



Π. 3.1.1.

Σύνταξη μεθοδολογικού πλαισίου για την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση και τη γλωσσική διδασκαλία με παιδαγωγική τεκμηρίωση

ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΤΠΕ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ: ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΗΣ ΚΥΠΡΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Μελέτη στο πλαίσιο της Πράξης «*Δημιουργία πρωτότυπης μεθοδολογίας εκπαιδευτικών σεναρίων βασισμένων σε ΤΠΕ και δημιουργία εκπαιδευτικών σεναρίων για τα μαθήματα της Ελληνικής Γλώσσας στην Α΄/βάθμια και Β΄/βάθμια εκπαίδευση*» MIS 296579 - ΟΡΙΖΟΝΤΙΑ ΠΡΑΞΗ, στους άξονες προτεραιότητας 1-2-3 του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», η οποία συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και από εθνικούς πόρους.

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΚΟΥΤΣΑΝΔΡΕΑΣ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

Θεσσαλονίκη 2011



ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΕΡΓΟΥ

ΠΡΑΞΗ: «Δημιουργία πρωτότυπης μεθοδολογίας εκπαιδευτικών σεναρίων βασισμένων σε ΤΠΕ και δημιουργία εκπαιδευτικών σεναρίων για τα μαθήματα της Ελληνικής Γλώσσας στην Α/βάθμια και Β/βάθμια εκπαίδευση» MIS 296579 (κωδ. 5.175), - ΟΡΙΖΟΝΤΙΑ ΠΡΑΞΗ, στους άξονες προτεραιότητας 1-2-3 του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», η οποία συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και εθνικούς πόρους. Η ανωτέρω πράξη υλοποιείται στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση».

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ: Ι. Ν. ΚΑΖΑΖΗΣ

ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ: ΒΑΣΙΛΗΣ ΒΑΣΙΛΕΙΑΔΗΣ

ΠΑΡΑΔΟΤΕΟ: Π3.1.1 *Σύνταξη μεθοδολογικού πλαισίου για την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση και τη γλωσσική διδασκαλία με παιδαγωγική τεκμηρίωση*

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΠΑΡΑΔΟΤΕΟΥ: ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΚΟΥΤΣΟΓΙΑΝΝΗΣ

Συντονιστής Ομάδας Γλώσσας: Δημήτρης Κουτσογιάννης

Ομάδα εργασίας γλώσσας:

Σταυρούλα Αντωνοπούλου

Κωνσταντίνος Κουτσανδρέας

Βασιλική Μπατσίδου

Μαρία Παυλίδου

ΦΟΡΕΑΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ: ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

<http://www.greeklanguage.gr>

Καραμαούνα 1 – Πλατεία Σκρα Τ.Κ. 55 132 Καλαμαριά, Θεσσαλονίκη

Τηλ.: 2310 459101 , Φαξ: 2310 459107, e-mail: centre@komvos.edu.gr

Περιεχόμενα

| | |
|--|----|
| Περιεχόμενα | 3 |
| Περίληψη..... | 5 |
| 1. Εισαγωγή..... | 6 |
| 2. Γενικά χαρακτηριστικά του Προγράμματος Σπουδών | 8 |
| 2.1. Δομή του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος | 8 |
| 2.2. Κείμενο μέσα σε επικοινωνιακό πλαίσιο | 10 |
| 2.3. Κείμενο ως γλωσσική και νοηματική δομή..... | 10 |
| 2.4. Κείμενο ως γλωσσική πράξη..... | 11 |
| 2.5. Κείμενο ως αντικείμενο αξιολόγησης..... | 12 |
| 2.6. Η ανοιχτή φύση του Προγράμματος | 13 |
| 2.7. Κείμενα και υλικό προς αξιοποίηση..... | 16 |
| 2.8. Ο μαθητοκεντρικός και ομαδοκεντρικός χαρακτήρας του Προγράμματος..... | 18 |
| 2.9. Διδακτική Μεθοδολογία..... | 20 |
| 2.10. Αξιολόγηση | 22 |
| 3. Το περιεχόμενο του γλωσσικού μαθήματος..... | 26 |
| 3.1. Γνώσεις για τον κόσμο | 26 |
| 3.1.1. Σύνδεση των γνώσεων για τον κόσμο με τις ΤΠΕ | 29 |
| 3.2. Γνώσεις για τη γλώσσα | 30 |
| 3.2.1. Η γλώσσα ως λειτουργικό σύστημα..... | 30 |
| 3.2.2. Γλώσσα ως κείμενο | 33 |
| 3.2.3. Πρώτη γραφή και ανάγνωση..... | 36 |
| 3.2.4. Γλώσσα και γραπτός λόγος | 37 |
| 3.2.5. Γνώσεις για τη γλώσσα (λειτουργικό σύστημα, κείμενο, γραφή) και ΤΠΕ | 39 |



| | |
|--|----|
| 3.3. Γλώσσα και σημείωση..... | 41 |
| 3.3.1. Κοινωνικοπολιτισμική κειμενοκεντρική θεώρηση..... | 41 |
| 3.3.2. Κοινωνικοπολιτική κριτική θεώρηση..... | 42 |
| 3.3.3. Πολυτροπικότητα | 43 |
| 3.3.4. Πολυγλωσσική πολυπολιτισμική θεώρηση..... | 44 |
| 3.3.5. Γνώσεις για τη γλώσσα / σημείωση και ΤΠΕ..... | 46 |
| 3.4. Διδακτικές πρακτικές και ταυτότητες | 47 |
| 3.4.1. Διδακτικές πρακτικές / ταυτότητες και ΤΠΕ..... | 55 |
| 4. Συμπεράσματα και συζήτηση..... | 57 |
| 4.1. Γενικά..... | 57 |
| 4.2. Διαπιστώσεις για την αξιοποίηση των ΤΠΕ..... | 58 |
| Συνοπτικός Πίνακας Συμπερασμάτων | 60 |
| Βιβλιογραφία..... | 62 |
| Δικτυογραφία | 63 |



Περίληψη

Στην παρούσα μελέτη διερευνάται το πρόγραμμα σπουδών της κυπριακής δημοκρατίας του μαθήματος της γλωσσικής διδασκαλίας για την πρωτοβάθμια δημοτική εκπαίδευση αναφορικά με τους τρόπους γλωσσοδιδασκτικής αξιοποίησης των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ). Τα μεθοδολογικά εργαλεία ανάλυσης αντλούνται από το χώρο της κοινωνικής σημειωτικής (van Leeuwen, 2005) και της κριτικής ανάλυσης λόγου (Gee, 2005). Οι βασικοί άξονες μελέτης του εν λόγω προγράμματος αφορούν το περιεχόμενο του μαθήματος της γλώσσας, τις διδακτικές πρακτικές, τις ταυτότητες μαθητών και εκπαιδευτικών, που το πρόγραμμα φιλοδοξεί να κατασκευάσει υπό το πρίσμα της αξιοποίησης των ΤΠΕ.

Από την ανάλυση προκύπτει ότι οι νέες τεχνολογίες αφενός αντιμετωπίζονται ως ένα νέο δεδομένο με το οποίο ο μαθητής πρέπει να έλθει σε επαφή και να εξοικειωθεί με τους τρόπους χρήσης και λειτουργίας του, αφετέρου αξιοποιούνται ως περιβάλλοντα άντλησης νέων κειμενικών ειδών (ψηφιακών, πολυτροπικών), ως κοινότητες πρακτικής γραμματισμού και ως μέσα πρακτικής γραμματισμού. Οι μαθητές επιδιώκεται να αναπτύξουν δεξιότητες λειτουργικού χειρισμού των ΤΠΕ, νέου γραμματισμού και κριτικής προσέγγισης των νέων κειμενικών ειδών. Οι προτεινόμενοι τρόποι αξιοποίησης των ΤΠΕ αντλούν κυρίως από την επικοινωνιακή / λειτουργική προσέγγιση της γλώσσας, από την θεωρία των κειμενικών ειδών και από το λόγο (discourse) της κριτικής παιδαγωγικής. Προϋποτίθενται *Λόγοι* (Discourses) μαθητών που ενεργούν συμμετοχικά και αυτόνομα, αυτενεργούν, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, λειτουργούν ατομικά και εργάζονται ομαδικά και συμμετέχουν στη διαμόρφωση του περιεχομένου του μαθήματος ανάλογα με τις ανάγκες τους και τα ενδιαφέροντά τους. Από την άλλη, προϋποτίθενται *Λόγοι* εκπαιδευτικών, επαγγελματιών, ικανών να διαμορφώσουν το περιεχόμενο του μαθήματός τους χωρίς δεσμεύσεις χώρου, χρόνου, ρυθμού, ύλης και διδακτικών συμβάντων.



1. Εισαγωγή

Τα νέα δεδομένα της σύγχρονης εποχής του 21^{ου} αιώνα απαιτούν αλλαγές και μεταρρυθμίσεις στα εκπαιδευτικά συστήματα και τα αναλυτικά προγράμματα. Αυτή η ανάγκη προσαρμογής στα νέα δεδομένα οδήγησε την Κυπριακή Δημοκρατία στην αναθεώρηση των αναλυτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Σύμφωνα με τις προγραμματικές δηλώσεις της Επιτροπής Μεταρρύθμισης των Αναλυτικών Προγραμμάτων, αποστολή της εκπαίδευσης είναι να διασφαλίζει από τη μια την διαμόρφωση της εθνικής, θρησκευτικής και πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών και από την άλλη να προωθεί την καλλιέργεια του σεβασμού και της αποδοχής της διαφορετικότητας μέσα στο πλαίσιο της σύγχρονης πολυπολιτισμικής και πολυγλωσσικής κοινωνίας. Το σχολείο του 21^{ου} αιώνα χαρακτηρίζεται *δημοκρατικό και ανθρώπινο*. Αυτό σημαίνει ότι αλλάζει η μορφή και το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς εγκαταλείπεται το παλιό, συντηρητικό, στατικό σχολείο. Αντίθετα, προτείνεται η δημιουργία ενός δυναμικού σχολείου προοδευτικού, μαθητοκεντρικού ικανού να «διαβάσει» τη σύγχρονη πραγματικότητα και τις αλλαγές που συντελούνται. Είναι σαφές ότι οι μεταρρυθμίσεις έχουν πολιτικό χαρακτήρα, καθώς σχετίζονται όχι μόνο με το είδος και τα χαρακτηριστικά της μελλοντικής κοινωνίας αλλά και τα χαρακτηριστικά των μορφωμένων ανθρώπων που ζουν και δραστηριοποιούνται μέσα της. Το είδος της μελλοντικής κοινωνίας και των μελλοντικών μορφωμένων πολιτών είναι ο παρονομαστής στη χάραξη των εκπαιδευτικών πολιτικών.

Οι ιστορικές, πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές ιδιαιτερότητες της Κύπρου (αποικιοκρατία, κηδεμονία, πραξικόπημα κατά του Μακαρίου, τουρκική εισβολή, προσφυγιά) και τα βήματα που έκανε στους τομείς της οικονομίας, της κοινωνικής συνοχής και του πολιτισμού στρέφουν το ενδιαφέρον της έρευνας στα αναθεωρημένα προγράμματα σπουδών και, πιο ειδικά, σε αυτό που αφορά το μάθημα της γλώσσας. Το υπό εξέταση αφορά κυρίως στη διερεύνηση:

- i) του τρόπου αξιοποίησης των ΤΠΕ στην πραγμάτωση του γλωσσικού μαθήματος.



- ii) του είδους του γραμματισμού που προκύπτει.
- iii) της ιδεολογίας πίσω από την εφαρμογή τους.
- iv) των ταυτοτήτων μαθητών και εκπαιδευτικών που φιλοδοξεί το πρόγραμμα να κατασκευάσει αναφορικά με τις ΤΠΕ.

Στο πρώτο κεφάλαιο αναφέρονται τα γενικά χαρακτηριστικά του προγράμματος σπουδών, στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι ενότητες ανάλυσης σύμφωνα με τη μεθοδολογία και στο τρίτο κεφάλαιο ακολουθούν τα συμπεράσματα και η συζήτηση. Τέλος, παρατίθεται ένας συνοπτικός πίνακας αποτύπωσης του συνολικού κυπριακού προγράμματος και ακολουθούν οι βιβλιογραφικές αναφορές.



2. Γενικά χαρακτηριστικά του Προγράμματος Σπουδών

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται τα γενικά χαρακτηριστικά του προγράμματος σπουδών για το μάθημα της ελληνικής γλώσσας για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Κύπρου. Η πρωτοβάθμια (δημόσια δημοτική) εκπαίδευση είναι υποχρεωτική για όλα τα παιδιά που έχουν συμπληρώσει την ηλικία των 5 ετών και 8 μηνών. Ο πρώτος κύκλος (γυμνάσιο) είναι υποχρεωτικός μέχρι το 15^ο έτος της ηλικίας του μαθητή. Το πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα της γλώσσας είναι αποτέλεσμα αναθεώρησής του μέσα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης 2008 – 2010 και είναι αναρτημένο στο διαδικτυακό τόπο του υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού (http://www.moec.gov.cy/analytika_programmata/programmata_spoudon.html).

Το Πρόγραμμα Σπουδών (από εδώ και στο εξής Π.Σ.) της Κύπρου για το μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας χωρίζεται σε 4 κεφάλαια με τις εξής ενότητες: α) εισαγωγή, β) δομή του προγράμματος, 3) διδακτική μεθοδολογία και τέλος, δ) αξιολόγηση. Τρεις βασικοί άξονες διέπουν το Π.Σ. Οι άξονες αυτοί περιλαμβάνουν το σύνολο των προς κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων αναφορικά με τη γλώσσα, τα κείμενα και τη γραφή, τις στάσεις, τις συμπεριφορές, τις αξίες, και τις ικανότητες – κλειδιά που απαιτούνται στη σύγχρονη κοινωνία του 21^{ου} αιώνα.

2.1. Δομή του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος

Η δόμηση του Π.Σ. γίνεται ανά βαθμίδα εκπαίδευσης. Οι τρεις βαθμίδες στις οποίες εστιάζει το ενδιαφέρον είναι οι εξής: η 1^η βαθμίδα (προδημοτική εκπαίδευση και α' δημοτικού), η 2^η βαθμίδα (β' δημοτικού έως και στ' δημοτικού) και, τέλος, η 3^η βαθμίδα (γυμνάσιο και λύκειο). Στο σημείο αυτό εγείρονται κάποιες εύλογες απορίες που αφορούν κυρίως τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της διδακτικής μεθοδολογίας, το προς αξιοποίηση υλικό και την αξιολόγηση των μαθητών. Σημειώνουμε ότι στο εν λόγω Π.Σ. δίνονται μονάχα γενικές κατευθύνσεις αναφορικά με τη διδακτική μεθοδολογία, αλλά δεν προτείνεται συγκεκριμένο υλικό ούτε και διδακτικό εγχειρίδιο και, τέλος, δίνονται γενικές οδηγίες αναφορικά με την αξιολόγηση. Ο τρόπος δόμησης του Π.Σ., το μακροκείμενικό του είδος, η κοινωνική γλώσσα που χρησιμοποιείται

από τους συντάκτες αλλά και τα τοποθετημένα νοήματα οδηγούν τον αναγνώστη στην εξής διαπίστωση: δύο είναι οι κυρίαρχοι λόγοι που διατρέχουν το Π.Σ.: ο κριτικός και ο κειμενοκεντρικός. Αυτό σημαίνει ότι το Π.Σ. και οι διδακτικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται στην τάξη επικεντρώνονται σε στρατηγικές που βοηθούν τους μαθητές να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν, όπως επίσης και πώς να αναπτύσσουν κριτική και δημιουργική σκέψη. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί κυρίως μέσα από την κατανόηση και παραγωγή κειμένων προφορικών, γραπτών, πολυτροπικών και ψηφιακών. Το παρακάτω σχήμα βοηθά στην καλύτερη κατανόηση της δομής του Π.Σ.

| Δ. ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ | | |
|--|--|---|
| ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ, ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ | ΚΕΙΜΕΝΙΚΑ ΕΙΔΗ (ενδεικτικά) | ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ (ενδεικτικά) |
| ΚΕΙΜΕΝΟ ΚΑΙ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ | | |
| <p>ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ/-ΤΡΙΕΣ</p> <ul style="list-style-type: none"> • παίρνουν προκαταρκτικές αποφάσεις σχετικά με το αν το υπό παραγωγή κείμενο θα πρέπει να έχει γραπτή, προφορική, ηλεκτρονική μορφή • διακρίνουν τους ποικίλους σκοπούς της γραφής (π.χ. μετάδοση πληροφοριών συνοπτικά ή με λεπτομέρειες, επίλυση προβλήματος, ψυχαγωγία, κ.ο.κ.) • εντοπίζουν τις παραμέτρους που συγκροτούν το πλαίσιο του κειμένου (σχέση συγγραφέα-αναγνώστη/-τριών, σκοπός, χώρος, χρόνος κ.λπ.) • κάνουν αρχικές συσχετίσεις μεταξύ του επικοινωνιακού πλαισίου και των διαφορετικών σημειωτικών μέσων που μπορούν να αξιοποιηθούν (παραγωγή μονοτροπικών ή πολυτροπικών κειμένων) • παίρνουν αποφάσεις σχετικά με την κατανομή γλωσσικών και οπτικών στοιχείων ως φορέων νοημάτων σε ένα πολυτροπικό κείμενο • παίρνουν αποφάσεις σχετικά με άλλες οπτικές γραφολογικές και τυπογραφικές συμβάσεις και του ρόλου τους | <p>Ποικίλα γραπτά κειμενικά είδη, όπως:</p> <ul style="list-style-type: none"> • αφίσες • λεζάντες • πινακίδες • σήματα • σημειώματα • προσκλήσεις • κατάλογοι • κανόνες παιχνιδιού • μικρές ιστορίες • ηλεκτρονικά μηνύματα • ευχετήριες κάρτες • πολυτροπικά κείμενα που συνδυάζουν εικόνα με γραπτό λόγο (πολυτροπικά παραμύθια, ηλεκτρονικά παιχνίδια κ.λπ.) | <ul style="list-style-type: none"> • αντιπαραβολή γραπτών κειμένων, π.χ. παραμυθιών, δελτίων καιρού, επιτραπέζιων παιχνιδιών, με ή χωρίς την παρουσία πολυτροπικών στοιχείων που χρησιμοποιούνται σε διαφορετικά πλαίσια • ανάλυση βασικών χαρακτηριστικών των υπό παραγωγή κειμένων (έκταση, τύπος πληροφορίας, μορφή) με σκοπό να αξιοποιηθούν ως πόροι για τη συγγραφή • αντιπαραβολή σημειωτικών μέσων, όπως είναι, για παράδειγμα, ο τύπος και το μέγεθος της γραμματοσειράς σε πολυτροπικά κείμενα |

Οι μαθητές καλούνται να αναπτύξουν δεξιότητες σχετικά με την κατανόηση / παραγωγή γραπτών / προφορικών κειμένων. Τα κείμενα αυτά εξετάζονται σε τέσσερα επίπεδα: α) μέσα σε πλαίσια επικοινωνίας, β) ως γλωσσική – νοηματική δομή, γ) ως κοινωνική πράξη και δ) ως αντικείμενο αξιολόγησης. Για το κάθε επίπεδο ξεχωριστά τίθενται οι προσδοκώμενες προς κατάκτηση γνώσεις, δεξιότητες και στρατηγικές, προτείνονται ενδεικτικά κειμενικά είδη και ενδεικτικές δραστηριότητες.

2.2. Κείμενο μέσα σε επικοινωνιακό πλαίσιο

Οι μαθητές καλούνται να αποκτήσουν δεξιότητες κατανόησης και παραγωγής κειμένων σε επικοινωνιακό πλαίσιο. Η κατανόηση αφορά στην αναγνώριση και την ένταξη του κειμένου στο κειμενικό είδος που ανήκει, δηλαδή στα πλαίσια της κοινότητας που το (ανα-)παράγει, ενώ η παραγωγή επικεντρώνεται στην διαμόρφωση του κειμένου ανάλογα με τις περιστάσεις και τους σκοπούς επικοινωνίας καθώς και στα κοινωνικά χαρακτηριστικά του πομπού και του δέκτη.

Αυτό φαίνεται στο παρακάτω παράθεμα:

«Δεξιότητες που αφορούν τη σχέση του κειμένου με το στενό και ευρύτερο πλαίσιο επικοινωνίας του: Αναγνώριση της κειμενικής κοινότητας και του θεσμού που το κείμενο αναπαράγει ή αναδομεί, αναγνώριση του κειμενικού είδους που ο/η συγγραφέας χρησιμοποιεί, των διαφορετικών κειμενικών τύπων που ο συγγραφέας μπορεί να αναμιγνύει...» (σελ. 7)

«Επιλογή τρόπων οργάνωσης του περιεχομένου ενός κειμένου και της γλωσσικής μορφής του ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση, το σκοπό της επικοινωνίας και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά του πομπού και του/της αποδέκτη/τριας.» (σελ. 8)

Από τα παραπάνω παραθέματα γίνεται αντιληπτό ότι οι συντάκτες χρησιμοποιούν κοινωνική γλώσσα που παραπέμπει σε αυτή της επικοινωνιακής-λειτουργικής προσέγγισης. Το Π.Σ. φαίνεται να προτείνει την ένταξη του γλωσσικού μαθήματος σε ένα επικοινωνιακό-λειτουργικό πλαίσιο με μια κειμενοκεντρική θεώρηση. Θεωρεί ότι τα κείμενα είναι μια ενότητα λόγου με λειτουργικό χαρακτήρα, δομούνται και λειτουργούν πάντοτε σε συμφραζόμενα.

2.3. Κείμενο ως γλωσσική και νοηματική δομή

Οι μαθητές καλούνται να αναπτύξουν δεξιότητες αναφορικά με τη γλωσσική και νοηματική δομή των κειμένων. Οι συντάκτες του Π.Σ. δεν εστιάζουν στη μελέτη των γραμματικών και συντακτικών φαινομένων αλλά περισσότερο στη λειτουργία των

στοιχείων αυτών, στο πώς δηλαδή συμβάλλουν ευρύτερα στην οργάνωση του κειμένου προκειμένου να δομηθεί το νόημα. Οι μαθητές καλούνται να κατανοήσουν και να παραγάγουν κείμενα λαμβάνοντας υπόψη το είδος του κειμένου, την οργάνωση των πληροφοριών, την επιλογή λεξιλογίου, του ύφους κλπ.

«Επεξεργασία του τρόπου που γραμματικά και λεξιλογικά στοιχεία παρουσιάζουν πρόσωπα, θέσεις, επιχειρήματα κ.λπ., επεξεργασία των πληροφοριών που δηλώνονται, επεξεργασία λεκτικών και μη λεκτικών ενδεικτών που παραπέμπουν στο συγκεκριμένο, κατανόηση των γλωσσικών στοιχείων για τη δόμηση ενός κειμένου με συνοχή και συνεκτικότητα, κατανόηση του τρόπου οργάνωσης πληροφοριών, κατανόηση του τρόπου με τον οποίο το γλωσσικό και εικονιστικό μέρος σε ένα πολυτροπικό κείμενο αλληλεπιδρούν για τη μετάδοση διαφορετικών νοημάτων ή την επικύρωση παρόμοιων πληροφοριών κ.λπ.» (σελ. 7)

«Σχεδιασμός (άμεσα ή έμμεσα διαλογικός) του κειμένου, αποφάσεις σχετικά με την κειμενική δομή, την κατανομή γνωστών και νέων πληροφοριών, τους μηχανισμούς συνοχής και συνεκτικότητας, τα ρητορικά σχήματα, το λεξιλόγιο, το ύφος, τη γλωσσική ποικιλία που θα χρησιμοποιηθεί κ.λπ.» (σελ. 8)

Από τα παραπάνω παραθέματα γίνεται αντιληπτό ότι οι συντάκτες του Π.Σ. χρησιμοποιούν κοινωνική γλώσσα που παραπέμπει στην *κειμενοκεντρική* προσέγγιση της διδασκαλίας της γλώσσας. Στόχος δηλαδή είναι οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν πώς οι λειτουργίες των γλωσσικών στοιχείων και δομών κωδικοποιούν ένα θέμα, μεταδίδουν πληροφορίες μέσα από συγκεκριμένη οπτική, αναπαράγουν ιδεολογίες, δομούν ταυτότητες. Αυτό, λοιπόν, που ενδιαφέρει δεν είναι να αποκτήσουν οι μαθητές μια αφηρημένη μεταγλωσσική γνώση, αλλά *γλωσσική επίγνωση σε κειμενικό επίπεδο*.

2.4. Κείμενο ως γλωσσική πράξη

Οι μαθητές καλούνται να αναπτύξουν δεξιότητες αναφορικά με την ανάλυση, ερμηνεία και κριτική θεώρηση των κειμένων. Στόχος είναι η ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης και αξιολόγησης των ιδεολογικών μηνυμάτων και των πτυχών της πραγμα-

τικότητας που τα κείμενα δομούν και αναπαράγουν καθώς και του τρόπου οργάνωσης των πληροφοριών και των στοιχείων που δηλώνουν ή υπονοούν ιδεολογίες, ιεραρχικές σχέσεις εξουσίας και ταυτότητες.

«Ερμηνεία της λειτουργικότητας των υφολογικών, δομικών και άλλων επιλογών του κειμένου και της ρητορικής οργάνωσής του, διερεύνηση του τρόπου που ιδεολογικά μηνύματα δηλώνονται ή υπονοούνται μέσα από λεξιλογικές, μορφολογικές, συντακτικές και κειμενικές επιλογές, διερεύνηση των λεξιλογικών, μορφολογικών και συντακτικών επιλογών ή και τρόπων οργάνωσης πληροφοριών για τη δόμηση των πτυχών της πραγματικότητας που ο/η συγγραφέας επιθυμεί να αναδείξει.» (σελ. 7)

«Επιλογή, αξιολόγηση, κριτική αναθεώρηση της λειτουργικότητας των υφολογικών, δομικών και άλλων επιλογών κατά τη διαδικασία της παραγωγής του κειμένου, της ρητορικής οργάνωσής του, των ταυτοτήτων που δηλώνονται ή υπονοούνται μέσα από συγκεκριμένες λεξιλογικές, συντακτικές και κειμενικές επιλογές κ.λπ.» (σελ. 8)

Η κοινωνική γλώσσα που χρησιμοποιείται στα παραπάνω παραθέματα παραπέμπει στον κριτικό λόγο. Πιο ειδικά, φαίνεται το Π.Σ. έχει στόχο την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης (Fairclough, 1995). Οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση να αναλύουν κριτικά τα κείμενα, ώστε να διακρίνουν αλλά και να χειρίζονται τις ρητές ή άρρητες ιδεολογικές φορτίσεις των κειμένων.

2.5. Κείμενο ως αντικείμενο αξιολόγησης

Οι μαθητές επιδιώκεται να αναπτύξουν δεξιότητες αναφορικά με την αξιολόγηση των κειμένων. Η αξιολόγηση αφορά το πλαίσιο επικοινωνίας και την αποδεκτότητα των κειμένων, την κοινωνική, πολιτισμική, ιδεολογική λειτουργία των κειμένων, τις διαδικασίες βάσει των οποίων κατανοήθηκαν, ερμηνεύτηκαν ή παράχθηκαν τα κείμενα (κριτικός αναστοχασμός).



«Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του κειμένου σε σχέση με τους/τις αποδέκτες/-τριές του, αξιολόγηση των πολλαπλών προσλήψεων/ερμηνειών που τα άτομα συνεισφέρουν σε ένα κείμενο, αξιολόγηση της κοινωνικής, πολιτισμικής, ιδεολογικής λειτουργίας του κειμένου ή του κειμενικού είδους και των θεσμικών πλαισίων παραγωγής του, τόσο σε σχέση με συναφή κειμενικά είδη όσο και σε σχέση με πολλαπλές πιθανές κοινότητες αναγνωστριών/αναγνωστών. Επίσης, κριτικός αναστοχασμός και αξιολόγηση των διαδικασιών και στάσεων κατανόησης και ερμηνείας που διαμορφώθηκαν από την τάξη ως αναγνωστική/κειμενική/θεσμική κοινότητα.» (σελ. 8)

«Αξιολόγηση του υπό παραγωγή κειμένου σε σχέση με τις προδιαγραφές που θέτει το στενό πλαίσιο επικοινωνίας ή σε σχέση με τις πρακτικές της κοινότητας μέσα στην οποία θα λειτουργήσει, την πρόσληψή του από διαφορετικούς/-ές ακροατές/-τριες και αναγνώστες/-τριες, τις κοινωνικές σχέσεις και ταυτότητες που επιδιώκει να αναδείξει. Επίσης, κριτικός αναστοχασμός και αξιολόγηση των διαδικασιών παραγωγής κειμένων που διαμορφώθηκαν από την τάξη ως αναγνωστική/κειμενική/θεσμική κοινότητα.» (σελ. 8)

Από τα παραπάνω παραθέματα γίνεται αντιληπτό ότι οι συντάκτες του κειμένου χρησιμοποιούν κοινωνική γλώσσα που παραπέμπει στον *κριτικό* λόγο. Η αξιολόγηση των κειμένων εστιάζει κυρίως στην ιδεολογική λειτουργία των κειμένων, στις ταυτότητες που επιδιώκεται να αναδειχθούν, καθώς και στις διαδικασίες παραγωγής και κατανόησης των κειμένων.

2.6. Η ανοιχτή φύση του Προγράμματος

Ένα πρόγραμμα σπουδών χαρακτηρίζεται *ανοιχτό*, όταν δε δίνονται έτοιμες, προαποφασισμένες πορείες που πρέπει να ακολουθηθούν, όταν δίνονται μεγάλα περιθώρια πρωτοβουλίας και προσαρμογής στον εκπαιδευτικό ανάλογα με τις συνθήκες (Ξωχέλλης, 1997). Διαβάζουμε στο παρακάτω παράθεμα από την εισαγωγή:



«Το περιεχόμενο του μαθήματος της Νέας Ελληνικής δεν μπορεί να οριοθετηθεί στη βάση μιας αυστηρά προκαθορισμένης και γραμμικά οργανωμένης «όλης» γραμματικών στοιχείων ή κειμενικών τύπων(αφήγηση, περιγραφή, αναφορά, διαδικασία κ.λπ.) για τους εξής λόγους» (σελ. 6)

Επιπλέον, το Π.Σ. δεν προτείνει κάποιο συγκεκριμένο διδακτικό εγχειρίδιο, ούτε και παρέχει πηγές, βιβλιογραφία, ιστοσελίδες κλπ. από όπου θα μπορεί ο εκπαιδευτικός να αντλήσει υλικό. Μπορεί το γεγονός αυτό να δημιουργεί δυσκολίες στους εκπαιδευτικούς, όμως, από την άλλη μεριά, δίνει τη δυνατότητα στη σχολική κοινότητα να αναπτύξει πρωτοβουλίες. Στο κεφάλαιο που αναφέρεται στη διδακτική μεθοδολογία διαβάζουμε τα εξής:

«Τα θέματα με τα οποία ασχολείται η τάξη προέρχονται από διάφορες πηγές έντυπου, ψηφιακού και προφορικού λόγου που παράγεται σε ποικίλες επικοινωνιακές συνθήκες. Δίνεται η δυνατότητα τα θέματα είτε να επιλέγονται από ένα ευρύ αρχικό σώμα παιδαγωγικού υλικού στο οποίο οι εκπαιδευτικοί έχουν πρόσβαση και το οποίο μπορούν να εμπλουτίζουν ανάλογα με την επικαιρότητα, τον σκοπό της διδασκαλίας κ.λπ., είτε να συναποφασίζονται από τους / τις συμμετέχοντες / -ουσες στη διδασκαλία.» (σελ. 58)

«Οι διδάσκοντες/-ουσες έχουν στη διάθεσή τους, εκτός από ένα κείμενο όπου αναφέρονται αναλυτικά η φιλοσοφία και οι αρχές της διδασκαλίας της γλώσσας σύμφωνα με την προτεινόμενη μεθοδολογία, έναν ικανοποιητικό αριθμό δραστηριοτήτων για τις διάφορες βαθμίδες και ηλικιακές ομάδες μαθητών και μαθητριών και έναν χάρτη πλοήγησης από τη μια θεματική ενότητα στην επόμενη. Οι δραστηριότητες αυτές δεν συνιστούν πρότυπες δραστηριότητες προς μίμηση αλλά επιδιώκουν να καταδείξουν τους τρόπους με τους οποίους ο/η εκπαιδευτικός και τα παιδιά σε μια σχολική κοινότητα μπορούν να διαπλέξουν διάφορα προφορικά και γραπτά κείμενα σε μια θεματική ενότητα, αξιοποιώντας παράλληλα και τις εμπειρίες όλων των μελών της κοινότητας (των παιδιών και του/της εκπαιδευτικού).» (σελ. 58)



Από τα παραπάνω φαίνεται να γίνεται λόγος για κάποια *τράπεζα υλικού*, προφανώς με θεματική βάση, η οποία και θα αναθεωρείται ή θα εμπλουτίζεται. Αξίζει να επισημάνουμε ότι στον διαδικτυακό ιστότοπο του υπουργείου <http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/Glossa/index.html>, εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς μπορούν να έχουν πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό που αφορά σχέδια μαθημάτων κατά τάξη και άλλο υποστηρικτικό υλικό, υλικό για την καλλιέργεια του προφορικού και του γραπτού λόγου, διδακτικές προτάσεις και διαθεματικά σχέδια εργασίας, υλικό και προτάσεις για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών και την προώθηση της διαπολιτισμικότητας, υλικό αναφορικά με την αξιοποίηση της μεθόδου project και portfolio και παρουσιάσεις των νέων βιβλίων.

Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να αντλήσει δραστηριότητες και υλικό προς αξιοποίηση, όμως αυτές οι δραστηριότητες δεν πρέπει να εκλαμβάνονται ως πρότυπες, αν και καταδεικνύουν σε πρακτικό επίπεδο τους τρόπους με τους οποίους τα κείμενα διαπλέκονται μέσα στα πλαίσια θεματικών ενότητων. Ωστόσο, το ίδιο στο ίδιο το πρόγραμμα δε δίνονται περισσότερες πληροφορίες και λεπτομέρειες αναφορικά με τις θεματικές ενότητες και το είδος των δραστηριοτήτων. Βέβαια, μέσα από το Π.Σ. μπορεί κανείς να αλιεύσει ενδεικτικές δραστηριότητες, μολονότι το είδος των δραστηριοτήτων και των οδηγιών είναι πολύ γενικό. Προς επίρρωση των ανωτέρω παραθέτουμε μερικά ενδεικτικά παραδείγματα από το Π.Σ.(πιο αναλυτικά βλ. **Διδακτικές πρακτικές και ταυτότητες**):

««παιχνίδια-διαγωνισμοί» προσδιορισμού πληροφοριών που στο ένα κείμενο παρουσιάζονται ως βασικές και σε άλλο ή άλλα ως μη βασικές, ως απόρροια διαφορετικού τρόπου αξιοποίησης της προϋπάρχουσας γνώσης (σελ. 22)

χρήση σημειώσεων, σχεδιαγραμμάτων, εννοιογραμμάτων, εικονικών αναπαραστάσεων, παντομίμας κ.ο.κ. δραματοποιήσεις, υποδύσεις ρόλων κ.λπ., για διαφορετική σημειωτική απόδοση ή/και σύνοψη των νοημάτων/μηνυμάτων κειμένου/-ων» (σελ. 23)

«συζητήσεις πάνω σε διαφορετικά κείμενα για το διαφορετικό τρόπο οργάνωσης πληροφοριών ανάλογα με τις προσδοκίες και τις αντιδράσεις των συνομιλητών/-



τριών, ανάλογα με τις διαφορετικές κειμενικές κοινότητες όπου εντάσσονται» (σελ. 26)

«παιχνίδια διερεύνησης, με στόχο τη διάκριση ποιότητας πληροφοριών» τη διάκριση, δηλαδή, πληροφοριών σε ψευδείς («φανταστικές») και αληθείς («πραγματικές»), υποκειμενικές και αντικειμενικές» (σελ. 31)

«μετασηματισμοί κειμενικών ειδών σε άλλα (π.χ. μίας συνεχούς ιστορίας σε κόμικς, και αντίστροφα)» (σελ. 35)

Από την άλλη μεριά, δε δίνεται η δυνατότητα σε άλλους φορείς να διαμορφώσουν το Π.Σ. προσθέτοντας στοιχεία τοπικότητας, ούτε δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να διαμορφώσουν το ατομικό τους πρόγραμμα σπουδών.

2.7. Κείμενα και υλικό προς αξιοποίηση

Στην εισαγωγή του Π.Σ. προτείνονται ενδεικτικά τα κείμενα που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός στην τάξη. Τα κείμενα αυτά μπορεί να είναι χρηστικά, κυρίως από το χώρο της καθημερινής πρακτικής ή / και λογοτεχνικά. Πρέπει να σημειώσουμε ότι τα κείμενα μπορεί να είναι γραπτά, προφορικά, πολυτροπικά ή / και ψηφιακά. Διαβάζουμε σχετικά:

«Στον τομέα των χρηστικών κειμένων μπορεί να περιληφθεί ένας μεγάλος αριθμός κειμένων για τη νέα ελληνική και την κυπριακή ποικιλία, όπως: αιτήσεις, προσκλήσεις, τιμολόγια ΑΗΚ, ΑΤΗΚ κ.λπ., ευχετήριες κάρτες, ειδήσεις από τις εφημερίδες και την τηλεόραση, προφορικές αφηγήσεις, υπομνήματα, αναφορές, νομοθετικά κείμενα, έντυπα προς συμπλήρωση, τρίπτυχα κοινωφελών οργανισμών, διαφημίσεις, πινακίδες, προφορικές μαγνητοφωνημένες συζητήσεις, κόμικς, θεατρικά έργα, συμβόλαια, οδηγίες χρήσης, επιστολές, βιογραφικά σημειώματα, διαλέξεις, αυτοπαρουσιάσεις, ετικέτες προϊόντων, σελίδες από το δίκτυο κ.λπ.» (σελ. 6)

Τα χρηστικά, όπως αναφέρονται, κείμενα ανήκουν σε διάφορες κατηγορίες κειμενικών ειδών και καλύπτουν γλωσσικά τόσο την νέα ελληνική γλώσσα όσο και την κυ-

πριακή ποικιλία. Προτείνονται κείμενα πολυτροπικά (τηλεόραση) και ψηφιακά (ιστοσελίδες). Φαίνεται πως το πρόγραμμα σπουδών προσπαθεί να ανταποκριθεί σε αυτή τη νέα κατάσταση (new communicative order) και να ξεφύγει από την παλιά, παραδοσιακή αντίληψη της χρήσης των ΤΠΕ ως εργαλείου (computer assisted learning). Ωστόσο, δε φαίνεται να γίνεται σε βάθος κατανοητό ότι τα πολυτροπικά, ψηφιακά κείμενα αντιμετωπίζονται διαφορετικά σε επίπεδο ανάλυσης, δεδομένου ότι τοποθετούν σε νέες βάσεις τις πρακτικές γραμματισμού. Υποψιαζόμαστε, λοιπόν, ότι τα κείμενα αυτά θα αντιμετωπίζονται από το εκπαιδευτικό, όπως και τα υπόλοιπα κείμενα χωρίς να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη στοιχεία, όπως τα διαφορετικά σημειωτικά συστήματα, οι νέες γλωσσικές ποικιλίες που ανιχνεύονται σε ψηφιακά περιβάλλοντα, η ασύγχρονη επικοινωνία, η ρευστότητα των κειμένων, οι υπερσυνδέσεις, η αναπλαισίωση του τριγώνου συγγραφέας – κείμενο – αναγνώστης (Koutsogiannis, υπό δημοσίευση).

Αναφορικά με τα λογοτεχνικά κείμενα διαβάζουμε τα εξής:

«Τα λογοτεχνικά κείμενα προέρχονται από κείμενα της σύγχρονης και παλαιότερης λογοτεχνίας, οι συγγραφείς τους ανήκουν και στα δύο φύλα και έχουν διττό σκοπό: α) την εξοικείωση με την ελληνική και την παγκόσμια λογοτεχνική παραγωγή, β) την καλλιέργεια κριτικής μεταγλωσσικής ενημερότητας ως προς τους τρόπους με τους οποίους τα λογοτεχνικά κείμενα πραγματεύονται ένα θέμα μέσα από συγκεκριμένες γλωσσικές, δομικές και υφολογικές επιλογές που οδηγούν σε συγκεκριμένα αισθητικά αποτελέσματα, γ) την καλλιέργεια της ικανότητας κριτικής διερεύνησης των ιστορικών, ιδεολογικών και κοινωνικοπολιτισμικών συνθηκών που οδηγούν σε διαφορετικές προσλήψεις του «νοήματος» των λογοτεχνικών κειμένων και σε διαφορετικές αποτιμήσεις της αξίας τους.» (σελ. 6-7)

Από το παραπάνω παράθεμα γίνεται εύκολα κατανοητό το γεγονός ότι η μελέτη των λογοτεχνικών κειμένων επικεντρώνεται και στο συγχρονικό και στο διαχρονικό επί-



πεδο, η ανάλυση της γλώσσας, της δομής και του ύφους αποσκοπεί στην καλλιέργεια τόσο της αισθητικής των μαθητών όσο και στην καλλιέργεια της μεταγλωσσικής κριτικής ενημερότητας (critical language awareness, Fairclough, 1995).

Η χρήση των ΤΠΕ σε αυτήν την κατηγορία κειμένων είναι σχεδόν ανύπαρκτη. Δε φαίνεται να λαμβάνονται υπόψη πολυτροπικά κείμενα, για παράδειγμα ακροάσεις θεατρικών έργων (πχ. ραδιοφωνικές θεατρικές ακροάσεις, παρακολούθηση θεατρικών έργων ή ταινιών στην τηλεόραση, ντοκιμαντέρ κλπ. Δεν φαίνεται να δίνεται δυνατότητα αξιοποίησης του διαδικτύου για πρόσβαση των μαθητών σε ιστοσελίδες με στοιχεία πχ.. βιογραφικά, εργογραφικά, βιβλιογραφίες, μελέτες κλπ. για συγγραφείς και έργα.

Συνοψίζοντας παρατηρούνται τα εξής: η χρήση των ΤΠΕ φαίνεται να αφορά περισσότερο τα χρηστικά από ό,τι τα λογοτεχνικά κείμενα. Επιπλέον, τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα περισσότερο αξιοποιούνται ως πηγές άντλησης υλικού προς μελέτη, εξέταση και ενίσχυση του περιεχομένου του γλωσσικού μαθήματος και όχι ως μέσα αναμόρφωσης του τρόπου πραγμάτωσης του μαθήματος.

2.8. Ο μαθητοκεντρικός και ομαδοκεντρικός χαρακτήρας του Προγράμματος

Ο μαθητοκεντρικός χαρακτήρας του προγράμματος φαίνεται από το γεγονός ότι τοποθετεί το μαθητή στο επίκεντρο της διδασκαλίας. Ο καθηγητής δεν αποτελεί το μοναδικό φορέα της γνώσης, καθώς το παλιό μοντέλο της από καθ' έδρας, μετωπικής διδασκαλίας εγκαταλείπεται. Ο μαθητής είναι φορέας γλωσσικού και πολιτισμικού κεφαλαίου το οποίο ο δάσκαλος οφείλει να ενεργοποιήσει και να το αξιοποιήσει στην οικοδόμηση της νέας γνώσης. Ο ρόλος, λοιπόν, των κοινωνικών πρωταγωνιστών αναπλαισιώνεται. Ο μαθητής οικοδομεί τη νέα γνώση πάνω στις προηγούμενες, είναι πιο ενεργός και συμμετοχικός, ενώ, από την άλλη ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι συντονιστικός. Οι σχέσεις που αναπτύσσονται τίθενται σε μια πιο δημοκρατική, ισότιμη βάση.

Η θεώρηση αυτή φαίνεται ήδη καθαρά από την εισαγωγή αλλά και τη διδακτική μεθοδολογία του Π.Σ. Διαβάζουμε σχετικά:



«Βασική επιδίωξη της παιδαγωγικής αυτής είναι να καταστήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες συμμέτοχους στη μαθησιακή διαδικασία και να διαμορφώσει, κατ' επέκταση, ενεργούς πολίτες» (σελ. 2)

«Να κατανοήσουν ότι η παραγωγή κειμένου συνιστά μια δυναμική διαδικασία που αναδύεται μέσα από την ενεργό εμπλοκή των μαθητών και μαθητριών με διαδικασίες συλλογής, σύγκρισης, καταγραφής και αναθεώρησης του περιεχομένου και της γλωσσικής του διατύπωσης.» (σελ. 4)

«την ενεργό, σε αντίθεση με τη μη ενεργό, συνεργασία ομιλητή/-τριας-ακροατή/-τριας για να προσδιοριστεί η προϋπάρχουσα γνώση τους» (σελ. 22)

«Ο/η διδάσκων/-ουσα έχει ρόλο συντονιστή/-τριας και ισότιμου/-ης συνομιλητή/-τριας κατά τη διδασκαλία και τη διεκπεραίωση των διαφόρων γλωσσικών δραστηριοτήτων.» (σελ. 58)

Επιπλέον, προωθείται και ενισχύεται το ομαδοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας. Διαβάζουμε σχετικά:

«συζητήσεις στο πλαίσιο ομάδων αλλά και μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικού και συγκριτική αντιπαραβολή προφορικών κειμένων που χαρακτηρίζονται από διαφορετικό βαθμό κωδικοποίησης της προϋπάρχουσας γνώσης πάνω σε ένα θέμα (δηλαδή κείμενα που απευθύνονται σε ένα γενικό κοινό και κωδικοποιούν αρκετά στοιχεία για ένα θέμα σε αντίθεση με κείμενα που απευθύνονται σε εξειδικευμένο κοινό και αφήνουν υπονοούμενες κάποιες πληροφορίες)» (σελ. 30)

Η κοινωνική γλώσσα που χρησιμοποιούν οι συντάκτες του Π.Σ. παραπέμπει αφενός σε μαθητοκεντρικές μορφές διδασκαλίας και αφετέρου σε ομαδοκεντρικές μορφές που αποτελούν μετεξέλιξη των προηγούμενων (Καψάλης & Νημά, 2007). Στη μαθητοκεντρική μέθοδο ο μαθητής από αναπαραγωγός της γνώσης μετατρέπεται σε παραγωγό της:



«Να αντιμετωπίζουν τον προφορικό και γραπτό λόγο ως κοινωνικές πράξεις μέσω των οποίων μπορούν να παράγουν γνώση που έχει νόημα γι' αυτούς και αυτές και να παρεμβαίνουν στην κοινωνική πραγματικότητα.» (σελ. 4),

Στην ομαδοκεντρική μέθοδο, στα αμιγή σχήματα οι μαθητές δραστηριοποιούνται και αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, ενώ ο εκπαιδευτικός αποσύρεται από το προσκήνιο, κατευθύνει συντονιστικά τις δραστηριότητες των μαθητών (Νημά & Καψάλης, 2007).

Διαβάζουμε σχετικά:

«Η παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου και οι ποικίλες επαναδιατυπώσεις τους γίνονται στο πλαίσιο ομάδων.» (σελ. 58)

«Ο/η διδάσκων/-ουσα έχει ρόλο συντονιστή/-τριας και ισότιμου/-ης συνομιλητή/-τριας κατά τη διδασκαλία και τη διεκπεραίωση των διαφόρων γλωσσικών δραστηριοτήτων.» (σελ. 58)

2.9. Διδακτική Μεθοδολογία

Στο παρόν υποκεφάλαιο επιχειρείται μια παρουσίαση της βασικής διδακτικής μεθοδολογίας που προτείνεται σε ξεχωριστό κεφάλαιο του Π.Σ. Διεξοδικότερη ανάλυση των διδακτικών πρακτικών που διαπερνούν το Π.Σ. θα γίνει σε επόμενο κεφάλαιο (βλ. **Διδακτικές πρακτικές και ταυτότητες**). Η διδακτική μεθοδολογία στηρίζεται, όπως προαναφέρθηκε, στην μαθητοκεντρική και ομαδοκεντρική μέθοδο διδασκαλίας. Επιπλέον, αναπλαισιώνεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού και των μαθητών, η διδασκαλία αποκτά μεγαλύτερη ευελιξία και προσαρμόζεται στις ανάγκες του κοινού, αξιοποιούνται νέες μορφές πρακτικής γραμματισμού πχ. σχέδια εργασίας (project), η τάξη ασχολείται με κείμενα που προέρχονται από ποικίλες θεματικές ενότητες. Δε θα αναλυθούν περαιτέρω ζητήματα που αφορούν το είδος των κειμένων και τις θεματικές ενότητες καθώς εξετάστηκαν παραπάνω (βλ. **Κείμενα και ενδεικτικό υλικό προς αξιοποίηση**). Αξίζει να σταθούμε στα εξής:

«Οι διδάσκοντες/-ουσες έχουν στη διάθεσή τους, εκτός από ένα κείμενο όπου αναφέρονται αναλυτικά η φιλοσοφία και οι αρχές της διδασκαλίας της γλώσσας



σύμφωνα με την προτεινόμενη μεθοδολογία, έναν ικανοποιητικό αριθμό δραστηριοτήτων για τις διάφορες βαθμίδες και ηλικιακές ομάδες μαθητών και μαθητριών και έναν χάρτη πλοήγησης από τη μια θεματική ενότητα στην επόμενη. Οι δραστηριότητες αυτές δεν συνιστούν πρότυπες δραστηριότητες προς μίμηση αλλά επιδιώκουν να καταδείξουν τους τρόπους με τους οποίους ο/η εκπαιδευτικός και τα παιδιά σε μια σχολική κοινότητα μπορούν να διαπλέξουν διάφορα προφορικά και γραπτά κείμενα σε μια θεματική ενότητα, αξιοποιώντας παράλληλα και τις εμπειρίες όλων των μελών της κοινότητας (των παιδιών και του/της εκπαιδευτικού). Ο οδηγός πλοήγησης παρουσιάζει τους άξονες βάσει των οποίων μπορεί να προσεγγίσει η τάξη την ποικιλία των κειμένων της ενότητας, να συνδέσει τα γραμματικά στοιχεία με τα κείμενα, να επιλέξει για μελέτη συγκεκριμένα γραμματικά στοιχεία, λεξιλόγιο και κειμενικές δομές, ενώ, επιπλέον, υποδεικνύει τρόπους μετάβασης από τη μια θεματική ενότητα στις επόμενες.» (σελ. 58)

Οι εκπαιδευτικοί φέρουν μαζί τους τη μεθοδολογία του μαθήματος, ένα σύνολο δραστηριοτήτων και έναν χάρτη πλοήγησης των θεματικών ενότητων. Τα θέματα δεν είναι απαραίτητο να αναπτύσσονται σε συγκεκριμένες διδακτικές ώρες, η μορφή και ο ρυθμός μπορεί να ποικίλλει και προσαρμόζεται στο «*επίπεδο του γλωσσικού και πολυτροπικού γραμματισμού των μαθητών και των μαθητριών*» (σελ 58).

Ωστόσο, όπως ήδη έχουμε αναφέρει, οι δραστηριότητες που προτείνονται είναι πολύ γενικές, δεν προτείνονται θεματικές ενότητες, ούτε προσφέρεται συγκεκριμένο διδακτικό εγχειρίδιο ή υλικό. Απορίες εγείρει και ο εξ αρχής τρόπος κατάταξης των μαθητών σε βαθμίδες λόγω απουσίας ρητών κριτηρίων (π.χ. ηλικιακά, γλωσσικό επίπεδο κλπ.). Οι δραστηριότητες θα πρέπει είναι ανάλογες της ηλικίας των μαθητών και οι θεματικές ενότητες θα πρέπει να είναι σχεδιασμένες ανάλογα με το γλωσσικό επίπεδο, τις γλωσσικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Πώς μπορούν να πραγματοποιηθούν τα παραπάνω τη στιγμή που το Π.Σ. αντιμετωπίζει με ενιαίο τρόπο τη δημοτική εκπαίδευση, δηλαδή από α΄ ως στ΄ Δημοτικού;



Θεωρούμε ότι αυτή η απουσία ρητών κατευθύνσεων σχετίζεται με την ανοιχτή φύση του προγράμματος, όμως προξενεί δυσκολίες στο μελλοντικό εκπαιδευτικό ως προς την υλοποίησή του.

Αναφορικά με τις ΤΠΕ στη διδακτική μεθοδολογία παρατηρούνται τα εξής:

«Χρησιμοποιούνται ευρύτατα τα μέσα της σύγχρονης τεχνολογίας δια των οποίων γίνεται παραγωγή και αποθήκευση προφορικού ή / και γραπτού λόγου (H/Y, κινητό τηλέφωνο, μαγνητόφωνο κ.λπ.), με στόχο τη διερεύνηση των χαρακτηριστικών του λόγου και των τρόπων με τους οποίους διαμεσολαβούν στην επικοινωνία και παράγουν ταυτότητες και ιδεολογίες.» (σελ. 59)

Το νήμα αυτό σκέψης δε φαίνεται να διαπερνά την όλη διδακτική μεθοδολογία, συνεπώς δεν αναπλαισιώνει τον τρόπο πραγμάτωσης του μαθήματος. Επικεντρώνεται περισσότερο στον λειτουργικό – χρηστικό και διαμεσολαβητικό χαρακτήρα των νέων σύγχρονων τεχνολογικών μέσων. Όπως ήδη προαναφέρθηκε (βλ. **Κείμενα και ενδεικτικό υλικό προς αξιοποίηση**), γίνεται προσπάθεια να ξεφύγει το πρόγραμμα από την κλασική αντιμετώπιση των ΤΠΕ ως εργαλείου, όμως, δε φαίνεται να γίνεται καταννητό το πώς οι ΤΠΕ μπορεί να επηρεάσουν τη διδακτική μεθοδολογία και άρα τη μεθόδευση του γλωσσικού μαθήματος.

2.10. Αξιολόγηση

Ένα ξεχωριστό κεφάλαιο του προγράμματος αφιερώνεται στην αξιολόγηση. Δεν προτείνεται η κλασική αξιολόγηση μέσω διαγωνισμάτων, προφορικών ή γραπτών εξετάσεων, η βαθμολόγηση των μαθητών σε αριθμητική κλίμακα (ποσοτικά) ή σε επίπεδα (ποιοτικά) κλπ.. Εντούτοις, αξιολογείται ο βαθμός απόκτησης δεξιοτήτων αναφορικά με την κατανόηση και παραγωγή κειμένων, τις αναγνωστικές και συγγραφικές πρακτικές που ανέπτυξαν οι μαθητές. Η επιτυχία συνίσταται στην ικανότητα των μαθητών να αξιοποιούν τη γλώσσα σε λειτουργικό επίπεδο μέσα σε πλαίσια επικοινωνίας, να επεκτείνουν και να αξιοποιούν το λεξιλόγιο και να οργανώνουν το λόγο έτσι, ώστε να παράγουν αποδεκτά κείμενα, να προσεγγίζουν τα κείμενα με κριτικό τρόπο, ώστε να συνειδητοποιούν πώς τα κείμενα συντηρούν, αναπαράγουν ή / και ανατρέπουν ιε-

ραρχίες, εξουσίες, ταυτότητες και ιδεολογίες και, τέλος, να αξιολογούν κριτικά τα κείμενα μέσα στο πλαίσιο του κοινωνικού και πολιτισμικού τους ρόλου.

Αξίζει να σημειωθεί ότι δεν αξιολογείται η εκμάθηση της μεταγλώσσας. Αυτό γίνεται μόνο στην περίπτωση που απαιτείται η μεταγλώσσα για την κριτική μελέτη των γραμματικοσυντακτικών επιλογών σε λειτουργικό επίπεδο. Οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν παρατηρητικά και παρεμβαίνουν ενισχυτικά σε περιπτώσεις που οι μαθητές παρουσιάζουν δυσκολίες στην επίτευξη των στόχων. Αυτό που προκρίνεται δεν είναι το τελικό προϊόν αλλά οι διαδικασίες που ακολουθήθηκαν και οι πρόοδοι που σημειώθηκαν.

Αναφορικά με την αξιολόγηση διαβάζουμε στα σχετικά παραθέματα:

«Η αξιολόγηση αφορά κυρίως την ανάπτυξη και την αποτελεσματική χρήση των γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων για τη διαχείριση της γλωσσικής επικοινωνίας, την οικοδόμηση συγγραφικών και αναγνωστικών πρακτικών που προωθούν την κριτική μελέτη της γλώσσας.

Η αξιολόγηση των μαθητών και των μαθητριών είναι κυρίως ανατροφοδοτική. Έτσι, μια τελική αξιολόγηση δεν αφορά τόσο το τελικό προϊόν αλλά τη βελτίωση και την πρόοδο που παρουσίασε ο κάθε μαθητής και η κάθε μαθήτρια.

Τα συμβατικά διαγωνίσματα αντικαθίστανται από πρακτικές που σχετίζονται με τη δημιουργία φακέλων (portfolios), τη συλλογή αναστοχαστικών σχολίων, την εγκαθίδρυση και ενίσχυση πρακτικών αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης (συνεντεύξεις, αναστοχαστικά αυτοσχόλια), τόσο στο πλαίσιο της τάξης όσο και εκτός αυτής, με εμπλοκή της ευρύτερης μαθητικής/μαθησιακής κοινότητας. Η συνδιαμόρφωση κριτηρίων αξιολόγησης από εκπαιδευτικό και μαθήτριες/μαθητές είναι ένας ιδιαίτερα χρήσιμος μηχανισμός ελέγχου της στοχοθεσίας και της βιωσιμότητάς της, καθώς και ένας τρόπος να αξιολογηθεί το γλωσσικό μάθημα ως ένα σύνολο πρακτικών γραμματισμού των οποίων οι ομοιότητες και οι διαφορές με τις μη σχολικές πρακτικές γραμματισμού πρέπει να βρίσκονται υπό διαρκή εξέταση, εφόσον ο βασικός σκοπός του Προγράμματος είναι η καλλιέργεια της κριτικής διάστασης.» (σελ. 61)



Στο πρόγραμμα δίνεται ένας πίνακας που περιλαμβάνει τους δείκτες επιτυχίας του. Θεωρούμε ότι οι δείκτες αυτοί σχετίζονται με την αξιολόγηση των μαθητών δεδομένου ότι οι μαθητές θα πρέπει να πετύχουν τους στόχους, ώστε το πρόγραμμα να θεωρηθεί επιτυχημένο. Συνεπώς, οι μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θα πρέπει να επεκτείνουν και να αξιοποιούν τη γραμματική τους ενημερότητα προκειμένου να συνειδητοποιούν το λειτουργικό ρόλο των δομικών στοιχείων της γλώσσας, να διευρύνουν το λεξιλόγιό τους προκειμένου να παραγάγουν και να κατανοούν κείμενα μέσα σε κοινωνικοπολιτισμικά επικοινωνιακά πλαίσια, να αποκτήσουν ικανότητες αναφορικά με την επεξεργασία και παραγωγή ποικίλων κειμενικών ειδών, να προσεγγίζουν τα κείμενα κριτικά (αποδόμηση ταυτοτήτων, διερεύνηση ιδεολογικών φορτίσεων κλπ.) και, τέλος, να προβαίνουν σε κριτική αξιολόγηση του ρόλου των κειμένων στη σχολική και τοπική κοινότητα.

Το πρόγραμμα δίνει το πλαίσιο της αξιολόγησης και προτείνει ενδεικτικά τη χρήση φακέλων (portfolio)¹, τον αναστοχασμό (αναστοχαστικά σχόλια), την αυτοαξιολόγηση και την ετεροαξιολόγηση μέσω συνεντεύξεων, αναστοχαστικών αυτοσχολίων κλπ. Η αξιοποίηση των φακέλων portfolio παραπέμπει σε ολιστικές προσεγγίσεις αξιολόγησης και συνδέεται άμεσα με το κοινό ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς για τη διδασκαλία των γλωσσών (*Common European Framework of Reference of Languages*).

Συνοψίζοντας επισημαίνουμε ότι στο πρόγραμμα προκρίνεται ο ανατροφοδοτικός χαρακτήρας της αξιολόγησης. Αξίζει να σημειωθεί ότι προτείνεται η εμπλοκή της ευρύτερης μαθητικής / μαθησιακής κοινότητας στη διαδικασία της αξιολόγησης. Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η πρόταση για συνδιαμόρφωση των κριτηρίων αξιολόγησης από εκπαιδευτικούς και μαθητές. Κλείνοντας, προτείνεται η αξιολόγηση των στάσεων και των διαδικασιών που ανέπτυξαν οι μαθητές κατά την κατανόηση, επεξεργασία και παραγωγή του προφορικού και, κυρίως, του γραπτού λόγου.

¹ ατομικός φάκελος μαθητή ή φάκελος εργασιών μαθητή. Απεικονίζει τη σταδιακή εξέλιξη της μαθησιακής πορείας.



Κλείνοντας το κεφάλαιο για την αξιολόγηση των μαθητών αξίζει να επισημά-
νουμε ότι δεν παρατηρείται καμία ρητή σύνδεση μεταξύ της αξιολόγησης και των
νέων τεχνολογιών.

3. Το περιεχόμενο του γλωσσικού μαθήματος

3.1. Γνώσεις για τον κόσμο

Το μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας φιλοδοξεί να καλλιεργήσει στους μαθητές τις ικανότητες και τις δεξιότητες σε τέτοιο βαθμό ώστε αυτοί να είναι σε θέση να λειτουργήσουν αποτελεσματικά στην σύγχρονη κοινωνία του 21^{ου} αιώνα. Η εισαγωγή του Π.Σ. περιλαμβάνει δύο υποκεφάλαια στα οποία αναφέρονται οι προς κατάκτηση αξίες και συμπεριφορές αλλά και οι ικανότητες-κλειδιά που απαιτούνται από τη σύγχρονη κοινωνία. Οι μαθητές καλούνται να αναπτύξουν τις ιδιότητες του σύγχρονου δημοκρατικού πολίτη². Οι μαθητές δηλαδή επιδιώκεται να αναπτύξουν στρατηγικές και ικανότητες που θα τους επιτρέψουν να λειτουργούν ως σύγχρονοι δημοκρατικοί πολίτες, να αποκτήσουν τις αξίες του σεβασμού, της ισονομίας, της συλλογικότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Οι μαθητές θα πρέπει να είναι ενεργητικοί, δραστήριοι και συμμετοχικοί όχι μόνο εντός των σχολικών ορίων, αλλά και ως αυριανοί πολίτες, πολίτες όχι απλά μιας χώρας, αλλά ως πολίτες του κόσμου. Το Π.Σ., λοιπόν, φιλοδοξεί να δημιουργήσει πολίτες ικανούς να λειτουργούν τόσο σε τοπικό (local) όσο και σε υπερτοπικό, παγκόσμιο (global) επίπεδο.

Διαβάζουμε στα σχετικά παραθέματα:

«Καλλιέργεια αξιών, υιοθέτηση στάσεων και επίδειξη συμπεριφορών που απαρτίζουν τη σύγχρονη δημοκρατική πολιτότητα.

Να κατανοήσουν ότι κανένα θέμα δεν είναι ουδέτερο αλλά μπορεί να αξιοποιηθεί για να αναδειχθούν και να καλλιεργηθούν οι έννοιες του σεβασμού, της ισονομίας, της συλλογικότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Να αναπτύξουν στρατηγικές για τη δημοκρατική τους συμμετοχή σε διαδικασίες που αφορούν τη ζωή στη σχολική κοινότητα.

Να κατανοήσουν ότι η μάθηση δεν είναι παθητική αλλά ενεργητική διαδικασία συμμετοχής σε μια κοινότητα.

² απόδοση με περιφραστικό τρόπο του όρου *democratic citizenship*.



Να μάθουν να λειτουργούν ως πολίτες του κόσμου που είναι ευαισθητοποιημένοι/-ες σε θέματα του πλανήτη (οικολογικές καταστροφές, πόλεμοι, κ.λπ.).

Να μάθουν να αρθρώνουν λόγο μέσω του οποίου να διεκδικούν μια δικαιότερη και πιο δημοκρατική κοινωνία.» (σελ. 5)

Οι παραπάνω στόχοι του προγράμματος θα πραγματοποιηθούν μόνο αν οι μαθητές είναι σε θέση να ασκούν κριτική. Οι μαθητές επιδιώκεται να εμπλέκονται σε πρακτικές αποδόμησης των παραδοσιακών ρόλων, των σχέσεων ιεραρχίας και εξουσίας, των κοινωνικών ταυτοτήτων και των ιδεολογιών. Επιδιώκεται, δηλαδή, να αποκτήσουν κριτική ενημερότητα μέσω της κριτικής γλωσσικής ενημερότητας (Fairclough, 1995).

Τα παραπάνω διαφαίνονται στο παρακάτω παράθεμα:

«Ως κριτικά εγγράμματα ορίζουμε το άτομο που κατανοεί και χειρίζεται επιτυχώς τη γλώσσα στην ιδεολογική της διάσταση» (σελ. 2)

«Να μάθουν να ασκούν κριτική σε πρακτικές που ενθαρρύνουν μια στάση περί γνώσης ως κτήματος λίγων, καθώς και σε πρακτικές που δεν αποδομούν τους παραδοσιακούς ρόλους του/της εκπαιδευτικού και των μαθητών/-τριών, που δεν διασφαλίζουν την ισότιμη συμμετοχή μαθητών/-τριών σε ευκαιρίες μάθησης και σε μαθησιακές δραστηριότητες που δεν αξιοποιούν τη δημιουργικότητα των παιδιών, τη φαντασία τους, το γλωσσικό και πολιτισμικό τους κεφάλαιο.» (σελ. 5)

Οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση να λειτουργούν μέσα στο πλαίσιο της νέας πολυπολιτισμικής και πολυγλωσσικής κοινωνίας, να διερευνούν τη γλωσσική ποικιλότητα και να συμμετέχουν σε πρακτικές γραμματισμού και εκτός σχολείου.

«Να γνωρίσουν τις βασικές δομικές ομοιότητες και διαφορές της νέας ελληνικής και της κυπριακής ποικιλίας και να είναι σε θέση να εντοπίζουν στοιχεία από άλλες ποικιλίες/γλώσσες σε υβριδικά, μεικτά ή πολυγλωσσικά κείμενα.

Να προσεγγίζουν την κυπριακή διάλεκτο ως μια ποικιλία με δομή και συστηματικότητα στη φωνολογία, τη μορφολογία, τη σύνταξη και το λεξιλόγιό της.

Να είναι σε θέση να επεξεργάζονται την ποικιλία των υβριδικών κειμένων που παράγονται από εναλλαγές γλωσσών και κωδίκων που κυριαρχούν σε μια πολύγλωσση και πολυπολιτισμική κοινωνία όπως αυτή της Κύπρου.» (σελ. 3)

«Να φτάσουν στο σημείο να αποδέχονται και να εκτιμούν τη γλώσσα, την κουλτούρα και την προσωπικότητα όλων των παιδιών και να ελέγχουν ή να αντιδρούν, μέσω του προφορικού και γραπτού λόγου, σε πρακτικές που δεν υιοθετούν παρόμοια στάση.

Να είναι σε θέση να συλλέγουν και να αξιοποιούν γλωσσικά δεδομένα από πολλαπλές κοινότητες γλωσσικής πρακτικής στις οποίες μετέχουν οι ίδιοι/οι ίδιες (ενδοομάδες, ψηφιακές κοινότητες, όμιλοι, ομάδες του δημόσιου πεδίου κ.λπ.), δηλαδή να λειτουργούν ως ερευνητές και ερευνήτριες της γλωσσικής ποικιλότητας μέσα σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα χρήσης και να αποκτούν δυναμική πρόσβαση σε πρακτικές γραμματισμού εκτός σχολικής νόρμας.» (σελ. 5)

Η διαθεματικότητα, ένα θέμα κρίσιμο σε σχέση με τις γνώσεις για τον κόσμο, είναι αρκετά περιορισμένη. Διαβάζουμε στο παρακάτω παράθεμα:

«Όσον αφορά τη διαθεματικότητα και τη σχέση της με τη γλωσσική διδασκαλία και τον κριτικό γραμματισμό: έχοντας ως σημείο εκκίνησης διάφορα θέματα και κοινωνικά ζητήματα που παρουσιάζουν ενδιαφέρον για τη σχολική τάξη, η γλωσσική διδασκαλία και μάθηση συμπεριλαμβάνει και τους τρόπους που διαφορετικές γνωστικές περιοχές και αντικείμενα (π.χ. μαθηματικά, ιστορία, φυσική) διαπραγματεύονται τα θέματα αυτά.» (σελ. 6)

Τα θέματα αυτά και τα άλλα γνωστικά αντικείμενα προσεγγίζονται όχι μόνο διαθεματικά αλλά και διακειμενικά. Διαβάζουμε σχετικά:



«Να κατανοήσουν ότι κανένα κείμενο δεν είναι αυτοδύναμο και αυτοτελές ως προς το νόημά του αλλά διαμορφώνεται σε σχέση και συνάρτηση με άλλα κείμενα, τα οποία προϋποθέτει και με τα οποία βρίσκεται σε συνεχή διάλογο (ή διακειμενικές συνδέσεις).» (σελ. 3)

Από τα παραπάνω παραθέματα αφενός φαίνεται ότι γίνεται λόγος για διαθεματικότητα αφετέρου για διακειμενικότητα, όμως, δεδομένου ότι το Π.Σ. δεν περιλαμβάνει και δεν προτείνει θεματικές ενότητες γίνεται εύκολα κατανοητή η δυσκολία που θα αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός στη διαθεματική προσέγγιση της γλώσσας με τα άλλα γνωστικά αντικείμενα.

3.1.1. Σύνδεση των γνώσεων για τον κόσμο με τις ΤΠΕ

Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στοχεύει στον εμπλουτισμό των γνώσεων, δεξιοτήτων και εμπειριών των μαθητών αναφορικά με τον κόσμο. Οι μαθητές επιδιώκεται να αναπτύξουν δεξιότητες που σχετίζονται με τη σύγχρονη τεχνολογία. Επιπλέον, αποκτούν πρόσβαση σε ψηφιακές ομάδες και κοινότητες, δικτυώνονται σε κοινότητες (κοινωνική δικτύωση) και αναλαμβάνουν ακόμα και εθνογραφικό ρόλο, καθώς αποκτούν πρόσβαση σε πρακτικές γραμματισμού εκτός των στενών σχολικών ορίων. Στο παρακάτω παράθεμα διαβάζουμε τα εξής:

«Να αποκτήσουν δεξιότητες παραγωγής λόγου σε τομείς της σύγχρονης τεχνολογίας (SMS, δικτυακό ημερολόγιο, Facebook, Chat, μάθηση μέσω διαδικτύου, χρήση Skype κ.λπ.) για την κατανόηση των διαφόρων νοημάτων και ιδεολογιών που κυριαρχούν σε διάφορες κοινότητες.

Να είναι σε θέση να συλλέγουν και να αξιοποιούν γλωσσικά δεδομένα από πολλαπλές κοινότητες γλωσσικής πρακτικής στις οποίες μετέχουν οι ίδιοι/οι ίδιες (ενδοομάδες, ψηφιακές κοινότητες, όμιλοι, ομάδες του δημόσιου πεδίου κ.λπ.), δηλαδή να λειτουργούν ως ερευνητές και ερευνήτριες της γλωσσικής ποικιλότητας μέσα σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα χρήσης και να αποκτούν δυναμική πρόσβαση σε πρακτικές γραμματισμού εκτός σχολικής νόρμας.» (σελ. 5)



Από τα παραπάνω φαίνεται πόσο σημαντικό θεωρείται οι μαθητές να μπορούν να λειτουργήσουν μέσα στη σύγχρονη ψηφιακή πραγματικότητα. Συνεπώς, ενισχύεται η αξιοποίηση των ΤΠΕ προκειμένου οι μαθητές να αποκτήσουν δεξιότητες που σχετίζονται με τη σύγχρονη τεχνολογία. Οι μαθητές επιδιώκεται να προσεγγίζουν και να αξιοποιούν τη νέα τεχνολογία κριτικά, να μπορούν να αποδομούν νοήματα και ιδεολογικές φορτίσεις που κυριαρχούν στις κοινότητες. Αξίζει να επισημάνουμε ότι οι γνώσεις για τον κόσμο και οι αξίες που επιδιώκεται οι μαθητές να καλλιεργήσουν μέσω της αξιοποίησης των ΤΠΕ τονίζονται και στην εισαγωγή του προγράμματος για το μάθημα της Πληροφορικής και της Επιστήμης των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών (http://www.moec.gov.cy/analytika_programmata/nea-analytika-programmata/pliroforiki_epistimi_HY.pdf).

Συνοψίζοντας, καταλήγουμε στο ότι η αξιοποίηση των ΤΠΕ γίνεται τόσο σε επίπεδο πρόσληψης όσο και παραγωγής της γλώσσας με στόχο την απόκτηση κριτικής στάσης ως προς τις προβαλλόμενες από τις ΤΠΕ οπτικές για τον κόσμο.

3.2. Γνώσεις για τη γλώσσα

3.2.1. Η γλώσσα ως λειτουργικό σύστημα

Στο εν λόγω πρόγραμμα εγκαταλείπεται το παλιό, συντηρητικό μοντέλο διδασκαλίας της γλώσσας σύμφωνα με το οποίο η διδασκαλία αφορά κυρίως στην εκμάθηση κανόνων και μεταγλώσσας³. Η γλώσσα δε θεωρείται δομικό σύστημα γεγονός που συνεπάγεται τη διδασκαλία των γραμματικών και συντακτικών δομών της. Αντίθετα, προτείνεται η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας ενταγμένης σε κοινωνικά πλαίσια, μέσα δηλαδή σε συμφραζόμενα (συγκείμενο – context).

Διαβάζουμε σχετικά:

«η γλώσσα είναι πράξη, και να συνδέουν συγκεκριμένες πτυχές της δομής της γλώσσας με την επιτέλεση συγκεκριμένων γλωσσικών λειτουργιών. Να κατανοήσουν ότι τα διάφορα γραμματικά στοιχεία επιτελούν συγκεκριμένες γλωσσικές λειτουργίες, ανάλογα με το κειμενικό είδος και την κατάσταση επικοινωνίας.»

³ πρόκειται για την παραδοσιακή αντίληψη για το γραμματισμό. Το γραμματισμό αυτό η Hasan (2006) ονομάζει αναγνωριστικό γραμματισμό.

και ότι μια λειτουργία (π.χ. η στάση του/της συγγραφέα προς τις πληροφορίες που μεταδίδει) υλοποιείται μέσα από ποικίλα γλωσσικά στοιχεία» (σελ. 3)

«στη διερεύνηση της δομής της νέας ελληνικής και των ποικιλιών της, σε σχέση πάντα με τις λειτουργίες που τα γλωσσικά στοιχεία πραγματώνουν.» (σελ. 6)

Πιο ειδικά, πρέπει να επισημάνουμε τη θέση της γραμματικής στη διδασκαλία της γλώσσας. Η διδασκαλία αποσκοπεί στην διεύρυνση της γραμματικής ενημερότητας των μαθητών με σκοπό «την κατανόηση και αξιοποίηση της λειτουργικής της αξίας» (σελ. 31).

«Επέκταση της γραμματικής ενημερότητας και συνειδητοποίηση του λειτουργικού ρόλου των δομικών στοιχείων της γλώσσας για την επιτέλεση γλωσσικών λειτουργιών, την κατασκευή ύφους και την προβολή ταυτοτήτων» (σελ. 56)

Λόγω της σπουδαιότητας της απόκτησης της γραμματικής ενημερότητας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το Π.Σ. παραθέτει παραδείγματα της οπτικής μέσα από την οποία πρέπει να γίνει η διδασκαλία της γραμματικής. Σημειώνουμε πως οι προτάσεις αυτές αφορούν τη λειτουργία της γραμματικής κατά την κατανόηση και παραγωγή γραπτών κειμένων, ενώ απουσιάζουν από το κεφάλαιο που αφορά τα προφορικά κείμενα. Για παράδειγμα «*οι χρόνοι και οι συζυγίες, η χρήση συντελικών χρόνων, η σύνταξη των αδύνατων τύπων της προσωπικής αντωνυμίας*» (σελ. 31) κλπ. μελετώνται υπό το πρίσμα των υφολογικών και κοινωνικών τους προεκτάσεων, «*η σειρά των λέξεων, η παθητική φωνή, η κλίση των ουσιαστικών και των επιθέτων, η υποτακτική σύνταξη*» (σελ. 31) κλπ. μελετώνται ως μηχανισμοί εστίασης και θεματοποίησης της πληροφορίας, κατασκευής επίσημου ή ανεπίσημου ύφους, δόμησης ταυτοτήτων κλπ.

Ο ρόλος του λεξιλογίου είναι εξίσου καθοριστικός, καθώς κωδικοποιεί το θέμα του κειμένου μέσα από συγκεκριμένη οπτική, δομεί και συγκροτεί ταυτότητες, αναπαράγει, συντηρεί ή ανατρέπει κυρίαρχες ιδεολογίες. Για παράδειγμα οι μαθητές επιδιώκεται να κατακτήσουν «*ειδικό λεξιλόγιο*» και να διακρίνουν το λεξιλόγιο σε «*επίσημο, ανεπίσημο, τεχνικό, οικείο, λογοτεχνικό κλπ.*» (σελ.31).



Η μελέτη της γλώσσας γίνεται μέσα από την αντιπαραθετική ανάλυση της νέας ελληνικής με την κυπριακή ποικιλία. Οι μαθητές επιδιώκεται να έρθουν σε επαφή και να επεξεργαστούν κείμενα στη νέα ελληνική ή στην κυπριακή ποικιλία με σκοπό να κατανοήσουν όχι μόνο τις δομικές ομοιότητες και διαφορές, αλλά και τα αποτελέσματα της εναλλαγής των κωδίκων (κοινωνικές προεκτάσεις, συνυποδηλώσεις κλπ.). Διαβάζουμε σχετικά στα παρακάτω παραθέματα:

«Να αποκτήσουν εποπτεία της δομής της νέας ελληνικής και της κυπριακής ποικιλίας (φωνητική και φωνολογία, μορφολογία κλιτική και παραγωγική, σύνταξη).

Να γνωρίσουν τις βασικές δομικές ομοιότητες και διαφορές της νέας ελληνικής και της κυπριακής ποικιλίας και να είναι σε θέση να εντοπίζουν στοιχεία από άλλες ποικιλίες / γλώσσες σε υβριδικά, μεικτά ή πολυγλωσσικά κείμενα.

Να προσεγγίζουν την κυπριακή διάλεκτο ως μια ποικιλία με δομή και συστηματικότητα στη φωνολογία, τη μορφολογία, τη σύνταξη και το λεξιλόγιό της.» (σελ. 3)

«Στον τομέα των χρηστικών κειμένων μπορεί να περιληφθεί ένας μεγάλος αριθμός κειμένων για τη νέα ελληνική και την κυπριακή» (σελ.6)

Τέλος, το Π.Σ. φαίνεται να είναι ευαισθητοποιημένο σε θέματα πολυγλωσσίας αυτό όμως εξαντλείται σύντομα στα εξής:

«Να είναι σε θέση να επεξεργάζονται την ποικιλία των υβριδικών κειμένων που παράγονται από εναλλαγές γλωσσών και κωδίκων που κυριαρχούν σε μια πολύγλωσση και πολυπολιτισμική κοινωνία όπως αυτή της Κύπρου.» (σελ. 3)

Παρά το γεγονός ότι η Κύπρος είναι μια πολυγλωσσική και πολυπολιτισμική κοινωνία στην οποία ιδιαίτερα η αγγλική γλώσσα έχει κυρίαρχη θέση, στο Π.Σ. δε γίνονται αναφορές στη γλώσσα αυτή. Διαβάζουμε στο τέλος του προγράμματος, στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας:

«Αξιοποιείται η πολυγλωσσία της τάξης, τόσο από δομική σκοπιά (κατανόηση βασικών δομικών διαφορών μεταξύ των γλωσσών της τάξης) όσο και από τη σκοπιά των πολλαπλών πρακτικών γραμματισμού (αξιοποίηση εναλλακτικών πρακτικών γραμματισμού που μπορεί να φέρουν στην τάξη μαθητές/μαθήτριες που είναι φυσικοί ομιλητές/ομιλήτριες άλλων γλωσσών).» (σελ. 58)

Γενικά από το σύνολο του προγράμματος φαίνεται να απουσιάζουν διαπολιτισμικές προσεγγίσεις ή προτάσεις που να σχετίζονται με τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης.

3.2.2. Γλώσσα ως κείμενο

Μεγάλη έμφαση στο Π.Σ. δίνεται στην αξιοποίηση των κειμένων. Η γλώσσα γίνεται κατανοητή ως κείμενο. Τα κείμενα είτε είναι προφορικά, γραπτά, πολυτροπικά, ψηφιακά συγκροτούνται μέσω της γλώσσας και υπ' αυτήν την έννοια κατασκευάζουν εκδοχές και θεωρήσεις του κόσμου, βρίσκονται σε διαρκή διάλογο μεταξύ τους (διακειμενικότητα) και είναι φορείς ιδεολογικών και πολιτικών φορτίσεων. Συνεπώς, οι γνώσεις για τη γλώσσα συνδέονται άμεσα με τις γνώσεις για τον κόσμο που προσδοκείται να αποκτήσει ο μαθητής.

«Να κατανοήσουν ότι κανένα κείμενο δεν είναι αυτοδύναμο και αυτοτελές ως προς το νόημά του αλλά διαμορφώνεται σε σχέση και συνάρτηση με άλλα κείμενα, τα οποία προϋποθέτει και με τα οποία βρίσκεται σε συνεχή διάλογο (ή διακειμενικές συνδέσεις).

Να κατανοήσουν ότι τα κείμενα δεν είναι σύνολα προτάσεων χωρίς ιδεολογικό περιεχόμενο. Τα κείμενα κατασκευάζουν εκδοχές και θεωρήσεις του κόσμου που σχετίζονται με συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες και πολιτισμικές, κοινωνικές και πολιτικές θέσεις.» (σελ. 3-4)



Η διδασκαλία της γλώσσας αποκτά πλέον κειμενοκεντρική οπτική. Οι μαθητές επιδιώκεται να έρθουν σε επαφή και να επεξεργαστούν ποικίλα προφορικά, γραπτά, πολυτροπικά και ψηφιακά κειμενικά είδη και να κατανοήσουν τις δομές τους.

Διαβάζουμε σχετικά:

«Να γνωρίσουν τα μέσα -παραδοσιακά και σύγχρονα- δια των οποίων κωδικοποιούνται τα διάφορα κειμενικά είδη του προφορικού ή/και του γραπτού λόγου (χαρτί, βιβλίο, αφίσα, τηλέφωνο, Η/Υ, τηλεόραση, ραδιόφωνο κ.λπ.).

Να κατανοήσουν ότι το κάθε κειμενικό είδος έχει τις δικές του δομικές συμβάσεις, που υποδηλώνουν τον τρόπο με τον οποίο τα κείμενα οργανώνουν και αναπαριστούν την κοινωνική πραγματικότητα.» (σελ. 4)

Ήδη στο υποκεφάλαιο **Κείμενα και ενδεικτικό υλικό προς αξιοποίηση** αναφέραμε γενικά τι είδους κείμενα προτείνει το Π.Σ. προς αξιοποίηση. Πιο ειδικά για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση προτείνονται τα εξής προφορικά κείμενα:

«βιωματικές αναδιηγήσεις, καθημερινοί διάλογοι ή/και συζητήσεις, διαλογικοί αγώνες, τηλεφωνικές συνδιαλέξεις, ομιλίες σε διάφορα πλαίσια επικοινωνίας, προφορικά κείμενα σε δομημένα πλαίσια (σχολείο, συζητήσεις σε τηλεοπτικές εκπομπές, σειρές κ.λπ.), ομιλίες στην τηλεόραση, κείμενα λογοτεχνικού λόγου στα οποία υπάρχει μια συγκεκριμένη μορφή «προφορικού λόγου», π.χ. φανταστικές ιστορίες, παραμύθια, ποιήματα, θρύλοι, παραδόσεις, κυπριακά θεατρικά δρώμενα, θεατρικά έργα, κείμενα δημοσιογραφικού (ραδιοφωνικού ή/και τηλεοπτικού) λόγου, π.χ. ειδήσεις, ρεπορτάζ, διαφημίσεις, δελτία καιρού, ανακοινώσεις, συνταγές, ντοκουμανταίρ, πολυτροπικά κείμενα, κείμενα, δηλαδή, που συνδυάζουν προφορικό λόγο, ήχο/μουσική και εικόνα, π.χ. διαφημίσεις, συνταγές, πολυτροπικά παραμύθια, ηλεκτρονικά παιχνίδια, πολυαισθητηριακά παιχνίδια» (σελ. 22-23).

Στα γραπτά κείμενα περιλαμβάνονται τα εξής:



«κάρτες, σημειώματα, προσωπικές επιστολές -προσωπικά ηλεκτρονικά μηνύματα, sms, ιστοσελίδες, συνταγές, μετεωρολογικό δελτίο, κατάλογοι μουσείων, διαφημίσεις, μπροσούρες, αφίσες, ταξιδιωτικοί οδηγοί, οπισθόφυλλα βιβλίων, τηλεοπτικοί οδηγοί, σύντομα σχολικά-επιστημονικά κείμενα (από την Ιστορία, τη Γεωγραφία κ.λπ.), άρθρα από εφημερίδες και περιοδικά, ποιήματα, διηγήματα, θεατρικά έργα» (σελ. 30).

Συνοψίζοντας παρατηρούμε ότι το Π.Σ. υιοθετεί μια επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική θεώρηση αναφορικά με τη διδασκαλία της γλώσσας. Η θεώρηση της γλώσσας ως λειτουργίας (*επικοινωνιακός λόγος*) δεν είναι αυτόνομη ούτε κυρίαρχη δεδομένου ότι αντιμετωπίζεται ως εργαλείο με το οποίο οι μαθητές κατανοούν και παράγουν προφορικά / γραπτά κείμενα (*κειμενοκεντρικός λόγος*) ενταγμένα πάντοτε σε επικοινωνιακό πλαίσιο. Εξίσου κυρίαρχος με τον κειμενοκεντρικό λόγο είναι ο κριτικός. Τα κείμενα αντιμετωπίζονται ως προϊόντα ιδεολογικών διεργασιών που συνδέονται με κοινωνικές πρακτικές. Οι μαθητές καλούνται να προσεγγίζουν τα κείμενα κριτικά με στόχο την ανάπτυξη της *κριτικής ενημερότητας* (*critical awareness*). Η απόκτηση κριτικής ενημερότητας γίνεται μόνο μέσα από την ανάπτυξη της *κριτικής γλωσσικής επίγνωσης*⁴ (*critical language awareness*).

Ο κειμενοκεντρικός λόγος που διατρέχει το Π.Σ. διαπλέκεται με τον κριτικό λόγο. Αυτό διαφαίνεται από το γεγονός ότι το κείμενο αντιμετωπίζεται ως κοινωνική πρακτική και από σχετικές παραδοχές ως προς το είδος της εγγράμματης ταυτότητας που επιδιώκεται να καλλιεργηθεί. Επιπλέον, μέσα στα πλαίσια του κειμενοκεντρικού κριτικού λόγου ενισχύεται και η *διακειμενικότητα*, δηλαδή η συνειδητοποίηση από πλευράς μαθητών ότι τα κείμενα δεν λειτουργούν ως αυτόνομες οντότητες, αλλά «συνομιλούν», συνδέονται με άλλα κείμενα και με την πραγματικότητα. Αυτή η σύνδεση των κειμένων με άλλα κείμενα και την πραγματικότητα καθιστά το μαθητή μέτοχο των κοινωνικών ζητημάτων και του κοινωνικού διαλόγου και τον βοηθά να συ-

⁴ απόδοση του αγγλικού όρου *awareness*. Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιούμε εναλλακτικά και τον όρο *επίγνωση*.

νειδητοποιήσει ότι η προβολή ή η υποβάθμιση των θέσεων των κοινωνικών ομάδων είναι ανάλογη των γλωσσικών τους επιλογών.

3.2.3. Πρώτη γραφή και ανάγνωση

Ιδιαίτερα κρίσιμη για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι η κατάκτηση της γραφής και πιο ειδικά η κατάκτηση της πρώτης γραφής και της δεξιότητας της ανάγνωσης. Οι μαθητές πρέπει αρχικά να αποκτήσουν φωνολογική, μορφολογική και συντακτική ενημερότητα. Διαβάζουμε συγκεκριμένα στο κεφάλαιο που αφορά την πρώτη βαθμίδα εκπαίδευσης (προδημοτική – α΄ Δημοτικού):

«Στο πλαίσιο του αναδύομενου γραμματισμού οι δεξιότητες που καλλιεργούνται και αξιολογούνται είναι η φωνολογική ενημερότητα και η σχέση της με τις γραφοφωνηματικές αντιστοιχίες, η μορφολογική και η συντακτική ενημερότητα, ο τρόπος που αντικατοπτρίζονται και κωδικοποιούνται στη γραφή και οι τρόποι με τους οποίους στηρίζουν την ανάγνωση.» (σελ. 9)

Οι μαθητές καλούνται να κατακτήσουν το αναγνωστικό μηχανισμό (γραφοφωνηματικές αντιστοιχίες, συλλαβισμός, διαφοροποιητική λειτουργία του τόνου, σημεία στίξης, ανάλυση λέξεων σε μορφήματα και προτάσεων σε φράσεις), να διαβάζουν μικρές προτάσεις στην αρχή και μικρά κείμενα στη συνέχεια μέσα σε επικοινωνιακές περιστάσεις. Αναφορικά με την κατάκτηση της γραφής οι μαθητές καλούνται να κατακτήσουν κιναισθητικές δεξιότητες με στόχο την παραγωγή γραπτού κειμένου, να γράφουν μικρές προτάσεις και στη συνέχεια κείμενα εντός επικοινωνιακού πλαισίου. Οι μαθητές προσπαθούν να εντάξουν το κείμενο στο κειμενικό είδος που ανήκει και να προσεγγίσουν το κείμενο κριτικά.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλότητας «στην εκμάθηση της πρώτης ανάγνωσης και γραφής, τόσο γιατί αυτό προκύπτει ως λογική ανάγκη από τη γενική φιλοσοφία του προγράμματος, όσο και γιατί είναι παιδαγωγικά αποτελεσματικότερη όσον αφορά την καλλιέργεια της φωνολογικής και μορφοσυντακτικής ενημερότητας.» (σελ. 9). Επιπλέον, γίνεται αναφορά στην αξιοποίηση της διαισθητικής ικανότητας των μαθητών κατά τη μορφολογική και συντακτική ανάλυση λέξεων

και προτάσεων, γεγονός που παραπέμπει σε ορολογία από το χώρο της ψυχολογίας και των γνωσιακών επιστημών (άδηλη μνήμη – implicit memory).

Οι ΤΠΕ συνδέονται ελάχιστα με την καλλιέργεια της πρώτης γραφής. Διαβάζουμε σχετικά:

«πολυμεσική παραγωγή του υπό έμφαση γράμματος (ηλεκτρονικοί υπολογιστές, πλαστελίνη, ψηφίδες κ.λπ.)» (σελ. 19)

Συνοψίζοντας επισημαίνουμε ότι οι αντιλήψεις του προγράμματος αναφορικά με την κατάκτηση της πρώτης γραφής και ανάγνωσης αντλούν από τον επικοινωνιακό, κειμενοκεντρικό και κριτικό λόγο.

3.2.4. Γλώσσα και γραπτός λόγος

Ήδη από την εισαγωγή δίνονται οι βασικές κατευθύνσεις αναφορικά με την καλλιέργεια της γραφής. Αξίζει, πρωτίστως, να σημειωθεί ότι δε δίνεται βαρύτητα στη λεξικογραμματική και συντακτική δομή των κειμένων. Τα παραγόμενα κείμενα αξιολογούνται ανάλογα με την αποδεκτότητά τους και με τις παραμέτρους της επικοινωνιακής περιστασης, το λεξιλόγιο, οι γραμματικές και υφολογικές επιλογές αξιοποιούνται ανάλογα με το κειμενικό είδος, στο οποίο ανήκει το υπό παραγωγή κείμενο και, τέλος, προκρίνεται η κριτική προσέγγιση των κειμένων με στόχο να κατανοήσουν οι μαθητές ότι οι γλωσσικές τους επιλογές δομούν ταυτότητες, αναπαράγουν ιδεολογίες και προβάλλουν συγκεκριμένες όψεις του κόσμου.

Έμφαση δίνεται αφενός στο γεγονός ότι το αποτέλεσμα της καλλιέργειας του γραπτού λόγου προκύπτει μέσα από τη συνεργασία των μαθητών και αφετέρου η παραγωγή κειμένων συνιστά μια έντονα διαλογική, δυναμική διαδικασία.

Διαβάζουμε σχετικά στα παρακάτω παράθεμα:

«Να κατανοήσουν ότι η παραγωγή κειμένου συνιστά μια δυναμική διαδικασία που αναδύεται μέσα από την ενεργό εμπλοκή των μαθητών και μαθητριών με διαδικασίες συλλογής, σύγκρισης, καταγραφής και αναθεώρησης του περιεχομένου και της γλωσσικής του διατύπωσης με στόχο να κρίνουν, να επικυρώσουν ή



να αμφισβητήσουν θέσεις, απόψεις, ιδεολογία. Έμφαση δίδεται όχι μόνο στο τελικό προϊόν αλλά και στην ίδια τη διαδικασία.» (σελ. 4)

Από τα παραπάνω φαίνεται να αναδύεται ένας λόγος της γραφής ως διαδικασίας (writing as a process). Βέβαια, αν και το τελικό παραγόμενο προϊόν ενδιαφέρει, το Π.Σ. εστιάζει στη διαδικασία παραγωγής του γραπτού κειμένου. Ενδιαφέρον προκαλεί η πρόταση του Π.Σ. για *εργαστήριο συγγραφέων* (σελ. 59). Στο εργαστήριο αυτό οι μαθητές θα παράγουν όχι μόνο γραπτά αλλά και προφορικά κείμενα μετά από συλλογικές διαδικασίες και ενεργό εμπλοκή και συμμετοχή όλων των μαθητών. Η θεώρηση αυτή παραγωγής κειμένων βρίσκεται σε στενή σχέση με τις επιδιωκόμενες προς κατάρτιση στάσεις και αντιλήψεις για τον κόσμο καθώς το Π.Σ. εστιάζει στις συλλογικές, διαλογικές διαδικασίες βάσει των οποίων παράγονται τα κείμενα. Σχετικά με το εργαστήριο συγγραφέων διαβάζουμε τα εξής:

«Η διαδικασία του εργαστηρίου συγγραφέων εφαρμόζεται συστηματικά, μια και συμβάλλει στο να αναδειχθεί η θέση του προγράμματος ότι η παραγωγή κειμένου δεν νοείται ως μια ατομική και μοναχική διαδικασία αλλά ως μια έντονα διαλογική διαδικασία που αναδύεται μέσα από την ενεργό εμπλοκή των μαθητών και μαθητριών με διαδικασίες συλλογής, σύγκρισης, καταγραφής και αναθεώρησης περιεχομένου και της γλωσσικής του διατύπωσης. Οι μαθητές και οι μαθήτριες είναι υπεύθυνοι/-ες τόσο για την επιλογή των κειμένων που θα συγγράψουν/θα παραγάγουν προφορικά, όσο και για τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την τελική αξιολόγηση της καταλληλότητας και της αποτελεσματικότητάς τους σε σχέση με πραγματικούς/-ές αποδέκτες/-τριες. Η μέθοδος αυτή δίνει έμφαση όχι μόνο στο τελικό προϊόν αλλά στην ίδια τη διαδικασία, ως τρόπο καλλιέργειας γλωσσικών δεξιοτήτων/διαδικαστικών γνώσεων, και διαρκεί όσο είναι απαραίτητο προκειμένου οι μαθητές και οι μαθήτριες να είναι ικανοποιημένοι/-ες με τη δουλειά τους. Ο/η εκπαιδευτικός παίζει το ρόλο του/της συντονιστή/-τριας.» (σελ. 59)

Η κοινωνική γλώσσα που αξιοποιείται από τους συντάκτες του Π.Σ. παραπέμπουν στο λόγο της γραφής ως διαδικασία. Ο όρος *διαδικαστικές γνώσεις* παραπέμπει σε ορολογία που αξιοποιείται από τη σύγχρονη ψυχολογία και τις γνωσιακές επιστήμες (procedural systems). Ωστόσο, ο λόγος αυτός δεν είναι κυρίαρχος στο Π.Σ. σπουδών και, συνεπώς, θεωρείται αναδυόμενος.

3.2.5. Γνώσεις για τη γλώσσα (λειτουργικό σύστημα, κείμενο, γραφή) και ΤΠΕ

Στο παρόν υποκεφάλαιο εξετάζεται τη θέση των ΤΠΕ στο πρόγραμμα αναφορικά με τις επιδιωκόμενες προς κατάκτηση γνώσεις για τη γλώσσα. Από τη μελέτη του προγράμματος προκύπτει ότι από τη μια οι μαθητές καλούνται να ερευνήσουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του λόγου των κειμένων που αντλούνται από τις ΤΠΕ και από την άλλη να συνειδητοποιήσουν το διαμεσολαβητικό ρόλο των ΤΠΕ κατά την επικοινωνία.

«Χρησιμοποιούνται ευρύτατα τα μέσα της σύγχρονης τεχνολογίας δια των οποίων γίνεται παραγωγή και αποθήκευση προφορικού ή/και γραπτού λόγου (Η/Υ, κινητό τηλέφωνο, μαγνητόφωνο κ.λπ.), με στόχο τη διερεύνηση των χαρακτηριστικών του λόγου και των τρόπων με τους οποίους διαμεσολαβούν στην επικοινωνία και παράγουν ταυτότητες και ιδεολογίες.»

Οι μαθητές επιδιώκεται να έρθουν σε επαφή με ποικίλα προφορικά, γραπτά και πολυτροπικά κείμενα που σχετίζονται με τις ΤΠΕ.

«Να γνωρίσουν τα μέσα -παραδοσιακά και σύγχρονα- δια των οποίων κωδικοποιούνται τα διάφορα κειμενικά είδη του προφορικού ή/και του γραπτού λόγου (χαρτί, βιβλίο, αφίσα, τηλέφωνο, Η/Υ, τηλεόραση, ραδιόφωνο κ.λπ.).» (σελ. 4)

Πιο ειδικά, τα κείμενα που αντλούνται από τις ΤΠΕ περιλαμβάνουν τα εξής:



«κείμενα δημοσιογραφικού (ραδιοφωνικού ή/και τηλεοπτικού) λόγου, π.χ. ειδήσεις, ρεπορτάζ, διαφημίσεις, δελτία καιρού, ανακοινώσεις, συνταγές, ντοκυμανταίρ, πολυτροπικά κείμενα, κείμενα, δηλαδή, που συνδυάζουν προφορικό λόγο, ήχο/μουσική και εικόνα, π.χ. διαφημίσεις, συνταγές» (σελ. 22)

«πολυτροπικά παραμύθια, ηλεκτρονικά παιχνίδια, πολυαισθητηριακά παιχνίδια» (σελ. 23)

«τηλεφωνικές συνδιαλέξεις, ομιλίες στην τηλεόραση, προφορικά κείμενα σε δομημένα πλαίσια (σχολείο, συζητήσεις σε τηλεοπτικές εκπομπές, σειρές κ.λπ.)» (σελ. 26)

Κατά την παραγωγή γραπτού λόγου οι μαθητές καλούνται να παράγουν κείμενα όπως:

«προσωπικές επιστολές –προσωπικά, ηλεκτρονικά μηνύματα, sms, ιστοσελίδες,» (σελ. 34)

Συνοψίζοντας επισημαίνουμε ότι στο πρόγραμμα γίνεται προσπάθεια η αξιοποίηση των ΤΠΕ να μην παραμείνει στο επίπεδο απλώς του παιδαγωγικού μέσου. Όροι όπως η πολυτροπικότητα των κειμένων αντλούνται από σύγχρονες προσεγγίσεις και εκφράζονται σε νέες θεωρίες για τη διδασκαλία της γλώσσας. Συνεπώς, από τη μια οι ΤΠΕ χρησιμοποιούνται απλώς ως περιβάλλοντα άντλησης κειμένων, από τη άλλη, όμως, οι μαθητές καλούνται να μπορούν να αναλύσουν τις σημειωτικές λειτουργίες της εικόνας, των οπτικών στοιχείων, του γραφισμού (των τυπογραφικών και γραφολογικών δηλαδή στοιχείων) ή / και του ήχου, και να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο οι διαφοροποιήσεις κατασκευάζουν συγκεκριμένη θέαση – οπτική του κόσμου, δομούν ταυτότητες και παράγουν και αναπαράγουν ιδεολογίες. Θεωρούμε πως και σε αυτήν την περίπτωση τα κείμενα προσεγγίζονται κριτικά, συνεπώς οι μαθητές ως κριτικά υποκείμενα είναι απαραίτητο να εξοικειωθούν με αυτή τη νέα πραγματικότητα. Αυτή τη νέα πραγματικότητα προσπαθεί να παρακολουθήσει και το Π.Σ. αφού θεωρεί τη χρήση των ΤΠΕ περιβάλλον πρακτικής γραμματισμού.

3.3. Γλώσσα και σημείωση

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται να δειχθεί η θεώρηση του Π.Σ. για τη γλώσσα ως μέρος εν γένει της σημείωσης. Η ρητή παραδοχή στην εισαγωγή ότι:

«Τα άτομα αλληλεπιδρούν πλέον με ποικίλους σημειωτικούς τρόπους (δηλαδή με τη γλώσσα, την εικόνα, τον ήχο) σε ένα σύνθετο επικοινωνιακό σύμπαν, που αποτελείται τόσο από πιο παραδοσιακές μορφές κειμένων, γραπτών και προφορικών, όσο και από νέου τύπου κείμενα που γράφονται με ποικίλα σημειωτικά μέσα» (σελ 2)

δείχνει καθαρά ότι η γλώσσα δε λειτουργεί ανεξάρτητα αλλά, αντίθετα, αποτελεί έναν από τους ποικίλους σημειωτικούς τρόπους με τους οποίους τα άτομα αλληλεπιδρούν.

3.3.1. Κοινωνικοπολιτισμική κειμενοκεντρική θεώρηση

Η ανάλυση του Π.Σ. μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η διδασκαλία της γλώσσας εντάσσεται στο πλαίσιο κοινωνικοπολιτισμικών θεωρήσεων. Ήδη έχει λεχθεί ότι τα κείμενα τα οποία καλούνται να κατανοήσουν ή / και να παραγάγουν οι μαθητές, πρέπει να είναι πλαισιωμένα, ενταγμένα μέσα στα στενά ή ευρύτερα πλαίσια επικοινωνίας. Τα διάφορα γραμματικά στοιχεία της γλώσσας των κειμένων επιτελούν λειτουργίες ανάλογα με το κειμενικό είδος, στο οποίο εντάσσεται το κείμενο, και την κατάσταση επικοινωνίας. Πιο αναλυτικά, οι μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης καλούνται να «*αναπτύσσουν στρατηγικές αναγνώρισης των παραμέτρων που συγκροτούν το πλαίσιο επικοινωνίας των κειμένων και να αξιοποιούν το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο*» (σελ. 22). Οι μαθητές πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι οι παράμετροι της περιστασης επικοινωνίας και του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος είναι ευμετάβλητες, και, επομένως, πρέπει να επαναπροσδιορίζουν και να προσαρμόζουν τα σημειωτικά μέσα. Είναι απαραίτητο να λαμβάνουν υπόψη τους τον επικοινωνιακό σκοπό των κειμένων και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των αποδεκτών των κειμένων.

Συνοπτικά συμπεραίνουμε ότι: οι μαθητές καλούνται να προσεγγίζουν, να αναλύουν, να ερμηνεύουν αλλά και να παράγουν κείμενα, να αποκτούν γνώσεις για τους μηχανισμούς των κειμένων, την οργάνωση των πληροφοριών τους και την έντα-

ξή τους σε κειμενικά είδη, με στόχο να αναπτύξουν επικοινωνιακές δεξιότητες προκειμένου να μπορούν να αλληλεπιδρούν στο σύνθετο επικοινωνιακό σύμπαν της σύγχρονης εποχής. Η κοινωνική γλώσσα και τα τοποθετημένα νοήματα που αξιοποιούν οι συντάκτες του Π.Σ. παραπέμπουν από τη μια στην λειτουργική-επικοινωνιακή προσέγγιση της διδασκαλίας της γλώσσας, και από την άλλη σε μια κειμενοκεντρική θεώρηση της διδασκαλίας, προέρχονται, δηλαδή, από τον επικοινωνιακό και τον κειμενοκεντρικό γλωσσοδιδασκτικό λόγο.

3.3.2. Κοινωνικοπολιτική κριτική θεώρηση

Η γλώσσα δε νοείται απλά ως ένα μέσο επικοινωνίας, αλλά, πρωτίστως, ως ένα σύστημα δόμησης του κόσμου και κατασκευής της πραγματικότητας. Τα κείμενα δομούν υποκείμενα, αναπαράγουν στερεότυπα, είναι φορείς ιδεολογίας. Συνεπώς, οι μαθητές επιδιώκεται να προσεγγίζουν τα κείμενα με κριτική οπτική. Διαβάζουμε σχετικά από την εισαγωγή:

«Οι νέες μορφές (ψηφιακού, εικονιστικού, πολυτροπικού) γραμματισμού που κυριαρχούν στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες έχουν οδηγήσει σε νέους τρόπους προσδιορισμού της έννοιας του εγγράμματος ατόμου. Τα άτομα καλούνται πλέον να εξοικειωθούν με νέες κειμενικές πρακτικές, να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο τα κείμενα (γλωσσικά και πολυτροπικά) δομούν κοινωνικές σχέσεις, αναπαράγουν ρατσιστικές και σεξιστικές θέσεις, προβάλλουν ορισμένους τρόπους θέασης της πραγματικότητας ως «φυσικούς», ή αποδομούν στερεότυπα και κυρίαρχες ιδεολογίες.» (σελ. 2)

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι η γλώσσα δεν είναι ένα «αθώο» μέσο μεταφοράς μηνυμάτων αλλά, επιπλέον, ένα σύστημα δόμησης όχι μόνο της πραγματικότητας, αλλά και διαφορετικών «κόσμων».

«επισημαίνουν τον τρόπο που δομούνται διαφορετικοί κόσμοι (ήρωες –ηρωίδες, καλοί –κακοί) μέσα από γλωσσικές επιλογές.» (σελ. 25)



Οι γλωσσικές επιλογές και οι λειτουργίες των στοιχείων της γλώσσας κωδικοποιούν κοινωνικά αναγνωρισμένες κοινωνικές σχέσεις, δηλώνουν εγκυρότητα, αξιοπιστία, αυθεντία, εξουσία κλπ. Υπό αυτό το πρίσμα οι μαθητές καλούνται να προσεγγίζουν τη γλώσσα κριτικά, να κατανοούν δηλαδή τις ρητά ή υπόρητα προβαλλόμενες οπτικές γωνίες, να αποκτήσουν επίγνωση της οπτικής γωνίας θέασης του κόσμου (σελ. 36). Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι η κοινωνική γλώσσα που χρησιμοποιείται από του συντάκτες του προγράμματος παραπέμπει στον κριτικό γλωσσοδιδακτικό λόγο.

3.3.3. Πολυτροπικότητα

Στο κυπριακό πρόγραμμα έμφαση δίνεται και στην πολυτροπική έκφραση του νοήματος. Διαβάζουμε σχετικά:

«Οι νέες μορφές (ψηφιακού, εικονιστικού, πολυτροπικού) γραμματισμού που κυριαρχούν στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες έχουν οδηγήσει σε νέους τρόπους προσδιορισμού της έννοιας του εγγράμματος ατόμου. Τα άτομα καλούνται πλέον να εξοικειωθούν με νέες κειμενικές πρακτικές, να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο τα κείμενα (γλωσσικά και πολυτροπικά) δομούν κοινωνικές σχέσεις, αναπαράγουν ρατσιστικές και σεξιστικές θέσεις, προβάλλουν ορισμένους τρόπους θέασης της πραγματικότητας ως «φυσικούς», ή αποδομούν στερεότυπα και κυρίαρχες ιδεολογίες.» (σελ. 2)

Οι μαθητές επιδιώκεται να προσεγγίσουν και να επεξεργαστούν πολυτροπικά κείμενα, προφορικά, γραπτά ή / και ψηφιακά που συνδυάζουν λόγο, εικόνα και ήχο / μουσική. Τα πολυτροπικά στοιχεία πχ. εικόνες, διαγράμματα, πίνακες, βίντεο, κινούμενα σχέδια, μουσική κλπ. παίζουν ουσιαστικό ρόλο στο κείμενο, διότι λειτουργούν διαμεσολαβητικά στη μετάδοση των πληροφοριών και στην κατασκευή του νοήματος. Επιπλέον, η ύπαρξη πολυτροπικών στοιχείων στα κείμενα δεν είναι «αθώα» καθώς η διαφοροποιημένη κατανομή τους στο κείμενο κατασκευάζει εγκυρότητα, αυθεντία, αξιοπιστία κλπ. Οι μαθητές, λοιπόν, καλούνται να αναλύσουν και να ερμηνεύσουν κριτικά τα πολυτροπικά στοιχεία του κειμένου αλλά και οι ίδιοι να παράγουν κείμενα αξιοποιώντας πολυτροπικά στοιχεία.



Μέσα στο πλαίσιο της πολυτροπικότητας και, γενικότερα, της σημείωσης ενισχύεται η *διακειμενικότητα*. Διαβάζουμε σχετικά:

«αναγνωρίζουν διαφορετικούς τύπους πολυτροπικών κειμένων (π.χ. χρήση εικόνων σε αφηγήσεις, διαγράμμάτων σε κείμενα φυσικών επιστημών)» (σελ. 30)

Μολονότι επισημαίνεται η ανάγκη διακειμενικής σύνδεσης των μαθημάτων με ταυτόχρονη ανάπτυξη δεξιοτήτων για ανάλυση αλλά και αξιοποίηση της πολυτροπικότητας, δεν προτείνεται στη διδακτική μεθοδολογία ο τρόπος επίτευξης αυτού του στόχου γεγονός που θα παρέπεμπε στο γλωσσοδιδακτικό λόγο των *πολυγραμματισμών*. Αυτό που προτείνεται στις ενδεικτικές δραστηριότητες του προγράμματος είναι, κυρίως, η αντιπαραθετική – αντιπαραβολική ανάλυση μονοτροπικών και πολυτροπικών κειμένων. Προφανής στόχος του μετασχηματισμού μονοτροπικών κειμένων σε πολυτροπικά και το αντίστροφο είναι να γίνει αντιληπτός ο τρόπος οργάνωσης και ιεράρχησης των πληροφοριών που κωδικοποιούνται μέσω της γλώσσας ή άλλων σημειωτικών συστημάτων, να επιτευχθεί η αποκωδικοποίηση των νοημάτων και να αξιοποιηθούν οι διακειμενικές συνδέσεις. Μέσα από την κατανόηση του τρόπου, με τον οποίο οι ομιλητές είτε κατανοώντας είτε παράγοντας ένα κείμενο τοποθετούνται απέναντι στις πληροφορίες και προβάλλουν διαφορετικές γωνίες, ταυτότητες, θέσεις και ιδεολογίες, οι μαθητές οδηγούνται στην απόκτηση κριτικής ενημερότητας (critical awareness).

3.3.4. Πολυγλωσσική πολυπολιτισμική θεώρηση

Ένα ενδιαφέρον χαρακτηριστικό του κυπριακού προγράμματος είναι οι αναφορές του για το σύγχρονο πολυγλωσσικό, πολυπολιτισμικό περιβάλλον της εποχής της παγκοσμιοποίησης. Για παράδειγμα μπορεί κανείς να διαβάσει στην εισαγωγή τα εξής:

«Οι νέες μορφές (ψηφιακού, εικονιστικού, πολυτροπικού) γραμματισμού που κυριαρχούν στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες έχουν οδηγήσει σε νέους τρόπους προσδιορισμού της έννοιας του εγγράμματου ατόμου.» (σελ. 2)



«Να γνωρίσουν τις βασικές δομικές ομοιότητες και διαφορές της νέας ελληνικής και της κυπριακής ποικιλίας και να είναι σε θέση να εντοπίζουν στοιχεία από άλλες ποικιλίες/γλώσσες σε υβριδικά, μεικτά ή πολυγλωσσικά κείμενα.» (σελ. 3)
«Να είναι σε θέση να επεξεργάζονται την ποικιλία των υβριδικών κειμένων που παράγονται από εναλλαγές γλωσσών και κωδίκων που κυριαρχούν σε μια πολύγλωσση και πολυπολιτισμική κοινωνία όπως αυτή της Κύπρου.» (σελ. 3)

Στο κεφάλαιο όπου αναλύεται η μεθοδολογία αναφέρονται τα εξής:

«Αξιοποιείται η πολυγλωσσία της τάξης, τόσο από δομική σκοπιά (κατανόηση βασικών δομικών διαφορών μεταξύ των γλωσσών της τάξης) όσο και από τη σκοπιά των πολλαπλών πρακτικών γραμματισμού (αξιοποίηση εναλλακτικών πρακτικών γραμματισμού που μπορεί να φέρουν στην τάξη μαθητές/μαθήτριες που είναι φυσικοί ομιλητές/ομιλήτριες άλλων γλωσσών).» (σελ. 58)

Από την άλλη μεριά, στην επίσημη ιστοσελίδα του υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου <http://www.moec.gov.cy/> διαβάζουμε τα εξής:

«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 στο 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 καταβο-



λές του καθενός. Ιδιαίτερα στις μέρες μας, όπου η Κύπρος αποτελεί πια επίσημο μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, είναι αυτονόητο ότι στη Δημοτική Εκπαίδευση επιτελείται σημαντικό έργο, ώστε οι νεαροί μαθητές να αποκτήσουν από πολύ νωρίς επίγνωση της ταυτότητάς τους ως ευρωπαίων πολιτών.»

Από τα παραπάνω συνάγουμε ότι προκρίνεται η συνειδητοποίηση της εθνικής και συνάμα ευρωπαϊκής ταυτότητας των μαθητών αφενός, και αφετέρου θεωρείται εξίσου σημαντική η αποδοχή της διαφορετικότητας, ο σεβασμός των μαθητών που ανήκουν σε διαφορετικές εθνικές ομάδες. Πρέπει, λοιπόν, να τονίσουμε εδώ την ασυνέχεια που προκύπτει. Θα περιμέναμε στο πρόγραμμα να προτείνεται και να ακολουθείται διαπολιτισμική προσέγγιση στη διδασκαλία της γλώσσας, όμως κάτι τέτοιο παραμένει στο επίπεδο μιας επιφανειακής ρητορείας. Το πρόγραμμα δεν αξιοποιεί γλωσσοδιδασκτικές παιδαγωγικές προτάσεις και θεωρήσεις που αντλούνται από το χώρο της διαπολιτισμικής αγωγής, καθώς φαίνεται πως η τάξη αντιμετωπίζεται ως γλωσσικά και πολιτισμικά ομοιογενής.

3.3.5. Γνώσεις για τη γλώσσα / σημείωση και ΤΠΕ

Αναφορικά με τις ΤΠΕ επισημαίνουμε τα εξής:

«Το περιεχόμενο επομένως απαρτίζεται από κείμενα, προφορικά, γραπτά και ψηφιακά, που διερευνούν θέματα τα οποία επιλέγονται από τη σχολική κοινότητα ως ενδιαφέροντα. Τα κείμενα αυτά προέρχονται από μια τεράστια ποικιλία πηγών, έντυπων, προφορικών και ηλεκτρονικών, και από ποικίλες κοινότητες, τοπικές κοινωνίες, ψηφιακές κ.λπ.» (σελ. 6)

Οι ΤΠΕ, πρώτα, αξιοποιούνται ως μέσα πρακτικής γραμματισμού πχ. *γνωριμία με τα σύγχρονα μέσα, Η/Υ, κινητό τηλέφωνο, μαγνητόφωνο, διαδίκτυο, ηλεκτρονικές πηγές, επαφή με πολυτροπικά κείμενα, δευτερευόντως ως πηγή άντλησης νέων διαφορετικών, κειμενικών ειδών. Τα κείμενα αυτά περιλαμβάνουν προσωπικά ηλεκτρονικά μηνύματα, sms, ιστοσελίδες, ομιλίες στην τηλεόραση κλπ. Τρίτον, οι ΤΠΕ αξιοποιούνται ως κοινότητες πρακτικής γραμματισμού (sms, δικτυακά ημερολόγια, facebook, chat rooms, skype, ψηφιακές κοινότητες, μάθηση μέσω διαδικτύου). Θα πρέπει να σημειώ-*

σουμε ότι δε δίνεται έμφαση στην κριτική προσέγγιση των ΤΠΕ, στην κριτική αξιολόγηση για παράδειγμα της αξιοπιστίας των πηγών και των πληροφοριών, ούτε και γίνεται σύνδεση της χρήσης των ΤΠΕ με τη μελέτη της γλώσσας. Τέλος, αν και στο πρόγραμμα εντοπίζουμε τη ρητή παραδοχή ότι «οι νέες μορφές (ψηφιακού, εικονιστικού, πολυτροπικού) γραμματισμού που κυριαρχούν στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες έχουν οδηγήσει σε νέους τρόπους προσδιορισμού της έννοιας του εγγράμματου ατόμου» (σελ. 2), ωστόσο δεν υπάρχει ρητή σύνδεση πολυτροπικότητας και ΤΠΕ στο επίπεδο της διδακτικής μεθοδολογίας ούτε και προσδιορίζεται ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές συνδέονται με τη νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα αξιοποιώντας τις ΤΠΕ. Επισημαίνουμε ότι μελετώντας κανείς το πρόγραμμα για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση εντοπίζει μία μονάχα αναφορά για τις νέες τεχνολογίες:

«πειραματισμός με τη χρήση τεχνικών προσέλευσης της προσοχής του ακροατηρίου (οι οποίες και μπορεί να σχετίζονται τη ροή ή/και τις παύσεις του λόγου, με τον τόνο, το ρυθμό, την ένταση της φωνής, τις εκφράσεις προσώπου, τις χειρονομίες, τις στάσεις, τις κινήσεις του σώματος, την αξιοποίηση της πολυτροπικότητας, τη χρήση των νέων τεχνολογιών κ.ο.κ.)» (σελ. 27)

Κλείνοντας το υποκεφάλαιο αυτό συνοψίζουμε τα εξής: παρατηρείται μια μίξη γλωσσοδιδασκτικών λόγων αναφορικά με τις γνώσεις για τη γλώσσα / σημείωση. Από τη μια μεριά έχουμε ως κυρίαρχους λόγους τον κειμενοκεντρικό και τον κριτικό υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης διδασκαλίας της γλώσσας και από την άλλη ως αναδυόμενους λόγους επιρροές που προέρχονται από το λόγο των πολυγραμματισμών και αντιλήψεις που προέρχονται από το χώρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

3.4. Διδακτικές πρακτικές και ταυτότητες

Σε αυτό το κεφάλαιο επιχειρείται η διερεύνηση του τρόπου πραγμάτωσης των λόγων που ανιχνεύθηκαν στο πρόγραμμα, αναφορικά με τις γνώσεις για τον κόσμο, τη γλώσσα και τη σημείωση. Η διερεύνηση αυτή συμβάλλει στην καλύτερη και βαθύτερη κατανόηση του είδους των ταυτοτήτων – Λόγων των κοινωνικών πρωταγωνιστών⁵

⁵ απόδοση του αγγλικού όρου actors



που επιχειρεί να κατασκευάσει το πρόγραμμα (Κουτσογιάννης, 2009). Η ανάλυση λαμβάνει υπόψη της τους ρόλους των κοινωνικών πρωταγωνιστών, τις πράξεις, το χώρο, το χρόνο και τον τρόπο της διδακτικής πράξης.

Ήδη έχουμε επισημάνει το μαθητοκεντρικό και ομαδοκεντρικό χαρακτήρα της διδασκαλίας. Έμφαση δίνεται στην ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης των μαθητών. Αυτό σημαίνει ότι ο μαθητής δεν πηγαίνει στο σχολείο χωρίς εμπειρίες, γνώσεις, γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο και επιστρέφει γεμάτος γνώσεις και εμπειρίες, αλλά λαμβάνεται σοβαρά υπόψη η προηγούμενη γνώση, το κεφάλαιό του, πάνω στο οποίο θα οικοδομηθούν νέες γνώσεις. Διαβάζουμε σχετικά στο πρόγραμμα:

«Να μάθουν να ασκούν κριτική σε πρακτικές που ενθαρρύνουν μια στάση περί γνώσης ως κτήματος λίγων, καθώς και σε πρακτικές που δεν αποδομούν τους παραδοσιακούς ρόλους του/της εκπαιδευτικού και των μαθητών/-τριών, που δεν διασφαλίζουν την ισότιμη συμμετοχή μαθητών/-τριών σε ευκαιρίες μάθησης και σε μαθησιακές δραστηριότητες που δεν αξιοποιούν τη δημιουργικότητα των παιδιών, τη φαντασία τους, το γλωσσικό και πολιτισμικό τους κεφάλαιο.» (σελ. 5)

«την ενεργό, σε αντίθεση με τη μη ενεργό, συνεργασία ομιλητή/-τριας-ακροατή/-τριας για να προσδιοριστεί η προϋπάρχουσα γνώση τους» (σελ. 22)

«ασκήσεις ενεργοποίησης προϋπάρχουσας γνώσης σε σχέση με αντιδράσεις του/της συγγραφέα έναντι ήδη οικείων του/της πλαισίων επικοινωνίας» (σελ. 34)

Πάνω λοιπόν σε αυτές τις βάσεις έρχεται να οικοδομηθεί η νέα γνώση. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μονάχα με την ενεργό εμπλοκή και συνεργασία του μαθητή. Συνεπώς, στο πρόγραμμα αναπλαισιώνεται ρόλος του μαθητή ως απλού, παθητικού δέκτη της γνώσης. Ο μαθητής είναι ανάγκη να καταστεί ενεργός συμμετέχων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αυτόνομος και αυτενεργός, έτοιμος να κατασκευάσει μόνος του ή σε ομάδες τη νέα γνώση. Διαβάζουμε σχετικά από την εισαγωγή τα εξής:



«Βασική επιδίωξη της παιδαγωγικής αυτής είναι να καταστήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες συμμέτοχους στη μαθησιακή διαδικασία και να διαμορφώσει, κατ' επέκταση, ενεργούς πολίτες, δηλαδή πολίτες που να λειτουργούν με ισονομία, να διεκδικούν με δημοκρατικό τρόπο τα δικαιώματά τους και να πολεμούν κάθε μορφής κοινωνικό αποκλεισμό (λόγω καταγωγής, διαφορετικού γλωσσικού και πολιτισμικού υπόβαθρου, φύλου, σεξουαλικότητας, αναπηρίας, είτε λόγω οποιασδήποτε άλλης, κατασκευασμένης από την ηγεμονική κουλτούρα, έννοιας της «διαφορετικότητας»).» (σελ. 2)

«Να κατανοήσουν ότι η μάθηση δεν είναι παθητική αλλά ενεργητική διαδικασία συμμετοχής σε μια κοινότητα.» (σελ 5)

Αναλύοντας το πρόγραμμα επισημαίνουμε ότι αυτή η αναπλαισίωση του ρόλου του μαθητή μπορεί να επιτευχθεί μέσω του κριτικού γραμματισμού. Αυτό σημαίνει ότι στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι καταφέρει να κατασκευάσει κριτικά υποκείμενα, δηλαδή αυριανούς πολίτες ικανούς να *«χειρίζονται τη γλώσσα στην ιδεολογική της διάσταση»* (σελ. 2). Οι μαθητές θα πρέπει να καταστούν ικανοί να αποδομούν παραδοσιακούς ρόλους για παράδειγμα μαθητή – εκπαιδευτικού, να συνειδητοποιούν ότι οι κοινωνικές σχέσεις κατασκευάζονται, αναπαράγονται, συντηρούνται αλλά και ανατρέπονται μέσα από τη μορφή και το περιεχόμενο της γλώσσας. Στόχος δηλαδή του προγράμματος είναι η κριτική εγγραμματοσύνη των μαθητών. Η κοινωνική γλώσσα που αξιοποιείται από τους συντάκτες του Π.Σ. παραπέμπουν σε προοδευτικές παιδαγωγικές αντιλήψεις, σε κονστρουκτιβιστικές αντιλήψεις (θεωρίες Piaget και Vygotsky) για την εκμάθηση της γλώσσας και σε κριτικούς λόγους. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι διδακτικές πρακτικές που αξιοποιούνται με απώτερο στόχο την κατασκευή του κριτικά εγγράμματος υποκειμένου ευθυγραμμίζονται με τις προσδοκώμενες προς απόκτηση γνώσεις για τον κόσμο, τη γλώσσα και τη σημείωση. Αυτό σημαίνει ότι το κριτικά εγγράμματο υποκείμενο θα πρέπει να υιοθετεί τις στάσεις, αντιλήψεις και αξίες, όπως αναλύθηκαν στο κεφάλαιο για τις γνώσεις για τον κόσμο, θα πρέπει να μπορεί να προσεγγίζει, να ερμηνεύει, να αναλύει τη γλώσσα αλλά και τα άλλα ση-



μειωτικά συστήματα που πλαισιώνουν τα κείμενα κριτικά, όπως φαίνεται από το κεφάλαιο της ανάλυσης για τις γνώσεις για τη γλώσσα και τη σημείωση.

Αναλύοντας το πρόγραμμα επισημαίνουμε την αναπλαισίωση και του ρόλου του εκπαιδευτικού. Μέσα στο πλαίσιο ενός μαθητοκεντρικού ομαδοκεντρικού μοντέλου διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός φεύγει από το προσκήνιο του παλιού, δασκαλοκεντρικού μοντέλου διδασκαλίας και αναλαμβάνει ρόλο συντονιστικό. Ο διδάσκων αποκτά ρόλο ισότιμου συνομιλητή κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

«Ο/η διδάσκων/-ουσα έχει ρόλο συντονιστή/-τριας και ισότιμου/-ης συνομιλητή/-τριας κατά τη διδασκαλία και τη διεκπεραίωση των διαφόρων γλωσσικών δραστηριοτήτων.» (σελ. 58)

«Ο/η εκπαιδευτικός παίζει το ρόλο του/της συντονιστή/-τριας.» (σελ. 59)

Ο εκπαιδευτικός συνεργάζεται με τους μαθητές στην επιλογή των θεμάτων αλλά και διαμορφώνει από κοινού με τους μαθητές τα κριτήρια αξιολόγησης. Διαβάζουμε στο σχετικό παράθεμα:

«Οι δραστηριότητες αυτές δεν συνιστούν πρότυπες δραστηριότητες προς μίμηση αλλά επιδιώκουν να καταδείξουν τους τρόπους με τους οποίους ο/η εκπαιδευτικός και τα παιδιά σε μια σχολική κοινότητα μπορούν να διαπλέξουν διάφορα προφορικά και γραπτά κείμενα σε μια θεματική ενότητα, αξιοποιώντας παράλληλα και τις εμπειρίες όλων των μελών της κοινότητας (των παιδιών και του/της εκπαιδευτικού).» (σελ. 58)

«Δίνεται η δυνατότητα τα θέματα είτε να επιλέγονται από ένα ευρύ αρχικό σώμα παιδαγωγικού υλικού στο οποίο οι εκπαιδευτικοί έχουν πρόσβαση και το οποίο μπορούν να εμπλουτίζουν ανάλογα με την επικαιρότητα, τον σκοπό της διδασκαλίας κ.λπ., είτε να συναποφασίζονται από τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες στη διδασκαλία.» (σελ. 58)



«Η συνδιαμόρφωση κριτηρίων αξιολόγησης από εκπαιδευτικό και μαθητήτριες/μαθητές» (σελ 61)

Αξίζει να επισημανθεί το γεγονός ότι η έμφαση που δίνεται στο μαθητή φαίνεται και από τις λεξικογραμματικές επιλογές των συντακτών του προγράμματος. Οι αναφορές στους μαθητές συνήθως προτάσσονται όμως αυτό δε συμβαίνει παντού με συνέπεια, για παράδειγμα:

«συζητήσεις στο πλαίσιο ομάδων αλλά και μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικού και προκαταρκτική συγκριτική αντιπαραβολή προφορικών κειμένων» (σελ. 22)

αλλά

«Να μάθουν να ασκούν κριτική σε πρακτικές που ενθαρρύνουν μια στάση περί γνώσης ως κτήματος λίγων, καθώς και σε πρακτικές που δεν αποδομούν τους παραδοσιακούς ρόλους του/της εκπαιδευτικού και των μαθητών/-τριών» (σελ. 5)

Βέβαια, πρέπει να τονιστεί ότι σε κάθε κεφάλαιο και επίπεδο ανάλυσης του προγράμματος οι αναφορές στους μαθητές προτάσσονται και τα ρήματα που αξιοποιούνται είναι σε ενεργητική φωνή και έχουν ως γραμματικά και λογικά υποκείμενα τους μαθητές. Αυτό, βεβαίως, δεν είναι καθόλου «αθώο», δεδομένου ότι τα Π.Σ. είναι και αυτά κατασκευές και, άρα, δομούν ταυτότητες και αναπαράγουν ιδεολογίες. Για παράδειγμα:

«ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ/-ΤΡΙΕΣ

- επισημαίνουν τα παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία (όπως είναι ο επιτονισμός, το ύψος και η ένταση της φωνής, οι εκφράσεις του προσώπου, οι κινήσεις του σώματος κ.ά.) για τη μετάδοση συγκεκριμένων πληροφοριών
- αξιοποιούν τους παραγλωσσικούς μηχανισμούς για την κατανόηση των πληροφοριών που είναι παρόμοιες ή διαφορετικές από εκείνες που μεταδίδει το γλωσσικό κανάλι



- κατανοούν τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν τα οπτικά στοιχεία σε ένα πολυτροπικό κείμενο (εικόνες, διαγράμματα, πίνακες, βίντεο, κινούμενα σχέδια, μουσική κ.λπ.) για τη μετάδοση συγκεκριμένων πληροφοριών» (σελ. 23)

Αξίζει σε αυτό το σημείο να επισημαίνουμε και το γεγονός ότι σε όλο το πρόγραμμα σπουδών γίνεται με συνέπεια μορφολογική διάκριση μεταξύ του αρσενικού και θηλυκού γένους, δηλαδή πρόκειται για πρόγραμμα ευαισθητοποιημένο σε θέματα ισότητας φύλου. Για παράδειγμα το πρόγραμμα αναφέρεται σε *μαθητές/μαθήτριες, διδάσκοντες/διδάσκουσες κλπ.*

Από τα παραπάνω καταλήγουμε στα εξής: από τη μια ο εκπαιδευτικός αποκτά ένα ρόλο δευτεραγωνιστή, διευκολυντή⁶ της εκπαιδευτικής διαδικασίας ενώ, από την άλλη ο μαθητής αποκτά πρωταγωνιστικό ρόλο που αλληλεπιδρά δημιουργικά με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές του, συνεργάζεται μαζί τους και διαμορφώνει από κοινού τις θεματικές ενότητες του μαθήματος και τα κριτήρια αξιολόγησης. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ενθαρρύνεται η αποδόμηση του ρόλου του εκπαιδευτικού αλλά και των μαθητών με στόχο την καλλιέργεια της κριτικής επίγνωσης.

Αναφέρονται σχετικά τα εξής:

«Να μάθουν να ασκούν κριτική σε πρακτικές που ενθαρρύνουν μια στάση περί γνώσης ως κτήματος λίγων, καθώς και σε πρακτικές που δεν αποδομοούν τους παραδοσιακούς ρόλους του / της εκπαιδευτικού και των μαθητών / -τριών»
(σελ. 5)

Αναφορικά με τον τρόπο (manner) καλλιέργειας του γραμματισμού προτείνονται ενδεικτικές δραστηριότητες. Δεν προτείνονται συγκεκριμένα διδακτικά συμβάντα, προτείνεται όμως η πραγμάτωση της διδασκαλίας να γίνεται μέσω θεματικών δραστηριοτήτων και σχεδίων εργασίας (project).

⁶ απόδοση του αγγλικού όρου *facilitator*.



«Οι ενότητες που σχεδιάζονται για την καλλιέργεια του γραμματισμού έχουν τη μορφή σχεδίων δράσης (projects) που στηρίζονται, αξιοποιούν και εμπλουτίζουν τις γνώσεις γραμματισμού των μαθητών / -τριών.» (σελ. 58)

Οι πράξεις (actions), λοιπόν, που προτείνονται περιορίζονται σε ενδεικτικές δραστηριότητες. Οι δραστηριότητες αυτές αφορούν χωριστά τις τέσσερις προς απόκτηση δεξιότητες και ανάλογα με το επίπεδο θεώρησης (γλώσσα μέσα σε συγκεκριμένο, ως δομή / νόημα, ως κοινωνική πράξη και ως αντικείμενο αξιολόγησης). Από αυτές τις δραστηριότητες παραθέτουμε ορισμένες ενδεικτικά. Θυμίζουμε ότι αφορούν την κατανόηση και παραγωγή προφορικών, γραπτών και πολυτροπικών κειμένων:

- συζητήσεις
- υποδύσεις / δραματοποιήσεις
- επεξεργασία κειμένων, υποβολή διευκρινιστικών ερωτήσεων, ερμηνεία άγνωστων λέξεων, επισήμανση λεπτομερειών, πλαγιοτίτλων, λέξεων-κλειδιά, κεντρικού νοήματος
- μετασχηματισμοί κειμένων, προσθήκη ή / και αφαίρεση σημειωτικών μέσων και μετέπειτα αντιπαραβολή τους
- αναθεωρήσεις κειμένων, αναπροσαρμογές τους και σχολιασμός των διαφορών
- κριτική επεξεργασία και ανάλυση κειμένων
- συζήτηση, σύγκριση και διατύπωση αξιολογικών κρίσεων για τη γλώσσα, τη μορφή, το περιεχόμενο, την αισθητική, τη λειτουργία των κειμένων, τις κοινωνικές πράξεις που επιτελούν (πχ. κατασκευάζουν ιδεολογίες, ταυτότητες κλπ.)
- χαρτογράφηση κειμενικών ειδών και προσπάθεια ένταξης των κειμένων στα είδη
- περίληψη κειμένου
- καθοδηγούμενο, ή / και δημιουργικό γράψιμο
- παραγωγή κειμένων με σχεδιασμό, επιλογή, ιεράρχηση, οργάνωση και κατανομή των πληροφοριών ανάλογα με το κειμενικό είδος
- επιλογή γλώσσας και ύφους
- παραγωγή κειμένων με αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση



Ο ρυθμός είναι ανάλογος του επιπέδου γραμματισμού των μαθητών. Η θεματική, το ενδιαφέρον και η συμμετοχή των μαθητών καθορίζουν το ρυθμό της διδασκαλίας.

«η μορφή, ο ρυθμός και η διαδικασία της διδασκαλίας προσαρμόζεται και αξιοποιεί στοιχεία από το επίπεδο του γλωσσικού και πολυτροπικού γραμματισμού των μαθητών και των μαθητριών» (σελ. 58).

Επιπλέον, ο χρόνος (time) και ο χώρος (spaces) προεκτείνονται εκτός τάξης και σχολικού ωρολογίου προγράμματος. Το γλωσσικό μάθημα δεν περιορίζεται σε στενά χρονικά και χωρικά όρια καθώς από τη μια οι θεματικές δραστηριότητες δεν αναπτύσσονται σε συγκεκριμένο αριθμό διδακτικών ωρών και από την άλλη προτείνεται οι μαθητές να αναλάβουν και εθνογραφικό ρόλο εκτός σχολικών ορίων. Επομένως, ο χρόνος είναι ανάλογος της συμμετοχής και του ενδιαφέροντος των μαθητών και ο χώρος προεκτείνεται και έξω από το σχολείο καθώς ο μαθητής αναλαμβάνει ρόλο εθνογράφου. Παραθέτουμε τα σχετικά παραθέματα ως προς το χρόνο:

«Ο χρόνος διεκπεραίωσης των γλωσσικών δραστηριοτήτων και η ολοκλήρωση μιας θεματικής ενότητας εξαρτώνται από το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των μαθητών και των μαθητριών.

Οι θεματικές ενότητες δεν αναπτύσσονται σε συγκεκριμένες διδακτικές ώρες (10 ή 12 ώρες), αλλά μπορούν να επεκτείνονται χρονικά όσο οι μαθητές και οι μαθήτριες δείχνουν ενδιαφέρον και φαίνεται ότι η γλωσσική καλλιέργεια είναι αποτελεσματική.» (σελ. 59)

και ως προς το χώρο:

«Να είναι σε θέση να συλλέγουν και να αξιοποιούν γλωσσικά δεδομένα από πολλαπλές κοινότητες γλωσσικής πρακτικής στις οποίες μετέχουν οι ίδιοι/οι ίδιες (ενδοομάδες, ψηφιακές κοινότητες, όμιλοι, ομάδες του δημόσιου πεδίου



κ.λπ.), δηλαδή να λειτουργούν ως ερευνητές και ερευνήτριες της γλωσσικής ποικιλότητας μέσα σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα χρήσης και να αποκτούν δυναμική πρόσβαση σε πρακτικές γραμματισμού εκτός σχολικής νόρμας.» (σελ. 5)
«οι μαθητές / -τριες ως εθνογράφοι: διερεύνηση των επικοινωνιακών γεγονότων που λειτουργούν σε διαφορετικές κειμενικές κοινότητες» (σελ. 40)
«Η συλλογή δεδομένων γίνεται κυρίως εκτός σχολείου, με σκοπό οι μαθητές και οι μαθήτριες να αναλάβουν το ρόλο εθνογράφων των γλωσσικών τους κοινοτήτων» (σελ. 58)

3.4.1. Διδακτικές πρακτικές / ταυτότητες και ΤΠΕ

Στο πρόγραμμα, αν και προτείνεται η ευρύτατη αξιοποίηση των ΤΠΕ, επιδιώκεται η καλλιέργεια δεξιοτήτων αναφορικά με την ικανότητα πλοήγησης σε ηλεκτρονικές πηγές, η αναζήτηση πληροφοριών και οι απόκτηση δεξιοτήτων παραγωγής λόγου σε ψηφιακές κοινότητες, ωστόσο δεν προτείνονται οι τρόποι (manner), το πλαίσιο δηλαδή αξιοποίησής των ΤΠΕ κατά τη διδακτική πράξη. Επισημαίνουμε ότι οι προαναφερθείσες στις ενδεικτικές διδακτικές πράξεις γίνεται λόγος μόνο για επεξεργασία προφορικών, γραπτών και πολυτροπικών κειμένων. Φαίνεται ότι τα ψηφιακά κείμενα εντάσσονται στα πολυτροπικά, χωρίς όμως να γίνεται ρητή αναφορά σε κάτι τέτοιο. Το πλαίσιο, λοιπόν, είναι αρκετά συγκεκριμένο και ασαφές. Οι ΤΠΕ δεν αναφέρονται ούτε ως πόροι (resources). Ως τέτοιοι αναφέρονται κυρίως οι σημειώσεις, τα διαγράμματα, τα σχεδιαγράμματα, τα εννοιογράμματα, τα λεξικά, τα γλωσσάρια, οι πηγές και τα μέσα. Αναφορικά με το χώρο (spaces) και το χρόνο (time) της διδακτικής πρακτικής σε σχέση πάντοτε με τις ΤΠΕ και πάλι δεν προτείνεται κάποιο πλαίσιο. Ενώ στο πρόγραμμα διαβάζουμε ότι η διδακτική πρακτική συνεχίζεται και εκτός σχολικής νόρμας, χωρικά και χρονικά, όμως δεν προτείνεται ούτε χωρική ούτε χρονική οριοθέτηση. Ωστόσο, επισημαίνεται ότι οι μαθητές θα πρέπει «να αποκτούν δυναμική πρόσβαση σε πρακτικές γραμματισμού εκτός σχολικής νόρμας» (σελ. 5) και να μετέχουν σε «πολλαπλές κοινότητες γραμματισμού (ενδοομάδες, ψηφιακές κοινότητες, ομίλους, ομάδες του δημοσίου πεδίου)» (σελ. 5) κλπ.

Συνοψίζοντας υπογραμμίζουμε τα εξής: το πρόγραμμα φιλοδοξεί να κατασκευάσει μαθητές – κριτικά εγγράμματα υποκείμενα, ευέλικτα, δημιουργικά, εξω-



στρεφή, με τοπική αλλά και υπερτοπική ματιά, που μπορούν να «διαβάσουν» τη σύνθετη σύγχρονη πραγματικότητα. Ο γραμματισμός τους αφορά κυρίως σε επεξεργασία και παραγωγή κειμένων, λειτουργικών, ενταγμένων σε επικοινωνιακά πλαίσια. Επεκτείνεται πέραν του κλασικού γραμματισμού δεδομένου ότι οι μαθητές έρχονται σε επαφή με κείμενα πολυτροπικά, ψηφιακά (νέος γραμματισμός). Οι μαθητές κυρίως αξιοποιούν τις νέες τεχνολογίες ως πηγή άντλησης πληροφοριών και ως περιβάλλον επαφής και αλληλεπίδρασης. Το πρόγραμμα δεν εστιάζει σε κριτική αξιολόγηση των ΤΠΕ από τους μαθητές. Από την άλλη το πρόγραμμα κατασκευάζει έναν Λόγο εκπαιδευτικού σε ρόλο συντονιστή, με ένα υλικό προς αξιοποίηση που δε βασίζεται σε συγκεκριμένο διδακτικό εγχειρίδιο με προκαθορισμένες θεματικές και δραστηριότητες, και την διδακτική πράξη να προεκτείνεται χωρικά και χρονικά εκτός σχολείου και ωρολογίου προγράμματος. Το πρόγραμμα δεν προτείνει συγκεκριμένους και ρητούς τρόπους αξιοποίησης των ΤΠΕ από την πλευρά του εκπαιδευτικού.



4. Συμπεράσματα και συζήτηση

4.1. Γενικά

Από την ανάλυση κυπριακού προγράμματος σπουδών για την πρωτοβάθμια, δημοτική εκπαίδευση προκύπτει μια *μίξη γλωσσολογικών λόγων* που διαπερνά το πρόγραμμα. Οι λόγοι αυτοί κυρίως αντλούν από την επικοινωνιακή / λειτουργική προσέγγιση στη διδασκαλία της γλώσσας, από τη θεωρία των κειμενικών ειδών (genre – κειμενοκεντρική θεωρία) και από το ρεύμα του κριτικού γραμματισμού. Το γεγονός αυτό δεν προκαλεί ερωτηματικά, καθώς συχνά εντοπίζεται αυτό που ονομάζει ο N. Fairclough (2003) *διαλογικότητα* (interdiscursivity).

Από τις διδακτικές πρακτικές προκύπτει πως το πρόγραμμα επιχειρεί να κατασκευάσει συγκεκριμένους Λόγους μαθητών και εκπαιδευτικών. Το πρόγραμμα αφενός, φιλοδοξεί να κατασκευάσει μαθητές – κριτικά υποκείμενα που θα μπορούν να λειτουργήσουν στο πλαίσιο των σύγχρονων δημοκρατιών της ψηφιακή εποχής, αυτόνομους και συμμετοχικούς, που θα μπορούν να συνδιαμορφώσουν με τους εκπαιδευτικούς τη μορφή, το περιεχόμενο αλλά και τα κριτήρια αξιολόγησης του μαθήματος της γλώσσας. Αφετέρου, το πρόγραμμα επιχειρεί να κατασκευάσει εκπαιδευτικούς – κριτικά υποκείμενα ικανά να διαμορφώσουν τη μορφή, το περιεχόμενο του μαθήματος, τις δραστηριότητες και τα κριτήρια αξιολόγησης των μαθητών, εκπαιδευτικούς που θα λειτουργούν συντονιστικά και θα βοηθούν τους μαθητές τους στην οικοδόμηση της νέας γνώσης και την καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας. Το πρόγραμμα φαίνεται ότι προϋποθέτει τέτοιου είδους εκπαιδευτικούς, δεδομένου ότι η πληροφορίες, οι λεπτομέρειες αλλά και οι ενδεικτικές δραστηριότητες είναι αρκετά γενικές και συνοπτικές.

Συνοψίζοντας καταλήγουμε στο ότι οι συντάκτες του προγράμματος σπουδών δίνουν τη γενική φιλοσοφία και κατεύθυνση του προγράμματος, δηλαδή λειτουργούν ως *εντολείς*, ενώ εκπαιδευτικοί και μαθητές συνδιαμορφώνουν, *συγγράφουν* (authors) δηλαδή τις διδακτικές κειμενικές πραγματώσεις (Koutsogiannis, υπό δημοσίευση).



4.2. Διαπιστώσεις για την αξιοποίηση των ΤΠΕ

Σύμφωνα με την ανάλυση του προγράμματος αναφορικά με τις ΤΠΕ προκύπτουν τα εξής: Αρχικά οι μαθητές θα πρέπει να έρθουν σε επαφή και να εξοικειωθούν με τα σύγχρονα τεχνολογικά, ηλεκτρονικά μέσα, να μπορούν να τα χρησιμοποιούν (εργαλειακή χρήση) και να μπορούν να αντλούν πληροφορίες και ποικίλα κείμενα από αυτά. Έτσι σε ένα πρώτο επίπεδο φαίνεται η ανάγκη για περαιτέρω ένταξη των ΤΠΕ στη διδασκαλία. Πρέπει να σημειώσουμε ότι δε γίνεται λόγος για ένταξη των ΤΠΕ σε όλο το εύρος των μαθημάτων, διαθεματικά.

Όπως προέκυψε από την ανάλυση του προγράμματος γύρω από την καλλιέργεια γνώσεων για τον κόσμο, οι ΤΠΕ αξιοποιούνται σε βαθμό ώστε οι μαθητές αφενός να αποκτούν δυναμική πρόσβαση αναλαμβάνοντας εθνογραφικό ρόλο σε διάφορες ψηφιακές κοινότητες, σε πολλαπλές κοινότητες πρακτικής γραμματισμού, αφετέρου να μπορούν να προσεγγίζουν τις κοινότητες αυτές κριτικά και να μπορούν να αποδομούν τις κυρίαρχες ιδεολογικές φορτίσεις, τα νοήματα και τις ταυτότητες. Κύριος στόχος, λοιπόν, είναι η εξωστρέφεια και η καλλιέργεια της κριτικής στάσης.

Αναφορικά με τις γνώσεις για τη γλώσσα προτείνεται η αξιοποίηση των ΤΠΕ ως πηγή άντλησης νέων κειμενικών ειδών, ψηφιακών και πολυτροπικών κειμένων (ψηφιακός – πολυτροπικός γραμματισμός). Προτείνεται η κριτική ανάλυση των νέων αυτών ειδών, επεξεργασία όχι μόνο της γλώσσας τους αλλά και των άλλων σημειωτικών μέσων, ώστε να αναλυθούν οι τρόποι προβολής και θέασης πτυχών της πραγματικότητας.

Ως προς τις επιδιωκόμενες γνώσεις για τη γλώσσα και τη σημείωση, η εστίαση δίνεται αφενός στην επικοινωνιακή – λειτουργική χρήση της γλώσσας, σε κοινωνικοπολιτισμικές δηλαδή θεωρήσεις και αφετέρου στην απόκτηση κριτικής επίγνωσης, σε κοινωνικοπολιτισμικές δηλαδή θεωρήσεις. Αναφορές γίνονται για την πολυγλωσσία της τάξης και την πολυτροπικότητα των κειμένων. Προφανώς, οι ΤΠΕ αξιοποιούνται ως περιβάλλον άντλησης αυθεντικών κειμένων σε αυθεντικά πλαίσια επικοινωνίας και κριτική ανάγνωση των κειμένων αυτών. Ωστόσο δεν προτείνεται αξιοποίηση των ΤΠΕ ούτε αναφορικά με την πολυγλωσσία και την ενίσχυση της επαφής



των μαθητών με τους πολιτισμούς και τις γλώσσες της κοινότητάς τους, ούτε και με την παραγωγή πολυτροπικών, πολυμεσικών κειμένων.

Αναφορικά με τις διδακτικές πρακτικές οι τρόποι εφαρμογής των ΤΠΕ κατά τη διδακτική πράξη δεν είναι ιδιαίτερα αναπτυγμένοι. Όσον αφορά τη σύνδεση τους με την αξιολόγηση, εκεί παρατηρείται παντελής απουσία. Αξιοποιώντας το μεταφορικό σχήμα των τριών ομόκεντρων κύκλων (Koutsogiannis, υπό δημοσίευση) θα λέγαμε πως η αξιοποίηση των ΤΠΕ περιορίζεται στους δύο πρώτους εσωτερικούς κύκλους. Σύμφωνα με αυτό το σχήμα στον πρώτο κύκλο η χρήση των ΤΠΕ προσανατολίζεται στην εφαρμογή τους για αποτελεσματικότερη διδασκαλία της γλώσσας. Σε σχέση με το κυπριακό πρόγραμμα εδώ εντάσσεται η χρήση των ΤΠΕ ως πηγή άντλησης νέων κειμενικών ειδών σε αυθεντικές περιστάσεις. Στο δεύτερο κύκλο οι ΤΠΕ αντιμετωπίζονται ως μέσα πρακτικής γραμματισμού. Εδώ εντάσσεται η ανάλυση των ψηφιακών – πολυτροπικών κειμένων και η κριτική επεξεργασία τους. Ωστόσο δεν προτείνεται η κριτική προσέγγιση των ίδιων των ΤΠΕ ως μέσων με όρους γλωσσολογικούς, κοινωνικούς, πολιτισμικούς, ιστορικούς, γεγονός που θα ανήκε στον τρίτο κύκλο ανάλυσης.

Συνοπτικός Πίνακας Συμπερασμάτων

Στον παρακάτω πίνακα αποτυπώνουμε συνοπτικά τις προτάσεις του κυπριακού προγράμματος σπουδών αναφορικά με την διδασκαλία της γλώσσας και την αξιοποίηση των ΤΠΕ:

| ΚΥΠΡΟΣ προτοβάθμια δημοτική εκπαίδευση | Γλωσσικό Μάθημα | ΤΠΕ |
|---|---|--|
| Γνώσεις για τον κόσμο, στάσεις, αξίες, πρότυπα | <ul style="list-style-type: none"> - καλλιέργεια αξιών και συμπεριφορών που συνδέονται με την ιδιότητα του σύγχρονου δημοκρατικού πολίτη - καλλιέργεια εξωστρέφειας, ενεργητικής συμμετοχής σε συλλογικό επίπεδο - ευαισθητοποίηση σε θέματα / προβλήματα τοπικά (local) και υπερτοπικά (global) | <ul style="list-style-type: none"> - μέσο αλληλεπίδρασης - κριτική στάση ως προς τις οπτικές θέασης του κόσμου |
| Γνώσεις για τη γλώσσα | <ul style="list-style-type: none"> - εστίαση στη δομή της γλώσσας ως λειτουργίας - γνώσεις κειμενογλωσσικών παραγόντων, όπως η επικοινωνιακή περίσταση, το ύφος, ο σκοπός, ο αποδέκτης, το κειμενικό είδος - κριτική ανάλυση της γλώσσας με στόχο την αποδόμηση ταυτοτήτων και ιδεολογικών φορτίσεων | <ul style="list-style-type: none"> - μέσο διδασκαλίας - πηγή άντλησης πληροφοριών και νέων κειμενικών ειδών, ψηφιακών, πολυτροπικών |
| Σημείωση / γλώσσα | <ul style="list-style-type: none"> - γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας (επικοινωνιακή προσέγγιση) - γλώσσα και κείμενο (θεωρία κειμενικών ειδών) - γλώσσα ως μέσο δόμησης ταυτοτήτων και κατασκευής οπτικών του κόσμου (κριτική προσέγγιση) - γλώσσα και ποικιλία, πολυγλωσσία, πολυπολιτισμός - πολυτροπικότητα ως μέσο έκφρασης του νοήματος | <ul style="list-style-type: none"> - μέσο πρακτικής γραμματισμού - κοινότητες πρακτικής γραμματισμού - ανάλυση και επεξεργασία του τρόπου οργάνωσης των νέων κειμενικών ειδών - ανάλυση της πολυτροπικότητας - κριτική ανάλυση και κατανόηση των ταυτοτήτων και των ιδεολογιών που κυριαρχούν σε ψηφιακά περιβάλλοντα - δε προωθείται η κριτική προσέγγιση των ίδιων των ΤΠΕ ως μέσων που επιφέρουν αλλαγές στην επικοινωνία |
| Διδακτικές | <ul style="list-style-type: none"> - νέα παιδαγωγική - αναπλαισίωση του ρόλου των κοινωνικών πρωταγωνιστών | <ul style="list-style-type: none"> - δεν προτείνεται η αξιοποίηση τους για αναπλαισίωση των διδακτικών πρακτικών |



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



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



ΕΣΠΑ
2007-2013
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

| | | |
|--|--|--|
| Πρακτικές | <ul style="list-style-type: none"> - διεύρυνση του σχολικού χώρου και χρόνου - ενεργοποίηση του γλωσσικού και πολιτισμικού κεφαλαίου και οικοδόμηση της νέας γνώσης | |
| Ταυτότητες / Λόγοι κοινωνικών πρωταγωνιστών | <p>Μαθητής:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ενεργητικός συμμετοχικός, αυτόνομος, με πρωτοβουλία, - καλλιέργεια επικοινωνιακών / κειμενικών δεξιοτήτων, κριτικής στάσης <p>Εκπαιδευτικός:</p> <ul style="list-style-type: none"> - συντονιστής, διευκολυντής, ευέλικτος, επαγγελματίας | - περιβάλλον πρακτικής νέου, ψηφιακού, πολυτροπικού γραμματισμού |
| Αξιολόγηση | <ul style="list-style-type: none"> - ανατροφοδοτική (αναστοχασμός, αυτοσχόλια, συνεντεύξεις) - αυτοαξιολόγηση - ετεροαξιολόγηση - φάκελος εργασιών (portfolio) - οι μαθητές ως συνδιαμορφωτές των κριτηρίων αξιολόγησης | - δεν υπάρχει σύνδεση |
| Γλωσσοδιδασκτικοί λόγοι | <p>κυρίαρχοι λόγοι:</p> <ul style="list-style-type: none"> - επικοινωνιακός – λειτουργικός - κειμενοκεντρικός - κριτικός <p>αναδυόμενοι λόγοι:</p> <ul style="list-style-type: none"> - πολυγραμματισμοί - γραφή ως διαδικασία <p>φθίνοντες:</p> <ul style="list-style-type: none"> - αναγνωριστικός γραμματισμός - ψήγματα αντιλήψεων από το χώρο της διαπολιτισμικής αγωγής χωρίς συγκεκριμένη αναφορά σε άλλες γλώσσες π.χ. αγγλικά ή τουρκικά | |
| Παρατηρήσεις / Ιδιαιτερότητες | <ul style="list-style-type: none"> - δόμηση του προγράμματος σε τρεις βαθμίδες εκπαίδευσης (προδημοτική, δημοτική, μέση) - ανοιχτό - μαθητοκεντρικό - ελευθερία και ευελιξία στην οργάνωση της μορφής και του περιεχομένου του μαθήματος - οι μαθητές ως συνδιαμορφωτές των κριτηρίων αξιολόγησης - ανατροφοδοτική αξιολόγηση, portfolio, αναστοχασμός, αυτοσχόλια, ετεροαξιολόγηση - αξιοποίηση των ΤΠΕ ως παιδαγωγικό μέσο και ως μέσο πρακτικής γραμματισμού | |



Βιβλιογραφία

- GEE, J. P. 2005. *An Introduction To Discourse Analysis: Theory And Method*. Routledge.
- FAIRCLOUGH, N. 1995. *Critical Discourse Analysis*. Boston: Addison Wesley.
- HASAN, R. 2006. *Γραμματισμός, καθημερινή ομιλία και κοινωνία. Στο Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση*, επιμ. Α. Χαραλαμπίδης: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- ΚΑΨΑΛΗΣ, Α. & ΝΗΜΑ, Ε. 2007. *Σύγχρονη Διδακτική*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- ΚΟΥΤΣΟΓΙΑΝΝΗΣ, Δ. 2009. *Γλωσσολογικό πλαίσιο ανάγνωσης του μαθησιακού υλικού: το παράδειγμα των διδακτικών εγχειριδίων της γλώσσας του γυμνασίου*. Πανελλήνιο συνέδριο Εργαστηρίου Γλώσσας και Προγραμμάτων Γλωσσικής Διδασκαλίας, Τμήματος Νηπιαγωγών, Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας με τίτλο: *Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)*: Νυμφαίο.
- ΚΟΥΤΣΟΓΙΑΝΝΗΣ, Δ. Forthcoming. *ICTs and language teaching: the missing third circle*.
- ΞΩΧΕΛΛΗΣ, Π. 1997. *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική: Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- VAN LEEUWEN, T. 2005. *Introducing Social Semiotics*. Λονδίνο και Νέα Υόρκη: Routledge.



Δικτυογραφία

<http://www.moec.gov.cy/> (υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της κυπριακής δημοκρατίας)

<http://www.paideia.org.cy/index.php> (εκπαιδευτική μεταρρύθμιση)

http://www.paideia.org.cy/upload/1_12_2009_keimeno_epitropis_analytikon.pdf
(κείμενο επιτροπής μεταρρύθμισης αναλυτικών προγραμμάτων)

http://www.moec.gov.cy/analytika_programmata/nea-analytika-programmata/nea_elliniki_glossa.pdf (πρόγραμμα σπουδών ελληνικής γλώσσας)

http://www.moec.gov.cy/analytika_programmata/nea-analytika-programmata/pliroforiki_epistimi_HY.pdf (πρόγραμμα σπουδών πληροφορικής και επιστήμης ηλεκτρονικών υπολογιστών)

<https://www.dias.ac.cy/el/Pages/intro.aspx> (διαδικτυακό σχολείο)

<http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/Glossa/index.html> (ηλεκτρονικό υλικό για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση για το μάθημα της γλώσσας)