



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

Τμήμα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Π.Μ.Σ. «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου»

Κατεύθυνση: Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός και Διδασκαλία

Διδασκαλία, παραγωγή και αξιολόγηση πολυτροπικών κειμένων στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου

Δήμα – Ευθυμίου Αικατερίνη (Α.Μ. 216002)

Υπεύθυνος Καθηγητής: Μιχάλης Αθανάσιος

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στη σύγχρονη εποχή έχει αλλάξει ο τρόπος επικοινωνίας λόγω της τεχνολογικής ανάπτυξης. Η νέα αυτή πραγματικότητα επιτάσσει την αξιοποίηση και άλλων σημειωτικών τρόπων πέραν της γλώσσας και τα μονοτροπικά κείμενα γίνονται πολύτροπικά, συνδυάζοντας και άλλους σημειωτικούς τρόπους. Η κατανόηση του νοήματος δεν μπορεί να επέλθει αν εστιάσει κανείς μόνο στο γλωσσικό μέρος, καθώς οι υπόλοιποι σημειωτικοί τρόποι που χρησιμοποιούνται στα πολυτροπικά κείμενα συμπληρώνουν το νόημα (Kress, 2000 Χοντολίδου, 1999). Παράλληλα σύμφωνα με τον Kress (2010) τα κείμενα παρουσιάζουν μια αλληλεπίδραση μεταξύ γραπτού λόγου, εικόνας και ήχου. Οι μαθητές αξιοποιούν τον ελεύθερο χρόνο τους στην πλοήγηση στο διαδίκτυο και την τηλεόραση (Tsami et al. , υπό δημοσίευση Fterniati κ.α., 2013 Κουτσογιάννης, 2007, 2011 Φτερνιάτη κ.α., 2013). Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει την αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου. Η έρευνα που σχεδιάστηκε είναι μια ποσοτική μελέτη με τη χρήση του εργαλείου των ερωτηματολογίων. Αντικείμενο της μελέτης αποτελεί η διδασκαλία, η παραγωγή και η αξιολόγηση των πολυτροπικών κειμένων στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου. Μέσα από τις απαντήσεις των 30 εκπαιδευτικών που συμμετείχαν και την υπάρχουσα βιβλιογραφία, επιχειρούμε να σκιαγραφήσουμε τον τρόπο με τον οποίο η πολυτροπικότητα εντάσσεται στην εκπαιδευτική πράξη και την αποτελεσματικότητα του στη μάθηση και κατανόηση του γλωσσικού μαθήματος.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	1
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	4
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	6
<i>Γραμματισμός</i>	6
<i>Πολυγραμματισμός</i>	9
<i>Ψηφιακός Γραμματισμός</i>	12
<i>Πολυτροπικότητα</i>	14
<i>Πολυτροπικότητα και Τεχνολογία</i>	15
<i>Διδασκαλία πολυτροπικών κειμένων</i>	18
<i>Κοινωνική Σημειωτική</i>	22
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	24
<i>Σκοπός και επιμέρους στόχοι</i>	24
<i>Ερευνητικά ερωτήματα</i>	24
<i>Ερευνητικό εργαλείο</i>	26
<i>Δείγμα της έρευνας</i>	27
<i>Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας</i>	27
<i>Αξιοπιστία-Εγκυρότητα</i>	28
<i>Ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων</i>	28
<i>Πρώτο επίπεδο ανάλυσης: Κατηγοριοποίηση ερωτήσεων</i>	30
<i>Ερώτημα 1^ο Πόσο συχνά χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί πολυτροπικά κείμενα στη διδασκαλία τους;</i>	35
<i>Ερώτημα 2^ο Με ποιόν τρόπο ενσωματώνουν την πολυτροπικότητα στη διδασκαλία τους; (κείμενα, δραστηριότητες, παραγωγή κειμένων)</i>	37
<i>Ερώτημα 3^ο Πώς μπορεί η αξιοποίηση της πολυτροπικότητας να αποβεί επωφελής στη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας;</i>	39
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	41

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	42
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	47
<i>ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ</i>	47

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα εργασία διενεργήθηκε στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου στο τμήμα ΘΕ.Π.Α.Ε.Ε. Αφετηρία για την παρούσα εργασία αποτέλεσε το γεγονός ότι ενώ το άτομο κακλύζεται καθημερινά από σωρεία πολυτροπικών κειμένων μέσα στο περιβάλλον του, η διδασκαλία της πολυτροπικότητας είναι ανεπαρκής και δεν περιλαμβάνεται στο Αναλυτικό πρόγραμμα και στα σχολικά εγχειρίδια. Η έρευνα που διεξήχθη πραγματεύεται την έννοια τη πολυτροπικότητας στην εκπαιδευτική πράξη. Η πολυτροπικότητα είναι η πλέον σημαντική προσέγγιση της γλωσσικής διδασκαλίας, η οποία προσεγγίζει τη γλώσσα κοινωνικά, επικοινωνιακά, πολιτισμικά αλλά και ιστορικά. Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών εμφανίζεται για να συμπληρώσει τις γνώσεις και να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν εκείνες τις κατάλληλες δεξιότητες πρόσληψης και αποκωδικοποίησης της πολυτροπικότητας και των πολυγραμματισμών στα ποικίλα πολιτισμικά περιβάλλοντα (New London Group, 1996). Όταν στη γλωσσική διδασκαλία αξιοποιούνται πολυτροπικά κείμενα που βασίζονται σε πολλαπλά σημειωτικά συστήματα, τότε ενισχύεται η παραγωγή του λόγου και η επικοινωνία. Στο πλαίσιο της πολυτροπικότητας, το κείμενο επαναπροσδιορίζεται σημασιολογικά. Οι σημασίες και οι μορφές που προκύπτουν, έχουν τη βάση τους σε ένα κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο (Van Leeuwen, T., 2005).

Η εργασία διακρίνεται σε δύο μέρη: το θεωρητικό και το ερευνητικό. Το θεωρητικό μέρος πραγματεύεται έννοιες που σχετίζονται με την πολυτροπικότητα. Η έννοια της πολυτροπικότητας διευρύνει την έννοια του κειμένου και μπορεί να γίνει αντιληπτή αν σκεφτούμε ότι ο ίδιος ο άνθρωπος αντιλαμβάνεται το περιβάλλον του πολυτροπικά. Η πολυτροπικότητα χρησιμοποιεί πολλά και διαφορετικά σημειωτικά συστήματα, προκειμένου να

προσεγγίσει πολύπλευρα την γλώσσα και να δημιουργήσει ένα ευρύτερο πεδίο στην επικοινωνία. Σε αυτή την προσπάθεια, τα μέσα που προσφέρει η τεχνολογία αποτελούν πολύτιμο εργαλείο. Θα μπορούσαμε να πούμε, μάλιστα, πως η εξέλιξη των νέων τεχνολογιών και η ένταξη τους στην εκπαίδευση έδωσε μια νέα, ισχυρή ώθηση στην αξιοποίηση της πολυτροπικότητας ως διδακτική προσέγγιση της γλώσσας.

Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, η πολυτροπικότητα αποτελεί ιδιαίτερα χρήσιμο εργαλείο, καθώς οι άλλοι σημειωτικοί τρόποι (εικόνα, ήχος, σχεδιάγραμμα, πίνακες κ.ά.) πλαισιώνουν και πολλές φορές υπερισχύουν του ίδιου του κειμένου.

Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση η πολυτροπικότητα μπορεί επίσης να ενισχύσει τόσο την κατανόηση όσο και την παραγωγή κειμένου. Το θεσμικό πλαίσιο, όμως, όπως ορίζεται από τα Α.Π.Σ και Δ.Ε.Π.Π.Σ., δεν προβλέπει ρητά τη διδασκαλία της πολυτροπικότητας, παρά το γεγονός ότι τα σχολικά εγχειρίδια για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιου περιλαμβάνουν πολυτροπικά κείμενα.

Το ερευνητικό μέρος αφορά την διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολυτροπικότητα. Συγκεκριμένα, αντικείμενο της ποσοτικής έρευνας που σχεδιάστηκε με τη χρήση ερωτηματολογίου είναι ο τρόπος με τον οποίο η πολυτροπικότητα εντάσσεται στην εκπαιδευτική πράξη και την αποτελεσματικότητα του στη μάθηση και κατανόηση του γλωσσικού μαθήματος.

Στο τέλος της εργασίας παρατίθενται τα συμπεράσματα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, η βιβλιογραφία και το ερωτηματολόγιο.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Γραμματισμός

Τα τελευταία χρόνια οι έρευνες για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος εστιάζουν στη έννοια του γραμματισμού. Αρχικά, ο όρος «γραμματισμός» περιέγραφε την ικανότητα του ανθρώπου να κωδικοποιεί προφορικές εκφορές σε γραπτή μορφή (γραφή) και αντιστρόφως (ανάγνωση) (Kress, 2003· Παπαδοπούλου, 2011). Αφορούσε αποκλειστικά τη γλώσσα, την επίσημη γλώσσα του κράτους, η οποία αποτυπώνεται και στην εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθείται. Ο γραμματισμός αποτελούσε πάντα τον κύριο σκοπό του σχολείου και συνδέθηκε στενά με τον αλφαριθμητισμό, δηλαδή αφορούσε αποκλειστικά τις δεξιότητες της γραφής και της ανάγνωσης, χωρίς αυτές να συνδέονται με κοινωνικές πρακτικές και να έχουν κοινωνικές προεκτάσεις. Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα ο γλωσσικός γραμματισμός συνδέθηκε με τη λογοτεχνία και το εγγράμματο άτομο προσέγγιζε τη λογοτεχνία ως τέχνη και μπορούσε να κατανοήσει τα νοήματα μέσω των λογοτεχνικών κειμένων (Χατζησαββίδης, 2006). Σκοπός της διδασκαλίας γίνεται η κατάκτηση εκείνων των δεξιοτήτων, που θα καταστήσουν τα άτομα ικανά για να επιτύχουν τους κοινωνικούς τους στόχους. Η έννοια του γραμματισμού αποκτά σιγά, σιγά μια λειτουργική διάσταση, οι μαθητές διδάσκονται τα βασικά χαρακτηριστικά ορισμένων ειδών κειμένων και παράγουν κείμενα, που μοιάζουν με τα χαρακτηριστικά των κειμένων που έχουν διδαχθεί, προκειμένου να μπορούν να δρουν αποτελεσματικά στον κοινωνικό χώρο και στις διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις.

Από τη δεκαετία του 1960, ο όρος αποκτά κοινωνικές προεκτάσεις και η διδασκαλία του στοχεύει στη απόκτηση δεξιοτήτων που θα βοηθήσουν το άτομο να διαχειριστεί τη δική του ζωή (Χατζησαββίδης, 2007). Η UNESCO ασχολήθηκε με την καλλιέργεια του γραμματισμού και κατ' επέκταση με τις δεξιότητες της γραφής και της ανάγνωσης, καθώς πίστευε ότι με αυτόν τον

τρόπο θα ενισχυόταν η κοινωνική και οικονομική ευημερία. Ο γραμματισμός γίνεται πιο κριτικός και στηρίζεται στην αμφισβήτηση. Κατά τη διδασκαλία δε θεωρείται τίποτα δεδομένο και όλα υπόκεινται σε κριτική ανάλυση. Ο Freire μάλιστα θεωρεί πως στόχος του γραμματισμού είναι να απελευθερώσει τους ανθρώπους και να τους μετατρέψει σε κριτικά σκεπτόμενους πολίτες απέναντι στην κοινωνία (Freire&Macedo 1987). Το περιεχόμενο του όρου γραμματισμός, παρατηρούμε ότι δεν είναι πάντα σταθερό και προσαρμόζεται στις εκάστοτε αλλαγές στο οικονομικό, πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο. Ο όρος αυτός έπαψε να αφορά αποκλειστικά τις γνώσεις γραφής και ανάγνωσης, όπως αρχικά είχε συνδεθεί, και τα τελευταία χρόνια επαναπροσδιορίστηκε και σχετίστηκε με την κοινωνική πραγματικότητα και με τις ανάγκες που αυτή όριζε. Ο Halliday (1989) αναφέρει ότι ο εγγράμματος άνθρωπος μπορεί να κατανοεί και να αποκωδικοποιεί κείμενα παραγόμενα με ποικίλους τρόπους σημείωσης, να αναγνωρίζει τα λανθάνοντα μηνύματα και να τα μετασχηματίζει από τον ένα σημειωτικό τρόπο στον άλλο. Παράλληλα, ο όρος γραμματισμός (literacy) δεν αφορά αποκλειστικά την δεξιότητα της γραφής, της ανάγνωσης και της κατανόησης, αλλά και τη δυνατότητα του ατόμου να ανταποκρίνεται στα διαφορετικά επικοινωνιακά περιβάλλοντα και στις απαιτήσεις τους. Η παιδαγωγική του γραμματισμού ασχολούταν με τη διδασκαλία της γλώσσας ως ένα δυναμικό σημειωτικό σύστημα, όπου οι μαθητές μαθαίνουν τα γραμματικοσυντακτικά φαινόμενα και τις γλωσσικές επιλογές στις διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις.

Μέχρι και τα τέλη του 20^{ου} αιώνα η έννοια του γραμματισμού αποδεσμεύτηκε από την εκμάθηση της γλώσσας και συνδέθηκε περισσότερο με την προετοιμασία του ανθρώπου για τη ζωή. Σύμφωνα με τους Barton και Hamilton (1998) ο γραμματισμός αλληλεπιδρά με τους ανθρώπους, καθώς βρίσκεται ανάμεσα στην ανθρώπινη σκέψη και στο κείμενο. Ο Traves (1992) προσπάθησε να δημιουργήσει έναν ορισμό βάσει όλων των παραπάνω χαρακτηριστικών

σύμφωνα με τον οποίο «γραμματισμός είναι η ικανότητα ελέγχου της ζωής και του περιβάλλοντος μέσω του λόγου, με τρόπο ορθολογικό» (Traves, 1992, στο Χατζησαββίδης, 2007). Οι N. Elasser και V. John- Steiner (2003) ορίζουν τον γραμματισμό ως την κατάκτηση των γλωσσικών δεξιοτήτων για την επεξεργασία των κοινωνικών εμπειριών του ανθρώπου. Η γλώσσα αποτελεί ένα μέσο για την κριτική προσέγγιση της κοινωνικοπολιτισμικής πραγματικότητας, όπου το άτομο διαμορφώνει και διαμορφώνεται. Ο Bayman (2002) θεωρεί πως ο γραμματισμός σχετίζεται με τις διαφορετικές ιδεολογίες και θέσεις που φέρουν εκπαιδευτικοί και εκπαιδευόμενοι και πολλές φορές συγκρούονται μεταξύ τους. Επίσης, ο Kress (1994) συνδέει τον γραμματισμό με την επικοινωνία που αναπαριστά τα νοήματα μέσω διαφόρων σημειωτικών τρόπων. Οι ορισμοί που προσδίδουν στην καλλιέργεια του γραμματισμού έναν και μόνο κοινό και αποδεκτό στόχο μέσα σε συγκεκριμένα πλαίσια και δράσεις, αρχίζουν να αμφισβητούνται και προωθείται μια πιο κριτική διάσταση του γραμματισμού.

Για αυτόν τον λόγο σήμερα, η έννοια αυτή όφειλε να συμπληρωθεί, ώστε να προσεγγιστεί διδακτικά η καινούργια πραγματικότητα και οι διαφορετικές μορφές του λόγου με τις οποίες εκφράζεται (Χατζησαββίδης, 2007). Σε μια πιο πρόσφατη προσέγγιση για το γραμματισμό από το Αυστραλιανό Συμβούλιο (1996), επιχειρείται σύνδεση του λειτουργικού και κριτικού γραμματισμού. Πιο συγκεκριμένα, ο γραμματισμός αναφέρεται στη γραφή, ανάγνωση, κριτική σκέψη, όπως επίσης και στην ικανότητα του ατόμου να προσαρμόζεται στα ποικίλα επικοινωνιακά περιβάλλοντα και να κάνει τις κατάλληλες γλωσσικές επιλογές. Ως δεξιότητα περιέχει ορισμένες ικανότητες, οι οποίες αφορούν στην κατανόηση του νοήματος των λέξεων, των κειμένων, του νοήματος πέρα από τη λέξη. Επίσης ο γλωσσικός γραμματισμός ενδιαφέρεται για τη γνώση της κοινωνικής πρακτικής ενός κειμένου, την αναγνώριση του είδους

του λόγου και του κοινωνικού πλαισίου που παράγονται τα κείμενα. Τέλος, μέσω του γραμματισμού το άτομο αντιλαμβάνεται και αντιδρά στα νοήματα και μαθαίνει να παράγει κείμενα που χρειάζονται στην καθημερινότητα (Χατζησαββίδης 2002).

Πολυγραμματισμός

Τις τελευταίες δεκαετίες η ραγδαία ανάπτυξη του τεχνολογικού πολιτισμού διαμόρφωσε μια νέα πραγματικότητα αναφορικά με την επικοινωνία. Η ανάπτυξη και ο πλουραλισμός των μέσων επικοινωνίας άλλαξαν τον τρόπο επικοινωνίας μεταξύ των ατόμων και δημιούργησαν νέες απαιτήσεις για τον γραμματισμό και τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την κατανόηση της νέα αυτής πραγματικότητας. Στο σύγχρονο επικοινωνιακό επίπεδο η πολυτροπικότητα αναδεικνύεται ως ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της επικοινωνίας (Kress, 2000· Kress & Leeuwen, 2001). Πιο συγκεκριμένα ο όρος πολυτροπικότητα σχετίζεται με το ρεπερτόριο των σημειωτικών συστημάτων που χρειάζονται για την ανάλυση και την κριτική επεξεργασία των πληροφοριών που δέχεται καθημερινά ο σύγχρονος άνθρωπος (Χοντολίδου, 1999). Το κείμενο φέρει νοήματα που αντιστοιχούν σε εξωγλωσσικές συνθήκες και επικοινωνιακές περιστάσεις και παρατηρείται συνύπαρξη πολλών σημειωτικών τρόπων και λόγων, που καθιστούν το κείμενο πολυτροπικό. Η παιδαγωγική του γραμματισμού φαινόταν ανεπαρκής, για να καλύψει τις ανάγκες που είχαν προκύψει, καθώς υποστήριζε ένα καθεστώς φαινομενικής σταθερότητας και ομοιομορφίας. Οι μεταβολές που επήλθαν στο επικοινωνιακό τοπίο από την οικονομική και τεχνολογική εξέλιξη (Lankshear & Knobel, 2003· New London Group, 1996) και η αξιοποίηση ποικίλων τρόπων σημείωσης και παραγωγής νοήματος πέραν του γλωσσικού, συνέβαλλαν στη διεύρυνση των ορίων του γραμματισμού (Flewit, 2013· Hill, 2008· Kress, 1994). Το νέο πλαίσιο, όπως διαμορφώθηκε στις δυτικές κοινωνίες, δημιούργησε

την ανάγκη καλλιέργειας νέων γραμματισμών μέσω της εκπαίδευσης. Οι έννοιες και οι διαστάσεις του γραμματισμού μελετώνται πλέον βάσει των προτύπων που κυριαρχούν σε μια κοινωνία και σύμφωνα με τους McKay και Hornberger (1996, στο Μιχάλης, 2016) κάθε μορφή γραμματισμού μπορεί να αναλυθεί σε τρεις διαστάσεις. Πιο συγκεκριμένα, οι γραμματισμοί αναλύονται σε σχέση με την τεχνολογική διάσταση, που αφορά στα μέσα για τη σχεδίαση και παραγωγή κειμένου και λόγου, και σε σχέση με τη λειτουργική διάσταση, που αναφέρεται στα διαφορετικά είδη λόγου και στη λειτουργία τους. Τέλος, μια άλλη διάσταση βάσει της οποίας εξετάζονται οι μορφές του γραμματισμού είναι η κοινωνική, που περιλαμβάνει τις διάφορες ιδεολογίες και τα κοινωνικοπολιτισμικά πρότυπα που χαρακτηρίζουν ένα κείμενο και το μέσο με το οποίο παράγεται το νόημα.

Το 1994 στο Νέο Λονδίνο, στην Αυστραλία, μια ομάδα επιστημόνων από όλο τον κόσμο συζήτησε για τη νέα μορφή γραμματισμού που εμφανίζεται στη σύγχρονη κοινωνία. Η ομάδα αυτή ονομάστηκε New London Group, δημοσίευσε το πρώτο άρθρο της το 1996 (New London Group 1996) και εισήγαγε για πρώτη φορά τον όρο πολυγγραμματισμός (multiliteracy), ο οποίος εκφράζει την αξία της γλωσσικής και πολιτισμικής πολυειδίας και την επιρροή της τεχνολογικής ανάπτυξης (Χατζησαββίδης, 2007). Η παιδαγωγική των πολυγγραμματισμών συμπληρώνει και ενισχύει την αντίληψη ότι η γλώσσα αποτελεί μια κοινωνική πρακτική, που εκφράζει την πολυμορφία της σύγχρονης κοινωνίας. Οι θεμελιωτές της παιδαγωγικής των πολυγγραμματισμών θεωρούν ότι το πολιτισμικό και γλωσσικό ρεπερτόριο του πληθυσμού των μαθητών θα πρέπει να αποτελέσει τη βάση για τη σύγχρονη παιδαγωγική και πηγή μάθησης. Είναι σημαντικό να μην αδιαφορούν και να μην παραβλέπουν την ποικιλομορφία του μαθητικού πληθυσμού, αλλά αυτή να γίνει όχημα για τη διαμόρφωση νέων διδακτικών πρακτικών για το γραμματισμό. Η παιδαγωγική των πολυγγραμματισμών αποδέχεται ότι «η παιδαγωγική πρέπει να συνεργαστεί και

να χτίσει επάνω στους πόρους λόγου, καθώς και στα ρεπερτόρια της πολιτισμικής πρακτικής που οι διδασκόμενοι φέρνουν μαζί τους στις αίθουσες» (Gee, 2000, σελ. 238 Kalantzis & Cope, 2001, παρα. 23). Παράλληλα, στοχεύει στην αναγνώριση και τη δημιουργία νοημάτων, ώστε να δημιουργηθεί μια καινοτόμος παιδαγωγική και ένα είδος ατόμου πιο ενεργού και ευαισθητοποιημένου απέναντι στις αλλαγές (Kalantzis & Cope, 2009). Μέσω της μάθησης το άτομο επαναπροσδιορίζει και αναδιαμορφώνει συνεχώς τον εαυτό του και ταυτόχρονα οι επιδιώξεις και οι στόχοι τόσο των εκπαιδευομένων όσο και των εκπαιδευτικών διαμορφώνουν το μαθησιακό περιβάλλον. Το σχολείο επιτρέπει στον εκπαιδευόμενο να αναγνωρίσει και να κατανοεί τα επίπεδα ενός κειμένου, όσο και την αξία του για την επικοινωνία. Επομένως, ο σύγχρονος ορισμός του εγγράμματου ατόμου είναι να μπορεί να προσαρμόζεται σε ποικίλα επικοινωνιακά περιβάλλοντα, αξιοποιώντας αποτελεσματικά γραπτά και πολυτροπικά κείμενα.

Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών αντιλαμβάνεται ότι οι ταχύρρυθμες αλλαγές στον κόσμο και στη μορφή των κειμένων έχουν επηρεάσει και τη μάθηση, η οποία αναδιαμορφώνεται και εμπλουτίζεται. Στα πλαίσια της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών, η διδασκαλία στηρίζεται στην πολυφωνία, στον εμπλουτισμό των γνώσεων και στην αξιοποίηση πολλαπλών πηγών γνώσεων που ξεφεύγουν από τα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος και συνδέονται με την κοινωνική πραγματικότητα και την ανθρώπινη ζωή (Χατζησαββίδης, 2007). Στο αναδιαμορφωμένο πλαίσιο της παιδαγωγικής των γραμματισμών, όπως επισημάνθηκε, οι μαθητές/τριες και οι εκπαιδευτικοί εκλαμβάνονται ως ενεργοί συμμετοχοί των κοινωνικών αλλαγών, οι οποίοι, μέσα από διαδικασίες αλληλεπίδρασης, σχεδιάζουν και διαμορφώνουν τα χαρακτηριστικά της μελλοντικής κοινωνίας (Cope & Kalantzis, 2000b). Οι αρχές της παιδαγωγικής του πολυγραμματισμού, σύμφωνα με τον Χατζησαββίδη (2002), στηρίζονται στην εξέταση πολυτροπικών κειμένων, στα οποία εντοπίζονται ποικίλοι σημειωτικοί τρόποι, στην

δημιουργία ενεργών και συνειδητών ατόμων στην κοινωνία και στην αξιοποίηση της κοινωνικής εμπειρίας των ατόμων για την κατασκευή νοήματος.

Ψηφιακός Γραμματισμός

Ο όρος ψηφιακός γραμματισμός αναφέρεται σε όλα τα μέσα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε ψηφιακή μορφή και επιβάλλουν από τη μεριά των χρηστών διαφοροποιημένες ικανότητες και δεξιότητες για την χρήση της τεχνολογίας (Sofos, 2010). Παράλληλα, ο Gilster ορίζει τον ψηφιακό γραμματισμό ως την ικανότητα της κατανόησης και της χρήσης πληροφορίας που παρουσιάζεται μέσω υπολογιστών σε διάφορες μορφές από μεγάλη ποικιλία πηγών (Gilster, 1997). Οι Rafferty και Steyaert (2007, στο Sofos, 2010:71) αναφέρουν ότι ο ψηφιακός γραμματισμός απαιτεί την καλλιέργεια τριών δεξιοτήτων: τις λειτουργικές, τις δομικές και τις στρατηγικές δεξιότητες. Αρχικά, οι λειτουργικές δεξιότητες περιλαμβάνουν γνώσεις για τη χρήση των τεχνολογικών εργαλείων, του υπολογιστή, των προγραμμάτων σύνθεσης και σχεδίασης ενός κειμένου και για την πλοήγηση στις ιστοσελίδες του διαδικτύου. Έπειτα, οι δομικές δεξιότητες αφορούν στην χρήση του διαδικτύου, στην αναζήτηση πληροφοριών και οι στρατηγικές δεξιότητες συμπληρώνουν και διευρύνουν τις δομικές δεξιότητες, καθώς περιλαμβάνουν τη δυνατότητα αναζήτησης, αξιολόγησης και ανάλυσης των διαθέσιμων πληροφοριών.

Οι νέοι κειμενικοί τύποι, που διαμορφώθηκαν χάρη στην τεχνολογική εξέλιξη, αποτελούν πολυτροπικά κείμενα, τα οποία χρησιμοποιούν περισσότερους από ένα σημειωτικούς τρόπους, προκειμένου να παραχθεί νόημα και εμπεριέχουν υπερσυνδέσμους, που οδηγούν ψηφιακά τον αναγνώστη σε άλλες πηγές για να μεταδώσουν πληροφορίες που συνδέονται με το

περιεχόμενο του βασικού κειμένου (Kress, 2014). Επομένως, η ανάγνωση, η αναζήτηση και η αξιολόγηση ενός ψηφιακού κειμένου διαφοροποιείται σε μεγάλο βαθμό από ένα απλό τυπογραφικό κείμενο. Ο αναγνώστης πρέπει να έχει αποκτήσει τις κατάλληλες δεξιότητες, ώστε να πλοηγείται στο διαδίκτυο και να αναζητά τα ψηφιακά κείμενα, όπως και να γνωρίζει τα κριτήρια κριτικής εξέτασης του διαδικτυακού κειμένου. Πιο συγκεκριμένα, κατά την αξιολόγηση των ψηφιακών κειμένων δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στο συγγραφέα, δημιουργό του κειμένου, στο σχεδιαστή (designer), στο αναγνωστικό κοινό στο οποίο απευθύνεται, στο βαθμό επισκεψιμότητας της ιστοσελίδας, στην ιστοσελίδα όπου είναι αναρτημένο και δημοσιευμένο το κείμενο και στη χρήση υπερσυνδέσμων του διαδικτυακού κειμένου. Ταυτόχρονα, παρατηρείται ότι η ανάγνωση του διαδικτυακού κειμένου δεν είναι γραμμική, όπως στην περίπτωση του τυπογραφικού κειμένου, αλλά ακολουθεί την πορεία που θα ορίσει ο αναγνώστης, αν ακολουθήσει τους υπερσυνδέσμους του κειμένου (Kern, 2000).

Η διαφοροποίηση των ψηφιακών κειμένων και των τυπογραφικών κειμένων εμφανίζεται και στο στάδιο της παραγωγής τους. Για τη συγγραφή ενός χειρόγραφου κειμένου απαιτείται μελάνι, χαρτί και γνώσεις μορφολογίας και σύνταξης της γλώσσας, ενώ για τη δημιουργία ενός ψηφιακού απαιτείται η χρήση ενός επεξεργαστή κειμένου του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Ο Kern (2000) σημειώνει ότι η διαδικασία παραγωγής μετατρέπεται σε μια πολύπλοκη διαδικασία, για την ολοκλήρωση της οποίας είναι χρήσιμες οι δεξιότητες χρήσης του ηλεκτρονικού υπολογιστή και όλων των ψηφιακών εργαλείων του προγράμματος επεξεργασίας κειμένων. Ο σχεδιαστής του κειμένου μπορεί να αντιγράψει και να επικολλήσει πληροφορίες και εικόνες σε οποιοδήποτε σημείο του κειμένου, να αλλάξει τη γραμματοσειρά, το μέγεθος και το χρώμα του κειμένου και να διορθώσει τα ορθογραφικά λάθη του. Επιπρόσθετα, άλλο ένα χαρακτηριστικό στοιχείο της διαδικασίας παραγωγής του ψηφιακού κειμένου είναι η δυνατότητα αποθήκευσης

και τροποποίησης της μορφής και του περιεχομένου του σε οποιαδήποτε χρονική στιγμή, δίχως να χρειάζεται η συγγραφή και σχεδίασή του από την αρχή.

Πολυτροπικότητα

Η έννοια της πολυτροπικότητας εισάγεται για πρώτη φορά σε ένα κείμενο της ομάδας του Νέου Λονδίνου το 1994 (New London Group, 1996). Παρουσιάζει μια νέα κειμενική προσέγγιση, κατά την οποία η κατανόηση των κειμένων δε βασίζεται μόνο στο γλωσσικό σημειωτικό τρόπο (mode), αλλά στην παράλληλη χρήση διαφορετικών σημειωτικών τρόπων: εικόνα, φωτογραφία, σχέδιο, σχεδιάγραμμα, χρώμα, γραμματοσειρά, κινούμενη εικόνα, μουσική, ήχος, ρυθμός, χειρονομίες (Cope & Kalantzis, 2000). Αυτοί οι παράλληλοι τρόποι δεν είναι δευτερεύοντες ή παραπληρωματικοί, αλλά ισότιμοι με την κειμενοκεντρική προσέγγιση. Αυτοί οι τρόποι συνδιαμορφώνουν την πολυτροπικότητα του κειμένου, που ενισχύει την πρόσληψη του κειμένου από τον αναγνώστη (Χοντολίδου, 1999).

Ένας άλλος ορισμός της πολυτροπικότητας αντιλαμβάνεται την έννοια ως μια μορφή παρουσίασης ενός πολιτισμικού προϊόντος, στο οποίο ενυπάρχουν περισσότεροι από ένας σημειωτικοί τρόποι (Γρόσδος, 2008). Η δημιουργία ενός πολυτροπικού προϊόντος αποτελεί σύνθεση άλλων μονοτροπικών προϊόντων που ενώνονται με σχέσεις αμφίδρομης αλληλεπίδρασης (Δημάση, 2010: 69). Υπό αυτή την έννοια, η πολυτροπικότητα σχετίζεται με την παιδαγωγική των πολυεγγραμματισμών και εντάσσεται στις θεωρίες της επικοινωνίας (Kress et al., 2001).

Πολύ περισσότερο, ορισμένοι μη λεκτικοί σημειωτικοί τρόποι έχουν νοητικές λειτουργίες που δεν μπορούν να πραγματοποιηθούν μόνο με τον γραπτό λόγο, καθώς μπορεί να

δείχνουν προθέσεις διαφορετικές από αυτές που παρουσιάζει ο γραπτός ή προφορικός λόγος (Κουτσοσίμου-Τσίνογλου, 2000).

Πολυτροπικότητα και Τεχνολογία

Τα τελευταία χρόνια, η έννοια της πολυτροπικότητας είναι κυρίαρχη. Η εισαγωγή των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία έφερε σημαντικές αλλαγές σε όλο το εύρος της εκπαιδευτικής πράξης: οργάνωση διδασκαλίας, διδακτικές μέθοδοι, μέσα διδασκαλίας, μαθησιακές συνήθειες κ.ά. Η τεχνολογία χρησιμοποιείται πλέον σε όλα τα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα και δραστηριότητες της σχολικής ζωής. Πολύ περισσότερο, η σύγχρονη εκπαιδευτική πράξη βρίσκεται στη λεγόμενη «κάθετη διάχυση του CALL» (vertical spread of CALL – Computer Assisted Language Learning), σύμφωνα με την οποία η αξιοποίηση των ψηφιακών στη διδασκαλία κρίνεται απαραίτητη (Δουζίνα, 2014). Ακόμη, οι ιδιαιτερότητες ('affordances') των ΤΠΕ, κάνουν ευκολότερη τη σύμπραξη των σημειωτικών συστημάτων (semiotic modes) για την ενίσχυση των πολυτροπικών κειμένων (multimodal texts) (Kress, 2003).

Μέσα από αυτά τα δεδομένα, η πολυτροπικότητα, η υπερκειμενικότητα και η ανάκτηση πληροφοριών από τεράστιες βάσεις (γλωσσικών και πολυτροπικών) δεδομένων, κάνουν αναγκαίες και απαραίτητες νέες επικαιροποιημένες γνώσεις και δεξιότητες. Αυτή η νέα πραγματικότητα διαμόρφωσε καινούριες θεωρίες για τη διδασκαλία της γλώσσας, όπως ο πολυγραμματισμός, (multiliteracy), η πολυτροπικότητα (multimodality) και ο σχεδιασμός (design), που χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν τη διδασκαλία των γλωσσών με τη χρήση μέσων ΤΠΕ (Δουζίνα, 2014).

Ο πολλαπλασιασμός των μέσων επικοινωνίας οδήγησε σε αλλαγές στον τρόπο ερμηνείας της επικοινωνίας σε σχέση με τις προηγούμενες δεκαετίες. Μετά την εμφάνιση και διάδοση της τεχνολογίας και των ψηφιακών τεχνολογικών μέσων, όπως ο ηλεκτρονικός υπολογιστής και οι οθόνες, τα μονοτροπικά κείμενα μετατρέπονται σε πολυτροπικά, καθώς δίνουν έμφαση στους μη λεκτικούς σημειωτικούς τρόπους που αξιοποιούν. Η εξέλιξη αυτή οδήγησε στην αλλαγή της διαδικασίας αναζήτησης της γνώσης και ανάγνωσης και παραγωγής κειμένων. Η αξιοποίηση των νέων τεχνολογικών μέσων επικοινωνίας έχει διευρύνει τη χρήση πολλών και διαφορετικών σημειωτικών πόρων (semiotic resources) για την παραγωγή νοήματος. Σύμφωνα με τον Kress (2001, 2004 στο Μιχάλης, 2016) για τη μετάδοση πληροφοριών χρησιμοποιούνται ο γραπτός και προφορικός λόγος αλλά και οι οπτικοί κώδικες, όπως οι εικόνες και τα διαγράμματα και για τη μετάδοση των στοιχείων ενός κειμένου ή για την παραγωγή βιωματικού νοήματος δίνεται έμφαση στο χρώμα, τη γραμματοσειρά, το μέγεθος των γραμμάτων και σε άλλους σημειωτικούς πόρους.

Η πολυτροπικότητα είναι μια θεωρία που εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι επικοινωνούν και αλληλεπιδρούν μέσω της γραφής, της ομιλίας και μέσω άλλων σημειωτικών τρόπων. Ας σκεφτούμε τον προφορικό λόγο μέσω του οποίου παράγονται διαφορετικά νοήματα ανάλογα με τον τόνο της ανθρώπινης φωνής. Τόσο όμως στον προφορικό, όσο και στον γραπτό λόγο αξιοποιούνται το συντακτικό και η γραμματική για να παραχθεί λογικό νόημα. Για πολλά χρόνια κυριαρχούσε ο σημειωτικός τρόπος της γραφής με μέσο το βιβλίο και τη σελίδα, ο οποίος διαμόρφωσε την πρακτική της ανάγνωσης και τη διεύρυνση της φαντασίας και των γνώσεων. Το παραδοσιακό βιβλίο είναι το αποτέλεσμα της προσωπικής εργασίας του συγγραφέα, ο οποίος εγκολπίζει σε αυτό τη γνώση και διαμορφώνει ένα ρεαλιστικό ή μη περιβάλλον, μέσω της

παραγωγής κειμένου. Όλα όσα περιλαμβάνει το παραδοσιακό βιβλίο, από τα κεφάλαια μέχρι και τις παραγράφους, υπηρετούν τους στόχους του συγγραφέα και παράγουν ένα λογικό νόημα. Παράλληλα, ο αναγνώστης του βιβλίου καλείται να διαβάσει το γραπτό κείμενο και να κατανοήσει το παραγόμενο νόημα και την πρόθεση του συγγραφέα. Σε άλλα κειμενικά είδη ο αναγνώστης με τη φαντασία του δίνει και δικό του νόημα στις λέξεις και δημιουργούνται στο μυαλό του εικόνες (Kress, 2004). Σύμφωνα με τον Kress (2004) η λογική του γραπτού λόγου οργανώνει τη σειρά των σελίδων και του βιβλίου, ενώ η λογική της εικόνας διαμορφώνει την εμφάνιση της οθόνης.

Η κυριαρχία των τηλεοπτικών μέσων και κατ' επέκταση της εικόνας στην καθημερινή ζωή πολλαπλασιάζει την χρήση και προβολή των πολυτροπικών κειμένων και εδραιώνει ένα νέο κειμενικό πρότυπο. Με την αξιοποίηση πολλών και διαφόρων σημειωτικών τρόπων για τη δημιουργία ενός κειμένου, εμφανίζεται ένα νέο σημειολογικό περιβάλλον, το οποίο επηρεάζεται άμεσα από τις ιδεολογίες του κοινωνικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο συντίθεται (Χατζησαββίδης, 2007).

Η θεωρία της πολυτροπικότητας αναπτύχθηκε με την εμφάνιση και την ευρεία χρήση των τεχνολογικών μέσων και περιγράφει τις δυνατότητες και τους περιορισμούς του νοήματος, το οποίο εκφράζεται με διαφορετικούς σημειωτικούς τρόπους (Kress, 2004). Στο επίκεντρο τίθεται το κείμενο ως ολότητα και δεν εξετάζονται ως μεμονωμένα συστατικά οι λέξεις και οι προτάσεις. Το σημαντικότερο ρόλο διαδραματίζει το κείμενο μαζί με το περικείμενο, στοιχεία που αναφέρονται στο δημιουργό του κειμένου, στο δέκτη, στον τόπο και τον χρόνο παραγωγής του κειμένου, στις προθέσεις του συγγραφέα, στο σκοπό για τον οποίο συντάσσεται το κείμενο και στα άλλα κείμενα και στις γλωσσικές συμβάσεις, που επηρεάστηκε και στηρίχθηκε η δημιουργία ενός κειμένου. Η λογική της εικόνας επηρεάζει ολόένα και περισσότερο την

εμφάνιση και τη χρήση του γραπτού λόγου, κυρίως όταν σχετίζεται με την επικοινωνία. Παρότι παλαιότερα ο συγγραφέας και ο σημειωτικός τρόπος της γραφής κυριαρχούσαν, στη σημερινή εποχή κυριαρχούν ο σχεδιαστής και η εικόνα. Τα ψηφιακά περιβάλλοντα έχουν οδηγήσει σε δυο σημαντικές αλλαγές σύμφωνα με τον Jewitt, (2002, 2008), από τη μια μεριά η εικόνα καταλαμβάνει πιο σημαντικό ρόλο στο πεδίο της επικοινωνίας συγκριτικά με τον γραπτό λόγο ο οποίος παραγκωνίζεται και από την άλλη τα μέσα μαζικής επικοινωνίας αντικαθιστούν το τυπωμένο χαρτί με την οθόνη. Στα πλαίσια της πολυτροπικής επικοινωνίας κεντρικό θέμα αποτελεί η επιλογή της σχεδίασης, ενώ εμφανίζεται το πρόβλημα του περιορισμού του γραπτού κειμένου. Το πολυτροπικό είδος (genre)¹ συμπεριλαμβάνει το γραπτό λόγο και την εικόνα. Στο σημείο αυτό παρατηρείται από τον Bateman (2008) ότι ενώ το είδος του γραπτού λόγου του πολυτροπικού κειμένου χαρακτηρίζεται από μια χρονολογική και διαδοχική σειρά παρουσίασης των πραγμάτων, η εικόνα παρουσιάζει απλά ένα πράγμα. Τα πολυτροπικά είδη αποτελούνται από συλλογές ρητορικών στρατηγικών που αναπτύσσουν ποικίλους σημειωτικούς τρόπους, οι οποίοι με τη σειρά τους παρέχονται από το μέσο που αξιοποιείται για να επιτευχθεί η επικοινωνία. Οι ρητορικές στρατηγικές χρησιμοποιούνται κατά τέτοιον τρόπο αφενός για να επιτευχθούν οι κοινωνικοί και επικοινωνιακοί στόχοι και αφετέρου για να διαμορφώσουν και να κάνουν φανερό το είδος της πολυτροπικότητας (Bateman, 2008).

Διδασκαλία πολυτροπικών κειμένων

¹ Ο όρος είδος (genre) προέρχεται από λογοτεχνικές μελέτες και επεκτάθηκε για να περιγράψει τα πρότυπα σημειωτικών επιλογών σε πολυτροπικά αντικείμενα επικοινωνίας και γεγονότα που είναι ειδικά για συγκεκριμένες κοινότητες και πολιτισμούς (Bateman, 2008).

Τα πολυτροπικά κείμενα και οι άλλοι σημειωτικοί τρόποι στη διδασκαλία της γλώσσας δεν αξιοποιούνται μόνο για να κάνουν αποτελεσματικότερη τη διδασκαλία, αλλά ταυτόχρονα γίνονται αντικείμενο επεξεργασίας. Μέσα από αυτού του είδους την προσέγγιση, οι μαθητές εξοικειώνονται με την πολυτροπική δημιουργία νοήματος και με πρακτικές πολυτροπικού γραμματισμού, όπως η κατανόηση και ο σχεδιασμός κειμένων (Κάββουρα-Σισσούρα, 2011).

Η πολυτροπικότητα των κειμένων έχει αλλάξει σημαντικά τη διαδικασία της ανάγνωσης των γλωσσικών κειμένων καθώς ο αναγνώστης καλείται να εντοπίσει τις λανθάνουσες πληροφορίες που ενυπάρχουν στους άλλους σημειωτικούς κώδικες (Kress & van Leeuwen, 1996). Έτσι, τόσο η ίδια η ανάγνωση όσο και η κατανόηση ενός κειμένου απαιτεί την κατανόηση των μη γλωσσικών στοιχείων και ο αναγνώστης μπορεί να υιοθετήσει περισσότερες από μια αναγνωστικές οδούς. (Kress, 2000).

Παράλληλα, η πολυτροπικότητα των γλωσσικών κειμένων επηρεάζει και την παραγωγή γραπτού λόγου (Kress,2000). Υπό αυτό το πρίσμα, η μονοτροπική προσέγγιση του γραπτού κειμένου (κειμενικό είδος, επικοινωνιακό πλαίσιο, γλωσσικές και υφολογικές επιλογές, μορφοσυντακτικές επιλογές) παύουν να είναι αυτοσκοπός, καθώς η νέα προβληματική που τίθεται είναι ποιοι τρόποι είναι κατάλληλοι για την συγκεκριμένη περίπτωση επικοινωνίας, το περιεχόμενο αλλά και τους αποδέκτες (Kress,2000).

Η παραγωγή αυτής της νέας μορφής πολυτροπικού λόγου, προϋποθέτει και νέες γνωστικές δεξιότητες των δυνατοτήτων που προσφέρει αυτή η ποικιλία σημειωτικών τρόπων, καθώς και το τελικό αποτέλεσμα του συνδυασμού τους. Σύμφωνα με τον Kress (2000), αυτού του είδους η παραγωγή κειμένου, είναι ο τρόπος με τον οποίο οι πληροφορίες παρουσιάζονται διαμέσου των σημειωτικών συστημάτων και ανάλογα με το κοινό των αποδεκτών.

Πολυτροπικότητα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ.)

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) της Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο, διαπιστώνουμε ότι η έννοια της πολυτροπικότητας αποτελεί σχεδιαστικό παράγοντα του προγράμματος σπουδών και αποτελεί μέρος του θεσμικού πλαισίου, βάσει του οποίου έχουν δομηθεί και τα σχολικά εγχειρίδια και τα βιβλία του Εκπαιδευτικού. Στη συνέχεια του κεφαλαίου, θα επιχειρήσουμε να σκιαγραφήσουμε τί προβλέπει το θεσμικό αυτό πλαίσιο σχετικά με τη διδακτική αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο).

Ο σκοπός και οι γενικοί στόχοι διδασκαλίας του μαθήματος όσο και οι επιμέρους άξονες διδασκαλίας, με τον τρόπο που τίθενται στο ΑΠΣ, επικεντρώνονται στη γλώσσα, στην προφορική και στη γραπτή της μορφή. Στο ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΑΠΣ) για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, δεν αναφέρεται ρητά η πρόβλεψη για διδασκαλία πολυτροπικών κειμένων για την κατανόηση και την Παραγωγή λόγου. Αναλύοντας, όμως πιο συγκεκριμένα το πρόγραμμα, η έννοια της πολυτροπικότητας και των πολυτροπικών κειμένων δεν αναφέρεται σε κανένα σημείο του σχεδιασμού, παρά μόνο κάποιες αναφορές σε μη γλωσσικούς τρόπους επικοινωνίας, οι οποίοι αφορούν εξωγλωσσικά και παραγλωσσικά στοιχεία του προφορικού λόγου και δεν λαμβάνονται ως αναφορές στην πολυτροπικότητα (ό.π.)

Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα μπορούμε να ανιχνεύσουμε μια αναφορά σε ηλεκτρονικά κείμενα η οποία δεν σχετίζεται με την πολυτροπικότητα αλλά με άλλα γλωσσικά κείμενα που ενισχύουν τη χρήση νέων τεχνολογιών. Αυτό διαφαίνεται στον διατυπωμένο στόχο, πως οι μαθητές/τριες θα πρέπει *«να εξοικειωθούν με την τεχνολογία της πληροφορικής ώστε να μπορούν*

να διαβάζουν και να γράφουν κείμενα μέσω των Η/Υ και να επικοινωνούν μέσω των Η/Υ ως πομποί ή δέκτες» (ό.π.).

Στην εκπαίδευση, πολυτροπικό νοείται χρησιμοποιεί για τη μετάδοση του μηνύματος του συνδυασμό σημειωτικών τρόπων. Ενδεικτικά, τα περισσότερα κείμενα των σχολικών βιβλίων, του ημερήσιου τύπου ή της τηλεόρασης είναι πολυτροπικά, καθώς τις περισσότερες φορές συνδυάζουν γλώσσα και εικόνα ή/ και τη μουσική (Χοντολίδου, 1999: 115-117).

Τα διάφορα είδη εικόνων (διαγράμματα, αφαιρετικά σχήματα, αναπαραστάσεις κ.λπ.) που περιλαμβάνονται στα σχολικά εγχειρίδια γίνονται όλο και περισσότερα, ανάλογα πάντα με το γνωστικό αντικείμενο, όπως για παράδειγμα τα βιβλία φυσικών επιστημών σε σχέση με εκείνα των ανθρωπιστικών (Ιντζίδης, Καραντζόλα, 1999: 119-120).

Αναφορικά με τα σχολικά εγχειρίδια, εκεί μπορούμε να εντοπίσουμε μια αναφορά στο βιβλίο του μαθητή της 3ης ενότητας του σχολικού εγχειριδίου της Α΄ Γυμνασίου. Ειδικότερα, η υποενότητα Β΄ αφορά την Περιγραφή, η Γ΄ την Αφήγηση, η Δ΄ την Επιχειρηματολογία και η Ε΄ την Πολυτροπικότητα. Συνεπώς, η πολυτροπικότητα παρουσιάζεται ως ένα ξεχωριστό είδος λόγου με ειδικά χαρακτηριστικά. Στο σημείο αυτό της ενότητας περιλαμβάνονται ορισμένα θεωρητικά στοιχεία σχετικά με την πολυτροπικότητα και τις λειτουργίες της εικόνας σε ένα πολυτροπικό κείμενο. Αναγνωρίζεται η ύπαρξη και άλλων κωδίκων και τρόπων επικοινωνίας εκτός από το γλωσσικό και γίνεται αναφορά στα πολυτροπικά κείμενα τα οποία χρησιμοποιούν πολλούς σημειωτικούς τρόπους. Όμως, παρά τη ρητή αναγνώριση και άλλων τρόπων επικοινωνίας, η έμφαση φαίνεται να δίνεται στο γλωσσικό κώδικα.

Κοινωνική Σημειωτική

Η αρχική προσέγγιση της γλώσσας δεν μπορούσε να προσφέρει πρόσβαση σε όλα τα πιθανά νοήματα των μηνυμάτων, τα οποία τώρα απαρτίζονται από διαφορετικούς σημειωτικούς κώδικες, όπως οι τα ψηφιακά κείμενα στις οθόνες, οι ιστοσελίδες και οι σελίδες με το συνδυασμό εικόνας και γραπτού λόγου. Η έρευνα για την επικοινωνία αρχίζει και απομακρύνεται από τη μελέτη της γλώσσας, καθώς πέραν του γραπτού και του προφορικού λόγου υπάρχουν και άλλοι κώδικες από τους οποίους παράγεται νόημα στα πλαίσια της πολυτροπικότητας. Οι μέχρι τότε γλωσσολογικές θεωρίες αδιαφορούσαν για την κοινωνική διάσταση της μελέτης και της κατανόησης των γραμματισμών, για αυτό σύμφωνα με τους Hodge και Kress (1988) είναι σπουδαία η μελέτη του κοινωνικού περιβάλλοντος και πλαισίου στη διαδικασία της πρόσληψης του νοήματος. Η μετάβαση στην Κοινωνική Σημειωτική εστιάζει την προσοχή σε περισσότερους από έναν σημειωτικούς κώδικες (modes) με περισσότερα και διαφορετικά νοήματα (meanings) και μορφές (forms).

Για τον Saussure η Κοινωνική Σημειωτική αποτελούσε την «επιστήμη της ζωής των σημείων στην κοινωνία» (Kress, 2005). Επιχειρεί να περιγράψει τον τρόπο επικοινωνίας των ατόμων μέσα σε συγκεκριμένες κοινωνικές συνθήκες και περιβάλλοντα, όπου η επικοινωνία διαμορφώνεται βάσει της επανάληψης, της συνήθειας και της καθημερινότητας. Οι Kress και Van Leeuwen (2006) υποστήριξαν ότι η Κοινωνική Σημειωτική μελετά τα μηνύματα που παράγουν τα άτομα με αποτελεσματικό τρόπο, σε ένα συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο, ώστε ο δέκτης των μηνυμάτων να τα κατανοεί. Επιπλέον προσπαθεί να ανακαλύψει και να αναλύσει τους νέους τρόπους σημείωσης και με ποιόν τρόπο παράγεται το νόημα στο πλαίσιο της καθημερινής επικοινωνίας (Van Leeuwen, 2005a). Η Κοινωνική Σημειωτική είναι θεμελιώδης στην ανάδειξη του τρόπου με τον οποίο τα σημειωτικά συστήματα αξιοποιούνται

και παρεμβαίνουν στην επικοινωνία και στη διαμόρφωση των κοινωνικών σχέσεων. Τα ενδιαφέροντά της διευρύνονται πέραν του γλωσσικού τρόπου και αναζητά τους σημειωτικούς πόρους που είναι διαθέσιμοι και ποιους από αυτούς επιλέγουν τα άτομα για την επικοινωνία. Επομένως, η Κοινωνική Σημειωτική παρέχει το θεωρητικό υπόβαθρο, αλλά λειτουργεί και βοηθητικά ως διερευνητικό εργαλείο για τον τρόπο με τον οποίο παράγονται τα νοήματα (Van Leeuwen, 2005a).

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε στο πρώτο μέρος της εργασίας αναφορικά με την πολυτροπικότητα και τους ποικίλους σημειωτικούς τρόπους που πλαισιώνουν τη γλωσσική διδασκαλία, προέκυψαν τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία βασίζεται η έρευνα που διεξάγουμε. Πρόκειται για μια ποσοτική έρευνα με εργαλείο το δομημένο ερωτηματολόγιο, με υποκείμενα εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Στο ερευνητικό αυτό μέρος της εργασίας, θα παρουσιάσουμε όλα τα στάδια σχεδιασμού και διεξαγωγής της έρευνας, τον σκοπό και τους επιμέρους στόχους, τα ερευνητικά ερωτήματα, την ανάλυση των ευρημάτων μέσω του λογισμικού SPSS και την σύνδεση τους με τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται εξ αρχής. Στη συνέχεια θα ακολουθήσει μια κριτική ανασκόπηση της έρευνας και των δυσκολιών που συνάντησε. Στα τέλος παρατίθενται τα συμπεράσματα και οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Σκοπός και επιμέρους στόχοι

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση για την αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου.

Ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να εξετάσει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τα πολυτροπικά κείμενα στη διδασκαλία τους. Ειδικότερα, βασικός στόχος είναι η

μελέτη του τρόπου με τον οποίο τα πολυτροπικά κείμενα εντάσσονται οργανικά στην διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου, λαμβάνοντας ως δεδομένο ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα αλλά και το Διαθεματικό Πλαίσιο δεν ορίζουν ρητά τη διδασκαλία της πολυτροπικότητας, αλλά υπονοείται μέσα στους ειδικούς σκοπούς αλλά και τις ενδεικτικές δραστηριότητες που προτείνονται.

Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα μελέτη επιχειρεί να σκιαγραφήσει την αξιοποίηση της πολυτροπικότητας μέσα από το πρίσμα των ίδιων των εκπαιδευτικών. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ερωτηματολόγιο που έχουμε δομήσει, δίνουν μια εικόνα όσον αφορά την επιλογή της πολυτροπικότητας ως μέσω διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας.

Ερώτημα 1^ο

Πόσο συχνά χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί πολυτροπικά κείμενα στη διδασκαλία τους;

Ερώτημα 2^ο

Με ποιόν τρόπο ενσωματώνουν την πολυτροπικότητα στη διδασκαλία τους; (κείμενα, δραστηριότητες, παραγωγή κειμένων)

Ερώτημα 3^ο

Πώς μπορεί η αξιοποίηση της πολυτροπικότητας να αποβεί επωφελής στη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας;

Ερευνητικό εργαλείο

Ως ερευνητικό εργαλείο επιλέχθηκε το δομημένο ερωτηματολόγιο. Πρόκειται για μια σειρά δομημένων ερωτήσεων, στις οποίες τα υποκείμενα απαντούν γραπτώς, επιλέγοντας ή συμπληρώνοντας. Τα ερωτηματολόγια αποτελούν έγκυρο και αξιόπιστο εργαλείο συλλογής δεδομένων και χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο μιας έρευνας, προκειμένου να συλλεχθούν δεδομένα για στάσεις, απόψεις, συμπεριφορές, κ.ά. (Cohen, Manion, 2008).

Το ερωτηματολόγιο είναι το μέσο επικοινωνίας ανάμεσα στον ερευνητή και τα ερευνητικά υποκείμενα, σε συνάρτηση πάντα με τη μέθοδο συλλογής των δεδομένων. Πολύ σημαντική κρίνεται και η δομή του ερωτηματολογίου, όσον αφορά την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και τη δυνατότητα στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων, ώστε οι απαντήσεις να είναι σαφείς και συγκρίσιμες και τα αποτελέσματα που θα προκύψουν γενικεύσιμα (ό.π.).

Κάθε ποσοτική έρευνα που διεξάγεται μέσω ερωτηματολογίου, δίνει στον ερευνητή τη δυνατότητα να επιλέξει ανάμεσα σε διαφορετικούς τύπους ερωτήσεων. Η επιλογή των ερωτήσεων εξαρτάται από τους σκοπούς της έρευνας. Δύο είναι τα είδη ερωτήσεων σε ένα ερωτηματολόγιο: ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου.

Στο ερωτηματολόγιο που καταρτίστηκε για την έρευνα μας, από τις 17 συνολικά ερωτήσεις που περιλαμβάνει, οι 15 είναι κλειστού και οι 2 τελευταίες είναι ανοιχτού τύπου. Στις ανοιχτές ερωτήσεις ο ερωτώμενος μπορεί να εκφράσει τη γνώμη του ελεύθερα και χωρίς περιορισμούς. Αυτές οι ερωτήσεις είναι χρήσιμες για τις περιπτώσεις που ο ερευνητής δεν είναι σίγουρος για το είδος των απαντήσεων. Από την άλλη, οι ερωτήσεις κλειστού τύπου είναι ξεκάθαρες και καθιστούν ευκολότερη την επεξεργασία και την αποκωδικοποίηση τους.

Δείγμα της έρευνας

Για τη μεθόδευση της έρευνας μας, ερευνητικά υποκείμενα αποτελούν οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Δείγμα της έρευνας μας αποτελούν 30 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί (άνδρες και γυναίκες), με τουλάχιστον ένα χρόνο διδακτικής προϋπηρεσίας, ώστε να διαθέτουν εμπειρία στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, μέσα από την οποία καλούμαστε να ανιχνεύσουμε το εύρος αξιοποίησης των πολυτροπικών κειμένων.

Το δείγμα της έρευνας μας δεν είναι μεγάλο και δεν μπορεί να χαρακτηριστεί διευρυμένο, για αυτό και τα αποτελέσματα δεν μπορούν να είναι γενικεύσιμα. Όμως, όπως επισημαίνουν οι Cohen, Manion (2008), πρόκειται για μια διπλωματική εργασία και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της μπορεί να χαρακτηριστεί ως αντιπροσωπευτική μόνο για τα άτομα που αφορούν το δείγμα της έρευνας μας.

Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας

Ο σχεδιασμός της έρευνας είναι μια πολυεπίπεδη διαδικασία.

Η πρώτη ομάδα ερωτήσεων περιλαμβάνει ερωτήσεις βιογραφικού: την ηλικία, το επίπεδο σπουδών και τον χρόνο προϋπηρεσίας. Οι απαντήσεις σε αυτές τις ερωτήσεις θα μας βοηθήσουν να κατηγοριοποιήσουμε τις απαντήσεις αναφορικά με τη χρήση των πολυτροπικών κειμένων ανάλογα με την εμπειρία των υποκειμένων.

Η δεύτερη ομάδα ερωτήσεων, από την 4 έως τη 13, εξετάζει ακριβώς τον τρόπο με τον οποίο αξιοποιείται η πολυτροπικότητα: την πηγή/τις πηγές των κειμένων, τη συχνότητα, τον τρόπο διδασκαλίας, τις αναφορές στους σημειωτικούς τρόπους.

Η τρίτη ομάδα ερωτήσεων αφορά τις δύο τελευταίες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, την 14 και την 15. Με βάση τις απαντήσεις σε αυτές τις δύο ερωτήσεις ανοιχτού τύπου θα επιχειρήσουμε να εξετάσουμε την άποψη των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη χρησιμότητα και την αποτελεσματικότητα της χρήσης πολυτροπικών κειμένων στη διδασκαλία.

Αξιοπιστία-Εγκυρότητα

Ένα πολύ σημαντικό ζήτημα που απασχολεί κάθε ερευνητή είναι η εξασφάλιση αξιοπιστίας και η εγκυρότητας. Σε κάθε έρευνα, θα πρέπει ο ερευνητής να θέτει εξ αρχής συγκεκριμένα, εύστοχα και κατανοητά ερευνητικά ερωτήματα και να επιλέγει τη σωστή μέθοδο και το κατάλληλο εργαλείο συλλογής δεδομένων. Όπως επίσης να επιλέξει τον σωστό τόπο και να υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες για την πραγματοποίηση της συνέντευξης αλλά και στην πορεία της έρευνας να συγκεντρώσει και να αναλύσει κατάλληλα τα δεδομένα ώστε να καταλήξει σε σωστά συμπεράσματα.

Ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων

Σε αυτό το σημείο της εργασίας, η ανάλυση των δεδομένων θα γίνει σε δύο επίπεδα. Αρχικά, θα εξεταστούν οι απαντήσεις των ερωτώμενων, ανάλογα με τις τρεις ομάδες στις οποίες έχουν οργανωθεί: η πρώτη ομάδα ερωτήσεων περιλαμβάνει τις ερωτήσεις βιογραφικού, η δεύτερη ομάδα ερωτήσεων, από την 4 έως τη 13, που εξετάζει ακριβώς τον τρόπο με τον οποίο αξιοποιείται η πολυτροπικότητα: την πηγή/τις πηγές των κειμένων, τη συχνότητα, τον τρόπο διδασκαλίας, τις αναφορές στους σημειωτικούς τρόπους και η τρίτη ομάδα ερωτήσεων που αφορά την άποψη των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη χρησιμότητα και την αποτελεσματικότητα της χρήσης πολυτροπικών κειμένων στη διδασκαλία, μέσα από τις δύο τελευταίες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, την 14 και την 15.

Σε δεύτερο επίπεδο, η ανάλυση των δεδομένων θα επιχειρήσει να απαντήσει στα ερωτήματα που τέθηκαν στην αρχή της έρευνας: πόσο συχνά χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί πολυτροπικά κείμενα στη διδασκαλία τους, με ποιόν τρόπο ενσωματώνουν την πολυτροπικότητα στη διδασκαλία τους (κείμενα, δραστηριότητες, παραγωγή κειμένων), πώς μπορεί η αξιοποίηση της πολυτροπικότητας να αποβεί επωφελής στη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας. Στο επίπεδο αυτό θα επιχειρήσουμε να κάνουμε και ορισμένες συσχετίσεις μεταξύ των δεδομένων (για παράδειγμα συσχετίσεις μεταξύ των προσωπικών στοιχείων και των απαντήσεων ή μεταξύ των κλειστών και ανοιχτών ερωτήσεων).

Πρώτο επίπεδο ανάλυσης: Κατηγοριοποίηση ερωτήσεων

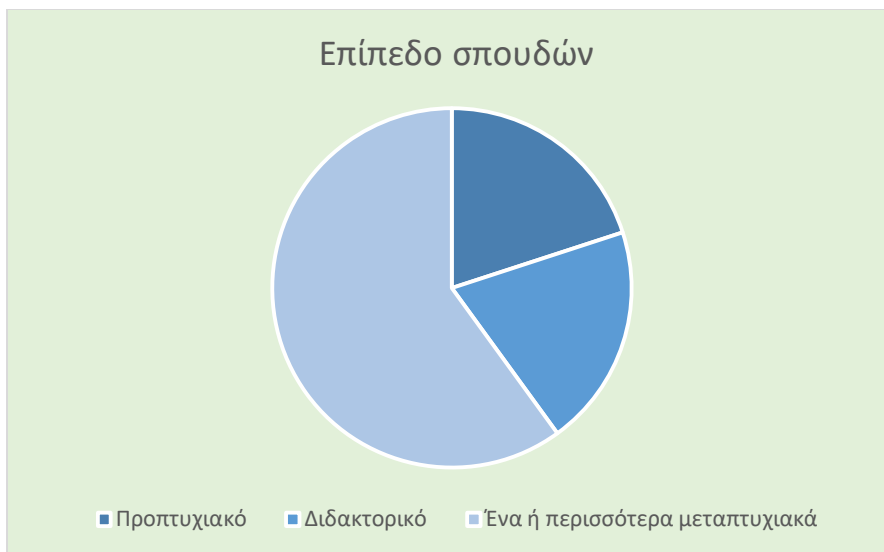
1^η ομάδα ερωτήσεων: Βιογραφικά στοιχεία ερωτώμενων (ερωτήσεις 1-3)

Αναφορικά με την πρώτη κατηγορία ερωτήσεων που αφορά τα βιογραφικά στοιχεία του δείγματος, τα οποία αντλούνται από τις πρώτες τρεις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, μπορούμε να εξάγουμε τα παρακάτω συμπεράσματα.

Το φύλο των ερωτώμενων δεν παρουσιάζει κάποια διαφοροποίηση, καθώς εκπροσωπούνται εξίσου οι άνδρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί στην έρευνα. έτσι, ο παράγοντας του φύλου δεν θα αποτελέσει ειδοποιό διαφορά στην εξαγωγή των συμπερασμάτων, καθώς δεν σχετίζεται και με το περιεχόμενο της έρευνας.



Όσον αφορά τα έτη προϋπηρεσίας εντοπίζουμε ότι το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος υπηρετεί 2 έως 5 ή 5 έως 10 έτη στην εκπαίδευση, ενώ μόνο 7 εκπαιδευτικοί είναι πάνω από 10 χρόνια στην εκπαίδευση. Συνεπώς, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος αφορά νέους εκπαιδευτικούς, γεγονός που σε επόμενο κεφάλαιο της εργασίας, θα συσχετιστεί με την δεκτικότητα και την προθυμία τους να χρησιμοποιήσουν άλλους σημειωτικούς τρόπους ως πολυτροπικά κείμενα στη διδασκαλία της γλώσσας.

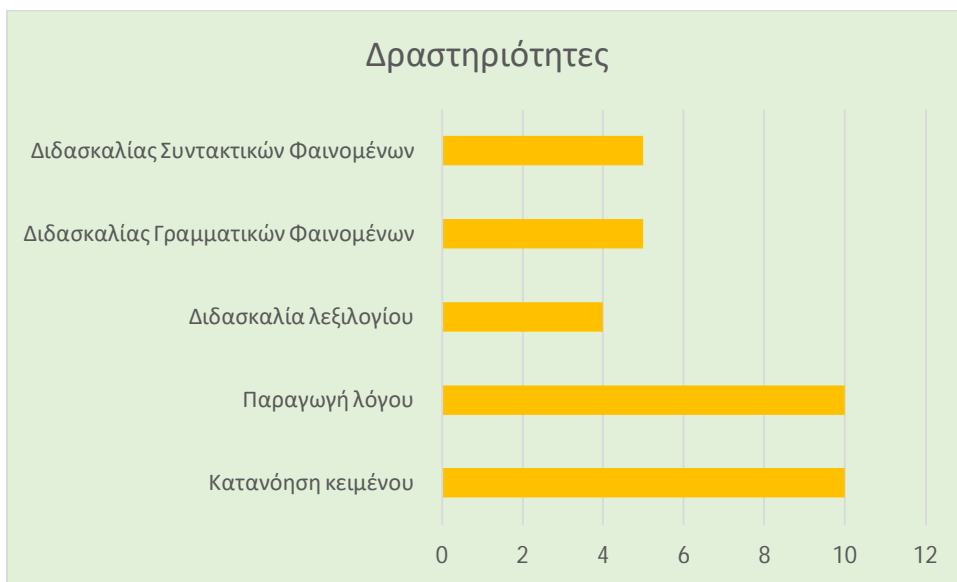


Εξετάζοντας τις απαντήσεις αναφορικά με το επίπεδο σπουδών των ερωτώμενων, οι πλειονότητα αυτών δηλώνουν ότι είναι κάτοχοι ενός ή περισσότερων μεταπτυχιακών τίτλων, ενώ προπτυχιακό τίτλο σπουδών έχουν οι έξι, ανάλογα και διδακτορικό. Στο σημείο αυτό αξίζει να συσχετίσουμε την ερώτηση 2 με την ερώτηση 3 και να εξάγουμε τον συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν επικαιροποιημένες γνώσεις μέσω μεταπτυχιακού/μεταπτυχιακών τίτλου/ τίτλων σπουδών είναι και εκείνοι που είναι σχετικά νέοι στην εκπαίδευση, και κυρίως εκείνοι που ανήκουν στη δεύτερη κατηγορία, με χρόνο προϋπηρεσίας 5 έως 10 έτη. Αυτό στην πορεία της ανάλυσης, θα μας επιτρέψει να συσχετίσουμε το επίπεδο σπουδών και τον χρόνο προϋπηρεσίας, με την ετοιμότητα και τη δεκτικότητα στην αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων.

2^η ομάδα ερωτήσεων: αξιοποίηση πολυτροπικότητας στη διδασκαλία (ερωτήσεις 4-13)

Στην ομάδα αυτή, οι ερωτήσεις εξετάζουν τη συχνότητα, τις πηγές και τον τρόπο αξιοποίησης των πολυτροπικών κειμένων στη διδακτική πράξη. Στην ερώτηση 4 που αφορά την συχνότητα χρήσης πολυτροπικών κειμένων, οι εκπαιδευτικοί συντάχθηκαν είτε με την πρώτη απάντηση που φαίνεται να χρησιμοποιούν πολυτροπικά κείμενα 2 φορές τον μήνα, είτε με την

τρίτη απάντηση, σύμφωνα με την οποία χρησιμοποιούνται 1 με 3 φορές το τρίμηνο. Στο σημείο αυτό μπορούμε να κάνουμε μια μεθοδολογική παρατήρηση. Η απάντηση 2 που δινόταν στη συγκεκριμένη ερώτηση έδινε ως επιλογή τα 2 μαθήματα το δίμηνο και ίσως να εντοπίζουμε ένα λάθος στην κωδικοποίηση, για αυτό και δεν επιλέχθηκε από πολλούς εκπαιδευτικούς. Μια ακόμη επισήμανση είναι ότι οι εκπαιδευτικοί που επέλεξαν την τέταρτη απάντηση, σύμφωνα με την οποία δεν χρησιμοποιούν καθόλου πολυτροπικά κείμενα στη διδασκαλία του, δεν απάντησαν καθόλου τις ερωτήσεις 5, 6, 7 και 8, οι οποίες αναφέρονται στον τρόπο επιλογής κειμένων. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί που δήλωσαν ότι δεν χρησιμοποιούν καθόλου πολυτροπικά κείμενα στη διδασκαλία τους ήταν 3 στο σύνολο των 30 συμμετεχόντων του δείγματος.



Η ερώτηση 8 παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς εξετάζει τις γλωσσικές δραστηριότητες στις οποίες οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να αξιοποιήσουν πολυτροπικά κείμενα. Με δεδομένο ότι οι απαντήσεις έδιναν την δυνατότητα για περισσότερες από μια απαντήσεις, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών επιλέγει πολυτροπικά κείμενα για την κατανόηση του κειμένου και την παραγωγή λόγου, ενώ λιγότεροι για τη διδασκαλία συντακτικών φαινομένων και ακόμη λιγότεροι για τη διδασκαλία γραμματικών φαινομένων. Επίσης, η πολυτροπικότητα δεν φαίνεται να είναι καθόλου δημοφιλής για τη διδασκαλία λεξιλογίου, καθώς την επιλέγουν μόλις 4 εκπαιδευτικοί.

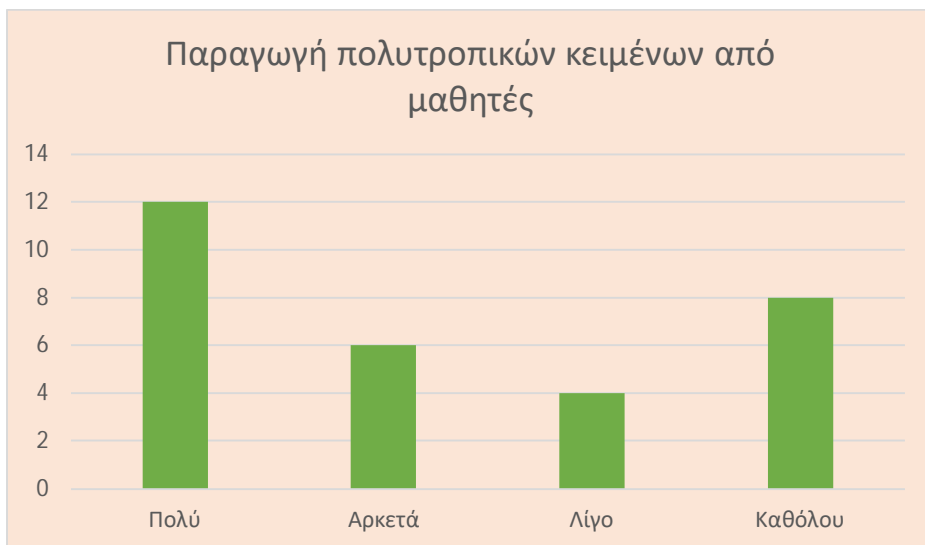
Η ερώτηση 9 μετατοπίζει το επίκεντρο του ενδιαφέροντος στην παραγωγή πολυτροπικών κειμένων από τους ίδιους τους μαθητές. Οι πλειονότητα των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι ζητά από τους μαθητές να παράγουν οι ίδιοι πολυτροπικά κείμενα 2 φορές τον μήνα, ενώ αν η εργασία θα είναι ατομική ή ομαδική, φαίνεται να επιλέγεται εξίσου από τους εκπαιδευτικούς. Και σε αυτό το σημείο επισημαίνουμε ότι η ερωτώμενοι που έδωσαν την απάντηση «καθόλου» στην ερώτηση 9, δεν έδωσαν κάποια απάντηση στις ερωτήσεις 10 και 11 που ήταν σχετικές.

Οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν πολυτροπικά κείμενα στη διδασκαλία τους δήλωσαν ότι τα κριτήρια που θέτουν για την αξιολόγηση των μαθητών στο στάδιο της παραγωγής πολυτροπικών κειμένων είναι πρώτα το ακροατήριο/δέκτες, έπειτα το κειμενικό είδος και τρίτον ο σκοπός.

Στην 12^η ερώτηση οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να επιλέξουν τον τρόπο με βάση τον οποίο εφαρμόζουν τη διαμορφωτική αξιολόγηση κατά τη διάρκεια της παραγωγής πολυτροπικών κειμένων από τους μαθητές, ώστε να δώσουν την κατάλληλη ανατροφοδότηση και να πάρουν πληροφορίες για την πορεία της μαθησιακής διαδικασίας. Οι εκπαιδευτικοί είχαν να επιλέξουν μεταξύ της δημιουργίας Portfolio, φύλλων αυτοαξιολόγησης, ομαδικών συζητήσεων, παρατήρησης εκπαιδευτικούς, νοητικού χάρτη/mind map. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επέλεξαν ως κατάλληλο τρόπο την δημιουργία Portfolio και τις ομαδικές συζητήσεις.

Αναφορικά με τους σημειωτικούς τρόπους που χρησιμοποιούνται κατά την παραγωγή πολυτροπικών κειμένων, οι απόψεις των εκπαιδευτικών συγκλίνουν στους οπτικούς (σταθερή ή κινούμενη εικόνα, χρώμα), ηχητικούς (ένταση, ρυθμός, μουσική) και λεκτικούς (λεξιλόγιο, προτάσεις) εξίσου, καθώς και η ερώτηση δίνει τη δυνατότητα επιλογής περισσότερων του ενός, ενώ λίγοι μόνο χρησιμοποιούν τρόπους χειρονομικούς (κίνηση, γλώσσα του σώματος). Το

υποερώτημα που τίθεται εδώ, σχετικά με τις αναφορές στους σημειωτικούς τρόπους που τα συγκροτούν κατά τη διδασκαλία πολυτροπικών κειμένων και πριν την παραγωγή τους, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν ένα με τρία μαθήματα το τρίμηνο ή καθόλου.



Μέσα από μια ιεραρχική κλίμακα απαντήσεων, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να απαντήσουν (σε μια κλίμακα από το πολύ έως το καθόλου), κατά πόσο θεωρούν σημαντική την παραγωγή πολυτροπικών κειμένων από τους ίδιους του μαθητές στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου. Οι απαντήσεις παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθώς συγκεντρώνονται στο α, κρίνοντας πολύ σημαντική την παραγωγή γραπτών κειμένων από τους ίδιους τους μαθητές, με ένα σημαντικό ποσοστό όμως να συγκεντρώνεται και στο δ, θεωρώντας δηλαδή επουσιώδη την παραγωγή κειμένων. Είναι αξιοπρόσεχτο ότι οι απαντήσεις συγκεντρώνονται στα δύο άκρα, δεδομένου ότι υπάρχουν και κλιμακούμενες επιλογές απάντησης.

3^η ομάδα ερωτήσεων: χρησιμότητα και αποτελεσματικότητα της χρήσης πολυτροπικών κειμένων στη διδασκαλία (ερωτήσεις 15-16)

Στην τελευταία ομάδα ερωτήσεων περιλαμβάνονται δυο ερωτήσεις ανοιχτού τύπου στις οποίες οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναφέρουν τους λόγους που θεωρούν σημαντική την αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων στη διαδικασία παραγωγής λόγου στο Γυμνάσιο. Σταχυολογώντας κάποιες ενδεικτικές και επαναλαμβανόμενες απαντήσεις των ερωτώμενων, θεωρούν ότι οι λόγοι για να χρησιμοποιούν πολυτροπικά κείμενα στη γλωσσική διδασκαλία είναι πρωταρχικά η ηλικία, η ανάπτυξη της φαντασίας και του ενδιαφέροντος αλλά και η ανάπτυξη δραστηριοτήτων.

Ωστόσο, στην τελευταία ερώτηση που εξετάζει αν κατά τη διδασκαλία στην παραγωγή λόγου μέσω πολυτροπικών κειμένων, πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι παραμελούν άλλους τομείς της παραγωγής λόγου στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, όπως ισχυρίζονται κάποιοι και γιατί, οι απαντήσεις έχουν μια περισσότερο κοινή κατεύθυνση. Συγκεκριμένα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συγκλίνουν στην άποψη πως η γλωσσική διδασκαλία μέσω πολυτροπικών κειμένων, μπορεί να αποσπάσει την προσοχή των παιδιών από την ίδια την παραγωγή κειμένου στην μορφή του μηνύματος.

Δεύτερο επίπεδο ανάλυσης: Συσχετίσεις και απάντηση ερευνητικών ερωτημάτων

Ερώτημα 1^ο Πόσο συχνά χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί πολυτροπικά κείμενα στη διδασκαλία τους;

Για να απαντήσουμε στο πρώτο ερευνητικό μας ερώτημα, κρίνεται απαραίτητη η συσχέτιση των απαντήσεων στις ερωτήσεις 4, 6 και 9 με τα βιογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων υποκειμένων. Ειδικότερα, όπως είδαμε και σε προηγούμενο επίπεδο ανάλυσης, τα 2/3 των ερωτώμενων είναι νέοι εκπαιδευτικοί, με 1 έως 3 ή 5-10 χρόνια προϋπηρεσίας και οι

περισσότεροι από αυτούς είναι κάτοχοι ενός ή περισσοτέρων μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί έδωσαν την απάντηση -α- στις τρεις ερωτήσεις που προαναφέραμε, γεγονός που καταδεικνύει μεγαλύτερη προθυμία στη αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων στη διδασκαλία.

Υπό αυτό το πρίσμα, μπορούμε να σημειώσουμε ως ερευνητικό εύρημα ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι πιο κοντά στην αποφοίτηση τους από το Πανεπιστήμιο και έχουν επικαιροποιημένες γνώσεις μέσω των μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών πάνω στο αντικείμενο τους, αξιοποιούν τα πολυτροπικά κείμενα και τα εντάσσουν στην γλωσσική διδασκαλία, θεωρώντας πως είναι ένας νέος, καινοτόμος και αποδοτικός τρόπος διδασκαλίας. Παράλληλα, διαπιστώνουμε πως οι εκπαιδευτικοί που είναι περισσότερα από δέκα χρόνια στην εκπαίδευση, ανεξάρτητα από το επίπεδο σπουδών ή την κατοχή μεταπτυχιακών και διδακτορικών τίτλων, δείχνουν απρόθυμοι στη χρήση οποιασδήποτε μορφής πολυτροπικού κειμένου, θεωρώντας είτε αναποτελεσματική τη χρήση τους είτε γιατί δεν γνωρίζουν πώς να εντάξουν οργανικά τους άλλους σημειωτικούς τρόπους στη διδασκαλία τους.

Η διαφοροποίηση αυτή φαίνεται έντονα και στην τελευταία ερώτηση ανοιχτού τύπου, στην οποία οι εκπαιδευτικοί καλούνται να απαντήσουν αν θεωρούν ότι παραμελούνται άλλοι τομείς παραγωγής λόγου και γιατί. Οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν με μεγάλη συχνότητα πολυτροπικά κείμενα στη διδασκαλία τους, εκφράζονται ιδιαίτερα θετικά για τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Ενδεικτικά παραθέτουμε *«Όχι γιατί προσπαθούμε να δίνουμε βάση στον γραπτό λόγο, να αναπτύσσουμε επιχειρηματολογία και να υπηρετούμε τον σκοπό του κάθε πολυτροπικού κειμένου»*, *«Όχι γιατί είναι μέρος της διδακτικής της παραγωγής λόγου του γυμνασίου. Ενεργοποιεί τη φαντασία και το ενδιαφέρον των μαθητών και κινητοποιεί τη συμμετοχή και σκέψη ακόμα και των πιο αδιάφορων μέσα στην τάξη. Παρατηρώ βελτίωση τόσο*

της προφορικής όσο και της γραπτής έκφρασης τους με την πάροδο του χρόνου και την επιλεκτική αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων».

Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί που είναι αρνητικοί στη χρήση πολυτροπικών κειμένων, ή τα εντάσσουν σπάνια στη διδακτική τους μεθοδολογία, θεωρούν πως αυτά αποσπών τους μαθητές από την ίδια την παραγωγή γραπτού λόγου. Ενδεικτικά παραθέτουμε «*Ναι, γι αυτό προσπαθώ όσο γίνεται να εστιάζουμε στο γραπτό κείμενο και στην παραγωγή του*».

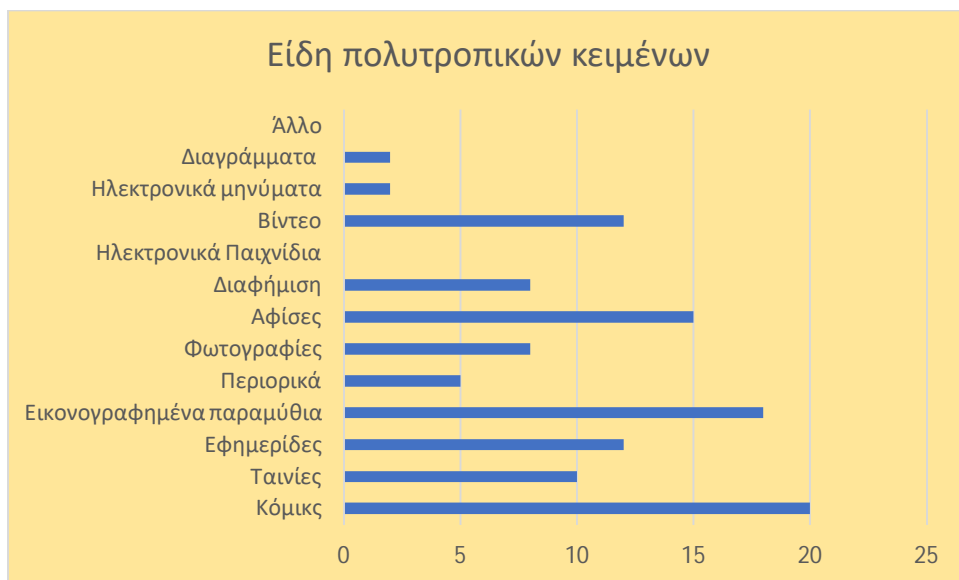
Βέβαια, στο σημείο αυτό για είμαστε ακριβείς θα πρέπει να επισημάνουμε πως σχεδόν η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που εμφάνιζαν μεγάλη συχνότητα στη χρήση πολυτροπικών κειμένων και ήταν ιδιαίτερα θετικοί στην γλωσσική διδασκαλία μέσω ποικίλων σημειωτικών τρόπων, εκφράζουν τους περιορισμούς και τις επιφυλάξεις τους αναφορικά με το αν παραμελούνται άλλοι τομείς παραγωγής λόγου. Ενδεικτικά παραθέτουμε: «*Μερικές φορές υιοθετούν την ελλειπτικότητα των πολυτροπικών κειμένων και την αναπαράγουν και στις άλλες μορφές παραγωγής λόγου πχ. επιστολές και άρθρα*».

Ερώτημα 2^ο Με ποιόν τρόπο ενσωματώνουν την πολυτροπικότητα στη διδασκαλία τους; (κείμενα, δραστηριότητες, παραγωγή κειμένων)

Το δεύτερο ερώτημα που τέθηκε κατά τον σχεδιασμό της έρευνας αφορά περισσότερο ζητήματα μεθοδολογίας και περιεχομένου και έχει σκοπό να σκιαγραφήσει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί ενσωματώνουν την πολυτροπικότητα στη διδασκαλία τους. Η απάντηση σε αυτό το ερώτημα σκιαγραφείται μέσα από τις απαντήσεις των ερωτώμενων στις ερωτήσεις 5,6,7 και 8.

Αναφορικά με τη μορφή των κειμένων, και συγκεκριμένα αν αυτά είναι αυθεντικά ή διασκευασμένα, δεν εντοπίζεται κάποια αξιοσημείωτη διαφοροποίηση, καθώς οι 16

εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι τα χρησιμοποιούν στην αυθεντική τους μορφή και οι 12 ότι χρησιμοποιούν κείμενα διασκευασμένα (2 ερωτώμενοι δεν απάντησαν σε αυτή την ερώτηση, καθώς είχαν δηλώσει σε προηγούμενη ερώτηση ότι δεν χρησιμοποιούν πολυτροπικά κείμενα στη διδασκαλία τους).



Σχετικά με τα είδη πολυτροπικών κειμένων που οι εκπαιδευτικοί προτιμούν κατά τη διδακτική πράξη, εκεί εκφράζεται ποικιλία επιλογών καθώς από το ερωτηματολόγιο δίνεται και η δυνατότητα πολλαπλών επιλογών. Μέσα από την ανάλυση των απαντήσεων, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προτιμούν κατά την διδακτική διαδικασία τα κόμικς, προφανώς λόγω του ενδιαφέροντος και τους παιγνιώδους χαρακτήρα τους. Έπειτα, ακολουθούν ιεραρχικά τα εικονογραφημένα παραμύθια, οι αφίσες, οι εφημερίδες, τα βίντεο, οι ταινίες, ενώ οι λοιπές επιλογές σημειώθηκαν από ελάχιστα έως καθόλου.

Εξετάζοντας, μάλιστα, τα γλωσσικά πεδία που επιχειρούν να αναπτύξουν μέσω των πολυτροπικών κειμένων, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών επιλέγει πολυτροπικά κείμενα για την κατανόηση του κειμένου και την παραγωγή λόγου, ενώ λιγότεροι για τη διδασκαλία συντακτικών φαινομένων και ακόμη λιγότεροι για τη διδασκαλία γραμματικών φαινομένων.

Επίσης, η πολυτροπικότητα δεν φαίνεται να είναι καθόλου δημοφιλής για τη διδασκαλία λεξιλογίου, καθώς την επιλέγουν μόλις 4 εκπαιδευτικοί.

Ερώτημα 3^ο Πώς μπορεί η αξιοποίηση της πολυτροπικότητας να αποβεί επωφελής στη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας;

Η απάντηση στο ερώτημα αυτό δεν θα πρέπει να αναζητηθεί σε μερικές μόνο επιμέρους ερωτήσεις, αλλά στο σύνολο της έρευνας. Στην κατεύθυνση αυτή όμως θα μας βοηθήσουν ιδιαίτερα οι ανοιχτές ερωτήσεις στο τέλος της έρευνας, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να διατυπώσουν πιο αναλυτικά και με μεγαλύτερη σαφήνεια τις απόψεις τους.

Αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους χρησιμοποιούν πολυτροπικά κείμενα στη γλωσσική διδασκαλία είναι πρωταρχικά η ηλικία, η ανάπτυξη της φαντασίας και του ενδιαφέροντος αλλά και η ανάπτυξη δεξιοτήτων. Οι απαντήσεις αυτές καταδεικνύουν ότι η επιλογή πολυτροπικών κειμένων κατά τη διδασκαλία, στοχεύει σε μια ευρύτερη προσέγγιση της γλώσσας και την κατάκτηση σφαιρικών γλωσσικών δεξιοτήτων.

Οι περισσότεροι ερωτώμενοι, όμως, παρά το γεγονός ότι μπορεί να αξιοποιούν πολυτροπικά κείμενα στη διδασκαλία τους, εκφράζουν φόβους και ενδιασμούς μήπως με τη χρήση τους παραμελούνται άλλοι τομείς της παραγωγής λόγου στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας.

Ενδεικτικά παραθέτουμε:

«Κατά τη διδασκαλία, μέριμνά μου είναι να μην παραμελείται το γραπτό κείμενο, όσο και αν σχολιάζουμε την εικόνα, ή την αφίσα κλπ. Συνήθως χρησιμοποιώ το πολυτροπικό κείμενο, σε όποια μορφή του, ως βοηθό και συμπαραστάτη στη διαδικασία της μάθησης, προκειμένου οι μαθητές να αναπτύξουν περισσότερο την ικανότητα της γραπτής και προφορικής έκφρασης»

«Όχι όμως χρειάζεται προσοχή στη διαχείριση των πολυτροπικών ώστε να μάθουν να εστιάζουν τόσο στο γραπτό όσο και στο περιεχόμενο αυτών».

«Πιστεύω πως όχι, ωστόσο μερικές φορές υιοθετούν την ελλειπτικότητα των πολυτροπικών κειμένων και την αναπαράγουν και στις άλλες μορφές παραγωγής λόγου πχ. επιστολές και άρθρα»

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Όπως είδαμε και στην αρχή της έρευνας, το δείγμα των 30 εκπαιδευτικών είναι σχετικά περιορισμένο, συνεπώς τα αποτελέσματα δεν μπορούν να είναι γενικεύσιμα. Είναι, ωστόσο, αντιπροσωπευτικά για τη συγκεκριμένη έρευνα. Τα βασικότερα ευρήματα της έρευνας έχουν ως εξής. Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας και περισσότερα τυπικά προσόντα και τίτλους σπουδών, είναι πιο πρόθυμοι να εντάξουν πολυτροπικά κείμενα στη διδασκαλία τους, χρησιμοποιώντας ποικιλία σημειωτικών τρόπων για την γλωσσική ανάπτυξη, την κατανόηση κειμένου αλλά και την παραγωγή γραπτού λόγου. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα τυπικά προσόντα και περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας δεν φαίνεται να υιοθετούν πολυτροπικά κείμενα στη διδασκαλία τους, καθώς δεν τα θεωρούν σημαντικά για την γλωσσική ανάπτυξη ενώ παράλληλα πιστεύουν ότι αποπροσανατολίζουν τους μαθητές από την κατανόηση και την παραγωγή του γραπτού λόγου.

Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς που ενστερνίζονται την προσφορά της πολυτροπικότητας, η επιλογή κειμένων είναι είτε αυτά που δίνονται στη σχολική ύλη, είτε δικά τους κείμενα που καλλιεργούν τη φαντασία, τη δημιουργικότητα και άλλα δεξιότητες. Η χρήση πολυτροπικών κειμένων είναι την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και την δυνατότητα αναγνώρισης και προσαρμογής στους επικοινωνιακούς σκοπούς. Προκειμένου οι μαθητές να μπορούν να αξιοποιούν κριτικά και δημιουργικά όσα ερεθίσματα τους προσφέρονται εντός και εκτός του σχολείου. Προκειμένου δηλαδή να επεξεργάζονται κριτικά τα μηνύματα των πολυτροπικών κειμένων που συναντούν όχι μόνο στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και εκτός αυτού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cope, B., Kalantzis, M. (2009). Multiliteracies: New Literacies, New Learning, *Pedagogies: An International Journal*, 4, 3, 164-195.
- Gee, J. (1990). *Social Linguistics and Literacies: ideology in discourses*. London: Falmer.
- Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. New York: Wiley Computer Publishing
- Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1989). *Language, context and text: Aspects of language in a social- semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Hodge, B. & Kress, G. (1998). *Social semiotics*. London: Polity Press.
- Kern, R., & Warschauer, M. (2000). *Network-Based Language Teaching: Concepts and Practice: Concepts and Practice*, Cambridge Applied Linguistics, pp. 1-19, Cambridge: Cambridge University Press.
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London & New York: Routledge

Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Abingdon, Oxon: Routledge.

Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: A grammar of visual design*. London: Routledge.

Lankshear C, Knobel M. (2003). New Technologies in Early Childhood Literacy Research: A Review of Research. *Journal of Early Childhood Literacy*. 3(1):59-82.

New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social future. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60- 92.

Rafferty, J. & Steyaert, J. (2007). Social work in a digital society. In: Lymbery, M. & Postle, K. (Eds.), *Social Work: a Companion to Learning* (pp. 301-320), London, UK: Sage.

Sofos, A., (2010). Digital Literacy as a Category of Media competence and Literacy - an Analytical Approach of Concepts and Presuppositions for Supporting Media Competence at School. In: Bauer, P., Hoffmann, H. & Mayrberger, K. (Eds.), *Fokus Medienpädagogik - Aktuelle Forschung-und Handlungsfelder* (pp. 62-82). München: kopaed.

Traves, P. (1992). Reading: the entitlement to be 'properly literate'. In Kimberley, K. Meek, M & J. Miller (επιμ.) *New Readings: contributions to an understanding of literacy*. London: A&C Black, pp. 77-85.

Van Leeuwen, T. (2005). Multimodality, genre and design. In: Norris, S. & Jones, H.R. (Eds). *Discourse in Action: Introducing mediated discourse analysis* (pp. 73- 94). London: Routledge

Van Leeuwen, T. (2005a). *Introducing social semiotics*. London: Routledge.

Γρόσδος, Σ. (2008). Η εικόνα στα νέα σχολικά εγχειρίδια. Το ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων της Α΄ και Β΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 153-154.

Δουζίνα, Μ. (2014). Ιστοεξερευνώντας την πολυτροπικότητα Από τη διερεύνηση στη δημιουργία πολυτροπικών κειμένων. Ανακτήθηκε στο:
https://eclass.uth.gr/modules/document/index.php?course=PRE_U_112&download=/60cb1ee8CZ3V/60cb1f61sByV.pdf

Ιντζίδης, Β. και Ε. Καραντζόλα (1999). Εννοιολογικές και αφηγηματικές οπτικές αναπαραστάσεις: διδακτικές δοκιμές. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1, 119-120

Κάββουρα- Σισσούρα, Θ. (2011). Πολυτροπικότητα και ιστορική σκέψη. Στο Μ., Πουρκός & Ε., Κατσαρού (επιμ.). *Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση* (σσ. 626-635). Θεσσαλονίκη: Νησίδες.

Κουτσογιάννης, Δ. (2011). *Εφηβικές πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και ταυτότητες*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας

Μιχάλης, Α. (2007). Νέα εγχειρίδια του Γλωσσικού Μαθήματος στο Δημοτικό Σχολείο: κριτική προσέγγιση, στο *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*, Συνέδριο, Ιωάννινα, 17-20 Μαΐου 2007, 528-536. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής.

Φτερνιάτη, Α., Αρχάκης, Α., Παπαζαχαρίου, Δ. & Τσάμη Β. (2013). Ανίχνευση των προτιμήσεων των μαθητών σε κείμενα μαζικής κουλτούρας και το ισχύον διδακτικό υλικό. *Νέα Παιδεία* 145, 61- 77.

Χατζησαββίδης, Σ. 2006. Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών. (Προετοιμασία του κοινωνικού μέλλοντος των μαθητών). Στο Χ. Τσολάκης (Επιμ.) *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Παγγλωσσία: Η' Πανελλήνιο Συνέδριο. Αφιέρωμα στον Αχιλλέα Τζάρτζανο*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας, 113 -124.

Χατζησαββίδης, Σ. 2007. Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από την εκπαιδευτική πράξη. *Πρακτικά του 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της OMEP*, Πάτρα, 27 – 34.

Χοντολίδου, Ε. (1999). Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. *Γλωσσικός Υπολογιστής 1*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Διδασκαλία, παραγωγή και αξιολόγηση πολυτροπικών κειμένων στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου

Η έρευνα αυτή διεξάγεται στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου στο τμήμα ΘΕ.Π.Α.Ε.Ε.. Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση για την αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου

Η συμβολή σας στην διεξαγωγή της έρευνας είναι ιδιαίτερος σημαντική. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν αυστηρά στα πλαίσια της συγκεκριμένης έρευνας. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου εκτιμάται στα 15 με 20 λεπτά.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την συμβολή και τον χρόνο σας!

Αικατερίνη Δήμα- Ευθυμίου

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

1. Φύλο

Ανδρας

Γυναίκα

2. Έτη προϋπηρεσίας:

1 έως 5

5 έως 10

10 και άνω

3. Επίπεδο σπουδών

Προπτυχιακό

Κάτοχος ενός Μεταπτυχιακού

Κάτοχος δυο ή παρά πάνω Μεταπτυχιακών

Κάτοχος Διδακτορικού

4. Πόσο συχνά αξιοποιείτε τα πολυτροπικά κείμενα των σχολικών εγχειριδίων;

2 μαθήματα το μήνα

2 μαθήματα το 2μηνο

1 με 3 μαθήματα το τρίμηνο

Καθόλου

5. Αξιοποιείτε δικά σας πολυτροπικά κείμενα, ειλημμένα από άλλες πηγές, αυθεντικά ή διασκευασμένα;

Ναι

Όχι

6. Πόσο συχνά αξιοποιείτε πολυτροπικά κείμενα δικά σας...;

2 μαθήματα το μήνα
2 μαθήματα το 2μηνο
1 με 3 μαθήματα το τρίμηνο
Καθόλου

**7. Ποια είδη πολυτροπικών κειμένων αξιοποιείτε κατά τη διδακτική διαδικασία;
(ερώτηση πολλαπλών επιλογών)**

Εικονογραφημένα Παραμύθια
Κόμικς
Ταινίες
Εφημερίδες
Εικονογραφημένα παραμύθια
Περιοδικά
Φωτογραφίες
Αφίσες
Διαφήμιση
Ηλεκτρονικά Παιχνίδια
Βίντεο
Ηλεκτρονικά Μηνύματα
Διαγράμματα
Άλλο

**8. Σε ποιες δραστηριότητες εντάσσετε την αξιοποίηση των πολυτροπικών
κειμένων; (ερώτηση πολλαπλών επιλογών)**

Κατανόησης κειμένου
Παραγωγής λόγου

Διδασκαλίας λεξιλογίου

Διδασκαλίας Γραμματικών Φαινομένων

Διδασκαλίας Συντακτικών Φαινομένων

9. Πόσο συχνά ζητάτε από τους μαθητές να παράγουν οι ίδιοι πολυτροπικά κείμενα;

2 μαθήματα το μήνα

2 μαθήματα το 2μηνο

1 με 3 μαθήματα το τρίμηνο

Καθόλου

10. Η παραγωγή πολυτροπικών κειμένων από τους μαθητές τίθεται ως εργασία:

Ατομική

Ομαδική

11. Ποια κριτήρια θέτετε για την αξιολόγηση των μαθητών στο στάδιο της παραγωγής πολυτροπικών κειμένων;

Κειμενικό είδος

Ακροατήριο/ δεκτες

Σκοπός

Ενδιαφέροντα

Επικοινωνιακή περίστασή

Άλλο

12. Με ποιον τρόπο εφαρμόζετε τη διαμορφωτική αξιολόγηση κατά τη διάρκεια της παραγωγής πολυτροπικών κειμένων από τους μαθητές, ώστε να δώσετε την

κατάλληλη ανατροφοδότηση και να πάρετε πληροφορίες για την πορεία της μαθησιακής διαδικασίας;

(π.χ. δημιουργία Portfolio, φύλλα αυτοαξιολόγησης, ομαδικές συζητήσεις, παρατήρηση εκπαιδευτικού, νοητικός χάρτης/mindmap)

13. Ποιους σημειωτικούς τρόπους χρησιμοποιείτε για την παραγωγή πολυτροπικών κειμένων;

Οπτικούς (σταθερή ή κινούμενη εικόνα, χρώμα)

Ηχητικό (ένταση, ρυθμός, μουσική)

Λεκτικούς (λεξιλόγιο, προτάσεις)

Χειρονομικούς (κίνηση, γλώσσα του σώματος)

Χωρικούς (διάταξη στο χώρο)

Κατά τη διδασκαλία πολυτροπικών κειμένων και πριν την παραγωγή τους γίνονται αναφορές στους σημειωτικούς τρόπους που τα συγκροτούν;

2 μαθήματα το μήνα

2 μαθήματα το 2μηνο

1 με 3 μαθήματα το τρίμηνο

Καθόλου

14. Κατά πόσο θεωρείτε σημαντική την παραγωγή πολυτροπικών κειμένων από τους ίδιους του μαθητές στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου;

Πολύ

Αρκετά

Λίγο

Καθόλου

15. Για ποιους λόγους θεωρείτε σημαντική την αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων στη διαδικασία παραγωγής λόγου στο Γυμνάσιο;

16. Όταν εστιάζετε τη διδασκαλία σας στην παραγωγή λόγου μέσω πολυτροπικών κειμένων, πιστεύετε ότι παραμελείτε άλλους τομείς της παραγωγής λόγου στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, όπως ισχυρίζονται κάποιοι και γιατί;