



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Θέμα Πτυχιακής Εργασίας:
*«Απόψεις των σημερινών δασκάλων για τη
γλωσσική διδασκαλία των μαθητικών τους
χρόνων»*

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΤΗΣ ΕΙΡΗΝΗΣ Γ. ΜΕΤΑΞΑ
ΑΜ:4057

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΚΑΜΑΡΟΥΔΗΣ ΣΤΑΥΡΟΣ
Β' ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΤΗΣ: ΚΩΤΟΠΟΥΛΟΣ ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΟΣ

ΦΛΩΡΙΝΑ
ΜΑΪΟΣ 2019

ΦΥΛΛΟ ΕΞΕΤΑΣΗΣ

1.Επόπτης: ΚΑΜΑΡΟΥΔΗΣ ΣΤΑΥΡΟΣ

Βαθμός: _____

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

2.Δεύτερος Βαθμολογητής: ΚΩΤΟΠΟΥΛΟΣ ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΟΣ

Βαθμός: _____

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

ΓΕΝΙΚΟΣ ΒΑΘΜΟΣ: _____

Η συγγραφέας Μεταξά Ειρήνη βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στις εργασίες τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	4
ABSTRACT.....	6
ΠΡΟΛΟΓΟΣ- ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	8
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	9
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	10
1.1 Τι είναι γλώσσα και ποια η σημασία της.....	10
1.2 Προφορικός και γραπτός λόγος.....	14
1.2.1 Διαφορές και ομοιότητες του προφορικού και γραπτού λόγου.....	16
2.1 Η γλώσσα ως μάθημα.....	18
2.1.2 Δομή ελληνικής γλώσσας.....	19
2.2 Η διδακτική της ελληνικής γλώσσας.....	21
2.3 Γλωσσική Διδασκαλία και Μάθηση.....	25
2.4 Μέθοδοι διδασκαλίας μητρικής και δεύτερης γλώσσας.....	30
3.1 Διαφοροποιημένη διδασκαλία και αλλαγές στη διδασκαλία με την εξέλιξη της τεχνολογίας κ των μεθόδων.....	35
3.2 Θεωρίες μάθησης και Τεχνολογία Πληροφοριών και Επιστήμης (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση.....	48
3.3 Παλιές παιδαγωγικές ακαδημίες κ τμήματα παιδαγωγικού.....	52
3.3.1 Παιδαγωγικές σχολές της Ελλάδας (συγκεντρωτικός πίνακας).....	55
3.3.2 Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινα.....	56
4. Αποτελέσματα.....	57
4.1 Συμπεράσματα Ερευνητικού Μέρους.....	57
Βιβλιογραφία	62
Ιστογραφία.....	65

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη των αλλαγών στην διδακτική της γλώσσας με το πέρασμα των χρόνων, βασισμένη σε απόψεις σημερινών εκπαιδευτικών οι οποίοι ήταν μαθητές τις δεκαετίες 1970 και 1980 .

Πιο συγκεκριμένα, η πτυχιακή εργασία που ακολουθεί, χωρίζεται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος, το θεωρητικό, περιλαμβάνει σημαντικές πτυχές της Διδακτικής της γλώσσας. Αρχικά πραγματεύεται τον όρο «Γλώσσα» και τη σημασία της για να γίνει σαφές τι εννοούμε με τον όρο γλώσσα, την δομή της, τον προφορικό και γραπτό λόγο, στοιχεία σημαντικά για την παρούσα εργασία και την συνέχεια της. Ακολουθεί η μελέτη της «Διδακτικής της ελληνικής Γλώσσας» το οποίο αποτελεί βασικό μέρος της εργασίας καθώς σε αυτό στηρίζεται και η έρευνα που πραγματοποιήθηκε. Η συνέχεια αποτελείται από την γλωσσική διδασκαλία και μάθηση, από τις διάφορες μεθόδους διδασκαλίας μητρικής αλλά και δεύτερης γλώσσας και η διαφοροποιημένη διδασκαλία. Είναι σημαντικό να αναφερθεί, το ότι το γλωσσικό μάθημα αποτελεί τον συνδετικό κρίκο όλων των μαθημάτων. Ένα από τα βασικότερα μαθήματα και σημαντικό για την ζωή και την εξέλιξη κάθε ανθρώπινου όντος. Επιπρόσθετα, στην συνέχεια της εργασίας αναφέρεται μια σημαντική πτυχή που επηρεάζει τις ζωές των ανθρώπων και την «*Διδακτική της Γλώσσας*», η εξέλιξη της τεχνολογίας και η εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στα σχολεία και γενικότερα στον τομέα της παιδείας. Δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή και επιμονή σε αυτό το σημείο καθώς η τεχνολογία εδώ και αρκετά χρόνια έχει εισβάλλει στις ζωές μας και μπορεί να μας διευκολύνει αλλά και να μας δυσχεράνει.

Επομένως είναι στην ευχέρεια του κάθε εκπαιδευτικού ο τρόπος με τον οποίο θα εκμεταλλευτεί τις δυνατότητες τις οποίες του προσφέρει η Τεχνολογία Πληροφοριών και Επικοινωνίας (ΤΠΕ). Ολοκληρώνοντας το θεωρητικό μέρος επέλεξα να αναφερθώ στα Παιδαγωγικά τμήματα της χώρας και αναλυτικότερα στο Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης της Φλώρινας στο οποίο φοιτώ και βρίσκεται στην πόλη καταγωγής μου.

Στο δεύτερο μέρος, της έρευνας, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των πέντε συνεντεύξεων από εκπαιδευτικούς. Κλείνοντας, υπάρχουν τα συμπεράσματα της έρευνας τα οποία έδειξαν πως οι νέοι εκπαιδευτικοί έχουν εντάξει τις Νέες Τεχνολογίες στην διδασκαλία τους, διαφοροποιώντας έτσι το μάθημα. Επιπλέον

εξέφρασαν τα παράπονά τους για τις αρνητικές αλλαγές που γίνονται με το πέρασμα του χρόνου όσον αφορά το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) γενικότερα και συγκεκριμένα στο γλωσσικό μάθημα .

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: γλώσσα, διδακτική της ελληνικής γλώσσας, διαφοροποιημένη μάθηση, εκπαιδευτικοί, τεχνολογία , εκπαίδευση

ABSTRACT

The purpose of this report is the study of the changes that have occurred in the field of teaching, during the decades of 1970 and 1980.

Specifically, the following thesis is composed of two parts. The first one is theoretical and includes important aspects of the didactics of language. Initially the thesis describes and analyses the term "language", both written and verbal, which are important factors of the thesis. Afterwards follows the study of the didactics of the Greek language, which is the basis of this research conducted for the purposes of this thesis. Important factors on the topic of the didactics are the different methods, that teachers choose to teach the native language and also a chosen foreign language, as diversified teaching. All the above mentioned, work together and are important elements of the " language didactics".

In addition, follows an important aspect that affects the lives of people as well as the teaching of the language, the development of technology and the introduction of new technologies in schools and in general in the field of education. Particular attention has been paid at this point, since technology has invaded our lives in recent years, which can make it easier or harder for us in our everyday time and particularly in school and classes.

Therefore, it is at the discretion of each teacher how to exploit the possibilities offered by technologies. Concluding the theoretical part of this thesis, I chose to mention the pedagogical departments of the country and specifically the pedagogical department of primary education which I attend as an undergraduate, in my hometown, Florina where I live.

The second part of my thesis, is the research I conducted. I took interviews from (5) five teachers, the details of which and the results are mentioned in this part. Finally, are the conclusions based on my research, which showed that young teachers have incorporated new technologies into their teaching methods, thus differentiating their lesson plans.

In addition, they expressed their complaints and opinions about the negative changes

that have taken place over the years, in terms of the curriculum in general and specifically in the class of language teachings.

KEYWORDS: language, didactics of Greek language, technology, education, teachers, diversified teachings

ΠΡΟΛΟΓΟΣ- ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η επιλογή του θέματος, ήταν αρχικά δική μου επιλογή και με τη βοήθεια του υπεύθυνου καθηγητή, κύριου Καμαρούδη Σταύρου, καταλήξαμε στην επιλογή του συγκεκριμένου θέματος το οποίο αποτελεί την πτυχιακή μου εργασία. Επέλεξα να ασχοληθώ με την «*Διδακτική της Γλώσσας*» καθώς στην πορεία της προπτυχιακής μου εκπαίδευσης και συγκεκριμένα στην Πρακτική μου Άσκηση, ήταν το μάθημα που μου κέρδισε το ενδιαφέρον. Έτσι σκεπτόμενη να ασχοληθώ και στην μετέπειτα πορεία μου με την συγκεκριμένη διδακτική, αποφάσισα να αποτελεί και τον βασικό άξονα του θέματος της πτυχιακής εργασίας μου. Το δεύτερο κομμάτι της πτυχιακής αφορά και βασίζεται στους εκπαιδευτικούς. Ως μελλοντική εκπαιδευτικός θέλησα να έρθω σε επαφή με σημερινούς εκπαιδευτικούς για να αντιληφθώ τις απόψεις σχετικά με την «*Διδακτική του μαθήματος της Γλώσσας*» καθώς κατέχουν την απαραίτητη εμπειρία.

Σε αυτό το σημείο θα ήθελα να ευχαριστήσω αρχικά την αδελφή μου, Βικτωρία η οποία με βοήθησε με την παρούσα εργασία και συγκεκριμένα σε πολλές μεταφράσεις που ήταν απαραίτητες, καθώς είναι καθηγήτρια αγγλικής γλώσσας. Στη συνέχεια θα ήθελα να ευχαριστήσω τους παρακάτω εκπαιδευτικούς οι οποίοι με μεγάλη χαρά και απόλυτη συνεργασία βοήθησαν να διεξαχθεί η έρευνα της παρούσας πτυχιακής εργασίας.:

Βότση Χριστίνα, Κυριακού Μαρίνα, Λούγκας Αντώνης, Πετρίδης Μιλτιάδης

Σακαλή Δέσποινα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο όρος «γλώσσα» αποτελεί ένα πολύπλοκο, πολύμορφο και πολυσύνθετο φαινόμενο που σχετίζεται με όλους τους τομείς της ανθρώπινης ζωής γι' αυτό εξάλλου είναι δύσκολο να διατυπωθεί ένας σύντομος, σαφής και ταυτόχρονα πλήρης ορισμός. Μέσω της γλώσσας το άτομο μπορεί να επικοινωνεί με τους συνανθρώπους του, να διατυπώνει σκέψεις, εμπειρίες, προβληματισμούς, να εκφράζει τα συναισθήματα του, τις στάσεις και τις επιθυμίες του, να διεκδικεί τα δικαιώματά του, να επεξεργάζεται το περιβάλλον και να αντιλαμβάνεται καλύτερα τον κόσμο στον οποίο ζει . Σύμφωνα με τον Lewis είναι το μέσο για την επίτευξη διαδραστικών, συναισθηματικών, δημιουργικών σκοπών που κοινό τους σημείο είναι η μεταφορά της σχέσης του χρήστη της γλώσσας και του περιβάλλοντός του . Κατά τον κοινωνιολόγο Basil Bernstein: «η γλώσσα είναι κώδικας επικοινωνίας δηλαδή αποτελεί μέρος της κουλτούρας των κοινωνικών ομάδων» . Επίσης, είναι «το βασικό συστατικό του τρόπου με τον οποίο αναγνωρίζουμε και εκφράζουμε τον εαυτό μας. Χωρίς γλώσσα δε θα υπήρχε ούτε ολοκληρωμένη σκέψη αλλά ούτε και αξιόλογη ανάπτυξη της κοινωνίας»¹ . Αποτελεί το κυριότερο μέσο με το οποίο ο άνθρωπος αποκτά γνώσεις και διευρύνει τους πνευματικούς του ορίζοντες. Ανάμεσα στις πολλές δυνατότητες που μας δίνει η γλώσσα, είναι κι αυτή της επιχειρηματολογίας, δηλαδή της υπεράσπισης των θέσεων, των απόψεων του ομιλητή, όπως και η δυνατότητα να ανελιχθεί κοινωνικά ένα άτομο, εφόσον βελτιώσει τις γλωσσικές του ικανότητες.

Επομένως, η γλώσσα αποτελεί και μέσο κοινωνικής κινητικότητας για το άτομο, ένα μέσο διαμόρφωσης και έκφρασης της ατομικής και συλλογικής ταυτότητας, με συνέπεια η γλώσσα να αποκτά έντονη πολιτική και κοινωνική διάσταση και να συνδέεται με θέματα κοινωνικής ένταξης ή αποκλεισμού. Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας καταλήγουμε στο ότι η γλώσσα που χρησιμοποιεί ένα άτομο συνδέεται άμεσα με τον πολιτισμό που αυτό φέρει και μέσω της γλώσσας διαφαίνεται η πολιτισμική του ταυτότητα και ιδιαιτερότητα.

¹<https://lykeiodoukas.wordpress.com/2013/10/14/%CE%B7-%CE%B1%CE%BE%CE%AF%CE%B1-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%B3%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%CF%82/>

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1.1 Τι είναι γλώσσα και ποια η σημασία της

Η γλώσσα είναι μία από τις μεγαλύτερες κατακτήσεις του ανθρώπινου πολιτισμού, αφού χάρη σ' αυτή ο άνθρωπος ανέπτυξε τον λόγο που αποτελεί τη βάση του πολιτισμού. Τα όρια του κόσμου μου είναι τα όρια της γλώσσας μου, κατά τον Wittgenstein. Αυτό σημαίνει, γνωρίζω τον κόσμο όσο μου επιτρέπουν οι γλωσσικές μου ικανότητες- επικοινωνώ με τον κόσμο και τα πράγματα στον βαθμό που έχω τις γλωσσικές προϋποθέσεις. Οι δυνατότητες της διάνοιας του ανθρώπου εξαρτώνται από το επίπεδο της γλώσσας που είναι σε θέση να μεταχειρίζεται. Γιατί ο άνθρωπος του οποίου οι γλωσσικές δυνατότητες είναι περιορισμένες δεν μπορεί ούτε να εκφράσει αυτό που σκέπτεται ούτε να σκεφθεί ολοκληρωμένα. Αναγκαστικά, βρίσκεται εγκλωβισμένος μέσα σε ένα στενό και ασφυκτικό γλωσσικό πλαίσιο που δεν του δίνει τη δυνατότητα να σκεφθεί ολόπλευρα και σε βάθος. Η απαιτητική, ποιοτική και αποτελεσματική επικοινωνία είναι ζήτημα που σχετίζεται με τη γλωσσική υποδομή του καθενός. Η γλωσσική καλλιέργεια υπηρετεί και στηρίζει άμεσα και αποτελεσματικά την ανάπτυξη της σκέψης και των πνευματικών δεξιοτήτων του ανθρώπου, ενώ «η σκέψη η απογυμνωμένη σε γνώση γίνεται ουδέτερη και χρησιμοποιείται ως απλό προσόν στις ειδικές αγορές εργασίας αυξάνοντας την εμπορική αξία της προσωπικότητας». Η πνευματική απελευθέρωση του ατόμου, συνεπώς, σχετίζεται άμεσα με τις γλωσσικές δεξιότητες που έχει αναπτύξει, ενώ το γλωσσικό υπόβαθρο του καθενός, ατόμου ή λαού, σηματοδοτεί την πνευματική του εμβέλεια.

«Οι γλώσσες», επισημαίνει ο καθηγητής Χρίστος Τσολάκης (1995), «είναι τα μπόγια των λαών. Ψηλώνουν με το ψήλωμα και συρρικνώνονται με τη συρρίκνωση των σκέψεων και των πολιτισμών των ανθρώπων. Δεν είναι δυνατόν οι πολιτισμοί και οι σκέψεις να προάγονται και οι γλώσσες να φθίνουν. Αυτό και το αντίστροφο του αποκλείονται. Στην τεχνολογία οι λαοί, στην τεχνολογία και οι γλώσσες, στην ποίηση οι λαοί, στην ποίηση και οι γλώσσες».

Ως εκ τούτου, δεν είναι δυνατόν να μιλήσει κανείς για παιδεία και εκπαίδευση χωρίς να αναφερθεί στη γλώσσα, που είναι φορέας μορφωτικών αγαθών και στην οποία στηρίζεται το εκπαιδευτικό σύστημα. Το επίπεδο της γλωσσικής καλλιέργειας

επηρεάζει κατ' ανάγκη το επίπεδο της παιδείας και της εκπαίδευσης, δεδομένου ότι οι δύο αυτές μορφωτικές διαδικασίες στηρίζονται κατά βάση στον διάλογο, και ο διάλογος στον λόγο, η ποιότητα του οποίου εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη γλωσσική κατάρτιση του καθενός. Αφού, λοιπόν, από τη γλώσσα εξαρτάται η παιδεία και η εκπαίδευση και αφού η παιδεία είναι ένα κοινωνικό αγαθό και ταυτόχρονα δικαίωμα του πολίτη, εξυπακούεται ότι η γλωσσική καλλιέργεια είναι κοινωνικό αγαθό, όρος απαραίτητος τόσο για την πολιτική, κοινωνική, ηθική, αισθητική διαπαιδαγώγηση του πολίτη όσο και για την επιστημονική και επαγγελματική του κατάρτιση.

Γι' αυτό, το εκπαιδευτικό σύστημα², σε όλες του τις βαθμίδες, θα πρέπει να προτάσσει μεταξύ των βασικών του στόχων την εξασφάλιση των κατάλληλων προϋποθέσεων για την ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων των μαθητών. Αν ο μαθητής δεν έχει γλωσσική αυτάρκεια, δεν μπορεί να ανταποκριθεί σε εκπαιδευτικές διαδικασίες σύνθετες, ώστε να συμμετέχει ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και να αναπτύξει την κρίση του, που είναι το ζητούμενο. Μέχρι να αποκτήσει γλωσσική, και ως εκ τούτου διανοητική, αυτάρκεια, θα εξαρτάται από την αποστήθιση, που δυστυχώς τις τελευταίες δεκαετίες έχει αποβεί η μάλιστα του εκπαιδευτικού μας συστήματος και η οποία ενισχύεται σταθερά και από το εξεταστικό μας σύστημα.

Επομένως, η γλώσσα είναι δύναμη παιδευτική, αν καλλιεργείται σωστά και μεθοδικά στη σχολική πράξη. Γιατί γυμνάζει τη σκέψη, διαμορφώνει το πνεύμα και το φρόνημα, καλλιεργεί το συναίσθημα, αποδεσμεύει τις δυνάμεις της ψυχής, μας φέρνει σε επαφή με την επιστήμη, την τέχνη, την πολιτισμική μας κληρονομιά, με τον άνθρωπο του χθες και τον άνθρωπο του σήμερα, βοηθά τον νέο να δώσει μορφή στις ιδέες και στα οράματα του. Χωρίς υψηλή γλωσσική παιδεία ο νους ατροφεί και περνά στην κατάσταση της πνευματικής υπανάπτυξης. Αν τα σχολικά προγράμματα δεν δώσουν προτεραιότητα στη διδασκαλία της γλώσσας, τότε σίγουρα η παιδεία μας θα είναι ελλειμματική, αδύναμη να ανταποκριθεί στις σύγχρονες ανάγκες. Σκεφτόμαστε με λέξεις, επικοινωνούμε με αυτές, υπάρχουμε με άλλα λόγια χάρη σ' αυτές (cogito, ergo sum, Descartes Rene) συνεπώς, όσο καλύτερα είμαστε ασκημένοι στη χρήση της γλώσσας, τόσο αποδοτικότερα την χρησιμοποιούμε ·η ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων και της γλωσσικής ετοιμότητας προϋποθέτει γλωσσικά βιώματα που τα

²https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/th.1_protasi_ren1-1-2_0.pdf -20-3-2019

παρέχει η γλωσσική κοινότητα αλλά, κυρίως, η σωστή διδασκαλία και άσκηση.

Με τη γλώσσα ενός λαού συνυφαίνονται και οι αξίες στις οποίες στηρίζεται ο πολιτισμός του. Σήμερα που ο οικονομικός ανταγωνισμός απογυμνώνει την ψυχή του ανθρώπου από τις ανώτερες αξίες, προβάλλει επιτακτικά η ανάγκη «να αναζητήσουμε τον άνθρωπο όπου κι αν βρίσκεται» όπως λέει ο Σεφέρης (2003). Μια ιδεολογία κοινών αξιών που συγκροτούν την πολιτισμική και πολιτιστική παράδοση και που αποβλέπουν στη διαμόρφωση ενός ηθικού χαρακτήρα και μιας πνευματικά ολοκληρωμένης προσωπικότητας.

Πιο αναλυτικά ³η γλώσσα είναι «ένα συμβατικό σύστημα επικοινωνιακών ήχων και μερικές φορές (αν και όχι απαραίτητα) γραπτών συμβόλων». Σ' αυτόν τον ορισμό η κρίσιμη λέξη είναι το επίθετο «επικοινωνιακών», επειδή η πρωταρχική λειτουργία της γλώσσας είναι η επικοινωνία. Βέβαια, με τη γλώσσα επιτελούνται και άλλες λειτουργίες. Για παράδειγμα, οι άνθρωποι χρησιμοποιούμε τη γλώσσα για να σκεφτόμαστε, να καταγράφουμε πληροφορίες, να συνειδητοποιούμε και να εκφράζουμε συναισθήματα, να εκφράζουμε την ταύτισή μας με μια ομάδα κ.λπ.

Αναμφίβολα, η γλώσσα είναι ένα εντυπωσιακό επίτευγμα των ανθρώπων. Υπάρχουν όμως άλλα είδη που κάνουν χρήση της γλώσσας; Ίσως κάποιος έδινε καταφατική απάντηση σκεπτόμενος για παράδειγμα τους παπαγάλους που λένε μερικές λέξεις. Ωστόσο, οι παπαγάλοι, ακόμα και αν προσπαθούν να επικοινωνήσουν, δεν χρησιμοποιούν γλώσσα με την πλήρη σημασία της έννοιας, επειδή δεν ακολουθούν κανόνες ούτε δείχνουν την ευελιξία στη χρήση της γλώσσας που δείχνουν οι άνθρωποι. Στην καθημερινή μας ζωή οι περισσότεροι από εμάς κάνουμε εκτεταμένη χρήση τεσσάρων βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων. Αυτές είναι οι ακόλουθες: ακούμε την ομιλία, διαβάζουμε, μιλούμε και γράφουμε. Είναι ίσως φυσικό να υποθέσουμε πως οι τέσσερις κεντρικές γλωσσικές δεξιότητες κάθε ανθρώπου μπορούν να είναι συνολικά ισχυρές ή αδύναμες. Αυτό το συμπέρασμα μπορεί συχνά, αλλά όχι πάντα, να είναι σωστό σε σχέση με την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας.

Όμως, ακόμη και στη μητρική τους γλώσσα, πολλοί άνθρωποι καλλιεργούν μία μόνο γλωσσική δεξιότητα, επειδή έχει ιδιαίτερη σχέση με τα ενδιαφέροντά τους ή τη σταδιοδρομία τους. Για παράδειγμα, οι συγγραφείς και οι επιμελητές κειμένων πρέπει να έχουν υψηλά αναπτυγμένες δεξιότητες γραφής, οι ηθοποιοί, πολιτικοί και

³M.W. Eysenck. (2010). Βασικές Αρχές Γνωστικής Ψυχολογίας. (Μετάφραση Μ. Κουλεντιανού), 309-310. Αθήνα: Gutenberg (διασκευή).

δικηγόροι χρειάζονται αναπτυγμένες δεξιότητες στην ομιλία. Τέλος, οι διαφορές στις τέσσερις βασικές γλωσσικές δεξιότητες είναι συνήθως πιο εμφανείς, όταν εστιάζουμε στην απόκτηση μιας δεύτερης γλώσσας.

Συμπερασματικά⁴, η γλώσσα είναι ένα πολύ σημαντικό όπλο για κάθε άτομο καθώς συμβάλλει στην επικοινωνία, αλλά και στη βελτίωση σε ποικίλους τομείς της καθημερινής δραστηριότητας. Η γλώσσα μας δίνει τη δυνατότητα να έρθουμε σε επαφή με άλλους ανθρώπους και να εκφράσουμε τις σκέψεις και τα συναισθήματά μας. Όσο περισσότερο καλλιεργεί ένα άτομο τη γλωσσική του ικανότητα, θα μπορεί να παρουσιάζει με λέξεις και εκφράσεις αυτό που αισθάνεται καλύτερα. Επίσης, μέσω της γλώσσας, μπορούμε να ανταλλάξουμε ιδέες με τους συνανθρώπους μας, να διευρύνουμε τους πνευματικούς μας ορίζοντες και να γίνουμε πιο προοδευτικοί και ανοιχτόμυαλοι. Όμως το άτομο έχει πολλά ακόμα οφέλη από τη γλώσσα. Η γλώσσα είναι μια δύναμη που του επιτρέπει να συμμετάσχει σε διάφορες δραστηριότητες και να ενημερώνεται σε ποικίλα θέματα της καθημερινής ζωής. Τέλος, ο καθένας από εμάς, μέσα από τη γλώσσα του μπορεί να καταλάβει την ιστορία του τόπου του, αλλά και την εξέλιξή της από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα. Άρα η γλώσσα βοηθά σε ατομικό επίπεδο τον άνθρωπο όχι μόνο στην επικοινωνία του με άλλα άτομα αλλά και στην πνευματική και σωματική, αρκετές φορές, καλλιέργειά του.

Η γλώσσα λοιπόν είναι συνδεδεμένη άμεσα με τη ζωή του ανθρώπου, αναπαριστάνει το επίπεδο της γνώσης του, τον πολιτισμό του, τις αξίες και τα συναισθήματά του. Δεν είναι μόνο μέσο επικοινωνίας, αλλά και καλλιέργειας της σκέψης, του ήθους και της αισθητικής ενός λαού. Συγκεκριμένα, η γλώσσα:

1. Ικανοποιεί την ανάγκη έκφρασης και επικοινωνίας: αποτελεί μέσο ανταλλαγής πληροφοριών και απόψεων. Επίσης, η διαδικασία κοινωνικοποίησης των ανθρώπων στηρίζεται στη γλώσσα, καθώς μέσω του διαλόγου τα άτομα προσεγγίζουν το ένα το άλλο και μπορούν να επιλύσουν τις διαφορές τους. Τέλος, αποτελεί βασικό ενοποιητικό στοιχείο για τα μέλη της κοινωνικής ομάδας που τη μιλούν.

2. Αποτελεί μέσο έκφρασης συναισθημάτων, ευνοεί την ψυχική επαφή και τη βαθύτερη επικοινωνία των ανθρώπων.

3. Συνιστά στοιχείο πνευματικής καλλιέργειας: σκέψη και γλώσσα είναι αλληλένδετες και δηλώνουν το επίπεδο της πνευματικής κατάστασης του ανθρώπου. Η γλώσσα επιτρέπει στον άνθρωπο να οργανώνει τις σκέψεις του λογικά, να κατανοεί

⁴http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_a1/thema_pdf.pdf

και να συλλαμβάνει τις ιδέες, να διαλέγεται και να επιχειρηματολογεί. Είναι το βασικό μέσο διάδοσης των γνώσεων αλλά και όργανο με παιδαγωγική δύναμη, αφού μέσω της γλώσσας ο άνθρωπος μπορεί να συμβουλεύει και να διδάσκει.

4.Στηρίζει τον πολιτισμό και την εθνική ταυτότητα: μέσω του προφορικού και του γραπτού λόγου διασώζεται η πολιτιστική κληρονομιά και μεταλαμπαδεύονται στη νέα γενιά οι αξίες και οι αντιλήψεις που συνθέτουν την πολιτισμική φυσιογνωμία ενός λαού. Επίσης, χάρη στη γλώσσα καθίσταται δυνατή η δημιουργία σπουδαίων λογοτεχνικών και επιστημονικών έργων. Τέλος, αυτή διαμορφώνει την εθνική συνείδηση και προσδιορίζει την εθνική ταυτότητα ενός λαού.

1.2 Προφορικός και γραπτός λόγος

Ο Ferdinand de Saussure⁵, ο «πατέρας» της σύγχρονης γλωσσολογίας, όρισε ότι το περιεχόμενο του όρου γλώσσα προκύπτει από την αντιπαράθεσή του με τον όρο ομιλία, ενώ και οι δύο όροι αποτελούν τις δύο όψεις της ικανότητας του λόγου που χαρακτηρίζει αποκλειστικά και μόνο τον άνθρωπο (Παυλίδου, 1997, αναφορά στο Μούσιου-Μυλωνά,2004). Σύμφωνα με τον Πόρποδα (2003) η γλώσσα αποτελεί ένα συμβολικό σύστημα όπου η κάθε λέξη αρχικά είναι ένα σήμα, ένα ερεθίσμα. Τα σήματα αυτά γίνονται αντιληπτά από κάθε ζωικό οργανισμό που διαθέτει τα κατάλληλα αισθητήρια όργανα. Αυτά τα γλωσσικά σήματα, εκτός από την ηχητική, οπτική ή κινητική ιδιότητα που έχουν ως ερεθίσματα, αποκτούν σημασιολογικό περιεχόμενο, δηλαδή γίνονται σύμβολα ή δευτερογενή σήματα. Ο συμβολικός χαρακτήρας της γλώσσας αφορά και τις δύο όψεις της, τον προφορικό και γραπτό λόγο . Ο Χατζησαββίδης (2002) αναφέρει ότι οι δύο μορφές του λόγου –ο γραπτός και ο προφορικός– υφίστανται στις εγγράμματες κοινωνίες και επιτελούν ποικίλες

⁵<https://tvxs.gr/news/%CF%83%CE%B1%CE%BD-%CF%83%CE%AE%CE%BC%CE%B5%CF%81%CE%B1/ferdinand-de-saussure-%CE%BF-%CE%B8%CE%B5%CE%BC%CE%B5%CE%BB%CE%B9%CF%89%CF%84%CE%AE%CF%82-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CF%83%CF%8D%CE%B3%CF%87%CF%81%CE%BF%CE%BD%CE%B7%CF%82-%CE%B3%CE%BB%CF%89%CF%83%CF%83%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%B1%CF%82>

επικοινωνιακές λειτουργίες . Αποτελούν ένα ενιαίο σύστημα το οποίο είναι φυσικό και εγγενές και όχι δύο παράλληλα, παρόμοια συστήματα (Πρωτόπαπας, 2008). Ο γραπτός λόγος (ανάγνωση και γραφή) οικοδομείται πάνω στον προφορικό λόγο (ακρόαση και ομιλία). Συγκεκριμένα, ο προφορικός λόγος κωδικοποιεί άμεσα την πραγματικότητα με ηχητικά σημεία, το οποίο ονομάζεται κωδικοποίηση πρώτου βαθμού. Από την άλλη πλευρά, ο γραπτός λόγος κωδικοποιεί τον προφορικό λόγο, την ηχητική παραγωγή του ανθρώπου. Κωδικοποιεί, δηλαδή, έμμεσα την πραγματικότητα και αποτελεί την κωδικοποίηση δεύτερου βαθμού (Βάμβουκας, 1999).

Πιο συγκεκριμένα η γλώσσα είναι ένας κωδικός επικοινωνίας, ένα σύστημα λέξεων, με το οποίο τα μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας στέλνουν και δέχονται μηνύματα, δηλαδή επικοινωνούν. Η γλώσσα διαφοροποιείται σε σχέση με τα κοινωνικά χαρακτηριστικά του ομιλητή και με τις κοινωνικές περιστάσεις κατά τις οποίες αυτός εκφράζεται. Ο προφορικός λόγος έχει διαφορετική οργάνωση, μεγάλη συντακτική περιπλοκή, χαλαρή δομή και μεγάλο μέρος του νοήματος το παράγουν προσωδιακά και εξωλεκτικά στοιχεία, όπως το ύφος, οι χειρονομίες, ο τονισμός, η έκφραση, τα κενά. Ο γραπτός λόγος αντίθετα είναι στατικός και πυκνός. Η σύνταξή του είναι πιο στρωτή. Ο προφορικός και ο γραπτός λόγος χρησιμοποιούνται σε διαφορετικές συνθήκες, ασκούν τελείως διαφορετικές λειτουργίες επικοινωνίας. Ο λόγος είναι δυναμικός, μιλώντας δημιουργεί κανείς συμβάντα, ενώ γράφοντας δημιουργεί κείμενα, δηλαδή αντικείμενα. Ο προφορικός λόγος δεν είναι πιστή απεικόνιση του γραπτού. Οι δύο μορφές λειτουργούν ανεξάρτητα. Μεταξύ τους υφίστανται ορισμένες ομοιότητες αλλά και πολλές διαφορές. Και οι δύο μορφές λόγου χρησιμοποιούνται για την επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων και είναι κοινωνικά προϊόντα.

1.2.1 Διαφορές και ομοιότητες του προφορικού και γραπτού λόγου

A.ΓΕΝΙΚΕΣ

Οι μονάδες του προφορικού λόγου είναι οι φθόγγοι, ενώ του γραπτού τα γράμματα. Ο προφορικός λόγος είναι ποσοτικά μεγαλύτερος, μιλούμε περισσότερο από ότι γράφουμε. Επίσης προηγείται στη ζωή του ανθρώπου, ενώ ο γραπτός έπεται. Η ομιλία μαθαίνεται από τον άνθρωπο μέσω της επικοινωνίας του με τα μέλη της κοινωνίας στην οποία ζει, ενώ η εκμάθηση του γραπτού λόγου προϋποθέτει κάποια μορφή εκπαίδευσης. Υφίστανται κοινωνίες χωρίς γραπτό λόγο, όχι όμως χωρίς προφορικό, ο οποίος αποτελεί ομαδική δραστηριότητα, ενώ ο γραπτός μοναχική.

B.ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΚΕΣ

Ο προφορικός⁶ και ο γραπτός λόγος αποτελούν δύο μορφές της ίδιας γλώσσα, οι οποίες πραγματώνονται με ορισμένα μορφολογικά και εννοιολογικά στοιχεία. Τα κύρια στοιχεία που συγκροτούν ένα κείμενο σε προφορικό λόγο είναι η χρήση λέξεων του καθημερινού προφορικού λόγου καθώς και η συχνή επανάληψη τους. Στην καθημερινή ομιλία χρησιμοποιούνται στερεότυπες εκφράσεις και παρατηρείται έλλειψη αυστηρής κειμενικής δομής. Στον προφορικό λόγο υπάρχει η δυνατότητα της συμπλήρωσης ή της διόρθωσης, η οποία μπορεί να είναι καθυστερημένη. Στην ομιλία χρησιμοποιούνται σπάνια δευτερεύουσες προτάσεις, και η σύνταξη είναι ενεργητική αντί παθητική. Ένα κείμενο στον γραπτό λόγο συγκροτείται από κάποια στοιχεία, όπως το λόγιο λεξιλόγιο, η χρήση των σημείων στίξης και του πλάγιου λόγου. Όταν γράφουμε χρησιμοποιούμε παθητική σύνταξη σε αντίθεση με τον προφορικό λόγο όπου παρατηρείται η ενεργητική. Στον γραπτό λόγο τα νοήματα είναι συμπυκνωμένα και η κειμενική δομή είναι αυστηρή. Ένα τελευταίο στοιχείο ενός γραπτού κειμένου, είναι η εφαρμογή των τυπικών χαρακτηριστικών της μορφής που απαιτεί το κάθε είδος.

ΟΜΟΙΟΤΗΤΕΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΚΑΙ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ

Χρησιμοποιούνται για την επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων, είναι κοινωνικά προϊόντα.

⁶http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/education/dokimes/enotita_d1/index.html

1.2.2 ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΜΕΤΑΞΥ ΓΡΑΠΤΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

Η επιλογή μεταξύ γραπτής και προφορικής επιχειρησιακής επικοινωνίας, ως της πιο κατάλληλης για την αντιμετώπιση μιας συγκεκριμένης περίπτωσης, γίνεται με βάση τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της κάθε μορφής σε σχέση πάντοτε με την περίπτωση η οποία πρέπει να αντιμετωπιστεί. Η κάθε μορφή επικοινωνίας έχει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Ξεκινώντας με τα πλεονεκτήματα της γραπτής επικοινωνίας παρατηρούμε πως είναι αποτελεσματικότερη για γεγονότα και γνώμες και για δύσκολα ή περίπλοκα μηνύματα από ότι η προφορική. Στην γραπτή επικοινωνία υπάρχει η δυνατότητα ελέγχου, μπορεί δηλαδή να σχεδιαστεί προσεκτικά και να αναθεωρηθεί προτού μεταβιβαστεί. Επίσης είναι πολύ χρήσιμη όταν τα γραπτά στοιχεία πρέπει να αρχειοθετηθούν. Παρόλα αυτά στην γραπτή επικοινωνία παρατηρούνται και κάποια μειονεκτήματα. Είναι χρονοβόρα και κοστίζει. Γενικά στερείται συναισθηματικότητας και μη λεκτικών μηνυμάτων, τα οποία βοηθούν την αλληλεπίδραση. Η προφορική επικοινωνία είναι περισσότερο προσωπική και ιδιωτική, κοστίζει λιγότερο και περιέχει μεγαλύτερη αλληλεπίδραση. Παρόλα τα θετικά χαρακτηριστικά, η προφορική επικοινωνία έχει και κάποια μειονεκτήματα. Δύσκολα μπορεί κανείς να επικαλεστεί αυτό το οποίο ειπώθηκε ή να το αρχειοθετήσει. Ο προφορικός λόγος είναι εφήμερος και κάτι το οποίο έχει ειπωθεί δεν μπορεί να σβηστεί, κάτι το οποίο έχει ειπωθεί τα παλαιότερα χρόνια καθώς πλέον με τις Νέες τεχνολογίες και ο προφορικός λόγος μπορεί να αποθηκευτεί και να ξαναεπικαλεστεί.

2.1 Η γλώσσα ως μάθημα

Μητρική γλώσσα θα μπορούσαμε να πούμε πως είναι η γλωσσική μορφή με την οποία έρχεται σε επαφή το παιδί μετά τη γέννησή του και την οποία μαθαίνει φυσικά και αβίαστα με την έκθεσή του στο γλωσσικό περιβάλλον. Μητρική όμως αποκαλούμε συνήθως και την κοινή καθομιλουμένη· τη γλώσσα, δηλαδή, που χρησιμοποιούμε σε περιστάσεις του ευρύτερου κοινωνικού χώρου στον οποίο ζούμε, είτε αυτές απαιτούν τη χρήση επίσημου, λόγιου ή τυπικού λόγου είτε απαιτούν τη χρήση ενός πιο προσωπικού, καθημερινού λόγου. Αυτή τη γλωσσική μορφή τη μαθαίνουμε συνήθως εκτός σχολείου⁷, πράγμα που σημαίνει ότι η επάρκεια των γνώσεων μας εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τις ευκαιρίες που μας προσφέρει το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο αναπτυσσόμαστε. Στα πλαίσια του σχολικού προγράμματος, από την άλλη μεριά, συχνά διδασκόμαστε την τυποποιημένη επίσημη γλώσσα, η οποία μπορεί να διαφέρει αρκετά από τη γλώσσα της ιδιωτικής αλλά και της δημόσιας ζωής μας. Αυτό βέβαια εξαρτάται από τη σχολική γλωσσική πολιτική και το σχολικό γλωσσικό πρόγραμμα.

Οι επιλογές σχετικά με τη γλωσσική αγωγή των μαθητών/τριών είναι αποτέλεσμα των γλωσσικών και εκπαιδευτικών ρυθμίσεων της πολιτείας, οι οποίες σχετίζονται με απόψεις για τη φύση της γλώσσας, τη χρήση της και τον κοινωνικό της ρόλο· απόψεις οι οποίες είναι ιδεολογικά προσδιορισμένες. Για τον λόγο αυτό, η επιστημονική ενασχόληση με το καίριο ζήτημα της γλωσσικής εκπαίδευσης στις σημερινές ποικιλόμορφες κοινωνίες αναδεικνύει την ανάγκη για νέους τύπους εκπαιδευτικού γλωσσικού προγραμματισμού, μετά από γόνιμο προβληματισμό σχετικά με τη γλώσσα ως αντικείμενο μελέτης αλλά και ως μέσο πρόσβασης στη σχολική και εξωσχολική γνώση. Επιτακτική επίσης προβάλλει η ανάγκη να προσδιοριστούν οι τρόποι εκμάθησής της, αφού πρώτα καθοριστούν οι κοινωνικοί στόχοι τους οποίους θα εξυπηρετήσει η γλωσσική αγωγή.

⁷<https://www.tovima.gr/2008/11/24/opinions/na-allaksei-i-didaskalia-tis-glwssas-sto-sxoleio/>

2.1.2 Δομή ελληνικής γλώσσας

Η ελληνική γλώσσα δεν είναι πλέον πολύ διαδεδομένη , ομιλείται από περίπου δώδεκα (12) εκατομμύρια ανθρώπους. Πρόκειται για τον πληθυσμό της Ελλάδας, ποσοστό λίγο περισσότερο από το 80 % του πληθυσμού της Κύπρου, την πολυπληθή ελληνική διασπορά, διάσπαρτη ανά τον κόσμο - στις ΗΠΑ , την Αυστραλία, τον Καναδά, τις χώρες της Παρευξείνιας Ζώνης, τη Ρωσία και σε πολλές χώρες της Ευρώπης. Όμως, παρά το γεγονός ότι , αν και η ελληνική, με κριτήριο τον αριθμό των φορέων της, δε δύναται να ανταγωνιστεί άλλες, περισσότερό διαδεδομένες γλώσσες, είναι αδύνατο να διανοηθεί κανείς το σύγχρονο δυτικό πολιτισμό χωρίς την ελληνική γλώσσα . Ως μια γλώσσα, στην οποία αναπτύχθηκε η πρώτη ευρωπαϊκή λογοτεχνία, η φιλοσοφία, οι θεωρητικές επιστήμες και η ιατρική, η ελληνική γλώσσα σε σημαντικό βαθμό προσδιόρισε τον τρόπο σκέψης, τη νοοτροπία των πληθυσμών της Ευρώπης.

Ελληνική γλώσσα - η γλώσσα της Καινής Διαθήκης, η γλώσσα, στην οποία οι Απόστολοι και οι Ευαγγελιστές διακήρυξαν στον κόσμο τον ερχομό του Χριστού, το Λόγο του Κυρίου. Πρόκειται για τη γλώσσα, που λειτούργησε ως όχημα κατά τη διάδοση του Χριστιανισμού, στην οποία αποτυπώθηκαν, συντάχθηκαν και διαδόθηκαν τα σπουδαιότερα μνημεία της Ορθόδοξης σκέψης - ανεξάντλητου βάθους και πλούτου έργα πνευματικού και φιλοσοφικού περιεχομένου, που δίκαια κατατάσσονται στους θησαυρούς της παγκόσμιας πολιτιστικής και πνευματικής κληρονομιάς.

Πρόκειται για τη γλώσσα με πολύτιμη, μοναδική συμβολή στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου άλλων γλωσσών. Μία από τις αρχαιότερες γραπτές γλώσσες του κόσμου και η αρχαιότερη γραπτή γλώσσα με πλούσια λογοτεχνική παράδοση στην Ευρωπαϊκή επικράτεια, η ελληνική είχε και εξακολουθεί να έχει ποικίλες άμεσες και έμμεσες επιπτώσεις σχεδόν σε όλες τις γλώσσες της Ευρώπης, και, μέσω αυτών, σε πολλές γλώσσες του πλανήτη.

Για τον λόγο αυτό ακριβώς, η αξία και ο ιστορικός ρόλος αυτής της εξαιρετικής γλώσσας είναι αντιστρόφως ανάλογοι με την αριθμητικά, περιορισμένης εμβέλειας διάδοσή της στον πλανήτη Γη. Η ελληνική γλώσσα είναι μοναδική. Η ιστορία της ανάγεται σε πολλές χιλιετίες. Όταν οι άνθρωποι μιλούν για την ελληνική γλώσσα, αυτόματα την ταυτίζουν ή συνδέουν με την αρχαία ελληνική, γεγονός

απόλυτα κατανοητό και φυσιολογικό, δεδομένου ότι ακριβώς στην αρχαία ελληνική δημιουργήθηκαν, αποτυπώθηκαν και κληροδοτήθηκαν τα μεγίστης σημασίας, βάθους και πλούτου έργα του αρχαίου πολιτισμού - η «*Ιλιάδα*» και η «*Οδύσσεια*» του Ομήρου, οι τραγωδίες του Αισχύλου, του Σοφοκλή και του Ευριπίδη, οι κωμωδίες του Αριστοφάνη, το αθάνατο έργο του Ηροδότου, του πατέρα της ιστορίας, του Θουκυδίδη, των αρχαίων Ελλήνων φιλοσόφων και πολλά άλλα. Τα διασωθέντα μέχρι σήμερα λογοτεχνικά, φιλοσοφικά, ιστορικά κείμενα των κλασικών της αρχαιότητας, τα κείμενα της Αγίας Γραφής και των Πατέρων της Εκκλησίας, οι μαρτυρίες της Ελληνικής Γραμματολογίας, τα έργα της καθαρεύουσας και της δημοτικής πιστοποιούν τη συνέχεια, ενδελέχεια του Ελληνισμού από την αρχαιότητα έως τις μέρες μας, διατρανώνουν τη διαχρονικότητά του.

Η ελληνική γλώσσα, η γλώσσα του Ομήρου και του Θουκυδίδη, του Σοφοκλή και του Αριστοτέλη, η γλώσσα των Αγίων Γραφών, των βυζαντινών χρονογραφημάτων, η γλώσσα του Σολωμού και του Κάλβου, του Παλαμά, του Ελύτη, του Ρίτσου, η γλώσσα που τεκμηριώνει και αντικατοπτρίζει τη συνέχεια του Ελληνισμού από την αρχαιότητα έως τις μέρες μας. Η γλώσσα, η οποία ομιλείται σε μία από τις, αναμφίβολα, σαγηνευτικότερες γωνιές του πλανήτη, τόπο απaráμιλλου κάλλους, αισθησιακής φυσικής ομορφιάς, αλλά και εξαιρετικά πλούσιας ιστορίας και πολιτισμού, μοναδικών μνημείων, γενέτειρα διαχρονικών αξιών και ιδεωδών, που αποτελεί πηγή έμπνευσης για τους δημιουργούς, για ανθρώπους των γραμμάτων και τεχνών ανά τους αιώνες και δεν δύναται να αφήσει αδιάφορο και ασυγκίνητο και τον πλέον απαιτητικό περιηγητή. Η ελληνική γλώσσα λοιπόν έχει μεγάλη ιστορία και πολύπλευρη σημασία.

Το ελληνικό ορθογραφικό σύστημα μπορεί να προσδιοριστεί ως εξής: Στην ανάγνωση, η νέα ελληνική γλώσσα είναι αρκετά διαφανής. Συγκεκριμένα, έχει μεγάλο βαθμό συνέπειας στην αναπαράσταση των ήχων από τα γράμματα και για τον λόγο αυτόν κλίνει προς το μέρος των ρηχών ορθογραφικών συστημάτων στα οποία η προφορά των λέξεων κατά την ανάγνωση βασίζεται στη σχεδόν πιστή εφαρμογή των κανόνων της γραφοφωνημικής αντιστοιχίας, καθώς οι ασυνέπειες που υπάρχουν στην αντιστοιχία μεταξύ γραφημάτων και φωνημάτων είναι ελάχιστες (κυρίως στην προφορά των δίψηφων φωνηέντων) και προσδιορίζονται από κανόνες που έχουν εφαρμογή σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις .

2.2 Η διδακτική της ελληνικής γλώσσας

Στον τόπο μας, έγινε μια σημαντική στροφή στην πορεία της γλωσσικής εκπαίδευσης⁸ με τη νομοθετική ρύθμιση του 1976, με την οποία δόθηκε λύση στο κοινωνικό πρόβλημα της διγλωσσίας. Το αποτέλεσμα αυτής της ρύθμισης ήταν η γλώσσα του σχολείου να μην παρεκκλίνει, στον βαθμό που παρέκκλινε πριν, από τη γλώσσα που τα μέλη της κοινωνίας μας χρησιμοποιούν στην καθημερινή τους ζωή.

Μέχρι σήμερα, όμως, εξακολουθεί ο σαφής αποκλεισμός των γεωγραφικών και των κοινωνικών διαλέκτων της εθνικής μας γλώσσας από το ελληνικό σχολείο, γεγονός το οποίο δεν είναι αποκλειστικά ελληνικό φαινόμενο. Η διδασκαλία της κοινής νεοελληνικής γλώσσας στα σχολεία όλης της επικράτειας καθορίζεται από λεπτομερή αναλυτικά προγράμματα, ο σχεδιασμός των οποίων εξυπηρετεί την επιβολή μια κοινής και την περιθωριοποίηση των τοπικών γλωσσικών ιδιαιτεροτήτων και αναγκών. Τα τελευταία όμως χρόνια έχει αρχίσει να λαμβάνεται υπόψη η κοινωνική διάσταση της γλώσσας και να επιδιώκεται η ανάπτυξη των επικοινωνιακών ικανοτήτων που είναι απαραίτητες για την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού και προφορικού κοινωνικού (και όχι απλώς σχολικού) λόγου, όπως αυτός «λεκτικοποιείται» σε διαφόρων τύπων κείμενα.

Η κοινωνική θεώρηση της γλώσσας αποτελεί τη βάση στην οποία στηρίζονται τα νέα προγράμματα για τη γλωσσική αγωγή στο δημοτικό σχολείο, το γυμνάσιο και το λύκειο, αφού η γλώσσα αντιμετωπίζεται σε αυτά ως κοινωνικό και επικοινωνιακό προϊόν, ως κοινωνική ενέργεια και αλληλενέργεια. Στόχος της διδασκαλίας είναι πλέον να κατανοήσουν οι μαθητές/τριες τις επικοινωνιακές λειτουργίες της γλώσσας και να αναπτύξουν τις απαραίτητες δεξιότητες για την επίτευξη διαφορετικών επικοινωνιακών στόχων. Πώς ορίζονται όμως οι επικοινωνιακοί στόχοι των μελών μιας κοινωνίας και πώς προσδιορίζονται οι δεξιότητες που πρέπει να αναπτυχθούν;

Το δύσκολο αυτό ερώτημα, το οποίο συνήθως απαντάται μετά από συστηματική έρευνα ώστε να εντοπιστούν και να αναλυθούν οι επικοινωνιακές ανάγκες και οι τρόποι αντιμετώπισής τους σε χώρους επαγγελματικούς και μη, θα μπορούσε κανείς να το θέσει και διαφορετικά: Ποιες είναι οι μορφές "γραμματισμού"

⁸ http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/pr_syn/s_nay/c/2/kapothanasi.htm

που πρέπει να αναπτύξουν τα μέλη μιας κοινωνίας για να λειτουργήσουν αποτελεσματικά ως ενεργοί πολίτες του τόπου τους στο άμεσο και το απώτερο μέλλον; Στην περίπτωση που θέσουμε το ερώτημα με τον τρόπο αυτό, θα πρέπει να προσδιορίσουμε τι σημαίνει να λειτουργεί κανείς "αποτελεσματικά" σε μια κοινωνία ως "ενεργός/ή" πολίτης, πράγμα καθόλου απλό στις σημερινές πολυφωνικές κοινωνίες όπου υπάρχει καταγισμός πληροφοριών και ποικιλία μέσων για την πρόσβαση σε αυτές. Η διεθνής έρευνα για τη διδασκαλία της γλώσσας θεωρεί ως κεντρική την έννοια του γραμματισμού.

Ο όρος γραμματισμός είναι σχετικά νέος στο ελληνικό λεξιλόγιο και αποτελεί μετάφραση μιας έννοιας που στην αγγλική γλώσσα αποδίδεται ως literacy . Σε κάποιο βαθμό ο όρος αυτός είναι συγκρίσιμος με τον όρο αλφαριθμητισμός που χρησιμοποιούνταν παλαιότερα και προσδιόριζε τον στόχο της γλωσσικής διδασκαλίας στη βασική εκπαίδευση. Με την εκμάθηση ανάγνωσης και γραφής οι πολίτες δεν ήταν πλέον αναλφάβητοι. Σήμερα, στις μεταβιομηχανικές και τεχνολογικά ανεπτυγμένες κοινωνίες μας, το επίπεδο του αλφαριθμητισμού ή, πιο σωστά, το επίπεδο γραμματισμού των πολιτών συνδέεται άμεσα με τις ικανότητές τους να καλύψουν τις επιτακτικές ανάγκες για κατανόηση, παραγωγή, ερμηνεία και κριτική αντιμετώπιση διαφόρων τύπων λόγου και κειμενικών ειδών. Οι ανάγκες αυτές, που μεταβάλλονται με γοργούς ρυθμούς, αποτελούν αντικείμενο έρευνας στα πλαίσια ενός ευρύτερου επιστημονικού χώρου, για τον οποίο στην ελληνική γλώσσα χρησιμοποιούμε τον μη δόκιμο ακόμη όρο, εκπαίδευση γραμματισμού, αποδίδοντας μια έννοια που στην αγγλική γλώσσα φέρεται ως «*Educational Literacy*». Η εκπαίδευση γραμματισμού επιδιώκει την υλοποίηση μιας γλωσσικής αγωγής που μπορεί να καλύψει τις κοινωνικές ανάγκες που προαναφέρθηκαν . Εμφανίζονται όμως δύο τάσεις προσέγγισης των αναγκών, οι οποίες βασίζονται σε διακριτές απόψεις. Η πρώτη άποψη συνθέτει το τοπίο του λειτουργικού γραμματισμού, όπου η έννοια του γραμματισμού οριοθετείται από τις επικοινωνιακές ανάγκες των μελών μιας κοινωνίας.

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα σχεδιάζονται αφού ληφθούν υπόψη οι κρατούσες συνθήκες επικοινωνίας, βάσει των οποίων προσδιορίζεται η ύλη και οι επικοινωνιακές δυνατότητες που θα πρέπει να αναπτύξουν οι εκπαιδευόμενοι/ες. Η δεύτερη άποψη οροθετείτο πεδίο του "κριτικού γραμματισμού, που στοχεύει αφενός στην κοινωνική ενδυνάμωση όλων των εκπαιδευομένων

συμπεριλαμβανομένων και των κοινωνικών ομάδων που μειονεκτούν και αφετέρου στην ανάπτυξη, “της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης, με στόχο την ανάπτυξη της ικανότητας να κατανοούν οι εκπαιδευόμενοι/ες τους τρόπους με τους οποίους η γλώσσα εγγράφει κοινωνικές πρακτικές, τις οποίες τα μέλη μιας κοινότητας έχουν τη δυνατότητα να διαφοροποιήσουν μέσω εναλλακτικής χρήσης της γλώσσας.

Η κοινωνική ενδυνάμωση μαθητών/τριών είναι επίσης ανάμεσα στις βασικές επιδιώξεις μιας νέας προσέγγισης για τη γλωσσική αγωγή που έχει ως κεντρικό άξονα την έννοια των Πολυγραμματισμών, μια έννοια που στην αγγλική γλώσσα αναφέρεται ως *multiliteracies* . Με την προσέγγιση αυτή επιδιώκεται, μεταξύ άλλων, η ανάπτυξη δεξιοτήτων που απαιτεί η ενασχόληση με διαφορετικά κειμενικά είδη, τα οποία παρουσιάζουν πολυτροπικότητα .

Από τη στιγμή που ένας βασικός σκοπός της γλωσσικής αγωγής είναι η ανάπτυξη του κοινωνικού γραμματισμού -λειτουργικού, κριτικού ή και των δύο, αναπόφευκτα η προσοχή επικεντρώνεται στη γλώσσα ως κοινωνική πράξη. Ιδιαίτερο μάλιστα ενδιαφέρον παρουσιάζει η αντιμετώπιση του γραμματισμού από την οπτική της γλωσσικής θεωρίας της μάθησης, σε αντιπαράθεση με τις αντίστοιχες γνωσιακές ή ψυχολογικές θεωρίες (Baynham 1995· Christie 1989α· 1999· Halliday 1996· Hasan & Williams 1996· Street 1993). Με βάση αυτή την οπτική, έχουν γίνει σημαντικές προτάσεις για τρόπους γλωσσικής εκπαίδευσης στο σχολείο μέσω του συνόλου των μαθημάτων του σχολικού προγράμματος και όχι μόνο μέσω του μαθήματος που έχει ως αντικείμενο μελέτης τη γλώσσα (π.χ. Corson 1988· 1990· Macken-Horarik 1996). Οι παιδαγωγικές πρακτικές στα πλαίσια αυτής της πρότασης, γνωστής στην αγγλική γλώσσα ως “*language across the curriculum*” - είναι αποτέλεσμα της μεταστροφής της προσοχής από τη γλώσσα ως αντικείμενο γνώσης στη γλώσσα ως μέσο για την κατάκτηση της γνώσης.

Αρκετές από τις πιο πάνω προσεγγίσεις, μεταξύ των οποίων και η ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα προσέγγιση που στηρίζεται στη θεωρία των κειμενικών ειδών, έχουν κοινή αναφορά στις θέσεις του M.A.K Halliday για τη γλώσσα. Κατανοώντας τις θεωρητικές απόψεις του σημαντικού αυτού γλωσσολόγου, μπορεί κανείς να δει τον τρόπο με τον οποίο είναι δυνατόν να διαγραφεί η συστηματική σχέση μεταξύ κειμένου, γλωσσικού συστήματος και κοινωνικής περιστασης, εάν και εφόσον την περισταση την ερμηνεύσουμε όχι ως υλικό περιβάλλον αλλά ως σημειακό οικοδόμημα που χτίζεται με κοινωνικές έννοιες οι οποίες αναπτύσσονται παράλληλα

με τις κοινωνικές πρακτικές⁹.

Η εκπαίδευση, η οποία επιδιώκει τη γλωσσική αγωγή των μαθητών/τριών ώστε να χειρίζονται κοινωνικές έννοιες και κείμενα μέσα από το σύνολο του σχολικού προγράμματος, στοχεύει στην αντιμετώπιση της κοινωνικής ανισότητας εντός και εκτός σχολείου. Απευθύνεται και λαμβάνει υπόψη τόσο τους/τις μαθητές/τριες που έρχονται στο σχολείο με “περιορισμένο γλωσσικό κώδικα όσο και εκείνους/νες που χειρίζονται ήδη έναν “επεξεργασμένο” γλωσσικό κώδικα, όπως αυτός που απαιτείται από τη σχολική εκπαίδευση (Bernstein 1990· 1991).

Αντικείμενο μελέτης στο σχολείο στην περίπτωση αυτή είναι τα κειμενικά είδη και οι τύποι λόγου που πρέπει να μάθουν να χειρίζονται οι μαθητές/τριες για να ανταποκριθούν σε διαφόρων μορφών κοινωνικές απαιτήσεις. Στα πλαίσια αυτά ενδιαφέρει η γλώσσα και οι επικοινωνιακές δεξιότητες που έχουν ήδη αναπτύξει οι μαθητές/τριες, αλλά τελικός στόχος είναι η ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων που θα επηρεάσουν μακροπρόθεσμα τη συμμετοχή του ατόμου στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο και μεσοπρόθεσμα την επιτυχία του στο σχολείο, η οποία εξαρτάται απόλυτα από την ικανότητά του να παρουσιάζει (γραπτά ή προφορικά) με τον πιο κατάλληλο τρόπο τις γνώσεις που σταδιακά αποκτά με τα διάφορα μαθήματα στο σχολείο.

Μάλιστα, το σκεπτικό για γλωσσική εκπαίδευση μέσα από το σύνολο του σχολικού προγράμματος στηρίζεται στη θέση ότι θα πρέπει να εκμεταλλευόμαστε τη γλώσσα που χειρίζονται ήδη οι μαθητές και ειδικότερα τον γραπτό και προφορικό λόγο που παράγουν δημιουργικά σε προσωπικές, ανεπίσημες περιστάσεις επικοινωνίας.

⁹<http://pandemos.panteion.gr/index.php?op=record&lang=el&pid=iid:727>

2.3 Γλωσσική Διδασκαλία και Μάθηση

Στη γλωσσική διδασκαλία ¹⁰υπόκεινται 4 επιστήμες, των οποίων η ιστορία και εξέλιξή τους επηρέασε τη διδασκαλία της γλώσσας στη διάρκεια του 20ου αιώνα και θα την επηρεάσει στον αιώνα που άρχισε. Όταν αναφερόμαστε στις προσεγγίσεις διδασκαλίας / μμάθησης της γλώσσας (μητρικής και ξένης) βρισκόμαστε στα πεδία της παιδαγωγικής, της ψυχολογίας, της γλωσσολογίας και, καθώς η γλώσσα είναι φαινόμενο κοινωνικό, προστίθεται και η κοινωνιολογία. Το διάγραμμα από τον Stern (1992, με μικρές αλλαγές) εκφράζει ικανοποιητικά αυτή τη σχέση. Η μάθηση και διδασκαλία της γλώσσας στηρίζεται στις επιστήμες που μελετούν τη μάθηση/διδασκαλία, τη γλώσσα και την κοινωνία. Η οργάνωση της εκπαίδευσης και οι διδακτικές μέθοδοι ή προσεγγίσεις πηγάζουν ακριβώς από την εξέλιξη και τα ευρήματα των επιστημών αυτών και είναι πολύ διαφωτιστικό να αντιπαραβάλλει κανείς την πορεία τους με τις αλλαγές στη γλωσσική διδασκαλία.

Αρχίζοντας από την εξέλιξη της γλωσσολογίας, παρατηρούμε ότι στις δεκαετίες '40 και '50 η δομιστική ή περιγραφική γλωσσολογία που προσπαθούσε ακριβώς να περιγράψει, να φανερώσει πώς είναι και πώς δομούνται οι γλώσσες, μεσουρανούσε με τους Bloomfield, Sapier, Fries και άλλους. Οι δομικοί αυτοί γλωσσολόγοι χρησιμοποιούσαν την επιστημονική μέθοδο της παρατήρησης, επικεντρωμένοι στις εξωτερικά παρατηρήσιμες γλωσσικές συμπεριφορές και πίστευαν ότι η γλώσσα μπορεί να αναλυθεί σε μικρά μέρη ή σύνολα, να μελετηθούν αυτά τα μέρη και να αναδομηθούν πάλι, ώστε να δημιουργήσουν το όλον της γλώσσας.

Την ίδια εποχή μεσουρανούσε η ψυχολογική σχολή του μιχεβιορισμού, η οποία ακριβώς αυτό μελετούσε, δηλαδή την ανθρώπινη συμπεριφορά γενικώς. Στη γλωσσολογία, όπως και στην ψυχολογία, οι επιστήμες ασχολούνταν εκείνη την εποχή με την περιγραφή, απαντώντας στο ερώτημα πώς είναι (η γλώσσα και η συμπεριφορά του ανθρώπου ευρύτερα) και πώς μπορεί η συμπεριφορά να τροποποιηθεί προς την επιθυμητή κατεύθυνση. Στη δεκαετία του 60' η γενετική μετασχηματιστική σχολή της γλωσσολογίας αναδύεται με την επίδραση του N. Chomsky, ο οποίος προσπαθεί να δείξει ότι δεν είναι αρκετό να μελετά κανείς τη γλώσσα μμέσα από παρατηρήσιμες

¹⁰<https://www.politeianet.gr/books/9789608077348--atrapos-mathisi-kai-didaskalia-tis-ellinikis-os-mitrikis-kai-os-deuteris-glossas-deuteros-tomos-69753>

αντιδράσεις σε ερεθίσματα ή μέσα από το πλήθος των δεδομένων που συνέλεξαν γλωσσολόγοι από διάφορες γλώσσες. Ο γενετικός γλωσσολόγος δεν ενδιαφέρεται μόνο να περιγράψει τη γλώσσα, αλλά επιδιώκει να ερμηνεύσει τη γλώσσα, δηλαδή να δείξει όχι μόνο το πώς αλλά το γιατί.

Στην ίδια δεκαετία σημειώνεται μια παρόμοια επανάσταση στην ψυχολογία, μετάβαση από την κυριαρχία του συμπεριφορισμού στη γνωστική σχολή της ψυχολογίας. Σε αντίθεση με τους συμπεριφοριστές που μελετούσαν αντιδράσεις σε ερεθίσματα και πώς να δημιουργούν επιθυμητές αντιδράσεις με το χειρισμό των ενισχύσεων, οι γνωστικοί ψυχολόγοι ενδιαφέρονται για το νόημα, την κατανόηση, τη γνώση και προσπαθούν να ανακαλύψουν τις ψυχολογικές αρχές της οργάνωσης και της λειτουργίας της σκέψης, χρησιμοποιώντας μια ρασιοναλιστική και όχι στενά εμπειρική μέθοδο έρευνας. Η παράλληλη πορεία ψυχολογίας και γλωσσολογίας επικεντρωμένη στη μελέτη της γλώσσας δημιούργησε την ψυχολογία (psycholinguistics).

Η προγραμματισμένη διδασκαλία, οι μηχανιστικές ασκήσεις του «κάνε όπως το παράδειγμα», η μίμηση μιας δομής, τα αυστηρά γραμματικά δομημένα αναλυτικά προγράμματα, το ελεγχόμενο λεξιλόγιο, οι εξωτερικές αμοιβές και ποινές είναι διδακτικές προσεγγίσεις που προέρχονται από το συμπεριφοριστικό μοντέλο της ψυχολογίας, ενώ η κατάτμηση των γλωσσικών στοιχείων, η έμφαση στη φωνητική διδασκαλία είναι στοιχεία από τη δομιστική ψυχολογία. Η κατανόηση, η ερμηνεία, η βαθύτερη γνώση, η δημιουργία γνωστικών σχημάτων είναι παιδαγωγικές προσεγγίσεις που προέρχονται από τη γνωστική ψυχολογία. Καθώς δε η γλωσσολογία μετά τη δεκαετία του '70 επιδίωκε τη βαθύτερη κατανόηση της φύσης της γλωσσικής επικοινωνίας και της επικοινωνιακής ικανότητας, η ψυχολογία στρέφεται στις διαπροσωπικές σχέσεις και την αξία της ομαδικής εργασίας.

Η διδακτική της γλώσσας συνδυάζοντας τις τάσεις στη γνωστική ψυχολογία και την εφαρμοσμένη γλωσσολογία υπογραμμίζει τη σημασία της αυτοεκτίμησης, την αξία της συνεργατικής μάθησης, την ανάπτυξη στρατηγικών μάθησης και κυρίως για τη μάθηση της γλώσσας, την επικοινωνιακή διαδικασία, ιδιαίτερα στην ξένη γλώσσα. Η μετάβαση από τη διδασκαλία κανόνων, ορισμών και γνώσης για τη γλώσσα στην επιδίωξη πραγματικής αυθόρμητης επικοινωνίας γεμάτης νόημα με τη γλώσσα, συνιστά τη βασική επιδίωξη της επικοινωνιακής προσέγγισης στη γλωσσική διδασκαλία. Τα κύρια χαρακτηριστικά της «επικοινωνιακής διδασκαλίας της

γλώσσας» είναι:

1. Οι στόχοι της διδασκαλίας της γλώσσας να καλύπτουν όλα τα στοιχεία της επικοινωνιακής ικανότητας και όχι μόνο τα γραμματικά και τα γλωσσολογικά (αλλά και τα πραγματολογικά, δηλαδή ποιος μιλάει, γράφει, σε ποιον, για ποιο σκοπό, σε ποιες περιστάσεις).

2. Οι διδακτικές προσεγγίσεις σχεδιάζονται ώστε να εμπλέκουν τους μαθητές σε πραγματικές, αυθεντικές, λειτουργικές χρήσεις της γλώσσας για σκόπιμη επικοινωνία. Οι οργανωτικοί τύποι της γλώσσας δεν είναι ο κεντρικός στόχος αλλά απόψεις της γλώσσας που επιτρέπουν στο μαθητή να επιτύχει τους στόχους του.

3. Η ευχέρεια και η ακρίβεια (κυρίως για την ξένη γλώσσα) είναι συμπληρωματικές αρχές που υποστηρίζουν τις επικοινωνιακές τεχνικές, και κάποτε η ευχέρεια μπορεί να αποβεί πιο σημαντική από την ακρίβεια, προκειμένου να εξασφαλιστεί η συνέχεια της επικοινωνίας.

4. Στο πλαίσιο της επικοινωνιακής διδασκαλίας, οι μαθητές πρέπει να χρησιμοποιούν τη γλώσσα και στο ένα άκρο της (ακρόαση, ανάγνωση) και στο παραγωγικό της άκρο (ομιλία, γραπτή παραγωγή) σε νέες καταστάσεις.

Συνοψίζοντας, οι στόχοι της γλωσσικής διδασκαλίας είναι η γλωσσική δεξιότητα (να γνωρίζει δηλαδή το σύστημα της γλώσσας, πράγμα που αντιστοιχεί στη γλωσσική ικανότητα) και η επικοινωνιακή δεξιότητα, να γνωρίζει δηλαδή το πώς θα το χρησιμοποιήσει αυτό το σύστημα σωστά σε ποικιλία περιστάσεων, είτε στη μητρική είτε στη δεύτερη/ξένη γλώσσα. Η πρώτη δεξιότητα (η γλωσσική) είναι διδακτικός στόχος του δομισμού. Η επικοινωνιακή δεξιότητα σχετίζεται με την επικοινωνιακή διδασκαλία της γλώσσας. Η πρώτη πρυτάνευε στη γλωσσική διδασκαλία παλιότερα. Τα τελευταία χρόνια η δεύτερη, η επικοινωνιακή μοιάζει να κυριαρχεί.

Στην πραγματικότητα, ιδιαίτερα στη διδασκαλία της μητρικής, οι μαθητές χρειάζονται και τα δύο, και τη γνώση του συστήματος και τη γνώση του πώς και πότε να χρησιμοποιούν το σύστημα. Μια αντιπαράθεση των στόχων της διδασκαλίας κάτω από τις δύο συνθήκες είναι διαφωτιστική. Τα βασικά χαρακτηριστικά της διδασκαλίας που επικεντρώνεται στη μάθηση της γλώσσας ως συστήματος, κάτω από την επήρεια του δομισμού είναι, ανάμεσα σε άλλα:

♦ Η επικέντρωση στην επεξεργασία των γλωσσικών δομών για την παραγωγή των ορθών γραμματικά προτάσεων.

- ◆ Η πρόταση είναι η ελάχιστη και βασική γλωσσική μμονάδα.
- ◆ Προτεραιότητα στον προφορικό λόγο.
- ◆ Η ενιαία θεώρηση των επιπέδων (μορφολογία, σύνταξη, σημασιολογία), το ελεγχόμενο λεξιλόγιο (δηλαδή τα κείμενα χρησιμοποιούν στην αρχή πιο συνηθισμένες λέξεις και αργότερα προσθέτουν λιγότερο κοινόχρηστες).
- ◆ Η συνέχιση στο σχολείο της φυσικής μμάθησης της γλώσσας που άρχισε στην οικογένεια.
- ◆ Η διδασκαλία ακολουθεί τα στάδια μάθησης (Piaget).
- ◆ Μηχανικές ασκήσεις (π.χ. μοντέλο - απομίμηση, πρόταση - κενά, ερέθισμά που θα προκαλέσει συνειρμική αντίδραση) ως αποτέλεσμα της επίδρασης του συμπεριφορισμού.

Η συνειδητοποίηση όμως ότι η επικοινωνία είναι κάτι πολύ περισσότερο από τη δημιουργία και την κατανόηση ορθών γραμματικά προτάσεων, ότι δεν έχει μόνο σημασία η γλωσσική δράση αλλά και το πλαίσιο στο οποίο αυτή λαμβάνει χώρα, ότι το νόημα δε βρίσκεται στην πρόταση αλλά στο κείμενο το οποίο η πρόταση εντάσσεται και ότι ο στόχος της γλωσσικής ικανότητας για τους ομιλητές της μητρικής έχει ήδη κατανοηθεί, πριν έρθουν στο σχολείο, και έτσι οδήγησε στην επικοινωνιακή διδασκαλία της γλώσσας. Οι στόχοι της τελευταίας αναφέρονται στα εξής:

- ◆ Στη γλωσσική πλήρωση και εφαρμογή, στη χρήση όχι μόνο στη γνώση.
- ◆ Οι γλωσσικές μορφές ελέγχονται όχι μόνο αν είναι γραμματικά ορθές αλλά αν επίσης είναι αποδοτικές και κατάλληλες για την περίσταση.
- ◆ Ο γραπτός λόγος είναι σημαντικό αντικείμενο σπουδής.
- ◆ Επικέντρωση στις ανάγκες, τις ιδιαιτερότητες και στη δημιουργικότητα του μαθητή καθώς και στη συνεργατικότητα της ομαδικής εργασίας.
- ◆ Κατάργηση της δοσμένης μεθοδολογίας, άνοιγμα στην έμπνευση και δημιουργικότητα του δασκάλου. Και σε αυτήν την προσέγγιση υπάρχουν προβλήματα, όπως η παραμέληση του συστήματος, η παραγνώριση ότι το παιδί έχει επικοινωνιακή δεξιότητα, εκείνο που χρειάζεται να μάθει είναι οι νόμοι που διέπουν τη γλωσσική και επικοινωνιακή δεξιότητα. Επίσης η αυθεντικότητα καταστάσεων, κειμένων, αναγκών, αναγκαία στοιχεία της επικοινωνιακής προσέγγισης, δεν είναι πάντα εφικτή και το βάρος της προετοιμασίας που πιέζει το δάσκαλο είναι τεράστιο.

Οι νεότερες εξελίξεις της γνωστικής ψυχολογίας ιδιαίτερα με τον

εποικοδομητισμό του Piaget μας βοήθησαν να καταλάβουμε ότι το παιδί μαθαίνει ανακαλύπτοντας και κατασκευάζοντας τις γνώσεις του. Δεν τις δέχεται ετοιμοπαράδοτες. Τις δομεί, τις χτίζει τις κατασκευάζει καθώς αλληλεπιδρά με το φυσικό και ανθρώπινο περιβάλλον του. Οι γνώσεις δεν είναι σκόρπιες πληροφορίες αλλά οργανωμένα γνωστικά σχήματα, ολότητες, με τα οποία το παιδί ερμηνεύει, δηλαδή δίνει νόημα στην εμπειρία του και τον κόσμο. Η κατάλληλη γλωσσική διδασκαλία σύμφωνα με τη θεωρία αυτή θα ήταν ένα πλούσιο περιβάλλον γλωσσικό, προφορικό και γραπτό, στο οποίο το παιδί θα είχε τη δυνατότητα της εξερεύνησης και της ανακάλυψης, της δημιουργίας όλο και πληρέστερων και πλουσιότερων γλωσσικών σχημάτων. Η γνωστοποίηση του έργου του Vigotsky, που υπογραμμίζει το ρόλο της κοινωνίας στη δόμηση της γνώσης, ξανάφερε στο προσκήνιο της διδασκαλίας της γλώσσας το ρόλο του δασκάλου, να βοηθήσει δηλαδή το παιδί να διαπερνά τις διαδοχικές ζώνες της εγγύτερης ανάπτυξης (zone of proximal development) και να εσωτερικεύει την κοινωνική εμπειρία και γνώση. Μάθηση όμως και γλώσσα είναι φαινόμενα κοινωνικά.

Εκδηλώνονται εν κοινωνία την οποία επηρεάζουν και από την οποία επηρεάζονται. Οι γνωστικοί ψυχολόγοι Vygotsky εξηγούν το ρόλο της κοινωνίας στη μάθηση της γλώσσας και οι σύγχρονοι κοινωνιολόγοι Bourdieu, Bernstein και Foucauld μεταξύ άλλων φωτίζουν τη σχέση της χρήσης της γλώσσας για τη δημιουργία πολιτιστικών πράξεων ή συμβολικών κωδικών, πράγματα που τοποθετούν τους χρήστες σε διαφορετικά επίπεδα εξουσίας και δύναμης στον κοινωνικό χώρο. Η κοινωνική διάσταση της χρήσης της γλώσσας δημιουργεί τη νέα επιστήμη της κοινωνιογλωσσίας, η οποία με τη δική της σειρά επηρεάζει τη διδασκαλία της γλώσσας. Η κοινωνιογλωσσία π.χ. αναγνωρίζει ότι η νόρμα, η κοινόχρηστη γλώσσα μιας κοινότητας, είναι η γλώσσα των ισχυρότερων και ότι αυτό που δε συμφωνεί με τη νόρμα είτε γεωγραφική είτε κοινωνική διάλεκτος και ποικιλία έχει το στίγμα της κατωτερότητας. Αυτό το στίγμα, έρχεται η διδασκαλία ¹¹στο σχολείο να το άρει, παρουσιάζοντας τη γλωσσική ποικιλία για αυτό που είναι, δηλαδή ποικιλία και όχι γλωσσική κατωτερότητα.

¹¹https://www.google.com/search?q=didaskalia&rlz=1C1PRFI_enGR750GR750&oq=didaskalia&aqs=chrome..69i57.2048j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8

Παρουσιάζοντας τη νόρμα ως σύμβαση και όχι ως φυσική ανωτερότητα, παρά το ότι η μάθηση και η κατοχή της νόρμας είναι αναγκαία για την εκπαίδευση, την επαγγελματική αποκατάσταση και την κοινωνική επιτυχία εν γένει. Ταυτόχρονα κοινωνιογλωσσολογικές μελέτες φωτίζουν τον τρόπο που χρησιμοποιούμε τη γλώσσα, διαφοροποιώντας ο καθένας μας τον προφορικό και γραπτό λόγο μας ανάλογα με τη θέση αυτών που τους τον απευθύνουμε με το στόχο του λόγου ή με το γενικό πλαίσιο/ συγκείμενο που τον περιβάλλει.

2.4 Μέθοδοι διδασκαλίας μητρικής και δεύτερης γλώσσας

Ποιες είναι λοιπόν οι διδακτικές προσεγγίσεις της γλώσσας γενικά και της μητρικής ειδικά που απορρέουν από τις έρευνες και τις αλλαγές της γλωσσολογίας, της ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας και της κοινωνιογλωσσολογίας; Καταρχήν, παρατηρούμε ότι οι αλλαγές και οι μετακινήσεις των επιστημών αυτών επιφέρουν μετακινήσεις και αλλαγές στις διδακτικές προσεγγίσεις, οι οποίες αλλαγές δεν ενθουσιάζουν τους δασκάλους ούτε αυξάνουν την εμπιστοσύνη τους στην έρευνα ως οδηγό της διδασκαλίας.

Η παιδαγωγική πρέπει να αναπλαισιώσει τα ευρήματα της επιστημονικής έρευνας για να τα χρησιμοποιήσει στην πράξη. Συνοψίζοντας, είναι δυνατόν να υποστηριχθεί ότι η σύγχρονη γλωσσική διδασκαλία πρέπει να είναι ένα εκλεκτικό και ισορροπημένο μείγμα από διαφορετικές προσεγγίσεις, πολλές φορές αντίθετες μεταξύ τους είτε αναφερόμαστε στη μητρική είτε στην ξένη. Για παράδειγμα, στοιχεία από το δομισμό αλλά και από την επικοινωνιακή προσέγγιση, υποστήριξη της αυτονομίας της έρευνας και ανακάλυψης, σύμφωνα με τον Piaget αλλά και διευκολύνσεις και ικριώματα - βοήθειες που κατασκευάζει ο δάσκαλος, σύμφωνα με τον Vygotsky. Διδασκαλία της νόρμας αλλά και θετική αξιολόγηση των γεωγραφικών και κοινωνικών διαλέκτων. Το σημαντικό στοιχείο της επιτυχίας του μείγματος είναι η συνειδητοποίηση εκ μέρους των δασκάλων του τι προσφέρει η κάθε προοπτική και ποια είναι η διδακτική/μαθησιακή ανάγκη που παρουσιάζεται σε κάθε περίπτωση.

Με τα παραπάνω κατά νου, προτείνονται βασικές γραμμές/προσεγγίσεις διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας, εν προκειμένω της Ελληνικής, όχι ως συνταγές

προς μίμηση αλλά ως γενικές κατευθύνσεις της διδασκαλίας που προέρχονται από την εμπειρία πολλών επιστημών.

1. Επειδή το παιδί που έρχεται στο σχολείο έχει τις βασικές γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, η εκπαίδευση¹² πρέπει να στηριχτεί σε αυτές και με φυσικό τρόπο να τις επεκτείνει, ώστε: α) το παιδί να κυριαρχήσει πάνω στο σύστημα της γλώσσας του (γλωσσική ικανότητα), β) το παιδί να είναι σε θέση να αναλύει τις συνθήκες της γλωσσικής εκφοράς και να τις χειρίζεται αποτελεσματικά (επικοινωνιακή δεξιότητα), γ) το παιδί να συσχετίζει τη γλωσσική εκφορά με το φυσικό και κειμενικό περιβάλλον, δ) να αποκτήσει τη μεταγλωσσική δεξιότητα να στοχάζεται πάνω στο γλωσσικό σύστημα και τη δομή του, αλλά και πάνω στην επικοινωνιακή λειτουργία της γλώσσας.

2. Το παιδί που έρχεται στο σχολείο δε χειρίζεται το γραπτό λόγο, γι' αυτό κυρίαρχος στόχος είναι ο γραμματισμός του με τη μορφή της μάθησης της ανάγνωσης και της γραπτής έκφρασης. Για τις προσεγγίσεις της διδασκαλίας του γραμματισμού έχουν γραφτεί περισσότερα βιβλία και άρθρα από όσα για οποιοδήποτε άλλο θέμα της εκπαίδευσης. Ακολουθούν κάποια βασικά σημεία:

A. Ανάδυση του γραμματισμού. Σήμερα αντιλαμβανόμαστε ότι οι ρίζες του γραμματισμού βυθίζονται στη βρεφική και νηπιακή ηλικία. Πολλά από τα επιτεύγματα, τις γνώσεις και τις στάσεις αυτής της ηλικίας αποτελούν την πρόγνωση της επιτυχίας. Γι' αυτό ό,τι γίνεται και δεν γίνεται στο σπίτι και στο νηπιαγωγείο καθορίζει αυτό που θα γίνει στα χρόνια του σχολείου και όχι μόνο.

B. Βασικές γραμμές της διδασκαλίας της ανάγνωσης. Οι έρευνες συγκλίνουν στην ανάγκη ισορροπημένης διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης, όπου η διδασκαλία της γραφοφωνημικής αντιστοιχίας κατέχει ιδιαίτερη θέση, δηλαδή υπογραμμίζεται η σημασία του να «σπάσει τον κώδικα» το παιδί και ταυτόχρονα να αναζητά και να βρίσκει το νόημα των διαβασμάτων. Η συστηματική διδασκαλία των γραμμάτων και των ήχων και οι στρατηγικές κατανόησης κατέχουν κεντρική θέση. Στις μεγαλύτερες ηλικίες υπογραμμίζεται η ανάγκη για ταχύτητα ανάγνωσης, αυτοματοποίηση του μηχανισμού αποκωδικοποίησης, γιατί όταν υπάρχουν δυσκολίες αποκωδικοποίησης η κατανόηση είναι αδύνατη. Άλλο σημαντικό στοιχείο είναι οι μεταγνωστικές

¹²<https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7>

δεξιότητες ελέγχου της κατανόησης της ανάγνωσης, αλλά και ελέγχου του ίδιου του εαυτού μας ως αναγνώστη (Adams, 1990).

Γ. Η ικανότητα της αποτελεσματικής γραπτής έκφρασης δε θεωρείται πλέον φυσικό ταλέντο αλλά διδάξιμη δεξιότητα. Η εστίαση δεν είναι τώρα μόνο το προϊόν του γραψίματος - το γραπτό του παιδιού - αλλά και στις γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές διαδικασίες που το περιβάλλουν (Smith & Elley, 1998). Βασικές γραμμές για τη διδασκαλία δεύτερης γλώσσας Οι μαθητές με περιορισμένη γλωσσική επάρκεια χρειάζονται αρκετό χρονικό διάστημα, ώστε να καταφέρουν να φτάσουν στο ίδιο γλωσσικό επίπεδο με τους μαθητές που έχουν τη συγκεκριμένη γλώσσα (στην προκειμένη περίπτωση την ελληνική) ως μητρική.

Εάν κατά την είσοδο αυτών των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση δεν έχει καλυφθεί αυτή η ανάγκη μέσα σε εύλογο χρονικό διάστημα, τότε οι αρνητικές συνέπειες γι' αυτούς τους μαθητές αυξάνονται συνεχώς, χωρίς πιθανώς να καταφέρουν να εξομοιωθούν με τους γηγενείς μαθητές. Αυτό συμβαίνει κυρίως γιατί συχνά, όταν στη μητρική γλώσσα των δίγλωσσων μαθητών (με την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα) υπάρχουν εντελώς διαφορετικές γλωσσικές δομές απ' ό,τι στη δεύτερη γλώσσα, ο μαθητής ανατρέχει στη μητρική του, για να ερμηνεύσει τα νέα δεδομένα με βάση τα ήδη προϋπάρχοντα γνωστικά του μοντέλα. Επομένως η επιτάχυνση της επίτευξης γλωσσικής επάρκειας στην ελληνική θα οδηγήσει σε λιγότερες παραπομπές στη μητρική γλώσσα των δίγλωσσων μαθητών, που σημαίνει ισοδυναμία μεταξύ αυτών και των ελληνόπουλων σε γλωσσικό και μορφωτικό επίπεδο.

Κεντρικός στόχος της εκπαίδευσης λοιπόν γίνεται η επιτάχυνση της γλωσσικής ανάπτυξης των δίγλωσσων μαθητών. Ένας κυρίαρχος τρόπος επίτευξης αυτού του στόχου είναι η αναδιαμόρφωση του σχολικού προγράμματος και της διδασκαλίας. Αφενός η προσπάθεια για βελτίωση της γλωσσικής επάρκειας των μαθητών πρέπει να γίνεται κατά τη διάρκεια όλων των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος και όχι μόνο στη διδασκαλία της γλώσσας και αφετέρου οι δάσκαλοι κάθε διδακτικού αντικειμένου να γνωρίζουν πώς να προάγουν τη γλωσσική ικανότητα/ δεξιότητα των δίγλωσσων μαθητών τους. Όσον αφορά στο αναλυτικό πρόγραμμα, θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η βοήθεια που μπορεί να προσφέρει η μητρική γλώσσα των δίγλωσσων μαθητών στην εκμάθηση της δεύτερης/ ξένης γλώσσας και να μην την αφήνει στο περιθώριο. Σε ένα πρώτο επίπεδο η χρήση

κάποιων κοινών στοιχείων μεταξύ των δύο γλωσσών μπορεί να συμβάλλει θετικά στην κατανόηση και αφομοίωσης της δεύτερης γλώσσας. Η λανθασμένη στρατηγική που χρησιμοποιούν οι περισσότεροι δάσκαλοι στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας είναι η διαφορετική αντιμετώπιση μεταξύ γηγενών και δίγλωσσων μαθητών.

Συνήθως η τακτική που ακολουθούν είναι η επεξήγηση συγκεκριμένων προβλημάτων προς τους γλωσσικά αδύναμους μαθητές σε μια απλούστερη γλώσσα από αυτήν που χρησιμοποιούν για τους υπόλοιπους μαθητές. Κατά συνέπεια η απλούστευση της γλώσσας (απλές λέξεις που εμποδίζουν μια πιο σύνθετη θεώρηση του προβλήματος) συνεπάγεται απλούστευση του τρόπου σκέψης των μαθητών μέσα στα πλαίσια των μειωμένων γλωσσικών τους ικανοτήτων. Μ' αυτόν τον τρόπο όμως το επίπεδο, γλωσσικό και μορφωτικό, των δύο ομάδων μαθητών μπορεί να μην εξομοιωθεί ποτέ, αφού οι δίγλωσσοι μαθητές δε θα μάθουν να χρησιμοποιούν σύνθετους / πιο ολοκληρωμένους τρόπους σκέψης και επίλυσης προβλημάτων.

Κεντρικό ρόλο στη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας, τη γλωσσική και μορφωτική ανάπτυξη των δίγλωσσων μαθητών έχει η σχέση δασκάλου και μαθητή. Άλλωστε από τα τέλη του 1970 το βάρος της μαθησιακής διαδικασίας μεταφέρθηκε από το δάσκαλο στο μαθητή, γεγονός που αποτελεί και τον κεντρικό άξονα πια της διαδικασίας αυτής. Αποτέλεσμα αυτής της στροφής είναι η αποδοχή ενός πλήθους στρατηγικών που έχουν αποτελέσματα σε διαφορετικές καταστάσεις, τις οποίες ο δάσκαλος πρέπει να γνωρίζει, καθώς και την αποδοχή των ιδιαιτεροτήτων του κάθε μαθητή (και όχι μόνο ως μέρος του «όλου»). Οι δίγλωσσοι μαθητές βρίσκονται συχνά εγκλωβισμένοι ανάμεσα στον προηγούμενο τρόπο ζωής / συμπεριφοράς / σκέψης και τον καινούργιο χώρο / χώρα υποδοχής. Ο δάσκαλος θα πρέπει να βοηθήσει στη θετική αυτοαντίληψη των δίγλωσσων μαθητών, να ενισχύσει την εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους και να τους δώσει την ευκαιρία να αποδείξουν την πραγματική τους αξία. Η αποδοχή των δασκάλων και των συμμαθητών τους, τους ωθούν σε μια επικοινωνία, σε μια αλληλεπίδραση κατανόησης και στήριξης.

Τα στοιχεία που πρέπει να υπάρχουν σε κάθε διδασκαλία που στοχεύει σε ανάπτυξη της γλωσσικής δεξιότητας των δίγλωσσων μαθητών είναι:

- ◆ Ενεργός μετάδοση του μηνύματος.
- ◆ Νοητική πρόκληση.
- ◆ Πλαισιακή υποστήριξη.
- ◆ Ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης.

Στα πλαίσια της διδακτικής ώρας, όταν αναφερόμαστε σε δίγλωσσους μαθητές, οι δάσκαλοι πρέπει να:

- ◆ προσπαθούν να ενεργοποιούν προηγούμενες γνώσεις των μαθητών,
- ◆ εμφανίζουν ένα ερέθισμά με την κατάλληλη υποστήριξη που να προκαλούν το ενδιαφέρον του μαθητή.
- ◆ προτρέπουν το μαθητή στη χρήση της δεύτερης / ξένης γλώσσας, ώστε να ενσωματώνει τη νέα γνώση στην ήδη προ υπάρχουσα. Όσον αφορά στη χρήση του όρου δεύτερης ή ξένης γλώσσας, η συνηθέστερη διάκριση αφορά κυρίως στον τρόπο με τον οποίο η γλώσσα συνδέεται με το περιβάλλον: όταν οι μαθητές χρησιμοποιούν τη νέα γλώσσα και στον εκτός σχολείου χώρο, έρχονται σε επαφή με άτομά που τη μιλούν και κάνουν πρακτική εφαρμογή των γλωσσικών τους γνώσεων με άτομά που έχουν τη γλώσσα αυτή ως μητρική, χρησιμοποιείται ο όρος «δεύτερη». Όταν η αίθουσα διδασκαλίας είναι ο μόνος χώρος όπου ο μαθητής είναι σε θέση να εφαρμόσει τη γνώση του πάνω στη νέα γλώσσα, χρησιμοποιείται ο όρος “ξένη”,
- ◆ επιτύχουν αποτελέσματα μέσω συνεχούς αξιολόγησης και ανατροφοδότησης των μαθητών. Ο δάσκαλος της δεύτερης ή ξένης γλώσσας πρέπει κυρίως να γνωρίζει ότι η πολιτισμική προσαρμογή των δίγλωσσων μαθητών είναι μια δύσκολη και λεπτή διαδικασία. Οι διαφορές αυτές συχνά προκαλούν δυσχέρεια στην ομαλή μετάβασή τους από τον ένα πολιτισμό / κουλτούρα στην άλλη. Όταν ο δάσκαλος δεν απομονώνει αυτή την παράμετρο από τη διδασκαλία του, συμβάλλει σημαντικά στην ομαλότερη προσαρμογή των δίγλωσσων μαθητών στο νέο πολιτιστικό περιβάλλον και επομένως καθιστά ευκολότερη την απόκτηση δεξιοτήτων στη νέα τους γλώσσα.

3.1 Διαφοροποιημένη διδασκαλία και αλλαγές στη διδασκαλία με την εξέλιξη της τεχνολογίας κ των μεθόδων

Η ραγδαία ανάπτυξη της ψηφιακής τεχνολογίας τις τελευταίες δεκαετίες, δημιούργησε τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της Κοινωνίας της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας και τη διεύρυνση της πληροφορικής σε κάθε έκφανση της κοινωνικό-οικονομικής ζωής του σύγχρονου ανθρώπου, καθιστώντας αναγκαία και την εξοικείωση όλων στη χρήση της. Οι τεχνολογικές εξελίξεις στον τομέα των Νέων Τεχνολογιών επέτρεψαν την ανάπτυξη φορητών (laptop) προσωπικών Ηλεκτρονικών Υπολογιστών, με μεγάλη επεξεργαστική ισχύ και συνεχώς μειούμενο κόστος, με αποτέλεσμα την ευρεία διάδοση και χρήση των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών.

Παράλληλα, παρατηρείται ανάπτυξη πληθώρας λογισμικού για πολλαπλές εφαρμογές, δικτυακή πρόσβαση στην πληροφορία από τα 2/3 των οικιακών χρηστών Ηλεκτρονικών Υπολογιστών στον πλανήτη και άμεση επικοινωνία με πολυμεσικό υλικό (Rzevski, 2002). Τεχνολογία των πληροφοριών δεν είναι απλά ένα εργαλείο επικοινωνίας και πληροφόρησης, τείνουν να γίνουν αναπόσπαστο και αναγκαίο κομμάτι της καθημερινής ζωής όλων των ανθρώπων (Prensky, 2004). Οι Νέες Τεχνολογίες στην Κοινωνία της Πληροφορίας, αποτελούν τον καταλύτη έντονων και σημαντικών αλλαγών στην κοινωνική ζωή. αναδιάρθρωση του τρόπου παραγωγής των αγαθών και παροχής των υπηρεσιών με βάση τις Νέες Τεχνολογίες, ανατρέπει τους έως τώρα γνωστούς τρόπους παραγωγής και μετάδοσης της γνώσης. Αλλάζουν οι συνθήκες εργασίας, οι καθημερινές δραστηριότητες του ανθρώπου, οι κοινωνικές δομές, ελεύθερος χρόνος, ρόλος του ατόμου στην κοινωνία και πολύ περισσότερο ίδια εκπαίδευση, η οποία καλείται να προσαρμοστεί στις νέες πρωτόγνωρες συνθήκες παραγωγής και μετάδοσης της γνώσης και να επαναπροσδιορίσει το ρόλο της (Κορωναίου, 2001).

Η έλλειψη βασικών δεξιοτήτων χειρισμού του Ηλεκτρονικού Υπολογιστή οδηγεί στον ψηφιακό αναλφαβητισμό, ο οποίος στη σύγχρονη κοινωνία μεταφράζεται σε λειτουργικό αναλφαβητισμό με ορατό τον κίνδυνο του κοινωνικού αποκλεισμού (Κελπανίδης, 2004). Οι μαθητές κοινωνικοποιούνται με εντελώς διαφορετικό τρόπο από τους γονείς τους και αρκετές έρευνες καταγράφουν ουσιαστικές διαφορές μεταξύ των ανθρώπων που μεγαλώνουν με τη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών και εκείνων

που δεν μεγάλωσαν με αυτές (Jukes, 2005, Prensky, 2001, 2001a, 2004). Ένας απόφοιτος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις ΗΠΑ, ενώ ξόδεψε πάνω από 5.000 ώρες στην ανάγνωση βιβλίων, εντούτοις έπαιξε πάνω από 10.000 ώρες ηλεκτρονικά παιχνίδια, έστειλε και έλαβε πάνω από 200.000 ηλεκτρονικά μηνύματα (Becker, 2001) και περιηγήθηκε αμέτρητες ώρες στον μαγικό κόσμο του διαδικτύου (Jukes, 2005).

Το ψηφιακό χάσμα, που δημιουργείται ως επακόλουθο της ραγδαίας ανάπτυξης της τεχνολογίας, σε πολλές περιπτώσεις διευρύνεται. Οι μαθητές από πολύ μικρή ηλικία, εξοικειώνονται με τις Νέες Τεχνολογίες, ενώ οι περισσότεροι γονείς και πολλοί εκπαιδευτικοί στερούνται ακόμη και βασικών δεξιοτήτων χειρισμού του ηλεκτρονικού υπολογιστή (Ike, 1997, Tenbusch, 1998, Miller, 1998) και απαιτείται στήριξη και επιμόρφωσή τους στη χρήση των τεχνολογιών των πληροφοριών (McKenzie, 1994). Σε μια μεγάλη έρευνα στις Ηνωμένες Πολιτείες, σχεδόν όλοι (90%) οι μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, φάνηκε να αντιλαμβάνονται πόσο σημαντική είναι γνώση της τεχνολογίας και σχεδόν, οι μισοί (48%) από αυτούς μάθαιναν μόνοι τους και εκτός σχολείου για τις Τεχνολογίες Πληροφοριών της Εκπαίδευσης (NetDay, 2004). Το ψηφιακό χάσμα είναι έντονο μεταξύ των κοινωνικο-οικονομικών ομάδων της κοινωνίας και είναι δυνατόν να οδηγήσει σε μελλοντική κοινωνική διαίρεση, όταν σήμερα υπάρχουν μαθητές πολύ εξοικειωμένοι με τις νέες τεχνολογίες και άλλοι καθόλου. Το οικογενειακό εισόδημα αποτελεί κύριο παράγοντα δημιουργίας ψηφιακού χάσματος. Στις ΗΠΑ, λίγοι (22%) μαθητές από οικογένειες χαμηλού εισοδήματος έχουν Η/Υ στο σπίτι, έναντι, σχεδόν, όλων (91%) των μαθητών με υψηλό εισόδημα (Becker, 2000). Στην Αυστραλία, οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερο συνολικό εισόδημα χρησιμοποιούν, σχεδόν, όλοι (97%) Η/Υ στο σπίτι, έναντι (85%) αυτών με μικρότερο εισόδημα (Affairs κ' άλλ., 1999). Το ψηφιακό χάσμα είναι έντονο και μεταξύ των αναπτυγμένων και των αναπτυσσόμενων χωρών. Στην αφρικανική ήπειρο, για παράδειγμα, το 2003 Νότια Αφρική ταξινομήθηκε στην τεσσαρακοστή έκτη θέση στον κόσμο σε αριθμό χρηστών του διαδικτύου και Μαυρίκιος ήταν στην πεντηκοστή θέση, με λιγότερο από 1% όλων των σχολείων του να έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο (Czemiewicz, 2004). Έρευνα στην Τουρκία, έδειξε ότι υπάρχει έντονο πρόβλημα εξοπλισμού των σχολείων με Ηλεκτρονικούς Υπολογιστές, πολύ αργές συνδέσεις με το διαδίκτυο και ανεπάρκεια σε διαθέσιμο εκπαιδευτικό λογισμικό (Akbaba-Altun, 2006). Σε πολλές χώρες αναπτύσσονται, ήδη,

προγράμματα αποφυγής της κοινωνικής διαίρεσης. Στη Νορβηγία, τα σχολικά έτη 2000-2003, εφαρμόστηκε σε τρία πολυπολιτισμικά σχολεία του Όσλο, το πρόγραμμα "ΤΠΕ στο πολυπολιτισμικό σχολείο" (Oslo Kommune, 2004). Στόχος του προγράμματος ήταν ελαχιστοποίηση του ψηφιακού χάσματος και της συνεπακόλουθης μελλοντικής κοινωνικής διαίρεσης.

Τα αποτελέσματα ήταν θετικά και αυξήθηκε η χρήση των ΤΠΕ στα σχολεία, από εκπαιδευτικούς και μαθητές, που προέρχονταν από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Υπήρξε αυξημένο κίνητρο συμμετοχής των μαθητών και διαπιστώθηκε βελτίωση της αναγνωστικής τους ικανότητας (E-learning Nordic, 2006).

Μια πολύ σημαντική και ελπιδοφόρα εξέλιξη στην προσπάθεια καταπολέμησης του ψηφιακού χάσματος αποτελεί ανάπτυξη του φορητού Η/Υ των 100\$ (HDL). 'ένας φορητός για κάθε παιδί' (One Laptop per Child - OLPC), ο φορητός των φτωχών', όπως ονομάστηκε, είναι ένα εκπαιδευτικό εργαλείο που συνδυάζει ιδιαίτερα χαμηλή τιμή με τεχνολογία αιχμής, ευχρηστία, μεγάλη αντοχή, ελάχιστη κατανάλωση ενέργειας και ασύρματη σύνδεση με το διαδίκτυο. Τα επόμενα χρόνια, όταν διατεθεί σε μαθητές με τη συνεργασία των κυβερνήσεων πολλών χωρών, υπόσχεται να αλλάξει τη ζωή εκατομμυρίων παιδιών στον πλανήτη και ιδιαίτερα του Τρίτου Κόσμου και να συμβάλλει αποτελεσματικά στην καταπολέμηση του ψηφιακού χάσματος (OLPC - One Laptop per Child, 2006). Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση.

Καθοριστικό ρόλο για την πρόσβαση στην πληροφορία, έχει σήμερα, Εκπαιδευτική Τεχνολογία (ΕΤ), που προήλθε από την εισαγωγή και τη χρήση στη διδακτική και τη μαθησιακή διαδικασία τεχνολογικών και διδακτικών συσκευών, όπως ο ηλεκτρονικός υπολογιστής (Σολομωνίδου, 1999). Η εκπαιδευτική τεχνολογία επιχειρεί να συγκεραστεί αρμονικά την επιστημονικοποίηση της μάθησης, με την τέχνη της διδασκαλίας, για την παροχή ποιοτικότερων μαθησιακών - διδακτικών μεθοδολογιών και να βελτιώσει την αποτελεσματικότητα της απόδοσης του μαθητή, τόσο στην εξατομικευμένη όσο και στην ομαδική διδασκαλία (Φλουρής, 1989).

Έρευνες τονίζουν τη θεμελιώδη σημασία της εισαγωγής των ΝΤ στην κίνδυνο να υποκαταστήσουν το δάσκαλο (Βοσνιάδου & Κόλλιας, 2001). Με την ένταξή τους στη διδακτική πράξη έρχονται να ενισχύσουν το έργο του εκπαιδευτικού

(Παναγιωτακόπουλος, 2005) και συγχρόνως είναι συναρπαστικά εργαλεία και μέσα μάθησης, που φέρνουν στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας τον ίδιο το μαθητή (Μακράκης, 2000). Η εισαγωγή των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην εκπαίδευση είναι φυσικό επακόλουθο της ραγδαίας ανάπτυξης και εισαγωγής της τεχνολογίας σε κάθε τομέα της ανθρώπινης ζωής και δραστηριότητας. Τα εκπαιδευτικά συστήματα των προηγμένων χωρών προσπαθούν να τις ενσωματώσουν γόνιμα στο σχολικό πρόγραμμα και τις αντιμετωπίζουν ως μοχλό ανάπτυξης και προόδου (Μπουραντάς, 2005). Οι αλλαγές που επιφέρουν οι Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας σε όλες, σχεδόν, τις πτυχές της καθημερινής ζωής των περισσότερων, τουλάχιστον, ανθρώπων έχουν και σημαντικές επιπτώσεις στη λειτουργία του σχολείου. Αλλάζουν τον τρόπο πρόσβασης, ανάκτησης και επεξεργασίας των πληροφοριών και της επικοινωνίας όλων των παραγόντων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Prensky, 2004, Livingstone & Bober, 2005).

Οι μαθητές, βιώνοντας την ενδιαφέρουσα γι' αυτούς άτυπη εξωσχολική γνώση και εμπειρία και την τυπική φορμαλιστική σχολική γνώση, ζουν μέσα σε μια αντιφατική και δυσνόητη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Οι μαθητές επιζητούν την παράλληλη και πολλαπλή πληροφορία από γρήγορες και πολυμεσικές πηγές, με εικόνες, ήχους και βίντεο, και τη μάθηση επίκαιρης γνώσης, αλληλοδραστηρικής, άμεσα διασκεδαστικής και παρέχουσας ικανοποίηση. Αντίθετα, το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί προσφέρουν στους μαθητές διδασκαλία με αργούς ρυθμούς και από περιορισμένες πηγές. Πληροφορίες σε μονοσήμαντη κειμενική μορφή, μια γνώση γραμμική, ανεπίκαιρη, τυποποιημένη για ατομική επεξεργασία και υποσχόμενη μελλοντική χρησιμότητα και απόλαυση (Jukes, 2005). Έτσι, το σχολείο αργά και σταθερά απαξιώνεται στη συνείδηση των μαθητών και το θεωρούν αποστασιοποιημένο από το σύγχρονο κοινωνικό γίγνεσθαι. Έρευνα στις ΗΠΑ, έδειξε ότι λίγοι (28%) μαθητές Γυμνασίου, θεώρησαν σημαντική τη σχολική εργασία και, ότι οι σχολικές εργασίες έχουν οποιαδήποτε σχέση (39%) με την επιτυχία τους αργότερα στη ζωή.

Τα σχολεία για να αποκτήσουν ενδιαφέρον για τους μαθητές και να παρέχουν γνώσεις χρήσιμες για την ενήλικη ζωή τους, θα πρέπει να αλλάξουν ριζικά με την εφαρμογή εντελώς διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης. Να βασιστούν στα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα της παιδαγωγικής και της ψυχολογίας, αλλά και

στις πολλαπλές δυνατότητες των ΤΠΕ (Prensky, 2001a), οι οποίες είναι σε θέση να ενθαρρύνουν και να βοηθήσουν σημαντικά στη διαδικασία της μάθησης (Prensky, 2001, NetDay, 2004). Jukes, προτείνει τρόπους προσαρμογής των μεθόδων διδασκαλίας στις νέες, συνθήκες που διαμορφώνονται με τη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας, με την αύξηση της ταχύτητας παρουσίασης των πληροφοριών στους μαθητές και την ταυτόχρονη παροχή ποικίλων ευκαιριών ομαδοσυνεργατικής και διαδραστικής μάθησης μέσα από πολυμεσικές εφαρμογές (Jukes, 2005). Roschell και οι συνεργάτες του, ερεύνησαν διάφορες εφαρμογές των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας, για να εξηγήσουν πώς αυτές μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές με την υποστήριξη τεσσάρων βασικών χαρακτηριστικών της μάθησης. Την ενεργή συμμετοχή, τη συμμετοχή σε ομάδες, τη συχνή αλληλεπίδραση με την ανατροφοδότηση και τη σύνδεση της διδασκαλίας με πραγματικές καταστάσεις της καθημερινής ζωής (Roschelle et al., 2002). Βέβαια, υπάρχουν και αρκετοί συγγραφείς, οι οποίοι με άρθρα τους, εκφράζουν αντίθετες απόψεις ως προς την αποτελεσματικότητα των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας και την αναγκαιότητα εφαρμογής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Cuban, 2001). Υποστηρίζουν ότι πολλά προγράμματα εφαρμογής των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην εκπαίδευση, στην καλύτερη περίπτωση άσκησαν περιορισμένη επίδραση στη μάθηση.

Μελέτες για την αποτελεσματικότητα των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στη μαθησιακή διαδικασία, συχνά έχουν μεικτά αποτελέσματα, που καθιστούν δύσκολη τη γενίκευση, για τον αντίκτυπο της τεχνολογίας στη βελτίωση της μάθησης και αναφέρουν τρεις βασικούς λόγους που συμβάλλουν σε αυτά τα μεικτά αποτελέσματα: τεχνολογική υποδομή και το λογισμικό ποικίλει από σχολείο σε σχολείο και ακόμη περισσότερο τρόπος εφαρμογής της τεχνολογίας. επιτυχής εφαρμογή της τεχνολογίας, πάντα συνοδεύεται και από αλλαγές σε άλλες περιοχές, όπως το πρόγραμμα σπουδών, αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, συνεπώς τα θετικά αποτελέσματα δεν μπορούν να αποδοθούν μόνο στην εφαρμογή των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας .

Και, τέλος, ότι έχουν γίνει λίγες αυστηρά δομημένες διαχρονικές μελέτες, για την αύξηση των θετικών αποτελεσμάτων από τη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Roschelle et al., 2002). Παρ' όλα αυτά, το γεγονός και μόνο, ότι εφαρμογή των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας,

κινητοποιεί κατ' αυτόν τον τρόπο όλο το εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε να προβαίνει σε σημαντικές ενέργειες αναμόρφωσης του προγράμματος σπουδών, εφαρμογής προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, έργου, είναι πολύ σημαντικό κέρδος για όλη την εκπαιδευτική κοινότητα και τη μετεξέλιξη των εκπαιδευτικών δομών. Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας λειτουργούν ως αποτελεσματικό εργαλείο διδασκαλίας και μάθησης όταν εντάσσονται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο μεταρρύθμισης της εκπαίδευσης, με την ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας, την ουσιαστική αναθεώρηση του προγράμματος σπουδών με τη λειτουργική ενσωμάτωση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας, την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και την ανάπτυξη της ικανότητας του σχολείου για ενσωμάτωση αλλαγών και καινοτομιών (Roschelle et al., 2002). επάρκεια του τεχνολογικού εξοπλισμού καθορίζει σημαντικά το βαθμό χρήσης των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας από εκπαιδευτικούς και μαθητές (Becker, 2000).

Σημαντικοί παράγοντες είναι επιμόρφωση και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας και μεταξύ τους συνεργασία, μια διαδικασία μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν να αλληλοϋποστηρίζονται στην εφαρμογή καινοτομιών. Τα κίνητρα, επίσης, οι ανταμοιβές και ενθάρρυνση προς τους εκπαιδευτικούς, παίζουν σημαντικό ρόλο για την αποτελεσματική ενσωμάτωση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία (Shields & Behrman, 2002). Έρευνα στις σκανδιναβικές χώρες, έδειξε ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων επισημαίνουν ως θετικούς παράγοντες για την αποτελεσματική ένταξη των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία, τον επαρκή και εύχρηστο τεχνολογικό εξοπλισμό, την επιλογή κατάλληλου εκπαιδευτικού λογισμικού, την εμπνευση και τον ενθουσιασμό των ίδιων των εκπαιδευτικών, τους σαφείς παιδαγωγικούς στόχους, το κίνητρο μάθησης των μαθητών και τις νέες παιδαγωγικές ευκαιρίες που δημιουργούν οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας. Οι Διευθυντές, επιπλέον, επισημαίνουν και τη μεγάλη σημασία της διοικητικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών (E-learning Nordic, 2006).

Σε παρόμοια συμπεράσματα, κατέληξε έρευνα σε εκπαιδευτικούς και Διευθυντές σχολείων της Αυστραλίας, οι οποίοι τόνισαν τη σημασία της διοικητικής, τεχνικής και παιδαγωγικής υποστήριξης, την ύπαρξη σαφούς επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής, το σχολικό προγραμματισμό ενσωμάτωσης των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα από τη συνεχή επιμόρφωση (Affairs κ' άλλ, 1999). Μεγάλη έρευνα, σε 26 χώρες, για τους παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά την ένταξη των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην εκπαίδευση, ανέδειξε ως επικρατέστερους αρνητικούς παράγοντες τον ανεπαρκή τεχνολογικό εξοπλισμό, τις ελλειψείς γνώσεις των εκπαιδευτικών, τις δυσκολίες ενσωμάτωσης των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στο αναλυτικό πρόγραμμα, το μη σωστό σχεδιάσμά για το χρόνο αξιοποίησής τους, την ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού λογισμικού και του διαθέσιμου χρόνου των εκπαιδευτικών, τις δυσκολίες πρόσβασης στο διαδίκτυο και την ανεπαρκή τεχνική υποστήριξη (Pelgrum, 2001).

Άλλες έρευνες, δείχνουν ότι οι κυριότεροι παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην εκπαίδευση είναι ανεπαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, χαμηλή ποιότητα του παιδαγωγικού λογισμικού, και ανεπαρκής θεώρηση της σημασίας και του ρόλου του κοινωνικού, πολιτιστικού, παιδαγωγικού και οργανωτικού πλαισίου μέσα στο οποίο υλοποιούνται τα προγράμματα εφαρμογής των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία (Johnson & Liu, 2000, Becker, 2001).

Πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι ακόμα και σε περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί ολοκλήρωσαν επιτυχώς ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης στη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας, δηλώνουν ανασφαλείς για να τις εντάξουν στην καθημερινή διδακτική πρακτική, με αποτέλεσμα να μην χρησιμοποιούν τις γνώσεις που απέκτησαν και αυτές να απαξιώνονται (Van Braak, 2001). Το μεγαλύτερο εμπόδιο για την εφαρμογή της τεχνολογίας στην εκπαίδευση δεν είναι, τόσο έλλειψη εξοπλισμού, όσο το γεγονός ότι πολλοί εκπαιδευτικοί δεν είναι έτοιμοι να χρησιμοποιήσουν τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην τάξη, γιατί αισθάνονται ανασφαλείς και ότι απειλούνται από αυτές (Tenbusch, 1998).

Θα μπορούσε κανείς, εύλογα, να υποστηρίξει, ότι έλλειψη εξοικείωσης με τη χρήση του Η/Υ οδηγεί σε αρνητική στάση απέναντι στο μέσο αυτό. άγνοια αποτελεί, στις περισσότερες περιπτώσεις, ανασταλτικό παράγοντα στην αποτελεσματική αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην εκπαίδευση (Χριστομάνος, 1984, Σολομωνίδου & Σταυρίδου, 1994). εισαγωγή της εκπαιδευτικής τεχνολογίας προσκρούει, συχνά, και στην πεποίθηση πολλών εκπαιδευτικών ότι εισαγωγή των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας, όπως και κάθε αλλαγή, αποτελεί απειλή του επαγγελματικού τους status. Οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται, επίσης, και από γενικότερους παράγοντες, που διαμορφώνονται στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο και έχουν σχέση με τη συνολική νοοτροπία μιας κοινωνίας, τις αντιλήψεις, τις πεποιθήσεις και τα στερεότυπα που γίνονται αποδεκτά σε τοπική και ευρύτερη κλίμακα (Robinson, 1995, Albion, 1998). αντίσταση από πολλούς εκπαιδευτικούς στην τεχνολογία, ενίοτε οφείλεται και σε τεχνοφοβία και άγχος, ότι οι ΤΠΕ απειλούν τον ηγετικό τους ρόλο μέσα στην τάξη (Monahan, 1996, Saye, 1998).

Στις προσωπικές τους αντιλήψεις και στο γεγονός, ότι δεν έχουν πεισθεί για την παιδαγωγική αξία των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας, τις οποίες πολλές φορές εκλαμβάνουν ως μια νέα εκπαιδευτική εμμονή κάποιων υψηλά ιστάμενων να τις εισαγάγουν στην εκπαίδευση (McKenzie, 1993, Saye, 1998). I Το πρόβλημα του άγχους για τους ηλεκτρονικού υπολογιστή της ‘κομπιουτεροφοβίας’ (computer phobia), είναι μια περίπτωση τεχνοφοβίας, που οφείλεται είτε στα αρνητικά κοινωνικά αποτελέσματα της τεχνολογικής ανάπτυξης, είτε στην αίσθηση του νέου, που δημιουργεί συνθήκες αλλαγής - μεταβολής των πλαισίων της κοινωνικοεπαγγελματικής πραγματικότητας που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί (Κυριακου 1987). τεχνοφοβία αντιμετωπίζεται, μόνο, με ένα καλά σχεδιασμένο επιμορφωτικό πρόγραμμα εξοικείωσης με τη χρήση της τεχνολογίας. Για να αναπτυχθεί απαιτούμενος ενθουσιασμός για τις νέες τεχνολογίες και να επιτευχθεί επαγγελματική ανάπτυξη μέσα από την αποτελεσματική επιμόρφωση, μεγάλη σημασία έχουν οι πρώτες εντυπώσεις που σχηματίζουν οι εκπαιδευτικοί από τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας.

Η τεχνοφοβία ξεπερνιέται και οι πρώτες αντιστάσεις υποχωρούν, όταν υπάρχει κατάλληλος εξοπλισμός, έγκαιρη υποστήριξη και ουσιαστική επιμόρφωση σε ένα σύνολο δεξιοτήτων που να καλύπτουν τις συγκεκριμένες ανάγκες των εκπαιδευτικών. Θετικός παράγοντας είναι, επίσης, όσο το δυνατόν γρηγορότερη

ενσωμάτωση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στη μαθησιακή διαδικασία, μετά την επιμόρφωση, με τη μεσολάβηση του απαιτούμενου χρόνου για τον επαρκή προγραμματισμό της ένταξής τους (Tenbusch, 1998). ανάγκη ύπαρξης ικανού χρόνου από την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ως την εφαρμογή των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας, ώστε να αναπτυχθεί απαραίτητη εμπιστοσύνη και ετοιμότητα για την αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στη διδασκαλία, προέκυψε και από έρευνα σε εκπαιδευτικούς της Αυστραλίας (Affairs κ' άλλ, 1999).

Αιτία απόρριψης της τεχνολογίας από μια μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών, είναι γραφειοκρατική οργάνωση και κουλτούρα που επικρατεί στις σχολικές μονάδες (Hargreaves, 1999) και το γεγονός, ότι τα διάφορα επιμορφωτικά σχήματα ένταξης και αξιοποίησης των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην εκπαίδευση, εξαντλούνται στην εκμάθηση της χρήσης του ηλεκτρονικού υπολογιστή και τη διδασκαλία συγκεκριμένων γνωστικών περιοχών των σχολικών εγχειριδίων, χωρίς να επιδιώκεται ολική εφαρμογή των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας και η αναμόρφωση της καθημερινής διδακτικής πρακτικής των εκπαιδευτικών (Smylie, 1988, Cuban, 2001). Σε σχετικά συμπεράσματα, κατέληξε και έρευνα στις σκανδιναβικές χώρες, όπου αρκετοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν τις νέες τεχνολογίες, για να υποστηρίξουν παραδοσιακές μορφές της μαθησιακής διαδικασίας, στις οποίες οι μαθητές είναι παθητικοί δέκτες της γνώσης, και όχι για να εισαγάγουν νέες μεθόδους ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης, παρά το γεγονός ότι οι Τεχνολογία Πληροφορίας και Επικοινωνίας παρέχουν μεγάλες δυνατότητες για το σκοπό αυτό.

Στην ίδια έρευνα, οι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν ως αρνητικούς παράγοντες τον ελλιπή εξοπλισμό κάποιων σκανδιναβικών σχολείων, την έλλειψη επιμόρφωσης, παιδαγωγικών ευκαιριών, παιδαγωγικής και τεχνικής υποστήριξης. Οι Διευθυντές των σχολείων επισήμαναν τον ελλιπή εξοπλισμό, τις ελλείψεις γνώσεις και την έλλειψη παροχής παιδαγωγικών ευκαιριών στους εκπαιδευτικούς (E-learning Nordic, 2006). Έρευνα, σε σχολεία της Αυστραλίας, έδειξε ότι δυνατότητα χρήσης των ΤΠΕ στις τάξεις, επηρεάζεται από την έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, εκπαιδευτικού λογισμικού, συντήρησης και τεχνικής υποστήριξης και από τις παρεχόμενες ευκαιρίες επαγγελματικής αναγνώρισης και προώθησης των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί, στη συντριπτική πλειοψηφία (91%) όσων υπηρετούσαν σε μικρές πόλεις κα χωριά,

θεώρησαν ως μεγαλύτερα εμπόδια την έλλειψη πόρων για υλικοτεχνική υποδομή (81%) και κατάλληλο εκπαιδευτικό λογισμικό (77%) (Affairs κ' άλλ., 1999).

Το νέο μαθησιακό περιβάλλον και νέος ρόλος του εκπαιδευτικού Στην Κοινωνία της Πληροφορίας, δημιουργούνται δίκτυα μάθησης και επικοινωνίας, οι μαθητές καλούνται να αναπτύξουν νέες δεξιότητες, αναζήτησης πληροφοριών, κριτικής σκέψης και συνεργασίας, που απαιτούν αλλαγές στο παραδοσιακό περιβάλλον μάθησης του σχολείου και αναδεικνύεται ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις νέες θεωρίες για τη διδασκαλία και τη μάθηση (Κόλλιας & Βοσνιάδου, 2002). εκπαιδευτικός δεν κατέχει, πλέον, τον κεντρικό ρόλο στην τάξη ως μοναδικός κάτοχος και πομπός της νέας γνώσης, και ως αποκλειστικός ρυθμιστής της επικοινωνιακής διαδικασίας, αλλά λειτουργεί αποκεντρωμένα ως βοηθός, συντονιστής και εμπνευστής των μαθητών. Λειτουργεί ως ένα πρόσωπο που διαμεσολαβεί στη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης και στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων από τους μαθητές (Σολομωνίδου, 2002). Στο νέο μαθησιακό περιβάλλον που διαμορφώνεται με τη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας, εκπαιδευτικός δρα περισσότερο ως σύμβουλος και καθοδηγητής, παρά ως παρουσιαστής και μεταδότης της νέας γνώσης, θέτει ερωτήματα και δεν προσφέρει έτοιμες απαντήσεις. Σχεδιάζει τη μαθησιακή εμπειρία και δεν προσφέρει έτοιμο υλικό, παύει να ελέγχει ολοκληρωτικά το περιβάλλον μάθησης και μοιράζεται τη γνώση με τους μαθητές του ως συνεργάτης και συν ερευνητής (Collins & Berge, 1996).

Οι δυνατότητες των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας είναι τόσες και τέτοιες, που οι Perelman (1992) και Tweddle (1993) ισχυρίζονται, με βάση έρευνα που πραγματοποίησε το 1993 το Εθνικό Συμβούλιο της Αγγλίας για την Εκπαιδευτική Τεχνολογία (National Council for Educational Technology), ότι στο μέλλον τα σχολεία και οι δάσκαλοι θα εκλείψουν με τη μορφή που είναι σήμερα. Διαβλέποντας ότι εξ' αποστάσεως εκπαίδευση θα αποτελέσει σύνθητες στοιχείο, τουλάχιστον, της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και ότι οι μαθητές θα εργάζονται όλο και περισσότερο μόνοι τους, με τη χρήση του υπολογιστή (Κούτρα & συν., 2001). Πέρα από μια, πιθανή μελλοντική εξέλιξη, οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας είναι σε θέση να υποστηρίξουν και να ενισχύσουν την υιοθέτηση διδακτικών καινοτομιών, να επαναστατικοποιήσουν τη μαθησιακή διαδικασία και να αλλάξουν το κοινωνικό κλίμα μέσα στην τάξη (Ράπτης & Ράπτη, 1999). Έρευνες έδειξαν ότι, όταν οι

εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν τις δυνατότητες και τον τρόπο αξιοποίησής της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, προσπάθεια διάδοσης και δημιουργικής αξιοποίησής της στην εκπαιδευτική διαδικασία είτε ακολουθεί βραδύ ρυθμό είτε απαξιώνεται εντελώς (Διαμαντάκη & συν., 2001).

Σε άλλη έρευνα, διαπιστώθηκε ότι, ενώ οι μαθητές προσαρμόζονται ταχύτατα στο νέο περιβάλλον, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται χρόνο, εφόσον για τη συντριπτική τους πλειοψηφία υπάρχει ένα αρχικό στάδιο αδράνειας, ανασφάλειας και ιδιαίτερης δυσκολίας να αναλάβουν δράση και βαθμιαία να καταλήξουν σε ένα τελικό στάδιο αξιοποίησης των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στη μαθησιακή διαδικασία (Σολομωνίδου, 2002). Υπάρχουν, όμως, και αδύνατα σημεία από την εισαγωγή των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας. Πολλά εκπαιδευτικά λογισμικά κατασκευάζονται από μη ειδικούς στα παιδαγωγικά με μονόπλευρη θεώρηση των διαδικασιών κάτω από τις οποίες συντελείται μάθηση. Όπως, και συνεχής έκθεση και ενασχόληση με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, δημιουργούν δευτερογενή προβλήματα υγείας, τα οποία εμφανίζονται συχνά και θα πρέπει να λαμβάνονται τα απαραίτητα μέτρα, ιδιαίτερα για τις ευαίσθητες ηλικίες των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Ζωγόπουλος, 2001, Ράπτης & Ράπτη, 1999, Φαναριώτης, 2004).

Κάθε εκπαιδευτική καινοτομία σε έναν οργανισμό μπορεί να προκαλέσει, είτε θεμελιακή (fundamental) αλλαγή στην εκπαιδευτική πρακτική, είτε μόνο σταδιακή (incremental) αλλαγή και αυτό εξαρτάται από τους στόχους που επιδιώκεται να υπηρετηθούν. Αν το ζητούμενο είναι τεχνολογικός και, μόνο, αλφαριθμητισμός των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί εύκολα προσαρμόζονται και νιώθουν σχετικά ασφαλείς. Σε κάθε περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να αποδομούν τις μεταρρυθμίσεις και τις καινοτομίες, που προκαλούν θεμελιακές αλλαγές, ειδικά αν αυτές επιβάλλονται με πίεση από πάνω. Οι αλλαγές που επιβάλλονται είναι οι 'σκοπούμενες αλλαγές', αλλά και από αυτές στην πράξη εφαρμόζονται, μόνο όσες επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί με την καθημερινή τους πρακτική και δεν διαταράσσουν τις διαμορφωμένες ισορροπίες και την κουλτούρα του σχολικού οργανισμού (Waks, 2003).

Συνεπώς, βαθμός αποδοχής των ιδεών και των αρχών μιας μεταρρύθμισης από τους εκπαιδευτικούς και ετοιμότητά τους να εμπλακούν στις διαδικασίες υλοποίησης, αποδεικνύεται ότι έχουν καθοριστική σημασία για την επιτυχή έκβασή της. Κατά τον

σχεδιασμό μιας καινοτομίας, οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη πολύ σοβαρά, μαζί με τους παράγοντες που τις επηρεάζουν και τις διαμορφώνουν (Διαμαντάκη & συν., 2001). Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι αναγνωρίζουν την εκπαιδευτική αξία των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας, όμως, δεν έχει εδραιωθεί στην επαγγελματική τους συνείδηση και παραμένει περιστασιακή και μη συστηματική. Είναι ιδιαίτερα επιφυλακτικοί ως προς τις ριζικές αλλαγές που θα τους ωθήσουν να διαφοροποιήσουν τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας. Ανασταλτικά, επίσης, λειτουργούν και τα αισθήματα άγχους, ανησυχίας, φόβου και απαξίωσης από τους πολύ εξοικειωμένους μαθητές (Διαμαντάκη & συν., 2001, Λαφατζή, 2005).

Έτσι, χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας από τους εκπαιδευτικούς, συνήθως, γίνεται για να υποστηρίξουν τις παγιωμένες διδακτικές τους πρακτικές να προσφέρουν απλά τις βασικές γνώσεις πληροφορικού αλφαριθμητισμού στους μαθητές τους. Διαπιστώνεται έτσι, ότι τρόπος χρήσης της τεχνολογίας συμβαδίζει πάντα με τις ιδέες και τις αντιλήψεις των διδασκόντων, για το τι συνιστά μάθηση και γνώση και τους τρόπους απόκτησής τους. Φαίνεται, ότι δυσκολότερη παράμετρος της εκπαιδευτικής πολιτικής, για το σχεδιάσμά στρατηγικής εισόδου των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στη μαθησιακή διαδικασία, είναι αποτελεσματική βοήθεια των εκπαιδευτικών, ώστε να υιοθετήσουν νέες μεθόδους: εργασίας, μέσα από προγράμματα επιμόρφωσης, με σαφή και έμπρακτο προσανατολισμό, όπου θα δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη χρηστική διάσταση των Νέων Τεχνολογιών. Έρευνα που διεξήχθη σε δύο Δημοτικά Σχολεία, τα οποία εφαρμόζαν πρόγραμμα ενσωμάτωσης των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική, έδειξε ότι αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στη διαδικασία της μάθησης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν πρακτικές, επηρεαζόμενοι όχι μόνο από τις προσωπικές τους πεποιθήσεις, αλλά και από την αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Η διαδικασία αυτή διαμορφώνει, αλλά και διαμορφώνεται από την κουλτούρα του σχολείου.

Εκπαιδευτικοί των σκανδιναβικών σχολείων, που συμμετείχαν σε σχετική έρευνα, συμφώνησαν ότι οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας συμβάλουν σημαντικά στην υποστήριξη του διδακτικού τους έργου. Θεώρησαν ότι η χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας, τους παρέχει μέτρια έως σημαντική

στήριξη (75%) στην παιδαγωγική και διδακτική μεθοδολογία και ότι υποστηρίζει (89%) το ακαδημαϊκό περιεχόμενο της διδασκαλίας τους (E-learning Nordic, 2006).

Στην Αυστραλία, σε άλλη έρευνα καταγράφηκε ανησυχία των εκπαιδευτικών για την υλικοτεχνική υποδομή και οι περισσότεροι (81%) συμφώνησαν ότι οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας θα αλλάξουν αναπόφευκτα τον τρόπο με τον οποίο καταλαβαίνουμε τη φύση των σχολείων και την εκπαίδευση και ότι σίγουρα (52%) οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας συμβάλλουν στην ποιότητα της διδασκαλίας και έχουν εφαρμογές (49%) σε όλα τα μαθήματα. Εντονότερη ήταν συμφωνία των νεότερων εκπαιδευτικών ηλικίας 20 έως 40 ετών, σε σχέση με τους μεγαλύτερους.

Σχεδόν, όλοι (88%) συμφώνησαν ότι είναι ουσιαστικής σημασίας να είναι τεχνολογικά εγγράμματοι, αλλά, λίγοι (34%) ένιωθαν ότι κατάρτιση που έχουν, είναι επαρκής και λιγότεροι (25%) ότι νιώθουν ικανοί να συμβαδίσουν με νέα καινοτόμα προγράμματα και εκπαιδευτικές εφαρμογές (Affairs et al, 1999). Σε έρευνα στην Ελλάδα διαπιστώθηκε, θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας, αναγνώριση των δυνατοτήτων και των γνωστικών ωφελειών, που παρέχουν και απορρίφθηκαν όλα τα επιχειρήματα των υπέρμαχων της παραδοσιακής διδασκαλίας περί μηχανοποίησης της μάθησης. Επίσης, αναδείχθηκε έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, ατελής προετοιμασία και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, ανεπάρκεια προγραμμάτων ενσωμάτωσης των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας και έλλειψη χρόνου από τους εκπαιδευτικούς να ασχοληθούν με την εφαρμογή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

3.2 Θεωρίες μάθησης και Τεχνολογία Πληροφοριών και Επιστήμης (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση

Κατά το 19 και τον 20^ο αιώνα αναπτύχθηκαν νέες αντιλήψεις και γνωστικές θεωρίες για τη λειτουργία της ανθρώπινης σκέψης, τις διαδικασίες και τους τρόπους ανάπτυξης και μετάδοσης της γνώσης και αναπτύχθηκε μια φιλοσοφία της εκπαίδευσης προσανατολισμένη σε περισσότερο μαθητοκεντρικά, αλληλοδραστικά, ανακαλυπτικά και συνεργατικά μοντέλα διδασκαλίας και μάθησης (Λαφατζή, 2005).

«Συμπεριφορισμός»- θεωρία του B. F. Skinner (1950), γνωστή και ως operant conditioning theory, επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στη μελέτη της παρατηρούμενης συμπεριφοράς, ενώ προσπαθεί να εξηγήσει ένα ευρύ φάσμα γεγονότων και φαινομένων με διαδικασίες, που βασίζονται στη χρησιμοποίηση του μηχανισμού ερέθισμα-αντίδραση (stimulus response) με σκοπό τη ρύθμιση της συμπεριφοράς των ανθρώπων (Φαναριώτης, 2004). Ο σημαντικότερος μηχανισμός μάθησης σύμφωνα με τους συμπεριφοριστές, είναι ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς. Ο Skinner, υπήρξε πρόδρομος των μηχανών διδασκαλίας (teaching machines), πριν αναπτυχθούν τα σύγχρονα προγράμματα εκπαιδευτικού λογισμικού, ένα μέρος των οποίων βασίστηκε στις αρχές της προγραμματισμένης διδασκαλίας του συμπεριφορισμού. εξαρτημένη μάθηση, σύμφωνα με το γνωστό πείραμα του σκύλου του Ρανίον, που συντελείται με την ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς, είχε σημαντική επίδραση στη διδακτική πράξη.

Πολλά λογισμικά στήριζαν τη διδασκαλία στη δυνατότητα που δίνεται στο μαθητή να ακολουθήσει το δικό του ρυθμό μάθησης, μέσα από μια διαδικασία δοκιμής και πλάνης (Ράπτης & Ράπτη, 1999). Ο Εποικοδομητισμός (constructivism construction) είναι μια έννοια που υιοθετήθηκε στο χώρο της πληροφορικής από τον Seymour Papert (1980), πατέρα της γλώσσας προγραμματισμού για παιδιά, Logo. Επηρεασμένος από τη θεωρία του Piaget, ότι η μάθηση διαμεσολαμβάνεται από τα λεγόμενα γνωστικά σχήματα μοντέλα, που χρησιμοποιεί κάθε άτομο για την κατανόηση νέων πληροφοριών και γενικότερα την ανάπτυξη της γνώσης (Ράπτης & Ράπτη, 1999), θέλησε να δώσει έμφαση στη συμμετοχή του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης και στην ανακάλυψη των τρόπων με τους οποίους κατανοεί τη διαδικασία, αλλά και την ενεργή συμμετοχή στη δόμηση της νέας γνώσης

(Φαναριώτης, 2004).

Ο Jerome Bruner, τόνισε την παιδαγωγική αξία της ανακαλυπτικής (discovery learning), και πραξιακής μάθησης (enactive learning) μέσω της αυτενέργειας, καθώς και της εικονιστικής αναπαράστασης (iconic representation) των διδασκόμενων γνωστικών αντικειμένων με τη χρήση εποπτικών μέσων (Λαφατζή, 2005). Σύμφωνα με τους Brooks (1993), οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν τη θεωρία του επικοδομητισμού ενθαρρύνουν και αποδέχονται την αυτονομία και την πρωτοβουλία των μαθητών, ενθαρρύνουν την έρευνα και ενεργοποιούν τη φυσική τους περιέργεια.

Η μαθησιακή διαδικασία δεν επικεντρώνεται στην απλή μετάδοση γνώσεων, αλλά στις διαδικασίες της μάθησης και στην καθοδήγηση των μαθητών να αποκτήσουν στρατηγικές απόκτησης γνώσεων. Δημιουργούνται κοινότητες μάθησης όπου μαθητές και εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε ένα κοινό ταξίδι διερεύνησης της μάθησης (McKenzie, 1994).

«Γνωστική προσέγγιση της επεξεργασίας των πληροφοριών»

Οι υποστηρικτές αυτής της θεωρίας, βλέπουν το νου ως ένα περίπλοκο και σύνθετο σύστημα, που χειρίζεται σύμβολα και μέσα από το οποίο ρέει πληροφορία, όπως, περίπου, γίνεται με τον ψηφιακό υπολογιστή. Οι πληροφορίες εισέρχονται κωδικοποιημένες, προσλαμβάνονται και συγκροτούνται από το σύστημα σε συμβολική μορφή. Επεξεργάζονται και εγγράφονται σε μια πιο αποτελεσματική αναπαράσταση και αποκωδικοποιούνται μέσα από μια διαδικασία σύγκρισης και συνδυασμού με άλλες, που υπάρχουν μέσα στο σύστημα. Με την ολοκλήρωση, προκύπτουν τα 'εξερχόμενα' (output) αποτελέσματα με τη μορφή απάντησης παραγωγής έργου. Οι ερευνητές που χρησιμοποιούν αυτή την αναλογία νου και υπολογιστή, θεωρούν ότι προσφέρουν κάτι που λείπει από τη θεωρία του Piaget. Μια σαφή περιγραφή των γνωστικών διεργασιών που λαμβάνουν χώρα στο νοητικό σύστημα του ανθρώπου (Ράπτης & Ράπτη, 1999). Σύγχρονες αντιλήψεις για τη μάθηση.

Η Τεχνολογία πληροφοριών και επικοινωνίας και συνεργατική μάθηση όπως αναφέρει ο Γ. Παπάς (1989), κατά τη βιομηχανική επανάσταση οι παιδαγωγοί μιλούσαν για μια εκπαίδευση με τα τρία R (Reading, wRiting, aRithmetic - ανάγνωση, γραφή, αριθμηση). Οι σύγχρονοι παιδαγωγοί μιλούν για τα τρία C (Children, Computer, Communication), εξελληνισμένα, για μια εκπαίδευση με τα τρία Π (Παιδιά, υΠολογιστές, επικοινωνία) (Ράπτης & Ράπτη, 1999), δίνοντας έμφαση

στον τεχνολογικό αλφαριθμητισμό των μαθητών και την παιδαγωγική αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφοριών και Επικοινωνιών. Οι σύγχρονες αντιλήψεις για τη μάθηση με την αξιοποίηση των ΤΠΕ, στηρίζονται στην εποικοδομητική θεωρία και την εγκατεστημένη γνώση (Situating learning). Ο Ausubel (1968), αναφέρει ότι σπουδαιότερος παράγοντας που επηρεάζει τη μάθηση, είναι αυτό που ο μαθητής, ήδη γνωρίζει και απαιτείται εξακρίβωσή του για να διδαχθεί τη νέα γνώση σύμφωνα με αυτό (Κόκκοτας, 1998). Βασική φροντίδα του σύγχρονου σχολείου, είναι να μάθει στο μαθητή πώς να μαθαίνει (Κολιάδης, 1997), καθώς και καλλιέργεια της μεταγνώσης, ώστε ο μαθητής να αναπτύξει γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές με τις οποίες θα κατακτήσει τη γνώση που επιθυμεί πιο γρήγορα και αποτελεσματικά.

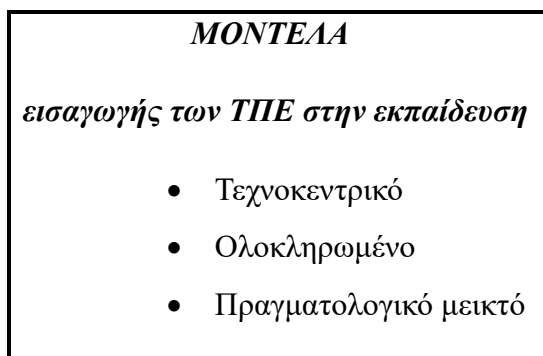
Η μάθηση δεν αποτελεί συσσώρευση γνώσεων, αλλά μια ολιστική μαθησιακή εμπειρία, για να οδηγηθεί στην αυτόνομη ενεργή μάθηση (autonomous/engaged learning) (Διαμαντάκη & συν., 2001). Η ενεργή μάθηση και η κατάκτηση της γνώσης συντελούνται καλύτερα, όταν ο μαθητής διερευνά τα γνωστικά αντικείμενα σε συνθήκες συνεργασίας και αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές και τους δασκάλους του, λειτουργώντας μέσα σε ένα ευέλικτο εκπαιδευτικό περιβάλλον, προσαρμοσμένο στις προσωπικές του ικανότητες και ανάγκες (Δανασσής-Αφεντάκης, 1997).

Η συνεργατική επίλυση προβληματικών καταστάσεων, όπου κάθε μαθητής διαθέτει διαφορετικά κομμάτια πληροφοριών και έχει διαφορετικές προσεγγίσεις επίλυσης, επιτρέπει την καλύτερη κατανόηση και την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση μέσω αλληλεπιδραστικών διαδικασιών που αναπτύσσονται (Miyake, 1986) και μέσω των εργαλείων συνεργατικών και εξ' αποστάσεως περιβαλλόντων μάθησης, τα οποία υποστηρίζουν οι τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνιών (Kollias et al., 2005). Οι διάφορες εκπαιδευτικές λειτουργίες που επιτελούν οι Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνιών, ταξινομούνται σε τέσσερις μεγάλες κατηγορίες: στη διδασκαλία τους ως γνωστικού αντικειμένου με στόχο την προώθηση του τεχνολογικού αλφαριθμητισμού και την απόκτηση δεξιοτήτων, στη χρήση τους ως πηγής πληροφόρησης και επικοινωνίας, στην αξιοποίησή τους ως εποπτικού και επικοινωνιακού μέσου για την υποστήριξη της διδασκαλίας και στη χρήση τους ως γνωστικού εργαλείου και πεδίου μελέτης για τη διερεύνηση γνωστικών δομών και μοντέλων (Ράπτης & Ράπτη, 2006).

Ο αρχικός προβληματισμός, για το αν οι νέες τεχνολογίες θα πρέπει να εισαχθούν στην εκπαίδευση, αντικαθίσταται, πλέον, από το ερώτημα με ποιον τρόπο

θα εναχθούν, ώστε να έχουν τις θετικότερες επιπτώσεις στη μάθηση των μαθητών.

Τρία είναι τα βασικά μοντέλα, ως προς τον τρόπο εισαγωγής των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία:



• Το τεχνοκεντρικό μοντέλο, όπου πληροφορική διδάσκεται ως ανεξάρτητο γνωστικό αντικείμενο ενταγμένο στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών.

Χαρακτηρίζεται από τεχνοκρατικό ντετερμινισμό και κατά μια εκδοχή του, διδάσκεται σήμερα στη χώρα μας το μάθημα της πληροφορικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, χωρίς να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην παιδαγωγική και διδακτική αξιοποίηση των δυνατοτήτων που παρέχουν οι νέες τεχνολογίες.

• Το ολοκληρωμένο μοντέλο, όπου ο ηλεκτρονικός υπολογιστής θεωρείται ως εργαλείο έρευνας και μάθησης, σε μια ολική εισαγωγή των ΤΠΕ σε όλα τα επίπεδα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, υπό το πρίσμα μιας ολιστικής διαθεματικής προσέγγισης της μάθησης. Προϋποθέτει διαφορετικές παιδαγωγικές αντιλήψεις, τόσο στην επιλογή της γνώσης, της διδακτικής πρακτικής και της εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών, όσο και την ύπαρξη μιας άρτια οργανωμένης υλικοτεχνικής υποδομής των σχολικών μονάδων.

• Και το πραγματολογικό μικτό μοντέλο, που συνιστά έναν συμβιβασμό, ένα ενδιάμεσο, μεταβατικό στάδιο μεταξύ της τεχνοκεντρικής και της ολοκληρωμένης προσέγγισης. Χαρακτηρίζεται από τη διδασκαλία ενός αμιγούς μαθήματος γενικών γνώσεων πληροφορικής και την προοδευτική ένταξη της χρήσης των ΤΠΕ, ως μέσο στήριξης της μαθησιακής διαδικασίας σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα του Προγράμματος Σπουδών, προάγοντας ταυτόχρονα τον τεχνολογικό και ψηφιακό αλφαριθμητισμό των μαθητών. Στη χώρα μας, οι μέχρι τώρα προσπάθειες για την εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση ακολούθησαν την τεχνοκεντρική προσέγγιση. Σήμερα η εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στο χώρο της

Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης εμπνέεται από το ολιστικό μοντέλο εισαγωγής των τεχνολογιών, ενώ, λόγω και των συνθηκών που επικρατούν ακόμη στο ελληνικό σχολείο, εφαρμόζεται κατά περίπτωση και η πραγματολογική προσέγγιση.

3.3 Παλιές παιδαγωγικές ακαδημίες κ τμήματα παιδαγωγικού

Οι αλλαγές στις συνθήκες της ζωής, οι διεθνείς εξελίξεις στον επιστημονικό και τεχνολογικό τομέα και οι διαφοροποιημένες ανάγκες της ελληνικής οικονομίας και κοινωνίας, έθεσαν επιτακτικά το ζήτημα της αναβάθμισης των σπουδών των εκπαιδευτικών κατά τις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα, τότε που άρχισε να θεμελιώνεται και η Παιδαγωγική ως επιστήμη στη χώρα μας. Συνετέλεσαν σε αυτό οι νέες παιδαγωγικές ιδέες περί του Σχολείου Εργασίας και της Νέας Αγωγής, καθώς και η δράση του Εκπαιδευτικού Ομίλου και του κινήματος των Δημοτικιστών που τις ενσάρκωναν, αλλά και η θεσμοθέτηση έδρας Παιδαγωγικής στη Φιλοσοφική Σχολή της Αθήνας κατ' αρχήν και της Θεσσαλονίκης σε δεύτερο χρόνο. Ακόμα η ίδρυση της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας (Δ.Ο.Ε.) που, ως ανώτατο συνδικαλιστικό όργανο των δασκάλων, συσπείρωσε τον κλάδο και διεκδίκησε, μεταξύ πολλών άλλων, την εξέλιξη των σπουδών του. Έτσι, το 1933 καταργήθηκαν τα πεντατάξια Διδασκαλεία και στη θέση τους ιδρύθηκαν οι διετείς Παιδαγωγικές Ακαδημίες που, πέρα από τις όποιες ατέλειές τους, αποτέλεσαν τον προθάλαμο της ίδρυσης των Ανώτατων Πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών Τμημάτων το 1984-5. Οι ίδιοι οι δάσκαλοι αντιλαμβάνονταν την ελλιπή παιδαγωγική και φιλοσοφικό-ψυχολογική τους κατάρτιση και εξοικείωση με θέματα διδακτικής μεθοδολογίας. Άποψη, με την οποία συντάσσονταν οι καθηγητές στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες και επικύρωναν και οι Πανεπιστημιακοί δάσκαλοι. Η συστηματοποίηση των προσλαμβανουσών επιστημονικών παιδαγωγικών γνώσεων, η επιστημονική διερεύνηση των προβλημάτων του ελληνικού σχολείου και η ανάπτυξη μιας Παιδαγωγικής Επιστήμης στη βάση των προβλημάτων της ελληνικής πραγματικότητας, αποτέλεσαν μείζονα ζητήματα πολιτικής διαχείρισης στο χώρο της εκπαίδευσης, με κατάληξη την υλοποίηση του πάγιου αιτήματος για ανωτατοποίηση των σπουδών των δασκάλων.

Κατά συνέπεια, ιδρύονται τα Παιδαγωγικά Τμήματα με αποστολή να καλλιεργούν και να προάγουν την Παιδαγωγική Επιστήμη μέσω της ακαδημαϊκής εφαρμοσμένης διδασκαλίας και έρευνας, να εξασφαλίζουν την άρτια κατάρτιση των

υποψηφίων δασκάλων για την επιστημονική και επαγγελματική τους σταδιοδρομία και να συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των παιδαγωγικών προβλημάτων και των αυξανόμενων απαιτήσεων κατά τη διδακτική πράξη. Καλούνταν επίσης, να συνεισφέρουν στην εδραίωση μιας εγχώριας Παιδαγωγικής σκέψης μέσα από τα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών τους και στην αναβάθμιση του κύρους της Παιδαγωγικής Επιστήμης εν γένει, σε ένα χρονικό σημείο μάλιστα, που η σημασία της τελευταίας για την άσκηση του διδασκαλικού επαγγέλματος αναγνωρίζεται όσο ποτέ άλλοτε στην πράξη, μέσω της προ απαιτούμενης συμμετοχής και επιτυχίας στις εξετάσεις του Α.Σ.Ε.Π. (Ανώτατου Συμβουλίου Επιλογής Προσωπικού) για πιστοποίηση της παιδαγωγικής επάρκειας πριν το διορισμό. Ορθά, στο διδακτικό του εγχειρίδιο, ο Κασσωτάκης δίνει αδρομερώς μια εικόνα του επιπέδου της Παιδαγωγικής επιστήμης πριν τη θεσμοθέτηση των Παιδαγωγικών Τμημάτων. Οι παλιές Παιδαγωγικές Ακαδημίες έδιναν έμφαση στην πρακτική κατάρτιση των μελλοντικών εκπαιδευτικών και όχι στην προώθηση της επιστήμης και της έρευνας. Αγνοούνταν παντελώς οι μέθοδοι ποσοτικής και ποιοτικής στατιστικής ανάλυσης, ενώ περιοριζόνταν οι όποιες ερευνητικές προσπάθειες σε απλή παράθεση περιγραφικών στοιχείων. Μετά την πτώση της δικτατορίας αναβαθμίστηκε η ποιότητα και το κύρος της Παιδαγωγικής επιστήμης, παρόλο που μέχρι και πριν το 1980 δεν μπορούμε να μιλάμε για ευρεία αποδοχή της. Ως τις αρχές του '80 ένα μόνο πρόσωπο, ο καθηγητής της Παιδαγωγικής, αρκούσε για να διδάσκει όλους τους κλάδους της Παιδαγωγικής. Στη συνέχεια, αναπτύχθηκαν νέοι κλάδοι της, διευρύνθηκαν τα περιεχόμενά της, εμφανίσθηκαν νέοι καταρτισμένοι επιστήμονες, συνεγράφησαν πολλά παιδαγωγικά συγγράμματα και πλήθος επιστημονικών άρθρων, διεξήχθησαν συνέδρια, ιδρύθηκαν επιστημονικές εταιρείες παιδαγωγικού προσανατολισμού, θεσμοθετήθηκαν σχολές επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, καθώς και τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.). Επανασυστάθηκε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, θεσμοθετήθηκαν οι Σ.Ε.Λ.Μ.Ε. και Σ.Ε.Λ.Δ.Ε. για όσους εκπαιδευτικούς δεν είχαν λάβει παιδαγωγική κατάρτιση κατά τις προπτυχιακές τους σπουδές, καθώς και οι αδιαβάθμητες Παιδαγωγικές Τεχνικές Σχολές (ΠΑ.ΤΕ.Σ.) της Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε. για όσους πτυχιούχους ανώτατων Σχολών προσανατολιζόνταν να εργασθούν στην Τεχνική Εκπαίδευση και δεν είχαν παιδαγωγική κατάρτιση. Στην εξέλιξη της Παιδαγωγικής συνετέλεσε και η θεσμοθέτηση του Ενιαίου Πολυκλαδικού Λυκείου (Ε.Π.Λ.), ως απόρροια της

συζήτησης και του γενικότερου προβληματισμού περί του Ενιαίου Σχολείου Εργασίας. Επίσης, με την ψήφιση του νόμου 1268/1982 και την κατάργηση της Πανεπιστημιακής έδρας και τη δημιουργία τομέων Παιδαγωγικής (π.χ. στις Φιλοσοφικές Σχολές), καθώς και την κατάργηση των Π.Α. και των Σχ. Νηπιαγωγών και την ανωτατοποίησή τους από το 1984 μέχρι το 1993 (γεγονός που υπονομευόταν ανέκαθεν από το ακαδημαϊκό κατεστημένο, ενώ ως αίτημα χρονολογούνταν από το 1930 και παλιότερα), τη δημιουργία μεταπτυχιακών προγραμμάτων και επιμέρους κύκλων μετα-πτυχιακών σπουδών, πληρώθηκαν οι προϋποθέσεις παραγωγής νέας γνώσης και προετοιμασίας νέων ερευνητών που θα στελέχωναν τις καινούριες θέσεις μελών Δ.Ε.Π. στα Παιδαγωγικά Τμήματα.

Η Παιδαγωγική ανεξαρτητοποιήθηκε από την «επιστημονική αφαίρεση» της Φιλοσοφίας και υιοθέτησε τις «σκληρές» μεθόδους του εμπειρικού επιστημονικού παραδείγματος και της ποσοτικής έρευνας από την Ψυχολογία και τις θετικές επιστήμες, συνδυάζοντάς τες με τις ποιοτικές μεθόδους του ερμηνευτικού παραδείγματος για την αντιμετώπιση σε βάθος της πολυπλοκότητας των ανθρώπινων και κοινωνικών φαινομένων . Εν τέλει, τα Π.Τ.Δ.Ε. αποτέλεσαν παγκόσμια πρωτοτυπία, αφού την εποχή της ίδρυσής τους μόνον το 3% των δασκάλων εκπαιδεύονταν σε Πανεπιστήμια παγκοσμίως.

Επίσης, η ίδρυσή τους απελευθέρωσε την αρχική εκπαίδευση δασκάλων και νηπιαγωγών από τον ασφυκτικό κρατικό έλεγχο, επιμήκυνε το χρόνο των σπουδών τους, αναβάθμισε το κοινωνικό κύρος του επαγγέλματος και αύξησε τις αποδοχές τους.

3.3.1 Παιδαγωγικές σχολές της Ελλάδας (συγκεντρωτικός πίνακας)

Στον παρακάτω πίνακα παρατίθενται οι παιδαγωγικές σχολές της Ελλάδας και οι χρονολογίες ίδρυσης τους:

ΤΜΗΜΑ	ΣΧΟΛΗ	ΕΤΟΣ ΙΔΡΥΣΗΣ
Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο	1983-84
Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης ΡΟΔΟΥ	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	1984-85
Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥΠΟΛΗΣ	Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης	1984-85
Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ	Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων	1984-85
Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης ΑΘΗΝΑΣ	Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ)	1984-85
Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης ΒΟΛΟΥ	Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας	1984-85
Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης ΡΕΘΥΜΝΟΥ	Πανεπιστήμιο Κρήτης	1984-85
Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης ΠΑΤΡΩΝ	Πανεπιστήμιο Πατρών	1986-87
Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης ΦΛΩΡΙΝΑΣ	Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας	1990-91

3.3.2 Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινα

Στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης φοιτούν 584 φοιτητές με μέσο όρο εισακτέων ανά έτος τους 150. Σύμφωνα με το άρθρο 2 του Π.Δ. 544/1989, το άρθρο 5 του Π.Δ. 99/1993 και στα πλαίσια της αποστολής του Πανεπιστημίου (άρθρο 1 του Ν. 1268/1982) . Η παιδαγωγική σχολή της Φλώρινας η οποία ιδρύθηκε το έτος 1990-91, με σκοπό όπως αναφέρει το επίσημο άρθρο να καλλιεργεί και να προάγει τις Επιστήμες της Αγωγής με την ακαδημαϊκή και την εφαρμοσμένη διδασκαλία και έρευνα, να παρέχει στους πτυχιούχους του την απαραίτητη θεωρητική και πρακτική κατάρτιση για την επιστημονική και επαγγελματική τους σταδιοδρομία και εξέλιξη, να συμβάλλει στην εξύψωση του επιπέδου της εκπαίδευσης και στην κάλυψη των αναγκών σε ζητήματα Παιδαγωγικής, να συμβάλλει στην αντιμετώπιση και επίλυση παιδαγωγικών εν γένει προβλημάτων, και να συμβάλλει στην αντιμετώπιση της ανάγκης για συνεχιζόμενη εκπαίδευση και διαρκή επιμόρφωση του λαού. Το Τμήμα χορηγεί πτυχίο, το οποίο παρέχει στον κάτοχό του τη δυνατότητα να διορίζεται ως εκπαιδευτικός λειτουργός σε σχολεία Δημοτικής Εκπαίδευσης.

4.Αποτελέσματα

4.1 Συμπεράσματα Ερευνητικού Μέρους

Στην προσπάθεια μου να καταλήξω σε συμπεράσματα για τις απόψεις των σημερινών δασκάλων για την διδακτική της γλώσσας ως προς τον τρόπο που την διδάσκουν οι ίδιοι αλλά και ως προς τον τρόπο που την είχαν διδαχθεί κατά τα μαθητικά τους χρόνια, πήρα συνέντευξη από 5 δασκάλους. Η συνέντευξη είχε την μορφή συζήτησης και βασιζόταν σε κάποια ερωτήματα. Αυτά, παρατίθενται παρακάτω:

- 1)Χαρακτηρίστε με 3 λέξεις την φράση «μάθημα γλώσσας» (κατά τα μαθητικά σας χρόνια)
- 2)Χαρακτηρίστε με 3 λέξεις την φράση «μάθημα γλώσσας» (ως εκπαιδευτικός)
- 3)Με ποια διδακτική μέθοδο διδαχθήκατε το μάθημα της γλώσσας;
- 4)Ποια μέθοδο διδασκαλίας χρησιμοποιείτε κυρίως;
- 5)Με ποιον τρόπο διαφοροποιείτε την διδασκαλία σας σε σύγκριση με τον τρόπο διδασκαλίας των προγενεστέρων σας;
- 6)Στην αρχή της εκπαιδευτικής σας καριέρας σχεδιάζατε τη διδασκαλία σας; Έχετε διδαχθεί να κάνετε κάτι τέτοιο;
- 7)Πώς εμπλουτίζετε τις θεωρητικές σας γνώσεις σε θέματα της γλωσσικής διδασκαλίας;
- 8)Θεωρείτε ότι λαμβάνετε στήριξη από το Υπουργείο Παιδείας για εξέλιξη/ενίσχυση όσον αφορά το μάθημα της γλώσσας άλλα και γενικότερα; Πώς;

Στο τέλος της συζήτησης-συνέντευξης δόθηκε η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να προσθέσουν οποιαδήποτε άλλη πληροφορία δεν αναφέρθηκε και θα ήθελαν να αναφέρουν.

Στην έρευνα συμμετείχαν πέντε καθηγητές παιδαγωγικού τμήματος που έχουν αρκετά χρόνια που αποφοίτησαν και δουλεύουν ως παιδαγωγοί.

Η πρώτη παιδαγωγός ονομάζεται Δέσποινα, η οποία φοίτησε στο Παλιό Πειραματικό σχολείο Φλώρινας, αποφοίτησε από το Παιδαγωγικό Ειδικής Αγωγής Βόλου και εργάζεται 17 χρόνια ως παιδαγωγός.

Η δεύτερη παιδαγωγός ονομάζεται Χριστίνα, φοίτησε στο 2^ο πρότυπο Πειραματικό σχολείο Φλώρινας . Έχει αποφοιτήσει από την Θεολογική σχολή και την Ψυχολογία του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και από το Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης στην Φλώρινα. Κατέχει τίτλο Μεταπτυχιακού στην Εκπαιδευτική Πολιτική. Εργάζεται ως εκπαιδευτικός 15 χρόνια.

Ο τρίτος εκπαιδευτικός ονομάζεται Αντώνης, φοίτησε στο δημοτικό σχολείο Μεσοχωρίου Φλώρινας και αποφοίτησε από το Παιδαγωγικό τμήμα Βρανίων (Σκόπια). Στη συνέχεια ακολούθησε η εξομοίωση του πτυχίου στο Παιδαγωγικό τμήμα της Φλώρινας. Εργάζεται ως εκπαιδευτικός συνολικά 16 χρόνια.

Ο τέταρτος εκπαιδευτικός ονομάζεται Μιλτιάδης, φοίτησε στο δημοτικό σχολείο Πετρών Φλώρινας και αποφοίτησε από το Παιδαγωγικό τμήμα Βρανίων (Σκόπια). Επίσης έγινε η εξομοίωση του πτυχίου του στο Παιδαγωγικό τμήμα της Φλώρινας και εργάζεται ως εκπαιδευτικός 20 χρόνια.

Τέλος, η πέμπτη εκπαιδευτικός ονομάζεται Μαρίνα, φοίτησε στο 3^ο δημοτικό σχολείο Κατερίνης και αποφοίτησε από το Παιδαγωγικό Τμήμα του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Επιπλέον κατέχει 2^ο πτυχίο Γερμανικής Φιλολογίας. Εργάζεται ως εκπαιδευτικός συνολικά 6 χρόνια.

Στην πρώτη ερώτηση, η οποία ζητούσε να χαρακτηρίσουν με λίγες λέξεις το μάθημα της γλώσσας ως μαθητές κατά τα μαθητικά τους χρόνια οι λέξεις που δόθηκαν είναι οι εξής: Ως μάθημα το χαρακτήρισαν ενδιαφέρον, εύκολο, χρήσιμο, λογοτεχνικό καθώς οι περισσότεροι ανέφεραν πως κυρίαρχο ρόλο στο μάθημα της γλώσσας είχε η λογοτεχνία και η ποίηση. Έτσι από το δημοτικό οι μαθητές είχαν βασικές γνώσεις για σημαντικά κείμενα αλλά και για τους δημιουργούς τους. Κάτι το οποίο δεν συμβαίνει σήμερα στο δημοτικό. Ακόμα κάποιες λέξεις οι οποίες ακούστηκαν είναι η μελέτη, η εξάσκηση, η τιμωρία, η ορθογραφία και η γραμματική.

Στην δεύτερη ερώτηση, η οποία ζητούσε να χαρακτηρίσουν με λίγες λέξεις το μάθημα της γλώσσας ως εκπαιδευτικοί, δόθηκαν λιγότερες λέξεις ως απάντηση. Ως μάθημα το χαρακτήρισαν χρήσιμο, δύσκολο, ενδιαφέρον, επικοινωνιακό και παραγωγικό. Οι επιπλέον χαρακτηρισμοί που δόθηκαν ήταν οι εξής: εμπειρία, ευχέρεια, γραμματική, προετοιμασία.

Από τις απαντήσεις τους σε συνάρτηση με το θέμα πώς έχουν διδαχτεί την γλώσσα τους ως μαθητές, παρατηρούμε ότι η κύρια διδακτική μέθοδος με την οποία οι παραπάνω εκπαιδευτικοί διδάχθηκαν το μάθημα της γλώσσας είναι η δασκαλοκεντρική. Ωστόσο ακούστηκαν πολλές απόψεις πέραν από την παραπάνω όπως είναι οι εξής: Σε καμία περίπτωση δεν γίνονταν διαφοροποίηση ως προς το επίπεδο των μαθητών της τάξης. Ο δάσκαλος τότε αν και αυστηρός έμαθε στους μαθητές του να διαβάζουν προσεκτικά, να μελετούν. Τους έβαζε να δουλεύουν σε ομάδες και να κάνουν το μάθημα μεταξύ τους (να γίνουν μικροί δάσκαλοι). Ακόμα τους έβαζε να ψάχνουν από εγκυκλοπαίδειες, εφημερίδες, εικόνες καθώς τότε δεν υπήρχε η πρόσβαση στο διαδίκτυο για αναζήτηση πληροφοριών και η τεχνολογία δεν ήταν στα χέρια όλων όπως σήμερα που το μεγαλύτερο ποσοστό έχει πρόσβαση στο ίντερνετ και σε υπολογιστή. Στην επόμενη ερώτηση βέβαια αν οι ίδιοι εφαρμόζουν τον ίδιο σύστημα στο μάθημα τους η πλειοψηφία απάντησε ότι η μέθοδος που θα χρησιμοποιήσουν για την διδασκαλία της γλώσσας εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Όπως το επίπεδο της τάξης, το πλήθος της τάξης, το περιεχόμενο και οι στόχοι της ενότητας. Κατά βάση χρησιμοποιούν την δασκαλοκεντρική μέθοδο αλλά πολύ συχνά και την ομαδοσυνεργατική και την μαθητοκεντρική. Με λίγα λόγια συνεχίζουν το ίδιο μοντέλο που διδάχθηκαν και αυτοί προσπαθώντας βέβαια να ενισχύσουν περισσότερο την ομαδικότητα και την συνεργατικότητα ανάμεσα στους μαθητές.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά στον αν έμαθαν να σχεδιάζουν την διδασκαλία τους(πλάνα/σχεδιασμός διδασκαλίας/στόχοι κλπ.).Οι περισσότεροι συνέχισαν να έχουν έναν πρόχειρο σχεδιασμό κατά τα πρώτα χρόνια της εκπαιδευτικής τους καριέρας. Δυο εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως δεν γινόταν τα πρώτα χρόνια να συνεχίσουν να σχεδιάζουν την διδασκαλία τους καθώς βρίσκονταν σε μονοθέσια σχολεία. Επίσης όσοι είχαν τελειώσει το παιδαγωγικό της Φλώρινας ανέφεραν πως είχαν προετοιμαστεί από την σχολή αρκετά καθώς είχαν εμπειρία, και είχαν ετοιμάσει αρκετά πλάνα και έτσι ήταν σχεδόν έτοιμοι. Επίσης κάποιοι ανέφεραν πως ακόμα και σήμερα μετά από τόσα χρόνια συνεχίζουν να φτιάχνουν έναν πρόχειρο σχεδιασμό όταν χρειάζεται.

Όσον αφορά, το αν συμβαδίζει το μάθημά τους με τη ραγδαία εισχώρηση των τεχνολογικών μέσων στην εκπαίδευση των μαθητών οι περισσότεροι απάντησαν πως διαφοροποιούν την διδασκαλία τους καθώς είναι κάτι που κερδίζει την προσοχή και το ενδιαφέρον των παιδιών. Αυτό το κάνουν με την χρήση υπολογιστή, ταμπλέτας, ίντερνετ, βιβλία, μουσική, εμπειρίες, εξωτερικές επισκέψεις.

Στην έρευνα που έγινε λοιπόν σε αυτά τα άτομα παρατηρήσαμε ότι αν και διδάχθηκαν μία μέθοδο διδασκαλίας χωρίς την παράμετρο της τεχνολογίας οι παιδαγωγοί σήμερα προσπαθούν να εναρμονιστούν με αυτή την νέα είσοδο της τεχνολογίας στον εκπαιδευτικό τομέα καθώς αντιλαμβάνονται τους θετικούς παράγοντες που μπορούν να αντλήσουν για να δημιουργήσουν ένα πιο εποικοδομητικό και καρποφόρο εκπαιδευτικό περιβάλλον ικανό να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της νέας γενιάς μαθητών.

Παρ' όλη όμως τους την προσπάθεια για την τεχνολογική αυτή αφομοίωση στον εκπαιδευτικό κλάδο στην ερώτηση που τους θέσαμε για το πόσο βοηθάει το κράτος και το υπουργείο για το εγχείρημα αυτό μας απάντησαν ότι όσα σεμινάρια γίνονται από το υπουργείο τα παρακολουθούν καθώς είναι υποχρεωτικά , δεν είναι πολλά μέσα σε μια σχολική χρονιά και δεν εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους απλώς ενημερώνονται για αλλαγές. Όλοι απάντησαν πως μόνο με δική τους προσπάθεια και διάβασμα μπορούν να μάθουν νέα πράγματα σχετικά με την γλώσσα (γραμματική κείμενα κλπ). Με ιδιωτικά σεμινάρια και ημερίδες , νέα βιβλία κλπ.

Στην ερώτηση η οποία αφορά το Υπουργείο Παιδείας και τον ρόλο του στην ένταξη της τεχνολογίας στην εκπαίδευση, όλοι απάντησαν αρνητικά. Καθώς το πρόβλημα ξεκινάει από τα βιβλία καθώς είναι κακογραμμένα, καθόλου κοντά στην ηλικία των παιδιών και δεν βοηθάνε στην ομαλή ροή του μαθήματος ως προς την κατανόηση των παιδιών κυρίως. Το υπουργείο δυσκολεύει τους εκπαιδευτικούς με την δομή της ύλης και την πίεση και δεν τους βοηθάει προσφέροντας τους νέες ιδέες και δυνατότητες. Όλα όσα παρουσιάζει το υπουργείο στηρίζεται στην θεωρία και δεν έχει καμία σχέση και συνοχή με την πραγματικότητα.

Το συμπέρασμα που καταλήγουμε είναι ότι οι πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχει κατανοήσει τις ευεργετικές ιδιότητες της τεχνολογίας στην εκπαίδευση και προσπαθούν να την εντάξουν στο μάθημα τους, μένει μόνο το κράτος να αναλάβει το μερίδιο ευθύνης που του αναλογεί να πράξει ανάλογα και να σταθεί στο πλευρό των εκπαιδευτικών στην νέα αυτή προσπάθεια για την ομαλή ένταξη της τεχνολογίας στην εκπαίδευση.

Στην ερώτηση για την ύπαρξη πανεπιστημίου στην πόλη που εργάζονται, όλα ακούγονται θετικά. Υπάρχει στήριξη και υλικοτεχνική και γνωστική σε οτιδήποτε προκύψει. Οι φοιτητές όσο και να προσπαθούν αν δεν έχουν συνεχή επίβλεψη, βοήθεια και στήριξη από μέντορες με πολυετή εμπειρία δεν θα έχουν το αποτέλεσμα που περιμένουν. Οι φοιτητές έχουν πολύ πρωτότυπες και ωραίες ιδέες απλώς έχουν τον φόβο μήπως γίνει κάποιο λάθος και αυτό τους δημιουργεί προβλήματα στην μετάδοση των γνώσεων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Κακριδή-Ferrari, Μ. & Δ. Χειλά-Μαρκοπούλου (1996). “*Η γλωσσική ποικιλία και η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας*”, στο: *Η νέα ελληνική ως ξένη γλώσσα*(σελ:17-51) Αθήνα: Ίδρυμά Γουλανδρή-Χορν.

Καμαρούδης, Σ. (2013). *Ειδική Επιστημονική Τεχνολογία-Πορτογάλος*. Εκδ. : Σταμούλη

Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρή, Γ (2003) *Μάθηση και διδασκαλία*. Τόμος Α΄ , Μάθηση. Αθήνα: Αυτοέκδοση

Κελπανίδης, Μ. (2004). *Διά βίου μάθηση. Κοινωνικές προϋποθέσεις και λειτουργίες- Δεδομένα και διαπιστώσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (2011) *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη Γλώσσα*.

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

Κορωναίου, Α. (2001). *Εκπαιδύοντας εκτός σχολείου. συμβολή των Οπτικοακουστικών Μέσων και των Νέων Τεχνολογιών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μακράκης, Β. (2000). *Υπερμέσα στην εκπαίδευση - κοινωνικό - εποικοδομητική προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μήτσης, Ν. (1998). *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης (ή ξένης) γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.

Μήτσης, Ν. (1996). *Η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1994) *Παιδεία, Εκπαίδευση και Γλώσσα*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπαμπινιώτης Γ. (1998). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1999) *Η Γλώσσα ως αξία*. Αθήνα: Gutenberg.

- Μπουραντάς, Ο. (2005). *Απόψεις φιλολόγων εκπαιδευτικών αναφορικά με την εισαγωγή και τη χρήση των ΤΠΕ στη διδακτική διαδικασία*. Σύγχρονη Εκπαίδευση
- Παναγιωτακόπουλος, Χ., Κουστουράκης, Γ. (2005). *Εφαρμογή των τεχνολογιών της πληροφορίας και επικοινωνίας στην εκπαίδευση: Διεθνείς, ευρωπαϊκές και εθνικές εξελίξεις*. Επιστημονική Επετηρίδα Αρέθας.
- Παπάς, Γ. (1989). *Η πληροφορική στο σχολείο*. Αθήνα : Συμεών
- Σολομωνίδου, Χ. (2002). *Συνεργατική Μάθηση με τη Χρήση των ΤΠΕ: Εμπειρίες από Δημοτικά Σχολεία της Θεσσαλίας*. Στο: Δημητρακοπούλου Α. (επιμ. έκδοσης), *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση*. Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή, τομ. α, 325-334. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη
- Τοκατλίδου, Β. (1999). *Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Τσολάκης, Χ. (1995), (διασκευή). *Από τα γράμματα στη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας
- Χατζηδάκη, Α, Βάμβουκας, Μ. (2005). *‘Πρόταση για τη διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης’*

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Adams, M. (1990), *Beginning to read: thinking and learning about print*.

Cambridge: MIT Press.

Babiniotis, G. (1992), “*The teaching of modern Greek as first and a foreign second language*”, *La Linguiste*, 28, 115-130.

Brown, D. H. (1994), *Principles of language learning and teaching*,” (3rd Edition), Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.

Chomsky, Noam. (1965), *Aspects of a theory of syntax*, Cambridge, MA: MIT Press.

Piaget, J., Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*, New York, Basic Books.

Sifianou, M.. (1992). *Politeness phenomena in England and Greece: a cross-cultural prospective*. Oxford, Clarendon Press.

Smith, J , Elley , W. (1998), *How children learn to write*. New Zealand,

Stern, H . (1992), *Issues and options in language teaching*. Oxford University Press.

Tannen, D. (1980). “*A comparative analysis of oral narrative strategies: Athenian Greek and American English*”, Norwood.: Ablex

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Ιστογραφία

- Becker, H. (2001). How Are Teachers Using Computers in Instruction
https://msu.edu/course/cep/807/zOld807.1998Gentry/snapshot.afs/*cep240studyrefs/b Eckeraera2001howtchrsusing.pdf Τελευταία επίσκεψη: 29/05/2019
- Prensky, M. (2004). The emerging online life of the digital native: What they do differently because of technology, and how they do it.
http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-The_Emerging_Online_Life_of_the_Digital_Native-03.pdf Τελευταία επίσκεψη 29/05/2019
- Rzevski, G. (2002). E-learning for Universities. Schools and Professional Training,
<https://pdfs.semanticscholar.org/4361/e5e4e6fd1cf55461b1a0b61785cb98aebdda.pdf>
Τελευταία επίσκεψη: 29/05/2019
- Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας, <https://eled.uowm.gr/>
Τελευταία επίσκεψη: 15/05/2019
- Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, <https://www.auth.gr/eled> Τελευταία επίσκεψη: 15/05/2019
- Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Ρόδου, <http://www.pre.aegean.gr/>
Τελευταία επίσκεψη: 15/05/2019
- Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Αλεξανδρούπολης, <https://eled.duth.gr/>
Τελευταία επίσκεψη: 15/05/2019
- Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Ιωαννίνων, <https://ptde.uoi.gr/>
Τελευταία επίσκεψη: 15/05/2019
- Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Αθήνας, <http://www.primeedu.uoa.gr/>
Τελευταία επίσκεψη: 15/05/2019
- Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Βόλου, <http://www.pre.uth.gr/new/>
Τελευταία επίσκεψη: 15/05/2019
- Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Ρεθύμνου, <http://ptde.edc.uoc.gr/>
Τελευταία επίσκεψη: 15/05/2019

Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πατρών,
<http://www.elemedu.upatras.gr/> Τελευταία επίσκεψη: 15/05/2019