

**ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ
&
Η αξιοποίησή τους
στα ΦΙΛΟΛΟΓΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ**

Κουτσογιάννης Δ., Ακριτίδου Μ. & Αντωνοπούλου Σ.

Σεπτέμβριος 2010

«Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των ΤΠΕ στη Διδακτική Πράξη» του Ε.Π. «Εκπαίδευση και δια βίου μάθηση»

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

| | |
|--|----|
| 1. Εισαγωγή | 3 |
| 2. Η διεθνής εμπειρία | 5 |
| 3. Αξιοποίηση σε παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας | 9 |
| 4. Πιο σύγχρονες μορφές διδασκαλίας | 15 |
| 5. Κριτικός και νέος γραμματισμός | 26 |
| 6. Ημιτυπικές και άτυπες μορφές σχολικών δικτυακών πρακτικών | 37 |
| 7. Συμπεράσματα..... | 39 |
| Βιβλιογραφικές αναφορές | 40 |

Το υλικό του παρόντος τεύχους εκπονήθηκε υπό την επίβλεψη του Δημήτρη Κουτσογιάννη. Το κείμενο γράφτηκε από τους:

Δημήτρη Κουτσογιάννη, επίκουρο καθηγητή Α.Π.Θ., Τμήμα Φιλολογίας.

Μαρία Ακριτίδου, Φιλολογο-Εκπαιδευτικό, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Σταυρούλα Αντωνοπούλου, μεταπτυχιακή φοιτήτρια γλωσσολογίας Α.Π.Θ.

ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

ΚΑΙ Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥΣ ΣΤΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ

1. Εισαγωγή

Η εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στην ελληνική εκπαίδευση πέρασε από διάφορα στάδια. Αρχικά αφορούσε τη μεμονωμένη εισαγωγή των υπολογιστών ως αυτόνομο διδακτικό αντικείμενο με αποκλειστική εστίαση στη διδασκαλία του μαθήματος της πληροφορικής. Σήμερα πλέον ζητούμενο είναι η πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση με τη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) σε όλα τα μαθήματα ως οργανικό τους μέρος¹. Προς αυτήν την κατεύθυνση αξιοποιούνται οι προσωπικοί φορητοί υπολογιστές, τα μέσα κεντρικής προβολής και τα διαδραστικά συστήματα διδασκαλίας, όπως οι διαδραστικοί πίνακες (ΔΠ στο εξής). Σκοπός της εισαγωγής αυτών των νέων μέσων είναι η βελτίωση της παρούσας εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Παλαιότερες προσπάθειες εισαγωγής μέσων κεντρικής προβολής (προβολέας διαφανειών και slides, βιντεοπροβολέας, τηλεοράσεις και βίντεο) είχαν ως σκοπό τη χρήση τους κυρίως ως εποπτικά μέσα, ώστε να ενισχύσουν τη διδασκαλία και τη μάθηση. Ο διαδραστικός πίνακας έρχεται ως συνέχεια αυτών των μέσων, προσφέροντας, ωστόσο, νέες δυνατότητες. Το κύριο χαρακτηριστικό του είναι η διαδραστικότητα, καθώς πρόκειται για μια αλληλεπιδραστική επιφάνεια εργασίας (αφής ή/και ειδικής γραφίδας), που παρέχει τη δυνατότητα αμφίδρομης επικοινωνίας (διάδρασης) και άμεσου χειρισμού του περιβάλλοντος. Κατά βάθος όμως πρόκειται για μια υβριδική συσκευή που συνδυάζει κλασικά χαρακτηριστικά μαυροπίνακα με δυνατότητες των ΤΠΕ, αφού ουσιαστικά ένας ΔΠ μπορεί να δείξει ότι και ο υπολογιστής με τον οποίο είναι συνδεδεμένος, αλλά έχει και δικά του

¹ Αυτό στην περίπτωση των γλωσσικών μαθημάτων σχετίζεται στενά με το γεγονός ότι οι ΤΠΕ είναι μέσα για γράψιμο, διάβασμα και επικοινωνία, επομένως δεν μπορούν να λείπουν από τα σύγχρονα Προγράμματα Σπουδών.

χαρακτηριστικά που προσδιορίζονται από το είδος του πίνακα και το λογισμικό που τον συνοδεύει.

Είναι γνωστό ότι οι κατηγορίες των ΔΠ είναι αρκετές και οι περισσότερες συνοδεύονται από δικό τους λογισμικό. Παρότι το παρόν κείμενο δεν έχει τεχνική εστίαση, παραθέτουμε στη συνέχεια επιγραμματικά κάποιες χρήσιμες δυνατότητες που παρέχει συνήθως το λογισμικό αυτό:

Χρήσιμα εργαλεία του ΔΠ

- Εισαγωγή κειμένου και διορθώσεων, είτε ως σχόλιο είτε αυτόνομα, σε οποιοδήποτε σημείο του πίνακα, σε κείμενα – εικόνες – ιστοσελίδες, με όλες τις γνωστές δυνατότητες των υπολογιστών (έντονα γράμματα, υπογράμμιση, χρωματισμός, μεγέθυνση κτλ.).
- Επιλογή και μετακίνηση «αντικειμένων» με αφή-σύρσιμο και αναγνώριση γραφής (μετατροπή κειμένου από χειρόγραφο σε τυπογραφικό).
- Αντιγραφή – επικόλληση για ευκολότερη επεξεργασία κειμένων.
- Απόκρυψη ολόκληρης της σελίδας ή μέρος της και σταδιακή εμφάνισή της.
- Διαχωρισμός οθόνης και ταυτόχρονη προβολή πολλών κειμένων, εικόνων, πινάκων κ. ά.
- Δημιουργία δεσμών (links) προς άλλα αρχεία ή το διαδίκτυο.
- Εγγραφή σε βίντεο και αποθήκευση όσων έχουν πραγματοποιηθεί στον πίνακα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Παράλληλα, δίνεται η εκ των υστέρων δυνατότητα προσθήκης βίντεο και ήχου.
- Σύστημα καταγραφής της ανταπόκρισης του κοινού (Audience response system), με τη χρήση ειδικού εξοπλισμού που επιτρέπει την ταυτόχρονη συμμετοχή των μαθητών από τα θρανία τους σε δραστηριότητες όπως αλληλεπιδραστικά παιχνίδια, ασκήσεις αξιολόγησης, ζωντανές ψηφοφορίες κτλ.

Στόχος του παρόντος κειμένου είναι να δώσει ένα πλαίσιο θεωρητικών αρχών με ενδεικτικά παραδείγματα ως προς το πώς θα μπορούσε να αξιοποιηθεί ο ΔΠ στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων (Αρχαία ελληνική γλώσσα και γραμματεία, Νέα ελληνική γλώσσα και γραμματεία, Ιστορία). Οι αρχές αυτές και τα παραδείγματα οργανώνονται σε τέσσερις ενότητες (ενότητες 3-6) με βάση το βαθμό της καινοτομίας τους: στην τρίτη ενότητα παρατίθενται αρχές και παραδείγματα που ανήκουν σε πιο παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας, στην τέταρτη παραδείγματα με μεγαλύτερο βαθμό καινοτομίας ως προς τον τρόπο διδασκαλίας, στην πέμπτη

αρχές και παραδείγματα που συνεισφέρουν ώστε να ξαναδούμε συνολικά το περιεχόμενο της διδασκαλίας των φιλολογικών μαθημάτων και στην έκτη ενότητα παραδείγματα που έχουν σχέση με άτυπες διδακτικές πρακτικές. Τα παραδείγματα που δίνονται είναι ενδεικτικά με στόχο να αντιληφθούν οι διδάσκοντες δυνατές εκδοχές αξιοποίησης των ΔΠ. Προηγείται στην αμέσως επόμενη ενότητα μια ανασκόπηση της διεθνούς εμπειρίας και έρευνας.

2. Η διεθνής εμπειρία

Μέρος της διεθνούς εμπειρίας στη χρήση των ΔΠ εμφανίζεται ενθαρρυντικό ως προς την αποτελεσματικότητά τους. Ορισμένα οφέλη που αναφέρονται στην ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας των Higgins κ.ά. (2007) και Smith κ.ά. (2005) είναι ότι προσφέρουν πιο αποτελεσματικές και με ποικιλία παρουσιάσεις για την ενίσχυση της διδασκαλίας, καθώς είναι ιδιαίτερα εύκολη η χρήση πολυμεσικών πηγών που συνδυάζουν κείμενο, εικόνα, βίντεο, ήχο, διαδικτυακές πηγές και άλλα. Υποστηρίζεται, επίσης, ότι επιταχύνεται ο ρυθμός του μαθήματος, καθώς δε χρειάζεται κανείς να γράφει, αλλά χρησιμοποιούνται έτοιμα αρχεία που έχει προετοιμάσει ο εκπαιδευτικός. Τέλος, το υλικό που παρουσιάζεται στον πίνακα μπορεί να χρησιμοποιηθεί πολλές φορές και να βελτιωθεί μέσω των σημειώσεων που έχουν κρατηθεί επάνω του.

Παρόμοια οφέλη παρουσιάζονται και στις προτάσεις χρήσης των ΔΠ από το ΒΕCΤΑ (2004α), καθώς δίνεται έμφαση στις νέου τύπου παρουσιάσεις που επιτρέπουν στα παιδιά να οπτικοποιήσουν δεδομένα, οδηγίες και τεχνικές που τους δίνονται. Μέσα από τα οπτικά και κιναισθητικά ερεθίσματα θεωρείται πως αναπτύσσεται η καλύτερη κατανόηση, η αλληλεπίδραση αλλά και η αξιολόγηση, καθώς γίνεται αποτελεσματικότερη η σχετική διαδικασία από τους εκπαιδευτικούς.

Ως το πιο διαδεδομένο όμως πλεονέκτημα των ΔΠ θεωρείται η δυνατότητα προσέλκυσης του ενδιαφέροντος των μαθητών, με αποτέλεσμα να εμφανίζεται βελτίωση στην προσοχή τους, στη συμπεριφορά τους και στις επιδόσεις τους. Κάτι παρόμοιο αναφέρεται και σε ελληνική περίπτωση διδασκαλίας μέσω ΔΠ (Μητάκος 2007), όπου η χρήση του στο γλωσσικό

Πλεονεκτήματα

μάθημα έκανε ακόμα και τους αδύναμους μαθητές να συμμετέχουν ισότιμα με τους υπόλοιπους στο μάθημα και τελικά να βελτιώσουν σημαντικά τις προσωπικές τους επιδόσεις.

Το στοιχείο του εντυπωσιασμού δε θα διαρκέσει για πάντα, καθώς οι μαθητές θα «συνηθίσουν» στην παρουσία του στην τάξη, γεγονός που είναι γνωστό και από την αξιοποίηση άλλων ηλεκτρονικών περιβαλλόντων στην εκπαίδευση.

Μειονεκτήματα

Στις ίδιες ανασκοπήσεις της βιβλιογραφίας (Higgins κ.ά. 2007, Smith κ.ά. 2005) αναφέρονται και κάποια μειονεκτήματα των ΔΠ, όπως:

- α) το οικονομικό κόστος τοποθέτησης και συντήρησής τους;
- β) η ανάγκη τεχνικής εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με αυτό το νέο μέσο, η οποία μπορεί να είναι χρονοβόρα;
- γ) η επένδυση χρόνου από τη μεριά των εκπαιδευτικών, ώστε να προετοιμάσουν το κατάλληλο υλικό, κάτι, ωστόσο, που μακροχρόνια αποδεικνύεται ωφέλιμο, καθώς το υλικό αυτό θα είναι έτοιμο για τις επόμενες χρονιές. Βέβαια, το ζήτημα της κατασκευής υλικού από τους εκπαιδευτικούς αφορά περισσότερο εκπαιδευτικά συστήματα χωρών όπου δεν υπάρχει διδακτικό εγχειρίδιο και το διδακτικό υλικό το κατασκευάζει κατεξοχήν ο εκπαιδευτικός.
- δ) Ορισμένες έρευνες, όπως αυτή του Beeland (2002), αναδεικνύουν το γεγονός ότι ο ΔΠ μπορεί να ενισχύσει τις δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας καθώς οι διαδραστικές του δυνατότητες χρησιμοποιούνται ελάχιστα και προτιμάται η χρήση του ως εποπτικού μέσου, ενώ άλλες έρευνες αναφέρουν ότι εμφανίζεται ως ιδιαίτερα ενισχυμένο το γνωστό σχήμα «Ερώτηση-Απάντηση-Αξιολόγηση», κάτι που, αν και ενισχύει το ρυθμό της διδασκαλίας, θεωρείται ότι εκφράζει παραδοσιακότερες μορφές διδασκαλίας (Adger 2001, Κουτσογιάννης 2010). Παραπλήσιες είναι οι διαπιστώσεις της έρευνας του BECTA (2004β), στο πλαίσιο του προγράμματος «Embedding ICT in the Literacy and Numeracy studies», η οποία έδειξε ότι το μάθημα γινόταν περισσότερο δασκαλοκεντρικά και όχι σε ομάδες με διαφοροποιημένη

Όταν μία μαθήτρια ρωτήθηκε στη διάρκεια έρευνας αν της αρέσει ο ΔΠ απάντησε ως εξής: «Δε μου αρέσει καθόλου, γιατί πρέπει να καθόμαστε ήσυχοι και ακίνητοι» (Levy 2002).

διδασκαλία. Αντίστοιχα και η έρευνα των Smith κ.ά. (2006) αναφέρει ως κυρίαρχο τον ίδιο τρόπο διδασκαλίας. Οι συγκεκριμένες έρευνες δείχνουν ότι δεν προκύπτει κάποια ιδιαίτερη αλλαγή στην παιδαγωγική πρακτική που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί εξαιτίας της αξιοποίησης των ΔΠ.

Τέτοια δεδομένα προκαλούν επιφυλακτικότητα απέναντι στη διδακτική αξιοποίηση των ΔΠ, καθώς η επιστροφή στις παραδοσιακές δασκαλοκεντρικές μεθόδους δεν είναι το σημερινό ζητούμενο. Βέβαια, οι ΔΠ, καθώς ενισχύουν τη δασκαλοκεντρική διδασκαλία, προσφέρονται για χρήση ακόμα και από τους πιο «τεχνοφοβικούς» και παραδοσιακούς εκπαιδευτικούς, που μπορούν να εντάξουν την τεχνολογία στο μάθημά τους χωρίς να το αλλάξουν σημαντικά (Smith κ.ά. 2005). Όμως η δασκαλοκεντρική διδασκαλία δεν είναι απαραίτητα ο κανόνας, καθώς άλλες έρευνες έχουν δείξει πως η συνδυαστική χρήση ΔΠ και διασυνδεδεμένων προσωπικών υπολογιστών (PC) μπορεί να ωθήσει τους εκπαιδευτικούς να δουλεύουν περισσότερο σε ομάδες παρά μπροστά στην τάξη (Smith κ.ά. 2005).

Κάποιες από τις ως τώρα έρευνες (Higgins 2007, Miller κ.ά. 2002) επιχειρούν να αναδείξουν ορισμένα στάδια κατά την εισαγωγή των ΔΠ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αναφέρουν ότι σε ένα πρώτο στάδιο οι ΔΠ χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς υποστηρικτικά για να ενισχύσουν τη δασκαλοκεντρική διδασκαλία. Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν κάποια από τα επιπλέον οφέλη της τεχνολογίας και χρησιμοποιούν το στοιχείο της διαδραστικότητας για να εμπλουτίσουν την ισχύουσα διδακτική πρακτική και να διευρύνουν τις ευκαιρίες μάθησης, ώστε να εμπλέξουν περισσότερο τους μαθητές στη διδακτική διαδικασία. Σε τελικό στάδιο, το στοιχείο της διαδραστικότητας είναι το κυρίαρχο καθώς ο εκπαιδευτικός υιοθετεί το ρόλο του εμπλεκόμενου και όχι του διδάσκοντος και χρησιμοποιεί την τεχνολογία για να μετασχηματίσει τη μαθησιακή διαδικασία και να εμπλέξει ενεργά τους μαθητές. Γι' αυτό το λόγο αναφέρεται συχνά (Higgins 2007) ότι οι ΔΠ είναι οι καταλύτες για παιδαγωγική αλλαγή, καθώς σύμφωνα με το παραπάνω σχήμα εκλαμβάνεται ως εκ των προτέρων δεδομένο ότι ζωντανεύουν τη διδασκαλία, αναπτύσσουν το ενδιαφέρον των μαθητών και ενισχύουν τη μάθηση.

Η έννοια της αναπλαισίωσης

Από την ανασκόπηση που προηγήθηκε είναι εμφανές ότι η σχετική βιβλιογραφία είναι αντιφατική: ένα μέρος της αποδίδει στους ΔΠ δυνατότητες αλλαγής των ισχυουσών διδακτικών πρακτικών και ένα άλλο μέρος είναι πιο επιφυλακτικό. Δε λείπουν και οι προσεγγίσεις, όπως είδαμε αμέσως παραπάνω, που θεωρούν ότι η εξέλιξη ως προς τη διδακτική αξιοποίηση των ΔΠ είναι προδιαγεγραμμένη, σχεδόν νομοτελειακή, και διέρχεται από συγκεκριμένα στάδια. Πίσω από τις περισσότερες από αυτές τις απόψεις υπάρχει η λογική του «εργαλειακού λόγου» (Κουτσογιάννης υπό δημοσίευση), ο οποίος δίνει βαρύτητα στη «δύναμη της μηχανής» να αλλάξει την εκπαίδευση, υποστηρίζοντας ότι η εισαγωγή και παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση έχει οπωσδήποτε θετικές συνέπειες. Πρόκειται για αντιλήψεις που έχουν ιδιαίτερη διάδοση από τα τέλη ήδη της δεκαετίας του 1970 και επαναλαμβάνονται, σχεδόν μονότονα, για κάθε νέο περιβάλλον υπολογιστή ή νέα τεχνολογική δυνατότητα: εκπαιδευτικό λογισμικό, μέσα παραγωγής λόγου (π.χ. Προγράμματα Επεξεργασίας Κειμένου, υπερκείμενο), διαδίκτυο, πολυμέσα και πιο πρόσφατα τα περιβάλλοντα «δεύτερου ιστού» (Web 2.0), όπως το ιστολόγιο (blog) (Κουτσογιάννης 1998, 2007).

Στο παρόν κείμενο υποστηρίζεται ότι τα νέα μέσα δεν μπορούν να κριθούν ανεξάρτητα από το πλαίσιο μέσα στο οποίο εντάσσονται. Όπως κάθε νέο μέσο έτσι και οι ΔΠ δεν μπορούν να έχουν θαυματουργά αποτελέσματα από μόνοι τους ως μέσα. Σημαντικό ρόλο παίζει το πώς αυτά τα μέσα «αναπλαισιώνονται» στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κουτσογιάννης 2009), δηλαδή μέσα σε ποια παιδαγωγική προσέγγιση εντάσσονται. Θεωρούμε ότι ο εκπαιδευτικός είναι ένα δημιουργικό υποκείμενο που αναπλαισιώνει με διαφορετικό τρόπο τα μέσα που του δίνονται, ανάλογα με την ασύνειδη, πολύ συχνά, διδακτική θεωρία που υιοθετεί. Ουσιαστικά λοιπόν για τα διαδραστικά συστήματα διδασκαλίας ισχύει ό,τι και για όλες τις ΤΠΕ, καθώς ανάλογα με το είδος διδασκαλίας που ακολουθεί κανείς αυτές λαμβάνουν και διαφορετικό ρόλο. Σημασία επομένως δεν έχει τόσο ποια τεχνολογία εισάγει ο δάσκαλος στην τάξη του. Αυτή δεν πρόκειται ως δια μαγείας να βελτιώσει ή και να αλλάξει τη διδακτική πρακτική του. Σημασία, αντίθετα, έχει ο τρόπος που κάθε μέσο, επομένως και ο ΔΠ, ενσωματώνεται και αξιοποιείται στη διδακτική διαδικασία και εκεί μεταφέρουμε την έμφαση στις ενότητες που ακολουθούν.

Αν η βιβλιογραφία, όπως είδαμε, είναι αντιφατική, η τάση σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα είναι περισσότερο σαφής: οι διαδραστικοί πίνακες αποτελούν μέρος «του νέου» που προωθείται σε πολλές δυτικές χώρες (π.χ. Αγγλία, Αυστραλία, ΗΠΑ). Και καθώς είναι ένα εύκολο, σχετικά, στην απόκτηση και χρήση του μέσο, δίνει την αίσθηση ότι κάτι σημαντικό γίνεται με το σχολείο του μέλλοντος, χωρίς να καταναλώνονται τεράστιοι πόροι και να γίνονται άλλες ευρύτερες και δυσκολότερες αλλαγές. Έτσι, πολύ συχνά η μαζική αγορά σύγχρονων τεχνολογικών μέσων χρησιμοποιείται ως άλλοθι εκσυγχρονισμού των εκπαιδευτικών συστημάτων, για αυτό και ο τρόπος υποδοχής τους από τους εκπαιδευτικούς παίζει καθοριστικό ρόλο για την τύχη τους.

Το κείμενο που ακολουθεί διέπεται από τη λογική ότι τα όποια τεχνολογικά μέσα δεν οδηγούν σε αλλαγές, αν δεν είναι κατάλληλα καταρτισμένος ο δάσκαλος. Τα επόμενα υποκεφάλαια είναι έτσι δομημένα ώστε να αναδεικνύουν αφενός ενδεικτικούς τρόπους αξιοποίησης του ΔΠ στη διδασκαλία, αφετέρου τη διδακτική λογική που διαπερνάει τον καθένα από τους τρόπους αυτούς, έτσι ώστε να είναι σαφές το βαθύτερο πολιτικό διακύβευμα που βρίσκεται πίσω από την κάθε επιλογή. Προκειμένου να γίνει ευκολότερα κατανοητή η λογική αυτή, οι προτάσεις μας οργανώνονται σε τέσσερις διαφορετικές ενότητες και επιχειρείται να αναδειχθεί η διαφορετική διδακτική οπτική της κάθε μίας.

3. Αξιοποίηση σε παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας

Στο πλαίσιο μιας περισσότερο παραδοσιακής και δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει τους ΔΠ απλά ως ένα εποπτικό μέσο. Καθώς ο ΔΠ ουσιαστικά μπορεί να δείξει ό,τι και ένας υπολογιστής, όπως βίντεο, διαγράμματα, παρουσιάσεις, αλλά και να δώσει τη δυνατότητα σημειώσεων και σχολιασμού σε έτοιμα αρχεία, εικόνες κτλ., η διδασκαλία μπορεί να γίνει πολυτροπική και «πολύχρωμη» και να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών, όπως και να διαφωτίσει ορισμένα σημεία της ύλης.

Παραδείγματα διδακτικών δραστηριοτήτων με βάση το ισχύον διδακτικό πρότυπο

α) Προβολή συνοδευτικού οπτικοακουστικού και άλλου εποπτικού υλικού.

Νεοελληνική Γλώσσα: Κατά τη διδασκαλία της ενότητας «Γλώσσα και γλωσσικές ποικιλίες» (Α΄ λυκείου) μπορεί να προβληθεί το πολυμεσικό υλικό (με ηχητικά αποσπάσματα) για τις νεοελληνικές διαλέκτους από την *Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα* (http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/studies/dialects/index.html).

Ιστορία: Κατά τη διδασκαλία οποιασδήποτε περιόδου μπορούν να προβληθούν διάφορα ιστορικά ντοκουμέντα, πηγές, φωτογραφίες, ταινίες εποχής. Μπορούν ακόμα να αξιοποιηθούν απλές πολυμεσικές εφαρμογές², όπως «Θεόδωρος. Στα βήματα ενός μοναχού του 10ου αιώνα στο Βυζάντιο» (<http://theodoros.ime.gr/>) ή «Όψεις του προσώπειου» (<http://www.komvos.edu.gr/masks/masks.html>).

Αρχαία Ελληνική Γραμματεία: Κατά τη διδασκαλία της *Αντιγόνης* (Β΄ Λυκείου) ή της *Ελένης* (Γ΄ Γυμνασίου) μπορεί να προβληθεί κάποια παράσταση αυτού του έργου.

Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας: Κατά τη διδασκαλία του κειμένου «Η ζωή εν τάφω» του Στρατή Μυριβίλη (Β΄ Λυκείου), μπορεί να προβληθεί κάποιο βίντεο σχετικό με τη ζωή στα χαρακώματα ή, κατά τη διδασκαλία του κειμένου «Ο Σαρλό και το αθάνατο νερό» (Α΄ Γυμνασίου) του Ντίνου Δημόπουλου, μέρος της ταινίας «Τα δελφινάκια του Αμβρακικού» που συνιστά προσαρμογή του κειμένου.

Οι προβολές αυτές μπορούν να γίνουν ταυτόχρονα με την προβολή του κειμένου σε ΔΠ (αν αυτό κρίνεται χρήσιμο), καθώς προσφέρεται αυτή η δυνατότητα. Η κάθε προβολή μπορεί να διακόπτεται, να σχολιάζεται (προφορικά και γραπτά). Όμως αυτές οι προβολές έχουν περισσότερο ως σκοπό την ενίσχυση της κατανόησης των κειμένων και ελάχιστα σχετίζονται με τη γλωσσική τους ιδιαιτερότητα. Ειδικότερα για τη λογοτεχνία και την αρχαία ελληνική γραμματεία, ο εκπαιδευτικός πρέπει να προσέξει, διότι υπάρχει κίνδυνος το μάθημα να κινηθεί γύρω από το κείμενο, φυγόκεντρα, και όχι στο ίδιο το κείμενο.

² Στις απλές εφαρμογές πολυμέσων ο χρήστης δεν έχει έλεγχο του συστήματος και η παρουσίαση είναι γραμμική, μια μορφή ηλεκτρονικού βιβλίου εμπλουτισμένου με ήχο, εικόνες και βίντεο. Βέβαια αναπτύσσονται πλέον πιο σύνθετες πολυμεσικές εφαρμογές με στοιχεία διαδραστικότητας. Σημασία όμως δεν έχει τόσο το είδος της εφαρμογής όσο η διδακτική προσέγγιση: ακόμα και μια απλή πολυμεσική εφαρμογή μπορεί να ενσωματωθεί αποτελεσματικά στη διδασκαλία στο πλαίσιο σύγχρονων διερευνητικών προσεγγίσεων (βλ. επόμενη ενότητα).

β) Ψηφιοποίηση της ύλης, δημιουργία ασκήσεων, αξιοποίηση κλειστού λογισμικού κτλ.

Αρχαία Ελληνική Γραμματεία

Εκπαιδευτικός προβάλλει υλικό που έχει προετοιμάσει, όπως πίνακες κλίσης ουσιαστικών ή ρημάτων, επισημαίνοντας χρωματικά τα μορφολογικά χαρακτηριστικά, συντακτικούς κανόνες με χρωματική έμφαση στα παραδείγματα κ. ά. και αξιοποιεί τις δυνατότητες εισαγωγής σχολίων αλλά και απόκρυψης ολόκληρης ή μέρους της σελίδας.

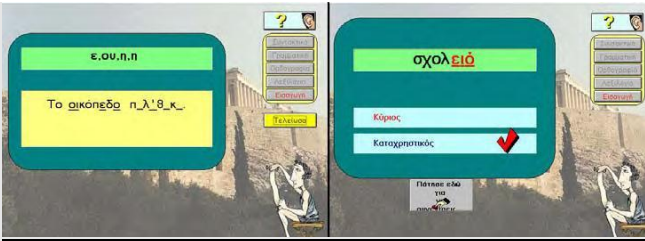
Νεοελληνική Γλώσσα

Εκπαιδευτικός αξιοποιεί τη δυνατότητα «αφή και σύρσιμο» του ΔΠ για να δημιουργήσει ασκήσεις αντιστοίχισης σημασιών με παραθέματα: οι σημασίες διαχωρίζονται από τα παραδείγματα χρήσης τους και τοποθετούνται σε δύο στήλες σε τυχαία σειρά.

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να προετοιμάζει το μάθημά του μεταφέροντας ό,τι είχε σε παραδοσιακά φυλλάδια σε ψηφιακή μορφή. Αυτά τα αρχεία μπορεί να τα δίνει και στους μαθητές, ώστε να γίνεται ευκολότερη η επανάληψη της ύλης. Παράλληλα, μπορεί να υπογραμμίζει κτλ. προκειμένου να δώσει έμφαση σε συγκεκριμένα στοιχεία του μαθήματος κατά τη διδασκαλία ή και να συνδιαμορφώνει πίνακες με τη συνεργασία των μαθητών.

Επιπλέον, στο πλαίσιο της διδασκαλίας της δομής της ελληνικής γλώσσας, μπορούν να αξιοποιηθούν και κάποια λογισμικά κλειστού τύπου για τη διδασκαλία της γραμματικής με ασκήσεις παρόμοιες με αυτές

του βιβλίου (βλ. εικόνα 1).



Εικόνα 1: Οθόνη με χαρακτηριστικές ασκήσεις από το λογισμικό ΛΟΓΟΜΑΘΕΙΑ (ΙΕΛ)
Ο μαθητής ή από κοινού όλη η τάξη μπορεί να λύσει διάφορες ασκήσεις δομιστικού τύπου: συμπλήρωση κενών και πινάκων, αντιστοίχιση, κλίση ρημάτων/ουσιαστικών.

Μια άλλη πιθανή χρήση του ΔΠ στο ίδιο παραδοσιακό πλαίσιο είναι η παραγωγή ερεθισμάτων για γραφή. Για παράδειγμα, κατά τη διδασκαλία του γραπτού λόγου, ο εκπαιδευτικός μπορεί να καθοδηγήσει τους μαθητές στη συγγραφή ενός θέματος προβάλλοντας συγκεκριμένες εικόνες, έτοιμα

σχεδιαγράμματα ή να συνδιαμορφώσει με τους μαθητές σχεδιαγράμματα κειμενικών δομών. Σε πιο δημιουργική κατεύθυνση, θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει το διαδραστικό σύστημα για μια ζωντανή καταγραφή και εικονική απόδοση ενός «καταιγισμού ιδεών» (brainstorming) στο στάδιο προετοιμασίας πριν από την παραγωγή γραπτού λόγου.

Τέλος, είναι εφικτό να αποθηκευτεί όλη η διδακτική διαδικασία, η οποία μπορεί να αναρτηθεί σε συγκεκριμένη σελίδα και να είναι στη διάθεση των μαθητών οποιαδήποτε στιγμή το επιθυμήσουν.

Ουσιαστικά, αυτές οι χρήσεις του ΔΠ σε μια μετωπικού τύπου διδασκαλία με προβολή βίντεο, παρουσιάσεων ή σχεδιαγραμμάτων βοηθούν στην οπτικοποίηση της διδακτέας ύλης, ώστε να γίνει καλύτερα κατανοητή από τους μαθητές. Όμως αυτή η προσέγγιση αποδίδει στα παιδιά έναν ιδιαίτερα παθητικό ρόλο και δεν αξιοποιούνται οι δυνατότητες της διαδραστικότητας που προσφέρει το μέσο. Αξιοποιείται μόνο η δυνατότητά του για παρουσίαση και «εντυπωσιασμό», κάτι που δε θα διαρκέσει και πολύ, όπως είναι γνωστό από την έρευνα (Κουτσογιάννης 1998).

Ας δούμε ένα παράδειγμα μιας διδασκαλίας αυτού του τύπου:

Οι μαθητές και οι μαθήτριες ενθουσιάστηκαν όταν μπήκαν στην τάξη και παρατήρησαν ότι στη θέση του μαυροπίνακα υπήρχε κάτι νέο. «Τι είναι αυτό κυρία;». Η καθηγήτρια ιστορίας Μ.Π. τους είπε να κάνουν υπομονή. Η επόμενη φράση της καθηγήτριας τους ξάφνιασε: «Παρακαλώ μη βγάξετε έξω τα βιβλία σας». Η καθηγήτρια πήρε στα χέρια της το τηλεχειριστήριο, η οθόνη του νέου διαδραστικού πίνακα φωτίστηκε και εμφανίστηκε ο τίτλος του μαθήματος: «Ο κυκλαδικός πολιτισμός». Στη συνέχεια προχώρησε στον πίνακα και με ένα χτύπημα στην οθόνη άλλαξε σελίδα στο αρχείο παρουσίασης: η επόμενη οθόνη περιλάμβανε εικονογραφικό υλικό και ερωτήσεις όπως πότε και πού άνθισε ο κυκλαδικός πολιτισμός, ποια ήταν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματά του κτλ. «Μπορεί κανείς να απαντήσει στις ερωτήσεις; Κανένας σας; Ωραία, ας τις κρατήσουμε για αργότερα. Ας δούμε πρώτα ένα ντοκιμαντέρ για τον κυκλαδικό πολιτισμό. Η εικόνα είναι πολύ φωτεινή, οπότε μπορούμε να αφήσουμε ανοιχτά τα φώτα για να κρατάτε σημειώσεις». Ενεργοποίησε τη λειτουργία βίντεο στην οθόνη του διαδραστικού πίνακα και το ντοκιμαντέρ ξεκίνησε. Η καθηγήτρια διέκοπτε κατά διαστήματα την προβολή, για να υπογραμμίζει και να σχολιάζει σημεία του ντοκιμαντέρ. Όταν ολοκληρώθηκε η προβολή, η καθηγήτρια εμφάνισε πάλι το αρχείο με τις ερωτήσεις στην οθόνη. «Ποιος θέλει να απαντήσει στις ερωτήσεις στον πίνακα;» Ένας μαθητής σήκωσε το χέρι. Η καθηγήτρια

του έδωσε έναν ειδικό μαρκαδόρο με τον οποίο έγραψε την απάντηση. Στη συνέχεια μάρκαρε το κείμενο και το χειρόγραφο μεταγράφηκε σε τυπογραφικό κείμενο στο πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου. Με τον ίδιο τρόπο σηκώθηκαν και άλλοι μαθητές και έγραψαν τις απαντήσεις τους. Όταν ολοκληρώθηκε η άσκηση, η καθηγήτρια αποφάσισε να εκτυπώσει το φύλλο εργασίας και να το μοιράσει στους μαθητές. Την ίδια στιγμή επέλεξε και να αποθηκεύσει το αρχείο της συγκεκριμένης διδασκαλίας, ώστε να είναι διαθέσιμο για τα παιδιά που δεν ήταν στο μάθημα, για το επόμενο μάθημα ή για να το ανεβάσει στην ιστοσελίδα της.

Γενική θεώρηση της αξιοποίησης διαδραστικών συστημάτων στο πλαίσιο της παραδοσιακής διδασκαλίας

Πλεονεκτήματα

Η προσέγγιση αυτή φαίνεται πως έχει κάποια πλεονεκτήματα. Η οπτικοποίηση της διδακτέας ύλης ενισχύει την κατανόηση των διδακτικών φαινομένων και συγχρόνως προσελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών, αν και πρέπει να γνωρίζει κανείς ότι ο ενθουσιασμός αυτός θα είναι εφήμερος. Στα πλεονεκτήματα αυτής της προσέγγισης αναφέρονται στη βιβλιογραφία (BECTA 2004α) η εξοικονόμηση χρόνου και ο γρήγορος ρυθμός του μαθήματος. Καθώς, όπως είδαμε στα παραπάνω παραδείγματα, η εκπαιδευτικός θα έχει έτοιμο υλικό που θα δείχνει μέσω του ΔΠ, δε θα χρειάζεται να αναλώνει το χρόνο της γράφοντας στον πίνακα αλλά ούτε και οι μαθητές αντιγράφοντας, καθώς αυτά τα αρχεία μπορεί να τους τα δίνει. Βέβαια, η προετοιμασία του υλικού σε αρχικό στάδιο απαιτεί χρόνο, αλλά αυτό θεωρείται επένδυση, καθώς το υλικό μπορεί να χρησιμοποιηθεί επανειλημμένα με προσθήκες και βελτιώσεις.

Ένα άλλο πλεονέκτημα που αναφέρεται στο πλαίσιο αυτής της οπτικής είναι η λειτουργική διασύνδεση των μαθημάτων, καθώς με ευκολία μπορούν εκπαιδευτικοί και μαθητές να ανατρέξουν στα προηγούμενα σημεία του μαθήματος, στο αποθηκευμένο αρχείο κειμένου ή παρουσίασης. Αυτό το στοιχείο βέβαια ενισχύει την αθροιστική λογική στη μάθηση³, χαρακτηριστικό παραδοσιακών διδακτικών προσεγγίσεων (Κουτσογιάννης 2010). Τέλος,

³ Πρόκειται για την αντίληψη ότι η μάθηση κατακτάται σωρευτικά μέσω κυρίως της γραμμικής διεκπεραίωσης της ύλης. Στην αντίληψη αυτή βαρύτητα δίνεται στην «ύλη» που αντιμετωπίζεται ως άθροισμα γνώσεων, ενώ ο ρόλος του μαθητή είναι στατικός με εξαιρετικά περιθωριακό ρόλο κατά τη διδασκαλία.

ενδιαφέρον από διδακτική σκοπιά μπορεί να θεωρηθεί το γεγονός ότι ο δάσκαλος έχει στη διάθεσή του ένα μέσο που μπορεί πολύ εύκολα να αξιοποιηθεί προκειμένου να οπτικοποιήσει ό,τι κρίνει ότι προσφέρεται για κάτι τέτοιο στη διδασκαλία του. Πρόκειται για δυνατότητα ιδιαίτερα αξιοποιήσιμη σε αρχαιογνωστικού και ιστορικού περιεχομένου μαθήματα, αλλά και μαθήματα τέχνης. Το κυριότερο όμως πλεονέκτημα θα μπορούσε να θεωρηθεί το γεγονός ότι η λογική αυτή «ταιριάζει γάντι» σε αρκετές από τις ισχύουσες πρακτικές στα σχολεία μας και είναι, επομένως, «ευκολότερα εφαρμόσιμη». Είναι γνωστό ότι μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών θεωρεί την εκδοχή αυτή ως τη μόνη υλοποιήσιμη, εκφράζοντας επιφυλάξεις για το κατά πόσο είναι εφικτές άλλες εκδοχές, σαν και αυτές που ακολουθούν στις επόμενες ενότητες.

Μειονεκτήματα

Πέρα όμως από κάποια πλεονεκτήματα, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η προσέγγιση αυτή δεν εκμεταλλεύεται σχεδόν καθόλου το χαρακτηριστικό της διαδραστικότητας του πίνακα, ή μάλλον τη δυνατότητα όχι μόνο για επιφανειακή/εργαλειακή διάδραση (technical interactivity) αλλά για ουσιαστική, παιδαγωγική διαδραστικότητα (pedagogic interactivity) (Smith κ.ά. 2005). Τον αξιοποιεί περίπου όπως και έναν βιντεοπροβολέα ή ως ένα λογισμικό κλειστού τύπου. Οι μαθητές και οι μαθήτριες παραμένουν παθητικοί δέκτες της γνώσης και, ακόμα και όταν εμπλέκονται στην επίλυση ασκήσεων κλειστού τύπου, αποκτούν μηχανιστικές γνώσεις, που πολύ απέχουν από σύγχρονες επιστημονικές αναζητήσεις. Το κυριότερο όμως μειονέκτημα είναι ότι μπορεί να ενισχυθεί μια ατέρμονη προβολή πολυμεσικού υλικού⁴ και να υποβαθμιστεί η γλώσσα των διδακτικών αντικειμένων, κάτι που είναι ιδιαίτερα επικίνδυνο για τη σχολική πορεία των παιδιών και κυρίως των πιο «αδύνατων» σε επιδόσεις μαθητών.

Επομένως, η εισαγωγή των ΔΠ σε ένα τέτοιο πλαίσιο μπορεί να έχει ορισμένες θετικές συνέπειες, αν αξιοποιηθεί με γνώση και μέτρο, αλλά η διδασκαλία εξακολουθεί να παραμένει παραδοσιακή. Αυτού του είδους η αξιοποίηση των ΔΠ ενισχύει τον κυρίαρχο ρόλο του δασκάλου και τον

⁴ Οι Smith κ.ά. (2005: 97) σημειώνουν άλλωστε ότι τα οφέλη της πολυμεσικής και πολυτροπικής διδασκαλίας δεν πρέπει να θεωρούνται αυτονόητα, καθώς η οπτικοποίηση δεν οδηγεί ως εκ θαύματος στην κατανόηση αν δεν εντάσσεται σε αποτελεσματικό παιδαγωγικό σχεδιασμό.

παθητικό ρόλο των μαθητών. Είναι σαν να λέμε στους μαθητές μας: «κάτσε ήσυχα⁵, δεξ και μάθε», όταν γνωρίζουμε ότι για να μάθει το παιδί χρειάζεται εμπλοκή, ανάληψη πρωτοβουλίας, ουσιαστική στήριξη από το δάσκαλο, όταν έχει δυσκολία, και συνεργασία με τα άλλα παιδιά.

4. Πιο σύγχρονες μορφές διδασκαλίας

Ο ΔΠ δίνει ευκαιρίες σε εκπαιδευτικούς να κινηθούν και σε πιο σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις⁶. Στην παρούσα ενότητα θα παραθέσουμε κάποια ενδεικτικά παραδείγματα διδακτικών δραστηριοτήτων που κινούνται προς αυτή την κατεύθυνση, κυρίως προς την κατεύθυνση του δημιουργικού ρόλου των μαθητών, οι οποίοι δεν παρακολουθούν απλώς το δάσκαλο, αλλά εμπλέκονται δημιουργικά στην παραγωγή της σχολικής γνώσης, αναπτύσσουν γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες υψηλότερου επιπέδου, ενώ εξοικειώνονται ταυτόχρονα με πρακτικές του ψηφιακού γραμματισμού αξιοποιώντας λειτουργικά τα νέα μέσα (λειτουργικός ψηφιακός γραμματισμός / λειτουργικός νέος γραμματισμός).

Παραδείγματα διδακτικών δραστηριοτήτων:

Νεοελληνική γλώσσα

Όπως προαναφέρθηκε, ο ΔΠ έχει την ικανότητα να προβάλλει οτιδήποτε δείχνει και ένας υπολογιστής, επομένως και κείμενα μέσω του Προγράμματος Επεξεργασίας Κειμένου ή του Προγράμματος Παρουσιάσεων (π.χ. PowerPoint). Ο εκπαιδευτικός, κινούμενος σε μια κειμενοκεντρική παράδοση, έχει την ευχέρεια να προβάλλει κείμενα από συγκεκριμένα κειμενικά είδη (genres) και να συζητήσει/αναδείξει τα χαρακτηριστικά τους με τη βοήθεια

⁵ Ο κίνδυνος να θεωρηθεί ο ΔΠ ως ένα επιπλέον ψηφιακό εύρημα (gadget) που έχει περισσότερες δυνατότητες «να κρατάει τα παιδιά ήσυχα» είναι υπαρκτός, αν δεν υπάρχει σαφές σχέδιο ουσιώδους αξιοποίησής του από το δάσκαλο.

⁶ Με τον όρο «σύγχρονες προσεγγίσεις» νοούνται οι σύγχρονες διδακτικές θεωρήσεις των γλωσσικών - φιλολογικών μαθημάτων αλλά και οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης, όπως είναι η προσέγγιση του εποικοδομισμού (η μάθηση ως διαδικασία δημιουργίας της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές) και οι κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις (η μάθηση ως αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης και συμμετοχής σε κοινωνικές ομάδες). Βλ. Δαγδιλέλης κ.ά. (2010, σ. 24-32).

των εργαλείων που παρέχει ο ΔΠ και μέσω της συζήτησης με τα παιδιά. Επισημάναμε στην προηγούμενη εκδοχή ότι εάν, για παράδειγμα, ένας εκπαιδευτικός έχει να διδάξει το κειμενικό είδος της περίληψης, μπορεί να προβάλλει ένα αντίστοιχο κείμενο και να αναδείξει τα κειμενικά του στοιχεία (δομικά-γραμματικά-λεξιλογικά) χρησιμοποιώντας χρωματισμό (highlighting), ώστε να γίνουν περισσότερο εμφανή. Πρόκειται όμως για απλή οπτικοποίηση.

Νεοελληνική Γλώσσα:

Ο μαθητής ή ομάδα μαθητών προβάλλουν το κείμενό τους στον ΔΠ και αιτιολογούν τις γλωσσικές τους επιλογές ως προς την αποτελεσματικότητά τους στο κειμενικό είδος που παρήγαγαν. Προσθέτουν σε μορφή σχολίου τις παρατηρήσεις συμμαθητών και εκπαιδευτικού και προχωρούν στις απαραίτητες αλλαγές.

Μια πιο δυναμική οπτική είναι τα παιδιά, αφού ασχοληθούν με την παραγωγή ενός κειμενικού είδους, να χρησιμοποιήσουν τον ΔΠ για την προβολή και συζήτηση του κειμένου τους. Στο πλαίσιο αυτό τα παιδιά εισηγούνται και υποστηρίζουν τις γλωσσικές επιλογές τους και γίνεται συζήτηση με όλη την τάξη για την ορθότητα των επιλογών, για ενδεχόμενες άλλες δυνατότητες που υπάρχουν, για το ποια στοιχεία του συγκεκριμένου (context) οδηγούν στη μία ή την άλλη επιλογή (π.χ. ποιοι είναι οι αποδέκτες του κειμένου, πού θα δημοσιευτεί και γιατί κτλ.). Εστίαση μπορεί να γίνει παράλληλα και σε ζητήματα μικροδομής, όπως η χρήση του λεξιλογίου, της γραμματικής και της ορθογραφίας.

Η επεξεργασία αυτή του κειμένου των παιδιών (για μια εκτενή περιγραφή βλ. Χαραλαμπίδης και Χατζησαββίδης 1997) μπορεί να είναι πολύ αποτελεσματική, αφού ο ΔΠ διευκολύνει τις αλλαγές, τις επισημάνσεις, τη συγγραφή ενώπιον όλης της τάξης κτλ. Καθώς ο μαθητής έχει την ευχέρεια της αλλαγής του κειμένου του άμεσα σε οποιοδήποτε σημείο του (από λέξεις ως και παραγράφους), δεν υπάρχει ο φόβος του λάθους καθώς θα μπορεί να πάρει ρίσκα κατά τη συγγραφή και στη συνέχεια να ασκηθεί στη διόρθωση και αναθεώρησή του, με την αρχική βοήθεια από τους συμμαθητές του και τον εκπαιδευτικό. Υπάρχει ωστόσο ο κίνδυνος αυτή η δραστηριότητα να μετατραπεί και σε μια στατική διαδικασία, κατά την οποία ο δάσκαλος αξιοποιώντας ελάχιστα παιδιά (τους καλούς μαθητές) θα υπαγορεύει το «σωστό» και θα υποδεικνύει το λάθος.

Η ανωτέρω διαδικασία δεν είναι απαραίτητο να γίνεται μόνο στο τέλος της διδακτικής διαδικασίας και με ένα ολοκληρωμένο από τα παιδιά κείμενο, στη φάση δηλαδή της επανεξέτασης (revision). Μπορεί να γίνει κατά

το σχεδιασμό, όπου τα παιδιά μπορούν να σχεδιάσουν και να προβάλουν τη δομή του κειμένου τους, όταν τα παιδιά θα έχουν γράψει ένα μέρος του κειμένου (π.χ. εισαγωγή) και ο δάσκαλος κρίνει ότι χρειάζεται να δοθεί βάρος εκεί κ.ο.κ. Μπορεί να γίνει επίσης συμπαραγωγή λόγου (συνεργασία δασκάλου και μαθητών), αν ο δάσκαλος θέλει να δείξει στα παιδιά ποιες παραμέτρους να λαμβάνουν υπόψη τους κατά τη συγγραφή ενός κειμένου.

Είναι προφανές ότι η αξιοποίηση του ΔΠ στο πλαίσιο της επεξεργασίας του λόγου των μαθητών και της παραγωγής γραπτού λόγου ως διαδικασίας απαιτεί χρόνο, επομένως και διαφορετική λογική για αυτό που λέγεται «διόρθωση» του γραπτού λόγου και ακολουθείται συνήθως στο ελληνικό σχολείο. Δεν πρόκειται για απλή επιστροφή των κειμένων με λίγα σχόλια και κάποιες διορθώσεις στο κείμενο. Είναι μια διαδικασία περισσότερο όμως ουσιαστικής και αποτελεσματικής. Στις περιπτώσεις αυτές ο δάσκαλος δεν πρέπει να αποτιμάει μόνο το χρόνο που αφιέρωσε, αλλά και τα μαθησιακά αποτελέσματα που προκύπτουν.

Από τεχνική άποψη η διαδικασία της παραγωγής λόγου μπορεί να γίνει κατά μόνας ή κατά ομάδες, αν οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να γράψουν τα κείμενά τους σε υπολογιστές. Θα μπορούσε επίσης να έχουν γράψει μέρος του κειμένου στο σπίτι και να αξιοποιηθεί αυτό για κοινή συζήτηση στην τάξη, προκειμένου να εξοικονομηθεί χρόνος, αλλά και η αντιγραφή ενός συμβατικού μαθητικού κειμένου σε υπολογιστή για τις ανάγκες της διδασκαλίας είναι εφικτή.

Προς την ίδια κατεύθυνση του δημιουργικού ρόλου των μαθητών, οι οποίοι δεν παρακολουθούν απλώς το δάσκαλο, αλλά εμπλέκονται δημιουργικά στην παραγωγή της σχολικής γνώσης, μπορούν να αξιοποιηθούν ποικίλα άλλα περιβάλλοντα. Η αξιοποίηση π.χ. των προγραμμάτων παρουσίασης (όπως το PowerPoint) για την παρουσίαση των εργασιών των παιδιών και τη συζήτησή τους είναι κάτι παρόμοιο. Μπορούν επίσης να αξιοποιηθούν τα Σώματα Κειμένων⁷ και τα ηλεκτρονικά λεξικά. Τα παιδιά, για παράδειγμα,

⁷ Τα διαθέσιμα ηλεκτρονικά σώματα κειμένων για τη νεοελληνική γλώσσα είναι τα εξής: το Σώμα Ελληνικών Κειμένων <<http://www.sek.edu.gr>> (ΣΕΚ), προϊόν συνεργασίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών με το Πανεπιστήμιο Κύπρου, ο Εθνικός Θησαυρός της Ελληνικής Γλώσσας <<http://hnc.ilsp.gr/>> (ΕΘΕΓ) από το Ινστιτούτο Επεξεργασίας Λόγου, το Σώμα Νέων Ελληνικών Κειμένων <http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/corpora/index.html> από το Κέντρο Ελληνικής

αναλαμβάνουν να διερευνήσουν ένα γλωσσικό φαινόμενο στα Σώματα Κειμένων ή στα ηλεκτρονικά λεξικά και παρουσιάζουν την εργασία τους στην τάξη.

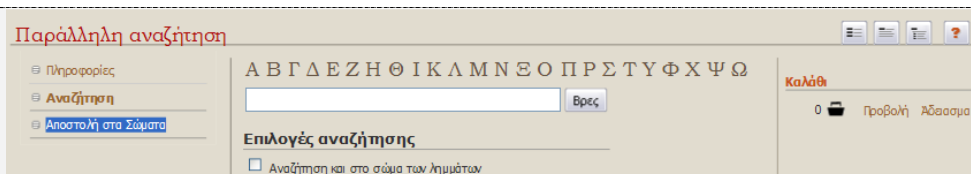
Στο πλαίσιο της παραδοσιακής γλωσσικής διδασκαλίας, το ηλεκτρονικό λεξικό μπορεί να αξιοποιηθεί για τη γλωσσική εξομάλυνση ενός δοσμένου κειμένου. Σε μια πιο σύγχρονη προσέγγιση ωστόσο, η αξιοποίηση των ηλεκτρονικών λεξικών δε θα περιοριστεί στην τυπική αναζήτηση του ορισμού ενός λήμματος. Αντίθετα, η προστιθέμενη αξία χρήσης των ΤΠΕ σε αυτήν την περίπτωση (με τις δυνατότητες παράλληλης και σύνθετης αναζήτησης) (βλ. εικόνες 2 & 3) εντάσσει τις δραστηριότητες στο πλαίσιο της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης⁸, που περιλαμβάνει τόσο διδασκαλία του λεξιλογίου όσο και μορφολογική επίγνωση (π.χ. οι μαθητές οδηγούνται επαγωγικά σε συμπεράσματα για τη μορφή και την παραγωγή του ρήματος κατά τη διδασκαλία της ενότητας 5 της Νεοελληνικής Γλώσσας Α΄ Γυμνασίου), επίγνωση σημασιακής εξέλιξης των λέξεων στη διαχρονία τους (δυνατότητα παράλληλης αναζήτησης σε λεξικά διαφορετικών ιστορικών περιόδων), διερεύνηση της εξέλιξης του νεοελληνικού λεξιλογίου σε συνάρτηση με τις πολιτισμικές επαφές και το ιστορικό πλαίσιο και εξοικείωση με το φαινόμενο του δανεισμού (δυνατότητα σύνθετης αναζήτησης με κριτήρια όπως η ετυμολογία, το ειδικό λεξιλόγιο χρήσης κτλ.):

Μέσα από τη σύνθετη αναζήτηση αναζητούμε **δάνειες λέξεις που προέρχονται από μια γλώσσα**, π.χ. την ιταλική ή την τουρκική, και τις κατατάσσουμε σε διάφορα θεματικά πεδία για να διερευνήσουμε ποιοι τομείς της κοινωνικής ζωής και δραστηριότητας επηρεάστηκαν από τους αντίστοιχους λαούς. Αντίστροφα, αναζητούμε **δάνεια που ανήκουν σε κάποιο θεματικό πεδίο (ειδικό λεξιλόγιο)**. Στόχος είναι να εντοπιστούν οι δανειστές γλώσσες και να αναζητηθούν οι λόγοι του δανεισμού στις πολιτισμικές επιδράσεις που δέχτηκε η ελληνική κοινωνία. Π.χ. κατά τη διδασκαλία της ενότητας 5 στην Α΄ Γυμνασίου θα μπορούσαν να διερευνηθούν τα γλωσσικά δάνεια γύρω από την τέχνη του κινηματογράφου ως εξής:

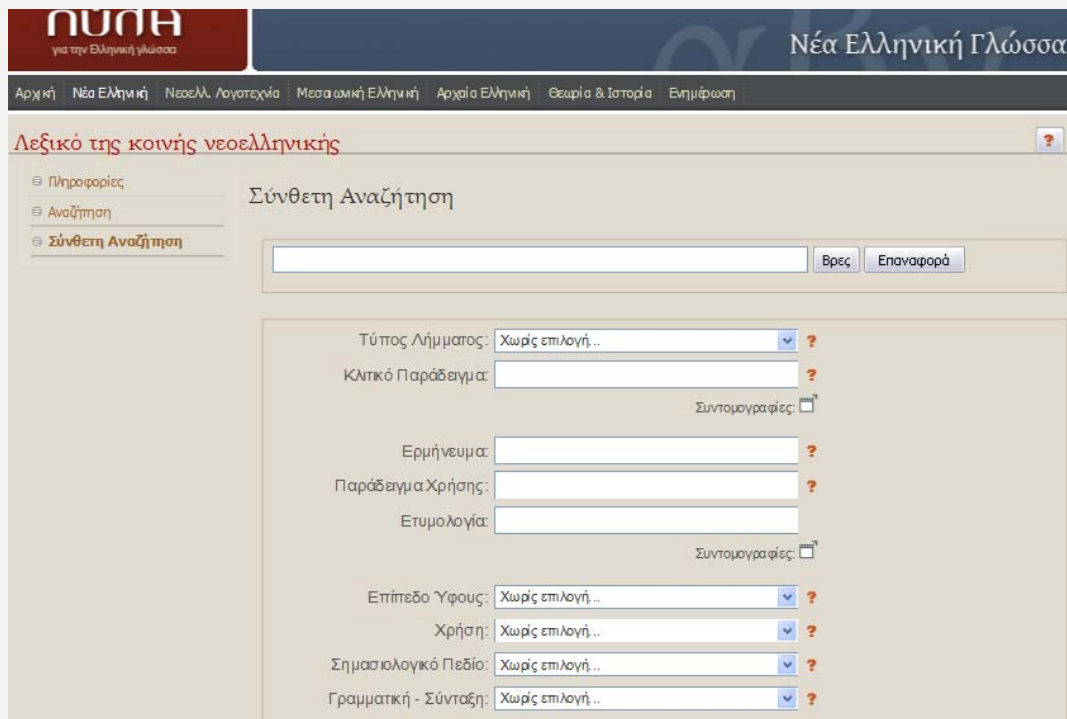
- ▶ Οι μαθητές/τριες επισκέπτονται την *Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα* (<http://www.greek-language.gr>): νέα ελληνική: εργαλεία: ηλεκτρονικά λεξικά ▶ και μέσα από τη σύνθετη αναζήτηση του Λεξικού της Κοινής Νεοελληνικής αναζητούν λεξιλόγιο που ανήκει στο θεματικό πεδίο «Κινηματογράφος» και εντοπίζουν ποιες είναι οι δανειστές γλώσσες. Στη συνέχεια αναζητούν τους λόγους του δανεισμού από τις συγκεκριμένες γλώσσες. Αυτή η δραστηριότητα μπορεί να λειτουργήσει ως αφορμή για διαθεματική δραστηριότητα σχετικά με την ιστορία του κινηματογράφου.
- ▶ Μια άλλη δυνατότητα του περιβάλλοντος επιτρέπει στους μαθητές, αφού συγκεντρώσουν τα λήμματα που τους ενδιαφέρουν στο καλάθι τους, να αναζητήσουν αυθεντικές χρήσεις της κάθε λέξης στα σώματα κειμένων και να τις διακρίνουν π.χ. σε κυριολεκτικές και μεταφορικές.

Γλώσσας (ΚΕΓ). Για μια πληρέστερη παρουσίαση των τρόπων και των διαφορετικών εκδοχών αξιοποίησής τους στη γλωσσική διδασκαλία βλ. Χαλισιάνη 2010 και Κουτσογιάννης 2009.

⁸ Για μια αναλυτική παρουσίαση βλ. Κουτσογιάννης 2008.



Εικόνα 2: Παράλληλη αναζήτηση στα λεξικά της Πύλης



Εικόνα 3: Η σύνθετη αναζήτηση του ΛΚΝ

Μια ανάλογη αλλά πιο δημιουργική δραστηριότητα ακολουθεί αντίστροφη, επαγωγική, πορεία: ζητείται από τους μαθητές να συντάξουν το ερμηνευμα της λέξης «κινηματογράφος», αφού συγκεντρώσουν παραδείγματα χρήσης της στα σώματα κειμένων. Στη συνέχεια αναζητούν τη λέξη στο λεξικό και συγκρίνουν τους δύο ορισμούς.

Με τους ΔΠ έχουν τη δυνατότητα να παρουσιάσουν την όλη διαδικασία που ακολούθησαν, να συγκροτήσουν τη δουλειά τους σε ένα κείμενο σε Πρόγραμμα Παρουσίασης (π.χ. PowerPoint, Impress), όπου θα αναδεικνύουν τα συμπεράσματά τους κτλ. Στην περίπτωση αυτή ο ΔΠ γίνεται ένα εργαλείο μάθησης, μπορεί να χρησιμοποιείται σε κάθε φάση της διδασκαλίας, ανάλογα με το τι θέλει ο δάσκαλος να αναδείξει, και ο ρόλος των παιδιών είναι δημιουργικός – πρωταγωνιστικός.

Αρχαία ελληνικά από πρωτότυπο

Κατά τη διδακτική διαδικασία της μετάφρασης ο εκπαιδευτικός μπορεί να έχει το αρχαίο κείμενο στην οθόνη και από κοινού με τα παιδιά να επιχειρείται να γραφεί η μετάφραση (σύμφωνα με το ισχύον διδακτικό

πρότυπο). Πολύ πιο δημιουργικό, ωστόσο, θα ήταν, με βάση το πρότυπο για τη γλωσσική διδασκαλία που περιγράψαμε παραπάνω, τα παιδιά (ανά παιδί ή ομάδα) να προβάλλουν στον ΔΠ τη μεταφραστική επιλογή τους και πάνω στις επιλογές αυτές να γίνεται αναλυτική συζήτηση, να εισάγονται σχόλια, να γίνονται δεσμοί με άλλα κείμενα κτλ. Κατά τη συζήτηση αυτή αξιοποιούνται με λειτουργικό και δημιουργικό τρόπο γνώσεις γραμματικής, συντακτικού, λεξιλογίου κτλ. Συνδέεται επίσης δυναμικά η διδασκαλία της νέας με αυτή της αρχαίας στο πλαίσιο της μεταφραστικής διαδικασίας.

Επιπλέον, δίνεται η δυνατότητα αξιοποίησης ανοιχτών περιβαλλόντων (που περιέχουν σώματα κειμένων και λεξικά), είτε για μια πιο δημιουργική γλωσσική διερεύνηση μέσω επαγωγικού τύπου δραστηριοτήτων⁹ είτε για αναβάθμιση της σχολικής μεταφραστικής διαδικασίας μέσω της αξιοποίησης πολλαπλών δόκιμων μεταφράσεων για κριτική σύγκριση και επιλογή.¹⁰

Αρχαία Ελληνική
Γραμματεία:
Στον ΔΠ προβάλλονται δύο δόκιμες μεταφράσεις και το αρχαίο κείμενο, ώστε μέσα από τη σύγκριση και την κριτική των μεταφραστικών επιλογών να αναδεικνύεται η σύνδεση μετάφρασης και ερμηνείας.

Σώματα Κειμένων
Ανθολόγιο Αττικής Πεζογραφίας

ΛΥΣΙΑΣ, ΥΠΕΡ ΜΑΝΤΙΘΕΟΥ (ΕΝ ΒΟΥΛΗ ΜΑΝΤΙΘΕΩ ΔΟΚΙΜΑΖΟΜΕΝΩ ΑΠΟΛΟΓΙΑ)
Κατάλογος κειμένων | Απόκριση μετάφρασης

ΛΥΣ 16.1–21
Προοίμιον (§1–3): Ο Μαντίθεος ελπίζει σε έγκριση της εκλογής του – Διήγησις-ἀπόδειξις (§4–19): Γιατί πρέπει να εκλεγεί βουλευτής ο ομιλητής – Ἐπίλογος (§20–21): Τα κίνητρα της ανάμειξης του Μαντίθεου στα πολιτικά πράγματα της πόλης

Ο Μαντίθεος κατά τη διαδικασία της δοκιμασίας του υπερασπίζεται τον εαυτό του απέναντι στην καταγγελία ότι είχε υπηρετήσει ως πτίπας επί Τριάκοντα τυράννων και επομένως δεν θα έπρεπε να καταλάβει το βουλευτικό αξίωμα.

[1] Εἰ μὴ συνήδη, ὡ βουλή, τοῖς κατηγοροῖσι βουλομένοις ἐκ παντός τρόπου κακῶς ἐμὲ ποιῆν, πολλήν ἄν αὐτοῖς χάριν εἶχον ταύτης τῆς κατηγορίας· ἠγοῦμαι γὰρ τοῖς ἀδικῶς διαβεβλημένοις τοῦτους εἶναι μεγίστων ἀγαθῶν αἰτίους, οἵτινες ἂν αὐτοὺς ἀναγκάζωσιν εἰς ἐλεγχον τῶν αὐτοῖς βεβιωμένων καταστήναι. [2] ἐγὼ γὰρ οὕτω σφόδρα ἑμαυτῷ πιστεύω, ὥστ' ἑλπίζω καὶ εἰ τις πρὸς με τυγχάνει ἀηδῶς [ἢ κακῶς] διακείμενος, ἐπειδὴν ἐμοῦ λέγοντος ἀκούσῃ περὶ τῶν πεπραγμένων, μεταμελήσιν αὐτῷ καὶ πολὺ βελτίω με εἰς τὸν λοιπὸν χρόνον ἠγήσασθαι. [3] ἀπὸ δὲ, ὡ βουλή, ἂν μὲν τοῦτο μόνον ὕμῖν ἐπιπέσω, ὥς εἰσούς ἐμὴ τοῖς καθ' ἑσπέρην πρόνοιαν καὶ ὡς ἠνάγκασαι τῶν αὐτῶν κινδόνων μετέχην ὕμῖν, μηδὲν πῶ μοι πλέον εἶναι· ἂν δὲ φαίνομαι <καί> περὶ τὰ ἄλλα μετρίως βεβιωκῶς καὶ πολὺ παρὰ τὴν ὄξαν καὶ παρὰ τοὺς λόγους τοῦ τῶν ἐχθρῶν, δέομαι ὕμῖν ἐμὲ μὲν δοκιμάζειν, τοῦτους δὲ ἠγεῖσθαι χείρους εἶναι. πρῶτον δὲ ἀποδείξω ὡς οὐκ ἴππευον οὐτ' ἐπεδήμιον ἐπὶ τῶν τριάκοντα, οὐδὲ μετέσχον τῆς τότε πολιτείας.

Μτφρ. Γ. Α. Ράπτης 2002. Λυσίας Ι, Υπερασπιστικοί Λόγοι. Εισαγωγή, μετάφραση, σχόλια. Πρόλογος Χ. Τσολάκης. Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.

Κύριοι βουλευτές, αν δε γνώριζα καλά ότι οι κατηγοροί θέλουν να με βλάψουν με κάθε τρόπο, θα τους χρωστούσα μεγάλη ευγνωμοσύνη γ' αυτή την κατηγορία. Γιατί νομίζω ότι, για όσους έχουν συκοφαντηθεί άδικα, αυτοί είναι αίτιοι πολύ μεγάλων αγαθών, που θα τους ανάγκαζαν να λογοδοτήσουν για τις πράξεις της ζωής τους. Γιατί, εγώ έχω τόσο μεγάλη εμπιστοσύνη στον εαυτό μου, ώστε έχω την ελπίδα, και αν κάποιος τυχαίνει να συμπεριφέρεται άσχημα και εχθρικά σε μένα, όταν με ακούσει να μιλάω για όσα έχω κάνει, ότι θα αλλάξει γνώμη και θα με θεωρήσει πολύ καλύτερο στο μέλλον. Έχω λοιπόν την αξίωση, κύριοι βουλευτές, να μην ωφεληθώ σε τίποτα περισσότερο, αν σας αποδείξω μόνο αυτό, ότι δηλαδή διακείμει ευνοικά προς το πλάτος (δημοκρατία) πολλοί μου και ότι δεν παρασπείρω

Εικόνα 4: Δυνατότητα προβολής παράλληλων μεταφράσεων στο Ανθολόγιο Αττικής Πεζογραφίας (Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα)

⁹ Για σχετικά παραδείγματα αξιοποίησης του Συμφραστικού Πίνακα στο “Ανθολόγιο Αττικής Πεζογραφίας” της Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα βλ. Τσέλικας 2010.

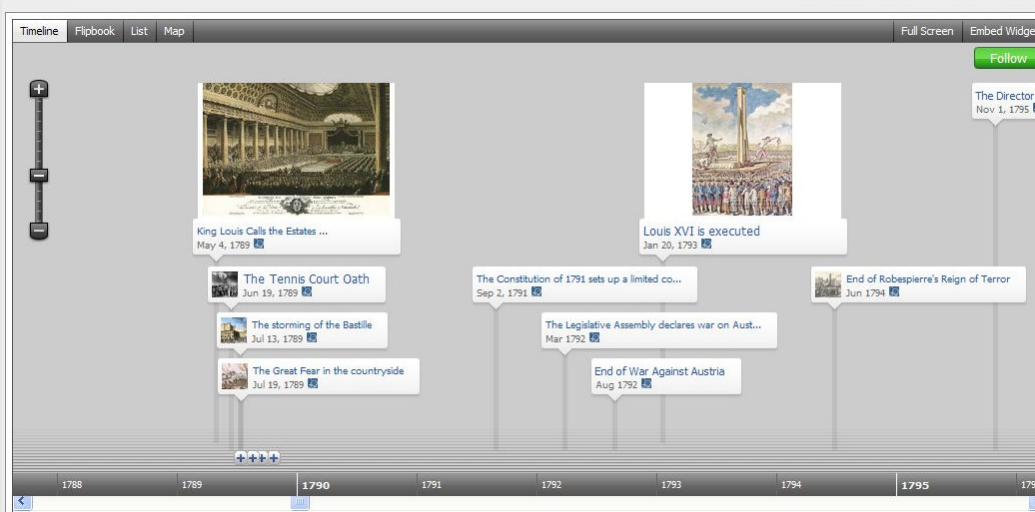
¹⁰ Για την παιδαγωγική αξία της αξιοποίησης πολλαπλών δόκιμων μεταφράσεων στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών βλ. τη σχετική υπο-ενότητα «Ενδογλωσσική μετάφραση» στην ενότητα “Αρχαία Ελληνική” της Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα (<http://www.greek-language.gr>).

Αρχαία ελληνικά από μετάφραση

Ας δούμε ένα παράδειγμα αξιοποίησης ΔΠ στη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γραμματείας σε μετάφραση στο γυμνάσιο:

Κατά τη διδασκαλία της *Οδύσσειας* (Α΄ Γυμνασίου) μία εκπαιδευτικός συνήθως μοίραζε στους μαθητές ένα χρονοδιάγραμμα με την εξέλιξη της πλοκής του έπους. Φέτος αποφάσισε να αξιοποιήσει στο μάθημα τις δυνατότητες του διαδραστικού πίνακα, ώστε όχι μόνο να κεντρίσει το ενδιαφέρον αλλά να εμπλέξει ενεργά τους μαθητές σε αυτήν τη διαδικασία και να ενθαρρύνει τη συνεργατική μάθηση και την ανάπτυξη πρωτοβουλιών. Έτσι, αντί να δώσει έτοιμο χρονολογικό πίνακα, ανέθεσε σε ομάδες μαθητών να δημιουργήσουν μια διαδραστική χρονογραμμή, με ενσωματωμένο πολυμεσικό της επιλογής τους (με αιτιολογημένη αξιολόγηση)*. Τους ενθάρρυνε επιπλέον να ανασυνθέτουν σε κάθε μάθημα τη χρονογραμμή, ώστε να φανερώνονται στη μία περίπτωση οι σχέσεις αιτίου-αιτιατού και στην άλλη η διασάλευση της χρονολογικής τάξης από την ομηρική αφήγηση (εγκιβωτισμός).

*στο διαδίκτυο προσφέρονται ανοιχτά λογισμικά ή πλατφόρμες με αυτές τις δυνατότητες, όπως: <http://www.dipity.com/>, <http://www.learningtools.arts.ubc.ca/timeline.htm>, <http://www.timetoast.com/>, <http://www.timerime.com/>



Εικόνα 5: Δημιουργίας χρονογραμμής της Γαλλικής Επανάστασης με το πρόγραμμα Dipity

Δημιουργική αξιοποίηση του διαδραστικού πίνακα κατά τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γραμματείας συνιστά επίσης η αξιοποίηση των τεχνολογικών δυνατοτήτων των πολυμέσων για πολύπλευρο φωτισμό του κειμένου (Γιάννου 2010). Αντί για απλή προβολή εποπτικού υλικού για παράδειγμα, η εκπαιδευτικός μπορεί να οργανώσει ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες παράλληλης προσέγγισης έργων της ΑΕ λογοτεχνίας και τέχνης για να μπορέσουν να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τις ιδιαιτερότητες της εικαστικής αφήγησης σε σχέση με τη γλωσσική αφήγηση. Για το σκοπό αυτό θα μπορούσε να αξιοποιήσει ανοιχτά περιβάλλοντα όπως η βάση τέχνης του



Εικόνα 6

Περσέα (<http://www.perseus.tufts.edu/hopper/artifactBrowser>) ή το ελληνόγλωσσο, υπό εκπόνηση από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, διερευνητικό περιβάλλον με θέμα τις απηγήσεις του «τρωικού μύθου» στην τέχνη και τη γραμματεία (εικόνα 6).

Νεοελληνική λογοτεχνία

Η ίδια στρατηγική μπορεί να ακολουθηθεί κατά τη διδασκαλία όχι μόνο της αρχαίας αλλά και της νεοελληνικής γραμματείας. Σύμφωνα και με το ΔΕΠΠΣ, «η λογοτεχνία ως μάθημα συνιστά ειδικής ποιότητας μορφωτικό αγαθό που αποσκοπεί όχι τόσο στην παροχή γνώσεων όσο στη διαμόρφωση στάσεων και συστήματος αξιών με την καλλιέργεια της ευαισθησίας, τον εμπλουτισμό της εμπειρίας και την ανάπτυξη της φαντασίας που παρέχει στο μαθητή το λογοτεχνικό κείμενο». Η δημιουργική χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της λογοτεχνίας μπορεί να δώσει ευκαιρίες για ανανέωση του μαθήματος προς την κατεύθυνση αφενός της ενεργητικής εμπλοκής με το ίδιο το κείμενο, αφετέρου της ανάπτυξης της δημιουργικότητας. Πέρα από το παράδειγμα της αξιοποίησης των πολυμέσων για την ανάδειξη της συνομιλίας των τεχνών, σημειώνουμε και κάποιες άλλες ενδεικτικές προτάσεις διδασκαλίας:

α) Ο διαδραστικός πίνακας μπορεί να αξιοποιηθεί για τη συνεργατική κατασκευή ενός εννοιολογικού/νοητικού χάρτη του λογοτεχνικού κειμένου (π.χ. με το ελεύθερο λογισμικό CmapTools <<http://cmap.ihmc.us/>>, που επιτρέπει την κατασκευή δυναμικών εννοιολογικών συνδέσεων αλλά και την προσθήκη πολυμεσικού υλικού), όπου θα αναδεικνύεται η δομή του κειμένου, τα θεματικά κέντρα, οι σχέσεις μεταξύ των προσώπων, η εξέλιξη της πλοκής κτλ. αλλά και η δυνατότητα χειρισμού και αναδιάταξής τους, οι ραφές δηλαδή που συγκρατούν τον ιστό του λογοτεχνικού κειμένου. Σε αυτήν την περίπτωση η εννοιολογική χαρτογράφηση δε χρησιμοποιείται μόνο ως εποπτικό εργαλείο αλλά ως γνωστικό εργαλείο για την οικοδόμηση εννοιών και γνώσης σε άμεση εμπλοκή με το κείμενο και, ταυτόχρονα, ως μέσο επικοινωνίας και ανταλλαγής ιδεών.

Τα διαδραστικά εργαλεία του ΔΠ δίνουν επίσης τη δυνατότητα μιας παιγνιώδους μεταγραφής του κειμένου που προβάλλεται στην οθόνη (ή σε πολλαπλά τμήματα της οθόνης), π.χ. μπορούν να γίνουν αντικαταστάσεις λέξεων ή φράσεων και άλλα «δομικά παιχνίδια» που αναδεικνύουν τους θεματικούς και εκφραστικούς κώδικες του κειμένου (Νικολαΐδου 2010). Και στη συγκεκριμένη περίπτωση, όπως και σε πολλές άλλες, δεν πρέπει να μας διαφεύγει ότι βασικοί στόχοι της διδασκαλίας της λογοτεχνίας είναι η απόλαυση του κειμένου, η αισθητική καλλιέργεια και η φιλιαναγνωσία. Έτσι, ανάλογες διδακτικές

πρακτικές θα πρέπει να ακολουθούνται με γνώση και μέτρο.

β) Οι συμφραστικοί πίνακες λέξεων μπορούν να αξιοποιηθούν στη διδασκαλία της λογοτεχνίας ενθαρρύνοντας την εμπλοκή των μαθητών/τριών με το λογοτεχνικό κείμενο, καθώς οι μαθητές/τριες μπορούν να διερευνήσουν γλωσσικά και υφολογικά φαινόμενα, μοτίβα και θέματα, και γενικότερα να έρθουν σε επαφή με τον λογοτεχνικό λόγο μέσα από εναλλακτικές διαδρομές.

Στο παράδειγμα που ακολουθεί οι μαθητές έχουν αναλάβει μια μικρή ερευνητική εργασία: να αναζητήσουν τη θέση και το ρόλο των αγαλμάτων στο ποιητικό έργο του Γ. Σεφέρη: συγκέντρωση σχετικών ποιητικών αποσπασμάτων μέσω αναζήτησης με τη λέξη-κλειδί «αγαλμ%»: διερεύνηση των αποτελεσμάτων (π.χ. τι είδους χαρακτηρισμούς χρησιμοποιεί συνήθως ο ποιητής για τα αγάλματα), ταξινόμηση των αποτελεσμάτων και παρουσίαση των συμπερασμάτων. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να χωρίσει τον ΔΠ σε πολλαπλές οθόνες για ταυτόχρονη επεξεργασία πολλών αποτελεσμάτων.

Συμφραστικός Πίνακας Λέξεων στο Ποιητικό Έργο του Γ. Σεφέρη

Α Β Γ Δ Ε Ζ Η Θ Ι Κ Λ Μ Ν Ξ Ο Π Ρ Σ Τ Υ Φ Χ Ψ Ω

αγαλμ Βρες

Επιλογές αναζήτησης

Ποιήματα Τετράδιο Γυμνασμάτων

Τα Εντεμψικά Ποιήματα με ζωγραφιές σε μικρά παιδιά

Αναζήτηση για: "αγαλμ"

5 εγγραφές [1 - 5]

άγαλμα (5)

Π017 031 013 Αυγάει ξάφνου το **άγαλμα**. Μα τα κορμιά έχουν σβήσει| στη θάλασσα στον άνεμο
 Π019 036 024 άγγιγμα του χρόνου| το **άγαλμα** πέφτει γυμνό στον αδρό| κόρφο που το γλυκαίνει
 Π157 283 008 καθηλωμένοι| ή όπως| ρυθμός της μουσικής που μένει| εκεί στο κέντρο σαν **άγαλμα**
 Τ022 043 065 και πάλευε με τον αδηφάγο χώρο| που γριπσάνιζε το **άγαλμα** μέσα στα χέρια του|
 Τ024 047 009 ξανάγινε **άγαλμα** σε κάποια στέγη| τον έχει ακόμη στην ψυχή της, τέτοιο αγόρι|

αγάλματα (17)

Π024 048 016 ίσως να τους γυρεύουμε γιατί γυρεύουμε την άλλη ζωή,| πέρα από τ' **αγάλματα**.
 Π040 068 002 κοιτάσαμε τα σπασμένα **αγάλματα**| ξεχαστήκαμε και είπαμε πως δε χάνεται η ζωή τόσο
 Π052 090 002 Άδειες καρέκλες| τ' **αγάλματα** γυρίσαν| στ' άλλο μουσείο.

Εμφάνιση λήμματος

αγαλματάκια (1)

Π136 237 012 που δε γνωρίσαμε| φτωχά και πλούσια| κι **αγαλματάκια** στα δάχτυλα| προσφέροντας

αγάλματος (1)

Π091 143 012 σαν την ψυχή ενός **αγάλματος** που δεν έχει μάτια| είναι ένα πλήθος μαζεμένο μέσα

αγαλμάτων (1)

Π039 067 009 μαύρη γαλήνη των πεθαμένων| κι έπειτα τα χαμόγελα, που δεν προχωρούν, των **αγαλμάτων**.

Εικόνα 7: Αναζήτηση "άγαλμ%" στον Συμφραστικό Πίνακα Λέξεων του Σεφέρη (*Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα*)

Ιστορία

Η εισαγωγή διαδραστικών συστημάτων διδασκαλίας στο μάθημα της Ιστορίας, σε συνδυασμό με τη σύγχρονη διδακτική του μαθήματος που θέλει τον ίδιο τον μαθητή σε θέση «ιστορικού ερευνητή», μπορεί να οδηγήσει σε ανανέωση του μαθήματος και σε μετατόπιση από την έμφαση στην εκμάθηση δεδομένων στην έρευνα ιστορικών ερωτημάτων, εφόσον η διδασκαλία υπερβεί το ισχύον διδακτικό πρότυπο.

Αυτό βέβαια είναι κάτι που θα γίνει σταδιακά, με την ολοένα και μεγαλύτερη εξοικείωση των μαθητών/τριών με αυτόν τον τρόπο εργασίας. Μια δραστηριότητα που μπορεί να λειτουργήσει μεταβατικά, σε μια ενδιάμεση λογική μεταξύ του ισχύοντος διδακτικού προτύπου και των σύγχρονων προσεγγίσεων είναι η παρακάτω:

Η καθηγήτρια ιστορίας Μ.Π., η οποία όπως είδαμε στην ενότητα 3 χρησιμοποίησε αρχικά τον ΔΠ για να δείξει βίντεο και Power Point στην τάξη και για λύσεις ασκήσεων, αποφασίζει να προχωρήσει σε πιο απαιτητικές δραστηριότητες. Έτσι στην επόμενη ενότητα του μαθήματος για τον «Κυκλαδικό πολιτισμό» αξιοποιεί τον ΔΠ για να περιηγηθεί η τάξη εικονικά στις συλλογές του Μουσείου Κυκλαδικής Τέχνης. Στο τέλος της εικονικής περιήγησης θέτει ερωτήματα με στόχο την ενεργοποίηση της ιστορικής φαντασίας των παιδιών, όπως: τι μπορούμε να φανταστούμε για τους ανθρώπους που χρησιμοποιούσαν αυτά τα αντικείμενα; Πώς και γιατί επέλεξαν το υλικό κατασκευής τους; Γιατί υπήρχαν τόσα διαφορετικά σχήματα αγγείων; Προκειμένου όμως να εμπλέξει πιο ενεργά τους μαθητές και τις μαθήτριες, τους αναθέτει την εξής εργασία: τα παιδιά εργάζονται σε ομάδες αρχαιολόγων-μουσειολόγων προκειμένου να επιλέξουν ορισμένα αντικείμενα για να δημιουργήσουν το δικό τους εικονικό μουσείο (αξιοποιώντας τα διαδραστικά εργαλεία) με διαφορετική θεματική ανά ομάδα (π.χ. κυκλαδική θρησκεία, καθημερινή ζωή κτλ.), να δημιουργήσουν περιγραφικές λεζάντες για τα αντικείμενα αυτά αξιοποιώντας τα εργαλεία του ΔΠ και να συντάξουν ένα κείμενο περιήγησης στο μουσείο τους, το οποίο θα αναρτήσουν στον ΔΠ ως οδηγό για τις άλλες ομάδες.

Ένα άλλο παράδειγμα θα μπορούσε να είναι το πέρασμα από την επίδειξη χαρτών ως συνοδευτικού εποπτικού υλικού στην εργασία με διαδραστικούς χάρτες, από τους οποίους πρέπει οι μαθητές/τριες να αντλήσουν δεδομένα, για να οδηγηθούν επαγωγικά σε συμπεράσματα. Μια τέτοια δυνατότητα δυναμικής οπτικοποίησης με άμεσο χειρισμό των δεδομένων προσφέρει το λογισμικό του διαδραστικού ιστορικού άτλαντα «Centennia» (με έμφαση στην οπτικοποίηση των συνοριακών αλλαγών της δεύτερης χιλιετίας μ.Χ.) ή το λογισμικό «Περιπλάνηση στο Χωρο-Χρόνο». Μια ενδεικτική δραστηριότητα που συνοδεύει το πρώτο είναι η παρακάτω:

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1 ώρα (Β' Γυμνασίου)

Όπως γνωρίζεις, οι Σταυροφορίες πραγματοποιήθηκαν από τον 11ο έως τον 13ο αιώνα.

α) Εντόπισε στο χάρτη ποια ήταν τα αποτελέσματα της πρώτης σταυροφορίας όσον αφορά στις εδαφικές ανακατατάξεις. β) Σύγκρινε την πρώτη και την τελευταία σταυροφορία με βάση τους χάρτες. Ποια διαφορά διακρίνεις μεταξύ των δύο σταυροφοριών σε ό,τι αφορά στην κατάληξή τους;

Επιπλέον, μπορούν να σχεδιαστούν δραστηριότητες που επιτρέπουν στα παιδιά να επέμβουν στον χάρτη προσθέτοντας, λόγου χάρη, ιστορικές/χαρτογραφικές πληροφορίες, χαράσσοντας πορείες κτλ. Φυσικά και πάλι πρέπει να σημειώσουμε εδώ τη σημασία του ρόλου του καθηγητή, ο οποίος πρέπει να επιλέξει την κατάλληλη παιδαγωγική πρακτική, ώστε ο διαδραστικός χάρτης να μην καταλήξει απλώς υποκατάστατο του έντυπου.

Γενική θεώρηση της αξιοποίησης διαδραστικών συστημάτων σε σύγχρονες μορφές διδασκαλίας

Αυτή η προσέγγιση του ΔΠ ουσιαστικά ενσωματώνει πολλά στοιχεία

Η ανοιχτή πλατφόρμα edusim (<http://edusim3d.com/>) είναι ένα περιβάλλον τρισδιάστατης εμπύθισης που βασίζεται στις αρχές του εποικοδομισμού και προορίζεται ειδικά για χρήση σε διαδραστικούς πίνακες: επιτρέπει στους μαθητές και τις μαθήτριες να κατασκευάσουν εξ ολοκλήρου έναν εικονικό κόσμο. Πώς θα μπορούσαμε να αξιοποιήσουμε μια τέτοια δυνατότητα στα φιλολογικά μαθήματα; Να ανασκευάσουν τα παιδιά μια μυκηναϊκή κατοικία; Να αποδώσουν εικονικά την Σκιάθο του Παπαδιαμάντη; Να σχεδιάσουν μια ξενάγηση στα μνημεία της Ερμούπολης;

διαδραστικότητας. Ο μαθητής δεν είναι πλέον παθητικός δέκτης αλλά συμμετέχει ενεργά στη δημιουργία κειμένων, στην ανάπλαση των δικών του ή άλλων κειμένων, μονοτροπικών ή πολυτροπικών, σε ποικίλες διερευνητικές μαθησιακές δραστηριότητες. Η συμμετοχή αυτή μπορεί να γίνεται είτε άμεσα με τη χρήση του πίνακα από τον ίδιο είτε έμμεσα, π.χ. με τη συζήτηση πάνω σε κείμενα που προβάλλονται σε αυτόν. Σε περίπτωση που όλα τα παιδιά έχουν προσωπικό υπολογιστή και είναι συνδεδεμένα με τοπικό δίκτυο στον υπολογιστή που ελέγχει τον ΔΠ, μπορεί το κείμενό τους να προβληθεί άμεσα στον πίνακα για επεξεργασία από κοινού. Βέβαια, για να υπάρξουν τέτοιου είδους διαδικασίες από κοινού επεξεργασίας κειμένων, πρέπει να υπάρχει το κατάλληλο κλίμα στην σχολική αίθουσα, ώστε ο

μαθητής να μη νιώθει ως απειλή την προβολή του κειμένου του αλλά ως πρόκληση για συζήτηση.

Από τα ανωτέρω παραδείγματα προκύπτει ότι ο ΔΠ μπορεί να αποβεί εργαλείο δημιουργικότητας και ανανέωσης της διδασκαλίας στα χέρια ενός δασκάλου που θέλει να δώσει περισσότερο ρόλο στα παιδιά και που αξιοποιεί το χρόνο του όχι για να καλύψει σελίδες ύλης αλλά για την ουσιαστική μάθηση. Είναι προφανές ότι μια τέτοιου είδους διδακτική διαδικασία είναι

περισσότερο απαιτητική, αλλά δεν είναι απαραίτητο να γίνουν όλα ταυτόχρονα: η σταδιακή εξοικείωση με ανάλογου τύπου διδακτικές δραστηριότητες θα βοηθήσει ώστε σταδιακά η τάξη να μετατραπεί σε κοινότητα δημιουργικής μάθησης και ο ΔΠ σε ένα εργαλείο προς αυτή την κατεύθυνση. Μια τέτοιου είδους διδακτική λογική απαιτεί από το δάσκαλο να διαβάσει «την ύλη» που έχει να διδάξει περισσότερο δημιουργικά και κάθετα και λιγότερο διεκπεραιωτικά – γραμμικά.

5. Κριτικός και νέος γραμματισμός

Η ευρεία διάδοση των ΤΠΕ στην καθημερινή ζωή τα τελευταία 30 χρόνια έχει δημιουργήσει νέα επικοινωνιακά και κειμενικά δεδομένα που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στα φιλολογικά μαθήματα και ιδιαίτερα στο γλωσσικό μάθημα. Με την εμφάνιση του υπερκειμένου το κείμενο δομείται στο χώρο ως πολυεπίπεδο και δεν αποτελεί μια γραμμική οντότητα όπως στο χαρτί. Είναι ιδιαίτερα εύπλαστο, καθώς μπορεί να το επεξεργαστεί ο καθένας ανά πάσα στιγμή. Ακόμα, ιδιαίτερος είναι και ο ρόλος της πολυτροπικότητας, καθώς δεν μπορούμε να μιλάμε απλώς για γραφή αλλά για σύνθεση με βάση ποικίλους σημειωτικούς τρόπους (γλώσσα, εικόνα, ήχος, βίντεο) για τη δημιουργία ενός κειμένου. Τα παιδιά θα πρέπει να αναγνωρίζουν τα συστατικά αυτής της νέας κειμενικής πραγματικότητας, να είναι σε θέση να την αποκωδικοποιούν αλλά και να την παράγουν.

Θα μπορούσαμε, γενικά, να πούμε ότι αναδεικνύεται η ανάγκη καλλιέργειας ενός νέου γραμματισμού, τον οποίο μπορούμε να αποκαλέσουμε νέο ή ψηφιακό γραμματισμό και του οποίου η κοινωνική διάδοση είναι ευρύτατη, γεγονός που δεν μπορεί να αγνοηθεί από το σχολείο. Μέσω της προτεινόμενης συμμετοχής των παιδιών σε κειμενικές πρακτικές που θα ενσωματώνουν λειτουργικά τις ΤΠΕ, μέσω της καλλιέργειας νέων (γλωσσικών) δεξιοτήτων και με την απαραίτητη θεωρητική υποστήριξη, θα είναι δυνατό οι νέοι να προετοιμαστούν καλύτερα για το νέο κόσμο που τους περιβάλλει και στον οποίο θα κληθούν ως πολίτες να λειτουργήσουν. Μ' αυτή τη λογική ο νέος γραμματισμός θεωρείται αναπόσπαστη ενότητα του

γραμματισμού και κατά προέκταση του κοινωνικού γραμματισμού, που πρέπει να παρέχεται από το σύγχρονο σχολείο. Παράλληλα, τείνει να δημιουργηθεί στη διεθνή έρευνα και βιβλιογραφία ένα μικρότερο επιστημονικό ρεύμα, αυτό του *κριτικού γραμματισμού*, το οποίο δεν αρκείται στην πρόταση για απλή καλλιέργεια του νέου γραμματισμού, αλλά επιχειρεί να προσθέσει την κριτική διάσταση στην προσέγγιση αυτή. Στον πυρήνα των σκέψεων αυτών υπάρχει η λογική της αμφισβήτησης και απομυθοποίησης των υπολογιστών ως ουδέτερων τεχνολογικών μέσων πρακτικής γραμματισμού και η προσπάθεια συνειδητής σύνδεσής τους με τη συγκεκριμένη οικονομική και κοινωνική πραγματικότητα που τους δημιουργεί (Koutsogiannis 2004).

Κριτική και δημιουργική προσέγγιση νέων κειμενικών ειδών

Ο ΔΠ μπορεί να αναδειξεί με ευκολία τα συστατικά στοιχεία ενός πολυεπίπεδου πολυτροπικού κειμένου, με άλλα λόγια τη γραμματική αυτών των νέων κειμενικών ειδών. Εάν για παράδειγμα πάρουμε μια ιστοσελίδα ως αντιπροσωπευτικό παράδειγμα κειμένου του Νέου Γραμματισμού, μέσω του ΔΠ ο εκπαιδευτικός με τη βοήθεια των μαθητών μπορεί να αναδειξεί το ρόλο των διαφόρων σημειωτικών πόρων στη συγκρότηση του νοήματος, αλλά και να αναδειξεί το ρόλο της γλώσσας. Η ανάδειξη αυτή μπορεί να γίνει με απευθείας σημειώσεις πάνω σε μια αποθηκευμένη ιστοσελίδα, καθώς ο ΔΠ προσφέρει αυτή τη λειτουργία.

Δίνουμε στη συνέχεια (βλ. εικόνα 8) ένα παράδειγμα από το βιβλίο της Α΄ Γυμνασίου (σ. 30-31), όπου προβλέπεται η διδασκαλία της ιδιαιτερότητας ενός διαδικτυακού κειμένου.

2. Σήμερα απαντούν πολλά κείμενα με τη μορφή ιστοσελίδων στο διαδίκτυο. Παρουσιάστε σε ένα σύντομο κείμενο (δύο παραγράφων) τα βασικά στοιχεία της ιστοσελίδας (κειμ. 7) στην τάξη σας, δείχνοντας ότι πρόκειται για ένα κείμενο με διαφορετική οργάνωση, το οποίο έχει ως στόχο να προσελκύσει με διάφορες τεχνικές το ενδιαφέρον του αναγνώστη.

Κείμενο 7 [Ιστοσελίδα «Άσπρη λέξη»]

The screenshot shows the homepage of the website 'Aspri Lexi'. At the top, there is a navigation menu with links for 'Archives', 'Paronyms', 'Idioms', 'Slang', 'New Words', 'Lexicons', 'Bibliography', 'Publications', 'About Us', 'Privacy Policy', 'Editorial', and 'Bibliography'. Below the menu, there are several featured sections:

- Aspri Lexi:** A section with a blue background and a cartoon character, titled 'Aspri Lexi' and 'Aspri Lexi'.
- January:** A section titled 'January' with a small illustration of a branch with olives. It mentions the Greek word for January and its Latin origin.
- Bibliography:** A section titled 'Bibliography' with a small illustration of a branch with olives. It mentions a book by Nikos Plataniotis.
- Research of the month:** A section titled 'Research of the month' with a small illustration of a branch with olives. It mentions a book by Nikos Plataniotis.

At the bottom of the page, there is a footer with a small logo and the text: 'Σύμφωνα με το Νόμο 2121/1993 και τους σχετικούς Διεθνείς Κανονισμούς που ισχύουν στην Ελλάδα, ΑΠΑΓΟΡΕΥΕΤΑΙ η αναδημοσίευση και η αναπαραγωγή -ολική, μερική ή περιληπτική- ή η κατά παράφραση ή διασκευή απόδοση του περιεχομένου της "Aspri Lexi" με οιοδήποτε τρόπο -μηχανικό, ηλεκτρονικό, μέσω φωτοτύπησης, ή με οποιονδήποτε άλλον τρόπο- χωρίς προηγούμενη γραπτή άδεια του εκδότη.'

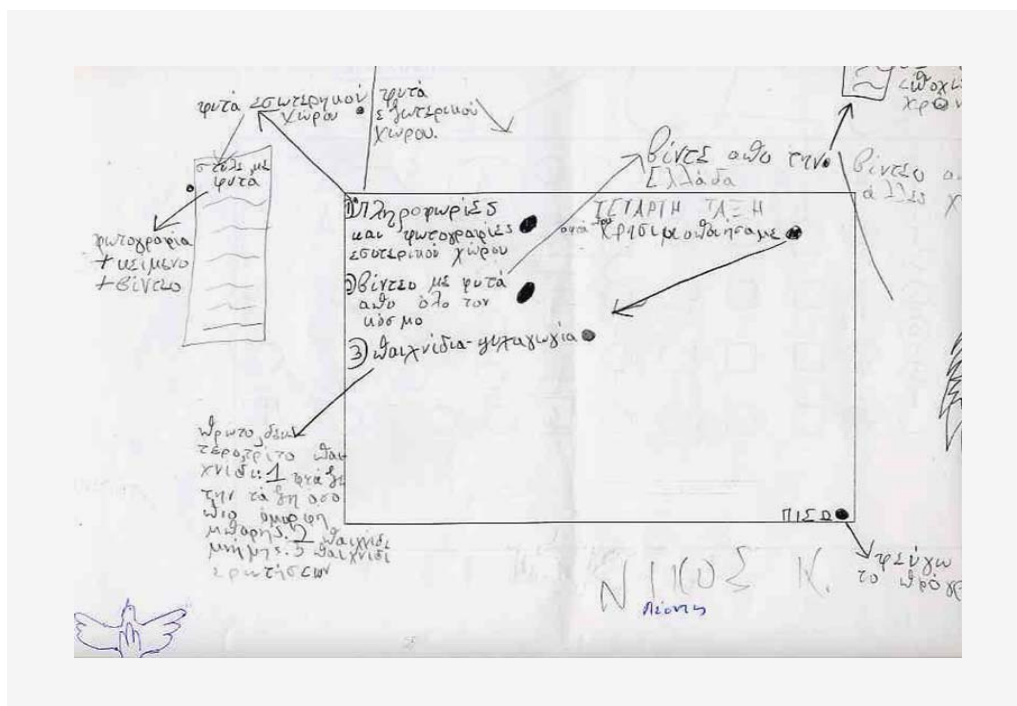
<http://www.asprilexi.com>

Εικόνα 8

Δεν είναι δύσκολο να βρούμε στο διαδίκτυο τη συγκεκριμένη ή κάποια άλλη σελίδα, να την προβάλουμε και να αξιοποιήσουμε τις δυνατότητες του ΔΠ για υπογράμμιση, εισαγωγή σχολίων κτλ. Η διδασκαλία μας θα γίνει πιο εποπτική, αλλά θα κινείται κατά βάθος στην πρώτη οπτική (δηλαδή στην παραδοσιακή προσέγγιση της γλωσσικής διδασκαλίας), αφού τα παιδιά απλώς θα παρακολουθούν τη διδασκαλία μας. Μπορούμε να βελτιώσουμε την εκδοχή αυτή, αναθέτοντας σε ομάδες παιδιών να επισημάνουν τα ιδιαίτερα στοιχεία ενός τέτοιου κειμένου, και να επιλέξουμε μια ομάδα η οποία θα εισηγηθεί ποια διαφορετικά χαρακτηριστικά εντοπίζει. Η επιλογή αυτή είναι σαφώς πιο δημιουργική και θα μπορούσε να γίνει σε ένα δεύτερο στάδιο, αφού προηγηθεί κάποια εξοικείωση των παιδιών με τη διαδικτυακή κειμενική ιδιαιτερότητα. Η οπτική αυτή είναι πιο κοντά στη δεύτερη αντίληψη που περιγράψαμε παραπάνω, αλλά αναδεικνύει παράλληλα και στοιχεία του νέου γραμματισμού στα οποία δίνει ιδιαίτερη έμφαση η παρούσα ενότητα.

Κάποιος άλλος δάσκαλος μπορεί να είναι περισσότερο δημιουργικός. Μπορεί να αναθέσει στα παιδιά, αφού προηγηθεί η εξοικείωση με την

ιδιαιτερότητα των διαδικτυακών κειμένων, να σχεδιάσουν ένα δικό τους νέας μορφής κείμενο, όπως στο παράδειγμα που ακολουθεί (βλ. εικόνα 9).



Εικόνα 9

Το κείμενο αυτό είναι μέρος ενός ευρύτερου Project¹¹, όπου τα παιδιά προσπαθούσαν να σχεδιάσουν την πρώτη σελίδα ενός ψηφιακού δίσκου, που θα μοιραζόταν στους γονείς. Η ύπαρξη ενός ΔΠ θα διευκόλυνε αρκετά την όλη διδακτική διαδικασία: τα παιδιά θα μπορούσαν να δείξουν και να υποστηρίξουν τις επιλογές τους, θα μπορούσαν να εισαχθούν σχόλια και προτάσεις για βελτιώσεις κτλ. Στην προκειμένη περίπτωση η τάξη αποκτάει κινητικότητα, η έννοια του σχολικού γραμματισμού διευρύνεται και οι ΤΠΕ γίνονται οργανικό μέρος της γλωσσικής εκπαίδευσης, αφού είναι και οργανικό μέρος της νέας επικοινωνιακής μας πραγματικότητας.

¹¹ Η δασκάλα Τ. Ε. και τα παιδιά σε μία τάξη σχολείου της Θεσσαλονίκης έθεσαν ως στόχο κατά το σχολικό έτος 2003-2004 να αλλάξουν το σχολικό χώρο, τόσο την αίθουσα διδασκαλίας όσο και έναν εσωτερικό αύλιο χώρο (αίθριο), χρησιμοποιώντας κυρίως φυτά, λουλούδια και θάμνους. Η πορεία του σχεδίου περιελάμβανε τις εξής διακριτές φάσεις: 1. συλλογή δεδομένων με επισκέψεις σε χώρους με φυτά αλλά και σε άλλα σχολεία, στο πλαίσιο της συλλογής πληροφοριών για το είδος των φυτών που θα επιλεγούν. 2. Υλοποίηση του σχεδίου (φύτεμα των λουλουδιών) και 3. Παρουσίαση του όλου σχεδίου σε τελική σχολική εκδήλωση. Για μια παρουσίαση της όλης εργασίας βλ. Κουτσογιάννης 2006.

Σύγκριση διαφορετικών σημειωτικών τρόπων. Κριτική ανάγνωση και παραγωγή πολυτροπικών κειμένων

Κατά τη διδασκαλία, μπορεί να γίνει σύγκριση ενός τρόπου (γλωσσικό κείμενο) με την αναπαράστασή του σε έναν άλλον τρόπο (π.χ. εικόνα, βίντεο). Ως πολυτροπικό κείμενο μπορεί να θεωρηθεί και ένα βίντεο ή μια σταθερή εικόνα από βίντεο (screenshot), με τη δική του πάντα ιδιαίτερη γραμματική (π.χ. οπτική γωνία, ζουμ, εστίαση του φακού). Συγκρίνοντας τους δύο τρόπους αναπαράστασης και προσθέτοντας σημειώσεις πάνω στις εικόνες, τα παιδιά θα κατανοήσουν την αναπαραστατική ιδιαιτερότητα του κάθε τρόπου (εικόνα, λόγος) και τις επιλογές που κάνει ο εκάστοτε δημιουργός, έτσι ώστε να οδηγηθούν και σε μια κριτική «ανάγνωση» των πολυτροπικών κειμένων. Η κριτική αυτή ανάγνωση θα μπορούσε να γίνει στο μάθημα της γλώσσας και με πλήθος άλλων καθημερινών πολυμεσικών κειμένων, προκειμένου τα παιδιά να ασκούνται στην κριτική κατανόηση του σύνθετου σημειωτικού κόσμου που παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της σύγχρονης πραγματικότητα.

Ακόμα, και τα ίδια τα παιδιά θα μπορούσαν να παράγουν πολυτροπικά κείμενα και να τα παρουσιάζουν μέσω του ΔΠ, όπως είδαμε στο παράδειγμα με το σχέδιο (project) των παιδιών. Η διαφορά με την παρουσίαση μέσω ενός βιντεοπροβολέα είναι ότι στον ΔΠ τα παιδιά θα μπορούν να προσθέσουν άμεσα οποιεσδήποτε προτάσεις ή σχόλια κάνουν οι συμμαθητές τους, ώστε τελικά να εμπλουτίσουν περαιτέρω το πολυτροπικό τους κείμενο.

Γενικότερα, η παιδαγωγική πρακτική της ανάθεσης συνθετικών εργασιών που αξιοποιούν και αξιολογούν ποικίλους σημειωτικούς πόρους είναι πολλαπλά ωφέλιμη¹². Στο μάθημα της Ιστορίας, λόγου χάρη, είδαμε στην προηγούμενη ενότητα ένα παράδειγμα αξιοποίησης διαδραστικού χάρτη. Μια εξέλιξη αυτής της δραστηριότητας θα ήταν η δημιουργία ενός διαδραστικού ιστορικού χάρτη από τα ίδια τα παιδιά (με αξιοποίηση του ελεύθερου

¹² Πολλαπλά ωφέλιμη υπό τον όρο πάντα ότι τηρούνται ορισμένες προϋποθέσεις, όπως σωστός και συστηματικός σχεδιασμός, ξεκάθαροι μαθησιακοί στόχοι, ποικιλία στρατηγικών και μεθόδων για την επίτευξη των στόχων αυτών (ανάλυση δηλαδή των διαφορετικών μαθησιακών αναγκών και εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας) κτλ. Τα παραδείγματα που περιλαμβάνονται στο ανά χείρας υλικό σε καμία περίπτωση δεν προτείνονται ως «έτοιμες συνταγές» είναι αναγκαστικά σε μεγάλο βαθμό αφαιρετικά, καθώς λείπει ένας βασικός παράγοντας του διδακτικού σχεδιασμού, τα ιδιαίτερα δεδομένα της κάθε τάξης. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, ειδικά σε τάξεις μικτής ικανότητας, αποτελεί μια πρόκληση για κάθε εκπαιδευτικό: το στοίχημα είναι η αντιμετώπιση της ανομοιογένειας της τάξης όχι ως προβλήματος αλλά ως ευκαιρίας εμπλουτισμού της μαθησιακής διαδικασίας και οι ΔΠ μπορούν να αξιοποιηθούν προς αυτή την κατεύθυνση.

λογισμικού Google Maps ή Google Earth), και μάλιστα σε διαφορετικές εκδοχές σύμφωνα με επιλεκτικές οπτικές, προκειμένου να προβληματιστούν για την ιδεολογική πλευρά της συγκρότησης ενός «διαφανούς» μέσου φαινομενικά «ουδέτερης» απεικόνισης.

Η τάξη σε ένα δημοτικό στην Αγγλία αποφάσισε να μετατρέψει το παραμύθι της Κοκκινোসκουφίτσας σε υπερκειμενική λογοτεχνία.

Αφού μελέτησαν και αποδόμησαν τη δομή του κειμένου με τη βοήθεια εννοιολογικών χαρτών, γράφτηκε συλλογικά ένα νέο κείμενο στο οποίο προστέθηκε ένας αδερφός της

Κοκκινোসκουφίτσας, ο οποίος και ακολουθεί διαφορετική διαδρομή στο δάσος. Με τη βοήθεια του ΔΠ δημιούργησαν στη συνέχεια μια πολυμεσική ιστορία στην οποία ο αναγνώστης πρέπει σε κάθε κόμβο να «διαδράσει» με τον ΔΠ και να επιλέξει ποια διαδρομή θα ακολουθήσει.

Αντίστοιχα, στο μάθημα της Λογοτεχνίας η δραστηριότητα θα μπορούσε να πάρει τη μορφή δημιουργίας υπερκειμενικής λογοτεχνίας από όλη την τάξη από κοινού. Στην περίπτωση αυτή όχι μόνο εξοικειώνονται με ένα νέο λογοτεχνικό είδος (ή τουλάχιστον με μια νέα τροπικότητα του λογοτεχνικού λόγου) αλλά βρίσκονται οι ίδιοι στη θέση του παραγωγού, κατανοούν τις ιδιαιτερότητές του αλλά και εμπλέκονται δημιουργικά με τον λογοτεχνικό λόγο.

Αξιολόγηση της διαδικτυακής πληροφορίας. Κριτική ανάγνωση πηγών

Ένα ακόμα νέο δεδομένο του Νέου Γραμματισμού είναι το διαδίκτυο ως μια επιπλέον πηγή πληροφόρησης με πολλές ιδιαιτερότητες. Τα παιδιά θα πρέπει να μάθουν πώς να αναζητούν πηγές (τεχνικές αναζήτησης πληροφορίας, π.χ. με κατάλληλες λέξεις-κλειδιά), ώστε να γράψουν ένα κείμενο, αλλά και πώς να τις αξιολογούν και να τις διαβάζουν κριτικά. Ο ΔΠ μπορεί να φανεί ιδιαίτερα χρήσιμος σε ένα τέτοιο πλαίσιο συλλογικής επεξεργασίας. Σημαντική είναι η από κοινού ανάδειξη των γλωσσικών ιδιαιτεροτήτων που έχουν τα αποτελέσματα και που σχετίζονται με την επιλογή των πηγών, αλλά και η ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των παιδιών, ώστε να επιλέγουν με προσοχή τις ιστοσελίδες που θα επισκεφτούν (π.χ. μέσα από την εξοικείωση με δραστηριότητες αξιολόγησης ιστοσελίδων με κριτήρια).

Ειδικά στο μάθημα της Ιστορίας, η σύγχρονη διδακτική δίνει έμφαση στην ανάπτυξη τέτοιων στρατηγικών για κριτική και ιστορική αξιοποίηση του διαδικτύου, όπως είναι οι – σχετικά συμβατικά δομημένες – ιστοεξερευνησεις

(Webquests) και τα – πολύ πιο φιλόδοξα – διαδικτυακά ερευνητικά σχέδια εργασίας με βάση ένα ανοιχτό ιστορικό ερώτημα (Web Inquiry Projects) (Τσιβάς 2010). Όπως είδαμε στην προηγούμενη ενότητα, η σύγχρονη διδακτική της ιστορίας μετατοπίζει την έμφαση στην οικοδόμηση της γνώσης μέσω της ιστορικής έρευνας. Στην περίπτωση της έρευνας με χρήση δικτυακών τόπων αυτό που απαιτείται είναι αφενός η καλλιέργεια της δεξιότητας αναζήτησης, αφετέρου η καλλιέργεια της ικανότητας ανάλυσης και αξιολόγησης πηγών (δεξιότητα άντλησης και κατάταξης της ιστορικής πληροφορίας) και, στη συνέχεια, η καλλιέργεια της δεξιότητας επεξεργασίας και πολυτροπικής παρουσίασης της ιστορικής πληροφορίας. Στο πλαίσιο του κριτικού νέου γραμματισμού είναι σημαντική η κατανόηση της ιδεολογικής πλευράς αλλά και της ιστορικότητας των ίδιων των πηγών αλλά και των μέσων, ψηφιακών και παραδοσιακών, μετάδοσης της πληροφορίας¹³. Στόχος δεν είναι να γίνουν οι μαθητές/τριες ειδικοί ιστορικοί ερευνητές αλλά ιστορικά εγγράμματοι, ώστε να κατανοούν και να επεξεργάζονται κριτικά τη σύγχρονη ιστορική κουλτούρα σε όλες τις εκφάνσεις της.

Κριτική εξοικείωση με ανοιχτά περιβάλλοντα όπως οι βάσεις δεδομένων

Στην προηγούμενη ενότητα είδαμε παραδείγματα χρήσης ανοιχτών περιβαλλόντων με τη μορφή βάσεων δεδομένων, όπως είναι τα ηλεκτρονικά λεξικά ή τα σώματα κειμένων (ή ακόμα και τα τρισδιάστατα περιβάλλοντα εμπύθισης). Στο πλαίσιο του κριτικού νέου γραμματισμού ωστόσο, η χρήση μιας βάσης δεδομένων για αναζήτηση πληροφοριών δεν επαρκεί. Στόχος είναι η ανάδειξη του τρόπου συγκρότησης και της ιδεολογικής πλευράς των νέων μέσων. Έτσι, στο πλαίσιο αυτό, ο εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει δραστηριότητες που «αποδομούν» υπάρχουσες βάσεις δεδομένων ή άλλα περιβάλλοντα, αναδεικνύοντας επιλογές και παραλείψεις, αλλά και να εισαγάγει τους μαθητές στη δημιουργία μιας βάσης δεδομένων· πρόκειται επομένως για άλλου τύπου διδακτική στρατηγική.

¹³ Στο πλαίσιο αυτό μπορούν να ενταχθούν και δραστηριότητες που αναδεικνύουν την ιστορικότητα του ίδιου του τεχνολογικού μέσου, είτε αυτό είναι το έντυπο βιβλίο είτε ο διαδραστικός πίνακας (Σαρρής 2010). Πρόκειται για μια προσέγγιση που ξεπερνά την απλή λειτουργικότητα των μέσων διδασκαλίας για να σταθεί αναστοχαστικά απέναντί τους μέσα από μια «αρχαιολογία» των μέσων εκπαιδευτικής τεχνολογίας.

Παράδειγμα: εκπαιδευτικός σε γυμνάσιο της περιφέρειας, αφού διαπιστώνει την ύπαρξη πλούσιου, ζωντανού διαλεκτολογικού υλικού, αποφασίζει να ζητήσει από την τάξη την καταγραφή και ερμηνεία του, με στόχο τη δημιουργία ενός ηλεκτρονικού γλωσσarium¹⁴. Συνεργάζεται με τον καθηγητή πληροφορικής για τη συλλογική δημιουργία μιας βάσης δεδομένων από τα παιδιά, για την εισαγωγή του υλικού και αξιοποιεί τον ΔΠ, ο οποίος επιτρέπει επιπλέον τη δημιουργία και σύνθεση ποικίλων πόρων, όπως ηχογραφήσεις/βιντεοσκοπήσεις των ομιλητών της διαλεκτικής ποικιλίας κτλ. Κατά τη συλλογική αυτή διαδικασία τα παιδιά πρέπει να πάρουν μια σειρά από αποφάσεις: τι είδους πεδία θα περιλαμβάνει η βάση, με ποια κριτήρια θα εισάγεται υλικό στη βάση, τι θα μένει εκτός, με ποια κριτήρια θα καταρτίζεται το ερμηνευτικό λήμμα κ.ο.κ.

Ένα ακόμα παράδειγμα θα μπορούσε να είναι η κριτική προσέγγιση μιας υπάρχουσας βάσης δεδομένων, όπως είναι τα Σώματα Κειμένων της Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα¹⁵ (βλ. εικόνα 10). Μια εκπαιδευτικός, λόγω χάρις, υιοθετώντας σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις στη γλωσσική διδασκαλία στο Λύκειο (ενότητα Παρουσίαση-Κριτική), ανέθεσε την παρακάτω εργασία στην τάξη της:

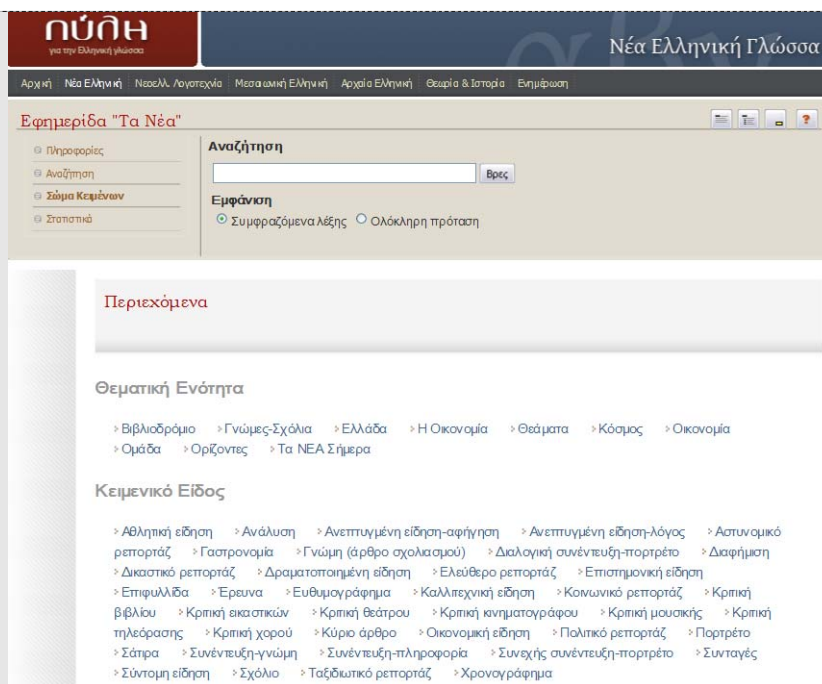
Επισκεφτείτε τα σώματα κειμένων των διδακτικών βιβλίων, της εφημερίδας Τα Νέα και της εφημερίδας Μακεδονία (<http://www.greek-language.gr>). Αναζητήστε, σε 3 ομάδες, ενδεικτικά παραδείγματα κριτικής κινηματογράφου και παρουσίασης ταινίας. Προσπαθήστε να αναλύσετε τη δομή των συγκεκριμένων κειμενικών ειδών και καταγράψτε τα κοινά σημεία τους.

Η εκπαιδευτικός, ωστόσο, θέλησε να προχωρήσει πέρα από τη δραστηριότητα σύγκρισης, σε μια δραστηριότητα ουσιαστικού κριτικού αναστοχασμού (Κουτσογιάννης 2009). Έτσι, στη συνέχεια έθεσε τα παρακάτω ερωτήματα:

Η διάκριση των ειδών «κριτική κινηματογράφου» και «παρουσίαση ταινίας» γίνεται και στα τρία σώματα κειμένων; Υπάρχουν διαφορές μεταξύ τους; Πού βρίσκονται αυτές; Στην έκταση, στη δομή, στη λεξικογραμματική; Μήπως είναι δυσδιάκριτα τα όρια και αν ναι γιατί; Μήπως ποικίλλουν τα όρια από έντυπο σε έντυπο και αν ναι γιατί; Με ποια κριτήρια έγινε η κατηγοριοποίησή τους στο Σώμα Κειμένων; Μπορείτε να σκεφτείτε εναλλακτικά κριτήρια ταξινόμησης; κτλ.

¹⁴ Πρβλ. ένα παρόμοιο, σε μικρότερη κλίμακα, εγχείρημα με τίτλο [e-ντοπιολαλιές](#) από το ΓΕΛ Θέρμου.

¹⁵ Πρβλ. και υποσημείωση 7.



Εικόνα 10: Το περιβάλλον των Σωμάτων Κειμένων της Πύλης

Γενική θεώρηση της κριτικής προσέγγισης του νέου γραμματισμού. Μια μελέτη περίπτωσης

Μέσω αυτής της προσέγγισης αναδεικνύονται πολλές πλευρές του νέου γραμματισμού, όπως η κριτική ανάγνωση πολυτροπικών/πολυμεσικών κειμένων, η κριτική ανάγνωση πηγών, η προσέγγιση νέων κειμενικών ειδών. Όμως θα πρέπει παράλληλα να αναπτύσσεται και ο κλασικός σχολικός γραμματισμός, μια και σε αυτόν συνήθως αποτυγχάνουν τα παιδιά. Επομένως, ένας ΔΠ θα πρέπει να χρησιμοποιείται και για τη διδασκαλία του κλασικού γραμματισμού με πιο δημιουργικό τρόπο αλλά και για την ανάδειξη στοιχείων του νέου γραμματισμού.

Παραθέτουμε στη συνέχεια ένα παράδειγμα κοριτσιού Γ΄ Γυμνασίου που παρουσιάζει σε συνέντευξη σε ερευνήτρια πώς αξιοποιεί τα νέα μέσα, προκειμένου να αναζητήσει πληροφορίες αλλά και να γράψει¹⁶. Αναφέρεται σε ένα μάθημα και περιγράφει τη διαδικασία που ακολούθησε για την αναζήτηση πληροφοριών και την παραγωγή γραπτού λόγου στο Πρόγραμμα Επεξεργασίας Κειμένου [Κ = Κατερίνα, Ε = Ερευνήτρια].

¹⁶ Το παράδειγμα προέρχεται από το Κουτσογιάννης υπό δημοσίευση.

Κ: Βασικά μας είχε δώσει ένα site [ο καθηγητής] που βλέπουμε....βλέπουμε διαφορετικά θέματα από την πλευρά της Χημείας, χρησιμοποίησα αυτό. Χρησιμοποίησα αυτά τα site που μας έδωσε ο καθηγητής και χρησιμοποίησα...εντάζει το Google, που έβαλα κάποια...επειδή συνήθως έτσι μ' αρέσει να δουλεύω, επειδή έτσι τα site είναι έτσι λίγο περίεργα, δεν με βολεύουνε, συνήθως βάζω στο Google συγκεκριμένους όρους που με ενδιαφέρουνε, και βρίσκω από κει και πέρα τις πληροφορίες που θέλω.

Ε: Σ' αυτή την περίπτωση όμως, Κατερίνα, όταν βάζουμε τη λέξη κλειδί στο Google, μας κατεβάζει αρκετές ιστοσελίδες. Εσύ πως διακρίνεις ποια είναι αυτή που θα σου χρησιμεύσει περισσότερο;

Κ: Όταν εμφανίζονται οι σελίδες έχει πολλές φορές από κάτω κάποια έτσι στοιχεία και κρίνω από κει πέρα...έτσι λίγο τις λέξεις και τους όρους, τι ύφος έχει το κείμενο, τι είδους πληροφορίες έχει και συνήθως αυτά που βγάζει πρώτες, δεν ξέρω, συνήθως έτσι...είναι πιο επίσημες. Βγάζει πρώτα τα official sites και μετά βγάζει έτσι τα πιο ψαγμένα.

Στο παραπάνω απόσπασμα η Κατερίνα αναπτύσσει μια δική της στρατηγική για το πώς να αναζητεί πληροφορίες στο διαδίκτυο. Είναι εμφανές από το απόσπασμα αυτό ότι είναι ένα δημιουργικό παιδί. Είναι όμως αυτοδίδακτη. Τι σημαίνει «βάζω στο Google συγκεκριμένους όρους που με ενδιαφέρουνε»; Ποιος της έχει δείξει πώς ψάχνουμε γλωσσικές πληροφορίες σε βάσεις δεδομένων, όπως είναι οι μηχανές αναζήτησης; Το ότι είναι αυτοδίδακτη φαίνεται επίσης από τον τρόπο που αξιολογεί τα αποτελέσματα του Google. Θεωρεί ότι «Βγάζει πρώτα τα official sites και μετά βγάζει έτσι τα πιο ψαγμένα», ενώ ο τρόπος που εργάζεται η μηχανή αυτή είναι πιο σύνθετος.

Η όλη διαδικασία της αναζήτησης και αξιολόγησης της γλωσσικής πληροφορίας στο διαδίκτυο είναι μια υπόθεση που σχετίζεται άμεσα με το νέο περιεχόμενο που πρέπει να έχει ο γλωσσικός γραμματισμός και το γλωσσικό μάθημα. Δεν είναι ένα τεχνικό ζήτημα, κάτι που θα έβλεπε ο καθηγητής της πληροφορικής, αλλά είναι ένα ζήτημα που έχει σχέση με την αναζήτηση και επεξεργασία γλωσσικής πληροφορίας, πρωτίστως. Η Κατερίνα το διαισθάνεται αυτό καλά, λέγοντας: «έχει πολλές φορές από κάτω κάποια έτσι στοιχεία και κρίνω από κει πέρα...έτσι λίγο τις λέξεις και τους όρους, τι ύφος έχει το κείμενο, τι είδους πληροφορίες έχει..»

Ας δούμε στη συνέχεια και κάποια άλλα ενδιαφέροντα στοιχεία από τη συνέντευξη:

Ε: Και συνηθίζεις να μπαίνεις σε δυο τρία; Και μετά τι κάνεις; Πώς μεταφέρεις τις πληροφορίες σου;

Κ: Είναι ανάλογα το κατά πόσο με καλύπτει κάθε site. Μπορεί δηλαδή ένα site να είναι πλήρες και να μη χρειαστεί να πάω. Συνήθως μπαίνω σε περίπου πέντε. Μετά παίρνω...επειδή δε μ' αρέσει να τις χειρίζομαι τις πληροφορίες στο ίντερνετ, δε με βολεύει πάρα πολύ έτσι όπως είναι η σελίδα του ίντερνετ, παίρνω τις πληροφορίες απ' το ίντερνετ μετά τις κάνω *paste* στο *word*, μετά παίρνω και άλλες πληροφορίες τις κάνω όλες στο *word* και μετά τις επεξεργάζομαι, σβήνω, γράφω, ανοίγω τρία παράθυρα έτσι δίπλα και συγκρίνω, μεταφράζω, όταν είναι στα ελληνικά και την έχω στα αγγλικά έτσι μεταφράζω...βασικά κάπως έτσι. Διαβάζω, τις κάνω λίγο περίληψη, αλλάζω κάποιους όρους που είναι λίγο πολύπλοκοι, ή ώρες ώρες εμπλουτίζω το κείμενο αν είναι πολύ απλό, και συνήθως έτσι προσπαθώ με πολλά παράθυρα και επεξεργάζοντας το ένα...

Στο παραπάνω απόσπασμα έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον πώς η Κατερίνα αξιοποιεί τα νέα περιβάλλοντα αναζήτησης και παραγωγής λόγου για να γράψει το κείμενό της:

- Έχει αντιληφθεί ότι είναι καλύτερα να συλλέγει ό,τι την ενδιαφέρει και να το μεταφέρει στο Πρόγραμμα Επεξεργασίας Κειμένου.
- Γνωρίζει ότι θα πρέπει αυτές τις πληροφορίες να τις επεξεργαστεί περαιτέρω, «κάνει λίγο περίληψη», που σημαίνει ότι κρατάει την ουσία του κάθε κειμένου και το «εμπλουτίζει» στη συνέχεια, προκειμένου να δημιουργήσει το δικό της κείμενο.
- Χρησιμοποιεί παράλληλα ιστοσελίδες στα ελληνικά αλλά και στα αγγλικά.
- Ανοίγει πολλά παράθυρα παράλληλα με διαφορετικά κείμενα και τα επεξεργάζεται.

Η όλη διαδικασία δείχνει ένα εξαιρετικά δημιουργικό παιδί που έμαθε μόνο του να εργάζεται στα νέα περιβάλλοντα. Το σχολείο αντίθετα είναι πιο στατικό: δε συμπεριλαμβάνει στα γλωσσικά μαθήματα την όλη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα που περιγράφει η Κατερίνα: διδάσκει την περίληψη ως ξεκομμένη από την πραγματικότητα άσκηση· απομονώνει τα διδακτικά αντικείμενα μεταξύ τους και σπάνια δίνει δημιουργικούς ρόλους στα παιδιά.

Από εκτενή όμως έρευνα ως προς το τι κάνουν τα παιδιά με τα νέα μέσα (Κουτσογιάννης υπό δημοσίευση) φαίνεται ότι η Κατερίνα δεν είναι ο

κανόνας αλλά η εξαίρεση. Η Κατερίνα προέρχεται από μια προνομιούχα μορφωτικά και οικονομικά οικογένεια, φοιτά δε σε σχολείο που της δίνει αρκετές ευκαιρίες για εξάσκηση σε πρακτικές νέου γραμματισμού, όπως αυτές που περιγράφει. Τα παιδιά από λιγότερο προνομιούχα κοινωνικά στρώματα δε γνωρίζουν να χρησιμοποιούν με την ίδια υποψία τις πτυχές της νέας επικοινωνιακής πραγματικότητας (Κουτσογιάννης 2007 & υπό δημοσίευση).

Οι ΔΠ μπορούν να αξιοποιηθούν προς την κατεύθυνση να εξοικειωθούν τα παιδιά με νέες πτυχές του γραμματισμού σαν και αυτές που είδαμε στην περίπτωση της Κατερίνας, αλλά και στα παραδείγματα που προηγήθηκαν. Αυτό μπορεί να γίνει και με τις δύο λογικές που περιγράψαμε στις δύο προηγούμενες ενότητες: ο δάσκαλος μπορεί να συζητήσει μέσω παραδειγμάτων πώς μπορούν να αξιοποιούν το διαδίκτυο για να ψάχνουν, πώς αξιολογούν ό,τι βρίσκουν, πώς αξιοποιούν τις πληροφορίες προκειμένου να συνθέσουν ένα δικό τους κείμενο κτλ. Αυτό μπορεί να γίνεται με διάλογο πάνω σε συγκεκριμένα παραδείγματα. Σε μια δεύτερη φάση ή αν τα παιδιά είναι περισσότερο εξοικειωμένα, η εκπαιδευτικός μπορεί να αναθέσει σε ομάδες παιδιών να παρουσιάζουν και να εισηγούνται πώς ακριβώς εργάζονται, να συζητούν με τους συμμαθητές τους κτλ. Τα παιδιά μπορεί να έχουν έτσι πιο πρωταγωνιστικό ρόλο.

Είναι εμφανές ότι τέτοιου είδους επιλογές, σαν και αυτές της παρούσας ενότητας, είναι πιο δύσκολα υλοποιήσιμες και απαιτούν διαφορετική οργάνωση της «ύλης» από το δάσκαλο. Αυτό σίγουρα δεν είναι εύκολο, αλλά τα οφέλη είναι προφανή.

6. Ημιτυπικές και άτυπες μορφές σχολικών διδακτικών πρακτικών

Είναι γνωστό ότι πολλοί φιλόλογοι είναι αρκετά επιφυλακτικοί ως προς την αξιοποίηση των νέων μέσων στη διδασκαλία τους, επικαλούμενοι είτε τεχνικής φύσεως δυσκολίες είτε τους χρονικούς περιορισμούς «με την ύλη που τρέχει και πρέπει να βγει». Οι εκδοχές που συζητήθηκαν στις προηγούμενες ενότητες σχετίζονται με τη διδακτική αξιοποίηση του ΔΠ στο πλαίσιο της συνήθους διδασκαλίας των φιλολογικών μαθημάτων. Υπάρχουν

όμως και πιο εύκολοι δρόμοι με τους οποίους θα μπορούσε να ξεκινήσει κανείς, προκειμένου να εξοικειωθεί σταδιακά με το νέο μέσο και με μορφές διδακτικής αξιοποίησης που αναπτύχθηκαν στις ενότητες 4 & 5. Και οι δρόμοι αυτοί έχουν σχέση με ημιτυπικές (π.χ. διάφορα προγράμματα: περιβαλλοντική αγωγή, αγωγή υγείας κλπ.) και άτυπες σχολικές πρακτικές (εκδρομές, σχολικές γιορτές και εκδηλώσεις, δημιουργία μαθητικής εφημερίδας). Αναφέρονται στη συνέχεια λίγα ενδεικτικά παραδείγματα προς αυτή την κατεύθυνση.

Εκδρομές

Οι εκδρομές μπορούν να αποτελέσουν θαυμάσια ευκαιρία για να εμπλακούν τα παιδιά σε δημιουργικές δραστηριότητες. Για παράδειγμα:

- Ανατίθεται σε διαφορετικές ομάδες παιδιών να προτείνουν διαδρομή και περιεχόμενα για τον προορισμό που επιθυμούν. Αντλούν υλικό από το διαδίκτυο και παρουσιάζουν την εκδοχή τους στο ΔΠ (σε πρόγραμμα παρουσίασης).
- Αποφασίζεται η εκδρομή μετά από συζήτηση και άλλες ή οι ίδιες ομάδες αναλαμβάνουν να παρουσιάσουν αναλυτικά τι θα επισκεφτούν και μια πρώτη ξενάγηση.
- Κατά την επίσκεψη συλλέγονται πληροφορίες, τα παιδιά φωτογραφίζουν και με την επάνοδο δημιουργούν το δικό τους απολογιστικό πολυτροπικό κείμενο για ό,τι επισκέφτηκαν.

Σχολικές γιορτές.

Ανάλογες πρωτοβουλίες μπορεί να αναληφθούν και για τις σχολικές γιορτές, οι οποίες σε πολλά σχολεία έχουν μετατραπεί σε μια τυπική και ανιαρή διαδικασία. Πολλές γιορτές τις αναλαμβάνουν οι φιλόλογοι, οι οποίοι μπορούν να αξιοποιήσουν το ΔΠ για την προετοιμασία και παρουσίαση της εκδήλωσης. Η διαδικασία μπορεί να είναι η ίδια με τα παραδείγματα που δόθηκαν σε προηγούμενες ενότητες: ανάληψη ρόλων από τα παιδιά, συγκρότηση κειμένων με συστηματική καθοδήγηση – υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό.

Μια συνειδητή και καλά σχεδιασμένη αξιοποίηση της φιλολογικής ζώνης (χρόνος διδασκαλίας των φιλολογικών μαθημάτων), των ημιτοπικών και των άτυπων διδακτικών πρακτικών μπορεί να αποτελέσει αφενός τον άξονα για γόνιμη αξιοποίηση των ΤΠΕ, αφετέρου την αφετηρία για αποτελεσματική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο σχολείο. Σε κάθε περίπτωση αυτό που προτείνεται είναι μια συνολικότερη προσέγγιση των διδακτικών πρακτικών στις οποίες εμπλέκονται οι φιλόλογοι και μια δημιουργική ανάγνωσή τους, στο πλαίσιο των θεωρητικών παραμέτρων του νέου γραμματισμού και της κριτικής δραστηριοποίησης στο χώρο του σχολείου.

7. Συμπεράσματα

Από τη θεωρητική ανασκόπηση, τα παραδείγματα και τη σχετική συζήτηση που προηγήθηκε είναι εμφανές ότι οι ΔΠ δεν είναι ούτε ένα μέσο – καταλύτης αλλαγών, αλλά ούτε και ένα μέσο που ευνοεί οπωσδήποτε τη δασκαλοκεντρική – μετωπικού χαρακτήρα – διδασκαλία. Όπως και ποικίλα άλλα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα, εξαρτάται από τον τρόπο που θα τους αξιοποιήσουμε. Διακρίναμε και ομαδοποιήσαμε τις ενδεχόμενες χρήσεις σε τέσσερις κατηγορίες: μία πιο παραδοσιακή, μία σύγχρονη, μία σύγχρονη – κριτική και μία που σχετίζεται με πιο άτυπες σχολικές διδακτικές πρακτικές. Η ομαδοποίηση αυτή έγινε για καθαρά τεχνικούς λόγους, προκειμένου να γίνει καλύτερα κατανοητή η στενή σύνδεση των διδακτικών μέσων με συγκεκριμένες οπτικές διδασκαλίας.

Στη σχολική ζωή τα πράγματα μπορεί να είναι πιο σύνθετα: κάποια εκπαιδευτικός θα μπορούσε να ξεκινήσει ένα μάθημα με την πρώτη λογική, θέλοντας να διδάξει κάτι σε όλη την τάξη, και να συνεχίσει με μία από τις δύο άλλες ή και το αντίστροφο. Σημασία έχει να γνωρίζει ο δάσκαλος συνειδητά προς ποια κατεύθυνση θέλει να πάει η διδασκαλία και η τάξη του, ποιες ενότητες προσφέρονται και ποιες όχι, τι είδους μαθητές ως εγγράμματα ταυτότητες θέλει να καλλιεργεί στην τάξη του. Όλα αυτά απαιτούν σχέδιο από το δάσκαλο, του οποίου ο ρόλος με τα νέα μέσα γίνεται περισσότερο απαιτητικός, αφού θα πρέπει να συνδυάζει δημιουργικά παλιότερα με νεότερα μέσα αλλά και κλασικές με νέες μεθόδους διδασκαλίας.

Η συνύπαρξη αυτή ποικίλων μέσων (παλιών και νέων), ποικίλων μαθησιακών πόρων (π.χ. βιβλία, λογισμικά), αλλά και ποικίλων περιβαλλόντων πρακτικής γραμματισμού (από το χαρτί και το μολύβι στα Προγράμματα Επεξεργασίας Κειμένου και στο διαδίκτυο), στα οποία θα πρέπει τα παιδιά να ασκηθούν να παράγουν αλλά και να προσλαμβάνουν λόγο, δημιουργεί στους εκπαιδευτικούς νέα δεδομένα. Εκεί που σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών είχε συνηθίσει να εργάζεται με άξονα τη λογική του εγχειριδίου, τώρα θα πρέπει να μάθει να σχεδιάζει, λαμβάνοντας υπόψη όλα τα νέα δεδομένα. Στα χέρια ενός δημιουργικού δασκάλου που μπορεί να ενορχηστρώσει δημιουργικά τα μέσα στο πλαίσιο ενός συνειδητού σχεδίου εργασίας για την τάξη του, το οποίο θα αξιοποιεί στοιχεία από τις τέσσερις εκδοχές που προαναφέρθηκαν, οι ΔΠ μπορεί να παίξουν ρόλο βοηθητικό και σημαντικό. Αντίθετα, στα χέρια ενός δασκάλου που διεκπεραιώνει γραμμικά τη διδακτέα ύλη του με βάση το εγχειρίδιο ο ΔΠ προσφέρει ελάχιστα, ίσως και να βοηθάει απλώς στο να παίρνει νέο περιεχόμενο η ανία της σχολικής τάξης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Adger, C. 2001. Discourse in Educational Settings. Στο D. Schiffrin, D. Tannen & H. Hamilton (επιμ.). *The Handbook of Discourse Analysis* (σ. 504-517). Oxford: Blackwell.
- Becta 2004α. *Getting the most from your interactive whiteboard: a guide for secondary schools*. Coventry: Becta. Ανακτήθηκε από <http://foi.becta.org.uk/display.cfm?resID=35754> (26.07.2010).
- Becta 2004β. Use of interactive whiteboard in English. *Embedding ICT in Secondary Education*. Coventry: Becta / Department for Education and Skills. Ανακτήθηκε από <http://publications.education.gov.uk/eOrderingDownload/ICT%20WB%20English.pdf> (20.08.2010).
- Beeland, W. D. 2002. Student engagement, visual learning and technology: can interactive whiteboards help? *Action Research Exchange*, 1 (1): 1-7.
- Glover, D., Miller, D., Averis, D. & Door, V. 2005. The interactive whiteboard: a literature survey. *Technology, Pedagogy and Education*, 14 (2): 155-170.
- Higgins, St., Beauchamp, G. and Miller, D. 2007. Reviewing the literature on interactive whiteboards. *Learning, Media and Technology*, 32 (3): 213-225.
- Koutsogiannis, D. 2004. Critical technoliteracy and "weak" languages. Στο I. Snyder & C. Beavis (επιμ.), *Doing literacy online: Teaching, learning and playing in an electronic world* (σ. 163-184). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Miller, D., & Glover, D. 2002. The Interactive Whiteboard as a Force for Pedagogic Change: The Experience of Five Elementary School in an English Education Authority. *Information Technology in Childhood Education Annual*, 1: 5-19.
- Levy, P. 2002. *Interactive whiteboards in learning and teaching in two Sheffield schools: a developmental study*. Ανακτήθηκε από <http://www.shef.ac.uk/eirg/projects/wboards> (25.08.2010).
- Smith, F., Hardman, F. & Higgins, S. 2006. The impact of interactive whiteboards on teacher-pupil interaction in the national literacy and numeracy strategies. *British Educational Research Journal*, 32 (3): 443-457.

Smith, H., Higgins, S., Wall, K. & Miller, J. 2005. Interactive whiteboards: boon or bandwagon? A critical review of the literature. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21: 91–101.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Γιάννου, Τ. 2010. Οι ΤΠΕ στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών. Στο Κουτσογιάννης κ.ά., *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης, Τεύχος 3: Κλάδος ΠΕ02* (α' αναθεωρημένη έκδοση Φεβρουάριος 2010) (σ. 79-95). Πάτρα: Ε.Α.Ι.Τ.Υ.
- Δαγδιλέλης, Β., κ.ά. 2010. *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στη Χρήση και Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διδακτική Διαδικασία. Επιμορφωτικό υλικό για την εκπαίδευση των επιμορφωτών στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης*. Τεύχος 1: Γενικό Μέρος. Πάτρα: Ε.Α.Ι.Τ.Υ. (αναθεωρημένη έκδοση 06.02.2010).
- Κουτσογιάννης, Δ. υπό δημοσίευση. *Πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού των εφήβων και ταυτότητες*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Κουτσογιάννης, Δ. 2010. Γλωσσολογικό πλαίσιο ανάγνωσης του μαθησιακού υλικού: το παράδειγμα των διδακτικών εγχειριδίων της γλώσσας του γυμνασίου. Στο Ντίνας, Κ., Χατζηπαναγιωτίδου, Α., Βακάλη, Α. Κωτόπουλος, Τ. & Στάμου, Α. (επιμ.). *Πρακτικά πανελληνίου συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή "Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης"*. Νυμφαίο Φλώρινας. Ανακτήθηκε από <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika> (26.07.2010).
- Κουτσογιάννης, Δ. 2009. Κειμενικά είδη, σώματα κειμένων και γλωσσική εκπαίδευση: από το μερικό στο ολικό. *Επιστημονική επετηρίδα Φιλοσοφικής Σχολής Θεσσαλονίκης*, Τεύχος Τμήματος Φιλολογίας, 11: 149-183.
- Κουτσογιάννης, Δ. 2008. *Διδακτική αξιοποίηση των λεξικών και σωμάτων κειμένων: θεωρητικό πλαίσιο*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε από http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/education/cbt/utilization/theory.html (26.07.2010).
- Κουτσογιάννης, Δ. 2007. *Πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού νέων εφηβικής ηλικίας και (γλωσσική) εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε από http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/studies/ict/teens/index.html (20.08.2010)
- Κουτσογιάννης, Δ. 2006. Διδασκαλία της ελληνικής σήμερα: δεδομένα και ζητούμενα. *Πρακτικά της 26^{ης} Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Α.Π.Θ.* (σ. 233-251). Θεσσαλονίκη.
- Κουτσογιάννης, Δ. 1998. *Περιθώρια δημιουργικής αξιοποίησης των ηλεκτρονικών υπολογιστών στη διδασκαλία του γραπτού λόγου: έρευνα σε μαθητές Α' γυμνασίου*. Διδακτορική διατρ., Τομέας Γλωσσολογίας, Φιλοσοφική Σχολή Θεσσαλονίκης.
- Μητάκος, Δ. 2007. Από το μαυροπίνακα στην παιδαγωγική αξιοποίηση του διαδραστικού πίνακα: Γεωγραφία, Γλώσσα και Μαθηματικά ΣΤ' Δημοτικού. Στο *Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ "Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη"*. Σύρος. Ανακτήθηκε από http://www.epyna.gr/~agialama/synedrio_syros_4/daskaloi_nipiagogoi/117_Mitakos.pdf (26.07.2010).
- Νικολαΐδου, Σ. 2010. Στο Κουτσογιάννης κ.ά., *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης, Τεύχος 3: Κλάδος ΠΕ02* (α' αναθεωρημένη έκδοση Φεβρουάριος 2010) (σ. 99-109). Πάτρα: Ε.Α.Ι.Τ.Υ.
- Σαρρής, Δ. 2010. Τι (άλλο) είναι οι διαδραστικοί πίνακες; Ένα «ρεαλιστικά φανταστικό» σενάριο εκπαιδευτικών δράσεων, *i-Teacher (i-Teacher.gr)*, 1: 102-110. Ανακτήθηκε από http://i-teacher.gr/files/1o_teychos_i_teacher_9_2010.pdf (25.07.2010).
- Τσέλικας, Σ. 2010. Ανοιχτά διερευνητικά περιβάλλοντα και η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών. Στο Κουτσογιάννης κ.ά., *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης, Τεύχος 3: Κλάδος ΠΕ02* (α' αναθεωρημένη έκδοση Φεβρουάριος 2010) (σ. 218-224). Πάτρα: Ε.Α.Ι.Τ.Υ.
- Τσιβάς, Α. 2010. Στρατηγικές αξιοποίησης του ψηφιακού ιστορικού υλικού στο διαδίκτυο. Διδακτικές προτάσεις διερευνητικής ιστορικής μάθησης. Στο *Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας "Ψηφιακές και Διαδικτυακές εφαρμογές στην εκπαίδευση"* (σ. 1351-1366). Ημαθία. Ανακτήθηκε από <http://www.ekped.gr/praktika10/gen.htm> (28.08.2010).

- Χαραλαμπίδης, Α. & Χατζησαββίδης Σ. 1997. *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Χαλυσιάνη 2010. Εκδοχές αξιοποίησης των ηλεκτρονικών σωμάτων κειμένων της νέας ελληνικής στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας. Στο Ντίνας, Κ., Χατζηπαναγιωτίδου, Α., Βακάλη, Α. Κωτόπουλος, Τ. & Στάμου, Α. (επιμ.). *Πρακτικά πανελληνίου συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή "Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης"*. Νυμφαίο Φλώρινας. Ανακτήθηκε από <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika> (26.08.2010).



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης