – S = 0.344, d.f. = 178, Sig. < 0.001 και S – W = 0.636, d.f. = 178, Sig. < 0.001).

	Kolmogorov- Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
Αριθμός κινήσεων	,131	178	,000	,941	178	,000
Νίκες	,344	178	,000	,636	178	,000

a. Διόρθωση με την μέθοδο του Lilliefors

Πίνακας 5. Αποτελέσματα ελέγχου κανονικότητας των μεταβλητών του αριθμού νικών και του αριθμού των κινήσεων.

Εφόσον οι μετρήσιμες μεταβλητές δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή έγινε χρήση των μη παραμετρικών διαδικασιών Mann – Whitney U test για την εξέταση της στατιστικής σημαντικότητας των παραγόντων που έχουν δύο κατηγορίες και των Kruskal – Wallis test για την εξέταση της σημαντικότητάς παραγόντων που έχουν περισσότερες από δύο κατηγορίες αντί των παραμετρικών t-Test και ANOVA test.

	Αριθμών κινήσεων		**Αριθμός νικών**	
Εξεταζόμενος παράγοντας	**Τιμή στατιστικού**	**Σημαντικότητα**	**Τιμή στατιστικού**	**Σημαντικότητα**
Φύλο	2791	0,001	4005	0,882
Διγλωσσία	2774	< 0,001	3645	0,181
Εμπειρία επιτραπέζιων	0,364	0,833	2400	0,301

Πίνακας 6. Αποτελέσματα ελέγχου σημαντικότητας των παραγόντων Φύλο, Διγλωσσία και Εμπειρία στα επιτραπέζια.

Τα αποτελέσματα αυτά ενημερώνουν για την σημαντικότητα των παραγόντων Φύλο (U = 2791, Sig. = 0.001) και Διγλωσσία (U = 2774, Sig. < 0.001) στον αριθμό των κινήσεων με τα αγόρια και τα δίγλωσσα παιδιά να σημειώνουν καλύτερες επιδόσεις.

Αποτελέσματα 2ου σταδίου ανάλυσης

Στο δεύτερο στάδιο αναλύθηκαν οι επιδόσεις των δύο ομάδων σε πίνακες συχνοτήτων μεταβλητών που χαρακτηρίζουν τον ανασταλτικό έλεγχο, την γνωστική ευελιξία και τη μνήμη εργασίας ανά κατηγορία γλωσσικής ικανότητας και ανα αριθμό παρατηρήσεων. Τα αποτελέσματα του πίνακα 7 πληροφορούν για την υπεροχή των δίγλωσσων (77,93%) σε σχέση με τους μονόγλωσσους (46,43%) ως προς τον αριθμό των κινήσεων εκτελεστικής λειτουργίας που σημείωσαν στο σύνολο των παιχνιδιών. Η υψηλότερη επίδοση για τους δίγλωσσους σημειώνεται στην επιτυχή ανάκτηση και χρήση πληροφοριών (93,3%) και στην ίδια μεταβλητή παρατηρείται και η μεγαλύτερη

διαφορά με τους μονόγλωσσους, με την επίδοσή τους να φτάνει στο 6.6%. Αξίζει να σημειωθεί πως η μικρότερη διαφορά στις επιδόσεις των δύο ομάδων παρατηρείται στη διατήρηση πληροφοριών στη μνήμη με τη διαφορά να κυμαίνεται στο 12.6 %, σε μια μεταβλήτη που ανήκει επίσης στη μνήμη εργασίας.

			Μονόγλωσσο	Δίγλωσσο
Καταστολή διασπαστικού ερεθίσματος	Καμία παρατήρηση	Count	27	8
		Column N %	77,1%	22,9%
	Μια παρατήρηση	Count	8	27
		Column N %	22,9%	77,1%
	Δύο παρατηρήσεις	Count	0	0
		Column N %	0,0%	0,0%
	Τρείς παρατηρήσεις	Count	0	0
		Column N %	0,0%	0,0%
	Τέσσερις παρατηρήσεις	Count	0	0
		Column N %	0,0%	0,0%
Αναστολή κυρίαρχης απάντησης	Καμία παρατήρηση	Count	28	11
		Column N %	71,8%	28,2%
	Μια παρατήρηση	Count	35	38
		Column N %	47,9%	52,1%
	Δύο παρατηρήσεις	Count	12	26
		Column N %	31,6%	68,4%
	Τρείς παρατηρήσεις	Count	4	4
		Column N %	50,0%	50,0%
	Τέσσερις παρατηρήσεις	Count	0	0
		Column N %	0,0%	0,0%
Αλλαγή στρατηγικής	Καμία παρατήρηση	Count	26	11
		Column N %	70,3%	29,7%
	Μια παρατήρηση	Count	16	29
		Column N %	35,6%	64,4%
	Δύο παρατηρήσεις	Count	8	8
		Column N %	50,0%	50,0%
	Τρείς παρατηρήσεις	Count	1	3
		Column N %	25,0%	75,0%
	Τέσσερις παρατηρήσεις	Count	0	0
		Column N %	0,0%	0,0%
Γνωστική ακαμψία	Καμία παρατήρηση	Count	6	27
		Column N %	18,2%	81,8%
	Μια παρατήρηση	Count	29	8
		Column N %	78,4%	21,6%
	Δύο παρατηρήσεις	Count	0	0

		Column N %	0,0%	0,0%
	Τρείς παρατηρήσεις	Count	0	0
		Column N %	0,0%	0,0%
	Τέσσερις παρατηρήσεις	Count	0	0
		Column N %	0,0%	0,0%
Ταχύτητα απόκρισης	Mean		3	3
Πολλαπλή χρήση	Καμία παρατήρηση	Count	47	31
		Column N %	60,3%	39,7%
	Μια παρατήρηση	Count	36	40
		Column N %	47,4%	52,6%
	Δύο παρατηρήσεις	Count	4	14
		Column N %	22,2%	77,8%
	Τρείς παρατηρήσεις	Count	0	2
		Column N %	0,0%	100,0%
	Τέσσερις παρατηρήσεις	Count	0	0
		Column N %	0,0%	0,0%
Επιτυχής ανάκτηση και χρήση πληροφοριών	Καμία παρατήρηση	Count	14	1
		Column N %	93,3%	6,7%
	Μια παρατήρηση	Count	1	14
		Column N %	6,7%	93,3%
	Δύο παρατηρήσεις	Count	0	0
		Column N %	0,0%	0,0%
	Τρείς παρατηρήσεις	Count	0	0
		Column N %	0,0%	0,0%
	Τέσσερις παρατηρήσεις	Count	0	0
		Column N %	0,0%	0,0%
Ανεπιτυχής ανάκτηση και χρήση πληροφοριών	Καμία παρατήρηση	Count	6	15
		Column N %	28,6%	71,4%
	Μια παρατήρηση	Count	15	7
		Column N %	68,2%	31,8%
	Δύο παρατηρήσεις	Count	1	0
		Column N %	100,0%	0,0%
	Τρείς παρατηρήσεις	Count	0	0
		Column N %	0,0%	0,0%
	Τέσσερις παρατηρήσεις	Count	0	0
		Column N %	0,0%	0,0%
Διάτηρηση πληροφοριών στη μνήμη	Καμία παρατήρηση	Count	41	34
		Column N %	54,7%	45,3%
	Μια παρατήρηση	Count	35	34
		Column N %	50,7%	49,3%
	Δύο παρατηρήσεις	Count	6	11

	Column N %	35,3%	64,7%
Τρείς παρατηρήσεις	Count	0	2
	Column N %	0,0%	100,0%
Τέσσερις παρατηρήσεις	Count	0	1
	Column N %	0,0%	100,0%

Πίνακας 6. Πίνακας συχνοτήτων των μεταβλητών που χαρακτηρίζουν τον ανασταλτικό έλεγχο, την γνωστική ευελιξία και την πολλαπλή χρήση ανά κατηγορία γλωσσικής ικανότητας και ανα αριθμό παρατηρήσεων

Αποτελέσματα 3ου σταδίου ανάλυσης

Στο τρίτο στάδιο της ανάλυσης εξετάζονται οι συσχετίσεις του συνόλου των μεταβλητών με την βοήθεια του συντελεστή του Spearman και τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 7. Από το σύνολο των 36 συσχετίσεων 11 είναι στατιστικά σημαντικές, οι οποίες σημειώνονται στον πίνακα και περιγράφουν θετικές ή αρνητικές μέτριες και αδύναμες σχέσεις με μεγαλύτερη τιμή συντελεστή συσχέτισης το ,518 και μικρότερη το ,262, η ερμηνεία των οποίων ακολουθεί στα συμπεράσματα.

		Καταστολή διασπαστικού ερεθίσματος	Αναστολή κυρίαρχης απάντησης	Αλλαγή στρατηγικής	Γνωστική ακαμψία	Ταχύτητα απόκρισης	Πολλαπλή χρήση	Επιτυχής ανάκτηση και χρήση πληροφοριών	Ανεπιτυχής ανάκτηση και χρήση πληροφοριών	Διάτηρηση πληροφοριών στη μνήμη
Καταστολή διασπαστικού ερεθίσματος	rho	1,000	,406	-,171	,100	,452	,407*	.	.	,279
	Sig.	.	,024	,497	,658	,003	,017	.	.	,043
	N	35	31	18	22	27	34	6	4	34
Αναστολή κυρίαρχης απάντησης	rho	,406	1,000	,374	-,208	,273	-,164	-,036	-,173	,379
	Sig.	,024	.	,022	,245	,080	,152	,902	,453	,023
	N	31	79	49	33	42	78	14	21	74
Αλλαγή στρατηγικής	rho	-,171	,374	1,000	,009	,006	,062	-,459	-,072	,262
	Sig.	,497	,022	.	,024	,969	,671	,214	,782	,037
	N	18	49	51	22	28	49	9	17	46
Γνωστική ακαμψία	rho	-,368	-,208	,009	1,000	-,087	,086	-,293	,089	-,411
	Sig.	,022	,245	,969	.	,672	,624	,482	,807	,006
	N	22	33	22	35	26	35	8	10	34
Ταχύτητα απόκρισης	rho	,452	,273	,006	-,087	1,000	,139	.	.	,084
	Sig.	,003	,080	,976	,672	.	,350	.	.	,586
	N	27	42	28	26	48	47	9	13	44
Πολλαπλή χρήση	rho	,407*	-,164	,062	,086	,139	1,000	,518	-0,57	,470**
	Sig.	,017	,152	,671	,624	,350	.	,048	,803	,000
	N	34	78	49	35	47	87	15	22	82
Επιτυχής ανάκτηση και χρήση	rho	.	-,036	-,459	-,293	.	,518	1,000	.	,037
	Sig.	.	,902	,214	,482	.	,048	.	.	,900

πληροφοριών	N	6	14	9	8	9	15	15	5	14
Ανεπιτυχής	rho	.	-,173	-,072	,089	.	-0,57	.	1,000	-,166
ανάκτηση και	Sig.	.	,453	,782	,807	.	,803	.	.	,472
χρήση	N	4	21	17	10	13	22	5	22	21
πληροφοριών										
Διάτηρηση	rho	,279	,379	,262	-,411	,084	,470**	,037	-,166	1,000
πληροφοριών	Sig.	,043	,023	,037	,006	,586	,000	,900	,472	.
στη μνήμη	N	34	74	46	34	44	82	14	21	82

Η περιγραφή του βαθμού συσχέτισης των μεταβλητών με στατιστικά σημαντική διαφορά, πληροφορεί για την ύπαρξη αλληλεπίδρασης μεταξύ ανασταλτικού ελέγχου, μνήμης εργασίας και γνωστικής ευελιξίας. Ενδεικτικά η καταστολή διασπαστικού ερεθίσματος σχετίζεται θετικά σε μέτρια αδύναμο βαθμό με την αναστολή κυρίαρχης απάντησης (rho = 0.406 , Sig. = 0.024) και την πολλαπλή χρήση (rho = 0.407 , Sig. = 0.017) και αδύναμα θετικά με τη διατήρηση πληροφοριών στη μνήμη (rho = 0.279 , Sig. = 0,043).

Συμπεράσματα ανάλυσης δεδομένων

Συμπεράσματα 1ου σταδίου ανάλυσης

Η νίκη επιτυγχάνεται με μεγαλύτερο ή μικρότερο αριθμό κινήσεων εκτελεστικής λειτουργίας ανεξάρτητα από το φύλο ή την ενασχόληση με τα επιτραπέζια παιχνίδια αλλά δεν εξαρτάται από το ποσοστό των κινήσεων αυτών. Ο αριθμός των νικών επομένως δεν αποτελεί δείκτη επίδοσης των ικανότητων εκτελεστικής λειτουργίας. Ο αριθμός των κινήσεων από την άλλη βρέθηκε να σχετίζεται με την διγλωσσία και το φύλο του παίκτη. Οι δίγλωσσοι παίκτες και κυρίως τα αγόρια καταφέρνουν να σημειώνουν υψηλότερα ποσοστά στην ικανότητα ανάλυσης και εστίασης της προσοχής γεγονός που οφείλεται στη συχνότητα επίλυσης προβλήματων επεξεργασίας και χρήσης δύο γλωσσικών κωδίκων στην καθημερινότητά τους (Bialystok, 1999: 637). Η επιλογή μεταξύ δύο γλωσσών απαιτεί την αναστολή και την καταστολή διασπαστικών γλωσσικών ερεθισμάτων, την ανάκληση γλωσσικών ερεθισμάτων, την προσαρμογή στις διαφορετικές γλωσσικές συνθήκες και την αντίληψη πολλών πτυχών ενός δεδομένου (Bialystok & Martin, 2004: 338). Τα χαρακτηριστικά της διγλωσσικής ανάπτυξης επομένως σχετίζονται με τον αριθμό των κινήσεων εκτελεστικής λειτουργίας που σημείωσαν στο σύνολο των παιχνιδιών.

Συμπεράσματα 2ου σταδίου ανάλυσης

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων του 2ου σταδίου καταδεικνύει το πλεονέκτημα των δίγλωσσων στις τρείς εκτελεστικές λειτουργίες και ερμηνεύει τον τρόπο με τον οποίο συμβάλλει η διγλωσσία.

Στην παρούσα έρευνα η υπεροχή των δίγλωσσων στη αναστολή κυρίαρχης απάντησης (90,2%), η διαφοροποίηση των επιδόσεων υπέρ των δίγλωσσων στην καταστολή διασπαστικού ερεθίσματος (77,1% - 22,7%) και τη γνωστική ακαμψία (22,8% - 82,8%), οι μικρές διαφοροποιήσεις μεταξύ των ομάδων στη διατήρηση των πληροφοριών στη μνήμη αλλά ταυτόχρονα η ξεκάθαρη υπεροχή των δίγλωσσων στην επιτυχή ανάκτηση και χρήση πληροφοριών (93,3% - 6,6%) επιβεβαιώνουν και σε άλλες περιπτώσεις έρχονται σε αντίθεση με αποτελέσματα πολύ γνωστών ερευνών. Συγκεκριμένα οι Carlson

και Meltzoff (2008: 294) καταγράφουν επίσης υψηλό βαθμό ανασταλτικού ελέγχου για τους δίγλωσσους αλλά απουσία διαφοροποίησης μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων σε ασκήσεις στις οποίες δεν απαιτείται υψηλή εργασιακή μνήμη. Οι Bialystok, Craik & Luck (2008: 861) και Engel de Abreu (2011: 535) υποστηρίζουν επίσης ότι η μνήμη εργασίας δεν αποτελεί πλεονέκτημα των δίγλωσσων έναντι των μονόγλωσσων ενώ σύμφωνα με τους Bialystok και Cummins (1991: 229) οι καλύτερες επιδόσεις στους δίγλωσσους σημειώνονται επίσης σε ασκήσεις αξιολόγησης της χωρικής μνήμης εργασίας.

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της διγλωσσικής ανάπτυξης δημιουργούν προϋποθέσεις για την ανάπτυξη και βελτίωση των εκτελεστικών λειτουργιών των δίγλωσσων (Green, 1998: 67-68). Την παραπάνω θεώρηση επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας στη βάση της συσχέτισης των χαρακτηριστικών της διγλωσσικής ανάπυξης και των κινήσεων εκτελεστικής λειτουργίας στο παιχνίδι. Αναλυτικότερα η ικανότητα του ανασταλτικού ελέγχου με την επιλογή μεταξύ δύο κανόνων και την καταστολή παραπλανητικών κινήσεων έχει κοινά στοιχεία με την ικανότητα εναλλαγής μεταξύ δύο γλωσσών και την καταστολή διασπαστικών γλωσσικών ερεθισμάτων (Bialystok & Martin, 2004: 326). Επίσης η πολύπλευρη αντίληψη των γλωσσικών αναπαραστάσεων και η προσαρμογή στις αλλαγές των γλωσσικών συνθηκών επικοινωνίας από τους δίγλωσσους ενισχύει την ικανότητα πολλαπλής χρήσης του πιονιού, την προσαρμογή σε νέα δεδομένα και την γρήγορη αλλαγή στρατηγικής (Bialystok & Codd, 1997: 102-103). Τέλος η επίλυση του γλωσσικού ανταγωνισμού από την ενεργή παρουσία και διαθεσιμότητα των δύο γλωσσών βελτιώνει την ικανότητα επικαιροποίησης των κανόνων στη μνήμη για επίλυση του γνωστικού ανταγωνισμού (Bialystok, 2009: 7).

Συμπεράσματα 3ου σταδίου ανάλυσης

Οι συσχετίσεις όπως προκύπτουν από τα αποτελέσματα του 3ου σταδίου καταδεικνύουν τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των εκτελεστικών λειτουργιών, το βαθμό και το είδος της σχέσης που δημιουργείται. Καταγράφεται θετική συσχέτιση του ανασταλτικού ελέγχου και της μνήμης εργασίας κατά την ανάκληση μιας πληροφορίας κατά την οποία απαιτείται αναστολή μιας ενεργής αλλά περιττής πληροφορίας και καταστολή της παρεμβολής διασπαστικών πληροφοριών. Η διαδικασία της ανάκτησης των πληροφοριών ενέχει την ενεργοποίηση του ελέγχου τους (Levy & Anderson, 2002: 303). Η συμμετοχή επίσης της μνήμης εργασίας είναι μεγαλύτερη στην αναστολή κυρίαρχης απάντησης παρά στην καταστολή διασπαστικού ερεθίσματος, θεώρηση που αποτελεί νέο δεδομένο σε σχέση με τη σύνδεση της αυξημένης ικανότητας εργασιακής μνήμης με τις ασκήσεις καταστολής παρεμβολών (Gandolfi, Viterbori, Traverso & Usai, 2014: 381).

Καταγράφεται επίσης η αλληλεπίδραση της μνήμης εργασίας και της γνωστικής ευελιξίας με τη συμμετοχή της εργασιακής μνήμης στην ανάκληση πληροφοριών για την αλλαγή στρατηγικής, τη συμβολή της τόσο στην καταστολή της γνωστικής ακαμψίας με την επικαιροποίηση παλιών και νέων πληροφοριών όσο και στη διατήρηση και ανάκληση των πολύπλευρων πτυχών των δεδομένων. Τα παραπάνω στοιχεία ενισχύουν τη θεώρηση της μνήμης εργασίας ως καλό προογνωστικό παράγοντα για την επίδοση της γνωστικής ευελιξίας (Blakey, Visser, Carroll, 2016: 523).

Καταδεικνύεται τέλος η συμμετοχή του ανασταλτικού έλεγχου στην ικανότητα της γνωστικής ευελιξίας με την επιλογή των κατάλληλων δεδομένων και την απόρριψη των ασύμβατων στην αλλαγή στρατηγικής και στην προσαρμογή στα νέα δεδομένα του παιχνιδιού και με την καταστολή των ερεθισμάτων που εμποδίζουν τη δημιουργία τρίλιζας στην ταχύτητα αντίληψης των δεδομένων για τη δημιουργία της. Περιγράφονται και επιβεβαιώνονται και οι δύο τρόποι συμμετοχής του ανασταλτικού ελέγχου με την αλλαγή εστίασης της προσοχής και με την καταστολή διασπαστικής πληροφορίας (Diamond et al, 2005: 707).

Τέλος η πολυπλοκότητα και η συνθετότητα της γνωστικής ευελιξίας αποδεικνύεται από την ταυτόχρονη αλληλεπίδραση με τον ανασταλτικό έλεγχο και τη μνήμη εργασίας. Η γνωστική ευελιξία απαιτεί την ενεργοποίηση του ανασταλτικού ελέγχου για την επιτυχή εναλλαγή κινήσεων, η οποία χρειάζεται τη συνδρομή της μνήμης εργασίας για την επιλογή της καταλληλότερης κίνησης. Η ταχύτητα και η ακρίβεια της εναλλαγής κανόνων και ερεθισμάτων απαιτεί τη συμμετοχή του ανασταλτικού ελέγχου και της μνήμης εργασίας (Kail & Hall, 1994: 949).

Η συμβολή της έρευνας – Μελλοντικές προτάσεις

Η επίτευξη του σκοπού της έρευνας ταυτίζεται με τη συμβολή της παρούσας εργασίας στο πεδίο της έρευνας και της εκπαίδευσης δεδομένου ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί το εργαλείο τόσο από ερευνητές όσο και από εκπαιδευτικούς. Η εφαρμογή ενός και μόνο εργαλείου αξιολόγησης δίνει τη δυνατότητα ταυτόχρονης μέτρησης των τριών εκτελεστικών λειτουργιών και επιτρέπει την ευκολότερη εξέταση του βαθμού συσχέτισής τους. Η εναλλακτική προσέγγιση του τρόπου αξιολόγησης των εκτελεστικών λειτουργιών συμβάλλει στην κάλυψη αδυναμιών μια σειράς τέστ που εφαρμόζονται σε περιβάλλον εργαστηρίου, όπως τα Dimensional Change Sort Cart, Flexible Induction of Meaning – Objects, Flexible Induction of Meaning – Animates και το Automated Working Memory Assessment, τα οποία αξιολογούν αντίστοιχα τον ανασταλτικό έλεγχο, τη γνωστική ευελιξία και τη μνήμη εργασίας. Η χρήση ενός και μόνου εργαλείου αξιολόγησης συμβάλλει στη μείωση του χρόνου συγκέντρωσης των δεδομένων και τον περιορισμό του κίνδυνου ιδιοσυγκρασιακών λαθών λόγω της χρήσης χωριστών εργαλείων, τα οποία ακολουθούν διαφορετικό τρόπο αξιολόγησης των αποτελεσμάτων (Deak & Wiseheart, 2015: 48). Περιορίζονται επίσης τα διλήμματα σχετικά με τη επιλογή του καταλληλότερου εργαλείου για τη μέτρηση των εκτελεστικών λειτουργιών λόγω της χρήσης των ίδιων τέστ για την αξιολόγηση διαφορετικών γνωστικών ικανοτήτων (Zelazo, 2006: 297). Εξαλείφονται επίσης αδυναμίες όπως η προετοίμασία αποκρίσεων λόγω της επανάληψης των δοκιμών σε δύο φάσεις αλλα και η απουσία ανατροφοδότησης για την επίδοση των παιδιών (Kloo & Perner, 2005: 48, 50).

Η χρήση επίσης ενός επιτραπέζιου παιχνιδιού ως εργαλείο μέτρησης των εκτελεστικών ικανοτήτων δημιουργεί μια σημαντική νέα οπτική στη χρησιμότητα του ως προς την αποκωδικοποίηση των εκτελεστικών λειτουργιών. Η αποδεδειγμένη συμβολή των επιτραπέζιων παιχνιδιών στην ανάπτυξη του ανασταλτικού ελέγχου, της μνήμης εργασίας και της γνωστικής ευελιξίας αποτελεί τη βάση της προέκτασης της αξιοποίησής τους και στον τομέα της αξιολόγησης (Center on the Developing Child, 2014: 8).

Η επιλογή του παιχνιδιού Gobblet Gobblers ως το καταλληλότερο να μετατραπεί ευκολότερα σε εργαλείο αξιολόγησης λόγω των βοηθητικών

κανόνων και των δυνατότητων που προσφέρει συμβάλλει στην εξέλιξη παλιότερων ερευνών όπως αυτή των Crowley & Sigler (1993), οι οποίοι μετέτρεψαν το παιχνίδι tic-tac-toe, γνωστό ως τρίλιζα, σε εργαλείο μέτρησης της ευελιξίας των στρατηγικών κινήσεων που αναπτύσουν κατά το παιχνίδι παιδιά προσχολικής ηλικίας. Το Gobblet Gobblers αποτελεί την πιο σύγχρονη και εμπλουτισμένη εκδοχή της τρίλιζας, πρσφέροντας δυνατότητες για περισσότερες στρατηγικές κινήσεις σχετικές με τις τρείς ταυτόχρονα εκτελεστικές λειτουργίες.

Σε μελλοντική έρευνα η αξιολόγηση και άλλων δίγλωσσων πληθυσμών θα συνέβαλε σημαντικά στη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Επίσης η μετατροπή του επιτραπέζιου παιχνιδιού σε ηλεκτρονική προσομοίωση με λογισμικό που θα καταμετρά τις κινήσεις των παικτών μπορεί να εξασφαλίσει μεγαλύτερη αντικειμενικότητα και αξιοπιστία στη συλλογή των δεδομένων ανεξάρτητα από τον ερευνητή που διεξάγει το πείραμα αλλά και τη δυνατότητα για εξέταση της επιρροής των επιδόσεων από τον τύπο του εργαλείου αξιολόγησης των εκτελεστικών λειτουργιών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Bialystok, E. (1999). Cognitive complexity and attentional control in the bilingual mind. *Child Development*, 70, 636–644.

Bialystok, E. (2009). Bilingualism: The good, the bad, the indifferent. *Bilingualism: Language and cognition*, 12, 3-11.

Bialystok, E., & Codd, J. (1997). Cardinal limits: Evidence from language awareness and bilingualism for developing concepts of number. *Cognitive Development,* 12, 85-106.

Bialystok, E., Craik, F., & Luk, G. (2008). Cognitive control and lexical access in younger and older bilinguals. *Journal of Experimental Psychology. Learning. Memory and Cognition,* 34, 859–873.

Bialystok, E & Cummins, J. (1991). Language, cognition, and education of bilingual children. In E. Bialystok (Ed), *Language Processing in Bilingual Children* (pp 222–232). London: Cambridge University Press.

Bialystok, E., & Martin, M.M., (2004). Attention and inhibition in bilingual children: evidence from the dimensional change card sort task. *Developmental Science,* 7, 325-339.

Blakey, E., Visser, E., & Carroll, D. (2016). Different executive functions support different kind of cognitive flexibility: Evidence from 2-, 3-, and 4- year-olds. *Child Development,* 87,513-526.

Carlson, S.M., & Meltzoff, A.N. (2008). Bilingual experience and executive functioning in young children. *Developmental Science,* 1, 282-298.

Center on the Developing Child. (2011). *Building the Brain's Air Traffic Control System*, Harvard University, 11, 1-17, (Διαθέσιμο: http://developingchild.harvard.edu/wp-content/uploads/2011/05/How-Early-Experiences-Shape-the-Development-of-Executive-Function.pdf, προσπελάστηκε στις 15/3/2017).

Center on the Developing Child. (2014). *Enhancing and Practicing Executive Function Skills with Children from Infancy to Adolescence*, Harvard University, 1-16,(Διαθέσιμο:https://children.wi.gov/Documents/Harvard%20Parenting%20Resource.pdf, προσπελάστηκε στις 16/3/2017).

Cohen, L., Manion, L., & Morrison K. (2007). *Research Methods in Education*. London: Routledge/Falmer.

Crowley, K., & Sigler, R. (1993). Flexible strategy use in young children's tic-tac-toe. *Cognitive Science*, 17, 531-561.

Deak, G., & Wiseheart, M. (2015). Cognitive flexibility in young children: General or task specific capacity. *Journal of Experimental Child Psychology*, 183, 31-53.

Deak, G.O. (2003). The development of cognitive flexibility and language abilities. *Advances in Child Development and Behavior*, 31, 271-327.

Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Phycology*, 64,135-168.

Diamond, A., Carlson, A., & Beck, D. (2005). Preschool children's performance in task switching on the Dimensional Change Card Sort: Separating dimensions aids the ability to switch. *Developmental Neurophysiology,* 28, 689-729.

Engel de Abreu, P. (2011). Working memory in multilingual children: Is there a bilingual effect. *Memory,* 19, 529–537.

Espy, A., Kaufmann, P., Glisky, M., & McDiarmid, M. (2001). New procedures to assess executive functions in preschool children. *The clinical neuropsychologist,* 15, 46-58.

Espy, K. (2004). Using developmental, cognitive and neuroscience approaches to understand executive function in young children. *The clinical neuropsychologist,* 26, 379-384.

Field, A. (2014). *Discovering Statistics using SPSS.* London: Sage.

Gandolfi, E., Viterbori, E., Traverso, L., & Usai, M.C. (2014). Inhibitory processes in toddlers: a latent variable approach. *Frontiers in Phycology,* 5, 381.

Green, D.W. (1998). Mental control of the bilingual lexico-semantic system. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1, 67–81.

Henry, L., & Bettenay, C. (2010). The assessment of executive functioning in children. *Child and Adolescent Mental Health*, 15,110-119.

Just, M.A., & Carpenter, P.A. (1992). A capacity theory of comprehension: Individual differences in working memory. *Psychological Review*, 98, 122–149.

Kail, R., & Hall, L.K., (1994). Processing speed, naming speed, and reading. *Developmental Psychology*, 30, 949–954.

Kloo, D., & Perner, J. (2005). Disentangling dimensions in the dimensional change cart-sorting task. *Developmental Science,* 8, 44-56.

Kuhl, P.K (2007). In speech learning 'gated' by the social brain. *Developmental Science,* 10, 110-120.

Levy, B., & Anderson, M. (2002). Inhibitory processes and the control of memory retrieval. *Trends in Cognitive Sciences*, 6, 299-305.

Rennie, D., Bull, R., & Diamond, A. (2004). Executive Functioning in Preschoolers: Reducing the Inhibitory Demands of the DCCS task. *Developmental Neuropsychology,* 26, 423-443.

Verma, G.K., & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Willoughby, M., Wirth, R., & Blair, C. (2011). Contributions of Modern measurement theory to measuring executive function in early child: An empirical demonstration. *Journal of Experimental child psychology*, 108, 414-435.

Zelazo, P.D., Müller, U., Frye, D., & Marcovitch, S. (2003). The development of executive function in early childhood. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 68, 7–137.

Zelazo, P.D. (2006). The Dimensional Change Card Sort (DCCS): A method of assessing executive function in children. *Nature Protocols*, 1,297-301.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΜΝΗΜΟΝΙΚΩΝ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΚΤΗΣΗ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ: ΕΝΑ ΠΛΑΙΣΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΓΙΑ ΜΟΝΟΓΛΩΣΣΟΥΣ ΚΑΙ ΔΙΓΛΩΣΣΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Ελένη Ραχανιώτη

Υποψήφια διδάκτορας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

rachanioti@gmail.com

Ελένη Γρίβα

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

egriva@uowm.gr

Αναστασία Αλευριάδου

Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

alevriadou@uowm.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση των δυσκολιών και των στρατηγικών πρόσκτησης λεξιλογίου που υιοθετούν μονόγλωσσοι και δίγλωσσοι μαθητές της Ε και Στ τάξης δημοτικών σχολείων της Θεσσαλονίκης κατά την αναγνωστική διαδικασία, καθώς και η δημιουργία ενός πλαισίου ενίσχυσης στρατηγικών με διαφοροποιημένες δραστηριότητες. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν: α) ένα ερωτηματολόγιο καταγραφής του προφίλ των μαθητών, των δυσκολιών και των αναγκών τους, β) η μέθοδος της προφορικής εξωτερίκευσης και οι ανασκοπικές συνεντεύξεις. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης μελέτης, που συνάδουν με ευρήματα προγενέστερων ερευνών και καταδεικνύουν ότι οι μαθητές, είτε μονόγλωσσοι ή δίγλωσσοι, με δυσκολίες μάθησης δεν τα καταφέρνουν να αναπτύξουν ή να χρησιμοποιήσουν στρατηγικές επανάληψης, οδήγησαν στη σύνταξη ενός πλαισίου διδασκαλίας.Το συγκεκριμένο πλαίσιο στοχεύει στην εξάσκηση των μαθητών του δημοτικού σχολείου στις μνημονικές στρατηγικές κατά την ανάγνωση διάφορων κειμένων με απώτερο σκοπό την διευκόλυνση της πρόσκτησης και απομνημόνευσης λεξιλογίου, όχι μόνο «αποπλαισιωμένα», αλλά μέσα από την αναγνωστική διαδικασία.

Λέξεις κλειδιά: Πρόσκτηση λεξιλογίου, μνημονικές στρατηγικές, διαδικασία ανάγνωσης, μονόγλωσσοι μαθητές, δίγλωσσοι μαθητές.

Abstract

The present study aimed at recording the vocabulary strategies employed by Greek students and bilingual immigrants, who attended the 5th and 6th grade of primary schools in Thessaloniki, in an integrated text-based framework, as well as creating a differentiated framework for practicing strategies.Qualitative and quantitative techniques were used for data collection: a) an instrument for recording students' profiles and their difficulties in acquiring vocabulary and memorizing a text b) 'think aloud' protocols and retrospective interviews. The results of this study, that are in line with findings of previous studies and reveal that either monolingual or bilingual students with learning difficulties often fail to develop or use repetitive strategies, have helped us create a strategy instruction framework. This framework attempts to make primary school students practice memory strategies when reading various texts aiming to facilitate vocabulary acquisition through a holistic process of vocabulary acquisition in an integrated memory-based text framework.

Keywords: Vocabulary acquisition, memory strategies, reading process, monolingual students, bilingual students, primary education.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι στρατηγικές γλωσσικής πρόσκτησης/εκμάθησης περιγράφονται είτε ως «νοερές διεργασίες, αλλά και ως σχεδιασμός και οργάνωση συγκεκριμένων νοητικών χειρισμών που χρησιμοποιούν οι μαθητές για να διευκολύνουν την απόκτηση, αποθήκευση, ανάκτηση και χρήση πληροφοριών» (Wenden & Rubin, 1987:19) ή ως «σκέψεις που βοηθούν στη κατανόηση και απομνημόνευση νέων πληροφοριών» (Richards & Platt, 1992 στο Griva, Chostelidou & Tsakiridou, 2011). Αυτοί οι νοητικοί χειρισμοί επεξεργασίας των πληροφοριών στοχεύουν είτε στο μετασχηματισμό της εισαγόμενης πληροφορίας σε γνώση ή στην απομνημόνευση και ανάκληση της. Οι μνημονικές στρατηγικές, στο πλαίσιο της πρόσκτησης/εκμάθησης μιας γλώσσας, βοηθούν τους μαθητές να συνδέσουν νοερά ένα νέο λεξιλογικό στοιχείο με μία εικόνα ή λέξη, με την οποία οι μαθητές είναι ήδη εξοικειωμένοι (Oxford, 2001; Schmitt 1997).

Στη διεθνή βιβλιογραφία συναντούμε διάφορους ορισμούς για τις μνημονικές στρατηγικές, όπως μνημονικές τεχνικές, στρατηγικές απομνημόνευσης, μνημοτεχνικοί κανόνες ή μέθοδοι (e.g. Ahmed, 1989; Schmitt, 1997). Μια μνημονική στρατηγική μπορεί να οριστεί ευρέως ως οποιαδήποτε νοερή διεργασία που υποκινείται σκόπιμα για την επίτευξη της αποθήκευσης πληροφοριών και τη συνειδητή ανάκλησή τους. Με τη βοήθεια διαφόρων μνημονικών σχεδιασμών, οι πληροφορίες οργανώνονται, μετασχηματίζονται ή διατηρούνται με τέτοιο τρόπο, ώστε να εξασφαλίζεται η πιο αποτελεσματική χρήση της χωρητικότητας του μνημονικού συστήματος.

Οι μνημονικές στρατηγικές συμπεριλαμβάνονται στις δύο πιο γνωστές ταξινομίες στρατηγικών εκμάθησης λεξιλογίου. Οι O'Malley και Chamot

(1990) εντάσσουν τις μνημονικές στρατηγικές μεταξύ των γνωστικών στρατηγικών, οι οποίες χρησιμοποιούνται για την πρόσκτηση, αποθήκευση, ανάκληση και χρήση γλωσσικών πληροφοριών (στο Pineda, 2010). Η Oxford (1990) προσδιορίζει τις μνημονικές στρατηγικές μνήμης ως μια υποκατηγορία των άμεσων στρατηγικών, και τις διακρίνει από τις γνωστικές. Οι Gu και Johnson (1996) ταξινομούν τις στρατηγικές εκμάθησης λεξιλογίου σε τέσσερις κατηγορίες: τις μεταγνωστικές, τις γνωστικές, τις μνημονικές και τις στρατηγικές ενεργοποίησης. Ο Schmitt (1997), ταξινομώντας τις στρατηγικές πρόσκτησης λεξιλογίου σε προσδιοριστικές, κοινωνικές, μνημονικές, γνωστικές και μεταγνωστικές, αποφάσισε να εντάξει αυτές που απαιτούν πολύπλοκη και λεπτομερή νοητική επεξεργασία στην κατηγορία των μνημονικών στρατηγικών.

Οι προφορικές και γραπτές επαναλήψεις εμφανίζονται ως οι δύο πιο κοινοί τρόποι, τους οποίους οι μαθητές χρησιμοποιούν, για την εκμάθηση λεξιλογίου (Gairns & Redman, 1986; Schmitt 1997). Συνήθως οι καλοί μαθητές χρησιμοποιούν μια ευρεία ποικιλία στρατηγικών, οργανώνουν το πώς θα μάθουν το νέο λεξιλόγιο, αναθεωρούν, κάνουν εξάσκηση και γνωρίζουν τις σημασιολογικές σχέσεις μεταξύ των νέων λέξεων και αυτών που έχουν ήδη μάθει. Δηλαδή, έχουν επίγνωση της εκμάθησής τους και αποφασίζουν πως θα την οργανώσουν και ρυθμίσουν. Οι αδύνατοι μαθητές γενικά στερούνται αυτής της επίγνωσης και του ελέγχου αυτορρύθμισης (Sanaoui, 1995).

Πολλές μελέτες έχουν καταδείξει ότι η επανάληψη βελτιώνει σημαντικά τη διατήρηση των πληροφοριών στο μνημονικό σύστημα των μαθητών, με και χωρίς δυσκολίες μάθησης (Klingberg et al, 2002).Τουλάχιστον σε ό, τι αφορά στη διατήρηση στη βραχύχρονη μνήμη, οι στρατηγικές επανάληψης έχουν συχνά αποδειχθεί ότι είναι πιο αποτελεσματικές από ό,τι οι πιο πολύπλοκες μνημονικές στρατηγικές (Turley-Ames & Whitfield, 2003).

Σε οργανωμένα πλαίσια διδασκαλίας και εφαρμογής μνημονικών στρατηγικών που στοχεύουν στην εξάσκηση της κωδικοποίησης εφαρμόζονται συγκεκριμένες πρακτικές, όπως της ομαδοποίησης στοιχείων (St Clair-Thompson, et.al., 2010), της δημιουργίας μιας ιστορίας με συγκεκριμένες λέξεις (McNamara & Scott, 2001), της χρήσης εικόνων (Carretti, Borella & De Beni, 2007) και της προφορικής επανάληψης (Turley-Ames & Whitfield, 2003).

Η έρευνα

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 23 μονόγλωσσοι μαθητές της πλειονοτικής κουλτούρας και 17 δίγλωσσοι μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία (Αλβανικής καταγωγής), από 5 τμήματα της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης τριών δημοτικών σχολείων της Ανατολικής Θεσσαλονίκης (πίνακας1). Τα κριτήρια επιλογής των συμμετεχόντων ήταν τα εξής:

- Οι δίγλωσσοι μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία να είναι μόνο Αλβανικής καταγωγής.
- Οι μαθητές πλειονοτικής κουλτούρας και οι δίγλωσσοι μαθητές να μην έχουν διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών από ΚΕΔΔΥ είτε άλλο επίσημο κρατικό διαγνωστικό φορέα.

Το επίπεδο γλωσσικής επάρκειας των συμμετεχόντων αποτυπώνεται στον πίνακα 2.

Τάξη	***Σύνολο μαθητών***	***Μαθητές πλειονοτικής κουλτούρας***	***Μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία***
Ε΄ τάξη	22	12	10
ΣΤ΄ τάξη	18	11	7
Σύνολο μαθητών	40	23	17

Πίνακας 1. Η σύνθεση του δείγματος

Επίπεδο γλωσσικής ικανότητας	***Συχνότητα***
Χαμηλό επίπεδο: 6.0-7.0	8
Μεσαίο επίπεδο: 8.0- 9.0	18
Υψηλό επίπεδο: 9.5- 10.0	14

Πίνακας 2. Επίπεδο γλωσσικής επάρκειας των συμμετεχόντων

Ερευνητικό εργαλείο

Για τις ανάγκες της συγκεκριμένης μελέτης επιλέχθηκαν ως βασικά ερευνητικά εργαλεία τα εξής: α) Ένα εργαλείο καταγραφής του προφίλ των μαθητών και διερεύνησης των μνημονικών δυσκολιών κατά την πρόσκτηση λεξιλογίου και την απομνημόνευση κειμένου (ερωτηματολόγιο καταγραφής του προφιλ των μαθητών). β) Η διαδικασία «προφορικής εξωτερίκευσης» σε συνδυασμό με «ανασκοπικές συνεντεύξεις» για τη διερεύνηση και καταγραφή των μνημονικών στρατηγικών των συμμετεχόντων.

Διαδικασία

Η έρευνα υλοποιήθηκε μέσα από δύο κύρια στάδια.

Στο πρώτο στάδιο δόθηκε στους μαθητές ατομικά το *ερωτηματολόγιο καταγραφής του προφίλ των μαθητών και διερεύνησης των μνημονικών*

δυσκολιών με σκοπό τη συλλογή α) δημογραφικών στοιχείων και β) δεδομένων που αφορούσαν τις δυσκολίες που συναντούσαν κατά τη πρόσκτηση του λεξιλογίου και την απομνημόνευση ενός κειμένου, καθώς και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούσαν για την αντιμετώπιση τους.

Στο δεύτερο στάδιο, αξιοποιήθηκε η μέθοδος της «προφορικής εξωτερίκευσης» (Ericsson & Simon, 1999; Pressley & Afflerbach, 1995) και των «ανασκοπικών συνεντεύξεων» για να διερευνηθούν και να καταγραφούν τόσο οι μνημονικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι μαθητές, όσο και οι διεργασίες αφομοίωσης λεξιλογίου και πληροφοριών κειμένου σε ένα ενιαίο πλαίσιο.

Αρχικά δόθηκε σε κάθε μαθητή ατομικά μία λίστα εννιά (9) λέξεων, οι οποίες παρείχαν τη δυνατότητα σημασιολογικής ομαδοποίησης σε τριάδες και οι πέντε (5) από αυτές συνοδεύονταν από εικόνες. Ζητήθηκε από τον μαθητή να διαβάσει τις λέξεις, να τις απομνημονεύσει και όταν ήταν έτοιμος/η, να τις ανακαλέσει. Αμέσως μετά κλήθηκε να εκφράσει τον τρόπο απομνημόνευσης των λέξεων, τις δυσκολίες που συναντούσε, καθώς και τις μνημονικές στρατηγικές που χρησιμοποίησε. Ακολούθησε η ανασκοπική συνέντευξη.

Αμέσως μετά, σε κάθε μαθητή δόθηκε ατομικά ένα πληροφοριακό - ενημερωτικό κείμενο στην ελληνική γλώσσα (176 λέξεων), το οποίο συνοδευόταν και από δύο σχετικές εικόνες. Ζητήθηκε από κάθε μαθητή να διαβάσει το κείμενο, να το απομνημονεύσει και όταν ήταν έτοιμος/η, να το ανακαλέσει. Μετά κλήθηκε να εκφράσει τον τρόπο σκέψης του/της, τον τρόπο απομνημόνευσης του κειμένου, τις δυσκολίες που συνάντησε, καθώς και τις μνημονικές στρατηγικές που χρησιμοποίησε. Ακολουθούσε ατομική «ανασκοπική συνέντευξη» και ο μαθητής απαντούσε σε περαιτέρω διευκρινιστικές ερωτήσεις σχετικά με τον τρόπο που ‘αντιμετώπισε’ το συγκεκριμένο κείμενο που έπρεπε να απομνημόνευσε. Η όλη διαδικασία μαγνητοφωνήθηκε.

Ανάλυση δεδομένων

Για τα δεδομένα της μελέτης αξιοποιήθηκαν ποιοτικές και ποσοτικές τεχνικές ανάλυσης. Κατά την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων του προφίλ των συμμετεχόντων και των μνημονικών δυσκολιών εντοπίστηκαν χαρακτηριστικές λέξεις, φράσεις και προτάσεις από τις οποίες προέκυψε ένας αριθμός κωδικών που φέρουν αντίστοιχους λειτουργικούς ορισμούς, Στη συνέχεια ομαδοποιήθηκαν σε δύο συγκεκριμένες κατηγορίες, οι οποίες εντάχθηκαν σε έναν ευρύτερο θεματικό άξονα (Miles & Huberman, 1994).

Κατά την ποιοτική ανάλυση των πρωτοκόλλων της προφορικής εξωτερίκευσης εντοπίστηκαν χαρακτηριστικές λέξεις, φράσεις και προτάσεις από τις οποίες προέκυψε συγκεκριμένος αριθμός στρατηγικών, που ομαδοποιήθηκαν σε κατηγορίες και αυτές εντάχθηκαν σε τέσσερις (4) ευρύτερους θεματικούς άξονες, σύμφωνα με το σκοπό για τον οποίο χρησιμοποιήθηκαν.

Για την ποσοτική ανάλυση των δεδομένων, οι στρατηγικές μετατράπηκαν σε κατηγορικές μεταβλητές και κωδικοποιήθηκαν με 1, στην περίπτωση που ο μαθητής χρησιμοποιούσε τη στρατηγική, και 0, στην περίπτωση που δεν τη χρησιμοποιούσε. Καταγράφηκαν συχνότητες και ποσοστά για όλες τις στρατηγικές, σε όλες τις θεματικές ενότητες και κατηγορίες.

Αποτελέσματα

Αποτελέσματα από την ποιοτική ανάλυση του ερωτηματολογίου

Από την ποιοτική ανάλυση των ερωτηματολογίων προέκυψαν είκοσι πέντε (25) κωδικοί που ομαδοποιήθηκαν σε δύο (2) κατηγορίες, οι οποίες στη συνέχεια εντάχτηκαν σε ένα βασικό θεματικό άξονα.

Δυσκολίες στη πρόσκτηση λεξιλογίου και στην απομνημόνευση κειμένου.

Σε μικροεπίπεδο, ένα σχετικά μεγάλο ποσοστό των μονόγλωσσων μαθητών και οι μισοί από τους δίγλωσσους μαθητές ανέφεραν δυσκολίες στην ορθογραφία κατά τη πρόσκτηση λεξιλογίου: *«Με δυσκολεύει η ορθογραφία, να βάλω το κατάλληλο ι, ε, ο.....γιατί έχει πολλά ι και δεν τα θυμάμαι»* (δίγλωσσος μαθητής 3) και ένας άλλος μαθητής αναφέρει: *«Οι καινούργιες λέξεις, δεν μπορώ να τις γράψω καλά.....δεν θυμάμαι πώς γράφονται»* (δίγλωσσος μαθητής 14), ενώ ένας άλλος δηλώνει: *«η ορθογραφία....υπάρχουν πολλές λέξεις και δεν μπορώ να τις θυμάμαι όλες..... κάποιες είναι άγνωστες»* (μονόγλωσσος μαθητής 34).

Ένα μικρό ποσοστό των μονόγλωσσων μαθητών, αλλά και το ίδιο ποσοστό των δίγλωσσων ανέφεραν ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες με τις άγνωστες λέξεις του κειμένου, οι οποίες δυσχεραίνουν την κατανόηση και κατά συνέπεια και την απομνημόνευση: *«Όταν μια άγνωστη λέξη είναι σε μια πρόταση.....μου μπλοκάρει τη πρόταση και δεν μπορώ να τη καταλάβω»(*δίγλωσση μαθήτρια 4) ή «*Όταν συναντώ μια λέξη που δεν ξέρω, ρωτώ τη μαμά ή το μπαμπά, γιατί αλλιώς δεν μπορώ να το μάθω το μάθημα»* (μονόγλωσσος μαθητής 31) (πίνακας 3).

Στο μακροεπίπεδο, το ίδιο ποσοστό των μονόγλωσσων και των δίγλωσσων μαθητών ανέφεραν δυσκολίες στην απομνημόνευση των άγνωστων πληροφοριών, στις οποίες δίνουν προτεραιότητα ως προς την εκμάθηση. Ένας μαθητής σχολίασε: *«Όταν διαβάζω και δεν ξέρω κάτι, ρωτώ τον μπαμπά μου. Πρώτα μαθαίνω αυτά που δεν ξέρω.... και μετά τα γνωστά »* (μονόγλωσσος μαθητής 24) και μία άλλη μαθήτρια ανέφερε: *«Όταν διαβάζω κάτι που δεν ξέρω, προσπαθώ να το αναλύσω, να δώ τι λέει καλύτερα, να καταλάβω το νόημα, να πάω στον υπολογιστή να βρώ κι άλλες πληροφορίες»* (δίγλωσση μαθήτρια 6).

Δυσκολίες στην απομνημόνευση λεξιλογίου (Μικροεπίπεδο)		
ΔΥΣΚΟΡΘ=Δυσκολίες στην ορθογραφία	N=8 (40%)	N=11 (55%)
ΑΠΑΝΑΚΛΕΞ=Αποθήκευση και ανάκληση λέξεων	N=1 (5%)	N=2 (10%)
ΑΓΝΛΕΞ=Δυσκολίες στην κατανόηση άγνωστων λέξεων	N=3 (15%)	N=3 (15%)
ΠΡΑΓΝΛΕΞ= Δυσκολίες στην προφορά άγνωστων λέξεων	N=1(5%)	N=1 (5%)
ΔΥΣΚΧΡΗ=Δυσκολίες στους χρόνους ρημάτων	N=4 (20%)	N=4 (20%)
ΔΥΚΛΕΠΙΘ= Δυσκολίες στην κλίση επιθέτων	N=1 (5%)	N=2 (10%)
ΔΥΚΛΟΥΣ= Δυσκολίες στην κλίση ουσιαστικών		N=3 (15%)
ΔΥΑΝΤΕΠΙΡ= Δυσκολίες στις αντωνυμίες και επιρρήματα		N=2 (10%)
Δυσκολίες στην απομνημόνευση κειμένου(Μακροεπίπεδο)		
ΕΝΣΗΜΠΛ= Εντοπισμός σημαντικών πληροφοριών	N=1(5%)	N=1(5%)
ΑΠΑΝΑΚΠΛ= Αποθήκευση και ανάκληση πληροφοριών	N=1 (5%)	N=1 (5%)
ΤΗΡΣΠΛΗΡ= Τήρηση της σειράς των πληροφοριών	N=1 (5%)	N=3 (15%)
ΑΓΝΠΛΗΡ= Απομνημόνευση/κατανόηση νέων πληροφοριών του κειμένου	N=5 (25%)	N=8 (40%)
ΠΑΡΠΛΑΝΑ= Παράφραση πληροφοριών κατά την ανάκληση	N=1 (5%)	N=3 (15%)
ΑΠΝΗΜΟΝ=Απομνημόνευση ημερομηνιών, ονομάτων, χωρών		N=1 (5%)
ΚΑΤΕΚΚΕΙΜ=κατανόηση και απομνημόνευση εκτεταμένου κειμένου		N=6 (30%)

Πίνακας 3. Συχνότητες και ποσοστά σε σχέση με τις δυσκολίες στην πρόσκτηση/απομνημόνευση λεξιλογίου και κειμένου

Αποτελέσματα από τη διαδικασία της «προφορικής εξωτερίκευσης»

Οι στρατηγικές που καταγράφηκαν σε μακροεπίπεδο και μικροεπίπεδο, κατά τη διαδικασία της προφορικής εξωτερίκευσης, εντάχθηκαν σε δέκα τρείς (13) κατηγορίες, οι οποίες στη συνέχεια ομαδοποιήθηκαν σε 4 άξονες:

- Διερευνητικές-Προπαρασκευαστικές Στρατηγικές.
- Στρατηγικές Διαχείρισης/Επεξεργασίας Κειμένου.
- Στρατηγικές Αφομοίωσης των Πληροφοριών του Κειμένου.
- Επαληθευτικές Στρατηγικές (Rachanioti, Griva & Alevriadou, 2017).

Στρατηγικές Διαχείρισης/Επεξεργασίας Κειμένου

Αναφορικά με τις στρατηγικές διαχείρισης του κειμένου σε *μικροεπίπεδο* **(**πίνακας 4), η στρατηγική η οποία κυριαρχεί και στις δύο ομάδες σχετίζεται με την απόφαση που παίρνουν οι μαθητές για το εάν θα μάθουν όλες τις λέξεις μαζί ή θα τις χωρίσουν σε ομάδες. Η συγκεκριμένη στρατηγική χρησιμοποιείται από το μισό ποσοστό των μονόγλωσσων μαθητών και λίγο μικρότερο ποσοστό των δίγλωσσων μαθητών. Ένας δίγλωσσος μαθητής αναφέρει: *«Αποφασίζω να μάθω όλες τις λέξεις μαζί αν δεν είναι πολλές..... ή εάν είναι περισσότερες θα τις χωρίσω σε ομάδες»*(μαθητής 9).

Στην κατηγορία της *ομαδοποίησης και των συνδέσεων,* αναδεικνύονται δύο στρατηγικές που χρησιμοποιούνται με μεγάλη συχνότητα: α) η στρατηγική της ομαδοποίησης των λέξεων προς απομνημόνευση που χρησιμοποιείται από το μισό ποσοστό των συμμετεχόντων μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών Συγκεκριμένα ένας μαθητής αναφέρει: *«Μαθαίνω τις λέξεις σε ομάδες ..... είναι πιο εύκολο να τις απομνημονεύσω έτσι»* (μονόγλωσσος μαθητής 9). β) η στρατηγική της νοερής απεικόνισης των λέξεων, η οποία χρησιμοποιείται σε πολύ υψηλό ποσοστό από τους δίγλωσσους μαθητές, και σε ιδιαίτερα μικρότερο ποσοστό από τους μονόγλωσσους μαθητές: *«Φαντάζομαι ...έ,έ,έ.....να……φτιάχνω μια εικόνα στο μυαλό μου…....να με βοηθά να θυμάμαι τη λέξη "*(δίγλωσσος μαθητής 9).

Στρατηγικές διαχείρισης λέξεων

Υπογραμμίζω λέξεις – κλειδιά, που θα με βοηθήσουν να θυμάμαι όλες τις πληροφορίες.	Μονογλωσσία	5	45,5%
	Διγλωσσία	6	54,5%
	Total	11	100,0%
Επικεντρώνω την προσοχή μου στις άγνωστες λέξεις.	Μονογλωσσία	2	25,0%
	Διγλωσσία	6	75,0%
	Total	8	100,0%
Προσπαθώ να καταλάβω τη σημασία της άγνωστης λέξης από τα συμφραζόμενα.	Μονογλωσσία	0	,0%
	Διγλωσσία	1	100,0%
	Total	1	100,0%
Αποφασίζω εάν θα μάθω όλες τις άγνωστες λέξεις μαζί ή θα τις χωρίσω σε ομάδες.	Μονογλωσσία	9	52,9%
	Διγλωσσία	8	47,1%
	Total	17	100,0%
Μεταφράζω τη λέξη από τη Γ2 στη Γ1 για να τη θυμάμαι και το αντίστροφο.	Μονογλωσσία	0	,0%
	Διγλωσσία	3	100,0%
	Total	3	100,0%
Όταν δεν γνωρίζω την αντίστοιχη λέξη της Γ2 στη Γ1, χρησιμοποιώ διάφορες άλλες λέξεις της Γ1 (παράφραση).	Μονογλωσσία	0	,0%
	Διγλωσσία	1	100,0%
	Total	1	100,0%

Ομαδοποίηση και συνδέσεις

	ΟΜΑΔΑ	αναφορές	N(%)
Χωρίζω τις άγνωστες λέξεις σε τρείς ομάδες: ουσιαστικά, ρήματα και επίθετα(υπόδειξη της δασκάλας).	Μονογλωσσία	1	50,0%
	Διγλωσσία	1	50,0%
	Total	2	100,0%
Χωρίζω τις άγνωστες λέξεις σε δισύλλαβες, τρισύλλαβες και πολυσύλλαβες.	Μονογλωσσία	1	100,0%
	Διγλωσσία	0	,0%
	Total	1	100,0%
Χωρίζω τις άγνωστες λέξεις σε ομάδες και μαθαίνω κάθε ομάδα ξεχωριστά.	Μονογλωσσία	10	52,6%
	Διγλωσσία	9	47,4%
	Total	19	100,0%

Ομαδοποιώ τις άγνωστες λέξεις, σύμφωνα με το πρώτο γράμμα τους και με τη σειρά της 'άλφα-βήτα'.	Μονογλωσσία	0	,0%
	Διγλωσσία	2	100,0%
	Total	2	100,0%
Χωρίζω τις άγνωστες λέξεις σε σημασιολογικές ομάδες.	Μονογλωσσία	6	66,7%
	Διγλωσσία	3	33,3%
	Total	9	100,0%
Κάνω εικόνες στο μυαλό μου, για τις λέξεις που πρέπει να μάθω.	Μονογλωσσία	7	36,8%
	Διγλωσσία	12	63,2%
	Total	19	100,0%
Συνδέω νοερά τη λέξη που θέλω να θυμάμαι με ένα αντίκειμενο.	Μονογλωσσία	2	50,0%
	Διγλωσσία	2	50,0%
	Total	4	100,0%

Πίνακας 4. Στρατηγικές διαχείρισης/επεξεργασίας κειμένου

σε μικροεπίπεδο

Αναφορικά με τις 'στρατηγικές διαχείρισης του κειμένου' σε *μακροεπίπεδο* (πίνακας 5), η υπογράμμιση των σημαντικών πληροφοριών χρησιμοποιείται από σημαντικό ποσοστό των μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών: «*Υπογραμμίζω τις σημαντικές πληροφορίες.....αυτό είναι που πρέπει να θυμάμαι»* (μονόγλωσσος μαθητής 7). Επίσης, η στρατηγική της κατάτμησης του κειμένου προς απομνημόνευση αξιοποιείται από ένα εξίσου σημαντικό ποσοστό τόσο των μονόγλωσσων όσο και των δίγλωσσων μαθητών:*«Διαβάζω και μαθαίνω κάθε παράγραφο ξεχωριστά .....είναι πιο εύκολο να θυμάμαι με αυτόν τον τρόπο»(*μονόγλωσσος μαθητής 13).

Σχετικά με τις 'υποστηρικτικές στρατηγικές', οι μισοί δίγλωσσοι μαθητές εντοπίζουν νοερά τις πληροφορίες που θεωρούν σημαντικές. Ένας μαθητής σχολίασε: «*διάβασα και αναγνώρισα τις σημαντικές πληροφορίες…….αυτές που πρέπει να θυμόμαστε*» (δίγλωσσος μαθητής 8). Από την άλλη η συντριπτική πλειοψηφία μονόγλωσσων μαθητών κατηγοριοποιεί νοερά τις πληροφορίες σε γνωστές και άγνωστες σε αντίθεση με τους δίγλωσσους μαθητές, που σε σχετικά μικρό ποσοστό χρησιμοποιεί τη συγκεκριμένη στρατηγική: «*Διάβαζα.....και συγχρόνως σκεφτόμουν……τι γνωρίζω και τι δεν γνωρίζω*» (μονόγλωσσος μαθητής 15).

Ολιστικές στρατηγικές /ολιστικής επεξεργασίας			
	Ομάδα	*Αναφορές*	*N (%)*
Υπογραμμίζω τις πληροφορίες που υποδεικνύει η δασκάλα.	Μονογλωσσία	5	55,6%
	Διγλωσσία	4	44,4%
	Total	9	100,0%
Υπογραμμίζω τις πληροφορίες που θεωρώ σημαντικές με υπογραμμιστή.	Μονογλωσσία	6	46,2%
	Διγλωσσία	7	53,8%
	Total	13	100,0%
Υπογραμμίζω τις πιο σημαντικές πληροφορίες με τη βοήθεια της μητέρας μου.	Μονογλωσσία	2	66,7%
	Διγλωσσία	1	33,3%
	Total	3	100,0%
Διαβάζω ξανά ότι δεν καταλαβαίνω.	Μονογλωσσία	6	54,5%
	Διγλωσσία	5	45,5%
	Total	11	100,0%
Διαβάζω ελάχιστες φορές αυτά που ήδη γνωρίζω.	Μονογλωσσία	7	87,5%
	Διγλωσσία	1	12,5%
	Total	8	100,0%
Αποφασίζω να μάθω το κείμενο όλο μαζί.	Μονογλωσσία	5	71,4%
	Διγλωσσία	2	28,6%
	Total	7	100,0%
Αποφασίζω να χωρίσω το κείμενο σε παραγράφους, ανάλογα με την έκταση του.	Μονογλωσσία	17	53,1%
	Διγλωσσία	15	46,9%
	Total	32	100,0%
Αν μια παράγραφος είναι πολύ μεγάλη, τη χωρίζω σε μικρότερα κομμάτια.	Μονογλωσσία	4	57,1%
	Διγλωσσία	3	42,9%
	Total	7	100,0%
Υποστηρικτικές Στρατηγικές			
Εντοπίζω νοερά τις πληροφορίες που θεωρώ σημαντικές.	Μονογλωσσία	7	50,0%
	Διγλωσσία	7	50,0%
	Total	14	100,0%
Αριθμώ τις παραγράφους για να θυμάμαι ποιές έχω μάθει καλά και ποιές όχι.	Μονογλωσσία	1	100,0%
	Διγλωσσία	0	,0%
	Total	1	100,0%
Βάζω νοερά επικεφαλίδες σε κάθε παράγραφο.	Μονογλωσσία	3	75,0%
	Διγλωσσία	1	25,0%
	Total	4	100,0%

Κατηγοριοποιώ νοερά τις πληροφορίες σε γνωστές και άγνωστες.	Μονογλωσσία	11	78,6%
	Διγλωσσία	3	21,4%
	Total	14	100,0%

Πίνακας 5. Στρατηγικές διαχείρισης/επεξεργασίας κειμένου

σε μακροεπίπεδο

Οι *Στρατηγικές Αφομοίωσης των Πληροφοριών του Κειμένου*

Οι στρατηγικές του τρίτου θεματικού άξονα αποτελούν εκείνες τις νοερές διεργασίες που υποκινούνται σκόπιμα για τη διευκόλυνση της αποθήκευσης και συνειδητής ανάκλησης των πληροφοριών σε κειμενικό επίπεδο και σε επίπεδο λέξεων (βλ. πίνακες 6, 7, 8 & 9). Οι συγκεκριμένες στρατηγικές ομαδοποιήθηκαν σε τέσσερις κατηγορίες:

-Συνολική επανάληψη/επανάληψη στο μακροεπίπεδο.

-Προφορική και γραπτή επανάληψη λέξεων (μικροεπίπεδο).

-Νοερές απεικονίσεις και συσχετισμούς σε κειμενικό επίπεδο.

-Νοερές απεικονίσεις και συσχετισμούς σε επίπεδο λέξεων.

Η πλειονότητα των μονόγλωσσων και των δίγλωσσων μαθητών επιλέγουν την στρατηγική της επανάληψης της ανάγνωσης και της προφορικής επανάληψης για την απομνημόνευση στο μακροεπίπεδο. Επίσης σχεδόν οι μισοί από τους δίγλωσσους μαθητές κοιτάζουν στο βιβλίο, κατά την επανάληψη, για να βεβαιωθούν ότι δεν ξέχασαν κάτι, ενώ σε μικρότερο ποσοστό χρησιμοποιούν τη παραπάνω στρατηγική και οι μονόγλωσσοι.

Συνολική επανάληψη/επανάληψη στο μακροεπίπεδο			
Διαβάζω το κείμενο συνολικά πολλές φορές και μετά το λέω φωναχτά ή από μέσα μου με δικά μου λόγια.	Μονογλωσσία	3	37,5%
	Διγλωσσία	5	62,5%
	Total	8	100,0%
Διαβάζω και επαναλαμβάνω κάθε παράγραφο ξεχωριστά και μετά καλύπτω το βιβλίο και λέω το κείμενο όλο μαζί.	Μονογλωσσία	16	50,0%
	Διγλωσσία	16	50,0%
	Total	32	100,0%
Διαβάζω ξεχωριστά αυτά που δεν γνωρίζω, το μαθαίνω και μετά λέω όλο το κείμενο μαζί..	Μονογλωσσία	8	88,9%
	Διγλωσσία	1	11,1%
	Total	9	100,0%

Όταν επαναλαμβάνω το κείμενο, κοιτάζω το βιβλίο, για να βεβαιωθώ ότι δεν έχω ξεχάσει κάτι και ότι το λέω σωστά.	Μονογλωσσία	7	43,8%
	Διγλωσσία	9	56,3%
	Total	16	100,0%
Διαβάζω, επαναλαμβάνω και μαθαίνω , μόνο αυτά που έχουμε υπογραμμίσει μαζί με τη δασκάλα.	Μονογλωσσία	1	100,0%
	Διγλωσσία	0	,0%
	Total	1	100,0%
Γράφω τις πιο σημαντικές πληροφορίες σ' ένα χαρτί.	Μονογλωσσία	1	50,0%
	Διγλωσσία	1	50,0%
	Total	2	100,0%

Πίνακας 6. Συνολική επανάληψη/επανάληψη στο μακροεπίπεδο

Σχεδόν όλοι οι μονόγλωσσοι αλλά και οι δίγλωσσοι μαθητές χρησιμοποιούν την επανάληψη της ανάγνωσης για την απομνημόνευση στο μικροεπίπεδο (πίνακας 7). Παραπάνω από τους μισούς μονόγλωσσους και δίγλωσσους μαθητές χρησιμοποιούν τη προφορική επανάληψη για την εκμάθηση λεξιλογίου, ενώ η γραπτή επανάληψη των λέξεων χρησιμοποιείται επίσης από την πλειονότητα των μονόγλωσσων μαθητών, αλλά και των δίγλωσσων.

Προφορική και γραπτή επανάληψη λέξεων (μικροεπίπεδο)			
Διαβάζω πολλές φορές τις λέξεις που πρέπει να μάθω.	Μονογλωσσία	19	51,4%
	Διγλωσσία	18	48,6%
	Total	37	100,0%
Λέω τις λέξεις φωναχτά ή από μέσα μου πολλές φορές και εάν δεν τις θυμάμαι, βλέπω στο βιβλίο.	Μονογλωσσία	13	52,0%
	Διγλωσσία	12	48,0%
	Total	25	100,0%
Μαθαίνω τις λέξεις με την ίδια σειρά, όπως είναι στο βιβλίο.	Μονογλωσσία	5	29,4%
	Διγλωσσία	12	70,6%
	Total	17	100,0%

Μαθαίνω τις λέξεις με τη σειρά που προτιμώ	Μονογλωσσία	1	25,0%
	Διγλωσσία	3	75,0%
	Total	4	100,0%
Γράφω τις λέξεις πολλές φορές, για να τις μάθω.	Μονογλωσσία	18	52,9%
	Διγλωσσία	16	47,1%
	Total	34	100,0%

Πίνακας 7. Προφορική και γραπτή επανάληψη λέξεων

Όσον αφορά στις *νοερές απεικονίσεις και συσχετισμούς σε κειμενικό επίπεδο,* η πλειοψηφία των μονόγλωσσων μαθητών, αλλά και το ίδιο σχεδόν ποσοστό των δίγλωσσων μαθητών χρησιμοποιούν τη φαντασία τους και κάνουν εικόνες για το κείμενο που διαβάζουν. Σχεδόν οι μισοί από τους δίγλωσσους μαθητές συνδέουν νοερά αυτό που διαβάζουν με προηγούμενες γνώσεις, ενώ το ποσοστό των μονόγλωσσων μαθητών που χρησιμοποιούν αυτή τη στρατηγική είναι σχεδόν διπλάσιο. Άλλη μια κυρίαρχη στρατηγική αυτής της κατηγορίας είναι η νοητή διαδοχική σειρά των πληροφοριών του κειμένου, που χρησιμοποιείται από το συντριπτική πλειοψηφία των μονόγλωσσων μαθητών και τους μισούς από τους δίγλωσσους μαθητές (πίνακας 8). Στην τέταρτη κατηγορία, *νοερές απεικονίσεις και συσχετισμούς σε επίπεδο λέξεων,* δεν παρατηρείται η επικράτηση κάποιας στρατηγικής (πίνακας 9).

Νοερές απεικονίσεις και συσχετισμοί σε κειμενικό επίπεδο.

Όταν δεν θυμάμαι το κείμενο, χρησιμοποιώ τις εικόνες και προσαρμόζω τις πληροφορίες.	Μονογλωσσία	0	,0%
	Διγλωσσία	2	100,0%
	Total	2	100,0%
Βάζω σε μια νοητή σειρά τις πληροφορίες ,από την πρώτη μέχρι την τελευταία, όπως παρουσιάζονται στο κείμενο.	Μονογλωσσία	14	56,0%
	Διγλωσσία	11	44,0%
	Total	25	100,0%
Συνδέω νοερά αυτό που διαβάζω, με προηγούμενες γνώσεις.	Μονογλωσσία	15	65,2%
	Διγλωσσία	8	34,8%
	Total	23	100,0%
Συνδέω αυτό που διαβάζω με τα προσωπικά μου βιώματα.	Μονογλωσσία	6	42,9%
	Διγλωσσία	8	57,1%
	Total	14	100,0%

Χρησιμοποιώ τη φαντασία μου και κάνω εικόνες για αυτό που διαβάζω.	Μονογλωσσία	15	51,7%
	Διγλωσσία	14	48,3%
	Total	29	100,0%
Εάν το κείμενο δεν έχει εικόνες, ζωγραφίζω δικές μου σε μπλόκ και αυτό με βοηθάει να θυμάμαι.	Μονογλωσσία	0	,0%
	Διγλωσσία	2	100,0%
	Total	2	100,0%

Πίνακας 8. Νοερές απεικονίσεις και συσχετισμοί σε κειμενικό επίπεδο

Νοερές απεικονίσεις και συσχετισμοί σε επίπεδο λέξεων.

Εάν δεν θυμάμαι μια λέξη, δημιουργώ μία καινούργια είτε σε σχέση με τα συμφραζόμενα ή να μοιάζει ηχητικά.	Μονογλωσσία	2	50,0%
	Διγλωσσία	2	50,0%
	Total	4	100,0%
Χρησιμοποιώ τις λέξεις-κλειδιά και ανασυνθέτω το κείμενο με δικά μου λόγια.	Μονογλωσσία	3	37,5%
	Διγλωσσία	5	62,5%
	Total	8	100,0%
Γράφω δικές μου προτάσεις με τις άγνωστες λέξεις.	Μονογλωσσία	4	66,7%
	Διγλωσσία	2	33,3%
	Total	6	100,0%
Κάνω εικόνα στο μυαλό μου τη λέξη, πώς γράφεται.	Μονογλωσσία	2	40,0%
	Διγλωσσία	3	60,0%
	Total	5	100,0%
Κάνω εικόνα στο μυαλό μου σε ποιά θέση βρίσκεται κάθε λέξη (πρώτη, δεύτερη, κ.τ.λ)	Μονογλωσσία	1	16,7%
	Διγλωσσία	5	83,3%
	Total	6	100,0%

Πίνακας 9. Νοερές απεικονίσεις και συσχετισμοί σε επίπεδο λέξεων.

Αποτελέσματα από την Ποσοτική ανάλυση

Η συσχέτιση των Στρατηγικών Διαχείρισης και των Μνημονικών Στρατηγικών με το βαθμό γλωσσικής επίδοσης (Πίνακας 10) εμφάνισε στατιστικά σημαντική διαφορά για τους μαθητές της πλειονοτικής κουλτούρας

[r = 0,528, p = 0,017 < 0,05] και [r = 0,490, p= 0,028 < 0,05] αντίστοιχα, καθώς επίσης και για τους μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία [r =0,540 και p=0,032<0,05]και [r =0,396 και p=0,041<0,05], γεγονός το οποίο αποδεικνύει ότι όσο πιο μεγάλο αριθμό στρατηγικών χρησιμοποιούν οι μαθητές, τόσο πιο μεγάλος θα είναι και ο βαθμός της γλωσσικής επίδοσης και στις δύο ομάδες.

Μαθητές πλειονοτικής κουλτούρας		***Στρατηγικές Διαχείρισης***	***Μνημονικές Στρατηγικές***
Βαθμός γλώσσας	r =	0,528*	0,490*
	p =	0,017 < 0,05	0,028 < 0,05
Μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία		Στρατηγικές Διαχείρισης	Μνημονικές Στρατηγικές
Βαθμός γλώσσας	r =	0,540*	0,396*
	p =	0,032 < 0,05	0,041< 0,05

Πίνακας 10. Συσχέτιση των στρατηγικών διαχείρισης και των μνημονικών στρατηγικών με το βαθμό γλωσσικής επίδοσης

Προτεινόμενο πλαίσιο 'ενίσχυσης στρατηγικών' σε περιβάλλον μικτών ικανοτήτων

Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης καθώς και ευρήματα άλλων ερευνών (πχ. Klingberg et al, 2002; Sanaoui, 1995; Turley-Ames & Whitfield, 2003) που αναδεικνύουν ότι μαθητές, κυρίως με δυσκολίες μάθησης, συχνά αποτυγχάνουν να αναπτύξουν ή να χρησιμοποιήσουν λεκτικές στρατηγικές επανάληψης, προχωρήσαμε στη σύνταξη ενός πλαισίου ενίσχυσης στρατηγικών.

Το προτεινόμενο πλαίσιο στοχεύει στην εξοικείωση και εξάσκηση μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με τις στρατηγικές της 'προφορικής' και 'γραπτής' επανάληψης, αλλά και με στρατηγικές 'κωδικοποίησης' για την αντιμετώπιση των γλωσσικών δυσκολιών. Απώτερος σκοπός είναι η πρόσκτηση και απομνημόνευση λεξιλογίου, όχι «αποπλαισιωμένα», αλλά μέσα από την αναγνωστική διαδικασία. Σχεδιάστηκαν 20 διαφοροποιημένες δραστηριότητες, που στηρίζονται στο βιβλίο της Γλώσσας της Ε΄Δημοτικού, και εφαρμόστηκαν πιλοτικά για ένα μήνα στην Ε΄ τάξη μέσα από 4 φάσεις:

- Ενημέρωση των μαθητών για τις στρατηγικές.
- Παρουσίαση και μοντελοποίηση των στρατηγικών από τον εκπαιδευτικό.
- Εφαρμογή συγκεκριμένων στρατηγικών από τους μαθητές.
- Αυτό-αξιολόγηση.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται ενδεικτικά τρεις δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν στο συγκεκριμένο πλαίσιο μικτών ικανοτήτων.

1η Δραστηριότητα:

Χρήση λεξιλογίου από το βιβλίο της Γλώσσας Ε΄Δημοτικού «Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι» Τεύχος 1ο, Ενότητα 1: 'Ο φίλος μας το περιβάλλον'.

Θέλω να ψιθυρίζεις τις παρακάτω λέξεις, καθώς τις διαβάζεις αρκετές φορές.

Διάβασε και ψιθύρισε τις λέξεις όσες φορές χρειάζεται, για να τις μάθεις όλες.

Όταν τελειώσεις, κάλυψε τις λέξεις και γράψε αμέσως, όσες μπορείς να θυμηθείς.

- καλοκαίρι
- σταγόνα
- νιφάδα
- ξυλοκόπος
- χειμώνας
- αυγή
- δάσος
- ρυάκι
- δειλινό

Γράψε τις λέξεις εδώ

2η Δραστηριότητα:

Χρήση λεξιλογίου από το βιβλίο της Γλώσσας Ε΄Δημοτικού «Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι » Τεύχος 1ο, Ενότητα 1: 'Ο φίλος μας το περιβάλλον'.

Θα σου διαβάσω 5 λέξεις από το βιβλίο της Γλώσσας. Θέλω να κλείσεις τα μάτια σου, καθώς με ακούς. Όταν ακούς κάθε λέξη, προσπάθησε να κάνεις μια εικόνα στο μυαλό σου και πες μου τι βλέπεις.

- θάλασσα
- πετρελαιοκηλίδα
- δεξαμενόπλοιο
- ρύπανση
- διαρροή

Τώρα θέλω να μου γράψεις ποιές λέξεις θυμάσαι.

3η Δραστηριότητα:

Χρήση λεξιλογίου από το βιβλίο της Γλώσσας Ε΄Δημοτικού «Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι » Τεύχος 1ο, Ενότητα 1: Ο φίλος μας το περιβάλλον.

Ένας άλλος τρόπος για να μάθεις και να θυμάσαι τις λέξεις, είναι να γράψεις μια ιστορία με αυτές.
Όταν θυμάσαι την ιστορία, θα θυμάσαι και τις λέξεις που θέλεις να μάθεις.
Τώρα, γράψε μια ιστορία με τις παρακάτω λέξεις. Πρώτα σκέψου τι θα λέει η ιστορία σου.

Μπορείς να χρησιμοποιήσεις τις λέξεις με όποια σειρά θέλεις.

- θάλασσα
- πετρελαιοκηλίδα
- δεξαμενόπλοιο
- ρύπανση
- διαρροή

Συζήτηση

Από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων της συγκεκριμένης μελέτης καταδείχθηκε ότι, οι στρατηγικές που υιοθετούν οι μονόγλωσσοι και δίγλωσσοι μαθητές σχετίζονται με τις δυσκολίες που συναντούν κατά την διαδικασία εκμάθησης λεξιλογίου και απομνημόνευσης κειμένου. Η ποσοτική ανάλυση κατέδειξε επίσης τη θετική συσχέτιση των στρατηγικών διαχείρισης/επεξεργασίας κειμένου και των μνημονικών στρατηγικών με το, βαθμό της γλωσσικής επίδοσης στους μονόγλωσσους (της πλειονοτικής κουλτούρας) αλλά και στους δίγλωσσους μαθητές με μεταναστευτική βιβλιογραφία. Η σχέση μεταξύ των στρατηγικών εκμάθησης της γλώσσας και του επιπέδου γλωσσικής επάρκειας του μαθητή είναι σαφής. Οι πιο ικανοί μαθητές χρησιμοποιούν μεγαλύτερη ποικιλία και συχνά μεγαλύτερο αριθμό στρατηγικών μάθησης (Anderson, 2005; Bruen, 2001).

Επιπλέον, οι προφορικές και γραπτές επαναλήψεις αναδείχθηκαν οι δύο πιο κοινές στρατηγικές που υιοθετήθηκαν τόσο από τους μονόγλωσσους όσο και από τους δίγλωσσους μαθητές, προκειμένου να διατηρηθούν οι πληροφορίες σε μικροεπίπεδο αλλά και μακροεπίπεδο του κειμένου. Η στρατηγική αυτή εξετάστηκε και θεωρήθηκε ως διαδικασία αυτορρύθμισης της απομνημόνευσης σε προηγούμενες μελέτες (Butler & Roediger, 2009; Hartwig & Dunlosky, 2012; Karpicke, Wissman, Rawson & Pyc, 2012).

Με δεδομένο ότι η τυπική εκπαίδευση αναγνωρίζεται ως ένα δυναμικό μέσο διευκόλυνσης της ανάπτυξης των μνημονικών στρατηγικών, ο Mercer (1996) διερεύνησε τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μνήμη και διαπίστωσε ότι, παρόλο που οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν τις μνημονικές στρατηγικές πολύ σημαντικές, δεν τις δίδασκαν με άμεσο τρόπο. Όμως συχνά απαιτούσαν την απομνημόνευση στις τάξεις τους (Mercer, 1996 με αναφορά σε.Coffman, et.al., 2008).

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, σε συνδυασμό με τα ευρήματα των προαναφερθέντων ερευνών, οδήγησαν στη δημιουργία ενός πιλοτικού πλαισίου ενίσχυσης στρατηγικών σε περιβάλλον τάξης μικτών ικανοτήτων. Τα πρώτα αποτελέσματα της παραπάνω πιλοτικής εφαρμογής είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά, καθώς η συστηματική εξάσκηση σε μία σειρά από στρατηγικές δίνει την δυνατότητα στους μαθητές να επιλέξουν αυτές που τους εξυπηρετούν και νοιώθουν άνετα να τις χρησιμοποιήσουν. Σύμφωνα με τα παραπάνω, κρίνεται απαραίτητη η ενσωμάτωση της ρητής διδασκαλίας ποικιλίας στρατηγικών στο αναλυτικό πρόγραμμα και η συστηματική τους αξιολόγηση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Anderson, N. J. (2005). L2 learning strategies. In E. Hinkel. (Ed), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 757-771). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Bruen, J. (2001). Strategies for success: Profiling the effective learner of German. *Foreign Language Annals*, *34*(3), 216-225.

Carretti, B., Borella, E., & De Beni, R. (2007). Does strategic memory training improve the working memory performance of younger and older adults?. *Experimental Psychology*, *54*(4), 311-320.

Coffman, J. L., Ornstein, P. A., McCall, L. E., & Curran, P. J. (2008). Linking Teachers' Memory-Relevant Language and the Development of Children's Memory Skills. *Developmental Psychology*, *44*(6), 1640-1654.

Ericsson, K. A., & Kintsch, W. (1995). Long-term working memory. *Psychological Review*, *102*(2), 211.

Gairns, R., & Redman, S. (1986). *Working with Words*. Cambridge: CUP.

Griva, E., Chostelidou, D. & Tsakiridou,E. (2011). Assessment of metalinguistic awareness and strategy use of young EFL learners. In L. Warfelt (Ed.), *Language Acquisition* (pp.87-116). Nova Science publishers, inc.

Gu, Y., & Johnson, R. K. (1996). Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language learning*, *46*(4), 643-679.

Hartwig, M. K., & Dunlosky, J. (2012). Study strategies of college students: Are self-testing and scheduling related to achievement?. *Psychonomic Bulletin & Review*, *19*(1), 126-134.

Karpicke, J. D., Butler, A. C., & Roediger III, H. L. (2009). Metacognitive strategies in student learning: do students practise retrieval when they study on their own?. *Memory*, *17*(4), 471-479.

Klingberg, T., Fernell, E., Olesen, P. J., Johnson, M., Gustafsson, P., Dahlstrom, K., & Westerberg, H. (2005). Computerized Training of Working Memory in Children With ADHD—A Randomized, Controlled Trial. *Child and Adolescence Psychiatry*, *44*(2), 177.

McNamara, D. S., & Scott, J. L. (2001). Working memory capacity and strategy use. *Memory & Cognition*, *29*(1), 10-17.

Miles, M. B., & Huberman, A., M.(1994). *Qualitative Data Analysis*. London: Sage.

Oxford (1990), *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.

Oxford, R. L. (2011). Strategies for learning a second or foreign language. *Language Teaching*, *44*(2), 167.

Pineda, J. E. (2010). Identifying language learning strategies: an exploratory study. *GIST Education and Learning Research Journal*, *4*, 94-106.

Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Routledge.

Price, C. J., Green, D. W., & Von Studnitz, R. (1999). A functional imaging study of translation and language switching. *Brain*, *122*(12), 2221-2235.

Rachanioti, L., Griva, E., & Alevriadou, A. 2017. Children 'Think Aloud' and 'Talk About' Vocabulary Strategies in an Integrated Memory-based Text Framework. *Journal of Studies in Education*, *7*(1), 61-88.

Ruutmets, K. (2005). Ruutmets, K. (2005). *Vocabulary learning strategies in studying English as a foreign language*. Master's thesis. [online]. Retrieved from http://www.utlib.ee/ekollekt/diss/mag/2005/b17557100/ruutmets.pdf.

Sanaoui, R. (1995). Adult learners' approaches to learning vocabulary in second languages. *The Modern Language Journal*, *79*(1), 15-28.

Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*, *199-227*.

St Clair-Thompson, H., Stevens, R., Hunt, A., & Bolder, E. (2010). Improving children's working memory and classroom performance. *Educational Psychology*, *30*(2), 203-219.

Turley-Ames, K. J., & Whitfield, M. M. (2003). Strategy training and working memory task performance. *Journal of Memory and Language*, *49*(4), 446-468.

Wissman, K. T., Rawson, K. A., & Pyc, M. A. (2012). How and when do students use flashcards?. *Memory*, *20*(6), 568-579.

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΠΤΥΧΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΥ ΕΓΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Αικατερίνη Σαργιώτη
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών "Επιστήμες της Αγωγής" Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
katsargioti@gmail.com

Αναστάσιος Εμβαλωτής
Αναπληρωτής Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
aemvalot@uoi.gr

Περίληψη

Σκοπός της εργασίας είναι η διερεύνηση πτυχών επιστημονικού εγγραμματισμού σε μελλοντικούς εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στην έρευνα συμμετείχαν 180 φοιτητές/τριες Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης. Οι συμμετέχοντες/ουσες συμπλήρωσαν ένα ειδικά διαμορφωμένο ερωτηματολόγιο σχετικά με τον εαυτό τους, την οικογένειά τους, τις απόψεις και τις στάσεις τους για τις φυσικές επιστήμες και ένα ερωτηματολόγιο σε γνωστικά θέματα φυσικών επιστημών. Τα ερευνητικά δεδομένα οργανώθηκαν κατά τρόπο ώστε οι συμμετέχοντες/ουσες να εντάσσονται σε επίπεδα επιστημονικού εγγραμματισμού σύμφωνα με τις ταξινομήσεις της έρευνας PISA (Programme for International Student Assessment). Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν τη συγκρότηση του δείκτη επιστημονικού εγγραμματισμού από πέντε παράγοντες, εκ των οποίων η ενασχόληση και η ευχαρίστηση ενασχόλησης με τις Φυσικές Επιστήμες εμφανίζει υψηλότερες τιμές στις γυναίκες και στους φοιτητές που προέρχονται από θεωρητική κατεύθυνση. Επιπλέον, οι απαντήσεις στις ερωτήσεις των γνωστικών θεμάτων σχετίζονται με το φύλο και την κατεύθυνση σπουδών (στο λύκειο), με στους άνδρες και τους φοιτητές θετικής/τεχνολογικής κατεύθυνσης να εμφανίζουν υψηλότερες συγκεντρώσεις στις σωστές απαντήσεις, ενώ δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές όταν ο έλεγχος των σωστών απαντήσεων επιχειρήθηκε συναρτήσει του κονωνικο-οικονομικού επιπέδου.
Λέξεις κλειδιά: επιστημονικός εγγραμματισμός, PISA, εκπαιδευτικοί, αναλυτικά προγράμματα, εκπαιδευτική πολιτική

Abstract

The purpose of this paper is the investigation of future primary school teachers' science literacy. One hundred eighty students from a Department of Primary Education participated in the study. The participants answered a specifically constructed questionnaire about themselves, their family, their views and attitudes towards natural sciences, and a questionnaire with cognitive questions on natural sciences. The research data was organized in such a way that the participants were

classified in levels of science literacy according to the standards of PISA assessment (Programme for International Student Assessment). The results confirmed that science literacy index is composed of five factors. Women and students with a theoretical background have higher values for the two of the factors, “activities” and “enjoyment of these activities in natural sciences”. Moreover, the answers given to the cognitive questions are related to gender and students’ learning background (at high school). Men and students with a practical background have more right answers, whereas there is no statistically significant difference depending on socio-economic status.
Key words: science literacy, PISA, teachers, curriculum, educational policy

ΕΙΣΑΓΩΓΗ: Από την Επιστήμη στον Επιστημονικό Εγγραμματισμό

Δείκτης σχολικής αποτελεσματικότητας είναι ο βαθμός προετοιμασίας των μαθητών και μελλοντικών πολιτών προκειμένου να αντιμετωπίσουν (επιτυχώς) τις απαιτήσεις μιας συνεχώς μεταβαλλόμενης κοινωνίας. Η ευχέρεια των μαθητών να επιλύουν προβλήματα που σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με την επιστήμη και την τεχνολογία, προβλήματα τα οποία καλούνται να αντιμετωπίσουν και ως πολίτες, σχετίζεται με τις (ικανές) γνώσεις και δεξιότητες που το σχολείο (κατά κύριο λόγο) οφείλει να οικοδομήσει. (DeBoer, 2011).

Η επιστήμη ως (δι)ερευνητική διαδικασία στοχεύει στην ανάλυση και ερμηνεία [και] του φυσικού κόσμου (Lofaso, 2006). Είναι αντικειμενική, ξεκινά από την παρατήρηση για τα φαινόμενα και βασίζεται σε γεγονότα αντιληπτά από τις αισθήσεις (Chalmers, 1998). Η σχετική βιβλιογραφία μας επιτρέπει να αναγνωρίσουμε στην υπόστασή της τρεις διαφορετικές αλλά συμπληρωματικές οπτικές (ενδεικτικά Lederman, 2007). Περιγράφεται ως το σώμα της γνώσης, για τη δόμηση του οποίου αξιοποιούνται και ελέγχονται γεγονότα, υποθέσεις, νόμοι και θεωρίες (Lederman, 2007˙ Lofaso, 2006), ως διαδικασία/μέθοδος, εστιάζοντας στις ενέργειες των επιστημόνων για τη δόμηση του σώματος της γνώσης (Lederman, 2007˙ Lederman & Lederman, 2012) και τέλος, ως προϊόν γνώσης, η ανάπτυξη της οποίας βασίζεται στη χρήση ποικίλων διαδικασιών, μεθόδων και στρατηγικών των επιστημόνων για την απόδοση εξηγήσεων λειτουργίας του κόσμου (Bybee, 2006˙ Lederman, 2007˙ Lederman & Lederman, 2012). Κατά συνέπεια, προσωπικές εκτιμήσεις, προτιμήσεις και εικασίες που δεν έχουν ελεγχθεί με επιστημονικό τρόπο δεν μπορούν να ενταχθούν στην επιστήμη (Chalmers, 1998).

Η επιστήμη, ως γνώση και μέθοδος, σημασιολογεί τον επιθετικό προσδιορισμό της έννοιας επιστημονικός εγγραμματισμός (science literacy) μέσω της “φύσης της επιστήμης” (nature of science) (Lederman, 2007). Οι Lederman και Lederman (2012) υποστηρίζουν ότι για να προσεγγίσει κάποιος τη φύση της επιστήμης πρέπει να κατανοήσει τα χαρακτηριστικά της επιστημονικής γνώσης, το γεγονός δηλαδή ότι αυτή (η επιστημονική γνώση), χαρακτηρίζεται ως προσωρινή, υφιστάμενη τροποποιήσεις, εμπειρική, εδραζόμενη σε παρατηρήσεις του φυσικού κόσμου, αλλά ταυτόχρονα και υποκειμενική, καθώς εμπεριέχει τις προσεγγίσεις και τις ερμηνείες ανεξάρτητων ερευνητών. Επιπλέον, βασίζεται στο συλλογισμό, την ανθρώπινη φαντασία και δημιουργικότητα και, τέλος, ενσωματώνεται σε διάφορα κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια, κατά συνέπεια επηρεάζεται από την εκάστοτε κοινωνία/κουλτούρα παραγωγής της (Lederman & Lederman, 2012˙ Bell, 2006). Έτσι, η κατανόηση της φύσης της επιστήμης, η παραγωγή και η ανάπτυξη της επιστημονικής γνώσης, αποτελούν βασικούς στόχους του επιστημονικού εγγραμματισμού (Abd-El-Khalick, 2006˙ Roberts, 2007).

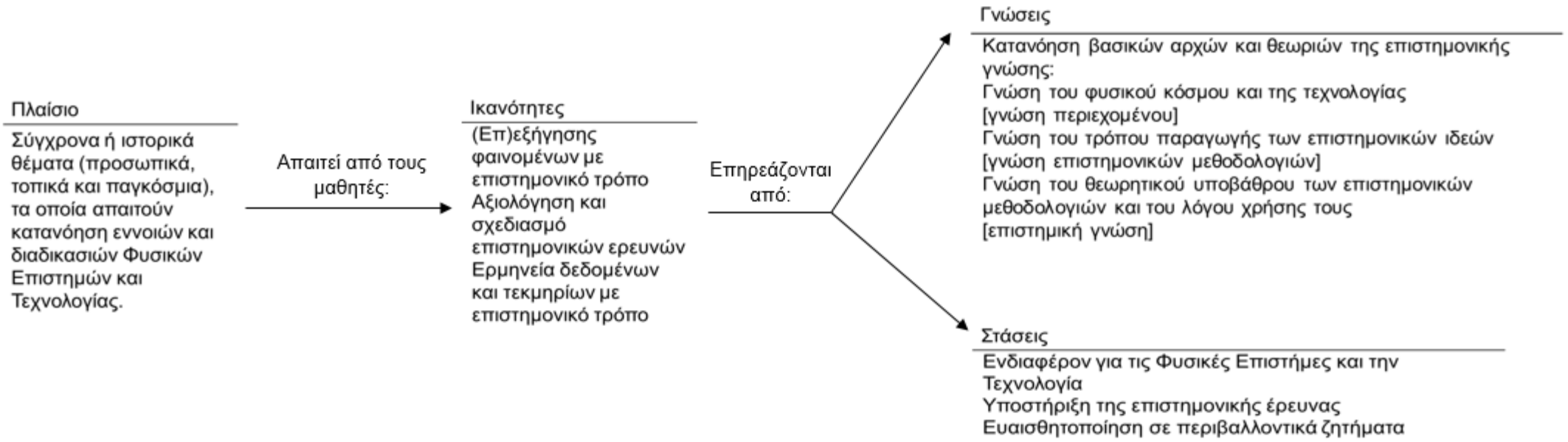
Η σχετική βιβλιογραφία δεν ορίζει μονοσήμαντα και καθολικά την έννοια του επιστημονικού εγγραμματισμού (Archer-Bradshaw, 2017˙ Benjamin et.al., 2017). Τα σχετικά βιβλιογραφικά δεδομένα οργανώνονται γύρω από δύο συναφείς αλλά όχι συνώνυμες έννοιες. Οι όροι *science literacy* και *scientific literacy* ατυχώς συγχέονται, παρά το γεγονός ότι ο πρώτος αναφέρεται στον εγγραμματισμό σχετικά με την επιστήμη, ενώ ο δεύτερος στις επιστημονικές συνιστώσες του εγγραμματισμού, ανεξάρτητα από το περιεχόμενο στο οποίο εστιάζει (Roberts, 2007).

Δύο από τις σημαντικότερες έρευνες που αξιολογούν τον επιστημονικό εγγραμματισμό (science literacy) σε επίπεδο μαθητή είναι η έρευνα PISA (Programme for International Student Assessment) και η έρευνα TIMSS (**Trends in International Mathematics and Science Study**), ενώ μία από τις μεγαλύτερες διεθνείς έρευνες που αξιολογεί την ικανότητα των ενηλίκων να επιλύουν (υιοθετώντας επιστημονική μεθοδολογία) προβλήματα της καθημερινής ζωής είναι η έρευνα PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) (OECD, 2018).

Η διεθνής έρευνα PISA διεξάγεται κάθε τρία χρόνια από τον ΟΟΣΑ (Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης) και ορίζει τον επιστημονικό εγγραμματισμό ως

> *…την ικανότητα των μαθητών να ασχολούνται με ζητήματα σχετικά με τις Φυσικές Επιστήμες, και με τις ιδέες της επιστήμης, ως σκεπτόμενοι πολίτες. Ένα επιστημονικά εγγράμματο άτομο είναι πρόθυμο να εμπλακεί σε εμπεριστατωμένες συζητήσεις για την επιστήμη και την τεχνολογία, κάτι που απαιτεί ικανότητες να εξηγεί φαινόμενα με επιστημονικό τρόπο, να αξιολογεί και να σχεδιάζει μια επιστημονική έρευνα και να χρησιμοποιεί επιστημονικά τεκμήρια για την ερμηνεία των δεδομένων* (OECD, 2016a: 13).

Η έρευνα PISA αξιολογεί των εγγραμματισμό στις Φυσικές Επιστήμες μέσα από τέσσερα αλληλένδετα στοιχεία: το *πλαίσιο* που εντάσσονται οι ερωτήσεις στις οποίες καλούνται να απαντήσουν οι μαθητές, τις *ικανότητες* που πρέπει να έχουν οι μαθητές προκειμένου να ανταποκριθούν επιτυχώς στην επίλυση σχετικών προβλημάτων, καθώς επίσης τις *γνώσεις* και *στάσεις* των μαθητών απέναντι στην επιστήμη (OECD, 2016a). Στο Γράφημα 1 παρουσιάζεται η αλληλεξάρτηση αυτών των τεσσάρων στοιχείων.



Γράφημα 1. Αλληλένδετα στοιχεία επιστημονικού εγγραμματισμού

Ο επιστημονικός εγγραμματισμός αποτελεί μια από τις βασικές στοχεύσεις της εκπαίδευσης στις επιστήμες, επιχειρώντας να διαμορφώσει το πλαίσιο ανάπτυξης των γνώσεων και δεξιοτήτων που χρειάζεται να διαθέτουν οι μαθητές, προκειμένου να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στα καθημερινά ή μελλοντικά προβλήματα και μέσο-μακροπρόθεσμα στη διαμόρφωση "θετικών" αντιλήψεων και στάσεων για την επιστήμη και την επιστημονική γνώση (Benjamin et.al., 2017˙ Kauertz, Neumann, & Haertig, 2012˙ Sadler & Zeidler, 2009˙ Zápotočná, 2012).

Ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση για τις επιστήμες και ειδικότερα στην εκπαίδευση για τις φυσικές επιστήμες, έχουν τα εκάστοτε αναλυτικά προγράμματα, ο σχεδιασμός των οποίων διαφέρει σε διαφορετικά πολιτισμικά, κοινωνικά και πολιτικά πλαίσια και συνθήκες (Archer-Bradshaw, 2017). Και ενώ τα (διαφορετικά) προγράμματα σπουδών καθορίζουν το περιεχόμενο της επιστήμης στο σχολείο για την ανάπτυξη της επιστημονικής γνώσης των μαθητών, οι γνώσεις και οι δεξιότητες που χρειάζεται να αναπτυχθούν τείνουν να αποκτούν έναν οικουμενικό προσανατολισμό (Kauertz et.al., 2012˙ Prenzel, Seidel, & Kobarg, 2012), με την όποια κριτική μπορεί να ασκηθεί στο θέμα αυτό (βλ. ενδεικτικά: Abell & McDonald, 2006˙ Δούρβας, 2008˙ Πλακίτση & Κολιός, 2008˙ Sherin, Edelson, & Brown, 2006).

Φορείς εκπόνησης πολιτικών για την εκπαίδευση αξιοποιούν (ή θα έπρεπε να αξιοποιούν) τα αποτελέσματα των διεθνών ερευνών αξιολόγησης, προκειμένου οι εκάστοτε μεταρρυθμιστικοί σχεδιασμοί να έχουν το εγκυρότερο πλαίσιο και το ασφαλέστερο αποτέλεσμα (Huang, Wilson, & Wang, 2016). Το γεγονός ότι το αποτύπωμα εφαρμογής των αποτελεσμάτων είναι αμυδρό στο πεδίο άσκησης πολιτικής, είναι ένα ζήτημα το οποίο βρίσκεται εκτός στόχευσης για την παρούσα δημοσίευση, με τους σχετικούς προβληματισμούς να εμφανίζουν (όμως) ενδιαφέρουσα αύξηση στη διεθνή βιβλιογραφία (βλ. ενδεικτικά: Araujo, Saltelli, & Schnepf, 2017˙ Froese-Germain, 2010˙ Sjøberg, 2015).

Τα αναλυτικά προγράμματα των Φυσικών Επιστημών στην Ελλάδα χαρακτηρίζονται από πληθώρα ύλης και λεπτομερειακή διδασκαλία εννοιών (Βεστάκης, 2014). Παρατηρείται έντονη εμφάνιση θεωρητικής γνώσης (Βεστάκης, 2014˙ Πράμας & Κουμαράς, 2008), που "πηγάζει" από το κείμενο (και όχι από άλλα μέσα, όπως διαγράμματα, πίνακες ή εικόνες) (Αποστολόπουλος, Ψαλίδας, & Χατζηνικήτα, 2008). Καθοριστικός φαίνεται να είναι ο ρόλος του δασκάλου στη μαθησιακή διαδικασία, με την πρακτική της "μετάδοσης" έτοιμης γνώσης να κυριαρχεί (Τσαπαρλής & ομάδα PARSEL, 2008). Επιπλέον, δεν παρατηρείται σύνδεση του περιεχομένου των ΑΠ των Φυσικών Επιστημών με καταστάσεις της καθημερινής ζωής (Αποστολόπουλος κ.συν., 2008˙ Πράμας & Κουμαράς, 2008), κάτι που κυριαρχεί στην προσέγγιση του PISA.

Οι διαφοροποιήσεις (αλλά και τα κοινά στοιχεία) που μπορεί να έχουν τα εκάστοτε αναλυτικά προγράμματα με τα χαρακτηριστικά της έρευνας PISA, είναι σε θέση να ερμηνεύσουν τις (χαμηλές) επιδόσεις των μαθητών στις σχετικές αξιολογήσεις (Αποστολόπουλος, 2007).

Αποτελέσματα των ερευνών PISA και TIMSS για το βαθμό επιστημονικού εγγραμματισμού των μαθητών

Η έρευνα PISA παρουσιάζει τα αποτελέσματα του επιστημονικού εγγραμματισμού με ποικίλους τρόπους, ο κυριότερος των οποίων είναι η σύγκριση της μέσης επίδοσης των μαθητών κάθε χώρας με το μέσο όρο του ΟΟΣΑ. Διακρίνονται τρεις κατηγορίες χωρών, αυτές των οποίων η μέση βαθμολογία δεν έχει στατιστικά σημαντική διαφορά από του ΟΟΣΑ, χώρες με στατιστικά σημαντικά υψηλότερη μέση βαθμολογία από τον ΟΟΣΑ και χώρες με χαμηλότερη μέση βαθμολογία από την αντίστοιχη του ΟΟΣΑ (OECD,

2016b). Η Ελλάδα κατατάσσεται στην τρίτη κατηγορία χωρών, καθώς έχει (σε όλα τα επαναληπτικά κύματα διεξαγωγής της έρευνας), στατιστικά σημαντικά χαμηλότερη βαθμολογία από τον ΟΟΣΑ (OECD, 2016b). Ωστόσο, η Ελλάδα δεν συμμετέχει στην έρευνα TIMSS.

Η ανάλυση των δεδομένων των δύο ερευνών (PISA και TIMSS), αποκαλύπτει διακριτικές σχέσεις στην επίδοση των μαθητών, όταν ελέγχονται οι διαφορές συναρτήσει του φύλου (Alivernini & Manganelli, 2015˙ Hacıeminoğlu, Ertepinar, Yılmaz-Tüzün, & Çakır, 2015˙ Martin, Mullis, Foy, & Hooper, 2016˙ OECD, 2016b).

Τις επιδόσεις επηρεάζουν επίσης τα κίνητρα των μαθητών για την ενασχόλησή τους με τις φυσικές επιστήμες, τα οποία σύμφωνα με το PISA μπορεί να είναι είτε εσωτερικά (ενδιαφέρον και ευχαρίστηση ενασχόλησης με τις φυσικές επιστήμες) είτε κίνητρα που σχετίζονται με τις αντιλήψεις των μαθητών για τη χρησιμότητα σχετικών γνώσεων στο μέλλον (OECD, 2016b). Άλλος διαφοροποιητικός παράγοντας είναι η αυτο-αποτελεσματικότητα των μαθητών, οι προσωπικές τους, δηλαδή, αντιλήψεις για την ικανότητα αξιοποίησης των γνώσεών τους στην επίλυση καθημερινών προβλημάτων (Hacıeminoğlu et.al., 2015˙ OECD, 2016b˙ Sun, Bradley, & Akers, 2012).

Επιπλέον, οι στάσεις και η εμπλοκή των γονέων, το οικογενειακό υπόβαθρο και το περιβάλλον στο σπίτι, ασκούν και αυτά επίδραση στις επιδόσεις των μαθητών σε θέματα επιστημονικού εγγραμματισμού, (Alivernini & Manganelli, 2015˙ George & Kapla, 1998˙ Sun et.al., 2012), επιδόσεις, οι οποίες παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές, όταν συνεκτιμάται το οικογενειακό και κοινωνικο-οικονομικό τους επίπεδο (Hacıeminoğlu et.al., 2015˙ OECD, 2016b).

Όταν οι έρευνες εστιάζουν στη σχολική μονάδα, διαπιστώνεται η επίδραση της γεωγραφίας και της σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού (George & Kapla, 1998˙ OECD, 2016c˙ Sun et.al., 2012). Η υπευθυνότητα με την οποία διαχειρίζονται τη διοίκηση του σχολείου οι διευθυντές, η αυτονομία και η οργάνωση της κάθε σχολικής μονάδας, ο τύπος του σχολείου και το μέγεθός του, ερμηνεύουν τις διαφορές στις επιδόσεις των μαθητών (Alivernini & Manganelli, 2015˙ Hacıeminoğlu et.al., 2015˙ Martin et.al., 2016˙ OECD, 2016c˙ Sun et.al., 2012), ενώ το εκπαιδευτικό προσωπικό, το κλίμα μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και ο τρόπος διδασκαλίας διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στα μαθησιακά αποτελέσματα (OECD, 2016c˙ Schroeder, Scott, Tolson, Huang, & Lee, 2007).

Έρευνες ανίχνευσης πτυχών επιστημονικού εγγραμματισμού σε ενήλικες

Από τις μεγαλύτερες έρευνες ανίχνευσης διαστάσεων επιστημονικού εγγραμματισμού σε ενήλικες είναι η έρευνα PIAAC. Οι ενήλικες στην Ελλάδα παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα ικανοτήτων (σχετικών με πτυχές του επιστημονικού εγγραμματισμού) σε σύγκριση με άλλες χώρες και με το μέσο όρο του ΟΟΣΑ (OECD, 2016d). Γενικά, τα ευρήματα δείχνουν ανάλογα επίπεδα επιστημονικού εγγραμματισμού με αυτά των μαθητών, παρόλο που οι ενήλικες έχουν αντιμετωπίσει ζητήματα επιστημονικού εγγραμματισμού σε όλη τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους (Βεστάκης, 2014).

Επιστημονικός εγγραμματισμός και διδακτική μεθοδολογία

Συνιστά παραδοχή η εκτίμηση ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαθέτουν επαρκή γνώση όσων προσπαθούν να διδάξουν στους μαθητές (Lederman, 2007). Οι διαφορές στις πρακτικές “επαφής” των μαθητών με τα θέματα επιστημονικού εγγραμματισμού εδράζονται (κυρίως) στη διαφορετική (διδακτική) μεθοδολογία που (κάθε φορά) υιοθετείται και εφαρμόζεται (Prenzel et.al., 2012). Ωστόσο, μια αποτελεσματική

διδασκαλία βασίζεται -πέρα από τη γνώση των εκπαιδευτικών για τα επιστημονικά γεγονότα, τις έννοιες, τις θεωρίες και τους νόμους- και στη γνώση τους για τη συνάφεια που παρουσιάζει η επιστήμη με την κοινωνία (Archer-Bradshaw, 2017).

Ερευνητές συσσωρεύουν όμως ενδείξεις ότι είναι αρκετοί (οι εκπαιδευτικοί) που αντιλαμβάνονται την επιστήμη ως "σώμα γνώσης" (συγκροτούμενο κυρίως από αποδεδειγμένες παρατηρήσεις και ερμηνείες), καθιστώντας δυσχερή την "επαρκή" επιστημονική κατάρτιση των μαθητών (Lederman, 2007) και αναγκαία τη βελτίωση της αρχικής τους εκπαίδευσης.

Καθώς η ανάπτυξη της επιστημονικής γνώσης ξεκινάει από τα πρώτα χρόνια της εκπαίδευσης, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να διαθέτουν τις απαραίτητες ικανότητες εξοικείωσης των μαθητών με επίκαιρα θέματα επιστήμης. Ποιο όμως είναι το επίπεδο επιστημονικού εγγραμματισμού των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;

ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Σκοπός της παρούσας δημοσίευσης ήταν η διερεύνηση πτυχών επιστημονικού εγγραμματισμού σε μελλοντικούς εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ηλικίας 18-24 ετών.

Τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα του ερευνητικού σχεδίου ήταν:

α) Ποιος είναι ο βαθμός επιστημονικού εγγραμματισμού των (συγκεκριμένων) φοιτητών;

β) Ποιες είναι (εάν υπάρχουν) οι διαφορές σε διαστάσεις του επιστημονικού εγγραμματισμού μαθητών ηλικίας 15 ετών και φοιτητών (ηλικίας 18-24 ετών);

γ) Ποιοι κοινωνικο-δημογραφικοί και ακαδημαϊκοί παράγοντες σχετίζονται με το βαθμό επιστημονικού εγγραμματισμού των φοιτητών;

ΜΕΘΟΔΟΣ

Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν, συνολικά N=180 φοιτητές Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης ενός ελληνικού περιφερειακού Πανεπιστημίου (145 γυναίκες και 35 άνδρες, 143 φοιτητές θεωρητικής και 36 φοιτητές θετικής/τεχνολογικής).

Δειγματοληψία

Το δείγμα προέκυψε με βολική δειγματοληψία (Creswell, 2016), καθώς επιλέχθηκαν άτομα ενός μόνο παιδαγωγικού τμήματος της Ελλάδας. Οι επιλεγείσες περιπτώσεις κάλυψαν την πλειοψηφία των ενεργών φοιτητών του τρίτου έτους φοίτησης και ένα σημαντικό αριθμό φοιτητών τετάρτου έτους.

Εργαλεία

(α) Αναπτύχθηκε ειδικά διαμορφωμένο ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κοινωνικο-δημογραφικού περιεχομένου και ερωτήσεις διερεύνησης στάσεων και αντιλήψεων των φοιτητών για τις φυσικές επιστήμες. Για τη διατύπωση των ερωτήσεων υιοθετήθηκαν (και για λόγους εγκυρότητας) διατυπώσεις σχετικού ερωτηματολογίου της έρευνας PISA. Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha της κλίμακας στάσης έδωσε άριστη τιμή (α = .917).

(β) Δημιουργήθηκε δεξαμενή αποδεσμευμένων θεμάτων του PISA από το 2000 μέχρι και το 2015 και του TIMSS για τους κύκλους αξιολόγησης 2007 και 2011.

(γ) Σχεδιάστηκαν 10 διαφορετικά ερωτηματολόγια. Οι ερωτήσεις ταξινομήθηκαν με βάση το επίπεδο δυσκολίας τους σύμφωνα με τις σχετικές οδηγίες του PISA (OECD, 2016a) και βάσει του γνωστικού αντικειμένου (βιολογία, φυσική, χημεία, περιβάλλον).
(δ) Τα ερωτηματολόγια προσαρμόστηκαν και αναρτήθηκαν σε ειδικά διαμορφωμένο διαδικτυακό περιβάλλον (https://aemvalot.wixsite.com/project-sl3), κατά τα πρότυπα του PISA και η "ανάθεση" των ερωτηματολογίων σε κάθε συμμετέχοντα γίνονταν με τυχαίο τρόπο. Ελήφθη κάθε πρόνοια για τη διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων, ενώ η πρόσβαση στα ερωτηματολόγια ήταν εφικτή με τη χορήγηση ειδικού κωδικού ο οποίος παράγονταν επίσης τυχαία.

Ερευνητική διαδικασία

Αρχικά, διεξήχθη πιλοτική έρευνα για τη δοκιμή των εργαλείων. Στην πιλοτική έρευνα συμμετείχαν *N* = 10 φοιτητές (8 άνδρες και 2 γυναίκες), οι οποίοι απάντησαν στο ερωτηματολόγιο των στάσεων και σε ένα από τα ερωτηματολόγια των γνωστικών αντικειμένων.

Στην κύρια έρευνα συμμετείχαν *N* = 180 φοιτητές (35 άνδρες και 145 γυναίκες, 143 φοιτητές θεωρητικής και 36 φοιτητές θετικής/τεχνολογικής), ηλικίας (*M* = 22.63, *SD* = 4.58). Ο χρόνος που είχαν στη διάθεσή τους για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου γνωστικών ερωτήσεων ήταν μία ώρα.

Ανάλυση δεδομένων

Όλες οι στατιστικές αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν με το στατιστικό πακέτο SPSS v.23. Πραγματοποιήθηκε ανάλυση κύριων συνιστωσών (Principal Component Analyses – PCA) με τη μέθοδο της πλάγιας περιστροφής (promax) για να προσδιοριστούν οι δείκτες του επιστημονικού εγγραμματισμού με βάση την προσέγγιση του PISA και οι στάσεις των μαθητών απέναντι στις φυσικές επιστήμες (OECD, 2009˙ OECD, 2016e). Πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι κανονικότητας με τα Kolmogorov-Smirnov test και Shapiro-Wilk test, και σε όσες περιπτώσεις δεν ικανοποιούνταν η προϋπόθεση κανονικότητας εφαρμόστηκαν μη παραμετρικοί έλεγχοι (Field, 2013˙ Κατσής, Σιδερίδης, & Εμβαλωτής, 2010).

Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε στο α = .05 (Κατσής κ.συν., 2010).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Από την παραγοντική ανάλυση που διεξήχθη για τη συγκρότηση των παραγόντων αναφορικά με τις στάσεις των φοιτητών για τις φυσικές επιστήμες στις 21 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου προέκυψαν τα ακόλουθα αποτελέσματα. Ο δείκτης Kayser-Meyer-Olkin επιβεβαίωσε τη δειγματική επάρκεια της ανάλυσης, KMO = .833. Πέντε παράγοντες είχαν ιδιοτιμές (eigenvalues) πάνω από το κριτήριο του Kaiser, δηλαδή πάνω από 1, και ο συνδυασμός τους εξηγεί το 61.76% της συνολικής διακύμανσης των τιμών. Ο Πίνακας 1 δείχνει τις φορτίσεις των παραγόντων μετά την περιστροφή. Τα items που φορτίζουν στον παράγοντα 1 συγκροτούν την «Ευχαρίστηση ενασχόλησης με τις Φυσικές Επιστήμες», στον παράγοντα 2 τις «Δραστηριότητες στις Φυσικές Επιστήμες», στον παράγοντα 3 τις «Επιστημικές πεποιθήσεις», στον παράγοντα 4 την «Γενική αξία της επιστήμης» και στον παράγοντα 5 τις «Δραστηριότητες που συμβάλλουν στην αλλαγή ιδεών».

Οι παράγοντες ευχαρίστησης ενασχόλησης με τις Φυσικές Επιστήμες, δραστηριοτήτων στις Φυσικές Επιστήμες, επιστημικών πεποιθήσεων και γενικής αξίας της επιστήμης είχαν υψηλό συντελεστή εσωτερικής συνοχής, Cronbach's α = .84, .81,

.79 και .73, αντίστοιχα. Ωστόσο, ο παράγοντας των δραστηριοτήτων που συμβάλλουν στην αλλαγή ιδεών εμφάνισε χαμηλότερη τιμή (Cronbach's α = .64) (Πίνακας 1).

Σύνοψη των Item και των φορτίσεων των παραγόντων για το μοντέλο πέντε παραγόντων μετά από ορθογώνια περιστροφή varimax (N = 180)

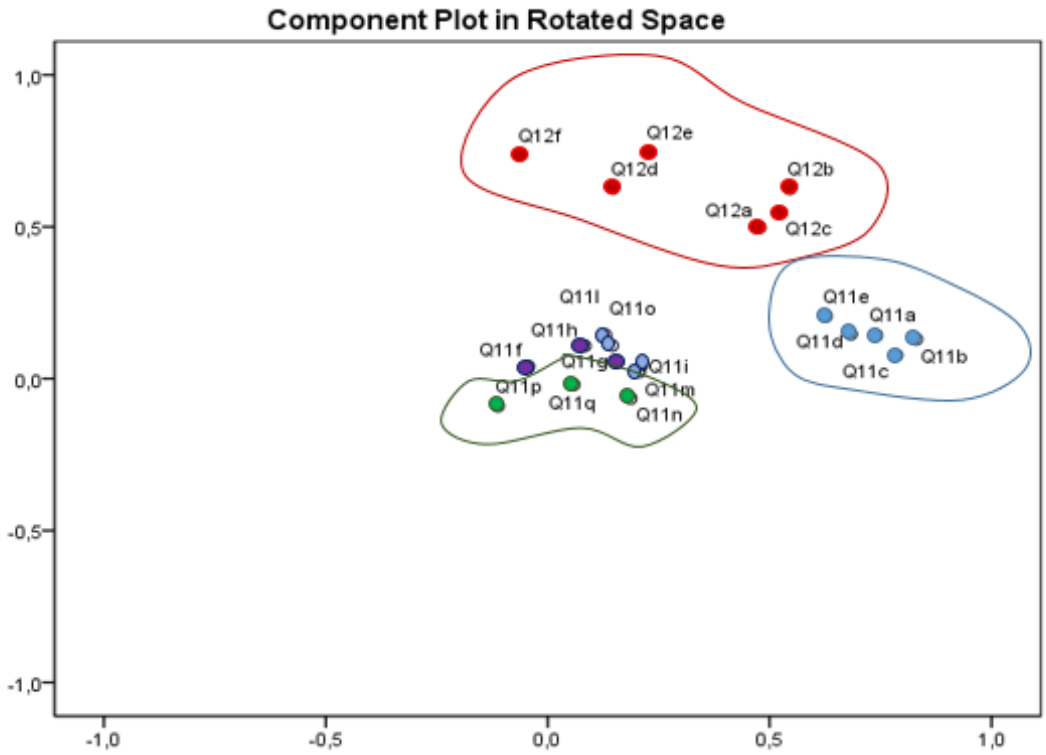
	Φορτίσεις παραγόντων				
Item	1	2	3	4	5
Μου αρέσει να διαβάζω βιβλία σχετικά με τις ΦΕ.	**.853**				
Χαίρομαι να ασχολούμαι με την επίλυση προβλημάτων ΦΕ.	**.804**				
Η ενασχόληση με θέματα των ΦΕ είναι μια ευχάριστη εμπειρία.	**.771**				
Μου αρέσει να ενημερώνομαι για θέματα των ΦΕ.	**.748**				
Αναζητώ ενημέρωση για θέματα ΦΕ.	**.678**				
Διαβάζω περιοδικά σχετικά με τις ΦΕ ή επιστημονικά άρθρα στις εφημερίδες.		**.779**			
Δανείζομαι ή αγοράζω βιβλία σχετικά με θέματα των ΦΕ.		**.754**			
Συμμετέχω σε επιστημονική ομάδα, μέλη της οποίας είναι άνθρωποι που ενδιαφέρονται για τις ΦΕ.		**.679**			
Επισκέπτομαι ιστοσελίδες σχετικά με θέματα των ΦΕ.		**.675**			
Ακούω προγράμματα στο ραδιόφωνο σχετικά με την πρόοδο στις ΦΕ.		**.669**			
Παρακολουθώ προγράμματα στην τηλεόραση για τις ΦΕ.		**.642**			
Μερικές φορές οι επιστήμονες αλλάζουν γνώμη για το τι είναι αλήθεια στην επιστήμη.			**.842**		
Μερικές φορές οι ιδέες στα βιβλία των ΦΕ αλλάζουν.			**.834**		
Μερικές φορές οι ιδέες στις ΦΕ αλλάζουν.			**.805**		
Η πρόοδος στις ΦΕ και την τεχνολογία βοηθά στη βελτίωση της οικονομίας.				**.871**	
Η πρόοδος στις ΦΕ και την τεχνολογία συνήθως οδηγεί σε κοινωνικά οφέλη.				**.811**	
Η πρόοδος στις ΦΕ και την τεχνολογία συνήθως βελτιώνει τις συνθήκες διαβίωσης των ανθρώπων.				**.742**	
Ένας καλός τρόπος για να γνωρίζεις αν κάτι είναι αληθές είναι να κάνεις ένα πείραμα					**.728**
Είναι καλό να δοκιμάζεις πειράματα περισσότερο από μία φορά για να σιγουρευτείς για τα ευρήματά σου.					**.707**
Οι καλές απαντήσεις βασίζονται σε αποδείξεις από διαφορετικά πειράματα.					**.700**

Σύνοψη των Item και των φορτίσεων των παραγόντων για το μοντέλο πέντε παραγόντων μετά από ορθογώνια περιστροφή varimax (N = 180)

	Φορτίσεις παραγόντων				
Item	1	2	3	4	5
Οι ΦΕ είναι σημαντικές προκειμένου να μας βοηθήσουν να κατανοήσουμε το φυσικό κόσμο.					**.593**
α	.84	.81	.79	.73	.64

Σημείωση. Η έντονη γραφή υποδηλώνει τις υψηλότερες φορτίσεις παραγόντων.

Πίνακας 1. Σύνοψη των Item και των φορτίσεων των παραγόντων για το μοντέλο πέντε παραγόντων μετά από ορθογώνια περιστροφή varimax (N = 180)



Γράφημα 2. Παράγοντες συγκρότησης δεικτών επιστημονικού εγγραμματισμού

Οι πέντε παράγοντες που εξήχθησαν από την ανάλυση κύριων συνιστωσών συγκροτούν το δείκτη επιστημονικού εγγραμματισμού.

Διαφορές σε δείκτες του επιστημονικού εγγραμματισμού συναρτήσει της κατεύθυνσης σπουδών στο Λύκειο

Ευχαρίστηση ενασχόλησης με τις Φυσικές Επιστήμες

Η κατανομή των δεδομένων για τους δύο πληθυσμούς δεν διαφέρει σημαντικά από την κανονική κατανομή [p = 0.119 (θεωρητική), p = 0.484 (θετική/τεχνολογική)].

Κατά μέσο όρο, η ευχαρίστηση ενασχόλησης με τις Φυσικές Επιστήμες για τους φοιτητές/τριες που προέρχονται από θεωρητική κατεύθυνση (M = 2.85, SE = 0.06) διαφέρει σημαντικά από την επίδοση των φοιτητών που είναι από θετική/τεχνολογική κατεύθυνση (M = 2.22, SE = 0.11), με τους πρώτους να απολαμβάνουν περισσότερο την ενασχόληση με τις Φυσικές Επιστήμες από τους δεύτερους, t(168) = 5.083, p = 0. Το μέγεθος επίδρασης υπολογίστηκε σε d = 1.08.

Δραστηριότητες στις Φυσικές Επιστήμες

Η κατανομή των δεδομένων για τους δύο πληθυσμούς διαφέρει σημαντικά από την κανονική κατανομή [p = 0 (θεωρητική), p = 0.003 (θετική/τεχνολογική)].

Η ενασχόληση με δραστηριότητες στις Φυσικές Επιστήμες για τους φοιτητές/τριες που προέρχονται από θεωρητική κατεύθυνση (M = 3.57, SE = 0.04) διαφέρει σημαντικά από την ενασχόληση με δραστηριότητες στις Φυσικές Επιστήμες των φοιτητών/τριών της θετικής/τεχνολογικής (M = 3.42, SE = 0.08), U = 1688, z = -1.837, p = .033, r = -0.14, με τους πρώτους να ασχολούνται περισσότερο με τέτοιου είδους δραστηριότητες.

Επιστημικές πεποιθήσεις

Η κατανομή των δεδομένων για τους δύο πληθυσμούς διαφέρει σημαντικά από την κανονική κατανομή [p = 0 (θεωρητική), p = 0 (θετική/τεχνολογική)].

Οι επιστημικές πεποιθήσεις για τους φοιτητές/τριες που προέρχονται από θεωρητική κατεύθυνση (M = 2.28, SE = 0.06) εμφανίζουν στατιστικά σημαντική (οριακά) διαφορά από τις επιστημικές πεποιθήσεις των φοιτητών/τριών της θετικής/τεχνολογικής (M = 2.09, SE = 0.11), U = 1788.5, z = -1.675, p = .047, r = -0.13.

Διαφορές σε δείκτες του επιστημονικού εγγραμματισμού συναρτήσει του φύλου

Ευχαρίστηση ενασχόλησης με τις Φυσικές Επιστήμες

Η κατανομή των δεδομένων για τους δύο πληθυσμούς διαφέρει σημαντικά από την κανονική κατανομή [p = 0.005 (γυναίκες), p = 0.027 (άντρες)].

Η ευχαρίστηση ενασχόλησης με τις Φυσικές Επιστήμες για τις γυναίκες (M = 2.32, SE = 0.06) διαφέρει σημαντικά από την ευχαρίστηση ενασχόλησης με τις Φυσικές Επιστήμες των ανδρών (M = 2.34, SE = 0.09), U = 1564, z = -2.440, p = .015, r = -0.19, με τις γυναίκες να απολαμβάνουν περισσότερο την ενασχόληση με τις Φυσικές Επιστήμες, p = .0075.

Δραστηριότητες στις Φυσικές Επιστήμες

Η κατανομή των δεδομένων δεν διαφέρει σημαντικά από την κανονική κατανομή για τους άνδρες (p = 0.09), διαφέρει όμως για τις γυναίκες (p = 0).

Η ενασχόληση με δραστηριότητες στις Φυσικές Επιστήμες για τις γυναίκες (M = 3.57, SE = 0.04) διαφέρει σημαντικά από την ενασχόληση με δραστηριότητες στις Φυσικές Επιστήμες των ανδρών (M = 3.39, SE = 0.07), U = 1355, z = -2.721, p = .007, r = -0.21, με τους άνδρες να ασχολούνται λιγότερο με δραστηριότητες στις Φυσικές Επιστήμες, p = .0035.

Επιστημικές πεποιθήσεις

Η κατανομή των δεδομένων για τους δύο πληθυσμούς διαφέρει σημαντικά από την κανονική κατανομή [p = 0 (γυναίκες), p = 0 (άντρες)].

Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ γυναικών (M = 2.25, SE = 0.05) και ανδρών (M = 2.2, SE = 0.15), U = 1818.5, z = -1.005, p = .315, r = -0.08.

Γνωστικό επίπεδο επιστημονικού εγγραμματισμού μελλοντικών εκπαιδευτικών

Διαφορές μεταξύ των δύο κατευθύνσεων

Η κατανομή των δεδομένων δεν διαφέρει σημαντικά από την κανονική κατανομή για τους φοιτητές/τριες θετικής/τεχνολογικής (p = 0.072), αλλά διαφέρει για φοιτητές/τριες της θεωρητικής (p = 0.027).

Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά, με τους φοιτητές/τριες θετικής/τεχνολογικής κατεύθυνσης (M = 0.46, SE = 0.17) να παρουσιάζουν υψηλότερο επίπεδο επιστημονικού εγγραμματισμού από αυτούς θεωρητικής κατεύθυνσης (M = -0.13, SE = 0.08), U = 1732, z = -3.03, p = .002, r = -0.23.

Διαφορές μεταξύ των φύλων

Η κατανομή των δεδομένων για τους δύο πληθυσμούς δεν διαφέρει σημαντικά από την κανονική κατανομή [p = 0.079 (γυναίκες), p = 0.080 (άνδρες)].

Κατά μέσο όρο, το επίπεδο επιστημονικού εγγραμματισμού των γυναικών (M = -0.1, SE = 0.08) διαφέρει σημαντικά από των ανδρών (M = 0.4, SE = 0.18), με τους άνδρες να παρουσιάζουν υψηλότερο επίπεδο από τις γυναίκες, t(178) = -2.724, p = .007.

Διαφορές μεταξύ των κοινωνικο-οικονομικών επιπέδων

Η κατανομή των δεδομένων για τους τρεις πληθυσμούς δεν διαφέρει σημαντικά από την κανονική κατανομή, p = 0.2 (χαμηλό, μεσαίο, υψηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο).

Η ανάλυση διακύμανσης που εφαρμόστηκε έδειξε ότι η επίδραση του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου στο επίπεδο επιστημονικού εγγραμματισμού δεν ήταν σημαντική, $F(2, 177) = 0.21$, $p = .813$.

Σύγκριση συγκεντρώσεων σωστών απαντήσεων 15χρονων μαθητών και μελλοντικών εκπαιδευτικών

Στα αντικείμενα της βιολογίας και της φυσικής οι φοιτητές/τριες παρουσίασαν (στις περισσότερες περιπτώσεις) χαμηλότερες συγκεντρώσεις σωστών απαντήσεων έναντι των 15χρονων μαθητών, ενώ το αντίστροφο διαπιστώθηκε στης χημείας. Στις ερωτήσεις περιβάλλοντος δεν παρατηρήθηκε μια σαφής διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από την ανάλυση του εμπειρικού υλικού προκύπτει ότι το επίπεδο επιστημονικού εγγραμματισμού των μελλοντικών εκπαιδευτικών μπορεί να προσδιοριστεί βάσει πέντε παραγόντων:

- ευχαρίστηση ενασχόλησης με τις Φυσικές Επιστήμες
- δραστηριότητες στις Φυσικές Επιστήμες
- επιστημικές πεποιθήσεις
- γενική αξία της επιστήμης
- δραστηριότητες που συμβάλλουν στην αλλαγή των ιδεών,

όπως προκύπτει και από τα ευρήματα του PISA (OECD, 2009˙ OECD, 2016e).

Μεγαλύτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι τρεις πρώτοι δείκτες, καθώς σχετίζονται άμεσα με τις Φυσικές Επιστήμες και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την επιστήμη. Οι φοιτητές/τριες θεωρητικής κατεύθυνσης παρουσιάζονται περισσότερο “προσανατολισμένοι” σε ζητήματα επιστημών. Επίσης, οι γυναίκες τείνουν να “απολαμβάνουν” περισσότερο τα θέματα Φυσικών Επιστημών, ενώ δεν παρατηρείται κάποια διαφορά ως προς τις επιστημικές τους πεποιθήσεις.

Το γνωστικό επίπεδο του επιστημονικού εγγραμματισμού των μελλοντικών εκπαιδευτικών επηρεάζουν δύο καθοριστικοί παράγοντες. Ένας από αυτούς είναι το φύλο. Συγκεκριμένα, οι άνδρες παρουσιάζουν υψηλότερο επίπεδο επιστημονικού εγγραμματισμού σε σχέση τις γυναίκες. Το εύρημα αυτό αντιτίθεται με τα αποτελέσματα της έρευνας PISA, καθώς στην έρευνα του 2015 τα κορίτσια φάνηκε να υπερτερούν των αγοριών (OECD, 2016b), αλλά και με τα αποτελέσματα της έρευνας TIMSS 2015, στην οποία γενικά δεν διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων και όπου υπάρχει είναι υπέρ των κοριτσιών (Martin et.al., 2016).

Ο άλλος παράγοντας που επηρεάζει το επίπεδο εγγραμματισμού είναι η κατεύθυνση σπουδών στο λύκειο. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι όσοι φοιτητές προέρχονταν από θετική/τεχνολογική κατεύθυνση παρουσίασαν υψηλότερες επιδόσεις στις γνωστικές ερωτήσεις φυσικών επιστημών από τους φοιτητές της θεωρητικής κατεύθυνσης. Ένα τέτοιο εύρημα είναι αναμενόμενο, καθώς τα άτομα της πρώτης ομάδας έχουν ασχοληθεί με τα αντικείμενα που εξετάστηκαν στην έρευνα σε όλη τη διάρκεια των τριών τάξεων στο λύκειο, εν αντιθέσει με τους μαθητές της θεωρητικής που, αν και στην πλειοψηφία τους ήρθαν σε επαφή τουλάχιστον με το

αντικείμενο της βιολογίας, ήταν προσανατολισμένοι, κυρίως, σε αντικείμενα θεωρητικών σπουδών (Καράογλου & Κώτσης, 2015).

Σύμφωνα με τις έρευνες PISA και PIAAC, ένας παράγοντας που επηρεάζει το επίπεδο επιστημονικού εγγραμματισμού είναι το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, καθώς, γενικά, μαθητές από υψηλότερο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο τείνουν να έχουν υψηλότερες επιδόσεις (Hacıeminoğlu et.al., 2015˙ OECD, 2016b˙ OECD, 2016d). Ωστόσο, υπάρχουν και περιπτώσεις όπου άτομα χαμηλού επιπέδου υπερτερούν των ατόμων υψηλού επιπέδου, γεγονός που αποδίδεται στις διαφορές των εκπαιδευτικών συστημάτων των διαφόρων χωρών (OECD, 2016b). Παρόλα αυτά, στην παρούσα έρευνα, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας των φοιτητών δεν φαίνεται να συμβάλει στη διαμόρφωση του επιπέδου εγγραμματισμού τους.

Όσον αφορά τη συνολική εικόνα των μελλοντικών εκπαιδευτικών συγκριτικά με τους μαθητές, αξιοσημείωτη είναι η διαφορά τους σε θέματα βιολογίας, καθώς οι πρώτοι εμφανίζουν χαμηλότερες επιδόσεις από τους δεύτερους. Γενικά, ευρήματα ερευνών που εφαρμόστηκαν σε ενήλικο πληθυσμό δεν παρουσιάζουν διαφορές στα επίπεδα του επιστημονικού τους εγγραμματισμού από τα αντίστοιχα των μαθητών (Βεστάκης, 2014).

Η παρούσα μελέτη εξέτασε τα επίπεδα επιστημονικού εγγραμματισμού μελλοντικών εκπαιδευτικών. Δεδομένου ότι το δείγμα προήλθε αποκλειστικά από φοιτητές ενός παιδαγωγικού τμήματος, η οποιαδήποτε γενίκευση δεν είναι θεμιτή, ενώ προτείνεται η διερεύνηση διαστάσεων επιστημονικού εγγραμματισμού των εν ενεργεία εκπαιδευτικών της χώρας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Abd-El-Khalick, F. (2006). Over and over again: college students' views of nature of science. In L. B. Flick & N. G. Lederman (Eds.), *Scientific Inquiry and Nature of Science: Implications for Teaching, Learning, and Teacher Education* (pp. 389-425). Dordrecht, The Netherlands*: Kluwer Academic Publishers.*

Abell, S. K., & McDonald, J. T. (2006). Envisioning a Curriculum of Inquiry in the Elementary School. In L. B. Flick & N. G. Lederman (Eds.), *Scientific Inquiry and Nature of Science: Implications for Teaching, Learning, and Teacher Education* (pp. 249-261). Dordrecht, The Netherlands*: Kluwer Academic Publishers.*

Alivernini, F., & Manganelli, S. (2015). Country, School, and Students Factors Associated with Extreme Levels of Science Literacy Across 25 Countries. *International Journal of Science Education*, *37(12)*, 1992-2012.

Αποστολόπουλος, Κ. (2007). *Διερεύνηση παραγόντων που επηρεάζουν τις απαντήσεις των μαθητών σε θέματα Φυσικών Επιστημών της διεθνούς έρευνας PISA* (Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Αποστολόπουλος, Κ., Ψαλίδας, Α., & Χατζηνικήτα, Β. (2008). Επιδόσεις Ελλήνων μαθητών σε θέματα Φυσικών Επιστημών του PISA: Ερμηνευτικές προσεγγίσεις. Στο Π. Κουμαράς, & Φ. Σέρογλου (Επιμ.), *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Ένωσης για την Διδακτική των Φυσικών Επιστημών, 9-11 Μάη 2008* (σσ. 28-40). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουυλίδη.

Araujo, L. Saltelli, A., & Schnepf, S. (2017). Do PISA data justify PISA-based education policy? *International Journal of Comparative Education and Development*, *19(1)*, 1-17.

Archer-Bradshaw, R. (2017). Teaching for Scientific Literacy? An Examination of Instructional Practices in Secondary Schools in Barbados. *Research in Science Education*, *47*, 67-93.

Bell, R. L. (2006). Perusing Pandora's Box: Exploring the What, When, and How of Nature of Science Instruction. In L. B. Flick & N. G. Lederman (Eds.), *Scientific Inquiry and Nature of Science: Implications for Teaching, Learning, and Teacher Education* (pp. 427-446). Dordrecht, The Netherlands*: Kluwer Academic Publishers.*

Benjamin, T. E., Marks, B., Demetrikopoulos, M. K., Rose, J., Pollard, E., Thomas, A., & Muldrow, L. L. (2017). Development and Validation of Scientific Literacy Scale for College Preparedness in STEM with Freshmen from Diverse Institutions. *International Journal of Science and Mathematics Education*, *15*, 607-623.

Βεστάκης, Ε. (2014). *Διερεύνηση όψεων του επιστημονικού γραμματισμού των εν ενεργεία εκπαιδευτικών* (Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Bybee, W. R. (2006). Scientific Inquiry and Scientific Teaching. In L. B. Flick & N. G. Lederman (Eds.), *Scientific Inquiry and Nature of Science: Implications for Teaching, Learning, and Teacher Education* (pp. 1-12). Dordrecht, The Netherlands*: Kluwer Academic Publishers.*

Chalmers, A. F. (1998). *Τι είναι αυτό που το λέμε Επιστήμη;* (3η έκδ.). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου) (2η έκδ.). Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων.

DeBoer, G. E. (2011). The Globalization of Science Education. *Journal of Research in Science Teaching*, *48(6)*, 567-591.

Δούρβας, Α. (2008). Τα εγχειρίδια των Φυσικών Επιστημών του δημοτικού σχολείου. Κριτική προσέγγιση. Στο Π. Κουμαράς, & Φ. Σέρογλου (Επιμ.), *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Ένωσης για την Διδακτική των Φυσικών Επιστημών*, *9-11 Μάη 2008* (σσ. 141-147). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουυλίδη.

Field, A. (2013). *Discovering Statistics using IBM SPSS Statistics* (4th ed.). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE.

Froese-Germain, B. (2010). *The OECD, PISA and the Impacts on Educational Policy*. Ottawa, Canada: Canadian Teachers' Federation.

George, R., & Kaplan, D. (1998). A Structural Model of Parent and Teacher Influences on Science Attitudes of Eighth Graders: Evidence from NELS: 88. *Science Education*, *82(1)*, 93-109.

Hacıeminoğlu, E., Ertepınar, H., Yılmaz-Tüzün, Ö., & Çakır, H. (2015). Students and school characteristics related to elementary school students' views of the nature of science. *Education 3-13*, *43(6)*, 698-719.

Huang, X., Wilson, M., & Wang, L. (2016). Exploring plausible causes of differential item functioning in the PISA science assessment: language, curriculum or culture. *Educational Psychology*, *36(2)*, 378-390.

Καράογλου, Γ., & Κώτσης, Κ. (2015). Επιστημονικός εγγραμματισμός ενήλικων πολιτών και ο ρόλος της κατεύθυνσης σπουδών στο Λύκειο. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, *8(1-2)*, 21-33.

Κατσής, Α., Σιδερίδης, Γ., & Εμβαλωτής, Α. (2010). *Στατιστικές μέθοδοι στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Τόπος.

Kauertz, A., Neumann, K., & Haertig, H. (2012). Competence in Science Education. In B. J. Fraser, K. J. Tobin, & C. J. McRobbie (Eds.), *Second International Handbook of Science Education* (vol. 1, part V, pp. 711-721). New York: Springer.

Lederman, N. G. (2007). Nature of Science: Past, Present, and Future. In S. K. Abell & N. G. Lederman (Eds.), *Handbook of Research on Science Education* (pp. 831-879). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Lederman, N. G., & Lederman, J. S. (2012). Nature of Scientific Knowledge and Scientific Inquiry: Building Instructional Capacity Through Professional Development. In B. J. Fraser, K. J. Tobin, & C. J. McRobbie (Eds.), *Second International Handbook of Science Education* (vol. 1, part III, pp. 711-721). New York: Springer.

Lofaso, A. M. (2006). Does Changing the Definition of Science Solve the Establishment Clause Problem for Teaching Intelligent Design as Science in Public Schools? Doing an End-Run Around the Constitution. *Pierce Law Review*, *4(2)*, 219-278.

Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Foy, P., & Hooper, M. (2016). *TIMSS 2015 International Results in Science.* Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results/.

OECD. (2009). *PISA 2006 Technical Report*. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2016a). *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy, PISA*. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2016b). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education, PISA*, Paris: OECD Publishing.

OECD. (2016c). *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools, PISA*, Paris: OECD Publishing.

OECD. (2016d). *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills, OECD Skills Studies*. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2016e). *PISA 2015 Technical Report*. Retrieved from http://www.oecd.org/pisa/data/2015-technical-report/.

OECD. (2018). *About the Survey of Adult Skills (PIAAC).* Retrieved January 19, 2018, from http://www.oecd.org/skills/piaac/aboutpiaac.htm.

Πλακίτση, Κ., & Κολιός, Ν. (2008). Οι σύγχρονες πολιτισμικές προσεγγίσεις στην Εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες ως προοπτική ανανέωσης των αναλυτικών προγραμμάτων. Στο Π. Κουμαράς, & Φ. Σέρογλου (Επιμ.), *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Ένωσης για την Διδακτική των Φυσικών Επιστημών*, *9-11 Μάη 2008* (σσ. 82-90). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουυλίδη.

Πράμας, Χ., & Κουμαράς, Π. (2008). Προγράμματα Σπουδών Φυσικών Επιστημών Ε΄ και Στ΄ δημοτικού στην κατεύθυνση της ανάπτυξης "Γνώσεων και ικανοτήτων για τη ζωή". Στο Π. Κουμαράς, & Φ. Σέρογλου (Επιμ.), *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Ένωσης για την Διδακτική των Φυσικών Επιστημών, 9-11 Μάη 2008* (σσ. 58-64). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουυλίδη.

Prenzel, M., Seidel, T., & Kobarg, M. (2012). Science Teaching and Learning: An International Comparative Perspective. In B. J. Fraser, K. J. Tobin, & C. J. McRobbie (Eds.), *Second International Handbook of Science Education* (vol. 1, part V, pp. 667-678). New York: Springer.

Roberts, D. A. (2007). Scientific Literacy/ Science Literacy. In S. K. Abell & N. G. Lederman (Eds.), *Handbook of Research on Science Education* (pp. 729-780). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Sadler, T. D., & Zeidler, D. L. (2009). Scientific Literacy, PISA, and Socioscientific Discourse: Assessment for Progressive Aims of Science Education. *Journal of Research in Science Teaching*, *46(8)*, 909-921.

Schroeder, C. M., Scott, T. P., Tolsom, H., Huang, T. Y., & Lee, Y. H. (2007). A Meta-Analysis of National Research: Effects of Teaching Strategies on Student

Achievement in Science in the United States, *Journal of Research in Science Teaching*, *44(10)*, 1436-1460.

Sherin, B., Edelson, D., & Brown, M. (2006). On the Content of Task-structured Science Curricula. In L. B. Flick & N. G. Lederman (Eds.), *Scientific Inquiry and Nature of Science: Implications for Teaching, Learning, and Teacher Education* (pp. 221-248). Dordrecht, The Netherlands*: Kluwer Academic Publishers.*

Sjøberg, S. (2015). PISA and Global Educational Governance – A Critique of the Project, its Uses and Implications. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, *11(1)*, 111-127.

Sun, L., Bradley, K. D., & Akers, K. (2012). A Multilevel Modelling Approach to Investigate Factors Impacting Science Achievement for Secondary School Students: PISA Hong Kong Sample. *International Journal of Science Education*, *34(14)*, 2017-2125.

Τσαπαρλής, Γ., & Ομάδα PARSEL. (2008). Δημοφιλή και σχετικά με τη ζωή μαθήματα φυσικών επιστημών και Επιστημονικός Αλφαβητισμός: Το Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα PARSEL και η ελληνική συμμετοχή σε αυτό. Στο Π. Κουμαράς, & Φ. Σέρογλου (Επιμ.), *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Ένωσης για την Διδακτική των Φυσικών Επιστημών, 9-11 Μάη 2008* (σσ. 74-81). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουυλίδη.

Zápotočná, O. (2012). Literacy as a tool of civic education and resistance to power. *Human Affairs*, *22(1)*, 17-30.

«I DON'T LIKE YOUR TAGALOG!»: ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ ΓΟΝΕΙΣ ΚΑΙ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΟΥΣ ΜΙΛΟΥΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ ΣΤΟ ΚΥΠΡΙΑΚΟ ΣΥΓΚΕΙΜΕΝΟ.

Παναγιώτης Παντελή

Υποψήφιος διδάκτορας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

panayiotis.pant@gmail.com

Ελένη Γρίβα

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

egriva@uowm.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία γίνεται διερεύνηση του ρόλου της γλώσσας της χώρας καταγωγής (Γ1) και της πλειονοτικής γλώσσας (Γ2) στο οικογενειακό και κοινωνικό πλαίσιο. Ειδικότερα, στοχεύουμε στη: α) διερεύνηση των πρακτικών επικοινωνίας γονέων και μαθητών στο οικογενειακό περιβάλλον, β) σκιαγράφηση των απόψεών τους για την επίδραση της διγλωσσίας στη γλωσσική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη, γ) αποτύπωση των πρακτικών γραμματισμού στο οικογενειακό περιβάλλον. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν: α) 30 μετανάστες γονείς και β) 40 παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία, μαθητές ηλικίας 10-12 ετών, που φοιτούσαν σε σχολεία της Λευκωσίας. Η συλλογή δεδομένων έγινε με ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε πως παρόλο που οι περισσότεροι γονείς συμφώνησαν για τη σημαντικότητα της γλώσσας της χώρας καταγωγής για το μέλλον των παιδιών τους, η γλωσσική μετατόπιση, από τη γλώσσα της χώρας καταγωγής στην ελληνική, αποτελεί συχνό φαινόμενο. Εξάλλου, η γλωσσική μετατόπιση αποτυπώνεται στις πρακτικές εξωσχολικού γραμματισμού των οικογενειών που επιτελούνται σχεδόν αποκλειστικά στην ελληνική γλώσσα.

Λέξεις κλειδιά: Χρήση γλωσσών, διγλωσσία, μετανάστες γονείς, μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία.

Abstract

This paper aims to examine the role of the home language (L1) and the second language (L2) of immigrant families at home and in social context. In particular, the objectives of the study were set as follows: a) identify parents and students' communication practices in the family context, b) map their beliefs about the impact of bilingualism on linguistic and academic development, c) record literacy practices in family environment. The sample of the study consisted of: a) 30 immigrant parents and b) 40 immigrant children, aged between 10 and 12 years old, attending schools in Nicosia. Semi-structured interviews were the basic instrument of collecting data. Results revealed that although most parents agreed on the importance of L1 for their children's future, language shift, from L1 to L2, was a recurring pattern. Moreover, this language shift is reflected on literacy practices in the family context, which were performed almost exclusively in Greek.

Key words: Language use, bilingualism, immigrant parents, immigrant students

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Από τις αρχές της δεκαετίας του ’90 η Κύπρος αποτελεί μια χώρα υποδοχής μεταναστών, με το δεύτερο σημαντικό μεταναστευτικό κύμα να παρατηρείται από το 2004 και έπειτα, μετά την ένταξη της Κύπρου στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Κατά συνέπεια, το ποσοστό των μη Κυπρίων μαθητών που έχουν ενταχθεί και φοιτούν στα ελληνοκυπριακά σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αυξήθηκε σταδιακά σε διψήφιο νούμερο. Ενδεικτικά, για το σχολικό έτος 2016-17 το ποσοστό των μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία ανήλθε στο 13.8% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού (Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, 2018).

Μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις μιας οικογένειας μεταναστών κατά την προσαρμογή της σε ένα νέο κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι η συνειδητή ή μη κατανομή ρόλων των δύο γλωσσών, της γλώσσας της χώρας καταγωγής και της πλειονοτικής γλώσσας, που καθορίζει εν πολλοίς τον βαθμό ανάπτυξης διγλωσσίας στα παιδιά τους. Έτσι, οι στάσεις των γονέων για τη γλώσσα της χώρας καταγωγής και τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, καθώς και τη διγλωσσία είναι ουσιώδους σημασίας για τη θέση που θα υιοθετήσουν απέναντι στη διγλωσσική ανάπτυξη των παιδιών τους (Cummins, 2005; Schupbach, 2009). Εξάλλου, οι απόψεις και στάσεις των γονέων για τη διγλωσσία καθορίζουν σε κάποιο βαθμό τη γλωσσική συμπεριφορά απέναντι στα παιδιά τους, καθώς επίσης και τη στάση απέναντι στις γλώσσες και τη χρήση των γλωσσών από τα ίδια τα παιδιά (Mosty et al., 2013). Παρόλα αυτά, δεν είναι πάντα επιτυχημένες οι προσπάθειές τους, αφού πολλές φορές τα παιδιά δεν συμμερίζονται τις θετικές στάσεις των γονέων τους για τη διατήρηση της πρώτης γλώσσας, αφού αδυνατούν να αντιληφθούν τη χρησιμότητά της στη χώρα υποδοχής (Zhang & Shaughter-Defoe,2009 στο Γρίβα & Στάμου, 2014). Από την άλλη, είναι σημαντικό να εντοπίζονται οι τάσεις και τα κίνητρα των γονέων προς τη Γ2 (την πλειονοτική γλώσσα), γιατί με αυτόν τον τρόπο μπορούν να προβλεφθούν οι γλωσσικές συμπεριφορές και πρακτικές που ακολουθούνται στο σπίτι, οι οποίες μπορεί να αποτελέσουν πιθανές ενδείξεις γλωσσικής ικανότητας και σχολικής επίδοσης (Deslandes et al., 1997; Griva & Chouvarda, 2012; Reynolds et al.,2004).

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση των απόψεων των μεταναστών γονέων και των παιδιών τους για τον ρόλο της γλώσσας της χώρας καταγωγής και της πλειονοτικής γλώσσας στο οικογενειακό περιβάλλον. Ειδικότερα, ως βασικοί ερευνητικοί στόχοι τέθηκαν οι εξής:

(α) διερεύνηση της χρήσης γλωσσών και των πρακτικών επικοινωνίας γονέων και μαθητών στο οικογενειακό περιβάλλον,

(β) αποτύπωση των πρακτικών γραμματισμού στο οικογενειακό περιβάλλον,

(γ) σκιαγράφηση των απόψεων των γονέων για την επίδραση της διγλωσσίας στη γλωσσική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη των παιδιών τους.

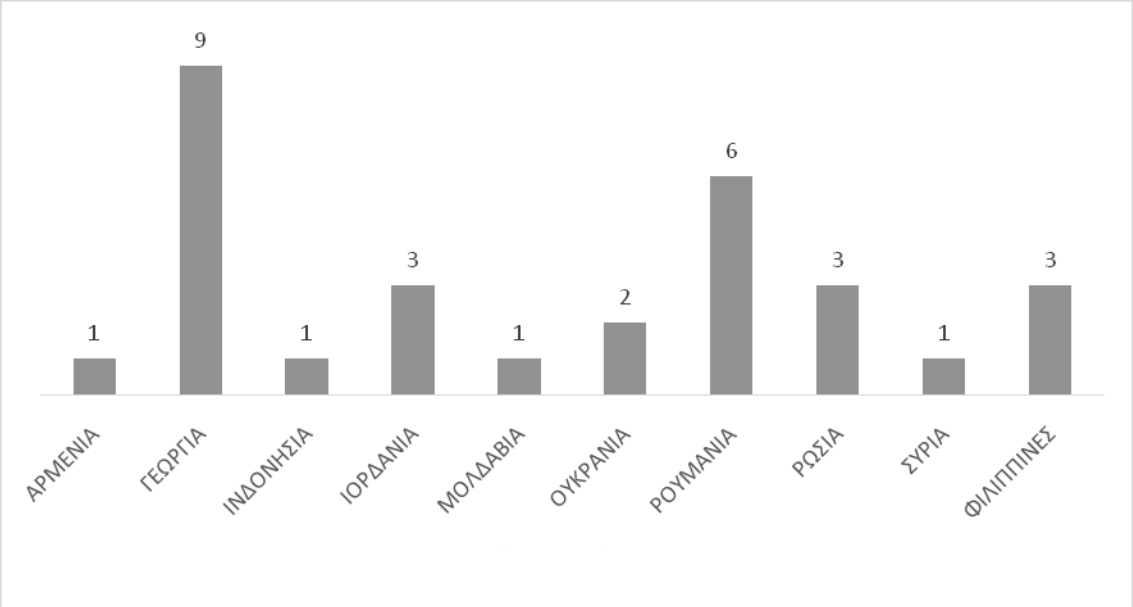
Η έρευνα

Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν α) 30 μετανάστες γονείς και β) 40 παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία, μαθητές ηλικίας 10-12 ετών, που φοιτούσαν σε σχολεία της Λευκωσίας.

Οι συμμετέχοντες προέρχονταν από δώδεκα χώρες. Ειδικότερα, δεκαέξι γονείς είχαν καταγωγή από χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, τέσσερις από γειτονικές χώρες (Ιορδανία, Συρία), καθώς επίσης έξι γονείς από τη Ρουμανία, τρεις από τις Φιλιππίνες και μία από την Ινδονησία (Σχήμα 1).

Οι συμμετέχοντες είχαν κατά μέσο όρο 14±6 χρόνια διαμονής στην Κύπρο, ενώ όπως ανέφεραν, κάποιοι από τους γονείς έμαθαν ελληνικά μέσα από την καθημερινή συναναστροφή τους με φυσικούς ομιλητές της ελληνικής και κάποιοι άλλοι σε τυπικό πλαίσιο στην Ελλάδα ή στην Κύπρο. Τέλος, τέσσερις γονείς δεν γνώριζαν επαρκώς ή καθόλου την ελληνική γλώσσα.



Σχήμα 1. Χώρα καταγωγής των συμμετεχόντων

Ερευνητικό εργαλείο

Για την καταγραφή των απόψεων των μεταναστών γονέων και των παιδιών τους επιλέχθηκε η ατομική ημι-δομημένη συνέντευξη ως βασικό εργαλείο, η οποία κρίθηκε ως το πλέον ενδεδειγμένο εργαλείο συλλογής δεδομένων, καθώς λήφθηκαν υπόψη: α) οι πιθανές γλωσσικές δυσκολίες που θα

αντιμετώπιζαν τόσο οι μετανάστες γονείς όσο και τα παιδιά τους και β) η οικειότητα που είχε αναπτύξει ο ένας από τους ερευνητές με την πλειονότητα των μαθητών, αλλά και μερίδα των μεταναστών γονέων, καθώς ήταν εκπαιδευτικός των περισσοτέρων μαθητών στο πλαίσιο διαφόρων εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Διαδικασία

Αφού εξασφαλίστηκε η απαραίτητη άδεια από το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου, οι συνεντεύξεις τόσο των γονέων όσο και των μαθητών διεξήχθησαν κατά τη διάρκεια των σχολικών χρονιών 2015-16 και 2016-17, σε σχολεία της Λευκωσίας.

Η διάρκεια της κάθε συνέντευξης με τους γονείς κυμάνθηκε από 30 μέχρι 40 λεπτά, ενώ οι συνεντεύξεις με τους μαθητές είχαν διάρκεια 25 - 35 λεπτά. Όλες οι συνεντεύξεις διενεργήθηκαν στο σχολικό πλαίσιο, σε αίθουσα που παραχωρήθηκε από το εκάστοτε σχολείο. Τόσο οι γονείς όσο και οι μαθητές συμμετείχαν εθελοντικά στην παρούσα έρευνα.

Αξίζει να σημειωθεί ότι λόγω γλωσσικών δυσκολιών, δόθηκε η ευελιξία στους συμμετέχοντες να επιλέξουν τη γλώσσα διεξαγωγής της συνέντευξης, μεταξύ ελληνικών και αγγλικών, με οκτώ από τους γονείς και έναν από τους μαθητές να προτιμούν την αγγλική γλώσσα. Εξάλλου, στην πλειονότητά τους οι συμμετέχοντες εκφράζονταν πιο άνετα στην κυπριακή διάλεκτο, έτσι για να διατηρηθεί η οικειότητα και να διασφαλιστεί η βέλτιστη επικοινωνία, ο ερευνητής αναπροσάρμοζε κατά το δοκούν τον λόγο τους.

Ανάλυση δεδομένων

Η επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν και από τις δύο ομάδες αναλύθηκαν με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου (Miles & Huberman, 1994 στο Γρίβα & Στάμου, 2014). Πρόκειται για *«ένα ευέλικτο και χρήσιμο ερευνητικό εργαλείο, το οποίο είναι πιθανό να προσφέρει μια πλούσια, λεπτομερή, αλλά και περίπλοκη έκθεση δεδομένων»* (Braun & Clarke, 2006: 5).

Στην παρούσα έρευνα η θεματική ανάλυση επιτεύχθηκε μέσα από τις εξής πέντε φάσεις: (α) εξοικείωση με τα δεδομένα, (β) αρχική κωδικοποίηση των δεδομένων με επαγωγική προσέγγιση, (γ) αναζήτηση των θεμάτων, (δ) επανεξέταση των θεμάτων και (ε) έκθεση των δεδομένων.

Αποτελέσματα

Αποτελέσματα από τις συνεντεύξεις των γονέων

Χρήση γλωσσών και πρακτικές επικοινωνίας στο οικογενειακό περιβάλλον

Σε αυτόν τον άξονα παρουσιάζονται οι απαντήσεις των γονέων για τις πρακτικές επικοινωνίας στο οικογενειακό περιβάλλον (Πίνακας 2).

Ως προς τη γλώσσα που χρησιμοποιούν οι συμμετέχοντες στην επικοινωνία με τα παιδιά τους, παρατηρήθηκε ιδιαίτερη ποικιλομορφία, με την πλειονότητα των γονέων να αναφέρουν ότι στην επικοινωνία τους παρατηρείται εναλλαγή της Γ2 και της Γ1: *«Εγώ προσπαθώ να μιλώ ρουμάνικα παραπάνω, αλλά μου απαντά και μου μιλά συνέχεια στα ελληνικά* […] *έχει φορές που του μιλάω και στα ελληνικά, αλλά προσπαθώ να μην ξεχάσει τα ρουμάνικα»* (Τίνα από Ρουμανία), *«προσπαθώ πιο πολύ* [να επικοινωνούμε] *στα ρωσικά διότι θέλω να μάθει, αλλά μου απαντάει πολλές φορές και στα ελληνικά, γιατί δεν μπορεί να μου απαντήσει στα ρωσικά» (*Κωνστάντα από Γεωργία). Άλλοι γονείς επικοινωνούν σε ένα διαγλωσσικό περιβάλλον μέσα από αυθόρμητη εναλλαγή κωδίκων: *«με τα μωρά τα μισά ρώσικα, τα μισά ελληνικά, όπως έρκεται» (*Όλγα από Ρωσία).

Αρκετοί από τους συμμετέχοντες ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν ως επί το πλείστον την πλειονοτική γλώσσα στην επικοινωνία τους με τα παιδιά τους: *«Εγώ δεν δίνω πολύ… μπορεί να είναι και λάθος μου. Δεν πολλομιλώ τα ρωσικά για να μπορέσει το μωρό να…* [κάνει εξάσκηση]», ομολόγησε η Έλενα από Γεωργία ή *«ε τώρα ελληνικά* [γελά] *εντάξει, εσυνηθίσαμε έτσι* […] *όταν εν ήξερα καλά εμιλούσαμε παραπάνω ρουμάνικα»* (Αιμιλία).

Εξάλλου, η Daisy, με καταγωγή από Φιλιππίνες, ανέφερε ότι παρά τη θέλησή της για επικοινωνία στα ταγκαλόγκ, ο γιος της είναι ιδιαίτερα αρνητικός, απαντώντας μάλιστα ότι δεν του αρέσει η γλώσσα: «*I don't know. "I don't like your Tagalog" he said».*Από την άλλη, ο Ahmad εξηγώντας την αποκλειστική χρήση της γλώσσας της χώρας καταγωγής με τα παιδιά του επικαλέστηκε τη μη επαρκή γνώση της πλειονοτικής γλώσσας: «*Because I don't know Greek, I cannot speak with my children Greek. How I speak if I speak everything wrong?».*

Αξιοσημείωτη είναι η αναφορά μερικών γονέων για εναλλακτική χρήση γλωσσών στην επικοινωνία με τα παιδιά τους σε δημόσιο χώρο, για διαφορετικούς λόγους. Για παράδειγμα, η Ιουλία ανέφερε ότι στην επικοινωνία με τους δύο γιους της ενίοτε εναλλάσσουν την πλειονοτική γλώσσα με τα ρωσικά για να μην καταλαβαίνουν το περιεχόμενο της συζήτησης παρόντες Ελληνοκύπριοι. Από την άλλη η Τίνα, από Ρουμανία, επιλέγει κάποιες φορές με τον γιο της να χρησιμοποιεί αποκλειστικά την πλειονοτική γλώσσα σε δημόσιο χώρο, αφού όπως είπε η ίδια: «*κάποτε δεν θέλω να… να ξέρουν ότι*

είμαι από Ρουμανία […] *αν είμαστε για φαγητό, αν είμαστε κάπου ξέρω 'γω, δεν μου αρέσει επειδή, να σου πω… όχι γιατί ντρέπομαι για τη χώρα μου, απλά για ό,τι ακούεται, νιώθω πολύ… άβολα*» και κατέληξε *«για αυτό πολλές φορές ντρέπομαι να πω ότι είμαι απ' τη Ρουμανία».* Όμως, οι γονείς ανέφεραν πως τα παιδιά τους επικοινωνούν μεταξύ τους κυρίως στην πλειονοτική γλώσσα. Μερικές φορές αυτή η πρακτική περιπλέκει κάπως την επικοινωνία στο σπίτι, στην περίπτωση που ο γονέας δεν γνωρίζει την πλειονοτική γλώσσα: « *I don't understand it* […] *and I cannot answer it in Greek anyway»*(Patricia).

Χρήση γλωσσών στο οικογενειακό περιβάλλον

Κατηγορίες	Κωδικοί-Λειτουργικοί ορισμοί	Σύνολο αναφορών
Πρακτικές επικοινωνίας παιδιού-γονέων	ΕΠΙΧΩΚΑ=επικοινωνία στη γλώσσα της χώρας καταγωγής	5
	ΕΠΛΕΙΠΓ=επικοινωνία στην πλειονοτική γλώσσα	10
	ΕΝΓΛΜΠΓ=εναλλαγή πλειονοτικής γλώσσας και γλώσσας της χώρας καταγωγής	13
	ΕΤΡΙΠΓΟ=επικοινωνία σε τρίτη γλώσσα	5
	ΕΝΓΛΚΩΠ=εναλλαγή γλωσσικών κωδίκων από το παιδί	7
	ΣΥΜΧΡΗΓ=συνειδητή μετατόπιση χρησιμοποιούμενης γλώσσας από τον γονέα	2
	ΔΙΠΡΑΕΔ=διαφοροποιημένες πρακτικές επικοινωνίας σε δημόσιο χώρο	4
Πρακτικές επικοινωνίας μεταξύ γονέων	ΕΚΓΧΩΜΓ=επικοινωνία στη γλώσσα της χώρας καταγωγής	7
	ΕΠΓΛΩΜΓ=επικοινωνία στην πλειονοτική γλώσσα	6
	ΕΤΡΙΜΓΟ=επικοινωνία σε τρίτη γλώσσα	2
	ΕΝΓΛΩΜΓ=εναλλαγή πλειονοτικής γλώσσας και γλώσσας της χώρας καταγωγής	3
Πρακτικές επικοινωνίας του παιδιού με άλλα μέλη της οικογένειας	ΕΠΛΕΜΑΔ=επικοινωνία στην πλειονοτική γλώσσα μεταξύ παιδιού-αδελφών	6
	ΕΧΩΚΜΑΔ=επικοινωνία στη γλώσσα της χώρας καταγωγής μεταξύ παιδιού-αδελφών	2

Πίνακας 2. Κατηγορίες και κωδικοί του θεματικού άξονα «Χρήση γλωσσών στο οικογενειακό περιβάλλον"

Πρακτικές γραμματισμού στο οικογενειακό περιβάλλον

Πολλοί συνεντευξιαζόμενοι δήλωσαν ότι τα παιδιά τους διαβάζουν εξωσχολικά λογοτεχνικά κείμενα στην πλειονοτική γλώσσα (Πίνακας 3), ενώ πολύ λιγότεροι ήταν οι γονείς που ανέφεραν ότι τα παιδιά τους διαβάζουν λογοτεχνικά κείμενα στη Γ1: «[Προτιμά] *Ελληνικά. 'Ντάξει, τα ρώσικα πρέπει να τα φέρουμε, από τη Ρωσία πρέπει να φέρεις. Έχουμε και ρώσικα βιβλία, μερικές φορές διαβάζει, μερικές φορές διαβάζει ελληνικά»* (Γιώργος από Ρωσία). Από την άλλη. η Λουκία σχολίασε πως η κόρη της να έχει κάποια προτίμηση γλώσσας στην ανάγνωση βιβλίων: «*Sometimes she wants Russian, sometimes she wants Greek books, sometimes she wants English»*.Παρομοίως, η Στεφανία ανέφερε χαρακτηριστικά: *«Δκιεβάζει τζιαι δικά μας τζιαι δικά σας. Τζιαι ρουμανικά»*. Μερικοί γονείς εξέφρασαν την επιθυμία τους για ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων από το παιδί τους στη Γ1 στο μέλλον, ενώ κάποιοι άλλοι δήλωσαν ότι διαπιστώνουν αρνητική διάθεση του παιδιού για ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων γενικότερα.

Σε σχέση με τη γονική εμπλοκή στον εξωσχολικό γραμματισμό των παιδιών τους, οι μισοί περίπου γονείς ανέφεραν σχετική εμπλοκή στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον σχολικών εργασιών. Η Κωνστάντα απάντησε *«πολύ λίγο, ίσα ίσα να ελέγχω»*, ενώ η Δήμητρα ανέφερε: *«Σε αυτό τον χρόνο προσπαθώ να τον αφήσω πιο πολύ ελεύθερο, να μην τον πιέζω τόσο πολύ, θέλω ο ίδιος να αναλαμβάνει κάποιες ευθύνες»* ή [Δ]*εν κάθομαι μαζί του* […] *Θέλω να είναι μόνος του, να τα καταφέρει μόνος του. Είναι Ε' τάξη, ένεν* [δεν είναι] *μικρός»* (Βάσια). Εξάλλου, η Patricia περιέγραψε τον τρόπο που αντιμετωπίζει τη δυσκολία της μη γνώσης της πλειονοτικής γλώσσας, στην προσπάθειά της για γονική εμπλοκή: «*Sometimes they have work, like they didn't finish and I ask them "translate it to me".* […] *Actually, we read together, and then after, if I don't understand the question, I ask her to explain to me, and then I try to explain to her in English, according to what I know* […] *And then she's trying to work it out».*

Από την άλλη, αρκετοί γονείς δήλωσαν ότι αφήνουν τα παιδιά τους εντελώς αυτόνομα στη διεκπεραίωση των σχολικών δραστηριοτήτων: «*Τώρα φυσικά όχι* [δεν βοηθώ]*, γιατί τα κάμνει όλα πολύ καλά, σωστά, αλλά πέρσι ναι, τον βοήθησα* […] *βλέπω ότι τώρα δίνει περισσότερο ενδιαφέρον για το τι κάνει»* (Τίνα). «*…πρώτα δύο χρόνια εγώ καθόμουν μαζί της στα μαθήματα* […] *τα πάντα. Έλεγχα τα μαθήματα αν έκανε ή όχι* […] [Τώρα] *δεν τη βοηθάω επειδή κάνει στο σχολείο. Εγώ ξέρω ότι και λάθος να κάνει καλύτερα να ξέρει η ίδια να διορθώσει παρά να της πω εγώ το λάθος»* (Άννα).

Τέλος, κάποιοι προτρέπουν το παιδί τους για ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων: *«της λέω πάρα πολύ να διαβάσει, για να διορθώσει τα ελληνικά της, να πλουσιέψει λίγο το λεξιλόγιο στα ελληνικά της» …«αλλά εγώ λέω, εγώ ακούω»* ή *«έβαλα την να δοκιμάσει. Μπορώ να της πω κάθε νύχτα μπορώ να φκάλω κάτι που το tablet τζιαι να τη βάλω να δκιεβάσει μια σελίδα, αλλά δεν της…*[αρέσει] *ντάξει, όι πολλά* [πολύ]*»(* Hayeesha).

Πρακτικές γραμματισμού στο οικογενειακό περιβάλλον

Κατηγορίες	Κωδικοί-Λειτουργικοί ορισμοί	Σύνολο αναφορών
Ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων	ΑΝΛΟΓΧΩ=ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων στη γλώσσα της χώρας καταγωγής	8
	ΑΝΛΟΓΠΛ=ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων στην πλειονοτική γλώσσα	21
	ΔΑΒΙΒΙΒ=δανεισμός βιβλίων από βιβλιοθήκη	3
	ΕΑΛΧΩΜΕ=επιθυμία γονέα για ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων από το παιδί στη γλώσσα της χώρας καταγωγής στο μέλλον	2
	ΑΡΔΙΠΛΟ=αρνητική διάθεση του παιδιού για ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων	5
Γονική εμπλοκή στον εξωσχολικό γραμματισμό	ΕΠΣΧΔΡΑ=επίβλεψη των σχολικών δραστηριοτήτων του παιδιού από τον γονέα	14
	ΒΟΜΑΘΗΜ=βοήθεια στο μάθημα των Μαθηματικών από τον γονέα	5
	ΒΟΜΑΕΛΛ= βοήθεια στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας από τον γονέα	2
	ΒΟΣΧΑΟΙ=βοήθεια στη διεκπεραίωση των σχολικών δραστηριοτήτων του παιδιού από άλλο μέλος της οικογένειας	3
	ΚΑΒΕΚΔΙ=κατ' οίκον βοήθεια από εκπαιδευτικό για τη διεκπεραίωση των σχολικών δραστηριοτήτων	3
	ΑΥΠΑΔΙΕ=αυτονομία του παιδιού στη διεκπεραίωση των σχολικών δραστηριοτήτων	13
	ΠΑΡΝΑΛΟ=παραίνεση στο παιδί για ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων σε συγκεκριμένη γλώσσα	4
Παράγοντες που περιορίζουν τη γονική εμπλοκή στον εξωσχολικό γραμματισμό	ΕΛΧΕΠΑΥ=έλλειψη χρόνου λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων	5
	ΜΕΓΠΛΕΓ=μη επαρκής γνώση της πλειονοτικής γλώσσας	8

Πίνακας 3. Κατηγορίες και κωδικοί του θεματικού άξονα: «Πρακτικές γραμματισμού στο οικογενειακό περιβάλλον»

Επίδραση της διγλωσσίας στη γλωσσική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη

Αξιολογώντας τη διγλωσσική ικανότητα των παιδιών τους, η συντριπτική πλειοψηφία των γονέων αναγνώρισαν ότι αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική για τη γλωσσική και ακαδημαϊκή ανάπτυξή τους (Πίνακας 4). Η Ιωάννα ανέφερε: *«νομίζω κάθε γλώσσα λένε διάφοροι, εν καλά να ξέρεις γλώσσα για αυτό και σκέφτομαι να τη γράψω να μάθει ρωσικά».* Η Κωνστάντα σημείωσε εμφατικά: *«και όσο περισσότερες γλώσσες ακόμα καλύτερα, θα προτιμούσα»*. Επίσης, η Γρηγορία τόνισε τη συμβολή της πολυγλωσσίας στην πολύπλευρη ανάπτυξη του ανθρώπου: *«Εγώ θεωρώ ότι είναι θετικό* [να ξέρει κανείς πολλές γλώσσες]*. Όσα γλώσσες να ξέρει, τόσο είσαι άνθρωπος»*. Αξίζει να παρατεθεί και η άποψη της Μαριάννας: «*So, that's why, that was my main priority when I came here with my son, that he needs to learn languages, because I am a big believer of the kid just learning it as it comes, and you can teach them, I don't know, three-four-five languages at the same time. Maybe it's confusing in the beginning, but it will sort itself out later».*

Απεναντίας, κάποιοι γονείς εξέφρασαν αμφιβολίες για την ταυτόχρονη διγλωσσία, σημειώνοντας ότι μπορεί να προκαλέσει γλωσσική σύγχυση στο παιδί:*«λίγο μπορεί να μπερδεύεται το μωρό, είναι λίγο ο εγκέφαλός του,...όσο και να είναι επηρεάζεται»* ή *«Δεύτερη γλώσσα μαθαίνει ασπούμε μόνο να μιλάει. Δεν μαθαίνει να γράφει, να διαβάζει, μόνο να μιλάει»*, Από την άλλη η Σωτηρία περιγράφει:

Σωτηρία: *μπορεί ο παππούς να πει μια.. ασπούμε μια πρόταση «πήαινε Σοφία φέρμου νερό». Το «πήαινε» να είναι ελληνικά, το «φέρμου» να είναι τούρκικα, το «νερό» να είναι στα ρώσικα.*

Ερευνητής: *Εσύ δεν το κάνεις ποτέ αυτό;*

Σωτηρία: *Κάμνω, κάμνω τζιαι εγώ* [απολογητικό ύφος].

Ερευνητής: *Πιστεύεις είναι λάθος;*

Σωτηρία: *Πιστεύκω ναι. Πιστεύκω, ναι. Ή ρώσικα να μιλώ, ή τούρκικα να μιλώ, ή ελληνικά να μιλώ. Να σμίγω τρεις γλώσσες νομίζω έννεν* [=δεν είναι] *σωστό.*

Από την άλλη, η Αιμιλία αποτύπωσε τις αρχικές αμφιβολίες της ως εξής: *«Στην αρχή ήταν ιδέα ότι 'συγχίζεις το μωρό, μην του μιλάς δύο γλώσσες, να πελλάνεις το μωρό' whatever»*. Ωστόσο, στη συνέχεια παρατήρησε, *«αλλά δεν είναι καθόλου αλήθεια τούντο πράμα. Το μωρό ήταν μια χαρά, εγύριζε εμένα και μου μιλούσε ρουμάνικα, τζαι αν επήαμε κάπου με εγγλέζους, ήξερε ότι τζιαμέ μιλώ αγγλικά, επειδή μεταξύ μας μιλάμε αγγλικά με τον άντρα μου»*.

Η Λουκία κατέληξε ότι η διγλωσσία αποτελεί γνωστικό πλεονέκτημα για την κόρη της: «*From her marks she is one of the best students in the class, and I can say that from my experience, that as more languages the child knows, it's better for the child».*Επιπλέον, δύο μητέρες τόνισαν τη συμβολή της διγλωσσίας στην καλλιέργεια δια/πολυπολιτισμικής ικανότητας : «*It opens a window of opportunity for you to learn about other cultures, learn you know, just watch movies in a different language, have friends from a different country» (*Μαριάννα).

Επίδραση της διγλωσσίας στη γλωσσική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη

Κατηγορίες	Κωδικοί-Λειτουργικοί ορισμοί	Σύνολο αναφορών
Διγλωσσική και πολυγλωσσική ανάπτυξη/ικανότητα	ΣΗΜΑΔΙΓ=σημαντικότητα της διγλωσσικής ικανότητας του παιδιού	25
	ΕΓΟΠΑΡΑ=επιθυμία του γονέα για παράλληλη ανάπτυξη πολλών γλωσσών από το παιδί	4
	ΠΑΡΕΔΙΓ=πιθανή αρνητική επίδραση της διγλωσσίας στην ακαδημαϊκή επίδοση	4
	ΑΟΦΕΔΙΓ=αμφιβολίες/άγνοια σχετικά με τα γνωστικά οφέλη της διγλωσσικής ικανότητας	14
	ΓΛΣΥΠΡΩ=γλωσσική σύγχυση από την πρώιμη διγλωσσία	4
	ΕΓΛΩΚΩΕ=η εναλλαγή γλωσσικών κωδίκων ως ένδειξη ελλιπούς γλωσσικής επάρκειας	3
Οφέλη της διγλωσσικής ικανότητας	ΠΘΕΣΥΔΙ=πιθανή θετική συσχέτιση διγλωσσίας και σχολικής επίδοσης	7
	ΕΥΓΛΩΔ=ευκολότερη εκμάθηση γλωσσών από δίγλωσσα άτομα	4
	ΣΥΔΙΚΑΔ=συμβολή της διγλωσσίας στην καλλιέργεια διαπολιτισμικής ικανότητας	2
	ΣΥΔΙΚΟΕ=συμβολή της διγλωσσίας στην κοινωνικοποίηση/ενίσχυση της αυτοπεποίθησης	2

Πίνακας 4. Κατηγορίες και κωδικοί του θεματικού άξονα: «Επίδραση της διγλωσσίας στη γλωσσική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη»

Αποτελέσματα από τις συνεντεύξεις των μαθητών

Χρήση γλωσσών και πρακτικές επικοινωνίας στο οικογενειακό περιβάλλον

Σε σχέση με τη χρήση γλωσσών (της πλειονοτικής γλώσσας και της χώρας καταγωγής) και τις πρακτικές επικοινωνίας τους στο σπίτι, οι συνεντευξιαζόμενοι έδωσαν ποικιλόμορφες απαντήσεις (Πίνακας 5).

Ο Αλέξης εκφράζοντας την επιθυμία του για διατήρηση της γλώσσας της χώρας καταγωγής δήλωσε: *«παραπάνω ρώσικα μιλάω, επειδή έρχομαι ελληνικό σχολείο, επειδή μιλώ ρώσικα σπίτι επειδή δεν έχω κάπου να μιλήσω, για να μην τα ξεχάσω»*. Παρομοίως, η Ιωάννα επισήμανε: «*Ε...μιλάω ρώσικα, αλλά μερικές φορές όταν δεν ξέρω κάποια λέξη τη λέω στα ελληνικά»* και ο Γιάννης τόνισε: *«Ε, συνήθως μιλάμε ρώσικα και λί*[γ]*ο ελληνικά. Όταν ας πούμε* [δ]*εν ξέρω να πω μια λέξη στα ρώσικα, λαλώ στα ελληνικά»*. Απεναντίας, άλλοι εξέφρασαν αρνητική διάθεση για χρήση της Γ1: *«Στο σπίτι μιλούμε... μιλούμε κυπριακά, ελληνικά, ο μπαμπάς μου η μάμα μου λίγο ρώσικα, εγώ* [δ]*εν ξέρω,* [δ]*εν ήθελα να μάθω» (Σίμος)*.

Από την άλλη, η Άννα παρουσίασε ένα αυθόρμητο διαγλωσσικό περιβάλλον επικοινωνίας (translanguaging) *«όποτε μου έρτει να μιλήσω ρώσικα μιλάω ρώσικα τζαι όποτε μου έρτει να μιλήσω ελληνικά, ελληνικά»* ή *«ό,τι μας έρθει λέμε, ρώσικα ελληνικά, μιξ»(* Ηρακλής) ή χρήση του ενός ή του άλλου κώδικα από τη μητέρα και το παιδί: *«Η μάμα μου μιλά μου ρουμανικά τζαι εγώ απαντώ της ελληνικά* [χαμογελά] […] *γιατί ξέρω παραπάνω τζιαι έτσι είμαι συνηθισμένος, να μιλώ ελληνικά»*.

Εξάλλου, κάποιοι από τους συνεντευξιαζόμενους αναφέρθηκαν στις γλώσσες που χρησιμοποιούν στην επικοινωνία με τα αδέρφια τους, με αρκετά παιδιά να δηλώνουν ότι επικοινωνούν αποκλειστικά στην ελληνική γλώσσα. Όμως, δύο μαθητές παρατήρησαν την αυθόρμητη εναλλαγή κωδίκων με τα αδέρφια τους. *Εμείς οι δύο μιλάμε λίγα ελληνικά, κάποιες λέξεις που ένιξερουμε* [=δεν ξέρουμε] *στα αράβικα και μιλάμε λίγα αράβικα, δηλαδή μιξ…*[Δ]*εν το προσέχω και πολύ,* [δ]*εν με νοιάζει (*Hasan).

Επιπλέον, οι μαθητές αναφερόμενοι στις γλώσσες που χρησιμοποιούν στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο με τους γονείς τους, παρουσίασαν παρόμοια ποικιλομορφία απαντήσεων, όπως: *«άμα θέλει να πει κάτι η μαμά στο αυτί μας, μας λέει στα ρώσικα»* ή *«μπορεί να μιλούμε για άλλον άνθρωπο τζιαι* [δ]*εν θέλουμε να καταλάβει τζιαι μιλούμε τσέχικα»*. Εξάλλου, ο Νίκος επιβεβαιώνοντας όσα είχε πει η μητέρα του, περιέγραψε τον ρόλο που έχει στη μεταξύ τους επικοινωνία μια τρίτη γλώσσα, η ιταλική: «*We talk Italian or Greek so they can't understand what we are talking because after they'll say "Ah, you're Romanian, can you help me and blah blah blah" because Romanians have this mentality like, most of the new Romanian say like "you're Romanian you have to help me cause I'm Romanian"».*

Χρήση γλωσσών και πρακτικές επικοινωνίας στο οικογενειακό περιβάλλον

Κατηγορίες	Κωδικοί-Λειτουργικοί ορισμοί	Σύνολο αναφορών
Χρήση γλωσσών στο σπίτι μεταξύ	ΧΩΚΕΜΓΟ=επικοινωνία στη γλώσσα της χώρας καταγωγής	19

μαθητή-γονέων	ΕΠΛΕΠΓΟ=επικοινωνία στην πλειονοτική γλώσσα	6
	ΕΠΤΡΙΤΗ=επικοινωνία σε μια τρίτη γλώσσα	11
	ΕΠΛΧΩΜΓ=εναλλαγή πλειονοτικής γλώσσας και γλώσσας της χώρας καταγωγής	15
	ΕΓΧΩΚΤΡ=εναλλαγή γλώσσας της χώρας καταγωγής και μιας τρίτης γλώσσας	5
Χρήση γλωσσών στο σπίτι μεταξύ αδερφών	ΕΠΛΜΕΑΔ=επικοινωνία στην πλειονοτική γλώσσα	8
	ΕΧΩΚΜΑΔ=επικοινωνία στη γλώσσα της χώρας καταγωγής	7
	ΕΤΡΙΓΛΑ=επικοινωνία σε τρίτη γλώσσα	1
	ΕΓΛΩΚΕΑ=εναλλαγή γλωσσικών κωδίκων	2
Χρήση γλωσσών στο σπίτι μεταξύ γονέων	ΕΧΩΚΜΓΟ=επικοινωνία στη γλώσσα της χώρας καταγωγής	16
	ΕΠΛΜΕΓΟ=επικοινωνία στην πλειονοτική γλώσσα	3
	ΕΤΡΓΛΜΓ=επικοινωνία σε τρίτη γλώσσα	10
	ΕΧΩΤΡΜΓ=εναλλαγή γλώσσας της χώρας καταγωγής και τρίτης γλώσσας	2
Χρήση γλωσσών στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο μεταξύ μαθητή-γονέων	ΕΠΧΩΚΜΓ=επικοινωνία στη γλώσσα της χώρας καταγωγής	11
	ΕΠΙΠΛΜΓ=επικοινωνία στην πλειονοτική γλώσσα	16
	ΕΤΡΙΓΜΓ=επικοινωνία σε τρίτη γλώσσα	3
	ΕΠΛΧΜΓΟ=εναλλαγή πλειονοτικής γλώσσας και γλώσσας της χώρας καταγωγής	7

Πίνακας 5. Κατηγορίες και κωδικοί του θεματικού άξονα: «Χρήση γλωσσών και πρακτικές επικοινωνίας στο οικογενειακό περιβάλλον»

Πρακτικές γραμματισμού στο οικογενειακό περιβάλλον

Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζονται οι απαντήσεις των μαθητών για την ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων, καθώς επίσης στις μορφές και την ποιότητα της εμπλοκής των γονέων τους στις πρακτικές γραμματισμού (Πίνακας 6).

Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών ανέφεραν ότι διαβάζουν συχνά λογοτεχνία στα ελληνικά. Αρκετοί μαθητές δήλωσαν πως διαβάζουν και βιβλία στη γλώσσα της χώρας καταγωγής τους: *«έχει ένα βιβλίο που όταν ήμουν μικρή προσπαθούσα να το διαβάσω στα ρώσικα αλλά* [δ]*εν τα εκατάφερνα...*

και έσιει τζιαι έναν άλλο βιβλίο στα ρώσικα που το διαβάζω, ένει για να μάθεις ρώσικα, κείνο διαβάζω το μόνο ρώσικα», ή *«έμαθα να διαβάζω που* [=από] *τα βιβλία στες διάφορες γλώσσες, έμαθα να διαβάζω που τα βιβλία»*, *«Έθελα εγώ, έθελα εγώ επειδή αρέσκαν μου τα βιβλία πολλά να διαβάζω, για κάτι που ένιξερα ερωτούσα τους γονείς μου να μου εξηγήσουν»*.

Κάποιοι μαθητές αναφέρθηκαν στο πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον γραμματισμού στη Γ1 ή και την αγγλική γλώσσα: *«κάποιες φορές όταν ήμουν μικρή έφερνεν ωραία βιβλία ο παπάς που* [=από] *την γιαγιάν μου, τζιαι έφερνεν κανένα δκυο βιβλία η μάμμα μου στο σπίτι, εφέρναν μου τζιαι ελληνικά βιβλία τζιαι αγγλικά, οπόταν έχω βιβλία που ούλλες τις γλώσσες μες το σπίτι»(* Έρικα). Και συνέχισε: *«εδιέβαζεν μου τζαι παραμύθκια πριν κοιμηθώ ο παπάς όταν ήμουν μικρή, για αυτόν ήθελα να διαβάσω και εγώ να δω αν ξέρω, εδυσκολεύτηκα λίον στην αρχή, αλλά μετά εκατάλαβα»*. Από την άλλη, η Άννα αναφέρθηκε στην προτροπή των γονέων της για ανάγνωση βιβλίων στην ελληνική: *«ανθολόγιο, ανθολόγιο…τι να πω… «*[Δ]*εν ξέρω, λαλούν μου έχει παραπάνω... μαθαίνεις παραπάνω που το ανθολόγιο»*.

Ακόμη, οι μαθητές περιέγραψαν διάφορες μορφές εμπλοκής των γονέων στις πρακτικές εξωσχολικού γραμματισμού: *«Απλά ο μπαμπάς ξέρει πιο καλά Μαθηματικά, είναι άριστος μαθητής στα Μαθηματικά και η μαμά μου ξέρει πιο πολύ ελληνικά…»*(Γρηγορία). Από την άλλη, ο Θανάσης δέχεται βοήθεια στο μάθημα των Ελληνικών από μια άλλη φυσική ομιλήτρια της ελληνικής: *«τζιαι η γειτόνισσα της γιαγιάς μου βοηθά με έτσι λλίο, επειδή γραμματικά – βασικά τα Μαθηματικά ξέρω τα, είμαι καλός – στα Ελληνικά όμως κάπως, επειδή η γραμματική, ορθογραφία, τούτο με ενοχλά»*.

Εξάλλου, ορισμένοι μαθητές παρέθεσαν διάφορους παράγοντες που περιορίζουν την εμπλοκή των γονέων τους στον σχολικό γραμματισμό, όπως: α) ελλιπή γνώση της Γ2 από τους γονείς: *«είναι λίγο δύσκολο, γιατί η μαμά μου στη Γεωργία δεν έχουν κανένας δεν έχει τελειώσει το σχολείο, μέχρι Β' Γυμνασίου»* ή β) περιορισμένο χρόνο για εμπλοκή λόγω των επαγγελματικών τους υποχρεώσεων *«είναι όλη τη μέρα στη δουλειά»*.

Πρακτικές εξωσχολικού γραμματισμού		
Κατηγορίες	Κωδικοί-Λειτουργικοί ορισμοί	Σύνολο αναφορών
Ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων	ΑΝΛΟΧΩΚ= ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων στη γλώσσα της χώρας καταγωγής	16
	ΑΝΛΟΚΠΛ= ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων στην πλειονοτική γλώσσα	31
	ΑΝΛΟΚΤΡ= ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων σε τρίτη γλώσσα	7

	ΜΗΣΑΕΞΒ= μη συχνή ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων	5
Γονική εμπλοκή στις πρακτικές γραμματισμού	ΙΔΙΜΑΘΗ= Ιδιαίτερα μαθήματα για διεκπεραίωση των σχολικών δραστηριοτήτων	4
	ΑΓΟΒΙΧΩ= αγορά βιβλίων στη γλώσσα της χώρας καταγωγής	2
	ΑΒΙΓΟΧΩ= αφήγηση στο παιδί λογοτεχνικών κειμένων στη γλώσσα της χώρας καταγωγής από τους γονείς	1
	ΑΥΜΑΔΙΣ= αυτονομία του μαθητή στη διεκπεραίωση των σχολικών δραστηριοτήτων	22
	ΒΟΑΛΛΔΙ = βοήθεια από άλλο άτομο στη διεκπεραίωση των σχολικών δραστηριοτήτων	11
	ΒΟΓΟΣΧΟ= βοήθεια από γονέα στη διεκπεραίωση των σχολικών δραστηριοτήτων	9
	ΠΑΠΕΓΟΝ= παράγοντες που περιορίζουν τη γονική εμπλοκή στον σχολικό γραμματισμό	5
	ΠΕΓΟΕΛΓ=περιορισμένη η γονική εμπλοκή λόγω ελλιπούς γνώσης της γλώσσας	3
	ΠΕΓΟΕΠΑ=περιορισμένη η γονική εμπλοκή λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων	2
	ΠΕΓΟΧΑΜ=περιορισμένη η γονική εμπλοκή λόγω χαμηλού μορφωτικού επιπέδου	1

Πίνακας 6. Κατηγορίες και κωδικοί του θεματικού άξονα: «Πρακτικές εξωσχολικού γραμματισμού»

Συζήτηση

Διερευνώντας τις πρακτικές επικοινωνίας γονέων και μαθητών στο οικογενειακό περιβάλλον διαπιστώθηκε πως τόσο οι μετανάστες γονείς όσο και τα παιδιά τους (μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία) δήλωσαν, στην πλειονότητά τους, ότι η κυρίαρχη γλώσσα επικοινωνίας στο σπίτι είναι η ελληνική, ενώ πολλές φορές καταφεύγουν σε αυθόρμητη εναλλαγή κωδίκων μέσα σε ένα διαγλωσσικό περιβάλλον επικοινωνίας. Αν και αρκετοί γονείς τούς απευθύνουν τον λόγο στη γλώσσα καταγωγής, τα παιδιά δυσκολεύονται

ή δεν επιθυμούν να απαντήσουν στην αντίστοιχη γλώσσα και συνήθως χρησιμοποιούν την πλειονοτική γλώσσα ή αναμειγνύουν τους δύο γλωσσικούς κώδικες (βλ. επίσης αντίστοιχα αποτελέσματα από έρευνες που παρουσιάζονται στον Ελλαδικό χώρο, στο Γρίβα & Στάμου, 2014). Άλλωστε, παρόλο που οι γονείς αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα της Γ1 και αγωνιούν για τη διατήρησή της, μέσα από τις απαντήσεις τους, διαφαίνεται ταυτόχρονα η ανησυχία τους για την εκμάθηση της πλειονοτικής γλώσσας λόγω της διαβίωσης στην Κύπρο και την ανάγκη της ένταξης των παιδιών τους στο κυπριακό σχολείο. Έτσι, κάποια παιδιά φαίνεται να χρησιμοποιούν μόνο τα ελληνικά στο σπίτι, ύστερα από προτροπή των ίδιων των γονέων τους, στην προσπάθειά τους για όσο το δυνατό ταχύτερη εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

Αντίστοιχα ευρήματα παρατηρήθηκαν ως προς τις πρακτικές εξωσχολικού γραμματισμού των οικογενειών, αφού και αυτές φαίνεται να επιτελούνται ως επί το πλείστον στην ελληνική γλώσσα. Μέσα από τις απαντήσεις τόσο των γονέων αλλά και των μαθητών, εκτός ελάχιστων περιπτώσεων, διαφάνηκε η προτίμηση για ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων στην ελληνική γλώσσα, στην προσπάθεια ίσως των οικογενειών για βελτίωση της γνώσης της γλώσσας (βλ επίσης Dorner, 2010; Sheffer, 2003).

Ως προς την επίδραση της διγλωσσίας στη γλωσσική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη των παιδιών τους, είναι ιδιαίτερα σημαντικό ότι αρκετοί από τους γονείς είτε είχαν αμφιβολίες σχετικά με τα γνωστικά οφέλη που προκύπτουν από τη διγλωσσία ή ανησυχούσαν για μια πιθανή αρνητική επίδραση της διγλωσσίας στην ακαδημαϊκή επίδοση. Από την άλλη, είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικό ότι ορισμένοι γονείς αναγνώρισαν, κυρίως αναστοχαζόμενοι τις δικές τους εμπειρίες ως δίγλωσσοι, τα πιθανά οφέλη της διγλωσσικής ικανότητας των παιδιών τους σε σχέση με τη σχολική επίδοση, κάνοντας παράλληλα ειδική αναφορά στη συμβολή της διγλωσσίας στην καλλιέργεια διαπολιτισμικής ικανότητας, στην κοινωνικοποίηση και την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης. Ακόμη, είναι θετικό ότι κάποιοι γονείς, έχοντας ως αιτιολόγηση ότι τα δίγλωσσα άτομα μαθαίνουν ακόμη πιο εύκολα μια τρίτη ή και τέταρτη γλώσσα, εξέφρασαν την επιθυμία για παράλληλη ανάπτυξη πολλών γλωσσών από τα παιδιά τους.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, κρίνεται επιβεβλημένη η στήριξη των οικογενειών αυτών, τόσο σε σχολικό πλαίσιο με ουσιαστική αξιοποίηση του γλωσσικού και πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία από τους εκπαιδευτικούς, αλλά και μέσα από επιμορφωτικές δράσεις στις οποίες όλοι οι γονείς – μετανάστες και μη – να ενημερωθούν για τα οφέλη της διγλωσσίας, να ενθαρρυνθούν προς ένα μοντέλο πρακτικών επικοινωνίας και να παρακινηθούν για την εμπλοκή τους σε ποικίλες πρακτικές εξωσχολικού γραμματισμού, αλλά και για την ενεργή συμμετοχή τους στα σχολικά δρώμενα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3* (2), 77-101.

Cummins, J. (2005). A proposal for action: Strategies for recognize heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *Modern Language Journal*, 89, 585-592.

Deslandes, R., Royer, E., Turcotte, D., & Bertrand, R. (1997). School achievement at the secondary level: Influence of parenting style and parent involvement in schooling. *McGill Journal of Education*, 32, 191-207.

Dorner, L. (2010). English and Spanish 'para un futuro'- or just English? Immigrant family perspectives on two-way immersion. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(3), 303 -323.

Griva, E. & Chouvarda, P. (2012). Developing plurilingual children: Parents' beliefs and attitudes towards English language learning and multilingual learning. *Global Journal of English Language,* 2(3), 1-13.

Mosty N, Lefever S, & Ragnarsdóttir H. (2013). Parents' perspectives towards home language and bilingual development of preschool children. *Online Journal on Pedagogy and Education.* (Διαθέσιμο: http://netla.hi.is/serrit/2013/rannsoknir_og_skolastarf/006.pdf, προσπελάστηκε στις 20/12/2017)

Reynolds, A.J., Suh-Ruu, O. & Topitzes, J. W. (2004). Paths of effects of early childhood intervention on educational attainment and delinquency: A confirmatory analysis of the Chicago child-parent centers. *Child Development*, 75(5), 1299-1328.

Schupbach, D. (2009). Language transmission revisited: Family type, linguistic environment and language attitudes. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(1), 15-30.

Sheffer, C. S. (2003). Parents' lack of understanding of their children's bilingual education program. *Bilingual Research Journal*, 27(2), 333-341.

Γρίβα, Ε. & Στάμου, Α. (2014). *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον. Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων*. Θεσσαλονίκη: Δ. Κυριακίδη.

Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου (2018). *Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση* (Διαθέσιμο: http://www.moec.gov.cy/dde/diapolitismiki/statistika_dimotiki.html, προσπελάστηκε στις 20/12/2017)

Ο ΓΛΩΣΣΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΣΤΗ ΜΕΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΝΕΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ

Δρ Πόλα Χατζηνεοφύτου
ΕΜΕ Φιλολογικών Μαθημάτων και Θεατρολογίας
stpa@cytanet.com.cy

Κλαίρη Κυριάκου
ΑΠ Νέας Ελληνικής Γλώσσας, ΠΙ
kyriakou.c@cyearn.pi.ac.cy

Περίληψη
(γραμματισμός, δεξιότητες, γλώσσα, Μέση Εκπαίδευση)

Οι ραγδαίες αλλαγές που παρατηρούνται, κυρίως στον τομέα της τεχνολογίας, καθιστούν το πεδίο της ανθρώπινης επικοινωνίας, συνεχώς μεταβαλλόμενο. Οι μεταβολές αυτές δεν έχουν αφήσει ανεπηρέαστη τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Ο κριτικός γραμματισμός ως ενεργός προσέγγιση της ανάγνωσης, και της κατανόησης προφορικών και γραπτών κειμένων, αποτελεί κριτική των σχέσεων της γλώσσας, με την εξουσία και τις κοινωνικές ομάδες. Στοχεύει στη διερεύνηση στάσεων, αξιών και πεποιθήσεων. Στην αναδιαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα πέρα από τον γενικό σκοπό του μαθήματος, που είναι η κατάκτηση και η άριστη χρήση της γλώσσας, δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στρατηγικών καλλιέργειας της κριτικής σκέψης και της μεταγνώσης. Η δεξιότητα του πολυγραμματισμού καθίσταται επιτακτική, ώστε ο δέκτης των όποιων πληροφοριών να είναι σε θέση να τις επεξεργαστεί και κριτικά.

Abstract
(literacy, skills, language, Secondary Education)

The rapid developments observed, especially in the domain of technology, make the field of human communication constantly changing. These changes have not left the language teaching unaffected. Critical literacy, as an active approach to reading and comprehension of oral and written texts, is a critique of language, power, and social groups. It aims at exploring attitudes, values and beliefs. In the cypriot educational system, within the framework of the reformation of the curriculum of the Modern Greek Language, beyond the general purpose of the course, which is the acquisition and excellent use of language, emphasis is placed on the development of skills and strategies for the development of critical thinking and metacognition. Multiliteracy competence becomes imperative so that the recipient of any information is able to process it critically.

Η Γλώσσα και η διδασκαλία της αποτελούν αντικείμενο συνεχούς επιστημονικής έρευνας, ανασχεδιασμού, μεταρρύθμισης και αναδιαμόρφωσης αφού, είναι συνυφασμένη με την κοινωνία που την παράγει και υπόκειται στις ίδιες αλλαγές και μετασχηματισμούς μαζί της. Οι ραγδαίες αλλαγές που παρατηρούνται τις τελευταίες δεκαετίες στην οικονομία, στην κοινωνία και στην τεχνολογία (Kress, 2003) αδιαμφισβήτητα δεν αφήνουν ανεπηρέαστη και την παιδεία. Ιδιαίτερα οι μεγάλες αλλαγές στην ανθρώπινη επικοινωνία, η οποία στηρίζεται και εμπεριέχει εν πολλοίς το στοιχείο της εικόνας, δημιουργεί ένα νέο σημειολογικό περιβάλλον, που δεν μπορεί να αφήσει ανεπηρέαστη τη διδασκαλία της Γλώσσας. Το συνεχώς, λοιπόν, μεταβαλλόμενο πεδίο της ανθρώπινης επικοινωνίας δημιουργεί ένα νέο σημειολογικό περιβάλλον στο οποίο η κοινωνία καλείται να αξιοποιήσει πολλές μορφές γραμματισμού όπως για παράδειγμα τον τεχνολογικό γραμματισμό, όρος που χρησιμοποιείται για να αναφερθεί σε εκείνες τις πρακτικές και γεγονότα γραμματισμού, στις οποίες μεσολαβούν οι νέες τεχνολογίες (Bigum & Green 1992; Lankshear 1997).

Τις τελευταίες δεκαετίες του 20ου αι. στη γλωσσική διδασκαλία κυριαρχούν οι επικοινωνιακές-κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις. Η καθιέρωση της επικοινωνιακής προσέγγισης, δίνει στον προφορικό λόγο ίση βαρύτητα με τον γραπτό και τη δυνατότητα στους μαθητές να ρυθμίζουν οι ίδιοι τη μάθησή τους. Ο εκπαιδευτικός απελευθερώνεται από το σχολικό βιβλίο και τη γραμμικού τύπου διδασκαλία, εγκαταλείποντας επίσης παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές, όπως η αποστήθιση κλιτικών παραδειγμάτων, η απομνημόνευση αποσπασμάτων από λογοτεχνικά κείμενα και η συστηματική ανάγνωση δοκιμίων ως μέσων γλωσσικής αγωγής και καλλιέπειας (Γεωργιάδου–Δεμερτζή, 2017). Επιπλέον, η έμφαση μετατοπίστηκε από τη μετωπική διδασκαλία στη συνεργατική μάθηση και στις βιωματικές/διερευνητικές μεθόδους διδασκαλίας, οι οποίες συμβάλλουν δυναμικά στην αποτελεσματική χρήση της γλώσσας και ενισχύουν τη δημιουργικότητα των μαθητών. Δίνεται έμφαση στην περίσταση επικοινωνίας, σ΄ όλες δηλαδή τις συνθήκες που επηρεάζουν και καθορίζουν την παραγωγή του γλωσσικού μηνύματος, όπως είναι τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των συνομιλητών (ηλικία, φύλο, ιδιότητα κ.ά.), ο χώρος, ο σκοπός (π.χ. διαμαρτυρία, πληροφόρηση, πειθώ κ.ά.), το θέμα και η μορφή του μηνύματος (προφορικό ή γραπτό). Δηλαδή: ποιος μιλάει, σε ποιον, για ποιο θέμα, με ποια πρόθεση, πού, πότε και πώς (Fishman, 1965).

Η επικοινωνιακή προσέγγιση συνδέεται με την κειμενοκεντρική, αφού η επικοινωνία γίνεται με κείμενα, γραπτά αλλά και προφορικά, ηλεκτρονικά, μονοτροπικά, πολυτροπικά και πολυμεσικά. Η κειμενοκεντρική προσέγγιση μετατοπίζει το ενδιαφέρον της γλωσσικής διδασκαλίας από τη μικροδομή της πρότασης στη μακροδομή του κειμένου και στην έννοια του κειμενικού είδους (genre: άρθρο, δοκίμιο, επιστολή, αιτήσεις, ανακοινώσεις, γραφήματα, κόμικς, βιογραφικά, συνεντεύξεις, βίντεο κ.ά.) και των κειμενικών τύπων, αφήγησης/περιγραφής/ επιχειρηματολογίας (Γεωργιάδου&Δεμερτζή, 2017). Τα δύο αυτά γλωσσοδιδακτικά μοντέλα υποβοηθούν στην ανάπτυξη του κριτικού (εγ)γραμματισμού και ενώ το αρχικό περιεχόμενο του όρου γραμματισμός εστίαζε κυρίως στην ικανότητα του ατόμου να γράφει και να διαβάζει, διευρύνεται και αναφέρεται «στη δυνατότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας, χρησιμοποιώντας κείμενα γραπτού και προφορικού λόγου,

καθώς επίσης και μη γλωσσικά κείμενα, όπως εικόνες, σχεδιαγράμματα, χάρτες, πίνακες κλπ. (Μητσικοπούλου, 2001).

Η διευρυμένη έννοια του γραμματισμού κρίθηκε αναγκαία στη γλωσσική διδασκαλία λόγω των συνεχών μετασχηματισμών που παρατηρούνται στα σύγχρονα κείμενα, τα οποία αποκτούν νέα χαρακτηριστικά και προσαρμόζονται στις σύγχρονες κοινωνικές, οικονομικές και τεχνολογικές συνθήκες, που δημιουργούν η ραγδαία ανάπτυξη των ψηφιακών μέσων και η παγκοσμιοποίηση. Τα κείμενα δεν είναι πλέον στατικά και αμετάβλητα. Διαμορφώνονται συνεχώς και αναθεωρούνται. Δεν υπάρχουν μόνο σε έντυπη μορφή αλλά και στην οθόνη ενός υπολογιστή σε συνδυασμό με διάφορα σημειωτικά μέσα, όπως στατικές και κινούμενες εικόνες, βίντεο κ.ά (Γεωργιάδου&Δεμερτζή, 2017). Συνεπώς, πέρα από τα έντυπα κείμενα, τα οποία τις περισσότερες φορές είναι μονοτροπικά, ευρέως χρησιμοποιούνται στις μέρες μας τα πολυτροπικά κείμενα, τα οποία χρησιμοποιούν, για τη μετάδοση νοημάτων, ένα συνδυασμό σημειωτικών τρόπων (οπτικό, ηχητικό, χωρικό, κ.ά).

Οι νέες τεχνολογίες των επικοινωνιών αποτελούν δυναμικά εργαλεία, τα οποία δύναται να προσφέρουν γραμματισμό, να κυριαρχήσουν, ή ακόμα να διαφωτίσουν. Στο σχολείο παύει πλέον ο γραπτός λόγος να είναι το κυρίαρχο σημειωτικό σύστημα. Οι φωτογραφίες, οι χάρτες, οι πίνακες, οι αφίσες, τα σκίτσα και ό,τι άλλο εικονιστικό στοιχείο υπάρχει στα σχολικά εγχειρίδια, ή εκτός των εγχειριδίων π.χ. ένα βίντεο που λειτουργεί ως αφόρμηση, ένα στατιστικό διάγραμμα το οποίο συμπληρώνει ή αντικρούει τα επιχειρήματα ενός κειμένου, αποτελούν αντικείμενο μελέτης. Άρα στόχος της σύγχρονης εκπαίδευσης είναι να αναπτύξει την ικανότητα των μαθητών να στοχάζονται, να αναλύουν και να αμφισβητούν, έτσι ώστε να αποκτήσουν τη δυνατότητα να σταθούν κριτικά, μεταξύ άλλων, απέναντι στην πληθώρα των οπτικοακουστικών προϊόντων, που αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητάς τους.

Η διδασκαλία που στοχεύει στον γραμματισμό της εικόνας, θα βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν αντιστάσεις, να διακρίνουν και να αμφισβητούν, να μπορούν να εκφράζουν τη γνώμη τους, να μην χειραγωγούνται, να διαπραγματεύονται και τέλος να βλέπουν κριτικά κάθε κείμενο, πέρα από το κείμενο και πίσω από το κείμενο. Η πολυτροπικότητα καθιστά τα κείμενα πολύσημα και με το πλήθος των συμπαραδηλώσεων που προβάλλουν, αυξάνουν τον κίνδυνο χειραγώγησης του δέκτη. Σύμφωνα με πρόσφατη έρευνα των Παγκουρέλια & Παπαδοπούλου (2016), αρκετοί μαθητές που ολοκληρώνουν τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, δεν είναι σε θέση να «αναγνώσουν» ένα πολυτροπικό κείμενο, να εντοπίσουν και να διακρίνουν τα συστατικά μέρη του κάθε σημειωτικού τρόπου και τις λειτουργίες που αυτά επιτελούν. Καθίσταται, λοιπόν, επιτακτική η ανάγκη ανάπτυξης μιας νέας δεξιότητας, αυτής του πολυγραμματισμού, ώστε ο δέκτης των πληροφοριών αυτών να είναι σε θέση να τις επεξεργαστεί κριτικά. Ο Umberto Eco (1979), συνηγορεί υπέρ του κριτικού οπτικού γραμματισμού, αναφέροντας ότι «ένας δημοκρατικός πολιτισμός θα σωθεί μόνο αν μετατρέψει τη γλώσσα της εικόνας σε κίνητρο για κριτική σκέψη κι όχι σε πρόσκληση για ύπνωση».

Ο κριτικός γραμματισμός είναι η ενεργός προσέγγιση της ανάγνωσης και των κειμενικών πρακτικών. Είναι μια ανάλυση, μια κριτική των σχέσεων της γλώσσας, της εξουσίας και των κοινωνικών ομάδων στοχεύοντας στη διερεύνηση στάσεων, αξιών και πεποιθήσεων (Baynham, 2002; Baynham,

2000). Διερευνά το νόημα του κειμένου, τον σκοπό και τα κίνητρα του δημιουργού του, δίνοντας έμφαση στις πολλαπλές αναγνώσεις των κειμένων (Giroux,1987). Ο κριτικός γραμματισμός δε γίνεται αντιληπτός ως μέθοδος διδασκαλίας αλλά και ως ένας τρόπος σκέψης, που εστιάζει σε θέματα εξουσίας και προωθεί τον στοχασμό και την κοινωνική δράση (Freire, 1970). Ο Ματσαγγούρας (2007), ορίζει τον κριτικό γραμματισμό ως την ικανότητα ερμηνείας και αποδόμησης του κειμένου, για να αναδειχθούν τόσο η άποψη του κόσμου την οποία κατασκευάζει και οι κοινωνικές πρακτικές που προβάλλει ένα κείμενο όσο και οι τρόποι που χρησιμοποιεί για να κατασκευάσει την «πραγματικότητα» του και για να τοποθετήσει θετικά τον αναγνώστη έναντι των κοινωνικών πρακτικών και κοσμοθεωρήσεων που προβάλλει. Στόχος, λοιπόν, των κριτικών προσεγγίσεων πρόσληψης και παραγωγής λόγου είναι ο μαθητής, ως αναγνώστης των κειμένων, να αντιστέκεται σε αυτά και όχι απλώς να τα κατανοεί, αλλά να μπορεί να κρίνει, να αξιολογεί, και να μελετά τις προθέσεις του συγγραφέα τους. Επιπρόσθετα ο μαθητής να μπορεί να τα αναδομεί, να διαμορφώνει τη δική του οπτική για τον κόσμο, να ανασχεδιάζει την πραγματικότητα τους, επιδιώκοντας να αλλάξει ή να επηρεάσει την κοινωνική ζωή. Ο κριτικός γραμματισμός είναι ένα εργαλείο κριτικής σκέψης και επίγνωσης (Baynham, 2002), το οποίο μπορεί να βοηθήσει στην περιχαράκωση των μαθητών σε σχέση με το διαδίκτυο. Η επικοινωνία σήμερα στηρίζεται και εμπεριέχει εν πολλοίς το στοιχείο της εικόνας. Ο Pierre Bourdieu υποστηρίζει ότι «δεν υπάρχει πιο τρομερό πράγμα στην επικοινωνία από το ίδιο το ασυνείδητο της επικοινωνίας». Για να μπορέσουν τα παιδιά να επιβιώσουν σε έναν κόσμο παγκόσμιου καταναλωτισμού, οφείλουν να αντιστέκονται καθημερινά στην επιρροή της κάθε διαφήμισης και της κάθε επιβολής. Να στέκονται κριτικά. Έτσι κρίνεται αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί, μεταξύ άλλων, να διδάσκουν στους μαθητές τους πώς να χρησιμοποιούν και να αναλύουν κριτικά τα μέσα ενημέρωσης (Kellner & Share, 2007).

Συνέπεια των πιο πάνω, αποτέλεσε και ο επαναπροσδιορισμός της διδασκαλίας του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας και στη δική μας χώρα. Στην πρόσφατη αναδιαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, πέρα από τον γενικό σκοπό του μαθήματος που είναι η κατάκτηση και η άριστη χρήση της γλώσσας, δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, στρατηγικών καλλιέργειας της κριτικής σκέψης και της μεταγνώσης. Στη διδακτική πράξη, οι μαθητές επεξεργάζονται κείμενα γλωσσικά, μη γλωσσικά, μονοτροπικά/πολυτροπικά, ασυνεχή, τα οποία ανταποκρίνονται στην ηλικία, τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τη μαθησιακή τους ετοιμότητα. Η δεξιότητα του πολυγραμματισμού καθίσταται επιτακτική, ώστε ο δέκτης των πληροφοριών αυτών να είναι σε θέση να τις επεξεργαστεί και κριτικά. Η διδασκαλία του μαθήματος στοχεύει στην απόκτηση των δεξιοτήτων της κατανόησης και της παραγωγής, τόσο προφορικών όσο και γραπτών κειμένων, σε ποικίλα κειμενικά είδη με ενσωματωμένη Αφήγηση, Περιγραφή και Επιχειρηματολογία (ΥΠΠ, 2016).

Το μάθημα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, διδάσκεται με βάση τις αρχές της Επικοινωνιακής-Κειμενοκεντρικής προσέγγισης, στοχευμένα, επικοινωνιακά πλαισιωμένο με τρόπο δημιουργικό και ελκυστικό, με επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας τον μαθητή. Οι μαθητές καλούνται ως εγγράμματες ταυτότητες, να (ανα)γνωρίζουν το γλωσσικό σύστημα, να κατακτήσουν στρατηγικές,

δεξιότητες, στάσεις, αξίες κ.ά., για να μπορούν να επικοινωνούν αποτελεσματικά, αλλά και να τοποθετούνται κριτικά. Επιδιώκεται να κατανοούν το περιεχόμενο ενός κειμένου (επικοινωνιακό, κοινωνιοπολιτισμικό πλαίσιο - ιστορικότητα, κεντρικό νόημα, ύφος, σκοπός, κριτική τοποθέτηση, αξιολόγηση) και τη μορφή (δομή κειμένου/παραγράφου, εξωτερικά/εσωτερικά δομικά στοιχεία, εκφραστικά/ γλωσσικά μέσα, μορφοσυντακιτκά, λεξιλογικά), αλλά και να παράγουν προφορικά και γραπτά κείμενα, έτσι ώστε να έχουν τη δυνατότητα να προσαρμόζουν τον λόγο τους, στις κατάλληλες περιστάσεις, κατακτώντας τις μεταγλωσσικές δεξιότητες συνειδητοποίησης της λειτουργίας του γλωσσικού συστήματος(ΥΠΠ, 2016).

Ειδικότερα, η διδασκαλία του μαθήματος αποσκοπεί στο να αντιληφθούν οι μαθητές ότι η εκμάθηση της Γλώσσας είναι μία ενεργητική και διαρκής διαδικασία, η οποία δεν περιορίζεται στα όρια του σχολικού περιβάλλοντος. Παράλληλα, επιδιώκεται να αντιληφθούν τη διαχρονία της Ελληνικής Γλώσσας και τη σημασία της, ως φορέα πολιτισμού και αξιών. Επιπρόσθετα, καλούνται να συνειδητοποιήσουν τον σημαντικό τους ρόλο τόσο ως ενεργών πολιτών μιας δημοκρατικής χώρας, στην οποία συμμετέχουν υπεύθυνα και ισότιμα, αλλά συνάμα και ως ευαισθητοποιημένων πολιτών μιας παγκόσμιας κοινωνίας, που καλείται να αντιμετωπίσει ποικίλα ζητήματα. Ως εκ τούτου, καλούνται να προσαρμόζουν τον λόγο τους στις κατάλληλες περιστάσεις, κατακτώντας τις μεταγλωσσικές δεξιότητες συνειδητοποίησης της λειτουργίας του Γλωσσικού συστήματος(ΥΠΠ, 2016).

Κατά τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας το περιεχόμενο συνεξετάζεται με τη μορφή του κειμένου, έτσι ώστε να αναδειχθούν οι γλωσσικές επιλογές του συντάκτη και να διαφανεί πώς αυτές συμβάλλουν στην οικοδόμηση των νοημάτων του. Χρησιμοποιούνται διαδικασίες εποικοδόμησης της γνώσης και όχι αποστήθισης, με την ενεργό συμμετοχή του μαθητή μέσα από επαγωγικές διαδικασίες, από το επιμέρους στο όλο και από τα παραδείγματα στη θεωρία.

Η παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού (Αρχάκη&Τσακωνα, 2009), εμπλουτίζει τις επικοινωνιακές - κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις και τις προσεγγίσεις του γραμματισμού με την κριτική - αναστοχαστική διάσταση, καθώς οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι τα κείμενα δεν είναι ουδέτερες ιδεολογικά οντότητες αλλά κατασκευάζουν σχέσεις εξουσίας, νέες πραγματικότητες, ταυτότητες, ρόλους και αξίες.

Πιο κάτω παρατίθεται μια πρακτική εφαρμογή ασκήσεων κριτικού γραμματισμού σε μια πρόταση διδασκαλίας στη Γ΄ Λυκείου.

Σύμφωνα με τους Δείκτες Επιτυχίας- Δείκτες Επάρκειας, οι μαθητές στη Γ΄ Λυκείου, αναμένεται να κατανοούν και να δημιουργούν προφορικά και γραπτά κείμενα, σε ποικίλα Κειμενικά Είδη επιχειρηματολογικού λόγου αξιολογώντας την αποτελεσματικότητά τους. Η πρόταση εντάσσεται στη θεματική ενότητα: *Ο πόθος της Ελευθερίας και η δύναμη της εξουσίας***,** όμως αγγίζει συνδυαστικά και τις ακόλουθες θεματικές ενότητες:

α)Κύπρος - Ελλάδα- Ευρώπη - Κόσμος (Ευρωπαϊκή Ενοποίηση - Παγκοσμιοποίηση),

β)Οικονομία- Καταναλωτισμός – Διαφήμιση

Οι μαθητές καλούνται να επεξεργαστούν ως προς την κατανόηση (περιεχόμενο και μορφή) το κείμενο και να παραγάγουν προφορικό και

γραπτό λόγο. Πρόκειται για ένα άρθρο του Κ. Πλησή από το περιοδικό Ευθύνη, τεύχος 352, το οποίο αναπτύσσεται με τον κειμενικό τύπο της επιχειρηματολογίας και τιτλοφορείται: «Προς έναν παγκόσμιο ολοκληρωτισμό» (βλ. Παράρτημα).

Στο συγκεκριμένο άρθρο ο συντάκτης παρουσιάζει την ύπαρξη φασιστικών νοοτροπιών ακόμη και στα δημοκρατικά καθεστώτα. Αρχικά, αναφέρει πως ακόμη και οι κυβερνώντες επιδιώκουν μόνο την οικονομική ανάπτυξη του τόπου τους και έτσι λαμβάνουν απολυταρχικές αποφάσεις χωρίς τη συναίνεση του λαού. Παράλληλα, επισημαίνει πως μια υλιστική κοινωνία, που απέχει από τις ηθικές αρχές, αποτελεί κοινωνία αυταρχική, που βασίζεται μόνο στον πλουτισμό. Σύμφωνα με τον αρθρογράφο, ο άνθρωπος που ζει σε μια τέτοια κοινωνία γίνεται τυχοδιώκτης και αδιαφορεί για τον συνάνθρωπό του, προκειμένου να αυξήσει τα κέρδη του. Επίσης, διαπιστώνει πως το διαδίκτυο παρέχει πληροφορίες, που αφομοιώνονται από όλους τους χρήστες διεθνώς, με αποτέλεσμα να υιοθετείται ένας και μόνο πολιτισμός και κώδικας αξιών. Ολοκληρώνοντας, υπογραμμίζει πως το ολοκληρωτικό αυτό πνεύμα θα εξαλειφθεί μόνο όταν ο άνθρωπος απομακρυνθεί από τα υλικά αγαθά και ενστερνιστεί τις πραγματικές αξίες.

Για προϊδεασμό, προβάλλεται στην τάξη ένα σύντομο απόσπασμα από την ταινία του παλιού ελληνικού κινηματογράφου, *Η κυρία Δήμαρχος.* Στη συνέχεια, προχωρούμε στην επεξεργασία του κειμένου. Επειδή η πρόσληψη του προφορικού λόγου αποτελεί απαιτητική δεξιότητα, καθώς ο ακροατής πρέπει να κατανοεί μεγαλύτερες ενότητες λόγου και ένα σύνολο παραγλωσσικών στοιχείων (Γεωργιάδου&Δεμερτζή, 2017), κρίνεται σκόπιμο να κάνουμε χρήση κάποιων στρατηγικών και πρακτικών πρόσληψης αλλά και παραγωγής προφορικού λόγου, όπως για παράδειγμα: Πριν ξεκινήσει η ακρόαση ενός προφορικού κειμένου ή μιας συζήτησης, προσανατολίζουμε τους μαθητές ως προς το θέμα και την περίσταση επικοινωνίας. Κατά την ακρόαση, τους προτρέπουμε να κρατούν πρόχειρες σημειώσεις, στις οποίες θα επιστρέψουν μετά την ακρόαση για να τις επεξεργαστούν. Τους προτρέπουμε να συμμετέχουν σε συζητήσεις στην τάξη, τηρώντας τις προϋποθέσεις για την ομαλή διεξαγωγή μιας συζήτησης.

Αφού προβάλουμε το βίντεο, μπορούμε να υποβάλουμε στους μαθητές μας ερωτήσεις, που εστιάζουν σε στρατηγικές και πρακτικές κριτικού γραμματισμού. Οι ερωτήσεις που διατυπώνουμε στα συνοδευτικά κείμενα, θα πρέπει να διαφοροποιούνται ως προς το είδος τους, για παράδειγμα: κατανόησης του περιεχομένου ενός κειμένου, αποκλίνουσες, συγκλίνουσες υφολογικές, συγκριτικές, λ.χ.:

Κατανόησης κειμένου: Ποιο είναι το θέμα της ταινίας; Μπορείτε να υποθέσετε σε ποια χρονική περίοδο της Ελληνικής κοινωνίας αναφέρεται;
[*Δείκτης Επιτυχίας Α.Ι.2.Επισημαίνουν το γενικό θέμα του κειμένου, επισημαίνοντας κειμενικά και εξωκειμενικά στοιχεία].*
Με ποια μέσα και τρόπους πειθούς προσπαθεί να πείσει ο υποψήφιος Δήμαρχος τους ψηφοφόρους να τον ψηφίσουν; Πιστεύετε πως ο λόγος του είναι αποτελεσματικός; Τεκμηριώστε.
[*Δείκτης Επιτυχίας Α.Ι.5.Εντοπίζουν τις πληροφορίες, τις αξιολογούν και προσλαμβάνουν το κεντρικό νόημα, εφαρμόζοντας και στρατηγικές κατανόησης κειμένου].*

Αποκλίνουσες, που προωθούν πολλές και διαφορετικές λύσεις για ένα πρόβλημα λ.χ.: Νομίζετε ότι η λαχτάρα του ήρωα να ανέλθει στην εξουσία είναι χαρακτηριστικό μόνο εκείνου του ανθρώπου και εκείνης της εποχής; («Το χρήμα πολλοί εμίσησαν, τη δόξα ουδείς!»)
[*Δείκτης Επιτυχίας Α.Ι.9.Τοποθετούνται κριτικά έναντι των πληροφοριών/ απόψεων/ιδεών του κειμένου και καλλιεργούν την κριτική τους σκέψη/ δημιουργική τους σκέψη, διαμορφώνοντας τη δική τους προσωπική άποψη*].

Υφολογικές σε σχέση με τον τόνο του κειμένου λ.χ.: Παρατηρήστε τη συχνότητα με την οποία εμφανίζονται το α' ενικό και το α' πληθυντικό πρόσωπο, και συζητήστε τους λόγους που υπαγορεύουν τη χρήση του ενός ή του άλλου ρηματικού προσώπου.
[*Δείκτης Επιτυχίας Α.Ι.8.Εξάγουν συμπεράσματα για το κεντρικό νόημα, με αναφορά στον σκοπό και το ύφος του κειμένου, αλλά και την οπτική γωνία του ομιλητή/συντάκτη].*

Κριτικές για παράδειγμα: Επομένως οι άνθρωποι που επιδιώκουν την εξουσία μπορεί πολλές φορές, αν λάβουμε υπόψη μας και ιστορικά γεγονότα, να παρεκτραπούν και να μην κυβερνούν με βάση τις προεκλογικές εξαγγελίες αλλά με βάση τα ατομικά συμφέροντα και πεποιθήσεις/ιδέες, καταπατώντας τα ανθρώπινα δικαιώματα και το διεθνές δίκαιο. Συμφωνείτε/διαφωνείτε; Να τεκμηριώσετε την άποψή σας.
[*Δείκτης Επιτυχίας Α.Ι.9.Τοποθετούνται κριτικά έναντι των πληροφοριών/ απόψεων/ιδεών του κειμένου και καλλιεργούν την κριτική τους σκέψη/ δημιουργική τους σκέψη, διαμορφώνοντας τη δική τους προσωπική άποψη].*

Αφού ολοκληρώσουμε το στάδιο του προϊδεασμού, προχωρούμε στην ανάγνωση του κειμένου. Ανάμεσα στις στρατηγικές και πρακτικές πρόσληψης γραπτού λόγου, οι οποίες συμβάλλουν στην *αναγνωστική κατανόηση* ενός κειμένου (Brown, 2001; Oxford, 1990) είναι και οι προβλέψεις του αναγνώστη με βάση τον τίτλο του κειμένου ή κάποιο μικρό τμήμα του, λ.χ.: Το κείμενο τιτλοφορείται «Προς έναν παγκόσμιο ολοκληρωτισμό». Τι αναμένετε ως προς το περιεχόμενό του;
[*Δείκτης Επιτυχίας Α.Ι.2.Επισημαίνουν το γενικό θέμα του κειμένου, επισημαίνοντας κειμενικά και εξωκειμενικά στοιχεία].*

Μια άλλη πρακτική είναι και η επιλεκτική εστίαση της προσοχής του αναγνώστη, στη γενική ιδέα και στα κύρια σημεία του κειμένου. Μπορούμε να δώσουμε κάποιες οδηγίες, όπως: Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης να υπογραμμίσετε λέξεις/ φράσεις κλειδιά. Η αξιοποίηση συμφραζομένων για την κατανόηση του νοήματος του κειμένου, για παράδειγμα: Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης να υπογραμμίσετε τις λέξεις που σας είναι άγνωστες, στη συνέχεια να προσπαθήσετε μέσα από τα συμφραζόμενα των προτάσεων να κατανοήσετε και να εξηγήσετε τη σημασία τους.

Σημειώνεται πως σε περίπτωση που οι μαθητές αντιμετωπίσουν μεγάλη δυσκολία ως προς την κατανόηση του λεξιλογίου του κειμένου, μπορεί ο διδάσκων μετά την ανάγνωσή του, να ξεκινήσει από την εξής άσκηση:
Δίνεται παρακάτω ένας κατάλογος από λέξεις μέσα σε ένα πλαίσιο που έχει τρεις στήλες. Ακολούθως καλούμε τους μαθητές να σημειώσουν στην πρώτη στήλη τις πολύ γνωστές τους λέξεις (Γ)· στη δεύτερη, τις λέξεις που μπορούν

να χρησιμοποιήσουν (Χ)· και στην τρίτη, για όσες χρειάζεται ίσως να δουν λεξικό (Λ):

	Γ ΠΟΛΥ ΓΝΩΣΤΗ	Χ ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΤΗ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΣΩ	Λ ΝΑ ΔΩ ΛΕΞΙΚΟ	ΕΡΜΗΝΕΙΑ
Διακηρύξεις				
Καταστρατηγούνται				
Αλαζονεία				
Αξιόμεμπτος				
Εμφορείται				
Εναγκαλίσθηκε				
Τερατογεννημένη				
Εκφυλίζει				
Αλτρουϊσμός				
Αναθάλλουν				

Στη συνέχεια καλούνται α) να γράψουν μια πρόταση με κάθε λέξη που σημείωσαν στη στήλη Χ, β) να ανατρέξουν σε έντυπο ή σε ηλεκτρονικό λεξικό π.χ. Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής, Μ. Τριανταφυλλίδη και να εξηγήσουν τη σημασία των λέξεων που σημείωσαν στη στήλη Γ΄.
[Δείκτης Επιτυχίας Α.Ι.6.Κατανοούν τη σημασία των λέξεων μέσα από την Ετυμολογία και τις λειτουργίες της Παραγωγής – Σύνθεσης και εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους].
[Δείκτης Επάρκειας Α.Ι.6.1.Ετυμολογία - Παραγωγή - Σύνθεση: προθήματα και επιθήματα, πολυλεκτικά σύνθετα, οικογένειες λέξεων].

Οι στρατηγικές κριτικού γραμματισμού βοηθούν τον μαθητή να δει ένα κείμενο με κριτική ματιά και να προτείνει τις δικές του εναλλακτικές οπτικές συγκριτικά με τις επιλογές του συγγραφέα. Αυτές μπορεί να είναι ερωτήσεις που εστιάζουν:

Στην κατανόηση του περιεχομένου ενός κειμένου λ.χ.: Ποιο θέμα πραγματεύεται ο συντάκτης στο πιο πάνω κείμενο; Να εντοπίσετε λέξεις ή φράσεις**,** οι οποίες τεκμηριώνουν την απάντησή σας.
[*Δείκτης Επιτυχίας Α.Ι.2.Επισημαίνουν το γενικό θέμα του κειμένου, επισημαίνοντας κειμενικά και εξωκειμενικά στοιχεία].*
Ποιος είναι ο σκοπός του συντάκτη και σε ποιους πιστεύετε ότι απευθύνεται;
[*Δείκτης Επιτυχίας Α.Ι.4.Εντοπίζουν το επικοινωνιακό και κοινωνιοπολιτισμικό πλαίσιο και επισημαίνουν πληροφορίες που έχουν σχέση με την ιστορικότητα του κειμένου].*
Να σχολιάσετε τον τίτλο του κειμένου. Πιστεύετε ότι είναι κατάλληλος; Να δικαιολογήσετε την απάντησή σας.
[*Δείκτης Επιτυχίας Α.Ι.2.Επισημαίνουν το θέμα του κειμένου διασυνδέοντας κειμενικά και εξωκειμενικά στοιχεία].*
Αφού εντοπίσετε στο κείμενο τη θέση του συγγραφέα, να επισημάνετε τη συλλογιστική πορεία (παραγωγική ή επαγωγική) που ακολουθεί στην ανάπτυξη του θέματός του και να δικαιολογήσετε την απάντησή σας.
[*Δείκτης Επιτυχίας Α.Ι.5.Εντοπίζουν τις πληροφορίες, τις αξιολογούν και προσλαμβάνουν το κεντρικό νόημα, εφαρμόζοντας και στρατηγικές κατανόησης κειμένου].*
Με ποιο τρόπο και με μέσα πειθούς προσπαθεί να υποστηρίξει την άποψη του ο Κ. Πλησής στην 5η παράγραφο: «Παγκοσμιοποίηση: δεν θα αναφερθώ στα…είναι καίριο πλήγμα στην ίδια τη Δημοκρατία»; Να τεκμηριώσετε την απάντησή σας με αναφορά σε συγκεκριμένα στοιχεία από την παράγραφο.
[*Δείκτης Επιτυχίας Α.Ι.5.Εντοπίζουν τις πληροφορίες, τις αξιολογούν και προσλαμβάνουν το κεντρικό νόημα, εφαρμόζοντας και στρατηγικές κατανόησης κειμένου].*

Υφολογικές σε σχέση με τον τόνο του κειμένου, λ.χ.: Να δώσετε δύο (2) χαρακτηρισμούς για το ύφος του κειμένου. Να το συσχετίσετε με το θέμα και το κειμενικό είδος που επιλέγει να γράψει.
[*Δείκτης Επιτυχίας Α.Ι.8.Εξάγουν συμπεράσματα για το κεντρικό νόημα, με αναφορά στον σκοπό και το ύφος του κειμένου, αλλά και την οπτική γωνία του ομιλητή/συντάκτη].*

Συγκλίνουσες, που αποσκοπούν στη διατύπωση της μιας και μόνης ορθής απάντησης, λ.χ.:
Σε ποιο κειμενικό τύπο εντάσσεται το πιο πάνω κείμενο; Να τεκμηριώσετε την απάντησή σας αναφέροντας έναν (1) τουλάχιστον χαρακτηριστικό του συγκεκριμένου κειμενικού τύπου που εντοπίζετε στο πιο πάνω κείμενο.
[*Δείκτης Επιτυχίας Α.Ι.3.Κατανοούν γραπτά κείμενα σε ποικίλα είδη επιχειρηματολογικού λόγου και αξιολογούν την αποτελεσματικότητά τους].*

Αποκλίνουσες, που προωθούν πολλές και διαφορετικές λύσεις για ένα πρόβλημα, λ.χ.: Συμφωνείτε με τη θέση του συγγραφέα ότι «Με την εμπορία πολιτισμού το διαδίκτυο τείνει να ισοπεδώσει τις ιδιαιτερότητες και να επιβάλει ένα μονοσήμαντο ήθος. Η ανθρωπότητα, ως τα τώρα, εσεμνύνετο για την πολυμορφία της και η Δημοκρατία την σεβόταν και την φύλασσε σαν κόρη οφθαλμού. Η ισοπέδωση των πολιτισμών είναι καίριο πλήγμα στην ίδια τη Δημοκρατία»; Ποια είναι η δική σας άποψη; (Έκταση: 70-80 λέξεις).

[*Δείκτης Επιτυχίας Α.Ι.9.Τοποθετούνται κριτικά έναντι των πληροφοριών/ απόψεων/ιδεών του κειμένου και καλλιεργούν την κριτική τους σκέψη/ δημιουργική τους σκέψη, διαμορφώνοντας τη δική τους προσωπική άποψη].*

Η **αναγνώριση δομικών στοιχείων** σε σχέση με τη διάρθρωση του κειμένου (παραγραφοποίηση, συνοχή), λ.χ.:

Να εντοπίσετε τα δομικά στοιχεία της 1ης παραγράφου του κειμένου.

[Δείκτης Επιτυχίας Α.ΙΙ.1.Αναγνωρίζουν και κατανοούν τη δομή του κείμενου, επίπεδο παραγράφου].

Δομικές αναφορικά με την οργάνωση του κειμένου, λ.χ.: Οι περισσότεροι μελετητές υποστηρίζουν πως η διάκριση ανάμεσα στο δοκίμιο και το άρθρο δεν είναι πάντα εύκολη. Πιστεύετε πως ισχύει η παρατήρηση αυτή στην περίπτωση του άρθρου του Κ. Πλησή;

[*Δείκτης Επιτυχίας Α.ΙΙ. Αναγνωρίζουν και κατανοούν τη δομή του και τα οργανωτικά πρότυπα συγκεκριμένων κειμενικών ειδών].*

Τι επιτυγχάνει ο συντάκτης με τη χρήση μακροπερίοδου λόγου στην 1η παράγραφο («Μπορεί τα Συντάγματα των…σε ακραίες περιπτώσεις καταδιώκονται»);

[*Δείκτης Επιτυχίας Α.Ι.8.Εξάγουν συμπεράσματα για το κεντρικό νόημα με αναφορά στον σκοπό και το ύφος του κειμένου, αλλά και την οπτική γωνία του ομιλητή].*

Γλωσσικές, που ελέγχουν τη χρήση του λεξιλογίου, λ.χ.: Να εντοπίσετε τη συνυποδηλωτική - μεταφορική λειτουργία της γλώσσας στη 2η παράγραφο («Μπορεί οι ασκούντες…ολοένα φασιστικές μεθόδους»). Να συσχετίσετε τη γλωσσική αυτή επιλογή με τον σκοπό του συντάκτη.

[*Δείκτης Επιτυχίας Α.Ι.8.Εξάγουν συμπεράσματα για το κεντρικό νόημα με αναφορά στον σκοπό και στο ύφος του κειμένου, αλλά και στην οπτική γωνία του ομιλητή].*

Να σχηματίσετε ολοκληρωμένες προτάσεις χρησιμοποιώντας τα παρακάτω ονοματικά σύνολα: φασιστικά καθεστώτα, αναφαίρετα δικαιώματα, συναινετικές διαδικασίες. Να διατηρήσετε το μέρος του λόγου, στο οποίο ανήκουν.

[*Δείκτης Επιτυχίας Α.Ι.6.Κατανοούν τη σημασία των λέξεων μέσα από την Ετυμολογία και τις λειτουργίες της Παραγωγής - Σύνθεσης και εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους].*

Κριτικές λ.χ.: Προσπαθήστε να αποδώσετε με ένα διάγραμμα τη συλλογιστική πορεία που ακολουθεί ο συγγραφέας. Στη συνέχεια παρουσιάστε συνοπτικά και σε συνεχή λόγο: ποιο είναι το πρόβλημα που θέτει ο συντάκτης με το άρθρο του, τι προβλέπει για το μέλλον, και εάν προτείνει κάποια λύση. Ποια είναι η δική σας θέση απέναντι στο πρόβλημα και απέναντι στη θέση του αρθρογράφου: συμφωνείτε μαζί του; Διαφοροποιείστε; Διαφωνείτε; Σε κάθε περίπτωση αιτιολογήστε τη θέση σας.

[*Δείκτης Επιτυχίας Α.Ι.9.Τοποθετούνται κριτικά έναντι των πληροφοριών/ απόψεων/ιδεών του κειμένου και καλλιεργούν την κριτική τους σκέψη/ δημιουργική τους σκέψη, διαμορφώνοντας τη δική τους προσωπική άποψη].*

Αξιολογικές, που βασίζονται στην ελεύθερη επιλογή και αιτιολόγηση κριτηρίων, λ.χ.: Να γράψετε ένα δικό σας κείμενο στο οποίο να ανασκευάζετε

το παρακάτω επιχείρημα του συντάκτη: «η εξουσία, σ΄ όλα τα δημοκρατικά κράτη, τείνει να γίνει αυταρχική και να μετέρχεται ολοένα φασιστικές μεθόδους».

(Έκταση: 100 λέξεις).

[*Δείκτης Επιτυχίας Β.β.Παράγουν προφορικά/γραπτά κείμενα σε ποικίλα κειμενικά είδη, αξιοποιώντας κυρίως τον επιχειρηματολογικό λόγο].*

Ο συντάκτης στο κείμενό του υποστηρίζει τη θέση ότι ο σύγχρονος άνθρωπος, απέβαλε από το ηθικό του οπλοστάσιο όλες εκείνες τις αξίες, που συνέβαλαν στην καλή επικοινωνία με τους συνανθρώπους του και στην ενίσχυση του κοινωνικού ιστού. Να τεκμηριώσετε την πιο πάνω θέση εκφράζοντας και τη δική σας (προσωπική) άποψη σε μια παράγραφο. (Έκταση:100-140 λέξεις).

[*Δείκτης Επιτυχίας Β.β.Παράγουν προφορικά/γραπτά κείμενα σε ποικίλα κειμενικά είδη, αξιοποιώντας κυρίως τον επιχειρηματολογικό λόγο].*

Ολοκληρώνοντας τη διδακτική μας πρόταση, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι σ' όλες τις παραπάνω στρατηγικές και πρακτικές κριτικού γραμματισμού η κριτική επίγνωση δε δημιουργείται από την ανάγνωση (κατανόηση και ερμηνεία) των κειμένων ούτε από την απάντηση στις ερωτήσεις κατανόησης του εκπαιδευτικού, αλλά από τη διατύπωση των εναλλακτικών θεωρήσεων, τη συνομιλία και την αντιπαράθεση με το κείμενο, την αναζήτηση προθέσεων και σκοπιμοτήτων του συγγραφέα. Αυτή είναι άλλωστε και η ουσία του κριτικού γραμματισμού: το να διαβάζει ο μαθητής τη γλώσσα αλλά και τον κόσμο του (Freire, 1970), αποδίδοντας παράλληλα και τον δικό του κόσμο με τις δικές του γλωσσικές επιλογές.

Εν κατακλείδι, μέσα από τον κριτικό γραμματισμό, ο μαθητής επιδιώκεται να αντιληφθεί τη διαχρονία της Ελληνικής Γλώσσας, και να κατανοήσει ότι αυτή αποτελεί τον φορέα του πολιτισμού του και των αξιών του και ως συνέπεια όλων αυτών να προσεγγίζει και να προσλαμβάνει τον λόγο μονάχα και πάντοτε κριτικά. Να αντιστέκεται, αλλά και να κρίνει, να αξιολογεί, αλλά και να μελετά τις προθέσεις του συγγραφέα, να αναδομεί αλλά και να αποδομεί τις πληροφορίες που του παρέχονται. Πρώτιστα δύναται να διακρίνει «το είναι» από «το φαίνεσθαι», να διαμορφώνει και να αναδιαμορφώνει τη δική του οπτική για τον κόσμο… Και το σπουδαιότερο: να σχεδιάζει, να ανασχεδιάζει και να επανασχεδιάζει την πραγματικότητα, επιδιώκοντας συνεχώς να αλλάζει ή έστω να επηρεάζει το κοινωνικό γίγνεσθαι! Έτσι όπως αυτό διαφαίνεται μέσα από ένα πλέγμα κοινωνικών πνευματικών και οικουμενικών αξιών που οφείλουμε να παρέχουμε στα παιδιά μας, πνευματικά και φυσικά. Αυτό εξάλλου είναι το διακύβευμα, και αυτό οφείλει να είναι το τελικό ζητούμενο!

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Bigum, Chris (1992). Computing schools from 'the clever country': The prospects for virtual schooling. In Computing the Clever Country? *Proceedings of ACEC '92, Tenth Annual Australian Computing in Education Conference* (pp.59-64). Melbourne: Computing in Education Group of Victoria Google Scholar.

Bigum, C. and Lankshear, C. (1997). *The literacy-technology interface in workplace and adult learning contexts.* Invited keynote address to the NCELTR International Seminar, Sydney, October.

Bill Green, Chris Bigum. Australian Journal of Education, vol. 37, 2: pp. 119-141. First Published Aug 1, 1993.

Bourdieu, P. (1982). Ce que parler veut dire. L' économie des échanges linguistiques. Παρίσι:Fayard.

Brown, D. (2001). *Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy.* London: Paul Chapman Publishing.

Eco, U., (1979). *The Role of the Reader: Explorations In the Semiotics of Texts, ed.* Thomas Sebeok, Bloomington: Indiana University Press.

Fishman, J. A. (1965). Who speaks what language to whom and when?. *La Linguistique, 2,* 7-88.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.

Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin.

Gee, J. P. 1990. *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses. Critical perspectives on literacy and education*. London: Falmer Press.

Giroux, H. A. (1987), Citizenship, Public Philosophy, and the Struggle for Democracy. *Educational Theory,* 37: 103–120. doi:10.1111/j.1741-5446.1987.00103.x

Giroux, H. (2010). Lessons From Paulo Freire. *The Chronicle of Higher Education*, *57*(9), B15-16. Retrieved from Education Full Text database

Kellner, D.; Share, J. (2005). Toward critical media literacy: core concepts, debates, organizations and policy. *Discourse: studies in the cultural politics of education, Queensland, v. 26, n. 3,* pp. 369-386.

Kress, G (Ed.) (1988). *Communication and Culture*. Sydney: New South Wales University Press.

Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Psychology Press.

Lankshear, C., Bigum, C. et al (1997). Digital Rhetorics: Literacies and Technologies in Education - Current Practices and Future Directions. 3 vols. Project Report. Children's Literacy National Projects. Brisbane: UT/DEETYA.

Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should Know.* Oxford: Newbury House Publisher.

Αρχάκης, Α. (2005). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης.

Αρχάκης, Α., Τσάκωνα, Β. (2009).*Προσεγγίζοντας τον κριτικό γραμματισμό μέσα από το πρίσμα της αφήγησης*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

Baynham, M (2000). *Πρακτικές Γραμματισμού.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Baynham, M. (2002). *Πρακτικές Γραμματισμού,* μτφ. Μ. Αράπογλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Bauman, Z. (2004). Παγκοσμιοποίηση: οι συνέπειες για τον άνθρωπο, μτφρ.Χ.

Βλαχογιάννη, Αι. (2006). *Διδακτικές προσεγγίσεις στα φιλολογικά μαθήματα*. *Θεωρία και Πράξη.* Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδάνος.

Γεωργιάδου Α. & Δεμερτζή Β. (2017). *Διδακτική της Νεοελληνικής Γλώσσας.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

Η Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα (Διαθέσιμο:http://www.greek-language.gr/greekLang/index.html, προσπελάστηκε 10.1.18)

Κ. Πλησή. *Προς έναν παγκόσμιο ολοκληρωτισμό*. Ευθύνη, τ.352

Μαρκαντωνάτος, Γ. (2015).*Το δοκίμιο στην εκπαίδευση,* (Διαθέσιμο:http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=728367, προσπελάστηκε στις 10.1. 2018).

Ματσαγγούρας, Η.Ν. (2001). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου. Ή αφού σκέφτονται γιατί δεν γράφουν;* Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας Η. Γ. (2004). *Στρατηγικές διδασκαλίας: Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη. Αθήνα, 5η έκδοση Gutenberg.*

Ματσαγγούρας, Η. (2007β). Σχολικός Εγγραμματισμός; Λειτουργικός, Κριτικός και Επιστημονικός. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. (2007α). *Η πρόκληση του Σχολικού Εγγραμματισμού: Το Πρόβλημα, η Σπουδαιότητα, η Αντιμετώπιση*. Γ. Καψάλης, και Α. Κατσίκης (επιμ.). Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας. Πρακτικά συνεδρίου. Ιωάννινα

Μητσικοπούλου, Β. (2001). *Γραμματισμός*. (Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e1/index.html προσπελάστηκε: 10.1.2018).

Παγκουρέλια, Ε., & Παπαδοπούλου, Μ. (2016). *Επιχειρηματολογικές πρακτικές πολυτροπικών κειμένων: Δεξιότητες αποκωδικοποίησης και ερμηνευτικές προσπάθειες έφηβων μαθητών.* Γλωσσολογία, 24. (Διαθέσιμο http://glossologia.phil.uoa.gr/node/125 προσπελάστηκε στις 10.1. 2018).

Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (2004). *Δημιουργική σκέψη στο σχολείο και στην οικογένεια.* Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σπανός,Ι. Γ. και Μιχάλης Ν. Α., (2012). *Η Νεοελληνική Γλώσσα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Διδακτική Μεθοδολογία και αξιολόγηση Αναλυτικού Προγράμματος*. Αθήνα, Κριτική.

Σπαντιδάκης Γ. *Προβλήματα Γραπτού Λόγου* (Διαθέσιμο:http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3634/1072.pdf προσπελάστηκε 10.1.2018).

Τσολάκης, Λ. Χ., Αδαλόγλου, Α. Α., Λόππα, Ε., Τάνης. *Έκφραση – Έκθεση για το ενιαίο λύκειο. Αθήνα:* Β΄ τεύχος, ΟΕΔΒ.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Διεύθυνση Μέσης Εκπαίδευσης, Νέα Ελληνική Γλώσσα . (Διαθέσιμο: http://ellim.schools.ac.cy/index.php/el/, προσπελάστηκε 10.1.18).

Χατζησαββίδης, Σ. Γραμματική της νέας ελληνικής. Σύνταξη- Σημασιολογία/ Λεξιλόγιο-Πραγματολογία. Τόμος Β΄. Πολύτροπον. (Διαθέσιμο: http://ellim.schools.ac.cy/index.php/el/, προσπελάστηκε 10.1.18).

Παράρτημα

Προς έναν παγκόσμιο ολοκληρωτισμό

Μετά την κατάρρευση και του υπαρκτού σοσιαλισμού, η κοινοβουλευτική Δημοκρατία έχει επικρατήσει από τα Ουράλια μέχρι τον Ατλαντικό. Επομένως, δεν μπορούμε να μιλούμε, στον ευρωπαϊκό τουλάχιστον χώρο, για φασιστικά καθεστώτα. Μπορούμε όμως να μιλάμε για τον φασισμό όχι ως καθεστώς αλλά ως νοοτροπία. Μπορεί η Δημοκρατία ως καθεστώς να επικράτησε, το δημοκρατικό, εντούτοις, ήθος δεν μπορούμε να ισχυριστούμε πως την χαρακτηρίζει απόλυτα. Μπορεί τα Συντάγματα των κρατών και οι διάφορες «διακηρύξεις» να κατοχυρώνουν, θεωρητικά, τα διάφορα αναφαίρετα δικαιώματα του ανθρώπου, όπως το δικαίωμα της ζωής, της ισονομίας και ισοπολιτείας, το δικαίωμα της ελεύθερης βούλησης, της ελεύθερης έκφρασης, κτλ., πλην όμως στην πράξη όλα αυτά τα δικαιώματα καταστρατηγούνται και σε ακραίες περιπτώσεις καταδιώκονται. Η φασιστική νοοτροπία βρήκε πρόσφορο έδαφος και όσο πάει γιγαντώνεται και μέσα στα δημοκρατικά καθεστώτα.

Μπορεί οι ασκούντες την εξουσία να είναι εκλεκτοί του λαού. Μπορεί, σύμφωνα με τα διάφορα Συντάγματα, να ασκούν την εξουσία προς όφελος του λαού. Όμως, τις πιο πολλές φορές, καταλαμβάνονται από την αλαζονεία της δύναμής τους και ο τρόπος που κυβερνούν είναι αλαζονικός και όχι σπάνια φασιστικός. Σε αυτό οδηγούνται, κυρίως, από τη φιλοσοφία που επικράτησε στις δημοκρατίες στις μέρες μας. Η φιλοσοφία αυτή έχει ως κύριο στόχο την οικονομική ανάπτυξη των κρατών. Θεμιτός και όχι αξιόμεμπτος αυτός ο στόχος. Αν όμως η οικονομική πρόοδος αποτελεί τον μόνο στόχο των δημοκρατιών και μάλιστα σε βάρος άλλων, θεμελιωδών, αξιών, τότε η Δημοκρατία προδίδει τον ίδιο της εαυτό. Γιατί στη Δημοκρατία πρέπει να ευδοκιμούν και όλες οι άλλες αξίες, που γεννήθηκαν και αναπτύχθηκαν καθ΄ όλη τη διάρκεια της ιστορικής περιπέτειας του ανθρώπου. Η Δημοκρατία πρέπει να είναι ένα πολύχρωμο περιβόλι μέσα στο οποίο ανθούν τα κάθε λογής λουλούδια. Δυστυχώς, η οικονομική ευημερία των πολιτών αποτελεί το μόνο μέλημα των αρχόντων. Για να πετύχουν οι άρχοντες τον στόχο αυτό, εγκαταλείπουν το δημοκρατικό τους ήθος και γίνονται απόλυτοι και αυταρχικοί. Παραμερίζουν τις συναινετικές διαδικασίες και ως κατέχοντες τη μόνη αλήθεια αποφασίζουν ερήμην του λαού για την προκοπή του. Έτσι, το δημοκρατικό ήθος αλλοιώνεται και η φασιστική νοοτροπία τείνει να μπει στη θέση του. Και η εξουσία έχει τη δύναμη να επιβάλει τη θέλησή της. Κι αυτό όχι μονάχα με την περίτεχνα στημένη κυβερνητική μηχανή, αλλά κα με όλα τα άλλα μέσα που της δωρίζει η σύγχρονη τεχνολογία. Συμπερασματικά: η εξουσία, σε όλα τα δημοκρατικά κράτη, τείνει να γίνει αυταρχική και να μετέρχεται ολοένα φασιστικές μεθόδους.

β) Η κοινωνία: αν η κοινωνία έχει τους άρχοντες που της αξίζουν, τότε αυτή η κοινωνία εμφορείται με την ίδια νοοτροπία που έχουν οι άρχοντές της. Σιγά σιγά η σημερινή κοινωνία στις δημοκρατικές χώρες αποβάλλει, σαν περιττά ενδύματα, όλες εκείνες τις αξίες που την κοσμούσαν: την πίστη στην ιστορία

της με ό,τι αυτή συνεπάγεται. Έτσι, απογυμνωμένη από το παρελθόν, ζει μονάχα το παρόν κι αυτό ξεκομμένο από το μέλλον. Αποβάλλοντας όμως όλες τις αξίες του παρελθόντος εναγκαλίσθηκε με μια τερατογεννημένη αξία, την αξία της υλικής ευμάρειας. Από τη στιγμή που κεντρικός άξονας μιας κοινωνίας γύρω από τον οποίο περιστρέφεται είναι η διαρκής άνοδος, με κάθε τίμημα, του βιοτικού επιπέδου, είναι επόμενο να διαμορφώσει και το ανάλογο ήθος. Αξίες, όπως η αλληλοκατανόηση, η αλληλοεκτίμηση, η ανοχή, η λελογισμένη επιείκεια, η αλληλοβοήθεια, ο αλτρουϊσμός, αυτές οι αξίες που ενίσχυαν πάντοτε τον κοινωνικό ιστό, τέθηκαν στο περιθώριο. Αλλά και άλλες αξίες, όπως η ομορφιά και η αναγκαιότητα του περιττού που δεν μεταφράζεται σε ειδικές απολαβές, η ανιδιοτέλεια και η μεγαλοψυχία, η πολιτική θέαση των πραγμάτων και η μεταφυσική αναγωγή έχουν εξοστρακιστεί από τις σύγχρονες κοινωνίες. Η μονομέρεια στόχων οδηγεί αναπόφευκτα στη μονομέρεια μέσων. Αλλά τι άλλο είναι ο φασισμός; Δεν είναι ένας μονόδρομος που αναγκάζει όλους τους πολίτες να βαδίσουν αυτόν και μόνο; Τονίζω το «αναγκάζει», γιατί αυτό έχει ως συνέπεια τη στέρηση ελευθερίας και την εξάλειψη της ιδιαιτερότητας. Μα αυτό δεν κάνει η σημερινή δημοκρατική κοινωνία; Δεν εκφυλίζει, με τον έναν, ή τον άλλο τρόπο, κάθε προσπάθεια που τείνει να λοξοδρομήσει και δεν περιθωριοποιεί όλους όσοι αντιστρατεύονται τους μονοδιάστατους στόχους της; Αυτός ο δημοκρατικός μανιχαϊσμός δεν εμπεριέχει μιαν προφανή αλλά συγκαλυμμένη φασιστική νοοτροπία;

γ) Το άτομο: ο άνθρωπος ζει μέσα σε αυτή την κοινωνία που κυβερνιέται με αυτούς του άρχοντες. Είναι επόμενο να διαμορφώσει παρόμοιο ήθος. Αν για τους κρατούντες και για την κοινωνία στο σύνολό της η βασική επιδίωξη είναι η υλική πρόοδος και η ευμάρεια, για τον απλό πολίτη είναι ο πλουτισμός, απότοκος της κοινωνικής «φιλοσοφίας». Ο άνθρωπος δεν εργάζεται μόνο για να εξασφαλίσει τα προς το ζην, αλλά προσπαθεί να αποκομίσει τόσα πολλά, για να μπορέσει να απολαύσει τα καταναλωτικά αγαθά που του παρέχει ανελλιπώς η τεχνολογία με τη διαφήμιση. Αυτός όμως ο πλουτισμός δεν επιτυγχάνεται χωρίς θυσίες. Έτσι, ο σύγχρονος άνθρωπος, όπως και η κοινωνία, απέβαλε από το ηθικό του οπλοστάσιο όλες εκείνες τις αξίες, που συνέβαλαν στην καλή επικοινωνία με τους συνανθρώπους του και στην ενίσχυση του κοινωνικού ιστού. Είναι μόνος και μέσα στη μοναξιά του παλεύει να διακριθεί μετερχόμενος κάθε μέσο, κατά κανόνα αθέμιτο. Μόνο σε πολύ διαλυτικές εποχές ίσχυε το «ο σκοπός αγιάζει τα μέσα», όπως ισχύει σήμερα. Μέσα σε αυτό το κλίμα δεν είναι παράδοξο πως εκκολάφθηκε και η νεοφασιστική νοοτροπία. Όταν ο άνθρωπος είναι άλλος, όταν δηλαδή το εσύ είναι έτερον, μη φιλικό αλλά ανταγωνιστικό στην καλή του εκδοχή και εχθρικό στην κακή του, τότε βρίσκουν έδαφος και αναθάλλουν άνθη δυσώδη, όπως ο ρατσισμός, η ξενοφοβία, οι κακοί εθνικισμοί. Όταν αποβάλλουν από τις καρδίες τους οι άνθρωποι την αγάπη, την ανοχή, την αλληλοκατανόηση είναι επόμενο το κενό που δημιουργείται να γεμίζει με καχυποψία και εχθρότητα.

δ)Παγκοσμιοποίηση: δεν θα αναφερθώ στα μέσα Μαζικής ενημέρωσης, που από μόνα τους γίνονται προαγωγοί φασιστικού ύφους. Θα αναφερθώ στο

διαδίκτυο και στην καθιέρωση, παγκοσμίως, της ελεύθερης αγοράς, η οποία έχει υποχρεωτικά επιβληθεί. Με το διαδίκτυο ανοίχθηκε μια τεράστια αγορά γνώσεων και όχι μόνον. Η γνώση, από αγλαός καρπός, της ανθρώπινης προσπάθειας, έγινε είδος εμπορεύσιμο, υποκείμενο στους νόμους της αγοράς. Και οι νόμοι της αγοράς είναι αμείλικτοι. Εκείνος που έχει το κεφάλαιο και επενδύει, παράγει προϊόντα και τα εμπορεύεται. Οι άλλοι είναι πελάτες, που αγοράζουν συσκευασμένα τα γνωστικά προϊόντα και τα χρησιμοποιούν στην παρασκευή προϊόντων τεχνολογίας. Αν το διαδίκτυο περιοριζόταν μονάχα στην αγοραπωλησία των γνώσεων, η βλάβη θα ήταν περιορισμένη. Το διαδίκτυο όμως συσκευάζει και πωλεί πολιτισμικά αγαθά. Με την παγκοσμιοποίηση τον περασμένο αιώνα του τεχνικού πολιτισμού επήλθε ανυπολόγιστη ζημιά στους επιμέρους πολιτισμούς. Με το μάρκετινγκ του διαδικτύου αυτοί οι πολιτισμοί δέχονται καίριο πλήγμα. Το διαδίκτυο με την εμπορία των γνώσεων τείνει να μεταβάλει τους ανθρώπους σε παθητικούς δέκτες, εξαρτώμενους απόλυτα από μιαν πνευματική ιεραρχία, που κατέχει το μονοπώλιο των γνώσεων. Οι συσσωρευμένες γνώσεις του διαδικτύου δεν είναι προϊόντα της ανθρώπινης περιπέτειας, αλλά γνώσεις που υπόκεινται στους νόμους του ελευθέρου εμπορίου, δηλαδή τους νόμους της αγοράς και της ζήτησης. Με την εμπορία του πολιτισμού το διαδίκτυο τείνει να ισοπεδώσει τις ιδιαιτερότητες και να επιβάλει ένα μονοσήμαντο ήθος. Η ανθρωπότητα, ως τώρα, εσεμνύνετο για την πολυμορφία της και η Δημοκρατία την σεβόταν και την φύλασσε σαν κόρη οφθαλμού. Η ισοπέδωση των πολιτισμών είναι καίριο πλήγμα στην ίδια τη Δημοκρατία.

Εξίσου σοβαρές συνέπειες θα έχει και η παγκοσμιοποίηση της οικονομία. Ένας παγκόσμιος συγκεντρωτικός προγραμματισμός, που θα δίνει κατευθυντήριες γραμμές στη γεωργική κυρίως παραγωγή, θα έχει συνέπειες στην εθνική παραγωγή. Αυτό, με τη σειρά του, θα έχει αλυσιδωτές αντιδράσεις στους εθνικούς πολιτισμούς. Όλα αυτά στο βωμό πάντοτε της αύξησης της παραγωγής. Όλοι οι κόποι και οι προσπάθειες του ανθρώπου θα μετατραπούν σε ποσοτικά μετρήσιμες μονάδες. Η ποιοτική διάσταση της εργασίας, αυτή που θρέφει ουσιαστικά τον άνθρωπο και τον ωθεί στη δημιουργία πολιτισμού, θα τεθεί στο περιθώριο.

Δυστυχώς οι προβλέψεις για το μέλλον της Δημοκρατίας και του πολιτισμού δεν είναι ευοίωνες. Μπορεί τα ολοκληρωτικά καθεστώτα να έχουν εξαφανιστεί, όμως ανεπαίσθητα αναδύθηκε παγκοσμίως ένα ολοκληρωτικό πνεύμα. Και στα μεν πρώτα μπορούσε η Δημοκρατία να αντιδράσει αποτελεσματικά, στο δεύτερο αισθάνεται αδύναμη. Το ολοκληρωτικό πνεύμα υφέρπει και χύνει το δηλητήριό του αργά αργά και δύσκολα πολεμιέται. Βασική αιτία του γιγαντισμού αυτού του πνεύματος είναι η καθίζηση των κληροδοτημένων αξιών και η προσκόλληση σε μια «φιλοσοφία» που πρεσβεύει και που διακηρύσσει ως μοναδικό στόχο του ανθρώπου την υλική ευμάρεια, που οδηγεί στον άφρονα καταναλωτισμό.

Διασκευή, Κ. Πλησής, Περιοδικό *Ευθύνη*, τ. 352

Η ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΑ ΥΠΟΣΤΗΡΙΖΟΜΕΝΗ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ, ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΣΤΗ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΣΤΟ ΛΥΚΕΙΟ

Βασίλειος Γιαννάκος
Φιλόλογος, Med Education Sciences - Education with the Use of New Technologies, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
premnt15007@rhodes.aegean.gr

Μαρία Δάρρα
Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστήμιο Αιγαίου
darra@aegean.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει κατά πόσο η Τεχνολογικά Υποστηριζόμενη Συνεργατική Μάθηση (Computer-Supported Collaborative Learning, CSCL) αποτελεί μία καλή πρακτική για τη διδασκαλία και τη διαθεματική προσέγγιση του μαθήματος της Λογοτεχνίας στο Λύκειο. Συγκεκριμένα, διερευνάται η συμβολή της διαδικτυακής πλατφόρμας web 2.0, wiki pbworks, -αλλά και επιμέρους λογισμικών και εφαρμογών- σε σχέση: α. με την κατάκτηση συγκεκριμένων διδακτικών στόχων και β. την προώθηση της συνεργατικής μάθησης και των δεξιοτήτων που καλλιεργεί αυτή ανάμεσα στους μαθητές. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε είναι το πείραμα πεδίου, με μία Ομάδα Πειραματική με 25 μαθητές και μία Ομάδα Ελέγχου με 25 μαθητές. Από τα ευρήματα προέκυψε ότι αναφορικά με την κατάκτηση των διδακτικών στόχων η Τεχνολογικά Υποστηριζόμενη Συνεργατική Μάθηση οδήγησε σε υψηλότερο βαθμό κατάκτησης των στόχων αυτών. Τέλος, σε σχέση με την προώθηση της συνεργατικής μάθησης, προέκυψε ότι η χρήση της Τεχνολογικά Υποστηριζόμενης Συνεργατικής Μάθησης (CSCL) και της ψηφιακής πλατφόρμας συνεργασίας web 2.0, wiki pbworks, διαμόρφωσε περισσότερο θετική στάση απέναντι στη συνεργασία.

Λέξεις κλειδιά

CSCL, web 2.0, wiki, ΤΠΕ, Λογοτεχνία

Abstract

The main purpose of this survey is to explore whether Computer-Supported Collaborative Learning (CSCL) constitutes a good practice in the teaching of Literature in Senior High School and in the cross-curricular approach of the specific subject. More specifically, the contribution of the digital platform web 2.0, wiki pbworks – along with the use of subsidiary software applications – is explored into the following fields: a. in the accomplishment of certain teaching goals and b. in the promotion of collaborative learning and the special skills it develops among students. The method that was used is the field experiment, working both with an experimental group (25 students) and with a control group

(25 students). The outcome of the findings, regarding the accomplishment of the teaching goals, proved that Computer-Supported Collaborative Learning led to an even higher achievement of the specific goals. Finally, as regards the promotion of collaborative learning, the formation of a more positive attitude towards collaboration proved to be successful with the use of Computer-Supported Collaborative Learning and the application of the digital platform of collaboration web 2.0, wiki pbworks.

Key Words

CSCL, web 2.0, wiki, ICT, Literature.

Εισαγωγή

Η χρήση της Συνεργατικής Μάθησης με την Υποστήριξη Υπολογιστή (CSCL- Computer Supported Collaborative Learning), η οποία αποτελεί εξέλιξη της εκπαιδευτικής τεχνολογίας και εντάσσεται στις κοινωνικές θεωρίες του κοινωνικού εποικοδομισμού και των κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών (Koschmann, 1996a), τα τελευταία χρόνια, υλοποιείται, κυρίως, μέσα από τη χρήση των εφαρμογών web 2.0.

Στο χώρο της εκπαίδευσης σήμερα η CSCL έχει κάνει αισθητή την παρουσία της και οι μέχρι τώρα έρευνες δείχνουν ότι η χρήση της μπορεί να επιφέρει ιδιαιτέρως θετικά αποτελέσματα στη μαθησιακή διαδικασία. Παραδείγματα τέτοιων ερευνών είναι η έρευνα των Fu et al. (2013) οι οποίοι εξέτασαν μία πλατφόρμα web 2.0 (wiki) ως περιβάλλον υποστήριξης συνεργατικής μάθησης υποστηριζόμενης από υπολογιστή (CSCL) στην τελευταία τάξη της βασικής εκπαίδευσης, η έρευνα του Wang (2014), ο οποίος ερεύνησε κατά πόσο η συνεργασία σε ένα wiki μπορεί να συμβάλει τόσο στην ανάπτυξη γλωσσών, όσο και στην κοινωνική αλληλεπίδραση, τονίζοντας έτσι τις δυνατότητες της συνεργατικής μάθησης με την υποστήριξη υπολογιστή (CSCL) και η έρευνα των Jeong et al. (2016) η οποία αποτελεί μετα-ανάλυση των ερευνών που αφορούσαν στην εφαρμογή της μεθόδου CSCL στη STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) εκπαίδευση.

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα οι έρευνες που έχουν διενεργηθεί είναι μικρότερες σε αριθμό και περιορισμένης εμβέλειας. Αφορούν κυρίως στη διερεύνηση των δυνατοτήτων μιας πλατφόρμας web 2.0 (wiki) στη δημιουργία προγραμμάτων προσομοίωσης στις φυσικές επιστήμες, τη χρήση της ίδιας πλατφόρμας στην ηλεκτρονική μάθηση, την επίδραση στη μάθηση μέσω δύο οργανωμένων δραστηριοτήτων, τη συνθετική εργασία, τη διαδικτυακή συνεργασία (Μητάλας, 2008; Χουλιάρας κ.ά., 2011; Ρούσσινος & Τζιμογιάννης, 2011; Αλτανοπούλου, 2011; Σύβακα & Γκινούδη, 2013). Ελάχιστες, όμως, είναι στην Ελλάδα οι έρευνες που αφορούν στη χρήση της CSCL στην εκπαιδευτική διαδικασία με δραστηριοποίηση μέσα στην τάξη (Καρυστινάκης, 2012; Γεωμέλου, 2011).

Προκύπτει λοιπόν σχετικά μικρή έρευνα που αφορά στην αξιοποίηση της τεχνολογίας ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, μέσα από τη χρήση της CSCL, ενώ, ειδικότερα στην Ελλάδα, κινείται μακριά από τα γλωσσικά μαθήματα. Η παρούσα έρευνα υλοποιήθηκε με στόχο να καλύψει το κενό αυτό, καθώς αφορά στην εφαρμογή της μεθόδου CSCL σε γλωσσικό μάθημα, μέσα στην τάξη. Οι απαντήσεις που θα δοθούν με την

ολοκλήρωσή της θα ρίξουν φως σε μία εναλλακτική πτυχή της αξιοποίησης της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία, με στόχο να παρακινηθούν ερευνητές, ώστε να διερευνήσουν την περαιτέρω αξιοποίησή της σε άλλα διδακτικά αντικείμενα και να ενημερωθούν οι εκπαιδευτικοί για τις νέες δυνατότητες της τεχνολογίας στην εκπαίδευση, ώστε να παρακινηθούν να τις αξιοποιήσουν.

Θεωρητικό πλαίσιο

Στη βιβλιογραφία υπάρχουν δύο κατηγορίες προσεγγίσεων της συνεργατικής μάθησης: Η κοινωνικο-εποικοδομιστική προσέγγιση που βασίζεται στις θεωρίες του Piaget και η κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση που επηρεάζεται από τη θεωρία του Vygotsky και από την προσέγγιση της κοινής /διαμοιρασμένης νόησης. (Slavin, 1995; 1996).

Η μάθηση που βασίζεται στη συνεργασία, σύμφωνα με τον Slavin (1980), αφορά τεχνικές κατά τις οποίες οι συμμετέχοντες εργάζονται και μαθαίνουν, ως μέλη ομάδας, για να πετύχουν έναν κοινό στόχο. Οι Johnson και Johnson (1975) εστιάζουν στην έννοια του κοινού στόχου ως το κατεξοχήν χαρακτηριστικό της συνεργατικής διδασκαλίας, ενώ ο Dillenbourg (1999) διακρίνει τη συνεργασία (collaboration) από τη σύμπραξη (cooperation).

Από την πλευρά της η τεχνολογία επιδρά στη συνεργατική μάθηση και μπορεί να την αναδιαρθρώσει. Έχει τη δυνατότητα, πέρα από το αποτέλεσμα, να ελέγξει τη διαδικασία της συνεργασίας, τη συμμετοχή των μελών, το είδος της συμμετοχής. Πρακτικά δηλαδή μπορεί να αποτυπώσει το είδος της συμβολής κάθε μέλους της ομάδας στο τελικό προϊόν και στη διαδικασία. Είναι, έτσι, δυνατή η μελέτη της διαδικασίας και η ανατροφοδότηση (Γιαννούτσου & Τρούκη, 2008).

Από την άλλη πλευρά, η εξέλιξη στον τομέα της νόησης και της γνωστικής ανάπτυξης οδηγεί στην αποδοχή του κοινωνικού χαρακτήρα της μάθησης και του πλαισίου για τη νοητική δραστηριότητα (Littleton & Light, 1999). Έτσι, αρχίζει η δημιουργία συνεργατικών δραστηριοτήτων γύρω από και διαμέσου του υπολογιστή, καθώς η γνωστική θεωρία επισημαίνει την ανάγκη σχεδιασμού περιβαλλόντων που διευκολύνουν την αλληλεπίδραση και τη συνεργατική μάθηση (Brown & Campione, 1996; Vosniadou, 1996), καθιστώντας αναπόφευκτη την ανάπτυξη της συνεργατικής μάθησης με τη βοήθεια υπολογιστή. Έτσι, η πρώτη εμφάνιση του όρου συνεργατική μάθηση με υποστήριξη υπολογιστή πραγματοποιείται το 1989 σε ένα workshop του NATO και σήμερα, αποτελεί έναν από τους πιο δυναμικά αναπτυσσόμενους κλάδους της Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας» (Καρασσαβίδης & Κόμης, 2008).

Ο Koschmann (1996) θεωρεί τη Συνεργατική Μάθηση με την Υποστήριξη Υπολογιστή (CSCL- Computer Supported Collaborative Learning) ως το τέταρτο στάδιο της εξέλιξης της εκπαιδευτικής τεχνολογίας και την εντάσσει στις κοινωνικές θεωρίες του κοινωνικού εποικοδομισμού και των κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών.

Οι Lipponen και Lallimo (2004), στην προσπάθειά τους να βρουν τα κοινά σημεία επιτυχημένων παραδειγμάτων συνεργατικής μάθησης με τη βοήθεια υπολογιστή, καταλήγουν να τονίζουν με έμφαση το ρόλο του κατάλληλου σχεδιασμού της διδακτικής πρακτικής, μέσα στην οποία θα χρησιμοποιηθεί η συνεργατική τεχνολογία. Παρουσιάζουν την ανάγκη για

σχεδιασμένες δραστηριότητες με στόχο τη μάθηση και δίνουν έμφαση στη σημασία του πλαισίου, στη διαμεσολάβηση των εργαλείων και στις ακολουθούμενες πρακτικές (Καρασσαβίδης & Κόμης, 2008). Σ' αυτή την προσέγγιση ο εκπαιδευτικός μετατρέπεται από αυθεντία της γνώσης, σε σύμβουλο των μαθητών του στην ανακάλυψη, κατασκευή και διαμοιρασμό της γνώσης (Μάραντος, 2001).

Η Υποστηριζόμενη από Υπολογιστές Συνεργατική Μάθηση αποκτά σήμερα νέα σύγχρονα τεχνολογικά περιβάλλοντα, τα οποία διαμεσολαβούν την επικοινωνία και υποστηρίζουν την κοινωνική αλληλεπίδραση (Avouris et al., 2003), τα οποία είναι στενά συνυφασμένα με την εξέλιξη του διαδικτύου και το web 2.0 (Κόμης, 2004).

Οι τεχνολογίες web 2.0 επικεντρώνονται στους χρήστες. Στηρίζουν την μαθητοκεντρική διδασκαλία, καθώς η προσέγγιση του wiki είναι προσέγγιση botton-up. Στις πλατφόρμες wiki οι χρήστες είναι και συγγραφείς και η γνώση διαμοιράζεται, δημιουργώντας τις κατάλληλες συνθήκες για συνεργασία και αλληλεπίδραση. Ο εκπαιδευόμενος από παθητικός δέκτης μετατρέπεται σε ενεργό δημιουργό και οικοδομεί τη γνώση.

Στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα

Βασικός σκοπός της εργασίας είναι να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα της συμβολής της Τεχνολογικά Υποστηριζόμενης Συνεργατικής Μάθησης στη διδασκαλία του μαθήματος των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο Λύκειο.

Ειδικότερα, η εργασία αποσκοπεί να διερευνήσει τη συμβολή της διαδικτυακής πλατφόρμας web 2.0 (wiki pbworks) -αλλά και επιμέρους λογισμικών και εφαρμογών- στη διδασκαλία και τη διαθεματική προσέγγιση του μαθήματος των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο Λύκειο: α. στην προώθηση της συνεργατικής μάθησης και των δεξιοτήτων που καλλιεργεί αυτή ανάμεσα στους μαθητές, β. στην κατάκτηση συγκεκριμένων διδακτικών στόχων, σύμφωνα με τα Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του εν λόγω μαθήματος.

Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται και στα οποία θα επιχειρήσει να δώσει απάντηση η έρευνα είναι:

1ο: Η χρήση ενός διαδικτυακού, συνεργατικού εργαλείου, όπως η πλατφόρμα wiki pbworks, η οποία ανήκει στην κατηγορία web 2.0, συμβάλλει στη διεύρυνση της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών και στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων που αναπτύσσουν οι μαθητές ως αποτέλεσμα της εν λόγω συνεργασίας;

2ο: Υπάρχει διαφοροποίηση στη διεύρυνση της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών και στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων που αναπτύσσουν οι μαθητές ως αποτέλεσμα της εν λόγω συνεργασίας μεταξύ των μαθητών που αξιοποίησαν στη διδασκαλία τους την πλατφόρμα wiki pbworks, σε σχέση με τους μαθητές των οποίων η διδασκαλία δεν υποστηρίχθηκε από το εν λόγω εργαλείο;

3ο: Η χρήση ενός διαδικτυακού, συνεργατικού εργαλείου, όπως η πλατφόρμα wiki pbworks, η οποία ανήκει στην κατηγορία web 2.0, συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη κατάκτηση των διδακτικών στόχων, που αφορούν στο μάθημα της Λογοτεχνίας, από τους μαθητές;

4ο: Υπάρχει διαφοροποίηση στην αποτελεσματικότερη κατάκτηση των διδακτικών στόχων στο μάθημα της Λογοτεχνίας, μεταξύ των μαθητών που αξιοποίησαν στη διδασκαλία τους την πλατφόρμα wiki pbworks, σε σχέση με τους μαθητές των οποίων η διδασκαλία δεν υποστηρίχθηκε από το εν λόγω εργαλείο;

Μέθοδος

Πρόκειται για έρευνα με πείραμα πεδίου (field experiment), με μία Ομάδα Πειραματική (experimental group) και μία Ομάδα Ελέγχου (control group). Η πειραματική ομάδα διδάσκεται με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο και κάθε ομάδα μαθητών διαθέτει έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή με σύνδεση στο διαδίκτυο (σταθμός εργασίας), ενώ η ομάδα ελέγχου διδάσκεται με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο χωρίς την παρουσία ηλεκτρονικού υπολογιστή. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τις 10 Οκτωβρίου 2016 έως τις 20 Δεκεμβρίου 2016 και είχε διάρκεια δεκατρείς διδακτικές ώρες.

Το δείγμα που επιλέχθηκε για το πείραμα αποτελείται από πενήντα (50) μαθητές της Β΄ τάξης Γενικού Λυκείου της Αττικής. Αποτελούν τα δύο από τα έξι τμήματα Γενικής Παιδείας του συγκεκριμένου Λυκείου. Επιλέγονται με αυτή την κατανομή, καθώς η Λογοτεχνία, που ορίζεται ως πεδίο έρευνας, είναι μάθημα Γενικής Παιδείας. Συγκεκριμένα, οι είκοσι πέντε μαθητές (25) της Β1 τάξης αποτελούν την Πειραματική Ομάδα (experimental group). Οι είκοσι πέντε (25) μαθητές της Β2 τάξης αποτελούν την Ομάδα Ελέγχου (control group). Στην πειραματική ομάδα υπάρχουν 8 αγόρια και 17 κορίτσια (ποσοστό 32% και 68% αντίστοιχα). Στην ομάδα ελέγχου υπάρχουν επίσης 8 αγόρια και 17 κορίτσια (ποσοστό 32% και 68% αντίστοιχα). Οι ομάδες, επομένως, είναι ισοδύναμες μεταξύ τους ως προς το φύλο, αλλά και στις δύο υπερτερεί η παρουσία των κοριτσιών. Η ηλικία των μαθητών κυμαίνεται μεταξύ 16-17 χρόνων, καθώς είναι μαθητές της Β΄ λυκείου.

Οι δύο ομάδες (πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου), αναφορικά με τις επιδόσεις τους, είναι αρχικά ισοδύναμες μεταξύ τους. Για την αξιολόγησή τους αυτή ελήφθη υπόψη η επίδοση των μαθητών στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, αλλά και η γενική τους επίδοση, κατά το προηγούμενο σχολικό έτος. Θα πρέπει να διευκρινισθεί ότι χρησιμοποιήθηκαν οι βαθμοί της προηγούμενης τάξης ως κριτήριο εκτίμησης της αρχικής σχολικής επίδοσης των μαθητών, επειδή η έρευνα ξεκίνησε στις αρχές Οκτωβρίου της νέας σχολικής χρονιάς και, επομένως, δε θα ήταν δυνατό να υπάρχουν νεότερα στοιχεία για τις επιδόσεις τους.

Ως κύριο τεχνολογικό εργαλείο χρησιμοποιείται η πλατφόρμα web 2.0, wiki pbworks, και επιμέρους τεχνολογικά εργαλεία (επεξεργαστής κειμένου, λογισμικό παρουσίασης, λογισμικό δημιουργίας βίντεο, διαδίκτυο, λογισμικό περιήγησης).

Για την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης χρησιμοποιούνται pre και post test, καθώς και οι αξιολογήσεις των μαθητών και του εκπαιδευτικού στις δραστηριότητες, οι οποίες υλοποιούνται με τη βοήθεια κατάλληλων εργαλείων. Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά εργαλεία τα οποία χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο της διεξαγωγής της παρούσας έρευνας, είναι τα εξής:

1. Ρουμπρίκα αξιολόγησης της συνεργασίας, η οποία συμπληρώνεται από τον εκπαιδευτικό και από τους μαθητές της πειραματικής ομάδας πριν και

μετά τη διεξαγωγή του πειράματος, με στόχο τη διερεύνηση των απόψεων των μαθητών μετά την ολοκλήρωση του πειράματος.

2. Ρουμπρίκες αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, οι οποίες συμπληρώνονται από τον εκπαιδευτικό με στόχο την αξιολόγηση της επίτευξης των διδακτικών στόχων.

3. Ρουμπρίκες αξιολόγησης της συνεργασίας των μαθητών, οι οποίες συμπληρώνονται από τον εκπαιδευτικό και από τους μαθητές των δύο ομάδων με στόχο τη αξιολόγηση της συνεργασίας.

3. Φύλλα δραστηριοτήτων, τα οποία χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκεια της υλοποίησης του εκπαιδευτικού σεναρίου.

4. Παρατηρήσεις από τον εκπαιδευτικό/ερευνητή, τις οποίες καταγράφει κατά το χρόνο διεξαγωγής της έρευνας.

Στην έρευνα αυτή, η Τεχνολογικά Υποστηριζόμενη Συνεργατική Μάθηση (CSCL) δοκιμάζεται στη διαθεματική προσέγγιση του μαθήματος της Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας στο Γενικό Λύκειο. Η έρευνα πραγματοποιείται μέσα από την υλοποίηση εκπαιδευτικής παρέμβασης, με τη μορφή εκπαιδευτικού σεναρίου. Το σενάριο είναι δομημένο σε τρεις ενότητες, οι οποίες αντιπροσωπεύουν διαφορετικά λογοτεχνικά κείμενα. Χρησιμοποιείται σενάριο το οποίο βασίζεται στο εκπαιδευτικό μοντέλο 5E Instructional Model (Bybee, 1997) και βασίστηκε στο μοντέλο Atkin/Karplus (1962) που ήταν βασισμένο στον επικοδομητισμό. Σκοπός του είναι να ενθαρρύνει τους μαθητές να εμπλουτίσουν τον αρχικό τους συλλογισμό με νέα στοιχεία και τελικά να αλλάξουν όποιες τυχόν παρανοήσεις είχαν. Το μοντέλο 5E χωρίζεται σε πέντε φάσεις μάθησης: Εμπλοκή (Engagement), Διερεύνηση (Exploration), Εξήγηση (Explanation), Επεξεργασία (Elaboration), Αξιολόγηση (Evaluation).

Αποτελέσματα

Ερευνητικό ερώτημα 1

Στάσεις των μαθητών της πειραματικής ομάδας σχετικά με την εργασία σε ομάδες (πριν και μετά τη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής παρέμβασης)

Συμπληρώθηκε από τους μαθητές μία ρουμπρίκα αξιολόγησης της συνεργασίας πριν τη διεξαγωγή του πειράματος και μετά το πέρας της διδακτικής παρέμβασης συμπληρώθηκε, εκ νέου, η ίδια ρουμπρίκα αξιολόγησης της συνεργασίας, ώστε μέσα από τη σύγκρισή τους να καταδειχθούν όποιες τυχόν αλλαγές σημειώθηκαν στις στάσεις και τις απόψεις των μαθητών σχετικά με τη συνεργασία.

Από την επεξεργασία της ρουμπρίκας αξιολόγησης της συνεργασίας, η οποία συμπληρώθηκε από τους μαθητές της πειραματικής ομάδας πριν τη διεξαγωγή του πειράματος, προκύπτει ότι, με ανώτατο βαθμό αξιολόγησης της συνεργασίας τους 60 βαθμούς (12 προτάσεις με ανώτατο βαθμό 5 για κάθε μία), οι μαθητές συγκεντρώνουν από 34 (1 μαθητής) έως 60 (1 μαθητής) βαθμούς. Η πληθώρα των μαθητών (15 μαθητές) συγκεντρώνει από 46 έως 52 βαθμούς. Πιο συγκεκριμένα με ανώτατη βαθμολογία τους 125 βαθμούς (25 μαθητές *5 βαθμούς η κάθε πρόταση της ρουμπρίκας) η προτίμηση στη συνεργασία συγκεντρώνει 77 βαθμούς, η αποτελεσματικότητα 89 βαθμούς, η αυτοπεποίθηση στη συνεργασία 105 βαθμούς, η επικοινωνία στην ομαδική εργασία 91 βαθμούς, η συνεισφορά ιδεών στην ομάδα 109 βαθμούς, η τήρηση των κανόνων του διαλόγου 111

βαθμούς, η συμμετοχή στην ομάδα 109 βαθμούς, ο βαθμός συμμετοχής στην ομαδική εργασία 103 βαθμούς, ο βαθμός συνεργασίας με τα άλλα μέλη 103 βαθμούς, η παρουσία στην ομάδα κατά την εργασία 91 βαθμούς, η παρακίνηση άλλων μελών 101 βαθμούς και η στάση στην επίλυση προβλημάτων 121 βαθμούς.

Η συμπλήρωση της ρουμπρίκας αξιολόγησης της συνεργασίας από τον εκπαιδευτικό βασίστηκε στη χρήση της επιλογής Recent Activity του εργαλείου wiki pbworks, στο οποίο καταγράφεται η δραστηριότητα κάθε μέλους της πλατφόρμας, αλλά και στην παρατήρηση της δράσης των μαθητών από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Από τη μελέτη των αποτελεσμάτων της ρουμπρίκας που συμπλήρωσε ο εκπαιδευτικός, με ανώτατη βαθμολογία τους 35 βαθμούς (7 προτάσεις με ανώτατο βαθμό 5 για κάθε μία), οι μαθητές συγκεντρώνουν από 17 (1 μαθητής) έως 35 (5 μαθητές) βαθμούς. Πιο συγκεκριμένα, με ανώτατη βαθμολογία τους 125 βαθμούς (25 μαθητές *5 βαθμοί η κάθε πρόταση της ρουμπρίκας), η συγκέντρωση πληροφοριών συγκεντρώνει 95 βαθμούς, η συνεισφορά πληροφοριών στην ομάδα 103 βαθμούς, η επιτέλεση καθηκόντων 99 βαθμούς, η συμμετοχή στις εργασίες της ομάδας 95 βαθμούς, ο βαθμός επικοινωνίας με την ομάδα 103 βαθμούς, η σύγκρουση με τα άλλα μέλη της ομάδας 107 βαθμούς και η συνεργατικότητα 105 βαθμούς.

Μετά το πέρας της διδακτικής παρέμβασης διανεμήθηκε εκ νέου στους μαθητές της πειραματικής ομάδας η ίδια ρουμπρίκα αξιολόγησης της συνεργασίας, την οποία είχαν συμπληρώσει πριν την έναρξη της διδακτικής παρέμβασης.

Από τη σύγκριση των αποτελεσμάτων των μαθητών της πειραματικής ομάδας στις ρουμπρίκες αξιολόγησης της συνεργασίας πριν και μετά το πείραμα προκύπτουν διαφοροποιήσεις, όπως φαίνεται από το πρόσημο του ποσοστού στις παρενθέσεις. Πιο συγκεκριμένα με ανώτατη βαθμολογία τους 125 βαθμούς (25 μαθητές *5 βαθμοί η κάθε πρόταση της ρουμπρίκας) η προτίμηση στη συνεργασία συγκεντρώνει 77 βαθμούς πριν και 101 μετά (+19%), η αποτελεσματικότητα 89 βαθμούς πριν και 93 μετά (+3%), η αυτοπεποίθηση στη συνεργασία 105 βαθμούς πριν και 103 μετά (-2%), η επικοινωνία στην ομαδική εργασία 91 βαθμούς πριν και 103 μετά (+9%), η συνεισφορά ιδεών στην ομάδα 109 βαθμούς πριν και 117 μετά (+7%), η τήρηση κανόνων του διαλόγου 111 βαθμούς πριν και 117 μετά (+5%), η συμμετοχή στην ομάδα 109 βαθμούς πριν και 119 μετά (+8%), ο βαθμός συμμετοχής στην ομαδική εργασία 103 βαθμούς πριν και 115 μετά (+10%), ο βαθμός συνεργασίας με τα άλλα μέλη 103 βαθμούς πριν και 105 μετά (+2%), η παρουσία στην ομάδα κατά την εργασία 91 βαθμούς πριν και 105 μετά (+11%), η παρακίνηση των άλλων μελών 101 βαθμούς πριν και 119 μετά (+14%) και η στάση στην επίλυση προβλημάτων 121 βαθμούς πριν και 121 μετά (0%).

Ερευνητικό ερώτημα 2

Διαφοροποίηση της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών των δύο ομάδων

Από τη σύγκριση των αποτελεσμάτων της ρουμπρίκας αξιολόγησης της συνεργασίας στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου που συμπληρώθηκε από τον εκπαιδευτικό προκύπτει ότι, με ανώτατη βαθμολογία τους 125 βαθμούς (25 μαθητές *5 βαθμοί η κάθε πρόταση της ρουμπρίκας), η συγκέντρωση πληροφοριών συγκεντρώνει 95 βαθμούς για

την πειραματική ομάδα και 91 για την ομάδα ελέγχου, η συνεισφορά πληροφοριών στην ομάδα 103 βαθμούς για την πειραματική ομάδα και 95 για την ομάδα ελέγχου, η επιτέλεση καθηκόντων 99 βαθμούς για την πειραματική ομάδα και 91 για την ομάδα ελέγχου, η συμμετοχή στις εργασίες της ομάδας 95 βαθμούς για την πειραματική ομάδα και 99 για την ομάδα ελέγχου, ο βαθμός επικοινωνίας με την ομάδα 103 βαθμούς για την πειραματική ομάδα και 123 για την ομάδα ελέγχου, η σύγκρουση με τα άλλα μέλη της ομάδας 107 βαθμούς για την πειραματική ομάδα και 125 για την ομάδα ελέγχου και η συνεργατικότητα 105 βαθμούς για την πειραματική ομάδα και 123 για την ομάδα ελέγχου.

Από τη σύγκριση των αποτελεσμάτων της ρουμπρίκας αξιολόγησης της συνεργασίας στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου που συμπληρώθηκε από τους μαθητές προκύπτει ότι η προτίμηση στη συνεργασία διαφοροποιείται μετά τη διδακτική παρέμβαση κατά +19% για την πειραματική ομάδα και κατά +2% για την ομάδα ελέγχου. Η αποτελεσματικότητα διαφοροποιείται μετά τη διδακτική παρέμβαση κατά +3% για την πειραματική ομάδα και κατά +6% για την ομάδα ελέγχου. Η αυτοπεποίθηση στη συνεργασία διαφοροποιείται μετά τη διδακτική παρέμβαση κατά -2% για την πειραματική ομάδα και κατά -2% για την ομάδα ελέγχου. Η επικοινωνία στην ομαδική εργασία διαφοροποιείται μετά τη διδακτική παρέμβαση κατά +9% για την πειραματική ομάδα και κατά +3% για την ομάδα ελέγχου. Η συνεισφορά ιδεών στην ομάδα διαφοροποιείται μετά τη διδακτική παρέμβαση κατά +7% για την πειραματική ομάδα και κατά +3% για την ομάδα ελέγχου. Η τήρηση των κανόνων του διαλόγου διαφοροποιείται μετά τη διδακτική παρέμβαση κατά +5% για την πειραματική ομάδα και κατά 0% για την ομάδα ελέγχου. Η συμμετοχή στην ομάδα διαφοροποιείται μετά τη διδακτική παρέμβαση κατά +8% για την πειραματική ομάδα και κατά 0% για την ομάδα ελέγχου. Ο βαθμός συμμετοχής στην ομαδική εργασία διαφοροποιείται μετά τη διδακτική παρέμβαση κατά +10% για την πειραματική ομάδα και κατά +5% για την ομάδα ελέγχου. Ο βαθμός συνεργασίας με τα άλλα μέλη διαφοροποιείται μετά τη διδακτική παρέμβαση κατά +2% για την πειραματική ομάδα και κατά +10% για την ομάδα ελέγχου. Η παρουσία στην ομάδα κατά την εργασία διαφοροποιείται μετά τη διδακτική παρέμβαση κατά +11% για την πειραματική ομάδα και κατά 8% για την ομάδα ελέγχου. Η παρακίνηση άλλων μελών διαφοροποιείται μετά τη διδακτική παρέμβαση κατά 14% για την πειραματική ομάδα και κατά 0% για την ομάδα ελέγχου. Η στάση στην επίλυση προβλημάτων διαφοροποιείται μετά τη διδακτική παρέμβαση κατά 0% για την πειραματική ομάδα και κατά 0% για την ομάδα ελέγχου.

Ερευνητικό ερώτημα 3

Κατάκτηση διδακτικών στόχων πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου

Για την αξιολόγηση των μαθητών της πειραματικής ομάδας χρησιμοποιήθηκε μία ρουμπρίκα αξιολόγησης των εργασιών και των δραστηριοτήτων στις οποίες μετείχαν οι ομάδες των μαθητών. Η ρουμπρίκα αυτή εξετάζει αν η χρήση ενός διαδικτυακού, συνεργατικού εργαλείου, όπως η πλατφόρμα wiki pbworks, συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη κατάκτηση των διδακτικών στόχων, που αφορούν στο μάθημα της Λογοτεχνίας, από τους μαθητές.

Ο εκπαιδευτικός συμπλήρωσε έξι ρουμπρίκες αξιολόγησης των δραστηριοτήτων των μαθητών που προέβλεπε το σενάριο, μία για κάθε ομάδα από τις έξι ομάδες. Τα αποτελέσματα αυτής της αξιολόγησης εμφανίζονται στον Πίνακα 1.

ΟΜΑΔΑ	1	2	3	4	5	6
ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ / 25	21	21	21	23	25	21
ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ / 100	84	84	84	92	100	84

Πίνακας 1. Αποτελέσματα της ρουμπρίκας αξιολόγησης των ομαδικών δραστηριοτήτων της πειραματικής ομάδας κατά τη διδακτική παρέμβαση

Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα, ανά κριτήριο, εμφανίζονται στον Πίνακα 2.

Ομάδα / Κριτήρια	1	2	3	4	5	6	Συνολική βαθμολογία /30
Δομή	5	5	5	3	5	5	28
Περιεχόμενο	5	5	5	5	5	3	28
Χρήση εικόνων	3	5	3	5	5	5	26
Πολυμέσα	3	3	3	5	5	3	22
Κατανόηση	5	3	5	5	5	5	28
Συνολική βαθμολογία ομάδας / 25	21	21	21	23	25	21	

Πίνακας 2. Αναλυτικά αποτελέσματα της ρουμπρίκας αξιολόγησης των ομαδικών δραστηριοτήτων της πειραματικής ομάδας κατά τη διδακτική παρέμβαση

Τα αποτελέσματα της ρουμπρίκας αξιολόγησης των δραστηριοτήτων του σεναρίου της ομάδας ελέγχου από τον εκπαιδευτικό παρουσιάζονται στον Πίνακα 3.

ΟΜΑΔΑ	1	2	3	4	5	6
ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ / 25	13	17	17	13	17	11
ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ / 100	52	68	68	52	68	44

Πίνακας 3. Αποτελέσματα της ρουμπρίκας αξιολόγησης των ομαδικών δραστηριοτήτων της ομάδας ελέγχου κατά τη διδακτική παρέμβαση

Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα ανά κριτήριο εμφανίζονται στον Πίνακα 4.

Ομάδα / Κριτήρια	1	2	3	4	5	6	Συνολική βαθμολογία /30
Δομή	5	5	5	3	5	3	26
Περιεχόμενο	3	5	5	3	5	3	24
Χρήση εικόνων	1	1	1	1	1	1	6
Πολυμέσα	1	1	1	1	1	1	6
Κατανόηση	3	5	5	5	5	3	26
Συνολική βαθμολογία ομάδας / 25	13	17	17	13	17	11	

Πίνακας 4. Αναλυτικά αποτελέσματα της ρουμπρίκας αξιολόγησης των ομαδικών δραστηριοτήτων της ομάδας ελέγχου κατά τη διδακτική παρέμβαση

Ερευνητικό ερώτημα 4

Διαφοροποίηση στην κατάκτηση των διδακτικών στόχων μεταξύ των μαθητών των δύο ομάδων

Στον Πίνακα 5 που ακολουθεί γίνεται σύγκριση των αποτελεσμάτων της ρουμπρίκας αξιολόγησης των δραστηριοτήτων, η οποία συμπληρώθηκε από τον εκπαιδευτικό για κάθε μία ομάδα.

	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ	**ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ**
Ομάδα / Κριτήρια	Συνολική βαθμολογία /30	Συνολική βαθμολογία /30
Δομή	28	26
Περιεχόμενο	28	24
Χρήση εικόνων	26	6
Πολυμέσα	22	6
Κατανόηση	28	26

Πίνακας 5. Συγκριτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης των δραστηριοτήτων των μαθητών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου

Συζήτηση

Ερευνητικό ερώτημα 1

Η διαπίστωση που εξάγεται από την παρατήρηση των αποτελεσμάτων της ρουμπρίκας αξιολόγησης της συνεργασίας των μαθητών της πειραματικής ομάδας από τον εκπαιδευτικό είναι ότι οι δεξιότητες των μαθητών που αφορούν στη συνεργασία τους, ως μέλη των ομάδων τους, αναπτύχθηκαν σε ένα καλό έως πολύ καλό επίπεδο σε όλα τα κριτήρια, καθώς οι βαθμολογίες, ανά κριτήριο, κυμαίνονται από τους 95/125 βαθμούς έως τους 107/125 βαθμούς.

Από τη σύγκριση της ρουμπρίκας αξιολόγησης της συνεργασίας που συμπλήρωσαν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση προκύπτει ότι, μετά το πείραμα, η προτίμηση στη συνεργασία αυξάνεται αρκετά, ενώ η αποτελεσματικότητα αυξάνεται λιγότερο. Παράλληλα οι μαθητές επικοινωνούν περισσότερο στις ομάδες τους, συνεισφέρουν με περισσότερες ιδέες, τηρούν πιο πιστά τους κανόνες του διαλόγου, συμμετέχουν περισσότερο στην ομάδα και στην ομαδική εργασία τους, συνεργάζονται πιο στενά, παραμένουν στην ομάδα και παρακινούν περισσότερο τα άλλα μέλη. Η στάση τους στην επίλυση προβλημάτων παραμένει σταθερή υψηλά, ενώ μειώνεται ελάχιστα η αυτοπεποίθηση στη συνεργασία.

Το αποτέλεσμα συμφωνεί με τη σχετική βιβλιογραφία, καθώς, σύμφωνα με τους Κασσωτάκη και Φλουρή (2006), σε έρευνες που διενεργήθηκαν στις ΗΠΑ, ανάμεσα στα άλλα θετικά ευρήματα για τη μάθηση από την χρήση του Ηλεκτρονικού Υπολογιστή, αναφέρεται ότι ενθαρρύνει τη συνεργατική μάθηση και την κοινωνικότητα των μαθητών, διότι διευκολύνει την ανταλλαγή πληροφοριών και δημιουργεί προϋποθέσεις για ομαδική εργασία. Ταυτόχρονα, η τεχνολογία web 2.0 δίνει νέα δυναμική στην έννοια της συνεργασίας, προσθέτοντας στη δια ζώσης επικοινωνία και αυτή της εξ αποστάσεως σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας (Αβούρης κ.ά., 2008). Παράλληλα, συμφωνεί και με την έρευνα των De Wever et al. (2015), η οποία διαπίστωσε σημαντικά θετικά στοιχεία, σε σχέση με τις διεργασίες των συνεργατικών ομάδων και τα συναισθήματα των μαθητών περί κοινής ευθύνης.

Ερευνητικό ερώτημα 2

Από τη σύγκριση των αποτελεσμάτων της ρουμπρίκας αξιολόγησης της συνεργασίας των μαθητών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, που έγινε από τον εκπαιδευτικό, προκύπτει ότι η πειραματική ομάδα πέτυχε υψηλότερη ελάχιστη βαθμολογία από την ομάδα ελέγχου, αλλά χαμηλότερη μέγιστη βαθμολογία.

Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα της ρουμπρίκας αξιολόγησης της συνεργασίας, την οποία συμπλήρωσαν οι μαθητές και των δύο ομάδων πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση, παρατηρείται, όσον αφορά στην πειραματική ομάδα, μία αρκετά υψηλή θετική διαφοροποίηση των απόψεων των μαθητών ως προς τη συνεργασία, σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου, της οποίας οι απόψεις των μαθητών διαφοροποιήθηκαν θετικά ως προς τη συνεργασία, αλλά σε πολύ μικρότερο βαθμό. Συγκεκριμένα η διαφοροποίηση στην πειραματική ομάδα κυμάνθηκε από το 2% έως το 19% ανά κριτήριο, ενώ στην ομάδα ελέγχου η διαφοροποίηση κυμάνθηκε από το 2% έως το 8% ανά κριτήριο. Αξίζει, επίσης, να αναφερθεί ότι οι

απόψεις των μαθητών και των δύο ομάδων διαφοροποιούνται αρνητικά, από το 84% στο 82%, μόνο στο κριτήριο της αυτοπεποίθησης που παρουσιάζουν στη συνεργασία.

Το αποτέλεσμα συμφωνεί με την έρευνα των Fu et al. (2013), σύμφωνα με την οποία η πλατφόρμα wiki παρείχε εκπαιδευτικές, τεχνολογικές και κοινωνικές δυνατότητες για τη συνεργατική μάθηση των μαθητών.

Ερευνητικό ερώτημα 3

Από τις ρουμπρίκες αξιολόγησης των δραστηριοτήτων της πειραματικής ομάδας, που συμπλήρωσε ο εκπαιδευτικός, προκύπτει ότι οι εργασίες των ομάδων ήταν από καλές έως άριστες, καθώς η βαθμολογία κυμάνθηκε από 84/100 μέχρι 100/100. Φαίνεται ότι οι ομάδες παρουσίασαν ένα πολύ καλό συνολικό αποτέλεσμα στο κριτήριο της δομής, του περιεχομένου και της κατανόησης, συγκεντρώνοντας 28/30 βαθμούς για το καθένα. Στο κριτήριο της χρήσης των εικόνων παρουσίασαν μια ελάχιστα μικρότερη απόδοση με 26/30 βαθμούς, καθώς φάνηκε ότι δυσκολεύτηκαν να εντοπίσουν εικόνες και να τις χρησιμοποιήσουν εντός του προβλεπόμενου χρόνου. Εμφανής ήταν η χαμηλότερη απόδοση στο κριτήριο της χρήσης πολυμέσων, στο οποίο οι ομάδες συγκέντρωσαν 22/30 βαθμούς, καθώς η αναζήτηση και η χρήση πολυμέσων σε μια εργασία απαιτεί περισσότερο χρόνο, εξάσκηση και καλή γνώση χειρισμού του υπολογιστή και του διαδικτύου.

Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με την έρευνα της Αλτανοπούλου (2011) στην οποία διαπιστώθηκε η αποδοτικότητα της ψηφιακής πλατφόρμας wiki στη μαθησιακή διαδικασία και η βελτίωση των αποτελεσμάτων μάθησης των φοιτητών που πήραν μέρος, ενώ ταυτόχρονα οι κρίσεις για τη διαδικασία ήταν θετικές.

Από τα αποτελέσματα της ρουμπρίκας αξιολόγησης των δραστηριοτήτων της ομάδας ελέγχου, η οποία συμπληρώθηκε από τον εκπαιδευτικό προκύπτει, ότι οι εργασίες των ομάδων ήταν από μέτριες έως καλές, καθώς η βαθμολογία κυμάνθηκε από 44/100 μέχρι 68/100.

Φαίνεται ότι οι ομάδες παρουσίασαν ένα καλό συνολικό αποτέλεσμα στο κριτήριο της δομής, του περιεχομένου και της κατανόησης, συγκεντρώνοντας από 24 έως 26/30 βαθμούς για το καθένα. Η δομή ήταν ξεκάθαρη, το περιεχόμενο πλούσιο, καθώς είχαν κατανοήσει το θέμα και τα ζητούμενα των δραστηριοτήτων. Στο κριτήριο της χρήσης των εικόνων, οι ομάδες παρουσίασαν την ελάχιστη επίδοση, συγκεντρώνοντας 6 βαθμούς, καθώς δεν κατάφεραν να εντοπίσουν εικόνες, να τις εκτυπώσουν και να τις ενθέσουν στις εργασίες τους. Στο κριτήριο της χρήσης πολυμέσων, την οποία προέβλεπε το σενάριο, οι ομάδες έπρεπε να συνεργασθούν εκτός σχολικού ωραρίου, να ερευνήσουν και να παρουσιάσουν πολυμεσικά ένα τμήμα της εργασίας τους. Αυτό όμως δεν κατέστη εφικτό, καθώς οι βαθμοί που συγκέντρωσε το κριτήριο είναι μόλις 6/30.

Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί εν μέρει με την έρευνα των Jeong et al. (2016), η οποία αποτελεί μετα-ανάλυση ερευνών που αφορούν στην εφαρμογή της μεθόδου CSCL στη STEM, και στην οποία διαπιστώθηκε ότι η μέθοδος CSCL είναι αποτελεσματική, όχι μόνο στη γνωστική διαδικασία,

αλλά και σε συναισθηματικό - κοινωνικό επίπεδο και ότι ωφελήθηκαν περισσότερο οι νεότεροι μαθητές.

Ερευνητικό ερώτημα 4

Από τη σύγκριση των αποτελεσμάτων της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, που αφορούν στην αξιολόγηση των δραστηριοτήτων της κάθε ομάδας από τον εκπαιδευτικό, προκύπτει ότι η πειραματική ομάδα πέτυχε υψηλότερα αποτελέσματα στη συνολική βαθμολογία. Η συνολική της βαθμολογία κυμαίνεται από τους 22/30 βαθμούς έως τους 28/30 βαθμούς ανά κριτήριο, σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου της οποίας η βαθμολογία κυμαίνεται από τους 6/30 βαθμούς έως τους 26/30 βαθμούς ανά κριτήριο.

Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με τη βιβλιογραφία, καθώς σύμφωνα με τον Harel (1991) σήμερα όλο και περισσότερο γίνεται αποδεκτό ότι η καλύτερη επιλογή για το ***σχεδίασμα*** εκπαιδευτικού λογισμικού -και αντίστοιχων παιδαγωγικών και διδακτικών δραστηριοτήτων- είναι ο συνδυασμός των εποικοδομιστικών ***θεωριών. Παράλληλα, συμφωνεί με τις έρευνες των*** Ruth και Houghton (2009) και του Καρυστινάκη (2012) στις οποίες διαπιστώθηκε ότι η πλατφόρμα wiki μετατοπίζει την προοπτική γύρω από τη συνεργασία και ενθαρρύνει ένα πιο συνεργατικό μάθημα, προσεγγίζοντας ένα πιο εποικοδομιστικό μοντέλο μάθησης· παράλληλα οι μαθητές που χρησιμοποίησαν τη συνεργατική πλατφόρμα wiki έδειχναν πρόθυμοι να ασχοληθούν με το μάθημα -το οποίο το αντιμετώπιζαν με ευχαρίστηση- και να συνεισφέρουν στην ομάδα τους, ενώ ταυτόχρονα οι επιδόσεις στο γνωστικό αντικείμενο ήταν καλύτερες από εκείνες της ομάδας ελέγχου.

Συμπεράσματα

Σε σχέση με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, μετά τη διεξαγωγή του πειράματος οι μαθητές της πειραματικής ομάδας προτιμούν πολύ περισσότερο να συνεργάζονται από ότι πριν. Μηδενίζεται η χαμηλή αυτοπεποίθηση στη συνεργασία, αλλά ταυτόχρονα μειώνεται ελαφρώς και η μεγάλη αυτοπεποίθηση. Επικοινωνούν αποτελεσματικά, μοιράζονται τις ιδέες τους με τα άλλα μέλη της ομάδας και τηρούν τους κανόνες του διαλόγου πολύ περισσότερο από ότι πριν τη διδακτική παρέμβαση. Συμμετέχουν στην ομάδα, κάνουν πάντα τις εργασίες που τους ανατίθενται, αφήνουν τους υπόλοιπους να κάνουν το μερίδιο της εργασίας που τους αναλογεί και παραμένουν σταθερά στην ομάδα περισσότερο από ότι πριν το πείραμα. Ενθαρρύνουν τα άλλα μέλη της ομάδας με επαίνους πολύ περισσότερο από ότι πριν τη διδακτική παρέμβαση και παραμένουν σταθεροί στην πρόθεσή τους να βοηθήσουν στην επίλυση προβλημάτων στην ομάδα. Επομένως, η χρήση της ψηφιακής πλατφόρμας web 2.0, wiki pbworks, συντελεί στη διεύρυνση της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών, μέσα και έξω από το σχολικό περιβάλλον.

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, η χρήση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου με την υποστήριξη ηλεκτρονικού υπολογιστή με πρόσβαση στο διαδίκτυο και της ψηφιακής πλατφόρμας συνεργασίας web 2.0, wiki pbworks, διαμόρφωσε περισσότερο θετική στάση στους μαθητές της πειραματικής ομάδας απέναντι στη συνεργασία και τις δεξιότητες που αναπτύσσονται μέσα από αυτή, σε σχέση με τη διδασκαλία

με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο χωρίς την υποστήριξη υπολογιστή, με την οποία διδάχθηκε η ομάδα ελέγχου.

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, καθίσταται φανερό ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας κατάφεραν να προσεγγίσουν τα τρία λογοτεχνικά κείμενα που διδάχθηκαν με τη μέθοδο CSCL, να τα κατανοήσουν σε έναν πολύ μεγάλο βαθμό και, κυρίως, να έρθουν σε επαφή με τη διαθεματική προσέγγιση ενός κειμένου, καθώς οι εργασίες που προβλέπονταν στα φύλλα εργασίας κινούνταν κυρίως σ' αυτό το διαθεματικό επίπεδο προσέγγισης ενός κειμένου. Το γεγονός ότι οι μαθητές γνώρισαν τη νέα αυτή προσέγγιση και ανταποκρίθηκαν με επιτυχία στις απαιτήσεις της επιβεβαιώνει την επίτευξη των διδακτικών στόχων που τέθηκαν εξ αρχής. Η μικρή δυσκολία στη χρήση εικόνων και κυρίως πολυμέσων, οφείλεται, κατά κύριο λόγο, στη σχετική απειρία τους, αναφορικά με τη δημιουργία τέτοιου είδους εργασιών. Η ομάδα ελέγχου παρουσίασε χαμηλότερες επιδόσεις από τους μαθητές της πειραματικής ομάδας. Η απουσία ηλεκτρονικού υπολογιστή και διαδικτύου από τις ομάδες περιόρισε τις δυνατότητές τους να προσεγγίσουν διαθεματικά τη Λογοτεχνία. Παρόλο που ο εκπαιδευτικός, μέσα από την παρατήρηση των ομάδων, διαπίστωσε επιθυμία από τους μαθητές για την επίτευξη των στόχων, οι μαθητές της ομάδας ελέγχου δεν κατάφεραν τις επιδόσεις των μαθητών της πειραματικής ομάδας. Υστέρησαν, κυρίως, στο κριτήριο της χρήσης εικόνων και πολυμέσων, καθώς η δυνατότητα που είχαν οι μαθητές της ομάδας ελέγχου ήταν να αναζητήσουν εικόνες στο διαδίκτυο από το σπίτι τους, να τις εκτυπώσουν και να τις ενθέσουν στις εργασίες τους. Αναφορικά με τη χρήση πολυμέσων έπρεπε να αναζητήσουν το υλικό ή να το διαμορφώσουν οι ίδιοι και στη συνέχεια να το αποθηκεύσουν σε φορητό αποθηκευτικό μέσο και να το παρουσιάσουν στον υπολογιστή του σχολείου. Οι παραπάνω παράμετροι δυσκόλεψαν ιδιαίτερα τους μαθητές της ομάδας ελέγχου, με αποτέλεσμα την αποθάρρυνσή τους στη χρήση εικόνων και πολυμέσων στις εργασίες τους.

Τέλος, αναφορικά με το τέταρτο ερώτημα, από τη σύγκριση των αποτελεσμάτων της ρουμπρίκας αξιολόγησης των δραστηριοτήτων της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, φαίνεται ότι η συνεργατική μέθοδος στη διδασκαλία λειτουργεί με καλύτερο τρόπο και επιτυγχάνει υψηλότερα αποτελέσματα στη διαθεματική προσέγγιση της Λογοτεχνίας όταν υποστηρίζεται από ηλεκτρονικό υπολογιστή και διαδίκτυο, ενώ η ψηφιακή πλατφόρμα συνεργασίας web 2.0, wiki pbworks, αποτελεί, ένα καλό εργαλείο στη φαρέτρα του εκπαιδευτικού.

Ο σπουδαιότερος περιορισμός της έρευνας είναι ότι το δείγμα της αποτελούνταν από 50 μαθητές και άρα είναι σχετικά μικρό, καθώς και η διάρκεια της έρευνας.

Ενδιαφέρον θα είχε επίσης και η περαιτέρω έρευνα στο συγκεκριμένο θέμα με τη χρήση άλλου διαδικτυακού εργαλείου συνεργασίας, ώστε να διαπιστωθεί, μέσα από τη σύγκριση, η αξία του συγκεκριμένου εργαλείου.

Τέλος, η αποτελεσματικότητα του συγκεκριμένου εργαλείου θα μπορούσε να διερευνηθεί μέσω της αξιοποίησής του και στις υπόλοιπες τάξεις του Λυκείου ή και στο Γυμνάσιο, στο ίδιο ή και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα και ακόμα και στις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού, υπό

ορισμένες προϋποθέσεις, καθώς οι μαθητές των μικρότερων τάξεων είναι πιθανόν να είναι πιο εξοικειωμένοι με συνεργατικά διαδικτυακά εργαλεία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ξενόγλωσση

Avouris, N., Dimitracopoulou, A. & Komis V., (2003). On analysis of collaborative problem solving: An object-oriented approach. *Computers in Human Behavior*, 19, 147-167. Elsevier.

Brown, A. L. & Campione, J. C. (1996). Psychological theory and the design of innovative learning environments: On procedures, principles, and systems. In L. Schauble & R. Glaser (Eds.), *Innovations in learning: New environments for education* (pp. 289-325). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bybee, R. W. (1997). *Achieving scientific literacy: From purposes to practices*. Portsmouth, NH: Heinemann.

De Wever, B., Hämäläinen, R., Voet, M. & Gielen, M. (2015). A wiki task for first-year university students: The effect of scripting students' collaboration. *The Internet and Higher Education*, 25, 37–44.

Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning?. In P. Dillenbourg (Ed) *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approache,* 1-19. Oxford: Elsevier.

Fu, H., Chu, S. & Kang, W. X. (2013). Affordances and Constraints of a Wiki for Primary-school Students' Group Projects*. Educational Technology & Society,* 16 (4), 85–96.

Harel, I. (1991). *Cognition and computing series. Children designers: Interdisciplinary constructions for learning and knowing mathematics in a computer-rich school.* Westport, CT: Ablex Publishing.

Jeong, H., Hmelo-Silver, C., Jo, K. & Shin, M. (2016). *CSCL in STEM Education: Preliminary Findings from a Meta-Analysis System Sciences (HICSS)*. 49th Hawaii International Conference on System Sciences. **DOI:** 10.1109/HICSS.2016.11.

Johnson, D. & Johnson, R. (1975). *Learning together and alone, cooperation, competition, and individualization*. Boston: Allyn & Bacon.

Koschmann, T. (1996a). Paradigm shifts and instructional technology. In T. Koschmann (Ed.), CSCL: *Theory and practice of an emerging paradigm* (pp. 1-23). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Lipponen, L. & Lallimo, J. (2004). From Collaborative Technology to Collaborative Use of Technology: Designing Learning Oriented Infrastructures. *Educational Media International*, *41*(2), 111–116. https://doi.org/10.1080/09523980410001678566

Littleton, K. & Light, P. (1999). Learning with Computers: Analysing Productive Interactions. *Journal of Computer Assisted Learning*, *15* (4), 332.

Ruth, A. & Houghton, L. (2009). The wiki way of learning. *Australasian Journal of Educational Technology*, 25(2), 135-152.

Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Slavin, R. E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43–69.

Vosniadou, S. (1996). Towards a revised cognitive psychology for new advances in learning and instruction. *Learning and Instruction*, *6*(2), 95–109. https://doi.org/10.1016/0959-4752(96)00008-4

Wang, Y. (2014). Using wikis to facilitate interaction and collaboration among EFL learners: A social constructivist approach to language teaching. *System*, 42, 383–390.

Ελληνόγλωσση

Αβούρης Ν., Καραγιαννίδης Χ. & Κόμης, Β., (2008). *Συνεργατική τεχνολογία: Συστήματα και Μοντέλα Συνεργασίας για Εργασία, Μάθηση, Κοινότητες Πρακτικής και Δημιουργία Γνώσης.* Αθήνα. Κλειδάριθμος.

Αλτανοπούλου, Π. (2011*). Αξιολόγηση μαθησιακής αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με τη χρήση wikis.* ΠΜΣ «Διδακτική των Θετικών Επιστημών: Εκπαιδευτικά Προγράμματα, Αξιολόγηση και Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση». Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία. Πάτρα:Πανεπιστήμιο Πατρών.

Γεωμέλου, Α. (2015). *Ανάπτυξη της δημιουργικότητας σε ψηφιακό συνεργατικό περιβάλλον μάθησης για επίλυση αυθεντικών προβλημάτων.* Π.Μ.Σ. «Διδακτική της Τεχνολογίας & Ψηφιακά Συστήματα». Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων. Πειραιάς: Πανεπιστήμιο Πειραιώς.

Γιαννούτσου, Ν. & Τρούκη, Ε. (2008). Ο ρόλος της Τεχνολογίας στην Αναδιοργάνωση και Ενίσχυση της Συνεργασίας. Στο Ν. Αβούρης, Χ. Καραγιαννίδης, Β. Κόμης (επιμ.), ***Συνεργατική Τεχνολογία, Συστήματα και Μοντέλα Συνεργασίας για Εργασία, Μάθηση Κοινότητες Πρακτικής και Δημιουργία Γνώσης***. Αθήνα. Κλειδάριθμος.

Καρασσαβίδης Η. & Κόμης, Β., (2008) Θεωρητικά Θέματα για την Υποστήριξη της Συνεργασίας και της Μάθησης στο Ν. Αβούρης, Χ. Καραγιαννίδης, Β. Κόμης (επιμ.), ***Συνεργατική Τεχνολογία, Συστήματα και Μοντέλα Συνεργασίας για Εργασία, Μάθηση Κοινότητες Πρακτικής και Δημιουργία Γνώσης***. Αθήνα. Κλειδάριθμος.

Καρυστινάκης, Ι. (2012). *Η αξιοποίηση των wikis για τη διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου της πληροφορικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.* Π.Μ.Σ. «Διδακτική της Τεχνολογίας & Ψηφιακά Συστήματα». Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων. Πειραιάς: Πανεπιστήμιο Πειραιώς.

Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2006). *Μάθηση και Διδασκαλία.* τόμος β΄. Αθήνα. Γρηγόρης.

Κόλλιας, Β., Βαμβακούση, Ξ., κ. ά. (2008). Ο Ρόλος των Εκπαιδευτικών στη Συνεργατική Μάθηση. Στο Ν. Αβούρης, Χ. Καραγιαννίδης, Β. Κόμης (επιμ.), ***Συνεργατική Τεχνολογία, Συστήματα και Μοντέλα Συνεργασίας για Εργασία, Μάθηση Κοινότητες Πρακτικής και Δημιουργία Γνώσης***. Αθήνα. Κλειδάριθμος.

Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των τεχνολογιών της πληροφορίας και των επικοινωνιών.* Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Μάραντος, Π. (2001). *Εκπαίδευση και Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας.* Αθήνα. Πατάκης.

Μητάλας, Α. (2008). *Διδακτική με χρήση νέων τεχνολογιών: Τεχνητή Νοημοσύνη, web 2.0: Blogs- wiki – webquest.* Διπλωματική Εργασία. ΠΜΣ Επιστήμες της Αγωγής – Εκπαίδευση με χρήση Νέων Τεχνολογιών. Ρόδος: ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Ρούσσινος, Δ. & Τζιμογιάννης, Α. (2011). *Σχεδίαση και μελέτη ενός περιβάλλοντος μικτής ηλεκτρονικής μάθησης μέσω wiki: Μία μελέτη περίπτωσης σε πρωτοετείς φοιτητές.* 6th International Conference in Open & Distance Learning, Loutraki, Greece – PROCEEDINGS.

Σύβακα, Τ. & Γκινούδη, Α. (2013). *Η Συμβολή των «Κοινωνικών» Εργαλείων Web 2.0 στην Οικοδόμηση της Συνεργατικής Γνώσης*. 7th International Conference in Open & Distance Learning, Athens, Greece – PROCEEDINGS.

Χουλιάρα, Ξ., Φρέντζου-Ροδοκανάκη, Μ. & Αντωνίου, Κ. (2011). *Wikis – η αξιοποίησή τους στη σχολική τάξη: το μάθημα ασύγχρονης εκπαίδευσης.* 6th International Conference in Open & Distance Learning, Loutraki, Greece – PROCEEDINGS.

«ΦΩΝΕΣ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΑ»

Μέθοδος πρώτης ανάγνωσης και γραφής

Φάνης Αγγελόπουλος

11ο Δ.Σ. Ιωαννίνων, Δάσκαλος

fanisgogo@sch.gr

Περίληψη

Ως σήμερα η διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής βασίζεται στα γράμματα. Η προκείμενη μέθοδος ξεκινάει από τους φθόγγους, τους ήχους που περιέχει κάθε λέξη. Με τη βοήθεια καρτελών και καρτών τούς κάνει χειροπιαστούς στο παιδί και μόνο αργότερα προχωράει στα γράμματα. Αντιμετωπίζει έτσι την έλλειψη του ακουστού φθόγγου στη γραπτή γλώσσα δηλαδή την πρώτη δυσκολία που παρουσιάζεται στο παιδί. Απευθύνεται στα παιδιά του Νηπιαγωγείου και της Α΄ Δημοτικού.

Λέξεις-κλειδιά: Ψιλά σύμφωνα

Abstract

Until now the teaching of reading and writing is based on letters. At kindergarten several objects have a label naming them (holistic method), while at the primary school, syllables and words are synthesized using letters (analytic- synthetic method).

The present method starts from the phonemes, i.e. the sounds making up a word. With the help of cards and labels this method makes the phonemes tangible to the child and only later it moves on to the use of letters. In this way the lack of «material» sound symbols in the written language is dealt with, helping the child to overcome this first difficulty it faces.

The proposed method is suitable for children of pre- school age (4,5- 6 years). It may also be useful to pupils of the first grade, especially in the opening months of school.

Key words: phonemics, “psila” consonants

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ως σήμερα η διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής βασίζεται στα γράμματα. Στο Νηπιαγωγείο πολλά αντικείμενα έχουν την καρτέλα με τ’ όνομά τους (ολική μέθοδος), ενώ στο Δημοτικό συνθέτουν συλλαβές και λέξεις με τα γράμματα (συλλαβική ή αναλυτικο-συνθετική μέθοδος).

Η προκείμενη μέθοδος ξεκινάει από τους φθόγγους, τους ήχους που περιέχει κάθε λέξη. Με τη βοήθεια καρτελών και καρτών τούς κάνει χειροπιαστούς στο παιδί και

μόνο αργότερα προχωράει στα γράμματα. Αντιμετωπίζει έτσι την έλλειψη του ακουστού φθόγγου στη γραπτή γλώσσα δηλαδή την πρώτη δυσκολία, από ψυχολογικής πλευράς, που παρουσιάζεται στο παιδί.

Είναι προσαρμογή στην ελληνική γλώσσα της αντίστοιχης μεθόδου που εφαρμόστηκε στην Σοβιετική Ένωση, ήδη από τη δεκαετία του ’70. Στηρίζεται στους φθόγγους που σήμερα χρησιμοποιούμε ενώ μπορεί να εφαρμοστεί και στα τοπικά ιδιώματα. Η διδασκαλία μικρών παιδιών αλλά και μαθητών, έστω και αν δεν έγινε με όλα τα κεφάλαια της μεθόδου, είναι ενθαρρυντική. Απαιτείται όμως πειραματική εφαρμογή της για να αποσαφηνιστούν ορισμένα ζητήματα (ομαδική διδασκαλία, απαιτούμενος χρόνος κ.ά.). Απευθύνεται στα παιδιά του Νηπιαγωγείου και της Α΄ Δημοτικού (4-6 ετών) και το υλικό της είναι δύο 50φυλλα μπλοκ και χρωματιστές κάρτες.

Η μέθοδος μάς δίνει τη δυνατότητα να διδάξουμε εξαρχής και μεμιάς το σύνολο, σχεδόν, της ύλης του αντίστοιχου κεφαλαίου της Γραμματικής. Δεν πρόκειται μόνο για την πραγματική εξοικονόμηση χρόνου που πετυχαίνει ή ότι αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τη «δυσλεξία», η οποία κακώς σήμερα αποδίδεται στο μαθητή και όχι στον τρόπο διδασκαλίας. Πρόκειται για κάτι ουσιαστικότερο. Όσα ο Μ. Τριανταφυλλίδης προσπαθούσε να εξηγήσει στους δασκάλους με τη Φωνητική Εισαγωγή της Γραμματικής του το 1941, η μέθοδος τα διδάσκει με φυσικό και ευχάριστο τρόπο σε μικρά παιδιά.

Αυτή η δυνατότητα είναι σύμφωνη με τα συμπεράσματα του Λεφ Βιγκότσκι για τη διδασκαλία των επιστημονικών εννοιών στο Σχολείο και ανοίγει – μέσω αυτού του παραδείγματος – νέους δρόμους στη διδασκαλία της Γλώσσας αλλά και των άλλων μαθημάτων.

Φωνές

Ξεκινάμε προφέροντας γνωστές λέξεις στο παιδί με τέτοιον τρόπο ώστε κάθε φορά να ξεχωρίζει ένας φθόγγος, μια φωνή π.χ. γ-γ-γαλα, γα-α-α-λα, γαλ-λ-λα, γαλα-α-α ή μ-μ-μηλο, μη-η-η-λο, μηλ-λ-λο, μηλο-ο-ο. Ζητάμε από το παιδί να προφέρει παρόμοια τις λέξεις. Θέλουμε να προσέξει τους φθόγγους της λέξης, να «ξεκολλήσει» από το αντικείμενο που σημαίνει η λέξη.

Παίζουμε με το παιδί «Ποιος θα βρει τις περισσότερες φωνές σε μία λέξη;». Πάντα θα προφέρουμε όλη τη λέξη όταν ψάχνουμε έναν καινούριο φθόγγο, ανεξάρτητα αν βρίσκεται στην αρχή, στη μέση ή στο τέλος της λέξης. Συνεχίζουμε με το παιχνίδι «Ποιος θα βρει τις περισσότερες λέξεις με την ίδια φωνή;». Στα παιχνίδια αυτά θα διαπιστώσουμε τυχόν αδυναμίες στην προφορά κάποιων φθόγγων από το παιδί. Αυτές οι αδυναμίες θα ξεπεραστούν σταδιακά.

Όταν το παιδί εξασκηθεί σ’ αυτόν τον τρόπο προφοράς των λέξεων, χρησιμοποιούμε τις Καρτέλες της Μεθόδου και τις κάρτες. Τώρα θα μάθει να βρίσκει τη σωστή σειρά των φθόγγων μέσα σε μια λέξη.

Του δείχνουμε την καρτέλα με το ΒΑΖΟ και το ρωτάμε ποια φωνή υπάρχει στην αρχή. Εάν απαντήσει σωστά παίρνουμε μια κάρτα και την τοποθετούμε στο πρώτο πλαίσιο. Αυτή η κάρτα θα είναι το Β για το παιδί παρόλο που για μας είναι απλώς μια χρωματιστή, άγραφη κάρτα.

Του ζητάμε να βρει την επόμενη φωνή, ενώ προφέρει από την αρχή τη λέξη και ταυτόχρονα δείχνει με το δάχτυλό του πρώτα την κάρτα με το Β και στη συνέχεια το επόμενο πλαίσιο. Αφού βρει το Α παίρνουμε μία ακόμη κάρτα και τη βάζουμε στο δεύτερο πλαίσιο. Για να βρει την τρίτη φωνή πάλι θα προφέρει από την αρχή την λέξη. Προσοχή χρειάζεται όταν το παιδί σέρνει το δάχτυλο στην καρτέλα να προφέρει το σωστό φθόγγο που αντιστοιχεί στην κάρτα που δείχνει.

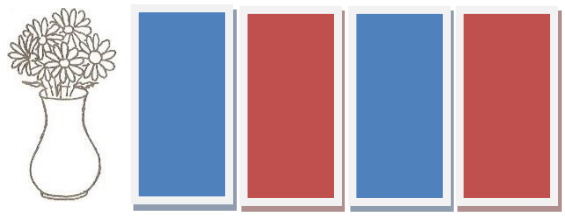
Όταν τοποθετηθούν κάρτες σε όλα τα πλαίσια ζητάμε από το παιδί να μας δείξει μια τυχαία φωνή της λέξης π.χ. το Ζ. Το παιδί θα αναγκαστεί να «διαβάσει» ξανά όλη τη λέξη προσεκτικά αλλιώς θα χάσει. Τελικά κολλάμε τις κάρτες στην καρτέλα.

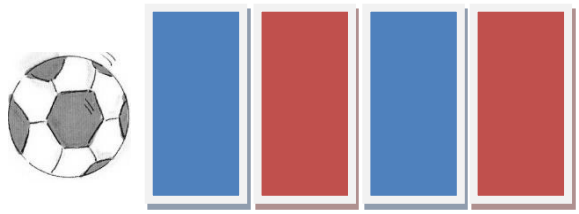
Μία ή δύο λέξεις είναι αρκετές κάθε φορά που θα εξασκούμε το προσχολικό παιδί στη φωνηματική ανάλυση των λέξεων.

Φωνήεντα

Όταν «γράψει» κάμποσες λέξεις παρατηρούμε πως άλλες φωνές βγαίνουν εύκολα από το στόμα ενώ άλλες δύσκολα, κάτι τις εμποδίζει. Στο ΒΑΖΟ το Β βγαίνει δύσκολα (το εμποδίζουν τα δόντια και τα χείλη) ενώ το Α εύκολα, το Ζ δύσκολα (το εμποδίζει η γλώσσα και τα δόντια) ενώ το Ο εύκολα. Όπου βρίσκουμε εύκολες φωνές, τοποθετούμε διαφορετικού χρώματος κάρτες από αυτές που ήδη έχουμε χρησιμοποιήσει.

Πέντε είναι οι εύκολες φωνές της ελληνικής γλώσσας: [α][ε,αι][ι,η,υ,ει,οι][ο,ω][ου].





Σύμφωνα χοντρά και ψιλά

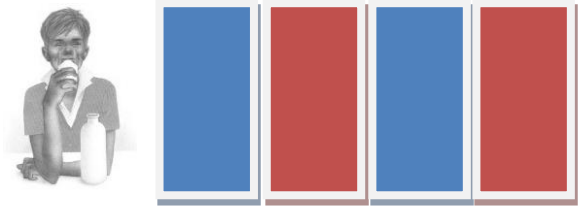
Τώρα συγκρίνουμε τους αρχικούς φθόγγους, όχι τις συλλαβές, σε λέξεις όπως ΓΑΛΑ και ΓΕΦΥΡΑ. Αν και είναι παρόμοιοι, δεν προφέρονται ακριβώς το ίδιο. Στο ΓΑΛΑ το γάμα προφέρεται «χοντρά» ενώ στη ΓΕΦΥΡΑ «ψιλά» (η γλώσσα βρίσκεται σε διαφορετική θέση). Αυτή τη διαφορά οι ενήλικοι δυσκολευόμαστε να την καταλάβουμε γιατί σκεφτόμαστε τα γράμματα και όχι τους φθόγγους, ενώ τα παιδιά δεν έχουν τέτοιο πρόβλημα. Όποιο αγράμματο παιδί και να ρωτήσουμε αν π.χ. οι λέξεις χωνί και χέρι ή κότα και κερί ξεκινούν από τον ίδιο φθόγγο θα μας απαντήσει αρνητικά.

Έτσι τα γράμματα γάμα, χι, κάπα, λάμδα, νι και το δίψηφο γκ/γγ προφέρονται διαφορετικά στις παρακάτω λέξεις:

	Χοντρή προφορά	*Ψιλή προφορά*
Γ:	γάλα	γέφυρα
Χ:	χωνί	χέρι
Κ:	κότα	κερί
ΓΚ:	γκάζι/φεγγάρι	γκέτα/αγγείο
Λ:	λαγός	λιοντάρι
Ν:	νάνος	Νιόνιος

Στο εξής για τις ψιλές φωνές θα χρησιμοποιούμε άλλου χρώματος κάρτες.

Ο Μ. Τριανταφυλλίδης ονόμαζε τα ψιλά σύμφωνα «ουρανικές παραλλαγές», ενώ πολλοί σήμερα χρησιμοποιούν τον όρο «αλλόφωνα». Στη ρώσικη γλώσσα ονομάζονται «μαλακά» σε αντίθεση με τα «σκληρά» σύμφωνα, ενώ στην αρχαία ελληνική γλώσσα ονομάζονταν, μάλλον, «ψιλά» σε αντίθεση με τα «δασέα» σύμφωνα.



Συλλαβισμός

Εφόσον το παιδί έμαθε να βρίσκει τους φθόγγους μιας λέξης μπορεί να προχωρήσει στο συλλαβισμό.

Συλλαβίζουμε τις λέξεις μαζί με το παιδί μετρώντας με τα δάχτυλα π.χ. ΒΑ-ΖΟ (δύο δάχτυλα), ΦΕ-ΓΓΑ-ΡΙ, ΛΑ-ΓΟΣ, ΚΛΟ-ΟΥΝ, ΤΟΥΡ-ΤΑ ή ΤΟΥ-ΡΤΑ κ.ο.κ. Τα παιδιά δυσκολεύονται συνήθως στο συλλαβισμό των μονοσύλλαβων λέξεων (στο ΦΩΣ μετράνε δύο δάχτυλα). Το βοηθάμε να ξεχωρίσει τις συλλαβές πάνω στις καρτέλες π.χ. στην καρτέλα με το ΒΑΖΟ ζητάμε να μας δείξει ποιο είναι το ΒΑ και ποιο το ΖΟ.

Παρατηρούμε πως σε κάθε συλλαβή υπάρχει οπωσδήποτε και μία κόκκινη κάρτα. Λέμε στο παιδί πως οι εύκολες φωνές φτιάχνουν ακόμη και μόνες τους συλλαβή (Ω-ΡΑ), ενώ οι δύσκολες φωνές πάντα συνοδεύουν και «συμφωνούν» με μια εύκολη φωνή. Μαθαίνουμε στο παιδί τον κανόνα: «Όσες είναι οι εύκολες φωνές τόσες είναι και οι συλλαβές».

Το αδύνατο φωνήεν

Αργότερα όταν θα κάνουμε τις καρτέλες με το «ΑΗΔΟΝΙ» και την «ΜΑΪΜΟΥ», θα μετρήσουμε λιγότερες συλλαβές από τις κόκκινες κάρτες που έχουν. Αυτό συμβαίνει γιατί προφέρουμε το [ι] γρήγορα μαζί με το προηγούμενο φωνήεν, με μια πνοή («δίφθογγος»). Αυτό το [ι] το ονομάσαμε αδύνατο («Το αδύνατο [ι] δεν φτιάχνει μόνο του συλλαβή»).

Ανάλογα την ντοπιολαλιά αδύνατο φωνήεν μπορεί να γίνει και το [ε] ή το [ου] π.χ. στις λέξεις άκουα και χτύπαε αν προφερθούν δισύλλαβα.

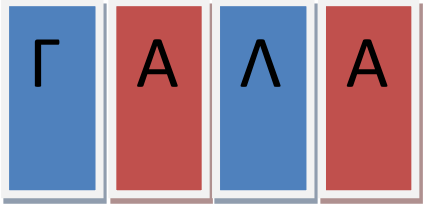
Αυτά τα φωνήεντα ο Μ. Τριανταφυλλίδης τα ονόμαζε «μισόφωνα» ενώ στα αρχαία ελληνικά ονομάζονταν, μάλλον, «βραχέα» - όρο που χρησιμοποιούν ακόμα οι Ρώσοι πλάι στον συνώνυμό του «μισοφωνήεντο».

Ο τόνος

Δείχνουμε στο παιδί πως στις λέξεις με δύο συλλαβές και πάνω, μία ακούγεται πιο δυνατά (στην ΜΠΑΛΑ το ΜΠΑ ακούγεται πιο δυνατά από το ΛΑ). Για να ξεχωρίζει αυτή η συλλαβή βάζουμε πάνω από το φωνήεν της ένα σημάδι.

Γράμματα

Αν στο παιδί δημιουργήθηκε η έντονη επιθυμία να μάθει τα γράμματα τότε πάνω στις κάρτες που σχηματίζουν μια λέξη γράφουμε όμορφα, κεφαλαία γράμματα. Επίσης σ' ένα τετράδιο μπορεί να αντιγράψει τη λέξη όσες φορές θέλει, εφόσον δεν την βλέπει.



Οι τελευταίες λέξεις του μπλοκ, που περιέχουν ψιλά σύμφωνα, θα εμφανιστούν παράξενα γραμμένες σε όσους ξέρουν να διαβάζουν. Στο 2ο μπλοκ της Μεθόδου εξηγούμε τη διαφορετική γραφή τέτοιων λέξεων αλλά και άλλων που η προφορά τους διαφέρει από την γραφή τους.

Στο 1ο μπλοκ υπάρχουν οι «Κάρτες των Φωνών». Αν όταν δείχνουμε στο παιδί μια τέτοια μεμονωμένη κάρτα γνωρίζει ποιο φθόγγο συμβολίζει, τότε μπορούμε να του αποκαλύψουμε και το όνομα του γράμματος: το Ε το λέμε «έψιλον», το Ο «όμικρον» κ.ο.κ.

Ηχηρά και άηχα σύμφωνα

Παίρνουμε από τις «Κάρτες των Φωνών» αυτές που δείχνουν τις δύσκολες φωνές και ζητάμε από το παιδί να τις χωρίσει με βάση τη διάρκειά τους. («Μπορούμε να τις λέμε συνέχεια ή για μια στιγμή;»). Στην ομάδα με τα σύμφωνα διαρκείας θα βρεθούν 16 κάρτες ενώ στα στιγμιαία σύμφωνα 10.

Έπειτα παίρνουμε τα σύμφωνα που διαρκούν και βρίσκουμε ποιο μέρος του στόματος χρειάζεται περισσότερο στην προφορά τους· τα Β, Φ χρειάζονται τα χείλη και τα δόντια, τα Δ, Θ, Σ, Ζ τα δόντια και τη γλώσσα, τα Ν, Λ, Ρ τη γλώσσα, τα Γ, Χ ακούγονται βαθιά από το λαιμό. Κάνουμε το ίδιο και με την άλλη ομάδα.

Βάζουμε μαζί τα σύμφωνα και των δύο ομάδων που χρειάζονται τα χείλη για να προφερθούν (Β-Φ-Μ-ΜΠ-Π) και ρωτάμε το παιδί αν κάποια μοιάζουν μεταξύ τους. Τα παιδιά εύκολα ταιριάζουν το Β με το Φ και το ΜΠ με το Π. Το ρωτάμε σε τι διαφέρει το Β από το Φ που έφτιαξαν ζευγάρι («Το Β προφέρεται πιο δυνατά από το Φ, το Β είναι ηχηρό και το Φ άηχο»). Του δείχνουμε, επίσης, πως αν πιάσουμε την μύτη μας δεν μπορούμε να προφέρουμε το ηχηρό Μ (το ίδιο συμβαίνει και με τα Ν).

Παρόμοια δουλεύουμε και με τα υπόλοιπα σύμφωνα και συμπληρώνουμε τον Πίνακα που υπάρχει στο τέλος του 1ου μπλοκ:

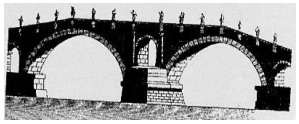
	Σύμφωνα συνεχόμενα			Σύμφωνα μιας στιγμής		
Χείλια	Μ	Β	Φ	ΜΠ	-	Π
Δόντια		Δ	Θ	ΝΤ	-	Τ
		Ζ	Σ	ΤΖ	-	ΤΣ
Γλώσσα	Ν	Λ	Ρ			
(ψιλά)	Ν	Λ				
Λαιμός		Γ	Χ	ΓΚ (ΓΓ)	-	Κ
(ψιλά)		Γ	Χ	ΓΚ (ΓΓ)	-	Κ

Σειρά έχουν τώρα τα φωνήεντα. Ζητάμε από το παιδί να τα χωρίσει σε πέντε ομάδες και τα σημειώνουμε στον Πίνακα (Α, Ο/Ω, ΟΥ, Ε/ΑΙ, Η/Ι/Υ/ΕΙ/ΟΙ).

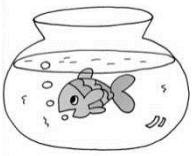
Το διακριτικό γράμμα

Στο 2ο μπλοκ το παιδί θα συναντήσει και άλλες λέξεις με ψιλά σύμφωνα που η αντιγραφή τους στο τετράδιο δεν είναι απλή, όπως στη ΓΕΦΥΡΑ. Πώς θα

αντιγράψει π.χ. το ψιλό «Γ» στη ΓΥΑΛΑ χωρίς να μπερδέψει τον αναγνώστη και διαβάσει τη λέξη ως ΓΑΛΑ;

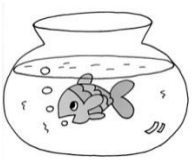


Γ Ε Φ Υ Ρ Α



Γ Α Λ Α

Σ' αυτές τις περιπτώσεις μετά το ψιλό σύμφωνο γράφουμε ένα /ι/· στη ΓυΑΛΑ χρησιμοποιούμε το ύψιλον, στα ΓΟΥΡΟΥΝιΑ το γιώτα κ.ο.κ. Το /ι/ αυτό το ονομάζουμε «διακριτικό» γιατί μας βοηθάει να διαβάσουμε ψιλά το σύμφωνο, να το διακρίνουμε από το όμοιό του χοντρό σύμφωνο.



Γ$_{Υ}$ Α Λ Α

Διακριτικό /ι/ γράφουμε όταν τα ψιλά σύμφωνα του λαιμού ([γ΄][χ΄][γκ΄][κ΄]) διαβάζονται μαζί με τα φωνήεντα [α] [ο] [ου] (ΓιΑΓιΑ, ΓιΩΡΓΟΣ, ΓιΟΥΠΙ). Αν αρθρώνονται με το [ε] και το [ι] το διακριτικό /ι/ είναι περιττό γιατί τα σύμφωνα διαβάζονται πάντα ψιλά (ΡΑΓΕΣ, ΓΗ).

Στα ψιλά σύμφωνα της γλώσσας ([ν΄][λ΄]) γράφουμε το διακριτικό /ι/ και πριν το [ε] (ΚΟΥΝιΕΣ, ΗΛιΕ). Αν το λάμδα και το νι αρθρώνονται με το [ι] διαβάζονται συνήθως χοντρά, εκτός από μερικές περιοχές της Ελλάδας που προφέρονται ψιλά (ΛΥΚΟΣ αλλά και ΛΥΚΟΣ, αν το έλεγε η Αμαλία στο «Παρά Πέντε»).

Βέβαια οι λέξεις «ράγες» και «γη» μπορούν να προφερθούν και διαφορετικά, αν προφέρουμε το γάμα χοντρά. Τότε το έψιλον και το ήτα προφέρονται και αυτά διαφορετικά, με το στόμα πιο ανοικτό και τη γλώσσα πιο πίσω. Στην αρχαία Αθήνα, μάλλον, υπήρχαν τέτοια φωνήεντα και τα ξεχώριζαν, έως το 403 π.χρ., με την προσθήκη ενός γιώτα δηλ. το «έψιλον γιώτα» διαβαζόταν σαν χοντρό [ε] και όχι σαν δίφθογγος ή σαν [ι]. Γι' αυτό το γράμμα αργότερα ονομάστηκε «ε-ψιλό» μιας και συμβόλιζε το [ε΄] που παρέμεινε σε χρήση.

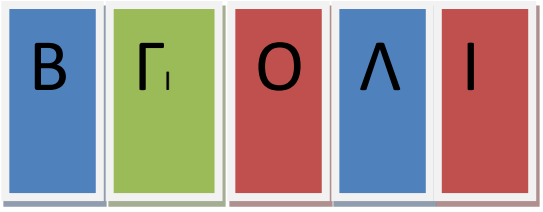
Το διακριτικό γράμμα στη θέση των ψιλών συμφώνων γ, χ, ν

Αν η λειτουργία του διακριτικού /ι/ περνάει απαρατήρητη από τον σημερινό εγγράμματο, παρόλο που όλοι έχουμε ακούσει για τους καταχρηστικούς διφθόγγους, η χρήση του στη θέση τριών ψιλών συμφώνων είναι δυο φορές μη συνειδητοποιημένη, αν και συχνότατη.

Παλιότερα τη λέξη Κυριακή τη γράφαμε Κυργιακή δηλαδή γράφαμε και το ψιλό γ που έχει. Αλλά ακόμα και αν αφαιρέσουμε το γάμα η λέξη ακούγεται το ίδιο.

Αν στην Κυριακή το διακριτικό γιώτα αντικατέστησε το ψιλό γ, στη λέξη πάπια αντικαθιστά το ψιλό χ (πάπχια) γιατί το [π] που συνοδεύει είναι άηχο. Το φαινόμενο αυτό αφορά όλα τα χοντρά σύμφωνα που δεν έχουν αντίστοιχα ψιλά (βιολί = βγιολί, μάτια = μάτχια κ.ο.κ.). Στην περίπτωση που το γιώτα γράφεται μετά το μι αντικαθιστά το ψιλό ν (ψωμιά = ψωμνιά).

Τα παιδιά εδώ είναι προνομιούχα σε σχέση με τους ενήλικες γιατί τα ακούν όλα σωστά. Αλλά όταν γράφουν τις λέξεις όπως πραγματικά προφέρονται χαρακτηρίζονται «δυσλεξικά».



Η λέξη Κυριακή ή η «Μαριάννα» μπορεί να διαβαστεί με δύο ακόμη τρόπους: αν το γιώτα σχηματίσει δική του συλλαβή (Κυ-ρι-α-κή, προφορά των ξένων που μαθαίνουν ελληνικά) ή αν σχηματίσει δίφθογγο με το άλφα (Κυ-ρια-κή, χωρίς να ακούγεται γ). Στην τελευταία περίπτωση όμως, το ρο προφέρεται ψιλά γιατί ακολουθεί βραχύ [ι]. Αν λοιπόν οι σημερινοί «καταχρηστικοί δίφθογγοι» ήταν κάποτε πραγματικοί δίφθογγοι τότε θα υπήρχε δίπλα σε κάθε χοντρό σύμφωνο το αντίστοιχό του ψιλό. Πολύ πιθανά στην κλασική Αθήνα να ίσχυε ακριβώς αυτό. Μια τέτοια διαφορά, ίσως, προσπάθησαν οι αρχαίοι φιλόλογοι να την δείξουν π.χ. με τη δασεία πάνω από το ρο.

Άλλες ιδιαιτερότητες στο γράψιμο συλλαβών

1. Η συμπροφορά των φθόγγων κσ (κσύλο) αποδίδεται στη γραφή με το «διπλό γράμμα» ξι, ενώ των φθόγγων πσ (πσωμί) με το γράμμα ψι.

2. Ο φθόγγος ζ όταν βρίσκεται μπροστά από ηχηρό σύμφωνο γράφεται με το γράμμα σίγμα (ζβούρα = σβούρα). Το συνηθίσαμε έτσι γιατί το σίγμα όταν αρθρωθεί μαζί με ηχηρό σύμφωνο μπορεί να ακουστεί ως [ζ] (ο πατέρας μου → ο πατέρασμου).

Στην κλασική Αθήνα, μάλλον, χρησιμοποιούσαν το σίγμα για να γράφουν και το [ζ] ενώ είχαν το ζήτα για να γράφουν τους φθόγγους [τζ] και [τσ], όπως οι Ιταλοί σήμερα (pizza).

3. Οι συνδυασμοί «αυ», «ευ» αποδίδουν τους φθόγγους «αβ» και «εβ» αν ακολουθεί φωνήεν ή ηχηρό σύμφωνο (ευ*ή*λιος, ταύ*ρ*ος). Αν συνοδεύονται από άηχο σύμφωνο διαβάζονται άηχα σαν «αφ» και «εφ» (αυ*τί*, πεύ*κ*ο).

Και αυτός ο κανόνας, ίσως, έρχεται από τους κλασικούς χρόνους γιατί το γράμμα ύψιλον το χρησιμοποιούσαν, μάλλον, για να γράψουν τρεις φθόγγους: το [ου] και τα [β] [φ]. Στην αρχή οι Έλληνες έγραφαν το [φ] με το λεγόμενο «δίγαμμα», πρακτική που ακολούθησαν και οι Ρωμαίοι. Αλλά όταν οι Ρωμαίοι κατέκτησαν την Ελλάδα (600-700 χρόνια αργότερα) βρήκαν το Υ μόνο σαν [ου] ενώ αυτοί συνέχιζαν να γράφουν τα [ου] και [β] με το ίδιο γράμμα (το «V»). Έτσι πρόσθεσαν στο αλφάβητό τους το Υ «το ελληνικό» μιας και το συναντούσαν συχνά σε επιγραφές. Πιθανά το Υ ονομάστηκε «ψιλό» γιατί το [ου] πράγματι θέλει λιγότερη προσπάθεια για να προφερθεί από το αρχαίο [β], που τότε πρέπει να προφερόταν διχειλικά, σαν να φυσάμε τη φωτιά στο τζάκι.

4. Σε λέξεις όπως ΜΑΪΜΟΥ, ΡΟΛΟΪ σημειώνουμε διαλυτικά για να μην διαβαστούν λάθος.
5. Σε μερικές λέξεις γράφουμε παραπανίσια γράμματα π.χ. φύλ(λ)ο, Εύ(β)οια, Πέμ(π)τη. Παλιότερα τα γράμματα αυτά, συνήθως, διαβάζονταν - όπως συμβαίνει και σήμερα με τη λέξη νεράντζι που προφέρεται και όπως γράφεται (έρρινη προφορά) και σαν νεράτζι. Αυτά τα γράμματα ο Μ. Τριανταφυλλίδης τα ονόμαζε «άφωνα».

Το παιδί θα γράψει τις λέξεις με τον τρόπο των μεγάλων και όχι όπως δείχνουν οι κάρτες. Επιπλέον με τις Κάρτες των Φωνών (που στην πίσω όψη τους θα γράψουμε τα πεζά γράμματα) μπορεί να σχηματίσει και τις λέξεις που δεν συνοδεύονται από καρτέλα, για περισσότερη εξάσκηση.

Δύο επιπλέον φθόγγοι

Πολλές λέξεις που έχουν συμφωνικά συμπλέγματα, μπορούν να προφερθούν είτε χωρίζοντας τα σύμφωνα είτε λέγοντάς τα όλα μαζί για συντομία π.χ. ΤΟΥ-ΡΤΑ. Αν όμως το σύμπλεγμα ξεκινά από νι και ακολουθεί χι τότε η συμπροφορά πετυχαίνεται με τη βοήθεια ενός καινούριου φθόγγου, που δεν υπάρχει στον Πίνακα και ονομάζεται «υπερωικό ν». Αυτό το [ν] σχηματίζεται με τη βοήθεια της μύτης αλλά η γλώσσα δεν ακουμπά στις γνωστές θέσεις των [ν], είτε χοντρού είτε ψιλού. Ένα τέτοιο [ν] το γράφουμε με το γράμμα γάμα (έλε**γ**χος, βρά**γ**χια).

Σήμερα στην επίσημη γραφή των ονομάτων με λατινικούς χαρακτήρες εμφανίζεται το «υπερωικό ν» και σε άλλες θέσεις π.χ. ANGELOPOULOS, γεγονός που φέρνει την έρρινη προφορά των λέξεων ξανά σε χρήση, αν και η γλωσσική μεταρρύθμιση του 1976 αυτήν ακριβώς την προφορά απέρριπτε.

Ζήτημα συλλαβισμού είναι και η εμφάνιση ενός ακόμα συμφώνου, του «χειλοδοντικού μ» πριν τα [φ] [β]. Αν τη λέξη αμφιθέατρο την προφέρουμε α-μφιθέατρο τότε το [μ] αυτό σχηματίζεται «δαγκώνοντας» το κάτω χείλος και όχι με τα δύο χείλη όπως συνήθως (το ίδιο και με τις λέξεις σύ-μβολο, α-μφίβιο κ.ά.).

Αλφαβήτα

Αν το παιδί γνώρισε τα γράμματα ξι και ψι μπορεί να μάθει την Αλφαβήτα δηλαδή τη σειρά που απαγγέλουμε τα γράμματα.

Τώρα είναι έτοιμο να διαβάσει και να γράψει σωστά πολλές άγνωστες λέξεις.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η προσπάθεια να βρούμε έναν πιο εύκολο τρόπο να διδάξουμε στα παιδιά ανάγνωση και γραφή μας οδήγησε σε μια βαθύτερη κατανόηση της γλώσσας και των νόμων της. Στην αναζήτησή μας δεν υιοθετήσαμε το θεωρητικό πλαίσιο – της αγγλόφωνης κυρίως βιβλιογραφίας – που αντιπαραθέτει φθόγγο και φώνημα και έτσι δημιουργεί σύγχυση του είδους: «Η ανάλυση των προφορικών λέξεων της ελληνικής γλώσσας στα φωνημικά δομικά στοιχεία τους *είναι πολύ δυσκολότερη* από την ανάλυση των λέξεων σε συλλαβές».

Δεν υιοθετήσαμε επίσης απόψεις σαν του Πιαζέ, πως η μάθηση αντιπαρατίθεται στη φύση του παιδιού και επομένως πρέπει ν' αποφευχθεί η «σχολειοποίηση» του Νηπιαγωγείου, γιατί ως εκπαιδευτικοί είναι εύκολο να καταλάβουμε τι βοηθάει και τι εμποδίζει την εξέλιξη του παιδιού. Εξηγήσιμος, επομένως, είναι και ο λόγος που το Υπουργείο Παιδείας απέρριψε την πιλοτική εφαρμογή της Μεθόδου: όταν «νηπιαγωγείς» το Δημοτικό, με τη διαθεματικότητα και την κατάργηση των ξεχωριστών μαθημάτων και των βιβλίων τους, γιατί να θέλεις συστηματοποίηση της διδασκαλίας στο Νηπιαγωγείο;

Τέλος, στην πορεία της έρευνας προέκυψαν συνάψεις με τα αρχαία ελληνικά και την προφορά τους που ξεφεύγουν τόσο από την ερασμιακή προφορά όσο και από τις απόψεις πολλών σύγχρονων ερευνητών. Αλλά η επιβεβαίωσή τους χρειάζεται διαφορετική εργασία που μπορεί να έχει τον τίτλο: «Η Ιστορία της Αλφαβήτας».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

*** (2002). *Νεοελληνική Γραμματική της δημοτικής*. Θεσσαλονίκη: ΄Ιδρυμα Μανώλη Τριανταφυλλίδη (δες ειδικά τη ΦΩΝΗΤΙΚΗ ΕΙΣΑΓΩΓΗ, σελ. 9-26).

*** (1989).*Ο κόσμος του παιδιού*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή (ιδιαίτερα στον τόμο ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ σελ. 401-411 και στον τόμο ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ σελ. 150-155).

Βιγκότσκι, Λ. (1988).*Σκέψη και Γλώσσα.* Αθήνα: Γνώση..

ΔΙΑΒΑΖΟΝΤΑΣ ΤΑ ΜΑΤΙΑ: ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΜΕΛΕΤΗΣ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ

Αργυρώ Φελλά

Εκπαιδευτικός

argirini@hotmail.com

Τιμόθεος Κ. Παπαδόπουλος

Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κύπρου

papadopoulos.timothy@ucy.ac.cy

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα στοχεύει στη μελέτη της δυναμικής οφθαλμοκίνησης κατά την εκτέλεση ενός έργου ορθογραφικής επεξεργασίας σε τέσσερις ομάδες ικανών και φτωχών αναγνωστών (3ης και 6ης τάξης). Οι τυπικά αναπτυσσόμενοι αναγνώστες της 3ης δημοτικού αξιοποιήθηκαν επίσης ως ομάδα ιδίου αναγνωστικού επιπέδου προς τους φτωχούς αναγνώστες της 6ης τάξης. Στο έργο ορθογραφικής επεξεργασίας οι συμμετέχοντες έπρεπε να δηλώσουν ποια από τις δύο λέξεις που παρουσιάζονταν ταυτόχρονα στην οθόνη αποτελούσε την ορθογραφημένη λέξη. Με τη χρήση ενός ειδικού ανιχνευτή οφθαλμικών κινήσεων (τον EyeLink® 1000 Plus eye-tracker) καταγράφηκαν δύο τύποι οφθαλμικών κινήσεων, οι κινήσεις προσήλωσης και οι σακκαδικές κινήσεις. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι φτωχοί αναγνώστες που φοιτούσαν στη Στ΄ τάξη έκαναν σημαντικά μεγαλύτερης διάρκειας κινήσεις προσήλωσης και περισσότερες σακκαδικές κινήσεις σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους, εύρημα που φανερώνει την έλλειψη εδραιωμένων ορθογραφικών αναπαραστάσεων. Οι διαφορές μεταξύ των παιδιών που φοιτούσαν στη Γ΄ τάξη και μεταξύ των φτωχών αναγνωστών που φοιτούσαν στη Στ΄ τάξη και της ομάδας ελέγχου που εξισώθηκε ως προς την αναγνωστική ηλικία δεν ήταν σημαντικές.

Λέξεις κλειδιά: ορθογραφική επεξεργασία, αναγνωστικές δυσκολίες, οφθαλμικές κινήσεις

Εισαγωγή

Τα τελευταία είκοσι περίπου χρόνια ένας σημαντικός αριθμός ερευνητικών εργασιών εστιάστηκε στη συνεισφορά της ορθογραφίας στην ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας. Η μελέτη της γνώσης που έχει ένας αναγνώστης για την ορθογραφία έχει προσεγγιστεί με διάφορους όρους, μεταξύ των οποίων, ο επικρατέστερος όρος φαίνεται να είναι ορθογραφική επεξεργασία (Burt, 2006).

Οι Stanovich και West (1989) ορίζουν την ορθογραφική επεξεργασία ως «την ικανότητα του ατόμου για δημιουργία, αποθήκευση και πρόσβαση στις ορθογραφικές αναπαραστάσεις» (σ. 404). Η ικανότητα αυτή επιτρέπει την ταχεία αναγνώριση λέξεων στο γραπτό λόγο (Newby, Recht, & Caldwell, 1993). Παρέχει, ακόμη, γρήγορη πρόσβαση σε οπτικο-ορθογραφικούς κώδικες για συγκεκριμένες λέξεις που χρησιμοποιούνται συχνά (Stanovich, West, & Cunningham, 1991), πράγμα που σημαίνει ότι επιτρέπει την ταχεία εύρεση της γραπτής απόδοσης μίας συχνής λέξης (Papadopoulos & Georgiou, 2010). Τέλος, η ορθογραφική επεξεργασία διευκολύνει την απομνημόνευση συγκεκριμένων οπτικο-ορθογραφικών σχημάτων (Barker, Torgesen, & Wagner, 1992). Αυτό σημαίνει ότι διευκολύνει την εκμάθηση και διατήρηση του τρόπου με τον οποίο γράφονται συγκεκριμένες λέξεις (Papadopoulos & Georgiou, 2010).

Ανάλογα με τον τρόπο που ορίζονται οι ορθογραφικές δεξιότητες διαφοροποιείται και ο τρόπος μέτρησής τους. Ένα έργο που εξετάζει την ανάπτυξη της ορθογραφικής επεξεργασίας και, επομένως, την πρόσβαση σε εδραιωμένες ορθογραφικές αναπαραστάσεις, είναι το έργο ορθογραφικής επιλογής (Papadopoulos & Georgiou, 2010). Στο έργο αυτό οι συμμετέχοντες καλούνται να επιλέξουν την ορθογραφημένη λέξη, ανάμεσα σε άλλες λέξεις (συνήθως ενός ή δύο) που έχουν την ίδια φωνολογική απόδοση, αλλά είναι ανορθόγραφες (π.χ., παίρνω, πέρνω).

Ορθογραφική επεξεργασία και αναγνωστική ικανότητα

Τα περισσότερα μοντέλα αναγνώρισης λέξεων υποστηρίζουν ότι η αναγνώριση λέξεων περιλαμβάνει τουλάχιστον δύο τύπους δεξιοτήτων, τις φωνολογικές και τις ορθογραφικές δεξιότητες (Hagiliassis, Pratt, & Johnston, 2006). Για παράδειγμα, τα δυαδικά μοντέλα αναγνώρισης λέξεων (Jobard, Crivello, & Tzourio – Mazoyer, 2003· Rayner & Pollatsek, 1989) υποστηρίζουν ότι όταν το παιδί έρχεται αντιμέτωπο με μία λέξη μπορεί να την αναγνωρίσει με δύο διακριτούς τρόπους. Ο πρώτος τρόπος, ο οποίος ονομάζεται και έμμεσος τρόπος, απαιτεί την αποκωδικοποίηση των γραμμάτων στη σειρά, στη βάση μίας γραφοφωνημικής αντιστοιχίας. Απαιτεί δηλαδή την αντιστοίχιση όλων των γραφημάτων της λέξης με τα κατάλληλα φωνήματα, την αποθήκευση στη μνήμη εργασίας όλων των φωνημάτων στη σειριακή μορφή που παρουσιάζονται στη λέξη και την ένωση των φωνημάτων που έχουν αποθηκευτεί στη μνήμη εργασίας για να γίνει η ορθή λεκτική απόδοση της λέξης - στόχος. Η λεκτική απόδοση της λέξης, η φωνολογική δηλαδή αναπαράσταση της λέξης, χρησιμοποιείται για την εύρεση της λέξης – στόχου στο νοητικό λεξικό του παιδιού. Ο δεύτερος τρόπος, ο οποίος ονομάζεται και άμεσος τρόπος, απαιτεί την αναγνώριση της λέξης στην ολότητά της, η οποία αναφέρεται στην εικονική αναγνώριση της λέξης. Η εικονική αυτή αναπαράσταση της λέξης μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την εύρεση της λέξης – στόχου στο νοητικό λεξικό του παιδιού. Η σύνδεση μεταξύ της εικονικής αναπαράστασης της λέξης και του νοήματός της δημιουργείται σταδιακά με την κατ΄ επανάληψη έκθεση στις λέξεις.

Ο πρώτος τρόπος αναγνώρισης της λέξης σχετίζεται περισσότερο με τις φωνολογικές δεξιότητες και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την αναγνώριση άγνωστων λέξεων, ενώ ο δεύτερος τρόπος σχετίζεται περισσότερο με τις ορθογραφικές δεξιότητες και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την αναγνώριση

οικείων λέξεων και λέξεων με υψηλή συχνότητα, δηλαδή λέξεων που υπάρχουν στο νοητικό λεξικό των παιδιών (Coltheart, Curtis, Atkins, & Haller, 1993).

Πέρα από τα θεωρητικά μοντέλα, ένας σημαντικός αριθμός ερευνητικών εργασιών δείχνει ότι μετρώντας την ορθογραφική επεξεργασία μπορούμε να προβλέψουμε την αναγνωστική ικανότητα, ανεξαρτήτως του βαθμού διαφάνειας του ορθογραφικού συστήματος. Δηλαδή, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τις επιδόσεις των ατόμων που μαθαίνουν να διαβάζουν σε διαφανή και αδιαφανή ορθογραφικά συστήματα σε έργα ορθογραφικής επεξεργασίας για να προβλέψουμε τις επιδόσεις τους σε αναγνωστικά έργα στο παρόν ή στο μέλλον. Συγκεκριμένα, η ορθογραφική επεξεργασία μπορεί να προβλέψει την επίδοση στην ανάγνωση ακόμα και όταν έχει ήδη ληφθεί υπόψη η επίδοση της φωνολογικής επίγνωσης (Cunningham & Stanovich, 1990· Ise, Arnoldi, & Schulte-Körne, 2012), της προηγούμενης αναγνωστικής επίδοσης (Badian, 2001· Georgiou, Parrila, & Papadopoulos, 2008) καθώς και άλλων συσχετιζόμενων με την ανάγνωση γνωστικών μεταβλητών, όπως του λεξιλογίου (Torgesen, Wagner, Rashotte, Burgess, & Hecht, 1997). Για παράδειγμα, οι Cunningham, Perry, και Stanovich (2001) στη διαχρονική τους έρευνα από την Α΄ μέχρι τη Γ΄ τάξη χορήγησαν σε αγγλόφωνα παιδιά μία μπαταρία έργων στην Α΄ (φωνολογικής επίγνωσης και ανάγνωσης ψευδολέξεων), στη Β΄ (ορθογραφικής επεξεργασίας, φωνολογικής μνήμης) και στη Γ΄ τάξη (ανάγνωσης ψευδολέξεων) για την πρόβλεψη της ανάγνωσης λέξεων στη Γ΄ τάξη. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι επιδόσεις στα έργα ορθογραφικής επεξεργασίας στη Β΄ τάξη αποτελούσαν σημαντικό δείκτη πρόβλεψης της ανάγνωσης λέξεων στη Γ΄ τάξη ακόμη και μετά τον έλεγχο της ανάγνωσης ψευδολέξεων (Α΄ τάξη) και της φωνολογικής επίγνωσης (Α΄ τάξη). Οι επιδόσεις στα έργα ορθογραφικής επεξεργασίας στη Β΄ τάξη αποτελούσαν σημαντικό δείκτη πρόβλεψης της ανάγνωσης λέξεων στη Γ΄ τάξη ακόμη και μετά τον έλεγχο της ανάγνωσης ψευδολέξεων (Γ΄ τάξη) και της φωνολογικής μνήμης (Β΄ τάξη). Στη βάση των αποτελεσμάτων τους, οι Cunningham et al. καταλήγουν ότι οι επιδόσεις στα έργα ορθογραφικής επεξεργασίας προβλέπουν την αναγνωστική ικανότητα ανεξάρτητα από την επίδραση των διαφόρων φωνολογικών δεξιοτήτων.

Ορθογραφική επεξεργασία και αναγνωστικές δυσκολίες

Πολλές ερευνητικές εργασίες που εστιάστηκαν στη μελέτη των διαφορών μεταξύ φτωχών και ικανών αναγνωστών της ίδιας χρονολογικής ηλικίας σε διάφορα έργα ορθογραφικής επεξεργασίας καταλήγουν στο σημαντικό ρόλο της ορθογραφικής επεξεργασίας στην ερμηνεία των αναγνωστικών δυσκολιών. Τα ευρήματα πολλών ερευνητικών εργασιών έδειξαν ότι οι φτωχοί αναγνώστες ανεξαρτήτως του βαθμού διαφάνειας του ορθογραφικού τους συστήματος έχουν σημαντικά χαμηλότερες επιδόσεις στα έργα ορθογραφικής επεξεργασίας σε σχέση με τους ικανούς αναγνώστες που εξισώθηκαν ως προς τη χρονολογική ηλικία (π.χ., Bergmann & Wimmer, 2008· Sperling, Lu, Manis, & Seidenberg, 2003). Για παράδειγμα, οι Papadopoulos, Georgiou και Kendeou (2009) στη διαχρονική τους έρευνα (Νηπιαγωγείο, Α΄ και Β΄ τάξη) έδειξαν ότι τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες (ΑΔ) με μητρική γλώσσα τα Ελληνικά είχαν σημαντικά χαμηλότερες επιδόσεις στην Α΄ τάξη σε σχέση με τους ικανούς αναγνώστες που εξισώθηκαν ως προς τη χρονολογική ηλικία

στα ορθογραφικά έργα (ορθογραφικής επιλογής και αλυσίδες λέξεων). Οι μεταξύ των ομάδων διαφορές στο έργο αλυσίδες λέξεων (οι συμμετέχοντες βλέπουν λέξεις οι οποίες είναι ενωμένες σε μια συνεχόμενη γραμμή, χωρίς κενά μεταξύ τους, και καλούνται να τοποθετήσουν όσο πιο γρήγορα μπορούν γραμμές στα σημεία που πρέπει για το σωστό διαχωρισμό των λέξεων) παρέμειναν σημαντικές και στη Β΄ τάξη.

Υπάρχουν πολλές ερευνητικές εργασίες που συνέκριναν τις επιδόσεις των φτωχών αναγνωστών σε ορθογραφικά έργα και με ομάδες ικανών αναγνωστών που βρίσκονταν στο ίδιο αναγνωστικό επίπεδο. Αυτό σημαίνει ότι στις έρευνες συμμετείχαν και τυπικά αναπτυσσόμενοι αναγνώστες, οι οποίοι ήταν μικρότεροι σε ηλικία από τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες, αλλά διάβαζαν στο ίδιο αναπτυξιακό επίπεδο με αυτούς (βλ. Goswami & Bryant, 1989 για την αρχική διατύπωση του μεθοδολογικού σχεδιασμού Reading-Level-matched design). Η συμπερίληψη αυτής της ομάδας ελέγχου καταλήγει σε αμφιλεγόμενα αποτελέσματα. Από τη μία, ορισμένες έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι διαφορές στις επιδόσεις των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες και των παιδιών που ανήκουν στο ίδιο αναγνωστικό επίπεδο σε έργα ορθογραφικής επεξεργασίας δεν είναι στατιστικά σημαντικές (π.χ., Georgiou, Torppa, Manolitsis, Lyytinen, & Parrila, 2012), προσφέροντας δεδομένα υπέρ της άποψης ότι τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες παρουσιάζουν εξελικτική καθυστέρηση στην ανάπτυξη της δεξιότητας αυτής. Από την άλλη, ένας μικρός αριθμός ερευνών φαίνεται να καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι φτωχοί αναγνώστες έχουν χαμηλότερες επιδόσεις στα έργα ορθογραφικής επεξεργασίας σε σχέση με την ομάδα που είναι εξισωμένη ως προς την αναγνωστική ηλικία (π.χ., Hultquist, 1997), προσφέροντας δεδομένα υπέρ της άποψης ότι τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες παρουσιάζουν αδυναμίες στην ανάγνωση λόγω ελλείμματος στην ορθογραφική επεξεργασία.

Οφθαλμικές κινήσεις

Οι ερευνητικές εργασίες που έχουν παρουσιαστεί μέχρι εδώ, αφορούν τη μελέτη επιδόσεων των φτωχών αναγνωστών σε έργα ορθογραφικής επεξεργασίας αναφορικά με το χρόνο αντίδρασης και την ακρίβεια εκτέλεσης των έργων, ως ψυχομετρικές δοκιμασίες. Οι μετρήσεις αυτές, όμως, παρέχουν πληροφορίες μόνο για το στάδιο εξόδου μετά το πέρας της επεξεργασίας (Breznitz, 2005). Σε αντίθεση, τα αποτελέσματα των οφθαλμικών μετρήσεων μπορούν να ενημερώσουν καλύτερα τα δεδομένα που προέρχονται από τις παραδοσιακές ψυχομετρικές δοκιμασίες και να παρέχουν σημαντικές πληροφορίες για την αποσαφήνιση των γνωστικών διεργασιών (Poole & Ball, 2006) και τη χαρτογράφηση των μηχανισμών τόσο βασικών αισθητικών και κινητικών λειτουργιών, όσο και σύνθετων ψυχολογικών λειτουργιών (Σίμος & Κομίλη, 2003) που εκτελούνται πέρα από το χρόνο και την ακρίβεια εκτέλεσης του έργου ορθογραφικής επεξεργασίας.

Η καταγραφή των οφθαλμικών κινήσεων γίνεται με τη χρήση ενός ειδικού ανιχνευτή οφθαλμικών κινήσεων (eye tracker) σε μια οθόνη. Οι πιο συνήθεις οφθαλμικές κινήσεις είναι οι σακκαδικές κινήσεις και οι κινήσεις προσήλωσης. Οι κινήσεις προσήλωσης συμβαίνουν στις περιπτώσεις που τα μάτια παραμένουν σχετικά στάσιμα και σταθεροποιούνται σε συγκεκριμένες θέσεις του ερεθίσματος. Οι σακκαδικές κινήσεις είναι ταχείς μετατοπίσεις του

οφθαλμού από το ένα σημείο του ερεθίσματος σε κάποιο άλλο. Η επεξεργασία των πληροφοριών, γνωστή ως αποκωδικοποίηση, συμβαίνει μόνο κατά τη διάρκεια των κινήσεων προσήλωσης (Rayner, 1998). Η επεξεργασία διαρκεί για ένα μικρό χρονικό διάστημα και ακολούθως μία άλλη σακκαδική κίνηση συμβαίνει.

Η τεχνική καταγραφής οφθαλμικών κινήσεων μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για την αξιολόγηση των ορθογραφικών έργων. Δεν έχουν, όμως, εντοπιστεί έρευνες που μελετούν τις διαφορές μεταξύ παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες και τυπικά αναπτυσσόμενων αναγνωστών όσον αφορά στην ορθογραφική επεξεργασία και τη χρήση οφθαλμοκίνησης. Η παρούσα έρευνα αποτελεί την πρώτη ερευνητική εργασία που εξέτασε κατά πόσο υπάρχουν διαφορές στην καταγραφή των οφθαλμικών κινήσεων των φτωχών και ικανών αναγνωστών, εξισωμένων ως προς τη χρονολογική και την αναγνωστική ηλικία, κατά τη συμμετοχή σε μία εργαστηριακή μέτρηση που μετρά την ορθογραφική επεξεργασία. Η παρούσα έρευνα αποτελεί ακόμη την πρώτη ερευνητική εργασία που υπολόγισε τον αριθμό των οφθαλμικών κινήσεων που πραγματοποιούνται κατά μέσο όρο από κάθε συμμετέχοντα σε κάθε ορθή απάντηση σε έργο ορθογραφικής επεξεργασίας. Ο σχεδιασμός αυτός επιτρέπει τη διαμόρφωση υποθέσεων για τις πιθανές στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι συμμετέχοντες για τον εντοπισμό των ορθογραφημένων λέξεων.

Μεθοδολογία

Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα έλαβαν μέρος εξήντα (60) συμμετέχοντες (εύρος ηλικιών από 7.70 χρονών μέχρι 12.08 χρονών· Κορίτσια=24) με μητρική γλώσσα την Ελληνική. Δε συμπεριλήφθηκαν στο δείγμα συμμετέχοντες, οι οποίοι αντιμετώπιζαν κάποιο νευρολογικό, αισθητηριακό, συναισθηματικό ή συμπεριφορικό πρόβλημα και συμμετέχοντες οι οποίοι είχαν διαγνωστεί με προβλήματα προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα.

Για την επιλογή των συμμετεχόντων με αναγνωστικές δυσκολίες, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς της Γ΄ και της Στ΄ τάξης να υποδείξουν μαθητές των τάξεών τους που αντιμετώπιζαν δυσκολίες στην ανάγνωση ή/και στη γραφή. Στη συνέχεια, οι μαθητές αυτοί αξιολογήθηκαν με δύο μετρήσεις αναγνωστικής ευχέρειας (ανάγνωσης λέξεων και ψευδολέξεων, Papadopoulos, Spanoudis, & Kendeou 2008), μία μέτρηση λεκτικής (δηλ. Λεξιλόγιο· Wechsler, 1992· Ελληνική εκδοχή: Georgas, Paraskevopoulos, Bezevegis, & Giannitsas, 1997) και μία μέτρηση μη λεκτικής ικανότητας (δηλ. Έγχρωμες Μήτρες· Naglieri & Das, 1997· στάθμιση στα ελληνικά: Papadopoulos, Georgiou, Kendeou, & Spanoudis, 2008) για να διαπιστωθεί κατά πόσο πληρούσαν τα κριτήρια του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου των Ψυχικών Διαταραχών (DSM-V, 2013) για αναγνωστικές δυσκολίες. Όσων συμμετεχόντων οι επιδόσεις στα έργα αναγνωστικής ευχέρειας ήταν κατά μία τυπική απόκλιση χαμηλότερες από τις επιδόσεις των συμμετεχόντων με την ίδια χρονολογική ηλικία και στα ίδια επίπεδα με τις επιδόσεις των συνομηλίκων τους στα έργα προσοχής (Naglieri & Das, 1997· στάθμιση στα ελληνικά: Papadopoulos et al., 2008), λεκτικής και μη λεκτικής ικανότητας συμπεριλήφθηκαν στην ομάδα των συμμετεχόντων με ΑΔ (Πίνακας 1).

	Ομάδα 1: Συμμετέχοντες με ΑΔ Γ΄	Ομάδα 2: Ομάδα Ελέγχου Γ΄	Ομάδα 3: Συμμετέχοντες με ΑΔ Στ΄	Ομάδα 4: Ομάδα Ελέγχου Στ΄
Φύλο				
Αγόρια	8	9	11	8
Κορίτσια	7	6	4	7
Ηλικία				
Μήνες	8.30 (0.27)	8.22 (0.81)	11.01 (0.92)	11.47 (0.32)

Πίνακας 1. Συμμετέχοντες

Στη συνέχεια, 15 τυπικά αναπτυσσόμενοι αναγνώστες που φοιτούσαν στη Γ΄ τάξη και 15 τυπικά αναπτυσσόμενοι αναγνώστες που φοιτούσαν στη Στ' τάξη εξισώθηκαν με τις ομάδες των συμμετεχόντων με αναγνωστικές δυσκολίες (Γ΄ και Στ΄ τάξη, αντίστοιχα) ως προς τη χρονολογική ηλικία. Οι συμμετέχοντες με αναγνωστικές δυσκολίες που φοιτούσαν στη Στ΄ τάξη εξισώθηκαν με την ομάδα των τυπικά αναπτυσσόμενων αναγνωστών Γ΄ τάξης και ως προς την αναγνωστική ηλικία. Οι επιδόσεις των τυπικά αναπτυσσόμενων αναγνωστών Γ΄ και Στ΄ τάξης στα έργα αναγνωστικής ευχέρειας ήταν με στατιστικά σημαντική διαφορά υψηλότερες από αυτές των συμμετεχόντων με αναγνωστικές δυσκολίες Γ΄ και Στ΄ τάξης, αντίστοιχα. Οι διαφορές στις επιδόσεις των συμμετεχόντων με αναγνωστικές δυσκολίες και των τυπικά αναπτυσσόμενων συνομηλίκων τους στα έργα προσοχής, λεκτικής και μη λεκτικής νοημοσύνης δεν ήταν σημαντικές (βλ. Πίνακας 2).

	Ομάδες									
	Ομάδα 1: Συμμετέχοντες με ΑΔ Γ΄		Ομάδα 2: Ομάδα Ελέγχου Γ΄		Ομάδα 3: Συμμετέχοντες με ΑΔ Στ΄		Ομάδα 4: Ομάδα Ελέγχου Στ΄		Τιμές *F*	
Μεταβλητές	ΜΟ	(ΤΑ)	ΜΟ	(ΤΑ)	ΜΟ	(ΤΑ)	ΜΟ	(ΤΑ)		
Αναγνωστική Ευχέρεια										
Λέξεων	28.87	(6.35) [2,3,4]	55.67	(8.16) [4]	49.33	(7.22) [4]	65.07	(7.03)	67.80	***
Ψευδολέξεων	18.73	(4.15) [2,3,4]	32.20	(4.46) [4]	29.27	(5.68) [4]	39.53	(4.64)	49.13	***
Ικανότητα										
Λεκτική	20.73	(4.46) [3,4]	21.33	(4.29) [4]	25.47	(4.79)	27.33	(4.37)	7.64	***
Μη Λεκτική	12.87	(3.09)	12.27	(3.37) [4]	16.13	(4.32)	16.13	(3.46)	5.00	**
Επιλεκτική Προσοχή										
Έργο 3	0.38	(0.10) [4]	0.38	(0.09) [4]	0.44	(0.10)	0.54	(0.16)	6.28	**
Έργο 4	0.15	(0.04) [3,4]	0.15	(0.04) [4]	0.21	(0.06)	0.21	(0.07)	6.58	**

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Πίνακας 2. Περιγραφικές μετρήσεις και τιμές F

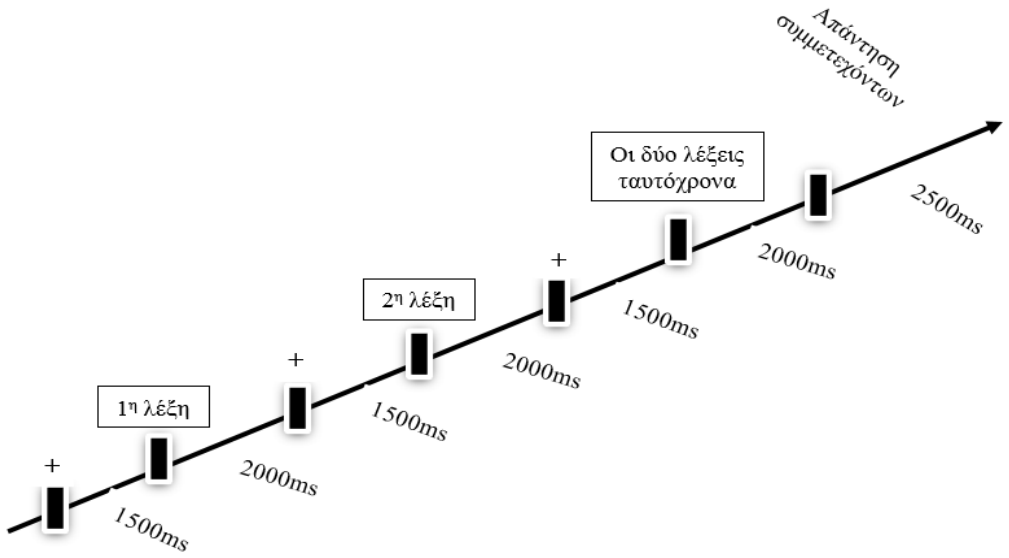
Έργο ορθογραφικής επεξεργασίας

Για την αξιολόγηση της ορθογραφικής επεξεργασίας χρησιμοποιήθηκε το έργο ορθογραφικής επιλογής (προσαρμογή από τους Papadopoulos et al., 2009). Στο έργο αυτό παρουσιαζόταν στο κέντρο της οθόνης μία λέξη και παρέμενε στην οθόνη για 2000ms. Ακολούθως, η λέξη αυτή εξαφανιζόταν και παρουσιαζόταν μία δεύτερη λέξη, η οποία παρέμενε στην οθόνη για το ίδιο χρονικό διάστημα (2000ms). Στη συνέχεια, οι δύο αυτές λέξεις παρουσιάζονταν ταυτόχρονα στην οθόνη του υπολογιστή (μία στην αριστερή και μία στη δεξιά πλευρά της οθόνης) και οι συμμετέχοντες έπρεπε πατώντας συγκεκριμένο πλήκτρο του πληκτρολογίου να δηλώσουν ποια από τις λέξεις αποτελούσε την ορθογραφημένη λέξη. Οι συμμετέχοντες πατούσαν το πλήκτρο Α αν η ορθογραφημένη λέξη παρουσιαζόταν στην αριστερή πλευρά

της οθόνης και το πλήκτρο L αν η ορθογραφημένη λέξη παρουσιαζόταν στη δεξιά πλευρά της οθόνης. Μέγιστος χρόνος απάντησης ήταν τα 2500ms.

Το έργο περιελάβανε 102 ζευγάρια λέξεων. Η μία από τις δύο λέξεις είχε την ίδια φωνολογική απόδοση με την ορθογραφημένη λέξη, αλλά ήταν ανορθόγραφη (π.χ., παίρνω, πέρνω). Συγκεκριμένα, η ανορθόγραφη λέξη διέφερε από την ορθογραφημένη λέξη είτε ως προς ένα φωνήεν (π.χ., χόρος, χώρος), είτε ως προς ένα σύμφωνο (θάρρος, θάρος), ή ως προς ένα δίψηφο φωνήεν ή σύμφωνο (π.χ., ποίημα, πίημα· αγγελία, αγκελία). Η επιλογή των λέξεων έγινε στη βάση ευρημάτων από τη σχετική έρευνα με ελληνόφωνους πληθυσμούς η οποία καταλήγει στο ότι οι ανορθόγραφες λέξεις των παιδιών του δημοτικού σχολείου (Α΄- Ε΄ τάξη) χαρακτηρίζονται από λάθη αντικατάστασης φωνήματος (π.χ., εκκλισία) και συμφώνου (π.χ., εκλησία) (π.χ., Loizidou-Ieridou, Masterson, & Hanley, 2010· Protopapas, Fakou, Drakopoulou, Skaloumbakas & Mouzaki, 2013).

Οι λέξεις του έργου προέρχονταν από τα βιβλία της Γλώσσας που χρησιμοποιούνται στο σχολείο και άρα ενέπιπταν στο ευρύτερο λεξιλόγιο των συμμετεχόντων. Η συχνότητα μίας συγκεκριμένης λέξης καθορίστηκε από τη συχνότητα εμφάνισής της στα βιβλία της Γλώσσας από την Α΄ μέχρι και την Στ΄ τάξη (σύμφωνα με τη βάση δεδομένων των Papadopoulos & Loizou, 2007). Προηγήθηκε δοκιμαστική φάση, η οποία περιελάμβανε πέντε ζευγάρια λέξεων.



Διάγραμμα 1: Σχηματική περιγραφή του έργου ορθογραφικής επεξεργασίας

Διαδικασία

Ύστερα από την έγκριση της σχετικής έρευνας από την Εθνική Επιτροπή Βιοηθικής Κύπρου, η διαδικασία συλλογής περιλάμβανε τρεις φάσεις με τις ακόλουθες δράσεις. Στην πρώτη φάση, υποβλήθηκε πρόταση για αξιολόγηση στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης με σκοπό την έγκριση της έρευνας από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (ΥΠΠ), με τη δυνατότητα εξεύρεσης δείγματος απευθείας από τα δημόσια σχολεία. Μετά την έγκριση του ΥΠΠ, οι διευθύνσεις 40 σχολείων της επαρχίας Λευκωσίας

έλαβαν σχετική επιστολή και το έντυπο συγκατάθεσης για συμμετοχή στην έρευνα, το οποίο προώθησαν στους μαθητές τους.

Στη δεύτερη φάση, τα παιδιά των οποίων οι γονείς είχαν δώσει τη συγκατάθεσή τους για τη συμμετοχή τους στην έρευνα, εξετάστηκαν σε μία σειρά από γνωστικά, γλωσσικά και αναγνωστικά έργα, με σκοπό να επαληθευτεί με μετρήσιμα κριτήρια κατά πόσο παρουσίαζαν ή όχι αναγνωστικές δυσκολίες. Όσες από τις περιπτώσεις ικανοποιούσαν τα κριτήρια για τη συμμετοχή τους στην έρευνα, συμπεριλήφθηκαν σε μία από τις τέσσερις πειραματικές ομάδες. Η προκαταρκτική αυτή συνάντηση διήρκησε 40 λεπτά.

Στην τρίτη φάση, χορηγήθηκε το έργο ορθογραφικής επεξεργασία μέσω της χρήσης ηλεκτρονικού υπολογιστή. Η συνολική αξιολόγηση διήρκησε 30 λεπτά. Τα πρώτα 10 λεπτά της κάθε συνάντησης αφιερώθηκαν στην προετοιμασία των συμμετεχόντων (π.χ., ρύθμιση καμερών) ενώ τα υπόλοιπα 20 λεπτά αφιερώθηκαν στη χορήγηση του έργου ορθογραφικής επιλογής. Οι συναντήσεις της δεύτερης και τρίτης φάσης έγιναν στο Κέντρο Εφαρμοσμένης Νευροεπιστήμης στο Πανεπιστήμιο Κύπρου, απογευματινές ώρες ή σαββατοκύριακα.

Διαδικασία καταγραφής των οφθαλμικών κινήσεων

Οι καταγραφές των οφθαλμικών κινήσεων πραγματοποιήθηκαν μέσω του ανιχνευτή οφθαλμικών κινήσεων EyeLink 1000 Plus (http://www.sr-research.com), της κατηγορίας βιντεο-ανιχνευτών, με συχνότητα δειγματοληψίας 500Hz. Το κεφάλι των συμμετεχόντων ευθυγραμμίστηκε με το κέντρο προβολής της οθόνης προβολής ερεθισμάτων και σταθεροποιήθηκε τοποθετώντας το πηγούνι των συμμετεχόντων σε κατάλληλη μπάρα στήριξης (chin rest). Στη συνέχεια, έγινε ρύθμιση της απομακρυσμένης κάμερας με τέτοιο τρόπο (Remote Camera), ώστε να δίνεται ευκρινής εικόνα των οφθαλμών και των ορίων της κόρης. Επελέγη η μονόφθαλμη καταγραφή, με εστίαση στο δεξί μάτι, εξαιτίας του νεαρού της ηλικίας των συμμετεχόντων. Στη συνέχεια ακολουθούσε η διαδικασία βαθμονόμησης (calibration), όπως επίσης και ο έλεγχος της αξιοπιστίας της βαθμονόμησης (validation). Κατά τις διαδικασίες βαθμονόμησης και ελέγχου της αξιοπιστίας της βαθμονόμησης προβαλλόταν σε διαφορετικά σημεία της οθόνης διαδοχικά ένας μικρός στόχος και ζητείτο από τους συμμετέχοντες να σταθεροποιήσουν το βλέμμα τους σε αυτούς (Zoccolan, Graham, & Cox, 2010).

Προεπεξεργασία δεδομένων

Σε πρώτη φάση, πραγματοποιήθηκε προκαταρκτικός έλεγχος για τον εντοπισμό ακραίων τιμών στις διάφορες μετρήσεις της έρευνας. Οι ακραίες τιμές αντικαταστάθηκαν με τις αριθμητικές τιμές των μετρήσεων με τους αντίστοιχους λογαρίθμους (LOG transformations· βλ. όπως Papadopoulos, Georgiou, & Parrila, 2012). Επιπρόσθετα, έγινε ομαλοποίηση των κινήσεων προσήλωσης με σκοπό τη διατήρηση μόνο των κινήσεων προσήλωσης που η διάρκειά τους ενέπιπτε στα χρονικά όρια που ορίζεται στη σχετική βιβλιογραφία (μέση διάρκεια κατά την ανάγνωση = 200-250ms· βλ. Rayner, 1998). Συγκεκριμένα, διαγράφηκαν όσες κινήσεις προσήλωσης είχαν διάρκεια μικρότερη των 100ms (π.χ., Prado, Dubois, & Valdois, 2007). Η μικρή διάρκεια των κινήσεων προσήλωσης μπορεί να αποδοθεί σε σφάλματα

πρόβλεψης (anticipation errors· βλ. επίσης Papadopoulos, Georgiou, Deng, & Das, 2017).

Επιλογή αναλύσεων

Για τον έλεγχο των υποθέσεων της έρευνας πραγματοποιήθηκε μία σειρά από πολλαπλές αναλύσεις διακύμανσης (MANOVA) με ανεξάρτητη μεταβλητή την ομάδα (x4) και εξαρτημένες μεταβλητές είτε το συνολικό αριθμό ή τη διάρκεια των κινήσεων προσήλωσης, είτε το συνολικό αριθμό ή τη διάρκεια των σακκαδικών κινήσεων στη μεμονωμένη και ταυτόχρονη παρουσίαση των λέξεων. Στο έργο ορθογραφικής επεξεργασίας κρίθηκε αναγκαίος ο διαχωρισμός των κινήσεων προσήλωσης σε αρχικές κινήσεις προσήλωσης (η διάρκεια της πρώτης κίνησης προσήλωσης που εντοπίστηκε στην κάθε λέξη) και σε συνολικές κινήσεις προσήλωσης (η διάρκεια όλων των κινήσεων προσήλωσης που εντοπίστηκαν στην κάθε λέξη). Η διάρκεια της αρχικής κίνησης προσήλωσης αντικατοπτρίζει μία πρώιμη αναγνώριση της λέξης (Rau, Moll, Snowling, & Landerl, 2015), ενώ η διάρκεια των συνολικών κινήσεων προσήλωσης περιλαμβάνει όλα τα στάδια που εκτελούνται μέχρι την αναγνώριση της λέξης, συμπεριλαμβανομένου και του σταδίου της ενεργοποίησης του νοήματος της λέξης (Juhasz & Rayner, 2003· Reichle, Pollatsek, Fisher, & Rayner, 1998). Επιπρόσθετα, ο αριθμός και η διάρκεια των οφθαλμικών κινήσεων των ορθών απαντήσεων του κάθε συμμετέχοντα στο έργο ορθογραφικής επεξεργασίας διαιρέθηκε με τον αριθμό των ορθών απαντήσεων που έκανε στο συγκεκριμένο έργο. Ο υπολογισμός αυτός έδειξε πόσες οφθαλμικές κινήσεις έκανε κατά μέσο όρο ο κάθε συμμετέχοντας για κάθε ορθή απάντηση που έδινε στο έργο ορθογραφικής επεξεργασίας και τι διάρκεια είχαν οι κινήσεις αυτές.

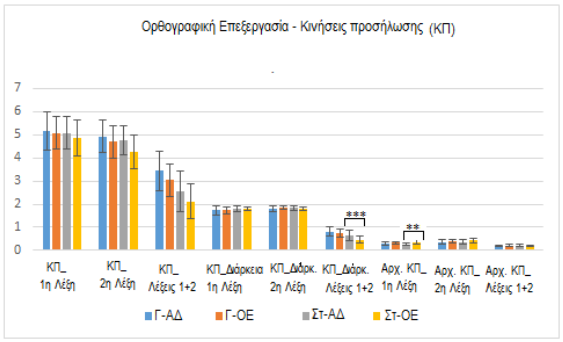
Για τον έλεγχο των υποθέσεων της έρευνας υπολογίστηκε συμπληρωματικά ο δείκτης επίδρασης «*d*» του Cohen (*d*-effects). Η χρήση του δείκτη επίδρασης *d* επιτρέπει τη σύγκριση των ομάδων στη βάση όχι μόνο του μέσου όρου, αλλά και της τιμής της σχετικής απόκλισης, αφού στον τύπο υπολογισμού του δείκτη επίδρασης *d* η διαφορά των μέσων όρων των δύο ομάδων διαιρείται με την τιμή της τυπικής απόκλισης που έχει υπολογιστεί για τις ομάδες. Τιμές του δείκτη επίδρασης *d* μεγαλύτερες από 0.80 δείχνουν πως η διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων είναι μεγαλύτερη από μία Σχετική Απόκλιση (1 Σ.Α.), που σημαίνει ότι η διαφορά μεταξύ των ομάδων είναι στατιστικά σημαντική.

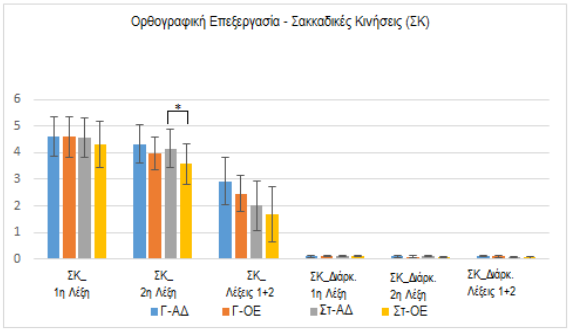
Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντική πολυμεταβλητή επίδραση για την ομάδα (αριθμός των κινήσεων προσήλωσης στην πρώτη, στη δεύτερη και στην ταυτόχρονη παρουσίαση των λέξεων: Wilks' Lambda=.640, $F(9,131) = 2.94$, $p < .01$, $\eta^2 = .14$· διάρκεια των κινήσεων προσήλωσης στην πρώτη, στη δεύτερη και στην ταυτόχρονη παρουσίαση των λέξεων: Wilks' Lambda=.625, $F(9,131) = 3.12$, $p < .01$, $\eta^2 = .15$· διάρκεια των αρχικών κινήσεων προσήλωσης στην πρώτη, στη δεύτερη και στην ταυτόχρονη παρουσίαση των λέξεων: Wilks' Lambda=.698, $F(9,131) = 2.33$, $p < .05$, $\eta^2 = .11$· αριθμός των σακκαδικών στην πρώτη, στη δεύτερη και στην ταυτόχρονη παρουσίαση των λέξεων: Wilks' Lambda=.639, $F(9,131) = 2.95$, $p < .01$, $\eta^2 = .14$· διάρκεια των σακκαδικών κινήσεων στην πρώτη, στη δεύτερη και στην ταυτόχρονη

παρουσίαση των λέξεων: Wilks' Lambda=.647, $F(9,131) = 2.86$, $p < .01$, $\eta^2 = .14$). Η εξέταση των μονομεταβλητών αναλύσεων έδειξε επίσης σημαντική επίδραση για τον αριθμό των κινήσεων προσήλωσης (μόνο στην ταυτόχρονη παρουσίαση των λέξεων: $F(3,56) = 7.98$, $p < .001$, $\eta^2 = .30$), τη διάρκεια των αρχικών (μόνο στην παρουσίαση της πρώτης λέξης: $F(3,56) = 5.61$, $p < .01$, $\eta^2 = .23$) και των συνολικών κινήσεων προσήλωσης (μόνο στην ταυτόχρονη παρουσίαση των λέξεων: $F(3,56) = 8.42$, $p < .001$, $\eta^2 = .31$). Σημαντική επίδραση εντοπίστηκε και για τον αριθμό (στην παρουσίαση της δεύτερης λέξης: $F(3,56) = 3.06$, $p < .05$, $\eta^2 = .14$ και στην ταυτόχρονη παρουσίαση των λέξεων: $F(3,56) = 5.38$, $p < .01$, $\eta^2 = .22$) και τη διάρκεια των σακκαδικών κινήσεων (μόνο στην ταυτόχρονη παρουσίαση των λέξεων: $F(3,56) = 8.34$, $p < .001$, $\eta^2 = .31$).

Παρόλο που οι κατά ζεύγη συγκρίσεις δεν έδειξαν διαφορές μεταξύ των ομάδων με αναγνωστικές δυσκολίες και των τυπικά αναπτυσσόμενων συνομηλίκων τους στις διάφορες μετρήσεις του έργου ορθογραφικής επεξεργασίας, εντούτοις η ανάλυση των δεικτών επίδρασης έδειξε ότι η ομάδα με αναγνωστικές δυσκολίες που φοιτούσε στη Στ΄ τάξη έκανε σημαντικά μεγαλύτερης διάρκειας συνολικές κινήσεις προσήλωσης (στην ταυτόχρονη παρουσίαση των λέξεων, d=.79) και σημαντικά μικρότερης διάρκειας αρχικές κινήσεις προσήλωσης (στη μεμονωμένη παρουσίαση της πρώτης λέξης, d=1.33) σε σχέση με την ομάδα που είχε εξισωθεί ως προς τη χρονολογική ηλικία. Επιπρόσθετα, η ομάδα με αναγνωστικές δυσκολίες που φοιτούσε στη Στ΄ τάξη έκανε σημαντικά περισσότερες σακκαδικές κινήσεις σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους (στη μεμονωμένη παρουσίαση





της δεύτερης λέξης, d=.79). Σε αντίθεση, μεταξύ των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες που φοιτούσαν στη Γ΄ τάξη και της ομάδας που εξισώθηκε ως προς τη χρονολογική ηλικία δεν εντοπίστηκαν διαφορές στον αριθμό και τη διάρκεια των οφθαλμικών κινήσεων. Παρομοίως, δεν εντοπίστηκαν οποιεσδήποτε διαφορές μεταξύ των συμμετεχόντων που φοιτούσαν στη Στ΄ τάξη και της ομάδας που εξισώθηκε ως προς την αναγνωστική ηλικία (βλ. Διαγράμματα 2-3).

Διαγράμματα 2-3: Αποτελέσματα των οφθαλμικών μετρήσεων

Συζήτηση

Πρωταρχικός στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των διαφορών μεταξύ των φτωχών και ικανών αναγνωστών, εξισωμένων ως προς τη χρονολογική και την αναγνωστική ηλικία, στον αριθμό και τη διάρκεια των οφθαλμικών κινήσεων κατά τη συμμετοχή σε μία εργαστηριακή μέτρηση που

αξιολογούσε την ορθογραφική επεξεργασία. Η παρούσα έρευνα αποτελεί την πρώτη ερευνητική εργασία που υπολόγισε τον αριθμό των οφθαλμικών κινήσεων που πραγματοποιούνται κατά μέσο όρο από κάθε συμμετέχοντα σε κάθε ορθή απάντηση σε έργο ορθογραφικής επεξεργασίας. Ο σχεδιασμός αυτός επιτρέπει τη διαμόρφωση υποθέσεων για τις πιθανές στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι συμμετέχοντες για τον εντοπισμό των ορθογραφημένων λέξεων.

Τα αποτελέσματα δεν έδειξαν διαφορές μεταξύ των συμμετεχόντων με αναγνωστικές δυσκολίες που φοιτούσαν στη Γ΄ τάξη και των τυπικά αναπτυσσόμενων συνομηλίκων τους στον αριθμό και τη διάρκεια των οφθαλμικών κινήσεων. Το εύρημα αυτό προσφέρει δεδομένα υπέρ της άποψης ότι οι δύο ομάδες που φοιτούσαν στη Γ΄ τάξη φαίνεται πως σε γενικές γραμμές χρησιμοποιούσαν την ίδια στρατηγική για τον εντοπισμό των ορθογραφημένων λέξεων. Τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες που φοιτούσαν στη Γ΄ τάξη και οι τυπικά αναπτυσσόμενοι συνομήλικοί τους επεξεργάζονται με παρόμοιο τρόπο τις παρουσιαζόμενες πληροφορίες που ανταποκρίνονται στο αναγνωστικό τους επίπεδο (Hyona & Olson, 1995). Οι φτωχοί ή οι μικρότεροι σε ηλικία αναγνώστες πιθανόν επιχειρούν υπολεξική ανάλυση της λέξης γιατί δε στηρίζονται σε μεγαλύτερες ορθογραφικές μονάδες και δεν έχουν ακόμη επαρκώς εδραιωμένα ορθογραφικά πρότυπα σε σύγκριση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους αναγνώστες ή τους αναγνώστες της Στ΄ τάξης (βλ. Papadopoulos & Georgiou, 2010).

Σε αντίθεση, οι συμμετέχοντες με αναγνωστικές δυσκολίες που φοιτούσαν στη Στ΄ τάξη και οι συμμετέχοντες που εξισώθηκαν ως προς τη χρονολογική ηλικία φαίνεται πως ακολουθούσαν διαφορετική στρατηγική για την αποκωδικοποίηση και την αναγνώριση των λέξεων που ήταν ορθογραφημένες. Οι συμμετέχοντες με αναγνωστικές δυσκολίες αδυνατούν να επεξεργαστούν με ταχύτητα τις λέξεις, στηριζόμενοι σε μεγαλύτερες ορθογραφικές μονάδες ή ορθογραφικά πρότυπα (Papadopoulos & Georgiou, 2010· Papadopoulos et al., 2009) και φαίνεται πως τις αναλύουν σε πολλές και μικρές υπολεξικές μονάδες στη βάση μιας γραφοφωνημικής αντιστοιχίας (De Luca, Di Pace, Judica, Spinelli, & Zoccolotti, 1999). Για να επιλέξουν την ορθογραφημένη λέξη χρειάζεται να κάνουν εκτενείς κινήσεις προσήλωσης και να σταματήσουν σε διαφορετικά γράμματα της ίδιας λέξης (περισσότερες σακκαδικές κινήσεις). Σε αντίθεση, οι τυπικά αναπτυσσόμενοι αναγνώστες φαίνεται πως μετά τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού αποκτούν γρήγορη πρόσβαση σε οπτικο-ορθογραφικούς κώδικες για συγκεκριμένες λέξεις που χρησιμοποιούνται συχνά (Stanovich et al., 1991), πράγμα που τους επιτρέπει την ταχεία εύρεση της γραπτής απόδοσης μιας λέξης (Papadopoulos & Georgiou, 2010). Έτσι, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία τυπικά αναπτυσσόμενοι αναγνώστες επιτυγχάνουν τη μετάβαση από την υπολεξική ανάλυση των λέξεων στην ολιστική και μέσα από λίγες σακκαδικές κινήσεις και μικρής διάρκειας κινήσεις προσήλωσης ανασύρουν ταυτόχρονα πληροφορίες για μεγάλα τμήματα των λέξεων (De Luca et al., 1999· Prado et al., 2007).

Στην παρούσα έρευνα, ιδιαίτερη αναφορά έγινε στη διάρκεια των αρχικών κινήσεων προσήλωσης. Οι αρχικές κινήσεις αντιπροσωπεύουν ένα αρχικό στάδιο της αναγνώρισης της λέξης (Rau et al., 2015), το οποίο σύμφωνα με τους Perry, Ziegler, και Zorzi (2010) περιλαμβάνει την

αναγνώριση των βασικών γραμμάτων, την κωδικοποίηση των γραμμάτων και τη γραφοφωνημική ανάλυσή τους. Η γνώση και η κωδικοποίηση των γραμμάτων δεν αναμένεται να χρησιμοποιείται για τη διάκριση φτωχών και ικανών αναγνωστών (Perry et al., 2010) και ιδιαίτερα στην Ελληνική γλώσσα, εξαιτίας της υψηλής αντιστοιχίας γραφήματος-φωνήματος και της συστηματικής εκπαίδευσης των φωνημάτων στο σχολείο (Papadopoulos, 2009). Οι διαφορές μεταξύ φτωχών και ικανών αναγνωστών στη διάρκεια των αρχικών κινήσεων προσήλωσης είναι πιο πιθανόν να αποδοθούν στη σημασία της γραφοφωνημικής ανάλυσης που επιχειρείται κάθε φορά. Στην παρούσα έρευνα, οι τυπικά αναπτυσσόμενοι συμμετέχοντες έκαναν μεγαλύτερης διάρκειας αρχικές κινήσεις προσήλωσης στη μεμονωμένη παρουσίαση της πρώτης λέξης σε σχέση με τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες. Μια πιθανή ερμηνεία είναι ότι οι τυπικά αναπτυσσόμενοι αναγνώστες επεδίωκαν με την πρώτη «επίσκεψη» στην παρουσιαζόμενη λέξη να επεξεργαστούν όσο το δυνατό μεγαλύτερο αριθμό γραμμάτων και να προβούν άμεσα σε ταύτισή της με τη λέξη που υπάρχει στο ορθογραφικό τους λεξικό με αποτέλεσμα η αρχική κίνηση προσήλωσης στην πρώτη λέξη να είχε μεγαλύτερη διάρκεια σε σχέση με τον αντίστοιχο χρόνο της πειραματικής ομάδας. Αντιθέτως, οι φτωχοί αναγνώστες για να αναγνωρίσουν ορθά την ορθογραφημένη λέξη έπρεπε σε επόμενες «επισκέψεις» στην παρουσιαζόμενη λέξη (π.χ., στην ταυτόχρονη παρουσίαση των λέξεων) να πραγματοποιήσουν μεγάλης διάρκειας κινήσεις προσήλωσης και πολλές σακκαδικές κινήσεις.

Τέλος, τα αποτελέσματα από την ανάλυση των οφθαλμικών κινήσεων δεν έδειξαν γενικά διαφορές μεταξύ των συμμετεχόντων με αναγνωστικές δυσκολίες και της ομάδας που εξισώθηκε ως προς την αναγνωστική ηλικία. Μια πιθανή ερμηνεία που προσφέρουν οι Bergmann και Wimmer (2008) είναι ότι τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες παρουσιάζουν ένα λιγότερο ανεπτυγμένο ορθογραφικό λεξικό μόνο σε σχέση με τους συνομήλικους τυπικά αναπτυσσόμενους αναγνώστες. Υποστηρίζουν ακόμη την υπόθεση των Parrila, Georgiou, και Papadopoulos (2016) ότι σε ένα διαφανές ορθογραφικό σύστημα η συμπερίληψη ομάδας ελέγχου εξισωμένης ως προς την αναγνωστική ηλικία φαίνεται να είναι μεθοδολογικά λανθασμένη για την ερμηνεία των αναγνωστικών δυσκολιών, ιδιαίτερα από τη στιγμή που οι ομάδες είναι εξισωμένες ως προς τη λεκτική και μη λεκτική ικανότητα.

Μελλοντικές έρευνες

Δεδομένης της πρωτοτυπίας των έργων που χρησιμοποιήθηκαν για την καταγραφή των οφθαλμικών κινήσεων είναι σημαντική η επαλήθευση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας με μεγαλύτερες σε αριθμό ομάδες συμμετεχόντων, πιθανώς, ξεχωριστά για τυπικούς και φτωχούς αναγνώστες και συμμετέχοντες διαφορετικών ηλικιών.

Εκπαιδευτικές εφαρμογές

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας υποδεικνύουν ότι το έργο ορθογραφικής επιλογής αποτελεί ένα έργο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τον εντοπισμό και την αξιολόγηση των αναγνωστικών δυσκολιών στην Ελληνική γλώσσα. Οι διαφορές που εντοπίστηκαν μεταξύ φτωχών και ικανών αναγνωστών στις οφθαλμικές κινήσεις του έργου ορθογραφικής επεξεργασίας

προσφέρουν δεδομένα υπέρ της άποψης ότι οι συμμετέχοντες με αναγνωστικές δυσκολίες για να εντοπίσουν την ορθογραφημένη λέξη χρειάζεται να την αναλύσουν σε πολλές και μικρές μονάδες στη βάση μιας γραφοφωνημικής αντιστοιχίας (De Luca et al., 1999). Σε αντίθεση, οι τυπικά αναπτυσσόμενοι αναγνώστες μέσα από μικρής διάρκειας κινήσεις προσήλωσης ανασύρουν ταυτόχρονα πληροφορίες για μεγαλύτερα τμήματα της λέξης σε σχέση με τους φτωχούς αναγνώστες (Prado et al., 2007). Αυτό συνεπάγεται πως οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται στα πλαίσια της διδασκαλίας τους να ενσωματώνουν δραστηριότητες (π.χ., κατηγοριοποίησης λέξεων σε ομάδες κοινής ετυμολογικής προέλευσης, αντιπαράθεσης στη γραφή ομόηχων λέξεων όπως *παίρνω* και *περνώ*, ή απόδοσης λέξεων που ανήκουν στην ίδια οικογένεια, όπως *οίκος* και *οικογένεια*) που στοχεύουν στην ανάπτυξη της ταυτόχρονης ανάκλησης πληροφοριών και τη βελτίωση της ανάλυσης των λέξεων σε μεγαλύτερες ορθογραφικές μονάδες (Papadopoulos et al., 2009).

Εν κατακλείδι, η μεταφορά της εστίασης στη μελέτη των διεργασιών που υποστηρίζουν την ανάγνωση και την ορθογραφία από μετρήσεις συμπεριφορικές και γνωστικές σε ηλεκτροφυσιολογικές μετρήσεις μπορεί να φαίνεται ως ένα μεγάλο άλμα, όμως τα προκείμενα ευρήματα έχουν να προσφέρουν σημαντική πληροφόρηση αναφορικά με την κατανόηση των μηχανισμών που υποστηρίζουν την ανάπτυξη των σχετικών ικανοτήτων και ερμηνεύουν ατομικές διαφορές. Προφανώς, το επόμενο στάδιο αυτής της κατεύθυνσης έρευνας οφείλει να εστιαστεί στην ανάπτυξη αξιόπιστων μεθοδολογιών ταυτόχρονης ανάλυσης δεδομένων από οφθαλμικές και άλλες ηλεκτροφυσιολογικές μετρήσεις (π.χ., προκλητά δυναμικά), για να προσεγγίσουμε ακόμα περισσότερο το στόχο, να κατανοήσουμε καλύτερα την εξελικτική φύση των αναγνωστικών δυσκολιών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Badian, N. A. (2001). Phonological and orthographic processing: Their roles in reading prediction. *Annals of Dyslexia, 51*, 179-202.

Barker, T. A., Torgesen, J. K., & Wagner, R. K. (1992). The role of orthographic processing skills on five different reading tasks. *Reading Research Quarterly, 27*, 334-345.

Bergmann, J., & Wimmer, H. (2008). A dual-route perspective on poor reading in a regular orthography: evidence from phonological and orthographic lexical decisions. *Cognitive Neuropsychology, 25*, 653-676.

Breznitz, Z. (2005). Brain activity during performance of naming tasks: Comparison between dyslexic and regular readers. *Scientific Studies of Reading, 9,* 17-42.

Burt, J. (2006). What is orthographic processing skill and how does it relate to word identification in reading? *Journal of Research in Reading, 29*, 400-417.

Coltheart, M., Curtis, B., Atkins, P., & Haller, M. (1993). Models of reading aloud: Dual-route and parallel-distributed-processing approaches. *Psychological Review, 100,* 589-608.

Cunningham, A. E., Perry, K. E., & Stanovich, K. E. (2001). Converging evidence for the concept of orthographic processing. *Reading and Writing*, *14*, 549-568.

Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1990). Assessing print exposure and orthographic processing skill in children: A quick measure of reading experience. *Journal of Educational Psychology, 82*, 733-740.

De Luca, M., Di Pace, E., Judica, A., Spinelli, D., & Zoccolotti, P. (1999). Eye movement patterns in linguistic and non-linguistic tasks in developmental surface dyslexia. *Neuropsychologia, 37,* 1407-1420.

Georgas, D. D., Paraskevopoulos, I. N., Bezevegis, I. G., & Giannitsas, N. D. (1997). *Ελληνικό WISCIII:Wechsler Κλίμακες νοημοσύνης για παιδιά* [Greek WISC-III: Wechsler intelligence scale for children]. Athens: Ellinika Grammata.

Georgiou, G. K., Parrila, R. K., & Papadopoulos, T. C. (2008). Predictors of word decoding and reading fluency across languages varying in orthographic consistency. *Journal of Educational Psychology, 100*, 566-580.

Georgiou, G., Torppa, M., Manolitsis, G., Lyytinen, H., & Parrila, R. (2012). Longitudinal predictors of reading and spelling across languages varying in orthographic consistency. *Reading and Writing, 25*, 321-346.

Goswami, U., & Bryant, P. E. (*1989*). The interpretation of studies using the reading level design. *Journal of Reading Behavior, 21*, 413-424.

Hagiliassis, N., Pratt, C., & Johnston, M. (2006). Orthographic and phonological processes in reading. *Reading and Writing, 19*, 235-263.

Hultquist, A. M. (1997). Orthographic processing abilities of adolescents with dyslexia. *Annals of Dyslexia, 47*, 89-114.

Hyona, J., & Olson, R. K. (1995). Eye fixation patterns among dyslexic and normal readers: effects of word length and word frequency. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 21*, 1430-1440.

Jobard, G., Crivello, F., & Tzourio-Mazoyer, N. (2003). Evaluation of the dual route theory of reading: a metanalysis of 35 neuroimaging studies. *NeuroImage, 20,* 693-712.

Juhasz, B.J., & Rayner, K. (2003). Investigating the effects of a set of intercorrelated variables on eye fixation durations in reading. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 29*, 1312-1318.

Loizidou-Ieridou, N., Masterson, J., & Hanley, R. (2010). Spelling development in 6-11 year old Greek-speaking Cypriot children. *Journal of Research in Reading, 33*, 247-262.

Naglieri, J. A., & Das, J. P. (1997). *Das-Naglieri Cognitive Assessment System*. Itasca, IL: Riverside Publishing.

Newby, R. F., Recht, D. R., & Caldwell, J. (1993). Validation for a clinical method for the diagnosis of two subtypes of dyslexia. *Journal of Psychoeducational Assessment, 11*, 72- 83.

Papadopoulos, T. C. (2009). Reading disability and cognitive education: Development of remedial programs on the basis of aptitude-treatment interaction. In E. Tafa, & G. Manolitsis (Eds.), *Emergent literacy: Research and Applications* (pp. 59-78). Athens: Pedio [In Greek].

Papadopoulos, T. C., & Georgiou, G. K. (2010). Cognitive development and orthographic processing in Greek. In A. Mouzaki & A. Protopapas (Eds.), *Spelling: Learning & Disorders* (pp. 29-52). Athens: Gutenberg [In Greek].

Papadopoulos, T. C., Georgiou, G. K., C. Deng, & J. P. Das (2017). General speed of processing across cultures: Is it general, speed, or processing? *Manuscript under review.*

Papadopoulos, T. C., Georgiou, G. K., & Kendeou, P. (2009). Investigating the Double-Deficit Hypothesis in Greek: Findings from a longitudinal study. *Journal of Learning Disabilities, 42*, 528-547.

Papadopoulos, T. C., Georgiou, G. K., Kendeou, P., & Spanoudis, G. (2008). *Standardization in Greek of the Das-Naglieri Cognitive Assessment System*. Department of Psychology, University of Cyprus. (Original work published 1997).

Papadopoulos, T. C., Kendeou, P., & Spanoudis, G. (2012). Investigating the factor structure and measurement invariance of phonological abilities in a sufficiently transparent language. *Journal of Educational Psychology, 104,* 321-336.

Papadopoulos, T. C., & Loizou, M. (2007). *Corpus of contemporary Greek and word frequency lists for ages 5 to 12.* Nicosia, Cyprus: Department of Psychology, University of Cyprus.

Papadopoulos, T. C., Spanoudis, G., & Kendeou, P. (2008). *Early Reading Skills Assessment Battery (ERS-AB)*. Department of Psychology. University of Cyprus.

Parrila, R. K., Georgiou, G. K., & Papadopoulos, T. C. (2016). Dyslexia in a consistent orthography: Evidence from Reading-Level Match Design? *Manuscript submitted for publication.*

Perry, C., Ziegler, J. C., & Zorzi, M. (2010). Beyond single syllables: Large-scale modeling of reading aloud with the connectionist dual process (CDP) model. *Cognitive Psychology,61,* 106-151.

Poole, A., & Ball, L. (2006). Eye tracking in human-computer interaction and usability research: Current status and future prospects. In C. Ghaoui (Ed.), *Encyclopedia of Human-Computer Interaction* (pp. 211-219). Pennsylvania: Idea Group, Inc.

Prado, C., Dubois, M., & Valdois, S. (2007). The eye movements of dyslexic children during reading and visual search: Impact of the visual attention span. *Vision Research, 47,* 2521-2530.

Protopapas, A., Fakou, A., Drakopoulou, S., Skaloumbakas, C., & Mouzaki, A. (2013). What do spelling errors tell us? classification and analysis of errors made by greek schoolchildren with and without dyslexia. *Reading and Writing, 26*(5), 615-646.

Rau, A. K., Moll, K., Snowling, M. J., & Landerl, K. (2015). Effects of orthographic consistency on eye movement behavior: German and English children and adults process the same words differently. *Journal of Experimental Child Psychology, 130,* 92-105.

Rayner, K. (1998). Eye Movements in Reading and Information Processing: 20 Years of Research, *Psychological Bulletin, 85*, 618-660.

Rayner, K., & Pollatsek, A. (1989). *The psychology of reading*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Reichle, E. D., Pollatsek, A., Fisher, D. L., & Rayner, K. (1998). Toward a model of eye movement control in reading. *Psychological Review, 105*, 125-157.

Σίμος, Π., & Κομίλη, Α., (2003). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ψυχολογία και τη Γνωστική Νευροεπιστήμη*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Sperling, A. J., Lu, Z., Manis, F. R., & Seidenberg, M. S. (2003).Selective magnocellular deficits in dyslexia: a ‘‘phantom contour’’ study. *Neuropsychologia, 41,* 1422-1429.

Stanovich, K.E., & West, R. F. (1989). Exposure to print and orthographic processing, *Reading Research Quarterly, 24,* 402-433.

Stanovich, K. E., West, R. F., & Cunningham, A. E. (1991). Beyond phonological processes: Print exposure and orthographic processing. In S. A. Brady & D. P. Shankweiler (Eds.), *Phonological Processes in Literacy: A tribute to Isabelle Y. Liberman* (pp. 219-235). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Press.

Torgesen, J. K., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Burgess, S., & Hecht, S. (1997). Contributions of phonological awareness and rapid automatized naming ability to growth of word-reading skills in second- to fifth-grade children. *Scientific Studies of Reading, 1,* 161-185.

Zoccolan, D., Graham, J.B., & Cox, D.D. (2010). A self-calibrating, camera-based eye tracker for the recording of rodent eye movement*. Frontiers in Neuroscience, 4,* 193.

"ΔΙΑΒΑΖΟΝΤΑΣ" ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΣΕ ΜΙΑ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΤΑΞΗ

Ιωάννα Αλεξανδρή
Θεατρολόγος, Υπ. Διδάκτωρ Παν/μίου Αθηνών
ioannaalexandri@hotmail.com

Νίκος Ρουμπής
Φιλόλογος, Υπ. Διδάκτωρ Παν/μίου Αθηνών
rouniko@gmail.com

Περίληψη

Η βιωματική μάθηση ωθεί στην εσωτερίκευση της γνώσης, την ενίσχυση της αυτενέργειας αλλά και τη συλλογική δράση. Με όχημα το διήγημα του Αντώνη Σαμαράκη «Μια κάποια περίπτωση», σε ένα συνδυαστικό μάθημα λογοτεχνίας και θεατρικής αγωγής, μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία κλήθηκαν να ζωντανέψουν εικόνες της ιστορίας, να προβληματιστούν σχετικά με το περιεχόμενο και την εξέλιξή του, να μοιραστούν παρόμοιες εμπειρίες και να προτείνουν νέες προοπτικές. Στόχος της δράσης αυτής ήταν η ενίσχυση της καθημερινής γλώσσας μέσα από την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, ώστε οι μαθητές να αντιληφθούν με ποιους τρόπους μπορούν να αξιοποιήσουν τον ομιλούμενο λόγο προκειμένου να εκφράσουν συναισθήματα, σκέψεις, ακόμα και βαθύτερα νοήματα. Τέλος, στοιχεία των μητρικών γλωσσών και των διαφορετικών πολιτισμών των μαθητών εντάχθηκαν στη διαδικασία, δίνοντας έτσι στην όλη δραστηριότητα χαρακτήρα διαπολιτισμικής ανταλλαγής, επιτυγχάνοντας ταυτόχρονα την ενδυνάμωση των μελών της ομάδας.

Λέξεις κλειδιά: βιωματική μάθηση, λογοτεχνία, θεατρικές τεχνικές

Experiential learning helps in the internalization of knowledge, enhancing at the same time self-activity and collective action. In this context having as a starting point a written text, students were asked to enliven images of the narration, to reflect on its events, to give new perspectives on the subject and to share similar experiences. All this occurred in a context of the story's creative reproduction, by utilizing various, for the most part, drama techniques, in conjunction with activities designed to promote speaking and writing. Furthermore, elements of mother tongues and different cultures were integrated in the process, thereby giving the whole activity a character of intercultural exchange, and achieving empowerment of team members.

Key words: experiential learning, literature, drama techniques

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αντικείμενο της παρούσας ανακοίνωσης είναι μια παιδαγωγική πρακτική που εφαρμόστηκε εντός του σχολικού ωραρίου, στα πλαίσια του προγράμματος ΔΙΑΠΟΛΙΣ το 2014. Στόχος του προγράμματος αυτού ήταν μέσα από ποικίλες δράσεις παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία τόσο να ενισχυθούν γλωσσικά, όσο και να ενδυναμωθούν στην κατεύθυνση της ένταξής τους στη σχολική κοινότητα και γενικότερα. Για την εφαρμογή της πρακτικής αυτής συνέπραξαν οι εκπαιδευτικοί δύο διαφορετικών υποδράσεων του προγράμματος, αυτής που αφορούσε στην ελληνομάθεια και εκείνης που στόχευε στην καλλιέργεια κλίματος διαπολιτισμικής επικοινωνίας μέσω του θεάτρου. Οι δύο εκπαιδευτικοί ανέλαβαν την πρωτοβουλία να προχωρήσουν σε μια διαθεματική προσέγγιση του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας, συνδυάζοντας τυπικές-παραδοσιακές τεχνικές με μια πιο ελεύθερη και αυθόρμητη παραγωγή λόγου μέσω θεατρικών δραστηριοτήτων. Η συγκεκριμένη παιδαγωγική πρακτική έλαβε χώρα στο 41ο Γυμνάσιο Αθηνών με όσα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία είχαν επιλεγεί για τη δράση ενίσχυσης της ελληνομάθειας. Η ομάδα αποτελούνταν από 15 μαθητές της Α΄ Γυμνασίου προερχόμενους από πέντε διαφορετικές χώρες: Αλβανία, Συρία, Ινδία, Ρουμανία, Γεωργία (στο συγκεκριμένο σχολείο, όπως και στα υπόλοιπα της περιοχής -Πλατεία Αμερικής- το ποσοστό των μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία ανερχόταν σε 70-80%. Καθώς το πρόγραμμα δεν ήταν δυνατό να καλύψει το σύνολο των αναγκών των μαθητών αυτών, επελέγησαν κατά προτεραιότητα εκείνοι οι μαθητές που είχαν γεννηθεί, είχαν περάσει μέρος της παιδικής ηλικίας και είχαν φοιτήσει σε σχολεία της χώρας καταγωγής τους).

Η ομάδα ήταν αποσπασμένη από την καθαυτή τάξη διδασκαλίας, γεγονός που εξ ορισμού θα μπορούσε να λειτουργήσει μειωτικά για αυτούς τους μαθητές, ευνοώντας φαινόμενα στιγματισμού. Σύμφωνα με την Aluffi-Pentini η αντισταθμιστική εκπαίδευση δύναται να λειτουργήσει απομονωτικά για τους μαθητές που επιλέγονται να παρακολουθήσουν μια ειδική τάξη, καθώς κάνει διάκριση μεταξύ των μαθητών αναφορικά με τη γλωσσική τους επάρκεια. Ωστόσο, αν η διαδικασία αυτή λειτουργήσει χειραφετητικά μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα, καθώς η «εκμάθηση της γλώσσας αναδεικνύεται σε ένα εργαλείο για να αποκτήσεις και να ασκήσεις δύναμη». (Aluffi-Pentini, 2011: 55-57). Έτσι και στη συγκεκριμένη περίπτωση ο τρόπος με τον οποίο οργανώθηκε και εξελίχθηκε η δραστηριότητα οδήγησε σε υπέρβαση του κινδύνου απομονωτισμού των μαθητών, λόγω της ενίσχυσης της αυτοεικόνας του κάθε μαθητή ξεχωριστά και της συνακόλουθης ενδυνάμωσης της ομάδας.

Βασικό εργαλείο της δραστηριότητας αποτέλεσε η βιωματική προσέγγιση ενός διηγήματος του Αντώνη Σαμαράκη. Πρόθεση των δασκάλων-εμψυχωτών ήταν αφενός μία διαφοροποιημένη προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου ως μια εναλλακτική πρόταση γλωσσικής διδασκαλίας και αφετέρου η καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών. Η συνεισφορά της λογοτεχνίας σε ένα αλλόγλωσσο και διαπολιτισμικό περιβάλλον εφόσον λειτουργήσει σε οργανωμένα πλαίσια μπορεί να είναι σημαντική, καθώς πέρα από τη δυνατότητα γνωστικής εμβάθυνσης στο κείμενο, τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, την επαφή με πιο σύνθετες δομές της γλώσσας, αντιπροσωπεύει λαϊκούς πολιτισμούς, εντρυφά σε συμπεριφορές, στην κατανόηση, στην αποδοχή και τον σεβασμό τους (Ρουμπής, 2017: 499-504). Με τη διδακτική αξιοποίηση του λογοτεχνικού προϊόντος

(Αποστολίδου, 2002: 335-337) έγινε μια προσπάθεια υπέρβασης του δασκαλοκεντρικού μοντέλου διδασκαλίας μέσα από την προσωπική εμπλοκή του διδάσκοντος φιλολόγου και κυρίως των διδασκομένων (Collie & Slater, 1987: 3-6). Με τον τρόπο αυτό επιτεύχθηκε η ανάπτυξη στρατηγικών κατασκευής μιας καινούργιας υποκειμενικότητας (Πασχαλίδης, 2002: 319-333), αυτής που σχετίζεται με τη γλώσσα-στόχο. Επιπρόσθετα, η προσέγγιση αυτή είχε σαν αποτέλεσμα τον εμπλουτισμό της γλωσσικής διδασκαλίας με στοιχεία δυναμικής εξέλιξης κατά τη διερεύνηση του περικειμένου. Ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας της ομάδας ανέδειξε νέα στοιχεία ταυτότητας, κοινωνικών ρόλων, αξιακών προτύπων και σχέσεων του κειμένου. Η έμφαση δόθηκε στην αξιοποίηση του προφορικού λόγου, που από τη μια συνιστά κύριο μέσο της θεατρικής επικοινωνίας, από την άλλη αποτελεί προνομιακό πεδίο επικοινωνίας σε μια πολυπολιτισμική ομάδα. Όπως σημειώνει και ο Παπαδόπουλος, «Η κοινωνική εποικοδόμηση της γνώσης […] δεν μπορεί να αγνοεί την προφορική επικοινωνία, που με το συλλογικό της χαρακτήρα δημιουργεί το πλαίσιο ώστε τα παιδιά να εκφράζουν με πληρότητα τις απόψεις τους σε ένα περιβάλλον αμοιβαιότητας και στοχασμού» (Παπαδόπουλος, 2007: 46). Με τον τρόπο αυτό αναδείχθηκε τόσο η δύναμη της γλώσσας να ενεργοποιεί την έκφραση και εξωτερίκευση βαθύτερων σκέψεων και συναισθημάτων, όσο και η δυναμική θέση του θεάτρου ως μέσου επαφής και καλλιέργειας της δημιουργικής φαντασίας.

Για τη διεξαγωγή και την ολοκλήρωση της δράσης χρειάστηκαν 4 μέρες (2 διδακτικές ώρες για τρεις ημέρες και μια ημέρα μεγάλης δραστηριότητας για την εικαστική διαμόρφωση στον προαύλιο χώρο του σχολείου). Στην πρώτη και στην τρίτη συνάντηση συμμετείχαν και οι δύο δάσκαλοι ως εμψυχωτές της ομάδας, ενώ η δεύτερη οργανώθηκε και υλοποιήθηκε από τον φιλόλογο της δράσης. Το κείμενο που επιλέχθηκε, στα πλαίσια και της αξιοποίησης του αναλυτικού προγράμματος, ήταν το διήγημα «Μια κάποια περίπτωση» του Αντώνη Σαμαράκη, ενός συγγραφέα που διδάσκεται στην Α΄ Γυμνασίου και είναι προσιτός στους μαθητές λόγω του απλού στυλ γραφής, της κατανοητής γλώσσας, του ευσύνοπτου μεγέθους και των σαφών μηνυμάτων των κειμένων του, κριτήρια σημαντικά για την ορθή επιλογή κειμένου προκειμένου να αξιοποιηθεί στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης (Ρουμπής, 2015: 791-799).

Βασικός στόχος της εφαρμοσμένης πρακτικής ήταν η παράλληλη ανάπτυξη των τεσσάρων δεξιοτήτων που απαιτούνται για την εκμάθηση μιας γλώσσας: κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου. Για να επιτευχθεί ο στόχος αυτός υιοθετήθηκε μια βιωματική προσέγγιση στο κείμενο με κυρίαρχη τη χρήση θεατρικών τεχνικών, υπερβαίνοντας έτσι την τυπική κειμενοκεντρική προσέγγιση, στην οποία βασίζεται συνήθως η διδασκαλία της λογοτεχνίας. Θεωρήθηκε ότι η άμεση εμπλοκή των μαθητών μέσα από την ανάκληση ατομικών βιωμάτων θα συνέβαλλε στην κατανόηση και στην εμπέδωση του νοήματος του κειμένου, καθώς και στην ανάπτυξη της μεταγλωσσικής ικανότητας των μαθητών. Στο πλαίσιο της βιωματικής προσέγγισης της γνώσης ο Kress εισάγει τον όρο «synaesthesia», που αποδίδει τον τρόπο με τον οποίο κατά τη νοητική διεργασία ένα νόημα γίνεται κατανοητό και διατυπώνεται με σημειωτικούς τρόπους, συμπληρωματικούς προς τη γλώσσα, π.χ. μέσω της εικόνας ή του ήχου (Σκούρτου, 2002: 15).

Η προσέγγιση η οποία ακολουθήθηκε στον συγκεκριμένο σχεδιασμό δεν είχε ως σημείο εκκίνησης το ίδιο το διήγημα του Α. Σαμαράκη. Αρχικά, επιλέχθηκε οι μαθητές να έρθουν σε έμμεση επαφή με το κείμενο μέσα από βιωματικές δραστηριότητες. Μέσω της πορείας αυτής δόθηκε η δυνατότητα ανασύστασης του

περιβάλλοντος του κειμένου με την ενεργοποίηση της έκφρασης και την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου. Θεωρήθηκε ότι η βιωματική προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου βοηθά στο να αναδειχθεί ο αισθητικός του χαρακτήρας, κάτι που συνήθως, κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο σχολείο, παραγκωνίζεται, ενώ αντίθετα πριμοδοτείται η γνωστική-πληροφοριακή στάση απέναντι στο κείμενο (Παπαδόπουλος, 2007: 48). Η βιωματική προσέγγιση δεν καθιστά απλώς πιο ζωντανή τη διδασκαλία, αλλά προτρέπει τους μαθητές να ξεδιπλώσουν δικές τους εμπειρίες και βιώματα, τα οποία μπορεί να συνδέονται με το υπό διερεύνηση θέμα και έτσι να εμπλακούν προσωπικά και σε μεγαλύτερο βάθος στην ερμηνεία του κειμένου. Επιπλέον, η όλη αυτή προσέγγιση μας απομακρύνει από την ακαδημαϊκή μορφή της γλώσσας, την οποία το ελληνικό σχολείο καλλιεργεί συστηματικά (Σκούρτου, υπό έκδοση: 8) και η οποία λειτουργεί πολλές φορές απωθητικά στους μαθητές, ιδίως όταν πρόκειται για παιδιά με μητρική γλώσσα διαφορετική από τη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Οι συγκεκριμένοι μαθητές βιώνουν στο σχολείο ένα χάσμα ανάμεσα στην επίσημα οριοθετημένη γλώσσα από τη μια και την ομιλούμενη γλώσσα από την άλλη, η οποία χαρακτηρίζεται από έναν έντονα επικοινωνιακό χαρακτήρα και συνδέεται με όλες τις εκφάνσεις της καθημερινής ζωής (Σκούρτου, 2005: 39-40). Στόχος του σχεδιασμού ήταν ακριβώς η ενίσχυση της καθημερινής γλώσσας, μέσα από την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, ώστε οι μαθητές να αντιληφθούν με ποιους τρόπους μπορούν να αξιοποιήσουν τον απλό και οικείο λόγο για να εκφράσουν συναισθήματα, σκέψεις, ακόμα και βαθύτερα νοήματα (Κοντογιάννη, 2008: 131).

Α΄ φάση της δράσης: ενεργοποίηση, ενδυνάμωση και διερευνητική προσέγγιση

Στην αρχή της πρώτης συνάντησης έγιναν δύο παιχνίδια ενεργοποίησης και καλλιέργειας κλίματος εμπιστοσύνης, ώστε η ομάδα να εισαχθεί σε ένα διαφορετικό από το συνηθισμένο πλαίσιο επικοινωνίας. Το νέο αυτό πλαίσιο επέτρεψε την ομαλή και αβίαστη αποδοχή των βιωματικών δραστηριοτήτων που ακολούθησαν από τα μέλη της ομάδας. Το πρώτο παιχνίδι αφορούσε κατά κύριο λόγο στη σωματική ενεργοποίηση των μελών της ομάδας, με παράλληλη καλλιέργεια του κλίματος συλλογικής επικοινωνίας. Το παιχνίδι που επιλέχθηκε για την εισαγωγή της ομάδας στη δράση ήταν οι «λιποθυμίες»: σε κάθε μαθητή αποδόθηκε ένας αριθμός, από το ένα έως το δεκαπέντε (όσα και τα μέλη της ομάδας). Με συνοδεία μουσικής τα παιδιά κυκλοφορούσαν ελεύθερα στον χώρο. Όταν ο δάσκαλος-εμψυχωτής σταματούσε τη μουσική, έλεγε δυνατά έναν αριθμό και τότε το παιδί που είχε τον αριθμό αυτό έπρεπε να πέσει αργά στο έδαφος εν είδει λιποθυμίας. Τα υπόλοιπα παιδιά είχαν ως αποστολή να «σώζουν» αυτούς που έπεφταν κάθε φορά, προλαβαίνοντάς τους προτού αυτοί σωριασθούν τελείως στο πάτωμα. Αν, ωστόσο, δεν τα κατάφερναν, τότε δεν «έχανε» αυτός ο οποίος σωριάσθηκε, αλλά ολόκληρη η ομάδα, ακριβώς επειδή δεν μπόρεσε να τον σώσει. Την τρίτη φορά που η ομάδα απέτυχε στην αποστολή της ολοκληρώθηκε και το παιχνίδι (για περισσότερα παιχνίδια ενεργοποίησης και επικοινωνίας, βλ. Γκόβας, 2002 και Boal, 2002).

Με το δεύτερο παιχνίδι, που επίσης στόχευε στην ενίσχυση της δυναμικής της ομάδας, εισήχθη το στοιχείο της πολυπολιτισμικότητας. Συγκεκριμένα ζητήθηκε από

τα παιδιά να φέρουν στην τάξη ένα παιχνίδι από τα παιδικά τους χρόνια με το οποίο ήταν ιδιαίτερα συνδεδεμένα. Για την αποφυγή μιας φολκλορικής προσέγγισης της πολυπολιτισμικότητας κρίθηκε σκόπιμο να μην προβληθεί ως ζητούμενο το παιχνίδι αυτό να προέρχεται απλώς από τη χώρα καταγωγής των παιδιών, αλλά πολύ περισσότερο να αποτελεί μέρος της προσωπικής τους κουλτούρας. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές ενθαρρύνονται να φέρουν μια αυθεντική διάσταση της ταυτότητάς τους στην επαφή τους με τους συμμαθητές τους. Παράλληλα αισθάνονται οικεία μέσα στο σχολικό περιβάλλον, εφόσον κομίζουν σε αυτό προσωπικά βιώματα. Έτσι γεφυρώνεται το χάσμα μεταξύ της προσωπικής βιωμένης κουλτούρας του κάθε μαθητή και της γενικής/δημόσιας κουλτούρας που χαρακτηρίζει τις κοινωνικές εκδηλώσεις της χώρας υποδοχής και που βέβαια προσδιορίζει και τον τρόπο λειτουργίας του ίδιου του σχολικού περιβάλλοντος (Aluffi-Pentini, 2011: 51-53). Στη διάρκεια της δραστηριότητας τα παιχνίδια άλλαζαν χέρια, ώστε κάθε μέλος της ομάδας ερχόταν σε φυσική επαφή με τα παιχνίδια των συμμαθητών του. Στο τέλος κάθε μαθητής παρουσίασε στην ομάδα το παιχνίδι του. Με τον τρόπο αυτό ενισχύθηκε το κλίμα οικειότητας που είχε ήδη αρχίσει να διαμορφώνεται. Παράλληλα, το αντικείμενο του παιχνιδιού προσέφερε τη σύνδεση με τις δραστηριότητες που ακολούθησαν και οι οποίες εισήγαγαν την ομάδα στον μυθοπλαστικό κόσμο του διηγήματος του Α. Σαμαράκη.

Ενώ η ομάδα βρισκόταν σε κύκλο, οι δάσκαλοι-εμψυχωτές έφεραν πέντε αντικείμενα-παιχνίδια, αντίστοιχα με αυτά που εμφανίζονται στο διήγημα του Σαμαράκη: μια πυροσβεστική αντλία, ένα αεροπλανάκι, μια κούκλα, έναν χιμπατζή και μια σβούρα. Ακολούθησε συζήτηση με την ομάδα γύρω από τα αντικείμενα αυτά. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης οι μαθητές κλήθηκαν να αναγνωρίσουν τα παιχνίδια, να επισημάνουν τη λειτουργία τους και να περιγράψουν τα χαρακτηριστικά τους, τα οποία υποδηλώνουν τη χρήση, το φύλο του κατόχου των παιχνιδιών, ακόμα και την παλαιότητά τους κλπ. Στη συνέχεια, η ομάδα χωρίστηκε σε πέντε μικρότερες. Κάθε μία ανέλαβε ένα παιχνίδι από αυτά που παρουσιάστηκαν παραπάνω και δημιούργησε μια παγωμένη εικόνα (tableau vivant) με αφορμή το παιχνίδι αυτό. Η τεχνική του tableau vivant έχει ως στόχο την παραστατική απόδοση μιας ιδέας, μιας σχέσης, ενός ρόλου, χωρίς όμως να προκαλείται έντονη συναισθηματική φόρτιση των συμμετεχόντων, αφού προηγείται κάθε φορά η συζήτηση και η προετοιμασία της ομάδας. Τέτοιες δραστηριότητες τοποθετούνται, συνήθως, στην αρχή μιας δράσης, ακριβώς επειδή οι συμμετέχοντες ενδεχομένως δεν έχουν αισθανθεί ακόμα οικεία ώστε να εκθέσουν άμεσα τα συναισθήματά τους, αλλά και προκειμένου να ενεργοποιήσουν βαθύτερες συναισθηματικές και νοητικές διεργασίες (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 68-75 & 86-87). Στόχος της δραστηριότητας ήταν, μέσω του tableau vivant, η ελεύθερη ενεργοποίηση της φαντασίας των μαθητών, αλλά και η βιωματική προσέγγιση της έννοιας της συλλογικότητας, της συνεργασίας και της επικοινωνίας. Οι έννοιες αυτές συνδέονται με την έννοια του παιχνιδιού και σκοπός ήταν να λειτουργήσουν αντιστικτικά προς την έννοια της μοναξιάς που επρόκειτο να διερευνηθεί στη συνέχεια με την καθαυτή εισαγωγή στο διήγημα του Σαμαράκη.

Ως εξέλιξη της παραπάνω δραστηριότητας, κάθε υποομάδα συνέθεσε γραπτά την περιγραφή της παγωμένης εικόνας μιας άλλης ομάδας, όπως αυτή παρουσιάστηκε προηγουμένως. Στο τέλος προέκυψαν οι περιγραφές όλων των παγωμένων εικόνων. Έπειτα, έγινε ανάγνωση των περιγραφών αυτών στο σύνολο της ομάδας. Στόχος της συγκεκριμένης δραστηριότητας ήταν η παραγωγή γραπτού λόγου στην κατεύθυνση της βαθύτερης κατανόησης της δραστηριότητας που είχε προηγηθεί. Ακολούθησε συζήτηση με την ομάδα για τις έννοιες που σχετίζονται με τις καταστάσεις που είχαν παρασταθεί και στη συνέχεια περιγραφεί: επικοινωνία,

συνεργασία, ομαδικότητα, εμπιστοσύνη, φιλία, διασκέδαση κλπ. Με τον τρόπο αυτό, τα παιδιά ενθαρρύνθηκαν να αναστοχασθούν πάνω στα όσα είχαν ως τότε βιώσει και να εσωτερικεύσουν τις καταστάσεις αυτές.

Προς το τέλος της πρώτης αυτής συνάντησης επιλέχθηκε να διαβαστεί στην ομάδα από τους δασκάλους-εμψυχωτές εκείνο το απόσπασμα του διηγήματος του Σαμαράκη στο οποίο γίνεται αναφορά στα παιχνίδια. Εν συνεχεία, αναγνώσθηκε στην ομάδα το σύνολο του διηγήματος, αλλά σε σκόρπια αποσπάσματα. Ακολούθησε συζήτηση στην οποία διερευνήθηκαν από την ομάδα πιθανές εκφάνσεις της ιστορίας. Στόχος της συζήτησης αυτής ήταν η ομάδα να αποφασίσει για τη σωστή σειρά των αποσπασμάτων λαμβάνοντας υπόψη κανόνες αλληλουχίας, χρονικής διαδοχής και αιτιότητας. Στην καταληκτική συζήτηση σχολιάστηκε το περιεχόμενο του διηγήματος.

Β΄ φάση της δράσης: γλωσσική και νοηματική επεξεργασία του κειμένου

Στη συνάντηση που ακολούθησε πραγματοποιήθηκαν δραστηριότητες με άμεση στόχευση αυτήν τη φορά την καλλιέργεια γλωσσικών δεξιοτήτων. Το κείμενο διαβάστηκε πια στο σύνολό του από τον φιλόλογο της δράσης και στη συνέχεια έγινε γλωσσική εξομάλυνση και νοηματική προσέγγιση με τη βοήθειά του. Για τον σκοπό αυτό πλαισιώθηκε από ασκήσεις λεξιλογικές (συμπλήρωση κενών με λέξεις από το κείμενο, επιλογή σωστής ερμηνείας της λέξης, καταγραφή συνωνύμων και αντιθέτων), νοηματικές (π.χ. ποιοι περιμένουν τον ήρωα στο σπίτι, τι πράγματα αυτός αγοράζει και για ποιον), αλλά και παραγωγής γραπτού λόγου (π.χ. περιγραφή των τρόπων με τους οποίους ο ήρωας αντιμετωπίζει τη μοναξιά, περιγραφή εικόνων μοναξιάς). Παράλληλα, με τη βοήθεια του λογοτεχνικού κειμένου και δεχόμενοι την αξιοποίησή του κατά τη διδασκαλία μιας γλώσσας, εντοπίστηκαν πολιτισμικά στοιχεία που είναι χαρακτηριστικά της χώρας υποδοχής (π.χ. τρόπος εορτασμού της Πρωτοχρονιάς, έθιμα και συνήθειες). Έτσι, δόθηκε η ευκαιρία για τη γνωριμία και την εξοικείωση των παιδιών με τη γενική κουλτούρα της χώρας υποδοχής, όπως προέκυψε αβίαστα μέσα από τη μελέτη του κειμένου.

Μέρος των παραπάνω ασκήσεων αποτέλεσαν εργασίες για το σπίτι, προκειμένου να διατηρηθεί ζωντανή η επαφή με το συνολικό εγχείρημα, αλλά και να επιτευχθεί η σύνδεση με την επόμενη συνάντηση. Επιπλέον, ο φιλόλογος της δράσης ζήτησε από τους μαθητές να βρουν στο διαδίκτυο πληροφορίες για τον συγγραφέα και το έργο του, τις οποίες οι μαθητές παρουσίασαν στην τάξη κατά την έναρξη του επόμενου μαθήματος. Απώτερος στόχος της ενδιάμεσης αυτής συνάντησης ήταν μέσα από την πολυπρισματική προσέγγιση του διηγήματος να ενισχυθεί η παραγωγή λόγου και η αναγνώριση των δομικών στοιχείων του κειμένου, παράλληλα όμως να διανοιχθούν οι προοπτικές μιας πιο κριτικής προσέγγισής του, η οποία αναπτύχθηκε περισσότερο στην τρίτη φάση της δράσης, όπως περιγράφεται αμέσως παρακάτω.

Γ΄ φάση της δράσης: βιωματική προσέγγιση, εμβάθυνση και αναστοχασμός

Στην αρχή της τρίτης συνάντησης έγινε μια σύνοψη των πεπραγμένων της πρώτης συνάντησης, ώστε να ενεργοποιηθεί εκ νέου η δυναμική της ομάδας. Ακολούθησαν δραστηριότητες εμβάθυνσης στο διήγημα του Σαμαράκη. Σε πρώτη φάση οι μαθητές με τις ομάδες που είχαν συστήσει την προηγούμενη φορά δημιούργησαν σύντομες σκηνές με λόγο και κίνηση, με θέμα μια οικογενειακή στιγμή από το παρελθόν του ήρωα του διηγήματος. Μετά την ολοκλήρωση της προετοιμασίας, έγινε παρουσίαση της κάθε σκηνής στις υπόλοιπες ομάδες και ακολούθησε συζήτηση για το

περιεχόμενό τους. Στόχος της δραστηριότητας αυτής ήταν να "χτίσουν" τα παιδιά τον ρόλο του κεντρικού ήρωα, δηλαδή να προσπαθήσουν να εισχωρήσουν στην ιστορία του και να διερευνήσουν πτυχές της ζωής του, με απώτερο στόχο την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης (τα παιδιά μπαίνουν στη θέση του ήρωα και μοιράζονται τα συναισθήματά του). Σε συνέχεια της παραπάνω δραστηριότητας, τα παιδιά κλήθηκαν να γράψουν μια σελίδα από το ημερολόγιο του ήρωα προσαρμοσμένη στο παρόν της ιστορίας. Πρόκειται για μια ατομική δραστηριότητα, που ως στόχο είχε την παραγωγή γραπτού λόγου στην κατεύθυνση της έκφρασης συναισθημάτων και ψυχικών διαθέσεων, μέσα από τη σύνδεση με το παρελθόν του ήρωα και την αξιοποίηση των βιωμένων εμπειριών από την προηγούμενη δραστηριότητα. Όπως επισημαίνουν οι Αυδή και Χατζηγεωργίου, «η σύνταξη κειμένων σε ρόλο προωθεί την ανάπτυξη της δεξιότητας του μαθητή στο γράψιμο, γιατί τον διευκολύνει να υιοθετήσει την κατάλληλη γλωσσική ποικιλία και το ανάλογο ύφος για τη συγκεκριμένη επικοινωνιακή περίσταση» (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 96). Ουσιαστικά, τα παιδιά στη δραστηριότητα αυτή πραγματοποίησαν υποσυνείδητα μια προβολή των δικών τους προσωπικών βιωμάτων στη ζωή του ήρωα μέσα από την ασφάλεια που τους παρείχε το πλαίσιο της ιστορίας. Έτσι, έκαναν ένα βήμα στην κατάκτηση του αισθήματος της δικής τους βιογραφικής συνέχειας και εξέλιξης (Γκόβαρης, 2011: 22), αφού παρακολουθώντας τη ζωή του ήρωα στην πραγματικότητα ψηλαφούσαν τη δική τους κοινωνική και συναισθηματική διαδρομή στη χώρα υποδοχής (όπως προέκυψε στη συνέχεια της δράσης οι μαθητές δεν περιορίστηκαν σε ανάκληση βιωμάτων από την τρέχουσα μόνο καθημερινότητά τους αλλά από τη γενικότερη πορεία ένταξής τους στη χώρα υποδοχής). Οι δραστηριότητες που ακολούθησαν βοήθησαν στην ανάπτυξη όλης αυτής της εσωτερικής διεργασίας.

Στη διαδικασία της θεατρικής-βιωματικής προσέγγισης ενός ερεθίσματος καθοριστικό ρόλο έχει η τεχνική του αναστοχασμού, που τοποθετείται χρονικά μετά την κύρια δραστηριότητα ανάδυσης του νοήματος. Με την αναστοχαστική δραστηριότητα που επιλέγεται κάθε φορά τα παιδιά ωθούνται να κατανοήσουν την αναλογία που έχει το συγκεκριμένο ερέθισμα με τη δική τους ζωή (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 62). Έτσι και στην παρούσα δράση αξιοποιήθηκε στη συνέχεια η τεχνική της ιδεοθύελλας δίκην αναστοχασμού. Η ομάδα αποφάσισε συλλογικά ποιο είναι το κεντρικό συναίσθημα που αναδύθηκε από όλες τις αφηγήσεις των ημερολογίων, το οποίο δεν ήταν άλλο από τη μοναξιά. Γύρω από την έννοια αυτή καταγράφηκαν όλες οι άλλες έννοιες –συναισθήματα ή καταστάσεις– που συνδέονται με τη μοναξιά. Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά αναστοχάσθηκαν πάνω στο βασικό συναίσθημα, καθώς και τις καταστάσεις που το προκαλούν, ενεργοποιώντας δικά τους αντίστοιχα βιώματα. Ακολούθησε συζήτηση για τα βιώματα αυτά και έγινε αναφορά στο καθεστώς της μετανάστευσης και στην περιθωριοποίηση την οποία μπορεί να νιώθουν ορισμένοι μαθητές στο σχολικό περιβάλλον. Οι μαθητές μοιράστηκαν ατομικές εμπειρίες μέσα σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας, κάτι που οδήγησε στην ενδυνάμωση των μεταξύ τους σχέσεων.

Το κλείσιμο της τρίτης αυτής συνάντησης συνοδεύτηκε από μια δραστηριότητα ομαδικής ζωγραφικής. Στη φάση αυτή, η ομάδα ζωγράφισε σε χαρτί του μέτρου καταστάσεις που προκαλούν τη μοναξιά. Πολλά παιδιά κατέφυγαν στην τεχνική του κόμικ, καθώς θεώρησαν ότι μέσα από αυτό μπορούν να αποδώσουν πιο ζωντανά και πολλές φορές με χιούμορ όλες αυτές τις καταστάσεις. Στην τελική συζήτηση που ακολούθησε διερευνήθηκαν τρόποι υπέρβασης της μοναξιάς και ταυτόχρονα άρσης κάθε ενδεχόμενης περιθωριοποίησης που βιώνουν τα παιδιά στη σχολική πραγματικότητα. Οι μαθητές πρότειναν ομαδικές δράσεις με εμπλοκή όλης της σχολικής κοινότητας, όπως η διοργάνωση εκδήλωσης ευαισθητοποίησης για σχετικά

ζητήματα, με προβολή οπτικοακουστικού υλικού και συζήτηση. Επίσης, προτάθηκε η προετοιμασία θεατρικού δρωμένου, το οποίο θα μπορούσε να παιχτεί σε ανύποπτο χρόνο στη διάρκεια διαλείμματος και να εμπλέξει όλους τους μαθητές του σχολείου. Τέλος, προτάθηκε η εικαστική παρέμβαση στο σχολικό κτίριο με συμμετοχή όλων των μαθητών, ώστε να ενισχυθούν οι δεσμοί αλληλεγγύης και η αίσθηση της συλλογικής δημιουργίας.

Δ΄ φάση της δράσης: εικαστική πρόταση

Ως επιστέγασμα της όλης δράσης συμφωνήθηκε από το σύνολο της ομάδας η υλοποίηση μιας από τις παραπάνω προτάσεις. Κατόπιν σχετικής συζήτησης, επελέγη η τελευταία πρόταση, αυτή της ομαδικής ζωγραφικής, ως πιο άμεσα υλοποιήσιμη. Τα παιδιά πρότειναν να παρουσιαστούν εικόνες της μοναξιάς μετασχηματισμένες στο αντίθετό τους, με μια εικαστική παρέμβαση στον προαύλιο χώρο του σχολείου. Για την επίτευξη ενός αρτιότερου εικαστικού αποτελέσματος το σχολείο απηύθυνε πρόσκληση και στην εθελοντική ομάδα Atenistas η οποία ανέλαβε τον καλλιτεχνικό συντονισμό.

Προκειμένου η όλη δραστηριότητα να αποκτήσει περαιτέρω πολυπολιτισμικό περιεχόμενο και να εμπλέξει το σύνολο της μαθητικής κοινότητας, προάγοντας έτσι τη συνεργασία, οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες και αναδιαμόρφωσαν τον χώρο με ζωγραφιές-εικόνες από τη χώρα τους (π.χ. τα παιδιά από την Αφρική σε έναν τοίχο του σχολείου έφτιαξαν μια ζούγκλα, τα παιδιά από την Ευρώπη ζωγράφισαν μνημεία-σύμβολα από τις πατρίδες τους), με αφαιρετικές παραστάσεις, ακόμη και με παροιμίες. Τέλος, στην είσοδο του προαυλίου γράφτηκε η λέξη «καλημέρα» σε όλες τις γλώσσες των μαθητών.

Με την τελευταία αυτή δράση έγινε πράξη η ουσία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία δε θα πρέπει να περιορίζεται στην αντισταθμιστική της διάσταση, να παρέχει δηλαδή μόνο εκείνες τις γνώσεις στις οποίες παρουσιάζουν ελλείψεις οι μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία (γλωσσικές δεξιότητες, γνωστικό υπόβαθρο για να ανταποκριθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα). Αντίθετα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση οφείλει να προάγει την επικοινωνία και τη συνεργασία μέσα σε ένα κλίμα αμοιβαίου σεβασμού των ιδιαιτεροτήτων του κάθε μαθητή.

Συμπεράσματα

Καταληκτικά μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η αξιοποίηση ενός λογοτεχνικού κειμένου μπορεί να συμβάλει θετικά στην εκπαιδευτική διαδικασία ως προς την κατεύθυνση της προσωπικής ανάπτυξης και της πολιτισμικής συνειδητοποίησης (Αγάθος κ.ά., 2012: 623-630). Η παραπάνω δράση αποτιμήθηκε θετικά τόσο από τους συμμετέχοντες μαθητές και εκπαιδευτικούς, όσο και από το σύνολο της μαθητικής κοινότητας σε ό,τι αφορά ειδικά το τελικό της στάδιο, που είχε πιο καθολικό χαρακτήρα. Παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές ήταν αρκετά διστακτικοί και επιφυλακτικοί στην αρχή της δράσης ως προς το να εμπιστευτούν τους άλλους, να εκφραστούν ελεύθερα σωματικά και γλωσσικά, καθώς και να εμπλακούν συναισθηματικά. Στην πορεία της δράσης απέβαλαν σταδιακά τόσο τη συστολή τους, όσο και τον φόβο του “λάθους” και της “έκθεσης” που τους έχει καλλιεργηθεί. Όπως επεσήμαναν μετά το τέλος της δράσης, τους φάνηκε πολύ παραστατικός ο τρόπος προσέγγισης του κειμένου, καθώς αντιλήφθηκαν ότι πρόκειται για κάτι «ζωντανό», όπως χαρακτηριστικά είπαν, το οποίο δεν εξαντλείται σε μια περιγραφική εικόνα, αλλά κρύβει μέσα του μια ιστορία. «Ένιωσα ότι εμείς ανακαλύψαμε την ιστορία του

ήρωα, σαν να μην είχε γραφτεί ακόμα από τον συγγραφέα», σημείωσε μια μαθήτρια στο τέλος της δράσης σε ερωτηματολόγιο που συμπληρώθηκε ανώνυμα από τους μαθητές.

Όλα τα παραπάνω συνθέτουν αυτό που στη βιβλιογραφία αποκαλείται «κειμενικό γεγονός» (Κωστούλη, 2012: 277-300), δηλαδή την προσέγγιση ενός κειμένου κατά τη διδασκαλία της γλώσσας ως δυναμικά εξελισσόμενου μέσα στην κοινότητα που διαμορφώνουν οι εκάστοτε μαθητές με τον εκπαιδευτικό και όχι ως ενός στατικού κειμενικού προϊόντος. Η βιωματική προσέγγιση, η διερεύνηση ανοιχτών ζητημάτων που θέτει το κείμενο και η ανάκληση ατομικών εμπειριών, συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στη συγκρότηση του κειμενικού γεγονότος, αφού το κείμενο αποκτά κάθε φορά τη δυναμική που του προσδίδει η συγκεκριμένη κειμενική κοινότητα της τάξης. Με τον τρόπο αυτό η διδασκαλία της γλώσσας εισέρχεται στο πεδίο του κριτικού γραμματισμού (Χατζησαββίδης, 2012: 1-27), όπου τα κειμενικά νοήματα δεν προβάλλονται ως παγιωμένα και αμετάβλητα. Αντίθετα παρουσιάζουν μια διαρκώς μεταβαλλόμενη φύση, ωθώντας έτσι τον μαθητή στην υιοθέτηση μιας κριτικής αλλά και δημιουργικής στάσης απέναντί τους. Εναλλακτικά μέσα διδασκαλίας, όπως το θέατρο, ευνοούν ακριβώς μια τέτοια προσέγγιση, αφού πριμοδοτούν την έννοια της κοινότητας και της δυναμικής της ομάδας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Boal, A. (2002). *Games for Actors and non-Actors*. London & New York: Routledge.

Collie, J. & Slater, S. (1987). *Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities*. Cambridge: Cambridge University Press.

Αγάθος, Α., Γιαννακού, Β., Δημοπούλου, Β., Μοντζολή, Α., Ρουμπής, Ν. & Τσοτσορού, Α. (2012). Το λογοτεχνικό κείμενο ως διδακτικό υλικό στην τάξη της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας: προβληματισμοί και διδακτικές προτάσεις. In A. Gavriilidou, E. Efthymiou, P. Thomadaki & P. Kambakis-Vougiouklis (Eds.), *Selected papers of 10th International Conference of Greek Linguistics*, (pp. 623-630). Κομοτηνή: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Aluffi-Pentini, A. (2011). *Διαπολιτισμικό Εργαστήριο: Υποδοχή, Επικοινωνία και Αλληλεπίδραση σε Πολυπολιτισμικό Εκπαιδευτικό Περιβάλλον*. Αθήνα: Διάδραση.

Αποστολίδου, Β. (2002). Λογοτεχνία και Ιδεολογία: το ζήτημα των αξιών κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Στο Αποστολίδου Β. (επιμ.). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, (335-347). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση: 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γκόβας, Ν. (2002). *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κοντογιάννη, Α. (2008). *Μαύρη αγελάδα, άσπρη αγελάδα: Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.

Κωστούλη, Τ. (2012). Από το σχολείο στην πανεπιστημιακή κοινότητα: πλαίσια γλωσσικής χρήσης και πολυγραμματισμών. Στο Τσολάκης, Χ., (επιμ.). *Πρακτικά του*

Θ΄ Πανελλήνιου Συνεδρίου «Η Διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Η γλώσσα του σχολείου», (277-300). Θεσσαλονίκη: Ιανός.

Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Με τη γλώσσα του θεάτρου: η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της γλώσσας*. Αθήνα: Κέδρος.

Πασχαλίδης, Γ. (2002). Γενικές αρχές ενός νέου προγράμματος για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Στο Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, (319-333). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

Ρουμπής, Ν. (2015). Η θέση της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Στο Δημάδης, Κ. (επιμ.). *Πρακτικά του Διεθνούς επιστημονικού συνεδρίου «Συνέχειες, ασυνέχειες, ρήξεις στον ελληνικό κόσμο (1204-2014): οικονομία, κοινωνία, ιστορία, λογοτεχνία»,* (791-799). Αθήνα: Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών.

Ρουμπής, Ν. (2017). Η αξιοποίηση του πολιτισμού στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών και η εφαρμογή της σε ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον. Στο Tudor, D. (επιμ.). *Πρακτικά του 3ου Συνεδρίου των Νεοελληνιστών των Βαλκανικών χωρών, Ο ελληνισμός ως πολιτιστικός και οικονομικός παράγοντας στα Βαλκάνια (1453-2015): Γλώσσα, λογοτεχνία, τέχνη, κοινωνία*, (499-504). Βουκουρέστι: UER PRESS.

Σαμαράκης, Α. (2013). *Αρνούμαι.* Αθήνα: Ψυχογιός.

Σκούρτου, Ε. (2002). Δίγλωσσοι μαθητές στο ελληνικό σχολείο. *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό Τεύχος 2002*, 11-20.

Σκούρτου, Ε. (2005). Η Γλώσσα της Διασποράς και η Διασπορά της Γλώσσας. Στο Τσολακίδου, Ρ. & Παπαρούση, Μ. (επιμ.). *Γλώσσα και Ταυτότητα στη Διασπορά*, (33-48). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σκούρτου, Ε. (υπό έκδοση). Η διγλωσσία στη σχολική τάξη: Παρεμβάσεις εκπαιδευτικών. *Πρακτικά του Συνεδρίου «Διγλωσσία και Εκπαίδευση»*. Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (Διαθέσιμο:http://www.polydromo.gr/pdf/Epistimoniko/ekpaideysh_goneis_/Skourtou_DiglossiaParemvasisEkpedeftikon.pdf, προσπελάστηκε στις 18/1/2018)

Χατζησαββίδης, Σ. (2012). Η παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού στο νέο πρόγραμμα σπουδών του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας. *Ο κριτικός γραμματισμός μέσα από το γλωσσικό μάθημα, τη λογοτεχνία και το θέατρο*, (Διαθέσιμο:http://www.diki.org/index.php/synedria/kritikos-grammatismos2012, προσπελάστηκε στις 18/1/2018)

Παράρτημα

«Μια κάποια περίπτωση»

Κατέβηκε, έτρεξε στο ανθοπωλείο επί της Πατησίων, είπε να βάλουν γαρύφαλλα, κόκκινα γαρύφαλλα. Γυρνώντας στο ταξί, είδε μια βιτρίνα με κρασιά, μπήκε και πήρε ένα μπρούσκο.

− Και τώρα κατευθείαν σπίτι, είπε στον οδηγό.
− Κατευθείαν σπίτι! Αν ξέρατε πώς σας νιώθω! Με τι λαχτάρα σας περιμένουν σπίτι! Και με τι λαχτάρα και εσείς να βρίσκεστε κοντά τους!
Για τρία τέσσερα λεπτά έγινε σιωπή.
− Δεύτερος δρόμος δεξιά, τρίτη πόρτα δεξιά. Στη μονοκατοικία.
Το ταξί έκανε στροφή προς την Πατησίων, έβγαλε τα κλειδιά, άνοιξε την εξώπορτα.
Πήρε τα πακέτα, τα πήγε στο χολ. Άναψε τα φώτα, τα φώτα σε όλα τα δωμάτια. Πήγε από δωμάτιο σε δωμάτιο και άναψε τα φώτα. Όλα τα φώτα. Το σπίτι γέμισε φώτα…
Άνοιξε το ραδιόφωνο σε μεγάλη ένταση. Το σπίτι γέμισε ήχους. Χαρούμενους ήχους.
Έβαλε τα γαρύφαλλα, τα κόκκινα γαρύφαλλα, σε δυο ανθοδοχεία, ένα στο τραπέζι, ένα στον μπουφέ. Το σπίτι γέμισε γαρύφαλλα.
Πήρε εφτά ποτήρια του κρασιού, άνοιξε το μπουκάλι, έβαλε κρασί και στα εφτά ποτήρια…
− Έτσι είναι, είπε. Η Άννα και εγώ, δύο. Και πέντε τα παιδιά, εφτά.
Κούρντισε την αντλία που άρχισε να τρέχει στο παρκέ με μεγάλη ταχύτητα, σφυρίζοντας σαν αληθινή αντλία και αναβοσβήνοντας κόκκινα φώτα.
Κούρντισε το αεροπλάνο που προχώρησε πρώτα στο παρκέ και ύστερα πέταξε και άρχισε να κάνει γύρους.
Κούρντισε την κούκλα που άρχισε να περπατάει, να ανοιγοκλείνει τα μάτια.
Κούρντισε το χιμπατζίκο και τον έβαλε στον ώμο του.
Κούρντισε τη σβούρα που άρχισε να τρέχει, να τρέχει σαν σβούρα.
− Δηλαδή, δεν είναι ακριβώς έτσι τα πράγματα, είπε. Θα ήταν έτσι, αν όλα δεν έρχονταν όπως ήρθαν. Ναι, θα ήμασταν εφτά. Η Άννα κι εγώ, δύο. Και πέντε τα παιδιά, εφτά. Βέβαια τώρα δεν είμαστε ακριβώς εφτά. Τώρα είμαστε… ένας!
Πήρε το ποτήρι του, το τσούγκρισε με τα άλλα ποτήρια, ένα ένα.
− Ευτυχισμένος ο καινούργιος χρόνος, είπε δυνατά, η φωνή του ακούστηκε παράξενα στο έρημο σπίτι.
− Ευτυχισμένος ο καινούργιος χρόνος, ξαναείπε ακόμα πιο δυνατά, ύστερα δεν είπε τίποτα, τίποτα, ήπιε μονάχα μια γουλιά μπρούσκο, στη μέση του μεγάλου δωματίου.

(Α. Σαμαράκης, *Αρνούμαι,* Ψυχογιός, Αθήνα 2013)

ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ ΚΑΙ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ:

ΑΠΟ ΤΙΣ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΕΣ ΣΤΙΣ ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ ΣΤΟ ΚΑΤΩΦΛΙ ΤΟΥ 21ου ΑΙΩΝΑ

Γεώργιος Κράιας

Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου (Τμήμα Θεατρικών Σπουδών)

Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο (Τμήμα Σπουδών στον Ελληνικό Πολιτισμό)

georgios.kraias@ouc.ac.cy, kraias.georgios@ac.eap.gr

Περίληψη

Η γλώσσα όχι μόνον δεν συνιστά στοιχείο ανεξάρτητο από την κοινωνία, αλλά τελεί σε τόσο στενή εξάρτηση από αυτήν, ώστε να ακολουθεί πιστά κάθε εξέλιξή της. Η ζωτική αυτή διάδραση γλώσσας και κοινωνίας διαφαίνεται κατεξοχήν στο φαινόμενο της διγλωσσίας, όπου η δεύτερη γλώσσα που ομιλείται παράλληλα με την κυρίαρχη αποτελεί αξιόπιστη ένδειξη της σύνθεσης της κοινωνίας. Έτσι, και στην ελληνική πραγματικότητα η σταδιακή εξαφάνιση των μειονοτικών γλωσσών της αρβανίτικης, της αρωμούνικης (βλάχικης) και της σλαβομακεδόνικης συνέπεσε με τις ραγδαίες κοινωνικές μεταβολές και δη την εσωτερική μετανάστευση των τελευταίων δεκαετιών του 20ου αιώνα, ενώ η ξαφνική εμφάνιση των ποικίλων μεταναστευτικών γλωσσών στα τέλη του 20ου και τις αρχές του 21ου αιώνα προέκυψε ως απότοκος των ισχυρών κοινωνικών μεταβολών που επέφερε η παγκοσμιοποίηση και η μαζική μετακίνηση πληθυσμών. Εκεί, λοιπόν, που οι μειονοτικές γλώσσες στην Ελλάδα βρίσκονται στα τελευταία στάδια εξαφάνισης, οι μεταναστευτικές γλώσσες κερδίζουν ολοένα και περισσότερο έδαφος, επιβεβαιώνοντας την συμπόρευση γλώσσας και κοινωνίας.

Λέξεις κλειδιά: Γλώσσα, κοινωνία, διγλωσσία, μειονοτικές / μεταναστευτικές γλώσσες.

Abstract

Not only does language not constitute an element independent of society, but it is so closely interrelated that it faithfully follows every social development. This vital interaction between language and society is most evident in the phenomenon of bilingualism; the second language, which is spoken alongside the dominant one, is a reliable indication of the composition of society. Similarly, the gradual disappearance in Greece of the minority languages of Arvanitic, Aromanian (Vlachic) and Slavomakedonic coincided with rapid social changes, namely internal migration during the last decades of the 20th century, while the sudden emergence of various immigrant languages in the late 20th and early 21st century emerged as a result of

the powerful social changes brought about by globalization and the mass movement of populations. Therefore, where minority languages in Greece are in the last stages of extinction, immigrant languages are gaining more and more ground, confirming that language and society go hand in hand.

Key words: Language, society, bilingualism, minority / immigrant languages.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ:

Γλώσσα και κοινωνία, δύο δυνάμεις που τελούν σε συνεχή εξέλιξη, δεν είναι λίγες οι φορές που εξελίσσονται παράλληλα, υπακούοντας στις γενικότερες επιταγές της περιρρέουσας ατμόσφαιρας. Και αυτό διαφαίνεται ως επί το πλείστον στα ειδικά χαρακτηριστικά κάθε δύναμης, η εξέλιξη των οποίων συμβαδίζει συχνά σε τέτοιον βαθμό, ώστε εξέλιξη της γλώσσας να σημαίνει αυτόματα και εξέλιξη της κοινωνίας ή και αντιστρόφως. Ως ζωντανός οργανισμός η γλώσσα δεν μπορεί παρά στα πλαίσια ενός άλλου ζωντανού οργανισμού, της κοινωνίας, τόσο να τον επηρεάζει όσο και να επηρεάζεται από αυτόν. Μάλιστα, η διάδραση που υφίσταται μεταξύ των δύο οργανισμών είναι τόσο ισχυρή, ώστε γλώσσα και κοινωνία να συναποτελούν εν τέλει ένα σώμα, με συνδετικό αρμό μεταξύ τους τους ίδιους τους πολίτες. Ο άνθρωπος, λοιπόν, ως κινητήριος δύναμη των πάντων είναι εκείνο το στοιχείο της κοινωνίας που, ως ομιλητής μιας εκάστοτε γλώσσας, θέτει την γλώσσα του αυτήν στην υπηρεσία της κοινωνίας, επιφέροντας εξελίξεις προς πάσα κατεύθυνση.

Αυτή η κομβική παρουσία του ανθρώπινου παράγοντα στην σχέση γλώσσας και κοινωνίας διαφαίνεται κυρίως στο φαινόμενο της διγλωσσίας, όπου ο άνθρωπος, ως μέλος μιας κοινωνίας, χαρακτηρίζεται από την ιδιαιτερότητα της κατοχής και χρήσης μιας επιπλέον γλώσσας. Και η ιδιαίτερη αυτή φύση της διγλωσσίας την καθιστά αυτομάτως κάπως πιο „ευάλωτη“ στις κοινωνικές εξελίξεις, υπό την έννοια ότι είναι πιο επιρρεπής στις εκάστοτε αλλαγές. Φορέας της γλώσσας, άρα και της διγλωσσίας, ο άνθρωπος, κινούμενος σταθερά εντός των κοινωνικών πλαισίων, μεταφέρει αναλόγως και την γλώσσα / τις γλώσσες του, προσαρμόζοντάς την / τες στις νέες πάντα συνθήκες. Η γλώσσα, επομένως, και κατ’ επέκτασιν η διγλωσσία φαίνεται να ακολουθά κατά πόδας την εξέλιξη της κοινωνίας, αφού, άρρηκτα συνδεδεμένη μαζί της, ουσιαστικά συνεξελίσσεται με αυτήν. Έτσι, δεν μπορεί να κάνει κανείς λόγο για εξέλιξη της διγλωσσίας, χωρίς να εννοεί βασικά και εξέλιξη της κοινωνίας, την στιγμή που κάθε νέα μορφή που αποκτά η διγλωσσία σε μια χώρα συνιστά ουσιαστικά μια νέα μορφή της συγκεκριμένης κοινωνίας.

Αυτό επιβεβαιώνεται με ηχηρότατο τρόπο στην περίπτωση της Ελλάδας, όπου η διγλωσσία, συμβαδίζοντας με τις κοινωνικές εξελίξεις των τελευταίων δεκαετιών, έχει αλλάξει ριζικά την μορφή της, εδραιώνοντας ένα τελείως διαφορετικό σκηνικό. Ιστορικές μειονοτικές γλώσσες κινδυνεύουν να χαθούν ανεπιστρεπτί και στην θέση τους αναδύονται συνεχώς νέες μεταναστευτικές γλώσσες, επιφέροντας και τις αντίστοιχες βαθιές τομές στην κοινωνία. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να μεταλλαχθεί πλήρως σχεδόν και το αντικείμενο της διγλωσσίας στην Ελλάδα, εφόσον δεν γίνεται πλέον λόγος για ομιλητές με πρώτη γλώσσα την ελληνική και δεύτερη την εκάστοτε μειονοτική, αλλά για ομιλητές με πρώτη γλώσσα την εκάστοτε μεταναστευτική και δεύτερη την ελληνική. Η θέση, δηλαδή, της ίδιας της ελληνικής γλώσσας στους δύο πόλους της διγλωσσίας έχει μετατοπιστεί από την πρώτη στην δεύτερη, με όλες τις άμεσες συνέπειες για την ίδια την γλώσσα που αυτό συνεπάγεται.

ΚΥΡΙΩΣ ΣΩΜΑ ΚΕΙΜΕΝΟΥ:

Ιστορικές μειονοτικές γλώσσες:

Αναφορικά με τις ιστορικές μειονοτικές γλώσσες που απαντούν στην Ελλάδα, ο ερευνητικός φακός εστιάζει στις περιπτώσεις της αρβανίτικης, της αρωμούνικης (βλάχικης) και της σλαβομακεδόνικης γλώσσας, αφήνοντας εκτός έρευνας την πομάκικη, την ρομάνικη (τσιγγάνικη) και την τούρκικη γλώσσα. Και αυτό, γιατί, όπως αναφέρεται και στην πρόσφατη έρευνα της Σελλά-Μάζη (2015), οι τρεις πρώτες γλώσσες χαρακτηρίζονται ως *γλώσσες χαμηλής βιωσιμότητας*, ενώ οι υπόλοιπες τρεις ως γλώσσες *μέσης* ή *υψηλής βιωσιμότητας*. Πράγματι, η σημερινή κατάσταση για τα αρβανίτικα, τα αρωμούνικα (βλάχικα) και τα σλαβομακεδόνικα προβάλλει ιδιαίτερα κρίσιμη, καθώς λίγο-πολύ βρίσκονται όλες ήδη στα τελευταία στάδια (7ο-8ο) της περίφημης *Κλίμακας Διάσπασης Διαγενεακής Συνέχειας* (GIDS) του Fishman (1990/1991/1993). Η ενδογενεακή διάδοση των μειονοτικών αυτών γλωσσών έχει πλέον σταματήσει και η χρήση της γλώσσας, αποκλειστικά εντός των περιορισμένων ορίων της κοινότητας, επαφίεται πλέον στην παλαιότερη μόνον γενιά – και αυτό όχι πάντοτε με συνέπεια. Για τους υπόλοιπους δυνητικούς χρήστες της γλώσσας (μεσήλικες), η γλώσσα έχει πλέον συμβολικό και όχι λειτουργικό χαρακτήρα, εφόσον δεν χρησιμοποιείται παρά μόνον σε συγκεκριμένες περιστάσεις και με συγκεκριμένο περιεχόμενο. Και η απόδειξη του τελούμενου αφανισμού της γλώσσας έρχεται από την νεώτερη γενιά, καθώς, πέραν μεμονωμένων και, ως εκ τούτου, ασήμαντων εξαιρέσεων, δεν εμφανίζει πλέον όχι φυσικούς αλλά ούτε καν παθητικούς χρήστες της γλώσσας. Ο θάνατος, λοιπόν, των τριών αυτών ιστορικών μειονοτικών γλωσσών της Ελλάδας, χωρίς να έχει πλήρως επισυμβεί, είναι θέμα ολίγων ακόμη δεκαετιών, εφόσον όχι μόνον δεν παράγονται πλέον φυσικοί ομιλητές, αλλά δεν υπάρχει και ικανός αριθμός τέτοιων κάτω από την ηλικία των 40 ετών (ηλικία τεκνοποίησης).

Βέβαια, ο *γλωσσικός θάνατος* (language death) δεν είναι κάτι που συμβαίνει αυτόματα, από την μια στιγμή στην άλλη, αλλά είναι μια διαδικασία που λαμβάνει χώρα σε μεγάλο βάθος χρόνου. Γι' αυτό και σύμφωνα με τον Kahl (2011) είναι ορθότερο να κάνει κανείς λόγο για *αργό γλωσσικό θάνατο* (disappearence of language), εφόσον μέχρι τον πλήρη αφανισμό διέρχεται μια μειονοτική γλώσσα διάφορες φάσεις. Όπως περιγράφηκε και παραπάνω, το χρονικό άνυσμα αφανισμού μιας μειονοτικής γλώσσας εκτείνεται σε μήκος τριών γενεών (Paulston, 1994), όταν οι πρεσβύτεροι ομιλούν την μειονοτική ως μητρική και την κυρίαρχη ως δεύτερη, οι μεσήλικες την κυρίαρχη ως μητρική και την μειονοτική ως δεύτερη και οι νεώτεροι αποκλειστικά και μόνον την κυρίαρχη. Η *γλωσσική μετακίνηση*, επομένως, η βαθμηδόν, δηλαδή, μετάβαση από την μειονοτική στην κυρίαρχη γλώσσα, ισοδυναμεί με τον θάνατο της μειονοτικής γλώσσας, εφόσον η καθοδική πορεία της γλώσσας έχει μία και μόνον κατάληξη, την εξαφάνιση (Baker, 2001).

Από την μέχρι τώρα ανάλυση γίνεται ίσως κατανοητό ότι οι μειονοτικές γλώσσες έχουν μια φυσική ροπή προς την εξαφάνιση. Αυτό ασφαλώς δεν ισχύει, αφού, εάν ίσχυε, θα είχαν εξαφανιστεί πολύ νωρίτερα (ή δεν θα είχαν γεννηθεί καν), ενώ οι μειονοτικές γλώσσες, οι φυσικοί ομιλητές των οποίων συνεχώς αναπαράγονται, επιβεβαιώνουν το ακριβώς αντίθετο. Αυτό, όμως, που – δυστυχώς για τις μειονοτικές γλώσσες – ισχύει είναι το γεγονός ότι, άλλες σε μικρότερο και άλλες σε μεγαλύτερο βαθμό, είναι εκτεθειμένες στις κοινωνικές αλλαγές. Από τα τρία στάδια θανάτου μιας μειονοτικής γλώσσας που προβλέπει η Dorian (1981), το πρώτο, ο κοινωνικός παράγων, είναι και το ισχυρότερο, αφού, μπρος στην άτεγκτη κοινωνική πρόοδο, οι μειονοτικές γλώσσες έχουν στην πραγματικότητα ελάχιστες ή

και καθόλου πιθανότητες επιβίωσης. Το εξωτερικό, λοιπόν, αίτιο της κοινωνικής αλλαγής επενεργεί έτσι στην μειονοτική γλώσσα, ώστε οι ίδιοι οι ομιλητές της, ως εσωτερικό αίτιο, να την εγκαταλείπουν σιγά σιγά, μη δυνάμενη να συντονιστεί με τον ρυθμό μιας κοινωνίας σε συνεχή αλλαγή.

Όλο αυτό το θεωρητικό σχήμα βρίσκει μια μοναδική ανταπόκριση στις τρεις υπό εξέταση μειονοτικές γλώσσες της Ελλάδας. Παρά την σχετική γεωγραφική απόκλισή τους, οι γλωσσικές μειονότητες και των Αρβανιτών και των Αρωμούνων (Βλάχων) και των Σλαβομακεδόνων διακρίνονται από παρόμοια κοινωνική-οικονομική οργάνωση, με συνέπεια να υπόκεινται και οι τρεις από κοινού στις αλλαγές που συμβαίνουν στην ελληνική κοινωνία. Έτσι, η γεωργοκτηνοτροφική ως επί το πλείστον επαγγελματική τους ταυτότητα ήταν καταδικασμένη να μεταλλαχτεί άρδην στην βίαιη αστυφιλία των δεκαετιών του ’60 και του ’70, όταν σύσσωμη σχεδόν η ελληνική ύπαιθρος εισέρευσε στα μεγάλα αστικά κέντρα. Και, όπως έχει ήδη αποδείξει η Gal (1979), οι κοινωνικές αλλαγές της αστικοποίησης και της εκβιομηχάνισης, πλάι στις κοινωνικές και διαπροσωπικές σχέσεις που μεταβάλλουν (π. χ. νέα επαγγέλματα, επιγαμίες κ. ά.), μεταβάλλουν, επίσης, και τα γλωσσικά πρότυπα των ανθρώπων. Όπως εγκαταλείπεται, δηλαδή, το χωριό, έτσι εγκαταλείπεται και η γλώσσα, και μάλιστα χωρίς κανέναν ενδοιασμό, αφού η οικονομία που κινεί την κοινωνία απαιτεί πλέον μία και μόνον γλώσσα, την κυρίαρχη (Coulmas, 1992).

Αρβανίτες, Βλάχοι και Σλαβομακεδόνες, λοιπόν, αναγκάστηκαν τις περασμένες δεκαετίες να αλλάξουν άρδην την παραδοσιακή κοινωνική σύνθεσή τους, προκειμένου να προσαρμοστούν στα νέα κοινωνικά δεδομένα και να έχουν υψηλές πιθανότητες επιβίωσης. Η γλώσσα που θυσιάστηκε στον βωμό της κοινωνικής αναπροσαρμογής αποτελεί ένα μόνον από τα πολλά πολιτισμικά στοιχεία των εν λόγω εθνοτήτων που θυσιάστηκαν, προκειμένου οι συγκεκριμένες εθνότητες να συμβαδίσουν με τον υπόλοιπο ελληνισμό. Και δεν είναι λίγες οι φορές που, στα πλαίσια ενός έντονου *γλωσσικού ηγεμονισμού* της ελληνικής έναντι των μειονοτικών αυτών γλωσσών (Béis, 2005), εκφράστηκε αυτό που ο Hamp (1978) αποκαλεί *αυτό-αποδοκιμασία* (self-depreciation), απαξίωση, δηλαδή, της μειονοτικής ομάδας από τα ίδια τα μέλη της και παράλληλη εξύμνηση της κυρίαρχης. Η εμμονή δε στην προφορικότητα των συγκεκριμένων μειονοτικών γλωσσών τις έθεσε ως μη κωδικοποιημένα συστήματα στο έλεος της κωδικοποιημένης ελληνικής, με τις γλωσσικές μειονότητες να αποτινάσσουν πρόσχαρες τον στιγματισμό τους ως μειονότητες.

Αυτή, όμως, η στάση που τήρησαν με απαρέγκλιτο σχεδόν τρόπο και οι τρεις γλωσσικές μειονότητες εξηγείται και από την υψηλή διάθεση αφομοίωσης που επέδειξαν. Με την γλωσσική ιδιαιτερότητά τους να μη συνοδεύεται από οποιαδήποτε εθνική συνείδηση έτερη της ελληνικής, ενσωματώθηκαν πρόθυμα στην ευρύτερη ελληνική κοινωνία, υιοθετώντας στο ακέραιο σχεδόν τις νέες κοινωνικές, οικονομικές και πολιτιστικές πρακτικές (Μπέης, 2002). Δεν θα ήταν, μάλιστα, υπερβολή να ισχυριστεί κανείς ότι, εισερχόμενες στον ελληνικό κορμό, οι τρεις αυτές γλωσσικές μειονότητες ένιωσαν μια κάποια δικαίωση, καθώς αναγνωριζόταν και επικυρωνόταν και επισήμως πλέον η ελληνικότητά τους. Σε ένα συνειδησιακό επίπεδο η μεθοδευμένη αυτή μετακίνηση από την εθνοτική μειονότητα στην εθνική πλειονότητα συμβολίζεται με την σταδιακή υπερίσχυση της εθνικής συνείδησης έναντι της εθνοτικής, κατοχυρώνοντας σε όλους αυτούς τους πληθυσμούς την ταυτότητα του Έλληνα πολίτη. Σε αυτό συνέβαλε, βέβαια, και η πάγια αφομοιωτική πολιτική που τήρησε το ελληνικό κράτος απέναντι στις εν λόγω μειονότητες, τις οποίες όχι μόνον

ποτέ δεν απέρριψε αλλά και υποδέχτηκε με μεγάλη ευμένεια. Με την κατάρρευση, λοιπόν, εξαιτίας της αστυφιλίας των τοπικών κοινοτήτων ως κοιτίδων των μειονοτικών γλωσσών, εξαλείφθηκε, από την μια, η γλωσσική ετερότητα και ανομοιογένεια, αλλά εδραιώθηκε, από την άλλη, η εθνική ομοιότητα και ομοιογένεια.

Καταλήγοντας, αξίζει να ιδωθεί η όλη κατάσταση υπό το πρίσμα του περίφημου ερωτήματος του Edwards (1985): „Όταν οι γλώσσες πεθαίνουν, δολοφονούνται ή αυτοκτονούν;“. Το ερώτημα μπορεί να είναι διατυπωμένο με ιδιαίτερα έξυπνο τρόπο, όμως είναι αναμφίβολα παραπλανητικό. Η επιζητούμενη ταύτιση είτε με την μία, την δολοφονία, είτε με την άλλη γραμμή, την αυτοκτονία, δεν αφήνει και πολλά περιθώρια για μια νηφάλια προσέγγιση του όλου ζητήματος. Όπως τονίστηκε παραπάνω, τόσο το εξωτερικό αίτιο των κοινωνικών αλλαγών όσο και το εσωτερικό αίτιο της πρόθεσης αφομοίωσης συνεργούν και καταλήγουν σε ένα δεδομένο, την απώλεια της μειονοτικής γλώσσας. Από μόνη της η κοινωνία, όσο και αν εξελίσσεται, δεν είναι ικανή να διαστρέψει το γλωσσικό αίσθημα των μειονοτήτων, εάν αυτές δεν συγκαταθέσουν σε αυτό. Έτσι, και στην περίπτωση της Ελλάδας δεν μαρτυρείται καμμία απόπειρα δολοφονίας των συγκεκριμένων μειονοτικών γλωσσών, αλλά και καμμία, επίσης, άνευ λόγου και αιτίας αυτοκτονία τους. Αυτό που συνέβη, επομένως, ήτανε μια ταυτόχρονη κίνηση και από την πλευρά της ελληνικής κοινωνίας, που αναζητούσε τον εκσυγχρονισμό και την συμπόρευση με τα ευρωπαϊκά πρότυπα, και από την πλευρά των γλωσσικών μειονοτήτων, που επιθυμούσαν την ένταξη και την αφομοίωση στην αναπτυσσόμενη ελληνική κοινωνία, με κοινό σημείο επαφής τον θάνατο των μειονοτικών γλωσσών. Αναφορικά, λοιπόν, με την ελληνική πραγματικότητα των συγκεκριμένων τριών μειονοτικών γλωσσών, η απάντηση στο ερώτημα του Edwards θα ήταν πως οι γλώσσες ούτε μόνον δολοφονούνται ούτε μόνον αυτοκτονούν, αλλά ταυτοχρόνως και δολοφονούνται και αυτοκτονούν.

Σύγχρονες μεταναστευτικές γλώσσες:

Στον αντίποδα της εξαφάνισης των ιστορικών-γηγενών μειονοτικών γλωσσών της Ελλάδας βρίσκεται η εμφάνιση πολλών νέων μεταναστευτικών γλωσσών τις τρεις τελευταίες δεκαετίες. Την ίδια περίπου χρονική περίοδο που μία μακραίωνη παράδοση φαίνεται να φτάνει στο οριστικό της τέλος, λαμβάνει εκκίνηση μια νέα παράδοση που, κατά τα φαινόμενα, θα αποτελέσει το μέλλον όχι μόνον της Ελλάδας αλλά και ολόκληρης της Ευρώπης. Οι μεταναστευτικές αυτές γλώσσες, όμως, δεν μπορούν να εξεταστούν αποσπασμένες από τους φορείς τους, ήτοι τους ομιλητές τους, εφόσον πίσω από κάθε μεταναστευτική γλώσσα βρίσκεται και ένα αντίστοιχο έθνος. Επομένως, όποτε γίνεται λόγος για τις μεταναστευτικές γλώσσες, εννοούνται κατά κύριο λόγο τα έθνη, δηλαδή οι ίδιοι οι μετανάστες που εισέρρευσαν στην Ελλάδα τις τελευταίες δεκαετίες. Και αυτό, γιατί ιστορικά, καθόλη την ήδη μακρά πορεία των εθνών-κρατών, η έννοια της *γλώσσας* είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την έννοια του *έθνους* (ή έστω της *εθνότητας*), ώστε γλωσσική και εθνική ταυτότητα ουσιαστικά να συμπίπτουν (Σελλά-Μάζη, ²2006).

Οι διεθνείς, λοιπόν, συγκυρίες, με την κατάρρευση του υπαρκτού σοσιαλισμού στην Ανατολική Ευρώπη, την έξαρση της παγκοσμιοποίησης και την επακόλουθη κατάργηση των συνόρων, πυροδότησαν τεράστιες μετακινήσεις πληθυσμών τόσο από τις πρώην σοσιαλιστικές όσο και από τις ασιατικές-αφρικανικές χώρες με προορισμό τις πολλά υποσχόμενες χώρες της Δύσης. Έτσι, στις χώρες αυτές υποδοχής παντοίων μεταναστών δημιουργήθηκε εντός ολίγων

ετών μια νέα πραγματικότητα, με τους διάφορους μετανάστες να κομίζουν ως κατεξοχήν πολιτισμικό γνώρισμά τους την εκάστοτε εθνική τους γλώσσα. Και οι πολυεθνικές-πολυπολιτισμικές κοινωνίες που προέκυψαν είναι στην ουσία πολυγλωσσικές, εφόσον τα διάφορα έθνη, πέραν των ιδιαίτερων φυλετικών χαρακτηριστικών τους, διακρίνονται κυρίως από την διαφορετική γλώσσα που ομιλούν. Άμεση συνέπεια αυτού του φαινομένου είναι και η ανάπτυξη μιας νέας μορφής *κοινωνικής διγλωσσίας* (Ferguson, 1959), την στιγμή που όλες αυτές οι νέες γλώσσες που ομιλούνται από τις διάφορες ομάδες μεταναστών δεν έχουν καμμία ιστορική σχέση με την χώρα υποδοχής. Οι μεταναστευτικές, λοιπόν, γλώσσες, σε συνδυασμό με την εκάστοτε εθνική γλώσσα της χώρας, όπου φιλοξενούνται, συνιστούν την πλέον σύγχρονη μορφή διγλωσσίας, μια διγλωσσία ιδιαίτερης φύσης και λειτουργίας.

Στην Ελλάδα η ασφαλέστερη πηγή για την ποσότητα και την ποιότητα των μεταναστών είναι η ΕΛΣΤΑΤ, σύμφωνα με την οποία στην τελευταία απογραφή του 2011 το 8,4% του συνολικού πληθυσμού δεν κατέχει ελληνική υπηκοότητα. Και από αυτό το ποσοστό το 52,7% αποτελούν οι υπήκοοι Αλβανίας, οι οποίοι εδώ και τρεις δεκαετίες πλέον συνιστούν την κύρια μεταναστευτική μειονότητα της Ελλάδας. Λοιπές εθνικότητες που απαντούν είναι κατά αριθμητική υπεροχή οι Βούλγαροι, οι Ρουμάνοι, οι Πακιστανοί, οι Γεωργιανοί, οι Βρετανοί, οι Κύπριοι, οι Πολωνοί, οι Ρώσοι, οι Ινδοί, οι Μπαγκλαντεσιανοί, οι Γερμανοί, οι Αιγύπτιοι, οι Μολδαβοί και οι Φιλιππινέζοι. Ερμηνεύοντας τα στοιχεία αυτά, οφείλουν να γίνουν δύο βασικές παρατηρήσεις: πρώτον, οι παλιννοστούντες Πόντιοι εκ Ρωσίας, οι οποίοι αποτελούν σαφώς γλωσσική μειονότητα, με φθίνουσα βέβαια πορεία και τάση μονογλωσσίας στην κυρίαρχη ελληνική ήδη από την δεύτερη γενιά, είναι πλέον στο σύνολό τους (περίπου μισό εκατομμύριο) Έλληνες υπήκοοι και ως τέτοιοι απογράφηκαν· και, δεύτερον, οι πρόσφυγες εκ Συρίας, καθώς και οι λοιποί μετανάστες κυρίως από το Αφγανιστάν και το Ιράκ που εκμεταλλεύτηκαν την ιδιάζουσα κατάσταση και εισήλθαν στην Ελλάδα, δεν αναφέρονται καθόλου στην απογραφή, αφού εμφανίστηκαν κυρίως από το 2015 και ύστερα. Λαμβάνοντας υπόψιν, λοιπόν, και τα δύο αυτά επιπρόσθετα δεδομένα, ο αριθμός των πολιτών, ελληνικής και ξένης υπηκοότητας, που ομιλούν, είτε ως πρώτη είτε ως δεύτερη, μία μεταναστευτική γλώσσα και συνιστούν αυτομάτως γλωσσική μειονότητα είναι αρκετά μεγαλύτερος από τα ξεπερασμένα πλέον στοιχεία της απογραφής του 2011.

Εστιάζοντας στην γλωσσική ταυτότητα όλων αυτών των μεταναστευτικών ομάδων, κοινή βάση εκκίνησης κάθε έρευνας είναι το φυσικό γεγονός ότι όλοι οι μετανάστες πρώτης γενιάς χαρακτηρίζονται, εισερχόμενοι στην Ελλάδα, από μονογλωσσία στην εθνική τους γλώσσα. Το ισχυρό αυτό έρεισμα, όμως, μέλλει σε διάστημα ολίγων μόνον ετών να ανατραπεί εκ βάθρων, εφόσον και η κοινωνικοπολιτική ένταξή τους και η επαγγελματικοοικονομική ανέλιξή τους εξαρτάται σε μέγιστο βαθμό από την καλή ή μη χρήση της κυρίαρχης ελληνικής γλώσσας (Ζολώτα, 2010). Βέβαια, στην πληρέστερη δυνατή εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας δεν προσβλέπει το σύνολο των μεταναστών, παρά μόνον εκείνοι που αποβλέπουν στην επί μακρόν παραμονή τους στην χώρα ή έχουν τέκνα που φοιτούν στο σχολείο. Αντιθέτως, οι πρόσφυγες εκ Συρίας και οι μετανάστες από κεντροασιατικές χώρες της τελευταίας τριετίας, εκλαμβάνοντας την παραμονή τους στην Ελλάδα ως ενδιάμεσο-μετακομιστικό σταθμό στην πορεία τους προς την Κεντρική και Βόρεια Ευρώπη, αδιαφορούν πλήρως για τα ελληνικά. Συνάγεται, ως εκ τούτου, το συμπέρασμα ότι πας μετανάστης στην Ελλάδα δεν συνιστά από την ιδιότητά του αυτήν και μόνον μία δίγλωσση μονάδα, αφού, για να ευδοκιμήσει η *ατομική διγλωσσία*, απαραίτητη προϋπόθεση είναι και η επάρκεια και η χρήση της δεύτερης-ξένης γλώσσας.

Επικεντρώνοντας, τώρα, την έρευνα σε εκείνη την μερίδα των μεταναστών που έχει μάθει και ομιλεί τα ελληνικά, η οποία είναι, άλλωστε, και η πολυπληθέστερη, ένα πρώτο δεδομένο είναι ότι μεταξύ των μεταναστών απαντούν σύνολες σχεδόν οι μορφές της διγλωσσίας. Μετανάστες μεγαλύτερης συνήθως ηλικίας χαρακτηρίζονται από την λεγόμενη *αρκτική διγλωσσία* (Diebold, 1964), καθώς, πέραν μεμονωμένων χρηστικών λέξεων και φράσεων, δεν μπόρεσαν να εντρυφήσουν περισσότερο στην εκμάθηση της ελληνικής· μετανάστες περιορισμένου συχνά μορφωτικού επιπέδου χαρακτηρίζονται από *ημιγλωσσία* (Skutnabb-Kangas, 1981), καθώς, χωρίς πολλές φορές να έχουν ολοκληρώσει την γνώση της ίδιας της μητρικής τους γλώσσας, αδυνατούν να μάθουν καλά την ελληνική· και μετανάστες ως επί το πλείστον δεύτερης γενιάς χαρακτηρίζονται ως *ισόρροπα* (*αμφιδύναμα*) *δίγλωσσοι* (Fishman, 1971/1972), καθώς κατάφεραν και έμαθαν την ελληνική στο ίδιο υψηλό επίπεδο με την μητρική-μεταναστευτική τους γλώσσα. Κοινός παρονομαστής όλων αυτών των ομάδων γλωσσικής ικανότητας είναι το περιβάλλον χρήσης έκαστης γλώσσας, το οποίο προσδιορίζει και σε απόλυτο σχεδόν βαθμό την επιλογή της πρώτης-μεταναστευτικής ή της δεύτερης-ελληνικής γλώσσας. Έτσι, εντός της οικογένειας ή σε κύκλους ομοεθνών επικρατεί η μεταναστευτική γλώσσα, ενώ στην εργασία και στις επαφές με το κράτος η ελληνική, με τον ακροατή και την περίσταση να συνιστούν τον κύριο ρυθμιστή για την εναλλαγή του γλωσσικού κώδικα (Baker, 2001).

Καθώς, όμως, η οικονομική μετανάστευση προς την Ελλάδα διανύει ήδη την τρίτη δεκαετία της, εντοπίζεται και ένας αρκετά μεγάλος αριθμός μεταναστών δεύτερης γενιάς, με μέση ηλικία που κυμαίνεται κάτω από τα 30 έτη, σε ηλικία δηλαδή που είτε ακόμη φοιτούν είτε αποφοίτησαν από ελληνικό σχολείο. Και πάλι με βάση τα στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 2000 το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών στην ελληνική εκπαίδευση μεταβλήθηκε από 0,6% σε 10,5%, μια μεταβολή που δείχνει όχι μόνον τον ολοένα διογκούμενο αριθμό μεταναστών στην Ελλάδα, αλλά και το συνεχώς αυξανόμενο ενδιαφέρον αυτών για μάθηση. Και παρότι ο βαθμός διαρροής κατά την μετάβαση από την πρωτοβάθμια στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση παραμένει σχετικά υψηλός (Μάρκου, 2012), ο αντίκτυπος της σχολικής εμπειρίας της δεύτερης γενιάς μεταναστών στην γλωσσική τους ταυτότητα είναι ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς τους εξασφαλίζει υψηλή γνώση των ελληνικών. Έτσι, ερχόμενοι οι νεαροί αυτοί μετανάστες μέσω του σχολείου σε μια πρώτη επαφή με την ελληνική κοινωνία, επαναπροσδιορίζουν και τα γλωσσικά πρότυπά τους, με την κυρίαρχη ελληνική γλώσσα να επικρατεί της μητρικής στην συνείδησή τους, έως και τον βαθμό της αποκλειστικής σχεδόν χρήσης αυτής (Χατζηδάκη / Μαλιγκούδη, 2012).

Γενικά, αν οι μετανάστες πρώτης γενιάς διατηρούν για ευνόητους λόγους την μεταναστευτική-μητρική τους γλώσσα ως πρώτη και την κυρίαρχη ελληνική ως δεύτερη, η κατάσταση αυτή παρουσιάζει αρκετές διαβαθμίσεις στην δεύτερη γενιά μεταναστών. Ο προοδευτισμός ή ο συντηρητισμός των γονέων είναι αυτός που θα επηρεάσει σε μέγιστο βαθμό την γλωσσική εξέλιξη των παιδιών τους, καθώς οι προοδευτικοί γονείς, που επιθυμούν για τα παιδιά τους την πλήρη ένταξη στην ελληνική κοινωνία, τα ωθούν στην άρτια εκμάθηση της ελληνικής, ενώ οι συντηρητικοί γονείς, που βλέπουν με καχύποπτο μάτι την αφομοίωση των παιδιών τους στο ελληνικό γίγνεσθαι, τα αποτρέπουν από αυτήν (Gogonas 2010/2011). Στην όλη αυτή στάση των γονέων σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η θρησκεία, η οποία είναι και αυτή που φαίνεται να έχει τον τελικό λόγο για την γλωσσική ενοποίηση των μεταναστών ή όχι, με τον ισλαμισμό να θέτει τα ισχυρότερα εμπόδια στην αποδοχή και εκμάθηση της ελληνικής (Γογωνάς, 2012). Και η κοινωνική πραγματικότητα έρχεται να επιβεβαιώσει το δεδομένο αυτό, καθώς στις τάξεις των μεταναστών από

ασιατικές και αφρικανικές χώρες η ελληνομάθεια κυμαίνεται σε αρκετά χαμηλό επίπεδο, ενώ στους ευρωπαϊκής προέλευσης μετανάστες η ελληνομάθεια βρίσκεται ήδη σε πολύ υψηλό επίπεδο.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ:

Κατόπιν όλων όσα παρουσιάστηκαν, δεν είναι δύσκολο να εντοπιστεί η στενή σχέση που λανθάνει μεταξύ της διαχρονικής διγλωσσίας στην Ελλάδα, όπως προκύπτει μέσα από τις περιπτώσεις των μειονοτικών γλωσσών της αρβανίτικης, της αρωμούνικης (βλάχικης) και της σλαβομακεδόνικης, και της σύγχρονης διγλωσσίας, όπως διαφαίνεται στις πάμπολλες μεταναστευτικές γλώσσες. Εκεί που οι συγκεκριμένες μειονοτικές γλώσσες πνέουν τις τελευταίες δεκαετίες τα λοίσθια μιας μακραίωνης ιστορίας, οι μεταναστευτικές γλώσσες κάνουν την ίδια ακριβώς περίοδο τα πρώτα τους βήματα, διεκδικώντας μερίδιο στην ιστορία. Το λυκόφως των τριών αυτών μειονοτικών γλωσσών εναλλάσσεται με το λυκαυγές των παντοίων μεταναστευτικών γλωσσών, φέρνοντας αναπόφευκτα σε σύγκρουση ένα πλούσιο παρελθόν με ένα άδηλο μέλλον. Δεν πρόκειται, όμως, για μια σύγκρουση ανταγωνιστική, εφόσον καμμιά μεταναστευτική γλώσσα δεν εξώθησε καμμιά μειονοτική, αλλά για μια σύγκρουση φυσική, με το κενό που αφήνει η εξαφάνιση των μειονοτικών γλωσσών να αναπληρώνεται από την εμφάνιση των μεταναστευτικών γλωσσών.

Η κατεξοχήν δε διάδραση μειονοτικών και μεταναστευτικών γλωσσών εντοπίζεται στην παράλληλη εξάρτησή τους από την κοινωνία που τις φιλοξένησε / τις φιλοξενεί. Και ενώ η νέα κοινωνία που εδραιώθηκε κατά το δεύτερο ήμισυ του 20ου αιώνα αποτέλεσε το μεγαλύτερο πλήγμα και εν τέλει το μοιραίο χτύπημα για τις μειονοτικές γλώσσες, η νέα αυτή κοινωνία αποτέλεσε και τον πόλο έλξης των διαφόρων μεταναστών, καθώς και των εθνικών τους γλωσσών. Εκεί, δηλαδή, που η πρόοδος της ελληνικής κοινωνίας οδήγησε αναπόφευκτα τις εν λόγω μειονοτικές γλώσσες στον θάνατο, η ίδια αυτή πρόοδος επέφερε την γέννηση ενός νέου φαινομένου, των μεταναστευτικών γλωσσών. Αδυνατώντας οι παραδοσιακές μειονοτικές γλώσσες να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις μιας σύγχρονης κοινωνίας με πλήρως αστικοποιημένη υπόσταση και λειτουργία, απορρίφθηκαν από τους ίδιους τους φυσικούς ομιλητές τους, περνώντας μια για πάντα στην σφαίρα της λήθης. Εναρμονισμένες δε απόλυτα οι σύγχρονες μεταναστευτικές γλώσσες με το πνεύμα της παγκοσμιοποίησης και της πολυπολιτισμικότητας, έκαναν αισθητή την παρουσία τους και στην ελληνική κοινωνία, συνεισφέροντας και αυτές με τον τρόπο τους στην γενικότερη ανάπτυξη. Η εξέλιξη, επομένως, της κοινωνίας συνεπάγεται αυτομάτως στην ελληνική πραγματικότητα και εξέλιξη της διγλωσσίας, αφού τόσο η *ατομική* όσο κυρίως η *κοινωνική διγλωσσία* έχει αποκτήσει πλέον μια τελείως διαφορετική μορφή.

Το γενικό, λοιπόν, συμπέρασμα που εξάγεται από την επάλληλη εξέλιξη κοινωνίας και διγλωσσίας είναι ότι η γλώσσα υπόκειται σε όλες τις κοινωνικές μεταβολές. Ως έρμαιο, τρόπον τινά, της περιρρέουσας εξέλιξης, φαίνεται να μην έχει άλλες επιλογές από το να συμπορεύεται απλώς, σχεδόν ασυνείδητα, με την όποια γραμμή ακολουθά κάθε φόρα η κοινωνία. Αναφορικά με τις μειονοτικές γλώσσες, αυτό φαίνεται να έχει μόνον αρνητικές συνέπειες, αφού τις οδηγεί σταθερά και μεθοδικά στον θάνατο· αναφορικά με τις μεταναστευτικές γλώσσες, φαίνεται να έχει ως επί το πλείστον θετικές, αφού σε πρώτη φάση τις εδραιώνει και τις προστατεύει. Ως προς τον κομβικό αυτόν όρο της προστασίας, οφείλει να επισημανθεί ότι το καθεστώς προστασίας των μειονοτικών γλωσσών στην Ελλάδα, εν αντιθέσει προς το ευρωπαϊκό κατεστημένο, κυμαίνεται από εξαιρετικά ασθενές έως πλήρως

ανύπαρκτο, με τις εν λόγω μειονοτικές γλώσσες να μη χαίρουν (και να μην έχαιραν ποτέ) καμμίας υποστήριξης από το επίσημο κράτος. Από την άλλη πλευρά, το καθεστώς προστασίας των μεταναστευτικών γλωσσών, εξίσου προβληματικό με αυτό των μειονοτικών γλωσσών, είναι σαφώς πιο ισχυρό, εφόσον είναι ακόμα ιδιαίτερα ζωντανές ως μητρικές (και φυσικά και ως εθνικές) γλώσσες. Γενικά, πάντως, σε δυνάμεις μεταβλητές, όπως είναι και η κοινωνία και η γλώσσα-διγλωσσία, φαίνεται να ισχύει ακράδαντα το πλατωνικό „αἰώνιο *Γίγνεσθαι* καὶ ποτὲ *Εἶναι*“, εφόσον τελούν πάντοτε σε συνεχή κίνηση και εξέλιξη, χωρίς να καρπώνονται ποτέ μια τελική μορφή. Τίποτε το στατικό, λοιπόν, δεν χαρακτηρίζει ούτε την κοινωνία ούτε την γλώσσα, με την διγλωσσία, ως ιδιαίτερο σημείο επαφής γλώσσας και κοινωνίας, να αλλάζει συνεχώς μορφές και να συνιστά τον κατεξοχήν καθρέφτη της παράλληλης προόδου γλώσσας και κοινωνίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Μτφ. Α. Αλεξανδροπούλου. Αθήνα: Gutenberg.

Béis, S. (2005). Aspects de l'hégémonie linguistique, études des cas: L'aroumain en Grèce. In *Actes du XXIXème Colloque International de Linguistique Fonctionnelle* (pp. 37-40). Helsinki: Publications de l'Université de Helsinki.

Γογωνάς, Ν. (2012). Γλωσσική διατήρηση/μετακίνηση σε αραβόφωνους ομιλητές δεύτερης γενιάς στην Αθήνα: Αποτελέσματα εμπειρικής έρευνας. Στο Γ. Ανδρουλάκης, Σ. Μητακίδου, Ρ. Τσολακίδου (επιμ.), *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου «Σταυροδρόμι Γλωσσών και Πολιτισμών: Μαθαίνοντας εκτός Σχολείου»* (σσ. 357-369). Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.

Coulmas, F. (1992). *Language and Economy*. Oxford: Blackwell.

Diebold, A. R. (1964). Incipient bilingualism. In D. Hymes (Ed.), *Language in Culture and Society* (pp. 495-511). New York: Harper and Row.

Dorian, N. C. (1981). *Language Death: The Life Cycle of a Scottish Gaelic Dialect*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Edwards, J. (1985). *Language, Society and Identity*. Oxford: Blackwell.

Ζολώτα, Ι. (2010). *Ο Ρόλος της Γλώσσας της Χώρας Υποδοχής στη Διδασκαλία Ένταξης των Μεταναστών: Έρευνα σε Μετανάστες στην Πάτρα*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Ferguson, C. (1959). Diglossia. *Word*, 15, 325-340.

Fishman, J. A. (1971). The sociology of language. In J. Fishman (Ed.), *Advances in the Sociology of Language*. Vol. 1. The Hague: Mouton.

Fishman. J. A. (1972). *The Sociology of Language*. Rowley, MA: Newbury House.

Fishman, J. A. (1990). What is revesing language shift (RLS) and how can it succeed?. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 11, 5- 36.

Fishman, J. A. (1991). *Revesing Language Shift*. Clevedon: Multilingual Matters.

Fishman, J. A. (1993). Revesing language shift: Successes, failures, doubts and dilemmas. In E. H. Jahr (Ed.), *Language Conflict and Language Planning*. New York: Mouton de Gruyter.

Gal, S. (1979). *Language Shift: Social Determinants of Linguistic Change in Bilingual Austria*. New York: Academic Press.

Gogonas, N. (2010). *Bilingualism and Multiculturalism in Greek Education: Investigating Ethnic Language Maintenance among Pupils of Albanian and Egyptian Origin in Athens*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.

Gogonas, N. (2011). Religion as a core value in language maintenance: Arabic speakers in Greece. In *International Migration* (pp. 1-25). Oxford: Blackwell.

Hamp, E. (1978). Problems of multiligualism in small linguistic communities. In J. E. Alatis (Ed.), *International Dimensions of Bilingual Education* (pp. 155-164). Washington: Georgetown University Press.

Kahl, T. (2011). Ποιες είναι οι πιθανότητες επιβίωσης της αρμανικής (βλάχικης); Επισημάνσεις σχετικά με την απώλεια και την διατήρηση μιας γλώσσας. *Γλωσσολογία*, 19, 33-44.

Μάρκου, Ε. (2012). Ζυγίζοντας τις εθνότητες: Ιεραρχήσεις καταγωγών, γλωσσών και εξωτερικών χαρακτηριστικών στο ελληνικό σχολείο. Στο Γ. Ανδρουλάκης, Σ. Μητακίδου, Ρ. Τσολακίδου (επιμ.), *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου «Σταυροδρόμι Γλωσσών και Πολιτισμών: Μαθαίνοντας εκτός Σχολείου»* (σσ. 151-169). Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.

Μπέης, Σ. (2002). Γλώσσα και εθνοτική ταυτότητα: Η περίπτωση της βλάχικης γλώσσας. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου «Γλώσσα-Κοινωνία-Ιστορία: Τα Βαλκάνια»* (σσ. 411-416). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Σελλά-Μάζη, Ε. (²2006). *Διγλωσσία και Κοινωνία: Η Κοινωνιογλωσσολογική Πλευρά της Διγλωσσίας: Η ελληνική Πραγματικότητα*. Αθήνα: Προσκήνιο.

Σελλά-Μάζη, Ε. (2015). Η διγλωσσία στην Ελλάδα. Στο Ε. Σκούρτου & Β. Κούρτη-Καζούλλη (επιμ.), *Διγλωσσία και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας* (σσ. 20-69). Αθήνα: Σύνδεσμος ελληνικών ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών.

Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.

Χατζηδάκη, Α., Μαλιγκούδη. Χ. (2012). Γλωσσική πολιτική σε μεταναστευτικές οικογένειες: Η περίπτωση των Αλβανών στην Ελλάδα, Στο Γ. Ανδρουλάκης, Σ. Μητακίδου, Ρ. Τσολακίδου (επιμ.), *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου «Σταυροδρόμι Γλωσσών και Πολιτισμών: Μαθαίνοντας εκτός Σχολείου»* (σσ. 228-244). Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.

ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ: Η ΠΡΟΓΝΩΣΤΙΚΗ ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ ΣΤΗΝ Α΄ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Βίκυ Παναγή–Καγιά

Υποψήφια Διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Frederick

Vicky.Kayiamermaid@gmail.com

Δρ. Χρύσα Νίτσιου

Πανεπιστήμιο Frederick

pre.nc@frederick.ac.cy

Περίληψη

Με βάση τις απαντήσεις Κυπρίων παιδιών προσχολικής ηλικίας 5;8-6;2 ετών (N=153) στη διαχρονική ποσοτική έρευνα για τον αναδυόμενο γραμματισμό φάνηκε ότι η επίδοση των παιδιών στη δοκιμασία Συλλαβικής Κατάτμησης είναι σημαντικά μεγαλύτερη από τη επίδοση τους στη Φωνολογική Επίγνωση. Η ανάλυση διακύμανσης έδειξε ότι οι σημαντικές διαφορές σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας παρατηρούνται κυρίως μεταξύ των ακραίων ηλικιακών επιπέδων. Η ηλικία έχει στατιστικά σημαντικά θετική συσχέτιση με τον Αφηγηματικό Λόγο, τη Συλλαβική Κατάτμιση και τη δοκιμασία Γραπτού Λόγου. Τα παιδιά που οι γονείς τους είχαν ψηλότερη μόρφωση είχαν στατιστικά ψηλότερες επιδόσεις στις δοκιμασίες Αναγνώρισης Ομοιοκαταληξίας, στην Αναγνώριση Γραμμάτων και στη Συνολική Φωνολογική Επίγνωση. Η Αναγνώριση Ομοιοκαταληξίας έχει ψηλή και στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την Απάλειψη Συλλαβής και τις δοκιμασίες Φωνολογικής Επίγνωσης. Ο προφορικός λόγος έχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με όλες τις γλωσσικές ικανότητες. Τα παιδιά που είχαν τις καλύτερες επιδόσεις στο τεστ Α΄ Δημοτικού ήταν εκείνα που υπερείχαν στις δοκιμασίες του νηπιαγωγείου. Η ανάλυση παλινδρόμησης έδειξε ότι η Αναγνώριση Γραμμάτων είχε σημαντική συμβολή στην πρόβλεψη της Αναγνωστικής Ικανότητας.

Λέξεις κλειδιά: Αναδυόμενος γραμματισμός, φωνολογικές και συντακτικές ικανότητες, προσχολική ηλικία, αναγνωστική ικανότητα.

Summary in English

Based on the responses of Cypriot preschoolers 5;8-6;2 years old (n = 153) in a longitudinal quantitative research on emerging literacy it was shown that children's performance on the syllable segmentation test was significantly greater than their performance in phonological awareness. The analysis of variance showed that significant differences in the level of statistical significance were observed mainly among extreme age levels. Children whose parents had attended higher education had a statistically higher performance on rhyme recognition tests, in recognizing

letters and in total phonological awareness. Rhyme recognition was highly statistically significantly correlated with the elimination of syllable as well as with the tests of phonological awareness. Narrative speech was statistically significantly correlated with all language skills. Children who had the best performance on the test in the first grade of primary school were those who excelled in the kindergarten trials. The regression analysis showed that the recognition of letters had a significant contribution to the prediction of reading skills.

Keywords: Emerging literacy, phonological and syntactic skills, preschool, reading ability.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Παλαιότερα στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης επικρατούσε η θεωρία της αναγνωστικής ετοιμότητας, σύμφωνα με την οποία τα μικρά παιδιά δεν ήταν έτοιμα να μάθουν ανάγνωση και γραφή πριν την ηλικία των έξι ετών. Αργότερα επικράτησε η θεωρία του αναδυόμενου γραμματισμού (Ferreiro & Teberosky, 1982, Harste, Woodward & Burke, 1984, Teale & Sulzby, 1986). Τα παιδιά από τη στιγμή που θα γεννηθούν κατανοούν και διαμορφώνουν τη σχέση τους με το γραπτό λόγο, εφόσον ζουν σε ένα περιβάλλον όπου κυριαρχεί ο γραπτός λόγος και έχουν γύρω τους ενήλικες που υποστηρίζουν κάθε τους προσπάθεια και πειραματισμό (Goodman,1990; Kelly, 1996; Morrow, Strickland & Woo, 1998; Nutbrown, 1997; Weinberger, 1996).

Η ποιότητα της εκπαίδευσης προϋποθέτει την πρόβλεψη και την ικανοποίηση των λειτουργικών αναγκών των παιδιών που μπορούν να επιτευχθούν με τη μετατόπιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στη γλωσσική απόκτηση η οποία διακρίνεται σε τρία βασικά συστατικά: το φωνολογικό, το συντακτικό και το σημασιολογικό.

Οι κυριότερες θεωρητικές ερμηνείες της γλωσσικής απόκτησης οι οποίες παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές μεταξύ τους διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες: α) στις εμπειριοκρατικές θεωρίες, β) στις βιολογικές-γενετικές θεωρίες, γ) στις νεότερες γνωστικές θεωρίες και δ) στην πραγματολογική θεωρία (Πόρποδας, 1999).

Σύμφωνα με τους Bloom και Lahey (1978) καθένα από τα τρία συστατικά επίπεδα της γλώσσας κυβερνάται από μια σύνθετη ομάδα συμβατικών κανόνων οι οποίοι στο σύνολο τους συνθέτουν την γλώσσα. α) Τον συνδυασμό των επιμέρους ήχων σε μια γλώσσα (φωνολογία), β) την εσωτερική συγκρότηση των λέξεων (μορφολογία), γ) την σειρά των λέξεων στις προτάσεις (συντακτικό) και το γλωσσικό περιεχόμενο που σχετίζεται με το εννοιολογικό περιεχόμενο της γλώσσας (σημασιολογία) και τις σχέσεις που διέπουν τις λέξεις όταν αυτές χρησιμοποιούνται για να αναπαραστήσουν.Η οικογένεια ως ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες προώθησης και ανάπτυξης του γραμματισμού, έχει τη δυνατότητα είτε να ενισχύει, να υποστηρίζει, να λειτουργεί ως μοντέλο αναφορικά με τον γραμματισμό, είτε να τον επιβραδύνει και να τον αλλοιώνει (Brandt, 2001).

Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων παίζει επίσης καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη των λεκτικών ικανοτήτων των παιδιών. Όσον αφορά τις διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια, έρευνες έδειξαν ότι τα κορίτσια είχαν πιο αναπτυγμένες ικανότητες τόσο σε επίπεδο κατανόησης όσο και σε επίπεδο παραγωγής των λέξεων, σε σύγκριση με τα αγόρια (Bornstein, Hahn & Haynes, 2004; Dale, Dionne, Eley & Plomin, 2000). Ένας από τους παράγοντες στους οποίους οφείλονται οι διαφορές φύλου στη γλωσσική ανάπτυξη είναι η ποιότητα των λεκτικών συναλλαγών των παιδιών με τους γονείς τους.

Την ποιότητα και την ποικιλία της προφορικής γλώσσας και των συμπεριφορών γραμματισμού που χρησιμοποιεί το παιδί (Nielsen & Monson, 1996) μπορούν να την επηρεάσουν το παιχνίδι. Το θεατρικό παιχνίδι που περιλαμβάνει υλικά γραφής και ανάγνωσης είναι για τα μικρά παιδιά ένα εξαιρετικά παραγωγικό πλαίσιο μάθησης. Ο περιβάλλων γραπτός λόγος αποτελεί μια από τις όψεις του αναδυόμενου γραμματισμού (Miller, 1998a; Goodman, 1986; Campbell, 1998; Hall, 1987).

Οι προγνωστικοί δείκτες για τους οποίους έχει τεκμηριωθεί ότι συνεισφέρουν στην εκμάθηση της ανάγνωσης είναι η φωνολογική επίγνωση (Snowling et al.,1986; Ferreiro, 1988; Teale & Sulsby, 1986), ο προφορικός λόγος (Lonigan, Burgess & Anthony, 2000), η γρήγορη κατονομασία (Carver & David, 2001), η γλωσσική κατανόηση (Mason, 1992), το οικογενειακό περιβάλλον (Teale 1986a; Γιαννικοπούλου, 1998), η γνώση των γραμμάτων του αλφαβήτου (Fuchs et al., 2001, Adams, 1998, Stevenson & Newman, 1986), η μνήμη φωνολογικών πληροφοριών (Wagner et al., 1994; Papadopoulos et al., 2005; Lonigan, 2001; Seigneuric et al., 2000), η επίγνωση του γραπτού λόγου (Whitehurst & Lonigan, 1998; Burgess & Anthony, 2000) και το δείγμα γραφής του ονόματος (Haney, 2002) .

Μεθοδολογία της Έρευνας

Σχεδιάστηκε μια διαχρονική ποσοτική έρευνα δύο φάσεων προκειμένου να επαληθευτούν οι υποθέσεις που διατυπώθηκαν. Η πρώτη φάση ξεκίνησε τον Μάιο του 2016 και διήρκησε 4 μήνες. Περιλάμβανε τέσσερις συναντήσεις με κάθε παιδί που γεννήθηκε το 2010. Στις συναντήσεις μετρήθηκαν η γλωσσική ικανότητα, η γνώση των γραμμάτων, οι φωνολογικές και οι συντακτικές ικανότητες των παιδιών. Η δεύτερη φάση πραγματοποιήθηκε τον Φεβρουάριο του 2017 και διήρκεσε τρεις μήνες. Περιελάμβανε μια συνάντηση για τη μέτρηση της αναγνωστικής ικανότητας των ίδιων παιδιών στην Α΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου.

Αυτή η έρευνα είχε διπλό σκοπό: α) Τη διερεύνηση της φύσης των φωνολογικών και συντακτικών ικανοτήτων παιδιών από την Κύπρο ηλικίας 5;8-6;2 ετών και τις σχέσεις που υπάρχουν τόσο μεταξύ τους όσο και με άλλους παράγοντες (μορφωτικό επίπεδο των γονέων, γλωσσική ικανότητα, ηλικία, φύλο και γνώση γραμμάτων) και β) τη διερεύνηση της σχέσης των φωνολογικών και συντακτικών ικανοτήτων με την εκμάθηση της ανάγνωσης στην Α΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου.

Ερευνητικά Ερωτήματα

Για το διπλό σκοπό της έρευνας διατυπώθηκαν τρεις γενικές υποθέσεις βασιζόμενες στις επικρατούσες θεωρητικές απόψεις. Σύμφωνα με την πρώτη υπόθεση οι φωνολογικές και συντακτικές ικανότητες των παιδιών ηλικίας 5;8-6;2 ετών εμφανίζουν σημαντικές διαφορές ως προς το επίπεδο ανάπτυξης τους. Η δεύτερη υπόθεση που διατυπώνεται είναι ότι οι φωνολογικές και συντακτικές ικανότητες των παιδιών ηλικίας 5;8-6;2 ετών επηρεάζονται σημαντικά από ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες. Στην τρίτη υπόθεση διατυπώνεται ότι τα παιδιά ηλικίας 5;8-6;2 ετών με ψηλότερες φωνολογικές και συντακτικές ικανότητες στο Νηπιαγωγείο έχουν σημαντικά ψηλότερες ικανότητες στο τέλος της Α΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου από τα παιδιά με χαμηλότερες φωνολογικές και συντακτικές ικανότητες.

Σημασία της έρευνας

Τα δεδομένα της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας θα μας βοηθήσουν στην κατανόηση της γλωσσικής τους ωρίμανσης για το σχεδιασμό αποτελεσματικών προγραμμάτων παρέμβασης για την πρόληψη ή την αντιμετώπιση των δυσκολιών στην εκμάθηση της ανάγνωσης (Read, 1978).

Η έρευνα αυτή φιλοδοξεί να συμβάλει στην παγκόσμια ερευνητική προσπάθεια ανίχνευσης προγνωστικών παραγόντων και διδακτική αξιοποίηση τους για την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων.

Το δείγμα της έρευνας

Κατά την 1η Φάση αξιολογήθηκαν 153 παιδιά προσχολικής ηλικίας που τον Μάιο ήταν 5;8 ετών–6;2 ετών (67 αγόρια και 86 κορίτσια). Στη 2η Φάση αξιολογήθηκαν 93 παιδιά Α΄ τάξης του Δημοτικού (40 αγόρια και 53 κορίτσια).

Η μητρική γλώσσα των παιδιών έπρεπε να ήταν η ελληνική. Η πρώτη φάση περιλάμβανε τη πιλοτική φάση και την κύρια έρευνα (διερεύνηση των υποθέσεων).

Η μέθοδος που ακολουθήθηκε για τη συγκρότηση ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος ήταν η τυχαία δειγματοληψία. Θεωρείται ως τεχνική επιλογής δείγματος που εξασφαλίζει τη μεγαλύτερη αντιπροσωπευτικότητα (Mehrens & Lehmann, 1978; Βάμβουκας,1991; Παρασκευόπουλος,1993).

Για την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο της spss (version 24) με περιγραφικές και επαγωγικές τεχνικές της στατιστικής.

Εργαλεία Συλλογής και Αξιολόγησης Δεδομένων

Για τη μέτρηση των γλωσσικών ικανοτήτων χρησιμοποιήσαμε ποικίλες δραστηριότητες (tasks) κατάλληλες για παιδιά Νηπιαγωγείου. Χρησιμοποιήσαμε εννέα κριτήρια από τα οποία τα έξι είναι φωνολογικά και τα τρία συντακτικά.

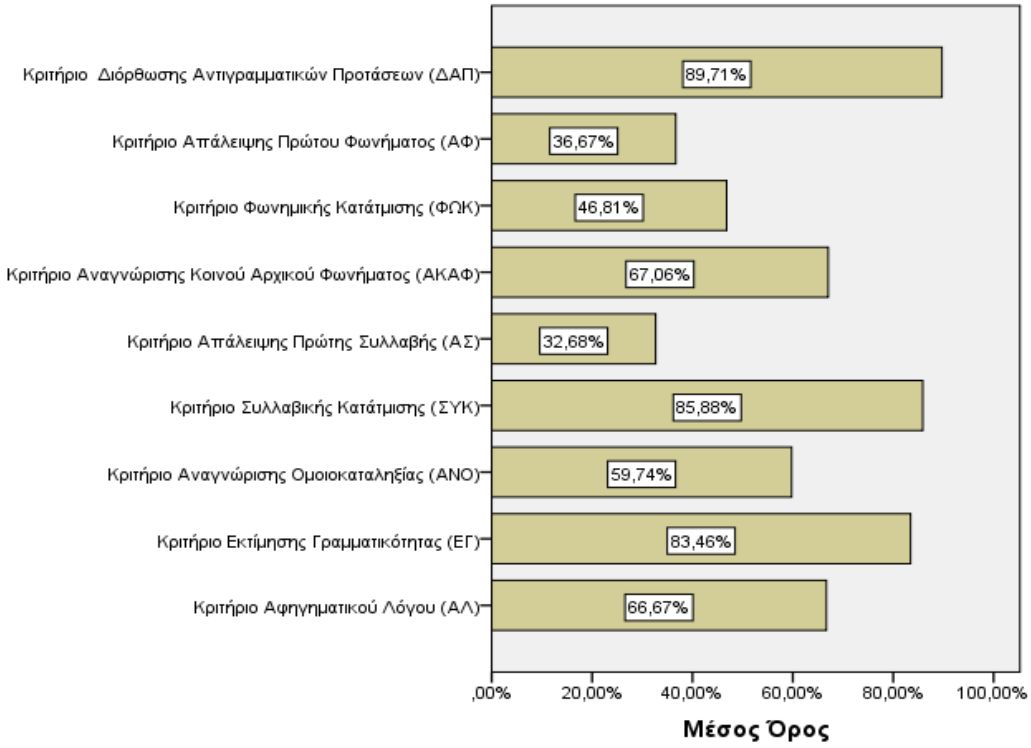
Για την Αξιολόγηση φωνολογικών ικανοτήτων επιλέξαμε έξι διαφορετικές δοκιμασίες που δόθηκαν στα παιδιά με μορφή παιχνιδιού: α) Η αναγνώριση κοινού αρχικού φωνήματος, β) Η αναγνώριση ομοιοκαταληξίας, γ) Η φωνημική κατάτμηση, δ) Η συλλαβική κατάτμηση, ε) Η απάλειψη φωνήματος, στ) Η απάλειψη συλλαβής. Για την αξιολόγηση των συντακτικών ικανοτήτων χρησιμοποιήθηκαν αντιγραμματικές προτάσεις που παραβίαζαν απλούς κανόνες της γραμματικής. Τους κανόνες αυτούς τα παιδιά των 5-6 ετών τους έχουν κατακτήσει στην αυθόρμητη χρήση της γλώσσας τους, όπως δείχνουν οι σχετικές έρευνες. Τα συντακτικά κριτήρια τα οποία δόθηκαν στα παιδιά με παιγνιώδη μορφή, είναι τα εξής: α) η εκτίμηση της γραμματικότητας μιας πρότασης και η β) διόρθωση αντιγραμματικών προτάσεων. Τα παιδιά βοηθούν τον αρκούδο που «δεν μπορεί να μιλά ελληνικά να μάθει να μιλά σωστά» (Μανωλίτσης). Το Τεστ αναγνώρισης γραμμάτων ελέγχει τη γνώση του ονόματος και της φωνημικής ταυτότητας κάθε γράμματος. Περιλαμβάνει 24 κάρτες με τυπωμένο σε κάθε μια ένα γράμμα του αλφαβήτου (κεφαλαίο και πεζό). Το Τεστ Λεξιλογίου (Renfrew,1995) περιλαμβάνει 20 κάρτες με εικόνες αυξανόμενης δυσκολίας. Οι εικόνες παρουσιάστηκαν μια-μια με σταθερό ρυθμό και ζητήθηκε από το παιδί να τις ονομάσει. Το Τεστ αφηγηματικού λόγου αξιολογεί τον προφορικό λόγο. Ζητήθηκε από τα παιδιά να αφηγηθούν την ιστορία βλέποντας τις εικόνες. Το Τεστ αξιολόγησης γνώσεων για το γραπτό λόγο αξιολογεί την επίγνωση με τις συμβάσεις και τις λειτουργίες του γραπτού λόγου. Περιλαμβάνει 16 ερωτήσεις που αφορούν στην κατεύθυνση της ανάγνωσης, το διαχωρισμό των λέξεων με κενά, την κατεύθυνση που γυρίζουμε τις σελίδες, την εξοικείωση με σημεία στίξης κ.α. Θέσαμε στο παιδί μια σειρά ερωτήσεων με βάση το περιεχόμενο ενός παραμυθιού της Ευφημίας Τάφα «Μια ηλιόλουστη μέρα…». Η Αξιολόγηση δείγματος γραφής του ονόματος αξιολογεί την παραγωγή και σωστή διάταξη των γραφημάτων που απαρτίζουν το όνομα του παιδιού. Το Τεστ αξιολόγησης της βραχύχρονης μνήμης φωνολογικών πληροφοριών**.** Αξιολογήθηκε η μνήμη όσον αφορά την ακολουθία αριθμών και την επανάληψη ψευδολέξεων (Πόρποδα). Χρησιμοποιήθηκε το σταθμισμένο στην Ελλάδα Τεστ-Αναγνωστικής Ικανότητας των Παντελιάδου και Αντωνίου το οποίο σύμφωνα με τις κατασκευάστριες του ελέγχει όλες τις λειτουργίες που επεξεργάζονται τις πληροφορίες του γραπτού λόγου, δηλαδή την αποκωδικοποίηση, την ευχέρεια ανάγνωσης, τη μορφολογία-σύνταξη και την αναγνωστική κατανόηση.

Αποτελέσματα της Έρευνας

Τα παιδιά του Νηπιαγωγείου στην ηλικία των 5;8-6;2 ετών διαθέτουν πλήθος φωνολογικών και συντακτικών ικανοτήτων. Ο μέσος όρος όλων των γλωσσικών μετρήσεων δηλώνει το μέσο ποσοστό επιτυχίας των παιδιών για κάθε μέτρηση. Για παράδειγμα στη δοκιμασία «αναγνώριση κοινού αρχικού φωνήματος» τα παιδιά απάντησαν σωστά κατά μέσο όρο στο 67,06 των θεμάτων της δοκιμασίας.

Σύμφωνα με τον πίνακα 1 η μέση επίδοση του συνόλου των παιδιών στη δοκιμασία που απαιτεί συλλαβική κατάτμηση είναι σημαντικά μεγαλύτερη από

τη μέση επίδοση των ίδιων παιδιών στις δοκιμασίες που απαιτούν επίγνωση του φωνήματος.



Πίνακας 1: Ο μέσος όρος των γλωσσικών μετρήσεων στο νηπιαγωγείο

Η μέση επίδοση του συνόλου των παιδιών στη συνολική συντακτική επίγνωση δηλαδή στην εκτίμηση γραμματικότητας και στη διόρθωση αντιγραμματικών προτάσεων όπως φαίνεται στον πίνακα 2 είναι σημαντικά μεγαλύτερη από τη μέση επίδοση των παιδιών στη συνολική φωνολογική επίγνωση και στη συνολική επίγνωση για τον γραπτό λόγο.

ΚΩΔΙΚΟΙ	**ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΜΕΤΡΗΣΕΙΣ**	**Mean**	**Std. Deviation**
ΚΛ	Δοκιμασία Λεξιλογίου	95.75	9,61
ΣΥΝΣΕ	Συνολική Συντακτική Επίγνωση	85.30	18.20
ΣΥΝΦΕ	Συνολική Φωνολογική Επίγνωση	54.48	27.11
ΣΥΝΓΕ	Συνολική Γλωσσική Επίγνωση	62.28	20.58
ΣΥΝΓΛ	Συνολική Επίγνωση για το Γραπτό λόγο	72.86	14.93
ΣΥΝΒΜ	Συνολική αξιολόγηση Βραχύχρονης μνήμη φωνολογικών πληροφοριών	94.77	10.85

Πίνακας 2: Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες των γλωσσικών μετρήσεων στο Νηπιαγωγείο

Οι επιδόσεις των παιδιών στις διάφορες φωνολογικές και συντακτικές δοκιμασίες εμφανίζουν θετική συνάφεια. Από τα αποτελέσματα των συσχετίσεων όπως φαίνεται στον πίνακα 3 παρατηρούμε το εντυπωσιακό στοιχείο ότι οι επιδόσεις των παιδιών στις διάφορες φωνολογικές και συντακτικές δοκιμασίες εμφανίζουν θετική συνάφεια. Όλες οι γλωσσικές μετρήσεις που πραγματοποιήσαμε συσχετίζονται μεταξύ τους και κυμαίνονται από ένα χαμηλό (0.6) ως ένα ψηλό βαθμό συσχέτισης (0.80).Οι περισσότερες συσχετίσεις είναι μέτριου βαθμού. Για παράδειγμα η Αναγνώριση Ομοιοκαταληξίας (ΑΝΟ) έχει ψηλή και στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την Απάλειψη Συλλαβής (ΑΣ), την Αναγνώριση Κοινού Αρχικού Φωνήματος (ΑΚΑΦ), τη Φωνημική Κατάτμιση (ΦΩΚ) και την Απάλειψη Φωνήματος (ΑΦ).

Γλωσσικές Δοκιμασίες	ΑΛ	ΕΓ		ΑΝΟ	ΣΥΚ	ΑΣ	ΑΚΑΦ	ΦΩΚ	ΑΦ	ΔΑΠ
Αφηγηματικού λόγου (ΑΛ)		0.36***		0.26***	0.96	0.21**	0.19*	0.35***	0.18*	0.30***
Εκτίμησης Γραμματικότητας (ΕΓ)				0.15	-.12	-.042	0.081	0.27***	-.048	0.58***
Αναγνώρισης Ομοιοκαταληξίας (ΑΝΟ)					0.430***	0.58***	0.80***	0.70***	0.67***	-.02
Συλλαβικής Κατάτμισης (ΣΥΚ)						0.31***	0.36***	0.25***	0.37***	-.26***
Απάλειψη Πρώτης Συλλαβής (ΑΣ)							0.54***	0.55***	0.6***	-.04
Αναγνώρισης Κοινού Αρχικού φωνήματος (ΑΚΑΦ)								0.73***	0.59***	-.10
Φωνημικής Κατάτμισης (ΦΩΚ)									0.56***	0.12
Απάλειψης Πρώτου Φωνήματος (ΑΦ)										-.09

*Correlation is significant at the 0.05 level (2 tailed)

** Correlation is significant at the 0.01 level (2 tailed)

*** Correlation is significant at the 0.000 level (2 tailed)

Πίνακας 3: Συντελεστές συχέτισης Pearson r μεταξύ των επιδόσεων στις γλωσσικές δοκιμασίες στο νηπιαγωγείο

Από τον Πίνακα 4 φαίνεται ότι η δοκιμασία Αναγνώρισης Γραμμάτων (ΑΓ) έχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τον Αφηγηματικό Λόγο (ΑΛ), την Εκτίμηση Γραμματικότητας (ΕΓ), την Αναγνώριση Ομοιοκαταληξίας (ΑΝΟ), την Συλλαβική Κατάτμιση (ΣΥΚ), την Απάλειψη Συλλαβής (ΑΣ), την Αναγνώριση Κοινού Αρχικού Φωνήματος (ΑΚΑΦ),την Φωνημική Κατάτμιση (ΦΩΚ), την Απάλειψη Φωνήματος (ΑΦ), των Γνώσεων για τον Γραπτό Λόγο (ΑΓΛ) και τη Γραφή Ονόματος (ΓΟ). Άρα έχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με όλες τις Φωνολογικές και Γραπτές Δοκιμασίες. Όμως δεν φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη Μνήμη Αριθμών (ΜΑ) και την Επανάληψη Ψευδολέξεων (ΕΨ) δηλαδή με τη Συνολική Βραχύχρονη Μνήμη (ΣυνΒΜ).

Γλωσσικές Δοκιμασίες	ΚΛ	ΑΓ	ΑΛ	ΕΓ	ΑΝΟ	ΣΥΚ	ΑΣ	ΜΑ	ΕΨ	ΑΚΑΦ	ΦΩΚ	ΑΦ	ΔΑΠ	ΑΓΛ	ΓΟ
Λεξιλογίου (ΚΛ)		0.13	0.48***	0.46***	0.03	-.24**	0.01	0.46***	0.34***	-0.05	0.20*	-0.04	0.30***	0.55***	-0.10
Αναγνώρισης Γραμμάτ. (ΑΓ)			0.29***	0.21**	0.81***	0.29***	0.58***	0.0	0.03	0.79***	0.84***	0.63***	0.07	0.25**	0.28***
Αφηγηματικού Λόγου (ΑΛ)				0.36***	0.26***	0.09	0.21**	0.33***	0.21**	0.19*	0.35***	0.18*	0.30***	0.56***	0.17*
Εκτίμησης Γραμματικ. (ΕΓ)					0.15	-.12	-.04	0.44***	0.35***	0.08	0.27***	-0.04	0.58***	0.51***	-.12
Αναγνώρισης Ομοιοκατ. (ΑΝΟ)						0.43***	0.58***	-.06	-.09	0.80***	0.70***	0.67***	-.02	0.12	0.30***
Συλλαβικής Κατάτμισης (ΣΥΚ)							0.31***	-.18*	-.17*	0.36***	0.25**	0.37***	-.23**	-.14	0.35***
Απάλειψης Πρώτης Συλλαβής (ΑΣ)								-.02	-.06	0.54***	0.55***	0.60***	-.04	0.05	0.22**
Μνήμης Ακολουθιών									0.39***	-.07	0.07	-.04	0.43***	0.28***	-.02

Αριθμών (ΜΑ)															
Επανάληψης Ψευδολέξεων (ΕΨ)										-.14	0.03	-.17*	0.39***	0.41***	-.09
Αναγνώρισης Κοινού Αρχικού Φωνήματος (ΑΚΑΦ)											0.73***	0.59***	-.10	0.06	0.36***
Φωνημικής Κατάτμιισης (ΦΩΚ)												0.56***	0.12	0.34***	0.27**
Απάλειψης Πρώτου Φωνήματος (ΑΦ)													-.09	-.02	0.24**
Διόρθωσης Αντιγραμματικών Προτάσεων (ΔΑΠ)														0.47***	-.011
Γνώσεων για το Γραπτό Λόγο (ΑΓΛ)															-.03

*Correlation is significant at the 0.05 level (2 tailed) ** Correlation is significant at the 0.01 level (2 tailed) *** Correlation is significant at the 0.000 level (2 tailed)

Πίνακας 4: Συντελεστές συσχέτισης Pearson r μεταξύ των επιδόσεων στις γλωσσικές δοκιμασίες στο νηπιαγωγείο

Τα παιδιά παρόλο που ήταν της ίδιας ηλικίας παρουσίασαν έντονες διατομικές διαφορές ως προς τη φωνολογική και συντακτική ωριμότητα τους που οφείλονται σε ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες. Οι παράγοντες αυτοί είναι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, το φύλο και η ηλικία του παιδιού. Από τον Πίνακα 5 φαίνεται ότι ο παράγοντας ηλικία έχει στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις με τον Αφηγηματικό Λόγο (ΑΛ), τη Συλλαβική Κατάτμιση (ΣΥΚ), τη δοκιμασία Γραπτού Λόγου (ΑΓΛ), τη Συνολική Συντακτική Επίγνωση (ΣΥΝΣΕ) και τη Συνολική Βραχύχρονη Μνήμη (ΣΥΝΒΜ). Υπάρχει χαμηλή θετική συσχέτιση της μεταβλητής «φύλο» με τη Συνολική Φωνολογική Επίγνωση. Συγκεκριμένα με την Αναγνώριση Κοινού Αρχικού Φωνήματος (ΑΚΑΦ) και τη Φωνημική Κατάτμιση (ΦΩΚ) καθώς και τη Συνολική Γλωσσική Επίγνωση (ΣΥΝΓΕ). Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι το φύλο δεν έχει σχέση με τις φωνολογικές και συντακτικές ικανότητες των παιδιών ηλικίας 5;8-6;2 ετών.Στις περισσότερες δοκιμασίες δεν φαίνεται να υπάρχει στατιστικά

σημαντική διαφορά των μέσων όρων των επιδόσεων υπερ των αγοριών ή των κοριτσιών. Η μόρφωση του πατέρα και η μόρφωση της μητέρας έχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με την Αναγνώριση Γραμμάτων (ΑΓ), την Αναγνώριση Ομοιοκαταληξίας (ΑΝΟ), τη Συλλαβική Κατάτμιση (ΣΥΚ), την Απάλειψη Πρώτης Συλλαβής (ΑΣ), την Αναγνώριση Κοινού Αρχικού Φωνήματος (ΑΚΑΦ), τη Φωνημική Κατάτμιση (ΦΩΚ) και την Απάλειψη Φωνήματος (ΑΦ). Ακόμη διαπιστώνουμε ότι δεν υπάρχουν διαφορές στον Αφηγηματικό Λόγο (ΑΛ) των παιδιών, στις συντακτικές ικανότητες (ΕΓ, ΔΑΠ) και στη βραχύχρονη μνήμη (ΜΑ και ΕΨ) των παιδιών ως προς τη μόρφωση του πατέρα και της μητέρας. Είναι αξιοσημείωτο να σχολιάσουμε τη διαπίστωση ότι η Αναγνώριση Γραμμάτων έχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με όλες τις γλωσσικές δοκιμασίες όπως Αφηγηματικό Λόγο (ΑΛ), Εκτίμηση της Γραμματικότητας (ΕΓ), την Αναγνώριση Ομοιοκαταληξίας (ΑΝΟ), τη Συλλαβική Κατάτμιση (ΣΥΚ), την Απάλειψη Συλλαβής (ΑΣ), την Αναγνώριση κοινού Αρχικού Φωνήματος (ΑΚΑΦ), τη Φωνημική Κατάτμιση (ΦΩΚ), την Απάλειψη Φωνήματος (ΑΦ), την Αξιολόγηση των Γνώσεων για το Γραπτό Λόγο (ΑΓΛ) και την ικανότητα Γραφής του Ονόματος (ΓΟ).Ο προφορικός λόγος που αξιολογείται μέσα από τον Αφηγηματικό Λόγο (ΑΛ) φαίνεται να έχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με όλες τις γλωσσικές ικανότητες δηλαδή με την Εκτίμηση της Γραμματικότητας (ΕΓ), την Αναγνώριση Ομοιοκαταληξίας (ΑΝΟ), τη Συλλαβική Κατάτμιση (ΣΥΚ), την Απάλειψη Συλλαβής (ΑΣ), την Αναγνώριση κοινού Αρχικού Φωνήματος (ΑΚΑΦ), τη Φωνημική Κατάτμιση (ΦΩΚ), την Απάλειψη Φωνήματος (ΑΦ), την Μνήμη Αριθμών (ΜΑ), τη διόρθωση Αντιγραμματικών Προτάσεων .(ΔΑΠ), την Αξιολόγηση των Γνώσεων για το Γραπτό Λόγο (ΑΓΛ) και την ικανότητα Γραφής του Ονόματος (ΓΟ).

	Φύλο	Μόρ Πατ.	Μόρ Μητ	Ηλικία	ΑΓ	ΑΛ	ΕΓ	ΑΝΟ	ΣΥΚ	ΑΣ	ΜΑ	ΕΨ	ΑΚΑΦ	ΦΩΚ	ΑΦ	ΔΑΠ	ΑΓΛ	ΓΟ
Φύλο		.045	.068	-.022	.145	-.027	-.196*	.131	-.010	.120	-.62	-.175*	.172*	.187*	.118	-.193*	-.108	.148
Μόρφ. Πατέρα			.719**	.037	.324**	.103	.064	.444***	.279**	.378**	.017	-.102	.424***	.318**	.337**	-.050	-.067	.206
Μόρφ .Μητέρα				.033	.393**	.078	.105	.510**	.269**	.312**	-.004	-.110	.447**	.431**	.354**	-.075	.026	.248**
Ηλικία					.07	.19	.23	.04	-.21	.06	.32	.23	.01	.13	.00	.26	.23	-.03

					1	4*	9**	7	2**	1	0**	8**	8	1	5	4**	3	1
Αναγν. Γραμμ .(ΑΓ)						.299**	.217**	.810**	.298**	.583**	.002	.031*	.798**	.846***	.634***	.073	.250**	.287**
Αφηγ. Λόγος (ΑΛ)							.362**	.266**	.096	.213**	.334**	.219**	.194*	.350**	.186*	.305**	.565**	.176*
Εκτίμ. Γραμματ (ΕΓ)								.152	-.122	-.042	.442**	.358**	.081	.278**	-.048	.587**	.513***	-.125
Αναγν. Ομ. .(ΑΝΟ)									.430**	.581***	_.60	_-091	.800**	.705**	.670**	_.020	.120	.300**
Συλλαβ .Κατάτ. (ΣΥΚ)										.319**	-.180*	-.174*	.360**	.251**	.373**	-.263**	-.145	.353**
Απάλ.Πρ. Συλλαβ (ΑΣ)											-.026	-.069	.543**	.551**	.602**	--.042	.057	.226**
Μνήμη Ακολ.Αρ.(ΜΑ)												.393**	-.071	.073	-.045	.431**	.289**	
Επαν. Ψευδολ. (ΕΨ)													-.149	.035	-.176*	.394**	.410**	-.091
Αναγν. Κοινού Αρχικ. Φωνήμ (ΑΚΑΦ)														.736**	.595**	-.100	.069	.366**
Φωνημ. Κατάτμ .(ΦΩΚ)															.564**	.128	.347**	.276**
Απάλ. Πρ.Φω																-.09	-.02	.245**

ν. (ΑΦ)																7	6	
Διόρθ. Αντιγρ. Προτ. (ΔΑΠ)																	.476**	-.116
Αξιολ. Γν.Γρ.Λ. (ΑΓΛ)																		-.030

Πίνακας 5: Συντελεστές Συσχέτισης των ανεξάρτητων μεταβλητών με τις επιδόσεις στα γλωσσικά κριτήρια

Τα παιδιά που προέρχονται από γονείς με ψηλότερο μορφωτικό επίπεδο είχαν σημαντικά ψηλότερες φωνολογικές και συντακτικές ικανότητες από τα παιδιά με γονείς χαμηλότερου μορφωτικού επιπέδου. Εξετάσαμε τη σχέση του μορφωτικού επιπέδου του κάθε γονέα χωριστά με την ωρίμανση των φωνολογικών και συντακτικών ικανοτήτων. Για να γίνει αυτό συγκρίναμε τις μέσες επιδόσεις των παιδιών στις γλωσσικές δοκιμασίες μεταξύ των τεσσάρων μορφωτικών επιπέδων του πατέρα και της μητέρας τους. Για να εξετάσουμε αυτές τις διαφορές εφαρμόσαμε τη μέθοδο των πολλαπλών συγκρίσεων εκ των υστέρων (post hoc tests) με τη μέθοδο Scheffe. Οι συγκρίσεις έδειξαν ότι οι σημαντικές διαφορές σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1% παρατηρούνται κυρίως μεταξύ των ακραίων επιπέδων γραμματικών γνώσεων τόσο του πατέρα όσο και της μητέρας. Συγκεκριμένα όπως φαίνεται από τον πίνακα 6 με τους Μέσους όρους (M) και τυπικές αποκλίσεις (St.Deviation) των γλωσσικών μετρήσεων στο νηπιαγωγείο και το Δημοτικό, One Way Anova για συγκρίσεις ανα μόρφωση πατέρα και μητέρας βρέθηκε ότι τα παιδιά που οι γονείς τους είχαν γνώσεις μεταπτυχιακής εκπαίδευσης είχαν στατιστικά ψηλότερες επιδόσεις (p<.001) από τα παιδιά που οι γονείς τους είχαν γνώσεις δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις δοκιμασίες Αναγνώρισης Ομοιοκαταληξίας (ΑΝΟ), στην Αναγνώριση Γραμμάτων (ΑΓ), στην Αναγνώριση Κοινού Αρχικού φωνήματος (ΑΚΑΦ), στη Φωνημική Κατάτμιση (ΦΩΚ), στην Απάλειψη Φωνήματος (ΑΦ) και στη Συλλαβική Κατάτμιση (ΣΥΚ). Οι διαφορές αυτές δείχνουν ότι οι επιδόσεις των παιδιών σχετίζονται και επηρεάζονται από το επίπεδο μόρφωσης των γονιών.

	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Μητέρας		Τριτοβάθμια Εκπαίδευση Μητέρας		Μεταπτυχιακό		F (B,W)	P value
	Mean	St. Deviation	Mean	St. Deviation	Mean	St. Deviation		
ΑΚΑΦ	41.3%	35%	78.2%	29.8%	82%	31.2%	F(2,150)	.000

							=24.7	
ΑΝΟ	32.5%	32.1%	68.4%	31.4%	79.7%	30.9%	F(2,150) =30	.000
ΦΩΚ	23.7%	31.7%	51.7%	39%	67%	37.2%	F(2,150) =17.7	.000
ΣΥΚ	78%	21.7%	88.1%	14.1%	90.6%	18.4%	F(2,150) =7.18	.001
Αφ	18.2%	29.2%	43.2%	36.5%	49.3%	31.4%	F(2,150) =12.4	.000
ΑΣ	16%	28.3%	39.8%	32.5%	42.5%	36.1%	F(2,150) =10.2	.000
ΑΓ	45.2%	32.2%	69.6%	29.5%	78.5%	31.7%	F(2,150)= 15	.000
Συνολ. Φωνολ. Επίγνωσης	35%	23.1%	61.7%	22.5%	68.5%	24.2%	F(2,150)= 28.8	.000
Σύνολ. Γλωσσικών Κριτηρίων	49.5%	18.2%	66.2%	18.1%	71.8%	19.2%	F(2,150)= 19.4	.000
Σύνολ. Αναγνωστ. Ικανότητ.	60%	17%	69.7%	17.2%	70.1%	20.6%	F(2,89)=3.3	.041

Πίνακας 6: Μέσοι όροι (Μ) και τυπικές αποκλίσεις (St.Deviation) των γλωσσικών μετρήσεων στο νηπιαγωγείο και το Δημοτικό One Way Anova για συγκρίσεις ανα μόρφωση Μητέρας

Από την ανάλυση διακύμανσης παρατηρούμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσω όρων των επιδόσεων των παιδιών ανά ηλικία. Τα παιδιά μεγαλύτερου ηλικιακού επιπέδου έχουν σημαντικά ψηλότερες φωνολογικές και συντακτικές ικανότητες από τα παιδιά μικρότερου ηλικιακού επιπέδου. Υπάρχει σταδιακή βελτίωση των παιδιών από τη μικρότερη προς τη μεγαλύτερη ηλικία. Παρατηρούμε ότι ο παράγοντας ηλικία διαφοροποιεί τους μέσους όρους σε μισές από τις γλωσσικές μετρήσεις ενώ στις άλλες μισές δεν φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά. Τα παιδιά μεγαλύτερου ηλικιακού επιπέδου έχουν σημαντικά ψηλότερες φωνολογικές και συντακτικές ικανότητες από τα παιδιά μικρότερου ηλικιακού

επιπέδου. Υπάρχει σταδιακή βελτίωση των παιδιών από τη μικρότερη προς τη μεγαλύτερη ηλικία. Για να εξετάσουμε αυτές τις διαφορές εφαρμόσαμε τη μέθοδο των πολλαπλών συγκρίσεων εκ των υστέρων (post hoc tests) με τη μέθοδο Scheffe. Όπως φαίνεται στον πίνακα 7 οι σημαντικές διαφορές σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1% παρατηρούνται κυρίως μεταξύ των ακραίων ηλικιακών επιπέδων δηλαδή μεταξύ του 1ου και της 3ου. Συγκεκριμένα τα παιδιά του 3ου επιπέδου βρέθηκε ότι έχουν στατιστικά ψηλότερες επιδόσεις (p<.05) από τα παιδιά του 1ου επιπέδου στο Κριτήριο Λεξιλογίου(ΚΛ), στην Εκτίμηση Γραμματικότητας (ΕΓ), στη Μνήμη Αριθμών (ΜΑ), στην Επανάληψη Ψευδολέξεων (ΕΨ), στη Συλλαβική κατάτμιση (ΣΥΚ), στη Διόρθωση Αντιγραμματικών προτάσεων (ΔΑΠ)και στην Αξιολόγηση Γνώσεων για το Γραπτό Λόγο (ΑΓΛ).

	Ηλικία 1 Σεπτ.-Δεκ.		**Ηλικία 2 Γενάρη-Απρίλη**		**Ηλικία 3 Μάιο - Αύγουστο**		**F (B,W)**	**P value**
	Mean	**St. Deviation**	**Mean**	**St. Deviation**	**Mean**	**St. Deviation**		
Κριτήριο Λεξιλογίου	92.2%	12.8%	96.6%	7.7%	98.1%	6.6%	F(2,150) =5.12	.007
Αναγνώρ. Γραμμ.	61.9%	34.5%	62.5%	34.9%	67.8%	32.2%	F(2,150) =.465	.629
Αφηγημ. Λόγος	62.2%	24.4%	65.4%	21.8%	72.2%	12.8%	F(2,150) =3.074	.049
Αναγν. Ομοιοκ.	57.8%	36.1%	59.1%	38.6%	62.2%	36.8%	F(2,150) =.176	.012
Συλλαβ. Κατατ.	90.6%	16.7%	86.6%	18.2%	80.6%	20.6%	F(2,150) =3.587	.839
Απάλειψη Συλλαβής	27.2%	30.7%	37.3%	37.1%	32.6%	33.4%	F(2,150) =1.118	.030
Φωνημικ. Κατάτμ.	40.9%	40.7%	45.3%	40.2%	54%	38.8%	F(2,150) =1.136	.260
Απάλειψη Πρώτου Φωνήματ.	33.8%	34%	41%	37.6%	34.4%	33.5%	F(2,150) =.692	.502
Διόρθωση	82.1%	27.4%	90.4%	18.9%	96%	12.1%	F(2,150)	.004

Αντιγρ. Προτάσ.							=5.717	
Αξιολόγ. Γνώσεων για το Γραπτό λόγο	61.1%	15.3%	64.5%	15.7%	69.8%	12.6%	F(2,150) =4.372	.014
Συνολ. Συντακτ. Επίγνωσης	78.7%	22%	84.9%	18.2%	91.9%	10.6%	F(2,150) =6.904	.001
Σύνολ. Αξ. Βραχ. Μν.	89.3%	13.2%	95.1%	9.1%	97.1%	8.6%	F(2,150) =7.16	.001

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Πίνακας 7: Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (St.Deviation) των γλωσσικών μετρήσεων στο νηπιαγωγείο One Way Anova για συγκρίσεις ανα ηλικία

Τα παιδιά που έχουν περισσότερες γνώσεις γραμμάτων έχουν σημαντικά ψηλότερες φωνολογικές και συντακτικές ικανότητες από τα παιδιά με λιγότερες γνώσεις γραμμάτων. Η γνώση γραμμάτων αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα εξήγησης των διατομικών διαφορών που παρουσιάστηκαν σε σχεδόν όλες τις φωνολογικές και συντακτικές ικανότητες των παιδιών ηλικίας 5;8-6;2 ετών. Να υπενθυμίσουμε ότι το δείγμα μας συγκροτείται από παιδιά με χαμηλές γνώσεις γραμμάτων. Ο μέσος όρος της γνώσης των γραμμάτων είναι Mean=64%. Τα παιδιά που έχουν περισσότερες γνώσεις γραμμάτων έχουν σημαντικά ψηλότερες φωνολογικές και συντακτικές ικανότητες από τα παιδιά με λιγότερες γνώσεις γραμμάτων. Στις δοκιμασίες που απαιτούν φωνημική επίγνωση, η γνώση γραμμάτων αποτελεί το σημαντικότερο παράγοντα εξήγησης της διακύμανσης τους συγκριτικά με τις υπόλοιπες ανεξάρτητες μεταβλητές της μελέτης μας. Έτσι προχωρήσαμε στη σύγκριση των μέσων όρων της γνώσης γραμμάτων μεταξύ των παιδιών ψηλού και χαμηλού επιπέδου επίδοσης κάθε γλωσσικής ικανότητας. Από τη σύγκριση αυτή όπως παρουσιάζεται στον πίνακα 8, παρατηρούμε ότι στην Αναγνώριση Ομοιοκαταληξίας (ΑΝΟ), στη Συλλαβική Κατάτμιση (ΣΥΚ), στην Απάλειψη Πρώτης Συλλαβής (ΑΣ), στην Αναγνώριση Κοινού Αρχικού Φωνήματος (ΑΚΑΦ), στη Φωνημική Κατάτμιση (ΦΩΚ), στην Απάλειψη Πρώτου Φωνήματος (ΑΦ), στη Συνολική Φωνολογική Επίγνωση (ΣΥΝΦΩ) και στη Συνολική Επίγνωση για το Γραπτό Λόγο (ΑΓΛ) αποδεικνύεται στατιστικά

σημαντική η διαφορά των μέσων όρων των ομάδων ψηλού και χαμηλού επιπέδου επίδοσης .

Δοκιμασίες	Mean<70.89%	St.Deviation	Mean>70.89%	St.Deviation	t (df)	p
Λεξιλογίου (ΚΛ)	94.5%	11.7%	97%	6.5%	-1.5(151)	.115
Αφηγηματικού Λόγου (ΑΛ)	62.6%	18.4%	70.8%	21.9%	-2.5(151)	.013
Αξιολόγησης Γνώσεων για το Γραπτό Λόγο (ΑΓΛ)	62.3%	14.3%	68.3%	15.1%	-2.5(151)	.013
Συνολική Συντακτική Επίγνωση	81.9%	20.6%	88.8%	14.5%	-2.3(151)	.018
Συνολική Φωνολογική Επίγνωση	34.1%	19.2%	75.6%	15.2%	-14.7(151)	.000
Σύνολική Επίγνωση Γραπτού Λόγου	66.5%	15.8%	79.4%	10.6%	-5.8(151)	.000
Συνολική Βραχύχρονη Μνήμη Φωνολογικών Πληροφοριών.	93.6%	11.5%	94.3%	10.1%	-.4(151)	.689

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Πίνακας 8: Μέσοι όροι (Μ) και τυπικές αποκλίσεις (St.Deviation) των γλωσσικών μετρήσεων ως προς το επίπεδο Αναγνώρισης των γραμμάτων

Όπως φαίνεται στον πίνακα 9 τα παιδιά με ψηλότερο επίπεδο γλωσσικής ωριμότητας (αφηγηματικό λόγο) έχουν σημαντικά ψηλότερες φωνολογικές και συντακτικές ικανότητες από τα παιδιά με χαμηλότερο επίπεδο γλωσσικής ωριμότητας. Έτσι επιβεβαιώνεται η αλληλεπίδραση γλωσσικής ανάπτυξης και γλωσσικών ικανοτήτων.

Δοκιμασίες	**Mean<70%**	**St.Deviation**	**Mean>70%**	**St.Deviation**	**t (df)**	**p**
Λεξιλογίου	93.9%	11.54%	98.85%	2.99%	-	.002

(ΚΛ)					3.1(151)	
Αξιολόγησης Γνώσεων για το Γραπτό Λόγο (ΑΓΛ)	60.31%	14.63%	73.57%	11.51%	-5.8(151)	.000
Συνολική Συντακτική Επίγνωση	81.89%	18.92%	91.05%	15.42%	-3.0(151)	.002
Συνολική Φωνολογική Επίγνωση	45.67%	26.80%	70.18%	20.05%	-5.9(151)	.000
Συνολική Επίγνωση Γραπτού Λόγου	68.93%	15.60%	79.47%	11%	-4.4(151)	.000
Σύνολο Γλωσσικών Κριτηρίων	53.97%	19.24%	76.27%	14.29%	-7.5(151)	.000

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Πίνακας 9: Μέσοι όροι (Μ) και τυπικές αποκλίσεις (St.Deviation) των γλωσσικών μετρήσεων ως προς το επίπεδο της γλωσσικής ωριμότητας

Στον πίνακα 10 παρατηρούμε τη σχέση της βραχύχρονης μνήμης φωνολογικών πληροφοριών με τις φωνολογικές και συντακτικές ικανότητες των παιδιών ηλικίας 5;8-6:2 ετών. Για να γίνει η ανάλυση χωρίσαμε τα παιδιά σε δύο ομάδες. Η μια ομάδα ήταν αυτοί που είχαν επίδοση κάτω από τη διάμεσο 55%-95% και η άλλη ομάδα ήταν αυτοί που είχαν επίδοση πάνω από τη διάμεσο δηλαδή πάνω από 95% στη συνολική δοκιμασία βραχύχρονης μνήμης φωνολογικών πληροφοριών. Υπάρχει αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές**.** Έτσι απορρίπτουμε την υπόθεση ότι τα παιδιά με ψηλότερη επίδοση στη βραχύχρονη μνήμη έχουν σημαντικά ψηλότερες φωνολογικές και συντακτικές ικανότητες από τα παιδιά με χαμηλότερη επίδοση στη βραχύχρονη μνήμη. Είναι αξιοσημείωτο όμως ότι τα παιδιά με ψηλή επίδοση στη βραχύχρονη μνήμη έχουν και ψηλή απόδοση στον αφηγηματικό λόγο.

Δοκιμασίες	Mean<55% -95%	St.Deviation	Mean>95%	St.Deviation	t (df)	p
Λεξιλογίου (ΚΛ)	88.8%	13.3%	99.3%	3.4%	-7.4(151)	.000

Αναγνώρισης Γραμμάτων (ΑΓ)	64.4%	35.2%	63.9%	33.2%	.09(151)	.923
Αφηγηματικού Λόγου (ΑΛ)	57.8%	26.3%	71.1%	15.1%	-3.9(151)	.000
Εκτίμησης Γραμματικότητας (ΕΓ)	71.2%	16.7%	89.7%	13.4%	-7.4(151)	.000
Αναγνώρισης Ομοιοκαταληξίας (ΑΝΟ)	64.2%	32.6%	57.4%	39.1%	1.0(151)	.284
Συλλαβικής Κατάτμισης (ΣΥΚ)	92.1%	15.6%	82.6%	19.7%	2.9(151)	.003
Απάλειψης Πρώτης Συλλαβής (ΑΣ)	40.9%	35.7%	28.4%	32.6%	2.1(151)	.031
Αναγνώρισης Κοινού Αρχικού Φωνήματος (ΑΚΑΦ)	73.8%	29%	63.5%	39.7%	1.6(151)	.101
Φωνημικής Κατάτμισης (ΦΩΚ)	44%	38.5%	48.2%	40.9%	-.61(151)	.540
Απάλειψης Πρώτου Φωνήματος (ΑΦ)	46.9%	33.6%	31.3%	34.9%	2.6(151)	.009
Διόρθωσης Αντιγραμματικών Προτάσεων (ΔΑΠ)	75.2%	27.6%	97.1%	10.6%	-7(151)	.000
Αξιολόγησης Γνώσεων για το Γραπτό Λόγο (ΑΓΛ)	54.7%	16%	70.6%	11.1%	-7.1(151)	.000
Συνολική Συντακτική Επίγνωση	72.4%	20.4%	91.9%	12.6%	-7.2(151)	.000
Σύνολική Επίγνωση Γραπτού Λόγου	69.9%	16.5%	74.3%	13.8%	-1.7(151)	.078

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Πίνακας 10: Μέσοι όροι (Μ) και τυπικές αποκλίσεις (St.Deviation) των γλωσσικών μετρήσεων ως προς το επίπεδο της βραχύχρονης μνήμης φωνολογικών πληροφοριών

Η συνολική εκτίμηση των αποτελεσμάτων μας μέσα από την πολλαπλή παλινδρομική ανάλυση έδειξε ότι η γνώση γραμμάτων και το μορφωτικό επίπεδο των γονιών είναι οι παράγοντες εκείνοι που φαίνεται να ευθύνονται περισσότερο για τις διατομικές διαφορές που εμφανίζονται στις φωνολογικές ικανότητες των παιδιών ηλικίας 5;8-6;2 ετών.

Από τις γλωσσικές ικανότητες που αξιολογήσαμε στο Νηπιαγωγείο η Αναγνώριση Κοινού Αρχικού Φωνήματος, η Αναγνώριση Γραμμάτων, η Φωνημική Κατάτμιση, η Απάλειψη Συλλαβής και η Απάλειψη Φωνήματος συσχετίσθηκαν ισχυρότερα με την αναγνωστική ικανότητα στο τέλος της Α΄τάξης του Δημοτικού Σχολείου όπως φαίνεται στον πίνακα 11.

Μετρήσεις Νηπιαγωγείου	Αναγνωστική Ικανότητα Α΄τάξης Δημοτικού Σχολείου
ΑΓ	.797**
ΑΛ	.337**
ΑΚΑΦ	.533**
ΑΝΟ	.541**
ΦΩΚ	.664**
ΣΥΚ	.196
ΑΦ	.493**
ΑΣ	.643**
ΕΓ	.028
ΕΨ	.160
ΔΑΠ	.097
ΑΓΛ	.263*
ΣΥΝΦΕ	.680**
ΣΥΝΣΕ	.105
ΣΥΝΓΕ	.702**
Μορφωτικό Επίπεδο Πατέρα	.231*
Μορφωτικό Επίπεδο Μητέρας	.233*

*Correlation is significant at the 0.05 level (2 tailed)

** Correlation is significant at the 0.01 level (2 tailed)

*** Correlation is significant at the 0.000 level (2 tailed)

Πίνακας 11: Συντελεστές συσχέτισης Pearson r μεταξύ των επιδόσεων στο τεστ του Δημοτικού και τις γλωσσικές δοκιμασίες στο νηπιαγωγείο

Τα παιδιά που είχαν τις καλύτερες επιδόσεις στο τεστ Α΄ Δημοτικού ήταν εκείνα που υπερείχαν στις δοκιμασίες του νηπιαγωγείου (Πίνακας 12). Αρχικά, πραγματοποιήσαμε μια σύγκριση των μέσων όρων επίδοσης των γλωσσικών δοκιμασιών στο νηπιαγωγείο με την επίδοση της αναγνωστικής ικανότητας στην Α΄ Δημοτικού. Διαχωρίσαμε τα παιδιά της Α΄ Δημοτικού σε 2 ομάδες ως προς την αναγνωστική τους ικανότητα. Η μια ομάδα ψηλής αναγνωστικής ικανότητας συγκροτήθηκε από τα παιδιά που είχαν επίδοση στο τεστ ανάγνωσης πάνω από το συνολικό μέσο όρο 64%, ενώ η άλλη ομάδα χαμηλής αναγνωστικής ικανότητας συγκροτήθηκε από τα παιδιά που είχαν επιδόσεις κάτω από το συνολικό μέσο όρο του δείγματος. Συγκρίνουμε δηλαδή αυτούς που πήραν πάνω από τη διάμεσο στο τεστ της Α΄ Δημοτικού με αυτούς που πήραν κάτω από τη διάμεσο στην Α΄ Δημοτικού. Όπως φαίνεται στον πίνακα σε όλες σχεδόν τις δοκιμασίες τα παιδιά που στο τεστ Α΄ Δημοτικού είχαν επίδοση με μέσο όρο πάνω από 64%, υπερείχαν οι μέσοι όροι των επιδόσεων τους και στο νηπιαγωγείο.

Δοκιμασίες	**Mean<64%**	**St.Deviation**	**Mean>64%**	**St.Deviation**	**t (df)**	**p**
Λεξιλογίου (ΚΛ)	95.7%	9.0%	95.2%	11.8%	.238(90)	.813
Αναγνώρισης Γραμμάτων (ΑΓ)	32.4%	24%	70.7%	24.4%	-7.5(90)	.000
Αφηγηματικού Λόγου (ΑΛ)	61.9%	17.1%	70.5%	20.1%	-2.2(90)	.029
Εκτίμησης Γραμματικότητας (ΕΓ)	82%	16.9%	81.2%	19%	.213(90)	.832
Αναγνώρισης Ομοιοκαταληξίας (ΑΝΟ)	33.1%	34%	63.7%	32.9%	-4.3(90)	.000
Συλλαβικής Κατάτμισης (ΣΥΚ)	77.6%	21.2%	89.3%	14.8%	-3.0(90)	.003
Απάλειψης Πρώτης Συλλαβής (ΑΣ)	10.4%	23.4%	45.5%	34.5%	-5.7(90)	.000
Μνήμης Ακολουθιών Αριθμών (ΜΑ)	95.9%	12.2%	91.1%	18.2%	1.5(90)	.137

Επανάληψη Ψευδολέξεων (ΕΨ)	94.8%	12.8%	97.1%	6.6%	-1.0(90)	.303
Αναγνώρισης Κοινού Αρχικού Φωνήματος (ΑΚΑΦ)	39.5%	37%	74.8%	28.2%	-5.1(90)	.000
Φωνημικής Κατάτμισης (ΦΩΚ)	16.5%	26.5%	54.6%	40.5%	-5.3(90)	.000
Απάλειψης Πρώτου Φωνήματος (ΑΦ)	16.1%	27.4%	42.6%	38.9%	-3.7(90)	.000
Διόρθωσης Αντιγραμματικών Προτάσεων (ΔΑΠ)	89.5%	22.8%	89.5%	23.5%	.004(90)	.997
Αξιολόγησης Γνώσεων για το Γραπτό Λόγο (ΑΓΛ)	61.7%	13.1%	67.2%	13.4%	-1.9(90)	.052
Συνολική Φωνολογική Επίγνωση	30.8%	19.5%	61.3%	24.2%	-6.6(90)	.000

*p<0.05 statistical significant **,** **p<.01, ***p<.001

Πίνακας 12: Μέσοι όροι (Μ) και τυπικές αποκλίσεις(St.Deviation) των γλωσσικών μετρήσεων ως προς το επίπεδο της αναγνωστικής ικανότητας

Από τον πίνακα 13 φαίνεται ότι η πιο σημαντική μεταβλητή που ευθύνεται περισσότερο στη διακύμανση της εξαρτημένης μεταβλητής Αναγνωστική Ικανότητα στην Α΄ Δημοτικού είναι η Αναγνώριση Γραμμάτων (p<0.001).Άρα φαίνεται ότι καμία συντακτική μέτρηση δεν κατορθώνει να προβλέψει την Αναγνωστική Ικανότητα. Ο ισχυρότερος δείκτης πρόβλεψης της αναγνωστικής ικανότητας είναι η Αναγνώριση των Γραμμάτων δηλαδή η φωνολογική επίγνωση.

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
1	(Constant)	58,437	13,460		4,342	,000		
	Κριτήριο Αφηγηματικού Λόγου (ΑΛ)	-,119	,090	-,124	-1,313	,193	,402	2,490
	Κριτήριο Αναγνώρισης Γραμμάτων (ΑΓ)	,522	,095	,883	5,492	,000	,139	7,207

Κριτήριο Αναγνώρισης Κοινού Αρχικού Φωνήματος (ΑΚΑΦ)	-,003	,062	-,006	-,049	,961	,222	4,499
Κριτήριο Αναγνώρισης Ομοιοκαταληξίας (ΑΝΟ)	-,104	,065	-,209	-1,591	,116	,207	4,821

Πίνακας 13: Coefficients για παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή την Αναγνωστική Ικανότητα στην Α΄ Δημοτικού (ΣΥΝΑΙ)

Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα έχει ιδιαίτερη ψυχοπαιδαγωγική αξία αφού μελετά εκτεταμένα τα χαρακτηριστικά των φωνολογικών και συντακτικών ικανοτήτων μιας ηλικιακής ομάδας παιδιών. Τα αποτελέσματα προσφέρουν στοιχεία στον τομέα της πρόγνωσης και της πρόληψης των αναγνωστικών δυσκολιών ήδη από τη φοίτηση των παιδιών στο Νηπιαγωγείο. Οι διαπιστώσεις της παρούσας έρευνας προτείνουν στη Νηπιαγωγό να αρχίζει την αγωγή της φωνολογικής επίγνωσης με δραστηριότητες που ενισχύουν την ευαισθησία του παιδιού σε φωνολογικές μονάδες μεγαλύτερες του φωνήματος και να προχωράει προοδευτικά προς την ευαισθητοποίηση του παιδιού απέναντι στα φωνήματα. Τα παιδιά μπορούν να έρθουν σε επαφή με τραγούδια και ποιήματα που περιέχουν ομοιοκαταληξία. Επίσης τα παιδιά μπορούν να ασκηθούν στο χωρισμό των παιδικών τραγουδιών σε μικρές γλωσσικές ενότητες (φράσεις, λέξεις, συλλαβές), ώστε να εξοικειωθούν με τη διαδικασία της κατάτμησης γλωσσικών μονάδων. Η έρευνα μας έδειξε ότι αυτές οι σύνθετες φωνολογικές ικανότητες έτειναν να εμφανίζονται σε παιδιά που είχαν τουλάχιστον ένα ικανοποιητικό επίπεδο συλλαβικής κατάτμησης, αναγνώρισης ομοιοκαταληξίας και κοινού αρχικού φωνήματος. Οι δραστηριότητες απάλειψης φωνολογικών μονάδων πρέπει να ξεκινήσουν από την απάλειψη σύνθετων λέξεων. Μέσα από την αφήγηση ιστοριών ή μέσα από το κουκλοθέατρο το παιδί μπορεί να έρθει σε επαφή με μια ποικιλία προτάσεων ώστε να καταλάβει τη γραμματική ορθότητα του λόγου. Η γλωσσική καλλιέργεια να πραγματοποιείται με μια ποικιλία δραστηριοτήτων με παιχνιώδη μορφή. Η καλλιέργεια της φωνολογικής επίγνωσης έχει φανεί και από άλλες έρευνες ότι έχει βοηθήσει στην πρόληψη αναγνωστικών δυσκολιών.

Υποδηλώνεται η αναγκαιότητα να εμπλουτισθεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου με στόχους που απευθύνονται στην καλλιέργεια των φωνολογικών και συντακτικών ικανοτήτων τόσο για λόγους πρόληψης αναγνωστικών δυσκολιών όσο και για την καλύτερη προετοιμασία όλων παιδιών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Adams, M. J. (1998). *Beginning to read*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

Βάμβουκας, Μ. (1992α). *Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της κατανόησης των αναγνωσμάτων*. Αθήνα: Γρηγόρης

Bloom και Lahey (1978). *Language development and language disorders*. New York: Wiley

Bornstein, M. H., Hahn, C. S., & Haynes, O. M. (2004). Specific and general language performance across early childhood: Stability and gender considerations. *First Language, 24,* 267-304.

Brandt, D. (2001). *Literacy in American lives*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Burgess, S, R., & Lonigan, C. J. (1998). Bidirectional relations of phonological sensitivity and prereading abilities: Evidence from a preschool sample. *Journal of Experimental Child Psychology, 70,* 117-141.

Γιαννικοπούλου Α. (1998). *Από την προανάγνωση στην ανάγνωση*. Οδηγός για γονείς και εκπαιδευτικούς. Καστανιώτης. Αθήνα.

Campbell, R.(1998). *Literacy in Nursery Education*. London: Trentham Books.

Carver & David,(2001). Investigating Reading Achievement Using a Causal Model. *Journal of Scientific Studies of Reading, Volume 5,* 107-140.

Dale, P. S., Dionne, G., Eley, T. C., & Plomin, R. (2000). Lexical and grammatical development: A behavioural genetic perspective. *Journal of Child Language, 27,* 619-642

Ferreiro, E. (1998). Διαδικασίες νοηματοποίησης της γραπτής γλώσσας: παραδείγματα από παιδιά σε διαφορετικές χώρες. *Πρακτικά σεμιναρίου: Το παιδί και η γραφή.* Αθήνα: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο και ΟΕΔΒ.

Ferreiro, E. & Teberosky, A (1982). *Literacy before schooling.* London: Heinemann Educational.

Fuchs, D., Fuchs, L. S., Thompson, A., Otaiba, S. A., Yen, L., Yang, N. J., O'Connor, R. E. (2001). Is reading important in reading-readiness programs? A randomized field trial with teachers as program implementers. *Journal of Educational Psychology, 93*(2), 251-267

Goodman, Y. M. (1990). Discovering children's inventions of written language. Στο Y.M. Goodman (επιμ.). *How children construct literacy: Piagetian prospective (1-11)*. Delaware: International Reading Association.

Hall, N.,(1987). *The emergence of literacy*. Kent: Hodder and Stoughton.

Haney, M. R. (2002).Name Writing: A Window into the Emergent Literacy Skills of Young Children. *Journal of Early Childhood Education, Volume 30*, 101-105.

Harste, J., Woodward, V. & Burke,C. (1984).Examining Our Assumptions: A Transactional View of Literacy and Learning. *Journal of Research in the Teaching of English, Vol.18*, 84-108.

Kelley, M. (1996). Emerging Knowledge about Emergent Writing. *YC Young Children; Washington Vol.62*, 34-40

Lonigan, C. J. et al. (2001). Development of phonological sensitivity in 2 to 5 year old children. *Journal of Educational Psychology*, 90 (2).

Lonigan, C. J., Burgess, S. R. & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology, 36*, 596–613.

Manolitsis, G. (2000). *Μέτρηση και αξιολόγηση μεταγλωσσικών ικανοτήτων παιδιών ηλικίας 5-6 ετών. [Measurement and evaluation of 5–6 years old children's metalinguistic abilities]*. Athens, Greece: Grigoris.

Mason, J. M. (1980). When do children begin to read?: An exploration of four year old children's letter and word reading competencies. *Reading Research Quarterly, 15(2),* 203-227

Mehrens & Lehmann (1978). *Measurement and evaluation in education and psychology.*

Miller, L. (1998a). Literacy interactions through environmental print. In R. Campbell (Ed.), *Facilitating preschool literacy* (pp.100-118). Newark: International Reading Association

Morrow, L. M., Tracey, D. H., Woo, D. G., & Pressley, M. (1998). Characteristics of exemplary first-grade literacy instruction. *The Reading Teacher*, 52(5), 462-476.

Nielsen, D. & Monson, D. (1996). Effects of literacy environment on literacy development of kindergarten children. *The Journal of Educational Research*, 89, 259-271.

Nutbrown, C. & Hannon P. (1993). Assessing early literacy - New methods needed. *International Journal of Early Childhood, 25(2),* 27-30.

Παντελιάδου, Σ. (2001). Φωνολογική επίγνωση: περιεχόμενο και σχέση με την ανάγνωση και τη γραφή στην ελληνική γλώσσα. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη (Επιμ.), *Ανάδυση του γραμματισμού* (σσ.151-189). Αθήνα: Καστανιώτης.

Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (2008). *Τεστ Ανάγνωσης (Τεστ-Α)*. ΕΠΕΑΕΚ, ΥΠΕΠΘ. (σταθμισμένο τεστ – 4 τεύχη: Περιγραφή του τεστ, Οδηγός εξεταστή, εργαλείο και φυλλάδιο εξέτασης).

Papadopoulos, T.C., Georgiou, G., Kendeou, P. (2005). Investigating the Double-Deficit Hypothesis in Greek Findings From a Longitudinal Study. *Journal of Learning Disabilities, 42*, 6, 528-547.

Παρασκευόπουλος, Α. (1993). *Εξελικτική Ψυχολογία*, *τ. Α'*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση

Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: [χ.ό.].

Πόρποδας, Κ. (2000). *Εργαλείο Ανίχνευσης και διερεύνησης των αναγνωστικών δυσκολιών στο νηπιαγωγείο και Α΄-Β΄ Δημοτικού*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ΕΠΕΔΕΚ, Πάτρα.

Read, C. (1978). *Children's awareness of language, with emphasis on sound systems.* Springer.

Renfrew, C.E. (1995). *Word Finding Vocabulary Test*. Oxford: Winslow.

Seigneuric, A., Ehrlich, M. F., Oakhill, J., & Yuill, N., (2000). Working memory resources and children's reading comprehension. *Reading and Writing, 13*, 81-103.

Snowling, M., Goulandris, N., Boulby, M., Howell, P. (1986). Segmentation and Speech perception in Relation to Reading Skill: A Developmental Analysis. *Journal of Experimental Child Psychology, 41*, 487-507.

Stevenson, H. W. & Newman, R. S. (1986). Long-term prediction of achievement and attitudes in mathematics and reading. *Child Development*, 57, 646-659.

Τάφα, Ε. (2016). (Σετ) *Κριτήριο αξιολόγησης των γνώσεων για τον γραπτό λόγο*. Για παιδιά ηλικίας 4-7 ετών. («Μια ηλιόλουστη μέρα…», «Το φεγγαράκι χάθηκε..»). Στάθμιση του κριτηρίου «concepts about print» της Marie M. Clay, ΠΕΔΙΟ: Αθήνα.

Teale, W., & Sulzby, E. (1986). Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. In W.H Teale & E. Sulzby, (Eds.), *Emergent Literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex.

Teale, W. H. (1982). Toward a theory of how children learn to read and write naturally. *Language Arts, 59*, 555-570.

Wagner, R. K., Torgesen, J. K., & Rashotte, C. A. (1994). Development of reading-related phonological processing abilities: new evidence of bidirectional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology,30*, 73-87.

Weinberger, J. (1996). *Literacy goes to school*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.

Whitehurst, G. J. and Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848–872.

Η ΠΟΛΥ-ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ (GLACUCO A1 ERASMUS): ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ.

Φωτεινή Ευθυμίου Παναγή
Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Κέντρο Γλωσσών
Fotini.efhtimiou@cut.ac.cy

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στην παρουσίαση αφενός της μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε, η οποία οδήγησε στην πολύ-αξιολόγηση του γλωσσικού προγράμματος εκμάθησης της ελληνικής ως *δεύτερης γλώσσας* (Γ2) GLACUCO A1 ERASMUS (που απευθύνεται σε ερασμικούς φοιτητές του Κέντρου Γλωσσών (ΚΓ) του Τεχνολογικού Πανεπιστημίου Κύπρου (ΤΕΠΑΚ)) και αφετέρου των αποτελεσμάτων της πολύ-αξιολόγησης του Προγράμματος. Η έρευνα διήρκεσε δύο χρόνια (2015-2016) και σε αυτήν συμμετείχαν άτομα που διδάσκουν την ελληνική ως Γ2 ή άλλες γλώσσες ως *ξένες* (ΞΓ) στη Δημοτική, Μέση Γενική και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, καθώς και οι ερασμικοί φοιτητές, που συμμετείχαν στο Πρόγραμμα. Η πολύ-αξιολόγηση του Προγράμματος έγινε κατόπιν παρουσίασης και επεξεργασίας μέρους του, σε σεμινάρια του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου (ΠΙΚ) και του ΚΓ του ΤΕΠΑΚ και κατόπιν εφαρμογής του στο ΚΓ του ΤΕΠΑΚ, μέσω γραπτών, ανώνυμων ερωτηματολογίων. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το Πρόγραμμα ικανοποιεί τις επικοινωνιακές ανάγκες της ομάδας-στόχου και μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο-οδηγός, στη διδασκαλία και εκμάθηση γλωσσών, σε όλες τις βαθμίδες της Εκπαίδευσης.

Λέξεις-κλειδιά*:* γλωσσικό πρόγραμμα, ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, πολύ-αξιολόγηση

Abstract

The current research aims at the presentation of the methodology which was followed, that led to the multi-evaluation of the Greek language as a second language course GLACUCO A1 ERASMUS (addressed to the Erasmus students of the Cyprus University of Technology (CUT) Language Centre (LC). In addition it aims at the presentation of the results of the multi-evaluation of the Course. The research lasted two years (2015-2016) and people who teach Greek as a *second language* (L2) and other languages as *foreign* (FL) at the Primary, Secondary and Tertiary Education, as well as the Erasmus students who attended the course, participated in it. The multi-evaluation was carried out after the presentation and the proceeding of one of the parts of the course, at seminars of the Cyprus Pedagogical Institute, as a seminar of the CUT LC and after its implementation at the CUT LC. The sample answered written anonymous questionnaires. The results showed that the Course meets the communication needs of the target group and it can be used as a tool-guide for teaching and learning languages, at all the levels of the Education.

Key words*:* language course, Greek as a second language, multi -evaluation

Εισαγωγή

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η παρουσίαση των ερευνητικών διαδικασιών που ακολουθήθηκαν (έτη: 2015-2016), καθώς και των αποτελεσμάτων, σχετικά με την πολύ-αξιολόγηση του γλωσσικού προγράμματος εκμάθησης της ελληνικής ως *δεύτερης γλώσσας* (Γ2), επιπέδου Α1 (GLACUCO A1 ERASMUS,) το οποίο απευθύνεται σε ερασμικούς φοιτητές του Κέντρου Γλωσσών (ΚΓ) του Τεχνολογικού Πανεπιστημίου Κύπρου (ΤΕΠΑΚ). Τ' αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επικεντρώνονται στη δυνατότητα χρήσης του GLACUCO A1 ERASMUS, κατόπιν των απαραίτητων τροποποιήσεων ως εργαλείου-οδηγού, όχι μόνο στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2, αλλά και άλλων γλωσσών, ως ΞΓ, σε όλες τις βαθμίδες της Εκπαίδευσης.

Στο σημείο αυτό παρατίθεται μια πολύ σύντομη περιγραφή του GLACUCO A1 ERASMUS. Πρόκειται για Πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής ως Γ2, το οποίο εφαρμόζεται στο ΚΓ του ΤΕΠΑΚ, σε τμήματα ερασμικών φοιτητών. Το Πρόγραμμα προέκυψε κατόπιν ανίχνευσης και ανάλυσης των επικοινωνιακών αναγκών της ομάδας στόχου (ερευνητικά εργαλεία: χρήση τριγωνοποίησης). Περιλαμβάνει είκοσι τέσσερα σενάρια, τα οποία αφορούν αναπαραστάσεις της καθημερινότητας της ομάδας-στόχου και υιοθετούν τις παραμέτρους του εθνογραφικού μοντέλου SPEAKING του Dell Hymes (1989:54-65). Συγκεκριμένα, κάθε σενάριο περιλαμβάνει πληροφορίες που αντιστοιχούν στις οκτώ συνιστώσες του επικοινωνιακού γεγονότος, ως εξής: Settings: Πλαίσιο και η σκηνή, Participants: Συμμετέχοντες, Ends: Σκοπός της επικοινωνίας, Acts sequence: Σειρά των γεγονότων, Key: Χρησιμοποιούμενος τόνος, Instrumentalities: Μέσα/κανάλια επικοινωνίας, Norms: Νόρμες συμπεριφοράς και Genre: Είδος λόγου. Επιπρόσθετα, περιλαμβάνονται πολιτισμικές και ψηφιακές δεξιότητες και γνώσεις του κόσμου (Ευθυμίου Παναγή, 2016).

Παρόλο που διεθνώς εμφανίζονται πολλοί -και διαφορετικοί μεταξύ τους- ορισμοί της έννοιας *αξιολόγηση* (Bachman, 1990:22; Τσοπάνογλου, 2000:34) στην παρούσα έρευνα υιοθετείται ο ορισμός που εισάγει ο Zohrabi (2012: 123):

> Program and/or course evaluation is a process in which different types of data are collected systematically in order to study the virtues and weaknesses of a language instruction program. Program evaluation is, in fact, one of the essential aspects of any curriculum. It is a kind of quality control in which various aspects of an instructional program or course are explored. The main concern of program evaluation is to ensure that acquisition is taking place, teaching techniques and strategies are useful, materials are relevant and interesting, resources are available and adequate. Finally, the end product of an evaluation endeavor is the improvement and modification of a course of study.

Ενισχύοντας ακόμη περισσότερο τις δυνατότητες της αξιολόγησης, πέραν των παραμέτρων που προαναφέρθηκαν, στην παρούσα έρευνα λήφθηκαν υπόψη και εφαρμόστηκαν θεωρίες και θέσεις, οι οποίες παρατίθενται παρακάτω: Έχει υποστηριχθεί ότι ένα γλωσσικό πρόγραμμα πρέπει να αξιολογείται ως προς τη συνάρτησή του με τους στόχους, δηλαδή την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, που καθορίστηκαν εξαρχής και πριν την εφαρμογή του. Ωστόσο, συνήθως τα γλωσσικά προγράμματα

αξιολογούνται μετά την εφαρμογή τους, παρόλο που θεωρείται επισταμένη ανάγκη να προβλέπεται μία *προληπτική μέθοδος αξιολόγησης,* η οποία να διασφαλίζει ανατροφοδότηση, που θα χρησιμοποιηθεί για την κατάρτιση της τελικής, βελτιωμένης, μορφής του προϊόντος (Τοκατλίδου, 2004:238-239). Σύμφωνα με άλλους ειδικούς (Desheng & Varghese, 2013:31; Weir &Roberts, 1994:14), η διαδικασία αυτή ονομάζεται *διαμορφωτική αξιολόγηση.* Η Ζάγκα (2006:75) ορίζει το περιεχόμενο, τη γλώσσα και τις στρατηγικές μάθησης, ως τους τρεις βασικούς πυλώνες αξιολόγησης του γλωσσικού προγράμματος μιας *δεύτερης γλώσσας*, που αποσκοπούν στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων και υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση πρέπει να πραγματοποιείται όχι μόνο από τον δάσκαλο, αλλά και από τους μαθητές. Ένα άλλο χαρακτηριστικό της εις βάθος αξιολόγησης, είναι η στενή συνάφεια μεταξύ της αξιολόγησης ενός προγράμματος και της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών (Lynch, 2003:11). Πέραν των προαναφερόμενων τύπων και διαδικασιών αξιολόγησης, προτείνεται η *αθροιστική αξιολόγηση* (Desheng & Varghese, 2013:31), σύμφωνα με την οποία η αξιολόγηση πραγματοποιείται μετά την ολοκλήρωση ενός έργου. Επιπλέον, θεωρείται ότι η αξιολόγηση ενός γλωσσικού προγράμματος καλό είναι να γίνεται από διαφορετικές πηγές, τουτέστιν διδάσκοντες, μανθάνοντες και άτομα που ασχολούνται με την ανάπτυξη γλωσσικών προγραμμάτων (Zohrabi, 2012: 123) και να περιλαμβάνει αυτοαξιολόγηση μανθανόντων (Κέντρο ελληνικής γλώσσας, 2017) και αξιολόγηση από ομότιμους (Bingham & Ottewill, 2001:32).

Ανάγκη πραγματοποίησης της έρευνας

Στο σημείο αυτό, κρίνεται σκόπιμο ν΄ αναφερθούν οι λόγοι για τους οποίους κρίθηκε απαραίτητη η πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας. Η δημιουργία ενός προγράμματος εκμάθησης μιας *δεύτερης ή ξένης γλώσσας* και ο καθορισμός των περιγραφητών των διαφόρων επιπέδων χρήσης έχει απασχολήσει τους ειδικούς εδώ και καιρό (ΚΕΠΑ, 2011). Ωστόσο, η βιβλιογραφική αναζήτηση καταδεικνύει κενό στον τομέα της συνεχούς και εις βάθος αξιολόγησης ενός γλωσσικού προγράμματος, αν και είναι κοινή παραδοχή ότι η παρακολούθηση, η συνεχής αξιολόγηση και ο τρόπος αξιολόγησής του είναι απαραίτητες διαδικασίες (Τοκατλίδου, 2004: 238-239).

Τα ερευνητικά ερωτήματα

Το παραπάνω πλαίσιο καθόρισε τα τρία ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας:

1. Το GLACUCO A1-ERASMUS καλύπτει τις επικοινωνιακές ανάγκες μέσω της χρήσης της ελληνικής γλώσσας των ερασμικών φοιτητών του Κέντρου Γλωσσών του Τεχνολογικού Πανεπιστημίου Κύπρου;
2. Το GLACUCO A1-ERASMUS μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο-οδηγός για τη διδασκαλία- εκμάθηση άλλων γλωσσών ως *ξένων* στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση;
3. Το GLACUCO A1-ERASMUS μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο-οδηγός για τη διδασκαλία- εκμάθηση της ελληνικής ως *δεύτερης γλώσσας* στη Δημοτική και Μέση Γενική Εκπαίδευση;

Μεθοδολογία της έρευνας

Η παρούσα έρευνα χαρακτηρίζεται *έρευνα-δράση* (Cohen & Manion, 1994:258), καθώς η ανάγκη για πραγματοποίησή της βασίστηκε στην απουσία παρόμοιων ερευνών πολύ-αξιολόγησης γλωσσικών προγραμμάτων, ενώ η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε θα μπορούσε να λειτουργήσει ως ένα εν δυνάμει εργαλείο για διεξαγωγή άλλων ερευνών. Επιπλέον είναι *εφαρμοσμένη έρευνα*, καθώς το αποτέλεσμά της μπορεί να έχει άμεση εφαρμογή (Τσοπάνογλου, 2000:28).

Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν τέσσερις ομάδες: πέντε άτομα που διδάσκουν ΞΓ (πλην της ελληνικής) στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, έντεκα φιλόλογοι που διδάσκουν την ελληνική ως Γ2 στη Μέση Γενική Εκπαίδευση, εικοσιπέντε δάσκαλοι που διδάσκουν την ελληνική ως Γ2 στη Δημοτική Εκπαίδευση και επτά ερασμικοί φοιτητές που συμμετείχαν στο GLACUCO A1 ERASMUS. Λόγω της φύσης του δείγματος (βολικό δείγμα) (Φίλιας, 2003:48), τ΄ αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν στον συνολικό πληθυσμό.

Ερευνητικά εργαλεία

Για τη συλλογή των δεδομένων κατασκευάστηκαν δύο ερευνητικά εργαλεία: το γραπτό ερωτηματολόγιο Β, το οποίο συμπληρώθηκε από τους ερασμικούς φοιτητές, που συμμετείχαν στο GLACUCO A1-ERASMUS και το γραπτό ερωτηματολόγιο Γ, το οποίο συμπληρώθηκε από τους διδάσκοντες γλωσσών (και διαμορφώθηκε ανάλογα με τη βαθμίδα της Εκπαίδευσης καθεμιάς από τις τρεις ομάδες διδασκόντων). Εξαιτίας του γεγονότος ότι η έννοια *αξιολόγηση* δεν μπορεί να παρατηρηθεί άμεσα (καθώς δεν έχει μία σαφή εξωτερική εκδήλωση), χρειάστηκε να «διασπαστεί» σε επιμέρους παρατηρήσιμες και «μετρήσιμες» εξωτερικές εκδηλώσεις (τις μεταβλητές των ερωτηματολογίων), οι οποίες αποτελούν έμμεση ένδειξη τη έννοιας (Τσοπάνογλου, 2000:49-50). Επιπλέον, έγινε επιμερισμός των ερευνητικών ερωτημάτων σε θεματικούς τομείς και εντοπισμός των πληροφοριών εκείνων, που ήταν απαραίτητες για τη μελέτη κάθε τομέα, πρακτική που υποστηρίζεται από τον Παρασκευόπουλο (1993:100).

Ερωτηματολόγιο Β

Σκοπός του Ερωτηματολογίου Β ήταν η αξιολόγηση του GLACUCO A1-ERASMUS από τους ίδιους τους φοιτητές, έτσι ώστε να διαπιστωθεί αν και κατά πόσο αυτό ανταποκρίνεται στις πραγματικές επικοινωνιακές ανάγκες τους αφενός, και αν και κατά πόσον περιλαμβάνει όλες τις επικοινωνιακές δεξιότητες (γλωσσικές, πολιτισμικές, ψηφιακές) και τις γνώσεις του κόσμου που χρειάζονται, ώστε να ικανοποιήσουν τις επικοινωνιακές τους ανάγκες. Επιπλέον, το Ερωτηματολόγιο Β ανίχνευσε την αυτοαξιολόγηση των συμμετεχόντων. Δομήθηκε στη βάση θεωριών που υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση ενός προγράμματος παρέχει πολύτιμες πληροφορίες τόσο για το ίδιο το γλωσσικό πρόγραμμα, αλλά και για τυχόν δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι (Desheng & Varghese, 2013: 31-33). Αναφορικά με το περιεχόμενό του, έχει τα εξής χαρακτηριστικά: Αποτελείται από τέσσερα μέρη: Στο Μέρος Α, οι ερωτώμενοι δήλωσαν τα δημογραφικά τους στοιχεία. Στο Μέρος Β, το οποίο αποτελείται από τριάντα

τρεις προτάσεις/θέσεις, αξιολόγησαν το GLACUCO A1 ERASMUS αναφορικά με τις εξής παραμέτρους: 1. στόχοι (σαφήνεια, συνάφεια στόχων-περιεχομένου), 2. περιεχόμενο (οργάνωση, ενδιαφέρον, συνάφεια με καθημερινότητα), 3. μέθοδοι διδασκαλίας (ποικιλία δραστηριοτήτων, ενδιαφέρουσες, χρήση Νέων Τεχνολογιών, συζήτηση, εφαρμογή εποικοδομητισμού), 4. μέθοδοι μάθησης (ενδιαφέρουσες, χρήση Νέων Τεχνολογιών, ενθάρρυνση για συμμετοχή-συζήτηση), 5. χρησιμότητα υποστηρικτικού υλικού, 6. ποικιλία μέσων/ καναλιών επικοινωνίας κατά τη διδασκαλία & μάθηση, 7. δραστηριότητες βάσει σεναρίων (ενδιαφέρον, αποτελεσματικότητα, σε βάθος μάθηση, εφαρμογή στην καθημερινότητα), 8. διδάσκουσα (υποστηρικτική, βοηθητική ανατροφοδότηση, ανάλυση λαθών, δεκτική σε ερωτήσεις, δεκτική σε διαφορετικές απόψεις), 9. το Πρόγραμμα (ευέλικτο, διασυνδέσεις γλωσσών, διασυνδέσεις πολιτισμών, χρήσιμες εργασίες, συνάφεια μαθημάτων-τεστ, βελτίωση επικοινωνιακών δεξιοτήτων, ενδιαφέρον, καινοτόμο, χρήσιμο, ευχάριστο). Στο Μέρος Γ, το οποίο περιελάμβανε 100 ερωτήσεις, το δείγμα προέβη σε αυτοαξολόγηση, σημειώνοντας τον βαθμό που κατά τη γνώμη του αντιπροσωπεύει την ικανότητά του, σε μία πλειάδα επικοινωνιακών δεξιοτήτων (γλωσσικών, ψηφιακών και πολιτισμικών) και γνώσεων του κόσμου, οι οποίες περιλαμβάνονται στο GLACUCO A1 ERASMUS. Λόγω του μεγάλου όγκου των δεξιοτήτων και γνώσεων του κόσμου, που περιλαμβάνονται στο Πρόγραμμα, στο σημείο αυτό αναφέρονται κάποιες ενδεικτικά: 1. χαιρετισμοί, 2. κομπλιμέντα, 3. κράτηση τραπεζιού σε εστιατόριο, 4. πρόποση – ευχές, 5. δημιουργία ευχετήριας κάρτας, 6. κατανόηση πληροφοριών στον σταθμό του λεωφορείου, 7. ψώνια στα καταστήματα, 8. ήθη και έθιμα στην Κύπρο, 9. η πολιτική κατάσταση στην Κύπρο, 10. ανάγνωση, 11. γραφή, 12. γλώσσα του σώματος. Στα Μέρη Β και Γ του Ερωτηματολογίου Β χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Likert (Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας: 2013). Οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να επιλέξουν μεταξύ των αριθμών 1-7, οι οποίοι αντιστοιχούσαν σε διαβαθμισμένο βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας με την εκάστοτε δήλωση. Πιο συγκεκριμένα, ο αριθμός 1 σήμαινε «διαφωνώ απόλυτα», ο αριθμός 2 «διαφωνώ», ο αριθμός 3 «διαφωνώ κάπως», ο αριθμός 4 «ουδέτερη άποψη/ ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ», ο αριθμός 5 «συμφωνώ κάπως», ο αριθμός 6 «συμφωνώ» και ο αριθμός 7 «συμφωνώ απόλυτα». Τέλος, στο Μέρος Δ, οι ερωτώμενοι απάντησαν σε τρεις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, κατά τις οποίες τους ζητήθηκε να καταγράψουν τα δυνατά σημεία του Προγράμματος, τις αλλαγές που κατά τη γνώμη τους θα το βελτίωναν και άλλα γενικότερα σχόλια.

Ερωτηματολόγιο Γ

Το ερωτηματολόγιο Γ αποτελείται από δύο μέρη, τα οποία αφορούν την αξιολόγηση της φιλοσοφίας και του περιεχομένου του GLACUCO A1 ERASMUS, καθώς και την προοπτική εφαρμογής του από το δείγμα. Αναλυτικότερα, το Μέρος Α περιλαμβάνει εννέα ερωτήσεις. Στις πρώτες πέντε οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν την άποψή τους σχετικά με τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε προκειμένου να δημιουργηθεί το GLACUCO A1 ERASMUS, τον τρόπο υιοθέτησης του εθνογραφικού μοντέλου SPEAKING, το περιεχόμενο των σεναρίων, τις επικοινωνιακές δεξιότητες (γλωσσικές, πολιτισμικές, ψηφιακές) και τα τεχνολογικά εργαλεία. Στις επόμενες τρεις ερωτήσεις, το δείγμα δήλωσε την άποψή του σχετικά με το αν το GLACUCO

A1 ERASMUS μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο-οδηγός στην εκμάθηση της ελληνικής ως Γ2 στη Δημοτική και Μέση Γενική Εκπαίδευση και στην εκμάθηση άλλων γλωσσών ως ΞΓ στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Επίσης, αξιολόγησαν την ευελιξία και προσαρμοστικότητα, τη χρησιμότητα και την αποτελεσματικότητα του Προγράμματος. Για τη «μέτρηση» των απόψεών του δείγματος χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Likert, η οποία στις πρώτες πέντε ερωτήσεις περιελάμβανε επτά βαθμίδες, στις οποίες κατέτασσαν τη διαβαθμισμένη άποψή τους, για κάθε περίπτωση: «απόλυτα αρνητική», «αρνητική», «κάπως αρνητική», «ουδέτερη, «κάπως θετική», «θετική», «απόλυτα θετικά». Στις ερωτήσεις 6-9 του Μέρους Α, οι βαθμίδες της κλίμακας ήταν οι εξής: «διαφωνώ απόλυτα», «διαφωνώ», «διαφωνώ κάπως», «ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ», «συμφωνώ κάπως», «συμφωνώ», «συμφωνώ απόλυτα». Στο Μέρος Β, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την άποψή τους, απαντώντας σε τέσσερις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, σχετικά με το δυνατό και το αδύνατο σημείο του Προγράμματος, την πρόθεσή τους να χρησιμοποιήσουν το GLACUCO A1 ERASMUS ως εργαλείο στη διδασκαλία τους, ενώ στο τέλος κατέγραφαν γενικότερα σχόλια.

Επιλέχθηκε η χρήση γραπτών ανώνυμων ερωτηματολογίων, καθώς εξυπηρετούσαν τον σκοπό, τη φύση και τις συνθήκες διεξαγωγής της έρευνας. Αναλυτικότερα, το εργαλείο αυτό είναι κοινό για όλα τα υποκείμενα της έρευνας (Βάμβουκας, 1988: 240), εύχρηστο, ταυτόχρονα χρησιμοποιήσιμο από πολλά άτομα (Δημητρόπουλος, 2001:99), δεν προκαλεί ταραχή στους ερωτώμενους και εξασφαλίζει ελευθερία και αυθορμητισμό στις απαντήσεις (Φίλιας, 2003:147), ενώ σε αντίθεση με τη συνέντευξη οι πηγές σφάλματος περιορίζονται στο ίδιο το εργαλείο και στο δείγμα, γεγονός που εξασφαλίζει υψηλότερη συνολική αξιοπιστία (Cohen & Manion, 1994:375). Εξάλλου, το γραπτό ανώνυμο ερωτηματολόγιο δίνει τη δυνατότητα προσεκτικής σκέψης και περιορίζει την πίεση του ερωτώμενου –σε αντίθεση με τη συνέντευξη- πριν την επιλογή/καταγραφή μιας απάντησης (Selltiz et.al., 1971:240-1). Η δημιουργία των ερευνητικών εργαλείων βασίστηκε στη θέση ότι πρέπει να αποτελούνται από ερωτήσεις αποδεκτές από τα υποκείμενα της έρευνας, σε κοινωνικό επίπεδο (Keeves, 1997:479; Παπακωνσταντίνου, 1990:105). Χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Likert, καθώς πρόκειται για υποκατηγορία τακτικής κλίμακας, κατά την οποία πραγματοποιείται εκτίμηση απόψεων ή συμπεριφορών, μέσω της έκφρασης του βαθμού συμφωνίας ή ικανοποίησης για κάθε πρόταση που αναφέρεται στο ερωτηματολόγιο. Η χρήση της κλίμακας Likert είναι πολύ διαδεδομένη σε περιπτώσεις αξιολόγησης του μαθήματος ή/και του προγράμματος από την πλευρά του μαθητή (Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας: 2013; Uebersax, 2006). Αναφορικά με τις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, αυτές ενσωματώθηκαν στα ερωτηματολόγια, έτσι ώστε να καταγραφεί οποιαδήποτε πληροφορία δεν προβλέφθηκε από την ερευνήτρια και να εκφραστούν αυθόρμητα οι ερωτώμενοι, πρακτική που υποστηρίζεται από τον Φίλια (2003: 154-155). Ως προς το είδος των ερωτήσεων, οι ερωτήσεις του Μέρους Α του Ερωτηματολογίου Β είναι *ερωτήσεις γεγονότων* (Βάμβουκας, 1988:249), ενώ οι ερωτήσεις του Μέρους Β του Ερωτηματολογίου Β και του Μέρους Α του Ερωτηματολογίου Γ είναι *ερωτήσεις γνώμης ή πίστης* (Φίλιας, 2003:152). Η γλώσσα του Ερωτηματολογίου Β ήταν η αγγλική, η οποία λειτούργησε ως γλώσσα κοινής συνεννόησης. Το Ερωτηματολόγιο Γ ήταν γραμμένο στην κοινή νεοελληνική. Οι όροι χρησιμοποιήθηκαν με τη συχνότερη σημασία που έχουν στα λεξικά

(Fraenkel et. al., 2012:30) και αποφεύχθηκαν κατευθυντήριες, περίπλοκες και αρνητικές ερωτήσεις (Cohen & Manion, 1994:136-137). Ο τόνος των ερωτήσεων ήταν προσωπικός, καθώς αυτό θεωρείται ότι εμπλέκει περισσότερο τους ερωτώμενους και αυξάνει τις πιθανότητες εξασφάλισης αληθινών απαντήσεων (Βάμβουκας 1988:258). Η έκταση των ερωτηματολογίων καθορίστηκε από τον αριθμό των πληροφοριών που θα χρειάζονταν (Δημητρόπουλος, 2001:92), ενώ η σειρά εμφάνισης κάθε ερώτησης επιλέχθηκε με βάση το περιεχόμενό της (ανά θεματική ενότητα) το οποίο καθορίστηκε από τους στόχους και τα επιθυμητά δεδομένα, που θα συνελέγονταν (Φίλιας, 2003:161, 151).

Πορεία συλλογής των δεδομένων

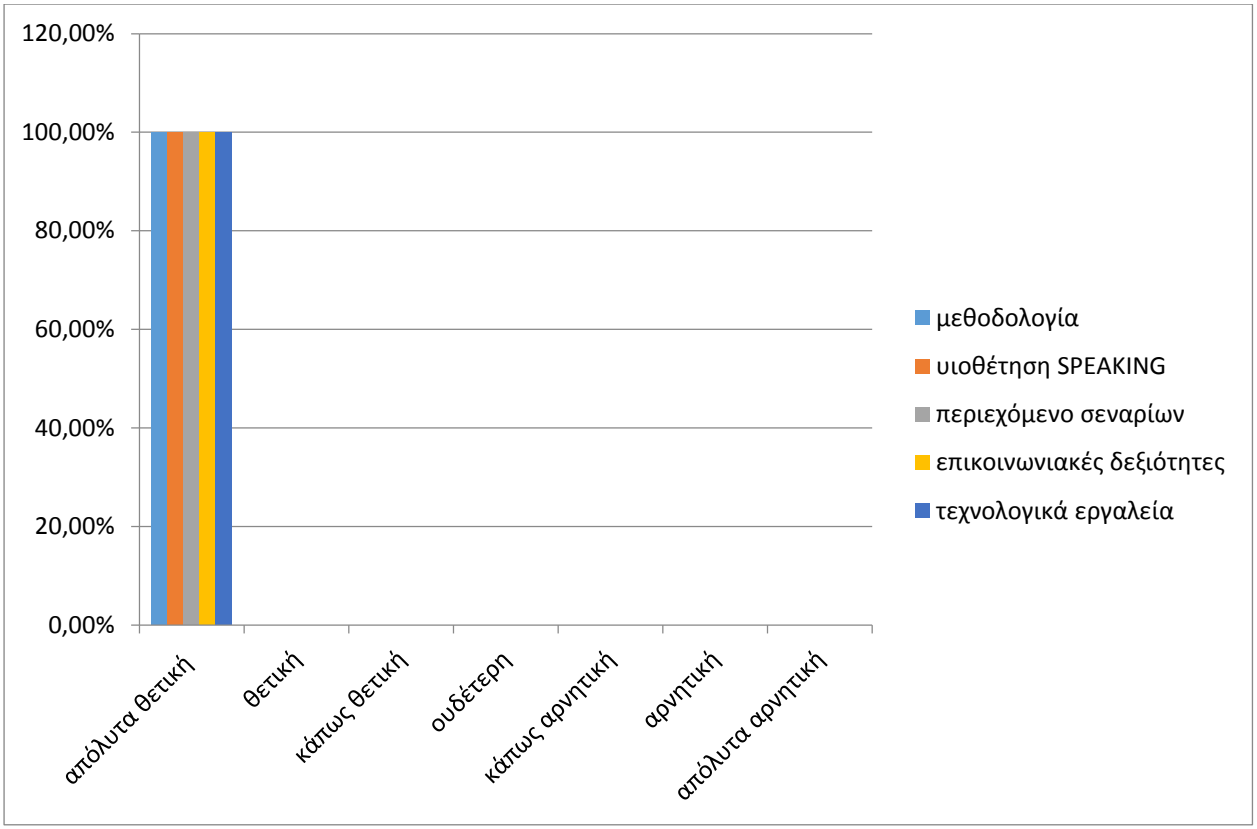
Όπως προαναφέρθηκε, η έρευνα διήρκεσε δύο χρόνια. Αρχικά, κατά τα έτη 2015- 2016 παρουσιάζονταν τέσσερα από τα σενάρια, που περιλαμβάνονται στο GLACUCO A1 ERASMUS, στο πλαίσιο των Σεμιναρίων σε Σχολική Βάση του ΠΙΚ και του σεμιναρίου ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης του ΚΓ του ΤΕΠΑΚ. Ακολουθούσε επεξεργασία, σχολιασμός και συζήτηση, ενώ στο τέλος, το δείγμα προέβαινε στη συμπλήρωση του γραπτού ερωτηματολογίου. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών καταγράφονταν και κατηγοριοποιούνταν, με στόχο να λειτουργήσουν ανατροφοδοτικά. Στο τέλος του 2016 και έχοντας ενσωματώσει χρήσιμες πληροφορίες, που προέκυψαν από τις απόψεις των εκπαιδευτικών, εφαρμόστηκε το GLACUCO A1 ERASMUS, στο ΚΓ του ΤΕΠΑΚ. Η δεύτερη φάση της αξιολόγησης έγινε από τους ίδιους τους φοιτητές που συμμετείχαν στο Πρόγραμμα, οι οποίοι προέβησαν και σε αυτοαξιολόγηση.

Αποτελέσματα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα κατέληξε στα αποτελέσματα που παρουσιάζονται παρακάτω, επιβεβαιώνοντας την ισχύ των τριών ερευνητικών ερωτημάτων. Αναλυτικότερα, φάνηκε ότι: 1. το GLACUCOA1 ERASMUS καλύπτει τις επικοινωνιακές ανάγκες, μέσω της χρήσης της ελληνικής γλώσσας των ερασμικών φοιτητών του ΚΓ του ΤΕΠΑΚ. 2. Το GLACUCO A1 ERASMUS μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο-οδηγός για τη διδασκαλία- εκμάθηση άλλων γλωσσών ως *ξένων* στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και 3. Το GLACUCO A1 ERASMUS μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο-οδηγός για τη διδασκαλία- εκμάθηση της ελληνικής ως *δεύτερης γλώσσας* στη Δημοτική και Μέση Γενική Εκπαίδευση.

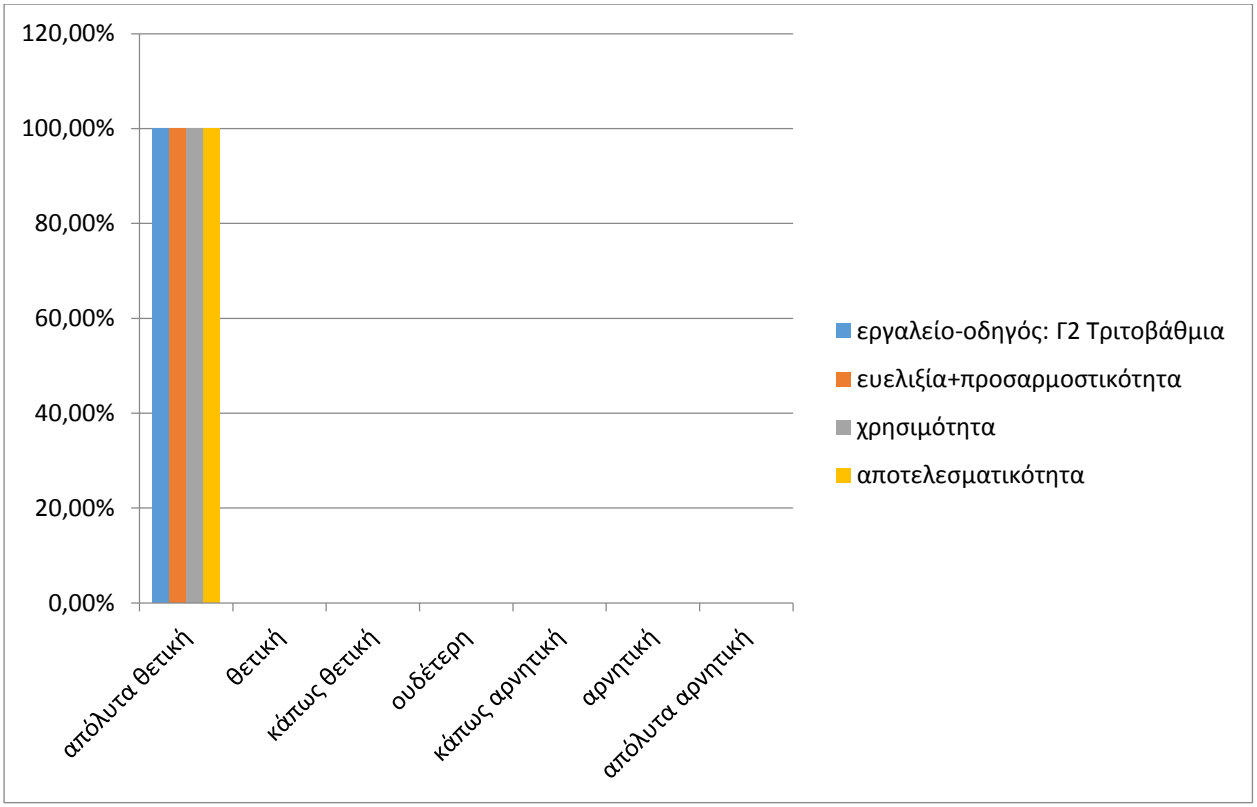
Ακολουθεί αναλυτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων.

Τα δεδομένα του Διαγράμματος 1 δείχνουν την «απόλυτα θετική» άποψη των 5 ατόμων που διδάσκουν γλώσσες ως *ξένες* στο ΚΓ του ΤΕΠΑΚ, αναφορικά με τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε προκειμένου ν' αναπτυχθεί το GLACUCO A1 ERASMUS, τον τρόπο που υιοθετήθηκε το μοντέλο SPEAKING, το περιεχόμενο των σεναρίων, τις επικοινωνιακές δεξιότητες που περιλαμβάνονται σε αυτά και τα τεχνολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν.



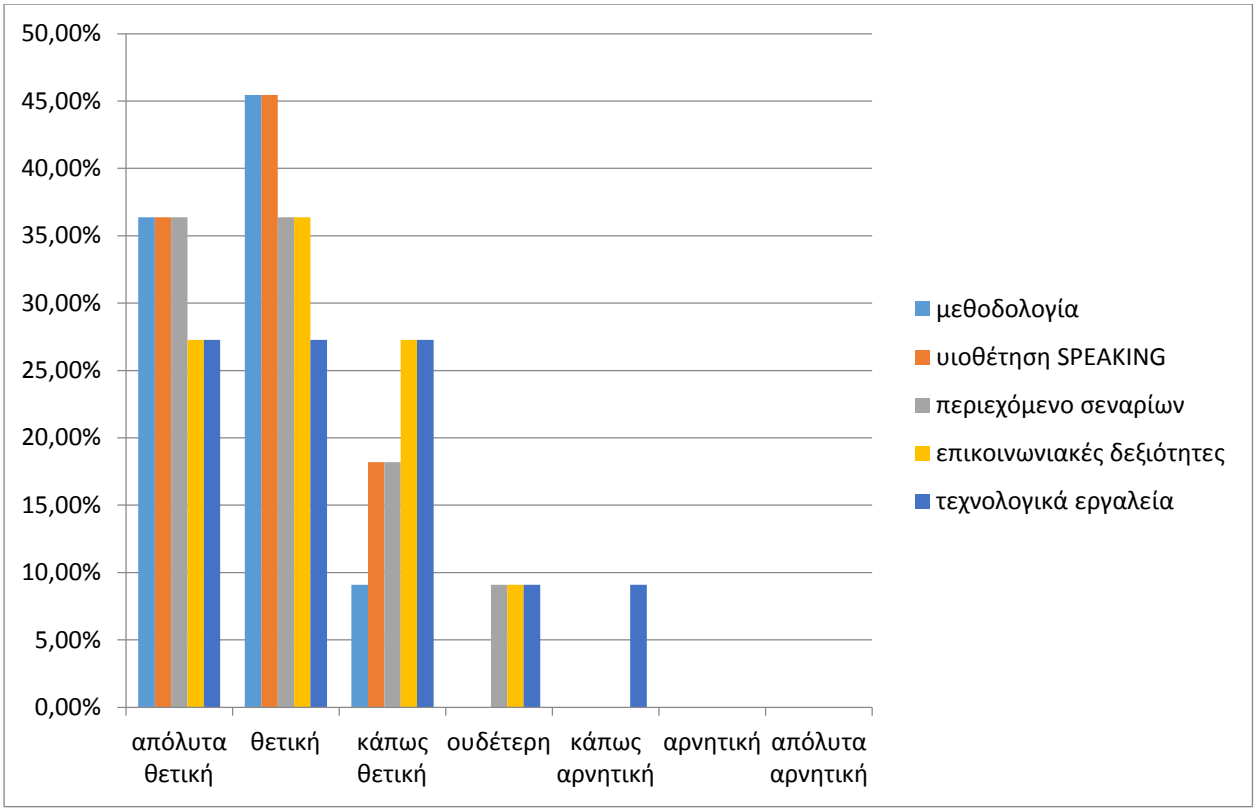
Διάγραμμα 1. Απόψεις των διδασκόντων γλωσσών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Στο Διάγραμμα 2 παρουσιάζεται η «απόλυτα θετική» άποψη των 5 ατόμων που διδάσκουν γλώσσες ως *ξένες* στο ΚΓ του ΤΕΠΑΚ, αναφορικά με το αν το GLACUCO A1 ERASMUS μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο οδηγός, για τη διδασκαλία άλλων γλωσσών (πλην της ελληνικής) ως *ξένων* στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, την ευελιξία και προσαρμοστικότητά του, τη χρησιμότητα και την αποτελεσματικότητά του.



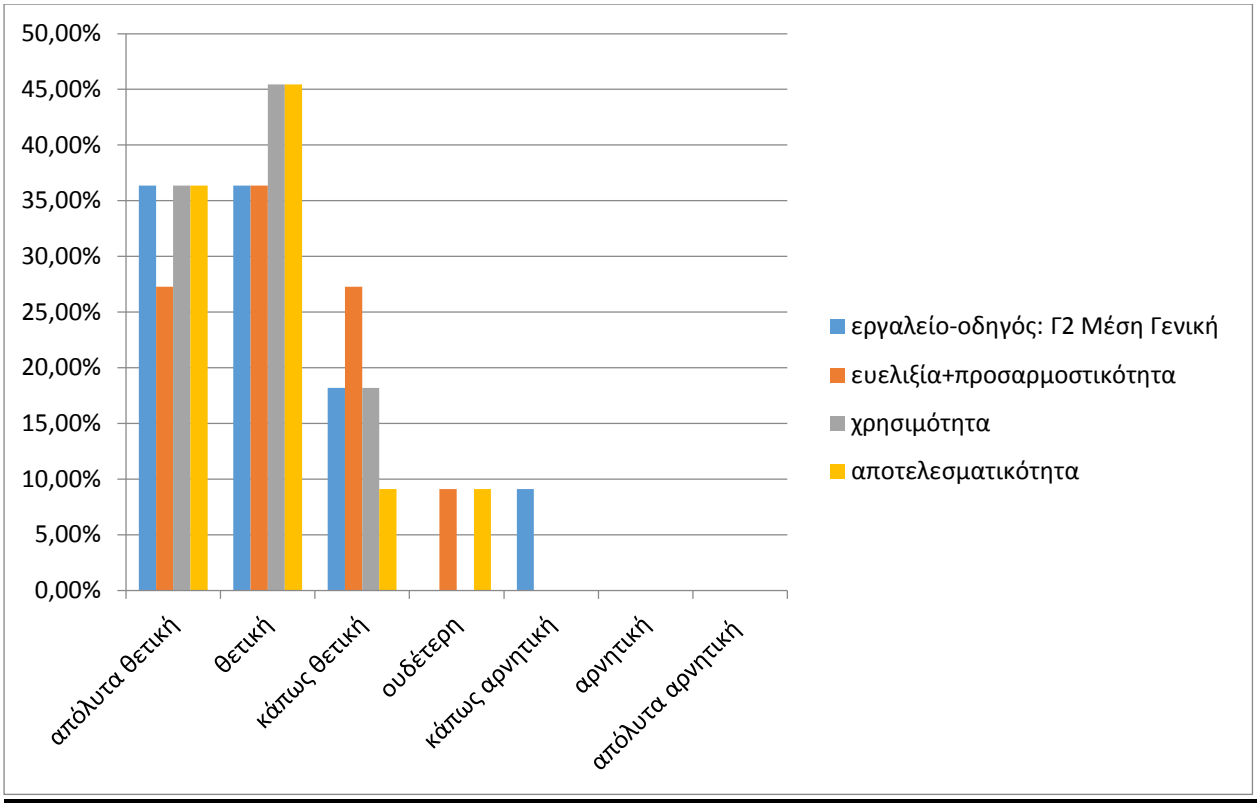
Διάγραμμα 2. Απόψεις των διδασκόντων γλωσσών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Οι απόψεις των έντεκα φιλολόγων παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 3. Συγκεκριμένα, όσον αφορά τη μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε, προκειμένου ν΄ αναπτυχθεί το GLACUCO A1 ERASMUS, 36% του δείγματος (N=4) εξέφρασε «απόλυτα θετική» άποψη, 45% (N=5) «θετική άποψη» και 9% (N=1) «κάπως θετική». Σχετικά με τον τρόπο που υιοθετήθηκε το μοντέλο SPEAKING στο GLACUCO A1 ERASMUS, 36% (N=4) δήλωσαν «απόλυτα θετική» άποψη, 45% (N=5) «θετική άποψη» και 18% (N=2) «κάπως θετική άποψη. Για το περιεχόμενο των σεναρίων, το 36% (N=4) εξέφρασε «απόλυτα θετική» άποψη, το 36% (N=4) «θετική» άποψη, το 18% (N=2) «κάπως θετική» και το 9% (N=1) «ουδέτερη». Αναφορικά με τις επικοινωνιακές δεξιότητες που καλλιεργούνται στα σενάρια, 27% (N=3) δήλωσε «απόλυτα θετική» άποψη, 36% (N=4) «θετική», 27% (N=3) «κάπως θετική» και 9% (N=1) «ουδέτερη». Τέλος, σχετικά με τα τεχνολογικά εργαλεία, 27% (N=3) δήλωσαν «απόλυτα θετική» άποψη, 27% (N=3) «θετική» άποψη, 27% (N=3) «κάπως θετική», 9% (N=1) «ουδέτερη» και 9% (N=1) «αρνητική».



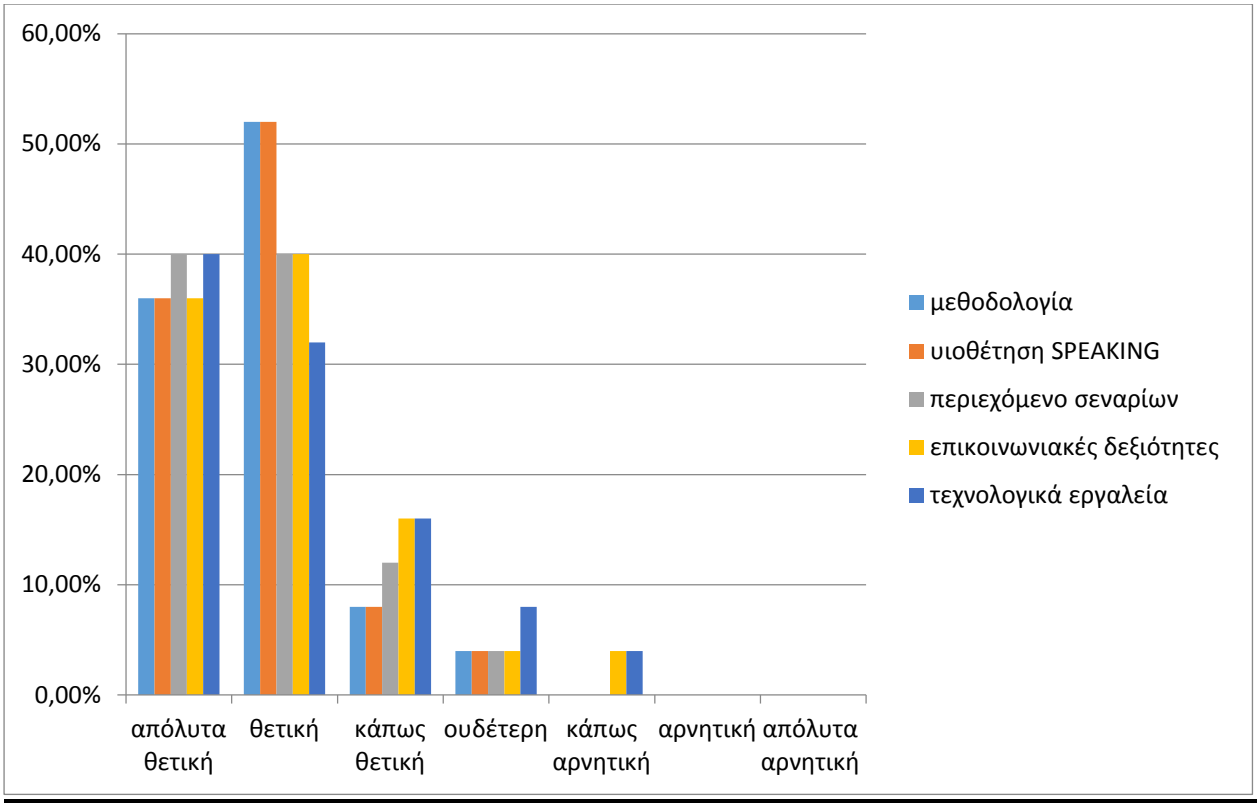
Διάγραμμα 3. Απόψεις των φιλολόγων που διδάσκουν την ελληνική ως Γ2, στη Μέση Γενική Εκπαίδευση.

Το Διάγραμμα 4, δείχνει ότι το 36% του δείγματος (N=4) έχει «απόλυτα θετική» άποψη αναφορικά με τη δυνατότητα χρήσης του GLACUCO A1 ERASMUS ως εργαλείου-οδηγού στη Μέση Γενική Εκπαίδευση. «Θετική άποψη» σχετικά με αυτό, έχει το 36% (N=4). Το 18% (N=2) έχει «κάπως θετική» άποψη, ενώ το και 9% (N=1) «κάπως αρνητική». Η άποψη του 27% (N=3) ως προς την ευελιξία και προσαρμοστικότητα του GLACUCO A1 ERASMUS είναι «απόλυτα θετική», του 36% (N=4) «θετική», του 27% (N=3) «κάπως θετική» και του και 9% (N=1) «ουδέτερη». Ως προς τη χρησιμότητα 36% (N=4) έχει απόλυτα θετική άποψη, 45% (N=5) «θετική» και 18% (N=2) «κάπως θετική». Τέλος, το 36% (N=4) έχει «απόλυτα θετική» άποψη ως προς την αποτελεσματικότητα του εργαλείου, το 45% (N=5) «θετική», το 9% (N=1) «κάπως θετική» και το 9% (N=1) «ουδέτερη».



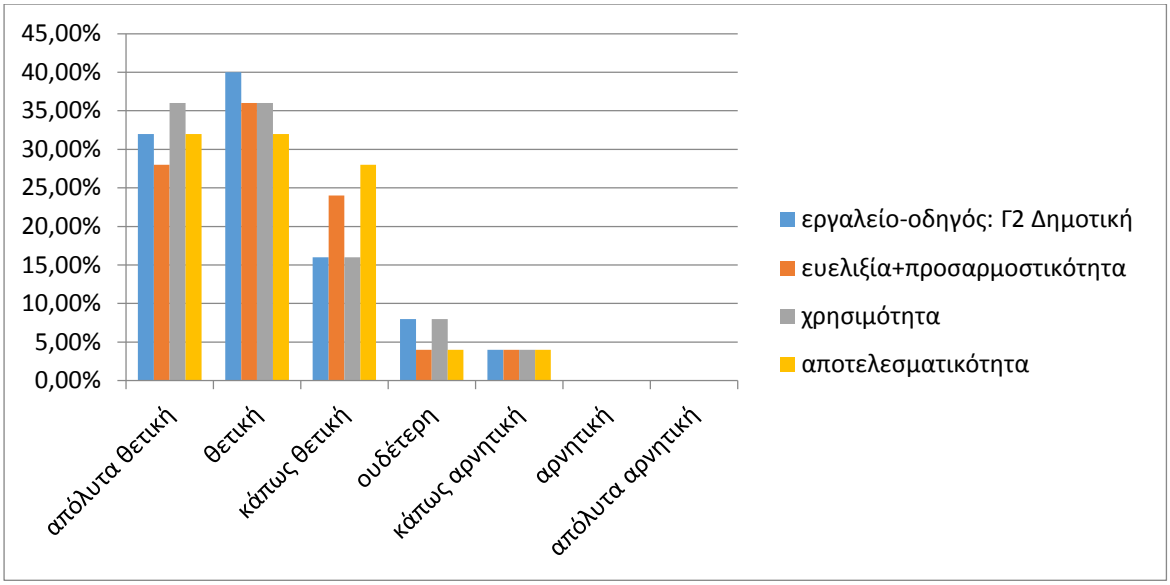
Διάγραμμα 4. Απόψεις των φιλολόγων που διδάσκουν την ελληνική ως Γ2, στη Μέση Γενική Εκπαίδευση.

Το Διάγραμμα 5 απεικονίζει τις απαντήσεις των 25 δασκάλων, οι οποίοι διδάσκουν την ελληνική ως Γ2. Αναφορικά με τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, για να αναπτυχθεί το GLACUCO A1 ERASMUS, 36% (N=9) έχουν «απόλυτα θετική» άποψη, 52% (N=13) «θετική», 8% (N=2) «κάπως θετική» και 4% (N=1) «ουδέτερη». Το 36% (N=9) εξέφρασε «απόλυτα θετική» άποψη ως προς τον τρόπο που υιοθετήθηκε το μοντέλο SPEAKING, το 52% (N=13) «θετική», το 8% (N=2) «κάπως θετική» και το 4% (N=1) «ουδέτερη». «Απόλυτα θετική» άποψη δήλωσε το 40% (N=10) για το περιεχόμενο των σεναρίων, ποσοστό που εμφανίστηκε και στη βαθμίδα «θετική» άποψη. 12% (N=3) είχε «κάπως θετική» άποψη και 4% (N=1) «ουδέτερη». Η άποψη του δείγματος για τις επικοινωνιακές δεξιότητες ήταν κατά 36% (N=9) «απόλυτα θετική», κατά 40% (N=10) «θετική», κατά 16% (N=4) «κάπως θετική», κατά 4% (N=1) «ουδέτερη και κατά 4% (N=1) «κάπως αρνητική». Τα χρησιμοποιούμενα τεχνολογικά εργαλεία συγκέντρωσαν «απόλυτα θετική» άποψη κατά 40% (N=10), «θετική» κατά 32% (N=8), «κάπως θετική» κατά 16% (N=4)», «ουδέτερη» κατά 8% (N=2) και «κάπως αρνητική» κατά 4% (N=1).



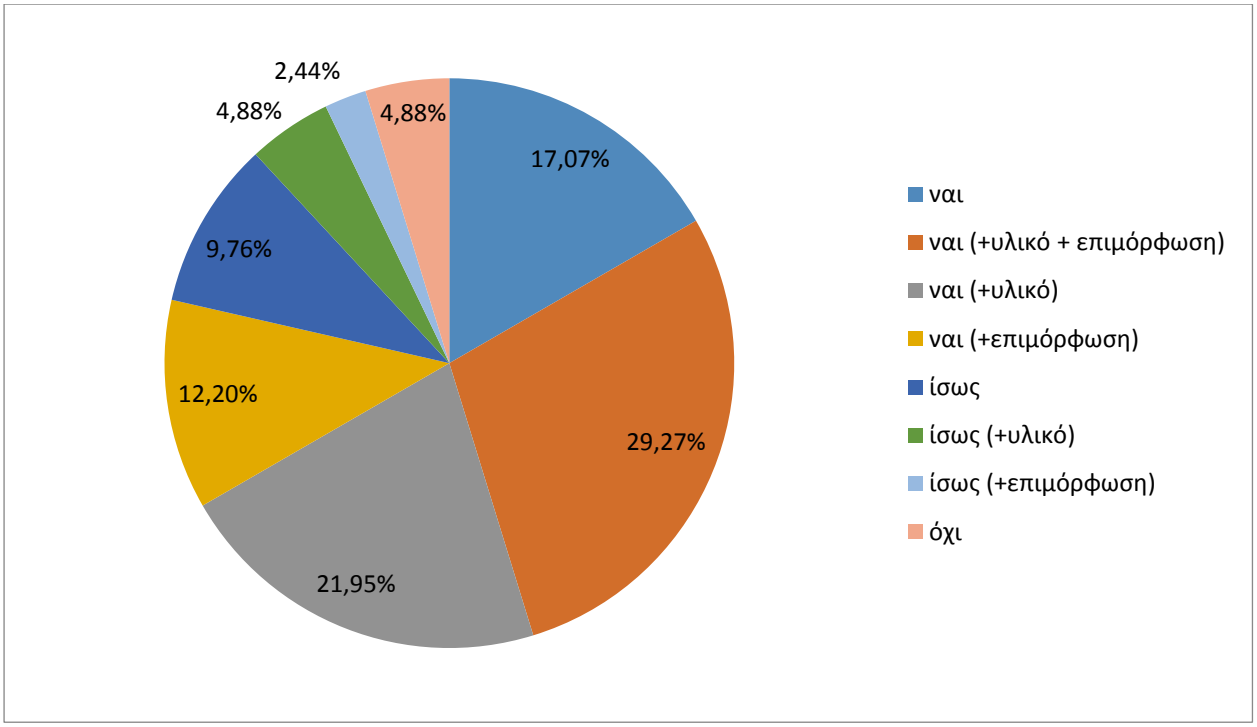
Διάγραμμα 5. Απόψεις των δασκάλων που διδάσκουν την ελληνική ως Γ2, στη Δημοτική Εκπαίδευση.

Στο Διάγραμμα 6 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των 25 δασκάλων, σχετικά με τα ακόλουθα: 32% (N=8) έχει «απόλυτα θετική» άποψη ως προς τη δυνατότητα χρήσης του GLACUCO A1 ERASMUS, ως εργαλείου-οδηγού στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2 στη Δημοτική Εκπαίδευση, 40% (N=10) «θετική» άποψη, 16% (N=4) «κάπως θετική», 8% (N=2) «ουδέτερη» και 4% (N=1) «κάπως αρνητική». Όσον αφορά την ευελιξία και προσαρμοστικότητα του GLACUCO A1 ERASMUS, 28% (N=7) έχει «απόλυτα θετική» άποψη, 36% (N=9) «θετική», 24% (N=6) «κάπως θετική», 8% (N=2) «ουδέτερη» και 4% (N=1) «κάπως αρνητική». 36% (N=9) έχει «απόλυτα θετική» άποψη όσον αφορά τη χρησιμότητα του εργαλείου, 36% (N=9) «θετική» άποψη, 16% (N=4) «κάπως θετική», 8% (N=2) «ουδέτερη» και 4% (N=1) «κάπως αρνητική». Σχετικά με την αποτελεσματικότητα του εργαλείου, 32% (N=8) εξέφρασε «απόλυτα θετική» άποψη, ποσοστό που εμφανίστηκε και στη βαθμίδα «θετική» άποψη. Το 28% (N=7) δήλωσε «κάπως θετική» άποψη, το 4% (N=1) «ουδέτερη» και το 4% (N=1) «αρνητική».



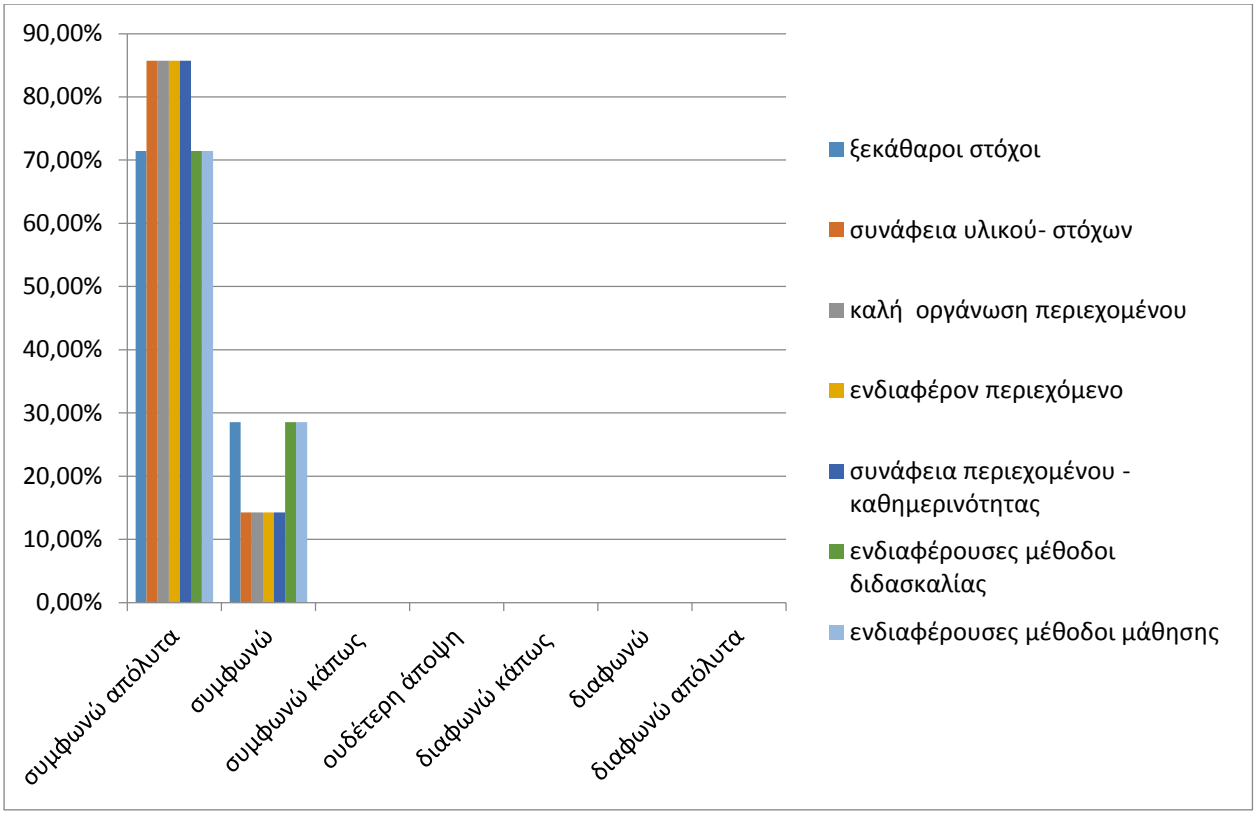
Διάγραμμα 6. Απόψεις των δασκάλων που διδάσκουν την ελληνική ως Γ2, στη Δημοτική Εκπαίδευση.

Στο Σχήμα 1 αποτυπώνεται η πρόθεση των δασκάλων και των φιλολόγων που διδάσκουν την ελληνική ως Γ2 στη Δημοτική και Μέση Γενική Εκπαίδευση, καθώς και των ατόμων που διδάσκουν άλλες γλώσσες στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (41 συνολικά) να εφαρμόσουν το GLACUCO A1 ERASMUS στη διδασκαλία τους. Το 80% (N=33) προτίθενται με βεβαιότητα να το χρησιμοποιήσει. Ωστόσο κάποιοι από αυτούς δήλωσαν ότι χρειάζονται υλικό ή/και επιμόρφωση. Αναλυτικότερα, το 29% (N=12) προτίθεται να χρησιμοποιήσει το GLACUCO A1 ERASMUS, διευκρινίζοντας ωστόσο ότι χρειάζεται υλικό και επιμόρφωση. Το 22% (N=9) δήλωσε ότι προτίθεται να το εφαρμόσει, χρειάζεται όμως υλικό. Το 17% (N=7), προτίθεται να το χρησιμοποιήσει, χωρίς επιμόρφωση και υλικό, ενώ το 12% (N=5) προτίθεται να το χρησιμοποιήσει κατόπιν επιμόρφωσης. Το 10% (N=4) δήλωσε ότι ίσως το χρησιμοποιήσει, το 5% (N=2) ίσως με την προϋπόθεση ότι θα δοθεί υλικό, το 2% (N=1) προτίθεται, αλλά χρειάζεται επιμόρφωση, ενώ το 5% (N=2) δεν θα το χρησιμοποιήσει.



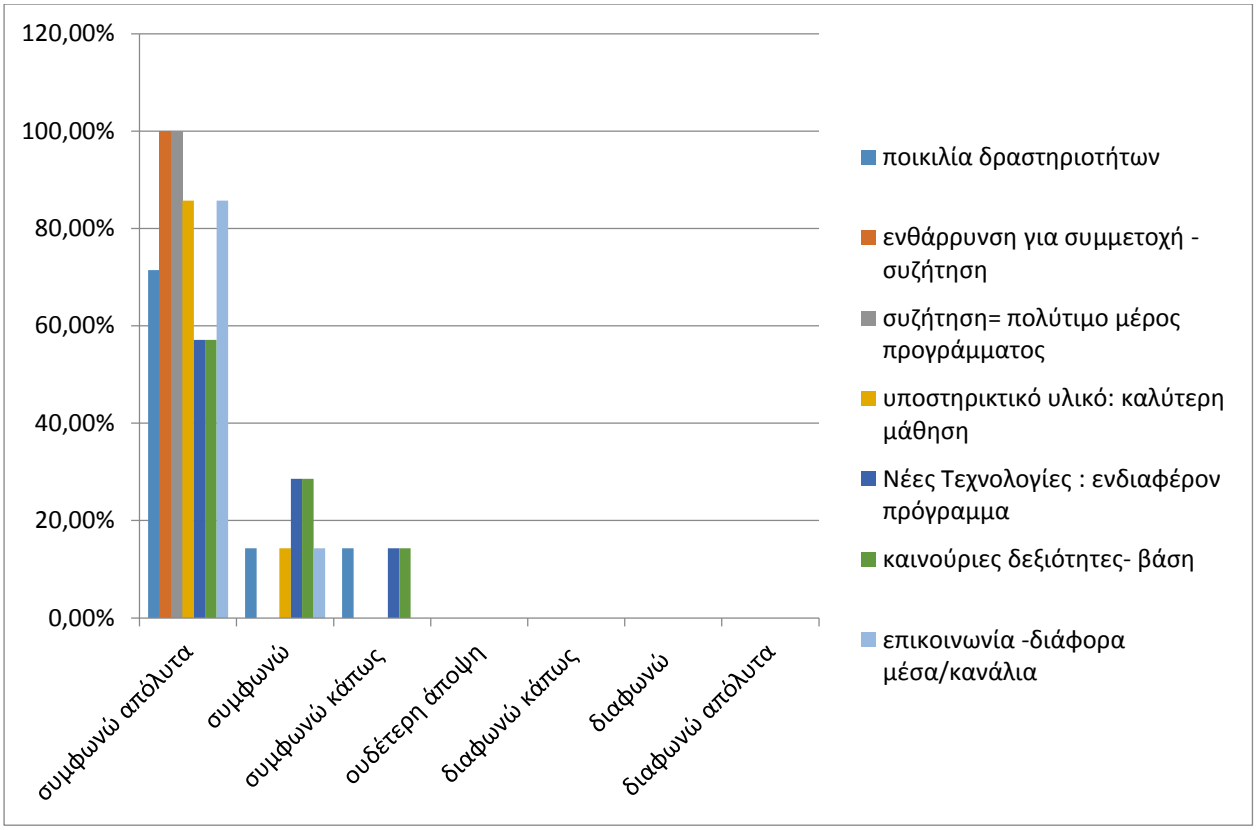
Σχήμα 1. Πρόθεση εφαρμογής του GLACUCO A1 ERASMUS, από εκπαιδευτικούς Δημοτικής, Μέσης Γενικής και Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Ακολουθούν τ' αποτελέσματα της έρευνας, αναφορικά με τις απόψεις των επτά φοιτητών, που συμμετείχαν στο GLACUCO A1 ERASMUS. Στο Διάγραμμα 7 φαίνεται η άποψη των φοιτητών, σχετικά με επτά πρώτα χαρακτηριστικά του Προγράμματος. Συγκεκριμένα, το 71% (N=5) «συμφωνεί απόλυτα» με τη θέση ότι οι στόχοι του GLACUCO A1 ERASMUS ήταν ξεκάθαροι, οι μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης ήταν ενδιαφέρουσες, ενώ το 29% (N=2) δήλωσε ότι «συμφωνεί» με τις παραπάνω θέσεις. Το 86% (N=6) «συμφωνεί απόλυτα» με τη συνάφεια στόχων και υλικού, την καλή οργάνωση του Προγράμματος, το ενδιαφέρον περιεχόμενο και τη συνάφεια περιεχομένου- καθημερινότητας, ενώ το 14% (N=1) «συμφωνεί» με τα παραπάνω.



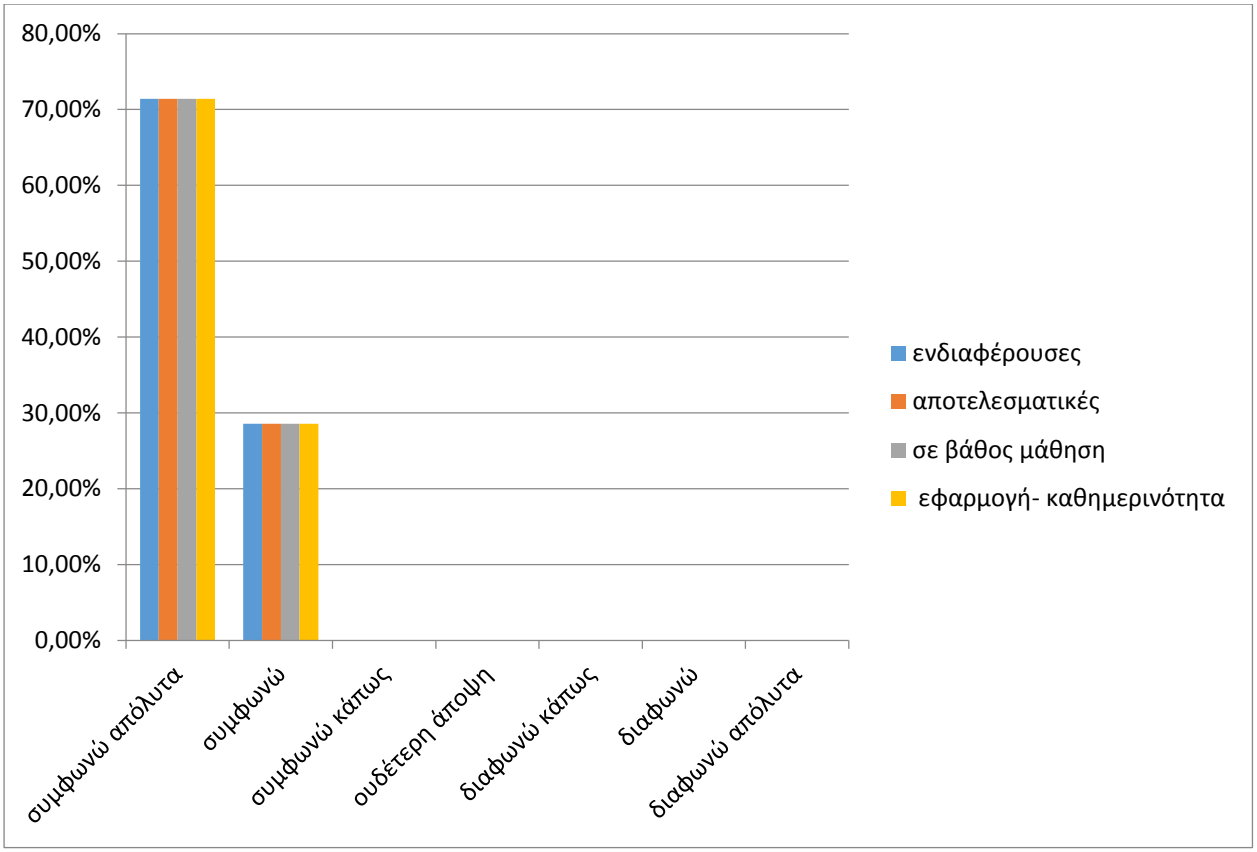
Διάγραμμα 7. Απόψεις των φοιτητών που συμμετείχαν στο GLACUCO A1 ERASMUS, για το Πρόγραμμα.

Τα δεδομένα του Διαγράμματος 8 δείχνουν ότι το 100% (N=7) «συμφωνεί απόλυτα» με τη θέση ότι κατά τη διάρκεια του Προγράμματος οι φοιτητές ενθαρρύνονταν για συμμετοχή και συζήτηση, η οποία αποτελούσε πολύτιμο μέρος του Προγράμματος. Το 86% (N=6) δήλωσε ότι «συμφωνεί απόλυτα» με το ότι το υποστηρικτικό υλικό συνέβαλλε στην καλύτερη μάθηση και το ότι η επικοινωνία επιτυγχανόταν μέσω διαφόρων μέσων/καναλιών. Σχετικά με τα παραπάνω, το 14% (N=1) δήλωσε ότι «συμφωνεί». Το 71% (N=5) «συμφωνεί απόλυτα» με την ύπαρξη ποικιλίας δραστηριοτήτων, ενώ οι βαθμίδες «συμφωνώ» και «συμφωνώ κάπως» συγκέντρωσαν το 14% (N=1) έκαστη. Αναφορικά με το ζήτημα αν η χρήση των Νέων Τεχνολογιών καθιστά το Πρόγραμμα ενδιαφέρον και αν η απόκτηση νέων δεξιοτήτων επιτυγχάνεται βάσει υφιστάμενων, το 57% (N=4) δήλωσε ότι «συμφωνεί απόλυτα» και το 29% (N=2) ότι «συμφωνεί». Το 14% (N=1) δήλωσε ότι «συμφωνεί κάπως».



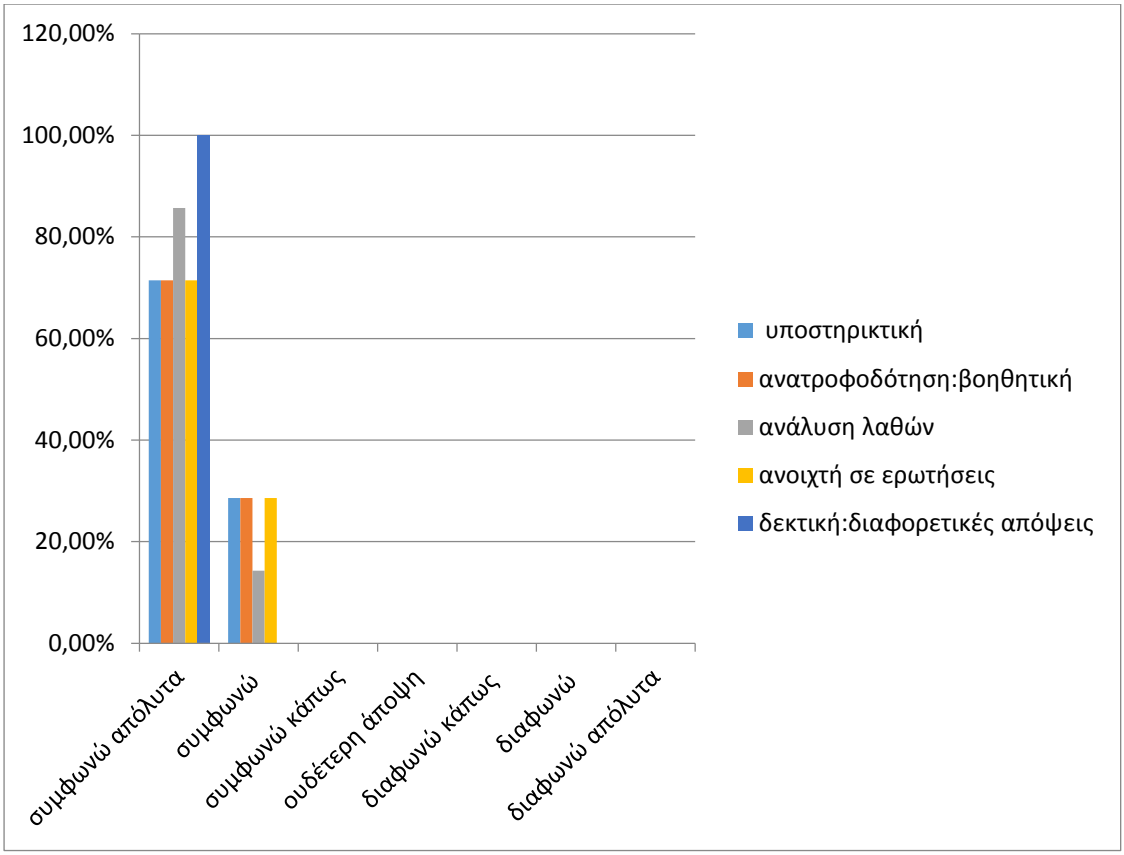
Διάγραμμα 8. Απόψεις των φοιτητών που συμμετείχαν στο GLACUCO A1 ERASMUS, για το Πρόγραμμα.

Τα δεδομένα του Διαγράμματος 9 καταδεικνύουν ότι το 71% του δείγματος (N=5) «συμφωνεί απόλυτα» ότι οι δραστηριότητες των σεναρίων είναι ενδιαφέρουσες, αποτελεσματικές, οδηγούν σε βάθος μάθηση και έχουν άμεση εφαρμογή στην καθημερινότητά τους, ενώ το 29% (N=2) δήλωσε ότι «συμφωνεί».



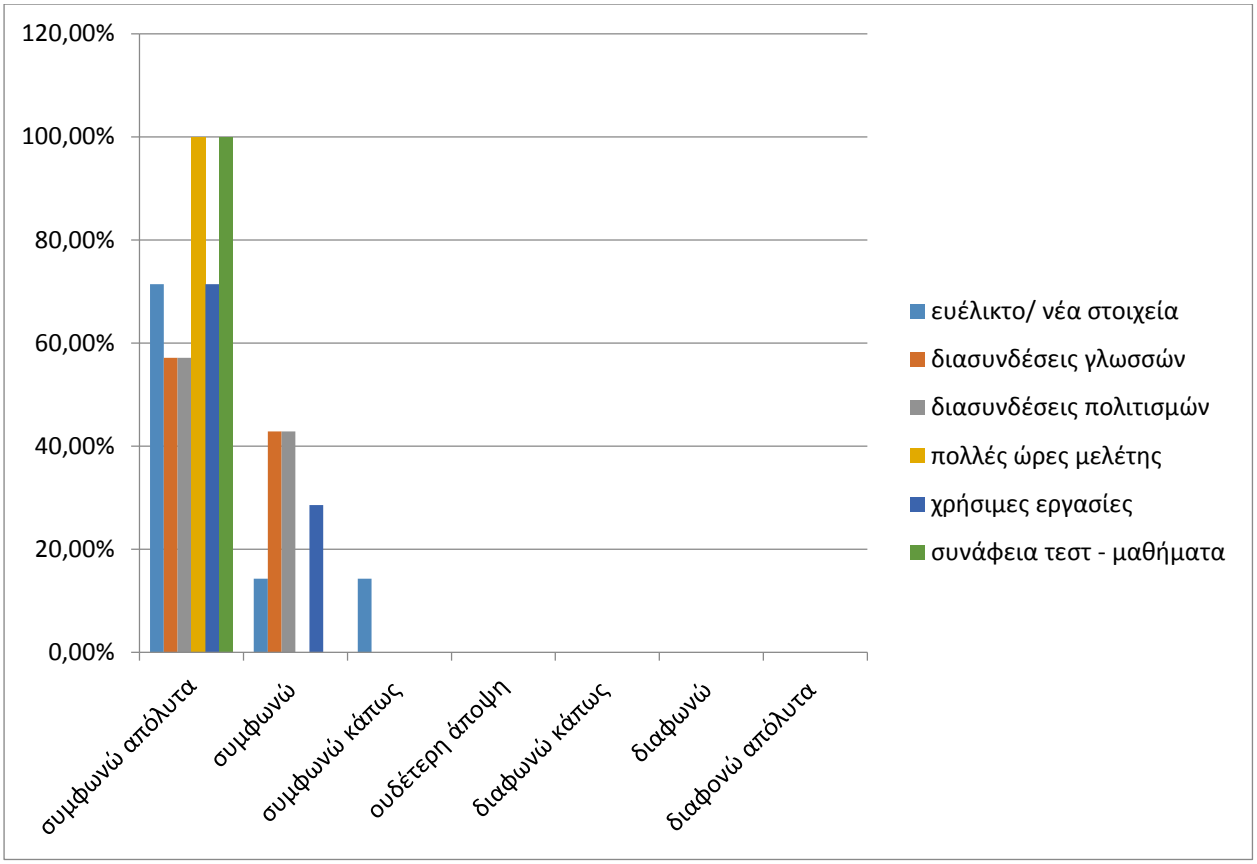
Διάγραμμα 9. Απόψεις των φοιτητών που συμμετείχαν στο GLACUCO A1 ERASMUS, για τις δραστηριότητες του Προγράμματος.

Στο Διάγραμμα 10 παρουσιάζονται οι απόψεις των φοιτητών, σχετικά με τη διδάσκουσα του Προγράμματος. Πιο συγκεκριμένα, το 71% (N=5) «συμφωνεί απόλυτα» με τη θέση ότι η διδάσκουσα είναι υποστηρικτική, παρέχει βοηθητική ανατροφοδότηση και είναι ανοιχτή σε ερωτήσεις. Σχετικά με τα προαναφερόμενα, το 29% (N=2) δήλωσε ότι «συμφωνεί». Το 86% (N=6) δήλωσε ότι «συμφωνεί απόλυτα» με τη χρησιμότητα της ανάλυσης λαθών, ενώ το 14% (N=1) ότι «συμφωνεί». Τέλος, το 100% (N=7) δήλωσε ότι «συμφωνεί απόλυτα» με τη θέση ότι η διδάσκουσα είναι δεκτική σε διαφορετικές απόψεις.



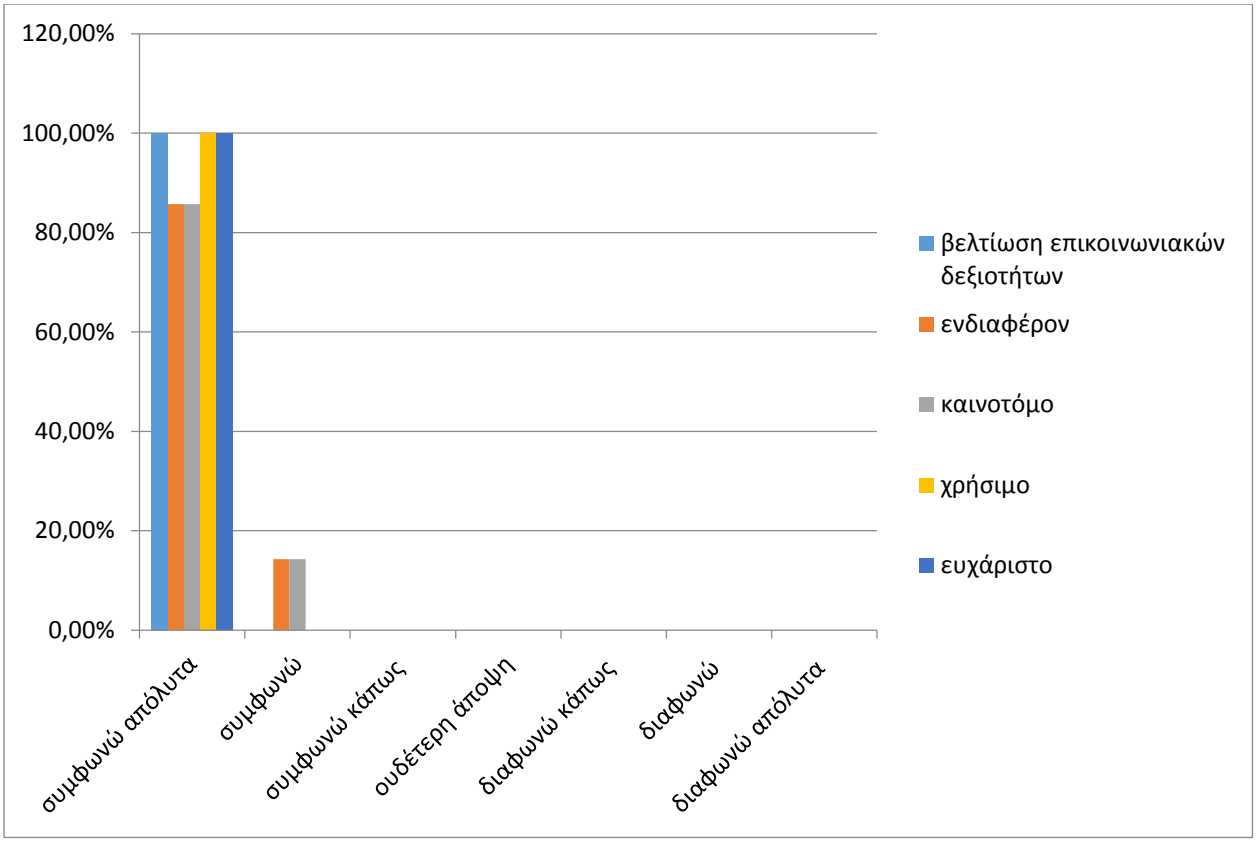
Διάγραμμα 10. Απόψεις των φοιτητών που συμμετείχαν στο GLACUCO A1 ERASMUS για τη διδάσκουσα.

Οι απόψεις των φοιτητών γενικά για το Πρόγραμμα, αποτυπώνονται στο Διάγραμμα 11. Αναλυτικότερα, το 71% (N=5) «συμφωνεί απόλυτα» με τη θέση ότι το Πρόγραμμα είναι ευέλικτο, επιτρέπει την εισαγωγή νέων στοιχείων που προκύπτουν και περιλαμβάνει χρήσιμες εργασίες. Το 100% (N=7) «συμφωνεί απόλυτα» με τη συνάφεια των τεστ και των μαθημάτων, καθώς και με τη θέση ότι η επιτυχής συμμετοχή στο Πρόγραμμα απαιτεί πολλές ώρες μελέτης (στην τάξη και στο σπίτι). Το 57% (N=4) δήλωσε ότι «συμφωνεί απόλυτα» με τη θέση ότι στο πλαίσιο του Προγράμματος αναδύονται διασυνδέσεις γλωσσών και πολιτισμών, ενώ το 43% (N=3) δήλωσε ότι «συμφωνεί».



Διάγραμμα 11. Απόψεις των φοιτητών που συμμετείχαν στο GLACUCO A1 ERASMUS, γενικά για το Πρόγραμμα.

Στο Διάγραμμα 12 παρουσιάζονται οι απόψεις των ερασμικών φοιτητών, αναφορικά με γενικά θέματα, που αφορούν το Πρόγραμμα. Το 100% (N=7) δήλωσε ότι «συμφωνεί απόλυτα» με την άποψη ότι το Πρόγραμμα βελτίωσε τις επικοινωνιακές του δεξιότητες σε πολύ μεγάλο βαθμό, ότι είναι χρήσιμο και ευχάριστο. Το 86% (N=6) δήλωσε ότι «συμφωνεί απόλυτα» με τη θέση ότι το Πρόγραμμα είναι ενδιαφέρον και καινοτόμο, ενώ το 14% (N=1) δήλωσε ότι «συμφωνεί».



Διάγραμμα 12. Απόψεις των φοιτητών που συμμετείχαν στο GLACUCO A1 ERASMUS.

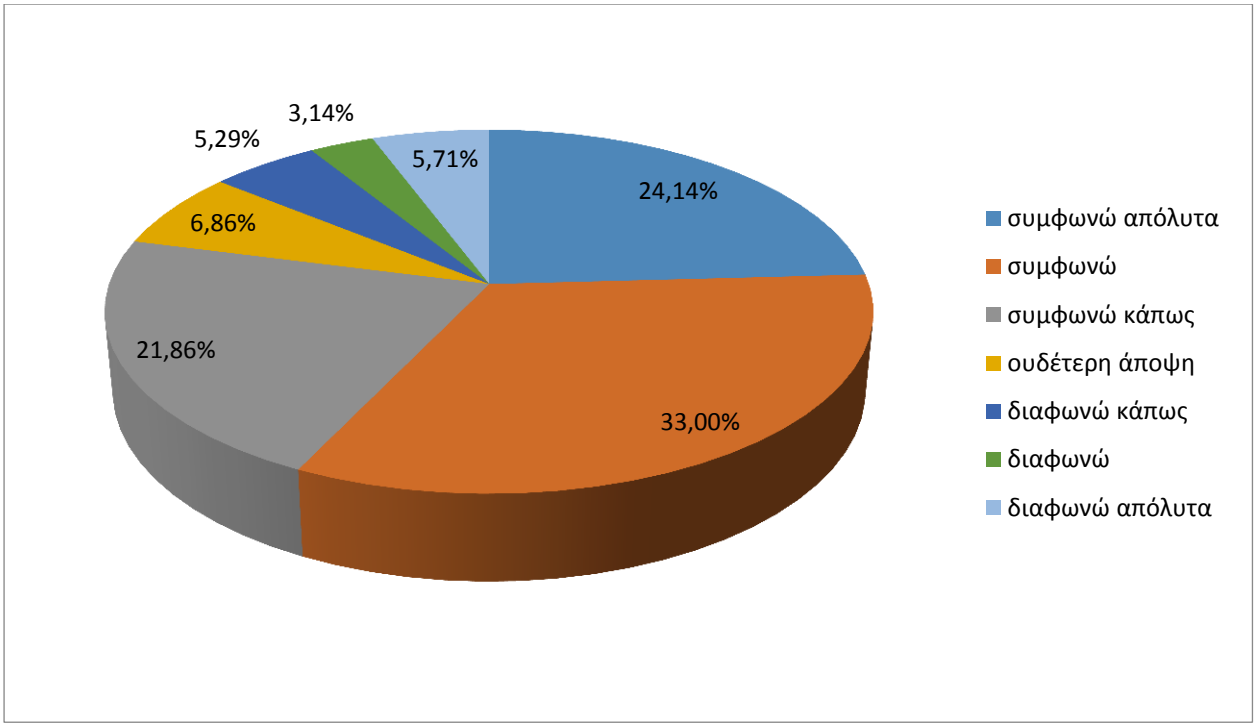
Όπως προαναφέρθηκε, πέραν της αξιολόγησης του GLACUCO A1 ERASMUS, οι φοιτητές που συμμετείχαν σε αυτό, πραγματοποίησαν και αυτοαξιολόγηση, δεδομένα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 1, όπου αρχικά αναφέρεται ο τομέας της αυτοαξιολόγησης και εντός παρενθέσεων, οι συντομογραφίες, οι οποίες σημαίνουν τα εξής: Κ= κατανόηση, Π= παραγωγή, ΠΛ= προφορικός λόγος, ΓΛ= γραπτός λόγος, Χ= χρήση, κυπρ. & ελλ.= κυπριακός και ελληνικός. Λόγω του μεγάλου όγκου δεδομένων, η αυτοαξιολόγηση των ερασμικών φοιτητών, παρουσιάζεται συνοπτικά στο Σχήμα 2, που έπεται του Πίνακα 1.

Τομείς αυταξιολόγησης ερασμικών φοιτητών		
Χαιρετισμοί (Κ&Π:ΠΓΛ)	Συστάσεις (Κ&Π:ΠΓΛ)	Κατανόηση μενού (Κ:ΓΛ)
Κατανόηση + επεξήγηση χάρτη (Κ&Π:ΠΓΛ)	Παραγγελία (ποτό-φαγητό) (Κ&Π:ΠΛ)	Κατανόηση πινακίδων-δρόμος (Κ:ΓΛ)
Μελλοντικά σχέδια (Κ&Π:ΠΓΛ)	Σχόλια (φαγητό-ποτό) (Κ&Π:ΠΛ)	Πληροφορίες για τοποθεσία (Κ&Π:ΠΓΛ)
Καθημερινότητα (Κ&Π:ΠΓΛ)	Αναζήτηση προϊόντος (Κ&Π:ΠΛ)	Πρόσκληση + ανταπόκριση (Κ&Π:ΠΓΛ)
Χόμπι (Κ&Π:ΠΓΛ)	Διαφημιστικά μηνύματα (Κ:ΓΛ)	Διευκρινίσεις (Κ&Π:ΠΓΛ)
Ιστορικό (Κ&Π:ΠΓΛ)	Πρόποση (Κ&Π:ΠΛ)	Αναζήτηση βοήθειας (Κ&Π:ΠΓΛ)
Εαυτός (Κ&Π:ΠΓΛ)	Σχόλια: προϊόντα	Ευχαριστίες (Κ&Π:ΠΓΛ)

	(Κ&Π:ΠΛ)	
Κομπλιμέντα (Κ&Π:ΠΓΛ)	Κλήση: ταξί (Κ&Π:ΠΛ)	Συναισθήματα (Κ&Π:ΠΓΛ)
«Κλείσιμο»: τραπέζι (Κ&Π:ΠΛ)	Πληροφ. στάση λεωφορείου (Κ:ΓΛ)	Ευχές– περίσταση(Κ&Π:ΠΓΛ)
Σωστή προφορά	Μετάφραση (Κ&Π:ΠΓΛ)	Γράψιμο – παράπονο
Γράψιμο – σημειώσεις	Έναρξη συζήτησης (Κ&Π:ΠΓΛ)	Email (Κ&Π:ΓΛ)
Επικοινωνία – χώρος πρακτικής (Κ&Π:ΠΓΛ)	Διατήρηση συζήτησης (Κ&Π:ΠΓΛ)	Δημιουργία e-cards (Κ&Π:ΓΛ)
Γράψιμο – ευχαριστήριο μήνυμα	Λήξη συζήτησης (Κ&Π:ΠΓΛ)	Facebook post (Κ&Π:ΓΛ)
Δημιουργία ευχετήριας κάρτας	Επικοινωνία – φίλοι (Κ&Π:ΠΓΛ)	Μήνυμα – κινητό (viber, messenger) (Κ&Π:ΓΛ)
Γλώσσα του σώματος (Κ&Χ)	Επικοινωνία – συμφοιτητές (Κ&Π:ΠΓΛ)	Χρήση ηλ. εργαλείων μαθήματος (Κ&Π:ΠΓΛ)
Ιδιωτισμοί (Κ&Π:ΠΓΛ)	Κουζίνα (κυπρ. & ελλ.)	Χρήση ηλεκτρονικών λεξικών
Επικοινωνία – καθηγητές (Κ&Π:ΠΓΛ)	Σημαντικές εορτές (εθνικές, θρησκευτικές) (κυπρ.& ελλ.)	Κουλτούρα (ελλ. +κυπρ.) (Κ&Χ
Πολιτική Κύπρου (Κ)	Ιστορία Κύπρου	Ήθη & έθιμα (κυπρ.& ελλ.)
Νόρμες συμπεριφοράς (ελλ. +κυπρ.) (Κ&Χ)	Κατάλληλη χρήση γλώσσας	Typing
Ανάγνωση	Ομιλία	Γραφή

Πίνακας 1. Τομείς αυτοαξιολόγησης των φοιτητών που συμμετείχαν στο GLACUCO A1 ERASMUS

Όπως επισημάνθηκε παρακάνω, ο όγκος των πληροφοριών αυτοαξιολόγησης είναι τεράστιος, γεγονός που αποτρέπει τη λεπτομερή παρουσίασή του. Στο σχήμα 2 φαίνεται η συνολική αυτοαξιολόγηση των συμμετεχόντων στο GLACUCO A1 ERASMUS. Πιο συγκεκριμένα, από τις 700 δηλώσεις (που περιελάμβαναν συνολικά τα επτά ερωτηματολόγια), το 33% (N=231) αφορά τη θέση «συμφωνώ» και το 24% (N=169) τη θέση «συμφωνώ απόλυτα», γεγονός που μεταφράζεται στην άποψη ότι η πλειοψηφία των φοιτητών θεωρεί ότι έχει κατακτήσει τις δεξιότητες (γλωσσικές, πολιτισμικές, ψηφιακές) και γνώσεις που αναφέρονται στον Πίνακα 1. Το 22% (N=153) των δηλώσεων αφορά τη θέση «συμφωνώ κάπως», το 7% (N=48) την «ουδέτερη άποψη» το 5% (N= 37) τη θέση «διαφωνώ κάπως», το 3% (N=22) «διαφωνώ» και το 6% (N= 40) «διαφωνώ απόλυτα».



Σχήμα 2. Αυτοαξιολόγηση των φοιτητών που συμμετείχαν στο GLACUCO A1 ERASMUS.

Συμπεράσματα

Τ' αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, επιβεβαιώνουν την ισχύ των τριών ερευνητικών ερωτημάτων, αποδεικνύοντας ότι το GLACUCO A1 ERASMUS καλύπτει τις επικοινωνιακές ανάγκες στην ελληνική γλώσσα των ατόμων για τα οποία σχεδιάστηκε, δηλαδή των ερασμικών φοιτητών του ΚΓ του ΤΕΠΑΚ και μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο-οδηγός για τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2 στη Δημοτική και Μέση Γενική Εκπαίδευση, αλλά και άλλων γλωσσών ως ΞΓ στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών διάκειται θετικά προς την αξιοποίηση του GLACUCO A1 ERASMUS στη διδασκαλία τους. Το ίδιο θετική είναι και η στάση των ερασμικών φοιτητών που αξιολόγησαν το Πρόγραμμα, καθώς και η αυτοαξιολόγηση στην οποία προέβησαν. Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια πρώτη προσπάθεια πολύ-αξιολόγησης ενός γλωσσικού προγράμματος, βασισμένου στο εθνογραφικό μοντέλο SPEAKING και ως εκ τούτου προτείνεται η επανάληψή της σε μεγαλύτερα δείγματα. Επιπλέον, η ερευνητική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε θα μπορούσε ν' αποτελέσει εισήγηση για παρόμοια πολύ-αξιολόγηση άλλων προγραμμάτων γλωσσών, καθώς λόγω της ποικιλίας των αξιολογούμενων μεταβλητών, προβλέπει την αξιολόγηση πολλών παραμέτρων του γλωσσικού προγράμματος (π.χ. στόχοι, περιεχόμενο, μέθοδοι διδασκαλίας, τεχνολογικά εργαλεία, επικοινωνιακές δεξιότητες κ.ο.κ). Μια τέτοια πρακτική θα έδινε πολύ χρήσιμα αποτελέσματα και θα μπορούσε να οδηγήσει στη *δημιουργία διαλειτουργικών* ομάδων και *κοινοτήτων πρακτικής*, που να ασχολούνται με την ανάπτυξη και πολύ-αξιολόγηση γλωσσικών προγραμμάτων, σε όλες τις βαθμίδες της Εκπαίδευσης, οι οποίες να περιλαμβάνουν άτομα με εξειδίκευση σε διάφορους τομείς, π.χ. φιλόλογοι εξειδικευμένοι στη διδασκαλία της ελληνικής

ως Γ2, ειδικοί στη χρήση των Νέων Τεχνολογιών κ.ο.κ.. Κάτι τέτοιο θα είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία γλωσσικών προγραμμάτων, σχεδιασμένων για συγκεκριμένες ομάδες-στόχους, οι οποίες θα λειτουργούν και ως αξιολογητές τους, παρέχοντας ανατροφοδότηση (μέσω των διαφόρων διαδικασιών αξιολόγησης), με τελικό σκοπό τη δημιουργία γλωσσικών Προγραμμάτων, που να ικανοποιούν τις επικοινωνιακές ανάγκες (γλωσσικές, πολιτισμικές και ψηφιακές), έχοντας παράλληλα τη ευελιξία να βελτιώνονται διαρκώς.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ξενόγλωσσες

Bachman, L.F. (1990) *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford:
Oxford University Press.

Bingham, R., & Ottewill, R. (2001). Whatever happened to peer review? Revitalising the
contribution of tutors to course evaluation. *Quality Assurance in Education*, *9*(1), 32-39.

Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (Χ. Μητσοπούλου
& Μ. Φιλοπούλου. Μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο. (Πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1994).

*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching,
Assessment.* (2001) Cambridge: Cambridge University Press

Desheng, C. & Varghese, A. (2013) Testing and evaluation of language skills. *IOSR
Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME),* 1 (2). Department of English and Foreign Languages, Bharathiar University Coimbatore-641046. *(*Available: *www.iosrjournals.org,* accessed at 20/04/2015)

Fraenkel, J.R., Wallen, N.E., Hyun H.H., (2012). *How to design and evaluate research
in education*. 8th Edition. McGraw Hill: New York. (Available: http://www.academia.edu/3642866/How_to_Design_and_Evaluate_Research_in_Education, accessed at 16/05/2015)

Hymes, D. (1989). *Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach.*
University of Pensilvania.

Keeves, J.P. (1997). *Educational research, methodology and measurement: an
international handbook*, 2nd Ed. U.K: Pergamon Publishing Corporation.

Lynch, B. K. (2003) *Language assessment and program evaluation.* Edinburg:
Univessity Press Ltd.

Selltiz, C., Jahoda, M., Deutsch, M., Cook, S.W. (1971). *Research methods in social relations.* Latimer Trend and Co LTD. Whitsable, Kent. 3rd Ed.

Uebersax J.S., 2006. Likert scales: Dispelling the confusion. Available: http://ourworld.compuserve.com/homepages/jsuebersax/likert.htm. access at accessed at 22/03/2017)

Weir, R. & Roberts, J. (1994). Evaluation in ELT. Oxford: Blackwell Publishers.

Zohrabi, M. (2012) Preliminary aspects of language course evaluation. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 16, 123.-144. (Available: http://eric.ed.gov/?q=language+course+evaluation&ft=on&id=EJ979926, accessed at 24/012012).

Ελληνόγλωσσες

Βάμβουκας, Ι.Μ. (1988). Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία. Αθήνα: Γρηγόρη.

Δημητρόπουλος, Γ.Ε. (2001) *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.

Ευθυμίου Παναγή, Φ. (2016). Από την ανίχνευση των επικοινωνιακών αναγκών των Ερασμικών φοιτητών του Κέντρου Γλωσσών του Τεχνολογικού Πανεπιστημίου Κύπρου, με βάση το εθνογραφικό μοντέλο, στον καθορισμό των απαραιτήτων δεξιοτήτων και γνώσεων του κόσμου, για αποτελεσματική χρήση της ελληνικής γλώσσας, επιπέδου Α1. In: Molina Muñoz, P. J. (ed.), *Researchers in Progress I. Languages in contact: Interconnections and Interferences (pp. 3-16),* Nicosia: Language Centre - University of Cyprus. Διαθέσιμο: http://elechipre.weebly.com/uploads/8/6/9/0/8690330/paper-efthymiou.pdf, προσπελάστηκε 10/12/2017)

Ζάγκα, Ε. (2006). Μάθηση και διδασκαλία μιας δεύτερης γλώσσας: Από τα μοντέλα διδασκαλίας της γλώσσας «με βάση το περιεχόμενο» σε προσεγγίσεις με «έμφαση στο περιεχόμενο» με χρήση στρατηγικών. *Πολυγλωσσία και Γλωσσική Εκπαίδευση,* 69-77. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (2013). *Likert Scale*. (Διαθέσιμο: http://www.greek-language.gr/certification/research/lexicon/show.html?id=118, προσπελάστηκε στις 03/03/2016)

Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (2016). (Διαθέσιμο http://www.greek-language.gr/certification/research/lexicon/show.html?id=200, προσπελάστηκε στις 03/03/2016)

Παπακωνσταντίνου, Π. (1990). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία έρευνας των επιστημών της*
Αγωγής. Εκτυπώσεις Offset: Σ. Αθανασόπουλος & Σ. Παπαδήμης Ο.Ε.: Αθήνα.
Παρασκευόπουλος, Ι., Μ. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Τόμος Β.
Αθήνα.
Τοκατλίδου, Β. (2004). *Γλώσσα, Επικοινωνία και Γλωσσικής Εκπαίδευση*. Αθήνα:
Πατάκη.
Τσοπάνογλου, Α. (2000). *Μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας και εφαρμογές της*
στην αξιολόγηση της γλωσσικής κατάρτισης. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
Φίλιας, Β. (2003). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών*
Ερευνών. Αθήνα: Gutenberg.

ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ «ΕΛΛΗΝΟΜΑΘΕΙΑΣ» ΣΤΟ ΚΥΠΡΙΑΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

Δρ Αλεξάνδρα Πετρίδου
Ερευνήτρια Κ.Ε.Ε.Α
petridou.a@cyearn.pi.ac.cy

Έλσα Νεοφύτου
Ερευνήτρια Κ.Ε.Ε.Α
neophytou.e@cyearn.pi.ac.cy

Δρ Γιασεμίνα Καραγιώργη
Προϊσταμένη Κ.Ε.Ε.Α
karagiorgi.y@cyearn.pi.ac.cy

Περίληψη

Το *Πρόγραμμα Ελληνομάθειας* (Π.Ε.) στοχεύει στην αρχική και στην τελική διάγνωση του επιπέδου ελληνομάθειας των μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία που φοιτούν σε δημόσια δημοτικά σχολεία και συμμετέχουν σε προγράμματα εκμάθησης της Ελληνικής. Το Π.Ε. διεξάχθηκε για πρώτη φορά σε πιλοτική βάση στην επαρχία Λάρνακας το 2016-2017. Η παρούσα εργασία παρουσιάζει την μεθοδολογική προσέγγιση και πρώτα αποτελέσματα. Στην αρχική διαγνωστική αξιολόγηση συμμετείχαν συνολικά 402 μαθητές και ποσοστό 85% είχαν επίπεδο ελληνομάθειας μικρότερο του Β1. Στην τελική διαγνωστική αξιολόγηση -στην οποία συμμετείχαν 322 παιδιά- ποσοστό 43,2% είχαν επίπεδο ελληνομάθειας μικρότερο του Β1 και χρήζουν στήριξης πέραν των δύο χρόνων για τα οποία προσφέρονται τα προγράμματα εκμάθησης της Ελληνικής. Η ικανότητα χρήσης και επαφή με την Ελληνική και η επαφή με την Ελληνική εκτός σχολείου αναγνωρίστηκαν ως δύο συνιστώσες με στατιστικά σημαντική επίδραση στην κατάκτηση του επιπέδου Β1. Τα ευρήματα αυτά συζητούνται ως προς τις βασικές συνεπαγωγές τους για το κυπριακό εκπαιδευτικό συγκείμενο.

Λέξεις κλειδιά: ελληνομάθεια, αξιολόγηση, Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες

Abstract

Program Ellinomatheia (P.E) aims to objectively diagnose the Greek language levels of students with migrant background who attend public primary schools and are supported to learn Greek. P.E. was conducted for the first time on a pilot basis in Larnaca educational district during 2016-2017. This study aims to present the methodological approach and the preliminary findings. Of the 402 students who participated in the initial diagnostic assessment, 85% were found at levels below B1. Of the 322 students that participated in the final diagnostic assessment, 43,2% were found at levels below B1 and should be further supported to learn Greek, beyond the two years offered by the program. The ability to use Greek and using Greek beyond school were identified as the components with statistically significant association to the acquisition of level B1. These findings are further discussed in the article as to basic repercussions for the Cypriot educational context.

Key words: Greek as an additional language, assessment, Common European Framework of Reference (CEFR) for the Languages

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται διαφοροποίηση στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού της Κύπρου, ο οποίος μετατρέπεται από ομοιογενή σε ετερογενή, εφόσον μαθητές από διάφορες εθνικότητες φοιτούν μαζί στις ίδιες τάξεις (Oikonomidou, 2003). Το γεγονός αυτό αντανακλά τις αλλαγές που παρατηρούνται γενικότερα στη σύνθεση της κυπριακής κοινωνίας από την έλευση παλιννοστούντων και μεταναστών.

Κατά τη σχολική χρονιά 2016-2017 το ποσοστό των μαθητών που φοιτούσαν σε δημόσια δημοτικά σχολεία και δεν είχαν την Ελληνική ως μητρική γλώσσα ανήλθε σε ποσοστό 13,8% του μαθητικού πληθυσμού (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, χ.η.). Η διδασκαλία της Ελληνικής στους μαθητές που δεν την κατέχουν ως μητρική γλώσσα κρίνεται απαραίτητη, εφόσον στα δημόσια σχολεία ακολουθείται μονογλωσσικό σύστημα σπουδών, με κύρια γλώσσα διδασκαλίας την Ελληνική. Οι μαθητές καλούνται να χρησιμοποιήσουν την Ελληνική, όχι μόνο ως μέσο επικοινωνίας, αλλά και ως εργαλείο μάθησης (Βαρλοκώστα, Μάρκου & Τριανταφυλλίδου, 2001). Οι μαθητές χρειάζεται να κατακτήσουν, όχι μόνο βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες, αλλά και την ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα, έτσι ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολικού πλαισίου (Cummins, 1996). Συνεπώς, τυχόν ελλείψεις στη γνώση και χρήση της Ελληνικής συχνά αποτελούν εμπόδιο στη μαθησιακή εξέλιξη των μαθητών αυτών και ενδέχεται να οδηγήσουν σε σχολική αποτυχία. Ένα σοβαρό ζήτημα σε σχέση με τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα είναι η απουσία μηχανισμών διάγνωσης του επιπέδου ελληνομάθειας των μαθητών, που δεν έχουν την Ελληνική ως μητρική γλώσσα. Το γεγονός αυτό δυσχεραίνει την παροχή κατάλληλης στήριξης, η οποία να ανταποκρίνεται στο επίπεδο ελληνομάθειας και στις ανάγκες των μαθητών.

Σκοπός του Προγράμματος της Ελληνομάθειας (Π.Ε.) είναι να παρέχει ένα αντικειμενικό και αποτελεσματικό μηχανισμό διάγνωσης του επιπέδου ελληνομάθειας των μαθητών που δεν έχουν την Ελληνική ως μητρική γλώσσα, με σκοπό να παρασχεθεί στοχευμένη στήριξη. Το Π.Ε. απευθύνεται σε όλους τους μαθητές που ήδη συμμετέχουν ή θα συμμετέχουν από την επόμενη σχολική χρονιά σε πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας σε δημόσια δημοτικά σχολεία. Συγκεκριμένα, στην αρχική διαγνωστική αξιολόγηση συμμετέχουν μαθητές Α΄-Ε΄ τάξης προτού ενταχθούν σε προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, καθώς και μαθητές Α΄ τάξης που έχουν ήδη συμπληρώσει έναν χρόνο σε αντίστοιχα προγράμματα. Στην τελική αξιολόγηση συμμετέχουν μαθητές Β΄-Στ΄ τάξης, που ολοκληρώνουν το πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας.

Κατά τη σχολική χρονιά 2016-2017, το Π.Ε. υλοποιήθηκε σε πιλοτική βάση από το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης (Κ.Ε.Ε.Α.), στα δημόσια δημοτικά σχολεία της επαρχίας Λάρνακας. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει τη μεθοδολογική προσέγγιση που υιοθετήθηκε και τα κύρια αποτελέσματα που προέκυψαν και να συζητήσει ενδεχόμενες συνεπαγωγές.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Το Π.Ε. διεξάχθηκε σε δύο φάσεις (Διάγραμμα 1). Η πρώτη φάση αφορούσε στην αρχική αποτίμηση του επιπέδου ελληνομάθειας μαθητών, προτού

ενταχθούν σε προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, ώστε να παρασχεθεί στήριξη σε όσους μαθητές το έχουν πραγματικά ανάγκη, δηλαδή με επίπεδο ελληνομάθειας μικρότερο του Β1 στην κλίμακα αξιολόγησης του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς (Κ.Ε.Π.Α.) για τις γλώσσες. Η δεύτερη φάση αποσκοπούσε στην τελική αποτίμηση του επιπέδου ελληνομάθειας μαθητών που ολοκλήρωσαν το πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, έτσι ώστε να διερευνηθεί αν αυτοί κατέκτησαν το επίπεδο ελληνομάθειας Β1, το οποίο θα τους επέτρεπε να συνεχίσουν απρόσκοπτα τη φοίτησή τους στο σχολείο. Στη δεύτερη φάση συλλέχθηκαν επιπρόσθετα δεδομένα με σκοπό τη διερεύνηση του βαθμού συσχέτισης διάφορων μεταβλητών στο επίπεδο ελληνομάθειας των μαθητών με βάση την επίδοση στα δοκίμια.

	ΦΑΣΗ Α΄	**ΦΑΣΗ Β΄**
ΣΚΟΠΟΣ	Αρχική αξιολόγηση	Τελική αξιολόγηση
ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ	Μαθητές Α΄-Ε΄ τάξης	Μαθητές Β΄-Στ΄ τάξης
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ	Δοκίμια «Μιλάς Ελληνικά Ι» -Τεύχη Α΄ και Β΄	Δοκίμια «Μιλάς Ελληνικά Ι» -Τεύχος Β΄ Ερωτηματολόγιο (Δ΄-Στ΄ τάξη)

Διάγραμμα 1. *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός*

Αξιολόγηση επιπέδου ελληνομάθειας

Η αξιολόγηση του επιπέδου ελληνομάθειας των μαθητών έγινε με τα διαγνωστικά δοκίμια «Μιλάς Ελληνικά Ι» (Πίνακας 1). Τα δοκίμια αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο του Προγράμματος «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών», το οποίο αποσκοπούσε: (α) στη μέτρηση της ελληνομάθειας των παιδιών αυτών σε πανελλαδικό επίπεδο, στη βάση μιας αντικειμενικής κλίμακας αξιολόγησης και (β) στη μελέτη της διαδικασίας κατάκτησης της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

Η ανάπτυξη των δοκιμίων στηρίχθηκε στην κλίμακα αξιολόγησης του Κ.Ε.Π.Α. και στη σύγχρονη βιβλιογραφία σε θέματα ελληνομάθειας, μέτρησης και αξιολόγησης (Τζεβελέκου κ.ά., 2004). Η κλίμακα Κ.Ε.Π.Α. αναπτύχθηκε από το Συμβούλιο της Ευρώπης (2001) ως κοινή βάση για την ανάπτυξη προγραμμάτων διδασκαλίας γλωσσικών μαθημάτων, εγχειριδίων και εξετάσεων για όλες τις χώρες της Ευρώπης, με απώτερο στόχο την ανάπτυξη κοινής πολιτικής σε θέματα γλωσσομάθειας στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η κλίμακα ορίζει έξι επίπεδα γλωσσομάθειας, ανάλογα με το επίπεδο γνώσης της γλώσσας, ικανότητας χειρισμού της και ικανότητας επικοινωνίας μέσω αυτής, ως εξής: (1) Α1-στοιχειώδες, (2) Α2-εισαγωγικό, (3) Β1-βασικό, (4) Β2-επάρκειας, (5) Γ1-προχωρημένο και (6) Γ2-αυτάρκειας. Με βάση τα πιο πάνω επίπεδα, μπορούν να αναγνωριστούν τρεις κατηγορίες χρηστών: αρχάριος χρήστης (Α1 και Α2), ανεξάρτητος (Β1 και Β2) και αυτάρκης (Γ1 και Γ2).

Οι Τζεβελέκου κ.ά. (2004:13) αναφέρουν ότι «οι γλωσσικές πράξεις που ανήκουν σε επίπεδα ανώτερα από το Β1, δεν ταιριάζουν σε παιδιά του δημοτικού, ακόμη και αν είναι φυσικοί ομιλητές της γλώσσας». Συνεπώς, στο

πλαίσιο του Προγράμματος «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών» έγινε προσαρμογή της κλίμακας Κ.Ε.Π.Α., έτσι ώστε να ανταποκρίνεται σε παιδιά ηλικίας 6-13 ετών στη βάση δύο κριτηρίων: (α) της γνωσιακής ωριμότητας των παιδιών και (β) των επικοινωνιακών καταστάσεων στις οποίες συμμετέχουν. Το αποτέλεσμα των προσαρμογών ήταν μία κλίμακα τεσσάρων επιπέδων (Α1, Α2, Β1 και Β2). Τα επίπεδα Γ1 και Γ2 αποκλείστηκαν αφού, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Τζεβελέκου κ.ά., 2004), το ανώτερο επίπεδο γλωσσομάθειας που μπορεί να συναντήσει κανείς στις ηλικίες αυτές, με βάση τις περιγραφές που γίνονται στο Κ.Ε.Π.Α., είναι το Β1. Στη βάση της προσαρμοσμένης κλίμακας, κατασκευάστηκαν δύο δοκίμια (τεστ) τα οποία αποτελούνται από δύο μέρη (Ι και ΙΙ), ενώ κάθε μέρος αποτελείται από δύο τεύχη (Α΄ και Β΄).

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας αξιοποιήθηκαν τα δύο τεύχη του πρώτου μέρους, αφού τα δοκίμια αυτά απευθύνονται σε παιδιά ηλικίας 7-11 χρόνων, δηλαδή σε μαθητές που φοιτούν στο δημοτικό σχολείο. Το τεύχος Α΄ αποτελείται από τέσσερις ασκήσεις και αξιολογεί τρεις βασικές δεξιότητες: (α) την κατανόηση προφορικού λόγου, (β) την κατανόηση γραπτού λόγου και (γ) την παραγωγή γραπτού λόγου. Το τεύχος Β΄ αποτελείται από επτά ασκήσεις και αξιολογεί τις πιο πάνω τρεις βασικές δεξιότητες και επιπρόσθετα τη χρήση της ελληνικής γλώσσας (γραμματική και λεξιλόγιο).

Ηλικίες	Τεστ	Τεύχος	Επίπεδα
7-11	**Μιλάς Ελληνικά; Ι**	Τεύχος Α'	Α1
		Τεύχος Β'	Α2 Β1
12-15	**Μιλάς Ελληνικά; ΙΙ**	Τεύχος Α'	Α1 Α2
		Τεύχος Β'	Β1 Β2

Πίνακας 7. *Ηλικιακό φάσμα και επίπεδα ελληνομάθειας που αντιστοιχούν στα διαγνωστικά δοκίμια «Μιλάς Ελληνικά»*

Καθώς τα δοκίμια είχαν αναπτυχθεί με σκοπό την αξιολόγηση του επιπέδου ελληνομάθειας αλλόγλωσσων μαθητών στον ελλαδικό χώρο, τη σχολική χρονιά 2014-2015 το Κ.Ε.Ε.Α. διερεύνησε την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων των συγκεκριμένων δοκιμίων για τη μέτρηση του βαθμού ελληνομάθειας των αλλόγλωσσων μαθητών που φοιτούν στα δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου με σκοπό να αξιοποιηθούν και στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα (Πετρίδου & Νεοφύτου, 2015; Πετρίδου & Καραγιώργη, 2017). Για τον σκοπό αυτόν, συλλέχθηκαν διάφορα δεδομένα από μαθητές, εκπαιδευτικούς και χορηγητές με τη χρήση διάφορων εργαλείων και διενεργήθηκαν ποικίλες αναλύσεις, τόσο ποσοτικές όσο και ποιοτικές. Με βάση την έρευνα εγκυροποίησης, τα δύο τεύχη του δοκιμίου «Μιλάς Ελληνικά Ι» κρίθηκαν, σε γενικές γραμμές, κατάλληλα, για να χρησιμοποιηθούν στο κυπριακό συγκείμενο.

Για την αρχική αξιολόγηση χορηγήθηκε το τεύχος Α΄ και, σε όσους μαθητές κατάφεραν να συγκεντρώσουν υψηλή βαθμολογία στο πρώτο τεύχος

(που κατέκτησαν, δηλαδή, το επίπεδο Α1), χορηγήθηκε και το δεύτερο τεύχος για να διαπιστωθεί ακριβώς το επίπεδό τους (Α2 ή Β1). Για την τελική αξιολόγηση χορηγήθηκε μόνο το τεύχος Β΄. Η συμπλήρωση του κάθε τεύχους απαιτούσε χρόνο 45 μέχρι 90 λεπτών, βάσει των οδηγιών της ομάδας συγγραφής των δοκιμίων.

Η χορήγηση των δοκιμίων και η διόρθωση έγινε από εξωτερικούς χορηγητές-διορθωτές την περίοδο Μαρτίου-Μαΐου 2017, σύμφωνα με συγκεκριμένες οδηγίες που δόθηκαν από το Κ.Ε.Ε.Α. Επίσης, διοργανώθηκαν ειδικά σεμινάρια, ώστε να διασφαλιστεί συνέπεια και ομοιομορφία στις διαδικασίες χορήγησης, διόρθωσης και καταχώρισης δεδομένων. Ως προς τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων των δοκιμίων, χρησιμοποιήθηκαν κυρίως περιγραφικοί δείκτες στο λογισμικό SPSS.

Διερεύνηση επίδρασης μεταβλητών στο επίπεδο ελληνομάθειας

Το Κ.Ε.Ε.Α προχώρησε, επίσης, σε συλλογή δεδομένων σχετικά με μεταβλητές που η σύγχρονη βιβλιογραφία εισηγείται ότι επιδρούν στην εκμάθηση μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Στόχος ήταν τη διερεύνηση του βαθμού συσχέτισης διάφορων μεταβλητών στο επίπεδο ελληνομάθειας των μαθητών και της επίδοσής των μαθητών στα δοκίμια. Συνεπώς, κατά τη διάρκεια της Φάσης Β΄ (τελική αξιολόγηση), οι μαθητές Δ'-Στ' τάξης, οι οποίοι ολοκλήρωσαν το πρόγραμμα εκμάθησης της Ελληνικής γλώσσας τη σχολική χρονιά 2016-2017 κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα σύντομο ερωτηματολόγιο.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείτο από τέσσερα μέρη: (α) το πρώτο μέρος αποσκοπούσε να συλλέξει πληροφορίες σχετικά με το ιστορικό των μαθητών που αφορούσαν στη μητρική γλώσσα, αλλά και στα χρόνια φοίτησής τους σε ελληνόφωνο νηπιαγωγείο και δημοτικό σχολείο, (β) το δεύτερο μέρος διερευνούσε τις απόψεις των μαθητών σχετικά με τον βαθμό κατάκτησης της ελληνικής γλώσσας, την επαφή με την ελληνική γλώσσα εκτός σχολείου και τη χρησιμότητα των μαθημάτων ελληνικής γλώσσας, (γ) το τρίτο μέρος επικεντρώθηκε στις στάσεις των μαθητών στα μαθήματα Ελληνικών, αλλά και στην αυτοπεποίθησή τους να μιλούν στα Ελληνικά και (δ) το τέταρτο μέρος αφορούσε στο ενδιαφέρον και στήριξη της οικογένειας για την εκμάθηση των Ελληνικών.

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε σε διαφορετικό χρόνο από το δοκίμιο και η χορήγηση του έγινε από τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της ενισχυτικής διδασκαλίας για την εκμάθηση της Ελληνικής γλώσσας. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου απαιτούσε χρόνο περίπου 15 λεπτών.

Με σκοπό τη διερεύνηση της συσχέτισης διάφορων μεταβλητών με το επίπεδο της ελληνομάθειας, υιοθετήθηκε η μέθοδος της λογιστικής παλινδρόμησης (logistic regression), η οποία επιτρέπει την πρόβλεψη ενός αποτελέσματος διχοτομικής μορφής, βάσει ενός συνόλου ανεξάρτητων μεταβλητών. Στο μοντέλο της λογιστικής παλινδρόμησης ως εξαρτημένη μεταβλητή χρησιμοποιήθηκε η μεταβλητή που όριζε την κατάκτηση του επιπέδου Β1 (0: επίπεδο ελληνομάθειας<Β1, 1: επίπεδο ελληνομάθειας≥Β1). Η εξαρτημένη μεταβλητή, δηλαδή, ορίζει την κατάκτηση ενός ικανοποιητικού επιπέδου ελληνομάθειας που αποτελεί κριτήριο επιτυχούς συμμετοχής στο πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας και που επιτρέπει την επιτυχή παρακολούθηση των μαθημάτων του σχολικού προγράμματος.

Λόγω του μεγάλου αριθμού μεταβλητών που ήταν διαθέσιμες, για να διερευνηθεί ο βαθμός επίδρασής τους στο επίπεδο ελληνομάθειας των

μαθητών και για να ξεπεραστούν πιθανά προβλήματα πολυσυγγραμμικότητας, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος των κύριων συνιστωσών (principle components analysis). Συγκεκριμένα, επιχειρήθηκε ορθόγωνη περιστροφή αξόνων, έτσι ώστε οι ανεξάρτητες μεταβλητές να ομαδοποιηθούν σε κατηγορίες/συνιστώσες και μετά να συμπεριληφθούν σε μοντέλα στατιστικής παλινδρόμησης (Πίνακας 2). Πριν από τη διενέργεια της ανάλυσης χρησιμοποιήθηκαν δύο στατιστικοί δείκτες: Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) (Kaiser, 1974) και Bartlett test of sphericity (Bartlett, 1954). Ο δείκτης KMO εξετάζει την επάρκεια του δείγματος για τη συγκεκριμένη ανάλυση και τιμές πάνω από 0,60 θεωρούνται αποδεκτές. Ο έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett εξετάζει την ύπαρξη συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών. Στατιστικά σημαντικές τιμές καταδεικνύουν την ύπαρξη τέτοιων συσχετίσεων. Οι δύο πιο πάνω έλεγχοι κατέδειξαν ότι η μέθοδος των κύριων συνιστωσών κρίθηκε αποδεκτή και κατάλληλη για την ανάλυση των δεδομένων (KMO=0,65; Bartlett test of sphericity $\chi2=1085,105$, $df=378$, $p<0,05$). Το κριτήριο που χρησιμοποιήθηκε για τον αριθμό των συνιστωσών που ερμηνεύουν το σύνολο των μεταβλητών ήταν η τιμή των ιδιοτιμών (eigenvalues), οι οποίες έπρεπε να είναι μεγαλύτερες της μονάδας. Μεταβλητές με φόρτιση μικρότερη του 0,30 ή/και με φόρτιση σε περισσότερους από έναν παράγοντες παραλείφθηκαν.

	Συνιστώσες							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Ικανότητα χρήσης και επαφή με την Ελληνική γλώσσα								
Να διαβάζω στα Ελληνικά.	,802							
Να γράφω στα Ελληνικά.	,788							
Να μιλώ στα Ελληνικά.	,761							
Να καταλαβαίνω όταν μου μιλάνε στα Ελληνικά.	,740							
Πόσο εύκολο ή δύσκολο είναι για εσένα να μαθαίνεις Ελληνικά.	,676							
Χρόνια φοίτησης σε ελληνικό δημοτικό σχολείο.	,582							
Ενδιαφέρον και στήριξη οικογένειας για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας								
Οι γονείς μου με ενθαρρύνουν να εξασκώ τα Ελληνικά όσο το δυνατόν περισσότερο.		,865						
Οι γονείς μου με ενθαρρύνουν να ζητώ βοήθεια από τους δασκάλους μου, όταν αντιμετωπίζω προβλήματα με τα Ελληνικά μου.		,846						
Οι γονείς μου με ενθαρρύνουν να μελετώ και να μιλάω Ελληνικά.		,749						
Οι γονείς μου πιστεύουν ότι πρέπει να βάλω τα δυνατά μου για να μάθω Ελληνικά.		,735						
Οι γονείς μου πιστεύουν ότι επειδή ζούμε στην Κύπρο, πρέπει να μάθω Ελληνικά.		,582						
Θετικές στάσεις απέναντι στην εκμάθηση της Ελληνικής γλώσσας								
Είναι τέλεια να μαθαίνω Ελληνικά.			,862					
Μου αρέσει να μαθαίνω Ελληνικά.			,825					
Απολαμβάνω να μαθαίνω Ελληνικά.			,790					
Χρησιμότητα των μαθημάτων Ελληνικών								
Τα μαθήματα Ελληνικών θα με βοηθήσουν θα γίνω πιο μορφωμένος άνθρωπος όταν γνωρίζω δύο γλώσσες.				,844				
Τα μαθήματα Ελληνικών θα με βοηθήσουν θα γνωρίσω και θα κουβεντιάσω με περισσότερους ανθρώπους.				,802				

Τα μαθήματα Ελληνικών θα με βοηθήσουν θα κατανοήσω καλύτερα τους ανθρώπους και τον τρόπο ζωής στην Κύπρο.	,762				
Ικανότητα χρήσης της μητρικής γλώσσας					
Αναγνωστική ικανότητα στη μητρική γλώσσα.		,924			
Ικανότητα γραφής στη μητρική γλώσσα.		,918			
Επαφή με την Ελληνική γλώσσα εκτός σχολείου					
Ακούω ελληνικά τραγούδια.			,827		
Παίζω παιχνίδια στα Ελληνικά.			,723		
Διαβάζω ελληνικά βιβλία, περιοδικά, εφημερίδες στο σπίτι.			,557		
Μιλώ Ελληνικά με φίλους όταν δεν είμαι στο σχολείο.			,521		
Αυτοπεποίθηση στη χρήση της Ελληνικής γλώσσας					
Φοβάμαι ότι οι συμμαθητές μου θα με κοροϊδέψουν όταν μιλήσω στα Ελληνικά.				,761	
Ντρέπομαι να σηκώσω το χέρι μου και να απαντήσω στα Ελληνικά σε κάτι που ρωτά ο δάσκαλος στην τάξη.				,736	
Θα προτιμούσα να κάνω άλλα μαθήματα αντί να μαθαίνω Ελληνικά.				,648	
Αρνητικές στάσεις απέναντι στην εκμάθηση της Ελληνικής γλώσσας					
Απεχθάνομαι τα Ελληνικά.					,836
Τα μαθήματα Ελληνικών είναι βαρετά.					,745

Πίνακας 8. *Αποτελέσματα ανάλυσης με τη μέθοδο των κύριων συνιστωσών*

Με βάση τα αποτελέσματα της ανάλυσης (Πίνακας 2), υιοθετήθηκε η λύση των οκτώ συνιστωσών, η οποία ερμήνευσε ποσοστό 70,1% της συνολικής διασποράς. Οι συνιστώσες που προέκυψαν ήταν οι εξής: (1) *ικανότητα χρήσης και επαφή με την ελληνική γλώσσα* (17,7% της διασποράς), (2) *ενδιαφέρον και στήριξη της οικογένειας για την εκμάθηση της Ελληνικής* 13,5% της διασποράς), (3) *θετικές στάσεις απέναντι στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας* (9,3% της διασποράς), (4) *χρησιμότητα των μαθημάτων Ελληνικών* (7,8% της διασποράς), (5) *ικανότητα χρήσης της μητρικής γλώσσας* (εδώ περιλαμβάνεται η αναγνωστική ικανότητα και η παραγωγή γραπτού λόγου, η οποία ερμηνεύει 6,5% της διασποράς), (6) *επαφή με την ελληνική γλώσσα εκτός σχολείου* (5,8% της διασποράς), (7) *αυτοπεποίθηση στη χρήση της ελληνικής γλώσσας* (5,2% της διασποράς) και (8) *αρνητικές στάσεις απέναντι στην εκμάθηση της Ελληνικής γλώσσας* (4,2% της διασποράς). Οι βαθμολογίες των μαθητών στις οκτώ συνιστώσες/παράγοντες υπολογίστηκαν με τη βοήθεια του λογισμικού SPSS και μετά χρησιμοποιήθηκαν ως ανεξάρτητες μεταβλητές στο μοντέλο της λογιστικής παλινδρόμησης.

Στο μοντέλο λογιστικής παλινδρόμησης χρησιμοποιήθηκαν δύο μεγάλες κατηγορίες μεταβλητών: οι μεταβλητές δημογραφικού χαρακτήρα (φύλο και τάξη) και οι οκτώ συνιστώσες που προέκυψαν από την ανάλυση με τη μέθοδο των κύριων συνιστωσών.

ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ

Στην πρώτη φάση συμμετείχαν συνολικά 402 μαθητές. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 3, στην πρώτη φάση συμμετείχαν τα δύο φύλα με περίπου ίδιο ποσοστό, με ελαφρώς περισσότερα τα αγόρια (52%). Η πλειοψηφία των μαθητών ήταν μαθητές Α΄ τάξης (258 ή 64,2%) από τους οποίους 208 ήδη

συμμετείχαν σε πρόγραμμα για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας για πρώτη χρονιά και οι 50 θα συμμετείχαν σε πρόγραμμα εκμάθησης της Ελληνικής για πρώτη φορά την επόμενη σχολική χρονιά (2017-2018). Οι υπόλοιποι 144 μαθητές που έλαβαν μέρος ήταν μαθητές Β΄, Γ΄, Δ΄ και Ε΄ τάξης, οι οποίοι θα συμμετείχαν σε πρόγραμμα για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας για πρώτη φορά την επόμενη σχολική χρονιά (2017-2018).

Στη δεύτερη φάση, συμμετείχαν 322 παιδιά. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ήταν αγόρια (55%), μαθητές που φοιτούσαν στη Β΄ τάξη (41,9%) και μαθητές που ολοκλήρωσαν τη σχολική χρονιά 2016-2017 το πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας στα δύο χρόνια (86,6%). Για έναν μικρό αριθμό μαθητών (43 παιδιά ή ποσοστό 13,4%) το πρόγραμμα εκμάθησης της Ελληνικής ολοκληρώθηκε στον πρώτο χρόνο, σύμφωνα με αίτημα των σχολικών μονάδων. Η πλειοψηφία των μαθητών αυτών φοιτούσαν στην Α΄ (26 μαθητές) και Στ΄ τάξη (15 μαθητές).

		Φάση Α΄		Φάση Β΄	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Φύλο	Αγόρι	210	52,2%	177	55,0%
	Κορίτσι	192	47,8%	145	45,0%
Τάξη	Α	258	64,2%	26	8,1%
	Β	44	10,9%	135	41,9%
	Γ	34	8,5%	44	13,7%
	Δ	35	8,7%	29	9,0%
	Ε	31	7,7%	41	12,7%
	Στ	-	-	47	14,6%
Έτος συμμετοχής σε πρόγραμμα εκμάθησης της Ελληνικής	Δεν συμμετέχουν	194	48,3%	-	-
	1ο	208	51,7%	43	13,4%
	2ο	-	-	279	86,6%

Πίνακας 9. *Συμμετέχοντες ανά φύλο, τάξη και έτος συμμετοχής σε πρόγραμμα εκμάθησης της Ελληνικής γλώσσας τη σχολική χρονιά 2016-2017*

Το ερωτηματολόγιο του μαθητή συμπληρώθηκε από 121 συνολικά παιδιά. Σύμφωνα με τον Πίνακα 4, η πλειοψηφία των μαθητών ήταν αγόρια (52,1%), φοιτούσαν στη Στ΄ τάξη (38,8%) και είχαν κατακτήσει το επίπεδο Β1 (79,6%).

Μεταβλητή	Κατηγορίες	Ποσοστό
Επίπεδο Κ.Ε.Π.Α.	Α1	5,3
	Α2	15,0
	Β1	79,6

Τάξη	Δ΄	24,8%
	Ε΄	36,4%
	Στ΄	38,8%
Φύλο	Αγόρι	52,1%
	Κορίτσι	47,9%

Πίνακας 10. *Χαρακτηριστικά συμμετεχόντων που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο της ελληνομάθειας*

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Αρχικά παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σε σχέση με το επίπεδο ελληνομάθειας των μαθητών που συμμετείχαν στην αρχική και τελική αξιολόγηση. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σε σχέση με μεταβλητές που συσχετίζονται με το επίπεδο ελληνομάθειας των μαθητών Δ΄, Ε΄ και Στ΄ τάξης που ολοκλήρωσαν το πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας.

Φάση Α΄: Αρχική αξιολόγηση

Με βάση τον Πίνακα 5, η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών (343 μαθητές ή ποσοστό 85%) που συμμετείχαν στην αρχική διαγνωστική αξιολόγηση, είχαν επίπεδο ελληνομάθειας μικρότερο του Β1. Επομένως, οι μαθητές αυτοί χρήζουν στήριξης και πρέπει να ενταχθούν σε πρόγραμμα για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας κατά την επόμενη σχολική χρονιά (2017-2018). Ένα σημαντικό ποσοστό, όμως, που κυμάνθηκε γύρω στο 15% έχει επίπεδο ελληνομάθειας Β1, το οποίο αποτελεί τελικό στόχο των προγραμμάτων εκμάθησης της Ελληνικής. Εφόσον το επίπεδο ελληνομάθειας Β1 αποτελεί τελικό στόχο των προγραμμάτων εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, οι μαθητές αυτοί δεν θα συμμετάσχουν σε πρόγραμμα εκμάθησης της Ελληνικής κατά την επόμενη σχολική χρονιά (παρόλο που ζητήθηκε από τις σχολικές μονάδες).

		Συχνότητα	Ποσοστό	Ποσοστό επί των έγκυρων απαντήσεων
Επίπεδα Κ.Ε.Π.Α.	<Α1	134	31,2	33,3
	Α1	162	37,7	40,3
	Α2	47	10,9	11,7
	Β1	59	13,7	14,7
	Σύνολο	**402**	**93,5**	**100,0**
	Απόντες	28	6,5	
Σύνολο		**430**	**100,0**	

Πίνακας 11. *Αποτελέσματα αρχικής διαγνωστικής αξιολόγησης*

Φάση Β΄: Τελική αξιολόγηση

Στην τελική αξιολόγηση, 322 συνολικά μαθητές συμπλήρωσαν το δεύτερο τεύχος του δοκιμίου. Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 6, η πλειοψηφία των μαθητών (183 μαθητές ή ποσοστό 56,8%) που ολοκλήρωσαν το πρόγραμμα

για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, κατάκτησαν το επίπεδο ελληνομάθειας Β1. Το αποτέλεσμα αυτό καταδεικνύει ότι περισσότεροι από τους μισούς μαθητές ολοκλήρωσαν το πρόγραμμα εκμάθησης της Ελληνικής με επιτυχία. Ωστόσο, ένα σημαντικό ποσοστό των μαθητών (139 μαθητές ή 43,2%) βρέθηκε να κατέχει επίπεδο ελληνομάθειας μικρότερο του Β1. Συγκεκριμένα, ποσοστό 32,3% των μαθητών κατέχει επίπεδο Α2 και 10,9% επίπεδο Α1. Σύμφωνα με απόφαση του Υπουργικού Συμβουλίου, η ενισχυτική διδασκαλία παρέχεται μόνο εντός δύο ετών. Συνεπώς, οι μαθητές δικαιούνται να συμμετέχουν σε πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας μόνο για το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, ενώ δίνεται περισσότερος χρόνος συμμετοχής μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2014). Με βάση σχετικές οδηγίες της Δ.Δ.Ε., οι μαθητές αυτοί μπορούν να παρακολουθούν απογευματινά προγράμματα για εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και να στηρίζονται από τους εκπαιδευτικούς στη γενική τάξη, στο πλαίσιο της διαφοροποίησης της διδασκαλίας σε πρωινό χρόνο.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Ποσοστό επί των έγκυρων απαντήσεων
Επίπεδα Κ.Ε.Π.Α.	Α1	35	10,1	10,9
	Α2	104	29,9	32,3
	Β1	183	52,6	56,8
	Σύνολο	**322**	**92,5**	**100,0**
	Απόντες	26	7,5	
Σύνολο		**348**	**100,0**	

Πίνακας 6. *Αποτελέσματα τελικής αξιολόγησης*

Παράγοντες που σχετίζονται με το επίπεδο ελληνομάθειας

Σύμφωνα με τον Πίνακα 7, δύο συνιστώσες αναγνωρίστηκαν με στατιστικά σημαντική επίδραση στην κατάκτηση του επιπέδου Β1: (α) η *ικανότητα χρήσης και επαφή με την ελληνική γλώσσα* και (β) η *επαφή με την ελληνική γλώσσα εκτός σχολείου.* Συγκεκριμένα, μια μονάδα αύξησης στις συνιστώσες αυτές αντιστοιχεί με αύξηση της πιθανότητας για κατάκτηση του επιπέδου Β1 κατά 237% και κατά 119%, αντίστοιχα. Με άλλα λόγια, μαθητές που πιστεύουν ότι γνωρίζουν σε ικανοποιητικό βαθμό να γράφουν, να διαβάζουν, να μιλούν και να καταλαβαίνουν τα Ελληνικά, αλλά και μαθητές που έρχονται σε επαφή με την ελληνική γλώσσα εκτός σχολείου μέσω τραγουδιών, παιχνιδιών, βιβλίων αλλά και φίλων έχουν σημαντικά μεγαλύτερες πιθανότητες να κατακτήσουν το επίπεδο Β1.

Τα αποτελέσματα αυτά συνάδουν με τα ευρήματα άλλων ερευνών. Ο βαθμός εμπιστοσύνης στις ικανότητες χρήσης της δεύτερης γλώσσας (Brown, 1977), αλλά και οι ευκαιρίες αλληλεπίδρασης με φίλους στη γλώσσα-στόχο έχουν, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, θετικές επιδράσεις στην κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας. Συγκεκριμένα, η επαφή και η αλληλεπίδραση με άτομα που έχουν τη δεύτερη γλώσσα ως μητρική γλώσσα -τόσο μέσα όσο και έξω από την τάξη- έχει θετικές επιδράσεις στον βαθμό κατάκτησής της (Shoebottom, n.d.), αφού αυτά λειτουργούν ως πρότυπα και αποτελούν πηγή άμεσης ανατροφοδότησης. Επιπρόσθετα, η Τριάρχη-Herrmann (2000) υποστηρίζει ότι η επαφή με μητρικούς ομιλητές της δεύτερης γλώσσας στον ελεύθερο χρόνο διαδραματίζει πιο σημαντικό ρόλο από ό,τι στον χώρο εργασίας, καθώς η επικοινωνία γίνεται κάτω από ευνοϊκές συνθήκες, ο

διαθέσιμος χρόνος για συζήτηση είναι μεγαλύτερος και η διάθεση του ατόμου για επαφή και επικοινωνία είναι μεγαλύτερη (σ. 205). Ο χρόνος θεωρείται, επίσης, σημαντικός σύμμαχος στην κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία. Ο συνολικός χρόνος κατά τον οποίο ένα παιδί εκτίθεται στη γλώσσα-στόχο έχει σημαντική επίδραση στον βαθμό κατάκτησής της στο παρόν στάδιο αλλά και στο μέλλον. Οι Met και Rhodes (1990) υποστηρίζουν ότι ο συνολικός χρόνος (ποσοτική διάσταση), που αφιερώνεται στη διδασκαλία της γλώσσας-στόχου, αλλά και το πόσο εντατικά γίνεται αυτή η διδασκαλία, αποτελούν σημαντικά στοιχεία στον βαθμό κατάκτησης μιας δεύτερης γλώσσας. Επίσης, σύμφωνα με τους Ο΄Malley και Chamot (1990), δεν είναι μόνο ο συνολικός χρόνος που αφιερώνεται που παίζει ρόλο αλλά και η ποιότητα του χρόνου αυτού, αν δηλαδή κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας δίνονται γνωστικά κατάλληλες, ενδιαφέρουσες και ελκυστικές δραστηριότητες.

Μεταβλητές	B	S.E.	Sig.	Exp(B)
Σταθερός όρος	2,063	0,858	0,016	7,870
Φύλο	0,470	0,929	0,613	1,600
Τάξη			0,382	
Δ΄	-1,080	1,061	0,309	0,340
Ε΄	0,446	0,953	0,640	1,562
Συνιστώσες				
Ικανότητα χρήσης και επαφή με την Ελληνική γλώσσα.	1,217	0,432	,005	3,376
Ενδιαφέρον και στήριξη οικογένειας για την εκμάθηση της Ελληνικής.	-0,493	0,474	0,298	0,611
Θετικές στάσεις απέναντι στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.	0,564	0,383	0,141	1,757
Χρησιμότητα των μαθημάτων Ελληνικών.	0,027	0,361	0,939	1,028
Ικανότητα χρήσης της μητρικής γλώσσας.	0,449	0,350	0,199	1,567
Επαφή με την ελληνική γλώσσα εκτός σχολείου.	0,782	0,410	0,056	2,186
Αυτοπεποίθηση στη χρήση της ελληνικής γλώσσας.	-0,398	0,374	0,287	,672
Αρνητικές στάσεις απέναντι στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.	0,672	0,449	0,135	1,958

Πίνακας 7. *Παράμετροι του λογιστικού μοντέλου παλινδρόμησης για την κατάκτηση του επιπέδου Β1 στην κλίμακα του Κ.Ε.Π.Α*.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το Πρόγραμμα Ελληνομάθειας (Π.Ε.) στοχεύει στην αρχική και στην τελική διάγνωση του επιπέδου ελληνομάθειας των μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία που φοιτούν σε δημόσια δημοτικά σχολεία και χρήζουν στήριξης στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Το Π.Ε. διεξάχθηκε για πρώτη φορά τη σχολική χρονιά 2016-2017 σε πιλοτική βάση στην επαρχία Λάρνακας. Στην αρχική διαγνωστική αξιολόγηση συμμετείχαν συνολικά 402 μαθητές. Η

συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών (ποσοστό 85%) που συμμετείχαν έχουν επίπεδο ελληνομάθειας μικρότερο του Β1, επομένως χρήζουν στήριξης, ενώ οι υπόλοιποι μαθητές δεν πρέπει να εντάσσονται στα προγράμματα στήριξης εφόσον το επίπεδο ελληνομάθειας τους κρίνεται ικανοποιητικό. Παράλληλα, στην τελική διαγνωστική αξιολόγηση -στην οποία συμμετείχαν 322 παιδιά- η πλειοψηφία των μαθητών (ποσοστό 56,8%) που ολοκλήρωσαν το πρόγραμμα για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, κατάκτησαν επίπεδο ελληνομάθειας Β1. Ωστόσο, ένα σημαντικό ποσοστό των μαθητών (43,2%) βρέθηκε να κατέχει επίπεδο ελληνομάθειας μικρότερο του Β1 και χρήζει στήριξης πέραν των δύο χρόνων για τα οποία προσφέρονται τα προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής. Τέλος, δύο συνιστώσες αναγνωρίστηκαν με στατιστικά σημαντική επίδραση στην κατάκτηση του επιπέδου Β1. Αυτές είναι η *ικανότητα χρήσης και επαφή με την ελληνική γλώσσα* και η *επαφή με την ελληνική γλώσσα εκτός σχολείου.*

Προφανώς, το Π.Ε. αποτελεί το πρώτο βήμα για την αντιμετώπιση τυχόν ελλείψεων στη γνώση και χρήση της ελληνικής γλώσσας παρέχοντας παράλληλα στο εκπαιδευτικό σύστημα και στους αρμόδιους φορείς έγκαιρη και έγκυρη ανατροφοδότηση για τη λήψη αποφάσεων στη βάση πραγματικών δεδομένων. Αποτελεί μηχανισμό για τη διάγνωση των αναγκών των μαθητών των δημοσίων σχολείων δημοτικής εκπαίδευσης που χρήζουν στήριξης για την εκμάθηση της Ελληνικής. Το πρόγραμμα καθιστά εφικτή τον εντοπισμό των μαθητών που χρήζουν στήριξης την επόμενη σχολική χρονιά, ώστε να παρασχεθεί στοχευμένη στήριξη η οποία να ανταποκρίνεται στο επίπεδο ελληνομάθειας και στις ανάγκες των μαθητών. Επιπρόσθετα, η αξιολόγηση των μαθητών στην ολοκλήρωση της φοίτησης στα προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας επιτρέπει την αξιολόγηση τόσο της προόδου των εμπλεκόμενων μαθητών όσο και της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας. Στη βάση των ευρημάτων της πιλοτικής εφαρμογής (2016-2017) που παρουσιάστηκαν στην υφιστάμενη εργασία, από την σχολική χρονιά 2017-2018 προγραμματίζεται επέκταση του Προγράμματος σε παγκύπρια βάση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Bartlett, M. S. (1954). A note on the multiplying factors for various x2 approximation. *Journal of the Royal Statistical Society*, Series B16, 296-298.

Brown, H. D. (1977). Cognitive and affective characteristics of good language learners. Paper presented at Los Angeles Second Language Acquisition, Research Forum, UCLA, February 1977.

Βαρλοκώστα, Σ., Μάρκου, Μ., & Τριανταφυλλίδου, Λ. (2001). Γλωσσομαθησιακή πορεία των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Εργαλεία αξιολόγησης της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Στο Μ. Δαμανάκης (επιμ.), *Επίπεδα και Κριτήρια Διαπίστωσης/Πιστοποίησης της Ελληνομάθειας: Αποτελέσματα και Προβληματισμοί Ερευνητικών Προγραμμάτων* (σσ. 127-143). Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Cummins, J. (1996). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.

Kaiser, H.F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39, 31-36.

Met, M., & Rhodes, N. (1990). Priority: Instruction. Elementary school foreign language instruction: Priorities for the 1990s. *Foreign Language Annals*, 25, 433-43.

Oikonomidou, M. (2003). Multicultural education in Cyprus. *Parousia*,13, 44–51.

O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Πετρίδου, Α. & Νεοφύτου, Ε. (2015). Έκθεση αποτελεσμάτων της έρευνας για την εγκυροποίηση των δοκιμίων ελληνομάθειας «Μιλάς Ελληνικά Ι» στο κυπριακό συγκείμενο. Λευκωσία: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης.

Πετρίδου, Α. και Καραγιώργη, Γ. (2017) Τα Δοκίμια Ελληνομάθειας "Μιλάς Ελληνικά Ι": Αποτελέσματα από την Έρευνα Εγκυροποίησης στο Κυπριακό Συγκείμενο, *Επιστήμες της Αγωγής*, 3, 80-99.

Shoebottom, P. (n.d.). *The factors that influence the acquisition of a second language* (Διαθέσιμο http://esl.fis.edu/teachers/support/factors.htm, προσπελάστηκε στις 16/10/2017)

Συμβούλιο της Ευρώπης (2001). *Κοινό πλαίσιο αναφοράς για τη γλώσσα: εκμάθηση, διδασκαλία και αξιολόγηση*. (Διαθέσιμο http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf, προσπελάστηκε στις 2/10/2017)

Τζεβελέκου, Μ., Κάντζου, Β., Σταμούλη, Σ., Χονδρογιάννη, Β., Βαρλοκώστα, Σ., Ιακώβου, Μ., Λύτρα, Β., και Παπαγεωργακόπουλος, Γ. (2004). Η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα: Κλίμακα αξιολόγησης και μέτρηση του επιπέδου γνώσης της ελληνικής στα μειονοτικά δημοτικά σχολεία της Θράκης. (Διαθέσιμο http://www.ilsp.gr/files/web_erevna.pdf, προσπελάστηκε στις 19/6/2017)

Τριάρχη-Herrmann, (2000). *Η διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία - μια ψυχολογική προσέγγιση.* Αθήνα: Gutenberg.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2014) Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση. (Διαθέσιμο http://www.moec.gov.cy/dde/diapolitismiki/statistika_dimotiki.html, προσπελάστηκε στις 19/6/2017)

ΓΡΑΦΟΝΤΑΣ ΜΕ ΦΩΣ ΚΑΙ ΧΡΩΜΑ: ΜΙΑ ΑΝΑΛΥΣΗ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΩΝ ΜΗΝΥΜΑΤΩΝ

Ηλίας Καρασαββίδης

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, ΠΤΠΕ, Επίκουρος Καθηγητής

ikaras@uth.gr

Περίληψη

Παρά την αναγκαιότητα μύησης σε οπτικό και τεχνολογικό γραμματισμό, δεν εντοπίζονται στη βιβλιογραφία μελέτες που εστιάζουν στη δημιουργία νοήματος με τη χρήση φωτός και χρώματος διαμέσου τεχνολογικών εργαλείων. Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται μια μελέτη περίπτωσης που επιχείρησε να καλύψει αυτό το κενό. Η εργασία εξετάζει τον βαθμό και την ποιότητα της σημειωτικής αξιοποίησης φωτός και χρώματος ψηφιακών βίντεο που δημιουργήθηκαν από φοιτητές. Ενώ με όρους τεχνολογικού γραμματισμού η ανταπόκριση των φοιτητών ήταν πολύ ικανοποιητική, η αξιοποίηση φωτός και χρώματος αποδείχτηκε ιδιαίτερα απαιτητική. Παρά τη διαθεσιμότητα προχωρημένων τεχνικών εργαλείων που μπορούσαν να υποστηρίξουν τη δημιουργία νοημάτων, η πλειοψηφία των φοιτητών έκανε περιορισμένη χρήση τους με αποτέλεσμα σημαντικό σημειωτικό δυναμικό να παραμένει αναξιοποίητο.

Abtract

Despite the significance of both visual and digital literacy for contemporary communicative practices, the issue of how to create meanings using light and color with the aid of technologies has not been systematically investigated. The present work aims to fill this research gap by examining the rate and quality of the semiotic use of light and color in digital videos created by a student cohort. The results show that, while students' response to technological literacy was good, the semiotic use of light and color in a principled manner was very challenging.

Λέξεις κλειδιά: πολυγραμματισμοί, επεξεργασία βίντεο, εφέ, φως, χρώμα χρωματική διόρθωση

Εισαγωγή

Στη διάρκεια του 20ου αιώνα συντελέστηκε η μετάβαση από την κυριαρχία του γραπτού λόγου στην κυριαρχία της εικόνας (Kress, 2003; Kress & Van Leeuwen, 2006; Vasquez, 2005). Βασικό χαρακτηριστικό της μετάβασης αυτής είναι το γεγονός ότι η γραφή έπαψε να αποτελεί τον μοναδικό φορέα

νοήματος και να παίζει κομβικό ρόλο σε επικοινωνιακά πλαίσια (Kress, 2003). Στα νέα κειμενικά τοπία που διαμορφώθηκαν, άλλαξε τόσο η έκταση όσο και ο ρόλος της εικόνας. Πολλά από τα κείμενα που δημιουργούνται σήμερα έχουν ως τελικό προορισμό το μέσο της οθόνης αντί αυτό του χαρτιού.

Παράλληλα με την κυριαρχία της εικόνας, η εμφάνιση των νέων μέσων (new media) (Ito et al., 2010) οδήγησε στη διαμόρφωση νέων επικοινωνιακών πρακτικών. Στα πλαίσια της συμμετοχικής κουλτούρας που διαμορφώθηκε, οι χρήστες δεν καταναλώνουν απλώς ψηφιακό περιεχόμενο αλλά παράλληλα "δημιουργούν" περιεχόμενο (Jenkins, 2006). Η *δημιουργία ψηφιακού περιεχομένου* συνιστά πλέον μέρος της καθημερινότητας και της διαδικτυακής κοινωνικοποίησης πολλών ανθρώπων – ειδικά της νέας γενιάς. Η δημιουργία αυτή εξυπηρετεί δύο κύριους στόχους. Πρώτο, αποσκοπεί στην *παρουσίαση* της καθημερινότητας των συμμετεχόντων και το διαδικτυακό μοίρασμα της με οικογένεια και φίλους. Δεύτερο, αποσκοπεί στην έκφραση καθώς οι νέοι δημιουργούν ψηφιακό περιεχόμενο για να επικοινωνήσουν νοήματα για θέματα που τους αφορούν (Lange & Ito, 2010). Ένα θεμελιώδες χαρακτηριστικό του ψηφιακού περιεχομένου που παράγεται στα πλαίσια των νέων αυτών πρακτικών είναι η κυριαρχία του οπτικού στοιχείου. Στα πλαίσια των καθημερινών επικοινωνιακών τους πρακτικών, οι νέοι δημιουργούν ποικίλες οπτικές αναπαραστάσεις τις οποίες μοιράζονται και ανταλλάσουν μέσω των προφίλ τους στα κοινωνικά δίκτυα. Για παράδειγμα, η δημιουργία προφίλ σε κάποιο κοινωνικό δίκτυο (π.χ. Facebook) αποτελεί για πολλούς νέους την πρώτη απόπειρα δημιουργίας μιας *οπτικής ταυτότητας* τους (Lange & Ito, 2010). Οι οπτικές αυτές αναπαραστάσεις είναι κυρίως εικόνες ή βίντεο και το θέμα τους είναι είτε ο εαυτός τους είτε άλλα ζητήματα που τους απασχολούν. Η παρουσία φωτογραφιών και βίντεο σε προφίλ κοινωνικών δικτύων είναι ενδεικτική του αυξανόμενου ρόλου που παίζουν πλέον τα οπτικά μέσα στα πλαίσια της καθημερινής επικοινωνίας.

Δεδομένης (α) της κυριαρχίας της εικόνας στον 20 αιώνα και (β) του έντονου οπτικού στοιχείου που χαρακτηρίζει τις νέες επικοινωνιακές πρακτικές, τίθεται το ερώτημα του κατά πόσο η σύγχρονη εκπαίδευση ανταποκρίνεται σε αυτές τις αλλαγές ώστε να προετοιμάζει αποτελεσματικά τους νέους για συμμετοχή σε αυτές. Για παράδειγμα, μια δεκαετία πριν οι Kress & van Leeuwen (2006) θεώρησαν την εκπαίδευση παρωχημένη από τη σκοπιά του οπτικού γραμματισμού: "*η δεξιότητα παραγωγής κειμένων αυτού του τύπου....δεν διδάσκεται στα σχολεία. Με όρους αυτού του νέου οπτικού γραμματισμού, η εκπαίδευση παράγει αναλφάβητους*" (σ. 15). Οι νέες αυτές πρακτικές απαιτούν εκπαίδευση σε νέου τύπου γραμματισμούς. Συνεπώς, η εκπαίδευση καλείται να καταστήσει τους νέους εγγράμματους στις νέες αυτές πρακτικές. Με όρους γραμματισμού, τίθενται δύο θεμελιώδη ζητήματα (α) *περιεχομένου* και (β) *εργαλείων*. Το πρώτο αφορά το *τι*, δηλαδή το περιεχόμενο αυτού του νέου γραμματισμού και αναφέρεται πρωταρχικά στον οπτικό γραμματισμό. Το δεύτερο αφορά το *πως*, δηλαδή το ζήτημα των μέσων και εργαλείων και αναφέρεται στον τεχνολογικό γραμματισμό.

Οπτικός Γραμματισμός

Η πρώτη απαίτηση για τη μύηση στους νέους γραμματισμούς αφορά τον οπτικό γραμματισμό. Μπορούμε να διακρίνουμε διάφορα επίπεδα οπτικού γραμματισμού. Σε ένα πρώτο επίπεδο απαιτείται κατανόηση της διαδικασίας δημιουργίας ψηφιακών πολυτροπικών κειμένων. Ο χρήστης θα πρέπει να εξοικειωθεί με το σημειωτικό δυναμικό των διαφόρων τρόπων ώστε να μπορέσει να τους συνδυάσει κατάλληλα. Ειδικότερα, στα νέα κειμενικά τοπία η δημιουργία νοήματος περιλαμβάνει τον συνδυασμό διαφόρων τρόπων (modes): προφορικό λόγο, γραπτό λόγο, στατική εικόνα, κινούμενη εικόνα και ήχο. Τα ψηφιακά μέσα διευρύνουν τις δυνατότητες δημιουργίας νοημάτων. Αφενός, προσφέρουν ένα νέο σύνολο σημειωτικών εργαλείων. Αφετέρου, παρέχουν νέους σημειωτικούς πόρους αλλά και νέους τρόπους χρήσης των πόρων αυτών (Ranker, 2008). Διαμέσου του συνδυασμού τρόπων, οι δυνατότητες νοηματοδότησης πολλαπλασιάζονται (Kress, 2003; Hull & Nelson, 2005). Κάθε τρόπος έχει τις δικές του μοναδικές σημειωτικές δυνατότητες και μπορεί να μεταδώσει αποτελεσματικότερα κάποια νοήματα (Kress, 2003). Ωστόσο, οι διάφοροι τρόποι μπορούν να συνδυαστούν έτσι ώστε να αλληλοσυμπληρώνονται: ο δημιουργός του μηνύματος μπορεί να χρησιμοποιήσει τα δυνατά στοιχεία κάθε τρόπου για να επικοινωνήσει το επιδιωκόμενο νόημα (Hull & Nelson, 2005). Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η επίδραση των διαφόρων τρόπων δεν είναι αθροιστική: το αποτέλεσμα δεν είναι απλώς το άθροισμα των μερών αλλά κάτι που τα υπερβαίνει (Ranker, 2008). Γενικά, δεδομένου ότι το ψηφιακό περιεχόμενο είναι κατά βάση πολυτροπικό, απαιτείται μύηση στη λογική του σχεδιασμού και δημιουργίας πολυτροπικών συνθέσεων (multimodal compositions).

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, απαιτείται η κατανόηση των επιμέρους τρόπων και των μοναδικών τους χαρακτηριστικών και σημειωτικών δυνατοτήτων. Δεδομένου του κρίσιμου ρόλου που παίζουν τα οπτικά στοιχεία, σε πρώτη φάση απαιτείται κατανόηση της σημειωτικής λειτουργίας της στατικής και κινούμενης εικόνας. Ο κινηματογράφος είναι η τέχνη που καταπιάνεται πρωτογενώς με τα ζητήματα δημιουργίας νοήματος με το συνδυασμό οπτικών και ακουστικών τρόπων. Η δημιουργία κινούμενων εικόνων απαιτεί καταρχήν εξοικείωση με στοιχεία της κινηματογραφικής γλώσσας όπως κάδρο, φακός, φως, χρώμα, κίνηση και οπτική υφή (βλ. π.χ. Keating, 2014; Brown, 2016). Σε δεύτερη φάση, απαιτείται εξοικείωση με τη σημειολογία τόσο της στατικής εικόνας (π.χ. Kress & van Leeuwen, 2006) όσο και της κινούμενης εικόνας (π.χ. van Leeuwen, 1996).

Τεχνολογικός Γραμματισμός

Η δεύτερη απαίτηση για τη μύηση στους νέους γραμματισμούς περιλαμβάνει εξοικείωση με τεχνολογικά εργαλεία. Ούτως ή άλλως, η σημασία του τεχνολογικού γραμματισμού είναι θεμελιώδης: χωρίς αυτή οι πολίτες θα αδυνατούν να συμμετέχουν στο πολιτικό, κοινωνικό και οικονομικό γίγνεσθαι. Σύμφωνα με τη Ferrari (2012), βασικό συστατικό στοιχείο της ψηφιακής

δεξιότητας (digital competence) είναι η δημιουργία περιεχομένου (content creation). Συνεπώς, για να θεωρείται σήμερα ένα άτομο ψηφιακά εγγράμματο, θα πρέπει μεταξύ άλλων να μπορεί να δημιουργεί ψηφιακό περιεχόμενο. Η ψηφιακή αυτή δεξιότητα δημιουργίας περιεχομένου, απαιτεί εξοικείωση με τα κατάλληλα τεχνολογικά εργαλεία για τη δημιουργία και επεξεργασία εικόνας, ήχου, βίντεο, γραφικών κ.α. Η βασική κατηγορία εργαλείων αυτού του τύπου είναι τα λογισμικά επεξεργασίας βίντεο.

Ψηφιακό Βίντεο

Το ψηφιακό βίντεο αποτελεί πρωτοτυπικό παράδειγμα ψηφιακού πολυτροπικού κειμένου καθώς επιτρέπει τη δημιουργία συνθέσεων όπου ο βασικός τρόπος συγκρότησης νοήματος δεν είναι ο γραπτός λόγος αλλά ο συνδυασμός διαφόρων τρόπων: προφορικού και γραπτού λόγου, στατικής και κινούμενης εικόνας, ήχου και μουσικής. Η παρούσα εργασία συνδυάζει στοιχεία της κινηματογραφικής γλώσσας και ψηφιακών εργαλείων στα πλαίσια της δημιουργίας ψηφιακών πολυτροπικών κειμένων τύπου βίντεο. Το ψηφιακό βίντεο συνιστά πλέον το πιο θεμελιώδες ανταλλάξιμο επικοινωνιακά "προϊόν" στο διαδίκτυο. Η χρήση του είναι γενικευμένη σε όλα τα πεδία της επικοινωνίας, ψυχαγωγίας και εκπαίδευσης. Ειδικά αναφορικά με την τελευταία, υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον για την αξιοποίηση του βίντεο για την υποστήριξη της μάθησης. Από μαθησιακή σκοπιά, το βίντεο μπορεί να αξιοποιηθεί με δύο γενικούς τρόπους: (α) παρακολούθηση βίντεο (Koumi, 2006; Schwartz & Hartman, 2007) και (β) δημιουργία βίντεο. Η παρούσα εργασία εστιάζεται στο πεδίο δημιουργίας ψηφιακού βίντεο για την επικοινωνία νοημάτων.

Στη βιβλιογραφία εντοπίζονται δύο γενικές ερευνητικές προσεγγίσεις αναφορικά με τη δημιουργία βίντεο από χρήστες. Η πρώτη κατηγορία μελετών προέρχεται από το επιστημονικό πεδίο των μέσων επικοινωνίας. Μεθοδολογικά, οι μελέτες αυτής της κατηγορίας περιλαμβάνουν ανάλυση περιεχομένου βίντεο που έχουν δημιουργηθεί από χρήστες και έχουν διαμοιραστεί μέσω υπηρεσιών διαμοίρασης βίντεο με τεχνολογίες ροής (π.χ. YouTube). Δεδομένης μιας συγκεκριμένης θεματικής ενότητας, επιλέγεται μια σειρά από βίντεο, συνήθως με κριτήρια δημοτικότητας. Ακολούθως, χρησιμοποιούνται διάφορες κλείδες κωδικοποίησης τόσο περιεχόμενου (π.χ. Kim, Paek & Lynn, 2010) όσο και μορφής (π.χ. Choi & Behm-Morawitz, 2017).

Για παράδειγμα, οι Kim, Paek και Lynn (2010) ανέλυσαν 200 βίντεο που ήταν διαθέσιμα στο YouTube με θέμα διάφορα φετίχ προώθησης του καπνίσματος. Το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του σχήματος κωδικοποίησης των βίντεο που χρησιμοποίησαν ήταν οι κατηγορίες περιεχομένου για ταξινόμηση των διαφόρων φετίχ. Σε άλλη μελέτη, οι Paek, Kim και Hove (2010) εξέτασαν 934 βίντεο στο YouTube με αντικαπνιστική θεματολογία. Το σχήμα κωδικοποίησης που χρησιμοποίησαν για την ανάλυση περιεχομένου που έκαναν έκαναν βασίστηκε σε κατηγορίες περιεχομένου, όπως π.χ. αλλαγές πλάνου, όσο και μορφής, π.χ. οπτικά εφέ, χρώμα (έντονα ή ασυνήθιστα

χρώματα) και ήχος (ένταση ήχου, μουσικό χαλί, ηχητικά εφέ). Τέλος, οι Choi και Behm-Morawitz (2017) ανέλυσαν 102 βίντεο ειδικών ομορφιάς που ήταν διαθέσιμα στο YouTube. Το σχήμα κωδικοποίησης που χρησιμοποίησαν περιλάμβανε είτε πτυχές του περιεχομένου, όπως π.χ. το είδος των βίντεο (οδηγοί, αξιολόγηση προϊόντων κτλ), είτε μορφής, όπως π.χ. το είδος των τεχνικών που χρησιμοποιήθηκαν (κείμενο, εικόνες, εφέ, μουσική κτλ). Το ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε μελέτες αυτού του τύπου είναι κυρίως μεθοδολογικό και σχετίζεται τόσο με τη λειτουργικοποίηση μεταβλητών διαμέσου της κλείδας κωδικοποίησης όσο και με τη χρήση του πλάνου ως βασική μονάδας ανάλυσης των ψηφιακών αυτών κειμένων.

Η δεύτερη κατηγορία μελετών που εστιάζονται στη δημιουργία βίντεο προέρχεται από το πεδίο των πολυγραμματισμών. Κατά κανόνα, οι μελέτες αυτές εστιάζονται στις διαδικασίες δημιουργίας ψηφιακού βίντεο από διάφορες ομάδες συμμετεχόντων. Στις έρευνες αυτές οι ερευνητές περιγράφουν λεπτομερώς τους τρόπους με τους οποίους οι συμμετέχοντες δημιουργούν νοήματα, αναλύουν στοιχεία των ψηφιακών εργαλείων που αξιοποιούν αποτελεσματικά οι μαθητές, παρουσιάζουν τους συνδυασμούς των διαφόρων τρόπων (modes) που κάνουν οι μαθητές για να πετύχουν τη δημιουργία συγκεκριμένων νοημάτων, και τεκμηριώνουν την πορεία μέσα από την οποία διέρχονται για να συγκροτήσουν αυτά τα νοήματα. Λόγω της προσέγγισης των πολυγραμματισμών που υιοθετείται, η εστίαση των μελετών αυτών είναι διαφορετική σε σχέση με αυτές της πρώτης κατηγορίας.

Για παράδειγμα, ο Bruce (2009) μελέτησε τον τρόπο με τον οποίο 3 ομάδες μαθητών λυκείου δημιούργησαν βίντεο στα πλαίσια μαθήματος γλώσσας και μέσων επικοινωνίας. Χρησιμοποιώντας εθνογραφικές μεθόδους και συνεντεύξεις, ο Bruce (2009) εξέτασε τη συλλογιστική των μαθητών στα πλαίσια της δημιουργίας βίντεο στη διάρκεια του σχολικού έτους. Στη μελέτη των Smith και Dalton (2016) αντικείμενο διερεύνησης ήταν δύο βίντεο που δημιούργησαν 2 φοιτητές που συμμετείχαν κατά το προηγούμενο έτος στη δημιουργία πολυτροπικών κειμένων στα πλαίσια ομαδικών εργασιών στο σχολείο τους. Το βίντεο που δημιούργησαν ήταν Composer's Cut, το οποίο ως είδος αποτελεί ένα συνδυασμό Director's cut και DIY (Do It Yourself) βίντεο. Οι μελετητές επιχείρησαν να εξετάσουν την αναστοχαστική αναπαράσταση των διαδικασιών δημιουργίας των βίντεο. Σε άλλη μελέτη οι Smith, Kiili και Kauppinen (2016) εξέτασαν συγκριτικά πτυχές της επιχειρηματολογίας με γραπτό λόγο και ψηφιακό βίντεο εστιάζοντας στις δημιουργίες 5 ομάδων μεταπτυχιακών φοιτητών. Η μελέτη των Fei, O'Halloran, Tan και Marissa (2015) διερεύνησε όψεις του πολυτροπικού γραμματισμού στα πλαίσια της διδασκαλίας ανάλυσης οπτικών κειμένων με τη συνδρομή λογισμικού πολυτροπικής ανάλυσης. Τέλος, οι Orús et al., (2016) εξέτασαν τα βίντεο που δημιούργησαν 125 φοιτητές στα πλαίσια προπτυχιακού μαθήματος. Οι ερευνητές εστίασαν στην επίδραση της δημιουργίας βίντεο στην εκτιμώμενη μάθηση και ικανοποίηση των φοιτητών.

Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ένα σημαντικό ερευνητικό κενό. Πιο συγκεκριμένα, παρόλο που οι προαναφερθείσες μελέτες

εστιάζονται σε βίντεο χρηστών, απουσιάζει η εστίαση σε κρίσιμα στοιχεία της κινηματογραφικής γλώσσας όπως είναι το φως και το χρώμα για τη δημιουργία νοήματος. Η παρούσα εργασία φιλοδοξεί να καλύψει μερικώς το κενό αυτό προσδιορίζοντας τους τρόπους σημειωτικής αξιοποίησης φωτός και χρώματος στα πλαίσια της δημιουργίας ψηφιακών πολυτροπικών μηνυμάτων. Ειδικότερα, εξετάζονται ψηφιακά βίντεο που δημιούργησαν προπτυχιακοί φοιτητές μετά την παρακολούθηση ενός σχετικού μαθήματος και διερευνώνται οι τρόποι προσαρμογής φωτεινότητας και χρωμικότητας καθώς και οι σημειωτικές λειτουργίες που επιτελούσαν αυτές οι προσαρμογές. Πιο συγκεκριμένα, δύο ερευνητικά ερωτήματα τίθενται στα πλαίσια της παρούσας μελέτης:

#1. *ποια είναι η προσαρμογή (α) φωτεινότητας και (β) χρωμικότητας στα πλάνα*;

#2. *ποια είναι η επιδιωκόμενη σημειωτική λειτουργία των προσαρμογών αυτών*;

Η μελέτη περίπτωσης αποτέλεσε το ερευνητικό σχέδιο έρευνας της παρούσας εργασίας.

Μέθοδος

Δείγμα και πλαίσιο μελέτης

Για τις ανάγκες της μελέτης χρησιμοποιήθηκε ένα βολικό δείγμα 70 προπτυχιακών φοιτητών (65 φοιτήτριες, 5 φοιτητές) Παιδαγωγικού Τμήματος σε περιφερειακό πανεπιστήμιο της χώρας. Οι συμμετέχοντες παρακολούθησαν ένα υποχρεωτικό προπτυχιακό μάθημα πρώτου εξαμήνου (3 ECTS). Το μάθημα εστιάζονταν στη δημιουργία και επεξεργασία ψηφιακών μέσων για εκπαιδευτικούς σκοπούς και περιλάμβανε θεωρία και εργαστήρια. Δύο μεγάλες ενότητες του μαθήματος εστιάζονταν (α) στη γραμματική της κινούμενης εικόνας (μοντάζ, είδη πλάνων, σημειολογία πλάνων) και (β) στην προσαρμογή φωτεινότητας και χρωμικότητας (σημειολογία φωτεινότητας και χρωμικότητας, ανάλυση σήματος βίντεο, πρωτογενής και δευτερογενής χρωματική διόρθωση). Το εργαστηριακό μέρος του μαθήματος περιλάμβανε εισαγωγή στην επεξεργασία βίντεο με τη χρήση του Kdenlive, ενός λογισμικού μη γραμμικής επεξεργασίας βίντεο (Non Linear Editor) ανοικτού κώδικα. Στα πλαίσια της εκπαίδευσης αυτής, οι φοιτητές εισάχθηκαν στη χρήση των παρεχόμενων από το λογισμικό εργαλείων για την προσαρμογή φωτεινότητας και χρωμικότητας με ιδιαίτερη έμφαση στη λογική και τις διαδικασίες πρωτογενούς και δευτερογενούς χρωματικής διόρθωσης (Hullfish, 2008; Hullfish & Fowler, 2009; van Hurkman, 2014).

Συλλογή Δεδομένων

Το μάθημα περιλάμβανε ως υποχρεωτικά παραδοτέα 2 ψηφιακά βίντεο. Σκοπός του 1ου παραδοτέου ήταν η εξοικείωση με τη χρήση του Kdenlive για την επεξεργασία ψηφιακού βίντεο: διεπαφή λογισμικού, ροή εργασίας, μοντάζ και εργαλεία (effects). Για τον λόγο αυτό, στα πλαίσια της συγκεκριμένης εργασίας τους δόθηκε τόσο το υλικό όσο και ακριβείς οδηγίες επεξεργασίας του (π.χ. χρήση εφέ). Το 2ο παραδοτέο αποσκοπούσε στη δημιουργία ψηφιακού πολυτροπικού μηνύματος με τη χρήση διαθέσιμων διαδικτυακών πόρων. Οι φοιτητές είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν ένα θέμα της αρεσκείας τους και να δημιουργήσουν ένα ψηφιακό πολυτροπικό κείμενο χρησιμοποιώντας πόρους που μπορούσαν να εντοπίσουν στο διαδίκτυο (στατικές εικόνες κινούμενες εικόνες, ήχους, κινούμενο σχέδιο κτλ). Για την υποστήριξη της διαδικασίας υλοποίησης και της διαφάνειας στην αξιολόγηση, δόθηκαν συγκεκριμένες προδιαγραφές για τη δημιουργία των μηνυμάτων αυτών - μεταξύ των οποίων ήταν η χρήση εφέ που να υποστηρίζουν τα νοήματα που επιδιώκει να επικοινωνήσει το κάθε βίντεο. Για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας, η συλλογή δεδομένων περιλάμβανε (α) τελικά βίντεο (σε φορμά διανομής mp4, webm κτλ), (β) τα αρχεία επεξεργασίας (edits) (σε φορμά xml) και (γ) το πρωτότυπο υλικό που χρησιμοποιήθηκε για τη δημιουργία των βίντεο.

Ανάλυση

Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας χρησιμοποιήθηκε ως μονάδα ανάλυσης το πλάνο. Για πρακτικούς λόγους, ως πλάνο λειτουργικοποιήθηκε κάθε οπτικός πόρος του υλικού που υπήρχε στην χρονογραμμή του έργου στο Kdenlive (δηλαδή κλιπ: εικόνας, βίντεο, τίτλου, χρώματος και εφέ). Για κάθε πλάνο στα 66 συνολικά βίντεο που συμπεριλήφθηκαν στη μελέτη, εξετάστηκε: (α) το εάν εφαρμόστηκαν προσαρμογές (effects), (β) εφόσον ναι, προσδιορίστηκε το είδος της εκάστοτε προσαρμογής (effect type) και (γ) εξετάστηκε η σημειωτική διάσταση της κάθε προσαρμογής. Ειδικότερα, για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης εξετάστηκαν τα παρακάτω είδη (εφέ) προσαρμογής του υλικού: *εφέ φωτεινότητας* (τονικότητα, αντίθεση, φωτεινότητα), *εφέ χρωμικότητας* (απόχρωση, κορεσμός χρώματος, φωτεινότητα χρώματος) και *άλλα εφέ* (φίλτρα π.χ. θόρυβος, γραμμές, παλιό φιλμ). Χρησιμοποιώντας ποιοτική προσέγγιση (Willig, 2013), για κάθε πλάνο όπου υπήρχε εφαρμογή εφέ των παραπάνω κατηγοριών, επιχειρήθηκε η ερμηνεία του κατά πόσο η κάθε προσαρμογή είχε σαφή σημειωτικό στόχο.

Αποτελέσματα

Το πρώτο ερώτημα αφορούσε τον βαθμό προσαρμογής φωτεινότητας και χρωμικότητας στα πλάνα. Για την απάντηση στο πρώτο ερώτημα, παρουσιάζονται αρχικά περιγραφικοί συγκεντρωτικοί δείκτες για τους πόρους που υπήρχαν σε όλα τα έργα (βίντεο). Όπως φαίνεται στον πίνακα 1, το υλικό

στο οποίο βασίστηκε η παρούσα μελέτη περιλάμβανε συνολικά 66 αρχεία βίντεο και τα αντίστοιχα αρχεία επεξεργασίας καθώς και 1433 αρχεία πόρων υλικού (εικόνες, βίντεο, ήχοι κ.α.)

	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Διάμεσος	Ελάχιστο	Μέγιστο	Άθροισμα
Πόροι (σύνολο)	25,32	12,61	22	3	70	1671
Εικόνες	11,71	9,78	10	0	49	773
Βίντεο	7,71	6,49	6	0	29	509
Ήχοι	2,29	1,58	2	0	10	151
Τίτλοι	2,39	3,28	1	0	17	158
Εφέ	19,55	25,37	9,5	0	103	1290

Πίνακας 1: Περιγραφικοί Δείκτες Ανα Είδος Πόρου

Όπως φαίνεται στον πίνακα 1, στα 66 βίντεο χρησιμοποιήθηκαν συνολικα 1671 πόροι διαφόρων τύπων. Κατά μέσο όρο χρησιμοποιούνται 25 πόροι ανά έργο. Αναλογικά, χρησιμοποιήθηκαν περισσότερες στατικές εικόνες από ότι βίντεο κλιπ (773 έναντι 509). Σε αμφότερες τις περιπτώσεις πάντως θα πρέπει να τονιστεί η μεγάλη διακύμανση που υπήρχε. Για παράδειγμα, υπήρξε έργο που περιλάμβανε 70 διακριτούς πόρους και έργο που περιλάμβανε μόλις 3 (1 βίντεο και 2 εικόνες). Το στοιχείο αυτό συμφωνεί με αυτό που αναφέρουν παρόμοιες μελέτες (π.χ. Smith et al., 2016). Η χρήση αρχείων ήχου ήταν περιορισμένη όπως ήταν και η χρήση τίτλων. Αντίθετα, η χρήση εφέ ήταν πολύ εκτεταμένη, με 19 περίπου εφέ να εφαρμόζονται κατά μέσο όρο σε κάθε έργο. Σε αυτή την περίπτωση θα πρέπει να επισημανθεί η μεγάλη διακύμανση στη χρήση εφέ. Όπως προκύπτει από τον πίνακα 1, υπήρχαν έργα στα οποία δεν χρησιμοποιήθηκε κανένα ενώ υπήρχαν και έργα που περιλάμβαναν 103 διαφορετικά εφέ. Θα πρέπει να σημειωθεί εδώ πως, επειδή στο Kdenlive σε έναν πόρο μπορούν να προστεθούν πολλά διαφορετικά εφέ, εξετάζονται συνολικά τα εφέ και όχι ο αριθμός των εφέ ανά πόρο.

Στον πίνακα 2 παρουσιάζονται τα εφέ με τη μεγαλύτερη συχνότητα χρήσης σε όλα τα έργα.

Εφέ	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Διάμεσος	Άθροισμα	Ελάχιστο	Μέγιστο
σβήσιμο από μαύρο	4,58	7,30	1,5	302	0	33
σβήσιμο σε μαύρο	3,86	6,74	1	255	0	33

διπλοτυπία (αρχή)	0,74	1,54	0	49	0	8
διπλοτυπία (τέλος)	1,00	1,96	0	66	0	11
καμπύλες Bezier	3,68	15,46	0	243	0	80
Χρώμα	0,58	4,20	0	38	0	34
Κορσμός	0,76	3,47	0	50	0	26
Λάμψη	0,62	2,94	0	41	0	23

Πίνακας 2: Περιγραφικοί Δείκτες Εφέ

Όπως φαίνεται στον πίνακα 2, τα εφέ που χρησιμοποιήθηκαν περισσότερο ήταν το σβήσιμο από μαύρο και το σβήσιμο σε μαύρο. Τα εφέ αυτά είναι εφέ μετάβασης, δηλαδή αφορούν τη σύνδεση των πόρων του υλικού και όχι την προσαρμογή τους. Επόμενο σε συχνότητα χρήσης ήταν το εφέ καμπύλες Bezier. Το εφέ αυτό αποτελεί τον ελβετικό σουγιά της χρωματικής διόρθωσης καθώς επιτρέπει την προσαρμογή φωτεινότητας, τονικότητας και αντίθεσης. Θα πρέπει να σημειωθεί πως η διακύμανση του εφέ αυτού ήταν μεγάλη: υπήρξαν έργα στα οποία δεν έγινε καμία προσαρμογή της τονικότητας και έργα στα οποία το συγκεκριμένο εφέ χρησιμοποιήθηκε 80 φορές σε διάφορους πόρους. Ακολουθούν τα εφέ διπλοτυπίας τα οποία και πάλι αφορούν τη συναρμολόγηση του υλικού και όχι την εμφάνιση του. Συνολικά, 1 στα 2 εφέ που χρησιμοποιήθηκε αφορούσε την εμφάνιση του υλικού (τα εφέ μετάβασης ήταν το 53,38% του συνόλου), γεγονός που με καθαρά ποσοτικούς όρους κρίνεται σχετικά ικανοποιητικό.

Το 2ο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τη σημειωτική διάσταση των προσαρμογών αυτών. Για την απάντηση στο δεύτερο ερώτημα, εξετάζουμε το είδος των προσαρμογών και τις σημειωτικές λειτουργίες τους. Η ανάλυση έδειξε την παρουσία 3 κυρίαρχων μοτίβων αλλαγών.

Το 1ο μοτίβο χαρακτηριζόταν από ελάχιστες προσαρμογές. Κατά κανόνα, το τελικό πλάνο είναι πανομοιότυπο με το αρχικό. Με όρους συχνότητας, οι αλλαγές κυμαίνονται από μηδενικές έως ελάχιστες. Με όρους ποιότητας, εντοπίζονται περιστασιακές αλλαγές φωτεινότητας και χρωμικότητας των πλάνων. Ωστόσο, κρίνοντας με βάση το τελικό αποτέλεσμα, δεν διακρίνεται ότι οι όποιες προσαρμογές αυτές έχουν κάποια ρητή σημειωτική λειτουργία. Για παράδειγμα, σε ένα κλιπ εικόνας ενός έργου με θέμα την οδική συμπεριφορά έχει εφαρμοστεί ένα εφέ χρώματος το οποίο έχει μεγιστοποιήσει τον κορεσμό. Η διάρκεια του κλιπ εικόνας αυτού είναι 8 δευτερόλεπτα, όση δηλαδή είναι και η διάρκεια των άλλων κλιπ εικόνας στο έργο. Δεδομένου ότι (α) δεν υπάρχουν παράλληλα αφήγηση ή τίτλοι και (β) δεν διαφοροποιείται το μουσικό χαλί που χρησιμοποιείται στη διάρκεια του συγκεκριμένου κλιπ εικόνας, η αλλαγή αυτή μοιάζει τυχαία. Υποθέτοντας πως η δημιουργός του μηνύματος είχε μια ιδέα που περιλάμβανε χρωμικότητα, το αποτέλεσμα είναι προβληματικό. Ενώ υπάρχει μια ακολουθία εικόνων οι οποίες διαφέρουν λίγο σε τονικότητα και χρωμικότητα, εμφανίζεται ξαφνικά

μια εικόνα που αποκλίνει ριζικά από όλες τις άλλες χωρίς να δηλώνεται κάτι συγκεκριμένο. Σε αυτή την κατηγορία εντάσσεται το 45,55% των βίντεο.

Το 2ο μοτίβο περιλαμβάνει προσαρμογές μικρής κλίμακας. Διακρίνονται αλλαγές φωτεινότητας και/ή χρωμικότητας συγκεκριμένων πλάνων ή ομάδας πλάνων. Με όρους συχνότητας οι αλλαγές αυτές είναι συνήθως λιγοστές, σε κάποιες περιπτώσεις όμως μπορεί να είναι αρκετές. Με όρους ποιότητας διακρίνεται μια συστηματικότητα η οποία όμως έχει τοπικό χαρακτήρα. Με βάση το αποτέλεσμα, η σημειωτική λειτουργία είναι ευδιάκριτη: οι προσαρμογές φαίνεται να έχουν σαφή στόχευση. Η εξέταση της προσαρμογής που γίνεται δείχνει ότι ο δημιουργός του υλικού επιδίωκε ένα συγκεκριμένο στόχο – χωρίς ωστόσο το αποτέλεσμα το αποτέλεσμα που προκύπτει να είναι πάντοτε βέλτιστο ή προς την επιθυμητή κατεύθυνση. Για παράδειγμα, ένα έργο με θέμα την πόλη απαρτίζεται από σειρά κλιπ βίντεο και εικόνας. Η δημιουργός του μηνύματος εφάρμοσε εφέ χρώματος σε όλα τα κλιπ στο πρώτο τρίτο του έργου, τροποποιώντας το αρχικό χρώμα των πλάνων. Σε σύγκριση με το 1ο μοτίβο, οι προσαρμογές που έγιναν ήταν πιο συστηματικές. Ωστόσο, το αποτέλεσμα που παράγεται δεν είναι βέλτιστο: το συγκεκριμένο τμήμα του βίντεο μοιάζει σουρεαλιστικό καθώς όλα τα χρώματα σε όλα τα κλιπ εικόνας και βίντεο που εφαρμόστηκε το εφέ είναι υπερκορεσμένα. Ενώ είναι σαφές πως η δημιουργός του έργου αυτού είχε μια ιδέα για τη σημειωτική αναπαράσταση του υλικού με χρωματικούς όρους (π.χ. χρωματική ομοιότητα), η υλοποίηση της ιδέας αυτής δεν έγινε συστηματικά. Συνολικά, το 37,88% των βίντεο ανήκε σε αυτή την κατηγορία.

Το 3ο μοτίβο περιλάμβανε προσαρμογές μεγάλης κλίμακας. Ειδικότερα, χαρακτηριζόταν από γενικευμένες προσαρμογές φωτεινότητας και/ή χρωμικότητας της πλειοψηφίας των πλάνων. Με όρους συχνότητας, οι προσαρμογές ήταν εκτεταμένες και επεκτείνονταν σε πολλά πλάνα του κάθε μηνύματος. Με όρους ποιότητας, διακρίνεται μια συστηματικότητα η οποία χαρακτηρίζεται τόσο από τοπικότητα όσο και από ευρύτητα. Στις περιπτώσεις αυτές υπάρχει συνήθως ταίριασμα πλάνων, οπτική συνέχεια που διατρέχει το σύνολο ή μέρη του υλικού και γενικά μεγάλη προσοχή στην οπτική λεπτομέρεια. Κατά κανόνα, αυτού του τύπου οι προσαρμογές του υλικού έχουν βέλτιστα αποτελέσματα ή είναι προς την επιθυμητή κατεύθυνση. Για παράδειγμα, ένα έργο με θέμα τους άστεγους απαρτίζεται από πολλά κλιπ εικόνας, βίντεο και τίτλων. Η δημιουργός εφάρμοσε σε όλα τα κλιπ εφέ χρώματος και τονικότητας. Ειδικότερα, με τα εφέ χρώματος αφαίρεσε το χρώμα από όλα τα πλάνα ενώ με τα εφέ τονικότητας αύξησε την αντίθεση σε όλα τα πλάνα αντίστοιχα. Σε σύγκριση με τα προηγούμενα δύο μοτίβα, οι προσαρμογές φωτεινότητας και χρωμικότητας είναι πιο συστηματικές, τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά. Η δημιουργός του μηνύματος φαίνεται να αντιλαμβάνεται το σημειωτικό δυναμικό των εννοιών του κορεσμού (τα πλάνα χωρίς χρώμα μοιάζουν άψυχα) και της υψηλής αντίθεσης (τα πλάνα με υψηλή αντίθεση επιτείνουν τη δραματικότητα της κατάστασης) και το υλοποίησε επιτυχημένα στην πράξη. Σε αυτό το μοτίβο εντάσσεται το 16,67% των έργων που δημιούργησαν οι φοιτητές.

Συζήτηση

Δεδομένης της απαίτησης για οπτικό και τεχνολογικό γραμματισμό, η παρούσα εργασία ανταποκρίθηκε στο κάλεσμα των Kafai και Peppler (2011) που πρότειναν περισσότερη έρευνα αναφορικά με την κατάκτηση δεξιοτήτων σχεδιασμού και παραγωγής ψηφιακού περιεχομένου από μαθητές. Ειδικότερα, η εργασία αυτή εστιάστηκε στη δημιουργία νοημάτων με ψηφιακά εργαλεία και διερεύνησε τον βαθμό ανταπόκρισης φοιτητών στην αξιοποίηση στοιχείων της κινηματογραφικής γλώσσας. Εξετάστηκε ο βαθμός και η ποιότητα σημειωτικής αξιοποίησης φωτός και χρώματος σε ψηφιακά πολυτροπικά κείμενα που δημιουργήθηκαν από φοιτητές.

Παρόλο που λιγότερο από το 5% των συμμετεχόντων είχε προηγούμενη εμπειρία με επεξεργασία βίντεο, οι φοιτητές ανταποκρίθηκαν επιτυχώς στο 2ο παραδοτέο, δημιουργώντας ένα βίντεο το οποίο πληρούσε τις τεχνικές προδιαγραφές που δόθηκαν και επικοινωνούσε συγκεκριμένα νοήματα σε κάποια θεματική περιοχή. Επομένως, με όρους τεχνολογικού γραμματισμού, τα αποτελέσματα ήταν πολύ ενθαρρυντικά. Ωστόσο, η ανταπόκριση των φοιτητών στον οπτικό γραμματισμό, δηλαδή στην σημειωτική αξιοποίηση φωτός και χρώματος ώστε να υποστηρίζεται συστηματικά το περιεχόμενο - αποδείχτηκε πολύ δυσκολότερη. Όπως έδειξε η ανάλυση, τα μισά σχεδόν έργα που υποβλήθηκαν προς αξιολόγηση εντάσσονταν στην κατηγορία του 1ου μοτίβου με συνέπεια την περιορισμένη χρήση των εφέ προσαρμογής φωτεινότητας και χρωμικότητας. Δεδομένης της ετερογένειας του υλικού που χρησιμοποιήθηκε στα βίντεο των φοιτητών, η πρωτογενής χρωματική διόρθωση (π.χ. ταίριασμα της φωτεινότητας και χρωμικότητας μεταξύ των πλάνων) ήταν απαραίτητη για το μεγαλύτερο μέρος του υλικού. Παρότι επιβεβλημένη, παρατηρήθηκε συστηματική εφαρμογή της μόνο σε λίγα έργα, σε όσα δηλαδή ανήκαν στο 3ο μοτίβο. Από την άλλη πλευρά, διαπιστώθηκε παντελής απουσία δευτερογενούς χρωματικής διόρθωσης (π.χ. προσαρμογών φωτεινότητας και χρωμικότητας σε συγκεκριμένα σημεία της εικόνας).

Ιστορικά, η εκπαίδευση βασίστηκε στον γραπτό λόγο, ως βασικό τρόπο επικοινωνίας νοήματος, και στο βιβλίο, ως μέσο (Kress, 2003). Συνεπώς, η συστηματική έμφαση που δίνεται από την εκπαίδευση στον τρόπο (mode) του γραπτού λόγου διαμέσου των βιβλίων είναι αναμενόμενη. Ωστόσο, οι νέες πρακτικές που αναδύονται θέτουν επιτακτικά το ζήτημα της εκπαίδευσης σε νέους οπτικούς και τεχνολογικούς γραμματισμούς. Η μελέτη αυτή επιχείρησε να καλύψει το υπάρχον ερευνητικό κενό με την εκπαίδευση φοιτητών στην αξιοποίηση των τρόπων που σχετίζονται με το φως και το χρώμα για τη συγκρότηση νοημάτων στα πλαίσια δημιουργίας ψηφιακών πολυτροπικών κειμένων με τη χρήση κατάλληλων τεχνολογικών εργαλείων.

Όπως προκύπτει από την ανάλυση, η συστηματική αξιοποίηση των συγκεκριμένων στοιχείων της κινηματογραφικής γλώσσας απέβη ιδιαίτερα απαιτητική. Ενώ με όρους περιεχομένου οι φοιτητές δημιούργησαν ποιοτικά

μηνύματα, στην πλειοψηφία τους τα μηνύματα αυτά υστερούσαν σημαντικά ως προς τη μορφή. Παρόλο που οι φοιτητές είχαν στη διάθεση τους πολλά τεχνικά εργαλεία (π.χ. γενικά εφέ, εφέ φωτεινότητας, εφέ χρωμικότητας) για να συγκροτήσουν σημειωτικά τα μηνύματα που δημιούργησαν, στην πράξη διαπιστώθηκε πως η πλειοψηφία των φοιτητών έκανε περιορισμένη χρήση των εργαλείων αυτών. Κατά συνέπεια, παρά τις προσφερόμενες από τα τεχνολογικά εργαλεία σημειωτικές δυνατότητες, η μη χρησιμοποίηση τους σήμαινε πως σημαντικό σημειωτικό δυναμικό παρέμεινε αναξιοποίητο για την επικοινωνία νοημάτων.

Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα της μελέτης δείχνουν ότι, με όρους οπτικού και τεχνολογικού γραμματισμού, ένα εξαμηνιαίο ακαδημαϊκό μάθημα που καλύπτει τόσο το θεωρητικό όσο και το πρακτικό μέρος της δημιουργίας πολυτροπικών μηνυμάτων επαρκεί οριακά. Η εφαρμογή των σημειωτικών λειτουργιών του φωτός και του χρώματος σε ψηφιακά πολυτροπικά μηνύματα αποδείχτηκε πολύ μεγαλύτερη πρόκληση από την αναμενόμενη. Για τον λόγο αυτό, απαιτείται περαιτέρω συστηματική έρευνα αναφορικά με τη χρήση τεχνολογικών εργαλείων για τη συγκρότηση νοημάτων λαμβάνοντας υπόψη τις σημειωτικές διαστάσεις φωτός και χρώματος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Brown, B. (2016). *Cinematography: theory and practice: image making for cinematographers and directors*. Taylor & Francis.

Bruce, D. L. (2009). Writing with visual images: Examining the video composition processes of high school students. *Research in the Teaching of English*, 426-450.

Choi, G. Y., & Behm-Morawitz, E. (2017). Giving a new makeover to STEAM: Establishing YouTube beauty gurus as digital literacy educators through messages and effects on viewers. *Computers in Human Behavior*, 73, 80-91.

Fei, V. L., O'Halloran, K. L., Tan, S., & Marissa, K. L. (2015). Teaching visual texts with the multimodal analysis software. *Educational Technology Research and Development*, 63(6), 915-935.

Ferrari, A. (2012). *Digital competence in practice: An analysis of frameworks.* Sevilla: JRC IPTS.(DOI: 10.2791/82116).

Hullfish, S. (2008). *The art and technique of digital color* correction. Oxford, UK: Focal Press.

Hullfish, S. & Fowler, J. (2009). *Color correction for video. Using desktop tools to perfect your image* (2nd ed). Elsevier.

Ito, M., Baumer, S., Bittanti, M., Boyd, D., Cody, R., Herr-Stephenson, B., Horst, H.A., Lange, P.G., Mahendran, D., Martínez, K.Z., Pascoe, C.J., Perkel, D., Robinson, L., Sims, C. & Tripp, L. (2010). (Eds). *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out: Kids Living and Learning with New Media.* Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

Kafai, Y. B., & Peppler, K. A. (2011). Youth, technology, and DIY: Developing participatory competencies in creative media production. *Review of Research in Education*, 35(1), 89-119.

Keating, P. (2014). *Cinematography*. John Wiley & Sons, Ltd.

Kim, K., Paek, H. J., & Lynn, J. (2010). A content analysis of smoking fetish videos on YouTube: regulatory implications for tobacco control. *Health Communication*, 25(2), 97-106.

Koumi, J. (2006). *Designing Video & Multimedia for Open & Flexible Learning*. London: Routledge.

Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.

Kress, G. & Van Leeuven, T. (2006). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*, 2nd ed. London: Routledge.

Lange, P.G. & Ito, M., (2010). Creative production. In M. Ito, S. Baumer, M. Bittanti, D. Boyd, R. Cody, B. Herr-Stephenson, H.A. Horst, P.G. Lange, D. Mahendran, K.Z. Martínez, C.J. Pascoe, D. Perkel, L. Robinson, C. Sims & L. Tripp, (Eds). *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out: Kids Living and Learning with New Media* (pp. 243-293). Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

Orús, C., Barlés, M. J., Belanche, D., Casaló, L., Fraj, E., & Gurrea, R. (2016). The effects of learner-generated videos for YouTube on learning outcomes and satisfaction. *Computers & Education*, 95, 254-269.

Paek, H. J., Kim, K., & Hove, T. (2010). Content analysis of antismoking videos on YouTube: message sensation value, message appeals, and their relationships with viewer responses. *Health Education Research*, 25(6), 1085-1099.

Pereira, J., Echeazarra, L., Sanz-Santamaría, S., & Gutiérrez, J. (2014). Student-generated online videos to develop cross-curricular and curricular competencies in Nursing Studies. *Computers in Human Behavior*, 31, 580-590.

Ranker, J. (2008). Composing Across Multiple Media: A Case Study of Digital Video Production in a Fifth Grade Classroom. *Written Communication*, 25(2), 196-234.

Rasi, P. M., & Poikela, S. (2016). A review of video triggers and video production in higher education and continuing education PBL settings. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 10(1), 7.

Schneider, F. M., Weinmann, C., Roth, F. S., Knop, K., & Vorderer, P. (2016). Learning from entertaining online video clips? Enjoyment and appreciation and their differential relationships with knowledge and behavioral intentions. *Computers in Human Behavior*, 54, 475-482.

Schwartz, D. L., & Hartman, K. (2007). It Is Not Television Anymore: Designing Digital Video for Learning and Assessment. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron, & S. J. Derry (Eds.), *Video Research in the Learning Sciences* (pp. 349-366). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Smith, B. E. (2017). Composing across modes: A comparative analysis of adolescents' multimodal composing processes. *Learning, Media and Technology*, 42(3), 259-278.

Smith, B. E., & Dalton, B. (2016). Seeing It From a Different Light. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 59(6), 719-729.

Smith, B. E., Kiili, C., & Kauppinen, M. (2016). Transmediating argumentation: Students composing across written essays and digital videos in higher education. *Computers & Education*, 102, 138-151.

Tiernan, P., & Farren, M. (2017). Digital literacy and online video: Undergraduate students' use of online video for coursework. *Education and Information Technologies*, 1-19.

van Hurkman, A. (2014). *Color Correction Handbook: Professional Techniques for Video and Cinema* (2nd ed). Berkeley, CA: Peachpit Press.

Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. McGraw-Hill Education (UK).

ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ ΜΕ ΤΗ ΒΟΗΘΕΙΑ ΤΗΣ ΛΑΤΙΝΙΚΗΣ

Δημήτριος Μαντζίλας
Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου (Μεταδιδακτορικός ερευνητής)
dmantzilas@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Από τη Λατινική γλώσσα σχηματίστηκαν σταδιακά οι λεγόμενες «Ρωμανικές γλώσσες» (Γαλλικά, Ιταλικά, Ισπανικά, Πορτογαλικά, Ρουμανικά, Καταλανικά). Σήμερα στο 1/3 περίπου των χωρών της υδρογείου ομιλείται μια λατινογενής γλώσσα ή διάλεκτος. Παράλληλα, ένα πολύ μεγάλο μέρος της κατεξοχήν διεθνούς γλώσσας, δηλαδή των Αγγλικών, προέρχεται από τα Λατινικά, εξ αντανακλάσεως, μέσω των Γαλλικών. Δεδομένου ότι ένας μεγάλος αριθμός λέξεων και φράσεων χρησιμοποιείται και στα Ελληνικά, είτε στην καθημερινότητα, είτε σε πιο εξειδικευμένα γλωσσικά περιβάλλοντα, θα μπορούσε κανείς μέσω της Λατινικής να προβεί στην εκμάθηση και άλλων γλωσσών, τουλάχιστον μέχρι ενός ικανοποιητικού σημείου.

Λέξεις-κλειδιά: Λατινικά, ρωμανικές γλώσσες, εκμάθηση γλωσσών

ABSTRACT

The Romance languages (French, Italian, Spanish, Portuguese, Romanian, Catalan) are the modern languages that evolved from Latin. Today, about 1/3 of the countries of the world speak a language or dialect derived from Latin. At the same time, a very large part of the predominantly international language, namely English, comes from Latin, by reflection, through French. Since a large number of words and phrases are also used in Greek, in everyday life or in more specialized linguistic environments, one could use Latin to learn other languages at least up to a satisfactory point.

Key-words: Latin, Romance languages, language learning

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στα πλαίσια της πολυγλωσσίας και του γλωσσικού γραμματισμού, μέσα από σχολικά παιχνίδια, εικόνες, κόμικς και εύκολες ασκήσεις πάνω σε γνωστές λέξεις και φράσεις της καθημερινότητας, των επιστημών και της τεχνολογίας, ονόματα προϊόντων και καταστημάτων, κύρια ονόματα και άλλα, τα παιδιά και οι ενήλικες μπορούν όχι μόνο να εξοικειωθούν με τα Λατινικά, τις ρωμανικές γλώσσες και τα Αγγλικά, αλλά και να προχωρήσουν εύκολα στην εκμάθησή τους, έχοντας αναγνωρίσει στοιχεία που τους είναι ήδη οικεία, αρκεί να μάθουν, με την κατάλληλη καθοδήγηση, να τα συνδυάζουν, ένα παιχνίδι το οποίο τους ξενίζει στην αρχή, σιγά-σιγά όμως το συνηθίζουν και πολύ γρήγορα ανταποκρίνονται θετικά και εντοπίζουν από μόνοι τους τις ομοιότητες ανάμεσα στις γλώσσες.

Στόχος μας είναι να προτείνουμε ένα νέο, βοηθητικό, σύστημα, χάρη στο οποίο οι μαθητές όλων των βαθμίδων, αλλά και όσοι ενήλικες το επιθυμούν, να μπορούν να διευκολυνθούν μέσω απλής ετυμολογίας και γνωστού λεξιλογίου που έχει παρεισφρήσει στα Ελληνικά, να μάθουν μέσω της Λατινικής, συγκεκριμένες ξένες γλώσσες ή, αντιστρόφως, να βοηθήσει τους αλλοδαπούς, που γνωρίζουν τουλάχιστον μια ρωμανική γλώσσα ή τα Αγγλικά, να μάθουν Ελληνικά.

Από τα Λατινικά στις Ρωμανικές γλώσσες

Οι καταβολές της Λατινικής

«Μια φορά κι έναν καιρό στην αρχαία Ιταλία ζούσαν οι Ρωμαίοι. Η γλώσσα τους ήταν η Λατινική. Τα Ελληνικά και Λατινικά ήταν οι δύο διεθνείς γλώσσες της αρχαιότητας και τις μιλούσαν όλοι οι μορφωμένοι άνθρωποι της εποχής…». Κάπως έτσι θα μπορούσε να ξεκινήσει μια αφήγηση, εν είδει παραμυθιού, εάν απευθυνόμαστε σε παιδιά μικρότερης ηλικίας. Στα μεγαλύτερα παιδιά και τους ενήλικες μπορούμε να εξηγήσουμε απευθείας πως η Λατινική πήρε το όνομά της από το Λάτιο (Latium, σημερινό Lazio) στην κεντρική Ιταλία, όπου μιλιόταν, ως διάλεκτος από Πρωτο-Λατίνους ομιλητές περίπου από το 1000 π. Χ.

Η Λατινική (Μαντζίλας, 2016β: 73-75) εμφανίστηκε με τρεις μορφές, την «Αρχαϊκή» των πρώτων επιγραφών και της πρώιμης λογοτεχνίας, την «Κλασική», του γραπτού λόγου και της ώριμης λογοτεχνίας και τη «Δημώδη» κοινωνιόλεκτο του προφορικού λόγου (vulgaris ή familiaris sermo) και ιδίως των στρατιωτών, των εμπόρων και των αποίκων, η οποία απαντά σε κείμενα κυρίως της κωμωδίας, της σάτιρας, της επιστολογραφίας και του μυθιστορήματος. Η λαϊκή αυτή γλώσσα, η οποία ξεκίνησε ως ιδιόλεκτος, προτού επικρατήσει σε όλη τη Ρωμαϊκή επικράτεια, απειλώντας την πρωτοκαθεδρία της Αρχαίας Ελληνικής, αναπτύχθηκε ως επί το πλείστον κατά την περίοδο της Αυτοκρατορίας, χάρη στις κατακτήσεις της Ρώμης και της στρατιωτικής, πολιτικής και οικονομικής επιρροής που ασκούσε σε όλο τον γνωστό τότε κόσμο.

Εν συνεχεία, παρά την πτώση της Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας, τον 5ο αιώνα μ. Χ. και τις επιδρομές διαφόρων λαών, η Λατινική συνέχισε να μιλιέται σε όλη την Ευρώπη, κυρίως τη Δυτική, και αποτέλεσε τη βάση για τις σύγχρονες Ρωμανικές γλώσσες, σε φωνολογικό, μορφολογικό, λεξιλογικό και συντακτικό επίπεδο, οι οποίες δέχτηκαν και αρκετές εξωτερικές επιρροές. Δεδομένου ότι μιλιόταν κυρίως από τον αγράμματο λαό, περιείχε σολοικισμούς και βαρβαρισμούς, όπως η απώλεια του ουδετέρου γένους, η ευρύτερη χρήση των προθέσεων, η εξομάλυνση του κλιτικού συστήματος και άλλα, στοιχεία που έγιναν -συν τω χρόνω- κανόνες, παράλληλα με την απλοποίηση του λεξιλογίου στο οποίο προστέθηκαν εκφράσεις της λαϊκής ιδιολέκτου, π. χ. η αντικατάσταση των bellum, cogitare, esse, emere, equus, feles, hortus, ignis, ludere, omnis, os, pulcher, urbs, verbum, vesper από τα πιο λαϊκά guerra, pensare, manducare, comparare, caballus, catta, gardinus, focus, iocare, totus, bucca, bellus, civitas, parabola, sera (πόλεμος, σκέφτομαι, τρώγω, αγοράζω, άλογο, γάτα, κήπος, φωτιά, παίζω, καθένας, στόμα, όμορφος, πόλη, λέξη, βράδυ).

Οι Ρωμανικές γλώσσες

Οι Ρωμανικές ή Νέο-Λατινικές γλώσσες και διάλεκτοι (Lausberg, 1969· Hall Jr., 1974· Elcock, 1975· Tagliavini, 1982· Harris & Vincent, 1988· Herman, 1990· Posner, 1996· Herman, 2006· Μαντζίλας, 2016β, 75-81, 98-100), των οποίων οι φυσικοί ομιλητές υπολογίζονται στα εξακόσια εκατομμύρια (χωρίς να μπορεί να υπολογίσει κανείς με ακρίβεια τους μη φυσικούς, ίσως διακόσια με τριακόσια εκατομμύρια ακόμα), χάρη στις πρώην αποικίες διαφόρων χωρών, είναι 45 στον αριθμό (Ethnologue. Languages of the World, 2017) και διαιρούνται σε τρεις μεγάλες κατηγορίες, Νότιες, Ιταλοδυτικές και Ανατολικές, καθώς και πολλές υποκατηγορίες και ομάδες (Rohlfs, 1971· Malkiel, 1978: 467-500· Comrie et al., 2004: 40). Οι κυριότερες από αυτές τις γλώσσες είναι τα Γαλλικά, επίσημη σε 29 χώρες, τα Ισπανικά σε 20, τα Πορτογαλικά σε 7, τα Ιταλικά σε 4, τα Ρουμανικά σε 2, τα Καταλανικά σε 2, στις οποίες πρέπει να προστεθούν άλλες ήσσονος σημασίας

γλώσσες και διάλεκτοι, καθώς και οι ανάμεικτες, κρεολές και ημικρεολές γλώσσες. Συνολικά, λοιπόν, στο 1/3 περίπου των χωρών της υδρογείου ομιλείται κάποια από τις λατινογενείς γλώσσες. Παράλληλα, ένα πολύ μεγάλο μέρος της κατεξοχήν διεθνούς γλώσσας, δηλαδή των Αγγλικών, προέρχεται από τα Λατινικά (28% του λεξιλογίου απευθείας από τα Λατινικά και περίπου άλλο τόσο από τα Γαλλικά).

Οι Βοηθητικές γλώσσες

Με βάση –για άλλη μια φορά- τα Λατινικά δημιουργήθηκαν οι λεγόμενες «Βοηθητικές γλώσσες», μια υποδιαίρεση των Τεχνητών γλωσσών (Harrison, 2002). Οι άλλες δύο κατηγορίες είναι οι Μηχανικές (Engelangs) και οι Καλλιτεχνικές (Artlangs) Γλώσσες των μυθιστορημάτων, των φιλμ και της τηλεόρασης. Πρόκειται γενικά για κατασκευασμένες (Conlangs/artificial languages/langues construites), σχεδιασμένες (planned languages), εύκολες και ευνόητες γλώσσες, με στόχο την απόκτηση μιας και μόνο γλώσσας, που χαρακτηρίζεται από καθολικότητα (universalité du langage), ιδανικής για παγκόσμια χρήση (Einstein = Zamenhof, 1884· Waringhien, 1959: 19-48· Burney, 1966· Okrent, 2009· Μαντζίλας, 2016β: 81-95, 101-111).

Οι πασιλαλίες (pasilalies), δηλαδή οι γλώσσες που προορίζονται περισσότερο για προφορική παρά για γραπτή επικοινωνία, κατατάσσονται σε δύο κατηγορίες (Janton, 1993). Η πρώτη αφορά στις γλώσσες *A priori* ή σχηματικές ή μεταγλώσσες (langues schématiques/métalangues) που χαρακτηρίζονται από τεχνητά μορφήματα που δεν είναι δανεισμένα από φυσικές γλώσσες, σχηματική κλίση, απλή φωνολογία, γραμματική και μορφολογία. Οι γλώσσες αυτές διαιρούνται σε υποκατηγορίες: α) Ολιγοσυνθετικές (Oligosynthetic/oligoisolating languages), β) Ταξονομικές γλώσσες (Taxonomic languages), γ) Πασιγραφίες (Pasigraphies), δ) Λογικές γλώσσες (Logical languages). Αυτές ανήκουν στις «φιλοσοφικές γλώσσες», που βασίστηκαν σε καρτεσιανές φιλοσοφικές απόψεις σχετικά με τη σκέψη και τη γλώσσα κυρίως του 17ου και 18ου αιώνα (Libert 2000).

Η δεύτερη αφορά στις γλώσσες *A posteriori* ή νατουραλιστικές ή ψευδογλώσσες (langues naturalistes/pseudolangues) που βασίζονται σε φυσικές γλώσσες και περιλαμβάνουν τον μεγαλύτερο αριθμό ομιλητών. Βασίζονται σε Ευρωπαϊκές γλώσσες, κυρίως Ρωμανικές, αλλά και την Ελληνική. Διακρίνονται σε διάφορες κατηγορίες: α) Σχηματικές ή «ανάμεικτες» γλώσσες (Schematic/“mixted” languages), όπως η Esperanto και η Ido, οι οποίες έχουν τόσο σχηματική, όσο και φυσική παραγωγή λέξεων. Τα φυσικά μορφήματα δεν αλλάζουν πολύ σε σχέση με τη γλώσσα από την οποία προέρχονται, σε αντίθεση με τις σύνθετες και παράγωγες λέξεις, οι οποίες καταλήγουν να έχουν ελάχιστη σχέση με αυτήν, β) Οι Νατουραλιστικές γλώσσες (Naturalistic Languages) μοιάζουν με τις φυσικές, ιδίως σε επίπεδο ριζών. Παραδείγματα είναι η Occidental, η Interlingua και η Lingua Franca Nova. Ορισμένες από αυτές, λ. χ. η Novial, αναπτύσσουν και μια σειρά από τεχνητά μορφήματα ή επινοημένα κλιτικά συστήματα, γ) Απλοποιημένες ή μινιμαλιστικές (Simplified Languages/Langues minimales) φυσικές γλώσσες, όπου περιορίζεται με παρεμβατικό τρόπο το λεξιλόγιο και η γραμματική μιας υπάρχουσας γλώσσας (Janton 1973: 18-20). Οι τεχνητές γλώσσες υπολογίζονται συνολικά σε περισσότερες από 500, με περίπου 300 από αυτές να στηρίζονται άμεσα ή έμμεσα στα Λατινικά.

Σύγχρονες επιβιώσεις των Λατινικών

Τα ίδια τα Λατινικά, όσο κι αν κάποιοι επιμένουν πως πρόκειται για νεκρή γλώσσα, δεν έπαψαν ποτέ να αποτελούν μία γλώσσα ζωντανή (Σιδέρη-Τόλια, 2004: 519-525· Μαντζίλας, 2016β: 95-7). Περνώντας ανά τους αιώνες, από τους Χριστιανούς και την

Ύστερη Αρχαιότητα, τα σχολεία, τον Μεσαίωνα, με τον εντυπωσιακό όγκο λογοτεχνικής και παραλογοτεχνικής παραγωγής, τους Ουμανιστές και την Αναγέννηση, καταλήγουμε στα Νεολατινικά (Ijsewin & Sacré, 1990-8· Graf, 2001: 129-180· Κονομής, 2003). Όλα αυτά τα χρόνια, τα Λατινικά ήταν η (γραπτή και προφορική) γλώσσα των πανεπιστημίων, των δικαστηρίων, των μοναστηριών και της πνευματικής ζωής.

Γλώσσα όλων των κλάδων της επιστήμης (Νικήτας, 2003: 300-314) μέχρι και τον 17ο αιώνα επίσημα, μέχρι τον 19ο αιώνα ανεπίσημα, ακόμα και σήμερα τροφοδοτεί με ορολογίες αρκετούς επιστημονικούς κλάδους (Currie, 1945· Brown, 1954· Nybakken, 1959· Borror, 1960), όπως η βιολογία, η ανατομία, η φαρμακολογία, η κτηνιατρική, η βοτανολογία και η νομική, ενώ έντονη είναι η παρουσία της και στη διπλωματία.

Παράλληλα, με την εισαγωγή νεολογισμών έχει εκλατινιστεί σχεδόν το σύνολο του σύγχρονου λεξιλογίου της τεχνολογίας και επιστήμης, το οποίο καταγράφεται σε ειδικά λεξικά, όπως το Latinitas Recens, το Paruum Verborum Novatorum Lexicum και το Vocabula Computatralia, π. χ. aeronavis (αεροπλάνο), aeronavium portus (αεροδρόμιο), autocinetum (αυτοκίνητο), interrete (διαδίκτυο), telephonium (τηλέφωνο), telescopium (τηλεσκόπιο), televisificus trames (τηλεοπτικό κανάλι), radiophonium (ραδιόφωνο), computratum (ηλεκτρονικός υπολογιστής), fecundatio artificiosa (τεχνητή γονιμοποίηση), fax electrica (φαξ), machinula calculatoria (κομπιουτεράκι), electrica vis (ηλεκτρισμός), armarium frigidarium (ψυγείο), fornacula electrica (φούρνος), caeliscalpium (ουρανοξύστης), machina echoica (μαγνητόφωνο), horologium aquatile (αδιάβροχο ρολόι), liquor nubilogenus (σπρέυ) και τόσα άλλα. Διασκεδαστικά είναι επίσης τα ρητά από άλλες γλώσσες (*sententiae*), αλλά και οι καθημερινές εκφράσεις (catchfrases) (Adeleye et al., 1999). Παραδοσιακά η *praefatio* των κριτικών εκδόσεων, γράφεται ακόμα στα Λατινικά, ενώ δεν έχει πάψει να αποτελεί γλώσσα εργασίας για κάποια επιστημονικά περιοδικά και συνέδρια.

Τα Εκκλησιαστικά Λατινικά, από την πλευρά τους, είναι επίσημη γλώσσα στο κράτος του Βατικανού και γενικότερα στην Καθολική και Προτεσταντική Εκκλησία, όπου κάποτε λειτούργησαν και ως διεθνής γλώσσα. Δεν πρέπει να ξεχνά επιπλέον κανείς τα έργα κλασικής μουσικής (Ορατόρια, Καντάτες, Ακολουθίες, Ρέκβιεμ), τα οποία βασίστηκαν σε ύμνους γραμμένους στη Λατινική, όπως το «Stabat Mater», το «Gloria», το «Dies Irae», το «Agnus Dei», το «Dona nobis pacem» και άλλα.

Η ίδια γλώσσα χρησιμοποιείται επίσης (ως πρωτότυπη ή ως μετάφραση) σε πεζογραφήματα και ποιητικές συλλογές, περιοδικά, βιβλία (Thorne, 2013), π. χ. *Willie Ille Pu*, *Alicia in Terra Mirabili*, *Harrius Potter*, *De Titini et Miluli Facinoribus*, *Holmesiaca*, *Superbia et Odium*, *Crabatus*, αλλά και τους, εμπνευσμένους από τη Λατινική, τίτλους των έργων *Ecce Homo* του Friedrich Nietzsche, *De profundis* του Oscar Wilde, *Damnatio memoriae* του Κώστα Ουράνη, *Lacrimae rerum* του Λάμπρου Πόρφυρα, πέντε ποιήματα του Charles Baudelaire, τρία ποιήματα του Arthur Rimbaud, το *Σιωπές αγαπημένες της Σελήνης* του Σεφέρη (από το *Amica silentia lunae* του Βιργιλίου) και άλλα. Ένας γνωστός ήρωας του Ιουλίου Βερν, που αντλεί το όνομά του από τα Λατινικά είναι ο πλοίαρχος Nemo. Ακολουθούν κόμικς (όπως το Asterix Legionarius), ταινίες (όπως το “Sebastiane” ή “Τα Πάθη του Χριστού”), τραγούδια (Από Heavy Metal συγκροτήματα όπως οι Corvus Corax ή οι Panzer, μέχρι τον Paul McCartney) και εφημερίδες (με διασημότερη την Ephemeris: Nuntii Latini Universi), ακόμα και το μετρό της αγγλικής πόλης Wallsend, ενώ ακόμα και

σήμερα στις Αμερικανικές ταινίες, το έτος παραγωγής αναγράφεται με λατινικούς αριθμούς.

Επιπροσθέτως, μέθοδοι εκμάθησης της σύγχρονης Λατινικής, ραδιοφωνικοί σταθμοί (Nuntii Latini, Nuntii Latini Italici, η Radiophonia Finnica Generalis, Nuntii Latini Bremenses), ξεναγήσεις (π. χ. στο Ελσίνκι), ειδικά σεμινάρια και συνέδρια (π. χ. τα Colloquia Neolatina), θερινά μαθήματα εκμάθησης, ιστοσελίδες, fora, blogs, chatrooms, αλλά και απλών ερασιτεχνών έρχονται να προστεθούν στην όλη προσπάθεια (Καργάκος, 1998· Βασιλικός, 1999· Πριόβολου, 2008· Δήμου, 2008· Αδαμοπούλου, 2012· Μητροπούλου, 2013· Ανώνυμος συντάκτης, 2013). Ιδιαίτερα σημαντική είναι η ηλεκτρονική εγκυκλοπαίδεια Vicipaedia Latina, που καλύπτει ένα ευρύ φάσμα της ανθρώπινης γνώσης, με ιδιαίτερη έμφαση στη σύγχρονη τεχνογνωσία και ορολογία, η οποία θα μπορούσε να αποτελέσει αφετηρία για περαιτέρω μελέτη, όπως και οι άλλες πηγές που προαναφέραμε.

Οι πρώτες διδακτικές προσεγγίσεις

Εάν έχουμε να κάνουμε με παιδιά, μπορούμε να ξεκινήσουμε από απλές λέξεις που έχουν ως αφετηρία τους τα Λατινικά, κάποια ζώα, χρώματα, μέλη του σώματος, δέντρα, φρούτα, απλές φράσεις κλπ. Στο εξωτερικό υπάρχουν έγχρωμα εικονογραφημένα βιβλία, τα οποία θα μπορούσαν κάποια στιγμή να μεταφραστούν στα Ελληνικά και να χρησιμοποιηθούν ως βοηθήματα. Αλλιώς μπορούμε να καταφύγουμε στην εποπτική χρήση εικόνων. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αφετηρίας θα μπορούσε να αποτελέσει η λέξη «ζώο»: animal (Λατινικά, Αγγλικά, Γαλλικά, Ισπανικά, Πορτογαλικά, Ρουμανικά, Καταλανικά) και animale (Ιταλικά) ή η λέξη «καλημέρα»: bonam diem (Λατινικά), bonjour (Γαλλικά), buongiorno (Ιταλικά), Buenos dias (Ισπανικά), bom dia (Πορτογαλικά), bon dia (Καταλανικά), bună dimineața (Ρουμανικά).

Υπάρχουν πολλοί τρόποι προσέγγισης, ανάλογα με το ηλικιακό επίπεδο των διδασκομένων. Ένας από αυτούς είναι να ανατρέξει κανείς πρώτα σε λέξεις που είναι οικείες, π. χ. ορισμένα προϊόντα: Πρόχειρα αναφέρουμε: Algida, Amita, Mars, Minerva, Diana, Venus Victoria, Serena, Ultrex, Nivea, Festina, Atrix, Merenda, Forte, Vim, Vespa, Fructis, Sanex, Sanitas, Lacta, Lux. Ακόμα και τύποι αυτοκινήτων όπως Ignis, Astra, Corolla, Carina, Integra, Vectra, Focus, Sonata, Volvo ή ονόματα ποδοσφαιρικών ομάδων, όπως Ajax, Juventus, περιοδικών, όπως Corpus, Minima Artis, Quantum, Status, Vita, αλλά και πλοίων, όπως Stella Maris, Stella Solaris ή χώρων ψυχαγωγίας, όπως Rex, Vox. Μέχρι και η λέξη «προϊόν» στα Αγγλικά (product) προέρχεται από το Λατινικό ρήμα *produco*, «παράγω», «προωθώ».

Θα μπορούσε κανείς να ξεκινήσει επίσης από τα ζώδια, που είναι επίσης οικεία στους πάντες: Aries, Taurus, Gemini, Cancer, Leo, Virgo, Libra, Scorpio, Sagittarius, Capricornus, Aquarius, Pisces, με τον ζωδιακό κύκλο να ξεκινά τον Μάρτιο, που ήταν η αρχή του έτους, σύμφωνα με το παλαιό ρωμαϊκό ημερολόγιο. Παρεμπιπτόντως και τα ονόματα των μηνών (Ianuarius, Februarius, Mars, Aprilis, Maius, Iunius, Iulius, Augustus, September, October, November, December), πίσω από τα οποία κρύβονται ενδιαφέρουσες ιστορίες, ανάγονται επίσης στα Λατινικά.

Λέξεις των Λατινικών στην Ελληνική

Προχωρώντας ένα βήμα παρακάτω, πολλές λατινογενείς λέξεις εισήλθαν στη Νέα Ελληνική (Kahane & Kahane, 1970-6: 499-536· Κατσάνης, 1990: 69-88,

103-114· Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, 1994: 213 κ. εξ.· Συμεωνίδης, 1994: 304-313· Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, 1996: 95-102· Brad-Chisacof, 1997: 135-144· Νικήτας, 1999: 307-317). Μπορούν να αποτελέσουν μια καλή βάση, τόσο για Έλληνες που επιθυμούν να μάθουν μια ξένη γλώσσα, όσο και για αλλοδαπούς που επιθυμούν να μάθουν Ελληνικά. Η πρώτη κατηγορία αφορά σε λέξεις που εισήλθαν στην Ελληνική αυτούσιες, δηλαδή δίχως τη μεσολάβηση κάποιας ρωμανικής γλώσσας (Νικήτας, 1990· Κωνσταντίνου, 1992· Νικήτας, 1999β: 309 κ. εξ.· Παπαγγελής, 2010: 209-213). Διακρίνουμε τέσσερεις υποκατηγορίες:

α) λέξεις της καθημερινής ζωής (αμπούλα, βράκα, σπίτι, στάβλος, κελί, φούρνος, παλάτι, ταβέρνα, κάμπος, καντήλι, κάγκελο, σκαμνί, τσεκούρι, λάβαρο, παλούκι, τάβλα, κάπα, κάρβουνο, κουβούκλιο, κούρα, μαρούλι, λουκάνικο, βερίκοκο, μουλάρι, καλαμάρι, κότα, μπισκότο, βάρκα, κάστρο, φούρνος, τέντα, πόρτα, κάμαρα, κουρέλι, σκαμνί, πανέρι, καντήλι, κάμπος, στράτα, καπούλι, μπάνιο, μάγουλο, μαξιλάρι, κακά, πουλί, μπούφος, σίκαλη, σπανάκι, φασόλια, κάρβουνο, καμίνι, κανάλι, σούβλα, λαρδί, λουκάνικο, φάβα, άρματα, βίγλα, κάπα, μανίκι, πουκάμισο, πανί, φασκιά, καρίνα, κουρσάρος, σαβούρα, σακούλα, σκρίνιο, σαγκουίνι, μανουάλι, ράσο, φαιλόνιο, βούλα, καπίστρι, λουρί, κούνια, πουγκί, σαπούνι, σέλα, σκούπα, ταβέρνα, φαρίνα, φούρκα, τρούλος, μπαλαρίνα, φάμπρικα, αρένα, καλεντάρι, κονσέρβα, μάνικα, ρότα, ροτόντα, τούμπα, κασίδα, ατζέντα, κάψουλα, ντοκουμέντο, ντούρος, φιγούρα, φίρμα, φόρμα, φούμο, τανγκό, στρινγκ), β) χαρακτηρισμοί προσώπων (μάστορας, πρίγκιπας, τιτουλάριος, νοτάριος, βαρβάτος, κόμης, καβαλάρης, βετεράνος, δόκτωρ, ρήγας, αποθηκάριος, μακελάρης, ρεφερενδάριος, σακελάριος, δούκας, δόγης, λάμια, σεκιουριτάς), γ) διάφορες λέξεις που αφορούν ποικίλες πλευρές του πολιτισμού, ρήματα, αφηρημένες έννοιες και ορολογίες (καριέρα, κουλτούρα, κλάση, κλασικός, μαντάτο, νούμερο, μίλι, τίτλος, δίσεκτος, κάλαντα, φούρια, λούσο, άσπρος, μαύρος, μακελειό, γεμάτος, κουβέντα, οφίκια, μιζέρια, γκρινιάζω, ακουμπώ, διαφεντεύω, μιλιταριστικός, νιχιλισμός, ιμπεριαλιστικός, προβοκάτορας, ακτιβισμός, αλτρουισμός, βερμπαλισμός, σοσιαλισμός, κομμουνισμός, νεποτισμός, νομενκλατούρα, νουκλεϊκός, περφεξιονισμός, σεμινάριο, σολιψισμός, στρουκτουραλισμός, σπέκουλα, σούμα, φεμινισμός, βολονταρισμός, ντετερμινισμός, κονστρουκτιβισμός, ρεαλισμός, σουρεαλισμός, νατουραλισμός, αμοραλισμός, οπορτουνισμός), δ) καταλήξεις, όπως –άτος, -άνος, -άριος, -άρης, -άλιο, -ήσιος, -ούρα, -πουλος, -πουλα, -ίσιος, -ίνα, -ούλι.

Θα προσθέταμε και κάποια κύρια ονόματα ή επώνυμα, τα οποία εισήχθησαν είτε απευθείας από τα Λατινικά, είτε εξ αντανακλάσεως από κάποια άλλη γλώσσα, όπως: Στέλλα, Ρεγγίνα, Μπεάτα, Πουλχερία, Ιούλιος/-α, Αύγουστος, Λαυρέντιος, Λάουρα, Μπιάνκα, Ρενάτα, Ροβέρτος, Σεβαστιανός, Βενετία, Βάνα, Βέρα, Φαύστα, Φορτούνα, Φραγκίσκος, Βικτώρια, Γκλόρια, Συλβέστρος, Βιργινία, Κάρμεν, Φήλιξ, Κάλβος κ. ο. κ., ακόμα και η… Τζοκόντα, που σημαίνει «γλυκιά» (< *iucunda*). Εδώ μπορούμε να εντάξουμε και ονόματα χωρών (και αντίστοιχων εθνικοτήτων), όπως: Αυστραλία, Γαλλία, Ιταλία, Σερβία και άλλες.

Στη δεύτερη κατηγορία συναντούμε λέξεις των Λατινικών που μπήκαν στα Ελληνικά μέσω των άλλων γλωσσών Kahane & Kahane, 1970-6: 581-8, 608-634· Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, 1994). Μερικά παραδείγματα παραλλαγμένων λέξεων: α) από τη Γαλλική (τρακτέρ, ασανσέρ, μαρίνα,

νεσεσέρ, λικέρ, μανικιούρ-πεντικιούρ, μπαλαντέρ, εβαπορέ, ντεκόρ, ντοκυμανταίρ), β) από την Αγγλική (ρεπόρτερ, ντετέκτιβ, κομπιούτερ, σπόνσορας, σανατόριο, σήριαλ, ράδιο, νετρόνιο, γιουροβίζιον), γ) από την Ιταλική (βέλο, κάσα, κατσαρόλα, πιάτο, βιόλα, φράουλα, κομπόστα, όπερα, τενόρος, μπάρμπας, πισίνα, τέρμινα, ντελικάτος, φαμίλια). Υπάρχουν και αυτούσιες λατινικές λέξεις που έγιναν παγκοσμίως γνωστές μέσω της Αγγλικής (μίντια, βίντεο, data, errata, campus, herbal, matrix, memorandum, minimum, maximum, moratorium, placebo, referendum, trans, vertigo, emeritus, μόνιτορ, άλμπουμ, μέντιουμ). Μια ιδιαίτερη περίπτωση αποτελούν τα αντιδάνεια, δηλαδή ελληνικές λέξεις που υιοθετήθηκαν από ξένες γλώσσες (συχνά μέσω της Λατινικής) και επέστρεψαν στην ελληνική γλώσσα με άλλη μορφή (Ιορδανίδου, 2009). Πολλές από τις λέξεις που προαναφέραμε αποτελούν αντιδάνεια.

Τέλος, πλήθος παγιωμένων εκφράσεων και ρήσεων χρησιμοποιούνται κατά κόρον σε διάφορα γλωσσικά περιβάλλοντα (Κονομής, 2003: 275-281· Μανδαλά: 2008· Μαρκαντωνάτος, 2008), π. χ. a priori, ad hoc, alibi, alter ego, ars gratia artis (το μότο της Metro Goldwyn Mayer), carpe diem (το οποίο ακούστηκε κατά κόρον στην εμβληματική ταινία "Ο κύκλος των χαμένων ποιητών"), casus belli, citius altius fortius (το μότο των Ολυμπιακών αγώνων), cogito ergo sum, curriculum vitae, de facto, de profundis, dum spiro spero, ego, ex cathedra, homo erectus, homo faber, homo sapiens, honoris causa, id, in extremis, in memoriam, in vitro, in vivo, lapsus linguae, libido, mare nostrum, mea culpa, memorandum, modus vivendi, moratorium, mutatis mutandis, omnibus alert, passim, pater familias, pax romana, persona non grata, pro bono, (θεωρία των) quanta, rebus, sine qua non, status quo, sui generis, superego, tabula rasa, terra incognita, veni vidi vici, verba volant scripta manent, verbatim, veto, vice versa, το προσφάτως αναδειχθέν λόγω πολιτικών συγκυριών erga omnes και πλήθος άλλων.

Εδώ εντάσσονται και πολλές γνωστές λατινικές συντομογραφίες, οι οποίες χρησιμοποιούνται σε διεθνές επίπεδο, κυρίως στη φιλολογία και τις συναφείς ανθρωπιστικές επιστήμες, αλλά όχι μόνο. Ενδεικτικά αναφέρουμε μερικές, δίχως να τις μεταφράσουμε: a. Chr. / A. D., ad loc., al., ap., circ., cf., e. g., etc., fr., ib., id., i. e., inc., l. c., n. b., p., p. Chr., Sc., sic, S. P. Q. R., sq., Suppl., Test., v., vs. και άλλες.

Μπορούμε να διανθίσουμε τη διδασκαλία με μικρές -χιουμοριστικές και μη- παρεμβάσεις, ρωτώντας π. χ. τι σχέση μπορεί να έχει η κότα με το μπισκότο: μπισκότο (< biscottum) είναι το διπλοφουρνιστό, το δύο φορές ψημένο, ενώ η κότα (< cotta gallina), σήμαινε κυριολεκτικά: «ψητή κότα». Κάποια στιγμή εξέπεσε το ουσιαστικό (gallina) και έμεινε αντ' αυτού το επίθετο (cotta). Άλλο παράδειγμα αποτελεί ο πιγκουίνος (pinguis), δηλαδή το «χοντρό πτηνό». Από την ίδια γλώσσα προέρχεται το Spa (< sanus per aquam), «υγιής μέσω του νερού», αλλά και το R.I.P. (< requiescat in pace), «ας αναπαυθεί εν ειρήνη».

Λέξεις των Λατινικών σε άλλες γλώσσες

Ας δούμε σε αυτό το σημείο δειγματοληπτικά την εξέλιξη μερικών γνωστών καταλήξεων, πως δηλαδή από λέξεις της Λατινικής σχηματίστηκαν οι αντίστοιχες σε κάποιες εθνικές γλώσσες,

Α) *–tas/-tatis*, π. χ. η λέξη «ελευθερία»: libertas (Λατινικά), liberté (Γαλλικά), libertà (Ιταλικά), liberdad (Ισπανικά), liberdade (Πορτογαλικά), libertate (Ρουμανικά), libertat (Καταλανικά) και liberty (Αγγλικά).

Β) *–tio/-tionis*, π. χ. η λέξη «έθνος»: natio (Λατινικά), nation (Γαλλικά), nazione (Ιταλικά), nación (Ισπανικά), nação (Πορτογαλικά), naţione (Ρουμανικά), nació (Καταλανικά) και nation (Αγγλικά).

Γ) *–osus*, *-osa*, *-osum*, π. Χ. η λέξη «νευρικός»: nervosus-a-um (Λατινικά), nerveux/nerveuse (Γαλλικά), nervoso-a (Ιταλικά), nervioso-a (Ισπανικά), nervoso-a (Πορτογαλικά), nervos (Ρουμανικά), nerviós (Καταλανικά) και nervous (Αγγλικά), μια λέξη με καταγωγή από την Αρχαία Ελληνική (τὸ νεῦρον).

Οι ομοιότητες είναι έκδηλες και στα ρήματα, π. χ. «τραγουδώ»: cantare (Λατινικά), chanter (Γαλλικά), cantare (Ιταλικά), cantar (Ισπανικά, Πορτογαλικά, Καταλανικά), cânta (Ρουμανικά). Μεμονωμένες λέξεις κατάφεραν μάλιστα να καθιερωθούν όχι μόνο σε Ρωμανικές, αλλά και σε μη Ρωμανικές γλώσσες, π. χ. η λέξη «νησί»: insula (Λατινικά) île (Γαλλικά), isola (Ιταλικά), isla (Ισπανικά), ilha (Πορτογαλικά), insulă (Ρουμανικά), illa (Καταλανικά), αλλά και island (Αγγλικά), Insel (Γερμανικά), Eiland (Ολλανδικά), insel (Yiddish) ή η λέξη «θεός»: deus (Λατινικά, Πορτογαλικά), dieu (Γαλλικά), dio (Ιταλικά), dios (Ισπανικά), zeu (Ρουμανικά), déu (Καταλανικά), με τις γερμανικές γλώσσες εδώ να ακολουθούν άλλη ρίζα (god-Αγγλικά, Gott-Γερμανικά, God-Ολλανδικά, gud-Σουηδικά κλπ).

Ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δοθεί στην αντιστοιχία φωνημάτων και γραφημάτων από γλώσσα σε γλώσσα και αυτό όμως μπορεί να γίνει με παιγνιώδη τρόπο. Πολύτιμη βοήθεια μπορούν να παράσχουν τα εικονογραφημένα λεξικά διαφόρων γλωσσών, εφόσον προστεθούν σε αυτές και τα Λατινικά, αλλά και η προσέγγιση μέσω ακουστικής διδασκαλίας ηχογραφημένων λέξεων από φυσικούς ομιλητές.

Τεχνικές εκμάθησης

Με πολύ λίγη εξάσκηση και μαθαίνοντας απλές τεχνικές, από τους αρχικούς χρόνους των λατινικών ρημάτων (ιδίως τον τύπο του σουπίνου) ή από τους αρχικούς τύπους ουσιαστικών και επιθέτων, οι μαθητές και οι φοιτητές θα μπορούν αυτόματα να αναγνωρίζουν λέξεις. Ακολουθούν μερικά παραδείγματα.

Anima-ae, «ψυχή», εξ ου και animation, animal, ανιματέρ, ανιμιστικός…
Domus-i, «σπίτι», εξ ου και δόμος, δώμα, δωμάτιο…
Graecus-i, «Έλληνας», εξ ου και Γραικός, Greek, Greece…
Decoro-avi-atum-are, «διακοσμώ», εξ ου και ντεκόρ, ντεκορατέρ, decoration…
Sentio-sensi-sensum-sentire, «αισθάνομαι», εξ ου και sense, sensible, sentir, σενσουαλισμός…
Gelidus-a-um, «παγωμένος», π. χ. ζελέ, τζελ, ζελατίνα, gelato…
Communis-is-e, «κοινός», εξ ου και κομμουνισμός.
Socialis-is-e, «συντροφικός», εξ ου και σοσιαλισμός.
Capitalis-is-e, «θανάσιμος», αλλά και «κεφαλαιούχος», εξ ου και καπιταλισμός.

Ακόμα και λαϊκά ρήματα που χρησιμοποιεί κυρίως η νεολαία, όπως φουντάρω < fundo, γουστάρω < gusto, φρικάρω < frico, κρεπάρω < crepo, σαλτάρω < salto, ανάγονται στα Λατινικά.

Υπάρχει, φυσικά, πλήθος ακόμα περιπτώσεων· ο κατάλογος είναι σχεδόν ανεξάντλητος. Επαφίεται στον διδάσκοντα να επιλέξει, ανάλογα με το επίπεδο, την ηλικία και τα ενδιαφέροντα των διδασκομένων, ποιες λέξεις θα επιστρατεύσει, ώστε να εφαρμόσει το πολυγλωσσικό μοντέλο. Εάν κάποιος

αποφασίσει να ασχοληθεί πιο επισταμένα με την εκμάθηση μιας λατινογενούς γλώσσας θα ανακαλύψει πλείστες ακόμα γραμματικοσυντακτικές ομοιότητες, όπως οι έννοιες της ταυτοπροσωπίας και ετεροπροσωπίας, η εκτεταμένη χρήση της υποτακτικής έγκλισης, η αυστηρή χρήση της ακολουθίας των χρόνων, η ύπαρξη απαρεμφάτου, μετοχής και γερουνδίου και άλλα.

Σε κάποιες, λίγες, μεθόδους του εξωτερικού προτιμάται η προσέγγιση μέσω διαλόγων της καθημερινότητας σε διάφορες καταστάσεις, όπως συνηθίζεται και με έτερες γλώσσες. Το μειονέκτημά τους είναι ότι τα Λατινικά δεν ομιλούνται παρά από ελάχιστους ομιλητές, επομένως η εξάσκηση αναγκαστικά περιορίζεται μεταξύ των μαθητών και του διδάσκοντα (εάν υποτεθεί ότι και εκείνος είναι σε θέση να μιλήσει· συνήθως όχι). Με βάση, λοιπόν, το ήδη γνωστό αλφάβητο, οι περισσότερες μέθοδοι του εξωτερικού προτιμούν να δώσουν έμφαση στο διάβασμα και όχι στην ομιλία.

Όπως όμως και να έχει το πράγμα, θα μπορούσαμε, χωρίς ψυχαναγκασμό, αλλά με παιγνιώδη τρόπο να εισαγάγουμε τα Λατινικά ως βοηθητικό μέσο εκμάθησης ξένων γλωσσών. Στην Ελλάδα, δυστυχώς μέχρι σήμερα το μάθημα των Λατινικών θεωρείται παρωχημένο και μάλλον πληκτικό, παρά τις αλλεπάλληλες προσπάθειες επικαιροποίησής του και σύνδεσής του με τη σύγχρονη πραγματικότητα, αλλά και τα διαφέροντα των διδασκομένων (Γκλαβάς, 2003: 210-222· Σιδέρη-Τόλια, 2004: 519-525· Χασεκίδου-Μάρκου, 2012: 249-267· Ευστρατίου, 2014· Φυντίκογλου, 2014: 17-41· Μαντζίλας, 2016α: 236-253).

Όσον αφορά στο θέμα που πραγματευόμαστε, πέρα από την συγγραφή εγχειριδίων, γίνεται θεωρητική έρευνα, η οποία φωτίζει την ευεργετική επίδραση της μελέτης των Λατινικών στις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών, όχι μόνο στην ικανότητά τους να κατανοήσουν μια ξένη γλώσσα, αλλά και να βελτιώσουν ακόμα και τη μητρική τους, χρησιμοποιώντας τις περισσότερες αισθήσεις: όραση, ακοή, αφή, διαίσθηση (Sparks et al. 1995: 165-184). Η έρευνα έχει μάλιστα επεκταθεί και σε μαθητές με δυσλεξία και άλλες διαταραχές μάθησης, ενισχύοντας ακόμα περισσότερο αυτού του είδους την προσέγγιση, μέσω διαφόρων ψυχογλωσσικών προσεγγίσεων (Ancona, 1982: 33-36· Ashmore & Madden, 1990, 63-70· Sparks et al. 1991: 96-117· Ashe, 1998: 237-250· Hill, 2005· Latin Teach Blogspot, 2009· Ashe, 2001· Alvoni, Garuli & Rosa, 2015).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στα πλαίσια της πολυγλωσσίας και του γλωσσικού γραμματισμού, μέσα από σχολικά παιχνίδια, εικόνες, κόμικς και εύκολες ασκήσεις πάνω σε γνωστές λέξεις και φράσεις της καθημερινότητας και της τεχνολογίας, ονόματα προϊόντων και καταστημάτων, κύρια ονόματα και άλλες επικουρικές πηγές, τα παιδιά και κυρίως οι ενήλικες –σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα- μπορούν όχι μόνο να εξοικειωθούν με τα Λατινικά, τις ρωμανικές γλώσσες και τα Αγγλικά, αλλά και να προχωρήσουν εύκολα στην εκμάθησή τους, έχοντας αναγνωρίσει στοιχεία που τους είναι ήδη οικεία και εξασκώντας σημαντικά τη μνήμη, την αντίληψη και την προσοχή.

Αυτό που προέχει σε πρώτη φάση είναι η συγγραφή σχετικών εγχειριδίων, χωρισμένων σε διάφορα επίπεδα, ώστε η πρόταση αυτή να μπορέσει να μετουσιωθεί σε πράξη εφαρμόσιμη, είτε μέσα σε σχολικές αίθουσες, είτε σε φροντιστήρια ξένων γλωσσών, είτε ακόμα και σε πανεπιστήμια. Αυτό θα μπορούσε κάλλιστα να γίνει με τη συγκρότηση μιας συγγραφικής-ερευνητικής ομάδας, που θα απαρτίζεται από καθηγητές και φοιτητές φιλολογίας, κατά προτίμηση με στέρεα γνώση κάποιων ξένων

γλωσσών. Εν συνεχεία, κρίνεται απαραίτητη η πειραματική εφαρμογή της μεθόδου, για να γίνουν παρατηρήσεις και να επέλθουν βελτιώσεις. Τέλος, τυχόν εφαρμογή της συγκεκριμένης συνδυαστικής πολυγλωσσικής μεθόδου, με απώτερο στόχο τη γρηγορότερη εκμάθηση ξένων γλωσσών, θα αποτελέσει μια συμβολή στα πλαίσια του γλωσσικού γραμματισμού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Adeleye, G. G., K. Aequah-Dadzie, Th. J. Sienkewicz & J. T. McDonough, Jr. (eds.; 1999), World Dictionary of Foreign Expressions: A Resource for Readers and Writers. Wauconda: Bolchazy-Carducci.

Alvoni, G., V. Garulli & P. Rosa (2015). *Atti della Giornata di Studio* '*Dislessia* e *studio delle lingue classiche*', *Bologna, 10/04/2014*. In M. Capasso (ed.), *Cinque incontri sulla cultura classica* (pp. 1-177), (Quaderni di Atene e Roma, 5), Lecce.

Ancona, R. (1982). Latin and a Dyslexic Student: An Experience in Teaching. *Classical World*, 76, 33-36.

Ashe, A. C. (1998). Latin for Special Needs Students: Meeting the Challenge of Students with Learning Disabilities. In R. A. LaFleur, *Latin for the 21st Century: From Concept to Classroom* (pp. 237-250), Glenview: Foresman & Wesley.

Ashe, A. C. (2001), A Qualitative Investigation of Latin and Students with Learning Disabilities at the Postsecondary Level: A Narrative Journey. Diss. Athens, Georgia.

Ashmore, R. & J. D. Madden (1990). Literacy Via Latin. *Journal of College Reading and Learning*, 23, 1, 63-70.

Borror, D. J. (1960). *Dictionary of Word Roots and Combining Forms Compiled from the Greek, Latin, and Other Languages, with Special Reference to Biological Terms and Scientific Names*. Palo Alto: Mayfield.

L. Brad-Chisacof (1997). Some Remarks on the Latin Elements in the South-Eastern Europe: Modern Greek, Romanian, Albanian. *Graeco-Romanica. Πρακτικά της ημερίδας της 24ης Απριλίου 1996 στα πλαίσια της 17ης ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ.* (pp. 135-144). Θεσσαλονίκη: cannot design publications.

Brown, P. W. (1954). *Composition of Scientific Words*. Washington: Smithsonian Institute Press.

Burney, P. (1966). *Les langues internationales*. Paris: PUF.

Currie, G. W. (1945). *Essentials of General and Scientific Latin*. Boston: Chapman & Grimes.

Einstein, L. (pseudonym of L. L. Zamenhof; 1884). *Al la historio de la Provoj de Lingvoj Tutmondaj de Leibniz ĝis la Nuna Tempo* = Einstein, L. (1903, 1992²) *Fundamenta Krestomatio de la lingvo Esperanto*. Paris: Hachette.

Elcock, W. D. (1975). *The Romance Languages*. London: Faber & Faber.

Ethnologue. Languages of the World. 20th Edition (2017). Διαθέσιμο: https://www.ethnologue.com/subgroups/romance, προσπελάστηκε στις 20/01/2018.

Hall Jr., R. A. (1974). *External History of the Romance Languages*. New York: American Elsevier.

Harris, M. & N. Vincent (eds., 1988), *The Romance Languages*. London: Croom Helm.

Harrison, R. K. (2002). *Bibliography of Planned Languages (excluding Esperanto)*. Διαθέσιμο: http://www.lingviko.net/biblio.html, προσπελάστηκε στις 20/01/2018.

Herman, J. (1990). *Du latin aux langues romanes 1. Études de linguistique historique*. Tübingen : Niemeyer.

Herman, J. (2006). *Du latin aux langues romanes 2. Nouvelles études de linguistique historique*. Tübingen: Niemeyer.

Hill, B. (2005). Why and How Students Differ in Their Ability to Learn Latin and What We Can Do About It, CPL Online 2.1, Fall 2005. Διαθέσιμο: https://camws.org/cpl/cplonline/files/BarbaraHillcplonline.pdf, προσπελάστηκε στις 20/01/2018.

Hill, B. (?), Latin For Students with Learning Disabilities. Monmouth College. Διαθέσιμο:https://department.monm.edu/classics/cpl/PromotionalMaterials/Latin%20for%20LD%20Learners.pdf, προσπελάστηκε: 20/01/2018.

Ijsewin, J. & D. Sacré. (1990-8). *Companion to Neo-Latin Studies*. 2 vol. Leuven: Leuven University Press.

Janton, P. (1973). *L'Esperanto*. Paris: PUF.

Janton, P., (1993). *Esperanto: Language, Literature and Community*, μτφ. H. Tonkin, J. Edwards & K. Johnson. New York: State University of New York. [*Esperanto: Lingvo, literaturo, movado*].

Kahane, H. & R. (1970-6). Abendland und Byzanz: Sprache. In P. Wirth (ed.), *Reallexicon der Byzantinistik* (I, 345-640). Amsterdam: Hakkert.

Latin Teach Blogspot (2009). Who should Study Latin. Διαθέσιμο: http://latinteach.blogspot.gr/2009/07/who-should-study-latin.html, προσπελάστηκε: 20/01/2018.

Lausberg, H. (1969). *Romanisch Sprachwissenschaft*. 3 vol. Berlin: De Gruyter.

Libert, A. (2000). *A Priori Artificial Languages*. München: Lincom Europa.

Malkiel, Y. (1978). The Classification of Romance Languages. *Romance Philology*, 31, 467-500.

Nybakken, O. E. (1959). *Greek and Latin in Scientific Terminology*. Iowa: Iowa State Publishing Press.

Okrent, A. (2009). *In the Land of Invented Languages*. New York: Spiegel & Grau.

Posner, R. (1996). *The Romance Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rohlfs, G. (1971). *Romanische Sprachgeographie*. München: Beck.

Sparks, R. L., L. Ganschow, S. Kenneweg & K. Miller (1991). Use of an Orton-Gillingham Approach to Teach a Foreign Language to Dyslexic/Learning Disabled Students: Explicit Teaching of Phonology in a Second Language. *Annals of Dyslexia*, 41, 96–117.

Sparks, R. L., K. Fluharty, L. Ganschow & Sh. Little (1995). An Exploratory Study on the Effects of Latin on the Native Language Skills and Foreign Language Aptitude of Students with and without Learning Disabilities. *Classical Journal*, 91, 165–84.

Tagliavini, C. (1982). *Le origini delle lingue neolatine: Introduzione alla filologia romanza*. Bologna: Pàtron.

Thompson, M. & E. Carey (2013). *Dyslexia and the Classics (Latin, Classical Greek, Classical Studies)*. Edinburgh: Dyslexia Scotland.

Thorne, M. (2013). Composing Latin with Bilbo Baggins: Fantasy Literature and Translation Theory. *Illinois Classical Conference- SIU-C, October 2013* (ανακοίνωση).Διαθέσιμο:https://www.academia.edu/11235109/Composing_Latin_with_Bilbo_Baggins_Fantasy_Literature_and_Translation_Theory_at_Illinois_Classical_Conference_SIUC_October_2013_, προσπελάστηκε στις 20/01/2018.

Waringhien, G. (1959), *Lingvo kaj Vivo*, La Laguna: Stafeto.

Αδαμοπούλου, Μ. (2012). Είναι τρελοί αυτοί οι Ρωμαίοι… σεφ. *Τα Νέα*, 28/06.

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. (1994). *Νεολογικός δανεισμός της Νεοελληνικής*. Θεσσαλονίκη: Ιδιωτική έκδοση.

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. (1996). Το λεξιλόγιο της Νεοελληνικής και ο ευρωπαϊκός γλωσσικός πλουραλισμός. Στο *Ελληνική γλώσσα στη διευρυμένη Ευρωπαϊκή Ένωση: Γλωσσικός πλουραλισμός και εθνοκεντρισμός. Πρακτικά συνεδρίου* (95-102), Αθήνα: Κέντρο Λογοτεχνικής Μετάφρασης.

Ανωνύμου συντάκτη (2013). Ακούτε 'Nuntii Latini', δηλαδή ειδήσεις στα Λατινικά. *Το Βήμα*, 10/04.

Βασιλικός, Β. (1999). Η επιστροφή των Λατινικών. *Τα Νέα*, 21/12.

Γκλαβάς, Σ. (2003). Η διδασκαλία των Λατινικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. *Πλάτων. Παράρτημα: Θέματα Μέσης Εκπαιδεύσεως*, 2, 210-222.

Δήμου, Ν. (2008). Gaudeamus igitur. *LiFO*, 20/11.

Ευστρατίου, Χ. Α. (2014). *Η διδασκαλία του μαθήματος των Λατινικών στο Λύκειο: Η θεωρία και η ανεπιβεβαίωτη πράξη της*, Μεταπτυχιακή εργασία, Δ. Π. Θ., Τμήμα Ελληνικής Φιλολογίας, Κομοτηνή.

Ιορδανίδου, Α. (2009). *Το ταξίδι των λέξεων. Αντιδάνεια. Ξένες λέξεις με ελληνική καταγωγή*. Αθήνα: Άσπρη Λέξη.

Καργάκος, Σ. (1998). Latine scitis?. *4Τ(ροχοι)*, τεύχος Φεβρουαρίου.

Κατσάνης, Ν. (1997). Λατινοελληνικά ΙΙ: Λατινικές λέξεις στα νεοελληνικά ιδιώματα. *Graeco-Romanica. Πρακτικά της ημερίδας της 24ης Απριλίου 1996 στα πλαίσια της 17ης ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ.* (103-114). Θεσσαλονίκη: cannot design publications.

Κατσάνης, Ν. (1990). Ελληνολατινικά. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*. Πρακτικά της 10ης ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής του ΑΠΘ (69-88). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Comrie, B., St. Matthews & M. Polinsky. (2004). *Οι Γλώσσες του Κόσμου. Η Καταγωγή και η Εξέλιξη των Γλωσσών σε ολόκληρο τον Πλανήτη*, μτφρ. Γ. Αθανασίου. Αθήνα: Σαββάλας.

Κονομής, Ν. Χ. (2003). *Από την ιστορία της Λατινικής γλώσσας*. Αθήνα: Σύλλογος προς διάδοσιν ωφελίμων βιβλίων.

Kramer, J. (2001). Ιστορία της Λατινικής Γλώσσας». Στο F. Graf (εκδ.), *Εισαγωγή στην Αρχαιογνωσία*, μτφ. Δ. Ζ. Νικήτας (129-180). Αθήνα: Παπαδήμας.

Κωνσταντίνου, Η. Ι. (1992). *Λεξικό των ξένων λέξεων στην ελληνική γλώσσα*, Αθήνα: Επικαιρότητα.

Μανδαλά, Μ. (2008). *Dum spiro spero. Λατινικές φράσεις*, Αθήνα: Αρμονία.

Μαντζίλας, Δ. (2016α). Νέες προσεγγίσεις για τη διδασκαλία των Λατινικών. *Φιλόλογος*, 164, 236-253.

Μαντζίλας, Δ. (2016β). Μετεξελίξεις και επιβιώσεις της Λατινικής: Νεολατινικά, ρωμανικές και διεθνείς βοηθητικές γλώσσες. *Carpe Diem*, 1, 73-112.

Μαρκαντωνάτος, Γ. Α. (2008). *Λατινικές και άλλες ξενόγλωσσες φράσεις στη Νέα Ελληνική*, Αθήνα: Alter - Ego.

Μητροπούλου, Ε. (2013). Η διεθνής των Λατινικών. Φιλόλογοι, διεθνείς οργανώσεις, εφημερίδες και ιστολόγια καλλιεργούν και εκφράζονται με τις λέξεις του Βιργιλίου. *Το Βήμα*, 17/02.

Νικήτας, Δ. Ζ. (1990). Graeco-Latina ή Latino-Graeca. *Το Βήμα*, 25/02.

Νικήτας, Δ. Ζ. (1999). Είναι νεκρή η λατινική γλώσσα;. *Νέα πορεία*, 536-538/228, 307-317

Νικήτας, Δ. Ζ. (2003). Η Λατινική γλώσσα και γραμματεία ως υπόβαθρο και γνωστικό αντικείμενο των επιστημών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Πλάτων. Παράρτημα: Θέματα Μέσης Εκπαιδεύσεως*, 2, 300-314.

Πριόβολου, Στ. (2008). Η Λατινική στη μόδα. *Τα Νέα*, 22/01.

Σιδέρη-Τόλια, Α. (2004). Η διδασκαλία των Λατινικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (πραγματικότητα και προβληματισμοί). Στο Ι. Ν. Περυσινάκης & Α. Τσαγγαλίδης (επιμ.), *Γλώσσα και Λογοτεχνία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Ιωάννινα, 16-17 Μαΐου 2003* (519-525), Ιωάννινα: cannot design publications.

Συμεωνίδης, Χ. (1994). Η μεταγενέστερη Λατινική στον ελληνικό και ευρύτερο βαλκανικό χώρο. *Νεοελληνική Διαλεκτολογία*, 1, 304-313.

Φυντίκογλου, Β. (2014). 'Εξ όνυχος τον λέοντα': τα Λατινικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με αφορμή το 'Ψηφιακό Βοήθημα' για το μάθημα. *Νέα Παιδεία,* 149, 17-41.

Χασεκίδου-Μάρκου, Χ. (2012). Η ανθρωπιστική παιδεία στην Ελληνική εκπαίδευση. Από τον Αδαμάντιο Κοραή στη σύγχρονη προσέγγιση. *Τα Εκπαιδευτικά*, 103-4, 249-267.

ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΚΕΙΜΕΝΙΚΟΤΗΤΑ: ΔΡΟΜΟΙ, ΤΡΟΠΟΙ ΚΑΙ ΤΟΠΟΙ ΤΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Αλεξία Παπακώστα

Διδάκτωρ Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αθηνών

alexpap19@yahoo.gr

Περίληψη

Η πρότασή μας στοχεύει να δείξει πώς η δραματοποίηση και η διακειμενικότητα μπορούν να αξιοποιηθούν στις σύγχρονες μορφές σχολικής εκπαίδευσης και γραμματισμού. Οι μαθητές, ομαδοσυνεργατικά, προσεγγίζοντας κριτικά και αξιοποιώντας ένα ετερόκλητο κειμενικό υλικό, μέσα από διαφορετικούς «δρόμους» και οπτικές «συναντούν» τους ήρωες κι ανιχνεύουν το δραματικό περιβάλλον μιας ιστορίας. Μπαίνοντας σε ρόλους και αυτοσχεδιάζοντας διερευνούν τις συγκρούσεις και εμβαθύνουν στα νοήματα. Ως αναγνώστες, δρώντες και θεατές, μέσα από πειραματικά στάδια γραφής και εμψύχωσης, οδηγούνται στην κατασκευή ενός νέου «μετακειμένου», του ίδιου μυθολογικού θέματος, αναπροσαρμόσιμου στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις προσδοκίες τους. Με συγκεκριμένες επιλογές στο συνδυασμό και τη λειτουργία των θεατρικών κωδίκων προβαίνουν στις συνθέσεις σκηνικών μηνυμάτων, ενώ τους δίνεται η ευκαιρία αναστοχασμού και επαναξιολόγησης. Ο εμψυχωτής εκπαιδευτικός, συντονίζει, ρυθμίζει, επεμβαίνει έμμεσα και με διακριτικότητα, αποκαθιστά ισορροπίες, προωθεί το σχεδιασμό και την οργάνωση. Το επιστέγασμα της διαδικασίας μπορεί να αξιοποιηθεί ενδοσχολικά και εξωσχολικά, υποστηρίζοντας το άνοιγμα του σχολείου και τη γενικότερη πολιτιστική αναβάθμιση της κοινωνίας.

Λέξεις κλειδιά: δραματοποίηση, διακειμενικότητα, γραμματισμός, σχολείο, εκπαιδευτικός

Abstract

Our proposal aims at proving that dramatization and intertextuality may be used in modern forms of education and literacy. Through cooperation, critical approach and exploitation of various texts via different “pathways” and perspectives, the pupils “encounter” the characters and trace the dramatic environment. Through roleplay and improvisation, they explore conflicts and ideas. As readers, actors and spectators, they construct a new “metatext” of the same mythological subject, adaptable to their needs, interests and expectations, through experimental stages of writing and animation. With specific choices concerning the combination and function of theatrical codes, they compose scenic messages, being simultaneously able to

reflect and re-evaluate. The teacher-animator co-ordinates, regulates, intervenes indirectly and discreetly, restores balances, and promotes planning and organization. The final result can be utilized inside and outside school, supporting the opening of the school towards society, as well as its general cultural enhancement.

Key words: dramatization, intertextuality, literacy, school, teacher

Εισαγωγή

Μέσα στη σύγχρονη, πολυπολιτισμική και παγκοσμιοποιημένη κοινωνία αναντίρρητα ο διάλογος και η διάδραση επανασυνδέουν με άλλους όρους το παρελθόν με το παρόν, το γηγενές με το ξενόφερτο, το παραδοσιακό με το μοντέρνο Τα είδη των κειμένων εμπλέκονται και επαναπροσδιορίζονται μέσα σε έναν πλούτο σημειωτικών συστημάτων που αλληλεπιδρούν με νέους τρόπους και μέσα από νέους δρόμους. Η πληροφορία και η γνώση παράγεται, μετακινείται, ανταλλάσσεται με τεράστιες ταχύτητες και οι ηλεκτρονικοί δίαυλοι επιτρέπουν τη διαρκή κίνηση, ανταλλαγή κάθε είδους κειμένων (Lyotard, 1988).

Η ύπαρξη πολυμορφίας και η αλλαγή σύνθεσης στη σύγχρονη κοινωνία και κατ' επέκταση στα σύγχρονα κείμενα, η ρευστότητα και η αστάθεια του περιβάλλοντος κόσμου επιβάλλει νέες προσεγγίσεις στη διδακτική που αποσκοπούν στον εκπαιδευτικό πλουραλισμό, στη διεύρυνση των οριζόντων εκπαιδευομένων και εκπαιδευτικών, στον έντονο συγκρητισμό και την εργαλειοποίηση παραδεδομένων και νεώτερων τεχνικών.

Σε ένα περιβάλλον που ευνοεί την πολυαισθητηριακή πληροφόρηση, εμπλουτίζει συνεχώς τα μέσα έκφρασης και δημιουργεί νέα πρότυπα νοηματοδότησης σε διαφορετικά πλαίσια επικοινωνίας, το σχολείο οφείλει να αντιμετωπίσει τη μάθηση ως μια δυναμική και πολύμορφη διαδικασία, μια πράξη συνάντησης μαθητών και εκπαιδευτικών μέσα σε ένα πολυφωνικό περιβάλλον με διαπολιτισμικές πλευρές παραγωγής νοήματος και πολυτροπικές διασυνδέσεις (Cope & Kalantzis, 2000). Καλείται να υιοθετήσει σύνθετες, πρωτοπόρες και καινοτόμες προτάσεις μέσα από τις οποίες οι μαθητές να αποκτούν βαθιά και ουσιαστική γνώση των διαφόρων κωδίκων,να συνειδητοποιούν τη δυναμική των νοημάτων αλλά και τις πρακτικές με τις οποίες αυτά κατασκευάζονται.

Από την άλλη πλευρά, η Γλωσσοδιδακτική συνεχίζει και σήμερα το μεγάλο ταξίδι αναζητήσεων που ξεκίνησε το τελευταίο τέταρτο του 20ου αιώνα, αντλώντας από κλάδους και τομείς της Γλωσσολογίας, της Πραγματολογίας, της Κειμενογλωσσολογίας και της Ανάλυσης Λόγου, έχοντας πλέον στις αποσκευές της, γόνιμες αλληλεπιδράσεις από όλες τις επιστήμες της Παιδαγωγικής της Κοινωνιολογίας και της Ψυχολογίας. Σε αυτό το πλούσιο ταξίδι εκτίμησε την αξία των επιλογών και των στρατηγικών της επικοινωνίας, έσκυψε με σεβασμό απάνω στις συμβάσεις που οριοθετούν τα κειμενικά είδη, ανέδειξε το είδος λόγου σε κοινωνική πράξη και τόλμησε να δώσει την πρωτοκαθεδρία στις ανάγκες, τις καταβολές, τις επιδράσεις και το

κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο των μαθητών. Επιπλέον εμπλούτισε τις μεθόδους της με τις αρχές του κριτικού γραμματισμού αντιμετωπίζοντας τις κειμενικές πρακτικές με κριτική ματιά και έδωσε στους μαθητές δυνατότητες αναστοχασμού, αμφισβήτησης, αλλαγών και παρεμβάσεων. Στην αυγή του 21ου αιώνα η Γλωσσοδιδακτική προσεγγίζει τον γραμματισμό με τη διευρυμένη του έννοια, λαμβάνει υπ' όψιν της τα πολυμορφικά και πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα της σύγχρονης ζωής και προσεγγίζει τα κείμενα ως πολυεπίπεδα, πολυτροπικά και πολύσημα σημειωτικά προϊόντα (Χατζισαββίδης, 2005). Στο αέναο ταξίδι της, ανιχνεύει τις ανάγκες μιας κοινωνίας που αντιμετωπίζει σε πολλά πεδία και επίπεδα αδιέξοδα και ανοίγει παράθυρα σε άλλες οπτικές και προοπτικές καλλιεργώντας τη δυσπιστία και την αμφισβήτηση απέναντι σε δομές, νόρμες και πρακτικές.

Δραματοποίηση και Διακειμενικότητα στο σχολικό περιβάλλον

Στα πλαίσια μιας νέας εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία επαναδιαπραγματεύεται τους στόχους, αναζητά νέες μεθοδολογίες και οδηγείται έμπρακτα στην ανανέωση της διδακτικής πράξης, το Θέατρο στο Σχολείο ως «Παμμουσία των Τεχνών», με τη διττή του αποστολή (καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία), με τον πολυδιάστατο χαρακτήρα του (ηθοπλαστικός, ιδεολογικός, μορφωτικός, ψυχαγωγικός) και με το επιστημονικο-διδακτικό-μαθησιακό από τη μια και το αισθητικο-δημιουργικο-εκφραστικό περιεχόμενο από την άλλη, μπορεί να ανταποκριθεί στην ευρύτητα, τον μετασχηματισμό, και τις διαφορετικές θεωρήσεις της έννοιας του γραμματισμού στη σύγχρονης εκπαιδευτική πραγματικότητα. Επιπλέον ως πεδίο συνάντησης και πολλών και διαφορετικών κωδίκων, εξασκεί τους μαθητές στην κατανόηση πολλών τρόπων παραγωγής νοήματος και επικοινωνίας και μπορεί να υποστηρίξει και να αναπτύξει δεξιότητες πολυγραμματισμών.

Ειδικότερα, η δραματοποίηση ως μέθοδος διδασκαλίας και παιδαγωγική διαδικασία στην εκπαίδευση, βασισμένη στο αξιακό της τρίπτυχο που συνιστά την υπεροχή και την ιδιαιτερότητά της (αμεσότητα, παραστατικότητα, εποπτικότητα) προωθεί τη βιωματική, δημιουργική, εμπειρική, ενεργητική, στοχαστική και ομαδοσυνεργατική μάθηση, υποστηρίζει το μαθητοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας, ενώ εμπεριέχει και προωθεί τη διαθεματικότητα και τη διαπολιτισμικότητα (Γραμματάς, 2017: 644). Κινείται αμφίδρομα από το πραγματικό στο φανταστικό, από το αυθόρμητο και διαισθητικό στο οργανωμένο, από το συναισθηματικό στο διανοητικό, από το ενδοπροσωπικό στο διαπροσωπικό, από το ολιστικό στο μερικό, από το ατομικό στο συλλογικό. Επιπλέον, υποστηρίζει την ισότητα, την ελευθερία και την ευελιξία στη διδακτική πράξη, ενώ διαθέτει το πλεονέκτημα να προσφέρει στους μαθητές διερεύνηση των περιεχομένων και των διαδικασιών της μάθησης. Η δραματοποίηση ως διδακτική μέθοδος υπηρετεί με συνέπεια τον Γραμματισμό στο σχολείο σε όλες τις σύγχρονες εκφάνσεις του. Δεν αγνοεί, αντιθέτως σέβεται και αξιοποιεί τις «αποσκευές» (βιώματα, ενδιαφέροντα, ταλέντα,

γνώσεις, κλπ.) κάθε μαθητή ακόμα κι αν αυτός έχει διαφορετικές γλωσσικές αφετηρίες γραμματισμού (Barton, 2006: 73-75; Χατζησαββίδης, 2005). Προσφέρει τη δυνατότητα να γεφυρωθεί το χάσμα ανάμεσα στην πρωτογενή εμπειρία που έχει αποκτήσει το παιδί εκτός σχολείου και τον τρόπο με τον οποίο γίνεται η μετάδοση της γνώσης στην τάξη (Wells, 2006: 117). Παρέχει ισότητα ευκαιριών και προωθεί την ενεργή συμμετοχή και την πρωτοβουλία των μαθητών στη διαδικασία προσέγγισης κειμένων σε πολλά πεδία και επίπεδα και με ποικίλες οπτικές. Με το εργαστήρι γραφής αντιμετωπίζει τον γραπτό λόγο ως προϊόν το οποίο βρίσκεται υπό συνεχή διόρθωση. Ο μαθητής μέσα από τη διαδικασία της δραματοποίησης αναπτύσσει το λεξιλόγιο και τον προφορικό του λόγο γιατί συμμετέχει ενεργά σε διαλόγους που μπορεί να εμπεριέχουν το λεξιλόγιο του κειμένου προσαρμοσμένο όμως στη δικιά του γλωσσική δυναμική. Εξασκεί συνδυαστικά ομιλία και σκέψη, δύο θεμελιώδεις παράγοντες για την καλλιέργεια των ερμηνευτικών δεξιοτήτων των παιδιών (Chapman, 1993). Έτσι, καθοδηγείται όχι μόνο να αρθρώνει τις εντυπώσεις του αλλά και να ανακαλύπτει τη σημασία αυτών των εντυπώσεων για τον εαυτό του και τους άλλους. Ταυτόχρονα αναπτύσσει το λεξιλόγιο του και ανοίγει τους ορίζοντες της γλωσσικής του ανάπτυξης, εφόσον «*η λεκτική επικοινωνία αποκτά δυναμισμό και γνησιότητα, ο λόγος είναι αυθεντικός, δημιουργικός και διερευνητικός, λόγος που εκφράζει την προσωπική αλήθεια των συναισθημάτων και των απόψεων, λόγος διαλεκτικής αντιπαράθεσης και ανατροφοδότησης*» (Παπαδόπουλος, 2010: 57). Ο μαθητής κάνει ουσιαστικά το κείμενο «να υπάρξει» καθώς τροφοδοτεί το κειμενικό σύμπαν με μνήμες, εικόνες, συνειρμούς, ψυχικές και συναισθηματικές προβολές. Καλείται όχι μόνο να εντοπίσει τις γλωσσικές πράξεις που υπάρχουν στο κείμενο και να τις εντάξει σε συγκεκριμένο πλαίσιο αλλά και να τις μετασχηματίσει, μεταφέροντάς τες σε άλλα φανταστικά πλαίσια στα οποία επιβάλλεται να λειτουργήσουν. Στα πλαίσια της δραματοποίησης η γλώσσα δεν εκλαμβάνεται ως αντικείμενο γνώσης, αλλά ως μέσο για την κριτική προσέγγιση της γνώσης και της κοινωνικοπολιτισμικής πραγματικότητας από την οποία διαμορφώνεται και την οποία διαμορφώνει. Ο μαθητής έρχεται σε επαφή με την έννοια του είδους λόγου γιατί καλείται να προσεγγίσει, να αναλύσει, να ερμηνεύσει, να χρησιμοποιήσει αλλά και να δημιουργήσει διαφορετικά είδη λόγου. Μπορεί να συνδέσει το δικό του «εδώ και τώρα» με τον κειμενικό κόσμο προβάλλοντας σε αυτόν τις δικές του ανάγκες και τα ενδιαφέροντα. Έτσι μπορεί να διαβάσει και να ερμηνεύσει αξίες και μηνύματα μέσα στη δική του σύγχρονη καθημερινότητα. Μέσα και έξω από τους ρόλους και σε αυθεντικά πλαίσια επικοινωνίας (Dewey 1938: 76) γίνεται ενεργός ομιλητής και ακροατής. Επίσης κατά τη διαδικασία της δραματοποίησης αναδεικνύεται η πολυτροπικότητα: διερευνάται η συνεισφορά κάθε τρόπου στην παραγωγή νοήματος (κινησιολογία, φωνητική, σκηνογραφία, ένδυση, κλπ.)

Οι μαθητές εξασκούνται στην κατασκευή νοήματος μέσω της συνέργειας διαφορετικών τρόπων αναπαράστασης. Έρχονται σε επαφή με έναν πλούτο κωδίκων εκτός της γλώσσας (μιμικός κώδικας, ηχητικός κώδικας, κινησιολογικός κώδικας, εικαστικός κώδικας κλπ.) Οδηγούνται στη δημιουργία ενός πολυτροπικού κειμένου (Halliday, 1989), του παραστασιακού, το οποίο

έχουν τη δυνατότητα να το κρίνουν κι από τη θέση του θεατή. Η δραματοποίηση ευνοεί τον στοχαστικό γραμματισμό, συντελεί στην παραγωγή γνώσης και όχι στην αναπαραγωγή της (Hasan, 2006: 175). Μέσα από τη διαδικασία της δραματοποίησης ο μαθητής ανιχνεύει το κοινωνικό πλαίσιο σε κάθε κατάσταση επικοινωνίας μέσα από διαστάσεις – ερωτήματα: α) Τι συμβαίνει; (τις πρακτικές, το πεδίο) β) Ποιοι συμμετέχουν (ρόλοι) γ) Πώς μεταφέρονται τα μηνύματα (κανάλι επικοινωνίας). Καλείται να μιλήσει όπως θα μιλούσε ο ήρωας, να γράψει όπως θα έγραφε ο συγγραφέας, να επιμεληθεί τα σκηνικά όπως ο σκηνογράφος κ.λπ. δηλ. καλείται να κατανοήσει τη διαφορετική πλευρά μέσα από τα μάτια ενός «προσωρινού παρατηρητή» (Fairclough, 1994). Επιπλέον η σκέψη λειτουργεί σε μεταγνωστικό επίπεδο. Αποστασιοποιημένος, βγαίνει από το κείμενο – δραματικό και παραστασιακό – μπαίνει στη θέση του αναγνώστη αλλά και του θεατή και επεμβαίνει με αναθεωρήσεις, διορθώσεις, συμπληρώσεις κλπ.

Από την άλλη πλευρά, η διακειμενικότητα, ως κατεξοχήν προνομιούχο πεδίο έκφρασης του μεταμοντερνισμού στη λογοτεχνία και στο θέατρο, ως νέα «εκδοχή» της δραματουργίας και της σκηνικής πράξης ανανεώνει δυναμικά τη διδακτική πράξη και την εμπλουτίζει σε επίπεδο μεθοδολογίας και περιεχομένου. Η διακειμενικότητα είναι μια ιδιότητα του κειμένου αλλά ταυτόχρονα ένα φαινόμενο που σχετίζεται με την αναγνωστική διαδικασία (Καλογήρου, 2011). Το Κείμενο αποτελεί έναν πολυδιάστατο και πολυεπίπεδο διακειμενικός τόπο που περιμένει τον αναγνώστη να τον ενεργοποιήσει (Barthes, 1988). Ο συγγραφέας με τις διακειμενικές τεχνικές «κλείνει το μάτι» στον αναγνώστη και του θυμίζει πόσο «ανοιχτή» είναι η διαδικασία της γραφής. Του προσφέρει μια μεταγνώση για την τέχνη του γραπτού λόγου. Η αξιοποίησή της διακειμενικότητας στη σύγχρονη γλωσσοδιδακτική έχει πλέον επιβεβαιωθεί και θεωρείται αναγκαία (Vasquez, 2003). Η συγκριτική μελέτη κειμένων βοηθάει τους μαθητές να κατανοήσουν τη δυναμική του λόγου σε όλες τις εκφάνσεις του, τις κειμενικές πρακτικές (παραγωγής, χρήσης) που κρύβονται πίσω από τα κείμενα και τον συσχετισμό τους με τις διαφορετικές «κοινότητες λόγου» (Barton, 2009: 118). Αποκαλύπτει την μεταμόρφωση του αναγνώστη σε συγγραφέα αλλά κυρίως τις αλληλεπιδράσεις των κειμένων συγχρονικά και διαχρονικά, τοπικά και παγκόσμια. *«Η διακειμενικότητα αναδεικνύει την ανάγνωση ως γίγνεσθαι, ως ανοιχτή μη παγιωμένη διαδικασία, που ανανεώνεται διαρκώς μέσα από την εναλλαγή των υποκειμένων, των συνθηκών επικοινωνίας, των ιστορικών και κοινωνικών συμφραζομένων»* (Καλογήρου, 2011). Η εμπλοκή των ίδιων των μαθητών στη δημιουργία διακειμενικών συνθέσεων τούς ενεργοποιεί ευχάριστα, εξασκεί την κριτική τους σκέψη και τους δίνει τη δυνατότητα» να αποτυπώσουν πάνω στον «μυθικό καμβά» τα στοιχεία εκείνα που αντιστοιχούν στις δικές τους επιθυμίες και ενδιαφέροντα (Γραμματάς, 2015: 99), διοχετεύοντας βιωματικό και συνειρμικό υλικό σε ένα νέο αποκλειστικά δικό τους πολιτισμικό προϊόν. Η προσέγγιση της διακειμενικότητας στο σχολείο σε συνδυασμό με τις θεατρικές τεχνικές προκαλεί τη μεταφορά και τον μετασχηματισμό του αφηγηματικού και εννοιολογικού υλικού σε διαφορετικά σημειωτικά συστήματα και κατ' επέκταση σε διαφορετικά είδη κειμένων αναδεικνύοντας την έννοια της

πολυτροπικότητας και στηρίζοντας την έννοια των πολυγραμματισμών.

Μέσα σε αυτά τα πλαίσια η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση σεβόμενη τις πολλαπλές πτυχές του γραμματισμού(πολιτισμικές, κοινωνικές, ιστορικές και γνωστικές) αξιοποιεί στοιχεία από την επικοινωνιακή και κειμενοκεντρική προσέγγιση- χωρίς να αγνοεί και τη λειτουργική πλευρά των γλωσσικών μορφών- αντλεί τον κεντρικό της άξονα από την παιδαγωγική του κριτικού και του στοχαστικού γραμματισμού ενώ λαμβάνει σοβαρά υπ' όψιν την αναγκαιότητα ανάπτυξης πολυγραμματισμών. Προσπαθεί να υποστηρίξει μια ολιστική προσέγγιση της γλώσσας αξιοποιεί το «δυναμικό» του μαθητή και τον εμπιστεύεται ως παραγωγό της γνώσης Αξιοποιεί τις θεατρικές τεχνικές και την διακειμενικότητα στην επίτευξη της στοχοθεσίας της και στοχεύει να αναδείξει ότι η δραματοποίηση και η διακειμενικότητα μπορούν συνδυαστικά, ως σύγχρονες μορφές και τρόποι σχολικής εκπαίδευσης, να βοηθήσουν ουσιαστικά την πρόσβαση όλων των μαθητών σε ένα πλήθος εκφάνσεων του γραμματισμού και να ανταποκριθούν στις πολλαπλές απαιτήσεις μιας σύγχρονης πολιτιστικής και καινοτόμας δραστηριότητας στο σχολικό περιβάλλον.

Υλοποίηση της διδακτικής πρότασης στη σχολική τάξη

Προτεινόμενη τάξη

Ε' ή ΣΤ' Δημοτικού.

Προϋποθέσεις

Βασική προϋπόθεση της πρότασής μας είναι η ομαδοσυνεργατική οργάνωση της τάξης και σε χωροταξικό επίπεδο και η ύπαρξη πλούσιου εποπτικού υλικού. Απαιτείται η ύπαρξη επικαιροποιημένης βιβλιοθήκης (βιβλία, εφημερίδες, περιοδικά, λευκώματα κ.ά.), ένας χώρος ελεύθερης έκφρασης και θεατρικού παιχνιδιού με ένα αυτοσχέδιο βεστιάριο καθώς και η «γωνιά τεχνολογίας» μέσα στην τάξη ή στο εργαστήριο πληροφορικής του σχολείου.

Στόχοι διδακτικής πρότασης

Οι μαθητές μέσα από ομαδοσυνεργατικά σχήματα και διαφορετικές δραστηριότητες ν' αντιληφθούν ότι: α) Κάθε κείμενο διαθέτει γλωσσική, υφολογική επικοινωνιακή και κοινωνική διάσταση και δεν αποτελεί ένα στατικό κατασκεύασμα με αναλλοίωτη δομή αλλά ένα κοινωνικά διαμορφωμένο προϊόν με δυναμική, αφού εξαρτάται από το πλαίσιο στο οποίο ανήκει και λειτουργεί. Διαθέτει υποδηλούμενα νοήματα, δομεί κοινωνικές σχέσεις, προβάλλει συγκεκριμένες οπτικές και ιδεολογίες. β) Τα κείμενα χαρακτηρίζονται από γεωγραφική και κοινωνική ποικιλότητα και είναι φορείς πολιτισμικών στοιχείων. Δεν είναι αυτοτελείς οντότητες αλλά συνδέονται με άλλα κείμενα (διακειμενικότητα). γ) Τα κειμενικά είδη δεν αποτελούν σταθερές οντότητες αλλά μετασχηματίζονται ιστορικά, ανάλογα με τις συγκυρίες και τις ανάγκες της επικοινωνίας.). δ) Υπάρχει ένα πλήθος σημειωτικών συστημάτων εκτός της γλώσσας που βοηθά στην επικοινωνία.

Ειδικότερα μέσα από τη διαδικασία της δραματοποίησης επιδιώκεται επίσης οι μαθητές: α) Να εξασκηθούν στη μεταγραφή του «πρωτογενούς κειμένου» σε κώδικες του δράματος (διάλογος, δράση, πλοκή, συγκρούσεις κλπ.) και του θεάτρου (υποκριτική, ρόλος, σκηνικός χώρος κ.ά.) με τελικό σκοπό την εικονοποίηση και την έκφρασή του υπό μορφή θεατρικού δρώμενου μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας. β) Να εντοπίσουν τα μορφολογικά γνωρίσματα του δραματικού κειμένου και να προσεγγίσουν μέσα από την εναλλάξ εμψύχωση και γραφή του τα δομικά και υφολογικά του γνωρίσματα. γ) Να αντιληφθούν πως το δραματικό έργο ολοκληρώνεται μόνο κατά τη στιγμή της σκηνικής απόδοσής του.

Επιλογή βασικού μύθου και υλικού

Ο βασικός μύθος ο οποίος θα λειτουργήσει ως πυρήνας για τη διαδικασία της δραματοποίησης επιλέχθηκε όχι μόνο γιατί θίγει διαχρονικά κοινωνικά θέματα και έχει παναθρώπινα μηνύματα αλλά και γιατί επιβιώνει μέσα στους αιώνες και αξιοποιείται με πολλούς διαφορετικούς τρόπους από διαφορετικούς κάθε φορά δημιουργούς. Αποτελεί ισχυρό παράδειγμα ενός «μυθικού καμβά» με πολλαπλές δυνατότητες μετασχηματισμού σε μεταγενέστερες συνθέσεις που ανταποκρίνονται στις επιθυμίες των δημιουργών του αλλά και στις προσδοκίες και τα ενδιαφέροντα των αναγνωστών-θεατών του. Η χρήση και η λειτουργία του σε διαφορετικούς πολιτισμούς, και σε διαφορετικές ιστορικές περιόδου με διαφορετικούς τρόπους επιβεβαιώνει την αξία του. Επιπλέον το περιβάλλον του είναι «θεατό», προκαλεί τους μαθητές να το ζήσουν, να το αναδημιουργήσουν. Δίνει ευκαιρία προβληματισμού πάνω στην καταγωγή των προσώπων, την ποιότητα των προθέσεών τους, τους στόχους, την αποδοχή του κεκτημένου, την ποιότητα της σύγκρουσης, την καλλιέργεια ενός μηνύματος ή τη σύνθεση ενός επιμυθίου (Μουδατσάκις, 2005:161).

Το ηλεκτρονικό και έντυπο υλικό επιλέχθηκε με βασικό κριτήριο την αναφορά στον «κοινό μύθο» αλλά και την ειδολογική, υφολογική και κοινωνιογλωσσική του ποικιλότητα.

Α’ Φάση: Γνωριμία με τα κείμενα

Οι μαθητές με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο αναλαμβάνουν να επεξεργαστούν ένα ετερόκλητο κειμενικό υλικό. Το υλικό διανέμεται ως εξής:

1η ομάδα: Απόσπασμα από τον «Κύκλο με την Κιμωλία» του Μπ. Μπρεχτ σε μετάφραση Οδυσσέα Ελύτη. Διαφημιστικό και πληροφοριακό υλικό έντυπο και ηλεκτρονικό με αναφορά σε ομώνυμη παράσταση και κινηματογραφική μεταφορά (διαφημιστικά, κριτικές, κ.ά) (βλ. Παράρτημα, Διαδικτυακό υλικό 1).

2η ομάδα: Φωτοτυπημένο απόσπασμα από την Αγία Γραφή.«Η σοφή κρίση του Σολομώντα» (Παλαιά Διαθήκη), Βασιλειών Γ’ (3, 16-28). Διαδικτυακό υλικό από πίνακες ζωγραφικής διαφορετικών ιστορικών περιόδων με κοινό θέμα τη «Σολομώντεια λύση) (βλ. Παράρτημα, Διαδικτυακό υλικό 2).

3η ομάδα: Απόσπασμα από τη «Σολομώντεια λύση» (Διασκευή του «Κύκλου με την Κιμωλία» του Μπ. Μπρεχτ του Γ. Καλατζόπουλου (δακτυλογραφημένο έντυπο του ίδιου του συγγραφέα με χειρόγραφες σημειώσεις). Πληροφοριακό και διαφημιστικό ηλεκτρονικό υλικό από την ομώνυμη παράσταση (βλ. Παράρτημα, Διαδικτυακό υλικό 3).

4η ομάδα: Το αυθεντικό κείμενο του κινέζικου μύθου «Huilan ji» (στην κινέζικη γραφή) και η μετάφραση της ιστορίας περιληπτικά. Φωτογραφικό υλικό και video από ομώνυμες παραστάσεις κινέζικης όπερας (βλ. Παράρτημα, Διαδικτυακό υλικό 4).

Επισήμανση: Εναλλακτικά τα κείμενα θα μπορούσαν να προκύψουν από σωστά στοχευμένη και οργανωμένη έρευνα των ίδιων των μαθητών μετά από συγκεκριμένα ερεθίσματα (οπτικά, ακουστικά κλπ.) με στόχο την κινητοποίηση του ενδιαφέροντός τους.

Μελέτη των κειμένων

Οι μαθητές σε ομάδες διερευνούν και κρατούν σημειώσεις σε φύλλα εργασίας σχετικά με α. το πλαίσιο επικοινωνίας (τι, ποιος, πώς, πότε) του κειμένου, β. τη γλωσσική και τη νοηματική του δομή (λεξιλόγιο, εικόνες, ύφος, γραμματική συνοχή, συνεκτικότητα, [νοηματική συνάφεια], οργάνωση πληροφοριών, γ. την κοινωνική πράξη που εκφράζει (προθετικότητα συγγραφέα, ύφος, ιδεολογικά μηνύματα, σχέση συγγραφέα αναγνώστη), δ. τη λειτουργία του (π.χ. ενημέρωση, ψυχαγωγία), ε. την πολυτροπικότητά του.

Κάθε ομάδα, αξιοποιώντας τις σημειώσεις της, παρουσιάζει το υλικό της στις άλλες, επισημαίνοντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και το περιεχόμενό του. Ακολουθεί συζήτηση με θέμα τη σύγκριση των κειμένων και τα κοινά -αν υπάρχουν- μεταξύ τους σημεία. Στη συνέχεια κυκλικά οι ομάδες μετακινούνται και γνωρίζουν από κοντά τα κείμενα. Στη γωνιά της βιβλιοθήκης υπάρχουν και τα βιβλία στα οποία εμπεριέχονται τα αποσπάσματα και οι ομάδες μπορούν να τα δουν και να τα επεξεργαστούν.

Αμέσως μετά ξεχωρίζουν τα δραματικά κείμενα σύμφωνα με την πρώτη καταγραφή των δύο ομάδων που τα επεξεργάστηκαν.

Με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο πάλι, όλες οι ομάδες προσπαθούν με τη διακριτική βοήθεια του εκπαιδευτικού να εντοπίσουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του δραματικού κειμένου. Γίνεται αναφορά στα α) Μορφολογικά γνωρίσματα: Διάκριση σε πράξεις, σκηνές, μέρη, εικόνες, πρόσωπα, δομές χώρου και χρόνου, σκηνικές οδηγίες, διάλογος, β) Δομικά γνωρίσματα: Διάλογος, δράση, πλοκή, συγκρούσεις, δραματικές καταστάσεις, χαρακτήρες και γ) Υφολογικά γνωρίσματα: κατάργηση της αφήγησης και της περιγραφής, δραματική συμπύκνωση, ανοιχτό έργο.

Αναζήτηση και ανάδειξη του κοινού μύθου

Οι μαθητές ως επιστέγασμα αυτής της Φάσης καλούνται να εντοπίσουν ομαδοσυνεργατικά τις διάφορες εκδοχές του βασικού μύθου που εντοπίζονται στα κείμενα που επεξεργάστηκαν. Προσπαθούν να αφηγηθούν τις διαφορετικές ιστορίες και επισημαίνουν ομοιότητες και διαφορές στα πρόσωπα, στην πλοκή, στον τόπο, στον χρόνο κ.λπ.

Β' Φάση: Προετοιμασία για τη Δραματοποίηση Θεατρικό παιχνίδι και Αυτοσχεδιασμοί

Επιλέγονται δραστηριότητες σωματικής κίνησης και έκφρασης, παιχνίδια μεταμόρφωσης, χαλάρωσης, παρατηρητικότητας και συγκέντρωσης προσοχής που προσαρμόζονται στο περιεχόμενο κάθε ενότητας του κειμένου. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται μια «έρευνα» γύρω από τα πρόσωπα της δράσης, μια ανίχνευση των αισθημάτων τους και μια κατανόηση των συνθηκών μέσα στις οποίες παράγουν το συγκεκριμένο αίσθημα έτσι ώστε αργότερα να προκύψει το σχήμα της δράσης μέσα στο οποίο θα αποκαλυφθούν οι συγκρούσεις των προσώπων με άλλα πρόσωπα, αντιξοότητες ή ελλείψεις. (Παπαδόπουλος, 2010).Συγκεκριμένα τα παιχνίδια αυτά επιτρέπουν την απόκτηση γνώσεων που αγγίζουν: τη φύση και την επεξεργασία του μύθου, το θέμα και τη σχέση του με τα πρόσωπα, τις διαμάχες, τις συγκρούσεις, τα επεισόδια του μύθου, τα πρόσωπα, τα χαρακτηριστικά τους και το ρόλο τους, τον τόπο δράσης, τον τρόπο (ύφος, είδος) με τον οποίο αυτά τα στοιχεία εναρμονίζονται.

Οι μαθητές προχωρούν σε αυτοσχεδιασμούς που αξιοποιούν την έμπνευση της στιγμής με αυθόρμητο τρόπο βασισμένοι σε ελάχιστες απαραίτητες πληροφορίες. Μπαίνουν σε ρόλους και με τη σωματική και μιμική έκφραση αναπαριστούν καταστάσεις. Επισημαίνεται ότι οι αυτοσχεδιασμοί προκύπτουν από τα αρχικά τα παιχνίδια και αποτελούν τη βάση για την ανάπτυξη δρώμενων και κατ' επέκταση σκηνών. Έννοιες που μπορούν να διερευνηθούν μέσα από αυτό το προκαταρτικό στάδιο: ειρήνη – πόλεμος, πλούτος – φτώχεια, αλαζονεία – καλοσύνη – τρυφερότητα, οικογένεια, ψέμα – αλήθεια, δικαιοσύνη.

Γ' Φάση: Δραματοποίηση

Γίνεται ανάγνωση από τον εκπαιδευτικό αποσπάσματος του κειμένου: «Το καυκασιανό παραμύθι» (Ι.Δ. Ιωαννίδης από το Ανθολόγιο Γ' και Δ' Δημοτικού). Ακολουθούν υποθέσεις των παιδιών για τη συνέχεια της ιστορίας.

Σε αυτή τη φάση τα παιδιά εκφράζουν τις προβλέψεις τους για την εξέλιξη της πλοκής και την τύχη των ηρώων με τη «δύναμη της αδράνειας της φαντασίας» (Ροντάρι, 1985). 'Εμεσσα αξιοποιούνται και τα προηγούμενα κείμενα αφού ο βασικός τους μύθος διαθέτει πολλές ομοιότητες με την υπόθεση του παραμυθιού. Οι προβλέψεις σχετικά με το τι ο συγγραφέας μπορεί να διαπραγματεύεται στη συνέχεια του κειμένου σύμφωνα με τον Slavin R. αποτελούν μια από τις βασικές μεταγνωστικές δεξιότητες-τεχνικές που υποβοηθούν τους μαθητές να κατακτήσουν σημασιολογικά το κείμενο που διαβάζουν (Τριλιανός, 1992). Όταν πλέον τα παιδιά εξαντλήσουν τις υποθέσεις, τις προσδοκίες και τις προβλέψεις τους, ο εκπαιδευτικός διαβάζει το κείμενο προσπαθώντας να αναδείξει την κρυμμένη του θεατρικότητα. Μέσα από την επιβεβαίωση ή τη διάψευση των προβλέψεών τους αναδύονται στοιχεία από το εννοιολογικό, ιδεολογικό και κοινωνιολογικό οπλοστάσιο του κειμένου

1ο στάδιο. Ανάδειξη του δραματικού πλαισίου-Εργαστήρι Γραφής

Α. Εντοπισμός των εικόνων – σκηνών στο αφηγηματικό κείμενο.

Οι μαθητές καθοδηγούμενοι από τον εκπαιδευτικό αξιοποιούν τις γνώσεις τους από την επαφή τους με τα θεατρικά κείμενα (Α' Φάση) κι ανακαλούν στη μνήμη τους στοιχεία από τη δομή και τη μορφή τους. Με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο κάνουν το χωρισμό των ενοτήτων. Κάθε ομάδα τεκμηριώνει την άποψή της και επιχειρηματολογεί σχετικά με την επιλογή της. Ο καλύτερος τρόπος είναι οι ομάδες να παρουσιάζουν εναλλάξ την 1η ενότητα, τη 2η ενότητα κλπ. ώστε να υπάρχει ανταλλαγή απόψεων και να επιλέγεται από κοινού η επικρατέστερη. Έτσι επιτυγχάνονται συζητήσεις που εξασκούν την κριτική σκέψη και αναπτύσσουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών. Αφού καταλήξουν οι ομάδες και αξιοποιηθούν όλες οι απόψεις, προτείνονται οι τίτλοι. Τα παιδιά ενθαρρύνονται να εκφράσουν την ατομική τους άποψη ώστε να ακουστεί πληθώρα προτάσεων. Έτσι εμφανίζονται οι ποικίλες «οπτικές» και προσεγγίσεις των παιδιών στο νοηματικό περιεχόμενο του κειμένου. Με ευελιξία ο εκπαιδευτικός κατευθύνει έμμεσα και διακριτικά τους μαθητές προς τις επιλογές των «ανοιχτών» τίτλων, ο οποίοι δεν δηλώνουν από μόνοι τους δράσεις αλλά αποκαλύπτουν τις συνθήκες.

Β. Εντοπισμός βασικών στοιχείων κάθε σκηνής (χώρος, χρόνος, πρόσωπα)

Γ. Δημιουργία παγωμένων εικόνων για κάθε σκηνή από τις ομάδες

Στη συγκεκριμένη τεχνική τα παιδιά αποτυπώνουν ένα στιγμιότυπο και το παρουσιάζουν. Η τεχνική αυτή με τον απεικονιστικό της χαρακτήρα δημιουργεί ένα περιβάλλον αποστασιοποίησης, αφαίρεσης και ελέγχου. Η απουσία της δράσης και το πάγωμα του χρόνου αναδεικνύουν την ποιητική και αμφίσημη δύναμη της εικόνας. Οι θεατές ενεργοποιούν τις κριτικο-σταχαστικές τους ικανότητες όχι μόνο για να εξηγήσουν αυτά που βλέπουν, αλλά και εκείνα που βρίσκονται πίσω από όσα βλέπουν (Παπαδόπουλος, 2007:64). Επιπλέον δίνεται στους μαθητές η ευκαιρία να μάθουν τη λειτουργία της συνδήλωσης. Η εύστοχη, ευρηματική σύλληψη ενός σημείου, μιας φράσης, μιας κίνησης μέσα στην εικόνα θα δίνει το στίγμα της δράσης (Μουδατσάκις, 2005). Προσοχή χρειάζεται στα θέματα τα οποία πρέπει να υποδηλώνουν συνθήκες αλλά όχι δράσεις. Στη δημιουργία στατικών εικόνων από κάθε ομάδα οι υπόλοιποι μαθητές έχουν ενεργητικό ρόλο. Κινούνται γύρω από την εικόνα, υποβάλλουν ερωτήσεις, ζητούν διευκρινήσεις προσπαθώντας να αποκωδικοποιήσουν εκφράσεις, στάσεις κ.λπ. και να τις συσχετίσουν με το περιεχόμενο κάποιας σκηνής και κατά προέκταση με το νοηματικό περιεχόμενο του κειμένου.

Δ. Εμψύχωση σκηνών

Η εμψύχωση είναι προτιμότερο να προηγείται της γραφής γιατί ο θεατρικός λόγος είναι ζωντανός και γιατί πολλές φορές επινοείται όταν παίζεται πιο εύκολα από ότι παίζεται, όταν επινοείται (Παπακώστα, 2004: 637). Οι μαθητές πρώτα σωματοποιούν τη δράση, το συμβάν και έπειτα εκφράζονται με το λόγο. Η δράση ζωντανεύει μέσα από αυτοσχεδιασμούς και, όταν τα πρόσωπα κινηθούν στο χώρο, φορτιστούν μέσα στις σχέσεις και τις καταστάσεις προκύπτει ο διάλογος, αυτοσχέδιος στην αρχή, αρτιότερος αργότερα. Οι διάλογοι σημειώνονται, γράφονται, καταγράφονται, πρέπει προπαντός να παιχτούν, να λεχθούν, να υπάρξουν στο χώρο και στο χώρο. Επινοούνται όταν παίζονται ή παίζονται για να υπάρξουν. Τίποτα δεν αποκλείει μάλιστα το δραματικό κείμενο να προσαρμοσθεί εκ των προτέρων στην παράστασή του. Το στήσιμο, η σκηνοθεσία μπορεί να μετέχει προληπτικά στη σύνταξή του

(Μουδατσάκις, 1989). Με τον τρόπο αυτό το κείμενο γίνεται αφορμή για να εξοικειωθούν οι μαθητές με το θεατρικό κώδικα, τις συμβάσεις και τις τεχνικές του, να μιλήσουν και να εκφραστούν μέσα από αυτόν για τον εαυτό τους, τον άνθρωπο και τον κόσμο (Τζαμαργιάς, 2004).

Ε. Εργαστήρι γραφής

Το εργαστήρι Γραφής περιλαμβάνει την παραγωγή θεατρικού κειμένου και την αξιολόγησή του με συγκεκριμένα κριτήρια τα οποία έχουν προκύψει από την προηγούμενη φάση (σύγκριση αφηγηματικού και δραματικού κειμένου). Έτσι οι μαθητές καλλιεργούν δεξιότητες ανάλυσης και (ανα)σχεδιασμού δεδομένων, αναπτύσσοντας μεταγνωστικές ικανότητες.

2ο στάδιο. Δημιουργία τελικού σεναρίου

Α. Ανταλλαγή σεναρίων ανάμεσα στις ομάδες και διαδοχική εμψύχωσή τους. Όλες οι ομάδες μπορούν να παρέμβουν διορθώνοντας, αφαιρώντας, συμπληρώνοντας, καταλήγοντας στο τελικό σενάριο κάθε σκηνής. Με την ίδια διαδικασία διαδοχής γραφής-εμψύχωσης-διόρθωσης-γραφής καταλήγουν οι ομάδες στα τελικά σενάρια.

Β. Προσθήκη σκηνικών οδηγιών και συζήτηση για τους δευτερογενείς κώδικες της παράστασης (σκηνογραφία, μουσική, φωτισμός κλπ.)

Πάνω σ' αυτό το σενάριο μπαίνουν οι απαραίτητες σκηνικές οδηγίες και συζητιούνται απόψεις για τα σκηνικά αντικείμενα και τα κοστούμια. Ενθαρρύνονται τα παιδιά στις ευφάνταστες και πρωτότυπες κατασκευές με ασύμβατα υλικά που απεικονίζουν τον αφαιρετικό τρόπο σκέψης τους και την πλούσια φαντασία τους (Παπακώστα, 2015: 125-138 & Παπακώστα, 2010: 388-392). Γίνονται προτάσεις για τη Μουσική και το Φωτισμό της πρώτης σκηνής και αρχίζει να προκύπτει το πρόβλημα σύνδεσης με τη 2η σκηνή. Σε αυτό ακριβώς το σημείο γίνεται μια συζήτηση για τον πολυσήμαντο ρόλο του φωτισμού (Παπακώστα, 2010: 400-404) και την πολύπλευρη λειτουργία της μουσικής (Πανόπουλος, 2010: 411-443) σε μια θεατρική παράσταση. Τα παιδιά κατανοούν πόσο σύνθετη μπορεί να είναι η λειτουργία της μουσικής και του φωτισμού: μπορεί να δηλώνουν συναισθήματα, καταστάσεις, απούσες δυνάμεις, να δημιουργούν ατμόσφαιρα , να υπογραμμίζουν το διάλογο, να μεταφέρουν στον τόπο και χρόνο, να υποκαθιστούν πρόλογο και επίλογο, να συνδέουν αποστάσεις και το σπουδαιότερο: να συνεργάζονται με όλους τους υπόλοιπους κώδικες ώστε να επιτυγχάνεται η καλύτερη δυνατή επικοινωνία με τον θεατή.

3ο στάδιο. Αξιολόγηση

Ο εκπαιδευτικός στο τέλος της διαδικασίας οφείλει να κάνει μια αναδρομή σε όλη την πορεία του εκτιμώντας τα αποτελέσματα όσον αφορά στους αρχικούς στόχους, τα τυχόν λάθη, τις συνθήκες, τις αλληλεπιδράσεις, την επικοινωνία, τη δημιουργική διάθεση, τις εντάσεις, τις προεκτάσεις, τις πρωτοβουλίες κλπ. Η αξιολόγηση μπορεί να βοηθήσει στη στοχοθεσία (διαγνωστική) να δράσει και ανατροφοδοτικά αλλά και να αποτελέσει έναν γενικότερο απολογισμό και να βοηθήσει στη διεξαγωγή συμπερασμάτων. Μπορεί να είναι πολύπλευρη και πολυσύνθετη (συζήτηση, γράμμα, ζωγραφική, ερωτηματολόγια κ.ά.). Συγκεκριμένα προτείνονται:

Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας

Στο τέλος κάθε σειράς δραστηριοτήτων γίνεται αναστοχασμός πάνω στις δράσεις και τις εμπειρίες των μαθητών ώστε μέσα από συζήτηση με διάθεση

αυτοκριτικής και αμοιβαίας αξιολόγησης, να γίνεται αποτίμηση των εργασιών της ομάδος και να προτείνονται συμπληρωματικές και εναλλακτικές δράσεις.
Κατά την τελευταία φάση

Στην τελευταία φάση προτείνονται διαδικασίες και δείκτες αξιολόγησης του παραγόμενου δραματικού κειμένου. Μπορεί να χρησιμοποιηθούν και τα αντίστοιχα θεατρικά κείμενα που χρησιμοποιήθηκαν ως υλικό στην Α' φάση της διδακτικής πρότασης- όχι τόσο για σύγκριση όσο για επιβεβαίωση της ιδιαιτερότητας του καθενός και κατ' επέκταση και του συγγραφικού έργου των μαθητών. Επίσης ως επιστέγασμα μπορεί οι εμπλεκόμενοι μαθητές να παρουσιάσουν ένα δρώμενο εμπνευσμένο από το συγκεκριμένο μύθο ή και μια θεατρική παράσταση βασισμένη στο δραματικό κείμενο που προέκυψε ενδοσχολικά ή/ και εξωσχολικά.

4ο στάδιο. Διαθεματικές συνδέσεις και αναφορές στο «σήμερα»
Α. Κάθε ομάδα διαλέγει από έναν κλειστό φάκελο, το περιεχόμενο του οποίου κάθε μια το επεξεργάζεται με διαφορετικό τρόπο, διαθεματικά (δημιουργική γραφή, ζωγραφική, δρώμενο κ.λπ.) και το παρουσιάζει στις άλλες ομάδες. Ο φάκελος με τον τίτλο «Μια Σύγχρονη…. Γρούσα» μπορεί να περιλαμβάνει φωτογραφικό υλικό από διαδικτυακές πηγές με θέμα μητέρες πρόσφυγες από τη Συρία.
Β. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει να συλλέξει διαδικτυακά κείμενα, φωτογραφικό υλικό και video για τις μητέρες πρόσφυγες (βλ. ενδεικτικό υλικό παράρτημα διαδικτυακό υλικό 5) και να το επεξεργαστεί με πολλούς τρόπους(δημιουργική γραφή, δρώμενο κ.λπ.).

Γ. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει να ερευνήσει διαδικτυακά τη χρήση της φράσης «Σολομώντεια Λύση», να καταγράψει, να παρουσιάσει τα πορίσματά της και να προτείνει δικά της παραδείγματα.

Ο εμψυχωτής εκπαιδευτικός

Μια τόσο σύνθετη διδακτική πρόταση είναι σίγουρα μία διαδικασία που δύσκολα περιγράφεται μια και η δυναμική της βρίσκεται κυρίως στην ακατάπαυστη ροή της και στην ατμόσφαιρα που δημιουργεί. Βασισμένη σε ένα καλά οργανωμένο σχέδιο εργασίας με συγκεκριμένη στόχευση, σαφή και ξεκάθαρα στάδια, μελετημένες και προσαρμοσμένες στη δυναμική της τάξης δραστηριότητες προϋποθέτει την ευελιξία και την ικανότητα του εκπαιδευτικού να μετασχηματίζει και να εμπλουτίζει συνεχώς τις δυνατότητες και τους στόχους του αρχικού πλάνου μέσα από τη γόνιμη αλληλεπίδρασή του με τους μαθητές και τις ανάγκες τους. Ο εμψυχωτής εκπαιδευτικός εποπτεύει και ελέγχει την ανάπτυξη της διαδικασίας. Κάνει έμμεσες και διακριτικές υποδείξεις χωρίς να στερεί από τους μαθητές τον αυθορμητισμό και την ελευθερία έκφρασης. Στόχος του να δημιουργήσει ουσιαστική σχέση με τους μαθητές του, να τους παρέχει αίσθημα ασφάλειας ώστε αυτοί να απελευθερωθούν, να εκφρασθούν ελεύθερα και να δημιουργήσουν συλλογικά (Γραμματάς, 2017: 641). Κατ' αυτόν τον τρόπο επέρχεται μια ουσιαστική διάδραση ανάμεσα σ' αυτόν και τους μαθητές που επενεργεί ανατροφοδοτικά

στη διαδικασία. Συνοδοιπόρος και συμμέτοχος, φροντίζει για ένα ασφαλές, δημιουργικό, ευέλικτο και ευχάριστο κλίμα, συντονίζει, ρυθμίζει, επεμβαίνει με διακριτικότητα, αξιοποιεί το τυχαίο, το αυθόρμητο και το διαισθητικό, γονιμοποιεί τα ευρήματα των μαθητών ενώ αποκαθιστά τις ισορροπίες και προωθεί το σχεδιασμό και την οργάνωση. Υποστηρίζει την ισότητα και τη συνεργατικότητα, την ανάδυση και τη γόνιμη αφομοίωση κάθε είδους ιδιαιτερότητας. Δημιουργεί χώρους πειραματισμού, κατάθεσης, έκφρασης και μετασχηματισμού απόψεων, προθέσεων, και αξιολογήσεων. Το ανοιχτό, ευέλικτο και πολυσχιδές πνεύμα, και η καλλιτεχνική του ευαισθησία στοιχειοθετούν το προφίλ του. Ως αναζητητής νέων, συχνά αντιφατικών δρόμων σκέψης και δράσης ο εμψυχωτής εκπαιδευτικός είναι σε θέση να επανεξετάζει κριτικά το πολιτισμικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο που ανήκει καθώς και τη δική του θέση και δράση μέσα σε αυτό (Λενακάκης, 2014: 215).

Συμπεράσματα

Αν το όραμα του Σχολείου του 21ου αιώνα το οποίο υιοθετεί την πολυφωνία, τον εκπαιδευτικό πλουραλισμό και την κριτική στάση απέναντι στην ίδια του τη δομή και τη λειτουργία για κάποιους φαντάζει πολύ μακρινό και απροσδιόριστο, για τον μαχόμενο εκπαιδευτικό μετουσιώνεται σε τέτοιου είδους διδακτικές προτάσεις οι οποίες μπορούν να υλοποιηθούν στη χειροπιαστή καθημερινότητα της σχολικής του τάξης. Εκεί όπου μπορεί να ανοιχτούν νέοι σύνθετοι δρόμοι, να στηθούν γέφυρες με την κοινωνία και την επικαιρότητα, να φωτιστούν διαφορετικά οι περιοχές της ανάγνωσης και της θέασης να δημιουργηθούν εργαλεία αναπαράστασης, κατανόησης και κριτικής αντιμετώπισης του κόσμου. Εκεί όπου μπορούν να εκτιμηθούν οι εξερευνήσεις και οι λοξοδρομήσεις, να κατακτηθούν τα αλφαβητάρια των αισθήσεων και των συναισθημάτων να ανατραπούν οι φόρμες, να απελευθερωθούν και να μετασχηματισθούν τα νοήματα, να αλλάξουν οι ισορροπίες δυνάμεων και ευκαιριών. Εκεί όπου μπορεί να καλλιεργηθεί η ελπίδα του αύριο.

Αναφορές

Barthes, R. (1988). *Εικόνα – Μουσική – Κείμενο* (μτφρ. Σπανός, Γ.). Αθήνα: Πλέθρον.

Barton, D. (1994). *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language.* Οξφόρδη & Cambridge (ΗΠΑ): Blackwell.

Barton, D. (2009). *Εγγραμματισμός: Εισαγωγή στην οικολογία της γραπτής γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Παπαζήσης.

Baynham, M. (2002). *Πρακτικές Γραμματισμού*, (μτφρ. Αραποπούλου, Μ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Chapman, L. (1993). *Διδακτική της τέχνης: προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή* (μτφρ. Α. Λαπούρτας, Γ. Χαραλαμπίδης, Ε. Κυπραίου, Α. Βαρδάλου). Αθήνα: Νεφέλη.

Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures.* London and New York: Routledge.

Fairclough, N. (1994). Conversationalisation of Public Discourse and the Authority of the Consumer. In N. Abercrombie, R. Keat & Whiteley (eds), *The Authority of the Consumer* (pp. 253–268). London: Routledge.
Freire, P. & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the Word and the World.* Hadley, Mass:Bergin & Garvey.
Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1989). *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
Halliday, M.A.K. & Matthiessen, C. (2004). *An Introduction to Functional Grammar (3rd ed.).* UK: Hodder Arnold.
Hasan, R. (2006). Γραμματισμός, καθημερινή ομιλία και κοινωνία. Στο Χαραλαμπόπουλος, Α. (επιλογή κειμένων). *Γραμματισμός Κοινωνία και Εκπαίδευση* (134-189). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη) ΑΠΘ.
Lyotard, J. F. (1988). *Η μεταμοντέρνα κατάσταση* (μτφρ. Κ. Παπαγιώργης). Αθήνα: Γνώση
Luce, C. (2006). Κυβερνοσχολείο και τεχνολογική αλλαγή. Στο Α. Χαραλαμπόπουλος, (επιλογή κειμένων). *Γραμματισμός Κοινωνία και Εκπαίδευση* (190-227). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη) ΑΠΘ.
Vasquez, V.(2003). Negotiating Critical Literacies with Young Children. Mahwah, NJ: LEA.
Vygotsky, L.S. (1997). *Νους στην Κοινωνία*, (μτφρ. Μπίμπου, Α. και Βοσνιάδου, Στ.). Αθήνα: Gutenberg.
Wells, G. (2006). Γλώσσα γραμματισμός και εκπαίδευση. Στο Α. Χαραλαμπόπουλος, (επιλογή κειμένων). *Γραμματισμός Κοινωνία και Εκπαίδευση* (89-133). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη) ΑΠΘ.
Williams, R. (1983). *The Year 2000.* Νέα Υόρκη: Pantheon Books.
Worton, M. & Still, J. (1990). *Intertextuality: Theories and Practices.* Manchester and New York: Manchester University Press.
Γραμματάς, Θ. (2008). «Διακειμενική σύνθεση» στο «*Θέατρο και Πολιτισμός στο Σχολείο. Για την επιμόρφωση Εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης»,* Θόδωρος Γραμματάς – Τηλέμαχος Μουδατσάκις (56-66). Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ.
Γραμματάς, Θ. (2014). *Το Θέατρο στην εκπαίδευση: Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία*. Αθήνα: Διάδραση.
Γραμματάς, Θ. (2015). *Το θέατρο ως πολιτισμικό φαινόμενο.* Αθήνα: Παπαζήσης.
Γραμματάς, Θ. (2017). *Θεατρική Αγωγή και Παιδεία*. Αθήνα: Διάδραση.
Kalantzis, M. & Cope, B. (2001). «Πολυγραμματισμοί». Στο: Α. Χριστίδης (Επιμ.) Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 214 – 216.
Καλογήρου, Τζ. (2011). Στον ιστό των κειμένων: Η αξιοποίηση της διακειμενικότητας στη διδακτική προσέγγιση της λογοτεχνίας. Στα Πρακτικά του Επιστημονικού Συνεδρίου *Διδακτική της Λογοτεχνίας στη Μέση Εκπαίδευση: Αντικρίζοντας το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού*, Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, 6 - 7 Μαΐου.

Κουτσουλέλου-Μίχου, Στ. (1997). *Η Γλώσσα της Διαφήμισης.* Αθήνα: Gutenberg.

Κωστούλη, Τ. & Στυλιανού, Μ. (2014). Ο Κριτικός Γραμματισμός από τη Θεωρία στην Πράξη: Εργαλεία δόμησης και αναστοχασμού νέων Ταυτοτήτων και Παιδαγωγικών Πρακτικών. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα.* Πρακτικά της 34ης συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας, ΑΠΘ (257-270). Θεσσαλονίκη: ΙΝΓ.

Κωστούλη, Τ. & Στυλιανού, Μ. (2015). Διαμορφώνοντας νέες οπτικές για τη Γλωσσική Εκπαίδευση στην εποχή της κρίσης: Γλωσσοδιδακτικοί Λόγοι και Παιδαγωγικές Πρακτικές στα νέα Προγράμματα Σπουδών Ελλάδας και Κύπρου. Στα. Πρακτικά του IV International Conference on Critical Education (617-649). Θεσσαλονίκη.

Λενακάκης, Α. (2014). Ο Θεατροπαιδαγωγός: Το προφίλ ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού. Στο Γραμματάς, Θ. (επιμ.). *Το Θέατρο στην εκπαίδευση: Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία* (177-220). Αθήνα: Διάδραση.

Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Σχολικός εγγραμματισμός*, Αθήνα: Γρηγόρης.

Μουδατσάκις, Τ. (1994). *Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Μουδατσάκις, Τ. (2005). *Το θέατρο ως πρακτική τέχνη στην εκπαίδευση.* Αθήνα: Εξάντας.

Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Με τη Γλώσσα του Θεάτρου, Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της Γλώσσας.* Αθήνα: Κέδρος.

Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Σίμος Παπαδόπουλος.

Παπακώστα, Α. (2004). Μπουλώτης, Χ.: Το άγαλμα που κρύωνε. Μια διδακτική προσέγγιση ολόκληρου του λογοτεχνικού έργου για το Δημοτικό Σχολείο. Στο Κατσίκη- Γκίβαλου, Α. (επιμ.). *Η λογοτεχνία σήμερα. Όψεις, αναθεωρήσεις, προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Παπακώστα, Α. (2007). Χτίζοντας γέφυρες σε μια πολυπολιτισμική τάξη: μια διδακτική πρόταση δραματοποίησης της παραμυθένιας ιστορίας του Χρήστου Μπουλώτη «Ο Τομ Τιριτομ και η πολιτεία που ήταν χωρισμένη στα δύο». Στο *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο ίσο για παιδιά άνισα».* (209-214).Αθήνα: ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.

Παπακώστα, Α.(2014) Η παιδαγωγική διάσταση της συμμετοχής στο σύγχρονο θέατρο ανηλίκων θεατών. Στο Γραμματάς, Θ. (επιμ.). *Πάμμουσος Παιδαγωγία, Η Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου 22-24 Νοεμβρίου 2013.(43-63) Αθήνα: Ταξιδευτής.

Παπακώστα, Α. (2010). Κώδικες και συστήματα σκηνικής πρακτικής στο θέατρο για ανήλικους θεατές. Στο: Γραμματάς, Θ. (επιμ). *Στη χώρα του Τοτώρα. Θέατρο για ανήλικους Θεατές* (361-410). Αθήνα: Πατάκη.

Παπακώστα, Α. (2015). «Το σκηνικό πλαίσιο στη σχολική θεατρική παράσταση: νέοι προβληματισμοί και σύγχρονοι προσανατολισμοί» στο Διεθνές Συνέδριο **«***Θέατρο και θεατρικές τεχνικές στην αγωγή και την εκπαίδευση***»** (επιμ. Σίμος Παπαδόπουλος), (125-138). Αθήνα: Πρόγραμμα ΘΑΛΗΣ-ΕΚΠΑ.

Παπούλια-Τζελέπη, Π., Φτερνιάτη, Α., Θηβαίος, Κ. (2006). *Έρευνα και Πρακτική του Γραμματισμού στην Ελληνική Κοινωνία: Ανάγκες και προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Ροντάρι, Τ. (1985). *Η Γραμματική της Φαντασίας* (μτφρ. Βερτσώνη-Κοκόλη, Μ., Αγγουρίδου-Στριντζή, Λ.). Αθήνα: Τεκμήριο.
Σιαφλέκης, Ζ. (2005). *Η εύθραυστη αλήθεια: Εισαγωγή στη θεωρία του λογοτεχνικού μύθου.* Αθήνα: Gutenberg.
Στάμου, Φ., Τρανός Τ., Χατζησαββίδης Σ. (2004). Η «ανάγνωση» και η «παραγωγή» πολυτροπικότητας σε μαθησιακό περιβάλλον: πρώτες διαπιστώσεις από μια διδακτική εφαρμογή. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα.* Πρακτικά της 24ης Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Α.Π.Θ. (666-672). Θεσσαλονίκη.
Τζαμαργιάς, Τ. (1997). *Η δραματοποίηση ως μορφή και είδος θεάματος και θεάτρου στην εκπαίδευση*, *20*, *Λέσχη Εκπαιδευτικών*, 32-34.
Χατζησαββίδης, Σ. (2003). Πολυγραμματισμοί και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας. Στο Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας Α.Π.Θ. (επιμ.). Η Γλώσσα και η διδασκαλία της, Αφιερωματικός τόμος. Φλώρινα: Βιβλιολογείον.

Χατζησαββίδης, Σ. (2005). Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: Νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας. Στο Μπαλάσκας, Κ. & Αγγελάκος, Κ. (επιμ.). *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* (39-52). Αθήνα: Μεταίχμιο.
Χατζησαββίδης, Σ., Κωστούλη, Τ., Τσιπλάκου, Σ. (2011). *Η Πρόταση για τη Διδακτική της Γλώσσας: Κριτικός Γραμματισμός και Νέες Κειμενικές Πρακτικές στο Σχολείο.* Επιμόρφωση Συμβούλων Ελληνικών. Π.Ι. Λευκωσία.
Χοντολίδου, Ε. (1999). Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. *Γλωσσικός Υπολογιστής, 1* (1), 115-118. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ
ΠΗΓΕΣ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ
1.

https://www.culturenow.gr/o-kaykasianos-kyklos-me-thn-kimwlia-toy-mprext-sto-alkyonis/,

http://www.mixgrill.gr/ar34680el-o-kyklos-me-tin-kimwlia-to-aristoyrgima-toy-mprext-sto-pallas.html

http://www.ticket365.gr/parastaseis/68-

https://www.youtube.com/watch?v=F6-ipoW6s90

http://www.ntng.gr/default.aspx?lang=el-GR&page=2&production=6232

https://www.902.gr/sites/default/files/MediaV2/20170105/o_kaykasianos_kyklos_me_tin_kimolia_mpreht_dt_2.pdf

2.

https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%A3%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%BC%CF%8E%CE%BD%CF%84%CE%B5%CE%B9%CE%B1_%CE%BB%CF%8D%CF%83%CE%B7

3.
http://theatrosofouli.gr/index.php?template=more&article_id=411&language=gr

https://www.youtube.com/watch?v=1WZ8nhM_klE

http://www.monopoli.gr/paidi/item/140107-H-Solomwnteia-lysh-toy-Giannh-Kalatzopoyloy-sto-Theatro-Katw-ap-th-Gefyra

https://www.youtube.com/watch?v=U9wy6wdLTMo

http://www.ethal.com.cy/index.php?option=com_content&view=article&id=208:-e&catid=30:2006&Itemid=73

https://www.youtube.com/watch?v=2PwRzLzJnMs

4.

https://en.wikipedia.org/wiki/The_Chalk_Circle)

https://www.youtube.com/watch?v=XHLX0b-FZcs&feature=youtu.be

https://www.youtube.com/watch?v=yDTVuS7W

Rw&feature=youtu.be

5.

https://www.juniorsclub.gr/mitera-apo-tin-siria-thrini-ton-thanato-tou-giou-tis-ke-apochorizete-to-neogennito-moro-tis-gia-na-epiviosi/

http://www.aplotaria.gr/syria-kids-war/

https://www.vice.com/gr/article/kbq3zn/gynaikes-stous-dromous-tis-prosfygias

https://www.youtube.com/watch?v=NIGB29NGC2U

http://gr.euronews.com/2016/08/14/being-a-mother-and-refugee-at-jordan-s-zaatari-camp

ΠΗΓΕΣ ΕΝΤΥΠΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

1. Ανθολόγιο Γ’ και Δ’ Δημοτικού Ο.Ε.Δ.Β.
2. Προσωπικό αρχείο του Γ. Καλατζόπουλου (κειμένων, φωτογραφικού υλικού και προγραμμάτων παραστάσεων).
3. Αρχείο Προγραμμάτων παραστάσεων Εθνικού Θεάτρου και ΚΘΒΕ.
4. Φωτοτυπημένα αποσπάσματα από θεατρικό έργο του Μπ. Μπρεχτ σε διαφορετικές μεταφράσεις (Μπρεχτ, Μπ. (2010) Ο κύκλος με την κιμωλία, μετάφραση Οδυσσέα Ελύτη. Αθήνα: Ύψιλον και Μπρεχτ, Μπ. (1970) Ο κύκλος με την κιμωλία, μετάφραση Γιώργου Βάμβαλη. Αθήνα: Μπουκουμάνης).
5. Φωτοτυπημένα αποσπάσματα από την Αγία Γραφή «Η σοφή κρίση του Σολομώντα» (Παλαιά Διαθήκη), Βασιλειών Γ’ (3, 16-28).

ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΕΣ ΣΥΝΑΛΛΑΓΕΣ Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ

Μαρίλη Δουζίνα
Α' Αρσάκειο Γυμνάσιο Ψυχικού, Υποψ. Διδάκτωρ ΕΜΜΕ ΕΚΠΑ
marilidouzinas@yahoo.gr

Περίληψη

Η αξιοποίηση της δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής στη Λογοτεχνία ενσωματώνεται στην προσπάθεια ανανέωσης του μαθήματος της Λογοτεχνίας και εμπλοκής σε αυτό δραστηριοτήτων βιωματικών και δημιουργικών, που ενεργοποιούν ερμηνευτικά τους νεαρούς αναγνώστες, οικοδομούν σταδιακά δεξιότητες λογοτεχνικού γραμματισμού και συμβάλλουν στη φιλαναγνωσία. Παρουσιάζονται εφαρμοσμένες και αξιολογημένες δραστηριότητες δημιουργικής γραφής και ανάγνωσης, με σημείο εκκίνησης κείμενα ανθολογημένα στο εγχειρίδιο *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου*. Οι προτεινόμενες δραστηριότητες δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής θεμελιώνονται στη Συναλλακτική Θεωρία της L. M. Rosenblatt, στη θεωρία της Αισθητικής Ανταπόκρισης του W. Iser, στην Υποκειμενική Κριτική του D. Bleich και στη θεωρία περί Κειμενικής Δύναμης του R. E. Scholes. Η δημιουργική ανάγνωση υλοποιείται μέσω του δημιουργικού διαλόγου - οι τεχνικές του οποίου αναλύονται- και στοχευμένων δημιουργικών αναγνωστικών δραστηριοτήτων. Η δημιουργική γραφή αξιοποιείται ως εργαλείο δημιουργικής ανάγνωσης καθώς και συνομιλίας με το κείμενο ή/και ελεύθερης έκφρασης, στοχεύοντας στην ενεργοποίηση της φαντασίας και στην εγκαθίδρυση της γόνιμης επικοινωνίας μαθητή και λογοτεχνικού κειμένου.

Λέξεις-κλειδιά: δημιουργική ανάγνωση, δημιουργική γραφή, Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α' Γυμνασίου

Abstract

The exploitation of creative reading and creative writing in literature teaching is incorporated in an attempt of changing literature teaching by inserting creative targeted activities, in order to help students built literary criticism skills. Several activities which include creative reading and writing and were applied in a first grade classroom of a greek Junior High School are presented, departing from the literature texts included in the students' school book. The proposed creative activities are based on Rosenblatt's Transactional Theory, on Iser's Theory of Aesthetic Reading, on Scholes' theory of Textual Power and on Bleich's Subjective Criticism.

Key-words: Creative Reading, Creative Writing, Literature, Junior High School.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην πρόταση που κατατίθεται παρουσιάζονται εναλλακτικοί τρόποι προσέγγισης λογοτεχνικών κειμένων που ανθολογούνται στα *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α' Γυμνασίου* (Πυλαρινός, Χατζηδημητρίου, Βαρελάς, 2013) μέσω της δημιουργικής ανάγνωσης και της δημιουργικής γραφής, μέσω δύο δηλαδή δημιουργικών ενεργοποιήσεων. Η δημιουργική ανάγνωση ως τρόπος προσέγγισης του λογοτεχνικού κειμένου θεμελιώνεται στις αναγνωστικές θεωρίες (Iser, Rosenblatt), καθώς αποδέχεται στην ανοικτότητα του κειμένου, ενθαρρύνει την ερμηνευτική ενεργοποίηση και την ερμηνευτική πολυφωνία καθώς και την αξιοποίηση του βιώματος κατά την προσέγγιση του κειμένου. Η δημιουργική γραφή, όρος πολυδιάστατος, προτείνεται πλέον ως σύγχρονη εκπαιδευτική μέθοδος στο μάθημα της Λογοτεχνίας (Κωτόπουλος, 2012). Παρουσιάζονται συγκεκριμένες δραστηριότητες δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής, που κατά τη διάρκεια τριετούς έρευνας εφαρμόστηκαν και αξιολογήθηκαν ως αποτελεσματικές στον επαναπροσδιορισμό της δυναμικής του μαθήματος της Λογοτεχνίας και της επικοινωνίας των μαθητών με το λογοτεχνικό κείμενο. Η θεωρητική θεμελίωση της πρότασης εντοπίζεται στις απόψεις των Iser και Rosenblatt σχετικά με τη δυναμική της ανάγνωσης και των Scholes και Bleich σχετικά με την προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων. Η δημιουργική ανάγνωση και γραφή λειτουργούν συμπληρωματικά, καθιστώντας τους μαθητές ενεργούς αναγνώστες, ενεργώντας αυτόνομα ή υπό τη φθίνουσα καθοδήγηση από τον διδάσκοντα μέσω του δημιουργικού διαλόγου. Η δημιουργική γραφή, μέσω ασκήσεων μετασχηματισμού, μίμησης και ελεύθερης δημιουργίας, βοήθησε τους μαθητές τόσο στο να διαβάσουν σαν συγγραφείς, αποκωδικοποιώντας τους συγγραφικούς μηχανισμούς του κειμένου όσο και να αντιδράσουν σαν συγγραφείς, δημιουργοί κειμένων (Γρόσδος, 2014), καταθέτοντας τη δική τους οπτική και αξιοποιώντας με τον δικό τους τρόπο τις ποιητικές τεχνικές που διερεύνησαν.

Η Συναλλακτική Θεωρία της L. M. Rosenblatt, η Θεωρία της Αισθητικής Ανταπόκρισης του W. Iser, η θεωρία περί Κειμένου του R. Scholes και η Υποκειμενική Κριτική του D. Bleich

Η Rosenblatt (1995; 1994; 1980;1986; 1985; 1960) τονίζει τον ενεργητικό ρόλο του αναγνώστη και τη μοναδικότητα της αναγνωστικής πράξης καθώς και την ανάγκη να επανεξετάσουν οι εκπαιδευτικοί τη διδακτική μεθοδολογία του μαθήματος της λογοτεχνίας (Καλογήρου και Βησσαράκη, 2007). Στη συναλλακτική θεωρία της υποστηρίζει ότι η ανάγνωση οποιουδήποτε λογοτεχνικού έργου είναι ένα μοναδικό συμβάν στον χρόνο και στη ζωή του κάθε αναγνώστη, στο οποίο συμμετέχουν τόσο η διάνοια όσο και το συναίσθημα. Ο αναγνώστης ενεργοποιώντας τον προσωπικό του κόσμο, δημιουργεί μια σχέση «συναλλαγής» εμπλεκόμενος, όσο τον δυνατόν πληρέστερα, με το λογοτεχνικό κείμενο, το οποίο σε καμιά περίπτωση δεν υποβαθμίζεται. Αναγνώστης και κείμενο είναι οι ισότιμοι συμμετέχοντες και δημιουργοί του λογοτεχνικού γεγονότος. Η λογοτεχνική εμπειρία θεωρείται σαν ένα «ενεργό κύκλωμα» (live circuit) ανάμεσα στο λογοτεχνικό κείμενο και τον αναγνώστη (Καλογήρου και Βησσαράκη, 2007). Το λογοτεχνικό κείμενο παρέχει «νύξεις» (cues) και «ενδείξεις» (clues), «κειμενικά σήματα» (textual signs) μορφής και περιεχομένου, στα οποία ο αναγνώστης ανταποκρίνεται συγχρόνως από την πρώτη στιγμή της ανάγνωσης, εφόσον ενεργοποιούν τις

«μνημονικές αποσκευές» του (mnemonic baggage), δηλαδή τις αναμνήσεις του από παρελθούσες λογοτεχνικές αναγνώσεις ή εμπειρίες της ζωής του, καθώς και το σύνολο της προσωπικότητάς του. Η Rosenblatt διακρίνει δύο διαφορετικά είδη ανάγνωσης που αποτελούν τα δύο άκρα ενός «συνεχούς» (continuum): τη «μη αισθητική» και την «αισθητική». Κάθε ανάγνωση βρίσκεται σε κάποιο ενδιάμεσο σημείο και σε πολύ ειδικές περιπτώσεις στα άκρα. Με τη «μη αισθητική» ή «πληροφοριακή» ανάγνωση (efferent reading) ο αναγνώστης ενδιαφέρεται κυρίως για συγκεκριμένες πληροφορίες που μπορεί να αποκομίσει από το κείμενο, δηλαδή η προσοχή του εστιάζεται κυρίως σ' αυτό που θα μείνει μετά την ανάγνωση. Κατά την αισθητική ανάγνωση (aesthetic reading) ο αναγνώστης ανταποκρίνεται στις βαθύτερες ουσίες του κειμένου: «*Κατά την αισθητική ανάγνωση, η προσοχή του αναγνώστη επικεντρώνεται ευθέως σε αυτό που βιώνει κατά τη διάρκεια της σχέσης του με το συγκεκριμένο κείμενο*» (Rosenblatt, 1995).

Για τον Iser (1980; 1989) η διαδικασία της ανάγνωσης είναι επικοινωνιακή, μια επικοινωνική πράξη που δομείται στο δίπολο κειμενικές δομές και δομημένες ενέργειες κατανόησης του αναγνώστη. Ο αναγνώστης λειτουργεί ως συναρμολογητής του νοήματος χειραγωγούμενος από το ίδιο το κείμενο. Μοχλός σε αυτή την επικοινωνιακή διαδικασία είναι τα κενά του κειμένου, η έκφραση της ασυμμετρίας μεταξύ κειμένου και αναγνώστη. Αυτό που αποκρύπτεται ωθεί τον αναγνώστη σε δράση, αλλά αυτή η δράση ελέγχεται από αυτό που αποκαλύπτεται. Η πλήρωση αυτών των κενών σηματοδοτεί την έναρξη της επικοινωνίας με το κείμενο. Ο αναγνώστης πληροί τα κενά με νοερές εικόνες (mental images) και βιώνει το κείμενο ως ζωντανό γεγονός. Η ανάγνωση είναι αντίδραση σε αυτό που ο αναγνώστης παρήγαγε από το κείμενο, ανάλογα με τις ευρετικές του αποφάσεις, βιώνοντάς το ως γεγονός και εκπληρώνοντας το νόημά του. Ο υπονοούμενος αναγνώστης είναι μια κειμενική δομή που προσβλέπει την παρουσία ενός παραλήπτη χωρίς απαραίτητα να τον προσδιορίζει. Επομένως η σύλληψη του υπονοούμενου αναγνώστη ορίζει ένα δίκτυο δομών που προσκαλούν σε ανταπόκριση, που ωθούν τον αναγνώστη να αρπάξει το κείμενο. Ο αναγνώστης διαβάζοντας το κείμενο παλινδρομεί συνεχώς ανάμεσα στις προσωρινές προσδοκίες του και την αναίρεσή τους με αποτέλεσμα το κείμενο να υπόκειται σε διαφορετικές πραγματώσεις και να καθιστά την ανάγνωση δημιουργική πράξη, σαν την ερμηνεία του έναστρου ουρανού. Έτσι, το δυνητικό κείμενο είναι απεριόριστα πλουσιότερο από κάθε ατομική πραγμάτωσή του. (Τζιόβας,2003).

Ο R. Scholes (2005) τονίζει πως διαβάζοντας παράγουμε ένα κείμενο μέσα στο κείμενο· ερμηνεύοντας παράγουμε ένα κείμενο πάνω στο κείμενο· κριτικάροντας παράγουμε ένα κείμενο έναντι του κειμένου. Προσδιορίζει ως αποστολή του δασκάλου λογοτεχνικών κειμένων την επινόηση τρόπων προκειμένου οι μαθητές να εμπλακούν στην αναγνωστική, ερμηνευτική και κριτική δραστηριότητα και να παραγάγουν οι ίδιοι και στα τρία αυτά είδη κεμενοποίησης κείμενα προφορικά και γραπτά – μέσα, πάνω και απέναντι στο κείμενο αναφοράς. Η άλλη διδακτική υποχρέωση είναι να βοηθηθούν οι σπουδαστές να συλλάβουν την πολυδύναμη αύρα της κωδικοποίησης που περιβάλλει κάθε λεκτικό κείμενο. Δουλειά του καθηγητή δεν είναι να παράγει «αναγνώσεις» για λογαριασμό των μαθητών αλλά να τους παρέχει τα εργαλεία ώστε να παράγουν αυτοί τις δικές τους. Ο Scholes πρεσβεύει την παιδαγωγική αξιοποίηση της κειμενικής ισχύος: προβάλλει τους τρόπους με

τους οποίους οι διδάσκοντες μπορούν να βοηθήσουν τους σπουδαστές να αναγνωρίσουν τη δύναμη που ασκούν τα κείμενα πάνω τους και να αποκτήσουν οι ίδιοι ένα εργαλείο ελέγχου των κειμενικών εργασιών, ένα μερίδιο κειμενικής ισχύος για λογαριασμό τους, ενθαρρυνόμενοι στην παραγωγή κειμένων. Προτείνει τον επαναπροσανατολισμό του διδακτικού λογοτεχνικού μηχανισμού από τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη μελέτη κειμένων, σμίγοντας αξεδιάλυτα την κατανάλωση και παραγωγή κειμένων, οδηγώντας τους μαθητές στην κατάκτηση της κειμενικότητας, δηλαδή της κειμενικής κατάρτισης και των κειμενικών δεξιοτήτων, και στην ικανότητα να ξεκλειδώνουν την κειμενική δύναμη και να την προσαρμόζουν στις δικές τους χρήσεις· στόχος είναι δηλαδή οι μαθητές να ανακαλύψουν τις δικές τους δυνάμεις κειμενοποίησης· να συνειδητοποιήσουν ότι κάθε ποίημα, δράμα, αφήγημα είναι ένα κείμενο σχετιζόμενο με άλλα, λεκτικά προ-κείμενα όσο και κοινωνικό υπο-κείμενα, καθώς και με κάθε είδους μετα-κείμενα, συμπεριλαμβανομένων και των δικών τους ανταποκρίσεων, προφορικών, γραπτών ή έμπρακτων· να κατανοήσουν και να αποδεχτούν ότι ανταπόκριση σε ένα κείμενα αποτελεί πάντοτε καθαυτήν ένα κείμενο. Γι' αυτό η έκφραση, η κατασκευή νέων κειμένων από τους διδασκόμενους οφείλει να παίξει μείζονα ρόλο. Κατά την αναγνωστική προσέγγιση του κειμένου ο Scholes προτείνει έντονα κριτικές και δημιουργικές ερωτήσεις.

Ο D. Bleich (1975) περιγράφει την Υποκειμενική Κριτική ως ενσωμάτωση των συναισθημάτων και των σκέψεων των νεαρών αναγνωστών στην ερμηνεία τους και ως συνειδητοποίηση αυτής της διαδικασίας εκ μέρους τους. Τονίζει τη σημασία του συναισθήματος στη μάθηση γενικά αλλά και στην πρόσληψη της λογοτεχνίας και προτείνει την οργάνωση της διδασκαλίας σε τέσσερις φάσεις, ρευστής διάρκειας η κάθε μία: τη φάση της διερεύνησης και της διάκρισης συναισθημάτων και σκέψεων (1η φάση) με αφορμή κάποιο ερέθισμα, όχι απαραίτητα λογοτεχνικό, τη φάση της εξωτερίκευσης των συναισθημάτων για τη Λογοτεχνία (2η φάση), δηλαδή την ενεργοποίηση της συναισθηματικής αντίδρασης με αφορμή ένα λογοτεχνικό κείμενο, τη φάση της αξιολόγησης της λογοτεχνικής σημασίας (3η φάση), την εξέταση δηλαδή της σχέσης συναισθήματος και κριτικής, και τη φάση της ερμηνείας ως πράξης συλλογικής (4η φάση), τη μελέτη δηλαδή του ενδιαφέροντος των μαθητών για τις ανταποκρίσεις και ερμηνείες των συμμαθητών τους. Καταθέτοντας συγκεκριμένες προτάσεις αξιοποίησης της μεθόδου του, ο Bleich δίνει το στίγμα της ανταποκριτικής τάξης (responsive classroom).

Δημιουργική ανάγνωση και δημιουργική γραφή

Η επικρατούσα άποψη στο πρόσφατο παρελθόν για τον συσχετισμό γραφής και ανάγνωσης τοποθετούσε σε σχέση αντίθεσης τις δύο διαδικασίες: η ανάγνωση οριζόταν ως διαδικασία προσληπτική, ενώ η γραφή ως εκφραστική (Hennings, 1982; Petty & Jensen, 1980). Νεότερες θεωρίες εστιάζουν στην επικοινωνιακή διάσταση γραφής και ανάγνωσης (Anderson, 1977; Bransford, 1979) με αποτέλεσμα γραφή και ανάγνωση να αντιμετωπίζονται ως σύνθεση (composition) (Petrosky, 1982), ως συναλλαγή κειμένου και αναγνώστη (Rosenblatt, 1995), και η διαδικασία της γραφής να περιλαμβάνει την ανάγνωση (Graves & Hansen, 1983). Ανάγνωση και γραφή ανάγονται σε επικοινωνιακές στιγμές, σε επικοινωνιακά στιγμιότυπα (Rubin & Hansen, 1984: 4).

Σαφώς η ανάγνωση είναι μια δημιουργική νοητική διαδικασία, καθώς ο αναγνώστης ανασυνθέτει οπτικά, λεκτικά, σημασιολογικά το κείμενο που διαβάζει (Rosenblatt, 1994,1995; Iser, 1980, 1989). Η πατρότητα του όρου «δημιουργική ανάγνωση» (creative reading) αποδίδεται στον Ralph Waldo (2001: 60). Ο συσχετισμός δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής εκκινεί επίσης με τη ρήση του Emerson στον American Scholar "There is then creative reading as well as creative writing" (Richardson, 2009: 7), με την οποία γεφυρώνει τις δύο συγγενείς έννοιες της ανάγνωσης και της γραφής και παρακινεί τους αναγνώστες του να συνδυάζουν την ανάγνωση με τη γραφή, να μεταμορφώνονται από αναγνώστες σε συγγραφείς. (Richardson, 2009: 35). Όπως σημειώνει η Β. Αποστολίδου (2003/2007: 23-24), «*η ανάγνωση είναι δημιουργική, όταν οι νεαροί αναγνώστες μπορούν να αρθρώνουν λόγο για το νόημα και τη μορφή του κειμένου χρησιμοποιώντας ποικίλα εκφραστικά μέσα και όχι μόνον τη γλώσσα, συνδέοντάς τα με τις εμπειρίες τους, χωρίς να ευθυγραμμίζονται με το νόημα που ο εκπαιδευτικός θεωρεί ότι κρύβει το κείμενο*». Στον περιγραφικό αυτό ορισμό της δημιουργικής ανάγνωσης αποτυπώνονται δύο ιδιαίτερα γνωρίσματά της: η εκφραστική ποικιλία και η βιωματική/ υποκειμενική ερμηνεία, η απείθαρχη απέναντι στην καθηγητική ερμηνευτική αυθεντία. Συστατικό στοιχείο, συνεπώς, της δημιουργικής ανάγνωσης είναι η κριτική σκέψη, είναι η κριτική ανάγνωση.

Η δημιουργική γραφή στη διδακτική πράξη είναι μια συγγραφική πρακτική, με την οποία οι μαθητές οδηγούνται στο να «ευαισθητοποιηθούν απέναντι στη διαδικασία της λογοτεχνικής γραφής και γενικά της καλλιτεχνικής έκφρασης ως τρόπου με τον οποίο τα άτομα (οι δημιουργοί) δεν ''περιγράφουν'' απλώς το περιβάλλον τους, αλλά παρεμβαίνουν δυναμικά σε αυτό και το ανα-δημιουργούν» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2010). Η Δημιουργική Γραφή μπορεί να λειτουργήσει ως μία θεσμοποιημένη μαθητεία και κατά την εκπαιδευτική διαδικασία με τις ιδιαίτερες διδακτικές της παρεμβάσεις αποτελεί έναν ιδιαίτερο τρόπο προσέγγισης της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας και της λογοτεχνικής ανάγνωσης (Κωτόπουλος, 2012). Η δημιουργική γραφή συμπλέει με την άποψη ότι η μελέτη της λογοτεχνίας δεν είναι μόνο «ανάγνωση»· περιλαμβάνει και ένα παραγωγικό παράγοντα – ένα ειδικό είδος γραφής (Myers, 2006: 11), είναι ένα μείγμα γνώσης και πρακτικής· πρέπει να βιωθεί. Και σύμφωνα με τον Myers, κατά την ιστορική ιχνηλάτηση της δημιουργικής γραφής στα αμερικάνικα πανεπιστήμια στο βιβλίο του *The Elephants Teach. Creative Writing Since 1880*, η είσοδός της σε αυτά οφείλεται στην επιδίωξη η λογοτεχνία να διδαχθεί με έναν πιο λογοτεχνικό τρόπο – «από μέσα», από την πλευρά της λογοτεχνικής δημιουργίας (Myers, 2006: 14).

Η εναλλακτική προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου που σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε θεμελιώθηκε στον δημιουργικό διάλογο και σε στοχευμένες δραστηριότητες δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής που παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Ο δημιουργικός διάλογος

Η διαλογική μορφή του μαθήματος της Λογοτεχνίας είναι η συνηθέστερη καθηγητική επιλογή. Το ερωταποκριτικό όμως σχήμα δεν εξασφαλίζει εξ ορισμού την ενεργοποίηση του μαθητή· αυτή εξαρτάται από τη φύση, την υφή της ερώτησης, από τον τρόπο που ο ερωτών χειρίζεται την τέχνη του ερωτάν (art of questioning, Burke, 2010) και της «κειμενικής ανάκρισης (Καλογήρου

και Μαλαφάντης, 2016: 202). Οι ερωτήσεις πρέπει είναι σύντομες, σαφείς, συγκεκριμένες έχοντας ως λειτουργικό γνώρισμα να οδηγούν τους μαθητές στο να «ανοίγουν» την κρυπτικότητα ή να υπερβαίνουν την ασάφεια του ποιήματος (Σπανός, 2010). Πρόκειται για ένα παιχνίδι αλληλοπροσφοράς μεταξύ κειμένου και μαθητών με τη διαμεσολάβηση του δασκάλου (Σπανός, 2010). Ο δημιουργικός διάλογος, η γόνιμη σχολική συζήτηση αντλεί από τη θεωρία της κοινωνιογένεσης του Vygotsky (2000). Η ανοιχτή συζήτηση και η ανταλλαγή ιδεών αποτελούν το πυρήνα της διαλογικής τάξης (Nystrand, 2006: 400). Η διαλογική τάξη προϋποθέτει έναν διαλογικό δάσκαλο (dialogic teacher) (Juzwick et al., 2013), που χρειάζεται να σχεδιάσει προσεκτικά τη διδασκαλία, να είναι δεκτικός στην έντονη ακρόαση (intense listening), να είναι σε θέση να προετοιμάσει του μαθητές του και να τους ασκήσει στην τέχνη του διαλόγου (the art of dialoguing) δημιουργώντας το κατάλληλο υποστηρικτικό περιβάλλον, να μπορεί να διατηρήσει την ισορροπία μεταξύ ενθάρρυνσης, αποδοχής της διαφορετικότητας και αξιολόγησης, μεταξύ αυθεντίας, εξουσίας και δημοκρατικής, ισότιμης συμμετοχής στη συζήτηση, να επιδιώκει να αποτινάξει από τον μαθητή τον φόβο του λάθους (Alexander, 2008), χωρίς ωστόσο να νομιμοποιεί την αυθαίρετη, ανυπόστατη απάντηση, να έχει την ετοιμότητα να ελίσσεται και να αυτοσχεδιάζει, επιλέγοντας το διδακτικό εκείνο μοντέλο που εξυπηρετεί τη στοχοθεσία του μαθήματος και ταιριάζει στην ιδιοσυγκρασία της τάξης και να θέλει να αντιμετωπίσει το μάθημα όχι ως εκτέλεση, αλλά ως προσχέδιο (draft), ως εξελικτικό στάδιο της συνολικής διδακτικής του πορείας (Dawson, 2011; Juzwick et al., 2013; Nystrand, 1997; Nystrand et al., 2003). Στη διαλογική τάξη οι μαθητές εξοικειώνονται με την ετερογλωσσία (heteroglossia): τις διαφορετικές φωνές που ενσωματώνονται σε ένα λογοτεχνικό κείμενο αλλά και τις διαφορετικές φωνές που αυτό γεννάει ως ανταποκρίσεις, αφού η ετερογλωσσία διέπει τη λειτουργία του νοήματος σε κάθε εκφώνημα, λογοτεχνικό ή μη (Holquist, 2014).

Η δόμηση των ερωτήσεων που αξιοποιήθηκαν κατά τον δημιουργικό διάλογο με τα λογοτεχνικά κείμενα βασίστηκε στο μοντέλο δημιουργικής ανάγνωσης που αξιοποιήθηκε βασίστηκε στο τετράπτυχο (εμπλοκή – αντίληψη – ερμηνεία – αξιολόγηση) του Clifford (1980) και στο αντίστοιχο των Sebesta, Monson και Senn (1995) (ανάκληση, εναλλακτικές επιλογές, ερμηνεία, αξιολόγηση) και στην τετραπλή κατηγοριοποίηση ερωτήσεων (γνωστικές, συγκλίνουσες, αποκλίνουσες, αξιολογητικές) της Barnes (1979), αξιοποιώντας παράλληλα τυπολογίες ερωτήσεων από την Υποκειμενική Κριτική του D. Bleich (1975), από την κειμενική προσέγγιση του Scholes (2005) και τις διδακτικές προτάσεων του Probst (1988; 2004), των Beers και Prost (2017), του Benton (1984) και Benton & Fox (1985).

Αξιοποιήθηκαν επομένως ερωτήσεις αισθητικές, γνωστικές, συγκλίνουσες, αποκλίνουσες και αξιολογητικές. Οι αισθητικές ερωτήσεις απευθύνονται και στις αισθήσεις του μαθητή. Ερωτήσεις που αφορούν στη φαντασία του, στην εικονοποιητική ανάπλαση του κειμένου, στην φαντασιώδη ακρόαση των ήχων, στην ενεργοποίηση της όσφρησης ή της αφής, ακόμα και απενεργοποιώντας κάποια άλλα αίσθηση συντελούν στην είσοδο του μαθητή στο λογοτεχνικό σύμπαν. Οι γνωστικές ερωτήσεις υπεισέρχονται στο προ-ερμηνευτικό στάδιο της αντίληψης, της αξιοποίησης της πρότερης γνώσης και της ανάπτυξης εναλλακτικών οπτικών. Ερωτήσεις που αφορούν στην αναγνώριση χαρακτηριστικών της ποιητικής ή της αφηγηματικής τεχνικής εμπίπτουν σε αυτό τον κύκλο ερωτήσεων, όπως και ερωτήσεις γνωστικού

τύπου σχετικές με τον τόπο και τον χρόνο της δράσης, τα πρόσωπα και τις πληροφορίες σχετικά με αυτά, τη διαδοχή και την κατάληξη των γεγονότων, το θέμα και τα μηνύματα του κειμένου. Εδώ εμπίπτουν και πληροφορίες ιστορικές ή βιογραφικές. Οι γνωστικές ερωτήσεις, που μπορεί να σχετίζονται με τη μη-αισθητική ανάγνωση (efferent reading) (Rosenblatt, 1994; 1995), είναι σημαντικές, δεν πρέπει όμως να κυριαρχούν. Οι ερωτήσεις σύγκλισης και απόκλισης είναι έντονα δημιουργικές. Ως ερωτήσεις συγκλίνουσες ορίζονται αυτές που ζητούν εξήγηση, αναδιατύπωση, σύγκριση, αντίθεση και επίλυση προβλήματος. Ως αποκλίνουσες αυτές που ζητούν αναδόμηση, πρόβλεψη, επινόηση, σχεδιασμό και επίλυση. Με άλλο λόγια, η επίλυση προβλημάτων εντάσσεται τόσο στις συγκλίνουσες όσο και στις αποκλίνουσες ερωτήσεις. Οι αποκλίνουσες αναγνωστικές ερωτήσεις συνομιλούν με τη δημιουργική γραφή. Είναι το σημείο όπου η γραφή τέμνει την ανάγνωση και τη «γονιμοποιεί». Οι αξιολογητικές ερωτήσεις μπορούν να τεθούν στο τέλος της ανάγνωσης αλλά και κατά τη διάρκειά της.

Στοχευμένες δραστηριότητες δημιουργικής ανάγνωσης

Στο μοντέλο δημιουργικής ανάγνωσης που παρουσιάζεται και εφαρμόστηκε κατά την εναλλακτική προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων αξιοποιήθηκαν δημιουργικές δραστηριότητες ενισχυτικές ή υποστηρικτικές της πολύπτυχης (αισθητικής, γνωστικής, ερμηνευτικής, αξιολογητικής) αναγνωστικής διαδικασίας. Οι δραστηριότητες αυτές, που παρουσιάζονται αναλυτικά στη συνέχεια, είχαν πολλαπλούς στόχους και λειτούργησαν συμπληρωματικά στον δημιουργικό διάλογο. Πρόκειται για μία μικρογραφία «τράπεζας» δημιουργικών αναγνωστικών δραστηριοτήτων, που θεωρητικά μπορούν να αξιοποιηθούν σε πληθώρα λογοτεχνικών -και μη- κειμένων κατά την κρίση του διδάσκοντα. Οι στρατηγικές που θα επιλέξει ο καθηγητής -έχει την ευχέρεια να συνδυάσει όσες εξυπηρετούν τους στόχους του- εξαρτώνται από τα κείμενα που χρησιμοποιεί, το πρόγραμμα που ακολουθεί, την τάξη, τις διαθέσιμες πηγές, την εμπειρία του (Simpson, 1996: 120). Τέτοιες δημιουργικές δραστηριότητες βοηθητικές στην ανάγνωση είναι:

Οπτική σάρωση κειμένου

Η δραστηριότητα αυτή προηγείται κατά κανόνα της ανάγνωσης του κειμένου, τοποθετείται δηλαδή στο προ-αναγνωστικό στάδιο. Ζητείται από τους μαθητές να παρατηρήσουν τον περιβάλλοντα του κειμένου «χώρο»: τίτλος, συγγραφέα, τίτλος συλλογής, χρονολογία, συνοδευτικές εικόνες, έκταση κειμένου, μορφοποίηση-παραγραφοποίηση κειμένου κ.λπ. Η οπτική σάρωση του κειμένου είναι σύντομης διάρκειας και μπορεί να αποκτήσει παιγνιώδη χροιά: να ζητηθεί δηλαδή από τους μαθητές μέσα σε περιορισμένο χρόνο να παρατηρήσουν ό,τι πλαισιώνει το κείμενο και στοιχεία μορφής του κειμένου και μετά, κλείνοντας τα βιβλία, να προσπαθήσουν να θυμηθούν ό,τι μπορούν. Ή να αποκτήσει τη μορφή εντατικών ερωτήσεων, που απαιτούν ταχύτητα ανίχνευσης και αντίδρασης. Οι μαθητές εξασκούνται στο να παρατηρούν και να αξιοποιούν ερμηνευτικά αυτό που ο Abrams (2012) αποκάλεσε «πρώτη διάσταση του ποιήματος».

Υποθέσεις – Προβλέψεις

Με σημείο εκκίνησης τον τίτλο του ανθολογημένου κειμένου, τον τίτλο της συλλογής, μια συνοδευτική εικόνα, το όνομα ενός ήρωα, έναν υπαινιγμό, το γραμματειακό είδος κ.λπ., στο προ-αναγνωστικό στάδιο, όταν το κείμενο προς

ανάγνωση παραμένει ακόμα ανεξερεύνητο, είναι ενδιαφέρον και αναγνωστικά γόνιμα οι μαθητές να εμπλακούν στο παιχνίδι των υποθέσεων: να ενθαρρυνθούν να μαντέψουν, να προβλέψουν την ιστορία, την πλοκή, τους χαρακτήρες, την έκβαση· το σκηνικό, τον φωτισμό, την εποχή, τον τόπο· το ποιόν των χαρακτήρων, το μήνυμα. Χωρίς να το συνειδητοποιούν, προθερμαίνονται ως προς μια από τις βασικές αναγνωστικές δραστηριότητες, αυτή της διαρκούς αλληλεπίδρασης (interplay) μεταξύ αλλαγμένων προσδοκιών και μεταμορφωμένων αναμνήσεων (modified expectations and transformed memories) (Iser, 1980: 111). Το τρίπτυχο «αντίληψη, επιλογή, προσδοκίες» (perception, selection, expectations, Iser, 1980: 94), σημαντικό για την πρόσληψη του κειμένου, τίθεται σε λειτουργία.

Τμηματική ανάγνωση

Στη δημιουργική δραστηριότητα της τμηματικής ανάγνωσης, η χρονική ροή της ανάγνωσης (time flow of reading) (Iser, 1980: 109) διακόπτεται -από τον καθηγητή- σε ένα προαποφασισμένο σημείο, επιλεγμένο για διαφορετικούς λόγους: επειδή δημιουργεί αναμονή (σασπένς) ή πολλαπλασιάζει -ελλείψει επαρκών στοιχείων- τις μαθητικές υποθέσεις, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να λειτουργήσουν ως συν-συγγραφείς του κειμένου. Ο καθηγητής επιλέγει το κείμενο εκείνο του οποίου τα κενά, οι σιωπές και ο αφαιρέσεις βρίσκονται κοντά στις δυνατότητες και τις διαθέσεις των μαθητών του (Καλογήρου, 1999: 148) και επιλέγει το σημείο εκείνο του κειμένου που θεωρεί πως γιγαντώνει την επιτυχία του τεστ παράλειψης/ συμπλήρωσης (Σπανός, 2010). Ο αναγνώστης από τις παύσεις που του επιβάλλονται, από τις υπολογισμένες αυτές διακοπές (calculated interruptions) που φέρουν έναν στρατηγικό σκοπό (strategic purpose), ωθείται στο να φανταστεί περισσότερα από αυτά που θα μπορούσε, αν η ανάγνωσή του ήταν συνεχής (Iser, 1980). Η ιστορία σε δόσεις εγείρει ένα ειδικό είδος ανάγνωσης, με ενεργό τη συμμετοχή της φαντασίας του αναγνώστη, που καλείται να συμπληρώσει το ελλείπον και αναμένει την επιβεβαίωση ή τη διάψευση της προσδοκίας του.

Νοερή αναπαράσταση (ακουστική ανάγνωση με κλειστά βιβλία)

Η διαδικασία της νοερής αναπαράστασης, αν και αυτοματοποιημένη στους περισσότερους αναγνώστες, δεν είναι δεδομένη σε νεαρούς αναγνώστες εξοικειωμένους με τη συγκεκριμένη φύση της εικόνας που κατακλύζει το μιντιακό σύμπαν· δεν είναι δεδομένο ότι οι νεαροί μαθητές αναγνώστες έχουν καλλιεργήσει την εικοποιητική όραση της φαντασίας (imagistic vision), την απόπειρα να μετατρέψει κανείς σε εικόνα (ideate) αυτό που δεν είναι εικόνα, αυτό που είναι απόν στο κείμενο (Iser, 1980: 136-137). Με τη δραστηριότητα της νοερής αναπαράστασης ζητείται από τους μαθητές να ακυρώσουν την οπτική ένδεια (optical poverty, Iser, 1980: 138) στοιχείων του κειμένου, να συμπληρώσουν τα κενά της εικόνας που σκόπιμα έχουν παραλειφθεί από τον συγγραφέα και να στοχαστούν για τη σκοπιμότητα αυτή ή να δουν το σκηνικό που στήνει ο λογοτέχνης, να αισθητοποιήσουν και να νιώσουν το κείμενο. Η προτροπή να κλείσουν το βιβλίο αποβλέπει στον αποκλεισμό των πολλών οπτικών ερεθισμάτων, που μπορεί να λειτουργήσουν διασπαστικά για τη φαντασία. Βασισμένοι μόνο στο ακουστικό ερέθισμα, αναπτύσσουν σταδιακά ένα «κουρδισμένο» -με τη μουσική σημασία του όρου- μυαλό και αυτί (attuned mind and ear) (Alexander, 2015: 122) και καλλιεργήσουν την ακουστική φαντασία (auditory imagination) (Alexander, 2015: 122).

Μεγαλόφωνη ανάγνωση

Η ηχητική διαδικασία της ακρόασης συνδέεται με την ηχητική διαδικασία της μεγαλόφωνης ανάγνωσης. Μέσω της μεγαλόφωνης μαθητικής ανάγνωσης ο στόχος για τον μαθητή είναι να συνδυαστεί η εκτίμηση των συγγραφικών προθέσεων και η αναγνωστική ανταπόκριση, και η «ηχητική» διαδικασία sounding process της ανάγνωσης και της ακρόασης είναι ένας τρόπος για να γίνει αυτό. (Alexander, 2015: 124) Το προνόμιο της μεγαλόφωνης ανάγνωσης ανήκει στον δάσκαλο (Alexander, 2015). Οι λέξεις στη σελίδα βιώνονται ως φωνή. Το κείμενο – και αυτό ισχύει για τα ποιήματα – ζητά να φωνοποιηθεί και να ακουστεί (to be vocalized) (Alexander, 2015: 118). Από αυτή την άποψη η φαντασία βλέπει και ακούει ταυτόχρονα το ποίημα σε ένα πολυτροπικό κείμενο (Alexander, 2015: 119). Η μεγαλόφωνη ανάγνωση εμπεριέχει ίχνη ερμηνείας, ανταπόκρισης στο κείμενο, καθώς αποκαλύπτει τον μοναδικό και ιδιότυπο τρόπο με τον οποίο ο κάθε αναγνώστης προσλαμβάνει το κείμενο (Καλογήρου και Βησσαράκη, 2007: 65). Η μεγαλόφωνη ανάγνωση δεν συνιστά μόνο ακουστική πρόσληψη του κειμένου αλλά και σωματοποίησή του (Certo, 2015: 106), βιωμένη και σωματοποιημένη εμπειρία (Blake, 2015: 139), δραματοποίησή του, «παίξιμό» του, εν-εκτέλεση (en-performancing), άμεση βίωση (Finnegan, 2005: 176)· Ο μαθητής οδηγείται στο να συνειδητοποιήσει αυτό που ο M. H. Abrams αποκαλεί «τέταρτη διάσταση του ποιήματος» (fourth dimension of a poem), δηλαδή την άρθρωση, τη σωματοποίηση της ποικιλίας των ήχων που συναποτελούν τις λέξεις του ποιήματος (Abrams, 2012).

Αναπαράσταση με ή χωρίς ήχο/ αυτοσχέδια δραματοποίηση

Οι προσωπικές μας κατασκευές (personal constructs) δεν είναι πάντα λεκτικές και αρθρώσιμες, ενσαρκωμένες σε λέξεις. Μπορεί να υλοποιηθούν στην κίνηση, στην παντομίμα: αυτά τα υπογλωσσικά μοτίβα αναπαράστασης και κατασκευής (subverbal patterns of representation and construction) αποτελούν μέρος της ανταπόκρισης μιας άφωνης παρόρμησης του ατόμου (Kelly, 1963). Η δραματοποίηση (dramatic play), η δραματική ομιλία (dramatic speech) (διάλογος, μονόλογος, εσωτερικός μονόλογος, αποστροφή στο κοινό) (Britton, 1970) και το ιστοριόδραμα (storydrama), που αφορά σε μία αυτοσχεδιαστική εξερεύνηση σημαντικών θεμάτων ή σχέσεων που προκύπτουν από μια ιστορία και όχι σε δραματοποίηση της αφήγησης (re-enactment of narrative) (Booth, 2009), δεν αποσκοπούν μόνο στο να ελέγξουν την κατανόηση ή ως κίνητρο αναγνωστικό αλλά ως πανίσχυρο εργαλείο/ μέσο (powerful medium) να κάνει τη μάθηση να συμβεί (make learning happen) (Booth, 2005). Κατά τη δημιουργική ανάγνωση αξιοποιήθηκαν αυτοσχεδιαστικές δραστηριότητες μικρής κλίμακας (αναπαράσταση μιας σκηνής του κειμένου, ηχητική απόδοση στροφών του ποιήματος), προκειμένου οι μαθητές να διεισδύσουν στο κείμενο και να το προσλάβουν υπό μία διαφορετική γωνία.

Ελεύθερες σημειώσεις (free jotting/ free writing)

Η ελεύθερη καταγραφή των σκέψεων, των συναισθημάτων, των αντιδράσεων των μαθητών που πυροδοτεί το κείμενο συγγενεύει με την τεχνική του καταιγισμού ιδεών (brainstorming), χωρίς να ταυτίζεται με αυτή. Οι μαθητές παρακινούνται να λειτουργήσουν με την τεχνική των ελεύθερων συνειρμών των σουρρεαλιστών (Καλογήρου, 2009; Καλογήρου και Βησσαράκη, 2007). Η

διαδικασία των ελεύθερων σημειώσεων διαφέρει ωστόσο από την τεχνική της αυτόματης γραφής όπως περιγράφεται από τον Α. Μπρετόν (1983: 33-34)· οι μαθητές κατά τις ελεύθερες σημειώσεις δεν αφοπλίζουν την επιρροή της γραφής με προσχεδιασμένο θέμα ούτε βασίζονται στην έλξη του «μαγνητικού πεδίου» της λέξης. Διατηρείται ωστόσο η παράμετρος της ταχύτητας, ο εξορκισμός της παύσης και της σιωπής, καθώς οι μαθητές παρακινούνται να καταγράφουν σκέψεις, συναισθήματα που ξεπηδούν κατά την ανάγνωση του κειμένου όσο πιο γρήγορα μπορούν. Η καταγραφή γίνεται υπό μορφήν «ελεύθερων σημειώσεων» (free jotting) πάνω στη σελίδα του κειμένου και γύρω απ' αυτό (Καλογήρου και Βησσαράκη, 2007), αν και οι συνειρμοί αυτοί κατευθύνονται από το κείμενο. Καταγράφουν ό,τι τους δημιουργείται ως αίσθηση με την πρώτη ανάγνωση του ποιήματος. Η τακτική αυτή αξιοποιείται πολλαπλά (Benton,1984: 266; Probst, 1988: 74; Juzwick et al., 2013: 21), επιτρέποντας στον μαθητή να ακολουθεί τον προσωπικό του ρυθμό, να απομονώνεται, να συγκεντρώνεται και να απολαμβάνει το κείμενο (Βησσαράκη, 2002: 180) και να αναλάβει ερμηνευτικές πρωτοβουλίες.

Στοχευμένες δραστηριότητες δημιουργικής γραφής

Η αξιοποίηση της δημιουργικής γραφής στη προσέγγιση/ διδασκαλία του λογοτεχνικού κειμένου είναι αποτελεσματική, εφόσον οι ασκήσεις είναι στοχευμένες στο να καλλιεργήσουν συγκεκριμένες δεξιότητες στους μαθητές, συστηματικές, ιδανικά σε κάθε μάθημα, ποικίλες, ώστε να διατηρήσουν το στοιχείο της έκπληξης και της πρόκλησης, και συστηματικές Σημειώνεται ότι είναι σημαντική η δημοσιοποίηση των δημιουργιών των μαθητών είτε με την ανάγνωση όσο το δυνατόν περισσότερων μαθητικών κειμένων είτε με άλλους τρόπους (π.χ. ανάρτηση στην τάξη κ.ά.). Η αξιοποίηση της δημιουργικής γραφής στο μάθημα της λογοτεχνίας αντιστέκεται σθεναρά στην τυποποίηση και βασίζεται στη δημιουργική αλληλεπίδραση μαθητών – καθηγητών. Σε καμία περίπτωση, λοιπόν, οι προτάσεις που ακολουθούν δεν πρέπει να αποτελέσουν «συνταγολόγιο» ασκήσεων δημιουργικής γραφής· φιλοδοξούν να αποτελέσουν πηγή έμπνευσης για νέες ασκήσεις δημιουργικής γραφής, οι οποίες θα προκύψουν από τη μοναδική συναλλαγή των μαθητών με το λογοτεχνικό κείμενο, με τους συμμαθητές και τον καθηγητή τους.

Κατά τη δημιουργική προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου αξιοποιήθηκαν δύο τύποι δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής:

α) δραστηριότητες δημιουργικής γραφής μετασχηματιστικού τύπου: οι δραστηριότητες αυτές επιστρατεύονται κυρίως κατά το προ-αναγνωστικό και το αναγνωστικό στάδιο. Στόχος των δραστηριοτήτων αυτών είναι οι μαθητές μέσω του μετασχηματισμού, της μεταβολής, της προσθήκης ή της αναίρεσης, να κατανοήσουν τη ρητορική κατασκευή του λογοτεχνικού κειμένου και τη σκοπιμότητα και λειτουργικότητα των συγγραφικών/ ποιητικών επιλογών, να συναντηθούν με το κείμενο δια της οδού της δημιουργικής απάντησης (Φρυδάκη, 2003) και να δημιουργήσουν ένα κείμενο μέσα στο βασικό κείμενο (Scholes, 2005. Πρόκειται για εστιασμένες δραστηριότητες δημιουργικής γραφής (focused writing) (Probst, 2004: 84), δραστηριότητες που εν μέρει περιορίζουν την ελευθερία και τον εξομολογητικό χαρακτήρα της ανταπόκρισης, γι' αυτό και προτείνονται αντισταθμιστικά δραστηριότητες δημιουργικής γραφής ελεύθερου τύπου), στοχεύουν όμως στην κατανόηση της ρητορικής και γραμματικής κατασκευής του κειμένου.

β) ελεύθερες στοχευμένες δραστηριότητες δημιουργικής γραφής: στις ελεύθερες δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν αντλώντας λαβές από τα κείμενα αναφοράς. Χωρίς να ακυρώνεται ο διάλογος με το λογοτεχνικό κείμενο, οι μαθητές έχουν την ελευθερία να εκφραστούν, να απομακρυνθούν από τη λογοτεχνική μήτρα (Νικολαΐδου, 2012) ή να παραμείνουν κοντά της. Οι δραστηριότητες είναι στοχευμένες, αποσκοπούν δηλαδή στην αναγνωστική και ερμηνευτική ενδυνάμωση των μαθητών μέσω της κατανόησης των λογοτεχνικών στρατηγικών και παράλληλα στην εκφραστική τους απελευθέρωση. Αποτελούν σημαντικό και απαραίτητο συμπλήρωμα των μετασχηματιστικών ασκήσεων, προκειμένου ο μαθητής να αρθρώσει και τη δική του του φωνή απέναντι στο κείμενο. Με τις δραστηριότητες αυτές, εφαρμόσιμες σε όλα τα στάδια και κυρίως στο μετα-αναγνωστικό, επιδιώκεται η απελευθέρωση των αντιδράσεων, των συναισθημάτων, των απόψεων των μαθητών, η σύνδεσή τους με τις εμπειρίες και τα βιώματά τους και η εκτόνωση της μαθητικής δημιουργικότητας. Οι δραστηριότητες αυτές ενδέχεται να ενέχουν το στοιχείο της δημιουργικής μίμησης ή της δημιουργικής αφομοίωσης κάποιας παραμέτρου του λογοτεχνικού κειμένου που αναγνώστηκε δημιουργικά (π.χ. αξιοποίηση στοιχείων της αφηγηματικής του τεχνικής).

Ακολούθως παρατίθενται επιλεγμένες δραστηριότητες δημιουργικής γραφής που αξιοποιήθηκαν κατά τη δημιουργική ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων:

Αφηγηματικοί μετασχηματισμοί: «Από άλλο αφηγηματικό παράθυρο»

Στόχος της δραστηριότητας είναι η παρατήρηση, κατανόηση, ερμηνεία, αιτιολόγηση αφηγηματικής τεχνικής μέσω της παρατήρησης και του μετασχηματισμού - εξοικείωση με τεχνικές συγγραφικής ανάγνωσης (reading like a writer) (Prose, 2006). Να προσπαθήσουν να συλλάβουν τη λογική της αφήγησης (logique du recit, Brémont, 1973), τη γραμματική ή τη σύνταξή της (Τζιόβας, 2002: 60; Todorov, 1969; Prince, 1973).

Αναιρέσεις

Οι μαθητές καλούνται να ακυρώσουν μια τεχνική επιλογή του συγγραφέα, για παράδειγμα τα σχήματα λόγου που αξιοποιούνται σε ένα χωρίο ή την ομοιοκαταληξία, αντικαθιστώντας τη με μία άλλη διατύπωση (απόδοση του χωρίου με κυριολεξία, ακύρωση της ομοιοκαταληξίας στο ποίημα «παιχνίδι αντι-ομοιοκαταληξίας»). Στόχος της δραστηριότητας αυτής είναι να συνειδητοποιήσουν τη λειτουργική, μη διακοσμητική και εμπρόθετη λειτουργία αυτών των επιλογών, να κατανοήσουν ότι οι επιλογές του δημιουργού δεν είναι τυχαίες και να εξοικειωθούν με τεχνικές συγγραφικής/ποιητική ανάγνωσης. Ειδικότεροι στόχοι, για παράδειγμα στην «απογύμνωση» του κειμένου από τα σχήματα λόγου είναι να επιχειρήσουν την ερμηνεία του, να προχωρήσουν σε μία, παραφράζοντας τον Ricoeur (2008), κυριολεκτική επαναπεριγραφή του κειμένου, προκειμένου να κατανοήσουν πως η μεταφορά έρχεται να δώσει ένα συγκεκριμένο σώμα σε μια εντύπωση που είναι δύσκολο να εκφρασθεί (Bachelard, 2014: 101).

Πρόκληση κενών

Οι μαθητές καλούνται να επιφέρουν κενά στο κείμενο, όπως για παράδειγμα να αφαιρέσουν τον διάλογο από ένα καίριο σημείο ή την περιγραφή ή τον

εσωτερικό μονόλογο. Δημιουργώντας κενά στο κείμενο καλούνται να παρατηρήσουν τη λειτουργική και οργανική αλληλεξάρτηση των μερών του (Αριστοτέλης, *Περί Ποιητικής*, 1451a), τη σφιχτοδεμένη οικονομία του κειμένου και συνεπώς τη μη τυχαιότητα των επιλογών του δημιουργού.

Συμπλήρωση κενών

Οι μαθητές καλούνται να παρατηρήσουν τα σκόπιμα κενά του κειμένου, τις ομιλούσες σιωπές του όπως την μερική περιγραφή, τον ημιτελή διάλογο, την αποσπασματική αποκάλυψη πληροφοριών και να παρέμβουν στο κείμενο, συμπληρώνοντας τις σκόπιμες ελλείψεις του. Ο στόχος είναι αφενός να συνειδητοποιήσουν ένα μέρος της αναγνωστικής τους διαδικασίας που είναι η συμπλήρωση των κενών του κειμένου (Iser, 1980), αφετέρου να συνειδητοποιήσουν τη λειτουργία αυτών των κενών, ότι η μορφή που αποκτούν τα γεγονότα και η εξιστόρησή τους εξαρτάται από αυτό που παραλείπεται (Britton 1970). Παραλλαγή της δραστηριότητας αυτής, εφαρμόσιμη σε ποιητικό κείμενο, είναι η «παίζουσα συμπλήρωση» (Κάλφας, 1998): οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με ποιητικό κείμενο άγνωστο, από το οποίο έχουν παραλειφθεί σκοπίμως συγκεκριμένες λέξεις/φράσεις. Οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν τα κενά, προσπαθώντας να ακολουθήσουν το νήμα της ποιητικής σκέψης και ηχητικές (αν το ποίημα έχει ομοιοκαταληξία) ή της ποιητικής εικόνας (αν το ποίημα είναι μοντέρνο).

«Ξεχειλώνοντας» το κείμενο

Σε εκ παρόμοια λογική από την προηγούμενη δραστηριότητα, ζητείται από τους μαθητές να «τεντώσουν» τον μύθο (Αριστοτέλης, *Περί Ποιητικής*, 1451b – 1452a), δοκιμάζοντας τις αντοχές του και διαπιστώνοντας ότι η προσθήκη επεισοδίων, η παρέμβαση και η μετατροπή του μύθου σε «επεισοδιώδη», υποβαθμίζει τη δύναμη και τη σφριγηλότητα του κειμένου. Εν νέου διαπιστώνουν τη σημασία της αφηγηματικής οικονομίας και ισορροπίας.

Παιχνίδια ύφους

Οι παραλλακτικές παρεμβάσεις στο ύφος του κειμένου (για παράδειγμα οι μαθητές να εντείνουν τη χιουμοριστική ή ειρωνική χροιά ή να την απαλείψουν) έχουν ως στόχο αφενός οι μαθητές να εμπλακούν σε μια παιγνιώδη γλωσσική άσκηση αυξημένης δυσκολίας και να λειτουργήσουν ως υφοποιητές (Μπαχτίν, 1980: 233). Η δραστηριότητα δημιουργικής γραφής τοποθετεί τον μαθητή στη θέση του συγγραφέα που παίζει με τις παραλλαγές του ύφους. Ο μαθητής αφενός συνειδητοποιεί την υφολογική παντοδυναμία της γλώσσας και την επικοινωνιακή της διάσταση, αφετέρου βιώνει την προθετικότητα των συγγραφικών επιλογών. Ωθείται δηλαδή στην αναγνωστική κριτική επίγνωση, καθώς η κριτική ανάγνωση προϋποθέτει τη συνειδητοποίηση των συγγραφικών επιλογών και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς τους αλλά και στην ανάπτυξη μιας επικοινωνιακής αντίληψης της ανάγνωσης και της γραφής, στον συσχετισμό αναγνώστη και συγγραφέα (Shanahan, 1988: 643).

Χαρακτήρες

Ο Scholes (2005: 73) προτείνει ως δραστηριότητα εξαγωγής ενός κειμένου μέσα σε κείμενο την περιγραφή του «εγώ» του χαρακτήρα με τα μάτια του χαρακτήρα και στη συνέχεια με τα μάτια του αναγνώστη, προκειμένου αυτές

οι δύο διαφορετικές ψυχογραφήσεις, η αυτό-και η ετερο- ψυχογράφηση να διαφέρουν αρκετά και να ανοίξουν ερμηνευτικούς δρόμους. Άλλη δραστηριότητα εμβάθυνσης και ίσως διείσδυσης στον χαρακτήρα, φαντασίωσής του και σύλληψής του ως ολότητας (Iser, 1980: 138) είναι να ζητηθεί από τον μαθητή να μπει στο μυαλό του χαρακτήρα και να εξωτερικεύσει τις σκέψεις του με τη μορφή εσωτερικού μονολόγου.

Κατασκευή σύνθετων επιθέτων

Η ανάγκη να κατανοήσουν οι μαθητές τη συμπυκνωτική δυναμική του σύνθετου επίθετου στο ποιητικό κείμενο και την επίτευξη ποιητικού ύφους από αυτό (Αριστοτέλης, *Τέχνη Ρητορική*, 1460a-1460b) και να απεμπλακούν από την παγιωμένη, επανερχόμενη στις ερμηνείες τους άποψη-προκατάληψη για τη διακοσμητική, καλολογική λειτουργία του των ποιητικών επιθέτων αλλά και να ενεργοποιήσουν τη γλωσσοπλαστική τους τάση, έντονη σε μικρότερες ηλικίες (Britton, 1970), αποτέλεσε την αφορμή για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα δημιουργικής γραφής, όπου καλούνται να πλάσουν σύνθετα, μη υπαρκτά, απροσδόκητα επίθετα, νέες λεκτικές αμφιέσεις (Bachelard, 2014: 172)

Ποιητική περιγραφή/ Υπερρεαλιστική περιγραφή

Ζητείται από τους μαθητές να περιγράψουν ποιητικά μια σκηνή, ένα αντικείμενο της καθημερινότητάς τους. Η δραστηριότητα αυτή είναι άσκηση ανοικειοποίησης των λέξεων, ενεργοποίησης του ποιητικού ξορκιού (Hirsch, 1999), κατάβασης στο κελάρι του μπασελαρικού σπιτιού των λέξεων και της αναζήτησης μέσα στις λέξεις ανεύρεστων θησαυρών (Bachelard, 2014: 173). Παραλλαγή της άσκησης, στο πλαίσιο της κατανόησης από τους μαθητές της υπερρεαλιστικής περιγραφής, τους ζητήθηκε να περιγράψουν φυσιογνωμίες χωρίς να μπορούν να ανατρέξουν στην κυριολεξία. Χωρίς να σημαίνει ότι αναμένεται από τους μαθητές η δημιουργία υψηλής λογοτεχνικότητας ποιητικών περιγραφών, επιδιώκεται η ενεργοποίηση της φαντασίας και της αποκλίνουσας σκέψης τους και η βίωση της ανοικείωσης στην ποίηση.

Βοηθητική εναρκτήρια φράση / Ελεύθερη δημιουργία με λαβές

Στη δραστηριότητα αυτή αξιοποιείται η ιδιαίτερη δύναμη της εναρκτήριας λογοτεχνικής φράσης (Miller, 2002/2004: 24). Η αρχική φράση ενός ποιήματος, ενός κειμένου ή η φράση που προσελκύει την προσοχή του μαθητή λειτουργεί ως συγγραφικό καύσιμο (Νικολαΐδου, 2016), προκειμένου ο μαθητής να εισέλθει στο δικό του λογοτεχνικό σύμπαν. Αντίστοιχα, ως μοχλοί έμπνευσης και δημιουργίας μπορεί να λειτουργήσουν συνομιλούντα κείμενα, γραπτά, οπτικά στατικά ή κινούμενα, μουσικά, εικαστικά.

Δημιουργική μίμηση

Οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν ένα δικό τους κείμενο, αξιοποιώντας όμως συγκεκριμένη πτυχή της τεχνικής του λογοτέχνη που προσέγγισαν δημιουργικά. Αφενός αξιοποιείται η φυσική ροπή του ανθρώπου προς τη μίμηση (Αριστοτέλης, *Περί Ποιητικής*, 1448a), αφετέρου οι μαθητές ενεργοποιούν τη φαντασία τους, βιώνουν στοιχεία της γραμματικής της λογοτεχνικής γλώσσας και συνειδητοποιούν, ειδικά στην ποίηση, ότι η γλώσσα βρίσκεται σε κατάσταση ανάδυσης (Bachelard, 2014: 16).

Συμπεράσματα

Η αξιοποίηση της δημιουργικής ανάγνωσης και της δημιουργικής γραφής στο μάθημα της λογοτεχνίας αποδείχτηκε γόνιμος και αποτελεσματικός τρόπος προσέγγισης του λογοτεχνικού κειμένου στο πλαίσιο τριετούς έρευνας που διεξήχθη σε τρεις διαφορετικές τάξης της Α' Γυμνασίου. Η αποτελεσματικότητα των εναλλακτικών παρεμβάσεων «μετρήθηκε» με τα εργαλεία της παρατήρησης, της γραπτής δομημένης συνέντευξης και με πειραματικές συγκριτικές μετρήσεις μεταξύ της τάξης που προσέγγισε τη λογοτεχνία δημιουργικά και άλλη που προσέγγισε τα λογοτεχνικά κείμενα «παραδοσιακά».

Προσεγγίζοντας, λοιπόν, συνολικά την επενέργεια της δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής στη διάρκεια ενός σχολικού έτους σε κάθε τάξη της Α' Γυμνασίου που είχε αυτή την εμπειρία διαπιστώνεται ότι η προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου μέσω της δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής συνέβαλε στο να αναπτύξουν οι μαθητές βασικές δεξιότητες «λογοτεχνικού γραμματισμού», να κατακτήσουν βασικά κλειδιά ανάλυσης ενός λογοτεχνικού κειμένου (στοιχεία «γραμματικής» της ποιητικής γλώσσας) (Αθανασοπούλου, 2010), να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους μέσω της βαθμιαίας εξοικείωσής τους με συγγραφικές πρακτικές (δημιουργική γραφή) και να αντιληφθούν πως ο δημιουργός ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις μιας συγκεκριμένης λογοτεχνικής συνθήκης (σύμβασης), ενίοτε και τις υπερβαίνει (Αθανασοπούλου, 2010), να κατανοήσουν εξελικτικά ότι το φανταστικό «παιχνίδι» της λογοτεχνίας είναι ένα παιχνίδι σοβαρό, που δεν γίνεται αυθαίρετα αλλά έχει νόμους (σύστημα) και κώδικες (είδη και τύπους κειμένων) που εξελίσσονται (αλλάζουν) στο πέρασμα των χρόνων, ανάλογα με τη μεταβολή των συνθηκών, και συνακόλουθα των νοοτροπιών και του γούστου (αλλαγή ευαισθησίας) (Αθανασοπούλου, 2010) και να βιώσουν την αναγνωστική απόλαυση (Καλογήρου & Λαλαγιάννη, 2007), να συσχετίσουν τη χαρά της ανάγνωσης με τη χαρά της συγγραφής και να αποκαταστήσουν ή να εγκαθιδρύσουν την επικοινωνία τους με τη λογοτεχνία. Η δημιουργική γραφή, όπως και η δημιουργική ανάγνωση, προϋποθέτουν, απαιτούν ίσως, μια διαφορετική αντιμετώπιση του «αυταρχικού» καθηγητικού «λόγου» και του «αυταρχικού» λογοτεχνικού «λόγου» αλλά και διαφορετική διαχείριση του διδακτικού χρόνου (η δημιουργική προσέγγιση των κειμένων προϋποθέτει χρόνο για να ακουστούν οι διαφορετικές φωνές και να διαβαστούν τα μαθητικά κείμενα).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

[Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου] (2010). Αναλυτικά Προγράμματα Προδημοτικής, Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης. Λογοτεχνία. Λευκωσία: Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.

Abrams, M. H. (2012). *The Fourth Dimension of a Poem and Other Essays*. New York and London: W. W. Norton and Company.

Αθανασοπούλου, Α. (2010). Διαπιστώσεις και προτάσεις για την εφαρμοσμένη Διδακτική της Λογοτεχνίας στην καθ' ημάς εκπαίδευση, στον ορίζοντα μιας (ακόμη) Μεταρρύθμισης: από την ελλαδική στην κυπριακή πραγματικότητα και πάλι πίσω. Στο Αργυροπούλου, Χρ. –Σκορδάς, Π. (επιμ.), *Η θέση της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* (συλλογικό έργο). Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.

Alexander, J. (2015). Hearing the Voice of Poetry. Στο Dymoke, S., Lambirth, A., Wilson, A. *Making Poetry Matter. International Research on Poetry Pedagogy*. London: Bloomsbury. ΣΕΛΙΔΕΣ
Alexander, R. (2008). *Towards Dialogic Teaching: Rethinking classroom talk*. North Yorkshire, UK: Dialogos.
Anderson, R. C. (1977). Schema-directed processes in language comprehension (Tech. Rep. No. 5). Urbana: University of Illinois, Center for the Study of Reading.
Αποστολίδου, Β. (2003/2007). *Κλειδιά και Αντικλείδια. Διδακτική Μεθοδολογία. Ανάγνωση και Ετερότητα*. ΥΠΕΠΘ: Πανεπιστήμιο Αθηνών, (Διαθέσιμο: http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=820&bitstream=820_01#page/22/mode/2up, προσπελάστηκε στις 19/11/2017)
Αριστοτέλης, *Περί Ποιητικής*. Λυπουρλής, Δ. (μτφρ.), (Διαθέσιμο: http://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/library/browse.html?text_id=76&page=2, προσπελάστηκε στις 19/11/2017)
Αριστοτέλης, *Τέχνη Ρητορική*. [Λυπουρλής. Δ. (μτφρ.) 2002. *Αριστοτέλης. Ρητορική Βιβλίο Πρώτο.* Εισαγωγή, μετάφραση, σχόλια. Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.] (Διαθέσιμο: http://www.greek-language.gr/greekLang/ancient_greek/tools/corpora/anthology/content.html?t=54&m=1, προσπελάστηκε στις 19/11/2017)
Bachelard, G. (2014). *Η Ποιητική του Χώρου*. Βέλτσου, Ελ., Χατζηνικολή, Ιω. Δ. (μτφρ). Αθήνα: εκδ. Χατζηνικολή 2014
Barnes, C. P. (1979). Questioning strategies to develop critical thinking skills. Paper presented at the 46th annual meeting of the Claremont Reading Conference, California.
Beers, K. & Probst, R. E. (2017). *Disrupting Thinking. Why How We Read Matters.* Canada: Scholastic.
Benton, M. & Fox, G. (1985). *Teaching Literature 9-14*. Oxford: Oxford University Press.
Benton, M. (1984). The Methodology Vacuum in Teaching Literature. *Language Arts, 61*(3), 265-275.
Βησσαράκη, Ε. (2002). Ο Μεγάλος Ποιητής και οι Μικροί Μαθητές. Στο Θ. Πυλαρινός (Επιμ.-Εισαγ.). Ο *Ελύτης στην Εκπαίδευση: Ζητήματα Ποιητικής – Διδακτικές Προσεγγίσεις. Πρακτικά 3ης Επιστημονικής Συνάντησης της Σχολής Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου*. Αθήνα: Εκδόσεις της Σχολής Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου.
Blake, J. (2015). Commentary: Poetry as a Matter of Spokenness. Στο Dymoke, S., Lambirth, A., Wilson, A. *Making Poetry Matter. International Research on Poetry Pedagogy*. London: Bloomsbury.
Bleich, D. (1975). The Subjective Character of Critical Interpretation. *College English, 36*(7), 739-755.
Bleich, D. (1975). *Readings and feelings: An introduction to subjective criticism*. Urbana, Ill: National Council of Teachers of English.
Booth, D. (2005). *Story Drama: Reading, writing and role-playing across the curriculum.* Markham, ON: Pembroke Publishers.
Booth, D. (2009) *Whatever happened to Language Arts? It's Alive and Well and Part of Successful Literacy Classrooms Everywhere.* Markham, ON: Pembroke Publishers.

Bransford. J. D. (1979). Human cognition Learning. understanding and remembering. Belmont, CA.: Wadsworth.
Brémont, Cl. (1973). *Logique du récit*. Paris: Seuil.
Britton, J. (1970). *Language and learning*. London: Allen Lane.
Burke, J. (2010). *What's the Big Idea? Question-Driven Units to Motivate Reading, Writing and Thinking*. Portsmouth, NH: Heinemann.
Certo, J. L. (2015) Preadolescents Writing and Performing Poetry. Στο Dymoke, S., Lambirth, A., Wilson, A. *Making Poetry Matter. International Research on Poetry Pedagogy*. London: Bloomsbury.
Clifford, J. (1980). Beyond subjectivity: Transitional reading and writing. *Teaching English in The Two Year College*, 6, 95-100.
Γρόσδος, Στ. (2014). *Δημιουργικότητα και Δημιουργική Γραφή στην Εκπαίδευση. Από το παιδί γραμματέα στο παιδί δημιουργό κειμένων. Στρατηγικές δημιουργικής γραφής*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
Dawson, C. (2011). Revising teaching practices: Framing teaching practices as "texts" in writing workshops. Paper presented at the Conference on English Education. New York.
Emerson, R. W. (2001). "The American Scholar." In *Emerson's Prose and Poetry*, ed. Joel Porte and Saundra Morris, 56 – 69. New York: Norton.
Finnegan, R. H. (2005). The How of Literature. *Oral Tradition*, 20(2), 164-87.
Graves, D. H., & Hansen, J. (1983). The author's chair. *Language Arts, 60*, 42, 176-183
Hennings, D. G. (1982). *Communication in action: Teaching the language arts*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
Hirsch, E. (1999) *How to read a poem: and fall in love with poetry*. New York: Harcourt Brace & Co
Holquist, M. (2014). *Διαλογικότητα. Ο Μπαχτίν και ο κόσμος του*. Αθήνα: Gutenberg.
Iser, W. (1980). *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
Iser, W. (1989). *Prospecting: From Reader Response to Literary Anthropology*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
Juzwick, M., Borsheim-Black, C., Caughlan, S., & Heintz, A. (2013). *Inspiring dialogue: Talking to learn in the English classroom*. New York, NY: Teachers College Press.
Καλογήρου, Τζ. & Λαλαγιάννη, Κ. (2007). Προλεγόμενα. Στο Καλογήρου, Τζ, Λαλαγιάννη, Κ. (επιμ.), Κατσίκη- Γκίβαλου Α. (εισαγ.), *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός.
Καλογήρου, Τζ. (2009).*Τέρψεις και ημέρες ανάγνωσης*, τομ. Α΄. Αθήνα: Εκδόσεις Ι.Μ. Παναγιωτόπουλος.
Καλογήρου, Τζ. και Βησσαράκη, Ε. (2007). Η συμβολή της θεωρίας της L. M. Rosenblatt στον εμπλουτισμό της Διδακτικής της Λογοτεχνίας. Στο Καλογήρου, Τζ. Και Λαλαγιάννη, Κ. (επιμ.)- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (εισαγ.) *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός.
Καλογήρου, Τζ. και Μαλαφάντης, Κ. (2016). "Do I dare disturb the universe?" Critical Pedagogy and the ethics of resistance to and engagement with literature. Στο Καλογήρου Τζ. *Το Αλωνάκι της Ανάγνωσης. Αναλύσεις*

Λογοτεχνικών Κειμένων και Διδακτικές Προσεγγίσεις της Λογοτεχνίας. Αθήνα: Επτάλοφος, σσ.202-221.
Κάλφας, Α. (1998). *Ο Μαθητής ως Αναγνώστης. Η διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: το τραμ.
Kelly, G. (1963). A *theory of personality. The psychology of personal constructs.* New York: Norton.
Κωτόπουλος, Η. Τ. (2012). Η «νομιμοποίηση» της Δημιουργικής Γραφής. *Κείμενα*, *15*.
Miller, J. H. (2002/2004). *On Literature. Thinking in Action*. London and New York: Routledge.
Μπαχτίν, Μ. (1980). *Προβλήματα λογοτεχνίας και αισθητικής*. Σπανός, Γ. (μτφρ). Αθήνα: εκδόσεις ΠΛΕΘΡΟΝ.
Μπρετόν, Α. (1983). *Μανιφέστα του Σουρρεαλισμού*. Αθήνα-Γιάννινα: Εκδ. «Δωδώνη», σσ. 33-34.
Myers, D.G. (2006). *The Elephants Teach. Creative Writing Since 1880*. Chicago: The University of Chicago Press.
Νικολαϊδου, Σ. (2012). "Δημιουργική Γραφή στο σχολείο. Το τερπνόν μετά του ωφελίμου". *Κείμενα, 15*
Νικολαΐδου, Σ. (2016). *Η δημιουργική γραφή στο σχολείο. Συγγραφικό εργαστήριο – Ιδέες. Εκπαιδευτικές δραστηριότητες – Σενάρια διδασκαλίας (Οδηγός εκπαιδευτικού)*. Αθήνα: Μεταίχμιο
Nystrand, M. (2006). Classroom Discourse and Reading Comprehension. *Research in the Teaching of English, vol. 40*.
Nystrand, M. (with Gamoran, A., Kachur, R. & Prendergast, C.) (1997). *Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. New York: Teachers College Press.
Nystrand, M., Wu, L., Gamoran, A., Zeiser, S. & Long, D. (2003). Questions in time: Investigating the structure and dynamics of unfolding classroom discourse. *Discourse Processes, 35*, 135-196.
Petrosky, A. (1982) From story to essay: Reading and writing. *College Composition and Communication,4,* 33.
Petty, W. T., & Jensen. J. M. (1980). *Developing children's language*. Boston. MA; Allyn and Bacon.
Prince, G. (1973). *A Grammar of Stories*. The Hague: Mouton.
Probst, R. E. (1988). Dialogue with a Text. *The English Journal, 77*, 1, 32-38.
Probst, R. E. (1988/ 2004). *Response and analysis: Teaching literature in junior and senior high school*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.

Prose, Fr. (2006) Reading Like a Writer: A Guide for People Who Love Books and for Those Who Want to Write Them. New York: HarperCollins

Πυλαρινός, Θ., Χατζηδημητρίου, Σ., Βαρελάς, Λ. (2013). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α' Γυμνασίου*. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού. Ι.Τ.Υ.Ε. «Διόφαντος».
Richardson, R. D. (2009). *First We Read, Then We Write: Emerson on the Creative Process*. Iowa City: University of Iowa Press.
Ricoeur, P. (2008). *Περί ερμηνείας*. Ροζάνης, Στ. (μτφρ). Αθήνα: Έρασμος.
Rosenblatt, L. M. (1960). Literature: The Reader's Role. *The English Journal, 49*(5), 304-316.

Rosenblatt, L. M. (1980). "What Facts Does This Poem Teach You?" *Language Arts, 57*(4), 386-394.
Rosenblatt, L. M. (1985). Viewpoints: Transaction versus Interaction: A Terminological Rescue Operation. *Research in the Teaching of English, 19*(1), 96-107.
Rosenblatt, L. M. (1986). The Aesthetic Transaction. *Journal of Aesthetic Education, 20*(4), 122-128.
Rosenblatt, L. M. (1994). *The Reader, the Text, the Poem. The Transactional Theory of the Literary Work.* Southern Illinois University Press: Carbondale and Edwardsville.
Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as Exploration*. New York: The Modern Language Association.
Rubin, A & Hansen, J. (1984). Reading and Writing: How Are the First two R's Related? *Reading Education Report No. 51*. Center for the Study of Reading, the National Institute of Education.
Scholes, R. (2005). *Η Δύναμη του Κειμένου. Λογοτεχνική Θεωρία και Διδασκαλία των Γραμμάτων*. Μπέλλα, Ζ. (μτφρ.). Αθήνα: Τυπωθήτω.
Sebesta, S., Monson, D., & Senn, H. (1995). A Hierarchy to Assess Reader Response. *Journal of Reading*, 38(6), 444-450.
Shanahan, T. (1988). The reading-writing relationship: Seven instructional principles. *The Reading Teacher, 41*, 7, 636-647.
Simpson, A. (1996). Critical questions: Whose questions? *The Reading Teacher, 50*(2), 118-127.
Σπανός, Γ. (2010). *Διδακτική Μεθοδολογία. Η Διδασκαλία του Πεζού Λογοτεχνήματος*, τ. Β΄. Αθήνα: αυτοέκδοση.
Τζιόβας, Δ. (2002). *Το Παλίμψηστο της Ελληνικής Αφήγησης. Από την αφηγηματολογία στη διαλογικότητα*. Αθήνα: εκδ. Οδυσσέας.
Τζιόβας, Δ. (2003). *Μετά την Αισθητική. Θεωρητικές δοκιμές και ερμηνευτικές αναγνώσεις της νεοελληνικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Οδυσσέας, σσ. 241-244.
Todorov, Tz. (1969). *Grammaire de Décaméron*. The Hague: Mouton.
Φρυδάκη, Ευ. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.
Vygotsky S. L., (2000). *Νους στην Κοινωνία. Η Ανάπτυξη των Ανώτερων Ψυχολογικών Διαδικασιών*. Μπίμπου, Α. (μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.

"ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΤΙΣ ΖΩΝΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΣΤΙΣ ΔΟΜΕΣ ΥΠΟΔΟΧΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ: ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΝΕΤΑΙ ΤΟ ΥΠΑΡΧΟΝ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΣΤΙΣ ΝΕΕΣ ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ;"

Γλυκερία Τζιώνα

Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

glykatz@gmail.com

Νεκταρία Παλαιολόγου

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

nekpalaiologou@uowm.gr

Κωνσταντίνος Ντίνας

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

kdinas@uowm.gr

Άννα Χατζηπαναγιωτίδη

Πανεπιστήμιο Frederick

achatzipanagiotidou@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση ασχολείται με το γλωσσικό υλικό που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για διδασκαλία σε Τάξεις Υποδοχής στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.) και τις Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.) που έχουν ιδρυθεί στο Δημοτικό Σχολείο για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε παιδιά μεταναστών και προσφύγων. Μελετήθηκαν βιβλία διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, που είναι αυτή τη στιγμή προσβάσιμα στους εκπαιδευτικούς. Τίθεται, όμως, το ερώτημα κατά πόσο αυτά τα εγχειρίδια είναι κατάλληλα για πρόσφυγες και μετανάστες. Βάσει κάποιων δεικτών που τέθηκαν για κάθε κατηγορία, τα βιβλία ταξινομήθηκαν για διδασκαλία σε Ζ.Ε.Π. ή σε Δ.Υ.Ε.Π.. Αναδείχθηκε, όμως, η έλλειψη βιβλίων δημιουργημένων για τις σύγχρονες ανάγκες των μαθητών αυτών των δομών και ιδίως των Δ.Υ.Ε.Π.. Για αυτό το λόγο προτείνουμε τη δημιουργία κατάλληλου υλικού, με βάση τις αρχές της επικοινωνιακής γλωσσικής διδασκαλίας. Ως τότε, παραθέτουμε κάποιους πίνακες ως οδηγό επιλογής υλικού στα χέρια των εκπαιδευτικών.

Λέξεις κλειδιά: γλωσσικό υλικό, Ζ.Ε.Π., Δ.Υ.Ε.Π.

Abstract

This project deals with the teaching material that can be used for immigrants and refugees at zones of education priority and reception infrastructures for their inclusion. Such infrastructure is established in the elementary education sector for teaching Greek as second/foreign language, targeted for this population. For this purpose, teaching books for Greek as second/foreign language, currently accessible to teachers, were perused. A question is raised if and in what grade these materials are suitable for both immigrant and refugee children. The books were therefore classified as suitable for immigrants and/or refugees based on some indicators listed for each category. However, we observe the lack of books created for the modern needs of these students and especially for refugee children. For this reason we recommend the creation of appropriate material, based on the principles of communicative language teaching. Until then, we provide some tables as a guide to material selection for teachers.

Key words: teaching material, zones of education priority, reception infrastructures for their inclusion

Εισαγωγή

Η Ελλάδα γνωρίζει καλά το μεταναστευτικό και προσφυγικό φαινόμενο, τόσο ως χώρα αποστολής, όσο και ως χώρα υποδοχής. Η έλευση μεταναστών στην χώρα μας αποτελεί μία αδιάκοπη διαδικασία, μειωμένη τα τελευταία χρόνια λόγω οικονομικής κρίσης, στην οποία προστίθεται η αθρόα προσέλευση προσφύγων στην χώρα μας. Ενήλικες και παιδιά που επιστρέφουν ή καταφτάνουν στην Ελλάδα χρήζουν διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Η ανάγκη αυτή οδήγησε στην παραγωγή πλήθους βιβλίων για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, αλλά και στην προσαρμογή της εκπαίδευσης σε αυτούς τους πληθυσμούς, τόσο σε επίπεδο προγράμματος σπουδών όσο και σε βοηθητικές δομές (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011: 13).

Σύμφωνα με τα πορίσματα ερευνών από την Ελλάδα και το εξωτερικό, η γλωσσική και μαθησιακή υποστήριξη των μεταναστών μαθητών είναι αναγκαία με κατάλληλες εκπαιδευτικές πολιτικές για βελτίωση των σχολικών τους επιδόσεων και για την ομαλή συνέχιση της εκπαίδευσής τους (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2012:17).

Όλοι οι μαθητές/τριες, ανεξαρτήτου καταγωγής, ως το τέλος του Δημοτικού Σχολείου θα πρέπει να έχουν αναπτύξει και τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες της γλώσσας, να δύνανται, συνοπτικά, να επιτελέσουν με επιτυχία προφορικές ή γραπτές επικοινωνιακές πράξεις σε αυθεντικό περιβάλλον, ανταποκρινόμενοι ορθώς στο επίπεδο ύφους και την επικοινωνιακή περίσταση, με δομημένο λόγο και κατάλληλο λεξιλόγιο. Ακόμη, να αναπτύξουν και να αξιοποιούν στρατηγικές μάθησης, ώστε να διευκολύνονται στη γνωστική διαδικασία και να αξιολογούν τις ικανότητές τους .

Οι αντισταθμιστικές δομές που αφορούν αλλόγλωσσους μαθητές/τριες στην ελληνική εκπαίδευση σήμερα είναι οι Τάξεις Υποδοχείς στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.) και οι Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.).

Εκπαιδευτική πολιτική για Ζ.Ε.Π. και Δ.Υ.Ε.Π.

Ο θεσμός των Τάξεων Υποδοχής Ζ.Ε.Π. εισέρχεται στη ελληνική εκπαίδευση με τον νόμο 3879/2010, (ΦΕΚ 163Α), άρθ. 26, παρ. 1α και 1β μέσω ευρωπαϊκής επιδότησης (ΕΣΠΑ) για τη γλωσσική στήριξη μεταναστών, παλιννοστούντων και τσιγγανοπαίδων. Προαπαιτούμενα για τον σχηματισμό τμήματος είναι να διαπιστωθεί η ανάγκη υποστήριξης των μαθητών μέσω διαπιστωτικών κριτηρίων ελληνομάθειας και να διασφαλιστεί η συγκατάθεση του κηδεμόνα με ενυπόγραφη αίτηση ένταξης του/της μαθητή/τριας σε τμήμα υποδοχής. Οι Ζ.Ε.Π. έχουν την μορφή:

- Τάξη Υποδοχής Ι, για μαθητές/τριες με μηδενική ή ελάχιστη γνώση της ελληνικής γλώσσας. Οι μαθητές διδάσκονται την ελληνική γλώσσα στα Τμήματα Υποδοχής και παρακολουθούν στην τάξη τους ορισμένα μαθήματα. Η φοίτησή τους διαρκεί έναν χρόνο, με δυνατότητα επέκτασης. Στην περίπτωση που ένας μαθητής προαχθεί στον επόμενο τύπο, δεν επιτρέπεται η επιστροφή του.
- Τάξη Υποδοχής ΙΙ, όπου εντάσσονται μαθητές με υψηλότερο επίπεδο ελληνομάθειας, με δυσκολίες στην ελληνική ή στη σχολική γλώσσα. Οι μαθητές φοιτούν κανονικά στην τάξη τους, αλλά παρακολουθούν κάποιες φορές την εβδομάδα υποστηρικτικά μαθήματα στη γλώσσα ή στα υπόλοιπα μαθήματα στην τάξη υποδοχής. Εναλλακτικά, μπορεί να λειτουργήσει και η παράλληλη ενίσχυση στην τάξη. Η παραμονή στις τάξεις υποδοχής ΙΙ είναι κατ' ανώτατο όριο τα τρία χρόνια.

Οι Δ.Υ.Ε.Π. είναι ένας νεοσύστατος αντισταθμιστικός θεσμός της ελληνικής πολιτείας, χρηματοδοτούμενος από το ΕΣΠΑ, που αφορά την εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών. Λειτούργησαν πρώτη φορά το σχολικό έτος 2016-2017 σε σχολικές μονάδες κοντά σε κέντρα φιλοξενίας προσφύγων ή εντός του κέντρου φιλοξενίας. Ο σκοπός ίδρυσης των Δ.Υ.Ε.Π. είναι η εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας και ο σχεδιασμός και η διεξαγωγή εκπαιδευτικών παρεμβάσεων σε πρόσφυγες ηλικίας 6-12 χρονών. Η φοίτηση σε αυτά τα τμήματα είναι τουλάχιστον ένα διδακτικό έτος πριν από την ένταξη των μαθητών που θα παραμείνουν στην Ελλάδα σε γενικές τάξεις, με δυνατότητα επέκτασης αν κριθεί αναγκαίο. Το εβδομαδιαίο πρόγραμμα διαρκεί 20 διδακτικές περιόδους, είτε σε πρωινό ωράριο είτε σε απογευματινό και περιλαμβάνει διδασκαλία Γλώσσας, Μαθηματικών, Αγγλικών, καθώς και Φυσικής Αγωγής, Πληροφορικής και Αισθητικής Αγωγής. Το μάθημα της Γλώσσας αντιστοιχεί σε 6 διδακτικές ώρες την εβδομάδα. Η λειτουργία τους το σχολικό έτος 2017-2018, ορίζεται με το Φ.Ε.Κ. 2985/30.08.2017.

Υπόθεση και σκοπός της έρευνας

Το ενδιαφέρον της παρούσας έρευνας στρέφεται σε βιβλία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας στις ηλικιακές ομάδες του Δημοτικού σχολείου που φοιτούν σε ελληνικά σχολεία της χώρας. Επιχειρείται μία ταξινόμησή τους βάσει καταλληλότητας για τις Τάξεις Υποδοχής Ζ.Ε.Π. ή τις Δ.Υ.Ε.Π., λαμβάνοντας υπόψη τον μαθητικό πληθυσμό, τα ενδιαφέροντά τους, τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους.

Η παρούσα εργασία δεν έχει συγκριτικό χαρακτήρα. Βασική επιδίωξη της είναι η διευκόλυνση των διδασκόντων να ενημερωθούν για τους δείκτες που διέπουν τον προσανατολισμό που έχουν τα διάφορα εγχειρίδια και να επιλέξουν τα κατάλληλα

βοηθήματα στο έργο τους, αναλόγως αν βρίσκονται σε τάξη υποδοχής Ζ.Ε.Π., σε Δ.Υ.Ε.Π. ή ακόμη και σε γενική τάξη με μαθητές που χρήζουν γλωσσικής υποστήριξης.

Μεθοδολογία

Αφού ορίστηκε το θέμα της έρευνας, αναζητήθηκαν κι επελέγησαν βιβλία για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης. Ακολούθως, ορίστηκαν κριτήρια κατάταξης τους για Ζ.Ε.Π. ή Δ.Υ.Ε.Π. Έπειτα, μελετήθηκαν τα βιβλία σε εμφάνιση και περιεχόμενο. Η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε είναι η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, καθότι η συγκεκριμένη μεθοδολογία εξετάζει το διδακτικό υλικό μέσα στο πλαίσιο στο οποίο λειτουργεί (Μπίκος, 2017), τις διακηρύξεις των δημιουργών και τις ομάδες στόχους (Μπονίδης, 2009: 5) κι έπειτα το κατατάσσει σε κατηγορίες, χωρίς ποσοτικά κριτήρια.

Μετά την αρχική τους κατάταξη σε Ζ.Ε.Π. ή Δ.Υ.Ε.Π. και κυρίως λόγω της μεγάλης συγκέντρωσης βιβλίων στις Ζ.Ε.Π., αποφασίστηκε η κατηγοριοποίησή τους σε πέντε ομάδες (αρχάριο/βασικό στάδιο, καθημερινός λόγος, γραμματική/λεξιλογική εστίαση, προχωρημένο επίπεδο, επικοινωνιακή προσέγγιση), ανάλογα με το περιεχόμενό τους και το κύριο χαρακτηριστικό τους.

Η ολοκλήρωση της κατηγοριοποίησης έδωσε την ευκαιρία για εξαγωγή συμπερασμάτων και διατύπωση προτάσεων.

Υλικό της Έρευνας

Το υλικό της έρευνας ήταν βιβλία για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας σε παιδιά 6-12 ετών. Από το πλήθος βιβλίων που εμπίπτουν σε αυτή την κατηγορία επελέγησαν βιβλία που μπορούν να αξιοποιηθούν τουλάχιστον σε μία από τις δύο δομές και να είναι εύκολα προσβάσιμα στον εκπαιδευτικό. Προτιμήθηκαν βιβλία που συναντώνται συχνά σε σχολικές ή δανειστικές βιβλιοθήκες ή που είναι διαθέσιμα στο διαδίκτυο, αλλά υπάρχει τυπωμένη έκδοσή τους. Το συγκεκριμένο κριτήριο τέθηκε σκεπτόμενοι ότι εξαιτίας των περιορισμένων κονδυλίων που χορηγούνται στα σχολεία, η αγορά σειρών βιβλίων για τις Ζ.Ε.Π. και τις Δ.Υ.Ε.Π. είναι δύσκολη. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός, για να επιλέξει το κατάλληλο βιβλίο, πρέπει να είναι σε θέση να έρθει σε επαφή με αυτό. Για τον λόγο αυτό συμπεριλήφθηκαν και βιβλία που δημιουργήθηκαν για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης στα σχολεία του εξωτερικού. Επιπλέον χρησιμοποιήθηκε και ένας οδηγός γλωσσικής υποστήριξης προσφύγων στην Ελλάδα με παράλληλη μετάφραση στην αραβική γλώσσα (“Τα πρώτα μου ελληνικά”, 2016).

Κριτήρια Κατηγοριοποίησης των βιβλίων σε Ζ.Ε.Π. και Δ.Υ.Ε.Π.

Προκειμένου να προβούμε σε μία κατηγοριοποίηση των εγχειριδίων, προαπαιτούνταν μία ανίχνευση των αναγκών των μαθητών – στόχων και μία θέσπιση δεικτών για κάθε κατηγορία.

Οι μαθητές που φοιτούν στις Τάξεις Υποδοχής Ζ.Ε.Π. μπορεί να είναι α) ομοεθνείς παλλινοστούντες β) Ρομά γ) αλλοδαποί γεννημένοι στην Ελλάδα δ) αλλοδαποί που ήρθαν στην Ελλάδα μετά τη γέννησή τους ε) παιδιά μεικτών γάμων με κυρίαρχη τη μητρική τους γλώσσα. Συμπεραίνουμε ότι τα τμήματα αυτά καλούνται να ανταποκριθούν σε ένα ευρύ φάσμα εκπαιδευτικών αναγκών. Υπάρχουν αρχάριοι μαθητές που χρειάζονται εντατική γλωσσική υποστήριξη για να κατακτήσουν το

βασικό επίπεδο γλωσσομάθειας, μαθητές που κατέχουν βασικές γλωσσικές και επικοινωνιακές ανάγκες που χρειάζονται περαιτέρω επέκταση και ανάπτυξη, υπάρχουν και μαθητές με υψηλότερο γλωσσικό επίπεδο που οι ανάγκες τους είναι πιο ειδικές και εστιασμένες. Δεδομένου ότι στη μελέτη αποκλείστηκαν βιβλία που δεν θεωρήθηκαν χρήσιμα για τουλάχιστον μία από τις αντισταθμιστικές δομές και λαμβάνοντας υπόψη τον ποικίλο και διαφορετικό μαθητικό πληθυσμό που δύναται να φοιτήσει στις τάξεις υποδοχής, θεωρούμε ότι όλα τα βιβλία της έρευνας μπορούν να χρησιμοποιηθούν, κατά περίπτωση, στις Ζ.Ε.Π..

Στις Δ.Υ.Ε.Π. οι ανάγκες και οι απαιτήσεις είναι αρκετά διαφορετικές. Οι μαθητές έχουν διακόψει τη σχολική φοίτηση από τη στιγμή που αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν την πατρίδα τους ή και νωρίτερα. Έχουν βιώσει εμπόλεμη κατάσταση, το ταξίδι τρόμου μέχρι τις ελληνικές ακτές και ατελείωτη ταλαιπωρία με τη διαμονή τους στην Ελλάδα. Το μετατραυματικό σοκ θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στη διδασκαλία. Δεν πρέπει να αγνοηθεί και η περίπτωση των ασυνόδευτων ανήλικων προσφύγων που εντείνει την ήδη ιδιαίτερη κατάσταση και απαιτεί προσεκτικό χειρισμό. Επιπλέον, ο πληθυσμός που φοιτά στις Δ.Υ.Ε.Π. δεν είναι σταθερός, καθώς όσοι πρόσφυγες εγκρίνονται για μετεγκατάσταση μετακινούνται στην Αθήνα μέχρι να μεταβούν στον τελικό τους προορισμό και τη θέση αυτών αναπληρώνουν νέοι πρόσφυγες που μετακινούνται από τις νησιωτικές περιοχές.

“Οι εκπαιδευτικές ανάγκες των προσφύγων μαθητών που καταφτάνουν στην Ευρώπη είναι δύσκολο να προβλεφθούν” (Sirin & Rogers-Sirin, 2015: 10). Στην ήδη επιβαρυμένη εκπαιδευτική τους θέση προστίθεται και η διαμονή τους στις προσφυγικές δομές, η οποία συνεπάγεται συναναστροφή μόνο με μη ελληνόφωνους πληθυσμούς. Επιπροσθέτως, ακόμη και με την φοίτησή τους στις Δ.Υ.Ε.Π. οι πρόσφυγες μαθητές εξακολουθούν να στερούνται την ευκαιρία να ακούσουν, να μιλήσουν ελληνικά, αφού η φοίτησή τους είναι διαχωρισμένη από τις γενικές τάξεις. Η έλλειψη συναναστροφής με συνομηλίκους που μιλάνε την ελληνική γλώσσα οδηγεί στον περιορισμό των εσωτερικών κινήτρων εκμάθησης της γλώσσας. Αν αναλογιστούμε ότι η Ελλάδα αποτελεί για αυτούς έναν ενδιάμεσο σταθμό, είναι λογικό τα εσωτερικά κίνητρα για εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας να είναι ελαχιστοποιημένα.

Αναλογιζόμενοι τα παραπάνω, θεωρούμε ότι οι Δ.Υ.Ε.Π. θα πρέπει να στοχεύουν στην εκμάθηση της ελληνικής με ξεκάθαρη έμφαση στην πρόσληψη/κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου με αρκετές εικόνες, κατάλληλες θεματικές, μέσω επικοινωνιακών δραστηριοτήτων και ευκαιρίες για έκφραση συναισθημάτων. Ο Γραπτός λόγος να έρχεται σαφέστατα σε μεταγενέστερο στάδιο εκκινώντας από προγραφικό στάδιο και εκμάθηση γραμμάτων και συλλαβών, λόγω των πολλών διαφορών με την αραβική γραφή. Τέλος, ο ρυθμός να είναι αργός, καθώς η σποραδική σχολική φοίτησή τους στις χώρες καταγωγής και “η έκθεση σε αρκετές διαφορετικές γλώσσες κατά την μετεγκατάστασή τους έχει επιφέρει επιδείνωση στις ακαδημαϊκές δεξιότητές τους και γλωσσική σύγχυση” (Dryden-Peterson, 2015: 2).

Βάσει των παραπάνω κριτηρίων, ακολουθεί κατηγοριοποίηση των εγχειριδίων για Ζ.Ε.Π. και Δ.Υ.Ε.Π.

Παρουσίαση Κατηγοριοποίησης για Ζ.Ε.Π. και Δ.Υ.Ε.Π.

Ακολουθεί η παρουσίαση της κατηγοριοποίηση των 34 εγχειριδίων σε βιβλία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στις Ζ.Ε.Π. πίνακας 1) και σε βιβλία που

μπορούν να χρησιμοποιηθούν στις Δ.Υ.Ε.Π. (πίνακας 2) .

Δομή	Βιβλίο (χρονολογία έκδοσης)	Αιτιολόγηση
Ζ.Ε.Π.	Γεια σας 1 (2007)	Το προτεινόμενο βιβλίο αυτή τη στιγμή και για τις δύο δομές. Δεν χρειάζεται προηγούμενες γνώσεις, ξεκινάει από επίπεδο γραμμάτων, συλλαβών, απλών προτάσεων.
	Γεια σας 2 (2007)	Για μαθητές με αρχικό επίπεδο. Ολοκληρώνεται η εκμάθηση των φθόγγων. Η μόνη θεματική που αναπτύσσεται είναι το σχολείο.
	Γεια σας 3 (2007)	Για μαθητές που έχουν ένα βασικό επίπεδο γλωσσομάθειας.
	Γεια σας 4 (2007)	Για μαθητές που έχουν κατακτήσει σε ικανοποιητικό βαθμό γραφή, ανάγνωση και λεξιλόγιο.
	Διαβάζω 1 (2007)	Μεγάλες εικόνες με συνοδευτικές περιγραφικές προτάσεις. Χρήσιμο για εκμάθηση λεξιλογίου, ανάπτυξη προφορικού λόγου, συνειδητοποίηση σχέσης γραφής – εικόνας.
	Διαβάζω 2 (2007)	Με απλό λόγο τα παιδιά μαθαίνουν να μιλάνε για τον εαυτό τους στο σχολείο. Οι εικόνες μπορούν να αξιοποιηθούν για προφορική περιγραφή, εκμάθηση λεξιλογίου και ανάπτυξη προφορικού λόγου.
	Διαβάζω 3 (2007)	Μεγαλύτερα κείμενα πλήρους δομής με θέματα καθημερινότητας .
	Διαβάζω 4 (2007)	Μεγάλα κείμενα θεματικής όχι απαραίτητα της καθημερινότητας, αλλά γενικότερου ενδιαφέροντος.
	Παίζω και μαθαίνω (2000)	Για πολύ χαμηλό επίπεδο. Εισαγωγή και εξάσκηση στη γραφή.
	Βλέπω και διαβάζω (2000)	Δεν χρειάζεται προηγούμενες γνώσεις. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε αρχάριους.

	Μαθαίνω να διαβάζω (2000)	Στοχεύει σε στάδιο αρχαρίου. Ασχολείται με τα συμφωνικά συμπλέγματα, αλλά εξαντλείται σε αυτό.
	Διαβάζω και γράφω (2000)	Διεκπεραιωτικό για την εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης.
	Γράμματα πάνε κι έρχονται ελληνικά στον κόσμο (2000)	Για μαθητές Δ - Ε τάξης με μέτριο προς καλό επίπεδο γλωσσομάθειας.
	Μιλώ και γράφω ελληνικά στις γειτονιές του κόσμου (1999)	Για μαθητές με βασικό επίπεδο στη γλώσσα, στη γραφή και την ανάγνωση.
	Καθώς μεγαλώνουμε (2003)	Μαθητές Ε-ΣΤ τάξης με καλό επίπεδο γλωσσομάθειας.
	Μαργαρίτα 1 (2004)	Η σειρά ακολουθεί το ευρωπαϊκό πλαίσιο για την εκμάθηση ξένων γλωσσών. Κατάλληλο ακόμη και για παιδιά με μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας. Το περιεχόμενο των ενοτήτων άπτεται της καθημερινότητας των παιδιών και αξιοποιείται πολύ η εικόνα τόσο για κατανόηση όσο και για απόδοση της νέας γνώσης. Εστίαση στον προφορικό λόγο.
	Μαργαρίτα 2 (2004)	Χρησιμοποιείται σε λίγο υψηλότερο επίπεδο από το αρχικό ή ως συνέχεια του πρώτου τεύχους. Σταθεροποιεί και επεκτείνει ό,τι διδάχθηκε στο Μαργαρίτα 1.
	Μαργαρίτα 3 (2004)	Απαιτείται βασικό προς μέτριο επίπεδο, προϋπάρχον ή κατεκτημένο από τα προηγούμενα. Εμπεριέχει περισσότερη γραμματική και πιο πλούσιο λεξιλόγιο από τα προηγούμενα.
	Μαργαρίτα 4 (2004)	Για μαθητές με κατακτημένο το βασικό επίπεδο. Εμπεριέχει περισσότερη γραμματική και λεξιλόγιο από τα προηγούμενα.

	Μια φορά κι έναν καιρό 1 (2000)	Ο λόγος που χρησιμοποιεί μέσα είναι απλός. Εστίαση στον προφορικό λόγο και περιστάσεις καθημερινής επικοινωνίας. Δεν έχει και ιδιαίτερη εστίαση σε λεξιλόγιο ή γραμματική.
	Μια φορά κι έναν καιρό 2 (2000)	Ως συνέχεια του προηγούμενου ή ανεξάρτητα, όταν το επίπεδο είναι καλύτερο. Αναπτύσσεται περαιτέρω ο λόγος προφορικός και γραπτός
	Μια φορά κι έναν καιρό 3 (2000)	Ως συνέχεια των προηγούμενων ή ανεξάρτητα, όταν το επίπεδο το επιτρέπει.
	Οι πατημασιές (1998)	Υλικό σχεδιασμένο για μαθητές διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης με ελάχιστη ή καμία εμπειρία στην ελληνική γλώσσα. Το βιβλίο αποτελείται από εικόνες με συνοδευτικό κείμενο 1-2 προτάσεων και απλές δραστηριότητες.
	Πού είναι ο φασαρίας; (1998)	Ως συνέχεια του πρώτου ή και ανεξάρτητα.
	Πάμε στην αγορά (1998)	Ως συνέχεια των προηγούμενων ή και ανεξάρτητα, αν υπάρχουν κάποιες υποτυπώδεις γνώσεις.
	Καλό ταξίδι (1998)	Ως συνέχεια των προηγούμενων ή και ανεξάρτητα, αν υπάρχουν κάποιες υποτυπώδεις γνώσεις.
	Αστερίας 1α (2002)	Ξεκινάει από αρχικό στάδιο. Δίνεται προτεραιότητα στον προφορικό λόγο.
	Αστερίας 1β (2002)	Ως συνέχεια του προηγούμενου.
	Αστερίας 2 (2002)	Μπορεί να διδαχθεί κατευθείαν, εάν οι μαθητές κατέχουν ένα βασικό επίπεδο ελληνικής γλώσσας.
	Τα ελληνικά για ξενόγλωσσα παιδιά 8-12 χρονών (1992)	Για μαθητές αρχικού επιπέδου, με απλές δραστηριότητες. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί εκμάθηση λεξιλογίου.
	Ελληνική γλώσσα. Καλημέρα. Τμήμα Α΄ (1991)	Επίπεδο αρχαρίων με πολύ απλές απαιτήσεις, χωρίς αναφορές σε πολιτισμικά στοιχεία, μεγάλες λειτουργικές εικόνες.

	Ανοίγω το παράθυρο 1α (1997)	Ο λόγος του βασίζεται στον καθημερινό παιδικό λόγο, αναφέρεται σε καταστάσεις που έχουν σχέση με την καθημερινή ζωή των παιδιών.
	Ανοίγω το παράθυρο 1β (1997)	Ζ.Ε.Π. με κατεκτημένο σε ικανοποιητικό τον προφορικό λόγο.
	Ανοίγω το παράθυρο 2 (1999)	Θέματα, έκταση κειμένων, λεξιλόγιο και δραστηριότητες απευθύνονται σε παιδιά που έχουν ήδη ένα καλό επίπεδο στην ελληνική γλώσσα.

Πίνακας 1-Κατηγοριοποίηση διδακτικού υλικού για Ζ.Ε.Π

Στην κατηγορία προτεινόμενων εγχειριδίων για τις Ζ.Ε.Π. εντάχθηκαν τριάντα τρία από τα τριάντα τέσσερα εγχειρίδια της μελέτης. Αφέθηκε εκτός μόνο ο οδηγός γλωσσικής υποστήριξης προσφύγων στην Ελλάδα “Τα πρώτα μου ελληνικά”.

Δομή	Βιβλίο (χρονολογία έκδοσης)	Αιτιολόγηση
Δ.Υ.Ε.Π.	Γεια σας 1 (2007)	Είναι το προτεινόμενο βιβλίο αυτή τη στιγμή και για τις δύο δομές. Δεν χρειάζεται προηγούμενες γνώσεις, ξεκινάει από επίπεδο γραμμάτων, συλλαβών, απλών προτάσεων.
	Γεια σας 2 (2007)	Μόνο ως συνέχεια του “Γεια σας 1”. Έχει ως μόνο θέμα το σχολείο.
	Διαβάζω 1 (2007)	Μεγάλες εικόνες με συνοδευτικές περιγραφικές προτάσεις. Χρήσιμο για εκμάθηση λεξιλογίου, ανάπτυξη προφορικού λόγου, συνειδητοποίηση σχέσης γραφής – εικόνας.
	Διαβάζω 2 (2007)	Με απλό λόγο τα παιδιά μαθαίνουν να μιλάνε για τον εαυτό τους στο σχολείο. Οι εικόνες μπορούν να αξιοποιηθούν για προφορική περιγραφή, εκμάθηση λεξιλογίου και ανάπτυξη προφορικού λόγου

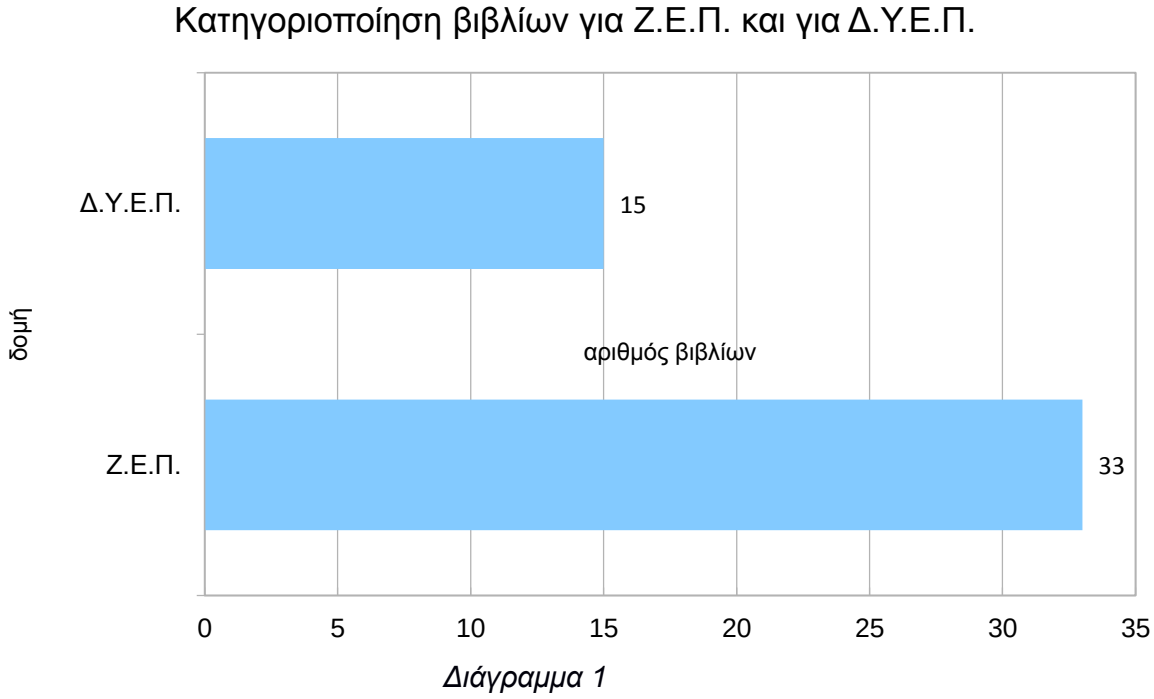
	Παίζω και μαθαίνω (2000)	Για πολύ χαμηλό επίπεδο. Εισαγωγή και εξάσκηση στη γραφή.
	Μαργαρίτα 1 (2004)	Κατάλληλο ακόμη και για παιδιά με μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας. Το περιεχόμενο των ενοτήτων άπτεται της καθημερινότητας των παιδιών και αξιοποιείται πολύ η εικόνα τόσο για κατανόηση όσο και για απόδοση της νέας γνώσης.
	Μαργαρίτα 2 (2004)	Ως συνέχεια του πρώτου τεύχους. Σταθεροποιεί και επεκτείνει ότι διδάχθηκε στο Μαργαρίτα 1.
	Οι πατημασιές (1998)	Υλικό σχεδιασμένο για μαθητές διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης με ελάχιστη ή καμία εμπειρία στην ελληνική γλώσσα. Το βιβλίο αποτελείται από εικόνες με συνοδευτικό κείμενο 1-2 προτάσεων και απλές δραστηριότητες.
	Πού είναι ο Φασαρίας (1998)	Ως συνέχεια του βιβλίου “οι πατημασιές”.
	Πάμε στην αγορά (1998)	Μόνο ως συνέχεια των προηγούμενων.
	Καλό ταξίδι (1998)	Μόνο ως συνέχεια των προηγούμενων.
	Αστερίας 1α (2002)	Ξεκινάει από αρχικό στάδιο. Δίνεται προτεραιότητα στον προφορικό λόγο.
	Αστερίας 1β (2002)	Ως συνέχεια του “Αστερία 1α”
	Καλημέρα Α τεύχος (1991)	Επίπεδο αρχαρίων με πολύ απλές απαιτήσεις, χωρίς αναφορές σε πολιτισμικά στοιχεία, μεγάλες λειτουργικές εικόνες που μπορούν να διατελέσουν τον μεσολαβητή για επικοινωνία μεταξύ δασκάλου-μαθητή.
	Τα πρώτα μου ελληνικά (2016)	Βασικός οδηγός εκμάθησης ελληνικών για αραβόφωνες με παράλληλη μετάφραση στη γλώσσα τους.

Πίνακας 2-Κατηγοριοποίηση διδακτικού υλικού για Δ.Υ.Ε.Π.

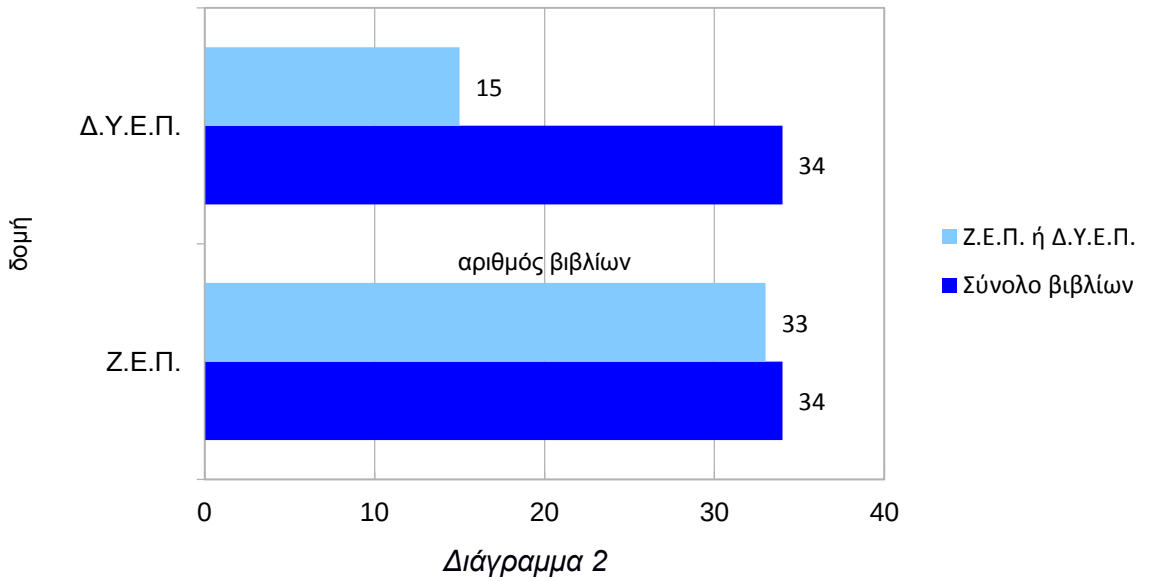
Για τις Δ.Υ.Ε.Π. από τα τριάντα τεσσάρων βιβλία προτείνονται τα δεκαπέντε.

Διάγραμμα κατηγοριοποίησης για Ζ.Ε.Π. και Δ.Υ.Ε.Π.

Μετά την παρουσίαση των κατηγοριοποιήσεων των βιβλίων για χρήση σε Ζ.Ε.Π. και Δ.Υ.Ε.Π., ακολουθεί μία συγκριτική παρουσίαση του πλήθους βιβλίων που εμπίπτουν στην κατηγορία για Ζ.Ε.Π. με αυτά που εντάχθηκαν στην κατηγορία για Δ.Υ.Ε.Π. (διάγραμμα 1). Στο διάγραμμα 2 παρουσιάζεται ο αριθμός των βιβλίων κάθε κατηγορίας σε σχέση με το σύνολο των εγχειριδίων της συγκεκριμένης μελέτης.



Διάγραμμα 1



Διάγραμμα 2

Από τα διαγράμματα 1 και 2 διαφαίνεται η αριθμητική διαφορά των εγχειριδίων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε Ζ.Ε.Π. σε σχέση με αυτά που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε Δ.Υ.Ε.Π.. Από τα βιβλία που εντάχθηκαν στην κατηγορία για Δ.Υ.Ε.Π., με εξαίρεση "τα πρώτα μου ελληνικά", τα υπόλοιπα δεκατέσσερα βιβλία αποτελούν μία υποομάδα των βιβλίων που μπορούν να αξιοποιηθούν στις Ζ.Ε.Π.. Αυτό μπορεί να αιτιολογηθεί, καθώς στις Ζ.Ε.Π. μπορούν να φοιτήσουν μαθητές που προέρχονται από περισσότερες κοινωνικές ομάδες, των οποίων οι εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάζουν μεγάλο εύρος. Συνεπώς τα βιβλία που μπορούν να αξιοποιηθούν στις Ζ.Ε.Π. είναι περισσότερα. Αντιθέτως, στις Δ.Υ.Ε.Π. φοιτούν πρόσφυγες μαθητές, των οποίων οι εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν πολύ συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Τα βιβλία που ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους είναι αριθμητικά λιγότερα.

Κριτήρια Κατηγοριοποίησης των βιβλίων σε 5 κατηγορίες

Όπως προαναφέρθηκε, η εργασία θεωρεί ότι τα εγχειρίδια που περιλαμβάνονται στην μελέτη είναι κατάλληλα για τις Ζ.Ε.Π., καθότι αφορούν πολλές ετερογενείς ομάδες μαθητών. Η ετερογένεια αυτή συνίσταται, εκτός των άλλων, στον βαθμό κατοχής της ελληνικής γλώσσας και στις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Η ταξινόμηση των βιβλίων σε επιμέρους κατηγορίες θα εξυπηρετήσει την επιλογή του κατάλληλου υλικού ανά περίπτωση.

Οι κατηγορίες που ορίστηκαν είναι οι εξής: αρχάριο επίπεδο, καθημερινός λόγος, γραμματική ή λεξιλογική εστίαση, προχωρημένο επίπεδο, επικοινωνιακή προσέγγιση.

Στο αρχάριο/βασικό επίπεδο εντάσσονται βιβλία για μαθητές με μηδενική ή ελάχιστη γνώση της ελληνικής γλώσσας ή μαθητές πρωτοδημοτικής ηλικίας. Οι μαθητές αυτοί χρειάζονται βιβλία που θα τους βοηθήσουν να κατακτήσουν απλό, βασικό λεξιλόγιο και να μάθουν να εκφράζονται με απλές προτάσεις για τον εαυτό τους, την οικογένεια και απλά θέματα της καθημερινότητάς τους (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου, 2003: 92). Η εστίαση των βιβλίων να είναι στον προφορικό λόγο, να έχουν λειτουργική εικονογράφηση και να εμπεριέχουν πρώτη γραφή και ανάγνωση.

Στην κατηγορία υπό τον τίτλο "καθημερινός λόγος" ανήκουν τα εγχειρίδια που χρησιμοποιούν βασικό λεξιλόγιο και ασχολούνται με ενότητες της καθημερινότητας, των συναναστροφών και των προτιμήσεων των παιδιών. Σε αυτά τα βιβλία παρέχεται λεξιλόγιο, πέραν του βασικού, χωρίς να είναι εξειδικευμένο και παρουσιάζονται και κάποια γραμματικά φαινόμενα, χωρίς, ή με πολύ περιορισμένη, χρήση μεταγλωσσικών όρων.

Στην κατηγορία γραμματική/λεξιλογική εστίαση κατατάχθηκαν εγχειρίδια στα οποία η γραμματική ή/και το λεξιλόγιο κατέχουν πρωτεύοντα ρόλο. Συνοδεύονται, συνήθως, από τετράδια εργασιών με πληθώρα γραμματικών ασκήσεων δομικής μορφής και χρήση μεταγλώσσας. Τα βιβλία αυτά μπορεί να αφορούν οποιοδήποτε επίπεδο, αν και είναι πιθανότερο να αφορούν επίπεδα μετά το βασικό, όπου οι μαθητές έχουν κατακτήσει βασικές γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, αλλά υπολείπονται σε γραμματική συμφωνία μεταξύ των όρων της πρότασης (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου, 2003: 104), κλιτικά παραδείγματα, δομοσυντακτική ορθότητα.

Τα βιβλία που κατηγοριοποιήθηκαν για προχωρημένο επίπεδο εμπεριέχουν κείμενα αυξημένης έκτασης και δυσκολίας, με λεξιλόγιο πέραν του καθημερινού, διάφορων κειμενικών ειδών και θεματολογίας, με σύνθετη δομή λόγου. Σε αυτά τα βιβλία δίνεται βαρύτητα και στην παραγωγή γραπτού λόγου, ενώ υπάρχουν και ερωτήσεις ανοιχτού τύπου.

Τα βιβλία που βασίζονται στην επικοινωνιακή προσέγγιση βάζουν το μήνυμα στο κέντρο της διδασκαλίας και, χωρίς να παραγκωνίζεται η γραμματική, οικοδομούνται όλα γύρω από αυτό (Savignon, 2002: 7). Η γραμματική και συντακτική ορθότητα είναι σημαντικός παράγοντας στη μετάδοση ενός κατανοητού μηνύματος (Τσιτσανούδη-Μαλλίδη & Μήτση, 2016: 16), χωρίς αυτό να σημαίνει εκμάθηση γραμματικών κανόνων ως αυτοσκοπό (Τσιτσανούδη-Μαλλίδη & Μήτση, 2016: 1), αλλά διδασκαλία όσων είναι αναγκαία για την πραγμάτωση της επικοινωνίας κάθε φορά. Εμπεριέχουν αυθεντικά κείμενα διαφορετικών επικοινωνιακών καταστάσεων από τη ζωή και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Richards, 2006: 22). Οι δραστηριότητες τους είναι ενταγμένες σε επικοινωνιακό πλαίσιο, έχουν εναλλακτικές μορφές που ο μαθητής θα έχει ενεργό ρόλο (π.χ. επίλυση προβλήματος) (Richards & Roberts, 1986: 76). Εξασκούνται και οι τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες, αφού όλες είναι απαραίτητες για την επικοινωνιακή ικανότητα του μαθητή. Στη συγκεκριμένη κατηγορία εντάχθηκαν βιβλία που ακόμη και αν δεν είναι στο σύνολό τους επικοινωνιακά, περιλαμβάνουν σε μεγάλο ποσοστό επικοινωνιακές δραστηριότητες.

Παρουσίαση Κατηγοριοποίησης

Βάσει των προαναφερθέντων κριτηρίων, τα εγχειρίδια που συμπεριλήφθηκαν στην εργασία κατατάχθηκαν ως εξής:

Κατηγορία	Βιβλίο	Αιτιολόγηση
Αρχάριο επίπεδο - βασικές γνώσεις	Γεια σας 1 (2007)	Δεν χρειάζεται προηγούμενες γνώσεις, ξεκινάει από επίπεδο γραμμάτων, συλλαβών, απλών προτάσεων.
	Γεια σας 2 (2007)	Διατηρεί χαμηλό επίπεδο. Περιέχει μόνο τη θεματική “σχολείο”. Ολοκληρώνει την εκμάθηση φθόγγων της γλώσσας.
	Διαβάζω 1 (2007)	Μεγάλες εικόνες με συνοδευτικές περιγραφικές προτάσεις. Χρήσιμο για εκμάθηση λεξιλογίου, ανάπτυξη προφορικού λόγου, συνειδητοποίηση σχέσης γραφής – εικόνας.
	Διαβάζω 2 (2007)	Με απλό λόγο τα παιδιά μαθαίνουν να μιλάνε για τον εαυτό τους στο σχολείο. Εικόνες αξιοποιήσιμες για προφορική περιγραφή, εκμάθηση λεξιλογίου και ανάπτυξη προφορικού λόγου
	Παίζω και μαθαίνω (2000)	Για χαμηλό επίπεδο. Εισαγωγή και εξάσκηση στη γραφή. Παρέχει λεξιλόγιο με αλφαβητική σειρά (όχι θεματικά ή επικοινωνιακά), σαν εικονογραφημένο λεξικό.

	Μαθαίνω να διαβάζω (2000)	Στοχεύει σε στάδιο αρχαρίου, αφού ασχολείται με τα συμφωνικά συμπλέγματα, αλλά εξαντλείται σε αυτό. Δεν έχει κάποιο πλαίσιο ή επικοινωνιακή περίσταση.
	Μαργαρίτα 1 (2004)	Κατάλληλο ακόμη και για παιδιά με μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας. Το περιεχόμενο των ενοτήτων άπτεται της καθημερινότητας των παιδιών και αξιοποιείται πολύ η εικόνα τόσο για κατανόηση όσο και για απόδοση της νέας γνώσης.
	Μαργαρίτα 2 (2004)	Χρησιμοποιείται σε λίγο υψηλότερο επίπεδο από το αρχικό ή ως συνέχεια του πρώτου τεύχους. Σταθεροποιεί και επεκτείνει ότι διδάχθηκε στο Μαργαρίτα 1.
	Οι πατημασιές (1998)	Υλικό σχεδιασμένο για μαθητές διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης με ελάχιστη ή καμία εμπειρία στην ελληνική γλώσσα. Το βιβλίο αποτελείται από εικόνες με συνοδευτικό κείμενο 1-2 προτάσεων και απλές δραστηριότητες.
	Πού είναι ο Φασαρίας (1998)	Υλικό σχεδιασμένο για μαθητές διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης με ελάχιστη ή καμία εμπειρία στην ελληνική γλώσσα.
	Πάμε στην αγορά (1998)	Υλικό σχεδιασμένο για μαθητές διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης με ελάχιστη ή καμία εμπειρία στην ελληνική γλώσσα.
	Καλό ταξίδι (1998)	Δεν έχει συνεχόμενη ροή και δεν προκύπτουν οι γνώσεις φυσικά μέσα από το κείμενο. Ωστόσο, το επίπεδο είναι για αρχάριους και είναι ένας τρόπος να ολοκληρωθεί το ελληνικό αλφάβητο και η ιστορία που έχει ξεκινήσει από το πρώτο βιβλίο.
	Τα πρώτα μου ελληνικά (2016)	Βασικός οδηγός εκμάθησης ελληνικών για αραβόφωνες με παράλληλη μετάφραση στη γλώσσα τους.

Πίνακας 3-Βιβλία στην κατηγορία "βασικό/αρχάριο επίπεδο"

Κατηγορία	Βιβλίο	Αιτιολόγηση
Καθημερινός λόγος	Γεια σας 3 (2007)	Περιέχει θεματικές από την καθημερινότητα των παιδιών καθολικής απήχησης, άρα αφορά μαθητές όλων των πολιτισμικών καταβολών. Ασχολείται με απλές καθημερινές επικοινωνιακές ανάγκες.
	Διαβάζω 3 (2007)	Μεγαλύτερα κείμενα πλήρους δομής με θέματα καθημερινότητας (περιγραφές προσώπου, δωματίου).
	Μια φορά κι έναν καιρό 1 (2000)	Χρησιμοποιεί απλό, καθημερινό λόγο.

	Καλημέρα (1991)	Προαπαιτεί ένα βασικό επίπεδο γραφής και ανάγνωσης. Δεν έχει ιδιαίτερη γραμματική/λεξιλογική εστίαση. Τα θέματά του είναι απλά.
	Ανοίγω το παράθυρο 1α (1997)	Παρά τις όποιες αδυναμίες του, ο λόγος του δεν είναι σύνθετος. Βασίζεται στον καθημερινό παιδικό λόγο, αναφέρεται σε καταστάσεις που έχουν σχέση με την καθημερινή ζωή των παιδιών.

Πίνακας 4-Βιβλία στην κατηγορία "καθημερινός λόγος"

Κατηγορία	Βιβλίο	Αιτιολόγηση
Γραμματική ή λεξιλογική εστίαση	Γεια σας 4 (2007)	Οι γραμματικοί στόχοι και οι αντίστοιχες δραστηριότητες αυξάνονται πολύ σε σχέση με τα προηγούμενα τεύχη της σειράς.
	Βλέπω και διαβάζω (2000)	Παροχή λέξεων εκτός επικοινωνιακού πλαισίου. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την κατάκτηση λεξιλογίου.
	Διαβάζω και γράφω (2000)	Στόχος του βιβλίου η εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης. Τα θέματα είναι διαλεγμένα ώστε να ταιριάζουν στα φαινόμενα που θέλει να διδάξει, μη αυθεντικά κείμενα, δεν υπάρχει συνοχή στην ενότητα (π.χ. ένα ωραίο δώρο – εκμάθηση επαγγελμάτων).
	Γράμματα πάνε κι έρχονται ελληνικά στον κόσμο (2000)	Μέτριο προς καλό επίπεδο γλωσσομάθειας για ενίσχυση λεξιλογίου και κυρίως γραμματικής.
	Μιλώ και γράφω ελληνικά στις γειτονιές του κόσμου (1999)	Παρέχει λέξεις και φράσεις ανάλογα με το θέμα της ενότητας, που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για την επιτέλεση επικοινωνίας. Λείπουν οι επικοινωνιακές δραστηριότητες, ενώ υπάρχουν πολλές ασκήσεις γραμματικής δομικού τύπου.
	Μαργαρίτα 3 (2004)	Σε σχέση με τα προηγούμενα βιβλία της σειράς δίνει περισσότερη σημασία στη γραμματική.
	Μια φορά κι έναν καιρό 2 (2000)	Αρκετό λεξιλόγιο. Δίνεται προσοχή και στη γραμματική (π.χ. καταλήξεις πληθυντικού), ακόμη κι αν δεν χρησιμοποιείται μεταγλώσσα.
	Μια φορά κι έναν καιρό 3 (2000)	Ομοίως με το προηγούμενο μέρος της σειράς, μόνο που περιέχει πιο ωραίες δραστηριότητες.
	Τα ελληνικά για ξενόγλωσσα παιδιά 8-12 χρονών (1992)	Βοηθητικό στην εκμάθηση λεξιλογίου σε μαθητές με περιορισμένη γνώση ελληνικής.

Πίνακας 5- Βιβλία στην κατηγορία "γραμματική ή λεξιλογική εστίαση"

Κατηγορία	Βιβλίο	Αιτιολόγηση
Προχωρημένο επίπεδο	Διαβάζω 4 (2007)	Για μέτριο προς καλό επίπεδο. Μεγάλα κείμενα, θεματικής που δεν εμπίπτει απαραίτητα στην καθημερινότητα. Εμπεριέχει δυσκολότερο λεξιλόγιο και ασκήσεις γραπτής έκφρασης.
	Καθώς μεγαλώνουμε (2003)	Μαθητές μεγάλης τάξης με καλό επίπεδο γλωσσομάθειας για εμπλουτισμό λεξιλογίου και συντακτικού.
	Ανοίγω το παράθυρο 2 (1999)	Θέματα, έκταση κειμένων, λεξιλόγιο και δραστηριότητες απευθύνονται σε παιδιά που έχουν ήδη ένα καλό επίπεδο στην ελληνική γλώσσα. Βοηθάει να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιο και να οργανώσουν τον λόγο τους.

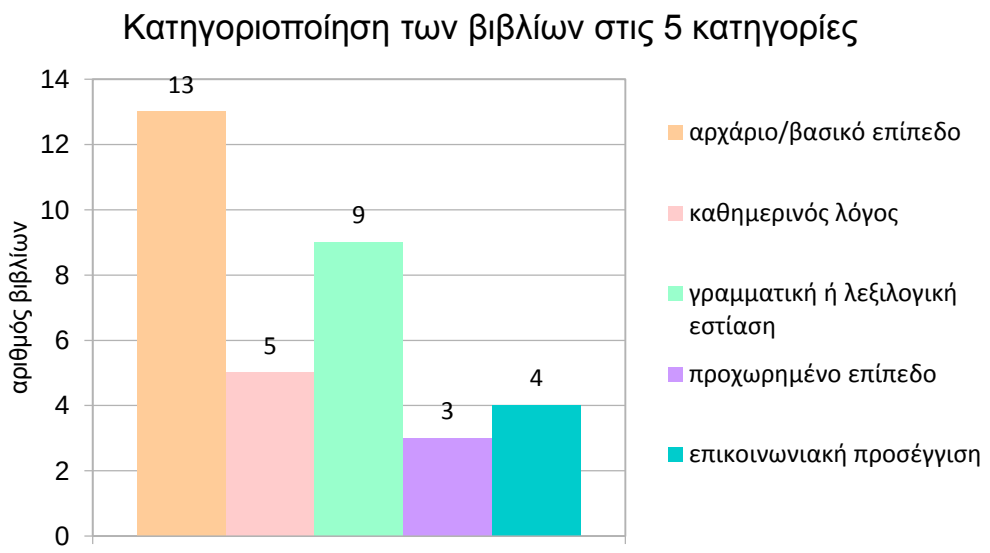
Πίνακας 6-Βιβλία στην κατηγορία "προχωρημένο επίπεδο"

Κατηγορία	Βιβλίο	Αιτιολόγηση
Επικοινωνιακή προσέγγιση	Μαργαρίτα 4 (2004)	Περιέχει αρκετή γραμματική που προκύπτει μέσα από τα κείμενα της ενότητας. Περιλαμβάνει και εναλλακτικές δραστηριότητες (όπως έρευνα)
	Αστερίας 1α (2002)	Δίνεται προτεραιότητα στον προφορικό λόγο, όλες οι παρεχόμενες πληροφορίες και δραστηριότητες είναι ενταγμένες σε ένα θεματικό πλαίσιο και ό,τι διδάσκεται είναι για εξυπηρετήσει την επικοινωνία των μαθητών.
	Αστερίας 1β (2002)	Ομοίως με το πρώτο μέρος της σειράς.
	Αστερίας 2 (2002)	Ευχάριστα, καλύπτει ευρύ φάσμα βασικών επικοινωνιακών αναγκών και ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέρονται της ηλικιακής ομάδας που στοχεύει, ανεξαρτήτου πολιτισμικού κεφαλαίου.

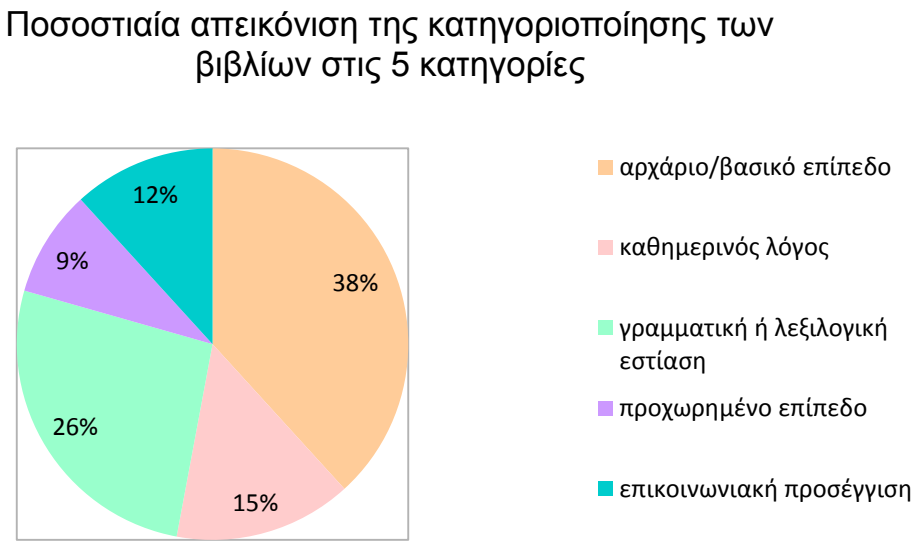
Πίνακας 7-Βιβλία στην κατηγορία "επικοινωνιακή προσέγγιση"

Διαγράμματα κατηγοριοποίησης βιβλίων στις πέντε κατηγορίες

Το διάγραμμα 3 παρουσιάζει το πλήθος των βιβλίων ανά κατηγορία. Το διάγραμμα 4 απεικονίζει την ποσόστωση των βιβλίων ανά κατηγορία, έπειτα από την ταξινόμησή τους. Ο πίνακας 8 παρουσιάζει το σύνολο των βιβλίων ανά κατηγορία.



Διάγραμμα 3



Διάγραμμα 4

α/α	Αρχάριο/βασικό επίπεδο	Καθημερινός λόγος	Γραμματική ή λεξιλογική εστίαση	Προχωρημένο επίπεδο	Επικοινωνιακή προσέγγιση
1	Γεια σας 1 (2007)	Γεια σας 3 (2007)	Γεια σας 4 (2007)	Διαβάζω 4 (2007)	Μαργαρίτα 4 (2004)
2	Γεια σας 2 (2007)	Διαβάζω 3 (2007)	Βλέπω και διαβάζω (2000)	Καθώς μεγαλώνουμε (2003)	Αστερίας 1α (2002)
3	Διαβάζω 1 (2007)	Μια φορά κι έναν καιρό 1 (2000)	Διαβάζω και γράφω (2000)	Ανοίγω το παράθυρο 2 (1999)	Αστερίας 1β (2002)
4	Διαβάζω 2 (2007)	Καλημέρα (1991)	Γράμματα πάνε κι έρχονται ελληνικά στον κόσμο (2000)		Αστερίας 2 (2002)
5	Παίζω και μαθαίνω (2000)	Ανοίγω το παράθυρο 1α (1997)	Μιλώ και γράφω ελληνικά στις γειτονιές του κόσμου (1999)		
6	Μαθαίνω να διαβάζω (2000)		Μαργαρίτα 3 (2004)		
7	Μαργαρίτα 1 (2004)		Μια φορά κι έναν καιρό 2 (2000)		
8	Μαργαρίτα 2 (2004)		Μια φορά κι έναν καιρό 3 (2000)		
9	Οι πατημασιές (1998)		Τα ελληνικά για ξενόγλωσσα παιδιά 8-12 χρονών (1992)		
10	Πού είναι ο Φασαρίας (1998)				
11	Πάμε στην αγορά (1998)				
12	Καλό ταξίδι (1998)				

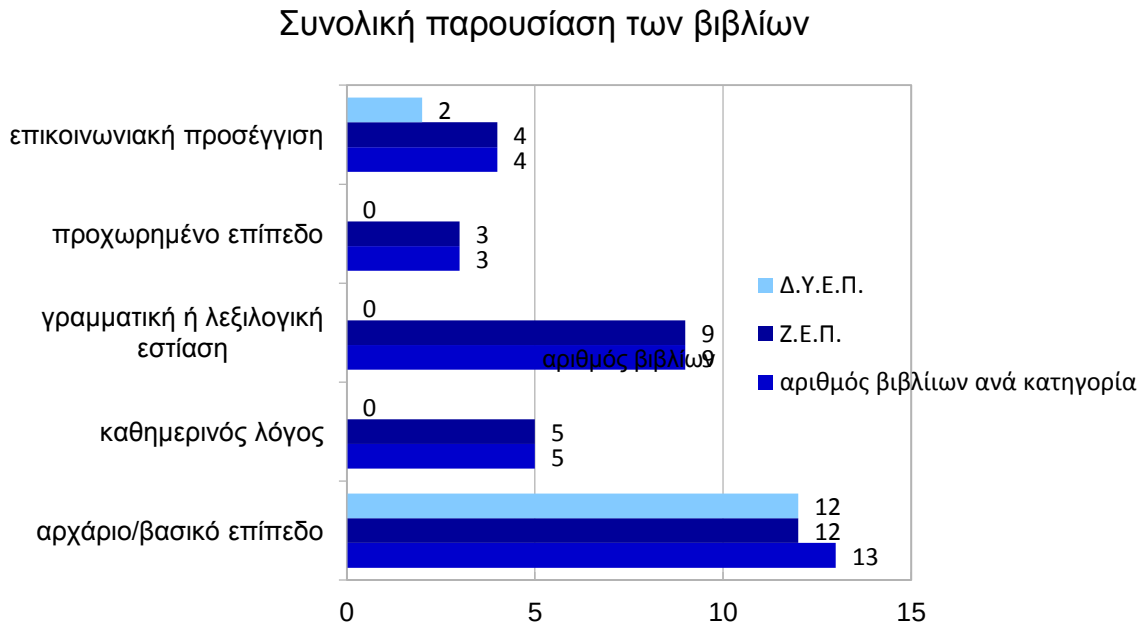
13	Τα πρώτα μου ελληνικά (2016)				

Πίνακας 8-Βιβλία ανά κατηγορία (συγκεντρωτική παρουσίαση)

Τα περισσότερα βιβλία κατατάχθηκαν στην κατηγορία “αρχάριο/βασικό επίπεδο”. Αρκετά βιβλία (9/34) βρίσκονται στην κατηγορία της γραμματικής ή λεξιλογικής εστίασης, λόγω των δραστηριοτήτων δομικού τύπου που εμπεριέχουν. Αντιθέτως, τα βιβλία που διέπονται από επικοινωνιακή προσέγγιση είναι λίγα σε αριθμό (11,43%), παρά τη μεγάλη συχνότητα αναφοράς της επικοινωνιακής προσέγγισης στις εισαγωγές και τους προλόγους των εγχειριδίων. Μικρός αριθμός βιβλίων αφορά μαθητές προχωρημένου επίπεδου

Διάγραμμα συνολικής κατηγοριοποίησης

Το διάγραμμα 5 επιχειρεί μία συνολική παρουσίαση των δύο κατηγοριοποιήσεων της εργασίας. Παρουσιάζει τα βιβλία ταξινομημένα στις πέντε κατηγορίες και πόσα βιβλία της κάθε κατηγορίας μπορούν να χρησιμοποιηθούν στις Ζ.Ε.Π. ή στις Δ.Υ.Ε.Π..



Διάγραμμα 5

Από το διάγραμμα 5 μπορούμε να εξάγουμε το συμπέρασμα ότι ενώ σε όλες οι κατηγορίες υπάρχουν βιβλία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στις Ζ.Ε.Π., δε συμβαίνει το ίδιο και για τις Δ.ΥΕ.Π.. Τα βιβλία που κατηγοριοποίηθηκαν για χρήση σε Δ.Υ.Ε.Π. συγκεντρώνονται μόνο σε δύο κατηγορίες: στο αρχάριο/βασικό επίπεδο και στην επικοινωνιακή προσέγγιση. Επιπλέον βλέπουμε ότι κάποια εγχειρίδια μπορούν να χρησιμοποιηθούν και στις δύο δομές.

Συμπεράσματα

Όσον αφορά το πρώτο κομμάτι της κατηγοριοποίησης των εγχειριδίων παρατηρούμε ότι, βάσει των κριτηρίων που τέθηκαν, όλα τα βιβλία της μελέτης είναι κατάλληλα για τουλάχιστον μία από τις δύο δομές ενίσχυσης της ελληνομάθειας στο Δημοτικό Σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, όλα τα εγχειρίδια της μελέτης, πλην του οδηγού για πρόσφυγες, μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε Ζ.Ε.Π., ανάλογα με το επίπεδο και τις ανάγκες των μαθητών, εξαιτίας της ευρύτητας των περιπτώσεων που δύνανται να ενταχθούν σε αυτά τα τμήματα. Δεν συμβαίνει το ίδιο και με τις Δ.Υ.Ε.Π. λόγω του πολύ συγκεκριμένου πληθυσμού – στόχου. Τα εγχειρίδια που εντάχθηκαν στην κατηγορία για τις Δ.Υ.Ε.Π. αποτελούν μία υποομάδα των Ζ.Ε.Π., με εξαίρεση “Τα πρώτα μου ελληνικά”.

Στο κομμάτι της κατηγοριοποίησης των βιβλίων στις πέντε κατηγορίες, από τα αποτελέσματα της έρευνας διαφαίνεται ότι υπάρχει πλήθος βιβλίων που κατατάσσεται στο αρχάριο/βασικό επίπεδο. Αυτό, ίσως να συμβαίνει, διότι υπάρχει ακόμη η πεποίθηση ότι μόλις ο μαθητής αποκτήσει αυτό που ο Cummins ονομάζει “συνομιλιακή ευχέρεια” (Χατζηδάκη, 2014: 9), θεωρείται ότι δεν χρειάζεται υποστήριξη, παρόλο που τεκμηριώνεται ερευνητικά ότι ο μαθητής χρειάζεται πέντε με έξι χρόνια για να κατακτήσει τη “γλώσσα του σχολείου” (Cummins, 2007: 4) για να έχει ίσες ευκαιρίες με τους συνομηλίκους του (Χατζηδάκη, 2014: 9). Συνεπώς, τα παραγόμενα βιβλία για την διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης θεωρούν ως μεγαλύτερη ομάδα–στόχο αυτή του αρχαρίου.

Μεγάλη συγκέντρωση βιβλίων υπάρχει και στην κατηγορία γραμματικής/λεξιλογικής εστίασης. Όπως έχει επισημανθεί από προηγούμενους μελετητές, τα περισσότερα βιβλία εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης είναι επηρεασμένα από την διδασκαλία της ελληνικής ως πρώτης γλώσσας, που είναι προσκολλημένη στις γνώσεις για τη γλώσσα, αντί της γλώσσας για την επικοινωνία (Σπυρόπουλος & Τσαγγαλίδης, 2005: 10, Παπαδολούκας, 2014: 189). Ταυτόχρονα, παρά τη μεγάλη προθυμία των συγγραφέων να διακηρύξουν ότι τα βιβλία τους διέπονται από τις αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης, τελικά δεν επιτυγχάνεται πάντα η αποκόλληση από τη γλώσσα ως σύστημα (Ψάλτου-Joycey, 2001: 15), όπως επιβεβαιώνει ο μικρός αριθμός βιβλίων στην κατηγορία της επικοινωνιακής προσέγγισης, μολονότι και αυτά δεν είναι αμιγώς επικοινωνιακά.

Λίγα είναι και τα βιβλία που αφορούν προχωρημένο επίπεδο. Παρόλο που στην βιβλιογραφία υπάρχει μεγάλος αριθμός βιβλίων για προχωρημένο επίπεδο, απουσιάζουν από τη συγκεκριμένη μελέτη αφενός επειδή πολλά από αυτά αφορούν μαθητές δευτεροβάθμιας και αφετέρου διότι λίγοι μαθητές προχωρημένου επιπέδου στο δημοτικό σχολείο εντάσσονται, βάσει του διαγνωστικού τεστ ελληνομάθειας, στις Ζ.Ε.Π..

Προτάσεις

Στην παρούσα εργασία επιχειρήθηκε μία κατηγοριοποίηση διδακτικού υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας αρχικά για Ζ.Ε.Π. ή Δ.Υ.Ε.Π. κι έπειτα σε πέντε θεματικές κατηγορίες. Ευελπιστούμε να φανεί χρήσιμη σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε αυτές τις δομές ή έχουν στην τάξη τους μαθητή που έχει ανάγκη την ενίσχυση της ελληνομάθειας, ώστε να μπορούν να επιλέξουν το υλικό που θεωρούν ότι ταιριάζει περισσότερο στις συνθήκες της τάξης, τις επιδιώξεις και τις ανάγκες των

μαθητών τους. Θα μπορούσε, ακόμη, να χρησιμοποιηθεί και για την επιλογή ενοτήτων από τα εγχειρίδια, με σκοπό τη σύνθεση ενός υλικού, προσαρμοσμένο στις ανάγκες του (Αντωνοπούλου & Μανάβη, 2001), κατά τον Μοσχονά “cut ‘n paste approach” (Μοσχονάς, 2006: 43).

Το ζήτημα της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης συνεχίζει και είναι μείζον στην ελληνική κοινωνία και εκπαίδευση. Πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές θα συνεχίσουν να φοιτούν στα ελληνικά σχολεία και πρέπει να βρούμε τον βέλτιστο τρόπο να ανταποκριθούμε στις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Προς αυτή την κατεύθυνση, θεωρούμε ότι θα βοηθούσε η ερευνητική δραστηριότητα αναφορικά με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες των μεταναστών, αλλά και την εκπαίδευση των προσφύγων. Η υφιστάμενη ερευνητική δραστηριότητα για τους πρόσφυγες προέρχεται από χώρες που έχουν μακρά πρακτική παράδοση σε αυτό, όπως η Αυστραλία και ο Καναδάς. Η Ευρώπη υπολείπεται σε αυτόν τον τομέα (De Wal Pastoor, 2016: 113). Όμως η σύγχρονη προσφυγική κρίση καθιστά αναγκαία τη διεξαγωγή μελετών, ώστε να γίνει η εκπαίδευση των παιδιών αυτών πιο ουσιαστική.

Τα πορίσματα των ερευνών να αξιοποιηθούν για τη συγγραφή νέων εγχειριδίων, προσαρμοσμένων στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε ομάδας, βασιζόμενες στις σύγχρονες προδιαγραφές για τη γλωσσική διδασκαλία. Στη δημιουργία νέου διδακτικού υλικού μπορεί να αξιοποιηθεί και η πρόταση του Χατζησαββίδη περί μορφής υπεράριθμων φυλλαδίων (Χατζησαββίδης, 2001: 6). Έτσι ο εκπαιδευτικός θα είναι σε θέση να επιλέξει από ένα ευρύ φάσμα φυλλαδίων – μαθημάτων εκείνα που ανταποκρίνονται στον σχεδιασμό του. Παράλληλα με τις μελέτες, θα πρέπει να γίνουν επιμορφώσεις στους εκπαιδευτικούς σχετικά με την ορθή χρήση των εγχειριδίων, αλλά πρωτίστως να επιμορφωθούν στο πώς προσεγγίζουμε πληθυσμούς από εμπόλεμες ζώνες (De Wal Pastoor, 2016: 112) και έχοντες βιώσει μετατραυματικό σοκ. Η παραγωγή κατάλληλων εγχειριδίων και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα περιορίσει και την τάση των εκπαιδευτικών, ελλείψει κατάλληλου διαθέσιμου υλικού, να χρησιμοποιούν στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας βιβλία που έχουν παραχθεί για άλλες ομάδες και άλλους σκοπούς.

Τέλος, πέρα από τον σχεδιασμό και τις κινήσεις που προτάθηκαν παραπάνω και αφορούν την πολιτεία, θα πρέπει κι όλοι εμείς ως εκπαιδευτικοί και ως μέλη της κοινωνίας να είμαστε, όσο το δυνατόν, ενημερωμένοι, ανοιχτοί και ευαισθητοποιημένοι απέναντι στους μετανάστες και τους πρόσφυγες που ζουν μαζί μας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Cummins J (2007). BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. In: Street, B. & Hornberger, N. H. (Eds.) *Encyclopedia of Language and Education*. (pp. 71-83). New York: Springer Science + Business Media LLC.

De Wal Pastoor l. (2016). Rethinking Refugee Education: Principles, Policies and Practice from a European Perspective. In Annual Review of *Comparative and International Education 2016.*
http://dx.doi.org/10.1108/S1479-367920160000030009

Dryden – Peterson S. (2015). *The educational experiences of refugee children in countries of first asylum*. Washington, DC: Migration Policy Institute.

Richards J. C. & Roberts T. S. (1986). Communicative Language Teaching. *Approaches and Methods in Language Teaching.* Cambridge University Press

Richards J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today.* Cambridge University Press.

Savignon, S. J. (2002). Communicative language teaching: Linguistic theory and classroom practice. *Interpreting communicative language teaching: Contexts and concerns in teacher education*, 1-27.

Sirin S. R. & Rogers-Sirin L. (2015). The educational and mental health needs of Syrian refugee children. *Young Children in Refugee Families.* Washington, DC: Migration Policy Institute. Διαθέσιμο στο: https://www.researchgate.net/publication/287998909_The_Educational_and_Mental_Health_Needs_of_Syrian_Refugee_Children

Αντωνοπούλου Ν. & Μανάβη Δ. (2001). Η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας. Εγκυκλοπαιδικός οδηγός. *Πύλη για την ελληνική γλώσσα.* Διαθέσιμο στο

http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e9/

Βαρλοκώστα Σ.&Τριανταφυλλίδου Λ. (2003). *Η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Καθορισμός επιπέδων γλωσσομάθειας του προφορικού λόγου αλλοδαπών μαθητών.*

Μοσχονάς Σ. (2006). Τα Ελληνικά ως ξένη γλώσσα: Γραμματική οργάνωση της μάθησης και της διδασκαλίας. *Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία / JAL 22* , 37-88. Διαθέσιμο στο

http://docplayer.gr/29716679-Ta-ellinika-os-xeni-glossa-grammatiki-organosi-tis-mathisis-kai-tis-didaskalias.html

Μπίκος Κ. (2016). *Ποσοτικές και ποιοτικές μέθοδοι έρευνας: δεδομένα από έρευνες στη διδασκαλία της νέας ελληνικής*. Διαφάνειες powerpoint, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Ανάκτηση από:

https://eclass.uowm.gr/

Μπονίδης Κ. (2009). Κριτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην έρευνα του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων: θεωρητικές παραδοχές και "παραδείγματα" ανάλυσης. *Συγκριτική και διεθνής εκπαιδευτική επιθεώρηση, τεύχος 13.*

Παλαιολόγου Ν. & Ευαγγέλου Ο. (2011) *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική*, εκδόσεις ΠΕΔΙΟ.

Παλαιολόγου Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2012) *Μετανάστες μαθητές δεύτερης γενιάς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Ένταξη και Σχολικές επιδόσεις*, εκδόσεις ΠΕΔΙΟ.

Παπαδολούκας Γ. (2014). *Η χρήση της μεταγλώσσας στα εγχειρίδια διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας/The use of metalanguage in course-books for teaching Greek as a foreign language.* Ανάκτηση από:

http://eprints.nbu.bg/2268/1/13-PhD-%5BPapakalodoukas_G%5D-p187-199.pdf

Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση (Δημοτικό&Γυμνάσιο) – Οδηγός για τον εκπαιδευτικό:

http://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20-%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1/O%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CF%8C%CF%82%20%CE%9D%CE%B5%CE%BF%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82%20%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%CF%82%20%CE%B3%CE%B9%CE%B1%20%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%93%CF%85%CE%BC%CE%BD%CE%AC%CF%83%CE%B9%CE%BF.pdf

Σπυρόπουλος Β. & Τσαγγαλίδης Α. (2005). *Η γραμματική στη διδασκαλία.* Αθήνα: Πατάκης

Τσιτσανούδη- Μαλλίδη Ν. & Μήτση Α. (2016). Επικοινωνιακή γραμματική και γλώσσα: Δεδομένα και εξελίξεις που οδηγούν στη λειτουργική αξιοποίηση της γραμματικής γνώσης. *Επιστημονική Επετηρίδα, Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων* Τόμος 9, Αρ. 2.

http://dx.doi.org/10.12681/jret.9986

Φύλλα Εφημερίδας της Κυβερνήσεως:

http://www.et.gr/idocs-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wGYK2xFpSwMnXdtvSoClrL8Tq6rbLkT5HR5MXD0LzQTLWPU9yLzB8V68knBzLCmTXKaO6fpVZ6Lx9hLslJUqeiQNBQRDhXlGFW40iHhhX5D_qagf3nTjt0m3ccfhMxV_aY.

http://www.et.gr/idocs-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wEsrjP0JAlxBXdtvSoClrL8z3KynwC3ixEliYHTRwL0-OJInJ48_97uHrMts-zFzeyCiBSQOpYnTy36MacmUFCx2ppFvBej56Mmc8Qdb8ZfRJqZnsIAdk8Lv_e6czmhEembNmZCMxLMtd8zEe5sJeKEyg7PhNYPBvPR8wbEd6fZyxvpkG1eOy2G

Χατζηδάκη Α. (2014). Η ανάπτυξη της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας μέσα στις συμβατικές σχολικές τάξεις. Στο Κατσαρού, Ε. και Λιακοπούλου, Μ. (επιμ.) *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Ενότητα β'. Επιμορφωτικό υλικό. Πρόγραμμα ΕΣΠΑ «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών»,* (σσ. 291-310). Θεσσαλονίκη. Διαθέσιμο στο

http://elearning.greek-language.gr/pluginfile.php/3396/mod_resource/content/2/%CE%A7%CE%91%CE%A4%CE%96%CE%97%CE%94%CE%91%CE%9A%CE%97_%CE%91%CE%BD%CE%AC%CF%80%CF%84%CF%85%CE%BE%CE%B7%20%CF%84%CE%B7%CF%82%20%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82%20%CF%89%CF%82%20%CE%932.pdf

Χατζησαββίδης Σ. (2001) Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης και ως ξένης γλώσσας: μια κοινωνικοπαιδαγωγική προσέγγιση. Ανακτηθέν από το διαδίκτυο:
http://docplayer.gr/35756435-I-didaskalia-tis-ellinikis-os-deyteris-kai-os-xenis-glossas-mia-koinonikopaidagogiki-proseggisi-1.html

Ψάλτου-Joycey Α. (επιμ.). (2001). ***Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Κριτική επισκόπηση εγχειριδίων.*** Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας

ΔΙΑΜΟΡΦΩΝΟΝΤΑΣ ΝΕΟΥΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΑΡΧΑΙΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Αγγελική Μάρκογλου
Διδάκτωρ Διδακτικής Μεθοδολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
markangel@ppp.uoa.gr

Περίληψη

Στη σύγχρονη εποχή, τα κείμενα που δέχεται ο μαθητής προέρχονται από ποικίλες πηγές, συνδυάζοντας πολλούς τρόπους (γλωσσικούς και μη). Ο εκπαιδευτικός οφείλει να φέρει σε επαφή τους μαθητές με τις πηγές αυτές, ανοίγοντας τους ορίζοντες τους στη συστηματική διδασκαλία και την ανάλυση των πολυτροπικών κειμένων, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση των μελλοντικών πολιτών που θα είναι σε θέση να χειρίζονται την πληθώρα των πολυτροπικών κειμένων που τους περιβάλλει. Επιδιώκοντας τον συνδυασμό της «παραδοσιακής» διδασκαλίας και των σύγχρονων τεχνικών διδασκαλίας, που προτάσσουν οι Νέοι Γραμματισμοί, στην παρούσα εργασία δημιουργήσαμε και εφαρμόσαμε ένα εκπαιδευτικό εργαλείο στο μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας, με σκοπό τη μελέτη της αποτελεσματικότητας του κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε ότι η ένταξη ποικίλων σημειωτικών πόρων κατά τη διάρκεια του μαθήματος άσκησε θετικές επιδράσεις στους μαθητές και διευκόλυνε ουσιαστικά τους εκπαιδευτικούς, καταδεικνύοντας το ως ένα αποτελεσματικό συμπληρωματικό εκπαιδευτικό εργαλείο στο πλαίσιο του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας.

Λέξεις-κλειδιά: Νέοι Γραμματισμοί, Πολυτροπικότητα, Αρχαία Ελληνική Γλώσσα

Abstract

In contemporary society, students come across a wide range of texts that originate in different social practices and that combine different semiotic ways (linguistic and non-linguistic). Teachers ought to systematically familiarise students with multimodal texts and help them to develop the skills needed to analyse such texts, thus contributing to shaping future citizens who will be able to handle the multitude of texts and practices that surround them. In pursuing a productive combination of "traditional" teaching and new teaching techniques, which are proposed by the field of New Literacy, we have devised and put into praxis a specific tool that would help us improve teaching and learning in Ancient Greek Language. Data analysis highlights that the inclusion of a variety of semiotic ways during teaching had positive effects on students' attitudes towards learning and facilitated teachers in carrying out their teaching substantially, making this tool an effective complementary tool in teaching and learning Ancient Greek Language.

Keywords: New Literacy, Multimodality, Ancient Greek Language

Εισαγωγή

Στο παρελθόν ο γραμματισμός οριζόταν παραδοσιακά ως η ικανότητα ανάγνωσης και γραφής. Η συγκεκριμένη έννοια όμως προσαρμόζεται στις εκάστοτε εξελίξεις στους τομείς της οικονομίας, της τεχνολογίας και της κοινωνίας γενικότερα. Στην εποχή μας γραμματισμός είναι η ικανότητα του ατόμου να επικοινωνεί με λόγο προφορικό και γραπτό, μέσα από ποικίλα

κείμενα, γλωσσικά ή μη (π.χ. εικόνες, χάρτες σχεδιαγράμματα) από διάφορες πηγές, σε διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας που αντιμετωπίζει στη ζωή του (Cope & Kalantzis, 2000: 195-211). Έτσι, η έννοια του γραμματισμού έχει επεκταθεί και αφορά τη δυνατότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας.

Από την επέκταση της έννοιας του γραμματισμού δεν μπορεί να παραληφθεί ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά του σύγχρονου επικοινωνιακού τοπίου, η πολυτροπικότητα. Σύμφωνα με τον Kress (2003: 35), η γλώσσα και ο γλωσσικός γραμματισμός πολύ συχνά είναι μόνο μερικοί φορείς σημασίας και, γενικά, δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ο γλωσσικός γραμματισμός ως το μοναδικό ή το κύριο μέσο αναπαράστασης της πραγματικότητας ή της επικοινωνίας, καθώς σε πολλά περιβάλλοντα άλλοι τρόποι μπορεί να είναι πιο εμφανείς ή σημαντικοί. Οι Cope & Kalantzis (2000: 195-211) τονίζουν ότι απαιτείται να προσεγγίζονται οι σύγχρονες κατασκευές νοημάτων ως ολοένα και περισσότερο πολυτροπικές, με τον γλωσσικό, τον οπτικό, τον ηχητικό, τον παραγλωσσικό και τον χωρικό τρόπο να ενσωματώνονται ολοένα και περισσότερο συνδυαστικά στην καθημερινή επικοινωνία και σε πολιτισμικές πρακτικές. Μια αναπόφευκτη συνέπεια των παραπάνω είναι η ανάγκη να συμπληρωθεί ο γλωσσικός γραμματισμός με μια παιδαγωγική των πολυγραμματισμών ή με τη διδασκαλία του πώς ερμηνεύουμε, διαχειριζόμαστε και παράγουμε πολυτροπικά κείμενα.

Η τεχνολογία και κατ' επέκταση ο ψηφιακός γραμματισμός έχει πλέον εισχωρήσει στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Με την ένταξή τους στη σχολική τάξη, τα κείμενα που δέχονται οι μαθητές προέρχονται από ποικίλες πηγές και δεν είναι μόνο γλωσσικά, αφού πρόκειται συνήθως για έναν συνδυασμό (Αδάλογλου, 2007: 29). Τα πολυτροπικά αυτά κείμενα χρησιμοποιούν για τη μετάδοση μηνυμάτων συνδυασμό σημειωτικών πόρων (Χοντολίδου, 1999: 115-117; Kress, 2010) και συνήθως συνδυάζουν λέξεις, κινούμενες ή στατικές εικόνες, ήχο, μουσική, διαγράμματα κ.ά. (Kress & van Leeuwen, 2001: 1-4).

Επιδιώκοντας τη σύμπλευσή μας με τους Νέους Γραμματισμούς, στην παρούσα εργασία δημιουργήσαμε και εφαρμόσαμε ένα εκπαιδευτικό εργαλείο με ποικίλους σημειωτικούς τρόπους (ψηφιακές τεχνολογίες, εικόνες, διαγράμματα, νοητικούς χάρτες, κινούμενα σχέδια), με σκοπό τη μελέτη της αποτελεσματικότητας του στο μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας στα Πρότυπα Πειραματικά Γυμνάσια της χώρας, έχοντας ως βασικό στόχο την προώθηση της ελληνικής γλώσσας και τη σύνδεσή της με τις ρίζες της, την Αρχαία Ελληνική.

Νέοι Γραμματισμοί και πολυτροπικότητα

Στο σύγχρονο επικοινωνιακό τοπίο έχει παρατηρηθεί μια συσσώρευση μεγάλου όγκου πληροφοριών. Η πληροφορία αντλείται από κείμενα κάθε είδους που χρησιμοποιούν εκτός από τα γλωσσικά στοιχεία και άλλα σημειωτικά μέσα. Η γλώσσα ως γραπτός και ως προφορικός λόγος υπάρχει πλέον σε ένα πολυτροπικό τοπίο, δηλαδή σε ένα τοπίο όπου συνυπάρχουν διαφορετικοί τρόποι σημειωτικής αναπαράστασης (Kress, 2003: 106-121). Αυτοί οι τρόποι δεν είναι δευτερεύοντες ούτε παραπληρωματικοί. Συντελούν όλοι μαζί στην πολυτροπικότητα του κειμένου, η οποία, με τη σειρά της, οδηγεί στην πρόσληψη του κειμένου και την απόλαυση του αναγνώστη (Χοντολίδου, 1999: 115-117). Στις μέρες μας, η εστίαση αποκλειστικά και

μόνο στη γλώσσα δεν μπορεί να μας αποκαλύψει τι είναι το κείμενο ή τι κάνει η γλώσσα σε σχέση με τα υπόλοιπα συντακτικά μέρη του κειμένου. Η κατανόηση του κειμένου συνεπάγεται κατανόηση της γλωσσικής και ταυτόχρονα οπτικής ή άλλης εκφοράς του λόγου (Kress, 2003: 35-60).

Έτσι, η πολυτροπικότητα αναδεικνύεται ως ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της επικοινωνίας (Kress, 2003: 35-60˙ Kress & van Leeuwen, 2001: 1-3), αφού η γλώσσα είναι πλέον ένας μόνο από τους διαθέσιμους τρόπους αναπαράστασης των πραγμάτων, θεωρώντας την όχι ως ένα επιπλέον στοιχείο που πρέπει να επισυναφθεί στην ανάλυση της επικοινωνίας, αλλά ως την ουσιαστική και τη θεμελιώδη παράμετρο κάθε κειμένου (Kress & van Leeuwen, 1996: 15-42). Παρά το γεγονός ότι στις κοινωνικές επιστήμες οι περισσότερες αναλύσεις εστιάζουν στον τρόπο που χρησιμοποιούμε τη γλώσσα προκειμένου να παραχθεί νόημα, ποτέ δεν νοηματοδοτούμε μόνο με τη γλώσσα. Ο λόγος, σχεδόν πάντοτε, αναπτύσσεται παράλληλα με άλλα σημειωτικά μέσα, όπως λ.χ. τις κινήσεις, και, κατά τον ίδιο τρόπο, το γράψιμο πάντοτε παρατάσσει οπτικά γραφολογικά και τυπογραφικά σημειωτικά μέσα (Χοντολίδου, 1999: 115-117). Οι Kress & van Leeuwen (2001: 1-42) επισημαίνουν ότι «διαβάζω» ένα κείμενο σημαίνει ότι κατανοώ τόσο το γλωσσικό, όσο και τους άλλους κώδικες, π.χ. τον οπτικό. Τα οπτικά σημεία και οι εικόνες μεταφέρουν κάποια σημασία και, επομένως πρέπει να αποκωδικοποιηθούν. Πρέπει όμως να κατέχονται οι κώδικες που θα επιτρέψουν τη μετατροπή των εννοιών σε γλώσσα. Οι κώδικες αυτοί είναι σημαντικοί για τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε τα πράγματα. Δεν υπάρχουν στη φύση, αλλά είναι αποτέλεσμα κοινωνικών συμβάσεων, αποτελώντας καίριο τμήμα ενός πολιτισμού (Hall, 1997: 13-74; Αδάλογλου, 2007: 29-30).

Τα μηνύματα ενός κειμένου (σε σχολικό εγχειρίδιο ή σε κινηματογραφική ταινία, σε ένα graffiti, σε μια διαφήμιση κ.ά.), τα οποία μπορούν να κατανοηθούν από τους φυσικούς τους αποδέκτες, δομούνται με τη γλώσσα (γραπτή και προφορική), την εικόνα, τις κιναισθητικές πράξεις (χειρονομίες, κινήσεις, πόζες, χειρισμός αντικειμένων κ.ά.). Κάθε κείμενο είναι ένα πολλαπλό σύστημα τρόπων (Χοντολίδου, 1999: 115-117). Η πολλαπλή σημείωση του ίδιου μηνύματος επιτρέπει την ανάπτυξη μιας πολυτροπικής ρητορικής έτσι ώστε με την αύξηση της περισσότητας λόγου και εικόνας, στα λεκτικά και μη λεκτικά στοιχεία, να είναι η μετάδοσή του ασφαλέστερη (Κουτσουσίμου-Τσίνογλου, 2000: 207-222). Η γραμματοσειρά, οι εικόνες, το είδος των φωτογραφιών, η θέση και η έκταση που καταλαμβάνουν τα χρώματα που χρησιμοποιούνται (Γιακουμάτου, 2003: 1-2), η θέση του κειμένου κ.ά. πολλαπλασιάζουν τις εκφραστικές δυνατότητες του μηνύματος επιτείνοντας, αξιοποιώντας ή ακόμα και αναιρώντας το ίδιο το νόημά του. Το γραπτό κείμενο εκμεταλλεύεται πλέον την οπτική του δύναμη και η γραπτή γλώσσα αξιοποιείται και ως οπτικό υλικό (Kress & van Leeuwen, 2001: 65-69; Γιαννικοπούλου & Παπαδοπούλου, 2004).

Στο περιβάλλον των Νέων Γραμματισμών το κείμενο μετεξελίσσεται ενσωματώνοντας οπτικο-ακουστικά ερεθίσματα. Η πολυτροπικότητα έρχεται να συντελέσει με το πλήθος των συμπαραδηλώσεων που είναι σύμφυτές της στην πολυσημία των κειμένων. Τέτοια κείμενα είναι κατεξοχήν τα κείμενα της διαμεσολαβημένης επικοινωνίας μέσω υπολογιστών, καθώς συνδυάζουν τον παραδοσιακό κώδικα του γραπτού λόγου με εικονικά στοιχεία που περιλαμβάνουν στατική ή κινούμενη εικόνα, βίντεο κ.λπ. αλλά και προφορικό

λόγο (μηνύματα φωνής, μουσική κ.ά.). Έτσι, η παραγωγή του νοήματος στα κείμενα με την επίδραση των ψηφιακών τεχνολογιών παράγεται όχι αποκλειστικά με τον γλωσσικό σημειωτικό κώδικα αλλά σε ένα πλαίσιο συλλειτουργίας με άλλους σημειωτικούς τρόπους, όπως οπτικούς, ακουστικούς, χωρικούς κ.ά., οι οποίοι πλέον συμβάλλουν ισότιμα και όχι συμπληρωματικά, σε σχέση με τη γλώσσα, στην παραγωγή νοήματος, το οποίο δεν προκύπτει αθροιστικά (Kress & van Leeuwen, 1990: 94; Kress & van Leeuwen, 1998: 187).

Η πολυτροπικότητα στην επικοινωνία και στα κείμενα απαιτεί την ανάπτυξη μιας νέας δεξιότητας, αυτής του πολυγραμματισμού, ώστε ο δέκτης να είναι σε θέση να αντιληφθεί τη μορφική ποικιλία που μπορούν να έχουν οι σημειωτικοί τρόποι των πληροφοριών και τα κείμενα που αυτοί μορφώνουν, κυρίως μετά την εμφάνιση και την εξάπλωση των νέων τεχνολογιών και των τεχνολογιών των πολυμέσων, στο πλαίσιο πολύγλωσσων και πολυπολιτισμικών κοινωνιών και να επεξεργαστεί κριτικά αυτές τις πληροφορίες (Χατζησαββίδης, 2003: 405-414). Ο παραδοσιακός αναγνώστης αλλάζει και τα πολυτροπικά κείμενα ζητούν μια άλλη προσέγγιση, απαιτούν μια ανάγνωση-θέαση. Μέσα σε αυτόν τον αναδυόμενο κόσμο του νοήματος, απαιτείται ένας νέος, πολυτροπικός γραμματισμός (Γιαννικοπούλου & Παπαδοπούλου, 2004: 81-98).

Η εκπαίδευση του μαθητή -μελλοντικού ενεργού πολίτη- προϋποθέτει την ανάπτυξη μιας κριτικής σκέψης που θα ιεραρχεί, θα διακρίνει, θα δίνει κατευθύνσεις, προκειμένου το άτομο να αντιλαμβάνεται ότι τα κείμενα περιέχουν μια κοινωνική και πολιτισμική δύναμη και αντιστοιχούν σε συναφείς κοινωνικές πρακτικές (Cope & Kalantzis, 2000: 195-211). Επομένως, σκοπός του εκπαιδευτικού είναι να φέρει σε επαφή τους μαθητές και με άλλες πηγές νοήματος, να ανοίξει τους ορίζοντες τους στη συστηματική διδασκαλία και ανάλυση των πολυτροπικών κειμένων, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση των (μελλοντικών) πολιτών που θα είναι σε θέση να χειρίζονται την πληθώρα των πολυτροπικών κειμένων που τους περιβάλλει (τηλεόραση, διαδίκτυο κ.λπ.) και να τους βοηθήσει να δημιουργούν οι ίδιοι τέτοιου είδους κείμενα (Χαραλαμπόπουλος, 2003: 392-403).

Οι Νέοι Γραμματισμοί στο μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας

Οι Νέοι Γραμματισμοί φαίνεται να συμβάλουν σημαντικά στο μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας τόσο μέσα από την ανασύνθεση του αρχαίου κόσμου όσο και μέσα από την προσπάθεια ανάδειξης της πολιτισμικής και κοινωνικής δύναμης των αρχαιοελληνικών κειμένων, αφού δεν παρέχουν απλώς πληροφορίες, αλλά επιτρέπουν την εποπτεία, η οποία είναι απαραίτητη προϋπόθεση όχι μόνο για την ανασύνθεση, αλλά και για την κατανόηση της πολυμορφίας του αρχαίου κόσμου. Παράλληλα, δίνουν τη δυνατότητα προσέγγισης του κόσμου με έναν πιο άμεσο και ελκυστικό τρόπο για τους μαθητές.

Αξιοποιώντας την ψηφιακή τεχνολογία κατά τη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας, το σχολείο κάνει χρήση σύγχρονων και οικείων για τους μαθητές στρατηγικών (Πόλκας, 2002: 32; Τσάφος, 2004: 214-215). Με τον τρόπο αυτό το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας διευκολύνει: α) την ανάπτυξη δεξιοτήτων για την αναζήτηση πληροφοριών, β) την κριτική επεξεργασία και συνθετική παρουσίαση των δεδομένων που συλλέγονται, γ) τη χρήση πολυτροπικών κειμένων και ποικίλων σημειωτικών πόρων, δ) την

πραγμάτευση ενός θέματος από διαφορετικές οπτικές γωνίες, ε) τον πειραματισμό κατά το γράψιμο και την παραστατικότητα στην παρουσίαση, και δ) τη συνεργατική μάθηση και την ανάπτυξη πρωτοβουλιών εντός της ομάδας. Έτσι, το μάθημα οδηγείται: α) στη συστηματική ανασκαφή και ανασυγκρότηση του παρελθόντος, β) στον παραλληλισμό του παρελθόντος με το παρόν και, γ) στην προετοιμασία των μαθητών για την, ιστορικά προσδιορισμένη, ένταξή τους στο μέλλον. Οι μαθητές δεν γνωρίσουν απλώς τα δημιουργήματα ενός πολιτισμού που συνέβαλε στη θεμελίωση του σύγχρονου πολιτισμού και στη διαμόρφωση της φυσιογνωμίας του, αλλά ταυτόχρονα διδάσκονται συγκεκριμένους τρόπους διερευνητικής προσέγγισης και κριτικής διαχείρισης της γνώσης, προκειμένου να μπορούν να τους χρησιμοποιήσουν μετέπειτα στη ζωή τους (Γιάννου & Τσέλικας, 2011: 12).

Φαίνεται, λοιπόν, το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας είναι κατάλληλο για την ενασχόληση των μαθητών με τις νέες αυτές κειμενικές μορφές (Kress, 2003: 35-60). Γι' αυτό και ο εκπαιδευτικός οφείλει να δημιουργήσει στην τάξη συνθήκες χρήσης της γλώσσας ανάλογες με τις εξωσχολικές, ώστε οι μαθητές να γίνουν ικανοί να χρησιμοποιούν και τη γλώσσα προφορικά και γραπτά σε μια ποικιλία θεμάτων και περιστάσεων επικοινωνίας (Χαραλαμπόπουλος, 2003: 392-403).

Σκοπός

Σκοπός της εργασίας ήταν η δημιουργία και η εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού εργαλείου με ποικίλους σημειωτικούς τρόπους (ψηφιακές τεχνολογίες, εικόνες, διαγράμματα, νοητικοί χάρτες, κινούμενα σχέδια), επιδιώκοντας τη μελέτη του εκπαιδευτικού κλίματος της τάξης, της γνωστικής πρόσληψης των μαθητών και της σχολικής τους επίδοσης στο μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας στα Πρότυπα Πειραματικά Γυμνάσια της χώρας, έχοντας ως βασικό στόχο την προώθηση της ελληνικής γλώσσας και τη σύνδεσή της με τις ρίζες της, την Αρχαία Ελληνική.

Μεθοδολογία Έρευνας

Το ερευνητικό δείγμα της εργασίας αποτέλεσαν 651 μαθητές και 13 εκπαιδευτικοί από 12 Πρότυπα Πειραματικά Γυμνάσια της Ελλάδας κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2013-2014 στο πλαίσιο του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας από το πρωτότυπο στη Β' Γυμνασίου τάξη. Αναλυτικότερα διεξήχθησαν από τους εκπαιδευτικούς 150 διδασκαλίες (75 χωρίς τη χρήση του εκπαιδευτικού εργαλείου και 75 με τη χρήση του εκπαιδευτικού εργαλείου) με σκοπό να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα.

Για τη διερεύνηση των ερωτημάτων της έρευνας επιλέχθηκε ένας συνδυασμός ερευνητικών μεθόδων, ώστε να είναι όσο το δυνατόν πιο αξιόπιστες οι ερμηνείες για το υπό μελέτη αντικείμενο. Η επιλογή των διαφορετικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων έγινε λόγω των πολλών πλεονεκτημάτων που προσφέρει (Cohen & Manion, 2011), δίνοντας τη δυνατότητα στον ερευνητή να εξετάσει αν τα δεδομένα που έχει συγκεντρώσει δεν είναι προϊόν της μεθόδου συλλογής τους. Έτσι, για τη μεγαλύτερη δυνατή αξιοπιστία και εγκυρότητα των ερευνητικών δεδομένων συνδυάστηκε η ποσοτική με την ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση. Από την ποσοτική μέθοδο, αξιοποιήθηκαν τα έντυπα παρατήρησης των διδασκαλιών, τα διαγνωστικά κριτήρια αξιολόγησης και τα ερωτηματολόγια των μαθητών, ενώ

από την ποιοτική, χρησιμοποιήθηκε η τεχνική των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών. Η χρήση των συγκεκριμένων μεθοδολογικών εργαλείων είχε ως σκοπό την εξασφάλιση ασφαλών συμπερασμάτων για τη μαθησιακή διαδικασία.

Η καταγραφή της σχολικής πραγματικότητας μέσω των εντύπων παρατήρησης των διδασκαλιών είχε ως σκοπό τη συλλογή δεδομένων σε «ζωντανές» συνθήκες σχολικής τάξης, παρέχοντας τη δυνατότητα συλλογής ποσοτικών δεδομένων για τη μελέτη πραγματικών περιπτώσεων σε πραγματικές συνθήκες. Μάλιστα στην παρούσα έρευνα, η παρατήρηση προσέφερε σημαντική βοήθεια για την κατανόηση τόσο των θετικών σημείων του εκπαιδευτικού εργαλείου, όσο και των προβλημάτων που πιθανόν θα ανέκυπταν (Yin, 2003: 93). Παράλληλα, με την τεχνική της συνέντευξης συγκεντρώθηκαν σημαντικές πληροφορίες για τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη χρήση του εκπαιδευτικού εργαλείου στο μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας.

Τα διαγνωστικά κριτήρια αξιολόγησης των μαθητών συγκέντρωσαν σημαντικά στοιχεία για τη διατύπωση κρίσεων για κάθε μαθητή. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν τεστ αξιολόγησης πριν και μετά (pre-post testing) την εκπαιδευτική παρέμβαση. Οι μαθητές υποβλήθηκαν σε γραπτές δοκιμασίες πριν και μετά τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας με σκοπό τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων για την εξασφάλιση συμπερασμάτων αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και τη σχολική επίδοση των μαθητών (Καχριμάνης κ.ά., 2008: 179-212) με και χωρίς τη χρήση του εκπαιδευτικού εργαλείου. Ένα ακόμα μέσο συλλογής δεδομένων ήταν το ερωτηματολόγιο στο οποίο κλήθηκαν να απαντήσουν οι μαθητές, οι ερωτήσεις του οποίου βασίστηκαν στα ερευνητικά ερωτήματα, επιδιώκοντας την καταγραφή των απόψεων των μαθητών και την εξαγωγή συμπερασμάτων από τα υποκείμενα που έλαβαν μέρος στην έρευνα.

Οι διαφορετικές μεθοδολογικές τεχνικές στις κοινωνικές επιστήμες προσπαθούν να αποτυπώσουν ή να αναλύσουν διεξοδικότερα τον πλούτο και την πολυπλοκότητα της ανθρώπινης συμπεριφοράς, μελετώντας την από περισσότερες από μια οπτικές γωνίες. Ο ερευνητής οφείλει να δείξει τη δέουσα σημασία κατά την ανάλυση των δεδομένων που προκύπτουν από διαφορετικές μεθόδους, καθώς είναι σημαντικό να αναλύονται ξεχωριστά σύμφωνα με τις αρχές που ισχύουν για την κάθε μέθοδο, είτε συγχωνεύονται ποσοτικά και ποιοτικά στοιχεία, και δημιουργούνται στατιστικές μεταβλητές, είτε γίνονται εννοιολογικοί συσχετισμοί.

Αποτελέσματα Έρευνας

Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας διαπιστώνεται ότι οι ποικίλοι σημειωτικοί τρόποι φάνηκε να επιδρούν θετικά στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων, βελτιώνοντας σημαντικά τα επίπεδα της σχολικής αποτελεσματικότητας. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν σημαντικές διαφοροποιήσεις στη μαθησιακή διαδικασία στις «παραδοσιακές» και τις διαφοροποιημένες διδασκαλίες. Αρχικά, ενισχύθηκε σε πολύ μεγάλο βαθμό το κλίμα της τάξης στο μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας. Ευρήματα που συμφωνούν με έρευνες που αναφέρουν ότι η χρήση των Νέων Τεχνολογιών και των κινουμένων σχεδίων διευκολύνει τη διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων και συμβάλλει στη δημιουργία ενός ευχάριστου εκπαιδευτικού και επικοινωνιακού περιβάλλοντος μέσα στη σχολική τάξη (Τζιμογιάννης, 2002:

55-65; Tsou et al., 2006: 17-28; Yaman, 2010: 1231-1242). Επιπρόσθετα, στις διαφοροποιημένες διδακτικές παρεμβάσεις εκπαιδευτικοί και μαθητές φάνηκαν να διασκεδάζουν και να χαίρονται τη διδασκαλία, διευκολύνοντας με αυτόν τον τρόπο την εκπαιδευτική διαδικασία. Το μάθημα έγινε πιο ευχάριστο, πιο ζωντανό και πιο δημιουργικό. Το κλίμα της τάξης ενέπνεε μια ανάσα φρεσκάδας και χαλάρωσης με τους μαθητές να υποστηρίζουν ότι θα επιθυμούσαν τη συχνή χρήση αντίστοιχων εκπαιδευτικών εργαλείων κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ενισχύοντας τη θετικά διακείμενη διάθεση τους απέναντι στη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών.

Η αξία της εφαρμογής ποικίλων σημειωτικών πόρων στη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας επιβεβαιώνεται και από το υψηλό ποσοστό εμπλοκής των μαθητών σε αυτήν. Τα επίπεδα συμμετοχής αυξήθηκαν σημαντικά στις διαφοροποιημένες διδακτικές παρεμβάσεις, καταδεικνύοντας τη σημασία του εκπαιδευτικού εργαλείου στην ενίσχυση του ενεργού ρόλου των μαθητών μέσα στην τάξη. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με το γνωστικό αντικείμενο και έμαθαν καλύτερους τρόπους συνεργασίας και αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές τους (Ξωχέλλης, 2005: 77-85). Εξέφραζαν περισσότερο τις απόψεις τους, σήκωναν το χέρι τους και απαντούσαν πιο συχνά στις ερωτήσεις που έθετε ο εκπαιδευτικός. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι η χρήση του εκπαιδευτικού εργαλείου έχρηζε αναγκαία τη μαθητοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας έναντι του δασκαλοκεντρικού μοντέλου που πολλές φορές προϋπήρχε (Ματσαγγούρας, 2001).

Βασικός σκοπός κάθε διδασκαλίας είναι ο εκπαιδευτικός να κεντρίσει το ενδιαφέρον (Schunk et al., 2010: 433) και κατά συνέπεια να προσελκύσει την προσοχή των μαθητών, ώστε να μπορέσει να τους προσφέρει τη νέα γνώση (Roesky & Kennepohl, 2008: 1355-1360) στηριζόμενος στις προϋπάρχουσες γνωστικές τους δομές. Στην παρούσα εργασία οι Νέοι Γραμματισμοί φάνηκαν να κεντρίζουν την προσοχή των μαθητών σε πολύ μεγάλο βαθμό, μειώνοντας τα προβλήματα στη διατήρηση της προσοχής τους. Οι μαθητές ήταν προσηλωμένοι στη διδακτική πράξη για περισσότερο χρόνο, επιβεβαιώνοντας τις βιβλιογραφικές αναφορές (Kress, 2003: 35-60; Tsou et al., 2006: 17-28; Madden et al., 2009: 188-200) που σημειώνουν ότι οι εικόνες και τα κινούμενα σχέδια κεντρίζουν περισσότερο την προσοχή των μαθητών. Άλλωστε τόσο οι ίδιοι οι μαθητές (85,7%), όσο και οι εκπαιδευτικοί επιβεβαιώνουν ότι η προσέλκυση της προσοχής (των πρώτων) ήταν μεγαλύτερη και ευκολότερη με τη χρήση του εκπαιδευτικού εργαλείου.

Ένα ακόμα στοιχείο των διαφοροποιημένων διδασκαλιών ήταν η σημαντική μείωση της σχολικής πλήξης των μαθητών κατά τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών. Δεν είναι λίγες οι φορές που η δασκαλοκεντρική προσέγγιση του μαθήματος αυτού οδηγεί τους μαθητές σε σημαντικές δυσκολίες στην παρακολούθηση και τη συγκέντρωση τους. Με τη διαφοροποίηση της διδακτικής παρέμβασης οι μαθητές (77,1%) ανέφεραν στο ανώνυμο ερωτηματολόγιο ότι μειώθηκαν τα επίπεδα ανίας τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Ακόμη, η χρήση του εκπαιδευτικού εργαλείου φάνηκε να τους βοηθά στην καλύτερη συγκέντρωση, μειώνοντας το βαθμό της σχολικής αναστάτωσης (Ματσαγγούρας, 2001: 271), διαψεύδοντας τους αρχικούς φόβους των εκπαιδευτικών για αδυναμία διαχείρισης της σχολικής τάξης. Αντίθετα, μάλιστα, υπήρξαν περιπτώσεις (π.χ. ομαδοσυνεργατική

εργασία) κατά τις οποίες ο θόρυβος της τάξης θεωρήθηκε εποικοδομητικός και αναγκαίος για την εξέλιξη του μαθήματος.

Αναμφίβολα, το εκπαιδευτικό κλίμα της τάξης σχετίζεται και εξαρτάται άμεσα από το πλέγμα των διαπροσωπικών σχέσεων στην τάξη, καθότι αυτές καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο ο μαθητής βιώνει τις σχέσεις του με τον εαυτόν του, με τον δάσκαλό του, με τους συμμαθητές τους, με τα μαθήματα και με τη σχολική ζωή εν γένει (Ματσαγγούρας, 2001: 229; Πασιαρδής, 2001: 71). Στις διαφοροποιημένες διδακτικές παρεμβάσεις οι μαθητές φάνηκε να βελτίωσαν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, αναπτύσσοντας ένα καλύτερο κλίμα συνεργασίας με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές τους. Αυτό επεξηγείται τόσο από τη χαλαρότητα και την άνεση των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος, όσο και από την αποτελεσματική συνεργασία που είχαν με τους συμμαθητές τους, σημείο που και οι ίδιοι οι μαθητές επεσήμαναν.

Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα συμπεράσματα ερευνών που αναφέρουν ότι η χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών και των κινουμένων σχεδίων στη διδασκαλία αρέσει πολύ στους εκπαιδευτικούς (Kristiansen, 2001). Ειδικότερα, η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας κατέγραψε τις θετικές συνδηλώσεις των εκπαιδευτικών που κλήθηκαν να εφαρμόσουν τη νέα διδακτική προσέγγιση και υπογράμμισε πέντε βασικά σημεία που οι ίδιοι ξεχώρισαν στις διαφοροποιημένες διδασκαλίες:

α) τη βελτίωση του εκπαιδευτικού κλίματος της τάξης,

β) την ενεργό συμμετοχή και την κινητοποίηση των μαθητών,

γ) την οργάνωση και τον ρυθμό που έδιναν στη διδασκαλία,

δ) τη διαφοροποίηση της προσφοράς της νέας γνώσης, και

ε) την ευρηματικότητα και τη δημιουργικότητα που προσέφεραν στο μάθημα.

Ταυτόχρονα, οι διαφοροποιημένες διδασκαλίες ανέδειξαν τη βελτίωση της γνωστικής πρόσληψης των μαθητών, οι οποίοι ανέφεραν ότι τα κινούμενα σχέδια, οι πίνακες και τα διαγράμματα τους βοήθησαν να θυμούνται καλύτερα το μάθημα την επόμενη φορά. Ενώ η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σημείωσε ότι επετεύχθη η κατανόηση της νέας γνώσης από τους μαθητές λόγω της ευκολότερης διαδικασίας προσφοράς της σημασίας και της λειτουργίας της γλώσσας. Οι τελευταίοι, μάλιστα, υποστήριξαν τη θετική επίδραση της εικόνας στη διδασκαλία λόγω της οπτικοποίησης της νέας πληροφορίας και της καλύτερης εγγραφής της γνώσης στη μνήμη των μαθητών (Πόρποδας, 2003).

Η γνώση που ανασύρεται από τη μνήμη κατασκευάζεται και επεξεργάζεται εκ νέου για να ανταποκριθεί στις ανάγκες αντιμετώπισης μιας συγκεκριμένης κατάστασης (Spiro et al., 1992, στο Σολομωνίδου, 2006: 60). Έχει παρατηρηθεί ότι οι πληροφορίες συγκρατούνται καλύτερα όταν σχετίζονται με εικόνες, οι οποίες είναι βασική πηγή πληροφόρησης (Kress , 2010). Οι οπτικές αναπαραστάσεις ενισχύουν τη διατήρηση των πληροφοριών που λαμβάνονται από ένα κείμενο (Peeck, 1993: 227-238), την επίλυση προβλημάτων και την πρόσληψη της νέας γνώσης με σκοπό την άμεση σύνδεσή της με την προηγούμενη. Τα κινούμενα σχέδια ενθάρρυναν την απόκτηση της νέας γνώσης από τους μαθητές μέσω των εποπτικών τους χαρακτηριστικών (Mayer et al., 1996: 64-73) και ενίσχυσαν την κατανόηση της νέας πληροφορίας (Tversky, 2001: 79-111). Επιπλέον, ενδυνάμωσαν τα κίνητρα των μαθητών (Φουντοπούλου, 2001: 71; Κάββουρα, 2010: 46),

εστιάζοντας στα προσωπικά τους ενδιαφέροντα και εμβάθυναν στη διαδικασία της επεξεργασία της πληροφορίας, δίνοντας διευκρινίσεις για το περιεχόμενο του κειμένου και βοηθώντας στην κατανόηση της νέας γνώσης (Peeck, 1993: 227-238).

Οι ποικίλοι σημειωτικοί πόροι φάνηκαν, ακόμα, να βοηθούν τους μαθητές στην αποτελεσματικότερη οργάνωση του μαθήματος και συνεπώς στην ευκολότερη και πιο γρήγορη κατανόησή του. Οι οπτικές αναπαραστάσεις έχτισαν τις απαραίτητες συνδέσεις μεταξύ των λέξεων του κειμένου και των εικόνων (Kress, 2010), με σκοπό την καλύτερη δυνατή ανάκληση της γνώσης και επομένως τη βαθύτερη απορρόφησή της (Gyselinck & Tardieu, 1999: 195-218). Επιπλέον, δημιούργησαν ένα αίσθημα οικειότητας και χαλάρωσης, με αποτέλεσμα η πρόσληψη της νέας γνώσης να γίνεται με πιο εύκολο και πιο ευχάριστο τρόπο, βοηθώντας στην εξοικονόμηση του διδακτικού χρόνου και δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να συγκρατήσουν περισσότερες πληροφορίες στη μνήμη τους. Οι θέσεις αυτές ανταποκρίνονται και στις απόψεις των μαθητών (74%), οι οποίοι ανέφεραν ότι αισθάνθηκαν τυχεροί που έλαβαν μέρος σε αυτές τις διδασκαλίες στο μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας.

Στις διδακτικές αυτές παρεμβάσεις οι μαθητές παρουσίασαν εμφανή βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης, αυξάνοντας τη σχολική τους εργασία καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος. Πολλές φορές, κλήθηκαν να εργαστούν μόνοι τους ή συνεργατικά με τους συμμαθητές τους, γεγονός που ενίσχυσε την ατομική και την ομαδική τους εργασία για την επίλυση ασκήσεων αναφορικά με τη διδακτική ενότητα. Η αύξηση της σχολικής εργασίας έδωσε τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό της τάξης για συστηματικότερη παρακολούθηση και αξιολόγηση των μαθητών σε θέματα προόδου και επομένως περισσότερες ευκαιρίες ανατροφοδότησης, καλλιεργώντας στους μαθητές ένα αίσθημα ικανοποίησης και αποδοχής.

Το σημαντικότερο όμως στοιχείο που καταδεικνύει τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών είναι οι βαθμολογίες τους στα διαγνωστικά κριτήρια αξιολόγησης στις διδακτικές παρεμβάσεις χωρίς και με τη χρήση του εκπαιδευτικού εργαλείου. Συγκεκριμένα υπήρξε σημαντική άνοδος του μέσου όρου των βαθμολογιών των μαθητών στις διδασκαλίες με τη χρήση του εκπαιδευτικού εργαλείου (17,83) συγκριτικά με τις βαθμολογίες των ίδιων μαθητών στις διδασκαλίες χωρίς τη χρήση του εκπαιδευτικού εργαλείου (14,47). Εντυπωσιακό επίσης ήταν το εύρημα ότι μειώθηκαν σημαντικά οι βαθμολογικές επιδόσεις των μαθητών κάτω από τη βάση του 10 με ποσοστό 13,8% στις διδασκαλίες χωρίς τη χρήση του εκπαιδευτικού εργαλείου έναντι του 1,5% στις διδασκαλίες με τη χρήση του εκπαιδευτικού εργαλείου.

Ερμηνεύοντας τα αποτελέσματα αυτά, διαφαίνεται ότι η διαφοροποίηση του διδακτικού σχεδιασμού του μαθήματος και η ένταξη σ' αυτό ποικίλων σημειωτικών πόρων βοήθησε σημαντικά τους μαθητές στη βελτίωση των επιδόσεων τους και ενίσχυε τη γνωστική τους ευελιξία, θέτοντας τους ικανούς να επιλέγουν τις αναγκαίες πληροφορίες και να τις συνδυάζουν κατάλληλα μεταξύ τους, ώστε να προχωρήσουν στη σύλληψη της γνώσης (Spiro et al., 1992, στο Σολομωνίδου, 2006: 60). Τα ποσοστά επιτυχίας με βάση τα διαγνωστικά κριτήρια αξιολόγησης ανέδειξαν τη συνεισφορά των Νέων Γραμματισμών στο πλαίσιο της διδασκαλίας, ενισχύοντας τη μνημονική συγκράτηση της νέας γνώσης και βοηθώντας τους μαθητές να επαναφέρουν πιο αποτελεσματικά προγενέστερα γνωστικά σχήματα (Πόρποδας, 2003), ενώ

βοήθησαν στην αντιμετώπιση τυχόν παρανοήσεων κατανόησης και έδωσαν μεγαλύτερη ώθηση στη γνωστική και εννοιολογική εξέλιξη των μαθητών.

Ολοκληρώνοντας, είναι σημαντική η ανάπτυξη ελκυστικών διδακτικών δραστηριοτήτων από τον εκπαιδευτικό στο πλαίσιο του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας, επιδιώκοντας την αύξηση του ενδιαφέροντος και της προσοχής των μαθητών και κατ' επέκταση τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας. Τα ευρήματα της έρευνας μαρτυρούν ότι οι διαφοροποιημένες διδασκαλίες επιτυγχάνουν όχι μόνο την πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών, αλλά και τη διεύρυνση του γνωστικού τους επιπέδου. Κατέστη σαφές ότι, πέρα από τη βελτίωση του εκπαιδευτικού κλίματος στην τάξη και την πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών που είναι μάλλον αδιαμφισβήτητα, οι μαθητές κατά τη χρήση του εκπαιδευτικού εργαλείου συμμετείχαν περισσότερο, βελτίωσαν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις τους και κατάφεραν να εντάξουν στο λεξιλόγιο τους «δύσκολες» έννοιες και λέξεις, με τρόπο που δεν θα μπορούσαν πριν από την παρέμβαση.

Συμπεράσματα

Στην κοινωνία της γνώσης που διανύουμε η διδασκαλία οφείλει να ακολουθεί νέες προσεγγίσεις στη μάθηση, υιοθετώντας τις απαραίτητες εκείνες διδακτικές στρατηγικές, που δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη των νοητικών δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου των μαθητών, στην εκμάθηση βασικών δεξιοτήτων σκέψης (όπως είναι η παρατήρηση, η συνεργασία, η ανάλυση, η κριτική και δημιουργική σκέψη, η σύνθεση), στην καλλιέργεια της μεταγνωστικής ικανότητας του μαθητή, στην προώθηση ποικίλων τρόπων έκφρασης και επικοινωνίας και στη συνεργατική μάθηση.

Αν και είναι δύσκολο, στις σχολικές τάξεις κρίνεται σημαντικό να δοθεί έμφαση σε πτυχές της μαθησιακής διαδικασίας πέρα από την απομνημόνευση και την εξάσκηση στην ικανότητα επίλυσης ασκήσεων και μάλιστα όσον αφορά γνώσεις αφηρημένες και αποστασιοποιημένες από τις εμπειρίες του μαθητή (Κυνηγός, 2006: 29-36). Έτσι, στην παρούσα ερευνητική διαδικασία επιδιώχθηκε η βελτίωση και αναπροσαρμογή του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, ο οποίος θα υποστηρίζει μαθητές και εκπαιδευτικούς για την καλύτερη δυνατή σχολική αποτελεσματικότητα, επιχειρώντας να συμβάλλει:

- ✓ στην προοπτική βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης,
- ✓ στην επίτευξη των επιθυμητών μαθησιακών αποτελεσμάτων, εξασφαλίζοντας την ταυτόχρονη ευχαρίστηση και ικανοποίηση των μαθητών και των εκπαιδευτικών, και
- ✓ στην ένταξη και την αξιοποίηση ενός εκπαιδευτικού εργαλείου στη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας μέσα από μια ολοκληρωμένη θεώρηση του εκπαιδευτικού συστήματος και των υπαρχόντων σχολικών συνθηκών.

Η διδακτική αυτή προσέγγιση καθόρισε συντονισμένες ενέργειες στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού σχεδιασμού με σαφείς και ρητούς στόχους που συνοδεύονταν από συγκεκριμένα μέτρα στήριξης που διευκόλυναν και ενεργοποιούσαν τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές (Μήτσης, 1998: 212). Στις διαφοροποιημένες διδακτικές παρεμβάσεις ο εκπαιδευτικός κλήθηκε να βοηθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν δεξιότητες (ψηφιακό σχολείο), όπως η δεξιότητα επίλυσης προβλημάτων, η διερευνητική σκέψη, η λήψη αποφάσεων

κ.λπ. (Ξωχέλλης, 2005: 75-77). Μέσα από αυτές τις διδασκαλίες, οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με το γνωστικό αντικείμενο με τη βοήθεια των Νέων Γραμματισμών με σκοπό τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου τους και την περαιτέρω ανάπτυξη της γλωσσικής τους καλλιέργειας. Ο εκπαιδευτικός της τάξης προσπάθησε να χτίσει την παιδαγωγική γνώση πάνω στην καθημερινότητα των μαθητών, επιδιώκοντας τη βελτίωση των σύγχρονων πρακτικών μάθησης. Φαίνεται, άλλωστε, ότι πολλά είναι τα οφέλη από τη χρήση εκπαιδευτικών εργαλείων στη μάθηση της σχολικής γνώσης (Mayer, 2005), τα οποία αποδίδουν και έχουν νόημα μόνο όταν υπάρχει καλός σχεδιασμός στο περιεχόμενο της ενότητας που εντάσσονται (Sun & Cheng, 2007: 662-676).

Η αποτελεσματικότητα της χρήσης του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού εργαλείου στη διδασκαλία φαίνεται να επετεύχθη από την ύπαρξη οπτικών αναπαραστάσεων που συνοδεύονταν από σύντομο κείμενο σε διαλόγους (Peeck, 1993: 227-238). Η οικειότητα και η ζωντάνια που προσέφεραν, προσέδιδαν στο μάθημα μια ανάσα δροσιάς και χαλαρής διάθεσης. Οι ποικίλοι σημειωτικοί πόροι ανταποκρίθηκαν άμεσα στις ανάγκες, τις εμπειρίες και το επίπεδο γνώσεων των μαθητών, έχοντας ως φιλοσοφία της διδασκαλίας ότι «ο μαθητής κατανοεί καλύτερα μια έννοια, ένα αποτέλεσμα, ή μια θεωρία, όταν τα δει μέσα σε όσο το δυνατόν περισσότερα πλαίσια και από όσο το δυνατόν περισσότερες οπτικές γωνίες» (Kleiner, 1988: 282-300). Επιπλέον, διευκόλυναν ουσιαστικά τους εκπαιδευτικούς που χρησιμοποίησαν τη διδακτική αυτή προσέγγιση, καταδεικνύοντας το εκπαιδευτικό εργαλείο ως ένα αποτελεσματικό συμπληρωματικό μέσο στο πλαίσιο του μαθήματος, ενισχύοντας τα κίνητρα των μαθητών για τη μάθηση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Cohen, L. & Manion, L. (2011). *Research Methods in Education*. London, England: Routledge.

Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.

Gyselinck, V. & Tardieu, H. (1999). The role of illustration in text comprehension: what, when, for whom, and why? In: S. R. Goldman & H. Van Oostendorp (Eds.). *The construction of mental representation during reading*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 195–218.

Hall, S. (1997). *Representation. Cultural Representations and Signifying practices*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE publications.

Kleiner, I. (1988). Evolution of function concept: a brief survey. *College Mathematics Journal*, 20, 282-300.

Kress, G. & van Leeuwen, T. (1990). *Reading Images*. Geelong: Deakin University Press.

Kress, G. & van Leeuwen, T. (1996). *Reading Image: The grammar of visual design*. London: Routledge.

Kress, G. & van Leeuwen, T. (1998). Front pages: (The Critical Analysis of Newspaper Layout). In: A. Bell & P. Garret (Eds.). *Approaches to Media Discourse*. Oxford: Blackwell, pp. 186-219.

Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Edward Amold.

Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London & New York: Routledge.

Kress, G. (2010). *Multimodality. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London & New York: Routledge.

Kristiansen, A. (2001). Animation and teaching: Enhancing subjects from the curriculum by using "The Simpsons" in high school English teaching. (Διαθέσιμο: http://www.snpp.com/other/papers/ak.paper.html, προσπελάστηκε στις 15/3/2017)

Madden, M., Chung, P. W. H. & Dawson, C. W. (2009). Cartoons beyond clipart: A computer tool for storyboarding and storywriting. *Computers & Education*, 52, 1, 188-200.

Mayer, R. E., Bove, W., Bryman, A., Mars, R. & Tapangco, L. (1996). When less is more: Meaningful learning from visual and verbal summaries of science textbook lessons. *Journal of Educational Psychology*, 88 (1), 64-73.

Mayer, R. (2005). *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. NY: Cambridge University Press.

Peeck, J. (1993). Increasing picture effects in learning from illustrated text. *Learning and Instruction*, 3, 227-238.

Roesky, H. W. & Kennepohl, D. (2008). Drawing Attention with Chemistry Cartoons. *Journal of Chemical Education*, 85, 10, 1355-1360.

Schunk, D. H., Pintrich, P., & Meece, J. (2010). *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Spiro, R. J., Feltovich, P. J., Jacobson, M. J., & Coulson, R. L. (1992).Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. In: T. M. Duffy & D. H. Jonassen (Eds.). Constructivism and the technology of

instruction: A conversation. Hillsdale, NJ: Lawerence Erlbaum Associates, pp. 57-76.

Sun, P. C. & Cheng, H. K. (2007). The design of instructional multimedia in e-Learning: A media richness theorybased approach. *Computers & Education*, 49, 662-676.

Tsou, W., Wang, W. & Tzeng, Y (2006). Applying a multimedia storytelling website in foreign language learning. *Computers & Education*, 47, 17-28.

Yaman, H. (2010). Cartoons as a Teaching Tool: A Research on Turkish Language Grammar Teaching. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 10 (2), 1231-1242.

Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. Publications, Thousand Oaks, CA: Sage.

Αδάλογλου, Κ. (2007). *Η γραπτή έκφραση των μαθητών. Προτάσεις για την αξιολόγηση και τη βελτίωση της*. Αθήνα: Κέδρος.

Γιακουμάτου, Τ. (2003). Οι νέες τεχνολογίας συναντούν το ελληνικό σχολείο. *«Δοκει μοι», τ. 1*. Αίγιο: Σύνδεσμος Φιλολόγων Αιγιαλείας και Καλαβρύτων.

Γιαννικοπούλου, Α. & Παπαδοπούλου, Μ. (2004). Η εικόνα του γραπτού μηνύματος σε κείμενα που διαβάζουν τα παιδιά: Παραδείγματα από βιβλία, εφημερίδες, κόμικς, περιβάλλοντα γραπτό. Στο: Π. Τσελέπη-Παπούλια & Ε. Τάφα (Επιμ.). *Ο Γραμματισμός στη Νέα Χιλιετία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 81-98.

Γιάννου, Τ. & Τσέλικας, Σ. (2011). Ανάπτυξη Μεθοδολογίας για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στο πλαίσιο της Πράξης «*Δημιουργία πρωτότυπης μεθοδολογίας εκπαιδευτικών σεναρίων βασισμένων στις ΤΠΕ και δημιουργία εκπαιδευτικών σεναρίων για τα μαθήματα της Ελληνικής Γλώσσας στην Α'βάθμια και Β'βάθμια εκπαίδευση*». Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Κάββουρα, Δ. (2010). *Διδακτική της Ιστορίας. Επιστήμη, Διδασκαλία, Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καχριμάνης Γ., Κόμης, Β. & Αβούρης, Ν. (2008). Μεθοδολογίες ανάλυσης της συνεργασίας. Στο: Ν. Αβούρης, Χ. Καραγιαννίδης & Β. Κόμης (Επιμ.). *Συνεργατική τεχνολογία, συστήματα, και μοντέλα συνεργασίας για εργασία, μάθηση, κοινότητες πρακτικής και δημιουργία γνώσης*. Αθήνα: Κλειδάριθμος, σσ. 179-212.

Κουτσουσίμου – Τσίνογλου, Β. (2000). Πολυφωνικότητα και πολυροπικότητα: Δείκτες στάσεων του/της ομιλητή/τριας και σχεδιασμός ενός «κοινού γραπτού». Προπαιδαγωγική ανάλυση. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, τ.2, 1-2, 207-222. (Διαθέσιμο: http://www.komvos.edu.gr, προσπελάστηκε στις 17/1/2017).

Κυνηγός, Χ. (2006). *Το μάθημα της διερεύνησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Η Σχολική Τάξη. Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος, (Β΄Έκδοση Βελτιωμένη)*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Μήτσης, Ν. (1998). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το Σχολικό Κλίμα, Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πόλκας, Λ. (2002). Υπολογιστές και αρχαιογνωσία: το παράδειγμα του "Περσέα". *Πολίτης*, 100, 31-38.

Πόρποδας, Κ. (2003). *Η μάθηση και οι δυσκολίες της (Γνωστική Προσέγγιση).* Πάτρα: Αυτοέκδοση.

Σολομωνίδου, Χ. (2006). *Νέες Τάσεις στην Εκπαιδευτική Τεχνολογία. Εποικοδομητισμός και Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τζιμογιάννης, Α. (2002). Προετοιμασία του Σχολείου της Κοινωνίας της Πληροφορίας: προς ένα ολοκληρωμένο μοντέλο ένταξης των τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 122, 55-65.

Τσάφος, Β. (2004). *Η Διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γραμματείας και γλώσσας. Για μια εναλλακτική μαθητεία στον αρχαίο κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Φουντοπούλου, Μ.-Ζ. (2001). *Μάθηση και Διδασκαλία. Βασικές αρχές της μάθησης και η διδακτική αξιοποίησή τους στα γλωσσικά μαθήματα*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Χαραλαμπόπουλος, Α. (2003). Νέες τεχνολογίες και πολυτροπικότητα στη γλώσσα. *Φιλόλογος*, 113, 392-403. Αθήνα: Σαββάλας.

Χατζησαββίδης, Σ. (2003). Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών: Προετοιμασία του κοινωνικού μέλλοντος των μαθητών. *Φιλόλογος*, 113, 405-414.

Χοντολίδου, Ε. (1999). Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. *Γλωσσικός Υπολογιστής, Περιοδική Έκδοση του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας για τη Γλώσσας και τη Γλωσσική Αγωγή*, *Θεσσαλονίκη*, 1, 1, 115-117.

ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ, ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΙΑ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΟ

Μελίνα Φελλά,

Πανεπιστήμιο Κύπρου, Διδακτορική Φοιτήτρια

fella.melina@ucy.ac.cy

Φρύνη Κακογιάννη-Ντοά

Πανεπιστήμιο Κύπρου, Επίκουρη Καθηγήτρια

frynidoa@ucy.ac.cy

Περίληψη

Στο παρών άρθρο θα προσπαθήσουμε να αξιολογήσουμε τον βαθμό υλοποίησης του στόχου της Ευρωπαϊκής Ένωσης, για προώθηση εκμάθησης δύο τουλάχιστον ξένων γλωσσών από νεαρή ηλικία, στο υπάρχον Κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και να εξετάσουμε την δυνατότητα ή/και αναγκαιότητα λήψης επιπρόσθετων μέτρων προς την όσο το δυνατόν καλύτερη εναρμόνιση του Κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος στα σημερινά ευρωπαϊκά δεδομένα. Στο παρών άρθρο θα αναφερόμαστε αρχικά στα οφέλη της εκμάθησης ξένων γλωσσών από νεαρή ηλικία καθώς και στις αλλαγές στις οποίες έχουν προβεί τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης στον τομέα αυτό. Στη συνέχεια αναφέρουμε την υπάρχουσα Κυπριακή γλωσσική πολιτική όπως σκιαγραφείται μέσα από το Κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα. Τέλος παρουσιάζουμε τα αποτελέσματα έρευνας που έχουμε διεξάγει με σκοπό να διερευνήσουνε τη στάση των πολιτών της Κυπριακής Δημοκρατίας ως προς την εκμάθηση ξένων γλωσσών από νεαρή ηλικία προτείνοντας εν κατακλείδι πιθανά μέτρα προώθησης και ενίσχυσης της πολυγλωσσίας στην Κύπρο.

Λέξεις κλειδιά: ξένες γλώσσες, νεαρή ηλικία, πολυγλωσσία, προώθηση

Abstract

This article evaluates the extent to which the European Union's goal to promote the learning of at least two foreign languages from an early age is being pursued to the Cypriot education system, but also examines the possibility to take additional measures in order to achieve as far as possible a better alignment of the Cyprus education system with the European standards. This article refers to the benefits of language learning from a young age as well as to the changes made by the EU Member States in this field. The existing Cypriot language policy as outlined through the Cypriot education system is then described. Finally, the results of a conducted research are presented concerning the attitude of Cypriot citizens towards foreign language learning from an early age and additional measures are proposed to promote and strengthen multilingualism in Cyprus.

Keywords: foreign languages, early acquisition, multilingualism, promotion

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το 1990, Ο A. Tashdjian έγραψε: «Το έτος 2000, η μονογλωσσία των νέων θα μπορούσε να συγκριθεί με μια μορφή αναλφαβητισμού. Είναι ήδη μία αναπηρία. Εκείνοι που θα κερδίσουν τη θέση τους στον ήλιο θα είναι τουλάχιστον δίγλωσσοι σε έκφραση και πολύγλωσσοι σε κατανόηση. Εάν ολόκληρη η κοινότητα δεν υποστηρίξει αυτό το έργο, οι σοφότεροι και φυσικά, οι πιο εύποροι, θα διαιωνίσουν τις κοινωνικές διαιρέσεις» (1990: 18).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση με τη σειρά της θεωρεί ότι η πλούσια κληρονομιά των ποικίλων γλωσσών και πολιτισμών στην Ευρώπη είναι ένα πολύτιμο κοινό αγαθό που πρέπει να προστατευθεί και να αναπτυχθεί. Για τη μετατροπή όμως αυτής της ποικιλότητας από εμπόδιο στην επικοινωνία, σε πηγή αμοιβαίου εμπλουτισμού και κατανόησης χρειάζεται μια σημαντική εκπαιδευτική προσπάθεια. Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Ένωση αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την καλύτερη γνώση των ευρωπαϊκών σύγχρονων γλωσσών καθιστώντας δυνατή τη διευκόλυνση της επικοινωνίας και της συναλλαγής μεταξύ Ευρωπαίων που έχουν διαφορετική μητρική γλώσσα, έτσι ώστε να προωθηθεί η κινητικότητα στην Ευρώπη, η αμοιβαία κατανόηση και συνεργασία, και να ξεπεραστούν οι προκαταλήψεις και οι διακρίσεις. Επιπλέον, σύμφωνα πάντα με την Ευρωπαϊκή Ένωση, τα κράτη μέλη, όταν υιοθετούν ή αναπτύσσουν εθνικές πολιτικές στον τομέα της εκμάθησης και διδασκαλίας σύγχρονων γλωσσών, μπορούν να επιτύχουν μεγαλύτερη σύγκλιση στο ευρωπαϊκό επίπεδο μέσω κατάλληλων διαδικασιών συνεχούς συνεργασίας και συντονισμού της πολιτικής τους (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2001: 2).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση διαδραματίζει λοιπόν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση γλωσσικών πολιτικών, αφού το ζήτημα της διδασκαλίας και εκμάθησης γλωσσών βρίσκεται στην ημερήσια διάταξη από τις απαρχές τις ίδρυσής της (ιδε, Ψήφισμα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων και των Υπουργών Παιδείας της 9ης Φεβρουαρίου 1976 (Official Journal of the European Communities, 1976). Η Λευκή Βίβλος, η οποία εκδίδεται από την Επιτροπή της ΕΕ για την εκπαίδευση και την κατάρτιση και περιλαμβάνει προτάσεις δράσης σε συγκεκριμένους τομείς, αποτελεί σταθμό στον τομέα αυτό καθώς τίθεται σαν γενικός στόχος η γνώση τριών κοινοτικών γλωσσών (1995:70). Η εκμάθηση της μητρικής συν δύο ξένων γλωσσών στα πλαίσια ανάπτυξης μιας εποικοδομητικής πολυμορφίας προωθείται έκτοτε μέσω διάφορων προγραμμάτων (Erasmus, Leonardo da Vinci…), σχεδίων δράσης, συστάσεων, συνθηκών και αποφάσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Beacco, 2007: 34, Petitjean, 2006).

Σε επίπεδο πολιτών και σύμφωνα με το Ευρωβαρόμετρο 2012, 88% των Ευρωπαίων θεωρούν τη γνώση γλωσσών εκτός της μητρικής τους πολύ χρήσιμη. Το 98% των Ευρωπαίων θεωρούν ότι οι ξένες γλώσσες είναι χρήσιμες για το μέλλον των παιδιών τους και το 72% των Ευρωπαίων συμφωνούν ότι οι πολίτες της ΕΕ πρέπει να μπορούν να μιλούν περισσότερες από μία γλώσσες εκτός από τη μητρική τους γλώσσα ενώ το 44% των Ευρωπαίων δηλώνει ότι είναι σε θέση να κατανοεί τουλάχιστον μία ξένη γλώσσα αρκετά καλά ώστε να μπορεί να παρακολουθεί τις ειδήσεις στο ραδιόφωνο ή την τηλεόραση (European Commission, 2012: 7-8).

Οφέλη της εκμάθησης ξένων γλωσσών από νεαρή ηλικία

Το Μάρτιο του 2002, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο τονίζει την ανάγκη λήψης περαιτέρω δράσης με σκοπό τη βελτίωση των βασικών δεξιοτήτων των ευρωπαίων πολιτών μέσω της διδασκαλίας δύο τουλάχιστον ξένων γλωσσών από πολύ νεαρά ηλικία

(Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Βαρκελώνης, 15 και 16 Μαρτίου 2002). Με ανακοίνωση της η επιτροπή των ευρωπαϊκών κοινοτήτων υπογραμμίζει ότι «η εξασφάλιση της αποτελεσματικής εκμάθησης γλωσσών στα νηπιαγωγεία και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί προτεραιότητα για τα κράτη μέλη, διότι εκεί κυρίως διαμορφώνεται η στάση των ανθρώπων απέναντι σε άλλες γλώσσες και πολιτισμούς και εκεί τίθενται τα θεμέλια για την εκμάθηση άλλων γλωσσών αργότερα» και καλεί τα κράτη μέλη να πραγματοποιήσουν σημαντικές πρόσθετες επενδύσεις με σκοπό την υλοποίηση του στόχου αυτού (European Commission Communication, 2003: 8).

Τα πλεονεκτήματα από την εκμάθηση γλωσσών σε νεαρή ηλικία δεν περιορίζονται μόνο στην συνειδητοποίηση των προσωπικών πολιτιστικών αξιών και κατ' επέκταση στη υιοθέτηση πιο ανοικτών στάσεων προς τους άλλους αλλά περιλαμβάνουν και τη βελτίωση της γλωσσικής επάρκειας του ομιλητή. Η ανακάλυψη ενός διαφορετικού τρόπου έκφρασης, γεγονότων και συναισθημάτων επιτρέπει την αποστασιοποίηση του ομιλητή από τη μητρική του γλώσσα και κατά συνέπεια την ανάπτυξη μετα-γλωσσικών δεξιοτήτων. Έτσι, η ευαισθητοποίηση των παιδιών σε διαφορετικά συστήματα επικοινωνίας τα οποία λειτουργούν με τους δικούς τους κανόνες συμβάλλει στην καλλιέργεια μιας μετα-γλωσσικής ευαισθητοποίησης η οποία βοηθάει το παιδί να ανακαλύψει ομοιότητες και διαφορές μεταξύ της ξένης γλώσσας και της μητρικής του, γεγονός που μπορεί τελικά να επιφέρει θετικά αποτελέσματα όχι μόνο ως προς την εκμάθηση της ξένης γλώσσας αλλά και της μητρικής του (Goullier, 2001 :61, Bermejo 1993 : 7). Κατά συνέπεια, όσο πιο γρήγορα αρχίσει η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, τόσο πιο εύκολο και πιο κερδοφόρο μπορεί να είναι. (Defays 2003 :136). Η θέση αυτή υποστηρίζεται και σε νευροψυχολογικό επίπεδο καθώς πριν από την ηλικία των δέκα, η απόκτηση δύο ή τριών γλωσσών δεν είναι πιο δύσκολη από την απόκτηση μίας μόνο ξένης γλώσσας(Groux, 1996: 46). Πιο συγκεκριμένα η μεγάλη πλαστικότητα του νεαρού εγκεφάλου, καθιστά το παιδί ικανό να αποκτήσει νέους γλωσσικούς μηχανισμούς, και να χρησιμοποιήσει τις στρατηγικές που έχει εφαρμόσει ήδη για την εκμάθηση της μητρικής ή άλλων γλωσσών συνδέοντας τις με τις καινούργιες γνώσεις που θα πρέπει να αποκτήσει (Skutnabb-Kangas, 2002:18).

Επιπλέον, όταν η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας αρχίζει νωρίς, αυτό έχει ως αποτέλεσμα τον παρατεταμένο χρόνο εκμάθησης και έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει την προσωπική ανάπτυξη των παιδιών σε ένα στάδιο όπου εξακολουθεί να είναι πολύ κρίσιμο (Edelenbos et al. 2006: xxviii). Από την άλλη, η πρόωρη διδασκαλία ξένων γλωσσών σημαίνει επίσης ότι η μετεξέλιξη από το ένα σχολικό έτος στο επόμενο γίνεται όλο και πιο σημαντική (Edelenbos et al. 2006: xxviii). Αυτό υπογραμμίζει το γεγονός ότι η διδασκαλία και η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας πρέπει να είναι κατάλληλα διαβαθμιζόμενη από το ένα σχολικό έτος στο άλλο έχοντας σαν κύριους γνώμονες τις ατομικές δυνατότητες των μαθητών και τους ρυθμούς μάθησης τους έτσι ώστε να προσελκύει και να διατηρεί το ενδιαφέρον τους.

Πως όμως οι θέσεις αυτές αντανακλώνται στα διάφορα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα αλλά και στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα ειδικότερα;

Αλλαγές σε Ευρωπαϊκό Επίπεδο στον τομέα της εκμάθησης ξένων γλωσσών.

Σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία του δικτύου ενημέρωσης για την εκπαίδευση στη Ευρώπη, Ευρυδίκη, σε ευρωπαϊκό επίπεδο, παρατηρείται την τελευταία δεκαετία αύξηση του ποσοστού των μαθητών δημοτικής εκπαίδευσης το οποίο μαθαίνει μία ή περισσότερες ξένες γλώσσες καθώς αυτό αντιστοιχούσε στο 67.3% το 2005 ενώ το

2014 ανερχόταν στο 83.8%. Αυτό οφείλεται κυρίως στις μεταρρυθμίσεις που έχουν προχωρήσει ορισμένες χώρες για τη μείωση της ηλικίας έναρξης της υποχρεωτικής εκμάθησης ξένων γλωσσών (European Commission 2017: 11, 62).

Στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, η ηλικία κατά την οποία αρχίζουν οι μαθητές την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας κυμαίνεται από 6 έως 8 ετών (European Commission 2017: 28). Στο Βέλγιο (γερμανόφωνη κοινότητα) τα παιδιά που φοιτούν σε σχολεία προσχολικής εκπαίδευσης αρχίζουν να μαθαίνουν μια ξένη γλώσσα από την ηλικία των 3 ετών. Το ίδιο συμβαίνει και σε κάποιες αυτόνομες ισπανικές κοινότητες αλλά και στην Κύπρο μετά την μεταρρύθμιση που έγινε το 2015 και η οποία αναμένεται να υλοποιηθεί πλήρως το 2017 (European Commissionn 2017: 29). Από την άλλη, στο Ηνωμένο Βασίλειο (Ουαλία και Βόρεια Ιρλανδία) η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας δεν είναι υποχρεωτική παρά μόνο στην ηλικία των 11 ετών και δη στην αρχή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Ibid.).

Όσο αφορά την εκμάθηση μιας δεύτερης ξένης γλώσσας, αυτή καθίσταται υποχρεωτική για όλους τους μαθητές που φοιτούν σε σχολεία των χωρών κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης για μια ορισμένη περίοδο της γενικής τους εκπαίδευσης. Στις περισσότερες περιπτώσεις οι ηλικία κατά την οποία αρχίζουν την εκμάθηση της δεύτερης ξένης γλώσσας κυμαίνεται από 11 μέχρι 13 ετών. Το Λουξεμβούργο είναι η μόνη χώρα στην οποία όλοι οι μαθητές είναι υποχρεωμένοι να μαθαίνουν μια δεύτερη ξένη γλώσσα από την ηλικία των 7 ετών ενώ ακολουθούν η Ελλάδα, την Ελβετία, η Ισλανδία και η Σερβία όπου η εκμάθηση της δεύτερης ξένης γλώσσας αρχίζει στην ηλικία των 10 ετών. Στην Κύπρο, η εισαγωγή της δεύτερης ξένης γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση γίνεται στην αρχή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στην ηλικία δηλαδή των 12 ετών. (European Commissionn 2017: 31)

Από τα πιο πάνω δεδομένα μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι η γλωσσική ποικιλομορφία, η οποία αποτελεί και τον πλούτο της ευρωπαϊκής οικοδόμησης είναι άμεσα συνυφασμένη με την ετερογένεια που παρατηρείται ως προς την προσφορά ξένων γλωσσών στα πλαίσια τις υποχρεωτικής ή/και προαιρετικής εκπαίδευσης των ευρωπαίων πολιτών.

Κυπριακή γλωσσική πολιτική

Εξετάζοντας αναλυτικότερα την περίπτωση της Κύπρου, παρατηρούμε ότι σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα προσχολικής εκπαίδευσης (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού 2015), στο Κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με μια πρώτη ξένη γλώσσα, την Αγγλική, από την προσχολική τους ηλικία όπου η εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας δεν εισάγεται ως ξεχωριστό μάθημα αλλά γίνεται μέρος της καθημερινής ζωής των παιδιών στο σχολείο. Η εισαγωγή της ξένης γλώσσας μπορεί να ξεκινήσει με περιόδους 10 λεπτών δύο με τρεις φορές τη βδομάδα και σταδιακά να αυξηθεί σε περιόδους 20-30 λεπτών, ενώ μπορούν να υπάρξουν επιπρόσθετες σύντομες επαφές με την ξένη γλώσσα κατά τη διάρκεια της μέρας μέσα από τραγούδια ή παιγνίδια. Επίσης, η επαφή των παιδιών με την ξένη γλώσσα μπορεί να γίνει μέσα από τις καθημερινές ρουτίνες της σχολικής ζωής και μέσα από ποικιλία ευκαιριών που μπορεί να προσφέρονται κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων.

Η προσέγγιση αυτή είναι γνωστή ως CLIL (Content Language Integrated Learning) ή EMILE (L'Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Entrangère) δηλαδή είναι η διδασκαλία ενός σχολικού μαθήματος (π.χ. Γεωγραφία, Επιστήμη) ή θεματικών ενοτήτων μέσα στα πλαίσια διαφόρων γνωστικών αντικειμένων μέσω μιας ξένης γλώσσας. Η προσέγγιση CLIL συχνά ονομάζεται και διδασκαλία με διπλή εστίαση (dual-focused teaching). Αυτό σημαίνει ότι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας υπάρχουν δύο κύριες ομάδες στόχων. Η μια ομάδα σχετίζεται με την απόκτηση γνώσεων στο συγκεκριμένο μάθημα, θέμα ή γνωσιολογικό πεδίο (όπως για παράδειγμα φυσική αγωγή, μουσική, κλπ) και η άλλη ομάδα σχετίζεται με την απόκτηση και περεταίρω βελτίωση πτυχών μιας ξένης γλώσσας (όπως για παράδειγμα λεξιλογίου, δεξιότητα ομιλίας, δεξιότητα κατανόησης προφορικού λόγου κτλ.) (Παύλου, Ιωάννου-Γεωργίου 2008 : 645).

Σύμφωνα με την επίσημη ιστοσελίδα του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού της Κυπριακής Δημοκρατίας για το Νέο Ωρολόγιο Πρόγραμμα σε όλη τη διάρκεια της δημοτικής τους εκπαίδευσης και μέχρι το τέλος της πρώτης λυκείου οι μαθητές συνεχίζουν υποχρεωτικά την εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας. Από την πρώτη τάξη της δημοτικής εκπαίδευσης εισάγετε η εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας ως ξεχωριστό μάθημα και τα επίπεδα εκμάθησης και διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας διαβαθμίζονται ανά τάξη σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο αναφοράς για τις γλώσσες (ΚΕΠΑ) (Πίνακας Ι).

Πίνακας Ι: Ξένη γλώσσα στη Δημοτική εκπαίδευση και επίπεδο κατάκτησης σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (ΚΕΠΑ)

ΔΗΜΟΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	
ΤΑΞΗ	ΑΓΓΛΙΚΑ-ΕΠΙΠΕΔΟ
Α'	Α1.0
Β'	Α1.0
Γ'	Α1.1+Α1.2
Δ'	Α1.1+ Α1.2
Ε'	Α1.2+Α2
ΣΤ'	Α1.2+Α2

Σε ορισμένα δημοτικά σχολεία εφαρμόζετε και η προσέγγιση CLIL στα μαθήματα της Φυσικής Αγωγής, της Αγωγής Υγείας, των Φυσικών Επιστημών, της Τέχνης και του Σχεδιασμού και Τεχνολογίας (Γραφείο Τύπου και Πληροφοριών 2017:1)

Στην αρχή της υποχρεωτικής μέσης εκπαίδευσης εκτός από την Αγγλική γλώσσα, οι μαθητές έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή και με μια δεύτερη ξένη γλώσσα, τη Γαλλική, η εκμάθηση της οποίας είναι υποχρεωτική μέχρι την πρώτη Λυκείου. Επιπλέον, στις δυο τελευταίες τάξεις της Λυκειακής τους εκπαίδευσης οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν μεταξύ διαφόρων άλλων μαθημάτων επιλογής μια ξένη γλώσσα: αγγλικά (για τις κατευθύνσεις όπου η εκμάθηση της δεν είναι υποχρεωτική), γαλλικά, γερμανικά, ιταλικά, ρωσικά, τουρκικά (Πίνακες ΙΙ, ΙΙΙ).

Πίνακας ΙΙ: Ξένες γλώσσες στη Μέση εκπαίδευση και επίπεδο κατάκτησης σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (ΚΕΠΑ)

ΜΕΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ						
ΤΑΞΗ	ΓΛΩΣΣΑ και ΕΠΙΠΕΔΟ					
	ΑΓΓΛΙΚΑ		ΓΑΛΛΙΚΑ		ΑΛΛΗ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ	
Α' ΓΥΜ	Α2.1		Α1.1		-	
Β' ΓΥΜ	Α2.2		Α1.2		-	
Γ' ΓΥΜ	Β1.1		Α2.1		-	
	Υ	Ε	Υ	Ε	Υ	Ε
Α' ΛΥΚ	Β1.2	Β1.2	Α2.2	-	-	-
Β' ΛΥΚ	Β2.1	Β2.1	-	Β1.1	-	Α1
Γ' ΛΥΚ	Β2.2	Β2.2	-	Β1.2	-	Α2

Υ= Υποχρεωτικό μάθημα για ορισμένες κατευθύνσεις.

Ε= Επιλεγόμενο μάθημα για τις κατευθύνσεις στις οποίες δεν είναι υποχρεωτικό.

Στις κατευθύνσεις Β και Γ λυκείου που το μάθημα είναι υποχρεωτικό δεν μπορεί να είναι και επιλεγόμενο

Πίνακας ΙΙΙ: Προσφορά Ξένων γλωσσών στη Β' και Γ' Λυκείου

Β' και Γ' ΛΥΚΕΙΟΥ			
	ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ	ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΑ 4 ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΕΡΙΟΔΟΥΣ ΤΗ ΒΔΟΜΑΔΑ	ΕΠΙΛΕΓΟΜΕΝΑ 4 ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΕΡΙΟΔΟΥΣ ΤΗ ΒΔΟΜΑΔΑ
1.	ΚΛΑΣΣΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ		ΑΓΓΛΙΚΑ ή ΓΑΛΛΙΚΑ ή ΑΛΛΗ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ
2.	ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ	ΑΓΓΛΙΚΑ	ΓΑΛΛΙΚΑ + ΜΙΑ ΑΛΛΗ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ

3.	ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ-ΒΙΟΕΠΙΣΤΗΜΩΝ-ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ-ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ		ΑΓΓΛΙΚΑ ή ΓΑΛΛΙΚΑ ή ΑΛΛΗ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ
4.	ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ		ΑΓΓΛΙΚΑ ή ΓΑΛΛΙΚΑ ή ΑΛΛΗ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ
5.	ΕΜΠΟΡΙΟΥ ΚΑΙ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ	ΑΓΓΛΙΚΑ	ΓΑΛΛΙΚΑ ή ΑΛΛΗ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ
6.	ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ		ΑΓΓΛΙΚΑ ή ΓΑΛΛΙΚΑ ή ΑΛΛΗ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ

ΑΛΛΗ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ: ΓΕΡΜΑΝΙΚΑ, ΙΣΠΑΝΙΚΑ, ΙΤΑΛΙΚΑ, ΡΩΣΣΙΚΑ, ΤΟΥΡΚΙΚΑ

Συνοπτικά μπορούμε να πούμε ότι οι μαθητές στην Κύπρο είναι υποχρεωμένοι να μαθαίνουν την Αγγλική γλώσσα για 9 χρόνια και τη γαλλική για 4 χρόνια ενώ μπορούν να τελειώσουν την υποχρεωτική τους εκπαίδευση χωρίς να έρθουν σε επαφή με μια τρίτη ξένη γλώσσα. Κατ' επέκταση, δεν υπάρχει η δυνατότητα κατάκτησης δυο ξένων γλωσσών σε ικανοποιητικό βαθμό από όλους τους μαθητές αλλά μόνο για αυτούς που θα το επιλέξουν. Επιπλέον, δεν προσφέρεται η δυνατότητα εκμάθησης μιας δεύτερης ξένης γλώσσας στα πλαίσια της δημοτικής εκπαίδευσης γεγονός που εμποδίζει την εναρμόνιση του Κυπριακού κράτους με τις συστάσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Το ερώτημα που τίθεται βέβαια είναι κατά πόσο οι κύπριοι πολίτες θεωρούν σημαντικό να κατέχουν και άλλες γλώσσες εκτός της μητρικής τους γλώσσας.

Έρευνα για τη στάση των πολιτών της Κυπριακής Δημοκρατίας ως προς την εκμάθηση ξένων γλωσσών από νεαρή ηλικία

Με στόχο να διερευνήσουνε τη στάση των πολιτών της Κυπριακής Δημοκρατίας ως προς την εκμάθηση ξένων γλωσσών έχουμε διεξάγει στο Τμήμα Γαλλικών και Ευρωπαϊκών σπουδών του Πανεπιστημίου Κύπρου μια έρευνα υπό τη μορφή ερωτηματολογίων και με δείγμα 635 ατόμων τα οποία προέρχονταν από όλες τις ελεύθερες επαρχίες της Κύπρου. Στα πλαίσια της έρευνας αυτής υποβλήθηκαν έξη διαφορετικά ερωτηματολόγια, που απευθύνονταν σε έξη διαφορετικές ομάδες πληθυσμού βάση του κριτηρίου του οποίου η σχέση της κάθε ομάδας με το Κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα διαφέρει και ως εκ τούτου η στάση τους ως προς την εκμάθηση ξένων γλωσσών θα μπορούσε να διαφέρει. Έτσι τα ερωτηματολόγια αυτά περιείχαν ερωτήσεις γενικού περιεχομένου αλλά και ερωτήσεις που αφορούσαν την κάθε ομάδα ξεχωριστά.

Συγκεκριμένα, το 17% του πληθυσμού του δείγματος που συλλέχθηκε αποτελούσαν δάσκαλοι δημοτικής εκπαίδευσης, το 16% ήταν μαθητές τετάρτης, πέμπτης και έκτης δημοτικού, το 16% αποτελούσαν μαθητές που φοιτούν στη μέση εκπαίδευση, το 16% ήταν γονείς παιδιών μεταξύ 0 και 6 ετών, το 19% αποτελούσαν γονείς μαθητών δημοτικής εκπαίδευσης και το 16% ήταν γονείς μαθητών μέσης εκπαίδευσης. Η έρευνα διήρκησε τέσσερεις εβδομάδες και τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν και συμπληρώθηκαν με τους εξής τρόπους: πρόσωπο με πρόσωπο,

μέσω τηλεφώνου και μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Επιπρόσθετα έχοντας ως στόχο τη συμπλήρωση όσο το δυνατόν περισσότερων ερωτηματολογίων ζητήθηκε από πολλά άτομα να διαμοιράσουν και αυτοί με τη σειρά τους τα ερωτηματολόγια σε συναδέλφους τους ή σε οικεία πρόσωπα. Εδώ πρέπει να αναφερθεί ότι ζητήθηκε από τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα να κρατήσουν την ανωνυμία τους έχοντας ως στόχο τη λήψη όσο το δυνατόν αντικειμενικότερων απαντήσεων. Τα ερωτηματολόγια που συλλέχθηκαν αναλύθηκαν στη συνέχεια μέσω της εφαρμογής *google forms.*

Σύμφωνα με την συγκεκριμένη έρευνα και όπως φαίνεται στον πίνακα IV, το 83% των δασκάλων και το 86% του συνόλου των γονέων δηλώνει ότι ο κύπριος πολίτης πρέπει να κατέχει δυο τουλάχιστον ξένες γλώσσες. Όσο αφορά την αγγλική γλώσσα 93% των δασκάλων και 90% του συνόλου των γονέων δηλώνει ότι κατέχει αρκετά μέχρι πάρα πολύ καλά τη γλώσσα αυτή ενώ το 22% και το 16% αντίστοιχα δηλώνει ότι κατέχει και τη Γαλλική γλώσσα σε αυτό το βαθμό. Επίσης, όσο αφορά τη Γερμανική γλώσσα το 3% των δασκάλων και το 7% του συνόλου των γονέων δηλώνει ότι κατέχει αρκετά μέχρι πάρα πολύ καλά τη γλώσσα αυτή. Επιπλέον, το 10% του συνόλου των δασκάλων και το 9% του συνόλου των γονέων δηλώνει ότι κατέχει αρκετά μέχρι πάρα πολύ καλά μια άλλη ξένη γλώσσα.

Πίνακας IV

Δήλωση	Δάσκαλοι	Γονείς
	Συμφωνώ	Συμφωνώ
Ο κύπριος πολίτης πρέπει να κατέχει τουλάχιστο δύο ξένες γλώσσες.	83%	86%
Αρκετή μέχρι πολύ καλή γνώση της Αγγλικής γλώσσας	93%	90%
Αρκετή μέχρι πολύ καλή γνώση της Γαλλικής γλώσσας	22%	16%
Αρκετή μέχρι πολύ καλή γνώση της Γερμανικής γλώσσας	3%	7%
Αρκετή μέχρι πολύ καλή γνώση άλλης ξένης γλώσσας	10%	9%

Όπως φαίνεται στον πίνακα V, όσον αφορά τους κύπριους μαθητές το 55% των μαθητών δημοτικού δηλώνει ότι οι μαθητές πρέπει να μαθαίνουν δύο τουλάχιστον ξένες γλώσσες. Το ποσοστό των μαθητών μέσης εκπαίδευσης που συμφωνεί με τη δήλωση αυτή ανέρχεται στο 76%. Επιπλέον, το 99% των μαθητών δημοτικού παρακολουθεί ιδιαίτερα μαθήματα αγγλικών, το 20% ιδιαίτερα μαθήματα γαλλικών και το 1% ιδιαίτερα μαθήματα ρωσικών. Επίσης, το 86% των μαθητών μέσης εκπαίδευσης παρακολουθεί ιδιαίτερα μαθήματα αγγλικών, το 22% ιδιαίτερα μαθήματα γαλλικών, το 3% ιδιαίτερα μαθήματα ρωσικών και το 1% ιδιαίτερα μαθήματα ιταλικών.

Πίνακας V

Δήλωση	Μαθητές Δημοτικού	Μαθητές Μέσης Εκπαίδευσης
	Συμφωνώ	Συμφωνώ
Οι μαθητές πρέπει να μαθαίνουν δύο τουλάχιστον ξένες γλώσσες	55%	76%
Παρακολουθώ ιδιαίτερα μαθήματα Αγγλικών	99%	86%
Παρακολουθώ ιδιαίτερα μαθήματα Γαλλικών	20%	22%
Παρακολουθώ ιδιαίτερα μαθήματα Ρωσικών	1%	3%
Παρακολουθώ ιδιαίτερα μαθήματα Ιταλικών	0%	1%

Συμπεράσματα

Μέσα από την ανάλυση που έχουμε παραθέσει πιο πάνω μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι ο στόχος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, για προώθηση της εκμάθησης δύο τουλάχιστον ξένων γλωσσών από νεαρή ηλικία, δεν φαίνεται να έχει ακόμη υλοποιηθεί στο υπάρχον Κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι Κύπριοι πολίτες αφενός αντιλαμβάνονται τη σημαντικότητα της εκμάθησης δύο τουλάχιστον ξένων γλωσσών αφού δηλώνουν ότι ο Κύπριος πολίτης πρέπει να κατέχει τουλάχιστο δύο ξένες γλώσσες. Αφετέρου δε, η πολυγλωσσία δεν φαίνεται να αποτελεί μια από τις προτεραιότητες τους αφού οι γνώσεις τους όσον αφορά τις ξένες γλώσσες περιορίζονται κυρίως στην Αγγλική και τη Γαλλική γλώσσα των οποίων η εκμάθηση είναι υποχρεωτική στα πλαίσια της δημόσιας εκπαίδευσης. Υπενθυμίζουμε ότι στην πλειοψηφία τους οι δάσκαλοι και οι γονείς ανάφεραν ότι κατέχουν αρκετά ή πολύ καλά την Αγγλική γλώσσα ενώ πολύ μικρότερο ποσοστό δηλώνει ότι κατέχει αρκετά ή πολύ καλά και μια άλλη ξένη γλώσσα, συνήθως τη Γαλλική. Το ίδιο συμβαίνει και με τους μαθητές δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης, εκ των οποίων η πλειοψηφία δηλώνει ότι παρακολουθεί ιδιαίτερα μαθήματα Αγγλικών και κατά ένα πολύ μικρότερο ποσοστό ιδιαίτερα μαθήματα Γαλλικών. Μια περεταίρω έρευνα των παραγόντων που οδηγούν στη στάση αυτή των Κυπρίων πολιτών θα ήταν εξαιρετικά χρήσιμη ως προς την εξεύρεση των σωστών κινήτρων αλλά και των κατάλληλων μέσων προώθησης της πολυγλωσσίας μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος και της πολιτείας γενικότερα.

Σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος πιθανά μέτρα προώθησης και ενίσχυσης της πολυγλωσσίας στην Κύπρο, θα μπορούσαν να είναι η περαιτέρω προώθηση της εκμάθησης ξένων γλωσσών και συγκεκριμένα από νεαρή ηλικία. Απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη του στόχου αυτού βέβαια είναι η καλλιέργεια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης η οποία θα προωθεί την αποδοχή και το σεβασμό της διαφορετικότητας βοηθώντας το μαθητή να αναγνωρίσει τη δική του πολιτισμική ταυτότητα μέσα από τη σύγκριση της με αυτήν άλλων λαών. Η αξιοποίηση της ευρωπαϊκής γλωσσικής ποικιλομορφίας στην οποία συμβάλλει και ο κύπριος πολίτης θα μπορούσε να συντελέσει στην κατάρριψη των στερεότυπων και των προκαταλήψεων, απέναντι σε πρόσωπα και πολιτισμούς υπερβαίνοντας κάθε μορφή εθνοκεντρικής αντιμετώπισης.

Επίσης η εκμάθηση μιας δεύτερης ξένης γλώσσας στα πλαίσια της δημοτικής εκπαίδευσης θα βοηθούσε το μαθητή να αναπτύξει το γλωσσικό του ρεπερτόριο, τις μεταγλωσσικές του δεξιότητες και τις σχέσεις του με τους άλλους εφοδιάζοντας τον με σημαντικές δεξιότητες και προσόντα έτσι ώστε να μπορέσει να ανταπεξέλθει σε μια σύγχρονη, απαιτητική και πολυπολιτισμική κοινωνία. Για την επίτευξη του στόχου αυτού απαιτούνται σημαντικές αλλαγές στο επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος όπως είναι η προσφορά περισσότερων ξένων γλωσσών στα πλαίσια της υποχρεωτικής δημόσιας εκπαίδευσης, η περαιτέρω κατάρτιση των εκπαιδευτικών συγκεκριμένα για τη διδασκαλία γλωσσών στα πολύ νεαρά παιδιά, η μείωση του αριθμού των μαθητών στις σχολικές τάξεις έτσι ώστε η εκμάθηση γλωσσών να είναι αποτελεσματική και η διασφάλιση του κατάλληλα διαμορφωμένου και διαβαθμισμένου διδακτικού υλικού. Οι αλλαγές αυτές δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να θεωρούνται ως δευτερεύουσας σημασίας και αποτελούν τη βάση στην οποία πρέπει να στηριχθεί η διδασκαλία και εκμάθηση γλωσσών σε νεαρή ηλικία.

Επιπλέον η εφαρμογή καινοτόμων και επιστημονικά τεκμηριωμένων μεθόδων επιτάχυνσης της εκμάθησης ξένων γλωσσών όπως είναι η ολοκληρωμένη εκμάθηση περιεχομένου και γλώσσας (CLIL) και η εκμάθηση ξένων γλωσσών με τη βοήθεια ηλεκτρονικού υπολογιστή (CALL) θα έδινε καινούργια ώθηση στον τομέα αυτό. Είναι πλέον αποδεδειγμένο ότι αυτές οι μέθοδοι διδασκαλίας ενισχύουν την θετική στάση των μαθητών προς τις ξένες γλώσσες αφού μέσω αυτών ανακύπτει η ανάγκη για τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν λέξεις, όρους και δομές στη γλώσσα στόχου που τους επιτρέπουν να κατανοήσουν, να διαμορφώσουν και να επικοινωνήσουν περιεχόμενο. Έτσι, η ξένη γλώσσα αποκτάται, εν μέρει ασυνείδητα, με παρόμοιο τρόπο με τη φυσική απόκτηση της γλώσσας και εν μέρει συνειδητά και με στοχοθετημένο τρόπο (Scott & Beadle 2014:29).

Παράλληλα η υιοθέτηση μιας φιλικής προς της ξένες γλώσσες εκπαιδευτικής πολιτικής θα πρέπει να αντανακλάται όχι μόνο στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και μέσα από τις ενέργειες διαφόρων φορέων. Η πολιτεία θα πρέπει να επιδιώξει μια πιο στοχευμένη ενημέρωση των πολιτών για τα πλεονεκτήματα της εκμάθησης ξένων γλωσσών και να ενισχύσει τις ευκαιρίες τις οποίες έχουν οι πολίτες να έρθουν σε επαφή με άλλες γλώσσες και πολιτισμούς αυξάνοντας έτσι τα κίνητρα των πολιτών για εκμάθηση περισσότερων ξένων γλωσσών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Beacco J-C & Byram M (2007), *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Strasbourg : Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe. (Διαθέσιμο: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau3_FR.asp, προσπελάστηκε στις 3/01/2018)

Bermejo M.A. (1993), *Come along kids : Teaching English to Primary Learners*, Toulouse, CNED Toulouse / CRDP Midi-Pyrénées.

Defays J-M (2003), *Le français langue étrangère et seconde,* Belgique : MARDAGA.

Edelenbos P & Johnstone R & Kubanek A (2006), *Les grands principes pédagogiques sur lesquels se fonde l'enseignement des langues aux très jeunes apprenants*, Commission Européenne. (Διαθέσιμο: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/policy/language-policy/documents/young_fr.pdf προσπελάστηκε στις 12/01/2018)

European Commission Communication 449 (2003), Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions–Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: an Action Plan 2004–2006, COM/2003/0449 final*/, Brussels: European Commission. (Διαθέσιμο: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52003DC0449, προσπελάστηκε στις 4/01/2018)

European Commission (2012), Special Eurobarometer 386, *Europeans and their languages*, Brussels: European Commission. (Διαθέσιμο: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/policy/strategic-framework/documents/ebs_386_en.pdf, προσπελάστηκε στις 9/01/2018)

Scott D, Beadle S (2014), *Improving the effectiveness of language learning: CLIL and computer assisted language learning*. ICF GHK. (Διαθέσιμο: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/library/studies/clil-call_en.pdf, προσπελάστηκε στις 12/01/2018)

European Commission/EACEA/Eurydice (2017), Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2017 Edition. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. (Διαθέσιμο: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/images/0/06/KDL_2017_internet.pdf, προσπελάστηκε στις 10/01/2018)

Eurydice network (2008), "Key Data on teaching Languages at School in Europe 2008" Brussels: Commission of the European Communities. (Διαθέσιμο: www.eurydice.org, προσπελάστηκε στις 10/01/2018)

Groux D (1996), *L'enseignement précoce des langues. Des enjeux à la pratique. Préface de Louis Porcher*. Lyon : Chronique Sociale.

Official Journal of the European Communities, Resolution of the Council and of the Ministers of Education, Meeting within the Council of 9 February 1976 Comprising an Action Programme in the Field of Education, Vol 19, No C38. (Διαθέσιμο: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=OJ:C:1976:038:FULL&from=EL, προσπελάστηκε στις 10/01/2018)

Petitjean C (Printemps/Spring 2006), Plurilinguisme et politique linguistique en Europe : De la théorie à la pratique, La revue des étudiants en linguistique du Québec, I (2), 98-125.

Skutnabb-Kangas T (2002), Pourquoi préserver et favoriser la diversité linguistique en Europe ? Quelques arguments. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Tashdjian A (1990), Les langues de l'Europe sont-elles sur orbite ?, dans Fernand CARTON, Jean-Marie. ODÉRIC DELEFOSSE (Dirs), Les langues dans l'Europe de demain, Presses de la Sorbonne nouvelle, 17-22.

Γραφείο Τύπου και Πληροφοριών Κυπριακή Δημοκρατίας, 30/05/2017, Ανακοινωθέντα - Εγκαίνια στέγης του Συντονιστικού Κέντρου CLIL. (Διαθέσιμο: http://www.moi.gov.cy/moi/pio/pio2013.nsf/All/71E91B50D55C60C0C22581300031A52E?OpenDocument&L=G, προσπελάστηκε στις : 15/01/2018)

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Βαρκελώνης, 15 και 16 Μαρτίου 2002, Συμπεράσματα της Προεδρίας, μέρος Ι, 44. (Διαθέσιμο: http://europa.eu/rapid/press-release_PRES-02-930_el.htm, προσπελάστηκε στις : 06/01/2018)

Επίσημη ιστοσελίδα Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού της Κυπριακής Δημοκρατίας για το Νέο Ωρολόγιο Πρόγραμμα : (Διαθέσιμο: http://nop.moec.gov.cy/, προσπελάστηκε στις : 12/01/2018)

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1995), Λευκή Βίβλος για τη εκπαίδευση και κατάρτιση-Διδασκαλία και Μάθηση – Προς την κοινωνία της γνώσης, COM(95) 590, Λουξεμβούργο.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2015), Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Εκπαίδευσης. (Διαθέσιμο: http://www.moec.gov.cy/analytika_programmata/deiktes_epitychias_eparkeias/dee_nip_proscholiki_ekpaidefsi.pdf, προσπελάστηκε στις : 07/01/2018)

Παύλου Π, Ιωάννου-Γεωργίου Σ, 6-7 Ιουνίου 2008, Η εκπαιδευτική προσέγγιση CLIL και οι προοπτικές εφαρμογής της στην Δημοτική και Προδημοτική Εκπαίδευση της Κύπρου, 10ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, 645-655.

Συμβούλιο της Ευρώπης, Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη γλώσσα: Εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση, Συμβούλιο για την Πολιτιστική Συνεργασία, Επιτροπή Παιδείας, Στρασβούργο: Τμήμα Σύγχρονων Γλωσσών, 2001. (Διαθέσιμο: http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf, προσπελάστηκε στις : 12/01/2018)

Η ΣΥΝΕΙΣΦΟΡΑ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΩΝ ΖΗΤΗΜΑΤΩΝ: ΜΙΑ ΕΡΕΥΝΑ ΜΕ ΥΠΟΨΗΦΙΟΥΣ ΔΑΣΚΑΛΟΥΣ

Δρ Ανδρεανή Μπάιτελμαν

Πανεπιστήμιο Κύπρου και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου

a.baytelman@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκε η συνεισφορά της γνώσης περιεχομένου στην αποτελεσματική διαχείριση κοινωνικο-επιστημονικών ζητημάτων (SSIs). Συγκεκριμένα, διερευνήθηκε η συνεισφορά της γνώσης περιεχομένου υποψήφιων δασκάλων στον αριθμό και την ποιότητα των διαφόρων ειδών επιχειρημάτων που οικοδομούν για τη διαχείριση τριών διαφορετικών επίμαχων κοινωνικο-επιστημονικών ζητημάτων. Ο αριθμός και η ποιότητα των επιχειρημάτων αποτέλεσαν κριτήριο για τη διερεύνηση της ικανότητας διαχείρισης των SSIs. Για τον σκοπό της έρευνας, 243 υποψήφιοι δάσκαλοι κλήθηκαν να οικοδομήσουν διάφορα είδη επιχειρημάτων, μετά τη μελέτη τριών επίμαχων SSIs. Η γνώση περιεχομένου τους για τα συγκεκριμένα SSIs μετρήθηκε ξεχωριστά με τη χρήση τριών ειδικών εγκυροποιημένων εργαλείων. Τα αποτελέσματα της έρευνας υποδεικνύουν ότι η γνώση περιεχομένου συνεισφέρει στατιστικά σημαντικά στον αριθμό και την ποιότητα των διαφόρων ειδών επιχειρημάτων που οικοδομούν οι υποψήφιοι δάσκαλοι για τη διαχείριση SSIs. Επιπρόσθετα διαπιστώθηκε ότι η συνεισφορά της γνώσης περιεχομένου εξαρτάται από το συγκείμενο των SSIs.

Λέξεις κλειδιά: γνώση περιεχομένου, επιχειρήματα, κοινωνικο-επιστημονικά ζητήματα, υποψήφιοι δάσκαλοι.

Abstract

The purpose of this study was to investigate the contribution of pre-service primary teachers' content knowledge to their ability to manage socio-scientific issues (SSIs). Particularly, we investigated whether pre-service primary teachers' content knowledge about controversial SSIs, predict the number and the quality of arguments that they construct. The number and the quality of the different types of arguments were employed as indicators for the quality of their ability to manage SSIs. Given this aim, 243 pre-service primary teachers were asked to construct different types of arguments after they had read three SSIs-scenarios. Participants' content knowledge was assessed separately, using three different instruments. Results show that preservice primary teachers' content knowledge predicts the number and the quality of the different types of arguments that the primary teachers construct on SSIs. Additionally, differences in the predictability of the content knowledge about SSIs were found, depending on the SSI-context. That indicates context dependence.

Keywords: arguments, content knowledge, socio-scientific issues, preservice primary teachers.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η προώθηση του λειτουργικού επιστημονικού γραμματισμού (functional scientific literacy) αποτελεί μια εκπαιδευτική προτεραιότητα για αρκετά σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα (Kahn & Zeidler, 2016). Ειδικότερα, τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα προσδοκούν την προετοιμασία επιστημονικά εγγράμματων πολιτών, οι οποίοι να είναι σε θέση να αναστοχάζονται, να αξιοποιούν κριτικά τις υπάρχουσες πληροφορίες, να έχουν μια έγκυρη, τεκμηριωμένη άποψη για περίπλοκα και πολυδιάστατα ζητήματα και να εμπλέκονται ενεργά στον δημόσιο διάλογο. Στο πλαίσιο αυτής της προτεραιότητας, η ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης σύγχρονων κοινωνικό-επιστημονικών ζητημάτων (socioscientific issues - SSIs) αποτελεί σημαντική επιδίωξη, διότι οι πολίτες έρχονται καθημερινά αντιμέτωποι με αυτά τα ζητήματα και συνήθως καλούνται να τα διαχειριστούν οι ίδιοι, χωρίς να έχουν μια ξεκάθαρη καθοδήγηση από τις αρμόδιες αρχές. Ειδικότερα, τα SSIs είναι επίμαχα ζητήματα, με επιστημονικές, οικονομικές, κοινωνικές και ηθικές πτυχές, χαρακτηρίζονται από αντιτιθέμενες πληροφορίες και προσεγγίσεις, και, συνήθως, επιδέχονται πολλαπλές λύσεις. Η διατύπωση ισχυρισμών, η αναζήτηση και η αξιολόγηση πληροφοριών από πολλαπλές πηγές και η οικοδόμηση διαφόρων ειδών επιχειρημάτων με πολλαπλές οπτικές και η λήψη απόφασης αποτελούν απαραίτητες δεξιότητες για την αποτελεσματική διαχείριση των SSIs.

Παρόλη όμως τη μεγάλη σημασία των SSIs για την προώθηση του λειτουργικού επιστημονικού γραμματισμού, οι υπάρχουσες έρευνες υποδεικνύουν ότι οι άνθρωποι, συχνά, αδυνατούν να διαχειριστούν, αποτελεσματικά, τέτοια ζητήματα. Για τον λόγο αυτό, διάφοροι ερευνητές έχουν επιδείξει ενδιαφέρον για τη διερεύνηση διαφόρων παραγόντων που δυνητικά επηρεάζουν και συνεισφέρουν στην αποτελεσματική διαχείριση SSIs (Fowler et al., 2009). Τέτοιοι παράγοντες είναι οι επιστημολογικές πεποιθήσεις, οι εμπειρίες, οι αρχές και οι αξίες ενός ατόμου, καθώς και η επιστημονική γνώση που αφορά τα συγκεκριμένα SSIs.

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκε η συνεισφορά της γνώσης περιεχομένου στην αποτελεσματική διαχείριση SSIs, διότι τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα για τον ρόλο της επιστημονικής γνώσης περιεχομένου για την αποτελεσματική διαχείριση των SSIs, δεν παρουσιάζουν ομοφωνία (Baytelman & Constantinou, 2014; Kuhn, 1991; Sadler & Zeidler, 2005). Ως κριτήριο για τη μέτρηση της δεξιότητας αποτελεσματικής διαχείρισης των SSIs χρησιμοποιήθηκε ο αριθμός και η ποιότητα διαφόρων ειδών επιχειρημάτων, αντεπιχειρημάτων και αντικρούσεων αντεπιχειρημάτων, όπως κοινωνικά, ηθικά, επιστημονικά, οικονομικά, κλπ.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κοινωνικο-επιστημονικά ζητήματα

Τα κοινωνικό-επιστημονικά ζητήματα είναι επίμαχα ζητήματα τα οποία χαρακτηρίζονται από μη προφανείς και μοναδικά αποδεκτές λύσεις, και επιδέχονται εναλλακτικές προσεγγίσεις και προτάσεις επίλυσης. Με βάση την υπάρχουσα βιβλιογραφία, στα ζητήματα αυτά συνυπάρχουν επιστημονικές, πολιτικές, κοινωνικές, οικονομικές και ηθικές πτυχές (Kolsto, 2001; Sadler, 2004), και, συνήθως, για αυτά διατυπώνονται αντιφατικές επιστημονικές πληροφορίες και αντιτιθέμενες προσεγγίσεις και απόψεις, προερχόμενες από διαφορετικές πηγές, γεγονός που καθιστά τη διαχείρισή τους αρκετά δύσκολη (Kolsto, 2001; Sadler, 2004; Sadler & Zeidler, 2005).

Παραδείγματα τέτοιων ζητημάτων είναι η χρήση ή μη γενετικά τροποποιημένων προϊόντων, η ασφάλεια και η χρήση εμβολίων, βιταμινών, πρόσθετων τροφίμων, κινητών τηλεφώνων, η αξιοποίηση ή μη βλαστικών κυττάρων, πυρηνικών αντιδραστήρων, γραμμών υψηλής τάσης, τα αίτια των κλιματικών αλλαγών, οι έρευνες για τον καρκίνο και το AIDS, οι τρόποι διαχείρισης των διαφόρων ειδών δίαιτας, οι τρόποι αντιμετώπισης διαφόρων ασθενειών, οι μεταμοσχεύσεις οργάνων, η αξιοποίηση της υποβοηθούμενης αναπαραγωγής, η ευθανασία, η κλωνοποίηση, κ.λπ. (Kolsto, 2001; Μπάιτελμαν & Κωνσταντίνου, 2016; Sadler, 2004; Sadler & Zeidler, 2005).

Γενικά, τα ζητήματα αυτά αφορούν, κυρίως, θέματα δημόσιας υγείας, διατροφής και ιατρικής, θέματα αειφορίας και περιβάλλοντος, καθώς και βιοηθικά διλήμματα και επηρεάζουν άμεσα ή έμμεσα την καθημερινή ζωή των πολιτών. Τα SSIs, πολλές φορές, απαιτούν όπως οι πολίτες είναι σε θέση να λαμβάνουν υπεύθυνες, τεκμηριωμένες αποφάσεις για τους ίδιους και για την κοινωνία, διαχειριζόμενοι υπεύθυνα αντιτιθέμενες και αντιμαχόμενες πληροφορίες, προσεγγίσεις και προοπτικές, χωρίς, συνήθως, να έχουν μια ξεκάθαρη απάντηση από τις αρμόδιες αρχές (Sadler, 2004). Παρόλη, όμως την προσπάθεια που γίνεται για την προώθηση των εν λόγω δεξιοτήτων, εντούτοις τα αποτελέσματα διαφόρων επιστημονικών ερευνών που αφορούν στη διερεύνηση λύσης ανοικτού τύπου προβλημάτων με πολλαπλές πιθανές λύσεις ή περίπλοκων και πολυδιάστατων προβλημάτων, καθώς και στη διερεύνηση λήψης απόφασης για σύγχρονα SSIs και άλλα καθημερινά προβλήματα υποδεικνύουν ότι οι άνθρωποι, συχνά, αδυνατούν να αξιολογήσουν δεδομένα, να οικοδομήσουν επιχειρήματα αξιοποιώντας αντιτιθέμενες πληροφορίες, και να λάβουν τεκμηριωμένες αποφάσεις για τέτοια προβλήματα (Μπάιτελμαν, 2015; Sadler, 2004; Zeidler et al., 2005; Zeidler & Nichols, 2009).

Στη διεθνή βιβλιογραφία, διατυπώνονται διάφορες πιθανές αιτίες για την αδυναμία των ανθρώπων να διαχειριστούν αποτελεσματικά SSIs, πολλές από τις οποίες σχετίζονται με δεξιότητες συλλογισμού (Sadler, 2004). Για παράδειγμα, με βάση ερευνητικά δεδομένα, φαίνεται ότι οι άνθρωποι εμπιστεύονται, κυρίως, τη διαίσθησή τους, τα συναισθήματά τους και τα στερεοτυπικά πιστεύω τους όταν παίρνουν αποφάσεις, και δεν καθοδηγούνται

από την τυπική Λογική (Evans, 2008). Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί ερευνητικά ότι οι ηθικές αρχές και αξίες των ατόμων (Sadler, 2004; Sadler & Zeidler, 2005), καθώς και οι επιστημολογικές πεποιθήσεις τους (Baytelman et al., 2016), δυνητικά, επηρεάζουν τη διαδικασία λήψη απόφασης για ένα SSI. Οι επιστημολογικές πεποιθήσεις αφορούν τις πεποιθήσεις των ατόμων για τη φύση της επιστήμης και της επιστημονικής γνώσης, καθώς και τον τρόπο που αυτή αναπτύσσεται και εγκυροποιείται. Επιπρόσθετα, μια άλλη σημαντική παράμετρος που συζητείται στη διεθνή βιβλιογραφία ότι επηρεάζει τη λήψη απόφασης όσον αφορά σε SSI-διλήμματα είναι ο βαθμός ικανότητας των ατόμων για αξιοποίηση των κατάλληλων δεδομένων και των επιστημονικών γνώσεων τους σε άγνωστα συγκείμενα. Γενικά, στο υφιστάμενο ερευνητικό υπόβαθρο υποστηρίζεται ότι οι μανθάνοντες υπερεκτιμούν δεδομένα, έχουν δυσκολίες στο να διαχωρίζουν στοιχεία (data) από απόψεις (opinions) και προτιμούν τις προσωπικές πεποιθήσεις τους για τη λήψη απόφασης όσον αφορά SSIs, παρά τα επιστημονικά δεδομένα (Sadler & Zeidler, 2004).

Όσον αφορά στην επιστημονική γνώση των SSIs, διάφοροι ερευνητές υποδεικνύουν ότι, συνήθως, οι άνθρωποι, ενώ κατέχουν τις απαιτούμενες με το διερευνώμενο ζήτημα επιστημονικές γνώσεις, δεν τις αξιοποιούν αποτελεσματικά για την επίλυση προβλημάτων και χρησιμοποιούν επιχειρήματα που στηρίζονται περισσότερο στις προσωπικές, ηθικές και κοινωνικές επιλογές τους, παρά στην επιστημονική τους γνώση (Sadler & Zeidler, 2004). Από την άλλη υπάρχουν ερευνητές που υποστηρίζουν ότι η επιστημονική γνώση δεν αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την αποτελεσματική διαχείριση των SSIs (Kuhn, 1991).

Μια άλλη πτυχή του γνωστικού ελλείμματος που παρατηρείται όσον αφορά στη διαχείριση των SSI s είναι η μη διατύπωση και διερεύνηση όλων των δυνητικά πιθανών υποθέσεων/ επιλογών. Σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, διαφαίνεται ότι πολλοί άνθρωποι, όταν θα πρέπει να εξάξουν έναν ισχυρισμό, συνήθως, κάνουν μια υπόθεση/επιλογή, που είναι συμβατή με τις πεποιθήσεις τους και με κάποια δεδομένα που έχουν στη διάθεσή τους, και δεν έχουν την τάση να εξετάζουν και άλλες πιθανές επιλογές. Επίσης, δεν προσεγγίζουν με κριτικό πνεύμα τις διάφορες διαθέσιμες πληροφορίες, δεν αξιολογούν την πηγή των πληροφοριών, δεν διαχωρίζουν τα δεδομένα από τις απόψεις ή τις εικασίες και δεν συμμετέχουν ενεργά στην οικοδόμηση και αξιολόγηση της γνώσης που απαιτείται για τη λήψη απόφασης. Αυτή η τάση πολλών ανθρώπων, μερικές φορές, μπορεί να τους οδηγήσει και σε τεράστια και ολέθρια λάθη (Μπάιτελμαν, 2015).

Τέλος, μια άλλη παράμετρος που διαφαίνεται ότι σχετίζεται με την αδυναμία των ανθρώπων να διαχειρίζονται αποτελεσματικά SSIs είναι η έλλειψη ικανότητας του ατόμου να εντοπίζει τα υπάρχοντα ρίσκα σε μια απόφαση και στη συνέχεια να επιλέγει συνειδητά το ρίσκο που θέλει να πάρει. Το ρίσκο όσον αφορά στη ψυχολογία είναι μια γνωστική κατάσταση την οποία επηρεάζουν σημαντικά οι πολιτισμικές συνιστώσες της κοινωνίας, αλλά και τα διάφορα πιστεύω των ατόμων. Από κοινωνιολογικής πλευράς, το ρίσκο είναι ένα κοινωνικο-πολιτισμικό οικοδόμημα και εξαρτάται από κοινωνικο-

πολιτισμικούς παράγοντες. Τα διάφορα ρίσκα που παίρνει κάποιος περνούν μέσα από πολιτισμικά φίλτρα, τα οποία επηρεάζονται και καθορίζονται από τα πολιτισμικά πιστεύω του ατόμου, τις ηθικές αρχές και αξίες του, τις διάφορες πληροφορίες των ΜΜΕ και τις εναλλακτικές ιδέες που φέρει το άτομο. Τα διάφορα πολιτισμικά φίλτρα που χρησιμοποιούνται κάθε φορά για τη λήψη απόφασης από κάποιο άτομο, είναι πολύ σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη, διότι βοηθούν στην κατανόηση των διαφόρων κριτηρίων και επιχειρημάτων που χρησιμοποιεί κάποιος για τη λήψη της απόφασής του (Μπάιτελμαν, 2015).

Παρόλη την έρευνα που έχει γίνει μέχρι σήμερα για τα SSIs, η περαιτέρω διερεύνηση και κατανόηση της επίδρασης διαφόρων παραγόντων στην αποτελεσματική διαχείρισή τους αποτελεί σημαντική ερευνητική προτεραιότητα, με απώτερο στόχο την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών για αποτελεσματική προώθηση και διδασκαλία στην τάξη, αλλά και γενικότερα για την αντιμετώπιση των πολλαπλών αδυναμιών που αντιμετωπίζουν οι άνθρωποι στη διαχείριση των SSIs.

Γνώση περιεχομένου και κοινωνικο-επιστημονικά ζητήματα

Η σχέση μεταξύ της γνώσης περιεχομένου και της διαχείρισης SSIs έχει αποτελέσει, πρόσφατα, αντικείμενο μελέτης διαφόρων ερευνητών, χωρίς όμως να υπάρχει συναίνεση μεταξύ των ερευνητών. Ειδικότερα, δεν υπάρχει συναίνεση όσον αφορά στην επίδραση και τη συνεισφορά της γνώσης περιεχομένου στη διαχείριση των SSIs.

Με βάση το πιο πάνω θεωρητικό πλαίσιο, στην παρούσα εργασία θα συζητηθεί η επίδραση της επιστημονικής γνώσης περιεχομένου στη διαχείριση τριών διαφορετικών SSIs Στην παρούσα εργασία ως γνώση περιεχομένου ορίζεται η γνώση που αφορά στο επιστημονικό περιεχόμενο των υπό μελέτη SSIs (domain-specific conceptual content knowledge). Η γνώση αυτή αφορά στην εννοιολογική κατανόηση και εμπεριέχει έννοιες, αρχές, γεγονότα και θεωρίες που αφορούν στο επιστημονικό περιεχόμενο κάθε SSI, αλλά και στον τρόπο που οι διάφορες έννοιες αλληλοεπιδρούν και οργανώνονται μεταξύ τους σε εννοιολογικές δομές (Shulman, 1986; Kleickmann et al., 2011).

Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν μελέτες που υποστηρίζουν ότι η γνώση περιεχομένου των ατόμων συνεισφέρει στατιστικά σημαντικά στην οικοδόμηση επιχειρημάτων, στο πλαίσιο διαχείρισης των SSIs (Sadler & Zeidler, 2005). Για παράδειγμα οι Sadler και Fowler (2006) σε εργασία τους με μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπου μελέτησαν την επίδραση της γνώσης περιεχομένου στη διαπραγμάτευση SSIs και στην οικοδόμηση κοινωνικο-επιστημονικών επιχειρημάτων, διαπίστωσαν ότι η σε βάθος εννοιολογική κατανόηση του επιστημονικού περιεχομένου του SSI σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με την ποιότητα των κοινωνικο-επιστημονικών επιχειρημάτων που οικοδόμησαν οι μαθητές. Επιπλέον, διαπίστωσαν ότι η

επιφανειακή κατανόηση του επιστημονικού περιεχομένου του SSI δεν ήταν αρκετή για να επηρεάσει στατιστικά σημαντικά την ποιότητα των κοινωνικο-επιστημονικών επιχειρημάτων τους. Από την άλλη όμως, υπάρχουν και ερευνητές που υποστηρίζουν ότι η σε βάθος εννοιολογική κατανόηση δεν σχετίζεται θετικά με την ποιότητα των επιχειρημάτων για SSI (Kuhn, 1991) ή ότι απλά έχει προσθετική αξία στο πλαίσιο διαχείρισης των SSIs (Von Aufschnaiter et al., 2008).

Γενικότερα, επειδή ο αριθμός των ερευνητικών εργασιών που υπάρχουν για τον ρόλο της επιστημονικής γνώσης για τη διαχείριση SSsI είναι σχετικά μικρός, και δεδομένου ότι δεν υπάρχει συναίνεση μεταξύ των διαφόρων ερευνητών για τη συνεισφορά της, προκύπτει η ανάγκη για περισσότερη έρευνα για την εμβάθυνση και κατανόηση της σχέσης μεταξύ επιστημονικής γνώσης περιεχομένου και διαχείρισης SSI. Για τον λόγο αυτό, ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της συνεισφοράς της γνώσης περιεχομένου στην αποτελεσματική διαχείριση SSIs, με υποψήφιους δασκάλους. Το δείγμα της παρούσας έρευνας αφορά υποψήφιους δασκάλους, διότι υπάρχει ελάχιστη έρευνα που μελετά τις δεξιότητες των υποψήφιων δασκάλων για αποτελεσματική διαχείριση SSIs.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Δείγμα της Έρευνας

Το δείγμα της παρούσας έρευνας περιλάμβανε 243 υποψήφιους δάσκαλους ενός δημόσιου Πανεπιστημίου της Κύπρου, οι οποίοι φοιτούσαν σε διάφορα έτη σπουδών στο Πανεπιστήμιο, μεταξύ του χειμερινού εξαμήνου 2011-2012 και του χειμερινού εξαμήνου 2014-2015. Η συμμετοχή τους στην έρευνα αυτή ήταν εθελοντική και έγινε σε μη διδακτικό χρόνο, στο πλαίσιο μιας ευρύτερης ερευνητικής εργασίας.

Κοινωνικο-επιστημονικά ζητήματα της Έρευνας

Στην έρευνα αυτή αξιοποιήθηκαν τρία διαφορετικά κοινωνικο-επιστημονικά ζητήματα (SSIs) με τους ακόλουθους τίτλους:

1. SSI 1: Υπέρ ή κατά του εμβολιασμού ενάντια στον ιό NUEVO;

2. SSI 2: Κατανάλωση εμφιαλωμένου νερού ή νερού της υδατοπρομήθειας;

3. SSI 3: Τοποθέτηση υπόγειων ή υπέργειων γραμμών υψηλής τάσης σε κατοικημένη περιοχή;

Η επιλογή των συγκεκριμένων SSIs έγινε με βάση τα ακόλουθα τρία κριτήρια: (α) Αξιοποίηση SSIs που αφορούν και τις τρεις Φυσικές Επιστήμες (Φυσική, Χημεία, Βιολογία), (β) Επιλογή SSIs για τα οποία οι συμμετέχοντες στην έρευνα είχαν ήδη διδαχθεί τις σχετικές με αυτά επιστημονικές έννοιες, στο πλαίσιο της γενικής παιδείας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, και (γ) Επιλογή SSIs που έχουν απασχολήσει την κυπριακή κοινωνία κατά καιρούς και για τα οποία οι συμμετέχοντες, πιθανότατα, να είχαν προσωπικές

εμπειρίες και απόψεις για αυτά. Το γεγονός αυτό θα μπορούσε να κινητοποιήσει τα κίνητρά τους για κριτική προσέγγιση των συγκεκριμένων ζητημάτων και για οικοδόμηση περισσοτέρων επιχειρημάτων για τη λήψη μιας τεκμηριωμένης απόφασης.

Παράλληλα με τα σενάρια για τα SSIs, ετοιμάστηκαν και ενημερωτικά φυλλάδια που περιείχαν μια σειρά από αντιτιθέμενες πληροφορίες/ απόψεις, που αφορούσαν το θέμα του κάθε SSI και προέρχονταν από διάφορες πηγές πληροφόρησης. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αξιολογήσουν και να αξιοποιήσουν αναλόγως τις διάφορες πληροφορίες για την οικοδόμηση των επιχειρημάτων τους. Επιπρόσθετα, μπορούσαν να αξιοποιήσουν και επιπλέον πληροφορίες τις οποίες οι ίδιοι γνώριζαν.

Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας είναι τα ακόλουθα:

Ερευνητικό ερώτημα 1: Ποια η συνεισφορά της γνώσης περιεχομένου υποψήφιων δασκάλων στον αριθμό και την ποιότητα των διαφόρων ειδών επιχειρημάτων που οικοδομούν για τη διαχείριση κοινωνικο-επιστημονικών ζητημάτων;

Ερευνητικό ερώτημα 2: Αν ελεγχθεί στατιστικά η συνεισφορά της γνώσης περιεχομένου, μπορεί το θέμα του κοινωνικο-επιστημονικού ζητήματος να προβλέψει τον αριθμό και την ποιότητα των διαφόρων ειδών επιχειρημάτων που οικοδομούν υποψήφιοι δάσκαλοι για τη διαχείριση κοινωνικό-επιστημονικών ζητημάτων;

Μέσα συλλογής δεδομένων

Εργαλεία συλλογής δεδομένων για γνώση περιεχομένου

Για τη συλλογή δεδομένων για την επιστημονική γνώση περιεχομένου, όσον αφορά στα τρία SSIs της έρευνας αναπτύχθηκαν τα ακόλουθα τρία ερωτηματολόγια:

1. Ερωτηματολόγιο για τη συλλογή δεδομένων για τη γνώση περιεχομένου που αφορά στο SSI 1: Υπέρ ή κατά του εμβολιασμού ενάντια στον ιό NUEVO;

2. Ερωτηματολόγιο για τη συλλογή δεδομένων για τη γνώση περιεχομένου που αφορά SSI 2: Κατανάλωση εμφιαλωμένου νερού ή νερού της υδατοπρομήθειας;

3. Ερωτηματολόγιο για τη συλλογή δεδομένων για τη γνώση περιεχομένου που αφορά στο SSI 3: Τοποθέτηση υπόγειων ή υπέργειων γραμμών υψηλής τάσης σε κατοικημένη περιοχή;

Για την ανάπτυξη και την επικύρωση των τριών ερωτηματολογίων για τη μέτρηση της γνώσης περιεχομένου ακολουθήθηκε η εξής διαδικασία: Στο πρώτο στάδιο της έρευνας, με βάση το περιεχόμενο του καθενός εκ των τριών SSI-σεναρίων που ετοιμάστηκαν για την έρευνα αυτή, καθώς και με βάση τις

επιστημονικές έννοιες πάνω στις οποίες στηρίζεται η επιστημονική πτυχή του καθενός SSI, αναπτύχθηκε για κάθε SSI ένα ερωτηματολόγιο για τη μέτρηση της γνώσης περιεχομένου. Το κάθε ερωτηματολόγιο αποτελείτο από δύο μέρη: Το πρώτο μέρος κάθε ερωτηματολογίου αποτελείτο από 5 ερωτήσεις ανοικτού τύπου, ενώ το δεύτερο μέρος αφορούσε στην ανάπτυξη ενός εννοιολογικού χάρτη με την αξιοποίηση επιστημονικών εννοιών, οι οποίες δόθηκαν στους συμμετέχοντες, και οι οποίες αφορούσαν στο επιστημονικό περιεχόμενο καθενός SSI της έρευνας. Συγκεκριμένα, δόθηκαν δέκα επιστημονικές έννοιες για την κατασκευή κάθε εννοιολογικού χάρτη.

Τα κριτήρια επιλογής των επιστημονικών εννοιών για κάθε ερωτηματολόγιο ήταν τα ακόλουθα: (1) Επιλογή βασικών επιστημονικών πυρηνικών εννοιών που σχετίζονται με το επιστημονικό περιεχόμενο καθενός SSI της έρευνας, (2) Επιλογή βασικών επιστημονικών πυρηνικών εννοιών που διδάσκονται στα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών στο πλαίσιο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στη Μέση Γενική Εκπαίδευση της Κύπρου, (3) Επιλογή βασικών επιστημονικών εννοιών που αποτέλεσαν στο παρελθόν θέμα διχογνωμίας μεταξύ των ειδικών για κάθε SSI που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα.

Η αξιοπιστία (reliability) της κωδικοποίησης και αξιολόγησης των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου για τη γνώση περιεχομένου διασφαλίσθηκε με τη συμμετοχή ενός δεύτερου ερευνητή, ο οποίος κλήθηκε να επεξεργασθεί τις απαντήσεις των 15% των συμμετεχόντων στην έρευνα και μετρήθηκε ο συντελεστής Cohen´s Kappa (k = .918 (p<.001). Οι διαφωνίες και οι διαφορές που υπήρξαν συζητήθηκαν μεταξύ των δύο κριτών και μετά από τις διευκρινίσεις που δόθηκαν, ο πρώτος κριτής κωδικοποίησε ξανά τις απαντήσεις όλων των ερωτηματολογίων που αφορούσαν στη γνώση περιεχομένου για κάθε SSI.

Εργαλεία συλλογής δεδομένων για τον αριθμό και την ποιότητα των επιχειρημάτων

Η μέτρηση των επιχειρημάτων των φοιτητών έγινε με τη χρήση ερωτηματολογίων

για κάθε SSI, ως εξής:

1. Ερωτηματολόγιο για το SSI 1: Υπέρ ή κατά του εμβολιασμού ενάντια στον ιό NUEVO;

2. Ερωτηματολόγιο για το SSI 2: Κατανάλωση εμφιαλωμένου νερού ή νερού της υδατοπρομήθειας;.

3. Ερωτηματολόγιο για το SSI 3: Τοποθέτηση υπόγειων ή υπέργειων γραμμών υψηλής τάσης σε κατοικημένη περιοχή;

Το κάθε ερωτηματολόγιο αποτελείτο από τρία μέρη. Στην αρχή του κάθε ερωτηματολογίου αναγραφόταν σε συντομία το SSI- δίλημμα, με βάση

το οποίο αναπτύχθηκε το ανάλογο ερωτηματολόγιο. Ακολούθως, δίνονταν δύο ισχυρισμοί που αφορούσαν στο σχετικό SSI-δίλημμα, και οι συμμετέχοντες υποψήφιοι δάσκαλοι καλούνταν να επιλέξουν, υπογραμμίζοντας, έναν από του δύο ισχυρισμούς. Στη συνέχεια, ακολουθούσε το πρώτο μέρος του κάθε ερωτηματολογίου, όπου οι συμμετέχοντες καλούνταν να γράψουν υποστηρικτικά επιχειρήματα - κοινωνικά, ηθικά, οικονομικά, επιστημονικά και οικολογικά επιχειρήματα- για να πείσουν ένα/μια φίλο/φίλη τους για την επιλογή τους για τον συγκεκριμένο ισχυρισμό που αφορούσε στο σχετικό SSI- δίλημμα. Στο δεύτερο μέρος, οι συμμετέχοντες καλούνταν να γράψουν αντεπιχειρήματα - κοινωνικά, ηθικά, οικονομικά, επιστημονικά και οικολογικά αντεπιχειρήματα- για να πείσουν κάποιον που έχει αντίθετη άποψη από τη δική τους για το συγκεκριμένο SSI-δίλημμα. Στο τρίτο μέρος, οι συμμετέχοντες καλούνταν να καταγράψουν αντικρούσεις αντεπιχειρημάτων για να διαψεύσουν τη θέση αυτού που είχε αντίθετη άποψη από τους ίδιους.

Για την ποιοτική ανάλυση και αξιολόγηση των διαφόρων επιχειρημάτων των συμμετεχόντων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το τροποποιημένο μοντέλο του Toulmin (Toulmin´s Argument Pattern-TAP), όπως προτάθηκε από τους Zohar και Nemet (2002) Συγκεκριμένα, στο τροποποιημένο αυτό μοντέλο οι έννοιες στοιχεία (data), εγγυήσεις (warrants) και υποστηρίξεις (Backings) που αναφέρονται στο μοντελο του Toulmin έχουν αντικατασταθεί από την έννοια αιτιολόγηση (Justification). Κατά συνέπεια, στην παρούσα έρευνα κάθε υποστηρικτικό επιχείρημα, αντεπιχείρημα και αντίκρουση αντεπιχειρήματος θεωρείται έγκυρο/η αν κάθε ισχυρισμός που δίνεται υποστηρίζεται από αιτιολόγηση βασισμένη σε δεδομένα, υποθέσεις ή λόγους και αν υπάρχει συνοχή και συνέπεια μεταξύ των διαφόρων επιχειρημάτων.

Για τον υπολογισμό του αριθμού των διαφόρων έγκυρων επιχειρημάτων κάθε ερωτηματολογίου, κάθε έγκυρο υποστηρικτικό επιχείρημα, αντεπιχείρημα και αντίκρουση αντεπιχειρήματος βαθμολογείται με μία μονάδα. Τα μη έγκυρα επιχειρήματα βαθμολογούνται με 0 μονάδα.

Για τον υπολογισμό της ποιότητας των διαφόρων επιχειρημάτων κάθε ερωτηματολογίου, χρησιμοποιήθηκαν κριτήρια κωδικοποίησης βασισμένα σε εργασία των Sadler και Fowler (2006).

Η αξιοπιστία (reliability) της αξιολόγησης των διαφόρων επιχειρημάτων των ερωτηματολογίων διασφαλίσθηκε με τη συμμετοχή ενός δεύτερου ερευνητή, ο οποίος κλήθηκε να επεξεργασθεί τις απαντήσεις των 15% των συμμετεχόντων στην έρευνα. Στη συνέχεια, μετρήθηκε ο συντελεστής Cohen´s Kappa. Η αξιοπιστία της αξιολόγησης των απαντήσεων έφτασε στο 90% ($k = .902$, $p<.001$). Στη συνέχεια, οι διαφωνίες και οι διαφορές συζητήθηκαν μεταξύ των δύο κριτών και μετά από τις διευκρινίσεις που υπήρξαν ο πρώτος κριτής κωδικοποίησε τις απαντήσεις όλων των ερωτηματολογίων.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Για να απαντηθούν τα δύο ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας διενεργήθηκαν ιεραρχικές παλινδρομικές αναλύσεις. Για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή για να διερευνηθεί το κατά πόσο η επιστημονική γνώση των υποψήφιων δασκάλων μπορεί να προβλέψει τον αριθμό και την ποιότητα των διαφόρων ειδών επιχειρημάτων - κοινωνικά, ηθικά, οικονομικά, επιστημονικά, οικολογικά-, που οικοδόμησαν στο πλαίσιο διαχείρισης SSIs, διενεργήθηκαν ιεραρχικές παλινδρομικές αναλύσεις. Στις ιεραρχικές παλινδρομικές αναλύσεις, ως μεταβλητές πρόβλεψης χρησιμοποιήθηκαν οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου και ο εννοιολογικός χάρτης για κάθε SSI, ενώ ως εξαρτημένες μεταβλητές χρησιμοποιήθηκε ο αριθμός και η ποιότητα των διαφόρων ειδών υποστηρικτικών επιχειρημάτων, αντεπειχειρημάτων και αντικρούσεων αντεπειχειρημάτων -κοινωνικά, ηθικά, οικονομικά, επιστημονικά, οικολογικά- αντίστοιχα.

Για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή για να διερευνηθεί το κατά πόσο το θέμα του κοινωνικο-επιστημονικού ζητήματος μπορεί να προβλέψει τον αριθμό και την ποιότητα των διαφόρων ειδών επιχειρημάτων -κοινωνικά, ηθικά, οικονομικά, επιστημονικά, οικολογικά-, που οι φοιτητές οικοδόμησαν στο πλαίσιο διαχείρισης SSIs, διενεργήθηκαν ιεραρχικές παλινδρομικές αναλύσεις με ψευδομεταβλητές. Για τη δημιουργία των ψευδομεταβλητών, καθορίστηκε το SSI 3 ως θέμα αναφοράς και στη συνέχεια δημιουργήθηκαν οι δύο ακόλουθες ψευδομεταβλητές: Πρώτη ψευδομεταβλητή: SSI- θέμα_1: SSI 1 vs SSI 3, Δεύτερη ψευδομεταβλητή: SSI- θέμα_2: SSI 2 vs SSI 3.

Οι ιεραρχικές παλινδρομικές αναλύσεις που αφορούν στη διερεύνηση της συνεισφοράς της επιστημονικής γνώσης των υποψήφιων δασκάλων, καθώς και του θέματος του SSI, στον αριθμό των διαφόρων ειδών επιχειρημάτων (υποστηρικτά επιχειρήματα, αντεπιχειρήματα, αντικρούσεις αντεπιχειρημάτων) που οι υποψήφιοι δάσκαλοι οικοδόμησαν στο πλαίσιο διαχείρισης SSIs, φαίνονται στον Πίνακα 1. Οι ιεραρχικές παλινδρομικές αναλύσεις που αφορούν στη διερεύνηση της συνεισφοράς της επιστημονικής γνώσης των υποψήφιων δασκάλων, καθώς και του θέματος του SSI, στην ποσότητα των διαφόρων ειδών επιχειρημάτων που οικοδόμησαν στο πλαίσιο διαχείρισης SSIs, φαίνονται στον Πίνακα 2.

Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι η ανεπτυγμένη επιστημονική γνώση περιεχομένου (εννοιολογική κατανόηση που χαρακτηρίζεται από ένα καλά ανεπτυγμένο και οργανωμένο σώμα επιστημονικών γνώσεων για τα SSIs) δυνητικά προβλέπει σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο τον αριθμό και την ποιότητα των διαφόρων ειδών επιχειρημάτων που οικοδόμησαν οι υποψήφιοι δάσκαλοι στο πλαίσιο διαχείρισης των SSIs, αλλά υπάρχει διαφοροποίηση ανάλογα με το συγκείμενο του κάθε SSI. Ειδικότερα, τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι το θέμα του SSI, όταν η γνώση περιεχομένου ελεγχθεί στατιστικά, προβλέπει, επίσης, στατιστικά σημαντικά τον αριθμό και την ποιότητα των διαφόρων ειδών επιχειρημάτων, ανάλογα με το συγκείμενο.

Επιπλέον, με βάση τα αποτελέσματα των ιεραρχικών παλινδρομικών αναλύσεων, ο εννοιολογικός χάρτης είναι ο καλύτερος δείκτης πρόβλεψης του αριθμού και της ποιότητας των διαφόρων επιχειρημάτων, που οικοδομούν οι υποψήφιοι δάσκαλοι στο πλαίσιο διαχείρισης SSI.

Πίνακας 1: Αποτελέσματα Ιεραρχικής Παλινδρομικής Ανάλυσης για τη γνώση περιεχομένου που ερμηνεύει τον αριθμό των διαφόρων επιχειρημάτων που οι υποψήφιοι δάσκαλοι οικοδόμησαν στο πλαίσιο διαχείρισης SSIs.

	Κοινωνικά επιχειρήματα		Ηθικά επιχειρήματα		Οικονομικά επιχειρήματα		Επιστημονικά επιχειρήματα		Οικολογικά επιχειρήματα	
Συμμεταβλητές	B(SE)	β	B(SE)	β	B(SE)	β	B(SE)	β	B(SE)	β
Πρώτο βήμα										
Εννοιολογικός Χάρτης	.01 (.02)	.04	.08(.02)	.32***	.05(.01)	.18**	.02(.02)	.08	.04(.02)	.13*
Ερωτήσεις ανοικτού τύπου	.01 (.07)	.01	.11(.06)	.10	.09(.05)	.10	.26(.08)	.21**	.12(.07)	.10
Δεύτερο βήμα										
Εννοιολογικός Χάρτης	-.02 (.02)	-.08	.08(.02)	.32***	.04(.01)	.20**	.03(.02)	.09	.06(.02)	.20*
Ερωτήσεις ανοικτού τύπου	.02 (.07)	.02	.09(.16)	.10	.13(.05)	.15*	.27(.08)	.22**	.14(.07)	.12
SSI θέμα:										
SSI1 vs SSI3	1.9(.33)	.43***	-.26(.31)	-.83	.86(.25)	.27***	-.31(.38)	-.06	-.94(.35)	-.20**
SSI2 vs SSI3	-.08(32)	-.02	-.63(.30)	-.14*	.97(.25)	.28***	.42(.38)	.08	.83(.34)	.17*

*p<.05, **p<.01. ***p<.001, κοινωνικά επιχειρήματα: R^2=.1 για πρώτο βήμα, R^2=.19 για δεύτερο βήμα; Ηθικά επιχειρήματα:R^2=.19 για πρώτο βήμα, R^2=.20 για δεύτερο βήμα; Οικονομικά επιχειρήματα: R^2=.11 για πρώτο βήμα, R^2=.18 για δεύτερο βήμα, Επιστημονικά επιχειρήματα. R^2=.10 για πρώτο βήμα, R^2=.11 για δεύτερο βήμα, Οικολογικά επιχειρήματα. R^2=.08 για πρώτο βήμα, R^2=.16 για δεύτερο βήμα.

Πίνακας 2: Αποτελέσματα Ιεραρχικής Παλινδρομικής Ανάλυσης για τη γνώση περιεχομένου που ερμηνεύει την ποιότητα των διαφόρων επιχειρημάτων που οι υποψήφιοι δάσκαλοι οικοδόμησαν στο πλαίσιο διαχείρισης SSIs

	Κοινωνικά επιχειρήματα		Ηθικά επιχειρήματα		Οικονομικά επιχειρήματα		Επιστημονικά επιχειρήματα		Οικολογικά επιχειρήματα	
Συμμεταβλητές	B(SE)	β	B(SE)	β	B(SE)	β	B(SE)	β	B(SE)	β
Πρώτο βήμα										
Εννοιολογικός Χάρτης	.10(.03)	.17**	.15(.04)	.26***	.13(.03)	.33***	.06(.05)	.07	.10(.03)	.17***
Ερωτήσεις ανοικτού τύπου	.15 (.14)	.06	.34(.16)	.13*	.16(.12)	.08	.69(.23)	.18**	.35(.15)	.15*
Δεύτερο βήμα										
Εννοιολογικός Χάρτης	.08(.03)	.14*	.15(.04)	.26***	.13(.03)	.30***	.10(.06)	.13*	.13(.04)	.23***
Ερωτήσεις ανοικτού τύπου	.13(.14)	.05	.27(.16)	.10	.18(.13)	.09	.62(.23)	.16**	.34(.15)	.14**
SSI θέμα:										
SSI1 vs SSI3	.25(.71)	.05	-1:04(78)	-:10	.80(.61)	.11	-2.64(.1.17)	-.17*	-1.50(.74)	-.13
SSI2 vs SSI3	-1.43(.68)	-.16*	-2.46(.75)	-.23***	.56(.59)	.07	-.19(1.11)	-.01	1.19(.70)	.12

*p<.05, **p<.01. ***p<.001, κοινωνικά επιχειρήματα: R^2=.05 για πρώτο βήμα, R^2=.08 για δεύτερο βήμα; Ηθικά επιχειρήματα: R^2=.13 για πρώτο βήμα, R^2=.17 για δεύτερο βήμα; Οικονομικά επιχειρήματα: R^2=.14 για πρώτο βήμα, R^2=.15 για δεύτερο βήμα, Επιστημονικά επιχειρήματα R^2=.11 για πρώτο βήμα, R^2=.13 για δεύτερο βήμα, Οικολογικά επιχειρήματα R^2=.10 για πρώτο βήμα, R^2=.14 για δεύτερο βήμα.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σκοπός της εργασίας αυτής ήταν η διερεύνηση της συνεισφοράς της γνώσης περιεχομένου στην αποτελεσματική διαχείριση κοινωνικο-επιστημονικών ζητημάτων (SSIs). Συγκεκριμένα, διερευνήθηκε η συνεισφορά της γνώσης περιεχομένου υποψήφιων δασκάλων στον αριθμό και στην ποιότητα των διαφόρων ειδών επιχειρημάτων που 243 υποψήφιοι δάσκαλοι οικοδόμησαν στο πλαίσιο διαχείρισης τριών διαφορετικών επίμαχων SSIs. Τα αποτελέσματα της έρευνας υποδεικνύουν ότι η γνώση περιεχομένου συνεισφέρει στατιστικά σημαντικά στον αριθμό και στην ποιότητα των διαφόρων ειδών επιχειρημάτων που οικοδομούν οι υποψήφιοι δάσκαλοι για τη διαχείριση SSIs, αλλά αυτό εξαρτάται από το συγκείμενο του κάθε SSI.

Διαπιστώθηκε επίσης ότι η γνώση περιεχομένου που αφορά στην κατασκευή εννοιολογικού χάρτη αποτελεί ισχυρότερο δείκτη πρόβλεψης για τον αριθμό και την ποιότητα των διαφόρων επιχειρημάτων σε σχέση με την γνώση περιεχομένου που αφορά στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Το γεγονός αυτό υποδεικνύει ότι η σε βάθος κατανόηση των σχετικών επιστημονικών εννοιών και των διασυνδέσεών τους που αφορούν στο κάθε SSI συνεισφέρει θετικά σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο στην οικοδόμηση περισσότερων και πιο ποιοτικών επιχειρημάτων, -κοινωνικών, ηθικών, οικονομικών, επιστημονικών και οικολογικών- στο πλαίσιο της διαχείρισης των σχετικών SSIs. Τα αποτελέσματα αυτά βρίσκονται σε συμφωνία με προηγούμενες έρευνες (Sadler & Zeidler, 2005, Sadler & Fowler, 2006).

Επίσης, το γεγονός ότι όταν ελεγχθεί στατιστικά η συνεισφορά της γνώσης περιεχομένου που αφορά στο κάθε SSI, τότε το θέμα του SSI μπορεί να προβλέψει θετικά ή αρνητικά τον αριθμό και την ποιότητα των διαφόρων επιχειρημάτων -κοινωνικών, ηθικών, επιστημονικών και οικολογικών-, που οικοδομούν οι υποψήφιοι δάσκαλοι στο πλαίσιο της διαχείρισης των SSI, είναι, επίσης, ιδιαίτερα σημαντικό. Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται πιθανώς στο περιεχόμενο του ίδιου του SSI σεναρίου, αλλά και στις εμπειρίες του κάθε συμμετέχοντα στην έρευνα (Sadler & Zeidler, 2004). Για παράδειγμα, αν κάποιος έχει περισσότερες εμπειρίες όσον αφορά το προς μελέτη SSI, δυνητικά μπορεί να αναζητήσει περισσότερες σχετικές πληροφορίες ή να μη λάβει υπόψη του κάποιες άλλες, να υποστηρίξει τους ισχυρισμούς του και να οικοδομήσει περισσότερα ή λιγότερα και πιο ποιοτικά ή λιγότερο ποιοτικά επιχειρήματα παρά κάποιος που δεν έχει σχετικές εμπειρίες. Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνει τον δυνητικό ρόλο του συγκείμενου των SSI στο πλαίσιο διαχείρισης SSIs, όπως έχει αναφερθεί και από άλλους ερευνητές (Sadler& Zeidler, 2004).

Συμπερασματικά, η έρευνα αυτή επιβεβαιώνει τη δυνητική θετική συνεισφορά της γνώσης περιεχομένου στην αποτελεσματικότερη διαχείριση SSIs. Επομένως, η διδασκαλία, η αντιμετώπιση παρανοήσεων και κατανόηση των βασικών εννοιών που αφορούν στα υπό μελέτη SSIs, καθώς και η κατανόηση της αλληλεπίδρασης και διασύνδεσης των διαφόρων εννοιών μεταξύ τους, θα πρέπει να αποτελούν σημαντική επιδίωξη στην εκπαίδευση

των υποψήφιων δασκάλων και άλλων εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο προώθησης των δεξιοτήτων αποτελεσματικής διαχείρισης SSIs και του λειτουργικού επιστημονικού γραμματισμού (Kahn & Zeidler, 2016).

Η παρούσα έρευνα προτείνει ένα θεωρητικό μοντέλο που εμπεριέχει σχέσεις πρόβλεψης μεταξύ γνώσης περιεχομένου και διαχείρισης SSIs από υποψήφιους δασκάλους. Το προτεινόμενο αυτό μοντέλο μπορεί να αποτελέσει τη βάση για ένα αιτιακό μοντέλο, το οποίο θα μπορούσε να ελεγχθεί σε άλλες/μεταγενέστερες έρευνες. Επομένως η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να επεκταθεί ελέγχοντας αιτιακές σχέσεις μεταξύ επιστημονικής γνώσης περιεχομένου και δεξιοτήτων αποτελεσματικής διαχείρισης SSIs από υποψήφιους δασκάλους ή άλλους εκπαιδευτικούς.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Baytelman, A., & Constantinou, C. (2014). *The influence of prior knowledge about socio-scientific issues on university education students' informal reasoning.* Proceedings of the 10th biannual Conference 2013 of the European Science Education Research Association (ESERA 2013), Nicosia, Cyprus.

Baytelman, A., Iordanou, K., & Constantinou, C. (2016). *The effects of epistemological beliefs and prior-knowledge on construction of different types of arguments on a socio-scientific topic*. Proceedings of the 11th biannual Conference 2015 of the European Science Education Research Association (ESERA 2015), Helsinki, Finland.

Evans, J. St. B. T. (2008). Dual- Processing accounts of reasoning. Judgment and Social Cognition. *Annual Review of Psychology, 59*, 255-278.

Fowler, S., Zeidler, D., & Sadler, T. (2009). Moral Sensitivity in the Context of Socio-scientific Issues in High School Science Students. *International Journal of Science Education, 31*, 279-296.

Kahn, S., & Zeidler, D. L. (2016). Using our heads and HARTSS*: Developing perspective-taking skills for socioscientific reasoning (*Humanities, ARTs, and Social Sciences). *Journal of Science Teacher Education, 27*, 261–281.

Kleickmann, T., Richter, D., Kunter, M., Eisner, J., Besser, M., Krauss, S., & Baumert, J. (2012). Teachers´ Content Knowledge and Pedagogical Content Knowledge: The Role of Structural Differences in Teacher Education. *Journal of Teacher Education, 20*, 1-17.

Kolstø, S. D. (2001). Scientific literacy for citizenship: Tools for dealing with the science dimension of controversial socioscientific issues. *Science Education, 85*, 291-310.

Kuhn, D. (1991). *The skills of argument. Cambridge*, UK: Cambridge University Press.

Sadler, T. D. (2004). Moral and ethical dimensions of socioscientific decision-making as integral components of scientific literacy. *The Science Educator, 13*, 39-48.

Sadler, T. D., & Fowler, S. (2006). A threshold model of content knowledge transfer for socioscientific argumentation. *Science Education, 90*, 986-1004.

Sadler, T., & Zeidler, D. (2005). The significance of content knowledge for informal reasoning regarding socio scientific issues: Applying genetics knowledge to genetic engineering issues. *Science Education, 89,* 71-93.

Sadler, T., & Zeidler, D. (2005). The significance of content knowledge for informal reasoning regarding socio scientific issues: Applying genetics knowledge to genetic engineering issues. *Science Education, 89*, 71-93.

Sadler, T.D., & Zeidler, D.L. (2004). The significance of content knowledge for informal reasoning regarding socioscientific issues: Applying Genetics knowledge to genetic engineering issues. *Science Education, 89*, 71-93.

Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher, 15*, 4-14.

Von Aufschnaiter, C., Erduran, S., Osborne, J., & Simon, S. (2008). Arguing to learn and learning to argue: Case studies of how students' argumentation relates to their scientific knowledge. *Journal of Research in Science Teaching, 45*, 101 – 131.

Zeidler, D. L., & Nichols, B. H. (2009). Socioscientific issues: Theory and practice. *Journal of Elementary Science Education, 21*, 49-58.

Zeidler, D. L., Sadler, T. D. & Simmons, M.L. & Howes, E.V. (2005). Beyond STS: A Research-Based Framework for Socio scientific Issues in Education. *Science Education 89,* 357-377.

Zohar, A. & Nemet, F. (2002). Fostering students' knowledge and argumentation skills through dilemmas in human genetics. *Journal of Research in Science Teaching, 39,* 35-62.

Μπάιτελμαν, Α. (2015) *Διερεύνηση της επίδρασης των επιστημολογικών πεποιθήσεων και της προϋπάρχουσας γνώσης στον άτυπο συλλογισμό προϋπηρεσιακών εκπαιδευτικών στο πλαίσιο διαχείρισης κοινωνικο-επιστημονικών ζητημάτων*. Πανεπιστήμιο Κύπρου. ISBN 978-9963-700-929.

Μπάιτελμαν, Α. & Κωνσταντίνου, Π. Κ. (2016). Κατασκευή και επικύρωση εργαλείου μέτρησης πεποιθήσεων για τη φύση της γνώσης και της μάθησης. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, 9*, 123-136.

ΓΙΑ ΜΙΑ ΚΟΙΝΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΕΛΛΑΔΑΣ-ΚΥΠΡΟΥ

ΙΩΑΝΝΗΣ ΔΕΛΗΓΙΑΝΝΗΣ

Δ/ΝΤΗΣ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΛΑΛΑ

deli_giannis@hotmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η γλώσσα διαδραματίζει έναν ρόλο συνοχής και ομογενοποίησης**.** Δημιουργεί το αίσθημα της κυριότητας στο χώρο. Συνεπώς, η οποιαδήποτε επισημοποίηση των διαλέκτων έχει ιστορικές συνέπειες για την εννοιοδότηση του έθνους πέρα από τα όρια του εθνικού κράτους. Στην κατεύθυνση αυτή καίριο ρόλο διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός μηχανισμός διδασκαλίας και κατοχύρωσης της γλώσσας.

Η κυπριακή λογοτεχνική παραγωγή συνεξετάζεται μαζί με την ποντιακή και την κυπριακή ως ιστορικά απολιθώματα που έδωσαν στο παρελθόν κάποιες εκδοχές-διασκευές νεοελληνικών κειμένων , όταν -υποτίθεται κατά τους γράφοντες υπήρχε εξακτίνωση της «ελληνικότητας» εκτός των Ελλαδικών ορίων.

Η αναβάθμιση της κυπριακής διαλέκτου, είναι ζητούμενο, τουλάχιστον στο επίπεδο των άλλων διαλέκτων της νεοελληνικής γλώσσας (πχ, η κρητική) ώστε να αρθεί αυτός ο ηγεμονισμός, εφόσον η ισχυροποίηση της κυπριακής διαλέκτου έχει γεωπολιτική αξία, από τη στιγμή που δεν προσδιορίζει την ελληνικότητα ως επέκταση της επιρροής του ελλαδικού κράτους αλλά ως ιστορική συνέχεια του ελληνισμού στην κυπριακή εκδοχή του

Λεξεις κλειδια: ομογενοποίηση, εκπαιδευτικός, λογοτεχνία

SUMMARY

Language plays a role of coherence and homogeneity. It creates a sense of ownership in space. Therefore, any formalization of dialects has historical implications for the conceptualization of the nation beyond the boundaries of the nation state. In this direction, the educational mechanism for language teaching and tutoring plays a key role. The Cypriot literary production is being considered together with Pontian and Cypriot as historical fossils that have given some versions of modern Greek texts in the past, when it is supposed according to the writers that there was an extinction of the "Hellenism outside the Greek boundaries. The upgrading of the Cypriot dialect is sought, at least at the level of the other dialects of modern Greek language (eg, Cretan) to be lifted this hegemony, as the strengthening of the Cypriot dialect has geopolitical value, since it does not specify Hellenism as an extension of the influence of the Greek state, but as a historical continuity of Hellenism in Cyprus version

Key words: homogeneity, educational,literature

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

ΓΛΩΣΣΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

Ο γλωσσικός σχεδιασμός και κατ επέκταση η γλωσσική πολιτική μέσα από την εκπαιδευτική πράξη στοχεύουν στην υλοποίηση των στόχων που θεωρούνται απαραίτητοι για τα μέλη μιας κοινότητας που την κληρονόμησαν, θα την χρησιμοποιήσουν και θα την κληροδοτήσουν στις επόμενες γενιές. Είναι απολύτως προφανές ότι ο γλωσσικός σχεδιασμός επικεντρώνεται στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων με έμφαση στη χρηστικότητα της γλώσσας , την εξατομίκευση των γλωσσικών αναγκών και τη μεγαλύτερη δυνατή κάλυψη όλων των περιστάσεων επικοινωνίας

Το γεγονός ότι η διδασκαλία της γλώσσας εστιάζει σ ένα ατομοκεντρικό μοντέλο μάθησης θεωρείται εξέλιξη καθώς λειτουργεί πιο αντιπροσωπευτικά και για περισσότερες περιπτώσεις. Από την άλλη πλευρά, αυτό το ατομοκεντρικό μοντέλο αποκαλύπτει την υποχώρηση της παράδοσης της «δημόσιας κουλτούρας» που *κατακερματίζεται και αντικαθίσταται από το ναρκισσιστικό ατομικισμό και την αυξανόμενη εξατομίκευση του κοινωνικού(*ΤΖΙΟΒΑΣ Δ. 2007, *Ο άλλος εαυτός*,εκδ. Πολις)

.

ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΕΘΝΙΚΗΣ ΣΥΝΕΙΔΗΣΗΣ

Η σύνδεση γλώσσας και συλλογικής συνείδησης δεν αμφισβητείται. Η γλώσσα μεταφέρει ένα σύστημα αξιών, το επεξεργάζεται και λειτουργεί παραδειγματικά ως προς αυτό, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση μιας κυρίαρχης ιδεολογίας-κουλτούρας και υποκείμενων ιδεολογιών. Η γλώσσα ως εργαλείο της παράδοσης στον Ελλαδικό χώρο προωθεί την κοινωνική οικειότητα που ήταν ένα μοντέλο ανάπτυξης, αντίρροπο προς το ορθολογικό δυτικοευρωπαϊκό μοντέλο

Όπως αναφέρεται στις οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας της Κύπρου , πρωταρχικός στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας στην Κύπρο είναι η ανάπτυξη εθνικής συνείδησης**. *Βασικό μέλημα της Δημοτικής Εκπαίδευσης, επίσης, είναι η προσπάθεια που καταβάλλεται, ώστε οι μαθητές να γνωρίσουν και να αγαπήσουν την εθνική τους κληρονομιά και να συνειδητοποιήσουν την εθνική τους ταυτότητα: την ελληνική γλώσσα, την ελληνορθόδοξη θρησκεία, την ιστορία, τον πολιτισμό και την παράδοση του τόπου μας. Ταυτόχρονα, όμως, έχοντας συναίσθηση της ευθύνης της έναντι των πολυπολιτισμικών τάσεων που αναπτύσσονται στον σύγχρονο κόσμο με την παγκοσμιοποίηση, βοηθά τα παιδιά να αποκτήσουν διαπολιτισμική συνείδηση, καλλιεργώντας τους στάσεις αποδοχής και σεβασμού της διαφορετικότητας των μελών των άλλων εθνικών ομάδων. Επίσης σημαντικό είναι το έργο που επιτελείται στη Δημοτική Εκπαίδευση και συμβάλλει στην αρμονική συνύπαρξη όλων των μαθητών ενός σχολείου, ανεξάρτητα από τις διαφορετικές εθνικές ή άλλες καταβολές του καθενός*** Το άρθρο 4 παρ.2 της συνθήκης της Λισσαβωνας της Ε.Ε. αναφέρεται στην υποχρέωση των κρατών να διαφυλάξουν την εθνική ασφάλεια και συναρτάται με το σεβασμό στη διατήρηση της εθνικής ταυτότητας*(Η Ένωση σέβεται την ισότητα των κρατών μελών ενώπιον των Συνθηκών καθώς και την εθνική τους ταυτότητα που είναι συμφυής με τη θεμελιώδη πολιτική και συνταγματική τους δομή, στην οποία συμπεριλαμβάνεται η περιφερειακή και τοπική αυτοδιοίκηση. Σέβεται τις ουσιώδεις λειτουργίες του κράτους, ιδίως δε τις λειτουργίες που αποβλέπουν στη διασφάλιση της εδαφικής ακεραιότητας, τη διατήρηση της δημόσιας*

τάξης και την προστασία της εθνικής ασφάλειας. Ειδικότερα, η εθνική ασφάλεια παραμένει στην ευθύνη κάθε κράτους μέλους.)

ΦΑΝΤΑΣΙΑΚΗ ΣΥΝΕΙΔΗΣΗ

Η αναγκαιότητα κατασκευής της συλλογικής συνείδησης σ ένα φαντασιακό ιστορικό χώρο, μπορεί να έχει πολύ πραγματικές συνέπειες στο μεσογειακό ευρασιατικό πολιτισμικό χώρο που αποδιαρθρώνεται με ιλιγγιώδεις ρυθμούς. Καθώς αναδεικνύονται τεχνητοί ανταγωνισμοί με πρόσχημα εθνικούς αλυτρωτισμούς ή επεκτατικές βλέψεις στο όνομα ενός παρελθόντος, αποδεικνύεται ότι αυτή η ιστορική παράδοση μετατρέπεται σε διαχειριστή του ιστορικού παρόντος

Η ρευστοποίηση των εθνικών κρατών κι ο ενδεχόμενος κατακερματισμός τους , θα συνεπιφέρει τη δημιουργία νέων φαντασιακών πολιτισμικών κοινών χώρων ιερών δεσμών που θα ανασυγκροτούνται με άξονα τη γλώσσα ή τη θρησκεία ή κάποια νέα ιδεολογική αναζήτηση που θα λειτουργήσει ομαδοποιώντας και τους ανθρώπους-πολίτες

Η γλώσσα διαδραματίζει έναν ρόλο συνοχής και ομογενοποίησης. Δημιουργεί το αίσθημα της κυριότητας στο χώρο. Οι διάλεκτοι που έχουν ιστορική αναφορά σε τόπους που βρίσκονται έξω από τα όρια του εθνικού κράτους, αφενός δια της μνήμης ισχυροποιούν την εμβέλεια του έθνους έξω από τα όρια του εθνικού κράτους, αφετέρου δημιουργούν έναν φαντασιακό ενοποιημένο εθνικό χώρο κουλτούρας που διαρκώς ανανεώνεται και δεν συρρικνώνεται με τις εδαφικές απώλειες.

Συνεπώς, η οποιαδήποτε επισημοποίηση των διαλέκτων έχει ιστορικές συνέπειες για την εννοιοδότηση του έθνους πέρα από τα όρια του εθνικού κράτους. Στην κατεύθυνση αυτή καίριο ρόλο διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός μηχανισμός διδασκαλίας και κατοχύρωσης της γλώσσας.

Η γλώσσα δεν είναι μόνο ομιλία είναι λόγος, συνυποδηλώσεις, εξωκειμενικά στοιχεία, κουλτούρα. Η γλώσσα ενσωματώνει τα δεδομένα του λόγου, είναι το εργαλείο έκφρασης τους. Για τον Patrick Charaudeau CHAREAUDAU P, Langue, discours et identité culturelle, στο περιοδικό E.L.A(n° 123-124),p.341 η ομιλία με τις 4 δεξιότητες (σημασιολογική, σημασιογλωσσολογική, περιστασιακή, διαλεκτική) είναι ο δείκτης, ο καθρέφτης μιας προϋπάρχουσας ταυτότητας. Η ομιλία χρησιμεύει ως μάρτυρας της συλλογικής συνείδησης, και αποτελεί το σημείο αναφοράς της ενότητας των ανθρώπων που τη μιλούν

Η γλωσσική εμπειρία και σαφώς η ομιλία, ως υποσύνολο της γλώσσας, όμως δεν καθρεφτίζει απλά αλλά κατασκευάζει την ταυτότητα. Αν η γλώσσα δεν μπορεί ν ανταποκριθεί στο ρόλο αυτό, θα υπάρξει κάποιος άλλος μηχανισμός που θα καλύψει το κενό αυτό και θα διαμορφώσει ένα στρώμα συλλογικής συνείδησης

Στο Κεμπέκ και στη Γαλλία η ομιλία κι ο λόγος δεν ταυτίζονται, διότι οι κοινωνικές νόρμες διαφοροποιούνται. Όπως σχολιάζει ο Andrew Heywood στο βιβλίο του *Πολιτικές Ιδεολογίες,* εκδ. Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη 2007, "*Παράλληλα, υπάρχουν λαοί που μοιράζονται την ίδια γλώσσα, χωρίς όμως να έχουν κάποια αίσθηση κοινής εθνικής ταυτότητας, όπως συμβαίνει στην περίπτωση των Αμερικάνων, των Αυστραλών και των Νεοζηλανδών, που μπορεί να έχουν τα αγγλικά για μητρική γλώσσα, σε καμιά όμως περίπτωση δεν θεωρούν τους εαυτούς τους μέλη του αγγλικού έθνους*"

Ωστόσο, στην περίπτωση της Ελλάδας και της Κύπρου υπάρχουν 2 κράτη με μια εθνική οντότητα, του ελληνισμού που έχουν μια κοινή ιστορική

πορεία υποτέλειας κι εξάρτησης, όπου η χρήση της γλώσσας αρχικά ενοχοποιήθηκε, αργότερα επιβλήθηκε , λόγω αμάθειας μ' ένα αρχαϊστικό μοντέλο που εναρμονιζόταν στη φαντασίωση της συνέχισης του αρχαιοελληνικού μεγαλείου. Αργότερα, για το ξεπέρασμα του γλωσσικού διχασμού που εν πολλοίς οφειλόταν στην αμάθεια του υποδούλου ελληνισμού ή στο γεγονός ότι κάποιο μέρος του μιλούσε στην αρβανίτικη διάλεκτο μέχρι τα τέλη του 19ου αιώνα, υπήρξαν αλλεπάλληλες απλουστεύσεις της γραπτής μορφής της γλώσσας με αποκορύφωμα τη μεταρρύθμιση που καθιέρωσε το μονοτονικό. Η τελευταία σύγχρονη απλοποίηση της γραπτής γλώσσας με το μονοτονικό ευαγγελιζόταν την ανάδειξη του προφορικού καθημερινού λόγου σε επίσημη γλώσσα, με στόχο να ταυτιστεί ο γραπτός με τον προφορικό, έτσι ώστε αγνοήθηκε η διάκριση της επικοινωνιακής περίστασης.

Η διαμόρφωση της εθνικής συνείδησης σε Ελλάδα και Κύπρο στηρίχθηκε στη γλώσσα και στη θρησκεία, διότι ήταν τα βασικά που αντιπαρατέθηκαν από τις ελληνικές κοινότητες προς το οθωμανικό κράτος. Η εθνική συνείδηση, σε Ελλάδα και Κύπρο, λειτούργησε κατά κανόνα ως κατασκευή ενός φαντασιακού χώρου οικειότητας συγγένειας, ακατάλυτων δεσμών πέρα από τις ταξικές διακρίσεις που προτείνουν οι κοινωνικοί ανταγωνισμοί. Η επανεκτίμηση της εθνικής ταυτότητας με την έννοια της φυλετικής υπεροχής ή της φυλετικής καθαρότητας μέχρι σήμερα απορρέει από την αδυναμία των εθνικών κρατών να λειτουργήσουν ομογενοποιητικά με τους πολιτικούς θεσμούς[1] . Ο τρόπος που σχολιάζει ο P.Mackridge την παρέκκλιση από την «ορθή» εκδοχή της εθνικής αυτοεκτίμησης για το αγγλικό έθνος, μοιάζει απολογητικός και σα να παραβλέπει ότι προκύπτει από την ενεργοποίηση των αμυντικών αντανακλαστικών του έθνους μπροστά στο ενδεχόμενο της πολιτισμικής αλλοίωσης από έναν οικονομίστικο κοσμοπολιτισμό. *Είναι σημαντικό ένα έθνος, ένας λαός, να έχει τη δική του ταυτότητα, αρκεί να μη δίνει αυτή η ταυτότητα κάποια αίσθηση ανωτερότητας αυτού του λαού έναντι των γειτόνων του. Στην Αγγλία έχουμε πικρή πείρα από την "αγγλική ταυτότητα", όπου ως και πριν από μερικές δεκαετίες, λόγω της ισχύος της αποικιοκρατίας, οι Άγγλοι πίστευαν ότι ήταν ανώτερος λαός. Βέβαια κάτι ανάλογο θα έπρεπε να έχει εκλείψει εδώ και καιρό, αλλά δυστυχώς βλέπουμε να αναβιώνει σε ορισμένες περιοχές. Η εθνική ταυτότητα περιλαμβάνει τις ιστορικές μνήμες από το παρελθόν για τα κατορθώματα ενός λαού.* **PETER MACKRIDGE (***2013***) *Γλώσσα και εθνική ταυτότητα στην Ελλάδα, 1766-1976*** Εκδόσεις Πατάκη,

Αναφέρει σχετικά « Η καλλιέργεια της εθνικής συνείδησης διαμέσου της εκπαίδευσης και της παράδοσης βασίστηκε περισσότερο στα πολιτισμικά χαρακτηριστικά και λιγότερο στην ιδιότητα του πολίτη. Η γλώσσα διαμέσου της σύνδεσης με την αρχαία ελληνική εξέθρεψε την ιδανική εθνική εικόνα, στο βαθμό που θεωρείται σημαντική η ιστορική συνέχεια

Στη σύγχρονη εποχή, οι πολιτικές συνθήκες, που προσδιόρισαν από τη μια την πολιτιστική ενότητα της Ελλάδας-Κύπρου και από την άλλη την ομηρεία και τον μετεωρισμό των κοινωνιών λόγω της παράνομης κατοχής τμήματος του κυπριακού κράτους, παράγουν γενικευμένη αστάθεια. Από τη στιγμή που τα υπερεθνικά μορφώματα (Ε.Ε.ΝΑΤΟ), τα οποία προσπάθησαν ν αντικαταστήσουν το μέλος μιας ομάδας, μιας κοινότητας με τον πολίτη και τ

ατομικά δικαιώματα του, απέτυχαν στην αποστολή τους, είναι έκδηλη η ανάγκη επανασύνθεσης της - εθνικού τύπου - κοινότητας, εφόσον αυτή η ανάπτυξη του δυτικού πολιτισμού στη βάση του ατομοκεντρικού πολιτικού φιλελευθερισμού φαίνεται να χρεωκοπεί και να υπάρχει σε πολλά ευρωπαϊκά κράτη έντονη κινητικότητα στην επαναξιολόγηση της εθνικής ιδεολογίας με παραμορφωμένο περιεχόμενο, με φοβικά κηρύγματα, όχι με σημαία την εθνική ανεξαρτησία ή την αποτίναξη του δυνάστη αλλά με τον εξοβελισμό του ξένου που είναι ο αόριστος ασαφής εχθρός.

Ο μετεωρισμός της ελίτ των διανοουμένων και των επιστημόνων στην Ελλάδα και Κύπρο έχει πολλές φορές επισημανθεί με κύριο αίτημα ότι δεν μπορεί να είναι μόνο διαπιστωτικός αλλά και παρεμβατικός. Ο όρος νεοκύπριοι (ως νόθα εθνική συνείδηση), η ανάδειξη της κυπριακής διαλέκτου σε κυρίαρχη γλώσσα έξω από την ελληνική της επιρροή είναι στοιχεία που καταγγέλλονται στο ελληνοκεντρικό κείμενο της Δ. Γεωργιάδη στην εφ. Σημερινή, στο άρθρο με τίτλο «*Κατασκευή συνειδήσεων*» (23/11/2014). Όπως παρατηρεί, *οι θεωρίες αυτές υποκινήθηκαν από τη βρετανική διπλωματία και ήταν μια ιδεολογική κάλυψη, που έπρεπε να πλαισιώνει την επιβληθείσα λύση της ανεξαρτησίας του 1960. Η λύση αυτή, ως γνωστόν, αφενός καταστρατήγησε τη θέληση όλων σχεδό των Ελληνοκύπριων για Ένωση με την Ελλάδα- όπως εκφράστηκε στο δημοψήφισμα του 1950 και στον Αγώνα 1955-59- ενώ αφετέρου εξέθρεψε την τουρκοκυπριακή διεκδικητικότητα, προσφέροντας στη μειοψηφία του 18% πρωτοφανή και πέρα από κάθε προηγούμενο δικαιώματα. Συνεπώς κατά τη γράφουσα, η κυπριακότητα νοήθηκε ως αποσχιστική τάση απ΄΄ο την ενιαία πολιτισμική ύπαρξη της ελληνιοκότητας προκειμένου να εξυπηρετηθεί η ιδέα της ανεξαρτησίας που εξίσωνε ως συνδιαχειριστές την ελληνοκυπριακή και την τουρκοκυπριακή κοινότητα*

Οι αντιλήψεις περί “κυπριακότητας” στη γλώσσα, στον πολιτισμό της Κύπρου αποτελούν προϊόν του στρουθοκαμηλισμού της πνευματικής ηγεσίας σε Ελλάδα και Κύπρο που πρώτα πρέπει ν αποδεχθεί μια κατάσταση και μετά ν αναλάβει να τη λύσει. *Όπως εύστοχα παρατηρεί ο Π. Βουτουρής, ο πρόεδρος του τμήματος Βυζαντινών και Νεοελληνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Κύπρου στην εφ. “Καθημερινή” στις 20.07.2014,η Ελλάδα δεν θέλει να δεχθεί ότι το Κυπριακό είναι ένα πρόβλημα του Ελληνισμού και όχι αποκλειστικά και μόνο των Κυπρίων Ήδη από το 1950, προέβαλαν τη θεωρία ότι η κυπριακή διάλεκτος δεν είναι ελληνική. Ότι τάχα είναι γλώσσα απότοκος της κοινής ελληνιστικής που διαμορφώθηκε μετά τον 3ο αιώνα μ.Χ. Σήμερα, πάλι, υπάρχει ένα μικρό κίνημα γλωσσολόγων που ισχυρίζονται ότι η κυπριακή είναι γλώσσα και όχι διάλεκτος. Η λογοτεχνία μας παρουσιάστηκε ως κυπριακή και όχι ως ελληνική, από την αποικιοκρατία, και το ίδιο συνεχίζεται σήμερα*

Όπως φαίνεται από την εξέλιξη του εργαλείου της γλώσσας στην εκπαιδευτική διαδικασία, προκύπτουν τα κάτωθι ερωτήματα: Η θεσμική παρέμβαση στην εξέλιξη της γλώσσας είναι απλώς νομιμοποιητική; δεν είναι διαμορφωτική; Οι άνθρωποι στην ομιλία τους καθοδηγούνται μόνο από την χρηστικότητα της γλώσσας ή τους επικοινωνιακούς στόχους; Δεν υπάρχει ψυχολογική διαδικασία έλξης η άπωσης απέναντι σε γλωσσικές συμπεριφορές, συμφώνως προς αυτά που κάποιος διδάσκεται; Ποιο αλήθεια ήταν το αποτέλεσμα ν αποδώσουμε διαπιστωτικό και νομιμοποιητικό ρόλο στα θεσμικά όργανα που διαχειρίζονται τη γλωσσική εκπαίδευση;

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΚΥΠΡΙΑΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΣΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Η διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων στην Ελλάδα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρουσιάζει την νεοελληνική λογοτεχνική παραγωγή ως μια δεξαμενή η οποία αρδεύεται από μια ζώσα πηγή την Ελλάδα.. Η κυπριακή λογοτεχνική παραγωγή συνεξετάζεται μαζί με την ποντιακή και την κυπριακή ως ιστορικά απολιθώματα που έδωσαν στο παρελθόν κάποιες εκδοχές-διασκευές νεοελληνικών κειμένων , όταν - υποτίθεται κατά τους γράφοντες υπήρχε εξακτίνωση της “ελληνικότητας εκτός των Ελλαδικών ορίων.

Συγκεκριμένα στα κείμενα νεοελληνικής λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρατηρούνται τα εξής:

1. ***17 του Νοέμβρη 1973(Χαράματα)*** του Κύπρου Χρυσάνθη από το βιβλιο κειμένων νεοελληνικής λογοτεχνίας της α γυμνασίου. Το ποίημα είναι γραμμένο στην επίσημη ελληνική γλώσσα. Μόνο το βιογραφικό σημείωμα του λογοτέχνη παραπέμπει στην Κύπρο. Καμιά ερώτηση του κειμένου δεν παραπέμπει στην προέλευση του ποιητή και στις ιστορικές αναφορές του θέματος της ελευθερίας με την Κύπρο . Στην ανθολόγηση κειμένων που αναφέρονται στην ενότητα “εθνική ζωή” υπάρχει κείμενο για την κρητική πολιτεία, όμως δεν υπάρχει κείμενο για την Κύπρο
2. ***“Το συρματοπλεγμα του αίσχους”*** του Χριστόφορου Μηλιώνη εντοπίζεται στο βιβλίο κειμένων νεοελληνικής λογοτεχνίας της β γυμνασίου σ.90. Το εισαγωγικό σημείωμα αναφέρεται στην επίσκεψη του Μηλιώνη στη Δερύνεια, όπου συγκρούονται οι αναμνήσεις του από την παρελθούσα εμπειρία του στο Γυμνάσιο Αμμοχώστου με την σύγχρονη πραγματικότητα της κατάληψης του βόρειου τμήματος του νησιού από τους Τούρκους. Στον επίλογο του εισαγωγικού σημειώματος φαίνεται το θέμα να είναι ένα πρόβλημα αλυτρωτισμού των Κυπρίων κι όχι του ελληνισμού *Η αμήχανη στάση και η πικρή ειρωνεία του εντείνονται όταν σκέφτεται τον καημό των παλιών μαθητών του, οι οποίοι ζουν για μεγάλο χρονικό διάστημα με την (ακόμα αδικαίωτη) ελπίδα μιας ειρηνικής επίλυσης στο εθνικό και κοινωνικό πρόβλημα της Κύπρου.*

3.Υπάρχει χωριστή κατηγορία με τον τίτλο *Κυπριακά* στο βιβλίο των κειμένων της Α λυκείου. Περιλαμβάνει 1 ποίημα που δείχνει την αναγεννησιακή επίδραση στην κυπριακή λογοτεχνική παραγωγή. Το *ποίημα “Πάγω” “ προέρχεται, όπως αναφέρεται στο εισαγωγικό σημείωμα,”από μια συλλογή λυρικών ποιημάτων που βρέθηκαν σε χειρόγραφο της Μαρκιανής βιβλιοθήκης (16ος αι,) , έντονα επηρεασμένα από την ποίηση του Πετράρχη”. Είναι γραμμένα στην κυπριακή διάλεκτο και σε ποικίλες στιχουργικές μορφές που συνηθίζονταν στην Ιταλία κατά την Αναγέννηση (σονέτα, τερτσίνες, οχτάβες κτλ.)*
Στο κείμενο υπάρχουν ερωτήσεις που προτρέπουν το μαθητή να διαμορφώσει την άποψη ότι η κυπριακή λογοτεχνική παράδοση είναι αναπόσπαστο κομμάτι της νεοελληνικής λογοτεχνικής παραγωγής. Ειδικά οι ερωτήσεις που ωθούν το

μαθητή σε βιωματική παρατήρηση της συγγένειας της επίσημης νεοελληνικής γλώσσας με την κυπριακή διάλεκτο όπως η πρώτη ερώτηση[2] *.(Να παραβάλετε κάθε στροφή του ποιήματος με την απόδοσή της στην κοινή νεοελληνική επισημαίνοντας τις αντιστοιχίες των λέξεων ή των φράσεων. Έπειτα ξαναδιαβάστε σιωπηρά το ποίημα)*
που δημιουργεί το ερέθισμα για μορφολογικές παρατηρήσεις... Ακολούθως η ερώτηση 5 εξισώνει την κυπριακή διάλεκτο με τις άλλες διαλέκτους της νεοελληνικής γλώσσας εντός κι εκτός Ελλάδας[3]. *Τα κυπριακά ποιήματα είναι γραμμένα στην κυπριακή διάλεκτο. Ποιες άλλες διαλέκτους της νεοελληνικής γλώσσας ξέρετε;*

Στην ενότητα της λόγιας δημιουργίας της α περιόδου (10ος-1453) στα Κείμενα Νεοελλ. Λογοτεχνίας της Α Λυκείου υπάρχει ένα θρηνητικό ποίημα *Το ανακάλημα της Κωνσταντινόπολης*[4], του οποίου ο δημιουργός αναφέρεται ότι, συμφώνως προς την έρευνα, είναι κύπριος χωρίς όμως περαιτέρω αναφορά στην κυπριακή λογοτεχνικής παραγωγής εκείνης της περιόδου. Συγκεκριμένα, το εισαγωγικό σημείωμα έχει ως εξής: *Το θρηνητικό αυτό ποίημα αποτελείται από 118 δεκαπεντασύλλαβους στίχους και γράφτηκε, πιθανότατα, σύγχρονα, με το γεγονός που ιστορεί, από άγνωστο ποιητή. Ο ποιητής του, σύμφωνα με νεότερη άποψη του Κριαρά, είναι Κύπριος. Περιγράφει με απλό και συγκινητικό τρόπο την άλωση και καταστροφή της Πόλης από τους Τούρκους το 1453, τις ταλαιπωρίες των Ελλήνων και τις τελευταίες στιγμές του αυτοκράτορα. Είναι εξαιρετικά παράξενο το ότι δεν γίνεται αναφορά στο λογοτεχνικό παράλληλο Ο θρήνος της Κύπρου που είναι μια εξαιρετική ευκαιρία για συγκριτική ανάλυση*

2. Στα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γενικής παιδείας γ λυκείου υπάρχει το ποίημα του Κώστα Μόντη *Νύχτες απο τη Συλλογή "Τα τραγούδια της ταπεινής ζωής" (Λευκωσία 1954) που επικεντρώνεται στο θέμα της μοναξιάς.*Στο βιογραφικό σημείωμα δεν αναφέρεται καθόλου το κυπριακό πρόβλημα. Συνεπώς για τους μαθητές της γ λυκείου στην Ελλάδα δε θεωρείται σημαντικό να μάθουν από την πένα του Κ. Μόντη τη στάση του στο θέμα της de facto διχοτόμησης του νησιού

Γράφει ο ποιητής συγκλονισμένος από τις αρνητικές εξελίξεις στην υπόθεση της Κύπρου:

Και τι θα γίνει τώρα,
θα σχίσουμε τα παλιά μας τετράδια
που 'ταν γεμάτα χρωματιστή «Ένωση»,
θα σχίσουμε τα παλιά μας σχολικά τετράδια
που ' ταν γεμάτα «Ένωση» διακοσμημένη με γιασεμιά και
λεμονανθούς και μαργαρίτες,
θα σχίσουμε τα παλιά αναγνωστικά των παιδιών μας
με τις ελληνικές σημαίες

θα πετάξουμε τ' αγαπημένο αναμνηστικό σκουφί του Γυμνασίου
με την «Ένωση» στο γείσο,
θα πετάξουμε το χάρακά τους
και την τσάντα και τη μπάλα και το ποδήλατο
που 'γραφαν «Ένωση»;
Αλήθεια, πέστε μου, τι θα γίνει τώρα;

Κώστας Μόντης
ΚΥΠΡΟΣ 1974-1976, Β,605

Στα βιβλία των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γυμνασίου- Λυκείου παρατηρούνται τα παρακάτω κείμενα που συνδέονται με την λογοτεχνική παραγωγή με αναφορά στην Κρήτη η αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα της κρητικής λογοτεχνικής παραγωγής:

1. Στην Α΄ Γυμνασίου, στην ενότητα *Εθνική ζωή* 1 Πρεβελάκης Π.,- ***Κρητικος-κρητικη πολιτεία*** *2.* Καζαντζάκης Ν., ***η νεα παιδαγωγικη***

Στη Β΄ Γυμνασίου ενότητα εθνική ζωή 1. *Διγενής* "κρητική παραλλαγή", στην ενότητα ταξιδιωτικά 2 Καζαντζάκης Ν., ***Μια κυριακή στην Κνωσό***

Στη Γ΄ Γυμνασιου ενότητα κρητική λογοτεχνία 1 Κορνάρος Β., ***Ερωτόκριτος,* 2** Χορτάτσης Γ., ***Ερωφίλη,* 3** Μπουνιαλής Μαρ.Τζ., ***Κρητικός πόλεμος***

Στην Α΄Λυκείου η κρητική παραλλαγή των ακριτικών τραγουδιών ***"ο γιος της χήρας"*** και έχουμε 7 κείμενα συγγραφέων της κρητικής παράδοσης ***(Τρωιλος, Μπεργαδής, Κορνάρος , Χορτάτζης)***

Στην Β΄Λυκείου 1. Κονδυλάκης ***"Ο Πατούχας", 2.*** Καζαντζάκης Ν., ***ο βίος του Αλέξη Ζορμπά*, 3.** Πρεβελάκης Π., ***" η κεφαλή της Μέδουσας"***

Στην Γ΄ Λυκείου Λιοντάκης Χρ. **Τες αστροφεγγιές,** Γιατρομανωλάκης Γ., **Η τελετή ,** Γαλανάκη Ρ.**, Επιστροφή στο πατρικό σπίτι**

ΠΡΟΤΑΣΗ ΑΝΑΒΑΘΜΙΣΗΣ ΤΗΣ ΣΥΝΔΕΣΗΣ ΚΥΠΡΙΑΚΗΣ ΔΙΑΛΕΚΤΟΥ ΚΑΙ ΕΠΙΣΗΜΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Η προσέγγιση και η μεταβολή στις αναφορές στη σύνδεση της νεοελληνικής λογοτεχνικής παραγωγής σε Ελλάδα και Κύπρο πρέπει να ξεκινήσει από το ελλαδικό εκπαιδευτικό σύστημα, διότι λειτούργησε ανέκαθεν ως καθοδηγητικό όργανο στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις , οι οποίες ακολουθούνταν και από το εκπαιδευτικό σύστημα της Κυπριακής δημοκρατίας

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΞΕΤΑΣΗ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΤΗΣ ΚΥΠΡΙΑΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΣΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΣΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ ΩΣ ΠΑΡΑΛΛΗΛΑ ΚΕΙΜΕΝΑ

2. Η ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΥΛΗ ΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΝΕΟΕΛΛ. ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ α) ο ΕΛΛΗΝΙΣΜΟΣ ΣΤΟΝ ΚΟΣΜΟ Β) Η ΣΥΝΕΙΔΗΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΟΤΗΤΑΣ

Ζήσαμε την κατάφαση της πολιτισμικής ετερογένειας, δλδ της πολυπολιτισμικότητας. Η ρευστοποίηση του ισλαμικού κόσμου διαμέσου του θρησκευτικού φονταμενταλισμού καθώς και η ιδεολογία του τρόμου απέναντι στο μεταναστευτικό ρεύμα δημιουργεί αίτημα για μια καινούρια διαδικασία διαμόρφωσης συνεκτικών δεσμών φέροντας ξανά στο προσκήνιο τη συναρμογή με την παράδοση και μια ιδιοκτησιακή σχέση με το ιστορικό παρελθόν. Η οικονομική κρίση αναδεικνύει την αδυναμία του σύγχρονου εθνικού κράτους μπροστά σε υπερεθνικούς σχηματισμούς. Η αμφισβήτηση των εθνικών κρατών μετά την υπαγωγή τους σ εξαρτησιακές σχέσεις από το υπερεθνικό σχήμα της Ε.Ε και άλλων υπερεθνικών σχημάτων, γεγονός που επιτείνεται μετά τη σοβούσα οικονομική κρίση, στρέφει τους πολίτες σε αναζήτηση ταυτότητας, ιδεολογικού έρματος που να μπορεί να εκφράσει την αίσθηση του “ανήκειν”

Άρα στα βιβλια του Γυμνασίου και του Λυκείου αυτή η αναδιοργάνωση των θεμάτων με γνώμονα την εκ νέου κατασκευή της ελληνικότητας θα πρέπει να εκφραστεί ως εξής στο πρόγραμμα σπουδών του μαθήματος των κειμένων της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας

Στην Α΄Γυμνασίου στην ενότητα **παλαιότερες μορφές ζωής** μπορεί να συνεξεταστεί το ποίημα του Κ. Κρυστάλλη ***“Ηλιοβασίλεμα”*** 1893 με απόσπασμα από εικόνες του αγροτικού μόχθου στο μυθιστόρημα του Λουκή Ακρίτα ***κάμπος*** του 1936

Στη Β΄ Γυμνασίου Στην ενότητα **Ακριτικά τραγούδια** με τίτλο “Διγενής” μπορεί να μπει σαν παράλληλο η κυπριακή παραλλαγή του θέματος του Διγενή[5] (Διενή) Όταν ο Διγενής αντιλαμβάνεται ότι ο Χάρος θέλει να πάρει τον ίδιο, τον προκαλεί σε πάλη με τη συμφωνία αν νικήσει ο Διγενής να του χαρίσει τη ζωή. Μετά τη συμφωνία προχωρούν, πιασμένοι χέρι – χέρι, προς την παλαίστρα:

Σ’ερκές, σ’ερκές επκιάσασιν τζαι στην παλιώστραν πάσιν.
Τζαι τζ’ ειν εν’ που παλιώννασιν τρεις νύκτες τρεις ημέρες
τζ’ ει πόπκιαννεν ο Χάροντας τα γαίματα πιτούσαν
τζ’ ει πόπκιαννεν ο Διενής τα κόκκαλα ελειούσαν

Στη Γ΄ Γυμνασιου μπορεί να συνεξεταστεί ***ο Ζητιάνος (1896')*** **τ**ου Α. Καρκαβίτσα με το διήγημα ***ο εισπράκτορας (1898)*** του Δ. Σταυρινίδη

Στην Α΄ Λυκείου Στην παραλογή ***του νεκρού αδελφού*** μπορεί να συνεξεταστεί ως λογοτεχνικό παράλληλο η ομώνυμη κυπριακή παραλλαγή ***Αρετή.*** Οι ερωτήσεις θα επικεντρωθούν στην ανάδειξη των κοινών πολιτισμικών στοιχείων που περιέχονται στις 2 ελληνικές διασκευές της παραλογής. Ενδεικτικές ερωτήσεις:

1. Πώς λειτουργεί το ζεύγος της αντίθεσης ξενιτιας-νόστου στην εξέλιξη της αφήγησης στις 2 διασκευές της παραλογής του νεκρού αδελφού;

2.Ποιες κοινές αξίες παρατηρείτε στην ελλαδική και στην κυπριακή παραλλαγή του θέματος του νεκρού αδελφού;

Στο ***ανακάλημα της Κωνσταντινουπόλεως*** μπορεί να συνεξεταστεί ως παράλληλο ο ***Θρήνος της κυπρου***

Στην Β΄Λυκείου μπορεί να γίνει συνεξέταση ανάμεσα στο έργο του Κ, Θεοτόκη ***Η*** Τιμή ***και το χρήμα (1914)*** και το διήγημα του Ν. Νικολαΐδη ***ο σκέλεθρας (1924)*** που αποτελούν και οι 2 γραφές κοινωνική κριτική πάνω στη διαφθορά των συνειδήσεων από τη χρηματιστική κοινωνία απηχώντας τη σοσιαλιστική σκέψη που ήδη κυριαρχεί στον πρώιμο 20ο αιώνα

Στην Γ΄ Λυκείου θα είναι ιδιαιτέρως χρήσιμη η εισαγωγή ενός συνθετικού νέου μαθήματος ***Εθνική ιστορική μνήμη Ελληνισμός του 20ου αιώνα*** θα πρέπει να ενσωματωθούν λογοτεχνικά κείμενα γύρω από τα ιστορικά γεγονότα που έχουν καθορίσει όχι μόνο το κομμάτι της εθνικής ολοκλήρωσης αλλά και έχουν δημιουργήσει τα άλυτα ζητήματα στην προσπάθεια ελληνικού έθνους κατά τον 20ο αιώνα ν αποκτήσει αυτόνομη ύπαρξη σε δύσκολες γεωπολιτικές ισορροπίες

Το νέο μάθημα θα συνδυάζει τη διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων με τις αντίστοιχες αναφορές σε πηγές που αφορούν σε καίριους ιστορικούς σταθμούς του ελληνισμού του 20ου αιώνα. Ενδεικτικά αναφέρουμε:

α)1922 ενσωμάτωση του ποντιακού ζητήματος

β)1940-49, Η αντίσταση του 1940-44, ο εσωτερικός διχασμός

γ)1955-1996 Απο τον Μ. Καραολή μέχρι τον Τάσο Ισαάκ και τον Σολομών Σολωμού

ΤΟ ΠΕΙΡΑΜΑ ΤΩΝ ΣΗΡΙΑΛ ΚΙ Η ΘΕΣΜΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΚΥΠΡΙΑΚΗΣ ΔΙΑΛΕΚΤΟΥ ΣΕ ΙΣΟΤΙΜΗ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΙΣΗΜΗ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ

***ΜΠΡΟΥΣΚΟ* (2013-2017)**

Μια ρομαντική και παθιασμένη ιστορία αγάπης. Η αγάπη των δύο νέων ανθρώπων, του Αχιλλέα από την Κύπρο και της Μελίνας από την Κρήτη, θα μπορούσε να βασίζεται στη διαχρονική ιστορία του Ρωμαίου και της Ιουλιέτας. Πρόκειται για μια σύγχρονη διασκευή του αρχέτυπου μύθου, η οποία αφηγείται την ιστορία ενός μεγάλου έρωτα.

Το μερίδιο τηλεθέασης ποικίλλει από 19% μέχρι 37%.. Ο ρόλος που έπαιξε η χρήση της κυπριακής διαλέκτου σε 772 επεισοδια φαίνεται σε έναν σχολιασμό που κάνει ένα ηλεκτρονικό περιοδικό gossip (i love style) που σχολιάζει τα αρχικά χαμηλά ποσοστά του *Μπρούσκο* σε σχέση με την ανταγωνιστική τηλεοπτική σειρά του mega.. *Ανάμεικτα είναι στα αισθήματα για τα δύο δυνατά όπλα Mega και ANT1 όσον αφορά την ζώνη των 21:30. Από την μία πανηγύρια επικρατούν στο Mega Κύπρου βλέποντας το "Όνειρο ήταν" να κερδίζει και τις τρεις μέρες προβολής, του από 6 μέχρι 10 μονάδες*

τηλεθέασης, την αντίπαλη του "Μπρούσκο" τη στιγμή που οι δυο σειρές παίζουν απέναντι. Στον ΑΝΤ1 ήδη επικρατεί προβληματισμός μιας και βλέπουν το πιο ισχυρό τους όπλο να μην αποδίδει τα αναμενόμενα με πολλούς τηλεθεατές να κάνουν παράπονα και να μην αποδέχονται ακουστικά το ότι Κύπριοι ηθοποιοί μιλάνε την ελληνική και όχι την κυπριακή διάλεκτο. (3/10/13) Ο ΑΝΤ1 είχε ξεκινήσει εδώ και δύο σεζόν, αρχικά με το «Βαλς με 12 Θεούς» και εν συνεχεία με το «Μπρούσκο», το οποίο θα συνεχιστεί και τη νέα σεζόν. Στο «χορό» μπήκε και το Mega, αγοράζοντας τα δικαιώματα της κυπριακής σειράς του Κώστα Βαζάκα, «Ονειρο ήταν», την οποία προορίζει για την κρίσιμη απογευματινή ζώνη του lead in στο κεντρικό δελτίο ειδήσεων τη νέα τηλεοπτική σεζόν. **Στον πειρασμό των κυπριακών δραματικών σειρών ενέδωσε και το Star**, το οποίο ανακοίνωσε την επιστροφή του στην ελληνική μυθοπλασία με μια σειρά με τίτλο **«Όρκος σιωπής»** (και πρωταγωνιστές τους Κάτια Δανδουλάκη, Δάνη Κατρανίδη, Παναγιώτη Μπουγιούρη και Αντιγόνη Δρακουλάκη), ελληνοκυπριακής παραγωγής σε συνεργασία με το κυπριακό κανάλι Σίγμα.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η γλωσσική πολιτική στην περίπτωση της Κύπρου δεν μπορεί να είναι σε καμιά περίπτωση η ίδια όπως για την ποντιακή διάλεκτο ή την κρητική διάλεκτο.. Η γλωσσική διδασκαλία στη θεσμική της έκφραση, είναι μέρος μιας συνολικής στρατηγικής των 2 κρατών και κατ επέκταση του ελληνικού έθνους. Η Έλενα Ιωαννίδου στην εισήγηση της με τίτλο *“ΤΙ ΕΝΝΑ ΚΑΜΟΥΜΕ Η ΤΙ ΘΑ ΚΑΝΟΥΜΕ;” ΔΙΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ ΤΙΣ ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΔΗΜΟΣΙΑ* ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΟ στο 10ο γλωσσολογικό συνέδριο στην Κομοτηνή το 2012 σημειώνει *Προφανώς, σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής η γλώσσα λειτουργεί ως ένας από τους ισχυρότερους δεσμούς που συνδέει τους Ελληνοκύπριους με την Ελλάδα και όπως διαφαίνεται από τις γλωσσικές επιλογές της πολιτείας, είναι η πρότυπη γλώσσα που φαίνεται να έχει κερδίσει το προνόμιο της ελληνικότητας. [...] Στην περίπτωση της Κύπρου, το κράτος ενθαρρύνει την εκπαίδευση στην ΚΝΕ για να διατηρεί στενούς δεσμούς με την ‘μητέρα πατρίδα’ Ελλάδα, αλλά και για να διατηρηθεί η ιδέα της καταγωγής, της συνέχειας και των ζωντανών παραδόσεων*

ΟΙ ΕΠΙΘΥΜΗΤΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ ΚΥΠΡΟΥ

1. Ανασημασιοδότηση της “ελληνικότητας” στη γλωσσική διδασκαλία διαμέσου των κειμένων με στόχο να δειχθεί όχι η η παράδοση της διάχυσης της ελληνικής συνείδησης στο χώρο που ορίζεται από τα Βαλκάνια και τη Μικρασία σε ενα περιορισμένο ιστορικό χρόνο του παρελθόντος, μα να δειχθεί το ότι η η ελληνικότητα διαμορφώνεται στο επίπεδο της γλώσσας και από την Ελλάδα και από την Κύπρο
2. Η αναβάθμιση της κυπριακής διαλέκτου, τουλάχιστον στο επίπεδο των άλλων διαλέκτων της νεοελληνικής γλώσσας (πχ, η κρητική) ώστε να αρθεί αυτός ο ηγεμονισμός, εφόσον η ισχυροποίηση της κυπριακής διαλέκτου έχει γεωπολιτική αξία, από τη στιγμή που δεν προσδιορίζει την ελληνικότητα ως επέκταση της επιρροής του ελλαδικού κράτους αλλά ως ιστορική συνέχεια του ελληνισμού στην κυπριακή εκδοχή του

ΜΙΑ ΕΘΝΟΓΡΑΦΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΗ ΒΙΟΓΡΑΦΙΑ Σ' ΕΝΑ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΗΣ ΚΥΠΡΟΥ

Αλεξάνδρα Γεωργίου
Διδακτορική φοιτήτρια στο Κολλεγιακό Πανεπιστήμιο του Λονδίνου
alexandra.georgiou.15@ucl.ac.uk

Περίληψη

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι μέσω της θεωρίας της κοινωνιοκουλτούρας (Vygotsky, 1978) να ερευνήσει τις πρακτικές που αναπτύσουν οι μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία (ΜΜΒ) σ' ένα δημοτικό σχολείο της Κύπρου έτσι ώστε να μπορέσουν να μάθουν τη γλώσσα (Ελληνικά) αλλά και να γίνουν μέλη της σχολικής κοινότητας. Η θεωρία της Κοινωνιοκουλτούρας παρέχει σημαντικές έννοιες όπως: διαμεσολάβηση, ζώνη επικείμενης ανάπτυξης και κοινότητες πρακτικής οι οποίες λειτουργούν σαν ομπρέλα για την περαιτέρω κατανόηση των συγκεκριμένων πρακτικών των παιδιών. Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε είναι εθνογραφική αφού έγιναν παρατηρήσεις τάξεις, ημιδομημένες συνεντεύξεις και ηχογραφήσεις σχολικών μαθημάτων. Η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε πρακτικές όπως εναλλαγή κωδίκων, παροχή βοήθειας από Ελληνοκυπρίους (Ε/Κ) μαθητές μέσω πολυτροπικών κειμένων, ενσωμάτωση της κουλτούρας των παιδιών στο μάθημα αλλά και χρήση της μητρικής τους γλώσσας. Οι συγκεκριμένες πρακτικές φάνηκε να παίζουν καθοριστικό ρόλο στην εκμάθηση της νέας γλώσσας αλλά και στη συμμετοχή των παιδιών στο σχολικό σύνολο.

Λέξεις κλειδιά: γλωσσικές πρακτικές, εθνογραφία, Κύπρος, πρόσφυγες, σχολικό συγκείμενο

Abstract

The aim of this study is through the sociocultural theory (Vygotsky, 1978) to investigate the practices that the children with refugee trajectories develop in a primary school in Cyprus so as to learn the new language (Greek) and become members of the school community. Sociocultural theory provides some useful concepts such as mediation, zone of proximal development and communities of practices, which act as a framework to further understand children's practices. The methodology that was followed was ethnographic as there were conducted classroom observation, semi-structured interviews and classroom recordings. Data analysis has shown practices such as code-switching, scaffolding, integration of children cultures in teaching time and use of their mother tongue. These practices are thought to be crucial for children's language learning and participation in the school setting.

Keywords: linguistic practices, ethnography, Cyprus, refugee children, school setting

Εισαγωγή

Τα τελευταία πέντε χρόνια η Κύπρος έχει δεχθεί ένα καινούριο κύμα μετανάστευσης το οποίο είναι συνδεδεμένο με τις συγκρούσεις της Μέσης Ανατολής, την πείνα και τη φτώχεια. Το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (ΥΠΠ) της Κύπρου προσπαθεί να στηρίξει τις μειονοτικές αυτές ομάδες και συγκεκριμένα τα παιδιά, κάτω από το πλαίσιο της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η προσπάθεια αυτή δεν έχει δείξει όμως αποτελέσματα όσων αφορά τα παιδιά που μόλις έχουν φτάσει στο νησί καθώς αυτά τα παιδιά έχουν διαφορετικές ανάγκες από τα ήδη εγκατεστημένα παιδιά τα οποία θεωρούνται και αυτά μετανάστες. Οι (ΜΜΒ) τα οποία σε αυτή την περίπτωση εννοώ μόνο τα προσφυγόπουλα, είναι συνήθως περιθωριοποιημένα και δυσκολεύονται να μάθουν τη νέα γλώσσα όχι μόνο γιατί είναι νεοαφιχθέντα αλλά λόγω των ταξιδιών και δυσκολιών που πέρασαν στη ζωή τους. Χρησιμοποιώντας έννοιες από την κοινωνιοκουλτούρα, η συγκεκριμένη έρευνα προσπαθεί να γεμίσει το κενό που υπάρχει στην υπάρχουσα βιβλιογραφία όσον αφορά τις πρακτικές που φαίνεται να βοηθούν τους ΜΜΒ να έρθουν σε επαφή με την ελληνική γλώσσα αλλά και να γίνουν μέλη του συνόλου τους.

Η έρευνα οργανώνεται ως εξής: Αρχικά θα παρουσιαστεί το κυπριακό εκπαιδευτικό συγκείμενο και οι πολιτικές που ακολούθησε για τα ΜΜΒ αλλά και μερικές έρευνες που έχουν γίνει γύρω από θέματα γλώσσας και εκπαίδευσης. Έπειτα, θα αναλυθούν βασικές έννοιες της κοινωνιοκουλτούρας και στη συνέχεια θα παρουσιαστεί η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε. Στα αποτελέσματα θα παρουσιαστούν μερικές από τις καλές πρακτικές τις οποίες τα παιδιά ανέπτυξαν και έρευνα ολοκληρώνεται με συζήτηση των βασικών συμπερασμάτων.

Κυπριακό εκπαιδευτικό σκηνικό

Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Κύπρο προσπαθεί να αναγνωρίσει τις διαφορετικές ομάδες πληθυσμού που υπάρχουν στα κυπριακά σχολεία χρησιμοποιώντας τη ρητορική της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης (Philippou, 2007). Κάτω από αυτήν την ομπρέλα δημιούργησε και διάφορα προγράμματα για τη στήριξη των μαθητών που έχουν την ελληνική σαν δεύτερη ή τρίτη τους γλώσσα. Ένα από αυτά τα προγράμματα ήταν τα σχολεία τα οποία το 2003-2004 άρχισαν να λειτουργούν σαν Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ). Τα σχολεία αυτά είχαν συνήθως μεγάλους αριθμούς αλλοδαπών και αλλόγλωσσων παιδιών και τους δίνονταν επιπλέον ώρες διδασκαλίας των Ελληνικών. Το 2015 άρχισε να χρησιμοποιείται ο όρος Δράσεις Σχολικής και Κοινωνικής Ένταξης (ΔΡΑ.Σ.Ε) ο οποίος αναφερόταν στα σχολεία που πάλι παρουσίαζαν τα ίδια φαινόμενα. Άλλες ενέργειες που προέρχονται από το ΥΠΠ για τη στήριξη των ΜΜΒ είναι τα οργανωμένα σεμινάρια του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου που αφορούν στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Σ' αυτά τα σεμινάρια οι εκπαιδευτικοί έρχονται σε επαφή με τη βιβλιογραφία που υπάρχουν όσον αφορά τη στήριξη των παιδιών αλλά τους παρουσιάζονται και κάποιες καλές πρακτικές τις οποίες μπορούν να ενσωματώσουν στη διδασκαλία τους.

Όλα αυτά τα προγράμματα δεν αφορούν μόνο στα ΜΜΒ αλλά και στα παιδιά που βρίσκονται σε κατώτερα κοινωνικά στρώματα είτε παρουσιάζουν παραβατικές συμπεριφορές. Ο όρος ΜΜΒ εισήχθη στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα με την εγκύκλιο του 2017 όπου γινόταν αναφορά στα παιδιά αυτά ως 'μαθητές που έχουν βιώσει μετανάστευση ή έχουν μετανάστες γονείς' (ΥΠΠ, 2017, σ. 1). Το φαινόμενο όμως εισροής μεταναστών μαθητών δεν είναι καινούριο αφού ήδη από το 1990 η Κύπρος είχε γίνει χώρα υποδοχής μεταναστών, κυρίως ατόμων που προέρχονταν από τον Πόντο (Trimikliniotis, 1999). Το 2004 ήταν επίσης μια κρίσιμη καμπή αφού η Κύπρος έγινε μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης και επομένως άτομα από την Ευρώπη

είχαν το δικαίωμα να μετοικήσουν στην Κύπρο. Επομένως το φαινόμενο της μετανάστευσης δεν είναι καινούριο για το Κυπριακό Εκπαιδευτικό σύστημα και όπως έχουμε δει οι ενέργειες του ΥΠΠ άρχισαν από το 2003. Η συγκεκριμένη όμως έρευνα εστιάζει στα παιδιά τα οποία είναι νέοι μετανάστες, δηλαδή τα παιδιά τα οποία μόλις έχουν φτάσει στην Κύπρο.

Παρά την προσπάθεια του ΥΠΠ να εφαρμόσει προγράμματα για τη στήριξη των ΜΜΒ, η έρευνα της Ευρωπαϊκής Κομμισιόν (2013) έδειξε πως οι δάσκαλοι, οι μαθητές και οι γονείς στην Κύπρο μένουν χωρίς ξεκάθαρες κατευθυντήριες γραμμές όσον αφορά τους τρόπους με τους οποίους οι ΜΜΒ θα ενσωματωθούν ομαλά στην σχολική κοινότητα και θα μάθουν τη νέα γλώσσα. Επιπλέον, η έρευνα της Παπαμιχαήλ (2011) έδειξε πως έστω και αν το ΥΠΠ επιμένει να εφαρμόζει καινούριες στρατηγικές, οι ΜΜΒ παραμένουν παραγκωνισμένοι και αυτές έχει επιπτώσεις και στις σχολικές τους επιδόσεις.

Συγκεκριμένα η Παπαμιχαήλ (2011) ερεύνησε τις αντιλήψεις των δασκάλων και διευθυντών όσον αφορά τη συνύπαρξη μειονοτικών ομάδων παιδιών με Ε/Κ μαθητές. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως οι δάσκαλοι συμβάλουν στην απομόνωση των παιδιών αυτών. Η έρευνα είναι σημαντική καθώς αναδεικνύει θέματα γλωσσικής ιδεολογίας αλλά θέτει και προβληματισμούς ως προς το ποια είναι η κατάλληλη μέθοδος αντιμετώπισης τέτοιων φαινομένων. Ακόμα μια έρευνα που καταπιάνεται με θέματα γλωσσικών ποικιλιών στο σχολικό συγκείμενο έρχεται από την Fincham-Louis. Στην έρευνά της η Fincham-Louis (2012) μελέτησε τους τρόπους με τους οποίους παιδιά τα οποία είναι εγκατεστημένοι μετανάστες (γεννήθηκαν στην Κύπρο) χρησιμοποιούσαν τους κώδικες που είχαν στη διάθεσή τους (Ελληνικά και Αγγλικά) και τις επιπτώσεις που είχε αυτή η διαδικασία στην ταυτότητά τους. Αυτή η έρευνα είναι σημαντική αφού καταπιάνεται με θέματα διαγλωσσικότητας και αναγνώρισης των πολύπλοκων ταυτοτήτων των παιδιών. Όμως, η γλώσσα που μελετήθηκε είναι ήδη αναγνωρισμένη στην κυπριακή κοινότητα ως γλώσσα με στάτους.

Στο κυπριακό συγκείμενο δεν υπάρχει ακόμα έρευνα που να μελετά τα παιδιά τα οποία μόλις κατέφτασαν στην Κύπρο και είναι νέοι μετανάστες λόγω πολέμου στις χώρες τους. Η έρευνα αυτή έρχεται να καλύψει αυτό το κενό αφού μελετά συγκεκριμένα τις πρακτικες τις οποίες αναπτύσσουν οι μαθητές ούτως ώστε να μάθουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής τους. Η συγκεκριμένη έρευνα θα φανεί χρήσιμη όχι μόνο για τα κυπριακά δεδομένα αλλά μπορεί να ανοίξει και νέους δρόμους σ' άλλες χώρες που αντιμετωπίζουν παρόμοια φαινόμενα, όσων αφορά την ενσωμάτωση μιας διαγλωσσικής πολιτικής στα σχολεία.

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι να μελετήσει τις πρακτικές που ανέπτυξαν οι ΜΜΒ ούτως ώστε να υποστηρίζουν τη διαδικασία της μάθησης τους και συγκεκριμένα την εκμάθηση της νέας γλώσσας.

Οι ακόλουθες ερωτήσεις θα κατευθύνουν την παρούσα έρευνα:

1)Ποια είναι τα γλωσσικά ρεπερτόρια των συγκεκριμένων μαθητών;

2)Ποιες είναι οι γλωσσικές/επικοινωνιακές πηγές των παιδιών αυτών σαν μαθητές ξένης γλώσσας στο σχολικό συγκείμενο;

3)Πώς αυτές οι επικοινωνιακές πηγές χρησιμοποιούνται από τους μαθητές και τους δασκάλους τους για να υποστηρίξουν την εκμάθηση των Ελληνικών των ΜΜΒ;

4) Ποιές είναι οι επιπτώσεις αυτών των πρακτικών έτσι ώστε να επιτρέπουν τους ΜΜΒ να γίνονται μέλη στο σχολικό περιβάλλον;

Πιο κάτω παρουσιάζονται οι βασικές έννοιες που χρησιμοποιήθηκαν για την κατανόηση των πρακτικών των παιδιών.

Εκμάθηση γλώσσας μέσω της θεωρίας της Κοινωνιοκουλτούρας

Ο Ρώσσος ψυχολόγος, Lev Vygotsky θεωρείται ο πατέρας της Κοινωνιοκουλτούρας αφού η θεωρία που εισήγαγε για την ανάπτυξη του ανθρώπινου νου έχει χρησιμοποιηθεί από σύγχρονους ερευνητές στο πεδίο της εκπαίδευσης και πιο πρόσφατα στο πεδίο της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, οι οποίοι χρησιμοποιώντας μερικές από τις βασικές έννοιες της θεωρίας του, έδειξαν τη σύνδεση που υπάρχει μεταξύ της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της μάθησης (Lantolf, 2000).

Ο όρος καθοδήγηση (mediation) προέρχεται από τον Vygotsky (1978) ο οποίος τον χρησιμοποιείσαι για να δείξει ότι ο άνθρωπος για να κατανοήσει τον κόσμο γύρω του κατασκεύασε διάφορα εργαλεία. Ένα από αυτά τα εργαλεία είναι και η γλώσσα. Άλλα εργαλεία περιλαμβάνουν την αριθμητική, τη μουσική και τις τέχνες (Lantolf, 2000). Επομένως η γλώσσα θεωρείται ένα εργαλείο το οποίο τα παιδιά χρησιμοποιούν για να κατανοήσουν τον κόσμο γύρω τους. Χρησιμοποιώντας το πλαίσιο της κοινωνιοκουλτούρας ξεφεύγουμε από παραδοσιακές προσεγγίσεις που βλέπουν τη γλώσσα ως αυστηρά συστήματα κανόνων και προχωράμε στην αντίληψη ότι η γλώσσα είναι κοινωνική και ιδεολογική κατασκευή η οποία είναι τοποθετημένη σε συγκεκριμένο πλαίσιο (Blackledge and Creese 2010; Pennycook , 2010). Επομένως η γλώσσα είναι ένα διαμεσολαβητικό εργαλείο που μας βοηθά να επικοινωνήσουμε και να κατανοήσουμε τον κόσμο γύρω μας. Ο όρος διαμεσολάβηση συνδέεται επίσης και με τα διάφορα εργαλεία που επιταχύνουν τη διαδικασία της μάθησης που στην περίπτωση της έρευνάς αυτής είναι η εκμάθηση της Ελληνικής γλώσσας. Σύμφωνα με τον Vygotsky (1978) η μάθηση εξαρτάται από τα διαμεσολαβητικά εργαλεία που έχουμε στη διάθεσή μας. Κάποια εργαλεία είναι συμβολικά όπως η γλώσσα και κάποια είναι υλικά όπως μπορεί να είναι ένα λογισμικό πρόγραμμα ή ένα βιβλίο. Η έρευνα που είχε διεξάγει η παιδαγωγός Toohey (2000) στον Καναδά με μαθητές δημοτικού οι οποίοι είχαν τα αγγλικά σαν δεύτερη γλώσσα, έδειξε πως η συμμετοχή τους στις ρουτίνες της καθημερινότητας, η επαφή που είχαν με τα άλλα παιδιά κατά τη διάρκεια της ανταλλαγής υλικών ή οι θέσεις που είχαν στην ταξη λειτούργησαν σαν διαμεσολαβητικά εργαλεία για την περαιτέρω επαφή των παιδιών με τη γλώσσα υπό έμφαση.

Ο όρος του scaffolding δεν προήλθε από τον Vygotsky αλλά από τους ψυχολόγους Wood, Bruner και Ross (1976) οι οποίοι εξέλιξαν τη θεωρία της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης (ΖΕΑ) του Vygotsky. Με τον όρο scaffolding ή παροχή βοήθειας, εννοούμε την παροχή οποιασδήποτε στήριξης στον μαθητή από τον δάσκαλο, το γονέα ή από έναν πιο έμπειρο συμμαθητή.Η ΖΕΑ εκφράζει την απόσταση ανάμεσα στις πραγματικές και αναπτυξιακές δυνατότητες ενός παιδιού. Δηλαδή τι μπορεί να κάνει χωρίς την παροχή βοήθειας και τι μπορεί να κάνει με την παροχή βοήθειας. Οι έρευνες γύρω από θέματα εκπαίδευσης παιδιών για την εκμάθηση γλώσσας (Swain,2000; Donato, 1994) τονίζουν τη σημαντικότητα της συγκεκριμένης έννοιας αφού μέσα στο σχολικό περιβάλλον δίνονται οι κατάλληλες ευκαιρίες για κοινωνική αλληλεπίδραση η οποία θα οδηγήσει και σε κατάκτηση της γνώσης.

Ο όρος Κοινότητες Πρακτικές (ΚΠ) αφορά ομάδες ανθρώπων που μοιράζονται ένα κοινό σκοπό, ένα κοινό ρεπερτόριο και κίνητρο και μέσω της συνεχούς αλληλεπίδρασης κατακτούν επίσης τη γνώση (Lave and Wenger, 1991). Οι σχολικές τάξεις μπορούν να θεωρηθούν ως Κ.Π αφού οι συμμετέχοντες μοιράζονται ένα κοινό σκοπό: ενδιαφέρον για κατάκτηση γνώσης. Ακόμα και αν όλοι οι συμμετέχοντες δεν ενδιαφέρονται εαν η Κ.Π οδηγήσει ή δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες για αξιοποίηση των γνώσεων όλων των παιδιών, τότε είναι πιο πιθανόν όλοι οι συμμετέχοντες να αναπτύξουν αυτόν τον κοινό σκοπό. Τον όρο αυτό φαίνεται να

ενσωμάτωσε η η Toohey (2000) στην εθνογραφική της έρευνα αφού προσέγγισε την τάξη που ερευνούσε σαν μια κοινότητα. Έτσι μετατόπισε την προσήλωσή της από τις ατομικές επιδόσεις των παιδιών στη δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών που δημιουργεί η τάξη. Για παράδειγμα ο τρόπος οργάνωσης των παιδιών στα θρανία τους καθόριζε την προοπτική που θα είχαν σε γλωσσικές πηγές. Η Toohey χρησιμοποιήσε τον όρο Κ.Π για να δείξει πως η εκμάθηση μιας νέας γλώσσας είναι μέρος της κοινωνικοποίησης των παιδιών και μέρος ενός κοινωνικού συνόλου. Επομένως η γνώση δεν προήλθε μόνο από την ατομική προσπάθεια των παιδιών αλλά από τη συνολική.

Μεθοδολογία

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για τη συγκεκριμένη έρευνα είναι εθνογραφική και συγκεκριμένα εθνογραφία τάξης (Hammersley, 1993) αφού ως ερευνήτρια βρισκόμουν καθημερινά με τα συγκεκριμένα παιδιά, ζούσα τις εμπειρίες τους, λάμβανα μέρος στις δραστηριότητές τους και προσπαθούσα να καταλάβω τη δική τους προοπτική. Όσον αφορά στα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή δεδομένων αυτά ήταν καθημερινές παρατηρήσεις τάξης, ηχογραφήσεις μαθημάτων (50 ώρες), συνεντεύξεις με μαθητές (Ε/Κ και ΜΜΒ), δασκάλους, διευθύντρια, μεταφραστές σχολείου αλλά και συλλογή στοιχείων τα οποία μπορούσαν να προσθέσουν στην κατανόηση του υπό εξέταση φαινομένου.

Οι συμμετέχοντές μου ήταν στο σύνολο 30 μαθητές. 7 απ' αυτούς ήταν ΜΜΒ και 23 Ε/Κ μαθητές. Οι δυο δάσκαλοι που βρισκόμουν στις τάξεις τους ήταν ο κ. Γρηγόρης στην έκτη τάξη και η κ. Ρούλλα στην πέμπτη. Στην έκτη τάξη οι ΜΜΒ ήταν οι: Νάμα (11) από Σομαλία, η Μαγια (12) από Ιράκ, ο Τάραφ (11) από Συρία και τέλος ο Αμίν (12) ο οποίος ήταν από Αίγυπρο. Τα παιδιά αυτά είχαν σαν πρώτη τους γλώσσα τα Αραβικά. Στην πέμπτη τάξη βρίσκονταν οι: Αγιούφ (10) από Σομαλία, Μάχαν (10) από Υεμένη και ο Μαχμούτ (10) από Ιράν. Οι δύο πρώτοι είχαν σαν πρώτη γλώσσα τα Αραβικά αλλά ο Μαχμούτ τα Φαρσί. Όλα τα παιδιά διέμεναν στην Κύπρο για λιγότερο από ένα χρόνο αφού ο χρόνος παραμονής τους κινούνταν από 4 μήνες μέχρι 1 χρόνο.

Η συλλογή δεδομένων διήρκησε δυο μήνες και έχει χρησιμοποιηθεί θεματική αλλά και συνομιλιακή ανάλυση λόγου (Cameron, 2001; Denzin and Lincoln, 2005) για την ανάλυση των δεδομένων.

Αποτελέσματα

Μερικά από τα αποτελέσματα της έρευνας που φαίνεται ότι βοήθησαν τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με την ελληνική γλώσσα αλλά και να χτίσουν δεσμούς με τους γύρω τους ήταν: η πρακτική της εναλλαγής κωδίκων,η παροχή βοήθειας από τους Ε/Κ συμμαθητές τους, η ενσωμάτωσης της κουλτούρας των παιδιών στα σχολικά μαθήματα και η αξιοποίηση της μητρικής τους γλώσσας ως εργαλείο που ενισχύει την ανάπτυξη της νέας γλώσσας.

Συγκεκριμένα η ανάλυση των ηχογραφημένων μαθημάτων έδειξε πως οι ΜΜΒ χρησιμοποιούσαν και τους δυο κώδικες για να κατανοήσουν το νόημα των εργασιών τους. Ένα παράδειγμα που φανερώνει αυτή την πρακτική ήταν σ'ένα μάθημα Μαθηματικών όπου ο Τάραφ και η Μάγια διαπραγματεύονταν τι θα κάνουν για να λύσουν τις εξισώσεις. Η Μάγια φαινόταν να μην καταλαβαίνει τι σημαίνει η λέξη 'ίσον' επομένως έχανε το νόημα. Ο Τάραφ

που φαινόταν πως το κατάλαβε χρησιμοποιούσε ταυτόχρονα Αραβικά και Ελληνικά για να εξηγήσει στη Μάγια τι σημαίνει η λέξη.

Πιο κάτω παρατίθεται ένα μικρό απόσπασμα προφορικού λόγου.
T=Τάραφ
M=Μάγια

M ίσον (.) ίσον
T يساوي ίσον (ίσον είναι ίσον)
M εξήντα εννια زائد ولا شو ضرب ولا ? (εξήντα εννιά, πρόσθεση, τί; πολλαπλασιασμός)
T يساويίσον (ίσον, ίσον)
M؟هيك (έτσι?)
T اه اه (ναι, ναι)

Από το πιο πάνω παράδειγμα φαίνεται πως τα παιδιά χρησιμοποιούσαν τις γλωσσικές πηγές που ήταν στη διάθεσή τους ούτως ώστε να κατανοήσουν ο ένας τον άλλο αλλά με αυτό τον τρόπο φαίνεται να εμπλουτιζόταν το λεξιλόγιό τους.

Οι Ε/Κ συμμαθητές των ΜΜΒ φάνηκε να μπορούσαν να καθοδηγήσουν (mediate) τις γνώσεις των ΜΜΒ αφού μέσω της χρήσης πολυτροπικών κειμένων τους εξηγούσαν τα διάφορα νοήματα τα οποία δεν μπορούσαν να καταλάβουν μέσω του ρηματικού τρόπου (linguistic mode) μόνο. Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων οι ΜΜΒ ρωτούσαν το ταίρι που καθόταν δίπλα τους το νόημα των λέξεων για να μπορούν να ακολουθούν την εξέλιξη του μαθήματος. Οι Ε/Κ έδειχναν να αρέσκονται στο να παίρνουν το ρόλο του δασκάλου και προσπαθούσαν να βρίσκουν διάφορους τρόπους για να εξηγούν στους συμμαθητές τους τις διάφορες έννοιες. Για παράδειγμα ζωγράφιζαν τα διάφορα αντικείμενα, χρησιμοποιούσαν την αγγλική σαν lingua franca ή χρησιμοποιούσαν το google translate ως εργαλείο καθοδήγησης. Επομένως οι ΜΜΒ φαίνονταν να έχουν πρόσβαση στα ελληνικά μέσω της επαφής τους με τους Ε/Κ μαθητές. Αυτή η επαφή είχε και κοινωνικό αντίκτυπο αφού με αυτό τον τρόπο τα παιδιά έρχονταν σε επαφή με τους συμμαθητές τους και να ενσωματώνονται αρμονικά στο συγκεκριμένο σχολείο αφού καθίστανται ικανοί να λειτουργούν μέσα στα όρια διαφορετικών γλωσσών (Ελληνικά, Αραβικά, Αγγλικά).

Επιπλέον οι ίδιοι οι δάσκαλοι δημιουργούσαν τις κατάλληλες συνθήκες ούτως ώστε να βοηθήσουν (scaffolding) τα παιδιά στην εκμάθηση της νέας

γλώσσας. Συγκεκριμένα με το να τους επιτρέπουν να χρησιμοποιούν τη γλώσσα τους σ' ένα περιβάλλον το οποίο στοχεύει στην κατάκτηση της Ελληνικής Γλώσσας άνοιγαν νέους δρόμους που επέτρεπαν στα παιδιά να βλέπουν τις γλώσσες ως πηγές τις οποίες μπορούν να χρησιμοποιούν στο ρεπερτόριό τους ούτως ώστε να επιτυγχάνεται η επικοινωνία μεταξύ τους. Ακόμα μια πρακτική που φάνηκε να βοηθά τους μαθητές να έρθουν πιο κοντά στην ελληνική γλώσσα ήταν όταν οι δάσκαλοι των δυο τάξεων χρησιμοποιούσαν ιστορίες και μύθους για την αφήγηση κειμένων-τα οποία ύστερα θα αξιοποιούσαν για διδασκαλία γλωσσικών φαινομένων- και περιελάμβαναν πρόσωπα από την κουλτούρα των παιδιών όπως *Ιστορίες του Νασρεντίν* Χότζα. Ακόμα μια πρακτική η οποία φάνηκε να έχει αποτελέσματα όσων αφορά τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας είναι η ενσωμάτωση και των συνηθειών των παιδιών αυτών. Συγκεκριμένα, η πέμπτη τάξη προσκάλεσε τις μαμάδες των παιδιών να μαγειρέψουν στην τάξη ένα παραδοσιακό φαγητό μαζί με τα παιδιά. Όλα τα παιδιά φάνηκε να θέλουν να μάθουν τη συνταγή αλλά με αυτό τον τρόπο γινόταν και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Καθ' όλη τη διάρκεια της ετοιμασίας του γεύματος τα παιδιά μάθαιναν τις λέξεις για τα υλικά, τις μετρήσεις που χρειάζονταν και διαπραγματεύονταν μεταξύ τους είτε στα αραβικά είτε στα ελληνικά το τι υλικά θα χρησιμοποιούσαν. Η διαπραγμάτευση γινόταν μεταξύ όλων των μαθητών (Ε/Κ και ΜΜΒ). Επομένως, ανεπαίσθητα αλλά και μέσω αυθεντικών καταστάσεων τα παιδιά έρχονταν σ΄ επαφή με τη νέα γλώσσα. Η συγκεκριμένη πρακτική αποδείχθηκε ωφέλιμη και για τους Ε/Κ μαθητές αφού πολλοί απ' αυτούς έρχονταν πρώτη φορά σ' επαφή με συγκεκριμένες ορολογίες.

Πιο κάτω γίνεται συζήτηση για το πώς οι συγκεκριμένες πρακτικές που παρατηρήθηκαν στο συγκεκριμένο σχολείο μπορούν να βρούν εφαρμογές στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα στη γλωσσική στήριξη των ΜΜΒ.

Επιπτώσεις στην εκπαίδευση

Η θεωρία του Vygotsky έχει επιπτώσεις στην εκπαίδευση καθώς είναι συνδεμένη με την κοινωνική αλληλεπίδραση. Το σχολείο σαν χώρος μάθησης προσφέρει ευκαιρίες για κοινωνική αλληλεπίδραση και επομένως για μαθηση. Οι δάσκαλοι μπορούν να μεταφέρουν αυτές τις έννοιες στα μαθήματά τους μέσω των κατάλληλων ευκαιριών που θα δίνουν για χρήση της γλώσσας. Έρευνες έχου δείξει πως η ενσωμάτωση των πολιτισμικών χαρακτηριστικών των παιδιών στην τάξη έχει δειξει θετικά αποτελέσματα όσων αφορά την επαφή των παιδιών με τη γλώσσα υπό έμφαση (Creese, Bhatt, Bhojani and Martin, 2006; Cummins, 2005). Η επαφή και η συνεργασία των παιδιών χρησιμοποιώντας πολλαπλούς κώδικες επικοινωνίας, επίσης δείχνει να βελτιώνει το λεξιλόγιό τους. Ο Cummins (2005) τονίζει τη σημαντικότητα της αξιοποίησης της προηγούμενης των μαθητών ούτως ώστε να χτίσουν στα ήδη υπάρχοντα γλωσσικά τους σχήματα. Επομένως ένας εν δυνάμει δίγλωσσος μαθητής πιο εύκολα θα μάθει την καινούρια γλώσσα αν έχει ήδη κατακτήσει τη δεύτερή του. Επιπλέον ο Cummins (1994) αναφέρει πως οι μαθητές που δουλεύουν σε σχολεία τα οποία αναδεικνύουν τη μητρική τους γλώσσα φαίνεται να έχουν μεγαλύτερη σχολική επιτυχία από τους μαθητές που η μητρική τους γλώσσα αποσιωπάται. Επομένως, δραστηριότητες που εμπλέκουν όλους τους μαθητές συνεργατικού τύπου δραστηριότητες είναι καλό να ενσωματώνονται στις τάξεις αφού έτσι αξιοποιούνται οι ικανότητες

όλων των παιδιών και αναπτύσσεται η προσωπικότητά και η αυτοεκτίμησή τους.

Συμπεράσματα

Η πιο πάνω έρευνα αποτελεί μελέτη περίπτωσης καθώς το δείγμα δεν αντιπροσωπεύει όλα τα σχολεία της Κύπρου. Τα αποτελέσματά της φανερώνουν πώς ένα σχολείο στην Κύπρο ανέπτυξε καλές πρακτικές όσων αφορά τη γλωσσική αλλά και κοινωνική στήριξη των ΜΜΒ. Οι πρακτικές αυτές μπορούν να προσαρμοστούν και να αξιοποιηθούν σε οποιοδήποτε συγκείμενο το οποίο αντιμετωπίζει παρόμοια φαινόμενα.

Όσον αφορά το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, τα πιο πάνω αποτελέσματα φανερώνουν την ανάγκη για μια εκπαίδευση διγλωσσική αφού η χρήση της γλωσσικής ποικιλιας των ΜΜΒ οδήγησε στη καταξίωση της γλώσσας των παιδιών. Αυτό οδηγεί σε μια στάση ανάπτυξης σεβασμού προς όλες τις γλωσσικές ποικιλίες που αυτός άλλωστε είναι και ο στόχος μιας πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επομένως είναι αναγκαίο για τους ΜΜΒ να ‘ειναι ικανοί να επιλέγουν μέσα από διαφορετικές γλωσσικές πηγές τον τρόπο με τον οποίο καθοδηγούν τη γνώση τους’ (García and Wei 2014).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Cameron, D. (2001). *Working with spoken discourse*. Sage.

Creese, A., and Blackledge, A. (2011). Separate and flexible bilingualism in complementary schools: Multiple language practices in interrelationship. *Journal of Pragmatics*, 43, pp. 1196-1208.

Creese, A., Bhatt, A., Bhojani, N., & Martin, P. (2006). Multicultural, heritage and learner identities in complementary schools. *Language and Education*, *20*(1), pp. 23-43.

Cummins, J. (1994). Knowledge, power, and identity in teaching English as a second language. *Educating second language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community*, pp. 33-58.

Cummins, J. (2005). Teaching for cross-language transfer in dual language education: Possibilities and pitfalls. In *TESOL Symposium on dual language education: Teaching and learning two languages in the EFL setting*, pp. 1-18.

Denzin, N. K., and Lincoln, Y. S. (Eds) (2005). *The sage handbook of qualitative research* (*3rd ed.).* Thousand Oaks: Sage Publications.

European Commission (2013). *Study on educational support for newly arrived migrant children final report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available at: http://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2013/09/Educational-Support-for-NAMS.pdf (Accessed August 2016).

Fincham-Louis, K. (2012). *Bilingual Greek/English children in state elementary schools in Cyprus: a question of language and identity*. PhD thesis. University of Edinburgh.

García, O., and Wei, L. (2014). Translanguaging and Education. In *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. pp. 63-77. Palgrave Macmillan UK.

Hammersley, M. (Ed.). (1993). *Educational Research: Volume One: Current Issues* (Vol. 1). Sage.

Lantolf, J.P. (Eds) (2000). *Sociocultural theory and Second language learning (2nd ed.).* Oxford, UK: Oxford University Press.

Lave, J. and Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ministry of Education and Culture. (2017). Κειμενο πολιτικης για την ενταξη των μαθητων/τριων με μεταναστευτικη βιογραφια στο κυπριακο εκπαιδευτικο συστημα. Nicosia: Cyprus Ministry of Education and Culture. Available athttp://enimerosi .moec.gov.cy/archei a/1/ypp5477b (Accessed January 2017).

Pennycook, A. (2010). *Language as a local practice*. London: Routledge

Philippou, S. (2007). Policy, curriculum and the struggle for change in Cyprus: the case of the European dimension in education. *International Studies in Sociology of Education, 17*(3), pp.249-274.

Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning.* Oxford: University Press

Toohey, K. (2000). *Learning English at school: Identity, social relations and classroom practice.* Buffalo: Multilingual Matters.

Trimikliniotis, N. (1999). Racism and new migration to Cyprus: The racialisation of migrant workers. In F, Anthias and G, Lazaridis (Ed.), *Into the Margins: Exclusion and Migration in Southern Europe*. Oxford, New York: Berg.
Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wood, D., Bruner, J. S. and Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry,* 17, pp. 89-100.

Η ΔΥΝΑΜΙΚΗ ΔΙΑΣΥΝΔΕΣΗ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ: ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ ΣΕ ΜΙΑ Α΄ ΤΑΞΗ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Μαγδαληνή Μιχαήλ
Εκπαιδευτικός Δημοτικής Εκπαίδευσης
Διδακτορική Φοιτήτρια Πανεπιστημίου Κύπρου
michael.magdaline@ucy.ac.cy

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να συζητήσει τη δυναμική διασύνδεση παραγωγής-κατανόησης γραπτού λόγου παρουσιάζοντας δεδομένα από μια έρευνα δράσης σε μια Α΄ τάξη δημοτικού σχολείου. Έχοντας ως γνώμονα ότι τόσο η κατανόηση όσο και η παραγωγή γραπτού λόγου αντικρίζονται ως κοινωνικές διαδικασίες, δηλαδή ως διαδικασίες διαλόγου και εμπλοκής των διδασκομένων με τα κείμενα και μεταξύ τους, εντός συγκεκριμένων πλαισίων, διερευνήθηκε ο τρόπος με τον οποίο πρακτικές παραγωγής γραπτού λόγου μπορούν να στηρίξουν τη νοηματική επεξεργασία κειμένου. Στη συγκεκριμένη διδακτική εφαρμογή συμμετείχαν και τα 12 παιδιά του τμήματος της Α΄ δημοτικού. Μέσα συλλογής δεδομένων αποτέλεσαν οι παρατηρήσεις είκοσι διδασκαλιών, οι αρχικές και τελικές συνεντεύξεις των μαθητών/τριών και οι ημερολογιακές καταγραφές. Για την ανάλυση των δεδομένων αξιοποιήθηκε η στρατηγική της συνεχούς σύγκρισης και τα θεματικά αποσπάσματα. Στο πλαίσιο της εν λόγω εργασίας συζητείται η ενσωμάτωση στρατηγικών στη διδασκαλία και ο τρόπος με τον οποίο ανταποκρίθηκαν σε αυτές τα παιδιά-αναγνώστες/τριες.

Λέξεις κλειδιά: παραγωγή, κατανόηση, στρατηγικές

ABSTRACT

The aim of the present study is to discuss the dynamic connection between writing and reading comprehension, presenting data from an action research that took place in a first year primary class. Bearing in mind that understanding as well as writing are both perceived as social procedures, in other words as dialogue procedures between learner, text, and between the two in a certain framework, an investigation was conducted as to how writing practices can support the meaning. In the above mentioned research procedure all twelve pupils participated. Observations were made for data collection and twenty consecutive teaching sessions were registered. In addition, initial and final interviews were conducted and daily calendar records were kept. Constant comparative method and thematic analysis were utilized for data analysis. In this study the way which certain teaching strategies are incorporated in a first year primary class as well as how the children-readers responded to the different strategies are being discussed.

Key words: reading, writing, understanding, strategies

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Έχει διαπιστωθεί ότι η ανάγνωση και η παραγωγή γραπτού λόγου μπορεί να αντικριστούν ως διακριτοί, αλλά επικαλυπτόμενοι τρόποι νοηματοδότησης του κόσμου (Shanahan, 1997 · McGinley και Tierney, 1989). Πρόκειται για διαδικασίες άρρηκτα συνδεδεμένες γι' αυτό και συστήνεται η ταυτόχρονη ανάπτυξή τους (Abadiano και Turner, 2002). Ο συνδυασμός δραστηριοτήτων ανάγνωσης και παραγωγής γραπτού λόγου, κατά την προσέγγιση ενός κειμένου, παρέχει εναλλακτικές προοπτικές και συμβάλλει αποφασιστικά στη βαθύτερη κατανόησή του (McGee και Richgels, 1990). Όσο περισσότερο τα παιδιά διαβάζουν, τόσο περισσότερο μαθαίνουν πώς να παράγουν γραπτό λόγο κι όσο περισσότερο γράφουν τόσο περισσότερο μαθαίνουν πώς να επεξεργάζονται τα κείμενα που διαβάζουν (Abadiano και Turner, 2002). Κατά συνέπεια, η αποτελεσματική παραγωγή γραπτού λόγου είναι απόρροια της έκθεσης των παιδιών σε ποικίλες εμπειρίες γραφής και ανάγνωσης (Abadiano και Turner, 2002).

Η παρούσα εργασία αναγνωρίζει και επενδύει στη δυναμική σχέση κατανόησης-παραγωγής λόγου, προσεγγίζοντας επιπλέον και τις δυο ως κοινωνικές διαδικασίες, δηλαδή ως διαδικασίες διαλόγου και εμπλοκής των διδασκομένων με τα κείμενα και μεταξύ τους εντός συγκεκριμένων πλαισίων (ΥΠΠ, 2010). Ως εκ τούτου, διερευνά τη σύνδεση παραγωγής και κατανόησης γραπτού λόγου και ειδικότερα το πώς πρακτικές παραγωγής γραπτού λόγου μπορούν να στηρίξουν τη νοηματική επεξεργασία κειμένου, όπως αυτή έλαβε χώρα σε μια Α΄ τάξη ενός Δημοτικού Σχολείου της Κύπρου. Για τον σκοπό αυτό η παρούσα εργασία αντλεί από ευρύτερη ερευνητική προσπάθεια που καλύπτει, εν συντομία, τα εξής ερωτήματα:

1. Πώς σκόπιμες διδακτικές ενέργειες και στρατηγικές για νοηματική επεξεργασία κειμένων οργανώνονται, λειτουργούν και αναπτύσσονται μέσα σε πρώτη τάξη;
2. Πώς ανταποκρίνονται τα παιδιά-αναγνώστες σε διαφορετικές στρατηγικές;

Εντούτοις, στο πλαίσιο της παρούσας προσπάθειας επικεντρώνομαι στην ενσωμάτωση στρατηγικών στη διδασκαλία και στον τρόπο με τον οποίο ανταποκρίθηκαν τα παιδιά.

Για τη διερεύνηση των προαναφερθέντων ερευνητικών ερωτημάτων, σχεδιάστηκαν και πραγματώθηκαν στοχευμένες και πλαισιωμένες διδασκαλίες που ευνοούσαν την ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης, σε παιδιά Α΄ τάξης δημοτικού σχολείου, μέσα από τη σύζευξη παραγωγής-κατανόησης γραπτού λόγου και σχετικές διδακτικές πρακτικές. Επιπλέον, συλλέχθηκαν δεδομένα μέσω διδασκαλιών, συνεντεύξεων και ημερολογιακών καταγραφών.

Στη συνέχεια, γίνεται μια σύντομη επισκόπηση της βιβλιογραφίας με ιδιαίτερη αναφορά στην κατανόηση και στην παραγωγή γραπτού λόγου. Ακολουθεί περιγραφή της μεθοδολογίας και παρουσίαση των βασικότερων διαδικασιών και ευρημάτων σε σχέση με τις στρατηγικές που ενσωματώθηκαν στις διδασκαλίες και στο προφίλ συγγραφέα και αναγνώστη – εγγράμματου παιδιού που διαμορφώνεται μετά τη διδακτική εφαρμογή. Τέλος, η εργασία ολοκληρώνεται με τη συζήτηση των βασικότερων αποτελεσμάτων.

Επισκόπηση της Βιβλιογραφίας

Κατανόηση Γραπτού Λόγου και Νοηματική Επεξεργασία Κειμένων

«Η κατανόηση κειμένου (understanding) είναι το αποτέλεσμα μίας νοητικής διεργασίας, δηλαδή μιας διαδικασίας που ονομάζεται νοηματική προσπέλαση του κειμένου (reading comprehension)» (Κουλουμπαρίτση, 2003: 38). Κατά συνέπεια, οι πληροφορίες που προσφέρει ένα κείμενο δεν απορρέουν κατά τρόπο άμεσο και μηχανικό από τη γνωστική περιοχή που το ίδιο το κείμενο περιγράφει (Γεωργακοπούλου και Γούτσος, 1999). Αντίθετα, το κείμενο είναι ένας γρίφος, αλλά ένας γρίφος διάσπαρτος με ενδείξεις (Kress, 1997). Εξάλλου, είναι κοινός τόπος ότι αναγνωστική διαδικασία δεν νοείται η απλή αναγνώριση και αποκωδικοποίηση γραμμάτων και λέξεων, αλλά η επικέντρωση στη νοηματοδότηση (Κουλουμπαρίτση, 2003 · Kress, 1997). Κατανόηση ενός κειμένου, επομένως, είναι η εμπλοκή του αναγνώστη σε μια καθόλα σύνθετη και δαιδαλώδη διαδικασία, η οποία προϋποθέτει τον συντονισμό πολλαπλών νοητικών δεξιοτήτων (Κουλουμπαρίτση, 2003 · Kress, 1997). Σύμφωνα με τον Kress (1997), οι λέξεις αποκτούν νόημα μόνο αν εξεταστούν σε συνάρτηση με τις εμπειρίες του αναγνώστη και τα ενδιαφέροντά του κατά τη στιγμή της ανάγνωσης. Για τον λόγο αυτό, πέρα από το γραπτό κείμενο, ιδιαίτερο ρόλο στη νοηματοδότηση διαδραματίζουν το περικείμενο και τα παρακειμενικά στοιχεία (Γκαραβέλας, 2013).

Η αναγνωστική διαδικασία και η διεργασία της κατανόησης έχουν στενή συνάφεια, αφού η δεύτερη αποτελεί την πραγμάτωση της πρώτης (van Dijk και Kintsch, 1983). Σύμφωνα με τους Duke και Pearson (2002), λέξη κλειδί για τη διδασκαλία της κατανόησης αποτελεί η «ισορροπία». Ως εκ τούτου, επιτυχημένη διδασκαλία για την κατανόηση γραπτού κειμένου είναι η ισορροπημένη διδασκαλία, η οποία περιλαμβάνει τόσο την εις βάθος διδασκαλία συγκεκριμένων στρατηγικών κατανόησης όσο και την παροχή χρόνου κι ευκαιριών για ανάγνωση, συγγραφή και συζήτηση. Συνιστώσες της ισορροπημένης διδασκαλίας για την κατανόηση αποτελούν η ύπαρξη ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος στην τάξη (supportive classroom context) και ενός μοντέλου διδασκαλίας. Η ύπαρξη ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος είναι απαραίτητη προϋπόθεση για να καρποφορήσει η διδασκαλία. Στηρίζεται στην παρουσία των απαραίτητων εκείνων στοιχείων, τα οποία συνδέονται άμεσα με την επιτυχημένη διδασκαλία της ανάγνωσης. Συγκεκριμένα, θα πρέπει να αφιερώνεται πολύς χρόνος για ουσιαστική ανάγνωση κατά την οποία θα αξιοποιούνται γνώσεις, δεξιότητες, στρατηγικές. Κι όταν αναφερόμαστε στην ανάγνωση, εννοούμε τη στοχευμένη εκείνη διαδικασία, η οποία σχετίζεται με την επεξεργασία αυθεντικών κειμένων για αυθεντικούς λόγους. Η απόκτηση εμπειριών - προφορικών και γραπτών - σε ποικίλα κειμενικά είδη προαπαιτείται για την κατανόησή τους, ενώ η ύπαρξη ενός περιβάλλοντος πλούσιου σε ερεθίσματα - γλωσσικά και εννοιολογικά - κρίνεται ιδιαίτερα βοηθητική. Η κατανόηση γραπτών κειμένων εξαρτάται από τις προϋπάρχουσες γνώσεις κι εμπειρίες του αναγνώστη. Ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου και η ανάπτυξη του εννοιολογικού υπόβαθρου των διδασκομένων είναι εκ των ων ουκ άνευ για την κατανόησή τους. Για τον λόγο αυτό προτείνεται η διοργάνωση βιωματικών δραστηριοτήτων, εκπαιδευτικών επισκέψεων, συζητήσεων και λοιπών εμπειριών. Επιπλέον, επισημαίνεται ότι η ουσιαστική γλωσσική αλληλεπίδραση του/της εκπαιδευτικού με τους/τις μαθητές/τριες και των μαθητών/τριών μεταξύ τους συμβάλλει στην

αποκάλυψη νοημάτων του κειμένου - ρητών και υπόρρητων - και προάγει την κριτική θεώρησή τους (Duke και Pearson, 2002).

Συνδέσεις Κατανόησης – Παραγωγής Γραπτού Λόγου

Η χρήση αποτελεσματικών πρακτικών για προαγωγή και διδασκαλία της ανάγνωσης/κατανόησης παρέχει τα εχέγγυα για την ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας. Η βελτίωση της ανάγνωσης δυνατό να επιτευχθεί και μέσω της παραγωγής γραπτού λόγου, η οποία σχετίζεται με υλικό που έχει αναγνωσθεί, ενισχύοντας την κατανόησή του και βελτιώνοντας την αναγνωστική ευχέρεια των μαθητών/τριών (Abadiano και Turner, 2002 . Graham και Hebert, 2011). Παράλληλα, η αυξανόμενη εμπλοκή σε δραστηριότητες συγγραφής ενισχύει τόσο την κατανόηση όσο και τη σύνδεση που ενυπάρχει ανάμεσα στην ανάγνωση και στην παραγωγή γραπτού λόγου (Graham και Hebert, 2011). Παράλληλα, η δέσμευση των μαθητών/τριών στην παραγωγή κειμένων έχει ως άμεσο αποτέλεσμα να επιδεικνύουν συμπεριφορές, οι οποίες αποδίδονται σε καλούς αναγνώστες και ενθαρρύνονται να βελτιώσουν τα κείμενά τους. Οι μαθητές/τριες αντιμετωπίζονται ως πραγματικοί συγγραφείς παρέχοντάς τους ευκαιρίες για ενεργό εμπλοκή στην όλη διαδικασία, ωθώντας τους να αναπτύξουν τις αναγνωστικές δεξιότητές τους και να εκφέρουν και οι ίδιοι λόγο για τη μάθησή τους (Glenn, 2007). Εν κατακλείδι, στη σύγχρονη κοινωνία που ζούμε η ανάγνωση και η παραγωγή γραπτού λόγου θα πρέπει να αντικριστούν μαζί, να διδαχθούν μαζί και να χρησιμοποιηθούν μαζί, αν επιθυμούμε την πλήρη κατανόηση και εκτίμηση των δυνατοτήτων τους (Tierney και Shanahan, 1991).

Στρατηγικές για Κατανόηση Γραπτού Λόγου που προϋποθέτουν την Παραγωγή Γραπτού Λόγου

Η ενεργός εμπλοκή των μαθητών στην παραγωγική κατανόηση κειμένου είναι διδάξιμη διαδικασία, η οποία μπορεί να πραγματωθεί με την κατάκτηση των στρατηγικών και των διαδικασιών εκείνων που χρησιμοποιούν οι καλοί αναγνώστες (Duke και Pearson, 2012). Οι καλοί αναγνώστες δεν χρησιμοποιούν μια μεμονωμένη στρατηγική, αλλά ένα σύνολο στρατηγικών: πραγματοποιούν συνδέσεις, οπτικοποιούν, συνάγουν και συνθέτουν πληροφορίες, διατυπώνουν ερωτήσεις. Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διδάξουν με σαφήνεια και να εφαρμόσουν αυτές τις στρατηγικές, ούτως ώστε οι μαθητές/τριες τους να είναι σε θέση να οικοδομούν έννοιες και νοήματα πριν, κατά και μετά την αναγνωστική διαδικασία (Vacca et al., 2012). Η διδασκαλία της κατανόησης κειμένου θα πρέπει να περιλαμβάνει πέρα, από τη διδασκαλία συγκεκριμένων στρατηγικών κατανόησης, και την παροχή χρόνου και ευκαιριών στους/στις μαθητές/τριες για ανάγνωση, παραγωγή γραπτού λόγου και ουσιαστική ενασχόληση με το κείμενο (Duke και Pearson, 2012). Οι αποτελεσματικές στρατηγικές ανάγνωσης/κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου προάγουν την κριτική σκέψη των μαθητών/τριών και ενισχύουν την προθυμία τους για αναστοχασμό και αναθεώρηση των όσων διαβάζουν και γράφουν. Συγκεκριμένα, δημιουργούν ευκαιρίες επανεξέτασης των νοημάτων των κειμένων αναδεικνύοντας τις ποικίλες οπτικές που ενυπάρχουν σε αυτά. Παράλληλα, αξιοποιούν τις προϋπάρχουσες γνώσεις και τα συναισθήματα των μαθητών/τριών και ενθαρρύνουν την ενεργό εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία (McGee και Richgels, 1990).

Αξίζει να σημειωθεί ότι στο κείμενο αυτό εστιάζω σε συγκεκριμένες στρατηγικές και διδακτικές πρακτικές και στον τρόπο που αυτές φαίνεται να ενσωματώθηκαν στον τρόπο που τα παιδιά περιγράφουν τον εαυτό τους ως αναγνώστες/τριες. Επισημαίνεται, επίσης, ότι στο ίδιο πλαίσιο στηρίχτηκε η ευρύτερη έρευνα δράσης, η οποία πραγματοποιήθηκε προς το τέλος της Α΄ τάξης οπόταν η στόχευση είναι στην κατάκτηση του μηχανισμού. Το γεγονός αυτό, αναδεικνύει τη σημαντικότητα και συνεισφορά της έρευνας για παιδιά μικρών ηλικιών, αφού θεωρείται ότι τα παιδιά αυτής της ηλικιακής ομάδας δεν είναι έτοιμα να ασχοληθούν με το κείμενο και τη νοηματική επεξεργασία κατά αυτόν τον τρόπο.

Μεθοδολογία

Είδος Έρευνας

Στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια χρησιμοποίησα την ποιοτική προσέγγιση, που αποσκοπεί στη μελέτη της πολυπλοκότητας των φαινομένων (Maykut και Morehouse, 1994). Ειδικότερα, επέλεξα την έρευνα δράσης, η οποία εντάσσεται στον χώρο της ποιοτικής προσέγγισης και ορίζεται ως μια ερευνητική διαδικασία, η οποία διενεργείται από τους ίδιους τους/τις εκπαιδευτικούς. Στην ουσία κατείχα τον διττό ρόλο της ερευνήτριας και της εκπαιδευτικού επηρεάζοντας την πραγματικότητα την οποία διερευνούσα σε συνεργασία με άλλους εμπλεκόμενους. Η έρευνα δράσης γενικότερα στοχεύει στην κατανόηση της υπάρχουσας κατάστασης, στην ερμηνεία των ενδεχόμενων δυσλειτουργιών της, στη διάγνωση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει και των προοπτικών που διαμορφώνονται και στην εφαρμογή παρεμβατικών κινήσεων για να επέλθει βελτίωση στις επαγγελματικές πρακτικές (Κατσαρού και Τσάφος, 2003 · Kemmis, McTaggart και Nixon, 2014).

Συμμετέχοντες/Συμμετέχουσες στην Έρευνα

Σύμφωνα με τον Mertens (2009) «ερευνητικό εργαλείο» της ποιοτικής έρευνας δράσης, μέσω του οποίου συλλέγονται τα δεδομένα, αποτελούν οι ίδιοι οι ερευνητές, οι οποίοι επιφορτίζονται με την ευθύνη της συλλογής δεδομένων. Το ίδιο συνέβη, όπως έχω προαναφέρει, και στη συγκεκριμένη έρευνα, στην οποία ήμουν ταυτόχρονα εκπαιδευτικός και ερευνήτρια. Όσον αφορά στις στοχευμένες διδασκαλίες για την ανάδειξη της σύνδεσης παραγωγής και κατανόησης γραπτού λόγου, αυτές απευθύνονταν στους/στις μαθητές/τριες του τμήματος της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου όπου υπηρετούσα, που βρίσκεται στην ευρύτερη περιοχή της Λευκωσίας. Στην έρευνα συμμετείχαν και τα 12 παιδιά του τμήματος, στα οποία δόθηκαν ψευδώνυμα για να διασφαλιστεί η ανωνυμία τους και να διαφυλαχθούν τα προσωπικά τους στοιχεία. Παράλληλα, σημειώνεται ότι το γλωσσικό μάθημα αποτέλεσε το πλαίσιο, στο οποίο επικεντρώθηκε κατά αποκλειστικότητα το ενδιαφέρον μου.

Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Η προτεινόμενη έρευνα δράσης διεξήχθη κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2015-2016 και είχε συνολική διάρκεια πέντε εβδομάδων, από τις αρχές Μαρτίου 2016 μέχρι τις αρχές Απριλίου 2016. Αξιοποιήθηκαν ποιοτικές μέθοδοι συλλογής και ανάλυσης δεδομένων, ώστε να διερευνηθεί η σύνδεση παραγωγής γραπτού λόγου και κατανόησης και ειδικότερα το πώς πρακτικές παραγωγής γραπτού λόγου μπορούν να στηρίξουν τη νοηματική επεξεργασία

κειμένου ανάμεσα στους/στις μαθητές/τριες. Η επιλογή των μέσων συλλογής δεδομένων πραγματοποιήθηκε με γνώμονα την αρχή της χρήσης ποικίλων ερευνητικών εργαλείων: παρατηρήσεων, συνεντεύξεων, ημερολογιακών καταγραφών, με στόχο την τριγωνοποίηση των συλλεχθέντων δεδομένων και την επιστημονική κατοχύρωση των αποτελεσμάτων της έρευνας δράσης (Cohen, Manion και Morrison, 2007).

Μέθοδοι Ανάλυσης Δεδομένων

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας έγινε με τη στρατηγική της συνεχούς σύγκρισης (Maykut and Morehouse, 1994). Σύμφωνα με όσα η συγκεκριμένη μέθοδος προτείνει, αξιοποιήθηκαν οι οδηγοί συνέντευξης και παρατήρησης και έγινε συλλογή των δεδομένων. Ακολούθως, απομαγνητοφωνήθηκαν τα δεδομένα των συνεντεύξεων και καταγράφηκαν οι σημειώσεις πεδίου, οι οποίες αποτέλεσαν τη βάση για τη συγγραφή των αποτελεσμάτων. Αναλυτικότερα, προέβηκα στη μελέτη όλου του υλικού που είχα συλλέξει και των σημειώσεων που είχα κρατήσει και προσδιόρισα τη μικρότερη δυνατή μονάδα ανάλυσης που ήταν τα θεματικά αποσπάσματα. Κατά συνέπεια, όσον αφορά στην ανάλυση των διδασκαλιών και των τελικών συνεντεύξεων εντοπίστηκαν, σε γενικές γραμμές, οι ευρύτερες κατηγορίες κωδικοποίησης: «πρόβλεψη-ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης», «φωναχτή σκέψη», «σχηματική οργάνωση» κειμένου, «οπτική αναπαράσταση κειμένου-περίληψη» και «στρατηγικές για εντοπισμό πληροφοριών». Οι εν λόγω κατηγορίες αναφέρονται και από τους Duke και Pearson (2012), ως στρατηγικές ιδιαίτερα αποτελεσματικές για την κατανόηση.

Παρουσίαση Βασικότερων Διαδικασιών και Ευρημάτων

Γενική Περιγραφή Διδασκαλιών

Σε κάθε διδασκαλία αξιοποιείτο, ως αφετηρία. το κείμενο του σχολικού εγχειριδίου, ωστόσο χρησιμοποιείτο και υλικό εκτός αυτού όπως φύλλα εργασίας και πολυτροπικά κείμενα (φιλμάκια). Κατά τη μαθησιακή διαδικασία τα παιδιά είχαν ουσιαστικό ρόλο: συμμετείχαν ενεργά, αντάλλαζαν απόψεις, αυτενεργούσαν. Ο δικός μου ρόλος ως εκπαιδευτικού-ερευνήτριας περιοριζόταν σε αυτόν του διευκολυντή της μάθησης. Συγκεκριμένα, παρείχα διευκρινήσεις και οδηγίες, όσον αφορά στη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων, και συντόνιζα τις ενέργειες των παιδιών. Στο πλαίσιο αυτό γινόταν παρουσίαση και στοχευμένη διδασκαλία στρατηγικών κατανόησης που προϋποθέτουν την παραγωγή γραπτού. Επισημαίνεται ότι μέσα από τη συγκεκριμένη διδασκαλία η κατανόηση και η παραγωγή γραπτού λόγου αντικρίζονταν ως συλλειτουργούσες διαδικασίες.

Διδασκαλία στη βάση Στρατηγικών Κατανόησης

Αξίζει να σημειωθεί ότι πέρα από τη σκόπιμη χρήση στρατηγικών, έγινε προσπάθεια αυτές να ενσωματωθούν σε ένα πρόγραμμα διδασκαλίας για ανάπτυξη των παιδιών ως αναγνωστών-συγγραφέων που μπορούν να εντοπίσουν πληροφορίες, να αποδώσουν νοήματα με δικά τους λόγια, να συγκρίνουν κείμενα και εμπειρίες που προβάλλονται μέσα από αυτά. Τονίζεται ότι είναι ιδιαίτερα σημαντικό να συζητηθούν ξεχωριστά οι συγκεκριμένες στρατηγικές, οι οποίες στην πλειοψηφία τους αποτελούν μέρος της πορείας διδασκαλίας που προτείνεται από μοντέλα όπως των Duke και

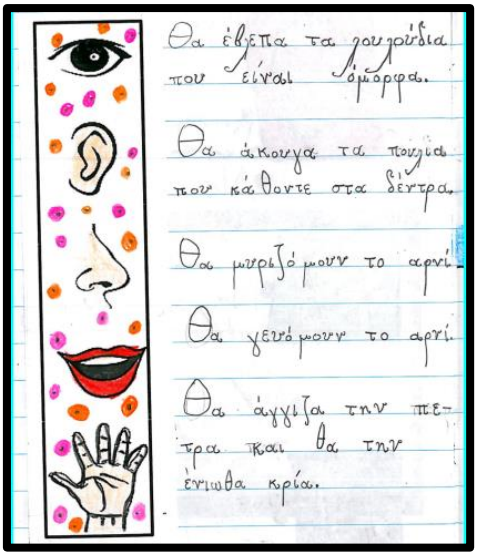
Pearson (2012), ούτως ώστε να διαφανεί πώς τέτοιου είδους σκόπιμες διδακτικές ενέργειες και στρατηγικές για νοηματική επεξεργασία κειμένων οργανώνονται, λειτουργούν και αναπτύσσονται μέσα σε πρώτη τάξη. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι στρατηγικές που αξιοποιήθηκαν ιδιαίτερα από τα παιδιά κατά τη διεξαγωγή των διδασκαλιών.

Πρόβλεψη-Ενεργοποίηση Προϋπάρχουσας Γνώσης

Η πρόβλεψη δεν αντικρίζεται ως μία μεμονωμένη στρατηγική, αλλά ως μια οικογένεια στρατηγικών (Duke και Pearson, 2002 · 2012). Περιλαμβάνει δραστηριότητες όπως η ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης, η προεπισκόπηση και η συνολική θεώρηση. Στην εν λόγω εργασία κυριαρχούν δύο είδη δραστηριοτήτων: η διατύπωση προβλέψεων και η ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης αναφορικά με το θέμα της ιστορίας, το περιεχόμενο και/ή τη δομή μέσα από την εφαρμογή ποικίλων εργαλείων. Κατά την εφαρμογή της στρατηγικής «πρόβλεψη» γίνεται αξιοποίηση συγκεκριμένων στοιχείων του κειμένου, εικόνα και γλωσσικός κώδικας, για τη διατύπωση τεκμηριωμένων υποθέσεων αναφορικά με το θέμα (Διδασκαλίες: 1, 4, 12), το είδος και το περιεχόμενο του κειμένου (Διδασκαλίες: 7, 12, 15, 19). Συγκεκριμένα, διατυπώνονται γραπτώς και ατομικά προβλέψεις για το περιεχόμενο του αφηγηματικού κειμένου, οι οποίες αναγράφονται σε σχετικό φύλλο εργασίας. Με την ανάγνωση του κειμένου, οι προβλέψεις επιβεβαιώνονται ή διαψεύδονται (Εικόνα 1).

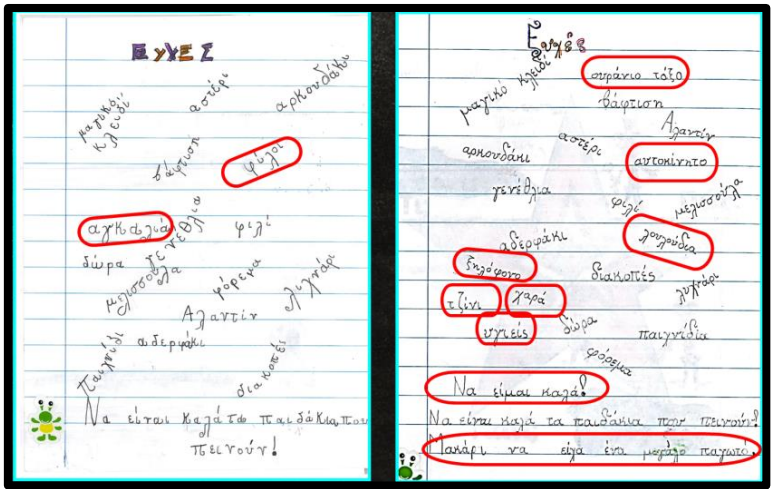
Εικόνα 1

Η συγκεκριμένη στρατηγική εφαρμόζεται και μέσα από άλλα εργαλεία όπως: α) Οι «5 αισθήσεις» (Διδασκαλίες: 1, 12). Στην περίπτωση αυτή τα παιδιά καλούνται να αξιοποιήσουν τις πέντε αισθήσεις τους και να γράψουν τι είδαν, τι άκουσαν, τι μυρίστηκαν, τι γεύτηκαν, τι άγγιξαν (Εικόνα 2).



Εικόνα 2

β) Η «ιδεοθύελλα» (Διδασκαλίες: 4, 16). Κατά την εφαρμογή του εργαλείου αυτού γίνεται καταγραφή λέξεων που συνειρμικά τους έρχονται στο μυαλό ακούγοντας μία λέξη. Σε κατοπινότερο στάδιο εργάζονται ατομικά ενισχύοντας την «ιδεοθύελλά» τους με ακόμη περισσότερες λέξεις (Εικόνα 3).



Εικόνα 3

γ) Το γκράφιτι (Διδασκαλία 15). Το υπό εξέταση κείμενο χωρίζεται σε κομμάτια και κάθε ομάδα, διαβάζει διαδοχικά όλα τα αποσπάσματα και προβαίνει σε σχόλια αναφορικά με το περιεχόμενο, τη δομή και τη γλώσσα του κειμένου (Εικόνα 4).

Εικόνα 4

Φωναχτή Σκέψη

Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια προσφέρει την απαιτούμενη διαδικαστική και υποθετική γνώση σχετικά με την αξιοποίηση διάφορων εργαλείων και εξωτερικεύει με απόλυτη σαφήνεια το πώς σκέφτεται και δρα καθώς προσεγγίζει ένα κείμενο. Επισημαίνεται ότι η «φωναχτή σκέψη» εκτός από στρατηγική είναι και μέρος της πορείας διδασκαλίας που προτείνεται από μοντέλα όπως των Duke και Pearson, στα οποία ο/η εκπαιδευτικός ενεργεί ως πρότυπο. Το γεγονός αυτό επισημαίνεται και από τους Brown και Palincsar (1989). Η συγκεκριμένη στρατηγική διαπνέει όλες τις διδασκαλίες και στα παρακάτω αποσπάσματα είναι εμφανής ο συγκεκριμένος τρόπος δράσης:

«(…) Εγώ έγραψα αυτό το πράγμα, αλλά στο κείμενο συνέβηκε αυτό τελικά ή εγώ έγραψα αυτό το πράγμα και το βρήκα, αυτό συνέβηκε».
(Εκπαιδευτικός, Διδασκαλία 1)

Εγώ έγραψα ότι ο παππούς εβρήκε ένα κλειδί και έριψε το σε ένα ψαράκι, αλλά στο κείμενο ελαλούσε ότι εψάρεψε το ψαράκι τζιαι ελυπήθηκέ το τζιαι έβαλέ το στη θάλασσα τζιαι έδωκέ του το κλειδί.
(Δανάη, Διδασκαλία 1)

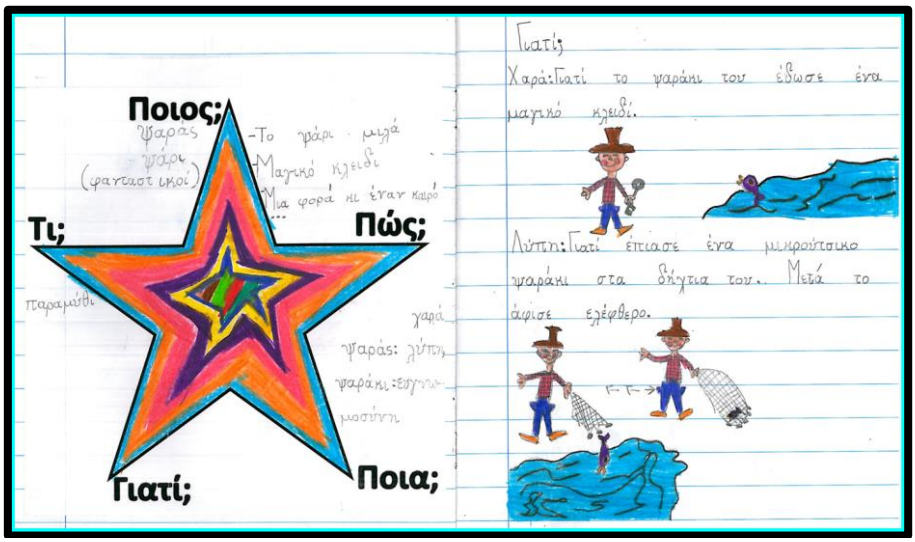
Εγώ έγραψα ότι το ψαράκι υποτίθεται ότι εμίλα τζιαι εμιλούσε τελικά.
(Μαργαρίτα, Διδασκαλία 1)

«Σχηματική Οργάνωση» Κειμένου

Η μελέτη της «σχηματικής οργάνωσης» των κειμένων κατέχει εξέχοντα ρόλο στις διδασκαλίες που διενεργήθηκαν. Στις διδασκαλίες αυτές εξετάζεται η δομή των παραμυθιών καθώς και άλλων αφηγηματικών κειμένων (Διδασκαλίες: 1, 3, 6, 10, 11, 15, 17), η οποία δηλώνεται μέσα από συγκεκριμένες γλωσσικές επιλογές όπως η έκφραση: «Μια φορά κι έναν καιρό…».

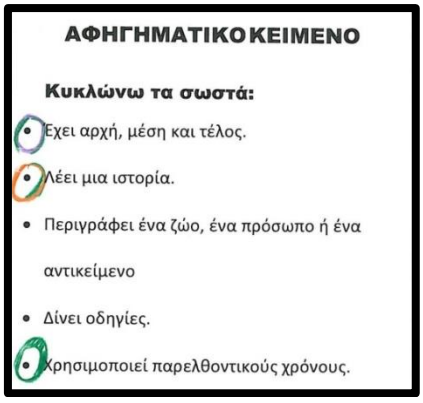
Εκπαιδευτικός: «Μια φορά κι έναν καιρό…». Ποια κείμενα ξεκινούν με αυτόν τον τρόπο;
Χρήστος: Στο πρώτο μέρος του παραμυθιού.
(Διδασκαλία 1)

Επιπρόσθετα, ο χωρισμός του κειμένου σε παραγράφους, η οπτικοποίησή τους και η γραφή θεματικών προτάσεων προσφέρει έναν προσανατολισμό για τη δομή του κειμένου και συμβάλλει στην κατανόησή του. Πέραν τούτων, εξετάζονται οι κειμενικές συμβάσεις της περιγραφής (Διδασκαλία 20) και της αφήγησης (Διδασκαλία 15 · Εικόνες: 5, 6,7).



Εικόνα 5

Εικόνα 6



Εικόνα 7

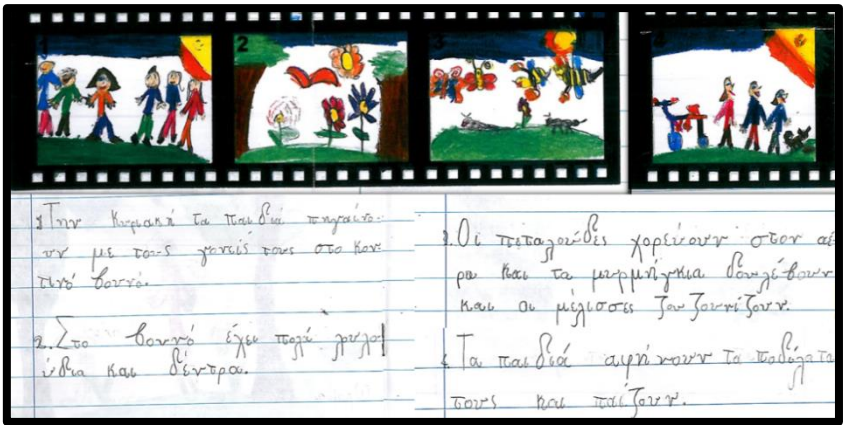
Οπτική Αναπαράσταση Κειμένου-Περίληψη

Οι οπτικές αναπαραστάσεις συμβάλλουν κατά τρόπο καταλυτικό στην καλύτερη κατανόηση του κειμένου και στην οργάνωση των ιδεών που αυτό προβάλλει (Duke και Pearson, 2012). Για τον λόγο αυτό επιλεγμένα σημεία του κειμένου (Διδασκαλίες: 12, 14) καθώς και το περιεχόμενό του, αρχικά, οπτικοποιούνται · (Εικόνες: 8, 9) και κατόπιν αποδίδονται με γραπτό λόγο.

Εικόνα 8

Εικόνα 9

Αναλυτικά, το κείμενο χωρίζεται σε παραγράφους και καθεμία από αυτές εικονογραφείται σε σχετικό φύλλο εργασίας τύπου φιλμ (Διδασκαλίες: 1, 2, 8). Ακολουθεί η συγγραφή θεματικών προτάσεων (ή τίτλων), οι οποίες αντιστοιχούν στην ανάλογη εικόνα (Εικόνα 10).



Εικόνα 10

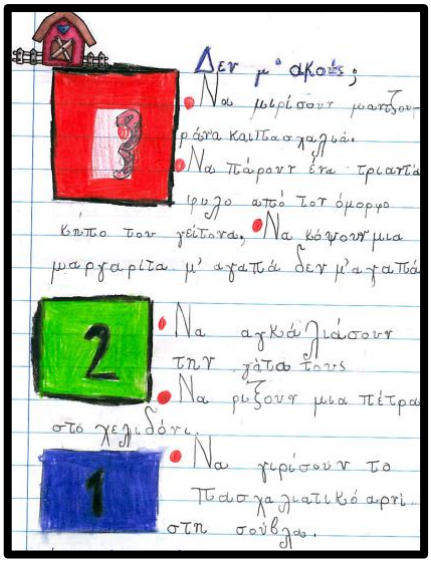
Κατά συνέπεια, αποδίδεται περιληπτικά το περιεχόμενο του κειμένου γεγονός που συμβάλλει κατά τρόπο ουσιαστικό στη γενική κατανόηση του περιεχομένου του (Duke και Pearson, 2012).

<u>Στρατηγικές για Εντοπισμό Πληροφοριών</u>

Η διατύπωση ερωτήσεων πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση είναι, ίσως, από τις πιο διαδεδομένες δραστηριότητες κατανόησης (Duke και Pearson, 2012). Οι ερωτήσεις αυτές ωθούν τα παιδιά να εντοπίσουν πληροφορίες στο κείμενο, τις οποίες υπογραμμίζουν ή κυκλώνουν και στη συνέχεια γράφουν προσπαθώντας να ξεφύγουν από τον πρωτότυπο λόγο του κειμένου (Διδασκαλίες 1, 3, 9, 12, 15, 18, 20). Ενδεικτικά παρατίθεται το ακόλουθο απόσπασμα:

> *Να έχετε μπροστά σας τρία χρώματα: πράσινο, κόκκινο και μπλε και να ψάξετε μέσα στο ποιηματάκι που έχετε μπροστά σας και να υπογραμμίσετε, με κόκκινο, 3 πράγματα που καλεί η άνοιξη τα παιδιά να κάνουν σε σχέση με τα φυτά (…).*
>
> *(Εκπαιδευτικός, Διδασκαλία 12)*

Κατόπιν μεταφέρουν σε γραπτό λόγο τις επιλεγμένες πληροφορίες (Εικόνα 11).



Εικόνα 11

Επιπρόσθετα, αξιοποιείται το εργαλείο «Ομάδες Ειδικών». Για τον λόγο αυτό τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και καθεμία από αυτές εστιάζει σε μία πτυχή του υπό διερεύνηση θέματος, που στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι τα πασχαλινά έθιμα (Εικόνα 12). Σκοπός είναι η ανταλλαγή απόψεων, ο εντοπισμός πληροφοριών και η παραγωγή αντίστοιχου γραπτού κειμένου.

Εικόνα 12

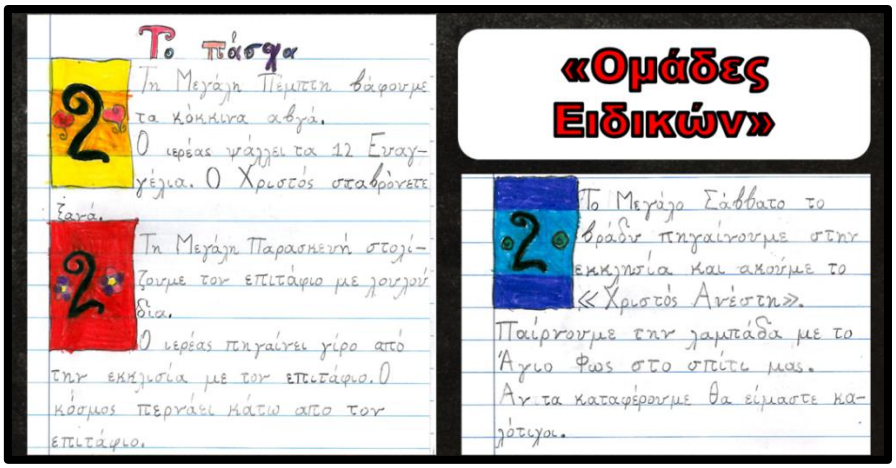
Αναλυτικά, σε κάθε παιδί της ομάδας δίδεται διαφορετικό κείμενο μικρής έκτασης. Σε ένα πρώτο στάδιο τα παιδιά μελετούν το κείμενό τους και ακολούθως ομαδοποιούνται. Όσα έχουν το ίδιο χρώμα βρίσκονται στην ίδια ομάδα, ανταλλάσσουν απόψεις, υπογραμμίζουν πληροφορίες και εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους. Στη συνέχεια, επιστρέφουν στην αρχική τους ομάδα, μοιράζονται με τους/τις συμμαθητές/τριες τους τις νέες γνώσεις που αποκόμισαν και ανακοινώνουν τα αποτελέσματα της εργασίας τους στην ολομέλεια.

Λευκή: Έμαθα από τη Θεοφανία ότι ο πάτερ πιάνει τον Επιτάφιο τζιαι κάμνει γυρόν που την εκκλησία.
(…)
Μαργαρίτα: Εγώ έμαθα που τον Διονύση ότι το Πάσχα κάμνουμε τα αβγά κόκκινα τζιαι τσουγκρίζουμεν τα.
(…)

Διονύσης: Είπε μου ο Νεόφυτος ότι (…) το Μεγάλο Σάββατο πιάνουν τη λαμπάδα τη νύχτα τζιαι πηαίνουν στην εκκλησία.
(…)
Θεοφανία: Εγώ έμαθα από τη Λευκή ότι τη Μεγάλη Πέμπτη πηγαίνουμε στην εκκλησία τζιαι ανάβουμε το κεράκι μας.

(Διδασκαλία 18)

Τέλος, τα παιδιά καλούνται να μεταφέρουν σε γραπτό λόγο τις γνώσεις που απέκτησαν διαφοροποιώντας τον λόγο του κειμένου (Διδασκαλία 18 · Εικόνα 13).



Εικόνα 13

Προφίλ Συγγραφέα και Αναγνώστη – Εγγράμματου Παιδιού
Μετά τη Διδακτική Εφαρμογή

Η συγκεκριμένη ενότητα παρουσιάζεται για να διαφανεί πώς η ενσωμάτωση στρατηγικών στη διδασκαλία επηρέασε τον τρόπο που τα παιδιά περιέγραφαν τον εαυτό τους ως αναγνώστη/τρια μετά τη διδακτική εφαρμογή. Αξίζει να αναφερθεί ότι πριν από την εν λόγω παρέμβαση τα πλείστα παιδιά παρέμεναν στην επιφανειακή θεώρηση ότι η αναγνωστική διαδικασία ισοδυναμεί με την απλή αναγνώριση και αποκωδικοποίηση γραμμάτων και λέξεων. Αναλυτικά, μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής εφαρμογής, διενεργούνται σύντομες τελικές συνεντεύξεις, στις οποίες συμμετέχουν και τα δώδεκα παιδιά της τάξης. Στις συνεντεύξεις αυτές αναγνώσθηκε μεγαλοφώνως το, οικολογικού περιεχομένου, κείμενο: «Ένας καλός μα και επικίνδυνος φίλος», το οποίο αφορά στις ευεργετικές μα και βλαβερές επιδράσεις του ήλιου. Αρχικά, αποκαλύπτεται μόνο ο τίτλος. Η εικόνα αποκρύπτεται, αφού η παρουσίασή της προδίδει το περιεχόμενο του κειμένου. Τα παιδιά καλούνται να αναφέρουν τις ενέργειες, στις οποίες θα προβούν για να προσεγγίσουν το συγκεκριμένο κείμενο. Μέσα από τις απαντήσεις εξάγονται ενδιαφέρουσες πληροφορίες σχετικά με την ικανότητά τους να εφαρμόζουν στρατηγικές που έχουν διδαχθεί κατά τη διάρκεια της διδακτικής εφαρμογής. Αναλυτικά, οι στρατηγικές που επιλέγουν να εφαρμόσουν οι μαθητές/τριες συνοψίζονται στις ακόλουθες: στην «πρόβλεψη-ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης», στις «στρατηγικές για εντοπισμό πληροφοριών», στην «οπτική αναπαράσταση του κειμένου-περίληψη» και στη «σχηματική οργάνωση» του κειμένου.

Πρόβλεψη-Ενεργοποίηση Προϋπάρχουσας Γνώσης

Η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών χρησιμοποιούν τη στρατηγική της πρόβλεψης αξιοποιώντας τον τίτλο του κειμένου (Συνεντεύξεις: 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24). Χαρακτηριστικά είναι τα λεγόμενα της Λευκής, η οποία αναφέρει ότι προτού διαβάσει το συγκεκριμένο κείμενο θα χρησιμοποιήσει το εργαλείο της πρόβλεψης. Συγκεκριμένα, διαβάζει τον τίτλο του κειμένου: «Ένας καλός μα και επικίνδυνος φίλος» και υποθέτει ότι το κείμενο μιλάει για ένα μικρό παιδί που του αρέσουν τα αστεία και όλο κάνει ζαβολιές. Τα αστεία του είναι πολλές φορές επικίνδυνα για τους/τις συμμαθητές/τριες του και δεν είναι λίγες οι φορές που τους/τις χτυπάει και τους/τις τραυματίζει άθελά του. Κατόπιν, αποκαλύπτεται η εικόνα, αναθεωρεί τις αρχικές της προβλέψεις και επισημαίνει ότι ο καλός και επικίνδυνος φίλος είναι ο ήλιος που προκαλεί «τζιαι καλό τζιαι κακό αφού μας ζεσταίνει τζιαι κρούζει μας με τις αχτίνες του» (Συνέντευξη 13).

Επιπλέον, αξιοποιείται η «ιδεοθύελλα», στη γραπτή εκδοχή της, για ενίσχυση της κατανόησης του κειμένου και συνάμα της καλλιέργειας του γραπτού λόγου (Συνεντεύξεις: 15, 19, 22). Χαρακτηριστικά είναι τα λεγόμενα της Μαργαρίτας, η οποία για να κατανοήσει περισσότερο την έννοια «ήλιος», αναφέρει λέξεις που συνειρμικά της έρχονται στο μυαλό και οι οποίες έχουν άμεση συνάφεια με τη βασική της έννοια. Για τον σκοπό αυτό παραθέτει σχετικές λέξεις και φράσεις: ουρανός, ζέστη, άνθρωποι, σύννεφα και τις αχτίνες τους ήλιου (Συνέντευξη 15).

Στρατηγικές για Εντοπισμό Πληροφοριών

Κατά την επεξεργασία του κειμένου εντοπίζουν πληροφορίες μέσα στο κείμενο αξιοποιώντας το εργαλείο «3, 2, 1» (Συνεντεύξεις: 14, 16) ή παραλλαγές του, όπως το εργαλείο «1, 1, 1» (Συνεντεύξεις: 13, 16, 20, 24). Επισημαίνεται ότι κάθε αριθμός αντιστοιχεί με το πλήθος των πληροφοριών που καλούνται να εντοπίσουν στο κείμενο. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα λεγόμενα της Λευκής:

> *Λευκή: Θα έβαζα (…) στο πρώτο 1 θα έβαζα ότι ο ήλιος, αν δεν τον είχαμε ήλιο, η χώρα μας θα ήταν έρημος.*
>
> *Λευκή: Στο 2 ((εννοεί στο δεύτερο)) 1 θα έβαζα ότι ο ήλιος κάμνει τζιαι κακό.*
>
> *Λευκή: Στο τρίτο 1 θα βάλω ότι ο άνθρωπος έκανε προβλήματα και πράματα στον ήλιο.*
>
> *(Συνέντευξη 13)*

Οπτική Αναπαράσταση Κειμένου- Περίληψη

Η οπτική αναπαράσταση του κειμένου είναι μια στρατηγική που προτιμάται, σε μεγάλο βαθμό, από τα παιδιά και η οποία συμβάλλει στην κατανόησή του (Συνεντεύξεις: 13, 14, 15, 18, 20, 21 22, 24). Πρόκειται στην ουσία για παραγωγή γραπτού/πολυτροπικού λόγου, που δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να αποτυπώσουν νοήματα μέσα από σημειωτικούς τρόπους πέραν του γλωσσικού. Παράλληλα, σημειώνεται ότι τα περισσότερα παιδιά εισηγούνται και τη γραφή θεματικών προτάσεων (Συνεντεύξεις: 14, 15, 18, 20, 22, 24). Η

Λυδία και ο Νεόφυτος εντάσσονται στην ομάδα, η οποία προσεγγίζει τη στρατηγική κατ' αυτόν τον τρόπο:

Εκπαιδευτικός: Τι θα έκανες για να καταλάβεις καλύτερα αυτό το κείμενο;
(…)
Λυδία: Ήταν ζωγράφιζα την πρώτη εικόνα… που ότι έκαψε τους ο ήλιος…
(…)
Λυδία: Ήταν να το χωρίσω σε δύο κομματάκια τζιαι όταν τα σχεδίαζα εν να γράψω που κάτω.

(Συνέντευξη 14)

Εκπαιδευτικός: Έχεις αυτό το κειμενάκι που έχει αυτές τις δύο παραγράφους. Τι θα έκανες για να το καταλάβεις ακόμα καλύτερα.

Νεόφυτος: Ήταν να το εσχεδίαζα τζιαι να έγραφα που κάτω τι εσκέφτηκα.

(Συνέντευξη 20)

«Σχηματική Οργάνωση» Κειμένου

Η εύρεση, από τα παιδιά, των δομικών στοιχείων αφηγηματικών κειμένων, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, διευκολύνει την κατανόησή του. Η «σχηματική οργάνωση» κειμένου, ως στρατηγική, επιλέγεται να εφαρμοστεί από μικρό αριθμό παιδιών (Συνεντεύξεις: 14, 23). Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι ενέργειες της Λυδίας, η οποία εντοπίζει τα δομικά στοιχεία του κειμένου συνοψίζοντας τα στο «τι», στο «πώς», στο «ποιος» και στο «γιατί»:

Λυδία: Στο αστεράκι ((οργανωτής για την εύρεση των δομικών στοιχείων)) το «τι» ήταν να έβαλλα τζιαμέ τι έκαμναν, τζιαι έκαφκε τους ο ήλιος.
(…)
Λυδία: Στο «πώς» ήταν να έβαλλα πώς τους έκαψε.
(…)
Λυδία: Στο «ποιος» ήταν να έβαλλα ποιος ήταν.
(…)
Λυδία: Εξήασα το τελευταίο.
(…)
Λυδία: Α… τζιαι έμεινε μου το «γιατί».
Εκπαιδευτικός: Ναι…
Λυδία: Στο «γιατί» ήταν να έβαλλα γιατί… γιατί έκαφκέ τους έτσι ο ήλιος, έτσι πράματα.

(Συνέντευξη 14)

Συζήτηση Αποτελεσμάτων

Εν συντομία…

Στην εν λόγω ερευνητική προσπάθεια καταδεικνύεται η δυναμική διασύνδεση παραγωγής-κατανόησης γραπτού λόγου και τονίζεται ότι η παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου αντικρίζεται ως μία δυναμική διαδικασία. Το γεγονός αυτό αναδεικνύεται και από άλλους μελετητές (Abadiano και Turner, 2002). Κατά τη διαδικασία αυτή συνυπολογίζονται οι ιδιομορφίες του επικοινωνιακού πλαισίου, οι συμβάσεις των κειμενικών ειδών και η συσχέτισή

τους με το εκάστοτε κοινωνικό και πολιτισμικό συγκείμενο (ΥΠΠ, 2015). Επιπρόσθετα, επισημαίνεται ότι η ενσωμάτωση στη διδασκαλία των στρατηγικών γίνεται για να δημιουργηθούν εκείνες οι συνθήκες που θα επιτρέψουν στα παιδιά τον διάλογο με τα κείμενα. Σε όλη αυτή την πορεία ως εκπαιδευτικός-ερευνήτρια προσφέρω την απαιτούμενη διαδικαστική και υποθετική γνώση για την αξιοποίηση των εργαλείων, ενώ οι μαθητές/τριες συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία.

Ανάγνωση/Κατανόηση και Παραγωγή Γραπτού Λόγου

Με την ολοκλήρωση της ερευνητικής προσπάθειας παρατηρήθηκε μετακίνηση των παιδιών από την αναγνώριση/ εντοπισμό νοημάτων, που είναι η πιο συνήθης επιδίωξη της μαθησιακής διαδικασίας, στην επικέντρωση στον εαυτό τους ως αναγνώστες/τριες. Το παραπάνω είναι ιδιαίτερα εμφανές μέσα από την επιλογή και αξιοποίηση συγκεκριμένων στρατηγικών, οι οποίες, σύμφωνα με τα ίδια τα παιδιά, συμβάλλουν στη νοηματική προσπέλαση άγνωστου κειμένου. Σημειώνεται ότι η αντίληψή τους αυτή ταυτίζεται και με όσα η βιβλιογραφία αναφέρει σχετικά με την ενεργό εμπλοκή των μαθητών στην παραγωγική κατανόηση κειμένου, η οποία μπορεί να πραγματωθεί με την κατάκτηση συγκεκριμένων στρατηγικών και διαδικασιών (Duke και Pearson, 2012). Συνεπώς, η αυτορρύθμιση καθίσταται μέρος της αναγνωστικής διαδικασίας, διευρύνοντας ταυτόχρονα και την έννοια της κατανόησης (Κουλουμπαρίτση, 2003). Η δράση αυτή των παιδιών συγκλίνει, εν μέρει, με ερευνητικές μελέτες για τους καλούς αναγνώστες (Duke και Pearson, 2002 · Kress, 1997), οι οποίες αναφέρουν, μεταξύ άλλων, ότι καλοί αναγνώστες θεωρούνται οι ενεργοί αναγνώστες. Οι καλοί αναγνώστες συχνά προβλέπουν τι έπεται και κατανοούν επαγωγικά το νόημα λέξεων και εννοιών και οδηγούνται στην αποκρυπτογράφηση σημείων του κειμένου αξιοποιώντας προϋπάρχουσες γνώσεις κι εμπειρίες τους. Ωστόσο, θα πρέπει, αφενός, να τονιστεί ότι παρατηρήθηκαν μεμονωμένες περιπτώσεις παιδιών, τα οποία επέμειναν να ασχολούνται με το νοηματικό περιεχόμενο του κειμένου και όχι με το τι πράττουν τα ίδια ως αναγνώστες/τριες για να προσεγγίσουν το κείμενο (Συνεντεύξεις: 17, 21). Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να αδυνατούν να λειτουργήσουν ως αυτορρυθμιζόμενοι αναγνώστες.

Διδασκαλία στη βάση Στρατηγικών Κατανόησης

Στην οργάνωση των διδασκαλιών με την ενσωμάτωση στρατηγικών λήφθηκε υπόψη το γεγονός ότι η παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου αντικρίζεται ως μία δυναμική διαδικασία, κατά την οποία συνυπολογίζονται οι ιδιομορφίες του επικοινωνιακού πλαισίου, οι συμβάσεις των κειμενικών ειδών και η συσχέτισή τους με το εκάστοτε κοινωνικό και πολιτισμικό συγκείμενο (ΥΠΠ, 2015). Επιπρόσθετα, η κατανόηση και η παραγωγή κειμένων αντιμετωπίστηκαν ως κοινωνικές διαδικασίες, δηλαδή ως διαδικασίες διαλόγου των διδασκομένων με τα κείμενα (ΥΠΠ, 2010). Ως εκ τούτου, η ενσωμάτωση στη διδασκαλία στρατηγικών έγινε για να δημιουργηθούν εκείνες οι συνθήκες, που θα επιτρέψουν στα παιδιά τον διάλογο με τα κείμενα.

Από μεθοδολογικής πλευράς, η σκόπιμη ενσωμάτωση στρατηγικών στις διδασκαλίες, ακολούθησε, σε μεγάλο βαθμό τα πέντε στάδια που προτείνονται από τους Duke και Pearson (2012) και Vacca et al. (2012), τα οποία συνοψίζονται: α) στη λεπτομερή περιγραφή της στρατηγικής επεξηγώντας, παράλληλα, τη διαδικασία που πρέπει να ακολουθηθεί κατά την εφαρμογή της

καθώς και τον χρόνο διεξαγωγής της, β) στη μοντελοποίηση της στρατηγικής από τη διδάσκουσα, γ) στη συνεργατική αξιοποίηση της στρατηγικής και δ) στην εξάσκηση στη χρήση της στρατηγικής από τους/τις μαθητές/τριες υπό την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού στοχεύοντας στη σταδιακή ανεξαρτητοποίησή τους. Το πέμπτο στάδιο, που στοχεύει στην ανεξάρτητη αξιοποίηση της στρατηγικής με τη μεταβίβαση της ευθύνης εξ ολοκλήρου στους ίδιους τους/τις μαθητές/τριες, δεν κατέστη δυνατό να επιτευχθεί, στο μικρό χρονικό διάστημα εφαρμογής της εν λόγω διδακτικής προσπάθειας.

Διασύνδεση Κατανόησης και Παραγωγής Γραπτού Λόγου

Η παραγωγή γραπτού λόγου μετουσιώνεται σε εργαλείο για τη διδασκαλία/στήριξη της κατανόησης. Η διασύνδεση κατανόησης και παραγωγής καταδεικνύεται και από τη βιβλιογραφία, η οποία επισημαίνει ότι πρόκειται για διαδικασίες άρρηκτα συνδεδεμένες. Κατά συνέπεια, συστήνεται η ταυτόχρονη ανάπτυξή τους (Abadiano και Turner, 2002) συμβάλλοντας, έτσι, αποφασιστικά στη βαθύτερη κατανόηση του κειμένου (McGee και Richgels, 1990).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Abadiano, H. R., & Turner, J. (2002). Reading-Writing Connections: Old Questions, New Directions. *New England Reading Association Journal, 38* (1), 44-48.

Brown, A. L., & Palincsar, A. S. (1989). Guided, Cooperative Learning and Individual Knowledge Acquisition. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, Learning and Instruction: Essays in Honor of Robert Glaser* (pp. 393-451). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.). USA and Canada: Routledge.

Γεωργακοπούλου, Α., & Γούτσος, Δ. (1999). *Κείμενο και Επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γκαραβέλας, Κ. (2013). *Η Διδασκαλία της Γλώσσας στην Ελληνική Δημόσια Υποχρεωτική Εκπαίδευση: Κοινωνιογλωσσικές Διαφορές και Κατανόηση Γραπτών Κειμένων*. Ιωάννινα: Ν. Πρόκος και ΣΙΑ ΟΕ.

Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective Practices for Developing Reading Comprehension. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What Research Has to Say About Reading Instruction* (3rd ed., pp. 205-242). USA: Reading Association.

Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2012). Αποτελεσματικές Πρακτικές για την Ανάπτυξη της Κατανόησης Κειμένου. Στο Φ. Παπαδημητρίου (επιμ.), Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις του Γλωσσικού Γραμματισμού: *Από τη Γνωστική Προσέγγιση στο Διευρυμένο Πλαίσιο των Νέων Γραμματισμών* (μτφρ. Γ. Κουρμεντάλα κ. ά., σελ. 281-327) Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Glenn, W. J. (2007). Real Writers as Aware Readers: Writing Creatively as a Means to Develop Reading Skills. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 51*(1), 10-20. doi:10.1598/JAAL.51.1.2

Graham, S., & Hebert, M. (2011). Writing to Read: A Meta-Analysis of the Impact of Writing and Writing Instruction on Reading. *Harvard Educational Review*, 81 (4), 710-745.

Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research*. Singapore: Springer.

Kress, G. (1997). *Before Writing: Rethinking the Paths to Literacy*. London: Routledge.

Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2003). *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία: Η Εκπαιδευτική Έρευνα Δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.

Κουλουμπαρίτση, Α. Χ. (2003). *Η Κατανόηση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, στα Σχολικά Βιβλία και στη Διδακτική Πράξη: Συστημική Συσχέτιση και Αξιολόγηση · Εφαρμογές στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Maykut, P., & Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research. A philosophical and practical guide*. London: The Falmer Press.

McGee, L. M., & Richgels, D. J. (1990). Learning from Text Using Reading and Writing. In T. Shanahan (Ed.), *Reading and Writing Together: New Perspectives for the Classroom* (pp. 145-169). Norwood, MA: Christopher-Gordon.

McGinley, W., & Tierney, R. J. (1989). Traversing the Topical Landscape: Reading and Writing as Ways of Knowing. *Written Communication, 6*, 243-269.

Mertens, D. M. (2009). *Έρευνα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση και την Ψυχολογία* (μτφρ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη και Π. Μπιθάρα). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Shanahan, T. (1997). Reading-Writing Relationships, Thematic Units, Inquiry Learning... In Pursuit of Effective Integrated Literacy Instruction. *The Reading Teacher, 51*, (1), 12-19.

Tierney, R. J., & Shanahan, T. (1991). Research on the Reading-Writing Relationship: Interactions, Transactions, and Outcomes. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, and P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research* (Vol. 2, pp. 246-280). New York: Longman.

Vacca, J. A. L., Vacca, R. T., Gove, M. K., Burkey, L. C., Lenhart, L. A., & McKeon, C. A. (2012). *Reading and Learning to Read* (8th ed). USA: Pearson.

Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic.

Υπουργείο Παιδείας & Πολιτισμού (2010). *Αναλυτικά Προγράμματα: Προδημοτικής, Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης Τόμος Α΄*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.

Υπουργείο Παιδείας & Πολιτισμού (2015). *Κείμενο Πολιτικής Δεικτών*. Νέα Ελληνική Γλώσσα. http://www.moec.gov.cy/analytika_programmata/analytika_programmata/archeio_nea_elliniki_glossa.pdf

ΟΙ ΣΤΑΣΕΙΣ, ΤΑ ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΑ ΡΕΠΕΡΤΟΡΙΑ ΚΑΙ ΟΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΑΝΤΙ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ (ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ) ΣΤΟ ΚΥΠΡΙΑΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ: ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ

Ευγενία Κουνναπή
Εκπαιδευτικός Υ.Π.Π. /Εξ. Συνεργάτης Π.Ι. /Σ.Ε.Π. Frederick University
evgenia.kounnapi@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα είχε σκοπό να αναδείξει τις στάσεις, τα ρεπερτόρια και τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην κυπριακή δημοτική εκπαίδευση έναντι της γλωσσικής διαφοροποίησης των δίγλωσσων παιδιών στο σύγχρονο κυπριακό σχολείο. Διερευνήθηκαν δεδομένα μέσα από 46 ημιδομημένες συνεντεύξεις εκπαιδευτικών παγκύπρια, οι οποίοι επιλέγηκαν με σκόπιμη δειγματοληψία και για τους οποίους λήφθηκαν υπόψη τα χρόνια υπηρεσίας τους, η επαρχία στην οποία διδάσκουν και κυριότερα ο τύπος τη σχολικής μονάδας στην οποία διδάσκουν δηλαδή ο αριθμός των δίγλωσσων μαθητών που φοιτούν σ' αυτή (χαμηλός, μέσος ή υψηλός). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης, παρουσίασαν μια πολυφωνία απόψεων, διαμορφώνοντας διαφορετικές θέσεις και επιχειρήματα των εκπαιδευτικών έναντι της διγλωσσίας, των δίγλωσσων μαθητών τους, της αξιοποίησης της μητρικής τους γλώσσας κατά τη διδασκαλία της κυρίαρχης και της πολιτικής που ακολουθείται σήμερα, ενώ αυτές και διαφοροποιήθηκαν ανάλογα με τον τύπο της σχολικής μονάδας στον οποίο εργάζονταν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί. Οι συνεπαγωγές και εισηγήσεις για καινούρια παιδαγωγικά ανοίγματα και εκπαιδευτικές πολιτικές συζητούνται πιο κάτω.

Λέξεις κλειδιά: διγλωσσία, μητρική γλώσσα, στάσεις, ρεπερτόρια, πρακτικές.

The aim of this study was to investigate Greek Cypriot teachers' attitudes, repertoires and practices towards the linguistic diversity of bilingual children in Cypriot primary education, the resulting pedagogical relationship and especially its impact on the maintenance of language capital of bilingual students in the context of sociopolitical conditions existing in the country. Looking at a set of 46 semi-structured in-depth interviews conducted in spring 2013, this study investigated the attitudes and interpretative repertoires of Greek Cypriot teachers in primary education over four areas: 1) towards linguistic diversity (bilingualism), 2) towards the linguistically diverse students and their presence in schools, 3) towards the integration, maintenance and development of mother tongue when teaching the dominant (Greek language) and 4) towards the policy pursued today by the Ministry of Education and Culture of Cyprus. The results of the analysis pointed to a polyphonic landscape of repertoire, encompassing a range of diverse positions and arguments and at the same time two major trends of the participants, negative and positive attitudes, from all three types of school units.
Keywords: Cyprus, repertoires, attitudes, teachers, bilingualism.

Εισαγωγή

Η κοινωνικοπολιτισμική μετάλλαξη της δομής πολλών σύγχρονων κρατών με τα ισχυρά μεταναστευτικά ρεύματα, επηρέασε και το πεδίο της εκπαίδευσης με τα ίδια τα σχολεία να αποτελούν «μικροκοινωνικά συστήματα», επηρεαζόμενα από τις εντάσεις και τα φαινόμενα της ευρύτερης κοινωνίας (Dimmock & Walker, 2005). Η παρουσία μαθητών που προέρχονται από άλλες χώρες, με διαφορετική γλώσσα και κουλτούρα μετατρέπει τις σχολικές μονάδες σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως σε χώρους συνάντησης πολιτισμών και γλωσσών (Παπαδοπούλου, 2009˙ Σκούρτου, 2011). Ταυτόχρονα, η διδασκαλία τους, συνεχίζει να αποτελεί ένα θέμα που ανησυχεί πολλούς φορείς σχεδιασμού εκπαιδευτικών πρακτικών όλων των επιπέδων εκπαίδευσης (Cummins & Miramontes, 2005) καθώς τα αποτελέσματα ερευνών τόσο στην Ευρωπαϊκή Ένωση, όσο και στο διεθνές περιβάλλον δείχνουν ότι η επίδοσή τους διαφοροποιείται αρνητικά σε σύγκριση με την αντίστοιχη ομάδα των γηγενών μαθητών (Δαμανάκης, 2005˙ Κλεάνθους, 2009).

Ως αποτέλεσμα της μονοπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συστημάτων, τόσο σε Ευρωπαϊκό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο αγνοεί την παρουσία της μητρικής γλώσσας των δίγλωσσων μαθητών, παρόλο που αρκετές έρευνες (σχετικά με την επίδοση των δίγλωσσων μαθητών), στηριζόμενες στη Θεωρία της Αρχής της Αλληλεξάρτησης των γλωσσών (Cummins, 2005), έρχονται να τονίσουν τη θετική επίδραση της αξιοποίησης της μητρικής γλώσσας των μαθητών αυτών κατά την εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας στη χώρα την οποία μεταναστεύουν, τόσο αναφορικά με τη γλωσσική τους επίδοση όσο και τη γενικότερη ακαδημαϊκή τους επίδοση (Bikle, Billing & Hakuta, 2004˙ Collier & Thomas, 2004˙ Hakuta & D' Andrea, 1992˙ Rolstad, Mahoney & Glass, 2005) ακόμα και αν ο εκπαιδευτικός δεν έχει τις απαραίτητες γνώσεις στη μητρική γλώσσα αυτών των μαθητών (Young, 1996).

Οι αρνητικές και στερεότυπες αναπαραστάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όπως και οι ευρύτερες κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες αντανακλούνται άμεσα και στην εκπαιδευτική πολιτική, τις διδακτικές πρακτικές (Zembylas, 2010) και τις γλωσσικές πρακτικές γραμματισμού που εφαρμόζονται στη σχολική τάξη (Lavern, 2012). Ως αποτέλεσμα, οι αρνητικές αυτές στάσεις των εκπαιδευτικών έναντι των δίγλωσσων μαθητών τους και της διατήρησης και αξιοποίησης του γλωσσικού κεφαλαίου που κουβαλούν, πιθανό να οδηγήσει ή να διατηρήσει αρνητικές στάσεις έναντι και των ίδιων των μαθητών τους, κάτι που επακόλουθα επηρεάζει και την επίδοσή τους αλλά και την αξιολόγηση των ίδιων των εκπαιδευτικών για την ικανότητα των δίγλωσσων μαθητών τους (Cummnis, 2000˙ Diaz-Rico, 2000).

Τα τελευταία χρόνια, η μετανάστευση στην Κύπρο, όπου πραγματοποιείται η παρούσα έρευνα, αποτελεί ένα δυναμικό φαινόμενο και ένα δομικό χαρακτηριστικό του κοινωνικού, εκπαιδευτικού και πολιτικού συστήματος, το οποίο απαιτεί διερεύνηση εις βάθος. Διάφοροι παράγοντες όπως οι προσπάθειες επίλυσης του κυπριακού προβλήματος, η μερική άρση των περιορισμών στη διακίνηση Ελληνοκυπρίων και Τουρκοκυπρίων από το 2003, οι αιτήσεις πολιτικού ασύλου, η εύκολη μετακίνηση σε άλλες χώρες για λόγους εκπαιδευτικούς, η ένταξη του νησιού στην μεγάλη Ευρωπαϊκή οικογένεια το 2004 και η εισροή μεταναστών στην Κύπρο τόσο από

ευρωπαϊκές (κυρίως των Βαλκανίων) όσο και από μη ευρωπαϊκές χώρες οδήγησαν αναπόφευκτα στη διάδοση της πολυπολιτισμικότητας, και στην «πρωτοφανή παρουσία ξένων, εργαζομένων, επισκεπτών, ακόμη και μόνιμων κατοίκων» (Υ.Π.Π. Φακ. 7.1.05.20, 2007). Η μεταβολή αυτή, όπως είναι επόμενο, αντανακλάται και στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα με τις σχολικές τάξεις στα κυπριακά σχολεία να «φιλοξενούν σήμερα αξιοπρόσεκτους αριθμούς ξενόγλωσσων και αλλοδαπών μαθητών, οι οποίοι καλούνται να ζήσουν στο κυπριακό πολιτισμικό περιβάλλον, χωρίς να απεμπολήσουν τη δική τους πολιτιστική κληρονομιά» (ό.π.). Έρευνες στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα αναφορικά με θέματα διγλωσσίας και στάσεων των εκπαιδευτικών έναντι των δίγλωσσων μαθητών αλλά και της μητρικής τους γλώσσας ως το γλωσσικό υπόβαθρο για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας είναι ελάχιστες και με μικρό ερευνητικό δείγμα (Christopoulou, Pampaka & Vlassopoulou, 2012˙ Papapavlou, 2005˙ Skourtou, 2008˙ Κλεάνθους, 2009).

Η παρούσα έρευνα αποτέλεσε την πρώτη ερευνητική προσπάθεια για κάλυψη ενός ερευνητικού κενού σε τοπικό αλλά και διεθνές επίπεδο, με στόχο την εις βάθος μελέτη της επίδρασης που έχουν οι στάσεις, τα ρεπερτόρια και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών κατά την αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας των δίγλωσσων μαθητών για τη διδασκαλία της κυρίαρχης, όταν διαφοροποιείται ο τύπος της σχολικής μονάδας στην οποία διδάσκουν (υψηλό, μέσο και χαμηλό ποσοστό δίγλωσσων μαθητών). Κατά συνέπεια, η ωφέλεια και η αναγκαιότητα μελέτης που προκύπτει από τη διερεύνηση ενός τέτοιου θέματος και η ανάγκη για κάλυψη του ερευνητικού κενού που παρουσιάζεται είναι μεγάλη.

Μεθοδολογία

Η συλλογή των δεδομένων

Τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στο παρόν άρθρο στηρίζονται σε μια σειρά ημιδομημένων προσωπικών συνεντεύξεων Ε/Κ εκπαιδευτικών, με σκοπό να διερευνηθούν οι στάσεις και τα ρεπερτόριά τους. Τον υπό μελέτη πληθυσμό αποτέλεσαν 46 εκπαιδευτικοί που εργάζονταν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση κατά τη σχολική χρονιά 2012-2013 και 2014-2015. Για την επιλογή των 46 συμμετεχόντων λήφθηκαν δεδομένα από όλες τις επαρχίες της ελεύθερης Κύπρου, με βάση τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών (0-10 ή 10+), και κυριότερα με βάση τον τύπο της σχολικής μονάδας στην οποία διδάσκουν δηλαδή ο αριθμός των δίγλωσσων μαθητών που φοιτούν σ' αυτή (χαμηλός, μέσος ή υψηλός). Συγκεκριμένα, διερευνήθηκαν οι απόψεις 15 εκπαιδευτικών οι οποίοι εργάζονται σε σχολικές μονάδες με υψηλό ποσοστό δίγλωσσων μαθητών (άνω του 50% από το σύνολο των μαθητών), και 17 εκπαιδευτικών οι οποίοι εργάζονται σε σχολικές μονάδες με μέσο ποσοστό δίγλωσσων μαθητών (20% μέχρι 49%) και 14 εκπαιδευτικών οι οποίοι εργάζονται σε σχολικές μονάδες με χαμηλό ποσοστό δίγλωσσων μαθητών (μέχρι 19%). Δεν επιλέγηκαν εκπαιδευτικοί οι οποίοι δε έχουν διδάξει ποτέ σε δίγλωσσους μαθητές αφού αυτό δεν ακολουθεί τον διερευνητικό στόχο των ερευνητικών ερωτημάτων, χωρίς αυτό να αποκλείει τη σημαντικότητα των απόψεών τους. Όλες οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν (διήρκησαν από 60-90 λεπτά) με τη συναίνεση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν και έγιναν αντικείμενο επεξεργασίας ως γραπτά κείμενα.

Αποτελέσματα

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της δημοτικής εκπαίδευσης της Κύπρου στα πιο πάνω ερωτήματα, έτσι όπως εκφράστηκαν στις συνεντεύξεις κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν με τη χρήση δύο εννοιολογικών εργαλείων: (Α) Των «θέσεων-απόψεων» οι οποίες συνδέονται με το ερευνητικό πεδίο των «στάσεων» μέσα από πέντε διαφορετικές θέσεις-στάσεις, οι οποίες ορίστηκαν από την ερευνήτρια. (Β) Των γλωσσικών «ερμηνευτικών ρεπερτορίων» (interpretative repertoires) με βάση τα επαναλαμβανόμενα μοτίβα επιχειρημάτων και γλωσσολογικών επιλογών (π.χ. συγκεκριμένες γλωσσικές επιλογές λέξεων/ φράσεων, μεταφορές, λεξικό χαρακτηρισμού πράξεων και γεγονότων) (Wetherell, 1998˙ Wetherell & Potter, 1988˙ McKenzie, 2005) των συμμετεχόντων και τη δημιουργία κυρίαρχων ρεπερτορίων. Ο εντοπισμός των 'στάσεων' και των ερμηνευτικών ρεπερτορίων των εκπαιδευτικών αναλύθηκαν μέσα από τέσσερις κυρίαρχες θεματικές ενότητες: της διγλωσσίας, των δίγλωσσων μαθητών, της αξιοποίησης ή μη του γλωσσικού κεφαλαίου που κουβαλούν οι δίγλωσσοι μαθητές και τις προοπτικές που υπάρχουν με βάση την υφιστάμενη εκπαιδευτική πολιτική. Λόγω περιορισμένου χώρου, θα αναφερθούν οι κυριότερες στάσεις και ρεπερτόρια στις προαναφερθείσες κατηγορίες ενώ όσα ρεπερτόρια παρουσιάστηκαν από τους συμμετέχοντες αναφέρονται επιγραμματικά στα συμπεράσματα.

Α. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών

(1) *Θεματική Διγλωσσία*

Όπως παρουσιάζεται στον πίνακα 1, ο μεγαλύτερος αριθμός των εκπαιδευτικών (26) από όλους τους τύπους σχολείων εκδήλωσαν μια 'σχετικά θετική υποστήριξη' για τις συνέπειες της διγλωσσίας στην ανάπτυξη ενός παιδιού ενώ 13 απ' αυτούς εκφράστηκαν πολύ θετικά δείχνοντας μια ενθουσιώδη υποστήριξη έναντι της διγλωσσίας. Ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών (5) είχαν μια αμφίσημη στάση αναφερόμενοι σε άλλους παράγοντες όπως η ορθή συνεργασία γονιών και εκπαιδευτικών ή η σωστή εκμάθηση των γλωσσών για να οδηγηθεί σε θετική διγλωσσική επίδραση ενώ μόνο δύο συμμετέχοντες εκφράστηκαν αρνητικά για τις συνέπειες της διγλωσσίας στην ανάπτυξη ενός παιδιού.

Πίνακας 1

Στάσεις	***Συμμετέχοντες με πολύ υψηλό αριθμό δίγλωσσων μαθητών στην τάξη/ σχολείο τους.***	***Συμμετέχοντες με μέσο αριθμό δίγλωσσων μαθητών στην τάξη/ σχολείο τους***	***Συμμετέχοντες με χαμηλό αριθμό δίγλωσσων μαθητών στην τάξη/ σχολείο τους***	***Σύνολο***	***Εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 10 χρόνια***	***Εκπαιδευτικοί με λιγότερα από 10 χρόνια***
Πολύ θετική/ ενθουσιώδης υποστήριξη	8	**3**	**2**	**13**	**8**	**5**
Σχετικά θετική υποστήριξη	6	**9**	**11**	**26**	**10**	**16**
Αμφίσημη υποστήριξη	**1**	**3**	**1**	**5**	**3**	**2**
Σχετικά αρνητική υποστήριξη	**0**	**2**	**0**	**2**	**2**	**0**
Έντονα αρνητική υποστήριξη	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**

(2) *Θεματική 'δίγλωσσοι μαθητές και η εκπαίδευσή τους'*

Επιλογή χαρακτηρισμού μαθητών ως 'αλλόγλωσσοι' ή 'δίγλωσσοι'

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να επιλέξουν ανάμεσα στους όρους «αλλόγλωσσοι» ή «δίγλωσσοι» ενώ ελεύθερα είχαν και την επιλογή αναφοράς σε άλλον όρο εκτός των δύο που αναφέρθηκαν πιο πάνω. Η επιλογή των δύο αυτών όρων καθορίστηκαν από την ερευνήτρια, τόσο μέσα από τη διεθνή βιβλιογραφία κατά την οποία σε μεγαλύτερη συχνότητα υιοθετείται ο όρος «δίγλωσσοι» από τους περισσότερους ερευνητές-συγγραφείς, όσο και μέσα από την επιλογή του Υ.Π.Π. της Κύπρου να χρησιμοποιεί ως επίσημο όρο, (μέχρι τη σχολική χρονιά 2016, αφού από την περσινή χρονιά υιοθετήθηκε ο όρος «Μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία») τον όρο «αλλόγλωσσοι».

Πίνακας 2

Επιλογή του όρου «αλλόγλωσσοι» ή «δίγλωσσοι»	***Συμμετέχοντες με πολύ υψηλό αριθμό δίγλωσσων μαθητών στην τάξη/ σχολείο τους.***	***Συμμετέχοντες με μέσο αριθμό δίγλωσσων μαθητών στην τάξη/ σχολείο τους***	***Συμμετέχοντες με χαμηλό αριθμό δίγλωσσων μαθητών στην τάξη/ σχολείο τους***	***Σύνολο***	***Εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 10 χρόνια***	***Εκπαιδευτικοί με λιγότερα από 10 χρόνια***
Αλλόγλωσσοι	**8**	**14**	**9**	**31**	**13**	**18**
Δίγλωσσοι	**7**	**3**	**5**	**15**	**10**	**5**
Σύνολο	**15**	**17**	**14**	**46**	**23**	**23**

Όπως φαίνεται στον πίνακα 2, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία με ψηλό αριθμό δίγλωσσων μαθητών επιλέγουν τον όρο «αλλόγλωσσοι μαθητές» (8) με μικρή διαφορά από τους εκπαιδευτικούς που επιλέγουν τον όρο «δίγλωσσοι μαθητές» (7). Ως αποτέλεσμα, οι απόψεις τους δεν τείνουν να τους διαχωρίζονται έντονα προς μια κατεύθυνση, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία με μέσο αριθμό δίγλωσσων μαθητών και οι οποίοι δηλώνουν έντονα ότι προτιμούν τον όρο «αλλόγλωσσοι μαθητές» (14). Τέλος, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (9) που εργάζονται με χαμηλό ποσοστό δίγλωσσων μαθητών στη σχολική τους μονάδα τείνουν να επιλέγουν τον όρο «αλλόγλωσσοι μαθητές».

Η επιλογή του όρου «αλλόγλωσσοι», έγινε από τους περισσότερους συμμετέχοντες, και οι περισσότεροι δικαιολόγησαν την επιλογή τους αναλύοντας τον όρο ετυμολογικά, ως μαθητές που κατέχουν μία μητρική γλώσσα και μαθαίνουν μία άλλη. Μερικοί, αναφέρθηκαν στην επιλογή του όρου ως «τρόπο συνήθειας», αφού μέσα από τον επίσημο φορέα του, το Υ.Π.Π., ο όρος αυτός επιλεγόταν μέχρι πρόσφατα ο όρος αυτός σε κάθε επίσημο έγγραφο.

Στην αντίθετη μεριά βρίσκονται οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί που επέλεξαν τον όρο «δίγλωσσοι» μαθητές ως άρνηση προσωπικής επιλογής και χρήσης του όρου «αλλόγλωσσοι», αφού όπως αναφέρουν «δεν τους αρέσει ο όρος, έχει αρνητική χροιά και είναι ρατσιστικός». Εντύπωση προκαλεί το γεγονός, ότι στις περισσότερες των περιπτώσεων η επιλογή αυτή δε γίνεται με βάση την πραγματολογική σημασία της λέξης (δίγλωσσος= χρήση δύο γλωσσών) είτε όταν οι μαθητές αυτοί κατέχουν πολύ καλά τη μητρική τους γλώσσα και τη 2η γλώσσα (στην περίπτωση αυτή τα ελληνικά), αλλά γιατί αντιδρούν στη χρήση του όρου «αλλόγλωσσοι» όπως αυτός διατυπώνεται και παρουσιάζεται από το Υ.Π.Π. της Κύπρου.

Στάσεις έναντι των σχολικών μονάδων με μεγάλο ποσοστό δίγλωσσων μαθητών, έναντι των εκπαιδευτικών που εργάζονται σ' αυτές και έναντι των Ε/Κ μαθητών που βρίσκονται σ' αυτές.

Διαφοροποιήσεις στα αποτελέσματα παρουσιάστηκαν όταν οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να εκφράσουν τις απόψεις τους έναντι, των σχολικών μονάδων στις οποίες φοιτά ένα μεγάλο ποσοστό δίγλωσσων μαθητών (πάνω από 50%), των εκπαιδευτικών που εργάζονται σ' αυτές και των Ε/Κ μαθητών που συνυπάρχουν στις σχολικές τάξεις μαζί με τους δίγλωσσους συμμαθητές τους.

Πίνακας 3

Στάσεις	*Συμμετέχοντες με πολύ υψηλό αριθμό δίγλωσσων μαθητών στην τάξη/ σχολείο τους.*			*Συμμετέχοντες με μέσο αριθμό δίγλωσσων μαθητών στην τάξη/ σχολείο τους*			*Συμμετέχοντες με χαμηλό αριθμό δίγλωσσων μαθητών στην τάξη/ σχολείο τους*			*Σύνολο*		
	Σχ.μ.	*Εκπ*	*Ε/Κ μαθ.*	*Σχ.μ.*	*Εκπ*	*Ε/Κ μαθ.*	*Σχ .μ.*	*Εκπ*	*Ε/Κ μαθ.*	*Σχ.μ*	*Εκπ*	*Ε/Κ μαθ.*
Πολύ θετική/ ενθουσιώδης υποστήριξη	1	1	2	0	0	1	0	0	0	1	1	3
Σχετικά θετική υποστήριξη	7	11	7	1	3	3	5	10	9	13	24	19
Αμφίσημη υποστήριξη	3	0	2	3	7	3	4	2	1	10	9	6
Σχετικά αρνητική θέση	4	2	3	4	2	2	4	2	3	12	6	8
Έντονα αρνητική θέση	0	1	1	9	5	9	1	0	0	10	6	10
Σύνολο	15	15	15	17	17	17	14	14	14	46	46	46

Όπως φάνηκε, η πολύ θετική/ ενθουσιώδης υποστήριξη και η σχετικά θετική υποστήριξη ταυτίστηκαν με τα *πλεονεκτήματα* που έχει να κερδίσει η σχολική μονάδα, ο εκπαιδευτικός και ο Ε/Κ από την επαφή και δράση μέσα σ' ένα διαπολιτισμικό και πολυγλωσσικό περιβάλλον, δηλώνοντας με μια 'σχετική

αισιοδοξία' ότι 'δε μειονεκτεί/ούν', ενώ η σχετικά αρνητική και η έντονα αρνητική θέση ταυτίστηκαν με τα *μειονεκτήματα,* δηλώνοντας ότι σίγουρα 'δεν πλεονεκτεί/ούν'. Οι συμμετέχοντες που ταυτίστηκαν με την αμφίσημη υποστήριξη δεν παρουσίασαν μια ξεκάθαρη αρνητική ή θετική στάση ή αμφιταλαντεύτηκαν μεταξύ των δύο.

Τα αποτελέσματα ανέδειξαν ότι οι συμμετέχοντες που εργάζονται σε σχολικές μονάδες με υψηλό και χαμηλό ποσοστό δίγλωσσων μαθητών στην πλειοψηφία τους δε θεωρούν ότι μειονεκτεί η σχολική μονάδα, οι εκπαιδευτικοί και οι Ε/Κ οι οποίοι εργάζονται ή φοιτούν αντίστοιχα, μ' ένα μεγάλο ποσοστό δίγλωσσων μαθητών, αλλά αντίθετα ότι πλεονεκτούν αναφερόμενοι στο προσωπικό 'κέρδος' εκπαιδευτικών και μαθητών. Αντίθετα αποτελέσματα, αναδείχτηκαν από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολικές μονάδες με μέσο αριθμό δίγλωσσων μαθητών αφού στην πλειοψηφία τους ανέδειξαν συναισθήματα μειονεξία τόσο για τις σχολικές μονάδες, τους εκπαιδευτικούς και τους Ε/Κ μαθητές οι οποίοι εργάζονται και φοιτούν αντίστοιχα σε σχολικές μονάδες με ψηλό ποσοστό δίγλωσσων μαθητών.

(3) Θεματική 'Αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας των δίγλωσσων μαθητών'

Στη στάση των συμμετεχόντων στο ερώτημα αν αξιοποιούν τη μητρική γλώσσα των δίγλωσσων μαθητών κατά την καθημερινή τους διδασκαλία, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολικές μονάδες με υψηλό ποσοστό δίγλωσσων μαθητών εκδήλωσαν μια θετική στάση, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολικές μονάδες με μέσο ή χαμηλό ποσοστό και οι οποίοι εκδήλωσαν στην πλειοψηφία τους αρνητικές στάσεις. Φάνηκε ακόμη, ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών με περισσότερα από 10 χρόνια διδακτικής εμπειρίας εφαρμόζουν και αξιοποιούν αυτή τη μητρική γλώσσα ενώ η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών με λιγότερα από 10 χρόνια εμπειρίας δεν την αξιοποιούν παρά μόνο περιστασιακά σε επίπεδο απλής μετάφρασης διαφόρων λέξεων από τις μητρικές γλώσσες στα ελληνικά.

Πίνακας 4

Στάσεις	***Συμμετέχοντες με πολύ υψηλό αριθμό δίγλωσσων μαθητών στην τάξη/ σχολείο τους.***	***Συμμετέχοντες με μέσο αριθμό δίγλωσσων μαθητών στην τάξη/ σχολείο τους***	***Συμμετέχοντες με χαμηλό αριθμό δίγλωσσων μαθητών στην τάξη/ σχολείο τους***	***Σύνολο***	***Εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 10 χρόνια***	***Εκπαιδευτικοί με λιγότερα από 10 χρόνια***
Πολύ θετική/ ενθουσιώδης υποστήριξη	**6**	**1**	**1**	**8**	**7**	**1**
Σχετικά θετική υποστήριξη	**6**	**5**	**3**	**14**	**6**	**8**
Αμφίσημη υποστήριξη	**0**	**0**	**1**	**1**	**0**	**1**
Σχετικά αρνητική υποστήριξη	**3**	**10**	**9**	**22**	**8**	**14**
Έντονα αρνητική υποστήριξη	**0**	**1**	**0**	**1**	**1**	**0**

Β. Τα ερμηνευτικά ρεπερτόρια των εκπαιδευτικών

1. Θεματική «Δίγλωσσοι/ Αλλόγλωσσοι μαθητές»

Το ρεπερτόριο του 'Αλλόγλωσσου' ως λεκτική συνήθεια και μη κατάκτησης μιας 2ης γλώσσας.

Το ρεπερτόριο αυτό καθόρισε την επιλογή του 'αλλόγλωσσου μαθητή' ως μια 'λεκτική συνήθεια', 'οικείου όρου' ή ως επιλογή της μη ολοκληρωμένης κατάκτησης της 2ης γλώσσας. Συγκεκριμένα, το ρεπερτόριο αυτό φάνηκε να επανέρχεται γλωσσικά με επανάληψη στις συνεντεύξεις που εκδήλωσαν τόσο αρνητικές στάσεις-απόψεις αλλά και σε συνεντεύξεις που εκδήλωσαν μια αμφίσημη/ουδέτερη υποστήριξη ή ακόμη και μια θετική υποστήριξη αναφέροντας ότι μπορεί να μην προτιμούν τον όρο αυτό αλλά τον αναφέρουν, γιατί έτσι συνήθισαν να τον λένε μέσα στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων που επέλεξε τον όρο 'αλλόγλωσσος μαθητής' ανέφεραν ότι είναι ένας όρος που συνήθισαν να χρησιμοποιούν, είναι πιο 'οικείος' και αντιπροσωπεύει καλύτερα αυτούς τους μαθητές αφού μιλούν μιαν 'άλλη γλώσσα' ως πολιτικοί μετανάστες ή δεν κατέχουν καλά τη δεύτερη γλώσσα, τα ελληνικά. Συγκεκριμένα ανέφεραν: (Σν= συμμετέχοντας)

Σ10. *{…} Αλλόγλωσσος νομίζω είναι πιο οικείος για μένα.*
Σ23. *{…} Αλλόγλωσσα που το χρησιμοποιούμε στο σχολείο. Έτσι το μάθαμε… μας το λεν που το υπουργείο.*

Άλλοι όμως, επέλεξαν τον όρο 'αλλόγλωσσοι μαθητές' ως αποτέλεσμα της μη ικανοποιητικής κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας δηλαδή των ελληνικών από αυτούς τους μαθητές αφού θεωρούν ως δίγλωσσο μαθητή, αυτόν που κατέχει καλά τις δύο γλώσσες.

Το ρεπερτόριο του 'δύσκολου', 'προβληματικού' και 'φτωχού' δίγλωσσου- αλλόγλωσσου μαθητή

Οι συμμετέχοντες, στο άκουσμα της λέξης δίγλωσσος/αλλόγλωσσος περιέγραψαν τις δικές τους αναπαραστάσεις επισημαίνοντας αρκετά επίθετα γι' αυτή την περιγραφή τα οποία φάνηκε να παρουσιάζουν και συστηματικότητα και επαναληπτικότητα μέσα από τις επιχειρηματολογικές τους επιλογές. Αρχικά, στο άκουσμα της λέξης αλλόγλωσσος μαθητής, ανέφεραν ότι τους έρχεται στο μυαλό η 'δυσκολία', το 'πρόβλημα/προβληματικός', είτε αυτό αφορά τη συμπεριφορά των μαθητών, είτε αυτό αφορά την επίδοση, ένας μαθητής/τρια 'κουμπωμένος-κλειστός στον εαυτό του', 'αδυναμία έκφρασης', 'παθητικός-αποστασιοποιημένος', 'περιθωριοποιημένος', 'φοβισμένος' να εκφραστεί λόγω των αδυναμιών που παρουσιάζει στην κατάκτηση της γλώσσας αλλά και 'φτωχός' λόγω οικονομικών προβλημάτων. Μια μερίδα συμμετεχόντων συνέδεσε τους «αλλόγλωσσους» μαθητές με γλωσσική επανάληψη στα επιχειρήματά τους με τη 'δυσοσμία', την 'παραμέληση', την έλλειψη στοιχειώδους ασφάλειας και υγιεινής, ενώ μιλώντας για συγκεκριμένη εθνικότητα μαθητών/τριών ανέφεραν ότι 'στιγματίζονται' από το γενικότερο σύνολο των εκπαιδευτικών λόγω της κουλτούρας και της νοοτροπίας τους αφού όπως είπαν είναι παιδιά τα οποία δεν τους ενδιαφέρει να μάθουν γιατί απουσιάζει απ' αυτούς η 'κουλτούρα μάθησης'. Παρόλα αυτά, μία αρκετά μεγάλη μερίδα των συμμετεχόντων δεν ανέφερε χαρακτηριστικά για τους «δίγλωσσους/αλλόγλωσσους» μαθητές

τους, πέραν της γλωσσικής διαφοροποίησης δηλαδή της χρήσης μιας άλλης μητρικής γλώσσας διαφορετικής της ελληνικής. Όπως ανέφεραν:

Σ19. *{…} Εεεεε είναι παιδιά που δημιουργούν αρκετές φορές όχι πάντα κάποια προβλήματα είτε τα διαλείμματα είτε μέσα στην τάξη. Συνήθως τούτα τα μωρά είναι λίγο κλειστά μέσα στην τάξη εννοώ στον εαυτό τους διότι δεν μπορούν να επικοινωνήσουν οπόταν δεν εκφράζονται απλά αντιδρούν πιστεύω με λάθος τρόπο δηλ. είτε στο διάλειμμα ακριβώς επειδή δεν μπορούν να επικοινωνήσουν.*
Σ34. *{…} Αλλόγλωσσος, αλλοδαπός έρχεται μου στο μυαλό. Αναπόφευκτα χαμηλή επίδοση δυστυχώς από τη δική μου εμπειρία τουλάχιστον, προβλήματα συμπεριφοράς……..*

Το ρεπερτόριο της αποδοχής των αλλόγλωσσων-δίγλωσσων μαθητών με όρους

Το γλωσσικό αυτό ρεπερτόριο φάνηκε να επανέρχεται με γλωσσική επανάληψη στις συνεντεύξεις που εκδήλωσαν περισσότερο ‘σχετικά αρνητική στάση’ ή ‘έντονα αρνητική στάση’ και η αποδοχή φάνηκε να επανέρχεται στον λόγο των εκπαιδευτικών ως αποδοχή των δίγλωσσων μαθητών με όρους πολιτισμικής ανταλλαγής, όπως η αποδοχή του δικού τους πολιτισμού μόνο σε περίπτωση αποδοχής του κυρίαρχου ‘δικού μας’ πολιτισμού, της αποδοχής όταν δεν υπάρχει ‘προσωπική ενόχληση’, τραβώντας ‘κόκκινη γραμμή’ και καθορίζοντας τις προθέσεις τους και τα όριά τους στο ότι δε θέλουν να κάνουν οτιδήποτε άλλο για να τους ‘αποδεχτούν’ είτε γιατί δε θέλουν είτε γιατί δεν έχουν τον χρόνο για να τους αποδεχτούν αφού κανείς δεν τους έχει εκπαιδεύσει γι’ αυτό. Συγκεκριμένα ανέφεραν:

Σ6. *Αποδέχομαι τη διαφορετικότητα όταν δεν με ενοχλεί και με ενοχλεί όταν θεωρούν ότι έχουν περισσότερα δικαιώματα από τους άλλους. Θέλω να είμαι ειλικρινής. Δεν μπορώ να βάλω στην ίδια μοίρα τους ξένους και τους Ε/Κ μαθητές την στιγμή που έχουν την αντίληψη ότι είναι φιλοξενούμενοι μπορούν να κάνουν τα πάντα. Στην περίπτωση που είναι θετική η στάση απέναντί μου τότε ναι τους αξιοποιώ θετικά…*
Σ23. *Ναι το αποδέχομαι θέλω τζαι όπως σου είπα τζαι πριν οι αλλόγλωσσοι να δέχονται το δικό μας πολιτισμό τη γλώσσα μας.*

Το ρεπερτόριο της απόρριψης

Στους κυρίαρχους ‘λόγους’ των Ε/Κ εκπαιδευτικών εμφανίστηκαν με συχνότητα αρνητικής προτίμησης οι φράσεις ‘θα προτιμούσα να μην είχα’, ‘μεγαλύτερη ευκολία χωρίς αυτούς’ ή ‘δεν έχω πρόβλημα, αλλά θα προτιμούσα να μην είχα’, όταν ρωτήθηκαν τι θα έκαναν αν είχαν επιλογή στη διδασκαλία ή μη των δίγλωσσων μαθητών. Αξιοσημείωτο είναι ότι στο ρεπερτόριο της απόρριψης, εμφανίστηκε και στον λόγο εκπαιδευτικών που παρουσίασαν μια γενικότερα θετική στάση έναντι των δίγλωσσων μαθητών προβάλλοντας ως κυριότερη αιτία αρνητικής προτίμησης την ‘κούραση’, ‘τη μεγαλύτερη δυσκολία’ και την ‘ελλιπή στήριξη’. Τα πιο κάτω αποσπάσματα είναι χαρακτηριστικά των όσων αναφέρονται πιο πάνω.
Σ5. *Βεβαίως θα προτιμούσα να μην είχα. Με χίλια!*
Σ8. *Θα προτιμούσα αυτή που δεν είχε.*
Σ29. *Δεν θα επέλεγα να είχα μιαν τέτοια τάξη ξανά.*

Το ρεπερτόριο του 'Δίγλωσσου' ως απόρριψη του 'άλλου'

Στη μειοψηφία τους οι συμμετέχοντες επέλεξαν τον όρο 'δίγλωσσος μαθητής' αντί για τον όρο 'αλλόγλωσσος μαθητής', δείχνοντας μάλιστα δυσφορία όταν άκουγαν τον όρο 'αλλόγλωσσος μαθητής'. Συγκεκριμένα το γλωσσικό αυτό ρεπερτόριο φάνηκε να επανέρχεται γλωσσικά με επανάληψη στις συνεντεύξεις που εκδήλωσαν περισσότερο θετικές στάσεις-απόψεις ('πολύ θετική ενθουσιώδης υποστήριξη' και μια 'σχετικά θετική υποστήριξη'), απορρίπτοντας έντονα τη λέξη 'άλλος' που αποτελεί το πρώτο συνθετικό της λέξης 'αλλόγλωσσος μαθητής' ως γλωσσική αναφορά της ιδιότητα για οποιοδήποτε μαθητή. Οι κυρίαρχοι 'λόγοι' των Ε/Κ εκπαιδευτικών μέσα από τις συνεντεύξεις τους επέλεξαν τον όρο 'δίγλωσσος μαθητής' αναφέροντας κατηγορηματικά ότι ο άλλος 'παραπέμπει σε κάτι διαφορετικό', 'είναι ρατσιστικός', 'ενοχλεί στο άκουσμά του σαν όρος' ή ότι διαχωρίζει σαν όρος ξεκάθαρα τον 'άλλο'. Χαρακτηριστικά:

Σ1. *{…} Παρόλο που συνήθισα τον όρο αλλόγλωσσα γιατί εν τούτος που χρησιμοποιούμε εν ηξέρω αν το δίγλωσσοι ακούγεται πιο… πιο κοντά… όι τόσον μαρκαρισμένο τόσο σαν ταμπέλα όπως το αλλόγλωσσοι. Νομίζω ο όρος δίγλωσσοι ακούγεται πιο ομαλό, πιο βατό στην πραγματικότητά του σήμερα και τζαι προτιμώ το.*
Σ20 *{…} Θα προτιμούσα τον όρο δίγλωσσοι, το αλλόγλωσσοι έρκεται μου λίον… ακούεται μου λίον ρατσιστικό να το πω έτσι {…} προτιμώ το δίγλωσσοι.*

Το ρεπερτόριο της αποδοχής μέσω δραστηριοτήτων

Στο γλωσσικό αυτό ρεπερτόριο οι εκπαιδευτικοί τόνισαν την αποδοχή όχι αναφερόμενοι σε προσωπικές τους αναζητήσεις και εμπειρίες αλλά μέσα από δραστηριότητες που εφαρμόζουν στην τάξη στα πλαίσια μιας διαπολιτισμικής ημερίδας ή μιας γλωσσικής δραστηριότητας. Το ακόλουθο απόσπασμα είναι χαρακτηριστικό:
Σ3. *Το αποδεχόμαστε τζαι μάλιστα προσπαθούμε να οργανώνουμε …. προσπαθούμε και σαν σχολείο να κάμουμε ζωγραφιές που τα βιώματά τους που την επίσκεψή τους στη χώρα τους ή που κάτι που εφέραν, έφερναν πράγματα τζαι εκάμναμεν τα έκθεση, να μαγειρέψουμε κάτι παραδοσιακό…*

Το ρεπερτόριο της επιλογής

Σε μερικούς εκπαιδευτικούς φάνηκε μέσα από τον λόγο τους η προσωπική επιλογή διδασκαλίας στους δίγλωσσους μαθητές τους μέσα από ρήματα διάθεσης όπως: 'το 'προτιμώ', 'επιλέγω', 'θέλω', 'επιδιώκω να διδάσκω σε αλλόγλωσσους/ δίγλωσσους μαθητές' ή 'δεν έχω κανένα πρόβλημα', δηλώνοντας ότι είναι αναγκαία για τους ίδιους αυτή η μίξη της διαφορετικότητας των πολιτισμών. Όπως χαρακτηριστικά ανέφεραν:

Σ4. *Όχι μπορώ να πω ότι το επιδιώκω να έχω αλλόγλωσσους λόγω νοοτροπίας, θεωρώ ότι η νοοτροπία και η ψυχοσύνθεση μου και η προσωπικότητα των παιδιών έχουν κάποιες διαφορές και ενισχύουν θετικά τη γενική τελοσπάντων συμπεριφορά της τάξης και την γενική κουλτούρα της τάξης.*
Σ14. *Εγώ το επιδιώκω να είμαι σε έτσι σχολείο!*
Σ15. *Όχι το επιλέγω για μένα είναι και πρόκληση.*

2. Θεματική 'Αξιοποίηση ή μη της μητρικής γλώσσας των δίγλωσσων μαθητών': Ρεπερτόρια αξιοποίησης της Μ.Γ

Το ρεπερτόριο της συγκριτικής αξιοποίησης και μεταφραστικής αξιοποίησης

Ακολούθως, η αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας φάνηκε να εφαρμόζεται από συμμετέχοντες σε μικρό αριθμό συνεντεύξεων οι οποίοι εκδήλωσαν περισσότερο 'έντονα θετικές στάσεις', μέσω της σύγκρισης της μητρικής γλώσσας των μαθητών και της εκμάθησης της 2ης γλώσσας. Οι λεξιλογικές επιλογές του όρου 'συγκριτική αξιοποίηση' συνοδευόταν ταυτόχρονα από την λεξιλογική επιλογή των όρων 'σύγκριση', 'μεταφορά' και 'γλωσσική εναλλαγή' του μηνύματος από τη μια γλώσσα στην άλλη αλλά και μέσα από την 'ευκολία μεταφοράς' του μηνύματος κατά τη μετάφραση από ένα μαθητή που γνώριζε την ελληνική γλώσσα σ' ένα άλλο που δεν την είχε κατακτήσει. Στο ρεπερτόριο αυτό, η μεταφραστική αξιοποίηση αποτελούσε τη βάση αλλά δεν παρέμενε εκεί αφού η κριτική συγκριτική διαδικασία ήταν ο κυριότερος στόχος όχι μόνο για τη μεταφορά μιας οδηγίας αλλά και για την κατανόηση του νοήματος των κειμένων. Χαρακτηριστικό είναι το πιο κάτω απόσπασμα:

Σ4. *Αξιοποιώ μέσω της σύγκρισης και της εναλλαγής των γλωσσών δηλαδή αν θα βάλω έκθεση αφού κάνουμε τη δομή στα ελληνικά θα φροντίσω να κατανοήσει τη δομή στη μητρική όσο χρόνο κι αν πάρει είτε με τη γραφή μικρών προτάσεων και παραγράφων και τη μεταφορά του ολοκληρωμένου νοήματος στα ελληνικά. Έτσι ο στόχος του λεξιλογίου γίνεται συγκεκριμένος και έχει νόημα για τα παιδιά χωρίς να παραμένει στο επίπεδο της πρώτης ανάγνωσης στην Στ' τάξη. Αυτό το κάνω και στην Ιστορία όπου π.χ. στα επαναστατικά κινήματα θα εξηγήσω πώς εντάσσονται οι χώρες καταγωγής των παιδιών ή σε επετειακά γεγονότα*

π.χ. στο Πάσχα θα ανατρέξουμε σε αραβικές εκφράσεις και λέξεις. Επίσης έβαλα όλη την τάξη να αντιγράψουν ένα κείμενο από τα αραβικά, να μιμηθούν δηλ. τον τρόπο γραφής των Αράβων για να δουν πόση δυσκολία αντιμετώπισαν τα συγκεκριμένα παιδιά.

Το ρεπερτόριο της λεξιλογικής και εθιμοτυπικής αξιοποίησης

Οι λεξιλογικές επιλογές που φάνηκαν να επανέρχονται με επανάληψη στο ρεπερτόριο αυτό ήταν η επιλογή της αναφοράς 'λέξεων' ή 'φράσεων' για συγγραφή 'ευχών' ή εθίμων της χώρας καταγωγής των παιδιών. Αξιοσημείωτο είναι οι περισσότεροι συμμετέχοντες δεν αξιοποιούν τη μητρική γλώσσα των μαθητών τους με άλλο τρόπο παρά μόνο περιστασιακά σε κάποιες γιορτές ή συγκεκριμένες ενότητες, κυριότερα για συναισθηματικούς λόγους ώστε να κάνουν τους μαθητές να νιώθουν καλύτερα ή για λόγους άγνοιας δραστηριοτήτων αξιοποίησης και έλλειψης χρόνου.

Ρεπερτόρια μη αξιοποίησης της μητρικής γλώσσας των δίγλωσσων μαθητών

Το ρεπερτόριο του δύσκολου και αδύνατου

Το ρεπερτόριο αυτό, παρουσιάστηκε με γλωσσικές επιλογές λέξεων/ φράσεων την αξιοποίηση και διατήρηση της μητρικής γλώσσας των δίγλωσσων μαθητών ως 'πολύ δύσκολο', 'αδύνατο', 'δύσκολο να εφαρμοστεί πρακτικά' και σε ορισμένες περιπτώσεις το χαρακτήρισαν και 'ουτοπικό'. Το

ρεπερτόριο αυτό φάνηκε να επανέρχεται στις συνεντεύξεις που εκδήλωσαν περισσότερο αρνητικές στάσεις (‘έντονα αρνητική υποστήριξη’ και μια ‘σχετικά αρνητική υποστήριξη) εντούτοις εμφανίστηκε έντονα και σε συνεντεύξεις που εκδήλωσαν και ‘σχετικά θετική υποστήριξη’ αλλά και σ’ αυτές που εκδήλωσαν μία αμφίσημη υποστήριξη. Εδώ, τα αρνητικά συναισθήματα αντικαταστάθηκαν με συναισθήματα ‘απογοήτευσης’ για μελλοντική εφαρμογή με βάση τις συγκεκριμένες χωροχρονικές κοινωνικοοικονομικές συνθήκες που επικρατούν στην Κύπρο τώρα, εκδηλώνοντας έντονα τη ‘δυσκολία εφαρμογής’ με βάση την πρακτική εφαρμογή του. Χαρακτηριστικά αναφέρθηκε:
Σ5. *{…} Είναι δύσκολο γιατί χρειάζεται εξειδικευμένο προσωπικό… {…} Από τη στιγμή που έρχονται στο σχολείο μας έχουμε και την απαίτηση να μπορούν να προσαρμοστούν νοουμένου ότι αυτοί που θα έρθουν έχουν ένα μακροπρόσθεσμο πλάνο να μείνουν στην Κύπρο και δεν είναι απλά φευγάτο, δεν ξέρω αν αξίζει τον κόπο σε τελική ανάλυση… {…} Με την υφιστάμενη οικονομική κατάσταση ναι το θεωρώ αδύνατο. Εν δικό τους θέμα.*

Το ρεπερτόριο του προβλήματος

Το ρεπερτόριο του ‘προβλήματος’ με τις λεξιλογικές επιλογές του όρου ‘πρόβλημα’ να συνοδεύονται ταυτόχρονα και από το ουσιαστικό ‘δυσκολία’ ‘εκνευρισμός’, ‘ματαίωση’ και ‘κούραση’ αλλά και από το συναίσθημα της δυσφορίας ως προς την εκτέλεση του έργου των εκπαιδευτικών και στο τέλος δημιουργεί μια ‘προβληματική’. Το πιο κάτω απόσπασμα είναι χαρακτηριστικό:
Σ5. *Εγώ βλέπω το πρόβλημα, ναι, επειδή επέρασα που έτσι φάσεις, με την έννοια ότι κάπου καθυστερά την όλη πορεία του μαθήματος… Πολλές φορές ένιωσα ματαίωση τζαι εκνευρισμό.*

Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα είχε σκοπό να αναδείξει τις στάσεις, τα ρεπερτόρια και τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην κυπριακή δημοτική εκπαίδευση έναντι της γλωσσικής διαφοροποίησης των δίγλωσσων παιδιών στο σύγχρονο κυπριακό σχολείο. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης επεσήμαναν ένα πολυφωνικό τοπίο με μια σειρά από διάφορες απόψεις και επιχειρήματα των Ε/Κ εκπαιδευτικών (ως προς τη διγλωσσία, τους δίγλωσσους μαθητές τους, της αξιοποίησης ή μη της μητρικής τους γλώσσας και της διδασκαλίας έναντι αυτών).

Μετά από προσεκτική παρατήρηση των ευρημάτων της έρευνας και παρόλη την πολυφωνία που παρατηρήθηκε, τόσο μέσα από τις στάσεις όσο και μέσα από τα ρεπερτόρια παρατηρήθηκαν δύο κυρίαρχες τάσεις στις απόψεις των συμμετεχόντων: οι αρνητικές στάσεις οι οποίες συνδέθηκαν κυριότερα με τους δίγλωσσους μαθητές με:
α) το ρεπερτόριο της επιλογής του χαρακτηρισμού ‘Αλλόγλωσσου’ ως συνήθης λεκτικός χαρακτηρισμός. Η πολιτική του όρου ως λεκτική συνήθεια ευθυγραμμίζεται πλήρως με αυτό που ο Zembylas (2010) ονόμασε ‘Πολιτική του λόγου’, η οποία μέσω των επίσημων εγγράφων δημιουργεί συγκεκριμένες πραγματικότητες και μια δημοφιλή ορολογία, ενώ λειτουργεί προς τη διαμόρφωση μιας καθορισμένης ιδεολογίας με τους εκπαιδευτικούς να είναι δέκτες αυτής τη ορολογίας ως κάτι το ‘νόμιμο’.
β) το ρεπερτόριο του ‘δύσκολου’ μαθητή με τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίζουν τη γλώσσα ως γνωστικό αντικείμενο και όχι ως μέσο

οικοδόμηση της γνώσης, του 'προβληματικού' μαθητή μέσα από τη χρήση μόνο της μητρικής του γλώσσας, αναδεικνύοντας αυτό που ο Zembylas (2008) ονόμασε 'λόγο του φόβου' και του 'φτωχού' 'αλλόγλωσσου' μαθητή το οποίο ευθυγραμμίζεται πλήρως με το ανοικτό σύστημα σχολείου και κοινωνίας (Πασιαρδή & Πασιαρδής, 2000)

γ) το ρεπερτόριο της αποδοχής με όρους το οποίο θέτει το ζήτημα των ηγεμονικών διακανονισμών (Sleeter & McLaren, 1995), αναδεικνύοντας το αίσθημα της απειλής για αλλοίωση του πολιτισμού μας, και

δ) το ρεπερτόριο της απόρριψη, το οποίο συνδέεται με το μονοπολιτισμικό και μονογλωσσικό σύστημα που ακολουθήθηκε/είται στην Κύπρο (Koutselini & Michaelidou, 2004).

Ακολούθως, η μη αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας των δίγλωσσων μαθητών εκδηλώθηκε μέσα από: α) το ρεπερτόριο της οικογενειακής ευθύνης, β) το ρεπερτόριο της απλής λεξιλογικής και εθιμοτυπικής αξιοποίησης το οποίο ακολουθεί την προσέγγιση των 4F (Fox & Diaz-Greenberg, 2006) καθιστώντας ως εξωτικές τις άλλες γλώσσας και ενδυναμώνοντας το συναίσθημα του ξένου, γ) το ρεπερτόριο του δύσκολου και του αδύνατου και δ) το ρεπερτόριο του προβλήματος. Τέλος, εκδηλώθηκαν μέσα από τη διδασκαλία έναντι των δίγλωσσων μαθητών : α) τα ρεπερτόρια των συναισθημάτων μειονεξίας έναντι της σχολικής μονάδας η οποία διαθέτει ένα υψηλό ποσοστό δίγλωσσων μαθητών, έναντι του εκπαιδευτικού ο οποίος εργάζεται σε σχολικές μονάδες με υψηλό ποσοστό δίγλωσσων μαθητών, του 'αδικημένου' Ε/Κ συμμαθητή ο οποίος συμβιώνει μαθησιακά σε σχολική τάξη με υψηλό ποσοστό δίγλωσσων συμμαθητών του και β) το ρεπερτόριο της απαιτητικότητας και δυσκολίας.

Υπό αυτό το πρίσμα, οι αρνητικές θέσεις και ο λόγος κυριότερα των εκπαιδευτικών οι οποίοι διδάσκουν σε σχολικές μονάδες με μέσο ποσοστό δίγλωσσων μαθητών, συνδέθηκαν με μια 'δυσκολία' και 'δυσφορία' να δεχθούν 'ισότιμα' τους δίγλωσσους μαθητές και κυριότερα τη 'μητρική τους γλώσσα' εκδηλώνοντας συναισθήματα δυσαρέσκειας αλλά και 'εσωτερικής πάλης' να διαχειριστούν τις δύο μεγάλες ομάδες μαθητικού πληθυσμού που παρουσιάζονται στην τάξη τους, αυτής των δίγλωσσων μαθητών τους και αυτής των μονόγλωσσων Ε/Κ μαθητών τους.

Από την άλλη πλευρά, ήταν ιδιαίτερα αισιόδοξα και ενθαρρυντικά τα ρεπερτόρια που συνδέθηκαν με τις θετικές θέσεις όσον αφορά τους δίγλωσσους μαθητές με: α) το ρεπερτόριο της επιλογής του χαρακτηρισμού 'Δίγλωσσου' ως απόρριψης του όρου 'Αλλόγλωσσου' και το ρεπερτόριο του γλωσσικά διαφοροποιημένου μαθητή, τα οποία αποτελούν ενδείξεις για 'μικρά ανοίγματα' (Zembylas, 2008), β) το ρεπερτόριο της προσωπικής αποδοχής, της αποδοχής μέσω δραστηριοτήτων αλλά και της επιλογής αυτών των μαθητών για διδασκαλία παρόλες τις δυσκολίες, με τους εκπαιδευτικούς να οδηγούνται σε μια κριτική αναστοχαστική διαδικασία (Giroux, 2003) καταργώντας συναισθήματα διαχωρισμού του 'εμείς' και οι 'άλλοι'. Τα ελπιδοφόρα αυτά ανοίγματα λόγου συνδέονται και με τη διδασκαλία για κοινωνική δικαιοσύνη (Chubbuck, 2010) αλλά και με το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολικές μονάδες με μεγάλο ποσοστό δίγλωσσων μαθητών έχουν θετικότερη αποδοχή (Lee & Oxelson, 2006). Ακολούθως, η αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας των δίγλωσσων μαθητών εκδηλώθηκε μέσα από: α) το ρεπερτόριο της σχολικής ευθύνης, τονίζοντας την ευθύνη του ίδιου του κράτους να αξιοποιήσει το γλωσσικό υπόβαθρο που

κουβαλούν οι δίγλωσσοι μαθητές β) το ρεπερτόριο του δικαιώματός τους, για αξιοποίηση και διατήρηση της μητρικής τους γλώσσας, γ) το ρεπερτόριο της μεταφραστικής και συγκριτικής αξιοποίησης το οποίο συνδέεται με την αρχή της αλληλεξάρτησης των γλωσσών (Cummins, 2005) και δ) το ρεπερτόριο του εφικτού και της προοπτικής, το οποίο τόνιζε τη σημασία της αλλαγής τόσο εκπαιδευτικά όσο και κοινωνικοπολιτικά, παρέχοντας ελπιδοφόρες ενδείξεις για χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής.

Τέλος, εκδηλώθηκαν μέσα από τη διδασκαλία έναντι των δίγλωσσων μαθητών, κυριότερα μέσα από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολικές μονάδες με υψηλό ποσοστό δίγλωσσων μαθητών: α) το ρεπερτόριο των συναισθημάτων πλεονασμού της σχολικής μονάδας η οποία διαθέτει ένα υψηλό ποσοστό δίγλωσσων μαθητών, έναντι του εκπαιδευτικού ο οποίος εργάζεται σε σχολικές μονάδες με υψηλό ποσοστό δίγλωσσων μαθητών, έναντι του Ε/Κ συμμαθητή ο οποίος συμβιώνει αρμονικά σε μια σχολική τάξη με υψηλό ποσοστό δίγλωσσων συμμαθητών του και δ) το ρεπερτόριο της αναγκαιότητας για αλλαγή.

Τα αποτελέσματα ανέδειξαν ότι και η κοινότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί μια πολιτισμική ομάδα που επηρεάζει και επηρεάζεται από τις κοινωνικές και πολιτικοοικονομικές συνθήκες που επικρατούν στο νησί, άλλοτε ευθυγραμμίζεται και άλλοτε διαφωνεί με τις διάφορες απόψεις της κοινωνίας σχετικά με τους μετανάστες, το πολιτισμικό κεφάλαιο που κουβαλούν και τον τρόπο που ενεργούν οι δίγλωσσοι μαθητές μέσα στην εκπαίδευση. Η σημαντικότητα των απόψεων των εκπαιδευτικών και η πολυφωνία που παρουσιάστηκε, μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για ουσιαστική παραγωγή παιδαγωγικού έργου και συμπερασμάτων, ώστε να ληφθούν οι απαραίτητες πρωτοβουλίες από τους αρμόδιους για να εξετάσουν με σοβαρότητα τις εκπαιδευτικές αυτές θέσεις και επιχειρήματα, που θα οδηγήσουν στον σχεδιασμό καταλληλότερων εκπαιδευτικών εργαλείων. Ολοκληρώνοντας, τα αποτελέσματα αναμένεται να βοηθήσουν στην εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που θα λαμβάνει υπόψη τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, τις στάσεις αλλά και τα βαθύτερα ερμηνευτικά ρεπερτόριά τους σε θέματα εκπαίδευσης των δίγλωσσων μαθητών και κυριότερα τον καθορισμό εκείνων των εκπαιδευτικών πρακτικών που θα ικανοποιούν τις ανάγκες του κάθε μαθητή, του κάθε εκπαιδευτικού αλλά και του κάθε τύπου σχολικής μονάδας ανάλογα με τις ιδιαιτερότητές της.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Bikle, K., Billings, E., & Hakuta, K. (2004). Two-way immersion: Lessons for language education. In J. Banks (Ed.), *Handbook of research in multicultural education* (2nd ed., pp. 589-604). New York: MacMillan.

Christopoulou, M., Pampaka, M., & Vlassopoulou, M. (2012). "Cypriot teachers attitudes on bilingualism." *International Journal of Business and Social Science, 3* (11), 46-58.

Chubbuck, S. M. (2010). Individual and structural orientations in socially just teaching: Conceptualization, implementation, and collaborative effort. *Journal of Teacher Education, 61*(3), 197-210.

Collier, V. & Thomas, W. (2004). The astounding effectiveness of dual language education for all. *NABE Journal of Research and Practice, 2*(1), 1-20.

Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy. Bilingual children in the crossfire.* Clevedon, England: Multilingual Matters.

Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση.* Εκπαίδευση με σκοπό την
Ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της Ετερότητας. (Επιμ.): Ε. Σκούρτου, (Μτφρ): Σ. Αργύρη. Αθήνα: Gutenberg, Β΄ έκδοση βελτιωμένη.

Cummins, N. L., & Miramontes, O. B. (2005). *Linguistic diversity and teaching*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Δαμανάκης, M. (2005). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα, διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg .

Díaz-Rico, L. T. (2000). Intercultural communication and the crosscultural, language, and academic development teaching credential. *CATESOL Journal, 12*(1), 145-162.

Dimmock, C. & Walker, A. (2005). *Educational leadership: culture and diversity*. Λονδίνο: Sage.

Fox, R. & Diaz-Greenberg, R. (2006). Culture, multiculturalism and foreign/ world language standards in US teacher preparation programmes: Toward a discourse of dissonance. *European Journal of Teacher Education, 29* (3), 401-422.

Giroux, H. (2003). Pedagogies of Difference, Race and Representation Film as a Site of Translating and Politics. Στο: P. Trifonas (Επιμ.) *Pedagogies of Difference* (σσ. 83-109). Νέα Υόρκη: Routledge.

Hakuta, K. & D'Andrea, D. (1992). Some properties of bilingual maintenance and loss in Mexican background high-school students. *Applied Linguistics, 13*(1), 72-99.

Κλεάνθους, Σ. (2009). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την παρουσία και τη σχολικήεπίδοση των δίγλωσσων μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Koutselini, M. & Michaelidou, A. (2004) The Meaning and rationale of Greece – Cyprus unified education. *Educational Research and Evaluation, 10,* 183-202.

Lavern G., M. B. (2012). *Teachers' perceptions of bilingualism and bidialectalism: The effect on language arts pedagogy*. Unpublished Doctoral Dissertation. Illinois: University of Illinois at Urbana-Champaign.

Lee, J. S., & Oxelson, E. (2006). "It's not my job": K-12 teacher attitude toward students' heritage language maintenance. *Bilingual Research Journal*, *30*, 453-477.

McKenzie, P.J. (2005). *Interpretative repertoire.* Ανακτήθηκε Ιούνιος 26, 2010 από http://publish.uwo.ca/~pmckenzi/McKenzie.pdf.

McKenzie, P. J. (2005). Interpretative repertoires. In K. E. Fisher, S. Erdelez & L. E. F. McKechnie (Eds.), *Theories of information behavior*. Ανακτήθηκε Ιούνιος 15, 2009 από http://publish.uwo.ca/~pmckenzi/McKenzie.pdf.

Παπαδοπούλου, Ε. (2009). Ο ρόλος της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών στην εκπαίδευσή τους. Στο: Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Πρακτικά 12ου Διεθνές Συνεδρίου:'Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Μετανάστευση-Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας'* (σσ. 159-164). Πάτρα 19-21 Ιουνίου 2009. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πάτρας, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, ΠΤΔΕ.

Papapavlou, A. (2005). Bilingual children attending state primary schools: Is Cyprus ready for multicultural education? *In Proceedings of the 16th International Simposium* (pp.255-267). Thessaloniki: Selected papers for Applied Linguistics.

Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά σχολεία: Πραγματικότητα ή ουτοπία.* Αθήνα: Gutenberg.

Rolstad, K., Mahoney, K., & Glass, G. (2005). A meta-analysis of bilingual education in Arizona. *Bilingual Research Journal, 29*(1), 43-67.

Skourtou, E. (2008). Linguistic Diversity and Language Learning and Teaching: An Example from Greece, *Scientia Paedagogica Experimentalis 1* (pp. 175-194).

Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Wetherell, M. (1998). Positioning and interpretative repertoires: conversational analysis and post-structuralism in dialogue. *Discourse and Society, 9* (3), 387-412.

Wetherell, M., & Potter, J. (1988). Discourse analysis and the identification of interpretiverepertoires. In C. Antaki (Ed.), *Analysing everyday explanation: A casebook of methods* (pp. 168-183). Newbury Park, CA: Sage.

Young, M. (1996). English (as a second) language arts teachers: The key to mainstreamedESL student success. *The English Journal, 85*(8), 17-24.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2007). *Φάκελοι Αρχείου*, Φακ. 7.1.05.20.

Zembylas, M. (2008). *The Politics of Trauma in Education.* New York: Palgrave.

Zembylas, M. (2010γ). Greek-Cypriot teachers' constructions of Turkish-speaking children's identities: Critical race theory and education in a conflict-ridden society. *Ethnic and Racial Studies, 33*(8), 1372-1391.

HOW CAN DRAMA ENABLE STUDENTS DEVELOP LITERACY SKILLS?

Eleni Lagou

No Affiliation

Lagoueleni14@gmail.com

Abstract

Ο σκοπός της έρευνας αυτής είναι να αναδείξει τρόπους όπου το θέατρο στην εκπαίδευση χρησιμοποιείται ως μέσο για την ανάπτυξη των ικανοτήτων γραμματισμού μαθητών. Ο γραμματισμός εδώ ορίζεται η ακουστική δεξιότητα, η κριτική ανάγνωση οποιουδήποτε κειμένου – λογοτεχνικού ή μη – και η ομιλία. Η επικείμενη έρευνα συνάδει με την την άποψη του Φριέρι (1970), πως η εκπαίδευση δεν είναι απλά ένας τρόπος μεταφοράς της γνώσης. Γι' αυτό και επιχειρεί την ένταξη θεατρικών πρακτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία ώστε οι μαθητές να αποκομήσουν βιωματική γνώση περί λογοτεχνίας αλλά και να αναπτύξουν τις ικανότητες γραματισμού. Η παρούσα εργασία είναι η έκβαση μιας ποιοτικής έρευνας περίπτωσης για τον τρόπο όπου μαθητές 10 χρονών δύνανται να αναπτύξουν τις δεξιότητες ανάγνωσης και προφορικού λόγου εξερευνώντας το Σεκσπιρικό έργο «Μάκμπεθ» με εργαλείο το θέατρο στην εκπαίδευση. Η συλλογή πληροφοριών έγινε μέσα από προσωπικές παρατηρήσεις, συνεντεύξεις και ερωτηματολόγια. Στα θεατρικά αυτά εκπαιδευτικά εργαστήρια οι μαθητές βίωσαν ποικίλες εμπειρίες, και μέσω αυτών απέκτησαν άμεση επαφή με το δύσκολο αυτό σεκσπιρικό λογοτεχνικό κείμενο, και τελικά με την χρήση και διαχείριση της γλώσσας.
Λέξεις Κλειδιά: θέατρο στην εκπαίδευση, βιωματική γνώση, κριτική ανάγνωση, γλώσσα

The present paper is an effort to show the way drama and theatre in education enable students to develop their literacy skills. For the purpose of the study, literacy is defined here as the ability to listen, critically read any kind of linguistic and non-linguistic text and speak. Taking into consideration Freire's (1970) assertion that education does not merely mean the transference of knowledge, this paper is a suggestion of embedding drama techniques and theatre practices into the educational process for students to extend their knowledge in literature and develop their literacy skills. This paper is based on a qualitative case study on the way drama enables 10-year-old-students to develop their reading skills and oracy through Shakespeare's play 'Macbeth'. The collection of data occurred through observation, interviews and questionnaires. Drama workshops conducted in favor of the research showed that students, who had various experiences within a drama context, at the end of the study got familiar with manipulating a difficult literary text, and hence, language.
Keywords: theatre in education, literacy skills, language, reading, oracy.

INTRODUCTION

The present inquiry constitutes an effort to examine the ways in which literacy skills are affected when a particular case study group of 10-year-old students follow a drama scheme on Shakespeare's play 'Macbeth'. In specific, this paper stems from a qualitative case study on the way drama develops reading skills and oracy of 10-year-old students while exploring the difficult literary text "Macbeth" in an educational environment.

This paper investigates the ways that drama creates contexts which implicate students in discussion and reading situations. It is based on the argument that by acquiring specialized reading, speaking and listening skills, students will be equipped with specific tools that will permit them to confront any kind of text, not only within formal education but in their wider social and cultural setting as well. These tools can be critical interpretation, communicating thoughts and feelings as well as reflecting on ideas.

The fieldwork of the case study involved five-hour workshop with English speaking students. Being in a group of three Drama teachers coming from different academic and cultural backgrounds, we designed five sessions in which we explored the story of Macbeth through dramatic play and dramatization. Various activities were involved, some of which were still images, role-playing, short performances, and storytelling from teachers. These activities required students to improvise and critically think. After each activity we discussed about characters and the story. We also discussed at the end of each session reflecting on the ideas and feelings expressed throughout dramatization.

Since this paper is an effort to prove that drama can facilitate the development of literacy skills which constitute language, it is desirable to explore the domain of language. First of all, some theory on language is explored. Later on, we will illustrate the notion of "reading a text". Then we will explore instances on how dramatizing the story of 'Macbeth' helped students develop their reading skills and oracy.

THE DOMAIN OF LANGUAGE

According to Meek (1991) language is the basic means of communication. So, it has been studied a lot for the way we learn and develop language to be understood. Reading, listening, speaking and writing skills constitute the four forms of expression of any language. Wood discovers that children's "receptive language ability is often in advance of their productive language (speech)" (1998:126). By receptive processes Wood (1998) implies listening and reading, through which meanings are gathered. After the collection of meanings, their decoding and interpretation is preceded, so that new meanings are emerged. Speaking and writing refer to the encoding of new information into newly constructed utterances. The novel meanings are conventionally expressed through the productive processes of speaking, writing, or signing language in case of deafness.

Much discussion and research has been done on language and the way we learn language, therefore it has been studied a lot from different perspectives. Phonology, morphology and syntax are the three fields which study the linguistic units of language, the articulation of words and the general structure of phrases and clauses. On the other hand, semantics and pragmatics study the social aspect of language, since it is seen as "a socially constructed system" (Neelands, 2004, p. 31). They explore the use of words, phrases, clauses as well as the registers of language.

In this paper, when we refer to language and the development of language we imply both the way words and sentences are constructed and follow grammatical rules in order to make meaning as well as the study of the meanings themselves that these grammatical constructions conceal. The study of the meanings is always determined by the social context in which they are used, the relationship between transmitter and recipient.

THE WAY WE ACQUIRE LANGUAGE

Nowadays, the term "acquisition of language" takes the place of language learning. We do not learn language. Rather we acquire language. Sutherland (1992) tried to illustrate Piaget's answer to the question "how do we acquire knowledge?" The acquisition of knowledge, and in this case the knowledge of language, occurs in the cognitive domain of the child. Depending on Piaget's (cited in Sutherland, 1992) observation of child's cognitive development, acquiring language is divided in four stages according to child's development. The first stage is the sensorimotor when the child discovers the world through action and senses. The second stage is the learning of sounds (words) and what these sounds stand for. So, the child on the second stage is able to relate the real objects they have felt to the sounds they have heard. The third stage is the stage of 'concrete operations', where the development of the ability to mentally represent an abstract idea is obvious. However, the child cannot yet manipulate the ideas purely mentally. "The elements have to be present physically; hence, concrete operations" (Sutherland, 1992, p. 16). The main ability is the internalization of action through language. In the next stage the child can do more complicated thoughts, and they start talking about abstract ideas apart from concrete objects, for example they can understand the meaning of friendship or love. The child manipulates both action and language in order to receive information from the world around him. He is able to make symbolic thoughts and deductions and examine himself and his relationships with others.

Hence, the acquisition of language means that "children engage in a form of conscious symbolization; they assign meaning to arbitrary forms (letters)" (Wagner, 1998, p. 173). Jenifer Catney (1998) also observes that acquiring language is, like learning the alphabet, a matter of symbolic representation and manipulation of symbols. Piaget and Chomsky (cited in Wood, 1998) claim that language competence [Chomsky's 'competence' is "the abstract and usually unconscious knowledge that one has about the rules of a language"; while, 'performance' is "the putting into practice – sometimes imperfectly – of those rules" (Ahearn, 2012, p. 9)] does not merely equals with

the representation of objects with sounds; rather, it includes inference of meanings. Subsequently, language learning is transformed from a representation of objects with sounds into a process of conscious symbolization; thus, we talk about acquiring language instead. Lev Vygotsky further illustrates this statement by mentioning that "learning how to read involves the child interacting with text. He must not simply read mechanically, but try to interpret the text" (Sutherland, 1992, p. 47). The interpretation of text includes the ability to critically decode information, and be reflective on the inference of meaning.

LANGUAGE AND DRAMA

Taking all these theories about language into consideration, drama can be considered an essential tool that can contribute to language development. Drama uses language. Drama is language. It is the most communicative form of art. In drama, context "is actually constructed from space, objects and people as well as words. Therefore, in drama language can be experienced – heard, interpreted and used" (Winston, 2004, p.18). What is more, it involves action, through which the child, as in the first stage of his life, can discover the world. The children are encouraged to use their senses and feel, rather than hear about, various situations and experiences. Due to the fact that children take action in a dramatic context that imitates reality, children can experience as well as talk about abstract ideas. For example, they act "as if" they are passengers in Titanic, getting ready to sink in the ocean, they pretend they are in the ship they should feel the terror these people felt in real life. After playing the scene in Titanic they have the chance to talk about the feelings they experienced while playing or imagine how the real passengers reacted, and how they could have reacted if they were there themselves. Dramatic play offers children opportunities to extend any knowledge they have on language, vocabulary and ideas, either by listening to or by talking about values stories teach.

The essential value drama offers is enrichment in experiences. Children can experience many different situations, and thus, a great variety of feelings and thoughts. After having experienced particular emotional situations, that may be innovative for them, participants can reflect on them. Through discussion they can share thoughts and emotions with classmates and exchange opinions. This is a way of dialogical thinking. It uses language.

The fieldwork of the research revealed that students got familiar with language at the end of the workshop. They even developed stronger bonds among them. They came closer to each other after they had experienced the same feelings, and they had shared their feelings, and opinions. They felt free to pretend "as if" they were others and interact physically and linguistically. As a consequence, dramatic context encouraged their empathy. It also became the stimuli of a loose talk among them excluding any fear of making a mistake; they were merely focused on the meaning they wanted to come across.

WHAT WE MEAN BY 'READING A TEXT'

In order to understand drama and dramatic play it is essential to clarify the nature of 'text' and what "reading a text" means. Text refers to a combination of linguistic objects (words) formatting larger linguistic units (phrases and clauses) intended to make meaning. It is whatever is to be 'read'. "A text [from the Latin textus (tissue), texere (weave)] is made by weaving together a combination of signs and symbols in designs intended to make meaning" (Buckle, et al, 1998, p. 2).

However, inference of meanings can be done by any visual text, that is to say pictures and images. Images presented on technological screens or real pictures. Body language and facial expression are supposed to be kinds of text rich in meanings and symbolizations. Tone of voice and intonation convey also a lot of important information. Text is embedded in any kind of language code expressed by either body or speech.

Strictly speaking, reading is considered to be "a matter of 'decoding to sound', of translating the basic elements of written language, the letters, into their equivalent sounds in spoken language" (Smith, 1978, p. 49). In order to make sense out of a text, there are some other kinds of information that we also need, except the ability to look and recognize the linguistic words. These kinds of information include "an understanding of the relevant language, familiarity with the subject matter and some general ability in reading (they are basically mental)" (Smith, 1978, p.13). Reading means receiving and gathering of information. Apart from linguistic units (words) visual texts are to be interpreted and manipulated.

Taking the notion of reading further, Smith and Herring assert that "reading means the construction of meaning by the learner, which is grounded on the interaction with the text" (2001:59). Additionally, Smith illuminates that "reading is not a passive activity but involves complex intellectual process that must always be actively initiated and directed by the reader" (1978:9).

DRAMA INTO PRACTICE

Analyzing data gathered from fieldwork follows observation so that it contains my reflective approach to subjective deductions from the available sources - questionnaires, interviews, and observations.

I was actually called to do what I taught students through drama: to make my own personal interpretations, to make meaning out of visual and oral text. Literacy and drama theories argue that students should make their own interpretations of texts according to their personal experiences and knowledge, as well as their unique way of perception of the world. The way I perceived the experience of the particular sessions interwoven with my knowledge of different theories, helped me generate new logical meanings about the contribution of drama to the development of reading skills and oracy.

However, the generation of meanings involves subjective deductions; hence, limitations of perspectives may exist disempowering my arguments. Although Wellington's suggestion that "there is not one, single, correct way of doing it" (2000:134) is quite reassuring, I tried to reduce my subjectivity by combining and comparing my own observations with participants' reactions and responses, like verbatim quotes. Moreover, generation of data is a personal matter, as it involves selection of certain data which are to be used as evidence for the arguing of theories. This selection is what makes the generation of data a difficult process because "human behaviour and drama and learning are all so complex" (O'Toole, 2006, p. 93).

It is important to note that the way I will classify my data is based on the types of activities we did in the five sessions as part of the research. Due to the fact that reading and oracy are actualized in every phase of life, and especially in drama, it is hard to separate them and look into them individually. Therefore, I am going to explore the way reading and oracy are enacted in every kind of drama activity we deployed. The main dramatic techniques we used during the five sessions were still images, performance carousel and role-playing, as well as, activities involved reading and sometimes performing, lines of the original text.

STILL IMAGES

We extensively used 'still images' in the workshop. Still image is described by Neelands (1990) as a "highly selective way of crystalizing meaning into concrete images". Groups use their bodies and facial expression to crystalize an idea, a feeling, a scene. "Groups are able to represent more than they would be able to communicate through words alone" (Neelands, 1990, p. 19). A still image is considered a form of expression and a sign that is to be interpreted.

In the fourth session students were urged to make a still image of Macduff who has learnt his kids are killed by Macbeth. In the discussion that followed, we tried to observe and analyze some of the still images students performed. A dialogue between the teacher and a student follows:

T: What can you see in his eyes? Show us your face

Ss: Angry

T: Angry! He is very angry! Right! What about the children?

Ss: Scared

Baldwin (2009) argues that the purpose of a still image is usually to hold a moment frozen for further exploration and reflection. The purpose of the particular still image was to observe and analyze Macduff's feelings. Reading came first and words to explain ('angry', 'scared') followed. Students were asked to observe and interpret, bring their deductions into words.

Questions of this kind motivate students to consider others' feelings and respect them. Sharing feelings leads students to develop their empathy to others. Comparing answers drives students to improve their skills of reflection and thus, critical thinking. Critical thinking can also be expanded when they are called to answer more complex questions e.g. "Why is he angry?"

Furthermore, these questions "elevate language" (Morgan & Saxton, 2006, p. 11), as children were urged to use some adjectives in order to express feelings portrayed in the still images.

What is more, I asked them to guess what Macduff could do later, after seeing his family being killed by Macbeth. One child very wisely responded that "he will try to kill Macbeth" (21/05/2013). The questions were an effort to "encourage divergent thinking" (Morgan & Saxton, 2006, 11) because students were encouraged to predict the rest of the story, what can happen next. Smith (1985) illustrates the equivalence of learning and comprehension with reading as an active process: "Readers are not passive recipients of meaning from print, but must predict what they are to comprehend" (1985:9); as a result, "comprehension depends upon prediction" (Smith, 1985, p. 76).

At the end of this activity, we did thought—tracking on Macbeth and Mucdaff. Students were given the chance to express their ideas and thoughts on the murder. Besides, they could choose to whom they were to talk to. Some of students' expressions were "take revenge; it's all you can do now", "stand cruel; kill them, kill them", "why are you killing them?" (21/05/2013). This activity helped them generate language. They were urged to devise and act utterances. They used language encoding meaning and incorporated in the scene of the play.

Owing to the fact that each group focused on different things while performing the same scene, each group gave prominence to different representations of the same scene. The various 'possibilities' that may exist for a particular event were revealed in the activity of still images, as every time a still image conveys only one way of perception of a particular event. Students had also the opportunity to explore the flexibility that both linguistic and non-linguistic language contains. The flexibility of language lies in the variety of ways bodies are combined and joined together, which resembles the way linguistic words can get together and form various sentences containing the same meaning. This assertion functions as an example for Montgomery's theory (2008), which illuminates the creativity in children's language. Montgomery's assumption supports that creativity is yield up to the child through the manipulation of language (body language in our case) within a group, "in the act of communicating with another person" (Montgomery, 2008, p. 66).

When each group in turn performed its own still image, I spent few minutes in order to help the rest of the class to observe and analyse the feelings depicted in characters' faces. Through specific kind of questions I helped students to infer some meanings while deconstructing the facial and physical images of each group.

In fact, as we were watching the faces and bodies of students of each group, I urged children to deduct some meanings about the storyline and the emotions of the characters through how- and what- questions. Specifically, I asked them questions like “so, what does this mean?” or “what can you see in his eyes?”, as well as “how is Macduff? What is his expression like?”

Effective questions provoke effective answers, so that discussion is emerged. Discussion leads children to get engaged in a process of inference of meanings from any kind of text on their own. This is supported by the view of Smith & Herring (2001), which highlights the 'dialogical thinking'. The effective interpretation of a text comes after the comparison of individuals’ deductions of meanings.

SHORT PERFORMANCES

In the third session on the 20th of May children in groups were asked to represent the scene of murder of Duncan in still images using their bodies and faces. Indeed, the short performances involved some movements and sounds, so that children successfully brought into life a few moments of the play. Still images helped them gain visualization, and thus, better understanding of the play. They could also examine the different representations that may exist for one particular event.

Specifically, we separated students in groups of six in order to perform the murder of the King Duncan by Macbeth. Our observation notes indicated that all groups extensively used their imagination and creativity in order to encode the meaning of the scene of murder constructed by their own perceptions. One example of the way students encoded meanings discovering its subtext is the performance of the two groups of girls. The first group personified the bin; they represented the bin as a dead guard, bringing it into life. Similarly, the other group of girls personified the door; two children used their bodies in order to create a door. Both the bin and the door are two inanimate objects that came into life through students' bodies and movements.

Another example is the performance of a group of boys. They performed the scene of murder representing the feelings that a murder generates. To be more specific, one boy performed the person who witnesses Macbeth killing Duncan and his two guards. Our observations reveal that the witness lamented for the death of two guards. That boy used his experience from the social world in order to represent the lamenting; he pretended to cry over the corpse covering his face with his hands as a sign of grief. The specific group brought into surface the feelings that a murder creates in real life, which constitute the subtext, and indeed incorporated them into the scene.

All of the above examples confirm the idea of Winston and Tandy that drama enables children to “create and explore settings through spoken and written language, sound and movement” (2009:80). The most important benefit of these instances was that still images managed to “deepen children’s understanding of plot by allowing them to ‘live through’ a story as it unfolds in a drama” (Winston & Tandy, 2009, p. 80). Through realistic and symbolic use

of space and objects children managed to effectively represent the meanings in text.

The strategy of short performances functioned as the safe environment within students used their imagination and knowledge of previous experiences (the lamenting and the way we lament for a death), in order to attribute specific emotional nuance into the scene, thus developing the strategy of symbolization. The corpse of dead guard was parallelized with the lifeless bin, whereas the students gave life to an inanimate door. After having decoded the meanings of the written text we gave them, students were urged to encode new meanings in non-linguistic language (body and face), combining their creativity and/ or pre-existing social conventions (lamenting). Obviously, their performances incarnated Neelands' theory about drama as a means which enables students to explore and discover the sub-text, "what lies beneath the surface" of text (Neelands, 1998, p. 31).

Still images and short performances can also function the other way round. To be more specific, when students were called to perform a short scene from the play they actually had to read the linguistic text, make some personal interpretations, bring them in the form of spoken words, exchange through language the way each child perceive the scene and collaborate to prepare a collective still image or performance encoding the new information emerged from dialogue. Performance and still image are a matter of decoding, which involves critical thinking, and encoding of new meanings, which in order to be communicated to others use and even expansion of language is required.

ROLE-PLAY: MACBETH AND DUNCAN

From the first lesson on the 14th of May students had the opportunity to engage in role-playing. The first social relationship students experienced was that between a soldier and the King. Students were asked to perform a dialogue between Macbeth and King Duncan. One student was in the middle of the circle pretending to be Macbeth. Different other students took turns and played King Duncan saying something to Macbeth concerning his victory in the battle. Through this dialogue students could experience the hierarchical relationship between a brave soldier and a King who is on the top of the social hierarchy. We observed that students' dialogues were effective, as they used appropriate language register. Particularly, some of the children's phrases who took the role of the King were 'I am proud of you', or 'you are very brave' (14/05/2013).

Although students barely had any theoretical knowledge on the historical and social situation of that era, children's performance confirmed Neelands' theory about drama as an effective tool to study language. Neelands (2004) claims that drama encourages students to be transferred to some other place and time different than those of the classroom; they pretend to be different characters other than themselves. The transformation to particular setting, the Elizabethan era in our case, is the vehicle that leads students to experiment with language codes and language styles. This knowledge about language

and flexibility in using it effectively make students able to communicate effectively in any social setting.

CONCLUSION

Drama is the tool that offers experiences and, hence, sparks imagination and inspiration. It is worth mentioning that both interviews and questionnaires present students' belief that acting fostered their motivation for the involvement and understanding of the story. This is, firstly, confirmed by the questionnaires that were completed by the children at the end of the last session. Fifteen out of the nineteen students' responses in the question "acting encouraged me to explore more about the story of Macbeth" were positive.

There are two processes through which literacy skills are enhanced. The first one is the skill of reading. Performing reading is not a simple process. It requires critical thinking. Not only should readers recognize linguistic units and relate them to real world object and ideas, but also interpret visual objects and make their own deductions by decoding meaning. Readers should take social context and register into consideration in order to draw some conclusions. This requires social knowledge of language which is acquired through experience and critical observation. The second process through which literacy skills are reinforced is discussion. Discussing on personal feelings and thoughts means reflection and sharing. Dialogical thinking comes after discussing with others. Ability to discuss means I recognize my own feelings and thoughts, I listen to others' and respect them, and even compare them with my own opinions. Discussing requires listening skills and oracy. Still images, short performances as well as and role-playing are a few drama techniques that realized throughout the workshop, they successfully developed reading and inspired dialogical thinking among 10-year-old students in an educational environment.

Taking the practicing of literacy skills further, I believe that if these students were about to continue working on this way, they would be ready to confront any literary text. In addition, were they to be experienced in dialogue and communication, they would be equipped with critical thinking and decoding of symbolization, so that they would be ready to actively participate in the modern society and make a difference to the world.

REFERENCES

Baldwin, P. (2009) *School Improvement Through Drama: A creative whole class, whole school approach*, Continuum International Publishing Group, London.

Buckle, Hodges, Dombey & Seelay (1998), '*Literacy'*, National Association for the Teaching of English (NATE), 1:3.

Catney, J. (1998) *"Doing" Literature: Using drama to build literacy,* International Reading Association, The Reading Teacher, 51:7, 574-584.

Freire, P. (1970) *Pedagogy of the Oppressed,* The Continuum Publishing Corporation, New York.

Meek, M. (1991) *On Being Literate,* Bodley Head, London.

Montgomery, M. (2008) *An Introduction to Language and Society, 3rd ed.,* Routledge, London, New York.

Morgan, N. &Saxton, J. (2006) *Asking Better Questions*, Pembroke Publishers, Canada.

Neelands, (1984) *Making sense of drama: a guide to classroom practice,* Heinemann Educational in association with 2D Magazine, London.

Neelands, (1990) *Structuring Drama Work: A handbook of available forms in theatre and drama*, Cambridge University Press, Cambridge, New York, Melbourne.

Neelands, J. (1998) *Beginning Drama 11-14*, David Fulton Publishers Ltd, London.

Neelands, J. (2004) *Beginning Drama 11-14,* David Fulton Publishers Ltd, London.

O'Toole, J. (2006) *Doing Drama Research: Stepping into enquiry in drama, Theatre and Education* City East QLD, Drama Australia.

Smith, F. (1985) *Reading, 2nd ed.,* Cambridge University Press, Cambridge.

Smith, J. L. & Herring, D. (2001) *Dramatic Literacy: using drama and literature to each middle-level content,* NH:Heinemann, Portsmouth.

Sutherland, P. (1992) *Cognitive Development Today: Piaget and his critics,* Paul Chapman Publishing Ltd, London.

Wagner, B. J. (1998) *Educational Drama and Language Arts: What Research shows,* Heinemann, Portsmouth.

Winston, J. & Tandy, M. (2009) *Beginning Drama 4-11, 3rd ed.,* Routledge, New York.

Winston, J. (2004) *Drama and English at the Heart of Curriculum: primary and middle years,* David Fulton, London.

Wood, D. (1998). *How Children Think and Learn: The social contexts of cognitive development 2nd ed.* Blackwell Publishing, UK.

APPENDICES

APPENDIX 1

QUESTIONNAIRE

Workshop Questionnaire	Strongly disagree	Disagree	Neither agree nor disagree	Agree	Strongly agree
I enjoyed acting during the workshop	☐	☐	☐	☐	☐
I enjoyed discussing with my classmates	☐	☐	☐	☐	☐
Acting encouraged me to explore more about the story of Macbeth	☐	☐	☐	☐	☐
It was difficult to grasp the storyline of Macbeth					
The workshop did really make me think	☐	☐	☐	☐	☐
I was given opportunities to say what I thought during the workshop	☐	☐	☐	☐	☐
I am interested in Shakespeare's stories	☐	☐	☐	☐	☐
Shakespeare's stories are hard to read	☐	☐	☐	☐	☐
Shakespeare's stories are about people like me	☐	☐	☐	☐	☐
If I was given a chance, I would like to go to see a play of Macbeth	☐	☐	☐	☐	☐
If I was given a chance, I would like to read a book of Macbeth	☐	☐	☐	☐	☐
I pity Macbeth despite his crimes	☐	☐	☐	☐	☐

I know how Macbeth felt when he met the weird witches	☐	☐	☐	☐	☐
I know how Lady Macbeth felt when she decided to kill herself	☐	☐	☐	☐	☐
I understood the lines of the text after we performed them	☐	☐	☐	☐	☐
I liked working in groups to create still images	☐	☐	☐	☐	☐
I enjoyed the writing of the dialogue between Macbeth and Banquo's ghost	☐	☐	☐	☐	☐
I liked to watch teachers' performance	☐	☐	☐	☐	☐

Please award Macbeth mark out of ten.

(Bad 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Good)

Please circle the words below you know the meaning.

thane hurlyburly ere

hail resolute vanquished

APPENDIX 2

3rd SESSION

LEARNING OBJECTIVES:

H To engage with original language of Shakespeare and actively get involved with its meaning.
H To provide opportunities to explore language, character, setting and plot.
H To develop imagination by writing imagined dialogues between the characters of the play.

11:05 – 11:10	“i see you guess” Aim: to quickly refresh students' memory about the play, and especially the characters of it participating actively	Few volunteers are selected in order to perform a character from the play being told to them by teachers. The volunteers act in turn without talking trying to imitate the particular character. The rest of the class tries to guess what character the students perform.	Lynn
11:10 – 11:15	Act 2 scene i Aim: Students are engaged with the language of Shakespeare and while acting the can understand the basic concept of the text	Students are asked to look at Macbeth's soliloquy for 30 seconds and identify a word that jumps out at them. They are asked to make a gesture for that word. Then they work with the person next to them and teach them their word with gesture. The pair then finds a way of linking both words and gestures together. The pairs perform around the circle. What sense of the speech does this give us? Then students read round the speech punctuation mark to punctuation mark, so that to get a complete picture of the monologue. How do you feel about it? What are the feelings of Macbeth?	
11:15 – 11:20	Still image of the murder of Duncan Aim: students challenge their imagination, they act and work collaboratively.	students form groups of 6 and create an improvisation of the murder of Duncan. Groups show their work. In brief students are asked to note how the staging choices affect the audience's view of the action. The other members of the group are allocated sounds to create: weather, animals, Macbeth's mind, interior	Eleni

		sounds (the setting). Did the atmosphere created inform their reading of the scene? In what ways?	
11:20 – 11:35	Students' performance and hot seating Aim: we move on the next part of the storyline getting students actively involved in it. Students act the next part of the story, and discuss with each other.	We explain them the continuance of the story. We call students who performed Macbeth in the previous activity for hot seating. The other students make questions to 'Macbeths', who are called to answer based on their own thoughts.	Sun
11:35 – 11:45	Writing and performing the dialogue between Macbeth and Banquo's ghost Aim: to develop their writing skills through the taking on roles. They discuss, think and act collaboratively.	Students are urged to use their imagination and develop their writing skills working cooperatively. They have to think of an imagined dialogue between Macbeth and Banquo's ghost and perform it. They have to think of the feelings of both in order to write the dialogue, as well as the setting in order to perform the dialogue.	Eleni
11:45 – 11:55	Role play between Macbeth and Lady Macbeth Aim: students are challenged to act out their own ideas	Some pairs are asked to improvise a dialogue between Macbeth and Lady Macbeth focusing on their feeling and reactions after the murders of King Duncan and Banquo.	Lynn
11:55 – 12:05	Discussion Aim: To discuss, exchange opinions about the characters of the story and reflect the story.	Discuss and Reflect about the story. Create expectations for the next session.	All

.

COMPARTMENTALIZING LITERACY: THE IMPLITIC RELATIONSHIP AMONG THE DISCOURSES OF WRITING IN GREEK PRIMARY EDUCATION

Filippos Tentolouris
Temporary Teaching Staff – Aristotle University of Thessaloniki
filippostentolouris@yahoo.gr

Abstract

My paper focuses on how the organization of literacy activities is described in the programs of study (open curricula that also include innovative cross-thematic actions) in Greek primary education. Specifically, I refer to those literacy practices that concern the production of relatively long written texts and the constitution of what Bakhtin (1986) called "secondary" genres (genres with thematic, compositional, and stylistic complexities). Using Ivanič's (2004) thematic analysis of how literacy activities are mediated by discourses of writing, I identify in these programs three different discourses: (1) a Creativity Discourse (a view of literacy as a capacity for using individual writing skills), which appears in the activity of the Flexible Zone (a kind of project work), (2) a Genre Discourse (a view of literacy as a set of genres and text types), which appears in the subject of language, and (3) a Sociopolitical Discourse (a view of literacy as a set of sociopolitical and sociocultural practices), which appears in complementary instructions concerning language teaching from the perspective of critical literacy. Then I show that the occurrence of these three discourses not only creates a compartmentalized view of writing (literacy activities are described as autonomous entities in different parts of the programs of study) but also constructs at the epistemological level an implicit relationship about how each discourse is compatible with the other two. Finally, I argue that an important prerequisite for introducing a discourse or discourses of writing in Greek primary education is a reflexive stance on how literacy is epistemologically framed in different fields (e.g., systemic functional linguistics, literacy studies, and sociopolitical approaches to literacy).

Key words: (critical)literacy, curriculum framework, Discourses of writing

Introduction

Over the last 20 years a reform of the Greek educational system has occurred since policy makers have tried to adapt it with the educational policy of the European Union (see Koustourakis 2007 for details). To achieve this, new innovative cross-thematic activities and kinds of curricula have been introduced in Greek primary education (6-12 years of age) by the Ministry of Education, Research and Religion Affairs (it coordinates the educational policy through documents such as bills, decrees and circulars) and the Institute of Educational Policy (it is supervised by the Ministry and it has many duties, e.g. to draft timetables and curricula).

The most innovative activity has been the Flexible Zone (henceforth FT) which had been introduced in a pilot phase in 176 schools of primary education and had been implemented for four years (2001-2004) and after 2005 it became a compulsory school subject (one to three hours per week

depending on pupils' grade). It can be described as a kind of project work since pupils investigate themes, which are interesting to them and do not belong to specific subjects, by collecting and processing information (e.g. using questionnaires and interviews) in order to come to conclusions (see for details at the official site of the FZ: http://www.pi-schools.gr/programs/EuZin/).

In 2003 a Cross-Thematic Curriculum Framework (henceforth CTCF) for primary education was adopted, (http://ebooks.edu.gr/info/cps/1Geniko_Meros.pdf), which divides school knowledge into two zones: the academic oriented zone which refers to the teaching of factual knowledge in distinct subjects such as mathematics, science and language and the cross-thematic zone which concerns the extension of this knowledge in the cross-thematic activity of the FZ. This framework has been supplemented in 2011 by the publication of the "Complementary Curriculum Framework" (henceforth CCF). In the subject of language, emphasis is given to differentiated pedagogy (how in the same classroom different avenues for learning are provided to pupils with different features e.g. immigrants, pupils with special needs), the organization of investigative activities, the use of the web 2.0 and the assessment through portfolios (https://goo.gl/RjuN7N).

However, no matter how innovative and progressive the implementation of the FZ, the CTCF and the CCF are, they have important influence on how literacy activities should be organized. Specifically, one main goal of these activities is pupils' production of relatively long written texts and their organization as secondary genres (Bakhtin, 1986) – genres with thematic, compositional and stylistic complexities. Although these implications for the FZ have been examined (Tentolouris, 2011) and brief discussions of these implications between the CTCF and the CCF can be found in comparative studies (e.g. Konsouli, 2014; Ntinas & Ksanthopoulos, 2014), there has not been a comparative and systematic examination combining the FZ, the CTCF and the CCF. In this paper I try to explore this issue using Ivanič's framework of Discourses of writing which is presented in the following section.

Theoretical Frame

One of the fundamental issues in literacy education has been the analysis of the way on which writing activities are organized as literacy practices (Baynham, 2000; Street, 2000). Ivanič (2004) offers a framework for understanding the epistemological framing of these practices which is based on a multi-layered view of semiosis that has been proposed by Fairclough (1992): oral and written texts are inextricable from the cognitive processes that create them and these processes are in turn inextricable from the situational and sociocultural factors within which the participants are situated. This framework explicates different dimensions of writing (e.g. writing instruction and learning to write) through refined beliefs that correspond to one or two of the above layers. Ivanič identifies 6 packs of beliefs which are described as Discourses (in Foucault's sense), namely "as constellations of beliefs about writing, beliefs about learning to write, ways of talking about writing, and the sorts of approaches to teaching and assessment which are likely to be associated with these beliefs" (p. 224) (summarized in Figure 1).

Discourses	Layer in the comprehensive view of language	Beliefs about writing	Beliefs about learning to write	Teaching of writing	Assessment criteria
A Skills Discourse	The written text	Texts as grammatic and syntactic relationships	Learning grammatic and syntactic relationships	Explicit	Accurate language
A Creativity Discourse	The written text + the mental processes of writing	Texts as authors' creativity of using writing skills	Learning to write through topics which interest authors	Impicit	Interesting content and correct style
A Process Discourse	The mental processes of writing + the writing event	Texts as authors' mental process of composition	Learning to write through mental and practical processes in composing texts	Explicit	?
A Genre Discourse	The mental processes of writing + the writing event	Texts as sets of genres and text types signalling social context	Learning to write by learning the features of text types which have specific purposes in specific contexts	Explicit	Use of appropriate generic and language patterns
A Social Practices Discourse	The writing event	Texts for specific purposes in social context	Writing in real-time contexts serving real purposes in social context	Explicit	Use of effective generic and language patterns
A Sociopolitical Discourse	The sociocultural and political context of writing	Texts as sociocultural and sociopolitical practices	Learning to write involves learning the different text types and taking a position among them	Explicit	Writing as social responsibility?

Figure 1: The beliefs of the Discourses of writing and learning to write

Ivanič argues that the above framework can "envisage a variety of applications in different research contexts" (p. 24) and it has indeed been used for analyses in different settings. Baker (2011) has discussed the transition from school to university in the United Kingdom using the case of a specific student. Her writing, according to Baker, signals a new Discourse which can be called "an assessment Discourse" (a hybrid Discourse constituted by the Skills and the Social Practices Discourses). Specifically, she wrote texts for gaining the maximum amount of marks by doing as many examinations as possible under real exam conditions through an explicit teaching about the style of these examinations. Stagg Peterson (2012) has used it for exploring the objectives of writing curricula in grade 6 across 10 provinces and two territories in Canada. She found that the Process Discourse predominates while features of the Skill, the Creativity and the Genre Discourse are found across the above curricula. McCarthey et al. (2014) have showed that although a curriculum adopted in a district of the USA (reflects specific Discourses, elementary teachers try to combine different Discourses, articulating tensions among them or attempts to construct an enhanced version of this curriculum.

Therefore, since Ivanič's framework has been used in studies concerning writing curriculum issues, it seems to fit to the research goal of this paper: how the organization of literacy activities is described in the FZ, the CTC and the CCF in Greek primary education. In the following section I describe how the framework of the six Discourses of writing can contribute to this goal.

Methodology and research design

Ivanič's framework is mainly interpretative since it is based on a meta-analysis of both, different perspectives on literacy education research and different analytical points which were developed from a variety of types of data (e.g. policy documents, teaching materials). However, she presents the outcome of this meta-analysis (the framework of Discourses) without entering into details of how this outcome has been based on specific meta-analytical steps (e.g. how she selected documents and studies about writing).

Furthermore, a sense of Critical Discourse Analysis can be noticed at some points in her descriptions of Discourses. When she writes that the Process Discourse "manifests itself in verbs and verbal nouns such as 'plan', 'draft', 'revision', collaborate/ion', 'editing'" (p.232), she signals how in the frame of the above approach lexicalization can signal specific Discourses (see Fairclough 2003 for details). Therefore, there is an important question about how the Discourses of Writing can be used in methodology and research design.

Two of the three studies which used Ivanič's framework, as summarized above (Stagg Peterson, 2012, McCarthey et al., 2014), resolved this methodological issue through a deductive content analysis: key words and phrases are identified in curricular documents which, then, are coded in specific themes which in turn signal how emphasis is given to specific Discourses. In the third study Baker follows a heuristic path: she selects specific words, phrases, and extracts of discourse from interviews with a student and feedback on her texts which signal her navigation in the transition from elementary school to university through Discourses of Writing.

For the purposes of this paper I constructed a heuristic research design which combined different features from the above studies and Ivanič's framework. This design is divided into two parts because the policy documents of the FZ, in comparison to the curricular documents of the CTCF and the CCF, do not include specific instructions of how literacy activities will be organized. For this reason, the whole discussion about the former documents is completely interpretative based on implications from extracts of these documents in relation to the way in which projects should be organized.

Concerning the latter documents, my heuristic design was constructed through a 3-step deductive process. First, I used the sets of beliefs which constitute each Discourse as stable themes for guiding my readings of the curricular documents. Then, I found those extracts which refer to how literacy activities will be organized, and I matched them to the stable themes (these extracts are presented in detail in the following section so that readers can check how I made my interpretations). I examined how specific lexical items –words, phrases, sentences –of these extracts signal these themes from the perspective of a specific Discourse (as Ivanič does in some parts of her paper).

At this point let me clarify that I am aware that Discourses of writing and those who had been identified through my analysis do not have clear-cut borders. Specifically, Konsouli (2014: 10) argues that an implicit reference to critical literacy is included in the CTCF, where I identified a Genre Discourse, since an extract of this document mentions that language can be a medium for the transformation of reality. In the same document, I also found a reference to the Skills Discourse in relation to how writing should be assessed (assessment should focus on "the correctness of syntax and morphology, the spelling and the general appearance of the text (written or oral)").

Furthermore, Ksanthopoulos & Ntinas (2014: 8) argue that in the policy document of the CCF – where I identified a Sociopolitical Discourse – concepts of the communicative language teaching approach (e.g. "communicative situation") and the field of text-linguistics (e.g. "intertextuality") appear. Although these concepts index the Social Practices Discourse, this cannot be considered as a clear instance of "heteroglossia" or hybridization because Ivanič describes that the Sociopolitical Discourse "is often found in conjunction with the previous one [the Social Practices Discourse], as it also concerns the context of writing, but focuses on the broader, more political aspects of context" (p. 237).

Therefore, Discourses of Writing are really formed in as hybrid. However, in our case, this 'heteroglossia' and hybridization are extremely limited and the borders of the identified Discourse (presented in the following section) can be considered as relatively stable. From this perspective Discourses are treated as heuristic abstractions which show the dominant perspective which is used in policy documents for the coordination of literacy activities. In other words, this view serves as a starting point for reflection on this complex issue and its accuracy and contribution should be examined under the light of new and extensive studies of policy documents in Greek primary education.

Findings

In this part, I present the three Discourses of writing which were identified in my analysis. Specifically, in the activity of the FZ, it can be argued that the

Discourse of writing which is used for the organization of literacy activities is an implicit issue, since policy documents merely encompass pedagogical terms and descriptions without any references to how texts will be produced and how these texts will be organized as genres.

According to the first Circular (Φ.12.1/739/Γ1/675). which concerned the implementation of the FZ (published on 17-7-2001 by the Ministry of Education and Religious Affairs), pupils use the project method and select topics which are interesting to them:

"The philosophy and the theoretical support of the introduction of the "Flexible Zone of cross-thematic and creative activities" in the school timetable presupposes the implementation of active, participatory, cooperative and cross-thematic projects. … The project method is clearly pupil-centered and is promotes a view of learning procedure which starts from the reflections and the interests of specific individuals or of the whole group". (p. 21)

These projects are directed to the presentation of a task, as described in the Ministerial Decision (Φ12/1/545/85812/Γ1) which defined the FZ as a compulsory school activity (published on 31-8-2005 by the Ministry of Education and Religious Affairs):

"In the Flexible Zone of Cross-thematic and Creative Activities, compulsory projects are included, related to pupils' preparation in collaborative work and their familiarization with methods of critical analysis, investigation, organization and presentation of a task". (p.10)

The above extract seems to imply a Creativity Discourse because pupils are supposed to write texts which are interesting to them through a specific kind of process (both are main features of the Creativity Discourse). Learning to write is an implicit process because the final texts are to be presented in some way without being explicit about how (the way in which) these texts will be organized as genres (in genres/ according to their genre). In other words, texts are presented as decontextualized entities which can follow various generic orientations (e.g. pupils' texts as reports of information or essays which combine information with arguments) through various media of communication (use of an electronic presentation program or a print presentation, e.g. the construction of a poster).

But even if pupils could transfer knowledge from language subject to the activities of the Flexible Zone, as the CTCF describes, it would be mutatis mutandis within a Creativity Discourse. This can be implied from the fact that despite the publication of the CTFC in 2003, until 2006 pupils were using the textbooks which were compatible with the old curricula. Writing activities within these textbooks were based on creative self expression– a kind of expressive method (Charalambopoulos & Chatzisavvidis, 1998; Kostouli, 2002) – which, according to Ivanič (p. 229-230), signals the Creativity Discourse.

Specifically, literacy activities in which pupils were called to produce relatively long written texts were called "I think and I write" and were located at the end of each unit in language textbooks. Children were asked to think and write about a predetermined topic, usually a description or a narrative, within 15-20 minutes. Pupils did not have any kind of help, e.g. instructions or a prior discussion of the generic features in relation to the texts which they were asked to produce. In other words, this method used a decontextualized perspective of

writing; writing as the pupils' capacity to express ideas, feelings or stories without taking into account the broader social context, e.g. genre expectations, issues of revision, communicative goals in different settings.

Despite the introduction of new textbooks in 2006-2007 which support the Genre Discourse of the CTCF, a shift from the Creativity to the Genre Discourse in the FZ seems to be very difficult. In the writing activities of these textbooks pupils are asked to construct relatively long texts through a well-organized structure of writing stages and instructions on how to organize them as genres (descriptions, narrative and arguments). But in the activities of the FZ, (in the activities of the FZ, though), pupils are asked to work with a lot of data as well as many sources and construct long texts which should be organized as secondary genres through implicit generic orientations, as shown above. Therefore, it is rather assumed that pupils can automatically transfer their acquired knowledge of organizing genres from the subject of language to the activities of the FZ in which text and genre production are completely different.

In contrast with the Creativity Discourse in the FZ, references to the Genre Discourse (Figure 2) can be found in extracts of the CTCF in relation to how literacy activities should be organized in the language subject. Specifically, writing aims at the production of specific genres and text types and is considered as the outcome of both a mental process (e.g. making a plan or revising a draft) and a social process of (effectively corresponding language to communicational features. In other words, learning to write effectively means to relating the appropriate textual features to contextual parameters which should be taught and assessed explicitly. For example, when pupils write a party invitation, they should use an unofficial style (since the addressees are his/her friends) and should give important information, e.g. where the party takes place and what time.

	A Genre Discourse from Ivanič's perspective	**Extracts from the Cross-Thematic Curriculum Framework –** http://ebooks.edu.gr/info/cps/2deppsaps_GlossasDimotikou.pdf	**References to the Genre Discourse**
Layer in the comprehensive view of language	The mental processes of writing + the writing event	Writing is both: "1. A process which consists of three stages: (a) Planning the text and making language selections, e.g. the themes of the text and the appropriate vocabulary, (b) writing a draft and (c) revising the draft and writing the final text." 2. [A production of genres and text types which] "is characterized for (by) its direct correspondence with (to) people, things and situations of specific and real contexts, in certain and real events". (p. 42)	"a process" / "stages" /"planning" / "draft" / "revising" / "the draft" / "final text" "situations" / "contexts" /"events"
Beliefs about writing	Texts as sets of genres and text types signalling social context	"Language teaching is related to the pupils' needs to use different genres, either as texts under process or texts which they are asked to, or they want to compose. These texts cover the range of the most common genres, the "referential" (narration, description, announcement etc.) and the "directional" (invitation, question, request, directive, arguments, etc.) discourse". (p. 42)	"genres" / "referential discourse" / "narration" / "description" / "announcement" / "directional discourse" / "question" / "request" / "argument"
Beliefs about learning to write	Learning the features of text types which have specific purposes in specific contexts	"Each text type … is characterized by specific norms, which should be studied systematically for the comprehension and the production of texts. For example, each narration is developed on a temporal axis which can be denoted by	"norms" / "narration" / "description"/ "temporal axis" / "adjectives" / "adjective qualifying adjectives" / "adverbs" / "adverbial

		specific words and phrases, by one or more narrators and by one or more perspectives. The discourse of description is developed on the temporal axis and requires adjectives, qualifying adjectives, adverbs and adverbial phrases. (p. 42)	phrases”
Teaching of writing	Explicit	“Specific text types are taught depending on their features. For example, an invitation to a celebration answers the questions “when” and “where”. Each text type is analyzed and taught accordingly and each text type which is produced by pupils is assessed correspondingly”. (p. 42)	“Text types are taught” / “each text type is analyzed”
Assessment criteria	Use of appropriate generic and language patterns	… “the main criterion of assessment is the appropriateness of each text type (provable or potential), in relation to the goals which pupils try to fulfill as well as its acceptability as a whole. The latter can be divided into separate criteria of assessment, such as the appropriateness of wording, vocabulary and style, the correctness of syntax and morphology, the spelling and the general view of the text (written or oral)”. (p. 46)	“Appropriateness of each text type” / “appropriate wording, vocabulary and style”

Figure 2: The Genre Discourse in the Cross-Thematic Curriculum Framework

The CTCF (https://goo.gl/RjuN7N) has been complemented in 2011 by the CCF which adopts an approach of critical literacy:

"… the complementary curriculum framework … is a program which is based on the principles of critical literacy, according to which every cultural product (and in our case language and literature) is approached at the learning process as a multilayered outcome of ideological, social and technological processes, which at the stage of the pedagogy of critical literacy, are – and should be – investigative and interpretative". (p. 5)

As Figure 3 shows, there are references which signal a shift from the Genre Discourse of the CTCF to the Sociopolitical Discourse in the CCF. Literacy teaching is located within the broad sociocultural context, as formed in the last 30 years, which requires from pupils to develop new complex communicative abilities, e.g. the ability to "read" visual texts. Pupils are not simply asked to produce genres and text-types by reflecting on their appropriate language features but also to relate them with social issues, e.g. who has the power to define their appropriateness. Therefore, teaching should be explicit and help pupils connect language with social life.

The assessment criteria have not been included in Figure 3 because these criteria cannot be predetermined in the Sociopolitical Discourse; therefore it is difficult to examine if they are compatible with those of the CCF. As Ivanič describes:

"The notion of assessment is antithetical to this discourse, since any judgement as to what counts as good writing is critically scrutinized for the relations of power which underpin it, and assessment is formed so as to identify with those interests. However, there is perhaps an unstated criterion along the lines that writing can be judged by the extent to which it works to sustain equality among the participants in the written communication, and takes social responsibility for the way in which social actors are represented by it. Certainly, such criteria could not be incorporated in a marking scheme, as they are inherently subjective". (p. 239)

In the CCF there is a reference that pupils are assessed not only if they can associate language with social concepts but also if they can use this association in new situations. If this can be considered a responsible use of language, then it can be compatible with the view of assessment as described in the Sociopolitical Discourse by Ivanič above:

"… assessment should be aligned with the approach of language subject … in this sense the assessment procedure should not be restricted to the assessment of pupils' individual competences of recalling prior knowledge but it should examine the degree of effective use of language knowledge in new situations". (p. 19)

	A Sociopolitical Discourse in Ivanič's perspective	**Extracts from the Complementary Curriculum Framework –** https://goo.gl/RjuN7N	**References to the Sociopolitical Discourse**
Layer in the comprehensive view of language	The sociocultural and political context of writing	[There are changes in the last 30 years such as] "the enforced movement of populations because of political and religious conflicts", (p. 2) "the development of technology" (p. 2), "the presence of … visual representation" (p. 3), "Social changes as those mentioned above lead to new goals and new contents, compatible with the constituted social and cultural conditions. School is called to educate pupils with a range of skills which allow them to move reflexively and creatively in workplaces and social contexts with enhanced and changing demands. These demands … lead to a new pedagogical "philosophy" … [which] strengthens the investigative and critical view of language as having a triple role: as a basic medium of communication among people, as a medium which reflects the highest precision of human mind and as a mechanism which constructs or/and reconstructs stances, values, social strands and ideology". (p. 4)	"the enforced movement of populations" / "the development of technology" / "the presence of visual representation"/"a working and social context with enhanced and changing demands" "critical view of language" / "language as a mechanism of (re)construction of stances, values, social strands and ideology"
Beliefs about writing	Texts as sociocultural and sociopolitical practices	Text types and their language are outcomes of social factors and power relationships among those who communicate, namely they are not stable and unchanged categories, but they are transformed historically and contemporarily depending on the communicative needs of each community on the	text types as "outcomes of social factors and power relationships" / "not stable and unchanged categories" / transformed historically and contemporarily"

		basis of economic, political and cultural changes".	
Beliefs about learning to write	Learning to write involves learning the different text types and taking a position among them	Pupils should "understand that language forms (ways of writing and pronouncing, morphological-syntactical and lexical selections, text types) function as indexes of social parameters and as mechanisms which construct identities, ideologies, stances and behaviors, so that pupils can highlight the relationships between the language of texts and the various social conditions and ideologies for approaching critically these relationships".	"language forms as indexes of social parameters and social mechanisms" / "highlighting the relationship between language and social conditions"
Teaching of writing	Explicit	"Pupils are called to develop wider skills, such as skills of how to recognize each text type, the participants' social features in a communicative event, the context (not only the narrow, e.g. addressors, addressees, purposes but also the wide, e.g. the institutional social conditions and practices which determine the production and the perception of specific text types), how to interpret the functions of specific language features, how to assess the effectiveness of texts, how to select the features for the design of a text". (p. 15)	"pupils are called to develop wider skills" / "recognize each text type, social features, the context, social features"

Figure 3: The Sociopolitical Discourse in the Complementary Curriculum Framework

Conclusions

The analysis presented in the previous part of this paper shows that there is an occurrence of three different Discourses in Greek primary education (a Creativity Discourse in the FZ, a Genre Discourse in the CTCF and a Sociopolitical Discourse in the CCF). Thus an important question which arises, is if these Discourses signal an eclectic writing pedagogy or if a Discourse has a kind of organic relationship with another Discourse, e.g. considering that the Sociopolitical Discourse extends the Genre Discourse within the epistemological frame of Systemic Functional Linguistics (e.g. how Fairclough's (1992, 2003) Critical Discourse Analysis extends Halliday and Martin's ideas on register and genre). Since this question is not answered explicitly in the CTCF (for its relationship with the FZ) and in the CCF regarding for its relationship with the CTCF and the FZ), the relationship among the three Discourses can be considered implicit.

This is definitely a gap in writing pedagogy which should be filled by the Institute of Educational Policy, because at the teaching level, it creates a compartmentalized view of literacy, since writing activities are signalled as autonomous entities: in the FZ as entities signalling the purpose of expression, in the CTCF as entities focusing on the production of specific genres and text types and in the CCF as entities which relate discourse to social issues such as ideology and power relations. The autonomy of these entities develops in turn tensions in writing activities, e.g. there are teachers who use the Genre Discourse in language subject and the Creativity Discourse in the FZ signalling that the latter Discourse is suitable when pupils write texts about topics which are interesting to them (see Tentolouris 2011 for an ethnographic perspective on that issue).

Therefore, an important prerequisite for introducing a Discourse or Discourses of writing in Greek primary education is a reflexive stance on how literacy is epistemologically framed in different fields (e.g. Systemic Functional Linguistics, Literacy Studies and Sociopolitical approaches to literacy) (Chatzisavvidis & Tentolouris, 2014) and how a Discourse or Discourses from these fields can contribute to writing teaching. Otherwise, the classic pedagogical "gap" between "theory" and "practice" will not be minimized: on the one hand policy makers will locate implicitly specific Discourses of writing in documents without explaining why they have been selected and on the other hand teachers will try to use them in their own – and often contradictory – way.

References

Baker, S. (2011). *Students' writing and transitions from school to university: hybrid 'discourse of writing' positions of students and teachers*. Paper presented at the 1st International Australasian Conference on Enabling Access to Higher Education, Adelaide, Australia (Available at: http://oro.open.ac.uk/30996/1/NC110094.PDF, retrieved in 20/10/2017).

Bakhtin, M. (1986). *The problem of speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.

Baynham, M. (2000). Academic Writing in New and Emergent Discipline Areas. In M. R. Lea & B. Stierer (Eds.), *Student Writing in Higher Education: New Contexts* (17-31). Buckingham: The society for Research into Higher Education and the Open University Press.

Charalambopoulos, A. & S. Chatzisavvidis (1998). *The teaching of the functional use of language*. Thessaloniki: Kodikas. [in Greek]
Chatzisavvidis, S. & F. Tentolouris (2014). *Language Teaching: History-Epistemology-Reflexivity*. Athens: Nefeli. [in Greek]
Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
Fairclough, N. (2003) *Analysing Discourse: Textual analysis for social research*. London and New York: Routledge.
Ivanič, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*, *18*(3), 220–245.
Konsouli, E. (2014). *The development of Functional and Critical Literacy in the Cross-Thematic Curriculum Framework and the Program of Study for the New Primary School: a comparative approach*. Paper presented at the Greek Conference "Critical Literacy in school practice", Drama, Greece (Available at: https://goo.gl/pqyZp3, retrieved in 20/10/2017). [in Greek]
Kostouli, T. (2002). Teaching Greek as L1: Curriculum and textbooks in Greek elementary education. *L1-Educational Studies in Language and Literature*. 2, 5-23.
Koustourakis, G. (2007). The new educational policy for the reform of the curriculum and the change of school knowledge in the case of Greek compulsory education. *International Studies in Sociology of Education*, 17(1/2), 131-146.
Ksanthopoulos, A. & K. Ntinas (2014) *Samples of writing: from the written discourse of the Cross-Thematic Curriculum Framework for Greek primary education to the written discourse of the Program of studies for the teaching of modern Greek and literature in primary education school*. Paper presented at the Greek Conference "Critical Literacy in school practice", Drama, Greece (Available at: https://goo.gl/9QzYoj, retrieved in 20/10/2017). [in Greek]
McCarthey, S.J., Woodard, R. and G. Kang (2014). Elementary Teachers Negotiating Discourses in Writing Instruction. *Written Communication*, 31(1), 58-90.
Ministry of Education and Religious Affairs. (2001). *The Flexible zone of interdisciplinary and creative activities* (Circular Φ.12.1/739/Γ1/675/17-7-2001). Athens: Ministry Printing Office.
Ministry of Education and Religious Affairs. (2005). *Generalization of the application of the Program of the Flexible Zone in Primary Education* (Ministerial Decision Φ12/1/545/85812/Γ1/31-08-2005). Athens: Ministry Printing Office.
Stagg Peterson, S. (2012). An Analysis of Discourses of Writing and Writing Instruction in Curricula Across Canada. *Curriculum Inquiry*, 42(2), 260-284.
Street, B. (2000). Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. In M. J. Marilyn & K. Jones (Eds.), *Multilingual Literacies: Reading and writing different worlds* (17-35). Amsterdam: Benjamins.
Tentolouris, F. (2011). *School knowledge as "slim" and "threshold" genres: the implicit organization of genres in the Flexible Zone of Greek primary education* (Unpublished PhD Thesis). King's College London.

EFL Vocabulary Teaching and Assessment: Evidence from Cyprus

Georgia Stylianidou

University of Central Lancashire, Cyprus

GStylianidou@uclan.ac.uk

Sviatlana Karpava

University of Central Lancashire, Cyprus

skarpava@uclan.ac.uk

Abstract
The focus of this study was EFL vocabulary teaching and assessment (Thornbury, 2002; Cárcamo et al., 2016). There was an attempt to identify issues that can influence the vocabulary learning by investigating the views and attitudes of both EFL students and teachers in Cyprus. This research was conducted at private and public universities and English private institutes in Cyprus. 80 students and 40 teachers participated in the study. The data was collected via questionnaires and oral interviews. Quantitative and qualitative analysis of the data showed that there is a difference between teachers' and students' views and beliefs. Most of the students criticized the traditional approaches that were used by their teachers in the past since they did not find them effective for their L2 English lexicon development. The teachers acknowledged that new methods have emerged in recent years that might be more effective for the students than the traditional ones.
Keywords: EFL vocabulary, teaching, learning, assessment

1. Introduction

A lot of research in the area of EFL vocabulary teaching and assessment has been recently conducted (e.g. Thornbury, 2002; Cárcamo et al., 2016). The present study attempts to identify issues that can influence the vocabulary learning/teaching by investigating the views and attitudes of both EFL students and teachers in Cyprus in relation to vocabulary teaching and assessment. Vocabulary is considered to be as important as the other aspects of a language that can influence the overall performance of the students in that language. However, it can also be very challenging for the teachers to decide about the teaching methods and assessment practices that can more successfully meet the needs of their students.

It is important for the teacher to know how to develop good vocabulary learning strategies, methods and techniques since vocabulary knowledge and size influence their students' ability in the four language skills (Liu et al., 2010; Lopez, 2010; Yang & Wu, 2015).

The focus of the study is the reflection of the students on their past experiences as young English as foreign language (EFL) learners in the context of Cyprus; the most effective teaching and assessment methods for

vocabulary development; depth and breadth of vocabulary knowledge; receptive and productive vocabulary. The importance of incidental and intentional vocabulary learning was also examined.

The paper is structured in the following way. Section 2 provides literature review regarding vocabulary teaching and assessment. Section 3 describes research methodology. Section 4 presents the results of the study, while in section 5 the results of the study are discussed in light of the existing theories.

2. Vocabulary teaching and assessment

Vocabulary research is crucial; it can inform the teaching practices of the English teachers worldwide. However, in the 1970s and 1980s the study of vocabulary was neglected, especially with respect to the syllabus and the theory of language teaching (O'Dell, 1997; Cárcamo et al., 2016). Grammar was considered to be more important than vocabulary back then (Shepherd, 2014; Cárcamo et al., 2016). Recent research shows that learning of words and expressions can contribute to grammar improvement (Thornbury, 2002; Cárcamo et al., 2016).

With the development of the Communicative Language Teaching (CLT) vocabulary was considered to be an important aspect in classroom teaching since without vocabulary it is difficult for one to communicate in the target language. Communicative competence presupposes both knowledge and ability to use the language (Richards & Rodgers, 2001). It is suggested that when learning English words, attention must be given to meaning, form and use of the words (Nation & Newton, 1997).

It is important for the teacher to know how to develop good vocabulary learning strategies, methods and techniques since vocabulary knowledge and size influence ability in the four language skills (Liu et al., 2010; Lopez, 2010; Yang & Wu, 2015). Traditional techniques of presenting new words in class or requiring students to memorize lists of vocabulary items seem old-fashioned in the context of current task-based language programs (Read, 2004). Vocabulary is an important part for the mastery of a second language, a variety of factors need to be considered (de Groot, 2006; Schmitt, 2008).

Knowing a word involves "sub-knowledges": morphological (form, spoken and written), syntactical (constraints on use including register and frequency) and semantic (meaning, including form and meaning, concept and reference, and associations)" (Nation, 2001 as cited in Shepherd, 2014: 3). L2 learners might have difficulties with the word forms, confusion with similar words, 'orthographic neighborhoods' (e.g., comprehensive/comprehensible; adopt/adapt) (Laufer, 1988; Grainger & Dijkstra, 1992; Schmitt, 2008).

2.1. Vocabulary knowledge

Vocabulary knowledge is "multi-dimensional" (Laufer & Nation, 1995; Laufer, 1998; Read, 2004 as cited in Yuskel, 2011: 10). Breadth of knowledge is regarded as "[…] the quantity or number of words learners know at a particular level of language proficiency" (Nation, 2001 as cited in Ehsanzadeh, 2012: 26). Depth of knowledge has been defined as "[…] a consideration of the quality of the learners' vocabulary knowledge" (Read, 2004, as cited in Ehsanzadeh, 2012: 26).

According to Anderson's (1980) distinction, it is not only enough to 'know that', i.e. the declarative knowledge of facts, but one must also 'know how',

i.e. procedural knowledge which is the communicative use of L2 words (Oxford & Crookall, 1990: 9). Therefore, it seems that both depth and breadth are required for the effective vocabulary development of the EFL learners.

Teachers must distinguish between passive-receptive and active-productive vocabulary, which is the capability to comprehend as opposed to produce a word (Laufer et al., 2004). The receptive vocabulary of learners involves the set of words, which they recognize and may or may not understand, but they nevertheless tend not to use. It is suggested that the need to add a new productive vocabulary item is often a personal matter and differs from student to student (Tosuncuoğlu, 2015).

A distinction has been made between incidental and intentional learning in vocabulary studies. In fact, incidental vocabulary acquisition involves the non-conscious attention on the object of vocabulary learning, whereas the intentional vocabulary learning includes the focused attention of teachers or learners themselves on learning new words (Nation, 2001 as cited in Ehsanzadeh, 2012).

2.2. Vocabulary assessment

There are two views of vocabulary assessment. According to the 'trait' view, vocabulary knowledge as the knowledge of separate word items that are not dependent on the context in which they appear (Chapelle, 1998, 2001; Laufer & Goldstein, 2004). The 'internationalist' view suggests that language proficiency is a set of communicative skills suggesting and that lexical skills should integrate both communicative competence and knowledge of separate items (Bachman, 1990; Read, 1997, 2000). Different vocabulary tests focus on either size or depth (Laufer & Goldstein, 2004).

Teachers should decide about the kind of vocabulary they should test, which words they want their students to recognize as part of their passive or receptive vocabulary, and which words they want them to use as part of their active or productive vocabulary (Heaton, 1990, as cited in Coombe, 2011). In general, research indicates that learners are able to recognize more words than they can actually use. General psycholinguistic principle states that comprehension normally precedes production (Pearson et al., 2007). There is a place for testing both knowledge and use in L2 vocabulary assessment (Coombe, 2011).

The following research questions were under investigation:

1. Do teachers consider the teaching and assessment of vocabulary depth and breadth to be of equal importance for the students' effective vocabulary development?
2. Are both receptive and productive vocabulary considered important by teachers in the teaching and assessment of vocabulary knowledge?
3. Do teachers consider both intentional and incidental vocabulary learning important for the vocabulary development of their students?
4. Which teaching and assessment methods are considered to be the most effective for lexicon development? Is the traditional decontextualized, semi-contextualized, or the communicative contextualized method(s) found to be more effective?

3. Study

3.1. Participants

40 EFL teachers and 80 EFL students of public and private universities as well as private institutes in Cyprus took part in the research. The teachers were from 22 to 52 years old (*Mean=29; SD=5.54)*, they had from 1 to 25 years of teaching experience *(Mean=6.2; SD=4.68)*. Most of the teachers were Greek Cypriots (87.5%), while the other participants of British (10%) and Greek (2%) origin. Teachers' L1 is Greek (52%), Cypriot Greek (28%), English and Greek (18%), Greek and Hungarian (2%). As for teachers' place of residence, 38% of the participants stated that they live in Cyprus, 38% — in Nicosia, 17% — in Larnaca and 7% — in Limassol. There was an attempt to have a representative sample of the participants. Most of the teachers had post-graduate educational level: MA (78%) and PhD (10%), the rest had a BA degree (12%).

The age of the students ranged from 18 to 29 years old *(Mean=20.65; SD=2.43)*. They had been studying L2 English from 4 to 20 years *(Mean=10.3; SD=2.72)*. Their age of onset to L2 English was from 4 to 12 years *(Mean=8.71; SD=1.47)*. Most of the students stated that they are Cypriots (84%), the other participants — Greek (12%) and Greek Cypriots (4%). Their L1 is Greek (83%), Cypriot Greek (8%), Cypriot (5%), Greek and Hungarian (1%), Armenian (1%), Greek and German (1%), Russian (1%). The students reported that their place of residence is Nicosia (60%), Larnaca (16%), Limassol (13%), Cyprus (6%), Paphos (5%).

The majority of the participants were pupils of the secondary school (57.5%), the rest were pupils of elementary school (22.5%) and college students (20%). Most of the students had been learning L2 English at private institutes (85%) and only 15% at public school. It should be noted that students have different reasons for learning English: satisfaction of learning the English language (45%), pressure from their parents (6%), getting a certificate (21%), better opportunities to find a job (13%), future studies at university (6%) and other reasons (9%).

Regarding interviews, only 4 teachers and 4 students were interviewed, this could be considered as a limitation of the study, but, nevertheless, this was an attempt to implement mixed-method research approach and triangulation of the data. Demographic characteristics of the participants are presented in Table 1.

Participants/ Teachers	Age	Gender	Nationality	Current occupation	Years of teaching English
P1	30	Female	Cypriot	Lecturer at University	6
P2	29	Female	Cypriot	English teacher at state and private schools	5
P3	25	Female	Cypriot	English teacher at university	3
P4	38	Female	Cypriot	English teacher at a private school	10
Participants/ Students	Age	Gender	Nationality	Current Studies	
P1	23	Female	Cypriot	Business Administration	
P2	22	Female	Cypriot	Physiotherapy	

P3	22	Female	Cypriot	English Studies
P4	22	Male	Cypriot	Mechanical Engineering

Table 1: Demographic characteristics of teachers and students: interviews

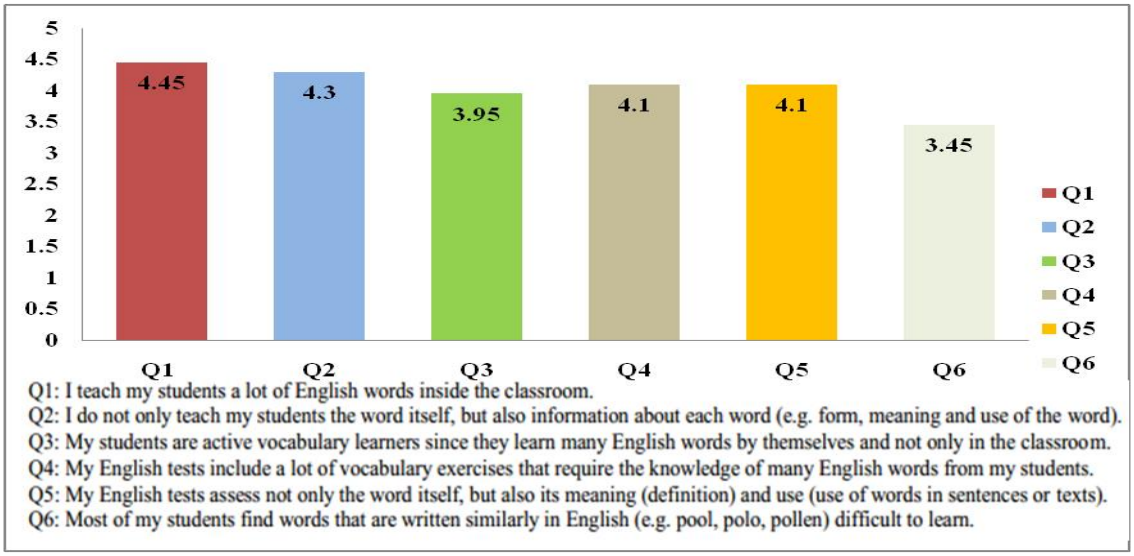
3.2. Materials and procedure

The data was collected with the help of questionnaires and interviews. Primarily, the students and the teachers were asked to sign a consent form. The participants were asked to state their opinions about the effectiveness of the teaching and assessment methods based on their own vocabulary learning/teaching experiences as EFL learners/teachers in the past and present. Both quantitative and qualitative data analysis was implemented.

4. Results

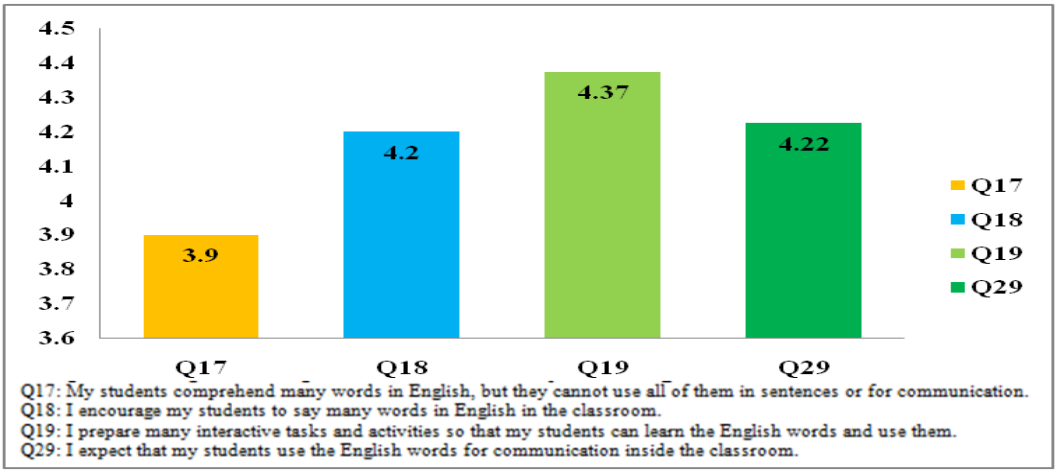
4.1. Teachers' questionnaires

With respect to vocabulary depth and breadth, it was found that both are considered to be important by the teachers in their teaching and assessment practices. In fact, they teach and assess vocabulary use in context, see Graph 1.



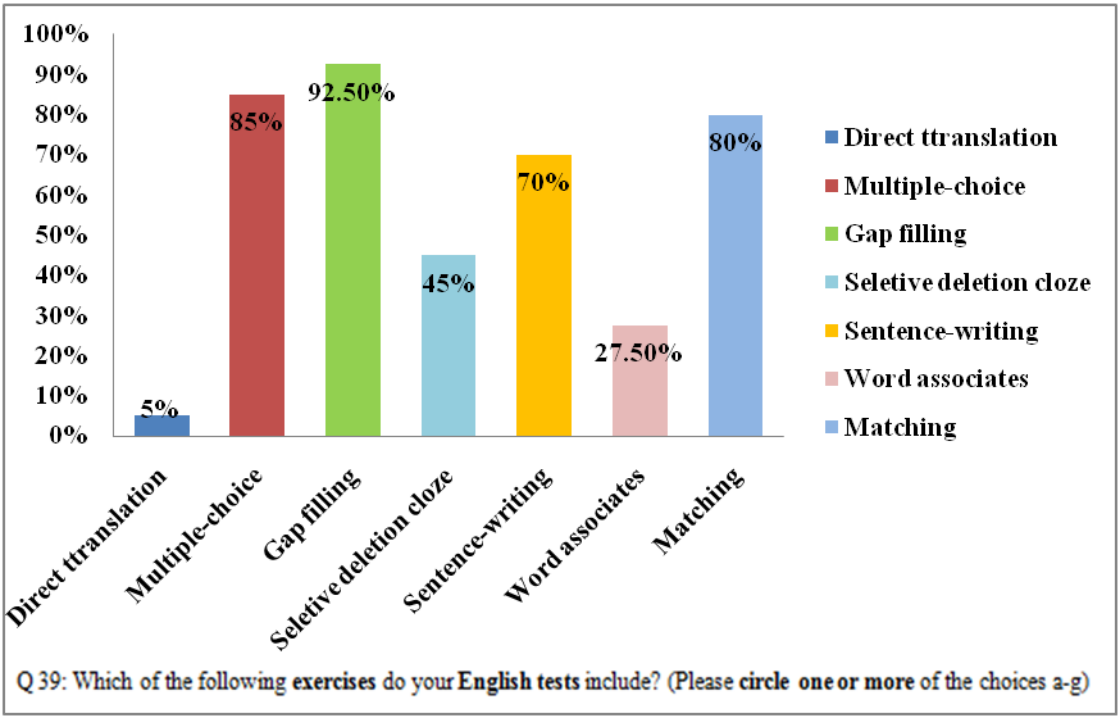
Graph 1: Vocabulary depth and breadth: teaching and assessment

In addition, the analysis of the data revealed that teachers provide their students with opportunities to practice both comprehension and production of the vocabulary items inside the classroom. However, the teachers seem to realize that students comprehend more words than they can actually produce, see details in Graph 2.



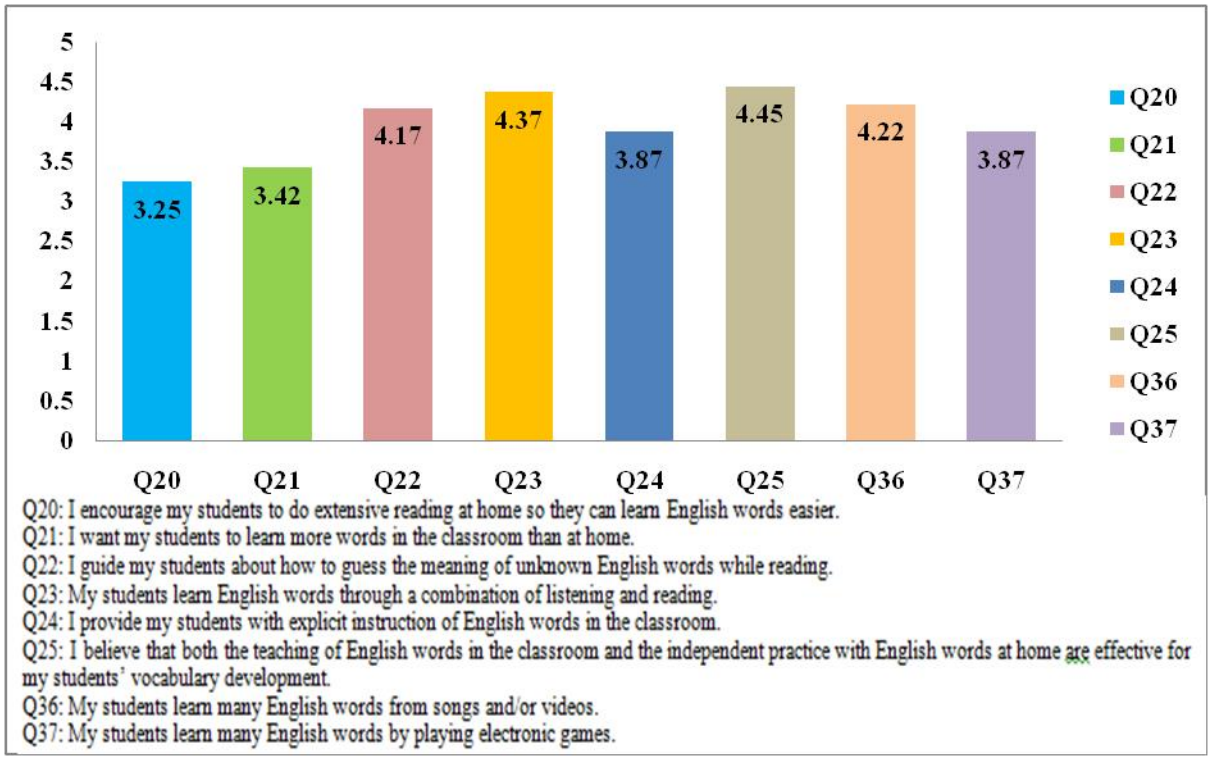
Graph 2: Receptive and productive vocabulary: teaching

Moreover, most of the teachers included the *multiple-choice*, *gap filling*, *sentence-writing*, and *matching* exercises in their responses, see details in Graph 3.



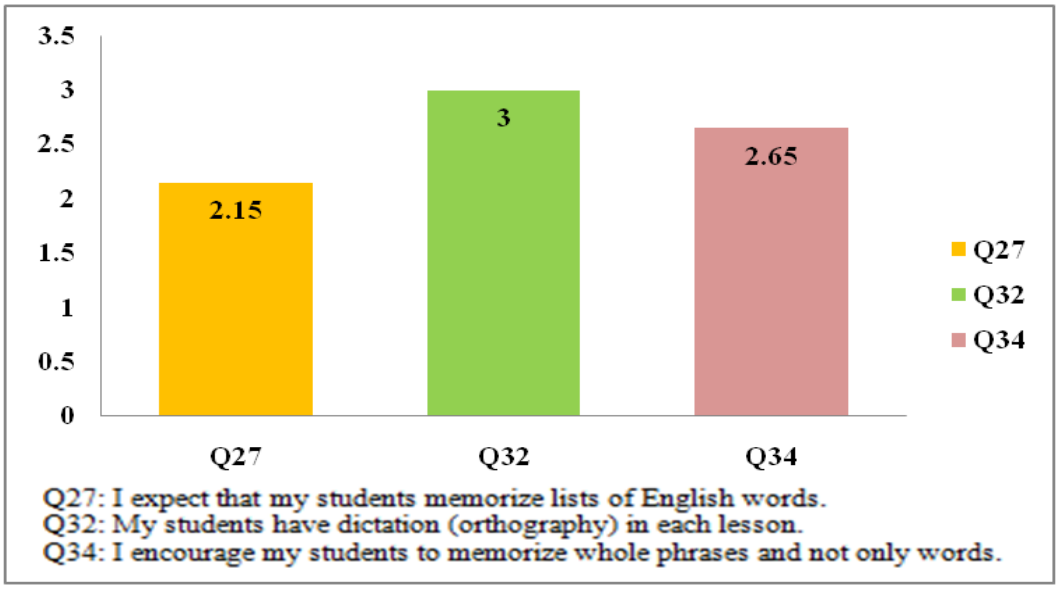
Graph 3: Receptive and productive vocabulary: assessment

Furthermore, most of the teachers encourage the incidental vocabulary learning of their students both inside and outside the classroom. Moreover, most of them provide their students with explicit instruction of vocabulary items inside the classroom, see details in Graph 4.



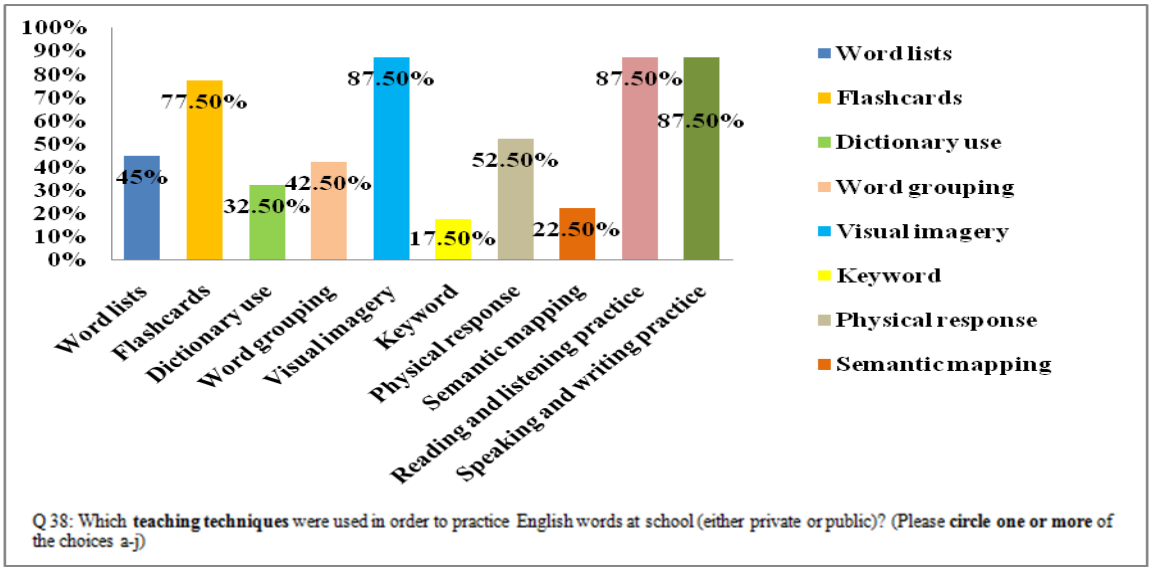
Graph 4: Intentional and incidental vocabulary learning

With respect to specific teaching methods, it was found that teachers do not expect from their students to memorize lists of words or whole phrases, see details in Graph 5.



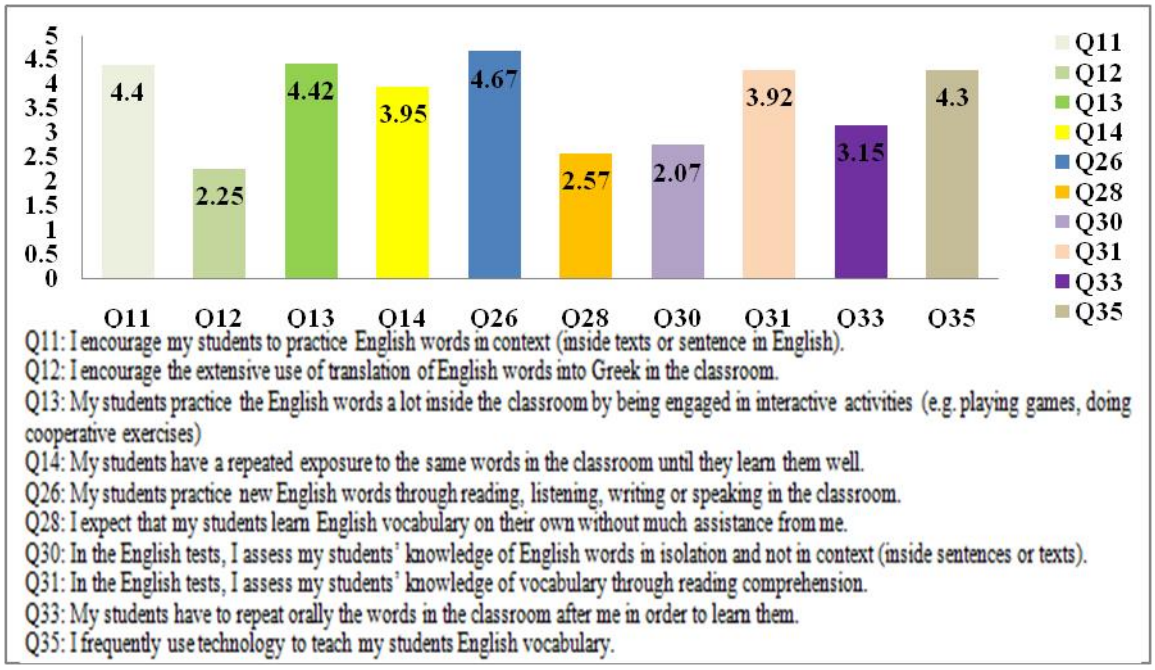
Graph 5: Lists of words and dictation

Additionally, the analysis of the data revealed a combination of teaching techniques that were used by most of the teachers in their teaching practices; namely, the decontextualized *flashcards*, the semi-contextualized *visual imagery* and the fully contextualized *reading and listening* as well as *speaking and writing practices*, see details in Graph 6.



Graph 6: Teaching techniques for practicing English words

Generally, it was found that teachers prefer the contextualized teaching and assessment methods related to vocabulary. The analysis also showed that teachers frequently use technology to teach their students English vocabulary, see details in Graph 7.



Graph 7: General teaching and assessment methods

Interestingly, most of the teachers (87.5%) consider that exercises included in English tests can help their students to remember the words even after the test, only 12.5% of the teachers claimed generally that a test contains very few lexical items and it is insufficient to make learners remember the words.

There was no unanimous opinion about whether the students learn most of the English words in the classroom, since the 55% of the participants claimed that outside the classroom learners have limited opportunities to practice English words. On the other hand, 45% of them stated that students

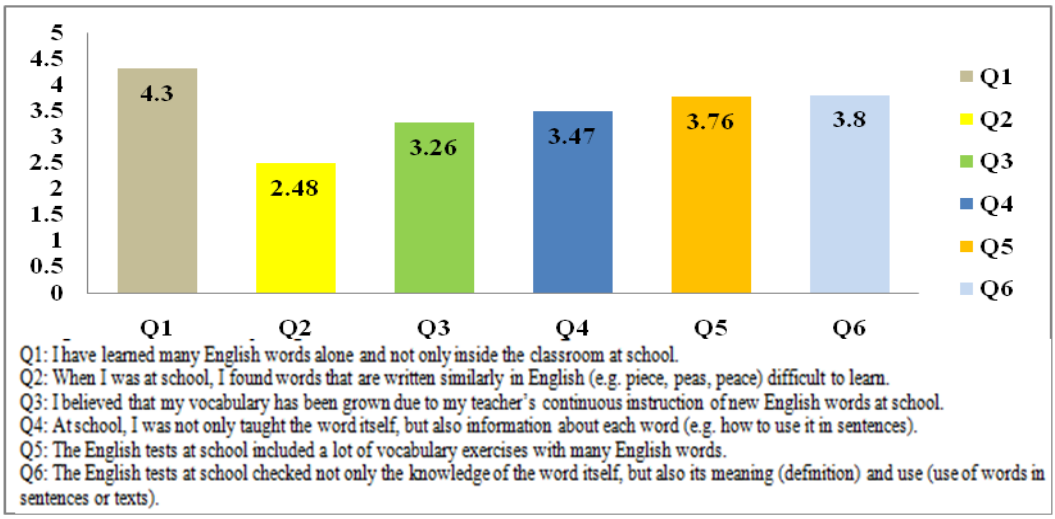
learn English words in their everyday life through watching English movies, listening to English songs, or speaking with English friends.

Most of the teachers (95%) believe that technology can help the vocabulary learning process, claiming that today's technology is embedded in the people's everyday life and it can motivate students to learn English vocabulary.

It was found that all of the participants are willing to make adaptations and changes in their teaching and assessment methods so that to meet the needs of their students.

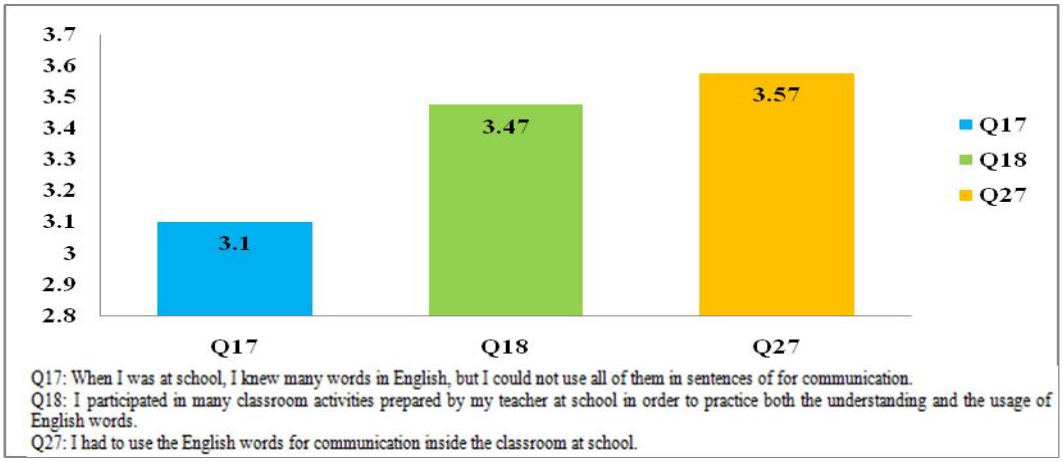
4.2. Students' questionnaires

It was found that teachers consider both vocabulary depth and breadth to be important in their teaching and assessment practices. Nevertheless, students increased their vocabulary breadth by themselves by learning many words alone, see details in Graph 8.



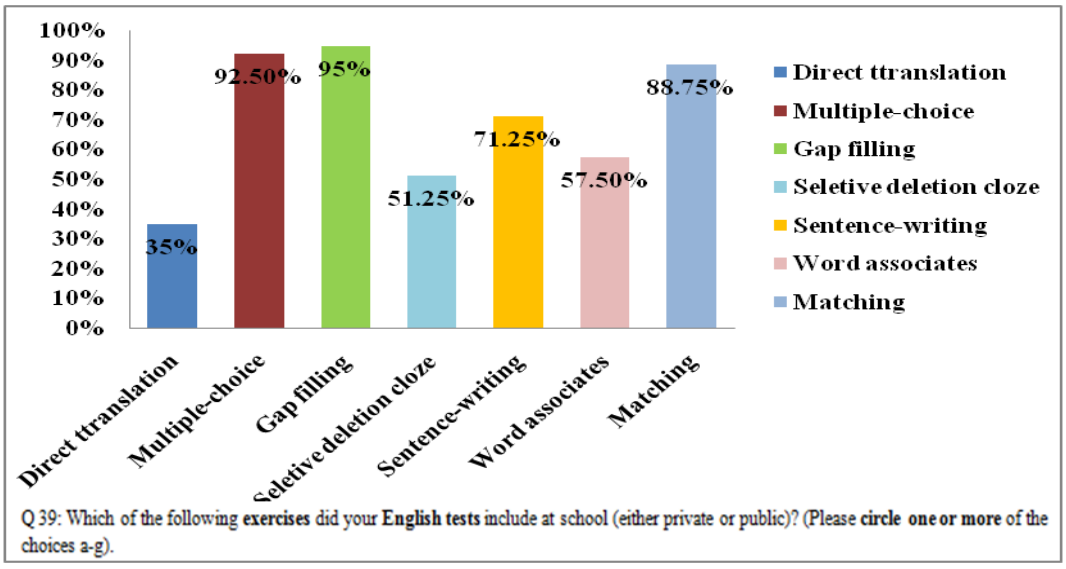
Graph 8: Vocabulary depth and breadth: teaching and assessment

Furthermore, with regards to receptive and productive vocabulary, most of the students had to practice their productive vocabulary inside the classroom. Nevertheless, no concrete responses were given for questions regarding the receptive vocabulary, see details in Graph 9.



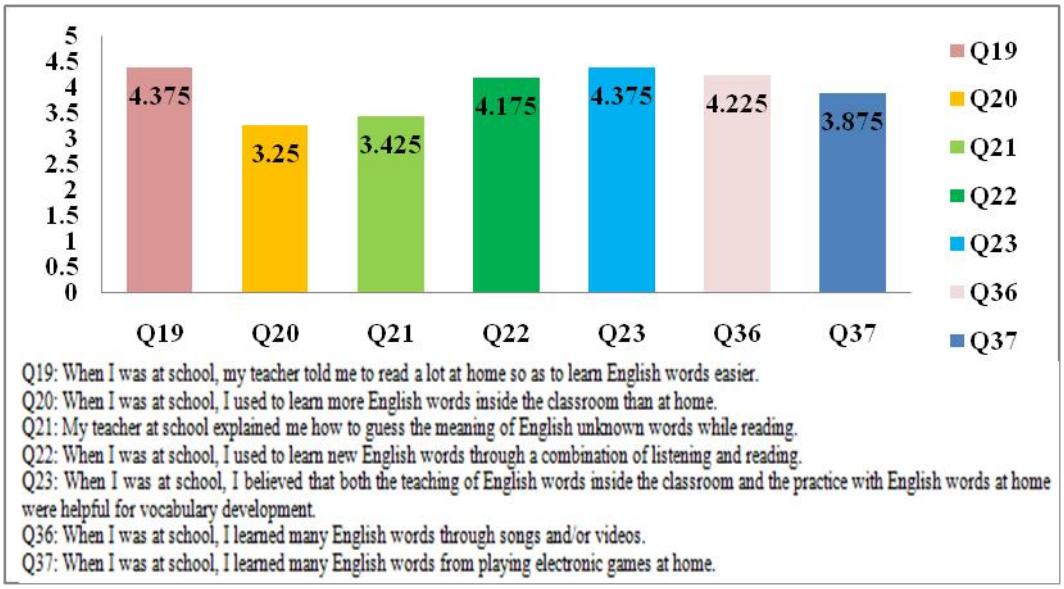
Graph 9: Receptive and productive vocabulary: teaching

Moreover, the analysis of the data showed that the students were assessed based on both their receptive vocabulary, through *multiple-choice* and *matching exercises*, and productive vocabulary, through *gap filling* and *sentence-writing* exercises, see details in Graph 10.



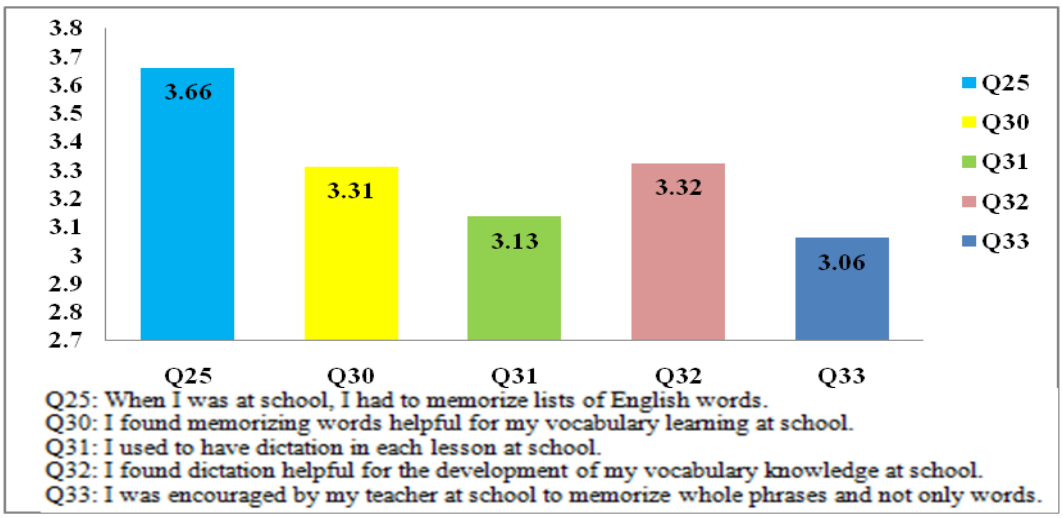
Graph 10: Receptive and productive vocabulary: assessment

Additionally, it was found that students learned many words incidentally when they were at school via listening and reading. Nevertheless, they recognized that both incidental and intentional vocabulary learning were essential for their vocabulary development, see details in Graph 11.



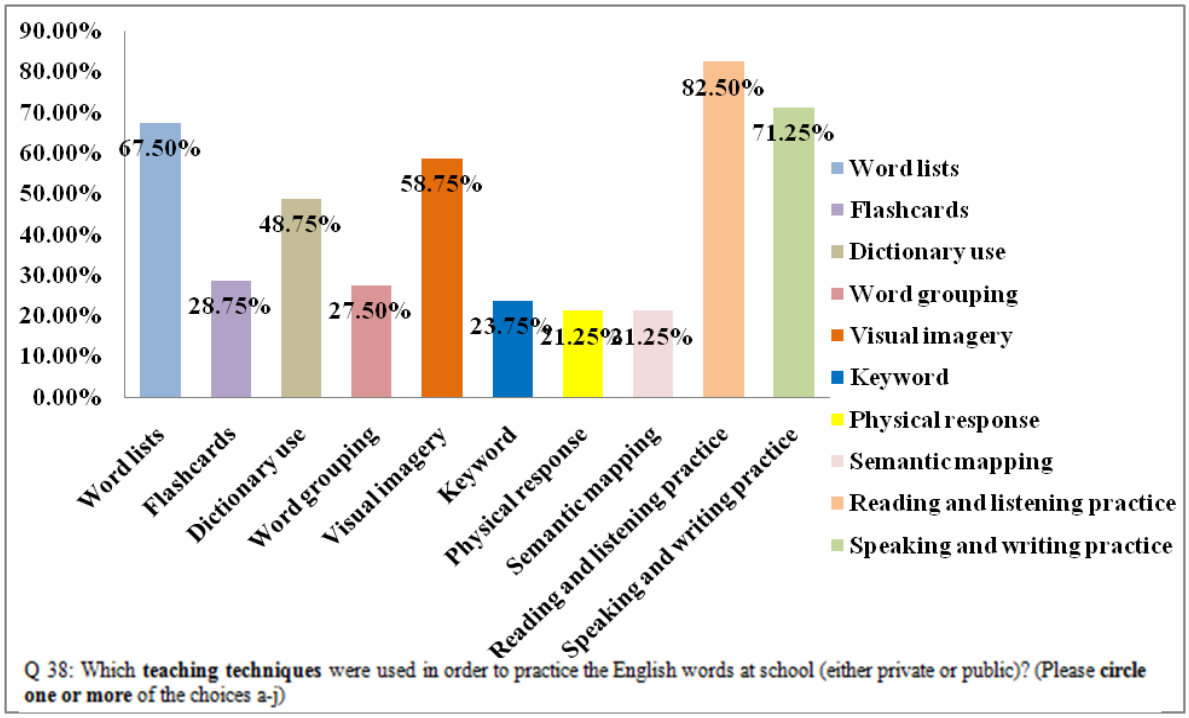
Graph 11: Intentional and incidental vocabulary learning

Moreover, it was found that students had to memorize lists of English words at school, see details in Graph 12.



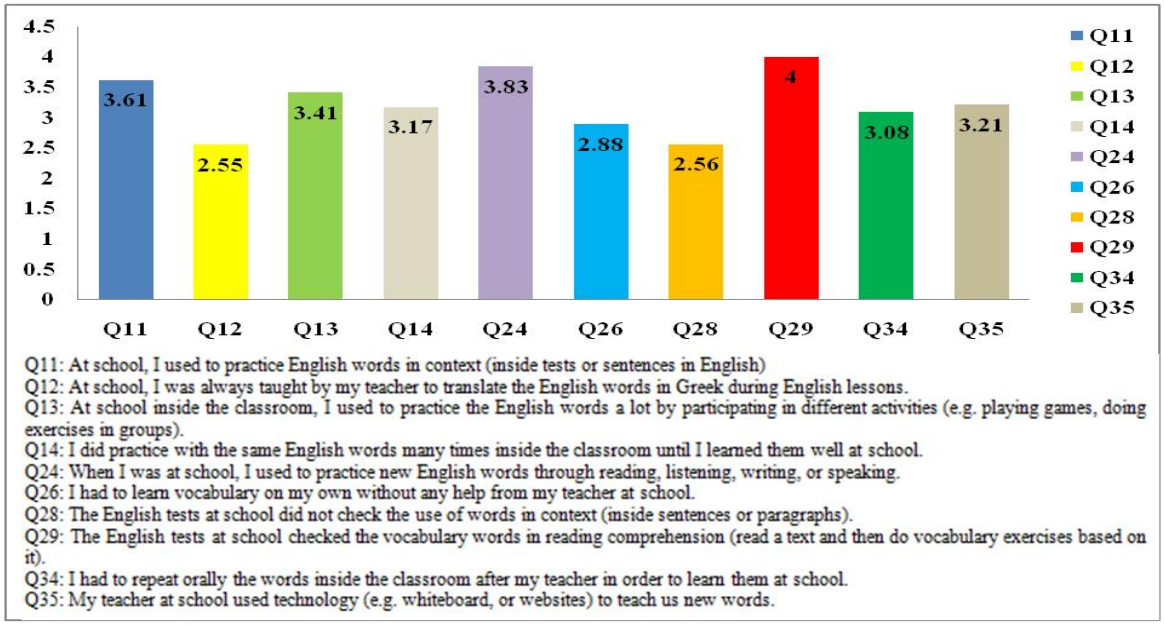
Graph 12: Lists of words and dictation

Furthermore, with regards to the teaching techniques for practicing English words inside the classroom, most of the students stated that the decontextualized *word lists* and the fully contextualized *reading and listening* as well as *speaking and writing practices* were implemented by their teachers in class, see details in Graph 13.



Graph 13: Teaching techniques for practicing English words

As far as the general teaching and assessment methods are concerned, it was found that most of the students used to practice English words through the four skills. Additionally, the English tests included contextualized exercises related to reading comprehension, see details in Graph 14.



Graph 14: General teaching and assessment methods

Furthermore, it was found that most of the students (87.5%) considered the tests' exercises effective for making them remember the English words. However, few of them who did not agree with this fact (12.5%) claimed, for

instance that a test was only a temporary practice, classroom activities were more helpful.

In addition, most of the students (62.5%) do not feel that they have learned most of the English words they know today from the classroom. Instead, they stated, for example, that “most of my English knowledge came from reading books on my own, watching movies, and listening to music”.

Furthermore, most of the students (96.25%) consider technology to be useful tool for the vocabulary learning process because of different reasons. For instance, a student claimed that “Of course, nowadays technology can be a great facilitator of vocabulary learning by using games, videos, movies, interactive games”.

4.3. Interviews: teachers vs. students

The teachers made different claims based on their teaching experiences. The students expressed their own opinions reflecting on their experience when learning English at their private institutes in the past. Overall, teachers enjoy teaching English words to their students. On the other hand, students did not enjoy learning English words in the past. In addition, both teachers and students admitted that there are differences in vocabulary teaching and learning for younger and older students.

Furthermore, the teachers made different claims related to the difficulties of their students when learning English words like pronunciation and spelling and the need for repeated revision and practice inside the classroom. However, the major difficulty of all the students, based on their own claims, was their inability to remember many words after each of their English lessons, which resulted in limited vocabulary learning.

Both teachers and students consider the practice in both vocabulary comprehension and production important for the effective communication and use of words in English. However, the teachers claimed that they force their students to practice their understanding and production of words in their teaching practice through different exercises and activities. On the other hand, the students did not find the practicing of production and comprehension of English words with just completing some exercises in their books since they needed the guidance of their teacher. They also claimed that they did not practice vocabulary items through all four language skills.

As far as the intentional and incidental vocabulary learning is concerned, some of the teachers and students’ claims are contrastive. On the one hand, two of the teachers claimed that intentional conscious learning and some incidental learning took place inside the classroom with much practice since the opportunities that the students have to practice the words outside the classroom are limited. On the other hand, all of the students stated that they did not practice vocabulary items much inside the classroom since most of the learning had to take place at home. At home, they had to learn lists of words intentionally since they had them for dictation. This fact can be related to the two teachers’ claims that they expect from their students to take responsibility of their own learning and learn most of the words by themselves either intentionally or incidentally.

Furthermore, the teachers and students’ claims for the vocabulary depth and breadth are in line. In fact, both teachers and students argued that both

depth and breadth are important, but that depth is the most important at the beginning for lower level students. The younger students must know the basic words well at the beginning. When the students progress and are of higher levels, both depth and breadth must be the considered important since they need to know many words and know them in depth.

With respect to assessment methods, on the one hand, some of the teachers claimed that the lists of words are not used in their teaching practice since they do not consider them important. Instead, they use contextualized methods to teach their students English vocabulary and exercises in which the students have to write the words in context, like gap filling. However, some of the teachers argued in favour of lists of words since they consider them important for the conscious attention of the students to words, or because of students' learning styles and preferences for explicit word teaching. Nevertheless, all of the teachers claimed that their tests do not include lists of words, but that they include exercises with which their students are familiar like matching, gap filling and sentence writing. Teachers use both contextualized and decontextualized methods for vocabulary teaching and assessment.

Moreover, all of the students claimed that they learned words through lists of words they had for dictation and through finding the unknown words from the text of each lesson. A student also stated that lists of words were included in the tests as well. Additionally, all of the students claimed that they used to do some practice with English words through completing particular types of exercises in their books like gap-filling and matching, which were also included in their tests.

Nevertheless, most of the students claimed that dictations and lists of words were not effective for retaining words in their long-term memory. They realized that other ways of learning words could be more effective. Only one student stated that she found the lists of words helpful since the words were linked to the topic of the text at each lesson. However, she admitted that there should be a combination of both traditional and more interactive methods in the teaching practices to help students with their vocabulary learning.

Generally, the students are not satisfied with their English vocabulary learning experiences since there is a need for changes in the teaching and assessment practices. Similarly, some teachers suggested revisiting some old traditional methods of teaching and assessing vocabulary knowledge.

5. Discussion and conclusion

The purpose of the present study was to examine the factors that affect the vocabulary learning of the EFL students in the context of Cyprus from the perspective of both students and teachers. Specifically, the factors investigated were vocabulary depth and breadth; receptive and productive vocabulary; intentional and incidental vocabulary learning and the teaching and assessment vocabulary methods. The objective of this research illustrates the importance of vocabulary knowledge that is essential for the general performance in English second language learning.

Overall, the data driven from students and teachers was similar in some of the research questions, while it was contrastive in others. In fact, there was agreement for the equal attention given to vocabulary depth and breadth and to receptive and productive vocabulary in the teaching and assessment

practices of the teachers inside the classroom. By contrast, the teachers stated that they encourage their students to learn and practice vocabulary items both intentionally and incidentally. However, the students claimed that there was no explicit instruction for the intentional vocabulary learning in classroom.

Additionally, the data of both students and teachers showed that particular de-contextualized, semi-contextualized and fully contextualized teaching techniques are used for the practice of vocabulary items inside the classroom, which are also similar to the exercises included in the assessment. However, only teachers, but not students, considered decontextualized word lists effective. The reason for their ineffectiveness, according to students, was mainly because of the fact that teachers did not provide the right guidance and assistance to their students during their vocabulary learning process inside the classroom. Moreover, although both students and teachers made similar claims related to teaching and assessment methods, the students in the questionnaires considered the assessment methods but not the teaching methods to be effective for their vocabulary development.

The dissimilarity found between the claims of students and teachers have certain pedagogical implications. In fact, they suggest that any techniques and exercises by themselves are not effective since the support of the teacher is also needed. Thus, the teacher is the one who can influence the vocabulary development of their students. However, the teachers must also be willing to receive advice from their own students related to their teaching and assessment practices. The students are the only ones who can judge the teaching and assessment practices of the teachers in the most accurate way since these judgments are based on their own experiences and needs as EFL learners. Therefore, any weaknesses of the teachers' practices can be identified and improved taking students' perspective into consideration.

The findings of the current research have also certain implications for the context of Cyprus. Specifically, empirical data was gathered relevant to the vocabulary development of the students from primary until tertiary level. Therefore, the objectives of this study are broad enough, something that makes them unique for the context of Cyprus. In fact, the data was collected from both EFL teachers and students reflecting on a wide range of factors that might influence the vocabulary learning and teaching processes. Previous study (Xanthou, 2010) revealed the importance of the vocabulary learning through CLIL, which is a meaningful context. However, the current study indicated the importance of practice with vocabulary items in EFL context, but with the appropriate guidance of the teachers. In addition, the findings suggest that the teachers' claims sometimes contradict their practices. In fact, there is a difference between the claims of students and teachers in some cases related to the vocabulary teaching and assessment practices. Therefore, the results seem to be more valid when the claims are driven from both teachers and students.

There are certain limitations of the current study. Overall, the sample of the participants was not large, especially for the interviews; the number of teachers and students was not equal. However, the conduction of interviews was still an attempt of the researchers to triangulate the data and to gather more accurate and reliable data. Further research is needed in order to

investigate the relation between teaching and assessment practices in more detail and their effectiveness for the vocabulary learning, based on classroom observation, quantitative and qualitative analysis, with the focus on young and older EFL students.

References

Anderson, J. (1980). *Cognitive Psychology and its Implications*. San Francisco: Freeman.

Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford, England: Oxford University Press.

Cárcamo, M., Cartes, R., Velásquez, N. & C. Larenas (2016). The impact of multimodal instruction on the acquisition of vocabulary. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 55, 129-154.

Chapelle, C. (1998). Construct definition and validity inquiry in SLA research. In L. Bachman & A. Cohen (Eds.), *Interfaces between Second Language Acquisition and Language Testing Research* (pp. 32-70). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Coombe, C. (2011). *Assessing Vocabulary in the Language Classroom*. Retrieved from http://marifa.hct.ac.ae/files/2011/07/Assessing-Vocabulary-in-the-LanguageClassroon.pdf.

de Groot, A. (2006). Effects of stimulus characteristics and background music on foreign language vocabulary learning and forgetting. *Language Learning*, 56, 463-506.

Ehsanzadeh, S. (2012). Depth versus breadth of lexical repertoire: assessing their roles in EFL students' incidental vocabulary acquisition. *TESL Canada Journal*, 29, 24-41.

Grainger, J. & T. Dijkstra (1992). On the representation and use of language information in bilinguals. In R. Harris (Ed.), *Cognitive Processing in Bilinguals* (pp. 207-220). Amsterdam: North Holland.

Heaton, J. (1990). *Classroom Testing*. Harlow, UK: Longman.

Laufer, B. & P. Nation (1995). Vocabulary size and use: lexical richness in L2 written production. *Applied Linguistics*, 16, 307-322.

Laufer, B. & Z. Goldstein (2004). Testing vocabulary knowledge: size, strength, and computer adaptiveness. *Language Learning*, 54, 399-436.

Laufer, B. (1988). The concept of 'synforms' (similar lexical forms) in vocabulary acquisition. *Language and Education*, 2, 113-132.

Laufer, B. (1998). The development of passive and active vocabulary in a second language: same or different? *Applied Linguistics*, 12, 255-271.

Laufer, B., Elder, C., Hill, K. & P. Congdon (2004). Size and strength: do we need both to measure vocabulary knowledge? *Language Testing*, 21, 202-226.

Liu, P., Chen, C. & Y. Chang (2010). Effects of a computer-assisted concept mapping learning strategy on EFL college students. *English reading comprehension, Computers and Education*, 54, 436-445.

López, O. (2010). The digital learning classroom: Improving English language learners' academic success in mathematics and reading using interactive whiteboard technology. *Computers and Education*, 54, 901-915.

Nation, I. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nation, P. & J. Newton (1997). Teaching vocabulary. In J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition* (pp. 238-254). Cambridge: Cambridge University Press.

O' Dell, F. (1997). Incorporating vocabulary into the syllabus. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (pp. 258-278). Cambridge: Cambridge University Press.

Oxford, R. & D. Crookall (1990). Vocabulary learning: a critical analysis of techniques. *TESL Canada Journal*, 7, 9-30.

Pearson, P., Hiebert, E. & M. Kamil (2007). Vocabulary assessment: what we know and what we need to learn. *Reading Research Quarterly*, 42, 282-296.

Read, J. (2000). *Assessing Vocabulary*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Read, J. (2004). Research in teaching vocabulary. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 146-161.

Richards, J. & T. Rodgers (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schmitt, N. (2008). Review article: instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12, 329-363.

Shepherd, B. (2014). Vocabulary assessment with varying levels of context: a reduplication study, *CATESOL* Journal, 25, 1-23.

Thornbury, S. (2002). *How to Teach Vocabulary*. Harlow: Longman.

Tosuncuoğlu, I. (2015). Teaching vocabulary through sentences. *Journal of History, Culture and Art Research*, 4, 1-11.

Xanthou, M. (2010). Current trends in L2 vocabulary learning and instruction: is CLIL the right approach?' *Advances in Research on Language Acquisition and Teaching: Selected Papers* (pp. 459-471). Thessaloniki, Greece: Greek Applied Linguistics Association (GALA).

Yang, F. & W. Wu (2015). Using mixed-modality learning strategies via e-learning for second language vocabulary acquisition. *Educational Technology and Society*, 18, 309-322.

Yuskel, I. (2011). Evaluation of foreign language learners' lexical competence. *Evaluation*, 36, 9-27.

ANXIETY EFFECT ON PRODUCTIVE AND PERCEPTIVE SKILLS IN EFL CLASSROOMS IN CYPRUS

Emily Ioannou

University of Central Lancashire, Cyprus

EMIoannou@uclan.ac.uk

Sviatlana Karpava

University of Central Lancashire, Cyprus

karpava@uclan.ac.uk

Abstract

This study investigated anxiety experienced by both teachers and students in EFL classes in Cyprus. Both quantitative and qualitative research methods were used for data collection and analysis. The participants had to provide answers to the Foreign Language Anxiety Scale (FLCAS) by Horwitz et al. (1986) and the Teaching Anxiety Scale (TCHAS) by Parsons (1973). In addition, interviews were conducted with some of the teachers. It was found that anxiety is present for both students and teachers in the English language classroom in Cyprus. The results show that the older group of students were anxious with the idea of conversing with native English speakers outside the classroom setting. Productive skills such as speaking and reading were found to cause most anxiety; younger teachers are more anxious than the older ones. The participants suggested effective teaching activities and techniques in order to alleviate anxiety in the English language classroom.

Keywords: facilitative, debilitative anxiety; L2 English teaching, learning

1. Introduction

Today, more than ever, the English language has become a very common part of life. The global use of English may now help lead to educational and professional achievements that would otherwise not have been possible without the knowledge of learning English (Jenkins, 2014). Not taking advantage of English can become one's drawback. The level of proficiency accomplished may very well depend on the experiences lived in the foreign language classroom. Learning more about how both students and teachers perceive each other with respect to their anxiety in the English language classroom may give rise to better understanding as to why anxiety is present and how to best work around it (Liu, 2006).

In a world where the English language is considered to be crucial to one's personal and professional development it is vital to conduct studies that will help add to the knowledge of how to significantly reduce the presence of anxiety in the foreign language classroom. Knowing what causes anxiety can shed light on alternative ways of tackling stressful situations (Kokkinos, 2007).

Even though the existence of anxiety in foreign language classrooms has become common knowledge, still new ideas in the shape of teaching methods are put forward without taking anxiety into consideration. Gaining this important knowledge straight from the students and teachers themselves could well provide a guide for other teachers to use. Hence, examining existing knowledge and building on that knowledge, is vital in the smooth progression forward, toward classes with as little anxiety as possible.

In an effort to identify students' anxiety levels Horwitz et al. (1986) developed the Foreign Language Classroom Anxiety (FLCAS) questionnaire. They view foreign language anxiety as a separate abstract variable in foreign language learning. Parsons (1973) created the Teaching Anxiety Scale (TCHAS) for teachers.

This study will focus on the anxiety that students experience when using the English language with respect to the four language skills in and outside the foreign language classroom. In the same way, information will be collected from the teachers in relation to their own anxiety via the TCHAS questionnaire and interviews. Both groups provided information as to when and if they believe the other group experience anxiety.

This paper is structured as follows: section 2 provides the overview of the previous research on anxiety in EFL classes. Section 3 describes the research design and methodology of the study. In section 4 the main findings of the study are described, while in section 5 the results are discussed in light of the existing theories and previous research as well as conclusion and limitations of the study are presented.

2.1. Anxiety in foreign language classrooms

Anxiety, found within foreign language learning, has been examined since the 1960s. A large body of researchers have investigated this subject (Horwitz et al., 1986; MacIntyre & Gardner, 1994; MacIntyre et al., 1997; Liu & Jackson, 2008; Akin & Gűrsoy, 2013; Toghraee & Shahrokhi, 2014). It is astonishing to see that to this day, it is still not at the forefront of educational discussions. The presence of debilitating anxiety in any classroom should be dealt with in a proper way. A healthy level of anxiety is, of course, acceptable in order to help motivate students but not to the degree where teachers promote anxiety in their students as Horwitz (2016) differentiates but rather as a personal internal push. A debilitating level of anxiety will generally have detrimental effects on the students (Ganschow & Sparks, 1996; Liu & Jackson, 2008; Tóth, 2012; Valizadeh & Alavinia, 2012; Zhao et al., 2013; Tallon, 2014; Tanielian, 2014). However, numerous scholars have argued that anxiety can have a facilitative effect on the process of foreign language learning (MacIntyre et al., 1997; Öztűrk & Gűrbűz, 2012; Saĝlamel & Kayaoĝlu, 2013; Dolean, 2015).

Anxiety affects both students and teachers alike. Workload stress, time constraints and students' behavioural issues lead to teacher burnout: "...a negative affective response occurring as a result of chronic work stress" (Kokkinos, 2007). Anxiety is inescapable and it is of no surprise that it is present in English language classrooms. Research put forward by MacIntyre & Gardner (1994) found that anxiety can interfere with the ability to take in, process, and produce a second language (L2).

Without the presence of anxiety a foreign language student should be aware of the input presented, which in turn should become intake (Krashen,

1985). Students' increased awareness helps them to notice the gaps in their knowledge and to produce appropriate output (Swain, 1985). However, if high levels of anxiety are present, the above described process can be negatively affected giving way to students' inabilities to reach their potentials. This could affect a student negatively during the listening, speaking, reading and writing processes. In such a case, a teacher should be able to identify where a student is having difficulty in order to provide the appropriate scaffolding to allow the student to progress within their zone of proximal development (ZPD) (Vygotsky, 1986).

Vygotsky (1986) explained that the ZPD represents the region of capabilities a student possesses and by means of support from a more knowledgeable other (MKO) such as a teacher; that same student could better reach their potential. Bruner (1990) recognised the importance of scaffolding the students' knowledge by facilitating through what is already known to gradually raise the expectations of what the student should produce. Overall, when the students are offered enough guidance and practice, such as scaffolding, anxiety should decrease and in turn learning ought to take place.

2.2. Different types of anxiety

Foreign language anxiety has been categorised by many researchers striving to better comprehend and aid foreign language students' learning process. Although Horwitz et al. (1986) propose three characteristics in identifying foreign language anxiety, they appreciate that foreign language anxiety is not merely the amalgamation of the three characteristics, namely, communication apprehension, test anxiety and fear of negative evaluation. Moreover, three different types of anxiety have been scrutinized including trait, state and situation – specific anxiety in order to better understand the way in which anxiety can influence individuals (Dörney, 2005). Beside, anxiety has been split into two kinds that of debilitating anxiety and facilitative anxiety (ibid, 2005).

Since it is relevant to interactions, communication apprehension is significant to language anxiety. Given that learning a language involves conversing with others, either in groups or pair work, this type of anxiety that is characterised by shyness is detrimental to foreign language learning (Horwitz et al., 1986). While learning a foreign language involves constant monitoring and evaluations, test anxiety is also relevant to language learning. Horwitz et al. (1986) explain that even the brightest and most prepared students can experience test anxiety that derives from a fear of failure. Moreover, the fear that others will negatively evaluate oneself is defined as fear of negative evaluation. This type of anxiety, although it might be somewhat similar to test anxiety, is described as covering a broader spectrum including any social situation, such as anxiety felt whilst at a job interview.

A decisive factor as to whether or not students will embrace the foreign language learning process in a positive way relies on the type of anxiety and the degree of anxiety that they may experience. As previously stated scholars have divided anxiety by trait, state and situation specific (MacIntyre & Gardner, 1989). Trait anxiety can be described as an innate characteristic of one's personality. A person may become anxious in a number of circumstances with or without any specific stimulus. On the other hand, an

individual may become anxious only in certain social situations. Public speaking is a common denominator of state anxiety. A teacher may be anxious during parent meetings or a student may dread having to present a piece of work in front of the classroom. These two situations could trigger situation specific anxiety. The latter type of anxiety is how Horwitz et al. (1986) evaluate foreign language anxiety and the FLCAS questionnaire naturally followed the identification of situation specific anxieties.

Anxiety can influence certain situations negatively such as delaying the learning process (Toghraee & Shahrokhi, 2014). Anxiety can 'block' the learning process and make it extremely difficult for any learning to take place. Young learners who attend English lessons and who suffer from high anxiety levels, also known as debilitating anxiety, may endure great discomfort during lesson time. This could lead to loss of valuable learning time and parents' income. It is vital that students gain from the valuable time spent in the classrooms and that anxiety levels are kept at bay. While debilitating anxiety can affect the students' learning process, it can also negatively affect the teachers who must deliver the lessons (Tűm, 2015).

A theory put forward by Krashen (1985) named the Affective Filter Hypothesis within his Monitor Model is of relative interest to the amount of anxiety someone may have. The fear of negative evaluation triggers a high affective filter and high levels of anxiety that result in the hindrance of the learning process. It was found that students with speaking anxiety had low proficiency levels of the target language (Liu, 2006). Lack of preparation and limited vocabulary were factors, which raised the students' level of anxiety (Liu & Jackson, 2008). Another significant aspect of anxiety is how it can affect age groups differently. Young students usually have a low affective filter in comparison to older students (Krashen, 1985; Akin & Gűrsoy, 2013). Older students are more likely to worry about 'saving face' resulting in lower levels of language acquisition.

There are times when anxiety can sway a student's ability in a positive manner that motivates learning. Such anxiety is described as facilitative. A student may experience a healthy amount of anxiety that can enable learning to take place. A low affective filter portraying low levels of anxiety provides better possibilities for learning to take place (Dolean, 2015).

It is extremely important to identify anxiety in foreign language classrooms (Akin & Gűrsoy, 2013; Dolean, 2015). Numerous researchers have set out to evaluate the levels of anxiety found among the four skills (Pilkonis, 1977; Wu, 2011; Tóth, 2012; Valizadeh & Alavinia, 2012; Zhao et al., 2013; Tallon, 2014). This study has investigated the following research questions:

1. Are speaking, reading, writing and listening a cause for anxiety to students in the English classroom?
2. Are students' perceptions of anxiety different inside and outside the classroom?
3. What are the factors and circumstances that affect the teachers and students' level of anxiety?

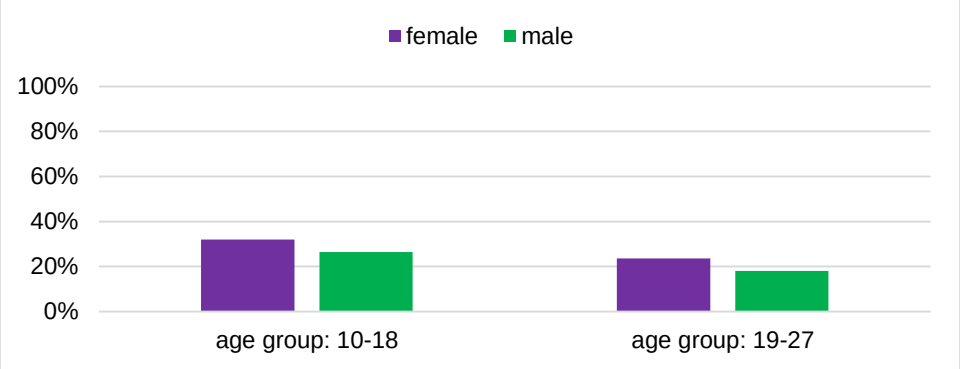
4. What are the teachers and students' views on anxiety in classrooms and the ways to alleviate anxiety in foreign language classrooms?

3. Study

3.1. Participants

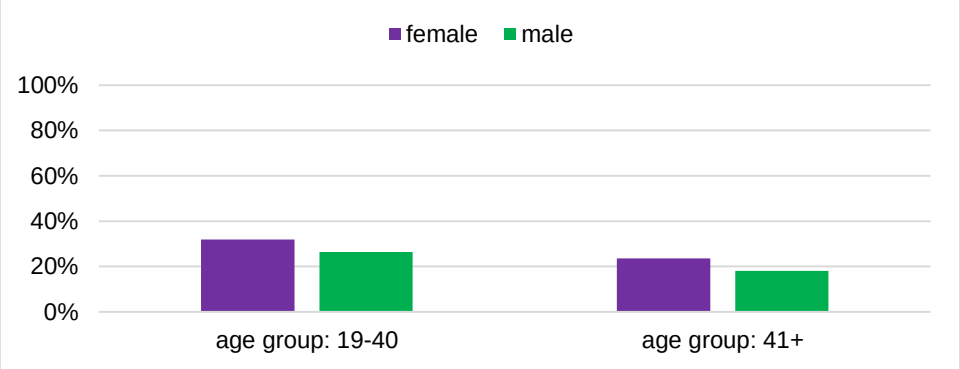
The participants in this study were students (n=72) who had been learning English as a foreign language for at least one year. The students were attending classes from beginners through to IELTS. Participants' ages ranged from 10 to 27. The participants attended two private English afternoon institutions in Nicosia and a small number of participants were attending tertiary English lessons at the University of Central Lancashire in Larnaka, Cyprus.

The student participants in the study were all Cypriot, which could present different foreign language anxiety (FLA), when compared to other populations as proposed by Horwitz (2016) and Park (2014). Demographic data is presented in graph 1.



Graph 1: Students' sex and age groups

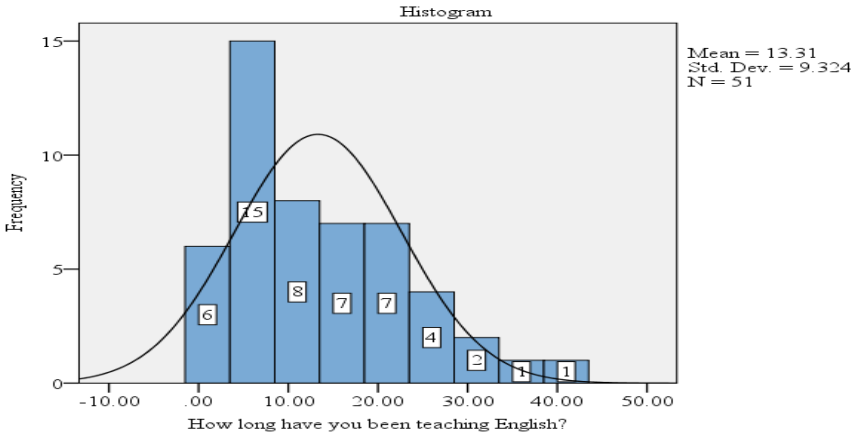
All the teachers who participated in the study had some experience of foreign language teaching (n=51). Graph 2 below represents the gender distribution and age groups.



Graph 2: Teachers' sex and age groups

The teachers who participated were of mixed nationality although the majority where Greek Cypriot and British. A small number of teachers had

international nationalities (e.g. American, Australian, Canadian, Mexican and Serbian). Graph 3 provides information concerning the teachers' years spent in the teaching profession. Due to the large spread in years, the histogram is slightly skewed to the right or positively skewed. This is further supported by the mean and median even though there were multiple modes meaning that there was more than one occasion where the teachers had worked for the same amount of years. In other words, a small number of teachers had worked for about forty years, whereas the majority had been in the teaching profession for just under ten years.



Graph 3: The length of time the teachers had been in their profession

3.2. Materials

The data collection was via questionnaires and teacher interviews resulting in a mixed-method approach. Two types of data collection methods were chosen in order to achieve triangulation. There was a combination of qualitative and quantitative methods in order to enhance validity and reliability of the research. Students' questionnaire was based on FLCAS questionnaire (Horwitz et al., 1986). The teachers' questionnaire was an adapted version of Parson's (1973) Teaching Anxiety Scale (TCHAS). In order to achieve triangulation of the data, a small sample of teachers (n=5) participated in semi-structured interviews with the intention of obtaining their personal perspectives and to identify themes between the interviews, the students' and teachers' questionnaires.

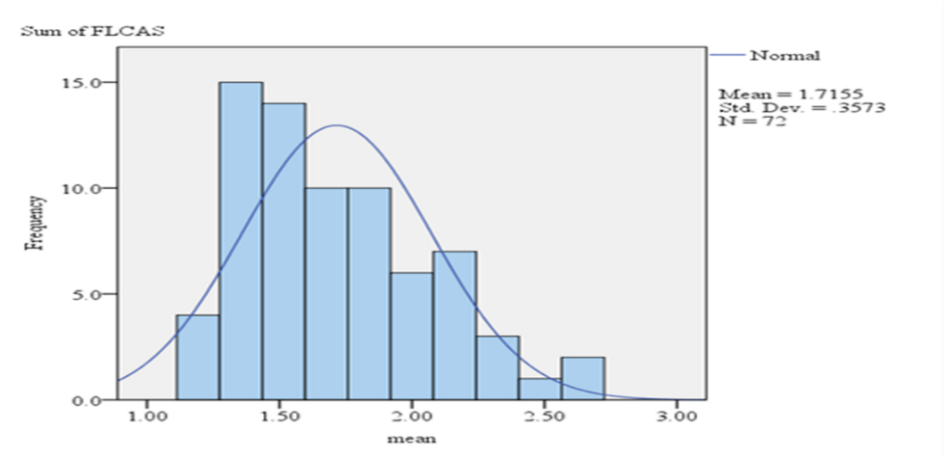
3.3. Procedure

Ethical approval was attained from their parents (for young participants). Participants were assured that all data collected would be treated as classified information and would be used only for the purposes of this project. The duration of the interviews was 15-20 minutes. The data was recorded and transcribed. The participants were reassured that even though they would be recorded, all their responses would be anonymous and confidential.

4. Results

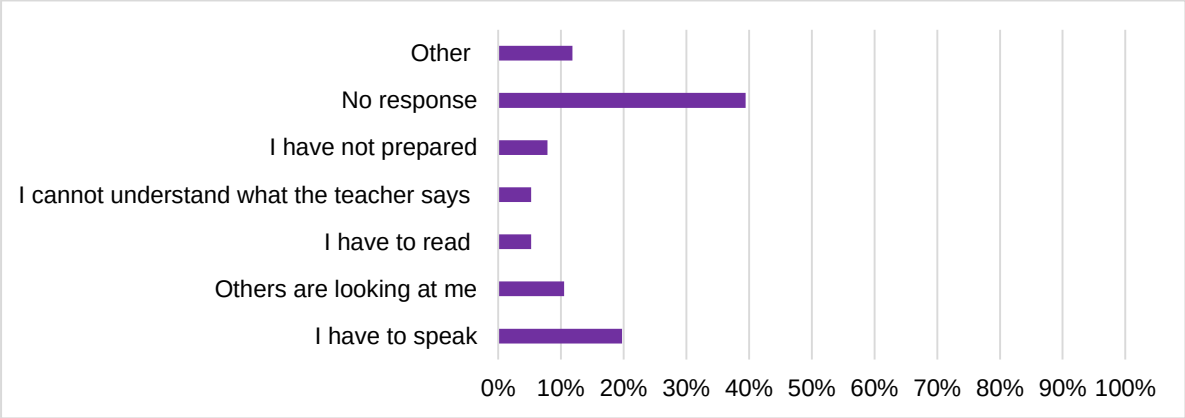
4.1. Students' questionnaire

The students' data analysis has shown that the students have a mild to low average level of anxiety, see Graph 4.



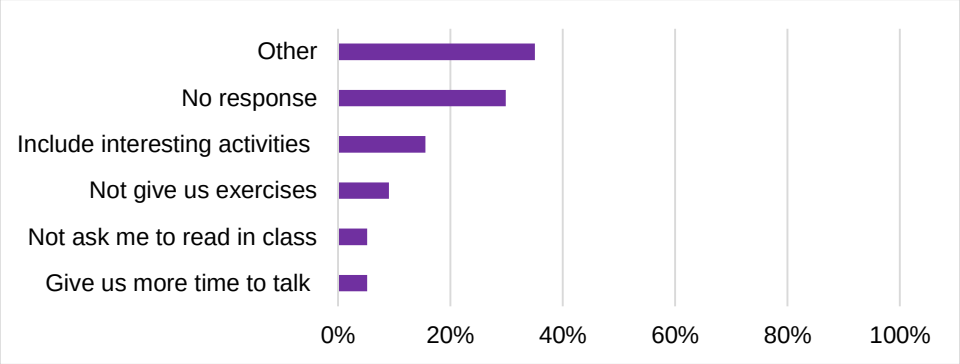
Graph 4: Mean scores of the FLCAS questionnaire

The reasons the students provided as to why they experience anxiety in their English language classroom and the number of students who provided a similar response are presented in graph 5. The frequencies show that a large number of students (39.47%) chose not to respond for fear of showing a weakness or possibly for the simple reason that they could not think of something to add at that moment. A large number of students agreed that a cause for an uncomfortable experience in their English classroom was due to the fact that they had to speak.



Graph 5: Students' views for causes of anxiety and their frequencies

Graph 6 presents the students' suggestions of how to diminish anxiety in L2 English class. The majority of students either did not respond or provided an answer, which was of no relevance to the study. Some of the students would prefer to have more interesting activities, more time for speaking and reading activities in class or no exercises at all.



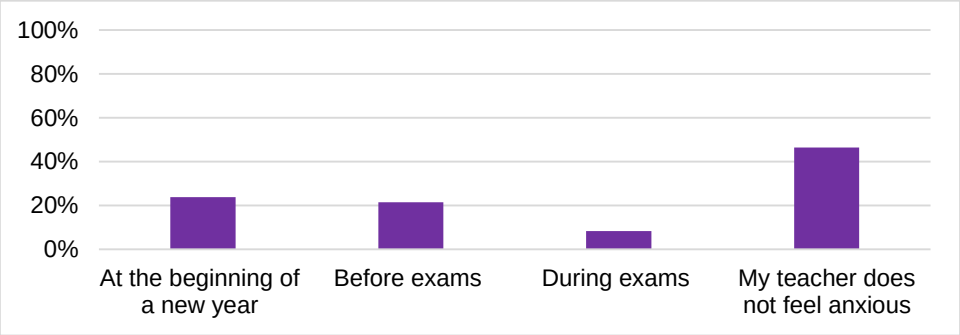
Graph 6: Ways to experience less anxiety and their frequencies

An analysis of variance (one-way ANOVA) showed that the effect of anxiety on the four skills was statistically significant between groups in favour of speaking (*F (1, 70) =7.567, p= .008)*, reading *(F (1, 70) = 5.531, p = .022)* as well as writing *(F (1, 70)=5.877, p = .018)*. There was no statistical significant difference between the age groups and listening. In other words, the level of anxiety experienced by the two age groups was very similar with respect to the skill of listening.

Anxiety related to speaking, reading and writing in the classroom identified the older age group (19 – 27) as the most anxious out of the two with significant higher mean scores compared to the younger group. The mean and standard deviation for each skill is speaking (*M = 1.73, SD = .78)* reading *(M = 1.6, SD = .67)* and writing *(M = 1.83, SD = .74)*.

More than half of the students (62.5%) responded that would feel nervous if undergo the challenge of interacting with native speakers outside the English classroom, both in oral and written way. An analysis of variance showed that the effect of anxiety on the four language skills was significant *(F (1, 70) = 5.561, p = .021)*.

Students' views regarding whether or not they considered their teacher had ever experienced anxiety consisted of overwhelming "no" (68.06%) and a minority "yes" (31.94%), see graph 7.



Graph 7: Students' views of teacher anxiety and their frequencies

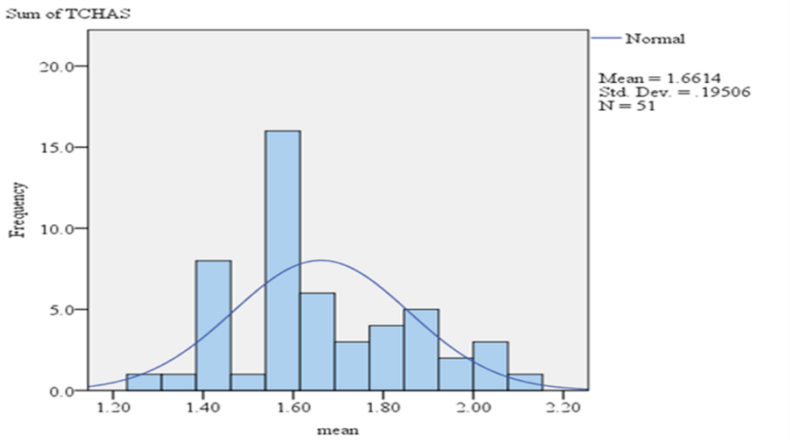
4.2. Teachers' questionnaire

A natural follow up after looking into the students' views regarding their teachers' anxiety was to ask the teachers themselves, whether they ever

experienced anxiety. Overall, 94.12% of the teachers stated that anxiety is present in their working environment and only 5.88% consider that they do not experience anxiety at work.

With respect to the reasons of teachers' anxiety, the majority of teachers (59%) agreed that '*before exams*' is a time that causes anxiety. Two other causes which received high responses were 'at the beginning of a new academic year' (45.1%) and '*choosing appropriate course books*' (23.5%). Other causes such as '*during exams*' (9.8%), '*teacher observations*' (7.8%), '*marking*' (5.9%) and 'writing students' reports' (2.0%) followed.

The data analysis showed that teachers have a mild to low average level of teaching anxiety, see graph 8.



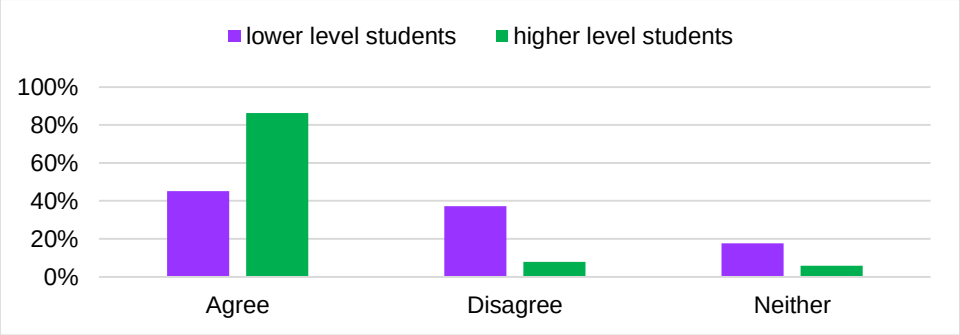
Graph 8: Mean scores of the TCHAS questionnaire

An analysis of variance, one-way ANOVA, showed that the effect of anxiety was significant for all skills: reading *(F (1, 49) = 7.917, p = .007)*, listening *(F (1, 49) = 5.394, p = .024)*, writing *(F (1, 49) = 6.133, p = .017)* and speaking *(F (1, 49) = 19.555, p = .000)*. The younger group of teachers were significantly more cautious or less confident about their students' language skills the classroom compared to the older group.

The teachers consider that *exams* (26.7%), *speaking* (17.8%), *reading* (9.9%), *writing* (7.9%), *listening* (5.9%) as well as such factors as *lack of preparation* (8.9%), *mistakes* (6.9%), *peer influence* (6.9%) and *pressure from parents* (2%) cause students' anxiety.

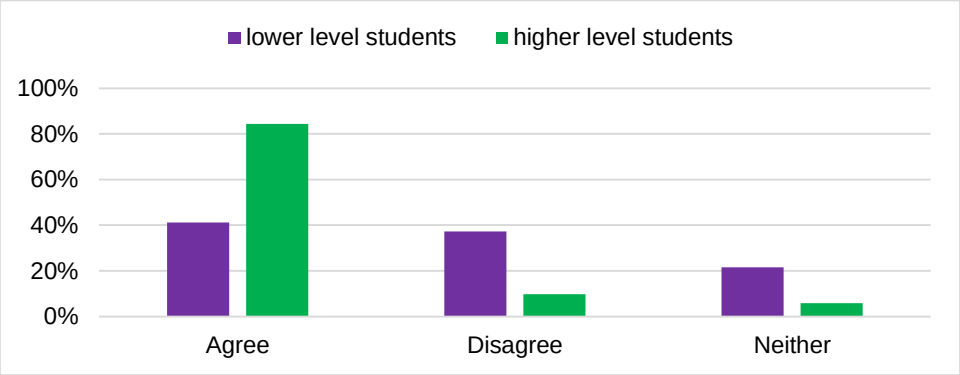
The teachers suggested ways to reduce students' anxiety: *encouraging students* (25.5%) was the most frequent followed by *more practice* (18.9%), *allowing mistakes* (14.2%), *providing a comfortable teaching environment* (13.2%) and *trying different methods* (7.5%).

The teachers have different opinions of whether their lower level students' feel comfortable speaking to native English speakers outside their classroom. The majority agreed (45.1%), however a large number disagreed (37.25%) and a small number (17.65%) feeling neutral. With respect to higher level students, the majority of the teachers (86.27%) responded positively. Only a few teachers disagreed (7.84%) and less were neutral (5.88%), see graph 9.



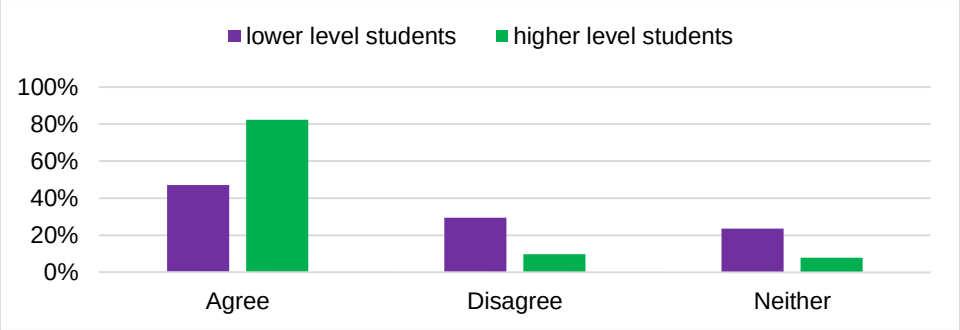
Graph 9: Speaking to native speakers outside the classroom

As for reading to native English speakers outside their classroom, even though the majority of the teachers (41.18%) agree that their lower level students feel comfortable, a large percentage of teachers (37.25%) disagree and (21.57%) chose to be neutral. Regarding higher level students, the most popular response was a positive one (84.31%). A minority of teachers responded negatively (9.80%) followed by an even smaller minority that provided neutral responses (5.88%), see graph 10.



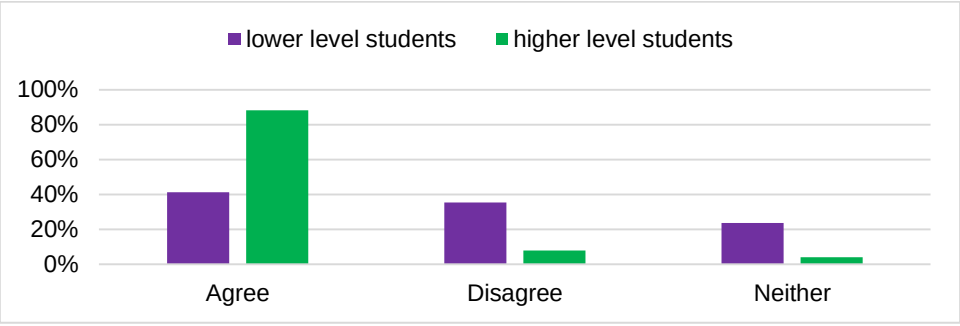
Graph 10: Reading to native speakers outside the classroom

With respect to lower level students, the majority of teachers disagreed (47.06%) with the statement that their lower level students would feel comfortable writing to native speakers outside their classroom. A small percentage of teachers were neutral (29.41%) and a smaller percentage (23.53%) agreed to the statement. As for higher level students, the most popular response to the above statement was a positive one (82.35%). A minority of teachers gave a neutral response (9.80%) and even smaller minority disagreed (7.84%), see graph 11.



Graph 11: Writing to native speakers outside the classroom

Once again, when asked about their lower level students' ability to understand native English speakers outside their classroom, the teachers showed a mixed response. Even though the majority agreed (41.18%), the teachers who gave a neutral response to this statement were not too far behind (35.29%) with a much lower percentage that showed to disagree (23.53%). As for higher level students, the most popular response to the above statement was a positive one (88.24%). A minority of teachers responded negatively (7.84%) followed by an even smaller minority that provided neutral responses (3.92%) to the statement in question, see graph 12.



Graph 12: Comprehension of native speakers outside the classroom

4.3. Teachers' interviews

Only five teachers of English as a foreign language, employed by private institutes in Cyprus, were interviewed. The semi-structured interviews allowed the exploration of the teachers' thoughts and ideas related to the research questions. Anonymity protected the participants' identities and gave way to unbiased answers.

There was a consensus among interviewees that anxiety is present in the English language classroom. The majority of the teachers put forward that examinations are a source of anxiety for their students. Reading aloud, presenting and speaking in the classroom were among activities that caused anxiety.

The more exposure to the foreign language the students have the more competent they may consider themselves. The interviewees would be interested in receiving any kind of teacher support by the government. Subsequently, advice, support, information and confidence were a common

theme found in the anticipation of governmental aid. It was suggested that teachers should be creative, caring, passionate, adaptable, determined and dedicated.

5. Discussion and conclusion

The purpose of this study was to identify anxiety levels with regard to speaking, reading, writing and listening in the English language classroom. At the same time, the current study also looked at whether there is a difference in the level of anxieties noted inside and outside the English language classroom. It set out to identify when and why teachers may experience anxiety. Furthermore, this study also set out to distinguish any agreed perceptions on anxiety among the students and teachers and to find ways in which this anxiety can be alleviated, if not diminished for some and hopefully most students.

The results of this study showed that Cypriot students experience language anxiety in English language classrooms. The students experience most anxiety during productive skills rather that perceptive skills, which is in line with Ay (2010). One could hypothesise that the anxiety experienced during speaking and reading is less likely to occur if teachers had more time to provide appropriate scaffolding.

Anxiety is present for both students and teachers in the English language classroom in Cyprus. The older group of students are anxious with the idea of conversing with native English speakers outside the classroom setting. Both the students and teachers suggested ways to alleviate anxiety in the English language classroom. The ideas put forward included interesting activities and different methods respectively.

Teacher anxiety was generally reported to take place at the beginning of a new academic year; it is often associated with choosing correct course books and the time period before exams. Younger teachers were found to be more anxious about their students' skills than the older but more experienced teachers. It may be the case that they did not have adequate experience or that they require more time before they can support their students appropriately.

This study has identified that most students are not aware of teacher anxiety and that the students who are aware of the fact that their teacher may experience anxiety are unable to identify under which circumstances this anxiety takes place.

Taking an exam is the most stressful hurdle the students have to face. It is highly recommended that the teachers have an encouraging attitude. It is also suggested they should endorse more practice, allow space for mistakes and create a more comfortable classroom environment. Moreover, they should endeavour to include different methods including methods encompassing drama pedagogies. These recommendations can result in offering overall better support to the students. On the other hand, students suggest including interesting activities that will draw their attention (e.g., songs and drama plays).

There are certain limitations of this study. For instance, it is based on a small sample of Cypriot students and teacher participants. Furthermore, interviews were conducted only with teachers and this limits the potential

information that could have been taken from interviews with students. Moreover, further research in this area could include data taken from the questionnaires and interviews at different times throughout an academic year, which will allow comparisons to be made. Better results could have been obtained if the project included 'can do' tasks (MacIntyre et al., 1997), whether or not learners feel more anxious at performing certain tasks compared to others. Additionally, this study could have benefitted by more students' interviews. It would be interesting to have the students' point of view compared to the questionnaires.

References

Akin, F. & E. Gűrsoy (2013). Is younger really better? Anxiety about learning a foreign language in Turkish children. *Social Behaviour and Personality*, 41, 827-842.

Ay, S. (2010). Young adolescent students' foreign language anxiety in relation to language skills at different levels. *The Journal of International Social Research*, 3, 83-92.

Bruner, J. S. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Dolean, D. (2015). The effects of teaching songs during foreign language classes on students' foreign language anxiety. *Language Teaching Research*, 20, 638-653.

Dörney, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Ganschow, L. & R. Sparks (1996). Anxiety about foreign language learning among high school women. *The Modern Language Journal*, 80, 199-212.

Horwitz, E. (2016). Reflections on Horwitz (1986) Preliminary evidence for the validity and reliability of a foreign language anxiety scale. *TESOL Quarterly*, 50, 932-935.

Horwitz, E., Horwitz, M. & J. Cope (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125-132.

Jenkins, J. (2014). *Global Englishes: A resource book for students* (3rd edn.), London: Routledge.

Kokkinos, M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 229-243.

Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Harlow: Longman,

Liu, M. (2006). Anxiety in EFL classrooms: Causes and consequences. *TESL Reporter*, 39, 13-32.

Liu, M. & J. Jackson (2008). An exploration of Chinese EFL learners' unwillingness to communicate and foreign language anxiety. *The Modern Language Journal*, 92, 71-86.

MacIntyre, P. & R. Gardner (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44, 283-305.

MacIntyre, P. & R. Gardner (1989). Anxiety and second language learning: Towards a theoretical clarification. *Language Learning*, 39, 251-275.

MacIntyre, P. Noels, K. & R. Clément (1997). Biases in self-ratings of second language proficiency: The role of language anxiety. *Language Learning*, 47, 265-287.

Öztürk, G. & N. Gürbüz (2013). The impact of gender on foreign language speaking anxiety and motivation. *Procedia – Social and Behavioral Issues*, 70, 654-665.

Park, G. (2014). Factor analysis of the foreign language classroom anxiety scale in Korean learners of English as a foreign language. *Psychological Reports: Relationships and Communications*, 112, 261-275.

Parsons, J. (1973). Assessment of anxiety about teaching using the teaching anxiety scale: manual and research report. Paper presented at *Annual Meeting of American Research Association*: New Orleans, Louisiana, Louisiana, February 25-March 1, 1973.

Pilkonis, P. (1977). *The Behavioural Consequences of Shyness.* Department of Psychology, Stanford University.

Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S.M. Gass & C.G. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.

Tallon, M. (2014). The effects of foreign language anxiety on heritage students of Spanish: A preliminary investigation. *Texas Papers in Foreign Language Education* Vol. 16, No. 1.

Tanielian, A. (2014). Foreign language anxiety in a new English program in Thailand. *International Education Journal: Comparative Perspectives*, 13, 60-81.

Toghraee, T. & M. Shahrokhi (2014). Foreign language classroom anxiety and learners' and teachers' beliefs toward FLL: A case study of Iranian undergraduate EFL learners. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 3, 131-137.

Tóth, Z. (2012). Foreign language anxiety and oral performance: Differences towards a theoretical clarification. *Language Learning*, 39, 251-275.

Tűm, D. (2015). Foreign language anxiety's forgotten study: The case of the anxious preservice teacher. *TESOL Quarterly*, 49, 627-658.

Valizadeh, M. & P. Alavinia (2012). Listening comprehension performance viewed in the light of emotional intelligence and foreign language listening anxiety. English Language Teaching, 6, 11-26.

Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press.

Wu, H. (2011). Anxiety and reading comprehension performance in English as a foreign language. *Asian EFL Journal*, 13, 273-306.

Zhao, A., Guo, Y. & J. Dynia (2013). Foreign language reading anxiety: Chinese as a foreign language in the United States. *The Modern Language Journal*, 97, 764-778.

TEACHER-RESEARCHERS' DISCOURSE AS EVIDENCE FOR THEIR PROFESSIONAL DEVELOPMENT TOWARDS A DEMOCRATIC SCHOOL

Anna Sfakianaki,

PhD. candidate, University of Crete

Anna19962005@gmail.com

Eleni Katsarou,

Assoc. Professor, University of Crete

Katsarou@uoc.gr

Περίληψη

Η προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι ένα πάγιο αίτημα των ίδιων των εκπαιδευτικών αλλά και της κοινωνίας. Το αίτημα αυτό συχνά συνοδεύεται από προσπάθειες που επιβάλλονται από πάνω προς τα κάτω από τους ιθύνοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας χωρίς τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Στην εργασία αυτή παρουσιάζουμε μια προσπάθεια προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης που ως σημείο εκκίνησης έχει τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς σε ένα κλίμα συνεργασίας, αλληλεπίδρασης, μοιράσματος της γνώσης και των εκπαιδευτικών υλικών. Το πεδίο για την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη είναι το μάθημα της Νέας ελληνικής Γλώσσας και η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε είναι η έρευνα-δράση. Οι εκπαιδευτικοί που δίδαξαν στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου (μαθητές δώδεκα ως δεκαπέντε ετών) σχεδίασαν από κοινού τα μαθήματα εστιάζοντας στους στόχους της Κριτικής Παιδαγωγικής, δίδαξαν η καθεμιά στην τάξη της ενώ οι άλλες δύο παρακολούθησαν την διδασκαλία της και κράτησαν σημειώσεις και μετά τη διδασκαλία αναστοχάστηκαν σε αυτήν αναλαμβάνοντας τον ρόλο των κριτικών φίλων.
Λέξεις κλειδιά: προσωπική, επαγγελματική ανάπτυξη, έρευνα-δράση, κριτική παιδαγωγική

Abstract

Teachers' personal and professional development is a constant demand of both themselves and society. This request is often accompanied by efforts imposed top down by educational decision-makers without teachers' participation. In this paper we present an effort of personal and professional development initiated by teachers themselves in a climate of co-operation, interaction, sharing of knowledge and educational materials. The field of personal and professional development is the lesson of Modern Greek Language and the method used is action research. The teachers who taught in the three grades of the Gymnasium (twelve to fifteen-year-old students) jointly designed the lessons, aiming at highlighting the principles of Critical

Pedagogy, taught each in her own class while the two others observed the instruction and made notes and -afterwards- reflected on their instructions each time assuming the role of the critical friend.

Key words: person, professional development, action research, critical pedagogy.

1. Introduction

The basic aim of our paper is to show how aspects of teachers' discourse changed through their participation in a collaborative action research project focused on critical literacy teaching, which served as a professional development setting for them. We claim that teacher-researchers' professional development towards the vision of a democratic school (and society) that emerged because of their focus on the principles of Critical Pedagogy including that of Critical literacy, is clearly reflected on their discourse about their students and their relations with them, their practices and their role in school. So in our presentation we discuss three main issues: the action research project that the teachers conducted (what happened concerning critical literacy teaching), how this affected their discourse (the changes that occurred) and how the changes in their discourse are connected with the process of their professional development.

More specifically, in the first part we present the collaborative action research that took place, how three teachers of an urban junior hi-school in Crete (under the facilitation and co-operation of a professor at the university) combined their efforts and formed a group (a small community) in order to bring change in their school and make their classes more democratic following the principles of Critical Pedagogy and Critical Literacy. In the second part of the paper, we focus on the shift of the teacher-researchers' discourse, from a discourse that could be generally labeled as "learner-centered" to a more "democratic" discourse that emphasized inclusion for all students, promotion of their interests, dynamic differentiation from the official curriculum with the focus on critical social issues that engage students to continuous dialogue and debate in the classroom. Finally, in the third part, these changes are discussed as evidence for teachers' professional development in the prospect of democratization of education, as teachers get empowered to engage students in revealing unequal power relations within and outside school.

2. Combining Action Research with Critical Pedagogy and Literacy in a collaborative and democratic context

Action research is a participatory democratic practice – based research which combines action and research, theory and practice "in the pursuit of practical solutions to issues of pressing concern to people, and more generally the flourishing of individual persons and their communities" (Reason & Bradbury 2001, p. 1). Its main features, according to Katsarou & Tsafos (2003) are: its participative/bottom up procedures, its cooperative character, the interplay of research and action, the synthesis of theory and practice, the empowerment of the traditionally marginalized/ excluded populations, the development of dialogical practices, the creation of reflective communities, the focus on sociopolitical issues, the disruption of the commonplace, the empowerment

and emancipation of those involved and its close relation to the personal and professional development of the participating teacher- researchers.

Action research focuses on self- reflection, since in its context individuals (educators and students), groups and communities reflect on their present practices. They can function as transformational change agents in the sense of modifying and enriching their original ideas and beliefs transforming them into more concrete and explicit, receptive to the new data in order to create new, well-established assumptions that will help to achieve the goals set: the participants' empowerment and emancipation (Katsarou, 2016).

On the other hand, critical pedagogy is an approach to pedagogical theory and practice that, according to MacLaren (2003), is a way of thinking, negotiating and transforming the relationship between teaching, production of knowledge and organizational structures of the school environment in relation to the wider community, society, the state. Kincheloe (2004) insists critical pedagogy leads to an understanding of the political content of knowledge, promotes humanity and intellectual culture, and reveals the existing relations of economic and social oppression. In the same context, critical literacy defines language as a social practice and literacy as a social and cultural construction whose functions and uses are never neutral or innocuous while the meanings in the text contribute in the reproduction and maintenance of unequally distributed power. Critical literacy aims at the enhancement of critical thinking and the undertaking of social action at the same time (Katsarou, 2009).
Critical pedagogy (C.P.) and action research (A.R.) challenge traditional research which employs measurements and statistics, questioning behaviorism which leads to teacher-centered approaches and to the "banking model" of education. Both C.P. and A.R. perceive language teaching -as well as the entire educational process- in its critical dimension, the one that leads to the development of critical consciousness as a prerequisite for a collective social and political claim. Students' participation in knowledge production is associated with the development of their inquiry skills, their reflection and the questioning of what is considered to be natural in each society and the development of a discourse of critique and hope. The need for critical education is highlighted as an exercise of freedom. Teachers emphasize in reflexivity, dialogue, voices of oppressed and excluded that are heard, transformative practices, social justice, cooperation and motivation for social action.

3. The journey of our action research project

During the school year 2016-17, in an urban central junior high school at Heraklio (Crete), three teachers formed a small group in order to investigate their practices aiming to improve their language teaching and under the facilitation and co-operation of Dr. Katsarou, professor at the University of Crete, started an action research project. Beginning with participative observation in their classes, they confirmed an established problematic situation in the teaching of Modern Greek language: the curriculum (official or hidden) and the official textbooks drive teachers to focus on the development of: a) what Hasan (1996, in Katsarou 2009) defines as recognition literacy: language as a list of decontextualised forms and b) the functional or

instrumental approach (Shor, 1992) with the basic aim to equip students with skills that will allow them to operate/function effectively within a given society. As a consequence, teachers use the banking model (Freire, 1974) and deposit official knowledge to students and students have the passive role of knowledge consumers. There was no evidence for critical literacy development.

Based on these findings, the following questions were raised in the A.R. group:

1. What interventions can teachers and pupils make in the teaching and learning process in order to relate it to the social context (economic, social, and political)?

2. How can teachers broaden pupils' perspectives towards critical questioning?

3. What perceptions and discourse could lead to social action for a more just world?

Having in mind that Critical Pedagogy is an educational response to social inequalities and oppressive relations of power and also that “critical pedagogical praxis is defined as a kind of social-justice-oriented teaching practice” (Mahon, 2017), teacher-researchers decided to make use of the texts placed in the national textbooks in a more critical way (highlighting what is included or excluded) and also to enrich their instruction with modern texts that raise concerns of pupils on socio-economic problems. They also decided to use technology in order to capture the attention of students who stay on the sidelines due to traditional teaching. This decision has prompted them to approach non-normative/ multimodal texts such as short films, videos, songs, photos, pictures, cartoons, recorded interviews, street art, etc. The three teachers of Modern Greek language collaborated in the phase of planning the interventions, acting and reflecting on them. One of the three was the instructor of the class while the two others were observers and critical friends. Research tools were observation notes, classroom recordings, photographic material from the classrooms, focus groups of students, pre-tests and post-tests, recordings in the phase of reflection. At the end of the research using thematic analysis of the produced data, the teacher-researchers identified patterns/analytic categories (Braun & Clarke, 2006) related/aligned to C.P. in an induction /deduction process.
At the beginning of the research process the participating teachers investigated the educational context in depth in order to intervene and collected data that could help them to understand better students’ attitudes and beliefs before their intervention. After analyzing these data, they started jointly planning the interventions. They designed and conducted five cycles of collaborative action research in total (during the school year) devoting about four weeks to each cycle.

In the first and second cycle of action research, and given the students moderate responses to critical social issues (maybe they are ignorant of them as school does not deal with such issues or overlook them), the participant teachers decided to introduce "productive/generative issues" into their teaching. This is a problem posing education (Freire, 1974) which is based in

critical issues for example “environmental degradation for over-consumption reasons” with references to economic, political, social consequences. These consequences, especially for the non-privileged, were addressed in the classroom through photographic material, authentic journalistic research, testimonies of young children in developing countries and countries exploited by powerful nations, or children working at multinational companies due to globalization. The main result of these interventions was the gradual increase in students’ motivation and engagement in the teaching-learning process which led them to the creation of their multimodal texts, collages, digital presentations. The students' excessive desire for participation however had an unpleasant consequence: some students developed a selfish behavior in relation to the desire to constantly voice their own "reason" and thus restricted the right of their peers for free expression. That was the problematic situation to intervene in the third cycle of the collaborative A.R.: the issue of democratic dialogue raised. Teachers’ basic aim was to encourage students to adopt a more cooperative attitude in the classroom leaving aside individualism. They motivated those students who have not often had the opportunity to be heard, to express themselves and also promoted respectful listening from the others. Students created a framework for their moral commitments about respect, sharing, co-operation entitled “my peers’ wrights – my own obligations”.

In the fourth cycle, teachers tried to leave more room for students to get involved in the teaching / learning process by encouraging them to choose and bring in the class various texts from the social world around them and make their own interventions in the curriculum. The students responded willingly to the invitation, but several texts they presented were either deficient or lacked authenticity: teachers discussed with students the qualitative criteria for text selection (intentionality, hidden messages, social point of view and so on). In approaching social and economic issues, students were led to highlight all different perceptions, to questions all voices: for example in the subject of the European Union students were faced with many conflicting views of the Union's supporters, its opponents, nationalists, economists: students realized the writer’s position/attitude, distinguished between facts and controversial opinions, connected texts with their own lived experiences and read between the lines in a critical literacy framework. In the topic of "Brain Drain", a contemporary greek phenomenon, the different views expressed in the texts led the students to critical approaches and long debate. Pleased with the development of critical thinking and still aiming at social action, teachers decided to broaden students' reflection and, at the same time, raise the issue of collective action, volunteering, activism against social inequalities and exclusions.
So in the fifth cycle of collaborative A.R., the research activity was enriched with another practice: students brought and present their choices of texts in the classroom while their classmates were facilitated in critically questioning them. Students investigated the author’s choices about the inclusion or exclusion of voices as well as the way texts present and represent people’s life. Some texts presented economically deprived environments opposed to the Eurocentric point of view. At this stage, students who usually hesitate to speak in the classroom took the floor and freely expressed their views. In the

fifth cycle - as in the fourth - students contributed to curriculum development and became co-creators and co-agents in the educational process.
All the participant-students had the opportunity to create multimodal and digital texts which make meaning for them and are socially and culturally situated: “participation rules in the classroom”, "human rights", "diversity", "social inequalities" and “children’s labor” are some examples. Students highlighted their understanding of the world simultaneously with their self–understanding and also the way texts construct identities and prove the relationship between the language and the socio-cultural context that forms it. These topics and also the educational process from which they emerged followed a critical literacy framework which led to a democratic curriculum that promoted critical thinking about a fairer and more equal society. It focused on the quality of the action and not on the quantity of memory skills and highlighted the connection between individual experience and social problems.
Besides, some authentic texts chosen by the students to be presented in their classmates –texts very different from those included in the official textbooks- and also the meaning making (Kalantzis & Cope, 2001b) as a process students followed for decoding the meaning of the texts based on the socio-economic and political context that created them, showed the students’ resistance to the power exercised by the school. They managed –to a certain extent- to articulate (in collaboration with their teachers) through negotiation a teaching / learning proposal based on a critical stance towards the norms of society that gives voice to different viewpoints and ideological positions, an alternative solution to the official knowledge offered at school (Macedo, 1994, Freire & Macedo, 1987) that aims at the reproduction of the dominant ideology.

4. Changes on the teacher researchers’ discourse

In the second part of the paper we focus on the effects the journey described above had on participant teachers’ discourse. In order to show the change, we will use evidence from their discourse at the beginning of the AR project and at its end. Through thematic analysis in an induction/deduction process (Braun & Clarke, 2006, Kallinikaki, 2010, Tsiolis, 2014) on participant-teachers’ transcribed reflective conversations, interviews and diaries, we comment on their discourse on certain categories and themes at the beginning and at the end of the AR project. Through this comparison we can see a clear movement from a student-centered discourse (with some implicit and unrealized teacher-centered elements) to a realized democratic discourse that aimed at the development of students’ critical literacy.

At the beginning of the AR project, teachers had a positive attitude towards student-centered teaching, but they seem unaware of some teacher-centered practices they used, of the fact that they guided the teaching procedures in such an extent that students often stayed passive in classroom and of the degree in which their discourse defined and constrained students’ thinking. After analyzing their discourse, they started to realize a teacher-centered tendency they had in their teaching.

More specifically, their discourse at the beginning of the project -concerning the analytic category *teaching – learning* highlighted their focus on specific a priori defined teaching goals and practices. The following abstracts from their initial position as recorded in the interviews before the intervention are characteristic:

> "teaching is the daily performance given by the teacher in the classroom", "I think there must be learning objectives set but also a pre-specified process to achieve these objectives".
>
> "In principle, it has to do with the teaching practice, that is, how you ... present, let's say, what you want to teach them... and some rules that you set regarding the learning process".
>
> "I even write objectives down: Today our objective is to..., it is important that children know what awaits them. Today we will do this and that. So first of all, you know the teaching objectives, you do not move around in confusion, when you yourself are delimited and have set your objectives, then you choose how to go about it. But it can't be done without clear objectives. "We can see the goal-attainment emphasis here: instruction is presented as a preset process and not as a process negotiable among the participants "they have to know what they have to do according the goals I have set".

Referring to the analytic category *teacher's role,* the participant teachers in their initial interviews recognized as characteristics of an ideal teacher:

> "to promote learning in the way he or she knows and is able to but also be the educator. That is, I place great importance to the pedagogical part, not only the didactic. You may also steer the child towards certain attitudes and values not just the subject matter itself. I am a philologist, I do not hope to make philologists out my students, but I hope to make them more responsible and mature. If it is possible through my lessons, to have them take responsibility for their actions in some way"...
>
> "... the originality in the practices he or she uses, the use of technology, pioneering teaching methods, good disposition and love of his or her students, the effort to constantly improve".

Concerning the analytic category *students' stereotypic beliefs,* teachers understood from the beginning that students had strong entrenched beliefs that they reproduced uncritically and were much worried about this condition:

> " students are influenced by their parents, women are for this, men's occupations are these. For example, now that we studied the issue of racism, I saw this. They acquire attitudes from their homes, beliefs about excellence, refugees, masculinity etc. We have many examples…"

Regarding the analytic category *students' assessment* the teachers focused at the beginning on the students' dissatisfaction associated with the repeated tests and they blamed them for a score-hunt attitude without realizing that their own persistence towards frequent competitions may provoked many of the problems indicated:

> "I have a big issue with grades. Very big issue. If they see a grade under 18 there is a problem ".
>
> "The good student, then, is the one who will not, of course, parrot, I have never liked that, it is the one who shows me that he or she creatively assimilates the material in his/her own way and can use all that we have learned to make good projects"
>
> The good student has "to follow some of my introductory instructions, that is, the teaching method, to meet the objectives we set in each lesson, to fulfil them ..."

Discussing about *teachers' cooperation* teachers admitted that the norm is the individualistic school culture which prevents team work:

> "That is, we miss ... the social part, the part of communication, we operate more in an self-centered way as educators as well as people, I think."

The *National Curriculum* was another analytic category. As far as the content of the textbooks is concerned, teachers have expressed the view that it is outmoded ("the texts are a little bit old, they do not respond to the latest perceptions") without, however, being able –at this very initial moment - to propose something different or alternative: the notion of social action.

After gathering first data from the established school practices, teachers began the journey to critical pedagogy through the AR annual project. Through collaboration in the phases of planning (the critical literacy interventions), acting (implementing them in classroom) and reflecting (evaluating practices, bias, beliefs), teachers understood students' needs, interests, starting points and gradually changed some crucial teaching choices. So students had the opportunity to point out the author's perspective, his/her intention to highlight or conceal some aspects of the topic he/she discussed, to realize the social and cultural context in which certain ideologies are produced and reproduced and the way the texts "positions the audience to act and think in a particular way" (Freebody & Luke, 1990). They also created multimodal tests, digital presentations, cartoons highlighting issues of social justice, oppression, poverty, child exploitation, social exclusion. These topics helped to broaden students' critical thinking, develop youth idealism and the predisposition to strive for a more equal society and a fairer world: preparation for active citizenship in a democratic society.

At the end of the annual AR, after all the above mentioned interventions, learning and reflecting activities, teachers' discourse changed: a shift is highlighted as they embraced more democratic perspectives.
So, referring to the analytic category *teaching – learning* teachers expressed opinions and reflections such as: teaching is "action ... a living experience...it's communication with the students: a give and take process ".

> Learning is "the production of new things, new thoughts, new actions, the production of new material and, in general, the concept of making something new and original beyond the standards proposed by the Curriculum. It is an awakening of consciousness, an awakening process for both students and teachers»

The persistence in the teaching objectives of every textbook chapter which are predetermined by the teacher according to national curriculum and being enforced to pupils subsided in favor of the process but also of broader aims that go beyond the boundaries of the specific chapter taught and bring the students into contact with the world:

> "to guide the student to think. He or she may not be able to appreciate it this year, but it will become natural later.... It is an activation of internal forces and a new goal, a new way to look I would say at life and at ourselves as students and teachers. "

The *teacher's role* emerged now with a different focus**:**

> "he is the facilitator, the researcher, the self-reflected learner who accepts the criticism of his/her own students and has no prejudices and has realized his/her bias".

The teacher must "be a partner, treat the student as an equal", be a researcher of school life, decide what kind of students he/she wants to form, be an inspiring role-model for students, be responsible for their possible failure. Furthermore teacher is expected "to believe in the value of cooperation, to want to learn (from students' life experiences) and to reflect on his/her teaching".

> "Teacher has to listen to the needs of his/her class, to let space for the students, to set no boundaries and limitations. To act according to the needs of the student so that step by step they are led towards maturity, the development of critical thinking… the empathy he shows and finally, if possible, to place something in their soul that they will find useful in life. What we said before about dialogue and cooperation, if what is done in the classroom can become every day practice later in their life as adults, professionals, that would be a great profit, it is a great job the teacher can do and I believe that through metacognition, things learned in class can also become a way of life"

Regarding the analytic category *students' assessment,* teachers changed assessment –oriented instruction and highlighted the need for collaboration

among students in a constructivist context, the development of interactive practices that would give students equal opportunities to participate in the dialogue, to enhance personal critical skills, to debate and finally to transform their established perceptions.

> "So far, in my mind, the good student was the one who performed best at tests... the good kid who didn't move me away from my comfort zone, that type who answers a question fully and you do not have to do anything, but I can say, in relation to the experience I have had this year, that a good student for me now is the one who, while in previous years, sat in his corner and did not dare to speak, this year that I may have allowed more room for dialogue and cooperation, dared to take the floor and state his opinion. "

The tendency for frequent exams faded in favor of alternative ways of assessing learners' interests, abilities and different perspectives in creativity. This approach is far from the conventional practice of student performance - based rankings which excludes students who do not fit the given criteria of excellence: the ability of reproduction of official knowledge in a passive and compliant way.
Teachers also focused on oral speech development as they believed it can assist the development of students' ability to participate in a debate or to question established or socially dominant views. And they ended up saying: the good student is

> "One who goes one step further for a just society, for human rights, for equality. It is he/she who learns to express him/herself: to express feelings, opinions, dares to interfere in society without fear ".

Concerning the analytic category *National Curriculum* both teachers and students challenged its "wisdom" and recommended its enrichment:

> "You cannot constrain the course remaining in the textbooks. You should also include contemporary audiovisual material, video, picture, sketch, or even charts as informative texts. The students were surprised to hear that a text can be a video or a cartoon, i.e. they were in a positively way surprised and appreciated these alternative texts as important sources of knowledge acquisition».

Two new and very interesting concerns emerged at the end of the annual AR: the political nature of the educational process and the internal contrast between the general intentions of the National Curriculum and its restrictive effect prescribed by its other parts:

> "... the curriculum defines the teaching process as a political process, but on the other hand, let's not hide, the program, the textbooks, the selected texts, all have political consequences. It is about what type of a citizen we

want to ... construct, shape, to give to society in the years to come. Do we want democratic and free citizens with critical thinking? The procedures proposed by the curriculum are too fixed, too finite and do not allow the freedom that the curriculum claims that the student should have. "

The following table sums up our findings from our thematic analysis:

(2016-17)	Analytic categories				
Discourses (before the intervention)	**Teaching/ learning** Instructional goals, rules Teacher's decisions	**Teacher's role** Set goals Promote learning	**Students Assessment** score-hunt attitude follows teachers' goals	**Teacher Cooperation** individualistic school culture	**National Curriculum** Old texts Knowledge reproduction
Discourses (after the intervention)	**Teaching/ learning** New thoughts Students' Consciousness awakening	**Teacher's role** Facilitator researcher self-reflected learner	**Students Assessment** Participation Debate Oral speech Creative projects	**Teacher cooperation** strong relationship in our learning and practice community individualism outside our community	**National curriculum** Enrichment Alternative Controversial views Active citizenship, democracy

Table 1. Analytic categories emerged from thematic analysis

5. Teachers' professional development in the prospect of democratization of education

The transformation in discourse, beliefs and attitudes of teachers as recorded in the semi- structured interviews and in the reflection phase can be considered as evidence for their professional development towards the vision for more democratic school.

Participating teachers realizing the political nature of education begun to face it as a heterogeneous multitude of ideological and social forms that collide in an unceasing struggle for sovereignty. They challenge the educational system considering it a means of reproducing formal/official knowledge (Apple, 2014) and the National Curriculum as the vehicle for the top down enforcement of the banking model of education (Aronowitz & Giroux, 1986; Giroux, 1994). They made intervention to change this situation by adding off-normative and multimodal texts focusing on social equality and justice so that students escape from reading the word to read the world (Freire & Macedo, 1987).

In addition, they recognized the need to critically challenge established teaching practices that emphasize in teaching goals, teacher's monologue and the only right answer heritage of schooling (Lewison, Flint & Van Sluys, 2002) and replaced them with more democratic practices according C.P. aspirations. They have been using a social justice literacy by adopting practices of democratic, equal dialogue involving all voices, giving step to traditionally excluded pupils and promoting empathy (emotional development), critical awareness, social action, aggregations against individualism, awakening consciousness and active citizenship in a more just and moral society. Teachers realized that students do not all learn in the same way and adopted teaching differentiation practices to highlight the different talents, needs, interests of the students (Tomlinson, 2000) within the learning environment of social constructivism where knowledge is built through the contribution of the member in a community.

The importance of dialogue, collaboration and creativity have emerged in our learning community "demonstrating the construction of a more socially equitable classroom" (Comber & Simpson, 2009, p. 59). Reflection and self-reflection has led to the realization of teacher's tacit theory and its transformation (Schön, 1983) eg. "The teacher's daily performance in the classroom" and goals' promotion in the absence of students, as well as the frequent exams, were renounced by the teacher who had supported them before the intervention. The reflective process in the group as well as the self-reflective practice helped them to realize assumptions and practices but also helped to improve them "in relation to the situations in which they take place" (Carr & Kemmis, 1986) demonstrating critical literacy as a frame of mind that conceives empowerment pedagogy as teaching for social transformation (Giroux, 1994).

The teachers involved gradually developed a very positive attitude towards research, increased the knowledge about it, collected "knowledge of practice" "co-structuring common knowledge regarding their social world" (Katsarou, 2016, p. 335) and were strengthened to continuously revitalize and renew their teaching practice as well as their critical and deeper engagement in the educational process. Key questions have arisen in the critical literacy framework, such as "what is the nature of knowledge and teaching," "what does the student deserve and why," "what is the purpose of education," "what is the role of school and of the teacher in the society".

6. Conclusions

The conclusion of the annual survey: teachers' cooperation sends out a clear message about the value of cooperation, mutual trust, partnership in the bottom up procedure of the A.R. project. Students' involvement in a critical/social-justice literacy highlighting inequality, oppression, marginalization, social exclusion helps them to deeply understand hidden messages (what is included - what is excluded), develops youth morality,

changes their worldview, improves the levels of social consciousness and creates the predisposition for social action and democracy. Teachers and students worked in the direction of both action and reflection (Marxian praxis) emphasizing in equality and social justice issues, re-reading and re-writing the world and became active agents for social change (Giroux, 1988).

References

Apple, M. (2014). *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*. London: Routledge.

Aronowitz, H. & Giroux, H. (1986). *Educational under Siege: The Conservative, Liberal and Radical Debate Over Schooling*. London: Routledge.

Braun, V. and Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2). pp. 77-101.

Carr, W & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge, and Action Research.* Falmer Press.

Comber, B. & Simpson, A. (2009). *Negotiating Critical Literacies in Classrooms*. Routledge.

Cope, B. & Kalantzis, M. (1993). *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing.* London: The Falmer Press.

Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of learning*. Bergin and Garvey.

Giroux, H. (1994). Doing cultural studies: Youth and the challenge of pedagogy. *Harvard educational review*, 64 (3), 278-309

Kallinikaki, Th. (2010). *Qualitative methods in social work research*. Athens: Topos [text in Greek].

Katsarou, E. (2009). Literacy in the Greek educational context: the aspects of Literacy promoted by the Language Curriculum of the Junior High School. *L1-Educational Studies in Language and Literature,* 9 (3), 49-70.

Katsarou, E. (2016). *Educational Action Research*. Athens: Kritiki [text in Greek].

Katsarou, E. & Tsafos, V. (2003). *From research to Instruction. Educational Action Research*. Athens: Savvalas [text in Greek].

Kincheloe, J. L. (2004). *Critical pedagogy*. New York, NY: Peter Lang.

Lewison, M., Flint, A. S. & Van Sluys, K. (2002). Taking on critical literacy: The journey of newcomers and novices. *Language Arts, 79*, 382–392.

Macedo, D. (1994). *Literacies of Power: What Americans Are Not Allowed to Know*. Boulder, CO: Westview Press.

Mahon, K. (2017). Negotiating democratic relations in doctoral project examining university conditions and pedagogical praxis. *Educational Action Research, 25*, 74.

McLaren, P. (2003). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundation of education*: Boston, MA: Allyn & Bacon.

Reason, P., & Bradbury, H. (Eds.). (2001). *Handbook of action research: Participative inquiry and practice.* London: Sage Publications.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner - How Professionals Think in Action*. USA: Basic Books.

Shor, I. (1992). *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change.* Chicago: University of Chicago Press.

Tomlinson, C. (2000). *The Differentiated Classroom. Responding to the needs of all learners.* Association for Supervision & Curriculum Development. Alexandria, VA, USA.

Tsiolis, G. (2014). *Methods and techniques of analysis in qualitative social research*. Athens: Kritiki [text in Greek].

Freebody, P. and Luke, A. (1990) 'Literacies' programs: debates and demands in cultural context. *Prospect*, 5, 7–16.

Freire, P. (1974). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, μετ. Γ. Κρητικός. Αθήνα: Ράππα.

Freire, P. & Macedo, D. (1987). Literacy: Reading the word and the word. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, *14*(1), 8-10.

COLLABORATION, CONSTRUCTION, REFLECTION (CCR) APPROACH: 21ST CENTURY EYL TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Nettie Boivin

Associate Professor
Department of Language and Communication Studies,
University of Jyväskylä, Finland

nettie.l.boivin@jyu.fi

Abstract

In a multilingual learning context there is a disconnect between the actual practices utilised in class and expected learning outcomes. This study used a conceptual framework which incorporates a three-stage approach based on collaboration, construction, and rationale (CCR) embedding Cummins' (2009) principles of Transformative Multiliteracies Pedagogy. The research questions posed in this study were: *1) Can primary school EYL teachers and MA students increase specific understanding of how to apply transformative multiliteracies principles? 2) Does the CCR approach better facilitate investment and application of learning?* Data collection tools included pre- and post-lesson interviews, reflective journals, feedback from in-service teachers and peers, videotaped lessons, and a final forum. The study revealed that it is not the new methods but it is the way in which retraining is conducted which affects investment in the practices.

KEY WORDS: **Professional development, Multiliteracies, English for Young Learners, Recursive Feedback**

INTRODUCTION:

Currently with globalisation, developing countries have embarked on a new education language policy of increasing the number of hours of learning of English at the primary-age (Butler, 2015; Enever, 2014; Moodie & Feryok, 2015; Obaidul, Hamid, & Honan, 2012; Zhetpisbayeva & Shelestova, 2015). Moreover in many international countries, adding English as an additional language (EAL) to an already bilingual language ecology, such as in Kazakhstan, Bangladesh, or Malaysia, shifts the learning from an English as a foreign (EFL) context to a multilingual context (Pennycook, 2017). To elaborate, English as a foreign language is generally studied once or a few times a week, whereas Kazakhstan is implementing daily lessons with the expectation that in secondary school, English is to become the medium of instruction in such subjects as science and math. This occurred with an address by the President stating the expectation for Kazakhstani's citizens

was to be trilingual and have English proficiency by 2020 (State address 2007). With the sudden shift in expected language learning outcomes, early English language teachers lack adequate resources and in some cases appropriate training (Butler, 2015). Moreover, with globalisation and technology, governments are pushing for the newest pedagogical approaches such as communicative competence, critical thinking, and utilizing multi-modality (Pinter, 2017; Rowsell, 2013). The increase in time intersecting with governments desire for 21st century student learning (collaborative competence, critical thinking, intercultural communication and utilizing multimodality) has created a mismatch between the need for retraining and the type of retraining needed (Moodie & Feryok, 2015). Language learning in the 21st century is a process, where learning is co-constructed but most importantly overtime not occurring instantaneously (Rowsell, 2014). Furthermore, EAL primary-aged language learning requires a shift in perspective from **what** the new pedagogical methods and practices of language learning (e.g. student-centered and multiliteracies) are to **how these new learning methods are applied**.

If in the 21st century, language learning is co-constructed, socio-culturally bound, requiring social interaction and collaboration there is a gap between the product of learning best practices and the process involved in English for young learners (EYL) (Rowsell, 2014; Pinter, 2017). Therefore, this poses the question 'why doesn't professional development (PD) mirror a process of learning and one situated in an actual context'. This is a gap that is not just specific to Kazakhstan but seen in India, Malaysia, Uzbekistan, Estonia and other countries (Moodie & Feryok, 2015; Shrum, & Glisan, 2015; Obaidul Hamid, & Honan, 2012). As Zein argues, when there are "opportunities in PD which present methods relevant to their knowledge, context is necessary" (Zein 2015 p.2). Situating actual EYL professional development in the classroom provides the teacher with opportunities to apply the knowledge learnt, allowing for "reflection in action rather than reflection on action" (Schon, 1983). Research reveals that in-service EFL teachers believe that they have completed training and therefore they do not really need extra PD, but "the production of such quality primary EFL teachers is not contingent upon pre-service preparation alone" (Zein, 2016, p 2). Consequently, teaching requires ongoing or lifelong learning for the betterment of the students (Shrum & Glisan, 2015). The main argument is that English for Young Learners (EYL) professional development should also be a process rather than a product and thus, it takes time for both teachers and learners to invest in the process of learning. Therefore, I created a new PD framework based on a mirror of early language learning best practices embedded into a process that includes collaboration, construction, and reflection (CCR).

The main aim of this chapter is to elucidate a new perspective to primary-aged teacher professional development and retraining as it was

embodied in an innovative research professional development project. The chapter starts with a discussion of the background educational context in the Kazakhstan study. The initial section addresses historical language policies teacher practices, methods teachers', and present PD training. This is followed by a section, overviewing the rationale of, social collaborative interactional learning required at this age, with how in the 21st century learning is co-constructed between teacher and learner, to the multimodality students negotiate to gain knowledge. The next section discusses the creation of the conceptual framework approach. The impact of the research and learning process will be presented. Finally, wider implications of the new research and the new EYL training approach will be discussed. Therefore, this study proposes a solution to the rapid implementation of English at the primary school that is situated and researched overtime in a real classroom learning process.

Background of the Study

Kazakhstan Primary English language policies, practices and retraining

Initially, after gaining independence in 1991, the Kazakh Government implemented a bilingual policy where Kazakh became the national language of government and Russian, the functional language. Later, in 2007, this shifted to a trilingual policy with English as the global language of commerce (Dave, 2007). Kazakhstan primary schools have started to teach English earlier, in grade one rather than in grade five, and increased the number of English lessons from weekly to daily (OECD, 2015). Research found, in 2016, that most schools have just started to transition to early English languages in primary school from an EFL to an EAL approach occurring daily but not as the medium of instruction (Zhetpisbayeva, Shelestova & Abildina, 2016). However, English language learning classes are still heavily grammar-based with text-book bound individual learning. There is still little emphasis on speaking or communicative competence (Smagulova, 2008). Thus, many of the teachers at the lower Primary school level have had very little experience in communicative approaches for teaching young learners and teachers still center their lessons on paper or text-based activities. Historically language teaching of both Kazakh and Russian was prescriptive, grammar-based, and teacher centered that often concentrated on the practice of rote memorization (Suny, 1998; Burkhalter & Shegebayev, 2012). English taught as an EFL subject allowed for very little creativity or critical thinking as it focused on language proficiency, pronunciation and skills (Zhetpisbayeva, Shelestova & Abildina, 2016). Moreover, teachers had little experience with the new type of expected classroom practices. There was little training done prior to implementing the policy (Davis, 2015).

In Kazakhstan, the process of professional development houses several intersecting constraints hindering teachers' investment in innovative methods and approaches (Burkhalter, 2016).

The primary teacher retraining, which Kazakhstan employs, utilised a cascading model. This model has been adopted in a series of special private schools that train teachers working with international teachers, who model best practices. Afterwards, these teachers are expected to provide professional development (PD) to the mainstream teachers (Bridges, 2014). However, the pilot schools have a different curriculum, administrative duties, and teaching resources. These are private schools with well-paid teachers whereas the mainstream teachers have multiple layers of constraints that does not exist in the private pilot schools (Bridges, 2014). Furthermore, the actual PD training has usually been heavily theoretical rather than practical. Another constraint has been that the training occurred outside of an actual classroom, utilizing materials not always relevant to the local context (Shrum & Glisan, 2015). The pedagogical methods taught in the PD sessions may be innovative, but they are shown outside the classroom, so teachers are unaware how to adjust for the needs of an actual classroom (Busch, 2010). Moreover, often these new practices take time to master effectively in class. Teachers perceive the new practices and methods to be too difficult to implement therefore they revert to prior practices (Obaidul Hamid & Honan, 2012). Thus, while some PD workshops have attempted to move teachers away from Soviet style teacher-centeredness and memorization towards critical thinking and a more student-centered approach, it occurs through presenting conceptual theories outside of a practical context (Zhetpisbayeva, Shelestova & Abildina, 2016; Burkhalter & Shegebayev, 2012).

Literature Review

EYL Process

As international research indicates children's language and literacy acquisition is a social practice that includes oral language, social interaction and community socio-cultural interaction (Galindo and Sheldon, 2012). Researchers argue that, for children in the learning process, they should be active participants and leaders of their own learning, critical and independent (Ruiz de Zarobe & Coyle, 2015). Children learn from a zone of proximal development, scaffolding, and through collaborative social interaction (Vygotsky, 1978; Bruner, 1975; Johnson & Johnson, 2009). Therefore, individual work that is not centred on 'learning by doing' or other such collaborative social interactional approaches is not an effective pedagogical approach. Thus, training teachers in EYL/EAL pedagogical methods and practices often overlook the fact that at this age learning is a process. Moreover, areas often not concretely highlighted in EYL PD is that there are socio-cultural aspects inherent language learning that are influenced by; classroom dynamics, individual learning styles; and mostly importantly each

learning environment may produce differing learning outcomes (Cazden, 2001; Butler, 2015). Most importantly, at this age, learning does not occur immediately but overtime.

21st Century Learning

In the 21st century, knowledge is rapidly shared via video, music, digital memes, social networks, and symbolic representations such as emojis (Rowsell, 2013). Children are gathering meaning from a variety of sources and no longer require a simple skillset but the intercultural competency to extract, digest, and integrate meaning (Cope & Kalantzis, 2016). Therefore, learning is co-constructed and requires critical thinking. Thus, language learning is not predicated on language as proficiency but on shared knowledge. This observational co-constructing of knowledge is important for 21st century EYL students and teachers. Rowsell (2013) argues, students in the 21st century are mediating and negotiating meaning across multiple modalities. Moreover, they are co-constructing their own communication and knowledge. Many researchers argue that 20th century learning was individual, skill and text-based, memorization-heavy, and proficiency driven as such, is not needed in the 21st century (Ashton & Newman, 2006; Cope & Kalantzis, 2017; Abrams & Rowsell, 2011). As research has shown over the past twenty years this type of learning is what the New London Group termed multiliteracies (Cope & Kalantzis, 2017; Abrams & Rowsell, 2011). Furthermore, Ashton and Newman (2006) stated that, “today’s teacher educators must develop students’ capabilities, not just their skills and knowledge and in so doing they must relinquish power” (p 829). They argue for a shift not the tools teachers use, such as chalk, pen, laptop, but for how such tools are used for learning (Cope & Kalantzis, 2009; Abrams & Rowsell, 2011). This shift in how language students learn requires PD training that encapsulates these practices.

The gap mentioned above between policy expectations and in-service professional development was first noticed when I taught MA students the concept of multiliteracies in several graduate courses at a Kazakhstan national university. Even with constant recycling of the concept in the various classes, I came to realize that the MA students could define but not apply the multiliteracies approach. Consequently, I designed a research project embedding Transformative Multiliteracies Principles (Cummins, 2009) as they aligned to 21st century learning outcomes and were the content the MA students had difficulty applying.

Conceptual Framework

The conceptual framework used in this project incorporates a three-stage approach based on collaboration, construction, and reflection (CCR). Each stage relies on multimodal, collaborative feedback occurring over time.

This occurs from peer to peer, teacher to student, and observer or in-service teacher to MA teachers. In addition, feedback is a collaborative component of assessment for learning (Black et al., 2003) or learning by doing concepts (Carless, 2005).

Collaboration Stage:

The first part of the collaboration process is to understand the specific learning context in which the new approach is training. I define collaboration as **sharing of knowledge and resources to work together overtime (**Johnson & Johnson, 2009). In collaboration with Primary English teachers' knowledge of the classroom students and the curriculum, the MA students design special lessons that occurred over time. The special lessons containing transformative multiliteracies pedagogy (TMP) (Cummins, 2009). This required students and teachers to understand the content topic as a frame in which the process of learning was enveloped.

The CCR framework for PD presented here is premised on the five principles of Cummins (2009) Transformative Multiliteracies Principles (TMP). These principles contain components that match research on socio-cultural aspects of primary school language learning, social interaction theories, and the recent research perspective of 21st century learning (collaboration, co-construction, critical thinking, relevance to prior knowledge, and multimodality) (Hoff, 2013). These five principles state that 1) *students* are viewed as inherently creative therefore the teacher does not have to teach them how to be creative but just allow them to utilise creativity; 2) all students have prior knowledge and relevant linguistic and cultural capital. However, it is in a different language, so it is important to elicit the prior knowledge from the students; 3) *lessons* should be relevant to the age (generational), gender, and ethic/cultural identity; 4) students should collaborate and learn to think critically and finally 5) all lesson should include multimodalities to support students' construction of meaning (Cummins, 2009). Finally, the course lecturer and classmates gave feedback based on the five TM principles. This allowed the MA students the opportunity to justify and adapt their choices. Then, based on feedback the lessons were redesigned.

Construction Stage:

The word construction does not define the creation of the lessons. Rather it refers to the co-construction of the learning process. This is a layered and recursive process. Additionally, MA students wrote critical reflections about both the lessons and the feedback (Gun, 2011). This provided opportunities to continue to learn collaboratively. Moreover, the process of videotaping allowed for learning through observing, as the MA students were videotaping grades younger or older than their grade. Additionally, recursive feedback was provided from the course lecturer, peers,

and in-service teacher. The most important factor in the learning process was the recursive nature of the feedback.

Often feedback is employed at the end as evidence of the quality of the training. In this framework, feedback is a crucial on-going element and is considered 'feedback for learning rather than of learning' (Cope & Kalantzis, 2017) which is a component of 21st century learning. This collaborative 'assessment for learning' (Black et al, 2003) enabled students to co-construct knowledge together (Cope & Kalantzis, 2017). However, in the CCR framework feedback was given orally, written, in online discussion, and through video watching which created a multimodal feedback process. This provided an interactive approach which occurred several times, providing recursive feedback (Okita & Schwartz, 2013).

Reflection:

The final reflection stage consisted of a reflective forum for constructive discourse between MA Multilingual students and the in-service EFL teachers. A forum with all the primary teachers, heads of English and all the MA students gave the rationale and showed the videos of how the activities connected to the TMP principles. A website was created for in-service teachers to access (https://rizagulsyzdykbayev.wixsite.com/multiliteracieskaz) the special lessons. This enabled a highlighting of how the process of training overtime changed and improved the learning of the concepts. The forum provided an opportunity for both MA students and primary teachers, after seeing multiliteracies applied in an actual context, to discuss their understanding of the concepts and the new PD approach.

The researcher investigated both the in-service teachers and MA students understanding and experience in the learning process of the conceptual framework to answer the following research questions:

1) *What are the primary school in-service English teachers' and MA students' beliefs about multiliteracies and do they shift overtime?*

2) Can primary school in-service English teachers and MA students increase specific understanding of how to apply transformative multiliteracies principles?

3) Does the CCR approach better facilitate investment and application of 21st century learning?

Methodology

Context of the Study

The study was a multi-site, multi-participant conducted from the researcher's MA Multiliteracies elective course. MA students were informed regarding the changes in the course syllabus prior to agreeing to participate. The project ran over 15-week term. The special lessons discussed above, were implemented in four mainstream primary school. Due to the number of schools, participating lessons were videotaped for reflection, feedback, and data analysis. Consent was gained from all participants including primary school children, their parents and the school administration.

The project began in the first two weeks of the course introducing the project and the main principles (TMP) of the study. This included the students meeting with the primary English teachers, observing their assigned class, and discussing the curriculum topics to be used as a theme for the four lessons (collaboration stage). Then, the MA students, implemented their special lessons every third week. Two weeks were in class learning content, gathering peer and course instructors' feedback, and re-designing the lessons. Then, the third week the MA student would implement the next lesson. This continued with the final MA elective class being the forum (reflection stage) with the in-service English teachers. Therefore, the process of the project was to take the eight MA students in a graduate *Multiliteracies* elective course and create an opportunity for them to apply the transformative principles in an actual classroom overtime. The project was constructed to mirror the learning process of primary school students (Pinter, 2017). Moreover, this study was not a traditional in-teacher pre-post interview with observations as it investigated a multi-perspective learning experience (Flores & Day, 2006). Additionally, the project enabled the in-service English Primary teachers to understand multiliteracies as a component of EYL best practices through observation and reflection.

The pre- and post- interviews with the in-service teachers was conducted before and after each special lesson. The interviews investigated in-service teachers pre- and post-lesson understanding of the five TMP embedded in the lesson. The questions were open-ended and allowed the research to investigate shifts in their beliefs. The MA students were writing reflections after each lesson (Gun, 2011). In addition, each lesson was videotaped be MA students' peer who observed their lesson. Some lessons occurred in the morning while others in the afternoon. There were two MA students at each of the four schools. The rubric for grading the students included not only the special lesson but also changes in the lessons after feedback occurred. Videotaped lessons allowed for a more accurate assessment of the MA students ability to apply multiliteracies in a classroom context. MA students were not graded on their teaching ability but on their application of the five TMP principles.

The PD occurred over several months, so the in-service teachers were not observing experts implementing best practices but rather together, they were co-constructing learning of the new CCR approach. The multiliteracies lessons were conducted over four times over three months with breaks for reflection and feedback between the lessons. Thus, MA students' observations, reflection, and recursive feedback (Okita & Schwartz, 2013) was a learning process for MA students, their peers, and the EYL in-service teachers. One that mirrors the learning process of EYL/EAL students. The rationale was that, the in-service teachers, by being part of the process of observing and providing feedback acted as 'students' co-constructing the PD knowledge with the MA students who were also learning. Thus, rather than expert novice interactional learning it became a trajectory of learning through doing process.

Participants

There were 16 participants. Eight were in-service English teachers from four mainstream primary schools (P1-8) and eight were MA students (P9-16). Most of the MA students had only a few years' teaching experience. Therefore, the study contained two set of participants learning from each other. The final interviews with MA students occurred after course grades were submitted so not to influence the responses. All participants (including parents, children and administrators) gave informed consent in Kazakh or Russian. The interviewer for the MA students was not the course lecturer. The MA students were informed that participation in the interviews was optional.

Data Collection and Analysis

The study utilised a mixed-method approach, which triangulated pre- and post-lesson semi-structured interview questions and feedback for the in-service teachers, peer-feedback and self-reflective journals from the MA students, and data from the forum to answer the research questions. In addition, the videotaped lessons were utilised as data. There was an anonymous pre-research survey to assess background and attitudes to multiliteracies and prior PD experience. A final forum used the project website to host videos, lesson plans, and a rationale for each activity in each lesson. The videos enabled the teachers to visualize both successes and failures in applying multiliteracies in the classroom. Finally, the in-service teachers and MA students were asked questions regarding the new CCR approach. In addition, they were asked whether it better enabled understanding of multiliteracies. All data and reflections were kept safe and confidential. The location and language of the interviews was the choice of the participants. Permission to videotape the classroom lessons was gathered through informed consent from the parents, students, teachers, and school directors. The data collected from interviews, feedback, reflections, and post-lesson forum was triangulated.

The data analysis utilizing grounded theory approach the observations, feedback, and interview data was coded (Charmaz, 2009). Then using, inductive, and comparative analysis assessed for relationships between the data sets (Charmaz, 2009; Glaser & Strauss 1967). The categories assessed the degree of positivity and negativity of the response by using discourse assessment triangulated with direct responses to specific questions asked. First, the interview data assessed the degree of understanding of multiliteracies and views on the specific principles of TMP (creativity, collaboration and critical thinking, prior linguistic and cultural knowledge, relevancy to age, gender, culture, and ethnic identity, and multimodality). The 16 participant data sets from the (MA and in-service teachers) pre- and post-interviews were coded. Afterwards, each individual participant's interview data was compared to his or her feedback and reflections. Then, these were analysed comparatively for the group of participants. Finally, ratings of the new type of professional development taken from the forum were triangulated with views in the feedback and self-reflections of the participants.

Findings and Discussion

In the following section, the findings will be analysed and discussed. To discover what the initial beliefs of primary English in-teachers and MA student regarding multiliteracies were, the pre- and post-interviews were examined. The lesson feedback and reflections were examined to assess for increases in understanding of how to apply transformative multiliteracies principles, by in-service and MA students. Finally, taking the data from the forum, I will examine the question whether both cohorts of participants increased their investment in the new pedagogical practices for 21st century learning and if so, whether this was due to the CCR approach.

Understanding and Application through CCR

Regarding the study's effectiveness in shifting attitudes and understanding of the five TMP principles, the results from the forum were positive in illustrating a shift in all participants' perceptions and beliefs. Ninety-seven percent of in-service teachers and MA students stated they preferred the CCR approach and wished to have more training in the method. Additionally, many stated, "practicing the theories," taught in class "better facilitated" how to "apply the different principles" (P9, 10, 12, 13, 14, 15). One reason was that they could see the actual application of the method overtime. Based on the reflections and peer reviews the CCR approach gave the students a stronger understanding of how to best adapt it to context. In addition, they gained a better understanding by watching classmates' special lessons. The teachers commented that one lesson did not change their minds but seeing their students, gain confidence and ability to communicate and their own process of giving reflective feedback facilitated their understanding of the learning process.

Finally, in the forum discussion after viewing their lesson videos and those of their classmates they claimed a deeper understanding overtime, of what each principle meant (P 9-15). Many stated that “I thought I had addressed culture, creativity or critical thinking in the activity but then observing other classmates I became more aware of how I could apply it better” (P 9,11,13). “The learning over several sessions helped me better understand how to actually apply these practices.” (P 9, 11, 12, 15). The in-service teachers echoed these sentiments in the forum. Ninety-five percent of the MA students felt they learnt more from reflecting, feedback, and observation as did most of the MA students. These results aligned with those from the in-service teachers’ reflections and at the forum. Moreover, 95% of teachers thought the process of observation was good- and "...wanted to get follow up training" (P1, 2, 3, and 8), "Not just observation but overtime training was needed" (P5, 6, and 7). It was noted that the results of the reflection and forum highlighted how effective the ‘CCR’ framework was. Furthermore, when asked if professional development should change, 100% of the in-service teachers agreed with this statement. The MA students echoed this sentiment.

Discussion:

The CCR framework process occurred between the MA course professor, MA students, and in-service teachers, culminated in a construction of the learning process, which does not rely on an expert transmission of knowledge but on a newer model that employs a shared interaction, and co-construction of knowledge in the 21st century (cf. Kalantzis & Cope, 2017). Therefore, the present study of PD teacher training pushes past the idea of ‘best practices’ to investigate if shifts in beliefs occur when teaching is observed as co-constructed, socio-cultural, multimodal learning overtime.

From discussion in the forum in-service teachers stated that they realized how the multiliteracies engage in more than just storybook reading and students can co-construct the narrative in learning (Mui & Anderson, 2008). Additionally, MA students and in-service teachers better understood Cummins TMP (2009) concepts after observing the children co-create from the story illustrations or relate character’s experiences to their own lives. After having seen this in action, they comprehended connecting the lesson to the relevancy of the students’ gender, age or ethnic identity and allowing them to co-construct their knowledge (Gregory, Long, and Volk, 2004). These observations gave teachers a better understanding overtime of multiliteracies.

The study revealed to teachers what research showed, that each child has their own socio-cultural capital that should be included in the learning process (Anderson, Anderson, & Gear 2015). During the reflections of the lessons, it was highlighted that lessons were based on a sociocultural perspective (Cummins, 2009) and critical literacy concepts. For example,

lessons utilizing traditional stories, such as Balzac Boy were usually from books published in Russian, our lessons utilised visual images from the Kazakh (Balzac boy), Russian, and English (Gingerbread man) versions. The cards for the activities and pictures included Kazakh, Russian and English text, while the language of the lesson was English. This allowed the children to understand that stories are shared across cultures (Flewitt, Messer & Kucirkova, 2014). In addition, the lessons enabled the children to create their own version with their choice of characters for their story.

Today's EYL students live in a globalised multilingual context. One which, views competencies and knowledge being extracted not just through text-based sources but also from navigating across platforms and modalities (Cope & Kalantzis, 2017; Abrams & Rowsell, 2011). The modality that ranged across the lesson observed by the teachers was a huge influencing factor in their stating they would use this approach. Participants stated it was not just the training but also the observation of the applied multimodality that was the main factor in their understanding. They gave specific examples of how in one of the lessons the children liked the use of videos but were most engaged when they "saw the international animation clip." The pre-teens preferred 'cool' global transcultural multiliteracies (Boivin, 2016). The teachers stated they realized it was not just the technology but also the connection to age and gender relevant content in the technology. Other similar studies in Bangladesh (Obaidul Hamid, & Honan, 2012) and South Korea (Moodie & Feryok, 2015) showed that it was more than just training is required for teachers' beliefs and practices to change. However, these studies did not address professional development as a learning as a process overtime. This study revealed that observation and training, mirroring the EYL students learning process overtime, better enables teachers to apply concepts in 21st century learning.

Conclusion

This chapter reports on a study that aims at a solution to overcome these difficulties when shifts in language education policies are rapidly implemented. The study suggests that the implementation of a successful shift in educational policy requires a shift in EYL teacher professional development. Furthermore, it found that that the participants (MA students and in-service teachers) believed that training; 1) situated in a classroom 2) observable, participatory and shared interaction, and 3) overtime in a learning process was the best approach to EYL teacher professional development. I argue that learning is not knowledge that is memorized but learning is knowledge that can be applied. Moreover, I argue how we perceive learning and training from a product to a process overtime, needs to be re-conceptualized especially for EYL multilingual context. Thus, to achieve a shift in attitude to language learning, EYL professional development must shift

from teaching the latest methods to collaborating with teachers on the acquisition of applied knowledge (Okita, & Schwartz, 2013). There needs to be innovation not just in the practices but also in a new approach to professional development. One, which does not separate the teacher from the context of the students' learning in the classroom and that, occurs overtime.

Abbreviations:

EFL – English as a Foreign Language

PD – Professional Development

EYL – English for Young Learners

EAL – English as an Additional Language

References

Anderson, A., Anderson, J. & Gear, A. (2015) Family literacy programs as intersubjective spaces: Insights from three decades of working in culturally, linguistically and socially diverse communities. *Language and Literacy* 17(2), 41-58.

Abrams, S.S., Rowsell, J. & National Society for the Study of Education. (2011) *Rethinking identity and literacy education in the 21st century*. New York: Teachers College, Columbia University.

Ashton, J. & Newman, L. (2006) An unfinished symphony: 21st century teacher education using knowledge creating heutagogies. *British Journal of Educational Technology* 37(6), 825-840.

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & William, D. (2003). Assessment for learning: putting it into practice, Maidenhead: Open University Press.

Boivin, N. (2016) Multiliteracies of Transnational and Immigrant Pre-teens: Meditating Intercultural Meaning. *Journal of Intercultural Communications Research* 45(6), 470-486.

Bridges, D. (Ed.). (2014). Education Reform and Internationalisation: The Case of School Reform in Kazakhstan. Cambridge University Press.

Burkhalter, N. & Shegebayev, M.R. (2012) Critical thinking as culture: Teaching post-Soviet teachers in Kazakhstan *International Review of Education* 58(1), 55-72.

Burkhalter, N. (2016). *Critical Thinking Now: Practical Teaching Methods for Classrooms Around the World*. Rowman & Littlefield.

Busch, D., (2010). Pre-service teacher beliefs about language learning: The second language acquisition course as an agent for change, Language Teaching Research, 14 (3), 318-337.

Butler, Y. (2015). English language education among young learners in East Asia: A review of current research (2004-2014). Language Teaching, 48(3), 303-342.

Bruner, J. S. (1975). "The ontogenesis of speech acts". *Journal of Child Language*, 2, 1–19.

Carless, D., 2005. Prospects for the implementation of assessment for learning, Assessment in Education Vol. 12, No. 1, March 2005, pp. 39–54.

Cazden, C.B. (2001). Classroom discourse: The language of teaching and learning (2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.

Charmaz, K. (2009). Shifting the grounds: Constructivist grounded theory methods. In J.M. Morse, P.N. Stern, J. Corbin, B. Bowers, K. Charmaz, & A.E. Clarke (Eds.), Developing grounded theory: The second generation (pp. 127–154). Walnut Creek: Left Coast Press.

Cope, B. & Kalantzis, M. (2009) “Multiliteracies”: New literacies, new learning *Pedagogies: An international Journal* 4(3), 164-195.

Cope, B. & Kalantzis, M. (eds) (2017) *e-Learning Ecologies: Principles for New Learning and Assessment*. Routledge.

Cummins, J. (2009) Transformative Multiliteracies Pedagogy: School-based Strategies for Closing the Achievement Gap. Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners 11(2), 38-56.

Dave, B. (2007) *Kazakhstan-Ethnicity, Language and Power*. Routledge.

Davis, B. M. (2015). Chapter eleven Comparison of the beliefs and values of two brothers: Edward and George Herbert. edited by Nataša Bakić-Mirić, Davronzhon Erkinovich Gaipov, *Current Trends and Issues in Higher Education: An International Dialogue*, Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 173.

Enever, J. (2014). Primary English teacher education in Europe. ELT Journal, 68 (3), 231–242.

Flewitt, R., Messer, D. & Kucirkova, N. (2014) New directions for early literacy in a digital age: The iPad. *Journal of Early Childhood Literacy*.

Flores, M.A. & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study, *In Teaching and Teacher Education*, 22:2, 219-232.

Gill, M. G., Ashton, P. T. & Algina, J. (2004) Changing preservice teachers' epistemological beliefs about teaching and learning in mathematics: An intervention study. *Contemporary Educational Psychology* 29(2), 164-185.

Glaser, B. G. and Strauss, A. L. (1967) The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research, Chicago: Aldine De Gruyter.

Gregory, E., Long, S. & Volk, D. (2004) Syncretic literacy studies: Starting points. Many Pathways to Literacy. London: Routledge-Falmer.

Gün, B. (2011). Quality self-reflection through reflection training, *ELT Journal*, 65:2(1), 126–135.

Hoff, E. (2013) Interpreting the early language trajectories of children from low-SES and language minority homes: Implications for closing achievement gaps. *Developmental psychology* 49(1), 4.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. Educational Researcher, 38(5), 365–379.

Marsh, J. (2004) The techno-literacy practices of young children. *Journal of Early Childhood* 2(1), 51-66.

Moodie, I. & Feryok, A. (2015), Beyond Cognition to Commitment: English Language Teaching in South Korean Primary Schools. *The Modern Language Journal*, 99: 450–469.

Mui, S. & Anderson, J. (2008) At home with the Johars: Another look at family literacy. The Reading Teacher 62(3), 234-243.

OECD, 2015, Review of Policies to Improve the Effectiveness of Resource Use in Schools (School Resources Review), Country Background Report for Kazakhstan, JSC Ministry, Astana Kazakhstan.

Obaidul Hamid, M., & Honan, E., (2012). Communicative English in the primary classroom: implications for English-in-education policy and practice in Bangladesh, *Language, Culture and Curriculum*, 25(2), 139-156.

Okita, S.Y., & Schwartz, Daniel L., (2013). Learning by Teaching Human Pupils and Teachable Agents: The Importance of Recursive Feedback, *Journal of the Learning Sciences,* 22 (3), 375-412.

Pennycook, A. (2017). The Cultural politics of English as an International Language, London:Taylor and Francis.

Schon, D.A. (1983), The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action, Basic Books, New York, NY.

Shrum, J. L., & Glisan, E. W. (2015). *Teacher's handbook, contextualized language instruction*. Cengage Learning.

Smagulova, J. (2008). Language policies of Kazakhization and their influence on language attitudes and use. International journal of bilingual education and bilingualism, 11(3-4), 440-475.

Street, B. (2000) "Literacy Events and Literacy Practices" In M. Martin-Jones and K. Jones (ed) Multilingual Literacies: Comparative Perspectives on Research and Practice, Amsterdam: John Benjamin's 17-29.

Suny, R.G. (1998) The Soviet Experiment: Russia, the USSR, and the Successor States. New York: Oxford University Press.

Vygotsky, L. S., (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes, Cambridge: Harvard University Press.

Zein, M. S. (2015) Preparing Elementary English Teachers: Innovations at Pre-Service Level. *Australian Journal of teacher education 40*(6), n6.

Zein, M. S. (2016) Professional development needs of primary EFL teachers: Perspectives of teachers and teacher educators. *Professional Development in Education* 1-21.

Zhetpisbayeva, B., Shelestova, T.Y., & Abildina, S.K. (2016) Teachers' views on the implementation of English as L3, *International Electronic Journal of Elementary Education* 8(4), 659-674.

Zhetpisbayeva, B. A., & Shelestova, T. Y. (2015). Difficulties of Implementation of Primary English Education in the Republic of Kazakhstan: Language Teachers' Views. *Review of European Studies*, *7*(12), 13.

NATURE AND OUTCOMES OF SEMANTIC CHANGE AS A FUNDAMENTAL PROCESS OF LINGUISTIC EVOLUTION

Marie Ernestová

Senior Lecturer, University of South Bohemia, Czech Republic

m.ernestova@email.cz

Abstract

This paper examines the *causes*, *nature* and *outcomes* of semantic change caused by both linguistic and extra-linguistic factors. Appropriate examples illustrate both gradual change over centuries and abrupt change within lifetimes. There are clear indications of a need for including semantic change in the language teaching syllabus. For EFL teachers, this paper presents information supporting this contention and, for EFL students, there are suggestions for learning exercises. Words and phrases in everyday use in English-speaking communities are used to illustrate this often underestimated problem in understanding and being understood. It seems that much semantic change is due to new or changed metaphors. The paper also stresses the importance of recognizing and following context in order to pick up extended meanings when polysemes, homonyms and metaphors are being employed.

Keywords: meaning, types of semantic change

INTRODUCTION

The concept of meaning is one of the most difficult topics of all, as the works of generations of philosophers, logicians, psychologists and linguists illustrate.

Anybody wishing to study meaning should take into account that there are several types of meaning:

Basic word meaning

In addition to the ‚basic', (i.e. denotational or conceptual meaning), there are a lot of other aspects that it is important to be aware of.

Polysemic words

Most words are ‚polysemic', i.e. expressing several meanings. For example, the word *change* could be something to do with ´making things different´ but also with clothes/beds, money, transport and speed – to take just five possibilities.

Suggestions for teaching:

- What would the noun *drill* mean in a) a dental context, b) an army context, c) road-building context?
- What types of contexts could the word *bank* refer to?

Synonymic words

English has a lot of different words with similar but slightly differing meanings: they are ‚synonymic'. For example, here are some of the words that are synonymous with *‚nice': pretty, lovely, handsome, good-looking, beautiful, fine, fair*.

Suggestions for teaching:

Choose, from the words: *famished, worn out, annoying, excruciating, pouring, appropriate,*synonyms to complete your responses to the following questions:

- Are you hungry? Yes, I´m …… .
- Is she an intelligent girl? Yes, she is absolutely …… .
- Your little boy looks tired. Yes, he is …….. .
- Is it raining? Yes, it´s …… .
- Did you think the sentence was fair? Yes, I thought it was ……..

(Examples retrieved from McCarthy and O´Dell, 2002:9)

Collocations

What I, as a non-native speaker of English, find very difficult indeed is the fact that words are used with each other (or ‚collocate') in fairly fixed ways. We speak about habitual co-ocurrence of lexical items. Thus, not all the near synonyms for *nice* can be used interchangeably. A girl or a face can be *pretty, nice-looking, good-looking, lovely*. A man can be *good-looking* or *handsome*. A present can be *nice* or *attractive*. An evening or a holiday can be *nice, pleasant, good,* the weather can be *beautiful, fine or fair*. Similarly, the general concept of *edge* and *margin* requires utterly different collocations, for instance: the *periphery* or the *outskirts* of a town, the *side* of the road or a swimming-pool, the *rim* of a cup, but the *brim* of a hat, the *edge* of the wood and the *margin* of a text.

Suggestions for teaching:

Choose, from the four options, the most appropriate word to complete each sentence:

- After his death, she went to the hospital to collect his personal …….. .
  a) affairs b) objects c) effects d) extras

- He made a rather ……. attempt at an apology, but it didn´t convince anyone.
  a) faint b) frail c) fragile d) feeble

- George was a ……. opponent, and I respected him for that.
  a) formidable b) dreadful c) forbidding d) threatening

Circle the most suitable collocation in the following sentences. The word you choose should have the approximate meaning given in the brackets:

- A *brisk/brusque/brash* (quick and energetic) walk before breakfast helps to enforce/sharpen/grow (increase, make stronger) the appetite.

- The death *tally/tale/toll* in the earthquake has now risen to 20,000. (number or total)
- Let´s take a *sluggish/plodding/leisurely* stroll along the beach, shall we? (slow and not energetic).

Which collocation is more likely? Circle the correct answer.

- a strong car/a powerful car
- strong tea/powerful tea
- auburn hair/ auburn carpet
- a doleful party / a doleful expression

(Examples in this section retrieved from McCarthy and O´Dell, 2002:13)

Connotations

Words do not only convey meanings, they also may evoke associations, i.e. ‚connotations'. *Fair* meaning *beautiful* or *attractive* nowadays is regarded to be an old-fashioned word and it is associated with fairy-tales and stories about the past. The problem is that while some connotations are shared internationally, others are not. *Black cats* have associations with good luck in Britain but with bad luck in the USA. The colour *red* has completely different connotations for people in North America, in the communist countries and in the Arabic-speaking part of the world.

Suggestions for teaching:

Which of these things have lucky connotations in your mother tongue?

a horseshoe, a fox, the number 7, mistletoe, a chimneysweep, a bee, a broken mirror, spilt salt, an owl, a four-leaf clover, an elephant.

Which of the following words with seemingly similar meanings have negative connotations:

- *Childlike, youthful, childish, young*
- *Slim, skinny, slender, thin*

Word register

Finally, it is important to realise whether words are neutral or whether they have a particular ‚register', i.e. whether the overall tone of a text or a conversation, is appropriate for the situation or the relationship between the speaker and the listener (or reader and writer). In other words, it is important to speak or write in the appropriate register for the situation. By way of illustration, words can be arranged into sets:

neutral	**formal**	**informal**
glasses	*spectacles*	*specs*
child	*offspring, issue*	*kid*
begin	*commence*	*kick off*
stomach	*abdomen*	*belly*
good	*excellent, exciting*	*cool*

Metaphor

A metaphor is a sort of comparison, in which a word normally used to describe one thing is applied to another – as in: *the curtain (*= darkness*) of night, a blanket* (= covering*) of snow, teacher is a dragon (*assertive, strict*).* In English, metaphors are so common that native speakers often no longer notice that they are using metaphors. For instance, business is often likened to a military operation: *strategies, tactics* and *campaigns* are used in both semantic fields. Also, many idioms are based on metaphors eg *carrot and stick).* A good understanding of how metaphor is used in everyday language is important for students of English, not only so that they can increase their vocabulary, but also so that they can understand new and original metaphors when they hear or read them. In fact, metaphors are good learning tools for students of English, because metaphors give a visual representation of what a word means.

Cross-cultural differences come into play because, while most languages make use of metaphor, the way individual words are used varies from language to language. Students should be aware that each language has its own particular system and that it is not always possible to transfer the metaphorical use of a word from their native tongue to English.

Suggestions for teaching:

Underline the metaphor in the following sentences and say what it suggests:

- *Her face lit up at the mention of her husband.*
- *His absences from home may have added spice to their marriage.*
- *The private sector is also an engine of innovation.*
- *It was a grass-roots campaign.*
- *I´m not going to play his game, that´s why he is angry at the moment.*

(First four examples after Deignan,1997:(177,116,72,128 respectively).

Finally, many of the most frequently used words in English are highly polysemous and, therefore, potentially ambiguous. For example, Webster´s Ninth Collegiate Dictionary lists 94 meanings (many metaphorical) for the word *run* as a verb alone, yet people rarely notice the potential for ambiguity. It is the context of utterance that determines the appropriate meanings of words - and therefore sentences. The problem then becomes specifying the nature of context and how it interacts with the rest of the system.

Semantic Change

All aspects of language structure and use are subject to changes of which the most noticeable and frequent ones affect pronunciation and vocabulary.

English is no exception: throughout its historical development the changes in lexical meaning can be illustrated by a diachronic semantic analysis of many commonly used English words.

It is difficult to believe that the words in the left-hand column once used to have the meanings given on the right, isn´t it?

treacle - wild animal

villain - farm labourer

taxation – fault finding

bonnet – a man´s hat

furniture – equipment

pretty – ingenious

cheater – rent collector

naughty – worth nothing

vulgar – ordinary

sly – wise

publican – public servant

orchard – garden (without fruit trees)

These are just a few surprising etymologies David Crystal mentions in *The Cambridge Encyclopedia of Language* (1991).

‚Semantic change‘ refers to any change in the meaning(s) of a word over the course of time. It may also be referred to as ‚*semantic shift*‘,‘*lexical change*‘, or ‚*semantic progression‘. C*ommon types of semantic change include ‚widening‘ (also known as ‚*broadening*‘, ‚*generalisation*‘, *expansion*‘, or ‚*extension*‘.), ‚narrowing‘ (sometimes referred to as ‚*restriction*‘ or ‚*specialisation*‘), but which may include ‚amelioration‘ or ‚pejoration‘, and ‚branching‘ (‚*ramification*‘). Depending on the degree of similarity, ‚metaphor‘, ‚metonymy‘ and **‚**synecdoche‘ can be distinguished. Semantic change may also occur when native speakers of another language adopt English expressions and apply them to activities or conditions in their own social and cultural environment.

Semantic change is profoundly connected with the life, literature and culture of a community. To find out about lexical history, or ‚etymology‘, the best source of information is a dictionary which has been written on historical principles, such as, for example, the *Oxford English Dictionary* or a specialized etymological dictionary. These sources prove, for example, that in Old English the word *fond* used to mean ´foolish´ or ´foolishly credulous´, *glad* had the meaning of ´bright´, ´shining´, etc.

Further on, I will confine our discussion to a brief outline of the problem of semantic change as it is viewed by modern linguistics.

Vocabulary grows by absorbing new words, or when new, additional meanings arise for existing words. In the latter process, the older meaning can be replaced completely (eg *silly* originally meaning ´harmless, innocent *, awful´* meant ´highly respected´), or it can be retained in certain specific contexts (eg some legal words) or, more often, old and new meanings coexist side by side (eg leverage = 1. the action of using a lever, 2. power to influence people and get desired results, 3. the use of borrowed money to buy a company), so that the word becomes *polysemic* By studying the meaning of commonly used words through time, several processes of change can be identified.

Peprnik (2001:39) suggests that the change of meaning can be approached either from the aspect of ‚**logics**‘ or from the perspective of ‚**motivation**‘.

Semantic logics

Within logics we can distinguish several distinct processes:

Widening

This is a type of semantic change by which the meaning of a word becomes broader or more inclusive than its earlier meaning.

Within widening we can observe several types of shift of meaning:

- a shift from the young animal to the adult. In OE, words like *bird, pig, pigeon* were used to refer to the young ones. In some English dialects people still say *a hen and her birds*. It is equally interesting that the adult bird was *fowl*, the adult pig was *swine*, which can be compared with the present-day German words *Vogel, Schwein*.

- a shift from a particular species to the animal in general: *dog* was originally a special dog breed, the general word being *hound*.

- a shift from a small object to a large one: *box* was originally a small container with a lid for jewels, medicines or money; but from the 16th cent. it was any small container; after 1700 the restrictions on size disappeared, and now it can refer to any big box or chest.as well.

- a shift from one situation to several: *awe, horror, terror, hate* originally referred to very strong emotions, which perhaps have remained in the phrase *to watch* something *in awe*, whereas the modern adjectives derived from these words no longer evoke these original intense emotions because people would now say that something is , for example, *terribly happy, awfully good, they hate sugar in tea*. *Go* originally meant *walk.* For transport on wheels *fare* was used – which can still be seen in the German *fahren*, which survives in modern English in *farewell* and *fare. Ready* originally meant ´prepared for a ride´, while now it means just ´prepared for anything´.

- a shift from one category to several: *Sir/ sə:/* as a member of nobility, to *sir/sə/* as one who you are providing with a service or one who is in a position of authority, i.e. the word has become a form of address for a customer or the teacher.

- a shift from a lexical word to a grammatical (functional) word can be seen in *do* and some modal verbs like *shall, will, may*. Similar to that, *have* originally implied ownership, but now it is used in various grammatical functions, such as *have a dance, have lunch, have something done, have to do something, etc.* A certain group of verbs (‚phrasal verbs') express a change of state/condition, such as *turn pale, go bad, fall due, grow old*.

These peculiarities can also be observed when we compare two different languages.. E.g. in Czech we have only one expression for both *hand* and *arm,* for leg and *foot,* for *finger* and *toe,* for *road, way, journey* and *trip* ,for *herd* and *flock,* for *pack* and *wrap*, for *carry* and *wear,* and for *bake* and *roast.* In all these cases the Czech word has a wider meaning than its English counterpart. However, there are examples when, on the contrary, an English word has a wider meaning than its Czech equivalent, such as *bag, cousin, curtain, false, flower, hair, man, meeting, poor, proud, seal* and a number of others. In practice it means that in Czech we have to use different words for – let us say – a *false document,* a *false alarm* and *false evidence.* These important differences then create significant problems in translation and in teaching English as a foreign language.

Narrowing

This is a type of semantic change by which the meaning of a word becomes less general or inclusive (more restrictive) than its earlier meaning. It is the opposite process to widening. As we have seen earlier, *deer, fowl, hound* in the early history of English were general terms for´animal´,´bird´,´dog´, but later, they stopped being generic terms and at present are referred to by breed or race only. The *deer* are now distinguished as being a hind or a doe and a stag or a buck, whereas in Shakespeare we can read about „the mice and such small deer". The *fowl* is now *water fowl* only, but in German *Vogel* is still a bird. A *hound* is now only a dog used for hunting.

Tide used to mean ´time´, which can be seen in the German *Zeit*, while the old meaning still survives in *Christmastide, Eastertide, Whitsuntide, Yuletide*. Later its meaning was narrowed to ´time of the rise and fall of the sea that happens twice a day´. *Meat* meant ´food´, (any food) and this old meaning still survives in *sweetmeat* and in the phrase *meat and drink*, which, in fact, just means ´food and drink´. *Stink* and *stench* were originally neutral words for ´smell´, while at present they only mean ´a bad smell´. *Witty* originally meant ´intelligent´, now only ´with ability to say something in a clever and humorous way´; the original meaning being preserved in the phrase *to be at one´s wit´s end.* In a similar way, *science* has developed from ´knowledge´ in general to ´knowledge obtained from the systematic study of the physical and natural worlds, through experimentation, and development of theories´. *Provisions* changed from ´anything provided for you´ to ´food provided´, i.e. food supplies. *Accident* used to refer to any unforeseen event; but now it means an unintended injurious event.

Narrowing can also be seen in many toponyms which have their meanings fucussed down to a particular region. *The Highlands* are not any raised ground, but the mountainous region in northwest Scotland, the word for a ´raised ground´ in general being *uplands*. Similarly, *the Midlands* is not any middle part of the country, but a particular region in England. A similar narrowing process took place in *Oxford,* originally a ´ford for oxen´, *Tower*, now the Tower of London or The *City,* now the City of London.

The narrowing of the meaning may be accompanied by an amelioration or a deterioration of the meaning.

Amelioration

This can be observed in *count*, which in Latin meant just ´companion´, *duke*, which originally meant just a ´leader´, *knight*, which in Old English meant ´boy or servant´, *luxury*, which in Latin meant ´extravagance´, and *nice*, which refers to the Latin word *nescius* meaning ´ignorant´, the Old French *nice* meant ´foolish, simple´. Another example of a word which has lost its original sense of disapproval is *mischievous.* Originally, it possessed the strong sense of ´disastrous´, and now it just means ´playfully annoying´.

Deterioration

or pejoration, is a reverse process, i.e. a word develops the connotation of disapproval, and is found more often than amelioration. It seems that some words tend to develop in a negative way as can be seen by a comparison of the older and the present stages of English:

Notorious once meant ´widely known´, and now means ´widely and unfavourably known´.

Cunning ´sly´ originally meant ´knowing´ as can still be seen in the German word *kennen. Crafty* ´sly, clever in a dishonest and secretive way´, originally meant ´strong´, as can still be seen in the German word *Kraft;*

Odd: now ´strange, eccentric, grotesque´, but originally just meaning ‚being ´individual'

Villain now means ´scoundrel, rascal´, but originally denoted ´a servant in a villa´, and later still ´a boorish person´. *Knave* now means *a* ´rogue,unprincipled, deceitful man´, while the original meaning was ´boy´. In Modern English the word is also used to denote a playing card, also called the *jack*.

Branching

Branching is a process through which the word becomes polysemous.

The word *head* is a very clear example of the process. The basic meaning of the word was ´part of the body´ having two characteristics, namely ´being round´ and situated ´at the front or at the top´.

The following 10 new meanings of *head* developed through branching:

- the mind and mental abilities, seat of intelect, talent (*have a clear head, have a good head for sg, not have a head for figures)*

- life (*It cost him his head)*

- an individual, person (*cost per head, a crowned head, a hot head, a hundred head of cattle)*

- someone in charge of or leading a group or an organization (*Head of the Dpt., head of state, headman*)

- a thing resembling a head (*a head of cabbage, a head of a nail*)

- culmination (*things came to a head, bring a thing to a head*)

- a measure of length (*the horse won by a head)*

- the top part or beginning of a thing (*write the address at the head of the letter*).

(The words that collocate with *head* are the *page, mast, staircase, river, beer*)

- front or prominent part (*sit at the head of the table, be at the head of the project, head of a procession*)

- *headland*, meaning ´cape, promontary´.

As it can be seen from the above, ramification is not confined to nouns only, it can be observed in verbs as well: Thus *to bolt* can mean:

- run away quickly (esp. of a horse) run off out of control (*As soon as I came downstairs the burglar bolted through the back door.)*

- swallow food quickly (*We bolted a few mouthfuls of food and hurried on).*

- (of plants) grow quickly upwards and go to seed

- sift flour

Transfer of meaning

This is based on a degree of similarity between two denotates. Three types of transfer can be distinguished: metaphor, metonymy and synedochy.

A ‚**metaphor**' is a transfer of meaning on the basis of *exterior features.* It is a semantic process of associating two referents, one of which in some ways resembles the other.

The similarity may involve, eg.

- shape (church *bells, bell* as a flower; *needle* for sewing, *needle* of a dial),

- location (anatomical foot; *at the foot of a hill)*,

- function (*leg* of a human body, *leg* of furniture),

- colour (plants, animals, minerals, products can server as motivators for names of colours, such as *amber, canary yellow, chocolate, emerald, moss green, steel grey)* or

- extent (smallness can be indicated by partitives such as *a drop of water, a drop of talent, a dash of rum, a spot of wine, a dribble of people*); largeness can be expressed by partitives such as *a heap of clothes; loads of money; oceans of time*.

‚**Metonymy**' involves part of a word being used to represent the whole. Sometimes called *contiguity of meanings*, it is a figure of speech in which the name of an attribute of a thing is used instead of the thing itself: e.g. *to pen* a letter (instead of *write a letter)*; *penfriend;The pen is mightier than the sword*; *Can I have a word with you?* The word *bench* acquired the meaning ´judges, magistrates´ because it was on the bench that the judges used to sit on in law courts, similarly, *the House* in some contexts means ´members of the House, i.e. the Parliament´.

Several patterns of metonymy can be distinguished:

- activity is transferred to its bearer. This, in fact, is the process of concretisation

of abstract nouns. E.g. *government* can mean both ´rule´and ´rulers´ as well; *shift* can denote both ´time´ and ´workers´.

- condition can be transferred to its bearer: *youth* can denote either a period in life or a group of young people.

- activity is transferred to its product: *building* means either an activity or the result of that activity, i.e. a ´house´.

- quality is transferred to its bearer in the titles and forms of address: *Your Excellency* (used for ambassadors), *Your Grace* (used for dukes), *Your Highness* (used for sovereigns and princes), *Your Holiness* (used for popes), *Your Honour* (used for judges), etc.

- material is transferred to the product: *oil, pastel* can refer to types of paintings. Similar to it, *glass* denotes both the vessel made of glass or its content (*be drunk after two glasses)*.

- a product is transferred to a person: for example, *chair* can refer to a piece of furniture as well as to a person presiding at a meeting.

- place is transferred to persons: *The whole London was there.* Words like *country*, *faculty, theatre, town, village, world,* etc. are often used like that. He we can mention also place names: for example, *Fleet Street* refers to the British press, *Wall Street* refers to the US finance, *Downing Street* to the British Prime Minister, or *White House* to the US administration.

We should also note the so-called ‚contextual metonymy', when the name of an artist is substituted for his/her work (*to read Charles Dickens, to listen to Benjamin Britten, to recite John Keats, to auction a Turner*). A place or date is sometimes transferred to the event that is linked to it (*It was a Waterloo*).

‚**Synecdoche'** is a figure of speech concerned with parts and wholes. Two situations may occur:

- a part is used to mean the whole: *a hundred head of cattle* (each animal is identified by head alone; *all hands on deck* (the members of the ship´s crew are represented by their hands alone). People sometimes say *England* when, in fact, they mean ´the United Kingdom´. Other examples can be found in fiction: *There wasn´t a soul around; have several mouths to feed; two heads are better than one.*

- The whole may represent the part: *England lost to Australia in the last Test Match* (here the countries stand for the teams representing them and therefore take a plural verb).

Semantic motivation

This is the relation between phoneme or morpheme or structural pattern of a word, on the one hand, and meaning on the other. Literal meaning compared with feelings that the word structure or sound suggests. Thus words can move from one meaning to another.

Change in the denotation

A word moves from one set of circumstances to another, e.g. *navigator* once applied only to ships, but now it applies to planes, and even to cars. Similarly, a *coach* once referred to a horse-drawn vehicle. Now, although it has retained its old meaning it is also used to refer to a long-distance bus.

Change in the application of a word

Some changes of meaning may be described as having purely linguistic origins, i.e. are due to the conflict between homonyms and synonyms. In order not to block communication, synonyms should be differentiated in meaning. For the same reason, if two or more homonyms with different meanings occur within the same lexical field, one of them is dropped out. For example, in OE *to starve* meant ´to die´ and was habitually used in collocation with the word *hunger.* Owing to this circumstance, already in the 16th century the verb itself had acquired the meaning of ´to die of hunger´. The word *land* in OE meant both ´the solid part of earth´s surface´ and ´the

territory of a nation´. When in the Middle English period the word *country* was borrowed from French as a synonym of *land*, the meaning of the word *land* was somewhat altered and ´the territory of a nation´ came to be substituted by the borrowed word *country*.

Change in the interpretation of the meaning

Here I am referring to ´folk etymology´- where ordinary people misinterpret word meanings. Words of foreign origin, words that are isolated in form or are infrequently used are sometimes changed for seemingly irrational reasons. For example:

Vaudeville is from „Vaude Vir", the valley of the river Vir in Normandy, where the creator of this form of entertainment lived in the 14th century. Since this type of entertainment was usually found in towns, the last syllable was changed into *ville* (= town).

Flammable is a recent back-formation of the original word 'inflammable', because some public safety authorities thought too many people believed that inflammable meant non-flammable (in fact it comes from the Latin en-flammable ('enflamed').

The need for more or less expressivity

Loathe was originally no stronger than *dislike*, but now it means ´feel strong hatred or disgust for a person´.

Perhaps, one of the best illustrations of modern trends in this respect is *augmentatives*, such as *the 'yes – definitely – absolutely - absobloodylootly'.* .A British friend sometimes calls it "the search for a better superlative"! The media play a large part in promoting this trend, because news is always more attractive to readers and listeners if it is laced with superlatives. The main consequence of the superlative overuse syndrome has been the debasement (loss of real meaning) of many descriptive terms such as *unique* (now needs an intensifier, such as *very* or *totally. Destroyed* also now always needs a qualifier such as *partially* or *completely.*

Meanwhile, the younger generations have been busy promoting words with new meanings to make colloquial English more expressive:- but more daunting if you're trying to learn it as an EFL student – or even as an older English speaker!

Awesome, for instance meant 'profoundly revered' in the 16th century, and 'inspiring awe' in the 17th. Since about 1980 it has been interpreted variously as 'great', ´fantastic´, 'OK', 'cool', 'massive', ´wicked' or 'choice' (all of which have roughly the same meaning), supported by *awesomely, awesomeness* and the inevitable superlative *awesomity.*

Gay has undergone some changes too: its re-coining in the 1960s to mean 'homosexual' has made it too risky to apply the word in its original context of

'carefree' or 'happy', but now it can also mean 'rubbish' or 'uncool', as in *Your car is so gay.* To which the reply would most likely be either *Whatever! or 'You suck!*

But that's only a tiny peek at the youth vocabulary of the 21st century. You also need to handle *screwed, quag, pimp, noob, numpty, muffin top, juiced….*and perhaps call for assistance from Lucy Tobin's *Pimp Your Vocab: A Terrifying Dictionary For Adults – Words Kids Don't Want You To Know!*

Conclusions:

Languages evolve, according to need, circumstance and chance. Over the centuries, innumerable English words have drifted from their original applications and acquired new meanings – some changes are subtle and others more profound. The processes of semantic change are continuous and their causes, nature and results vary greatly. But even within a single language, such as English, there can be different interpretations of the same word or phrase in different communities or countries. So in the UK, to *table a motion* means ‚to place the motion on the agenda', but in the US it means the opposite – to ‚remove a motion from consideration'. Again, in English the word *actual* is a synonym for *real*, but the equivalent word in other European languages means ‚up-to-date´.

Polysemy, homonymy, meaning and interpretation all require not only just awareness, but a good understanding of context and collocations. Thus *sanction* can mean either ‚to give permission' or ‚the imposition of penalties'. *Oversight* can mean either ‚a failure to notice things, or ‚'a duty to notice things'.

Whether we regard semantic changes (multiple meanings and metaphors as well as changed meanings) as corruptions, refinements or innovations, knowledge of the processes involved is often as important as word order to our contextual understanding. There is therefore a clear message here for both teachers and students of English: semantic change needs careful strudy and a high ranking in any EFL syllabus. But native English speakers must also take note of the issues discussed in this paper when they are addressing a roomful of people for many of whom English is a second language. English is full of potential ambiguities if the syntax and the context are not made crystal clear. Of course, the reverse can also be true for those of you who have bought a Japanese gadget and tried to get it to work using the instruction manual written in Japlish!

Bibliography:

Crystal, D. (1991). *The Cambridge Encyclopedia of Language.* Cambridge University Press.

Deignan, A.(1997). *Collins Cobuild English Guides 7. Metaphor* (pp. 72,116, 128, 177) , Harper Collins Publishers.

McCarthy, M. and O´Dell, F. (2002). *English Vocabulary in Use*, Advanced. (pp. 9,13), CUP

Peprnik, J. (2001) *English Lexicology (*pp.39-58*),.* Olomouc: FFUP

Recommended further reading:

Crystal, D. (2007). *How Language Works.* London: Penguin Group

Ginzburg, R.S. et al. (1979). *A course in Modern English Lexicology.* Moscow: Vyssaja škola

Kacirk, J. (*2002). Altered English (Surprising Meanings of Familiar Words).* San Francisco: Pomegranate

Lakoff, G. and Johnson. M. (*1980). Metaphors We Live By.* Chicago University Press.

Small, S. et al. (eds.) (1988). *Lexical Ambiguity Resolution: Perspectives from Psycholinguistics, Neuropsychology and Artificial Intelligence.* San Mateo: Morgan Kaufmann Publishers

Tobin, L. (2010). *Pimp Your Vocab: A Terrifying Dictionary For Adults – Words Kids Don't Want You To Know!* Pavilion Books

Ullman, S. (1962). *Semantics, An Introduction to the Study of Meaning.* Oxford

Wales, K. .(1991). *A Dictionary of Stylistics*, New York: Longman Inc.

Oxford Dictionary of English Etymology (ed. C.T. Onions) (1966). Oxford

The Oxford Companion to the English Language (1992) ed. by Tom McArthur, BCA by arrangement with OUP

THE LACK OF SUCCESS TO ROOT OUT LITERACY IN SUB-SAHARAN AFRICA AND ITS IMPACT ON STATE BUILDING

Anders Breidlid

Professor

anders.breidlid@hioa.no

Abstract

In this article I examine the low literacy situation in sub-Saharan Africa and how it impacts on state building. The article first discusses various definitions of literacy distinguishing between conventional/ basic literacy and functional and critical literacy. The issue of the schools' secondary discourses is discussed in order to at least partially explain low literacy rates in the region. The article then explores the literacy situation in Zambia, Uganda and South Africa, concluding that the literacy situation is dismal, if not catastrophic. An analysis of the strategies used by e.g. UNESCO to reach the MDGs and SDGs for Education shows that the international NGOs address learning outcomes related to literacy skills in traditional, non-innovative ways.

The article concludes by suggesting a radical reorientation of literacy teaching in order to overcome the functional literacy deficit in sub- Saharan African countries, and underlines the close link between low literacy rates and malfunctioning and even failed nation states.

Key words

Illiteracy

Primary and secondary discourses

Failed states

Introduction

The focus of this article is the problematic literacy situation in sub-Saharan Africa, and its consequences for state building.

I first explore the various definitions of literacy and I argue, after having introduced the terms primary and secondary discourses, that the weak literacy results in sub-Saharan Africa to a large extent are related to the alien secondary discourses in the school. The article proceeds to critique the strategies used by governments and international NGOs to reach the Millennium Development Goals and Sustainable Development Goals. The importance of literacy cannot be overestimated, neither from an individual's learning perspective nor from a national perspective. In nearly all types of significant economic activity literacy plays an important part.

By way of conclusion the article suggests a radical reorientation of literacy teaching in order to overcome the functional literacy deficit in sub- Saharan African countries. It is moreover the claim of this article that a literate population is paramount for the sustainable development of a state. I therefore propose to extend the discussion of literacy to include the important link between the literacy situation of a country and its functioning and sustainability as a nation state, a link which is completely under-communicated and under-researched in international literacy studies.

Literacy: some definitional approaches

Literacy is probably the single-most important aspect of education and the learning process at school. Being illiterate makes all other learning activities difficult, if not impossible. Moreover, a literate person is more likely to succeed in the work place and in life in general.

Admittedly, literacy is a slippery concept which has evolved and is still evolving. Many researchers have acknowledged that providing a definition of literacy is not easy (Street 1984, 2000; McKay , 1993), and that there is no universally accepted definition (Addo-Adeku, 1992).

Basic or conventional literacy

In the UN global statistics on literacy, however, **literacy** is generally understood and accepted to be the ability to read, write, and use arithmetic (Arko and Addison, 2009), *and understand a short simple statement about everyday life* ((UNESCO, 2015). Such an understanding of literacy is usually termed basic or conventional literacy.

One crucial question, however, is whether basic or conventional literacy really is useful in the local community, in the work place, in a functioning democracy. Is such a literacy level important or relevant for personal and national development? The probably most efficient method of knowledge transfer today is through reading and understanding published information. If a person's literacy level is limited to understanding simple statements from everyday life it can be assumed that the person is more or less excluded from the wider community and from decision making processes in society, and the wider society cannot make use of his/her capabilities. Moreover, there is a sense that not even UNESCO's literacy statistics that show basic and conventional literacy rates may measure the actual literacy levels. As UNESCO suggested already in 2006 the literacy statistics

> may be much lower than reflected in data presented here, which are based on conventional methods of measurement that do not actually test a person's literacy skills (UNESCO, 2006, 1).

Functional and critical literacy

Given the uncertain and most likely too low estimates of basic or conventional literacy rates referred to above there is of course reason for national governments and the aid community to not only increase their efforts to combat illiteracy in sub-Saharan Africa, but to adjust their ambitions with the proclaimed goal of making the indigenous population in sub-Saharan Africa not only conventionally literate, but what is often termed functionally literate.

Functional literacy is an extended form of literacy, and was first defined at the World Congress of Ministers of Education on the Eradication of Illiteracy, Teheran September 1965:

> Rather than an end in itself, literacy should be regarded as a way of preparing man [sic] for a social, civic and economic role that goes beyond the limits of rudimentary literacy training consisting merely in [sic] the teaching of reading and writing" (Yousif, 2003) .

During the 1960s and 1970s 'functional literacy' was often linked to socio-economic development, but teaching and learning literacy was nevertheless to a large extent not contextualized, i.e. related to the learners' own experiences and values.

Pablo Freire's critical ideas of conscientization (Freire, 1972) deviated from the perception of literacy learning as a neutral and decontextualized process and introduced the importance of context and the learners' experiences in acquiring literacy. Freire's *critical literacy* implied the exploration of the social and political reality in the learning process in order for the learners in a global South setting to understand, challenge and fight the forces of oppression. Critical (functional) literacy was thus perceived to be a political force which many governments in the global South feared.

UNSCO's definitions of literacy

While UNESCO (1954) originally used the conventional literacy definition the organization has later- in for example the Global Monitoring Reports in the 21st century- advocated a more comprehensive, 'functional' definition of literacy.

In 2004 UNESCO defined literacy in the following way:

> Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate, compute and use printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning to enable an individual to achieve his or her goals, to develop his or her knowledge of potential, and to participate fully in the wider society (UNESCO, 2004, 13)

In the 2006 report UNESCO defines a functionally literate person as a "person … who can engage in all those activities in which literacy is required for effective functioning of his group and community and also for enabling him to continue to use reading, writing and calculation for his own and the community's development" (UNESCO, 2006, 30).

In the recent EFA Global Monitoring Report (2015) UNESCO recaps the development of the term by confirming that the meaning of the term has expanded over time:

> While UNESCO's 1950s definition of 'literacy' was merely an ability to 'read and write, with understanding, a short, simple statement about everyday life', by 1990 literacy was more recognized as a skill that contributes to individual well-being. More recently, UNESCO (2005a) considered literacy as the ability to 'identify, understand, interpret, create, communicate and compute using printed and written materials' associated with varied contexts. Today, literacy is seen as a continuum of skills that enables individuals to achieve their goals in work and life and participate fully in society, a point confirmed by the international community in the 2009 Belém Framework for Action (UIL, 2010)," (UNESCO, 2015, 137).

While it has been accepted for a long time in the academic community as well as in the recent EFA Global Monitoring Reports that literacy must be go beyond the basic skills and even be understood in relation to the social and cultural context emphasizing the ideological and epistemological implications of literacy learning (e.g . Gee 1999; Barton and Hamilton 1998; Collins 1995, Street 2004) it is indeed problematic that the UN global statistics on literacy does not employ the extended, functional definition, but instead uses the narrow, conventional definition. Such a discrepancy between UNESCO's official rhetoric and the global statistics renders, mildly put, a confusing picture of the state of literacy in the world.

Primary and secondary discourses

In order to comprehend the conditions for literacy teaching and learning in sub-Saharan Africa it is necessary to examine what goes on in the African classroom since literacy is most frequently supposed to be learnt in school. What kind of teaching takes place? Under what circumstances?

One important aspect that needs to examined in this context is the discourse production in school that influences learning.

It is well known that each individual is part of different discourses/ identities (Gee, 1999) and the important point in this context, as also Bernstein (1971) has underlined, is that some discourses fit better into the school's value system than others. Gee links this discursive aspect directly to classroom

studies with a focus on social differences in school. If the pupils do not speak the language of the school there are often problems related to language and learning. When the child acquires his/her mother tongue they acquire what Gee calls **primary discourse**. This is the discourse in which the child finds itself and unfolds. The primary discourse is part of a discursive network which gives meaning. The primary discourse is according to Gee "a base within which we acquire or resist later discourses" (Gee, 2012, 143).

In the school the pupil encounters other discourses which Gee calls **secondary discourses**. Traditional learning methods in school, like reading of texts and solution of textual tasks, are based on secondary discourses which for some pupils are new and alien. For pupils with educated parents some of these secondary discourses might have already been introduced together with the primary discourse before entering the school, and these pupils are of course at an advantage compared to pupils with no such background. At school, also in the global North, the pupils experience that the primary discourse from their home environment is replaced secondary discourses.

What needs to be communicated is that discourses are

> inherently 'ideological' … They crucially involve a set of values and viewpoints about the relationships between people and the distribution of social goods (at the very least about who is an insider and who isn't, but often many others as well). One must speak and act, and at least appear to think and feel, in terms of these values and viewpoints while being in the Discourse, otherwise one doesn't count as being in it… Any Discourse concerns itself with certain objects and puts forward certain concepts, viewpoints and values at the expense of others. In doing so, it will marginalize viewpoints and values central to other Discourses. In fact, a Discourse can call for one to accept values in conflict with other Discourses of which one is also a member" (Gee, 2012, 144).

Gee acknowledges that discourses "are intimately related to the distribution of social power and hierarchical structure in society … (and) can lead to the acquisition of social goods (money, power, status) (Gee, 2012, 144). According to social reproduction theory schools are not institutions of equal opportunity but mechanisms for perpetuating social inequalities (Bhattacharya, 2017). Social inequality results from the interplay of classrooms, schools and the wider societal context. To explore the role of secondary discourses in classroom teaching and learning is therefore of utmost importance, not the least in a Sub-Saharan context.

Secondary discourses in Sub-Saharan Africa

While Gee is primarily concerned with secondary discourses in the global North and admits their ideological nature it is surprising that there is not much more critical analysis of secondary discourses in the education systems in the global South. When Gee defines literacy as mastering the secondary discourse in school (see H. Breidlid, 2014, 107) it means that literacy in a functional sense is very much linked to the ability of crossing cultural and epistemological borders for many school children. In a very real sense the indigenous pupils in sub-Saharan Africa have to adapt to a fundamentally different ideological and epistemological discourse to be able to master functional literacy (see Shizha, 2013). Moreover the gap between the primary and secondary discourses in sub-Saharan Africa is fundamentally much wider than what even the working class kids have to adapt to in the global North (see Bernstein, 1971).

Medium of instruction

One important reason for the wide gap between primary and secondary discourses in sub-Saharan Africa is the use of a foreign language in teaching and learning, either from grade 1 or at least from grade 4 or 5 in many sub-Saharan countries, meaning that most pupils do not get a solid literacy foundation in their home language. Research underlines that only those countries where the student's first language is the language of instruction are likely to achieve the goals of Education for All (Kosonen, 2005; Brock-Utne, 2000), and research also suggests that engaging marginalized children in school through mother-tongue based, multilingual education (MTB-MLE) is a successful model (Benson & Kosonen, 2013; Yiakoumetti, 2012). As N. Alexander and B. Busch state:

> Establishing effective literacy in the first languages (L1) and bi/multilingual approaches to literacy teaching in early childhood education are now widely accepted as among the most effective ways of ensuring educational achievement for children and of promoting social cohesion in multilingual societies (N. Alexander and Busch, 2007, 9).

Besides being an important asset in learning the mother language is the language of primary socialization and is thus a main pillar in the establishment of individual and social identities. Moreover, not being taught in the indigenous tongue is "a violation of a fundamental human right and any systematic denial of the exercise of this right by tyrannical or laissez-faire regimes can lead to serious civil conflict" (N. Alexander, 2007, 15). Literacy in the mother tongue as well as teacher training are crucial factors in achieving the UN literacy goals.

Literacy in Sub-Saharan Africa

The literacy situation in sub-Saharan Africa is critically low, both in terms of conventional and functional literacy. Only 62 % the adult indigenous population are literate in the conventional or basic meaning of the term. Such

a figure implies that 153 million indigenous Africans are illiterate, and two thirds of them are women (UNESCO 2017). It is worth noting, however, that UNESCO does not specify whether the literacy rates refers to mother tongue and colonial language literacy and most likely to basic or conventional literacy.

Zambia and Uganda

Zambia and Uganda were ranked 14th and 16th out of 20 African countries on a per capita basis in 2015 (1200 US$ and 900 US $ respectively) (New World Wealth, 2015). The situation of poverty in the two countries seems to be reflected in poor literacy rates. In Zambia, for example, the conventional literacy level has remained relatively stable of around 60 % since 2000 (63.4 %). According to recent statistics from Zambia 70.9 per cent of males while only 56 % of females are literate (UNESCO, 2015). In an EFA report from 2015 it is acknowledged that

> The persistence of low learning achievement scores across the board, however, shows that more needs to be done … In this regard, the government wishes to reaffirm its unequivocal commitment to ensure that any child, pushed out of the educational system will have an alternative opportunity to continue with their acquisition of skills and knowledge. (EFA National Review Zambia, 2015, 1).

Until 2014 the language of instruction in Zambian schools was English from grade 1. This was changed to local languages both as languages of instruction as well as languages for teaching initial literacy from Pre-School to Grade 4 in 2014. Obviously the Zambian authorities expect, based on research on the usefulness of mother tongue instruction (e.g. Brock-Utne, 2000) in literacy that the literacy situation will improve somewhat in Zambia in the years to come.

The situation in Uganda is in many ways similar to that of Zambia with an official conventional adult (15+) literacy rate of 73.8. However, the situation is dramatic when one for example studies figures on illiteracy among primary school **teachers**. According to *Daily Monitor* (2016),

> Eight out of every 10 primary school teachers who qualified last year can neither read nor solve basic primary-level mathematics questions, according to a new government evaluation, re-confirming a systematic decay in quality of the country's education.

The Uganda National Examinations Board (UNEB), which conducted the nationwide assessment, reported that tutors at Primary Teacher Colleges (PTCs) were not any better. Less than 20 per cent of them could interpret graphs in similar exams, while only 5.7 per cent final-year students passed. Given the illiteracy figures above it is not unexpected that the situation in Ugandan primary schools is indeed severe. A

report below from the Uganda Primary Leaving Examinations results of 2015 tells the following story:

> According to the PLE (Primary Leaving Examinations) results of 2015, out of the over 600,000 children who registered, a glaring 82,973 children failed completely and could not be graded. Another 85,071 passed in the last grade/fourth division…In English subject alone, 9.9% of the children could not be graded. Interestingly this number had a close correlation with the overall number of children who failed and could not be graded (which was 13.8%) (*The Independent,* 2016).

As Mutebe states:

> These statistics speak to the importance of the medium of instruction in schools, an issue which has received very little attention from stakeholders..... … Due to our relationship with our colonial masters and what goes with it, we have largely stuck to using this language despite the fact that children are failing every coming year (Mutebe, 2016).

South Africa

South Africa ranks as the second richest country in Africa with a GDP per capita of 11914 US$ (New World Wealth, 2015), far above Zambia and Uganda. One would therefore expect that literacy figures would reflect the economic situation of the country. According to the UNESCO literacy statistics the basic or conventional literacy rate is 94.3% (UNESCO 2015), with male and female rates 95.5 and 93.1 respectively, apparently much better than Zambia and Uganda. (The figures represented are almost entirely collected by the UNESCO Institute for Statistics (UIS) on behalf of UNESCO with 2015 estimates based on people aged 15 or over who can read and write.)

The figures from South Africa imply that 94% of the +15 population across ethnicities has acquired basic or conventional literacy, presumably either in a colonial or indigenous language.

The importance of clarifying what kind of definition of literacy is actually used in various contexts becomes abundantly clear when one examines the situation in South Africa and other African countries. The South African literacy rate of 94% is interesting in the light of what Paul Hoffman, the Director for the Centre For Constitutional Right in South Africa had to say about functional literacy in South Africa in 2008:

> At present the South African public school system is delivering functionally literate Black (African) matriculants at a rate of 1 in 29 of those who enter our educational system … The situation

> portrayed by these figures is a national disgrace. Unpacked and made digestible they mean that only 1 in 29 (i.e. 3.5%) Black children entering the school system emerge with matric certificates in a state which enables them to enter the realms of trainability, skills acquisition, higher education and employability in an economy in which skills are in short supply. Menial workers are no longer needed in any great numbers due to globalization, mechanization and a labour dispensation that discourages their employment. Our school drop out rate is 77% over the twelve years of schooling. According to UNESCO figures, the international norm is 21% (Hoffman, 2008).

A report released in December 2017 by the Progress in International Reading Literacy Study (Pirls) confirms the serious literacy situation in the country. According to the Pirls report (2016) 78 % of grade 4 pupils in South Africa are illiterate. Moreover, South Africa is last out of 50 countries in reading literacy, and there has been no significant progress in improving children's reading skills since the last survey five years earlier. (University of Pretoria, 2017)

There is reason to believe that youth in other countries in sub-Saharan Africa do not fare any better, with a literacy level far from UNESCO's (2004/2015) extended definition of literacy.

The Millennium Development Goals

It was partly on the basis of UN's global statistics that the eight Millennium Development Goals (MDGs) were introduced in 2000 (to be completed in 2015). The UN Millennium Declaration was signed by 189 countries, and translated into eight Millennium Development Goals (MDGs) for development and poverty eradication. Among the eight goals two of them were to reduce extreme poverty rates by 50 per cent and provide universal primary education for all.

It has been noted that the education goal was missed greatly in most sub-Saharan countries. To reach full primary school completion in two decades was clearly completely unrealistic. While aid organizations and African governments until recently focused on quantitative goals which indeed was necessary given the low completion grades there is a recognition now (not the least due to the disastrous literacy figures) that there is also a need to focus more strongly on quality. This view is in line with Robin Alexander who states that there has been a shift, "in the context of EFA, from an almost exclusive preoccupation with access, enrolment and retention, to a greater interest first in outcomes and more recently in quality. "(R. Alexander, 39)

The EFA Global Monitoring report 2015 and quality

The Education for All (EFA) reports focused in particular on Millennium Development Goal (MDG) 2: universal primary education as well as on MDG 3: gender equality in education.

The EFA Global Monitoring report 2015 which takes stock of the achievements and failures since 2000 spends one of its chapters on quality education. The report sums up the highlights in the following way:

> Pupil/teacher ratios declined in about 83% of the 146 countries with data at the primary education level. However, more progress is needed, particularly in making sure teachers are properly trained – the ratio of pupils to trained teachers is higher than 100:1 in Central African Republic, Chad, Guinea-Bissau and South Sudan. ■ At the lower secondary education level, 87 out of 105 countries with data have a pupil/teacher ratio below 30:1. ■ Despite rapid increases in teacher recruitment, in one-third of the 91 countries with data for 2012, less than 75% of primary school teachers were trained according to national standards. ■ Since 1990, countries' interest in improving education quality through assessing learning achievements has risen significantly. In 1990, only 12 learning assessments were conducted according to national standards; this increased to 101 assessments in 2013. ■ Expanding opportunity for education does not necessarily impact quality: In Kenya, the proportion of children reaching the end of primary school increased from 42% in 2000 to 62% in 2007, while at the same time, learning outcomes for children from both poor and rich households also improved. ■ The quality and availability of teacher training, scarcity of textbooks and resources, and class size remain serious challenges affecting education quality (UNESCO, 2015, 187).

As can be derived from the lengthy quote above the EFA MDG suggested multiple interventions to improve quality, most of which are well-known and have been advocated for the last decades. Interventions like reducing the pupil/teacher ratio, assessing learning achievements, improving the quality and availability of teacher training and textbooks are well-known intervention strategies that are necessary, but are also very costly for low-income countries, and have not, as we have seen, had the necessary effects.

While the stocktaking report generally proposed more of the same interventions there were some important exceptions to this bleak picture where the report referred to the cultural challenges of some indigenous

minorities when it comes to education (e.g. pp. 70 and 96), and to the inclusion of indigenous languages in the national curriculum in some countries in Latin America (210), but there was no systematic exploration of how to overcome the educational challenges of indigenous people. The report acknowledged that "language is of considerable importance for the quality of teaching and learning, in terms of both the language of instruction and languages taught in school." (210) and that "language policy in education is intimately related to history and relationships of power" (p. 209). It also described a situation in sub-Saharan Africa, where there has been a general trend towards more use of local languages, particularly the early exit transitional model (with the use of local languages the two- three first years of schooling) and that "the degree of alignment between home and school language has a critical bearing on learning opportunities". (210).

The above discussion notwithstanding the report failed to address the range of interventions that needed to take place in order to radically change the alarming literacy situation, particularly in sub-Saharan Africa. There was no real recognition in the Paris offices of UNESCO that there are huge methodological, cultural and epistemological barriers to be overcome in literacy work. Furthermore, the magnitude of the problem of low literacy was not properly addressed. It is much greater than what the EFA Global Monitoring Reports and the global statistics convey, if functional literacy and not conventional literacy was the goal.

The almost complete lack of discussion of what kind of education in terms of epistemological, ideological and cultural issues is alarming and begs the question who is actually responsible for these EFA reports which produces out the same message year after year. It is important to ask these questions because functional literacy is not as noted increasing at a satisfactory pace, and pupils/students across the globe, not the least in sub-Saharan Africa, are suffering because of learning packages which are not suited their needs and the epistemological backgrounds. Those contributing to the EFA Global Monitoring Reports (I must confess I have also contributed) are either Western scholars or Westernized scholars with little or no focus on the epistemological and ideological aspects of the hegemonic global education discourse. The EFA reports as well as the leading academic journals on international education such as for example *Compare, International Journal of Educational Development* and *Comparative Education Review* are so steeped in a Western educational discourse that they, with few exceptions, fail to discuss to what extent indigenous knowledge systems and knowledges could have improved quality of learning outcomes, including functional literacy, in sub-Saharan Africa..

Why failure?

According to Clemens and Moss (2005) the partial failure of the MDGs was not necessarily due to African inaction nor a lack of aid. According to the above-mentioned authors the failure to reach the MDGs has more to do with the overly-ambitious MDGs goals and unrealistic expectations placed on aid. They claim that "promising too much leads to disillusionment and can erode the constituency for long-term engagement with the developing world"

The authors may be right in claiming that the MDGs were overly ambitious and that one expected too much from aid. However, neither Clemens and Moss nor other commentators on the MDGs focus on, discuss or problematize in any depth the relevance of the interventions leading to the potential fulfillment of the MDGs. Clearly, the African governments are to a large extent responsible for the dismal state of affairs domestically. Corruption, mismanagement, domestic conflicts, elitism and lack of important services in health and education are important reasons why the majority of the African countries are lagging behind by a large margin. It is obvious that aid cannot solve all problems, but the question is rather whether the aid proposed by the MDGs to important sectors such as education is more an impediment than a useful support in fulfilling the MDGs since new, innovative interventions were more or less non-existent.. The question is if the next set of global development goals, the SDGs, address aforementioned methodological, cultural and epistemological issues differently and in a more sustainable way.

The Sustainable Development Goals (SDGs)

In 2015, 193 countries adopted the 2030 Agenda for Sustainable Development and its 17 Sustainable Development Goals. The Sustainable Development Goals (SDGs) replaced the Millennium Development Goals and the key question here is whether the educational SDGs have adopted other ways and interventions, or if it is more of the same.

The SDGs consist of 17 goals and 169 targets that will apply to all countries, with a deadline of 2030 to be met. According to the Institute of Development Studies, University of Sussex (2015), there are significant differences between the MDGs and SDGs, including:

> The SDG framework has brought all three aspects of sustainable development – the economic, social and environmental – in a much more integrated way than the MDGs ever did. There were only eight MDG goals and while some have argued that this made them more achievable, others have argued that the process that resulted in the SDGs was a much more transparent and open process with a lot more consensus on the framework that was ultimately created.

The question that begs itself, however, is who has been in the driving seat to make these targets possible, and whether the transparency of the process make the goals more achievable than the MDGs goals.

Since the MDGs were partly unsuccessful there is reason to question to what extent the new SDGs goals and targets are implementable. According to Norton and Stuart the SDGs cannot be a failure since it

> is too big a risk for the international community to take, so what's the solution? The initial findings from the Post-2015 data test studies indicate that there are possibilities in the areas of education and health… A good question to ask would be : what are the five or six things that would need to have been achieved by 2030 in order for the SDGs to be judged as a success? Real progress for the very poorest and most marginalized could be one (Norton and Stuart, 2014).

Admittedly, prediction is very difficult, especially if it is about the future, but the risk of failure is obviously there since there were few soul- searching activities that examined the failures as the stocktaking before the new sustainable goals were launched in 2015 shows. What went wrong with the MDGs on education apart from the problem of transparency and poor government interventions? What were the underlying reasons for why the international interventions fail in securing functional literacy among the pupils in the global South? Is there any hope that the SDGs will be more successful than the MDGs?

There is little, if anything in the documents from the UN or other international donor organizations that suggests a reorientation of the major interventions already taken. When for example **the conventional literacy level** in many African countries has not substantially changed over the last 15-20 years there is reason to ask what can be done to change this status quo. It is clearly not sufficient to proclaim that the focus in the next 15 years will be on quality rather quantity and that such a focus will inevitably increase the literacy level. Literacy is a complex term that needs to be understood by the various interventionists in this education game. As with the MDG goals there is a sense that the goals for education in the SDGs are defined in terms of a traditional, Western paradigm both ideologically and epistemologically. Indigenous paradigms are not even referred to.

One positive aspect of the 2030 Agenda for Sustainable Development is that it has recognized that education is essential for the success of all 17 of its goals. Sustainable Development Goal 4 focuses on education and aims to "*ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*" (SDGs, 2015).

To substantiate SDG 4 it is reiterated that major progress has been made for education access, specifically at the primary school level, for both boys and girls, but that access does not always mean quality of education, or completion of primary school. Currently, 103 million youth worldwide still lack basic literacy skills, and more than 60 per cent of them are women. SDG 4, 1 is therefore that by 2030, to "ensure that all girls and boys complete free, equitable and quality primary and secondary education leading to relevant and effective learning outcomes" (UN SDG 4,1, 2) Admittedly education 2030 goes in theory beyond past attempts to ensure access to basic education, as set out in the Education For All goals and the education-related Millennium Development Goal 2 of 2000-2015 since learning outcomes are particularly emphasized.

While the main responsibility for implementing the agenda lies with governments, UNESCO and partners are supposed to provide support through advice on education policy, technical assistance, capacity development and monitoring of progress at both national, regional and global levels. The fundamental question that does not seem to be asked in the transition from the MDGs to SDGs is what can be done *differently* to achieve better learning outcomes and higher literacy levels. There is a sense that neither the African governments nor the international NGOs are interested in addressing the underlying issues of this dark picture.

UNESCO's response in 2014 is in this respect telling. At the launch of the UNESCO's 2 013/2014 report it was stated that the Report will show

> why education is pivotal for development in a rapidly changing world and …explains how investing wisely in teachers, and other reforms aimed at strengthening equitable learning, transform the long-term prospects of people and societies" (UNESCO 2014) .

But the report hardly asks what kind of education and what kind of knowledges are needed.

This notwithstanding UNESCO claims that it wants to create and adopt innovative approaches to increasing literacy by working with governments, civil society, development partners and the private sector to explore new avenues for reaching out, in particular through the use of ICTs (UNESCO, 2017).

Apart from the use of ICT which is of course more or less unimplementable in most classrooms in Sub-Saharan Africa (lack of facilities is one important reason) there is nothing new about the approaches UNESCO proposes. To suggest that literacy is still critically low in the majority of the countries under investigation in 2030 is not a bold claim or prediction if no new, innovative approaches are implemented. The real concern is thus that the post-2015 agenda will try more of the same medicine, and that we at the next stock-taking juncture (in 2030?) will see the same dismal results of educational achievement that the 2015 report exposes, quite contrary to the bold predictions from Norton and Stuart.

The alien nature of the secondary discourse: the global architecture of education

It is grossly under-communicated that educational institutions with their secondary discourses are extremely important institutions in extending the hegemonic role of Western epistemology (see Gramsci 1971) since these Western secondary discourses affect all (or almost all members) of a given country. The epistemological transfer from home to school (from primary to secondary discourses) impacts school quality as it contributes to alienating indigenous students in the sub-Saharan region cognitively from their home environment by introducing them to a completely alien culture and epistemology in school. In line with Jones (2007), I call this education secondary discourse(s) the global architecture of education (Breidlid, 2013), meaning a common Western, homogenous education discourse that is hegemonic. The dislocation of indigenous languages and cultures in school thus creates secondary discourses which require a profound identity transformation if you are to succeed in school. While the situation to some extent is similar to what Bernstein discussed about the working class children in the UK with their restricted code (Bernstein , 1971), the code which the majority of indigenous school children in Sub-Saharan Africa bring to school is epistemologically completely different and contributes to huge learning problems if they are not able to undergo this epistemological identity transformation. The majority of indigenous students in Africa thus suffers because the knowledges (and often the languages) they bring from home are marginalized in the secondary discourses hegemonic in the classroom. As has been noted elsewhere, “If you as a pupil cannot quite understand what the teacher is saying, it will not help to try to figure out why she is saying it” (Botha & Breidlid, 2014). My discussion of the literacy situation in Zambia, Uganda and South Africa reaffirms this picture. The fact that teaching is not contextualized and that indigenous languages are not actively promoted by the governments is to a large extent due to these governments’ elitist nature.

It is in such a perspective that the functional illiteracy rates in these countries in sub-Saharan Africa can be better understood. In addition to the profound structural problems in the local education systems in these countries it is necessary for governments and international NGOs to more fully address and question the alien education discourses, and their consequences for the learning of conventional and functional literacy skills.

The consequences of illiteracy

The consequences of illiteracy are multiple, both on a personal and societal level. Although oral culture and face-to face relationships are highly regarded in many indigenous societies functional literacy skills play an ever more important part in most human activities, also in sub-Saharan Africa. In Freirean terms there is a critical link between functional literacy and conscientization, agency and change.

Literacy is a basic human need and a human right and is a necessary, if not the exclusive tool to empowerment. Literacy is also a prerequisite for socio-economic and political development (Reddy, 2005) since a state with many illiterate people is not able to utilize the full potential of all human beings in an increasingly globalized world.

In general terms access to power in a society necessitates functional literacy, power which the illiterates are excluded from.

Research from Scandinavia shows the close link between socio-economic development (i.e. the Scandinavian welfare state) and functional literacy for all. According to Einhorn and Logue mass literacy was a decisive weapon in the fight for democracy and social justice. Education beyond basic literacy became a prominent and significant element in Scandinavian social democracy" (Einhorn and Logue, 2003).

The economic cost of illiteracy is currently mostly felt in the countries in the global South with the highest illiterate rates. Even though there is disagreement among scholars about the methodologies to calculate the costs there is consensus that costs are huge. According to a recent report from World Literacy Foundation

> the cost of illiteracy to the global economy is estimated at USD $1.2 trillion. The effects of illiteracy are very similar in developing and developed countries. This includes illiterates trapped in a cycle of poverty with limited opportunities for employment or income generation and higher chances of poor health, turning to crime and dependence on social welfare or charity (if available) (World Literacy Foundation, 2015).

Given the situation in the global South and in sub-Saharan Africa in particular it is urgently needed to launch new interventions to combat functional illiteracy among the majority of adults (i.e. the indigenous population) in these countries .

Since African governments and UNESCO do not seem to come up with alternative ways of combatting illiteracy, there is a need for alternative, indigenous voices to be heard. It has been noted that new intervention strategies where teaching of literacy is contextualised must replace the decontextualized, so-called neutral and conventional literacy training. In the same way as the education discourses in sub-Saharan Africa are replicas of Western discourses is literacy learning a replica of what is going on in Western classrooms. Given the dismal functional literacy rates in the classroom the teaching and learning in the other subjects are to a large extent meaningless and useless.

Conclusion. Why States Fail?

Low functional literacy rates in a country contributes in reality to malfunctioning, and in some cases even failed states. When historians, economists, sociologists and other scholars address the issue of why some states are more successful than others in terms of conventional economic development we are given multiple answers, often mutually incompatible.

While there is more or less scholarly consensus that colonialism was a major, if not only factor in having created the gap between the global North and South there is still disagreement why this gap is not closing and why some states seem to be failures. While Acemoglu and Robinson named their book *Why Nations Fail* (2013) they hardly discuss what is meant by failure despite the classical wisdom of differences in gross national product. They claim that the reason for the huge gap between the rich and the poor is institutional, i.e. that states differ institutionally between states with inclusive political institutions on the one hand and states with extractive institutions on the other. The authors define inclusive political institutions as " those that allow and encourage participants by the great mass of people and enable individuals to make choices they wish" (Acemoglu and Robinson, 74) while extractive political institutions as institutions which" concentrate power in the hands of a narrow elite and place few constraints on the exercise of this power (Acemoglu and Robinson ,89).

While Acemoglu and Robinson offer some interesting insights into the debate their claim that one theory gives THE explanation or even solution to the problem is at best glaringly simplistic.

Nevertheless Acemoglu and Robinson make an important point. The nature of institutions in the countries around the globe is relevant when we seek answers to the probably most pressing question in today's world besides climate change. Institutions that are inclusive may seem to fare better in the long run than extractive institutions. Institutions in Sub-Saharan African countries are basically extractive of nature where a small indigenous minority controls the institutions of the country (even though elections are so-called democratic) and where a fundamental prerequisite for participating in the political and economic life is functional literacy, and often primarily in a colonial language. The low rates of (functional) literacy in many sub-Saharan African states is therefore an urgent issue to address when discussing the future of sub-Saharan African nation states and why many states in the region have characteristics of malfunctioning or even failed states.

References

Addo-Adeku, K. (1992). A case study of functional literacy programme in the Ga District, Greater Acra Region in Ghana. *Ghana Journal of Literacy and Adult Education*, 1(2), 167-182.

Alexander, N. and B. Busch. (2007).Introduction. In Alexander, N. and B. Busch (eds.). *Literacy and linguistic diversity in a global perspective An intercultural exchange with African countries. Graz, the European Centre for Modern Languages* (ECML), 9-13.

Alexander, N. (2007). Linguistic diversity in Africa in a global perspective. In Alexander, N. and B. Busch (eds.). *Literacy and linguistic diversity in a global perspective An intercultural exchange with African countries. Graz, the European Centre for Modern Languages* (ECML), 13-22.

Alexander, R. (2008). Education For All, The Quality Imperative and the Problem of Pedagogy. Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity, London, 1 -32.

Alexander, R. (2015). Teaching and learning for all? The quality imperative revisited. *International Journal of Educational Development*, 250- 258.

Acemoglu, D. and Robinson, J. (2013). *Why Nations Fail: The Origins of Power, Prosperity, and Poverty*. New York, Random House.

Arko, A.D and Addison, K. (2009). The impact of functional literacy on Socio-economic Lives of Beneficiaries: A Case Study of the Agona District of Ghana, *Edo Journal of Counselling.* Vol. 2, No, 2, 199-2013

Bamgbose, A, (2007). "Language and literacy issues in Africa." In Alexander, N. and B. Busch (eds.). Literacy and linguistic diversity in a global perspective An intercultural exchange with African countries. Graz, the European Centre for Modern Languages (ECML), 23-31

Barton, D. and Hamilton, M. (1998). *Local literacies: Reading and writing in one community*. London, Routledge.

Bhattacharya, T. (ed.) (2017). *Social Reproduction Theory Remapping Class, Recentering Oppression*. London, Pluto Press.

Benson, C., & Kosonen, K. (eds.). (2013). *Language issues in comparative education: Inclusive teaching and learning in non-dominant languages and cultures.* Rotterdam: Sense Publishers.

Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control* (Volume 1). London, Routledge & Kegan Paul.

Botha, L. R., & Breidlid, A. (2014). *Addressing the root causes of our poor literacy results.* Cape Town, Cape Argus.

Breidlid, A. (2013). Education, Indigneous Knowledges and Development. Contesting Knowledges for a Sustainable Future. New York/London, Routledge.

Breidlid, H. (2014). Tekstkompetanse og metabevissthet i RLE: Funn fra en kvalitativ studie i to flerkulturelle 10.klasser. In Kleve, B, Penne, S and Skaar, H (eds.) .Literacy og fagdidaktikk i skole og lærerutdanning. Oslo, Novus, 106-149.

Brock-Utne, B. (2000). *Whose **Education** for **All?** The Recolonization of the African Mind,* New York, Falmer Press.

Clemens, M and Moss, T. (2005). What's Wrong with the Millennium Development Goals? Washington D.C. The Center for Global Development,

Collins, J. (1995). Literacy and Literacies. *Annual Review of Anthropology*, 24: 75-93

Daily Monitor. (2016). VIDEO: Government admits 80% of teachers can't read. Kampala, September 21.

Diamond, J. (2010) Collapse. How Societies Choose to Fail or Succeed. London, Penguin.

Education for All 2015 National Review Report: Zambia. (2015). Lusaka, Ministry of Education, Science, Vocational Training and Early Education

Einhorn, E. and Logue, J. (2003). *Modern Welfare States. Scandinavian Politics and Policy in the Global Age.* Santa Barbara, Praeger

Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings*

1972–77. Hertfordshire: Harvester Press.

Gee, J.P. (1999). *An introduction to discourse analysis: Theory and method.* London: Routledge.

Gee (2000) The New Literacy Studies; form "socially situated" to the work of the social. In Barton, D., Hamilton, M. and Ivanic, R. (2000) *Situated Literacies: reading and writing in context*. London, Routledge, 180-196.

Gee, J.P. (2012) *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourse*. London, N.Y., RoutledgeFalmer.

Gramsci, A. (1971). *Selections from the Prison Notebooks.* New York, International Publishers.

Guardian, The (2010). Poor literacy and maths skills leave teenagers ill-equipped. May 7. Retrieved from https://www.theguardian.com/education/2010/may/07/poor-literacy-numeracy on July 7 2017.

Hoffman, P. (2008). Education is failing Black learners. Cape Times, Cape Town. December 31.

Independent, The (2016) Fundamental questions about high failures rates at PLE. Retrieved from https://www.independent.co.ug/fundamental-questions-high-failures-rates-ple/ on November 18 2017

Institute of Development Studies (2015). "Sustainable Development Goals." Retrieved from https://www.ids.ac.uk/idsresearch/millennium-development-goals-mdgs-and-post-2015-agenda on June 30 2017.

Jones P. W. (2007). Education and world order. *Comparative Education* 43(3),

325–337

Kosonen, K. (2005). Education in local languages: Policy and practice in

Southeast Asia. *First languages first: Community-based literacy programme*

for minority language contexts in Asia. Bangkok: UNESCO.

McKay, S.L. (1993) Examening L2 composition ideology: A look at literacy education. *Journal of Second language Writing*, 2, 65-81.

Morris, 1. (2011) *Why the West Rules- for Now*. New York, Farrar, Straus and Giroux

Mutebe, H. (2016). Dropping or kicked out? Khrono, August 4, 2016.

Education for All National Education Review Zambia (2015). Ministry of education, science, vocational training and early education, Lusaka.

Ngũgĩ wa Thiong'o (1981). *Decolonizing the Mind: The Politics of Language in*

African Literature. London and Portsmouth: James Currey and Heinemann.

NORAD (2015). Evaluation of Norwegian Multilateral Support to Basic education: Synthesis report. Norad, Oslo.

Norton, A. and Stuart, E. (2014) SDGs: why 17 goals and 169 targets might not be such a bad thing. The Guardian, London, 26.11.

Reddy, P.A. (2005). *Literacy and Development.* Discovery Publishing House,

New Dehli

Shizha, E. (2013). Reclaiming Our Indigenous Voices: The Problem with

Postcolonial Sub-Saharan African School Curriculum. *Journal of Indigenous*

Social Development, 2, 1, 1-19

Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge, Cambridge University Press

Street, B (2004) What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, Vol.5 (2), 77-91.

World Literacy Foundation (2015). The Economic and Social Costs of Illiteracy. London.

UNESCO Global Monitoring Report, 2006. Regional Overview Sub-Saharan Africa Education for All Global Monitoring Report. Paris, UNESCO. Retrieved from http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001416/141639e.pdf on July 6 2017.

UNESCO Global Monitoring Report, 2014. (2014). Paris, UNESCO: Retrieved from unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654e.pdf on July 8 2017.

UNESCO Global Monitoring Report, 2015. (2015) Regional overview Sub-Saharan Africa Education for All Global Monitoring Report. Paris, UNESCO. Retrieved from http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002322/232205e.pdf On June 30 2017.

UNESCO (2017). Literacy and non-formal education. UNESCO, Dakar. Retrieved from http://www.unesco.org/new/en/dakar/education/literacy/ on August 6 2017.

UNESCO Education Sector Position Paper: 13. (2004). UNESCO, Paris, 1-31.

University of Pretoria (2017) PIRLS Literacy 2016: South African Highlights Report. Retrieved from http://www.up.ac.za/media/shared/164/ZP_Files/pirls-literacy-2016-hl-report-3.zp136320.pdf on December 8 2017

United Nations Economic Commission for Africa. (2015). Retrieved from at https://www.uneca.org/sites/default/files/PublicationFiles/mdg-report-2015_eng_summary_rev2sept15.pdf on July 25 2017.

United Nations. United Nations Millennium Declaration (2000): resolution adopted by the General Assembly. 55/2. Sept 18, 2000. United Nations, New York. Retrieved from http://www.un.org/millennium/declaration/ares552e.htm/ on June 6 2017.

United Nations. United Nations Sustainable Development Goals (SDGs) (2015). United Nations, New York. Retrieved from http://www.un.org/sustainabledevelopment/ on June 7 2017.

World Wealth Report 2015. Retrieved from https://www.worldwealthreport.com/reports/population/africa on November 15 2017

Yiakoumetti, A. (ed.). *Harnessing linguistic variation to improve education. Rethinking Education* Vol. 5. Bern: Peter Lang.

OUR INNER NOTE-TAKER: HOW DO EFFICIENT READERS SEARCH FOR INFORMATION IN A PREVIOUSLY-READ LENGTHY TEXT?

Naomi Arram
UCL Doctoral Student
naomiarram@gmail.com

Abstract

The purpose of this study is to explore how readers search for information in previously-read long texts. This activity is required on a regular basis, for work, studies, and leisure, but it has hardly been explored in the existing body of research on reading and memory.

Participants were given a long expository text to read. A few days later, they were given reading comprehension style questions. While answering, readers were engaged in a Think Aloud protocol, explaining how they were searching for the information in the text. Thematic Analysis was used to evaluate their answers, gain metacognitive insights, and explore themes that would reveal effective search strategies.

Although the study is exploratory, and in its final stages, preliminary findings and analysis have begun to reveal interesting themes and insights. There are promising indications that efficient readers employ more effective search and memory strategies - both conscious and unconscious - than their weaker counterparts.

The intention is to formulate practicable strategies for both weak readers, and educators, to utilize.

Keywords: Reading, Memory, Search, Metacognition

Introduction

Over 100 years ago, E.B. Huey, in “The Psychology and Pedagogy of Reading” wrote:

“…to completely analyze what we do when we read would almost be the acme of a psychologist’s achievements, for it would be to describe very many of the most intricate workings of the human mind, as well as to unravel the tangled story of the most remarkable specific performance that civilization has learned in all its history.” (Huey, 1908, p.6)

In the century that has passed since Huey's time, numerous aspects of reading have been studied from a myriad of perspectives. As Huey says, reading is an intricate activity. It is comprised of, among others, linguistic, psychological, ophthalmologic, neurological and cultural processes. Thus, it has been studied by experts in all these fields, with each one emphasizing those aspects which are unique, or most relevant to, that particular field. Yet despite the ongoing and multi-faceted interest in this most important activity, there is still much about reading that remains a mystery to us.

Although people read on a regular basis, the reading process has not been thoroughly probed as one cohesive phenomenon, comprised of all the facets mentioned above. Rather, different aspects of it have been explored individually, or in conjunction with other phenomena (unrelated to this study), and in varying degrees of depth. Furthermore, reading is most often viewed as a verbal activity, requiring and leading to, comprehension. And this is essentially what it is. But our eyes and brains are engaged in a myriad of other activities while we read - some of them conscious and many of them less so. Reading can be a multi-sensory experience, with the reader feeling the texture of the page, noticing the font and other surface elements of the text, visualising the scene being read, hearing or vocalising the words on the page, or recalling personal events similar to those being described in the text.

Reading is associative and evocative but these other dimensions are often ignored completely in research, or seen as being of secondary importance to comprehension, even though they may be essential parts of the reading experience. It's true that without comprehension, there's not much purpose in reading, but by ignoring these other facets, we are limiting our understanding of the total phenomenon, and possibly our understanding of comprehension itself.

When aspects of reading other than comprehension, such as memory, *are* explored, the research is often carried out with short texts (or even simply word lists), and the tasks are often given immediately following the reading of the text, such that long-term memory in relation to reading, is not evaluated. Moreover, the participants are viewed as a conduit for gathering data about speed, fluency, eye movements etc., but not as a source of information in and of themselves. Rarely are the readers' own insights into what they're doing when they read, taken into account.

Some aspects of reading and cognition that were used as theoretical bases for this study were: Dual (or Multiple) Coding, Schema, and Inner Eye, Inner Ear and Inner Voice (otherwise known as Visual Coding, Acoustic Coding and Subvocalization).

Dual Coding

Dual Coding postulates that when readers process a text, they see the word verbally, as well as envisioning its meaning. Thus, reading "dog" will activate the semantic comprehension of "dog", but also the visual imagery of a canine. The imagery from the text will then be stored in visual, as well as in phonological, memory. This in turn leads to the brain having two (or more) possible loci from which to draw upon for information recall related to this text.

Vandierendonck and Szmalec (2011) make a similar assertion, but don't specify the number of potential coding locations, stating that "there is consensus that the human brain can represent information in different encoding formats or modalities and that the brain is also able to show working memory for these different kinds of information" (Vandierendonck and Szmalec, 2011, p.14).

This leaves open the possibility that our brains could be encoding texts in multiple locations and formats.

Schema

The role of schema (here used interchangeably with the plural 'schemata') in aiding reading comprehension and memory for details in a text, has been well-summarized by Anderson, in Unrau and Ruddell (2004).

According to Anderson, the reader's knowledge and experiences play at least three different essential roles in the reading process. First, they aid in comprehension. As Anderson explains, the very act of comprehension is "a matter of activating or constructing a schema that provides a coherent explanation of objects and events mentioned in discourse" (pp. 597-598). He contradicts the traditional view that comprehension is about taking letters and words and aggregating their meanings to form clauses and sentences, working from the smallest components to increasingly complex ones, but using essentially the same process for each. Instead, once the words become a full text, and not isolated words or phrases, the whole becomes greater than the sum of the parts and "the click of comprehension occurs only when the reader evolves a schema that explains the whole message" (Anderson in Unrau and Ruddell, 2004, p. 598).

Another role which schema plays in the reading process is in how the text is encoded. It is very likely that information which is read is encoded and stored in Long-term Memory with similar previously learned or experienced knowledge. (See for example, Anderson and Pearson, pp. 278-283 in Pearson et al., 2002). This, in turn, can affect how the information is recalled, which is the third function of schemata.

As Anderson says, schemata stored in memory can facilitate "orderly searches of memory", enabling the reader to more efficiently recall

information, since it's been encoded and linked, together with similar, previously learned information. Information that may have initially seemed unimportant and later becomes significant, will 'pop' into readers' heads, aiding in overall recall.

Inner Eye, Inner Ear and Inner Voice

Baddeley explored another facet of the reading process, related to, but different from, Dual Coding's mental imagery, referring to visual processing during reading as our "inner eye" (Baddeley and Lewis in Lesgold and Perfetti, 1981). By this it is meant that while we rely on visual imagery while reading, we are also aware of what the words *look like*. Thus, he and others have demonstrated that readers were more likely to recognize the rhyming sequence in the sentence, "*the lone crone was shown the phone thrown on the stone*, than in the sentence, "*I sigh and cry as the sly guy dies*" because the words in the first sentence are more visually similar to one another than the ones in the second example.

The "inner ear" (acoustic coding) in reading occurs when a passage describes an auditory phenomenon, such as a creaking door or the caw of a seagull, and we hear the noise in our heads while we are reading (Baddeley and Lewis in Lesgold and Perfetti, 1981). It is similar to the phenomenon of Dual Coding, in that sensory perceptions are used to encode written material in our memories in ways other than verbal or phonetic.

Huey wrote about an "inner voice" that is activated during reading (Huey, 1908, pp.116- 122). In the century since, the existence of this inner voice, or 'subvocalization', has been demonstrated repeatedly. Reading and memory experts, such as Baddeley and Perfetti have researched its various facets (Baddeley in Lesgold and Perfetti, 1981, Chapter 5. See also Halderman, Ashby and Perfetti, 2012; Smith et al. in Reisberg, 1992).

Given then, that we relate to a text as something beyond just an amalgam of words, and that we are absorbing, encoding and remembering written materials in a variety of ways, is it not possible that there are other, as yet uncharted activities taking place in our brains while we read and process written texts?

Aims

Using participants' metacognitive insights and observations as the basis for data collection, this study sets out to explore what efficient readers do when they need to search for, or locate, information in long printed texts that they've already read. The hope is to gain insights and understanding into effective search strategies, which may then be used to aid struggling or weak readers.

Research Questions

The following questions were formulated in order to focus the research goals.

1) What conscious and unconscious processes are taking place during the reading process, which can facilitate the search for information after a long text has been read?

2) How do efficient readers go back and search for information in a long previously-read text? What are the processes taking place during the search? What cues, clues, strategies and techniques do they use to find information?

3) Are these processes conscious, unconscious, or a mix of both?

Methods

Research Design

The approach that best suited the goals, is an exploratory, qualitative study. In order to answer the first question, it was necessary to tap into the readers' own insights, and find out directly from them, what conscious processes were taking place during the reading process, and perhaps try to make them aware of some of the unconscious ones as well.

To address the second and third questions, the Think Aloud method was employed, since it would enable the participants to articulate what they were doing – both during reading, as well as during the search for information.

Pilot Phase and Phase One

Participants

A call was put out on social media, seeking adult volunteers to participate in a reading experiment. The notice explicitly asked for efficient readers, for whom English is the native language for reading. Meetings were then scheduled with suitable respondents.

A total of 14 readers responded to the call for the first group of readers. Participants were all native English-speakers living in urban Central Israel. It was decided that all participants would be adults between the ages of 23 - 60, who were efficient readers, as determined from both self-reports and a short diagnostic test. This was to ensure that they would be practiced readers who would be able to articulate what they were doing. This would also ensure that any learning or reading disabilities would not cloud the data collection, and that the data would indicate efficient search strategies which could be

analysed. The maximum age of 60 was decided upon, based on prior discussions with people over 60 who had reported a marked decline in the way they remembered written information, after they had turned 60 or thereabouts.

An additional six readers formed a small group of participants who have reading disabilities, to explore a comparative aspect to the study.

Materials

Demographic Information and Reading Habits

Informal, open-ended questions were asked of the participants, using a questionnaire as a very loose guideline. The purpose was to gather some basic demographic information, and elicit some initial insights about reading and memory from participants.

Nelson Denny test

To ensure that participants in the first group did not have a reading disability, a partial Nelson-Denny test (ND) was administered. Since the purpose of the test was not to diagnose reading problems, but rather to ensure that none were present, and reaffirm participants' own assertions about their reading abilities, a partial test was deemed sufficient. Nelson-Denny was chosen because it is a standard, established and widely accepted measure of reading ability, and is also simple to administer.

Using the criteria from Nelson-Denny, plus their own self-reports, all participants' scores fell within the norms of efficient readers of English as their first language.

Text Used in the Study

The text or excerpt to be used for the reading/search task had to fit several criteria.

It had to be:

- Approximately 3,000 words in length
- A self-contained unit, such that it gave the readers all the information they needed without requiring outside knowledge

- A text that relayed a rich amount of information with which to create a variety of task questions
- At a level that was challenging, and at the same time, not overly complex or dry
- Interesting to a variety of people of different ages and backgrounds
- A text with a natural amount and distribution of visual and syntactic cues. It was important that the text had some variance and natural "contours", but not be overly reliant on them. In Bernhardt's parlance, the text needed to be on the middle of the continuum of how visually and structurally informative it was (see Bernhardt, 1986; Meyer,1975a, 1975b and in Ruddell and Unrau, 2004; and Lorch,1989, 1995)
- A text for which permission to use, edit, copy and distribute it, as needed could be easily obtained.

The text that fit all these requirements was an adapted excerpt from by Robert Fulghum (1991). Despite the fact that it discussed somewhat unusual or esoteric topics (it meandered from fridges to meatloaf to essay-writing), I chose to use it because it fit all the criteria outlined above.

Task Questions

Participants were given ten comprehension-style questions to answer, as a means of demonstrating their search strategies. Ten questions offered sufficient opportunity for them to become accustomed to the Think Aloud Method, express themselves and provide a variety of insights into their search process, while at the same time, the tasks would not be too long or cumbersome. It is also a familiar, standard number of questions for many reading exercises.

There was a mix of literal and inferential questions (8:2). Since inferential questions are a tool for reflecting deeper comprehension (see Cain and Oakhill, 1999; Cain, Oakhill et al., 2001), it was decided to include a few, in order to ensure that the readers fully understood the text.

Most of the participants found the inferential questions more difficult than the literal ones, and in general those who did not get perfect scores (10/10) tended to err on the inferential ones. However, this did not adversely affect their search. If anything, encountering difficulty made them search more carefully, and thus further highlighted their search strategies.

The questions were taken from all over the text, and given in non-chronological order. In comprehension exercises, questions are often given in the order in which they appear in the text. In this study, however, the goal of exploring efficient search strategies would have been negated had the questions been given in the order of the text, since the location of the answers would have been easily anticipated by the readers.

Procedures

First Meeting

During the initial meeting, participants were told that they would be taking part in a study on reading and memory. They were asked for basic demographic details, such as age and level of education, and they answered some informal questions about their reading habits, preferences and perceived reading abilities.

At the end of the first session, participants were given the text to take home and read. They were instructed to read it carefully and thoroughly, that they would be asked questions on it, but that they could not take notes or mark up the text in any way (such as highlighting or underlining). A date for the second session was agreed upon, such that it would take place between three and five days after the text would be read.

Time-lapse Rationale

The time-lapse of three to five days between reading and the memory tasks was chosen for the following reasons:

- Most reading tasks are administered immediately following the reading of a word-list or short text. The current study focuses on memory for location of information in a long text, and as such, completion of a task immediately after reading was not applicable, since long-term memory had to be activated during the task.

- Literature on what would be considered an appropriate time-lapse between reading and carrying out the search tasks, was not available. Baddeley, considered one of the leading theorists on memory, discusses at length the capacity of working memory, but barely mentions its duration (see for example, Baddeley 2007, p.11). Luck and his colleagues have studied working memory in depth, including the time it takes for the visual working memory to consolidate

information, but they don't discuss how long the information is kept in VWM, other than to say that without rehearsal there is a "fairly rapid, passive decay of information" (Vogel, Woodman and Luck, 2001, p. 92; see also Vogel, Woodman and Luck, 2006).

- Three to five days was considered reasonable for readers to remember something about a text that they had read - not so close to the reading so as to have the information available in immediate recall, and not too distant that they would have forgotten most of the text and its cues.

- The participants themselves felt that this was a reasonable time-lapse, both in terms of their being able to remember details of the text, as well as being available to return for the task session.

Second Meeting

At the second meeting, participants were given ten questions on the text, and introduced to The Think Aloud Protocol. It was emphasized to participants that it was the *process* of the search that was being explored and observed, and that they should not feel 'tested' or pressured to get a 'high score'. The essence of the reading task was to read the question, and search for the correct answer in the text, while using the Think Aloud method to articulate their search strategies, what information they remembered, and what cues and clues were aiding them. Readers were told that they could, and should, use the text to look for the answers, and in fact this was preferable to answering the questions by heart. If they knew the answer or remembered its location without searching, participants were encouraged to point out where they thought the answer would be anyway, and use the Think Aloud method to provide as many metacognitive details and insights as possible.

The task session was filmed or audio-recorded with permission from the participants. The purpose of the filming was not to obtain detailed, in-depth video data for each participant, but rather to have a form of backup data collection and a method of revisiting each session, in order to check or confirm an observation, nuance, comment or action on the part of both the participant and researcher. For example, some of the participants used non-verbal communication, such as pointing. During the session, note-taking was the primary source of data collection. Inevitably, if a researcher is taking notes, and wants the session to be as natural and non-intimidating as possible, and thus does not look directly at the participant the entire time, there will be some seconds where she is not looking at, the participant. Thus, it is helpful if essential non-verbal communication or other behaviours and nuances were recorded, so that they could be observed later.

After answering the questions and describing how they remembered where they thought the answers were, or where they chose to search for the answer, participants completed a short follow-up questionnaire about searching for, and locating, information, and were encouraged to reflect on the topic and add any further information that occurred to them.

Pilot Phase

The first four participants constituted a small pilot group. In this phase, the video equipment was tested and improved upon, the task questions were revised so as to be clearer and more focused, and the interview method was refined.

Phase One

Ten efficient readers participated in the study, as outlined above.

Phase Two – Reading Disabilities

Phase Two is still in progress. It is exactly the same as Phase one, using six participants who have reading disabilities. Not all were diagnosed as children (due to lack of availability of testing), but all have some form of reading difficulty, with dyslexia being the most common. For this phase, the text was shortened and modified (using a combination of Dale-Chall and Spache online readability calculators) to make it more accessible to struggling readers.

Data Analysis

After the data had been collected, the session recordings and field notes were reviewed and Thematic Analysis was applied.

Each task session, including pertinent observations from the video recordings, was transcribed, as close to verbatim as possible, with gestures and body language being noted in the transcription when it supplemented or completed their Think Aloud insights. For example, if a participant said “I remember that it was *there*”, and ‘*there*’ was punctuated by him pointing to a place on the page, then that was included in the transcription in parentheses.

Results

Data was coded and recoded, until clear, coherent, meaningful patterns emerged. As Braun and Clarke state (2006 pp. 86-93) recognising themes is a recursive process that requires thinking about the same pieces of data in different ways, and reviewing them several times until patterns begin to emerge.

The responses formed themselves along two different sets of characteristics. First, textual cues, clues and information can be divided into two broad sub-categories: content and form. The content is what the text is about, the verbal message, meaning and information that are being conveyed. The form is the surface structure of the text – the way the page looks to the reader, and features which distinguish one paragraph, section or page from another.

In addition, there are two distinct, but not always clearly delineated phases of processing information – during initial reading and during search. Meaning, readers process and absorb information both while they are reading the text for the first time, and when they return to the text later to search for a word, phrase or an answer to a question. In this study, it was not always clear when textual cues were absorbed and processed during reading, and when they were absorbed during the search. Sometimes the reader is aware of, and can articulate this distinction; sometimes it's clear from what they say or do during the Think Aloud search task, or from the logical/ chronological sequence of when it was likely to have taken place; and sometimes it's more vague or ambiguous than that. For example, many participants mentioned that the text had sections, but it wasn't always clear when they had fully defined what those sections were. The stages of absorption can interact, in the sense that information absorbed during reading can aid in the subsequent search, and during the search, information absorbed during the initial reading can be recalled or reinforced.

Within these two groups (form/content; during reading/during search), common themes began to emerge, such as readers finding a piece of information interesting while they were reading it, something in the text striking a familiar chord and triggering a schema response (See for example, Schunk, 2012; Rayner and Pollatsek, 1989; Rayner et al., 2012) or readers noticing and remembering structural aspects of the text.

Codes fell under the categories of: 'DR' (during reading) or 'DS' (during search) and subcategories 'F' or 'C' (form or content) and then a more specific description of the phenomenon – such as 'interest', 'schema' 'location'.

Example of coding from AS's responses:

Theme and Code	Transcribed response
DR C - captured attention	I thought it was cute when I read it.
DS F - surface structure	'National Park Service' - The capital letters are very good at finding what you're looking for

Over the course of the research, it became clear that the absorption and processing of information can be seen to run along a continuum of consciousness. While 'conscious vs. unconscious' may seem like a dichotomy, what emerged in this study was more akin to levels or layers of consciousness rather than an "either/or" situation of conscious or unconscious. That is, readers are sometimes quite aware that they are doing certain things, both while they read and while they search, sometimes they are only marginally or vaguely aware, and sometimes they only become aware of what they are doing if they are asked to stop and think about it, such as whilst they are participating in a Think Aloud study. As such, consciousness takes on a retrospective element, in that they become aware of what they were doing only in hindsight, when prompted to examine the process more closely. This continuum provided a backdrop for the readers' perceptions throughout the research.

Results / Observations

While Phase One has been completed, Phase Two, with the weaker readers is still in progress, and as such has only yielded partial results and observations.

One of the main influences on memory seems to have been if the reader's interest or schematic knowledge was triggered while she was reading. Small, unusual details and humourous parts were remembered more clearly than the longer, more 'boring' or drier parts. A very common response from the participants was some variation of "I remember this, I thought it was funny when I read it". An example of schema being put to use was one reader recalling how he read a certain sentence with interest because it reminded him of going on family nature outings. Another reader remembered one of the author's points because of something his father said about essay-writing when he was a student. These associations enabled the participants to locate the correct answer, very quickly and efficiently.

As per early studies on search and memory by Rothkopf (1971) and Zechmeister and McKillip (1973), many of the participants reported remembering where on the page the information was located. When probed, several said they were aware that they did this, and that it was very helpful in retrieving information. What none were able to articulate, however, is how they know while reading what locational information is worth registering, and what isn't. After all, readers don't note the location of every word or phrase in a 3,000-word text. And since the task was being performed between 3 and 5 days after reading, it is safe to say that this locational information had been transferred, consciously or unconsciously and for reasons likely unknown to the reader, from short-term working memory to long-term memory.

Many of the readers noticed surface structure cues, such as asterisks, italics and capital letters. One reader noticed an unusual name, because, as he said 'it was loud – the letters y and q pop out'. The use of the word 'loud' here is interesting. He was likely saying that the word stops the reader in his tracks during reading, because it strikes the eye as exceptional.

Most participants used a keyword at some point in their search tasks. By 'keyword', they meant a word or phrase that is associated with the question and/or the answer they're searching for. Most participants would search for the actual word from the question, but many – especially the more efficient readers – were aware that they had to be on the lookout for synonyms as well. The keywords also helped them contextually, in the sense that they didn't just look for the word that was in the question, they also knew from that word, where in the text the answer was likely to be. Thus, keywords could help them home in on both a broader 'macro' location in the text (based on the reader's association with that word in context), and a finer, more focused 'micro' location, using the word itself, or related words or synonyms.

In many instances, readers reported having a word 'jump out' at them. That is, they weren't purposely searching for that word, but while they were looking for the correct answer, a word or phrase 'popped out' at them - often for reasons that they couldn't clearly articulate. One participant said that words that repeat themselves jump out sometimes. Others said that unusual words pop out. Some felt that the words associated with what they needed to find simply jumped out at them, but didn't know why. This response clearly falls along the conscious-unconscious continuum, involving, as I stated above, multiple levels of consciousness during the search.

Almost all of the efficient readers reported dividing the text in their heads in some fashion. This strategy has several features to it.

First, the act of dividing the text into sections seems to have been only semi-conscious – raised by readers as they were searching, when they referred to the potential answer as being found in a particular 'section'. They often gave the section a name or heading while they were thinking aloud. But not all of them had been fully conscious of these divisions while they were reading. It seems that the act of searching and needing to rely on the sections to locate information, helped make the readers more aware of them.

Secondly, there appeared to be three different types of divisions:

a) Physical division of the text – Readers talked about the 'first half' or 'second half', and when pressed, explained that they had divided the text in their heads, based on the staple that literally divided it in half. This worked

conceptually as well, since the page with the staple contained a transition in the topic being discussed.

b) Use of surface structure – Readers relied on asterisks to help them denote different conceptual sections in the text. However, other than one participant, this division wasn't used on its own, or wasn't fully articulated, since the asterisks didn't always clearly delineate conceptual sections. One reader did rely heavily on the asterisks, and said that she semi-consciously gave each section marked with an asterisk a heading.

c) Conceptual Division of the Text - Most of the readers divided the text into conceptual sections. Again, though, this was only semi-conscious, becoming clearer to the readers themselves when they were asked what those sections were.

In articulating what the sections of the text were, some participants faltered, some were able to give partial answers, and some had to think about it for a few seconds before articulating at least some of the sections. The number of sections varied greatly. Some readers said there were two sections – halves - divided either by the staple or a broad categorising of the sections as being 'the lighter part' and 'the more serious part'. Some readers divided the text further, using more detailed headings. All in all, responses varied from two sections to about six (the number is not specific because among those who enumerated more sections, they were not 100% clear how many sections there were), but all of the readers who divided the text, were adamant that there were clear and obvious sections, seeming surprised when I asked them to enumerate them for me.

Although the actual divisions varied greatly, what was consistent is that the readers utilised the division to locate the answers more efficiently, they were aware of the divisions to some extent and they became more aware of them as they used them.

Many of the readers did what was coded as 'self-check', meaning they re-read the question, or the section which they said contained the correct answer, or both, before answering. Interestingly, participants seemed to self-check on questions where they were already heading towards an incorrect answer. It was as if the readers knew that they were answering incorrectly, and needed to go back and look again, either at what the question was asking, or what they were answering. In some of the cases, the self-check did indeed help them find a correct answer when they were on the verge of answering incorrectly.

Returning to the issue of consciousness, there were levels of consciousness in this action. It sometimes seemed as though a reader would begin to answer in a certain way, or think he remembered where the information was, but then right in the middle, he would realise that he had misunderstood the question

or was focusing on the wrong part of the text. He knew deep down, that something was not quite right with the way he had understood the question, and this led him to double-check the question and/or the answer.

During the task sessions, I noticed that several of the readers leafed backwards through the text. That is to say, while they initially read the text from beginning to end, when it came to searching, especially if they were uncertain as to where to look, they began their search at a later part in the text, and leafed backwards towards the beginning. When I asked why, readers invariably didn't know and could only vaguely explain that it somehow gave them what one person called having "more control over the text". After I had noticed this a few times, I began to think about why this was, and the only explanation that I had was that it was akin to working through a maze backwards. One reader articulated this more clearly, saying, "You remember the end stronger than the beginning. Because that's what you read more recently". This fits in well with the recency effect theory in memory studies.

The most elusive, but perhaps also the most fascinating element of memory to arise from this research, is that readers remember what I call 'incidentally processed' information while they're conducting their search. Following are some examples:

EK answered Question 9 very quickly. When I asked him how he found it so quickly, he said that he had already seen the answer when he was looking for the answer to Question 6.

Similarly, AS said "I just saw that again… when I was looking for another answer".

RS also remembered seeing the options for the answer to one question, while she was answering a different one. "I remember reading about it before. I remember seeing it when I was looking for the [other question], so I remember seeing it there."

In all the cases, the readers were completely focused on finding the answer to a particular question. They had to locate the correct answer, while thinking aloud, focusing on articulating what their thought and memory processes were. It would seem highly unlikely that they would unconsciously process any extraneous information that was not directly related to the search they were involve in at that moment. And yet, that's exactly what happened.

None of the literature on reading and memory discussed this phenomenon at all. The only thing that makes sense, is that we unconsciously register, or take note, of details which are seemingly unimportant, while we are reading. Even when we are scanning or skimming, completely focused on finding a particular piece of information, we seem to register, at some level of consciousness, other pieces of information, which may or may not be useful for us later on.

Returning now to the Inner Eye, Inner Ear and Inner Voice is it possible that in addition we, as readers, possess an 'Inner Note-Taker' as well?

Discussion/ Implications

Thus far, one of the most salient differences between the efficient readers and those with difficulties or disabilities, seems to be that efficient readers are more adept at dividing the text in their heads as they read and as they search. What this means is that although weak readers are often taught strategies to recognize letters and decode words and sentences, these techniques break down, to some extent, when they move onto much longer texts. The weak readers had a very hard time dividing the text into sections, and the main comment they made was that the text was "bitsy" or disconnected. This, in turn, made it harder for them to locate information, because they couldn't contextualize what they were searching for. They were so busy decoding and focusing on individual sentences, that they lost the thread of the text as a whole. To use a cliché, they couldn't see the forest for the trees.

This study has important practical implications for policy-makers, teachers, parents, and readers themselves. If weak readers are taught to step back from the text, see it as a cohesive whole, instead of the disjointed sum of its parts, and then divide it into logical, interconnected sections, it is likely they will comprehend more of it, and also be able to recall substantially more, if they are required to search for information at a later time. And all of us, weak and strong, should be more aware of how reading is a multi-sensory, and not just a semantic, experience. A heightened awareness can serve to strengthen and develop our natural Inner Note-Taker.

References

Bernhardt, Stephen A. (1986). Seeing the Text. *College Composition and Communication.* 37(1), 66-78.

Cain, K and Oakhill, J. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*. 11, 489-503.

Cain, K and Oakhill, J. et al. (2001). Comprehension skill, inference-making ability and their relation to knowledge. *Memory and Cognition.*29(6), 850-859.

Cataldo, M. G., & Oakhill, J. (2000). Why are poor comprehenders inefficient searchers? *Journal of Educational Psychology, 92*(4), 791-799.

Guthrie, J. T., Britten, T., & Barker, G. K. (1991). Roles of document structure, cognitive strategy, and awareness in searching for information. *Reading Research Quarterly, 26*(3), 300-324.

Guthrie, J. T., & Kirsch, I. S. (1987). Distinctions Between Reading Comprehension and Locating Information in text. *Journal of Educational Psychology, 79*(3), 220 - 227.

Guthrie, J. T., & Mosenthal, P. (1987). Literacy as Multidimensional: Locating Information and Reading Comprehension. *Educational Psychologist, 22*(3), 279-297.

Huey, E.B. (1908). *The Psychology and Pedagogy of Reading.* New York: The Macmillan Company.

Hyönä, J., & Nurminen, A. (2006). Do adult readers know how they read? Evidence from eye movement patterns and verbal reports. *British Journal of Psychology*, *97*(1), 31-50.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge: University of Cambridge Press.

Lemarié, J, Lorch, RF, Eyrolle, H and Virbel, J. (2008). SARA: A text-based and reader-based theory of signaling. *Educational Psychologist*, 43(1), 27-48.

Lorch, Robert F. (1989). Text-signaling devices. *Educational Psychology Review, 1(3), 209-234.*

Lovelace, E. A., & Southall, S. D. (1983). Memory for words in prose and their locations on the page. *Memory & Cognition*, *11*(5), 429-434.

Meyer, B.J.F. (1975). *The Organization of Prose and its Effects on Memory*. Amsterdam: North-Holland Publishing Company.

Paivio, A. (2006). *Dual Coding Theory and Education*. Paper presented at the Pathways to Literacy Achievement for High Poverty Children, University of Michigan School of Education.

Paivio, A., & Sadoski, M. (2001). *Imagery and Text: A Dual Coding Theory of Reading and Writing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Perfetti, C. (2010). Decoding, Vocabulary, and Comprehension. In McKeown, M.G. & Kucan, L. (Eds.). *Bringing Reading Research to Life* (290-303) .New York, NY: The Guilford Press.

Rawson, K. A., & Miyake, A. (2002). Does relocating information in text depend on verbal or visuospatial abilities? An individual-differences analysis. *Psychonomic Bulletin & Review*, *9*(4), 801-806.

Rothkopf, E. Z. (1971). Incidental memory for location of information in text. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, *10*(6), 608-613.

Ruddell, R. B., & Unrau, N. (Eds.). (2004). *Theoretical Models and Processes of Reading* (5th ed.). Newark, DE: International Reading Association.

Smith, F. (1994). *Understanding Reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Vandierendonck, A and Szmalec, A. (2011). *Spatial Working Memory*. Hove, East Sussex: Psychology Press.

Zechmeister, E., McKillip, J., Pasko, S., & Bespalec, D. (1975). Visual Memory For Place On The Page. *The Journal of General Psychology*, *92*(1), 43-52.

Zechmeister, E. B., & Mckillip, J. (1972). Recall of place on the page. *Journal of Educational Psychology*,*63*(5), 446-453.

REFLECTIVE TEACHING IN MULTILINGUAL CLASSROOMS: PROMOTING LANGUAGE LEARNING THROUGH PRACTICES RESPONSIVE TO STUDENTS' NEEDS

Efstathia Pantazi

Ionian University

artounab@hotmail.com

Abstract: Greek

Δεδομένου ότι οι τάξεις στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες χαρακτηρίζονται από ετερογένεια, είναι απαραίτητη η υιοθέτηση μιας στοχαστικοκριτικής παιδαγωγικής προσέγγισης που να «βασίζεται» στις διδακτικές πρακτικές που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί μέσα από την προσπάθεια να ανταποκριθούν στις πραγματικές γλωσσικές ανάγκες των μαθητών τους, μέσα σε αυτές, ώστε να προωθηθεί ο δίγλωσσος γραμματισμός.

Η παρούσα εισήγηση στηρίζεται σε έρευνα στα ελληνικά σχολεία της κοινότητας του Λονδίνου με Ελληνοκύπριους, κυρίως, μαθητές δεύτερης ή τρίτης γενιάς.

Η έρευνα αποκαλύπτει τις διαδικασίες της διδασκαλίας της γλώσσας: α) οι εκπαιδευτικοί αποκτούν γνώση σχετικά με τη γλωσσική «κατάσταση», τα κίνητρα και το μαθησιακό στυλ των μαθητών τους. β) οι διδακτικές τους πρακτικές εξελίσσονται, μέσα από τη δημιουργία υλικού, τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων, τον πειραματισμό και τον αναστοχασμό πάνω σε αυτές. γ) υιοθετούνται συνεργατικές δραστηριότητες που ενθαρρύνουν την γνήσια επικοινωνία μέσα στην τάξη, αντλώντας από την καθημερινή ζωή και τις εμπειρίες των δίγλωσσων μαθητών και δημιουργούνται «γέφυρες» μεταξύ της προυπάρχουσας γνώσης τους και της γλώσσας που πρέπει να αποκτήσουν.

Λέξεις κλειδιά: αναστοχαστικές πρακτικές, διγλωσσία, γλωσσικός γραμματισμός

Abstract: English

Since classes in modern multicultural societies are characterized by heterogeneity, it is necessary to adopt a reflective pedagogical approach that is based on the practices developed by teachers through the effort to respond to the real linguistic needs of their pupils in promoting bilingual literacy. This paper is based on research on Greek community schools in London, serving the Greek / Greek Cypriot

community, mainly second- or third-generation students. The research reveals the processes of language teaching: a) teachers acquire knowledge of the language situation, motivation and learning styles of their students. b) their teaching practices evolve, through the creation of material, the use of audiovisual media, experimentation and reflection. c) co-operative activities are encouraged to adopt genuine communication between pupils, drawing on their everyday lives and experiences, and creating "bridges" between their existing knowledge and the language that bilingual students must acquire.

Keywords: reflective practices, bilingualism, literacy

INTRODUCTION

This paper explores the nature of appropriate teaching practices for literacy in bilingual or multilingual classrooms, and the role of reflection as a means to better understand students' needs under conditions of local complexity. The paper draws on research conducted in community schools in London serving the Greek / Greek-Cypriot community there. In-depth interviews – with a stress on narrative analysis –were carried out with teachers working in the schools. This was combined with observation to reveal the processes through which the teachers reflect, and in turn the ways in which this reflection leads to improved practices, responding to the specific needs of the students. The nature of these practices is discussed, with particular reference to literacy. Broadly speaking, the teachers move away from approaches employing more abstract grammar and vocabulary exercises, and towards more collaborative and contextualised tasks, encouraging genuine communication. Below, while exploring the teachers' practices, connections are made to contemporary linguistic and language-learning theories, in order to suggest why these practices are indeed the most appropriate for these particular students.

Bilingualism in contemporary classrooms

In many urban centres today a high percentage of students will be bilingual. A great deal is at stake during the education of such children. Different forms of bilingualism exist depending on the conditions under which the two languages are acquired (Hornberger, 2002). Under conditions in which the languages and cultures of the student are valued and reinforced, both by the community and in the mainstream school (Hamers & Blanc, 1982; Irvine, 2012) "balanced" bilingualism may develop (Lambert, 1990), in which both languages develop to a strong degree, facilitating the development of higher-order language skills – and thus a fuller level of literacy in both languages. Moreover, for "additive" bilingual students, for whom the second

language is acquired without any loss of their primary language, there are also likely to be advantages in terms of cognitive and social development (Thomas and Collier, 2002; Kessler & Quinn, 1987).

A complex relationship exists between identity, culture and language development in the case of bilingual students. When there is systematic reinforcement of the home language, through the presence of other speakers and access to various literary practices in that language, this can help to build self-worth and confidence (Hamers & Blanc, 1982; Irvine, 2012). In the mainstream school, acknowledgement of and sensitivity towards the home culture, again brings benefits for the student's sense of identity (Irvine, 2012). This keeping open of linguistic and cultural ties helps minority students better adjust to the mainstream and thus may also help in acquiring the dominant language (Padilla & Long, 1969).

However, a range of factors can work against the achievement of balanced bilingualism. In the UK the first language of minority students is typically ignored in the mainstream, except when, at a late stage, they may be able to take a GCSE or A Level exam in the community language (Cable, 2000) (thus, ignoring the cultural capital of the student is experienced as a rejection of her/his cultural identity (Moore, 1999)). There may also be a disjunction between learning practices with respect to the community language (for example in community schools or the home) and those in the mainstream (Parke, 2000). A further cause of tension can derive from norms in the home and those of the peer group – where expectations concerning cultural practice and language use may powerfully diverge (Parke, 2000). Thus a complex of pressures may result in underdevelopment of the home language, of the dominant language, or both. Where literacy is not fully developed in one or other of the student's languages they may face problems expressing themselves (Skutnabb-Kangas & Toukomaa, 1976) – a state in which "far from being balanced bilinguals they are trying to cope in a bilingual world" (Lambert, 1990).

The preceding discussion gives a sense of both what is at stake in the education of bilingual students and the complexity of the field. This calls for understanding of the needs of particular bilingual students in specific settings. Below I outline research conducted into how teachers in Greek community schools in London come to better understand the needs of their students and adapt their teaching approaches accordingly.

Greek Community Schools: Teachers' Practices

The research which this paper draws on was carried out with teachers working in Greek community schools in London. These schools mostly serve the Greek-Cypriot community, together with the children of families from the

Greek mainland. Across the UK, there are a handful of full-time schools, together with over 100 part-time, supplementary schools (operating in the evenings and at weekends) (Greek Schools in Britain, 2016). The main subject taught in the schools is Greek language (up to A Level), but there are other classes including history, music and dance. Many of the part-time schools are supported by the Greek Orthodox Church, with others being "independent", but in all cases support from the Greek and Cypriot states comes in the form of qualified and experienced teaching staff sent on secondment for a period of three to five years. This teaching force is supplemented by some Cypriot parents, who have received brief training, as well as a significant number of Greek and Cypriot graduate students teaching on an hourly basis.

There are a number of factors which affect the students' relationship to the Greek language and their motivation to learn it. In the 1970s there had been an influx of Cypriot immigrants both before and after the invasion. This was a peak period for the community schools (Constantinides, 1977; Alkan & Constantinides, 1980), but since then rolls have been falling. Now most students are of the 2nd or 3rd generation, and use of Greek is declining within the community, so for some the relevance of the Greek language may not be a given. But even when the community language is not used for primarily communicative purposes (for example, among children of the third generation), the language can still retain a symbolic value (Edwards, 2009: 4) – for example as a significant element in the community's shared past. In the mainstream school system, students' Greek identity is rendered "invisible" (Moore, 1999) and the students' knowledge of the language is neither recognised not encouraged. Moreover, as members of the 2nd or 3rd generation, the students' cultural identities are "hybrid" (Bhabha, 1998), mixing elements of the Greek and British cultures. Thus, the existing curriculum in the community schools, and the textbooks sent from Greece, are often considered out-of-date and out-of-touch by both the students and the teachers.

Research was carried out with teachers from the Greek and Cypriot mainstream working in a range of different community schools in London (Pantazi, 2008) using in-depth qualitative interviews and observation. One aspect of the research shows that teachers built up a rich "local knowledge" of the community in terms of the language situation and issues related to culture and identity. It was also found that the teachers' theories underwent processes of reflective development, triggered by dilemmas, critical incidents (Osterman & Kottkamp, 2004; Brookfield, 1990; Tripp, 1993) and/or opportunities for discussion. However, the nature of the teachers' reflective development was conditioned by their own unique biographies – something which the research captured through narrative analysis.

There is, then, a highly relevant connection between the complex language situation (Baker, 1996) of Greek community students in London and the evolving practices of their teachers. My research indicates that the teachers develop a fine-grained understanding of this complex reality – identifying the needs of their students and developing practices tailored to these specific needs.

The language situation of the students is illustrated by some of the teachers' comments:

Costas: The problem is there are lot of different levels in the same class. Some children are more competent than others - I'm always dealing with mixed-ability classes.

Michalis: They usually can't have functional use of language, even at a basic level.

Agni: I saw that I'd have to speak English all the time, and wondered if my English would be good enough, especially for the GCSE students.

Initial expectations of competence in Greek, therefore, were undermined. Arguably, these assumptions were a form of "romantic bilingualism", in which pupils from ethnic minorities are attributed "an expertise in and allegiance to any community languages with which they have some acquaintance" (Harris, 1997). Soon, however, a more nuanced picture emerges. They understand differences between students in terms of which are stronger in Greek and which in English, who has more developed receptive as opposed to productive skills or visa-versa, which students speak Greek at home and with whom, those who speak using more Cypriot dialect words, etc. This process of identifying the exact forms of bilingualism within the community is reminiscent of Hornberger's use of the notion of continua of biliteracy (2002) (a framework that posits 13 continua, such as opportunities for use of the language in the home or the community, the status a language has, the closeness of a home language to the script, lexis or grammar system of the dominant language, and so on). Thus, after initial assumptions being challenged, a better understanding of the level and needs of their students is attained. Indeed, the research offers strong support for the view that teachers of bilingual students are best placed to understand the detailed reality of those students' language situation. As Block argues "we would do better to listen a little more to the stories of individuals actually living through language maintenance and shift and a little less to those who pronounce on such matters from outside of such contexts." (Block, 2008: 200/201 in Samata, 2015).

Supporting Learning, Encouraging Communication

Practices are developed which tend to emphasise the scaffolding of language learning through a range of techniques, as well as the encouragement of communication. These approaches chime with the Vygotskian socio-cultural perspective (Lantolf, 2000), as well as broadly communicative understandings of language acquisition and learning associated with theorists such as Krashen or Swain (Mitchell & Myles, 2004).

A number of teachers commented that their most successful lessons had involved tasks or projects which generated real communication:

Viki: It was [around] a text I had written about Cyprus and Greece [with] a touristic theme … [T]hey told me where they go, where they take holidays, where they swim, which beaches are clean. How can they help the tourism of Cyprus if they write it as an article? The elements now are ... they must know something to start with ... When they participate, it's not only me who talks … They discuss what they're interested in …. [And] because they have to make linkages, they use different tenses - they have to talk about the past, present and future.

Evangelia: [Traditionally] the kids have found the lessons very boring … things haven't changed [in the community schools], although methods, approaches and pedagogy have developed [elsewhere]. But if there's something interesting they do it – [like when] I got them to do some research on the internet about Olympic athletes.

In these examples, and in many others, tasks were created which were designed to be relevant and interesting for the students, and to provide opportunities for communication. This kind of "experiential" approach (Handscombe, 1990), which focuses on a substantive topic or theme, with tasks and activities in the classroom to provide opportunities for real communication, can be contrasted with a more "analytical" approach, which is more textbook driven, teacher controlled, and allows students fewer opportunities to interact with each other. Another teacher, Michalis, points out that in project work he did on the Olympic games, lasting around 3 weeks, not only did the students find the theme intrinsically interesting, but they also learned a great deal of vocabulary. Thus the teachers' discourse fits with a communicative paradigm in which intrinsic interest and communication lead to successful language learning.

The research also shows that in the community school classrooms teachers are concerned with adapting activities to the current language level of the students, and with supporting learning through a wide range of approaches. Jorgeos, for example, argues that 2nd and 3rd generation students often "have difficulty communicating in Greek", so, "the important point is to facilitate communication". He therefore worked on giving students the ability to engage in basic forms of communication in Greek. Other

teachers discuss the use of songs, images and drama as ways, not only to motivate students, but to support their learning. They emphasise the role of using computers to give visual representations of the themes being discussed, or experiences such as staging plays in Greek. As Viki comments, regarding one such theatrical production, "Do you know how much more Greek you learn in this way?" These approaches echo concerns of theorists working in the Vygotskian tradition (the zone of proximal development – ZPD (Vygotsky, 1987)), and with "scaffolding" activities (Wood, Bruner & Ross, 1976; Mitchell & Myles, 2004), through conversation, visual clues, etc. Support for the value of visual cues comes from research suggesting the power of the visual memory: as Lambert (1990: 208) comments, "we can recall large numbers of concepts represented by pictures ... but in a long list, we can keep in mind only a small number of words referring to such concepts ... [t]he more imagery laden the verbal concepts are .. the more the verbal hooks catch into our memories." Similarly, discussing bilingual theatrical productions, Reeves (1994: 69) argues that language acquisition can be facilitated by the visual clues on stage, and that "[w]hen talk is accompanied by movement, children and teachers who do not share a common language can more easily share common meanings."

Funds of Knowledge, Cultural Identity & Literacy

Another characteristic of the teachers' approach is the attempt they make to bring students' existing knowledge into the classroom, something which can help support communicative activities and literacy-building work, as well as bolstering students' sense of self worth. In the lesson about tourism mentioned above, Viki drew on students' knowledge of Cyprus to position them as experts: they were genuinely teaching her and each other about the island. In Hornberger's terms (2002: 199) she was "connecting and transferring": building on and activating pupils' prior knowledge. In fact, this was common to most of the teachers. By drawing on students' own "funds of knowledge" (Moll, 2000: 258), communicative activities proceed on the basis of a concrete, known world: students will have something to say or write, and will be motivated to communicate it. In the case of Viki's lesson, the final outcome was an article. Thus, the potentially daunting task of producing a complete written text was scaffolded in a manner rich in positive affect. Similarly, Michalis' project work on the Olympic games drew on students' existing knowledge of, and interest in, Greece and the Olympic games, building on it and then using this as material as part of the project. Reflecting on this, Michalis comments: "That's exactly what we have to do: to build on the experience they already have about Greece - through the school, their travels or the family."

We can note that the teachers often combine such powerful practices to move forward the pupils' language-learning and literacy skills. Drawing on

funds of knowledge generates material for communication, which can be used to scaffold literacy work (for example by generating interest in texts, by supplying vocabulary or contextual information for reading or writing tasks); reading or writing tasks can then be further used for communicative output. This kind of communicative approach to text work is captured in the concept of DART activities (Directed Activities Related to Texts) (Gibbons 1991), in which, as one of many different examples, students could be given a picture and a written description to compare, the text could be analysed, and students could report back to the class on the outcome of the task.

Another way in which students' existing knowledge is drawn on is through working on cognates between English and Greek. By pointing out that English words such as "democracy", "chemical", "centre" or "telephone" have a Greek root, learners can be empowered to build their vocabulary base. Indeed, since much scientific language draws on Greek (Corson, 1997), bilinguals developing their Greek language are likely to see improvements to their English literacy levels. Such an approach to boosting students' vocabulary base is important in improving their ability to read more sophisticated texts. Although a reasonably limited vocabulary base may suffice for everyday communication (often aided by contextual clues), the more abstract, decontextualised material found in, for example, high-school textbooks will require a much wider range (a distinction captured in Cummins notion of '"basic communicative interpersonal skills" (BICS), and "cognitive/academic language proficiency" (CALP) (Cummins, 1984, 2000). Thus, one of the specificities of being a bilingual learner of both Greek and English is that, for learners who develop their Greek vocabulary sufficiently, they "have at their disposal a language database that gives them access to the more complex vocabulary in English" (Corson, 1997). If this opportunity is appropriately exploited, there is the potential for students to develop an additive form of bilingualism in which progress in one language improves literacy in the other.

It is also of note that the teachers place significant value on the role language plays in bolstering a positive self-image among students. According to Costas, for example:

> Through the language you understand the way of thinking of a culture, and in this way you can enrich yourself, in terms of your thinking. If you don't know it, you've lost something of your personality.

This in one reason why they include drama or music in the curriculum. They argue that, through participating in these activities, the students can become more at ease with their cultural identities. For Anna, performing a play in Greek "helps you to understand who you are, your sense of self", while for

Eleni, culture is a living thing which students can participate in through singing Greek songs in the class: "[they] have to live it: the children join in, they're part of it". This idea is echoed by Reeves (1994: 61), when she describes bilingual theatre projects in Birmingham, using English and Hindi, as giving status to the Hindi language, and a greater sense of self-esteem to the bilingual children involved.

As mentioned above, there is evidence that the development of balanced bilingualism leads to cognitive advantages (Kessler & Quinn, 1987; Lambert, 1990; Thomas & Collier, 2002). At the same time, recognition of bilingual students' cultural backgrounds aids the development of self-esteem (Irvine, 2012), which in turn is likely to improve their academic performance. Irvine advocates a culturally responsive pedagogy (CRP), which stresses sensitivity for students' cultures, and which respects and values the life experiences they bring to the classroom. Thus opportunities to express and explore a Cypriot / Greek side of their identities can be of value given a context of cultural "invisibility" in the mainstream school. The consequent bolstering of self-esteem creates the conditions for the development of a more balanced form of bilingualism, and thus improves the likelihood of a greater development of literacy in both languages.

The Role of Ongoing Reflection

The preceding analysis has shown the importance teachers place on the appropriate choice of activities and materials for the needs of their students. The concern wit scaffolding activities in a variety of ways speaks to a Vygotskian understanding that genuine learning only takes place when challenges are carefully matched to students' precise level of capacity at that time. Analysis of the interview material makes clear that there is scepticism about the appropriateness of the official textbooks, both in terms of level and relevance of content. Thus, it is through ongoing reflection on the actual level and interests of the students, together with critical appraisal of the materials available, that an informed decision is made about what to teach and how. This is not to say that each teacher will react in the same way to a particular group of students or set of materials. Narrative analysis of the interview data showed that each teacher's reflective journey stretched back through their whole teaching careers and before. This implies that much can be gained from encouraging communication between more and less experienced teachers in bilingual settings, including giving some roles as mentors. More broadly, there can be a role for experienced teachers in contributing to teacher training and policy formation (see Pantazi, 2010). Given the complex nature of bilingualism (touching as it does on linguistic, cognitive and identity issues), if such students are to excel, and in the context of this discussion, if they are to adequately develop literacy in both of their languages, recognition needs to be made of the role reflective teachers play in facilitating such an outcome.

Conclusion

This paper has outlined a range of approaches used in Greek community schools in London in order to improve students' knowledge of the Greek language and also to help them explore the Greek / Greek Cypriot aspects of their cultural background. What emerges is a coherent set of practices: communication is encouraged; activities are scaffolded (including the use of dialogue and visual support); students' existing knowledge and interests are drawn on; students' self-esteem is enhanced through exploration of their cultural heritage; songs and drama further bolster a positive sense of cultural identity, while developing linguistic ability; vocabulary building takes place partly through raising awareness of cognates between Greek and English.

These methods have much in common with the DART approach mentioned above, in which text work is embedded in communicative activities, and may bring in visual stimuli and/or draw on students' own funds of knowledge. At the same time there are affinities to Culturally Responsive Pedagogy, which again draws on minority students' own knowledge, experience and interests as a resource for classroom work, reinforcing positive understandings of their cultural identity.

Finally, the research emphasises the role of teachers' reflection. In complex and evolving multicultural and multilingual environments, reflection enables teachers to understand specific students' language levels, strengths and weaknesses, along with specificities of their cultural identity. Based on these understandings, materials and activities are created which are tailored to students' specific linguistic and identity needs. In terms of building literacy skills, this implies an approach which is motivating, finely tuned in terms of level and well supported.

Bibliography

Alkan, F. & Constantinides, S. (1980). *Cypriots in Haringey.* London: Haringey Council

Baker, C. (1996). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, 2nd Ed. Clevedon: Multilingual Matters.

Bhabha, H. (1998), Culture's In Between. In D. Bennett (Ed.) *Multicultural states: Rethinking difference and identity*. London: Routledge.

Brookfield, S. (1990). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass Inc

Cable, C. (2000). Teaching Academic Language to Pupils with EAL. In S. Shaw (Ed.) *Intercultural education in European classrooms*. Stoke on Trent: Trentham.

Constantinides, P.(1977). The Greek Cypriots: Factors in Maintenance of Ethnic Identity. In J.L. Watson (Ed.) *Between Two Cultures: Immigrants and Identity in Britain.* Oxford: Basil Blackwell

Corson, D. (1997). The learning and use of academic English words. *Language Learning 47*(4), 671-718.

Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cummins, J. (2000). Learning to Read in a Second Language. In S. Shaw (Ed.) *Intercultural education in European classrooms*. Stoke on Trent: Trentham.

Edwards, J. (2009). *Language and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press

Greek Schools in Britain. (2016). (Available at: http://www.nostos.com/education/gkschools_uk.htm, retrieved 2/6/2016)

Harris, R. (1997). Romantic Bilingualism: time for a change? In C. Leung & C. Cable (Eds.) English as an Additional Language: Changing Perspectives. Watford: NALDIC

Handscombe, J. (1990). The Complementary Roles of Researchers and Practitioners in Second Language Education. In B. Harley, A. Patrick, J. Cummins and M. Swain (eds.) *The development of second language proficiency,* 201-218. Cambridge, UK: Cambridge University Press

Gibbons, P. & Primary English Teaching Association (Australia). (1991). *Learning to learn in a second language*. Newtown, N.S.W.: Primary English Teaching Association

Hamers, J.F. & Blanc, M. (1982). Towards a social-psychological model of bilingual development. *Journal of Language and Social Psychology*. *1*, 29-49

Hornberger, N. (2002). Multilingual Language Policies and the Continua of Biliteracy: An Ecological Approach. *Language Policy 1*, 27-51.

Irvine, J,J. (2012). Complex Relationships Between Multicultural Education and Special Education: An African American Perspective. *Journal of Teacher Education 63*(4), 268–274

Kessler, C. & Quinn, M.E., 1987. Language minority children's linguistic and cognitive creativity. *Journal of Multilingual and Multicultural Development 8*(1-2), 173–186.

Lambert, W.E. 1990. Persistent issues in bilingualism. In B. Harley, A. Patrick, J. Cummins and M. Swain (eds.) *The development of second language proficiency,* 201-218. Cambridge, UK: Cambridge University Press

Lantolf, J, (2000*). Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press

Mitchell, R. & Myles, F. (2004). *Second Language Learning Theories* (2nd ed.). London: Hodder Arnold

Moll, L.C. (2000). Inspired by Vygotsky: Ethnographic Experiments in Education. In C.D. Lee & P. Smagorinsky (Eds.) *Vygotskian Perspectives on Literacy Research: Constructing Meaning through Collaborative Inquiry* Cambridge: Cambridge University Press

Moore, A. (1999). *Teaching Multicultured Students.* London: Falmer

Osterman, K. & Kotcamp, R. (1993) *Reflective Practice for Educators: Improving Schooling through Professional Development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Sage

Osterman, K.& Kottkamp, R. (2004). *Reflective Practice for Educators* (2nd ed.). Thousand Oaks: Corwin Press

Padilla, A.M. & Long, K.K. (1969). *An assessment of successful Spanish-American students at the University of New Mexico*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Association for the Advancement of Science, Rocky Mountain Division, Colorado Springs, Colo.

Pantazi, E. (2008). Voices from the Greek Community Schools: Bilingual Pedagogy and Teachers' Theories. *Innovation in Language Learning and Teaching 2*(2), 189-205.

Pantazi, E. (2010). Teachers' Developing Theories and Practices in Greek Community Schools. In V. Lytra & P. Martin (Eds.) *Sites of multilingualism complementary schools in Britain today.* Stoke-on-Trent: Trentham.

Parke, T. (2000). A Holistic Approach to Second Language Assessment and Planning: using and developing the full repertoire. In S. Shaw (Ed.) *Intercultural education in European classrooms*. Stoke on Trent: Trentham.

Reeves, A. (1994). Developing bilingual Theatre-in-Education programmes. In A. Blackledge (Ed.) *Teaching Bilingual Children* (pp. 61-70). Stoke-on-Trent: Trentham.

Samata, S. (2014). *The cultural memory of language*. London: Bloomsbury

Skutnabb-Kangas, T., & Toukomaa, P. (1976). *Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family*. Helsinki: The Finnish National Commission for UNESCO

Swain, S., Kinnear, P., & Steinman, L. (2015). Sociocultural Theory in Second Language Education. Bristol: Multilingual matters

Thomas, W.P., & Collier, V.P. (2002). *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement*. Santa Cruz, CA: Center for Research on Education, Diversity and Excellence, University of California-Santa Cruz

Tripp, D. (1993). *Critical Incidents in Teaching*. London: Routledge

Vygotsky, L.S. (1987). Thinking and Speech. In Vygotsky, L.S., Carton, A. & Rieber, R. W. *The collected works of L. S. Vygotsky. Vol.1, Problems of general psychology (Cognition and language)*. New York: Plenum Press.

Wood, D., Bruner, J. and Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology & Psychiatry 17*(2), 89-100

READING LITERARY TEXTS IN SLOVENIAN

Tatjana Vučajnk

University Assistant

tatjana.vucajnk@aau.at

Abstract

The paper seeks to address the understanding of literary texts of students of Slovenistics who learn Slovenian as a second or foreign language at foreign universities in linguistically heterogeneous groups which also include speakers of Slovenian as a first language. Students who learn Slovenian as their second or foreign language are faced with the heterogeneous reality of learning the language at the very beginning. The paper seeks to present the ability to summarize a literary text as the lowest form of understanding of a literary text.

Keywords: reading in second/foreign language courses, understanding literary texts, summarising, heterogeneous groups, didactics of Slovenian as a second or foreign language

Baseline

Studying Slovenian abroad or as the first or second or foreign language is characterised by various degrees of proficiency, varying from a basic to a proficient user. On that ground, heterogeneity in learning groups promotes individualisation and differentiation which can be carried out by means of various methods and forms of work in the classroom. Working with literary texts, i.e. by having students autonomously read literary texts written by contemporary Slovenian authors, is also seen as a form of inner differentiation and individualisation. The Slovenian literary market is characterised by small print-runs and a total lack of any literary texts adapted to the needs of students learning Slovenian as a second or foreign language. As a result, original Slovenian literary works are read by students of all levels of proficiency, including basic users. The level of competence of the teacher and their confidence in their level of success in including literary texts into their classes from the very beginning are of key importance in promoting and advising students of Slovenian on the selection of appropriate literary texts that are both motivational and linguistically encouraging to the student and enable one-on-one monitoring of the progress made.

The importance of reading original literary texts

Even though additional reading and studying of fiction is a widespread phenomenon, special attention shall be paid thereto in the foreign language learning process, in particular if the teacher seeks to accustom students to reading in the target language from the very beginning. First and foremost, the Slovenian reading movement, called the Reading Badge, that promotes reading of high-quality literary works as a form of additional motivational reading activities in kindergarten, elementary and secondary schools and also in adult settings, must be mentioned (Jamnik, 2006). The Reading Badge has become such a popular activity in Slovenia that similar concepts have been implemented by teachers of foreign languages in Slovenian schools, e.g. of Spanish. The activity has also proven very popular by children, elementary and high school students and adults who read Slovenian books required by the Reading Badge e.g. during their mother tongue classes, outside of Slovenia as well. Independent reading of literary texts thus serves as an additional option (or support) in learning Slovenian, becoming familiar with Slovenian literary texts and accustomed to reading in Slovenian. The purpose of the text is not to discuss whether literary texts should be read or not and whether one should learn Slovenian subject to the communication-focused approach as defined by the Common European Framework of Reference for Languages but seeks only to reflect on the existing guidelines that impact the learning process. It is thus of significant importance for students of Slovenian to become accustomed to reading literary texts in the original version from the very beginning of their target language classes.

*"*Classes of second or foreign languages shall immediately train students how to actively and productively handle authentic linguistic materials, which frequently involve both spoken (oral) and written texts which significantly exceed the active linguistic level of students.*"* (Gombos & Stefan, 2013: 143).

On the other hand, the Common European Framework of Reference for Languages foresees the understanding of contemporary literature as late as on Level B2 which we consider rather late in the process:

"I can read articles and reports concerned with contemporary problems in which the writers adopt particular attitudes or viewpoints. I can understand contemporary literary prose." (underlain by Author) (CEFR, 27)

The current state of affairs is as follows: the majority of textbooks (either as textbooks and/or workbooks as the main materials used in linguistic lessons) available on the market and used in linguistic lessons for learning Slovenian as the second foreign language include an extremely low number of literary texts, with a few exceptions, such as the series of textbooks *Slovenska beseda v živo 2 (Living Slovenian 2*; Level B1), *3a* (Level B2-C1) and *3b* (Level C1) or *S slovenščino nimam težav (I have no problems with learning Slovenian*; Level B1). In the aforementioned four textbooks, literary texts have been systematically and well-thought-out included as of Level B1 (whereby textbooks for Level B1 contain less coherent text writing development text and text summarising exercises which is one level lower than foreseen by the Common European Framework of Reference for Languages. Practice has shown that students towards the end of their studies refuse to read literary

texts in the original target language versions as a result of their unsatisfactory linguistic level.

The reception of Slovenian literature abroad is thus set in a context that differs from the Slovenian concept. Its understanding is complex, associated with numerous factors, from personal characteristics of the student, continuous and direct interactions with Slovenian literary texts and culture, emphasis on common elements of both cultures, to travels and study tours of Slovenia (Jensterle Doležal, 2008: 268).

Testing the understanding of literary texts is subject to the writing requirements on Level B2 as laid down by the Common European Framework of Reference for Languages.

"I can write clear, detailed text on a wide range of subjects related to my interests. I can write an essay or report, passing on information or giving reasons in support of or against a particular point of view. I can write letters highlighting the personal significance of events and experiences.« (CEFR, 27)

The clarifications provided above lead to the conclusion that study respondents shall easily demonstrate their understanding of literary texts by summarising them.

Survey

The survey was conducted at the University of Graz during the 2007/2008 winter semester (the author of the paper taught Slovenian threat between 2005 and 2011 with two short breaks). The survey involved all potential learners of Slovenian in Graz of more than 18 years of age. The survey included 68 respondents, out of which 41 students of Slovenian in the process of obtaining formal qualifications therein and 27 individuals who attended informal additional evening classes of Slovenian. The sample of both groups was non-representative. Subject to statistical analysis requirements, survey respondents (linguistic lesson participants at the University of Graz) were divided into four groups subject to their prior knowledge of Slovenian:

a) Slovenian-speaking students (hereinafter referred to as "Slovenian-speaking students) – N=6: 15%;
b) bilingual Slovenian- and German-speaking students (hereinafter referred to as "Slovenian- and German-speaking students) – N=11: 27%;
c) German-speaking students (hereinafter referred to as "German-speaking students") – N=11: 27%;
d) Bosnian-, Croatian- and Serbian-speaking students (hereinafter referred to as "BCS") – N=13: 31%.

The survey questionnaire was completed similarly to wide-spread written examinations. Study respondents voluntarily and anonymously completed the survey questionnaire within 90 minutes in writing by using pen and paper. The survey questionnaire was composed of questions regarding socio-linguistic data (gender, year of birth, study semester, place of birth, city in which they attended secondary school, first language(s), foreign language(s), self-assessment of their level of Slovenian, self-assessment of their level of their

second study language, motivation behind their desire to study Slovenian and Slovenistics); a written literary text of approximately 1 A4 format in length that students had to read; a part of the survey questionnaire containing vocabulary exercises (recognising words and phrases by underlying them, explaining or paraphrasing selected words and phrases, using provided words and phrases from the text in a new made-up text); and a part containing literary text reception questions and exercises (level of interest in the text, self-assessment of the level of understanding thereof, information on Slovenian culture, continuation of the text, summarising the text). All instructions in the survey questionnaire were given in Slovenian.

Research methodology

The paper shall focus solely on the part of the survey associated with the comprehensive understanding of the read text which means that students understand the content of a specific text and are able to convey its message with their own words. Bloom recommends various activities that serve to test the understanding of students. (Krakar Vogel, 2004: 92–93). In literature classes, these include *paraphrasing/summarising, interpretation (commenting) and translation* from one code to another.

Paraphrasing means that students provide the main information contained in the text in the exact order as therein (e.g. lists the characters/persons appearing in the text, discusses the scenes in which the text takes place and describes the events contained therein) from their memory. Condensed paraphrasing limited only to the key facts contained in the text is referred to as **summarising**. Paraphrasing/summarising that includes also the understanding of the associations, causes, effects, etc. in the text and involves a comment of the text includes some elements of **interpretation** thereof.

Translating means that students translate the extract/text from literary to non-literary language. This activity promotes the understanding of a specific text. “Practice has shown that comprehensive understanding of text by means of paraphrasing and translating are underused.” (Krakar Vogel, 2004: 94)

“Paraphrasing/summarising involves the provision of the main information regarding the events, persons/characters and scenes in the same sequence as in the text from memory. Summarising differs from paraphrasing by providing only key facts in a condensed manner.” (Jelenko, 2008: 25)

Descriptors that served to test the understanding of the content, structure and coherence of the text, linguistic correctness and vocabulary. Analytical criteria were drawn up. Maximum 16 points could be scored, 4 points per group of parameters for the summary.

Analysis results

The paper shall focus on presenting the ability to summarize a literary text as the lowest form of understanding of a literary text by students of Slovenian who attended so-called linguistic lessons. One of the groups of attendees included students with a diverse range of first languages, languages of instruction, where they obtained their high-school degrees and which study

programme they had enrolled in. Students were thus classified into four groups: Slovenian (for students whose first language is Slovenian and who obtained their high-school degrees in Slovenia); bilingual Slovenian and German, (for students whose first or second language is Slovenian, who obtained their high-school degrees in Austria and whose language of instruction is Slovenian); BCS (an acronym for a group of students from Croatia, Serbia and Bosnia, who obtained their high-school degrees in any of these countries and whose first language is a language of any of these countries); and German (students whose first language is German and who obtained their high-school degrees in Austria).

All survey respondents were asked to write a summary (Task 8 in the survey) by following the instructions below: “Please write a summary of the text of maximum 80 words in length.” Below the instruction they were provided with 14 rows of empty space they used for this purpose.

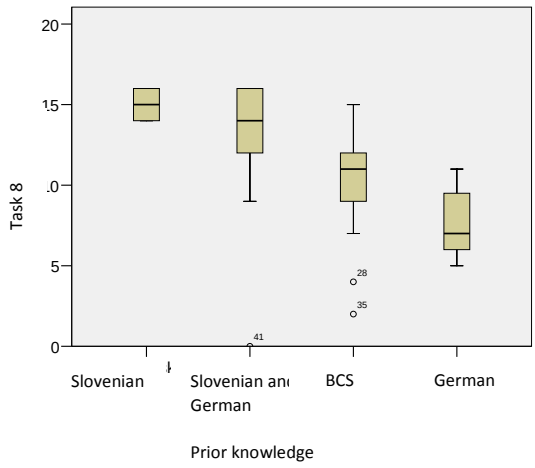
The average score in this task was 10.83 points. The 11.00 median indicates that one half of all survey respondents scored minimum 11 points (table 1). Frequencies for Task 8 show that the maximum score (or 16 points) was achieved by 17.1% of all survey respondents. Only one female student who refused to complete Tasks 5 to 8 scored 0 points.

Table 1: Task 8 scores of survey respondents at the University of Graz

N = 41	Mean	Median	Std. Deviation	Min.	Max.
Task 8	10.83	11.00	4.201	0	16

Error! Reference source not found.1 conveys that, on average, survey respondents scored more than half of the maximum score (16 points). The bok plots also indicate the lowering of the score of students with lower prior knowledge as expected (the best scores were achieved by Slovenian speakers and the worst by German speakers).

Chart 1: Task 8 scores of survey respondents subject to their prior knowledge



Significant deviations in terms of the length of the summary were observed. On a substantial level, this refers to paraphrasing and summarising. Table 2

illustrates the number of paraphrases and summaries. A summary was written by 75.6% respondents and a paraphrase by 22% respondents. One respondent refused to complete Tasks 5 to 8.

Table 2: Number of paraphrases and summaries written by survey respondents at the University of Graz

N = 40	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	0	2.4	2.4	2.4
Paraphrase	31	75.6	75.6	78.0
Summary	9	22.0	22.0	100.0
Total	41	100.0	100.0	

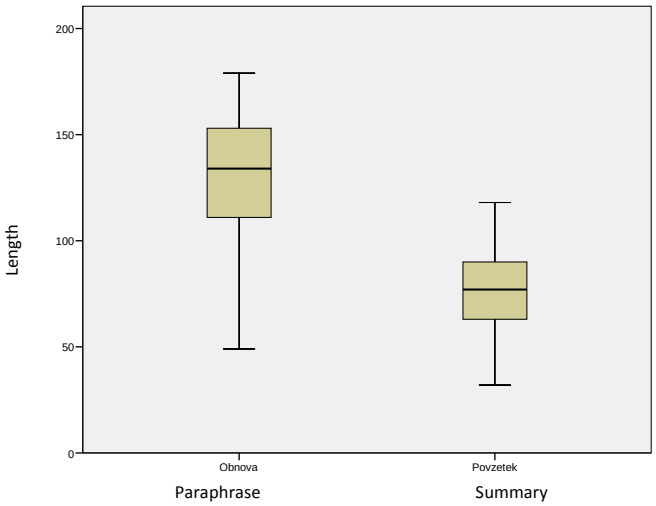
Table3 shows that the average length of paraphrases was 127 words and the average length of summaries 76 words. Box plots also provide a clear illustration of the diverse lengths of summaries and paraphrases. Summaries varied between 50 and 180 words in length and paraphrases between 30 and 120 words in length. On average, all summaries and paraphrases were 87 words long.

Table 3: Length of paraphrases and summaries written by survey respondents at the University of Graz

N = 40	Mean	N	Std. Deviation
Paraphrase	127.00	9	39.711
Summary	76.48	31	21.025
Total	87.85	40	33.465

Chart illustrates the ratio between the length of paraphrases and the length of summaries - the latter were much longer and were, as a rule, precise summaries of the read text from memory.

Chart 2: Box plots illustrating the length of paraphrases and summaries written by students at the University of Graz



There are statistically significant differences between the mean length of paraphrases and the length of summaries (Sg < 0.05) illustrated by Table 4. There is a 95% probability (95% confidence interval) that the paraphrases and summaries differ in length.

Table 4: Statistically significant differences in mean length of paraphrases and summaries

Length	Total quad.	df	Average quad.	F	Sig.
Between the groups	177799.358	1	17799.385	26.137	0.000
Within the groups	25877.742	38	680.993		
Total	43677.100	39			

None of the groups with various levels of prior knowledge wrote either solely summaries or solely paraphrases. Table5 illustrates that the group "Slovenian" had a mean value of 0.67, which means that, on average, 67% of survey respondents whose first language is Slovenian, wrote a summary. The values for other groups are as follows: Slovenian and German: 80%, BCS: 77%, German: 82%. On average, 78% of survey respondents at the University of Graz wrote a summary.

Table 5: Average lengths of summaries subject to prior knowledge

Prior knowledge	Mean	N	Std. Deviation
Slovenian	0.67	6	0.516
Slovenian and German	0.80	10	0.422
BCS	0.77	13	0.439
German	0.82	11	0.405
Total	0.78	40	0.423

Conclusion

Unexpectedly to such a high extent, results showed that students from both the Slovenian and Bilingual group (Slovenian and German) achieved the same high level of results. Such high results were, however, expected on an overall level. A special mention also needs to be made to BCS, which also achieved high results and a part of whom achieved almost as high results as the Bilingual group. It is also significant to note that another part of the BCS group achieved extremely low results which could demonstrate (subject to a larger sample) the identified lack of understanding of a similar South Slavic language during contact hours. Two distinctly different sub-groups of the German group need to be mentioned: the first one achieving a global level of understanding of literary texts, whereas the second one failing to understand the text in question. The survey also showed that students find it difficult to differ between a summary and a paraphrase (there are also some exceptions to the rule in the Bilingual and German group which can most likely be

attributed to differences in the educational system and type of activities conducted with various types of texts) which can also be attributed to the fact that textbooks for learning Slovenian as a second or foreign language fail to discuss this type of text, on the other hand, however, this can be regarded as paradoxical since summaries are written from the very beginning of studies or even before. The present results of the survey cannot be generalised and a larger sample should be required. Nevertheless, they indicate specific trends and structures of students in the German speaking regions located at the junction of Germanic, Slavic and Finno-Ugric languages.

References

Bloom, B. S. (1970). *Taksonomija ili klasifikacija obrazovnih o odgojnih ciljeva. Knjiga 1, kognitivno područje*. Beograd: Jugoslovenski zavod za proučavanje školskih i prosvetnih pitanja.

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge University Press. (Available at https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf, retrieved in 31/1/2018)

Oberhammer, M. (2013). Über das Verfertigen von Abstracts. Beobachtungen an Texten deutsch- und italienischsprachiger Studierender an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Freien Universität in Bolzen. In: U. Doleschal, C. Mertlitsch, M. Rheindorf, K. Wetschanow (Eds.), *Writing across the Curriculum at work. Theorie, Praxis und Analyse* (pp. 225–238). Wien: Lit Verlag.

Gomos, G. & Stefan, F. (2013). Inhalt vor Form. Grundlinien einer nachaltigen, kommunikationsorientierten Sprachdidaktik. In: G. Gombos (Eds.), *Mehrsprachigkeit grenzüberschreiten. Modelle, Konzepte, Erfahrungen* (pp. 131–144). Klagenfurt: Drava Verlag.

Grabe, W. (2010). *Reading in a second language: moving from theory to practice.* New York: Cambridge University Press.

Hyland, K. (2003). *Second Language Writting*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.

Hyland, K. (2009a). *Teaching and Researching Writting.* Harlow: Logman, Pearson Education (Second Edition).

Hyland, K. (2009b). *Academic Discourse*: *English in a Global Context.* London, New York: Continuum.

Jelenko, T. (2008). *Pisne interpretacije literarnih besedil kot kazalec uspešnosti ciljev pouka pri poklicni maturi.* Ljubljana: doktorska disertacija.

Jamnik, T. (2015). *Ostržek bere za bralno značko*. Ilustriral Peter Škerl. Ljubljana: DZS.

Jensterle Doležal, A.(2008). Slovenska književnost v zrcalu drugega. Poučevanje slovenske književnosti na tujih univerzah (na Praški Filozofski fakulteti). In *Književnost v izobraževanju – cilji, vsebine, metode*, Simpozij Obdobja 25 (pp. 263–270). Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik. Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Kowalczyk, A (2009). Das sprachdidaktische Potential literarischer Texte. In E. Białek und K. Huszcza (Eds.), *Förderung der Lesekompetenz im schulischen und universitären Bereich. Beiträge zur Literatur- und Fremdsprachendidaktik* (pp.35–50).

Krakar Vogel, B. (2004). *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: DZS.

Lah, M. (2012). *Bralno razumevanje pri pouku tujega jezika: vloga tipa in avtentičnosti besedila.* Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Leubner, M. & Saupe, A. & Richter, M. (2010). *Literaturdidaktik*. Berlin: Akademie Verlag GmbH.

Pezdirc-Bartol, M. (1998). *Umetnostna besedila pri pouku slovenščine kot drugega/tujega jezika*. A-diplomska naloga.

Pezdirc Bartol, M. (2010). *Najdeni pomeni. Empirične raziskave recepcije literarnega dela*. Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije.

Portmann, P. R. (2011). *Schreiben und Lernen: Grundlagen der Fremdsprachlichen Schreibdidaktik.* Tübingen: M. Niemeyer.

Simpson, P. (1997): *Language through Literature*. London: Routledge.

Appendix

Appendix 1: Frequencies for Task 8 of survey respondents at the University of Graz

Task 8

NALOGA8 8. NALOGA

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	1	2.4	2.4	2.4
	2	1	2.4	2.4	4.9
	4	1	2.4	2.4	7.3
	5	2	4.9	4.9	12.2
	6	2	4.9	4.9	17.1
	7	3	7.3	7.3	24.4
	8	1	2.4	2.4	26.8
	9	3	7.3	7.3	34.1
	10	2	4.9	4.9	39.0
	11	5	12.2	12.2	51.2
	12	5	12.2	12.2	63.4
	13	2	4.9	4.9	68.3
	14	3	7.3	7.3	75.6
	15	3	7.3	7.3	82.9
	16	7	17.1	17.1	100.0
	Total	41	100.0	100.0	