



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ «ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»

**ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: «Ο ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΤΩΝ
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»**

*Διπλωματική εργασία: «Δημιουργία προγράμματος Ολικής Γλώσσας, με βάση την
Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών»*

Όνοματεπώνυμο φοιτητή: Κανταρτζόγλου Φώτιος Α.Μ. 368
Υπεύθυνη καθηγήτρια: Επίκουρη καθηγήτρια Αμπαρτζάκη Μαρία

Τριμελής Επιτροπή: Επίκουρη καθηγήτρια Αμπαρτζάκη Μαρία
Αναπληρωτής καθηγητής Καλογιαννάκης Μιχαήλ
Επίκουρη καθηγήτρια Κρέζα Μαρία

Ρέθυμνο 2020

Περίληψη

Η άνοδος της τεχνολογίας και η πιο ευρεία χρήση της πλέον, στο πλαίσιο της διδασκαλίας των παιδιών, έχει οδηγήσει σε μία καινούρια εποχή, όσον αφορά τη διδασκαλία του γραμματισμού στο πλαίσιο της πρωτοσχολικής ηλικίας. Πέρα από τις ευρέως χρησιμοποιούμενες και διαδεδομένες εφαρμογές του γραμματισμού, δηλαδή την ανάγνωση και τη γραφή (Edwards, 2011) τις οποίες έχουν κατά νου, όλοι όσοι ασχολούνται με τον τομέα της εκπαίδευσης, μεγάλο μερίδιο έχουν οι εφαρμογές της Τεχνολογίας και των Πληροφοριών στην Εκπαίδευση. Βέβαια είναι απαραίτητο να τονιστεί, ότι η έννοια του γραμματισμού, δεν μπορεί να τοποθετηθεί στα στενά πλαίσια της ανάγνωσης και της γραφής, αλλά εμπεριέχει μια πληθώρα άλλων ικανοτήτων, αλλά και αντικειμένων εκπαιδευτικών και μαθησιακών όπως η χρήση των νέων τεχνολογιών, η επικοινωνία, ο προφορικός λόγος και επίσης σχετίζεται με τη γενικότερη δημιουργία πολιτικών και κοινωνικών σχέσεων, στο πλαίσιο της ευρύτερης ανάπτυξης του ατόμου, κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορεί να δημιουργηθεί μια ολόπλευρη προσωπικότητα (Edwards, 2011). Επίσης η σύγχρονη έρευνα έχει καταδείξει ότι αρχίζουν να διευρύνονται οι συνήθειες και ευρέως γνωστές και χρησιμοποιούμενες μορφές γραμματισμού, δηλαδή η γραφή και η ανάγνωση και πλέον μεγάλη σημασία δίνεται στην Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών, ως ένα τρόπο μιας σύγχρονης και επικαιροποιημένης μεθόδου διδασκαλίας στο πλαίσιο της βελτιωμένης και πιο αποδοτικής προσέγγισης της Γλώσσας, με σκοπό να αντανakλά τις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, αλλά και να εμπεριέχει όλα εκείνα τα στοιχεία που χρειάζεται ο μαθητής στην κοινωνία του 21^{ου} αιώνα.

Εδώ και χρόνια βρίσκονται στο προσκήνιο της έρευνας η θεωρία της Παιδαγωγικής των Πολυγραμματισμών, τμήμα της οποίας αποτελεί η έννοια της Πολυτροπικότητας (Anderson, 2013). Μέσω αυτής της εργασίας επιχειρείται η συσχέτιση με τη θεωρία της Ολικής Γλώσσας, η οποία πρεσβεύει μια πιο ολιστική προσέγγιση στο μείζον ζήτημα του γλωσσικού γραμματισμού των παιδιών, ειδικότερα στην πρωτοσχολική ηλικία όπου η κατάκτηση της Γλώσσας είναι από τους

βασικούς στόχους. Ο συνδυασμός της Ολικής Γλώσσας σε συνάρτηση με την Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών, στοχεύει στη δημιουργία ενός προγράμματος το οποίο να παρέχει τις δυνατότητες στα παιδιά, μέσω ποικίλων ερεθισμάτων και με τις κατάλληλες παιδαγωγικές πρακτικές να δημιουργήσουν ποικίλες επικοινωνιακές καταστάσεις και να έρθουν σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερη επαφή με πολυδιάστατες μορφές γραμματισμού, εξερευνώντας τρόπους με τους οποίους να νοηματοδοτείται καλύτερα και με μεγαλύτερο πλουραλισμό η διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας, εντός του σχολικού πλαισίου.

Η παρακάτω εργασία, έχει ως βασικό της στόχο να δημιουργήσει ένα πρόγραμμα Ολικής Γλώσσας που να βασίζεται στους στόχους και τους σκοπούς της Παιδαγωγικής των Πολυγραμματισμών, το οποίο δημιουργήθηκε ως μια εφαρμογή, η οποία να μπορέσει να προωθήσει την ολόπλευρη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών με σκοπό μέσω της δημιουργίας πολυδιάστατων επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Μεγάλο μέρος όμως των δραστηριοτήτων, θα πραγματοποιηθούν εντός του σχολικού περιβάλλοντος, σε συνδυασμό με εκπαιδευτικές επισκέψεις, αλλά και δράσεις των ίδιων των παιδιών. Μέσω αυτών των δραστηριοτήτων επιχειρείται να τεθεί ένα πλαίσιο στις εργασίες, ώστε να αναδείξουν τις ικανότητες των παιδιών και να προωθήσουν τη γνώση με ένα ξεχωριστό και κατανοητό τρόπο, που να εμπεριέχει το βίωμα και να συνάδει με τη θεωρία της Ολικής Γλώσσας και την Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών.

Πίνακας Περιεχομένων

Περίληψη.....σελ.2

Κεφάλαιο 1^ο

Οργάνωση της έρευνας

1.1 Γενικό πλαίσιο προβληματισμού.....σελ. 5

1.2 Τεκμηρίωση της εργασίαςσελ.6

1.3 Σκοπός της εργασίαςσελ.8

1.4 Ερευνητικό πλαίσιοσελ.8

Κεφάλαιο 2^ο

Θεωρητικό πλαίσιο

2.1 Η έννοια του γραμματισμούσελ.11

2.2 Η Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών.....σελ.13

2.3 Οι Πολυγραμματισμοίσελ. 16

2.4 Η έννοια της Πολυτροπικότητας.....σελ.20

2.5 Η θεωρία της Ολικής Γλώσσας.....σελ.23

Κεφάλαιο 3^ο

Σχεδιασμός της έρευνας και εφαρμογή της στο σχολικό πλαίσιο

3.1 Μεθοδολογία.....σελ. 28

3.2 Ο Χάρτης των Πολυγραμματισμώνσελ.33

3.3 Δημιουργία Προγράμματος Ολικής Γλώσσας.....σελ.35

3.4 Αναλυτική παρουσίαση των δράσεωνσελ.37

3.5. Ανάλυση των αποτελεσμάτων και των δράσεων.....σελ.70

Συμπεράσματα-Συζήτησησελ.79

Λίστα αναφορών.....σελ.83

Παραρτήματα.....σελ.88

Κεφάλαιο 1ο

Οργάνωση της έρευνας

1.1 Γενικό πλαίσιο προβληματισμού

Η παρούσα εργασία στοχεύει στο να διερευνήσει και προτείνει τρόπους με τους οποίους μπορεί να τεθεί σε εφαρμογή η Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών, μέσω ενός προγράμματος Ολικής Γλώσσας. Σκοπός είναι να δημιουργηθεί ένα πρόγραμμα Ολικής Γλώσσας, στο πλαίσιο της πρωτοσχολικής ηλικίας, ώστε να μπορέσει να προωθηθεί η Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών μέσα από τη διδακτική πράξη. Σκοποί της παρούσας εργασίας είναι να ερευνηθούν:

- α) το κατά πόσο η Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα πιο ευρύ πλαίσιο στη σχολική τάξη,
- β) τις δυνατότητες τις οποίες παρέχει στους μαθητές, και τέλος
- γ) ο τρόπος με τον οποίο μπορεί να διαμορφωθεί ένα πρόγραμμα Ολικής Γλώσσας σε μια τάξη δημοτικού σχολείου.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στο βιβλίο τους οι Cope και Kalantzis (2000, σελ.9)

«Η παιδαγωγική είναι μία μαθησιακή και εκπαιδευτική σχέση, η οποία δημιουργεί τις δυνατότητες να χτίσει τις μαθησιακές συνθήκες που αποσκοπούν στη δημιουργία πλήρους και ίσης κοινωνικής συμμετοχής».

Από τον χαρακτηρισμό των πολυγραμματισμών το (1996) από το New London Group, πολλές αλλαγές έχουν συντελεστεί, αναφορικά με την έννοια και το σκοπό που επιτελεί ο γραμματισμός, αλλά και του τρόπου μάθησης και εκπαίδευσης των παιδιών, τόσο στο γενικότερο περιβάλλον της τάξης, αλλά και στον τρόπο της διδασκαλίας. Ποικίλα ερωτήματα απασχολούν εδώ και χρόνια

τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους ερευνητές, ως προς το τι σημαίνει να είναι ένας μαθητής εγγράμματος, αλλά και τους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν τα παιδιά καλύτερα, μέσα σε ένα περιβάλλον το οποίο συνεχώς μεταλλάσσεται, αλλά επίσης εντάσσονται συνεχώς καινούρια στοιχεία που άπτονται της διδασκαλίας της Γλώσσας. Νέα δεδομένα, μαζική εισροή πληροφοριών αλλά και ποικίλων άλλων ερεθισμάτων, σε συνδυασμό πάντα με τις εξελισσόμενες τεχνολογίες έχουν δραστικά μεταβάλλει το τοπίο της μάθησης για τους μαθητές και έχουν δημιουργήσει καινούριες ευκαιρίες, αλλά και προβληματισμούς ως προς τον πλέον κατάλληλο τρόπο για τη διδασκαλία του γλωσσικού γραμματισμού στα παιδιά, ειδικότερα στην πρώτη σχολική ηλικία, όπου έρχονται σε επαφή με μια πληθώρα ερεθισμάτων αλλά και πληροφοριών (Pullen & Cole, 2010).

1.2 Τεκμηρίωση της εργασίας

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας έχει φανεί ότι μεγάλο βάρος έχει δοθεί στη διδασκαλία του γραμματισμού μέσω των γραπτών κειμένων. Παράλληλα ενώ υφίστανται προγράμματα ολικής γλώσσας στο εξωτερικό, μικρά βήματα έχουν συντελεστεί, ώστε να εφαρμοστεί πλήρως σε όλα τα μαθήματα η εν λόγω θεωρία. Η Παπαδοπούλου (2003, σελ.83) υποστηρίζει ότι: «Η παρουσίαση των γλωσσικών φαινομένων με αποσπασματική μορφή, κλέβει από τον χρόνο των φορέων μάθησης στην παραγωγική γραφή και ανάγνωση».

Σύμφωνα με τον Costello (2012) οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές, βρίσκονται σε δίλημμα σχετικά με τις μεθόδους που χρειάζεται να ακολουθήσουν για να μπορέσουν να καλύψουν τις ανάγκες που έχουν οι μαθητές τους. Η σύγκρουση η οποία βρίσκονται, είναι μεταξύ των παιδαγωγικών απόψεων και διαστάσεων που έχει η εκπαίδευση, αλλά και των θεμελίων πάνω στις οποίες έχουν βασιστεί και δημιουργηθεί τα διάφορα προγράμματα για τον γραμματισμό (Costello, 2012). Αυτό

άλλωστε καταδεικνύεται με εμφατικό τρόπο στην έρευνα της Djordiev (2019), όπου οι ίδιοι οι μαθητές εξέφρασαν απόψεις και αντιλήψεις σχετικά με το γραμματισμό και το πώς τον αντιλαμβάνονται. Από την έρευνα αυτή φάνηκε ότι η αποτελεσματικότητα των τρόπων διδασκαλίας, τίθενται σε συζήτηση και ενίοτε σε αμφισβήτηση, καθώς θεωρείται ότι το επικοινωνιακό κομμάτι της γλώσσας, πρέπει να αναπτύσσεται παράλληλα με το γλωσσολογικό, ώστε να υπάρχουν καλύτερα αποτελέσματα στη διδασκαλία.

Επίσης αρκετές έρευνες καταδεικνύουν τη σημασία που έχει η έννοια και χρήση του γραμματισμού στη μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών και μετέπειτα ενηλίκων. Ο γραμματισμός άλλωστε έχει θεωρηθεί ως ο τρόπος για να συντελεστεί η αλλαγή, με άλλα λόγια δηλαδή, το είναι κανείς εγγράμματος του δίνει τη δυνατότητα να κάνει τη ζωή του καλύτερη (Levy, 2016). Όμως η σημασία του να είναι κανείς εγγράμματος, δεν περιορίζεται μόνο στην ικανότητα του να μπορεί να διαβάζει και να γράφει. Σύμφωνα με την Ho et.al. (2012) υπάρχουν πλέον πολλαπλά στοιχεία τα οποία συνθέτουν και αποτελούν την έννοια του γραμματισμού, όπως η χρήση των νέων τεχνολογιών, μιας και γενικότερα οι μαθητές έρχονται σε επαφή με ποικίλα ερεθίσματα εντός και εκτός του σχολικού πλαισίου. Ένα από τα δομικά κομμάτια, τα οποία συνθέτουν το γραμματισμό είναι και αυτό του κριτικού γραμματισμού, ο οποίος βοηθά και συντελεί στο να μπορούν τα παιδιά με μεγαλύτερη ευκολία, να διαμορφώσουν απόψεις και αντιληφθούν τον κόσμο γύρω τους, καθώς τους δίνεται η ευκαιρία να οργανώνουν κριτικές συζητήσεις (Kim, 2016). Ακόμα είναι ξεκάθαρο ότι τα παιδιά έρχονται σε επαφή με ποικίλες μορφές γραμματισμού, με τρόπους πολύ πιο πολύπλοκους τόσο στην προσχολική, όσο και στην πρωτοσχολική ηλικία (Yoon, 2015). “Η γλώσσα γενικά μαθαίνεται ευκολότερα όταν είναι σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο και βιώνεται μέσα σε ένα φυσικό περιβάλλον” (Παπαδοπούλου, 2005 ,σελ.83). Για αυτούς τους λόγους η παραδοσιακή μορφή πλέον μορφή διδασκαλίας της γραφής και της ανάγνωσης, δεν είναι πλέον επαρκής. Δημιουργήθηκε λοιπόν η ανάγκη για περαιτέρω πλαισίωση του γραμματισμού, με τη μορφή την οποία είχε μέχρι τότε, αλλά και των ποικίλων μορφών του λόγου, οι οποίοι εκφράζονται μέσω αυτού και δημιουργούν πλέον διαφορετικά

επικοινωνιακά πλαίσια και συνθήκες (Gaston et al., 2016). Ειδικότερα στην έρευνα που πραγματοποίησε οι Thibaut & Curwood (2018), τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι μαθητές οι οποίοι ενεπλάκησαν σε μαθήματα, τα οποία ήταν βασισμένα σε πολυτροπικές προσεγγίσεις, είχαν πολύ μεγαλύτερη εμπλοκή κατά τη διάρκεια του μαθήματος, από ότι αν παρακολουθούσαν μαθήματα βασισμένα σε ένα συγκεκριμένο και μονοδιάστατο σχεδιασμό.

1.3. Σκοπός της εργασίας

Η παρούσα εργασία, η οποία παρουσιάζει τη δημιουργία ενός προγράμματος Ολικής Γλώσσας για την πρωτοσχολική ηλικία, που θα εξυπηρετεί τους σκοπούς της Παιδαγωγικής των Πολυγραμματισμών, βασίζεται στο συνδυασμό της θεωρίας της Ολικής Γλώσσας με την Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών. Ερευνητικά εντάσσεται μέσα στο ευρύτερο πεδίο του Educational Design Research (έρευνα για εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς) και η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε είναι αυτή της μελέτης περίπτωσης (Σαραφίδου, 2011) μιας τάξης 16 παιδιών στο σύνολο, μέσα σχολικό πλαίσιο του Δημοτικού Σχολείου. Ακόμα εξετάζεται ο ρόλος που διαδραματίζουν οι τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών σε ένα ευρύτερο πλαίσιο διδασκαλίας της γλώσσας, μέσα από δραστηριότητες που να έχουν νόημα και να λειτουργούν σε ένα ολοκληρωμένο και δομημένο πλαίσιο, ώστε να εξυπηρετούνται οι αρχές της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών. Η εργασία αυτή πραγματοποιήθηκε ως μία έρευνα εκπαιδευτικού σχεδιασμού, μέσα στην σχολική τάξη της Β΄ Δημοτικού ενός ιδιωτικού Δημοτικού σχολείου.

1.4 Ερευνητικό πλαίσιο

Στην μέχρι τώρα πορεία μου στην εκπαίδευση, με απασχολούσε πάντα με ποιο τρόπο μπορεί να βελτιωθεί το ακανθώδες ζήτημα της έννοιας του γραμματισμού, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης των παιδιών, κατά τέτοιο τρόπο με τον οποίο να προωθείται η διαφορετικότητα του καθενός. Όπως έχει

ήδη αναφερθεί οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να δημιουργούν μαθησιακά περιβάλλοντα, τα οποία να προωθούν τις διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες αλλά και λειτουργίες του κάθε παιδιού, με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορούν να εμβαθύνουν και να αντιλαμβάνονται τα διαφορετικά νοήματα μέσα σε ένα κείμενο (Levy, 2016). Επίσης ποιος είναι ο πλέον κατάλληλος τρόπος που μπορεί ο κάθε μαθητής να επιτύχει το μέγιστο των δυνατοτήτων του, μέσα από ποικίλες δραστηριότητες. Ακόμα ένα βασικό ερώτημα είναι ποιες είναι οι δραστηριότητες αυτές οι οποίες να δίνουν το έναυσμα στο να αντιμετωπίσει τη γλώσσα μέσα από ένα ολικό πρίσμα και όχι απλά ως μία συνάρτηση διαφορετικών μερών. Οι διαδικασίες της μάθησης ενοποιούνται σε Ολική Γλώσσα, μέσω ποικίλων διεργασιών οι οποίες περιλαμβάνουν τη γραφή, την ανάγνωση, την ακρόαση, τη χρήση των νέων τεχνολογιών, της αποτύπωσης του νοήματος μέσω ποικίλων σημειωτικών τρόπων, αλλά και μέσω των διαφόρων ερεθισμάτων που έχουν τα παιδιά τόσο στο σχολικό πλαίσιο, αλλά και στο εξωτερικό περιβάλλον και την καθημερινή ζωή. Η Daise το 1994, υποστήριξε ότι το ξεκίνημα και η επανάσταση της Ολικής Γλώσσας, προήλθε από τη διαμάχη, του πώς μαθαίνουν οι μαθητές να γράφουν και να διαβάζουν. Η εκπαίδευση και οι εκπαιδευτικές πολιτικές, άρχισαν να ξεφεύγουν πλέον από τις καθιερωμένες πρακτικές που βασιζόνταν στην ψυχολογία και τις μέχρι τότε νόρμες και να παίρνουν πλέον ένα πιο ανθρωπολογικό και κοινωνικό χαρακτήρα (Daise, 1994). Μετέπειτα υποστηρίχθηκε ακόμα ότι η αυθεντικότητα είναι απαραίτητη προϋπόθεση του αναλυτικού προγράμματος (Παπαδοπούλου, 2003). Τα προγράμματα της Ολικής Γλώσσας όμως δεν εφαρμόστηκαν, ούτε και λειτούργησαν με τον τρόπο τον οποίο είχε αρχικά προβλεφθεί και έτσι έχασαν ένα κομμάτι της αξίας τους και της επιρροής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (LeDoux, 2007). Πέραν τούτου όμως η παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών αναφέρεται σε δύο βασικά στοιχεία που είναι η μεταβλητότητα του νοήματος, δηλαδή η αλλαγή του νοήματος, μέσω των ποικίλων σημειωτικών τρόπων, καθώς και την αντίληψη του νοήματος που έχει κάθε παιδί βασιζόμενο σε εμπειρίες του, γνώσεις αλλά και βιώματα που έχει (Kress, 2000) η οποία λαμβάνει χώρα σε διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικά πλαίσια, καθώς και το γεγονός, ότι η εκμάθηση της γλώσσας δεν βασίζεται πλέον μόνο στα γραμματικά φαινόμενα της

εθνικής γλώσσας. Συνδέεται άμεσα με τις νέες τεχνολογίες και τους σημειωτικούς τρόπους μέσω των οποίων τα παιδιά αντιλαμβάνονται το νόημα καθώς και ότι οι γλωσσικοί τρόποι νοηματοδότησης συνδέονται πλέον με οπτικούς, ηχητικούς, σωματικούς, χωροαντιληπτικούς και απτικούς τρόπους επικοινωνίας. Συνολικά λοιπόν είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον να εξεταστεί με ποιο τρόπο μπορεί να δημιουργηθεί μια εκπαιδευτική προσέγγιση στη γλώσσα, η οποία να βασίζεται στην Ολική γλώσσα και να εξυπηρετεί τη θεωρία των πολυγραμματισμών, με ένα τρόπο που να μπορούν τα παιδιά να αξιοποιήσουν όλες τις παραμέτρους ώστε να βελτιώσουν την ικανότητα του γλωσσικού γραμματισμού τους.

Κεφάλαιο 2

Θεωρητικό πλαίσιο

2.1 Η έννοια του γραμματισμού

Εδώ και δεκαετίες γίνεται αρκετός λόγος για την έννοια, αλλά και τη σημασία που διαδραματίζει ο γραμματισμός στη μάθηση και τη συνολική διαμόρφωση της γνωστικής προσωπικότητας των μαθητών. Μετά το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου πολέμου, ο όρος άρχισε να ξεφεύγει από το στενά οριοθετημένο πλαίσιο, όπου αναφερόταν αποκλειστικά στη γλώσσα, παίρνοντας διαφορετικές μορφές και αναφερόταν σε διαφορετικές δεξιότητες και γνώσεις που αποκτά το άτομο. Άρχισε να συμπεριλαμβάνει πλέον ένα σύνολο από γνωστικές δραστηριότητες, λεκτικές, γραπτές, προφορικές, αλλά και αρκετές άλλες που άπτονται διαφορετικά αντικείμενα της μαθησιακής διαδικασίας, οι οποίες επιτρέπουν στο άτομο να αποκτήσει όλες εκείνες τις απαραίτητες δεξιότητες στη γραφή και την ανάγνωση που να προσφέρουν στο άτομο τη δυνατότητα να εμπλακεί σε ποικίλες δραστηριότητες. Με αυτό τον τρόπο θα το κάθε άτομο μπορεί να σχετιστεί και να επικοινωνήσει με άλλα άτομα του περιβάλλοντος όπου ανήκει (Χατζησαββίδης, 2007).

Μια πιο ολοκληρωμένη και διαφορετική πλέον μορφή, σύμφωνα με τις εξελίξεις και τις αλλαγές που συντελούνται, αρχίζει να δίνεται στον «γραμματισμό», από τα τέλη της δεκαετίας του 1960, όπου αποκτά μια πιο βαθιά κοινωνικοπολιτισμική διάσταση και πλέον ορίζεται ως ένα σύνολο γνώσεων απαραίτητες για τη ζωή και την λειτουργία του ανθρώπου μέσα στο πολιτισμικό περιβάλλον όπου ζει (Χατζησαββίδης, 2007). Εφεξής η έννοια παίρνει μια εντελώς διαφορετική διάσταση, όπου πλέον πέρα από τη λειτουργική διάσταση του γραμματισμού, δίνεται ιδιαίτερη σημασία και στην κριτική διάσταση του γραμματισμού, όπου δεν θεωρούνται πλέον κάποια ζητήματα δεδομένα, όπου η γραφή και η ανάγνωση δεν είναι από μόνες τους επαρκείς, για να έχει κατακτήσει κάποιος την έννοια του γραμματισμού, αλλά χρειάζεται να μπορεί να επεξεργάζεται και να αντιλαμβάνεται το νόημα των κειμένων μέσα από διάφορους τρόπους (Luke, 2000). Αυτό, ακόμα και σήμερα, έχει ισχυρή σύνδεση

και απόδειξη, γιατί σύμφωνα με τον οργανισμό National Literacy Trust Report και τη μελέτη “Literacy Changes Lives” τα άτομα τα οποία δεν έχουν επαρκώς κατακτήσει όλα τα στοιχεία που συνθέτουν την έννοια του μέχρι τότε εννοούμενου γραμματισμού, δηλαδή την ικανότητα του να διαβάζουν και να γράφουν (Μανωλίτσης, 2016) είναι πιο ευάλωτα στην ανισότητα, έχουν αυξημένο ρίσκο κοινωνικού αποκλεισμού και υποσκάπτεται η κοινωνική τους κινητικότητα (Morrisroe, 2014). Μέχρι και το πρόσφατο παρελθόν, ο γραμματισμός οριζόταν παραδοσιακά ως η ικανότητα ανάγνωσης και γραφής. Με άλλα λόγια το να είναι κανείς εγγράμματος, ορίζεται ως ένα στοιχείο που βοηθάει ως προς τη βελτίωση των συνθηκών ζωής του κάθε ατόμου (Levy, 2016).

Μέσα από αυτή τη σύντομη αναδρομή, η έννοια του «γραμματισμού», όχι μόνο δεν φαίνεται να είναι σταθερή, αλλά αναφέρεται σε μια πληθώρα ικανοτήτων, που με την απόκτησή τους, το άτομο να μπορεί να αντεπεξέλθει στις σύγχρονες κοινωνικές απαιτήσεις, στο πλαίσιο της κατάκτησης των κοινωνικών στόχων του, απαραίτητα ώστε να μπορέσει να λειτουργήσει στο κοινωνικό σύνολο (Baynham, 2002). Φυσικά, η έννοια του γραμματισμού μεταλλάσσεται και αναπροσαρμόζεται, σύμφωνα με τις εξελίξεις, τις έρευνες και τα νέα δεδομένα στους τομείς της οικονομίας, της τεχνολογίας και της κοινωνίας γενικότερα. Έτσι, το 2003 στα πλαίσια μιας συνάντησης οργανωμένης από το Ινστιτούτο Εκπαίδευσης της UNESCO και το Union des Institutions Sociales του Πανεπιστημίου Paris 6, ο γραμματισμός προσδιορίστηκε ως «η ικανότητα κάποιου να ταυτίζει, να καταλαβαίνει, να ερμηνεύει, να δημιουργεί, να επικοινωνεί, να υπολογίζει και να χρησιμοποιεί εκτυπωμένο ή γραπτό υλικό που σχετίζεται με διάφορα περικείμενα. Ο Havelock όμως (1976, cited in Levy, 2016) θεωρεί ότι ο προφορικός λόγος θα έπρεπε να προηγείται στον ορισμό του γραμματισμού, της γραφής και της ανάγνωσης, καθότι οι πρωτόγονοι άνθρωποι πρώτα επικοινωνούσαν προφορικά και μετέπειτα επινοήθηκε η γραφή και η ανάγνωση. Η γραφή και η ανάγνωση είναι διαδικασίες, οι οποίες επινοήθηκαν και τέθηκαν σε εφαρμογή πολύ μεταγενέστερα, με σκοπό να εξυπηρετήσουν ανάγκες που είχαν πλέον δημιουργηθεί (Levy, 2016). Όταν η έννοια του γραμματισμού λαμβάνεται ως δευτερεύουσα παράμετρος στη μόρφωση του ατόμου και την εξέλιξή

του, μπορεί να θέσει ένα στίγμα στις μη προνομιούχες τάξεις το οποίο, ορίζει πώς μπορούν να υπάρξουν χωρίς τη γνώση της γραφής σε προσωπικές και επαγγελματικές πρακτικές. Μια ισχυρή απόδειξη είναι η όλο και στενότερη συσχέτιση των όρων αλφαριθμητισμός και γραμματισμός, στον οποίο η αλφαριθμητισμός εμφανίζεται ως το πρώτο στοιχείο και ο γραμματισμός ως το δεύτερο. Η συσχέτιση των εκφράσεων του αλφαριθμητισμού με γραμματισμού δίνει την εντύπωση του αλφαριθμητισμού ως συνδεδεμένου με την εκμάθηση του αλφαριθμητικού συστήματος γραφής και πώς ο γραμματισμός συνδέεται με την εκμάθηση της κοινωνικής σημασίας της γλώσσας. Εν κατακλείδι, και οι δύο πρέπει να νοούνται ως μια ενιαία διαδικασία. Από την άποψη της εκπαίδευσης, οι άνθρωποι άρχισαν να καταλαβαίνουν πώς να δουλεύουν με την έννοια του γραμματισμού, δηλαδή πώς να τον μετατρέψουν σε ένα παραγωγικό αντικείμενο μάθησης (Penn-Edwards, 2011). Η έννοια του γραμματισμού πλέον εισέρχεται στον σχολικό κόσμο – όπου το ζητούμενο είναι η αποδοτικότητα της μάθησης και της εξέλιξης να μπορεί να μετρηθεί – με τέτοιο τρόπο που τα παραπάνω θέματα να στερούνται της ουσίας στον τρόπο που επεξεργάζονται από τους ανθρώπους και που χρησιμοποιούνται μέσα σε συζητήσεις (Gittins, 1999).

2.2 Η παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών

Η διαρκής αναθεώρηση και ο επαναπροσδιορισμός της έννοιας του όρου «γραμματισμός» οδήγησε τους ερευνητές σε μία συζήτηση, ως προς τον καθορισμό μίας πιο σαφής και ευρέως αποδεκτής ερμηνείας του όρου καθώς δημιουργήθηκε ένα νέο πλαίσιο η λεγόμενη «παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών (Cope & Kalantzis, 2000). Βασική μέθοδος επίτευξης των Πολυγραμματισμών θεωρείται η επεξεργασία κειμενικών ειδών, που θεωρούνται σημαντικά για τη μετάδοση του νοήματος και της επικοινωνίας συνολικά. Σύμφωνα με τη θεωρία των Πολυγραμματισμών, η μάθηση θεωρείται ακρογωνιαίος λίθος της εκπαιδευτικής διαδικασίας όταν οι μαθητές συμμετέχουν κατά ένα

τρόπο, με τον οποίο ευνοείται η κατάκτηση της γνώσης σε πολλά και διαφορετικά πλαίσια. Τα κείμενα πρέπει να διαπνέονται από ένα χαρακτήρα ελκυστικό, αλλά και να μπορούν να δίνουν αφορμές ώστε οι μαθητές να έχουν μια κριτική προσέγγιση, ως προς το αντικείμενο διδασκαλίας. Οι μαθητές γνωρίζοντας διάφορα κειμενικά είδη, ενδυναμώνονται σε πολλούς τομείς και τους δίνεται η ευκαιρία να αναπτύξουν διαφορετικές κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες. Αυτό επιτυγχάνεται, λόγω του ότι διευρύνεται η γνώση η οποία προσλαμβάνουν και μπορούν και αναπτύσσουν διαφορετικές οπτικές αναφορικά με την επικοινωνία με τον υπόλοιπο κόσμο, αλλά μπορούν και αντιλαμβάνονται καλύτερα τις πληροφορίες οι οποίες πλέον υπάρχουν σε πληθώρα μέσα στην κοινωνία και την καθημερινή ζωή (Drewry et.al.,2019). Άλλωστε η συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνία απαιτεί πλέον μια διαφορετική προσέγγιση, σε σχέση με την παλαιότερα επικρατούσα, δηλαδή γραφή, ανάγνωση και αριθμητική (Kalantzis & Cope, 2008). Συμπερασματικά λοιπόν, για να θεωρηθεί κάποιος εγγράμματος χρειάζεται να κατέχει ποικίλους κώδικες επικοινωνίας, ικανότητες να δημιουργεί ποικίλα νοήματα, αλλά και να μπορεί να έχει ποικίλες προσεγγίσεις στην επικοινωνία (Kalantzis & Cope, 2008).

Η έννοια της παιδαγωγικής ως όρος, έχει χρησιμοποιηθεί για να περιγράψει το τι κάνει ένας δάσκαλος για να επηρεάσει τη διαδικασία της μάθησης. Καθώς η σπουδαιότητα της υψηλής ποιότητας φροντίδας των μαθητών έχει καταστεί σαφής, ο ρόλος του εκπαιδευτικού / δασκάλου στην παροχή αυτών των υπηρεσιών θεωρείται επίσης σημαντικός. Αυτό απαιτεί μια σαφή κατανόηση της έννοιας της «παιδαγωγικής» και του τρόπου με τον οποίο αυτή εφαρμόζεται μέσα από μεμονωμένους εκπαιδευτικούς και σχολικές μονάδες. Για την έννοια της Παιδαγωγικής υπάρχουν ποικίλες ερμηνείες: Παιδαγωγική είναι η λειτουργία ή το έργο της διδασκαλίας; η τέχνη ή η επιστήμη της διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικές μέθοδοι εκπαίδευσης (Buras, 2014).

Πρόκειται για τις τεχνικές διδασκαλίας και τις στρατηγικές που επιτρέπουν και κάνουν δυνατή την εκμάθηση. Αναφέρεται επίσης ως μια διαδραστική διαδικασία μεταξύ εκπαιδευτικού / επαγγελματία

και μαθητή, ενώ εφαρμόζεται επίσης για να συμπεριλάβει την παροχή ορισμένων πτυχών του μαθησιακού περιβάλλοντος (Alexander, 2008).

Η παιδαγωγική αφορά την εκμάθηση, τη διδασκαλία και την ανάπτυξη που επηρεάζονται από τις πολιτιστικές, κοινωνικές και πολιτικές αξίες που υπάρχουν στην κοινωνία για τα παιδιά (Jeffress, 2017).

Η ποιοτική διδασκαλία ορίζεται ως παιδαγωγικές πρακτικές που διευκολύνουν τα διαφορετικά παιδιά να αποκτήσουν πρόσβαση σε γνώσεις, δραστηριότητες και ευκαιρίες για να προωθήσουν τις δεξιότητές τους με τρόπους που βασίζονται στην προηγούμενη μάθηση, βοηθούν στην εκμάθηση του τρόπου μάθησης και παρέχουν ισχυρή βάση για περαιτέρω μάθηση σε σχέση με στόχους του προγράμματος σπουδών της πρώιμης παιδικής ηλικίας (Buras, 2014).

Τα καλά ερευνητικά στοιχεία, που συζητήθηκαν αργότερα, δείχνουν τι μπορούν να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για να παρέχουν στα παιδιά ισχυρά θεμέλια για συνεχή εκμάθηση και ανάπτυξη σε όλες τις πτυχές της ζωής. Αυτά τα στοιχεία πρέπει να αντικατοπτρίζονται στην παιδαγωγική των παιδαγωγών, προκειμένου να βελτιστοποιηθεί η εκμάθηση και η ανάπτυξη των παιδιών (Alexander, 2008).

Ο όρος «πολυγραμματισμοί» (multiliteracies) εισήχθη το 1994 από μία ομάδα δέκα ατόμων στην Αυστραλία, που ονομάστηκε The New London Group, για να δηλώσει τις αλλαγές αυτές. Επιλέχθηκε γιατί περιγράφει δύο επιχειρήματα τα οποία σχετίζονται με την αναδυόμενη πολιτισμική, θεσμική και παγκόσμια τάξη. Το πρώτο επιχείρημα αναφέρεται στην πολλαπλότητα των διαυλων επικοινωνίας και των μέσων μαζικής ενημέρωσης (Guus, 2013).

Σχετίζεται με την αυξανόμενη πολλαπλότητα και ολοκλήρωση σημαντικών τρόπων παραγωγής νοήματος, όπου ο κειμενικός τρόπος σχετίζεται με τον οπτικό, τον ακουστικό, το χωρικό, το συμπεριφορικό κ.ά. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό στα μέσα μαζικής ενημέρωσης, τα πολυμέσα, και τα ηλεκτρονικά υπερμέσα. Αυτό σημαίνει ότι το νόημα παράγεται με τρόπους που είναι αυξανόμενα

πολυτροπικοί, στους οποίους η γραπτή και προφορική γλώσσα είναι αναπόσπαστο μέρος των επιπρόσθετων σημειωτικών τρόπων παραγωγής νοήματος.

Συγγραφείς όπως ο Jim Cummins και ο Paulo Freire, έχουν γράψει εκτενώς το γεγονός ότι όταν η γλώσσα, ο πολιτισμός και η εμπειρία των σπουδαστών αγνοούνται ή αποκλείονται από τις αλληλεπιδράσεις στην τάξη, οι μαθητές ξεκινούν αμέσως την εκπαιδευτική διαδικασία έχοντας ένα μειονέκτημα (Freire, 1996).

2.3 Οι Πολυγραμματισμοί

Η θεωρία των πολυγραμματισμών

Καινούριες δεξιότητες είναι πλέον απαραίτητες για την κατανόηση της γλώσσας, αλλά και τη γενικότερη προσέγγιση της επικοινωνίας. Για αυτούς τους λόγους το 1994 μια ομάδα επιστημόνων, προερχόμενοι από διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικά περιβάλλοντα, αλλά και με διαφορετικές αντιλήψεις και απόψεις, συναθροίστηκαν ώστε να συζητήσουν και να βρουν νέους τρόπους, όπου θα μπορούσε να εμπλουτιστεί η έννοια του γραμματισμού, αλλά και να εξυπηρετηθούν όλες οι καινούριες ανάγκες, μέσα σε αυτό το διαρκώς εξελισσόμενο και μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Από την πόλη την οποία συναντήθηκαν, η ομάδα αυτή πήρε το όνομα The New London Group και το 1996 έβγαλαν το περίφημο μανιφέστο τους, όπου και εισήχθη ως όρος των «πολυγραμματισμών» (multiliteracies) για πρώτη φορά. Η παιδαγωγική λοιπόν των «πολυγραμματισμών» επικεντρώθηκε σε τρόπους αναπαράστασης πολύ ευρύτερων σε σχέση με τη γλώσσα μόνο και οι οποίοι τρόποι έχουν διάφορες γνωστικές, αλλά και κοινωνικο-πολιτισμικές επιδράσεις (Cope & Kalantzis, 2000).

Η μαθησιακή διαδικασία στην παιδαγωγική των πολυγραμματισμών, όπως και στη θεωρία της ολικής γλώσσας, αποτελεί μια πολύμορφη και ιδιαίτερος δυναμική διαδικασία, η οποία σκοπό έχει ως σκοπό τη γνωριμία και την εξέταση διαφόρων πηγών πληροφοριών, όπως οι ηχητικές ή οι οπτικές, διαμέσου των οποίων μπορούν οι μαθητές να κατανοήσουν τον κόσμο έξω από τα στενά πλαίσια της

γλώσσας. Ακολουθώντας παράλληλα την κλασική μορφή διδασκαλίας της γραφής και της ανάγνωσης, η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών έχει ως στόχο την κοινωνική ενδυνάμωση, αλλά και την εισαγωγή των μαθητών στην ποικιλομορφία την οποία παράγονται πλέον τα νοήματα στο σύγχρονο κοινωνικό περιβάλλον, με τέτοιο τρόπο ώστε να συμμετέχουν και οι ίδιοι ενεργά στο σχεδιασμό του περιβάλλοντος μέσα από το οποίο συντελείται η μάθηση (Cope & Kalantzis, 2000).

Στη λογική πλέον των πολυγραμματισμών, εισέρχεται η καινούρια έννοια του «Σχεδίου», σε αντίθεση με την εδραιωμένη μέχρι τότε «παραγωγή γραπτού λόγου», όπου στόχο έχει τη χρησιμοποίηση όλων των διαθέσιμων πόρων που υπάρχουν, ώστε να παραχθεί ένα κατάλληλα διαμορφωμένο κείμενο, το οποίο να εκφράζει πολυτροπικά όλα τα νοήματα στο πλαίσιο της γλώσσας. Το «Σχέδιο» περιλαμβάνει τρεις φάσεις: το σχεδιασμένο (designed), το σχεδιασμό (designing) και το ανασχεδιασμένο (redesigned) (Cope & Kalantzis, 2000).

Ο σχεδιασμός (designing) αναφέρεται στη δημιουργία δημιουργικού μετασχηματισμού των πηγών, ώστε αυτά να ανταποκρίνονται σε κάποιο επικοινωνιακό γεγονός. Ο σχεδιασμός λειτουργεί παράλληλα με το σχεδιασμένο, με στόχο όχι απλά να το αναπαράγει, αλλά να δημιουργήσει νέες εικόνες της πραγματικότητας. Το ανασχεδιασμένο αναφέρεται στο αποτέλεσμα του σχεδιασμού, ως ένα μέσο κατασκευής νοήματος, δηλαδή ένα νέο σχεδιασμένο. Στο επίπεδο της πρακτικής περιλαμβάνονται τέσσερα στάδια τα οποία είναι :Τοποθετημένη Πρακτική, Ανοιχτή Διδασκαλία, Κριτική Πλαισίωση και Μετασχηματισμένη Πρακτική. Τα στάδια αυτά δεν είναι απαραίτητο να ακολουθηθούν κατά συγκεκριμένη σειρά, αλλά και δεν λειτουργεί το καθένα από μόνο του, αλλά όλα μαζί συνδυαστικά. Αυτό είναι και το αναγκαίο για να θεωρηθεί μια διδασκαλία επιτυχημένη (Cope & Kalantzis, 2000).

Σε μια γενική θεώρηση, ο όρος «πολυγραμματισμοί» αναφέρεται σε όλες εκείνες τις επικοινωνιακές στρατηγικές, οι οποίες χρειάζονται σε αυτή τη νέα εποχή, ώστε να μπορέσει η παιδαγωγική να ανταπεξέλθει στις ανάγκες που υπάρχουν για να καλυφθεί η διδασκαλία της γλώσσας (Ryan et.al.,

2010). Οι διαρκώς μεταβαλλόμενες ανάγκες για την κάλυψη του οδήγησαν σε καινούριες πρακτικές, σχεδιασμένες για να καλύψουν την ανάγκη για πιο σφαιρική και ολόπλευρη επικοινωνία, που να εμπεριέχουν όλους του σημειωτικούς τρόπους (γλωσσολογικό, χωρικό, οπτικό, ακουστικό και κινητικό) (Ryan et.al, 2010).

Μέσα στο καινούριο αυτό πλαίσιο, το οποίο δημιουργήθηκε για να καλύψει τις ανάγκες που υπάρχουν πλέον στο κομμάτι του «γραμματισμού», υπάρχουν τέσσερις (4) πρακτικές οι οποίες θεωρούνται πυλώνες της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η Mills ήδη από το 2006 (Mills, 2006) είχε υπογραμμίσει το βασικό ρόλο που παίζει ο κριτικός σχεδιασμός στη διδασκαλία και τις ανάγκες του γραμματισμού στις μέρες μας, με δεδομένο ότι οι μαθητές θα εισέλθουν σε μια κοινωνία, όπου σημαντικές δεξιότητες θα θεωρούνται δεδομένες (η χρήση των νέων τεχνολογιών, η δημιουργία παρουσιάσεων σε ηλεκτρονική μορφή, η χρήση του διαδικτύου κ.α.) αναφορικά με τη μετέπειτα πορεία τους στην εκπαίδευση και την προσωπική πορεία του καθενός. Στη νέα ψηφιακή εποχή το σχολείο έχει εισάγει νέους τρόπου παραγωγής νοήματος, χρησιμοποιώντας τις νέες τεχνολογίες, με τους μαθητές να χρειάζεται να εκφραστούν αλλά και να διαχειριστούν, νέους σημειωτικούς τρόπους για τη δημιουργία παραγωγής νοήματος, αλλά και για να ακολουθήσουν τις νέες πρακτικές στο γραμματισμό (Thibaut & Curwood, 2018). Στην έρευνά τους φάνηκε ότι η εισαγωγή ήδη εγκαθιδρυμένων πρακτικών σε συνδυασμό με νέες, στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών, οδήγησαν στην παραγωγή αποτελεσμάτων με νόημα και μπόρεσαν οι μαθητές να δημιουργήσουν αποτελέσματα συνδυάζοντας νέες με ήδη κατακτημένες γνώσεις (Thibaut & Curwood, 2018). Γενικότερα στο πρίσμα της νέας εποχής, ικανότητες όπως δημιουργικότητα, κριτική σκέψη, συνεργασία και επικοινωνία αποκτούν πλέον άλλο νόημα και άλλη βαρύτητα στην εξέλιξη του κάθε μαθητή στο σχολικό πλαίσιο κατά τον 21^ο αιώνα (Yelland, 2018). Οι ικανότητες που θεωρεί η Yelland ως απαραίτητες για να μπορέσει ένας μαθητής να αποκτήσει την ικανότητα που προσδίδει ο γραμματισμός, επιτυγχάνονται μέσω της χρήσης των νέων τεχνολογιών, της αναγνώρισης και χρήσης φωνημάτων, γραμμάτων, τη χρήση του προφορικού λόγου, την ικανότητα να διηγούνται και να

επαναλαμβάνουν μια ιστορία, αλλά και να μπορούν γενικά να επικοινωνούν τις ιδέες τους (Yelland, 2018). Αυτές οι ικανότητες θεωρούνται θεμέλιοι λίθοι, ώστε να μπορέσουν οι μαθητές να προχωρήσουν μετέπειτα σε πιο δύσκολα και σύνθετα ζητήματα, στην πορεία να επιτύχουν την ικανότητα του «εγγράμματος». Στο πλαίσιο άλλωστε της επεξεργασίας ενός κειμένου, για να μπορέσει κάποιος να επιτύχει τους στόχους που έχουν τεθεί, οι Kalantzis & Cope (2005) θεωρούν ότι ο μαθητής θα πρέπει να μπορεί να κατανοήσει και να αποκωδικοποιήσει τις έννοιες και τα νοήματα ενός κειμένου, χρησιμοποιώντας ποικίλους τρόπους για να «ξεκλειδώσει» το νόημα, ώστε να μην νιώθει αποκλεισμένος εξ' αρχής από το νόημα του κειμένου και τη λειτουργία που επιτελεί. Ήδη από την ηλικία του νηπιαγωγείου, θεωρείται απαραίτητο να διδαχθεί ο μαθητής στρατηγικές οι οποίες να τον βοηθούν να μπορεί να κατανοεί κείμενα και το νόημά τους. Οι στρατηγικές αυτές είναι η διδασκαλία του λεξιλογίου, η αφηγηματική πρακτική των κειμένων αλλά και η συζήτηση των κειμένων, πέρα από το συγκεκριμένο θέμα που έχουν (IES Practice Guide, 2016). Συνδυαστικά με αυτή την πρακτική, στην εποχή πλέον που οι μαθητές έχουν και πρέπει να έχουν ποικίλες γνώσεις, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της νέας εποχής, η χρήση των νέων τεχνολογιών, μέσα στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών, θεωρείται απαραίτητη ώστε να επιτευχθεί το νέο είδος «γραμματισμού» το οποίο απαιτεί ποικίλες ικανότητες και χρήση πολλών και διαφορετικών στοιχείων, με απώτερο σκοπό την ολόπλευρη κατανόηση και χρήση γλωσσικών κειμένων με όλα εκείνα τα στοιχεία των πολυγραμματισμών που υπάρχουν και στην καθημερινότητα του εκπαιδευτικού πλαισίου (Pullen & Cole, 2010).

2.4 Η έννοια της Πολυτροπικότητας

Η έννοια της πολυτροπικότητας (multimodality) δημιουργήθηκε από τους G. Kress και T. Van Leeuwen και αποτελεί μία πρόκληση για τη μακρόχρονη και κυρίαρχη ιδέα ότι η «γλώσσα» είναι αυτή η πηγή νοήματος που κάνει δυνατή την «έκφραση» όλων των σκέψεων, εμπειριών, συναισθημάτων, αξιών, συμπεριφορών (Kress, 2011). Οι G. Kress και T. van Leeuwen επισημαίνουν ότι η γλώσσα και στον προφορικό και στο γραπτό λόγο ήταν πάντα ένας μόνο τρόπος στο σύνολο των τρόπων που εμπλέκονταν στην παραγωγή κειμένων, γραπτών ή προφορικών και εξηγούν πώς αυτό βρίσκει εφαρμογή και στα προφορικά και στα γραπτά κείμενα (Πούρκος, 2011).

Οι παραπάνω συγγραφείς αναφέρουν ότι ένα προφορικό κείμενο δεν είναι ποτέ απλώς λεκτικό, είναι και οπτικό και συνδυάζεται με τρόπους όπως η έκφραση του προσώπου, οι χειρονομίες, η στάση του σώματος κ.ά. Με παρόμοιο τρόπο και ένα γραπτό κείμενο εμπεριέχει πολλά περισσότερα από τη γλώσσα: είναι γραμμένο για κάτι, πάνω σε κάποιο υλικό (ξύλο, χαρτί, πέτρα κ.λπ.) και με κάτι (μελάνι, χρώμα κ.λπ.) με γράμματα που έχουν ορισμένη μορφή και επηρεασμένα από διάφορες παραμέτρους (αισθητικές, ψυχολογικές κ.ά.) και με διάταξη που επιβάλλεται από το υλικό (π.χ. χαρτί, οθόνη υπολογιστή). Αντίστοιχα οι A. Baldry και P. Thibault υποστηρίζουν ότι ένα πολυτροπικό κείμενο μπορεί να είναι γραπτό, προφορικό ή ένας συνδυασμός γραπτού και προφορικού λόγου, αλλά μπορεί να επεκταθεί πέρα από τη γλωσσική σημειωτική και να περιλαμβάνει άλλες τροπικότητες (modalities) παραγωγής νοήματος και όχι απαραίτητα γλώσσα (Χοντολίδου, 1999).

Με αυτήν την έννοια το γραπτό μήνυμα είναι πολυτροπικό και άρα για την κατανόηση και παραγωγή γραπτών μηνυμάτων δεν επαρκεί η κατοχή της ανάγνωσης και της γραφής όπως αυτή νοείται στο πλαίσιο του κλασικού γραμματισμού» (Kim, 2016). Η πολυτροπικότητα «αναφέρεται στη δημιουργία νοήματος, ανάγνωσης, παρακολούθησης, κατανόησης, ερμηνείας αντίδρασης και διάδρασης μέσω ψηφιακών κειμένων και πολυμέσων» (Walsh, 2010). Ως προς τον τρόπο ανάλυσης ενός πολυτροπικού κειμένου, οι G. Kress και T. Van Leeuwen εκφράζουν την άποψη ότι τα προϊόντα του

κάθε τρόπου θα πρέπει να αναλύονται με έναν ενιαίο τρόπο και όχι μεμονωμένα, δηλαδή τα νοήματα του συνόλου θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως το σύνολο των νοημάτων των μερών ή τα μέρη θα πρέπει να θεωρούνται ότι διεπιδρούν και επηρεάζουν το ένα το άλλο και καταλήγουν στο ότι πρέπει να κοιτάμε τη σελίδα ως ένα ενιαίο κείμενο (Πούρκος, 2011).

Η έννοια της πολυτροπικότητας έχει γίνει τον τελευταίο καιρό, ένα θέμα το οποίο αρκετοί ερευνητές ασχολούνται με αυτό και ιδιαίτερη σημασία δίνεται στον τρόπο με τον οποίο αυτή εφαρμόζεται, στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος (Anderson, 2013). Η πολυτροπικότητα έχει την έννοια, ότι δίνεται νόημα με παραπάνω από ένα τρόπους, καθώς η γλώσσα είναι ένα μόνο από αυτούς. Άλλοι τρόποι για να δώσουμε νόημα και να περάσουμε πληροφορίες, είναι η εικόνα, ο ήχος, το κείμενο, ο λόγος κτλ (Anderson, 2013). Κατά την άποψη της Jewitt (2006) οι νέοι τρόποι με τους οποίους μπορεί να αποδοθεί νόημα, είτε με το γραπτό λόγο, είτε μέσω της οθόνης ενός υπολογιστή, έχουν προσδώσει νέους ορίζοντες στους σημειωτικούς τρόπους που χρησιμοποιούνται, τόσο στη νοηματοδότηση, όσο και τον τρόπο με τον οποίο επεξεργάζονται τα κείμενα σήμερα. Βέβαια η συγγραφέας πιστεύει ότι ακόμα και τα γραπτά κείμενα, πάντα ήταν πολυτροπικά, γιατί ο αναγνώστης έπρεπε να συνδυάσει το στυλ των γραμμάτων, το μέγεθος, το χρώμα και άλλα δεδομένα, ώστε να μπορέσει να βγάλει νόημα (Jewitt, 2005). Σύμφωνα με μια άλλη άποψη, οι σημερινές τάξεις, αλλά και ο τρόπος εκπαίδευσης των μαθητών μπορεί κάλλιστα να χαρακτηριστεί πολυτροπικός. Οι Ryan et. al. (2010, σελ.478) υποστηρίζουν ότι, «Στις σύγχρονες τάξεις, οι δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκονται οι εκπαιδευτικοί μαζί με τους μαθητές, είναι πολυτροπικές. Ο λόγος είναι το ότι ζητείται από τους εμπλεκόμενους να αποδώσουν νόημα, μέσα από ποικίλες τεχνολογίες και συστήματα, τα οποία περιλαμβάνουν ήχο, κίνηση, γραπτό λόγο, εικόνα και λέξεις».

Η πολυτροπικότητα, ως μία νέα μορφή επικοινωνίας, βασίζεται σε μια νέα μορφή επικοινωνίας, η οποία μπορεί να δώσει νέες δυνατότητες και προοπτικές στους μαθητές, αλλά και να ανοίξει καινούριους ορίζοντες στη μάθηση (Kim, 2016). Η πολυτροπικότητα έχει το νόημα, ότι δίνει τη

δυνατότητα στους μαθητές να μπορέσει ο καθένας, ανάλογα με το επίπεδο γνώσης και κατανόησης που βρίσκεται, να ερμηνεύσει διαφορετικούς σημειωτικούς τρόπους, ώστε να μπορέσει να φτάσει στο επιδιωκόμενο αποτέλεσμα (Kim, 2016). Η έννοια της πολυτροπικότητας, βασίζεται κατά κύριο λόγο στην εξέλιξη των νέων τεχνολογιών και στις δυνατότητες που αυτές δίνουν, προκειμένου να παραχθεί ένα νόημα πιο μεστό και με περισσότερους από ένα τρόπους. Η πολυτροπικότητα έχει πλέον καταλάβει ένα σημαντικό κομμάτι του γραμματισμού, μέσω των διαφορετικών σημειωτικών τρόπων που χρησιμοποιούνται για να αποδοθεί το νόημα (Anderson, 2013). Ειδικότερα έχει καταδειχθεί, ότι οι μαθητές είναι ιδιαίτερα ενθουσιώδεις και συμμετέχουν πιο ενεργά, όταν στη μάθηση ενυπάρχουν οι νέες τεχνολογίες (Ryan et.al, 2010). Η Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών, όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται από τους Ryan et. al. (2010), είναι ένα άκρως χρήσιμο εργαλείο, που βοηθά να μπορέσουν οι μαθητές, να εξοικειωθούν με το πολυτροπικό περιβάλλον των κειμένων και τις νέες τεχνολογίες, στο πλαίσιο του ότι η πολυτροπικότητα περιγράφει την πολυπλοκότητα και τη συσχέτιση περισσότερων του ενός τρόπων, ώστε να αποδώσει κάποιος νόημα. Η πολυτροπικότητα περιλαμβάνει γλωσσολογικούς, οπτικούς, ακουστικούς, ηχητικούς, χωρικούς και κινητικούς τρόπους, για να αποδοθεί το νόημα σε ένα κείμενο (Mills, 2011). Εν κατακλείδι θα λέγαμε σύμφωνα και με την άποψη του New London Group (1996), ότι η πολυτροπικότητα δεν είναι ένας εντελώς καινούριος όρος, αλλά υπήρχε μέσα στα κείμενα, μέσω της χρήσης των εικόνων, των φωτογραφιών και ποικίλων άλλων σημειωτικών τρόπων. Όμως είναι σίγουρο, ότι τα τελευταία χρόνια η έννοια της πολυτροπικότητας έχει γίνει πιο ισχυρή και έχει εισέλθει πολύ περισσότερο στην καθημερινότητα της εκπαίδευσης και των μαθητών, λόγω της ραγδαίας αύξησης της χρήσης των ψηφιακών τεχνολογιών (Mills, 2011).

2.5 Η θεωρία της Ολικής Γλώσσας

Κατά τη διάρκεια 20ου αιώνα, υπήρξε σαφής προσανατολισμός στις Ηνωμένες Πολιτείες προς τον συμπεριφορισμό στις κοινωνικές επιστήμες και την εκπαίδευση. Αυτό σήμαινε ότι υπήρχε μια τάση να επικεντρώνονται οι επιστήμονες και οι ειδικοί στις εύκολα παρατηρούμενες πτυχές της συμπεριφοράς και να αγνοούν τις πιο περίπλοκες εξηγήσεις της μάθησης και της επεξεργασίας πληροφοριών. Αυτός ο προσανατολισμός ήταν ιδιαίτερα αισθητός όταν ασχολήθηκε με τη συμπεριφορά της γλώσσας. Με βάση τις γλωσσικές θεωρίες του Leonard Bloomfield (1933), η γλώσσα θεωρήθηκε ως αποτελούμενη από διαχωρίσιμα συστατικά της φωνολογίας, της μορφολογίας, της σύνταξης κ.ο.κ., στοιχεία τα οποία θα μπορούσαν να χωριστούν σε ξεχωριστές υποσυνιστώσες (ήχοι, κλάσεις ήχων, συλλαβές, μορφώματα, λέξεις, ιδιώματα, φράσεις).

Αυτή η άποψη για την γλώσσα οδήγησε σε πρακτικές διδασκαλίας και ελέγχου των γλωσσών που αποσκοπούσαν στην κατακερματισμένη γλωσσική συμπεριφορά σε αναγνωρίσιμες δεξιότητες που θα μπορούσαν εύκολα να αξιολογηθούν και να διδαχθούν. Μεγαλύτερη έμφαση δόθηκε στις παρατηρούμενες δομικές πτυχές της γλώσσας, με ελάχιστη προσοχή στην αλληλεπίδραση μεταξύ επιπέδων δομής, σημασίας και χρήσης. Οι διαδικασίες της διδασκαλίας έδωσαν έμφαση στις ασκήσεις προτύπων και επικεντρώθηκαν στη διδασκαλία απογραφών λέξεων ή γλωσσικών κανόνων και όχι στην επικοινωνιακή ιδιότητα της γλώσσας. Αυτή η προσέγγιση κατακερματισμού επηρέασε όλους τους τομείς της γλωσσικής διδασκαλίας, από τις οδηγίες ανάγνωσης με την εστίασή στη φωνολογία, μέχρι στις ηχογλωσσικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία δεύτερης γλώσσας και στις διαδικασίες θεραπείας στην παθολογία της ομιλίας-γλώσσας (Fang, 2005).

Στη δεκαετία του 1960, η επιρροή του συμπεριφορισμού και της μεθοδολογίας κατακερματισμού άρχισαν να μειώνονται. Η αναπτυξιακή έρευνα και η θεωρία έγιναν πιο ολοκληρωμένες. Τα τελευταία 25 χρόνια, οι αναπτυξιακοί ερευνητές έδωσαν στους θεωρητικούς μάθησης εντυπωσιακές γνώσεις σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αποκτούν και χρησιμοποιούν την γλώσσα, τόσο

σε προφορικές όσο και σε γραπτές μορφές. Οι περισσότερες συμπεριφοριστικές πεποιθήσεις και πρακτικές σχετικά με το πώς και τι διδάσκονται τα παιδιά και οι ενήλικες αμφισβητήθηκαν. Αυτό οδήγησε σε παραγωγή πολλών μελετών, θεωριών και άρθρων που μεταμόρφωσαν διάφορους εκπαιδευτικούς και εφαρμοσμένους γλωσσικούς κλάδους (Aitchison, 2010).

Μία από τις πρώτες κινήσεις προς μια ολική αντίληψη της γλώσσας και της μάθησης ήταν στον τομέα των εφαρμοσμένων γλωσσικών δοκιμασιών. Το 1961, ο John B. Carroll σχολίασε τον τεχνητό χαρακτήρα της αποσπασματικής ή διακεκριμένης προσέγγισης των γλωσσικών δοκιμών. Δήλωσε ότι ήταν αδύνατο, κατ' αρχήν, να καταρτιστούν πλήρως διακριτά αντικείμενα δοκιμής, επειδή η σύνταξη επηρεάζεται πάντοτε από το νόημα, δηλαδή επηρεάζεται από το πλαίσιο και τη σειρά λέξεων και ούτω καθεξής. Περαιτέρω, υποστήριξε ότι οι βασικές αρχές της ολικής γλώσσας, οι οποίες συνεπάγονται την ανταλλαγή νοήματος μέσα σε ένα πλαίσιο χρήσης, εξασθένησαν, εξαιτίας της ευρείας χρήσης αποσπασματικής γλώσσας. Το αποτέλεσμα ήταν η ανάλυση κάποιας συμπεριφοράς που σχετίζεται με τη γλώσσα, αλλά όχι η ίδια η γλώσσα (Eanes, 1997).

Ο Carroll πρότεινε ότι η αξιολόγηση, πρέπει να επικεντρώνεται στις παγκόσμιες και καθολικές ιδιότητες της γλωσσικής ικανότητας και όχι στις δεξιότητες και τις τεχνικές. Ονομάστηκε αυτή η ολική προσέγγιση και ανάλυση της γλώσσας. Αυτή η προσέγγιση και ο διάδοχός της, η πραγματιστική προσέγγιση, υποστήριξαν την ανάλυση της συμπεριφοράς της γλώσσας ως ενοποιητική ικανότητα που απαιτεί από τον χρήστη του γλωσσικού χώρου να παρακολουθήσει ένα ευρύ φάσμα παραμέτρων, να μεταδώσει νόημα και να το επιτύχει στο χρόνο που χρειάζεται για να μιλήσουν οι λέξεις. Το έργο του Carroll και άλλων, οδήγησε σε πιο ολιστικά μοντέλα γλωσσικής αξιολόγησης που υποστηρίχθηκαν από έρευνες που αποδεικνύουν την αποτελεσματικότητά τους στη δίγλωσση και πολυπολιτισμική αξιολόγηση (Aitchison, 2010).

Η θεωρία της Ολικής Γλώσσας, είναι κατά βάση μια θεωρία μάθησης, η οποία στοχεύει στο να δείξει ότι η μάθηση της γλώσσας μέσα από ένα διαφορετικό πρίσμα, είναι κάτι εξόχως πολύπλοκο, το οποίο

χρειάζεται να αντιμετωπιστεί με ποικίλους τρόπους, με την προϋπόθεση ότι η γλώσσα που χρησιμοποιείται είναι ολική, δηλαδή λειτουργεί μέσα σε ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο και όχι απλά αποσπασματικά και σε άμεση σχέση με αυτούς που μαθαίνουν (Παπαδοπούλου, 2003). Βασικό κομμάτι της εν λόγω θεωρίας, είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν ένα επιστημονικό πλαίσιο πάνω στο οποίο βασίζεται η διδασκαλία τους. Οι υποστηρικτές άλλωστε της ολικής γλώσσας βλέπουν τη διδασκαλία της γλώσσας, ως μια διαδικασία που πηγαινει από το όλο στο μερικό. Αυτή η μέθοδος εστιάζει σε όλο το κείμενο, δίνοντας έμφαση σε όλη τη λέξη και το νόημά της, καθώς υπογραμμίζει τη σημασία της ενότητας του κειμένου (Ihmeideh and Goughlin, 2014).

Η θεωρία της ολικής γλώσσας διαπνέεται από συγκεκριμένες αρχές, όσον αφορά τη διδασκαλία και τη μάθηση. Τα προγράμματα μάθησης πρέπει να στηρίζονται στην προϋπάρχουσα γλωσσική μάθηση, ως προέκταση της φυσικής ολικής γλωσσικής μάθησης (Παπαδοπούλου, 2003). Η θεωρία της ολικής γλώσσας πρεσβεύει ότι η μάθηση ξεκινά από το γενικό και μετά πηγαινει στα μέρη. Γενικότερα η θεωρία της μάθησης αυτής πρεσβεύει ότι η μάθηση της γλώσσας, αλλά και γενικότερα ο τρόπος με τον οποίο συντελείται η ανάπτυξη, έχει να κάνει με τις προσωπικές και κοινωνικές ανάγκες που υπάρχουν στο κάθε άτομο.

Βασική θεώρηση της συγκεκριμένης θεωρίας είναι το υλικό, το οποίο χρειάζεται για να πραγματοποιηθεί η διδασκαλία. Είναι απαραίτητο να είναι ολοκληρωμένες ενότητες και να μην είναι απλά αποσπασματικά κείμενα, καθότι με αυτό τον τρόπο δεν εξυπηρετείται ο σκοπός του ολοκληρωμένου νοήματος και πλαισίου, που χρειάζεται να υφίσταται, ώστε να υπάρχει μια ολοκληρωμένη και αυθεντική επικοινωνιακή κατάσταση. Βασική επίσης προϋπόθεση ακόμα είναι το γεγονός του ότι δεν υπάρχει ανταπόκριση προς ένα μόνο άτομο. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να δίνει τα ερεθίσματα, να παρακινεί τα παιδιά, να τα ενθαρρύνει και να τα βοηθά, ώστε ο μαθητής να μπορεί από μόνος του να ολοκληρώσει τη μάθηση, βρισκόμενος πλέον σε ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο μάθησης (Παπαδοπούλου, 2003).

Ένα άλλο δομικό στοιχείο στη θεωρία της ολικής γλώσσας, είναι αυτό της γραφής. Στο ζήτημα της γραφής υπάρχουν συγκεκριμένες τεχνικές οι οποίες χρησιμοποιούνται ως προς τη διδασκαλία και τη χρήση της γραφής. Μία εξ αυτών είναι η «Μεγαλόφωνη γραφή», δηλαδή όταν ο εκπαιδευτικός γράφει στον πίνακα ή δείχνει διαφάνειες, αλλά αυτό γίνεται ενώ εξηγεί μεγαλόφωνα τη σκέψη του και τη διαδικασία την οποία ακολουθεί (Παπαδοπούλου, 2003). Αυτή η τεχνική κρίνεται ιδιαίτερα χρήσιμη για τις πιο μεγάλες τάξεις, οι οποίες χρειάζονται να μάθουν τρόπους δόμησης του κειμένου ή των παραγράφων για να μπορούν να παράγουν ολοκληρωμένο νόημα σε ένα κείμενο. Άλλη μία διαδικασία παραγωγής γραφής είναι αυτή της «από κοινού γραφής». Στη συγκεκριμένη διαδικασία οι μαθητές προσπαθούν να διαπραγματευτούν τα νοήματα, το λεξιλόγιο, τη θεματολογία σε διάφορες μορφές, ώστε να μπορέσουν να παράγουν ποικίλες μορφές γραπτού λόγου. Η διαδικασία αυτή ευνοεί ιδιαίτερα τη συνεργασία, κάτι το οποίο είναι ιδιαίτερα χρήσιμο για παιδιά τα οποία δείχνουν συστολή απέναντι στη διαδικασία της γραφής και της ανάγνωσης (Maddox & Feng, 2013). Τρίτη μορφή γραφής είναι η «γραφή με καθοδήγηση». Σε αυτή τη μορφή της οι μαθητές αναλαμβάνουν το ρόλο του συγγραφέα και προσπαθούν να παράγουν δικά τους κείμενα, με το δικό τους αυθεντικό τρόπο, καταθέτοντας τις απόψεις του, μέσω από το πλαίσιο το οποίο έχει ήδη διαμορφωθεί, από τις προηγούμενες δραστηριότητες. Τελευταίο στάδιο είναι αυτό της «ανεξάρτητης γραφής» όπου το προηγούμενο στάδιο μετεξελίσσεται και ο μαθητής πλέον έχοντας κατακτήσει τα απαραίτητα στοιχεία και έχοντας φτιάξει τη δομή που χρειάζεται, μέσα από τις διάφορες επικοινωνιακές καταστάσεις, δοκιμάζει πλέον μόνο του τις δυνατότητές του και παράγει τα δικά του νοήματα, έχοντας τη δυνατότητα του πειραματισμού (Ling, 2012). Σε γενικές γραμμές η θεωρία της ολικής γλώσσας διαπνέεται από συγκεκριμένες συνθήκες και παρουσιάζει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, τα οποία συντελούν και εν πολλοίς ευνοούν τη μάθηση, μέσα σε ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο. Βασικός δηλαδή παράγοντας είναι το αντικείμενο της διδασκαλίας, να συναντά τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του παιδιού και όχι απλά να διδάσκεται με σκοπό την κάλυψη συγκεκριμένης ύλης. Επίσης μέσα από δραστηριότητες που σχετίζονται άμεσα με τη λογοτεχνία και τη δημιουργικότητα,

τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με ποικίλα κείμενα, τα οποία προσφέρουν διαφορετικές δυνατότητες μάθησης και δίνουν διάφορα ερεθίσματα στους μαθητές, να δουν τη γλώσσα από διαφορετικές επικοινωνιακές καταστάσεις. Τέλος η μάθηση η οποία είναι πλούσια σε περιεχόμενο, δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να προσεγγίσει το λόγο μέσω παράλληλης προσέγγισης και των τεσσάρων γλωσσολογικών συστημάτων (γραφοφωνητικό, συντακτικό, σημαντικό και πραγματολογικό) (Huang, 2014).

Όλες αυτές οι διεργασίες δίνουν στον μαθητή τη δυνατότητα να προσεγγίσει τη γλώσσα και τη μάθηση συνολικά, μέσω ενός πλαισίου το οποίο σχετίζεται με τα ενδιαφέροντά του και του δίνει τη δυνατότητα να μπορεί να οδηγηθεί στη μάθηση μέσω μια πληθώρας διαφορετικών επικοινωνιακών καταστάσεων ξεφεύγοντας από τα στενά όρια της συγκεκριμένης ύλης.

Κεφάλαιο 3^ο

Σχεδιασμός της Έρευνας και Εφαρμογή της στο σχολικό πλαίσιο

3.1 Μεθοδολογία

Η Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών, μέσω ενός προγράμματος Ολικής Γλώσσας θεωρείται ως μια από τις καταλληλότερες σύγχρονες προσεγγίσεις στο χώρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ωστόσο υπάρχουν προβλήματα στην εφαρμογή, στην ενσωμάτωση τέτοιου είδους μεθόδων στην υπάρχουσα σχολική ύλη και στον αντίκτυπο που έχουν στα παιδιά. Βέβαια οφείλουμε να τονίσουμε για άλλη μια φορά, ότι η θεωρία της Ολικής Γλώσσας, δεν είναι μια καινούρια θεωρία, η οποία έχει προκύψει τα τελευταία χρόνια, αλλά έχει ξεκινήσει ήδη από τη δεκαετία του 1980 (Ling, 2012). Στο παρελθόν έχουν δημιουργηθεί και τεθεί σε εφαρμογή διάφορα προγράμματα Ολικής Γλώσσας, σε ποικίλους τομείς που σχετίζονται με τη διδασκαλία της Γλώσσας, είτε της μητρικής σε μια χώρα, είτε μιας ξένης Γλώσσας όπως τα Αγγλικά (Ling, 2012). Στο πλαίσιο της διδασκαλίας της ανάγνωσης, επίσης υπάρχουν έρευνες, οι οποίες επιβεβαιώνουν τη συνεχή ενασχόληση, σχετικά με τον καταλληλότερο τρόπο διδασκαλίας της ανάγνωσης. Ο Robinson το 2014 διεξήγαγε μια έρευνα, αναφορικά με τη διδασκαλία των φωνημάτων και τη χρήση ενός προγράμματος Ολικής Γλώσσας, με σκοπό να βρει τον πλέον παραγωγικό και αποτελεσματικό τρόπο, ώστε να κατακτήσουν οι μαθητές ένα παραγωγικό και αποτελεσματικό τρόπο ανάγνωσης.

Παρακάτω θα παρουσιαστεί ένα πρόγραμμα ολικής γλώσσας που εφαρμόστηκε σε ένα ιδιωτικό δημοτικό σχολείο, ώστε να ερευνηθούν τα επιμέρους ερωτήματα που έχουν τεθεί και να βρεθεί αν τελικά μπορεί ένα πρόγραμμα ολικής γλώσσας να εφαρμοστεί με επιτυχία στα σχολεία. Τα ερωτήματα σχετίζονταν με α) το κατά πόσο η Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα πιο ευρύ πλαίσιο στη σχολική τάξη, β) τις δυνατότητες τις οποίες παρέχει

στους μαθητές, και τέλος γ) ο τρόπος με τον οποίο μπορεί να διαμορφωθεί ένα πρόγραμμα Ολικής Γλώσσας σε μια τάξη δημοτικού σχολείου.

Οι δραστηριότητες και το πλαίσιο αυτό, βασίστηκε στην ίδια την ύλη, η οποία έχει προκριθεί και διδάσκεται από τα συγγράμματα του Υπουργείου Παιδείας.

Από τη στιγμή που σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να διερευνηθεί το πλαίσιο, μέσω του οποίου μπορεί να εφαρμοστεί ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα δραστηριοτήτων για την ολική γλώσσα, η ποιοτική μελέτη περίπτωσης, προκρίνεται ως ένας δρόμος για τη συγκεκριμένη έρευνα. Σύμφωνα με τον Creswell (2016), η εκπαιδευτική έρευνα σχεδιασμού, είναι μια στρατηγική μέσω της οποίας ο ερευνητής μπορεί να μελετήσει ένα πρόγραμμα, μια δραστηριότητα ή ένα σύνολο ατόμων. Στη συγκεκριμένη περίπτωση και αφού το ρόλο του ερευνητή θα τον είχα εγώ ο ίδιος, η έρευνα θα πραγματοποιηθεί στην τάξη μου, στο σχολικό περιβάλλον όπου εργάζομαι. Άλλωστε ένα από τα προσωπικά μου ενδιαφέροντα ήταν, να μπορέσω να ανακαλύψω συνδυαστικά ένα πιο αποτελεσματικό τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας, ξεφεύγοντας από τα στενά όρια του σχολικού εγχειριδίου και εφαρμόζοντας νέες μεθόδους, οι οποίες θα κινητοποιούσαν το γνωστικό δυναμικό των παιδιών και θα προωθούσαν τη μάθηση. Μέσω της συγκέντρωσης διαφορετικών δεδομένων, ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα στην έρευνα εκπαιδευτικού σχεδιασμού, να περιγράψει εις βάθος το εξεταζόμενο θέμα και να καταλήξει σε χρήσιμα συμπεράσματα, ως προς την χρησιμότητα των διαδικασιών και των δραστηριοτήτων που ακολουθούνται (Σαραφίδου, 2011).

Η εκπαιδευτική έρευνα σχεδιασμού θα μου έδινε τη δυνατότητα να αναπτύξω και να αξιολογήσω τις εφαρμοζόμενες πρακτικές, μέσα στην τάξη και το σχολικό πλαίσιο, πρακτικές δηλαδή που υιοθετούν τις αρχές της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών, αλλά και να αξιολογήσω τόσο τις δικές μου εμπειρίες, σε συνάρτηση με την πρόοδο και το ενδιαφέρον των παιδιών, πάνω στο κομμάτι της γλώσσας και του γραμματισμού. Η εκπαιδευτική έρευνα σχεδιασμού επίσης μου επιτρέπει να εξετάσω συγκεκριμένα ζητήματα, τα οποία σχεδιάζονται και τίθενται σε εφαρμογή σε πραγματικό

χρόνο (Den Akker et al., 2006) στα πλαίσια μιας πραγματικής τάξης, κάτι το οποίο είναι χρήσιμο για να βγουν όσο γίνεται πιο αξιόπιστα και έγκυρα αποτελέσματα, ως προς τις δραστηριότητες που εφαρμόζονται και την πρακτική που ακολουθείται (Cohen et. al, 2007).

Βασικό στοιχείο το οποίο χρειάζεται να ληφθεί σοβαρά υπόψη είναι αυτό της αξιοπιστίας της έρευνας. Απαραίτητο είναι να υπάρξει η λεγόμενη κατά τους Cohen & Manion (1994) αλλά και τον Maxwell (1992; cited in Σαραφίδου, 2011) περιγραφική εγκυρότητα, όπου όλες οι παρατηρήσεις και το υλικό να τεκμηριώνονται με σαφήνεια και ακρίβεια. Επίσης είναι απαραίτητη και «η θεωρητική εγκυρότητα, δηλαδή τα δεδομένα να αντιστοιχούν στις θεωρητικές και αφηρημένες έννοιες που παράγονται» (Σαραφίδου, 2011). Χρήσιμη επίσης σε αυτού του είδους τις έρευνες, είναι η δημιουργία μιας κοινότητας πρακτικής, δηλαδή μια ομάδα διαλόγου και κριτικής όπου στόχο θα έχει την ανατροφοδότηση και τον αναστοχασμό της μέχρι τότε πορείας της έρευνας. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, αυτό δεν κατέστη δυνατό, μιας και η έρευνα έγινε για το δικό μου τμήμα. Ένας βασικός περιορισμός ήταν το γεγονός, ότι δεν υπήρχε σε μόνιμη βάση εγκατεστημένος ηλεκτρονικός υπολογιστής μέσα στην αίθουσα. Το σχολείο είχε μία αίθουσα υπολογιστών, συνολικά για όλα τα τμήματα, την οποία ανάλογα το πρόγραμμα που υπήρχε, άλλες φορές μπορούσαμε να επισκεφθούμε και άλλες όχι. Σε κάποιες εκ των περιπτώσεων, για να πραγματοποιηθούν οι δραστηριότητες, η πρόσβαση στις νέες τεχνολογίες, έπρεπε να γίνεται είτε στο χώρο του σπιτιού, από το κάθε παιδί, είτε να υπάρχουν φορητές συσκευές εντός της τάξης (όπως ταμπλέτες), είτε να εξυπηρετεί το πρόγραμμα του σχολείου, ώστε να μπορεί το τμήμα μου να επισκεφθεί την αίθουσα των υπολογιστών. Η χρήση των ταμπλετών δίνει τη δυνατότητα να μετατρέπουν τις κινητές συσκευές σε εργαλεία τα οποία δίνουν μεγάλες δυνατότητες στο χρήστη και μετατρέπουν απλές συσκευές σε διαφορετικές διόδους μάθησης, με αποτέλεσμα οι μαθητές να μπορούν να εξελιχθούν σε πολλά και διαφορετικά επίπεδα (Papadakis et. al, 2017). Αυτό όπως θα προσπαθήσουμε να φανεί και παρακάτω στις δράσεις, άλλοτε μπόρεσε να εξυπηρετήσει τους σκοπούς της έρευνας και άλλοτε αποτέλεσε τροχοπέδη, στην πιο ολόπλευρη και σωστή διεκπεραίωση των δραστηριοτήτων.

Γενικότερα είναι απαραίτητο τα όποια κριτήρια θεσπιστούν, να συζητούνται και αν χρειάζονται να διαμορφώνονται, ώστε να υπάρχει μια όσο γίνεται ολιστική προσέγγιση, λαμβάνοντας υπόψη όλες τις παραμέτρους που θα έχει η έρευνα (Κατσαρού, 2016). Για τη συγκέντρωση των δεδομένων στη συγκεκριμένη έρευνα θα ακολουθούνταν συγκεκριμένα βήματα, προκειμένου η συγκέντρωση των δεδομένων να είναι όσο γίνεται πληρέστερη, αλλά και πιο αξιόπιστη. Σύμφωνα με την Σαραφίδου (2011) η συγκέντρωση των δεδομένων μπορεί να γίνει χρησιμοποιώντας τη συμμετοχική παρατήρηση, μία από τις κύριες μεθόδους συλλογής δεδομένων. Με αυτό τον τρόπο ο ερευνητής ελαχιστοποιεί την απόστασή του από τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Ακόμα του δίνεται με αυτή τη μέθοδο η δυνατότητα της άμεσης προσωπικής εμπειρίας, που οδηγεί σε πλούσιες περιγραφές. Άλλες μέθοδοι είναι ακόμα αυτή της συνέντευξης, της συλλογής υλικού που έχει παραχθεί, καθώς και η χρήση ερωτηματολογίων. Για τη συγκεκριμένη έρευνα προκρίνονται τα δεδομένα από συγκεκριμένες πηγές, καθώς θεωρώ ότι κάθε πηγή θα δώσει συγκεκριμένα και ωφέλιμα στοιχεία στην έρευνα και τα αποτελέσματά της. Βασικό στοιχείο θα αποτελέσει η συμμετοχική παρατήρηση, ενώ θα διεξάγονται οι δραστηριότητες, κάτι το οποίο θα προσδώσει σημαντικά στοιχεία στην αξιολόγηση και τον πιθανό αναστοχασμό των δραστηριοτήτων. Η παρατήρηση θεωρείται πάντα συμμετοχική, όταν ο ερευνητής είναι παράλληλα και εκπαιδευτικός, γιατί οι συμμετέχοντες γνωρίζουν το λόγο για τον οποίο διεξάγεται η έρευνα, αλλά και γιατί είναι και ο ίδιος μέρος της εκπαιδευτικής περιστασης που πραγματοποιείται (Κατσαρού, 2016).

Πραγματοποιήθηκε μια ποιοτική έρευνα σε μια τάξη της Β΄ Δημοτικού σε ένα ιδιωτικό σχολείο στο Ηράκλειο της Κρήτης. Στη τάξη όπου εφαρμόστηκε το πρόγραμμα φοιτούσαν συνολικά 16 παιδιά. Το πρόγραμμα περιελάμβανε δράσεις από όλες τις ενότητες του βιβλίου γι' αυτό και η διάρκεια του ήταν περίπου επτά μήνες, σχεδόν ίση με τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, η οποία διαρκεί εννέα μήνες.

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με ποιοτικές μεθόδους και συγκεκριμένα μέσω της παρατήρησης και του υλικού, το οποίο συλλέχθηκε από τις δραστηριότητες, οι οποίες έγιναν με τους μαθητές κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας, και σε κάποιες περιπτώσεις και μετά το τέλος των ολιστικών δράσεων. Η δημιουργία επίσης ενός αυθεντικού πλαισίου γραφής και ανάγνωσης, όπως έχει ήδη αναφερθεί, ήταν ένα ακόμα από τα ζητούμενα της εν λόγω έρευνας, καθώς και η πιθανή βελτίωση που θα επέφερε στη μαθησιακή διαδικασία. Είναι απαραίτητο επίσης να αναφερθεί, το γεγονός ότι όπου ήταν δυνατό, υπήρξε η προσπάθεια να συνδυαστούν οι συνήθεις πρακτικές γραφής, ανάγνωσης, εύρεσης πληροφοριών, αποτύπωσής τους, μαζί με τη χρήση των σύγχρονων πολυμέσων, όπως υπολογιστές, ταμπλέτες κτλ. Άλλωστε όπως αναφέρει η Jewitt (2005) δίνουν τη δυνατότητα όλα αυτά τα μέσα μαζί, να παραχθούν κείμενα με διαφορετικούς σημειωτικούς τρόπους, με σκοπό την παραγωγή νοήματος. Σε κάθε δράση σημειώνονταν οι παρατηρήσεις και τα σχόλια των παιδιών, τα οποία γινόντουσαν συνήθως κατά τη διάρκεια των δράσεων. Σε ορισμένες περιπτώσεις όπου οι αντιδράσεις των παιδιών ήταν έντονες και μη αναμενόμενες πραγματοποιούνταν συζητήσεις με τα παιδιά προκειμένου να δοθούν απαντήσεις, οι οποίες θα μπορούσαν να βοηθήσουν στη δημιουργία καλύτερων προγραμμάτων Ολικής Γλώσσας στο μέλλον.

Παρακάτω θα παρουσιαστούν φωτογραφίες με τις δράσεις που έγιναν με τα παιδιά αλλά και το υλικό από τις εργασίες των παιδιών και τα τελικά τους αποτελέσματα. Παρακάτω θα παρουσιαστούν συνολικά οι έντεκα δράσεις που πραγματοποιήθηκαν. Σε κάθε δράση θα καταγραφεί το θέμα και ο στόχος της ενότητας στην οποία υπάγεται στο βιβλίο της γλώσσας της Β΄ Δημοτικού, το στόχο της κάθε δράσης και πως η κάθε δράση συνδέεται με Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών. Στο τέλος θα καταγραφούν τα γενικά συμπεράσματα της έρευνας, τα οποία θα και θα δοθούν οι απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν παραπάνω. Τα δεδομένα όμως, καθώς και το υλικό το οποίο έχει συλλεχθεί, χρειάζεται να αναλυθεί και να εξηγηθεί, ώστε να είναι όσο γίνεται πιο κατανοητό, το περιεχόμενο της έρευνας. Σύμφωνα με τη Κατσαρού (2016) τα δεδομένα τα οποία συλλέγονται σε μία ποιοτική έρευνα, μπορεί να είναι ετερόκλητα μεταξύ τους και πολλές φορές χρειάζονται

διαφόρων ειδών ανάλυση. Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας, ο χάρτης των Πολυγραμματισμών, είναι ένα απαραίτητο εργαλείο, στην ανάλυση των δεδομένων. Ο χάρτης των Πολυγραμματισμών καταδεικνύει και εξηγεί τον τρόπο με τον οποίο αποκτιέται και μετασχηματίζεται από το κάθε παιδί ή από μια ομάδα παιδιών. Με βάση λοιπόν αυτό το πλαίσιο ως οδηγό, θα προσπαθήσουμε να δούμε, την αποτελεσματικότητα των δραστηριοτήτων, σύμφωνα πάντα με τη θεωρία της Ολικής Γλώσσας και την Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών. Ακόμη θα δοθούν πιθανές ιδέες στους εκπαιδευτικούς για τους τρόπους με τους οποίους θα μπορέσουν να ενσωματώσουν τις δράσεις στην Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών και συμβουλές στους μελλοντικούς ερευνητές.

3.2 Ο Χάρτης των Πολυγραμματισμών

Για να μπορέσουν να είναι πιο εύκολα κατανοητές στον αναγνώστη οι δράσεις και τα αποτελέσματά τους, είναι απαραίτητο να παρατεθεί και να εξηγηθεί, ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζεται η γνώση η οποία αποκτάται από τα παιδιά. Ακρογωνιαίος λίθος αυτής της προσπάθειας, έχει αποτελέσει η δημιουργία του Χάρτη των Πολυγραμματισμών, ο οποίος δημιουργήθηκε, μετά από μία εκτενή έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Αυστραλία, ώστε να μπορεί να φανεί και να αξιολογηθεί το παραγόμενο από τα παιδιά, σύμφωνα με τις νέες μορφές γραμματισμού, τόσο στο σπίτι, όσο και στο χώρο του σχολείου (Hill, 2010). Η έρευνα πραγματοποιήθηκε, με τη συμμετοχή μιας ομάδας εκπαιδευτικών-ερευνητών, σε ηλικίες παιδιών 4-8 ετών. Έτσι λοιπόν, η Hill (2010, σελ.323), η οποία ήταν εκ των επικεφαλής της εν λόγω έρευνας, αναφέρεται σε ένα εργαλείο, το οποίο ονομάστηκε Χάρτης των Πολυγραμματισμών (Multiliteracies Map). Αυτός περιλαμβάνει τέσσερις κατηγορίες, οι οποίες είναι αλληλοσυνδεόμενες μεταξύ τους και εξηγούν τον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνεται αλλά και μετασχηματίζεται εν τέλει η γνώση, στο πλαίσιο της χρήσης των νέων τεχνολογιών, δηλαδή στη λειτουργία, χρήση και επεξεργασία όλων των

ηλεκτρονικών συσκευών που υπάρχουν στη ζωή μας και χρησιμοποιούνται ευρέως πλέον και στην εκπαίδευση. Επίσης μαζί με το Χάρτη των Πολυγραμματισμών, υπάρχουν και οι λεγόμενες ιστορίες μάθησης, οι οποίες είναι το πλαίσιο μέσα στο οποίο κινείται η δραστηριότητα, ο τρόπος με τον οποίο εξηγείται στα παιδιά, ώστε να μπορέσουν να φέρουν εις πέρας τη δραστηριότητα, η οποία τους έχει δοθεί. Όλα αυτά βέβαια, με το δεδομένο του ότι οι δραστηριότητες, οι οποίες πραγματοποιούν, κινούνται στο πλαίσιο της Ολικής Γλώσσας, αντλώντας μέσα από τις εμπειρίες των παιδιών και δίνοντας νόημα σε όλο αυτό που καλούνται να πραγματοποιήσουν.

Πίνακας 1. Ο Χάρτης των Πολυγραμματισμών (μετάφραση από το πρωτότυπο)

<p>Λειτουργικός χρήστης</p> <ul style="list-style-type: none"> -εντοπίζει, κατανοεί κώδικες και χρησιμοποιεί εικόνες και σύμβολα -επιλέγει και χρησιμοποιεί τον εξοπλισμό -κινείται ανάμεσα σε μέσα (υπολογιστές, ταμπλέτ, τηλέφωνα) 	<p>Δημιουργός Νοήματος</p> <ul style="list-style-type: none"> -κατανοεί πολυτροπικά νοήματα -αίτιο του κειμένου και είδος του κειμένου -σύνδεση με την προηγούμενη γνώση
<p>Κριτικός Αναλυτής</p> <ul style="list-style-type: none"> -ανάλυση συζήτησης -ισότητα -δύναμη και τοποθεσία -κατάλληλη λειτουργία 	<p>Μετασχηματιστής</p> <ul style="list-style-type: none"> -χρησιμοποιεί γνώσεις και ικανότητες με νέους τρόπους -σχεδιάζει κείμενα -παράγει νέα κείμενα



3.3 Δημιουργία προγράμματος Ολικής Γλώσσας

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η επιλογή των ενότητων, έγινε μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας, τα οποία έχουν την έγκριση του Ελληνικού Υπουργείου Παιδείας και χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ο βασικός λόγος, για τον οποίο επιλέχθηκαν οι ενότητες κατά αυτό τον τρόπο, είναι λόγω του ότι τα παιδιά διδάσκονται μέσα από τα συγκεκριμένα βιβλία, είναι εξοικειωμένα με αυτά και αντλούν τη γνώση μέσω αυτών των βιβλίων. Έτσι λοιπόν οι ίδιες οι ενότητες του βιβλίου, αποτελούν μια πρώτης τάξης ευκαιρία, ώστε οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με το γλωσσικό αντικείμενο, το οποίο μπορεί να προσεγγιστεί από άλλες οπτικές γωνίες, ώστε να δούμε αν μπορούν να επιτευχθούν οι στόχοι, οι οποίοι έχουν τεθεί αρχικά. Σύμφωνα και με την Ling (2012) η γλώσσα πρέπει να αντιμετωπίζεται «ως όλον» και όχι απλά ως πρακτικές διδασκαλίας, οι οποίες να βασίζονται στη διδασκαλία του λεξιλογίου, της γραμματικής αλλά και των κλασικών δομικών στοιχείων της γλώσσας. Αναφορικά επίσης με το ζήτημα αυτό η Bergeron (1990) αναφέρει ότι «η ιδέα είναι η χρήση που περιλαμβάνει τον πραγματικό γραμματισμό, και τη γραφή, σε ένα πλαίσιο το οποίο έχει νόημα, λειτουργικότητα και περιλαμβάνει εμπειρίες, ώστε να βοηθήσει τους μαθητές να μάθουν» (cited in Madox & Feng, 2013). Έτσι λοιπόν μετά από προσεκτική επιλογή, προκρίθηκαν οι συγκεκριμένες ενότητες, οι οποίες θα αναλυθούν παρακάτω, καθώς έδιναν ιδιαίτερες ευκαιρίες στους μαθητές, να μπορέσουν να πραγματοποιήσουν δραστηριότητες οι οποίες να τους δίνουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν, όλες εκείνες τις γνώσεις σύμφωνα με τις εξεταζόμενες θεωρίες. Σύμφωνα επίσης με την Τοποθετημένη Πρακτική (Situating Practice) της θεωρίας των Πολυγραμματισμών, η γνώση πρέπει να έχει νόημα και να βασίζεται στις εμπειρίες και τη γνώση που έχουν τα παιδιά από την καθημερινότητά τους καθώς και να αποκτούν εμπειρίες, οι οποίες να συνδέονται με τη γνώση αλλά και τα αντικείμενα που τα ενδιαφέρουν (Meng, 2016).

Το πρόγραμμα ολικής γλώσσας που πραγματοποιήθηκε είχε έντεκα δράσεις, οι οποίες ήταν όλες σχετικές με τα περιεχόμενα του σχολικού βιβλίου. Η κάθε ενότητα επιλέχθηκε με γνώμονα, οι δραστηριότητες οι οποίες θα γίνουν, να βασίζονται στη θεωρία της Ολικής Γλώσσας και να συνάδουν με τις αρχές της Παιδαγωγικής των Πολυγραμματισμών. Οι ενότητες αναλυτικά, μαζί με το στόχο για κάθε ενότητα, παρατίθενται στα Παραρτήματα (Παράρτημα 1).

Από την κάθε ενότητα του βιβλίου, επιλέχθηκαν οι πλέον κατάλληλες, από τις οποίες να μπορεί να υπάρξει μία δραστηριότητα, άλλοτε ομαδική και άλλοτε ατομική. Επίσης βασικός στόχος σε αρκετές περιπτώσεις, ήταν η ενασχόληση και παράλληλα εμπλοκή των γονέων μαζί με τα παιδιά, στη μαθησιακή και εκπαιδευτική διαδικασία. Παρακάτω γίνεται αναφορά στις ενότητες που έχουν επιλεγεί καθώς και στον τίτλο της κάθε δραστηριότητας.

Η πρώτη δραστηριότητα ονομάστηκε «Πινακίδες, ανακοινώσεις, αγγελίες και αφίσες» και συνδέονταν με την 1^η ενότητα του βιβλίου «Στο δρόμο για το σχολείο». Η δεύτερη δράση «Σουπερμάρκετ» αφορούσε την 5^η ενότητα «Πάμε για ψώνια;». Η τρίτη δράση «Ταμπέλες – αφίσες», αφορούσε την 10^η ενότητα «Προσοχή τι λέει». Η τέταρτη δράση «Λεξικά» με την ενότητα 11 «Τι βιβλίο είναι αυτό;».

Η πέμπτη δράση «Μουσείο» στην 12^η ενότητα με τίτλο «Ποπό! Κόσμος που περνά!». Η δράση «Προσκλήσεις» συνάγει με την ενότητα 14^η «Με προσκαλούν και προσκαλώ». Στην έκτη δράση, η οποία είχε τον τίτλο «Αλληλογραφία», βασίστηκε στην ενότητα 15 με τίτλο «Αλληλογραφώ».

Η έβδομη δράση «Συναισθήματα» βασίζεται στην 16^η ενότητα του σχολικού βιβλίου που ονομάζεται «Νοιώθω», ενώ η όγδοη δράση «Πληροφορίες και βιβλία» είναι σύμφωνη με την 17^η ενότητα του βιβλίου της γλώσσας «Εφημερίδες! Εφημερίδες!» Η δράση «Τουριστικοί χάρτες και οδηγού» στην 18^η «Ένα βιβλίο που σε ταξιδεύει».

Η δραστηριότητα «Δίνουμε πληροφορίες» συνδέεται με την 21^η ενότητα του βιβλίου «Χρήσιμες οδηγίες». Τέλος η δράση «Δημιουργία πληροφοριακών κειμένων» αφορούσε την 24^η ενότητα του βιβλίου με τίτλο «Να σου πω τι έμαθα;». Παρακάτω θα αναλυθούν σε σειρά οι παραπάνω δράσεις που εφαρμόστηκαν, ο σκοπός της κάθε μιας και θα παρουσιαστεί το αποτέλεσμα της, βάση της παρατήρησης και του υλικού που παρήχθη από τα παιδιά.

Δράση Πρώτη

Περίληψη

Τα παιδιά της δευτέρας τάξης του δημοτικού σχολείου την πρώτη εβδομάδα των μαθημάτων τους κλήθηκαν στο μάθημα της γλώσσας να μάθουν να διαβάζουν πινακίδες και να φτιάξουν ωρολόγια προγράμματα. Αυτό άλλωστε είναι και ένας από τους στόχους, οι οποίοι τίθενται από το ίδιο το σχολικό εγχειρίδιο.

Τα παιδιά της Β' τάξης βρίσκονται σε μια ηλικία όπου έρχονται σε καθημερινή επαφή με επιγραφές και πινακίδες κατά τη μετακίνηση τους στη πόλη κυρίως από και προς το σχολείο και σε διάφορες άλλες δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της ημέρας. Λόγω της αντίληψης της οποίας πλέον διαθέτουν τα παιδιά έχουν πολλές απορίες σχετικά με τις επιγραφές και τις ταμπέλες, το λόγο που υπάρχουν, τι δείχνουν ακόμα για τα χρώματα που χρησιμοποιούν. Μέσα από τις ολικές δράσεις τα παιδιά μαθαίνουν τη χρησιμότητα τους, επιτυγχάνουν να διαβάζουν τις ταμπέλες και να κατανοούν το μήνυμα που θέλουν να περάσουν. Βασικό σημείο σε αυτό, είναι το γεγονός ότι χρησιμοποιείται η ήδη υπάρχουσα γνώση και εμπειρία των παιδιών, η οποία στη συνέχεια περνάει στο στάδιο της κριτικής ανάλυσης από τα παιδιά και εν τέλει του μετασχηματισμού, ώστε να δημιουργήσουν μόνα τους, ταμπέλες μέσω των οποίων να μπορέσουν να δώσουν ένα μήνυμα και να περάσουν την πληροφορία, τα οποία εκείνα επιθυμούν. Σύμφωνα πάντα με την Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών, ξεκινάει ο σχεδιασμός, ακολουθεί το σχεδιασμένο και τέλος επέρχεται ο μετασχηματισμός της γνώσης και της πληροφορίας, σε παραγωγή ενός καινούριου νοηματοδοτημένου κειμένου, από τους ίδιους τους μαθητές.

Όσο αφορά το ωρολόγιο πρόγραμμα, τα παιδιά από την πρώτη κιόλας τάξης είχαν αρχίσει να παραπονιούνται για το πρόγραμμα, για τις πολλές ώρες μαθήματος και για το ότι δεν προλαβαίνουν να κάνουν τις εργασίες όλες στο σπίτι. Μέσα από όλη αυτή τη διαδικασία, καταδείχθηκε και το γεγονός, ότι σε αυτές τις ηλικίες υπάρχει μια δυστοκία, αναφορικά με τη διαχείριση του χρόνου και

τη δημιουργία ενός βιώσιμου προγράμματος, το οποίο να μπορεί να αντανακλά την καθημερινότητα, αλλά και να βοηθά τα παιδιά να αντιληφθούν την αξία της οργάνωσης του χρόνου, έτσι ώστε να μπορούν να έχουν περισσότερο χρόνο, για τις δραστηριότητες, που τα ίδια επιθυμούν να πραγματοποιήσουν. Η καταγραφή και ο τρόπος δημιουργίας ενός ωρολογίου προγράμματος, υπήρξε μια αρκετά χρήσιμη ιδέα, ώστε να μπορέσουν να αντιληφθούν, αλλά και να οπτικοποιήσουν τον καταμερισμό του χρόνου, ώστε να θέσουν σταδιακά τις βάσεις για την καλύτερη διαχείριση του χρόνου τους, αλλά και να αντιληφθούν την αναγκαιότητα της δημιουργίας ενός καθημερινού χρονοδιαγράμματος. Τα παιδιά ενεπλάκησαν ενεργά στη δημιουργία του δικούς τους προγράμματος, με τη βοήθεια των γονέων τους, οι οποίοι τα καθοδήγησαν αναφορικά με το κομμάτι της ώρας, των δραστηριοτήτων που έχουν και τις καθημερινές τους ασχολίες.

Ιστορία μάθησης

Σε πρώτο επίπεδο έγινε στα παιδιά, παρουσίαση μερικών πινακίδων και επιγραφών μέσα στη τάξη ώστε να μάθουν να τις ξεχωρίσουν και να τα διαβάζουν. Η συζήτηση περιήλθε γύρω από τη χρησιμότητα των πινακίδων, τα μηνύματα τα οποία μας περνάνε, αλλά και τις τοποθεσίες που βρίσκουμε πινακίδες. Έπειτα η συζήτηση, κινήθηκε ως προς τα διαφορετικά είδη των πληροφοριών που μας περνάνε οι πινακίδες. Διατυπώθηκαν από τα παιδιά απόψεις, όπως « Μας δείχνουν πράγματα για να τα αγοράζουμε» ή «Μας δείχνουν τους δρόμους που πρέπει να πάμε». Συνολικά όλοι οι μαθητές είχαν παρατηρήσει κάποιου είδους πινακίδα, καθώς όπως ανέφεραν « Κάθε μέρα βλέπουμε πολλές, ενώ είμαστε στο αυτοκίνητο». Στο τέλος του μαθήματος ανατέθηκε στα παιδιά να φωτογραφήσουν τις πινακίδες και τις επιγραφές που συναντούν καθημερινά στο δρόμο τους, ώστε να τις παρουσιάσουν μέσα στη τάξη και να τις συζητήσουν όλοι μαζί. Παρακάτω παρουσιάζονται ορισμένες από τις φωτογραφίες που τράβηξαν τα παιδιά και παρουσιάστηκαν μέσα στη τάξη:

Τα περισσότερα από τα παιδιά συμμετείχαν στη δράση και τράβηξαν φωτογραφίες. Επί συνόλου 16 παιδιών, τα 12 τράβηξαν φωτογραφίες, τις οποίες τις πέρασαν έπειτα σε ένα αφαιρούμενο δίσκο(usb

stick), για να τις φέρουν στην τάξη και να παρουσιάσει ο καθένας έπειτα τις φωτογραφίες τις οποίες είχε τραβήξει. Το κάθε παιδιά εξήγησε που βρήκε τις πινακίδες τις οποίες τράβηξε φωτογραφία και ανέλυσε το περιεχόμενο της κάθε πινακίδας. Μέσα στη τάξη είπαν πως διασκέδασαν πολύ βγάζοντας φωτογραφίες. Η χρήση των φωτογραφικών μηχανών και των κινητών τηλεφώνων ήταν ένα κίνητρο γι' αυτά ώστε να συμμετέχουν στη δράση καθώς από μικρά έχουν έρθει κοντά με τις τεχνολογίες και τους αρέσει να πειραματίζονται με αυτές. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης των φωτογραφιών τα παιδιά στάθηκαν περισσότερο στα χρώματα, στο μέγεθος των γραμμάτων και στα σχέδια που υπήρχαν, τα οποία είναι σημαντικά για την κατανόηση της κάθε πινακίδας. Έπειτα έγινε αναφορά και εκτενής συζήτηση, σχετικά με την πληροφορία που μας δίνει, κάθε μία από τις πινακίδες. Οι πληροφορίες που υπήρχαν πάνω στις ταμπέλες, αποτέλεσαν ένα σημαντικό κομμάτι, γιατί περνάνε βασικά μηνύματα και εξυπηρετούν ένα λειτουργικό στόχο. Αυτός ο στόχος ήταν απαραίτητο να γίνει κατανοητός από τα παιδιά, όχι απλά ως στείρα πληροφορία, αλλά για να μπορέσουν έπειτα τα ίδια να φτιάξουν δικές τους ταμπέλες με νόημα και περνώντας ένα μήνυμα, τα οποία θα επιθυμούσαν. Στο τέλος για να γίνει κατανοητό αν έχει επιτευχθεί ο παραπάνω στόχος ζητήθηκε από τα παιδιά να δημιουργήσουν τις δικές τους πινακίδες χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες λέξεις, χρώματα και ζωγραφίες. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες και μέσα από την πληθώρα των πινακίδων που είχαν να διαλέξουν η κάθε ομάδα επέλεξε να φτιάξει μια πινακίδα, η οποία να αποτυπώνει το μήνυμα το οποίο εκείνοι ήθελαν. Αυτό διαφαίνεται και από τις πινακίδες με τα πληροφορικά κείμενα να διαφέρουν σε περιεχόμενο. Παρακάτω παρουσιάζεται αναλυτικά η διαδικασία, κατά την οποία τα παιδιά οδηγούνται, μέσω των εμπειριών του και της κατεκτημένης γνώσης, στο μετασχηματισμό της, δημιουργώντας τις δικές τους πινακίδες, με το πληροφοριακό μήνυμα που επέλεξε η κάθε ομάδα.

Οι πινακίδες οι οποίες δημιούργησαν τα παιδιά, εμπεριέχουν όλες το γραπτό λόγο, ένα μήνυμα το οποίο ήθελαν να περάσουν και επίσης έχουν εικόνα. Με αυτό τον τρόπο περνάνε τα μηνύματά τους,

με ποικίλους σημειωτικούς τρόπους, δίνοντας στον αναγνώστη ένα ξεκάθαρο μήνυμα του γιατί έχουν δημιουργηθεί και τι θέλουν ακριβώς να επικοινωνήσουν.

Αναφορικά με τη δεύτερη δραστηριότητα της ενότητας, αυτή ήταν η δημιουργία ενός ωρολογίου προγράμματος. Παρακάτω παρατίθενται τα προγράμματα, τα οποία έφτιαξαν τα παιδιά στο σπίτι και έφεραν έπειτα στο σχολείο. Επί συνόλου 16 παιδιών, τη δραστηριότητα ολοκλήρωσαν 8 παιδιά. Τα υπόλοιπα είτε δεν πρόλαβαν, είτε δεν μπορούσαν οι γονείς τους να τα βοηθήσουν.

Όσο αναφορά το ωρολόγιο πρόγραμμα τα παιδιά κλήθηκαν να καταγράψουν το ημερήσιο πρόγραμμα τους σε χαρτί. Στόχος ήταν να μπορέσουν να οργανώσουν τις δραστηριότητές τους, αλλά και να αντιληφθούν όλα όσα πραγματοποιούν στη διάρκεια της ημέρας.

Λειτουργικοί Χρήστες

- Εύρεση κάμερας στο μενού του κινητού
- Επιλογή του εικονιδίου
- Εστίαση με τον φακό σε ένα αντικείμενο της επιλογής τους
- Τράβηγμα φωτογραφίας
- Χρήση περιηγητών (browsers) για εύρεση πινακίδων
- Καλός συντονισμός χεριών-ματιών
- Χρήση ταμπλετών για ανεύρεση πληροφοριών

Δημιουργός Νοήματος

- Τα παιδιά ασχολήθηκαν με την πληροφορία που τα περιβάλλει
- Μπόρεσαν να διατυπώσουν χρήσιμες ερωτήσεις ως προς τη χρήση των πινακίδων-ταμπελών
- Κατανόησαν τι χρειάζεται για να φτιάξουν μια ταμπέλα-πινακίδα
- Χρησιμοποίησαν τον προφορικό λόγο για να συζητήσουν και να αποφασίσουν
- Συνεργάστηκαν για το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα

- Κατασκεύασαν τις δικές τους αφίσες

Κριτικοί αναλυτές

- Μπόρεσαν να κατανοήσουν τη χρήση της πληροφορίας
- Κατανόησαν την αναγκαιότητα της συνεργασίας μεταξύ τους
- Μοίρασαν τους ρόλους δίκαια
- Δοκίμασαν τις δυνάμεις τους, μη φοβούμενοι την αποτυχία

Μετασχηματιστής

- Οι εμπειρίες που αποκόμισαν τους βοήθησαν στην καλύτερη κατανόηση της χρήσης των ταμπελών-πινακίδων
- Βελτίωσαν τις ικανότητες τους με τη χρήση των νέων τεχνολογιών
- Ήταν σε θέση να εξηγήσουν την αναγκαιότητα της μάθησης του συγκεκριμένου γνωστικού θέματος
- Εξάσκησαν τη γραφή τους με διάφορους τρόπους-πολυγραμμιατισμοί

Δράση δεύτερη

Περίληψη

Τα παιδιά βρίσκονται σε μια ηλικία οπού πρέπει να μάθουν να ξεχωρίσουν τα τρόφιμα, τις θρεπτικές αξίες που έχει το κάθε ένα και να κάνουν συσχέτιση αυτών με την τιμή τους. Αυτό θα τους δώσει τις απαραίτητες βάσεις που χρειάζονται ώστε να μάθουν να τρέφονται υγιεινά. Γι' αυτό το λόγο έπρεπε να μάθουν να διαβάζουν τις ετικέτες των προϊόντων που βρίσκονται στα σουπερμάρκετ. Επίσης άλλος στόχος ήταν να μάθουν τη χρήση της ημερομηνίας λήξης πάνω στα προϊόντα, αλλά και να μπορέσουν να εξοικειωθούν με τη διαδικασία των αγορών στο σύγχρονο τρόπο ζωής. Επιπροσθέτως χρήσιμο ήταν να εξασκηθούν και σε άλλες δεξιότητες, στο πλαίσιο της σύνδεσης των γνωστικών αντικειμένων μεταξύ τους. Πέρα από το γλωσσικό κομμάτι, η δραστηριότητα αυτή συνδεόταν

άμεσα και με τα Μαθηματικά, καθώς στο σουπερμάρκετ χρειάζεται να είναι σε θέση να υπολογίσουν και χρήματα, για να μπορέσουν να πληρώσουν τα προϊόντα που θέλουν να αγοράσουν. Παράλληλα η δημιουργία λίστας, ήταν άλλο ένα κομμάτι, το οποίο είναι χρήσιμο και απαραίτητο για την ολοκλήρωση της δραστηριότητας. Στη συγκεκριμένη λοιπόν δράση, υπήρχε μία σειρά από διαφορετικά ζητήματα και δεξιότητες, που μπορούν και πρέπει να αναπτυχθούν, ώστε να μπορούν τα παιδιά να μάθουν τη διαδικασία και τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούμε, μέσα σε ένα σουπερμάρκετ. Η εκμάθηση όλων αυτών αποφασίστηκε, ότι καλό θα ήταν να γίνει και μέσα από μια βιωματική διαδικασία. Ο απώτερος στόχος που υπήρχε ήταν η συνολική εξοικείωση με τη διαδικασία των αγορών και συνολικά η κατανόηση των διαφορετικών στοιχείων που συνθέτουν όλη τη διαδικασία.

Ιστορία μάθησης

Το πρώτο πράγμα που ζητήθηκε από τα παιδιά ήταν να φέρουν από το σπίτι τους πράγματα τα οποία είχαν αγοράσει οι γονείς τους από το σουπερμάρκετ. Κάθε παιδί παρουσίασε και ένα διαφορετικό πράγμα και τα παιδιά με τη βοήθεια του δασκάλου κατέγραψαν τις πληροφορίες που έχουν τα προϊόντα στις ταμπέλες τους. Στόχος ήταν τα παιδιά να κατανοήσουν την αξία της κάθε πληροφορίας.

Στη συνέχεια η δράση συνεχίστηκε στο σουπερμάρκετ της γειτονιάς όπου τα παιδιά έμαθαν στη πράξη μέσα από μια βιωματική διαδικασία, η οποία είχε τη μορφή εκδρομής. Τα παιδιά είχαν χωριστεί σε ομάδες. Ο στόχος ήταν να μπορέσουμε να αγοράσουμε προϊόντα, βάση μιας συνταγής της οποίας είχαμε συζητήσει όλοι μαζί μέσα στην τάξη. Όλα όσα θα αγοραζόντουσαν, είχαν το σκοπό να χρησιμοποιηθούν ώστε να γίνει μια μαγειρική δραστηριότητα μετέπειτα, στο σχολικό πλέον περιβάλλον. Έτσι είχε τεθεί ο στόχος, ώστε να είναι πιο διακριτό και εύκολο στα παιδιά να βρουν όλα όσα έψαχναν. Τα παιδιά διασκέδασαν πολύ την όλη διαδικασία, καθώς βρίσκονταν εκτός τάξης και επίσης γιατί τους δινόταν η ευκαιρία να λειτουργήσουν πιο αυτόνομα σε ένα συνεργατικό πλαίσιο, μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά της ομάδας. Ήταν πιο δραστήρια και συμμετείχαν με χαρά και προθυμία

στη δράση αυτή. Έμαθαν να επιλέγουν προϊόντα μόνα τους και να τα αγοράζουν ακολουθώντας το πλάνο που είχε καταστρωθεί από τα ίδια, με σκοπό την επιτυχή ολοκλήρωση της δραστηριότητας.

Λειτουργικοί χρήστες

- Εύρεση πληροφοριών στο διαδίκτυο σχετικά με προϊόντα
- Εύρεση συνταγών σε ιστοσελίδες για τη μαγειρική συνταγή
- Αναζήτηση ποικίλων πληροφοριών αναφορικά με τα σουπερμάρκετ
- Χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών
- Χρήση του ποντικιού και εντοπισμός των πληροφοριών στην οθόνη
- Επιλογή των κατάλληλων ιστοσελίδων για το αντικείμενο που αναζητούσαν
- Επιλογή προγράμματος αναζήτησης
- Αναζήτηση και εύρεση πληροφοριών

Δημιουργοί νοήματος

- Μπόρεσαν να αντιληφθούν τις πληροφορίες των προϊόντων και τη χρήση τους
- Κατάφεραν να διαβάσουν και να αποκωδικοποιήσουν όσα χρειάζονταν να αγοράσουν
- Κατέγραψαν όλα όσα ήθελαν να πάρουν από το σουπερμάρκετ
- Χρησιμοποίησαν τον προφορικό λόγο για να οργανώσουν μόνα τους τις κινήσεις τους

Κριτικοί αναλυτές

- Δούλεψαν σε ομάδες
- Συνεργάστηκαν και επικοινωνήσαν με τους άλλους μαθητές
- Ζήτησαν πληροφορίες κατά τη διάρκεια της επίσκεψης

-Έκανα επιλογές ως προς το τι χρειαζόταν να αγοράσουν

-Υπολόγισαν τα χρήματα που απαιτούνταν για την ολοκλήρωση της δραστηριότητας

Μετασχηματιστές

-Έφεραν εις πέραν τη δραστηριότητα

-Αγόρασαν όλα όσα είχαν αρχικά σκεφτεί και σημειώσει

-Εκτέλεσαν τη συνταγή την οποία είχαν βρει και προτείνει από το διαδίκτυο

Τρίτη δράση

Περίληψη

Βασικό στοιχείο στην ύλη της Γλώσσας, είναι ότι στη Β΄ τάξη του δημοτικού τα παιδιά μέσα από το μάθημα της γλώσσας πρέπει να εξοικειωθούν και να μάθουν να αντλούν πληροφορίες και να βρίσκουν τα στοιχεία που χρειάζονται μέσα από οποιαδήποτε πηγή. Όπως έγινε φανερό και από την πρώτη διδακτική ενότητα του σχολικού βιβλίου οι πινακίδες, οι επιγραφές και οι αφίσες είναι μια σημαντική πηγή πληροφοριών για εκείνα, καθώς έρχονται καθημερινά σε επαφή με αυτές τόσο στον εξωσχολικό όσο και στον ενδοσχολικό χώρο. Οι αφίσες και οι ταμπέλες τους παρέχουν ενημέρωση για ζητήματα όχι μόνο σχετικά με το σχολείο αλλά και για τις εξωσχολικές τους δραστηριότητες αλλά και ζητήματα ψυχαγωγίας και ενημέρωσης που ίσως τα αφορούν.

Παραπάνω στην πρώτη ενότητα του Α τεύχους του σχολικού βιβλίου τα παιδιά μέσα από την ολιστική δραστηριότητα έμαθαν να διαβάζουν τις πινακίδες και τις αφίσες. Σε αυτή την ενότητα θα μάθουν να κατανοούν τα σύμβολα, τις συντομογραφίες και τον ακριβή ρόλο των εικόνων και των σχημάτων. Για να φανεί κατά πόσο τα παιδιά κατανόησαν την ύλη, έπρεπε να δημιουργήσουν οι ίδιοι κάποιες αφίσες ή ταμπέλες, σύμφωνα με τα παραδείγματα που παρουσίασαν μέσα στη τάξη.

Ιστορία μάθησης

Η δραστηριότητα που έλαβε μέρος σε αυτή την ενότητα του σχολικού βιβλίου ήταν παρόμοιας μορφής με την πρώτη δραστηριότητα, όντας όμως μεγαλύτερης δυσκολίας. Στα παιδιά ζητήθηκε ξανά να φωτογραφίσουν αφίσες και ταμπέλες που συναντούν καθημερινά στο δρόμο τους, οι οποίες όμως τα δυσκολεύουν και δεν κατανοούν πλήρως το νόημα τους και τις πληροφορίες που τους μεταδίδουν. Επιπλέον, ζητήθηκε στα παιδιά να βγάλουν φωτογραφίες από αφίσες ώστε να τις μελετήσουν μέσα στη τάξη.

Τα παιδιά παρουσίασαν τις νέες φωτογραφίες τους μέσα στη τάξη και συζήτησαν για τα όσα παρουσιάζονται σε αυτές. Μέσα από τη συζήτηση και με τη βοήθεια του δασκάλου τους λύθηκαν αρκετές από τις απορίες που είχαν σχετικά με τις συντομογραφίες και τα ακρόνυμα που παρουσιάζονται στις ταμπέλες και τα δυσκόλευαν στην κατανόηση τους. Ωστόσο, φάνηκε να κατανοούν τις πληροφορίες που εμφανίζονται στις ταμπέλες μετά το πέρας της παρουσίασης όλων των ταμπελών. Ένα από τα ζητήματα που ανέκυψαν, κατά τη συζήτηση με τα παιδιά, ήταν το γεγονός ότι κάποιες ταμπέλες, είχαν κείμενο και τίτλο στα Αγγλικά. Λόγω αυτού του γεγονότος, οι μαθητές δεν ήταν πάντα σε θέση να αποκωδικοποιήσουν το νόημα και την πληροφορία την οποία μετέδιδε η συγκεκριμένη ταμπέλα. Σχετικά με τις αφίσες η εκμάθηση τους και η εκμείευση των απαραίτητων πληροφοριών έγινε συνδυαστικά μέσα από την παρουσίαση των εικόνων που έφεραν οι μαθητές στη τάξη και μέσα από το εκπαιδευτικό υλικό που υπήρχε στο σχολικό βιβλίο. Για να γίνει γνωστό αν τα παιδιά κατανόησαν πλήρως τις πληροφορίες των αφισών τους δόθηκε η παρακάτω εργασία, την οποία η πλειοψηφία ολοκλήρωσε με επιτυχία. Σκοπός της εργασίας ήταν να δημιουργήσουν, είτε ατομικά, είτε ομαδικά, κάποια πληροφοριακά κείμενα, με όποια θέμα ήθελαν εκείνα. Μετά από συζήτηση μέσα στην τάξη, ένα από τα θέματα που προκρίθηκε, το οποίο ενδιέφερε ιδιαίτερα τα παιδιά, ήταν η παρουσίαση ενός ζώου που τους αρέσει, αλλά συνδέεται και με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Για να πραγματοποιηθεί αυτή η δραστηριότητα, έπρεπε να κάνουν έρευνα στο

διαδίκτυο, να βρουν πληροφορίες για το θέμα που το κάθε ένα είχε επιλέξει και να μπορέσουν να το παρουσιάσουν σε μορφή αφίσας-πληροφοριακού κειμένου.

Μετά την εξέταση της παραπάνω εργασίας, δόθηκαν οδηγίες για να φέρουν εις πέρας την εργασία κατά την οποία έπρεπε να δημιουργήσουν μόνο τους τις δικές τους αφίσες, οι οποίες θα περιείχαν όλες τις απαραίτητες πληροφορίες, ακρωνύμια, συντομογραφίες, σχήματα, χρώματα και εικόνες που ήταν απαραίτητα για να περαστεί το ακριβές μήνυμα και ο αναγνώστης να καταλάβει τον ακριβή λόγο της ύπαρξης της αφίσας – ταμπέλας.

Λειτουργικοί χρήστες

- Ενεργοποίηση / απενεργοποίηση μηχανής
- Εστίαση με τον φακό σε ένα αντικείμενο της επιλογής τους
- Τράβηγμα φωτογραφίας
- Εύρεση κάμερας στο μενού του κινητού
- Επιλογή του εικονιδίου
- Χρήση του περιηγητή για ανεύρεση πληροφοριών
- Έρευνα σε ιστοσελίδες για πληροφορίες
- Εκτύπωση των φωτογραφιών και των πληροφοριών που βρήκαν

Δημιουργοί νοήματος

- Χρήσης των πληροφοριών για δημιουργία αφίσας-πληροφοριακού κειμένου
- Καταγραφή ερωτήσεων για τις πληροφορίες που πρέπει να μπουν στην αφίσα
- Έρευνα για τις πληροφορίες

Κριτικοί αναλυτές

- Δούλεψαν σε ομάδες για να επιτύχουν το αποτέλεσμα
- Αποφάσισαν για τις κατάλληλες πληροφορίες που ήθελαν να βάλουν
- Οργάνωσαν το περιεχόμενο της αφίσας που θα έφτιαχναν

Μετασχηματιστές

- Επέλεξαν τον τρόπο οργάνωσης της αφίσας τους
- Επέλεξαν τον τρόπο με τον οποίο θα την έφτιαχναν
- Δόμησαν το περιεχόμενο
- Παρουσίασαν το τελικό τους αποτέλεσμα στην ολομέλεια της τάξης, είτε ομαδικά είτε ατομικά

Δράση Τέταρτη

Περίληψη

Τα παιδιά εκτός από την κατανόηση και την άντληση πληροφοριών μέσα από κείμενα, ταμπέλες, αφίσες και ετικέτες έπρεπε να μάθουν να βρίσκουν μόνα τους πληροφορίες σχετικά με πράγματα που τους ζητούνται αλλά και σε θέματα που τα αφορούν. Η παρακάτω ολική δράση είχε ως στόχο να μάθουν να βρίσκουν μόνα τους πληροφορίες μέσα από βιβλία, λεξικά αλλά και το διαδίκτυο, με το οποίο είναι αρκετά εξοικειωμένα από μικρή ηλικία. Τα παιδιά σε αυτή την ηλικία έχουν συνεχώς απορίες σχετικά με τη σημασία άγνωστων και δύσκολων για εκείνα λέξεις. Ένας από τους στόχους ήταν να μπορούν να βρίσκουν πηγές, από τις οποίες μόνα τους να μάθουν αντλούν πληροφορίες και να τις χρησιμοποιούν για τη μαθησιακή διαδικασία.

Η παραπάνω διαδικασία συνδέθηκε άμεσα με την ύλη της 11^{ης} ενότητας του σχολικού βιβλίου καθώς τα παιδιά έμαθαν να βρίσκουν τη σημασία των λέξεων μέσα από λεξικά με στόχο να δημιουργήσουν ή να ερμηνεύσουν αινίγματα και γλωσσοδέτες. Μέσα από αυτή τη διαδικασία λοιπόν, εξυπηρετούνταν ποικίλοι στόχοι. Η χρήση των βιβλίων και η έρευνα στη σχολική βιβλιοθήκη, ήταν το αρχικό ζητούμενο, ώστε να γίνει η απαρχή της δραστηριότητας. Έπειτα η χρήση των πηγών, μία εκ των οποίων ήταν το διαδίκτυο, ώστε να βρουν τα νοήματα και τις σημασίες που έχουν οι

γλωσσοδέτες και τα αινίγματα. Τέλος η σύνθεση δικών τους αινιγμάτων και γλωσσοδετών, ώστε να καλλιεργηθεί η γνώση και η κριτική σκέψη για να μπορέσουν να συνθέσουν δικά τους, χρησιμοποιώντας όσα έχουν ήδη μάθει.

Ιστορία μάθησης

Η δράση έλαβε αρχικά χώρα στη βιβλιοθήκη του σχολείου. Σε αυτό τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες και υλοποίησαν δυο δράσεις. Κατά τη διάρκεια της πρώτης δράσης δόθηκαν στα παιδιά αινίγματα και γλωσσοδέτες, μέσα από τις οποίες έπρεπε εκείνα να βρουν στα λεξικά που υπήρχαν στη βιβλιοθήκη τη σημασία τους και να την καταγράψουν. Σε δεύτερο επίπεδο, δόθηκαν στα παιδιά λέξεις, με άγνωστη για εκείνα σημασία και έπρεπε με τη σειρά τους να βρουν τη σημασία της στα λεξικά και με τη βοήθεια της φαντασίας τους να δημιουργήσουν δικά τους νέα αινίγματα και γλωσσοδέτες.

Ωστόσο, σήμερα τα παιδιά λόγω της στενής σχέσης τους με την τεχνολογία μπορούν με μεγαλύτερη ευκολία να βρουν πληροφορίες στο διαδίκτυο. Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο δόθηκε η δυνατότητα να ψάξουν να βρουν πληροφορίες σε αυτό. Το αποτέλεσμα έδειξε ότι τα παιδιά είναι εξοικειωμένα με την τεχνολογία καθώς δεν έδειξαν να δυσκολεύονται με τη χρήση της ταμπλέτας και του υπολογιστή αλλά μπερδευτήκαν αρκετές φορές όταν κλήθηκαν να ψάξουν στα βιβλία, καθώς δεν ήξεραν ακριβώς πώς να αναζητήσουν τις πληροφορίες στα βιβλία και τα λεξικά. Μετά την ολοκλήρωση της έρευνάς τους, μπόρεσαν να δημιουργήσουν δικά τους αινίγματα και γλωσσοδέτες.

Λειτουργικοί χρήστες

- Ενεργοποίηση/ Απενεργοποίηση tablet
- Είσοδος στο πρόγραμμα περιήγησης
- Πληκτρολόγηση ερωτήματος
- Εύρεση της πληροφορίας

Δημιουργοί νοήματος

- Εύρεση πληροφοριών σε βιβλία και ιστοσελίδες
- Αποκωδικοποίηση νοήματος των λέξεων/αινιγμάτων και γλωσσοδετών
- Κατανόηση του νοήματος και χρήση των λέξεων και των φράσεων

Κριτικοί αναλυτές

- Οργάνωση πληροφοριών για δημιουργία δικών τους κειμένων
- Ομαδική εργασία
- Χρήση προφορικού λόγου για να δοθούν πληροφορίες και εξηγήσεις

Μετασηματιστές

- Δημιουργία δικών τους γλωσσοδετών και αινιγμάτων
- Χρήση της γραφής
- Έκφραση νοήματος με το δικό τους τρόπο
- Επεξήγηση νοήματος των παραγόμενων κειμένων
- Παρουσίασή τους στην τάξη

Δράση Πέμπτη

Τα μουσεία και τα μνημεία αποτελούν δυο πολύ σημαντικές πηγές πληροφοριών για τους ανθρώπους. Ωστόσο, πολλοί είναι αυτοί που δεν έχουν αντιληφθεί την αξία των μουσείων και τις γνώσεις που αυτά τους προσφέρουν. Αυτό συμβαίνει γιατί δεν έχουν διδαχθεί από μικρά την αξία τους αλλά και τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να εκμαιεύσουν πληροφορίες μέσα από αυτά. Η παρακάτω δράση είχε ως στόχο τα παιδιά να εξοικειωθούν με το χώρο του μουσείου και να κατανοήσουν τη σημασία

της εκμάθησης της ιστορίας και να αποκτήσουν ιστορική μνήμη. Ωστόσο, λόγω της ηλικίας στην οποία βρίσκονται είναι δύσκολο να απομνημονεύσουν όλες τις σημαντικές πληροφορίες τα παιδιά έμαθαν τον τρόπο να καταγράφουν τις σημαντικότερες πληροφορίες ώστε να μπορούν να τις μελετήσουν όποτε θελήσουν. Ο απώτερος στόχος της ολιστικής δράσης ήταν τα παιδιά να μάθουν την αξία της ιστορικής μνήμης και της συνέχειας του πολιτισμού, ώστε να έχουν αναπτυγμένο εθνικό και πολιτισμικό αίσθημα κατά την εφηβική και ενήλικη ζωή τους. Επίσης μέσα από τη συνδυασμένη οργάνωση αρκετών εκπαιδευτικών αντικειμένων, έπρεπε να δημιουργήσουν στο τέλος ένα κείμενο για ένα μνημείο το οποίο εκείνα είχαν επιλέξει.

Ιστορία μάθησης

Αρχικά η δράση οργανώθηκε, βάσει κάποιων εκπαιδευτικών επισκέψεων οι οποίες είχαν προγραμματιστεί. Τα παιδιά πραγματοποίησαν το χώρο του σχολείου και της τάξης, μια μικρή έρευνα, σχετικά με τα μνημεία που είχε η πόλη του Ηρακλείου. Από την έρευνα που έκαναν, αποφάσισαν σε συνεννόηση μεταξύ τους, ποια θα ήταν τα μνημεία τα οποία ήθελαν να επισφθούν. Στην αρχική συζήτηση που πραγματοποιήθηκε, έγινε καταγραφή των μνημείων που ήδη γνώριζαν και έπειτα ακολούθησε η έρευνα, ώστε να καταλήξουν μόνα τους στην τελική απόφαση. Κάποια από τα πλέον γνωστά μνημεία που προκρίθηκα, ήταν η «Κρήνη Μοροζίνι», το «Άγαλμα του Βενιζέλου», το Ενετικό Φρούριο του Κούλε, το «Άγαλμα του Αγνώστου Στρατιώτη», το Ιστορικό Μουσείο Ηρακλείου και το η Πλατεία Κορνάρου (Βαλιδέ Τζαμί). Τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να παρατηρήσουν από κοντά τα εκθέματα, να διαβάσουν τις ταμπέλες με τις οδηγίες και τις πληροφορίες που δίνονταν γι' αυτά και να καταγράψουν και να φωτογραφίσουν οτιδήποτε από αυτά θεωρούσαν σημαντικό ή τους έκανε εντύπωση. Στο πλαίσιο της Ολικής Γλώσσας τα παιδιά αξιοποίησαν την προτέρα γνώση την οποία είχαν, αναφορικά με τα μνημεία της πόλης, με σκοπό να συλλέξουν όσα

περισσότερα στοιχεία μπορούσαν. Έπειτα τα στοιχεία έπρεπε να παρουσιαστούν στο πλαίσιο της τάξης, να αναλυθούν και να γίνει η ανάλυση σχετικά με τις πληροφορίες που είχαν βρει.

Η δράση λόγω των διαφορών και πολλών σημείων που έπρεπε να επισκεφθούμε, πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις. Την πρώτη ημέρα πραγματοποιήθηκε η επίσκεψη στα μνημεία που βρίσκονταν σε εξωτερικούς χώρους της πόλης και την επόμενη εβδομάδα, έγινε η επίσκεψη στο Ιστορικό Μουσείο Ηρακλείου. Οι μαθητές με τη συνοδεία του δασκάλου επισκέφτηκαν τα αγάλματα και τα μνημεία της περιοχής. Κατά τη διάρκεια της επίσκεψης του τα παιδιά όπως φαίνεται στις παρακάτω εικόνες, ζωγράφιζαν ορισμένα από τα σημεία που επισκέφθηκαν, ή τα έβγαζαν φωτογραφίες και σημείωναν όσα τους είχαν κάνει μεγάλη εντύπωση. Επίσης σημείωναν βασικές πληροφορίες, τα οποία θεωρούσαν τα ίδια, ότι μπορούσαν να τους φανούν χρήσιμα, στο κομμάτι της αεύρεσης των πληροφοριών και της καταγραφής τους. Ένας άλλωστε από τους στόχους που πλασιώνουν την Ολική Γλώσσα, είναι μέσα από τις ήδη υπάρχουσες εμπειρίες που έχουν τα παιδιά, να τις χρησιμοποιούν, ώστε να δημιουργούν καινούριες εμπειρίες και να αποκτούν νέες γνώσεις, οι οποίες να βασίζονται σε όσα καινούρια έχουν πλέον μάθει και γνωρίσει. Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας παρατήρησαν τις πινακίδες και τις επιγραφές τους καθώς και τα διαφορετικά σχήματα, χρώματα και υφές που είχαν.

Λίγες ημέρες αργότερα πραγματοποιήθηκε και μια δεύτερη δράση στα πλαίσια της έρευνάς τους με στόχο αυτή τη φορά να κατανοήσουν την αξία των μουσείων και των εκθεμάτων τους. Μαζί με τον δάσκαλο της τάξης και τα παιδιά πραγματοποιήθηκε δυο επισκέψεις στο Ιστορικό Μουσείο Ηρακλείου. Το μουσείο διέθετε πίνακες, κειμήλια, ψηφιδωτά και όπλα που χρησιμοποιήθηκαν από τους αγωνιστές κατά τη διάρκεια των επαναστατικών αγώνων που πραγματοποιήθηκαν στην Κρήτη, καθώς και ποικίλα εκθέματα σχετικά με την περίοδο της Τουρκοκρατίας στο νησί. Επίσης μπόρεσαν να δουν και να γνωρίσουν πτυχές από την περίοδο του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου και των γεγονότων που συνέβησαν κατά τη Μάχη της Κρήτης και τον αγώνα του λαού, για να αποκρούσουν τους

επίδοξους κατακτητές. Η ξεναγός που υπήρχε στο μουσείο μίλησε στα παιδιά για την αξία του μουσείου, την αξία των εκθεμάτων και απάντησε σε όλες τις απορίες του, οι οποίες διατυπώθηκαν σχετικά με όλα τα προαναφερθέντα γεγονότα.

Μετά την ολοκλήρωση των επισκέψεων έπρεπε να γίνει διερεύνηση σχετικά με το αν τα παιδιά είχαν πλήρως κατανήσει της σημασία και την αξία των εκθεμάτων και των μνημείων για την ιστορία και τον πολιτισμό μιας χώρας. Γι' αυτό το λόγο με την επιστροφή τους στη τάξη ζητήθηκε από τα παιδιά να δημιουργήσουν αφίσες που περιείχαν φωτογραφίες και πληροφορίες από κάποιο έκθεμα ή μνημείο. Ανέτρεξαν στο διαδίκτυο, όπου βρήκαν πληροφορίες σχετικά με μνημεία της χώρας μας και δημιούργησαν αφίσες με πληροφοριακό κείμενο, ώστε να δημιουργήσουν τις δικές τους αφίσες και κείμενα για ένα μνημείο της επιλογής τους.

Λειτουργικοί χρήστες

- Εύρεση πληροφοριών
- Ενεργοποίηση/απενεργοποίηση ηλεκτρονικού υπολογιστή
- Χρήση διαδικτύου για αναζήτηση εικόνων
- Εκτύπωση εικόνων
- Χρήση ποντικιού η/υ

Δημιουργοί νοήματος

- Μπορούσαν να διαβάσουν πληθώρα πληροφοριών για να βρουν πληροφορίες
- Μπορούσαν να ρωτήσουν για διάφορα θέματα, ώστε να πάρουν απαντήσεις
- Είχαν την ικανότητα να εντοπίσουν τις κατάλληλες πληροφορίες σύμφωνα με τα ερωτήματα και την αναζήτηση που έκαναν, για συγκεκριμένα μνημεία

- Μπόρεσαν να συγκεντρώσουν πληροφορίες σχετικά με τα μνημεία που ήθελαν

Κριτικοί αναλυτές

- Δημιούργησαν ένα κείμενο με νόημα
- Είχαν την επίγνωση των παιδιών που παρακολουθούσαν την παρουσίασή τους
- Έκανα κριτικές επιλογές των πληροφοριών που θα έβαζαν

Μετασχηματιστές

- Μετέφεραν γνώσεις και πληροφορίες από τα βιβλία και τον διαδίκτυο
- Είχαν την ικανότητα να μπορούν να υποστηρίξουν τη γνώση που απέκτησαν
- Μπορούσαν να δώσουν πληροφορίες σχετικά με τα όσα ανακάλυψαν και έμαθαν

Δράση Έκτη

Περίληψη

Η έκτη δράση έγινε στα πλαίσια της 14^{ης} ενότητας του Β' τεύχους του σχολικού βιβλίου με τίτλο «Με προσκαλούν και προσκαλώ». Στην ηλικία που βρίσκονται τα παιδιά έρχονται αρκετά συχνά σε επαφή με προσκλήσεις καθώς αποστέλλονται σε εκείνα προσωπικά, οι οποίες συνήθως αφορούν παιδικά πάρτι συμμαθητών τους είτε προσκλήσεις σε διάφορες δράσεις και εκδηλώσεις αναψυχής. Αυτός λοιπόν είναι και ο λόγος ο οποίος κάνει αναγκαία την εκμάθηση της ανάγνωσης και κατανόησης μιας πρόσκλησης και του κειμένου της. Επιπλέον, τα παιδιά πρέπει να μάθουν τους κανόνες συγγραφής μιας πρόσκλησης αλλά και τους κώδικες που υπάρχουν σε αυτή, ώστε να είναι σε θέση να γράψουν και εκείνα μια πρόσκληση όποτε χρειαστεί. Η δημιουργία μιας πρόσκλησης, η οποία είναι γραμμένη σύμφωνα με τους κανόνες και η οποία καταφέρνει να περάσει το απαιτούμενο μήνυμα στο δέκτη παρέχοντας του όλες τις απαραίτητες πληροφορίες είναι πολύ σημαντικό καθώς υπάρχουν περιπτώσεις όπου οι πληροφορίες σε μία πρόσκληση, δεν είναι πάντα κατανοητές, τόσο

κατά την καταγραφή των στοιχείων καθώς και στο κείμενο της. Με δεδομένου λοιπόν ότι η ενότητα του βιβλίου αναφέρεται στο ζήτημα των προσκλήσεων, καθώς και του τρόπου με τον οποίο προσκαλούμε, υπήρξε μια εξαιρετική ευκαιρία, οι μαθητές να δοκιμαστούν στη δημιουργία προσκλήσεων, τόσο στην ανάγνωση και κατανόηση των δομικών στοιχείων της (στοιχεία, μέρος, ώρα, ημερομηνία κτλ), όσο και στη δημιουργία της δικής τους πρόσκλησης. Με αυτό τον τρόπο δίνεται το πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργούν, καθώς και η όλη διαδικασία αποκτά ένα νόημα, στη βάση της Θεωρίας της Ολικής Γλώσσας. Τα παιδιά χρησιμοποιούν τη μέχρι τώρα εμπειρία τους, ώστε μπορέσουν να οργανώσουν και να φέρουν εις πέρα τη δραστηριότητα.

Ιστορία μάθησης

Η δράση που πραγματοποιήθηκε σε αυτή την ενότητα ήταν μια. Τα παιδιά κλήθηκαν να δημιουργήσουν τη δική τους πρόσκληση και να γράψουν το δικό τους κείμενο στο οποίο θα συμπεριλαμβάνονταν όλες οι απαραίτητες πληροφορίες. Η δράση πραγματοποιήθηκε με τη μορφή χειροτεχνίας με αποτέλεσμα τα περισσότερα παιδιά να συμμετέχουν με χαρά στη δράση, χρησιμοποιώντας δεξιότητες, τις οποίες είχαν ήδη κατακτήσει (τη γραφή, την ανάγνωση, τη λεπτή κινητικότητα για να κόψουν, να ζωγραφίσουν κτλ). Η διαδικασία έλαβε χώρα αμέσως μετά το τέλος της θεωρίας καθώς για να μπορέσουν να γράψουν σωστά μια πρόσκληση έπρεπε πρώτα να διδαχθούν τους βασικούς κανόνες γραφής τους. Οι εργασίες είχαν ατομικό αλλά και ομαδικό χαρακτήρα. Τα παιδιά δημιούργησαν ολοκληρωμένες προσκλήσεις με κείμενο που περιείχε όλες τις απαραίτητες πληροφορίες, με ζωγραφιές σχετικές με το θέμα και με τα στοιχεία σχετικά με τον αποστολέα και τον παραλήπτη που χρειάζονται.

Λειτουργικοί Χρήστες

- Ενεργοποίηση/απενεργοποίηση ηλεκτρονικού υπολογιστή

- Χρήσης ποντικιού η/υ
- Χρήση περιηγητή για αναζήτηση πληροφοριών
- Εύρεση ιστοσελίδων

Δημιουργοί νοήματος

- Μπόρεσαν να βρουν μόνοι τους δείγματα προσκλήσεων
- Ανάγνωση του κειμένου των προσκλήσεων που βρήκαν
- Καταγραφή των πληροφοριών που θεώρησαν σημαντικές

Κριτικοί αναλυτές

- Έκαναν την κατάλληλη επιλογή των πληροφοριών που θα έβαζαν μέσα
- Έγραψαν μόνοι τους το κείμενο που ήθελαν
- Συμπλήρωσαν όλα τα απαραίτητα στοιχεία που απαιτεί η πρόσκληση

Μετασχηματιστές

- Κατανόησαν τη σημασία της πρόσκλησης
- Συνεργάστηκαν αρμονικά ή δούλεψαν συγκεντρωμένα σε ατομικό επίπεδο
- Τέλειωσαν τη δραστηριότητα και έκαναν χρήση των εμπειριών που είχαν, αλλά και της καινούριας γνώσης

Δράση Έβδομη

Περίληψη

Οι αλληλογραφίες έχουν πολλά κοινά με τις προσκλήσεις καθώς και τα δυο περιέχουν κείμενο στο οποίο καταγράφονται ορισμένες σημαντικές πληροφορίες και ταυτόχρονα διαθέτουν προσωπικά στοιχεία του λήπτη και του δέκτη. Παρόλα αυτά έχουν σημαντικές διαφορές που αφορούν τους κανόνες συγγραφής τους. Ωστόσο, τα παιδιά λόγω της ηλικίας στην οποία βρίσκονται είναι πολύ εύκολο για εκείνα να μπερδέψουν τους κανόνες και να γράψουν λάθος τις επιστολές. Οι επιστολές αποτελούν το αρχαιότερο μέσο επικοινωνίας των ανθρώπων πριν ανακαλυφθούν οι σύγχρονες μορφές τεχνολογίες. Επομένως είναι σημαντικό για τα παιδιά να τις διδαχθούν και να μάθουν να τις γράφουν σωστά. Παρόλα αυτά, λόγω της στενής επαφής που έχουν τα παιδιά με τις τεχνολογίες και λόγω του ότι το σχολείο εκσυγχρονίζεται με την πρόοδο της τεχνολογίας, έγινε εκμάθηση σχετικά με την αποστολή κωδικοποιημένων ηλεκτρονικών μηνυμάτων. Απώτερος στόχος της ενότητας αυτής ήταν τα παιδιά να μάθουν όλες τις μορφές επικοινωνίας που υπάρχουν αλλά και το που χρησιμοποιείται ο κάθε ένας.

Ιστορία μάθησης

Η δράση που πραγματοποιήθηκε ήταν παρόμοιας μορφής με την έκτη δράση που παρουσιάστηκε παραπάνω. Τα παιδιά αφού διδάχτηκαν τους βασικούς κανόνες της αλληλογραφίας μέσα από το μάθημα της Γλώσσας, τους ζητήθηκε να γράψουν ένα γράμμα σε ένα φίλο τους που είναι μακριά και να το συνοδεύσουν με μια ζωγραφιά που δείχνει τις δραστηριότητες που έκαναν τον τελευταίο καιρό στο σχολείο. Στη συνέχεια τους ζητήθηκε να κλείσουν το γράμμα και τη ζωγραφιά στο φάκελο και να γράψουν σε αυτό τα στοιχεία του λήπτη και του δέκτη. Όπως και στη παραπάνω δράση τα παιδιά μέσα από τη χρήση διαφορετικών συνθηκών και τρόπων έκφρασης (γραφή, ανάγνωση, ζωγραφική) διδάχθηκαν τον τρόπο γραφής μιας επιστολής και ταυτόχρονα ελέγχθηκε, το κατά πόσο έχουν μπορέσει να κατανοήσουν τα δομικά στοιχεία που χρειάζονται, για να μπορούν να αλληλογραφούν.

Λειτουργικοί χρήστες

- Ενεργοποίηση/απενεργοποίηση ηλεκτρονικού υπολογιστή
- Χρήσης ποντικιού η/υ
- Χρήση περιηγητή για αναζήτηση πληροφοριών
- Εύρεση ιστοσελίδων

Δημιουργοί νοήματος

- Μπόρεσαν να βρουν μόνοι τους δείγματα προσκλήσεων
- Ανάγνωση του κειμένου των προσκλήσεων που βρήκαν
- Καταγραφή των πληροφοριών που θεώρησαν σημαντικές

Κριτικοί αναλυτές

- Έκαναν την κατάλληλη επιλογή των πληροφοριών που θα έβαζαν μέσα
- Έγραψαν μόνοι τους το κείμενο που ήθελαν
- Συμπλήρωσαν όλα τα απαραίτητα στοιχεία που απαιτεί η πρόσκληση

Μετασχηματιστές

- Κατανόησαν τη σημασία της πρόσκλησης
- Συνεργάστηκαν αρμονικά ή δούλεψαν συγκεντρωμένα σε ατομικό επίπεδο
- Τέλειωσαν τη δραστηριότητα και έκαναν χρήση των εμπειριών που είχαν, αλλά και της καινούριας γνώσης.

Δράση Όγδοη

Περίληψη

Τα παιδιά που βρίσκονται στις πρώτες τάξεις της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης χαρακτηρίζονται έχουν αρκετές φορές την ανάγκη να εκφραστούν, αλλά και να επικοινωνήσουν με διάφορους τρόπους. Ο ρόλος της επικοινωνίας, της έκφρασης και της δημιουργίας πολιτισμικών και επικοινωνιακών καταστάσεων, αλλά γενικότερα η πολιτισμική ανάπτυξη, αποτελούν ένα βασικό στοιχείο για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών (Palaiologou, 2009, σελ.191). Η δράση αυτή έχει ως στόχο να μάθει στα παιδιά να εκφράζονται όχι μόνο μέσω τουπροφορικού λόγου, αλλά και με διαφορετικούς τρόπους, όπως με το να χρησιμοποιούν το σώμα τους, αλλά και συνδυάζοντας διαφορετικά μαθησιακά αντικείμενα, όπως της θεατρικής αγωγής κ.α. Μαθαίνοντας σε αυτή την ηλικία να εκφράζονται τότε θα μεγαλώσουν έχοντας συναισθηματική ωριμότητα πράγμα που θα το οδηγήσει να δημιουργήσει μια ώριμη, σταθερή και ολοκληρωμένη προσωπικότητα. Επίσης η έκφραση μέσω διαφόρων τρόπων, ξεφεύγει από τα στενά πλαίσια, της στείρας διδασκαλίας και της σχολικής αίθουσας, με αποτέλεσμα να συντελεί, στον πλουραλισμό των ποικίλων τρόπων, που πρεσβεύει τόσο η θεωρία της Ολικής Γλώσσας, όσο και η Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών. Η παρακάτω δράση βοήθησε τα παιδιά να εξελιχθούν και να μάθουν ποικίλους τρόπους έκφρασης, μέσα από ένα διαφορετικά διαμορφωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, το οποίο τους επέτρεπε να χρησιμοποιήσουν το σώμα τους, τις κινήσεις τους και τον προφορικό λόγο.

Ιστορία μάθησης

Η δράση η οποία έλαβε μέρος σε αυτή την ενότητα είχε τη μορφή θεατρικού παιχνιδιού. Τα παιδιά προκειμένου να μάθουν να εκφράζονται δίχως φόβο διδάχθηκαν σε συνεργασία με τη δασκάλα της θεατρικής αγωγής. Μέσα από την ενσάρκωση ρόλων και την εκμάθηση διάφορων σπουδαίων θεατρικών προσωπικοτήτων τα παιδιά έμαθαν τα θετικά που έχει το να εκφράζει κάποιος τα συναισθήματα του και τις σκέψεις του, τόσο για τον εαυτό του όσο και για τους γύρω του. Το

θεατρικό παιχνίδι αποτέλεσε μια μορφή αντιπερισπασμού για τα παιδιά τα οποία και σε αυτή τη περίπτωση έμαθαν πολύ σημαντικά πράγματα, μέσα από ένα πλουραλισμό διαφορετικών τεχνικών. Από πολλούς θεωρείται ιδανικό για να μπορέσει κάποιος να ξεκλειδωθεί και να μάθει να εκφράζεται σωστά δίχως υπερβολή και δίχως φόβο. Τα παιδιά πέρασαν ευχάριστα, συμμετείχαν ενεργά και έδρασαν ομαδικά. Η επιλογή να γίνει η δράση εκτός τάξης κρίθηκε σωστή καθώς τα παιδιά μέσα από αυτό αισθάνθηκαν πιο άνετα. Ένας ακόμα στόχος, ο οποίος είχε τεθεί, ήταν να δημιουργήσουν μηνύματα για τις μητέρες τους, εκφράζοντας όσα νιώθουν. Η συγκεκριμένη ενότητα έτυχε να συμπέσει με δράσεις σχετικά με τη μητέρα και άλλες παγκόσμιες ημέρες, οπότε ήταν μια καλή ευκαιρία να συνδυαστούν μαζί.

Στα παιδιά επίσης δόθηκε η ευκαιρία, να δημιουργήσουν μια χειροτεχνία για τη γιορτή της μητέρας, μέσα από την οποία θα εξέφραζαν την αγάπη τους για αυτή. Τα παιδιά ολοκλήρωσαν τη κατασκευή με μεγάλη ευχαρίστηση, καθώς είχαν τη δυνατότητα να τη δώσουν το καθένα στη μητέρα τους.

Λειτουργικοί χρήστες

- Ενεργοποίηση/απενεργοποίηση ηλεκτρονικού υπολογιστή
- Χρήσης ποντικιού η/υ
- Χρήση περιηγητή για αναζήτηση πληροφοριών, αναφορικά με την κατασκευή, αλλά και των λόγων που θα χρησιμοποιούσαν για να εκφραστούν στο θεατρικό δρώμενο
- Εύρεση ιστοσελίδων

Δημιουργοί νοήματος

- Μπόρεσαν να βρουν μόνοι τους δείγματα από κατασκευές (εικόνες στο διαδίκτυο)
- Ανάγνωση των μηνυμάτων που θα έγραφαν
- Καταγραφή των πληροφοριών που θεώρησαν σημαντικές

- Εύρεση των λόγων που θα εκφωνούσαν στο θεατρικό

Κριτικοί αναλυτές

- Έκαναν την κατάλληλη επιλογή των πληροφοριών που θα έβαζαν μέσα
- Έγραψαν μόνοι τους την ευχή που ήθελαν
- Συμπλήρωσαν όλα τα απαραίτητα στοιχεία που απαιτεί η κατασκευή

Μετασχηματιστές

- Κατανόησαν τη σημασία της κατασκευής
- Συνεργάστηκαν αρμονικά ή δούλεψαν συγκεντρωμένα σε ατομικό επίπεδο
- Τέλειωσαν τη δραστηριότητα και έκαναν χρήση των εμπειριών που είχαν, αλλά και της καινούριας γνώσης.

Δράση Ένατη

Περίληψη

Η ένατη δράση της Γλώσσας που πραγματοποιήθηκε ονομάστηκε «Πληροφορίες και βιβλία» και αφορούσε την 17^η ενότητα του βιβλίου της γλώσσας «Εφημερίδες! Εφημερίδες!». Η ενότητα αυτή είχε ως στόχο να εξοικειώσει τα παιδιά με τον έντυπο τύπο, να μάθουν αναζητούν τις χρήσιμες πληροφορίες μέσα από αυτόν και να γράφουν επαυξημένες προτάσεις και να περιγράφουν τοποθεσίες και καταστάσεις. Στη προσπάθεια που γίνεται ώστε να μάθουν να συλλέγουν πληροφορίες από οτιδήποτε διαβάσουν καθίσταται αναγκαίο να εξοικειωθούν και με τον έντυπο τύπο αλλά και με την λογοτεχνία. Οι εφημερίδες ακόμα και σήμερα παρά την ανάπτυξη της τεχνολογίας συνεχίζουν και παίζουν μεγάλο ρόλο στην ενημέρωση των πολιτών, οι οποίοι έρχονται καθημερινά σε επαφή μαζί τους. Από την άλλη πλευρά τα βιβλία είναι μια από τις σημαντικότερες πηγές γνώσεις και γι αυτό τα παιδιά πρέπει να εξοικειωθούν με αυτά και να μάθουν να λαμβάνουν πληροφορίες μέσα από αυτά.

Ιστορία μάθησης

Η δράση αρχικά έλαβε χώρα στη βιβλιοθήκη του σχολείου καθώς εκεί υπήρχε μια πληθώρα βιβλίων από τα οποία τα παιδιά μπορούσαν να αντλήσουν πληροφορίες. Τους ζητήθηκε λοιπόν να επιλέξουν ένα βιβλίο της αρεσκείας τους, να το διαβάσουν, να προσπαθήσουν να κατανοήσουν το νόημά του και ύστερα να το παρουσιάσουν μέσα στη τάξη με τη βοήθεια εικόνων και ζωγραφιών. Τα παιδιά λόγω του ότι δεν είναι όλα εξοικειωμένα στο να διαβάζουν βιβλία σε αντίθεση με την εξοικείωση που έχουν με τη τεχνολογία δεν έδειξαν όλα τον ίδιο ζήλο με τη δράση όπως ήταν αναμενόμενο. Παρόλα αυτά η χειροτεχνία που κλήθηκαν να δημιουργήσουν για να παρουσιάσουν το βιβλίο και το γεγονός ότι η εργασία ήταν ομαδική λειτούργησαν ως κίνητρα, τα οποία βοήθησαν, στο να μπορέσουν να ολοκληρώσουν τη δραστηριότητα. Στην αρχή της δραστηριότητας, ζητήθηκε από τα παιδιά να φέρουν από το σπίτι τους εφημερίδες. Σκοπός ήταν η εξοικείωση με τις πληροφορίες που εμπεριέχονται σε ένα έντυπο τέτοιου είδους, ώστε να ερευνήσουν μόνα τους και να δουν το είδος και τον τρόπο, με τον οποίο καταγράφονται οι ειδήσεις σε μία εφημερίδα. Έπειτα η δράση συνεχίστηκε, με την επίσκεψη στη σχολική βιβλιοθήκη, όπου τα παιδιά, προσπάθησαν να βρουν πληροφορίες που τα ενδιέφεραν στα βιβλία, με σκοπό να γράψουν ένα άρθρο, μια ιστορία ή ένα δικό τους κείμενο και να το παρουσιάσουν.

Στη συνέχεια τα παιδιά είχαν την επιλογή να συνεργαστούν ομαδικά, ώστε να δημιουργήσουν μια δική τους ιστορία, ή να φτιάξουν και να παρουσιάσουν ένα δικό τους κείμενο, βασισμένο σε ιδέες και πληροφορίες, τις οποίες είχαν ανακαλύψει. Φυσικά όπως σε κάθε δραστηριότητα, η χρήση του διαδικτύου, καθώς και η ανεύρεση πληροφοριών από εκεί, ήταν άλλη μια επιλογή, την οποία είχαν οι μαθητές. Όπως φαίνεται παρακάτω, αρκετά από τα παιδιά, έφτιαξαν ομάδες και δημιούργησαν τη δική τους ιστορία, ενώ άλλα επέλεξαν να δουλέψουν ατομικά και να φτιάξουν το δικό τους έργο.

Λειτουργικοί χρήστες

- Χρήση του η/υ για εύρεση πληροφοριών
- Ενεργοποίηση/απενεργοποίηση ηλεκτρονικών συσκευών
- Επιλογή και εκτύπωση των φωτογραφιών

Δημιουργοί νοήματος

- Κατανοούν τις πληροφορίες που βρίσκουν
- Επιλέγουν τις πληροφορίες που θα συμπεριλάβουν
- Ψάχνουν για συγκεκριμένες εικόνες για την ιστορία τους
- Χρησιμοποιούν το διαδίκτυο για ανεύρεση πληροφοριών
- Αναγνωρίζουν και χρησιμοποιούν οπτικά ερεθίσματα
- Μοιράζονται τη δουλειά τους με τους υπόλοιπους

Κριτικοί αναλυτές

- Κατανοούν τη δύναμη των εικόνων και των πληροφοριών
- Χρησιμοποιούν τις εικόνες και όσα βρίσκουν για να δημιουργήσουν νοηματοδοτημένα κείμενα
- Αντιλαμβάνονται τη δύναμη του διαδικτύου, στην εύρεση των πληροφοριών
- Γνωρίζουν τον τρόπο χρήσης του διαδικτύου

Μετασηματιστές

- Δημιουργούν τις δικές τους ιστορίες, από πληροφορίες που βρίσκουν στο διαδίκτυο
- Ερευνούν αυτόνομα χρησιμοποιώντας τις νέες τεχνολογίες
- Δουλεύουν ανεξάρτητα με το θέμα που τους δίνεται
- Κατανοούν το διαφορετικό νόημα των κειμένων στο διαδίκτυο και αυτών που είναι τυπωμένα
- Κατανοούν τη σημασία και το ρόλο της κάθε εργασίας που τους ανατίθεται

Δέκατη δράση

Περίληψη

Η παρακάτω δράση θα μπορούσε να θεωρηθεί ως επέκταση της 5^{ης} δράσης, που αφορούσε τα μουσεία και τα μνημεία. Σε αυτή την ενότητα τα παιδιά διδάχθηκαν τρόπους ώστε να κατανοούν τους χάρτες και τους τουριστικούς οδηγούς. Στόχος του βιβλίου ήταν η εκμάθηση και κατανόηση των πληροφοριών και των χρήσεων που έχουν οι τουριστικοί οδηγοί. Οι πληροφορίες που μπορούν να αντλήσουν από αυτούς είναι πολύ σημαντικές και χρήσιμες ιδιαίτερα όταν βρίσκονται σε μέρη άγνωστα για αυτά, μακριά από τον τόπο τους. Τα παιδιά είναι καλό να μάθουν να προσανατολίζονται και να βρίσκουν λύσεις σε περίπτωση που χαθούν. Οι παραπάνω γνώσεις θα τους βοηθήσουν να επιβιώσουν και να βρουν λύσεις σε δύσκολα για εκείνα καταστάσεις αλλά και σε καταστάσεις αναψυχής και ψυχαγωγίας, ώστε να μην χάσουν πολύτιμο χρόνο.

Ιστορία μάθησης

Στην ενότητα αυτή πραγματοποιήθηκαν δυο δράσεις διαφορετικού και συνάμα σχετικού περιεχομένου. Οι δράσεις αυτές πραγματοποιήθηκαν μέσα στην τάξη μετά το τέλος της διδασκαλίας της ύλης και είχαν ως στόχο να καταγράψουν κατά πόσο τα παιδιά είχαν κατανοήσει το μάθημα και αν είχαν μάθει πλέον να διαβάζουν χάρτες και οδηγούς. Ζητήθηκε από τα παιδιά να συλλέξουν τις

απαραίτητες πληροφορίες από τουριστικά φυλλάδια, το διαδίκτυο και όποια άλλη πηγή επιθυμούσαν και στη συνέχεια να δημιουργήσουν τα ίδια δικούς τους οδηγούς και χάρτες.

Στη πρώτη δράση που πραγματοποιήθηκε τα παιδιά έπρεπε αφού συλλέξουν πληροφορίες από χάρτες της περιοχής να αποτυπώσουν με όση μεγαλύτερη ακρίβεια μπορούν τις πληροφορίες αυτές σε χαρτί. Η άσκηση αυτή είχε τη μορφή αναγνώρισης της λειτουργίας και χρήσης του χάρτη, κατανόησης της προοπτικής που έχει ένας χάρτης και αποτύπωσης του, με τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορεί κάποιος να προσανατολιστεί στο μέρος το οποίο το καθένα είχε επιλέξει. Η συγκεκριμένη δράση ζητήθηκε να γίνει με τη βοήθεια και τη συνδρομή των γονέων. Το δεύτερο κομμάτι της δραστηριότητας, σχετιζόταν με τη δημιουργία ενός θεωρητικά φυλλαδίου ή τουριστικού οδηγού, με σκοπό να καθοδηγεί τους τουρίστες στα αξιοθέατα της πόλης. Τα παιδιά έπρεπε να ζωγραφίσουν τους δρόμους και τα οικοδομικά τετράγωνα ώστε οι τουρίστες της περιοχής να μπορέσουν να προσανατολιστούν στη περιοχή δίχως να χαθούν. Επίσης μέσα στο ζητούμενο ήταν να δοθούν ποικίλες πληροφορίες για την πόλη, τις οποίες να μπορεί κάποιος να αξιοποιήσει (ξενοδοχεία, εστιατόρια κτλ).

Η δεύτερη δράση που πραγματοποιήθηκε ήταν πολύ πιο απαιτητική από πλευράς δουλειάς, την οποία έπρεπε να κάνουν τα παιδιά. Ζητήθηκε από τα παιδιά να συλλέξουν πληροφορίες από το σπίτι τους από το διαδίκτυο ή από βιβλία σχετικά με διάφορα μνημεία, να τις φέρουν στη τάξη και να δημιουργήσουν τουριστικούς οδηγούς. Οι πληροφορίες έπρεπε να καλύπτουν μία πληθώρα από θέματα, όπως ξενοδοχεία της πόλης, μνημεία, τουριστικά αξιοθέατα και οτιδήποτε άλλο θεωρούσαν ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί, ώστε να είναι πλήρης η δραστηριότητα. Στόχος ήταν να φανεί αν τα παιδιά είχαν μάθει ποιες πληροφορίες πρέπει να εμπεριέχονται σε ένα τουριστικό οδηγό. Για να τον κάνουν πιο ελκυστικό κόλλησαν φωτογραφίες που είχαν φέρει (οι οποίες ήταν αποτέλεσμα έρευνας των παιδιών, από το διαδίκτυο) και ζωγράρισαν ακόμα και δικά τους σχέδια. Η εμπλοκή γενικά των παιδιών στη δραστηριότητα, ήταν μεγάλη και εμφανής από την πρώτη στιγμή που ασχολήθηκαν με αυτή.

Λειτουργικοί χρήστες

- Χρήση του η/υ για εύρεση πληροφοριών
- Ενεργοποίηση/απενεργοποίηση ηλεκτρονικών συσκευών
- Επιλογή και εκτύπωση των φωτογραφιών

Δημιουργοί νοήματος

- Κατανοούν τις πληροφορίες που βρίσκουν
- Επιλέγουν τις πληροφορίες που θα συμπεριλάβουν
- Ψάχνουν για συγκεκριμένες εικόνες για την ιστορία τους
- Χρησιμοποιούν το διαδίκτυο για ανεύρεση πληροφοριών
- Αναγνωρίζουν και χρησιμοποιούν οπτικά ερεθίσματα
- Μοιράζονται τη δουλειά τους με τους υπόλοιπους

Κριτικοί αναλυτές

- Κατανοούν τη δύναμη των εικόνων και των πληροφοριών
- Χρησιμοποιούν τις εικόνες και όσα βρίσκουν για να δημιουργήσουν νοηματοδοτημένα κείμενα
- Αντιλαμβάνονται τη δύναμη του διαδικτύου, στην εύρεση των πληροφοριών
- Γνωρίζουν τον τρόπο χρήσης του διαδικτύου

Μετασηματιστές

- Δημιουργούν τις δικές τους ιστορίες, από πληροφορίες που βρίσκουν στο διαδίκτυο

- Ερευνούν αυτόνομα χρησιμοποιώντας τις νέες τεχνολογίες
- Δουλεύουν ανεξάρτητα με το θέμα που τους δίνεται
- Κατανοούν το διαφορετικό νόημα των κειμένων στο διαδίκτυο και αυτών που είναι τυπωμένα
- Κατανοούν τη σημασία και το ρόλο της κάθε εργασίας που τους ανατίθεται

Δράση Ενδέκατη

Περίληψη

Τα παιδιά μέσα από τις προηγούμενες διδακτικές ενότητες και δράσεις πειραματίστηκαν και γνώρισαν ποικίλους τρόπους συλλογής πληροφοριών, μέσα από πολλά και διαφορετικά είδη κειμένων, επιγραφών και ετικετών. Στόχος από την αρχή των δράσεων, οι οποίες σε γενικές γραμμές κινήθηκαν κλιμακωτά σε δυσκολία, ήταν σταδιακά και μέσα από τη διδασκαλία και την εκμάθηση της ύλης, να αναπτύσσουν όλο και περισσότερες δεξιότητες, αλλά και να εμπλουτίζουν συνεχώς τις ικανότητές τους. Στο πλαίσιο της θεωρίας της Ολικής Γλώσσας, έγινε η προσπάθεια να δημιουργηθεί ένα πλαίσιο, το οποίο να χρησιμοποιεί τις εμπειρίες και τις γνώσεις των παιδιών και να τις εμπλουτίζει, κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να αποκτά νόημα η γνώση. Ειδικότερα αναφορικά με την τελευταία δράση, η οποία πραγματοποιήθηκε, η εκμάθηση του να δίνουν σωστά πληροφορίες και στοχευμένες δίχως να πλατειάζουν και να ξεφεύγουν από το θέμα είναι πολύ σημαντική για την καθημερινότητά τους. Σύμφωνα με την ύλη του βιβλίου, η δημιουργία πληροφοριακών κειμένων, αλλά και ο τρόπος διαμοιρασμού της πληροφορίας, καθίσταται ιδιαίτερα σημαντικός, όσο η επιστήμη και η τεχνολογία προχωράνε. Λόγω της εκμάθησης της εκμείευσης πληροφοριών που έχει γίνει στις παραπάνω ενότητες, τα παιδιά έδειξαν να κατανοούν γρηγορότερα και ευκολότερα την ύλη και παράλληλα φάνηκε πως ενσωματωθήκαν και κατανόησαν καλύτερα την δράση που πραγματοποιήθηκε.

Ιστορία μάθησης

Η τελευταία δράση που πραγματοποιήθηκε αφορούσε την 24^η ενότητα του βιβλίου με τίτλο «Να σου πω τι έμαθα;» και είχε τίτλο «Δημιουργία πληροφοριακών κειμένων». Στόχος ήταν τα παιδιά να κάνουν μια επανάληψη σε όσα είχαν μάθει μέχρι στιγμής αλλά και να διδαχθούν ως τελευταίο μάθημα να αναδεύουν πληροφορίες μέσα από εγκυκλοπαίδειες και πληροφοριακά – επιστημονικά κείμενα. Τα παραπάνω λόγω του λεξιλογίου τους θεωρούνται δύσκολά προς κατανόηση για τα παιδιά καθώς δεν έχουν αποκτήσει ακόμα το κατάλληλο υπόβαθρο. Παρόλα αυτά είναι η κατάλληλη περίοδος ώστε να έρθουν σε επαφή μαζί τους και να αρχίζουν να επεξεργάζονται τέτοιου είδους κείμενα. Ωστόσο, δεδομένου ότι σήμερα οι άνθρωποι έχουν πάψει να χρησιμοποιούν εγκυκλοπαίδειες για να βρουν μια πληροφορία και επιλέγουν το διαδίκτυο δεν άφησε ανεπηρέαστη τη δράση. Στόχος του σχολείου είναι να μαθαίνει στα παιδιά νέα πράγματα αλλά και να συγχρονίζεται με την εποχή. Επομένως πέρα από τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να αντλήσουν πληροφορίες μέσα από εγκυκλοπαίδειες τα παιδιά μέσα από την παρακάτω δράση έμαθαν πως να βρίσκουν πληροφορίες μέσα από το διαδίκτυο χρησιμοποιώντας το σωστά. Από τα παιδιά ζητήθηκε, πέρα από τη δημιουργία αφίσας, με πληροφορίες για το θέμα που εκείνα επιθυμούσαν, να δημιουργήσουν μία παρουσίαση με τη χρήση του προγράμματος Powerpoint, στον ηλεκτρονικό υπολογιστή και να την παρουσιάσουν στην τάξη. Στο κορύφωμα της έρευνας και της διαδρομής αυτής που διένυσαν, η πιο δομημένη χρήση της Παιδαγωγικής των Πολυγραμματισμών, ήταν ένα βασικό στοιχείο που χρειαζόταν να εξεταστεί και να διερευνηθεί. Επίσης βασικό ήταν να μπορέσουν να θέσουν σε εφαρμογή, όλα τις γνώσεις τις οποίες είχαν αποκτήσει, με σκοπό την όσο καλύτερη γίνεται, ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους.

Ιστορία μάθησης

Η τελευταία δράση είχε να κάνει με αναζήτηση πληροφοριών και την δημιουργία αφισών σχετικά με διαφορά ζώα και φυτά. Οι αφίσες ήταν ατομικές καθώς το κάθε παιδί έφτιαξε τη δική του, κάνοντας

ζωγραφίες ή κάνοντας κολλάζ από εικόνες που βρήκαν από το διαδίκτυο, τα οποία συνοδεύονταν από πληροφορίες για αυτά. Τα παιδιά ολοκλήρωσαν με επιτυχία την δράση και έφτιαξαν μέσα σε λίγο χρόνο γεμάτες πληροφορίες αφίσες. Στόχος ήταν να φανεί αν τα παιδιά μπόρεσαν να βρουν τις απαραίτητες πληροφορίες και να φανεί αν έχουν κατανοήσει τις γνώσεις που έχουν λάβει όλη τη χρονιά. Όπως φάνηκε από τις αφίσες που δημιούργησαν τα παιδιά, αλλά και από το γενικότερο αποτέλεσμα, το οποίο παρήγαγαν, είχαν αρκετά πλέον εξοικειωθεί με τη λογική που εμπεριέχει η Ολική Γλώσσα, αλλά και με κάποιες από τις αρχές, τις οποίες προσβέυει η Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών. Τα παιδιά μπόρεσαν να οργανώσουν, να συνθέσουν και εν τέλει να παρουσιάσουν, ένα αρκετά άρτιο αποτέλεσμα. Αναφορικά βέβαια με το κομμάτι της παρουσίασης Powerpoint, τα παιδιά τα οποία την δημιούργησαν, χρειάστηκαν σε κάποια σημεία τη βοήθεια των γονιών τους.

Λειτουργικοί χρήστες

- Χρήση του η/υ για εύρεση πληροφοριών
- Ενεργοποίηση/απενεργοποίηση ηλεκτρονικών συσκευών
- Επιλογή και εκτύπωση των φωτογραφιών
- Έχουν την ικανότητα να αποθηκεύσουν την εργασία που έχουν κάνει
- Χρησιμοποιούν την εκτύπωση
- Εισάγουν εικόνες ώστε να δημιουργήσουν το αποτέλεσμα που επιθυμούν

Δημιουργοί νοήματος

- Κατανοούν τις πληροφορίες που βρίσκουν
- Επιλέγουν τις πληροφορίες που θα συμπεριλάβουν

- Ψάχνουν για συγκεκριμένες εικόνες για την ιστορία τους
- Χρησιμοποιούν το διαδίκτυο για ανεύρεση πληροφοριών
- Αναγνωρίζουν και χρησιμοποιούν οπτικά ερεθίσματα
- Μοιράζονται τη δουλειά τους με τους υπόλοιπους
- Έχουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν και να λειτουργούν διαφορετικά προγράμματα στον υπολογιστή.

Κριτικοί αναλυτές

- Κατανοούν τη δύναμη των εικόνων και των πληροφοριών
- Χρησιμοποιούν τις εικόνες και όσα βρίσκουν για να δημιουργήσουν νοηματοδοτημένα κείμενα
- Αντιλαμβάνονται τη δύναμη του διαδικτύου, στην εύρεση των πληροφοριών
- Γνωρίζουν τον τρόπο χρήσης του διαδικτύου

Μετασχηματιστές

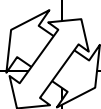
- Δημιουργούν τις δικές τους ιστορίες, από πληροφορίες που βρίσκουν στο διαδίκτυο
- Ερευνούν αυτόνομα χρησιμοποιώντας τις νέες τεχνολογίες
- Δουλεύουν ανεξάρτητα με το θέμα που τους δίνεται
- Κατανοούν το διαφορετικό νόημα των κειμένων στο διαδίκτυο και αυτών που είναι τυπωμένα
- Κατανοούν τη σημασία και το ρόλο της κάθε εργασίας που τους ανατίθεται
- Επιλέγουν κατάλληλες ιστοσελίδες όταν ψάχνουν για πληροφορίες
- Ερευνούν αυτόνομα όταν χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες (υπολογιστή, ταμπλέτα κτλ).

3.4 Ανάλυση των αποτελεσμάτων και των δράσεων

Φτάνοντας στο τέλος των δράσεων, είναι απαραίτητο στοιχείο η παρουσίαση και η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Βασικό στοιχείο σε μια ποιοτική έρευνα, όπως ήταν αυτή που διεξήχθη, είναι η όσο γίνεται μεγαλύτερη εγκυρότητα και τεκμηρίωση της έρευνας και των στοιχείων που την αποτελούν. Όπως αναφέρει ο Creswell (2016) η ποιοτική έρευνα και ειδικότερα μια έρευνα εκπαιδευτικού σχεδιασμού, στόχο έχει να επιλύσει και να απαντήσει σε «τοπικά ζητήματα», σε θέματα δηλαδή που απασχολούν τον ίδιο τον εκπαιδευτικό που τη διεξάγει. Στην ποιοτική άλλωστε έρευνα, παρέχεται στον ερευνητή «ακατέργαστη πρώτη ύλη» (Σαραφίδου, 2011) η οποία ερμηνεύεται έπειτα με κάποια κριτήρια τα οποία έχουν τεθεί, εξετάζοντας πάντα το κατά πόσο έχουν τα ερευνητικά ερωτήματα απαντηθεί και κατά πόσο έχει επιτελεστεί, ο σκοπός για τον οποίο πραγματοποιήθηκε η έρευνα. Σύμφωνα άλλωστε με τη Σαραφίδου (2011), στην ποιοτική έρευνα, η ανάλυση των δεδομένων γίνεται παράλληλα πολλές φορές, με τη συλλογή των δεδομένων. Στην παρούσα έρευνα, έχει γίνει μια προσπάθεια ανάλυσης των δεδομένων, σύμφωνα με το παραγόμενο κάθε φορά αποτέλεσμα, από την εκάστοτε δράση που πραγματοποίησαν τα παιδιά. Η προσπάθεια αυτή έγινε βασιζόμενη στο λεγόμενο Χάρτη των Πολυγραμματισμών (Hill, 2010, σελ.323), ένα κριτήριο, το οποίο είχε άλλωστε τεθεί εξαρχής από τη μεθοδολογία της ίδιας της έρευνας. Σύμφωνα λοιπόν με το Χάρτη των Πολυγραμματισμών, κάποιες από τις δραστηριότητες που έκαναν τα παιδιά, πληρούσαν τα κριτήρια, τα οποία τέθηκαν εξ' αρχής. Παρακάτω θα δούμε πιο αναλυτικά, τα όσα σε ένα βαθμό πέτυχαν οι μαθητές, με βάση πάντα τον αρχικό σχεδιασμό. Απαραίτητο βέβαια να τονιστεί, είναι το γεγονός, ότι σε μία ποιοτική έρευνα και ειδικότερα σε μία έρευνα εκπαιδευτικού σχεδιασμού, δεν μπορούν να βγουν ασφαλή συμπεράσματα, τα οποία να μπορούν να διαχυθούν ευρέως και να αποτελέσουν ένα εργαλείο και για άλλους ερευνητές, ούτε μπορούν να γίνουν γενικεύσεις οι οποίες να ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα πολλών άλλων σχολείων και παιδιών ή να αναφέρονται σε άλλα τμήματα και τάξεις, ακόμα και της ίδιας σχολικής μονάδας.

Πίνακας 2. Ο Χάρτης των Πολυγραμματισμών (μετάφραση από το πρωτότυπο)

<p>Λειτουργικός χρήστης</p> <ul style="list-style-type: none"> -εντοπίζει, κατανοεί κώδικες και χρησιμοποιεί εικόνες και σύμβολα -επιλέγει και χρησιμοποιεί τον εξοπλισμό -κινείται ανάμεσα σε μέσα (υπολογιστές, ταμπλέτες, τηλέφωνα) 	<p>Δημιουργός Νοήματος</p> <ul style="list-style-type: none"> -κατανοεί πολυτροπικά νοήματα -αίτιο του κειμένου και είδος του κειμένου -σύνδεση με την προηγούμενη γνώση
<p>Κριτικός Αναλυτής</p> <ul style="list-style-type: none"> -ανάλυση συζήτησης -ισότητα -δύναμη και τοποθεσία -κατάλληλη λειτουργία 	<p>Μετασχηματιστής</p> <ul style="list-style-type: none"> -χρησιμοποιεί γνώσεις και ικανότητες με νέους τρόπους -σχεδιάζει κείμενα -παράγει νέα κείμενα



Ο λόγος για αυτό είναι το ότι ο ερευνητής προσπαθεί να επιλύσει ένα πρόβλημα το οποίο απασχολεί εκείνον και τη δική του εκπαιδευτική δράση (Creswell, 2016). Σύμφωνα όμως με την Κατσαρού (2016) στόχος είναι άλλες φορές η εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων, τα οποία να οδηγήσουν σε βελτίωση και ενδυνάμωση των συμμετεχόντων. Στην παρούσα ανάλυση, θα προσπαθήσω να δώσω κάποια ποσοτικά στοιχεία, σύμφωνα με την κάθε δράση, καθώς και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά τα οποία προέκυψαν από αυτή τη διαδικασία, κατά τη διάρκεια της έρευνας. Αναφορικά στις δράσεις τις οποίες πραγματοποιήθηκαν, στη δεύτερη, τέταρτη, Πέμπτη, έβδομη και όγδοη δράση, η συμμετοχή των παιδιών ήταν καθολική σε απόλυτους αριθμούς. Δηλαδή από τα 16 παιδιά που ήταν στην τάξη, πήραν όλα μέρος και όλοι συμμετείχαν στο αποτέλεσμα που υπήρξε στο τέλος. Ο λόγος για αυτό είναι το γεγονός, ότι οι δράσεις ήταν σχεδιασμένες κατά τέτοιο τρόπο, όπου όλες πραγματοποιήθηκαν στο χώρο του σχολείου ή γενικότερα μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, οπότε όλα τα παιδιά συμμετείχαν ομαδικά. Γενικότερα από τα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων, φάνηκε ότι στις ομαδικές δραστηριότητες, όπου εμπλεκόντουσαν όλα τα παιδιά μαζί, υπήρξε μεγαλύτερο ενδιαφέρον

στο να εμπλακούν και συμμετέχουν όσο γίνεται πιο ενεργά. Βασικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία, είχε το γεγονός ότι, οι ρόλοι και οι αρμοδιότητες, είχαν μοιραστεί μεταξύ των παιδιών, ως εκ τούτου, όλα τα παιδιά είχαν κάτι να κάνουν και η δραστηριότητα είχε αυτομάτως αποκτήσει κάποιο σκοπό για όλους. Στην πρώτη δράση, όπου τα παιδιά έφτιαξαν ταμπέλες και αφίσες εντός της τάξης συμμετείχαν όλοι, αλλά στη δραστηριότητα που έπρεπε να γίνει στο σπίτι, τα 12 από τα 16 παιδιά επέστρεψαν, έχοντας κάνει την εργασία τους. Στην Τρίτη δραστηριότητα, όπου τα παιδιά είχαν να φτιάξουν δικές τους πινακίδες και ταμπέλες, από το σύνολο των 16 παιδιών, τα 13 πραγματοποίησαν τη δραστηριότητα και έφεραν το υλικό στην τάξη, ώστε να παρουσιαστεί στην ολομέλεια. Στην έκτη δράση, όπου το ζητούμενο ήταν η αλληλογραφία και η δημιουργία ενός γραπτού κειμένου, συνολικά 14 παιδιά από τα 16 ολοκλήρωσαν τη δραστηριότητα. Η δραστηριότητα αυτή, πραγματοποιήθηκε εξ' ολοκλήρου μέσα στην τάξη και τα δύο παιδιά που δεν την ολοκλήρωσαν, όπως είπαν τα ίδια, δεν μπορούσαν να βρουν τι να γράψουν και σε ποιο άτομο. Η εργασία τους έμεινε ημιτελής και έτσι δεν συμπεριλαμβάνεται στο σύνολο των υπολοίπων. Φυσικά αξίζει να αναφερθεί, ότι σε αυτά τα δύο παιδιά δόθηκε βοήθεια και καθοδήγηση, αλλά ήταν αρνητικά ως προς το να την ολοκληρώσουν. Ακόμα όμως και ημιτελής, σημασία έχει η προσπάθεια, από πλευράς των παιδιών, να εκφραστούν και να δημιουργήσουν το δικό τους έργο, έστω και να αυτό δεν ολοκληρώθηκε. Η ένατη δράση έγινε και αυτή μέσα στην τάξη, ως εκ τούτου όλοι συμμετείχαν και με αρκετά μεγάλο ενδιαφέρον. Βέβαια δεν είχαν όλα τα παιδιά τον ίδιο ακριβώς ρόλο, καθώς άλλοι ανέλαβαν πιο ενεργό ρόλο στη δραστηριότητα (όπως ανέφεραν ήξεραν αρκετά πράγματα για να συμπεριλάβουν στο υλικό) ενώ άλλα παιδιά είχαν πιο βοηθητικό ρόλο. Οι τελευταίες δύο δράσεις, η δέκατη και η ενδέκατη, ήταν καθαρά ατομικές. Ένα κομμάτι από την κάθε δράση πραγματοποιήθηκε, μέσα στην τάξη και ένα άλλο κομμάτι έγινε στο σπίτι. Στη δέκατη δράση τα παιδιά τα οποία δημιούργησαν και έφεραν ένα πληροφοριακό κείμενο της επιλογής τους, ήταν 11 από τα 16. Στην τελευταία δράση και τα 16 παιδιά έφεραν από ένα γραπτό κείμενο, με πληροφορίες για το θέμα που είχαν επιλέξει, αλλά την παρουσίαση για το Powerpoint, την έφτιαξαν συνολικά 11 από τους 16 μαθητές.

Τα συγκεκριμένα ποσοτικά στοιχεία, είναι απλά ένας δείκτης, για να δούμε την εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, στις δραστηριότητες οι οποίες προσπαθήσαμε να γίνουν, τόσο εντός του σχολικού πλαισίου, όσο και στο χώρο του σπιτιού. Τα συγκεκριμένα νούμερα, είναι ένα ενθαρρυντικό στοιχείο, το οποίο μας δείχνει μια αρκετά καλή εμπλοκή των μαθητών στη διαμόρφωση ενός διαφορετικού προγράμματος, το οποίο εμπεριείχε άλλου τύπου δράσεις, από τις συνήθειες που είχαμε μέχρι τότε. Όμως σε μία ποιοτική έρευνα, όπως η συγκεκριμένη, υπάρχουν αρκετοί τρόποι με τους οποίους χρειάζεται να προσεγγιστούν και να αναλυθούν τα στοιχεία. Ένα βασικό στοιχείο που πρέπει να δοθεί σημασία, είναι αν και κατά πόσο οι δραστηριότητες, συμβάδιζαν με τους αρχικούς στόχους, οι οποίοι είχαν τεθεί στην έρευνα. Η θεωρία της Ολικής Γλώσσας αναφέρει ότι, τα τέσσερα βασικά στοιχεία είναι η ανάγνωση, η γραφή, η ακρόαση και η επικοινωνία (Κατσαρού, 2000). Επίσης η Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών, σχετίζεται ιδιαίτερα με τη χρήση των νέων τεχνολογιών και τον τρόπο με τον οποίο αυτές εμπλέκονται στη μάθηση και την εκπαιδευτική διαδικασία γενικότερα. Δεν θα ήταν λοιπόν επαρκής η ανάλυση των δεδομένων, αν δεν εξετάζαμε τις δραστηριότητες, οι οποίες έγιναν, όχι μόνο υπό το πρίσμα της επιτυχίας ή της αποτυχίας της δραστηριότητας, αλλά και το κατά πόσο οι δραστηριότητες είχαν όλους τους προαναφερθέντες παράγοντες, οι οποίοι να συνδέονται με τις εξεταζόμενες θεωρίες. Γενικότερα, κατά τη διάρκεια της έρευνας και της όλης διαδικασίας, η οποία εκτυλίχθηκε εντός του σχολικού πλαισίου, οφείλω να υπογραμμίσω την ουσιαστική εμπλοκή την οποία είχαν τα παιδιά, αλλά τη συνεργασία την οποία επέδειξαν σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος. Σημαντικός παράγοντας ήταν το ότι εργάστηκαν αρκετά σε ομάδες, έχοντας μπόρεσει να επικοινωνήσουν τις ιδέες τους και να συμφωνήσουν σε ένα τελικό αποτέλεσμα, το οποίο ήθελαν να δημιουργήσουν. Αναφορικά με το κομμάτι της θεωρίας της Ολικής Γλώσσας, οι δραστηριότητες οι οποίες πραγματοποίησαν, έδωσαν στα παιδιά τη δυνατότητα, να ξεφύγουν από το στενό πλαίσιο των φυλλαδίων και των τετριμμένων ασκήσεων και να μπορέσουν να εμπλακούν σε δραστηριότητες, οι οποίες είχαν μεγαλύτερο νόημα για εκείνα. Στις δραστηριότητες, τις οποίες κλήθηκαν να κάνουν, τα παιδιά χρησιμοποίησαν τις

προηγούμενες εμπειρίες, τις οποίες είχαν, τις γνώσεις τις οποίες είχαν αποκτήσει, μέσα από το μάθημα και μπόρεσαν να παράγουν καινούρια γνώση, βάσει όσων είχαν μάθει, ανακαλύψει και ερευνήσει τα ίδια τα παιδιά. Σχετικά με την Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών, οι μαθητές ήταν χρήσιμο και απαραίτητο να εμπλακούν όσο γίνεται με τις νέες τεχνολογίες. Έχει φανεί ότι η χρήση των εφαρμογών και των νέων τεχνολογιών ειδικότερα σχετίζεται άμεσα με τη βελτιωμένη απόδοση των μαθητών και των φοιτητών, αλλά βοηθά και προωθεί την εναρμόνιση και των εκπαιδευτικών στις συνθήκες μάθησης του 21^{ου} αιώνα, οδηγώντας τους στο να μεταλλάξουν τη διδασκαλία τους, με πιο παραγωγικούς και ωφέλιμους για το μαθητή τρόπους (Luna-Navarez & McGovern, 2018).

Στο βαθμό που ήταν δυνατό και επιτρεπτό, τα παιδιά κατάφεραν να χρησιμοποιήσουν σε αρκετά μεγάλο βαθμό τις νέες τεχνολογίες. Σε αρκετές από τις περιπτώσεις χρησιμοποίησαν τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, για να ερευνήσουν και να βρουν πληροφορίες τις οποίες χρειάζονταν. Έδειξαν να είναι άκρως εξοικειωμένα με τη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών, τόσο σε απλές λειτουργίες τους, όπως ενεργοποίηση, απενεργοποίηση, χρήση περιηγητών για το διαδίκτυο, εύρεση ιστοσελίδων, εκτύπωση εικόνων κτλ, αλλά και σε πιο σύνθετες λειτουργίες, όπως το να δημιουργήσουν μία παρουσίαση, χρησιμοποιώντας εργαλεία του υπολογιστή.

Σύμφωνα με το χάρτη των Πολυγραμματισμών (Hill, 2010, σελ.175), το πρώτο στάδιο είναι αυτό του Λειτουργικού χρήστη. Τα παιδιά άρχισαν να αναπτύσσουν ικανότητες, σύμφωνα με τα όσα έχουν μπορέσει να επιτύχουν.

Λειτουργικός χρήστης

- Να ενεργοποιούν και να απενεργοποιούν τον υπολογιστή, με σωστό τρόπο
- Να ανοίγουν και να κλείνουν ένα πρόγραμμα
- Να αποθηκεύουν τις εργασίες τους
- Να χρησιμοποιούν το ποντίκι και να έχουν τον έλεγχο του
- Να χρησιμοποιούν το πληκτρολόγιο
- Να αναγνωρίζουν γράμματα και αριθμούς στο πληκτρολόγιο
- Να χρησιμοποιούν μι ψηφιακή φωτογραφική μηχανή
- Να «κατεβάζουν» φωτογραφίες

- Να μπορούν να χρησιμοποιούν το διαδίκτυο
- Να εξερευνούν διαφορετικές ιστοσελίδες
- Να εισάγουν εικόνες στο κείμενό τους
- Να χρησιμοποιούν την εναλλαγή μεταξύ των διαφανειών μιας παρουσίασης

Βέβαια στο τελευταίο σημείο, ίσως δεν έχουν φτάσει στο σημείο του να είναι ανεξάρτητοι χρήστες και να μπορούν πλήρως να χρησιμοποιήσουν όλα τα εργαλεία που τους δίνει ένας υπολογιστής. Από την περιγραφή ακόμα όμως των ίδιων των δραστηριοτήτων, φαίνεται ότι με βάση τον χάρτη των Πολυγραμματισμών, τα παιδιά σε διάφορα σημεία μπόρεσαν να επιτύχουν τα τέσσερα στάδια που απαιτούνται. Στην αρχή λειτούργησαν ως Λειτουργικοί χρήστες, έχοντας τη γνώση της χρήσης των νέων τεχνολογιών και έπειτα μπόρεσαν να παράγουν νόημα μέσα από τη διαδικασία, βρίσκοντας τις πληροφορίες που χρειάζονταν για να συνεχίσουν τη δραστηριότητα. Ως δημιουργοί νοήματος (Hill, 2010, σελ.176) τα παιδιά μπόρεσαν να επιδείξουν τις παρακάτω ικανότητες:

Δημιουργός Νοήματος

- Να δημιουργούν σκηνές με νόημα
- Να έχουν την ικανότητα να σχεδιάζουν και να γνωρίζουν τι θέλουν να δημιουργήσουν
- Να ψάχνουν για συγκεκριμένες εικόνες και πληροφορίες
- Να έχουν επίγνωση διαφορετικών προγραμμάτων στον υπολογιστή
- Να χρησιμοποιούν το διαδίκτυο, ως μέσο έρευνας και πληροφοριών
- Να πληκτρολογούν λέξεις και φράσεις σε μια μηχανή αναζήτησης
- Να διατυπώνουν ερωτήσεις ώστε να προχωρήσουν την έρευνα και τη μάθησή τους
- Να μοιράζονται τη δουλειά τους με τα άλλα παιδιά
- Να εξηγούν και να εκφράζονται αναφορικά με την εργασία που έχουν κάνει
- Να αναγνωρίζουν και να χρησιμοποιούν οπτικά ερεθίσματα

Στο τρίτο στάδιο του κριτικού Αναλυτή, τα παιδιά μπόρεσαν να συνεργαστούν και να συναποφασίσουν τις πληροφορίες και τη γνώση που θα χρησιμοποιούσαν, ώστε να μπορέσουν να επιτύχουν το αποτέλεσμα που ήθελα. Σε αυτό το στάδιο και πάντα σύμφωνα με τον Χάρτη των Πολυγραμματισμών (Hill, 2010, σελ.178) τα παιδιά ξεκίνησαν να αντιλαμβάνονται νέες έννοιες και χρήσεις των νέων τεχνολογιών:

Κριτικός Αναλυτής

- Τη σημασία που έχουν οι υπολογιστές στον κόσμο και πόσο βασιζόμαστε σε αυτούς
- Σε πόσα διαφορετικά πράγματα χρησιμοποιούμε τους υπολογιστές
- Τη δυνατότητα που μας δίνει το διαδίκτυο στο να βρούμε πληροφορίες και να τις μοιραστούμε
- Ποιος και γιατί χρησιμοποιεί το διαδίκτυο
- Το γεγονός ότι πρέπει να υπάρχει κριτική ανάλυση του τι υπάρχει στο διαδίκτυο
- Τη σημασία τη μάθησης και της παρατήρησης των άλλων ατόμων
- Ποιος ελέγχει το χρόνο που καταναλώνουν σε ένα υπολογιστή
- Ποιος δημιουργεί διαφορετικές ιστοσελίδες και γιατί
- Πώς χρησιμοποιούμε τις εικόνες και το λόγο που το κάνουμε
- Με ποιο τρόπο μοιραζόμαστε πληροφορίες στο διαδίκτυο

Τέλος λειτουργώντας ως Μετασχηματιστές (Hill, 2010, σελ.180) κατάφεραν να παράγουν ένα αποτέλεσμα, το οποίο στην πληθώρα των περιπτώσεων είχε σύνδεση με τη Θεωρία της Ολικής Γλώσσας. Όλα τους σχεδόν τα κείμενα είχαν ένα αυθεντικό επικοινωνιακό χαρακτήρα, μιας και ήταν δικές τους δημιουργίες, μέσα από τις οποίες περνούσαν μηνύματα με πολλούς σημειωτικούς τρόπους, όπως τη γραφή, την εικόνα κ.α. Ως μετασχηματιστές λοιπόν, μπόρεσαν τα παιδιά να μετατρέψουν τις γνώσεις και εμπειρίες που αποκόμισαν, το καθένα στο βαθμό που μπορούσε.

Μετασχηματιστές

- Μπόρεσαν να επεκτείνουν τη γνώση τους σχετικά με τους υπολογιστές και σε άλλα μαθησιακά αντικείμενα
- Μετατρέψουν παραδοσιακά κείμενα σε πολυτροπικά
- Να επιλέξουν τα σωστά κουμπιά για τη χρήση του διαδικτύου
- Να ψάξουν σχετικές ιστοσελίδες αναφορικά με τις πληροφορίες που ήθελαν
- Να δημιουργήσουν δικές τους παρουσιάσεις
- Να εργαστούν ανεξάρτητα όταν τους δοθεί ένα αντικείμενο μαθησιακό
- Να λειτουργήσουν ανεξάρτητα σχετικά με τη χρήση και τη λειτουργία του υπολογιστή
- Να αναγνωρίσουν τις διαφορετικές χρήσεις της ψηφιακής μηχανής
- Να μαζέψουν ποικίλες πληροφορίες από διάφορες πηγές, ώστε να δημιουργήσουν τις δικές τους αφίσες και πληροφοριακά κείμενα
- Να μεταφέρουν γνώσεις και εμπειρίες από την πραγματική ζωή και την καθημερινότητά τους και να δημιουργήσουν δικές τους εργασίες

Βέβαια οφείλω να τονίσω ότι δεν συμπεριελήφθησαν όλοι οι σημειωτικοί τρόποι, οι οποίοι θα μπορούσαν να έχουν υπάρξει, καθώς δεν υπάρχει ήχος στις δημιουργίες τους, αλλά ούτε και κίνηση σε εικόνες και άλλα κείμενα που δημιούργησαν. Όμως βασικό στοιχείο είναι, το γεγονός ότι οι μαθητές ολοκλήρωσαν τις δραστηριότητες τους, αφού πρώτα είχε προηγηθεί η επεξεργασία της ύλης από την κάθε ενότητα και είχαν σε ένα βαθμό συλλέξει και μάθε τις απαραίτητες πληροφορίες, ώστε να μπορέσουν έπειτα να προχωρήσουν στη δημιουργία των δικών τους κειμένων. Στο πλαίσιο όμως του αναστοχασμού, ο οποίος αποτελεί βασικό στοιχείο της ποιοτικής έρευνας και ειδικότερα μιας έρευνας εκπαιδευτικού σχεδιασμού, είναι εξέχουσας σημασίας να κάνω και τα δικό μου απολογισμό αλλά και αυτοαξιολόγηση, καθώς είναι μια από τις παραμέτρους, τις οποίες ο εκπαιδευτικός-ερευνητής πρέπει να έχει υπόψη του, ώστε να βγάλει όσο γίνεται πιο σαφή συμπεράσματα, για το αποτέλεσμα που παρήχθη. Η γνώση και η ενασχόληση με τις συγκεκριμένες θεωρίες μάθησης και το πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργούν, ήταν κάτι καινούριο και πρωτόγνωρο, τόσο σαν θεωρίες μάθησης, όσο και με τον τρόπο τον οποίο λειτουργούν και πρέπει να εφαρμόζονται. Μην έχοντας στο παρελθόν ασχοληθεί ξανά με το θέμα, υπήρχαν πολλά πράγματα τα οποία έπρεπε να λάβω υπόψη και να θέσω σε εφαρμογή. Ο τρόπος με τον οποίο δημιουργείται ένα αυθεντικό πλαίσιο μάθησης, είναι κάτι το οποίο απαιτεί γνώση και εμπειρία από την πλευρά του εκπαιδευτικού και ως εκ τούτου, μπορούν εύκολα να υπάρξουν λάθη, αλλά κυρίως παραλείψεις, στον τρόπο με τον οποίο μεταλαμπαδεύεται η γνώση στα παιδιά. Ακόμα ήταν ασαφές για εμένα ο βαθμός, κατά τον οποίο αφήνεται ελευθερία κινήσεων και αποφάσεων στα παιδιά και τις δραστηριότητες, αλλά κυρίως στον τρόπο με τον οποίο θα τις πραγματοποιήσουν. Η προσωπική μου άποψη εν τέλει, ήταν να δώσω πλήρη ελευθερία στα παιδιά, ώστε να μπορέσουν να κινηθούν ανεξάρτητα και να μπορέσουν να εκφραστούν, όσο πιο ανεξάρτητα μπορούν. Οι δραστηριότητες, έδωσαν γενικά στα παιδιά, τη δυνατότητα, να ερευνήσουν ανεξάρτητα και χωρίς παρεμβάσεις, να ανακαλύψουν τις πληροφορίες που επιθυμούσαν και να μπορέσουν να συνθέσουν τις εργασίες τους, σύμφωνα με τον τρόπο που εκείνα επιθυμούσαν. Το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα κινούνταν οι δραστηριότητες, καθορίστηκε από

εμένα και τα παιδιά κινήθηκαν ανεξάρτητα, έχοντας τις πληροφορίες που ήθελαν. Ένα βασικό ζήτημα, το οποίο αποτέλεσε ένα πρακτικό ζήτημα, ήταν η έλλειψη μόνιμου υπολογιστή, εντός της τάξης. Η έλλειψη αυτή, έκανε λίγο πιο δύσκολη την εισαγωγή των Πολυγραμματισμών, στις δραστηριότητες, με αποτέλεσμα βασικά στοιχεία της Παιδαγωγικής των Πολυγραμματισμών, να μην μπορέσουν να γίνουν διακριτά και να είμαι σίγουρος, ότι έχουν κατακτήσει τα περισσότερα, από τα οποία αναφέρονται. Στο κομμάτι αναφορικά με το παραγόμενο αποτέλεσμα, ένα στοιχείο το οποίο χρειάζεται να τονιστεί, είναι αυτό του τρόπου έκφρασης και ολοκλήρωσης των δραστηριοτήτων από πλευράς των παιδιών. Τόσο η έλλειψη ηλεκτρονικού υπολογιστή, εντός της τάξης, όσο και το ότι δεν είναι όλα τα παιδιά ιδιαίτερα εξοικειωμένα, με κάποια από τα εργαλεία του ηλεκτρονικού υπολογιστή, οδήγησε στο να αποτελέσει η γραφή, τον κύριο τρόπο έκφρασής τους, αλλά και δημιουργίας των εργασιών τους. Αυτό δυστυχώς δίνει σε κάποια σημεία, μια μοναδιάστατη προσέγγιση, στην έρευνα, κάτι το οποίο δεν επιτρέπει να εμβαθύνουν, όσο θα ήθελα στα στοιχεία της Παιδαγωγικής των Πολυγραμματισμών. Βέβαια υπήρξε ευρεία χρήση των νέων τεχνολογιών, αλλά ίσως όχι στο βαθμό, τον οποίο θα επιθυμούσα ξεκινώντας την έρευνα. Υπήρξαν όμως και αρκετά σημεία, κατά την έρευνα, όπου οι μαθητές έδειξαν να έχουν αγαστή σχέση με τις νέες τεχνολογίες. Ένα από αυτά ήταν, κατά την τελευταία δράση, όπου τα περισσότερα παιδιά, δημιούργησαν μία παρουσίαση Powerpoint και μπόρεσαν, όχι μόνο να εκφράσουν όλα όσα ήθελαν, μέσω της παρουσίασης, αλλά και να την παρουσιάσουν μέσα στην ολομέλεια της τάξης.

Φτάνοντας προς το τέλος της ανάλυσης των δραστηριοτήτων, προσωπικά θεωρώ, ότι θα ήταν χρήσιμη η ύπαρξη ενός άλλου συμμετέχοντα, ώστε να υπάρξει μια αξιολόγηση και ανατροφοδότηση σχετικά με τις δραστηριότητες και τα αποτελέσματα, από την κάθε μία. Αυτό θα βοηθούσε ως προς την πιο έγκυρη και στοχευμένη ίσως προσέγγιση, από τη δική μου πλευρά ως εκπαιδευτικό. Γενικότερα όμως φάνηκε, σε ένα ευρύτερο πλαίσιο να επιτυγχάνονται οι στόχοι των δράσεων σε ένα βαθμό, αλλά έχοντας νομίζω αρκετά περιθώρια βελτίωσης σε μια ενδεχόμενη μελλοντική δράση, αντίστοιχου περιεχομένου και βεληγεκούς. Μέσα από το υφιστάμενο έργο, τα παιδιά μπόρεσαν να

εκφραστούν, να ξεφύγουν από τα ίδιες δραστηριότητες, τις οποίες είχαν συνηθίσει και να εμπλακούν σε πιο δημιουργικές και χρήσιμες ίσως για τα ίδια. Πάντα όμως σε μία ποιοτική έρευνα, υπάρχουν θέματα, τα οποία θα μπορούσαν να αντιμετωπιστούν διαφορετικά, αλλά και να προσεγγιστούν με διαφορετικό τρόπο. Συνολικά θα ανέφερα, ότι τα παιδιά ενεπλάκησαν, συνεργάστηκαν, εκφράστηκαν και έμαθαν καινούρια πράγματα, τα οποία μεταφέρθηκαν από τα ίδια στις εργασίες τις οποίες έκαναν. Σίγουρα όμως θα υπάρχουν στοιχεία, τα οποία πάντα με δεύτερη ματιά μπορούν να πραγματοποιηθούν διαφορετικά και να επιτύχουν άλλους στόχους.

3.5 Συμπεράσματα—συζήτηση

Όπως φαίνεται από την παρούσα εργασία, ο τομέας της εκπαίδευσης και η ενσωμάτωση νέων δραστηριοτήτων, δεν είναι ένα αντικείμενο, το οποίο μπορεί με ευκολία να εισαχθεί, αλλά επίσης τίθεται σε μεγάλη συζήτηση, τόσο ο τρόπος οργάνωσης ενός καινούριου πλαισίου, όσο και η αποδοτικότητά του. Τεράστια σημασία στην παιδαγωγική διαδικασία έχει η γενικότερη έννοια του γραμματισμού, διότι βοηθάει τα παιδιά να πετυχαίνουν τους στόχους τους, να αναπτύσσουν τις γνώσεις και τις δυνατότητές τους και να είναι πλήρως μέλη της τοπικής και της ευρύτερης κοινωνίας τους. Έτσι είναι απολύτως κατανοητό πως ο γραμματισμός λαμβάνει τεράστια σημασία καθ' όλη την διάρκεια της παιδαγωγικής διαδικασίας και εκπαίδευσης. Η παιδαγωγική διαδικασία είναι κρίσιμης σημασίας για την ανάπτυξη των κοινωνικών και γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών. Αυτού του είδους οι δεξιότητες μπορούν να προσφέρουν πολλά στα παιδιά και να συνεισφέρουν στην κοινωνική και γλωσσική τους ανάπτυξη.

Στην πάροδο των χρόνων, έχει γίνει μεγάλη συζήτηση αλλά και εκτενής έρευνα, για τη Θεωρία της Ολικής Γλώσσας, αλλά και για την Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών. Σύμφωνα με την Ling (2012) τα πλεονεκτήματα της Ολικής Γλώσσας έγκειται σε τρία σημεία, τα οποία είναι ότι οι μαθητές κατανοούν καλύτερα όλο το κείμενο, εξασκούνται στην ανάγνωση, τη γραφή, την ακρόαση και την

ομιλία, καθώς και το ότι έχει μία πιο ανεπίσημη αξιολόγηση, πράγμα που βοηθά στη μέτρηση της απόδοσης των μαθητών. Στην έρευνα του Robinson (2015) φάνηκε ότι οι μαθητές που διδάχθηκαν με τη μέθοδο της εντατικής διδασκαλίας των φωνημάτων, είχαν καλύτερη απόδοση, σε σχέση με αυτούς που διδάχθηκαν με τη μέθοδο της Ολικής Γλώσσας. Άλλες έρευνες όμως δείχνουν ότι η διδασκαλία των Πολυγραμματισμών, ευνοεί τους μαθητές (Lee, 2016) και ότι δεν είναι τόσο μακριά από τη θεωρία. Σύμφωνα με τη δημιουργία του Χάρτη των Πολυγραμματισμών, ο οποίος όπως έχει ήδη αναφερθεί, δημιουργήθηκε για ηλικίες παιδιών 4-8 ετών (Hill, 2010), οι μαθητές στην προσχολική ηλικία μπόρεσαν να εμπλακούν σε νέες μορφές γραμματισμού, ανεξαρτήτως της γεωγραφικής τους θέσης. Χρησιμοποίησαν ποικίλους σημειωτικούς τρόπους, με τους οποίους συνδυάστηκε ο παραδοσιακός έντυπος λόγος, μαζί με τις νέες τεχνολογίες. Με δεδομένο το γεγονός ότι, το δικό μας πρόγραμμα, αναφερόταν στην πρωτοσχολική ηλικία, ένα δηλαδή ηλικιακό εύρος, το οποίο περιλαμβάνεται μέσα στη δημιουργία του Χάρτη των Πολυγραμματισμών, αυτό πιθανόν δίνει νέες προοπτικές διερεύνησης και ανάλυσης των δραστηριοτήτων του γραμματισμού στο μέλλον. Χρησιμοποιώντας αυτό το πλαίσιο, μας δίνεται η δυνατότητα να εμπλακούμε με τα παιδιά, σε μια ποικιλία ερωτήσεων, σχέσεων και διερεύνησης, αναφορικά με τα διαφορετικά συστήματα και κομμάτια των γλωσσικών και όχι μόνο δραστηριοτήτων. Σύμφωνα με την Hill (2010), ένα τέτοιο εργαλείο, μας δίνει τη δυνατότητα να αναλύσουμε και να δούμε με διαφορετική ματιά, τις εργασίες των παιδιών, καθώς με τη χρήση και των νέων τεχνολογιών, είναι σε θέση να δημιουργούν κείμενα, τα οποία δεν επεξηγούνται επαρκώς με την κλασική μορφή του γραμματισμού και των γλωσσικών δραστηριοτήτων. Η Thibaut & Curwood (2018) υποστήριξαν το γεγονός, ότι οι πολυτροπικοί τρόποι εμπεριέχουν νέες γλώσσες, οι οποίες χρειάζεται να αποκωδικοποιηθούν, να γίνουν κατανοητές και να παραχθούν. Ακόμα σύμφωνα με την Yelland (2018) η μάθηση πλέον στον 21^ο αιώνα, είναι όχι απλά ψηφιακή αλλά πολυτροπική. Το να έχουν τα παιδιά την ικανότητα να επιλέγουν τις κατάλληλες τροπικότητες, ώστε να παράγουν κείμενα και να εκφράζουν τις ιδέες τους, είναι απαραίτητο στο πλαίσιο του γραμματισμού, σε σύγχρονους καιρούς. Με αυτά τα δεδομένα, ο Χάρτης των

Πολυγραμματισμών, μπορεί κάλλιστα να αποτελέσει βασικό στοιχείο στην αναγνώριση και επεξήγηση των διαφορετικών τρόπων και γνώσεων, που αποκτούν τα παιδιά της πρωτοσχολικής ηλικίας, μέσα από δραστηριότητες γραμματισμού, σε περισσότερα από ένα επίπεδα. Άλλωστε θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο, να μπορέσει να χρησιμοποιηθεί ο Χάρτης των Πολυγραμματισμών ως εργαλείο αξιολόγησης των δεξιοτήτων και των γνώσεων των παιδιών, στα πλαίσια των Πολυγραμματισμών, σε μελλοντικές έρευνες. Στη δική μας εργασία, βασικό στοιχείο αποτέλεσε η άμεση εμπλοκή των παιδιών και η συνεργασία η οποία υπήρξε μεταξύ τους. Επίσης στο ζητούμενο της δημιουργίας ενός αυθεντικού πλαισίου, η προσπάθεια των παιδιών στέφθηκε με επιτυχία, σύμφωνα με τη δική τους αντίληψη και τον τρόπο με τον οποίο ήθελαν να εκφραστούν. Η σχέση των παιδιών με του Πολυγραμματισμούς, υπήρξε ουσιώδης, μιας και έγινε αντικείμενο χρήσης, στις δραστηριότητες που τα ίδια έφεραν εις πέρας. Η εκπαίδευση σε μεγάλο βαθμό, επιμένει ακόμα και τώρα στην αξιολόγηση, μέσω της γραφής, της ανάγνωσης και των παραδοσιακών και ευρέως χρησιμοποιούμενων μεθόδων, κάτι το οποίο φυσικά δεν είναι απορριπτέο. Όμως στον 21^ο αιώνα και με δεδομένες τις δεξιότητες που πρέπει να έχει ο μαθητής, δεν είναι πλέον επαρκής (Jewitt, 2006). Σύμφωνα επίσης με την Jewitt, η έννοια του γραμματισμού «οφείλει να διευρυνθεί και να συμπεριλάβει όλους τους σημειωτικούς τρόπους που χρησιμοποιούν οι νέοι» (Jewitt, 2006). Η Παιδαγωγική άλλωστε των Πολυγραμματισμών, δίνει νέες ευκαιρίες στους μαθητές, να εξερευνήσουν νέα μαθησιακά αντικείμενα και να αποκτήσουν καινούριες δεξιότητες, οι οποίες να τους είναι χρήσιμες σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, πέρα από τις δασκαλοκεντρικές μεθόδους, οι οποίες πολλές φορές βασίζονται στο αναλυτικό πρόγραμμα (Meng, 2016). Η Huang (2014) έδειξε με την έρευνά της, ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί απορρίπτουν μία συγκεκριμένη μέθοδο διδασκαλίας για το γραμματισμό και χρησιμοποιούν μία μίξη μεθόδων, βρίσκοντάς την πιο αποδοτική. Στη δική μας εργασία, το θετικό για εμένα ως εκπαιδευτικό-ερευνητή, ήταν πρώτα το γεγονός ότι είχα τη δυνατότητα να δω την τάξη και τους μαθητές που είχα από μία διαφορετική οπτική γωνία, την οποία ούτε εγώ είχα φανταστεί μέχρι τότε. Η εμπλοκή των παιδιών, το αποτέλεσμα που προήλθε από την

προσπάθειά τους καθώς και το διαφορετικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο κινήθηκε η διδασκαλία, ήταν μεγάλο κέρδος τόσο για εμένα, όσο ίσως και για τα παιδιά, τα οποία ξέφυγαν από τη στείρα διδασκαλία και τους συνηθισμένους τρόπους, με τους οποίους προσπαθούσαμε να κατανοήσουν μέχρι τότε τη διδακτέα ύλη. Στην πορεία αυτή, αρκετά θέματα θα μπορούσαν να σχεδιαστούν ξανά και να λειτουργήσουν ίσως πιο αποδοτικά υπό άλλες συνθήκες. Οι μαθητές όμως κατάφεραν να ανταπεξέλθουν στις δραστηριότητες που τους ζητήθηκαν και έτσι έστω και λίγο διεύρυναν τις δεξιότητες που είχαν μέχρι τότε. Το πλαίσιο αυτή τη φορά διαμορφώθηκε με ένα διαφορετικό τρόπο, ο οποίος ήταν πέρα από τα συνηθισμένα στερεότυπα της εκπαίδευσης, όπως τη γνωρίζουν οι περισσότεροι και εγώ ο ίδιος φυσικά. Ο συνδυασμός της Ολικής Γλώσσας, σε συνάρτηση με την Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών, έδωσε σε εμένα μια διαφορετική πνοή και μου έδειξε καινούρια μονοπάτια στην εκπαίδευση. Δυσκολίες και δυστοκίες σίγουρα θα μπορέσει να βρει κάποιος και ειδικότερα σε μία ποιοτική έρευνα, η οποία εν πολλοίς βασίζεται στην προσωπική κρίση του εκπαιδευτικού-ερευνητή και τη δουλειά την οποία ο ίδιος θέτει υπό το πρίσμα της αξιολόγησής του. Μέσα όμως από αυτή τη διαδικασία, μπορεί κάποιος να βελτιωθεί, να ανακαλύψει καινούριες δυνατότητες και να δώσει στους μαθητές την ευκαιρία να δοκιμάσουν καινούριες δραστηριότητες, προς όφελος πάντα των παιδιών και της εκπαίδευσης τους.

Λίστα Αναφορών

Ξενόγλωσσες

- Aitchison, J. (2010). *Linguistics*, Seven oaks: Hodder and Stoughton.
- Alexander, J. (2008). *Literacy, sexuality, pedagogy*, Logan, Utah: Utah State University Press.
- Anderson, K. (2013). *Contrasting Systemic Functional Linguistic and Situated Literacies. Approaches to Multimodality in Literacy and Writing Studies*, *Written Communication*, 30(3), 276–299.
- Aronin, L., & Politis, V. (2015). “*Multilingualism as an Edge.*” In *Theory and Practice of Second Language Acquisition*. Katowice: Wydawnictwo Unwierstetu Śląskiego, 27–49.
- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού*, (Μ.Αραποπούλου, μτφ.) Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Buras, K. (2014). *Pedagogy*. Teachers College Press.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Designing of Social Features* London: Routledge.
- Croft, William. (2013). *Explaining Language Change: An Evolutionary Approach*. Oxford: Oxford University Press.
- Djordjevic, I. (2019). *Literacy in the 21st Century, from the perspective of secondary school pupils*, *Research in Pedagogy*, (9), 127-142
- Eanes, R. (1997). *Content area literacy*. Albany, N.Y.: Delmar Publishers.
- Ennaji, M. (2013). “*Multilingualism in Morocco and the Linguistic Features of the Casablanca Variety.*” In: *Current Multilingualism: A New Linguistic Dispensation*, edited by David Singleton, Joshua Fishman, Larissa Aronin, and Muiris Ó Laoire, Berlin: De Gruyter, 231-246
- Fang, Z. (2005). *Literacy teaching and learning*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill/Prentice Hall.
- Gaston, A., Martinez J. & Martin E.P. (2016). *Embedding Literacy Strategies in Social Studies for Eighth-Grade Students*. *Journal of Social Studies Education Research*, 7(1), 73-95
- Gittins, R. (1999). *An introduction to literacy teaching*. London: Basic Skills Agency.

- Guus, K. (2013). "Mapping Increasing Linguistic Diversity in European and Non-European Countries." In: *Current Multilingualism: A New Linguistic Dispensation*, edited by David Singleton, Joshua Fishman, Larissa Aronin, and Muiris Ó Laoire, 139–162. Berlin: De Gruyter.
- Harris, A. (2016). *Integrating written communication skills: working towards a whole of course approach*, *Teaching in Higher Education*, 21(3), 287-300
- Hansen, S. (1999). *World knowledge and natural language analysis*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Hill, S. (2004). *Mapping Multiliteracies: Children in the New Millennium*, Report of the Research Project 2002-2004. Adelaide: University of South Australia.
- Hill, S. (2010). *The millennium generation: Teacher-researchers exploring new forms of literacy*, *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(3), 314-340.
- Huang, L. (2014). *Learning to Read with the Whole Language Approach: The Teacher's View*, *English Language Teaching*, 7(5).
- Jaeger, E. & Pearson, D. (2017). *The Integration of Common Core and Response to Intervention: Supporting Vulnerable Readers in a Time of Sophisticated Standards*, *The Educational Forum*, 81(1), 92-107.
- Jewitt, C. (2006). *Multimodality, "Reading", and "Writing" for the 21st Century*, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 26(3), 315-331.
- Josephine, R. Scott, A. & Walsh, M. (2010) *Pedagogy in the multimodal classroom: an analysis of the challenges and opportunities for teachers*, *Teachers and Teaching*, 16(4), 477-489.
- Jeffress, M. (2017). *Pedagogy*, Taylor and Francis.
- Kaptelinin, V. (2014). "Affordances." In: *The Encyclopedia of Human-Computer Interaction*, 2nd edition, edited by Mads Soegaard and Rikke Friis Dam. The Interaction Design Foundation.
- Lee, C. (2016). *Teaching Multiple Literacies and Critical Literacy to Pre-Service Teachers through Children-Literature-Based Engagements*, *Journal of Language & Literacy Education*, 12(1), 39-52.

- Levy, R. (2016). *A historical reflection on literacy, gender and opportunity: implications for the teaching of literacy in early childhood education*, *International Journal of Early Years Education*, 24(3), 279-293.
- Luke, A. (2000). *Critical literacy in Australia: A matter of context and standpoint*. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43(5), 448-461.
- Ling, P. (2012). *The Whole Language Theory*, *English Language Teaching* 5(3).
- Maddox, C. & Feng, J. (2013). *Whole Language Instruction vs Phonics Instruction*, Presentation at Georgia Educational Research Association Annual Conference, October 18, Georgia.
- Meng, X. Ms. (2016). "A Pedagogy of Multiliteracies into Practice: A Case Study in One Grade One Literacy Classroom". *Electronic Thesis and Dissertation Repository*, Paper 3846.
- Mills, K. (2006). *Critical Framing in a Pedagogy of Multiliteracies*. In *Proceedings Australian Literacy Educator's Association/ Australian Association of the Teaching of English National Conference 2006: Voices, Vibes, Visions*, Darwin.
- Navarez-Luna, G., & Mc Govern, E. (2018). *On the Use of Mobile Apps in Education: The Impact of Digital Magazines on Student Learning*, *Journal of Educational Technology Systems*, 0(0), 1–15.
- New London Group. (1996). *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing A Social Future*. *Harvard Education Review*, 66(1), 60-92.
- Papadakis, S., Kalogiannakis, M. & Zaranis, N. (2017). *Improving Mathematics Teaching in Kindergarten with Realistic Mathematics Education*. *Early Childhood Education Journal*, 45(3), 369-378.
- Palaiologou, N. (2009). *Needs for developing culturally oriented supportive learning with the aid of Information and Communication Technologies*, *Pedagogy, Culture & Society*, 17(2), 189-200.
- Penn-Edwards, S. (2011). *I Know What Literacy Means: Student Teacher Accounts*, *Australian Journal of Teacher Education*, 36.

Pullen, L., Daren & Cole, David, R. (2010), *Multiliteracies and Technology Enhanced Education: Social Practice and the Global Classroom*, Information Science Reference, Hershey, New York.

Robinson, M. J. (2015). *Evaluation of Teaching Methods to Improve Reading Performance of English Language Learners*, *Journal for the Advancement of Educational Research International*, 12(1), 25-33.

Saracho, N. O. (2017). *Literacy in the twenty-first century: children, families and policy*, *Early Child Development and Care*, 187(3-4), 630-643.

Thibaut, P. & Curwood, S., J. (2018). *Multiliteracies in Practice: Integrating Multimodal Production Across the Curriculum*, *Theory Into Practice*, 57:48-55.

Town, S. (2016). *Analysis of derivative words in the English Language*. [Place of publication not identified]: FORGOTTEN Books.

Van Den Akker, J., Gravemeijer, K., Mc.Kenney, S., & Nieveen N. (2006). *Educational Design Research*, Oxon, Routledge.

Wyse, D. (2012). *Literacy teaching and education*. Los Angeles: SAGE.

Yelland, N. J. (2018). *A pedagogy of multiliteracies: Young children and multimodal learning with tablets*, *British Journal of Educational Technology*, 49(5), 847–858

Yoon, S. H. (2014). *Assesing Children in Kindergarten: The narrowing of language, culture and identity in the testing era*, *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(3), 364-393.

Ελληνόγλωσσες

Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση*, 1^η έκδοση, Αθήνα, εκδ. Κριτική.

Μανωλίτσης, Γ. (2016). *Ο αναδυόμενος γραμματισμός στην προσχολική εκπαίδευση: Νέα ζητήματα και εκπαιδευτικές προτάσεις*, *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 4(1), 3-34

Παπαδοπούλου, Σ. (2003). *Η Ολική Γλώσσα στη Διδακτική της Γλωσσικής Έκφρασης για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω.

Πούρκος, Μ., Α. (2011). *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: μια εισαγωγή στις βασικές έννοιες, προβληματισμούς και προσεγγίσεις*. Στο Πούρκος, Μ. Α. & Κατσαρού, Ε. Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση (61-101). Θεσσαλονίκη: Νησίδες.

Σαραφίδου, Γ. (2011). *Συνάρθρωση Ποσοτικών και Ποιοτικών Προσεγγίσεων*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg.

Χατζησαββίδης, Σ. (2007). *Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη*. Στα πρακτικά του 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της OMEP, Πάτρα 1-3 Ιουνίου 2007

Χοντολίδου, Ε. (1999). *Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας*. Γλωσσικός Υπολογιστής, 1(1), 115-117. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε από <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/default.htm>

Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση, Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. 5^η έκδοση, ΙΩΝ.

Παράρτημα 1

Αρχικά σχεδιαγράμματα έρευνας

Σχεδιάγραμμα έρευνας για το πρόγραμμα Ολικής Γλώσσας

Η δημιουργία του προγράμματος αναφέρεται σε δραστηριότητες που άπτονται του σχολικού βιβλίου της Γλώσσας στη Β΄ Δημοτικού. Το πρόγραμμα και η έρευνα βασίζεται στις αρχές της Ολικής Γλώσσας και των Πολυγραμματισμών και στη δημιουργία ενός προγράμματος δραστηριοτήτων που σκοπό έχει να δώσει μια διαφορετική διάσταση στο μάθημα της Γλώσσας και να μπορέσει να δώσει στους μαθητές τη δυνατότητα να εκφραστούν και να μάθουν μέσω ενός διαφορετικού τρόπου.

Στο πλαίσιο της δημιουργίας αυτού του προγράμματος δημιουργήθηκαν κάποιες δραστηριότητες οι οποίες βασίζονται σε ενότητες και κεφάλαια του ίδιου του βιβλίου.

Παρακάτω παρατίθενται οι ενότητες, πάνω στις οποίες σχεδιάστηκαν οι δραστηριότητες και είναι βασισμένες στη φιλοσοφία της Ολικής Γλώσσας και των Πολυγραμματισμών.

Είναι βασικό οι δραστηριότητες που θα παρατεθούν να συνδέονται άμεσα με το σχολικό βιβλίο της Β΄ Δημοτικού και τις ενότητες που βιβλίου με τις οποίες σχετίζονται.

Οι δραστηριότητες οι οποίες έχουν σχεδιαστεί και το φωτογραφικό υλικό το οποίο τις ακολουθεί, είναι για να δείξει τη δημιουργία και εκτέλεση των δραστηριοτήτων αυτών στο πλαίσιο της Ολικής Γλώσσας (Whole Language).

Δραστηριότητες

- 1) Πινακίδες, ανακοινώσεις, αγγελίες και αφίσες
- 2) Χάρτες, ταξιδιωτικοί οδηγοί, τουριστικοί οδηγοί και μουσεία
- 3) Χρήση των εγκυκλοπαιδειών και δημιουργία στοιχείων πληροφοριακών για μια εγκυκλοπαίδεια.
- 4) Συνέντευξη και δημιουργία αυτής της συνέντευξης για ένα θέμα
- 5) Δημιουργία λεζάντας καθώς και προσκλήσεις, ευχετήριες κάρτες και ημερολόγιο.
- 6) Μελοποιημένα ποιήματα από τα παιδιά ή δημιουργία ενός δικού τους ποιήματος.
- 7) Ιστορικό μυθιστόρημα και δραστηριότητες για να δημιουργήσουν ένα ιστορικό μυθιστόρημα βασισμένο στις αρχές της Ολικής Γλώσσας
- 8) Να γραφτούν οδηγίες για άσκηση πυρκαγιάς , να γράψουν συνταγές καθώς και διάφορες ειδήσεις, άρθρα για εφημερίδα κτλ.
- 9) Να δημιουργήσουν ταυτότητες, ένα πληροφοριακό κείμενο καθώς και οδηγίες κατασκευής για κάποιο θέμα.
- 10) Δημιουργία επιστολής ή e-mail
- 11) Συναισθήματα, να εκφράσουν το πώς νιώθουν και το πώς τους φάνηκαν οι δραστηριότητες.

Τα παραπάνω είναι όλα ενότητες από το βιβλίο της Γλώσσας της Β΄ Δημοτικού. Οι δραστηριότητες που πρέπει να σχεδιαστούν βάσει του προγράμματος και το φωτογραφικό υλικό πρέπει να συνάδει με τις παραπάνω δραστηριότητες, να στοιχειοθετείται και να υποστηρίζεται από φωτογραφικό υλικό, ηχητικές καταγραφές και άλλου είδους υλικό που να βασίζεται στην εκπαιδευτική έρευνα δράση.

Πλάνο δραστηριοτήτων-Θεματικές ενότητες-Στόχοι

Ενότητα Βιβλίου	Θεματική ενότητα	Σελίδες	Στόχος	Υλικό
Ενότητα 1 Α' τεύχος	Πινακίδες Δημιουργία προγράμματος ωρολογίου	11-20	Να χρησιμοποιούν τη νέα τεχνολογία (φωτογραφικές μηχανές κτλ) και να αναγνωρίζουν ταμπέλες	Φωτογραφίες που έχουν τραβήξει τα παιδιά
Ενότητα 5, Α' τεύχος	Ημερομηνία λήξης στα προϊόντα,	41-50	Να μαθαίνουν τον τρόπο αγοράς των προϊόντων, να αναγνωρίζουν την ημερομηνία λήξης και να μπορούν να ψωνίζουν μόνα τους.	Φωτογραφίες των παιδιών, εκπαιδευτική επίσκεψη και εργασίες παιδιών
Ενότητα 10, Β' τεύχος	Ταμπέλες Αφίσες	15-24	Να μάθουν να δημιουργούν δικές τους ταμπέλες και αφίσες	Φωτογραφίες που έχουν τραβήξει τα παιδιά, εργασίες παιδιών
Ενότητα 11, Β' τεύχος	Χρήση λεξικών και τρόπος εύρεσης λέξεων Αινίγματα	25-38	Να μπορούν να χρησιμοποιούν λεξικά και να βρίσκουν τη σημασία των λέξεων Να φτιάχνουν δικά τους αινίγματα	Φωτογραφίες από δράσεις με τα παιδιά στη σχολική βιβλιοθήκη για τη χρήση των λεξικών
Ενότητα 12, Β τεύχος	Μουσεία και σημασία της ιστορικής μνήμης	47-56	Να κατανοούν τη σημασία της ύπαρξης των μουσείων, να μπορούν να κάνουν καταγραφές και να συνδέουν τα στοιχεία των	Φωτογραφίες από επίσκεψη σε μουσεία και καταγραφές των παιδιών

			μουσείων σε σχέση με τη σύγχρονη μνήμη και τον πολιτισμό	
Ενότητα 14, Β' τεύχος	Προσκλήσεις και γραπτά κείμενα	57-66	Να μπορούν να δημιουργούν τις δικές τους προσκλήσεις και γραπτά κείμενα για να δώσουν ένα μήνυμα	Φωτογραφίες και εργασίες των παιδιών
Ενότητα 15, Β' τεύχος	Αλληλογραφία και επικοινωνία με τους άλλους	67-74	Να μάθουν να αλληλογραφούν, να στέλνουν γραπτά μηνύματα χρησιμοποιώντας τα σύγχρονα μέσα και να κατανοήσουν τους τρόπους επικοινωνίας των ανθρώπων	Φωτογραφίες και εργασίες παιδιών
Ενότητα 16, Β' τεύχος	Έκφραση συναισθημάτων	75-83	Να μπορούν να εκφράζουν τα συναισθήματά τους και να μιλάνε για αυτά	Φωτογραφίες
Ενότητα 17, Γ' τεύχος	Εύρεση πληροφοριών και παρουσίαση βιβλίων και κειμένων	7-15	Να βρίσκουν πληροφορίες σε κείμενα και βιβλία και να μπορούν να παρουσιάζουν τις πληροφορίες	Φωτογραφίες και εργασίες παιδιών
Ενότητα 18, Γ' τεύχος	Τουριστικοί οδηγοί και χάρτες	17-26	Να μπορούν να βρίσκουν πληροφορίες σε τουριστικούς οδηγούς, να φτιάχνουν δικούς τους οδηγούς και να φτιάχνουν χάρτες	Φωτογραφίες και εργασίες παιδιών
Ενότητα 21, Γ' τεύχος	Δίνουμε πληροφορίες και οδηγίες	43-40	Να μπορούν να γράφουν οδηγίες και να δίνουν πληροφορίες. Να δημιουργούν πληροφοριακά	Φωτογραφίες και υλικό παιδιών

			κείμενα και οδηγίες	
Ενότητα 24, Γ τεύχος	Δημιουργία πληροφοριακών κειμένων, χρήση εγκυκλοπαιδειών	67-74	Να μάθουν να χρησιμοποιούν εγκυκλοπαίδειες, να δημιουργούν δικά τους πληροφοριακά κείμενα και να μπορούν να χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες	Φωτογραφίες και υλικό παιδιών