



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —



Δ.Π.Μ.Σ. Κοινωνική Νευροεπιστήμη,
Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση
[Social Neuroscience, Social Pedagogy
and Education]

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ιατρική Σχολή, Τμήμα Βιολογίας

**Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών (ΔΠΜΣ)
«Κοινωνική Νευροεπιστήμη, Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση»
(Social Neuroscience, Social Pedagogy and Education)**

*Απόψεις, πρακτικές και προσωπική θεωρία εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας
Εκπαίδευσης για την αξιοποίηση της πολυτροπικότητας και των
πολυγραμματισμών στη Νεοελληνική Γλώσσα:
Μία Κοινωνικοπαιδαγωγική Έρευνα*

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Ελένης Μπλιώνα

ΑΜ: 219028

Εξεταστική επιτροπή:

- 1) Ιωάννης Σπαντιδάκης, Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης (Επιβλέπων)
- 2) Ηρώ Μυλωνάκου – Κεκέ, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- 3) Ολυμπία Αγαλιανού, Μέλος Ε.Ε.Π., Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Η Διπλωματική Εργασία εκπονήθηκε στο ΔΠΜΣ για τη χορήγηση Διπλώματος

Μεταπτυχιακών Σπουδών (Δ.Μ.Σ.) στην Κοινωνική Νευροεπιστήμη,

Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση του ΕΚΠΑ

Αθήνα, Φεβρουάριος, 2025



HELLENIC REPUBLIC
**National and Kapodistrian
University of Athens**

EST. 1837



**Social Neuroscience
Social Pedagogy
and Education**

**Department of Pedagogy and Primary Education,
School of Medicine, Department of Biology**

**Interdepartmental Master Degree Programme in
“Social Neuroscience, Social Pedagogy and Education ”**

*Views, practices, and personal theory of secondary education teachers for utilizing
multimodality and multiliteracies in Modern Greek Language:
A Sociopedagogical Research*

A MASTER’S THESIS

Eleni Bliona

AM: 219028

Examination Committee:

- 1) Ioannis Spantidakis, Professor, Department of Primary Education, University of Crete (Supervisor)
- 2) Iro Mylonakou – Keke, Professor, Department of Pedagogy and Primary Education, National and Kapodistrian University of Athens
- 3) Olympia Agalianou, Teaching Staff, Department of Early Childhood Education, National and Kapodistrian University of Athens

A Master’s thesis submitted to the Interdepartmental Master Degree Programme in “Social Neuroscience, Social Pedagogy and Education” at the N.K.U.A. for the award of the Master of Science in Social Neuroscience, Social Pedagogy and Education

Athens, February, 2025

**Απόψεις, πρακτικές και προσωπική θεωρία εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας
Εκπαίδευσης για την αξιοποίηση της πολυτροπικότητας και των
πολυγραμματισμών στη Νεοελληνική Γλώσσα:
Μία Κοινωνικοπαιδαγωγική Έρευνα**

Ελένη Μπλιώνα

ΑΜ: 219028

Μέλη Τριμελούς Επιτροπής Αξιολόγησης:

- 1) Ιωάννης Σπαντιδάκης, Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης (Επιβλέπων)
- 2) Ηρώ Μυλωνάκου – Κεκέ, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- 3) Ολυμπία Αγαλιανού, Μέλος Ε.Ε.Π., Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Αυτή η διπλωματική εργασία υποβάλλεται από την συγγραφέα της ως μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων του Διατμηματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών στην «Κοινωνική Νευροεπιστήμη, Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση» (Social Neuroscience, Social Pedagogy and Education) του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Υπεύθυνα δηλώνεται ότι η συγκεκριμένη διπλωματική εργασία έχει συγγραφεί από την υπογράφουσα και δεν έχει υποβληθεί ούτε έχει αξιολογηθεί σε οποιοδήποτε άλλο πλαίσιο (π. χ. άλλου μεταπτυχιακού ή προπτυχιακού τίτλου σπουδών κ.ά.), στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό.

Ονοματεπώνυμο: Ελένη Μπλιώνα

Υπογραφή:

A handwritten signature in blue ink, consisting of a series of loops and a long horizontal stroke extending to the left.

Πνευματικά δικαιώματα

Copyright © Ελένη Μπλιώνα, 2025

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Η έγκριση της διπλωματικής εργασίας από το Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών (ΔΠΜΣ) «Κοινωνική Νευροεπιστήμη, Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση» (Social Neuroscience, Social Pedagogy and Education) του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών δεν δηλώνει απαραίτητως την αποδοχή των απόψεων της συγγραφέως από το ΔΠΜΣ.

Αφιέρωση

Στην οικογένειά μου
και ιδιαίτερα στους δύο εκπαιδευτικούς γονείς μου,
χάρη στους οποίους ανακάλυψα από πολύ μικρή ηλικία
τον μαγικό κόσμο της σχολικής τάξης.

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση αυτής της εργασίας κλείνει για μένα ένας πολύ σημαντικός κύκλος, αυτός των μεταπτυχιακών μου σπουδών. Αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω εγκάρδια καταρχάς τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κύριο Ιωάννη Σπαντιδάκη, για τις πολύτιμες συμβουλές και υποδείξεις του καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης αυτής της διπλωματικής εργασίας, καθώς και για το γεγονός ότι δεν αισθάνθηκα ούτε στιγμή μόνη μου! Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω προσωπικά την κυρία Βασαρμίδου Δέσποινα για την καθοριστική της συμβολή στον σχεδιασμό και τη μεθοδολογία της παρούσας έρευνας, καθώς και την κυρία Ζαρογιάννη Καλλιόπη για τη φιλολογική επιμέλεια και την τελική διόρθωση της εργασίας μου. Καταλυτικές για την τελική μορφή της εργασίας μου ήταν επίσης και οι καίριες επισημάνσεις της κυρίας Αγαλιανού Ολυμπίας, η οποία ως μέλος της εξεταστικής επιτροπής έκανε πολύ σημαντικές διορθώσεις τόσο στο θεωρητικό όσο και στο ερευνητικό μέρος, για τις οποίες είμαι πραγματικά ευγνώμων. Θερμές ευχαριστίες οφείλω ακόμα σε όλους και όλες τους/τις συναδέλφους/ισσες που συμμετείχαν στην έρευνα. Τέλος, είμαι ευγνώμων για όλα όσα έμαθα στο πλαίσιο των παραδόσεων των μαθημάτων του ΔΠΜΣ από όλους/ες τους/τις διδάσκοντες/ουσες και ιδιαίτερα στα μαθήματα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής με την κυρία Ηρώ Μυλωνάκου - Κεκέ, εφόσον κατά τη διάρκεια των μαθημάτων της συνειδητοποίησα τη δυναμική της ομάδας και τον αντίκτυπο που αυτή έχει στον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο και την πραγματικότητα γύρω μας, αν γίνουμε εμείς οι ίδιοι η αλλαγή που θέλουμε να έρθει!

Περίληψη

Βασικός μας στόχος ως εκπαιδευτικών παραμένει διαχρονικά η δημιουργία όχι απλώς εγγράμματων, αλλά κριτικά εγγράμματων πολιτών, ικανών να αντεπεξέλθουν στις πολλαπλές προκλήσεις της κοινωνίας του 21^{ου} αι. και να καταστούν ικανοί να σχεδιάσουν το κοινωνικό τους μέλλον. Προς αυτή την κατεύθυνση μπορεί να συμβάλει η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών, η οποία έχοντας ως βασική αρχή την πολυτροπικότητα, δημιουργήθηκε ως απάντηση στη μονοδιάστατη θεώρηση του γραμματισμού (ως αλφαριθμητισμού) και συνιστά απόρροια της πολυπολιτισμικής, πολύγλωσσης και πολυμεσικής σύγχρονης κοινωνίας, που συχνά χαρακτηρίζεται και ως «εποχή της εικόνας».

Αφορμή για αυτή την εργασία αποτελεί η απόκλιση μεταξύ θεωρίας και πράξης, καθώς παρόλο που στο πιο πρόσφατο πρόγραμμα σπουδών του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας της Γ' τάξης Γενικού Λυκείου (2019) αναφέρονται και προτείνονται για διδακτική αξιοποίηση οι όροι της πολυτροπικότητας και της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών, η εφαρμογή αυτών των θεωρητικών εργαλείων στη διδακτική πράξη εξακολουθεί να συνιστά βασικό ζητούμενο. Η υπόθεση αυτή φαίνεται να επιβεβαιώνεται και από τις χαμηλές επιδόσεις των υποψηφίων στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στις Πανελλαδικές Εξετάσεις τα τελευταία χρόνια στα οποία έχει τεθεί σε ισχύ το ΠΣ.

Μία επιπλέον αφορμή για την εν λόγω μελέτη αποτελεί και η εμπειρική παρατήρηση από την ερευνήτρια ότι ακόμα και οι νέοι/ες εκπαιδευτικοί, που έχουν αποφοιτήσει τα τελευταία χρόνια από τις καθηγητικές και παιδαγωγικές σχολές της χώρας, δεν είναι επαρκώς εξοικειωμένοι/ες με τις σύγχρονες θεωρίες περί γραμματισμού και αυτή η ελλιπής θεωρητική κατάρτιση ενδέχεται να αποτελέσει ανασταλτικό παράγοντα στην εφαρμογή των προαναφερθέντων θεωρητικών εργαλείων στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος.

Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στη διερεύνηση των απόψεων, των πρακτικών και της προσωπικής θεωρίας των φιλόλογων που διδάσκουν το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας σε μαθητές/τριες Γυμνασίου και Λυκείου είτε στην ιδιωτική είτε στη δημόσια εκπαίδευση. Ειδικότερα, εξετάζονται οι απόψεις τους αναφορικά με την πολυτροπικότητα και την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών, που προτείνονται στο πιο πρόσφατο πρόγραμμα σπουδών (2019) για τη διδασκαλία του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας στη Γ' τάξη ενιαίου Λυκείου. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά δεκατέσσερις φιλόλογοι με διδακτική εμπειρία από τρία έως είκοσι πέντε έτη. Η συλλογή των δεδομένων έγινε κατά το χρονικό διάστημα Νοεμβρίου 2022-Ιανουαρίου 2023 με τη διεξαγωγή ημιδομημένων συνεντεύξεων μέσω zoom και η ανάλυσή τους έγινε με τη μέθοδο της θεματικής ποιοτικής ανάλυσης.

Λέξεις-κλειδιά: πολυγραμματισμοί, πολυτροπικότητα, πολυτροπικά κείμενα, γραμματισμός, απόψεις εκπαιδευτικών, κοινωνική παιδαγωγική

Abstract

Our main goal as educators remains the timeless creation not just of literate, but critically literate citizens capable of meeting the multiple challenges of the 21st-century society and being able to design their social future. Towards this direction, the pedagogy of multiliteracies can contribute, which, based on the principle of multimodality, was created in response to the one-dimensional view of literacy (as alphabetism) and constitutes a result of the multicultural, multilingual, and multimedia contemporary society, often characterized as the "era of the image".

The trigger for this study is the "gap" between theory and practice, as although the most recent curriculum of the Modern Greek Language and Literature course for the 3rd grade of High School (2019) refers to and suggests for teaching use the terms of multimodality and the pedagogy of multiliteracies, the application of these theoretical tools in teaching practice remains a basic requirement. This assumption seems to be confirmed by the low performance of candidates in the subject of Modern Greek Language and Literature in the National Examinations in recent years since the implementation of the new curriculum. Another basis for this study is the empirical observation by the researcher that even the new teachers, who have graduated from the country's teaching schools in recent years, are not sufficiently familiar with contemporary theories on literacy, and this deficient theoretical training may constitute an inhibiting factor in the implementation of the aforementioned theoretical tools in language teaching.

This paper focuses on exploring the views, practices, and personal theory of the philologists who teach the Modern Greek Language course to students in Gymnasium and Lyceum, whether in private or public education. Specifically, their opinions regarding multimodality and the pedagogy of multiliteracies proposed in the most recent curriculum (2019) for teaching the Modern Greek Language to the 3rd grade of Unified Lyceum are examined. Fourteen philologists with teaching experience ranging from three to twenty-five years participated in the research. Data collection took place from November 2022 to January 2023 through semi-structured interviews via Zoom, and their analysis was conducted using thematic qualitative analysis method.

Keywords: multiliteracies, multimodality, multimodal texts, literacy, educators' views, social pedagogy

Κατάλογος Εικόνων

ΕΙΚΟΝΑ 1 ΣΥΝΑΙΣΘΗΣΙΑ Η ΕΝΑΛΛΑΓΗ ΤΡΟΠΩΝ (ΚΑΛΑΝΤΖΙΣ ΕΤ ΑΛ., 2019).....	12
ΕΙΚΟΝΑ 2 ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΤΩΝ ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΩΝ (ΚΑΛΑΝΤΖΙΣ ΕΤ ΑΛ. 2019 ΚΑΙ HTTP://NEAMATHISI.COM/LEARNING-BY- DESIGN/PEDAGOGY)	20
ΕΙΚΟΝΑ 3 ΘΕΜΕΛΙΩΔΕΙΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ (ΜΥΛΩΝΑΚΟΥ, 2021)	36

Κατάλογος Πινάκων

ΠΙΝΑΚΑΣ 1	48
ΠΙΝΑΚΑΣ 2	52
ΠΙΝΑΚΑΣ 3	57
ΠΙΝΑΚΑΣ 4	67
ΠΙΝΑΚΑΣ 5	96
ΠΙΝΑΚΑΣ 6	146
ΠΙΝΑΚΑΣ 7	152

Συντομογραφίες

ΠΣ	Πρόγραμμα Σπουδών
ΣΛΓ	Συστημική Λειτουργική Γραμματική

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	6
Περίληψη.....	7
Abstract.....	9
Κατάλογος Εικόνων.....	10
Κατάλογος Πινάκων.....	11
Συντομογραφίες.....	12
ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	1
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	2
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	5
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.....	6
Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΩΝ ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΩΝ.....	6
1.1 Εισαγωγή.....	6
1.2 Από τον γραμματισμό στους πολυγραμματισμούς – Η σημασία του οπτικού γραμματισμού.....	6
1.3 Η Πολυτροπικότητα.....	10
1.3.1 Πολυτροπικά και Μονοτροπικά Κείμενα.....	12
1.3.2 Το θεωρητικό υπόβαθρο της πολυτροπικότητας – Η θεωρία της Κοινωνικής Σημειωτικής.....	15
1.4 Αναγκαιότητα της εισαγωγής της πολυτροπικότητας και των πολυγραμματισμών στη διδασκτική πράξη.....	16
1.4.1 Πολυτροπικότητα και πολυγραμματισμοί στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας: Σύγχρονες προσεγγίσεις και διδακτικές παρεμβάσεις στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.....	20
1.5 Εννοιολογική οριοθέτηση των όρων απόψεις, πρακτικές και προσωπική θεωρία της διδασκαλίας.....	23
1.5.1 Η σημασία της προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών.....	23
1.5.2 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση της πολυτροπικότητας και των πολυγραμματισμών.....	25
1.6 Σύνοψη 1 ^{ου} Κεφαλαίου.....	28
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.....	29
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ, ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΝΕΥΡΟΕΠΙΣΤΗΜΗ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΩΝ ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΩΝ.....	29
2.1 Εισαγωγή.....	29
2.2 Αρχικές προτεραιότητες της Κοινωνικής Παιδαγωγικής.....	29

2.3 Θεμελιώδεις κοινωνικοπαιδαγωγικές διαστάσεις / χαρακτηριστικά της Κοινωνικής Παιδαγωγικής.....	33
2.4 Διεπιστημονικές συνέργειες της Κοινωνικής Παιδαγωγικής	36
2.4.1 Η διασύνδεση της Κοινωνικής Παιδαγωγικής με την Κοινωνική Νευροεπιστήμη	38
2.5 Κοινωνικοπαιδαγωγική αξία της έρευνας – Διασυνδέσεις της Κοινωνικής Παιδαγωγικής με την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών	40
2.5.1 Διασυνδέσεις της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών και της πολυτροπικότητας με την Κοινωνική Νευροεπιστήμη	44
2.6 Προκλήσεις για την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών και την πολυτροπικότητα..	45
2.7 Σύνοψη 2 ^{ου} Κεφαλαίου	46
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	47
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	48
ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ, ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	48
3.1 Εισαγωγή: Σημαντικότητα και πρωτοτυπία της έρευνας.....	48
3.2 Σκοπός της έρευνας και Ερευνητικά Ερωτήματα	50
3.3 Οι συμμετέχοντες στην έρευνα – δημογραφικά στοιχεία	51
3.4 Η Μεθοδολογία της έρευνας.....	52
3.5 Ερευνητικά εργαλεία συλλογής δεδομένων	53
3.5.1 Η ημιδομημένη συνέντευξη	54
3.6 Διαδικασία συγκέντρωσης ερευνητικών δεδομένων	56
3.7 Επεξεργασία ερευνητικών δεδομένων.....	57
3.7.1 Αξιοπιστία της έρευνας.....	60
3.8 Περιορισμοί της έρευνας	61
3.9 Σύνοψη 3 ^{ου} Κεφαλαίου	62
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	63
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	63
4.1 Εισαγωγή	63
4.2 Αποτελέσματα θεματικής ανάλυσης των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών	63
4.2.1 Πρώτος θεματικός άξονας: Κατάρτιση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη θεωρία της πολυτροπικότητας και την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών	68
4.2.2 Δεύτερος θεματικός άξονας: Διδασκαλία και αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων	70
4.2.3 Τρίτος θεματικός άξονας: Πρακτικές και προσωπική θεωρία εκπαιδευτικών σχετικά με την πολυτροπικότητα και την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας.....	76

4.2.4 Τέταρτος θεματικός άξονας: Προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση των σχολικών εγχειριδίων της Νεοελληνικής Γλώσσας με βάση την πολυτροπική λογική των πολυγραμματισμών.....	88
4.3 Σύνοψη 4 ^{ου} Κεφαλαίου	94
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5	95
ΣΥΝΘΕΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	95
5.1 Εισαγωγή	95
5.2 Συζήτηση αποτελεσμάτων	95
5.2.1 Συζήτηση των αποτελεσμάτων σχετικά με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών ως προς την πολυτροπικότητα και τους πολυγραμματισμούς.....	97
5.2.2 Συζήτηση για τη διδασκαλία και την αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων	98
5.2.3 Συζήτηση για τις πρακτικές και την προσωπική θεωρία των φιλολόγων σχετικά με την πολυτροπικότητα και την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας.....	99
5.2.4 Συζήτηση για τις προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση των σχολικών εγχειριδίων της Νεοελληνικής Γλώσσας με βάση την πολυτροπική λογική των πολυγραμματισμών	102
5.2.5 Ο Κοινωνικοπαιδαγωγικός Χαρακτήρας της Παρούσας Εργασίας.....	103
1. Προβληματοκεντρική Θεώρηση.....	104
2. Ενότητα Θεωρίας και Πράξης.....	104
3. Ολιστικές και Συστημικές Προσεγγίσεις.....	104
4. Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις.....	104
5. Ύπαρξη Κοινού Οράματος.....	105
6. Συστηματική Επιδίωξη για Βελτίωση και Αλλαγή.....	105
7. Ενεργός Συμμετοχή και Συνεργατική Δράση	105
8. Ισχυρά Προληπτικός και Παρεμβατικός Ρόλος.....	105
9. Διαρκής Κριτική και Αναστοχαστική Διαδικασία.....	105
10. Συνεργατική και Μετασχηματιστική Μάθηση	106
11. Ενθάρρυνση της Δημιουργικότητας και της Συν-δημιουργίας Νέας Γνώσης.....	106
12. Κοινωνικοπαιδαγωγικό Ήθος και Εκπαιδευτική Κουλτούρα	106
5.3 Συμπεράσματα	107
5.4 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	111
5.5 Σύνοψη 5 ^{ου} Κεφαλαίου	113
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	115
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1	129
Οδηγός για την ημιδομημένη συνέντευξη.....	129
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2	132

Κείμενα απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων	132
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3.....	143
Ατομικός πίνακας έκθεσης δεδομένων εκπαιδευτικού 1.....	143
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4.....	147
Συγκριτικός πίνακας έκθεσης δεδομένων εκπαιδευτικών	147

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η ιδέα για τη θεματική της παρούσας διπλωματικής εργασίας προέκυψε από μία ομαδική εργασία εξαμήνου, η οποία μας είχε ανατεθεί από τους διδάσκοντες, τον κ. Σπαντιδάκη και τον κ. Κουτρομάνο, στο πλαίσιο του μαθήματος της Κοινωνικής Πληροφορικής σχετικά με το πεδίο της πολυτροπικότητας και των πολυγραμματισμών. Ήδη από τότε διαβάζοντας τις σχετικές έρευνες συνειδητοποίησα ότι ήταν ένα συναρπαστικό πεδίο στο οποίο θα ήθελα να εμβαθύνω τόσο ως φιλόλογος όσο και ως κοινωνική παιδαγωγός. Κατά την αναζήτηση λοιπόν του θέματος για τη διπλωματική μου εργασία και διαπιστώνοντας ότι πράγματι υπήρχε σημαντικό ερευνητικό ενδιαφέρον, ο επιβλέπων καθηγητής μου, κ. Ιωάννης Σπαντιδάκης, με προέτρεψε να επιχειρήσω να εξερευνήσω περαιτέρω την πολυτροπικότητα σε συνδυασμό με την προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών, των οποίων οι απόψεις και οι πρακτικές θα ανιχνεύονταν στο πλαίσιο της διεξαγωγής μίας ποιοτικής έρευνας μέσα από συνεντεύξεις.

Κατά τη διάρκεια της συγγραφής του θεωρητικού μέρους διαπίστωσα αρκετά σημεία τομής ανάμεσα στην παιδαγωγική των πολυγραμματισμών και την Κοινωνική Παιδαγωγική. Έτσι, άρχισαν να αναδύονται ορισμένα καθοριστικά για την έρευνά μου ερωτήματα: Γιατί αξίζει να ασχοληθούμε με την πολυτροπικότητα και τους πολυγραμματισμούς; Πώς αυτά τα δύο θεωρητικά εργαλεία εφαρμόζονται στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας; Ποια είναι η σύνδεσή τους με την Κοινωνική Παιδαγωγική και την Κοινωνική Νευροεπιστήμη; Τα παραπάνω ερωτήματα με κινητοποίησαν να αναζητήσω απαντήσεις σε ερευνητικό πλέον επίπεδο μέσα από την επισκόπηση της εγχώριας και διεθνούς σχετικής βιβλιογραφίας.

Αναμφίβολα ζούμε σε έναν κόσμο που διαρκώς μεταβάλλεται, οι τεχνολογικές και επιστημονικές εξελίξεις είναι ραγδαίες και η εικόνα αναδεικνύεται σε καθοριστικό φορέα μηνυμάτων περισσότερο από ποτέ λόγω της πληθώρας των πληροφοριών που μεταδίδει. Οπότε η αναγκαιότητα αναπροσαρμογής της εκπαίδευσης στα νέα δεδομένα μοιάζει πιο κρίσιμη από ποτέ. Οι μαθητές και οι μαθήτριάς μας δεν μπορούν να αλλάξουν αυτό που είναι, δηλαδή την κοινωνικοπολιτισμική ταυτότητα και τις καταβολές τους, μπορούν όμως να αλλάξουν αυτό που θέλουν να γίνουν, να αναδιαμορφώσουν τον εαυτό τους και τον κόσμο μέσα από την εκπαίδευση χάρη στο κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος. Και αυτό είναι το σημαντικότερο σημείο τομής της Κοινωνικής Παιδαγωγικής με την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών, το οποίο επιχειρεί να προσεγγίσει η παρούσα εργασία διερευνώντας το «γιατί» και το «πώς».

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις του 21^{ου} αιώνα έχουν αναπόφευκτα επηρεάσει το εκπαιδευτικό σύστημα και τις πρακτικές γραμματισμού που ακολουθούνται τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο. Αναλυτικότερα, η μονοδιάστατη σημασία του γραμματισμού, που ταυτιζόταν αποκλειστικά με το αλφαριθμητισμό και επικεντρωνόταν στους κανόνες εκμάθησης της εθνικής γλώσσας, έχει πλέον διευρυνθεί. Γι' αυτό και στο πιο πρόσφατο πρόγραμμα σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας της Γ' τάξης Γενικού Λυκείου (ΦΕΚ, 2019) γίνεται λόγος για την καλλιέργεια πολλαπλών γραμματισμών στους μαθητές/τριες, με ιδιαίτερη έμφαση στον κριτικό και τον πολυτροπικό γραμματισμό.

Ο γραμματισμός σήμερα συνδέεται άρρηκτα με τους πολυγραμματισμούς, που ως όρος αναφέρεται στην «ποικιλία των μορφών κειμένου που παράγονται μέσα σε μία πολύγλωσση και πολυπολιτισμική κοινωνία» (Χατζησαββίδης, 2007, σ. 6). Σύμφωνα με τους δημιουργούς του όρου οι «πολυγραμματισμοί» πρεσβεύουν αφενός ότι η δημιουργία νοήματος στη σύγχρονη εποχή διαφοροποιείται ανάλογα με το εκάστοτε κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον και αφετέρου παράγεται πολυτροπικά, εφόσον ο γλωσσικός τρόπος αλληλοδιαπλέκεται με τον προφορικό, οπτικό, ακουστικό, χειρονομιακό, απτικό και χωροαντιληπτικό τρόπο (Kalantzis, Cope, Στελλάκης, Αρβανίτη, 2019).

Κατά συνέπεια, στην τεχνολογικά προηγμένη κοινωνία του 21^{ου} αιώνα καθίσταται αδήριτη η ανάγκη να ενισχυθούν οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας, που εστιάζουν στην καλλιέργεια του γλωσσικού γραμματισμού, με πιο πολυτροπικές προσεγγίσεις, που προσιδιάζουν στα νέα ψηφιακά μέσα (Kalantzis et al., 2019). Με αυτόν τον τρόπο, άλλωστε, οι μαθητές/τριες θα αποκτήσουν ενεργό ρόλο στη μάθηση, λειτουργώντας ως συμμετοχοί στη μαθησιακή διαδικασία και όχι ως απλοί δέκτες ερεθισμάτων. Θα μάθουν να συνεργάζονται, να σκέπτονται κριτικά, να επιλύουν σύνθετα προβλήματα, να αμφισβητούν το κοινωνικό γίνεσθαι και να σχεδιάζουν το κοινωνικό τους μέλλον.

Πολλές από τις βασικές αρχές της πολυτροπικότητας και της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών συσχετίζονται με τις μεθοδολογικές διαστάσεις της Κοινωνικής Παιδαγωγικής. Ενδεικτικά αναφέρονται η ενότητα της θεωρίας με την πράξη, η ολιστική προσέγγιση, η ύπαρξη ενός κοινού οράματος, η οργανωμένη συνεργατική δράση, αλλά και η δημιουργική και κριτική σκέψη (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2021).

Η παρούσα εργασία έχει ως σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις, τις πρακτικές και την προσωπική θεωρία των φιλολόγων σχετικά με την αξιοποίηση της πολυτροπικότητας και της

παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών στη διδακτική πράξη του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Για να εξυπηρετηθεί αυτός ο σκοπός τίθενται τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα σχετικά με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών όσον αφορά στη θεωρία της πολυτροπικότητας και των πολυγραμματισμών και την αξιοποίηση αυτών των θεωρητικών εργαλείων στη διδακτική πρακτική του μαθήματος. Εξετάζονται, επίσης, οι απόψεις, οι πρακτικές και η προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών, καθώς και οι προτάσεις τους για τη βελτίωση των υπαρχόντων σχολικών εγχειριδίων της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σύμφωνα με την πολυτροπική λογική των πολυγραμματισμών.

Η σημαντικότητα της εν λόγω έρευνας έγκειται αφενός στην αναγκαιότητα ενσωμάτωσης περισσότερων πολυτροπικών και πολυγραμματισμικών στοιχείων στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος και αφετέρου στην έλλειψη ποιοτικών ερευνών στην ελληνική εκπαίδευση που να εξετάζουν την προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών σχετικά με την πολυτροπικότητα και τους πολυγραμματισμούς. Η διερεύνηση της προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών είναι βαρύνουσα σημασίας, καθώς η ύπαρξη μίας καλά οργανωμένης προσωπικής θεωρίας συνεπάγεται τη δυνατότητα διαχείρισης των προβληματικών καταστάσεων, την αξιολόγηση και τον αναστοχασμό των διδακτικών επιλογών και γενικότερα τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Ματσαγγούρας, 2000).

Όσον αφορά στη διάρθρωση της εργασίας αυτή χωρίζεται σε θεωρητικό και ερευνητικό μέρος και απαρτίζεται από πέντε κεφάλαια συνολικά. Σε κάθε κεφάλαιο υπάρχει αρχικά μία μικρή εισαγωγή και στο τέλος μία μικρή σύνοψη προς διευκόλυνση του αναγνώστη. Στο θεωρητικό μέρος το πρώτο κεφάλαιο αφιερώνεται στο θεωρητικό υπόβαθρο της πολυτροπικότητας και της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών, σε σχετικές έρευνες σε εγχώριο και διεθνές επίπεδο, καθώς και στη σημασία της προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρατίθενται σύντομα οι αρχικές προτεραιότητες και οι διεπιστημονικές συνέργειες της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και η διασύνδεσή της με την Κοινωνική Νευροεπιστήμη. Επίσης, παρουσιάζεται η κοινωνικοπαιδαγωγική αξία της έρευνας με βάση τα σημεία τομής της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών.

Στο ερευνητικό μέρος συμπεριλαμβάνονται τα υπόλοιπα κεφάλαια της έρευνας (δηλαδή το τρίτο, το τέταρτο και το πέμπτο). Ειδικότερα, στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας. Καταγράφεται η αναγκαιότητα, ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα, εξηγείται με λεπτομέρειες γιατί επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος και παρουσιάζονται τα εργαλεία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων, δηλαδή η ημιδομημένη συνέντευξη και η θεματική ανάλυση. Επίσης,

γίνεται λόγος για το χρονοδιάγραμμα, τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, ενώ τέλος αναλύεται η αξιοπιστία, αλλά και οι περιορισμοί της έρευνας.

Το τέταρτο κεφάλαιο αφιερώνεται στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων της θεματικής ανάλυσης με άξονα τον σκοπό και τα τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα. Το πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο συμπεριλαμβάνει την ερμηνεία των αποτελεσμάτων και των ευρημάτων που προέκυψαν από τη θεματική ανάλυση των συνεντεύξεων, τη συζήτηση και την κριτική αποτίμηση των συμπερασμάτων της έρευνας, τα οποία συγκρίνονται με άλλες παρεμφερείς έρευνες που αναφέρονται στη βιβλιογραφική επισκόπηση. Τέλος, γίνονται προτάσεις για μελλοντικές έρευνες σχετικές με το πεδίο της πολυτροπικότητας και των πολυγραμματισμών. Η εργασία ολοκληρώνεται με τη βιβλιογραφία και το παράρτημα, στο οποίο εμπεριέχεται ο συγκριτικός πίνακας έκθεσης των δεδομένων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, καθώς και δύο απομαγνητοφωνημένα κείμενα από τις δεκατέσσερις συνολικά συνεντεύξεις.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΩΝ ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΩΝ

1.1 Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο αποσαφηνίζονται οι δύο βασικές έννοιες της έρευνας, η πολυτροπικότητα και οι πολυγραμματισμοί. Θα γίνει αναφορά στα χαρακτηριστικά και την εξέλιξη αυτών των εννοιών, στην αναγκαιότητα εφαρμογής τους στη διδακτική πράξη, καθώς και στις διαφορές μονοτροπικών και πολυτροπικών κειμένων. Η ανάπτυξη της τεχνολογίας και η διάχυση των ψηφιακών μέσων έχουν οδηγήσει σε μια αναθεώρηση της έννοιας του γραμματισμού, αναδεικνύοντας νέες μορφές πολλαπλών γραμματισμών. Η πολυτροπικότητα και οι πολυγραμματισμοί δεν αποτελούν μόνο θεωρητικές έννοιες, αλλά πρακτικά εργαλεία που αναδιαμορφώνουν τη διδασκαλία, ενισχύοντας τη συμμετοχή των μαθητών και καλλιεργώντας δεξιότητες απαραίτητες για τον 21^ο αιώνα.

Στο επόμενο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους θα παρουσιαστούν οι διασυνδέσεις της θεωρίας της πολυτροπικότητας και των πολυγραμματισμών με την επιστήμη της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και την Κοινωνική Νευροεπιστήμη.

1.2 Από τον γραμματισμό στους πολυγραμματισμούς – Η σημασία του οπτικού γραμματισμού

Από την ανασκόπηση της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας προκύπτει ότι δεν υπάρχει ένας καθολικός ορισμός για τον όρο «γραμματισμός» ή «εγγραμματισμός», καθώς ως έννοια ποικίλλει ανάλογα με τις εκάστοτε κοινωνικές, πολιτισμικές και ιστορικές συνθήκες (Κουσκούτη, 2020, σ. 14-Τζιφόπουλος, 2014, σ. 21). Στο παρελθόν ο γραμματισμός ταυτιζόταν με τον γλωσσικό γραμματισμό, άρα συνδεόταν και εξακολουθεί να συνδέεται άρρηκτα με τον όρο «αλφαβητισμός», καθώς αφορούσε αποκλειστικά στην εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης που λαμβάνει χώρα στο σχολικό περιβάλλον (Χατζησαββίδης, 2007). Η διδασκαλία του γραμματισμού με αυτή τη στατική, μονοδιάστατη έννοια επικεντρωνόταν στην εκμάθηση των τυπικών κανόνων που διέπουν την επίσημη, εθνική γλώσσα, όπως η ορθογραφία, η γραμματική, η σύνταξη (Kalantzis, Cope, Στελλάκης, Αρβανίτη, 2019), σχετιζόταν δηλαδή με τη διδασκαλία της πρώτης γραφής και ανάγνωσης σε παιδιά ή ακόμα και σε ενήλικες (Χατζησαββίδης, 2007).

Υπό αυτή την έννοια ο γραμματισμός έγκειται στην ικανότητα του ατόμου να διαβάζει τα συνηθισμένα κείμενα των μοντέρνων κοινωνιών, όπως εφημερίδες, πληροφοριακά κείμενα, μυθιστορήματα, να είναι σε θέση να γράφει χρησιμοποιώντας σωστά τους γραμματικοσυντακτικούς κανόνες, καθώς και να εκτιμήσει τις υψηλές πολιτισμικές αξίες του λογοτεχνικού κανόνα (Cope & Kalantzis, 2016). Για τον Kress (2003), όμως, η γλώσσα και ο γλωσσικός γραμματισμός πολύ συχνά είναι μόνο μερικοί φορείς σημασίας και, γενικά, δεν πρέπει να αντιμετωπίζουμε τον γλωσσικό γραμματισμό ως το μοναδικό ή το κύριο μέσο αναπαράστασης της πραγματικότητας ή της επικοινωνίας, καθώς σε πολλά περιβάλλοντα άλλοι τρόποι μπορεί να είναι πιο εμφανείς ή σημαντικοί.

Ορόσημο για τον επαναπροσδιορισμό του γραμματισμού αποτέλεσε ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος, καθώς έκτοτε έπαυσε ως έννοια να ταυτίζεται με τον γλωσσικό γραμματισμό και απέκτησε κοινωνικές διαστάσεις (Χατζησαββίδης, 2007). Μάλιστα από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 κατέστη σαφές ότι η μονοδιάστατη θεώρηση του γραμματισμού με έμφαση αποκλειστικά στη γλώσσα και στην καλλιέργεια του γλωσσικού γραμματισμού γινόταν όλο και περισσότερο αναχρονιστική με δεδομένη την κυριαρχία των μέσων μαζικής ενημέρωσης και του διαδικτύου, μέσα από το οποίο αναδείχθηκαν νέες μορφές κειμένου (new genres of text) (Cope & Kalantzis, 2015).

Σύμφωνα με τον McMillan (1996), ο γραμματισμός αποτελεί πολιτισμική πρακτική και αντικατοπτρίζει τις προσδοκίες και τις αξίες μιας κοινωνίας. Η έμφαση στη λειτουργικότητα και στην πρακτική χρήση του γραμματισμού καθιστά σαφές ότι ο ορισμός του επηρεάζεται από τις πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες. Ορισμένοι ερευνητές, όπως ο Freire (1970), υποστηρίζουν ότι ο γραμματισμός δεν είναι μόνο μέσο μετάδοσης γνώσης, αλλά και εργαλείο κοινωνικής απελευθέρωσης και ενδυνάμωσης (ό.α. στο McMillan, 1996). Ο Freire θεωρεί τον γραμματισμό ως μια διαδικασία που επιτρέπει στα άτομα να αναστοχάζονται για τον κόσμο και να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωσή του (ό.α. στο McMillan, 1996).

Ο γραμματισμός πλέον δεν περιορίζεται αποκλειστικά στη γλώσσα και τη γραφή, αλλά επεκτείνεται σε μια πληθώρα μορφών που αντικατοπτρίζουν τις πολυτροπικές διαστάσεις της σύγχρονης επικοινωνίας και έκφρασης (Roberts, 2005). Πέρα από τον γλωσσικό γραμματισμό, αναδύονται νέες κατηγορίες, όπως ο κινητικός γραμματισμός, ο μουσικός γραμματισμός, ο οπτικός γραμματισμός και ο ψηφιακός γραμματισμός, οι οποίοι συνδέονται με την ικανότητα αντίληψης και παραγωγής νοήματος μέσα από διαφορετικούς τρόπους αναπαράστασης (Kress & Van Leeuwen, 2001).

Αναλυτικότερα, ο κινητικός γραμματισμός αναφέρεται στην ικανότητα έκφρασης και επικοινωνίας μέσω της κίνησης και του σώματος, εμπλουτίζοντας τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις με δραστηριότητες που προάγουν τη σωματική έκφραση και την επίγνωση του χώρου (Wright, 2015). Ο μουσικός γραμματισμός εστιάζει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ακρόασης, σύνθεσης και ερμηνείας μουσικών έργων, καλλιεργώντας την αισθητική και τη δημιουργικότητα (Hallam, 2016). Ο ψηφιακός γραμματισμός περιλαμβάνει ένα σύνολο γνωστικών στρατηγικών και δεξιοτήτων που επιτρέπουν στους χρήστες να πλοηγούνται, να αξιολογούν και να δημιουργούν περιεχόμενο σε ψηφιακά περιβάλλοντα (Osterman, 2013). Μάλιστα ο ψηφιακός γραμματισμός δεν περιορίζεται μόνο στη χρήση τεχνολογικών εργαλείων, αλλά περιλαμβάνει την ικανότητα κριτικής σκέψης, τη διαχείριση πληροφοριών και τη σύνθεση πολυτροπικών μέσων (Eshet-Alkalai, 2004). Η ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων κρίνεται απαραίτητη για την αποτελεσματική συμμετοχή στην παγκόσμια κοινότητα του 21^{ου} αιώνα, καθώς η ψηφιακή τεχνολογία επηρεάζει κάθε πτυχή της ζωής (Leu et al., 2007).

Αυτές οι μορφές γραμματισμού αναδεικνύουν ότι η μάθηση και η έκφραση δεν περιορίζονται στο γραπτό ή προφορικό λόγο, αλλά εμπλουτίζονται μέσα από την πολυτροπικότητα των πολιτισμικών και κοινωνικών πρακτικών (Cope & Kalantzis, 2016). Η προβληματική γύρω από την έννοια του γραμματισμού οδήγησε στη δημιουργία νέων πεδίων, όπως οι πολυγραμματισμοί. Στο πλαίσιο της θεωρίας των πολυγραμματισμών ο γραμματισμός αντιμετωπίζεται «ως μία κοινωνική πρακτική», μέσα από την οποία προάγεται η κριτική σκέψη (Χατζησαββίδης, 2007, σ. 3). Οι πολυγραμματισμοί αναφέρονται στην «ποικιλία των μορφών κειμένου που έχουν σχέση με τις τεχνολογίες της πληροφορίας και των πολυμέσων αλλά και την ποικιλία μορφών κειμένου που παράγονται μέσα σε μία πολύγλωσση και πολυπολιτισμική κοινωνία» (Χατζησαββίδης, 2007, σ. 6).

Ο όρος δημιουργήθηκε από μια ομάδα δέκα εξειδικευμένων ερευνητών το 1994 που ονομάστηκε New London Group και με τον νέο όρο που εισήγαγαν στη διεθνή βιβλιογραφία θέλησαν να διευρύνουν την παιδαγωγική του γραμματισμού (literacy pedagogy) λαμβάνοντας υπόψη αφενός την πολιτισμική και γλωσσική ποικιλομορφία της παγκοσμιοποιημένης σύγχρονης κοινωνίας και αφετέρου την πληθώρα των μορφών κειμένου (text forms) που παράγονται από τις νέες τεχνολογίες (New London Group, 1996). Έννοια αλληλένδετη με τη θεωρία των πολυγραμματισμών είναι αυτή της πολυτροπικότητας, εισηγητές της οποίας είναι οι G. Kress και T. Van Leeuwen (Κουσκούτη, 2020).

Οι Cope & Kalantzis (2009) τονίζουν ότι υπό το πρίσμα της θεωρίας του σχεδίου και του δυναμικού μετασχηματισμού του κοινωνικού κόσμου, απαιτείται να προσεγγίσουμε τις σύγχρονες κατασκευές νοημάτων ως ολοένα και περισσότερο πολυτροπικές, με τον γλωσσικό, τον οπτικό, τον

ηχητικό, τον χειρονομακό και τον χωρικό τρόπο να ενσωματώνονται ολοένα και περισσότερο συνδυαστικά στην καθημερινή επικοινωνία και σε πολιτισμικές πρακτικές (σ. 166). Για αυτό η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών έρχεται να συμπληρώσει τον γραμματισμό με την παραδοσιακή έννοια του αλφαριθμητισμού, της εκμάθησης δηλαδή της γλώσσας μηχανιστικά μέσω των γραμματικοσυντακτικών της κανόνων, δίνοντας έμφαση εκτός από τη γλώσσα και σε άλλους τρόπους, όπως αυτοί που προαναφέρθηκαν, που αξιοποιούνται στα πολυτροπικά κείμενα (Core & Kalantzis, 2009).

Η προσέγγιση των πολυγραμματισμών δεν εστιάζει στον γραμματισμό, αλλά στους γραμματισμούς, δηλαδή «στην παραγωγή νοήματος ως πολυτροπική διαδικασία αναπαράστασης και επικοινωνίας», προσέγγιση που υιοθετείται από όλα τα σύγχρονα μέσα (Kalantzis et al., 2019, σ. 278). Σύμφωνα με το πιο πρόσφατο Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας της Γ' Τάξης Γενικού Λυκείου (2019), στον 21^ο αιώνα ο οπτικός γραμματισμός, που συνίσταται στην «ικανότητα της κατανόησης, ερμηνείας και δημιουργίας οπτικών και οπτικοακουστικών μηνυμάτων» είναι εξίσου αναγκαίος με τον γλωσσικό γραμματισμό (ΦΕΚ, 2019, σ. 56091).

Εισηγητής του όρου «οπτικός γραμματισμός» (visual literacy) είναι ο Debes, που το 1969 προσδιόρισε το περιεχόμενο του όρου ως «την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί (διαβάζει) και να χρησιμοποιεί (παράγει) εικόνες, καθώς και να σκέφτεται και να μαθαίνει με όρους εικόνων» (ό.α. στο Parsaiyan, Jalilian, & Karimi Alavijeh, 2022, σ. 246). Στη σημερινή εποχή της τεχνητής νοημοσύνης και της παραπληροφόρησης η ικανότητα του ατόμου να αποκωδικοποιεί τα οπτικά μηνύματα των εικόνων που κατακλύζουν το διαδίκτυο δεν επαρκεί αν δεν συνοδεύεται από την κριτική τους πρόσληψη (Schwartz, 2018), γι' αυτό καθίσταται κρίσιμος ο «κριτικός οπτικός γραμματισμός» (critical visual literacy), που συνδέεται άρρηκτα με την πολιτισμική διάσταση και τις κοινωνικές πρακτικές των οπτικών κειμένων (Parsaiyan et al., 2022). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Οικονομάκου (2022) με τον κριτικό οπτικό γραμματισμό ο δέκτης αντιστέκεται στην «άκριτη αποδοχή της δύναμης της εικόνας» (σ. 155).

Ωστόσο, όπως υποστηρίζεται από τους Donaghy and Xerri (2017), η δύναμη των εικόνων να διεγείρουν ιδέες, να πυροδοτήσουν τη συζήτηση και να ενισχύσουν τη δημιουργικότητα εξακολουθεί να υποβαθμίζεται διδακτικά, εφόσον καταβάλλεται ελάχιστη προσπάθεια για την ανάπτυξη του οπτικού γραμματισμού των μαθητών. Συνεπώς, απαιτείται η ανάπτυξη παιδαγωγικών στρατηγικών που εξοπλίζουν τους μαθητές με τις ικανότητες να ευδοκιμήσουν στην εποχή των πολυγραμματισμών

και να γίνουν κριτικά σκεπτόμενοι αποδέκτες οπτικών δεδομένων και όχι παθητικοί θεατές ή χρήστες (Brumberger, 2011).

Με βάση όσα προαναφέρθηκαν συνάγεται το συμπέρασμα ότι ο γραμματισμός δεν αποτελεί στατική έννοια, αλλά εξελίσσεται με βάση τις κοινωνικές, πολιτισμικές και τεχνολογικές αλλαγές. Η πολυδιάστατη φύση του γραμματισμού απαιτεί τη χρήση νέων όρων και εννοιών που μπορούν να αποδώσουν με ακρίβεια τις διάφορες πτυχές του. Η κατανόηση αυτών των πτυχών είναι κρίσιμη για τη διαμόρφωση εκπαιδευτικών και κοινωνικών πολιτικών που προάγουν την ισότιμη πρόσβαση στη γνώση και τη συμμετοχή στην κοινωνία.

1.3 Η Πολυτροπικότητα

Η έννοια της πολυτροπικότητας «αναφέρεται στην εγγενή φύση της επικοινωνίας η οποία πραγματώνεται είτε προφορικά είτε γραπτά είτε αισθησιοκινητικά και αξιοποιεί συστηματικά περισσότερους από έναν σημειωτικούς τρόπους» (Μακρή, 2013, σ. 19). Συνεπώς, η πολυτροπικότητα (multimodality) αναπαριστά τη διασύνδεση μεταξύ διαφορετικών τρόπων επικοινωνίας, που χρησιμοποιούνται για την κατασκευή του νοήματος από τα κείμενα (New London Group, 1996). Ο Kress (2010) ορίζει τον τρόπο (mode) ως έναν κοινωνικά και πολιτισμικά διαμορφωμένο πόρο για την επίτευξη νοήματος. Η εικόνα, η γραφή, η διάταξη, η ομιλία, οι κινούμενες εικόνες αποτελούν παραδείγματα διαφορετικών σημειωτικών τρόπων (Kress, 2010), που ενσωματώνονται στα πολυτροπικά κείμενα, τα οποία μπορεί να βρίσκονται σε έντυπη ή ψηφιακή μορφή (Κουσκοῦτη, 2020).

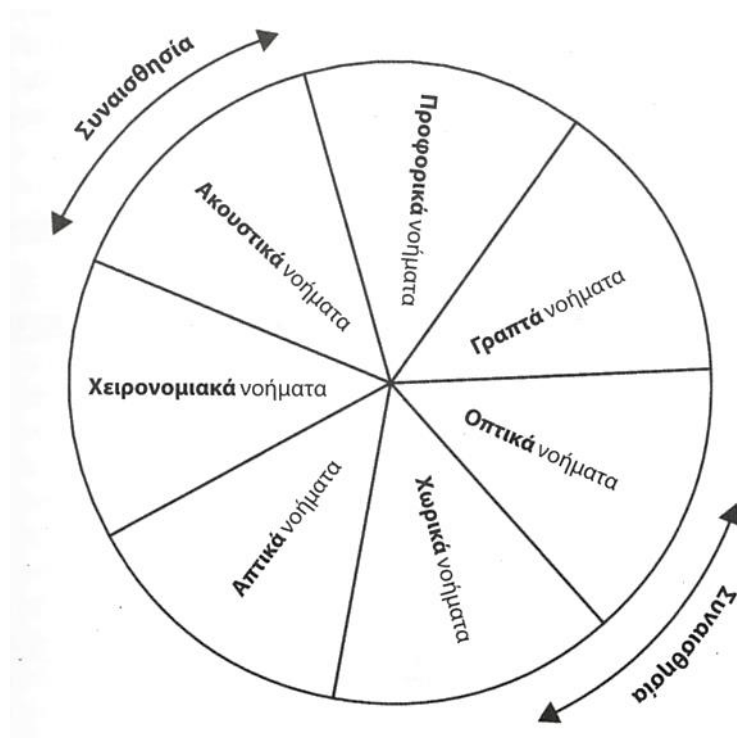
Μάλιστα, κάθε τρόπος έχει «τη δική του εσωτερική γραμματική», η γλώσσα λόγου χάρη έχει την παραδοσιακή γραμματική, ενώ η εικόνα τα χρώματα, το φως, την προοπτική (Tour & Barnes, 2021, σ. 4). Η διαπίστωση πως η ανθρώπινη επικοινωνία λαμβάνει χώρα διαμέσου πολλών και διαφορετικών τρόπων συνιστά απόρροια της Κοινωνικής Σημειωτικής θεωρίας του Halliday, που πρώτος αναφέρθηκε στην έννοια του τρόπου (Κουσκοῦτη, 2020). Επίσης, το τι εκλαμβάνεται τελικά ως τρόπος εξαρτάται από την επικοινωνιακή λειτουργία που υπηρετεί στα εκάστοτε κοινωνικά, πολιτισμικά και ιστορικά συμφραζόμενα (Παρασκευαΐδη, 2019).

Μια αναπόφευκτη συνέπεια των παραπάνω είναι η διεύρυνση των ορίων της έννοιας του γραμματισμού. Σύμφωνα με τον Χατζησαββίδη, σε μία τόσο τεχνολογικά προηγμένη κοινωνία όπως η σημερινή:

«ο όρος γραμματισμός δε σημαίνει μόνο την ικανότητα του ατόμου να διαβάζει και να κατανοεί ένα γραπτό κείμενο, αλλά και την ικανότητα να κατανοεί, να ερμηνεύει και να αντιμετωπίζει κριτικά τους διάφορους τύπους λόγου, να είναι σε θέση να παράγει μια γκάμα ειδών λόγου και, γενικά, να είναι σε θέση να λειτουργεί σε διάφορες επικοινωνιακές συνθήκες χρησιμοποιώντας γραπτό, προφορικό λόγο και μη γλωσσικά κείμενα» (Χατζησαββίδης, 2011, σσ. 86-87).

Επομένως, η πολυτροπικότητα συνιστά απόρροια της προσαρμογής σε ένα ολοένα μεταβαλλόμενο κοινωνικό σκηνικό, που συμβαδίζει με της εξελίξεις της τεχνολογίας. Το «κλειδί» για την πολυτροπική διάσταση του γραμματισμού είναι η βασική παραδοχή ότι τα νοήματα κατασκευάζονται (όπως επίσης διαμοιράζονται, ερμηνεύονται, και ανακατασκευάζονται) μέσα από πολλούς παραστατικούς και επικοινωνιακούς πόρους, από τους οποίους η γλώσσα δεν είναι παρά μόνο ένας (Kress & Van Leuwen, 2001).

Άλλωστε, η διαπίστωση πως η ανθρώπινη επικοινωνία υπήρξε ανέκαθεν πολυτροπική δεν είναι κάτι καινούριο (Μακρή, 2013· Παρασκευαΐδη, 2019), εφόσον ως γνωστόν η διαπροσωπική επικοινωνία πραγματώνεται εκτός από τη γλώσσα και με άλλους σημειωτικούς τρόπους (Χοντολίδου, 1999), όπως οι χειρονομίες, οι διακυμάνσεις της φωνής, οι εκφράσεις του προσώπου, το βλέμμα, η στάση του σώματος, η διασύνδεση των οποίων συντελεί στην πολυτροπική και πολύσημη διάσταση του νοήματος. Στην περίπτωση μίας ομιλίας για παράδειγμα πέρα από τον προφανή γλωσσικό τρόπο αξιοποιούνται υποστηρικτικά και άλλοι, όπως η στάση του σώματος, οι κινήσεις των χεριών, το ύφος και φυσικά ο επιτονισμός της φωνής του ομιλητή (Μακρή, 2013).



Εικόνα 1 Συναισθησία ή εναλλαγή τρόπων (Kalantzis et al., 2019)

1.3.1 Πολυτροπικά και Μονοτροπικά Κείμενα

Τα πολυτροπικά κείμενα ορίζονται ως εκείνα τα κείμενα που αξιοποιούν περισσότερους από έναν σημειωτικούς τρόπους (modes) – όπως η γλώσσα, οι εικόνες, οι ήχοι, η κίνηση και η χωρική διάταξη – για τη μετάδοση νοήματος (Kress, 2010). Σύμφωνα με τον Jewitt (2009), η πολυτροπικότητα αναφέρεται στη χρήση και τη συνύπαρξη διαφορετικών σημειωτικών τρόπων σε ένα κείμενο, με αποτέλεσμα η παραγωγή νοήματος να μην είναι αποκλειστικά γλωσσική, αλλά να προκύπτει από την αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφορετικών σημειωτικών συστημάτων. Ο Kress (2003) επισημαίνει ότι σε ένα πολυτροπικό κείμενο, το νόημα δημιουργείται όχι μόνο από τις λέξεις αλλά και από την εικόνα, τη διάταξη και τον ήχο, έτσι ώστε κάθε τρόπος να συμβάλλει στη συνολική ερμηνεία του κειμένου.

Ιστοσελίδες, εφημερίδες, διαφημίσεις, εικονογραφημένα έντυπα, τηλεοπτικές και ραδιοφωνικές εκπομπές, αφίσες, κινηματογραφικές ταινίες, θεατρικές παραστάσεις, κόμικς, βιντεοπαιχνίδια, graphic novels συνιστούν μόνο μερικά ενδεικτικά παραδείγματα από τα

πολυτροπικά κείμενα που παράγονται χάρη στην ψηφιακή τεχνολογία και τις νέες μορφές τυπογραφίας και κατακλύζουν τον σύγχρονο άνθρωπο (Lim, Toh & Nguyen, 2022· Φτερνιάτη, 2011· Χοντολίδου, 1999).

Είναι προφανές, λοιπόν, ότι το νόημα στα σύγχρονα κείμενα δεν παράγεται μονοτροπικά βάσει του γλωσσικού σημειωτικού τρόπου, αλλά πολυτροπικά μέσα από τη συλλειτουργία του με άλλους σημειωτικούς τρόπους (Φτερνιάτη, 2011), ιδιαίτερα οπτικούς, με δεδομένη την πληθώρα των εικόνων που προβάλλονται διαρκώς μέσα από τη διαφήμιση, τα σύμβολα κάθε είδους και τις νέες τεχνολογίες της επικοινωνίας (Χοντολίδου, 1999). Σε αυτό το σημείο αξίζει μάλιστα να επισημανθεί πως ακριβώς επειδή στα σύγχρονα, πολυτροπικά κείμενα συνυπάρχουν και συλλειτουργούν πολλοί και διαφορετικοί -ισότιμοι όμως μεταξύ τους- σημειωτικοί τρόποι, η παραγωγή του νοήματος δεν είναι πλέον απόρροια μόνο του γλωσσικού σημειωτικού τρόπου (Kress, 2010· Φτερνιάτη, 2011), αλλά προκύπτει μέσα από την αλληλεπίδραση και τη χωρική σύνθεση όλων αυτών των σημειωτικών τρόπων, γι' αυτό και η διαδικασία αποκωδικοποίησης και κατά συνέπεια κατανόησης των πολυτροπικών κειμένων συνιστά τελικά μία διεργασία πολύ πιο σύνθετη από αυτή των μονοτροπικών κειμένων (Κουσκοῦτη, 2020· Μακρή, 2013).

Με βάση όσα προαναφέρθηκαν είναι εύλογη η διαπίστωση ότι πέρα από τον γραμματισμό, έχει διευρυνθεί και η έννοια του κειμένου, η πολυσημία του οποίου οφείλεται σε σημαντικό βαθμό στην πολυτροπική του θεώρηση. Είναι χαρακτηριστική η διαπίστωση της Χοντολίδου (1999) σχετικά με την πολυσημία των σημερινών κειμένων: «Τα κείμενα σήμερα γνωρίζουμε πολύ καλά πως είναι πολύσημα και δεν αποτελούν τη φυλακή ενός και μόνον νοήματος». Η πολυτροπικότητα καθιστά τα κείμενα περισσότερο προσιτά και ελκυστικά, καθώς συνδέεται άμεσα με τα βιώματα των μαθητών και τις σύγχρονες πρακτικές επικοινωνίας.

Σύμφωνα με τον Walsch (2017) η ανάγνωση συνδέεται άρρηκτα με την παραγωγή νοήματος και την εκπλήρωση ενός συγκεκριμένου κάθε φορά σκοπού, λόγου χάρη διαβάζουμε λογοτεχνία για λόγους αισθητικής απόλαυσης ή ένα πληροφοριακό κείμενο αποβλέποντας στην απόκτηση γνώσης. Η παραγωγή νοήματος είναι μάλιστα αναπόφευκτη είτε πρόκειται για ένα αμιγώς γλωσσικό κείμενο σε έντυπη μορφή είτε πρόκειται για ένα πολυτροπικό κείμενο σε ψηφιακή μορφή, απλά το επίπεδο του νοήματος ποικίλλει ανάλογα με την πρόθεση του αναγνώστη και τον κειμενικό τύπο (Walsch, 2017). Ωστόσο, τα έντυπα γλωσσικά κείμενα διαφέρουν από τα πολυτροπικά όσον αφορά στους τρόπους και στις πηγές νοήματος (Παρασκευαΐδη, 2019).

Αναλυτικότερα, όπως έχει αποδείξει ο Kress (2003), η γραπτή γλώσσα σε μια σελίδα συνιστά μία γραμμική, συνεχόμενη διαδικασία. Αντίθετα, η ανάγνωση και η γραφή ψηφιακών πολυτροπικών

κειμένων περιλαμβάνει την ανάγνωση και τη γραφή κειμένου με εικόνες, γραφικά, εικονίδια και υπερσυνδέσμους που συνήθως δεν παρουσιάζονται σε γραμμική μορφή από αριστερά προς τα δεξιά (Walsch, 2017). Η ανάγνωση στην οθόνη συνδυάζει πολυαισθητηριακές δραστηριότητες, όπως η αναζήτηση, η προβολή, η περιήγηση, οι υπερσυνδέσμοι και η πλοήγηση, μαζί με το κλικ και την κύλιση του ποντικιού ή, συχνότερα, της αφής με φορητές τεχνολογίες (Walsch, 2017). Πρόκειται δηλαδή για μία πολυτροπική διεργασία που διαφέρει από τη γραμμική, συνεχόμενη επεξεργασία των έντυπων κειμένων. Αρκετοί ερευνητές έχουν εξετάσει τα μη γραμμικά μονοπάτια ανάγνωσης των ψηφιακών κειμένων στην οθόνη (Kress, 2003· Walsh, 2006, 2010).

Αναντίρρητα, η ικανότητα ανάγνωσης ενός κειμένου, ανεξάρτητα από το αν είναι μονοτροπικό ή πολυτροπικό, έντυπο ή ψηφιακό, συνεπάγεται την κατανόηση του κειμένου και άρα της πληροφορίας που περιλαμβάνει. Η ανάπτυξη της λοιπόν είναι θεμελιώδης και μπορεί να επιτευχθεί με την ενσωμάτωση των πολυγραμματισμών στα προγράμματα σπουδών, ιδανικά όχι μόνο στο μάθημα της Γλώσσας, αλλά και στα υπόλοιπα διδακτικά αντικείμενα. Έτσι, ο/η μαθητής/τρια θα είναι σε θέση να αξιολογήσει και να αναλύσει κριτικά τις πληροφορίες του κάθε κειμένου, ώστε να καταστεί ενεργός και κυρίως κριτικός αναγνώστης, ικανός να ερμηνεύει και να παράγει οποιοδήποτε είδος κειμένου.

Συνεπώς, με βάση όσα προαναφέρθηκαν, ο πολυτροπικός γραμματισμός, που συνίσταται αφενός στην κριτική αποτίμηση και ερμηνεία των πολυτροπικών κειμένων και αφετέρου στην παραγωγή τους, είναι αναγκαίος στη σημερινή ψηφιακή εποχή (Lim et al., 2022). Επίσης, δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να σχεδιάσουν το μάθημα αντλώντας πολυτροπικά κείμενα που συνδέονται με τις εμπειρίες και τα βιώματα των μαθητών, ώστε οι τελευταίοι να είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται το πώς οι λέξεις, οι εικόνες και τα σύμβολα αλληλοδιαπλέκονται και παράγουν νόημα ανάλογα με τα εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικά συμφραζόμενα (Lim et al., 2022).

1.3.2 Το θεωρητικό υπόβαθρο της πολυτροπικότητας – Η θεωρία της Κοινωνικής Σημειωτικής

Σύμφωνα με τους Kress & Van Leeuwen οι πολυγραμματισμοί και η πολυτροπικότητα θεμελιώνονται στην Κοινωνική Σημειωτική, που με τη σειρά της στηρίζεται στη Συστημική Λειτουργική Γραμματική (ΣΛΓ) του M.A.K. Halliday (ό.α. στο Κουσκούτη, 2020, σ. 62). Βασική αρχή της ΣΛΓ είναι ότι η γλώσσα «συνιστά μία σημαντική πηγή κατασκευής και ανταλλαγής νοημάτων», τα οποία απορρέουν από το εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο δημιουργούνται (Λύκου, 2000).

Ο Halliday ως υποστηρικτής της κειμενοκεντρικής προσέγγισης υποστήριξε πως «η γλώσσα ως κοινωνικο-σημειωτικό σύστημα αποτελεί πηγή κατασκευής και ανταλλαγής νοημάτων», οπότε οι γλωσσικές επιλογές των ατόμων καθορίζονται από το συγκεκριμένο και το περικείμενο στο οποίο εντάσσονται (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015, σ. 62). Σύμφωνα με τη Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Halliday, τρεις είναι οι περικειμενικοί παράγοντες, που καθορίζουν τις γλωσσικές επιλογές σε μία επικοινωνιακή περίσταση: το «γιατί» και «για ποιο πράγμα» πραγματοποιείται η επικοινωνία (το πεδίο των κοινωνικών διαδικασιών), οι συμμετέχοντες και οι μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις (οι συνομιλιακοί ρόλοι) και τέλος το «πώς» διεκπεραιώνεται η επικοινωνία (ο τρόπος) (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, σ. 63).

Με βάση αυτούς τους τρεις παράγοντες ο Halliday διέκρινε τρεις βασικές λειτουργίες της γλώσσας σε ένα κείμενο (Λύκου, 2000):

1. (ανα)παραστατική (ideational function): αφορά «την εμπειρία που έχει ο/η ομιλητής/-τρια του εξωτερικού και του εσωτερικού του/της κόσμου» για την πραγματικότητα
2. διαπροσωπική λειτουργία (interpersonal function): εκφράζει «τις σχέσεις όσων εμπλέκονται σε μια περίσταση επικοινωνίας [...]: κάθε φορά που παράγουμε προφορικό ή γραπτό λόγο υιοθετούμε ρόλους για τους εαυτούς μας και τους άλλους, με τους οποίους επικοινωνούμε, και [...] διαμορφώνουμε τις διαπροσωπικές μας σχέσεις»
3. κειμενική λειτουργία (textual function): σχετίζεται με «την οργάνωση της πληροφορίας και αφορά τον τρόπο με τον οποίο το κείμενο οργανώνεται ως προϊόν προφορικού ή γραπτού λόγου».

Οι Kress και Van Leeuwen βασιζόμενοι στις προαναφερθείσες λειτουργίες της ΣΛΓ δημιούργησαν ένα μεθοδολογικό εργαλείο για την αποκωδικοποίηση των οπτικών μηνυμάτων των εικόνων, τη «Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού» (Grammar of Visual Design), στο οποίο διακρίνονται τρεις μεταλειτουργίες της εικόνας (Κουσκούτη, 2020, σ. 64· Papademetriou & Makri, 2015, σ. 33):

α) Η ιδεολογική/αναπαραστατική (ideational): επικεντρώνεται στον τρόπο αναπαράστασης των συμμετεχόντων σε μία εικόνα, δηλαδή στο πώς απεικονίζονται οι άνθρωποι, τα αντικείμενα και τα γεγονότα μέσα σε αυτή.

β) Η διαπροσωπική (interpersonal): εστιάζει στο πώς οι εικονιζόμενοι σχετίζονται και αλληλεπιδρούν με τον θεατή και με βάση το αν ο εικονιζόμενος κοιτάζει τον θεατή ή όχι, διακρίνονται σε εικόνες «Απαίτησης» και «Παροχής».

γ) Η κειμενική (textual): αφορά στον τρόπο συναρμογής των ενεργειών, των εννοιών και των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων σε μία ολότητα με βάση την τοποθέτηση των εικονιζόμενων στοιχείων σε συγκεκριμένη θέση, την ιεράρχησή τους σε σημαντικά ή λιγότερο σημαντικά και την παρουσία ή μη πλαισίων διασύνδεσης μεταξύ τους.

1.4 Αναγκαιότητα της εισαγωγής της πολυτροπικότητας και των πολυγραμματισμών στη διδακτική πράξη

Η σύγχρονη προσέγγιση του γραμματισμού, που επεκτείνεται πέρα από τη γλώσσα και τη γραφή, έχει διαμορφώσει νέες τάσεις στη διδακτική πρακτική, ενισχύοντας την ανάγκη εισαγωγής της πολυτροπικότητας και των πολυγραμματισμών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Οι παραδοσιακές μέθοδοι, που επικεντρώνονται αποκλειστικά στον γλωσσικό γραμματισμό, κρίνονται πλέον ανεπαρκείς για την προετοιμασία των μαθητών σε έναν κόσμο όπου η επικοινωνία και η μάθηση λαμβάνουν χώρα μέσα από πολλαπλές μορφές και σημειωτικούς τρόπους (Kress & Van Leeuwen, 2001).

Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών, που εισήχθη από την ομάδα New London Group (1996), προτείνει μια διευρυμένη αντίληψη της διδασκαλίας, ενσωματώνοντας πολυτροπικές πρακτικές στην τάξη. Στόχος της είναι να ενισχυθεί η ικανότητα των μαθητών να ερμηνεύουν και να παράγουν νοήματα μέσα από τη γλώσσα, τις εικόνες, τα πολυμέσα και τα σύμβολα, καθιστώντας τους ενεργούς συμμετέχοντες στη διαμόρφωση της κοινωνικής τους πραγματικότητας (Cope &

Kalantzis, 2000). Μέσω αυτής της προσέγγισης, οι μαθητές δεν αντιμετωπίζονται ως παθητικοί δέκτες γνώσης, αλλά ως «σχεδιαστές» (designers) του κοινωνικού τους μέλλοντος, ικανοί να προσαρμόζονται στις συνεχείς κοινωνικοπολιτισμικές αλλαγές (Cope & Kalantzis, 2015).

Η πολυτροπικότητα και οι πολυγραμματισμοί διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση κοινωνικής αλλαγής, καθώς ανταποκρίνονται στις ανάγκες ενός πολυπολιτισμικού και τεχνολογικά ανεπτυγμένου κόσμου. Οι μαθητές, μέσα από τη διαδικασία κατανόησης και δημιουργίας πολυτροπικών κειμένων, αποκτούν κριτική σκέψη και δεξιότητες απαραίτητες για την ενεργό συμμετοχή τους στην κοινωνία (Lim, Toh, & Nguyen, 2022). Η διεπιστημονική προσέγγιση που προτείνεται μέσω της πολυτροπικότητας ενθαρρύνει τη συνεργασία, την καινοτομία και την ανάπτυξη κοινωνικής συνείδησης.

Κατά συνέπεια, η εισαγωγή της πολυτροπικότητας στη διδακτική πράξη δεν αποτελεί μόνο έναν τρόπο προσαρμογής στις νέες τεχνολογικές και πολιτισμικές συνθήκες, αλλά και μια ουσιαστική αλλαγή στον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε τον ρόλο της εκπαίδευσης στην κοινωνία. Η καλλιέργεια πολυγραμματισμών ενισχύει τη δυνατότητα των μαθητών να επικοινωνούν αποτελεσματικά, να ερμηνεύουν πολυτροπικά περιβάλλοντα και να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση του μέλλοντος τους.

Όπως αναφέρεται στο μανιφέστο του New London Group (1996) η θεωρία των πολυγραμματισμών εμπεριέχει έξι στοιχεία σχεδιασμού: του γλωσσικού νοήματος (προφορική και γραπτή γλώσσα), του οπτικού νοήματος (στατικές και κινούμενες εικόνες), του ηχητικού νοήματος (μουσική και ηχητικά εφέ), του χειρονομιακού νοήματος (εκφράσεις του προσώπου και γλώσσα του σώματος), του χωρικού νοήματος (διάταξη και οργάνωση των αντικειμένων και του χώρου) και των πολυτροπικών μοτίβων του νοήματος, που συσχετίζουν τους πρώτους πέντε τρόπους νοήματος μεταξύ τους (New London Group, 1996· Tour & Barnes, 2021).

Συνοπτικά, μέσα από τη θεωρία των πολυγραμματισμών (New London Group, 1996) προτάσσεται ως απαραίτητη η ανάπτυξη πολυτροπικού γραμματισμού στους μαθητές, αλλά και στους εκπαιδευτικούς, δηλαδή δεξιοτήτων απαραίτητων για την αποκωδικοποίηση των πολυτροπικών κειμένων, τα οποία ενσωματώνουν διαφορετικούς σημειωτικούς τρόπους (π.χ. γλωσσικό, οπτικό, ηχητικό) για την παραγωγή του νοήματος μέσα σε πολυμορφικά και πολυπολιτισμικά κοινωνικά περιβάλλοντα στο πλαίσιο της παγκοσμιοποιημένης σύγχρονης κοινωνίας (Χατζησαββίδης, 2011· Φτερνιάτη, 2011).

Σε αντιδιαστολή με τα μονοτροπικά κείμενα, τα πολυτροπικά συνδυάζουν περισσότερους από έναν σημειωτικούς τρόπους, όπως γλωσσικά στοιχεία, σύμβολα, εικόνες, κίνηση και ήχο, οι οποίοι

αλληλοδιαπλέκονται (Φτερνιάτη 2011) και γι' αυτό η αποκωδικοποίησή τους είναι μία διεργασία πολύ πιο σύνθετη από εκείνη των μονοτροπικών κειμένων, εφόσον εμπλέκει τον ψηφιακό, τον γλωσσικό, τον οπτικό, τον κοινωνικό και τον κριτικό γραμματισμό (ΦΕΚ, 2019). Η δημιουργία όμως αυτού του νέου πολυτροπικού σημειολογικού περιβάλλοντος χρήζει και διαφορετικής διδακτικής προσέγγισης, προκειμένου οι μαθητές/τριες να είναι σε θέση να γίνουν «ενεργοί και κριτικοί αναγνώστες εικόνων», να μπορούν να αποκωδικοποιήσουν τα βαθύτερα μηνύματα των εικόνων, τις προθέσεις και τη σκοπιμότητα των παραγωγών τους και να μην αρκούνται σε μία επιφανειακή, περιγραφική προσέγγιση αυτών (Κουσκούτη, 2020, σ. 35).

Σήμερα, η πρωτοκαθεδρία του γραπτού λόγου αμφισβητείται, δεδομένης της κυριαρχίας της εικόνας και της ευρείας διάδοσής της μέσω των νέων τεχνολογικών μέσων (Kress, 2003· Κουσκούτη, 2020· Χοντολίδου, 1999). Συνεπώς, η κατανόηση των οπτικών δομών που ενυπάρχουν στις εικόνες καθίσταται τόσο σημαντική όσο και η κατανόηση ενός γραπτού κειμένου (Harste, 2003), καθώς η εικόνα μεταφέρει, όπως και η λέξη, ένα ισχυρό ιδεολογικό φορτίο (Jewitt, 2008). Μάλιστα, όσο αυξάνεται η επίδραση των εικόνων στον σύγχρονο πολίτη τόσο ο οπτικός γραμματισμός, ο γραμματισμός της εικόνας, συνιστά εκπαιδευτικό ζητούμενο στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών (Γρόσδος, 2008). Στο ΠΣ για τη Νεοελληνική Γλώσσα της Γ' Τάξης Γενικού Λυκείου αναφέρεται χαρακτηριστικά για τη σημασία του οπτικού γραμματισμού ότι «στον 21^ο αιώνα η ικανότητα κατανόησης, ερμηνείας και δημιουργίας οπτικών και οπτικο-ακουστικών μηνυμάτων συνιστά ένα είδος γραμματισμού εξίσου αναγκαίου με την κατανόηση, ερμηνεία και παραγωγή γραπτών κειμένων» (ΦΕΚ, 2019, σ. 56091).

Η ενσωμάτωση της θεωρίας των πολυγραμματισμών στη διδασκαλία εφαρμόζεται μέσα από τέσσερις επιμέρους πρακτικές (Cope & Kalantzis, 2015· Kalantzis et al., 2019· New London Group, 1996):

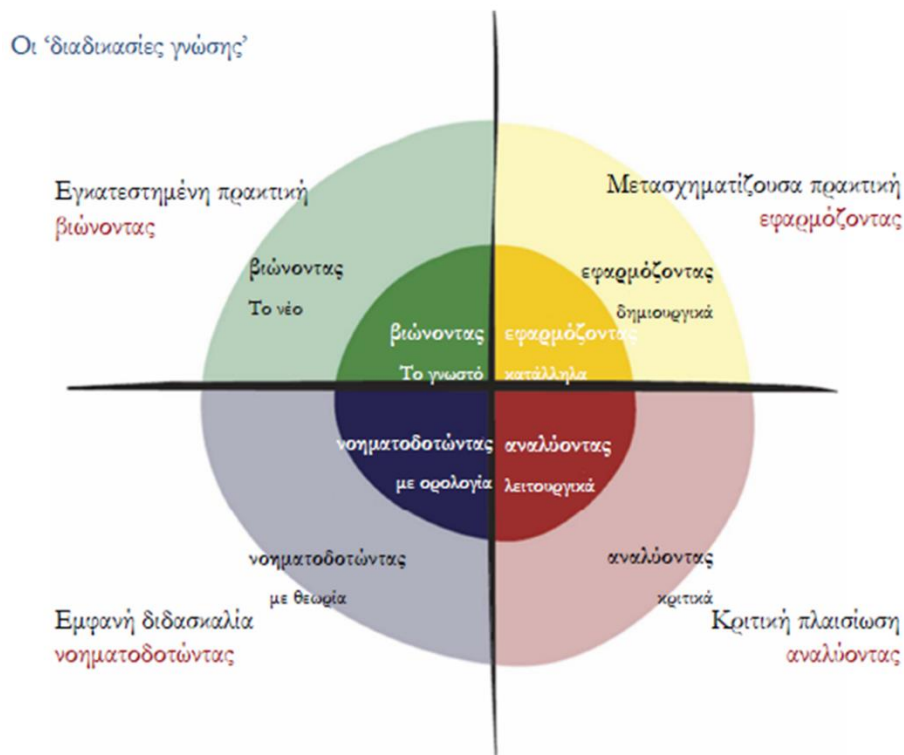
- 1) **Εγκατεστημένη πρακτική (Situated Practice/ experiencing):** λαμβάνει υπόψη τις κοινωνικοπολιτισμικές ανάγκες και ταυτότητες όλων των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία (μαθητών και εκπαιδευτικών). Τα νοήματα βασίζονται σε μοτίβα εμπειριών, δράσης και υποκειμενικών ενδιαφερόντων των εμπλεκόμενων. Η ενσωμάτωση των εξωσχολικών εμπειριών των μαθητών συμβάλλει στην κινητοποίησή τους και την ενεργή εμπλοκή τους στη διαδικασία της μάθησης.
- 2) **Εμφανής διδασκαλία (Overt instruction/ conceptualizing):** πρόκειται για μία γνωστική διαδικασία (Knowledge Process), σύμφωνα με την οποία οι μαθητές είναι σε θέση να γενικεύουν ορμώμενοι από κάτι συγκεκριμένο. Στόχος είναι η συνειδητή επίγνωση και ο

έλεγχος των στοιχείων που διδάσκονται, με την ανάπτυξη μεταγλώσσας που περιγράφει τα στοιχεία σχεδιασμού (design elements). Στο στάδιο αυτό, πολύ σημαντική κρίνεται η καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό και η διδασκαλία, όχι όμως με την παραδοσιακή αντίληψη της μετάδοσης γνώσεων και της απομνημόνευσης κανόνων.

- 3) **Κριτική πλαισίωση (Critical framing/ analyzing):** η δυναμική μαθησιακή διαδικασία προϋποθέτει την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας, ώστε οι μαθητές να αποστασιοποιούνται από ό,τι έχουν μάθει ασκώντας εποικοδομητική κριτική.
- 4) **Μετασηματιστική πρακτική (transformed practice/ applying):** αποβλέπει στην εφαρμογή της γνώσης σε καταστάσεις της καθημερινότητας με τρόπο δημιουργικό. Στην περίπτωση των πολυγραμματισμών αυτό συνεπάγεται την κατασκευή κειμένων και τη χρήση τους σε περιστάσεις επικοινωνίας.

Κεντρική θέση στη θεωρία των πολυγραμματισμών έχει η έννοια του **σχεδίου** (design), που αποτελεί μία δυναμική διαδικασία που προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης και περιλαμβάνει τρεις όψεις (Cope & Kalantzis, 2009, σσ. 175-176):

- 1) Τα **διαθέσιμα σχέδια** (Available designs), που απαρτίζουν τις διαθέσιμες πηγές νοήματος στο υπάρχον κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο. Πρόκειται για σχέδια γλωσσικά – γραπτά ή προφορικά – οπτικά, ηχητικά, αφής, σωματικής έκφρασης, χώρου ή πολυτροπικά.
- 2) Τον **σχεδιασμό** (the Designing), που αποτελεί τη διαδικασία παραγωγής νοήματος και αφορά στον μετασηματισμό και στην επεξεργασία από το άτομο των διαθέσιμων σχεδίων.
- 3) Το **ανασχεδιασμένο** (the Redesigned), που συνιστά το αποτέλεσμα του σχεδιασμού και οδηγεί στην αναδιαμόρφωση του ατόμου και του κόσμου.



<

Εικόνα 2 Το μοντέλο της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών (Kalantzis et al. 2019 και <http://neamathisi.com/learning-by-design/pedagogy>)

1.4.1 Πολυτροπικότητα και πολυγραμματισμοί στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας: Σύγχρονες προσεγγίσεις και διδακτικές παρεμβάσεις στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Πρόσφατες μελέτες καταδεικνύουν ότι υπάρχει έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον στα ελληνικά εκπαιδευτικά συμφραζόμενα τα τελευταία χρόνια γύρω από το πεδίο της πολυτροπικότητας, καθώς και της ενσωμάτωσής της στην εκπαίδευση και ιδιαίτερα στη γλωσσική διδασκαλία, με στόχο την ανάπτυξη πολλαπλών γραμματισμών στους μαθητές (Βαδόλα, 2021· Δημάση & Αραβανή, 2013· Ζάγουρας, 2018· Καραμητόπουλος & Βρύζα, 2017· Κατσανούλης, 2021· Κουσκούτη, 2020· Μακρή, 2013· Μεραντζέλη, 2021· Οικονομάκου, 2022· Οικονομακού, Sofos & Kontogianni, 2022· Παπαγεωργίου, 2020· Papademetriou & Makri, 2015· Παρασκευαΐδη, 2019· Φτερνιάτη, 2011).

Όμως, παρά τη ρητή αναφορά στο πιο πρόσφατο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Τάξης Γενικού Λυκείου στην πολυτροπικότητα και στους πολυγραμματισμούς (ΦΕΚ, 2019), στο εγχειρίδιο της Νεοελληνικής Γλώσσας Γ' Λυκείου «Εμείς και οι άλλοι...» (ΥΠΑΙΘ – ΙΕΠ, 2019) που σχεδιάστηκε λαμβάνοντας υπόψη τους στόχους του ΠΣ δίνεται προτεραιότητα στη γλώσσα ως σημειωτικό πόρο/ τρόπο, εφόσον μόνο σε δύο περιπτώσεις παρουσιάζονται ανεξάρτητα

πολυτροπικά κείμενα (Παπαγεωργίου, 2020, σ. 45). Επίσης, υπάρχει έλλειψη ερευνών στα ελληνικά εκπαιδευτικά συμφραζόμενα όσον αφορά στο πώς αξιοποιούνται διδακτικά τα πολυτροπικά κείμενα στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος (Παρασκευαΐδη, 2019, σ. 16). Είναι μάλιστα χαρακτηριστικό πως ακόμα και όταν εφαρμόζονται πολυτροπικές διδακτικές προσεγγίσεις, η κυριαρχία της γλώσσας ως σημειωτικού τρόπου εξακολουθεί να καθορίζει το περιεχόμενο της διδασκαλίας (Ζάγουρας, 2018· Κουσκούτη, 2020· Παρασκευαΐδη, 2019).

Στο Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας της Γ' Τάξης Γενικού Λυκείου αναφέρεται μεταξύ άλλων πως «η γλωσσική διδασκαλία αποσκοπεί στο να καταστήσει τις μαθήτριες και τους μαθητές της Γ' Λυκείου αναστοχαστικές/ούς παραγωγούς αποτελεσματικών προφορικών, γραπτών και πολυτροπικών κειμένων» (ΦΕΚ, 2019, σ. 56078). Συνεπώς, ως βασικοί διδακτικοί στόχοι αναδεικνύονται «η έμφαση στην ανάδειξη της ρευστότητας των ψηφιακών κειμένων, της πολυτροπικότητας, οι νέοι τρόποι ανάγνωσης και η εστίαση στην κριτική θεώρηση των ψηφιακών κειμένων» (ΦΕΚ, 2019, σ. 56091), ενώ χαρακτηριστικά επισημαίνεται ότι προτείνεται «η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών που είναι γνώριμη από το Γυμνάσιο» (ΦΕΚ, 2019, σ. 56080).

Σε μελέτη κριτικής ανάλυσης του ΠΣ έχει διαπιστωθεί ότι σε αυτό προτείνονται διαφορετικές γλωσσοδιδακτικές προσεγγίσεις: επικοινωνιακή, κειμενοκεντρική, κριτικός γραμματισμός, παιδαγωγική των πολυγραμματισμών (Παπαγεωργίου, 2020). Παράλληλα, αρκετές έρευνες έχουν επικεντρωθεί στον σχεδιασμό, στην εφαρμογή και στην αξιολόγηση διδακτικών προτάσεων με βάση το μοντέλο των πολυγραμματισμών στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας Λυκείου με τα αποτελέσματα να κρίνονται αρκετά ενθαρρυντικά (Βαδόλα, 2021· Κατσανούλης, 2021· Παπαγεωργίου, 2020· Μεραντζέλη, 2021).

Αναλυτικότερα, αποτίμηση των ευρημάτων μίας πολυγραμματισμικής διδακτικής παρέμβασης με έμφαση στον κριτικό γραμματισμό στη Νεοελληνική Γλώσσα της Γ' Λυκείου πέτυχε αφενός να καταστήσει τους/τις μαθητές/τριες ενεργούς συμμετόχους και συν-σχεδιαστές του μαθήματος ανεξάρτητα από τη σχολική τους επίδοση και αφετέρου να τους προτρέψει να εξετάζουν κριτικά τα γλωσσικά στερεότυπα της γλώσσας των νέων, αναθεωρώντας προηγούμενες απόψεις τους (Παπαγεωργίου, 2020).

Αντίστοιχα, διδακτική παρέμβαση με βάση τους πολυγραμματισμούς που έλαβε χώρα στο γλωσσικό μάθημα της Β' Λυκείου σχετικά με τη θεματική ενότητα «έμφυλες ταυτότητες και στερεότυπα» έδειξε ότι παρόλο που οι μαθητές/τριες δεν είναι εξοικειωμένοι με τις αρχές των πολυγραμματισμών, εντούτοις θεωρούν πως έτσι το μάθημα καθίσταται πιο ενδιαφέρον και

δημιουργικό, οπότε στο πλαίσιο της Μετασχηματιστικής πρακτικής κατάφεραν, παρά τις αρχικές δυσκολίες, να δημιουργήσουν μέσα από τη συνεργασία και τον διάλογο πολυτροπικά κείμενα (Μεραντζέλη, 2021). Για αυτόν τον λόγο και η διδάσκουσα που συμμετείχε στην έρευνα αν και συνήθως ακολουθούσε μία πιο επιφανειακή προσέγγιση ως προς τη διδασκαλία των πολυτροπικών κειμένων, μετά την παρέμβαση αναθεώρησε κρίνοντας πως μία πιο ενδεδειγμένη επεξεργασία τους αποβαίνει πολλαπλά ωφέλιμη για τους/τις μαθητές/τριες (Μεραντζέλη, 2021).

Κατά συνέπεια, διαφαίνεται πως η γλωσσική διδασκαλία με βάση την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών παρωθεί τους μαθητές να ξεφύγουν από την εξετασιοκεντρική λογική της αποστήθισης και να αποκτήσουν κριτική γλωσσική επίγνωση ακόμα και για υπόρρητα μηνύματα ή ιδεολογίες που λανθάνουν σε μονοτροπικά ή πολυτροπικά κείμενα, ερμηνεύοντας το κοινωνικοπολιτισμικό συγκείμενο που τους περιβάλλει (Κατσανούλης, 2021).

Η κριτική ανάλυση λόγου μπορεί να συμβάλλει στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών να καλλιεργήσουν την ικανότητα κατανόησης και ερμηνείας των κειμένων από τους μαθητές (Κατσανούλης, 2021). Λαμβάνοντας υπόψη ότι ένας από τους βασικούς στόχους του ΠΣ είναι οι μαθητές/τριες «να αξιολογούν τη σχέση της εικόνας/ σκίτσου με τα γλωσσικά κείμενα ως προς τον βαθμό αποτελεσματικότητας της εικόνας να αναδεικνύει, να συμπληρώνει ή να σχολιάζει τα γλωσσικά νοήματα» (ΦΕΚ, 2019, σ. 56079) τόσο η Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Halliday όσο και η Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού των Kress και van Leeuwen μπορούν να αξιοποιηθούν διδακτικά (Κατσανούλης, 2021· Κουσκούτη, 2020· Μακρή, 2013· Papademetriou & Makri, 2015).

Τα πορίσματα μίας ακόμη διδακτικής εφαρμογής των πολυγραμματισμών στη Νεοελληνική Γλώσσα της Γ' Λυκείου σχετικά με τις έμφυλες ταυτότητες και τα στερεότυπα των φύλων ήταν θετικά, καθώς σύμφωνα με την ερευνήτρια οι μαθητές/τριες μπόρεσαν να εμβαθύνουν στο νόημα των κειμένων, να προβληματιστούν σχετικά με τα μηνύματα και τις προθέσεις των συγγραφέων και να είναι σε θέση να λαμβάνουν αποφάσεις για τη ζωή τους κριτικά σκεπτόμενοι/ες, αναπλαισιώνοντας τυχόν προγενέστερες στερεοτυπικές τους αντιλήψεις (Βαδόλα, 2021).

Ωστόσο, δεν έχουν διερευνηθεί μέχρι στιγμής οι απόψεις, οι πρακτικές και η προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα των φιλολόγων, που υπηρετούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ή έχουν αποφοιτήσει τα τελευταία χρόνια από τις φιλοσοφικές σχολές, σχετικά με τους στόχους που τίθενται στο νέο ΠΣ και τις νέες διδακτικές προσεγγίσεις που προτείνονται για την ανάπτυξη πολλαπλών γραμματισμών στους μαθητές (γλωσσικό, κριτικό, οπτικό, ψηφιακό,

πολυτροπικό) με έμφαση στον κριτικό και στον οπτικό γραμματισμό μέσω της αξιοποίησης της πολυτροπικότητας.

1.5 Εννοιολογική οριοθέτηση των όρων απόψεις, πρακτικές και προσωπική θεωρία της διδασκαλίας

Στο επίκεντρο της παρούσας εργασίας διερευνώνται οι απόψεις, οι πρακτικές και η προσωπική θεωρία των φιλολόγων αναφορικά με την αξιοποίηση της πολυτροπικότητας και των πολυγραμματισμών στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας. Οπότε επιβάλλεται να διασαφηνιστεί επιστημονικά το περιεχόμενο των όρων αυτών.

Όσον αφορά στον όρο «απόψεις των εκπαιδευτικών» κυριαρχεί μία σύγχυση στη βιβλιογραφία (Περμεζά & Σπαντιδάκης, 2021), οπότε θα πρέπει πριν την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας να διασαφηνιστεί το περιεχόμενό του. Σύμφωνα με το Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής ως άποψη ορίζεται «ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνεται, κρίνει και αντιμετωπίζει κάποιος ένα γεγονός, μια κατάσταση, ένα φαινόμενο, η γνώμη που έχει σχετικά με αυτά» (Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής, 1998).

Με τον όρο «πρακτικές» εξετάζονται «οποιοσδήποτε ενέργειες αναφερθούν από τους εκπαιδευτικούς με στόχο την πραγματοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας» (Περμεζά & Σπαντιδάκης, 2021, σ. 175).

Τέλος, ο όρος «προσωπική θεωρία της διδασκαλίας» διερευνάται καθώς «παρέχει τη γνωσιολογική βάση στη διδακτική συμπεριφορά (τι, πώς, γιατί), αλλά και διότι μπορεί να λειτουργήσει στην ανεπτυγμένη της μορφή και ως πλαίσιο για τη συστηματική ανάλυση της προσωπικής διδακτικής πράξης και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα» (Ματσαγγούρας, 2000, σ. 191).

1.5.1 Η σημασία της προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα, η προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών είναι καθοριστική για τη διδασκαλία «καθώς αποτελεί τη θεωρία μέσα από την οποία ερμηνεύουν οι ίδιοι τη διδασκαλία και τις διαθέσιμες θεωρίες για το γραμματισμό και τη μάθηση, ώστε να τις κάνουν πράξη στη σχολική αίθουσα» (ό.α. στο Περμεζά & Σπαντιδάκης, 2021, σ. 173). Ειδικότερα, στην παρούσα εργασία η

προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών γίνεται αντικείμενο μελέτης για τρεις βασικούς λόγους, όπως συνοψίζονται από τον Ματσαγγούρα (2000, σσ. 188-189):

1. Ο εκπαιδευτικός με βάση την προσωπική θεωρία «αναπτύσσει προβληματισμούς, ερμηνείες, αιτιολογίες, προβλέψεις και αξιολογήσεις για τις διδακτικές καταστάσεις», ειδικά σε δύσκολες συνθήκες αναζητώντας λύσεις σε προβληματικές καταστάσεις.
2. Το αν ο φοιτητής ή ο επιμορφούμενος εκπαιδευτικός θα υιοθετήσει ή όχι τεκμηριωμένες επιστημονικά διδακτικές προσεγγίσεις -όπως στην προκειμένη περίπτωση η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών- εξαρτάται από την προσωπική του θεωρία, η οποία δύσκολα τροποποιείται.
3. Η προσωπική θεωρία αποτελεί στοιχείο καθοριστικής σημασίας για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, καθώς μαζί με την «κοσμοθεωρία του για τη ζωή» διαμορφώνει την προσωπικότητά του, εξασφαλίζει την αυτοβελτίωσή του σε επαγγελματικό επίπεδο και τον θωρακίζει προκειμένου να αντεπεξέρχεται στις προβληματικές καταστάσεις.

Εξάλλου, η αποτελεσματικότητα της εφαρμογής πολυτροπικών διδακτικών προσεγγίσεων στη διδασκαλία εξαρτάται από τις στάσεις και τις γνώσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών πάνω στην πολυτροπικότητα (Ζάγουρας, 2018). Όσον αφορά στη σύνδεση θεωρίας και πράξης, όπως επισημαίνεται από τη Φρυδάκη «η εφαρμογή οποιασδήποτε θεωρίας στη διδακτική πρακτική προϋποθέτει από τους εκπαιδευτικούς μία προσωπική κατανόηση και γνώμη γι' αυτήν, η οποία ίσως να απαιτούσε και μία εννοιολογική αλλαγή από μέρους τους» (Φρυδάκη, 2009, σ. 291).

Σύμφωνα με τον Κουτσογιάννη (2017), η σχολική τάξη λειτουργεί ως θεσμός που χαρακτηρίζεται από κανονικότητες και δομές, οι οποίες, αν και ευέλικτες, διαμορφώθηκαν ιστορικά και συνεχίζουν να εξελίσσονται. Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές, εισερχόμενοι στην τάξη, είναι ήδη εξοικειωμένοι με συγκεκριμένα "σχήματα" σχολικού γραμματισμού, που επηρεάζουν τις διδακτικές πρακτικές, όπως για παράδειγμα τα κείμενα, τα σχολικά βιβλία ή τους διαθέσιμους διδακτικούς πόρους (Κουτσογιάννης, 2017). Ενώ οι νέοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να προσαρμόζονται γρήγορα σε αυτά τα θεσμικά σχήματα, ενθουμούμενοι τα μαθητικά και φοιτητικά τους χρόνια, υπάρχει περιθώριο για διαφοροποίηση και αλλαγή στο μικροεπίπεδο της τάξης. Αυτό οφείλεται στην ατομική πρωτοβουλία, την ιδιοσυγκρασία και την ανοικτότητα του εκάστοτε εκπαιδευτικού σε νέες ιδέες, στοιχεία που καθιστούν τη διδασκαλία μια δυναμική διαδικασία με δυνατότητα εξέλιξης (Κουτσογιάννης, 2017).

1.5.2 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση της πολυτροπικότητας και των πολυγραμματισμών

Από την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας προέκυψε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μελετητών του πεδίου της πολυτροπικότητας συμφωνούν ότι είναι αναγκαία η αναθεώρηση της έννοιας του γραμματισμού και η υιοθέτηση περισσότερων πολυτροπικών πρακτικών στη διδασκαλία (Ajayi, 2010· Hong & Hua, 2020· Kalantzis & Cope, 2023· Lim et al., 2022· Parsaiyan et al., 2022· Rowsell & Walsch, 2011· Tan et al., 2019· Walsh, 2010). Ωστόσο, η πλειονότητα των ερευνών έχουν εστιάσει στις απόψεις και στις πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τον γλωσσικό γραμματισμό και σχετικά πρόσφατα ξεκίνησε να διερευνάται η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολυτροπικότητα (Tan & Matsuda, 2020). Συνεπώς, εξακολουθεί να αποτελεί ζητούμενο το πώς οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την πολυτροπικότητα επηρεάζουν τις πρακτικές που καθημερινά εφαρμόζουν στη διδασκαλία τους (Tan & Matsuda, 2020).

Πιο συγκεκριμένα, σε μία μελέτη από τις Η.Π.Α. το 2010 έγιναν αντικείμενο διερεύνησης οι απόψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών, οι γνώσεις τους σχετικά με τις σύγχρονες προσεγγίσεις για τον γραμματισμό, καθώς και η κατάρτισή τους ως προς τη θεωρία της πολυτροπικότητας και των πολυγραμματισμών, αλλά και της εφαρμογής τους στη διδακτική πράξη μελλοντικά (Ajayi, 2010). Στη συγκεκριμένη μελέτη μάλιστα καταδείχθηκε ότι αν και οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί έχουν συνειδητοποιήσει την αλλαγή στο μοντέλο του γραμματισμού, οι ίδιοι αισθάνονται ότι δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι, για να εφαρμόσουν στη σχολική αίθουσα πολυτροπικές ή πολυγραμματισμικές προσεγγίσεις (Ajayi, 2010).

Μία άλλη μεγαλύτερη σε κλίμακα μελέτη του 2019 έδειξε ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί από την Αυστραλία ήταν επαρκώς καταρτισμένοι ως προς τον πολυτροπικό γραμματισμό, ενώ συνάδελφοί τους από την Ινδονησία και την Κίνα έχριζαν περαιτέρω εξοικείωσης με τη μεταγλώσσα της πολυτροπικότητας και της κοινωνικής σημειωτικής, καθώς η γνώση τους ως προς αυτά τα πεδία ήταν απόρροια ορισμένων σεμιναρίων ψηφιακού γραμματισμού μέσω δημιουργίας πολυτροπικών και πολυμεσικών παρουσιάσεων (Tan et al., 2019). Καταδείχθηκε ακόμα πως η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τη θεωρία και την ορολογία της Κοινωνικής Σημειωτικής είναι σημαντική, ώστε να μεταλαμπαδεύσουν στους μαθητές τους τούς αντίστοιχους μεταγλωσσικούς όρους και οι τελευταίοι να είναι σε θέση αφενός να αποκωδικοποιούν και αφετέρου να συνθέτουν οι ίδιοι, με ή χωρίς τη διαμεσολάβηση της τεχνολογίας, πολυτροπικά κείμενα με πληθώρα σημειωτικών τρόπων (Tan et al., 2019). Κατά συνέπεια, η μελέτη κατέληγε στο συμπέρασμα πως η ενσωμάτωση του πολυτροπικού γραμματισμού στα ακαδημαϊκά προγράμματα σπουδών των μελλοντικών

εκπαιδευτικών κρίνεται απαραίτητη, αλλά εξαρτάται από τα κοινωνικοπολιτισμικά συμφραζόμενα και τις ήδη καθιερωμένες πρακτικές γραμματισμού της κάθε χώρας (Tan et al., 2019).

Σε άλλες πιο πρόσφατες μελέτες επίσης εκφράζονται ανησυχίες από τους εκπαιδευτικούς πέρα από τις ανεπαρκείς ψηφιακές τους δεξιότητες και για την έλλειψη διαθέσιμου χρόνου προετοιμασίας της διδασκαλίας τους με πολυτροπικά κείμενα (Yi & Choi, 2015). Ορισμένοι μάλιστα κάνουν λόγο και για αμφιλεγόμενη επίδραση των πολυτροπικών πρακτικών, λόγω χάρη της χρήσης διαδραστικού πίνακα κατά την εκμάθηση μίας ξένης γλώσσας, καθώς προϋποθέτει πέρα από ψηφιακές δεξιότητες και την ικανότητα των εκπαιδευτικών να προωθούν συγχρόνως την προφορική αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών τους και άρα μία μορφή πιο διαλογικής και συμμετοχικής μάθησης (Coyle, Yanez, & Verdú, 2010).

Σε έρευνες που έγιναν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση καταδείχθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν μεγάλη έμφαση στη γραμματική κατά τη γλωσσική διδασκαλία, εφαρμόζουν δηλαδή στη διδακτική πράξη μία πιο στατική προσέγγιση του γραμματισμού χωρίς να προωθούν την κριτική ανάλυση (Tan & Matsuda, 2020). Στον αντίποδα, έρευνες που αφορούν στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν αποτελεσματικά ενσωματώσει στη διδασκαλία τους κόμικς, κινούμενα σχέδια, εικόνες, ζωγραφιές, ταινίες, ψηφιακές αφηγήσεις ακόμα και διαδραστικούς πίνακες αναγνωρίζοντας ότι οι πολυτροπικές διδακτικές πρακτικές μπορούν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά στη γλωσσική διδασκαλία (Yi & Choi, 2015).

Στην ελληνική βιβλιογραφία ελάχιστες εργασίες έχουν διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών τόσο για το νέο ΠΣ όσο και για το νέο εγχειρίδιο της Νεοελληνικής Γλώσσας, τον Φάκελο Υλικού, που σχεδιάστηκε για να εξυπηρετήσει τη στοχοθεσία του νέου ΠΣ και διαπνέεται από την πολυτροπική λογική των πολυγραμματισμών (Ζαπρούδης, 2021). Σε πρόσφατη ποιοτική έρευνα αναδείχθηκε η θετική στάση της σχολικής κοινότητας απέναντι στο νέο ΠΣ, με τους εκπαιδευτικούς να ισχυρίζονται πως διαθέτουν πλέον περισσότερη ελευθερία να σχεδιάζουν το γλωσσικό μάθημα με πληθώρα ειδών κειμένων από διαφορετικές θεματικές ενότητες, που απηχούν τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών (Ζαπρούδης, 2021). Αναφορικά με τον Φάκελο Υλικού, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών διαπιστώνουν πως πράγματι συμπεριλαμβάνει σύγχρονα κείμενα από διαφορετικές πηγές, ωστόσο τονίζουν πως δεν υπάρχουν αρκετά πολυτροπικά κείμενα, όπως προβλέπεται στο ΠΣ (Ζαπρούδης, 2021).

Ολοκληρώνοντας τη βιβλιογραφική επισκόπηση στα ελληνικά εκπαιδευτικά συμφραζόμενα αξίζει να αναφερθεί πως, σύμφωνα με τα αποτελέσματα μίας μικρής σε κλίμακα ποσοτικής έρευνας,

οι νεότεροι εκπαιδευτικοί με περισσότερα ακαδημαϊκά προσόντα φάνηκε ότι ήταν πιο πρόθυμοι από τους μεγαλύτερους σε ηλικία συναδέλφους τους, που είχαν λιγότερα τυπικά προσόντα, να εντάξουν τα πολυτροπικά κείμενα στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο Γυμνάσιο (Δήμα – Ευθυμίου, 2021). Ειδικά, στο Γυμνάσιο πάντως τα υπάρχοντα εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας εμπεριέχουν ευκαιρίες ανάπτυξης πολυτροπικού γραμματισμού στους μαθητές, καθώς υπάρχουν πολυγραμματισμικές ασκήσεις, αλλά και διαθεματικές εργασίες που προωθούν τους πολυγραμματισμούς και την πολυτροπικότητα (Δημάση & Αραβανή, 2013). Βέβαια, η αξιοποίηση των εργαλείων αυτών εξαρτάται από την επιμόρφωση και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη θεωρία της πολυτροπικότητας και την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών (Δημάση & Αραβανή, 2013).

Κλείνοντας, με βάση όσα προαναφέρθηκαν, προκύπτει ότι στην ελληνική βιβλιογραφία έχουν πραγματοποιηθεί περιορισμένες έρευνες σχετικά με την αξιοποίηση της πολυτροπικότητας στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ωστόσο, οι περισσότερες από αυτές εστιάζουν στη θεωρητική ανάλυση ή σε εφαρμογές πολυτροπικών διδακτικών πρακτικών, ενώ οι έρευνες που εξετάζουν τις απόψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών παραμένουν εξαιρετικά λίγες. Αυτό το κενό φιλοδοξεί να καλύψει, ως έναν βαθμό, η παρούσα μελέτη.

1.6 Σύνοψη 1^{ου} Κεφαλαίου

Στο 1^ο Κεφάλαιο της παρούσας εργασίας παρουσιάστηκε η μετάβαση από τον μονοδιάστατο γραμματισμό του παρελθόντος στους γραμματισμούς του σήμερα. Επισημάνθηκε η σημασία του κριτικού οπτικού γραμματισμού και της πολυτροπικότητας σε μία εποχή που οι άνθρωποι κατακλύζονται διαρκώς από εικόνες μέσα από το διαδίκτυο και τα σύγχρονα ψηφιακά μέσα. Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση προέκυψε πως στο συγκείμενο της σύγχρονης παγκοσμιοποιημένης, πολυπολιτισμικής και πολυμεσικής κοινωνίας η εκπαίδευση οφείλει να συμβαδίσει με τις νέες ανάγκες και να καταστήσει τους σημερινούς μαθητές ικανούς να κατανοούν, αλλά και να παράγουν πολυτροπικά κείμενα, όπως προτείνεται στο μοντέλο της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών.

Βασικό προαπαιτούμενο όμως για την εξοικείωση των μαθητών με την πολυτροπικότητα και τους πολυγραμματισμούς είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να είναι ακαδημαϊκά καταρτισμένοι με τη μεταγλώσσα και τις δυνατότητες που προσφέρουν αυτά τα θεωρητικά υπόβαθρα στην καθημερινή διδακτική πρακτική. Τέλος, αρκετές διδακτικές παρεμβάσεις με βάση τους πολυγραμματισμούς φάνηκε ότι έχουν θετικό αντίκτυπο στη διαμόρφωση από τους μαθητές/τριες μίας πιο κριτικής προσέγγισης των κειμένων με τα οποία έρχονται σε επαφή στο σχολικό περιβάλλον θέτοντας τις βάσεις για πολίτες ικανούς/ές μελλοντικά να ερμηνεύουν κριτικά το κοινωνικό γίγνεσθαι και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες δράσης. Η μετουσίωση της θεωρίας σε πράξη συνιστά μία από τις βασικές μεθοδολογικές διαστάσεις της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, η οποία πρόκειται να εξεταστεί στο αμέσως επόμενο κεφάλαιο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ, ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΝΕΥΡΟΕΠΙΣΤΗΜΗ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΩΝ ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΩΝ

2.1 Εισαγωγή

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο καταρχάς θα παρουσιαστούν οι αρχικές προτεραιότητες της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, ο διεπιστημονικός της χαρακτήρας και θα τεκμηριωθεί η διασύνδεσή της με τον εξίσου διεπιστημονικό κλάδο της Κοινωνικής Νευροεπιστήμης. Στη συνέχεια, με δεδομένο ότι βασική μεταβλητή της παρούσας έρευνας είναι η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών και η πολυτροπικότητα θα παρουσιαστούν οι διασυνδέσεις της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και της Κοινωνικής Νευροεπιστήμης με το μοντέλο της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών.

2.2 Αρχικές προτεραιότητες της Κοινωνικής Παιδαγωγικής

Για πρώτη φορά ο όρος Κοινωνική Παιδαγωγική εμφανίστηκε στη Γερμανία στα μέσα του 19^{ου} αιώνα, με τον παιδαγωγό Karl Mager να εισαγάγει τον όρο *Sozialpädagogik* το 1844 (Lorenz, 2008· Schugurensky & Silver, 2013), ωστόσο η ιδέα είναι παλαιότερη του όρου (Hämäläinen, 2015). Παραδοσιακά, η Κοινωνική Παιδαγωγική συνδέεται άρρηκτα με την αντίληψη ότι η εκπαίδευση μπορεί να δώσει λύση σε κοινωνικά προβλήματα τόσο στη θεωρία όσο και στην πράξη. Καθόλου τυχαία, λοιπόν, παιδαγωγοί που ασχολήθηκαν δυναμικά με την φτώχεια ή άλλες μορφές κοινωνικής παθογένειας, όπως ο Juan Luis Vives, ο Johann Amos Comenius, ο Johann Heinrich Pestalozzi και ο Friedrich Fröbel θεωρούνται πρωτοπόροι από κοινωνικοπαιδαγωγικής άποψης (Hämäläinen, 2003).

Με ιστορικούς όρους η Κοινωνική Παιδαγωγική συνιστά απότοκο των κοινωνικών μετασχηματισμών που προκλήθηκαν την εποχή της εκβιομηχάνισης και της αστικοποίησης και είχαν ως αποτέλεσμα την αποδόμηση των κοινωνικών δομών, της κοινωνικής δηλαδή ιεραρχίας, και την πρόκληση μαζικής φτώχειας, συνέπεια της οποίας ήταν η παραμέληση πολλών παιδιών, αλλά και ενηλίκων λόγω των κοινωνικών παθογενειών, που λειτουργούσαν ανασταλτικά στο πλαίσιο της οικογένειας και της κοινότητας (Hämäläinen, 2003· 2015) . Όπως ήταν φυσικό, συνεπώς, η εκπαίδευση σε συνδυασμό με την κοινωνική βοήθεια ή, με άλλους όρους, η θεωρία και η πράξη αποτέλεσαν τη βάση ανάπτυξης των κοινωνικοπαιδαγωγικών ιδρυμάτων στην κοινωνία (Hämäläinen, 2003). Εξαρχής, η Κοινωνική Παιδαγωγική θεμελιώθηκε στην ισχυρή διασύνδεση

μεταξύ εκπαίδευσης και κοινωνίας ή αλλιώς στην αντίληψη ότι οι εκπαιδευτικές μέθοδοι μπορούν να έχουν ανασταλτική επίδραση στα κοινωνικά προβλήματα.

Ο καθοριστικός ρόλος που διαδραματίζει η εκπαίδευση στα εκάστοτε κοινωνικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα υπήρξε στο επίκεντρο της φιλοσοφικής σκέψης του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη, οι οποίοι θεωρούσαν τυχόν ηθικά, πολιτικά και παιδαγωγικά ζητήματα ως ολότητα, ενώ επεσήμαναν την αναγκαιότητα της καταπολέμησης των κοινωνικών προβλημάτων και της προώθησης της κοινωνικής ευημερίας μέσω της εκπαίδευσης (Hämäläinen, 2015). Σύμφωνα με την Μυλωνάκου – Κεκέ (2021), πηγή έμπνευσης για την Κοινωνική Παιδαγωγική εξακολουθούν να αποτελούν μέχρι και σήμερα οι απόψεις των αρχαίων Ελλήνων φιλοσόφων, του Σωκράτη, του Πλάτωνα, του Αριστοτέλη, του Δημόκριτου και του Πλούταρχου, εφόσον καθορίζουν τις επιστημολογικές και μεθοδολογικές της διαστάσεις.

Αναλυτικότερα, στο επίκεντρο της κοινωνικοπαιδαγωγικής πρακτικής, αλλά και της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών, τίθενται καίριες θέσεις του αρχαιοελληνικού στοχασμού, όπως:

1. Ο κοινωνικός ρόλος της εκπαίδευσης
2. Η σχέση ατόμου και κοινωνίας
3. Η αρετή και η ευδαιμονία του ατόμου που προέρχεται από την εκπαίδευση
4. Η κοινωνική δικαιοσύνη και η ισότητα
5. Η ανάπτυξη της κοινωνίας μέσα από την εκπαίδευση
6. Η αντιμετώπιση της ανάγκης που οδηγεί στη συλλογικότητα και στη συνεργασία προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα που δημιουργεί η ανάγκη
7. Η προτεραιότητα που πρέπει να δίνεται στην εκπαίδευση των παιδιών (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2021, σσ. 320 -321).

Ακόμα, τόσο ο εισηγητής του όρου Κοινωνική Παιδαγωγική, Karl Mager (1810-1858), όσο και ο φιλόσοφος της εκπαίδευσης, Friedrich Diestersweg (1790-1866), πίστευαν ακράδαντα ότι η εκπαίδευση πρέπει να έχει «κοινωνική αποστολή», η οποία να ξεπερνάει τη μονοδιάστατη απόκτηση γνώσης από το άτομο και να αποβλέπει σε δραστηριότητες που θα ωφελούν την κοινωνία εν συνόλω (Schugurensky & Silver, 2013). Με την πάροδο του χρόνου, όμως, ο κοινωνικός ιστός καθίσταται όλο και πιο πολύπλοκος υπό την επίδραση του εκμοντερνισμού και του πλουραλισμού.

Αντιστοίχως και τα προβλήματα των μοντέρνων κοινωνιών είναι πιο σύνθετα και πολυδιάστατα από εκείνα των παραδοσιακών κοινωνιών. Γι' αυτό σε πολλές χώρες, η Κοινωνική Παιδαγωγική αναδείχθηκε ως ένα οργανωμένο, επαγγελματικό πεδίο, το οποίο αντιμετωπίζει δυναμικά και ολιστικά τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες των ατόμων (Hämäläinen, 2015).

Στη Γερμανία, ειδικότερα, η Κοινωνική Παιδαγωγική ενσωματώθηκε στην κοινωνική πρόνοια και στην κοινωνική εργασία τη δεκαετία του 1920 και συνδέθηκε ιδιαίτερα με την παιδική και νεανική πρόνοια, συμπεριλαμβανομένης και της ανεπίσημης εκπαίδευσης των νέων, πρακτική που μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο επεκτάθηκε και σε άλλες χώρες (Hämäläinen, 2015). Κατά συνέπεια, η ποικιλομορφία της Κοινωνικής Παιδαγωγικής οφείλεται στην προσαρμογή της στους οικονομικούς, πολιτισμικούς, κοινωνικούς και πολιτικούς παράγοντες της εκάστοτε χώρας (Hämäläinen, 2003). Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνουν οι Kornbeck & Rosendal Jensen (2009), «η Κοινωνική Παιδαγωγική ως μία ιδέα, ως μία σύλληψη, ως ένα παιδαγωγικό κίνημα και ως επάγγελμα τυγχάνει ευρείας ευρωπαϊκής αποδοχής, αν και η κατανόηση και η χρήση της ως έννοιας διαφέρει από χώρα σε χώρα» (σ. 3).

Σε κάθε περίπτωση, η Κοινωνική Παιδαγωγική επικεντρώνεται σε ζητήματα ενσωμάτωσης του ατόμου στην κοινωνία, τόσο στη θεωρία όσο και στην πράξη, καθώς αποβλέπει στην εξάλειψη της κοινωνικής απομόνωσης, ενώ βασική της στόχευση είναι η προώθηση της αλληλεπίδρασης, ενσωμάτωσης, συμμετοχής, επικοινωνίας, της κοινωνικής ταυτότητας και της κοινωνικής ικανότητας όλων ανεξαιρέτως των μελών της κοινωνίας (Hämäläinen, 2003). Επομένως, το ηλικιακό εύρος της Κοινωνικής Παιδαγωγικής καλύπτει πλέον όλες τις ηλικίες (όχι μόνο παιδιά και νέους) και αφορά στην καθοδήγηση που γίνεται με παιδαγωγικούς πάντα όρους, ώστε το άτομο να ανακαλύψει όλο το εύρος των δυνατοτήτων του, ειδικά σε κρίσιμες περιστάσεις (Lorenz, 2008).

Τη δεκαετία του 1920 ο Γερμανός φιλόσοφος και παιδαγωγός, Herman Nohl (1879-1960) τόνισε ότι οι κοινωνικοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις πρέπει να επικεντρώνονται στην παροχή κοινωνικής βοήθειας, την οποία όρισε ως μία ολιστική εκπαιδευτική διεργασία, «που βασίζεται στην αγάπη, τη συνείδηση και την ανθρώπινη αξιοπρέπεια» (Schugurensky & Silver, 2013, σ. 5). Την εποχή εκείνη, μάλιστα, η Κοινωνική Παιδαγωγική εστίαζε αποκλειστικά στην προστασία ευάλωτων παιδιών και νέων, καθώς το ηλικιακό της φάσμα διευρύνθηκε αργότερα. Αξίζει, επίσης, να αναφερθεί, μεταξύ άλλων, η περίπτωση του παιδαγωγού, John Dewey (1859-1952), ο οποίος, αν και δεν χρησιμοποίησε αυτούσια τον όρο «Κοινωνική Παιδαγωγική», εντούτοις υιοθέτησε αρκετές αρχές της, όπως τη σημασία της κοινωνικής μάθησης και τον ρόλο της εκπαίδευσης, που λειτουργεί καταλυτικά αποβλέποντας στην κοινωνική αλλαγή (Schugurensky & Silver, 2013).

Οι βασικές πτυχές της Κοινωνικής Παιδαγωγικής του 20^{ου} αιώνα, εξακολουθούν να αποτελούν ζητούμενα της και στις αρχές του 21^{ου} αιώνα, σύμφωνα με τους Schugurensky & Silver (2013):

Μεταξύ αυτών είναι η ολιστική προσέγγιση της μάθησης που λαμβάνει υπόψη το άτομο ως ολότητα, η ενοποιημένη προσέγγιση που λαμβάνει υπόψη την αλληλεπίδραση της ατομικής και κοινωνικής δυναμικής, η διεπιστημονική προσέγγιση που συνενώνει διαφορετικά θεωρητικά και επαγγελματικά πεδία και το γενικότερο ενδιαφέρον στην αντιμετώπιση κοινωνικών προβλημάτων -και στην προαγωγή της κοινωνικής αλλαγής- μέσω εκπαιδευτικών και κοινωνικών παρεμβάσεων (σ. 8).

Βέβαια, στον 21^ο αιώνα έχουν ανακύψει και άλλα ζητήματα που άπτονται κοινωνικοπαιδαγωγικών προσεγγίσεων, όπως θέματα σχετικά με το περιβάλλον, τις τέχνες, τα δικαιώματα της κοινότητας GLBQT, αλλά και η επίδραση των κυβερνητικών πολιτικών του νεοφιλελευθερισμού στην ευημερία των ανθρώπων και το κατά πόσο αυτές οι πολιτικές μπορούν να μεταβληθούν στο πλαίσιο μίας κοινωνικοπαιδαγωγικής προσπάθειας (Schugurensky & Silver, 2013).

Η Κοινωνική Παιδαγωγική εδραιώθηκε αρχικά ώστε να αντιμετωπιστούν τα κοινωνικά προβλήματα και τα οικονομικά αδιέξοδα της Ευρώπης του 19^{ου} αιώνα, άρα συνδέεται άμα τη γενέσει της με τη δυναμική αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων (Mylonakou-Keke, 2015). Οι αρχικές της προτεραιότητες ήταν η ενδυνάμωση της κοινωνίας μέσα από την εκπαίδευση, η εκπαίδευση με στόχο την κοινωνική αλλαγή, η ενίσχυση κάθε ανθρώπου και ειδικά η υποστήριξη των κοινωνικά ευπαθών ομάδων, η υποστήριξη των πτωχών και των αδυνάτων, η κοινωνικοποίηση και η προστασία των παιδιών και των νέων, η συμμετοχή όλων των κοινωνικών τάξεων στο μορφωτικό και πολιτισμικό αγαθό, η δυνατότητα εκπαίδευσης των ανθρώπων σε όλο το ηλικιακό φάσμα και, τέλος, η κοινωνική δικαιοσύνη, η κοινωνική μέριμνα και η κοινωνική συμμετοχή (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2013).

Η σύγχρονη Κοινωνική Παιδαγωγική εξακολουθεί να κινείται γύρω από τους ακόλουθους άξονες (Mylonakou-Keke, 2015, σσ. 8-9):

- Την ολιστική- συστημική προσέγγιση, ώστε να αντεπεξέλθει στην πολυπλοκότητα των ζητημάτων που αντιμετωπίζει,
- Τον διεπιστημονικό χαρακτήρα, απόρροια των ισχυρών διεπιστημονικών συνεργειών που αναπτύσσει με άλλα επιστημονικά πεδία,

- Τη συνέργεια θεωρίας και πράξης,
- Τη διαρκή επιδίωξη για βελτίωση και αλλαγή, που αναζητούν άτομα και ομάδες στο πλαίσιο ζητημάτων που τους απασχολούν,
- Την οργανωμένη συλλογική και συνεργατική δράση που απαιτείται, ώστε να επιτευχθεί η απώτερη βελτίωση και αλλαγή, εφόσον γίνεται ανάληψη της προσωπικής και συλλογικής ευθύνης,
- Την πρόληψη και την παρέμβαση που απαιτείται, ώστε τα κοινωνικοπαιδαγωγικά ζητήματα να αντιμετωπίζονται δυναμικά και αποτελεσματικά, ενώ δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη προληπτικών μηχανισμών.

Συμπερασματικά, η Κοινωνική Παιδαγωγική, που ως επιστήμη αναδείχθηκε ως μία δυναμική απάντηση στις εκάστοτε δυσχερείς κοινωνικές συνθήκες, είναι σύμφυτη με την ανθρώπινη υπόσταση και προβάλλει ως αναγκαιότητα για τους ανθρώπους κάθε τόπου και κάθε εποχής, γι' αυτό και οι προτεραιότητες πάνω στις οποίες θεμελιώθηκε έχουν και θα έχουν διαχρονική ισχύ. Το μόνο σίγουρο είναι πως η διαρκής ανάγκη του ανθρώπου για τη βελτίωση και την αλλαγή προβληματικών καταστάσεων, θα έχει ως αποτέλεσμα την αναζήτηση απαντήσεων στο πλαίσιο κοινωνικοπαιδαγωγικών προσεγγίσεων.

2.3 Θεμελιώδεις κοινωνικοπαιδαγωγικές διαστάσεις / χαρακτηριστικά της Κοινωνικής Παιδαγωγικής

Οι θεμελιώδεις διαστάσεις / χαρακτηριστικά της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, οι οποίες διαπερνούν και τη θεωρία και την επιστημολογία και τη μεθοδολογία της, μεταξύ τους αλληλοσυσχετίζονται και αλληλεπιδρούν, συνυπάρχουν στα κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα. Αυτές οι θεμελιώδεις διαστάσεις είναι (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2021, σσ. 359 – 362):

- 1. Η προβληματο-κεντρική θεώρηση:** Κάθε κοινωνικοπαιδαγωγικό ενέργημα έχει ως αφετηρία ένα πρόβλημα, ένα ζήτημα που θα πρέπει να αντιμετωπισθεί αποτελεσματικά.
- 2. Η ενότητα Θεωρίας και Πράξης:** Η συνεχής αλληλεπίδραση, με τη μορφή ενός αναδραστικού βρόχου, της θεωρίας με την πράξη οδηγεί στη λειτουργική τους συνύπαρξη και στην ενότητά τους, για την αντιμετώπιση του προβλήματος ή του ζητήματος που εξετάζεται.

- 3. Οι ολιστικές – Συστημικές προσεγγίσεις:** Η εγγενής πολυπλοκότητα των σύνθετων και συχνά απρόβλεπτων ζητημάτων που αντιμετωπίζει η Κοινωνική Παιδαγωγική απαιτεί την αξιοποίηση της Συστημικής Επιστήμης, για τη μελέτη, την κατανόηση και την αντιμετώπιση των ζητημάτων.
- 4. Οι διεπιστημονικές προσεγγίσεις:** Η Κοινωνική Παιδαγωγική δημιουργεί ισχυρές διεπιστημονικές (interdisciplinary) [και «υπερσυνεπιστημονικές» (transdisciplinary)] συνέργειες με πολλές άλλες επιστήμες και επιστημονικά πεδία, με όλες τις επιστημολογικές και μεθοδολογικές δυνατότητες που αυτές προσφέρουν, καθώς και τις πρακτικές δυνατότητες που δημιουργούν.
- 5. Η ύπαρξη ενός κοινού οράματος:** Το κοινό όραμα των άμεσα και έμμεσα εμπλεκομένων στο κοινωνικοπαιδαγωγικό ζήτημα ή πρόβλημα, τους εμπνέει, τους ενεργοποιεί και τους καθοδηγεί στον σχεδιασμό, στην οργάνωση και στη δράση.
- 6. Η συστηματική επιδίωξη για βελτίωση και αλλαγή:** Η κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη θέλει τα άτομα και οι ομάδες να επιδιώκουν να κάνουν βελτιώσεις και να επιφέρουν αλλαγές σε προβλήματα και ζητήματα, αναπτύσσοντας ταυτόχρονα και βελτιώνοντας τους εαυτούς τους.
- 7. Η ενεργός συμμετοχή και η οργανωμένη συλλογική και συνεργατική δράση στο πεδίο:** Η επιδιωκόμενη βελτίωση και αλλαγή των ζητημάτων επιτυγχάνεται με την αυξανόμενη προσωπική εμπλοκή των συμμετεχόντων, με την ανάληψη προσωπικής και ομαδικής ευθύνης και οργανωμένης συνεργατικής δράσης, η οποία γίνεται στο πεδίο εφαρμογής της κοινωνικοπαιδαγωγικής παρέμβασης.
- 8. Ο ισχυρά προληπτικός και μαχητικά παρεμβατικός ρόλος:** Η αποτελεσματική αντιμετώπιση των κοινωνικοπαιδαγωγικών ζητημάτων απαιτεί δυναμική παρέμβαση στο πεδίο της δράσης, ενώ ταυτόχρονα δίνει έμφαση στην ανάπτυξη οργανωμένης πρόληψης για τη δημιουργία μηχανισμών που θα προλαμβάνουν την εμφάνιση των προβλημάτων.

- 9. Η διαρκής κριτική και αναστοχαστική διαδικασία:** Ο συνεπής και συνεχής κριτικός προσωπικός και ομαδικός αναστοχασμός ξεκινά από την κοινωνική και εκπαιδευτική κριτική και συνεχίζεται με την αυτοκριτική των συμμετεχόντων και ταυτοχρόνως με την αλληλοσυσχετιζόμενη κριτική της ανάπτυξης και της πορείας του κοινωνικοπαιδαγωγικού έργου, τη συνέπεια με το κοινό όραμα και τις επιστημολογικές και μεθοδολογικές διαστάσεις, την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας στην πράξη και τη διασφάλιση του κοινωνικοπαιδαγωγικού ήθους.
- 10. Η συστηματική συνεργατική και μετασχηματιστική μάθηση:** Σε ένα αλληλεπιδραστικό και συνεργατικό μαθησιακό περιβάλλον, μέσα από τη συμμετοχική διεύρυνση και αξιοποίηση των προσωπικών και συλλογικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων, την επαναξιολόγηση και ανανοηματοδότηση των γνώσεων και των εμπειριών τους, αναπτύσσεται μία συνδιαλεκτική και πολλαπλασιαστική δυναμική μετασχηματιστικής μάθησης που υποστηρίζεται από τη συνεργασία και επιπλέον $\pi\theta\theta$ —τροφοδοτεί ένα συνεκτικό επικοινωνιακό δίκτυο μεταξύ τους.
- 11. Η ενθάρρυνση και η ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της συν-δημιουργίας νέας γνώσης:** Η ενθάρρυνση της αλληλοενισχυόμενης δημιουργικής και ρηξικέλευθης σκέψης των συμμετεχόντων οδηγεί στη συν-δημιουργία, παραγωγή και εφαρμογή νέας γνώσης, λειτουργικής και αποτελεσματικής για την επεξεργασία, την αντιμετώπιση και τη βελτίωση του εξεταζόμενου ζητήματος.
- 12. Το κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος και η κοινωνικοπαιδαγωγική κουλτούρα:** Η βιωματική εξοικείωση των συμμετεχόντων με το κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος οδηγεί στη διαμόρφωση και στην εδραίωση μίας «κοινωνικοπαιδαγωγικής κουλτούρας».



Εικόνα 3 Θεμελιώδεις διαστάσεις και χαρακτηριστικά της Κοινωνικής Παιδαγωγικής (Μυλωνάκου, 2021)

2.4 Διεπιστημονικές συνέργειες της Κοινωνικής Παιδαγωγικής

Αναμφισβήτητα η Κοινωνική Παιδαγωγική αξιοποιεί και συνδυάζει στοιχεία από πολλές διαφορετικές επιστήμες και επιστημονικά πεδία, που δεν συνυπάρχουν απλώς αλλά ενοποιούνται και διαμορφώνουν μία νέα επιστημονική οντότητα, που αποβλέπει στην αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση του εκάστοτε υπό εξέταση ζητήματος. Άλλωστε, η προβληματοκεντρική θεώρηση της Κοινωνικής Παιδαγωγικής συνιστά δεδομένο συνεχούς ανατροφοδότησης, αναζήτησης και αξιοποίησης διαφορετικών μεθοδολογικών, ερευνητικών και πρακτικών δυνατοτήτων, για την αποτελεσματικότερη δυνατή επίλυση των κοινωνικοπαιδαγωγικών προβλημάτων.

Εξ ορισμού, λοιπόν, η Κοινωνική Παιδαγωγική συνιστά ένα διεπιστημονικό πεδίο, καθώς αντλεί στοιχεία από ένα ευρύ φάσμα επιστημονικών πεδίων, όπως η παιδαγωγική, η ψυχολογία, οι κοινωνικές επιστήμες, η θεολογία και η φιλοσοφία, προκειμένου να αντιμετωπίσει ολιστικά την πολυπλοκότητα των κοινωνικών ζητημάτων (Eichsteller & Holthoff, 2011). Επιπλέον, ο διεπιστημονικός της χαρακτήρας συμβάλλει στη θεωρητική και επιστημονική της θεμελίωση, ώστε να ανταποκρίνεται στις διαφορετικές ανάγκες των ανθρώπων κάθε ηλικίας σε οποιοδήποτε κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο (Eichsteller & Holthoff, 2011).

Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας καθίσταται σαφές ότι το κύρος της Κοινωνικής Παιδαγωγικής συχνά αμφισβητείται, δεδομένου ότι εμπλέκεται σε ένα ευρύ, πολύπλοκο και συχνά αμφίσημο πλέγμα διαφορετικών πραγμάτων (Hämäläinen, 2003· Úcar, 2013): «Εξαρχής, η ποικιλομορφία σκέψης υπήρξε ορατό χαρακτηριστικό της Κοινωνικής Παιδαγωγικής» (Hämäläinen, 2015, σ. 1028). Οι απόψεις των μελετητών δίστανται ακόμα όσον αφορά στη φύση, στον ορισμό, αλλά και στο θεωρητικό και πρακτικό κοινωνικοπαιδαγωγικό υπόβαθρο (Hämäläinen, 2015).

Ωστόσο, όπως επισημαίνεται από τον Úcar (2013), η θεώρησή της ως σύνθετου, συνεχώς εξελισσόμενου και πολύπλευρου τομέα, μπορεί αφενός να αναιρέσει τα επιχειρήματα σχετικά με τη ρευστότητα του αντικειμένου που πραγματεύεται και των μεθόδων που επιστρατεύει και αφετέρου να αναδείξει μέσα από τα φαινομενικά «τρωτά» της σημεία νέες δυνατότητες. Εξάλλου, μόνο ένας πολυδιάστατος και δυναμικά εξελισσόμενος επιστημονικός τομέας δύναται να αντεπεξέλθει στην αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων, που αφορούν σε όλες τις εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής των ατόμων.

Επιπλέον, είναι προφανές πως η Κοινωνική Παιδαγωγική δεν μπορεί χωρίς την ανάπτυξη επιστημονικών συνεργειών να θεσπίσει κανόνες, απόρροια των οποίων συνιστά μία κοινωνικοπαιδαγωγική παρέμβαση, αλλά ούτε και να εγγυηθεί για το αποτέλεσμα αυτής (Úcar, 2013). Η ειδοποιός διαφορά, λοιπόν, της Κοινωνικής Παιδαγωγικής σε σχέση με άλλες κοινωνικές επιστήμες έγκειται ακριβώς στο γεγονός ότι χρειάζεται την υποστήριξη αυτών, προκειμένου να θεσπίσει τους κανόνες, που θα καθοδηγήσουν και θα πλαισιώσουν τη δική της δράση (Úcar, 2013). Σε κάθε περίπτωση, πάντως, η κοινωνικοπαιδαγωγική δράση συνιστά απότοκο ομαδικής προσπάθειας ατόμων που με πάθος και αφοσίωση επιχειρούν «να συμβάλουν στον μετασχηματισμό των κοινωνικών και εκπαιδευτικών συστημάτων» (Mylonakou-Keke, 2015). Τελικά, η ίδια η «πολυφωνία» της Κοινωνικής Παιδαγωγικής αναδεικνύεται σε κινητήριο δύναμή της που την καθιστά ένα καίριο διεπιστημονικό πεδίο (Mylonakou-Keke, 2015).

Κοντολογίς, η Κοινωνική Παιδαγωγική ορίζεται ως «η επιστήμη, η οποία «ενεργεί» ως «λειτουργικό ενδιάμεσο» μεταξύ ατόμου και κοινωνίας, είναι η οργανωμένη «διαμεσολάβηση» ανάμεσα στο βιοψυχοκοινωνικό σύστημα άνθρωπος και στο κοινωνικό (πολιτισμικό, οικονομικό, πολιτικό, τεχνολογικό) υπερσύστημα που τον περιβάλλει» (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2003· 2013 ό.α. στο Μυλωνάκου – Κεκέ, 2021, σ. 362).

2.4.1 Η διασύνδεση της Κοινωνικής Παιδαγωγικής με την Κοινωνική Νευροεπιστήμη

Η Νευροεπιστήμη απαρτίζεται από ένα σύμπλεγμα επιμέρους επιστημονικών κλάδων που ασχολούνται με τη δομή και τη λειτουργία του νευρικού συστήματος και του εγκεφάλου (Cacioppo & Decety, 2011). Στην παρούσα μελέτη θα επικεντρωθούμε κυρίως στην Κοινωνική Νευροεπιστήμη. Ειδικότερα, με δεδομένο ότι ο άνθρωπος αποτελεί ένα εκ φύσεως κοινωνικό ον, η Κοινωνική Νευροεπιστήμη επιδιώκει να προσδιορίσει τους νευρικούς, ορμονικούς, κυτταρικούς και γενετικούς μηχανισμούς που κρύβονται πίσω από την κοινωνική συμπεριφορά, και με αυτόν τον τρόπο να κατανοήσει τις συσχετίσεις και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των κοινωνικών και των βιολογικών παραγόντων (Cacioppo & Decety, 2011).

Ακριβώς λόγω της πολυπλοκότητας αυτού του εγχειρήματος, όπως και η Κοινωνική Παιδαγωγική, έτσι και η Κοινωνική Νευροεπιστήμη συνιστά έναν εξ ορισμού διεπιστημονικό τομέα (Cacioppo & Decety, 2011). Έτσι, αναπτύσσοντας διασυνδέσεις με την κοινωνική και τη γνωστική ψυχολογία, αλλά και τη βιολογία (Ward, 2016) «επιδιώκει την κατανόηση του τρόπου που ο εγκέφαλος διαμεσολαβεί για τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις» (Kolb & Whishaw, 2018, σ. 595).

Τις τελευταίες δεκαετίες οι νευροεπιστήμες παρουσιάζουν αναμφίβολα αλματώδη ανάπτυξη (Cacioppo & Decety, 2011) και η διασύνδεση της Κοινωνικής Νευροεπιστήμης με την εκπαίδευση και την παιδαγωγική μπορεί να αποδειχθεί ιδιαίτερα παραγωγική. Με δεδομένο, λοιπόν, το γεγονός πως η Κοινωνική Παιδαγωγική ως επιστήμη διερευνά τη σχέση του ατόμου με την κοινωνία και μετέρχεται παιδαγωγικές μεθόδους (Cameron, 2004), που αποβλέπουν ιδιαίτερα στην ενσωμάτωση ευάλωτων, παραμελημένων ή μειονεκτούντων ατόμων και ομάδων στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, τα πορίσματα από τους τομείς της Νευροεπιστήμης δύνανται να λειτουργήσουν καταλυτικά, αν αξιοποιηθούν στο πλαίσιο κοινωνικοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων.

Ειδικότερα, οι κοινωνικοί νευροεπιστήμονες έχουν ταυτοποιήσει εγκεφαλικά δίκτυα που εμπλέκονται στην εκδήλωση διαφόρων εκφάνσεων της κοινωνικής συμπεριφοράς, όπως το δίκτυο της αμυγδαλής, το δίκτυο της νοητικοποίησης, το δίκτυο της ενσυναίσθησης και το δίκτυο των κατοπτρικών νευρώνων/ ερεθισμού/ δράσης – αντίληψης (Kolb & Whishaw, 2018). Σύμφωνα με τους Kolb & Whishaw (2018), το δίκτυο κατοπτρικών νευρώνων «ενεργοποιείται όταν παρατηρούμε τη δράση των άλλων, συμπεριλαμβάνει τα συστήματα κατοπτρικών νευρώνων στον βρεγματικό και προκινητικό φλοιό (...) και θεωρείται ότι συμμετέχει στην ανάπτυξη της έννοιας του εαυτού» (σ. 598).

Βασικός άξονας της Κοινωνικής Παιδαγωγικής είναι ακριβώς η διαχείριση από το άτομο του ίδιου του του εαυτού και των συνακόλουθων κοινωνικών του δεξιοτήτων (Cameron, 2004) και εφόσον τα πορίσματα των νευροεπιστημών και ιδιαίτερα της Κοινωνικής Νευροεπιστήμης εστιάζουν στη μελέτη σχέσεων, συμπεριφορών και κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, μπορούν να ενισχύσουν τον παρεμβατικό και κυρίως τον προληπτικό ρόλο της Κοινωνικής Παιδαγωγικής στην αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί η επίδραση που έχει μία πιθανή βλάβη περιοχής του εγκεφάλου στην κοινωνική συμπεριφορά του ατόμου, λόγω χάρη στην κοιλιακή-έσω προμετωπιαία περιοχή, καθώς το αποτέλεσμα είναι η πρόκληση σοβαρών διαταραχών «στην κοινωνική συμπεριφορά, τη λήψη αποφάσεων και την επεξεργασία του συναισθήματος», με αποτέλεσμα τα άτομα να προβαίνουν σε λανθασμένες αποφάσεις, απόρροια λανθασμένων εκτιμήσεων, με συνέπειες τόσο στις προσωπικές όσο και στις εργασιακές τους υποθέσεις (Kolb & Whishaw, 2018, σ. 596).

Μία από τις βασικές αρχές, θέσεις και προτεραιότητες της Κοινωνικής Παιδαγωγικής είναι η ενίσχυση και η συνακόλουθη ανάπτυξη των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων του ατόμου (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2021), που περιλαμβάνει -μεταξύ άλλων- τη δημιουργία εσωτερικών κινήτρων και τη στοχοθέτηση, την ανάληψη της προσωπικής ευθύνης, την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και κυρίως τη βελτίωση της διαδικασίας λήψης αποφάσεων από το άτομο. Συνεπώς, εφόσον ο πυρήνας της κοινωνικοπαιδαγωγικής προσέγγισης εντοπίζεται στην ικανότητα του ατόμου να μάθει πώς να διαχειρίζεται τον εαυτό του, γεγονός που συνεπάγεται την αυτογνωσία, την ενσυναίσθηση και τις πρακτικές κοινωνικές δεξιότητες (Cameron, 2004), η επίγνωση των κοινωνικών παιδαγωγών -αλλά και των παιδαγωγών γενικότερα- σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας του κατεξοχήν οργάνου όχι μόνο της νόησης, αλλά και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, του λεγόμενου δηλαδή «κοινωνικού εγκεφάλου» (social brain), μπορεί να συντελέσει στην βελτίωση ή ακόμα και στην αλλαγή εκπαιδευτικών και κοινωνικών προβληματικών καταστάσεων.

Βέβαια, σε κάθε περίπτωση οι διαφορές που παρατηρούνται στην ικανότητα μνήμης και μάθησης σίγουρα δεν οφείλονται μόνο στην ηλικία, αλλά και σε άλλους παράγοντες, όπως το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, το μορφωτικό επίπεδο, το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, αλλά και το κατά πόσο τα άτομα είχαν πρόσβαση σε αντίστοιχες εμπειρίες και ερεθίσματα. Και εδώ ακριβώς βρίσκεται η πεμπουσία της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, που εκ φύσεως ως επιστήμη αφουγκράζεται τις ανάγκες των ατόμων και στοχεύει στην προσωπική τους ενδυνάμωση, ώστε να ανταποκριθούν στις προκλήσεις του κοινωνικού τους περιβάλλοντος. Φυσικά αυτός είναι ένας στόχος που μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσα από τη συνεχή ανάπτυξη νέων διεπιστημονικών συνεργειών, που θα

μπορέσουν να ενισχύσουν τον κοινωνικοπαιδαγωγικό πυρήνα και να συμβάλουν στην ψυχοκοινωνική ενδυνάμωση του ατόμου.

2.5 Κοινωνικοπαιδαγωγική αξία της έρευνας – Διασυνδέσεις της Κοινωνικής Παιδαγωγικής με την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών

Η βασική επιστημολογική και μεθοδολογική θεώρηση της Κοινωνικής Παιδαγωγικής για τη συνέργεια και την ενότητα της θεωρίας με την πράξη (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2013· 2021) διέπει πολλαπλά την παρούσα έρευνα, καθώς εκ προοιμίου βασική αφορμή γι' αυτή είναι το «χάσμα» που παρατηρείται μεταξύ θεωρίας (θεσμικού πλαισίου, προγράμματος σπουδών, σχολικών εγχειριδίων) και διδακτικής πράξης (τί και πώς εφαρμόζουν τελικά οι εκπαιδευτικοί στη σχολική αίθουσα μέσα από τις διαθέσιμες θεωρίες για τον γραμματισμό).

Αξίζει όμως να επισημανθεί πως και άλλες θεμελιώδεις για την Κοινωνική Παιδαγωγική θεωρήσεις, όπως «η προσωπική και κοινωνική ευημερία και πρόοδος», «η κοινωνική δικαιοσύνη», «ο κριτικός αναστοχασμός», καθώς και «ο σεβασμός της μοναδικότητας και της ετερότητας του κάθε ατόμου» (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2013, σσ. 91 -92) βρίσκονται επίσης στο επίκεντρο της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών, που αποβλέπει στην ισότητα και στην ισοτιμία των μαθητών σε κοινωνικές ευκαιρίες μέσω του επανασχεδιασμού των εκπαιδευτικών πρακτικών που ακολουθούνται στα σύγχρονα σχολεία (Kalantzis et al., 2019).

Σε πρόσφατη δημοσίευση δύο εκ των εισηγητών των πολυγραμματισμών γίνεται λόγος για την κοινωνική ενσωμάτωση μαθητών από περιθωριοποιημένες κοινωνικές ομάδες με την εφαρμογή προγραμμάτων βάσει της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών (Kalantzis & Cope, 2023). Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί ο σχεδιασμός και η εφαρμογή ενός πολυγραμματισμικού προγράμματος στη βόρεια Ελλάδα το 2010 για την εκπαίδευση μαθητών Ρομά (Kalantzis & Cope, 2023). Σε αυτό οι επικεφαλής του προγράμματος συνεργάστηκαν με ηγετικά μέλη της κοινότητας των Ρομά, προκειμένου να εξασφαλίσουν στους μαθητές της κοινότητας πρόσβαση στην εκπαίδευση, συμπεριλαμβάνοντας εκτός από τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και τη διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού των Ρομά, γεγονός που λειτούργησε τελικά ευεργετικά για το σύνολο της κοινότητας, όχι μόνο ως προς την κατάκτηση βασικών στοιχείων γραμματισμού, αλλά και ως προς την καταπολέμηση του εις βάρος τους ρατσισμού και την κοινωνική τους ενσωμάτωση (Kalantzis & Cope, 2023).

Στη συγκεκριμένη παρέμβαση μάλιστα είναι εμφανείς βασικές κοινωνικοπαιδαγωγικές διαστάσεις, όπως η ολιστική και συστημική προσέγγιση με την ενεργό συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων, η συνεργατική δράση στο πεδίο και η μαχητική παρέμβαση βασικών κοινωνικών προβλημάτων, που αντιμετωπίζουν οι περιθωριοποιημένες κοινωνικές ομάδες, όπως ο ρατσισμός, ο κοινωνικός αποκλεισμός και ο αναφαβητισμός (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2021).

Με αφορμή αυτό το παράδειγμα διαπιστώνουμε πως η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών συνδέεται με την Κοινωνική Παιδαγωγική σε πολλά επίπεδα. Αναλύοντας αυτήν τη διασύνδεση, μπορούμε να προσδιορίσουμε τα εξής κοινά στοιχεία:

1. Η προβληματοκεντρική θεώρηση της Κοινωνικής Παιδαγωγικής (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2021) συνιστά προτεραιότητα της μάθησης σύμφωνα με το μοντέλο των πολυγραμματισμών, που αποβλέπει στο να καταστήσει τους μαθητές ικανούς να επιλύουν σύνθετα προβλήματα αντιλαμβανόμενοι τις προκλήσεις της σύγχρονης εποχής (Kalantzis et al., 2019).
2. Η διαρκής αλληλεπίδραση θεωρίας και πράξης, βασική μεθοδολογική συνιστώσα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2021) αποτελεί κεντρικό σκοπό των πολυγραμματισμών, εφόσον οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν πολυγραμματισμικές προσεγγίσεις επιδιώκουν να καθοδηγήσουν τους μαθητές, ώστε οι τελευταίοι να γίνουν ενεργοί παραγωγοί γνώσης (Kalantzis et al., 2019). Σύμφωνα με τους πολυγραμματισμούς, όλοι οι μαθητές επιβάλλεται να επωφελούνται από το εκπαιδευτικό σύστημα με τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορούν να συμμετέχουν αποτελεσματικά στη δημόσια ζωή και στην κοινωνία (New London Group, 1996). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Χατζησαββίδης, η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών επιδιώκει «την εμπλοκή των μαθητών τόσο στη θεωρία όσο και στην πράξη» (Χατζησαββίδης, 2007, σ. 4).
3. Όπως η πολυπλοκότητα των κοινωνικοπαιδαγωγικών ζητημάτων απαιτεί ολιστικές και συστημικές προσεγγίσεις (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2021), έτσι και σύμφωνα με την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών η κοινωνική αλλαγή είναι βιώσιμη και εφικτή μόνο αν εμπλακεί το σύνολο της κοινότητας, δηλαδή οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς (Kalantzis et al., 2019).
4. Η διεπιστημονική προσέγγιση διαπνέει τόσο την Κοινωνική Παιδαγωγική (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2021) όσο και την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών στο πλαίσιο της οποίας οι εκπαιδευτικοί διαφορετικών αντικειμένων συνεργάζονται μεταξύ τους δημιουργώντας διαθεματικά σχέδια μάθησης (Kalantzis et al., 2019).
5. Σε μία εποχή αβεβαιότητας όπως η σημερινή και στο πλαίσιο της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας η ύπαρξη ενός κοινού οράματος (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2021) για

την αντιμετώπιση των κοινωνικοπαιδαγωγικών προκλήσεων που αναδύονται, όπως οι κοινωνικές ανισότητες και η διαφορετικότητα, είναι κρίσιμη. Το ίδιο ισχύει και για τους πολυγραμματισμούς που πρεσβεύουν τη δημιουργία προγραμμάτων σπουδών, τα οποία θα διαπνέονται από ένα νέο όραμα, αυτό της συμμετοχής στην εκπαίδευση για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές (Ajayi, 2010), προκειμένου να είναι σε θέση να σχεδιάσουν το κοινωνικό τους μέλλον αξιοποιώντας τις κλίσεις και τις ικανότητές τους (New London Group, 1996).

6. Η κοινωνικοπαιδαγωγική νοοτροπία προϋποθέτει σε ατομικό, αλλά και συλλογικό επίπεδο τη συστηματική επιδίωξη για βελτίωση και αλλαγή (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2021), στοιχείο που επίσης διέπει την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών, καθώς οι μαθητές αναλαμβάνουν ως παραγωγοί γνώσης την ευθύνη για τη μάθησή τους μαθαίνοντας διαρκώς και από πολλαπλές πηγές είτε ατομικά είτε ομαδικά (Kalantzis et al., 2019).
7. Η δυναμική της ομάδας είναι καίρια παράμετρος για κάθε κοινωνικοπαιδαγωγική παρέμβαση, που επιβάλλει την ενεργό συμμετοχή και την οργανωμένη συλλογική και συνεργατική δράση, για να επέλθει σταδιακά η κοινωνική αλλαγή (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2021). Και στην παιδαγωγική των πολυγραμματισμών οι μαθητές συνεργάζονται σε ζεύγη ή σε ομάδες και η γνώση που αποκομίζουν απορρέει από τη συλλογική προσπάθεια και κοινοποιείται στους συμμαθητές τους (Kalantzis et al., 2019). Γι' αυτό οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν τον σχεδιασμό ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που να προωθεί την ενεργό συμμετοχή και την εποικοδομητική συνεργασία των μαθητών και όχι την απομνημόνευση και την αναπαραγωγή έτοιμης γνώσης (Kalantzis et al., 2019).
8. Η διαρκής κριτική και αναστοχαστική διαδικασία συνιστά την κινητήριου δύναμη κάθε κοινωνικοπαιδαγωγικής προσπάθειας (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2021). Παρόμοια, στο μοντέλο των πολυγραμματισμών οι μαθητές αυτοαξιολογούνται κριτικά και αναστοχάζονται συνεχώς σχετικά με όσα μαθαίνουν και αντίστοιχα οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν διαρκώς την πρόοδο του κάθε μαθητή ξεχωριστά, αποβλέποντας στη δημιουργία ενός πολυσχιδούς μαθησιακού περιβάλλοντος, που να προσιδιάζει στις ιδιαίτερες ανάγκες και στις ικανότητες όλων ανεξαιρέτως των μαθητών (Kalantzis et al., 2019).
9. Στις κοινωνικοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις η συστηματική συνεργατική και μετασηματιστική μάθηση, που αποσκοπεί στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των συμμετεχόντων και στη δημιουργία ενός επικοινωνιακού δικτύου μεταξύ τους, είναι απαραίτητη (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2021). Παραπλήσια, με βάση την πολυγραμματισμική λογική τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται στενά μεταξύ τους σε ένα περιβάλλον αμοιβαίας υποστήριξης και σεβασμού (Kalantzis et al., 2019). Μάλιστα,

σημαντικός είναι και ο ρόλος των γονέων, που συμμετέχουν στον νέο τρόπο μάθησης των παιδιών τους και λειτουργούν επικουρικά στη σχολική κοινότητα (Kalantzis et al., 2019).

10. Η ενθάρρυνση και η ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της συν-δημιουργίας νέας γνώσης αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για την Κοινωνική Παιδαγωγική (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2021). Η προσέγγιση των πολυγραμματισμών, απόρροια της πολυπολιτισμικής και πολυτροπικής σύγχρονης επικοινωνίας, συνδέεται άρρηκτα με τη δημιουργική και καινοτόμο σκέψη των ατόμων, που προσαρμόζονται έτσι αποτελεσματικά στο επικοινωνιακό περιβάλλον του 21^{ου} αιώνα (Kalantzis et al., 2019). Στο πλαίσιο αυτό οι μαθητές καλούνται στο στάδιο της Μετασηματιστικής πρακτικής του μοντέλου των πολυγραμματισμών να εφαρμόσουν δημιουργικά, π.χ. μέσα από την παραγωγή πολυτροπικών κειμένων, όσα έμαθαν στα προηγούμενα στάδια της μαθησιακής διαδικασίας, που είναι η Εγκατεστημένη πρακτική, η Εμφανής διδασκαλία και η Κριτική πλαισίωση (για περισσότερα βλ. Κεφάλαιο 1.4 της παρούσας εργασίας).

Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι ερευνητικά δεδομένα από τα ελληνικά εκπαιδευτικά συμφραζόμενα κατέδειξαν ότι «η Μάθηση μέσω Σχεδιασμού», που προάγει η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών, λειτούργησε ευεργετικά μέσω της ενθάρρυνσης της δημιουργικής γραφής σε πολυπολιτισμικές τάξεις και ανασταλτικά απέναντι στις όποιες φυλετικές προκαταλήψεις των μαθητών δημοτικής εκπαίδευσης (Kalantzis et al., 2019, σ. 101). Επιπλέον, πορίσματα ερευνών αποδεικνύουν πως η αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων (π.χ. γελοιογραφίες) ενισχύει τη δυνατότητα των μαθητών να ερμηνεύσουν και να αντιληφθούν την κοινωνική πραγματικότητα που τους περιβάλλει (Kalantzis et al., 2019).

Συμπερασματικά, η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών συνδέεται με την Κοινωνική Παιδαγωγική μέσω της κοινής τους επιδίωξης για μια παιδαγωγική προσέγγιση που αναγνωρίζει και ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις προκλήσεις του σύγχρονου κοινωνικού περιβάλλοντος. Επιπλέον, τόσο η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών όσο και η Κοινωνική Παιδαγωγική προωθούν προσεγγίσεις που αναγνωρίζουν τον πολιτισμική ποικιλομορφία της σύγχρονης παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας και αποβλέπουν στην καταπολέμηση των κοινωνικών ανισοτήτων μέσα από τη συνεργασία και την ενεργό συμμετοχή όλων ανεξαιρέτων των ατόμων μίας κοινότητας. Τέλος, και οι δύο προσεγγίσεις προωθούν τη δημιουργία περιβαλλόντων μάθησης που είναι πολυπολιτισμικά, πολύγλωσσα, πολυτροπικά και πολυμεσικά και προάγουν την προσωπική, κοινωνική και πολιτισμική ανάπτυξη των μαθητών, των εκπαιδευτικών και γενικότερα όλων των εμπλεκόμενων στη σχολική κοινότητα.

2.5.1 Διασυνδέσεις της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών και της πολυτροπικότητας με την Κοινωνική Νευροεπιστήμη

Όπως προαναφέρθηκε, η πολυτροπικότητα συνιστά εγγενές στοιχείο της ανθρώπινης επικοινωνίας διαχρονικά, αλλά αποκτά ολοένα και μεγαλύτερη σημασία για τη μάθηση σε μία τόσο τεχνολογικά προηγμένη εποχή όπως η σημερινή. Αρκετές έρευνες στον τομέα της νευροεπιστήμης καταδεικνύουν ότι οι πολυτροπικές διδακτικές προσεγγίσεις ενισχύουν τις μαθησιακές επιδόσεις σε σχέση με τις παραδοσιακές, μονοτροπικές προσεγγίσεις (Fadel & Lemke, 2008). Αυτό συμβαίνει γιατί με την προσθήκη μη λεκτικών, δηλαδή οπτικών αναπαραστάσεων στον τρόπο διδασκαλίας, που είναι κατά κανόνα προφορικός και άρα αμιγώς λεκτικός, προάγεται η κατανόηση εκ μέρους των μαθητών (Moreno & Mayer, 2007).

Οι Kalantzis, Cope, Στελλάκης, Αρβανίτη ορίζουν τη «συναισθησία» ως τη «διαδικασία της έκφρασης ενός νοήματος με έναν τρόπο και κατόπιν με έναν άλλο τρόπο» και επισημαίνουν ότι λειτουργεί υποστηρικτικά στη διαδικασία της μάθησης (Kalantzis et al., 2019, σ. 282). Ουσιαστικά, είναι η δυνατότητα που έχει κάποιος να αναπαραστήσει τη γνώση με πολλαπλούς διαφορετικούς τρόπους ανάλογα με τις ανάγκες και τις προτιμήσεις του, λόγου χάρη με λέξεις, με εικόνες ή με διάγραμμα, και κατ' αυτόν τον τρόπο συμβάλλει στη βαθύτερη και πολύπλευρη κατανόηση του εκάστοτε ζητήματος (Kalantzis et al., 2019).

Αξίζει να επισημανθεί πως από την πολυτροπική διδασκαλία επωφελούνται ιδιαίτερα οι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις, καθώς οι μαθητές με υψηλές επιδόσεις αποδίδουν καλά ανεξάρτητα από το πώς παρουσιάζεται το περιεχόμενο (Sankey, Birch & Gardiner, 2010). Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα πορίσματα μίας έρευνας που διεξήχθη στον Καναδά με βάση την τεχνική της νευροαπεικόνισης fNIRS, η οποία αποτυπώνει τη δραστηριότητα του εγκεφάλου μέσω των συγκεντρώσεων της αιμοσφαιρίνης (Huang, 2020). Στη συγκεκριμένη έρευνα καταδείχθηκε η επίδραση του μοντέλου των πολυγραμματισμών στην ενεργοποίηση του εγκεφάλου ενήλικων φοιτητών της αγγλικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι περιοχές του εγκεφάλου που σχετίζονται με το συναίσθημα, τη γλώσσα και την πολυαισθητηριακή επεξεργασία ενεργοποιήθηκαν όταν οι φοιτητές παρακολουθούσαν τα ερεθίσματα πριν και μετά τη μάθηση των πολυγραμματισμών (Huang, 2020).

2.6 Προκλήσεις για την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών και την πολυτροπικότητα

Σε πρόσφατη συστηματική μελέτη για την ενσωμάτωση πολυτροπικών γραμματισμών στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αναδείχθηκαν ορισμένες προκλήσεις όσον αφορά τη διδακτική εφαρμογή των πολυγραμματισμών στην τάξη (Lim et al., 2022). Μεταξύ αυτών, σημαντικό εμπόδιο αποτελεί η ύπαρξη ψηφιακών ανισοτήτων, καθώς μαθητές από διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα δεν έχουν ισότιμη πρόσβαση σε τεχνολογικά μέσα (Lim et al., 2022· Yi, 2014). Παράλληλα, παρατηρείται δυσκολία στη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ του παραδοσιακού ακαδημαϊκού γραμματισμού και του ψηφιακού ή πολυτροπικού γραμματισμού, γεγονός που συχνά οδηγεί στη διατήρηση μονοδιάστατων προσεγγίσεων στη γλωσσική διδασκαλία (Lim et al., 2022· Yi, 2014). Η έμφαση εξακολουθεί να δίνεται κυρίως στα έντυπα κείμενα, ενώ τα πολυτροπικά και ψηφιακά κείμενα υποβαθμίζονται, καθώς θεωρούνται λιγότερο σημαντικά για την ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μαθητών (Lim et al., 2022· Yi, 2014).

Παράλληλα, τονίζεται πως παρόλο που τα τελευταία χρόνια ολοένα και περισσότεροι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τις δυνατότητες της πολυτροπικότητας, εξακολουθεί να υπάρχει ένα «πολυτροπικό χάσμα» (multimodal chasm) ανάμεσα στο πρόγραμμα σπουδών και στις πρακτικές αξιολόγησης γραμματισμού της κάθε χώρας, με τα πολυτροπικά κείμενα, παρόλο που κατακλύζουν την καθημερινότητα των μαθητών, να παραβλέπονται ελλείψει προβλεπόμενων κανόνων αξιολόγησής τους (Lim et al., 2022· Tan et al., 2019). Έτσι, παρατηρείται το οξύμωρο οι εκπαιδευτικοί να τα αξιοποιούν στη διδασκαλία τους ή ακόμα και να ενθαρρύνουν τους μαθητές τους να συνθέτουν πολυτροπικά κείμενα, αδυνατώντας ωστόσο να τα αξιολογήσουν, μιας και προφανώς τα πολυτροπικά κείμενα χρήζουν διαφορετικής ρουμπρίκας αξιολόγησης από ό,τι τα μονοτροπικά, έντυπα κείμενα (Lim et al., 2022· Tan et al., 2019).

2.7 Σύνοψη 2^{ου} Κεφαλαίου

Στο 2^ο Κεφάλαιο της παρούσας εργασίας παρουσιάστηκαν οι αρχικές προτεραιότητες και οι διεπιστημονικές συνέργειες της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, ιδιαίτερα με την Κοινωνική Νευροεπιστήμη. Στη συνέχεια, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στις διασυνδέσεις της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και της Κοινωνικής Νευροεπιστήμης με την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών. Εν ολίγοις προέκυψε πως η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών και η Κοινωνική Παιδαγωγική συνδέονται μέσω της κοινής τους προσέγγισης για μια εκπαίδευση που ανταποκρίνεται στις πολυσχιδείς ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας, προωθώντας την πολυπολιτισμικότητα, την πολυγλωσσία, την πολυτροπικότητα, την κοινωνική δικαιοσύνη, την κοινωνική και ατομική ευθύνη και τη συνεργατική μάθηση. Τέλος, επισημάνθηκαν ορισμένες προκλήσεις και επιφυλάξεις για την καθιέρωση της πολυτροπικότητας στη διδασκαλία.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ, ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 Εισαγωγή: Σημαντικότητα και πρωτοτυπία της έρευνας

Στο εν λόγω κεφάλαιο θα γίνει λόγος για τη μεθοδολογία σύμφωνα με την οποία σχεδιάστηκε και διεξήχθη η παρούσα έρευνα. Καταρχάς, θα επισημανθούν οι λόγοι που καθιστούν αναγκαία την έρευνα και έπειτα ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα. Στη συνέχεια, θα αναλυθεί η μέθοδος που εφαρμόστηκε και τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν. Επίσης, θα γίνει εκτενής αναφορά στη δειγματοληψία και στα χαρακτηριστικά του δείγματος, αλλά και στον τρόπο συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων. Τέλος, θα παρουσιαστούν το χρονοδιάγραμμα και οι περιορισμοί της έρευνας.

Η μεθοδολογία της εργασίας βασίζεται στην ποιοτική έρευνα, με τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων και θεματικής ανάλυσης. Αναλυτικότερα, όσον αφορά στο θεωρητικό μέρος, η μεθοδολογία εντάσσεται σε ένα κοινωνικο-σημειωτικό και κοινωνικοπαιδαγωγικό πλαίσιο, καθώς η έρευνα διερευνά την αξιοποίηση της πολυτροπικότητας και των πολυγραμματισμών στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας. Αναφορικά με το ερευνητικό μέρος, η προσέγγιση είναι ερμηνευτική, καθώς επιχειρεί να κατανοήσει τις απόψεις, πρακτικές και την προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών μέσα από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν.

Πίνακας 1: Ταυτότητα έρευνας

ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	
Είδος	Εκπαιδευτική έρευνα
Τόπος διεξαγωγής	Διαδικτυακές συνεντεύξεις μέσω zoom
Χρόνος διεξαγωγής	Νοέμβριος 2022 - Ιανουάριος 2023
Μέθοδος	Ποιοτική έρευνα
Δείγμα της έρευνας	14 φιλόλογοι (5 εκπαιδευτικοί σε σχολεία, δημόσια ή ιδιωτικά, 9 εκπαιδευτικοί σε φροντιστήρια ή ιδιαίτερα)
Τεχνική δειγματοληψίας	Τυχαία βολική δειγματοληψία
Εργαλείο συλλογής δεδομένων	Ημιδομημένη συνέντευξη
Ανάλυση δεδομένων	Θεματική Ανάλυση

Πίνακας 1

Με δεδομένη την ταχύτατη ανάπτυξη της τεχνολογίας και τους κοινωνικούς, οικονομικούς και πολιτισμικούς μετασχηματισμούς που λαμβάνουν χώρα στις σύγχρονες παγκοσμιοποιημένες κοινωνίες ολοένα και περισσότερα προγράμματα σπουδών ανά τον κόσμο προτείνουν την αξιοποίηση της πολυτροπικότητας και των πολυγραμματισμών στη διδακτική πράξη, προκειμένου να καταστήσουν τους μαθητές ενεργούς συμμετόχους της μαθησιακής διαδικασίας. Άλλωστε, η πολυγλωσσία και η πολυτροπικότητα συνιστούν δύο καίριους πυλώνες των γραμματισμών, που επιδρούν καταλυτικά στη διδασκαλία (Kalantzis et al., 2019). Τα τελευταία χρόνια πράγματι γίνεται προσπάθεια και στην ελληνική πραγματικότητα να αξιοποιηθεί αυτά τα θεωρητικά εργαλεία, όμως, όπως επισημαίνεται σε σχετικές έρευνες, αυτό εξακολουθεί να αποτελεί ζητούμενο.

Η έρευνα αυτή είναι απαραίτητη για πολλούς λόγους. Πρώτον, οι απόψεις και η προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών αποτελούν καθοριστικό παράγοντα για την εφαρμογή οποιασδήποτε καινοτομίας στη διδακτική πράξη (Ματσαγγούρας, 2000). Όπως επισημαίνει και ο Pajares (1992), οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν άμεσα τη διδακτική τους συμπεριφορά και συχνά καθορίζουν το κατά πόσο θα υιοθετήσουν νέες παιδαγωγικές πρακτικές. Η κατανόηση αυτών των πεποιθήσεων παρέχει πολύτιμα δεδομένα για τον σχεδιασμό αποτελεσματικών επιμορφωτικών προγραμμάτων και εκπαιδευτικών πολιτικών που θα ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών.

Δεύτερον, η έλλειψη ερευνών που εστιάζουν στις πρακτικές των φιλολόγων αναφορικά με την πολυτροπικότητα δημιουργεί ένα σημαντικό κενό στη βιβλιογραφία (Tan & Matsuda, 2020). Αν και υπάρχουν μελέτες που αναδεικνύουν τη σημασία της πολυτροπικότητας στη διδασκαλία γλωσσικών μαθημάτων, αυτές εστιάζουν κυρίως σε θεωρητικές προσεγγίσεις ή στην εφαρμογή διδακτικών μοντέλων σε πειραματικά περιβάλλοντα (Ajayi, 2010· Tan et al., 2019). Η πρακτική εφαρμογή στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία και η επίδραση των πολυτροπικών πρακτικών στους μαθητές παραμένουν ζητούμενα.

Επιπλέον, οι έρευνες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά δεν αισθάνονται επαρκώς προετοιμασμένοι να ενσωματώσουν πολυτροπικές προσεγγίσεις, είτε λόγω έλλειψης ψηφιακών δεξιοτήτων είτε λόγω περιορισμένων γνώσεων πάνω στη θεωρία της πολυτροπικότητας (Yi & Choi, 2015). Η ενσωμάτωση της πολυτροπικότητας προϋποθέτει όχι μόνο τεχνολογική επάρκεια, αλλά και αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη διαδικασία της μάθησης (Coyle, Yanez, & Verdú, 2010). Η προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών επηρεάζει τη στάση τους απέναντι σε καινοτόμες διδακτικές πρακτικές και καθορίζει αν τελικά αυτές θα ενσωματωθούν στη σχολική τάξη ή θα παραμείνουν αδρανείς.

Στην ελληνική βιβλιογραφία, όπως έχει ήδη επισημανθεί (Παπαγεωργίου, 2020· Ζαπρούδης, 2021), υπάρχουν ελάχιστες μελέτες που ερευνούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την πολυτροπικότητα και τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας. Αν και τα νέα Προγράμματα Σπουδών προωθούν τις αρχές των πολυγραμματισμών, η εφαρμογή τους εξαρτάται από την προθυμία και την ικανότητα των εκπαιδευτικών να αξιοποιήσουν πολυτροπικά κείμενα και εργαλεία.

Από την προαναφερθείσα επισκόπηση της διεθνούς και εγχώριας βιβλιογραφίας καθίσταται σαφές ότι υπάρχει ερευνητικό κενό όσον αφορά στις απόψεις και ιδιαίτερα στις πρακτικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την ενσωμάτωση πολυτροπικών και πολυγραμματισμικών στοιχείων στη διδασκαλία τους. Μάλιστα, προέκυψε πως μέχρι στιγμής δεν έχει διερευνηθεί η προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών για την αξία των πολυτροπικών κειμένων.

Η παρούσα έρευνα στοχεύει να καλύψει ως έναν βαθμό αυτό το κενό, διερευνώντας τις απόψεις, τις πρακτικές και την προσωπική θεωρία των φιλολόγων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Με αυτόν τον τρόπο, επιδιώκεται να αναδειχθούν οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και να προταθούν βελτιώσεις για τα σχολικά εγχειρίδια, ώστε να διαμορφωθούν πιο στοχευμένα επιμορφωτικά προγράμματα που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες της εκπαιδευτικής κοινότητας.

3.2 Σκοπός της έρευνας και Ερευνητικά Ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις απόψεις, τις πρακτικές και την προσωπική θεωρία των φιλολόγων σχετικά με την αξιοποίηση της πολυτροπικότητας και της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών στη διδακτική πράξη του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Για να εξυπηρετηθεί αυτός ο σκοπός τίθενται τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Είναι οι φιλόλογοι επαρκώς καταρτισμένοι/ες για να διδάξουν το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας αντλώντας στοιχεία από τη θεωρία της πολυτροπικότητας και των πολυγραμματισμών;
2. Σε ποιον βαθμό οι φιλόλογοι στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας διδάσκουν στους μαθητές/τριες δεξιότητες:
 - α) κατανόησης των πολυτροπικών κειμένων β) παραγωγής πολυτροπικών κειμένων;

3. Ποια στοιχεία θεωρητικών προσεγγίσεων από τη θεωρία της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών και της πολυτροπικότητας διαμορφώνουν τις πρακτικές, τις απόψεις και την προσωπική θεωρία των φιλόλογων όσον αφορά στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας;
4. Ποιες προτάσεις έχουν οι φιλόλογοι σχετικά με τη βελτίωση των υπαρχόντων σχολικών εγχειριδίων για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σύμφωνα με την πολυτροπική λογική των πολυγραμματισμών;

3.3 Οι συμμετέχοντες στην έρευνα – δημογραφικά στοιχεία

Η διεξαγωγή των συνεντεύξεων κατόπιν συνεννόησης με τους/τις εκπαιδευτικούς πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια τριών μηνών και συγκεκριμένα τον Νοέμβριο, τον Δεκέμβριο του 2022 και τον Ιανουάριο του 2023. Στις συνεντεύξεις συμμετείχαν συνολικά δεκατέσσερις εκπαιδευτικοί, δέκα γυναίκες και τέσσερις άνδρες, ηλικίας 27-58 ετών. Κριτήρια για την επιλογή των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών αποτέλεσε ο τόπος διδασκαλίας τους και η γνωριμία τους με την ερευνήτρια ή φιλικά της πρόσωπα.

Το δείγμα της έρευνας επιλέχθηκε σύμφωνα με τη «βολική», ή «συμπτωματική ή ευκαιριακή» δειγματοληψία, εφόσον οι συνεντευξιαζόμενοι/ες εκπαιδευτικοί ήταν άτομα από το ευρύτερο κοινωνικό και επαγγελματικό περιβάλλον της ερευνήτριας (Cohen, Manion & Morrison, 2008, ό.α. στο Πετμεζά & Σπαντιδάκης, 2021, σ.176). Όλοι/ες οι εκπαιδευτικοί που περιλαμβάνονται στο δείγμα της έρευνας ήταν φιλόλογοι, είχαν διδακτική εμπειρία από τρία έως εικοσιπέντε χρόνια στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο, είτε σε ιδιαίτερα μαθήματα, είτε σε φροντιστήριο, είτε σε σχολείο, δημόσιο ή ιδιωτικό στον νομό Αττικής.

Πίνακας 2: Βιογραφικά στοιχεία του δείγματος των εκπαιδευτικών

Φύλο	10 γυναίκες, 4 άνδρες
Ηλικία	27-58 ετών
Επάγγελμα	Εκπαιδευτικοί δημόσιου ή ιδιωτικού τομέα
Ειδικότητα	Φιλόλογοι ΠΕ02
Σχολή Αποφοίτησης	Τμήμα Φιλολογίας, ΕΚΠΑ Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, ΕΚΠΑ Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας, ΕΚΠΑ Τμήμα Φιλολογίας, Πανεπιστήμιο Κρήτης Τμήμα Φιλολογίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου	Πέντε από τους/ τις δεκατέσσερις. (Τέσσερις βρίσκονται εν μέσω των μεταπτυχιακών τους σπουδών και δύο έχουν ξεκινήσει τη διδακτορική τους διατριβή.)
Προγράμματα επιμόρφωσης	Όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες έχουν παρακολουθήσει προγράμματα επιμόρφωσης.
Έτη διδασκαλίας του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας – Λογοτεχνίας σε μαθητές/-τριες Γυμνασίου και Λυκείου	3-25 χρόνια προϋπηρεσίας
Διδασκαλία σε σχολείο (δημόσιο ή ιδιωτικό)	Πέντε από τους/τις δεκατέσσερις.
Παρακολούθηση μαθημάτων σχετικών με τις σύγχρονες θεωρίες περί γραμματισμού στο πλαίσιο των σπουδών	1/14
Παρακολούθηση μαθημάτων σχετικών με τη θεωρία της πολυτροπικότητας και των πολυγραμματισμών στο πλαίσιο των σπουδών	4/14

Πίνακας 2

Πιο συγκεκριμένα, τρεις από αυτούς/ές εργάζονταν σε δημόσιο σχολείο και δύο σε ιδιωτικό, ενώ οι υπόλοιποι απασχολούνταν ως φιλόλογοι στον ιδιωτικό τομέα. Όσον αφορά στην ηλικία έγινε προσπάθεια να συμπεριληφθούν στο δείγμα της έρευνας τόσο νέοι/ες φιλόλογοι, που έχουν αποφοιτήσει πρόσφατα και συγκεκριμένα την τελευταία πενταετία από τις φιλολογικές σχολές της χώρας, όσο και πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί, ακριβώς για να διαπιστωθεί κατά πόσον οι απόψεις τους όσον αφορά στα ερευνητικά ερωτήματα συγκλίνουν. Είναι χαρακτηριστικό ότι πέντε από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου, τέσσερις βρίσκονται εν μέσω των μεταπτυχιακών τους σπουδών, δύο έχουν ξεκινήσει τη διδακτορική τους διατριβή, ενώ όλοι/ες οι φιλόλογοι που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν παρακολουθήσει προγράμματα επιμόρφωσης και μάλιστα εφτά από αυτούς/ές είχαν παρακολουθήσει περισσότερα από ένα.

3.4 Η Μεθοδολογία της έρευνας

Στην τρέχουσα ενότητα θα γίνει αρχικά αναφορά στις διαφορές ποιοτικών και στις ποσοτικών προσεγγίσεων και θα αποτυπωθούν οι λόγοι για τους οποίους η ερευνήτρια επέλεξε την ποιοτική μέθοδο στην παρούσα εργασία.

Οι ποσοτικές μέθοδοι επικεντρώνονται στην καθολικότητα των κοινωνικών φαινομένων και αποβλέποντας στην αιτιώδη εξήγηση των τεκταινόμενων κάνουν χρήση ποσοτικών εργαλείων, όπως η ποσοτική ανάλυση και η μέτρηση με βάση τη γλώσσα των μαθηματικών (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Στον αντίποδα, οι ποιοτικές μέθοδοι ενδιαφέρονται για την αποτύπωση της μοναδικότητας και της

ιδιαιτερότητας της υποκειμενικής εμπειρίας και αποβλέπουν στην ολιστική κατανόηση της κοινωνικής ζωής, την οποία ερμηνεύουν κάνοντας χρήση ποιοτικών εργαλείων, όπως ο λόγος, ο διάλογος και η επιχειρηματολογία (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Για τη διερεύνηση του θέματος της έρευνας επιλέχθηκε συνεπώς η ποιοτική μέθοδος έναντι μίας ποσοτικής μεθόδου, καθώς βασικός σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση ενός θεωρητικού εργαλείου, όπως η πολυτροπικότητα, υπό το πρίσμα της εμπειρίας των συμμετεχόντων, των υποκειμένων της έρευνας (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Άλλωστε, τα τελευταία χρόνια οι ποιοτικές προσεγγίσεις είναι πολύ συνηθισμένες στον χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας, διότι σε αντίθεση με μία ποσοτική έρευνα φανερώνουν μέσα από τη διαλογική διαδικασία τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του δείγματος (Κορρές, 2015).

Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Creswell (2016) στην ποσοτική έρευνα ο σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα και οι υποθέσεις έχουν μετρήσιμο χαρακτήρα, η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιείται από πολυπληθές δείγμα με προκαθορισμένα εργαλεία και η διεξαγωγή της έρευνας γίνεται με αντικειμενική και αμερόληπτη σκοπιά. Από την άλλη πλευρά, στην ποιοτική έρευνα προκρίνεται η ανοιχτή διατύπωση του σκοπού και των ερευνητικών ερωτημάτων, ώστε να αποτυπωθούν οι εμπειρίες των συμμετεχόντων/ουσών, η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιείται από μικρό αριθμό ανθρώπων με βάση τις λέξεις (π.χ. μέσω συνεντεύξεων) και η συγγραφή της έρευνας γίνεται με βάση τον υποκειμενικό αναστοχασμό και τη μεροληψία του/της ερευνητή/τριας (Creswell, 2016).

Επομένως, η ποιοτική προσέγγιση που επιλέχθηκε προσιδιάζει στον σκοπό και στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν σχετικά με την κατανόηση και την ερμηνεία των απόψεων, των πρακτικών και της προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την αξιοποίηση της πολυτροπικότητας και των πολυγραμματισμών στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Συνάδει, επίσης, και με την κοινωνικοπαιδαγωγική αξία της έρευνας, καθώς η ποιοτική μεθοδολογία χάρη στην ολιστική της προσέγγιση συντελεί στην αντιμετώπιση της πολυπλοκότητας των κοινωνικοπαιδαγωγικών ζητημάτων (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2021).

3.5 Ερευνητικά εργαλεία συλλογής δεδομένων

Στη συγκεκριμένη ενότητα θα παρουσιαστούν τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων και την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν. Πρόκειται, όπως

προαναφέρθηκε, για την ημιδομημένη συνέντευξη και τη θεματική ανάλυση. Επίσης, θα γίνει λόγος για το χρονοδιάγραμμα και τα στάδια συγγραφής της ερευνητικής διαδικασίας.

Ειδικότερα, προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί διενεργήθηκαν κατά τη διάρκεια τριών μηνών -και συγκεκριμένα τη χρονική περίοδο Νοεμβρίου 2022 - Ιανουαρίου του 2023- δεκατέσσερις (14) ημιδομημένες συνεντεύξεις με φιλόλογους που εργάζονται στον ιδιωτικό τομέα ή υπηρετούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σε δημόσια σχολεία του νομού Αττικής. Απαραίτητη προϋπόθεση ήταν να διδάσκουν το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας σε μαθητές/τριες του Γυμνασίου ή του Λυκείου και να έχουν τουλάχιστον τρία χρόνια προϋπηρεσίας. Το δείγμα της έρευνας βασίστηκε στην τυχαία βολική δειγματοληψία και προέρχεται από εκπαιδευτικούς που διδάσκουν το γλωσσικό μάθημα τόσο στο Γυμνάσιο όσο και στο Λύκειο. Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της θεματικής ποιοτικής ανάλυσης.

Πριν τη διαδικασία της συνέντευξης η ερευνήτρια είχε επικοινωνήσει προσωπικά είτε δια ζώσης είτε τηλεφωνικά με τους/ τις συνεντευξιζόμενους/ες εκπαιδευτικούς, προκειμένου να ενημερωθούν για τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης και να εκδηλώσουν το ενδιαφέρον τους εφόσον επιθυμούν να συμμετάσχουν. Πράγματι, οι περισσότεροι/ες ανταποκρίθηκαν θετικά, οπότε στη συνέχεια μέσω email έλαβαν και γραπτά έναν οδηγό με κάποιες ενδεικτικές ερωτήσεις για την ημιδομημένη συνέντευξη (βλ. Παράρτημα). Κάποιο έντυπο συναίνεσης δεν χρησιμοποιήθηκε, εφόσον είχαν ήδη συναινέσει οικειοθελώς να συμμετάσχουν. Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί ότι πριν τη διενέργεια των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκαν και δύο πιλοτικές συνεντεύξεις με συναδέλφους της ερευνήτριας, οι οποίοι κατόπιν αποκλείστηκαν από το δείγμα της έρευνας. Οι πιλοτικές συνεντεύξεις βοήθησαν την ερευνήτρια να τροποποιήσει τη διατύπωση σε ορισμένες ερωτήσεις και να αφαιρέσει κάποιες άλλες, που κρίθηκαν ασαφείς ως προς το περιεχόμενο για τους/τις εκπαιδευτικούς.

3.5.1 Η ημιδομημένη συνέντευξη

Η συνέντευξη συνιστά ένα από τα πιο διαδεδομένα εργαλεία συλλογής ποιοτικών, αλλά και ποσοτικών δεδομένων (Κορρές, 2015). Στην προκειμένη περίπτωση πληροί τους στόχους που τίθενται στο επίκεντρο στην παρούσα έρευνα, δηλαδή τη διερεύνηση των απόψεων, των πρακτικών και της προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την αξιοποίηση στοιχείων από τη θεωρία της πολυτροπικότητας και των πολυγραμματισμών στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας. Το συγκεκριμένο μεθοδολογικό εργαλείο παρέχει

στον/στην συνεντευξιαζόμενο/η τη δυνατότητα να διατυπώσει ελεύθερα την άποψή του σε ανοιχτού τύπου ερωτήσεις σχετικές με το θέμα της έρευνας, ενώ παράλληλα μπορεί ανά πάσα στιγμή να ζητήσει διευκρινίσεις ή να εκφράσει τυχόν απορίες σχετικά με τα ερωτήματα που καλείται να απαντήσει σε αντίθεση με τις ερωτήσεις κλειστού τύπου που τίθενται σε ένα ερωτηματολόγιο (Μπέκος, 2021).

Γενικότερα, οι συνεντεύξεις χωρίζονται σε τρεις βασικές κατηγορίες: δομημένες, ημιδομημένες και μη δομημένες (Ζαπρούδης, 2021). Η δομημένη συνέντευξη, αν και είναι πιο γρήγορη και εύκολη, συνεπάγεται ένα αυστηρά προκαθορισμένο πλαίσιο ερωτήσεων και χρησιμοποιείται ελάχιστα στην ποιοτική έρευνα, καθώς δεν δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να εμβαθύνει ή να αναδειξει τυχόν νέα θέματα (Ζαπρούδης, 2021· Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Στην ημιδομημένη συνέντευξη δίνεται η δυνατότητα αλληλεπίδρασης του/ της ερευνητή/τριας με τον/την συνεντευξιαζόμενο/η με άμεσο και ευέλικτο τρόπο (Cohen, Manion & Morrison, 2008)

Η επιλογή της ημιδομημένης συνέντευξης γίνεται για δύο λόγους στην παρούσα έρευνα, αφενός γιατί οι ερωτήσεις που έχουν προκαθοριστεί διευκολύνουν την ερευνήτρια, που είναι νέα στον χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας, να καλύψει τα βασικά θέματα της μελέτης και αφετέρου επειδή ως τύπος συνέντευξης παρουσιάζει ευελιξία ως προς την τροποποίηση των ερωτημάτων, την εμβάθυνση σε συγκεκριμένα θέματα, αλλά και την προσθαφαίρεση ερωτήσεων, αν κριθεί σκόπιμο (Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Στη συγκεκριμένη έρευνα λοιπόν μέσα από τις ερωτήσεις της ημιδομημένης συνέντευξης δόθηκε η ευκαιρία στους/ στις εκπαιδευτικούς να εκφράσουν με δικά τους λόγια τις απόψεις που συνθέτουν την προσωπική τους θεωρία αναφορικά με την πολυτροπικότητα και τους πολυγραμματισμούς, αλλά και τις πρακτικές που εφαρμόζουν στη διδακτική πράξη του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας.

Αξίζει, πάντως, να σημειωθεί πως το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο παρουσιάζει σημαντικούς περιορισμούς, καθώς έχει παρατηρηθεί πως σε ορισμένες περιστάσεις οι συνεντευξιαζόμενοι/ες δεν απαντούν συνειδητά και με ειλικρίνεια, αλλά οι απαντήσεις τους αντικατοπτρίζουν περισσότερο αυτό που πιστεύουν ότι μπορούν να πουν (Κορρές, 2015). Τέλος, ένα βασικό μειονέκτημα της συνέντευξης ως ερευνητικού εργαλείου συνιστά το γεγονός ότι ως διαδικασία είναι εξαιρετικά χρονοβόρα τόσο ως προς το σχεδιασμό, την οργάνωση και τη συλλογή των δεδομένων όσο και ως προς την ανάλυση των συνεντεύξεων (Ζαπρούδης, 2021).

3.6 Διαδικασία συγκέντρωσης ερευνητικών δεδομένων

Η συγγραφή του θεωρητικού μέρους της μελέτης όσον αφορά στη βιβλιογραφική επισκόπηση των σχετικών με το θέμα ερευνών έγινε παράλληλα με τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων (δηλαδή κατά τη διάρκεια Νοεμβρίου του 2022- Ιανουαρίου του 2023), αλλά το θεωρητικό πλαίσιο εμπλουτίστηκε και αναθεωρήθηκε μετά τη συλλογή των δεδομένων, όποτε πραγματοποιήθηκε και η ανάλυση των δεδομένων και η συγγραφή του ερευνητικού μέρους (δηλαδή κατά το χρονικό διάστημα Μαΐου 2023 – Ιανουαρίου 2024).

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν ενημερώθηκαν μέσω email για τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης, όπως προαναφέρθηκε. Στη συνέχεια, προγραμματίστηκε ανάλογα με το πρόγραμμα τους η ημερομηνία διεξαγωγής της συνέντευξης. Αξίζει να σημειωθεί πως όλες οι συνεντεύξεις έγιναν εξ αποστάσεως μέσω zoom, ακριβώς για να διευκολυνθούν τόσο οι συμμετέχοντες/ουσες όσο και η ίδια η ερευνήτρια.

Στην αρχή κάθε συνέντευξης επισημάνθηκε η διαφύλαξη της ανωνυμίας των συμμετεχόντων βάσει της ερευνητικής δεοντολογίας, καθώς και η αναγκαιότητα καταγραφής της συζήτησης. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, που κυμαίνονταν από 15 έως 30 λεπτά, οι συνεντευξιαζόμενοι/ες παρακινούνταν να απαντάνε με ειλικρίνεια, έχοντας την απαραίτητη άνεση χρόνου, για να αναπτύξουν τις σκέψεις τους. Όποτε χρειάστηκε η ερευνήτρια επαναδιατύπωνε ή έδινε διευκρινίσεις στους/στις συνεντευξιαζόμενους/ες εκπαιδευτικούς, αν τυχόν κάποιος όρος τους ήταν ασαφής ή άγνωστος (π.χ. οπτικός γραμματισμός). Γενικότερα, καταβλήθηκε προσπάθεια να είναι το κλίμα ευχάριστο παραπέμποντας σε μία συζήτηση μεταξύ συναδέλφων για κοινούς προβληματισμούς τους ως προς τις πρακτικές διδασκαλίας που ακολουθούν, αλλά και την προσωπική τους θεωρία για την αξία ή όχι της πολυτροπικότητας και των πολυγραμματισμών.

Μετά την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων ακολούθησε η απομαγνητοφώνηση και μετεγγραφή τους σε γραπτό κείμενο με βάση ένα πολύ στοιχειώδες σύστημα σημειογραφίας (Τσιώλης, 2018). Αν και υπάρχει ποικιλία συστημάτων σημειογραφίας, ο/η ερευνητής/τρια αποφασίζει ανάλογα με τις επιδιώξεις του και τη στοχοθεσία της έρευνας ποιο σύστημα θα ακολουθήσει (Τσιώλης, 2018). Στην προκειμένη περίπτωση, αξιοποιήθηκε ένα πολύ απλό σύστημα σημειογραφίας (βλ. Πίνακας 2) που προσιδιάζει στη θεματική ανάλυση και αποτυπώνει πολύ στοιχειώδεις παραγλωσσικές εκδηλώσεις (π.χ. έμφαση, παύσεις, επιτονισμός) δίνοντας έμφαση στο περιεχόμενο όσων ειπώθηκαν (Τσιώλης, 2018).

Πίνακας 3: Σύμβολα μετεγγραφής

Σύμβολα	Ερμηνεία
(.)	Μικρή παύση
(0.8)	Διάρκεια σιωπής
:::	Παράταση κατάληξης της λέξης
[]	Ταυτόχρονη ομιλία
/	Απότομη διακοπή
()	Σχόλιο
(...)	Τμήμα λόγου μη κατανοητό
_____	Υπογράμμιση: δηλώνει έμφαση μέσω της ανύψωσης του τόνου και της έντασης της φωνής

Πίνακας 3

3.7 Επεξεργασία ερευνητικών δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις προκρίνεται η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης (thematic analysis), καθώς είναι εξαιρετικά διαδεδομένη στην ποιοτική έρευνα λόγω της ευκολίας στον τρόπο εφαρμογής της (Χριστοδούλου, 2022) και επιτρέπει στην ερευνήτρια να προσδιορίσει η ίδια τα επαναλαμβανόμενα νοηματικά μοτίβα, τα «θέματα», που θα αναδειχθούν μέσα από τα ποιοτικά δεδομένα βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων που έχει θέσει (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Η θεματική ανάλυση είναι ιδιαίτερα ουσιαστική όταν η έρευνα αποβλέπει στη διερεύνηση των αντιλήψεων μίας κοινωνικής ομάδας για μία πρακτική (Χριστοδούλου, 2022). Στην προκειμένη περίπτωση η εφαρμογή της θεματικής ανάλυσης προσιδιάζει στον σκοπό της έρευνας που είναι να διερευνήσει τις απόψεις, τις πρακτικές και την προσωπική θεωρία των φιλολόγων σχετικά με την αξιοποίηση της πολυτροπικότητας και της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών στη διδακτική πράξη του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τους Braun και Clarke (ό.α. στο Τσιώλης, 2018, σ. 98) «η θεματική ανάλυση συνίσταται στη συστηματική αναγνώριση, οργάνωση και κατανόηση επαναλαμβανόμενων μοτίβων νοήματος εντός ενός συνόλου δεδομένων». Πρόκειται ουσιαστικά για μία ευέλικτη μέθοδο ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων μέσα από την οποία ο/η ερευνητής/τρια έχοντας ενεργό ρόλο «περισσότερο παράγει και συγκροτεί τα θέματα παρά τα ανακαλύπτει» με γνώμονα πάντα τα ερευνητικά ερωτήματα (Τσιώλης, σ. 98). Υπό αυτό το πρίσμα οι Braun και Clarke υιοθετούν μία επαγωγική και κονστρουκτιβιστική προσέγγιση στη θεματική ανάλυση, η οποία συνδέεται άρρηκτα

με την Φαινομενολογική – Ερμηνευτική επιστημολογία, αν και τα τελευταία χρόνια έχουν αναπτυχθεί και πιο παραγωγικές προσεγγίσεις (Χριστοδούλου, 2022).

Στην παρούσα μελέτη η θεματική ανάλυση εφαρμόστηκε με βάση την επαγωγική προσέγγιση (inductive analysis), καθώς τα μοτίβα και τα θέματα προέκυψαν από τα δεδομένα, χωρίς να προκαθοριστούν από τη βιβλιογραφία ή τις θεωρητικές θέσεις της ερευνήτριας. Η επιλογή της επαγωγικής προσέγγισης βασίζεται στις αρχές που προτείνουν οι Braun και Clarke (2006), σύμφωνα με τις οποίες η θεματική ανάλυση επιτρέπει τη συστηματική αναγνώριση και ερμηνεία επαναλαμβανόμενων μοτίβων. Παράλληλα, η ανάλυση έγινε σύμφωνα με την ερμηνευτική διάσταση, δεδομένου ότι στόχος ήταν να αποκαλυφθούν οι νοηματοδοτήσεις και οι εμπειρίες των συμμετεχόντων σχετικά με την πολυτροπικότητα και τους πολυγραμματισμούς. Αυτή η ερμηνευτική διάσταση συνδέεται με την αντίληψη ότι τα δεδομένα δεν είναι αντικειμενικά, αλλά κατασκευάζονται και ερμηνεύονται μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικά και εκπαιδευτικά συμφραζόμενα (Braun & Clarke, 2013). Επιπλέον, η διαδικασία ανάλυσης στηρίχθηκε στις αρχές της επαγωγικής συλλογιστικής, όπου η ερευνήτρια αναγνώρισε τα μοτίβα μέσα από μια ανοιχτή και αναστοχαστική ανάγνωση των δεδομένων (Patton, 2002).

Αναλυτικότερα, στην παρούσα μελέτη η θεματική ανάλυση πραγματοποιήθηκε με βάση τα έξι στάδια διεξαγωγής της που προτείνονται από τους Braun και Clarke (ό.α. στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015, σσ. 115 - 117):

1. **Εξοικείωση με τα δεδομένα:** Αρχικά, μετά την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων οι ερευνητές διαβάζουν προσεκτικά τα κείμενα που έχουν προκύψει αρκετές φορές προκειμένου να σχηματίσουν μία πρώτη εικόνα για τα δεδομένα τους και να καταγράψουν κάποιες αρχικές ιδέες τους (Γαλάνης, 2018· Ίσαρη & Πουρκός, 2015· Τσιώλης, 2018).
2. **Κωδικοποίηση:** Στο στάδιο αυτό κάθε απόσπασμα του κειμένου ταξινομείται με βάση κάποιον κωδικό, χωρίς να αποκλείεται όμως στο ίδιο απόσπασμα να αποδοθούν διαφορετικοί κωδικοί, οι οποίοι στη συνέχεια ενδέχεται να συγχωνευτούν σε σχέση πάντα με το ερευνητικό ερώτημα στο οποίο υπάγονται (Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Οι κωδικοί αναφέρονται «σε ένα χαρακτηριστικό (μία μονάδα νοήματος) που αναγνωρίζει ο ερευνητής σε κάποιο τμήμα των δεδομένων του» και συνδέεται με τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί (Braun & Clarke, ό.α. στο Τσιώλης, 2018, σ. 103). Αξίζει να επισημανθεί πως σε αυτό το στάδιο της ανάλυσης η ερευνήτρια κυρίως λόγω απειρίας αντιμετώπισε στην αρχή τη δυσκολία ύπαρξης πολλών και διαφορετικών κωδικών, που εν τέλει ενοποιήθηκαν ή σε άλλες περιπτώσεις αφαιρέθηκαν, εφόσον είχαν χαμηλή συχνότητα εμφάνισης. Έτσι, ενώ αρχικά εντοπίστηκαν

ενενήντα δύο κωδικοί, στην τελική κωδικοποίηση έγιναν εβδομήντα δύο. Στη συνέχεια, οι κωδικοί ταξινομήθηκαν σε είκοσι τρεις κατηγορίες, ορισμένες από τις οποίες μετά την πρώτη απεικονιστική παρουσίαση των δεδομένων σε πίνακες συγχωνεύτηκαν και έτσι έγιναν δεκαεννιά.

3. **Αναζήτηση των θεμάτων:** Μετά την κωδικοποίηση ακολουθεί η ομαδοποίηση των διάφορων κωδικών που έχουν προκύψει σε επιμέρους θέματα, προκειμένου ο/η ερευνητής/τρια να περιγράψει ή να ερμηνεύσει τα δεδομένα με βάση συγκεκριμένες επιστημολογικές θέσεις (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Η δημιουργία των θεμάτων αναπόφευκτα επηρεάζεται από τη βιβλιογραφική επισκόπηση που έχει προηγηθεί και τα ερευνητικά ερωτήματα, όμως στόχος του/της ερευνητή/τριας δεν είναι να επαληθεύσει τα ήδη γνωστά πορίσματα προγενέστερων ερευνών, αλλά να αναδείξει τυχόν νέες πτυχές ή διασυνδέσεις του υπό εξέταση φαινομένου (Τσιώλης, 2018). Τα θέματα συνιστούν «εννοιολογικές κατασκευές πιο αφηρημένες και γενικές από τους κωδικούς», που είναι αποτέλεσμα της συγχώνευσης των κωδικών και συνδέονται με το υπό εξέταση ερευνητικό ερώτημα (Τσιώλης, 2018, σσ. 109 – 110), γι' αυτό και είναι πάντα λιγότερα από τους κωδικούς και σπάνια ξεπερνούν τα δέκα (Γαλάνης, 2018). Στην παρούσα μελέτη πράγματι τα θέματα που προέκυψαν είναι τέσσερα όσα και τα ερευνητικά ερωτήματα.
4. **Επανεξέταση των θεμάτων:** Έπειτα τη διαμόρφωση των υποψήφιων θεμάτων, ξεκινά η διαδικασία επαλήθευσής τους, εφόσον ορισμένα ενδέχεται να επικαλύπτονται ή άλλα μπορεί να πρέπει να διαχωριστούν (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Γενικότερα, στη θεματική ανάλυση πολύ συχνά ο/η ερευνητής/τρια επιστρέφει σε προγενέστερα στάδια, αναθεωρεί τους κωδικούς, τις κατηγορίες και τα θέματα που έχουν προκύψει και δημιουργεί νέες συνδέσεις (Τσιώλης, 2018).
5. **Ορισμός και ονομασία των θεμάτων:** Μόλις ολοκληρωθεί η διαδικασία συγκρότησης των κωδικών, των κατηγοριών και των θεμάτων, ο/η ερευνητής/τρια αναζητά για τον εκάστοτε θεματικό άξονα έναν τίτλο περιεκτικό, ενδιαφέροντα και σχετικό με το περιεχόμενό του (Ισαρη & Πουρκός, 2015).
6. **Έκθεση των δεδομένων:** Στο τελευταίο στάδιο γίνεται η συγγραφή του κεφαλαίου με τα αποτελέσματα της έρευνας, στο οποίο ο/η ερευνητής/τρια οφείλει να εκθέσει τα δεδομένα του από τα κείμενα των συνεντεύξεων με σαφήνεια και ακρίβεια, ώστε να πείσει τον αναγνώστη για την εγκυρότητα της έρευνας (Ισαρη & Πουρκός, 2015· Τσιώλης, 2018).

Στο παράρτημα παρατίθεται ενδεικτικά ένας από τους ατομικούς πίνακες που συγκροτήθηκαν για καθέναν από τους/τις δεκατέσσερις συμμετέχοντες/ουσες (βλ. Παράρτημα 3), ενώ ακολουθεί ο

τελικός συγκριτικός πίνακας στον οποίο αντιπαραβάλλονται τα δεδομένα και οι κωδικοί που απαντούν στον/ στην εκάστοτε εκπαιδευτικό (βλ. Παράρτημα 4).

3.7.1 Αξιοπιστία της έρευνας

Όσον αφορά στην αξιοπιστία και την εγκυρότητά τους οι ποιοτικές έρευνες στον χώρο της εκπαίδευσης έχουν δεχθεί σφοδρή κριτική περισσότερο από ό,τι οι ποσοτικές, καθώς σύμφωνα με τους επικριτές τους δεν έχουν καθορισμένες μεθοδολογικές διαδικασίες ούτε ερευνητικό σχεδιασμό, ενώ οι ερευνητές τους αδυνατούν να επιβεβαιώσουν τι ισχύει και τι όχι (Συμεού, 2006). Στην παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια από την ερευνήτρια να πληρούνται τα κριτήρια αξιοπιστίας και εγκυρότητας που προτάθηκαν από τους Guba και Lincoln (1982) για την ποιοτική έρευνα, τα οποία είναι: η αξιοπιστία, η μεταβιβασιμότητα/ γενικευσιμότητα, η βασιμότητα και η επιβεβαιωσιμότητά της έρευνας (ό.α. στο Συμεού, 2006, σ. 1057).

Ειδικότερα, η αξιοπιστία (credibility) της έρευνας βασίζεται στο κριτήριο της μακράς εμπειρίας και επαφής (prolonged engagement) (Συμεού, 2006) με το αντικείμενο της διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας, καθώς τα ερευνητικά ερωτήματα απορρέουν από προβληματισμούς που δημιουργήθηκαν στην ερευνήτρια στο συγκεκριμένο της ιδιωτικής εκπαίδευσης στην οποία εργάζεται την τελευταία δεκαετία. Στο πλαίσιο αυτό μπορεί η υποκειμενική οπτική στην ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων να είναι αναπόφευκτη, όμως η ερευνήτρια δήλωσε εξαρχής τις προσδοκίες, τις αξίες και τυχόν προκαταλήψεις της και το πώς αυτές επηρεάζουν την ανάλυση και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων, προκειμένου οι αναγνώστες να ερμηνεύσουν τα δεδομένα λαμβάνοντας υπόψη εναλλακτικές προσεγγίσεις (Elliott, Fischer & Rennie, 1999).

Σύμφωνα με τον Συμεού (2006), ο αποτελεσματικότερος τρόπος να προσδώσει ένας ερευνητής μεταβιβασιμότητα/ γενικευσιμότητα (transferability) στην ερευνητική διαδικασία είναι «η πυκνή και ζωνρή περιγραφή των δεδομένων και ευρημάτων της έρευνας» (σ. 1059). Γι' αυτόν τον λόγο στο τέταρτο κεφάλαιο της παρούσας έρευνας παρατίθενται αυτούσια και σε αρκετές περιπτώσεις εκτεταμένα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν ταξινομημένα με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα και τον εκάστοτε θεματικό άξονα, προκειμένου οι αναγνώστες να προβληματιστούν με τα λεγόμενα και την προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών αντιπαραβάλλοντάς την με τις δικές τους αντιλήψεις και εμπειρίες.

Επιπλέον, τα κριτήρια της βασιμότητας (dependability) και της επιβεβαιωσιμότητας (confirmability) πραγματώνονται εφόσον στην υπό συζήτηση έρευνα αφενός περιγράφονται

αναλυτικά το ακαδημαϊκό υπόβαθρο και η εργασιακή εμπειρία των συμμετεχόντων/ουσών και αφετέρου η ίδια η ερευνήτρια προσπάθησε να παρουσιάσει μεθοδικά και αναλυτικά όλα τα στάδια του ερευνητικού σχεδιασμού και της υλοποίησης της έρευνας στο τρίτο κεφάλαιο όπου περιγράφεται λεπτομερώς η μεθοδολογία (Συμεού, 2006). Επίσης, αξίζει να αναφερθεί πως καταβλήθηκε προσπάθεια μετά την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων να γίνει έλεγχος των δεδομένων από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες (member checking) μέσω email, αλλά οι περισσότεροι/ες δεν ανταποκρίθηκαν.

Μια πρόσθετη στρατηγική για την ενίσχυση της εγκυρότητας στην παρούσα μελέτη ήταν η αναστοχαστικότητα (reflexivity), όπως προτείνεται από τους Creswell και Poth (2018). Η ερευνήτρια διατήρησε ένα αναστοχαστικό ημερολόγιο κατά τη διάρκεια της έρευνας, στο οποίο καταγράφονταν οι σκέψεις, οι αντιλήψεις και οι πιθανές προκαταλήψεις της. Αυτό το εργαλείο συνέβαλε στη συνεχή κριτική ανάλυση του πώς οι προσωπικές αξίες και εμπειρίες της ερευνήτριας ενδέχεται να επηρέασαν τόσο τη συλλογή όσο και την ανάλυση και την ερμηνεία των δεδομένων (Ortlipp, 2008). Η αναστοχαστικότητα αποτελεί βασικό κριτήριο για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας στην ποιοτική έρευνα (Finlay, 2002).

3.8 Περιορισμοί της έρευνας

Ένας από τους βασικούς περιορισμούς της παρούσας έρευνας αφορά τη μονομερή συλλογή ερευνητικών δεδομένων μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων, χωρίς τη χρήση πρόσθετων ερευνητικών εργαλείων, όπως η παρατήρηση διδασκαλίας ή η ανάλυση του διδακτικού υλικού που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί. Η απουσία τριγωνοποίησης (triangulation) (Elliott et al., 1999) περιορίζει την αξιοπιστία των ευρημάτων, καθώς δεν κατέστη δυνατή η διασταύρωση των όσων δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί με τις πραγματικές διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν στη σχολική τάξη.

Επιπλέον, η έρευνα διεξήχθη σε μικρό δείγμα φιλολόγων που εργάζονται κυρίως στον ιδιωτικό τομέα, γεγονός που δεν επιτρέπει τη διερεύνηση της πολυτροπικότητας σε ευρύτερο φάσμα εκπαιδευτικών περιβαλλόντων. Ωστόσο, η μικρή έκταση του δείγματος είναι χαρακτηριστικό της ποιοτικής έρευνας, όπου στόχος δεν είναι η γενίκευση των αποτελεσμάτων, αλλά η σε βάθος κατανόηση των αντιλήψεων και των εμπειριών των συμμετεχόντων (Creswell, 2016).

Παρά τους περιορισμούς, η παρούσα έρευνα προσφέρει σημαντικές ενδείξεις για τις απόψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών σχετικά με την πολυτροπικότητα και τους πολυγραμματισμούς

στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας. Το γεγονός ότι οι απόψεις των φιλολόγων δεν έχουν μελετηθεί εκτενώς σε σχέση με τη συγκεκριμένη θεματική αναδεικνύει τη συμβολή της έρευνας στην κάλυψη ενός σημαντικού κενού στη βιβλιογραφία.

3.9 Σύνοψη 3^{ου} Κεφαλαίου

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάστηκε διεξοδικά η μεθοδολογία της έρευνας. Καταρχάς, επισημάνθηκε η αναγκαιότητα, ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα. Κατόπιν, αιτιολογήθηκε η επιλογή της ποιοτικής έναντι μίας ποσοτικής μεθόδου και κατ' επέκταση αναλύθηκαν τα εργαλεία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων, δηλαδή η ημιδομημένη συνέντευξη και η θεματική ανάλυση. Επίσης, έγινε λόγος για το χρονοδιάγραμμα, τα χαρακτηριστικά του δείγματος των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, ενώ τέλος καταγράφηκε η αξιοπιστία, αλλά και οι περιορισμοί της έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο θα γίνει η παρουσίαση και η ανάλυση των πορισμάτων της έρευνας. Πρόκειται να παρουσιαστούν και να ερμηνευθούν τα αποτελέσματα της έρευνας με άξονα τον σκοπό και το εκάστοτε ερευνητικό ερώτημα. Τα αποτελέσματα θα περιγραφούν λεκτικά με την παράθεση των αντίστοιχων χωρίων από τις συνεντεύξεις. Στο αμέσως επόμενο Κεφάλαιο έχει καταρτιστεί ένας ενιαίος πίνακας με τη συνολική αποτίμηση των κωδικών και τις υποκατηγορίες που προέκυψαν στην εκάστοτε κατηγορία (βλ. Πίνακα 4).

4.2 Αποτελέσματα θεματικής ανάλυσης των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών

Από την θεματική ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών αναδείχθηκαν 72 κωδικοί, οι οποίοι ταξινομήθηκαν σε 19 κατηγορίες και εντάχθηκαν σε 4 θεματικούς άξονες με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Κατάρτιση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη θεωρία της πολυτροπικότητας και την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών
2. Διδασκαλία και αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων
3. Πρακτικές και προσωπική θεωρία εκπαιδευτικών σχετικά με την πολυτροπικότητα και την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας
4. Προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση των σχολικών εγχειριδίων της Νεοελληνικής Γλώσσας με βάση την πολυτροπική λογική των πολυγραμματισμών

Πίνακας 4: Κατηγορίες και Υποκατηγορίες - Κωδικοί

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ - ΚΩΔΙΚΟΙ
1. Ακαδημαϊκή κατάρτιση σχετικά με την πολυτροπικότητα και τους πολυγραμματισμούς	<ul style="list-style-type: none">• Ακαδημαϊκή κατάρτιση προπτυχιακών σπουδών (ΑΚΠΣ)• Ακαδημαϊκή κατάρτιση μεταπτυχιακών σπουδών (ΑΚΜΣ)• Ελλιπής ακαδημαϊκή κατάρτιση προπτυχιακών σπουδών σχετικά με τη θεωρία της πολυτροπικότητας και των πολυγραμματισμών (ΕΑΚΠΣ)

<p>2. Προσωπική μελέτη και εξοικείωση σχετικά με τη θεωρία της πολυτροπικότητας και την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Αναγκαιότητα συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (ΑΣΕΕ) • Προσωπική μελέτη σχετικά με τη θεωρία της πολυτροπικότητας και των πολυγραμματισμών (ΠΜΕΛΘΠΠ)
<p>3. Βαθμός ετοιμότητας αξιοποίησης της θεωρίας της πολυτροπικότητας και των πολυγραμματισμών στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ετοιμότητα αξιοποίησης της θεωρίας της πολυτροπικότητας και των πολυγραμματισμών στη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας (ΕΑΘΠΠ) • Ετοιμότητα αξιοποίησης πολυτροπικών κειμένων στη διδασκαλία (ΕΑΠΚΔ) • Στάση επιφυλακτική απέναντι στους πολυγραμματισμούς (ΣΤΑΕΠΠ)
<p>4. Είδη πολυτροπικών κειμένων που αξιοποιούνται διδακτικά</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Περιορισμένος χρόνος διδασκαλίας πολυτροπικών κειμένων (ΠΧΔΠΚ) • Πολυτροπικά κείμενα των σχολικών εγχειριδίων (ΠΚΣΧΕ) • Πολυτροπικά κείμενα που έχουν σχεδιάσει οι μαθητές (ΠΚΜΑΘ) • Πολυτροπικά κείμενα εκτός των σχολικών εγχειριδίων (ταινία, βίντεο, διαφήμιση, γκράφιτι, σκίτσο, στατιστικοί πίνακες) (ΠΚΕΣΧΕ)
<p>5. Αποτελεσματικότητα πολυτροπικών κειμένων όσον αφορά στην επίτευξη των στόχων της εκάστοτε διδακτικής ενότητας</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Πολυτροπικά κείμενα αποτελεσματικότερα από μονοτροπικά κείμενα (ΠΚΑΜΚ) • Τα πολυτροπικά κείμενα πιο ελκυστικά για τους μαθητές (ΠΚΕΜΑΘ) • Συνδυαστική διδασκαλία πολυτροπικών και μονοτροπικών κειμένων (ΣΥΝΔΠΚΜΚ)
<p>6. Στρατηγικές προσέγγισης πολυτροπικών κειμένων: έμφαση σε: α) κατανόηση β) παραγωγή πολυτροπικών κειμένων</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Έμφαση στην κατανόηση των πολυτροπικών κειμένων (ΕΚΠΚ) • Έμφαση στην παραγωγή των πολυτροπικών κειμένων (ΕΠΠΚ)
<p>7. Σύγκριση μονοτροπικού και πολυτροπικού κειμένου</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Αποκωδικοποίηση μονοτροπικού κειμένου πιο σύνθετη για τον μαθητή (ΑΜΚΣΜ) • Αποκωδικοποίηση πολυτροπικού κειμένου πιο σύνθετη για τον μαθητή (ΑΠΚΣΜ)
<p>8. Κειμενικές προτιμήσεις μαθητών/τριών</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Κείμενα από το διαδίκτυο (ΚΕΙΜΔ) • Κείμενα των σχολικών εγχειριδίων (ΚΣΧΕ) • Κείμενα πολυτροπικά εκτός των σχολικών εγχειριδίων (διαφημιστικό κείμενο, ντοκιμαντέρ, θεατρικά έργα) (ΚΠΕΣΧΕ) • Κείμενα πολυτροπικά από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (ΚΕΙΜΠΜΚΔ)
<p>9. Είδη κειμένων που αξιοποιούνται διδακτικά</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Κείμενα των σχολικών εγχειριδίων (ΚΣΧΕ) • Κείμενα από το διαδίκτυο (ΚΕΙΜΔ) • Αξιοποίηση κυρίως μονοτροπικών κειμένων (ομιλίες, άρθρα) (ΑΚΜΚ)

	<ul style="list-style-type: none"> • ΑΠΚ: Αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων • Κείμενα από βοηθήματα (ΚΕΙΜΒ)
10. Μέθοδος διδασκαλίας κειμένων	<ul style="list-style-type: none"> • Τα πολυτροπικά κείμενα ως αφορμή για συζήτηση (ΠΚΑΣ) • Έμφαση στις ερωτήσεις κατανόησης (ΕΜΕΚ) • Στο Λύκειο εξετασιοκεντρική διδ/λία (ΛΥΚΕΞΔ) • Εμπλουτισμός λεξιλογίου και βελτίωση έκφρασης (ΕΛΒΕ) • Κειμενοκεντρική προσέγγιση στην εφαρμογή τη θεωρίας (ΚΕΙΜΠΘ)
11. Προσωπική θεωρία: Αξία πολυτροπικών κειμένων	<ul style="list-style-type: none"> • Σημαντική η αποκωδικοποίηση των πολυτροπικών κειμένων από τους μαθητές (ΣΑΠΚΜ) • Τα πολυτροπικά κείμενα βοηθητικά σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (ΠΚΜΔ) • Τα πολυτροπικά κείμενα πιο ελκυστικά για τους μαθητές (ΠΚΕΜΑΘ)
12. Αναγκαιότητα σχεδιασμού πολυτροπικών κειμένων	<ul style="list-style-type: none"> • Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να σχεδιάζουν πολυτροπικά κείμενα (ΜΔΣΧΠΚ) • Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία πολυτροπικών κειμένων (ΟΜΣΥΝΔ) • Θετική στάση απέναντι στον σχεδιασμό πολυτροπικών κειμένων (ΘΣΤΣΧΠΚ)
13. Τεχνολογία και διδασκαλία γλωσσικού μαθήματος	<ul style="list-style-type: none"> • Σύνδεση των πολυτροπικών κειμένων με την τεχνολογία (ΣΠΚΤΕ) • Ενίσχυση της τεχνολογίας στο σχολείο και στο φροντιστήριο(ΕΝΤΣΧΦΡ) • Αμφιλεγόμενη η επίδραση της τεχνολογίας στην διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος (ΑΕΤΓΜ) • Χάσμα δημόσιου και ιδιωτικού σχολείου ως προς τα διαθέσιμα τεχνολογικά μέσα (ΧΔΙΣΧΤ) • Αναγκαιότητα συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (ΑΣΕΕ)
14. Η έννοια του γραμματισμού σήμερα	<ul style="list-style-type: none"> • Γραμματική, συντακτικό, λεξιλόγιο βασικά στοιχεία γραμματισμού (ΓΣΛΒΣΓΡ) • Γραμματική, συντακτικό, λεξιλόγιο αποκλειστικά δεν επαρκούν (ΓΣΛΔΕ) • Κειμενοκεντρική προσέγγιση στην εφαρμογή τη θεωρίας (ΚΕΙΜΠΘ)
15. Επιδόσεις μαθητών/τριών στις εξετάσεις & δυσκολίες που αντιμετωπίζουν	<ul style="list-style-type: none"> • Απομάκρυνση μαθητών από τα σχολικά εγχειρίδια (ΑΜΣΧΕ) • ανεπαρκείς γλωσσικές βάσεις από το Δημοτικό (ΓΛΒΑΔΗΜ)

	<ul style="list-style-type: none"> • απουσία ελευθερίας έκφρασης μαθητών (ΕΛΕΚΜΑΘ) • Τεχνολογία ανασταλτικός παράγοντας (ΤΕΧΑΝΠ) • Αδυναμία συγκέντρωσης μαθητών (ΑΣΥΜΑΘ) • Μέθοδος διδασκαλίας των γλωσσικών μαθημάτων ανασταλτικός παράγοντας (ΜΔΓΜΑΝΠ) • Τα μονοτροπικά κείμενα απωθητικά για τους μαθητές (ΜΚΑΜΑΘ) • Γλωσσική κρίση (οι μαθητές δεν χρησιμοποιούν τη γλώσσα που είναι συνυφασμένη με τη σκέψη) (ΓΛΩΣΚΡ) • Οι μαθητές αδυνατούν να εμβαθύνουν στη συζήτηση (ΜΑΕΣ) • Οι μαθητές αδυνατούν να κατανοήσουν το κείμενο (ΜΑΘΑΚΚ) • Οι μαθητές αδυνατούν να κατανοήσουν την ερώτηση (ΜΑΘΑΚΕ) • Οι μαθητές αδυνατούν να εκφραστούν (ΜΑΘΑΕ) • Οι μαθητές αδυνατούν να κάνουν σωστή ανάγνωση (ΜΑΘΑΑ)
<p>16. Μορφή κειμένων σχολικών εγχειριδίων & Θεματολογία σχολικών εγχειριδίων Νεοελληνικής Γλώσσας</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Μη ελκυστική η μορφή των κειμένων των σχολικών εγχειριδίων (ΜΕΜΣΧΕ) • Κείμενα Γυμνασίου πιο ελκυστικά για τους μαθητές (ΚΓΥΜΕΜΑΘ) • Κυριαρχία των μονοτροπικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια (ΚΜΚΣΧΕ) • Ελκυστική η μορφή των κειμένων των σχολικών εγχειριδίων (ΕΜΣΧΕ) • Διευρυμένη θεματολογία κειμένων σχολικών εγχειριδίων (ΔΘΚΣΧΕ) • Διαφορετικές πηγές κειμένων σχολικών εγχειριδίων (ΔΠΚΣΧΕ) • Περιορισμένη θεματολογία κειμένων σχολικών εγχειριδίων (ΠΘΚΣΧΕ)
<p>17. Κείμενα σχολικών εγχειριδίων και ενδιαφέροντα μαθητών</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ορισμένα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών (ΟΚΣΧΕΕ) • Τα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών (ΚΣΧΕΕ) • Παρωχημένα τα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων του Λυκείου (Εξαίρεση ο φάκελος υλικού) (ΠΑΡΚΣΧΕΛ) • Η τράπεζα θεμάτων διαθέτει ενδιαφέροντα κείμενα (ΤΘΕΚ)

	<ul style="list-style-type: none"> • Παρωχημένα τα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων (ΠΑΡΚΣΧΕ)
18. Προτάσεις για άλλα είδη κειμένων	<ul style="list-style-type: none"> • Περισσότερα κείμενα προφορικού λόγου (ΠΚΠΡΛΟΓ) • Περισσότερα πολυτροπικά κείμενα (ΠΠΚ) • Κείμενα από τους ίδιους τους μαθητές (ΚΕΙΜΜΑΘ) • Κείμενα σύγχρονα (ΚΕΙΜΣΥΓ)
19. Ενίσχυση με βάση την πολυτροπική λογική των πολυγραμματισμών	<p>Θετική στάση για την ενίσχυση των σχολικών εγχειριδίων με βάση την πολυτροπική λογική των πολυγραμματισμών (ΘΣΤΑΕΘΠΠ)</p> <p>Αναγκαιότητα αλλαγής των σχολικών εγχειριδίων (ΑΑΣΧΕ)</p> <p>Αναγκαιότητα συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (ΑΣΕΕ)</p>

Πίνακας 4

4.2.1 Πρώτος θεματικός άξονας: Κατάρτιση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη θεωρία της πολυτροπικότητας και την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών

Στον πρώτο θεματικό άξονα εξετάζεται η κατάρτιση των εκπαιδευτικών όσον αφορά στην πολυτροπικότητα και στους πολυγραμματισμούς και θα αναδειχθεί κατά πόσον οι ίδιοι/ες οι φιλόλογοι αισθάνονται επαρκώς προετοιμασμένοι/ες για να αξιοποιήσουν αυτά τα θεωρητικά εργαλεία στη διδακτική πράξη.

1. Ακαδημαϊκή κατάρτιση σχετικά με την πολυτροπικότητα και τους πολυγραμματισμούς

Σύμφωνα με την ποιοτική θεματική ανάλυση η πλειοψηφία του δείγματος των συνεντευξιαζόμενων και ειδικότερα δέκα από αυτούς δήλωσαν ότι δεν αισθάνονται καταρτισμένοι/ες από τις σπουδές τους -είτε σε προπτυχιακό είτε σε μεταπτυχιακό επίπεδο- αναφορικά με την πολυτροπικότητα και τους πολυγραμματισμούς. Μάλιστα, μόλις τρεις από αυτούς επεσήμαναν ότι υπήρξαν κάποια μαθήματα στο πρόγραμμα των προπτυχιακών σπουδών τους σχετικά με τις σύγχρονες προσεγγίσεις του γραμματισμού:

- «(Εκπαιδευτικός 1) Παρακολουθήσαμε στο τέταρτο έτος. Είχαμε ένα μάθημα σχετικά με τον πολυγραμματισμό και την πολυτροπικότητα. Ωστόσο, όχι τόσο σε βάθος κατά τη γνώμη μου».
- «(Εκπαιδευτικός 6) Ναι, αλλά ήταν του 2002-3 δηλαδή ήταν ότι είχε ξεκινήσει από το '96 και μετά θυμάμαι όλη αυτή η έννοια του πολυγραμματισμού και η διαφορά του με τον αναλφαβητισμό».

Τέσσερις δήλωσαν πως ήρθαν σε επαφή με την πολυτροπική λογική των πολυγραμματισμών στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών τους σπουδών:

- «(Εκπαιδευτικός 2) Ναι, ναι έχω κάνει στο μεταπτυχιακό μου στη Γλωσσολογία. Είχαμε νομίζω για τον κριτικό γραμματισμό ασχοληθεί περισσότερο».

2. Προσωπική μελέτη και εξοικείωση σχετικά με τη θεωρία της πολυτροπικότητας και την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών

Αξίζει να σημειωθεί ότι εννέα από τους/τις συνεντευξιαζόμενους/ες δήλωσαν πως έχουν εξοικειωθεί με την πολυτροπικότητα μέσα από προσωπική τους μελέτη λόγω του ότι έχουν πλέον ενταχθεί στη διδακτέα ύλη και συνιστούν προαπαιτούμενο για τις Πανελλαδικές Εξετάσεις στη Γ' Λυκείου:

- «(Εκπαιδευτικός 4) Εντάξει πολυτροπικά κείμενα και τα λοιπά έχουνε μπει ήδη από το Γυμνάσιο. Βέβαια τα τελευταία χρόνια μπήκανε και στην εξέταση της Γ' Λυκείου οπότε ναι υπάρχει μία εξοικείωση ακόμα περισσότερη και μία ενημέρωση πώς αξιοποιούνται αυτά τα κείμενα».
- «(Εκπαιδευτικός 5) Με τα πολυτροπικά κείμενα περισσότερο, γιατί στο Λύκειο ειδικά τα παιδιά διδάσκονται και είναι και στην ύλη και για τις Πανελλήνιες».
- «(Εκπαιδευτικός 7) Ναι, αλλά όχι μέσα από την πανεπιστημιακή μου εκπαίδευση. Μέσα από τη δική μου προσωπική διάθεση να μάθω τους όρους και να εξειδικευθώ πάνω σε αυτό».

Επίσης, οι υπό εξέταση όροι αναφέρονται ρητά στο πιο πρόσφατο ΠΣ του 2019, όπως επισημάνθηκε από εκπαιδευτικό του δημόσιου τομέα:

- «(Εκπαιδευτικός 10) Το νέο πρόγραμμα σπουδών πριν 3 χρόνια είναι ακριβώς δίνει έμφαση και στα πολυτροπικά κείμενα και στους πολυγραμματισμούς, ναι».

3. Βαθμός ετοιμότητας αξιοποίησης της θεωρίας της πολυτροπικότητας και των πολυγραμματισμών στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος

Ερωτώμενοι/ες αν είναι σε θέση να αξιοποιήσουν στοιχεία από τη θεωρία της πολυτροπικότητας και των πολυγραμματισμών στη διδασκαλία του μαθήματος έξι από τους/τις εκπαιδευτικούς απάντησαν καταφατικά. Όμως τέσσερις φιλόλογοι επεσήμαναν πως τηρούν επιφυλακτική στάση απέναντι στους πολυγραμματισμούς, καθώς δεν αισθάνονται αρκετά εξοικειωμένοι/ες με τη θεωρία, ώστε να καθοδηγήσουν τους/τις μαθητές/τριες στη διδακτική πράξη του μαθήματος:

- «(Εκπαιδευτικός 2) Δε νιώθω μεγάλη αυτοπεποίθηση να γίνεται συστηματικά ειδικά όσον αφορά στους πολυγραμματισμούς, αλλά πολυτροπικά κείμενα πιστεύω ναι ότι μπορώ δηλαδή νιώθω ότι μπορώ να τα καθοδηγήσω τα παιδιά».
- «(Εκπαιδευτικός 11) Πολυτροπικά κείμενα ναι και πολυτροπικότητα λόγω του ότι τα βλέπουμε και λόγω διδασκαλίας της έκθεσης. Πολυγραμματισμοί όχι τόσο θα έλεγα».
- «(Εκπαιδευτικός 12) Ναι, τα πολυτροπικά κείμενα σίγουρα, ναι. Και όλο αυτό το φάσμα είναι πολύ σημαντικό, θεωρώ ότι μπορεί να τραβήξει το ενδιαφέρον του μαθητή».
- «(Εκπαιδευτικός 14) Ναι. Κυρίως για τα ζητήματα της πολυτροπικότητας. Δεν είμαι σίγουρη αν μου είναι τόσο ξεκάθαρη η έννοια των πολυγραμματισμών. Έχω στο μυαλό μου τη γενική εικόνα, απλά ειδικά με την πολυτροπικότητα έχω ασχοληθεί πολύ περισσότερο».

4.2.2 Δεύτερος θεματικός άξονας: Διδασκαλία και αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων

Στον δεύτερο θεματικό άξονα εξετάζονται τα είδη των πολυτροπικών κειμένων που αξιοποιούνται διδακτικά, ο τρόπος προσέγγισής τους και οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σύγκριση των πολυτροπικών και των μονοτροπικών κειμένων.

1. Είδη πολυτροπικών κειμένων που αξιοποιούνται διδακτικά

Δώδεκα από τους/τις δεκατέσσερις φιλόλογους υποστήριξαν πως χρησιμοποιούν τα πολυτροπικά κείμενα που συμπεριλαμβάνονται στα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας:

- «(Εκπαιδευτικός 12) Διδάσκω ε αυτά που υπάρχουν στο σχολικό βιβλίο. Πέραν του σχολικού βιβλίου δεν έχω ασχοληθεί με πολυτροπικά κείμενα».

Μάλιστα μία εκπαιδευτικός του δημοσίου τομέα επεσήμανε πως τα σχολικά εγχειρίδια διευκολύνουν τον εκπαιδευτικό, κυρίως γιατί δεν είναι πάντα εύκολη η πρόσβαση σε τεχνολογικά μέσα, όπως το διαδίκτυο:

- «(Εκπαιδευτικός 9) Πιο πολύ ό,τι κάνω με εικόνα έχει σχέση, γιατί και τα μέσα που έχουμε είναι πολύ περιορισμένα στο δημόσιο σχολείο.[...] Είναι εικόνες από το βιβλίο, κάποιες φορές και φωτογραφίες, γελοιογραφίες, ό,τι όμως υπάρχει κυρίως στο εγχειρίδιο. Κάποιες φορές που έχω τη δυνατότητα τούς δείχνω και κάτι που μπορούμε να σχολιάσουμε από το διαδίκτυο, αλλά αυτό όταν έχω πρόσβαση, γιατί τις πιο πολλές φορές δεν έχω».

Όσον αφορά στα είδη των πολυτροπικών κειμένων που εντάσσουν οι φιλόλογοι στη διδασκαλία τους αυτά με βάση τις απαντήσεις τους είναι τόσο έντυπα (π.χ. σκίτσο, αφίσα, διαφήμιση, εικόνα) όσο και ψηφιακά (π.χ. βίντεο, ταινίες). Συνεπώς, καταβάλλεται προσπάθεια να αξιοποιηθούν κείμενα και από διαφορετικές πηγές εκτός των σχολικών εγχειριδίων.

- «(Εκπαιδευτικός 5) Διδάσκω πολυτροπικά κείμενα τόσο στο Γυμνάσιο όσο και στο Λύκειο. Ε κατά βάση τα πολυτροπικά κείμενα που διδάσκω αφορούν τον συνδυασμό λόγου και εικόνας, δηλαδή μπορεί να είναι ένα σκίτσο, μία αφίσα, να είναι ένα διαφημιστικό μήνυμα».
- «(Εκπαιδευτικός 7) Είτε κείμενα τα οποία θα συνδυάζουμε και ήχο, δηλαδή θα ακούσουμε κάποιο βιντεάκι είτε κείμενα που θα έχουν μαζί και κάποιες εικόνες, που θα περνάνε κάποιο μήνυμα είτε πάλι κάτι σε συνδυασμό και των δύο. Κάποιο σκίτσο, κάποια αφίσα, κάποια απεικόνιση από διαφήμιση».

Βέβαια, με βάση κάποιες από τις απαντήσεις τους φάνηκε ότι επικεντρώνονται περισσότερο στην αποκωδικοποίηση του γλωσσικού τρόπου και σε ορισμένες περιπτώσεις τα πολυτροπικά κείμενα και ιδιαίτερα οι εικόνες μοιάζουν να έχουν περισσότερο διακοσμητικό ρόλο, αναδεικνύοντας το νόημα του γλωσσικού, μονοτροπικού κειμένου:

- «(Εκπαιδευτικός 14) Διδάσκω πολυτροπικά κείμενα κυρίως στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας προς το παρόν τουλάχιστον στο Γυμνάσιο. Ε κείμενα συνδυαστικά με εικόνα και κείμενο είτε εικόνα, η οποία εμπεριέχει κείμενο και τα παιδιά καλούνται να την ερμηνεύσουν είτε κείμενο σε συνδυασμό με εικόνα να ερμηνεύσουν τα δύο συνδυαστικά. Δηλαδή πώς η εικόνα αναδεικνύει το νόημα του κειμένου».

Εντούτοις, προκύπτει ότι αντιλαμβάνονται την αξία των πολυτροπικών κειμένων, καθώς αναγνωρίζουν ότι η πολυτροπικότητα βοηθάει τα παιδιά να προσεγγίσουν και να εμβαθύνουν σε σύνθετα κοινωνικά ζητήματα, όπως ο ρατσισμός:

- «(Εκπαιδευτικός 14) Προσπαθώ να θυμηθώ αν έχουμε χρησιμοποιήσει διαγράμματα ή στοιχεία από έρευνες σαν πολυτροπικά κείμενα ε και δεν μου έρχεται κάτι στο μυαλό και είναι και κάτι που πιστεύω αξίζει να το εντάξουμε περισσότερο στη διδασκαλία. Έχουμε αξιοποιήσει και ταινία για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας είτε για την κατανόηση μέσα από την ταινία ενός φαινομένου, για παράδειγμα τον ρατσισμό, με φύλλο εργασίας εννοείται, όχι απλά παρακολούθηση της ταινίας, ώστε να αντιληφθούν καλύτερα την έννοια [...]».

2. Αποτελεσματικότητα πολυτροπικών κειμένων όσον αφορά στην επίτευξη των στόχων της εκάστοτε διδακτικής ενότητας

Αξιολογώντας οι εκπαιδευτικοί την αποτελεσματικότητα των πολυτροπικών κειμένων αναφορικά με τους στόχους της εκάστοτε διδακτικής ενότητας έξι από αυτούς/ές υποστήριξαν πως θεωρούν τα πολυτροπικά κείμενα αποτελεσματικότερα από τα μονοτροπικά, με τους περισσότερους να το αποδίδουν στο ότι τα πολυτροπικά κείμενα είναι πιο ελκυστικά και πιο εύληπτα για τους/τις μαθητές/τριες:

- «(Εκπαιδευτικός 1) Πιστεύω πως είναι πολύ πιο αποτελεσματικά σε σχέση με τα κείμενα που έχουν μόνο γραπτό λόγο. Καταρχάς θεωρώ πως για τη μελέτη των κειμένων δεν πρέπει να εστιάζουμε μόνο στα γλωσσικά τους στοιχεία, αλλά και στα μη γλωσσικά».

- «(Εκπαιδευτικός 2) Το παρατήρησα και πρόσφατα στη Γ' Γυμνασίου ότι κατανοούν καλύτερα, δηλαδή κάναμε για την Ελλάδα, για τον τουρισμό και βλέπαμε εικόνες τύπου διαφημιστικά κείμενα και τα βοήθησε».
- «(Εκπαιδευτικός 9) Ναι. Τους προσελκύει το ενδιαφέρον και παρακολουθούν πιο ευχάριστα και καταλαβαίνουν πολύ περισσότερα».
- «(Εκπαιδευτικός 13) Πιστεύω πως είναι πιο αποτελεσματικά, διότι είναι πιο ενδιαφέροντα και για τα παιδιά, διότι νομίζω ότι κάπου δεν τους έλκει το ενδιαφέρον το απλό κείμενο. Οπότε υπάρχει μεγαλύτερη συζήτηση».

Παράλληλα, τρεις από τους/ τις εκπαιδευτικούς ισχυρίζονται ότι τα πολυτροπικά κείμενα καθίστανται ιδιαίτερα βοηθητικά σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς μέσα από τη συλλειτουργία των επιμέρους τρόπων και ιδιαίτερα των οπτικών, ενισχύεται η κατανόηση.

- «(Εκπαιδευτικός 1) Τα δύο τελευταία χρόνια που εργαζόμουν με μαθητές που είχαν μαθησιακές δυσκολίες η αλήθεια είναι ότι προσπαθούσα μέσω υπολογιστή ή λάπτοπ να κάνουμε κατά τη διάρκεια του μαθήματος αποκωδικοποίηση των πολυτροπικών κειμένων [...] διότι έβλεπα ότι και τα παιδιά τους άρεσε και ήθελαν να το δουλέψουμε περισσότερο».
- «(Εκπαιδευτικός 6) Επειδή τα παιδιά πάρα πολλά έχουν διαγνωστεί με ΔΕΠΥ και δεν μπορούν να διαβάσουν ένα κείμενο, πάρα πολλές φορές εξυπηρετεί η εικόνα πιο πολύ στο να τους εξηγήσεις αυτό που θέλεις. Δεν αντικαθιστά βέβαια σε καμία περίπτωση το κείμενο, αλλά μπορεί να γίνει μία αφορμή συζήτησης».
- «(Εκπαιδευτικός 12) Θεωρώ ότι είναι πιο αποτελεσματικά στα παιδιά που έχουν κάποιες μαθησιακές δυσκολίες, αλλά μέχρι εκεί».

Τέλος, τρεις εκπαιδευτικοί τόνισαν πως προκρίνουν τη συνδυαστική διδασκαλία πολυτροπικών και μονοτροπικών κειμένων, καθώς σε καμία περίπτωση το ένα είδος κειμένου δεν αντικαθιστά το άλλο:

- «(Εκπαιδευτικός 6) Δεν τίθεται θέμα σύγκρισης. Θα έπρεπε και τα δύο να διδάσκονται. Τα πολυτροπικά κείμενα στην ουσία και ειδικά στην εποχή μας που τα παιδιά έχουν συνηθίσει σε εικόνα που κινείται γρήγορα ε τα βοηθά να αποκωδικοποιήσουν τελικά πολύ καλύτερα το μήνυμα από το μήνυμα του κειμένου. Αλλά πρέπει να λειτουργήσουν συνδυαστικά, όχι ή το ένα ή το άλλο».
- «(Εκπαιδευτικός 11) Αν ας πούμε τους δώσεις μία εικόνα χωρίς κείμενο τους βάζεις περισσότερο να σκεφτούν οι ίδιοι. Οπότε θα έλεγα ότι εξασκούνται λίγο στην κριτική σκέψη. Βέβαια ντάξει είναι ανάλογα και τον μαθητή. Εγώ ας πούμε μπορεί να έχω μαθητή μέτριο ως

και χαμηλού επιπέδου που να μην καταλαβαίνει τίποτα ας πούμε και να θέλει από μένα βοήθεια στην εικόνα. Πραγματικά δεν ξέρω να απαντήσω αν είναι πιο αποτελεσματικά. Ίσως χρειάζεται και η εικόνα μαζί και κείμενο. Σε συνδυασμό δηλαδή να βοηθηθούν περισσότερο».

3. Στρατηγικές προσέγγισης πολυτροπικών κειμένων: έμφαση σε: α) κατανόηση β) παραγωγή πολυτροπικών κειμένων

Οι περισσότεροι/ες από τους/τις συνεντευξιζόμενους/ες και ειδικότερα εννιά από αυτούς/ές όταν ρωτήθηκαν αν έχουν αναπτύξει στρατηγικές για την προσέγγιση των πολυτροπικών κειμένων απάντησαν πως επικεντρώνονται κυρίως στην κατανόησή τους. Αιτιολόγησαν την επιλογή τους υποστηρίζοντας ότι συχνά ο αποσυμβολισμός ενός πολυτροπικού κειμένου καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολος, καθώς παρόλο που οι μαθητές/τριες είναι εξοικειωμένοι/ες με τις εικόνες γενικότερα στην καθημερινότητά τους, δεν έχουν συνηθίσει να εμβαθύνουν σε αυτές, διότι αυτό απαιτεί εξάσκηση και κριτική ικανότητα:

- «(Εκπαιδευτικός 3) Εε εντάξει κυρίως στην κατανόηση. Τα παιδιά δυστυχώς δεν έχουν την κριτική ικανότητα ακόμα εε να μπορέσουν τα ίδια να κάνουν κάποιο πολυτροπικό κείμενο εε κυρίως στην κατανόηση με ερωτήσεις απλές».
- «(Εκπαιδευτικός 5) Εστιάζω περισσότερο στην κατανόηση [...] έχουμε για παράδειγμα μία φωτογραφία, μία εικόνα προσπαθούμε αρχικά να την κατανοήσουμε. Ρωτάω τα παιδιά πώς την αντιλαμβάνονται, πώς θα την περιγράψουν αρχικά. Να δούμε διάφορες κινήσεις, χειρονομίες, να μας βοηθήσουν να ερμηνεύσουμε καλύτερα το μήνυμα που θέλει να περάσει μία εικόνα ε και μετά συζητάμε πάνω σε αυτό και προσπαθούμε να το συνδέσουμε με τον απώτερο στόχο».
- «(Εκπαιδευτικός 6) Στην κατανόηση πιο πολύ, γιατί τα παιδιά είναι ακόμη σε νηπιακή ηλικία για την παραγωγή».

Τρεις από τους/τις ερωτηθέντες/θείσες τόνισαν πως ναι μεν δίνουν έμφαση στην κατανόηση, αλλά ενθαρρύνουν ως έναν βαθμό και την παραγωγή πολυτροπικών κειμένων:

- «(Εκπαιδευτικός 1) Εστιάζω αρχικά στην κατανόηση, γιατί διακρίνω μία δυσκολία ως προς την κατανόηση των κειμένων. Ειδικά από τους μαθητές του Γυμνασίου και στη συνέχεια προσπαθώ να εστιάζω στην παραγωγή των πολυτροπικών κειμένων».
- «(Εκπαιδευτικός 2) Συνηθίζω μαζί με τα παιδιά να περιγράφουμε την εικόνα πολύ αναλυτικά. Τα πάντα δηλαδή, από χρώματα -όλα όλα- και μετά να γίνεται μία σύνδεση με τα λόγια με το

γλωσσικό δηλαδή κείμενο. Εστιάζω και στα δύο και στην κατανόηση και στην παραγωγή πολυτροπικών κειμένων. Περισσότερο βέβαια στην κατανόηση».

- «(Εκπαιδευτικός 14) Εστιάζω όπως είπαμε στην κατανόηση σύνθετων εννοιών και τα χρησιμοποιώ και ως αφόρμηση τα πολυτροπικά κείμενα. Ε στο αμιγές πλαίσιο της παραγωγής γραπτού λόγου, για παράδειγμα έκθεση, δεν είναι ότι δεν το ενθαρρύνουμε, απλά δεν το έχουμε αξιοποιήσει πάρα πολύ, γιατί είναι η στιγμή που γράφουν αμιγώς κείμενο. Ωστόσο, το ενθαρρύνουμε πολλές φορές τους έχουμε βάλει για παράδειγμα να δημιουργήσουν αφίσα, σε μία ενότητα για τα Μουσεία για παράδειγμα, που έχουμε στην Α' Γυμνασίου, στην αισθητοποίηση επεισοδίων της Οδύσσειας είτε με τη μορφή ζωγραφιάς είτε με τη μορφή κόμικ κάποιες φορές».

Μία μόλις εκπαιδευτικός του δημοσίου τομέα επεσήμανε ότι εστιάζει στην παραγωγή των πολυτροπικών κειμένων, χρησιμοποιώντας μάλιστα τα πολυτροπικά κείμενα που σχεδιάζουν οι ίδιοι οι μαθητές ως αφόρμηση στις διδασκαλίες της:

- «(Εκπαιδευτικός 8) Πέρσι είχα κάνει και βιντεάκι κείμενα της Λογοτεχνίας για τη θέση της γυναίκας, που τα παιδιά τα διάβαζαν και πίσω είχαμε εικόνες απ' τα κείμενα, ας πούμε των ηρωίδων των κειμένων, δηλαδή λέγαμε απόσπασμα από την Αντιγόνη, που αντέδρασε ας πούμε στην εξουσία του Κρέοντα. Και μία μαθήτριά μετά μου τα ένωσε και τα έκανε βιντεάκι και είχαμε βάλει και τίτλο μετά, ένα ποίημα της Δημουλά «Σε λέω γυναίκα γιατί είσαι αιχμάλωτη». Ήταν ένα πάρα πολύ ωραίο βίντεο και φέτος που κάνω για τη γυναίκα στη Λογοτεχνία το δείχνω, το χρησιμοποιώ δηλαδή και στα φετινά μου μαθήματα σαν αφόρμηση».

4. Σύγκριση μονοτροπικού και πολυτροπικού κειμένου

Όσον αφορά στη σύγκριση του μονοτροπικού και του πολυτροπικού κειμένου και κατά πόσον οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι πιο σύνθετη διεργασία για έναν/μία μαθητή/τρια η αποκωδικοποίηση ενός μονοτροπικού ή ενός πολυτροπικού κειμένου προέκυψε από τη θεματική ανάλυση ότι οι απόψεις δίστανται. Ειδικότερα, τέσσερις από τους/τις εκπαιδευτικούς θεωρούν το μονοτροπικό κείμενο πιο απαιτητικό:

- «(Εκπαιδευτικός 4) Το πολυτροπικό είναι πολύ πιο εύκολο, γιατί έχεις την εικόνα έτοιμη μπροστά σου και είναι και πιο άμεσο. Όμως τα παιδιά δεν έχουν συνηθίσει να έρχονται σε επαφή με τέτοια κείμενα στο μάθημα της γλώσσας, περιμένουν ολοκληρωμένο κείμενο, λίγο

τους ξενίζει αυτό, το κείμενο. Γενικά, όμως είναι πιο άμεσο, πιο κατανοητό σε σχέση με ένα άλλο κείμενο που μπορεί να έχει και νοήματα που τα παιδιά δεν αντιλαμβάνονται, ένα ολοκληρωμένο εννοώ κείμενο».

- «(Εκπαιδευτικός 9) Νομίζω το μονοτροπικό κείμενο είναι δυσκολότερο και ειδικά άμα είναι δύσκολη η γλώσσα, πυκνό το κείμενο εκεί θα δυσκολευτεί περισσότερο. Από την εικόνα ή από κάτι άλλο πιθανόν να δει μόνος του κάτι».

Ωστόσο, για τους περισσότερους, δηλαδή για εννέα εκπαιδευτικούς τους δείγματος, φαίνεται πως το πολυτροπικό κείμενο είναι πιο δύσκολο να το αποκωδικοποιήσουν τα παιδιά. Πιστεύουν ότι ναι μεν μπορεί να είναι πιο ενδιαφέρον και να είναι σε θέση οι μαθητές/τριες να το περιγράψουν, όμως δυσκολεύονται να σκεφτούν κριτικά, να εμβαθύνουν και να αναζητήσουν την πρόθεση του δημιουργού και το μήνυμα που θέλει να περάσει:

- «(Εκπαιδευτικός 2) Πολυτροπικό κείμενο ξεκάθαρα. Το βλέπω. Φαίνεται και στο Λύκειο. Δυσκολεύονται πάρα πολύ.[...] Δεν ξέρουν από πού να ξεκινήσουν».
- «(Εκπαιδευτικός 5) Είναι πιο σύνθετη διεργασία να κατανοήσει ένα πολυτροπικό κείμενο. Γιατί πολυτροπικό κείμενο σημαίνει πολλά μηνύματα. Άρα προϋποθέτει κατά τη γνώμη μου κριτική ικανότητα [...] και φαντασία, η οποία παρατηρώ όσο τα παιδιά μεγαλώνουν μειώνεται».
- «(Εκπαιδευτικός 10) Ενός πολυτροπικού, γιατί εκ πρώτης όψεως φαντάζει πάρα πολύ εύκολο και οικείο στους μαθητές, αλλά ο αποσυμβολισμός είναι πιο δύσκολος. Δηλαδή το μήνυμα, να εστιάσουνε αισθητικά, να το περιγράψουν εντάξει. Αλλά όταν λέμε, μιλάμε για την αποκωδικοποίηση, την προθετικότητα του δημιουργού, εκεί λίγο έχουμε θέμα».
- «(Εκπαιδευτικός 11) Με τα σημερινά δεδομένα της νεολαίας -που ξαναλέω είναι πολύ χαμηλό το επίπεδο- θεωρώ ότι είναι πιο σύνθετα. Εδώ τους δίνεις ένα κείμενο ενιαίο με ροή λόγου και δεν μπορούν να καταλάβουν τι λένε. Και το λέω αυτό και για Γυμνάσιο και για Λύκειο. Οπότε αν είχαμε μόνο μία εικόνα θεωρώ ότι θα δυσκολεύονταν πολύ περισσότερο να το βρουν. Μπορεί να είναι λίγο πιο ενδιαφέρον, από το κλασικό συνηθισμένο κείμενο με τη ροή λόγου, αλλά εγώ πιστεύω ναί ότι θα δυσκολευτούν περισσότερο».

Υπήρξε μία εκπαιδευτικός του ιδιωτικού τομέα, η οποία τόνισε πως τα παιδιά δυσκολεύονται γενικότερα να αποκωδικοποιήσουν ένα κείμενο είτε μονοτροπικό είτε πολυτροπικό:

- «(Εκπαιδευτικός 14) [...] έχω παραδείγματα και από τις δύο περιπτώσεις. Επειδή τα παιδιά αυτή τη στιγμή έχουν τεράστια επαφή με την εικόνα τούς είναι εύκολο να αποκωδικοποιήσουν μία εικόνα και μετά να τη συνδυάσουν με ένα κείμενο και τούς είναι πιο

οικεία και πιο ελκυστική και έχουν συνηθίσει πολύ σε αυτό. Παρατηρώ βέβαια κάποιες φορές όμως δυσκολία στην αποκωδικοποίηση της ειρωνείας σε ένα σκίτσο ή του χιούμορ σε ένα σκίτσο και είναι πολύ ενδιαφέρον και γι' αυτό πολλές φορές επιμένουμε και το έχουμε βάλει και σαν σχολιασμό σε διαγωνίσματα ή ακόμα και για εξάσκηση στην τάξη, γιατί ναι μεν έχουν συνηθίσει στην εικόνα, αλλά την εικόνα σε συνδυασμό με το κείμενο κάποιες φορές αδυνατούν να εντοπίσουν εύστοχα το τί θέλει να πει ένας σκιτσογράφος για παράδειγμα».

3.2.3 Τρίτος θεματικός άξονας: Πρακτικές και προσωπική θεωρία εκπαιδευτικών σχετικά με την πολυτροπικότητα και την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας

Ο τρίτος θεματικός άξονας που αναδείχθηκε μέσα από τη θεματική ποιοτική ανάλυση των συνεντεύξεων σχετίζεται με τις μεθόδους διδασκαλίας που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί στο γλωσσικό μάθημα και τις αντιλήψεις τους για τη σημερινή σημασία του γραμματισμού και την αξία των πολυτροπικών κειμένων. Επιπλέον, ανιχνεύονται οι πεποιθήσεις τους για τα κειμενικά είδη με τα οποία έρχονται σε επαφή οι μαθητές/τριες, ενώ συγχρόνως επισημαίνονται οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι τελευταίοι/ες και τα αίτια για τις σχετικά χαμηλές επιδόσεις τους στις εξετάσεις του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας.

1. Κειμενικές προτιμήσεις μαθητών/τριών

Σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς οι μαθητές/τριες γενικά δεν έχουν θετική στάση απέναντι στην ανάγνωση. Κατά συνέπεια, οικειοθελώς προτιμούν, πέραν από τα κείμενα με τα οποία έρχονται σε επαφή στο σχολείο ή στο φροντιστήριο, να διαβάζουν κείμενα από το διαδίκτυο, εφόσον διαθέτουν όλοι/ες είτε ηλεκτρονικό υπολογιστή είτε κινητό:

- «(Εκπαιδευτικός 4) Ντάξει τα κείμενα καταρχάς είναι αυτά που βλέπουμε γύρω μας τα πρώτα κείμενα και είναι και πολυτροπικά συνήθως. Αφίσες, διαφημιστικά. Ντάξει τα κείμενα που μπορεί να κάνουν στο σχολείο ή στα φροντιστήριά τους κ.λπ. και αν τύχει κάτι και ανοίξουν στο διαδίκτυο. Μπορεί ένα θέμα, ένα άρθρο να τους έρθει ως ενημέρωση και να το θεωρήσουν ενδιαφέρον και να το ανοίξουν να το διαβάσουν. Λογοτεχνικά κ.λπ. όχι. Ούτε άρθρα εφημερίδων, δεν παρακολουθούν καν ειδήσεις, για να μουν στη διαδικασία να διαβάσουν και άρθρα. Άρα ως μέσο το κινητό και ό,τι υπάρχει στο περιβάλλον μας».

- «(Εκπαιδευτικός 5) Συνήθως έρχονται σε επαφή με άρθρα από το διαδίκτυο. Αυτή είναι η βασική τους πηγή. Και όλα πια τα παιδιά διαθέτουν λάπτοπ, υπολογιστή και άλλα τεχνολογικά μέσα και αυτό τους διευκολύνει πάρα πολύ στο να έρθουν σε επαφή με κείμενα από το διαδίκτυο».

Ιδιαίτερη αναφορά κάνουν μάλιστα σε πολυτροπικά κείμενα από τα οποία κατακλύζονται οι μαθητές στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και κυρίως στο Instagram και το Tik Tok, ενώ όπως επισημαίνουν ελάχιστοι/ες μαθητές/τριες διαβάζουν πλέον λογοτεχνικά βιβλία ή άλλα κείμενα εκτός μαθήματος:

- «(Εκπαιδευτικός 3) Οι μαθητές πλέον το κινητό το έχουν επέκταση του χεριού τους. Οπότε θεωρώ ό,τι κείμενο βρίσκουνε πέρα από τα σχολικά που αναγκάζονται να τα βρίσκουνε, είναι μέσα από το Instagram, το Tik Tok, οπότε είναι όλα πολυτροπικά».
- «(Εκπαιδευτικός 10) Κοινωνικά δίκτυα και όχι εμβάθυνση. Τίτλους άντε τις 2-3 πρώτες σειρές και πάμε στο επόμενο. Αυτοβούλως με κανένα κείμενο άλλο. Το βλέπω, γιατί έχω και εγώ παιδιά σε αυτές τις ηλικίες, οπότε ό,τι έρχεται, εμφανίζεται στο Instagram σαν είδηση».
- «(Εκπαιδευτικός 11) Το μόνο που μπορεί να διαβάσουνε κανά κείμενο αν δουν σε κάνα Instagram. Αλλά να σου πω την αλήθεια από τη δική μου εμπειρία τόσα χρόνια δεν έχω δει κανέναν μαθητή να μπει στο ίντερνετ να αναζητήσει μία είδηση ή ένα βιβλίο. Τίποτα. Μένουν καθαρά και μόνο σε ό,τι κάνουμε στο μάθημα».
- «(Εκπαιδευτικός 14) Αυτό που λαμβάνω και από τη συζήτηση μαζί τους, πέρα από τα κείμενα που κάνουμε στο σχολείο, είναι κείμενα τα οποία συναντούν στο Instagram. Πέρα από μαθητές που τους αρέσει να διαβάζουν βιβλία, που είναι λιγότεροι, που διαβάζουν εφημερίδες, [...] Αλλά οι υπόλοιποι νομίζω ότι έρχονται σε επαφή με αποσπασματικά κείμενα που βρίσκουν στα stories είτε στα κείμενα κάτω από τις φωτογραφίες, που βρίσκουν στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης».

2. Είδη κειμένων που αξιοποιούνται διδακτικά

Ερωτώμενοι/ες για τα είδη κειμένων που προτιμούν οι φιλόλογοι στη διδασκαλία τους, πέντε απάντησαν ότι διδάσκουν συστηματικά και πολυτροπικά κείμενα:

- «(Εκπαιδευτικός 6) Από διαφορετικές πηγές, επίσημες, ανεπίσημες, από κείμενα που έχουν στοιχεία προφορικότητας, από κείμενα που θέλουν άλλες φορές να προσελκύσουν το ενδιαφέρον ενός ειδικού κοινού, είτε αυτό μπορεί να είναι γυναίκα, έφηβος, αθλητής

πολυτροπικά κείμενα, εικόνες πολλές, γελοιογραφίες, διαφημίσεις ε επίσης σχεδόν ειδικά στο Γυμνάσιο την Ελένη τη διδάσκω με YouTube, δηλαδή τους βάζω να δούνε παραστάσεις».

- «(Εκπαιδευτικός 14) Επειδή τα σχολικά βιβλία που έχουμε στο Γυμνάσιο είναι αρκετά παρωχημένα και τα κείμενα που έχουν κάποια κείμενα πολυτροπικά είναι πολύ εύστοχα, κάποια κείμενα αμιγώς μονολεκτικά είναι επίσης εύστοχα, αλλά είναι [...] κάπως παρωχημένα. Επομένως, αξιοποιούμε περισσότερα κείμενα από προσωπική αναζήτηση και εγώ και οι συνάδελφοι. Ε άλλες φορές είναι μονοτροπικά άλλες φορές είναι πολυτροπικά. Αλλά εμπλουτίζουμε συνεχώς το υλικό με πιο σύγχρονα κείμενα».

Όμως, έξι τόνισαν πως εστιάζουν στη διδασκαλία των αμιγώς γλωσσικών κειμένων, παρόλο που τα πολυτροπικά κείμενα και οι πολυγραμματισμοί επίσης έχουν ενταχθεί στην ύλη, λόγω των απαιτήσεων των Πανελλαδικών Εξετάσεων στο Λύκειο:

- «(Εκπαιδευτικός 9) Πιο πολύ γλωσσικά κείμενα, γιατί επειδή κάνω πάρα πολύ και Γ' Λυκείου, αν και οι πολυγραμματισμοί είναι στην εξεταστέα ύλη, πιο πολύ δουλεύουμε κείμενα μονοτροπικά, γιατί οι απαιτήσεις των Πανελλαδικών είναι πάρα πολύ συγκεκριμένες και πρέπει να είναι έτοιμα. Μας δεσμεύει πάρα πολύ η ύλη».
- «(Εκπαιδευτικός 12) Εγώ προτιμώ πιο πολύ τα κείμενα της τράπεζας θεμάτων. Κυρίως για το Λύκειο. Και αξιοποιώ κείμενα γλωσσικά».

Ως προς τις πηγές στις οποίες αναζητούν το υλικό τους οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως χρησιμοποιούν αρκετά τα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων και δευτερευόντως ως πηγή το διαδίκτυο:

- «(Εκπαιδευτικός 1) Η αλήθεια είναι ότι στηρίζομαι σε έναν βαθμό στα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων. Στη συνέχεια όμως όταν υπάρχει ο χρόνος και κυρίως η διάθεση από τους μαθητές προσπαθώ να τους προσκομίζω κείμενα -άρθρα- από το διαδίκτυο σε θέματα που σχετίζονται με τις θεματικές ενότητες του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας».
- «(Εκπαιδευτικός 4) Αφορμώμενοι με τα σχολικά κείμενα αναλόγως τί πρέπει να δούμε και να εξετάσουμε σίγουρα όμως έχουμε και εξωσχολικά κείμενα, κυρίως γλωσσικά και όπου βλέπω ότι μπορώ να εισάγω ένα πολυτροπικό κείμενο το κάνω».
- «(Εκπαιδευτικός 5) Εκτός από τα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων και του φακέλου υλικού, εγώ συνήθως χρησιμοποιώ κείμενα από το διαδίκτυο».

3. Μέθοδος διδασκαλίας κειμένων

Αρκετοί/ές από τους/τις συνεντευξιαζόμενους/ες όταν ρωτήθηκαν με ποιον τρόπο προσεγγίζουν διδακτικά τα κείμενα δήλωσαν πως εστιάζουν κυρίως στις ερωτήσεις κατανόησης, καθώς θεωρούν ότι εκεί δυσκολεύονται οι μαθητές/τριες:

- «(Εκπαιδευτικός 2) Σίγουρα στόχος μου είναι οι ερωτήσεις κατανόησης, το περιεχόμενο».
- «(Εκπαιδευτικός 4) Τα κείμενα το θέμα είναι να τα δούμε από πλευράς κατανόησης πρώτον, γιατί τα παιδιά επειδή ακριβώς δεν διαβάζουν δυσκολεύονται. Τι καταλαβαίνουμε ότι λέει ο συγγραφέας; Τι μήνυμα θέλει να μας περάσει; Σε τι θέλει να μας πείσει;».
- «(Εκπαιδευτικός 11) Ανάλογα πάντα με το επίπεδο όπως είπα και πριν του κάθε μαθητή και νομίζω πιο πολύ εστιάζω στην κατανόηση και σε απλά πράγματα, στην έκφραση, στη διατύπωση, στο θέμα».

Παράλληλα, τέσσερις υποστήριξαν πως επιδιώκουν η εκμάθηση της θεωρίας να γίνεται πάντα κειμενοκεντρικά, όπως άλλωστε προβλέπουν και τα σύγχρονα ΠΣ του γλωσσικού μαθήματος:

- «(Εκπαιδευτικός 3) Ξεκινάμε με την ανάγνωσή μας, ξεκινάμε με την κατανόηση -απλές ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου, γιατί βλέπουμε ότι πολλοί μαθητές δεν κατανοούν καθόλου τί διαβάζουν- οπότε πάμε από την αρχή να δούμε τι λέει το κείμενο. Και εφόσον κατακτήσουμε τι λέει το κείμενο κάνουμε εφαρμογή από κάποια θεωρία, κάποιους κανόνες, αλλά πάντα με εφαρμογή πάνω στο κείμενο. Ποτέ σαν θεωρία, παπαγαλία».
- «(Εκπαιδευτικός 10) [...] τώρα πλέον μετά τα τελευταία χρόνια έχει αλλάξει λίγο η προσέγγιση των κειμένων, είναι κεντρική γραμμή του Ι.Ε.Π., και τα προσεγγίζουμε κειμενοκεντρικά, δηλαδή δίνουμε έμφαση στο περιεχόμενο. Οπότε επιλέγουμε κείμενα είτε μονοτροπικά είτε πολυτροπικά που σχετίζονται με τη θεματική που θέλουμε να προσεγγίσουμε στο μάθημα».

Ειδικά στο Λύκειο όπως επισημάνθηκε από άλλους/ες οι απαιτήσεις των εξετάσεων είναι συγκεκριμένες και καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη μαθησιακή διαδικασία:

- «(Εκπ/κος 6) Ανάλογα με τις απαιτήσεις. Δηλαδή σε έναν μαθητή της Β' και Γ' Λυκείου επικεντρώνομαι σε αυτό που ζητούν οι εξετάσεις. Δηλαδή να κατανοήσουν αυτή την αλλαγή που ζητάει η εκφώνηση και να μπορέσουν να κατανοήσουν για ποιον λόγο το γράφει αυτό ένας πομπός και ποιος είναι ο δέκτης, πού απευθύνεται. Στο Γυμνάσιο όμως είμαι λίγο πιο ελεύθερη, γιατί έχω παραπάνω χρόνο».

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως πέντε εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν τα πολυτροπικά κείμενα ως αφορμή για συζήτηση ή ανακεφαλαίωση στο τέλος της διδακτικής ενότητας:

- «(Εκπαιδευτικός 1) Κυρίως ως αφορμή όταν φτάνουμε στο τέλος κάθε ενότητας και πρέπει να προετοιμάσουμε την έκθεση, την οποία οι μαθητές καλούνται να καταγράψουν, τότε έρχεται και το πολυτροπικό ή τα πολυτροπικά κείμενα ως αφορμή για να συζητήσουμε το εκάστοτε θέμα».
- «(Εκπαιδευτικός 8) Ως αφορμή ή ως ανακεφαλαίωση χρησιμοποιώ πολυτροπικά κείμενα, κάποιες φορές μπορεί να είναι και βιντεάκια πιο έχουν φτιάξει οι ίδιοι οι μαθητές μου τα προηγούμενα χρόνια».

4. Προσωπική θεωρία: Αξία πολυτροπικών κειμένων

Βασική στόχευση της έρευνας ήταν να αποτυπωθεί ως έναν βαθμό η προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών για την αξία των πολυτροπικών κειμένων. Όπως φάνηκε η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος, ακόμα και αν αφιερώνει ελάχιστο χρόνο στη διδασκαλία της πολυτροπικότητας, αναγνωρίζει την αξία της:

- «(Εκπαιδευτικός 2) Κυρίως -γιατί αυτές είναι και οι απαιτήσεις των εξετάσεων- αξιοποιώ γλωσσικά κείμενα. Σπάνια θα φέρω εικόνα, θα φέρω κάποιο σκίτσο. [...] Έχει μεγάλη αξία, έχει μεγάλη αξία δηλαδή θα 'θελα σε μία ιδανική τάξη να υπάρχουν πολυτροπικά κείμενα. Θεωρώ ότι το κάνουν πιο ζωντανό το μάθημα. Γίνεται πιο άμεση σύνδεση με την κοινωνία».
- «(Εκπαιδευτικός 9) Έχει μεγάλη σημασία, γιατί έτσι κι αλλιώς ζούμε σε μία εποχή που η εικόνα και η πολυτροπικότητα παίζει πάρα πολύ σπουδαίο ρόλο».
- «(Εκπαιδευτικός 10) Αναπτύσσουν και τον κριτικό γραμματισμό. Δηλαδή δεν είναι ένα κείμενο που τους δίνει τις απαντήσεις. [...] Ας πούμε ο γλωσσικός γραμματισμός, διαβάζουν ένα κείμενο, τους δίνω ερωτήσεις πάνω στο κείμενο δεν χρειάζεται να σκεφτούνε πάρα πολύ. Αλλά με τα πολυτροπικά μαθαίνουνε να αποκωδικοποιούν νοήματα που δεν είναι τόσο εμφανή δηλαδή εμβαθύνουν περισσότερο».

Άλλωστε, πολλοί/ες από τους ερωτηθέντες/θείσες διαπιστώνουν ότι τα πολυτροπικά κείμενα είναι πράγματι πιο ελκυστικά για τους μαθητές/τριες και κυρίως συμβάλλουν στην ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης:

- «(Εκπαιδευτικός 14) Είναι πιο ελκυστική στα παιδιά, γιατί τα παιδιά έχουν μία απόθεση προς το συνεχές και μακρόσυρτο κείμενο [...] Θεωρώ τα πολυτροπικά κείμενα πολύ σημαντικά, γιατί εξασκούν τη συνδυαστική τους σκέψη, εντοπίζουν συγκεκριμένα σημεία του κειμένου πώς συνδέονται με τη φωτογραφία, την εικόνα που μπορεί να έχουν για παράδειγμα δίπλα ή το διάγραμμα ή ό,τι μπορεί να έχει ένα πολυτροπικό κείμενο. Επομένως, θεωρώ ότι εξασκούν πάρα πολύ τη συνδυαστική σκέψη και την συνειδητοποίηση ότι ένα μήνυμα δεν μεταδίδεται μόνο μέσα από τα λόγια και μέσα από τα κείμενα, αλλά και με πολλούς άλλους κώδικες».

Βέβαια, υπήρξε και η άποψη πως τα πολυτροπικά κείμενα είναι μεν ελκυστικά ιδιαίτερα στη σημερινή «εποχή της εικόνας», αλλά λειτουργούν υποστηρικτικά κυρίως σε μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες:

- «(Εκπαιδευτικός 12) θεωρώ ότι είναι σημαντικό κυρίως στο να τραβήξει το ενδιαφέρον του μαθητή, γιατί ζούμε στην εποχή της εικόνας- κακά τα ψέματα. Από εκεί και πέρα ξαναλέω ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, τα δυσλεκτικά παιδιά ή τα παιδιά με Δ.Ε.Π.Υ. που δεν μπορούν να συγκεντρωθούν πάνω σε ένα κείμενο, τα πολυτροπικά τους βοηθούν να μπουν λίγο καλύτερα στο νόημα».

Ακόμα, επισημάνθηκε πως παρά τις προσπάθειες που γίνονται τα τελευταία χρόνια να ενσωματωθεί περισσότερο η πολυτροπικότητα στο γλωσσικό μάθημα υπάρχει χάσμα ανάμεσα στο τι προβλέπεται από το ΠΣ και στο τι τελικά γίνεται στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος:

- «(Εκπ/κος 3) Θεωρώ ότι είναι κάτι πολύ σημαντικό και είναι καλό που έχει ενταχθεί τα τελευταία χρόνια, το βλέπουμε όλο και περισσότερο, το ζητάνε και οι καθηγητές στο σχολείο αρκετά εε έχει μεγάλη αξία, απλά βλέπω ότι στην πράξη δεν μετράει τόσο πολύ, δεν πιάνει, όσο θα ήθελε το πρόγραμμα σπουδών να πιάσει».

5. Αναγκαιότητα σχεδιασμού πολυτροπικών κειμένων

Κοινός τόπος μεταξύ των συνεντευξιαζόμενων εκπαιδευτικών ήταν η θετική τους στάση απέναντι στην αναγκαιότητα σχεδιασμού πολυτροπικού κειμένων από τους/τις μαθητές/τριες. Μολονότι μόλις μία εκπαιδευτικός, όπως προαναφέρθηκε, δίνει έμφαση στην παραγωγή πολυτροπικών κειμένων από τους/τις μαθητές/τριες, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την παραγωγή πολυτροπικών κειμένων ως μία πολύ σημαντική διεργασία θεωρώντας την μία αναγκαία δεξιότητα για την κατάρτιση των μαθητών και τη μελλοντική τους εξέλιξη:

- «(Εκπαιδευτικός 3) Σίγουρα είναι σημαντικό γιατί αυτό δείχνει και την κριτική ικανότητα του παιδιού, του μαθητή και μας ανοίγει πολλές πλευρές του ίδιου μπροστά μας. Σίγουρα είναι πολύ σημαντικό, γιατί θα διατηρηθεί και στη ζωή του μετέπειτα, να δημιουργείς πολυτροπικά, να γνωρίσεις πολυτροπικά. Όλη μας η ζωή είναι μια εικόνα πλέον».
- «(Εκπαιδευτικός 14) Όσο θεωρώ ότι είναι σημαντικό να είναι ικανοί να γράψουν ένα μονοτροπικό κείμενο άλλο τόσο θεωρώ ότι είναι σημαντικό να μπορούν να αξιοποιούν εύστοχα όποιους άλλους τρόπους επικοινωνίας μπορούν και ταιριάζει στον σκοπό τους ώστε να εξασκούνται στην εύστοχη χρήση των τρόπων επικοινωνίας».

Αρκετοί από τους/τις εκπαιδευτικούς συμφωνούν ότι τα παιδιά είναι σε θέση να δημιουργήσουν πολυτροπικά κείμενα λόγω της συνεχούς επαφής τους με την τεχνολογία:

- «(Εκπαιδευτικός 1) Καθημερινά έρχονται αντιμέτωποι με πολυτροπικά κείμενα -άσχετα που κάποιες φορές δεν το κατανοούν. Οπότε θεωρώ ότι είναι και οι ίδιοι σε θέση να δημιουργήσουν πολυτροπικά κείμενα. [...] Φυσικά, με την κατάλληλη καθοδήγηση των εκπαιδευτικών που πρέπει να ασχοληθούν με το συγκεκριμένο αντικείμενο».

Όμως, ορισμένοι εκφράζουν κάποιες ενστάσεις υποστηρίζοντας ότι τα παιδιά δεν διαθέτουν τις προαπαιτούμενες δεξιότητες για μία τόσο σύνθετη διεργασία όσο αυτή της παραγωγής ενός πολυτροπικού κειμένου, επομένως χρειάζονται την κατάλληλη καθοδήγηση από τους εκπαιδευτικούς:

- «(Εκπαιδευτικός 6) Ο σχεδιασμός ενός πολυτροπικού κειμένου μπορεί να χρειάζεται ειδικές δεξιότητες, τις οποίες κάποιος δεν τις έχουνε. Οπότε δεν θα πρέπει να αξιολογείται. Είναι νομίζω πάρα πολύ νωρίς. Πρέπει σε πρώτη φάση εμείς να τους δώσουμε το πολυτροπικό κείμενο. Είναι σαν να τους ζητάμε να γράψουν ξαφνικά μία έκθεση, όταν δεν τους έχουμε εμείς δώσει να διαβάσουν πάρα πολλά κείμενα. Άρα νομίζω είμαστε στο σημείο που πρέπει να τους ανοίξουμε τους ορίζοντες, να τους δώσουμε πολυτροπικά κείμενα και μετά να ζητήσουμε από τα παιδιά να δημιουργήσουνε πολυτροπικά κείμενα».

Εξάλλου, στο σχολικό περιβάλλον το ζητούμενο παραμένει η παραγωγή αμιγώς γλωσσικών κειμένων:

- «(Εκπαιδευτικός 13) Ως προς το σχολείο, ως προς το πλαίσιο του σχολείου όσο είναι ίσως να τους είναι λίγο δύσκολο. Όχι ότι δεν μπορούν. Κάποιος αν έχει και λίγο παραπάνω φαντασία μπορεί να φτιάξει δικό του κείμενο, όμως συνήθως τα παιδιά παραμένουνε στο κλασικό πλαίσιο, στην κλασική παραγωγή κειμένου, διότι αυτό ζητείται από το σχολείο».

6. Τεχνολογία και διδασκαλία γλωσσικού μαθήματος

Οι μισοί από τους ερωτώμενους/ες επεσήμαναν ότι για την ενίσχυση της χρήσης των τεχνολογικών μέσων στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος αναγκαία κρίνεται καταρχάς η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών:

- «(Εκπαιδευτικός 5) Θα πρέπει και οι ίδιοι οι καθηγητές να έχουν περισσότερη αυτονομία στο να μπορούν να εντάξουν στην μαθησιακή διαδικασία νέες παιδαγωγικές μεθόδους που να βασίζονται στα νέα τεχνολογικά μέσα».
- «(Εκπαιδευτικός 7) Υπάρχουν πάρα πολλοί εκπαιδευτικοί, οι οποίοι νομίζω δεν έχουν καταφέρει ακόμα να δουν τα θετικά της τεχνολογίας και να τα ενσωματώσουν μέσα στο μάθημα της γλώσσας και να το κάνουν πιο ελκυστικό στους μαθητές. Ε οπότε δεν νομίζω ότι το μάθημα της Γλώσσας έχει εναρμονιστεί με αυτό που συμβαίνει στην τεχνολογία και στις τεχνολογικές εξελίξεις».

Επίσης, αρκετοί τόνισαν πως υπάρχει χάσμα μεταξύ της δημόσιας και της ιδιωτικής εκπαίδευσης ως προς τα διαθέσιμα τεχνολογικά μέσα:

- «(Εκπαιδευτικός 6) Το ελληνικό σχολείο δυστυχώς χωρίζεται σε δύο ταχύτητες και εξαρτάται από τη διακριτική ευχέρεια του εκπαιδευτικού δυστυχώς. Υπάρχουν σίγουρα τα ιδιωτικά σχολεία που κάνουν πολύ πιο σοβαρή δουλειά στη διαχείριση και στη διδασκαλία της γλώσσας. Και στα δημόσια σχολεία εξαρτάται από τη διάθεση και από το φιλότιμο πολλές φορές του εκπαιδευτικού».
- «(Εκπαιδευτικός 11) Θα ήταν πολύ ωραίο οι καθηγητές να το εντάξουν. Αλλά δε νομίζω ότι πραγματικά χρησιμοποιούν τεχνολογικά εργαλεία στα σχολεία. [...] Ίσως λίγο περισσότερο στα ιδιωτικά, από αυτά που ακούμε στο δημόσιο σχολείο θεωρώ ότι ίσως είναι και ανύπαρκτο. Ή προσπαθούν να γίνει μία αρχή, αλλά θεωρώ ότι θα ήταν πολύ σημαντικό οι καθηγητές να χρησιμοποιούν τεχνολογικά εργαλεία, γιατί θεωρώ ότι θα γίνει πιο ενδιαφέρον το μάθημα».

Είναι ακόμα χαρακτηριστικό πως για πέντε από τους/τις συνεντευξιαζόμενους/ες τα πολυτροπικά κείμενα συνδέονται άρρηκτα με την τεχνολογία:

- «(Εκπαιδευτικός 1) Θεωρώ ότι και τα πολυτροπικά κείμενα συνδέονται άμεσα με την τεχνολογία. Ε οπότε βέβαια η τεχνολογία έχει βοηθήσει πάρα πολύ στην ανάπτυξη των πολυτροπικών κειμένων, [...] θεωρώ ότι έχει άμεση σχέση βέβαια με τις τεχνολογίες, οι οποίες έχουν μπει στα σχολικά περιβάλλοντα, υπάρχουνε δηλαδή στις σχολικές τάξεις.

Ωστόσο, ακόμα χρειάζεται δουλειά προκειμένου να εδραιωθούν σε όλες τις σχολικές τάξεις, ακόμα και στις φροντιστηριακές».

Τέλος, αξίζει να επισημανθεί πως τρεις από τους/τις εκπαιδευτικούς του δείγματος υπογράμμισαν και μία ενδεχόμενη αρνητική επίδραση της τεχνολογίας στη διδασκαλία:

- «(Εκπαιδευτικός 4) Θα μπορούσε να το επηρεάσει θετικά, θα μπορούσε να το επηρεάσει και αρνητικά. Θετικά γιατί υπάρχει και η δυνατότητα εύρεσης πάρα πολλών κειμένων. Αρνητικά ίσως η υπερβολική ενασχόληση ή το ότι προσανατολιζόμαστε σε άλλα θέματα από ό,τι πρέπει και ασχολούμαστε πολύ με το συγκεκριμένο αντικείμενο, ίσως να χάνουμε λίγο τον προσανατολισμό μας, δηλαδή το ζητούμενο είναι ο άνθρωπος λίγο να μεγαλώσει και να μπορεί να εκφράζεται σωστά».

7. Η έννοια του γραμματισμού σήμερα

Κοινή παραδοχή μεταξύ των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι ότι η γραμματική, το συντακτικό και το λεξιλόγιο δεν επαρκούν προκειμένου να καταστήσουν τους σημερινούς μαθητές εγγράμματους, καθώς αναγνωρίζουν ότι η έννοια του γραμματισμού σήμερα έχει διευρυνθεί:

- «(Εκπαιδευτικός 5) Όταν έχουμε ένα κείμενο μπροστά μας -γλωσσικό ή μη- δεν πρέπει να εστιάζουμε μόνο στα γλωσσικά στοιχεία. Σύνταξη, γλώσσα είναι μορφή [...] ένα κείμενο μεταφέρει πολλά μηνύματα και αν μείνουμε μόνο στον τρόπο με τον οποίο τα μεταφέρει πιστεύω ότι εγκλωβιζόμαστε σε έναν φαύλο κύκλο. Πρέπει λίγο να ανοίξουμε τους ορίζοντές μας και να προσπαθήσουμε να βοηθήσουμε τα παιδιά να δουν πέρα από την μορφή. Το κείμενο εκπέμπει πολλά μηνύματα και πρέπει να εστιάσουμε και στο περιεχόμενο, γιατί μορφή και περιεχόμενο πηγαίνουν μαζί. Η σύνταξη, το λεξιλόγιο είναι πάρα πολύ ωραία, αλλά είναι οι τρόποι με τους οποίους μπορούμε να κατανοήσουμε ένα κείμενο, είναι το όχημά μας, δεν είναι ο απώτερος σκοπός και πολλές φορές εγκλωβιζόμαστε σε αυτό. Εννοείται παρασυρόμενοι και από την ύλη και το εξετασιοκεντρικό σύστημα».
- «(Εκπαιδευτικός 6) Ο γραμματισμός δεν είναι πια το να ξέρω να γράφω και να διαβάζω. Μα γι' αυτό φτάνουν στο Λύκειο και δεν μπορούν να κατανοήσουν το επικοινωνιακό πλαίσιο. Δεν μπορούν να κατανοήσουν ούτε τι διαβάζουν ούτε πώς θα γράψουν όταν γίνονται εκείνοι οι συγγραφείς».

Τονίζεται επίσης επανειλημμένα από τους/ τις φιλόλογους η αδυναμία κατανόησης κειμένου, ακριβώς επειδή η γλωσσική διδασκαλία επικεντρώνεται σε στοιχεία μορφολογικά, όπως οι γραμματικοσυντακτικοί κανόνες:

- «(Εκπαιδευτικός 13) Νομίζω ότι σήμερα τα παιδιά χωλαίνουν ως προς την κατανόηση κειμένων. Το να δίνεται τόσο μεγάλη έμφαση στη γραμματική και στο συντακτικό δεν ξέρω κατά πόσο βοηθάει. Σίγουρα τα βοηθάει και χρειάζεται, είναι απαραίτητες και αυτές οι γνώσεις, αλλά νομίζω πρέπει να δίνουμε μεγαλύτερη έμφαση στην κατανόηση, γιατί δεν γίνονται αντιληπτές αφηρημένες έννοιες, ε γενικότερα δεν γνωρίζουν σημασιολογία λέξεων».

Βασική αιτία είναι μεταξύ άλλων και το προηγμένο τεχνολογικά συγκείμενο της εποχής, καθώς τα παιδιά κατακλύζονται από τεχνολογικά ερεθίσματα:

- «(Εκπαιδευτικός 11) Τα παιδιά πια έχουν νέα ενδιαφέροντα, ασχολούνται περισσότερο με την τεχνολογία, οπότε όλο αυτό το στείρο, η στείρα γνώση που λέμε θεωρώ ότι δεν τους βοηθάει. Διδάσκεται και η γραμματική και το συντακτικό, αλλά χρειάζεται πρωτοτυπία και να γίνεται σωστά και με μέθοδο».

8. Επιδόσεις μαθητών/τριών στις εξετάσεις & δυσκολίες που αντιμετωπίζουν

Οι χαμηλές επιδόσεις των μαθητών/τριών στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας τα τελευταία χρόνια στις Πανελλαδικές Εξετάσεις φαίνεται ότι προβληματίζουν τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι επιχειρώντας να εξηγήσουν αυτή την τάση ανέφεραν μεταξύ άλλων ως γενεσιουργές αιτίες την απομάκρυνση των μαθητών από τα σχολικά εγχειρίδια, τις ανεπαρκείς γλωσσικές βάσεις ήδη από το Δημοτικό, την απουσία της ελευθερίας έκφρασης των μαθητών, την τεχνολογία, την αδυναμία συγκέντρωσης των μαθητών και την μέθοδο διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος.

Σε επίρρωση των προαναφερθέντων ακολουθούν ορισμένα από τα αποσπάσματα των συνεντεύξεων:

- «(Εκπαιδευτικός 2) Δεν έχουν μπει πιστεύω σωστές γλωσσικές βάσεις από το Δημοτικό και ακολουθεί το Γυμνάσιο με πολλά μαθήματα, μεγάλο όγκο εργασίας στο σπίτι, τα μαθήματα αυξάνονται και τα παιδιά δυσκολεύονται να βάλουνε τόνους, έχουν χαθεί στα ορθογραφικά λάθη».
- «(Εκπαιδευτικός 4) Δε γίνεται σωστή διδασκαλία, μειώνονται τα γλωσσικά μαθήματα στο σχολείο, δε διδάσκονται σωστά. Επομένως, συνολικά έχουν απομακρυνθεί γενικότερα από τη γλώσσα».
- «(Εκπαιδευτικός 11) Γενικά έχει πέσει πάρα πολύ το επίπεδο των μαθητών και λόγω της τεχνολογικής εξέλιξης, που δεν ασχολούνται με τίποτα άλλο παρά μόνο με social media, Instagram, Tik Tok, όπου τα πρότυπα είναι τραγικά».

- «(Εκπαιδευτικός 12) Η εξέλιξη της τεχνολογίας ταυτόχρονα έχει φέρει και μία νέα γλώσσα τα Greeklish, που σημαίνει ότι τα παιδιά δεν αναπτύσσουν τον λόγο τους, μαθαίνουν στη σύντομη γραφή [...] Οπότε αυτό σημαίνει ότι δεν εξοικειώνονται με τη γλώσσα, δεν το εξασκούν, δεν τη χρησιμοποιούν και δεν αναπτύσσουν τόσο πολύ τα κείμενά τους και τον λόγο τους, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να ανταποκριθούν στο μάθημα αυτό. Και γενικότερα η ταχύτητα και η πολλή πληροφορία μέσω του ίντερνετ, νομίζω λίγο του έχει δημιουργήσει ένα χάος στο μυαλό των παιδιών».

Τέλος, επισημαίνεται και η απώθηση των μαθητών προς το συνεχές, μονοτροπικό κείμενο, την ανάγνωση και τον γραπτό λόγο:

- «(Εκπαιδευτικός 7) [...] υπάρχει ε και μία κακή σχέση γενικά των νέων με το κείμενο, με το αμιγώς κείμενο, δηλαδή το να κάτσουν να διαβάσουν ένα βιβλίο, μία εφημερίδα, ένα άρθρο. Αλλά σε αυτό δεν ρίχνω την ευθύνη αποκλειστικά και μόνο σε κείνους, δηλαδή οι τρόποι οι οποίοι όλα αυτά τα χρόνια γίνεται, δηλαδή από το Δημοτικό, από το Γυμνάσιο και φτάνοντας στο Λύκειο δεν κάνουν τα παιδιά να αγαπήσουνε τα κείμενα, δηλαδή το να κάτσουν να διαβάζουνε».
- «(Εκπαιδευτικός 14) Έχουν μία απόσταση από την επαφή με το συνεχές κείμενο, το οποίο επικρατεί στις Πανελλήνιες Εξετάσεις για παράδειγμα. Επομένως, αυτό σε συνδυασμό με την έλλειψη ανάγνωσης κειμένων. Υπάρχουν πολλά χρόνια στα οποία έχουν χάσει την επαφή με το κείμενο, επομένως χρειάζεται να κάνουν πάρα πολύ μεγάλη προσπάθεια, για να το κατακτήσουν και επίσης τους είναι ήδη απωθητικό, το κάνουν καταναγκαστικά».

Είναι χαρακτηριστικό πως τρεις εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο για μία γενικευμένη κατάσταση «γλωσσικής κρίσης» όπως την χαρακτηρίζουν, η οποία έχει ως αποτέλεσμα και τις χαμηλές επιδόσεις των υποψηφίων στις Πανελλαδικές Εξετάσεις στο εν λόγω μάθημα:

- «(Εκπαιδευτικός 6) Πραγματικά η γλώσσα διέρχεται κρίση. [...] Τα παιδιά δεν μιλάνε πουθενά. Δεν μιλάνε στο σπίτι τους. Δεν μιλάνε στο σχολείο. Δεν συζητάνε, δεν χρησιμοποιούν τη γλώσσα. [...] Φυσικά δεν φταίνε τα παιδιά γι' αυτό είναι όλο το σύστημα. Γι' αυτό χρειαζόμαστε πολυτροπικά κείμενα [...] Άρα τι πρέπει να δείξουμε στα παιδιά; Άλλους τρόπους, για να γίνει ενδιαφέρουσα η γλώσσα, γιατί πραγματικά η γλώσσα έχει απόλυτη σχέση με τη σκέψη και εγώ τους το λέω πάντα ότι [...] Δεν είναι σχηματισμένη σκέψη αν δεν μπορεί να εκφραστεί».

Εξάλλου, επισημαίνεται πως η καλλιέργεια του γλωσσικού γραμματισμού συνιστά μία ολιστική προσέγγιση της γλώσσας σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής:

- «(Εκπαιδευτικός 10) Το μάθημα της γλώσσας είναι ό,τι έχεις διαβάσει, ό,τι έχεις ακούσει, ό,τι έχεις δει, ό,τι έχεις ζήσει, είναι θέατρο, κινηματογράφος, όλα. Δηλαδή είναι αποτέλεσμα, είναι μία ζύμωση που κρατάει πολλά χρόνια και όχι απλά μου ήρθε η επιφοίτηση φέτος και θα διαβάσω πέντε πράγματα. Δηλαδή δεν εμβαθύνουν, δεν διαβάζουν μόνοι τους. [...] Το να καλλιεργήσω τη γλώσσα, τον γλωσσικό γραμματισμό είναι σε όλα τα μαθήματα, είναι στη ζωή, δεν είναι μόνο να γράψω στο σχολείο μία έκθεση».

Αναφορικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν μαθητές/τριες αυτές είναι η κατανόηση του κειμένου, η κατανόηση της ερώτησης, η σωστή έκφραση, ακόμα και η σωστή ανάγνωση ενός κειμένου. Ειδικότερα, επισημαίνεται από τους/τις φιλολόγους:

- «(Εκπαιδευτικός 2) Υπάρχουν δυσκολίες πολλές και δεν θα έλεγα τόσο πολύ να γράφουνε. Η πιο βασική δυσκολία είναι να κατανοήσουν την ερώτηση, σαν να έχουν την αδυναμία να τη διαβάσουν σωστά, να καταλάβουνε τι λέει η ερώτηση και όχι μόνο η ερώτηση, το ίδιο το κείμενο και αυτό έχει ως συνέπεια να μην μπορούνε να απαντήσουνε σωστά».
- «(Εκπαιδευτικός 7) Υπάρχει πολύ μεγάλη δυσκολία στα παιδιά σήμερα στο να έχουνε μία ροή λόγου, στο να έχουνε ένα πλούσιο λεξιλόγιο, στο να έχουνε μία σωστή έκφραση».
- «(Εκπαιδευτικός 8) Δυσκολίες έχουν στον γραπτό λόγο. Ενώ προφορικά έχουν άποψη, είναι πιο ενημερωμένοι, έχουν πάρα πολλές εικόνες από τον γύρω κόσμο, δηλαδή μπορούν να σου πουν πάρα πολλά πράγματα και βλέπεις ότι είναι και καλλιεργημένοι σε πάρα πολλά έτσι σημεία δεν μπορούν να γράψουν. Όταν είναι να αποδώσουν γραπτά τις σκέψεις τους, είναι πάρα πολύ φτωχές, με πάρα πολλά γραμματικά, ορθογραφικά, συντακτικά, εικόνα ακατάστατη».
- «(Εκπαιδευτικός 9) Έχουνε δυσκολίες, στη γλώσσα έχουνε δυσκολίες στην κατανόηση και έχουν δυσκολίες και στην έκφραση, γιατί δεν διαβάζουνε πολύ. Είναι παιδιά της εικόνας, είναι με το κινητό τηλέφωνο και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, έχουν άλλους κώδικες επικοινωνίας».
- «(Εκπαιδευτικός 10) Πολλοί δεν ξέρουν ούτε ανάγνωση. Επειδή είναι συνέχεια με τα κοινωνικά δίκτυα χωρίς τόνους, τους βάζεις να κάνουν ανάγνωση και δεν τονίζουν σωστά τις λέξεις. Μετά δεν μπορούν να εμβαθύνουν στα κείμενα δηλαδή αυτό που βλέπουν. Άμα τους πεις «γιατί;» εκεί λίγο δυσκολεύονται».

4.2.4 Τέταρτος θεματικός άξονας: Προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση των σχολικών εγχειριδίων της Νεοελληνικής Γλώσσας με βάση την πολυτροπική λογική των πολυγραμμatisμών

Ο τέταρτος και τελευταίος θεματικός άξονας που προέκυψε από τη θεματική ποιοτική ανάλυση συμπεριλαμβάνει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη μορφή των κειμένων των σχολικών εγχειριδίων, για το εύρος της θεματολογίας τους, για το κατά πόσον σχετίζονται με τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών και για τη στάση τους απέναντι σε μία πολυτροπική ενίσχυση των σχολικών εγχειριδίων.

1. Μορφή κειμένων σχολικών εγχειριδίων & Θεματολογία σχολικών εγχειριδίων Νεοελληνικής Γλώσσας

Οκτώ από τους/τις φιλολόγους υποστήριξαν ότι οι θεματικοί άξονες των σχολικών εγχειριδίων είναι περιορισμένοι, εφόσον κάποια θέματα επαναλαμβάνονται και στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο:

- «(Εκπαιδευτικός 4) [...] στην ουσία στο Λύκειο ανακυκλώνουν κάποιους θεματικούς άξονες που υπάρχουνε και στο Γυμνάσιο. Δεν υπάρχει ποικιλία. Όπως στο Γυμνάσιο υπάρχει ο τουρισμός στην Α' Γυμνασίου, υπάρχει ο πόλεμος και ειρήνη στη Γ' Γυμνασίου, υπάρχει και στο Λύκειο. [...] Επίσης, οι θεματικές ενότητες του Λυκείου δεν έχουν αλλάξει, εδώ και 20 χρόνια είναι ίδιες. Απλά εμπλουτίζονται λίγο παραπάνω με το διαδίκτυο, με τη μετανάστευση, αλλά όχι κάτι ιδιαίτερο. Αλλά δεν αλλάζουν, για να ενσωματωθούν στην ελληνική κοινωνία. Δεν βοηθάνε καθόλου τα σχολικά εγχειρίδια. Δεν χρησιμοποιούνται κιάλας ούτε από καθηγητές του σχολείου ούτε του φροντιστηρίου, γιατί δεν είναι προσαρμοσμένα καν στις εξετάσεις».
- «(Εκπαιδευτικός 13) Νομίζω πως γενικότερα από το Γυμνάσιο μέχρι και το Λύκειο περιτριγυρίζομαστε από κάποια συγκεκριμένα θέματα. Δεν θεωρώ ότι είναι πολύ διευρυμένοι οι άξονες, δηλαδή έχουμε συνήθως Μ.Μ.Ε., έχουμε αναλφαβητισμό, έχουμε τουρισμό, έχουμε δηλαδή συγκεκριμένους άξονες, ρατσισμό. Ναι μεν είναι πολύ σημαντικά θέματα όλα αυτά, αλλά δε θεωρώ ότι είναι τόσο διευρυμένοι οι άξονες, δηλαδή θα μπορούσαμε να προσθέσουμε κι άλλους τομείς».

Βέβαια, όπως επισημάνθηκε εναπόκειται συχνά στη βούληση του ίδιου του εκπαιδευτικού να διευρύνει το φάσμα της θεματολογίας:

- «(Εκπαιδευτικός 7) Σίγουρα υπάρχουνε πάρα πολλά θέματα και πάρα πολλοί θεματικοί άξονες, οι οποίοι δεν καλύπτονται, αλλά από εκεί και πέρα νομίζω ότι είναι στην ευελιξία του

κάθε εκπαιδευτικού να ανοίξει λίγο τα όρια. Να μπορέσεις δηλαδή μέσα από την ευελιξία που έχει ο κάθε εκπαιδευτικός να συνδυάσει πράγματα, να συνδυάσει γνώσεις και να ανοίξει λίγο το φάσμα».

- «(Εκπαιδευτικός 11) Έχει ένα εύρος, ειδικά του Λυκείου λόγω Πανελληνίων, αλλά θα μπορούσαμε να βάλουμε κι άλλα. Θα μπορούσαμε να βάλουμε ένα κεφάλαιο, που να έχει να κάνει με social media. Ή το άλλο που παρατηρώ στο Λύκειο είναι ότι μπορεί να υπάρχουν θέματα, αλλά μένουμε στις κλασικές ιδέες. Δηλαδή όσα χρόνια και να περάσουν, κάνουμε το θέμα ρατσισμός, τις ίδιες αιτίες θα πούμε, τις ίδιες συνέπειες. Δηλαδή μένουμε και εμείς λίγο σε κάποια συγκεκριμένα πράγματα – γιατί μας κάνει το σύστημα έτσι».

Ωστόσο, υπήρξαν και πέντε εκπαιδευτικοί που δήλωσαν πως η θεματολογία των σχολικών εγχειριδίων είναι πλέον αρκετά διευρυμένη:

- «(Εκπαιδευτικός 3) Καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα νομίζω των κοινωνικών προβλημάτων και της κοινωνίας. Καλύπτουνε εε αρκετά πράγματα και στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο».
- «(Εκπαιδευτικός 6) Πλέον είναι, δηλαδή έχουν μπει θέματα σύγχρονα και στο Λύκειο. Έχει μπει το ψηφιακό περιβάλλον, έχει μπει η διαφήμιση, η μαζοποίηση, το εγώ και οι άλλοι, και πλέον είναι διευρυμένα. Φυσικά θα μπορούσαν και παραπάνω».

Σχετικά με τη μορφή των σχολικών εγχειριδίων οι περισσότεροι από τους/τις φιλολόγους συμφωνούν ότι δεν είναι ελκυστική για τους/τις μαθητές/τριες:

- «(Εκπαιδευτικός 10) Η μορφή όχι τόσο. Θα πρεπε να έχει χρώμα, καμία εικόνα. Γιατί βλέπω και τα ξενόγλωσσα βιβλία, που είναι έτσι πολύ πιο ελκυστικά από τα δικά μας, από εκεί να παίρνανε κάποιες ιδέες».
- «(Εκπαιδευτικός 12) Λείπει αυτό το η εικόνα, το λίγο το χρώμα, λίγο το κάτι να τους τραβήξει το ενδιαφέρον. Η γραμματοσειρά η κλασική και μόνο το κείμενο το κλασικό τους απωθεί. Με το πλήθος των σελίδων τους απωθεί. Τους φαίνεται βαρετό».

Αξίζει να αναφερθεί ότι αρκετοί/ες διαπιστώνουν πως τα σχολικά εγχειρίδια του Γυμνασίου είναι πιο ελκυστικά από του Λυκείου:

- «(Εκπαιδευτικός 5) Τα κείμενα που υπάρχουν στο Λύκειο θα έλεγα ότι δεν είναι καθόλου ελκυστικά για τα παιδιά. Ε είναι μονοδιάστατα και για να τραβήξουν την προσοχή και να προσελκύσουν τους μαθητές σε ένα κείμενο πρέπει να υπάρχουν και άλλα στοιχεία. Για παράδειγμα, σε ένα κείμενο ακόμα και η γραμματοσειρά παίζει ρόλο. Ε χρώματα, κάποια διάφορα άλλα σχέδια. Ο τρόπος με τον οποίο αποτυπώνονται τα κείμενα στα σχολικά

εγχειρίδια του Λυκείου θεωρώ ότι δεν είναι καθόλου ελκυστικός. Θα έλεγα όμως ότι τα σχολικά εγχειρίδια του Γυμνασίου είναι σε καλύτερη μοίρα, σε καλύτερη θέση, γιατί βλέπω ότι τα παιδιά θα τους εντυπωσιάσει κάτι συνήθως ένα σκίτσο, που είναι περισσότερα στο Γυμνάσιο, η γραμματοσειρά. Θεωρώ ότι του Γυμνασίου είναι πιο ελκυστικά από του Λυκείου».

- «(Εκπαιδευτικός 11) Του Γυμνασίου γίνεται μία προσπάθεια, μπορεί να έχει μία εικόνα, μπορεί ο τίτλος να είναι πιο εξεζητημένος».

2. Κείμενα σχολικών εγχειριδίων και ενδιαφέροντα μαθητών

Άλλη μία βασική πτυχή της έρευνας είναι να αναδειχθεί αν τα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων συμβαδίζουν με τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών και αντικατοπτρίζουν κάποιους από τους προβληματισμούς τους. Με βάση όσα ειπώθηκαν από τους/τις συνεντευξιαζόμενους/ες στην πλειοψηφία τους τα κείμενα αυτά είναι παρωχημένα, ειδικά στο Λύκειο, με μόνη εξαίρεση το πιο πρόσφατο σχολικό εγχειρίδιο, τον Φάκελο Υλικού της Νεοελληνικής Γλώσσας:

- «(Εκπαιδευτικός 5) Τα σχολικά βιβλία του Γυμνασίου που έχουν έτσι περισσότερα σκίτσα, εικόνες, έχουν πιο θα έλεγα έξυπνους τίτλους προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών. Τώρα τα σχολικά εγχειρίδια και τα κείμενα που υπάρχουν στο Λύκειο θα είμαι ειλικρινής δεν προκαλούν καθόλου το ενδιαφέρον των μαθητών. Έχει γίνει τώρα εννοείται μία πρόοδος αναφορικά με τον Φάκελο Υλικού. Θεωρώ ότι τα κείμενα εκεί είναι λίγο πιο ενδιαφέροντα, αλλά του Λυκείου δυστυχώς δεν προκαλούν σε καμία περίπτωση το ενδιαφέρον».
- «(Εκπαιδευτικός 6) Τα κείμενα που υπάρχουν στα σχολικά εγχειρίδια είναι πάρα πολλά και δεν υπάρχει ένας συγκεκριμένος τρόπος με τον οποίο διδάσκονται. Οπότε υπάρχουν μαθητές που βρίσκουν ενδιαφέροντα κάποια κείμενα, αλλά υπάρχουν και μαθητές, που κάνουν στο Λύκειο ακόμα τα κείμενα που κάναμε εμείς. Σίγουρα πρέπει να διαβάσεις τον Παπανούτσο. Αλλά υπάρχουν και άλλα κείμενα, που έναν έφηβο θα του διεγείρουν τη φαντασία, τη σκέψη, το ενδιαφέρον. Οπότε υπάρχουν εκπαιδευτικοί, που κάνουν και δική τους δουλειά, φέρνουν δικά τους κείμενα. Για παράδειγμα, τα σχολικά βιβλία στη Γλώσσα του Γυμνασίου έχουν πάρα πολλές εικόνες, φαίνεται ότι ακολουθούν αυτή την πολυτροπικότητα».

Κάποιοι από τους/τις φιλολόγους επεσήμαναν πως ορισμένα από τα κείμενα είναι ενδιαφέροντα για τους/τις μαθητές/τριες, ενώ εναπόκειται και στη διακριτική ευχέρεια του εκάστοτε εκπαιδευτικού να τα προσεγγίσει με τέτοιο τρόπο διδακτικά, ώστε να τους/τις κινητοποιήσει. Βέβαια, εξαρτάται και από τις θεματικές ενότητες που περιλαμβάνονται στη διδακτέα ύλη της κάθε τάξης:

- «(Εκπαιδευτικός 13) Κάποια είναι, κάποια δεν είναι, δηλαδή 50-50 νομίζω. Και εξαρτάται και από το πώς θα τα προσεγγίσει ο καθηγητής. Βέβαια τα βιβλία, τα σχολικά εγχειρίδια έχουν πάρα πολλά κείμενα, οπότε ίσως κάποιες φορές να γίνεται κουραστικό. Ενώ αν υπήρχαν 2-3 κείμενα και μετά έμπαιναν τα πολυτροπικά, θα ήταν πιο ενδιαφέροντα».
- «(Εκπαιδευτικός 14) Στη Γ' Γυμνασίου έχουμε κάπως πιο ενδιαφέροντα τα κείμενα. Είναι πιο ενδιαφέροντα και τα θέματα που κάνουμε, γιατί είναι πιο μεγάλοι, επομένως μιλάμε για ρατσισμό, μιλάμε για ειρήνη-πόλεμο, μιλάμε για θέματα κοινωνικού ενδιαφέροντος, οπότε είναι πιο πιασάρικα ας πούμε. Στην Α' Γυμνασίου που έχουμε θέματα, όπως διατροφή, σχολείο, σε κάποιες ενότητες είναι πολύ ενδιαφέροντα, για παράδειγμα το φυσικό περιβάλλον. Σε άλλα θέματα μπορεί να είναι ενδιαφέροντα σε άλλα μπορεί να είναι πολύ παρωχημένα, για τη σημασία του σχολείου, το αντιλαμβάνονται και τους φαίνονται πιο βαρετά».

3. Προτάσεις για άλλα είδη κειμένων

Ερωτώμενοι/ες για άλλα είδη κειμένων που θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν, προκειμένου να διεγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών η πλειοψηφία των συνεντευξιζόμενων αναφέρθηκε στην ύπαρξη περισσότερων πολυτροπικών κειμένων, σε περισσότερα κείμενα προφορικού λόγου, αλλά και σε πιο διαδραστικά κείμενα με υπερσυνδέσμους:

- «(Εκπαιδευτικός 5) Πρέπει να υπάρχουν περισσότερες εικόνες, περισσότερα σκίτσα, ακόμα και κόμικς, που να πραγματεύονται θέματα, θεματικές ενότητες που κυριαρχούν σε κάθε σχολικό εγχειρίδιο. Θεωρώ ακόμα ότι πρέπει να συνδυάζεται το γλωσσικό μάθημα και με τον ήχο, με βιντεάκια με συνεντεύξεις».
- «(Εκπαιδευτικός 6) Πολυτροπικά, δηλαδή να έχει πάρα πολλές εικόνες, να έχει γραφήματα, [...] Αλλά όλα εξαρτώνται από το ποιος τα χρησιμοποιεί και πώς. Εγώ θα περίμενα να δω βιβλίο με εικόνες, θα περίμενα να δω βιβλία με links, τα οποία θα πρέπει τα παιδιά μέσα στην τάξη να τα βρουν και να υπάρχει διαδραστικότητα ανάμεσα σε αυτό που κάνει το σχολικό εγχειρίδιο αυτή τη στιγμή και εκεί που με οδηγεί το σχολικό εγχειρίδιο να με οδηγεί σε έναν ιστότοπο».
- «(Εκπαιδευτικός 10) [...] βλέπω τους μαθητές ότι τους αρέσουν πάρα πολύ οι συνεντεύξεις, τους τραβάει το ενδιαφέρον. Τους αρέσουν μετά πάρα πολύ αποσπάσματα βιογραφιών. Θα μπορούσαν να εμπλουτιστούν με περισσότερα πολυτροπικά κείμενα. Να πίνακες ζωγραφικής, ας πούμε της Λογοτεχνίας το βιβλίο έχει σε κάποια σημεία πίνακες ζωγραφικής

και μ' αρέσει πάρα πολύ δηλαδή όταν συνοδεύεται το ίδιο το κείμενο, δηλαδή όχι ότι έχω το κείμενο και έχω τρία ανεξάρτητα σκίτσα ή γελοιογραφίες».

Επίσης, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση από τους/τις εκπαιδευτικούς στο να είναι τα κείμενα περισσότερο σύγχρονα, καθώς θεωρούν ότι αυτό είναι καταλυτικός παράγοντας για την ενεργοποίηση των μαθητών/τριών και τη συμμετοχή τους στο γλωσσικό μάθημα:

- «(Εκπαιδευτικός 8) [...] να είναι πάρα πολύ επίκαιρα. Δηλαδή όταν βλέπουν κείμενα που αναφέρονται στην πανδημία αμέσως προσέχουν ή κάτι που συμβαίνει σήμερα ή παραλληλισμούς του χθες ας πούμε με το σήμερα. Αυτά τους τραβάνε πιο πολύ. Δεν μπορούν τη γλώσσα την καθαρεύουσα καθόλου και την αρχαία ελληνική».
- «(Εκπαιδευτικός 14) Κείμενα τα οποία να τους αφορούν πάνω απ' όλα, δηλαδή να βρίσκουν και τα ίδια τα παιδιά προσωπική νοηματοδότηση σε αυτό που διαβάζουν. Να μην είναι αποστεγνωμένα και πολύ θεωρητικά ή πολύ δοκιμακά και αναμενόμενα».

Τέλος, προτάθηκε από δύο εκπαιδευτικούς να είναι κείμενα που έχουν γράψει οι ίδιοι οι μαθητές/τριες:

- «(Εκπαιδευτικός 4) Θα μπορούσε να είναι για παράδειγμα άρθρα σχολικών εφημερίδων, που έχουν γράψει οι ίδιοι οι μαθητές. Ομιλίες από τη Βουλή των Εφήβων, θα μπορούσαν δηλαδή να εκφράζονται προβληματισμοί των νέων ανθρώπων. Περισσότερο δηλαδή νέους συγγραφείς, σύγχρονους, που αναφέρονται σε θέματα που απασχολούν τα παιδιά και τα ελκύουν είτε είναι συνομήλικος είτε ένας αρθρογράφος».

4. Ενίσχυση με βάση την πολυτροπική λογική των πολυγραμματισμών

Σχεδόν όλοι/ες οι φιλόλογοι αποκρίθηκαν θετικά σε μία μελλοντική ενίσχυση των σχολικών εγχειριδίων με βάση την πολυτροπική λογική των πολυγραμματισμών, ενώ αρκετοί τόνισαν ως αναγκαία προϋπόθεση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών:

- «(Εκπ/κος 2) Πιστεύω ναί ότι θα μπορούσαν ναί να ενισχυθούν. Ίσως να έχουνε λιγότερα κείμενα, δηλαδή να έχουνε τα μισά και να αφιερώνουνε πολύ περισσότερες διδακτικές ώρες, να έχει γίνει και μία επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς, γιατί δεν ξέρουνε. Οι περισσότεροι από εμάς δεν ξέρουμε τι είναι ο πολυγραμματισμός, τα βήματα. Αλλά πιστεύω ναί. Με τις κατάλληλες αλλαγές μπορεί να γίνει».

- «(Εκπαιδευτικός 7) Θα βοηθούσε πάρα πολύ η ενσωμάτωση πολλών πολυτροπικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια, θα βοηθούσε βέβαια πάρα πολύ και η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με την ανάλυση αυτών των κειμένων».

4.3 Σύνοψη 4^{ου} Κεφαλαίου

Στο 4^ο Κεφάλαιο παρουσιάστηκαν και αναλύθηκαν τα αποτελέσματα της έρευνας, έτσι όπως προέκυψαν από τη θεματική ποιοτική ανάλυση και διαρθρώθηκαν με άξονα το κάθε ερευνητικό ερώτημα. Συνολικά προέκυψαν τέσσερις θεματικοί άξονες:

- Πρώτος θεματικός άξονας: Κατάρτιση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη θεωρία της πολυτροπικότητας και των πολυγραμματισμών
- Δεύτερος θεματικός άξονας: Διδασκαλία και αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων
- Τρίτος θεματικός άξονας: Πρακτικές και προσωπική θεωρία εκπαιδευτικών σχετικά με την πολυτροπικότητα και την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας
- Τέταρτος θεματικός άξονας: Προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση των σχολικών εγχειριδίων της Νεοελληνικής Γλώσσας με βάση την πολυτροπική λογική των πολυγραμματισμών

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΣΥΝΘΕΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

5.1 Εισαγωγή

Στο τελευταίο αυτό κεφάλαιο της παρούσας εργασίας θα ακολουθήσει η σύνθεση και η τελική αποτίμηση των αποτελεσμάτων της έρευνας, που συγκρίνονται με τα αντίστοιχα από προηγούμενες έρευνες, για τις οποίες έγινε αναφορά στη βιβλιογραφική επισκόπηση. Στη συζήτηση θα αναδειχθεί και ο κοινωνικοπαιδαγωγικός χαρακτήρας της έρευνας με βάση τις θεμελιώδεις διαστάσεις της Κοινωνικής Παιδαγωγικής. Κατόπιν, θα παρουσιαστούν τα συμπεράσματα που συνάχθηκαν για το κάθε ερευνητικό ερώτημα. Τέλος, θα γίνει αναφορά σε προτάσεις για συναφείς μελλοντικές έρευνες στο πεδίο της πολυτροπικότητας και της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών.

5.2 Συζήτηση αποτελεσμάτων

Βασικός σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνήσει τις απόψεις, τις πρακτικές και την προσωπική θεωρία των φιλολόγων σχετικά με την αξιοποίηση της πολυτροπικότητας και της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών στη διδακτική πράξη του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Για να εξυπηρετηθεί ο σκοπός αυτός τέθηκαν τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα (βλ. Πίνακα 5) και διενεργήθηκαν δεκατέσσερις (14) συνεντεύξεις με φιλόλογους, που εργάζονται στον δημόσιο ή στον ιδιωτικό τομέα και έχουν από 3-25 χρόνια διδακτικής εμπειρίας της Νεοελληνικής Γλώσσας σε μαθητές/τριες Γυμνασίου και Λυκείου.

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τις συνεντεύξεις, ομαδοποιήθηκαν με βάση τη θεματική ανάλυση και παρουσιάστηκαν αναλυτικά στο Κεφάλαιο 4 της παρούσας εργασίας. Από τα αποτελέσματα αυτά εξάγονται ενδιαφέροντα συμπεράσματα με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί και τη βιβλιογραφική επισκόπηση, που παρουσιάστηκε στο θεωρητικό μέρος.

Από την θεματική ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών αναδείχθηκαν 72 κωδικοί, οι οποίοι ταξινομήθηκαν σε 19 κατηγορίες και εντάχθηκαν σε 4 θεματικούς άξονες με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 5: Ερευνητικά Ερωτήματα και Θεματικοί Άξονες

Ερευνητικά Ερωτήματα	Θεματικοί Άξονες
1. Είναι οι φιλόλογοι επαρκώς καταρτισμένοι/ες για να διδάξουν το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας αντλώντας στοιχεία από τη θεωρία της πολυτροπικότητας και των πολυγραμμatisμών;	1. Κατάρτιση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη θεωρία της πολυτροπικότητας και την παιδαγωγική των πολυγραμμatisμών
2. Σε ποιον βαθμό οι φιλόλογοι στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας διδάσκουν στους μαθητές/τριες δεξιότητες: α) κατανόησης των πολυτροπικών κειμένων β) παραγωγής πολυτροπικών κειμένων;	2. Διδασκαλία και αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων
3. Ποια στοιχεία θεωρητικών προσεγγίσεων από τη θεωρία της παιδαγωγικής των πολυγραμμatisμών και της πολυτροπικότητας διαμορφώνουν τις πρακτικές, τις απόψεις και την προσωπική θεωρία των φιλόλογων όσον αφορά στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας;	3. Πρακτικές και προσωπική θεωρία εκπαιδευτικών σχετικά με την πολυτροπικότητα και την παιδαγωγική των πολυγραμμatisμών στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας
4. Ποιες προτάσεις έχουν οι φιλόλογοι σχετικά με τη βελτίωση των υπαρχόντων σχολικών εγχειριδίων για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σύμφωνα με την πολυτροπική λογική των πολυγραμμatisμών;	4. Προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση των σχολικών εγχειριδίων της Νεοελληνικής Γλώσσας με βάση την πολυτροπική λογική των πολυγραμμatisμών

Πίνακας 5

5.2.1 Συζήτηση των αποτελεσμάτων σχετικά με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών ως προς την πολυτροπικότητα και τους πολυγραμματισμούς

Η παρούσα εργασία ανέδειξε σημαντικά ζητήματα αναφορικά με την εφαρμογή της πολυτροπικότητας και της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Τα ευρήματα της έρευνας επιβεβαιώνουν τη βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με τις προκλήσεις, αλλά και τις δυνατότητες που παρέχουν οι σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές.

Το 1^ο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε στην κατάρτιση των φιλολόγων αναφορικά με τη θεωρία των πολυγραμματισμών και της πολυτροπικότητας. Από τη θεματική ποιοτική ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων προέκυψε πως η πλειοψηφία των ερωτηθέντων και συγκεκριμένα δέκα (10) από τους/τις δεκατέσσερις (14) εκπαιδευτικούς δεν αισθάνονται ότι είναι εξοικειωμένοι με αυτά τα θεωρητικά εργαλεία από τις σπουδές τους, είτε προπτυχιακές είτε μεταπτυχιακές. Το εύρημα αυτό συμβαδίζει με όσα ειπώθηκαν στη βιβλιογραφική ανασκόπηση για την αναγκαιότητα εισαγωγής μαθημάτων σχετικά με την πολυτροπικότητα και τους πολυγραμματισμούς στα ακαδημαϊκά προγράμματα σπουδών των υποψήφιων εκπαιδευτικών (Tan et al., 2019).

Παράλληλα, εννέα (9) από τους/τις εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι έχουν προσπαθήσει μέσα από προσωπική μελέτη να εξοικειωθούν με την πολυτροπικότητα και τους πολυγραμματισμούς, μιας και αναφέρονται στο ΠΣ (ΦΕΚ, 2019) της Νεοελληνικής Γλώσσας. Αυτή η επιδιωκόμενη προσπάθεια για τη βελτίωση και την αντιμετώπιση μίας προβληματικής κατάστασης, εν προκειμένω της ελλιπούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών, συνιστά απόρροια μίας αναστοχαστικής διεργασίας, που συνάδει απόλυτα με το κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2021). Ωστόσο, μόλις έξι από αυτούς/ές θεωρούν πως είναι σε θέση να αξιοποιήσουν αυτές τις θεωρίες διδακτικά, ενώ τέσσερις εξέφρασαν επιφυλακτική στάση ως προς τους πολυγραμματισμούς, κρίνοντας πως η έννοια της πολυτροπικότητας τους είναι περισσότερο γνώριμη.

Σε αντίστοιχη ποιοτική έρευνα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ΠΣ (ΦΕΚ, 2019) επισημάνθηκε επίσης από τους/τις ερωτηθέντες/θείσες η αναγκαιότητα επεξήγησης ορισμένων βασικών όρων του ΠΣ, καθώς η ακαδημαϊκή τους εκπαίδευση δεν επαρκεί ώστε να τους προετοιμάσει επαρκώς για τις μεθόδους διδασκαλίας που θα ακολουθήσουν (Ζαπρούδης, 2021). Οι εκπαιδευτικοί πρότειναν μάλιστα για την κάλυψη αυτού του χάσματος μεταξύ ΠΣ και διδακτικής πρακτικής την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης τους για τις σύγχρονες θεωρίες περί γραμματισμού, κάτι που επισημαίνεται και στη σχετική βιβλιογραφία (Οικονομάκου, 2022).

Τέλος, πρέπει να τονιστεί πως η ποιοτική μας μελέτη δεν ανέδειξε κάποια συσχέτιση της ηλικίας και της ακαδημαϊκής κατάρτισης των εκπαιδευτικών με την αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων. Μάλιστα, σε αντίθεση με τα ευρήματα μίας πρόσφατης ποσοτικής μελέτης (Δήμα – Ευθυμίου, 2021) αναδείχθηκε πως ακόμα και μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί με αρκετές δεκαετίες προϋπηρεσία στη δημόσια εκπαίδευση αξιοποιούν ποικιλοτρόπως τα πολυτροπικά κείμενα στο δημόσιο σχολείο, ενώ υπήρξαν δύο εκπαιδευτικοί νεότεροι/ες σε ηλικία, που εργάζονται στον ιδιωτικό τομέα και δήλωσαν πως χρησιμοποιούν ελάχιστα ως καθόλου τα πολυτροπικά κείμενα στη γλωσσική διδασκαλία. Μέσα από αυτό το πόρισμα διαφαίνεται το πόσο καθοριστική είναι η προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών για τη δημιουργία ενός πολυτροπικού μαθησιακού περιβάλλοντος.

5.2.2 Συζήτηση για τη διδασκαλία και την αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων

Το 2^ο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε είναι σε ποιον βαθμό οι φιλόλογοι στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας διδάσκουν στους μαθητές/τριες δεξιότητες: α) κατανόησης των πολυτροπικών κειμένων β) παραγωγής πολυτροπικών κειμένων. Στην έρευνά μας δώδεκα (12) από τους/τις δεκατέσσερις (14) εκπαιδευτικούς δήλωσαν πως αξιοποιούν διδακτικά τα πολυτροπικά κείμενα που εμπεριέχονται στα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας, ενώ οκτώ (8) από τους/τις δεκατέσσερις (14) επεσήμαναν πως αξιοποιούν διδακτικά και πολυτροπικά κείμενα από άλλες πηγές, όπως σκίτσα, αφίσες, διαφημίσεις, βίντεο, εικόνες, διαγράμματα, ταινίες. Από τις απαντήσεις τους συνάγεται το συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί πράγματι είναι ενήμεροι για τα είδη των πολυτροπικών κειμένων που μπορούν να χρησιμοποιήσουν στη διδασκαλία τους είτε πρόκειται για έντυπα είτε για ψηφιακά. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί πως τρεις (3) από τους/τις ερωτηθέντες/θείσες τόνισαν πως αφιερώνουν περιορισμένο χρόνο στη διδασκαλία των πολυτροπικών κειμένων.

Στην ερώτηση για το αν θεωρούν οι φιλόλογοι πιο αποτελεσματικά τα πολυτροπικά κείμενα από τα μονοτροπικά όσον αφορά στην επίτευξη των στόχων της εκάστοτε διδακτικής ενότητας έξι (6) δήλωσαν πως τα θεωρούν αποτελεσματικότερα, καθώς είναι πιο ελκυστικά για τους μαθητές. Τρεις (3) εκπαιδευτικοί επεσήμαναν την αναγκαιότητα συνδυαστικής διδασκαλίας μονοτροπικών και πολυτροπικών κειμένων. Σε κριτική ανάλυση των ΠΣ της διδασκαλίας της γλώσσας προτείνεται να δοθεί έμφαση όχι μόνο στον γλωσσικό, αλλά και στον πολυτροπικό γραμματισμό, καθώς ναι μεν η γλώσσα διαδραματίζει καίριο ρόλο στην επικοινωνία, ωστόσο και άλλοι σημειωτικοί τρόποι και ιδιαίτερα οι οπτικοί είναι εξίσου σημαντικοί και πολύπλοκοι (Οικονομάκου, 2022).

Για τις στρατηγικές που έχουν αναπτύξει οι φιλόλογοι ως προς τη διδασκαλία των πολυτροπικών κειμένων εννέα (9) από τους/τις δεκατέσσερις (14) υποστήριξαν ότι δίνουν έμφαση στην κατανόηση και μόλις τρεις στην παραγωγή, γεγονός που συνάδει και με τα ευρήματα άλλων αντίστοιχων ερευνών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Παρασκευαΐδη, 2019).

Ακόμα, η πλειοψηφία του δείγματος, εννιά συνολικά, θεωρούν πως η αποκωδικοποίηση ενός πολυτροπικού κειμένου είναι μία διεργασία πιο σύνθετη για τους/τις μαθητές/τριες από ένα μονοτροπικό κείμενο. Αυτό το εύρημα ειδικά έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς αφενός συμβαδίζει με τα πορίσματα των περισσότερων ερευνών στον χώρο της πολυτροπικότητας (Κουσκούτη, 2020· Kress, 2010· Μακρή, 2013· Οικονομάκου, 2022· Φτερνιάτη, 2011· Χατζησαββίδης, 2007· Χοντολίδου, 1999) και αφετέρου καθιστά εμφανή την αναγκαιότητα περαιτέρω διδακτικής αξιοποίησης των πολυτροπικών κειμένων στη γλωσσική διδασκαλία.

5.2.3 Συζήτηση για τις πρακτικές και την προσωπική θεωρία των φιλολόγων σχετικά με την πολυτροπικότητα και την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων, των πρακτικών και της προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών, καθώς η στάση τους απέναντι στην πολυτροπικότητα και τους πολυγραμματισμούς θα καθορίσει και την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής τους στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος (Ζάγουρας, 2018· Ζαπρούδης, 2021). Γι' αυτό το 3^ο ερευνητικό ερώτημα σχετίζεται με τα στοιχεία θεωρητικών προσεγγίσεων από τη θεωρία της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών και της πολυτροπικότητας που διαμορφώνουν τις πρακτικές, τις απόψεις και την προσωπική θεωρία των φιλολόγων όσον αφορά στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας.

Στην ερώτηση που αφορούσε στις κειμενικές προτιμήσεις των μαθητών/τριών που φοιτούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση όλοι οι εκπαιδευτικοί που ρωτήθηκαν επεσήμαναν πως η σχέση των εφήβων με την ανάγνωση δεν είναι ιδιαίτερα καλή. Και αυτό γιατί διαπιστώνουν πως οι τελευταίοι, πέρα από τα κείμενα με τα οποία έρχονται αναγκαστικά σε επαφή στο πλαίσιο των μαθημάτων, διαβάζουν επιφανειακά κείμενα από το διαδίκτυο και κυρίως πολυτροπικά κείμενα στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Πρόκειται για μία διαπίστωση που έχει επισημανθεί και στη βιβλιογραφία (Ζαπρούδης, 2021). Επίσης, προκαλεί προβληματισμό στον χώρο της εκπαίδευσης γενικότερα και σίγουρα χρήζει περαιτέρω διερεύνησης, καθώς όπως επισημάνθηκε στο θεωρητικό μέρος της

έρευνας η διαδικασία ανάγνωσης ενός ψηφιακού πολυτροπικού κειμένου διαφέρει από την ανάγνωση ενός έντυπου μονοτροπικού κειμένου (Kress, 2003· Walsh, 2006, 2010).

Ερωτώμενοι/ες οι εκπαιδευτικοί για τα είδη κειμένων που οι ίδιοι/ες προτιμούν κατά τη γλωσσική διδασκαλία έξι (6) τόνισαν πως, παρά την ένταξη των πολυτροπικών κειμένων στη διδακτέα ύλη, δίνουν περισσότερη έμφαση στη διδασκαλία των μονοτροπικών κειμένων λόγω των απαιτήσεων των πανελλαδικών εξετάσεων στο Λύκειο. Πάντως, πέντε (5) φιλόλογοι δήλωσαν πως διδάσκουν συστηματικά και πολυτροπικά κείμενα. Το εύρημα αυτό φαίνεται να συμβαδίζει με τα πορίσματα προγενέστερων ερευνών στα ελληνικά εκπαιδευτικά συμφραζόμενα, σύμφωνα με τα οποία ακόμα και όταν διδάσκονται πολυτροπικά κείμενα έμφαση δίνεται πρωτίστως στη διδασκαλία της γλώσσας σε σχέση με τους υπόλοιπους σημειωτικούς τρόπους (Ζάγουρας, 2018· Κουσκούτη, 2020· Παπαγεωργίου, 2020· Παρασκευαΐδη, 2019).

Ως προς τη μέθοδο διδασκαλίας των κειμένων, είτε μονοτροπικών είτε πολυτροπικών, οκτώ (8) εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι εστιάζουν ιδιαίτερα στην κατανόηση και στην πρόθεση του συγγραφέα, ενώ πέντε από τους/τις ερωτηθέντες/θείσες υποστήριξαν ότι αξιοποιούν τα πολυτροπικά κείμενα ως αφόρμηση ή ως ανακεφαλαίωση της θεωρίας στο τέλος της ενότητας. Η τάση να προσεγγίζονται διδακτικά τα πολυτροπικά κείμενα πιο επιφανειακά επισημάνθηκε επίσης σε μία πολυγραμματισμική παρέμβαση, η οποία όμως ανέδειξε τα διδακτικά οφέλη της πολυτροπικότητας (Μεραντζέλη, 2021).

Κανένας/καμία από τους/τις φιλόλογους δεν αναφέρθηκε στις τέσσερις επιμέρους πρακτικές του μοντέλου των πολυγραμματισμών: 1. Εγκατεστημένη πρακτική, 2. Εμφανής διδασκαλία, 3. Κριτική πλαισίωση 4. Μετασχηματιστική πρακτική (Cope & Kalantzis, 2015· Kalantzis et al., 2019· New London Group, 1996). Βέβαια, μπορεί να μην ανακάλεσαν τη σχετική ορολογία ωστόσο από τις απαντήσεις που δόθηκαν γίνεται αντιληπτό πως καταβάλλουν απόπειρες να σχεδιάσουν τη διδασκαλία του μαθήματος όσο το δυνατόν με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών/τριών με κείμενα πιο σύγχρονα που απηχούν και προβληματισμούς της νέας γενιάς, δίνοντας έμφαση στην κατανόηση, την κριτική πρόσληψη των κειμένων και τη συμμετοχή όλων στο μάθημα.

Στο επίκεντρο της έρευνάς μας, όπως διαφαίνεται και στον τίτλο της, βρίσκεται η διερεύνηση της προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών, καθώς η σημασία της είναι καίρια για την επιλογή και την εφαρμογή οποιασδήποτε μεθόδου κατά τη διδασκαλία. Οπότε αξίζει να επισημανθεί πως σχεδόν όλοι οι συνεντευξιζόμενοι/ες και ειδικότερα δεκατρείς (13) από τους/τις δεκατέσσερις (14) αναγνωρίζουν ιδιαίτερα στη σημερινή «εποχή της εικόνας» την αξία της πολυτροπικότητας, συνδέοντας τον γλωσσικό με τον πολυτροπικό και κριτικό γραμματισμό. Επίσης, θεωρούν ιδιαίτερα

ελκυστικά για τους/τις μαθητές/τριες, ανεξάρτητα από τις σχολικές τους επιδόσεις και βοηθητικά για όσους/ες αντιμετωπίζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ή ζητήματα συγκέντρωσης, πράγμα που επισημαίνεται σε αρκετές σχετικές έρευνες (Kalantzis et al., 2019· Μεραντζέλη, 2021· Moreno & Mayer, 2007· Sankey, Birch & Gardiner, 2010).

Με δεδομένο ότι ζούμε σε μία εποχή τόσο προηγμένη τεχνολογικά δώδεκα (12) από τους/τις δεκατέσσερις (14) φιλόλογους κρίνουν πως εκτός από την κατανόηση σημαντική είναι και η παραγωγή των πολυτροπικών κειμένων. Πιστεύουν μάλιστα πως οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να σχεδιάσουν ψηφιακά πολυτροπικά κείμενα λόγω της εξοικείωσής τους με τα σύγχρονα τεχνολογικά μέσα. Παρόλα αυτά μόνο μία (1) φιλόλογος, με αρκετά χρόνια προϋπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση, δήλωσε πως ενθαρρύνει την παραγωγή πολυτροπικών κειμένων από τους μαθητές/τριες, τα οποία μάλιστα τα αξιοποιεί και διδακτικά. Οι περισσότεροι/ες φιλόλογοι θεωρούν σημαντικό τον σχεδιασμό πολυτροπικών κειμένων, αλλά με βασική προϋπόθεση την εξοικείωση και την κατάρτιση των ίδιων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη θεωρία της πολυτροπικότητας, προκειμένου να μπορούν να καθοδηγήσουν κατάλληλα τους/τις μαθητές/τριες. Πράγματι, το να είναι οι εκπαιδευτικοί καταρτισμένοι σχετικά με την ορολογία της Κοινωνικής Σημειωτικής συνιστά βασική προϋπόθεση και στη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία στο πεδίο της πολυτροπικότητας (Δημάση & Αραβανή, 2013· Tan et al., 2019).

Οι συνεντευξιαζόμενοι/ες επικεντρώθηκαν επίσης και στην αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αναφορικά με την τεχνολογία, προκειμένου να συμβαδίζει το μάθημα της Γλώσσας με τις ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις. Είναι μάλιστα χαρακτηριστικό πως πέντε από αυτούς/ές διαπιστώνουν ότι η πολυτροπικότητα και οι πολυγραμματισμοί συνδέονται άρρηκτα με την τεχνολογία, ακριβώς όπως είχαν υπογραμμίσει οι θεμελιωτές του μοντέλου των πολυγραμματισμών (New London Group, 1996). Όμως, παρατηρούν ότι υπάρχει χάσμα στα διαθέσιμα τεχνολογικά μέσα ανάμεσα στη δημόσια και στην ιδιωτική εκπαίδευση, καθώς κυρίως τα ιδιωτικά σχολεία είναι εξοπλισμένα με σύγχρονα τεχνολογικά και εποπτικά μέσα. Πρόκειται ουσιαστικά για ένα πολύ σοβαρό κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόβλημα, το οποίο οξύνει τις κοινωνικοοικονομικές ανισότητες και το οποίο καλούνται οι εκπαιδευτικοί να ξεπεράσουν μέσα από τις μεθόδους διδασκαλίας που θα επιλέξουν.

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφωνούν ότι η έννοια του γραμματισμού στη σημερινή εποχή έχει διευρυνθεί, καθώς η γραμματική, το συντακτικό και το λεξιλόγιο δεν επαρκούν, για να καταστήσουν τους μαθητές εγγράμματους σε μία εποχή που κατακλύζονται από πληροφορίες μέσω του διαδικτύου. Ο γραμματισμός πλέον δεν ταυτίζεται αποκλειστικά με τον γλωσσικό

γραμματισμό (Kress, 2003· Χατζησαββίδης, 2007). Και αυτός είναι άλλος ένας λόγος που επιβάλλει πιο πρωτότυπες, δημιουργικές και σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας για το γλωσσικό μάθημα.

Ερωτώμενοι/ες οι εκπαιδευτικοί για το πώς εξηγούν τις χαμηλές επιδόσεις των μαθητών/τριών τα τελευταία χρόνια στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στις Πανελλαδικές Εξετάσεις απαρίθμησαν ως βασικές αιτίες του προβλήματος τις ανεπαρκείς γλωσσικές βάσεις ήδη από το Δημοτικό, την απώθηση των εφήβων προς τα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων, ειδικά όσα είναι μακροσκελή, μονοτροπικά και δεν συνδέονται με τα ενδιαφέροντά τους, την αδυναμία συγκέντρωσης, τη μέθοδο διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος, αλλά και την τεχνολογία. Έτσι, οι μαθητές/τριες, που χαρακτηρίζονται ως «παιδιά της εικόνας» και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, δυσκολεύονται στην κατανόηση και στην παραγωγή τόσο του γραπτού όσο και του προφορικού λόγου. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς πρόκειται για μία γενικευμένη κατάσταση «γλωσσικής κρίσης», η οποία συνιστά απόρροια όλων των εκφάνσεων της ζωής τους. Και εφόσον το πρόβλημα αυτό είναι ολιστικό, ολιστική πρέπει να είναι και μία ενδεχόμενη λύση για την αντιμετώπισή του, όπως προσβέβει η Κοινωνική Παιδαγωγική (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2021).

5.2.4 Συζήτηση για τις προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση των σχολικών εγχειριδίων της Νεοελληνικής Γλώσσας με βάση την πολυτροπική λογική των πολυγραμματισμών

Περισσότεροι/ες από τους/τις μισούς/ές εκπαιδευτικούς που ρωτήθηκαν απάντησαν πως κατά τη γνώμη τους η θεματολογία των σχολικών εγχειριδίων είναι περιορισμένη. Βέβαια, υπογράμμισαν ότι εναπόκειται και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς να διευρύνουν το φάσμα των θεματικών ενοτήτων με την επιλογή των κειμένων που επεξεργάζονται στην τάξη, ακριβώς όπως προβλέπεται στην παιδαγωγική των πολυγραμματισμών και στην Κοινωνική Παιδαγωγική. Πάντως, μόλις δύο (2) παρατήρησαν έντονη την κυριαρχία των μονοτροπικών κειμένων σε σχέση με τα πολυτροπικά στα σχολικά βιβλία, αν και στη βιβλιογραφία έχει επισημανθεί με έμφαση αυτό το εύρημα (Παπαγεωργίου, 2020· Ζαπρούδης, 2021).

Αναφορικά με τη μορφή των σχολικών εγχειριδίων οι περισσότεροι/ες φιλόλογοι συμφωνούν ότι δεν είναι αρκετά ελκυστική για τους/τις μαθητές/τριες, ενώ ορισμένοι/ες διαπιστώνουν πως τα σχολικά εγχειρίδια του Γυμνασίου, μιας και είναι πιο πρόσφατα και έχουν περισσότερα πολυτροπικά κείμενα, διεγείρουν περισσότερο το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών. Αυτή η επισημάνση έχει προκύψει και μέσα από πορίσματα έρευνας για την πολυτροπικότητα στα εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου, καθώς αναδείχθηκε πως προσφέρουν τη δυνατότητα

καλλιέργειας του πολυτροπικού γραμματισμού των μαθητών μέσα από ασκήσεις και διαθεματικές εργασίες (Δημάση & Αραβανή, 2013).

Στον πυρήνα των πολυγραμματισμών έγκειται η αναγκαιότητα τα κείμενα που διδάσκονται να συμβαδίζουν με τα ενδιαφέροντα και τους προβληματισμούς της μαθητικής κοινότητας, όμως σύμφωνα με τους/τις συνεντευξιαζόμενους/ες τα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων ειδικά στο Λύκειο, με μοναδική εξαίρεση τον Φάκελο Υλικού, είναι αρκετά παρωχημένα και κυρίως μονοτροπικά.

Ερωτώμενοι/ες οι εκπαιδευτικοί για το ποια άλλα είδη κειμένων θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν πρότειναν περισσότερα πολυτροπικά κείμενα, όπως εικόνες, σκίτσα, πίνακες ζωγραφικής, γελοιογραφίες, κόμικς, βίντεο, κείμενα προσχεδιασμένου προφορικού λόγου, όπως συνεντεύξεις, βιογραφίες, διαδραστικά κείμενα με υπερσυνδέσμους. Τόνισαν μάλιστα ως βασική προϋπόθεση να είναι κείμενα σύγχρονα και επίκαιρα, για να κινητοποιούν το ενδιαφέρον και την προσοχή των μαθητών/τριών. Ακόμα, δύο (2) εκπαιδευτικοί πρότειναν να ενσωματωθούν στα σχολικά βιβλία κείμενα γραμμένα από τους/τις ίδιους/ες τους/τις μαθητές/τριες. Μέσα από τις προτάσεις τους διαφαίνεται η κοινωνικοπαιδαγωγική νοοτροπία, σύμφωνα με την οποία καθοριστική παράμετρος για την αντιμετώπιση ενός προβλήματος είναι η ρηξικέλευθη και δημιουργική σκέψη (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2021).

Τέλος, σχεδόν όλοι/ες οι φιλόλογοι έχουν θετική στάση ως προς την ενίσχυση της θεματολογίας και της μορφής των σχολικών εγχειριδίων με βάση την πολυτροπική λογική των πολυγραμματισμών. Μάλιστα, το πόρισμα αυτό συμβαδίζει με τα πορίσματα της βιβλιογραφικής επισκόπησης σύμφωνα με την οποία προέκυψε πως κρίνεται απαραίτητη η ενσωμάτωση της πολυτροπικότητας στη διδασκαλία (Ajayi, 2010· Hong & Hua, 2020· Kalantzis & Cope, 2023· Lim et al., 2022· Parsaiyan et al., 2022· Rowsell & Walsch, 2011· Tan et al., 2019· Walsh, 2010). Ωστόσο, τονίζουν ως αναγκαίο όρο την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τους πολυγραμματισμούς και την πολυτροπικότητα, ώστε να είναι σε θέση να αξιοποιήσουν αυτά τα θεωρητικά εργαλεία στη γλωσσική διδασκαλία, όπως τονίζεται και στη σχετική βιβλιογραφία (Δημάση & Αραβανή, 2013· Tan et al., 2019).

5.2.5 Ο Κοινωνικοπαιδαγωγικός Χαρακτήρας της Παρούσας Εργασίας

Η παρούσα έρευνα, εστιάζοντας στην πολυτροπικότητα και την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών, εντάσσεται στο πλαίσιο της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, η οποία προάγει την ενεργό συμμετοχή, την ολιστική μάθηση και τη μετασχηματιστική εκπαίδευση. Ο

κοινωνικοπαιδαγωγικός της χαρακτήρας αναδεικνύεται μέσω της σύνδεσης των θεμελιωδών διαστάσεων της Κοινωνικής Παιδαγωγικής (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2021, σσ. 359-362) με την εκπαιδευτική αξιοποίηση της πολυτροπικότητας, η οποία ενισχύει τον κριτικό γραμματισμό και την κοινωνική ενσωμάτωση των μαθητών.

1. Προβληματοκεντρική Θεώρηση

Η πολυτροπικότητα και οι πολυγραμματισμοί προτείνονται ως απάντηση στο παραδοσιακό, μονοτροπικό μοντέλο διδασκαλίας, το οποίο αδυνατεί να ανταποκριθεί στις σύγχρονες κοινωνικές και τεχνολογικές συνθήκες. Η μελέτη αυτή εντοπίζει το χάσμα μεταξύ θεωρίας και πράξης στη διδακτική αξιοποίηση της πολυτροπικότητας, προτείνοντας πρακτικές λύσεις και ενθαρρύνοντας την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας.

2. Ενότητα Θεωρίας και Πράξης

Η έρευνα συνδέει τη θεωρητική γνώση με τη διδακτική πράξη, αναλύοντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την πολυτροπικότητα και την εφαρμογή της στη σχολική τάξη. Μέσω της αναστοχαστικής διερεύνησης των πρακτικών τους, επιδιώκεται η ανάπτυξη διδακτικών προσεγγίσεων που γεφυρώνουν τη θεωρία των πολυγραμματισμών με την εκπαιδευτική πραγματικότητα.

3. Ολιστικές και Συστημικές Προσεγγίσεις

Η πολυτροπικότητα αντιμετωπίζεται ως μέρος ενός ευρύτερου οικοσυστήματος γνώσης και επικοινωνίας. Η ενσωμάτωσή της στη διδασκαλία δεν αφορά μόνο τη γλωσσική ικανότητα των μαθητών, αλλά και την ανάπτυξη ευρύτερων κοινωνικοπολιτισμικών δεξιοτήτων, οι οποίες τους επιτρέπουν να λειτουργούν αποτελεσματικά σε ένα πολυσύνθετο επικοινωνιακό περιβάλλον.

4. Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις

Η έρευνα αντλεί στοιχεία από την Παιδαγωγική, τη Γλωσσολογία, τη Νευροεπιστήμη και τις Κοινωνικές Επιστήμες, υπογραμμίζοντας τη σημασία της διεπιστημονικής συνεργασίας στην κατανόηση και εφαρμογή της πολυτροπικότητας. Η διασύνδεση αυτών των πεδίων επιτρέπει μια πιο ολοκληρωμένη και δυναμική προσέγγιση της διδασκαλίας της γλώσσας.

5. Ύπαρξη Κοινού Οράματος

Η πολυτροπική προσέγγιση ενισχύει τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας, προάγοντας ένα κοινό όραμα για μια πιο συμμετοχική και κριτική εκπαίδευση. Μέσω αυτής της διάστασης, η έρευνα υποστηρίζει τη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος όπου η γνώση συνδιαμορφώνεται από πολλαπλές πηγές και προσεγγίσεις.

6. Συστηματική Επιδίωξη για Βελτίωση και Αλλαγή

Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών δεν αποτελεί στατική διδακτική μέθοδο, αλλά μια δυναμική διαδικασία που προσαρμόζεται στις κοινωνικές και τεχνολογικές εξελίξεις. Η έρευνα προάγει την ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση και αναστοχασμό των εκπαιδευτικών, ώστε να αναπτύξουν πιο προσαρμοστικές και καινοτόμες διδακτικές πρακτικές.

7. Ενεργός Συμμετοχή και Συνεργατική Δράση

Η πολυτροπικότητα ενθαρρύνει τη συνεργασία και τη συλλογική μάθηση, τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και μεταξύ των εκπαιδευτικών. Η έρευνα αναδεικνύει τη σημασία της συνεργασίας στην ανάπτυξη πιο αποτελεσματικών διδακτικών πρακτικών, που προάγουν την ενεργό συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

8. Ισχυρά Προληπτικός και Παρεμβατικός Ρόλος

Η αξιοποίηση της πολυτροπικότητας στη διδασκαλία μπορεί να συμβάλει στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών, προσφέροντας εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης της γνώσης. Παράλληλα, επιτρέπει την έγκαιρη ανίχνευση και προσαρμογή της διδακτικής διαδικασίας στις ανάγκες των μαθητών, προλαμβάνοντας τη σχολική αποξένωση και ενισχύοντας τη μαθησιακή εμπλοκή.

9. Διαρκής Κριτική και Αναστοχαστική Διαδικασία

Η μελέτη της πολυτροπικότητας δεν αφορά μόνο την εφαρμογή νέων διδακτικών πρακτικών, αλλά και την αναθεώρηση και κριτική αποτίμηση των υπαρχουσών. Η συνεχής αναστοχαστική διαδικασία των εκπαιδευτικών επιτρέπει τη βελτίωση της διδακτικής τους προσέγγισης και την προσαρμογή της στις εκάστοτε εκπαιδευτικές συνθήκες.

10. Συνεργατική και Μετασχηματιστική Μάθηση

Η πολυτροπικότητα συνδέεται με τη μετασχηματιστική μάθηση, καθώς επιτρέπει στους μαθητές να αναπτύξουν νέες δεξιότητες, να αποκτήσουν πολυδιάστατη γνώση και να αλληλεπιδράσουν ενεργά με το περιεχόμενο. Η έρευνα ενισχύει τη σημασία της συνεργατικής μάθησης, μέσα από την οποία οι μαθητές συνδιαμορφώνουν τη γνώση.

11. Ενθάρρυνση της Δημιουργικότητας και της Συν-δημιουργίας Νέας Γνώσης

Η αξιοποίηση πολυτροπικών μέσων ενθαρρύνει τη δημιουργική έκφραση και την παραγωγή νέων μορφών γνώσης. Μέσω της παρούσας έρευνας, αναδεικνύεται η ανάγκη για μεγαλύτερη έμφαση στη δημιουργικότητα ως βασικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

12. Κοινωνικοπαιδαγωγικό Ήθος και Εκπαιδευτική Κουλτούρα

Η έρευνα αναδεικνύει την ανάγκη για την ανάπτυξη μιας εκπαιδευτικής κουλτούρας που ενσωματώνει την πολυτροπικότητα ως αναπόσπαστο μέρος της διδακτικής πράξης. Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών δεν είναι απλώς μια διδακτική στρατηγική, αλλά μια αλλαγή παραδείγματος που επιδιώκει να διαμορφώσει κριτικά εγγράμματους και κοινωνικά ενεργούς πολίτες.

Συνοψίζοντας, η σύνδεση της παρούσας έρευνας με τις θεμελιώδεις αρχές της Κοινωνικής Παιδαγωγικής αποδεικνύει τον κοινωνικοπαιδαγωγικό της χαρακτήρα, καθιστώντας την ιδιαίτερα σημαντική για τη σύγχρονη εκπαίδευση και την ενσωμάτωση καινοτόμων παιδαγωγικών πρακτικών στη διδακτική πράξη.

5.3 Συμπεράσματα

Στο επίκεντρο της παρούσας έρευνας έγκειται η διερεύνηση των απόψεων, των πρακτικών και της προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών με δεδομένο ότι οι πεποιθήσεις τους συντελούν στην ερμηνεία, στον προσδιορισμό, αλλά και στην επίλυση των προβλημάτων του εκπαιδευτικού συστήματος και κατά συνέπεια και της κοινωνίας. Αυτή η προβληματοκεντρική προσέγγιση είναι και η αφετηρία της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, που ως επιστήμη διερευνά το πώς η θεωρία μετουσιώνεται σε πράξη, ακριβώς όπως η παρούσα έρευνα διερευνά το πώς οι εκπαιδευτικοί μετουσιώνουν σε πράξη την πολυτροπικότητα και τους πολυγραμματισμούς στη γλωσσική διδασκαλία.

Στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα ζητούμενο ήταν η διερεύνηση της κατάρτισης των εκπαιδευτικών ως προς την πολυτροπικότητα και τους πολυγραμματισμούς. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ισχυρίστηκαν πως αισθάνονται ως έναν βαθμό εξοικειωμένοι με την πολυτροπικότητα λόγω προσωπικής μελέτης και ενασχόλησης. Από τις απαντήσεις τους φάνηκε πως η ακαδημαϊκή τους κατάρτιση αναφορικά με τις θεωρίες της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών και της πολυτροπικότητας σε προπτυχιακό επίπεδο σπουδών είναι σχεδόν ανύπαρκτη, όμως υπάρχουν κάποια σχετικά μαθήματα σε όσους/ες έχουν παρακολουθήσει μεταπτυχιακές σπουδές.

Επιπλέον, αξίζει να τονιστεί πως παρά την εξοικείωσή τους με τα πολυτροπικά κείμενα, δυσκολεύονται με τη θεωρία των πολυγραμματισμών και τους σχετικούς μεταγλωσσικούς όρους που αναφέρονται στο Πρόγραμμα Σπουδών (ΦΕΚ, 2019). Ωστόσο, χρησιμοποιούν στοιχεία από τη θεωρία της πολυτροπικότητας και των πολυγραμματισμών, αν και ορισμένοι/ες ισχυρίστηκαν πως θα ήθελαν να τα εντάξουν σε μεγαλύτερο βαθμό στη γλωσσική τους διδασκαλία. Συμφωνούν άλλωστε πως τα πολυτροπικά κείμενα συνδέονται άρρηκτα με τη σημερινή τεχνολογικά προηγμένη εποχή και ειδικότερα με το πώς διεκπεραιώνεται η επικοινωνία, με τις ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις και κυρίως με τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών.

Η ανεπαρκής κατάρτιση των εκπαιδευτικών, όπως καταγράφηκε, επιβεβαιώνει ότι οι θεωρητικές γνώσεις που αποκτώνται στις καθηγητικές σχολές δεν επαρκούν για την αποτελεσματική ενσωμάτωση της πολυτροπικότητας και των πολυγραμματισμών στη διδασκαλία. Παράλληλα, ορισμένοι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν υψηλή διάθεση αυτοβελτίωσης, γεγονός που αναδεικνύει τη σημασία δημιουργίας προγραμμάτων δια βίου μάθησης. Όμως, οι περιορισμένοι πόροι και η έλλειψη δομημένων επιμορφωτικών δράσεων αναδεικνύονται ως βασικά εμπόδια, σε συμφωνία με τη διεθνή βιβλιογραφία, που υπογραμμίζει την ανάγκη για προσαρμοσμένα επιμορφωτικά προγράμματα στις σύγχρονες ανάγκες της εκπαίδευσης.

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα για το αν οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν τα πολυτροπικά κείμενα προέκυψε πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών πράγματι χρησιμοποιούν τα πολυτροπικά κείμενα των σχολικών εγχειριδίων, ενώ αρκετοί/ές αναζητούν πολυτροπικό υλικό και από άλλες πηγές (π.χ. διαδίκτυο). Άρα, αξιοποιούν διδακτικά τόσο έντυπα όσο και ψηφιακά πολυτροπικά κείμενα. Ωστόσο, αν και τα θεωρούν αποτελεσματικότερα από τα μονοτροπικά σχετικά με την επίτευξη των διδακτικών στόχων, ορισμένοι δήλωσαν πως αφιερώνουν ελάχιστο χρόνο στην επεξεργασία τους, προσεγγίζοντας τα πιο επιφανειακά, λόγω χάρη ως αφόρμηση, γεγονός που ενδεχομένως συνδέεται και με την ελλιπή κατάρτισή τους ως προς την ορολογία και τους διαφορετικούς σημειωτικούς τρόπους των πολυτροπικών κειμένων.

Παράλληλα, η πλειοψηφία των συνεντευξιζόμενων θεωρεί πως η αποκωδικοποίηση των πολυτροπικών κειμένων προϋποθέτει κριτική ικανότητα, ώστε οι μαθητές/τριες να είναι σε θέση να καταλάβουν τον σκοπό και την πρόθεση του δημιουργού, το βαθύτερο δηλαδή νόημα και όχι απλώς να το περιγράψουν. Γι' αυτό και σχεδόν όλοι οι ερωτηθέντες/θείσες έχουν επικεντρωθεί στην κατανόηση και όχι στην παραγωγή των πολυτροπικών κειμένων από τους μαθητές/τριες. Όμως, η παραγωγή των πολυτροπικών κειμένων συνιστά ένα από τα βασικά στάδια του μοντέλου των πολυγραμματισμών, αυτό της Μετασηματιστικής Πρακτικής, το οποίο απαιτεί δημιουργική και ρηξικέλευθη σκέψη, που προσιδιάζει στην κοινωνικοπαιδαγωγική κουλτούρα και είναι αναγκαία για την επίλυση των σύνθετων κοινωνικών προβλημάτων της σύγχρονης παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας.

Επομένως, τα πολυτροπικά κείμενα, ενώ προσφέρουν ευκαιρίες για ενεργό και συμμετοχική μάθηση, παραμένουν υποχρησιμοποιούμενα στη διδακτική πράξη. Τα θετικά περιλαμβάνουν την αύξηση της εμπλοκής των μαθητών και την ανάπτυξη σημαντικών δεξιοτήτων στο τεχνολογικά προηγμένο συγκείμενο του 21^{ου} αιώνα, όπως η κριτική σκέψη και η δημιουργικότητα. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν έλλειψη υλικού και σαφών οδηγιών από τα προγράμματα σπουδών, γεγονός που δυσχεραίνει τη διδακτική εφαρμογή της πολυτροπικότητας. Αυτό αντικατοπτρίζει τις διαπιστώσεις της διεθνούς βιβλιογραφίας, που υπογραμμίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να προσαρμόζονται σε γνωστά και λιγότερο απαιτητικά μεθοδολογικά εργαλεία.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα σχετίζεται με την προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών ως προς το μοντέλο των πολυγραμματισμών και της πολυτροπικότητας. Όσον αφορά στις αναγνωστικές προτιμήσεις των εφήβων οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν πως επικεντρώνονται κυρίως σε κείμενα από το διαδίκτυο και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, ως επί το πλείστον πολυτροπικά. Οι ίδιοι, όμως, κατά τη διδασκαλία τους λόγω των απαιτήσεων των εξετάσεων αξιοποιούν κυρίως μονοτροπικά

κείμενα, είτε αυτά που εμπεριέχονται στα σχολικά εγχειρίδια (ειδικά αυτά της Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου και τον Φάκελο Υλικού στο Λύκειο) είτε κείμενα από το διαδίκτυο (από έγκυρες πηγές όπως η τράπεζα θεμάτων ή άλλες εκπαιδευτικές ιστοσελίδες). Ορισμένοι πάντως από τους/τις συνεντευξιαζόμενους/ες δήλωσαν πως αφιερώνουν συστηματικά χρόνο και στη διδακτική προσέγγιση των πολυτροπικών κειμένων.

Αναφορικά με τη μέθοδο διδασκαλίας που αξιοποιούν οι περισσότεροι/ες ισχυρίστηκαν πως επικεντρώνονται στις ερωτήσεις κατανόησης, εργάζονται κειμενοκεντρικά και ενίοτε χρησιμοποιούν τα πολυτροπικά κείμενα ως αφορμή ή σύνοψη για τη διδασκαλία τους. Συνεπώς, από τις απαντήσεις των φιλολόγων συνάγεται το συμπέρασμα πως δεν διδάσκουν το γλωσσικό μάθημα με βάση συγκεκριμένες διδακτικές θεωρίες. Λόγου χάρη ορισμένοι αγνοούσαν τον όρο «οπτικός γραμματισμός», οπότε η διδασκαλία των πολυτροπικών κειμένων πραγματοποιείται κυρίως διαισθητικά και πιο επιφανειακά. Κατά συνέπεια, διαφαίνεται πως η προσωπική τους θεωρία σχετικά με την πολυτροπικότητα και τους πολυγραμματισμούς βρίσκεται σε λανθάνουσα και μη συνειδητοποιημένη μορφή.

Άλλωστε, βασικό μέλημα των εκπαιδευτικών που διδάσκουν ιδιαίτερα στο Λύκειο είναι οι Πανελλαδικές Εξετάσεις και συνεπώς η διδασκαλία γίνεται εξετασιοκεντρικά βάσει της διδακτέας ύλης. Ο κύριος στόχος που τίθεται δηλαδή είναι πρωτίστως η καλλιέργεια γλωσσικών δεξιοτήτων, ώστε οι μαθητές/τριες να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των εξετάσεων. Γι' αυτό η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος τόνισε πως υπάρχει απόκλιση του ΠΣ και της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Πρόκειται για μία σημαντική διαπίστωση, καθώς σύμφωνα με την Κοινωνική Παιδαγωγική, ο αναστοχασμός και η εποικοδομητική κριτική μπορούν να συντελέσουν θετικά στην επίλυση των εκπαιδευτικών ζητημάτων.

Η πλειοψηφία των συνεντευξιαζόμενων υπογράμμισε ότι θεωρεί ιδιαίτερα σημαντική την αποκωδικοποίηση των πολυτροπικών κειμένων από τους/τις μαθητές/τριες, καθώς επίσης και τον σχεδιασμό τους, εφόσον είναι πιο ελκυστικά για τη νέα γενιά. Πρόκειται άλλωστε για κείμενα που συνδέονται άρρηκτα με τις σημερινές τεχνολογικές εξελίξεις, τα οποία αναμφισβήτητα κατακλύζουν καθημερινά τους χρήστες του διαδικτύου και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Μάλιστα, ορισμένοι/ες φιλόλογοι παρατήρησαν πως οι έφηβοι έχουν τη δυνατότητα να σχεδιάζουν πολυτροπικά κείμενα, όμως τα τελευταία δεν γίνεται να αποτελούν αντικείμενο αξιολόγησής τους αφενός λόγω της ελλιπούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών σχετικά με την πολυτροπικότητα και αφετέρου λόγω του προσανατολισμού του εκπαιδευτικού συστήματος, που εστιάζει στην καλλιέργεια του γλωσσικού γραμματισμού.

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως σήμερα η έννοια του γραμματισμού έχει διευρυνθεί, καθώς η γραμματική, το συντακτικό και το λεξιλόγιο δεν επαρκούν, ώστε να καταστήσουν τους μαθητές εγγράμματους. Γι' αυτό και οι τελευταίοι αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες και στην κατανόηση και στην παραγωγή προφορικού και ιδιαίτερα γραπτού λόγου. Οι συνεντευξιαζόμενοι/ες αναζητώντας τα αίτια για τη χαμηλή επίδοση των μαθητών/τριών στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας τόνισαν ιδιαίτερα την αρνητική στάση των εφήβων απέναντι στα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων, ειδικά όσα είναι μακροσκελή και μονοτροπικά, την αδυναμία συγκέντρωσής τους, αλλά και τις παρωχημένες συχνά μεθόδους διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος.

Η προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών φαίνεται να επηρεάζει τη χρήση πολυτροπικών προσεγγίσεων. Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την ανάγκη ενσωμάτωσης νέων εργαλείων, οι πεποιθήσεις και οι πρακτικές τους αντικατοπτρίζουν τις περιορισμένες ευκαιρίες που τους παρέχονται για αναστοχασμό και πειραματισμό. Θετικά στοιχεία που αναδείχθηκαν από τις συνεντεύξεις είναι η διάθεση συνεργασίας και ανταλλαγής ιδεών. Ωστόσο, η έλλειψη χρόνου και κατάλληλης καθοδήγησης περιορίζει την αξιοποίηση της πολυτροπικότητας. Αυτό ευθυγραμμίζεται με την άποψη ότι η προσωπική θεωρία διαμορφώνεται από την εμπειρία και την αλληλεπίδραση με το θεσμικό πλαίσιο (Ματσαγούρας, 2000).

Στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα εξετάζονται οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση των σχολικών εγχειριδίων της Νεοελληνικής Γλώσσας με βάση την πολυτροπική λογική των πολυγραμματισμών. Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι τόσο η θεματολογία όσο και η μορφή των σχολικών εγχειριδίων χρήζουν βελτίωσης, προκειμένου να εναρμονίζονται με τα ενδιαφέροντα των εφήβων. Υπογραμμίζουν πως ο ενεργός ρόλος του εκπαιδευτικού στην επιλογή των προς διδασκαλία κειμένων είναι καθοριστικός. Καταληκτικά, διαφαίνεται η θετική τους στάση απέναντι στην ενίσχυση της θεματολογίας και της μορφής των σχολικών εγχειριδίων. Βέβαια, αξίζει να επισημανθεί πως με δεδομένη την ανεπαρκή ακαδημαϊκή τους κατάρτιση, ειδικά σχετικά με την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών, κρίνουν αναγκαία την επιμόρφωσή τους με αυτά τα θεωρητικά εργαλεία, ώστε να τα ενσωματώσουν αποτελεσματικά στη γλωσσική διδασκαλία μετουσιώνοντας σε πράξη το κοινό όραμα για ένα σχολείο, που θα αναγνωρίζει και θα σέβεται τις ανάγκες όλων ανεξαιρέτως των μελών της μαθητικής κοινότητας.

Οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση των σχολικών εγχειριδίων δείχνουν μια ξεκάθαρη κατεύθυνση: την ανάγκη προσαρμογής στα πολυτροπικά δεδομένα με την ενσωμάτωση εικόνων, γραφικών και διαδραστικών στοιχείων που διευκολύνουν τη μάθηση. Ωστόσο, η έλλειψη

διαθέσιμων πόρων και η μη υποστήριξη από το εκπαιδευτικό σύστημα περιορίζουν τη δυνατότητα υλοποίησης. Αυτό, όπως επισημαίνει η βιβλιογραφία (Jewitt, 2009), είναι κρίσιμο για την ευθυγράμμιση της εκπαιδευτικής πρακτικής με τις επικοινωνιακές απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας.

Καταληκτικά, στα θετικά στοιχεία προσμετρώνται η αναγνώριση της σημασίας της πολυτροπικότητας από τους εκπαιδευτικούς και η διάθεσή τους για επιμόρφωση στο συγκεκριμένο πεδίο. Ωστόσο, η έλλειψη υλικοτεχνικών υποδομών (ιδιαίτερα στα δημόσια σχολεία), επιμορφωτικών δράσεων και χρόνου συνιστούν σοβαρά εμπόδια. Η αναγκαιότητα για ενίσχυση της επιμόρφωσης και την αναβάθμιση των σχολικών εγχειριδίων και των υποδομών αναδεικνύεται ως καίρια. Η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, όπως προτείνεται από την Κοινωνική Παιδαγωγική, μπορεί να προσφέρει ένα λειτουργικό πλαίσιο για την επίλυση αυτών των ζητημάτων. Παράλληλα, η έμφαση στην ανάπτυξη της προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών, μέσω δομημένων ευκαιριών αναστοχασμού και συνεργασίας, θα μπορούσε να συμβάλει στη βελτίωση της διδακτικής πράξης.

Η κοινωνικοπαιδαγωγική προσέγγιση που αναδείχθηκε μέσα από την παρούσα έρευνα καταδεικνύει πως η πολυτροπικότητα και η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών μπορούν να λειτουργήσουν ως θεμέλια για την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και κοινωνικής ενσωμάτωσης στη σχολική τάξη. Η πολυτροπική διδασκαλία ενισχύει την εκπαιδευτική εμπειρία, καθιστώντας τους μαθητές πιο ενεργούς και κριτικά εγγράμματους πολίτες, ενώ ταυτόχρονα προωθεί τη συνεργασία και την ανταλλαγή γνώσης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών.

Συμπερασματικά, η παρούσα ποιοτική έρευνα ανέδειξε ότι, παρόλο που οι έννοιες της πολυτροπικότητας και των πολυγραμματισμών προτείνονται στο επίσημο πρόγραμμα σπουδών, η πρακτική τους εφαρμογή στη διδακτική πράξη του γλωσσικού μαθήματος παραμένει ανεπαρκής. Οι εκπαιδευτικοί, παρά τη θετική τους στάση απέναντι στην πολυτροπικότητα και στους πολυγραμματισμούς, δεν διαθέτουν την απαραίτητη υποστήριξη, για να αξιοποιήσουν τις νέες προσεγγίσεις και να τις μετουσιώσουν σε πράξη.

5.4 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Με δεδομένο ότι στην παρούσα ποιοτική έρευνα διερευνήθηκαν οι απόψεις, οι πρακτικές και η προσωπική θεωρία των φιλολόγων, ενδιαφέρον θα είχε να διερευνηθούν μελλοντικά και οι απόψεις της μαθητικής κοινότητας. Επιπλέον, σημαντική κρίνεται και η μελέτη των απόψεων εκπαιδευτικών άλλων ειδικοτήτων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ιδιαίτερα των θετικών επιστημών (π.χ.

βιολογία, χημεία, φυσική) για τον τρόπο με τον οποίο ενσωματώνουν πολυτροπικά στοιχεία στη διδασκαλία τους. Εκτός όμως από τη διεξαγωγή ποιοτικών ερευνών, καθοριστικός για τη γεφύρωση του χάσματος θεωρίας και πράξης ανάμεσα στο ΠΣ και στις διδακτικές πρακτικές που ακολουθούνται είναι ο σχεδιασμός και η υλοποίηση διδακτικών παρεμβάσεων με βάση την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών διαθεματικά. Κάτι τέτοιο θα προϋπέθετε άλλωστε και τη στενή συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, αλλά και με τη μαθητική κοινότητα, που σε αυτό το πλαίσιο θα πρωταγωνιστούσε έχοντας ενεργό ρόλο στη μάθηση, ακριβώς όπως πρεσβεύει και η Κοινωνική Παιδαγωγική.

Αξίζει, επίσης, να επισημανθεί ότι τα συμπεράσματα και οι ενδείξεις που απορρέουν από την παρούσα έρευνα για την προσωπική θεωρία των φιλολόγων δυνητικά θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν, προκειμένου τα μελλοντικά ή και τα υπάρχοντα σχολικά εγχειρίδια να ενισχυθούν με περισσότερα πολυτροπικά κείμενα ή κείμενα των ίδιων των μαθητών/τριών. Μόνο έτσι, εξάλλου, μπορεί το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να ανταποκριθεί στις πολυσχιδείς ανάγκες της κοινωνίας του 21^{ου} αιώνα και να καταστήσει τους/τις μαθητές/τριες συμμετόχους στη μαθησιακή διαδικασία και ενεργούς, κριτικά σκεπτόμενους πολίτες μελλοντικά. Βασική προϋπόθεση, βέβαια, για όσα προαναφέρθηκαν είναι η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων αναφορικά με τις διαθέσιμες προς διδακτική αξιοποίηση σύγχρονες θεωρίες του γραμματισμού και παράλληλα η εισαγωγή περισσότερων μαθημάτων σχετικά με τον γραμματισμό στις καθηγητικές και παιδαγωγικές σχολές της χώρας.

5.5 Σύνοψη 5^{ου} Κεφαλαίου

Στο πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε η σύνθεση και συζήτηση των ευρημάτων που προέκυψαν από τη θεματική ανάλυση των συνεντεύξεων, εστιάζοντας στους τέσσερις θεματικούς άξονες που είχαν καθοριστεί. Παράλληλα, συγκρίθηκαν τα αποτελέσματα με τα ευρήματα της σχετικής βιβλιογραφίας, προκειμένου να αναδειχθούν κοινά σημεία και αποκλίσεις.

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, διαπιστώθηκε ότι η κατάρτιση των φιλολόγων σχετικά με την πολυτροπικότητα και τους πολυγραμματισμούς είναι περιορισμένη, ιδιαίτερα σε προπτυχιακό επίπεδο, παρά την προσωπική τους προσπάθεια αυτοβελτίωσης. Οι εκπαιδευτικοί υπογράμμισαν την ανάγκη για στοχευμένα προγράμματα επιμόρφωσης που να συνδέονται με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές απαιτήσεις.

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, αναδείχθηκε η συχνή χρήση πολυτροπικών κειμένων στη διδακτική πράξη, τόσο από τα σχολικά εγχειρίδια όσο και από εναλλακτικές πηγές. Ωστόσο, παρατηρήθηκε έλλειψη ισορροπίας ανάμεσα στην κατανόηση και την παραγωγή των πολυτροπικών κειμένων, με έμφαση κυρίως στη διδακτική τους αξιοποίηση ως μέσο προσέγγισης της γλώσσας.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα ανέδειξε την επίδραση της προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών στις πρακτικές τους. Παρόλο που αντιλαμβάνονται τη σημασία της πολυτροπικότητας, η εφαρμογή της στη διδασκαλία τους παραμένει αποσπασματική και εν μέρει διαισθητική. Επίσης, τονίστηκε η ανάγκη για αναστοχασμό και συστηματική υποστήριξη, ώστε να ενισχυθεί η αποτελεσματικότητα της διδακτικής πράξης.

Όσον αφορά το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, οι εκπαιδευτικοί πρότειναν τη βελτίωση των σχολικών εγχειριδίων, με την ενσωμάτωση περισσότερων πολυτροπικών κειμένων και τη διεύρυνση της θεματολογίας, ώστε να ανταποκρίνονται καλύτερα στα ενδιαφέροντα των μαθητών. Παράλληλα, επισημάνθηκε η ανάγκη για εξοπλισμό με σύγχρονα τεχνολογικά μέσα, ιδίως στη δημόσια εκπαίδευση, για την υποστήριξη της διδασκαλίας.

Στα συμπεράσματα υπογραμμίστηκε η ανεπαρκής πρακτική εφαρμογή των πολυγραμματισμών στη διδασκαλία, παρόλο που οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία τους για την ανάπτυξη σύγχρονων δεξιοτήτων, που είναι απαραίτητες για τους/τις μαθητές/τριες. Επίσης,

αναδείχθηκε η ανάγκη για επιμόρφωση, αναβάθμιση των σχολικών εγχειριδίων και ενίσχυση των υλικοτεχνικών υποδομών.

Τέλος, στις προτάσεις για μελλοντικές έρευνες δόθηκε έμφαση στη διερεύνηση των απόψεων της μαθητικής κοινότητας, καθώς και εκπαιδευτικών άλλων ειδικοτήτων, ενώ τονίστηκε η σημασία υλοποίησης διαθεματικών διδακτικών παρεμβάσεων με βάση την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική & Ελληνόγλωσση

- Αρ. Απ. 203549/Δ2/2019. Πρόγραμμα σπουδών του Μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας της Γ' Τάξης Γενικού Λυκείου. (ΦΕΚ 4911/31.12.2019). Ανακτήθηκε στις 22/02/2022 από: <https://edu.klimaka.gr/arxeio/nomothesia-fek/fek-4911-2019-programma-spoudwn-logotexnias-g-lykeiou.pdf>
- Βαδόλα, Π. (2021). *Εμφυλες Ταυτότητες και Κριτικός Γραμματισμός στα Διδακτικά Εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ' Λυκείου*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ. Ανακτήθηκε στις 20/02/2022 από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/51381>
- Βασαριμίδου, Δ., & Σπαντιδάκης, Γ. (2015). Διδασκαλία και μάθηση του γραπτού λόγου. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg Ψυχολογία.
- Γαλάνης, Π. (2018). Ανάλυση δεδομένων στην ποιοτική έρευνα Θεματική ανάλυση. *Archives of Hellenic Medicine/Arheia Ellenikes Iatrikes*, 35(3).
- Γρόσδος Σ. (2008). *Οπτικός Γραμματισμός και Πολυτροπικότητα. Ο ρόλος των εικόνων στη γλωσσική διδασκαλία στο Βιβλίο Γλώσσας της Β' Δημοτικού*. Μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη: ΠΜΣ ΠΤΔΕ. Ανακτήθηκε στις 10/02/2022 από <http://ikee.lib.auth.gr/record/112440/files/.pdf>
- Δήμα – Ευθυμίου, Α. (2021). *Διδασκαλία, παραγωγή και αξιολόγηση πολυτροπικών κειμένων στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου*. Μεταπτυχιακή εργασία. ΕΚΠΑ. Ανακτήθηκε στις 04/01/24 από <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/object/2967847/file.pdf>
- Δημάση, Μ., & Αραβανή, Ε. (2013). Η Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας του Γυμνασίου: Ουτοπία ή Πραγματικότητα. *Multilingual Academic*

Ζάγουρας, Θ. (2018). *Ο πολυτροπικός γραμματισμός στη διδακτική προσέγγιση του μαθήματος της γλώσσας: δύο εθνογραφικές μελέτες περίπτωσης για τον σχεδιασμό πολυτροπικών κειμένων στο ελληνικό δημοτικό σχολείο* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία). Ανακτήθηκε στις 20/02/2022 από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/44334>

Ζαπρούδης, Σ. (2021). *Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Νεοελληνική Γλώσσα της Γ' λυκείου και ο Φάκελος Υλικού: Απόψεις διδασκόντων/ουσών και μαθητών/τριών*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ. Ανακτήθηκε στις 10/02/2022 από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/50281>

Τσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε στις 28/02/2022, από: <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP.pdf>

Kalantzis, M., Core, B., Στελλάκης, Ν. & Αρβανίτη, Ε., (2019) *Γραμματισμοί: Μια παιδαγωγική διαφοροποιημένου σχεδιασμού και πολυτροπικών νοηματοδοτήσεων*. Αθήνα: Κριτική.

Καραμητόπουλος, Θ. & Βρύζα, Μ. (2017). Η εφαρμογή των πολυγραμματισμών στην Α' τάξη με σκοπό την ανάπτυξη ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Στο Α. Δημητρίου κ.ά. (Επιμ), 10ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΟΜΕΡ-ΔΠΘ "Εκπαιδύοντας πολίτες για ένα αειφόρο μέλλον. Ο ρόλος της προσχολικής και πρώτης σχολικής εκπαίδευσης", Πρακτικά Συνεδρίου, Τόμος: Α' (σσ. 614-622). ΟΜΕΡ-ΔΠΘ.

Κατσανούλης, Χ. (2021). *"Εμείς και οι άλλοι": Κριτική ανάλυση λόγου και διδακτικές προτάσεις κριτικού γραμματισμού στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας της Γ' λυκείου*. Μεταπτυχιακή

Εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ. Ανακτήθηκε στις 20/02/2022 από https://srv-vpn-std.eap.gr/bitstream/repo/51370/1/503123_.pdf

Κορρές, Κ. (2015). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Ανακτήθηκε στις 25/06/2023 από [http://www.kkorres.mysch.gr/Research%20Methods%20Educ%20Sciences/Korres%20K.%20\(2015\).%20Research%20methods%20in%20Education%20sciences.%20Education%20Sciences.%20ASPETE.pdf](http://www.kkorres.mysch.gr/Research%20Methods%20Educ%20Sciences/Korres%20K.%20(2015).%20Research%20methods%20in%20Education%20sciences.%20Education%20Sciences.%20ASPETE.pdf)

Κουσκοῦτη, Β. (2020). *Οπτικός εγγραμματισμός και γλωσσική ανάπτυξη μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* (Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Παιδαγωγικό Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης). Ανακτήθηκε στις 10/02/2022 από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/48702>

Κουτσογιάννης, Δ. (2017). *Γλωσσική διδασκαλία: Χθες, σήμερα, αύριο. Μια πολιτική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.

Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής. 1998. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Διαθέσιμο στο: https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/index.html

Λύκου, Χ. (2000). Η συστημική λειτουργική γραμματική του ΜΑΚ Halliday. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 2, 57-71. Διαθέσιμο στο: <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/articles/print/lykoy/index.htm>

Μακρή, Δ. Γ. (2013). *Η αξιοποίηση της «οπτικής γραμματικής» στη διδασκαλία της παραγωγής πολυτροπικών πληροφοριακών κειμένων σε μαθητές Στ' τάξης του δημοτικού σχολείου* (Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). Ανακτήθηκε στις 15/05/2022 από <http://ikee.lib.auth.gr/record/133680>

- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2000) *Θεωρία της Διδασκαλίας, η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής Ανάλυσης. Τόμος Α΄*. Αθήνα: Gutenberg (2η έκδ.).
- Μεραντζέλη, Α. (2021). *Πρόγραμμα Σπουδών, κριτικός γραμματισμός και ομαδοσυνεργατικές πρακτικές μάθησης και διδασκαλίας της γλώσσας στο Λύκειο: μία διδακτική παρέμβαση*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ. Ανακτήθηκε στις 20/02/2022 από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/53335>
- Μπέκος, Ν. Χ. (2021). *Ο Γραμματισμός στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης).
- Μυλωνάκου - Κεκέ, Η. (2013). *Κοινωνική Παιδαγωγική: Θεωρητικές, Επιστημολογικές και Μεθοδολογικές Διαστάσεις*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μυλωνάκου - Κεκέ, Η. (2021). *Κοινωνική Παιδαγωγική: Θεωρία & Πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Οικονομάκου, Μ. (2022). Πολυτροπικότητα και κριτικός οπτικός γραμματισμός στη διδασκαλία της γλώσσας: Προγράμματα σπουδών και μεθοδολογικές προεκτάσεις. Στο Ε. Γρίβα (Επιμ.), *Γλωσσική Διδασκαλία και Μάθηση στο Σύγχρονο Εκπαιδευτικό και Κοινωνικό Περιβάλλον* (σσ. 153 – 166). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας / ΠΑΚΕΚ "Τήμενος". Ανακτήθηκε στις 03/01/2024 από https://www.researchgate.net/publication/365476470_Polytropikoteta_kai_kritikos_optikos_grammatismos_ste_didaskalia_tes_glossas_Programmata_spoudon_kai_methodologikes_prouektaseis/citations
- Παπαγεωργίου, Χ. (2020). *Κριτική Ανάλυση του Νέου ΠΣ για τη Διδασκαλία της Γλώσσας στο Λύκειο. Διδακτική Εφαρμογή στο Πλαίσιο του Κριτικού Γραμματισμού*. Μεταπτυχιακή εργασία.

Πάτρα: ΕΑΠ. Ανακτήθηκε στις 20/02/2022 από
<https://apothesis.eap.gr/bitstream/repo/45602/1/503190>

Παρασκευαΐδη, Α. (2019). *Διδακτική αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας στο γυμνάσιο: ποιοτική ανάλυση δεδομένων από σχολικές τάξεις* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας). Ανακτήθηκε στις 10/02/2022 από
<https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/49990/19120.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Πετμεζά, Μ., & Σπαντιδάκης, Ι. (2021). Πρακτικές, Απόψεις και Προσωπική Θεωρία Εκπαιδευτικών για τη Διδασκαλία της Αναγνωστικής Κατανόησης και της Παραγωγής Κειμένων. *Επιστήμες Αγωγής*, 2021(3), 171-193. Ανακτήθηκε στις 10/02/2022 από
<https://ejournals.lib.uoc.gr/index.php/edusci/article/view/1555/1442>

Συμεού, Α. (2006). Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική έρευνα: το παράδειγμα μίας έρευνας για τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας. 9^ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου (σσ. 1055 – 1064). Ανακτήθηκε στις 17/09/2023 από
<https://eclass.uop.gr/modules/document/file.php/TS162/%CE%95%CE%B3%CE%BA%CF%85%CF%81%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1%20%CF%80%CE%BF%CE%B9%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82%20%CE%AD%CF%81%CE%B5%CF%85%CE%BD%CE%B1%CF%82.pdf>

Τζιφόπουλος, Μ. (2014). *Πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού υποψηφίων φιλολόγων* (Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας).

Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. *Ερευνητικές διαδρομές στις κοινωνικές επιστήμες. Θεωρητικές-μεθοδολογικές συμβολές και μελέτες περίπτωσης*, 97-125.

Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.

- Φτερνιάτη, Α. (2011) Τα πολυτροπικά κείμενα και η επεξεργασία τους στο γλωσσικό μάθημα του δημοτικού σχολείου. Στο Μ. Πουρκός και Ε. Κατσαρού (επιμ.), *Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα. Εφαρμογές στην Επικοινωνία, την Εκπαίδευση, τη Μάθηση και τη Γνώση*. Θεσσαλονίκη: Νησίδες, σελ.604-625.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2007). *Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: Θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη* (No. IKEECONF-2014-1284). Aristotle University of Thessaloniki. Ανακτήθηκε στις 10/02/2022 από <http://ikee.lib.auth.gr/record/265328?ln=eI>
- Χατζησαββίδης, Σ. (2011), Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στο Πλαίσιο των Πολυγραμματισμών: Προετοιμασία του Κοινωνικού Μέλλοντος των Μαθητών. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής- Τεύχος 5 - Αφιερωματικό τεύχος στον Σωφρόνη Χατζησαββίδη*, Οκτώβριος 2015, (σσ. 85-94). Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών: Πάτρα. Ανακτήθηκε στις 10/02/2022, από: <http://periodiko.inpatra.gr/issue/issue5/issue5.pdf>
- Χοντολίδου, Ε. (1999). Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1, 115-118. Ανακτήθηκε στις 25/2/2022 από <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/default.htm>
- Χριστοδούλου, Μ. (2022). Τι είναι το θέμα; Οι παραλλαγές της Θεματικής Ανάλυσης στην εκπαιδευτική έρευνα. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 11(1), 144-166.

Ξενογλώσση

- Ajayi, L. (2010). Preservice teachers' knowledge, attitudes, and perception of their preparation to teach multiliteracies/multimodality. *The Teacher Educator*, 46(1), 6-31. DOI: [10.1080/08878730.2010.488279](https://doi.org/10.1080/08878730.2010.488279)
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Sage Publications.
- Breedlove, S. M., Watson, N. V., & Rosenzweig, M. R. (2011). *Βιολογική Ψυχολογία*. Αθήνα: Παρισιάνου.
- Brumberger, E. (2011). Visual literacy and the digital native: An examination of the millennial learner. *Journal of Visual Literacy*, 30, 19–46. doi:10.1080/23796529.2011.11674683
- Cacioppo, J.T. and Decety, J. (2011), Social neuroscience: challenges and opportunities in the study of complex behavior. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1224: 162-173. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2010.05858.x>
- Cameron, C. (2004). Social pedagogy and care: Danish and German practice in young people's residential care. *Journal of Social Work*, 4(2), 133-151.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds.). (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Psychology Press.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). “Multiliteracies”: New literacies, new learning. *Pedagogies: An international journal*, 4(3), 164-195. DOI:[10.1080/15544800903076044](https://doi.org/10.1080/15544800903076044)

- Cope, B., & Kalantzis, M. (2015). The things you do to know: An introduction to the pedagogy of multiliteracies. In *A pedagogy of multiliteracies* (pp. 1-36). Palgrave Macmillan, London.
DOI: 10.1057/9781137539724_1
- Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds.). (2016). *A pedagogy of multiliteracies: Learning by design*. Springer.
- Coyle, Y., Yanez, L., & Verdú, M. (2010). The impact of the interactive whiteboard on the teacher and children's language use in an ESL immersion classroom. *System*, 38(4), 614-625.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2010.10.002>
- Creswell, J. W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Επιμ. Χ. Τσομππατζούδης, μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Donaghy, K., & Xerri, D. (2017). The image in ELT: an introduction. In K. Donaghy & D. Xerri (Eds.), *The image in English language teaching* (pp. 1-11). Floriana: ELT Council.
- Elliott, R., Fischer, C. T., & Rennie, D. L. (1999). Evolving guidelines for publication of qualitative research studies in psychology and related fields. *British journal of clinical psychology*, 38(3), 215-229.
- Eshet, Y. (2004). Digital Literacy: A Conceptual Framework for Survival Skills in the Digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 93-106. Norfolk, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Ανακτήθηκε στις 20/12/2024 από <https://www.learntechlib.org/primary/p/4793/>.
- Fadel, C., & Lemke, C. (2008). Multimodal learning through media: What the research says. *San Jose, CA: Cisco Systems*, 1-24. Ανακτήθηκε στις 16/12/23 από

[https://www.researchgate.net/publication/237593175 Multimodal Learning Through Media What the Research Says/citations](https://www.researchgate.net/publication/237593175_Multimodal_Learning_Through_Media_What_the_Research_Says/citations)

- Finlay, L. (2002). Negotiating the swamp: The opportunity and challenge of reflexivity in research practice. *Qualitative Research*, 2(2), 209–230. <https://doi.org/10.1177/146879410200200205>
- Hallam, S. (2016). The Impact of Actively Making Music on The Intellectual, Social and Personal Development of Children and Young People: A Summary. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 16(2). <https://doi.org/10.15845/voices.v16i2.884>
- Hämäläinen, J. (2003). The concept of social pedagogy in the field of social work. *Journal of social work*, 3(1), 69-80.
- Hämäläinen, J. (2015). Defining social pedagogy: Historical, theoretical, and practical considerations. *The British Journal of Social Work*, 45(3), 1022-1038.
- Harste, J. C. (2003). What do we mean by literacy now. *Voices from the Middle*, 10(3), 8-12. DOI:[10.4324/9781315182360-2](https://doi.org/10.4324/9781315182360-2)
- Hong, A. L., & Hua, T. K. (2020). A review of theories and practices of multiliteracies in classroom: Issues and trends. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(11), 41-52. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.11.3>
- Huang, W. (2020). *The impact of multiliteracies and multimodality on ESL learners: Using Neuroimaging Technologies* (Master's thesis, The University of Western Ontario (Canada)).
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of research in education*, 32(1), 241-267. DOI:[10.3102/0091732X07310586](https://doi.org/10.3102/0091732X07310586)
- Kalantzis, M., & Cope, W. (2023). Multiliteracies: Life of an idea. *The International Journal of Literacies*, 30(2), 17. DOI: <https://doi.org/10.18848/2327-0136/CGP/v30i02/17-89>

- Kolb, B., & Whishaw, I. Q. (2018) (Eds.). *Βασικές Αρχές Νευροψυχολογίας του Ανθρώπου* (Α. Μυλωνά, Ε. Κοππάση, μετ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Kornbeck, J. & Rosendal Jensen, N. (2009). *The Diversity of Social Pedagogy in Europe*. Bremen: Europäischer Hochschulverlag.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold.
- Kress, G. R. (2003). *Literacy in the new media age*. Psychology Press.
- Kress, G. R. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Taylor & Francis.
- Leu, D. J. (2007). What is new about the new literacies of online reading comprehension. *Secondary school reading and writing: What research reveals for classroom practices/National Council of Teachers of English*.
- Lim, F. V., Toh, W., & Nguyen, T. T. H. (2022). Multimodality in the English language classroom: A systematic review of literature. *Linguistics and Education, 69*, 101048. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101048>
- Lorenz, W. (2008). Paradigms and politics: Understanding methods paradigms in an historical context: The case of social pedagogy. *British Journal of Social Work, 38*(4), 625-644.
- McMillan, S. (1996). Literacy and computer literacy: Definitions and comparisons. *Computers & Education, 27*(3-4), 161-170. [https://doi.org/10.1016/S0360-1315\(96\)00026-7](https://doi.org/10.1016/S0360-1315(96)00026-7)
- Moreno, R., & Mayer, R. (2007). Interactive multimodal learning environments: Special issue on interactive learning environments: Contemporary issues and trends. *Educational psychology review, 19*, 309-326. <https://doi.org/10.1007/s10648-007-9047-2>

- Mylonakou-Keke, I. (2015). 1844-2014: 170 Years of Social Pedagogy - *Can Greece's Economic Crisis Highlight the Potential of Social Pedagogy?*. *International Journal of Social Pedagogy* – Special Issue ‘Social pedagogy in times of crisis in Greece’ 4(1), 5-26. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.internationaljournalofsocialpedagogy.com>
- Nea Mathisi is an excellent website for Learning by Design Pedagogy (<http://neamathisi.com/learning-by-design/pedagogy>)
- Oikonomakou, M., Sofos, E., & Kontogianni, A. (2022). Synchronous distance language learning and critical visual literacy practices in Greek primary education. *Journal of Research Initiatives*, 6(3), 6.
- Ortlipp, M. (2008). Keeping and Using Reflective Journals in the Qualitative Research Process. *The Qualitative Report*, 13(4), 695-705. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2008.1579>
- Osterman, M. D. (2012). Digital literacy: Definition, theoretical framework, and competencies. In M. S. Plakhotnik, S. M. Nielsen, & D. M. Pane (Eds.), *Proceedings of the 11th Annual College of Education & GSN Research Conference* (pp. 135-141). Miami: Florida International University. Ανακτήθηκε στις 20/12/2024 από http://education.fiu.edu/research_conference/
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62 (3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Papademetriou, E., & Makri, D. (2015). The metalanguage of “visual design” into the classroom for the construction of intermodal meanings. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 3(2), 32-43. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.3n.2p.32>
- Parsaiyan, S. F., Jalilian, M., & Karimi Alavijeh, K. (2022). Learning a Thousand Words: EFL Learners' Development of Vision Competencies. *Two Quarterly Journal of English*

Language Teaching and Learning University of Tabriz, 14(30), 245-263.

<https://doi.org/10.22034/elt.2022.53401.2506>

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage Publications.

Roberts, P. (2005). A framework for analysing definitions of literacy. *Educational Studies*, 31(1), 29-38. <https://doi.org/10.1080/0305569042000310949>

Rowell, J., & Walsh, M. (2011). Rethinking literacy education in new times: Multimodality, multiliteracies & new literacies. *Brock Education: A Journal of Educational Research and Practice*, 53-62. <https://doi.org/10.26522/BROCKED.V21I1.236>

Sankey, M., Birch, D., & Gardiner, M. W. (2010). Engaging students through multimodal learning environments: The journey continues. *Proceedings of the 27th Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education*, 852-863. Ανακτήθηκε στις 16/12/2023 από https://research.usc.edu.au/esploro/outputs/99449645202621?institution=61USC_INST&skipUsageReporting=true&recordUsage=false

Schugurensky, D., & Silver, M. (2013). Social pedagogy: Historical traditions and transnational connections. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21, 1-16.

Schwartz, J. (2018). Visual literacy: academic libraries address 21st century challenges. *Reference Services Review*, 46(4), 479-499. <https://doi.org/10.1108/RSR-04-2018-0048>

Tan, L., Chai, C. S., Deng, F., Zheng, C. P., & Drajiati, N. A. (2019). Examining pre-service teachers' knowledge of teaching multimodal literacies: A validation of a TPACK survey. *Educational Media International*, 56(4), 285-299. DOI: [10.1080/09523987.2019.1681110](https://doi.org/10.1080/09523987.2019.1681110)

- Tan, X., & Matsuda, P. K. (2020). Teacher beliefs and pedagogical practices of integrating multimodality into first-year composition. *Computers and Composition*, 58, 102614. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2020.102614>
- The New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard educational review*, 66(1), 60-93.
- Tour, E., & Barnes, M. (2021). Engaging English language learners in digital multimodal composing: pre-service teachers' perspectives and experiences. *Language and Education*, 1-16. DOI: 10.1080/09500782.2021.1912083
- Úcar, X. (2013). Exploring different perspectives of Social Pedagogy: towards a complex and integrated approach. *education policy analysis archives*, 21(36), n36.
- Ward, J. (2016). *The student's guide to social neuroscience*. Psychology Press.
- Walsh, M. (2010). Multimodal literacy: What does it mean for classroom practice?. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 33(3), 211-239. doi.org/10.1007/BF03651836
- Walsh, M. (2017). Multiliteracies, multimodality, new literacies and.... What do these mean for literacy education?. In *Inclusive principles and practices in literacy education* (Vol. 11, pp. 19-33). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620170000011002>
- Wright, S. (2015). *Children, meaning-making and the arts*. Pearson Higher Education AU.
- Yi, Y. (2014). Possibilities and challenges of multimodal literacy practices in teaching and learning English as an additional language. *Language and Linguistics Compass*, 8(4), 158-169. <https://doi.org/10.1111/lnc3.12076>
- Yi, Y., & Choi, J. (2015). Teachers' Views of Multimodal Practices in K-12 Classrooms: Voices from Teachers in the United States. *TESOL Quarterly*, 49(4), 838-847. <http://www.jstor.org/stable/43893789>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Οδηγός για την ημιδομημένη συνέντευξη

Αγαπητοί/ές συνάδελφοι/ισσες,

Στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας μου στο Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Κοινωνική Νευροεπιστήμη, Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση» του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, διεξάγω έρευνα με θέμα: «**Απόψεις, πρακτικές και προσωπική θεωρία εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την αξιοποίηση της πολυτροπικότητας και των πολυγραμματισμών στη Νεοελληνική Γλώσσα**».

Η έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση των απόψεων, τις πρακτικών και της προσωπικής θεωρίας των φιλόλογων σχετικά με την αξιοποίηση της πολυτροπικότητας και της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών στη διδακτική πράξη του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο. **Για να εξυπηρετηθεί αυτός ο σκοπός τίθενται τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:**

- 3 Σε ποιον βαθμό φιλόλογοι στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας διδάσκουν στους μαθητές/τριες δεξιότητες:
 - α) κατανόησης των πολυτροπικών κειμένων β) παραγωγής πολυτροπικών κειμένων;
- 4 Ποια στοιχεία θεωρητικών προσεγγίσεων από τη θεωρία της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών και της πολυτροπικότητας διαμορφώνουν τις πρακτικές, τις απόψεις και την προσωπική θεωρία των φιλόλογων όσον αφορά στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας;
- 5 Είναι οι φιλόλογοι επαρκώς καταρτισμένοι/ες για να διδάξουν αντλώντας στοιχεία από τη θεωρία της πολυτροπικότητας και των πολυγραμματισμών;
- 6 Ποιες προτάσεις έχουν οι φιλόλογοι σχετικά με τη βελτίωση των υπαρχόντων σχολικών εγχειριδίων για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σύμφωνα με την πολυτροπική λογική των πολυγραμματισμών;

Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί πως ο παρών οδηγός συνεντεύξεων είναι ανώνυμος, ενώ η συμμετοχή σας είναι εθελοντική. Η επεξεργασία των πληροφοριών και δεδομένων που θα συλλεχθούν από την παρούσα έρευνα πρόκειται να πραγματοποιηθεί σε απόλυτη συμφωνία με την ισχύουσα νομοθεσία περί της προστασίας των προσωπικών δεδομένων.

Σας ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων για τη συνεργασία. Είμαι στη διάθεσή σας για οποιαδήποτε διευκρίνιση χρειαστείτε (mail: eleniblion@hotmai.com).

Με εκτίμηση,

Ελένη Μπλιώνα

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια

ΟΔΗΓΟΣ ΜΕ ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΗΜΙΔΟΜΗΜΕΝΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

Βασικοί άξονες των ερωτήσεων προς τους/τις εκπαιδευτικούς

A. Εισαγωγικές ερωτήσεις για τις σπουδές και τη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών (E.E. 3: Είναι οι φιλόλογοι επαρκώς καταρτισμένοι για να διδάξουν αντλώντας στοιχεία από τη θεωρία της πολυτροπικότητας και των πολυγραμματισμών;)

- 1. Από ποια σχολή αποφοιτήσατε και πότε;*
- 2. Είστε κάτοχος μεταπτυχιακού ή διδακτορικού διπλώματος; Έχετε παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης;*
- 3. Αυτή τη στιγμή διδάσκετε σε σχολείο, σε φροντιστήριο ή σε ιδιαίτερα;*
- 4. Πόσα χρόνια διδάσκετε το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας σε μαθητές/τριες Γυμνασίου και Λυκείου;*
- 5. Κάνετε μαθήματα μεθοδολογίας παραγωγής γραπτού λόγου στο πλαίσιο των σπουδών σας;*
- 6. Παρακολουθήσατε στο πλαίσιο των σπουδών σας μαθήματα σχετικά με τις σύγχρονες προσεγγίσεις για τον γραμματισμό;*
- 7. Είστε εξοικειωμένοι με κάποιον από τους όρους πολυτροπικότητα, πολυτροπικά κείμενα και πολυγραμματισμοί;*
- 8. Αν ναι, νιώθετε ότι είστε σε θέση να ενσωματώσετε στοιχεία από την πολυτροπικότητα και τους πολυγραμματισμούς στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος;*

B. Ερωτήσεις σχετικές με την αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων στη διδακτική πράξη (E.E 1: Σε ποιον βαθμό οι φιλόλογοι στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας διδάσκουν στους μαθητές δεξιότητες: α)κατανόησης β) παραγωγής πολυτροπικών κειμένων;)

- 1. Διδάσκετε πολυτροπικά κείμενα; Τι είδους πολυτροπικά κείμενα;*
- 2. Έχετε αναπτύξει συγκεκριμένες στρατηγικές για την προσέγγιση των πολυτροπικών κειμένων; Εστιάζετε στην κατανόηση ή στην παραγωγή των πολυτροπικών κειμένων;*
- 3. Αισθάνεστε καταρτισμένοι από τις σπουδές προκειμένου να καθοδηγήσετε διδακτικά τους μαθητές σας να αποκωδικοποιούν τους διαφορετικούς σημειωτικούς τρόπους ενός πολυτροπικού κειμένου ή τους πόρους των τρόπων;*
- 4. Θεωρείτε πώς είναι πιο σύνθετη διεργασία για έναν μαθητή να αποκωδικοποιήσει το νόημα ενός μονοτροπικού ή ενός πολυτροπικού κειμένου;*

Γ. Ερωτήσεις σχετικά με την προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών ως προς το μοντέλο των πολυγραμματισμών και της πολυτροπικότητας (E.E. 2: Ποια στοιχεία θεωρητικών προσεγγίσεων από τη θεωρία της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών και της πολυτροπικότητας διαμορφώνουν τις πρακτικές, τις απόψεις και την προσωπική θεωρία των φιλολόγων όσον αφορά στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας;)

- 1. Με τι είδους κείμενα πιστεύετε ότι έρχονται καθημερινά σε επαφή οι μαθητές/τριες σας; Από ποιες πηγές και με ποια μέσα πιστεύετε ότι διαβάζουν κείμενα οι μαθητές/τριες;*

2. Τι είδους κείμενα προτιμάτε εσείς για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος; Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας αξιοποιείτε κείμενα, γλωσσικά ή μη γλωσσικά, από διαφορετικές πηγές εκτός από τα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων;
3. Με ποιον τρόπο αξιοποιείτε διδακτικά τα κείμενα;
4. Ποια αξία έχει για εσάς προσωπικά η διδασκαλία πολυτροπικών κειμένων;
5. Θεωρείτε πώς είναι σημαντικό να γίνουν οι μαθητές «σχεδιαστές» πολυτροπικών κειμένων; Να είναι δηλ. σε θέση να παράγουν οι ίδιοι πολυτροπικά κείμενα.
6. Πιστεύετε ότι η τεχνολογική ανάπτυξη έχει επηρεάσει τον τρόπο διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος στο ελληνικό σχολείο;
7. Πιστεύετε πως η εστίαση των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία της γραμματικής, του συντακτικού και του λεξιλογίου επαρκούν, ώστε να καταστήσουν τους μαθητές/τριες εγγράμματους;
8. Τα τελευταία χρόνια παρατηρούνται εξαιρετικά χαμηλές επιδόσεις στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στις Πανελλήνιες Εξετάσεις. Κατά τη γνώμη σας γιατί συμβαίνει αυτό;
9. Στο πρόγραμμα σπουδών προτείνεται «το περιεχόμενο του μαθήματος να οργανώνεται γύρω από δραστηριότητες ανάγνωσης κειμένων που εκκινούν από ερωτήματα που προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών». Θεωρείτε ότι τα κείμενα που εμπεριέχονται στα σχολικά εγχειρίδια (π.χ. στον φάκελο υλικού της Γ' Λυκείου, που είναι και ένα πολύ πρόσφατο εγχειρίδιο), προκαλούν το ενδιαφέρον τους;
10. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας αξιοποιείτε κείμενα που φέρνουν στην τάξη οι μαθητές/τριες;
11. Πώς ανταποκρίνονται οι μαθητές/τριες κατά τη διδασκαλία του μαθήματος; Έχουν δυσκολίες και ποιες;

4. Ερωτήσεις σχετικά με τα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο (Ε.Ε. 4: Ποιες προτάσεις έχουν οι φιλόλογοι σχετικά με τη βελτίωση των υπαρχόντων σχολικών εγχειριδίων για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας σύμφωνα με την πολυτροπική λογική των πολυγραμματισμών;)

1. Οι θεματικοί άξονες στους οποίους αναφέρονται τα κείμενα που περιέχονται στα σχολικά εγχειρίδια του γλωσσικού μαθήματος (π.χ. στον φάκελο υλικού) είναι ευρείς;
2. Τα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων της Νεοελληνικής Γλώσσας (π.χ. του φακέλου υλικού) προέρχονται από διάφορες πηγές έντυπου, προφορικού, ψηφιακού και πολυτροπικού λόγου, όπως αναφέρεται στο νέο ΠΣ;
3. Θεωρείτε ότι τα κείμενα που εμπεριέχονται στα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο δίνουν ευκαιρίες ανάπτυξης του οπτικού/ πολυτροπικού/κριτικού γραμματισμού;
4. Πιστεύετε ότι θα μπορούσαν να ενισχυθούν τα υπάρχοντα σχολικά εγχειρίδια με βάση την πολυτροπική λογική των πολυγραμματισμών;
5. Πιστεύετε ότι η μορφή των κειμένων που εμπεριέχονται στα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας είναι ελκυστική για τους/τις μαθητές/τριες;
6. Ποια άλλα είδη κειμένων θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν, ώστε να προκαλείται το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Κείμενα απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων

ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΣΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΕΚΠ/ΚΟΥ 5

Ε: Από ποια σχολή αποφοιτήσατε και πότε;

Εκπαιδευτικός 5: Από το Τμήμα Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, τον Απρίλιο του 2018 ορκίστηκα. Μετά έκανα το μεταπτυχιακό μου στην αρχαία ελληνική φιλολογία και τώρα κάνω το διδακτορικό μου.

Ε: Έχετε παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης;

Εκπαιδευτικός 5: Ναι.

Ε: Αυτή τη στιγμή διδάσκετε σε σχολείο, σε φροντιστήριο ή σε ιδιαίτερα;

Εκπαιδευτικός 5: Σε ιδιωτικό σχολείο, Δημοτικό, και σε ιδιαίτερα μαθήματα.

Ε: Πόσα χρόνια διδάσκετε το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας σε μαθητές/τριες Γυμνασίου και Λυκείου;

Εκπαιδευτικός 5: Πέντε χρόνια.

Ε: Κάνετε μαθήματα μεθοδολογίας παραγωγής γραπτού λόγου στο πλαίσιο των σπουδών σας;

Εκπαιδευτικός 5: Όχι.

Ε: Παρακολουθήσατε στο πλαίσιο των σπουδών σας μαθήματα σχετικά με τις σύγχρονες προσεγγίσεις για τον γραμματισμό;

Εκπαιδευτικός 5: Όχι.

Ε: Είστε εξοικειωμένοι με κάποιον από τους όρους πολυτροπικότητα, πολυτροπικά κείμενα και πολυγραμματισμοί;

Εκπαιδευτικός 5: Με τα πολυτροπικά κείμενα περισσότερο, γιατί στο Λύκειο ειδικά τα παιδιά διδάσκονται και είναι και στην ύλη και για τις Πανελλήνιες.

Ε: Αν ναι, νιώθετε ότι είστε σε θέση να ενσωματώσετε στοιχεία από την πολυτροπικότητα και τους πολυγραμματισμούς στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος;

Εκπαιδευτικός 5: Αν και θεωρώ με κάθε ειλικρίνεια ότι δεν είμαι επαρκώς προετοιμασμένη από τη σχολή μου, προσπαθώ, διαβάζω και προσπαθώ να εντάξω τα πολυτροπικά κείμενα στη διδασκαλία μου.

Ε: Διδάσκετε πολυτροπικά κείμενα; Τι είδους πολυτροπικά κείμενα; Πιστεύετε ότι είναι αποτελεσματικότερα όσον αφορά στην επίτευξη των στόχων της ενότητας που διδάσκετε;

Εκπαιδευτικός 5: (.) Διδάσκω πολυτροπικά κείμενα τόσο στο Γυμνάσιο όσο και στο Λύκειο. Ε::: κατά βάση τα πολυτροπικά κείμενα που διδάσκω αφορούν τον συνδυασμό λόγου και εικόνας, δηλαδή μπορεί να είναι ένα σκίτσο, μία αφίσα, να είναι ένα διαφημιστικό μήνυμα για καλό σκοπό. Θεωρώ ότι εννοείται πως είναι πάρα πολύ αποτελεσματικά, απλά θεωρώ ότι στο Λύκειο πολλές φορές τα

παιδιά αδυνατούν να αποκωδικοποιήσουν τα μηνύματα ενός πολυτροπικού κειμένου. Αλλά κατά βάση είναι αυτά, δηλαδή αυτού του είδους πολυτροπικά κείμενα διδάσκω.

Ε: Έχετε αναπτύξει συγκεκριμένες στρατηγικές για την προσέγγιση των πολυτροπικών κειμένων; Εστιάζετε στην κατανόηση ή στην παραγωγή των πολυτροπικών κειμένων;

Εκπαιδευτικός 5: Ε::: θα είμαι ειλικρινής, εστιάζω περισσότερο στην κατανόηση, ξεκινάμε από αυτό, αυτό είναι η βάση. Ε::: έχουμε για παράδειγμα μία φωτογραφία, μία εικόνα προσπαθούμε αρχικά να την κατανοήσουμε. Ρωτώ τα παιδιά πώς την αντιλαμβάνονται, πώς θα την περιγράψουν αρχικά. (0.1) Να δούμε διάφορες κινήσεις, χειρονομίες, να μας βοηθήσουν να ερμηνεύσουμε καλύτερα το μήνυμα που θέλει να περάσει μία εικόνα ε::: και μετά συζητάμε πάνω σε αυτό και προσπαθούμε να το συνδέσουμε με τον απώτερο στόχο. Ποιος είναι ο στόχος της εικόνας και να το ερμηνεύσουμε βάσει αυτού.

Ε: Αισθάνεστε καταρτισμένοι από τις σπουδές προκειμένου να καθοδηγήσετε διδακτικά τους μαθητές σας να αποκωδικοποιούν τους διαφορετικούς σημειωτικούς τρόπους ενός πολυτροπικού κειμένου ή τους πόρους των τρόπων;

Εκπαιδευτικός 5: Σε καμία περίπτωση. Όχι. Στο πρόγραμμα σπουδών υπήρχαν ελάχιστα μαθήματα παιδαγωγικού τύπου. Ειδικά που να αφορούν στον πολυγραμματισμό, στα πολυτροπικά κείμενα δεν υπήρχαν καθόλου, απουσίαζαν. (0.2) Εγώ το έχω ψάξει με βοηθήματα, με διάφορα εγχειρίδια που πραγματεύονται τα πολυτροπικά κείμενα προσπαθώ έτσι να επιμορφωθώ πάνω στο θέμα αυτό.

Ε: Θεωρείτε πώς είναι πιο σύνθετη διεργασία για έναν μαθητή να αποκωδικοποιήσει το νόημα ενός μονοτροπικού ή ενός πολυτροπικού κειμένου;

Εκπαιδευτικός 5: Εννοείται κατά τη γνώμη μου ότι είναι πιο σύνθετη διεργασία να κατανοήσει ένα πολυτροπικό κείμενο. Γιατί πολυτροπικό κείμενο σημαίνει πολλά μηνύματα. Άρα προϋποθέτει κατά τη γνώμη μου κριτική ικανότητα, η οποία/ κριτική ικανότητα και θα έλεγα κατά τη γνώμη μου και φαντασία, η οποία παρατηρώ όσο τα παιδιά μεγαλώνουν/ δηλαδή είναι πιο εύκολο -παρατηρώ- οι μαθητές μου στο Γυμνάσιο παρατηρούν πιο εύκολα ένα πολυτροπικό κείμενο σε σχέση με τα παιδιά του Λυκείου, γιατί έχουν ακόμα -και το παρατηρώ αυτό και με τα παιδιά του Δημοτικού και του Γυμνασίου- έχουν ακόμα πολύ ισχυρή φαντασία, που όσο μεγαλώνουνε αυτή μειώνεται. Και θεωρώ ότι για να κατανοήσει ένα παιδί το πολυτροπικό κείμενο πέρα από κριτική ικανότητα χρειάζεται και φαντασία, για να μπορεί να συνδυάσει τα μηνύματα. Το θεωρώ πολύ σημαντικό. Στη διδασκαλία μου των αρχαίων ελληνικών στο Δημοτικό χρησιμοποιώ πάρα πολλά βιντεάκια, εικόνες, σκίτσα και βλέπω όταν κάνω τη σύγκριση ανάμεσα στα παιδιά του Δημοτικού και τα παιδιά του Λυκείου δεν υπάρχει σύγκριση. Δηλαδή τα παιδιά του Δημοτικού ανταποκρίνονται πολύ περισσότερο στα πολυτροπικά κείμενα σε σχέση με τα παιδιά του Λυκείου και τα παιδιά του Γυμνασίου είναι μία ενδιάμεση κατάσταση. (0.2) Τα παιδιά του Δημοτικού επειδή ακόμα χρησιμοποιούν πάρα πολύ τη φαντασία τους, σκέφτονται πιο ανοιχτά και ανταποκρίνονται περισσότερο στα μηνύματα που εκπέμπει ένα πολυτροπικό κείμενο. Δεν ξέρω στα παιδιά του Λυκείου ίσως επηρεάζει και η επαφή τους με την τεχνολογία. (0.1) Αντί να διευρύνει η τεχνολογία τους πνευματικούς τους ορίζοντες τα περιορίζει ακόμη περισσότερο. Γι' αυτό ακόμη δεν μπορώ να βγάλω συμπέρασμα πάνω σ' αυτό, αλλά θεωρώ ότι τα παιδιά του Δημοτικού και μετά και τα παιδιά του Γυμνασίου είναι πιο ανοιχτά στην επίδραση των νοημάτων των πολυτροπικών κειμένων και των μηνυμάτων τους.

Ε: Με τι είδους κείμενα πιστεύετε ότι έρχονται καθημερινά σε επαφή οι μαθητές/τριες σας; Από ποιες πηγές και με ποια μέσα πιστεύετε ότι διαβάζουν κείμενα οι μαθητές/τριες;

Εκπαιδευτικός 5: Ε:: συνήθως έρχονται σε επαφή με άρθρα από το διαδίκτυο. Αυτή είναι η βασική τους πηγή. Και όλα πια τα παιδιά διαθέτουν λάπτοπ, υπολογιστή και άλλα τεχνολογικά μέσα και αυτό τους διευκολύνει πάρα πολύ στο να έρθουν σε επαφή με κείμενα από το διαδίκτυο.

Ε: Τι είδους κείμενα προτιμάτε εσείς για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος; Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας αξιοποιείτε κείμενα, γλωσσικά ή μη γλωσσικά, από διαφορετικές πηγές εκτός από τα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων;

Εκπαιδευτικός 5: (.) Εκτός από τα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων και του φακέλου υλικού, εγώ συνήθως χρησιμοποιώ κείμενα από το διαδίκτυο. Υπάρχουν πάρα πολλά site, στα οποία είμαι συνδρομήτρια, κατεβάζω διάφορα κείμενα και τα επεξεργάζομαι και πάνω σε αυτά φτιάχνω το δικό μου υλικό και εννοείται κείμενα:: από διάφορα σχολικά βοηθήματα.

Ε: Με ποιον τρόπο αξιοποιείτε διδακτικά τα κείμενα;

Εκπαιδευτικός 5: Αρχικά διαβάζουμε το κείμενο από εκεί ξεκινάμε. (0.3) Πρώτα προσπαθούμε να αντλήσουμε τη βασική ιδέα του κειμένου, δηλαδή δεν επιμένω σε αρχικό στάδιο στη δομή του κειμένου, με ενδιαφέρει το περιεχόμενο. Δηλαδή προσπαθώ -γιατί από εκεί ξεκινούνε όλα θεωρώ- προσπαθώ μαζί με τα παιδιά πάντα με μία έτσι ομαδοσυνεργατική μέθοδο ε:: να αντλήσουμε την κεντρική ιδέα του κειμένου και μετά αφού συζητήσουμε πάνω στη βασική ιδέα του κειμένου, πάμε σιγά σιγά, βήμα βήμα να αναλύουμε κάθε ε:: κάθε ενότητα του κειμένου. Δηλαδή ξεκινάω από το γενικό και πάμε στο ειδικό και μετά πάλι από το ειδικό και πάμε στο γενικό. Και μετά πάλι αφού αναλύσαμε τις επιμέρους ιδέες του κειμένου, μετά πάμε πάλι με κυκλικό σχήμα και προσπαθούμε να βγάλουμε το συμπέρασμά μας ε:: πάλι ξεκινώντας από την αρχή. Δηλαδή αρχίζω και ξεκινάω με την κεντρική ιδέα. Είναι ε:: / κι αυτό βοηθάει πάρα πολύ τα παιδιά.

Ε: Ποια αξία έχει για εσάς προσωπικά η διδασκαλία πολυτροπικών κειμένων;

Εκπαιδευτικός 5: (0.3) Έχει πάρα πολύ μεγάλη σημασία, γιατί τα παιδιά στη σύγχρονη εποχή θα πρέπει να είναι σε θέση να ερμηνεύσουν κάθε είδους κείμενα και να αναδείξουν ικανότητα αντίληψης της μορφικής ε:: ποικιλίας. Δηλαδή ζούμε σε μία εποχή πολυπολιτισμική ε:: τα μηνύματα που εκπέμπονται έρχονται από παντού, τα παιδιά θα πρέπει να είναι σε θέση να ερμηνεύσουν κάθε είδους μήνυμα. Αυτό θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ σημαντικό.

Ε: Θεωρείτε πώς είναι σημαντικό να γίνουν οι μαθητές «σχεδιαστές» πολυτροπικών κειμένων; Να είναι δηλ. σε θέση να παράγουν οι ίδιοι πολυτροπικά κείμενα.

Εκπαιδευτικός 5: Εννοείται πως το θεωρώ πάρα πολύ σημαντικό. Αλλά θεωρώ πως απαραίτητη προϋπόθεση, για να φτιάξουν τα παιδιά πολυτροπικά κείμενα είναι (.) αυτή η κατανόησή τους. Δηλαδή δεν μπορούν να δημιουργήσουν, αν δεν έχουν το υπόβαθρο της έννοιας. Προϋποθέτει κριτική αντίληψη των παιδιών πάνω στην έννοια αυτή.

Ε: Πιστεύετε ότι η τεχνολογική ανάπτυξη έχει επηρεάσει τον τρόπο διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος στο ελληνικό σχολείο;

Εκπαιδευτικός 5: (0.2) Εννοείται υπό την επίδραση της τεχνολογικής ανάπτυξης οι μαθητές έρχονται σε επαφή με πλήθος επικοινωνιακών μηνυμάτων που εκπέμπονται σε καθημερινή βάση. Έχουν γίνει, δηλ. (0.3) / αυτό είναι δεδομένο ότι τα παιδιά έρχονται καθημερινά σε επαφή με πληθώρα μηνυμάτων λόγω της τεχνολογίας, λόγω της τεχνολογικής ανάπτυξης και αυτή όμως η νέα πραγματικότητα αρχίζει και επηρεάζει το νεοελληνικό σχολείο. Δηλαδή (.) δεν θεωρώ πως αυτή τη στιγμή μιλάμε για μία μεγάλη επίδραση της τεχνολογίας στο σχολείο. Απλά πρέπει να το επηρεάσει,

γιατί πρέπει (0.1) να ακολουθούμε τη νέα πραγματικότητα. Θα πρέπει και οι ίδιοι οι καθηγητές να έχουν περισσότερη αυτονομία στο να μπορούν να εντάξουν στην μαθησιακή διαδικασία ε::: (0.2) νέες παιδαγωγικές μεθόδους που να βασίζονται στα νέα τεχνολογικά μέσα.

Ε: Πιστεύετε πως η εστίαση των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία της γραμματικής, του συντακτικού και του λεξιλογίου επαρκούν, ώστε να καταστήσουν τους μαθητές/τριες εγγράμματους;

Εκπαιδευτικός 5: Όχι, όχι. Πιστεύω ότι πολλές φορές πια φέρνει το αντίθετο αποτέλεσμα ε::: δεν θα πρέπει να εστιάζουμε όταν έχουμε ένα κείμενο μπροστά μας -γλωσσικό ή μη- δεν πρέπει να εστιάζουμε μόνο στα γλωσσικά στοιχεία. Σύνταξη, γλώσσα είναι μορφή. Πρέπει/ οι έννοιες για μένα μορφή και περιεχόμενο είναι αλληλένδετες. Ένα κείμενο, ένα κείμενο μεταφέρει πολλά μηνύματα και αν μείνουμε μόνο στον τρόπο με τον οποίο τα μεταφέρει πιστεύω ότι εγκλωβιζόμαστε σε έναν φαύλο κύκλο. Πρέπει λίγο να ανοίξουμε τους ορίζοντές μας και να προσπαθήσουμε να βοηθήσουμε τα παιδιά να δουν πέρα από την μορφή. Το κείμενο εκπέμπει πολλά μηνύματα και πρέπει να εστιάσουμε και στο περιεχόμενο, γιατί μορφή και περιεχόμενο πηγαίνουν μαζί. Η σύνταξη, το λεξιλόγιο είναι πάρα πολύ ωραία, αλλά είναι οι τρόποι με τους οποίους μπορούμε να κατανοήσουμε ένα κείμενο, είναι το όχημά μας, δεν είναι ο απώτερος σκοπός και πολλές φορές εγκλωβιζόμαστε σε αυτό. Εννοείται παρασυρόμενοι και από την ύλη και το εξετασιοκεντρικό σύστημα, στο οποίο καλούμαστε να ανταποκριθούμε.

Ε: Τα τελευταία χρόνια παρατηρούνται εξαιρετικά χαμηλές επιδόσεις στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στις Πανελλήνιες Εξετάσεις. Κατά τη γνώμη σας γιατί συμβαίνει αυτό;

Εκπαιδευτικός 5: Ε::: τα παιδιά αδυνατούν ε::: είναι πιστεύω δεν μπορούμε να δώσουμε μόνο μία εξήγηση. Είναι μία πληθώρα ε::: αιτιών που οδηγεί στην αποτυχία σε εισαγωγικά των παιδιών. Έχει εισβάλει σε τέτοιο βαθμό η τεχνολογία στη ζωή τους, που τα παιδιά αδυνατούν να πάρουν ένα βιβλίο ε::: ένα εγχειρίδιο και να καθίσουν να διαβάσουν. Δεν μπορούν να δαπανήσουν χρόνο, για να καθίσουν να διαβάσουν. Είναι τόσο εξοικειωμένοι με τα τεχνολογικά μέσα, με τα ψηφιακά, όλες αυτές τις δυνατότητες που τους παρέχει η τεχνολογία, που αδυνατούν όπως εμείς παλιά να καθίσουν στο γραφείο τους δυο-τρεις ώρες και να πουν ότι διαβάζω. Δεν έχουν την υπομονή και καλώς ή κακώς οι εξετάσεις απαιτούν υπομονή. Και ένας άλλος βασικός παράγοντας που θέλω να τον αναφέρω είναι ότι δεν υπάρχουν βάσεις ήδη από το Δημοτικό καλές πια. Όταν είμαι στο Γυμνάσιο, κάνω Γλώσσα και τα παιδιά δεν μπορούν να συνθέσουν έκθεση, δεν γνωρίζουν ποια είναι η δομή, που αυτά κανονικά τα διδάσκουμε από το Δημοτικό, όταν τα παιδιά δεν μπορούν να αποκωδικοποιήσουν το νόημα ενός κειμένου, τότε αυτό είναι τεράστιο πρόβλημα. Πάνε τα παιδιά στο Γυμνάσιο και δεν ξέρουν να γράφουν μία έκθεση, είναι πολύ βασικό πρόβλημα αυτό. Εννοείται πως το πρόβλημα επιδεινώνεται στο Γυμνάσιο.

Ε: Στο πρόγραμμα σπουδών προτείνεται «το περιεχόμενο του μαθήματος να οργανώνεται γύρω από δραστηριότητες ανάγνωσης κειμένων που εκκινούν από ερωτήματα που προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών». Θεωρείτε ότι τα κείμενα που εμπεριέχονται στα σχολικά εγχειρίδια (π.χ. στον φάκελο υλικού της Γ' Λυκείου, που είναι και ένα πολύ πρόσφατο εγχειρίδιο), προκαλούν το ενδιαφέρον τους;

Εκπαιδευτικός 5: Τα σχολικά βιβλία του Γυμνασίου που έχουν έτσι περισσότερα σκίτσα, εικόνες, έχουν πιο θα έλεγα έξυπνους τίτλους προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών. Τώρα τα σχολικά εγχειρίδια (γελάει) και τα κείμενα που υπάρχουν στο Λύκειο θα είμαι ειλικρινής δεν προκαλούν καθόλου το ενδιαφέρον των μαθητών. Έχει γίνει τώρα εννοείται μία πρόοδος αναφορικά με τον

φάκελο υλικού. Θεωρώ ότι τα κείμενα εκεί ε::: (0.4) είναι λίγο πιο ενδιαφέροντα, αλλά του Λυκείου δυστυχώς δεν προκαλούν σε καμία περίπτωση το ενδιαφέρον.

Ε: Δηλαδή όσον αφορά στη λογοτεχνία υπάρχουν κείμενα του λογοτεχνικού κανόνα καταξιωμένων λογοτεχνών και όσον αφορά στη γλώσσα κείμενα που εστιάζουν στη διδασκαλία της μίας και μοναδικής εθνικής γλώσσας;

Εκπαιδευτικός 5: Ναι, ακριβώς. (.) Θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν κείμενα από την ξένη λογοτεχνία, να γίνει μία σύγκριση σε ένα θέμα πώς το πραγματεύονται οι δικοί μας λογοτέχνες και οι ξένοι. Δεν γίνεται κάτι τέτοιο. Είναι μονοδιάστατο λίγο και ελπίζω ότι θα γίνουν προσπάθειες να αλλάξει αυτό. Γιατί τα παιδιά από μεταναστευτικά περιβάλλοντα αισθάνονται ακόμα/ έχουν μία ανοίκεια στάση απέναντι σε αυτά τα κείμενα.

Ε: Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας αξιοποιείτε κείμενα που φέρνουν στην τάξη οι μαθητές/τριες;

Εκπαιδευτικός 5: (0.1) Αν έφερναν, θα τα αξιοποιούσα (γελάει). Του Γυμνασίου και του Λυκείου δεν μου φέρνουν καθόλου. Τα παιδιά που μου φέρνουν όμως με δική τους πρωτοβουλία είναι του Δημοτικού.

Ε: Πώς ανταποκρίνονται οι μαθητές/τριες κατά τη διδασκαλία του μαθήματος; Έχουν δυσκολίες και ποιες;

Εκπαιδευτικός 5: Αυτό που βλέπω στους μαθητές μου και του Γυμνασίου και του Λυκείου είναι ότι τα παιδιά δυσκολεύονται πολύ στο να κατανοήσουν το κείμενο. Να καταλάβουν ποια είναι η κεντρική ιδέα του κειμένου. (0.1) Δηλαδή έχουμε να κείμενο που πραγματεύεται για παράδειγμα πώς επιδρά η τεχνολογία στις διαπροσωπικές σχέσεις και όταν τους ρωτάω ποιο είναι το κεντρικό νόημα, αφού το διαβάσουμε, θα μου πουν την τεχνολογία. Μένουμε στα επιφανειακά, αδυνατούμε να κατανοήσουμε το συγκεκριμένο το ειδικό νόημα, όχι απλά γενικό θέμα. Το συγκεκριμένο που υπάρχει σε κάθε κείμενο. Θεωρώ ότι είναι μία δυσκολία που υπάρχει σε όλα σχεδόν τα παιδιά.

Ε: Οι θεματικοί άξονες στους οποίους αναφέρονται τα κείμενα που περιέχονται στα σχολικά εγχειρίδια του γλωσσικού μαθήματος είναι ευρείς;

Εκπαιδευτικός 5: (0.2) Όχι και τόσο. Θεωρώ ότι::: είναι::: πολύ τυπικοί και::: δεν ανταποκρίνονται στις νέες ανάγκες. Θα έπρεπε να έχουν περισσότερους άξονες. Βέβαια::: βλέπω ότι τα κείμενα που υπάρχουν στον φάκελο υλικού έχουν περισσότερους άξονες και πιο ενδιαφέροντες για τα παιδιά, γιατί καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα θεματικών ενοτήτων κάτι που δεν συμβαίνει με τα σχολικά εγχειρίδια. Δηλαδή ο φάκελος υλικού καλύπτει περισσότερους θεματικούς άξονες και πιο εξειδικευμένους.

Ε: Τα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων της Νεοελληνικής Γλώσσας προέρχονται από διάφορες πηγές έντυπου, προφορικού, ψηφιακού και πολυτροπικού λόγου, όπως αναφέρεται στο νέο ΠΣ;

Εκπαιδευτικός 5: Ε::: θεωρώ ότι (0.1) οι βασικές πηγές αυτών των κειμένων είναι άρθρα ή δοκίμια, δηλαδή από έντυπα κείμενα και υπάρχουν και κάποιες εικόνες και σκίτσα. Αλλά κυριαρχούν τα έντυπα κείμενα.

Ε: Θεωρείτε ότι τα κείμενα που εμπεριέχονται στα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο δίνουν ευκαιρίες ανάπτυξης του οπτικού/ πολυτροπικού/κριτικού γραμματισμού;

Μπορείτε να μου εξηγήσετε λίγο τον όρο οπτικός γραμματισμός;

Ε: Να μπορούνε να δουν πώς λειτουργούν οι διάφοροι σημειωτικοί τρόποι ενός πολυτροπικού κειμένου, ο οπτικός, ο λεκτικός, ο χειρονομιακός, ο χωρικός, τα χρώματα...

Εκπαιδευτικός 5: Όχι δεν βοηθούν προς αυτή την κατεύθυνση. Γιατί από τη στιγμή που κυριαρχούν κείμενα έντυπα δεν δίνονται ευκαιρίες να αναπτυχθούν και αυτές οι πτυχές του ε::: πολυγραμματισμού στα παιδιά και ο τρόπος συνήθως που διδάσκονται οι εικόνες είναι πάντα σε συνδυασμό ε::: με το βασικό κείμενο το έντυπο, το οποίο έρχεται σε συνδυασμό με μία εικόνα που βοηθάει να παραχθεί το μήνυμα που θέλει να εκπέμψει ο αρθρογράφος παραδείγματος χάρη του κειμένου. Δηλαδή πάντα η εικόνα λειτουργεί ενισχυτικά, υποστηρικτικά ε::: προς το βασικό γλωσσικό κείμενο.

Ε: Έχετε παρατηρήσει ότι υπάρχουν διακοσμητικά στοιχεία γύρω από το κείμενο, τα οποία δεν έχουν καμία σχέση με το νόημά του, είναι απλά διακοσμητικά;

Ναι, απλά διακοσμητικά. Δεν βοηθούν είναι παντελώς άσχετα.

Ε: Πιστεύετε ότι θα μπορούσαν να ενισχυθούν τα υπάρχοντα σχολικά εγχειρίδια με βάση την πολυτροπική λογική των πολυγραμματισμών;

Εκπαιδευτικός 5: Φυσικά. Όχι απλά να ενισχυθούν και να αλλάζουν, ώστε να προσαρμοστούν στις νέες ανάγκες ε::: και στη νέα πραγματικότητα.

Ε: Πιστεύετε ότι η μορφή των κειμένων που εμπεριέχονται στα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας είναι ελκυστική για τους/τις μαθητές/τριες;

Ε::: (0.3) τα κείμενα που υπάρχουν στο Λύκειο θα έλεγα ότι δεν είναι καθόλου ελκυστικά για τα παιδιά. Ε::: είναι μονοδιάστατα και για να τραβήξουν την προσοχή και να προσελκύσουν τους μαθητές σε ένα κείμενο πρέπει να υπάρχουν και άλλα στοιχεία. Για παράδειγμα, σε ένα κείμενο ακόμα και η γραμματοσειρά παίζει ρόλο. Ε::: χρώματα, ε::: κάποια διάφορα άλλα σχέδια. Ο τρόπος με τον οποίο αποτυπώνονται τα κείμενα στα σχολικά εγχειρίδια του Λυκείου θεωρώ ότι δεν είναι καθόλου ελκυστικός. Θα έλεγα όμως ότι τα σχολικά εγχειρίδια του Γυμνασίου είναι σε καλύτερη ε::: μοίρα, σε καλύτερη θέση, γιατί βλέπω ότι τα παιδιά θα τους εντυπωσιάσει κάτι συνήθως ένα σκίτσο, που είναι περισσότερο στο Γυμνάσιο, η γραμματοσειρά. Θεωρώ ότι του Γυμνασίου είναι πιο ελκυστικά από του Λυκείου.

Ε: Ποια άλλα είδη κειμένων θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν, ώστε να προκαλείται το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών;

Εκπαιδευτικός 5: Άλλα είδη κειμένων; Θεωρώ ότι πρέπει να υπάρχουν περισσότερες εικόνες, περισσότερα σκίτσα, ακόμα και κόμικς, που να πραγματεύονται (0.3) θέματα, θεματικές ενότητες που κυριαρχούν σε κάθε σχολικό εγχειρίδιο. Θεωρώ ακόμα ότι πρέπει να συνδυάζεται το γλωσσικό μάθημα και με τον ήχο, με βιντεάκια ε::: με συνεντεύξεις, όταν για παράδειγμα κάνουμε τον αθλητισμό, έδειξα στα παιδιά του Δημοτικού βιντεάκια με τον αθλητισμό στην αρχαία Ελλάδα τους άρεσε πάρα πολύ. Γιατί να μην το κάνουμε αυτό και στις τάξεις του Γυμνασίου και του Λυκείου; Τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα με πιο αποτελεσματικό τρόπο την κάθε επιμέρους ενότητα. Θεωρώ ότι πρέπει λίγο να εκσυγχρονιστούμε.

ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΣΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΕΚΠ/ΚΟΥ 6

E: Από ποια σχολή αποφοιτήσατε και πότε;

Εκπαιδευτικός 6: E::: Φιλοσοφική του Πανεπιστημίου της Κρήτης το 2004.

E: Είστε κάτοχος μεταπτυχιακού ή διδακτορικού διπλώματος; Έχετε παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης;

Εκπαιδευτικός 6: Όχι. Έχω παρακολουθήσει προγράμματα επιμόρφωσης για σχολική ψυχολογία, για ειδική διδακτική και σεμινάρια για γενικά ψυχοπαιδαγωγικά θέματα ε::: διδακτική μεθοδολογία ομιλουμένων γλωσσών, ε::: ειδική διδακτική νέων ελληνικών και ειδική διδακτική ιστορίας.

E: Αυτή τη στιγμή διδάσκετε σε σχολείο, σε φροντιστήριο ή σε ιδιαίτερα;

Εκπαιδευτικός 6: Σε φροντιστήριο και ιδιαίτερα.

E: Πόσα χρόνια διδάσκετε το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας σε μαθητές/τριες Γυμνασίου και Λυκείου;

Εκπαιδευτικός 6: E::: 18.

E: Κάνετε μαθήματα μεθοδολογίας παραγωγής γραπτού λόγου στο πλαίσιο των σπουδών σας;

Εκπαιδευτικός 6: Ναι, ναι έκανα μαθήματα μεθοδολογίας.

E: Παρακολουθήσατε στο πλαίσιο των σπουδών σας μαθήματα σχετικά με τις σύγχρονες προσεγγίσεις για τον γραμματισμό;

Εκπαιδευτικός 6: Ναι, αλλά ήταν του 2002-3 δηλαδή ήταν ότι είχε ξεκινήσει από το '96 και μετά θυμάμαι όλη αυτή η έννοια του πολυγραμματισμού και η διαφορά του με τον αναλφαβητισμό.

E: Είστε εξοικειωμένοι με κάποιον από τους όρους πολυτροπικότητα, πολυτροπικά κείμενα και πολυγραμματισμοί;

Εκπαιδευτικός 6: E::: ναι.

E: Νιώθετε ότι είστε σε θέση να ενσωματώσετε στοιχεία από την πολυτροπικότητα και τους πολυγραμματισμούς στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος;

Εκπαιδευτικός 6: Ναι, μπορώ όσο μου επιτρέπει βέβαια το πλαίσιο, το περιβάλλον, το εκπαιδευτικό περιβάλλον στο οποίο κινούμαι.

E: Διδάσκετε πολυτροπικά κείμενα; Τι είδους πολυτροπικά κείμενα;

Εκπαιδευτικός 6: Πολυτροπικά κείμενα όταν αφορούν υποψηφίους Πανελλαδικών εξετάσεων διδάσκουμε κυρίως στατιστικούς πίνακες, ε::: μελέτες, εικόνα. Όταν αφορούν στα παιδιά του Γυμνασίου, στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας είναι κατά βούληση. E::: ούτως ή άλλως τα σχολικά βιβλία του Γυμνασίου έχουν πάρα πολλές εικόνες ως αφορμή, αλλά δεν διδάσκονται στο σχολείο. E::: επίσης, επειδή τα παιδιά πάρα πολλά έχουν διαγνωστεί με ΔΕ.ΠΥ. και δεν μπορούν να διαβάσουν ένα κείμενο, πάρα πολλές φορές εξυπηρετεί η εικόνα πιο πολύ στο να τους εξηγήσεις αυτό που θέλεις. Δεν αντικαθιστά βέβαια σε καμία περίπτωση το κείμενο, αλλά μπορεί να γίνει μία αφορμή συζήτησης. Ούτως ή άλλως -επειδή πιστεύω πάρα πολύ στα πολυτροπικά κείμενα- όλα έχουν ένα πλαίσιο, ένα κοινωνικό πλαίσιο και έτσι διδάσκεται και η γλώσσα. Δηλαδή αυτό που μελετάμε κάθε φορά για τον κοινωνικό και τον κριτικό γραμματισμό είναι ακριβώς αυτό,

ότι δεν πετάμε τη λέξη έτσι, και αναρωτιόμαστε οι εκπαιδευτικοί όταν τα παιδιά φτάνουν στο Λύκειο αν έχει σημασία να έχουν μάθει τη σωστή ορθογραφία χωρίς να γνωρίζουν σε ποιο πλαίσιο μπορούν να τη χρησιμοποιήσουν.

Ε: Πιστεύετε ότι είναι αποτελεσματικότερα όσον αφορά στην επίτευξη των στόχων της ενότητας που διδάσκετε;

Εκπαιδευτικός 6: (.) Λειτουργούν επικουρικά για εμένα. Δεν τίθεται θέμα σύγκρισης. Θα έπρεπε και τα δύο να διδάσκονται. Τα πολυτροπικά κείμενα στην ουσία και ειδικά στην εποχή μας που τα παιδιά έχουν συνηθίσει σε εικόνα που κινείται γρήγορα ε::: τα βοηθά να αποκωδικοποιήσουν τελικά πολύ καλύτερα το μήνυμα από το μήνυμα του κειμένου. Αλλά πρέπει να λειτουργήσουν συνδυαστικά, όχι ή το ένα ή το άλλο.

Ε: Έχετε αναπτύξει συγκεκριμένες στρατηγικές για την προσέγγιση των πολυτροπικών κειμένων; Εστιάζετε στην κατανόηση ή στην παραγωγή των πολυτροπικών κειμένων;

Εκπαιδευτικός 6: Ε::: στην κατανόηση πιο πολύ, γιατί τα παιδιά είναι ακόμη σε νηπιακή ηλικία για την παραγωγή. Την κατανόηση μπορούμε να το δουλέψουμε λίγο καλύτερα.

Ε: Αισθάνεστε καταρτισμένοι από τις σπουδές προκειμένου να καθοδηγήσετε διδακτικά τους μαθητές σας να αποκωδικοποιούν τους διαφορετικούς σημειωτικούς τρόπους ενός πολυτροπικού κειμένου ή τους πόρους των τρόπων;

Εκπαιδευτικός 6: Ναι.

Ε: Θεωρείτε πώς είναι πιο σύνθετη διεργασία για έναν μαθητή να αποκωδικοποιήσει το νόημα ενός μονοτροπικού ή ενός πολυτροπικού κειμένου;

Εκπαιδευτικός 6: Είναι πιο σύνθετη το πολυτροπικό κείμενο, αλλά είναι πιο ολοκληρωμένη. Δηλαδή μπορεί να το κάνει οπτικά, λεκτικά, ακουστικά. Δηλαδή μπορούμε πια εμείς οι εκπαιδευτικοί του ιδιωτικού τομέα να χρησιμοποιήσουμε βίντεο, που στο δημόσιο σχολείο -στο ιδιωτικό χρησιμοποιείται πιο συχνά- δεν χρησιμοποιούν τόσο πολύ βίντεο, για να συνδυάσει ήχο, εικόνα και παρουσίαση, δηλαδή να έχει και λόγο να αποκωδικοποιήσει και να ακούσει και να δει.

Ε: Με τι είδους κείμενα πιστεύετε ότι έρχονται καθημερινά σε επαφή οι μαθητές/τριες σας; Από ποιες πηγές και με ποια μέσα πιστεύετε ότι διαβάζουν κείμενα οι μαθητές/τριες;

Εκπαιδευτικός 6: Επιλέγονται για αυτά. Δεν επιλέγουν. Τους επιλέγουμε εμείς κείμενα, τα οποία τις περισσότερες φορές τα σχολικά εγχειρίδια έχουν κείμενα παλιά και παλιακά. Δηλαδή κείμενα που δεν ανταποκρίνονται στη δική τους σύγχρονη πραγματικότητα. Και πραγματικά είναι μερικά ερωτήματα που είναι αέναα, αλλά πρέπει για να προσεγγίσουμε το ενδιαφέρον ενός εφήβου το κείμενο με κάποιον τρόπο να τον αφορά και βλέπω ότι ιδιαίτερα τα παιδιά στη Β' και Γ' Λυκείου γυρίζουν πίσω να δουν πότε είναι το κείμενο, είναι πολύ παλιό; Και αμέσως πιστεύουν ότι αυτό δεν τους αφορά.

Ε: Τι είδους κείμενα προτιμάτε εσείς για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος; Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας αξιοποιείτε κείμενα, γλωσσικά ή μη γλωσσικά, από διαφορετικές πηγές εκτός από τα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων;

Εκπαιδευτικός 6: Ελάχιστα τα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων. Πάρα πολύ δημοσιογραφικά, τα οποία πολλές φορές δεν θα τα διασκευάσω, για να αφήσω να δουν αυτή τη διαφορά στην επικοινωνία και στην περίπτωση. Από διαφορετικές πηγές, επίσημες, ανεπίσημες, από κείμενα που έχουν στοιχεία

προφορικότητας, από κείμενα που θέλουν άλλες φορές να προσελκύσουν το ενδιαφέρον ενός ειδικού κοινού, είτε αυτό μπορεί να είναι γυναίκα, έφηβος, αθλητής ε::: πολυτροπικά κείμενα, (.) εικόνες πολλές, γελοιογραφίες, διαφημίσεις ε::: επίσης σχεδόν ειδικά στο Γυμνάσιο την Ελένη τη διδάσκω με YouTube, δηλαδή τους βάζω να δούνε παραστάσεις, για να εξηγήσουμε στα παιδιά πώς λειτουργούν τα χορικά κείμενα, πρέπει να το ακούσουν, πρέπει να το οπτικοποιήσουν. Ακόμα και για πράγματα που μπορούν να αφορούν τη γλώσσα, πώς μιλάμε, τους ιδιοματισμούς. Θα τους βάλω να ακούσουν ε::: κρητικά, κυπριακά, πελοποννησιακά, όχι μόνο να τα διαβάσουν.

E: Με ποιον τρόπο αξιοποιείτε διδακτικά τα κείμενα;

Εκπαιδευτικός 6: Ανάλογα με τις απαιτήσεις. Δηλαδή σε έναν μαθητή της Β' και Γ' Λυκείου ε::: επικεντρώνομαι σε αυτό που ζητούν οι εξετάσεις. Δηλαδή να κατανοήσουν αυτή την αλλαγή που ζητάει η εκφώνηση και να μπορέσουν να κατανοήσουν για ποιον λόγο το γράφει αυτό ένας πομπός και ποιος είναι ο δέκτης, πού απευθύνεται. Στο Γυμνάσιο όμως είμαι λίγο πιο ελεύθερη, γιατί έχω παραπάνω χρόνο και δεν έχω ακόμα αυτό το άγχος.

E: Ποια αξία έχει για εσάς προσωπικά η διδασκαλία πολυτροπικών κειμένων;

Εκπαιδευτικός 6: Φυσικά. Ανταποκρίνονται πλήρως στην εποχή. Η διδασκαλία της γλώσσας έχει ξεπεράσει αυτό το ότι είναι ένα όργανο επικοινωνίας, ένα κώδικας. Πρέπει να ανταποκρίνεται η διδασκαλία στην εποχή. Η εποχή απαιτεί πια τα πολυτροπικά κείμενα, ενώ παλιότερα μπορεί να κάναμε και λίγο τους έξυπνους ότι είμαστε μπροστά και δίναμε μία εικόνα. Ενώ τώρα το απαιτεί πρώτον ε::: το μυαλό των παιδιών. Δεν μπορούν να επεξεργαστούν ένα κείμενο που είναι δύο σελίδες. Αυτό φαίνεται, γιατί πρέπει να κάνουμε πια συνεχώς πλαγιότιτλους και bullet points, για να το καταλάβουν. Οπότε η εικόνα, ο ήχος ε::: ένα γράφημα βοηθάει να κατανοήσουν καλύτερα τον λόγο.

E: Θεωρείτε πώς είναι σημαντικό να γίνουν οι μαθητές «σχεδιαστές» πολυτροπικών κειμένων; Να είναι δηλ. σε θέση να παράγουν οι ίδιοι πολυτροπικά κείμενα.

Εκπαιδευτικός 6: (0.3) Είναι σημαντικό να μπορούν, αλλά δεν πρέπει να είναι υποχρεωτικό και να βαθμολογείται, να αξιολογείται. Ο σχεδιασμός ενός πολυτροπικού κειμένου μπορεί να χρειάζεται ειδικές δεξιότητες, τις οποίες κάποιος δεν τις έχει. Οπότε δεν θα πρέπει να αξιολογείται. Είναι νομίζω πάρα πολύ νωρίς. Πρέπει σε πρώτη φάση εμείς να τους δώσουμε το πολυτροπικό κείμενο. Είναι σαν να τους ζητάμε να γράψουν ξαφνικά μία έκθεση, όταν δεν τους έχουμε εμείς δώσει να διαβάσουν πάρα πολλά κείμενα. Άρα νομίζω είμαστε στο σημείο που πρέπει να τους ανοίξουμε τους ορίζοντες, να τους δώσουμε πολυτροπικά κείμενα και μετά να ζητήσουμε από τα παιδιά να δημιουργήσουν πολυτροπικά κείμενα.

E: Πιστεύετε ότι η τεχνολογική ανάπτυξη έχει επηρεάσει τον τρόπο διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος στο ελληνικό σχολείο;

Εκπαιδευτικός 6: Θα έπρεπε, γιατί το ελληνικό σχολείο δυστυχώς χωρίζεται σε δύο ταχύτητες και εξαρτάται από τη διακριτική ευχέρεια του εκπαιδευτικού δυστυχώς. Υπάρχουν σίγουρα τα ιδιωτικά σχολεία που κάνουν πολύ πιο σοβαρή δουλειά στη διαχείριση και στη διδασκαλία της γλώσσας. Και στα δημόσια σχολεία εξαρτάται από τη διάθεση και από το φιλότιμο πολλές φορές του εκπαιδευτικού.

E: Πιστεύετε πως η εστίαση των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία της γραμματικής, του συντακτικού και του λεξιλογίου επαρκούν, ώστε να καταστήσουν τους μαθητές/τριες εγγράμματους;

Εκπαιδευτικός 6: Όχι βέβαια. Μα ακριβώς αυτό έχει αλλάξει. Ο γραμματισμός δεν είναι πια το να ξέρω να γράφω και να διαβάζω. Μα γι' αυτό φτάνουν στο Λύκειο και δεν μπορούν να κατανοήσουν το επικοινωνιακό πλαίσιο. Δεν μπορούν να κατανοήσουν ούτε τι διαβάζουν ούτε πώς θα γράψουν όταν γίνονται εκείνοι οι συγγραφείς, γιατί ακριβώς σπάμε τόσο πολύ το κείμενο στο «χώρισέ μου σε προτάσεις», που σωστά πρέπει να ξέρουμε την κύρια και τη δευτερεύουσα πρόταση, για να δείξουμε ποιο νόημα υποδηλώνεται. Δηλαδή θεωρώ ότι στο Γυμνάσιο που ξεκινάει/ και στο Δημοτικό ε::: βλέπουμε ένα δέντρο, αλλά δεν βλέπουμε το δάσος, δεν βλέπουμε και τον ουρανό.

E: Τα τελευταία χρόνια παρατηρούνται εξαιρετικά χαμηλές επιδόσεις στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στις Πανελλήνιες Εξετάσεις. Κατά τη γνώμη σας γιατί συμβαίνει αυτό;

Εκπαιδευτικός 6: (0.4) E::: γιατί πραγματικά η γλώσσα διέρχεται κρίση. Τα παιδιά δεν μιλάνε, καθόλου. Τα παιδιά δεν μιλάνε πουθενά. Δεν μιλάνε στο σπίτι τους. Δεν μιλάνε στο σχολείο. Δεν συζητάνε, δεν χρησιμοποιούν τη γλώσσα. E::: στέλνουν/ Φυσικά δεν φταίνει τα παιδιά γι' αυτό είναι όλο το σύστημα. Γι' αυτό χρειαζόμαστε πολυτροπικά κείμενα, γιατί ακριβώς τι δείχνει το σύστημα; Ότι ο ρυθμός ζωής δεν είναι να γράφεις με τόνους και κόμματα. Σου γράφω ένα μήνυμα και δεν προλαβαίνω να τονίσω, να διορθώσω. Άρα τι πρέπει να δείξουμε στα παιδιά; Άλλους τρόπους, για να γίνει ενδιαφέρουσα η γλώσσα, γιατί πραγματικά η γλώσσα έχει απόλυτη σχέση με τη σκέψη και εγώ τους το λέω πάντα ότι όταν λέω κάτι ότι η σκέψη και το στόμα είναι αλληλένδετα. Δεν είναι σχηματισμένη σκέψη αν δεν μπορεί να εκφραστεί, πρέπει να μπορεί να εκφραστεί, για να γίνει σχηματισμένη και να γίνω εγώ ο πομπός και εσύ ο δέκτης μετά.

E: Στο πρόγραμμα σπουδών προτείνεται «το περιεχόμενο του μαθήματος να οργανώνεται γύρω από δραστηριότητες ανάγνωσης κειμένων που εκκινούν από ερωτήματα που προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών». Θεωρείτε ότι τα κείμενα που εμπεριέχονται στα σχολικά εγχειρίδια (π.χ. στον φάκελο υλικού της Γ' Λυκείου, που είναι και ένα πολύ πρόσφατο εγχειρίδιο), προκαλούν το ενδιαφέρον τους;

Εκπαιδευτικός 6: Τα κείμενα που υπάρχουν στα σχολικά εγχειρίδια είναι πάρα πολλά και δεν υπάρχει ένας συγκεκριμένος τρόπος με τον οποίο διδάσκονται. Οπότε υπάρχουν μαθητές που βρίσκουν ενδιαφέροντα κάποια κείμενα, αλλά υπάρχουν και μαθητές, που κάνουν στο Λύκειο ακόμα τα κείμενα που κάναμε εμείς. (.) Σίγουρα πρέπει να διαβάσεις τον Παπανούτσο. Αλλά υπάρχουν και άλλα κείμενα, που έναν έφηβο θα του διεγείρουν τη φαντασία, τη σκέψη, το ενδιαφέρον, πολύ περισσότερο από τον Παπανούτσο και τον Παναγιωτόπουλο, που πραγματικά είναι εξαιρετικοί, αλλά πρέπει να κατακτήσουν πρώτα ένα επίπεδο, για να μπορέσουν να τους κατανοήσουν. Οπότε υπάρχουν εκπαιδευτικοί, που κάνουν και δική τους δουλειά, φέρνουν δικά τους κείμενα. Για παράδειγμα, τα σχολικά βιβλία στη Γλώσσα του Γυμνασίου έχουν πάρα πολλές εικόνες, φαίνεται ότι ακολουθούν αυτή την πολυτροπικότητα.

E: E, ναι είναι και πιο πρόσφατα, είναι πιο εμπλουτισμένα.

Εκπαιδευτικός 6: Το ζητούμενο είναι πώς διδάσκονται όμως.

E: E, ναι γιατί να το βλέπεις ως παθητικός θεατής δεν έχει νόημα, πρέπει να μπει στη διαδικασία να δεις πώς λειτουργεί το ένα με το άλλο.

Εκπαιδευτικός 6: Όταν μέσα στην τάξη είναι πάμε να διαβάσουμε το κείμενο 5 και λέει «τη βλέπετε τώρα την εικόνα; Ωραία. Πάμε στο κείμενο 6». Ενώ δεν πρέπει σε αυτή τη φάση ξεκινώντας στο Γυμνάσιο να πουν στα παιδιά πώς ακριβώς αντιμετωπίζουμε μία εικόνα; Ξεκινώντας από το γενικό στο ειδικό και έτσι να μπου και στους συλλογισμούς. Έτσι να διδαχθεί για παράδειγμα η περιγραφή,

ότι ξεκινάω από μέσα προς τα έξω, από πάνω προς τα κάτω. Και έτσι παράλληλα θα διδαχθούν και οι τεχνικές της γλώσσας. Η περιγραφή ή η αφήγηση μίας εικόνας. Ότι μία εικόνα, ενώ είναι στατική μπορώ να τη χρησιμοποιήσω και περιγραφικά και αφηγηματικά αν βάλω φαντασία. Να δώσω χρόνο, να κινηθεί στον άξονα του χρόνου. Τα κειμενικά είδη είναι πάρα πολύ δύσκολο να τα διδάξουμε. Φτάνουμε στο Λύκειο και ακόμα δυσκολεύονται, αλλά μήπως φταίει ο τρόπος που έχουμε προσεγγίσει αυτό το μοναδικό εργαλείο ε::: στο Γυμνάσιο και πολύ περισσότερο στο Δημοτικό;

Ε: Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας αξιοποιείτε κείμενα που φέρνουν στην τάξη οι μαθητές/τριες;

Εκπαιδευτικός 6: (0.3) Ε::: σε όλα αυτά τα χρόνια τα κείμενα που έχουν φέρει οι μαθητές μου δεν ήταν επειδή τους τράβηξε κάτι το ενδιαφέρον. Ήταν επειδή κάτι τους φάνηκε δύσκολο στο σχολείο. Ε::: και το φέρνουν στην τάξη. Τότε φυσικά ναι το αξιοποιώ, γιατί θέλω να βοηθήσω τον μαθητή. Θεωρώ ότι κάθε κείμενο είναι αφορμή για συζήτηση μέσα στην τάξη. Οπότε η απορία του ενός μπορεί να είναι απάντηση στην απορία κάποιου άλλου μία άλλη στιγμή. Ναι, χρησιμοποιώ τα πάντα.

Ε: Πώς ανταποκρίνονται οι μαθητές/τριες κατά τη διδασκαλία του μαθήματος; Έχουν δυσκολίες και ποιες;

Εκπαιδευτικός 6: (0.4) Ε::: η κατανόηση του νοήματος. Ενώ μπορεί να καταλάβουν ακριβώς το γραμματικό και το συντακτικό φαινόμενο, μερικές φορές δυσκολεύονται στην κατανόηση του νοήματος. Αυτό φαίνεται πάρα πολύ από τη στιγμή που στις εξετάσεις μπήκε στο Σωστό- Λάθος. Δηλαδή πρώτον υπάρχουν άριστοι μαθητές, οι οποίοι στο Σωστό- Λάθος κάνουν λάθος και δεύτερον υπάρχουν μαθητές, οι οποίοι ενώ γράφουν για μία πρόταση Σωστό, δεν αιτιολογούν σωστά. Άρα σημαίνει ότι δεν έχουν κατανοήσει το κείμενο.

Ε: Οι θεματικοί άξονες στους οποίους αναφέρονται τα κείμενα που περιέχονται στα σχολικά εγχειρίδια του γλωσσικού μαθήματος είναι ευρείς;

Εκπαιδευτικός 6: Πλέον είναι, δηλαδή έχουν μπει θέματα σύγχρονα και στο Λύκειο. Έχει μπει το ψηφιακό περιβάλλον, (.) έχει μπει η διαφήμιση, η μαζοποίηση, το εγώ και οι άλλοι, ε::: ναι πλέον είναι διευρυμένα. Φυσικά θα μπορούσαν και παραπάνω. Δεν είναι όμως όσο στενά ήταν πριν κάποια χρόνια.

Ε: Τα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων της Νεοελληνικής Γλώσσας προέρχονται από διάφορες πηγές έντυπου, προφορικού, ψηφιακού και πολυτροπικού λόγου, όπως αναφέρεται στο νέο ΠΣ;

Εκπαιδευτικός 6: (0.3) Κυρίως έντυπα. Έχουν από ιστότοπους πια βέβαια και συνεντεύξεις έχουν.

Ε: Θεωρείτε ότι τα κείμενα που εμπεριέχονται στα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο δίνουν ευκαιρίες ανάπτυξης του οπτικού/ πολυτροπικού/κριτικού γραμματισμού;

Εκπαιδευτικός 6: Τα σχολικά εγχειρίδια είναι ένα εργαλείο. Εξαρτάται από το ποιος τα χρησιμοποιεί και πώς διδάσκει, πώς θα χρησιμοποιηθεί αυτό το εργαλείο. Οπότε όποιο εργαλείο και να έχουμε στα χέρια μας, αν δεν ξέρουμε πώς να το χρησιμοποιήσουμε είναι δώρον άδωρον. Δηλαδή πράγματι τα βιβλία είναι πολύ καλύτερα, αλλά είναι καταρτισμένος ο εκπαιδευτικός, για να τα χρησιμοποιήσει;

Ε: Πιστεύετε ότι θα μπορούσαν να ενισχυθούν τα υπάρχοντα σχολικά εγχειρίδια με βάση την πολυτροπική λογική των πολυγραμματισμών;

Εκπαιδευτικός 6: Ναι, φυσικά.

Ε: Πιστεύετε ότι η μορφή των κειμένων που εμπεριέχονται στα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας είναι ελκυστική για τους/τις μαθητές/τριες;

Εκπαιδευτικός 6: Όχι καθόλου. Η μορφή δεν είναι.

Ε: Ποια άλλα είδη κειμένων θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν, ώστε να προκαλείται το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών;

Εκπαιδευτικός 6: Πολυτροπικά, δηλαδή να έχει πάρα πολλές εικόνες, να έχει γραφήματα, να έχει/για παράδειγμα το βιβλίο της ιστορίας, το οποίο έχει και χάρτες και γραφήματα και πίνακες, απλά δεν είναι ωραία γραμμένο κατά τ' άλλα. Ε:: είναι πολύ δύσκολο για τα παιδιά. Αλλά όλα εξαρτώνται από το ποιος τα χρησιμοποιεί και πώς. Εγώ θα περίμενα να δω βιβλίο με εικόνες, θα περίμενα να δω βιβλία με links, τα οποία θα πρέπει τα παιδιά μέσα στην τάξη να τα βρουν ε:: και να υπάρχει διαδραστικότητα ανάμεσα σε αυτό που κάνει το σχολικό εγχειρίδιο αυτή τη στιγμή και εκεί που με οδηγεί το σχολικό εγχειρίδιο να με οδηγεί σε έναν ιστότοπο.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

Ατομικός πίνακας έκθεσης δεδομένων εκπαιδευτικού 1

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 1	
ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ – ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ
ΠΡΟΦΙΛ	Φύλο: Γυναίκα Ηλικία: 27 Επάγγελμα: Εκπαιδευτικός ιδιωτικού τομέα Ειδικότητα: Φιλολόγος Έτη διδασκαλίας του μαθήματος Νεοελληνική Γλώσσα: 4 Σχολή αποφοίτησης: Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, ΕΚΠΑ Έτος αποφοίτησης: 2018 Μεταπτυχιακές/ διδακτορικές σπουδές: Μεταπτυχιακό πρόγραμμα εν εξελίξει Προγράμματα επιμόρφωσης: Σεμινάριο ειδικής αγωγής, Σεμινάριο εκπαίδευσης ενηλίκων, Σεμινάριο διδακτικής της ελληνικής γλώσσας

<p>A. Κατάρτιση εκπαιδευτικών σχετικά με τη θεωρία της πολυτροπικότητας και την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών</p> <p>Ερευνητικό ερώτημα 1: Είναι οι φιλόλογοι επαρκώς καταρτισμένοι για να διδάξουν αντλώντας στοιχεία από τη θεωρία της πολυτροπικότητας και των πολυγραμματισμών;</p>	
<p>1. Ακαδημαϊκή κατάρτιση σχετικά με την πολυτροπικότητα και τους πολυγραμματισμούς</p>	<p>ΑΚΠΣ: Ακαδημαϊκή κατάρτιση προπτυχιακών σπουδών (αλλά όχι αναλυτικά)</p> <p>ΑΚΜΣ: Ακαδημαϊκή κατάρτιση μεταπτυχιακών σπουδών</p>
<p>2. Προσωπική μελέτη και εξοικείωση σχετικά με τη θεωρία της πολυτροπικότητας και την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών</p>	<p>ΑΣΕΕ: Αναγκαιότητα συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών</p>
<p>3. Βαθμός ετοιμότητας αξιοποίησης της θεωρίας της πολυτροπικότητας και των πολυγραμματισμών στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος</p>	<p>ΕΑΘΠΠ: Ετοιμότητα αξιοποίησης της θεωρίας της πολυτροπικότητας και των πολυγραμματισμών στη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας</p>
<p>B. Διδασκαλία πολυτροπικών κειμένων</p> <p>Ερευνητικό ερώτημα 2: Σε ποιον βαθμό οι φιλόλογοι στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας διδάσκουν στους μαθητές δεξιότητες: α) κατανόησης β) παραγωγής πολυτροπικών κειμένων</p>	
<p>1. Είδη πολυτροπικών κειμένων που αξιοποιούνται διδακτικά</p>	<p>ΠΚΣΧΕ: Πολυτροπικά κείμενα των σχολικών εγχειριδίων</p> <p>ΠΚΕΣΧΕ: Πολυτροπικά κείμενα εκτός των σχολικών εγχειριδίων (ταινία, διαφήμιση, γκράφιτι)</p>
<p>2. Αποτελεσματικότητα πολυτροπικών κειμένων όσον αφορά στην επίτευξη των στόχων της εκάστοτε διδακτικής ενότητας</p>	<p>ΠΚΑΜΚ: Πολυτροπικά κείμενα αποτελεσματικότερα από μονοτροπικά κείμενα</p>
<p>3. Στρατηγικές προσέγγισης πολυτροπικών κειμένων: εστίαση σε: α) κατανόηση β) παραγωγή πολυτροπικών κειμένων</p>	<p>ΕΚΠΚ: Έμφαση στην κατανόηση των πολυτροπικών κειμένων</p>
<p>4. Σύγκριση μονοτροπικού και πολυτροπικού κειμένου</p>	<p>ΑΜΚΣΜ: Αποκωδικοποίηση μονοτροπικού κειμένου πιο σύνθετη για τον μαθητή</p>

<p>Γ. Πρακτικές και Προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών για τη θεωρία της πολυτροπικότητας και την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας</p> <p>Ερευνητικό ερώτημα 3: Ποια στοιχεία θεωρητικών προσεγγίσεων από τη θεωρία της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών και της πολυτροπικότητας διαμορφώνουν τις πρακτικές, τις απόψεις και την προσωπική θεωρία των φιλολόγων όσον αφορά στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας;</p>	
<p>1. Κειμενικές προτιμήσεις μαθητών</p>	<p>ΚΕΙΜΑ: Κείμενα από το διαδίκτυο</p> <p>ΚΣΧΕ: Κείμενα των σχολικών εγχειριδίων</p> <p>ΚΠΕΣΧΕ: Κείμενα πολυτροπικά εκτός των σχολικών εγχειριδίων (διαφημιστικό κείμενο, ντοκιμαντέρ, θεατρικά έργα)</p>
<p>2. Είδη κειμένων που αξιοποιούνται διδακτικά</p>	<p>ΚΣΧΕ: Κείμενα των σχολικών εγχειριδίων</p> <p>ΚΕΙΜΑ: Κείμενα από το διαδίκτυο</p>
<p>3. Μέθοδος διδασκαλίας κειμένων</p>	<p>ΠΚΑΣ: Τα πολυτροπικά κείμενα ως αφορμή για συζήτηση</p>
<p>4. Προσωπική θεωρία: Αξία πολυτροπικών κειμένων</p>	<p>ΣΑΠΚΜ: Σημαντική η αποκωδικοποίηση των πολυτροπικών κειμένων από τους μαθητές</p> <p>ΠΚΜΔ: Τα πολυτροπικά κείμενα βοηθητικά σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες</p> <p>ΠΚΕΜΑΘ: Τα πολυτροπικά κείμενα πιο ελκυστικά για τους μαθητές</p>
<p>5. Αναγκαιότητα σχεδιασμού πολυτροπικών κειμένων</p>	<p>ΜΔΣΧΠΚ: Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να σχεδιάζουν πολυτροπικά κείμενα</p> <p>ΑΚΕΣΧΦΡ: Απαραίτητη η καθοδήγηση των εκπαιδευτικών στο σχολείο ή στο φροντιστήριο</p> <p>ΟΜΣΥΝΔ: Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία πολυτροπικών κειμένων</p>
<p>6. Τεχνολογία και διδασκαλία γλωσσικού μαθήματος</p>	<p>ΣΠΚΤΕ: Σύνδεση των πολυτροπικών κειμένων με την τεχνολογία</p>

	ΕΝΤΣΧΦΡ: Ενίσχυση της τεχνολογίας στο σχολείο και στο φροντιστήριο
7. Η έννοια του γραμματισμού σήμερα	ΓΣΛΒΣΓΡ: Γραμματική, συντακτικό, λεξιλόγιο βασικά στοιχεία γραμματισμού ΓΣΛΔΕ: Γραμματική, συντακτικό, λεξιλόγιο αποκλειστικά δεν επαρκούν
8. Επιδόσεις μαθητών στις εξετάσεις & δυσκολίες που αντιμετωπίζουν	ΑΜΣΧΕ: Απομάκρυνση μαθητών από τα σχολικά εγχειρίδια ΜΑΘΕΣ: Οι μαθητές αδυνατούν να εμβαθύνουν στη συζήτηση
Δ. Προτάσεις βελτίωσης των σχολικών εγχειριδίων με βάση την πολυτροπική λογική των πολυγραμματισμών	
Ερευνητικό ερώτημα 4: Ποιες προτάσεις έχουν οι φιλόλογοι σχετικά με τη βελτίωση των υπαρχόντων σχολικών εγχειριδίων για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας σύμφωνα με την πολυτροπική λογική των πολυγραμματισμών;	
1. Μορφή κειμένων σχολικών εγχειριδίων & Θεματολογία σχολικών εγχειριδίων Νεοελληνικής Γλώσσας	ΜΕΜΣΧΕ: Μη ελκυστική η μορφή των κειμένων των σχολικών εγχειριδίων ΔΘΚΣΧΕ: Διευρυμένη θεματολογία κειμένων σχολικών εγχειριδίων ΔΠΚΣΧΕ: Διαφορετικές πηγές κειμένων σχολικών εγχειριδίων
2. Κείμενα σχολικών εγχειριδίων και ενδιαφέροντα μαθητών	ΟΚΣΧΕΕ: Ορισμένα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών
3. Προτάσεις για άλλα είδη κειμένων	-
4. Ενίσχυση με βάση την πολυτροπική λογική των πολυγραμματισμών	ΘΣΤΑΕΘΠΠ: Θετική στάση για την ενίσχυση των σχολικών εγχειριδίων με βάση την πολυτροπική λογική των πολυγραμματισμών

Πίνακας 6

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

Συγκριτικός πίνακας έκθεσης δεδομένων εκπαιδευτικών

ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΙΟΝΕΣ – ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ													
	Σ1	Σ2	Σ3	Σ4	Σ5	Σ6	Σ7	Σ8	Σ9	Σ10	Σ11	Σ12	Σ13	Σ14
A. Κατάρτιση εκπ/κών σχετικά με τη θεωρία της πολυτροπικότητας και την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών Ερευνητικό ερώτημα 1: Είναι οι φιλόλογοι επαρκώς καταρτισμένοι για να διδάξουν αντλώντας στοιχεία από τη θεωρία της πολυτροπικότητας και των πολυγραμματισμών;	Φύλο: Γ Ηλικία: 27 Επάγγελμα: Εκπαιδευτικός ιδιωτικού τομέα Ειδικότητα: Φιλολογος Έτη διδασκαλίας ς ΝΕΓ: 4 Σχολή: Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, ΕΚΠΑ Έτος αποφοίτησης: 2018 Μεταπτυχιακές/ διδακτορικές σπουδές: Μεταπτυχιακό πρόγραμμα εν εξελίξει Προγράμματα	Φύλο: Γ Ηλικία: 27 Επάγγελμα: Εκπαιδευτικός ιδιωτικού τομέα Ειδικότητα: Φιλολογος Έτη διδασκαλίας ς ΝΕΓ: 3 Σχολή: Τμήμα Φιλολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, ΕΚΠΑ Μεταπτυχιακές/ διδακτορικές σπουδές: 2 μεταπτυχιακά επιμόρφωση ς: Ναι Προγράμματα	Φύλο: Γ Ηλικία: 27 Επάγγελμα: Εκπαιδευτικός ιδιωτικού τομέα Ειδικότητα: Φιλολογος Έτη διδασκαλίας ς ΝΕΓ: 9 Σχολή: Τμήμα Φιλολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, ΕΚΠΑ Μεταπτυχιακές/ διδακτορικές σπουδές: Όχι Προγράμματα επιμόρφωση ς: Ναι	Φύλο: Γ Ηλικία: 37 Επάγγελμα: Εκπαιδευτικός ιδιωτικού τομέα Ειδικότητα: Φιλολογος Έτη διδασκαλίας ς του μαθήματος Νεοελληνική ή Γλώσσα: 15 Σχολή: Τμήμα Φιλολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, ΕΚΠΑ Μεταπτυχιακές/ διδακτορικές σπουδές: Μεταπτυχιακές σπουδές εν εξελίξει Προγράμματα επιμόρφωση ς: Όχι	Φύλο: Γ Ηλικία: 27 Επάγγελμα: Εκπαιδευτικός ιδιωτικού τομέα Ειδικότητα: Φιλολογος Έτη διδασκαλίας ς ΝΕΓ: 5 Σχολή: Τμήμα Φιλολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, ΕΚΠΑ Μεταπτυχιακές/ διδακτορικές σπουδές: Κάτοχος μεταπτυχιακού και διδακτορικής σπουδές εν εξελίξει Προγράμματα επιμόρφωση ς: Ναι	Φύλο: Γ Ηλικία: 42 Επάγγελμα: Εκπαιδευτικός ιδιωτικού τομέα Ειδικότητα: Φιλολογος Έτη διδασκαλίας ς ΝΕΓ: 18 Σχολή: Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, ΕΚΠΑ Μεταπτυχιακές/ διδακτορικές σπουδές: Πανεπιστήμιο Κρήτης Μεταπτυχιακές/ διδακτορικές σπουδές: Όχι Προγράμματα επιμόρφωση ς: Ναι	Φύλο: Γ Ηλικία: 27 Επάγγελμα: Εκπαιδευτικός ιδιωτικού τομέα Ειδικότητα: Φιλολογος Έτη διδασκαλίας ς ΝΕΓ: 7 Σχολή: Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, ΕΚΠΑ Μεταπτυχιακές/ διδακτορικές σπουδές: Όχι Προγράμματα επιμόρφωση ς: Ναι	Φύλο: Γ Ηλικία: 58 Επάγγελμα: Εκπαιδευτικός δημόσιου τομέα Ειδικότητα: Φιλολογος Έτη διδασκαλίας ς ΝΕΓ: 21 Σχολή: Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, ΕΚΠΑ Μεταπτυχιακές/ διδακτορικές σπουδές: Όχι Προγράμματα επιμόρφωση ς: Ναι	Φύλο: Α Ηλικία: 43 Επάγγελμα: Εκπαιδευτικός δημόσιου τομέα Ειδικότητα: Φιλολογος Έτη διδασκαλίας ς ΝΕΓ: 20 Σχολή: Τμήμα Φιλοσοφίας, Φιλοσοφική Σχολή, ΕΚΠΑ Μεταπτυχιακές/ διδακτορικές σπουδές: Ιωαννίνων Μεταπτυχιακές/ διδακτορικές σπουδές: Όχι Προγράμματα επιμόρφωση ς: Ναι	Φύλο: Γ Ηλικία: 55 Επάγγελμα: Εκπαιδευτικός δημόσιου τομέα Ειδικότητα: Φιλολογος Έτη διδασκαλίας ς ΝΕΓ: 25 Σχολή: Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας, ΕΚΠΑ Μεταπτυχιακές/ διδακτορικές σπουδές: Όχι Προγράμματα επιμόρφωση ς: Ναι	Φύλο: Α Ηλικία: 28 Επάγγελμα: Εκπαιδευτικός ιδιωτικού τομέα Ειδικότητα: Φιλολογος Έτη διδασκαλίας ς ΝΕΓ: 9 Σχολή: Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας, ΕΚΠΑ Μεταπτυχιακές/ διδακτορικές σπουδές: Μεταπτυχιακές σπουδές εν εξελίξει Προγράμματα επιμόρφωση ς: Ναι	Φύλο: Α Ηλικία: 34 Επάγγελμα: Εκπαιδευτικός ιδιωτικού τομέα Ειδικότητα: Φιλολογος Έτη διδασκαλίας ς ΝΕΓ: 10 Σχολή: Τμήμα Φιλοσοφίας, Φιλοσοφική Σχολή, ΕΚΠΑ Μεταπτυχιακές/ διδακτορικές σπουδές: Μεταπτυχιακές σπουδές εν εξελίξει Προγράμματα επιμόρφωση ς: Ναι	Φύλο: Α Ηλικία: 27 Επάγγελμα: Εκπαιδευτικός ιδιωτικού τομέα Ειδικότητα: Φιλολογος Έτη διδασκαλίας ς του μαθήματος Νεοελληνική ή Γλώσσα: 6 Σχολή: Τμήμα Φιλοσοφίας, Φιλοσοφική Σχολή, ΕΚΠΑ Μεταπτυχιακές/ διδακτορικές σπουδές: Μεταπτυχιακές σπουδές εν εξελίξει Προγράμματα επιμόρφωση ς: Ναι	Φύλο: Γ Ηλικία: 29 Επάγγελμα: Εκπαιδευτικός ιδιωτικού τομέα Ειδικότητα: Φιλολογος Έτη διδασκαλίας ς ΝΕΓ: 7 Σχολή: Τμήμα Φιλοσοφίας, Φιλοσοφική Σχολή, ΕΚΠΑ Μεταπτυχιακές/ διδακτορικές σπουδές: Ναι Προγράμματα επιμόρφωση ς: Ναι

	επιμόρφω σης: Ναι														
1.	Ακαδημαϊκή κατάρτιση σχετικά με την πολυτροπικό τητα και τους πολυγραμμα τισμούς	ΑΚΠΣ ΑΚΜΣ	ΑΚΜΣ	ΕΑΚΠΣ	ΕΑΚΠΣ	ΕΑΚΠΣ	ΑΚΠΣ	ΕΑΚΠΣ	ΕΑΚΠΣ	ΕΑΚΠΣ ΑΚΜΣ	ΕΑΚΠΣ	ΕΑΚΠΣ	ΕΑΚΠΣ	ΕΑΚΠΣ	
2.	Προσωπική μελέτη και εξοικείωση σχετικά με τη θεωρία της πολυτροπικό τητας και την παιδαγωγική των πολυγραμμα τισμών	ΑΣΕΕ	-	ΠΜΕΛΘΠ	ΠΜΕΛΘΠ	ΠΜΕΛΘΠ	-	ΠΜΕΛΘΠ	ΠΜΕΛΘΠ	ΠΜΕΛΘΠ	ΠΜΕΛΘΠ	-	ΠΜΕΛΘΠ	ΠΜΕΛΘΠ	
3.	Βαθμός ετοιμότητας αξιοποίησης της θεωρίας της πολυτροπικό τητας και των πολυγραμμα τισμών στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος	ΕΑΘΠ	ΣΤΑΕΠΠ	ΣΤΑΕΠΘΠ	ΕΑΘΠ	ΕΑΠΚΔ	ΕΑΘΠ	ΑΣΕΕ	ΕΑΘΠ	ΕΑΘΠ	ΑΣΕΕ ΠΜΕΛΘΠ	ΕΑΠΚΔ ΣΤΑΕΠΠ	ΕΑΠΚΔ ΣΤΑΕΠΠ	ΕΑΘΠ	ΕΑΠΚΔ ΣΤΑΕΠΠ
B.	Διδασκαλία πολυτροπικών κειμένων Ερευνητικό ερώτημα 2: Σε ποιον βαθμό οι φιλόλογοι στο πλαίσιο του μαθή ματος της Νεοελληνικής Γλώσσας διδάσκουν στους μαθητές δεξιότητες: α) κατανό ησης β) πα ραγωγής πολυτροπικών κειμένων														
1.	Είδη πολυτροπικ	ΠΚΣΧΕ ΠΚΕΣΧΕ	ΠΚΣΧΕ	ΠΚΣΧΕ	ΠΚΣΧΕ	ΠΚΕΣΧΕ	ΠΚΣΧΕ ΠΚΕΣΧΕ	ΠΚΕΣΧΕ	ΠΚΣΧΕ ΠΚΕΣΧΕ	ΠΚΣΧΕ ΠΚΕΣΧΕ	ΠΚΣΧΕ ΠΚΕΣΧΕ	ΠΚΣΧΕ	ΠΚΣΧΕ	ΠΚΕΣΧΕ	ΠΚΣΧΕ ΠΚΕΣΧΕ

ών κεμένων που αξιοποιούντ αι διδασκτικά								ΠΚΜΑΘ	ΠΧΔΠΚ		ΠΧΔΠΚ	ΠΧΔΠΚ		
2. Αποτελεσμα τικότητα πολυτροπικ ών κεμένων όσον αφορά στην επίτευξη των στόχων της εκάστοτε διδασκτικής ενότητας	ΠΚΑΜΚ	ΠΚΑΜΚ	ΣΤΑΕΠΑΠ Κ	ΠΚΑΜΚ	ΜΑΘΛΑΚΠ Κ	ΠΚΜΔ ΣΥΝΔΠΚΜΚ	ΣΥΝΔΠΚΜΚ	ΠΚΑΜΚ	ΠΚΑΜΚ	ΠΚΕΜΑΘ	ΣΥΝΔΠΚΜΚ	ΠΚΜΔ	ΠΚΑΜΚ ΠΚΕΜΑΘ	ΠΚΑΣ
3. Στρατηγικές προσέγγιση ς πολυτροπικ ών κεμένων: εστίαση σε: α) κατανόηση β) παραγωγή πολυτροπικ ών κεμένων	ΕΚΠΚ	ΕΚΠΚ	ΕΚΠΚ	ΕΚΠΚ	ΕΚΠΚ	ΕΚΠΚ	ΕΚΠΚ	ΕΠΠΚ	ΕΚΠΚ	ΕΚΠΚ	-	-	ΕΚΠΚ	ΕΚΠΚ
4. Σύγκριση μονοτροπικ ού και πολυτροπικ ού κεμένου	ΑΜΚΣΜ	ΑΠΚΣΜ	ΑΠΚΣΜ	ΑΜΚΣΜ	ΑΠΚΣΜ	ΑΠΚΣΜ	ΑΠΚΣΜ	ΑΠΚΣΜ	ΑΜΚΣΜ	ΑΠΚΣΜ	ΑΠΚΣΜ	ΑΠΚΣΜ	ΑΠΚΣΜ	ΣΥΝΔΠΚΜΚ
Γ. Πρακτικές και Προσωπική θεωρία των εκπ/κών για τη θεωρία της πολυτροπικότητας και την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας Ερευνητικό ερώτημα 3: Ποια στοιχεία														

θεωρητικών προσεγγίσεων από τη θεωρία της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών και της πολυτροπικότητας διαμορφώνουν τις πρακτικές, τις απόψεις και την προσωπική θεωρία των φιλόλογων όσον αφορά στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας;														
1. Κεμενικές προτιμήσεις μαθητών	ΚΕΙΜΔ ΚΣΧΕ ΚΠΕΣΧΕ	ΚΕΙΜΔ ΚΣΧΕ ΚΠΕΣΧΕ	ΚΕΙΜΔ ΚΕΙΜΠΜΚΔ	ΚΕΙΜΔ ΚΣΧΕ ΚΠΕΣΧΕ	ΚΕΙΜΔ	ΚΣΧΕ	ΚΕΙΜΔ ΚΣΧΕ ΚΠΕΣΧΕ	ΚΕΙΜΔ	ΚΕΙΜΔ	ΚΕΙΜΠΜΚΔ	ΚΣΧΕ	ΚΕΙΜΔ	ΚΕΙΜΔ	ΚΕΙΜΔ ΚΣΧΕ
2. Είδη κεμμένων που αξιοποιούνται διδακτικά	ΚΣΧΕ ΚΕΙΜΔ	ΚΕΙΜΔ ΚΕΙΜΒ ΑΚΜΚ	ΚΣΧΕ ΑΚΜΚ	ΚΣΧΕ ΑΚΜΚ	ΚΣΧΕ ΚΕΙΜΔ ΚΕΙΜΒ	ΚΣΧΕ ΚΕΙΜΔ	ΚΣΧΕ ΚΕΙΜΔ	ΚΣΧΕ	ΚΣΧΕ	ΚΣΧΕ ΚΕΙΜΔ ΚΕΙΜΒ	ΚΣΧΕ ΚΕΙΜΔ ΚΕΙΜΒ	ΚΕΙΜΔ	ΚΣΧΕ ΚΕΙΜΔ ΚΕΙΜΒ	ΚΣΧΕ ΚΕΙΜΔ
3. Μέθοδος διδασκαλίας κεμμένων	ΠΚΑΣ	ΕΜΕΚ	ΕΜΕΚ ΚΕΙΜΠΘ	ΕΜΕΚ ΕΛΒΕ	ΕΜΕΚ	ΠΚΑΣ ΛΥΚΕΞΔ	ΕΜΕΚ	ΠΚΑΣ	ΚΕΙΜΠΘ ΛΥΚΕΞΔ	ΚΕΙΜΠΘ	ΕΜΕΚ ΛΥΚΕΞΔ	-	ΕΜΕΚ ΠΚΑΣ	ΕΜΕΚ ΚΕΙΜΠΘ ΠΚΑΣ
4. Προσωπική θεωρία: Αξία πολυτροπικών κεμμένων	ΣΑΠΚΜ ΠΚΜΔ ΠΚΕΜΑΘ	ΣΑΠΚΜ	ΣΑΠΚΜ ΑΠΣΕΠ	ΣΑΠΚΜ ΠΚΕΜΑΘ	ΣΑΠΚΜ	ΣΑΠΚΜ ΠΚΜΔ	ΣΑΠΚΜ	ΣΑΠΚΜ	ΣΑΠΚΜ	ΣΑΠΚΜ	ΣΑΠΚΜ	ΠΚΜΔ ΠΚΕΜΑΘ	ΣΑΠΚΜ ΠΚΕΜΑΘ	ΣΑΠΚΜ ΠΚΕΜΑΘ
5. Αναγκαιότητα σχεδιασμού πολυτροπικών κεμμένων	ΜΔΣΧΠΚ ΑΚΕΣΧΦΡ ΟΜΣΥΝΔ	ΘΣΤΣΧΠΚ	ΘΣΤΣΧΠΚ	ΘΣΤΣΧΠΚ	ΘΣΤΣΧΠΚ	ΘΣΤΣΧΠΚ	ΘΣΤΣΧΠΚ	ΘΣΤΣΧΠΚ ΜΔΣΧΠΚ ΟΜΣΥΝΔ	ΘΣΤΣΧΠΚ ΜΔΣΧΠΚ	ΘΣΤΣΧΠΚ	ΘΣΤΣΧΠΚ ΜΔΣΧΠΚ	ΘΣΤΣΧΠΚΜΔ ΣΧΠΚ	ΜΔΣΧΠΚ	ΘΣΤΣΧΠΚ
6. Τεχνολογία και διδασκαλία γλωσσικού μαθήματος	ΣΠΚΤΕ ΕΝΤΣΧΦΡ	ΕΝΤΣΧ ΧΔΙΣΧΤ	ΕΠΤΕΧΓΜ	ΑΕΤΓΜ	ΕΝΤΣΧΦΡ ΑΣΕΕ	ΑΣΕΕ ΧΔΙΣΧΤ	ΣΠΚΤΕ ΑΕΤΓΜ ΑΣΕΕ	ΑΣΕΕ	ΑΣΕΕ ΧΔΙΣΧΤ	ΣΠΚΤΕ ΑΣΕΕ	ΑΕΤΓΜ ΧΔΙΣΧΤ	ΑΣΕΕ	ΣΠΚΤΕ	ΣΠΚΤΕ

7. Η έννοια του γραμματισμού σήμερα	ΓΣΛΒΣΓΡ ΓΣΛΔΕ	ΓΣΛΔΕ	ΓΣΛΔΕ ΚΕΙΜΠΘ	ΓΣΛΔΕ ΚΕΙΜΠΘ	ΓΣΛΔΕ ΚΕΙΜΠΘ	ΓΣΛΔΕ	ΓΣΛΔΕ	ΓΣΛΔΕ	ΓΣΛΔΕ	ΚΕΙΜΠΘ	ΓΣΛΔΕ	ΓΣΛΔΕ	ΓΣΛΔΕ	ΓΣΛΔΕ
8. Επιδόσεις μαθητών στις εξετάσεις & δυσκολίες που αντιμετωπίζουν	ΑΜΣΧΕ ΜΑΘΕΣ	ΓΛΒΑΔΗΜ ΜΑΘΑΚΚ ΜΑΘΑΚΕ ΕΛΕΚΜΑΘ	ΜΑΘΕΣ ΜΑΘΑΚΚ ΤΕΧΑΝΠ ΑΣΥΜΑΘ	ΑΜΣΧΕ ΤΕΧΑΝΠ ΑΣΥΜΑΘ ΜΔΓΜΑΝΠ ΜΑΘΑΕ	ΓΛΒΑΔΗΜ ΜΑΘΑΚΚ ΤΕΧΑΝΠ ΑΣΥΜΑΘ	ΓΛΩΣΚΡ ΜΑΘΑΚΚ ΜΑΘΑΕ	ΓΛΒΑΔΗΜ ΜΑΘΑΚΚ ΜΔΓΜΑΝΠ ΜΑΘΑΕ	ΜΔΓΜΑΝΠ ΜΑΘΑΕ ΜΑΘΑΑ	ΓΛΒΑΔΗΜ ΜΑΘΑΚΚ ΤΕΧΑΝΠ ΜΑΘΑΕ	ΜΑΘΕΣ ΓΛΩΣΚΡ ΜΑΘΑΚΚ ΑΣΥΜΑΘ ΜΑΘΑΕ ΜΑΘΑΑ	ΜΑΘΑΚΚ ΤΕΧΑΝΠ ΜΔΓΜΑΝΠ ΜΑΘΑΕ	ΓΛΩΣΚΡ ΤΕΧΑΝΠ ΑΣΥΜΑΘ ΜΑΘΑΕ	ΑΜΣΧΕ ΑΣΥΜΑΘ ΜΑΘΑΕ	ΑΜΣΧΕ ΜΑΘΑΚΚ ΤΕΧΑΝΠ ΜΚΑΜΑΘ
Δ. Προτάσεις βελτίωσης των σχολικών εγχειριδίων με βάση την πολυτροπική λογική των πολυγραμματισμών Ερευνητικό ερώτημα 4: Ποιες προτάσεις έχουν οι φιλολογοί σχετικά με τη βελτίωση των υπαρχόντων σχολικών εγχειριδίων για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας σύμφωνα με την πολυτροπική λογική των πολυγραμματισμών;														
1. Μορφή κειμένων σχολικών εγχειριδίων & Θεματολογία σχολικών εγχειριδίων Νεοελληνικής Γλώσσας	ΜΕΜΣΧΕ ΔΘΚΣΧΕ ΔΠΚΣΧΕ	ΕΜΣΧΕ ΔΘΚΣΧΕΛ ΠΘΚΣΧΕΓ	ΕΜΣΧΕ ΔΘΚΣΧΕ ΔΠΚΣΧΕ	ΚΓΥΜΕΜΑΘ ΔΠΚΣΧΕ ΠΘΚΣΧΕ	ΚΓΥΜΕΜΑΘ ΠΘΚΣΧΕ ΚΜΚΣΧΕ	ΜΕΜΣΧΕ ΔΘΚΣΧΕ ΔΠΚΣΧΕ	ΜΕΜΣΧΕ ΠΘΚΣΧΕ	ΜΕΜΣΧΕ ΠΘΚΣΧΕ	ΜΕΜΣΧΕ ΠΘΚΣΧΕ	ΜΕΜΣΧΕ ΔΠΚΣΧΕ ΠΘΚΣΧΕ	ΜΕΜΣΧΕ ΚΓΥΜΕΜΑΘ ΔΘΚΣΧΕ	ΜΕΜΣΧΕ ΠΘΚΣΧΕ	ΜΕΜΣΧΕ ΠΘΚΣΧΕ ΚΜΚΣΧΕ	ΜΕΜΣΧΕ ΠΘΚΣΧΕ
2. Κείμενα σχολικών	ΟΚΣΧΕΕ	ΟΚΣΧΕΕ	ΚΣΧΕΕ			ΟΚΣΧΕΕ				ΟΚΣΧΕΕ			ΟΚΣΧΕΕ	ΟΚΣΧΕΕ

εγχειριδίων και ενδιαφέρον τα μαθητών				ΠΑΡΚΣΧΕ ΠΑΡΚΣΧΕΛ	ΠΑΡΚΣΧΕΛ		ΠΑΡΚΣΧΕ	ΠΑΡΚΣΧΕΛ ΤΘΕΚ	ΠΑΡΚΣΧΕ		ΠΑΡΚΣΧΕΛ	ΠΑΡΚΣΧΕ ΤΘΕΚ			
3. Προτάσεις για άλλα είδη κειμένων	-	ΠΚΠΡΛΟΓ	ΠΠΚ	ΚΕΙΜΜΑΘ ΚΕΙΜΣΥΓ	ΠΠΚ	ΠΠΚ	ΠΠΚ ΚΕΙΜΣΥΓ	ΠΠΚ ΚΕΙΜΜΑΘ ΚΕΙΜΣΥΓ	ΠΠΚ ΚΕΙΜΣΥΓ	ΠΚΠΡΛΟΓ ΠΠΚ	ΠΠΚ	ΠΚΠΡΛΟΓ ΠΠΚ	ΠΠΚ	ΠΚΠΡΛΟΓ ΠΠΚ ΚΕΙΜΣΥΓ	
4. Ενίσχυση με βάση την πολυτροπικ ή λογική των πολυγραμμ ατισμών	ΘΣΤΑΕΘΠΠ	ΘΣΤΑΕΘΠΠ ΑΣΕΕ	ΕΠΣΤΑΕΘΠ Π	ΑΑΣΧΕ	ΑΑΣΧΕ	ΘΣΤΑΕΘΠΠ	ΘΣΤΑΕΘΠΠ ΑΣΕΕ	ΘΣΤΑΕΘΠΠ	ΘΣΤΑΕΘΠΠ	ΘΣΤΑΕΘΠΠ	ΘΣΤΑΕΘΠΠ	ΘΣΤΑΕΘΠΠ	ΘΣΤΑΕΘΠΠ	ΘΣΤΑΕΘΠΠ	ΘΣΤΑΕΘΠΠ

Πίνακας 7