

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ



Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα  
**Τ.Ε.Ι. ΠΕΙΡΑΙΑ**  
ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ  
ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Εκπαιδευτική Τεχνολογία και Ανάπτυξη Ανθρωπίνων Πόρων

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Σχεδιασμός και ανάπτυξη διαδραστικών δραστηριοτήτων Παραγωγής Γραπτού  
Λόγου σε ένα Σύστημα Διαχείρισης Μάθησης**

**Ποζιού Νεκταρία**

A.M. 215932

Επιβλέποντες καθηγητές: Ιωάννης Ψαρομήλιγκος  
Ματθαίος Πατρινόπουλος  
Ιωάννης Σαλμόν

**Αθήνα 2018**

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου αποτελεί βασικό μέρος του επίσημου εκπαιδευτικού προγράμματος του μαθήματος της Γλώσσας στο Δημοτικό σχολείο. Με βάση το Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών πρέπει να πραγματοποιείται πάνω στις αρχές της κειμενοκεντρικής προσέγγισης. Είναι γεγονός ότι αποτελεί μια σύνθετη, χρονοβόρα και αρκετά δύσκολη διαδικασία για την πλειονότητα των μαθητών. Με την εμφάνιση όμως ενός εναλλακτικού τρόπου μάθησης, αυτού της ηλεκτρονικής μάθησης, η εκπαίδευση διαμορφώνεται σε νέες διαστάσεις, τεχνολογικού χαρακτήρα.

Κύριος σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξουμε τη δυνατότητα αξιοποίησης της τεχνολογίας στη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου. Να επιχειρήσουμε δηλαδή, να αξιοποιήσουμε τις δυνατότητες που προσφέρουν διάφορα τεχνολογικά εργαλεία για να διδαχθούν οι μαθητές της Στ' Δημοτικού την απεικονιστική περιγραφή κτιρίου με βάση την κειμενοκεντρική προσέγγιση.

Έπειτα από προσεκτική και μεθοδική μελέτη του θεωρητικού πλαισίου για την παραγωγή λόγου, τους τρόπους προσέγγισής της και την παρατήρησης της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας στο μάθημα αυτό, αναλύσαμε το θεωρητικό πλαίσιο της ηλεκτρονικής μάθησης και των χαρακτηριστικών της. Με βάση αυτό το θεωρητικό υπόβαθρο πραγματοποιήθηκε ο μαθησιακός σχεδιασμός δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία της απεικονιστικής περιγραφής κτιρίου. Ακολούθησε η διερεύνηση και η επιλογή των κατάλληλων τεχνολογικών εργαλείων συγγραφής (authoring tools), που αξιοποιήθηκαν για την ανάπτυξη των διαδραστικών δραστηριοτήτων σε καθένα από τα τρία στάδια που προτείνει η κειμενοκεντρική προσέγγιση. Τελευταίο βήμα ήταν η επιλογή του κατάλληλου συστήματος διαχείρισης μάθησης (LMS) ασύγχρονης εκπαίδευσης. Επιλέχθηκε και αξιοποιήθηκε η πλατφόρμα του Edmodo, ως χώρος δημοσίευσης των δραστηριοτήτων, ανάθεσης εργασιών των μαθητών και αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού και μαθητών.

Τα αποτελέσματα της εφαρμογής της παρούσας πρότασης αναμένονται να εξαχθούν ύστερα από την πρακτική της εφαρμογή.

**Λέξεις- κλειδιά:** παραγωγή γραπτού λόγου, κειμενοκεντρική προσέγγιση, διαδραστικές δραστηριότητες, σύστημα διαχείρισης μάθησης, LMS, edmodo

## ABSTRACT

The procedure of teaching writing is an essential component of the official educational program of Language in the elementary school. According to the curriculum teaching writing should be based on the principles of genre-based approach. It could be characterized as a quite complicated, time consuming and effort demanding procedure for the majority of the students. However, the extensive application of e-learning has enriched the educational environment with a more technologically-focused perspective.

The main purpose of the present study is to outline the potential of using technologically advanced systems in teaching writing. More specifically, using the possibilities that various technological tools provide us, allow students of sixth grade to approach description of a building through genre- based approach.

After cautious and methodic overview of the theoretical frame regarding writing, ways of approaching writing and analysis of the concurrent domestic educational environment we analysed the theoretical frame of e-learning along with its special features. The learning design of activities regarding the descriptive imaging of a building was made according to this theoretical frame. The identification and selection of the appropriate authoring tools that were used for developing the interactive activities followed. All three stages that genre-based approach proposes were included. Last but not least was the selection of the most suitable Learning Management System (LMS). Edmodo platform was selected and utilized for uploading activities, assigning projects to students as well as interaction between students and teachers.

The educational outcome of the present proposal is expected after its practical application.

**Keywords:** writing, genre-based approach, interactive activities, Learning Management System, LMS, edmodo

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΥΠΑΡΧΟΥΣΑΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ ΣΤΙΣ ΕΛΛΗΝΙΚΕΣ ΤΑΞΕΙΣ: Ο ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΛΟΓΟΥ ΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ .....	11
1.1 Σύνομη ιστορική αναδρομή.....	11
1.2 Δυσκολίες στο γραπτό λόγο στα ΑΠΣ και τα σχολικά εγχειρίδια .....	12
1.3 Δυσκολίες στο γραπτό λόγο από την πλευρά των μαθητών .....	13
1.4 Δυσκολίες στο γραπτό λόγο από την πλευρά των εκπαιδευτικών.....	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ....	18
2.1 Προφορικός & Γραπτός λόγος.....	18
2.2 Παραγωγή γραπτού λόγου.....	19
2.3 Το παραδοσιακό & το γραμματικοσυντακτικό μοντέλο .....	21
2. 4 Επικοινωνιακή προσέγγιση .....	22
2.5 Κειμενοκεντρική προσέγγιση .....	24
2.6 Σύγκριση & συσχέτιση επικοινωνιακής και κειμενοκεντρικής προσέγγισης .....	29
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ .....	31
3.1 Εξ αποστάσεως μάθηση .....	31
3.2 Ηλεκτρονική μάθηση.....	32
3.2.1 Ορισμός & Χαρακτηριστικά.....	32
3.2.2 Κατηγορίες και διαστάσεις της ηλεκτρονικής μάθησης .....	33
3.2.2 Η μικτή μάθηση (blended learning) .....	35
3.2.4 Το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης (flipped classroom) .....	36
3.3 Τρόποι εφαρμογής της ηλεκτρονικής μάθησης.....	37
3.3.1 Σύγχρονη .....	37
3.3.2 Ασύγχρονη.....	37
3.4 Σύστημα διαχείρισης μάθησης (Learning Management System- LMS).....	39
3.4.1 Απαιτήσεις για την επιλογή του κατάλληλου συστήματος .....	42
3.4.2 Η πλατφόρμα Edmodo .....	43
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 Η ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΑ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΣΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΛΟΓΟΥ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΜΕΣΩ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ. ....	47

4.1 Αξιοποίηση τεχνολογίας στη μαθησιακή διαδικασία.....	47
4.2 Τεκμηρίωση .....	49
4.3 Διαθέσιμα Εργαλεία.....	53
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 Η ΠΡΟΤΑΣΗ: Η ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΩΝ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ ΚΑΙ ΤΟΥ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟΥ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΩΣ ΠΡΟΣΤΙΘΕΜΕΝΗ ΑΞΙΑ. ....	57
5.1 Φάση ανάλυσης αναγκών.....	58
5.2 Φάση σχεδιασμού δραστηριοτήτων.....	58
5.2.1 Μοντελοποίηση του κειμένου .....	59
5.2.2 Συμμετοχική κατασκευή- συγγραφή κειμένου.....	60
5.2.3 Ατομική κατασκευή- συγγραφή κειμένου .....	61
5.3 Φάση ανάπτυξης.....	61
5.3.1 Επιλογή Εργαλείων (Τι και Γιατί).....	62
Articulate storyline 2 .....	62
liveworksheets.com.....	63
Σχεδιαγράμματα.....	65
Powtoon .....	66
5.4 Φάση παράδοσης.....	66
5.5 Φάση αξιολόγησης.....	74
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ.....	76
6.1 Συμπεράσματα- Προσδοκώμενα αποτελέσματα.....	76
6.2 Μελλοντική εργασία .....	78
6.2.1 Ανάπτυξη δραστηριοτήτων για κάθε κειμενικό είδος.....	78
6.2.2 Σχεδιασμός, υλοποίηση και ταξινόμηση δραστηριοτήτων με βάση το βαθμό δυσκολίας.....	79
6.2.3 Ανάπτυξη δικτυακού τόπου για τη φιλοξενία διαδραστικών δραστηριοτήτων γραπτού λόγου για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση.....	80
Βιβλιογραφία .....	82

## ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΕΙΚΟΝΩΝ

Εικόνα 1: The teaching learning cycle (Hyland,2003) .....	27
Εικόνα 2: The Rothery's Model of learning teaching cycle (1996) .....	28
Εικόνα 3: Κατηγορίες ηλεκτρονικής εκπαίδευσης και τα υποσύνολά τους .....	33
Εικόνα 4: Παράγοντες σχεδιασμού μικτής μάθησης .....	36
Εικόνα 5: Το εργαλείο Articulate Storyline 2 κατά τη φάση της ανάπτυξης .....	63
Εικόνα 6: Η δραστηριότητα εύρεσης των δομικών στοιχείων του κειμένου στο εργαλείο Articulate Storyline 2 .....	63
Εικόνα 7: Διαδραστικό φύλλο εργασίας στο liveworksheets .....	64
Εικόνα 8: Διαδραστικό φύλλο εργασίας με τη μέθοδο drag and drop .....	64
Εικόνα 9: Υποβολή των απαντήσεων στο liveworksheets .....	65
Εικόνα 10: Σχεδιάγραμμα στην ηλεκτρονική διεύθυνση <a href="http://www.kaskamanidis.gr/onlineapps/mindmaps/">www.kaskamanidis.gr/onlineapps/mindmaps/</a> .....	65
Εικόνα 11: Παρουσίαση της δομής του περιγραφικού κειμένου στο Powtoon .....	66
Εικόνα 12: Δημιουργία ομάδας της τάξης στην πλατφόρμα Edmodo .....	68
Εικόνα 13: Πρώτη δημοσίευση (έναυσμα) στο Edmodo .....	68
Εικόνα 14: Εμπλοκή των μαθητών στο διδακτικό σενάριο μέσω του Edmodo.....	69
Εικόνα 15: Ψηφοφορία στην πλατφόρμα του Edmodo.....	69
Εικόνα 16: Ανάρτηση της πρώτης διαδραστικής δραστηριότητας (Articulate Storyline 2) στην πλατφόρμα του Edmodo.....	70
Εικόνα 17: Αποστολή των απαντήσεων του διαδραστικού φύλλου εργασίας (liveworksheets) στον εκπαιδευτικό.....	70
Εικόνα 18: Ανάρτηση δραστηριότητας σχεδιαγράμματος στο Edmodo .....	71
Εικόνα 19: Διαδραστική δραστηριότητα για τα δομικά στοιχεία ("κλειδιά") του κειμένου ..	72
Εικόνα 20: Παρουσίαση της δομής περιγραφικού κειμένου στο Powtoon .....	73
Εικόνα 21: Ανάθεση ομαδικής εργασίας .....	73
Εικόνα 22: Δυνατότητα επιλογής εργαλείου για δημιουργία σχεδιαγράμματος .....	74

## ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Οι διαστάσεις της ηλεκτρονικής μάθησης.....	34
Πίνακας 2: Σύγκριση LMS και LCMS.....	42
Πίνακας 3: Τα πλεονεκτήματα της πλατφόρμας Edmodo .....	44
Πίνακας 4: Τα μειονεκτήματα της πλατφόρμας Edmodo.....	45

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες βιώνουμε τις ταχύτερες τεχνολογικές εξελίξεις προκαλώντας θεμελιακές αλλαγές σε κάθε τομέα. Διαμορφώνεται ένα νέο, ανταγωνιστικό, διαρκώς εξελισσόμενο περιβάλλον επιφέροντας μεταβολές ακόμα και στην εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί στόχοι, οι μεθοδολογίες, τα μέσα και οι στρατηγικές προσανατολίζονται πλέον στην ενσωμάτωση της τεχνολογίας σε κάθε διαδικασία.

Η γνώση διατίθεται πλέον χωρίς χωρικούς και χρονικούς περιορισμούς, καθώς τα διαρκώς εξελισσόμενα ψηφιακά δίκτυα και εργαλεία ενισχύουν και αυξάνουν τις δυνατότητες για συνεχή πρόσβαση και χρήση απεριόριστου υλικού και εργαλείων. Τα πλεονεκτήματα αξιοποίησης του Web 2.0 στην εκπαίδευση δημιουργούν νέες αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Προωθούν αυτή την αλληλεπίδραση και εκτός των αιθουσών διδασκαλίας, ενισχύοντας τη συνεργασία και παρέχοντας τη δυνατότητα πρόσβασης σε διάφορους ψηφιακούς πόρους. Αυτή την εξέλιξη προσπαθεί δειλά να ακολουθήσει και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υιοθετώντας σταδιακά μια νέα κουλτούρα μάθησης.

Εκτός όμως από την αξιοποίηση και προώθηση της τεχνολογίας επίσημα από το Υπουργείο Παιδείας και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, εκπαιδευτικοί δημοσίου και ιδιωτικού τομέα δημοσιεύουν προσωπικό εκπαιδευτικό υλικό, αναπτύσσουν μαθήματα και δραστηριότητες που τα φιλοξενούν σε προσωπικές, εκπαιδευτικού περιεχομένου, ιστοσελίδες ή ψηφιακά αποθετήρια. Δημιουργούν με αυτόν τον τρόπο μια ψηφιακή κοινωνία εκπαιδευτικών και μαθητών. Αναζητώντας λοιπόν κανείς υλικό στο διαδίκτυο θα συναντήσει εξαιρετικές προσπάθειες και εργασίες για κάθε μάθημα. Ωστόσο, η κατεύθυνση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών στο μάθημα της Παραγωγής Γραπτού Λόγου, με το οποίο θα ασχοληθούμε στη συγκεκριμένη εργασία, είναι αρκετά περιορισμένη. Προσανατολίζεται μόνο σε εναλλακτικούς τρόπους παρουσίασης του θεωρητικού πλαισίου ακολουθώντας έναν γραμμικό τρόπο σχεδίασης, που είναι αντίθετος με τη διάδραση που επιτυγχάνεται στην κατά πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία.

Στην παρούσα εργασία διατυπώνεται μια πρόταση αξιοποίησης των τεχνολογικών εργαλείων για τη δημιουργία διαδραστικών δραστηριοτήτων γύρω από την απεικονιστική περιγραφή κτιρίου. Ακολουθώντας τις μεθόδους και τα βήματα της κειμενοκεντρικής-επικοινωνιακής προσέγγισης, προσέγγιση την οποία προτείνουν τα Αναλυτικά Προγράμματα για τη διδασκαλία της Παραγωγής Γραπτού Λόγου, στόχος των δραστηριοτήτων αυτών είναι να κατανοήσουν οι μαθητές τη δομή και τα δομικά στοιχεία αυτού του κειμενικού είδους ώστε να μπορέσουν να πειραματιστούν αρχικά συνεργατικά, και εν συνεχεία ατομικά, και να δημιουργήσουν τα δικά τους αποτελεσματικά κείμενα. Η παράδοση των δραστηριοτήτων αυτών πραγματοποιείται μέσω μιας πλατφόρμας ασύγχρονης εκπαίδευσης LMS, του Edmodo.

Αναλυτικότερα, η παρούσα πρόταση διαρθρώνεται σε δύο μέρη: το θεωρητικό και το πρακτικό. Στο θεωρητικό μέρος γίνεται μια επισκόπηση της υπάρχουσας κατάστασης για τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου, του θεωρητικού πλαισίου της και τις θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί γύρω από την ηλεκτρονική μάθηση. Συγκεκριμένα:



Στο πρώτο κεφάλαιο περιγράφεται η υπάρχουσα κατάσταση στις ελληνικές τάξεις, δηλαδή ο τρόπος διδασκαλίας της Παραγωγής Λόγου μέσα στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Αρχίζει με μια σύντομη ιστορική αναδρομή από τα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα μέχρι σήμερα σχετικά με τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις που ακολουθήθηκαν. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στις δυσκολίες στο γραπτό λόγο όπως εντοπίζονται στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και τα σχολικά εγχειρίδια, όπως και σε αυτές που αντιμετωπίζουν τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται μια καταγραφή του θεωρητικού πλαισίου παραγωγής λόγου. Διακρίνονται αρχικά τα δύο είδη λόγων, ο προφορικός και ο γραπτός, σημειώνοντας την αξία και τη σημασία του καθενός. Το δεύτερο υποκεφάλαιο επικεντρώνεται στην παραγωγή γραπτού λόγου, όπως αυτή ορίζεται, περιγράφεται, χαρακτηρίζεται και τις μορφές στις οποίες συναντάται, σε συνάρτηση πάντα με τους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αμέσως μετά αναλύονται μοντέλα προσέγγισης του γραπτού λόγου. Διαδοχικά αναλύονται το παραδοσιακό, το γραμματικοσυντακτικό μοντέλο, το επικοινωνιακό και εν τέλει το κειμενοκεντρικό. Το παρόν κεφάλαιο κλείνει με τη σύγκριση και τη συσχέτιση των δύο τελευταίων προσεγγίσεων.

Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύεται η έννοια της ηλεκτρονικής μάθησης. Στο πρώτο υποκεφάλαιο διευκρινίζεται η σημασία της μάθησης εξ αποστάσεως και στο δεύτερο η ηλεκτρονική μάθηση. Ύστερα από τον προσδιορισμό των ορισμών που έχουν διατυπωθεί για την ηλεκτρονική μάθηση και των χαρακτηριστικών της, γίνεται παράθεση των κατηγοριών και των διαστάσεων της ηλεκτρονικής μάθησης. Στο ίδιο υποκεφάλαιο προσδιορίζεται η έννοια της μικτής μάθησης, όπου επισημαίνεται η σημασία του συνδυασμού της πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλίας με την ηλεκτρονική, ενώ ακολουθεί μια μικρή αναφορά στο μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης. Αμέσως μετά αναφέρονται οι τρόποι εφαρμογής της ηλεκτρονικής μάθησης στους εκπαιδευόμενους, η σύγχρονη και η ασύγχρονη. Καθότι στην παρούσα εργασία ακολουθείται ο ασύγχρονος τρόπος, αναλύεται επίσης τι περιλαμβάνει ένα σύστημα διαχείρισης μάθησης (LMS). Μέσα στο ίδιο υποκεφάλαιο γίνεται μια σύντομη αναφορά στο σύστημα διαχείρισης περιεχομένου (CMS) και στο σύστημα διαχείρισης περιεχομένου μάθησης (LCMS), προκειμένου να υπάρξει μια διάκριση μεταξύ των διαφορετικών συστημάτων. Τέλος, προσδιορίζονται οι απαιτήσεις για την επιλογή του κατάλληλου συστήματος διαχείρισης μάθησης (LMS) για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, με την παρούσα έρευνα να προσανατολίζεται στην πλατφόρμα του Edmodo.

Το πρακτικό μέρος της εργασίας επικεντρώνεται στην αξιοποίηση των τεχνολογικών μέσων στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα:

Στο τέταρτο κεφάλαιο σημειώνεται η δυνατότητα αξιοποίησης διαδραστικού περιεχομένου στην παραγωγή λόγου της ελληνικής γλώσσας μέσω της τεχνολογίας. Αρχικά γίνεται μια αναφορά στην αξιοποίηση της τεχνολογίας στη μαθησιακή διαδικασία και στους λόγους που την καθιστούν πλέον απαραίτητη στο εκπαιδευτικό έργο. Ύστερα, συγκεντρώνονται και αναφέρονται ποικίλα τεχνολογικά εργαλεία που μπορούν να αξιοποιηθούν στη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου αλλά και στην εκπαίδευση γενικότερα, με σύντομη αναφορά στα χαρακτηριστικά τους.

Στο πέμπτο κεφάλαιο αναλύεται η πρόταση για την χρήση των τεχνολογικών εργαλείων και του διαδικτύου στη διδασκαλία του Γραπτού λόγου ως προστιθέμενη αξία. Η ανάλυση αυτή ακολουθεί τις φάσεις που έλαβαν χώρα από την αρχή του σχεδιασμού μέχρι την τελική υλοποίηση της πρότασης. Οι φάσεις αυτές είναι οι εξής: ανάλυση αναγκών, σχεδιασμός δραστηριοτήτων, ανάπτυξη, παράδοση και αξιολόγηση. Σε κάθε φάση και επιμέρους υποκεφάλαιο διατυπώνεται ο στόχος, η διαδικασία που ακολουθήθηκε και η αιτιολόγηση-τεκμηρίωση για κάθε βήμα. Να σημειωθεί ότι η φάση σχεδιασμού δραστηριοτήτων επιμερίζεται στα τρία στάδια που προτείνονται από την κειμενοκεντρική προσέγγιση για την επεξεργασία, την κατανόηση και την παραγωγή κειμένου με συγκεκριμένα δομικά χαρακτηριστικά. Επίσης, κατά τη φάση της ανάπτυξης αναλύεται η επιλογή των εργαλείων καθώς και οι λόγοι που συνέτρεξαν σε αυτή την επιλογή, ενώ στην τέταρτη φάση παρουσιάζεται κάθε δημοσίευση δραστηριότητας που πραγματοποιήθηκε.

Τέλος, η παρούσα εργασία κλείνει με τα συμπεράσματα και τα αναμενόμενα αποτελέσματα που πιστεύουμε ότι μπορεί να προκύψουν ύστερα από την πρακτική εφαρμογή της συγκεκριμένης πρότασης, με την προσδοκία της υλοποίησης των μελλοντικών προτάσεων που αναφέρονται.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

---

**Περιγραφή υπάρχουσας κατάστασης στις ελληνικές τάξεις: ο τρόπος διδασκαλίας της Παραγωγής Λόγου μέσα στην εκπαιδευτική πραγματικότητα .**

## 1.1 ΣΥΝΤΟΜΗ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα το μάθημα της γλωσσικής έκφρασης εντάχθηκε αρχικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα και σταδιακά ενσωματώθηκε και στα αναλυτικά προγράμματα της πρωτοβάθμιας μέσα στα πλαίσια του μαθήματος της γλώσσας. Αυτό αφορούσε πρώτα τις τελευταίες τάξεις του δημοτικού και στη συνέχεια επεκτάθηκε και στις υπόλοιπες. Με την εισαγωγή του νέου μαθήματος κρίθηκε απαραίτητος ο προσδιορισμός του σκοπού και ο τρόπος διδασκαλίας του. Ως τρόπος εξάσκησης και αξιοποίησης του τρόπου σκέψης και έκφρασης των μαθητών έγινε εύκολα εξεταζόμενο μάθημα σε κάθε είδους εισαγωγικές εξετάσεις (Ματσαγγούρας, 2004).

Αρχικά, η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε για τη διδασκαλία του μαθήματος ήταν η μίμηση η οποία, σε συνδυασμό με την τάση για τη λογοτεχνική καλλιέργεια των μαθητών, οδήγησε στον μιμητισμό της λογοτεχνίζουσας γραφής. Αποτέλεσμα αυτού ήταν οι εκθέσεις των μαθητών να αποτελούν άσκηση λογοτεχνικού λόγου με τυποποιημένο περιεχόμενο που δεν κάλυπταν τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2004).

Η κατάσταση αυτή λίγο αργότερα διαφοροποιήθηκε με την αναπροσαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων και τη διάθεση για την επικοινωνιακή προσέγγιση του γραπτού λόγου σε συνδυασμό με τη αλλαγή στη θεματολογία. Αν και η αλλαγή ήταν μεγάλη με τη σύμφωνη γνώμη πολλών, αρκετοί είναι αυτοί που τα αμφισβήτησαν λόγω της απόκλισής τους από την πρακτική εφαρμογή τους.

Το γλωσσικό μάθημα επιμεριζόταν στην ανάγνωση, τη γραμματική και την έκθεση, τομείς που διδάσκονταν σε χωριστές ώρες. Δεδομένης της παραδοχής ότι η γλώσσα αποτελεί ένα «όργανο επικοινωνίας μεταξύ των μελών μιας γλωσσικής κοινότητας» (Μήτσης, 1996) και διδάσκοντας με βάση την επικοινωνιακή προσέγγιση, η διδασκαλία εστιάζεται «στη συγκεκριμένη χρήση κάθε γλωσσικού στοιχείου όπως αυτό λειτουργεί μέσα στην πρόταση και , προπάντων, μέσα στα ευρύτερα γλωσσικά σύνολα» (Τομπαΐδης, Χαραλαμπόπουλος, 2009). Επόμενο ήταν λοιπόν να εγκαταλειφθεί η παραδοσιακή προσέγγιση και ο επαναπροσδιορισμός των αντιλήψεων και των διδακτικών πρακτικών να κριθεί αναγκαίος.

Τελικά, διαμορφώνεται το ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών στο οποίο διατηρείται ο επικοινωνιακός χαρακτήρας της γλώσσας με τη συμπλήρωση όμως κάποιων επιπρόσθετων στοιχείων. Μαζί με τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών συγγράφηκαν καινούρια σχολικά εγχειρίδια για το μάθημα της Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Μέσω του ΑΠΣ και του ΔΕΠΠΣ θεσμοθετήθηκε επίσημα η επικοινωνιακή- κειμενοκεντρική προσέγγιση

του γραπτού λόγου εγκαταλείποντας την παραδοσιακή γραμματοκεντρική (ΥπεΠΘ, 2003). Με βάση τη νέα αυτή προσέγγιση η γλώσσα καλλιεργείται μέσα από την επεξεργασία των κειμένων, οικοδομείται εξελικτικά με οργάνωση και μέθοδο μέσω δραστηριοτήτων που αποσκοπούν στην επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας.

Η θεσμοθετημένη αυτή απόφαση πλαισιώνεται και βασίζεται στις σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις χωρίς όμως να βρίσκει άμεση και καθολική πρακτική εφαρμογή. Πολλοί είναι οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι η παραδοσιακή- γραμματοκεντρική προσέγγιση καθίσταται ευκολότερα πρακτικά εφαρμόσιμη και πιθανότατα αποτελεσματικότερη. Μια τέτοια προσέγγιση δεν είναι πάντα θεωρητικά τεκμηριωμένη αλλά αποτελεί προϊόν εμπειρίας και χρηστικότητας.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι το μάθημα της έκθεσης έχει πλέον καθοριστικό ρόλο μέσα στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα καθώς αποτελεί και τομέα αξιολόγησης των υποψηφίων σε διαγωνισμούς, όπως οι εισαγωγικές εξετάσεις στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μέχρι και σήμερα.

## **1.2 ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΟ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ ΣΤΑ ΑΠΣ ΚΑΙ ΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ**

Στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι αμφιλεγόμενος ο τρόπος με τον οποίο οι νέες προτεινόμενες μέθοδοι διδασκαλίας βρίσκουν εφαρμογή μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια όπως αυτά έχουν διαμορφωθεί με βάση τα Αναλυτικά Προγράμματα.

Έχοντας ως παράδειγμα τα εγχειρίδια της γλώσσας της Γ' τάξης του Δημοτικού, η αναλογία των ασκήσεων προκύπτει περίπου ως εξής: Σε σύνολο 613 δραστηριοτήτων, οι 273 είναι δραστηριότητες κατανόησης και επεξεργασίας κειμένων (44,53%), 84 δραστηριότητες λεξιλογικού εμπλουτισμού (13,70%), 78 δραστηριότητες ορθογραφίας (12,72%), 76 δραστηριότητες εμπέδωσης των γραμματικοσυντακτικών φαινομένων και της δομής των κειμένων (12,39%), 50 παραγωγής λόγου (8,15%), 43 ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες (7,01%) και 9 δραστηριότητες δραματοποίησης (1,46%) (Αϊδίνης & Γρόλλιος, 2007-2008).

Από μια απλή πρώτη ανάγνωση του σχολικού εγχειριδίου εύκολα διαπιστώνεται πως η πλειονότητα των δραστηριοτήτων και συνεπώς η εργασία μέσα στην τάξη, όπως αυτή προκύπτει από τους συγγραφείς, αρθρώνεται γύρω από το κείμενο της εκάστοτε διδακτικής ενότητας. Λαμβάνοντας υπ' όψιν ότι τα διδακτέα κείμενα δεν προκύπτουν από τις επικοινωνιακές ανάγκες των μαθητών αλλά ύστερα από τη λεπτομερή έρευνα και προσεκτική επιλογή των συγγραφέων, είναι φανερό ότι δεν ακολουθείται η θεωρητική προσέγγιση όπως αυτή προδιαγράφεται στα ΑΠΣ του ΥπεΠΘ. « Ουσιαστικά, εκείνο το είδος της επικοινωνίας που κυριαρχεί στο εγχειρίδιο της Γ' Δημοτικού δεν είναι η επικοινωνία που βασίζεται σε πραγματικές ανάγκες των μαθητών αλλά η επικοινωνία των μαθητών με τον εκπαιδευτικό της τάξης η οποία θεμελιώνεται στην εργασία επί κειμένων τα οποία έχουν επιλέξει οι συγγραφείς» (Αϊδίνης & Γρόλλιος, 2007-2008).

Προκειμένου η επικοινωνιακή προσέγγιση να καταστεί υλοποιήσιμη δίνεται το περιθώριο στον εκπαιδευτικό να αυτενεργήσει, χωρίς όμως απαραίτητα οι οδηγίες να είναι σαφείς και να υπάρχει πλούσιο υποστηρικτικό εκπαιδευτικό υλικό. Αν και το περιεχόμενο των ΑΠΣ

είναι περισσότερο αναπτυγμένο και θεωρητικά βασισμένο, δεν παύουν να έχουν ακόμα έναν αρκετά αόριστο και ασαφή χαρακτήρα.

Επίσης, σύμφωνα με τις κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις, για την καλλιέργεια και την ανάπτυξη του γραπτού λόγου παρέχονται στους μαθητές περισσότερα από ένα κείμενα του ίδιου κειμενικού είδους ώστε να μπορέσουν αυτά να συλλάβουν και να εμπεδώσουν τις δομές του καθενός μέσα από μια ποικιλία προτύπων (Ματσαγγούρας, 2004). Με δεδομένο ότι τα σύγχρονα σχολικά εγχειρίδια περιορίζονται στην επεξεργασία ενός και μόνο κειμένου καθίσταται σχεδόν αδύνατη η κατανόηση των δομών του και η αναγνώρισή τους σε αντίστοιχα κείμενα.

Όπως προαναφέρθηκε, η πλειονότητα των ασκήσεων που ακολουθούν παρ' όλο που θεωρούνται ότι βρίσκονται στα πλαίσια της επεξεργασίας του κειμένου δεν είναι παρά απλές γραμματικοσυντακτικές ασκήσεις χωρίς επικοινωνιακό ρόλο.

Όσον αφορά στον ορισμό του αποδέκτη, τον προσδιορισμό δηλαδή του επικοινωνιακού στόχου του κειμένου, σύμφωνα με την έρευνα των Ντίνα και Ξανθοπούλου, στα εγχειρίδια της Γ' τάξης του Δημοτικού, για τα οποία αναφερθήκαμε παραπάνω, παρουσιάζεται σε ποσοστό μόλις 37%. Στα ίδια βιβλία σύμφωνα με την έρευνα μόλις το 7% των δραστηριοτήτων αφορά στο μετασυγγραφικό στάδιο της αξιολόγησης και βελτίωσης του αρχικού κειμένου (Ντίνας & Ξανθόπουλος, 2007).

### **1.3 ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΟ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΛΕΥΡΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ**

Σύμφωνα με την Κωστούλη, η παραγωγή γραπτού λόγου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση επικεντρώνεται στην αυθόρμητη έκφραση κάθε μαθητή σε αντίθεση με τη δευτεροβάθμια που προσεγγίζει το λόγο με βάση τα διαφορετικά είδη κειμένων (Κωστούλη, 2010). Ωστόσο, προβληματιζόμενος κανείς πώς μπορεί ο γραπτός λόγος του παιδιού να βελτιωθεί, μπορεί να διαπιστώσει ότι η αυθόρμητη και αυτόματη καταγραφή των σκέψεων του παιδιού δεν προϋποθέτει και την παραγωγή ενός συνόλου αλληλοεξαρτώμενων προτάσεων που οδηγούν στη διαμόρφωση ενός αποτελεσματικού κειμένου. Χαρακτηριστικά αναφέρει πως «η παραγωγή κειμένου δεν μπορεί να διδαχθεί μέσα από την εφαρμογή ενός συνόλου κανόνων ή μέσα από την υιοθέτηση κάποιων γενικών οδηγιών. Αντίθετα, κάθε κείμενο είναι το αποτέλεσμα μιας προσπάθειας με την οποία ο συγγραφέας προσπαθεί να βρει την ισορροπία ανάμεσα σε πληροφορίες που πρέπει να δοθούν και σε άλλες που δεν πρέπει να δηλωθούν.» (Κωστούλη, 2010).

Είναι απαραίτητο να τοποθετήσει ο συγγραφέας- μαθητής τις ιδέες σε λέξεις, δηλαδή να τις διαμορφώσει κατά τη διαδικασία της γραφής. Αυτή η δραστηριότητα δεν σημαίνει απλώς να αντιγράψει μερικές λέξεις ή μια απομονωμένη πρόταση, αλλά να διατυπώσει με σαφήνεια μια δέσμη συνεκτικά αρθρωμένων προτάσεων χωρίς θεματικές ρήξεις (Alamargot & Chanquoy, 2001).

Όλη αυτή η διαδικασία απαιτεί την κριτική στάση των μαθητών ως προς το κείμενό τους. Δηλαδή, ενώ είναι δημιουργοί, ταυτόχρονα να είναι και κριτές του ίδιου τους έργου. (Κωστούλη, 2010) Κάθε μαθητής-συγγραφέας κατά τη συγγραφή του κειμένου του καλείται

να επιλύει προβλήματα που σχετίζονται άμεσα με την κριτική σκέψη προκειμένου το έργο του να καταστεί επικοινωνιακό. Είναι δηλαδή μια «προβληματική διαδικασία» (Ματσαγγούρας, 2004), κατά την οποία ο επικοινωνιακός στόχος μπορεί να επιτευχθεί με τη διαχείριση των ποικίλων περιορισμών, συμπεριλαμβανομένου των χαρακτηριστικών του αποδέκτη, του είδους του κειμένου και των βασικών γλωσσικών γνώσεων (Alamargot & Fayol, 2009). Αυτό είναι αδύνατο να επιτευχθεί καλλιεργώντας μόνο στους μαθητές επιμέρους δεξιότητες του λόγου όπως η γραμματική και το συντακτικό. «Μόνο μέσα από τη συγκριτική μελέτη αυθεντικών κειμένων που χαρακτηρίζονται από γλωσσική ποικιλία και μπορεί να διαφοροποιούνται ως προς τον βαθμό της αποτελεσματικότητάς τους μπορεί να γίνει κατανοητή η υφή της κειμενικής επικοινωνίας και να επιτευχθεί η βελτίωση του προφορικού και γραπτού λόγου των παιδιών» υποστηρίζει η Κωστούλη (2010).

Η παραγωγή γραπτού λόγου εμφανίζει πολλές δυσκολίες στους μαθητές όλων των ηλικιών. Οι μαθητές, κυρίως της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, έχουν την τάση συχνά να εκφράζονται γραπτώς όπως εκφράζονται προφορικά ή να παράγουν φτωχότερο γραπτό λόγο από ότι προφορικό (Κωστούλη, 2010, Ματσαγγούρας, 2004). Η πλειονότητα των μαθητών, αν όχι το σύνολό τους, χρησιμοποιούν πολύ περιορισμένο αριθμό προτάσεων και λέξεων (Nodine, Barenbaum, & Newcorner, 1965, Elliot, 1994, Bereiter & Scardamalia, 1987, McArthur, 1996, Σπαντιδάκης 1998, όπ. αναφ. στο Σπαντιδάκης, 2009).

Όταν όμως αυτό δεν ανατρέπεται και τα σχολικά εγχειρίδια δεν ενισχύουν τη συνειδητοποίηση εκ μέρους των παιδιών του προσχεδιασμένου χαρακτήρα του γραπτού λόγου, κρίνεται απαραίτητος ο διαφορετικός τρόπος με τον οποίο διαμορφώνεται η μορφή ενός προφορικού και ενός γραπτού κειμένου. Μέσα από την επεξεργασία αυθεντικών κειμένων οι μαθητές οδηγούνται στον εντοπισμό των κοινών και μη στοιχείων του προφορικού και του γραπτού λόγου, δεδομένου ότι ο διαφορετικός τρόπος με τον οποίο διαμορφώνεται η μορφή ενός προφορικού και ενός γραπτού κειμένου χαρακτηρίζεται από προσχεδιασμό ή μη (Κωστούλη, 2010).

Σύνηθες φαινόμενο επίσης είναι η άγνοια του κατάλληλου τρόπου συγγραφής του κειμένου ανάλογα με το επικοινωνιακό πλαίσιο που το καθορίζει, όπως και η αξιολόγησή του (Englert, Raphael, Anderson, Gregg, & Antony, 1989 όπ. αναφ. στο Σπαντιδάκης, 2009). Επίσης, διδασκαλίες που εφαρμόζουν πρακτικές της παραδοσιακής προσέγγισης καλλιεργούν στους μαθητές την πεποίθηση ότι η ορθογραφία είναι το πλέον σημαντικό στοιχείο ενός καλού γραπτού (Θηβαίος, 2000).

Μια άλλη δυσκολία που παρατηρείται είναι η παραγωγή και συγγραφή ιδεών χωρίς τη συμμετοχή του συνομιλητή. Ασυνείδητα, ο τελευταίος κατευθύνει τον προφορικό λόγο και οριοθετεί τη σκέψη. Έτσι, ο μαθητής δεν αναγνωρίζει το επικοινωνιακό πλαίσιο που απαιτείται, δεν θέτει στόχους και δεν οργανώνει τη σκέψη του σε σχέδιο (Σπαντιδάκης, 2009). Συχνά αντιμετωπίζει δυσκολίες στη διαδικασία συγγραφής και οργάνωσης των πληροφοριών που θέλει να αποδώσει και να επαναπροσδιορίσει ποιες από αυτές απαιτούνται για την εξέλιξη και νοηματική αλληλουχία των προτάσεων του (Alkaaf & Al-Bulushi, 2017). Αγνοεί τι πρέπει να περιλαμβάνει κάθε κείμενο και με ποια σειρά με αποτέλεσμα να αδυνατεί να χρησιμοποιήσει τα εσωτερικευμένα ειδικά οργανωτικά σχήματα (Englert, Raphael, & Anderson, 1986, Nodine et al., 1985, Thomas et al., 1987,

Englert et al, 1988 όπ. αναφ. στο Σπαντιδάκης, 2009). Η αντιμετώπιση αυτής της δυσκολίας μπορεί να επιτευχθεί μέσω μεταγνωστικών δραστηριοτήτων που θα καταστήσουν το τελικό κείμενο επικοινωνιακά αποτελεσματικό (Ματσαγγούρας, 2004).

Έτσι, η παραγωγή λόγου εκλαμβάνεται τις περισσότερες φορές ως αγγαρεία από τους μαθητές. Χωρίς καμία κατεύθυνση τις περισσότερες φορές, η διαδικασία παραγωγής τους φαίνεται τόσο ξένη όσο και αδιάφορη με αποτέλεσμα να καθίσταται δύσκολη. Η φάση κατά την οποία ο μαθητής μπορεί να εκφραστεί ελεύθερα και ανεξάρτητα χωρίς κατευθύνσεις και οδηγίες είναι η τελευταία της εξελικτικής πορείας της ικανότητας συγγραφής ενός κειμένου. Στην ελληνική πραγματικότητα ωστόσο συχνά τη συναντούμε ως την πρώτη. Παρ' όλο που ένας μαθητής μπορεί να έχει ωραίες και πλούσιες ιδέες, μπορεί να μην είναι σε θέση να τις διατυπώσει κατάλληλα, με αποτέλεσμα να νιώθει απογοήτευση και να διακόπτει τη συγγραφή χωρίς να ολοκληρώνει το κείμενό του (Alkaaf & Al- Bulushi, 2017). Κάθε γνώση που είναι άγνωστη στους μαθητές δίνει την αίσθηση του δύσκολου ως και αδύνατου μέχρι να κατακτηθεί.

Αποτελεί ακόμα σύνηθες φαινόμενο η διόρθωση του κειμένου του μαθητή να πραγματοποιείται όταν το μαθητικό γραπτό έχει ολοκληρωθεί. Ορισμένοι δασκάλοι, που ακολουθούν αυτή την τακτική και εμμένουν στην παραδοσιακή προσέγγιση, περιορίζονται στη διόρθωση γραμματικοσυντακτικών και εκφραστικών «λαθών» με σχολιασμούς αρκετά γενικούς, όπως «Πρόσεξε την έκφρασή σου. Χρειάζεται να βάλεις σε κάποια τάξη τις σκέψεις σου», «Να αποφεύγεις κάποια ορθογραφικά λάθη και λάθη στην έκφραση» (Χαραλαμπάκης, 1999) θεωρώντας ότι αυτές οι αόριστες εκφράσεις αρκούν να περιγράψουν τον σύνολο των δομών και των χαρακτηριστικών ενός κειμένου. Με αυτές τις πλήρως αόριστες εκφράσεις, καλούνται οι μαθητές να «μαντέψουν» και να κατανοήσουν σε τι βαθμό καθίσταται λειτουργικό το κείμενό τους.

Βασισμένοι στα κριτήρια των ενηλίκων, τις περισσότερες φορές δεν θεωρούν ότι το κείμενο τους είναι ένα μέσο επικοινωνίας που χαρακτηρίζεται από λειτουργικότητα αλλά αντιμετωπίζουν τη γραφή ως ένα μέσο εξέτασης (Englert, Raphael, & Anderson 1986 όπ. αναφ. στο Σπαντιδάκης, 2009). Όλη αυτή η αντιμετώπιση από τον εκπαιδευτικό καλλιεργεί την αδιαφορία τους και αποτρέπει τη σταδιακή βελτίωση διατηρώντας μια αρνητική στάση απέναντι στη συγγραφή ενός κειμένου (Montague, 1990, MacArthur, 1996 όπ. αναφ. στο Σπαντιδάκης, 2009) . Με άλλα λόγια, η προσέγγιση του γραπτού λόγου σύμφωνα με το παραδοσιακό-γραμματικοσυντακτικό μοντέλο αποτελεί μια κουραστική διαδικασία τόσο για τους μαθητές όσο και τον εκπαιδευτικό χωρίς κάποιο ουσιαστικό αποτέλεσμα (Hillocks, 1986 όπ. αναφ. στο Ματσαγγούρας, 2004).

Γενικά, μαθητές που δεν μπορούν εύκολα να αποτυπώσουν τις σκέψεις τους και τις γνώσεις τους με λέξεις συνήθως αποτυγχάνουν όχι μόνο κατά την σύνθεση ενός κειμένου αλλά και στην προσπάθεια να επιτύχουν σε κάθε μορφή γραπτής εξέτασης (Hennes, Buyuknarci, Rietz, & Gruenke, 2015).

## 1.4 ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΟ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΛΕΥΡΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Όταν αναφέρεται κανείς στις δυσκολίες κάποιου μαθήματος, η πρώτη σκέψη του προσανατολίζεται στους μαθητές. Ωστόσο, η γνώση δεν είναι μόνο προβληματική που αφορά στους μαθητές αλλά και τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι προσπαθούν να τη μεταδώσουν και να μιλήσουν τα παιδιά σε αυτή. Είναι υψίστης σημασίας λοιπόν ο εκπαιδευτικός να διασφαλίσει ότι κανένα παιδί δεν θα μείνει πίσω στο σχολείο καθώς προσπαθεί να μάθει να συνθέτει κείμενα για διαφορετικούς σκοπούς με διαφορετικούς αποδέκτες μέσα σε διαφορετικό πλαίσιο (Santagelo, 2014).

Ακολουθώντας τις κατευθυντήριες οδηγίες του Υπουργείου κάθε εκπαιδευτικός καλείται να διασφαλίσει την ανάπτυξη των γνώσεων των μαθητών μέσα από τα κατάλληλα κείμενα. Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ του 2003,

*«Τα κείμενα των εγχειριδίων μπορούν να αντικαθίστανται από άλλα (άρθρα, ανακοινώσεις, επιστολές, έντυπα για συμπλήρωση, διαφημίσεις, λογοτεχνήματα κ.τ.ό.), όταν είναι επίκαιρα, όταν εμπίπτουν στα διαφέροντα των μαθητών, όταν αναφέρονται σε γεγονότα σχετικά με την παιδική ηλικία ή τη μαθητική ζωή και, σε κάθε περίπτωση, όταν τα κείμενα προσφέρονται στη διδασκαλία συγκεκριμένου γλωσσικού φαινομένου. Εξυπακούεται ότι, στην περίπτωση αυτή, ο δάσκαλος διασφαλίζει τις προδιαγραφές ποιότητας και καταλληλότητας γλώσσας και περιεχομένου. Τα κείμενα αυτά δεν μπορούν να υποκαταστήσουν ποσοστό μεγαλύτερο του 25% του συνόλου των κειμένων του βιβλίου. Τα αυθεντικά αυτά κείμενα προϋποθέτουν πρωτοβουλία και γνώση. Είναι δύσκολο να διδαχτούν χωρίς τη χρήση αυθεντικών εντύπων ή φωτοτυπιών τους.» (ΥΠΕΠΘ, 2003).*

Σε αυτό το απόσπασμα των Αναλυτικών προγραμμάτων γίνεται εμφανής η παραχώρηση της δυνατότητας για πρωτοβουλία του εκπαιδευτικού αντικαθιστώντας σε ποσοστό 25% τα κείμενα του σχολικού εγχειρίδιου με άλλα που εμπίπτουν από τον ευρύτερο κοινωνικό χώρο των μαθητών και το περιβάλλον τους και που ανταποκρίνονται στο μαθησιακό τους επίπεδο.

Εν τούτοις, αυτές οι παρεμβάσεις, δεν μπορούν να πραγματοποιηθούν από στιγμιαίους αυτοσχεδιασμούς αλλά προϋποθέτουν θεωρητική κατάρτιση από πλευράς του εκπαιδευτικού (Σαββίδου, 2011). Κρίνεται αναγκαίο κάθε δάσκαλος να είναι καταρτισμένος κατάλληλα στη διδασκαλία του γραπτού λόγου, όπως και σε κάθε τομέα, και να πληροφορείται και να εκπαιδεύεται μέσα από τακτικά και συνεχή προγράμματα επιμόρφωσης. Αυτό έχει ως στόχο την απρόσκοπτη και αποτελεσματική εφαρμογή των κατάλληλων μεθόδων και πιθανόν κάποιου εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος (ΕΕΠ) (Smith, 2000 όπ. αναφ. στο Σπαντιδάκης, 2005), γεγονός το οποίο δεν συμβαίνει στην ελληνική πραγματικότητα.

Θεωρώντας λοιπόν ότι ο εκπαιδευτικός αποφασίζει να μπει στη δύσκολη και χρονοβόρα αλλά ουσιαστική διαδικασία επιλογής του υλικού, διαπιστώνεται ότι έχει τη δυνατότητα να το κάνει απορρίπτοντας μόνο το 25% των σχολικών κειμένων (Σαββίδου, 2011). Σε ορισμένες περιπτώσεις το ποσοστό αυτό μπορεί να θεωρηθεί επαρκές. Ωστόσο, σε άλλες, στις οποίες είτε το επίπεδο των μαθητών είναι πολύ χαμηλό, είτε τα κείμενα δεν ανταποκρίνονται στον κοινωνικό χώρο και περιβάλλον τους, είτε το υλικό δεν επαρκεί ή δε



λειτουργεί μέσα στην εκπαιδευτική πράξη, είναι απαραίτητη η δυνατότητα μεγάλου βαθμού ευελιξίας από πλευράς του εκπαιδευτικού. Η ευελιξία αυτή ωστόσο, εξαρτάται από τη διάθεση και το διαθέσιμο χρόνο του εκπαιδευτικού για την ανεύρεση και την επιλογή των κατάλληλων κειμένων, καθώς δεν υπάρχει έτοιμο διαθέσιμο υλικό ποικίλων επιπέδων και ενδιαφερόντων.

Επιπλέον, πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν τον περισσότερο διδακτικό χρόνο προκειμένου να βοηθήσουν τους μαθητές να έχουν υψηλές επιδόσεις σε δοκιμασίες της τυπικής αξιολόγησης. Αυτή η πίεση που νιώθουν να αυξήσουν τα ποσοστά επιτυχίας σε κάθε αξιολόγηση, όπως αναφέρουν οι ίδιοι, δεν τους επιτρέπει να στρέψουν την προσοχή τους στην ικανοποίηση συγκεκριμένων μαθησιακών αναγκών κάθε μαθητή (Σπαντιδάκης, 2005). Αν και η πρωτοβάθμια εκπαίδευση της χώρας δεν περιλαμβάνει εξετάσεις, αρκετοί εκπαιδευτικοί όταν αναλαμβάνουν μεγαλύτερη τάξη νιώθουν την ανάγκη να προετοιμάσουν τους μαθητές για την επόμενη βαθμίδα υιοθετώντας μια διαφορετική προσέγγιση διδασκαλίας.

Επίσης, σε επιστημονικές έρευνες εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δεν μπορούν να ασχοληθούν περισσότερο με τους μαθητές με δυσκολίες καθώς ο διδακτικός χρόνος είναι πολύ περιορισμένος και θεωρούν ότι αδικούν με αυτόν τον τρόπο τους συμμαθητές τους (Σπαντιδάκης, 2005).

Μια άλλη δυσκολία που παρατηρείται είναι το γεγονός ότι μερικοί εκπαιδευτικοί έχουν ορισμένες επιφυλάξεις σχετικά με τη χρήση- αξιοποίηση συγκεκριμένων ειδών κειμένων στην τάξη, όπως τα πληροφοριακά κείμενα (Duke & Bennett-Armistead, 2003 όπ. αναφ. στο Correia, 2011). Υποστηρίζουν ότι οι μικροί μαθητές δεν μπορούν να τα χειριστούν λόγω των διάφορων χαρακτηριστικών των κειμένων αυτών, όπως το λεξιλόγιο που απαιτείται σε κάθε περίπτωση. Μια άλλη πεποίθηση είναι ότι δεν υπάρχουν κείμενα όλων των ειδών κατάλληλα για παιδιά και πως προτιμούν αφηγηματικά κείμενα, όπως οι ιστορίες (Correia, 2011).

Επικρατεί η πεποίθηση ότι οι μαθητές πρέπει να βυθιστούν στην ανάγνωση, στη γραφή και στην έρευνα των πεζών κειμένων ώστε να επιτύχουν στο σύνολο των διάφορων κειμενικών ειδών. Αν οι μαθητές έγραφαν ποίηση, θα αναμενόταν να διαβάζουν και να ακούν ποίηση εξίσου. Έτσι, είναι αυτονόητο ότι προκειμένου οι μαθητές να γράφουν καλό πεζό λόγο, είναι απαραίτητο να μνηθούν στη μελέτη καλών πεζογράφων. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Portalupi και Fletcher (2001) για τα πληροφοριακά κείμενα, οι μαθητές για να προσπαθήσουν να δημιουργήσουν τα δικά τους πληροφοριακά κείμενα, απαιτείται να επεξεργάζονται τους καλύτερους συγγραφείς<sup>1</sup>. Καλούνται λοιπόν οι εκπαιδευτικοί να επιλέγουν αυθεντικά κείμενα των καλύτερων συγγραφέων ώστε να καταφέρουν οι μαθητές στο τέλος να συνθέτουν αποτελεσματικά και λειτουργικά κείμενα.

Δυστυχώς όμως, ακόμη και σήμερα, η διδασκαλία του γραπτού λόγου σε μεγάλο βαθμό θεωρείται από πολλούς εκπαιδευτικούς μια διαδικασία εκμάθησης και εφαρμογής γραμματικοσυντακτικών και ορθογραφικών κανόνων, παλαιωμένη άποψη βασισμένη σε παραδοσιακά μοντέλα διδασκαλίας (Σαββίδου, 2011).

---

<sup>1</sup> (Dorfman & Cappelli, 2009)

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

---

## Καταγραφή θεωρητικού πλαισίου για την παραγωγή λόγου

### 2.1 ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ & ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ

Ο λόγος διακρίνεται στον προφορικό και τον γραπτό. Ο προφορικός λόγος καλύπτει σε πολύ μεγάλο ποσοστό την ανθρώπινη επικοινωνία και δεδομένου ότι ο άνθρωπος μιλούσε πολύ πριν αρχίσει να γράφει γίνεται εμφανής ο μεγίστης σημασίας χρηστικός του χαρακτήρας (Μακρής, 2001).

Ο γραπτός λόγος από την άλλη πλευρά αποτελεί μια μοναχική δραστηριότητα που απευθύνεται σε απόντες ή άγνωστους δέκτες. Είναι οργανωμένος, επεξεργασμένος, πιο επιμελής, συνήθως προσχεδιασμένος και απαιτεί ακρίβεια στην έκφραση, επεξεργασμένο λεξιλόγιο και συμμόρφωση με ένα διαμορφωμένο πρότυπο μορφικής τελειότητας συμπεριλαμβανομένου ενός πλήθους συμβάσεων όπως τα σημεία στίξης και σύνδεσης, η ορθογραφία και λοιπά. (Μακρής, 2001).

Μέσα στο πέρασμα των χρόνων έχουν γίνει πολλές συζητήσεις σχετικά με την ιεράρχηση των λόγων και τη σημασία του καθενός. Κατά τον Martinet πρέπει να θυμόμαστε ότι ο ανθρώπινος λόγος είναι πρωτίστως προφορικός και ότι η πλειονότητα των ανθρώπων ξέρει να μιλάει χωρίς να ξέρει να διαβάζει (Μακρής, 2001). Αυτή η άποψη επικροτείται και ενισχύεται από τον Ferdinand de Saussure που προωθεί την πρωταρχικότητα του προφορικού λόγου θεωρώντας το γραπτό λόγο ένα είδος συμπληρώματος του προφορικού (Ong, 1997). Από την άλλη πλευρά, οι υποστηρικτές του γραπτού λόγου ταυτίζουν τη γλώσσα με τη γραπτή της μορφή θεωρώντας τον ανώτερο και εγκυρότερο (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997). Εν γένει, ο γραπτός και ο προφορικός λόγος, με βάση τις αρχές της κοινωνικής δόμησης του γραμματισμού, αποτελούν απλώς διαφορετικούς τρόπους επίτευξης των ίδιων επικοινωνιακών σκοπών (Cook- Gumperz, 2008 όπ. αναφ. στο Σαββίδου, 2011).

Ο προφορικός λόγος είναι άμεσος, απροσχεδιαστος, αυτοσχέδιος, αυθόρμητος, εφήμερος και συνοδεύεται από εξωγλωσσικές εκφράσεις. Και ενώ ο προφορικός λόγος αντιμετωπίζεται με ελαστικά κριτήρια ως και ανύπαρκτα, ο γραπτός προϋποθέτει τη συμμόρφωση προς ένα επίσημα διαμορφωμένο πρότυπο το οποίο ελέγχεται από υψηλά κριτήρια. Είναι ένα ευέλικτο εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί προκειμένου κανείς να επιτύχει μεγάλο αριθμό στόχων (Graham, 2006). Στο γραπτό λόγο ούτε ο πομπός μπορεί να διευκρινίσει το γραπτό του ούτε ο αποδέκτης να ζητήσει επεξηγήσεις. Ο γραπτός λόγος επομένως είναι μια σύνθετη και δύσκολη διαδικασία η οποία επιδέχεται παραπάνω από μια ερμηνείες (Μακρής, 2001).

Με βάση τα παραπάνω προκειμένου να επιδιωχθεί η καλλιέργεια και η ανάπτυξη του γραπτού αποτελεί κύρια προϋπόθεση η πολύ καλή γνώση του γλωσσικού κώδικα στον προφορικό λόγο (Μακρής, 2001). Με δεδομένο ότι οι άνθρωποι πρώτα μαθαίνουν να

μιλούν και μετά να διαβάζουν και να γράφουν, η ικανότητα παραγωγής γραπτού λόγου καλλιεργείται ήδη από τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού.

## 2.2 ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Η σύνθεση κειμένου είναι μια προβληματική δραστηριότητα που συνδυάζει την επεξεργασία πληροφοριών, τη ρητορική και την επικοινωνία. Η επιτυχία της σύνθεσης γραπτού λόγου σε κάθε κοινωνία έχει σημασία καθώς μέσω της γραφής δημιουργούμε, φυλάσσουμε, επικοινωνούμε, χτίζουμε κοινωνικά δίκτυα και εδραιώνουμε τη βάση για τη λήψη αποφάσεων (Jakobs & Perrin, 2014).

Η παραγωγή γραπτού λόγου είναι μια πολυσύνθετη διαδικασία που απαιτεί την αξιοποίηση ποικίλων διανοητικών λειτουργιών (Bereiter & Scardamalia, 1987) και γνωστικών δραστηριοτήτων. Οι συγγραφείς πρέπει να διακρίνουν τη φύση, το στόχο και την επικοινωνιακή λειτουργία του κειμένου που καλούνται να παράγουν. Πρέπει επίσης να καθορίσουν μια ακριβή παρουσίαση των χαρακτηριστικών και των προσδοκιών των αναγνωστών, προκειμένου να προβλέψουν συστηματικά τι πρέπει ή μπορεί να γραφτεί. Οι συγγραφείς καλό είναι με παρόμοιο τρόπο να ελέγχουν το θέμα του κειμένου ώστε να δημιουργούν ή να καθορίζουν τις πιο σχετικές με το θέμα πληροφορίες που θα αποτελούν προοδευτικά το περιεχόμενο του κειμένου. Επιπλέον, απαιτείται μερικές φορές να διευκρινίσουν το μήνυμα, να αναδιοργανώσουν, να τροποποιήσουν και να διατυπώσουν ιδέες, ενώ ταυτόχρονα ελέγχουν τη συνοχή του κειμένου. Έτσι οι συγγραφείς καλούνται κάθε φορά να είναι σε θέση να 1) επιλέγουν τις κατάλληλες λέξεις για κάθε ιδέα, 2) να χρησιμοποιούν αυστηρούς συντακτικούς, γραμματικούς και ορθογραφικούς κανόνες και 3) να χρησιμοποιούν σωστά τους συνδέσμους και τα σημεία στίξης. Όλες αυτές οι διανοητικές λειτουργίες δεν επαρκούν από μόνες τους, καθώς σπάνια ένα αποτελεσματικό κείμενο είναι προϊόν μιας και μόνο προσπάθειας. Συνήθως είναι αποτέλεσμα μιας σειράς από προσχέδια, διορθώσεις, προσθήκες, απορρίψεις και άλλα (Alamargot & Chanquoy, 2001).

Ως πολύπλοκη δραστηριότητα μπορεί να καλλιεργηθεί κατάλληλα μόνο με τον επιμερισμό της σε χωριστά στάδια και επίπεδα (Alamargot & Fayol, 2009). Είναι μια διαδικασία που περιλαμβάνει τρία μέρη: το σχεδιασμό και την οργάνωση ιδεών, τη δημιουργία πρόχειρου κειμένου και τη διόρθωση- επιμέλεια πριν την παρουσίαση του τελικού αποτελέσματος (Alkaaf & Al-Bulushi, 2017). Ακολουθώντας ένα αναπτυξιακό μοντέλο παραγωγής λόγου θα πρέπει να δίνεται βάρος τόσο στην πορεία γραφής όσο και στα χαρακτηριστικά του τελικού προϊόντος λαμβάνοντας υπ' όψιν την γενική εξέλιξη του συγγραφέα. Από αυτή την οπτική η διαδικασία συγγραφής αποτελεί μια ιδιαίτερα απαιτητική εργασία.

Η ικανότητα της παραγωγής γραπτού λόγου αποτελεί βασική προϋπόθεση για μια επιτυχημένη σχολική πορεία. Σε κάθε τάξη της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι μαθητές καλούνται να κατέχουν την ικανότητα να μορφοποιούν τις λέξεις και να τις οργανώνουν σε προτάσεις ακολουθώντας συμβατικά μοτίβα προκειμένου να δημιουργήσουν επικοινωνιακά και αποτελεσματικά κείμενα. Όπως η ανάγνωση, έτσι και η ικανότητα της μετατροπής ιδεών, σκέψεων και γνώσεων σε ένα λειτουργικό κείμενο επηρεάζει την επιτυχία σε όλα τα ακαδημαϊκά επίπεδα (Hennes, Buyuknarci, Rietz, & Gruenke, 2015).

Η γραπτή εμπειρία ωστόσο μπορεί να αναπτυχθεί πολύ αργά στα παιδιά και μερικές φορές εξελίσσεται μέτρια ακόμη και στους ενήλικες. Για να γράψει κανείς κείμενα καλής ποιότητας, γλωσσικά και σημασιολογικά, απαιτείται από τον συγγραφέα πολλή πρακτική, εξάσκηση και τεχνική (Alamargot & Chanquoy, 2001). Μόνο αν το παιδί-μαθητής λάβει το ρίσκο και πειραματιστεί θα μπορέσει να αναπτυχθεί ως καλύτερος συγγραφέας αύριο από αυτόν που είναι σήμερα (Dorfman & Carrelli, 2009).

Οι Kletzien και Dreher (2004) θεωρούν ότι μέσα από τα κείμενα οι μαθητές εκφράζουν τόσο τις προσωπικές τους γνώσεις όσο και τις εμπειρίες τους. Οι μαθητές λοιπόν χρειάζεται να διαβάζουν εκτενώς γύρω από το θέμα τους πριν γράψουν για αυτό. Συγκεκριμένα υποστηρίζουν ότι

*«Για παράδειγμα, αν ζητηθεί από τα παιδιά να παράγουν ένα διαδικαστικό κείμενο, οι εκπαιδευτικοί μπορούν πρώτα να διαβάσουν ποικίλα διαδικαστικά κείμενα μαζί τους, καλώντας τα να παρατηρήσουν πώς ο κάθε συγγραφέας έχει γράψει το κείμενο και προτρέποντας τα να αναγνωρίσουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά αυτών των κειμένων»* (όπ. αναφ. στο Dorfman & Carrelli, 2009).

Επομένως, η εξελικτική πορεία ενός συγγραφέα έχει τις βάσεις της στην επεξεργασία, κατανόηση και εμβάθυνση των ποικίλων κειμένων μέσω ποικίλων δραστηριοτήτων ώστε να είναι σε θέση να παράγει και ο ίδιος διαφορών μορφών κείμενα. Σύμφωνα με το Μακρή (2001) οι μαθητές μπορούν να εξασκηθούν στην παραγωγή γραπτού λόγου μέσα από τις εξής δραστηριότητες:

- Περιλήψεις κειμένων
- Εύρεση τίτλων σε κείμενα ή παραγράφους
- Γραπτές απαντήσεις σε ποικίλες ερωτήσεις
- Περιγραφή διάφορων αντικειμένων
- Συγγραφή κειμένων με συγκεκριμένο παραλήπτη
- Βιογραφικά σημειώματα
- Αλλαγή πλοκής μιας ιστορίας
- Ολοκλήρωση ημιτελών προτάσεων, διαλόγων, παραγράφων, ιστοριών
- Συμπλήρωση προτάσεων από τις οποίες λείπει το ρήμα ή το υποκείμενο
- Χωρισμός συνεχόμενου κειμένου σε παραγράφους
- Τοποθέτηση σημείων στίξης σε κείμενα χωρίς σημεία στίξης
- Ταξινόμηση προτάσεων σε κύριες και δευτερεύουσες
- Μετατροπή προφορικού κειμένου σε γραπτό
- Έκθεση απόψεων, εμπειριών, προσωπικών συναισθημάτων
- Συνέχιση ιστορίας με δοσμένη αρχή
- Συνέντευξη
- Ελεύθερη γραπτή έκθεση
- Συμπλήρωση διάφορων εντύπων από διάφορες υπηρεσίες
- Συγγραφή επιστολών με διάφορους παραλήπτες

και άλλες ασκήσεις, μετασχηματιστικές και μη.

Αν και τέτοιες ασκήσεις συναντάμε ποικίλες στα νέα σχολικά εγχειρίδια, ο τρόπος διδασκαλίας του γραπτού λόγου εξαρτάται κατά κύριο λόγο από την αντίληψη που έχει για αυτόν ο κάθε εκπαιδευτικός και από το πώς τον προσεγγίζει διδακτικά. Μέσα στο πέρασμα των χρόνων αναδείχθηκαν τόσο σε θεωρητικό επίπεδο όσο και σε πρακτικό ποικίλες τάσεις για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου. Κυρίαρχα στην ελληνική πραγματικότητα τις τελευταίες δεκαετίες ήταν το παραδοσιακό και το γραμματικοσυντακτικό μοντέλο μέχρι την αναπροσαρμογή των Αναλυτικών προγραμμάτων όπου ακολουθήθηκε- ακολουθείται η επικοινωνιακή και εν τέλει κειμενοκεντρική προσέγγιση του λόγου.

## 2.3 ΤΟ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΟ & ΤΟ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΟΣΥΝΤΑΚΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ

Το παραδοσιακό μοντέλο θεωρεί ότι η ποιότητα του μαθητικού γραπτού εξαρτάται από το διαρκώς εξελισσόμενο έμφυτο ταλέντο του μαθητή μέσα από την συνεχή άσκηση (Hull, 1989 στ όπ. αναφ. στο Ματσαγγούρας, 2004). Αγνοώντας τη διαδικασία παραγωγής και το επικοινωνιακό πλαίσιο του λόγου εστιάζει στην γραμματικο-συντακτική ορθότητα, το περιεχόμενο και το ύφος του παραγόμενου κειμένου. Οι εκπαιδευτικοί που ακολουθούν το μοντέλο αυτό επικεντρώνονται μονομερώς στο αντικείμενο διδασκαλίας, δηλαδή στη γνώση των κανόνων του γλωσσικού συστήματος (Χατζηλουκά- Μαυρή, 2010), και πιστεύουν πως η μελέτη καλών λογοτεχνικών βιβλίων από τους μαθητές είναι αυτή που θα τους βοηθήσει στην παραγωγή αποτελεσματικών κειμένων, θεωρώντας τα πρότυπα προς μίμηση (Geist, 1996 όπ. αναφ. στο Ματσαγγούρας, 2004).

Οι βασικότερες αρχές του παραδοσιακού μοντέλου υποστηρίζουν ότι η γλώσσα (Μήτσης, 1996):

- διαθέτει πολλές όψεις οι οποίες είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους.
- είναι κατεξοχήν γραπτός λόγος και ταυτίζεται με τη γλώσσα των κειμένων.
- η διδασκαλία της δίνει έμφαση στη μεταγλώσσα, παρά στην ίδια τη γλώσσα.
- η γνώση της ταυτίζεται με τη γνώση των κανόνων, οι οποίοι αποτελούν τη βάση της συνολικής διδασκαλίας της.

Επίσης, το μοντέλο αυτό διέπεται από την πεποίθηση ότι

- ο δάσκαλος είναι ο μόνος κάτοχος της «ορθής γλώσσας».
- ο μαθητής είναι ο μόνος παράγοντας της διδακτικής διαδικασίας.
- ο μαθητής πρέπει να μαθαίνει τη γλώσσα σε βαθμό που να μην κάνει λάθη.

Κάθε προσπάθεια συσχέτισης του περιεχομένου, της δομής και του ύφους του παραγόμενου κειμένου με το επικοινωνιακό πλαίσιο το οποίο το χαρακτηρίζει είναι έξω από την προβληματική της παραδοσιακής προσέγγισης (Gere, 1986 όπ. αναφ. στο Ματσαγγούρας, 2004). Επίσης, κυριαρχεί η αντίληψη ότι η ορθογραφία ταυτίζεται με την καλή γνώση της γλώσσας (Χαραλαμπίδης, 1999).

Το γλωσσικό μάθημα επομένως διαιρείται σε πολλούς τομείς όπως η ανάγνωση, η ορθογραφία, η γραμματική, η παραγωγή λόγου κ. α. οι οποίοι διδάσκονται ανεξάρτητα. Η διδασκαλία του έχει κυρίως μεταγλωσσικά χαρακτηριστικά με τα οποία αποσκοπεί σχεδόν

αποκλειστικά στην απόκτηση γνώσεων, με το δάσκαλο να είναι ο μοναδικός φορέας τους και το μαθητή να είναι ο μοναδικός παράγοντας της διδακτικής διαδικασίας που παρουσιάζει κενά (Μήτσης, 1996 όπ. αναφ. στο Σαββίδου, 2011).

Ωστόσο, η παραδοσιακή μέθοδος κρίθηκε ανεπαρκής όσον αφορά στην πιο συστηματική και εντατική εξάσκηση των μαθητών των γραμματικοσυντακτικών φαινομένων και σχημάτων έκφρασης της γλώσσας που χαρακτηρίζουν την ακαδημαϊκή γραφή (Ματσαγγούρας, 2004). Με θεωρητική βάση τη μετασχηματιστική γραμματική του Chomsky διακρίθηκε το γραμματικοσυντακτικό μοντέλο, κατά το οποίο αναλύοντας την πρόταση οι μαθητές μαθαίνουν να διαχειρίζονται το πλήθος των προβλημάτων που προκύπτουν κατά την παραγωγή ολοκληρωμένων κειμένων (Myers, 1978 όπ. αναφ. στο Ματσαγγούρας, 2004). Κατά τη διδασκαλία της γραμματικής και του συντακτικού, σύμφωνα με τη συγκεκριμένη προσέγγιση, η προσοχή στρέφεται και εστιάζει στις μικρόδομες της πρότασης και της παραγράφου.

Συγκεκριμένα στον ελλαδικό χώρο μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1980 επικρατούσε η άποψη ότι τα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα της γλώσσας θα πρέπει να διδάσκονται κατά ανάλογο τρόπο με τα μαθήματα γνωστικού χαρακτήρα. Αυτό οδήγησε στη διαμόρφωση μιας διδακτικής προσέγγισης των δομών της ελληνικής γλώσσας αντίστοιχη με αυτή των νεκρών γλωσσών (Χατζησαββίδης).

Αξίζει να σημειωθεί τελικά πως και οι δύο προσεγγίσεις, ύστερα από ερευνητική μελέτη, έχουν κριθεί αναποτελεσματικές (Hillocks, 1986, Krashen, 1984, Gage, 1986, Χαραλαμπίδης, 1998, Μανταδάκη, 1999 όπ. αναφ. στο Ματσαγγούρας, 2004).

## **2. 4 ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ**

Η επικοινωνιακή προσέγγιση αποτελεί μια λειτουργική θεώρηση του γλωσσικού μαθήματος που έρχεται σε αντίθεση με το δομικό μοντέλο. Αφορά αμοιβαία στην γνώση του συστήματος της γλώσσας και στην ικανότητα προσαρμοσμένης χρήσης της γλώσσας σε κάθε επικοινωνιακή περίπτωση.

Η συγκεκριμένη προσέγγιση έχει τις βάσεις της στις ιδέες του Hymes (1974) για την εθνογραφία της επικοινωνίας κατά τις οποίες η γλώσσα αποτελεί αποτέλεσμα των περιστάσεων μέσα στις οποίες εκδηλώνεται σε σχέση με τους ομιλητές. Πιο συγκεκριμένα, σημειώνει ότι οι γνώσεις που αποκτά ένα παιδί για την πρόταση προσανατολίζονται τόσο στη γραμματική τους ορθότητα όσο και στην καταλληλότητά τους. Μαθαίνει πότε να μιλάει, για ποιο θέμα, με ποιον συνομιλητή, πού και πώς καθιστώντας το ικανό να ελέγχει το πλήθος των γλωσσικών πράξεων, να συμμετέχει σε γλωσσικά γεγονότα και να αξιολογεί την παραγόμενη γλωσσική έκφραση των άλλων (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997). Μπορεί δηλαδή να εφαρμόσει μια αποτελεσματική επικοινωνία μέσω του λόγου όταν την προσαρμόζει στην αντίστοιχη περίπτωση προσδιορίζοντας το πλαίσιο της επικοινωνίας (πομπό, δέκτη, τόπο, χρόνο, στόχο). Ο σχηματισμός ορθών γραμματικά και συντακτικά προτάσεων δεν επαρκεί (Ιορδανίδου & Σφυρόερα, 2007).

Σύμφωνα με το Χαραλαμπίδου (όπ. αναφ. στο Σαββίδου, 2011),

*«Η επικοινωνιακή προσέγγιση επιδιώκει την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας, μέρος της οποίας είναι η γλωσσική ικανότητα. Αυτό που κυρίως την ενδιαφέρει είναι η καταλληλότητα και η αποτελεσματικότητα στη χρήση της γλώσσας. Δεν ασχολείται επομένως με τη μετάδοση γνώσεων για τη γλώσσα, αλλά με τεχνικές διδασκαλίας που βοηθούν την ανάπτυξη επικοινωνιακών στατηγικών και δεξιοτήτων. Η συγκεκριμένη προσέγγιση δεν ευνοεί τη ρυθμιστική διδασκαλία, αλλά επιδιώκει την εξοικείωση με τη λειτουργική- επικοινωνιακή διαφοροποίηση της γλώσσας. Στο επίκεντρο της διδασκαλίας είναι τα κείμενα, προφορικά και γραπτά, και επιδιώκεται η κατανόηση της στρατηγικής παραγωγής κειμένων. Δε στέκεται σε ασκήσεις με μονάδας αναφοράς την πρόταση, γιατί οι προτάσεις δε λειτουργούν ξεκομμένα, αλλά η μορφή και η σημασία τους προσδιορίζεται από τις σχέσεις που έχουν με το υπόλοιπο κείμενο (προφορικό ή γραπτό) στο οποίο ανήκουν.».*

Οι μαθητές πρέπει να ασκηθούν στην παραγωγή γραπτού λόγου ώστε να χρησιμοποιούν κατάλληλα τις μορφές του ακολουθώντας τις συμβάσεις που έχουν καθιερωθεί και επιδιώκοντας νοηματική πληρότητα και σαφήνεια στη διατύπωση (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997). Για να επιτευχθεί αυτό θεωρείται απαραίτητο ο μαθητής αρχικά να επεξεργαστεί αυθεντικά κείμενα από κάθε κειμενικό είδος υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, ώστε να κατανοήσει και να κατακτήσει ποιες γλωσσικές επιλογές πρέπει να κάνει στη συνέχεια, ανάλογα με την περίπτωση, προκειμένου να αναπαράγει αντίστοιχα κείμενα (Ιορδανίδου & Σφυρόερα, 2007). Το κάθε παραγόμενο κείμενο γραπτού λόγου μπορεί να θεωρηθεί αποτελεσματικό ανάλογα με το βαθμό που ανταποκρίνεται στην εκάστοτε περίπτωση επικοινωνίας (Σαββίδου, 2011).

Η γλώσσα, σύμφωνα με τις αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης, δε διδάσκεται αλλά κατακτάται με την ενεργητική συμμετοχή και την άμεση εμπλοκή των μαθητών σε ποικιλόμορφες γλωσσικές δραστηριότητες. Αυτό ανατρέπει τις μέχρι πρότινος διδακτικές πρακτικές της παραδοσιακής μεθόδου. Ωθεί την εκπαιδευτική διαδικασία να αποκτήσει διαδραστικό και ζωντανό χαρακτήρα και να απαιτεί γλωσσική δραστηριοποίηση και αυθόρμητη συμμετοχή των μαθητών στις γλωσσικές δραστηριότητες (Μήτσης, 2004 όπ. αναφ. στο Σαββίδου, 2011). Η επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος αφορά στη χρήση της γλώσσας στις διάφορες περιστάσεις της ζωής όπως αυτές προκύπτουν μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον (Μακρής, 2001). Αποτελεί εφαρμογή αυτού που χαρακτηριστικά προτείνει ο Frank Smith στους εκπαιδευτικούς «Αν δεν το βλέπεις να λειτουργεί μέσα στην πραγματικότητα της ζωής, πέταξέ το» (Smith, 1974 όπ. αναφ. στο Παπαδοπούλου, 2000).

Έτσι, προκειμένου ο μαθητής να κατανοήσει και να εξοικειωθεί με τις μορφές που παίρνει η γλωσσική επικοινωνία στον κοινωνικό χώρο είναι απαραίτητη η αξιοποίηση αυθεντικών κειμένων για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Παρ' όλο που από τη στιγμή που τα κείμενα γίνονται διδακτικό υλικό αποκτούν εν μέρει διαφορετική λειτουργικότητα, μπορούν αξιοποιηθούν κατάλληλα ώστε να αντιληφθεί ο μαθητής την κατάσταση μέσα στην οποία λειτουργεί. Με αυτόν τον τρόπο κατανοεί το πλαίσιο και το στόχο του πομπού. Απαραίτητο δεδομένο σε αυτή την προσέγγιση είναι ότι το διδακτικό υλικό είναι ευέλικτο και επιλέγεται ανάλογα με τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και το γνωστικό επίπεδο των μαθητών (Ιορδανίδου & Σφυρόερα, 2007).



Σύμφωνα με τους σύγχρονους ερευνητές η μάθηση προκύπτει ύστερα από συνδυασμό διδακτικών πρακτικών και μαθησιακών τρόπων. Παρ' όλο που μπορεί ένας μαθητής να έχει άριστη γνώση των γραμματικών και των συντακτικών κανόνων, δεν μπορεί απαραίτητα να γράψει το ίδιο άριστα ή καλύτερα από κάποιον άλλο μαθητή που δεν κατέχει το ίδιο άριστα τα τυπικά μέρη της γλώσσας, όπως κανείς θα περίμενε (Παπαδοπούλου, 2000). Επομένως, οι μαθητές που μαθαίνουν να προσεγγίζουν τη γνώση όπως την εννοεί η επικοινωνιακή προσέγγιση μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν κριτικά τα κείμενά τους, να αναγνωρίζουν τα λάθη τους και ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν μέσα από τη διαδικασία της αυτοδιόρθωσης και αντιλαμβάνονται πως κάθε κείμενο λόγω των αλλαγών και διορθώσεων που υφίσταται από τον συγγραφέα του είναι δυναμικό (Ιορδανίδου & Φτερνιάτη, 2000).

Υπάρχουν δύο προσεγγίσεις για τη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου. Η πρώτη δίνει σημασία στο εξαγόμενο αποτέλεσμα, το προϊόν, και η δεύτερη στη διαδικασία. Για να υπάρξει αποτελεσματική διδασκαλία πρέπει πρώτα να αλλάξει η αντίληψη για το γραπτό λόγο. Πρέπει δηλαδή να προσεγγίσει κανείς το γράψιμο περισσότερο ως διαδικασία και λιγότερο ως αποτέλεσμα (Μακρής, 2001). Σύμφωνα με την Κωστούλη η επικοινωνιακή προσέγγιση πρέπει να κάνει ένα πιο κειμενοκεντρικό βήμα, προσδιορίζοντας τους παράγοντες με τους οποίους δομείται ένα κείμενο (όπ. αναφ. στο Σαββίδου, 2011).

## 2.5 ΚΕΙΜΕΝΟΚΕΝΤΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Η κειμενοκεντρική θεωρία ή θεωρία των κειμενικών ειδών (genres) είναι γνωστή διεθνώς ως κίνημα της παιδαγωγικής του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη (genre-based literacy pedagogy movement). Η προσέγγιση αυτή βασίζεται σε δύο παραδοχές. Η πρώτη αφορά στο κείμενο ως βασική μονάδα προσδιορισμού του γραμματισμού και η δεύτερη θεωρεί ότι η επεξεργασία και η παραγωγή ποικίλων ειδών γραπτών κειμένων αποτελούν κύριο μέσο κατάκτησης του γραμματισμού (Τσίγκου & Νούτσου, 2006).

Θεωρητικά βασισμένη στην εργασία του M. Halliday η κειμενοκεντρική προσέγγιση υποστηρίζει ότι υπάρχει κάτι πέρα από τα γραμματικοσυντακτικά φαινόμενα και τις μικροδομές της πρότασης και της παραγράφου, που αφορά το κείμενο στο σύνολο του (Ματσαγγούρας, 2004). Όταν κάποιος κατέχει γνώσεις πέρα από τους δεδομένους προτασιακούς κανόνες τότε καθίσταται ικανός να κατανοεί το γραπτό λόγο των άλλων και να παράγει ο ίδιος κατανοητό γραπτό λόγο. Αυτό το μοντέλο διδασκαλίας της παραγωγής γραπτού λόγου έχει αποδειχθεί επιτυχές σε μαθητές με μειονεκτικό υπόβαθρο (Christie, 1999, Rothery, 1996 όπ. αναφ. στο Firkins, Forey, & Sengupta, 2007, Macken-Horarik, 2002).

Δεδομένου ότι η δραστηριότητα παραγωγής κειμένου προϋποθέτει την ενεργοποίηση μεγάλου αριθμού διαδικασιών που δεν αφορούν μόνο τη λεκτική παραγωγή αλλά και την ανάγνωση και την κατανόηση (Alamargot & Chanquoy, 2001), τίθεται ο προβληματισμός πώς είναι δυνατόν να ζητείται από έναν μαθητή του Δημοτικού να συντάξει ένα, παραδείγματος χάρη, περιγραφικό κείμενο χωρίς να γνωρίζει τι είναι, ποια είναι τα χαρακτηριστικά του και ποιες οι δομές του. Σύμφωνα με τον Piaget, το παιδί, κατά το 7ο με 11ο έτος της ηλικίας του, διανύει το στάδιο των συγκεκριμένων συλλογισμών όπου μπορεί να κάνει συλλογισμούς, να ταξινομεί και να συσχετίζει, δεν μπορεί όμως να συλλογισθεί με



αφηρημένες έννοιες ή υποθετικές καταστάσεις<sup>2</sup>. Επομένως, είναι απαραίτητο η σκέψη του παιδιού να στηρίζεται σε πράγματα που είναι άμεσα ορατά- κατανοητά και ανήκουν στις εμπειρίες του.

Σύμφωνα με την κειμενοκεντρική προσέγγιση, η εγγραμματοσύνη πρέπει να επεκτείνεται πέρα από την αξιοποίηση μόνο λογοτεχνικών κειμένων στην εκπαιδευτική διαδικασία και να συμπεριλαμβάνει σε αυτή κείμενα χρηστικά, πραγματολογικά και επιχειρηματικά (Ματσαγγούρας, 2004), γεγονός που το συναντάμε στα νέα σχολικά γλωσσικά εγχειρίδια. Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ ΚΑΙ ΑΠΣ (ΥΠΠΕΘ, 2003) του μαθήματος της Γλώσσας οι μαθητές θα πρέπει να έρθουν σε επαφή με διάφορα κειμενικά είδη, ώστε να καταστούν ικανοί να κατανοούν και να παράγουν αντίστοιχα κείμενα<sup>3</sup>.

Η συγκεκριμένη προσέγγιση εκφράζει κυρίως εκείνη την τάση που αποδέχεται την ύπαρξη και τη σταθερότητα συγκεκριμένων κειμενικών ειδών (Ματσαγγούρας, 2004), αν και όλες οι τάσεις αποδέχονται την πεποίθηση ότι τα διαφορετικά κειμενικά είδη (genres) εξυπηρετούν διαφορετικές κοινωνικές λειτουργίες (Miller, 1984 όπ. αναφ. στο Ματσαγγούρας, 2004). Κατά την αποδόμηση των κειμένων επιτελούνται πολλαπλές λειτουργίες κριτικής σκέψης. Σταδιακά οι μαθητές εξασκούνται και εξοικειώνονται στη συσχέτιση του περιεχομένου των κειμένων με άλλα ενδιαφέροντα θέματα (Τσίγκου & Νούτσου, 2006).

Μέσω της προσέγγισης αυτής αναδεικνύεται ο επικοινωνιακός ρόλος του γραπτού λόγου καθώς και το κοινωνικό πλαίσιο που προσδιορίζει και καθορίζει τη δομή, το περιεχόμενο και το ύφος που προσλαμβάνει κάθε παραγόμενο κείμενο. Η παραγωγή λόγου επομένως μπορεί να θεωρηθεί ως μια διαδικασία επίλυσης προβλήματος που απαιτεί ενεργοποιημένη σκέψη, δημιουργικότητα και προσπάθεια εκ μέρους του μαθητή να αποδώσει νοηματικά τις εμπειρίες του και τις σκέψεις του (Ματσαγγούρας, 2004). Ο γραπτός λόγος σε αντίθεση με τον προφορικό επιτελεί διαφορετικές κοινωνικές λειτουργίες, σε διαφορετικό κοινωνικό πλαίσιο και γι' αυτό αξιοποιεί διαφορετική γλωσσική τεχνοτροπία (Core & Kalantzis, 1993).

Η διαφοροποίηση της κειμενοκεντρικής προσέγγισης έναντι άλλων έγκειται και στο γεγονός ότι δεν αξιοποιεί ως πρότυπα δημιουργικής μίμησης μόνο κείμενα δόκιμων συγγραφέων αλλά και του ίδιου του εκπαιδευτικού, ως ζωντανού πρότυπου συγγραφέα. Μέσω του μοντέλου του «τροχού», στο οποίο περιλαμβάνονται τρεις φάσεις για την εκπαιδευτική διαδικασία, ο εκπαιδευτικός εμπλέκεται σε όλες.

Ο Martin (1999) (όπ. αναφ. στο Dirgeyasa, 2016) υποστηρίζει ότι η κειμενοκεντρική προσέγγιση ως διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης μπορεί να αναπτυχθεί και να δομηθεί μέσω συγκεκριμένων βημάτων. Προτείνει τρεις βασικές φάσεις της διαδικασίας συγγραφής ενός κειμενικού είδους: α) μοντελοποίηση, β) ανάλυση- αποδόμηση και γ) γλωσσική κατανόηση. Η κειμενοκεντρική διδασκαλία και μάθηση συγγραφής κειμένου είναι ένα είδος κυκλικού γραμματισμού (Core & Kalantzis, 1993). Οι Core και Kalantzis υποστηρίζουν ότι:

---

<sup>2</sup> Βλ. (Μακρής, 2001)

<sup>3</sup> «Εξοικειώνεται με το είδος λόγου και τον τύπο κειμένου που αντιστοιχεί στο κάθε μάθημα του σχολικού προγράμματος και συντάσσει ανάλογα κείμενα.» και « Χρησιμοποιεί διάφορα είδη λόγου και συντάσσει διάφορους τύπους κειμένων για διάφορους σκοπούς και για διάφορους αποδέκτες.» (ΥΠΠΕΘ, 2003: 28- 29)

*«Αυτός ο κύκλος έχει τρεις φάσεις: τη μοντελοποίηση του στοχευμένου κειμενικού είδους, όπου οι μαθητές αναμένεται να αναλύσουν παραδείγματα του είδους που καλούνται οι ίδιοι να παράγουν, την κατασκευή νέου κειμένου από μαθητές και εκπαιδευτικούς και τέλος την ανεξάρτητη συγγραφή κειμένων από τους μαθητές.»*

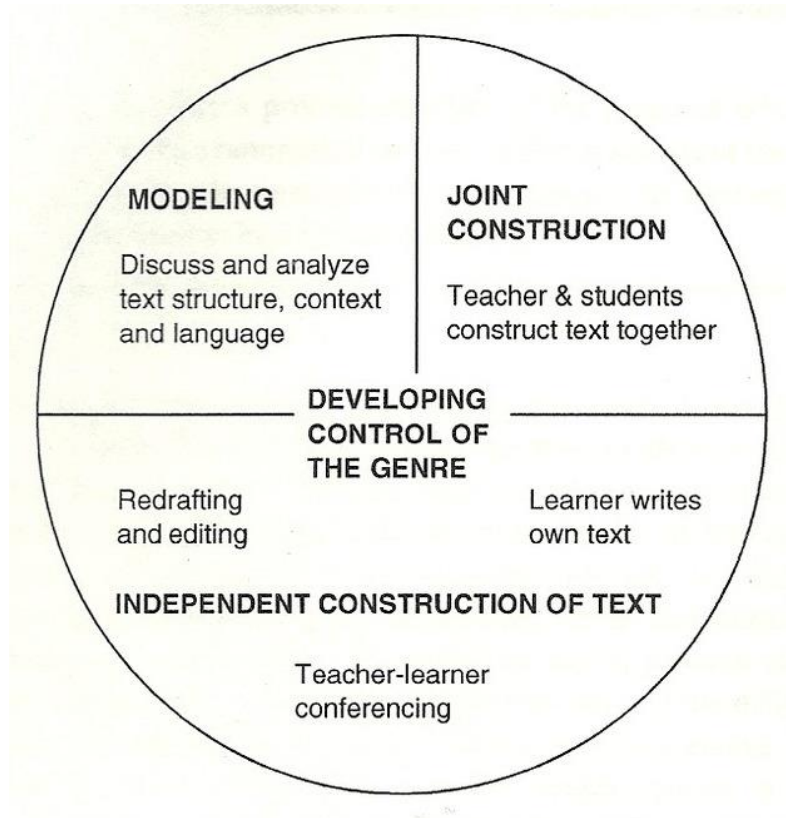
Και πώς ένας μαθητής μαθαίνει πώς να γράφει σωστά, πώς να καταγράφει τις σκέψεις του, τι πρέπει να διορθώσει στο γραπτό του; Ακολουθώντας ένα πρόγραμμα ολικής γραφής και πιο συγκεκριμένα αυτό της μεγαλόφωνης γραφής (Writing Aloud), ο εκπαιδευτικός μπορεί να γράφει στον πίνακα ενώ ταυτόχρονα περιγράφει τον τρόπο σκέψης του κατά τη διαδικασία αυτή, σχολιάζοντας προφορικά τη διαδικασία (Παπαδοπούλου, 2000), καθώς η προσέγγιση αυτή βασίζεται πάνω στην αρχή «μαθαίνοντας μέσω της καθοδήγησης και της αλληλεπίδρασης» (Painted, 1986 όπ. αναφ. στο Macken-Horarik, 2002).

Οι Firkins, Forey και Sengupta (2007) προτείνουν με έναν πιο αναλυτικό και λεπτομερή τρόπο πώς βρίσκει εφαρμογή η προσέγγιση μέσω του κυκλικού γραμματισμού ή αλλιώς του μοντέλου του «τροχού» ή της «κυκλικής στρατηγικής», όπως προτιμούν οι ίδιοι να ονοματίζουν τον τρόπο αυτό προκειμένου να διευκρινίσουν τα στάδια διδασκαλίας και μάθησης. Τα τρία στάδια όπως προαναφέραμε είναι α) η μοντελοποίηση του κειμένου, β) η συμμετοχική κατασκευή- συγγραφή κειμένου και γ) ατομική κατασκευή- συγγραφή κειμένου.

Πιο αναλυτικά, το μοντέλο αυτό ακολουθεί την εξής πορεία (Ματσαγγούρας, 2004, Dirgeyasa, 2016):

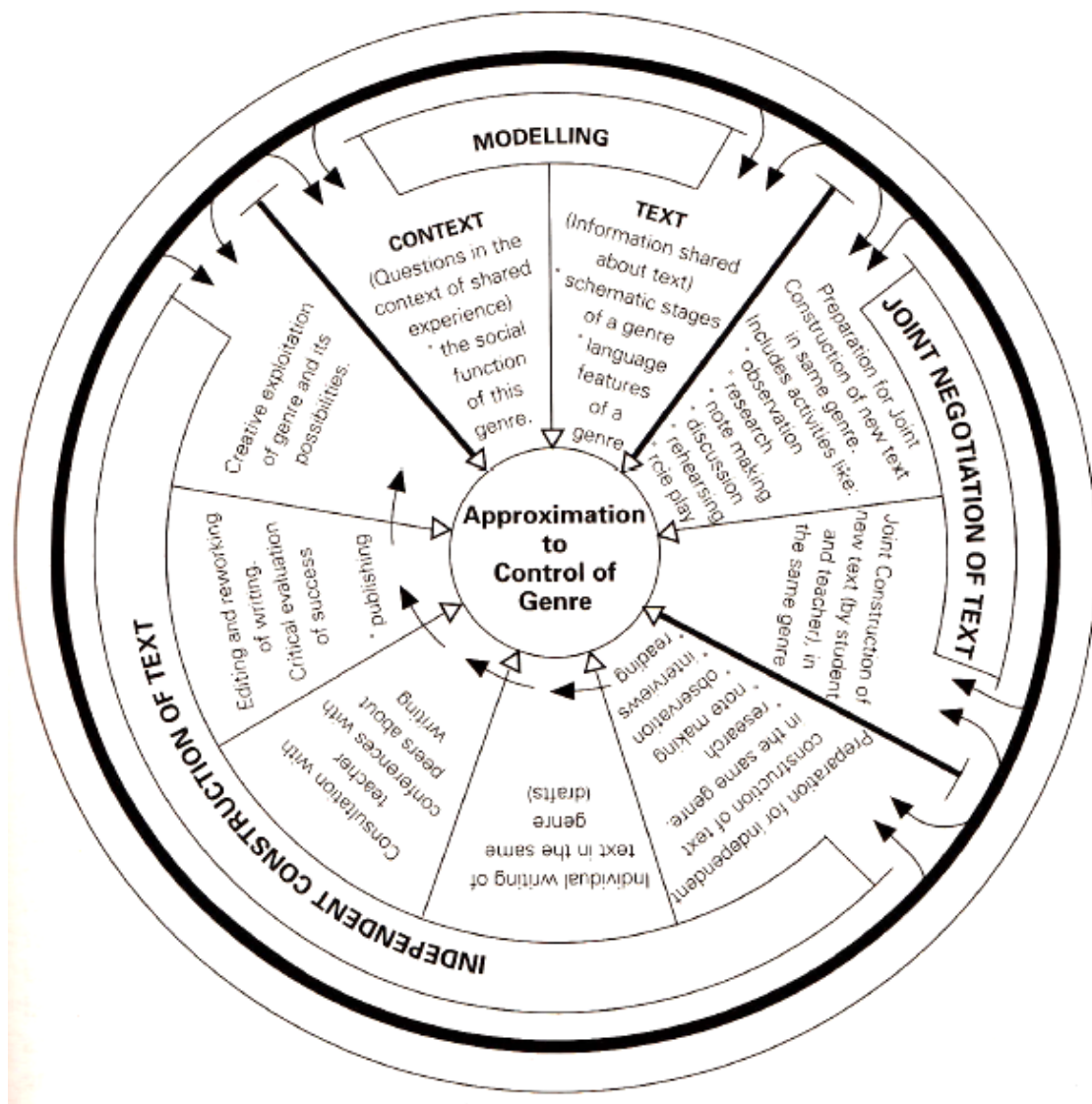
1. Ο εκπαιδευτικός μαζί με τους μαθητές αναλύει με υποδειγματικό τρόπο αντιπροσωπευτικά κείμενα δόκιμων συγγραφέων ενός κειμενικού είδους και αναδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο το επικοινωνιακό του πλαίσιο καθορίζει τη δομή του, το περιεχόμενό του, το ύφος του και τα λεξικογραμματικά του στοιχεία.
2. Ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί όλη την τάξη στη διαδικασία παραγωγής και οργάνωσης των ιδεών και ανάπτυξης τους σε ένα συγκροτημένο κείμενο γραμμένο από κοινού, που να ακολουθεί τα δομικά στοιχεία και να περιλαμβάνει τα κατάλληλα λεξικογραμματικά χαρακτηριστικά που επιβάλλει η επικοινωνιακή περίσταση.
3. Οι μαθητές εργάζονται είτε ατομικά είτε εταιρικά για να συνθέσουν ένα συγκεκριμένο τύπο κειμένου ακολουθώντας τις διαδικασίες, τις τεχνικές και τις γνώσεις που αποκόμισαν κατά τη δεύτερη φάση.

Προκειμένου να υπάρχει μια εικονική παράσταση του κυκλικού γραμματισμού μέσω της κειμενοκεντρικής προσέγγισης, ο Hyland (2003) την απεικονίζει με τον «Κύκλο διδασκαλίας-μάθησης».



**Εικόνα 1: The teaching learning cycle (Hyland,2003)**

Σύμφωνα με το παραπάνω μοντέλο του κύκλου διδασκαλίας και εκμάθησης στο Firkins, Forey, & Sengurta (2007) προτείνεται το μοντέλο του Rothery (1996). Αυτός ο τροχός είναι παρόμοιος με του Hyland, ωστόσο είναι περισσότερο λεπτομερής, ολοκληρωμένος και λειτουργικός.



Εικόνα 2: The Rothery's Model of learning teaching cycle (1996)

Με τη βοήθεια αυτής της απεικόνισης η μάθηση παραγωγής γραπτού λόγου γίνεται πιο σταδιακή και συστηματική. Αυτό μπορεί να βοηθήσει και να κατευθύνει τους μαθητές να γράφουν συγκρίνοντας και αντιπαραβάλλοντας το προηγούμενο έργο τους με το τελικό έργο γραφής. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές μαθαίνουν να γνωρίζουν τα δυνατά και αδύναμα σημεία της γραφής τους. Σε συνάρτηση με τη διαδικασία μάθησης όπως την αντιλαμβάνονται οι μαθητές, ο Weber (2001) δηλώνει ότι το μοντέλο αυτό της κειμενοκεντρικής προσέγγισης της γραφής συμβάλλει στην αύξηση της ευαισθητοποίησης των μαθητών σε συγκεκριμένους τομείς δυσκολιών ενώ παράλληλα προάγει την αυτονομία του μαθητευόμενου (Dirgeyasa, 2016).

Θεωρείται δεδομένο όμως πως όταν μέσω της διδακτικής πράξης κάτι τέτοιο εφαρμόζεται πρακτικά οι εκπαιδευτικές συνθήκες στην τάξη χαρακτηρίζονται από κλίμα αμοιβαίας αποδοχής, συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε ό,τι λαμβάνει χώρα μέσα σε αυτήν και εμπυχωτική- καθοδηγητική στάση του εκπαιδευτικού δίπλα σε κάθε μαθητή. Ένα παιδί

ενθαρρύνεται περισσότερο να γνωρίσει και να εξελίξει μέσα από την προσπάθειά του το σύστημα που λέγεται γλώσσα όταν τα λάθη του γίνονται αποδεκτά από τον ενήλικα-εκπαιδευτικό, και δεδομένου ότι η αξιολόγηση δεν πραγματοποιείται αποκλειστικά από τον εκπαιδευτικό αλλά προκύπτει ύστερα από συνεχή αυτοδιόρθωση και ετεροδιόρθωση (Ιορδανίδου & Σφυρόερα, 2007) ο μαθητής έχει την ευκαιρία να έχει ευκολότερα μια προοδευτική πορεία.

Δεδομένου ότι σκοπός της κειμενοκεντρικής προσέγγισης είναι η ικανότητα παραγωγής κειμένων κάθε είδους, μέσα σε πλαίσιο φθίνουσα καθοδήγησης, τα οποία διαθέτουν τα βασικά χαρακτηριστικά του περιεχομένου και της δομής του κειμενικού είδους στο οποίο ανήκουν, ώστε να είναι επικοινωνιακά αποτελεσματικά (3η Περιφέρεια Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας- Σχολικός Σύμβουλος, 2012) γίνεται διακριτό ότι επιβάλλεται στο κάθε κειμενικό είδος, στα κείμενα που έχουν επιλεγθεί για τη μαθησιακή διαδικασία, να παρατηρούνται συγκεκριμένα χαρακτηριστικά γλωσσικά στοιχεία.

Εν κατακλείδι, ο όρος «επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση» είναι, ουσιαστικά, μία εννοιολογική κατασκευή που αναφέρεται στη σύζευξη της επικοινωνιακής προσέγγισης (communicative approach) και της κειμενοκεντρικής προσέγγισης (genre based approach). Η σύζευξη αυτή προέκυψε κατά τη διάρκεια της τελευταίας γλωσσικής μεταρρύθμισης στην Ελλάδα και εδραιώθηκε με την καθολική χρήση των νέων διδακτικών πακέτων της γλώσσας στο δημοτικό σχολείο.

## **2. 6 ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΚΑΙ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗΣ ΚΑΙ ΚΕΙΜΕΝΟΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ**

Είναι γεγονός ότι τόσο η επικοινωνιακή όσο και η κειμενοκεντρική προσέγγιση επηρέασαν με τρόπο καταλυτικό τη διδασκαλία της γλώσσας. Πρόκειται για προσεγγίσεις που επιδιώκουν να αντικαταστήσουν την παραδοσιακή γραμματικοκεντρική προσέγγιση, η οποία είναι μονομερώς επικεντρωμένη στο αντικείμενο της διδασκαλίας, δηλαδή την αποπλαισιωμένη μελέτη των γραμματικοσυντακτικών δομών του γλωσσικού συστήματος, με τη λειτουργική μελέτη και επεξεργασία τους και να αναδείξουν τη σημασία της διαδικασίας, εντός και εκτός τάξης, συγγραφής επικοινωνιακά κατάλληλου κειμενικού λόγου (Χατζηλουκά- Μαυρή, 2010).

Ο ρόλος των δύο συγκεκριμένων προσεγγίσεων στην ανάπτυξη του λειτουργικού γραμματισμού, με την έννοια της αποτελεσματικής κατανόησης και παραγωγής ποικίλων κειμένων, είναι σημαντικός. Περισσότερο αναγνωρίσιμος, όμως, είναι ο ρόλος της κειμενοκεντρικής προσέγγισης, λόγω των αμεσότερων και πιο ρητών μορφών διδασκαλίας που υιοθετεί. Παρά τα κομβικά σημεία σύγκλισής τους, επομένως, οι δύο προσεγγίσεις διαφοροποιούνται μεταξύ τους (βλ. και Κωστούλη, 2001). Όπως αναφέρει η Χατζηλουκά-Μαυρή (2008 όπ. αναφ. στο Χατζηλουκά- Μαυρή, 2010):

*«Καταρχήν, και εξ ορισμού, η επικοινωνιακή προσέγγιση επιδιώκει την επίτευξη αποτελεσματικής επικοινωνίας, γενικά, ενώ η κειμενοκεντρική προσέγγιση δίνει βαρύτητα στην κειμενική επικοινωνία, μέσω της δόμησης διακριτών μεταξύ τους κειμενικών ειδών, ειδικότερα.».*

Περαιτέρω, η κειμενοκεντρική προσέγγιση, όπως είναι θεμελιωμένη στη συστημική-λειτουργική γλωσσολογία του Halliday (1985), διαθέτει ένα ευρύτερο όσο και πιο εξειδικευμένο θεωρητικό υπόβαθρο από την επικοινωνιακή προσέγγιση. Στη βάση του υπόβαθρου αυτού, όπως αναφέρεται στη Χατζηλουκά-Μαυρή (2010), η «κλασική» επικοινωνιακή ικανότητα, από ικανότητα γνώσης των κανόνων χρήσης της γλώσσας, εξακτινώνεται σε γενετική-ειδολογική ικανότητα, σε ικανότητα, δηλαδή, γνώσης των κανόνων δόμησης των διάφορων γενών και ειδών λόγου και κειμένου (Sinor, 2002). Παράλληλα, η παραγωγή γραπτού λόγου μετεξελισσεται, από μία απλή επικοινωνιακή δραστηριότητα, σε μία σύνθετη διαδικασία κατασκευής ποικίλων κειμενικών μορφών, οι οποίες δομούνται με βάση τα ιδιαίτερα δομικά (λεξικογραμματικά και υφολογικά) στοιχεία τους. Η κειμενοκεντρική προσέγγιση, επίσης, αναδεικνύει σαφέστερα τις κοινωνικές συναρτήσεις του λόγου και δύναται να αξιοποιήσει επαρκέστερα τις εγγενείς δυνατότητες του κειμένου (Ματσαγγούρας, 2007). Επιχειρεί να διασυνδέσει την κοινωνική με τη δομική πλευρά της γλώσσας (Χατζηλουκά-Μαυρή, 2010).

Με διδακτικές παρεμβάσεις που ακολουθούν την κειμενοκεντρική προσέγγιση, όπως αυτή της Τσίγκου & Νούτσου σε ένα Δημοτικό Σχολείο στη χώρα μας, διαπιστώνεται η αποτελεσματικότητα της μεθόδου. Συγκεκριμένα, ο προσδιορισμός του πραγματικού αποδέκτη του γραπτού συμβάλλει σημαντικά και στο συγγραφικό και στο μετασυγγραφικό στάδιο. Σχεδιαγράμματα και εικόνες που κατευθύνουν τους μαθητές στον γραπτό λόγο συμβάλλουν αποτελεσματικά στην παραγωγή οργανωμένου, δομημένου και πλούσιου κειμένου (Τσίγκου & Νούτσου, 2006). Όταν οι μαθητές διδάσκονται τον τρόπο της συγγραφής ενός κειμένου, αυτός ο τρόπος τους ανοίγει μεγάλες αποθήκες δυνατοτήτων βελτίωσης του γραπτού τους<sup>4</sup>, όπως αναφέρει η Katie Wood Ray (1999).

Έτσι λοιπόν, με την άμεση διδασκαλία των δομών του γλωσσικού ελληνικού συστήματος με την κειμενοκεντρική προσέγγιση οι μαθητές συνειδητοποιούν τους μηχανισμούς της ελληνικής όπως τα γραμματικοσυντακτικά φαινόμενα καθώς και τις δομές και το εκφραστικό στυλ διαφορετικών τύπων κειμένου (Ματσαγγούρας, 2004), καθιστώντας τους μαθητές ικανούς να χρησιμοποιούν τη γλώσσα αποτελεσματικά και να την προσαρμόζουν στην εκάστοτε επικοινωνιακή περίσταση.

---

<sup>4</sup>Βλ. (Dorfman & Cappelli, 2009)

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

---

## ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ

### 3.1 ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΜΑΘΗΣΗ

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί μια οργανωμένη μαθησιακή διαδικασία κατά την οποία εκπαιδευόμενοι, εκπαιδευτές και εκπαιδευτικό υλικό αποκτούν νέους ρόλους σε σχέση με τη συμβατική εκπαίδευση. Στην εκπαίδευση από απόσταση, όπως το αναφέρει και ο όρος, οι διδασκόμενοι βρίσκονται σε απόσταση από τον διδάσκοντα. Οι Lehner & Nosekabel (2002) ορίζουν την εκπαίδευση από απόσταση ως την εκπαιδευτική διαδικασία στην οποία ένα κομμάτι της διδασκαλίας γίνεται από τον διδάσκοντα που βρίσκεται μακριά από τον διδασκόμενο σε απόσταση ή/και σε χρόνο.

Όπως επισημαίνει ο Keegan (2001) αποτελεί μία διαφορετική μορφή εκπαίδευσης που λειτουργεί συμπληρωματικά στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα. Βασικά χαρακτηριστικά στοιχεία της συγκεκριμένης μορφής εκπαίδευσης είναι η απόσταση μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου, ο σχεδιασμός του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, η αξιοποίηση ψηφιακών μέσων, η χρήση έντυπου υλικού, η αμφίδρομη επικοινωνία, η εξατομίκευση της μάθησης και η ενισχυμένη αλληλεπίδραση και επιδιωκόμενη συνεργασία των μαθητευόμενων (D.Keegan, 2001; Lehner & Nosekabel, 2002). Απαιτεί τον ειδικό σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών, τη χρήση ειδικά σχεδιασμένου εκπαιδευτικού υλικού (έντυπο, οπτικοακουστικό, λογισμικό και άλλης μορφής υλικό) και την εφαρμογή ειδικών μεθόδων διδασκαλίας και εκπαίδευσης (χρονοδιάγραμμα μελέτης) με την αξιοποίηση νέων μορφών επικοινωνίας (Αμασόγλου, 2007-2008).

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση βασίζεται στην υποστήριξη μια τριαδικής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού, μαθητή και εκπαιδευτικού υλικού αντικαθιστώντας την επικρατούσα δυαδική εκπαιδευτικού και μαθητή στη συμβατική εκπαίδευση (Αμασόγλου, 2007-2008). Ενώ η συμβατική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από την πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία κατά την οποία ο εκπαιδευτικός οργανώνει τη μαθησιακή πορεία των μαθητών ανατροφοδοτώντας τους άμεσα κατά τη διάρκεια όλης της προσπάθειάς τους, βασικό στοιχείο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι η απόσταση (D.Keegan, 2001). Δημιουργείται με αυτόν τον τρόπο έλλειψη άμεσης διαπροσωπικής επικοινωνίας την οποία καλούνται να συμπληρώσουν και, θα μπορούσαμε να πούμε, αντικαταστήσουν τα εκπαιδευτικά εργαλεία και το εκπαιδευτικό υλικό. Τα εργαλεία είναι σχεδιασμένα να εμπεριέχουν το διδακτικό υλικό με τέτοιο τρόπο ώστε να αναπληρώνουν τη διδακτική πράξη με σκοπό την αποτελεσματική μάθηση (Βασάλα, Γκιόσος, Κουτσούμπα, Λιοναράκης, Ξένος, & Παναγιωτακόπουλος, 2005). Τέλος, οι μαθητές καλούνται να αναδείξουν υπευθυνότητα και αυτοοργάνωση σχετικά με τη μελέτη τους ενώ καλλιεργείται η αλληλεπίδρασή τους με τους συμμαθητές τους, καθώς μέσα στις δημιουργούμενες ομάδες συζητήσεων ο καθένας εκφράζει τη γνώμη του, επεξεργάζεται την άποψη των άλλων, συνεργάζεται.



## 3.2 ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ

Η ηλεκτρονική μάθηση ξεκίνησε με την αξιοποίηση των επικοινωνιακών χαρακτηριστικών των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Είναι αρκετά ευρεία έννοια που εμπεριέχει κάθε είδους εκπαίδευση που χρησιμοποιεί τους πόρους και τις δυνατότητες των ηλεκτρονικών υπολογιστών στοχεύοντας στη δημιουργία και στη θεμελίωση της γνώσης (Καραλή, 2013).

Με την όλο και αυξανόμενη ένταξη ψηφιακών και διαδικτυακών τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία εξελίσσει τις σύγχρονες προσεγγίσεις για την εκπαιδευτική διαδικασία οι οποίες έχουν ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη της ηλεκτρονικής μάθησης (Τζιμογιάννης, 2017).

### 3.2.1 Ορισμός & Χαρακτηριστικά

Η ηλεκτρονική μάθηση ή αλλιώς το ευρέως γνωστό e- learning ορίζεται από τη Sangra και τους συνεργάτες της (2012) ως «μια προσέγγιση στη διδασκαλία και στη μάθηση, που αντιπροσωπεύει το σύνολο ή μέρος του εκπαιδευτικού μοντέλου που εφαρμόζεται, η οποία βασίζεται στη χρήση των ηλεκτρονικών μέσων και συσκευών ως εργαλεία για τη βελτίωση της πρόσβασης στην εκπαίδευση, την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση και η οποία βοηθά και διευκολύνει την υιοθέτηση νέων τρόπων κατανόησης και ανάπτυξης της μάθησης».

Βρίσκει τις ρίζες της στην εποικοδομητική εκπαιδευτική φιλοσοφία του Jonassen (2000), κατά την οποία οι νέες τεχνολογίες θεωρούνται εργαλεία σκέψης και οικοδόμησης γνώσης (mindtools), καθώς η βάση της είναι η ψηφιακή τεχνολογία. Με τη βοήθεια των τεχνολογικών εργαλείων οι μαθητές μπορούν να αναλύσουν, να συνθέσουν, να δημιουργήσουν και να αξιολογήσουν εμπλουτίζοντας τις γνώσεις τους.

Ο Abram (2003) την ορίζει ως την σύγχρονη ή ασύγχρονη μάθηση η οποία διεξάγεται μέσω του διαδικτύου, των ενδοδικτύων, των εξωδικτύων και των άλλων τεχνολογιών του Παγκόσμιου Ιστού, ενώ οι Welsh, Wanberg, Brown και Simmering (2003) την ορίζουν ως «τη χρήση της τεχνολογίας των δικτύων υπολογιστών, κυρίως διαδικτύου, για την παροχή πληροφοριών και εκπαίδευσης». Η ηλεκτρονική μάθηση δεν περιορίζεται μόνο στην απλή πρόσβαση στην πληροφορία αλλά βασίζεται στην επικοινωνία και την αλληλεπίδραση των ατόμων που συμμετέχουν στη διαδικασία της μάθησης. Δεν αποτελεί δηλαδή παροχή πρόσβασης και διανομής εκπαιδευτικού υλικού μέσω του διαδικτύου αλλά αποτελεί αφενός μια ολοκληρωμένη διασύνδεση μέσω αλληλεπιδράσεων και διαλόγου και αφετέρου μια ασύγχρονη επικοινωνία αξιοποιώντας τις τεχνολογικές δυνατότητες ώστε να δημιουργούνται δυναμικά περιβάλλοντα μάθησης (Τζιμογιάννης, 2017).

Ωστόσο, το εκπαιδευτικό υλικό που σχεδιάζεται για ηλεκτρονική μάθηση διαφέρει τις περισσότερες φορές από αυτό που αξιοποιείται σε μια συμβατική τάξη. Τα σύγχρονα εργαλεία προσφέρουν ένα πλήθος εξαιρετικών δυνατοτήτων για τη δημιουργία ελκυστικού υλικού και περιβαλλόντων. Αξιοποιώντας τις δυνατότητες αυτές το παραχθέν υλικό θα πρέπει να περιλαμβάνει στοιχεία πολυμέσων όπως video, γραφικά ή κινούμενη εικόνα (animation) καθώς και ήχο (Αγγελάκη, Καλλές, & Τρύφωνα, 2011).

Η ηλεκτρονική μάθηση αναπόφευκτα ανατρέπει σταδιακά τις παρούσες μορφές εκπαίδευσης. Αν και τα παραδοσιακά εκπαιδευτικά συστήματα όπως το ελληνικό,

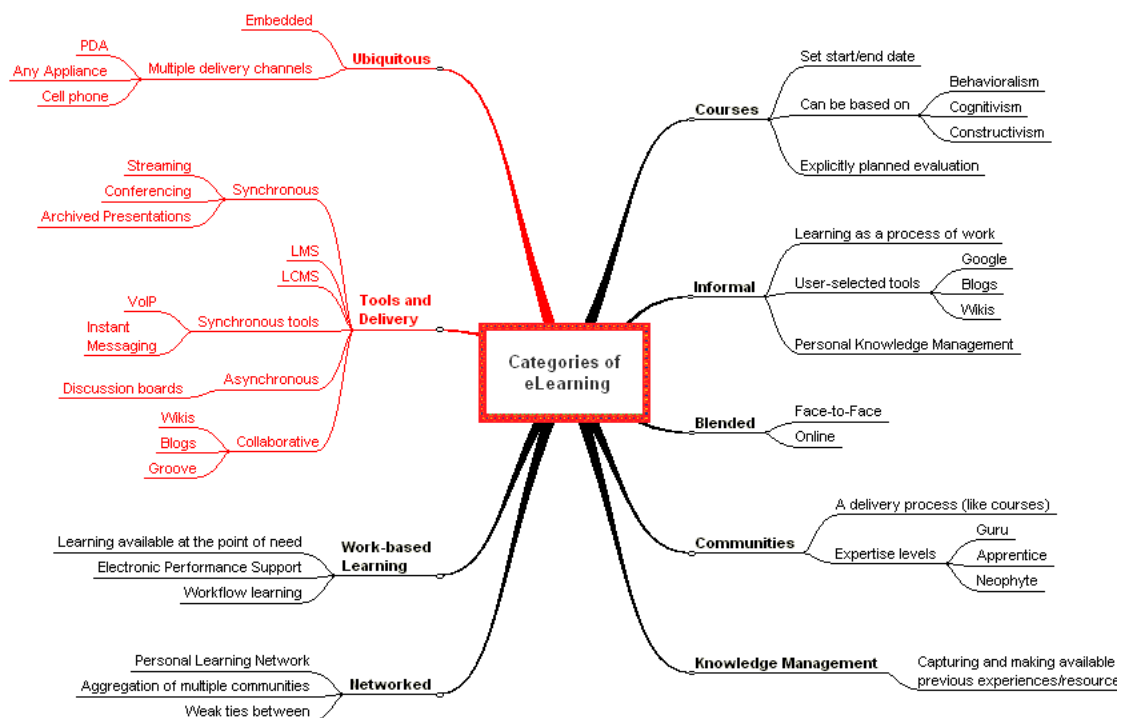


διατηρούν ακόμα επιφυλακτική στάση απέναντι στις νέες τεχνολογίες και η επίδρασή της είναι ακόμα ασθενής, όσο κατανοούνται οι δυνατότητες της τόσο οι διδακτικές προσεγγίσεις μεταβάλλονται (Garrison & Anderson, 2003).

### 3.2.2 Κατηγορίες και διαστάσεις της ηλεκτρονικής μάθησης

Η ηλεκτρονική μάθηση δεν μπορεί να περιοριστεί σε μια μόνο οπτική γωνία διαχείρισής της και αντιμετώπισής της καθώς κάθε ένας που εμπλέκεται σε αυτήν, που μπορεί να έχει ποικίλους ρόλους (σχεδιαστής, εκπαιδευτής, αναλυτής και λοιπά), σχηματίζει διαφορετικές εντυπώσεις. Διαπιστώνονται λοιπόν οι διάφορες πτυχές της ηλεκτρονικής μάθησης με αποτέλεσμα την διάκρισή της στις εξής κατηγορίες, σύμφωνα με τον Siemens (2004):

- Courses
- Informal Learning
- Blended learning
- Communities
- Knowledge management
- Networked Learning
- Work- based learning



Εικόνα 3: Κατηγορίες ηλεκτρονικής εκπαίδευσης και τα υποσύνολά τους

Δεν υπάρχουν διακριτά χαρακτηριστικά και ορισμένα όρια που διαχωρίζουν τη μία κατηγορία από την άλλη καθώς μια επιτυχημένη ηλεκτρονική μάθηση πολλές φορές υιοθετεί και ενσωματώνει πολλές διαφορετικές κατηγορίες (Siemens, 2004). Η αξιοποίηση

της ωστόσο στην εκπαιδευτική διαδικασία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που αφορά και το πεδίο της πρότασης της συγκεκριμένης εργασίας, είναι αρκετά πιο περιορισμένη.

Ο τρόπος και ο βαθμός χρήσης της τεχνολογίας ακολουθώντας τη φιλοσοφία της ηλεκτρονικής μάθησης στην παράδοση μαθημάτων μπορεί να διαφοροποιείται κάθε φορά. Οι διάφορες εκδοχές ηλεκτρονικής μάθησης που συγκροτούν με αυτό τον τρόπο διαφορετικές προτάσεις e-learning, χαρακτηρίζονται από ένα σύνολο παραμέτρων. Σύμφωνα με τους Wagner, Hassanein και Head (2008) αυτές οι παράμετροι είναι η διάσταση της συγχρονικότητας, η διάσταση του χώρου, η διάσταση της ανεξαρτησίας και η διάσταση του τρόπου λειτουργίας. Στον παρακάτω πίνακα φαίνονται αναλυτικά οι τέσσερις διαστάσεις της ηλεκτρονικής μάθησης.

Διάσταση	Παράμετρος	Σημασία	Παράδειγμα
Συγχρονικότητα	Ασύγχρονη	Η παράδοση μαθήματος και η λήψη του από τον μαθητή λαμβάνει χώρα σε διαφορετικό χρόνο	Ενότητα διάλεξης που παραδίδεται μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου
	Σύγχρονη	Η παράδοση μαθήματος και η λήψη του από τον μαθητή λαμβάνει χώρα στον ίδιο χρόνο	Ενότητα διάλεξης που παραδίδεται μέσω βιντεοδιάλεξης
Χώρος	Ίδιος χώρος	Οι μαθητές χρησιμοποιούν μια εφαρμογή στον ίδιο χώρο με άλλους μαθητές ή/και τον καθοδηγητή	Χρήση ενός συστήματος ομαδικής στήριξης σε μια αίθουσα
	Διαφορετικοί χώροι	Οι μαθητές χρησιμοποιούν μια εφαρμογή σε διαφορετικό χώρο από άλλους μαθητές και τον καθοδηγητή	Χρήση ενός συστήματος ομαδικής στήριξης από διαφορετικούς χώρους
Ανεξαρτησία	Ατομικό	Οι μαθητές δουλεύουν ανεξάρτητα για την ολοκλήρωση ενός έργου	Οι μαθητές ολοκληρώνουν αυτόνομα ενότητες e-learning
	Συνεργατικό	Οι μαθητές δουλεύουν συνεργατικά για την ολοκλήρωση ενός έργου	Οι μαθητές συμμετέχουν σε χώρους συζητήσεων για να μοιραστούν ιδέες
Τρόπος Λειτουργίας	Μόνο ηλεκτρονικά	Όλο το περιεχόμενο παραδίδεται μέσω τεχνολογίας και δεν υπάρχει επαφή πρόσωπό με πρόσωπο	Ένα ηλεκτρονικό μάθημα από απόσταση
	Μεικτό (Blended)	Το e-learning χρησιμοποιείται επικουρικά με τη παραδοσιακή μάθηση στην αίθουσα	Οι διαλέξεις στην αίθουσα εμπλουτίζονται με πρακτικές ασκήσεις στον υπολογιστή

Πίνακας 1: Οι διαστάσεις της ηλεκτρονικής μάθησης

Αν και κάθε σειρά μαθημάτων μπορεί να χαρακτηρίζεται από μία μόνο παράμετρο κάθε διάστασης, κάθε ενότητα αυτής της σειράς μπορεί να διαφοροποιείται και να χαρακτηρίζεται από άλλη παράμετρο. Δηλαδή, ενώ κάποια ενότητα μπορεί να διεξάγεται σύγχρονα κάποια άλλη μπορεί να παραδίδεται ασύγχρονα, ή η μία ενότητα να έχει μόνο ηλεκτρονικό τρόπο λειτουργίας και η άλλη μικτό (blended).

### 3.2.2 Η μικτή μάθηση (blended learning)

Η μικτή μάθηση παρέχει τις καλύτερες ευκαιρίες για τη μετάβαση από την τάξη στην ηλεκτρονική μάθηση, καθώς περιλαμβάνει και τη συμβατική διδασκαλία (πρόσωπο με πρόσωπο) και την ηλεκτρονική μάθηση. Αυτή η μέθοδος είναι πολύ αποτελεσματική για την προσθήκη της αποτελεσματικότητας στην εκπαιδευτική πράξη μέσα στην τάξη και επιτρέπει την αυξημένη συζήτηση ή την ανασκόπηση πληροφοριών έξω από τις αίθουσες διδασκαλίας (Siemens, 2004).

Επί της ουσίας, είναι μια προσέγγιση σχεδιασμού εκπαιδευτικών προγραμμάτων, μαθημάτων και δράσεων που περιλαμβάνει διαδικασίες παραδοσιακής διδασκαλίας (πρόσωπο με πρόσωπο) και εξ αποστάσεως μάθηση (online), ποικίλα μέσα, τεχνολογίες και συστήματα παροχής εκπαιδευτικού υλικού και τέλος διαφορετικές παιδαγωγικές μεθόδους με στόχο την επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων (Τζιμογιάννης, 2017). Βασική της αρχή είναι ότι τόσο η προσωπική προφορική επικοινωνία όσο και η ηλεκτρονική γραπτή επικοινωνία βελτιστοποιούνται ώστε οι δυνάμεις της καθεμίας να αναμιγνύονται σε μια μοναδική εκπαιδευτική εμπειρία που συμφωνεί με το πλαίσιο και την επιδιωκόμενη εκπαίδευση (Garrison & Vaughan, 2008).

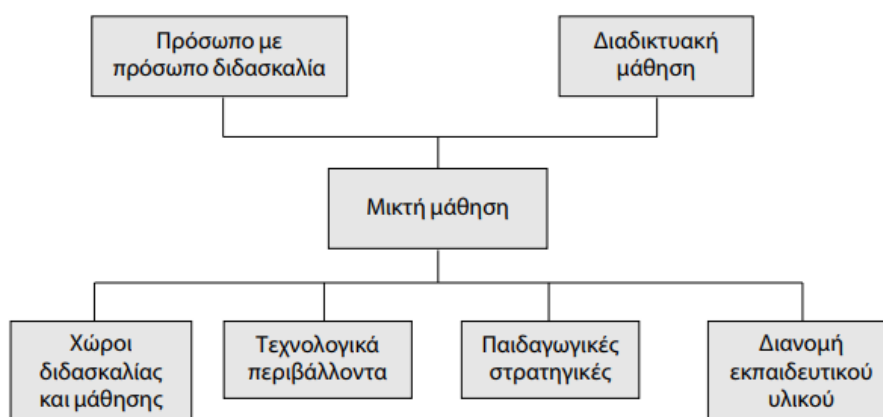
Η μικτή μάθηση αποτελεί ανάμιξη της συμβατικής διδασκαλίας με την διαδικτυακή με στόχο την αξιοποίηση των προτερημάτων και των δύο. Η προφορική και η γραπτή επικοινωνία (ηλεκτρονική) αποσκοπούν σε μια μαθησιακή εμπειρία που θα ανταποκρίνεται στους εκπαιδευτικούς στόχους που έχει ορίσει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός. Επιπλέον, προσφέρεται στους μαθητές η ευκαιρία συνεκτικής αλληλεπίδρασης ενισχύοντας την αποτελεσματικότητα της μικτής μάθησης καθώς δίνεται η δυνατότητα για τη δημιουργία και την ανάπτυξη μιας κοινότητας διεύρυνσης (Garrison & Vaughan, 2008). Σε μια τέτοια προσέγγιση επίσης, οι μαθητές σε ένα online σκηνικό μπορούν να μελετήσουν με το δικό τους ρυθμό, στο δικό τους χώρο και χρόνο (Marks, Sibley, & Arbaugh, 2005).

Είναι αλήθεια ότι η πρόσωπο με πρόσωπο μάθηση στη συμβατική- παραδοσιακή τάξη μπορεί να διαμορφώσει ένα πιο ευχάριστο κλίμα στους μαθητές (Koch, Verville, & Garza, 2007). Ένα περιβάλλον χωρίς διαπροσωπική αλληλεπίδραση μπορεί να εμπεριέχει δυσκολίες στην ανάπτυξη κοινωνικών δεσμών και ανταλλαγή πληροφοριών ανάμεσα σε μαθητές που εμπλέκονται μόνο σε περιβάλλον ηλεκτρονικής μάθησης (Arbaugh, 2000). Έρευνες έχουν δείξει ότι η αλληλεπίδραση των μαθητών με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές τους στην τάξη συνεισφέρει σημαντικά στη μαθησιακή τους απόδοση (Chou & Chou, 2011).

Ωστόσο, στην έρευνα τους οι Nemanich, Banks και Vera (2009) διαπίστωσαν ότι ενώ οι μαθητές μπορούν να λάβουν περισσότερη ευχαρίστηση σε ένα πλούσιο περιβάλλον στην κατά πρόσωπο διδασκαλία μιας συμβατικής τάξης, ένα διαδικτυακό περιβάλλον μπορεί να

είναι εξίσου αποτελεσματικό ως προς τη μαθησιακή διαδικασία και να ενθαρρύνει τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα και βαθύτερα το εκπαιδευτικό περιεχόμενο. Έτσι η εφαρμογή της online τεχνολογίας στην τάξη μπορεί να ενισχύσει τα επιτεύγματα των μαθητών (Abel, 2005 όπ. αναφ. στο Chou & Chou, 2011). Έτσι, με τη βοήθεια ηλεκτρονικών εργαλείων, οι μαθητές μπορούν να αποδώσουν καλύτερα και πιο παραγωγικά. Σε μια καινοτόμο πρακτική συνδυασμένης εκμάθησης μπορούν να επωφεληθούν και να συνδυαστούν οι πρακτικές της μάθησης πρόσωπο με πρόσωπο και η ηλεκτρονική μάθηση (Chou & Chou, 2011).

Ακολουθείται λοιπόν, μια μαθητοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας η οποία συνδυάζει α) το φυσικό περιβάλλον της τάξης με το ηλεκτρονικό, β) διαφορετικούς χώρους διδασκαλίας, γ) ποικίλες παιδαγωγικές μεθόδους και στρατηγικές, δ) τεχνολογικά περιβάλλοντα και τέλος ε) τρόπους διανομής του εκπαιδευτικού υλικού. Συνδυάζοντας τα χαρακτηριστικά της συμβατικής διδασκαλίας με αυτά της ηλεκτρονικής μάθησης ενσωματώνει και τα πλεονεκτήματα και των δύο μεθόδων προκειμένου να προωθηθεί και να επιτευχθεί αυθεντική μάθηση. Με την αξιοποίηση της ηλεκτρονικής μάθησης, η φυσική τάξη επεκτείνεται προς άλλες κατευθύνσεις με στόχο τη διεύρυνση της μάθησης των μαθητών (Τζιμογιάννης, 2017).



Εικόνα 4: Παράγοντες σχεδιασμού μικτής μάθησης<sup>5</sup>

Η μικτή μάθηση κάνει μια σημαντική πρόοδο στην πρακτική μάθησης. Έχει αναγνωριστεί ως μια καινοτόμος μέθοδος μάθησης επειδή χρησιμοποιεί πολλαπλές μεθόδους μάθησης και συνδυάζει τόσο παραδοσιακές πρακτικές διδασκαλίας στην τάξη όσο και διαδικτυακές. Αποτελεί δηλαδή μια ισορροπημένη προσέγγιση (Chou & Chou, 2011).

### 3.2.4 Το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης (flipped classroom)

Στα πλαίσια της μικτής μάθησης περιλαμβάνεται το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο, η ροή της διδασκαλίας αντιστρέφεται με την ανάθεση μελέτης των μαθητών στο σπίτι μέσω τεχνολογιών ηλεκτρονικής μάθησης πριν την εκπαιδευτική διαδικασία. Πριν από τη διδασκαλία στην τάξη, οι μαθητές μελετούν το κατάλληλο και ειδικά σχεδιασμένο εκπαιδευτικό υλικό που παρέχει ο εκπαιδευτικός μέσω

<sup>5</sup> (Τζιμογιάννης, 2017)

ηλεκτρονικής πλατφόρμας προκειμένου να εξοικειωθούν με τις έννοιες και το γνωστικό περιεχόμενο της ενότητας (Τζιμογιάννης, 2017).

Με την προετοιμασία αυτή περιορίζεται η ανάγκη παρουσίασης βασικών εννοιών από τον εκπαιδευτικό με αποτέλεσμα ο διαθέσιμος ελεύθερος χρόνος για διδασκαλία να αυξάνεται. Όπως αναφέρουν οι Abeysekera και Dawson (2015), προσφέρεται με αυτόν τον τρόπο η δυνατότητα για ποικίλες, δημιουργικές δραστηριότητες που εντάσσονται σε ανώτερα γνωστικά επίπεδα προωθώντας και ενισχύοντας την κριτική σκέψη, τη συνεργασία και τη δημιουργικότητα των μαθητών.

Σύμφωνα με τον Τζιμογιάννη (2017) στην ανεστραμμένη τάξη η διδασκαλία μεταφέρεται από την τάξη, που είναι ένας χώρος ομαδικής μάθησης, στον προσωπικό ατομικό χώρο του μαθητή. Η τάξη παίρνει το χαρακτήρα ενός διαδραστικού, συνεργατικού, περιβάλλοντος μάθησης όπου οι μαθητές, υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, εφαρμόζουν, αξιοποιούν τις γνώσεις τους, λύνουν προβλήματα και εμβαθύνουν στη μάθηση αλληλεπιδρώντας ο ένας με τον άλλον.

### **3.3 ΤΡΟΠΟΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ**

Υπάρχουν δύο τύποι εφαρμογής της ηλεκτρονικής μάθησης: η σύγχρονη και η ασύγχρονη.

#### **3.3.1 Σύγχρονη**

Στη σύγχρονη διεξαγωγή η μάθηση πραγματοποιείται σε πραγματικό χρόνο και περιλαμβάνει τεχνολογίες τηλεδιάσκεψης μέσω βίντεο και ηλεκτρονικών λευκών πινάκων (Romiszowski, 2004) που απαιτούν την παρουσία του μαθητή κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής του μαθήματος. Είναι απαραίτητη δηλαδή η παρουσία όλων των συμμετεχόντων ταυτόχρονα.

Πιο αναλυτικά, το σύγχρονο e-learning μπορεί να πραγματοποιείται σε εικονικές αίθουσες, σε τάξεις και διαλέξεις με την παρουσία των διδασκόντων, τηλεδιασκέψεις, πρακτικά εργαστήρια, ομαδικά ταξίδια, ηλεκτρονικής συναντήσεις, σεμινάρια και παρουσιάσεις στο διαδίκτυο, οι απευθείας μεταδόσεις ήχου και εικόνας και η κοινή χρήση εφαρμογών. Με αυτόν τον τρόπο η ανατροφοδότηση είναι άμεση τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τους άλλους εκπαιδευόμενους. Παρ' όλα αυτά ο μαθητευόμενος είναι δεσμευμένος να παρακολουθήσει την εκπαίδευση τη χρονική στιγμή που λαμβάνει χώρα ενώ ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που καθορίζει το ρυθμό της εκπαίδευσης (Fallon & Brown, 2003; Khan, 2001). Η διεξαγωγή του μαθήματος γίνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να προσφέρει τις ίδιες ή και παραπάνω δυνατότητες με αυτές που προσφέρονται σε μια κανονική τάξη (Κιρκόπουλος, 2013).

#### **3.3.2 Ασύγχρονη**

Η πλειονότητα των ηλεκτρονικών μαθημάτων ακολουθούν την ασύγχρονη διεξαγωγή μάθησης. Αποτελείται από προγραμματισμένες διδασκαλίες και βοηθητικά εγχειρίδια προσφέροντας με αυτόν τον τρόπο στον μαθητή τη δυνατότητα να μελετήσει στο χρόνο και με το ρυθμό που ο ίδιος επιθυμεί. Πολλές φορές επίσης, το μαθησιακό υλικό πολλές φορές επιλέγεται από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους. Επιπροσθέτως, οι μαθητές μπορούν να παρακολουθούν και να συμμετέχουν στα μαθήματα διαφορετικές χρονικές στιγμές από

διαφορετικούς χώρους επικοινωνώντας μεταξύ τους σε χώρους συζητήσεων. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να προετοιμάσει το εκπαιδευτικό υλικό και να το αποθηκεύσει σε ένα σύστημα διαχείρισης γνώσης (LMS), ενώ η επικοινωνία του με τους μαθητές μπορεί να πραγματοποιείται μέσω ηλεκτρονικών μηνυμάτων, πινάκων συζήτησης ή ομάδων συζήτησης (Naidu, 2006; Khan, 2001; Μπουρλετίδης, 2010).

Στην ασύγχρονη ηλεκτρονική μάθηση το μάθημα μπορεί να περιλαμβάνει συνδυασμό κειμένων, εικόνων, ήχων, ταινιών, αρχείων, ιστοσελίδων, αξιολογήσεων, ελέγχων ερευνών, εργαστηρίων, προσομοιώσεων και καταγεγραμμένων γεγονότων. Και ενώ οι διδασκόμενοι μπορούν να έχουν πρόσβαση σε ένα πλήθος μορφών μάθησης, μπορούν επίσης να ελέγχουν τη σειρά του περιεχομένου των μαθημάτων τους και να ανατρέχουν σε προηγούμενα μαθήματα οποιαδήποτε στιγμή. Χαρακτηρίζεται δηλαδή από ευκολία, προσβασιμότητα και αυτονομία στο χρόνο και ρυθμό εκπαίδευσης. Ωστόσο, δεν τους δίνεται η δυνατότητα λήψης άμεσης απάντησης στην υποβολή ερωτημάτων, καθώς δεν υπάρχει ανθρώπινη αλληλεπίδραση σε πραγματικό χρόνο. Να σημειώσουμε πως ένας τέτοιος τρόπος μάθησης δεν εξυπηρετεί απαραίτητα όλες τις μορφές μάθησης (Fallon & Brown, 2003).

### **Απαιτήσεις**

Προκειμένου να επιτευχθεί μια ασύγχρονη ηλεκτρονική μάθηση απαιτούνται ειδικές εκπαιδευτικές εφαρμογές που θα βασίζονται σε βασικές διαδικτυακές υπηρεσίες, όπως ο παγκόσμιος ιστός και το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο αλλά και προηγμένες υπηρεσίες διαδικτύων όπως η τηλεδιάσκεψη. Πιο συγκεκριμένα, μια πλατφόρμα ασύγχρονης εκπαίδευσης θα πρέπει να ικανοποιεί τις παρακάτω απαιτήσεις (Κιρκόπουλος, 2013):

- Να υποστηρίζει χωρισμό των χρηστών σε ομάδες ώστε η ίδια πλατφόρμα να μπορεί να χρησιμοποιηθεί για περισσότερα από ένα μαθήματα.
- Να υποστηρίζει τη δημιουργία χώρων συζήτησης για την επικοινωνία των εκπαιδευομένων και του εκπαιδευτή ασύγχρονα.
- Να υποστηρίζει «δωμάτια συζητήσεων» (chat rooms) για σύγχρονη συζήτηση (σε πραγματικό χρόνο) και ανταλλαγή απόψεων.
- Να υλοποιεί ηλεκτρονικό ταχυδρομείο για την καλύτερη επικοινωνία των χρηστών.
- Να παρέχει έναν εύκολο τρόπο παράδοσης του εκπαιδευτικού υλικού από τον εκπαιδευτικό και δημοσίευσης των εργασιών των μαθητών.
- Να δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αποθηκεύουν σε τοπικό δίκτυο το μαθησιακό υλικό προκειμένου να το επεξεργάζονται εκτός δικτύου.
- Το μαθησιακό υλικό να υπάρχει και σε εκτυπώσιμη μορφή.
- Το περιβάλλον μάθησης να είναι προσβάσιμο από απλό web browser ώστε να μην απαιτείται η εγκατάσταση άλλου λογισμικού και να είναι προσβάσιμο από παντού.
- Το περιβάλλον μάθησης να είναι φιλικό και εύχρηστο τόσο για τους μαθητές όσο και από τους εκπαιδευτικούς.
- Να υποστηρίζει προσωποποίηση του περιβάλλοντος ανάλογα με τα χρήστη.
- Να υπάρχει ημερολόγιο όπου θα καταγράφονται οι προθεσμίες παράδοσης εργασιών και άλλα.

- Να παρακολουθεί και να καταγράφει την ενεργή εμπλοκή και την ρόοδο των μαθητών.
- Να υποστηρίζει την εύκολη δημιουργία διαγωνισμάτων.
- Να υποστηρίζει την παρουσίαση και άλλων πολυμεσικών υλικών όπως βίντεο, εικόνων, ήχου και άλλα.

Συνήθως, μια τέτοια σειρά μαθημάτων υποστηρίζεται και διαχειρίζεται μέσω ενός Συστήματος Διαχείρισης Μάθησης (Learning Management System- LMS). Τα συστήματα αυτά προσφέρουν πρόσβαση στους μαθητές μέσω προσωποποιημένης σελίδας καταγράφοντας την πρόδό τους (Fallon & Brown, 2003).

### **3.4 ΣΥΣΤΗΜΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ (Learning Management System- LMS)**

Στις μέρες μας ο όρος Ηλεκτρονική Μάθηση πολλές φορές ταυτίζεται με τα λεγόμενα συστήματα διαχείρισης μάθησης. Αν και μπορεί να υπάρξει ηλεκτρονική μάθηση και εκτός ενός τέτοιου συστήματος, τα συστήματα αυτά έχουν διεισδύσει στο μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και επιχειρήσεων που υποστηρίζουν και εμπεριέχουν ηλεκτρονική μάθηση (Browne, Jenkins, & Walker, 2006).

Σύστημα Διαχείρισης Μάθησης αποτελεί μια ευρεία εφαρμογή λογισμικού η οποία επιτρέπει τη διαχείριση μαθησιακών και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και υπηρεσιών. Στηρίζεται στις τεχνολογίες διαδικτύου ώστε να μπορεί να υποστηρίξει εξ αποστάσεως μάθηση με εύχρηστο και παιδαγωγικά ορθό τρόπο. Ξεπερνά τους περιορισμούς του χρόνου και της απόστασης, προσφέροντας μεγάλο βαθμό αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών και επιτρέποντας τη δημιουργία, επεξεργασία και επαναχρησιμοποίηση του εκπαιδευτικού υλικού (Σαπουντζής, 2012).

Σύμφωνα με τους Wang και Chen (2009) το Σύστημα Διαχείρισης Μάθησης ορίζεται ως «ένα σύστημα που χρησιμοποιεί μια σειρά από τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνιών για να προσφέρει μια προσβάσιμη πλατφόρμα μέσω του διαδικτύου πάνω στην οποία μπορεί να σχεδιαστεί και να διαχειριστεί μια ολόκληρη σειρά μαθημάτων από τον εκπαιδευτικό και το μαθητή».

Τα συστήματα αυτά προσανατολίζονται στη συγκέντρωση, διαχείριση και αυτοματοποίηση των λειτουργιών της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσω ενός συνόλου εργαλείων που επιτρέπουν τη διαχείριση εκπαιδευτικού υλικού και κατ' επέκταση ηλεκτρονικών μαθημάτων. Συγκεκριμένα, περιέχουν εργαλεία που «παρακολουθούν» τις ενέργειες των χρηστών κατά την παραμονή τους στην πλατφόρμα, όπως την εγγραφή και τη συμμετοχή τους σε μαθήματα, την πορεία των δραστηριοτήτων και το ποσοστό ολοκλήρωσης των μαθησιακών δραστηριοτήτων. Μέσα σε αυτές περιλαμβάνεται η αξιολόγηση της προόδου τους καθώς και η αλληλεπίδρασή τους με τους συμμαθητές τους σε ομάδες συζήτησης και ζωντανές συνομιλίες. Τα δεδομένα που συγκεντρώνονται από την παρακολούθηση αυτή είναι διαθέσιμα στους διαχειριστές και εκπαιδευτικούς κάθε μαθήματος.



Κάθε Σύστημα Διαχείρισης Μάθησης αποτελείται από μία βάση δεδομένων που περιλαμβάνει τις βασικές πληροφορίες και το μαθησιακό υλικό των μαθημάτων σε συνδυασμό με άλλες λειτουργίες. Χρησιμοποιείται από τους διαχειριστές, εκπαιδευτές και μαθητές για τον προγραμματισμό, την εγγραφή και παρακολούθηση της προόδου των τελευταίων μέσω μαθησιακών δραστηριοτήτων.

Μέσω των συστημάτων αυτών, μπορεί να πραγματοποιηθεί και η διαχείριση μίας τάξης. Με τη βοήθεια των εργαλείων παρακολούθησης, συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτών, εκτιμώνται οι γνώσεις και οι δεξιότητες που αποκτά κάθε εκπαιδευόμενος καθώς και οι μαθησιακές ελλείψεις που πιθανώς να παρουσιάζει σε ορισμένες ενότητες. Για κάθε εκπαιδευόμενο ορίζεται μία ενδεικτική, εξατομικευμένη πορεία εκμάθησης, ικανή να καλύψει τα προσωπικά του κενά. Παράλληλα, προγραμματίζονται οι απαιτούμενες δραστηριότητες έτσι ώστε να καλυφθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των συμμετεχόντων της τάξης (Naidu, 2006; Morrison, 2003).

Εκτός από το Σύστημα Διαχείρισης Μάθησης υπάρχουν και οι όροι CMS και LCMS οι οποίοι αναφέρονται σε διαφορετική κατηγορία συστημάτων διαχείρισης. Το LCMS είναι αποτέλεσμα μιας προσπάθειας συνδυασμού των χαρακτηριστικών του LMS και του CMS. Για να γίνει περισσότερο σαφές το περιεχόμενο του κάθε συστήματος αναλύονται συνοπτικά παρακάτω.

### **Σύστημα Διαχείρισης Περιεχομένου (Content Management System- CMS)**

Ένα σύστημα διαχείρισης περιεχομένου (CMS) αποτελεί μια εφαρμογή αποθήκευσης της πληροφορίας και παροχής πρόσβασης σε αυτήν, χωρίς να μετατρέπει το περιεχόμενο σε γνώση. Έχει ως επίκεντρο το αντικείμενο, δηλαδή το μαθησιακό περιεχόμενο, καθώς αποθηκεύεται σε ένα κεντρικό σύστημα και μπορεί να χρησιμοποιείται επαναλαμβανόμενα αξιοποιούμενο από διαφορετικούς συγγραφείς για τη σύνταξη διαφορετικών μαθημάτων (Morrison, 2003).

Ουσιαστικά, ένα τέτοιο σύστημα διαχωρίζει το περιεχόμενο από τον τρόπο παρουσίασής του. Προσφέρει τη δυνατότητα αποθήκευσης μιας ουδέτερης προβαλλόμενης μορφής του μαθησιακού περιεχομένου σε μια κεντρική βάση δεδομένων. Ο τρόπος παρουσίασής του αναπτύσσεται και διαμορφώνεται χωριστά εξασφαλίζοντας την ομοιόμορφη οπτική επαφή. Έτσι, όταν χρειάζεται μεταβολή, τροποποίηση, ή εμπλουτισμός του μαθησιακού περιεχομένου το κάθε μάθημα στο οποίο παρουσιάζεται ενημερώνεται αυτόματα. Αντίστοιχα, όταν απαιτείται η ανανέωση της παρουσίασης μιας εφαρμογής ηλεκτρονικής μάθησης, τα μόνα που αλλάζουν είναι τα πρότυπα, ενώ το περιεχόμενο δεν εμπλέκεται (Morrison, 2003).

### **Σύστημα Διαχείρισης Περιεχομένου Μάθησης (Learning Content Management System- LCMS)**

Ένα σύστημα διαχείρισης περιεχομένου μάθησης είναι ένα εκπαιδευτικό πακέτο λογισμικού που απλοποιεί το έργο της δημιουργίας, διαχείρισης και επαναχρησιμοποίησης μαθησιακού περιεχομένου. Ο Koolen (2001) το ορίζει ως «ένα σύστημα που διευκολύνει τη δημιουργία, τη φύλαξη, τη διαχείριση και την παράδοση του μαθησιακού περιεχομένου με



τη μορφή αντικειμένων μάθησης, τα οποία εξυπηρετούν τις ανάγκες των ατόμων». Συνδυάζει δηλαδή τη δυνατότητα διαχείρισης των μαθημάτων, όπως ένα σύστημα διαχείρισης μάθησης (LMS), με τη δυνατότητα δημιουργίας και φύλαξης μαθησιακού περιεχομένου, όπως πραγματοποιείται σε ένα σύστημα διαχείρισης περιεχομένου (CMS).

Ένα σύστημα διαχείρισης περιεχομένου μάθησης διαχειρίζεται το μαθησιακό περιεχόμενο το οποίο το παρέχει στον κατάλληλο χρήστη τη σωστή χρονική στιγμή, ενώ ένα σύστημα διαχείρισης μάθησης περιλαμβάνει τη διαχείριση των χρηστών, την παρακολούθηση της προόδου και της επίδοσής τους σε κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα. Είναι γεγονός πως η κατανόηση των διαφοροποιημένων χαρακτηριστικών τους μπορεί να είναι αρκετά συγκεχυμένη. Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι λειτουργίες του κάθε συστήματος προκειμένου να καταστούν περισσότερο κατανοητά τα χαρακτηριστικά του καθενός (Brandon Hall Research, 2006).

	<b>Σύστημα διαχείρισης Εκμάθησης (LMS)</b>	<b>Σύστημα διαχείρισης περιεχομένου εκμάθησης (LCMS)</b>
Κύριοι χρήστες	Εκπαιδευτικοί, διαχειριστές	Προγραμματιστές περιεχομένου, σχεδιαστές εκπαίδευσης, υπεύθυνοι έργου
Διαχειρίζεται κυρίως..	Χρήστες	Μαθησιακό περιεχόμενο
Διαχείριση τάξης, εκπαίδευση καθοδηγούμενη από εκπαιδευτικό	Ναι (αλλά όχι πάντα)	Όχι
Αναφορές των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων	Πρωταρχικός στόχος	Δευτερεύων στόχος
Συνεργασία εκπαιδευόμενων	Ναι	Ναι
Διατήρηση των προφίλ των εκπαιδευόμενων	Ναι	Όχι
Ανταλλαγή των δεδομένων των εκπαιδευόμενων με ένα σύστημα ERP	Ναι	Όχι
Προγραμματισμός γεγονότων	Ναι	Όχι
Χαρτογράφηση ικανοτήτων	Ναι	Ναι (σε ορισμένες περιπτώσεις)
Ικανότητες δημιουργίας περιεχομένου	Όχι	Ναι
Οργάνωση επαναχρησιμοποίησιμου περιεχομένου	Όχι	Ναι
Δημιουργία και διαχείριση ερωτήσεων αξιολόγησης	Ναι (το 73% έχει αυτή τη δυνατότητα)	Ναι (το 92% έχει αυτή τη δυνατότητα)
Προσαρμοζόμενη εκμάθηση	Όχι	Ναι
Εργαλεία διαχείρισης της	Όχι	Ναι

ανάπτυξης περιεχομένου		
Παράδοση περιεχομένου μέσω ελέγχου πλοήγησης και διεπαφής χρήστη	Όχι	Ναι

**Πίνακας 2: Σύγκριση LMS και LCMS**

Το Σύστημα Διαχείρισης Περιεχομένου Μάθησης αποτελεί αποτέλεσμα μιας προσπάθειας συνδυασμού των διοικητικών και διαχειριστικών διαστάσεων των LMS με τη δημιουργία περιεχόμενου των CMS. Αυτό προέκυψε διότι τα LMS στο παρελθόν δεν παρείχαν τη δυνατότητα δημιουργίας εκπαιδευτικού περιεχομένου. Αποτέλεσμα αυτών είναι να καθίσταται δύσκολη ακόμα η καθαρή διάκριση μεταξύ LMS και LCMS εξαιτίας της προσθήκης δυνατοτήτων και την επικάλυψη λειτουργιών (Ninoriya, Chawan, & Meshram, 2011).

### **3.4.1 Απαιτήσεις για την επιλογή του κατάλληλου συστήματος**

Έχουν αναπτυχθεί μια πληθώρα εφαρμογών Συστημάτων Διαχείρισης Ηλεκτρονικής Μάθησης. Ωστόσο, από τη στιγμή που η παρούσα εργασία είναι προσανατολισμένη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το επιλεγθέν σύστημα διαχείρισης θα πρέπει να παρέχει τη δυνατότητα χρήσης του από μέσους και αρχάριους χρήστες, για να είναι οι υπηρεσίες όπως η πρόσβαση, η παράδοση και η παρουσίαση του υλικού εύχρηστες και ιδιαίτερα διαισθητικές. Πιο συγκεκριμένα, θα πρέπει να καλύπτει τις ακόλουθες απαιτήσεις:

#### **Τεχνικές απαιτήσεις**

Η πλατφόρμα ηλεκτρονικής μάθησης θα πρέπει να παρουσιάζει χαμηλή τεχνική πολυπλοκότητα και για τον εκπαιδευτικό και για τους μαθητές, ενώ θα πρέπει να είναι μια διαδικτυακή εφαρμογή.

#### **Οικονομικές απαιτήσεις**

Θα είναι ιδανική η πλατφόρμα που θα παρέχει δωρεάν ή τουλάχιστον φθηνή φιλοξενία ώστε να μην επιβαρύνεται οικονομικά ούτε η σχολική μονάδα ούτε οι μαθητές.

#### **Λειτουργικές απαιτήσεις**

Λαμβάνοντας υπ' όψιν ότι η πλατφόρμα προορίζεται σε μαθητές δημοτικού καλό θα είναι το περιβάλλον να είναι στα ελληνικά (GR).

Ένα άνετο στη χρήση ηλεκτρονικό σύστημα θα πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές να το χρησιμοποιούν. Επομένως, μια φιλική και σωστή διασύνδεση προς το χρήστη είναι απαραίτητη.

Επιπλέον, από τη στιγμή που θα αξιοποιηθεί η πλατφόρμα εκτός των άλλων και για υποστήριξη πλούσιου εκπαιδευτικού υλικού, θα πρέπει να είναι δυνατή η ενσωμάτωση διαδραστικού και πολυμεσικού περιεχομένου (π.χ. βίντεο) και η δυνατότητα φόρτωσης εγγράφων και εισαγωγής δεδομένων (π.χ. word, pdf).

## Διάφορες απαιτήσεις

Είναι καλό η πλατφόρμα να είναι εύχρηστη και να ακολουθεί τις ανάγκες του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Επίσης, θα πρέπει να ελεγχθεί αν υπάρχει κοινότητα υποστήριξης τόσο για λόγους συντήρησης και τεχνικής υποστήριξης όσο και για την ανάπτυξη επιπρόσθετων χαρακτηριστικών.

Συμπερασματικά, λαμβάνοντας υπ' όψιν τα χαρακτηριστικά κάθε συστήματος και με βάση τις απαιτήσεις που θέσαμε μπορούμε να προσανατολιστούμε στην επιλογή και αξιοποίηση ενός Συστήματος Διαχείρισης Γνώσης (LMS). Σήμερα η αγορά προσφέρει ποικίλα τέτοια συστήματα με διάφορα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα το καθένα. Το γεγονός ότι οι σχεδιασμένες δραστηριότητες αφορούν σε μαθητική κοινότητα της Στ' Δημοτικού μας περιορίζει στην έρευνά μας στην πλατφόρμα του Edmodo.

### 3.4.2 Η πλατφόρμα Edmodo

Σε μια πρόσφατη έρευνα που δημοσιεύτηκε από το Centre for Learning & Performance Technologies το Edmodo βαθμολογήθηκε ως ένα από τα κορυφαία μαθησιακά εργαλεία που υπάρχουν διαθέσιμα στο διαδίκτυο από περισσότερους από πεντακόσιους επαγγελματίες από 48 χώρες παγκοσμίως (Enriquez, 2014).

Το Edmodo είναι μια δωρεάν και ασφαλής πλατφόρμα μάθησης σχεδιασμένη από τους Jeff O' Hara και Nick Borg το 2008 και απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς, μαθητές, σχολεία και περιφέρειες (Kongchan, 2013). Η συγκεκριμένη ιστοσελίδα μοιάζει πολύ με το facebook, αλλά είναι πολύ περισσότερο προσωπική και ασφαλής διότι επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να δημιουργούν και να διαχειρίζονται λογαριασμούς μόνο για τους μαθητές τους. Οι μαθητές, που με τη σειρά τους λαμβάνουν τον κωδικό της ομάδας και εγγράφονται σε αυτήν, έχουν πρόσβαση και μπορούν να συμμετέχουν στην ομάδα ενώ κανείς άλλος δε δύναται να συμμετάσχει ή να παρακολουθεί την ομάδα (Jark, 2010 όπ. αναφ. στο Balasubramanian, Jaykumar, & Fukey, 2014). Η ιστοσελίδα παρέχει στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές εύκολη πρόσβαση σε μια διαδικτυακή τάξη προκειμένου να συνεργαστούν.

Οι Borg και O' Hara θεώρησαν ότι ένα κοινωνικό δίκτυο προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μαθητών θα μπορούσε να έχει μεγάλη επιρροή στον τρόπο που με τον οποίο οι μαθητές συνεργάζονται και μαθαίνουν, σε αντίθεση με το σχολείο που μεγάλωσαν οι εκπαιδευτικοί τους (Gushiken, 2013). Οι εκπαιδευτικοί έχουν σημειώσει ότι το Edmodo συσφίγγει τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών και οδηγεί σε μια ισχυρότερη κοινωνική ομάδα μέσα στην τάξη (Mills & Chandra, 2011). Οι μαθητές μπορούν να μοιράζονται περιεχόμενο, να υποβάλλουν σχολικές εργασίες και κουίζ, να λαμβάνουν από τον δάσκαλό τους ανατροφοδότηση, σημειώσεις, ειδοποιήσεις αλλά και να λαμβάνουν μέρος σε ψηφοφορίες (Jark, 2010 όπ. αναφ. στο Balasubramanian, Jaykumar, & Fukey, 2014).

Σε μία έρευνά του ο Enriquez (2014) το 80% των ερωτηθέντων μαθητών υποστήριξε την άποψη ότι εργασίες, κουίζ και άλλες εργασίες online που τους ανατέθηκαν από τον εκπαιδευτικό μέσω του Edmodo τους βοήθησε να κατανοήσουν και να μάθουν το περιεχόμενο του μαθήματος, ενώ το 71% συμφώνησε ότι η ποιότητα της εργασίας τους στις

δραστηριότητες που είχαν να πραγματοποιήσουν στο Edmodo ήταν καλύτερη λόγω της ανατροφοδότησης που είχαν από τους συμμαθητές τους και τον εκπαιδευτικό τους.

Στην ίδια εργασία παρουσιάζονται τα θετικά και τα αρνητικά χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης πλατφόρμας με βάση τις απαντήσεις των μαθητών, τα οποία παρουσιάζονται στους επόμενους δύο πίνακες.

	Συμφωνώ	Είμαι ουδέτερος	Διαφωνώ
1. Το Edmodo μου επιτρέπει να αλληλεπιδρώ/ συμμετέχω με τους συμμαθητές μου και το δάσκαλό μου σε εργασίες και διάφορες μαθησιακές δραστηριότητες.	75%	24%	2%
2. Το Edmodo είναι εύκολο στη χρήση ειδικά όταν υποβάλλω εργασίες, συμπληρώνω ηλεκτρονικά κουίζ και πραγματοποιώ άλλες μαθησιακές δραστηριότητες.	81%	17%	3%
3. Το Edmodo μου επιτρέπει να έχω εύκολη πρόσβαση σε υλικό για το μάθημα που παρέχεται από τον εκπαιδευτικό.	76%	21%	4%
4. Οι online δραστηριότητες και συζητήσεις στο Edmodo μου έδωσαν το κίνητρο να μάθω περισσότερα για το μάθημα.	69%	25%	4%

Πίνακας 3: Τα πλεονεκτήματα της πλατφόρμας Edmodo<sup>6</sup>

<sup>6</sup> (Enriquez, 2014)

	Συμφωνώ	Είμαι ουδέτερος	Διαφωνώ
1. Online δραστηριότητες όπως κουίζ, εργασίες και συζητήσεις στο Edmodo απαιτούν χρόνο από την πλευρά των μαθητών .	68%	25%	7%
2. Μαθητές χωρίς πρόσβαση στο internet μπορεί να μείνουν πίσω στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες και τις συζητήσεις που πραγματοποιούνται στο Edmodo.	80%	17%	4%
3. Οι μαθητές μπορούν εύκολα να έχουν πρόσβαση και να μοιράζονται τις εργασίες/ απαντήσεις άλλων μαθητών. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε ηθικά ζητήματα όπως η αντιγραφή από εργασίες άλλων.	75%	20%	6%
4. Η διαδικασία του Edmodo είναι δύσκολη να την καταλάβω και να την ακολουθήσω.	53%	26%	21%

Πίνακας 4: Τα μειονεκτήματα της πλατφόρμας Edmodo<sup>7</sup>

Στην εργασία του Enríquez το συγκεκριμένο σύστημα διαχείρισης μάθησης χαίρει υψηλή αποδοχή και ανταπόκριση από τους συμμετέχοντες μαθητές.

Το πλεονέκτημα του Edmodo έγκειται στο γεγονός ότι μπορεί να προωθήσει τη συνδυαστική δημιουργία γνώσεων μιας ομάδας καλύτερα, διότι η συγκεκριμένη πλατφόρμα επιτρέπει την εύκολη πρόσβαση σε τυχαίες χρονικές στιγμές επιτρέποντας τη συνέχιση μιας συζήτησης, την ολοκλήρωση ενός κουίζ, την κοινή χρήση φακέλων

<sup>7</sup> (Enríquez, 2014)

(Balasubramanian, Jaykumar, & Fukey, 2014). Λαμβάνοντας υπ' όψιν όλα τα παραπάνω, το Edmodo μπορεί να θεωρηθεί ως ένα Σύστημα Διαχείρισης Μάθησης (LMS) που δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν και να διαχειριστούν τη διαδικτυακή τους τάξη εύκολα (Witherspoon, 2011 όπ. αναφ. στο Balasubramanian, Jaykumar, & Fukey, 2014).

Γίνεται αντιληπτό λοιπόν ότι η πλατφόρμα του Edmodo είναι ένα χρήσιμο συμπληρωματικό εργαλείο στη μάθηση καθώς προσφέρει τη δυνατότητα στους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα και να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους μέσα από την ενεργή συμμετοχή τους σε online συζητήσεις και εργασίες.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

---

## Η δυνατότητα αξιοποίησης διαδραστικού περιεχομένου στην παραγωγή λόγου της ελληνικής γλώσσας μέσω τεχνολογίας.

### 4.1 ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στη σχολική πραγματικότητα και η αξιοποίησή τους μέσα σε αυτήν έχει αρχίσει εδώ και παραπάνω από τριάντα χρόνια. Σε αυτό το διάστημα οι μαθητές μεταβαίνουν από μια κουλτούρα «κειμένων» που επικρατεί ακόμα στο σχολείο σε μια κουλτούρα «εικόνων» που κυριαρχεί στο εξωσχολικό περιβάλλον (Χρονάκη, 2011), ενώ οι παιδαγωγικές αντιλήψεις διαρκώς εμπλουτίζονται με καινούριες ιδέες προκειμένου να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις.

Η εφαρμογή των ψηφιακών μέσων στην εκπαίδευση ταξινομείται σε τέσσερα διακριτά μοντέλα χρήσης και ενσωμάτωσης του υπολογιστή στο σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα σύμφωνα με τον Anderson (1996) (όπ. αναφ. στο Chronaki, 2000):

- Ο υπολογιστής ως μέσο για τη διδασκαλία του προγραμματισμού.
- Ο υπολογιστής ως πλαίσιο για τον πληροφορικό αλφαριθμητισμό.
- Ο υπολογιστής ως εργαλείο για εκπόνηση σχολικών δραστηριοτήτων όπως διαθεματικές εργασίες, σχέδια εργασίας κ.λπ..
- Ο υπολογιστής ως πλαίσιο για τη διδασκαλία και τη μάθηση σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα.

Ενώ τα δύο πρώτα μοντέλα αφορούν στον κύριο τρόπο αξιοποίησης της τεχνολογίας κατά τη δεκαετία του 1980, τα δύο τελευταία προσανατολίζονται στην ευρύτερη διάθεση εκπαιδευτικού λογισμικού και προγραμμάτων. Σε αυτό το σημείο πρέπει να σημειωθεί ότι οι σύγχρονες προσεγγίσεις έχουν προχωρήσει και σήμερα μιλάμε για υπολογιστική σκέψη. Η υπολογιστική σκέψη περιγράφεται ως ένα σύνολο διανοητικών διεργασιών οι οποίες διαμορφώνουν την αντίληψη και αντιμετώπιση ενός ζητήματος έτσι ώστε αυτό να επιλυθεί με το βέλτιστο δυνατό τρόπο από έναν υπολογιστή, είτε αναφερόμαστε σε άνθρωπο είτε σε μηχανή (Wing, 2014 όπ. αναφ. στο Ιατρού, 2017)

Η επεξεργασία της πληροφορίας που ενυπάρχει στα κατάλληλα λογισμικά και ποικίλες δραστηριότητες σχετικές με το αναλυτικό πρόγραμμα θεωρούνται ιδιαίτερα χρήσιμες για τη δραστηριοποίηση των μαθητών τόσο σε γνωστικά θέματα όσο και σε θέματα πληροφορικού γραμματισμού. Χωρίς να απαιτείται αξιοποίηση βασικών τεχνικών προγραμματισμού με αποτέλεσμα την ανάγκη ξεχωριστού σχετικού μαθήματος πληροφορικής, η χρήση υπολογιστή γίνεται εύκολα μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Χρονάκη, 2011)

Ο Scrimshaw το 1997 προέβει σε μια ταξινόμηση των διαφορετικών τύπων διαθέσιμων λογισμικών, με βάση κάποια παιδαγωγικά κριτήρια, όπως: επεξεργαστές κειμένων, προγράμματα παρουσίασης, καταχώρησης και ανάλυσης δεδομένων, επεξεργασίας γραφικών, σύνθεση μουσικής, γλώσσες προγραμματισμού, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, εργαλεία μόνο προς ανάγνωση, περιπετειώδη παιχνίδια, εκπαιδευτικά υπερκείμενα, εγκυκλοπαίδειες, ομιλούντα βιβλία (audio books), συνεργατικά περιβάλλοντα και άλλα. Λαμβάνοντας υπ' όψιν τις εφαρμογές αυτές μπορεί να σημειωθεί ότι οι μαθητές που ασχολούνται με την καταχώρηση δεδομένων σε δραστηριότητες εξάσκησης και πρακτικής εφαρμογής μπορούν να θεωρηθούν ως δέκτες τις πληροφορίες. Αντίθετα, με τη χρήση άλλων τύπων λογισμικών μπορούν να θεωρηθούν δημιουργοί και «εξερευνητές» (Chronaki, 2000).

Παρ' όλο που η ταξινόμηση του Scrimshaw πραγματοποιήθηκε πριν από μια εικοσαετία και από τότε υπάρχει ραγδαία εξέλιξη στα διαθέσιμα λογισμικά, εργαλεία και εφαρμογές για τη διδακτική πράξη και δεδομένου ότι οι ρόλοι του μαθητή παραμένουν ίδιοι, γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι η τεχνολογία πλέον θεωρείται ένα από τα βασικά μέσα διδασκαλίας που συμβάλλουν σημαντικά στο εκπαιδευτικό έργο (Σπαντιδάκης, 2009) .

Η αξιοποίηση των τεχνολογικών μέσων δε σημαίνει ότι η κατάκτηση της γνώσης σε οποιοδήποτε γνωστικό τομέα περιορίζεται με δραστηριότητες λογισμικού καθώς κρίνεται απαραίτητη η ενεργητική, αναστοχαστική και κοινωνική εμπλοκή των μαθητών στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που σχεδιάζει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός. Είναι γνωστό πως η στάση που διατηρεί ο εκπαιδευτικός, τα κίνητρα και οι στόχοι που θέτει αποτελούν την κινητήρια δύναμη για την επιτυχημένη ή όχι διδακτική χρήση όλων των δραστηριοτήτων που προτείνονται (Χρονάκη, 2011). Όσον αφορά στο γλωσσικό μάθημα, δεδομένου ότι η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί μια σύνθετη γνωστική και κοινωνικά ενταγμένη διαδικασία, η διδασκαλία της απαιτεί ουσιαστικά από τους εκπαιδευτικούς να διαφοροποιήσουν τον τρόπο που οι ίδιοι κατανοούν τη διαδικασία παραγωγής λόγου (Hillocks, 2002 όπ. αναφ. στο Indrisano & Paratore, 2005).

Στα στοιχεία που δημοσίευσε το Παρατηρητήριο της Κοινωνίας της Πληροφορίας το 2008 – με έτος αναφοράς το 2007- γίνεται γνωστό ότι το 14% του πληθυσμού χρησιμοποιεί το διαδίκτυο για εκπαιδευτικούς σκοπούς με σαφή αυξητική τάση, ενώ ο δείκτης που παρουσιάζει τον αριθμό των μαθητών ανά υπολογιστή με σύνδεση στο διαδίκτυο είναι 15% (ο οποίος έχει πτωτική πορεία σε σχέση με τα προηγούμενα χρόνια). Είναι εμφανές ότι οι ΤΠΕ δεν παρουσιάζουν ακόμη ικανοποιητική διείσδυση στην εκπαιδευτική διαδικασία της ελληνικής πραγματικότητας, καθώς και τα δύο ποσοστά είναι πολύ χαμηλά (ΥΠΠΕΘ, 2008).

Επιπροσθέτως, παρόλο που γονείς και εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν θερμά την εισαγωγή της τεχνολογίας στα σχολεία και την αξιοποίηση της στη σχολική πράξη προσδοκώντας ότι με την εισαγωγή αυτή θα αλλάξει ριζικά το σημερινό σχολείο και θα εκσυγχρονιστεί (Σπαντιδάκης, 2009), παρατηρείται ακόμα δυσκολία στην αποδοχή της. Στην έρευνα του Turbill (2001) (όπ. αναφ. στο Halsey, 2007) αποκαλύπτονται τέσσερις βασικές πεποιθήσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την αξιοποίηση της τεχνολογίας. Οι εκπαιδευτικοί

- νιώθουν ένοχοι να αφήσουν τα παιδιά να «παίξουν» με την τεχνολογία, καθώς οι δραστηριότητες δεν δίνουν την εντύπωση της «πραγματικής» εκμάθησης αλφαριθμητισμού.



- έχουν μια καθορισμένη αντίληψη για την παιδεία που περιλαμβάνει μόνο έντυπα και εκτυπωμένα σε χαρτί κείμενα.
- δεν έχουν εμπιστοσύνη στις δικές τους ικανότητες να χρησιμοποιούν ψηφιακό κείμενο (πόσο μάλλον να δημιουργήσουν δικό τους) και να διδάξουν τους μαθητές να το χρησιμοποιούν.
- δεν έχουν το χρόνο να παίξουν με το τρέχον λογισμικό ή να ψάξουν στο διαδίκτυο για πληροφορίες.

Αν και αναζητώντας κανείς δικτυακούς τόπους με εκπαιδευτικό περιεχόμενο για την παραγωγή λόγου διαπιστώνει πως οι τελευταίες δύο πεποιθήσεις έχουν αρχίσει να ανατρέπονται βλέποντας αξιόλογες προσπάθειες για αξιοποίηση των τεχνολογικών μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία, παρατηρείται πως οι σχεδιασμένες δραστηριότητες περιορίζονται είτε στην κατανόηση του περιεχομένου διαφόρων κειμενικών ειδών είτε σε δραστηριότητες τύπου πολλαπλής επιλογής και εύρεση πλαγιότιτλων. (π.χ. <http://emathima.gr/?cat=44>) Επίσης, κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να βρει πλούσιο υλικό για το θεωρητικό πλαίσιο κάθε είδους γραπτού λόγου, οργανωμένα και προβαλλόμενα με ποικίλους τρόπους. Ωστόσο, δεν παύουν να είναι μια επαναπροσδιορισμένη παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου από τη σκοπιά του εκάστοτε εκπαιδευτικού που έχει επιμεληθεί κάθε αρχείο. Οι πρακτικές εφαρμογές είναι αρκετά περιορισμένες και κυρίως με τη μορφή εκτυπώσιμων φύλλων εργασίας. Επιπλέον, η πλειονότητα του διαθέσιμου υλικού απευθύνεται κυρίως σε εκπαιδευτικούς και «ανήσυχους» γονείς. Επομένως, διαπιστώνεται πως η διαδραστική εμπλοκή του μαθητή σε δραστηριότητες που αφορούν τον γραπτό λόγο σε γενικές γραμμές δεν υπάρχει. (Χρονάκη, 2011, Κεκές, 2011, Ματσαγγούρας, 2004)

## 4.2 ΓΙΑ ΠΟΙΟ ΛΟΓΟ

Όπως προτείνεται από την Μελέτη για την ανάπτυξη ολοκληρωμένου σχεδίου δράσης για την ένταξη νέων τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών στην εκπαίδευση η χρήση υπολογιστή μπορεί να καλύψει βασικές ανάγκες (ΥπΠΕΘ, 2009). Με την χρήση ανοικτού λογισμικού διερευνητικής μάθησης, το οποίο μπορεί να έχει τη μορφή αλληλεπιδραστικών πολυμέσων, προσομοίωσης, εκπαιδευτικού παιχνιδιού, μοντελοποίησης κ.λπ. προσφέρεται στους μαθητές η δυνατότητα διερεύνησης πραγματικών ή φανταστικών καταστάσεων διευκολύνοντας την ανάπτυξη της δημιουργικής και ανακαλυπτικής μάθησης. Η τεχνολογία εντάσσεται στα πλαίσια της διδασκαλίας βασικών μαθημάτων όπως η γλώσσα, η γραπτή έκφραση και τα μαθηματικά αξιοποιώντας λογισμικό ευθείας χρήσης όπως η επεξεργασία κειμένου και το λογισμικό φύλλο.

Η αξιοποίηση των τεχνολογικών μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι πλέον τόσο απαραίτητη για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές. Με την είσοδο της νέας τεχνολογίας οι εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερες ευκαιρίες να μοιραστούν και να σχεδιάσουν στρατηγικές και τεχνικές που βοηθούν τους μικρούς τους μαθητές να συγγράψουν λειτουργικά και αποτελεσματικά κείμενα. Από την άλλη πλευρά, η χρήση της τεχνολογίας ως μέσο υποστήριξης, εκμάθησης και κατανόησης της γλώσσας είναι επιτακτική για τους μαθητές που ως εκκολαπτόμενοι συγγραφείς αναζητούν απόδειξη των δεξιοτήτων ότι μαθαίνουν, καθώς η παραγωγή λόγου δεν εξελίσσεται μέσα σε μια ημέρα.

«Αναγνώστης ή συγγραφέας δεν είναι μια κατάσταση χάριτος την οποία φτάνει κανείς αλλά μια διαρκής διαδικασία μάθησης»<sup>8</sup> (Sandolo, 2010).

Συχνά οι εκπαιδευτικοί συμβουλεύονται να εξετάσουν πρώτα τους εκπαιδευτικούς τους στόχους και στη συνέχεια να βρουν ένα ψηφιακό εργαλείο που θα τους βοηθήσει να ικανοποιήσουν τις ανάγκες διδασκαλίας τους. Παρ' όλο που οι εφαρμογές πρέπει να ευθυγραμμίζονται με την παιδαγωγική, με τη διερεύνηση ψηφιακών εργαλείων και εφαρμογών, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δουν νέες δυνατότητες για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου. Αυτή η επαναδημιουργία μπορεί να διευκολυνθεί μέσω συνομιλιών και συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς και μη. Επομένως, η εκμάθηση των ψηφιακών εργαλείων μπορεί να αποτελέσει ώθηση για την εξέταση εναλλακτικών προσεγγίσεων για την ενίσχυση των δεξιοτήτων γραφής (Pytash, Ferdig, Gandolfi, & Mathews, 2016).

Όσον αφορά στους μαθητές είναι πιο επιτυχημένοι όταν καταλαβαίνουν τι κάνουν και γίνονται πιο ανεξάρτητοι όταν μαθαίνουν πώς να γράφουν (Sandolo, 2010). Μέσα από τη δημιουργία κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος ένας μαθητής με δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου μπορεί να βοηθηθεί και να εξασκηθεί σε μηχανιστικές δεξιότητες όπως η ορθογραφία, το λεξιλόγιο, κ.λπ. και σε ουσιαστικές όπως η γέννηση ιδεών, η βελτίωση του κειμένου και η προσαρμογή στις επικοινωνιακές ανάγκες. Μπορεί ωστόσο να συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην ανάπτυξη και καλλιέργεια των μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Montague, 1990, Schawartz, Van Der Geest, & Smit- Kreuzen, 1991 όπ. αναφ. στο Σπαντιδάκης, 2009).

Πιο συγκεκριμένα, κατά την προετοιμασία των μαθητών για γραφή η εμπλοκή των μαθητών σε προσυγγραφικές δραστηριότητες που περιλαμβάνουν οργάνωση της σκέψης τους πριν ξεκινήσουν το πρώτο σχέδιο βελτιώνει την ποιότητα της γραφής τους (Pytash, Ferdig, Gandolfi, & Mathews, 2016). Δίνοντας την ευκαιρία στους μαθητές να δημιουργήσουν κάτι νέο αξιοποιώντας ποικίλες εφαρμογές, η παρακίνηση και η εσωτερική παρώθηση των μαθητών αυξάνεται. Επιπλέον, αυτή η δημιουργικότητα τεχνολογικού χαρακτήρα είναι καινοτόμος και χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους δημιουργούν νέες ιδέες. Ο Alenizi (2008) διαπίστωσε ότι όταν στους μαθητές δίνεται ένας στόχος για τον οποίο πρέπει να χρησιμοποιήσουν τη δημιουργικότητά τους, οι μαθητές παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα επίτευξης (Morton-Standish, 2014).

Οι μαθητές τείνουν να είναι περισσότερο παρακινημένοι να γράψουν όταν έχουν την ευκαιρία να είναι δημιουργικοί και αυτόνομοι γράφοντας θέματα για κάποιο μέσο ενημέρωσης. Η συγγραφή κειμένων που προσανατολίζονται στο να ικανοποιήσουν τις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών ή των αναλυτικών προγραμμάτων δεν προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών να είναι δημιουργικοί όπως όταν έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν ένα θέμα προσωπικού ενδιαφέροντος (Morton-Standish, 2014). Με αυτόν τον τρόπο πολλές φορές η τεχνολογία αλλάζει τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι γράφουν. Μιλάμε πλέον για πολυτροπικές συνθέσεις στις οποίες οι μαθητές όταν πρόκειται να μεταδώσουν ένα νόημα- μήνυμα, χρησιμοποιούν πολλαπλές λειτουργίες συνθέτοντας

---

<sup>8</sup> "Rather, being readers and writers is about continuously learning, becoming, and experiencing literacy across time and space". (Prentiss, 1998)

κείμενα που συνοδεύουν ή συνοδεύονται με εικόνες, ήχο και βίντεο (Pytash, Ferdig, Gandolfi, & Mathews, 2016).

Λαμβάνοντας υπ' όψιν ότι τα μέσα μαζικής ενημέρωσης αποτελούν ένα ισχυρό μέσο ώστε η φωνή των μαθητών να έχει μεγαλύτερο ακροατήριο (Morton-Standish, 2014), όταν οι μαθητές δημοσιεύουν το έγγραφό τους σε ένα ευρύ κοινό, έχουν την ευκαιρία να λάβουν αυθεντικά σχόλια. Η Halsey (2007) θεωρεί ότι η τεχνολογία μπορεί να μην είναι η καλύτερη λύση για όλους τους μαθητές, αλλά υποστηρίζει ότι όταν οι μαθητές ξέρουν ότι υπάρχει ένας σκοπός πίσω από το κείμενό τους, δημοσιεύοντας τη δουλειά τους στο διαδίκτυο, αυξάνεται το κίνητρό τους διότι γνωρίζουν ότι υπάρχει πραγματικός αποδέκτης που θα διαβάσει το έργο τους. Στην εργασία της η Morton-Standish (2014) σημειώνει πως σε ένα σχολείο όταν οι ενήλικες καθηγητές ρωτήθηκαν αν τους άρεσε η παραγωγή λόγου στο δημοτικό σχολείο μόνο μια μικρή μειονότητα αποκρίθηκε θετικά. Συγκεκριμένα, ένας ενήλικας δήλωσε: "Δε μου άρεσε να γράφω μέχρι που ο δάσκαλός μου εισήγαγε τη δουλειά μου σε έναν διαγωνισμό και δημοσιεύθηκε". Οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν ότι η γραφή τους είναι σημαντική και θα διαβαστεί. Όσο μεγαλύτερο και σημαντικότερο είναι το κοινό στους μαθητές τόσο περισσότερα κίνητρα έχουν για να γράψουν (Morton-Standish, 2014).

Στην ίδια εργασία<sup>9</sup> η δήλωση ενός μαθητή ότι η γραφή των μαθητών είναι «όχι μόνο για το δάσκαλο, αλλά επίσης και για τους άλλους μαθητές που θα προσπαθήσουν να καταλάβουν τι θέλει να πει» φανερώνει ότι αυτή η δυνατότητα δημοσίευσης των κειμένων τους αναπτύσσει τη συγγραφική φωνή τους: γίνονται πιο ευαίσθητοποιημένοι για το ποιος διαβάζει τη σύνθεσή τους και προσαρμόζει τη φωνή τους σύμφωνα με το σκοπό, το πλαίσιο και το κοινό (Pytash, Ferdig, Gandolfi, & Mathews, 2016). Χρησιμοποιώντας πηγές όπως τα blog, υπάρχει εντονότερη αλληλεπίδραση των μαθητών, καθώς εκφράζουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους ο ένας στον άλλο, ενώ λαμβάνουν και δίνουν ανατροφοδότηση (Sandolo, 2010). Έτσι, οι μαθητές καθίστανται πιο ευαίσθητοποιημένοι για την αποτελεσματική λειτουργία των κειμένων τους.

Ήδη σχολεία σε ολόκληρο τον κόσμο χρησιμοποιούν tablet ως ένα από τα κύρια εργαλεία της τάξης. Αυτό επηρεάζει άμεσα τη διαδικασία γραφής και την αλληλεπίδραση και ανατροφοδότηση μεταξύ των μαθητών και του εκπαιδευτικού, καθώς προσφέρουν μια ευκολία στους μαθητές όσον αφορά στη γραφή και την κοινή χρήση των υλικών. Εκτός των άλλων, αυτά τα ψηφιακά μέσα περιέχουν εξελιγμένα προγράμματα και εφαρμογές που βοηθούν τους μαθητές να βελτιώσουν τη γραμματική τους και την ορθογραφία τους, να δημιουργήσουν κείμενα περισσότερο λειτουργικά και να αναπτύξουν τεχνικές διαδικασίες δημοσίευσης του έργου τους. Επιπλέον, αυτά τα εργαλεία βοηθούν τους μαθητές στην αξιοποίηση και ανάπτυξη των ερευνητικών δεξιοτήτων τους (Watanabe-Crockett, 2016), ενώ οι Van Leeuwen και Gabriel (2007) στην έρευνά τους έδειξαν ότι συνεργατική διάδραση αυξήθηκε με την ένταξη της τεχνολογίας μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Γίνεται εύκολα αντιληπτό λοιπόν ότι η χρήση οποιουδήποτε είδους υπολογιστή μέσα στην τάξη είναι μια ευχάριστη και διασκεδαστική εμπειρία (Sandolo, 2010) που προωθεί και ενισχύει τη διάθεση των μαθητών να γράψουν.

---

<sup>9</sup> (Morton-Standish, 2014)

Όσον αφορά τώρα στα λογισμικά επεξεργασίας κειμένου, στην έρευνά της η Sendolo (2010) σημειώνει πως όταν ζητήθηκε από τους μαθητές να γράψουν κάτι σε ένα λογισμικό Word κανένας μαθητής δεν χρονοτριβούσε σκεπτόμενος τι θα γράψει. Η πλειονότητα των μαθητών (82%) συμφώνησε ότι η τεχνολογία καθιστά το γράψιμο ευκολότερο και γρηγορότερο λόγω του αυτόματου ελέγχου συλλαβισμού και γραμματικής και της καθαρότερης γραφής. Σε αρκετούς μαθητές με δυσκολία στις κινητικές δεξιότητες, η σκέψη ότι στο παραγόμενο κείμενο πρέπει να προσέχουν τα γράμματά τους και την τήρηση των κανόνων γραφής λειτουργούσε ανασταλτικά για την παραγωγή γραπτού λόγου.

Σε αυτό το σημείο πρέπει να σημειωθεί ότι ορισμένοι μαθητές με αδυναμία στις κινητικές τους δεξιότητες, προτιμούν την απλή γραφή γιατί η φυσική πράξη είναι λιγότερο δύσκολη. Υπάρχουν παιδιά που προτιμούν να γράφουν με μολύβι στο χαρτί καθώς όταν ερωτώνται απαντούν ότι η πληκτρολόγηση απαιτεί πολύ χρόνο (Van Leeuwen & Gabriel, 2007). Συγκεκριμένα, μαθήτριά της Στ' Δημοτικού, δήλωσε ότι «είναι δύσκολο να γράψω στον υπολογιστή γιατί ψάχνω τα γράμματα στο πληκτρολόγιο και καθυστερώ».

Η ανάλυση των δειγμάτων γραφής στην έρευνα που πραγματοποίησαν οι Van Leeuwen και Gabriel (2007) αποκάλυψε ότι οι επεξεργαστές κειμένου δεν μείωσαν την ποιότητα της γραφής, δηλαδή τα επεξεργασμένα με λέξεις και τα χειρόγραφα κομμάτια είχαν παρόμοια ποιότητα. Ωστόσο, υπήρχε μια διαφορά στο μήκος των κειμένων. Τα γραπτά δείγματα που δημιουργήθηκαν με μολύβι και χαρτί ήταν μεγαλύτερα σε έκταση από αυτά που συνέθεσαν οι μαθητές σε έναν επεξεργαστή κειμένου. Υπήρχε ένα εύρος 73 έως 305 λέξεων με μέσο όρο 163 λέξεων στη χειρόγραφη εργασία, σε σύγκριση 37 έως 116 λέξεων με μέσο όρο 71 λέξεων στα κείμενα που συνεγράφηκαν με επεξεργαστή word.

Όπως αναφέρεται στην εργασία της (Sandolo, 2010), παρόλο που δεν ζητήθηκε από την εκπαιδευτικό να ελέγξουν αυτά που έγραψαν στον υπολογιστή, οι μαθητές το έκαναν, προσθέτοντας πληροφορίες και αλλάζοντας τη σειρά των λέξεων. Σε αυτό τους ώθησε η καθαρότητα του γραπτού και τα πανομοιότυπα κενά μεταξύ των λέξεων. Με την επεξεργασία αυτή όχι μόνο πραγματοποιήθηκε αυτοδιόρθωση του γραπτού τους αλλά και αυξήθηκε η έκταση των αρχικών τους κειμένων. Γίνεται αντιληπτό λοιπόν, όπως έδειξαν και τα αποτελέσματα της (Sandolo, 2010), ότι οι υπολογιστές πρέπει να είναι μέρος του εξοπλισμού κάθε τάξης ως υποστηρικτικό εργαλείο.

Αν και στην παρούσα προσπάθεια δεν εξετάζεται η ικανότητα και η ευκολία που αποκτούν οι μαθητές γράφοντας τα κείμενά τους στον υπολογιστή, ωστόσο θεωρήθηκε καλό να αναφερθούν κάποια ερευνητικά στοιχεία από προσπάθειες αξιοποίησης λογισμικού μέσα στην τάξη δεδομένου ότι μαθητές, και κυρίως των μεγαλύτερων τάξεων, μπορεί να εκδηλώνουν μια ιδιαίτερη προτίμηση σε αυτόν τον τρόπο γραφής.

Σε αυτό το σημείο θεωρείται αναγκαίο να αναφερθεί ότι οι εκάστοτε εφαρμογές που σχεδιάζονται και προτείνονται έχουν στόχο να λειτουργήσουν συμπληρωματικά στην διδακτική διαδικασία και όχι ανταγωνιστικά. Με την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση αναμένεται να αυξηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών για συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα και να εμπλουτίζεται η μαθησιακή διαδικασία με την παροχή εναλλακτικών μεθόδων εκμάθησης συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων.

Υπάρχουν ποικίλες διδακτικές προσεγγίσεις που έχουν και επιτυγχάνουν την ποιοτική και ποσοτική αναβάθμιση των μαθητικών κειμένων, αξιοποιούν τις δυνατότητες παραγωγής λόγου για την καλλιέργεια και την ανάπτυξη της σκέψης και συμβάλλουν στη σχολική γνώση (Ματσαγγούρας, 2004). Λαμβάνοντας υπ' όψιν τη λειτουργικότητα της κειμενοκεντρικής προσέγγισης, στην παρούσα εργασία επιχειρήθηκε μια ανάπτυξη δραστηριοτήτων, κυρίως διαδραστικών και ενεργητικών, που αφορούν στην εν τω βάθει καλλιέργεια, επεξεργασία και κατανόηση της δομών και της αποτελεσματικότητας του γραπτού λόγου με τη λειτουργικότητα και οργανωτική δομή που μπορεί να παρέχει ένα σύστημα διαχείρισης στο διαδίκτυο και τα εργαλεία που συμπληρώνουν.

### 4.3 ΔΙΑΘΕΣΙΜΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ

Υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός από τεχνολογικά εργαλεία και μεθόδους για να διδάξει κανείς την παραγωγή γραπτού λόγου τα οποία μπορούν να κάνουν τη διαδικασία περισσότερο εύκολη και ευχάριστη τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές. Ωστόσο, παρ' όλο που δεν μπορεί κάθε εργαλείο να είναι λειτουργικό και αποτελεσματικό για κάθε τάξη ή μαθητή αναζητώντας κάποιος το κατάλληλο εργαλείο διαπιστώνει ότι υπάρχει μεγάλη ποικιλία στην οποία μπορεί να απευθυνθεί.

Αρχικά, αξίζει να σημειωθεί πως υπάρχουν τοποθεσίες σχεδιασμένες με τέτοιον τρόπο ώστε να είναι εύχρηστες τόσο από τα παιδιά όσο και από τους εκπαιδευτικούς. Αρκετές από αυτές υποστηρίζουν και την ενδεχόμενη, περιορισμένη, εμπλοκή των γονέων. Σε αυτές τις τοποθεσίες, όπως τα Kidblog, Seesaw, Edmodo, Basecamp, Yudu και Classroom Google, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να δημοσιεύσουν κείμενα, εικόνες, video σε αυθεντικό κοινό το οποίο μπορεί να περιλαμβάνει από συμμαθητές, συνομήλικους, μέχρι και γονείς, και να σχολιάζουν τις δημοσιεύσεις τους. Αποτελούν έναν ιδανικό τρόπο για να καταλάβουν τα παιδιά ότι αυτό που έχουν να πουν ή να παρουσιάσουν έχει άμεση ανταπόκριση. Η διαχείριση των τοποθεσιών αυτών γίνεται από τον εκπαιδευτικό ο οποίος, ανάλογα με την ιστοσελίδα, έχει τη δυνατότητα να εγκρίνει ή να απορρίψει τις προς δημοσίευση εργασίες των μαθητών, καθώς και να περιορίσει ή να επιτρέψει την εμπλοκή των γονέων. Κρίνεται αναγκαίο να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να δημοσιεύουν τα έργα τους μόνο με τη σύμφωνη γνώμη και την έγγραφη άδεια των κηδεμόνων των μαθητών ή της διεύθυνσης (Morton-Standish, 2014).

Προσανατολιζόμενοι σε ένα συγκεκριμένο μάθημα, αυτό της Παραγωγής Λόγου, υπάρχουν εργαλεία που μπορούν να αξιοποιηθούν είτε στα εκάστοτε βήματα μέχρι τη συγγραφή του τελικού κειμένου είτε στο στάδιο της δημοσίευσής του. Κατά την προετοιμασία των μαθητών για παραγωγή λόγου, εφαρμογές όπως το Padlet δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να προβληματιστούν για διάφορα θέματα ενώ το Popplet, bubbl.us, SimpleMind και Mindomo προσφέρουν έναν χώρο όπου μπορούν ανεξάρτητα ή σε συνεργασία με κάποιο συμμαθητή τους να κάνουν ορατό το σχεδιασμό τους και να καταγράψουν τον καταγισμό των ιδεών τους, τις οποίες μπορούν εύκολα να οργανώσουν και να αναδιοργανώσουν. Μια δραστηριότητα περιλαμβάνει ένα σχεδιάγραμμα με τη λογική σειρά της περιγραφής του χώρου, καθώς τα σχεδιαγράμματα βοηθούν όχι μόνο στην οργάνωση των σκέψεων αλλά και στην παραγωγή ιδεών (Ματσαγγούρας, 2004).

Το πιο σύννηθες εργαλείο για συγγραφή κειμένου είναι ο επεξεργαστής Word. Γράφοντας σε αυτό, οι μαθητές εξοικειώνονται με ένα εργαλείο ευρείας χρήσης που θα το αξιοποιούν συνέχεια στη μαθητική και αργότερα επαγγελματική τους ζωή. Ωστόσο, ανάλογα με τα εκάστοτε κειμενικά είδος που εξετάζουν και επεξεργάζονται οι μαθητές υπάρχουν πιο συγκεκριμένα λογισμικά. Έτσι, για τη δημιουργία comic παραδείγματος χάριν, υπάρχει το Comic Strip Creator, το ToonDoo ή το Makebeliefscomix.com. Για αφήγηση ιστοριών μπορούν οι εκπαιδευτικοί να δώσουν την ευκαιρία στους μαθητές να δημιουργήσουν το δικό τους «ηλεκτρονικό βιβλίο» αξιοποιώντας λογισμικά όπως τα Storybird, Storyjumper, Bookemon. Το τελευταίο μάλιστα προσφέρει τη δυνατότητα έντυπης εκτύπωσης του βιβλίου με ένα χαμηλό κόστος.

Επιπλέον, η δημιουργικότητα των μαθητών μπορεί να επεκταθεί με ποικίλα εργαλεία παρουσίασης όπως το Powtoon, Haiku Deck, Prezi ή να συμπληρωθεί με την απεικόνιση των ιδεών των μαθητών με τη βοήθεια των wevideo, videoanimate, Camtasia Studio, Goanimate, Canva. Αυτά τα εργαλεία εκτός των άλλων μπορούν να αποτελέσουν έναν ενδιαφέροντα τρόπο εναλλακτικής διαδραστικής προσέγγισης της διδασκαλίας του γραπτού λόγου και όχι μόνο, προσθέτοντας μια νέα διάσταση στις μεθόδους διδασκαλίας. Το Goanimate για παράδειγμα, είναι ένα εξαιρετικό εργαλείο για τη δημιουργία επαγγελματικών βίντεο με κινούμενα σχέδια, όπου μπορεί κανείς να δημιουργήσει κινούμενους χαρακτήρες που θα μοιράζονται γνώσεις με τους μαθητές. Τέλος, τοποθεσίες κοινωνικών μέσων όπου οι μαθητές μπορούν να δημοσιεύσουν τα γραπτά τους έργα με αυθεντική ανταπόκριση από τους αναγνώστες τους είναι το ThumbScribes και το Penzu. Σε αυτές τις πλατφόρμες κάθε συγγραφέας γράφει online όπου κι αν βρίσκεται.

Όλα τα παραπάνω προτείνονται όχι μόνο για αξιοποίηση από τους μικρούς μαθητές αλλά και από τους ανήσυχους εκπαιδευτικούς που αναζητούν νέους τρόπους προσέγγισης της γνώσης. Συμπληρωματικά σε αυτά έρχονται τα εργαλεία που προτείνονται από τις ιστοσελίδες Classtools και Cloudlab.newvisions που μπορούν να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού ενώ μπορούν να ενσωματωθούν ως πρόσθετα εργαλεία (add-ons) σε ιστοσελίδες και blog.

Μια επέκταση των δυνατοτήτων αυτών είναι η δημιουργία ηλεκτρονικού portfolio. Για τη χρήση αυτή μπορεί κανείς να εξερευνήσει εφαρμογές όπως τα Dropbox, Evernote, OneNote, Google Keep, Google Drive, OneDrive και Seesaw. Ενώ υπάρχουν διαφορές μεταξύ των συγκεκριμένων εργαλείων, υπάρχουν πολλές ομοιότητες, όπως (Pytash, 2015):

- Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν μεμονωμένους φακέλους ή σημειωματάρια (ο όρος εξαρτάται από την εφαρμογή που χρησιμοποιείται) για να μπορούν οι μαθητές να φιλοξενούν τα γραπτά τους κείμενα. Δεδομένου ότι είναι σημαντικό για τους μαθητές να βλέπουν την εξέλιξή τους ως συγγραφείς με την πάροδο του χρόνου, η χρήση αυτών των εφαρμογών με την αποθήκευση των αρχείων τους παρέχει έναν εύκολο τρόπο στους μαθητές και τους δασκάλους να τα συλλέγουν για μια χρονική περίοδο. Αυτές οι εφαρμογές επιτρέπουν επίσης στους μαθητές να φορτώνουν πολυτροπικές συνθέσεις που περιλαμβάνουν εικόνες, βίντεο και ήχο.

- Ορισμένες εφαρμογές, όπως το Dropbox, διατηρούν ιστορικό επεξεργασιών εγγράφων. Ως εκ τούτου, οι μαθητές έχουν πρόσβαση σε παλιά αντίγραφα των εγγράφων. Οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν αυτή τη λειτουργία για να εξετάσουν προσεκτικά πώς ένα κομμάτι γραφής μπορεί να έχει εξελιχθεί σε μια χρονική περίοδο. Αυτή η δυνατότητα βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες για ένα συγκεκριμένο κομμάτι ή το γράψιμό τους γενικά.
- Στα Έγγραφα Google, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να καταγράψουν τις σκέψεις τους και τα σχόλιά τους με ακουστικές και πρόσθετες σημειώσεις μέσω της χρήσης χαρακτηριστικών σχολίων. Αυτό παρέχει στους δασκάλους έναν εύκολο τρόπο να δίνουν συνεχή ανατροφοδότηση και εκτιμήσεις σχετικά με τη γραφή των μαθητών. Επιπλέον, οι μαθητές μπορούν επίσης να χρησιμοποιήσουν αυτά τα χαρακτηριστικά για να απαντήσουν στα σχόλια ενός δασκάλου, δημιουργώντας έτσι μια συζήτηση. Το Seesaw διαθέτει ενσωματωμένα εργαλεία εγγραφής και επεξεργασίας ήχου τα οποία μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές κατά την αναθεώρηση ή την ανταπόκριση σε σχόλια εκπαιδευτικών.
- Πολλές από αυτές τις εφαρμογές αποθήκευσης συνδέονται επίσης με άλλες εφαρμογές. Το Dropbox συνδέεται με εφαρμογές όπως το nuv. Annotate + PDF, το Notability και το GoodReader, ενώ η Evernote συνεργάζεται με τη Skitch.
- Όλα αυτά τα ψηφιακά εργαλεία μπορούν να συγχρονιστούν με άλλες συσκευές και εφαρμογές όπως το Dropbox. Επίσης, υπάρχει ένας τρόπος πρόσβασης στις εφαρμογές εκτός σύνδεσης, οπότε οι μαθητές δεν χρειάζονται πάντα σύνδεση στο διαδίκτυο για να τις χρησιμοποιήσουν.

Τα παραπάνω εργαλεία μπορούμε να τα διαχωρίσουμε σε αυτά που αποθηκεύουν αρχεία και σε αυτά που δημιουργούν αρχεία- σημειώσεις. Στα OneDrive, Google Drive, Dropbox και Seesaw δίνεται η δυνατότητα αποθήκευσης αρχείων και φωτογραφιών ενώ η πρόσβαση μπορεί να γίνει από οποιαδήποτε συσκευή, οπουδήποτε. Με αυτόν τον τρόπο τα αρχεία είναι ασφαλή χωρίς να επηρεάζονται από τυχόν καταστροφές ή απώλειες στις συσκευές. Επίσης, μπορεί κανείς να μοιραστεί όλα τα αποθηκευμένα αρχεία εύκολα και γρήγορα. Τα εργαλεία OneNote, Evernote και GoogleKeep έχουν το ρόλο της καταγραφής σημειώσεων αξιοποιώντας ταυτόχρονα αποσπάσματα από το web. Η καταγραφή αυτή μπορεί να γίνει είτε χειρόγραφα, είτε πληκτρολογώντας. Αυτά τα εργαλεία ωστόσο προσφέρονται τόσο για τις τελευταίες τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και της τριτοβάθμιας όσο και για επαγγελματικούς λόγους.

Συμπληρωματικά σε όσα προαναφέρθηκαν η σχεδίαση, η ανάπτυξη και η αξιολόγηση του ηλεκτρονικού μαθησιακού περιεχομένου μπορεί να επιτευχθεί μέσα από σύγχρονα εργαλεία συγγραφής (Authoring Tools). Η ηλεκτρονική βιομηχανία μάθησης προσφέρει ένα μεγάλο αριθμό ευκαιριών για εκπαιδευτικούς οι οποίοι μπορούν εύκολα να αξιοποιήσουν εργαλεία eLearning για οποιοδήποτε μάθημα ή θέμα.

Συγκεκριμένα, το Adobe Presenter 11 πρόκειται για ένα εύκολο και εύχρηστο εργαλείο ανάπτυξης μαθημάτων eLearning που επιτρέπει να μετατρέψει κανείς τις παρουσιάσεις του στο PowerPoint σε εντυπωσιακές. Μια άλλη πλατφόρμα σχεδιασμού και ανάπτυξης μαθημάτων είναι το Quick Lessons το οποίο διαθέτει μεγάλο αριθμό προτύπων κινούμενων

σχεδίων. Είναι διαθέσιμο διαδικτυακά χωρίς να απαιτεί γνώσεις προγραμματισμού ή σχεδιασμού. Το Elucidat με τη σειρά του είναι ένα ανταποκρίσιμο εργαλείο που είναι σχεδιασμένο να βοηθήσει φιλόδοξους σχεδιαστές να δημιουργήσουν υψηλής ποιότητας ηλεκτρονική μάθηση. Παρ' όλο που απαιτεί την επένδυση χρόνου για να γνωρίσει κανείς τις δυνατότητες του είναι ένα δωρεάν εργαλείο που επιτρέπει σε όσους θέλουν να καινοτομήσουν να δημιουργούν δικές τους σελίδες χωρίς τη γνώση κώδικα. Ένα άλλο εργαλείο, που έχει τη μορφή και την αίσθηση αξιοποίησης του PowerPoint είναι το Articulate Storyline. Προσφέρει μεγάλη ευελιξία στον τρόπο δόμησης και δημιουργίας του επιθυμητού αποτελέσματος, ειδικά αν γνωρίζει ο χρήστης να αξιοποιεί το πρόγραμμα του PowerPoint. Αν γνωρίζει κανείς τους τρόπους αξιοποίησής του, το Storyline του επιτρέπει να δημιουργήσει περιεχόμενο εξαιρετικά προσαρμοσμένο στις απαιτήσεις του καθενός.

Είναι γεγονός ότι υπάρχουν πολλά εργαλεία συγγραφής. Κάποια μπορούν να καλύψουν και να υποστηρίξουν κάθε ιδέα ενώ κάποια άλλα είναι σχεδιασμένα ώστε να μπορούν να αξιοποιηθούν για συγκεκριμένο σχεδιασμό, όπως το GoAnimate για τη δημιουργία animated video). Εδώ πραγματοποιείται μια ενδεικτική παρουσίαση ορισμένων από αυτών προκειμένου να αναδειχθεί ότι οι νέες τεχνολογίες δημιουργούν νέα δυνατότητες στον τρόπο με τον οποίο μπορεί να επιτευχθεί η μάθηση.

Με βάση όλα τα παραπάνω, ερευνώντας τα εργαλεία και τις εφαρμογές που έχουν αναπτυχθεί και μπορούν να αξιοποιηθούν για το σχεδιασμό διαδραστικών δραστηριοτήτων για την εκπαιδευτική διαδικασία, πολλά από αυτά δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους Έλληνες εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς επειδή, με βάση τον προγραμματισμό τους, δεν μπορεί να υποστηριχθεί η ελληνική γλώσσα. Και αυτό δεν είναι τόσο πρόβλημα για τις θετικές επιστήμες όσο για τα μαθήματα γλωσσικού χαρακτήρα όπως η γλώσσα και η ιστορία.

Να σημειωθεί επίσης ότι το εκάστοτε προτεινόμενο εκπαιδευτικό υλικό δεν μπορεί από μόνο του να ανατρέψει μια παραδοσιακή προσέγγιση και να εισάγει την επικοινωνιακή. Απαιτείται μια συνολική αλλαγή στην αντιμετώπιση του γλωσσικού μαθήματος και στις παιδαγωγικές πρακτικές εκ μέρους του εκπαιδευτικού ώστε η γλώσσα να αποτελεί εργαλείο μάθησης και όχι μόνο αντικείμενο (Ιορδανίδου & Σφυρόερα, 2007).



# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

---

## **Η πρόταση: η χρήση των τεχνολογικών εργαλείων και του διαδικτύου στη διδασκαλία του Γραπτού Λόγου ως προστιθέμενη αξία.**

Η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί μια ιδιαίτερα σύνθετη διαδικασία η οποία απαιτεί συμμόρφωση με ένα διαμορφωμένο πρότυπο μορφικής τελειότητας συμπεριλαμβανομένου ενός πλήθους συμβάσεων (Μακρής, 2001) προκειμένου να καθίσταται κάθε κείμενο αποτελεσματικό. Στην παρούσα εργασία γίνεται μια προσπάθεια εφαρμογής της επικοινωνιακής- κειμενοκεντρικής προσέγγισης του γραπτού λόγου μέσω διαδραστικών δραστηριοτήτων. Έτσι λοιπόν, αξιοποιώντας τις προτεινόμενες εφαρμογές για δραστηριότητες η γλώσσα αντιμετωπίζεται όχι σαν αντικείμενο μάθησης αλλά ως εργαλείο μάθησης. Τα παιδιά κινητοποιούνται ώστε να επεξεργαστούν κείμενα με τρόπο που θα τα οδηγήσει στο να κάνουν υποθέσεις, να θέσουν τα ίδια ερωτήματα που καλούνται να απαντήσουν και να συσχετίσουν πληροφορίες μέσα από τις αντίστοιχες δραστηριότητες (Ιορδανίδου & Σφυρόερα, 2007). Να επισημανθεί πως η ανάπτυξη, η συστηματοποίηση και η εν τω βάθει κατανόηση των γνώσεων γύρω από κάθε κειμενικό είδος αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την παραγωγή αποτελεσματικών κειμένων.

Λαμβάνοντας υπ' όψιν το γεγονός ότι οι μαθητές δυσκολεύονται να ερμηνεύουν και να κατανοούν χωρίς υποστήριξη το διδακτικό περιεχόμενο που παρέχεται μέσα από τις προτεινόμενες δραστηριότητες κάθε λογισμικού ή ιστότοπου, καθώς πολλές φορές είναι ασαφές ή υπονομεύεται από τα εντυπωσιακά γραφικά, κρίνεται απαραίτητη η επιλογή του κατάλληλου λογισμικού που θα ενισχύει θετικά την επεξεργασία και την εν τω βάθει κατανόηση κάθε διδακτικού στόχου (Χρονάκη, 2011). Ο σωστός μαθησιακός σχεδιασμός πάνω σε κειμενοκεντρική- επικοινωνιακή βάση κατευθύνει και την επιλογή των εργαλείων αυτών που θα μπορέσουν να αποδώσουν ευκολότερα και σαφέστερα το περιεχόμενο των στόχων του μαθήματος.

Ο Reiser (2001) θεωρεί πως η σχεδίαση συστημάτων εκπαιδευτικών εφαρμογών προσδιορίζεται ως μία διεπιστημονική προσπάθεια που αποτελείται από τα εξής χαρακτηριστικά βήματα: την ανάλυση, το σχεδιασμό, την ανάπτυξη της εφαρμογής, την εκτέλεση της εφαρμογής, την αξιολόγηση, και τη διοίκηση- διαχείριση. Αυτά τα στάδια προσανατολίζονται στην υποστήριξη και την ανάπτυξη διαδικασιών με στόχο τον εμπλουτισμό, τη διευκόλυνση και την προώθηση της μάθησης (Κεκές, 2011). Παρακάτω αναλύεται η πρότασή μας σχετικά με την αξιοποίηση της τεχνολογίας στη διδασκαλία του γραπτού λόγου σε πέντε φάσεις σχεδιασμού της.

## 5.1 ΦΑΣΗ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΑΝΑΓΚΩΝ

### Στόχος

Σκοπός αυτού του σταδίου ήταν η έρευνα, η κατανόηση και ο προσδιορισμός του θέματος που θα επεξεργαστεί και παρουσιαστεί.

### Διαδικασία

Ερευνώντας τα διάφορα κειμενικά είδη που εμπεριέχονται ως διδακτικό περιεχόμενο στα σχολικά εγχειρίδια προσανατολιστήκαμε σε ένα βασικό είδος κειμένου: το περιγραφικό και ειδικότερα την απεικονιστική περιγραφή κτιρίου, όπως αυτή ενυπάρχει μέσα στο πρώτο τεύχος του σχολικού εγχειριδίου της Γλώσσας της Στ' Δημοτικού (Ενότητα 2 «Κατοικία», σελ. 24). Με βάση τους στόχους των Αναλυτικών προγραμμάτων και της ανάλυσης αυτού του είδους όπως συναντάται στο σχολικό βιβλίο (δομικά στοιχεία κειμένου) διαπιστώσαμε ποιες είναι οι ανάγκες που θα καλύψουν οι δραστηριότητες που θα σχεδιαστούν. Συγκεκριμένα, μέσα από τις δραστηριότητες οι μαθητές πρέπει να κατανοήσουν τη δομή ενός τέτοιου κειμένου, τα δομικά του στοιχεία και το επικοινωνιακό του πλαίσιο ώστε να μπορέσουν να συγγράψουν με τη σειρά τους, αρχικά σε συνεργασία και εν συνεχεία ατομικά<sup>10</sup>, αποτελεσματικά κείμενα αυτού του είδους. Μία ακόμα ανάγκη ήταν η επιλογή των κατάλληλων εργαλείων, εφαρμογών και της περισσότερο εύχρηστης πλατφόρμας ασύγχρονης μάθησης (LMS).

### Γιατί

Προκειμένου να αντιμετωπίσουμε τη διδασκαλία της παραγωγής λόγου από διαφορετική σκοπιά, αυτή της αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών, όπως και σε κάθε σχεδιασμό μαθήματος, απαιτείται σε πρώτη φάση η ανάλυση των αναγκών ώστε να προσανατολιστεί σωστά ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων και να γίνει η επιλογή των κατάλληλων εργαλείων.

## 5.2 ΦΑΣΗ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

### Στόχος

Σε αυτή τη φάση στόχος είναι η υιοθέτηση ενός βασικού σχεδίου που θα εμπλουτίσει το περιεχόμενο πέρα από την κλασική μορφή του και την απλή παρουσίασή του με ηλεκτρονικά μέσα ώστε τελικά το παραχθέν προϊόν να καταστεί ελκυστικό για τους μαθητές.

### Διαδικασία

Αυτή η φάση είναι η πιο χρονοβόρα αλλά και η πιο ουσιαστική, καθώς αποτελεί τη βάση για την ανάπτυξη της επιθυμητής διδασκαλίας. Λαμβάνοντας υπ' όψιν το μορφωτικό επίπεδο των μαθητών (Στ' Δημοτικού) και τις μαθησιακές προτιμήσεις τους (ευχαρίστηση στην αξιοποίηση ψηφιακών μέσων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία) προσπαθήσαμε να

---

<sup>10</sup> Με βάση την κειμενοκεντρική προσέγγιση (βλ. Κεφάλαιο 2).

σκεφτούμε δραστηριότητες για κάθε στάδιο της κειμενοκεντρικής προσέγγισης<sup>11</sup> δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στο πρώτο.

### 5.2.1 Μοντελοποίηση του κειμένου

#### Στόχος

Στόχος του συγκεκριμένου σταδίου είναι η διερεύνηση και η κατανόηση της δομής και των δομικών χαρακτηριστικών της απεικονιστικής περιγραφής κτιρίου.

#### Διαδικασία- Γιατί

Σκεφτήκαμε αρχικά τη σύνδεση της πραγματικότητας με αυτό που περιγράφεται στο διδαχθέν κείμενο, δηλαδή τον τρόπο που περιγράφουμε τους χώρους ενός κτιρίου με τη σειρά, όπως τους επισκεπτόμαστε όταν φτάνουμε σε ένα κτίσμα (από έξω προς τα μέσα). Ως έναυσμα για την εισαγωγή των μαθητών ήταν η ιδέα της δημιουργίας ενός διδακτικού σεναρίου με πραγματική διάσταση το οποίο θα προκαλέσει έναν καταγισμό ιδεών, δηλαδή τη συζήτηση και την ελεύθερη, απροσχεδίαστη έκφραση των ιδεών των μαθητών γύρω από την απεικονιστική περιγραφή.

Η ιδέα για την πρώτη δραστηριότητα ήταν η αξιοποίηση ενός βίντεο που θα μας ξεναγούσε σε έναν χώρο. Ωστόσο, υπήρξαν πολλές σκέψεις σχετικά με τον τρόπο που θα μπορούσε να αξιοποιηθεί το βίντεο, φυσικά για την πιο ομαλή και κατανοητή εισαγωγή του θέματός μας στους μαθητές. Μια σκέψη ήταν να παρακολουθήσουν οι μαθητές το βίντεο και στη συνέχεια να βάλουν στη σειρά τις παραγράφους ενός κειμένου που θα περιέγραφε το ίδιο κτίσμα. Άλλη ιδέα ήταν να προβληθούν διάφορα βίντεο ξενάγησης διάφορων χώρων και οι μαθητές να επιλέξουν αυτό που τους παρέχει μια περισσότερο ολοκληρωμένη και κατανοητή περιγραφή, καθώς υπάρχουν ποικίλα βίντεο που ναι μεν περιγράφουν ένα χώρο αλλά δεν ακολουθούν την ευνόητη σειρά «από έξω προς τα μέσα» με αποτέλεσμα την πιθανή σύγχυση του θεατή. Τελικά, μεταξύ ποικίλων σκέψεων αυτή που θεωρήθηκε περισσότερο κατάλληλη ήταν η αξιοποίηση ενός δημοσιευμένου βίντεο στο Youtube, το οποίο μας ξεναγεί σε έναν ξενώνα στην περιοχή της Δημητσάνας, διαδραστικά. Αυτό συνεπάγεται την ενεργή εμπλοκή των μαθητών στην επίσκεψη των χώρων μέσω της προβολής αυτής και όχι την παθητική παρακολούθησή του.

Επόμενο βήμα είναι η ανάλυση- αποδόμηση του κειμένου. Πρωταρχική σκέψη σε αυτό ήταν η ανάλυση του κειμένου του σχολικού βιβλίου «*Το σπίτι του ποιητή Καβάφη*»- ώστε να έχουν εύκολη πρόσβαση σε αυτό- σε ημιδομημένο σχεδιάγραμμα, κι αυτό για να υποβοηθηθεί η ανεξάρτητη αυτή δραστηριότητα. Επιπλέον, σε αυτό το στάδιο η σύνδεση πλαγιότιτλων με τις παραγράφους θα προσέφερε μια συνοπτική εικόνα για τη δομή του κειμένου, ωστόσο η σκέψη για αξιοποίηση διαφορετικού κειμένου που θα παρουσίαζε την ίδια δομή αλλά με άλλον τρόπο ανάλυσης- αποδόμησης θεωρήθηκε πιο κατάλληλη. Αφενός γιατί με βάση την κειμενοκεντρική προσέγγιση η ανάλυση πολλών κειμένων οδηγεί στην ουσιαστική κατανόηση των χαρακτηριστικών δομικών στοιχείων κάθε κειμενικού είδους, αφετέρου διότι ερευνούσαμε για κάποια δραστηριότητα που θα παρουσίαζε εμφανέστερα τη δομή.

---

<sup>11</sup> Όπως προσδιορίζεται από τους Cope & Kalantzis (1993).

Τελευταίο χαρακτηριστικό που πρέπει να αναπτύξουμε είναι τα δομικά στοιχεία απεικονιστικού κειμένου για την περιγραφή κτίσματος. Λόγω του ότι και τα τρία (χρήση επιθέτων, Ενεστώτα χρόνου και τοπικών προσδιορισμών) έχουν την ίδια βαρύτητα, η αρχική και τελική σκέψη ήταν να υπάρχει μία δραστηριότητα για το καθένα πάνω στο ίδιο κείμενο -«*Το σπίτι του ποιητή Καβάφη*»- που θα οδηγεί το μαθητή να καταλήξει σε ένα συμπέρασμα. Με αυτό τον τρόπο, όπως προαναφέραμε, τα παιδιά κινητοποιούνται ώστε να επεξεργαστούν κείμενα με τρόπο που θα τα οδηγήσει στο να κάνουν υποθέσεις, να θέσουν τα ίδια ερωτήματα που καλούνται να απαντήσουν και να συσχετίσουν πληροφορίες μέσα από τις αντίστοιχες δραστηριότητες<sup>12</sup>.

Έχοντας λοιπόν οι μαθητές στα χέρια τους το σχεδιάγραμμα, δηλαδή τη δομή του κειμένου, και τα τρία συμπεράσματα, δηλαδή τα τρία δομικά χαρακτηριστικά, έχουν τη βάση για να προχωρήσουν στο επόμενο βήμα που προτείνει η κειμενοκεντρική προσέγγιση.

### 5.2.2 Συμμετοχική κατασκευή- συγγραφή κειμένου

#### Στόχος

Να συνθέσουν οι μαθητές συνεργατικά το σχεδιάγραμμα για την, εν συνεχεία, περιγραφή του σχολικού κτιρίου.

#### Διαδικασία

Σε αυτό το στάδιο ο όρος συμμετοχική αναφέρεται είτε στην καθοδήγηση όλης της τάξης από τον εκπαιδευτικό είτε στη συνεργατική συγγραφή μεταξύ μαθητών. Δεδομένης της ανάπτυξης διαδραστικών δραστηριοτήτων ηλεκτρονικά για κάθε στάδιο της μαθησιακής διαδικασίας προσανατολιστήκαμε στη συνεργατική συγγραφή μεταξύ μαθητών. Σχηματίζοντας οι μαθητές ομάδες των δύο ή τριών ατόμων καλούνται να περιγράψουν ένα χώρο που είναι οικείος για όλους, τη σχολική μονάδα.

Πρώτο βήμα σε αυτό το στάδιο είναι η παρατήρηση όσων έχουμε επεξεργαστεί σε μια ενδιαφέρουσα και οργανωμένη παρουσίαση. Το επόμενο βήμα απαιτεί τη δραστηριοποίηση των μαθητών κατά τις σχολικές ώρες, ώστε να ερευνήσουν τους χώρους του σχολείου που θα περιγράψουν με σκοπό την από κοινού δημιουργία και συμπλήρωση ενός σχεδιαγράμματος σε κάποια από τις προτεινόμενες εφαρμογές. Δημιουργώντας κάθε ομάδα μια ομάδα συζήτησης στην πλατφόρμα LMS προχωρούν στην σύνθεση κειμένου είτε σε επεξεργαστή κειμένου (Word) είτε χειρόγραφα. Στην τελευταία περίπτωση θα πρέπει να φωτογραφίσουν το παραχθέν κείμενο και να το ανεβάσουν ως αρχείο εικόνας (jpeg) στον τοίχο του μαθήματος.

Ως περαιτέρω επεξεργασία και αυτοαξιολόγηση των όσων έγραψαν οι μαθητές, αν θέλουμε να επεκτείνουμε την ηλεκτρονική μαθησιακή διαδικασία με την εκπαιδευτική πράξη μέσα στην τάξη, μπορεί να αξιοποιηθεί μια εφαρμογή για τη δημιουργία κύβου στην πλευρά του οποίου μπορεί να διατυπωθεί μια ερώτηση, δηλαδή να δημιουργήσει κάθε ομάδα έναν κύβο ανασκόπησης.

---

<sup>12</sup> (Ιορδανίδου & Σφυρόρα, 2007)

## **Γιατί**

Σύμφωνα με τη θεωρία/ μοντέλο αλληλεπίδρασης του Anderson, η αλληλεπίδραση συνεισφέρει στη διερεύνηση και ανάπτυξη πολλαπλών δυνατοτήτων μεταξύ των μαθητών. Ομοίως, κλασικοί κονστρουκτιβιστές όπως ο Piaget και οι κοινωνικοί κονστρουκτιβιστές όπως ο Vygotsky υποστηρίζουν ότι οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα στην αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους σε αντίθεση με την αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτικούς (Anderson, 2003). Συνεπώς, η αλληλεπίδραση των μαθητών βοηθά να δημιουργηθεί μια μαθησιακή κοινότητα, η οποία είναι καθοριστική για την προώθηση συγκροτημένων προσεγγίσεων μάθησης και ενισχύει την ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης. Σύμφωνα με το Vygotsky αυτές οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις αυξάνουν την ικανότητα μέσω της κοινωνικο-πολιτιστικής ανάπτυξης καθώς οι μαθητές επεξεργάζονται, αξιολογούν, παράγουν και οικοδομούν γνώσεις. Αυτές οι προσεγγίσεις οδηγούν στη βαθύτερη και ουσιαστικότερη μάθηση και ανάπτυξη ανώτερων δεξιοτήτων σκέψης όπως η αξιολόγηση, η σύνθεση, η ανάλυση και η εφαρμογή καθώς η αλληλεπίδραση προσφέρει στους μαθητές την δυνατότητα να διατυπώσουν τις δικές τους σκέψεις σχετικά με όσες πληροφορίες έχουν κατανοήσει (Nabushawo, Muyinda, Isabwe, Prinz, & Mayende, 2017).

### **5.2.3 Ατομική κατασκευή- συγγραφή κειμένου**

#### **Στόχος**

Να συνθέσουν οι μαθητές ατομικά το σχεδιάγραμμα για την, εν συνεχεία, περιγραφή του νέου τους σπιτιού.

#### **Διαδικασία**

Στο τελευταίο στάδιο μπορούν να επαναληφθούν οι προτεινόμενες δραστηριότητες κατά τη συμμετοχική συγγραφή κειμένου αλλά σε ατομικό επίπεδο. Σε αυτό το σημείο μπορεί να τεθεί το ερώτημα της επαναλαμβανόμενης και μη πρωτότυπης διαδικασίας.

#### **Γιατί**

Να σημειωθεί ότι αυτή η διαδικασία προτείνεται από την προσέγγιση που ακολουθούμε προσφέροντας με αυτό τον τρόπο τη δυνατότητα στους μαθητές να κατανοήσουν, να εμπεδώσουν και να αφομοιώσουν καλύτερα και πιο ουσιαστικά τις λειτουργίες κάθε κειμένου. Μέσω αυτής της πορείας οι μαθητές κατέχουν περισσότερο το πλαίσιο πάνω στο οποίο θα πρέπει να βασίζεται το κείμενό τους ώστε να είναι αποτελεσματικό.

## **5.3 ΦΑΣΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ**

#### **Στόχος**

Ο μαθησιακός σχεδιασμός να λάβει μορφή μέσα από επιλεγμένα εργαλεία που προσφέρονται για την υποστήριξη της ηλεκτρονικής μάθησης.

## Διαδικασία

Η επιτυχία των προγραμμάτων ηλεκτρονικής μάθησης έγκειται στην επιλογή και τον σχεδιασμό των κατάλληλων μαθησιακών δραστηριοτήτων, στη διασφαλισμένη εύκολη πρόσβαση των μαθητών στο επιλεχθέν τεχνολογικό περιβάλλον και στην ανάπτυξη μιας αλληλεπιδραστικής μάθησης (Τζιμογιάννης, 2017).

Αφού λοιπόν ολοκληρώθηκε η πλέον σημαντική και πρωταρχική φάση του σχεδιασμού περάσαμε στην υλοποίηση του έργου, το οποίο στην ουσία είναι μία ολοκληρωμένη διδακτική πρόταση. Και σε αυτή τη φάση ακολουθήσαμε τα στάδια της προσέγγισης ώστε να έχουμε μια σταδιακή ανάπτυξη της εκπαιδευτικής πρότασης. Αφού σχεδιάσαμε τις επιθυμητές δραστηριότητες ανατρέξαμε στη εύρεση των εργαλείων αυτών που θα μπορούσαν να καλύψουν τις ανάγκες μας και θα επέτρεπαν να υλοποιήσουμε πρακτικά όσα είχαμε σκεφτεί προσφέροντας ποικιλία κατάλληλων γραφικών και διαδραστικών επιλογών που θα ελκύουν περισσότερο τους μαθητές.

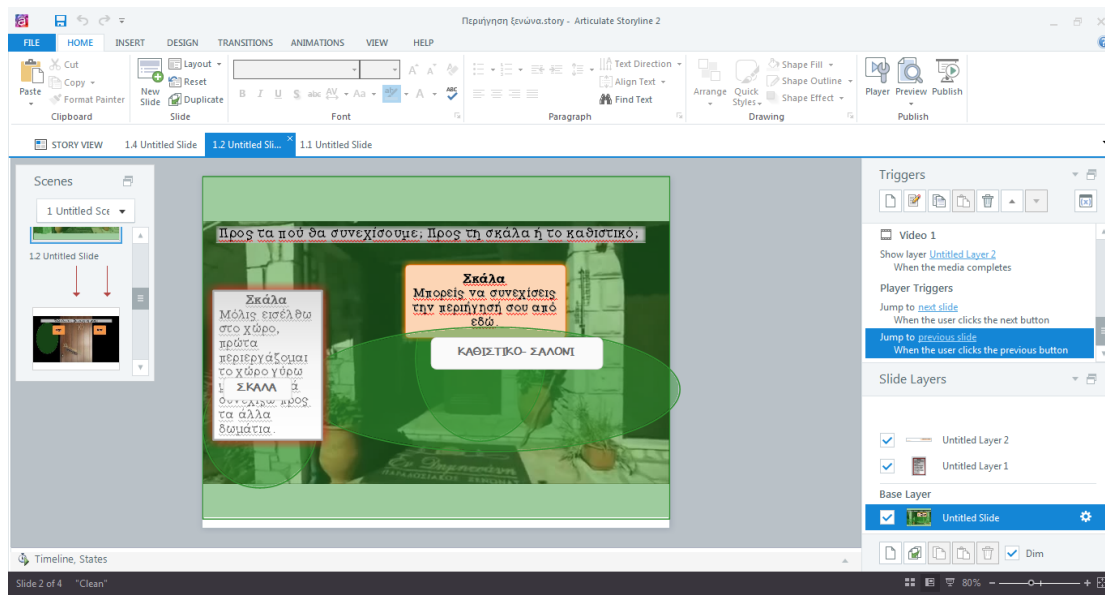
### 5.3.1 Επιλογή Εργαλείων (Τι και Γιατί)

#### Articulate storyline 2

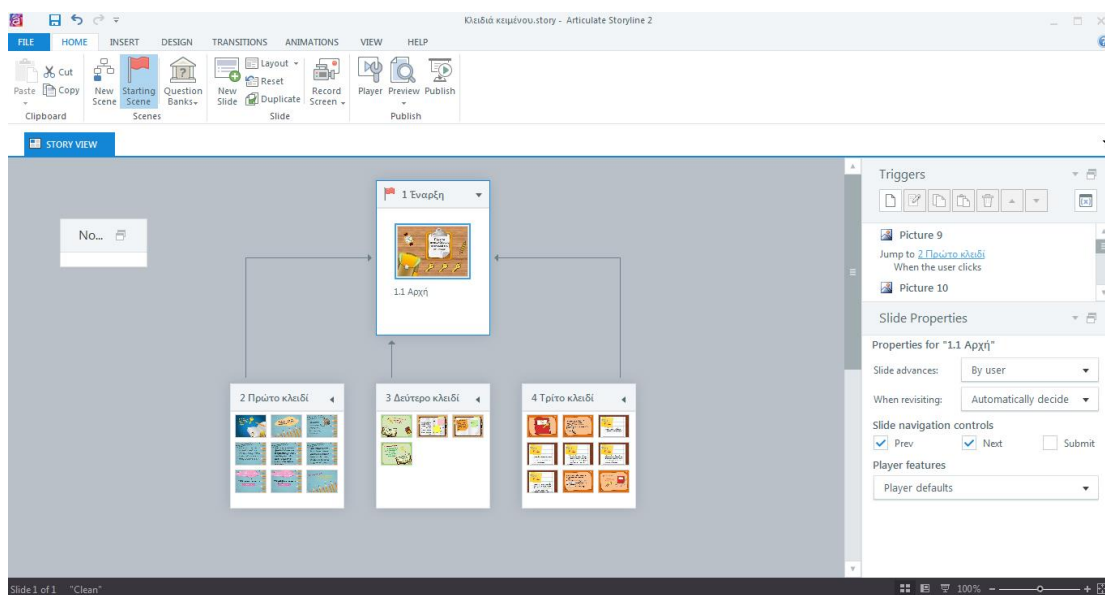
Μελετώντας το πλήθος των διαθέσιμων εργαλείων συγγραφής (authoring tools) παρατηρήσαμε την ποικιλία και το μέγεθος των δυνατοτήτων που προσφέρει το καθένα. Το Articulate storyline 2 είναι ένα από αυτά. Είναι ένα εργαλείο που έχει την εμφάνιση του γνωστού PowerPoint των Windows, αποτελώντας με αυτόν τον τρόπο μια αρκετά οικεία εικόνα για τον χρήστη του.

Η περισσότερη διάδραση του τελικού χρήστη επιτυγχάνεται μέσω της χρήσης ενεργοποιήσεων (triggers), οι οποίες πυροδοτούνται όταν ένα αντικείμενο στην προβαλλόμενη δραστηριότητα επιλέγεται, μετακινείται και τα λοιπά. Όταν ανιχνευτεί μία από αυτές τις ενέργειες του χρήστη, μπορούν να εμφανιστούν ή να αποκρυφτούν άλλα αντικείμενα στην οθόνη, ενώ διάφορες μεταβλητές μπορούν να ρυθμιστούν όπως και οι επιλογές εκκίνησης και παύσης. Προσφέρονται πολλές δυνατότητες και ευελιξία χωρίς να χρειάζεται γνώση κώδικα. Ωστόσο, απαιτείται χρόνος για να καταφέρει κανείς να το διαχειριστεί αποτελεσματικά.

Το πλήθος των δυνατοτήτων που προσφέρει και η προηγούμενη εμπειρία μας στην αξιοποίηση του συγκεκριμένου εργαλείου σε προηγούμενο σχεδιασμό μαθήματος διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στην επιλογή του συγκεκριμένου εργαλείου έναντι άλλων. Έτσι λοιπόν, αποτέλεσε το εργαλείο στο οποίο θα αναπτύσσονταν οι δύο πιο πολύπλοκες και απαιτητικές δραστηριότητες: αυτή της περιήγησης σε έναν ξενώνα με τη διαδραστική εμπλοκή των μαθητών και τη διερεύνηση των μαθητών για τη διαπίστωση των τριών δομικών στοιχείων περιγραφικού κειμένου.



Εικόνα 5: Το εργαλείο Articulate Storyline 2 κατά τη φάση της ανάπτυξης



Εικόνα 6: Η δραστηριότητα εύρεσης των δομικών στοιχείων του κειμένου στο εργαλείο Articulate Storyline 2

### liveworksheets.com

Μέσα στην έρευνά μας για την αξιοποίηση διαφορετικών εργαλείων ανακαλύψαμε και την ιστοσελίδα liveworksheets.com, ένα εργαλείο για τη δημιουργία διαδραστικών φύλλων εργασίας για κάθε μάθημα σε κάθε γλώσσα στο διαδίκτυο. Αποτελεί μια πολύ εύχρηστη ιστοσελίδα για μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών σε όλο τον κόσμο. Διαθέτει πολύ κατατοπιστικό οδηγό για τη δημιουργία μεγάλης ποικιλίας ασκήσεων και δραστηριοτήτων (multiple choice, drag and drop, αξιοποίηση video, αρχείου ήχου για την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων και άλλα) με έναν γρήγορο και εύκολο τρόπο. Επιπλέον, κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει τα δικά του «Βιβλία εργασιών»



συμπεριλαμβάνοντας μέσα τα φύλλα εργασιών ανάλογα το μάθημα και τη θεματική. Ο μαθητής από την άλλη, με την ολοκλήρωση ενός φύλλου εργασίας έχει την επιλογή είτε να δει άμεσα το ποσοστό επιτυχίας του είτε να το αποστείλει στο δάσκαλό του μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

Η ευχρηστία του το καθιστά μια πολύ ενδιαφέρουσα επιλογή για την αξιοποίησή του τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους μαθητές, αν και δεν δίνει την δυνατότητα για τη δημιουργία εντυπωσιακού αποτελέσματος. Λαμβάνοντας υπ' όψιν όλες τις παραπάνω παρατηρήσεις κρίθηκε ως κατάλληλο για τη δημιουργία της επιπλέον δραστηριότητας για την κατανόηση της δομής του περιγραφικού κειμένου πέρα από το κείμενο του σχολικού βιβλίου («*Το σπίτι του ποιητή Καβάφη*») με τη μέθοδο drag and drop. Διαβάζοντας οι μαθητές ένα περιγραφικό κείμενο για την Παναγία των Χαλκίων στη Θεσσαλονίκη τοποθετούν τις φωτογραφίες από την τοποθεσία και τα μέρη του ναού με τη σειρά που αναφέρονται στο κείμενο. Στη συνέχεια το αποστέλλουν στον εκπαιδευτικό μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

The screenshot shows the liveworksheets interface. At the top, there's a navigation bar with 'Make interactive worksheets', 'Make interactive workbooks', 'Students access', and 'Teachers access'. Below that, the page title is 'Περιγραφή κτιρίου- Παναγία Χαλκίων'. There are social media icons for Facebook, Twitter, and Google+, along with a 'Κρίστε το' (Rate it) button. A user profile icon for 'nektaria' is visible. The page content includes a title 'Περιγραφή κτιρίου', a green box with 'Παναγία των Χαλκίων Θεσσαλονίκη', and a yellow box with the instruction 'Διάβασε το κείμενο και βάλε τις εικόνες στα κουτάκια με τη σωστή σειρά.' (Read the text and put the images in the boxes with the correct order.)

Εικόνα 7: Διαδραστικό φύλλο εργασίας στο liveworksheets

The screenshot shows an interactive worksheet page. On the left, there is a text box with the following content:
 

Ρωμαϊκής Αγοράς, βρίσκεται ο ναός της Παναγίας Χαλκίων. Κτίστηκε στο χώρο του Μεγαλοφύρου, της κεντρικής αγοράς της Θεσσαλονίκης, κοντά στη Χαλκευτική στοά, όπου έως και σήμερα συναντά κανείς τα εργαστήρια των χαλκωματάδων.

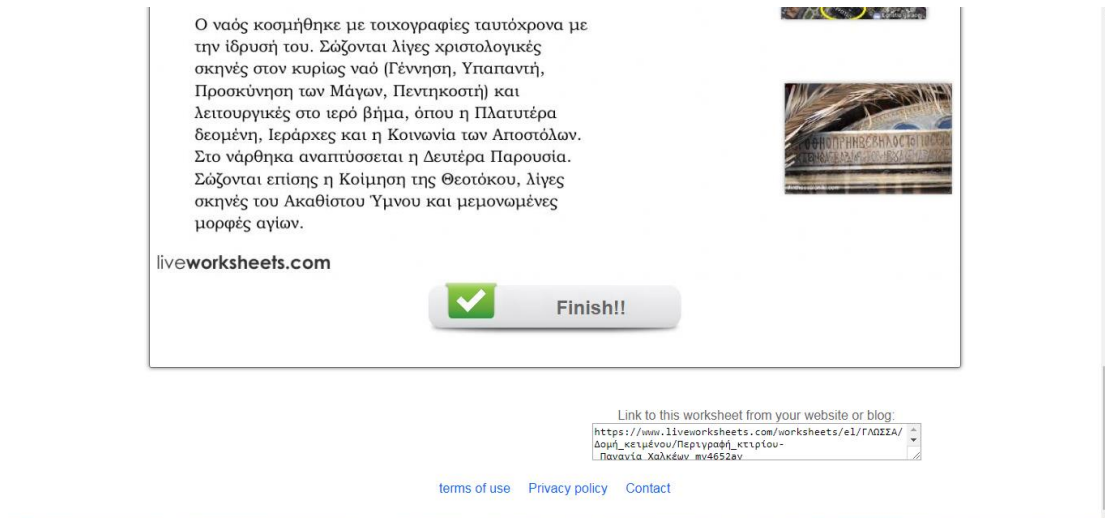
Η κτητορική επιγραφή στο μαρμάρινο υπέρθυρο της δυτικής εισόδου μας πληροφορεί ότι το 1028 ο Χριστόφορος Πρωτοσπαθάρης και Κατεπάνω Λαγουβαρδίας, μαζί με τη σύζυγό του Μαρία και τα παιδιά του Νικηφόρο, Άννα και Κατακαλή, έκτισε το ναό για τη Θεοτόκο. Ο τάφος του κτήτορα βρίσκεται στο μέσο του βόρειου τοίχου.

Η εκκλησία ανήκει στο νέο τύπο που διαμορφώνεται την εποχή της δυναστείας των Μακεδόνων αυτοκρατόρων, το σταυροειδή εγγεγραμμένο με τρούλλο ναό. Η επίδραση της αρχιτεκτονικής της Κωνσταντινούπολης είναι εμφανής τόσο στον τύπο του ναού όσο και στην τοικοποιία του που ελαφρύνεται από καμπύλα τόξα και αψιδώματα, κόγχες και ημικυκλικούς κίονες. Μαρμάρινος κοσμητής περιτρέχει το ναό στο μέσο του ύψους του κάτω από το οποίο υπήρχε

 On the right side, there are three images: a floor plan diagram of a church, a photograph of the exterior of the Hagia Sophia in Thessaloniki, and a detail of a mosaic or fresco from the interior.

Εικόνα 8: Διαδραστικό φύλλο εργασίας με τη μέθοδο drag and drop

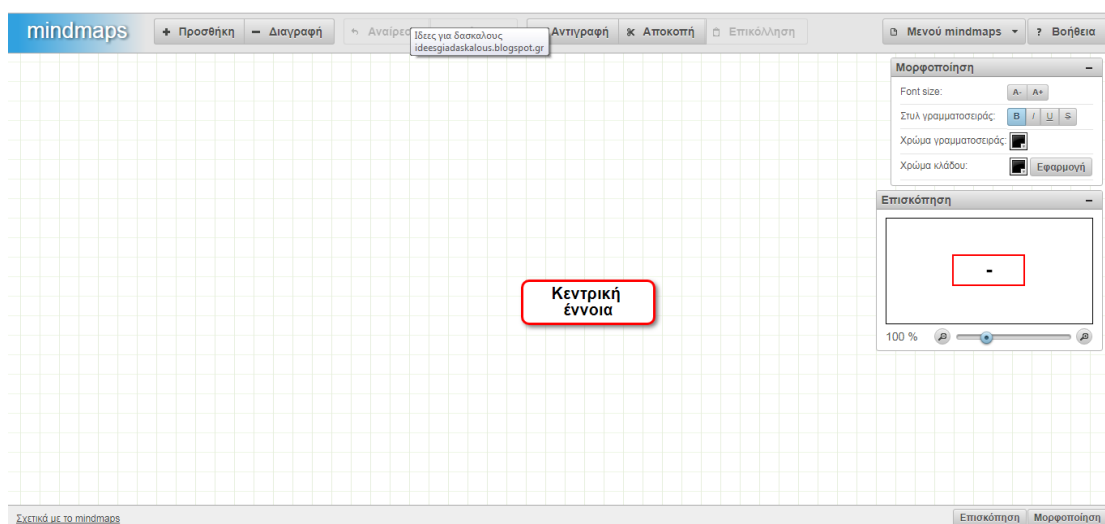




Εικόνα 9: Υποβολή των απαντήσεων στο liveworksheets

### Σχεδιαγράμματα

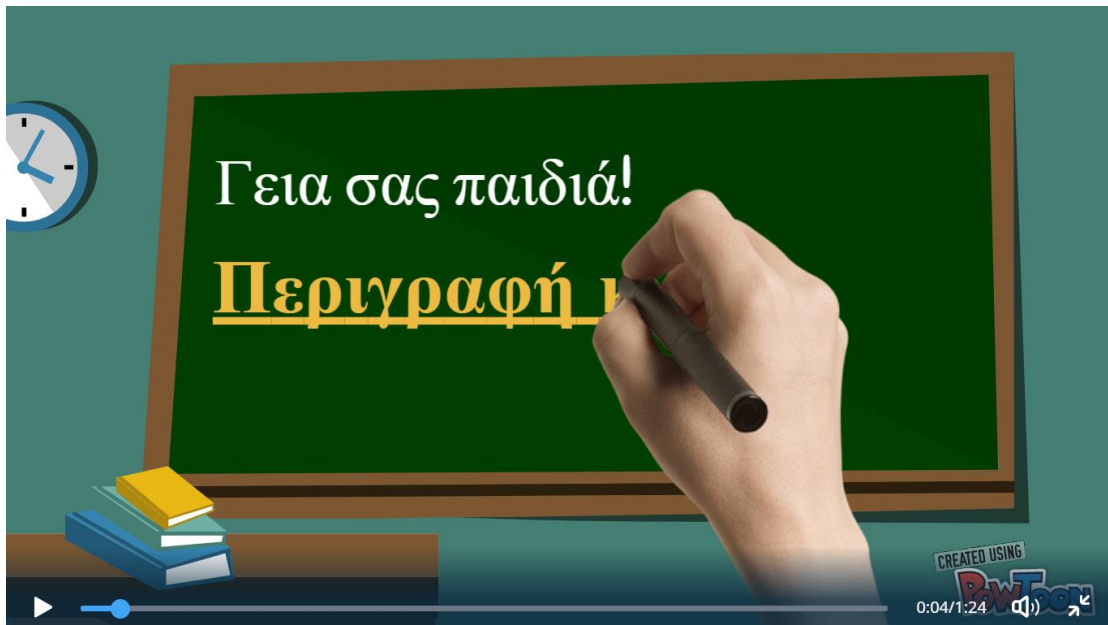
Κατά την επιλογή των εργαλείων απαραίτητη ήταν η παροχή της δυνατότητας δημιουργίας σχεδιαγράμματος. Καθότι το σχεδιάγραμμα είναι ένα βασικό βήμα τόσο για την ανάλυση της δομής ενός κειμένου όσο και για τη σύνθεση ενός νέου, η εύρεση ενός τέτοιου εργαλείου ήταν απαραίτητη για την υλοποίηση δραστηριοτήτων και στα τρία στάδια της κειμενοκεντρικής προσέγγισης του γραπτού λόγου. Με την έρευνα μας διαπιστώσαμε ότι υπάρχουν πολλά όμοια εργαλεία χωρίς ιδιαίτερες διαφορές. Έτσι, καταλήξαμε στο [bubbl.us](http://bubbl.us), στο [porplet](http://porplet) και στη διεύθυνση [www.kaskamanidis.gr/onlineapps/mindmaps/](http://www.kaskamanidis.gr/onlineapps/mindmaps/). Η τελευταία αποτελεί ένα πρωτότυπο μιας εφαρμογής δημιουργίας εννοιολογικών χαρτών που βασίζεται στη γλώσσα προγραμματισμού HTML5. Είναι διαθέσιμη και για χρήση χωρίς σύνδεση στο διαδίκτυο και το μενού της είναι στην ελληνική γλώσσα. Να σημειώσουμε ότι παρ' όλο που οι δύο πρώτες είναι πιο εντυπωσιακές στα γραφικά, με την [porplet](http://porplet) να χαρακτηρίζεται από παιδικά στοιχεία, έχουν περιορισμένη δωρεάν χρήση ενώ η τελευταία αποτελεί δωρεάν λογισμικό.



Εικόνα 10: Σχεδιάγραμμα στην ηλεκτρονική διεύθυνση [www.kaskamanidis.gr/onlineapps/mindmaps/](http://www.kaskamanidis.gr/onlineapps/mindmaps/)

## Powtoon

Ένα τελευταίο εργαλείο, που από τη στιγμή που το συναντήσαμε θεωρήσαμε ότι η προσχεδιασμένη παρουσίαση της δομής του περιγραφικού κειμένου μπορεί να υποστηριχθεί πολύ καλά, ήταν το Powtoon. Είναι ένα εργαλείο για εντυπωσιακές παρουσιάσεις με διάφορα γραφικά και ποικίλες δυνατότητες είτε σε μορφή διαφανειών είτε με τη μορφή βίντεο. Είναι εύχρηστο και γρήγορο, παρέχει ιδιαίτερα και ευπροσάρμοστα πρότυπα παρέχοντας ποικίλες φιγούρες cartoon και μη. Παρέχει μεγάλο πλήθος γραφικών και δυνατοτήτων δωρεάν, ενώ περισσότερες επιλογές είναι διαθέσιμες ύστερα από χρέωση. Η παρουσίαση λοιπόν της δομής του περιγραφικού κειμένου ως υπενθύμιση, εμπέδωση και καθοδήγηση των μαθητών για την συγγραφή των δικών τους κειμένων πραγματοποιήθηκε με το εργαλείο αυτό.



Εικόνα 11: Παρουσίαση της δομής του περιγραφικού κειμένου στο Powtoon

## 5.4 ΦΑΣΗ ΠΑΡΑΔΟΣΗΣ

### Στόχος

Να παραδοθούν οι δραστηριότητες που αναπτύχθηκαν στους μαθητές μέσω ενός Συστήματος Διαχείρισης Μάθησης

### Διαδικασία- Γιατί

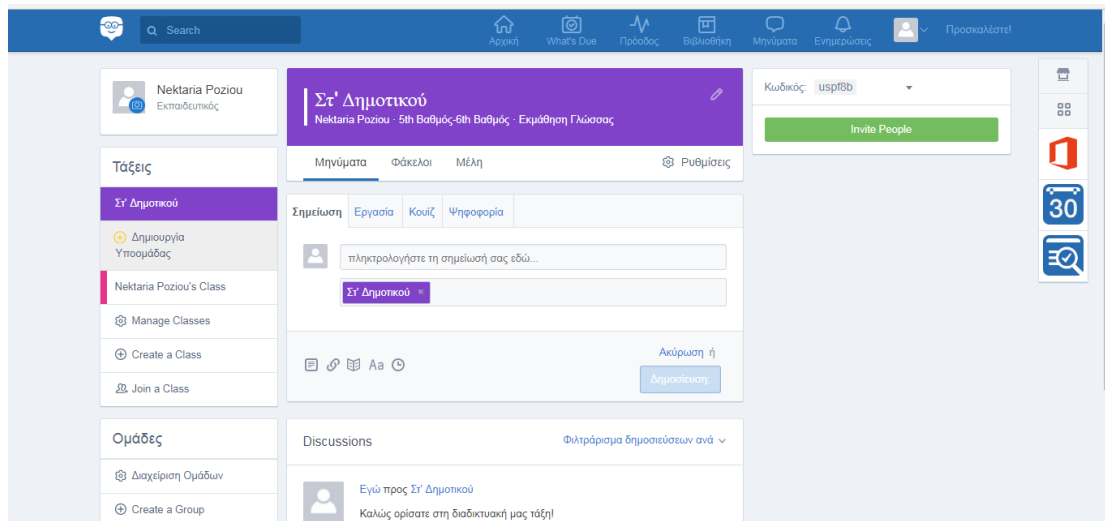
Μετά τη δημιουργία των δραστηριοτήτων επόμενο βήμα είναι η δημοσίευσή τους σε μια πλατφόρμα Ασύγχρονης Εκπαίδευσης ή Σύστημα Διαχείρισης Μαθησιακού Υλικού (LMS-Learning Management System). Η πρωταρχική σκέψη προσανατολιζόταν στην άμεση φιλοξενία τους σε μία νέα ιστοσελίδα με θέμα διαπραγμάτευσης την Παραγωγή γραπτού λόγου, ώστε να είναι διαθέσιμες ευρέως τόσο σε εκπαιδευτικούς όσο και σε μαθητές και γονείς. Αν και πλατφόρμα Ασύγχρονης Εκπαίδευσης θα μπορούσε να θεωρηθεί και η απλή

ιστοσελίδα, στην οποία θα ανεβάζαμε τις δραστηριότητες και στη συνέχεια οι μαθητές θα παρέδιδαν τις εργασίες τους μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, κάτι τέτοιο δεν θα ήταν αποτελεσματικό. Απαιτεί την εμπλοκή των μαθητών σε άλλες εφαρμογές, αυτή του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, η οποία αφενός θα προκαλέσει περαιτέρω δυσκολίες στους μικρούς μαθητές και αφετέρου ελλοχεύει κινδύνους. Επιπλέον, σε μια ιστοσελίδα κάθε επισκέπτης είναι ελεύθερος να διαχειριστεί τέτοιες δραστηριότητες με όποιον τρόπο και με όποια σειρά επιθυμεί. Η συγκεκριμένη πρόταση που σχεδιάστηκε ακολουθεί μια ορισμένη πορεία πάνω σε έναν κορμό βασισμένο στην κειμενοκεντρική προσέγγιση. Με αυτόν τον προβληματισμό λοιπόν γεννήθηκε μία ακόμα σκέψη: θεωρείται απαραίτητη η δοκιμή κάθε προϊόντος στην πράξη προτού προωθηθεί δημόσια.

Το εκπαιδευτικό υλικό που μεταφορτώνεται σε μια πλατφόρμα LMS μπορεί να προσεγγιστεί χρησιμοποιώντας κινητές συσκευές όπως τηλέφωνα, φορητοί υπολογιστές, tablet, i-Pads και λοιπά που επιτρέπουν στους μαθητές να αλληλεπιδρούν οποτεδήποτε και οπουδήποτε. Σύμφωνα με τον Knight (2009), δημιουργώντας ένα μάθημα σε μια πλατφόρμα LMS δίνεται η δυνατότητα- πλεονέκτημα επέκτασης της μαθησιακής διαδικασίας πέρα από την τάξη. Οι μαθητές γίνονται ενεργοί στη διαχείριση της μάθησης και την απόκτηση υποστήριξης μέσα από ομάδες συζητήσεων (Nabushawo, Muyinda, Isabwe, Prinz, & Mayende, 2017) .

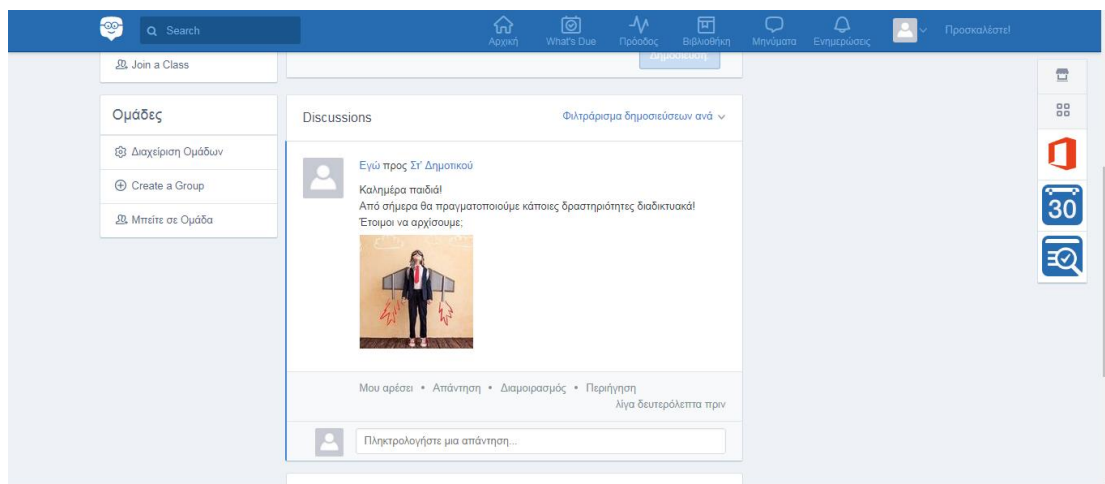
Έτσι λοιπόν, ερευνώντας τις διαθέσιμες πλατφόρμες LMS καταλήξαμε στις δύο πιο εύχρηστες, αυτή του Edmodo και αυτή του Google classroom. Συγκρίνοντάς τις παρατηρήσαμε ότι η πλατφόρμα του Google classroom αρχικά έχει μια πολύ οργανωμένη, καθαρή εικόνα με καθορισμένες και συγκεκριμένες ενέργειες, κάτι το οποίο την καθιστά πολύ εύχρηστη για τους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός με τη σειρά του έχει τη δυνατότητα να βαθμολογήσει τις εργασίες των μαθητών ιδιωτικά χωρίς όμως να εξάγει μέσο όρο, κάτι που δύναται να γίνει στο Edmodo, καθώς και να σχολιάσει την εργασία του κάθε μαθητή χωρίς να είναι προβαλλόμενο σε όλους. Ωστόσο, δεν παρέχει τη δυνατότητα για εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία. Η οργάνωση και η δομή του Edmodo από την άλλη μοιάζει κατά πολύ με αυτή του Facebook καθιστώντας φιλικό και εύκολα αναγνωρίσιμο από τα παιδιά. Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να προσθέσει στη σελίδα εφαρμογές τις οποίες μπορούν οι μαθητές να επισκέπτονται από εκεί άμεσα, μπορεί να επιλέξει και να διαμορφώσει κάθε μάθημα με βάση τι χρειάζεται και τι επιθυμεί. Επίσης, παρέχεται η δυνατότητα συγκέντρωσης των βαθμών σε ένα «βιβλίο» όπου εξάγεται το μέσο όρο κάθε μαθητή ενώ, τέλος, είναι δυνατή και η εμπλοκή των γονέων.

Θεωρώντας λοιπόν την πλατφόρμα του Edmodo πιο προσιτή στους μαθητές και ευκολότερη, όπως έχει αναλυθεί και σε προηγούμενο κεφάλαιο, κρίναμε πως θα μπορούσε να φιλοξενήσει με επιτυχία τις σχεδιασμένες δραστηριότητες και να καλύψει όλες τις απαιτούμενες ανάγκες. Δημιουργήσαμε λοιπόν μια τάξη που την ονομάσαμε «Στ' Δημοτικού».



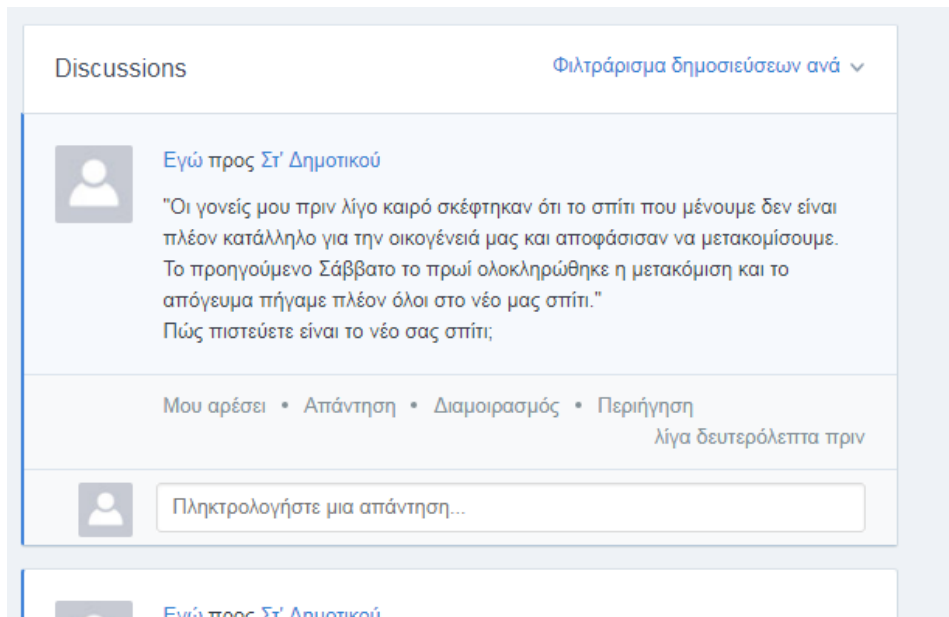
Εικόνα 12: Δημιουργία ομάδας της τάξης στην πλατφόρμα Edmodo

Να σημειώσουμε ότι οτιδήποτε λαμβάνει χώρα στην πλατφόρμα προετοιμάζεται και συζητείται στην τάξη. Η εκπαιδευτική διαδικασία στην τάξη δεν αντικαθίσταται από την ηλεκτρονική μάθηση. Η υπερβολική χρήση της ηλεκτρονικής μάθησης δεν προσφέρει ουσιαστικά στην ποιότητα του μαθήματος (Κιρκόπουλος, 2013).



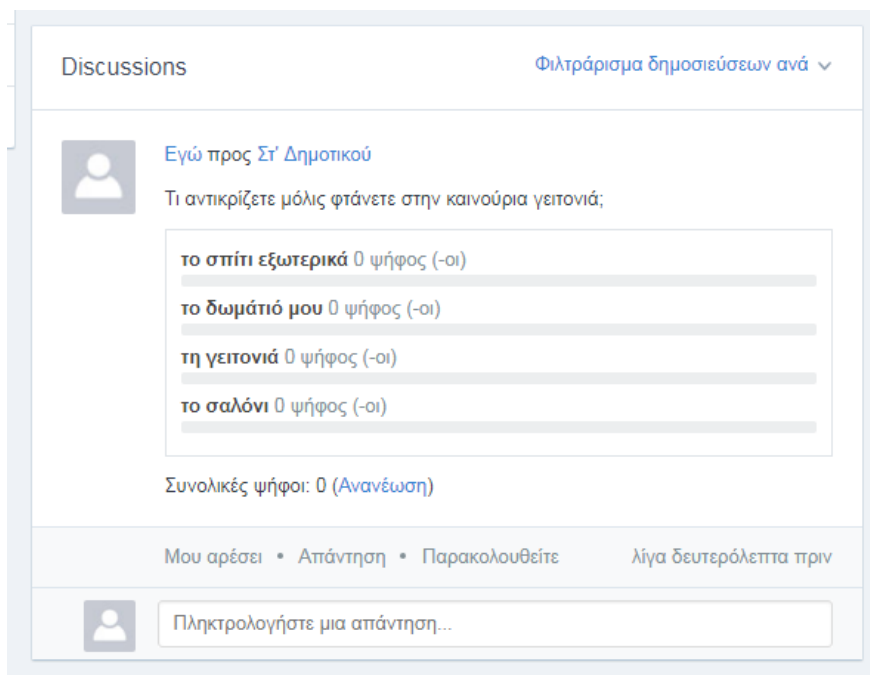
Εικόνα 13: Πρώτη δημοσίευση (έναυσμα) στο Edmodo

Η πρώτη μας δημοσίευση λειτουργεί ως έναυσμα για την έναρξη της υλοποίησης του εκπαιδευτικού σεναρίου.



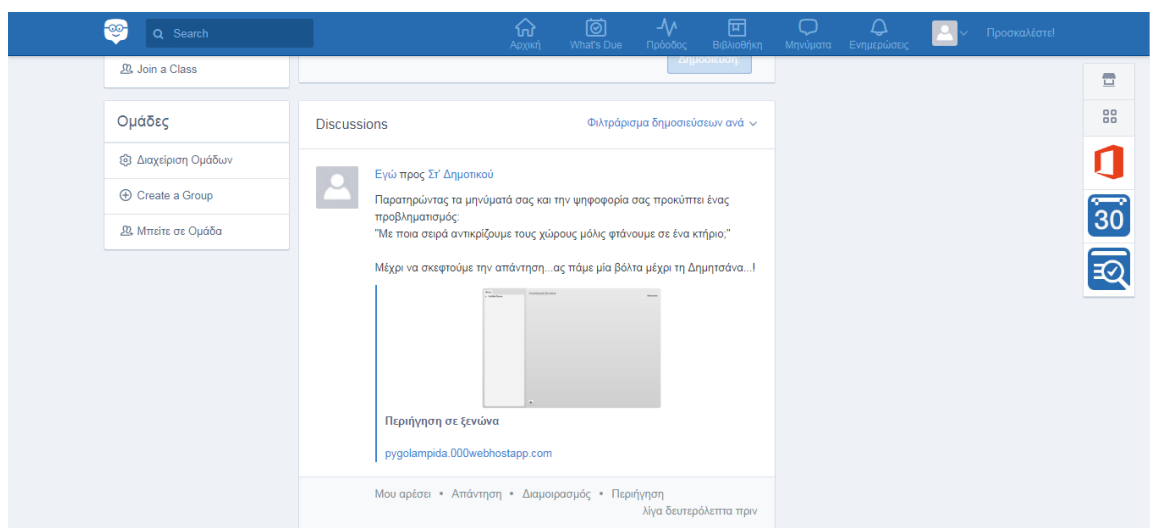
Εικόνα 14: Εμπλοκή των μαθητών στο διδακτικό σενάριο μέσω του Edmodo

Εμπλέκοντας τους μαθητές στο σενάριο, βιώνουν προσωπικά ότι πραγματοποιείται προσδοκώντας με αυτόν τον τρόπο την εκδήλωση ακόμα περισσότερου ενδιαφέροντος από αυτή που τους προκαλεί πλέον η «διαδικτυακή μας τάξη». Μπορούμε σε αυτό το σημείο να αξιοποιήσουμε τη δυνατότητα της ψηφοφορίας, μια από τις πολλές που παρέχει η συγκεκριμένη πλατφόρμα, δημιουργώντας μια πιο ξεκάθαρη εικόνα για το πώς πιστεύουν οι μικροί μαθητές ότι αρχίζει η περιγραφή ενός κτιρίου.



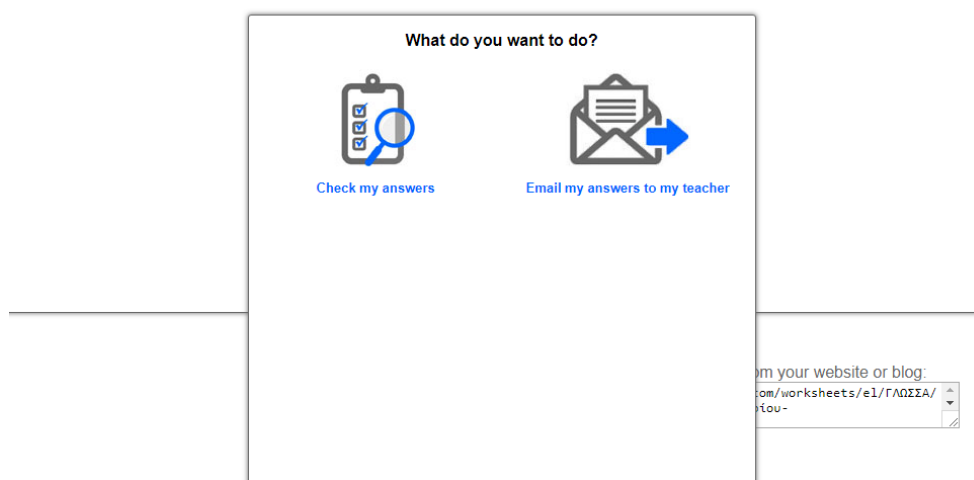
Εικόνα 15: Ψηφοφορία στην πλατφόρμα του Edmodo

Αξιοποιώντας τη συζήτηση που αναμένουμε να εξελιχθεί και τις αντιλήψεις των μαθητών όπως αυτές παρουσιάζονται στην ψηφοφορία, αρχίζουμε σταδιακά την κειμενοκεντρική προσέγγιση της απεικονιστικής περιγραφής κτιρίου με πρώτη τη δραστηριότητα της περιήγησης στον παραδοσιακό ξενώνα.



**Εικόνα 16: Ανάρτηση της πρώτης διαδραστικής δραστηριότητας (Articulate Storyline 2) στην πλατφόρμα του Edmodo**

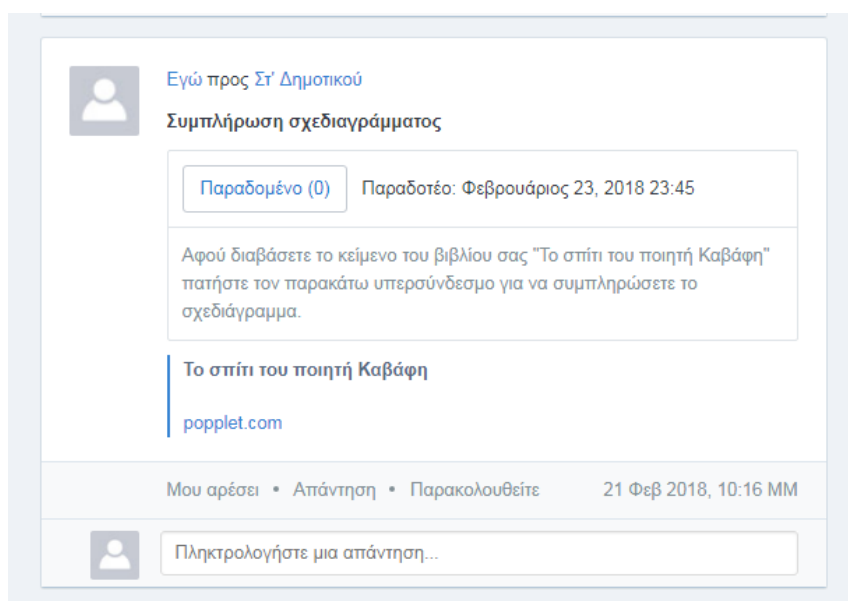
Συνεχίζουμε αναρτώντας έναν υπερσύνδεσμο με ένα online φύλλο εργασίας στο οποίο οι μαθητές διαβάζουν για την περιγραφή του ναού της Παναγίας των Χαλκίων στη Θεσσαλονίκη και καλούνται να βάλουν στη σειρά τις φωτογραφίες του ναού. Με την ολοκλήρωση του επιλέγουν την επιλογή «Email my answers to my teacher» κατά την οποία το συμπληρωμένο φύλλο εργασίας αποστέλλεται άμεσα στον εκπαιδευτικό. Με αυτόν τον τρόπο ο εκπαιδευτικός μπορεί να δει αρχικά ποιος εργάστηκε και επίσης το μέγεθος των επιτυχημένων απαντήσεων, ώστε να μπορεί να αναπροσαρμόσει ανάλογα την εκπαιδευτική διαδικασία. Και οι δύο δραστηριότητες αποσκοπούν στο να αρχίσουν οι μαθητές να αντιλαμβάνονται τη δομή του περιγραφικού κειμένου.



**Εικόνα 17: Αποστολή των απαντήσεων του διαδραστικού φύλλου εργασίας (liveworksheets) στον εκπαιδευτικό**

Ωστόσο, οι επόμενες δύο δραστηριότητες είναι αυτές που δίνουν τη δυνατότητα για περισσότερη εμβάθυνση στη δομή και τα δομικά χαρακτηριστικά του περιγραφικού κειμένου σε συνδυασμό πάντα με την αντίστοιχη επεξεργασία διαφορετικού κειμένου μέσα στη σχολική τάξη. Η δραστηριοποίηση των μαθητών μπορεί να πραγματοποιηθεί είτε πριν την επεξεργασία μέσα στην τάξη ακολουθώντας την μέθοδο της ανεστραμμένης τάξης (flipped classroom) είτε εκ των υστέρων ως εξάσκηση των μαθητών ακολουθώντας την πορεία μιας κανονικής διδασκαλίας.

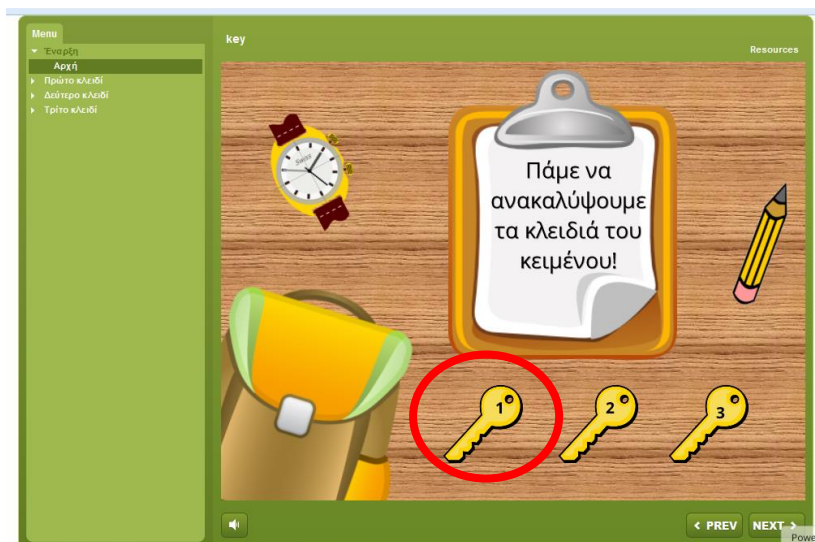
Στην πρώτη οι μαθητές καλούνται να αποδομήσουν το κείμενο του βιβλίου τους «*Το σπίτι του ποιητή Καβάφη*» σε ένα ημιδομημένο σχεδιάγραμμα που έχει αναπτυχθεί στην εφαρμογή. Αυτή η δραστηριότητα αποτελεί από τη μία βασικό τρόπο επεξεργασίας και ανάλυσης του κειμένου και από την άλλη μια προετοιμασία για αυτό που θα κληθούν να πραγματοποιήσουν στα επόμενα δύο στάδια, της από κοινού περιγραφής του σχολικού κτιρίου και της περιγραφής του σπιτιού κάθε μαθητή ατομικά. Με αυτόν τον τρόπο δίνεται η δυνατότητα να συζητηθούν και να λυθούν τυχόν απορίες και δυσκολίες στη συμπλήρωση και δημιουργία ενός σχεδιαγράμματος σε ψηφιακή εφαρμογή.



Εικόνα 18: Ανάρτηση δραστηριότητας σχεδιαγράμματος στο Edmodo

Με την ανάρτηση της δεύτερης δραστηριότητας οι μαθητές επιλέγοντας τον υπερσύνδεσμο που επισυνάπτεται προβαίνουν στην ουσία στην πραγματοποίηση τριών επιμέρους δραστηριοτήτων που θα τους οδηγήσουν, είτε απαντήσουν ολοκληρωμένα και σωστά είτε όχι, στην εξαγωγή τριών συμπερασμάτων: την κατανόηση των τριών δομικών στοιχείων του περιγραφικού κειμένου. Όλη αυτή η διαδικασία είναι παιγνιώδης καθώς ο μαθητής σε κάθε δραστηριότητα προσπαθεί να απαντήσει σωστά ώστε, καταλήγοντας στα σωστά συμπεράσματα, να παραλάβει τα τρία κλειδιά που θα του επιτρέψουν να εισέλθει στο νέο του σπίτι. Αυτό που συμβαίνει είναι ότι, με την ολοκλήρωση καθενός από τα τρία μέρη της δραστηριότητας, ένα εικονίδιο πάνω στη διαφάνεια προσφέρει την πρόσβαση σε ένα αρχείο pdf που περιλαμβάνει την εικόνα ενός κλειδιού που αναγράφεται το δομικό

στοιχείο που εξέταζε το συγκεκριμένο μέρος της δραστηριότητας. Αυτό το αρχείο οι μαθητές το εκτυπώνουν, κόβουν το εικονίδιο και έτσι έχουν τα κλειδιά του κειμένου. Αυτή η προέκταση πραγματοποιήθηκε ώστε να έχουν οι μαθητές και ρεαλιστικά, στα χέρια τους, μέρος από ό,τι πραγματοποίησαν σε κάποιο ψηφιακό μέσο συσχετίζοντας με αυτόν τον τρόπο τις ευχάριστες διαδραστικές δραστηριότητες στον υπολογιστή με την εκπαιδευτική και μαθησιακή πράξη μέσα στην τάξη.



Εικόνα 19: Διαδραστική δραστηριότητα για τα δομικά στοιχεία ("κλειδιά") του κειμένου

Πρέπει να επισημάνουμε ότι αξιοποιήσαμε το προτεινόμενο κείμενο από το σχολικό βιβλίο ώστε να είναι εύκολα προσβάσιμο και αναγνώσιμο από όλους τους μαθητές. Κρίναμε ότι μέσα στην σχολική τάξη μπορεί να επεξεργαστεί άλλο κείμενο<sup>13</sup>, επιλογή του εκπαιδευτικού, με τη συμμετοχή όλων και τη βοήθεια του εκπαιδευτικού. Το σχολικό βιβλίο είναι πιο άμεσο και οικείο στους μαθητές ώστε να μπορέσουν να αξιοποιήσουν τα περιεχόμενα κείμενα ατομικά στο σπίτι τους από ένα οποιοδήποτε άλλο κείμενο που θα δοθεί κατά πάσα πιθανότητα σε μορφή φωτοτυπίας.

Αφού ολοκληρώσαμε το πρώτο στάδιο της κειμενοκεντρικής προσέγγισης, περνάμε στη συμμετοχική σύνθεση κειμένου. Αρχικά, αναρτάται στην πλατφόρμα του Edmodo μια συνοπτική παρουσίαση της δομής του περιγραφικού κειμένου, η οποία μπορεί να λειτουργεί και ως βοήθεια κατά τη σύνθεση των νέων κειμένων για την κατάλληλη ροή και την αποτελεσματικότητα του παραχθέντος κειμένου. Στη συνέχεια οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν υποομάδες μέσα στην πλατφόρμα με βάση τον χωρισμό που έχει πραγματοποιηθεί στην τάξη σε δυάδες και τριάδες ώστε να μπορούν ευκολότερα να επικοινωνούν και να ολοκληρώσουν τις εργασίες που θα τους ανατεθούν.

<sup>13</sup> Ποικίλες και κατάλληλες περιγραφές κτισμάτων υπάρχουν στην ιστοσελίδα του Υπουργείου Πολιτισμού και Αθλητισμού.



## περιγραφή κτιρίου

By nekpoz | Updated: Feb. 20, 2018, 2:26 p.m.

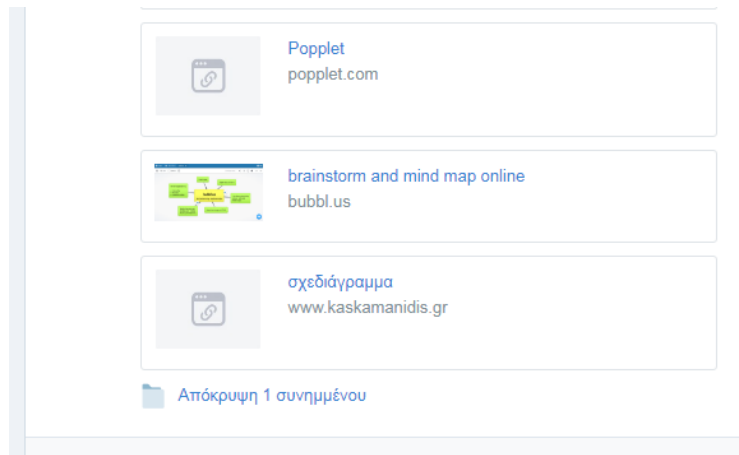
Slideshow  Movie



Εικόνα 20: Παρουσίαση της δομής περιγραφικού κειμένου στο Powtoon

Πρώτα καλούνται να δημιουργήσουν, αυτή τη φορά εκ του μηδενός, ένα δικό τους σχεδιάγραμμα που θα τους βοηθήσει στην ολοκληρωμένη και σταδιακή περιγραφή του σχολικού κτιρίου. Για την ανάπτυξη του σχεδιαγράμματος αυτού θα προσφερθούν τρεις επιλογές εργαλείων, ώστε οι μαθητές να αξιοποιήσουν όποια τους φαίνεται περισσότερο εύκολη. Με την ολοκλήρωσή του καλούνται να το αναρτήσουν στην πλατφόρμα ως αρχείο jpeg. Σε αυτό το σημείο έχουμε και την πρώτη «επίσημη» ανάρτηση των μαθητών, και όταν λέμε «επίσημη» εννοούμε μέρος της δραστηριότητας. Για να ολοκληρωθεί το στάδιο αυτό οι μαθητές συνεργατικά συνθέτουν ένα κείμενο που θα περιγράφει τη σχολική μονάδα βασισμένο στο σχεδιάγραμμά τους και το αναρτούν είτε ως αρχείο word είτε ως jpeg.

Εικόνα 21: Ανάθεση ομαδικής εργασίας



Εικόνα 22: Δυνατότητα επιλογής εργαλείου για δημιουργία σχεδιαγράμματος

Στο τρίτο και τελευταίο στάδιο της κειμενοκεντρικής προσέγγισης, επί της ουσίας οι αναρτήσεις για τον ορισμό των νέων δραστηριοτήτων αποτελούν επανάληψη αυτών που δημοσιεύτηκαν στο δεύτερο στάδιο. Οι μαθητές, έχοντας ως βάση τη δημοσιευμένη παρουσίαση για τη δομή του κειμένου, κατέχοντας τα «κλειδιά» του περιγραφικού κειμένου και γνωρίζοντας πια τη διαδικασία που πρέπει να ακολουθήσουν, επαναλαμβάνουν τις δραστηριότητες του δεύτερου σταδίου (δημιουργία σχεδιαγράμματος και ανάρτηση, σύνθεση κειμένου και ανάρτηση) αλλά αυτή τη φορά ατομικά.

Αν οι μαθητές παρουσιάσουν δυσκολία σε οποιοδήποτε σημείο δεν μπορούμε να τους αποκλείσουμε τη δυνατότητα να πραγματοποιήσουν την εργασία τους χειρόγραφα και να την παραδώσουν στον εκπαιδευτικό την επόμενη μέρα στην τάξη. Η αξιοποίηση της τεχνολογίας δεν αποτελεί αυτοσκοπό αλλά έχει σκοπό την διευκόλυνση της εκπαιδευτικής πράξης και τον εμπλουτισμό της. Εξαρτάται από τον εκπαιδευτικό πώς θα αξιοποιηθεί στην πράξη χωρίς να λειτουργεί ανασταλτικά για κάποιους μαθητές. Έτσι λοιπόν η πρότασή μας έρχεται να συμπληρώσει και να προσδώσει μία άλλη διάσταση στην εκπαιδευτική πράξη και όχι να τη δυσκολέψει.

Θα πρέπει να τονιστεί ότι η ηλεκτρονική μάθηση δεν έρχεται να αντικαταστήσει την συμβατική μάθηση (πρόσωπο με πρόσωπο) αλλά να την συμπληρώσει, να την εξελίξει προσφέροντας της νέες προοπτικές, να κάνει πιο ενδιαφέρουσα την εκπαιδευτική διαδικασία, να εμπλουτίσει το εκπαιδευτικό υλικό και να παρέχει δυνατότητες που δεν παρείχε ως τώρα η κλασική εκπαίδευση (Κιρκόπουλος, 2013).

## 5.5 ΦΑΣΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

### Στόχος

Να αξιολογηθεί η συνολική πρόταση στην πρακτική εφαρμογή τόσο από την πλευρά του εκπαιδευτικού όσο και από την πλευρά των μαθητών. Να αναδειχθούν τα δυνατά και τα αδύναμα σημεία της συγκεκριμένης πρότασης.

## **Διαδικασία**

Τελευταία είναι η φάση της αξιολόγησης η οποία πραγματοποιείται και κατά την εκπαιδευτική διαδικασία στα επιμέρους στάδια και μετά την ολοκλήρωσή της στο σύνολό της. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται μια πρόταση αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου με βάση την κειμενοκεντρική προσέγγιση. Η πρακτική της εφαρμογή δεν έχει πραγματοποιηθεί με αποτέλεσμα να μπορούμε να περιοριστούμε στα αναμενόμενα αποτελέσματα και τις μελλοντικές εργασίες που μπορούν να πραγματοποιηθούν ώστε να υπάρχει μια συμπληρωμένη και πλήρως ολοκληρωμένη εναλλακτική προσέγγιση του γραπτού λόγου μέσω της τεχνολογίας.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

---

## Συμπεράσματα- Μελλοντική εργασία

### 6.1 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η παρούσα διπλωματική εργασία επικεντρώθηκε στην αξιοποίηση μιας σύγχρονης διαδικτυακής πλατφόρμας, ώστε μέσα από την παροχή πλούσιου, ειδικά σχεδιασμένου διαδραστικού εκπαιδευτικού υλικού, να επιτύχει την ουσιαστική κατανόηση της δομής και των δομικών στοιχείων του απεικονιστικού περιγραφικού κειμένου εκ μέρους των μαθητών, με σκοπό να παράγουν τα δικά τους αποτελεσματικά κείμενα.

Ύστερα από τη μελέτη ποικίλων ψηφιακών εργαλείων, επιλέχθηκαν αυτά που θεωρήθηκαν ότι ήταν τα πλέον κατάλληλα για την υλοποίηση της συγκεκριμένης εργασίας. Το εκπαιδευτικό υλικό σχεδιάστηκε, αναπτύχθηκε και καταχωρήθηκε με βάση την προσέγγιση που προτείνεται από τα Αναλυτικά Προγράμματα, την επικοινωνιακή- κειμενοκεντρική. Η συνολική διαδικασία ήταν ιδιαίτερα απαιτητική και χρονοβόρα, καθώς κάθε εργαλείο απαιτούσε χρόνο προκειμένου να κατανοηθούν οι λειτουργίες του από τον υποφαινόμενο ερευνητή ώστε τελικά να γίνει πράξη ο μαθησιακός σχεδιασμός.

Ως παράδειγμα, το Articulate Storyline 2, εργαλείο υποστήριξης των πιο σύνθετων από τις δραστηριότητες που αναπτύχθηκαν, το οποίο θεωρείται ιδιαίτερα πολύπλοκο. Παρ' όλο που έχει αξιοποιηθεί και στο παρελθόν, οι πολλαπλές και ποικίλες δυνατότητες που το χαρακτηρίζουν, συντελούν στο να μπορεί να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις του εκάστοτε χρήστη, καθιστώντας το ευπροσάρμοστο και ευέλικτο. Παρ' όλα αυτά χρήση του από κάποιον άπειρο χαρακτηρίζεται ιδιαίτερα δύσκολη και σύνθετη.

Μετά από την πρακτική εφαρμογή της συγκεκριμένης πρότασης αναμένονται θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές. Αρχικά, η οικειότητα που έχουν αναπτύξει με την τεχνολογία και το ενδιαφέρον που εκδηλώνουν ανακαλύπτοντάς την, προκαλούν τον ενθουσιασμό τους όταν αυτή εμπλέκεται και στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με την αξιοποίηση της τεχνολογίας στο μάθημα του γραπτού λόγου, μάθημα κουραστικό, δύσκολο, σύνθετο και χρονοβόρο για την πλειονότητα των μαθητών, ενθαρρύνεται η ενεργή συμμετοχή τους σε αυτό.

Συγκεκριμένα, η ποικιλία των μέσων που χρησιμοποιούνται στις δραστηριότητες, όπως βίντεο, ήχος, εικόνα, προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών. Όλες οι δραστηριότητες, εκτός από την παρουσίαση της δομής ενός περιγραφικού κειμένου με το εργαλείο Powtoon, απαιτούν την ενεργή εμπλοκή των μαθητών προκειμένου να ολοκληρωθούν. Αυτή η διάδραση απαιτεί από τον κάθε μαθητή χωριστά, να εμπλακεί στη μαθησιακή διαδικασία και να συμμετάσχει, ανεξάρτητα από το αν απαντά ολοκληρωμένα ή σωστά. Αποτρέπεται με αυτόν τον τρόπο η παθητική στάση και αντιμετώπιση, που πολύ εύκολα

μπορεί να αποκτήσει ένας μαθητής μέσα στην πραγματική τάξη (πρόσωπο με πρόσωπο), και αποκτά ο ίδιος περισσότερα κίνητρα να συμμετάσχει ενεργά.

Ως προς το βαθμό επιτυχίας των μαθητών στις δραστηριότητες που τους αναθέτονται δεν τίθεται θέμα βαθμολόγησης των σωστών απαντήσεων, αλλά ολοκλήρωσης των εργασιών. Αρχικός στόχος του πρώτου σταδίου (μοντελοποίηση κειμένου) είναι η παράθεση της άποψης κάθε μαθητή σχετικά με τον τρόπο που περιγράφουμε ένα κτίριο (εναρκτήριο ερώτηση και ψηφοφορία), ώστε μέσα από την διαδραστική εμπλοκή των μαθητών στις επόμενες δραστηριότητες να επιβεβαιωθεί ή να ανατραπεί αυτή η αρχική τους σκέψη. Επιπλέον, στη δραστηριότητα για την ανακάλυψη των δομικών στοιχείων του συγκεκριμένου κειμενικού είδους (κλειδιά κειμένου στο Articulate Storyline2), οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σωστά στις τρεις επιμέρους εργασίες. Σε περίπτωση που οι απαντήσεις στην πρώτη τους προσπάθεια είναι λανθασμένες, δίνεται η δυνατότητα να δοκιμάσουν για μία ακόμα φορά. Τελικά, σε όλες τις περιπτώσεις σωστής ή λανθασμένης τελικής απάντησης, όλοι οι μαθητές καταλήγουν στο συμπέρασμα και μπορούν να προβούν στη λήψη του «κλειδιού» που περιλαμβάνει κάθε δομικό στοιχείο. Έτσι, ακόμα και αν δυσκολευτούν στη διεκπεραίωση των εργασιών δεν αναμένεται να αποθαρρυνθούν και να παραιτηθούν. Στα επόμενα δύο στάδια οι εργασίες είναι όμοιες. Στο δεύτερο στάδιο, αναμένεται η συνεργασία και η αλληλεπίδραση να λειτουργήσουν ενθαρρυντικά για την ολοκλήρωση των εργασιών, ενώ ταυτόχρονα θα αποτελέσουν και μια δοκιμή για το επόμενο στάδιο που θα κληθούν να πραγματοποιήσουν οι μαθητές τις ίδιες δραστηριότητες ατομικά.

Επιπλέον, το γεγονός ότι οι δραστηριότητες ακολουθούν μια πορεία φθίνουσας καθοδήγησης και ανακαλυπτικής μάθησης, προσδίδει μια ασφάλεια στους μαθητές. Κάθε φορά που οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τη νέα γνώση δημιουργείται μπροστά τους μια αβεβαιότητα. Η ανάθεση των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων, στις οποίες μπορούν να ανταποκριθούν σχετικά εύκολα και κατευθυνόμενα, θα λειτουργήσει ως κινητήριο δύναμη για να συνεχίσουν την εργασία τους παρακάτω, φτάνοντας τελικά στην σταδιακή ανεξαρτητοποίηση του μαθητή. Ωστόσο, η συνδυαστική μάθηση της πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλίας, με την ηλεκτρονική μάθηση που προτείνεται, δεν θα αφήσει αβοήθητους τους μαθητές αλλά θα παρέχει μία συνεχή υποστήριξη και βοήθεια σε ό,τι τους δυσκολεύει, ακόμα και διαπροσωπικά την επόμενη μέρα μέσα στην τάξη.

Όλες οι δραστηριότητες διατίθενται στους μαθητές μέσω ενός συστήματος διαχείρισης μάθησης. Με την αξιοποίηση της πλατφόρμας του Edmodo αναμένεται να δοθεί η δυνατότητα προβολής, ανάγνωσης και γραφής, ενώ επιτρέπεται στους μαθητές να δουν και να διαβάσουν τα μηνύματα, τα καθήκοντα και τις δραστηριότητες που θα δημιουργήσει ο εκπαιδευτικός, αλλά και να απαντήσουν ή να σχολιάσουν. Αυτή η διευκόλυνση της ανταλλαγής γνώσεων καθώς και η αλληλεπίδραση των μαθητών μπορεί να ενθαρρύνει τη μάθηση. Επιπροσθέτως, οι χρονικές δυνατότητες που προσφέρει μια τέτοια πλατφόρμα, όπως η προσβασιμότητα σε αυτή οποιαδήποτε χρονική στιγμή και από οποιοδήποτε μέρος, ενισχύει την αλληλεπίδραση των μαθητών και τη συνεισφορά τους στη μάθηση μέσω των αναρτώμενων δραστηριοτήτων. Αυτή η απεριόριστη πρόσβαση που προσφέρει μια πλατφόρμα LMS δίνοντας τη δυνατότητα για σύγχρονη και ασύγχρονη μάθηση, μπορεί να

κάνει τη μάθηση περισσότερο φιλική, ευχάριστη και ευέλικτη εμπειρία (Nabushawo, Muyinda, Isabwe, Prinz, & Mayende, 2017).

Επίσης, ο συμμετοχικός χαρακτήρας ορισμένων δραστηριοτήτων αναμένεται να ενθαρρύνει τους απομονωμένους μαθητές να συμμετάσχουν ενεργητικά, να συνομιλούν με την ομάδα τους και να εκφράζουν τη γνώμη τους, με σκοπό την ολοκλήρωση της εργασίας τους. Από τη στιγμή που κάθε υποβολή εργασιών είτε σε ατομικό είτε σε ομαδικό επίπεδο συμβάλλει στην τελική βαθμολογία, οι μαθητές αναμένεται να συμμετέχουν περισσότερο ενεργά στις δραστηριότητες. Με τον τρόπο αυτό, μπορεί να περιοριστεί η παθητική ή απομακρυσμένη τους στάση, και να αυξηθεί η αλληλεπίδρασή τους με τους συμμαθητές τους. Η ενίσχυση της συμμετοχής τους σε διάφορες συζητήσεις με τους συμμαθητές τους, προσανατολίζεται στην επίτευξη του κοινού μαθησιακού τους στόχου, ενώ συγχρόνως προωθείται και επιτυγχάνεται πιο ουσιαστική μάθηση.

Ένας επιπλέον λόγος ενθάρρυνσης για πολλούς μαθητές να συμμετάσχουν ενεργητικά σε όλη αυτή τη διαδικασία είναι το γεγονός ότι μπορούν να λαμβάνουν άμεση απάντηση ή ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό σε κάθε πιθανή ερώτηση που του υποβάλλουν. Αν η τακτική παρουσία του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια των συζητήσεων συνοδεύεται από έγκαιρες παρεμβάσεις και προτροπή για περαιτέρω συζητήσεις τότε τα κίνητρα των μαθητών αυξάνονται (Nabushawo et al. , 2017).

Συμπερασματικά, η αξιοποίηση του διαδικτύου ως επέκταση της φυσικής τάξης, αναμένεται να δώσει την ευκαιρία- δυνατότητα στους μαθητές να είναι σε διαρκή επαφή με τους εκπαιδευτικούς τους. Οι εκπαιδευτικοί με τη σειρά τους θα έχουν τη δυνατότητα να γνωρίσουν νέες μεθοδολογίες μάθησης και να ενημερωθούν για αυτές , όπως για παράδειγμα την ανάπτυξη της συνεργατικής εργασίας (Arogo, 2011 όπ. αναφ. στο Balasubramanian, Jaykumar, & Fukey, 2014). Η κοινωνική αυτή δικτύωση μπορεί επίσης να ωφελήσει τους ντροπαλούς μαθητές που δεν συμμετέχουν ενεργά στην τάξη, μέσω της επικοινωνίας με το δάσκαλό τους και τους συμμαθητές τους (Miller, 2011).

Προσδοκώμενο αποτέλεσμα της όλης μαθησιακής διαδικασίας είναι, μέσα από την αποδοχή και την ανταπόκριση των μαθητών, οι διαδραστικές ψηφιακές δραστηριότητες να συμβάλλουν στην μαθησιακή διαδικασία της παραγωγής γραπτού λόγου επιτυχώς και η πλατφόρμα Edmodo να αναδειχθεί ως κατάλληλο εργαλείο για την εκπαιδευτική διαδικασία.

## **6.2 ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

### **6.2.1 Ανάπτυξη δραστηριοτήτων για κάθε κειμενικό είδος**

Πιστεύοντας πως μια τέτοια εναλλακτική πρακτική προσέγγισης του γραπτού λόγου κειμενοκεντρικά θα ωφελήσει τους μαθητές, η προοπτική της ανάπτυξης των δραστηριοτήτων πέρα από το απεικονιστικό περιγραφικό κείμενο θεωρείται φυσικό επακόλουθο.

Η συγκεκριμένη πρόταση της παρούσας εργασίας περιορίζεται σε ένα κειμενικό είδος, αυτό της περιγραφής κτιρίου. Οι μαθητές της Στ΄ Δημοτικού, με βάση το σχολικό τους εγχειρίδιο και τα Αναλυτικά Προγράμματα, έρχονται σε επαφή με όλα τα είδη περιγραφικού κειμένου, με επιχειρηματολογικά και πληροφοριακά κείμενα, με κείμενα που διαφοροποιούνται ανάλογα με το επικοινωνιακό τους πλαίσιο και όχι μόνο. Αν θελήσουμε να ενσωματώσουμε τις νέες τεχνολογίες πλήρως στην εκπαιδευτική διαδικασία για την παραγωγή λόγου δεν έχουμε παρά να αναπτύξουμε δραστηριότητες αξιοποιώντας τα ποικίλα διαθέσιμα εργαλεία για κάθε κειμενικό είδος.

Αυτή η διαδικασία, αν και ιδιαίτερα χρονοβόρα, μπορεί να αποδώσει ένα ιδιαίτερα επικοινωνιακό αποτέλεσμα τόσο για την ουσιαστικότερη μάθηση των μαθητών όσο και για το διαθέσιμο πλούσιο διδακτικό υλικό που θα έχει στα χέρια του ο εκπαιδευτικός.

Να σημειωθεί πως οι αλληλεπιδράσεις θα είναι πλούσιες μεταξύ των μαθητών αν οι διαδραστικές δραστηριότητες είναι καλά δομημένες από τον εκπαιδευτικό. Ο τρόπος που οι δραστηριότητες οργανώνονται και δημιουργούνται ενισχύουν τη δεσμευτική εμπλοκή των μαθητών και επιτρέπουν την πολλαπλή ανατροφοδότηση από άτομα και ομάδες (Nabushawo et al., 2017).

### **6.2.2 Σχεδιασμός, υλοποίηση και ταξινόμηση δραστηριοτήτων με βάση το βαθμό δυσκολίας**

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση συναντάμε τη διδασκαλία ίδιων κειμενικών ειδών σε διαφορετικές τάξεις. Έχουμε για παράδειγμα περιγραφικά και αφηγηματικά κείμενα εκτός της έκτης τάξης και στις προηγούμενες τρεις. Αυτό μας δίνει την αφορμή, ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη δραστηριοτήτων για κάθε κειμενικό είδος να μην περιοριστεί στο επίπεδο της Στ΄ τάξης αλλά να έχει διαβαθμίσεις.

Με βάση τα διαφορετικά είδη κειμένων, και όπως αυτά προτείνονται από τα σχολικά εγχειρίδια σε κάθε τάξη, γίνεται αντιληπτή η ανάγκη για σχεδιασμό και ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού διαφόρων μορφών και διαφορετικού επιπέδου, με στόχο την κάλυψη των μαθησιακών αναγκών διαφορετικής τάξης. Επομένως, στη μελλοντική εργασία, θα μπορεί να συμπεριληφθεί στο σύνολο των δραστηριοτήτων εκπαιδευτικό υλικό σε διάφορες μορφές που θα ενσωματώνει διάδραση, ήχο, εικόνα, βίντεο, ψηφιακά γραφικά, κουίζ, ακόμα και παιχνίδια.

Επιπλέον, στην περίπτωση που οι δραστηριότητες αυτές εξακολουθούν να φιλοξενούνται στο Edmodo ή σε κάποιο άλλο σύστημα διαχείρισης μάθησης ανάλογα με την τάξη στην οποία απευθύνονται φυσικά, ως επέκταση μπορεί να είναι η ενσωμάτωση αξιολόγησης με ρουμπρίκες (rubric tools) των εργασιών των μαθητών. Καθώς κάθε υποβολή εργασίας, ατομικής και ομαδικής, συμβάλλει στην τελική βαθμολογία, οι μαθητές ενθαρρύνονται να είναι περισσότερο ενεργητικοί στη μαθησιακή διαδικασία. Σύμφωνα με την Mayende και τους συνεργάτες της (2014), τα κίνητρα για διαδικτυακή αλληλεπίδραση αυξάνονται όταν οι μαθητές γνωρίζουν τον τύπο και το μέγεθος της αλληλεπίδρασης που θα τους επιφέρει υψηλότερη βαθμολογία.

Από την άλλη πλευρά, στην περίπτωση που οι δραστηριότητες δεν φιλοξενούνται σε ένα τέτοιο σύστημα αλλά παρέχονται απλώς διαδικτυακά, σε κάποια ιστοσελίδα πιθανώς, μπορεί να μην περιλαμβάνεται αξιολόγηση για το σύνολο των δραστηριοτήτων. Αυτό που θα βοηθούσε στη διαβάθμιση των εργασιών είναι η ταξινόμησή τους ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας τους. Πιο συγκεκριμένα, μπορούν να οργανωθούν σε δύο διαστάσεις: ανάλογα με το είδος κειμένου που αφορούν και ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας τους, από την πιο εύκολη στην περισσότερο δύσκολη. Αυτή η οργάνωση κατευθύνει τόσο τον εκπαιδευτικό όσο και το μαθητή που θα πλοηγηθεί μέσα στη σελίδα ώστε να προσανατολιστεί ανάλογα με το επίπεδό του, το βαθμό δυσκολίας που ο ίδιος αντιμετωπίζει στην κατανόηση των κειμένων, τα χαρακτηριστικά του είδους που καλείται να ανακαλύψει και να κατανοήσει.

Μελλοντικά λοιπόν, θα μπορούσαν να εμπλουτιστούν οι παρούσες δραστηριότητες, ώστε να παρέχεται ένα ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό υλικό που θα αφορά στην κειμενοκεντρική παραγωγή γραπτού λόγου στο σύνολό της.

### **6.2.3 Ανάπτυξη δικτυακού τόπου για τη φιλοξενία διαδραστικών δραστηριοτήτων γραπτού λόγου για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση**

Δεδομένης της περιορισμένης κατεύθυνσης των παιδιών σε αυτόν τον τομέα με τη βοήθεια της τεχνολογίας και μη επαρκές υλικό, προτείνεται η ανάπτυξη ενός δικτυακού τόπου όπου θα μπορούν να διαχωρίσουν τα διάφορα κειμενικά είδη, να τα οργανώσουν, να διακρίνουν τα χαρακτηριστικά του καθενός και τελικά να καταφέρουν να αναπαράγουν δικά τους κείμενα. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί, όπως έχει ήδη προταθεί στην παρούσα εργασία, τόσο μέσω της επεξεργασίας κειμένων όσο και μέσω δραστηριοτήτων. Καθώς η συγγραφή κειμένων αποτελεί μια δύσκολη, σύνθετη και χρονοβόρα διαδικασία για την πλειονότητα των μαθητών, με την ανάπτυξη ενός τέτοιου δικτυακού τόπου μπορεί να επιχειρηθεί μια σύνδεση όλου του θεωρητικού πλαισίου που υποστηρίζει το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Δημοτικού με την ευχρηστία που προσφέρει μια ιστοσελίδα και το ενδιαφέρον των μαθητών για την αξιοποίηση της τεχνολογίας μέσα στην εκπαίδευση.

Σε αυτήν την περίπτωση θα είναι δυνατή και η φιλοξενία όλων των αναπτυγμένων δραστηριοτήτων για κάθε είδος κειμένου, όπως ακριβώς προτάθηκε προηγουμένως.

Θα μπορούν, επομένως, να έχουν πρόσβαση σε ένα πλούσιο διαδραστικό εκπαιδευτικό υλικό για το γραπτό λόγο όχι μόνο εκπαιδευτικοί αλλά και μαθητές και γονείς. Θα προσφέρεται η δυνατότητα να πλοηγηθούν ελεύθερα, χωρίς χρονικό και χωρικό περιορισμό στη σελίδα, προκειμένου να ερευνήσουν το διαθέσιμο περιεχόμενο και να το δοκιμάσουν. Οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να αξιοποιούν είτε επιλεγμένες είτε σύνολο των δραστηριοτήτων στην τάξη τους, οι μαθητές θα μπορούν να δοκιμάσουν τις γνώσεις τους, να τις εμπλουτίσουν και μέσα από τις δραστηριότητες να κατανοήσουν σε βάθος τα δομικά χαρακτηριστικά κάθε κειμένου, ενώ οι γονείς θα μπορούν να βρουν ενδιαφέρουσες και ελκυστικές δραστηριότητες για τα παιδιά τους σε περίπτωση που θέλουν να τα βοηθήσουν και να ενισχύσουν και να επεκτείνουν τις γνώσεις τους.



Έτσι, θα διατίθεται πλούσιο ηλεκτρονικό εκπαιδευτικό υλικό για την παραγωγή γραπτού λόγου βασισμένο στις αρχές και τις μεθόδους της κειμενοκεντρικής προσέγγισης, όπως προτείνεται από τα Αναλυτικά Προγράμματα. Σκοπός αυτής της ενέργειας είναι η υποβοήθηση όσων θέλουν να συνδυάσουν τη διδακτική πράξη που λαμβάνει χώρα στην τάξη με ευχάριστες και ουσιαστικές δραστηριότητες στον υπολογιστή, με στόχο την ουσιαστική μάθηση.

## Βιβλιογραφία

- OneDrive. (2018). Ανάκτηση 2 28, 2018, από Microsoft: <https://onedrive.live.com/about/el-gr/>
- 3η Περιφέρεια Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας- Σχολικός Σύμβουλος. (2012, 3 9). *Θεωρία & Πράξη για την παιδεία*. Ανάκτηση 3 27, 2017, από <http://www.kaskamanidis.gr/?p=56>
- Alamargot, D., & Chanquoy, L. (2001). *Through the Models of Writing*. London: Kluwer Academic Publishers.
- Alamargot, D., & Fayol, M. (2009, January). Modelling th Development of Written Composition. *Handbook of Writing Development*, σσ. 23-47.
- Alkaaf, F., & Al- Bulushi, A. (2017, April). Tell and Write, the Effect of Storytelling Strategy for Developing Story Writing Skills among Grade Seven Learners. *Open Journal of Modern Linguistics*, 7, σσ. 119-141.
- Anderson, T. (2003). Modes of interaction in distance education: recent developments and research questions. Στο M. Moore, G. Anderson, & (eds.), *Handbook of Distance Education* (σσ. 129-144). NJ: Erlbaum.
- Arbaugh, J. B. (2000, vol. 24). Virtual Classroom characteristics and student satisfaction with internet based MBA courses. *Journal of Management Education*, σσ. 32-54.
- Balasubramanian, K., Jaykumar, V., & Fukey, L. (2014, vol. 144). A study on “Student preference towards the use of Edmodo as a. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, σσ. 416-422.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brandon Hall Research. (2006, May 6). *LMS and LCMS Demystified*. Ανάκτηση 2 10, 2018, από Brandon Hall Group: [www.brandon-hall.com/free\\_resources/lms\\_and\\_lcms.shtml](http://www.brandon-hall.com/free_resources/lms_and_lcms.shtml).
- Browne, T., Jenkins, M., & Walker, R. (2006, vol. 14 (2)). A longitudinal perspective regarding thw use of VLEs by higher education institutions in the United Kingdom. *Interactive Learning Environments*, σσ. 177-192.
- Chou, A. Y., & Chou, D. (2011, September vol.9 (3)). Course Management Systems and Blended Learning: An Innovative Learning Approach. *Journal of Innovative Education*, σσ. 463-485.
- Chronaki, A. (2000). Computers in Classrooms: Learners and teachers in new roles. Στο B. Moon, M. Beb-Peretz, & S. Brown, *Routledge International Companion to Education* (σσ. 558-572). London: Routledge.

- Cope, B., & Kalantzis, M. (1993). *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. London: Falmer Press.
- Correia, M. P. (2011, November). Fiction vs. Informational Texts: Which Will Kindergartners Choose? *Young Children*, σσ. 100- 104.
- D.Keegan. (2001). *Οι βασικές αρχές της Ανοικτής και Εξ αποστάσεως Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Dirgeyasa, I. W. (2016, July 17). Genre- Based Approach: What and How to Teach an to Learn Writing. *English Language Teaching*, σσ. 45- 51.
- Dorfman, L. R., & Cappelli, R. (2009). *Nonfiction Mentor Texts: Teaching Informational Writing Through Children's Literature, K-8*. Portland,Maine: Stenhouse Publishers.
- Enriquez, M. A. (2014). Students' Perceptions on the Effectiveness of the Use of Edmodo as a Supplementary Tool for Learning. *DLSU Research Congress*. Manila, Philippines.
- Fallon, C., & Brown, S. (2003). *e- Learning Standards: A Guide to Purchasing, Developing and Deploying Standards- Conformant e- Learning*. Florida: Lucie Press.
- Garrison, D. R., & Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice*. Psychology Press.
- Garrison, R., & Vaughan, N. (2008). *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles and Guidelines*. John Wiley & Sons.
- Graham, S. (2006). Writing. *Handbook of educational psychology*, σσ. 457-477.
- Gushiken, B. K. (2013). Integrating Edmodo into a High school service club: to promote interactive online communication. *18th Annual TCC online conference 2013*. Hawai.
- Hennes, A.-K., Buyuknarci, O., Rietz, C., & Gruenke, M. (2015, May 22). Helping Children with Specific Learning Disabilities to Improve their Narrative Writing Competence by Teaching Them to Use the Story Maps Strategy. *Insights on Learning Disabilities*, σσ. 35-56.
- Jakobs, E. M., & Perrin, D. (2014). *Handbook of Writing and Text Production*. De Gruyter.
- Khan, B. H. (2001). Web-based training. *Educational Technology Applications Inc*.
- Koch, N., Verville, J., & Garza, V. (2007, vol.5 ). Media naturalness and online learning: Findings supporting both significant- and no- significant- difference perspectives. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, σσ. 333-355.
- Kongchan, C. (2013). How Edmodo and Google Docs can change traditional classrooms. *The European Conference on Language Learning*, (σ. paper#0442). Brighton.

- Marks, R. B., Sibley, S., & Arbaugh, J. (2005, vol.29). A structural equation model of predictors for effective online learning. *Journal of Management Education*, σσ. 531-556.
- Mills, K., & Chandra, V. (2011, vol. 55 (1)). Microblogging as a Literacy Practice for Educational Communities. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, σσ. 35-45.
- Morrison, D. (2003). *E-learning strategies: How to Get Implementation and Delivery Right First Time*. West Sussex: John Wiley & Sons Ltd.
- Morton-Standish, L. (2014, 3). Using Online Media to Write Extended Persuasive Text. *The Reading Teacher*, σσ. 419-429.
- Nabushawo, H. M., Muyinda, P. B., Isabwe, G. M., Prinz, A., & Mayende, G. (2017). Improving Online Interaction Among Blended Learners at Mekere University. Στο M. E. Auer, D. Guralnick, & I. (. Simonics, *Teaching and Learning in a Digital World: Proceedings of the 20th International Conference on Interactive Collaborative Learning- Volume 1* (σσ. 63- 69). Cham: Springer.
- Naidu, S. (2006). *E-learning: a Guidebook of Principles, Procedures and Practices*. Commonwealth Educational Media Center for Asia.
- Ninoriya, S., Chawan, P., & Meshram, B. (2011, March, vol.8 (2)). CMS, LMS and LCMS For eLearning . *International Journal of Computer Science Issues*, σσ. 644-647.
- Ong, J. W. (1997). *Προφορικότητα και εγγραματοσύνη*. μετάφραση: Χατζηκυριάκου, Κ., επιμέλεια: Παραδέλης, Θ.: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.
- Pytash, K. E. (2015, 9 11). *International Literacy Association*. Ανάκτηση 1 11, 2018, από [www.literacyworldwide.org](http://www.literacyworldwide.org): <https://www.literacyworldwide.org/blog/literacy-daily/2015/09/11/digital-portfolios-for-writing-instruction>
- Pytash, K. E., Ferdig, R. E., Gandolfi, E., & Mathews, R. (2016, 7 1). *International Literacy Association*. Ανάκτηση 1 10, 2018, από [www.literacyworldwide.org](http://www.literacyworldwide.org): <https://www.literacyworldwide.org/blog/literacy-daily/2016/07/01/reimagining-writing-instruction-with-digital-tools>
- Romiszowski, A. (2004, January- February Vol. 44 (1)). How' s the E- Learning Baby? Factors leading to Success or Failure of an Educational Technology Innovation. *Educational Technology*, σσ. 5-27.
- Sandolo, L. (2010). *How can the use of Technology enhance writing in the classroom?* St. John Fisher College, Fisher Digital Publications.
- Santagelo, T. (2014). Why is writing so difficult for students with learning disabilities? A narrative review to inform the design of effective instruction. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, σσ. 5- 20.

- Siemens, G. (2004, 10 18). *elearnspace: everything elearning*. Ανάκτηση 2 20, 2018, από Categories of eLearning: <http://www.elearnspace.org/Articles/elearningcategories.htm>
- Van Leeuwen, C. A., & Gabriel, M. A. (2007). Beginning to write with word processing: Integrating writing process and technology in a primary classroom. *International Reading Association 60(5)*, σσ. 420-429.
- Watanabe-Crockett, L. (2016, 7 28). *global digital citizen foundation*. Ανάκτηση 1 9, 2018, από [globaldigitalcitizen.org](http://globaldigitalcitizen.org): <https://globaldigitalcitizen.org/7-ways-technology-improve-writing-skill>
- Αγγελάκη, Μ.-Ε., Καλλές, Δ., & Τρύφωνα, Ν. (2011). Ανάπτυξη Ενός E-learning Συστήματος για την Εξ' αποστάσεως Εκπαίδευση. *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο- Πάτρα 28-30/4/2011*, (σσ. 47-57). Πάτρα.
- Αϊδίνης, Α., & Γρόλλιος, Γ. (2007-2008, Χειμώνας). Κριτικές παρατηρήσεις στο εγχειρίδιο του γλωσσικού μαθήματος της τρίτης τάξης του Δημοτικού Σχολείου. *Αντιτετράδια της εκπαίδευσης*, σσ. 43-53.
- Αμασόγλου, Α. (2007-2008, τεύχος 3). Η Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. *intellectum*, σσ. 109-116.
- Βασάλα, Π., Γκίοςος, Ι., Κουτσούμπα, Μ., Λιοναράκης, Α., Ξένος, Μ., & Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2005). *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- ΖεύςΣυμβούλωνΑ.Ε. (2009). *Μελέτη για την ανάπτυξη ολοκληρωμένου σχεδίου δράσης για την ένταξη νέων τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση*. ΥΠΠΕΘ.
- Θηβαίος, Κ. Δ. (2000). Οι μαθητές "κριτές και σύμβουλοι" των συμμαθητών τους- στο γραπτό λόγο- όπως αυτό παράγεται στο γλωσσικό μάθημα . *Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ως Δεύτερης Γλώσσας* (σσ. 354-361). Ρέθυμνο: Ατραπός.
- Ιορδανίδου, Α., & Σφυρόερα, Μ. (2007). *Κλειδιά και Αντικλειδιά: Η επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Καραλή, Χ. Σ. (2013, Ιούνιος). *Σχεδιασμός και ανάπτυξη συστήματος ηλεκτρονικής μάθησης Βιοπληροφορικής με αυτόματη άντληση πληροφορίας από ιστοσελίδες*. Ανάκτηση 2 10, 2018, από Πανεπιστήμιο Πατρών: [http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/6382/1/MSc\\_Karali.pdf](http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/6382/1/MSc_Karali.pdf)
- Κεκές, Ι. Ι. (2011). Σχεδιασμός Συστημάτων Εκπαιδευτικών Εφαρμογών: Ορισμοί- Θεωρητική θεμελίωση-Προβλήματακαι προβληματισμοί. Στο ε. Ι. Κεκές, *Νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση: Ζητήματα Σχεδιασμού και Εφαρμογών, Φιλοσοφικές- Κοινωνικές προεκτάσεις* (σσ. 19-52). Ζεφύρι: διάδραση.

- Κιρκόπουλος, Ι. (2013, Μάιος). Σχεδιασμός και Ανάπτυξη Συστήματος Ηλεκτρονικής Μάθησης που Αξιοποιεί Τεχνολογίες Κινητών Συσκευών (Κινητή Ηλεκτρονική Μάθηση- Mobile E-Learning). *Μεταπτυχιακή Εξειδίκευση στα Πληροφοριακά Συστήματα*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή Θετικών Επιστημών και Τεχνολογίας.
- Κωστούλη, Τ. (2010, 06 16). *πύλη για την Ελληνική Γλώσσα*. Ανάκτηση 03 26, 2017, από [www.greek-language.gr](http://www.greek-language.gr): [http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema\\_e5/index.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e5/index.html)
- Μακρής, Χ. Σ. (2001). *Επικοινωνιακή γλωσσική διδασκαλία*. Αθήνα: Τυπωθήτω: Γιώργος Δαρδανός.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Η Σχολική Τάξη- Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*. Αθήνα.
- Μήτσης, Ν. (1996). *www.komvos.edu.gr*. Ανάκτηση 9 25, 2017, από Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος: Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη: <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/enimerosi/vivlio/review1.htm>
- Μήτσης, Ν. (1996). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος: Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα, Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουρλετίδης. (2010).
- Ντίνας, Κ., & Ξανθόπουλος, Α. (2007). *Η διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου στα νέα βιβλία της ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο (τάξεις Γ', Δ', Ε' & ΣΤ')*. Ανάκτηση 9 25, 2017, από [ipeir.pde.sch.gr](http://ipeir.pde.sch.gr): <http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/05DimotikoSholio/dinas-ksanthopoulos/dinas-ksanthopoulos.pdf>
- Παπαδοπούλου, Σ. (2000). *Η Ολική Γλώσσα τη διδακτική της γλωσσικής έκφρασης για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.
- Σαββίδου, Ι. (2011). *Ιδρυματικό Καταθετήριο Επιστημονικών Εργασιών*. Ανάκτηση 9 22, 2017, από <http://ikee.lib.auth.gr/>: <http://ikee.lib.auth.gr/record/127579/files/GRI-2011-7450.pdf>
- Σαπουντζής, Β. (2012, Σεπτέμβριος). Συστήματα Ηλεκτρονικής Μάθησης στην Εκπαίδευση. *Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία Επιβλ. Μάνθου Βασιλική*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εφαρμοσμένης Πληροφορικής.
- Σπαντιδάκης, Ι. Ι. (2009). *Προβλήματα Παραγωγής Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τζιμογιάννης, Α. (2017). *Ηλεκτρονική Μάθηση: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί*. Αθήνα: Κριτική.

- Τσίγκου, Α., & Νούτσου, Α. (2006). Κειμενοκεντρική Θεωρία: Θεωρητικό Πλαίσιο και Πειραματική Εφαρμογή σε ΣΠΠΕ με στόχο τον Περιβαλλοντικό Γραμματισμό των Μαθητών. *2ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*, (σσ. 711- 721). Αθήνα.
- ΥΠΕΠΘ. (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Δημοτικού- Γυμνασίου. Αθήνα: ΦΕΚ 303B/13-03-2003: ΥΠΕΠΘ.
- Χαραλαμπίδης, Χ. (1999). *Γλωσσική και Λογοτεχνική Κριτική*. Αθήνα.
- Χαραλαμπίδης, Α., & Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: Θεωρία και πρακτική εφαρμογή. Μια εναλλακτική πρόταση για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής στην υποχρεωτική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Χατζηλουκά- Μαυρή, Ε. (2010). Από την επικοινωνιακή- κειμενοκεντρική προσέγγιση στην παιδαγωγική του κριτικού εγγραμματισμού (ή η διδασκαλία του γραπτού λόγου στο δημοτικό σχολείο σήμερα): Η περίπτωση της Κύπρου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, σσ. 114- 130.
- Χατζησαββίδης, Σ. (n.d.). *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου*. Ανάκτηση 12 9, 2017, από Επιμορφωτικό υλικό για τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα:  
[www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/analytika/.../nea.../didaskalia\\_domis\\_tis\\_glossas.doc](http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/analytika/.../nea.../didaskalia_domis_tis_glossas.doc)
- Χρονάκη, Ά. (2011). Ο υπολογιστής στην τάξη: Μαθητές και Εκπαιδευτικοί σε νέους ρόλους. Στο Ε. Ε. ΦΥΣΙΚΩΝ, & Ε. Ι. Κεκές, *ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ Ζητήματα Σχεδιασμού και Εφαρμογών, Φιλοσοφικές- Κοινωνικές προεκτάσεις* (σσ. 79-110). Ζεφύρι: διάδραση.