

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ
ΥΛΙΚΟΥ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

*Παραγωγή Ηλεκτρονικού Υλικού
με στόχο την ενσωμάτωση των
Τ.Π.Ε.
στη διδασκαλία
της Πρώτης Γραφής και
Ανάγνωσης*

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΕΣ:

ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ ΜΑΡΙΑ

ΣΟΛΟΜΩΝΙΔΟΥ ΧΡΙΣΤΙΝΑ

ΕΙΣΗΓΗΤΡΙΑ: ΠΑΡΑΣΚΕΥΑ ΑΡΓΥΡΩ

ΒΟΛΟΣ – ΙΟΥΝΙΟΣ 2007



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 3305/1
Ημερ. Εισ.: 27-03-2008
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: Δ
371.334
ΠΑΡ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	
Εισαγωγή.....	5
ΜΕΡΟΣ 1ο	6
1. Η αναγνωστική δεξιότητα.....	6
1.1 Χαρακτηριστικά ικανών αναγνωστών.....	8
1.2 Μέθοδοι διδασκαλίας της Ανάγνωσης.....	10
1.3 Συμπεράσματα από την εφαρμογή μεθόδων διδασκαλίας.....	12
1.4 Παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνωστική λειτουργία.....	15
1.5 Συστατικά αναγνωστικής δεξιότητας.....	18
1.6 Θεωρίες αναγνωστικής προσπέλασης.....	19
1.7. 1 Το μοντέλο του Kirby για την κατάκτηση της ανάγνωσης.....	21
1.7.2 Η θεωρία της Ehri για την ανάγνωση.....	21
1.7.3 Η πρόταση των Ferreiro -Teberosky για τη δομητική μάθηση της Γλώσσας	22
1.7.5 Η θεωρία της FRITH για την απόκτηση της ανάγνωσης	24
1.8 Η γραφή	26
1.8.1 Παράγοντες που επηρεάζουν την εκμάθηση της γραφής.	26
1.8.2 Ορθογραφημένη γραφή	31
1.8.4 Μεταγνωστικές δεξιότητες κατά την παραγωγή γραπτού λόγου	35
1.8.5 Μέθοδοι διδασκαλίας πρώτης γραφής και ανάγνωσης.....	36
Αναλυτικο-συνθετική μέθοδος – Ολική μέθοδος ή μέθοδος Decroly	37
Ολική προσέγγιση της γλώσσας	38
1.9 Γραμματισμός.....	40
1.9.1 Κοινωνικός γραμματισμός	42
1.9.2 Λειτουργικός και κριτικός γραμματισμός.....	44
1.9.4 Οπτικός γραμματισμός.....	45
1.9.5 Πολυγραμματισμοί.....	47
1.9.6 Το κειμενοκεντρικό μοντέλο γλωσσικής διδασκαλίας και μάθησης	49

1.9.7 Το συστημικό–λειτουργικό μοντέλο για τη διδασκαλία και εκμάθηση της γλώσσας	51
1.9.8 Στρατηγικές /μοντέλα διδασκαλίας των κειμενικών ειδών στη σχολική εκπαίδευση	54
1.9.9 Συνδυαστικό μοντέλο γραμματισμού.....	56
1.10 Είδη Γραμματισμού και Νέες Τεχνολογίες.....	57
1.10.1 Πορίσματα ερευνών για την τεχνολογία και την Πρώτη γραφή και ανάγνωση	58
1.10.2 Τεχνολογίες που υποστηρίζουν την αναγνωστική ανάπτυξη των μαθητών.	62
1.10.3 Η αντίθετη άποψη.....	66
1.11 Θεωρίες μάθησης και Τ.Π.Ε.....	69
1.12 Εκπαιδευτικά λογισμικά	74
1.13 Προϋποθέσεις χρήσης λογισμικού	75
1.14 Αποσαφήνιση των όρων του Εκπαιδευτικού λογισμικού	77
1.12 Το Διαθεματικό Πρόγραμμα Σπουδών για την Πρώτη Γραφή και Ανάγνωση	82
ΜΕΡΟΣ 2^ο	85
2.1 Παρουσίαση και ανάλυση του υλικού.....	85
2.2 Οι παιδαγωγικές και ψυχολογικές αρχές.....	88
2.3 Εφαρμογή των τεχνολογικών όρων στο λογισμικό	94
2.4 Περιγραφή των θεματικών ενοτήτων	98
ΜΕΡΟΣ 3ο	116
3. 1 Η εφαρμογή του λογισμικού στην τάξη.....	116
3.2 Αποτελέσματα.....	123
3.3 Συζήτηση- Συμπεράσματα	131
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	135
Ελληνική και ξενόγλωσση μεταφρασμένη	135
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	148

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στην παραγωγή ηλεκτρονικού υλικού με στόχο την ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία της πρώτης γραφής και ανάγνωσης σε μαθητές/τριες/ τριες Α΄ τάξης δημοτικού.

Τα ερωτήματα που τέθηκαν για την παραγωγή του υλικού αφορούσαν:

α. στις ικανότητες και τις δεξιότητες που πρέπει να έχουν αναπτύξει τα μέλη μιας κοινωνίας για να θεωρηθούν «εγγράμματα» άτομα, δηλαδή που έχουν κατακτήσει ένα "βασικό", έστω, επίπεδο γραμματισμού σύμφωνα με τις εκάστοτε κοινωνικές απαιτήσεις.

β. στη δυνατότητα των ΤΠΕ υποστηρίζοντας την ανάπτυξη του προφορικού και γραπτού λόγου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, να ενσωματωθούν στο ημερήσιο πρόγραμμα, για να συνεισφέρουν στην πρώτη γραφή και ανάγνωση.

Για το σκοπό αυτό διερευνήθηκαν οι θεωρίες μάθησης, τα θεωρητικά μοντέλα γραμματισμού, οι διδακτικές προτάσεις και τα ερευνητικά δεδομένα για τη χρήση των Τ.Π.Ε στην εκπαίδευση. Στη συνέχεια καθορίστηκαν οι προδιαγραφές χρήσης ανάλογα με τα φυσικά χαρακτηριστικά τις απαιτήσεις και τις μαθησιακές ανάγκες της ομάδας στόχου. Ορίστηκαν οι ψυχολογικές και παιδαγωγικές αρχές. Τέθηκαν οι επιμέρους διδακτικοί στόχοι, επιλέχτηκε η μέθοδος διδασκαλίας που θα ακολουθηθεί, και συγκεντρώθηκε εκπαιδευτικό υλικό. Επακολούθησε η οργάνωση του περιεχόμενου και η δημιουργία ενός σεναρίου. Στη συνέχεια, αναλύθηκαν οι απαιτήσεις σεναρίου και σχεδιάστηκε η πλοήγηση με χρήση του προγράμματος Hyperstudio.

Τέλος, ακολούθησε μία πειραματική εφαρμογή σε μαθητές/τριες Α΄τάξης του 4^{ου} Δημοτικού Σχολείου Νέας Ιωνίας.

Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία γίνεται διεξοδική αναφορά στην αναγνωστική δεξιότητα και στα χαρακτηριστικά των ικανών αναγνωστών. Παρουσιάζονται τα μοντέλα, τα στάδια της εξέλιξης και οι μέθοδοι διδασκαλίας της αναγνωστικής διαδικασίας. Αναφέρονται τα ερευνητικά δεδομένα για την εξέλιξη της φωνολογικής ικανότητας και της σχέσης της με την αναγνωστική δεξιότητα. Ακολουθούν οι θεωρίες της αναγνωστικής προσπέλασης. Αναλυτικά παρουσιάζονται η θεωρία του Marsh και της Frith και επιχειρείται η σύγκριση των δύο θεωριών.

Ακολουθεί η αναλυτική παρουσίαση της δεξιότητας της γραφής, οι μέθοδοι διδασκαλίας της γραφής, η ορθογραφημένη γραφή και οι μέθοδοι διδασκαλίας της.

Στη συνέχεια παρουσιάζεται η έννοια του γραμματισμού και το θεωρητικό υπόβαθρο που τον υποστηρίζει. Δίνονται οι ορισμοί των νέων γραμματισμών. Συγκεκριμένα παρουσιάζονται ο κριτικός και λειτουργικός γραμματισμός, καθώς επίσης ο σχολικός και ο κοινωνικός γραμματισμός. Αναφέρονται οι γραμματισμοί που έχουν σχέση με τις Νέες Τεχνολογίες όπως ο ψηφιακός γραμματισμός, ο μεσικός γραμματισμός κ.λπ. και η αναγκαιότητα του γραμματισμού στη σύγχρονη κοινωνία. Γίνεται διεξοδική αναφορά στα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν στη χρήση της τεχνολογίας για την Πρώτη γραφή και ανάγνωση και παρουσιάζονται οι εφαρμογές των ΤΠΕ για την παραγωγή προφορικού λόγου καθώς και οι εφαρμογές των ΤΠΕ για την παραγωγή γραπτού λόγου. Ακολουθεί η παρουσίαση του κινήματος της παιδαγωγικής του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη (genre-based literacy pedagogy movement) και ο οπτικός γραμματισμός. Το πρώτο μέρος ολοκληρώνεται με τους επιδιωκόμενους στόχους για την Πρώτη Γραφή και Ανάγνωση του Διαθεματικού Προγράμματος Σπουδών.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας γίνεται η παρουσίαση και η ανάλυση του παραχθέντος υλικού.

Στο τρίτο μέρος περιγράφεται η εφαρμογή του λογισμικού στην τάξη με στόχο την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς του στη μαθησιακή διαδικασία και στην οικοδόμηση της γνώσης.

ΜΕΡΟΣ 1ο

1. Η αναγνωστική δεξιότητα

Η αναγνωστική δεξιότητα είναι μια ιδιαίτερα πολύπλευρη και σύνθετη διαδικασία – πολύ πέραν της αναγνώρισης γραπτών συμβόλων και της μετατροπής τους σε προφορικό λόγο – η οποία εμπλέκει διαφορετικής τάξης παράγοντες (π.χ. μνήμη, ευφυΐα) σε τέτοιο βαθμό, ώστε πολύχρονες έρευνες δεν έχουν κατορθώσει να αναπτύξουν και να θεμελιώσουν ένα γενικά αποδεκτό μοντέλο της εξέλιξής της. Δεδομένου, όμως, ότι η ανάγνωση είναι η βάση της μετάδοσης των πληροφοριών του πολιτισμού μας και απαραίτητη προϋπόθεση για την έναρξη της εκπαιδευτικής διεργασίας, το πρόβλημα της ορθής και λειτουργικής διδασκαλίας της αποκτά ιδιάζουσα βαρύτητα. Σήμερα, πλέον, δεν αρκεί να αναφερόμαστε στη διδασκαλία μεθόδων και τρόπων πρόσκτησης της ανάγνωσης, αλλά στη δημιουργία εγγράμματων μαθητών, δηλαδή ατόμων που θα προβάλλουν τις προσωπικές τους ικανότητες μέσω της αναγνωστικής πρακτικής (Shannon 1990:9). Οι συνέπειες αυτής της προοπτικής για τους/τις εκπαιδευτικούς είναι πολλαπλές καθώς καλούνται: α) να διδάσκουν στα παιδιά όχι απλή ανάγνωση, αλλά γραφή, ομιλία, δεξιότητες ακρόασης και κατανόησης, τρόπους σκέψης, που συμβάλλουν στην κατάκτηση εννοιών και την εγκαθίδρυση γνωστικών σχημάτων β) να καθοδηγούν τους μαθητές/τριες, έτσι ώστε μέσω της ανάγνωσης να αναπτύσσεται η ένταξη και η εξέλιξή τους στο κοινωνικό πλαίσιο γ) να διασφαλίζουν ένα πλούσιο αναγνωστικό περιβάλλον σε όσο το δυνατόν περισσότερους μαθητές/τριες από διαφορετικά πολιτιστικά, κοινωνικά και εθνικά στρώματα δ) να κατέχουν πολύπλευρες γνώσεις σχετικά με τις δεξιότητες που απαιτούνται για την καλλιέργεια της ανάγνωσης, ώστε να ανιχνεύουν τα ενδοατομικά και διατομικά προβλήματα, που ανακύπτουν κατά τη διδασκαλία της.

Το σύγχρονο παιδαγωγικό έργο, λοιπόν, προσανατολίζεται στην ανάπτυξη εγγράμματων μαθητών, που κατά τον Shannon (1990) είναι *«άτομα που χρησιμοποιούν την ανάγνωση, για να κατανοούν τους εαυτούς τους, να δημιουργούν συσχετισμούς ανάμεσα στις προσωπικές τους εμπειρίες και τις κοινωνικές δομές και να ανελίσσονται στην κατάκτηση γνωστικών κατηγοριών,*

που θα διευκολύνουν τη μάθηση». Αυτή η προσέγγιση προσθέτει νέες ευθύνες και ρόλους για το δάσκαλο, αναβαθμίζει τον παιδευτικό σκοπό του σχολείου και το εντάσσει αποτελεσματικά στις απαιτήσεις μιας σύγχρονης κοινωνίας πληροφοριών. Όμως, όλα τα προαναφερθέντα είναι δύσκολο να επιτευχθούν, αν δεν κατανοηθεί πλήρως η έννοια της «ανάγνωσης» και αν δεν απαντηθούν ορισμένα ερωτήματα και παράδοξα, που επί δεκαετίες ταλανίζουν την έρευνα. Για την αποκρυπτογράφηση της αναγνωστικής λειτουργίας, διάφοροι επιστημονικοί τομείς την έχουν τεχνητά χωρίσει σε επιμέρους πτυχές και προσπαθούν να εξετάσουν τα ακόλουθα :

- Παιδαγωγική: Πώς πρέπει να διδάσκεται η ανάγνωση
- Ψυχομετρία: Ποιες αναγνωστικές ικανότητες έχει ο μέσος μαθητής
- Γνωστική ψυχολογία: Ποιες γνωστικές διαδικασίες καθορίζουν την ανάγνωση
- Κοινωνική ψυχολογία: Ποιος διαβάζει και πόσο καλά
- Νευροψυχολογία: Ποια εγκεφαλικά κέντρα ρυθμίζουν την αναγνωστική δεξιότητα και πώς.
- Γλωσσολογία-Σημειωτική: Σε τι συνίσταται το σημειωτικό σύστημα του γραπτού λόγου

Συνακόλουθα, οι ορισμοί που δίνονται για την έννοια «ανάγνωση», ποικίλουν ανάλογα με την προσέγγιση του επιστήμονα που την εξετάζει και την οπτική με την οποία προσεγγίζει το αντικείμενο. Έτσι, η ανάγνωση ορίζεται ως *νοηματικός προφορικός μετασχηματισμός της γραπτής γλώσσας* (Harris και Sipay 1990), *μια διαδικασία δόμησης νοήματος από γραπτό λόγο* (Anderson et al. 1985, γνωστική προσέγγιση), *σκέψη καθοδηγούμενη από το γραπτό λόγο* (Perfetti, 1986), *«επέκταση της γλωσσικής διαδικασίας μέσω της οποίας μοιραζόμαστε τις εμπειρίες μας, μαθαίνουμε από τους άλλους, σχεδιάζουμε, συνεργαζόμαστε».*

Οι πληροφορίες που προσλαμβάνονται κατά την ανάγνωση χωρίζονται σε:

- Γραφημικές: Τα οπτικά χαρακτηριστικά των συμβόλων
- Ορθογραφικές: Η δομή των συμβόλων στη λέξη
- Φωνολογικές: Η ακουστική χροιά της λέξης
- Σημασιολογικές: Οι έννοιες των λέξεων

Συντακτικές: Η δομή των προτάσεων (Πόρποδας, 1997:47)

1.1 Χαρακτηριστικά ικανών αναγνώστών

Η κατοχή των παραπάνω πληροφοριών δεν καθιστά αυτόματα κάποιον καλό αναγνώστη. Ταυτόχρονα, θα πρέπει να διαθέτει συγκεκριμένες ικανότητες, οι οποίες μπορούν να ενταχθούν σε τρεις μεγάλες κατηγορίες. Ο καλός αναγνώστης, δηλαδή, θα πρέπει να διαθέτει ικανότητες αποκωδικοποίησης γραπτών κειμένων, ικανότητες σύνδεσης της γραφής, ακρόασης και ομιλίας με την ανάγνωση καθώς και γνωστικά, προσωπικά συστατικά (Πόρποδας, 2002: 76).

Αναλυτικότερα, η ικανότητα αποκωδικοποίησης γραπτών κειμένων αφορά την:

- Κατανόηση της έννοιας «λέξη», της αρχής και του τέλους της
- Κατανόηση της έννοιας «ήχος», απ' τους οποίους απαρτίζεται η λέξη
- Κατανόηση ότι οι ελληνικές λέξεις διαβάζονται από τα αριστερά προς τα δεξιά και ότι οι γραμμές του κειμένου από πάνω προς τα κάτω
- Ικανότητα κατανόησης πολλών λέξεων σε ένα γραπτό κείμενο
- Ικανότητα προφοράς και αποκωδικοποίησης λέξεων
- Ικανότητα σύνδεσης της σημασίας μιας λέξης με το νόημα του κειμένου στο οποίο βρίσκεται
- Ικανότητα σύνδεσης του νοήματος του κειμένου με την προϋπάρχουσα γνώση
- Ικανότητα αναγνώρισης της κυριολεκτικής και μεταφορικής σημασίας των λέξεων
- Ικανότητα σύνδεσης του νοήματος του κειμένου με πραγματικές ή φανταστικές καταστάσεις της ζωής

Οι ικανότητες σύνδεσης της γραφής, ακρόασης και ομιλίας με την ανάγνωση, σχετίζονται με:

- Κατοχή εκφραστικού λεξιλογίου ομιλίας και γραφής
- Εξοικείωση με αυξανόμενης δυσκολίας και περιπλοκότητας μορφές γλώσσας και η ικανότητα εφαρμογής τους στη γραφή, ομιλία και ανάγνωση.
- Εννοιολογικό εμπλουτισμό μέσω της εμπειρίας και θεμελίωση γνωστικών βάσεων, που θα χρησιμοποιηθούν ως υπόβαθρο στη γραφή και ανάγνωση.

- Πρόοδο στην ορθογραφική γνώση, στην προφορά και στον ορθογραφικό χαρακτήρα.
- Επαφή με λογοτεχνικές μορφές και τάση για ανάγνωση που να αποσκοπεί στην ευχαρίστηση.

Τέλος, τα γνωστικά, προσωπικά συστατικά που πρέπει να διαθέτει ο καλός αναγνώστης είναι:

- Ικανότητα αφαιρετικής – συμβολικής σκέψης
- Ικανότητα πρόσκτησης νέων πληροφοριών, ένταξής τους σε προϋπάρχοντα σχήματα και δημιουργία καινούριων.
- Ικανότητα καθαρής μεταγραφής της σκέψης σε ομιλία και γραπτό λόγο.
- Ικανότητα κριτικής σκέψης και διευθέτησης αμφίβολων καταστάσεων και αυτοκριτικής.
- Ικανότητα δημιουργικής σκέψης.
- Διαρκής προσπάθεια κατανόησης των γεγονότων της ζωής, των κοινωνικών και ιστορικών απαιτήσεων.

Σύμφωνα με τον Baynham ένας επιδέξιος κριτικός αναγνώστης πέρα από την αποκωδικοποίηση του κειμένου ενδιαφέρεται για το ίδιο το κείμενο, την προέλευσή του, το σκοπό που επιτελεί η παραγωγή του στη διαμόρφωση της σκέψης του και τέλος προβληματίζεται αν θα το αποδεχτεί ή θα το απορρίψει ή αν θα το επεξεργαστεί σε τροποποιημένη βάση (Baynham, 2002:251-254).

1.2 Μέθοδοι διδασκαλίας της Ανάγνωσης

Η επιλογή της αποτελεσματικότερης μεθόδου για τη διδασκαλία της ανάγνωσης υπήρξε για μεγάλο χρονικό διάστημα σημείο αντιπαράθεσης μεταξύ των θεωρητικών της διδασκαλίας της, ερευνητών και παιδαγωγών. Τα θεωρητικά μοντέλα που, κατά καιρούς προτάθηκαν, μπορούν να ενταχθούν στις ακόλουθες κατηγορίες:

α) Αυτά που βασίζονται στα στοιχεία που απαρτίζουν τα γραπτά κείμενα, τα οποία ο μαθητής πρέπει να κατακτήσει αποκτώντας σταδιακά μια σειρά από προ-αναγνωστικές και αναγνωστικές ικανότητες. Το πρώτο βήμα, είναι η ενίσχυση των οπτικών αναπαραστάσεων των γραμμάτων και εξάσκηση της αναγνώρισης τους από τα παιδιά, τα οποία θεωρούνται ως «*tabula rasa*» κατά την έναρξη του προγράμματος. Στις πρακτικές αυτών των μεθόδων περιλαμβάνονται η άμεση διδασκαλία, η διαρκής εξέταση των γνώσεων, και επαναλήψεις των επιμέρους δεξιοτήτων, ώστε αυτές να συντεθούν σε μια ενιαία κριτική, αναλυτική σκέψη και αναγνωστική ικανότητα (Gough, & Cosky, 1980: 179 – 196, La Berge & Samuels, 1974: 715 – 720). Στα πρώιμα στάδια εφαρμογής αυτής της μεθόδου, δίνεται υπερβάλλουσα έμφαση στην εξάσκηση των φωνολογικών δεξιοτήτων των μαθητών εις βάρος των σημασιολογικών, οι οποίες πιστεύεται ότι πρέπει να καλλιεργηθούν αργότερα, αφού οι μαθητές/τριες κατακτήσουν πλήρως τις απαιτούμενες φωνολογικές δεξιότητες. Όπως είναι αναμενόμενο, τα μοντέλα αυτά παράγουν μαθητές/τριες με υψηλές δυνατότητες αποκωδικοποίησης για τις πρώτες τρεις τάξεις του Δημοτικού, γεγονός όμως που δεν βοηθά τα παιδιά αργότερα, όταν χρειάζονται κυρίως ικανότητες κατανόησης των κειμένων (Schneider, 1985: 306 – 327)

β) Αυτά που βασίζονται στην εξάσκηση της κατανόησης των μαθητών. Οι μαθητές/τριες πρέπει να εκμεταλλευτούν τις προγενέστερες γνώσεις τους και να συγκρίνουν τις νέες πληροφορίες που αποκτούν στο σχολείο με αυτές. Δεν υπάρχουν συγκεκριμένες προ-αναγνωστικές δεξιότητες στις οποίες πρέπει να ασκηθούν οι μαθητές/τριες και οι μαθήτριες, αλλά αντίθετα πρέπει να οικοδομηθεί ένα υπόστρωμα από γνώσεις, στις οποίες ο/η μαθητής/τρια πρέπει να μάθει να αντιδρά θετικά και ενεργητικά (Goodman, 1970, Smith, 1994).

Οι παιδαγωγοί που είναι θιασώτες αυτών των μεθόδων, δεν εφαρμόζουν άμεση διδασκαλία της ανάγνωσης, αλλά ενισχύουν το γνωσιακό και αναγνωστικό περιβάλλον, που βασίζεται στις εμπειρίες και όχι στην άμεση καθοδήγηση. Αυτό σταδιακά θα προκαλέσει την ανάπτυξη των αναγνωστικών ικανοτήτων των παιδιών μέσω των εμπειριών τους και της ελεύθερης επαφής τους με τα κείμενα. Η αξιολόγηση της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών δεν βασίζεται στην ακρίβεια της αποκωδικοποίησης, αλλά στην κατανόηση αυτού που διαβάζουν. Τα λάθη στην ανάγνωση ονομάζονται «αναντιστοιχίες» μεταξύ της ενεργητικής προσπάθειας των μαθητών να προσπελάσουν ένα κείμενο και του τρόπου εκφοράς του.

Γενικά, θα λέγαμε ότι τα μοντέλα αυτά βασίζονται στην πρόβλεψη της σημασίας των λέξεων, ανάλογα με τη θέση τους μέσα σε ένα κείμενο.

γ) Μοντέλα αλληλεπίδρασης. Αυτά αποτελούν ένα είδος σύνθεσης των παραπάνω δύο προσεγγίσεων. Κύριο μέλημα της διδασκαλίας, που βασίζεται στο αλληλεπιδραστικό μοντέλο, είναι να τονώσει το ενδιαφέρον των μαθητών για την ανάγνωση και να εμπλουτίσει τις γνώσεις τους, οι οποίες αποτελούν κι εδώ το υπόβαθρο της μάθησης. Όμως ο ρόλος της απευθείας διδασκαλίας δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης δεν παραγνωρίζεται, ειδικά για τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Επομένως, στην αλληλεπιδραστική μέθοδο διδασκαλίας, η ανάγνωση θεωρείται ως μια διαδικασία πρόβλεψης του νοήματος του κειμένου βάσει προγενέστερης γνώσης και εμπειρίας και επιβεβαίωσης αυτών των προβλέψεων μέσω της ανάγνωσης. Προβλέπεται απ' ευθείας διδασκαλία του φωνητικού κώδικα και των αναγνωστικών στρατηγικών, αλλά η αξιολόγηση αφορά την κατανόηση και το σημασιολογικό περιεχόμενο των γραπτών κειμένων κι όχι μόνο την ανάγνωση. Τέλος, σημαντικό ρόλο παίζει η προσωποποίηση, δηλαδή η μεταγραφή του νοήματος του κειμένου στις εμπειρίες του μαθητή (Pearson & Fielding, 1991).

1.3 Συμπεράσματα από την εφαρμογή μεθόδων διδασκαλίας

Συνήθως, τα μοντέλα διδασκαλίας της ανάγνωσης βασίζονται σε αντιφατικά και αλληλοαναιρούμενα εμπειρικά δεδομένα, τα οποία, ενώ είναι λειτουργικά για μια ομάδα μαθητών, δεν είναι αποτελεσματικά για μια άλλη. Επιπλέον, πολλές φορές τα εμπειρικά δεδομένα δεν μπορούν να ενοποιηθούν υπό την σκέπη μιας ενιαίας θεωρίας της ανάγνωσης. Πειραματικά πάντως, ευρήματα έχουν δείξει τα ακόλουθα:

- **Ο χρόνος ενασχόλησης του μαθητή σε δραστηριότητες στην τάξη είναι από τους καλύτερους προγνωστικούς παράγοντες για την ανάγνωση και τη μάθηση γενικότερα** (Fisher et al., 1978). Αναφέρεται, στο συνολικό χρόνο κατά τον οποίο το παιδί αφιερώνει την προσοχή του σε ασκήσεις που δίνονται μέσα στην τάξη και είναι γνωστός με τον όρο “ακαδημαϊκός χρόνος”, σε αντιπαράθεση προς το χρόνο που αφιερώνει ο μαθητής σε μία μόνο δραστηριότητα. Έχει, όμως, αποδειχθεί ότι για να έχει ο χρόνος αυτός στατιστικώς σημαντική επίδραση στην ανάγνωση, πρέπει να προηγηθεί μια εισαγωγή, που θα τονώσει τα κίνητρα των μαθητών για αναγνωστικές ασκήσεις. Αυτές θα πρέπει να είναι αυθεντικές και πρωτότυπες, για παράδειγμα η ανάγνωση μιας αληθινής επιστολής είναι καλύτερη από την ανάγνωση μιας κατασκευασμένης.
- **Ο ρυθμός της διδασκαλίας πρέπει να είναι γρήγορος, αλλά είναι άγνωστοι οι λόγοι για τους οποίους αυτό είναι αποτελεσματικό.** Όταν ο ρυθμός είναι γρήγορος, καλύπτεται περισσότερη ύλη και οι μαθητές/τριες γίνονται κάτοχοι περισσότερων γνώσεων σε όλα τα επίπεδα (Chang & Paths, 1971: 58 – 64). Η αρχή αυτή διαπιστώθηκε ότι ισχύει για ένα μεγάλο αριθμό παιδαγωγικών ενεργειών π.χ. πόσες νέες λέξεις έμαθαν οι μαθητές/τριες, πόσα βιβλία διάβασαν κ.λ.π. (Anderson, 1979), ακόμα κι όταν πρόκειται για μαθηματικές ή φιλοσοφικές έννοιες.
- **Η επανάληψη της καλυφθείσας ύλης ενισχύει την ποιότητα της διδασκαλίας της ανάγνωσης.** Αυτή η διαδικασία, επιβεβαιώνει ότι

παραλείψεις, δυσνόητα και αμφιλεγόμενα μέρη της ύλης θα γίνουν κατανοητά από όλους τους μαθητές/τριες. Όμως, για να είναι επιτυχείς οι επαναλήψεις πρέπει να γίνονται όχι από το δάσκαλο, αλλά από τα παιδιά και να ενσωματώνονται στην ίδια διδακτική ώρα, κατά την οποία θα παρουσιαστούν και νέες πληροφορίες, ώστε να αποφευχθεί το αίσθημα της πλήξης. Έτσι οι μαθητές/τριες θα επαγρυπνούν γνωρίζοντας ότι θα ερωτηθούν για την ύλη που κατέχουν. Οι επαναλήψεις είναι λειτουργικότερες όταν γίνονται υπό τη μορφή σύντομων ερωταποκρίσεων.

- **Ο καταμερισμός μιας διδακτικής ώρας σε τμήματα** –π.χ. μιας σαραντάλεπτης ώρας σε διαστήματα εικοσιπέντε, δέκα και πέντε λεπτών, με μια επανάληψη της ύλης των πέντε λεπτών κατά τη διάρκεια μιας διδακτικής μέρας στο σχολείο, **είναι αποτελεσματικότερος από τις πλήρεις διδακτικές ώρες** (Rosenshine, 1986:745–799), κι αυτό οφείλεται στο ότι πρακτικά για ένα λεπτό συγκέντρωσης μόνο τα είκοσι δευτερόλεπτα είναι παραγωγικά.
- **Η ευθύνη της μάθησης της ανάγνωσης πρέπει να δίνεται στο μαθητή, ο οποίος είναι συνυπεύθυνος κατά τη διδασκαλία** (Pearson & Fielding, 1991). Αυτό συνήθως, επιτυγχάνεται με την ενίσχυση των αυτόνομων προσπαθειών του παιδιού να διαβάσει από μόνο του, μέσω κατάλληλων παρατηρήσεων, ερωτήσεων, σημειώσεων, οι οποίες σταδιακά σταματούν καθώς ο μαθητής ωριμάζει αναγνωστικά και γίνεται ανεξάρτητος.
- **Οι μαθητές/τριες μαθαίνουν ευκολότερα να διαβάζουν, όταν είναι ικανοί να μεταφέρουν την υπάρχουσα γνώση και εμπειρία σε νέα περιεχόμενα.** Αυτό, επιτυγχάνεται με την κατάλληλη γνωσιακή και εννοιολογική προετοιμασία των παιδιών για τη φύση και το είδος της νέας ύλης, που θα διδαχθούν, με κατάλληλες ερωτήσεις σύνδεσης των ήδη κατακτηθέντων γνώσεων και πληροφοριών με το νέο υλικό και τέλος με τη διδασκαλία της νέας ύλης (Bransford, et al., 1999)
- **Η ποιοτική διδασκαλία της ανάγνωσης πρέπει να περιλαμβάνει ξεκάθαρους στόχους, ευκρινείς οδηγίες, ενίσχυση, ανεξάρτητες εργασίες, ελεύθερο διάβασμα, επαναλήψεις σε εβδομαδιαία και μηνιαία βάση και παραδείγματα** (Rosenshine & Stevens, 1984). Επιπλέον, είναι

ουσιαστικό να μην αποφεύγονται από τους εκπαιδευτικούς τα δύσκολα προβλήματα, που παρουσιάζονται ή η επεξήγηση περίπλοκων εννοιών και σχέσεων, αλλά η σκέψη των μαθητών να οδηγείται κλιμακωτά σε ολοένα και πιο σύνθετες καταστάσεις.

- **Η χρήση συνεργατικών, ομαδικών μεθόδων διδασκαλίας και η καλλιέργεια κλίματος άμιλλας** διευκολύνει την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών, αν και υπάρχουν πολλές έρευνες που υποστηρίζουν ότι οι ατομικές δραστηριότητες είναι αποτελεσματικότερες (Gentile & McMillan, 1987).

Αν και όλες οι έρευνες ασχολούνται με το να διακρίβωνουν ποιες μέθοδοι διδασκαλίας είναι λειτουργικές και αποτελεσματικές, καμιά δεν προσπάθησε να εξετάσει γιατί αυτές είναι κατάλληλες για μερικά παιδιά και για άλλα όχι. συστηματικά αγνοήθηκε η συναισθηματική διάσταση της ανάγνωσης και τα κίνητρα των μαθητών /τριων γι' αυτήν.

1.4 Παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνωστική λειτουργία

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην έρευνα για τη μάθηση της ανάγνωσης αποτέλεσε και συνεχίζει να αποτελεί η μελέτη των συνθηκών -παραγόντων και ικανοτήτων- που φαίνεται να επιδρούν στην κατάκτησή της.

Έτσι οι συνθήκες μάθησης της ανάγνωσης μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο κατηγορίες, γενικές μεν, χρήσιμες δε για μια μεθοδολογική προσέγγιση. Οι κατηγορίες αυτές είναι:

α. Συνθήκες που αφορούν το άτομο

β. Συνθήκες που αφορούν το περιβάλλον διαβίωσης του ατόμου

Η θεωρία της Αναγνωστικής Ετοιμότητας (Reading Readiness), σύμφωνα με την οποία υπάρχει μια χρονική στιγμή σε ένα συγκεκριμένο στάδιο ανάπτυξης, κατά την οποία το παιδί αυτόματα και χωρίς καμιά ιδιαίτερη προετοιμασία και προσπάθεια καθίσταται ικανό να μάθει να γράφει και να διαβάζει, έχει πλέον παρέλθει (Γιαννικοπούλου Α.Α., 1998:18).

Δεν υπάρχει κάποιο συγκεκριμένο “κατώφλι” που από τη στιγμή που θα το περάσει το παιδί μαθαίνει να διαβάζει. Στην πραγματικότητα, “αρχίζουμε να μαθαίνουμε να διαβάζουμε την πρώτη φορά που θα καταλάβουμε κάτι για τη γραπτή γλώσσα και συνεχίζουμε να μαθαίνουμε για την ανάγνωση κάθε φορά που διαβάζουμε” (Smith, 1978:128).

Έτσι, τελευταία γίνεται λόγος για αναδυόμενη ικανότητα γραφής και ανάγνωσης. Η απόκτηση, δηλαδή, της ικανότητας ανάγνωσης λαμβάνεται ως μια αβίαστη διαδικασία που συμβαίνει σε κάθε γραμματοκρατούμενη κοινωνία. Συγκεκριμένα, με τον όρο ανάδυση του γραμματισμού ορίζονται: «όλες οι στάσεις, γνώσεις και δεξιότητες που σχετίζονται με την αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου και την κατανόηση του μηνύματός του, καθώς και την παραγωγή κωδικοποιημένων μηνυμάτων κατά την προσχολική ηλικία, προτού δηλαδή αρχίσει η συστηματική διδασκαλία της ανάγνωσης-γραφής». (Παπούλια- Τζελέπη Π., 1993:6).

Ο βαθμός ανάπτυξης αυτών των γνώσεων και δεξιοτήτων, πριν την είσοδο του παιδιού στο σχολείο, διαφοροποιεί και το βαθμό απόκτησης της ικανότητάς του για χειρισμό του γραπτού λόγου καθώς και την αναγνωστική του ικανότητα.

Οι ικανότητες που έχουν μελετηθεί, προκειμένου να διαπιστωθεί ο βαθμός επίδρασής τους στην πρόσκτηση της αναγνωστικής ικανότητας, είναι κυρίως αντιληπτικής και διανοητικής φύσης. Χαρακτηρίζονται ως “γνωστικές” καθώς αφορούν γνωστικές λειτουργίες όπως η μνήμη, η αντίληψη, η γλώσσα, η αναπαράσταση των εννοιών που απαιτούνται για τη λήψη των πληροφοριών, την οργάνωση της γνώσης και την πρόσβαση στις γνώσεις αυτές προκειμένου να επιτευχθεί η μάθηση και στη δεδομένη περίπτωση η μάθηση της ανάγνωσης.

Οι σημαντικότερες γνωστικές ικανότητες που σχετίζονται με την αναγνωστική ικανότητα είναι η ικανότητα φωνολογικής επεξεργασίας, η ικανότητα ανάλυσης οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων η λεκτική μνήμη, η ικανότητα αποτελεσματικού χειρισμού και κατανόησης του προφορικού λόγου, η αναγνώριση των γραμμάτων κ.ά. Κάθε μία από τις παραπάνω ικανότητες συγκροτείται από άλλες επιμέρους, γεγονός που αποκλείει την περιγραφή όλων αυτών των ικανοτήτων.

Αναλυτικότερα οι παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνωστική λειτουργία είναι οι εξής:

Η **ονομασία γραμμάτων**, αναφέρεται και ως γνώση και ικανότητα να αναγνωρίζουμε τα γράμματα της αλφαβήτου.

Ο **ήχος των γραμμάτων**, που αναφέρεται και ως η γνώση-ικανότητα να αναγνωρίζουμε και να προφέρουμε κατάλληλα τον ήχο του κάθε κεφαλαίου ή μικρού γράμματος.

Οι **αυτοσχέδιοι συλλαβισμοί** που αναφέρονται και ως η θέληση και η ικανότητα του παιδιού να γράφει μια λέξη με τέτοιο τρόπο, ώστε μετά να μπορεί να τη διαβάσει.

Η **γνώση του συνδυασμού συλλαβών και φωνημάτων σε λέξεις**. Αυτό μπορεί να εξεταστεί ζητώντας από το παιδί να αναγνωρίσει τις δυο συλλαβές μίας λέξης που ακούει (π.χ ζέ-βρα, ώ-μος, μω-ρό) ή να απομονώσει τους ήχους της (π.χ /π/ /α/ /π/ /ί/).

Η **γνώση λογοτύπων** αναφέρεται στην ιδέα που έχουν τα παιδιά για τα σύμβολα, τα οποία αποτελούν μέρος κοινών εμπειριών. Θεωρείται ως ο φυσικός πρόδρομος της αντίληψης των γραμμάτων και της τυπογραφίας (Goodman, 1986). Η γνώση λογοτύπων μετράται συχνά δείχνοντας στα παιδιά έγχρωμες φωτογραφίες και ζητώντας μετά να πουν τι είναι ή τι λέει κάθε μία από αυτές. Τυπικά οι φωτογραφίες αυτές απεικονίζουν σχήματα και οικεία αντικείμενα, τα οποία έχουν επάνω τους υψηλά αναγνωρίσιμες λέξεις, όπως το σήμα των McDonald's, το μπουκάλι της Coca Cola ή το

σήμα Stop (Christie, 1992). Όπως φάνηκε στις έρευνες, η ικανότητα των παιδιών να διαβάζουν λογότυπους δεν εξαρτάται από την κοινωνικοοικονομική τάξη στην οποία ανήκουν (Robinson & Dixon, 1991). Αυτό ίσως να οφείλεται στο ότι τα παιδιά έχουν την ίδια περίπου έκθεση σε αυτά τα αντικείμενα και τις καταστάσεις.

Η γνώση της χρήσης και λειτουργίας αντικειμένων. Η διαδικασία τυπικά περιλαμβάνει την επίδειξη αντικειμένων ή ξεκάθαρων φωτογραφιών αυτών των αντικειμένων και εν συνεχεία ζητείται από τα παιδιά να καθορίσουν τι είναι και τι κάνουν οι άνθρωποι με αυτά. Τυπικά θέματα αυτής της διαδικασίας περιλαμβάνουν: έναν τηλεφωνικό κατάλογο, ένα χάρτη, μία εφημερίδα, μια απόδειξη κ.α. (Robinson & Dixon 1991)

Η ικανότητα διαχωρισμού μεταξύ των λέξεων και των μη-λέξεων. Η διαδικασία ξεκινά ζητώντας από τα παιδιά να εστιάσουν την προσοχή τους σε ομάδες γραμμάτων ή κακογραφίες ή και αριθμούς και να πουν εάν αποτελούν μία λέξη που οι ενήλικοι μπορούν να διαβάζουν (π.χ I, ΠΠΠ, 64M, 2K). (Robinson & Dixon 1991)

Τα αποτελέσματα της έρευνας των Robinson & Dixon είναι αντίστοιχα με αυτά άλλων ερευνητών, όπως της Clay (1975) αλλά επίσης αμφισβητούν κάποια προηγούμενα αποτελέσματα. Για παράδειγμα τα αποτελέσματά τους αμφισβητούν κάποιες δημοφιλείς απόψεις που υποστηρίζουν τα εξής :

- Η ολιστική γνώση σχημάτων και λογοτύπων πιθανότατα δεν παίζει σημαντικό ρόλο στην πρώιμη μορφωτική εξέλιξη.
- Η παρουσία μορφωτικών αντικειμένων (εφημερίδες, περιοδικά κ.λ.π) στο σπίτι δεν αποτελεί έναν καλό παράγοντα πρόβλεψης της αναγνωστικής επιτυχίας.

Παρόλα αυτά οι Robinson & Dixon στην προσπάθειά τους να υποστηρίξουν τα παραπάνω, αναφέρουν τα εξής:

- Η γνώση των ονομάτων των γραμμάτων και οι σχέσεις των παιδιών με άλλα άτομα τα βοηθά να μορφωθούν.
- Τουλάχιστον στα πρώτα στάδια της μόρφωσης τα παιδιά που χρησιμοποιούν τον αυτοσχέδιο συλλαβισμό δεν βρίσκονται σε μειονεκτική θέση ως προς την εκμάθηση της ανάγνωσης και ίσως να πλεονεκτούν ως προς την εκμάθηση της γραφής.

1.5 Συστατικά αναγνωστικής δεξιότητας

Τα γλωσσικά υποσυστήματα της γλώσσας είναι το φωνολογικό, το μορφολογικό, το σημασιολογικό και το συντακτικό (Παυλίδου, 2005:11). Τα κύρια συστατικά της αναγνωστικής διαδικασίας είναι το φωνολογικό, το σημασιολογικό, το συντακτικό και το πραγματολογικό μέρος.

- **Το φωνολογικό μέρος** αναφέρεται στη γνώση της ηχητικής δομής της γλώσσας και εμπεριέχει τους κανόνες για τον συνδυασμό των φωνημάτων, τα οποία ορίζονται ως η ελάχιστη διαφοροποιητική μονάδα, δηλαδή οι φθόγγοι, οι οποίοι εναλλασσόμενοι στο ίδιο φωνητικό περιβάλλον διαφοροποιούν τη σημασία των λέξεων (Παυλίδου, 2005:23).
- **Το σημασιολογικό μέρος** αναφέρεται στη γνώση του νοήματος και εμπεριέχει τους κανόνες για το συνδυασμό μορφημάτων, τα οποία είναι οι βασικές μονάδες του νοήματος της γλώσσας και αποτελούνται κυρίως από λέξεις (Παυλίδου, 2005:108).
- **Το συντακτικό μέρος** αναφέρεται στη γνώση της σχέσης μεταξύ ήχου και νοήματος και εμπεριέχει τους κανόνες για το συνδυασμό μορφημάτων έτσι ώστε να σχηματίζουν προτάσεις, οι οποίες έχουν νόημα και είναι σωστές γραμματικά. (Παυλίδου, 2005:71)
- **Το πραγματολογικό μέρος** αναφέρεται στη σχέση μεταξύ κειμένου και συνθηκών χρήσης του σε ποικίλες περιστάσεις επικοινωνίας.

Ο Chomsky υποστήριξε ότι τα παιδιά γεννιούνται με την ενδιάθετη ικανότητα να δημιουργούν και να κατανοούν πάσης φύσεως προτάσεις ακόμα και αν δεν τις έχουν ακούσει ποτέ. Υποστήριξε επίσης την ύπαρξη ενός έμφυτου «μηχανισμού απόκτησης της γλώσσας» («Language Acquisition Device-LAD»).

Το 1957 ο Chomsky εισήγαγε τη θεωρία της «μετασχηματιστικής γραμματικής» («Transformational Grammar»). Πολύ σημαντικοί στη θεωρία της «μετασχηματιστικής γραμματικής» είναι ένα σύνολο από κανόνες που ονομάζονται «κανόνες δομής της φράσης» («Phrase structure rules») και καθορίζουν ποιες εκφράσεις είναι αποδεκτές στο λόγο και ποιες όχι.

Παρόλο που οι κανόνες δομής της φράσης καθορίζουν κάποιους σημαντικούς τομείς της γλώσσας, ο Chomsky αναγνώρισε ότι δεν τους καθορίζουν όλους. Κάποιες

προτάσεις (όπως «ένα αγόρι βοήθησε το κορίτσι») μοιράζονται το ίδιο νόημα με άλλες προτάσεις (όπως «το κορίτσι βοηθήθηκε από ένα αγόρι») αλλά έχουν διαφορετικές δομές σύνταξης. Επίσης δυο προτάσεις μπορεί να έχουν την ίδια συντακτική δομή αλλά διαφορετικό νόημα.

Παραδείγματα όπως αυτό οδήγησαν τον Chomsky στο να διαχωρίσει τη δομή της πρότασης σε «βαθιά» και σε «επιφανειακή». Η «επιφανειακή» δομή μιας πρότασης είναι η γραμματική της δομή, δηλαδή οι λέξεις από τις οποίες αυτή αποτελείται. Η «βαθιά» δομή μιας πρότασης αντιστοιχεί κατά κύριο λόγο στο νόημά της. Ο Chomsky υποστήριξε ότι, όταν ακούμε μια πρόταση, δεν δίνουμε βάρος στην επιφανειακή της δομή, αλλά, αντίθετα, τη μετατρέπουμε στη βαθιά της δομή. Ο Chomsky ονόμασε αυτή τη διαδικασία μετατροπής μιας πρότασης στις λέξεις που την αποτελούν (και αντίστροφα) «μετασχηματιστική γραμματική» (όχι την πρόταση σε λέξεις αλλά την μετατροπή της βαθιάς δομής σε επιφανειακή δομή και αντίστροφα). Σύμφωνα με τον Chomsky αυτή η γνώση είναι ένας έμφυτος μηχανισμός, ο οποίος μας επιτρέπει να παραγάγουμε έναν απεριόριστο αριθμό προτάσεων. Επίσης η ικανότητα μας να αντιλαμβανόμαστε τα ποικίλα νοήματα μιας μόνο πρότασης και το κοινό νόημα δυο διαφορετικών στην επιφανειακή τους δομή προτάσεων είναι ένα ακόμη αποτέλεσμα του «μηχανισμού απόκτησης της γλώσσας» (Chomsky, N. 1995).

1.6 Θεωρίες αναγνωστικής προσπέλασης

Καθώς διαβάζουμε ένα κείμενο, επαναλαμβάνουμε τις γραπτές λέξεις βάση μιας «εσωτερικής φωνής». Ένα από τα βασικά ερωτήματα των ερευνών που αφορούν την ανάγνωση είναι το κατά πόσο η γραπτή γλώσσα μετατρέπεται σε κάποια μορφή λόγου, προκειμένου να αποδοθεί το νόημά της (η διαδικασία αυτή είναι γνωστή ως φωνολογική παρέμβαση).

Ορισμένα από αυτά τα μοντέλα είναι τα παρακάτω:

- **Το Λογογενικό μοντέλο – Η γλώσσα ως όλο**

Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο αναγνώρισης των λέξεων (Morton, 1964-1969) κάθε λέξη έχει μια αναπαράσταση στην μακροπρόθεσμη μνήμη. Το λογογενικό μοντέλο κάθε λέξης έχει ένα στάσιμο επίπεδο δραστηριότητας (δυναμικό ηρεμίας), το οποίο

μπορεί να αυξηθεί από διάφορα ερεθίσματα (όπως για παράδειγμα το άκουσμα μιας λέξης). Κάθε φορά που ακούγεται μια λέξη, το λογογενικό μοντέλο ενεργοποιείται και η λέξη αναγνωρίζεται. Επειδή οι λέξεις που χρησιμοποιούνται με μεγαλύτερη συχνότητα αναγνωρίζονται πιο εύκολα και πιο γρήγορα από τις λέξεις που χρησιμοποιούνται με μικρότερη συχνότητα (Frederikson & Kroll, 1976), το μοντέλο υποστηρίζει ότι οι λέξεις που χρησιμοποιούνται με μεγαλύτερη συχνότητα απαιτούν μικρότερη προσπάθεια αναγνώρισης, και το επίπεδο δραστηριότητας τους μπορεί να είναι χαμηλότερο. (Morton., 1980).

- **Το μοντέλο Cohort**

Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο των Marslen & Wilson (1984), οι λέξεις αναγνωρίζονται γράμμα-γράμμα από τα αριστερά προς τα δεξιά. Το μοντέλο αυτό υποστηρίζει ότι η αναγνώριση των λέξεων γίνεται μέσα από την εξάλειψη των εναλλακτικών υποψήφιων λέξεων. Επομένως, η αναγνώριση του πρώτου γράμματος μιας λέξης εξαλείφει όλες τις λέξεις που δεν έχουν αυτό το γράμμα ως πρώτο. Το ίδιο συμβαίνει για το δεύτερο, το τρίτο γράμμα κ.λ.π. έως ότου μείνει μία μόνο λέξη.

Στο σημείο αυτό γίνεται η αναγνώριση της λέξης.

- **Το μοντέλο Ενεργοποίησης- αλληλεπίδρασης**

Το μοντέλο των Rumelhart & McClelland (1982) υποστηρίζει την ύπαρξη τριών τύπων αναγνωρίσιμων μονάδων. Ο πρώτος εντοπίζει τα χαρακτηριστικά των γραμμάτων, όπως οριζόντιες και κάθετες γραμμές. Ο δεύτερος εντοπίζει το γράμμα που αντιπροσωπεύεται από το συνδυασμό αυτών των χαρακτηριστικών των γραμμάτων. Όταν ένα γράμμα αναγνωρίζεται να έχει μια συγκεκριμένη θέση σε μια λέξη, οι μονάδες αναγνώρισης για όλες τις λέξεις που έχουν αυτό το γράμμα σε μια συγκεκριμένη θέση ενεργοποιούνται ενώ όλες οι άλλες μονάδες αναγνώρισης παρεμποδίζονται.

1.7 Άλλες στρατηγικές κατάκτησης της ανάγνωσης

1.7.1 Το μοντέλο του Kirby για την κατάκτηση της ανάγνωσης

Σύμφωνα με τον Kirby τα παιδιά περνούν από τρεις φάσεις, για να κατακτήσουν την ανάγνωση:

- Η πρώτη φάση θεωρείται προ- αναγνωστική και είναι καθολική. Στη φάση αυτή το παιδί-αναγνώστης χειρίζεται το κείμενο ως όλο και όχι σαν ένα κομμάτι με λέξεις.
- Η δεύτερη φάση ονομάζεται αναλυτική. Είναι η φάση κατά την οποία το παιδί αρχίζει σταδιακά να σπάει τον κώδικα, να κατακτά τη σχέση ανάμεσα στα οπτικά σύμβολα και τους ήχους.
- Η τρίτη φάση ονομάζεται συνθετική. Στη φάση αυτή γίνεται η σύνθεση των δύο προηγούμενων φάσεων με στόχο την κατανόηση του κειμένου (Kirby, έμμεση αναφορά στο Schmec, 1988:249)

1.7.2 Η θεωρία της Ehri για την ανάγνωση

Σύμφωνα με την Ehri η διαδικασία εξέλιξης της ανάγνωσης λέξεων ακολουθεί τις παρακάτω τέσσερις φάσεις:

- Πρώτη φάση είναι η οπτική φάση (optical cue phase). Στη φάση αυτή τα παιδιά απομνημονεύουν οπτικά ή γραφικά χαρακτηριστικά των λέξεων στο κείμενο ώστε να θυμούνται πώς να τα διαβάζουν, χωρίς ωστόσο να χρησιμοποιούν γραφοφωνημικές αντιστοιχίες.
- Δεύτερη φάση είναι η πρώιμη αλφαβητική φάση (rudimentary alphabetic phase). Στη φάση αυτή οι αναγνώστες χρησιμοποιούν μόνο κάποια από τα φωνήματα ή τα γραφήματα των λέξεων. Συνήθως χρησιμοποιούν μόνο τα αρχικά και τα τελικά γράμματα των λέξεων, που καλούνται να διαβάσουν.
- Τρίτη φάση είναι η ώριμη αλφαβητική φάση. (mature alphabetic phase). Στη φάση αυτή οι αναγνώστες χρησιμοποιούν όλα τα γράμματα και τους ήχους των λέξεων.
- Τέταρτη φάση ονομάζεται φάση πρότυπου συλλαβισμού (spelling – pattern phase). Στη φάση αυτή οι αναγνώστες μοντελοποιούν, σύμφωνα με τις

αναγνωστικές τους εμπειρίες, κάποιες συλλαβές που συμμετέχουν συχνά στην παραγωγή κάποιων λέξεων.

Σύμφωνα πάλι με την Ehri οι λέξεις διαβάζονται με 5 τρόπους.

1. Με οπτικό τρόπο: Στην περίπτωση αυτή ο αναγνώστης διαβάζει λέξεις που ήδη έχει διαβάσει και είναι αποθηκευμένες στη μνήμη του.
2. Μέσω της φωνολογικής αποκωδικοποίησης, προφέροντας γράμματα και ενώνοντάς τα σε προφορές, οι οποίες αντιστοιχούν σε αληθινές λέξεις. Για να χρησιμοποιηθεί αυτή η στρατηγική είναι απαραίτητη η γνώση ότι τα γράμματα συμβολίζουν ήχους.
3. Ανάγνωση άγνωστων λέξεων κατ' αναλογία με γνωστές λέξεις. Ο τρόπος αυτός προϋποθέτει ικανότητες αποκωδικοποίησης και φωνολογικής ενημερότητας.
4. Ανάγνωση άγνωστων λέξεων με τη χρήση γνωστών συλλαβών. Ο τρόπος αυτός προϋποθέτει την κατοχή ενός σημαντικού οπτικού λεξιλογίου από τους αναγνώστες. Επιπρόσθετα αυτό το λεξιλόγιο να απαρτίζεται από τις γνωστές συλλαβές.
5. Ανάγνωση με τη χρήση συμπραζόμενων μοντέλων, για το μάντεμα των λέξεων (Ehri.,1995)

1.7.3 Η πρόταση των Ferreiro -Teberosky για τη δομητική μάθηση της Γλώσσας

Σύμφωνα με τη Ferreiro(1996) τα στάδια ανάπτυξης της ανάγνωσης στα παιδιά είναι τα παρακάτω:

- Πρώτο επίπεδο-στάδιο: Τα παιδιά αναζητούν κριτήρια, για να διακρίνουν τα σκίτσα από τη γραφή. Σταδιακά ανακαλύπτουν, πως γράμματα δεν έχουν καμία σχέση με τη μορφή των αντικειμένων που αναπαριστούν.
- Δεύτερο στάδιο: Τα παιδιά αναζητούν τις αντικειμενικές διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στις διάφορες γραπτές σειρές, με στόχο να αποδώσουν σ' αυτές διαφορετικές ερμηνείες.

- Τρίτο στάδιο: Στο στάδιο αυτό εμφανίζεται η φωνητικοποίηση του γραπτού λόγου, η οποία αποτελεί απόρροια των πληροφοριών, που δέχεται το παιδί από το περιβάλλον και κυρίως από τη γραφή του ονόματός του.

Στο στάδιο αυτό διαμορφώνονται οι ακόλουθες υποθέσεις:

A. Η ιδεογραφική κατά την οποία αναζητούνται τρόποι ελέγχου των διαφοροποιήσεων στην ποσότητα γραμμάτων, που απαιτείται για να αποδοθεί γραπτά η επιθυμητή λέξη. Παράλληλα συμβαίνει και η συνειδητοποίηση ότι η γραπτή αναπαράσταση εστιάζεται στην ηχητική μορφή της λέξης.

B. Η συλλαβο-αλφαβητική, σύμφωνα με την οποία ορισμένα γράμματα εξακολουθούν να αντιπροσωπεύουν μια συλλαβή.

Γ. Η αλφαβητική σύμφωνα με την οποία γίνεται αντιληπτή η φύση του αλφαβητικού συστήματος, χωρίς βέβαια να εμφανίζονται τα ορθογραφικά χαρακτηριστικά της γλώσσας. (Ferreiro., Teberosky., 1996:17-48)

1.7.4 Η θεωρία του MARSH για την κατάκτηση της ανάγνωσης

Ο Marsh υποστήριξε ότι δεν πρέπει να επικεντρώνουμε την προσοχή μας μόνο στην αναγνωστική ικανότητα των παιδιών. Τα παιδιά που μαθαίνουν ανάγνωση έχουν συγκεκριμένες γνωστικές ικανότητες, οι οποίες επίσης αλλάζουν καθώς αυτά μεγαλώνουν. Ο Marsh τόνισε ότι η αναγνωστική ικανότητα των παιδιών θα πρέπει να επηρεάζεται από το στάδιο της γνωστικής εξέλιξης στο οποίο βρίσκονται. Ισχυρίστηκε ακόμα ότι το στάδιο της αναγνωστικής ικανότητας, που κάθε παιδί έχει κατακτήσει, καθορίζεται από το στάδιο της γνωστικής του εξέλιξης. Κατά το Marsh η αναγνωστική ικανότητα εξελίσσεται σε τέσσερα στάδια.

Στάδιο 1^ο Γλωσσικό μάντεμα (linguistic guessing). Όταν τα παιδιά ξεκινούν να διαβάζουν, μαθαίνουν τις συσχετίσεις «rote associations» μεταξύ ενός ασύνθετου οπτικού ερεθίσματος και μιας μη αναλυμένης φωνητικής αντίδρασης (Marsh, et alii, 1981). Τα παιδιά διαβάζουν λέξεις σαν λογογραφήματα και αυτό δεν τους παρέχει τη δυνατότητα να επεξεργαστούν λογικά το νόημα μιας άγνωστης γραπτής λέξης. Όσον αφορά το φωνολογικό κώδικα αυτό είναι αναμφισβήτητο. « Τα παιδιά στο πρώτο στάδιο βρίσκουν πολύ δύσκολο το να αποκεντρωθούν από τη μη αναλυμένη φωνητική αντίδραση σε ένα θέμα, όπως π.χ ο διαχωρισμός φωνημάτων» (Marsh et. Al., 1981).

Στάδιο 2^ο Διακριτό δικτυακό μάντεμα (discrimination net guessing). Δύο σημαντικές αλλαγές συμβαίνουν σε αυτό το στάδιο. Το παιδί αρχίζει να βασίζεται στο περιεχόμενο ενός κειμένου σε συνδυασμό με άλλα γλωσσικά στοιχεία προκειμένου να βοηθηθεί στην ανάγνωση, ενώ, επίσης, είναι πλέον σε θέση να κάνει στοιχειώδεις αναλογίες εντοπίζοντας ομοιότητες μεταξύ άγνωστων και γνωστών λέξεων.

Στάδιο 3^ο Σειριακή αποκωδικοποίηση. Σ' αυτό το στάδιο τα παιδιά έχουν την ικανότητα να κατανοούν αρκετά περίπλοκους κανόνες και αποκτούν την αποκωδικοποίηση ενός αλφαβητικού συστήματος. Ο Marsh ισχυρίζεται ότι ως αποτέλεσμα τα παιδιά είναι ικανά να χρησιμοποιούν «συνδυαστικούς κανόνες», έτσι ώστε να αναλύουν τις λέξεις σε φωνήματα και να χρησιμοποιούν τις γραφημικές-φωνημικές αντιστοιχίες για να αποκωδικοποιούν νέες λέξεις.

Στάδιο 4^ο Ιεραρχική αποκωδικοποίηση. Σε αυτό το τελικό στάδιο τα παιδιά είναι σε θέση να χρησιμοποιούν κανόνες υψηλότερου επιπέδου και με μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας. Σε αυτό το στάδιο επίσης τα παιδιά αρχίζουν να χρησιμοποιούν τις σωστές αναλογίες όταν διαβάζουν. (Marsh, et alii, 1981:199-201)

1.7.5 Η θεωρία της FRITH για την απόκτηση της ανάγνωσης

Η Uta Frith (1985) χρησιμοποίησε πολλά στοιχεία από τη θεωρία του Marsh, αλλά τα αναθεώρησε ποικιλοτρόπως.

Τα τρία στάδια τα οποία πρότεινε ήταν τα εξής : το λογογραφικό, το αλφαβητικό και το ορθογραφικό.

- Στο πρώτο στάδιο, το λογογραφικό, τα παιδιά διαβάζουν τις λέξεις ως λογογράμματα.
- Στο δεύτερο εφαρμόζουν τους γραφηματικο-φωνηματικούς κανόνες, πρώτα όμως στη γραφή και ύστερα στην ανάγνωση. Στη συνέχεια χρησιμοποιούν μια πιο αναπτυγμένη αλφαβητική στρατηγική τόσο για τη γραφή όσο και για την ανάγνωση.

Στο τρίτο στάδιο, το ορθογραφικό, τα παιδιά αναλύουν τις λέξεις σε ορθογραφικές μονάδες χωρίς να χρησιμοποιούν φωνολογική μετατροπή. Αυτές οι ορθογραφικές μονάδες συμπίπτουν με τα μορφήματα.

Η εξέλιξη κατά τα στάδια που πρότεινε η Frith εμπεριέχει την εναλλαγή στρατηγικών μεθόδων. Καμία από τις στρατηγικές αυτές δεν υποκαθιστά την άλλη. Τα παιδιά τα

οποία έχουν φτάσει στο τέλος αυτής της εξελικτικής αλληλουχίας σταδίων, έχουν στη διάθεσή τους όλες τις στρατηγικές μεθόδους που συσχετίζονται με κάθε ένα από τα στάδια και μπορούν να κάνουν χρήση αυτών.

Τα πρώτα στάδια είναι ξεκάθαρα. Στο τελευταίο πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη βαρύτητα. Ο ισχυρισμός της Frith για το ορθογραφικό στάδιο είναι ότι τα παιδιά αρχίζουν να αναγνωρίζουν «σειρές» από γράμματα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να δημιουργήσουν έναν επανασυνδυασμό γραμμάτων που οδηγούν σε ένα απεριόριστο αριθμό λέξεων (Frith, 1985). Συνεπώς, η ιδέα της Frith είναι ότι τα παιδιά κάνουν ανάλυση της λέξης γράμμα-γράμμα για να αναγνωρίσουν και να χρησιμοποιήσουν αργότερα αλληλουχίες γραμμάτων.

Ερευνητικά στοιχεία δείχνουν ότι τα ελληνόπουλα από την πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου χρησιμοποιούν μια αλφαβητική στρατηγική τόσο στην ανάγνωση όσο και στη γραφή (Porpodas et al., 1990; Porpodas, 1990; Aidinis, 1998; Aidinis and Nunes, 2000). Ωστόσο τα στοιχεία αυτά δεν είναι αρκετά για να στοιχειοθετήσουν μια θεωρία για την κατάκτηση του γραμματισμού στα Ελληνικά.

1.8 Η γραφή

Η πλειοψηφία των γλωσσολόγων του 20ου αιώνα θεωρούσαν πως η γραφή αποτελεί μέσον για την αναπαράσταση του προφορικού λόγου. Στη μεταγραφή φωνητικών και ηχητικών σημείων σε γραπτά σύμβολα, δηλαδή στη μετατροπή των ακουστικών σημείων σε οπτικά με σκοπό την παραγωγή ενός κειμένου.

Οι γλωσσολόγοι της σχολής της Πράγας με εκπρόσωπο τον Vachek, υποστήριξαν πως η γραφή και η προφορική γλώσσα είναι αλληλοσυμπληρούμενα στοιχεία της γλώσσας, τα οποία όμως διαφοροποιούνται στο επίπεδο της λειτουργίας και στο χρησιμοποιούμενο κανάλι επικοινωνίας.

Η ιδιαιτερότητα της γραπτής γλώσσας τονίζεται από τον Βυγκότσκι και περιγράφεται ως μια ιδιαίτερη γλωσσική λειτουργία από πλευράς συγκρότησης και λειτουργίας εξαιτίας μιας διπλής αφαίρεσης: του «υλικού» ήχου και του συνομιλητή, στοιχεία που προκαλούν και τη μεγαλύτερη δυσκολία στην εκμάθησή της. (Βυγκότσκι 1988:276)

Για το παιδί η κατανόηση και η κατάκτηση της γραφής προϋποθέτει πέραν των άλλων, την εξοικείωσή του με ένα σύνολο συμβόλων, καθώς και την ανάπτυξη σε υψηλό βαθμό μιας λεπτής κινητικότητας, η οποία θα του επιτρέψει να χειριστεί τα εργαλεία της γραφής.

1.8.1 Παράγοντες που επηρεάζουν την εκμάθηση της γραφής.

- **Οικογενειακό περιβάλλον**

Τις γνωστικές και γλωσσικές εμπειρίες παρέχει στο παιδί η οικογένειά του και το γλωσσικό περιβάλλον που αναπτύσσεται στους κόλπους της. Λέγοντας γλωσσικό περιβάλλον, εννοούμε την επικοινωνιακή γλώσσα που χρησιμοποιείται από τα μέλη της οικογένειας καθώς και τα παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία: τόνος, ρυθμός, εκφραστικές κινήσεις που συνοδεύουν το λόγο.

- **Κίνητρα και προσδοκίες**

Η σημασία της ύπαρξης κινήτρων στην πορεία της μάθησης είναι αναμφισβήτητη. Για την κατάκτηση του γραπτού λόγου απαραίτητη είναι η παροχή κινήτρων. Τα κίνητρα όμως δεν είναι κάτι που αυτόματα και εκ του μηδενός

δημιουργούνται, αλλά είναι στοιχεία τα οποία σταδιακά το περιβάλλον παρέχει και καλλιεργεί στο παιδί. Τέτοιο βασικό κίνητρο είναι η μύηση στην επικοινωνιακή αξία του γραπτού λόγου, έτσι ώστε το παιδί να αντιληφθεί και να κατανοήσει την σημασία της κατάκτησής του. (Δερβίσης, 1998:150)

- **Σημειωτική-συμβολική λειτουργία**

Η συμβολική ικανότητα σύμφωνα με τον Piaget, εμφανίζεται γύρω στο δεύτερο χρόνο της ζωής του παιδιού. Το παιδί είναι ικανό να αναπαριστά κάτι, ένα οποιοδήποτε «σημαινόμενο», αντικείμενο, γεγονός, διαμέσου κάποιου άλλου πράγματος, ένα διαφοροποιημένο σημαίνον «Να έχει συνειδητοποιήσει πως ό,τι λέγεται, μπορεί να παριστάνεται γραφικά και ότι ο γραπτός λόγος μπορεί να μετατραπεί σε προφορικό. Δηλαδή ότι υπάρχει μία αντιστοιχία γραπτού και προφορικού λόγου και ότι τα μαύρα σημάδια στη σελίδα καθορίζουν το ποσό και το ποιόν του φωνούμενου λόγου». (Κακανά & Τσολάκη, 1999: 25).

Είναι πολύ σημαντικό, προτού ασχοληθεί το παιδί με συστηματική εκμάθηση της γραφής, να ανακαλύψει σύμβολα, να εφευρίσκει άλλα, να χρησιμοποιεί τα υπάρχοντα έστω και διαισθητικά, γνωρίζοντας ότι η επικοινωνία αποτελεί ένα μέρος κοινού κώδικα και ότι πρέπει να μάθει να οργανώνεται μέσα από αυτόν.

- **Σωματικό σχήμα**

Η κατάκτηση αυτής της έννοιας βοηθά το παιδί να κατανοήσει και να συνειδητοποιήσει τα διάφορα μέλη του σώματός του, τη χρησιμότητά τους και τις δυνατότητές τους. Βοηθά το παιδί ν' αποκτήσει τον έλεγχο, το συντονισμό και την οργάνωση των κινήσεων του, την καλύτερη τοποθέτηση του σώματός του στο χώρο και τέλος ένα αίσθημα ασφάλειας κατά την ανάπτυξη της κινητικής του δραστηριότητας.

Η έννοια του σωματικού σχήματος είναι έννοια βάσης πάνω στην οποία οικοδομούνται οι άλλες έννοιες, όπως της αμφιπλευρικότητας, του χώρου, του χρόνου των οποίων η ωρίμανση και η ανάπτυξη είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για την κατάκτηση του γραπτού λόγου.

- **Αμφιπλευρικότητα**

Το παιδί δεν μπορεί να προχωρήσει στην ανακάλυψη της γραφής αν πρώτα δεν έχει αποκτήσει τη συνειδητοποίηση του σώματός του και δεν έχει αναπτύξει ένα σταθερό σημείο αναφοράς σε σχέση με αυτό, δηλαδή την λειτουργική υπεροχή του αριστερού ή του δεξιού μέρους του σώματος. Η υπεροχή αυτή αποκλείει την ασάφεια

και την αναποφασιστικότητα στις σχέσεις του με το περιβάλλον. Είναι πολύ σημαντικό γεγονός γιατί από τη στιγμή που το παιδί αποκτά ένα σταθερό σημείο αναφοράς σε σχέση με το σώμα του, διευκολύνεται τόσο η προσαρμογή του στην καθημερινή ζωή, στο φυσικό χώρο όσο και στη σχολική μάθηση.

- **Χώρος- χρόνος -ρυθμός**

Η άποψη του χώρου είναι η δύναμη της κατεύθυνσης προς την επιθυμητή διεύθυνση, η οποία αν υπάρχει ανάγκη μπορεί να διορθωθεί (Rieau & Kerouedan 1986: 95)

Απαραίτητος κρίνεται ο προσανατολισμός στο χώρο και στο χρόνο. Να μπορεί δηλαδή να γνωρίζει τι σημαίνουν οι λέξεις: πάνω-κάτω, μπρος-πίσω, αριστερά-δεξιά, αύριο-μεθαύριο, ύστερα-μετά κλπ. Η κατάκτηση της έννοιας του χώρου είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την κατάκτηση του γραπτού λόγου, για να συνειδητοποιήσει το παιδί τον προσανατολισμό της γραφής, τον προσανατολισμό των γραμμάτων, τη θέση τους στη συλλαβή, τη θέση της συλλαβής μέσα στην λέξη, της λέξης στην πρόταση και της πρότασης στο λόγο.

Την έννοια του χρόνου θα την κατακτήσει και θα την συνειδητοποιήσει μέσα από τα σωματικά βιώματα και τις αισθήσεις του καθώς και τη θέση που καταλαμβάνουν οι ενέργειές του μέσα σ' αυτόν. Δηλαδή περπατώντας, τρέχοντας, ζωγραφίζοντας κλπ θα κατανοήσει τις έννοιες αργά-γρήγορα, της στιγμής, της διαδοχής κ.α. Χώρος και χρόνος αλληλοσυνδέονται για να δημιουργήσουν ένα κοινό αποτέλεσμα. Η εκμάθηση των δύο δεξιοτήτων (ο προσανατολισμός στο χωροχρόνο), αναπτύσσουν την ικανότητα του μικρού μαθητή να οργανώνει ικανοποιητικά το χώρο του και στο γραπτό λόγο και να προσανατολίζεται στο γραπτό κείμενο ως προς τη θέση των γραμμάτων αλλά και ως προς το ίδιο το γράφημα. Να μπορεί να διακρίνει γραφήματα που μοιάζουν μεταξύ τους (θ-β, σ-ρ-δ, Μ-Σ, 3-ε κλπ), και να αντιλαμβάνεται προς ποια κατεύθυνση αντιστοιχεί το ένα ή το άλλο φώνημα.

Ρυθμός είναι ο τρόπος με τον οποίο το παιδί κάνει μία πράξη. Για να μπορέσει το παιδί να έχει μία σωστά διατεταγμένη γραφή, θα πρέπει από τη μια να μπορεί να οργανώνει και να συσχετίζει αυτά που προηγούνται μ' αυτά που ακολουθούν και από την άλλη να έχει ένα κατάλληλο ρυθμό για να μπορεί το γραφικό αποτέλεσμα να παρουσιάζει μια κανονικότητα και ομοιομορφία.

- **Όξυνση των αισθήσεων**

Βασική είναι η ανάπτυξη των ακουστικών και οπτικών ικανοτήτων. Σε ακουστικό επίπεδο, το παιδί πρέπει να έχει επαρκή ακουστική αντίληψη για να μπορεί να διαφοροποιεί τα διάφορα φωνήματα που μοιάζουν ακουστικά μεταξύ τους (μ-ν, φ-β, δ-β, μπ-ντ κλπ). (Βάμβουκας, 2000)

Σε οπτικό επίπεδο το παιδί οφείλει να αναπτύξει την αντίληψή του σε τέτοιο βαθμό ώστε να διαφοροποιεί τις διάφορες γειτονικές μορφές και να μπορεί να κατευθύνει το βλέμμα του από τα αριστερά στα δεξιά με συνεχή τρόπο. Όταν οι διαφορές μεταξύ των λέξεων περνούν απαρατήρητες, τότε η μια λέξη συγχέεται με την άλλη, η φράση δεν έχει νόημα και ο αναγνώστης αναγκασμένος να την επαναλαμβάνει διασπώντας την προσοχή του.

Βελτιώνοντας τη διακριτική του οπτική ικανότητα, ο μαθητής βελτιώνει την αναγνωστική και ορθογραφική δεξιότητα (Βάμβουκας, 2000)

- **Ακουστική και οπτική μνήμη**

Η συγκράτηση στη βραχυπρόθεσμη μνήμη πληροφοριών ακουστικής ή οπτικής φύσης για σύντομο χρονικό διάστημα, που συνήθως δεν ξεπερνά τα 30'', είναι απαραίτητη για την επεξεργασία (κωδικοποίηση) των πληροφοριών αυτών.

Η χωρητικότητα της βραχύχρονης μνήμης είναι περιορισμένη. Μπορεί να συγκρατεί κατά μέσο όρο 7+-2 πληροφοριακά στοιχεία. Βέβαια, όταν τα πληροφοριακά στοιχεία είναι οργανωμένα σε ενότητες σκέψεις τότε αυτά αυξάνονται γιατί κάθε ενότητα σκέψης παίρνει μορφή στοιχείου. Επίσης, ό,τι έχει νόημα και ρυθμό μαθαίνεται πιο εύκολα και πιο γρήγορα και διατηρείται περισσότερο χρόνο. (Βάμβουκας, 2000)

- **Γραφοκινητική ικανότητα**

Η γραφή είναι μια κίνηση που παγιώνει σημεία πάνω σ' ένα στέρεο και διατηρητέο υλικό με τη βοήθεια ενός οργάνου – χαράκτη. Τα σημεία αυτά στην Ελληνική γλώσσα (όπως και σε όλες τις ευρωπαϊκές), χαράσσονται το ένα μετά τα άλλα προχωρώντας από τα αριστερά προς τα δεξιά και από πάνω προς τα κάτω. Τα γράμματα ομαδοποιούνται σε λέξεις και οι λέξεις ακολουθούν η μια την άλλη πάνω σε οριζόντιες και παράλληλες γραμμές με αφετηρία την αριστερή πλευρά του φύλλου χαρτιού. Η διάταξη αυτή του γραπτού απαιτεί από τον γράφοντα την ικανότητα να οργανώνει το χώρο γραφής σύμφωνα με τους συμβατικούς καθιερωμένους κανόνες χρήσης του και να ασκεί στη κίνηση του ένα διαρκή οπτικό έλεγχο, για να συνταιριάζονται τα γράμματα στις λέξεις και οι λέξεις στις σειρές (Βάμβουκας, 2000)

Για την κατάκτηση της γραφής θεωρείται απαραίτητη η ωρίμανση του νευρικού συστήματος σε ικανοποιητικό βαθμό, γιατί η γραφή είναι και μυϊκή δραστηριότητα. Για να μπορέσει να γράψει, πρέπει να συντονίσει αρμονικά την εντολή που δέχεται ο εγκέφαλος με τη μυϊκή δραστηριότητα και να συνδυάσει το πιάσιμο του γραφικού εργαλείου με την πίεση που ασκεί στη γραφική επιφάνεια. Απαιτείται συντονισμός κινήσεων και ανεξαρτητοποίηση των τμημάτων του χεριού από το υπόλοιπο σώμα: ώμος-μπράτσο, μπράτσο-αγκώνας, αγκώνας-χέρι, χέρι-δάχτυλα.

Επίσης για να μπορεί ένα παιδί να μάθει να γράφει, θα πρέπει η αντιληπτική του λειτουργία και μάθηση να έχουν αναπτυχθεί τόσο, ώστε να αντιλαμβάνεται τις μορφές, τα σύνθετα οπτικά ερεθίσματα, το στοιχείο του προσανατολισμού και της θέσης των μορφών μέσα στο χώρο, καθώς και της διαδοχής των συμβόλων μέσα στη λέξη. Η γραφή προϋποθέτει απομνημόνευση των γραμμάτων και ομαδοποιήσεις αυτών, νοητική εικόνα της μορφής τους, απομνημόνευση της κίνησης, που είναι απαραίτητη για τη δημιουργία του κάθε γράμματος.

Το μάτι παίζει το ρόλο της φωτογραφικής κάμερας που καταγράφει πληροφορίες. Μέρος από τις πληροφορίες μεταβιβάζεται στον εγκέφαλο όπου γίνεται και η επεξεργασία τους. Το γράμμα, όσο απλό κι αν φαίνεται, αποτελεί ένα σύνθετο οπτικό ερέθισμα, η αναγνώριση του οποίου είναι το τελικό προϊόν μιας γνωστικής διαδικασίας που περιλαμβάνει την πρόσληψη, την οργάνωση και την ερμηνεία των οπτικών πληροφοριών που περιέχονται στο γράμμα. Για την αναγνώρισή τους απαιτείται η συμβολή της αντίληψης και της μνήμης (Κακανά & Τσολακή .1999: 316)

Επίσης το παιδί πρέπει να αντιληφθεί την αντιστοιχία μεταξύ των γραπτών λέξεων με την προφορική αλυσίδα του λόγου, πράγμα που προϋποθέτει την ικανότητα αντιστρεψιμότητας της σκέψης. Η ομιλία μετατρέπεται σε γραφή, το ακουστικό ερέθισμα σε οπτική εικόνα. Επίσης η γραφή απαιτεί προσήλωση στη λεπτομέρεια, σύνθεση της ολότητας από τις λεπτομέρειες. Γι' αυτό και συχνά στα πρώτα στάδια εκμάθησης της τεχνικής της παρατηρούνται παραλείψεις, προσθήκες, παραμορφώσεις και αντιμεταθέσεις γραμμάτων, οι οποίες είναι δικαιολογημένες και αναπόφευκτες.

1.8.2 Ορθογραφημένη γραφή

Η ορθογραφημένη γραφή είναι μια σύνθετη διαδικασία και ως γλωσσική δεξιότητα απαιτεί την εφαρμογή φωνολογικών, γραμματικών, συντακτικών σημασιολογικών και πραγματολογικών κανόνων. Η διδασκαλία της είναι αναγκαία προκειμένου να μπορεί ο / η μαθητής/τρια να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της γραπτής επικοινωνίας.

Αν κάθε γράφημα αναπαριστούσε ένα φώνημα, η ορθογραφία θα ήταν αρκετά απλή υπόθεση και θα σχετιζόταν μόνο με τη φωνημική - γραφημική αντιστοίχιση. Στην ελληνική γλώσσα μόνο το φώνημα /v/ αναπαριστάται από 6 διαφορετικά γράφηματα (ι, η, υ, οι, ει και υι). Η αναντιστοιχία ανάμεσα στον ήχο μιας λέξης και στη γραπτή της εικόνα /σμ/ γγ/ δημιουργούν πρόσθετες δυσκολίες σε ένα ήδη πολύπλοκο σύστημα.

Ο έλεγχος της ορθογραφημένης γραφής γίνεται στην αντιγραφή, την προφορική ορθογραφία, στην καθυπαγόρευση γραφή -γνωστή και άγνωστη ορθογραφία και κυρίως στην ελεύθερη παραγωγή γραπτού λόγου.

Καθένα από τα παραπάνω επίπεδα παρουσιάζει διαφορετικό βαθμό δυσκολίας ανάλογα με τις απαιτήσεις που έχει και τους μηχανισμούς του γνωστικού συστήματος, που ενεργοποιεί.

Θεωρείται πως η ορθογραφημένη γραφή είναι αλληλένδετη με την αναγνωστική διαδικασία τη στιγμή που και οι δύο αποτελούν δεξιότητες του γραπτού λόγου και είναι αναπόσπαστα δεμένες με τον προφορικό λόγο στο πλαίσιο της γλωσσικής ανάπτυξης (Πόρποδας, 2002:203).

Οι μηχανισμοί που ενεργοποιούνται κατά τη διαδικασία της ορθογραφημένης γραφής είναι η οπτική αντίληψη, η ακουστική αντίληψη, η φωνολογική επίγνωση, η κινητική ικανότητα, ο οπτικοκινητικός συντονισμός, ο προσανατολισμός, η μνήμη, (βραχύχρονη-εργαζόμενη και μακρόχρονη), η επιλεκτική προσοχή, τα κίνητρα.

Κατά συνέπεια, η πολυαισθητηριακή προσέγγιση είναι πιο κατάλληλη για την εκμάθηση της ορθογραφημένης γραφής.

Έχει διαπιστωθεί επίσης, ότι για την ορθογραφημένη γραφή τα παιδιά ακολουθούν δύο δρόμους, ανάλογα με τις φωνολογικές απαιτήσεις των λέξεων.

- Τον άμεσο δρόμο με αυτόματη επιλογή γραφημάτων

- Τον έμμεσο δρόμο, ανάλυση σε φωνήματα, γραφο-φωνημική μετάφραση, σωστή επιλογή γραφημάτων, ορθογραφημένη γραφή λέξης. (Παντελιάδου, 2000)

1.8.3 Παραγωγή γραπτού λόγου

Η παραγωγή γραπτού λόγου είναι πιο πολύπλοκη και πολύ πιο δύσκολη από όλες τις πράξεις της γλωσσικής επικοινωνίας. Κρίνεται λοιπόν απαραίτητη μία συστηματική προσέγγιση της διδασκαλίας του γραπτού λόγου, ώστε να είναι αποτελεσματικότερη η διαδικασία παραγωγής κειμένων

Πορίσματα ερευνών από το χώρο της γνωστικής ψυχολογίας έχουν οδηγήσει στη γενική παραδοχή ότι, κατά τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου ο μαθητής επωμίζεται δύο ρόλους, αυτόν του συγγραφέα-δημιουργού και του γραμματέα- γραφέα (Gerber 1993, έμμεση αναφορά στο: Σπαντιδάκης, 2004). Οι ρόλοι αυτοί αλληλοσυμπληρώνονται και καθορίζουν την ποιότητα του τελικού αποτελέσματος.

Με το ρόλο του συγγραφέα-δημιουργού ο μαθητής αναλαμβάνει σχεδόν όλο το γνωστικό και μεταγνωστικό φορτίο, που απαιτείται για την παραγωγή του κειμένου (Ματσαγγούρας 2000:100). Αυτό σημαίνει ότι, θα πρέπει να δημιουργήσει ιδέες, να απευθυνθεί σε ένα συγκεκριμένο ακροατήριο, να θέσει στόχους και για να πετύχει τα παραπάνω, θα πρέπει να εφαρμόσει κάποιες στρατηγικές. Παράλληλα, ως γραμματέας ο μαθητής θα πρέπει να γράφει ορθογραφημένα, να επιλέγει το κατάλληλο λεξιλόγιο και τη σωστή σύνταξη, καθώς και να χρησιμοποιεί τα σωστά δομικά στοιχεία του κειμενικού είδους που παράγει. Επίσης, ο γραμματέας-μαθητής είναι υπεύθυνος για την αισθητική μορφή του κειμένου, με στόχο να προδιαθέτει θετικά το αναγνωστικό κοινό. Σε κάθε περίπτωση, ως γραμματέας ο μαθητής θα πρέπει να εξοικονομεί το γνωστικό του δυναμικό, το οποίο και θα καταναλώσει στις δεξιότητές του ως συγγραφέας (Σπαντιδάκης 2004).

Φάσεις παραγωγής γραπτού λόγου

Σύμφωνα με τις θεωρίες της σύγχρονης διδακτικής, η παραγωγή του γραπτού λόγου περιλαμβάνει, ανεξάρτητα από τις ονομασίες που αποδίδονται στη κάθε μία, τις εξής τρεις φάσεις:

- του σχεδιασμού (planning)
- της πρώτης καταγραφής (drafting) και
- της βελτίωσης- έκδοσης (revising) (Scardamalia & Bereiter 1987)

Πιο συγκεκριμένα, ο σχεδιασμός, σύμφωνα με τα μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου, είναι μία σύνθετη και πολύπλοκη γνωστική διεργασία, η οποία αποτελεί πολύ σημαντικό κομμάτι της όλης διαδικασίας παραγωγής γραπτού κειμένου. Στη

συγκεκριμένη φάση, ο συγγραφέας-μαθητής προσπαθεί να ταξινομήσει και να ανακαλέσει στη μνήμη του πληροφορίες σχετικά με το θέμα που πρέπει να αναπτύξει. Όσο το θέμα ανάπτυξης είναι απαιτητικό ή οι πληροφορίες λιγότερο βιωματικές, τόσο λιγότερο έμπειρος είναι και ο συγγραφέας, ως προς το είδος λόγου που γράφει και άρα η φάση του σχεδιασμού κρίνεται απαραίτητη. Πιο συγκεκριμένα, ο σχεδιασμός περιλαμβάνει τρία βήματα:

- τη *στοχοθεσία (goal setting)*,
- τη *γέννηση ιδεών (brainstorming)* και
- την *οργάνωση (organizing)*

Κατά την εκτέλεση της στοχοθεσίας, ο συγγραφέας πρέπει να πάρει αποφάσεις που αφορούν το ακροατήριο στο οποίο θα απευθύνεται το κείμενο, το είδος του κειμένου που επιθυμεί να γράψει, π.χ. τα δομικά του στοιχεία, καθώς και τις προθέσεις για τις οποίες γράφει. Μετά την στοχοθεσία ακολουθεί η γέννηση ιδεών, όπου ο συγγραφέας αρχίζει να κάνει τα πρώτα βήματα σύμφωνα με τις αποφάσεις που έχει πάρει.

Τέλος, κατά την εκτέλεση της οργάνωσης ο συγγραφέας με διάφορα παραγλωσσικά κυρίως στοιχεία προσπαθεί να ιεραρχήσει τις ιδέες του, ώστε να εκφράζουν αυτό που θέλει να γράψει. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι τόσο ο ποιότητα, όσο και η ποσότητα του τελικού κειμένου εξαρτώνται από τα βήματα που ακολουθούνται στη φάση του σχεδιασμού. Ακόμα, ο χρόνος που αφιερώνουν οι μαθητές/τριες-συγγραφείς στη συγκεκριμένη φάση εξαρτάται από την επιδεξιότητα του μαθητή, καθώς και από τις απαιτήσεις του εκάστοτε κειμενικού είδους (Scardamalia & Bereiter 1987; Σπαντιδάκης 2004).

Η φάση της πρώτης καταγραφής, σε αντίθεση με το σχεδιασμό, δίνει βαρύτητα στο ρόλο του γραμματέα-μαθητή, ανήκει θα λέγαμε στο μαθητή και όχι στο ακροατήριο (Lerner 1997, στον Σπαντιδάκη 2004). Εδώ ο μαθητής κάνει μία γενική πρόβα αυτών που πρόκειται στο τέλος να παρουσιάσει.

Τέλος, με την ολοκλήρωση των προαναφερθέντων φάσεων ο μαθητής παίρνει και πάλι το ρόλο του συγγραφέα και ασχολείται με τη βελτίωση του προϊόντος του, μέχρι να πετύχει τους αρχικούς του στόχους. Ταυτόχρονα, κρατώντας το ρόλο του γραμματέα κάνει βελτιώσεις που αφορούν την εξωτερική εμφάνιση του κειμένου.

Σε όλη τη διάρκεια της διαδικασίας παραγωγής γραπτού λόγου, υπάρχει όπως προαναφέρθηκε, συνεχής αλληλεπίδραση ανάμεσα στους δύο ρόλους, του συγγραφέα και του γραμματέα, οι οποίοι και καθορίζουν την ποιότητα του τελικού κειμένου.

1.8.4 Μεταγνωστικές δεξιότητες κατά την παραγωγή γραπτού λόγου

Ο μαθητής ως συγγραφέας-δημιουργός οφείλει να εξετάσει παραμέτρους όπως γέννηση ιδεών, επιλογή ακροατηρίου, προσδιορισμός στόχων που εξυπηρετούν το κείμενο, κλπ. Καλείται δηλαδή, να θέσει σε εφαρμογή όλες τις γνωστικές και μεταγνωστικές του δεξιότητες με στόχο να δημιουργήσει ένα επικοινωνιακό γραπτό κείμενο. Ειδικότερα, οι μεταγνωστικές δεξιότητες αλληλοσχετίζονται και αλληλοεπηρεάζονται και αφορούν δύο πόλους γνώσεων. Ο ένας πόλος αφορά τη δηλωτική γνώση, τη συνειδητοποίηση δηλαδή από μέρους του μαθητή-συγγραφέα, των δεξιοτήτων και των στρατηγικών που απαιτούνται για να ολοκληρωθεί κάποια εργασία. Ο άλλος πόλος έχει να κάνει με τη διαδικαστική γνώση, δηλαδή το πώς, πότε, πού και γιατί χρησιμοποιούνται οι παραπάνω στρατηγικές, ώστε να είναι η μάθηση πιο αποτελεσματική. Συγκεκριμένα θα μπορούσαμε να συνοψίσουμε τις μεταγνωστικές δεξιότητες στις εξής κατηγορίες:

Σύμφωνα με τους Bereiter και Scardamalia (1987), οι μεταγνωστικές δεξιότητες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στα γνωστικά μοντέλα και επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την παραγωγή επικοινωνιακών κειμένων. Ο εκπαιδευτικός, κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, εξετάζει αν ο μαθητής είναι σε θέση να εφαρμόσει τις φάσεις που απαιτούνται για την ολοκλήρωση της γραπτής δραστηριότητας. Επίσης, ελέγχει με τη βοήθεια της αξιολόγησης, σε ποιο βαθμό γνωρίζει και χρησιμοποιεί ο μαθητής τις μεταγνωστικές του δεξιότητες. (Graham et al. 1991, 1992).

1.8.5 Μέθοδοι διδασκαλίας πρώτης γραφής και ανάγνωσης

Η διδασκαλία του γραπτού λόγου στο δημοτικό παρουσιάζει διεθνώς μια αντιφατική πραγματικότητα. National Association for the Education of Young Children, *Learning to Read and Write: Developmentally Appropriate Practices for Young Children* (1998).

Η διδακτική του γραπτού λόγου έχει αποτελέσει θέμα πολλών αντιπαραθέσεων, οι οποίες εστιάζουν στην αποτελεσματικότητα των μεθόδων διδασκαλίας της πρώτης γραφής και ανάγνωσης.

Κύριο σημείο τριβής είναι η έμφαση που κάθε φορά δίνεται σε μία από τις δύο βασικές διαστάσεις της ανάγνωσης: δηλαδή στην αναγνώριση και απόδοση των γραπτών συμβόλων (αποκωδικοποίηση) και στην παραγωγή νοήματος (κατανόηση). Η εφαρμογή μιας διδακτικής μεθόδου που στηρίζεται σε μία από τις δύο παραπάνω διαστάσεις είναι δυνατόν να οδηγήσει σε μη επιθυμητά αποτελέσματα. (Παντελιάδου, 2000: 142-143) Όταν η διδασκαλία επικεντρώνεται αποκλειστικά στο χειρισμό των συμβόλων, τα παιδιά καλούνται να χειριστούν τεχνικές δραστηριότητες που είναι αποκομμένες από το νόημα. Αφού εξασφαλιστεί η ικανότητα των παιδιών να χειρίζονται με ευχέρεια τις παραπάνω δραστηριότητες, είναι δυνατόν να προγραμματιστούν άλλες δραστηριότητες στις οποίες τα παιδιά βρίσκουν νόημα και λογική. Είναι πιθανόν, όμως τα παιδιά να έχουν κουραστεί από τα επαναλαμβανόμενα λεκτικά παιχνίδια και τις τεχνικές ασκήσεις, να πιστέψουν ότι δεν μπορούν να αντλήσουν ευχαρίστηση από αυτό το μάθημα και να εγκαταλείψουν την ενασχόληση μαζί τους. (Bettelheim & Zelan, 1981)

Από την άλλη μια διδασκαλία που παραβλέπει το χειρισμό τεχνικών συμβόλων, την αποκωδικοποίηση, και υιοθετεί αποκλειστικά προσεγγίσεις αναζητήσεις νοήματος χρησιμοποιώντας άλλα στοιχεία του κειμένου (π.χ. εικόνα) δεν εκμεταλλεύεται τις δυνατότητες για σχηματισμό και παραγωγή λέξεων που ενέχονται στη φύση των αλφαβητικών γλωσσών. Το παιδί αργεί να κυριαρχήσει στο γραπτό λόγο και αρκετά συχνά αποτυγχάνει, καθώς ο κώδικας δε διδάσκεται άμεσα στο παιδί, αλλά προσδοκείται να ανακαλυφθεί από αυτό.

«Το κλειδί για την ομαλή μετάβαση στον κόσμο της συνύπαρξης του αφηρημένου (του γράμματος ως συμβόλου) με το λογικό και το συγκεκριμένο (το νόημα) φαίνεται να βρίσκεται στο συγκεκριμένο και τη μείξη των προσεγγίσεων» (Παντελιάδου, 2000: 143)

Αναλυτικο-συνθετική μέθοδος – Ολική μέθοδος ή μέθοδος Decroly

Στη χώρα μας από την εξέλιξη των συνθετικών μεθόδων (από τα μέρη προς το όλο) και της ολικής μεθόδου (από το όλο προς τα μέρη), προέκυψε η αναλυτικο-συνθετική μέθοδος. Στην αναλυτικο-συνθετική μέθοδο τα παιδιά αφού διδαχτούν κάποια γράμματα, αναλύουν λέξεις, οι οποίες σχηματίζονται από αυτά τα γράμματα, σε συλλαβές και γράμματα, και στη συνέχεια τα συνθέτουν, φτιάχνοντας πάλι συλλαβές και λέξεις (Κανταρτζή, 1999:59-69).

Η ολική μέθοδος στηρίζεται στην ανάλυση του όλου στα μέρη που την απαρτίζουν. Στα πλαίσια μιας συζήτησης στην τάξη διατυπώνεται ένα συμπέρασμα σε πρόταση. Τα παιδιά αρχικά τη διαβάζουν μηχανικά. Η δασκάλα τη γράφει σε χαρτόνι και τα παιδιά τη γράφουν και μαθαίνουν να την αναγνωρίζουν ανάμεσα σε άλλες προτάσεις. Στη συνέχεια η πρόταση αναλύεται σε λέξεις- οι λέξεις σε συλλαβές και οι συλλαβές σε γράμματα. Η μέθοδος αυτή, αν και ποτέ δεν εφαρμόστηκε σε όλα τα σχολεία της ελληνικής επικράτειας, απορρίφθηκε για τρεις κυρίως λόγους. Πρώτον γιατί τα παιδιά έρχονταν σε επαφή με κείμενα που δεν είχαν λογοτεχνική αξία, δεύτερον, γιατί το τι θα μάθαιναν τα παιδιά εξαρτιόνταν από την ίδια την εκπαιδευτικό και τρίτον, γιατί η χρησιμοποίηση πολλών υλικών την καθιστούσε αντιοικονομική σε περιόδους οικονομικής ύφεσης για τη χώρα (Κανταρτζή, 1994: 44-50).

Ωστόσο οι δύο μέθοδοι αναλυτικο-συνθετική και ολική αξιολογήθηκαν ύστερα από πειραματική εφαρμογή και κρίθηκαν από την αποτελεσματικότητά τους. Και οι δύο μέθοδοι επέφεραν παρόμοια αποτελέσματα αλλά επιλέχθηκε σαν πιο σύμφωνη η αναλυτικο-συνθετική η εφαρμογή της οποίας γενικεύτηκε σε όλα τα δημοτικά της χώρας.(Βιγγόπουλος, & Τσιάκαλος, 1974)

Τα τελευταία χρόνια οι μέθοδοι ανάγνωσης και γραφής έρχονται πάλι στο προσκήνιο με κύρια σημεία αναφοράς τη φύση του γραπτού λόγου. Σύμφωνα με μία νέα θεώρηση, ο γραπτός λόγος είναι μια τεχνική γλώσσα που η εκμάθησή της απαιτεί διδασκαλία των μερών που τη συνθέτουν. Η θέση αυτή εκφράζεται με τη μέθοδο διδασκαλίας των φωνημάτων-γραφημάτων (phonics) η οποία περιλαμβάνει τη σαφή διδασκαλία των γραφοφωνημικών αντιστοιχιών μέσα από ποικιλία τεχνικών δραστηριοτήτων. Οι λέξεις που τα παιδιά καλούνται να χειριστούν είναι ομαλές φωνητικά, ανήκουν στο λεξιλόγιο τους.

Ολική προσέγγιση της γλώσσας

Στο άλλο άκρο έχει αναπτυχθεί η ολική προσέγγιση της γλώσσας (whole language approach). Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, τα παιδιά κατακτούν τη γλώσσα και έρχονται σε επαφή με το γραπτό λόγο μέσα από ένα περιβάλλον που είναι πλούσιο σε εμπειρίες γραμματισμού. Καλούνται ωστόσο να ανακαλύψουν την αλφαβητική αρχή μέσα από ανάγνωση κειμένων, χωρίς να χρησιμοποιούν τεχνικές δραστηριότητες, που τα απομακρύνουν από την ουσία του γραπτού λόγου, δηλαδή την επικοινωνία.

Οι γλωσσικές επιδιώξεις της γλώσσας ως «όλο» είναι:

- Όλες οι γλωσσικές δεξιότητες (ακουστική κατανόηση, ομιλία, ανάγνωση και γραφή) αναπτύσσονται συγχρόνως καθώς όλα τα συστήματα της γλώσσας (λεξιλόγιο, σύνταξη, γραμματική, φωνητική, σημασία) είναι αλληλένδετα και βρίσκονται σε αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Μαθαίνονται μάλιστα με φυσικό και ευχάριστο τρόπο, όταν τα παιδιά τα προσλαμβάνουν ολοκληρωμένα, μέσα σε συμφραζόμενα που κατανοούν. Οι δραστηριότητες λοιπόν επικεντρώνονται σε αυθεντικά και πραγματικά γεγονότα και σε ποικίλα κείμενα.
- Η γλώσσα αφομοιώνεται μέσα από τη φυσική της χρήση για πραγματικούς σκοπούς.
- Οι προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες κάθε παιδιού αποτελούν αφετηρία για την κατάκτηση νέων γνώσεων.
- Τα παιδιά ενθαρρύνονται να αναλάβουν την ευθύνη της μάθησής τους και μαθαίνουν να αποδέχονται πιθανές ιδιαιτερότητες και διαφορετικότητες κάποιων παιδιών. Συνεργάζονται μεταξύ τους και σέβονται την προσφορά και τη συμβολή όλων των μελών της τάξης. Γράφουν και διαβάζουν από την αρχή της διαδικασίας της κατάκτησης της γλώσσας με κύριο στόχο να κατανοήσουν και να μεταφέρουν νοήματα. Η έμφαση δηλαδή βρίσκεται στο νόημα και όχι στην τυπικά σωστή γραμματικο-συντακτική μορφή της γλώσσας.
- Η χρήση της λογοτεχνίας είναι σημαντικός παράγοντας στη δημιουργία ευνοϊκού μαθησιακού κλίματος. Το ολοκληρωμένο και ενδιαφέρον κείμενο, ο λόγος που χρησιμοποιείται για την επίτευξη αυθεντικής επικοινωνίας έχουν το

πλεονέκτημα ότι παρέχουν πολλαπλές ενδείξεις για την κατανόηση
(Μητακίδου,1994: 18-24).

1.9 Γραμματισμός

Ο γραμματισμός αποτελεί ένα σχετικά νέο όρο στο ελληνικό λεξιλόγιο και, ενώ περιλαμβάνει την έννοια του αλφαριθμητισμού, είναι ευρύτερος από αυτόν. Πρόκειται για μετάφραση του αγγλικού όρου *literacy*, που έχει επίσης αποδοθεί στην ελληνική γλώσσα ως γραμματισμός και ο οποίος δεν αναφέρεται απλά στην ικανότητα για ανάγνωση και γραφή. Η έννοια «γραμματισμός» αφορά στη δυνατότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας, χρησιμοποιώντας κείμενα γραπτού και προφορικού λόγου, καθώς επίσης και μη γλωσσικά κείμενα (λ.χ. εικόνες, σχεδιαγράμματα, χάρτες κλπ.). (The New London Group, 1996: 1-30)

Είναι γεγονός πάντως ότι ο γραμματισμός αποτελεί βασικό κριτήριο για κοινωνική καταξίωση και η έλλειψή του - ειδικότερα ο αναλφαριθμητισμός - αποτελεί κριτήριο κοινωνικού στιγματισμού. Αυτό είναι βεβαίως φυσικό, αφού η ικανότητα για ανάγνωση και γραφή υπήρξε διαχρονικά στενά συνδεδεμένη με κοινωνικούς παράγοντες, όπως η κοινωνική τάξη και η οικονομική ευρωστία. Η συλλογιστική του ελλείμματος μπορεί να οδηγήσει σε γενικεύσεις και ρατσιστικούς χαρακτηρισμούς για ολόκληρες κοινωνικές ομάδες (Baynham, 2000: 27). Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια ο πολιτικός αλλά και ο ευρύτερα κοινωνικός χαρακτήρας του γραμματισμού έχει προκαλέσει έντονες συζητήσεις, στον βαθμό που τίθενται πολιτικά και ιδεολογικά ζητήματα για τα είδη γραμματισμού που απαιτεί μια κοινωνία και προσφέρονται στους πολίτες από το εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας (Reinking, 1998: 14-15).

Η ανάπτυξη κάποιου βαθμού γραμματισμού γίνεται με τρόπο φυσικό μέσα στο οικογενειακό και το κοινωνικό μας περιβάλλον, καθώς μαθαίνουμε τη μητρική μας γλώσσα και κατορθώνουμε να επικοινωνούμε με διαφορετικά πρόσωπα σε διάφορες κοινωνικές καταστάσεις μέσα από διάφορα είδη λόγου και τύπους κειμένων. Παράλληλα, όμως, είναι απαραίτητη και κάποιου τύπου συστηματική εκπαίδευση. Όσο πιο πολύπλοκη γίνεται η επικοινωνία σε μια κοινωνία, όσο πιο πολύμορφα είναι τα κείμενα που παράγονται στο πλαίσιο της λειτουργίας των θεσμών της και όσο πιο ισχυρές γίνονται οι πιέσεις και οι απαιτήσεις στην αγορά εργασίας, τόσο αυξάνονται οι απαιτήσεις για την εκπαίδευση σε είδη γραμματισμού. Αυτός θεωρείται ως ο βασικός σκοπός του σχολείου, το οποίο καλείται να βοηθήσει τους νέους ανθρώπους να

αναπτύξουν το επίπεδο και τα είδη γραμματισμού που απαιτεί η κοινωνία τους για το παρόν και το μέλλον.

Ο σχολικός γραμματισμός έχει παραδοσιακά συνδεθεί με τη διδασκαλία ανάγνωσης και γραφής, καθώς και με την ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων όπως: καλλιέργεια της λογικής σκέψης, κατανόηση γραμματικών κανόνων, ικανότητα διαχείρισης αφηρημένων εννοιών και υποθετικών ερωτήσεων, ανάπτυξη επικοινωνιακών και άλλων διανοητικών δεξιοτήτων (Dotrens, 1966:68,170).

Πρέπει βεβαίως να τονιστεί ότι η ίδια η μορφή του σχολικού γραμματισμού μεταβάλλεται, καθώς οι κοινωνικές ανάγκες αλλάζουν με γρήγορο ρυθμό. Για παράδειγμα, η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στη ζωή μας απαιτεί πλέον την ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού στις νέες τεχνολογίες. Όπως επισημαίνουν οι Aronowitz & Di Fazio (1994), η εισαγωγή των νέων αυτών μορφών γραμματισμού έχει επιφέρει σημαντικές αλλαγές στην ίδια την κατανόηση του σχολικού γραμματισμού, όπως αυτή είχε προσεγγιστεί μέχρι πρόσφατα, καθώς και στις παραδοσιακές απόψεις για τις μορφές του. Σύμφωνα με την άποψη αυτή, η διαρκώς αυξανόμενη χρήση προηγμένης τεχνολογίας απαιτεί εξειδικευμένες δεξιότητες γραμματισμού. (Παπούλια – Τσελέπη, & Τάφα, 2004: 21-22)

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να διασαφηνιστούν δύο όροι, που χρησιμοποιούνται ευρέως όταν γίνεται αναφορά στον γραμματισμό. Πρόκειται για τα γεγονότα γραμματισμού και για τις πρακτικές γραμματισμού.

Τα γεγονότα γραμματισμού και οι πρακτικές γραμματισμού αποτελούν κλειδί για την κατανόηση του γραμματισμού ως κοινωνικού φαινομένου.

Τα γεγονότα γραμματισμού εμφανίζονται ως συγκεκριμένα στοιχεία των πρακτικών γραμματισμού. Η Heath (Heath, 1982: 91-117) ανέπτυξε την έννοια των γεγονότων γραμματισμού «σαν εργαλείο για την εξέταση των μορφών και των λειτουργιών της προφορικής και γραπτής γλώσσας. Περιγράφει ένα γεγονός γραμματισμού σαν κάθε περίπτωση κατά την οποία ένα τμήμα γραπτού λόγου είναι αναπόσπαστο στη φύση των συμμετεχόντων, στις αλληλεπιδράσεις και στις ερμηνευτικές διαδικασίες τους (Heath, 1982:93). Κάθε δραστηριότητα στην οποία ο γραμματισμός έχει ένα ρόλο αποτελεί ένα γεγονός γραμματισμού. Όπως οι Barton and Hamilton (2000) περιγράφουν, τα γεγονότα είναι παρατηρήσιμα επεισόδια που προκύπτουν από τις πρακτικές και διαμορφώνονται από αυτές. Η έννοια των γεγονότων τονίζει την τοποθετημένη φύση του γραμματισμού

η οποία υπάρχει πάντα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο» (Barton & Hamilton., 2000:8). Η καταγραφή στοιχείων σε μια λίστα, η ομιλία σε κάποιον για τέτοιο γράψιμο, η ανάγνωση ενός χάρτη, η αφήγηση μιας ιστορίας, η ανάγνωση των μετεωρολογικών σημείων είναι παραδείγματα των γεγονότων γραμματισμού.

Οι Barton and Hamilton (2000) περιγράφουν **τις πρακτικές γραμματισμού** ως *γενικούς πολιτισμικούς τρόπους της χρήσης του γραπτού λόγου, που οι άνθρωποι χρησιμοποιούν στη ζωή τους*. Πιο απλά πρακτικές γραμματισμού είναι ό,τι κάνουν οι άνθρωποι με τον γραμματισμό. Οι πρακτικές γραμματισμού περιλαμβάνουν τις αξίες, τις θέσεις, τα συναισθήματα, και τις κοινωνικές σχέσεις. Έχουν να κάνουν με το πώς οι άνθρωποι σε κάθε πολιτισμό κατασκευάζουν το γραμματισμό, πώς μιλούν για γραμματισμό και πώς τον κατανοούν. Αυτές οι διαδικασίες είναι συγχρόνως ατομικές και κοινωνικές. Ο Street (1993) περιγράφει τις πρακτικές γραμματισμού, οι οποίες περιλαμβάνουν και τα γεγονότα γραμματισμού, ως *λαϊκά μοντέλα -folk models* των γεγονότων και των ιδεολογικών μοντέλων που τους υποστηρίζουν» (Street, 1993:12-13).

1.9.1 Κοινωνικός γραμματισμός

Τα είδη κοινωνικού γραμματισμού που απαιτούνται από τα μέλη των σύγχρονων κοινωνιών για να είναι παραγωγικά στην ιδιωτική, την κοινωνική και την επαγγελματική τους ζωή αυξάνονται με πολύ γοργούς ρυθμούς, καθώς συνεχώς αυξάνονται οι ανάγκες για κατανόηση και παραγωγή διαφορετικών ειδών κειμένων. (Baynham, 2000:114). Η παραγωγή και κατανόηση διαφορετικών ειδών λόγου και κειμένων προϋποθέτει εξοικείωση με το συγκεκριμένο είδος κειμένων, με τους τρόπους γραφής τους και, γενικότερα, γνώση των τρόπων παραγωγής, διακίνησης αλλά και προσέγγισης αυτών των κειμένων. Συνεπάγεται ότι διαφορετικού είδους κείμενα απαιτούν για την κατανόησή τους τόσο διαφορετικές τεχνικές «ανάγνωσης» όσο και κατανόηση του συγκεκριμένου τους πλαισίου· απαιτούν δηλαδή διαφορετικού είδους γραμματισμό, όπως άλλωστε και η παραγωγή διαφορετικού είδους «μονοτροπικών» ή «πολυτροπικών» κειμένων. (Kress, 2005: 48)

Η ανάγνωση, κατανόηση ή συγγραφή ενός κειμένου είναι αποτέλεσμα κοινωνικών και ιστορικών πρακτικών, που σχετίζονται με την πρόσβαση του ατόμου σε συγκεκριμένα κοινωνικά περιβάλλοντα στα οποία μπορεί να συναντήσει συγκεκριμένου τύπου

κειμένα. Στο πλαίσιο των κοινωνικών θεσμών, βάσει των οποίων λειτουργούν και επικοινωνούν οι άνθρωποι μεταξύ τους ανταποκρινόμενοι στα προσωπικά, κοινωνικά και επαγγελματικά τους ενδιαφέροντα και απαιτήσεις, τα μέλη μιας κοινωνίας "εκπαιδεύονται" σε κοινωνικές πρακτικές και έρχονται σε επαφή με διαφορετικά είδη κειμένων (Baynham, 2000:304). Η γνώση αυτή ενεργοποιείται κατά την ανάγνωση ενός κειμένου και οδηγεί στην καλύτερη κατανόησή του. Μέσω του σχολείου, οι μαθητές/τριες έρχονται σε μια πρώτη επαφή με τους κοινωνικούς θεσμούς και τις μορφές γραμματισμού τους. Στη συνέχεια, η πρόσβασή τους σε συγκεκριμένα κοινωνικά περιβάλλοντα και οι εμπειρίες τους σε αυτά διαμορφώνουν την κοινωνική τους ταυτότητα που τους επιτρέπει την κατανόηση διαφόρων ειδών λόγου και κειμένων.

Η διδασκαλία του γραμματισμού δεν μπορεί να υποβιβαστεί στο επίπεδο μιας καθαρά τεχνικής λειτουργίας. Από τη μέθοδο διδασκαλίας υπονοείται μια γενικότερη αντίληψη για τον άνθρωπο, άσχετα από το αν αυτό γίνεται ή όχι κατανοητό από τον εκπαιδευτικό. Στην παιδαγωγική του Freire ο γραμματισμός νοείται ως πολιτικό πρόβλημα. Το ίδιο και ο αναλφαβητισμός που αναλύεται ως αποτέλεσμα μιας κατάστασης κυριαρχίας, μιας αλλοτριωμένης κουλτούρας που συγκαλύπτει την κοινωνική πραγματικότητα στην οποία εκφράζεται και εμποδίζει τους ανθρώπους των καταπιεζόμενων στρωμάτων να συμμετάσχουν στην ιστορική και κοινωνική διαδικασία.

Από την άλλη πλευρά, η συγγραφή ενός κειμένου προϋποθέτει την εκμάθηση ενός είδους "τεχνολογίας" με τη χρήση κάποιων υλικών (όπως χαρτί, μολύβι ή επεξεργαστή κειμένων), όμως σε καμία περίπτωση δεν αποτελεί μια ουδέτερη διαδικασία μέσω της οποίας απλώς μεταβιβάζονται πληροφορίες. Αντίθετα, όπως και η ανάγνωση, η παραγωγή γραπτού λόγου είναι αποτέλεσμα μιας περίπλοκης κοινωνικής διαδικασίας, καθώς συνδέεται με διάφορες κοινωνικές πρακτικές, με τη γενικότερη κοινωνική δυναμική, τις διάφορες μορφές και δομές εξουσίας, την κοινωνική τάξη, το φύλο, την ταυτότητα κ.ά. (Hasan & Williams, 1996· Gee, 1996· Street, 1993).

Μια τέτοια θεώρηση του γραμματισμού απέχει πολύ από την παραδοσιακή άποψη που τον θεωρεί απλώς ως γνωσιακή ικανότητα για ανάγνωση και γραφή. Επίσης, σε αντίθεση με την παραδοσιακή άποψη, υποστηρίζει την ύπαρξη ποικίλων μορφών γραμματισμού που σχετίζονται με διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και τη διαμόρφωση κοινωνικών ταυτοτήτων. Ένα άλλο παράδειγμα μορφής γραμματισμού

σχετίζεται με τα νέα κειμενικά είδη που διαμορφώνονται με τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Τα γραπτά μηνύματα μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, για παράδειγμα, αναθεωρούν τη διαφοροποίηση του «ολοκληρωμένου» γραπτού λόγου από τον «αποσπασματικό» προφορικό λόγο, καθώς τα κείμενα αυτά αντλούν στοιχεία και από τον προφορικό λόγο (Graddol & Goodman 1996).

1.9.2 Λειτουργικός και κριτικός γραμματισμός

Οι μελέτες στον χώρο του γραμματισμού συχνά διαφοροποιούνται στη βάση δύο διαφορετικών κατευθύνσεων μέσα από τις οποίες προσεγγίζεται αυτός.

Η πρώτη είναι γνωστή ως **λειτουργικός γραμματισμός** και αναφέρεται στις δεξιότητες εκείνες που χρειάζεται να αναπτύξουν τα άτομα για να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις της σημερινής αγοράς εργασίας. Εδώ, ο γραμματισμός είναι μετρήσιμος και ποσοτικός. Σκοπός της εκπαίδευσης είναι η επίτευξη των κοινωνικών στόχων και η παροχή πρόσβασης σε συγκεκριμένα είδη γραμματισμού (Baynham, 2002:22).

Η δεύτερη κατεύθυνση, αυτή του **κριτικού γραμματισμού** στοχεύει στην ευαισθητοποίηση των πολιτών στις λειτουργίες των κυρίαρχων μορφών γραμματισμού, καθώς και στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης απέναντί τους (Lemke:στο Reinking, 1998:285). Επισημαίνεται η ιδεολογική πλευρά των πρακτικών γραμματισμού και υποστηρίζεται ότι, όπως όλες οι χρήσεις της γλώσσας, έτσι και οι μορφές του γραμματισμού διαμορφώνουν αλλά και διαμορφώνονται μέσα από ιδεολογικές θέσεις συνδεδεμένες με μορφές κοινωνικής εξουσίας. Όπως και στην περίπτωση του λειτουργικού γραμματισμού, δίνεται και εδώ έμφαση στην επίτευξη κοινωνικών στόχων, οι οποίοι όμως δεν αντιμετωπίζονται ως δεδομένοι αλλά υπόκεινται σε κριτική ανάλυση ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. (Baynham, 2002:28).

1.9.3 Η κοινωνική διάσταση του γραμματισμού/ συνεργατικά - αλληλεπιδραστικά περιβάλλοντα

Η ανάπτυξη του γραμματισμού, της δεξιότητας του προφορικού και γραπτού λόγου, είναι ένας γλωσσικός, ψυχολογικός και κοινωνικός μηχανισμός που ξεκινάει πολύ πριν

το παιδί πάει στο σχολείο (Ryokai et al. 2003:195-208, Ananny, 2002). Κατά τον Dupuis (1997: 93-111) η έννοια του γραμματισμού πέρα από τις δεξιότητες του προφορικού και γραπτού λόγου εμπεριέχει και τη γενικότερη ικανότητα της κατανόησης και της αποτελεσματικής εκπλήρωσης διεργασιών. Ο ορισμός δηλαδή του γραμματισμού εμπεριέχει και τις χρήσεις της ανάγνωσης και της γραφής για την επίτευξη κοινωνικών στόχων μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικά συμφραζόμενα (social contexts) χρήσης. Η απόκτηση και η χρήση του γραμματισμού συντελούνται στο πλαίσιο εγκαθιδρυμένων διαδράσεων (situated interactions) (Baynham 2000: 13). Άρα, η ερμηνεία του γραμματισμού θα πρέπει να στηρίζεται τόσο σε γλωσσικές όσο και κοινωνικές θεωρίες. Ακόμα, μελέτες σχετικά με την ανάπτυξη του γραμματισμού (Baynham 2000:281) έχουν αποδείξει ότι, δραστηριότητες που απαιτούν τη χρήση γραφής και ανάγνωσης, όταν εκτελούνται σε συνεργατικά περιβάλλοντα, όπου λαμβάνεται υπόψη η κοινωνική διάσταση του γραμματισμού, τότε τα αποτελέσματα είναι μακροπρόθεσμα.

1.9.4 Οπτικός γραμματισμός

Οι αλλαγές που επέφεραν η σύγχρονη τεχνολογία, η δημιουργία πολυπολιτισμικών κοινωνιών στις χώρες του βόρειου ημισφαιρίου, καθώς και οι οικονομικές αλλαγές που συνέβησαν τα τελευταία χρόνια ανήγαγαν την εικόνα σε επικοινωνιακό μέσο σημαντικότερο από το λόγο (Kress 1998: 165). Με τον όρο «εικόνα» νοείται μια σειρά οπτικών τρόπων, όπως: σχέδιο, φωτογραφία, σχεδιάγραμμα, κινούμενη εικόνα. Οι τρόποι αυτοί αντικατέστησαν ένα μέρος του γραπτού και προφορικού λόγου στη δημόσια επικοινωνία και δίνουν τη δυνατότητα μετάδοσης και πρόσληψης μηνυμάτων χαμηλού πληροφοριακού φορτίου αλλά υψηλής επικοινωνιακής συχνότητας και εμβέλειας. Παράλληλα με την εικόνα και την οπτική επικοινωνία μεγάλο μερίδιο στη δημόσια επικοινωνία άρχισε να λαμβάνει η μουσική, η οποία ανήχθη από την ευρωπαϊκή αριστοκρατία του 20ου αι. σε μέσο έκφρασης (Kress 1998: 165).

Επιπλέον, λέγοντας ότι η δημιουργία νοήματος στα κείμενα απαιτεί τη χρήση όχι μόνο του λεκτικού αλλά και του οπτικού τρόπου με συστηματικές μεθόδους, εννοούν ότι για την κατανόηση ενός ολόκληρου κειμένου χρειάζεται η κατανόηση μηνυμάτων που μεταφέρονται λεκτικά αλλά και οπτικά, μια που οι φωτογραφίες, τα διαγράμματα, τα

γραφήματα, οι χάρτες, τα σκίτσα, η διαμόρφωση ενός κειμένου και άλλα παρεμφερή παίζουν καθοριστικό ρόλο.

Μάλιστα, οι Kress και van Leeuwen έχουν επισημάνει ότι η οπτική επικοινωνία καθίσταται τόσο κρίσιμη στον χώρο της δημόσιας επικοινωνίας, ώστε αναπόφευκτα ο οπτικός γραμματισμός δεν προσελκύει απλώς την κοινωνική έγκριση, αλλά γίνεται πια θέμα επιβίωσης. (Kress & Leeuwen, 1996:119-158). Το να μάθουμε να κατανοούμε κείμενα σημαίνει στην ουσία να μάθουμε να «διαβάζουμε» λεκτικά και οπτικά μηνύματα. (Messaris, P., 2001), Οι εκφραστικές δυνατότητες των κειμένων εμπλουτίζονται με την εικόνα, το είδος της γραμματοσειράς που επιλέγεται και όταν αναφερόμαστε σε υπερκείμενα τότε και ο ήχος και το βίντεο συνεισφέρουν επίσης στην κατανόηση (Γιαννικοπούλου – Παπαδοπούλου, 2004:81) Αυτός πρέπει να είναι ακόμη ένας βασικός στόχος του σχολικού προγράμματος στο πλαίσιο της καλλιέργειας του γραμματισμού των μαθητών.

1.9.5 Πολυγραμματισμοί

Ένα βήμα πέρα από την έννοια του γραμματισμού βρίσκεται η έννοια των πολυγραμματισμών. Η έννοια των **πολυγραμματισμών** (multiliteracies) υποδηλώνει την ποικιλία των μορφών κειμένου που έχουν σχέση με τις τεχνολογίες της πληροφορίας και των πολυμέσων αλλά και την ποικιλία μορφών κειμένου που παράγονται μέσα σε μια πολύγλωσση και πολυπολιτισμική κοινωνία. Δηλώνει τη γλωσσική πολυμορφία τόσο σε γεωγραφικό όσο και σε κοινωνικό -με την ευρύτερη έννοια- επίπεδο.

Ένας βασικός όρος που εισάγεται από τους θεωρητικούς των πολυγραμματισμών είναι ο όρος του Σχεδίου (Design), ο οποίος έρχεται κατά κάποιο τρόπο να αντικαταστήσει τους παραδοσιακούς όρους «γράψιμο» ή «παραγωγή λόγου». Ως όρος παραπέμπει όχι μόνο στον απλό αρχιτεκτονικό (δομικό) σχεδιασμό ενός προϊόντος, αλλά και στην εκμετάλλευση και αισθητικο-λειτουργική αξιοποίηση των υπάρχοντων πόρων για τη δόμηση και δημιουργία ενός προϊόντος, και στην περίπτωση της γλώσσας στη δόμηση και δημιουργία ενός κειμένου.

Η έννοια του Σχεδίου περιλαμβάνει τρεις όψεις: το σχεδιασμένο (the designed), το σχεδιασμό (designing) και το ανασχεδιασμένο (the redesigned).

- Το σχεδιασμένο αναφέρεται στο σύνολο των προσδιοριζόμενων κοινωνικο-πολιτισμικά διαθέσιμων πόρων, οι οποίοι παράγουν νόημα.
- Ο σχεδιασμός αναφέρεται στη διαδικασία δημιουργικού μετασχηματισμού των διαθέσιμων πηγών, ώστε να ανταποκρίνονται αυτά σε κάποιο επικοινωνιακό γεγονός.
- Το ανασχεδιασμένο αναφέρεται στο αποτέλεσμα του σχεδιασμού ως προϊόν ιστορικών και πολιτισμικών προτύπων (The New London Group στο Cope & Kalantzis, 2000: 20-23).

Η αύξηση της πολυπλοκότητας και της αλληλεξάρτησης των διαφορετικών τρόπων του νοήματος, ορίζουν την έννοια των πολυγραμματισμών. Περιγράφονται έξι σημαντικές περιοχές ανάμεσα στις λειτουργικές γραμματικές -(μεταγλώσσες που περιγράφουν και εξηγούν τη δημιουργία του νοήματος): γλωσσολογικό σχέδιο (Linguistic Design), οπτικό σχέδιο, ακουστικό σχέδιο, εξωγλωσσικό σχέδιο, χωρικό σχέδιο, και πολυτροπικό σχέδιο. Το πολυτροπικό σχέδιο διαφέρει από τους άλλους πέντε τρόπους

κατασκευής του νοήματος. Αντιπροσωπεύει τους τρόπους της διασύνδεσης των άλλων τρόπων. Με την έννοια «γραμματική- grammar» εννοείται μια εξειδικευμένη γλώσσα που περιγράφει τους τρόπους της αναπαράστασης. (The New London Group, 1996:1-30)

Μερικά στοιχεία του γλωσσικού σχεδίου

- **Παράδοση:** Χαρακτηριστικά γνωρίσματα του τονισμού, ρυθμού, έμφασης
- **Λεξιλόγιο και μεταφορά:** Περιλαμβάνει τη σημασία της λέξης.
- **Ο τρόπος:** Η φύση της συμμετοχής του παραγωγού στο μήνυμα που εμφορεί η πρόταση.
- **Μεταβατικότητα:** Οι τύποι διαδικασιών και συμμετεχόντων στην πρόταση. Λεξιλόγιο και μεταφορά, επιλογή λέξης, προσδιορισμός θέσης, και σημασίας.
- **Ονοματικοποίηση της διαδικασίας (Nominalization of Processes):** Αλλαγές, ιδιότητες, αξιολογήσεις, ή λογικές συνδέσεις ανάμεσα στα ουσιαστικά και στις προτάσεις π.χ. «αποτιμώ» γίνεται «αξιολόγηση» «μπορώ» γίνεται «δυνατότητα».
- **Πληροφοριακές Δομές:** Πώς οι πληροφορίες παρουσιάζονται στα κείμενα και στις προτάσεις.
- **Τοπικές σχέσεις συνοχής:** Συνοχή μεταξύ των προτάσεων και λογικές σχέσεις μεταξύ των προτάσεων (π.χ ενσωμάτωση, υπαγωγή).
- **Σφαιρικές σχέσεις συνοχής:** οργανωτικές ιδιότητες των κειμένων (π.χ.genres).

Σχέδια για άλλους τρόπους παραγωγής νοήματος

- **Τοποθετημένη πρακτική:** Εμβάθυνση στην εμπειρία και χρησιμοποίηση διαθέσιμων ειδών λόγου (discourses), συμπεριλαμβανομένων και εκείνων από την καθημερινή ζωή των μαθητών και προσομοιώσεις των σχέσεων που υπάρχουν σε εργασιακούς και δημόσιους χώρους.
- **Ανοιχτή διδασκαλία:** Overt Instruction: Συστηματική, αναλυτική, και συνειδητή κατανόηση. Στην περίπτωση των πολυγραμματισμών, αυτό απαιτεί την εισαγωγή σε σαφείς μεταγλώσσες, οι οποίες περιγράφουν και ερμηνεύουν τα χαρακτηριστικά στοιχεία του σχεδίου διαφορετικών τρόπων κατασκευής νοήματος.

- **Κριτική πλαισίωση:** Critical Framing: Ερμηνεία του κοινωνικού και πολιτιστικού περιβάλλοντος διαφόρων τύπων κατασκευής νοήματος. Αυτό περιλαμβάνει τη στάση των μαθητών πίσω από αυτό που μελετούν και βλέπουν κριτικά σε σχέση με το πλαίσιο του.
- **Μετασχηματισμένη πρακτική:** Ο μετασχηματισμός στην πρακτική κατασκευής νοήματος, τοποθετεί τη μετασχηματισμένη σημασία έτσι ώστε να λειτουργήσει σε διαφορετικό πλαίσιο ή σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. (The New London Group, 1996:1-30)

1.9.6 Το κειμενοκεντρικό μοντέλο γλωσσικής διδασκαλίας και μάθησης

Στις σύγχρονες πολυφωνικές κοινωνίες, όπου υπάρχει καταίγισμος πληροφοριών και ποικιλία μέσων για την πρόσβαση στο δημόσιο βίο, καθίσταται επιτακτική η ανάγκη επαναπροσδιορισμού των σκοπών της γλωσσικής εκπαίδευσης που παρέχεται στο σύγχρονο σχολείο, προκειμένου αυτό να προωθεί διαδικασίες κριτικής προσέγγισης των διαφόρων τύπων λόγου (discourses) και κειμενικών ειδών (genres) με τα οποία έρχονται σε επαφή οι μαθητές/τριες μέσα από τα ποικίλα συστήματα επικοινωνίας που διαμορφώνονται (Kress 1988: 183). Μία από τις σημαντικότερες προτάσεις που διεθνώς έχουν κατατεθεί για τη γλωσσική αγωγή στη σχολική εκπαίδευση με κεντρικό άξονα την έννοια του γραμματισμού (literacy), είναι και αυτή των Αυστραλών θεωρητικών των κειμενικών ειδών (Genre School), γνωστή διεθνώς ως κίνημα της παιδαγωγικής του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη (genre-based literacy pedagogy movement).

Εισαγωγικά μπορεί να λεχθεί ότι η προσέγγιση των κειμενικών ειδών αποστασιοποιείται τόσο από τις παραδοσιακές όσο και από τις προοδευτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις που κυριάρχησαν επί χρόνια στην εκπαίδευση και φιλοδοξεί να αποτελέσει ένα νέο παράδειγμα για την εκπαίδευση στο γραμματισμό (literacy education) στο σύγχρονο σχολείο. Συνδυάζοντας πορίσματα ερευνών που έχουν διατυπωθεί από την Κοινωνιογλωσσολογία και την Κειμενογλωσσολογία, αλλά και

αξιοποιώντας παραλλήλως θεωρητικές θέσεις των Επιστημών της Αγωγής και των συναφών με αυτές Κοινωνικών Επιστημών (κυρίως της Κοινωνικογνωστικής Ψυχολογίας και της Κοινωνιολογίας), οικοδομεί ένα πλαίσιο αρχών και πρακτικών γραμματισμού, το οποίο βασίζεται σε δύο κύριες παραδοχές: αναγνωρίζει, καταρχήν, ως βασική μονάδα προσδιορισμού του γραμματισμού το κειμενικό είδος, όπως αυτό διαμορφώνεται από το εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικό συγκείμενο και ορίζει ως κύριο μέσο κατάκτησης του σχολικού γραμματισμού την επεξεργασία και παραγωγή των γραπτών κυρίως κειμενικών ειδών που θεωρούνται σημαντικά για τον προσδιορισμό και τη μετάδοση της γνώσης σε ποικίλους επιστημονικούς τομείς. Η έμφαση που δίδεται στην ενασχόληση με τις ισχυρές μορφές εξειδικευμένης γλώσσας, μέσω των οποίων δομείται η γνώση στα ισχυρά αυτά κειμενικά είδη, τεκμηριώνεται από την αναγκαιότητα παροχής σε όλους τους μαθητές/τριες ίσων ευκαιριών πρόσβασης σε λόγους (discourses) εκπαιδευτικής και κοινωνικής ισχύος, παροχή δηλαδή ίσων ευκαιριών για σχολική επιτυχία καθώς και κοινωνική και επαγγελματική ανέλιξη (Cope & Kalantzis, 1993).

Η επίτευξη αυτού του σκοπού, σύμφωνα με τις νεώτερες τάσεις που διαμορφώνονται στο πλαίσιο της συγκεκριμένης προσέγγισης αλλά και πέραν αυτής, θεωρείται πλέον ότι εξυπηρετείται καλύτερα αν αντικείμενο συστηματικής σπουδής αποτελέσουν όχι μόνο τα κειμενικά είδη κοινωνικής ισχύος και επιρροής, αλλά και εκείνα που αναδεικνύουν τις διαφορετικές πολιτισμικές φωνές που συνθέτουν την πολυπολιτισμική φυσιογνωμία των σύγχρονων κοινωνιών, όπως και εκείνα που παρουσιάζουν πολυτροπικότητα (multimodality). Η ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης που αυτού του είδους η εκπαίδευση πολυγραμματισμού συνεπάγεται, αποτελεί δύναμι το συντελεστικό μέσο όχι μόνο για επιτυχή πρόσβαση των μαθητών/τριών σε θέσεις κοινωνικο-επαγγελματικής ισχύος, αλλά και για δυναμική και ανανεωτική δράση αυτών σε κάθε πεδίο του κοινωνικό γίνεσθαι (Cope & Kalantzis 2000:233-234).

Με δεδομένες τις νεώτερες αυτές θέσεις, η μελλοντική έρευνα καλείται να επικεντρωθεί στη διερεύνηση εκείνων των μαθησιακών πλαισίων που πρέπει να οικοδομηθούν στις σχολικές τάξεις για να προωθήσουν την κατάκτηση αυτών των νέων πρακτικών γραμματισμού, οι οποίες είναι σε συνεχώς αυξανόμενη ζήτηση λόγω της

πολυπολιτισμικής τροπής των σύγχρονων κοινωνιών και της αλματώδους ανάπτυξης των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας (Martin 2000a: 120–121).

Ο Gunther Kress ορίζει το *genre* ως «ένα είδος κειμένου που αντλεί τη μορφή του από τη δομή και την (συχνά επαναλαμβανόμενη) κοινωνική περίσταση, με τα χαρακτηριστικά της μέλη και σκοπούς» (Kress, 1988: 183).

1.9.7 Το συστημικό–λειτουργικό μοντέλο για τη διδασκαλία και εκμάθηση της γλώσσας

Το κειμενοκεντρικό μοντέλο γλωσσικής διδασκαλίας και μάθησης, το οποίο εισηγήθηκε ο Martin για την επεξεργασία και παραγωγή των γραπτών κυρίως σχολικών κειμενικών ειδών, εκκινά από τη θεώρηση της γλώσσας ως κοινωνικής σημειωτικής και τις συναφείς με αυτή αρχές της συστημικής–λειτουργικής γλωσσολογίας (Halliday 1994), τις οποίες και μετεξελίσσει περαιτέρω, προκειμένου να συσχετιστεί η γλώσσα με το κοινωνικό της συγκεκριμένο με τρόπο σαφέστερο και συστηματικότερο για τη σχολική εκπαίδευση (Martin, 1993: 116–136).

Η νέα εννοιολογική κατηγορία που εισάγεται για να επαναπροσδιορίσει τη σχέση μεταξύ κειμένου (*text*) και συγκεκριμένου (*context*), είναι το κειμενικό είδος (*genre*), το οποίο και διαχωρίζεται από την εννοιολογική κατηγορία του επιπέδου ύφους (*register*), όπως αυτή αναλύθηκε από τους Halliday και Hasan στο προτεινόμενο από αυτούς μοντέλο γλωσσικής μελέτης (Halliday & Hasan 1989).

Το κειμενικό είδος ορίζεται από τον Martin, ως «σταδιακή, στοχοθετημένη κοινωνική διαδικασία», που επιτελείται κατά κύριο λόγο μέσω της γλώσσας. Είναι κοινωνική πρωτίστως διαδικασία, διότι το κάθε κειμενικό είδος αποτυπώνει τα νοήματα που κατασκευάζουν οι άνθρωποι καθώς έρχονται σε επαφή μεταξύ τους, ώστε να επιτύχουν τους κοινωνικούς τους στόχους. Κατά συνέπεια, τα κειμενικά είδη ορίζονται και ως στοχοθετημένα, επειδή έχουν εξελιχθεί και συνεχίζουν να εξελίσσονται, έτσι ώστε να επιτρέπουν στα μέλη μιας πολιτισμικής ομάδας να επιτυγχάνουν κοινωνικά προσδιορισμένους στόχους, να μπορούν να επιτελούν διάφορες κοινωνικές πράξεις.

Σε κάθε πολιτισμό υπάρχουν πολλά και διαφορετικά κειμενικά είδη, ακριβώς διότι το καθένα από αυτά εξυπηρετεί διαφορετικούς κοινωνικούς στόχους. Οι συνεχείς

μεταβολές των στόχων συνεπάγονται και διαφοροποιήσεις στα κειμενικά είδη που τους εξυπηρετούν. Τέλος, περιγράφονται ως σταδιακά, επειδή έχουν μια χαρακτηριστική δομή με επιμέρους διακριτά στάδια, τα οποία αποτελούν μέσο επίτευξης των στόχων. Σύμφωνα με την προβληματική που διέπει τον παραπάνω ορισμό, τα κειμενικά είδη (προφορικά, γραπτά ή/και ηλεκτρονικά) συσχετίζονται στενά με τον κοινωνικό σκοπό για τον οποίο κάθε φορά χρησιμοποιούνται από τα μέλη ενός πολιτισμού. Διαφορετικοί κοινωνικοί σκοποί υπαγορεύουν και διαφορετικές «σχηματικές δομές» (schematic structures) στα κείμενα βάσει των οποίων η επικοινωνία των μελών αυτών διαρθρώνεται, έτσι ώστε να καταστούν αποτελεσματικά ή επικοινωνιακά επαρκή. Οι δομές αυτές δεν αποτελούν προϊόν ατομικά καθορισμένων επιλογών, αλλά προσδιορίζονται και περιορίζονται από το ιδιαίτερο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο τα κείμενα παράγονται, εφόσον ακολουθούν τους αποδεκτούς τύπους προφορικής ή γραπτής επικοινωνίας που ισχύουν στο πλαίσιο αυτό. Δεδομένης της σταθερότητας και της προβλεψιμότητας που οι δομές αυτές παρουσιάζουν σε μια ορισμένη ιστορική περίοδο, τα κειμενικά είδη διακρίνονται σε κατηγορίες, οι οποίες προσδιορίζονται με βάση «τη σχέση μεταξύ του κοινωνικού σκοπού ενός κειμένου και της γλωσσικής δομής του» (Cope & Calantzis 1993: 2), με βάση, δηλαδή, τις κοινωνικές και κειμενικές συμβάσεις σύμφωνα με τις οποίες ένα κείμενο συγκροτείται. Το κειμενικό είδος, επομένως, ως ειδικής μορφής πεδίο γνώσης και δράσης που χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένο θεματικό περιεχόμενο, ύφος και δομή, καθορίζει τις γλωσσικές επιλογές στο επίπεδο της δόμησης του κειμένου και της πληροφοριακής του οργάνωσης. Αυτό σημαίνει πως για να λειτουργήσει κανείς επικοινωνιακά στις όποιες περιστάσεις επικοινωνίας, θα πρέπει να γνωρίζει τους κανόνες και τις συμβάσεις σύνταξης διαφορετικών κειμενικών ειδών, τα οποία είναι συνυφασμένα με την πολιτισμική διάσταση της γλώσσας, ώστε να έχει τη δυνατότητα να συμμετέχει στα κοινωνικά δρώμενα.

Σημαντικό ρόλο, σύμφωνα με το εν λόγω μοντέλο, έχουν οι λεξικογραμματικές επιλογές και οικοδομούν το κειμενικό νόημα, τον τρόπο δηλαδή με τον οποίο πραγματώνονται μέσω της γλώσσας και συγκεκριμένα μέσω της Σημασιολογίας του Λόγου και της Λειτουργικής Γραμματικής.

Η εφαρμογή της γλωσσικής ανάλυσης στην εκπαίδευση, η οποία δεν περιορίζεται μόνο στο γλωσσικό μάθημα, αλλά επεκτείνεται και στη διδασκαλία των άλλων γνωστικών

αντικειμένων του σχολικού προγράμματος, έχει ως τελικό στόχο να καταστήσει σαφή στους μαθητές/τριες τον τρόπο με τον οποίο η γλώσσα διαμορφώνει ιδεολογία, τον τρόπο, δηλαδή, με τον οποίο λειτουργεί ως μέσο για την κατασκευή της γνώσης και της κοινωνικοπολιτισμικής πραγματικότητας γενικότερα από την οποία διαμορφώνεται και με τη σειρά της διαμορφώνει (Martin 1991: 140-143).

Η παιδαγωγική του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη καθιερώνει έναν ισότιμο διάλογο μεταξύ της κουλτούρας και του λόγου της σχολικής εκπαίδευσης ως θεσμού αφενός και της κουλτούρας και του λόγου των μαθητών/τριών αφετέρου. Τούτο σημαίνει πως οι τελευταίοι εξοικειώνονται με τα διαφορετικά κειμενικά είδη που κυριαρχούν στη σχολική τους εκπαίδευση, προκειμένου να συνειδητοποιήσουν τις θεμελιώδεις διαφορές μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου, αλλά και τις διαφορετικές γλωσσικές δομές βάσει των οποίων οργανώνεται η γλώσσα των γνωστικών αντικειμένων, τα οποία διδάσκονται. Παράλληλα, αντικείμενο επεξεργασίας οφείλουν να αποτελέσουν και τα είδη κειμένων των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών/τριών, έτσι ώστε απ' τον μεταξύ τους διάλογο (κυρίαρχων-περιθωριοποιημένων) να επιτευχθεί αμοιβαία πολιτισμική διεϊσδυση και αποδοχή (Cope & Kalantzis 1993: 78-84).

Ο ρόλος του δασκάλου στις παραπάνω μαθησιακές διαδικασίες είναι ιδιαίτερος σημαντικός: ως βαθύς γνώστης ο ίδιος της φύσης και των λειτουργιών της γλώσσας, παρεμβαίνει εποικοδομητικά και καθοδηγεί αποτελεσματικά τους μαθητές/τριες του, έτσι ώστε αυτοί ως «μαθητευόμενοι» (Βιγκότσκι 1988) να αναπτύξουν με τη βοήθειά του τις ικανότητες που σε κάθε περίπτωση/μάθημα απαιτούνται για την κατανόηση και παραγωγή κειμενικών πρακτικών συγκεκριμένου τύπου λόγου (Christie et al. 1990-1992).

Με αφετηρία την παραδοχή ότι ο ρόλος της γλώσσας είναι θεμελιώδης σε όλους τους τομείς μάθησης, οι επιμέρους διδακτικές ενότητες, τα σχολικά εγχειρίδια και το πρόγραμμα διδασκαλίας στο σύνολό του χαρακτηρίζονται από σαφείς οργανωτικές δομές και ρητά διατυπωμένο περιεχόμενο. Στόχο τους αποτελεί η σταδιακή και συστηματική μύηση των μαθητών/τριών σε διαφορετικούς τύπους γνώσης -στους διαφορετικούς, δηλαδή, σημειωτικούς πόρους που δομούν τη γνώση αυτή- μέσα από εναλλακτικές διαδικασίες επαγωγής και απαγωγής, γλώσσας και μεταγλώσσας, εμπειρίας και θεωρίας (Cope & Kalantzis 1993: 18-21).

Σύμφωνα με τους υποστηρικτές των αρχών αυτών, η εφαρμογή τους στην πράξη μπορεί να αποδείξει ότι η παροχή ίσων ευκαιριών που υπόσχονται δεν είναι μόνο ρητορική: διδασκόμενοι οι μαθητές/τριες και κυρίως οι ‘ασθενέστεροι’ κοινωνικά και πολιτισμικά από αυτούς, τους τρόπους με τους οποίους διαφορετικοί σκοποί σε διαφορετικές επικοινωνιακές περιστάσεις οδηγούν και σε διαφορετικά είδη κειμένων –τα «γιατί» και τα «πώς» δηλαδή των κειμενικών συμβάσεων– δεν εξοικειώνονται μόνο με τους κατάλληλους και κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους οργάνωσης του λόγου, αλλά κοινωνικοποιούνται και στις δομές και τα αξιολογικά συστήματα της κοινωνίας στην οποία ζουν, εφόσον αποκαλύπτεται σ’ αυτούς το ιδεολογικό και γνωστικό περιεχόμενο των διαφόρων κειμενικών ειδών με τα οποία έρχονται σε επαφή. Η διαδικασία αυτή τους καθιστά ικανούς αφενός να αντιλαμβάνονται τα βαθύτερα νοήματα που εκφράζονται μέσω της γλώσσας σε κάθε κειμενικό είδος (ή σε μικτές μορφές τους) και αφετέρου να χρησιμοποιούν και να ελέγχουν αποτελεσματικά τη γλώσσα για τις δικές τους ανάγκες (Kress, 2001: 143-154).

Γι’ αυτό και υποστηρίζεται ότι αυτού του είδους η γλωσσική αγωγή μέσα από το σύνολο των μαθημάτων του σχολικού προγράμματος μπορεί να αποτελέσει ουσιαστικό εργαλείο κοινωνικής ενδυνάμωσης των μαθητών/τριών και συνακόλουθα να συμβάλει στην αντιμετώπιση της κοινωνικής ανισότητας εντός και εκτός σχολείου. Η ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων τόσο των μαθητών/τριών που έρχονται στο σχολείο με περιορισμένο γλωσσικό κώδικα όσο και εκείνων που χειρίζονται ήδη έναν επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα, ευνοεί τη διεύρυνση των δυνατοτήτων όλων τους για σχολική και κοινωνική πρόοδο και εξέλιξη (Δενδρινού 2000: 220).

1.9.8 Στρατηγικές /μοντέλα διδασκαλίας των κειμενικών ειδών στη σχολική εκπαίδευση

Προκειμένου να καταστεί αυτή η γλωσσοπαιδαγωγική προσέγγιση χρήσιμη στην εκπαίδευση και να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητά της από την εφαρμογή της στην πράξη, οι θεωρητικοί των κειμενικών ειδών συνεργάστηκαν στο πλαίσιο ερευνών-δράσης με εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αυστραλία για το σχεδιασμό και την υλοποίηση καινοτομικών

προγραμμάτων γλωσσικής εκπαίδευσης με βάση τα κειμενικά είδη (Core & Kalantzis 1993).

Με το σκεπτικό ότι τα κειμενικά είδη σχολικού παιδαγωγικού λόγου διαφέρουν ανάλογα με το εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο προς διδασκαλία, επιχειρήθηκε κατά τη διάρκεια των ερευνών αυτών να εντοπιστούν τα γραπτά κυρίως κειμενικά είδη, τα οποία προσδιορίζουν τη μαθησιακή διαδικασία σε κάθε μάθημα του σχολικού προγράμματος, προκειμένου να αποσαφηνιστεί ποια κειμενικά είδη εξυπηρετούν ποιους σκοπούς σε ποιες περιοχές του προγράμματος διδασκαλίας, όπως επίσης και να τυποποιηθεί με περισσότερη αποτελεσματικότητα η σχέση μεταξύ της σχολικής μάθησης και της μάθησης στον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο.

Το μοντέλο που προτάθηκε αποτελείται από τρεις φάσεις:

- στην πρώτη φάση της αποδόμησης προτύπων κειμένων στο οποίο οι μαθητές/τριες επεξεργάζονται το κατάλληλο για την εκμάθηση της εκάστοτε θεματικής ενότητας κειμενικό είδος, όπως αυτό λεκτικοποιείται μέσα από ποικίλους τύπους κειμένων και εξοικειώνονται σταδιακά με την κοινωνική λειτουργία, όπως και με τη δομή και τα συναρτώμενα με αυτή λεξικογραμματικά στοιχεία των κειμένων αυτών.
- Στη δεύτερη φάση της από κοινού διαπραγμάτευσης κειμένου επιχειρούν όλοι μαζί με το δάσκαλο-γραμματέα να παραγάγουν γραπτό κείμενο, το οποίο να ανήκει στο ίδιο κειμενικό είδος και να αφορμάται απ' την ίδια θεματική. Η προσπάθειά τους αυτή υποστηρίζεται από προγούμενες ερευνητικές δραστηριότητες, οι οποίες στόχο έχουν τη συγκέντρωση πληροφοριακού υλικού για το θέμα που θα αποτελέσει το αντικείμενο της γραπτής τους έκφρασης.
- Στην τρίτη, τέλος, φάση της αυτόνομης δόμησης κειμένου οι μαθητές/τριες αποπειρώνται να παραγάγουν σε ατομικό ή/και ομαδικό επίπεδο γραπτά κείμενα που να εμπίπτουν στο κειμενικό είδος που διδάσκονται. Τα πρώτα τους σχεδιάσματα υπόκεινται σε διαρκή επεξεργασία, προκειμένου να καταλήξουν σε τελικές μορφές αποτελεσματικών κειμένων, τα οποία εκδίδονται, αφού πρώτα αξιολογηθούν κριτικά ως προς την επιτυχή πραγμάτωση του στόχου τους.

Η εφαρμογή του μοντέλου αυτού στέφθηκε από μεγάλη επιτυχία, όπως καταδεικνύουν τα ερευνητικά δεδομένα που προέκυψαν απ' την αξιολόγησή του (Core & Kalantzis 1993: 242), και έδωσε ώθηση σε μια διαρκώς αυξανόμενη παραγωγή υποστηρικτικού

ως προς τη θεωρία διδακτικού υλικού. Ταυτοχρόνως όμως αποτέλεσε και αντικείμενο δριμείας κριτικής, διότι θεωρήθηκε ότι η έμφαση που αποδίδει στην αναπαραγωγή κειμένων βάσει αυστηρά καθορισμένων δομών, οδηγεί σε δομικό φορμαλισμό και κανονιστικές πρακτικές, οι οποίες αντιτίθενται στη φιλοσοφία του κινήματος.

1.9.9 Συνδυαστικό μοντέλο γραμματισμού

Η αναζήτηση της χρυσής τομής οδηγεί στη σύνθεση μιας νέας θεώρησης, ενός συνδυαστικού μοντέλου γραμματισμού, στο οποίο εμπλέκονται και αλληλοσυμπληρώνονται οι παραπάνω θεωρήσεις και ενσωματώνει στοιχεία και του αναδυόμενου γραμματισμού.

Όπως αναφέρθηκε η Αναλυτικο- συνθετική μέθοδος δίνει έμφαση στην αντιστοίχιση των φθόγγων και των γραμμάτων, μέσα από τη συστηματική άσκηση, την κατάτμηση και την επανασύνθεση πρότυπων λέξεων. Στο μοντέλο αυτό η ανάγνωση γίνεται αντιληπτή ως μια διαδικασία που αρχίζει με την αναγνώριση γραμμάτων(και των φθόγγων, στους οποίους αντιστοιχούν), συνεχίζει με συλλαβές, εμπλέκοντας αργότερα τα υψηλότερα επίπεδα γλωσσικής οργάνωσης με νόημα, όπως λέξεις, φράσεις.

Από την άλλη πλευρά, οι προσεγγίσεις, που στο Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη διδασκαλία της Γλώσσας, αναφέρονται ως αναδυόμενη γραφή και Ολική Προσέγγιση της Γλώσσας συμπίπτουν στη θέση ότι η ανάγνωση και η γραφή είναι πράξεις με νόημα και κατά συνέπεια η διδασκαλία τους πρέπει να αποσκοπεί στην εξυπηρέτηση πραγματικών επικοινωνιακών αναγκών.

Η θεωρία του Αναδυόμενου γραμματισμού τονίζει τη σπουδαιότητα των προγενέστερων γνώσεων και εμπειριών, που οι αναγνώστες/τριες φέρουν κατά την ανάγνωση. Η κατάκτηση του γραμματισμού δεν πραγματοποιείται από μόνη της, αφού στην πραγματικότητα απαιτεί ένα περιβάλλον πλούσιο σε αναγνωστικά ερεθίσματα και κατά συνέπεια δεν αρχίζει ούτε ολοκληρώνεται στην Α΄ Δημοτικού.

Η θεωρία του αναδυόμενου γραμματισμού (emergent literacy theory) υποστηρίζει ότι τα παιδιά κάνοντας υποθέσεις για τη γλώσσα τους και στη συνέχεια θέτοντας σε εφαρμογή αυτές τις υποθέσεις ξεκινάνε τον κύκλο της αρχής του γραμματισμού. Η θεωρία αυτή επίσης υποστηρίζει ότι, η ανάπτυξη του γραμματισμού δεν λαμβάνει χώρα

μόνο στο σχολικό πλαίσιο, αλλά και σε οποιαδήποτε άλλη περίπτωση προφορικής ή γραπτής επικοινωνίας, συνεργασίας και διάδρασης με άλλους ικανότερους μετέχοντες στο επικοινωνιακό επεισόδιο (Ananny, M. & J. Cassell 2001). Άρα, πρόκειται για μία όχι μόνο γνωστική αλλά και κοινωνική διαδικασία

Για τη θεωρία της Γλώσσας ως Όλο, η Γλώσσα είναι αδιαίρετη ενότητα. Ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση και γραφή εμφανίζονται και εξελίσσονται παράλληλα και μόνο για μεθοδολογικούς σκοπούς γίνεται αναφορά σε καθεμία.

Η γραπτή γλώσσα επιπλέον προσεγγίζεται λειτουργικά, οδηγώντας την πορεία της διδασκαλίας από ολοκληρωμένο κείμενο, με νόημα για τα παιδιά, προς τις μικρότερες μονάδες, που το απαρτίζουν.

Οι αναγνώστες/τριες χρησιμοποιούν την εξοικειώσή τους με το θέμα- αντικείμενο, την προηγούμενη εμπειρία τους από γραπτό υλικό, τη γνώση τους γύρω από την ανάγνωση και την προσδοκία νοήματος, προκειμένου να κάνουν προβλέψεις σχετικά με το περιεχόμενο και τις λέξεις. Συγχρόνως χρησιμοποιούν τη γνώση τους σχετικά με τα γράμματα, φθόγγους, λέξεις, μεγέθη λέξεων, τις μεταξύ τους αποστάσεις, τη σύνταξη, καθώς και τα βοηθητικά στοιχεία, εικόνα, βίντεο, μουσική.

1.10 Είδη Γραμματισμού και Νέες Τεχνολογίες

Η διδασκαλία της πρώτης γραφής και ανάγνωσης, παραδοσιακά αναφέρεται στη διδασκαλία των βασικών δεξιοτήτων γραμματισμού-ανάγνωση, γραφή και κατανόηση. Ωστόσο, στο σημερινό ψηφιακό κόσμο η τεχνολογία συνεισφέρει σε μια επεκτεινόμενη κατανόηση του γραμματισμού.

Πέρα από τις βασικές δεξιότητες γραμματισμού, οι μαθητές/τριες επίσης χρειάζονται δεξιότητες για την επικοινωνία, την έρευνα, προσπέλαση και χρήση της πληροφορίας, κριτική σκέψη σχετικά με τα μηνύματα και τη διαχείριση των νέων τεχνολογιών, την κατανόηση και την αξιολόγηση των δεδομένων (Ράπτης, 2002:15).

Αναλυτικότερα, τα είδη γραμματισμού τα οποία σχετίζονται με τις Νέες Τεχνολογίες περιγράφονται παρακάτω:

- **Πληροφοριακός γραμματισμός:** (Information Literacy) Η ικανότητα της προσπέλασης και διαχείρισης της πληροφορίας, της ανάλυσης του περιεχομένου, της συνθετικής σκέψης με στόχο επικοινωνιακά αποτελέσματα.

- **Ψηφιακός γραμματισμός:** (Digital Literacy) Η ικανότητα να επιτυγχάνεται βαθύτερη κατανόηση του περιεχομένου με τη χρήση εργαλείων ανάλυσης δεδομένων και επιταχυνόμενες γνωστικές διαδικασίες βασισμένες στην τεχνολογία.
- **Νέος γραμματισμός:** (New Literacy) Η ικανότητα επίλυσης αυθεντικών προβλημάτων εν μέσω συσσωρευμένης πληροφορίας και η μεταφορά τους σε Ψηφιακό περιβάλλον.
- **Υπολογιστικός γραμματισμός:** (Computer Literacy) Η ικανότητα της ακριβούς και αποτελεσματικής χρήσης εργαλείων του Υπολογιστή, όπως επεξεργαστές κειμένων, βάσεις δεδομένων, προγράμματα λογιστικών φύλλων, και λογισμικά παροσιάσεων και γραφικών απεικονίσεων.
- **Υπολογιστικός και τεχνολογικός γραμματισμός:** (Computer-Technology) Η ικανότητα της διαχείρισης του «φυσικού υλικού» (hardware) που οικοδομεί τα τεχνολογικά συστήματα.
- **Κριτικός γραμματισμός:** (Critical Literacy) Η ικανότητα της επιτυχούς εστίασης στο νόημα και την αιτία των γραπτών κειμένων, των οπτικών εφαρμογών και στην αναζήτηση των συμπεριφορών, των αξιών και των πεποιθήσεων που βρίσκονται πίσω από αυτά.
- **Μεσικός γραμματισμός:** (Media Literacy) Η ικανότητα να επικοινωνεί κάποιος ικανοποιητικά με όλους τους τύπους των μέσων - συμβατικά και ηλεκτρονικά, προσπέλαση, κατανόηση, ανάλυση και αξιολόγηση των εικόνων, των κειμένων, των ήχων που σηματοδοτούν τη σύγχρονη κουλτούρα.
- **Κριτικός μεσικός γραμματισμός:** Ένας συνδυασμός του μεσικού και του κριτικού γραμματισμού.

1.10.1 Πορίσματα ερευνών για την τεχνολογία και την Πρώτη γραφή και ανάγνωση

Εκπαιδευτικοί και ερευνητές βεβαιώνουν ότι η δυνατότητα των νέων τεχνολογιών είναι πιθανό να βρεθεί όχι σ' αυτές καθ' αυτές τις τεχνολογίες, αλλά στον τρόπο με τον οποίο αυτές οι τεχνολογίες χρησιμοποιούνται ως εργαλεία για την μάθηση (Means & Olson, 1993: 68).

- Στη διδασκαλία της Πρώτης Γραφής και Ανάγνωσης, η τεχνολογία έχει και παραδοσιακές και αυθεντικές χρήσεις (Singh & Means, 1994).

Μια παραδοσιακή χρήση της τεχνολογίας είναι η ενίσχυση δεξιοτήτων, παραδείγματος χάριν, οι μαθητές/τριες που χρειάζονται πρόσθετη πρακτική στην ανάγνωση μπορούν να εργαστούν χωριστά στους υπολογιστές με λογισμικά ανάγνωσης-κατανόησης.

Μια αυθεντική χρήση της τεχνολογίας είναι η χρήση των Νέων Τεχνολογιών ως εργαλείο για την ολοκλήρωση ενός σύνθετου στόχου, παραδείγματος χάριν, οι μαθητές/τριες κατά την παραγωγή γραπτού λόγου να χρησιμοποιούν το Διαδίκτυο για την έρευνα, - τον επεξεργαστή κειμένου για τη συγγραφή και οργάνωση ενός κειμένου, και λογισμικό υπερμεσών για την προσθήκη εικόνων. Επομένως, είναι σημαντικό να μελετηθεί η ποικιλία των χρήσεων, για να αναδειχτούν οι καλύτερες πρακτικές.

Ειδικότερα, ως προς την ανάπτυξη της δεξιότητας του γραπτού λόγου διάφορα πιλοτικά προγράμματα έχουν διεξαχθεί. Ενδεικτικά αναφέρονται τα παρακάτω:

Οι Zurita & Nussbaum (2004:235-244) χρησιμοποίησαν την ασύρματη τεχνολογία με μορφή ηλεκτρονικών καρτών. Το πείραμα διεξήχθη στην πρώτη τάξη του δημοτικού (παιδιά 6 χρονών) και αφορούσε στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου και ειδικότερα στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου. Η εφαρμογή σχεδιάστηκε με βάση τις κοινωνικοπολιτισμικές (Vygotsky 1978:61) και κοινωνικογνωστικές θεωρίες μάθησης και έλαβε χώρα σε συνεργατικά περιβάλλοντα. Τα αποτελέσματα ήταν πολύ θετικά, οι μαθητές/τριες που εκτέλεσαν δραστηριότητες με το ηλεκτρονικό εργαλείο παράγαν 95% πλουσιότερο γραπτό λόγο από αυτούς που προτίμησαν το παραδοσιακό υλικό. Επίσης, θετικότερα ήταν τα αποτελέσματα αναφορικά και με την κοινωνική διάσταση του γραμματισμού.

Σε άλλη περίπτωση αποδείχθηκε επίσης ότι, η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδακτική της δεξιότητας του γραπτού λόγου, πάντα μιλώντας για πρωτοβάθμια εκπαίδευση, καλλιεργεί την κριτική ικανότητα και ενισχύει τη δημιουργικότητα των μαθητών/τριων καθώς η διάδραση με την τεχνολογία βασίζεται στη χαρτογράφηση αντιλήψεων (concept mapping) η οποία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη τόσο με τη δημιουργικότητα όσο και με τη δεξιότητα του γραπτού λόγου (Riley & Ahlberg, 2004:244-256).

Επίσης, ενδιαφέρον παρουσιάζει η περίπτωση των Segers & Verhoeven (2003: 557-566), οι οποίοι χρησιμοποίησαν τις ΤΠΕ σε νηπιαγωγεία της Ολλανδίας, με αυξημένο αριθμό αλλοδαπών παιδιών που προέρχονταν από οικονομικούς μετανάστες. Το πρόγραμμα αφορούσε στην ανάπτυξη του γραμματισμού και ειδικότερα του λεξιλογίου. Ακόμα, σαφής ήταν η προσπάθεια ευαισθητοποίησης των παιδιών απέναντι στην κοινωνική διάσταση της γλώσσας. Τα αποτελέσματα ήταν πολύ θετικά ως προς όλους τους διδακτικούς στόχους. Μάλιστα, τα παιδιά που προέρχονταν από άλλες χώρες έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον και επιθυμία ενασχόλησης με τα ηλεκτρονικά εργαλεία. Τέλος, όπως ήταν αναμενόμενο αυξήθηκε το λεξιλόγιο τους σε ικανοποιητικό βαθμό. Τελειώνοντας, οι Lingnau, Horpe και Mannhaupt (2003:186-194), βασιζόμενοι στη συνεργατική μέθοδο διδασκαλίας καθώς και στις κοινωνικογνωστικές θεωρίες μάθησης, χρησιμοποίησαν στις μικρές τάξεις του δημοτικού ειδικά σχεδιασμένο λογισμικό με στόχο την ανάπτυξη του γραπτού λόγου. Τα αποτελέσματα παρουσίασαν από τη μεριά των μαθητών μεγάλο βαθμό συνεργασίας και παραγωγή γραπτού λόγου πλούσιου σε γραμματική και σύνταξη. Τα προβλήματα που προέκυψαν αφορούσαν περισσότερο τη σωστή διαχείριση των πολλαπλών δραστηριοτήτων που απαιτούνταν από τις ομάδες εργασίας. Θετική ήταν η διαπίστωση ότι, στην παρούσα περίπτωση οι ΤΠΕ ευεργέτησαν σε ίδιο βαθμό τους μαθητές/τριες όλων των επιπέδων.

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι οι ΤΠΕ υποστηρίζοντας την ανάπτυξη του προφορικού και γραπτού λόγου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μπορούν παράλληλα να ενισχύσουν την κοινωνική διάσταση του γραμματισμού. Ακόμα, ότι τα παιδιά δεν είναι εξοικειωμένα με τις ΤΠΕ σε τέτοιο βαθμό ώστε να μπορούν να αντιληφθούν και να επεξεργαστούν τις πληροφορίες που τους παρέχονται. Κατά συνέπεια, από τη διαδραστική σχέση χρήστη/παιδιού – ΤΠΕ προκύπτει η ανάγκη ανάπτυξης δεξιοτήτων παρόμοιων με του παραδοσιακού γραμματισμού. Τέλος ότι, η διεπιφάνεια των υπολογιστικών συστημάτων πρέπει σαφώς να λαμβάνει υπόψη της τις αντιληπτικές και γνωστικές ικανότητες των χρηστών/ παιδιών.

Αν και πολλές εμπειρικές μελέτες αφορούν τη χρήση των νέων τεχνολογιών υπέρ της διδασκαλίας της πρώτης Γραφής και Ανάγνωσης (Kamil, et alii, 2000; Leu, 2000), δύο προκλήσεις προκύπτουν, όταν οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να εντάξουν τις Νέες Τεχνολογίες στα πλαίσια του γραμματισμού. Αυτές οι προκλήσεις είναι το

πρόβλημα «κινούμενων στόχων» που είναι έμφυτο στο θέμα που ερευνάται, και η έλλειψη περιεκτικών μελετών γραμματισμού προσφέροντας πληροφοριακά σχόλια.

Οι «κινούμενοι στόχοι»

Ένα μεγάλο μέρος των ερευνών αναφορικά με τις εκπαιδευτικές τεχνολογίες επικεντρώθηκε στην έννοια του «κινούμενου στόχου» (Valdez et alii., 1999:1), δηλαδή ενόσω οι ερευνητές αρχίζουν να περιγράφουν τα εμπειρικά στοιχεία που υποστηρίζουν τα αποτελέσματα μιας ιδιαίτερης τεχνολογίας σε μια εκπαιδευτική πρακτική, η ίδια εκείνη η τεχνολογία αλλάζει και σε μερικές περιπτώσεις ακόμη γίνεται ξεπερασμένη. Επιπλέον, η εξελισσόμενη φύση των εκπαιδευτικών τεχνολογιών αποκλείει οποιαδήποτε προσπάθεια να προβλεφθεί η επιτυχία, και να καθοριστούν οι οδηγίες για επόμενες εκπαιδευτικές πρακτικές. Καθώς νεότερες τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας εμφανίζονται συνεχώς, προκαλούνται ανησυχίες για τη δυνατότητα γενίκευσης των συμπερασμάτων από τις προηγούμενες τεχνολογίες. *«Πρέπει να είμαστε επιφυλακτικοί σε γενικευμένα συμπεράσματα και να μην γίνεται σύγκριση ανάμεσα σε παραδοσιακά κείμενα και υπερκείμενα, αφού κάθε τεχνολογία ορίζεται από διαφορετικά πλαίσια, παρέχει διαφορετικούς τρόπους και απαιτεί διαφορετικές στρατηγικές για την οικοδόμηση των εννοιών»* (Leu., 2000: 749).

Έλλειψη συλλογικών ερευνών για τον γραμματισμό.

Πέρα από το γρήγορο ρυθμό των τεχνολογικών εξελίξεων, ελάχιστες λεπτομερείς μελέτες έχουν αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα των νέων τεχνολογιών για τη διδασκαλία της Πρώτης Γραφής και Ανάγνωσης. Για παράδειγμα, μια ανασκόπηση από τους Kamil and Lane (1998: 323-341) μελέτησε την έρευνα για τον γραμματισμό κατά τη διάρκεια των ετών 1990 - 1995 (Kamil, et alii, 2000; Leu, 2000.) Αυτή η ανασκόπηση εξέτασε τέσσερα έγκυρα περιοδικά με τα υψηλότερα ποσοστά παραπομπών για την έρευνα στα πλαίσια του γραμματισμού: Reading Research Quarterly, Journal of Reading Behaviour (μετά την αλλαγή σε Journal of Literacy Research), Written Communication, and Research in the Teaching of English. Στα δύο πρώτα περιοδικά, που πραγματεύονται θέματα ανάγνωσης μόνο 1 τοις εκατό των άρθρων εξέτασε θέματα τεχνολογίας. Στα δύο επόμενα περιοδικά που πραγματεύονται θέματα γραφής, μόνο 5% των άρθρων εξέτασε θέματα σχετικά με την τεχνολογία. Εν περιλήψει, οι Kamil and Lane (1998) σημείωσαν ότι *«η έρευνα στα προβλήματα και τις*

διαδικασίες του γραμματισμού και της τεχνολογίας έχει προωθηθεί ελάχιστα από το σημείο που ήταν πριν 10 χρόνια ” (Kamil & Lane, 1998: 338).

Μερικοί ερευνητές προτείνουν ότι οι προκλήσεις που αφορούν στην τεχνολογία και τον γραμματισμό θα πρέπει να ενταχθούν ολοκληρωτικά στο ρεύμα της έρευνας για τον γραμματισμό. Ο Collins (1992:15-22), για παράδειγμα, προτείνει ότι η έρευνα πρέπει να μετατοπιστεί από την παραδοσιακή αθροιστική αξιολόγηση (κατά την οποία τα δεδομένα αποκτιούνται στο τέλος μιας δραστηριότητας) για να συμπεριλάβει περισσότερες διαμορφωτικές αξιολογήσεις (οι οποίες ενημερώνονται από τα στοιχεία που αποκτιούνται κατά τη διάρκεια του προγραμματισμού και της ανάπτυξης της δραστηριότητας). Στην πραγματικότητα, η πειραματική διαμορφωτική προσέγγιση κατά την οποία οι ερωτήσεις των ερευνητών εστιάζουν στις πηγές που απαιτούνται για να γίνει μία εφαρμογή επιτυχής (Reinking & Watkins, 1996)— είναι πιθανό να γίνει μια τάση στη μελλοντική εκπαιδευτική έρευνα. Όπως οι Kamil και Lane (1998) σχολίασαν: «Είναι πάρα πολύ αργά για να υποβάλει κανείς τα παιδιά σε ερωτήσεις όπως εάν πρέπει να επιτρέψουμε την πρόσβαση τους στο Διαδίκτυο. Μάλλον, πρέπει να διεξάγουμε έρευνα που υποβάλλει τις ερωτήσεις όπως, «τι χρειάζεται για να χρησιμοποιήσεις σωστές συνδέσεις στο διαδίκτυο για μια επιτυχημένη διδασκαλία της πρώτης γραφής και ανάγνωσης;» (Kamil, & Lane, 1998: 339).

Μερικοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα σχολεία πρέπει να παρέχουν στους μαθητές/τριες τις τρέχουσες τεχνολογίες που χρησιμοποιούνται στον επιχειρησιακό κόσμο ανεξάρτητα από εάν εκείνες οι τεχνολογίες έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές μέσω της έρευνας. Ο Leu υποστηρίζει ότι «μπορεί να γίνει ασήμαντο να καταδειχθούν τα πλεονεκτήματα των νέων τεχνολογιών για τα εκπαιδευτικά πλαίσια εάν είναι ήδη σαφές ότι αυτές οι τεχνολογίες θα καθορίσουν τους μελλοντικούς γραμματισμούς των μαθητών μας.» (Leu, 2000:762)

1.10.2 Τεχνολογίες που υποστηρίζουν την αναγνωστική ανάπτυξη των μαθητών

Οι εκπαιδευτικές τεχνολογίες που υποστηρίζουν την ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάγνωσης των μαθητών περιλαμβάνουν : Ακουστικά βιβλία (audiobooks), electronic books ηλεκτρονικά βιβλία και διαδικτυακά κείμενα (online texts), ηλεκτρονικά

ομιλούντα βιβλία (electronic talking books), και προγραμματισμένη διδασκαλία ανάγνωσης (programmed reading instruction).

Ακουστικά βιβλία (Audiobooks).

Τα Ακουστικά βιβλία μερικές φορές γνωστά ως μαγνητοφωνημένα βιβλία, προωθούν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών για την ανάγνωση και βελτιώνουν την κατανόηση κειμένου, σημειώνει ο Beers (1998: 30-35.)

Έχουν χρησιμοποιηθεί επιτυχώς από τους μαθητές/τριες που δεν μπορούν να διαβάσουν τα συμβατικά τυπωμένα βιβλία λόγω προβλημάτων στην όραση.

Όταν χρησιμοποιούνται από κοινού με τα γραπτά κείμενα, τα audiobooks βοηθούν να βελτιωθούν οι αναγνωστικές δεξιότητες των παιδιών. (Beers:1998: 30-35,) Επίσης, μπορούν να αποτελέσουν μέσον πρακτικής εξάσκησης, εάν οι μαθητές/τριες διαβάζουν μεγάλωφωνα το κείμενο από κοινού με τον ήχο.

Ηλεκτρονικά βιβλία και διαδικτυακά κείμενα

Τα Ηλεκτρονικά βιβλία, γνωστά επίσης ως e-books, είναι ηλεκτρονικά κείμενα που παρουσιάζονται οπτικά και διατίθενται είτε σε μορφή CD-ROM, είτε στο διαδίκτυο. Μερικά ηλεκτρονικά βιβλία είναι εμπλουτισμένα με ορισμούς ή λεξικολογικές πληροφορίες καθώς επίσης και βασικές πληροφορίες για διάφορες έννοιες. Άλλα παρέχουν και απεικονίσεις που συμπληρώνουν την ιστορία. Οι Anderson-Inman and Horney (1999) υποστηρίζουν ότι τα ηλεκτρονικά βιβλία είναι εξερευνησίμα, τροποποιήσιμα (αλλαγή στις γραμματοσειρές), και εμπλουτισμένα με ενσωματωμένες πληροφορίες (ορισμούς και λεπτομέρειες). (Anderson-Inman, & Horney, 1998:15-44).

Κάτι ανάλογο ισχύει και με τα διαδικτυακά κείμενα.. Και οι δύο κατηγορίες, τόσο τα ηλεκτρονικά βιβλία όσο και τα διαδικτυακά κείμενα είναι εφοδιασμένα με υπερμεσικές εφαρμογές, γραφικά, βίντεο, ήχο, γραφικά.

Η έρευνα δείχνει ότι τα υπερμεσικά λογισμικά έχουν θετικά αποτελέσματα στη μάθηση και την κατανόηση (Anderson-Inman & Horney, 1998; Hillinger, 1992: 219-229).

Η χρήση των υπερμέσων από μαθητές και μαθήτριες για τη βελτίωση της κατανόησης του κειμένου συσχετίζεται με τη δυνατότητά τους να ανταποκριθούν στην ανάγκη καθενός ατόμου για πληροφορία, η οποία επιφέρει σημαντική καλλιέργεια της αίσθησης του ελέγχου του περιβάλλοντος μάθησης και της ανάπτυξης εσωτερικών

κινήτρων. (Becker & Dwyer, 1994: 155-172). Τα διαδραστικά περιβάλλοντα των υπερμέσων εξηγούν και την αύξηση της κατανόησης. (Leu, 2000).

Ηλεκτρονικά ομιλούντα βιβλία.

Ο όρος ηλεκτρονικά ομιλούντα βιβλία έχει δημιουργηθεί από ερευνητές για να αναφερθούν στα ηλεκτρονικά κείμενα που ενσωματώνουν ομιλία. Το λεκτικό περιεχόμενο παρέχει ψηφιακή ανάγνωση και συνεισφέρει στη σωστή προφορά των λέξεων. (Leu, 2000; McKenna, 1998). Αν και η έρευνα για την αποτελεσματικότητα των ηλεκτρονικών ομιλούντων βιβλίων βρίσκεται σε εξέλιξη, ήδη υπάρχουν πολλά ερευνητικά δεδομένα που διάκινται ευνοϊκά γι'αυτά. (Leu, 2000; McKenna, 1998). «Οι υπολογιστές, ειδικά εκείνοι που εξοπλίζονται με τις συσκευές που παράγουν την τεχνητή ομιλία, μπορούν να παρέχουν αποτελεσματικά μέσα για τις δεξιότητες αποκωδικοποίησης και ανάγνωσης», (Reinking & Bridwell-Bowles, 1996: 321).

Ο McKenna (1998) σημειώνει ότι τα ηλεκτρονικά ομιλούντα βιβλία αυξάνουν όχι μόνο το κίνητρο ανάγνωσης, αλλά προωθούν και τη βασική αναγνώριση της λέξης. Σύμφωνα με κάποια έρευνα, η χρήση των ομιλούντων βιβλίων έχει παρουσιάσει θετικά αποτελέσματα ως ενίσχυση για να βοηθήσει τα παιδιά να βελτιώσουν την κατανόηση των κειμένων (Lewin, 1997: 360-371; McKenna, 1998; Reitsma 1988). Επιπλέον, έχει αποδειχθεί ότι με τη χρήση των ομιλούντων βιβλίων οι δεξιότητες αποκωδικοποίησης βελτιώνονται (Miller, et alii, 1994; Olson & Wise, 1992; Reitsma, 1988; Wise & Olson, 1994). Για τους ελαφρώς μεγαλύτερους αναγνώστες, τα ομιλούντα βιβλία με το να παρέχουν λεξικολογικές πληροφορίες, επεξηγηματικές σημειώσεις και απλές επαναλήψεις, πρόσθετες βασικές πληροφορίες στηριζόμενοι στο κείμενο, βοηθούν στην κατανόηση νέων λέξεων και νέων εννοιών. (Anderson-Inman & Horney, 1998).

Λογισμικά που υποστηρίζουν τη διδασκαλία ανάγνωσης.

Διάφοροι τύποι λογισμικών, βοηθούν τη διδασκαλία της ανάγνωσης. Αυτές οι διδακτικές παρεμβάσεις είναι βασισμένες σε κατάκτηση αναγνωστικών δεξιοτήτων και καλύπτουν από την αναγνώριση του γράμματος, τη φωνολογική ενημερότητα ή/και την λεξικολογική ανάπτυξη. Μια μελέτη από τους Barker and Torgeson επίσης έδειξε ότι η διδασκαλία μέσω υπολογιστή είναι πολύτιμη στη βελτίωση της φωνολογικής συνειδητοποίησης σε μαθητές/τριες 6 ετών. Το πρόγραμμα βοήθησε τα παιδιά να μάθουν να διακρίνουν την ηχητική ακολουθία των λέξεων, γεγονός που βελτίωσε την αναγνωστική τους ικανότητα. (Torgeson 1995: 89-103)

Αν και η διδασκαλία της ανάγνωσης ήταν μια από τις πρώτες χρήσεις της τεχνολογίας στη διδασκαλία της πρώτης γραφής και ανάγνωσης, αυτή η περιοχή παράγει νέες εξελίξεις καθώς η τεχνολογία γίνεται περιπλοκότερη.

Τεχνολογίες που υποστηρίζουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων γραφής των μαθητών

Οι εκπαιδευτικές τεχνολογίες που υποστηρίζουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων γραφής των μαθητών περιλαμβάνουν επεξεργαστές κειμένων, σύνθεση πολυμέσων, και διαδικτυακή επικοινωνία.

Τεχνολογίες που υποστηρίζουν την επεξεργασία κειμένου.

Η έρευνα δείχνει ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες που είναι άνετοι με τον επεξεργαστή κειμένου γράφουν μεγαλύτερα κείμενα, αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στην παραγωγή και τη διόρθωση κειμένων (Lehr, 1995). Εντούτοις, η έρευνα επίσης δείχνει ότι αυτή καθ' αυτή η χρησιμοποίηση ενός επεξεργαστή κειμένου δε βελτιώνει το γράψιμο σπουδαστών. Μάλλον, ο δάσκαλος έχει έναν κρίσιμο ρόλο στην καθοδήγηση της διαδικασίας γραφής, στην παροχή ανατροφοδότησης, και στην ενθάρρυνση της διόρθωσης. (Reinking & Bridwell-Bowles, 1991:310-340).

Μια άλλη μελέτη σε μαθητές/τριες Β΄ τάξης έδειξε ότι η χρήση επεξεργαστή κειμένου βελτίωσε τις γενικές δεξιότητες σύνταξης κειμένου των παιδιών και συνέβαλε στην παραγωγή μεγαλύτερων κειμένων (Jones, 1994).

Τεχνολογίες που υποστηρίζουν τις δεξιότητες έρευνας και συνεργασίας των μαθητών/τριών *Online Tools for Evaluating Web-Based Information.*

Οι τεχνολογίες που υποστηρίζουν τις δεξιότητες έρευνας και συνεργασίας των μαθητών/τριών περιλαμβάνουν κατά κύριο λόγο τις μηχανές αναζήτησης Διαδικτύου. Ωστόσο οι μαθητές/τριες πρέπει να μάθουν πώς να αξιολογούν αυτές τις πληροφορίες. Η εκπαιδευτική τεχνολογία έχει επεκτείνει την εκπαιδευτική δυνατότητα της συνεργασίας. Στο πρόσφατο παρελθόν, η συνεργασία μαθητών στις δραστηριότητες βασικής εκπαίδευσης σήμαινε την ένωση τάξεων με μια άλλη τάξη πέρα από την αίθουσα για να συμμετέχουν στην κοινή ανάγνωση, το γράψιμο, το άκουσμα, την ομιλία, ή τα ερευνητικά προγράμματα. Σήμερα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να έχουν πρόσβαση και να μοιραστούν ένα παγκόσμιο εργαστήριο με άλλους εκπαιδευτικούς..

Αν και η συνεργασία δεν υπόσχεται απαραίτητως να βελτιώσει τις δεξιότητες γραμματισμού ή να εγγυηθεί την μάθηση, έχει αποδειχθεί ότι είναι ένα ισχυρό εργαλείο ανάπτυξης κινήτρων για τα παιδιά.

1.10.3 Η αντίθετη άποψη

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι, όπως είναι φυσικό, υπάρχουν και οι πολέμιοι των ΤΠΕ και της επαφής τους με άτομα μικρής ηλικίας. Πολλοί είναι αυτοί που υποστηρίζουν ότι οι τεχνολογίες έχουν βλαβερές επιπτώσεις στη φυσική και ψυχική υγεία των παιδιών (Plowman & Stephen 2003).

Πέρα όμως από αυτή τη γενική και αφοριστική άποψη, από ερευνητές επισημαίνονται προβλήματα αναφορικά με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών και επισημαίνονται οι προϋποθέσεις που θα πρέπει να ισχύουν για μια αποτελεσματική διδακτική τους αξιοποίηση. Όπως αναφέρει η Σολομωνίδου (2001:304), ο υπολογιστής είναι λιγότερο χρήσιμος στα παιδιά, όταν οι συσκευές και το λογισμικό είναι πολύπλοκα.

Οι Νέες Τεχνολογίες δημιουργούν νέες μορφές κοινωνικής ανισότητας. Εστιάζοντας στην τεχνολογία της διδασκαλίας και μάθησης η όλη διαδικασία υποβαθμίζεται σε τεχνική. Επιπλέον, οι Νέες Τεχνολογίες έχουν γρήγορο ρυθμό παλαιώσης, οπότε και το κόστος για την προμήθεια νέου εξοπλισμού είναι μεγάλο και συνεχές (Μαυρογιώργος 2001).

Σε αυτό θα μπορούσαμε να προσθέσουμε το φόβο ότι η χρήση Νέων Τεχνολογιών δεν αποτελεί παρά τέχνασμα του κεφαλαίου ώστε να εισβάλλει στο χώρο της εκπαίδευσης, με κατάληξη τη δημιουργία νέων διακρίσεων, σε πληροφοριακά πλούσιους και πληροφοριακά φτωχούς (Θεριανός 2002).

Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο η χρήση δεν καθορίζεται από το χρήστη, καθώς αυτός επηρεάζεται από αυτές- *«αν δώσεις σε ένα μικρό παιδί σφυρί, θα βλέπει τα πάντα και παντού καρφιά»*- μόνο στην περίπτωση που δεν του μάθεις τι είναι το εργαλείο που κρατά και πώς χρησιμοποιείται. (Μαυρογιώργος 2001, N06)

Επιπλέον, ισχυρίζεται ο Μαυρογιώργος (2001, N06) ότι «οι Νέες Τεχνολογίες προκαλούν σε αναζητήσιες στόχων που δεν ήταν εύκολο να συλλάβει κανείς με τα παλαιά μέσα» - εύκολα μπορούμε να διακρίνουμε το θετικό της χρήσης τους σε αυτήν ακριβώς τη δήλωση: διεύρυνση του εκπαιδευτικού ορίζοντα που οφείλει να

διευρύνεται, καθώς η εκπαίδευση δεν αυτοτροφοδοτείται ούτε αυτοολοκληρώνεται, αλλά στόχο έχει τη διαλεκτική σχέση με μία κοινωνία που μεταβάλλεται με ραγδαίους ρυθμούς.

Εκφράζονται, επίσης, φόβοι ότι η πληροφορική θα συμβάλλει ώστε στο μέλλον σταδιακά να αντικατασταθούν οι δάσκαλοι από πλασματικούς (virtual teachers) (Θεριανός 2002).

Πρόκειται για αναβίωση παλαιότερων φόβων ότι η χρήση πολυμέσων θα οδηγήσει σε σταδιακή «αποσχολειοποίηση» (Meighan 1997). Οι απόψεις αυτές, μάλιστα, θεωρητικοποιήθηκαν από αμερικανούς παιδαγωγούς (Papert 1991, Toffler 1981).

Ανάλογοι φόβοι είχαν εκφραστεί και παλαιότερα. Η παρακολούθηση της εκπαιδευτικής τηλεόρασης, για παράδειγμα, είχε δημιουργήσει ανησυχίες για την αντικατάσταση του δασκάλου από την τηλεόραση (Θεριανός 2002).

Ο βασικός τρόπος αντιμετώπισης της αρνητικής στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στις Νέες Τεχνολογίες είναι η επιμόρφωση, ώστε να αναιρεθεί ο φόβος που περιγράφεται παραπάνω (Βασιλού-Χαραμής n.d.).

Όσον αφορά τον υποσκελισμό των δασκάλων από τις Νέες Τεχνολογίες, αξίζει να σημειωθεί ότι ο βασικός ρόλος των Νέων Τεχνολογιών είναι συμπληρωματικός για την εκπαιδευτική διαδικασία.

Ωστόσο από τα πιο γνωστά επιχειρήματα που ακούγονται για την χρήση Νέων Τεχνολογιών είναι ότι μέσω του διαδικτύου οι αποστάσεις εκμηδενίζονται, με αποτέλεσμα να υπάρχει ισότητα ως προς τη μόρφωση, αφού όλοι έχουν κοινή πρόσβαση σε Τράπεζες Δεδομένων και πληροφοριακό υλικό (Σκαράκης- Τατίδου 2001, Μπαμπινιώτης 2000). Επιπλέον, σε μια ταχύτατα εξελισσόμενη κοινωνία στην οποία η έννοια της εξέλιξης ταυτίζεται με την έννοια της τεχνολογίας προβάλλει ως ανάγκη η προσαρμοστικότητα και η εξοικείωση των μαθητών με αυτήν – αυτό γιατί αν η τεχνολογία αντιμετωπιστεί σωστά μπορεί να παράγει πολιτισμό και να ενισχύσει τους κοινωνικούς δεσμούς (Σκαράκης-Τατίδου 2001).

Η εναλλαγή κλασικής διδασκαλίας και χρήσης πολυμέσων καταπολεμά τον εχθρό της μάθησης, που είναι η ανία, η οποία οδηγεί στην αδιαφορία.

Εξ' άλλου, περιπτώσεις που οι Νέες Τεχνολογίες χρησιμοποιήθηκαν ενεργά κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, μέσα στο πλαίσιο σύγχρονων θεωριών αξιοποίησής τους καταδεικνύουν ότι όχι μόνο δεν αντικαταστάθηκε ο εκπαιδευτικός στην τάξη, αλλά και

συνέβαλαν ώστε να αναθεωρηθεί η εκπαιδευτική του προσέγγιση. Επιπλέον, οι ίδιοι οι μαθητές/τριες ανέπτυξαν αποτελεσματικότερη και αποδοτικότερη συλλογική συνεργασία, τόλμησαν και πειραματίστηκαν, ενώ κάλυψαν κενά που υπήρχαν στη μάθησή τους. (Λαμπροπούλου 2003).

Η εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία φαντάζει επείγουσα καθώς οι ίδιοι οι γονείς αμφισβητούν την ποιότητα της μόρφωσης που παρέχει το πεπαλαιωμένο, ιδρυματικό σχολείο, και συγκεκριμένα τη δυνατότητά του να παράσχει σύγχρονη και αποτελεσματική μόρφωση, ενώ η βελτίωση της παρεχόμενης γνώσης λειτουργεί αμφίδρομα με την αναβάθμιση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (Ράπτης 1995).

Ο Ουμπέρτο Εκο (2001), σχετικά πρόσφατα, σχολίαζε πως *«Έχει λεχθεί πολλές φορές ότι στο προσεχές μέλλον το cd-rom θα αντικαταστήσει το βιβλίο. Οφείλουμε να αναρωτηθούμε αν μια τέτοια προοπτική είναι ρεαλιστική ή αν είναι μόνο φανταστική. Ακόμη και μετά την επινόησή τους, τα τυπωμένα βιβλία δεν ήταν ποτέ το μοναδικό μέσο για την απόκτηση πληροφοριών...Σε κάθε περίπτωση τα βιβλία ήταν το πιο σημαντικό εργαλείο για τη μεταβίβαση επιστημονικών πληροφοριών και ειδήσεων...Σήμερα η εκπαίδευση πρέπει να συνυπολογίζει όλα τα μέσα. Αυτό που χρειαζόμαστε είναι μια νέα μορφή εκπαίδευσης. Επιτρέψτε μου να πω ότι σε αυτή την προοπτική τα βιβλία θα παίζουν μεγάλο ρόλο. Έτσι όπως χρειαζόμαστε ένα τυπωμένο βιβλίο, για να μπορούμε να σερφάρουμε στο διαδίκτυο, έτσι χρειαζόμαστε τυπωμένα βιβλία για να αντιμετωπίσουμε κριτικά το παγκόσμιο διαδίκτυο...»* (Εκο, αναφορά στο Μαυρογιώργος 2001)

1.11 Θεωρίες μάθησης και Τ.Π.Ε.

Οι θεωρίες μάθησης που περιγράφουν και υποστηρίζουν τις διδακτικές προσεγγίσεις με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών είναι ο συμπεριφορισμός, ο εποικοδομητισμός, η θεωρία της δραστηριότητας, η ανακαλυπτική μάθηση, η κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία του Βυγκότσκι.

Α. Συμπεριφορισμός (behaviorism)

Η μάθηση ορίζεται ως μία αλλαγή στη συμπεριφορά του μαθητή που προκύπτει μέσω εμπειριών και ασκήσεων που δίνονται από το δάσκαλο. Η μάθηση συντελείται με την ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς είτε μέσω της αμοιβής της (θετική ενίσχυση) είτε μέσω της τιμωρίας (αρνητική ενίσχυση).

Κεντρικοί ρόλοι:

- α. του δασκάλου ως μεταδότη της γνώσης στους μαθητές/τριες και βασικό παράγοντα στην εκπαιδευτική διαδικασία που ενισχύει την επιθυμητή συμπεριφορά
- β. των διδακτικών στόχων του μαθήματος που διατυπώνονται με τη μορφή συμπεριφορών που οι μαθητές/τριες πρέπει να αναπτύξουν

Δίνει έμφαση στην αναμετάδοση της Πληροφορίας και στην τροποποίηση της συμπεριφοράς. Η μάθηση συνίσταται στην τροποποίηση της συμπεριφοράς.

Αρχές μάθησης του Συμπεριφορισμού – Προγραμματισμένη διδασκαλία

Ενεργός συμμετοχή του μαθητή

- Δόμηση της διδακτέας ύλης σε σύντομες διδακτικές ενότητες
- Παρουσίαση της ύλης σύμφωνα με τους ρυθμούς του μαθητή
- Ενίσχυση των προσπαθειών του μαθητή και άμεση επαλήθευση της απάντησής του
- Επιβράβευση της σωστής απάντησης

Η εμφάνιση του υπολογιστή στην δεκαετία του '70 συνιστά νέα εξέλιξη της προγραμματισμένης διδασκαλίας με την εμφάνιση της Διδασκαλίας με την Βοήθεια υπολογιστή η οποία στην αρχική της μορφή δεν ήταν παρά η υπολογιστική υλοποίηση του προγραμματισμένου βιβλίου μέσω ερωτήσεων πολλαπλών επιλογών (multiple choice).

Στην σύγχρονη εκδοχή του, αναφερόμαστε για τα προγράμματα διδασκαλίας με τη Βοήθεια Υπολογιστή τα οποία σχεδιάζονται με βάση το «μοντέλο» του διδακτικού σχεδιασμού (Instructional Design). (B.F. Skinner)

Συμπεριφορισμός – Το Μοντέλο του Διδακτικού Σχεδιασμού (R. Gagne)

Τα τρία κύρια στάδια ανάπτυξης του μοντέλου του Διδακτικού Σχεδιασμού είναι:

- Αξιολόγηση αναγκών: Προσδιορίζει κάθε δραστηριότητα του μαθητή και κάθε τμήμα γνώσης που πρέπει να προσκτηθεί από αυτόν.
- Επιλογή διδακτικών μεθόδων και υλικού: Βασίζονται στην προηγούμενη ανάλυση και στηρίζονται σε μετρήσιμα μεγέθη συμπεριφοράς.
- Αξιολόγηση του μαθητή: Τεστ που μας επιτρέπουν να αποφανθούμε για την επίτευξη των διδακτικών στόχων.

Η συνεισφορά του συμπεριφορισμού στο σχεδιασμό εκπ. εφαρμογών με ΤΠΕ

Τα συμπεριφοριστικού τύπου λογισμικά tutorials & drill and practice (καθοδήγησης /εξάσκησης και πρακτικής) κρίνονται επαρκή:

- για παροχή εποπτικής διδασκαλίας
- για την εμπέδωση χαμηλού επιπέδου γνώσεων και δεξιοτήτων,
- για την αξιολόγηση και την προσωπική εργασία των μαθητών

B. Οικοδομισμός ή Δομητισμός (Constructivism)

Η μάθηση είναι μία υποκειμενική και εσωτερική διαδικασία οικοδόμησης νοημάτων και θεωρείται το αποτέλεσμα οργάνωσης και προσαρμογής των νέων πληροφοριών σε ήδη υπάρχουσες γνώσεις. Αναγνωρίζει δηλαδή ότι τα παιδιά, πριν ακόμα πάνε στο σχολείο, διαθέτουν γνώσεις και το σχολείο πρέπει να βοηθήσει να οικοδομηθούν νέες γνώσεις πάνω σε αυτές που ήδη κατέχουν.

Κεντρικοί οι ρόλοι:

- α. του μαθητή που αναλαμβάνει ενεργό ρόλο στην οικοδόμηση της γνώσης του
- β. της προηγούμενης ή πρότερης γνώσης του μαθητή η οποία θα πρέπει να τροποποιηθεί και να επεκταθεί ως αποτέλεσμα της μάθησης
- γ. του /της εκπαιδευτικού, που αναλαμβάνει έναν υποστηρικτικό- συμβουλευτικό ρόλο στη δραστηριότητα των μαθητών

Εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στο εσωτερικό του γνωστικού μας συστήματος, στη δομή και τη λειτουργία του: η μάθηση συνίσταται στην τροποποίηση των γνώσεων.

Γ. Κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες - Θεωρία της δραστηριότητας (activity theory)

Η μάθηση θεωρείται ως διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Το άτομο μέσα από τη συνεργασία με άλλα άτομα αναπτύσσει ικανότητες και δεξιότητες που διαφορετικά θα βρισκόνταν σε λανθάνουσα κατάσταση εξέλιξης.

Κατά τον Βυγκότσκι η νοητική ανάπτυξη είναι μια διαδικασία αδιάρρηκτα συνδεδεμένη με την ιστορική διάσταση και το πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο συντελείται. Δεν υπάρχει μαθησιακή δραστηριότητα έξω από το κοινωνικό, ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διαδραματίζεται.

Κεντρικοί οι ρόλοι:

α. της συνεργασίας και

β. της γλώσσας ως εργαλείου που συμβάλει στη διαμόρφωση της ταυτότητας του ατόμου

Διδακτικές προσεγγίσεις: σύνθετες ομαδικές εργασίες, αλληλοδιδασκτική

Εποικοδομητισμός : Μαθησιακά περιβάλλοντα με υπολογιστές (Boyle,1997)

Ο **εποικοδομητισμός** συνιστά σήμερα ένα από τα κυρίαρχα μοντέλα στο σχεδιασμό σύγχρονου εκπαιδευτικού λογισμικού.

Στόχος του είναι να παρέχει μαθησιακές δραστηριότητες ενταγμένες σε διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων ώστε να γεφυρώνεται το χάσμα που υπάρχει ανάμεσα στο σχολείο και στις δραστηριότητες έξω από το σχολείο.

Οι βασικές αρχές για τον σχεδιασμό μαθησιακών περιβαλλόντων με υπολογιστή, σύμφωνα με τον **εποικοδομητισμό**, είναι :

- Παροχή εμπειριών που αφορούν με την διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης.
- Παροχή εμπειριών πολλαπλών προοπτικών.
- Ενσωμάτωση της μάθησης σε ρεαλιστικά περιβάλλοντα που σχετίζονται με τον πραγματικό κόσμο. Εμπέδωση της μάθησης μέσω κοινωνικής εμπειρίας.
- Ενθάρρυνση της χρήσης πολλαπλών μορφών αναπαράστασης.
- Ενθάρρυνση της αυτοσυναίσθησης στη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης.

Γ.1 Κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες – Η ανακαλυπτική μάθηση (J. Bruner)

Βασική αρχή: οι μαθητές/τριες ανακαλύπτουν αρχές ή αναπτύσσουν δεξιότητες μέσω πειραματισμού και πρακτικής.

Ο μαθητευόμενος, προκειμένου να κατανοεί τις πληροφορίες και να αναπτύσσεται γνωστικά, οικοδομεί:

- Έμπρακτες αναπαραστάσεις, που σχετίζονται με την εκτέλεση δράσεων (μικρές ηλικίες).
- Εικονικές αναπαραστάσεις, αντιστοιχούν σε δομές χώρου και είναι ανεξάρτητες της δράσης. Αποτελούν εσωτερικές νοητικές εικόνες.
- Συμβολικές αναπαραστάσεις, είναι η αναπαράσταση σχέσεων με αφηρημένα σύμβολα, με δυνατότητα διαφόρων συσχετισμών και διατύπωσης θεωριών.

Σύμφωνα με τον Bruner ο μαθητής πρέπει να έρχεται αντιμέτωπος με προβληματικές καταστάσεις, το αναλυτικό να οργανώνεται σε σπειροειδή μορφή και ο δάσκαλος πρέπει να έχει ρόλο εμπνευστή και συντονιστή στην διαδικασία της μάθησης.

Τελευταία ο Bruner έδωσε έμφαση στο πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο των γνωστικών διεργασιών συναντώντας τους εκπρόσωπους της σοβιετικής ψυχολογικής σχολής.

Συμβολή εποικοδομητισμού στο σχεδιασμό μαθησιακών περιβαλλόντων με ΤΠΕ

Βασική αρχή: η γνώση του κόσμου οικοδομείται από το άτομο. Κυρίαρχο μοντέλο στο σχεδιασμό σύγχρονου εκπαιδευτικού λογισμικού.

Βασικός στόχος:

- να παρέχει αυθεντικές μαθησιακές δραστηριότητες (ενταγμένες σε διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων)
- να ενθαρρύνει την έκφραση και την προσωπική εμπλοκή

Γ.2. Κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες (L. Vygotsky)

Σύμφωνα με την θεωρία του Vygotsky που αντιπροσωπεύει την σοβιετική σχολή, η ανάπτυξη της νόησης είναι διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης στην οποία κυρίαρχο ρόλο παίζει η γλώσσα. Το παιδί στην διαδικασία αυτή δεν είναι παθητικός δέκτης αλλά ένα υποκείμενο που δρα και διαμορφώνει με τις πράξεις του τη γνωστική του πραγματικότητα.

Βασική αρχή της θεωρίας του είναι η «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης» (zone of proximal development) που αποτελεί την ανεξερεύνητη περιοχή του εσωτερικού δυναμικού του μαθητή ο οποίος βρίσκεται σε μία εν δυνάμει λανθάνουσα κατάσταση εξέλιξης. Εδώ φαίνεται η σημασία της διαμεσολάβησης του ενήλικου (δάσκαλο, γονέα) και ο ρόλος του κοινωνικού περιβάλλοντος στην γνωστική ανάπτυξη του μαθητή.

Κάθε άτομο έχει ένα πυρήνα γνώσεων που χρησιμοποιείται για την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων. Γύρω από αυτό τον πυρήνα τοποθετείται η ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης (ZEA) η οποία μπορεί να πραγματοποιήσει δραστηριότητες μόνο όταν συνεπικουρείται από άλλους.

Γ.4. Κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες – Η θεωρία της δραστηριότητας (Vygotsky, Leontiev, Luria, Nardi)

Η βασική αρχή αυτής της θεωρίας είναι ότι η ανθρώπινη δράση διαμεσολαβείται από πολιτισμικά σύμβολα (cultural signs) λέξεις και εργαλεία τα οποία επιδρούν στη δραστηριότητα του ατόμου και συνεπώς στις νοητικές του διεργασίες.

Η βασική μονάδα ανάλυσης είναι η δραστηριότητα η οποία αποτελείται από το υποκείμενο(άτομο ή ομάδα), το αντικείμενο(στόχος), τους κανόνες και τις λειτουργίες. Η δραστηριότητα γίνεται με τη διαμεσολάβηση εργαλείων (όργανα, σήματα, γλώσσες) τα οποία δημιουργούνται από τα άτομα για να ελέγξουν τη συμπεριφορά τους.

Κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες – Η θεωρία της δραστηριότητας (Vygotsky, Leontiev, Luria, Nardi)

Η θεωρία της δραστηριότητας έχει σημαντικές εφαρμογές στις έρευνες που αφορούν την επικοινωνία ανθρώπου-μηχανής και ειδικότερα στο σχεδιασμό μαθησιακών περιβαλλόντων με υπολογιστή(συνεργατική μάθηση).

Η συνεργατική μάθηση (collaborative learning) με υπολογιστή βασίζεται στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στο υποκείμενο(μαθητή), το αντικείμενο(στόχο μάθησης) και τα διαθέσιμα εργαλεία.

1.12 Εκπαιδευτικά λογισμικά

Οι εξελίξεις στο χώρο της παιδαγωγικής, οι ευρύτερες κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές αλλαγές σε παγκόσμιο επίπεδο αλλά και τα τεχνολογικά και επιστημονικά επιτεύγματα δεν μπορούν να αφήσουν ανεπηρέαστο το χώρο της εκπαίδευσης που οφείλει να ανταποκρίνεται στις νέες αλλά και τις διαχρονικές ανάγκες του ανθρώπου και τις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας.

Η εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών ή των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην εκπαίδευση αποτελεί πια μια πραγματικότητα και μπορεί να επιφέρει σημαντικές αλλαγές όχι μόνο ως ένα ακόμα γνωστικό αντικείμενο αλλά και μέσα από τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας άλλων γνωστικών αντικειμένων και της ίδιας της μαθησιακής διαδικασίας και της οικοδόμησης της γνώσης.

Η εκπαιδευτική χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών συνοψίζεται κάτω από διαφορετικές εκπαιδευτικές λειτουργίες: στη διδασκαλία της πληροφορικής ως ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο, στην αξιοποίηση του υπολογιστή ως πηγή και μέσο πληροφόρησης αλλά και ως επικοινωνιακό μέσο για την υποβοήθηση της διδασκαλίας, στη χρήση του υπολογιστή ως γνωστικό και αναπτυξιακό εργαλείο στο σχολείο αλλά και έξω από αυτό και στη χρήση του υπολογιστή ως μέσο διασκέδασης και άτυπης μάθησης (Ράπτης, & Ράπτη, 2004:54).

Ειδικότερα, ο υπολογιστής ως διδακτικό μέσο μπορεί να συμβάλλει στην προώθηση σημαντικών μαθησιακών στόχων σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα με τη χρήση εκπαιδευτικών λογισμικών. Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια μεγάλη αύξηση στην παραγωγή εκπαιδευτικών λογισμικών που θέτει μια σειρά ερωτημάτων σχετικά με την ποιότητα και τον έλεγχο της ποιότητας των εκπαιδευτικών λογισμικών.

Σύμφωνα με τον Διεθνή Οργανισμό Προτυποποίησης (ISO) η ποιότητα είναι «το σύνολο των γνωρισμάτων και των χαρακτηριστικών του προϊόντος ή της υπηρεσίας που έχουν σχέση τη δυνατότητα ικανοποίησης και κάλυψης καθορισμένων αναγκών» (ΥΠΠΕΠΘ/ΠΣ, χχ :8). Ο ορισμός αυτός είναι φανερό ότι παρουσιάζει προβλήματα που εντοπίζονται στον προσδιορισμό των αναγκών που πρέπει να ικανοποιεί ένα προϊόν και συγκεκριμένα ένα εκπαιδευτικό λογισμικό.

Η άποψη που επικρατεί διεθνώς, και καθορίζει το κατά πόσο ένα εκπαιδευτικό λογισμικό είναι ποιοτικό, αναφέρεται στο αν οι απαιτήσεις των χρηστών, που

προηγουμένως έχουν αναλυθεί και καθορισθεί πλήρως, ικανοποιούνται. (Ιωάννου Σ., et alii, 2001)

Οι δημιουργοί των εκπαιδευτικών λογισμικών αναζητούν πάντα τρόπους ώστε να προσφέρουν όσο το δυνατόν περισσότερες υπηρεσίες στο χρήστη (Παναγιωτακόπουλος et alii 2003:21). Καθώς ο αριθμός των εκπαιδευτικών λογισμικών συνεχώς αυξάνει, τα κριτήρια και το επίπεδο της ποιότητάς τους εμφανίζουν πολλές διαφοροποιήσεις, η δημιουργία εκπαιδευτικού λογισμικού δεν είναι μια απλή διαδικασία (Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α., 2004:232).

Πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι «όταν ο μαθητής αλληλεπιδρά με ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό λογισμικό, δεν αλληλεπιδρά απλώς με τον υπολογιστή του, αλλά με τα άτομα που έχουν σχεδιάσει και αναπτύξει το συγκεκριμένο λογισμικό. Επομένως το εκπαιδευτικό λογισμικό δεν μπορεί να θεωρηθεί μόνο εργαλείο μάθησης αλλά και ως ένα πολιτισμικό εργαλείο. (Μακράκης Βασίλης, 2000: 27)

1.13 Προϋποθέσεις χρήσης λογισμικού

Το εκπαιδευτικό λογισμικό στη σχολική πρακτική μπορεί να συνεισφέρει στην υπολογιστική υποστήριξη της διδασκαλίας παρέχοντας βοήθεια προς το μαθητευόμενο ώστε να προσεγγίσει και να οικοδομήσει μια προκαθορισμένη από το αναλυτικό πρόγραμμα ύλη.

Επίσης μπορεί να συνεισφέρει στην υπολογιστική υποστήριξη της μάθησης ενισχύοντας τον μαθητευόμενο ώστε να αναπτύξει δεξιότητες που θα τον καταστήσουν ικανό να αντεπεξέλθει στις διαρκώς μεταβαλλόμενες και ολοένα αυξανόμενες απαιτήσεις του σύγχρονου κόσμου.

Ωστόσο το εκπαιδευτικό λογισμικό, για να ενταχτεί στη διδακτική πράξη ως υποστηρικτικό της διδασκαλίας πρέπει να ενισχύει την παροχή εμπειριών σχετικά με τη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης, να ενσωματώνει τη μάθηση σε ρεαλιστικά περιβάλλοντα (contexts) τα οποία σχετίζονται άμεσα με τον πραγματικό κόσμο, να ενθάρρυνει την κυριότητα των απόψεων και την έκφρασή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Επίσης πρέπει να πραγματοποιείται η εμπέδωση της μάθησης μέσω κοινωνικής εμπειρίας, να ενθάρρυνεται η χρήση πολλαπλών μορφών αναπαράστασης της πραγματικότητας. (Boyle, 1997).

Ο εποικοδομισμός συνιστά σήμερα ένα από τα κυρίαρχα μοντέλα στο σχεδιασμό σύγχρονου εκπαιδευτικού λογισμικού.

Βασικός στόχος ενός τέτοιου εκπαιδευτικού λογισμικού είναι να παρέχει αυθεντικές μαθησιακές δραστηριότητες ενταγμένες σε διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων από τον πραγματικό κόσμο ώστε να γεφυρώνεται το χάσμα που υπάρχει ανάμεσα στο σχολείο και στις δραστηριότητες έξω από το σχολείο. Πρέπει επίσης να ενθαρρύνει την έκφραση και την προσωπική εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία. Παράλληλα, πρέπει να λαμβάνει υπόψη του το γεγονός ότι το κοινωνικό πλαίσιο και η κοινωνική αλληλεπίδραση ευνοούν τις γνωστικές κατασκευές (αρχή που εκφράζεται κυρίως στο πλαίσιο του κοινωνικού οικοδομισμού).

Στο σημείο αυτό, η οικοδομητική προσέγγιση συναντά την προσέγγιση της θεωρίας της δραστηριότητας και τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες για τη μάθηση.

Σημαντική επίσης προϋπόθεση της ένταξης του εκπαιδευτικού λογισμικού στη μαθησιακή διαδικασία είναι η μετατόπιση της έμφασης από το περιεχόμενο και τις λειτουργίες του ίδιου του μαθησιακού συστήματος προς την ανάγκη για υποστήριξη και ανάπτυξη κοινωνικών αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στα υποκείμενα που μαθαίνουν ή διδάσκουν, καθώς και στη διαπραγμάτευση μέσω της γλώσσας του περιεχομένου της γνώσης και της μάθησης. (Κόμης, 2006)

Αναγκαίο επίσης θεωρείται να διευκρινιστούν τα ακόλουθα:

Το λογισμικό δε θεωρείται ως το απόλυτο μέσο διδασκαλίας. Είναι εσφαλμένη η εντύπωση «εργάζομαι με τον υπολογιστή με ότι μου προσφέρει».

Πρέπει να γίνεται:

- Αξιοποίηση της συμπληρωματικότητας των διδακτικών μέσων: βιβλίο, χαρτί - μολύβι, άλλα υλικά (π.χ. πειράματα, κατασκευές κ.λπ.)
- Χρήση κατάλληλων «φύλλων εργασίας» από το μαθητή.
- Αξιοποίηση ποικίλων δραστηριοτήτων από διαφορετικά είδη λογισμικών.

Για εργασίες διερεύνησης ή πειραματισμού αξιοποιούνται *λογισμικά διερευνητικά*

Για εργασίες σύνθεσης αξιοποιούνται λογισμικά παρουσίασης.

Για δραστηριότητες αναζήτησης πληροφορίας λογισμικά βάσης δεδομένων, ηλεκτρονικές εγκυκλοπαίδειες.

Η διδακτική διαχείριση των τεχνολογικών περιβαλλόντων μάθησης, δεν είναι ούτε προφανής ούτε αυτονόητη. Αντίθετα απαιτείται σοβαρή προετοιμασία από τους διδάσκοντες. (Δημητρακοπούλου, 1998)

1.14 Αποσαφήνιση των όρων του Εκπαιδευτικού λογισμικού

Ο όρος αλληλεπίδραση χρησιμοποιείται τόσο από τις συμπεριφοριστικές, όσο και από τις εποικοδομητικές προσεγγίσεις με εντελώς διαφορετικούς τρόπους. Οι συμπεριφοριστές εννοούν την αλληλεπίδραση κυρίως με βάση τις αντιδράσεις του οργανισμού και μετά του περιβάλλοντος ενώ οι εποικοδομηστές υπονοούν ότι η αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον του πραγματοποιείται ταυτόχρονα με αμοιβαίο και αλληλέγγυο τρόπο. Με την έννοια αυτή ο σχεδιασμός του ΕΛ πρέπει να εστιάζεται στη συνεργατική διερευνητική μάθηση και όχι στη στείρα απομνημόνευση γνώσεων. (Bigge, M., 1990)

Ο όρος όμως αυτός είναι καθοριστικός στη γλώσσα της τεχνολογίας. Υποστηρίζεται πως αν ένα περιβάλλον δεν παρέχει ένα ισχυρό διαλογικό περιβάλλον ή αλληλεπιδραστικό μαθησιακό περιβάλλον, τότε η παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας ίσως είναι καλύτερη (Μακράκης Βασίλης, 2000:94)

Η αλληλεπίδραση ανθρώπου-υπολογιστή γίνεται μέσω 4 βημάτων που επαναλαμβάνονται πολλές φορές για να επιτευχθεί ο στόχος του χρήστη (Polson et al, 1992, Rieman et al.,1995)

1. Ο χρήστης θέτει ένα στόχο που θέλει να επιτύχει με το σύστημα.
2. Ο χρήστης ψάχνει για να βρει τις διαθέσιμες ενέργειες (μενού, εικονίδια, πλήκτρα κ.λπ.).
3. Ο χρήστης επιλέγει την ενέργεια που θεωρεί ότι πιθανότερα θα τον οδηγήσει στην στόχο του.
4. Ο χρήστης εκτελεί την ενέργεια και αξιολογεί την ανάδραση του συστήματος

Ο όρος διεπαφή, είναι το μέρος του συστήματος το οποίο ο χρήστης βλέπει και ακούει και με το οποίο επικοινωνεί. (Μακράκης Βασίλης, 2000:99)

Μεθοδολογία πλοήγησης αφορά μία εναλλακτική μέθοδο, η οποία συνάδει περισσότερο με τις κοινωνικο –εποικοδομηστικές προσεγγίσεις στη μάθηση, είναι η δημιουργία ενός ημιδομημένου σχήματος διεπαφής (Interface) . Στο σύστημα αυτό η

μάθηση ξεκινά από το όλο, συνήθως μια έννοια και προχωρεί προς τα μέρη, τα οποία στη συνέχεια συνθέτουν το όλο. Στο πλαίσιο αυτό δεν υπάρχει αρχή και τέλος.

Γραφιστικός σχεδιασμός οθονών : δύο τρία χρώματα είναι αρκετά σε μια οθόνη. Με τα πιο φωτεινά χρώματα υπογραμμίζουμε σημαντικές πληροφορίες.

Όταν χρησιμοποιούνται εικόνες με κείμενο τότε το κείμενο πρέπει να βρίσκεται κοντά στην εικόνα. (Μακράκης Βασίλης, 2000:112)

Η αρχική κάρτα-οθόνη θα πρέπει να είναι ελκυστική και πληροφοριακή.

Πολυμεσικοί πόροι : Όλες οι υπερμεσικές εφαρμογές χρησιμοποιούν το κείμενο ως μέσο μετάδοσης της πληροφορίας και της γνώσης. Τα κείμενα πρέπει να είναι μικρά για να μην οδηγούν σε γνωστική υπερφόρτωση.

Ευχρηστία Σύμφωνα με το πρότυπο ISO 9241 (1993) σαν ευχρηστία (usability) ορίζεται η αποτελεσματικότητα και η ικανοποίηση με την οποία συγκεκριμένοι χρήστες μπορούν να υλοποιήσουν ορισμένες ενέργειες σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα». Ο Nielsen περιγράφει την έννοια της ευχρηστίας με 5 βασικές παραμέτρους (Nielsen 1993:125)

- Ευκολία και ταχύτητα εκμάθησης χρήσης του συστήματος.
- Υψηλή απόδοση εκτέλεσης των λειτουργιών του
- Ικανότητα διατήρησης της ικανότητας χρήσης του συστήματος με την πάροδο του χρόνου από το χρήστη
- Μικρός αριθμός εσφαλμένων χειρισμών κατά τη χρήση του συστήματος και εύκολος τρόπος ανάνηψης από αυτά
- Υποκειμενική ικανοποίηση των χρηστών από την επαφή τους με το σύστημα

Οι ερευνητές υποστηρίζουν τη θεωρία της διπλής κωδικοποίησης, ότι δηλαδή, θυμόμαστε καλύτερα τις πληροφορίες όταν αυτές αναπαρίστανται και με τους δύο κώδικες δηλαδή και με το σημασιολογικό και με την οπτικό. (Βοσνιάδου. Σ., 2004:190-191) Γεγονός που επιτυγχάνεται με τη χρήση πολυμεσικών εφαρμογών. Κάθε άτομο δημιουργεί τις δικές του αναπαραστάσεις, μαθαίνει με το δικό του προσωπικό τρόπο και καλό είναι να μάθουν να αναπαριστούν το ίδιο πράγμα σε διαφορετικούς χρόνους, σε διαφορετικές καταστάσεις, για διαφορετικούς σκοπούς και από διαφορετικές προοπτικές και να μάθουν να συνθέτουν και να επανασυνθέτουν το δικό τους, συνολικό γνωστικό χάρτη δομώντας και αποδομώντας τα αντικείμενα της σκέψης τους και τις μεταξύ τους σχέσεις.

Ενημέρωση του περιεχόμενου η οποία αφορά στη δυνατότητα του μαθητή ή του εκπαιδευτικού να εμπλουτίζει το διδακτικό υλικό, προτείνοντας πρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό υποστήριξης ή παραπέμποντας σε χρήσιμες και σχετικές διευθύνσεις στο διαδίκτυο (δυναμική διασύνδεση της πληροφορίας).

Ενεργοποίηση κινήτρων μάθησης: αφορά «στην κινητοποίηση του μαθητή για ενεργή συμμετοχή και μάθηση μέσα από τις εμπειρίες του. Το εκπαιδευτικό λογισμικό πρέπει να ενθαρρύνει την ενεργητική, συνεργατική, διερευνητική και δημιουργική προσέγγιση της γνώσης με στόχο ο χρήστης δημιουργώντας να μαθαίνει, να αποκτά νέες εμπειρίες και να εξασκείται μέσα από νέες διαδικασίες και ενέργειες.» (Παναγιωτακόπουλος, Χ., Πιερρακέας, Χ., Πιντέλας, Π., 2003:139-140).

Ποιότητα αλληλεπίδρασης: αφορά στη χρησιμοποιούμενη γλώσσα και ορολογία και στον τρόπο σχεδιασμού του εκπαιδευτικού λογισμικού κατά τρόπο που να επιτρέπει στο χρήστη να πλοηγηθεί με άνεση και με λιγότερο νοητικό φόρτο.

Χαρακτηριστικά στοιχείων πολυμέσων διεπιφάνειας χρήστη

Η διεπιφάνεια χρήστη αποτελεί το κομμάτι ενός εκπαιδευτικού λογισμικού κατά το οποίο ο εκπαιδευόμενος-χρήστης βλέπει, ακούει έρχεται σε επαφή και επικοινωνεί. Στη χρήση πολυμεσικών εφαρμογών (γραφικά, εικόνα, ήχος, κείμενα) λειτουργεί μια συμπληρωματική σχέση εικόνας και αφήγησης καθώς επίσης και ο συγχρονισμός μεταξύ των μέσων (εικόνες) και των μορφών παρουσίασης (αφήγηση), προσπαθώντας να επιτευχθεί ο στόχος «να μην υπερισχύει η ταυτότητα του μέσου επί του διδακτικού περιεχόμενου». Οι ερευνητές επίσης υποστηρίζουν τη θεωρία της διπλής κωδικοποίησης, (Clark, J. M. & Paivio, A., 1991:149-170) ότι δηλαδή, θυμόμαστε καλύτερα τις πληροφορίες όταν αυτές αναπαρίστανται και με τους δύο κώδικες δηλαδή και με το σημασιολογικό και με την οπτικό, γεγονός που επιτυγχάνεται με τη χρήση πολυμεσικών εφαρμογών. Κάθε άτομο δημιουργεί τις δικές του αναπαραστάσεις, μαθαίνει με το δικό του προσωπικό τρόπο και καλό είναι να μάθουν να αναπαριστούν το ίδιο πράγμα σε διαφορετικούς χρόνους, σε διαφορετικές καταστάσεις, για διαφορετικούς σκοπούς και από διαφορετικές προοπτικές και να μάθουν να συνθέτουν και να επανασυνθέτουν το δικό τους, συνολικό γνωστικό χάρτη δομώντας και αποδομώντας τα αντικείμενα της σκέψης τους και τις μεταξύ τους σχέσεις. (Βοσνιάδου. Σ., 2004:190-191).

Η θεωρία των Schnotz and Bannert για την μάθηση με πολυμέσα προβλέπει ότι όταν προστίθενται εικόνες στο κείμενο που δε σχετίζονται με το μαθησιακό στόχο και οι μαθητές/τριες έχουν φτωχή προηγούμενη γνώση παρεμβαίνουν στο νοητικό μοντέλο οικοδόμησης της γνώσης και δεν προάγουν τη μάθηση. (Schnotz, Wolfgang and Lowe, Richard:2003:117-123).

Επίσης λήφθηκαν υπόψη οι διαφορές έντυπων και ηλεκτρονικών (Παπούλια –Τσελέπη, Π. & Τάφα. Ε.,2004: 185-187)

Στο έντυπο κείμενο το ερέθισμα είναι κείμενο και εικόνες	Στο ψηφιακό κείμενο το ερέθισμα μπορεί να είναι κείμενο, εικόνα, ήχος, κίνηση, βίντεο
Στο έντυπο κείμενο η αλληλουχία είναι γραμμική. Ο συγγραφέας δημιουργεί την αλληλουχία και ο αναγνώστης ερμηνεύει χρησιμοποιώντας τις γνώσεις και την εμπειρία του	Στο ψηφιακό κείμενο η αλληλουχία δεν είναι απαραίτητα γραμμική. Ο ίδιος ο αναγνώστης μπορεί να συμμετάσχει στη συγκρότησή της. Η αλληλουχία γίνεται εν μέρει από τον αναγνώστη των υπερκειμένων. Ο αναγνώστης επιλέγει τις συνδέσεις - links
Στο έντυπο ο συγγραφέας είναι ο γράφων όλου του κειμένου.	Στο ψηφιακό κείμενο ο/η συγγραφέας πιθανόν να χρησιμοποιεί συνδέσεις – links που δεν έχει γράψει ο ίδιος.
Στα έντυπα κείμενα η πρόβλεψη είναι πιο απλή	Στα ψηφιακά κείμενα η πρόβλεψη είναι περίπλοκη.

Αξιολόγηση

Σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. κάθε μαθησιακή διαδικασία περιλαμβάνει και το στάδιο της αξιολόγησης του μαθησιακού αποτελέσματος μέσα από συγκεκριμένες μεθόδους αξιολόγησης. Ο/η μαθητής/τρια θα πρέπει να έχει τη δυνατότητα να αξιολογείται από το δάσκαλό του

α) στην αρχή της μαθησιακής διαδικασίας για τον προσδιορισμό του επιπέδου των γνώσεων και των εμπειριών, των ενδιαφερόντων και των πιθανών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες (Αρχική ή Διαγνωστική Αξιολόγηση)

β) κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, για τον έλεγχο της πορείας κάθε μαθητή προς την κατάκτηση των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων (Διαμορφωτική ή Σταδιακή Αξιολόγηση) και

γ) στο τέλος της μαθησιακής διαδικασίας (Τελική ή Συνολική Αξιολόγηση) για να εκτιμηθεί ο βαθμός επίτευξης των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων, σε σχέση με τους προκαθορισμένους ως τελικούς στόχους.

Επίσης, από τους συντάκτες του Προγράμματος Σπουδών προτείνονται διάφορες τεχνικές αξιολόγησης κάποιες από τις οποίες είναι οι ακόλουθες: οι συνθετικές δημιουργικές - διερευνητικές εργασίες (σχέδια εργασίας), η αυτοαξιολόγηση του μαθητή ή η αξιολόγηση από τους/τις συμμαθητές/τριες του, ο συνδυασμός διαφορετικών τεχνικών (π.χ. τεστ και προφορική εξέταση), ο φάκελος εργασιών / δελτίο του μαθητή (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2002: 225, 226)

Πολύ σημαντικό κρίνεται, τα ανωτέρα στάδια αξιολόγησης να παρέχονται από το ίδιο το εκπαιδευτικό λογισμικό.

Συμβατότητα του εκπαιδευτικού λογισμικού

«Με τον όρο συμβατότητα αναφερόμαστε στις δυνατότητες εύκολης εγκατάστασης και επανεγκατάστασης, επαναχρησιμοποίησης και συνεργασίας με το υλικό και τις συσκευές των στοιχείων πολυμέσων. Επίσης στις δυνατότητες συνεργασίας και επικοινωνίας με άλλες εφαρμογές, ενσωμάτωσης της δυνατότητας πρόσβασης στο Internet» .» (Παναγιωτακόπουλος, Χ., Πιερρακέας, Χ., Πιντέλας, Π., 2003: 172)

1.12 Το Διαθεματικό Πρόγραμμα Σπουδών για την Πρώτη Γραφή και Ανάγνωση

Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών η διδασκαλία του μαθήματος της γλώσσας στο Δημοτικό αποσκοπεί στην *ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να χειρίζονται με επάρκεια και αυτοπεποίθηση, συνειδητά, υπεύθυνα, αποτελεσματικά και δημιουργικά το γραπτό και τον προφορικό λόγο, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική και την ευρύτερη κοινωνία τους.* (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2002: 21). Για την επίτευξη του σκοπού δεν υιοθετείται μία ορισμένη θεωρία της γλώσσας, αλλά επιχειρείται μία επιλεκτική και συνδυαστική εφαρμογή θεωριών, με γνώμονα τις ανάγκες της διδακτικής.

Κατά συνέπεια, η γλώσσα αντιμετωπίζεται στη φυσική της πολυπλοκότητα, στο μέτρο που αφορά το παιδί και υπαγορεύει το περιεχόμενο της γλωσσικής παιδείας. Η γλώσσα θεωρείται καταρχήν ως σύστημα επικοινωνίας με βάση τον αρθρωμένο λόγο. Συνεπώς, γίνεται αντικείμενο μελέτης τόσο ως αφηρημένο σύστημα σχέσεων όσο και ως λειτουργία του συστήματος σε πραγματικές συνθήκες. Έπειτα, ο χειρισμός της γλώσσας ακολουθεί την ευρύτερα αποδεκτή άποψη ότι πρόκειται για μέσο προαγωγής της διάνοησης και, ειδικά, της δημιουργικής και κριτικής σκέψης. Ειδικότερα, η γλώσσα συνιστά φορέα και μέσο υλοποίησης των σκοπών των υπόλοιπων μαθημάτων και γενικά της εκπαίδευσης. Ωστόσο, η αντιμετώπιση της γλώσσας ως εργαλείου (μάθησης στον σχολικό και εξωσχολικό χώρο αλλά και διεξαγωγής του μαθήματος) συνυπάρχει με τη θεώρησή της ως αξίας και ως φορέα πολιτισμού. Από την άλλη πλευρά, η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως μέσο δράσης και αλληλεπίδρασης των ανθρώπων, καθώς και ως μέσο κατανόησης, έκφρασης, περιγραφής και μετατροπής της πραγματικότητας, αλλά και δημιουργίας πραγματικότητας

Γενικός σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας είναι ο/η μαθητής/τρια να μάθει να χειρίζεται όσο το δυνατόν καλύτερα την ελληνική γλώσσα: να την καταλαβαίνει, να την ομιλεί, να τη διαβάζει με άνεση, ώστε να συμμετέχει ενεργά στη σχολική και την ευρύτερη κοινωνία του.

Πρώτη ανάγνωση

Προφορικός και γραπτός λόγος

Σκοπός: Η ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να γράφει και να διατυπώνει γραπτά νοήματα και να οργανώνει τον προφορικό του λόγο με την ορθή χρήση απλών δομών και απλού λεξιλογίου.

Θεμελιώδεις έννοιες Διαθεματικής προσέγγισης: Δομή, Σύστημα, Επικοινωνία, Ομοιότητα-διαφορά, Αλληλεπίδραση.

Άξονες γνωστικού περιεχομένου

1. Προφορικός λόγος ομιλία ακρόαση

- Ανακοινώσεις, αφηγήσεις, περιγραφές
- Διαλογικές και μονολογικές μορφές επικοινωνίας
- Λειτουργία του προφορικού λόγου.

2. Γραπτός λόγος- Ανάγνωση

- Φωνημική επίγνωση
- Πρώτη ανάγνωση
- Δομή συλλαβής, λέξης, πρότασης, παραγράφου
- Είδη ανάγνωσης
- Είδη κειμένων
- Επιτονισμός.

3. Γραπτός λόγος- Γραφή και παραγωγή γραπτού λόγου

- Πρώτη γραφή
- Αντιγραφή, γραφή, τονισμός, στίξη, καλλιγραφία
- Στάδια γραψίματος

4. Λεξιλόγιο

Σκοπός: Η αποσαφήνιση και η σταθεροποίηση του λεξιλογίου της προσχολικής ηλικίας. Ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου των παιδιών με λέξεις και εκφράσεις απαραίτητες για τις ανάγκες της καθημερινής τους επικοινωνίας και η χρήση βασικών λέξεων και εκφράσεων στον γραπτό και προφορικό λόγο. (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2002:43)

Ο/η μαθητής/τρια ασκείται σε:

- Θεματικά, ετυμολογικά, σημασιολογικά πεδία
- Ορισμό
- Πολυσημία

5. Γραμματική

Σκοπός: Η συνειδητοποίηση βασικών στοιχείων της δομής και της λειτουργίας της γλώσσας, με τη βοήθεια της διαίσθησης και της πρακτικής εφαρμογής κανόνων.

- Ο /η μαθητής/τρια ασκείται βαθμιαία:
- Στην προτασιακή δομή
- Στην παρατακτική και υποτακτική σύνταξη
- Στην πυρηνική ελλειπτική και επαυξημένη πρόταση
- Στην στίξη
- στα μέρη του λόγου
- στα κλιτικά συστήματα
- στη φωνολογική δομή της γλώσσας
- στον τονισμό και επιτονισμό
- στην ιδιαιτερότητα της δομής της Ελληνικής γλώσσας
- στα σχήματα λόγου.

6. Διαχείριση της Πληροφορίας

Σκοπός: Η κατάκτηση δεξιοτήτων αναζήτησης πληροφοριών και η αποκωδικοποίηση οπτικών και ακουστικών σημάτων.

Ο /η μαθητής/τρια ασκείται βαθμιαία ώστε να είναι σε θέση να:

Εντοπίζει και να αξιολογεί τις πληροφορίες, που χρειάζεται, χρησιμοποιώντας διάφορες πηγές πληροφόρησης, γλωσσικές και μη.

Ζητάει και δίνει πληροφορίες. Αξιοποιεί απλό χάρτη, πίνακες (δρομολογίων και λοιπών πληροφοριών, διάφορα έντυπα κ.τ.ό.). Εντοπίζει τις πληροφορίες που θέλει και τις αξιοποιεί. Αναλύει και συνθέτει δεδομένες πληροφορίες. Χρησιμοποιεί στοιχειωδώς Η/Υ, προκειμένου να επεξεργαστεί κείμενο απλής εργασίας και να το μορφοποιήσει. (Δ.Ε.Π.Π.Σ.,2002:51)

ΜΕΡΟΣ 2^ο

2.1 Παρουσίαση και ανάλυση του υλικού

Η τεχνολογία λογισμικού αναφέρεται σε μία αναλυτικο-συνθετική διαδικασία κατά την οποία τεμαχίζεται ένα πρόβλημα σε υπο-προβλήματα και στη συνέχεια επιχειρείται η σύνθεση της λύσης, που προκύπτει από τις λύσεις των υπο-προβλημάτων (Μακράκης, 2000:85) .

Μια αρχική ιδέα προηγήθηκε και ακολούθησε η ανάλυση αναγκών που αναφέρεται στα άτομα που διδάσκουν το γνωστικό αντικείμενο, και στους μαθητές/τριες, που θα αναπαριστούν τους ενδεχόμενους χρήστες. Στη συνέχεια καθορίστηκαν οι απαιτήσεις του υλικού. Υπολογίστηκε το υπόβαθρο των χρηστών, τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, οι διδακτικοί στόχοι, το μαθησιακό περιβάλλον, και το περιεχόμενο.

Στο συγκεκριμένο λογισμικό το αρχικό πρόβλημα ήταν η διδασκαλία της πρώτης γραφής και ανάγνωσης σε μαθητές/τριες Α΄ Δημοτικού. Έπρεπε να παραχθεί ένα λογισμικό, το οποίο θα ικανοποιούσε τον αρχικό στόχο. Στη συνέχεια το αρχικό πρόβλημα τεμαχίστηκε σε υποπροβλήματα, στα οποία πάλι έπρεπε να δοθούν συγκεκριμένες λύσεις.

Τα υπο-προβλήματα οργανώθηκαν σε έξι ομάδες

A) Καθορισμός ομάδας – στόχου και επιλογή εκπαιδευτικού αντικειμένου.

- Καθορίστηκε η ομάδα στόχος, που ήταν οι μαθητές/τριες πρώτης τάξης Δημοτικού.
- Επιλέχτηκε το εκπαιδευτικό αντικείμενο που αφορά στην πρώτη ανάγνωση και γραφή.
- Μελετήθηκε το εκπαιδευτικό αντικείμενο του γραμματισμού.
- Καθορίστηκαν οι προδιαγραφές χρήσης ανάλογα με τα φυσικά χαρακτηριστικά τις απαιτήσεις και τις μαθησιακές ανάγκες της ομάδας στόχου. Ορίστηκαν οι ψυχολογικές και παιδαγωγικές αρχές. Τέθηκαν οι επιμέρους διδακτικοί στόχοι.
- Επιλέχτηκε η μέθοδος διδασκαλίας που θα ακολουθηθεί.

Β) Οργάνωση περιεχομένου και δημιουργία σεναρίου

Για το σκοπό αυτό έγινε:

- Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που αφορά το γραμματισμό και τις Νέες τεχνολογίες.
- Συγκεντρώθηκε εκπαιδευτικό υλικό.
- Οργανώθηκε το περιεχόμενο
- Δημιουργήθηκε ένα σενάριο, πάνω στο οποίο οργανώνεται όλο το υλικό.

Γ) Σχεδίαση αλληλεπίδρασης και σχεδίαση δομής λογισμικού.

Αναλύθηκαν οι απαιτήσεις σεναρίου.

Σχεδιάστηκε η πλοήγηση

Δ) Υλοποίηση διεπιφάνειας χρήσης

Σχεδίαση διεπιφάνειας χρήσης

Δημιουργία διεπιφάνειας χρήσης

Ε) Παραγωγή περιεχομένου

Ολοκληρώθηκαν τα μέσα μεταφοράς της πληροφορίας (ήχος, εικόνες, βίντεο γραφικά κ.λπ.)

ΣΤ) Παραγωγή τελικού προϊόντος- μήτρας

Δημιουργήθηκε μία εγκαταστάσιμη εφαρμογή.

Εγγράφηκε η εφαρμογή σε μέσο μεταφοράς CD –ROM

Τα συμπληρωματικά φύλλα εργασίας, είναι ειδικά σχεδιασμένα: για την υλοποίηση ομαδικών δραστηριοτήτων και για την επέκταση δραστηριοτήτων του λογισμικού (αν και κάθε δάσκαλος/α μπορεί να δημιουργήσει τα δικά του).

Επίσης τα φύλλα δραστηριοτήτων καλύπτουν και την ανάγκη να χρησιμοποιήσουν οι μικροί μαθητές/τριες το μολύβι και το χαρτί, και να ασκηθούν σε γραφοκινητικές δραστηριότητες, πέρα από αυτές που ο Η.Υ. ικανοποιεί.

Προτεινόμενη θεωρία μάθησης.

Στο σχεδιασμό του εκπαιδευτικού λογισμικού, καμία θεωρία μάθησης δεν είναι απορριπτέα. Μπορεί όλες να βρουν εφαρμογή, ανάλογα με τις ανάγκες των χρηστών, τους επιδιωκόμενους στόχους και γενικότερα με το εκπαιδευτικό θέμα που αναλύεται.

Το συγκεκριμένο λογισμικό περιλαμβάνει δραστηριότητες οικοδόμησης της γνώσης, αλλά και κάποιες συμπεριφοριστικές επίσης. Ωστόσο αφήνεται στο χρήστη η αυτονομία στη διαδικασία της μάθησης με την προϋπόθεση ο /η εκπαιδευτικός, να οργανώσει τη διδασκαλία.. Καλύτερα αποτελέσματα στη μάθηση προκαλεί όχι μόνο η χρήση τεχνολογικών μέσων, αλλά το διδακτικό πλαίσιο, τα δε αποτελέσματα είναι πιο διαρκή και ουσιαστικά, όταν τα τεχνολογικά μέσα χρησιμοποιούνται για πιο μεγάλο χρονικό διάστημα και για μεγάλο αριθμό γνωστικών αντικειμένων. (Σολομωνίδου,2001:298). Οι δραστηριότητες στο συγκεκριμένο λογισμικό είναι μαθητοκεντρικές και ομαδοσυνεργατικές αφού σύμφωνα με την βιβλιογραφία δίνουν θετικά αποτελέσματα στην μάθηση και την κοινωνικοποίηση του παιδιού. (Ράπτης, 2002:110-111)

Προτεινόμενη μέθοδος διδασκαλίας της πρώτης γραφής και ανάγνωσης με τη χρήση του λογισμικού

Ως προτεινόμενη μέθοδος διδασκαλίας αναφέρεται ένα συνδυαστικό μοντέλο το οποίο περιγράφεται πιο πάνω και στηρίζεται σε τέσσερις άξονες:

- Στη γλώσσα ως όλο: η οποία φαίνεται μόνο σε πραγματικές –αυθεντικές καταστάσεις επικοινωνίας
- Στον αναδυόμενο γραμματισμό
- Στην αναλυτικοσυνθετική μέθοδο
- Στον κριτικό μεσικό γραμματισμό(ο.π: 32-33)

2.2 Οι παιδαγωγικές και ψυχολογικές αρχές

Το συγκεκριμένο λογισμικό ακολουθεί τις παρακάτω παιδαγωγικές αρχές, οι οποίες καθόρισαν τον τρόπο δόμησης της μαθησιακής διαδικασίας, το είδος των δραστηριοτήτων και το ρόλο του εκπαιδευτικού:

- Η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να δίνει έμφαση στις αρχές του συνδυαστικού μοντέλου γραμματισμού (γλώσσα ως όλο- αναδυόμενος γραμματισμός- αναλυτικοσυνθετική μέθοδος- κριτικός μεσικός γραμματισμός)
- Ο μαθητής να έρχεται αντιμέτωπος με προβληματικές καταστάσεις τις οποίες καλείται να επιλύσει. (Von Glasersfeld, 1995)
- Η μάθηση να είναι βιωματική στηριγμένη στις εμπειρίες του παιδιού και στην προϋπάρχουσα γνώση. Οι γραφοφωνημικές αντιστοιχίες και τα ορθογραφικά μοτίβα να μαθαίνονται μέσα από την ανάγνωση και ειδικότερα από τη γραφή κειμένων με νόημα. (Clay & Casden, 1990)
- Έμφαση στην επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας μέσα από αυθεντικά κείμενα
- Χρησιμοποίηση στρατηγικών/μοντέλων διδασκαλίας των κειμενικών ειδών
- Υλοποίηση των στόχων του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Σπουδών για τη διδασκαλία της πρώτης γραφής και ανάγνωσης. (ΔΕΕΠΣ)
- Υιοθέτηση του μοντέλου διδασκαλίας για τη κειμενοκεντρική προσέγγιση της γλώσσας. (αποδόμηση πρότυπων κειμένων / παραγωγή γραπτού κειμένου ύστερα από την κοινού διαπραγμάτευση με το δάσκαλο-γραμματέα / αυτόνομη δόμηση και παραγωγή)

Επιδιώκεται η **ενεργός συμμετοχή του παιδιού**: Η μάθηση απαιτεί την προσοχή των μαθητών, την παρατήρηση, την απομνημόνευση, την κατανόηση, τη θέση στόχων και την ανάληψη ευθύνης για την ίδια τη μάθησή τους. Αυτές οι γνωστικές δραστηριότητες δεν είναι δυνατές χωρίς την ενεργό συμμετοχή και εμπλοκή του μαθητή. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να βοηθούν τους μαθητές να είναι ενεργοί στην τάξη και να θέτουν στόχους αξιοποιώντας τη φυσική τους διάθεση για διερεύνηση, για κατανόηση νέων πραγμάτων και για μάθηση.

Σε αυτό το πλαίσιο το «Αξέχαστες διακοπές» προσπαθεί να δημιουργήσει ενδιαφέροντα και απαιτητικά περιβάλλοντα μάθησης στα οποία ενθαρρύνεται η ενεργή

συμμετοχή των μαθητών. Τα παιδιά δεν παραμένουν παθητικοί ακροατές για πολλή ώρα.

Κάθε ενότητα εμπλουτίζεται με πρακτικές δραστηριότητες, όπως κατασκευές, παιχνίδια, συνθετικές εργασίες, κλπ.

Κοινωνική αλληλεπίδραση

Η μάθηση είναι πρωτίστως μία κοινωνική δραστηριότητα και η συμμετοχή στην κοινωνική ζωή του σχολείου είναι βασική για να υπάρξει μάθηση. Η δημιουργία μιας παραγωγικής και συνεργατικής ατμόσφαιρας αποτελεί ουσιαστικό κομμάτι της μάθησης στο σχολείο. Προτείνεται τα παιδιά να εργαστούν σε ομάδες των δύο στον υπολογιστή με στόχο την ανταλλαγή απόψεων και ιδεών για να βελτιώσουν την ποιότητα των παραγόμενων εργασιών τους (ανακοινώσεις, συνθετικές εργασίες, ζωγραφική κλπ.)

Δραστηριότητες που έχουν νόημα

Οι άνθρωποι μαθαίνουν καλύτερα όταν συμμετέχουν σε δραστηριότητες που θεωρούν χρήσιμες για την πραγματική ζωή και έχουν σχέση με την κουλτούρα τους.

Ερευνητικά δεδομένα έδειξαν πως πολλές σχολικές δραστηριότητες δεν έχουν καμία σκοπιμότητα για τους μαθητές/τριες επειδή δεν καταλαβαίνουν για ποιο λόγο τις κάνουν, ποιος είναι ο σκοπός τους και η χρησιμότητά τους.

Στο λογισμικό επιχειρήθηκε να δοθούν δραστηριότητες από την καθημερινή ζωή των παιδιών. Το παιχνίδι, ή το ψάρεμα, το κολύμπι ακόμη και οι «μικροκαβγάδες» τους είναι θέματα κοινού ενδιαφέροντος για τα περισσότερα παιδιά. Κάποιες δραστηριότητες μπορούν να ενσωματωθούν μέσα σε κάποιο αυθεντικό πλαίσιο. Δείγμα ενός αυθεντικού πλαισίου είναι το περιβάλλον μέσα στο οποίο η δραστηριότητα αυτή συνήθως χρησιμοποιείται στην πραγματική ζωή. Για παράδειγμα, οι μαθητές/τριες μπορούν να βελτιώσουν τις ικανότητές τους στην προφορική γλώσσα και επικοινωνία συμμετέχοντας σε συζητήσεις. Μπορούν να βελτιώσουν τις ικανότητές τους στο γραπτό λόγο αν εμπλακούν στη σύνταξη ενός ημερολογίου τάξης ή στην προσθήκη κάποιων σελίδων καταγράφοντας τις προσωπικές τους εμπειρίες στο ημερολόγιο της Αθηνάς στο ίδιο το λογισμικό. Έτσι οι μαθητές/τριες μπορούν να γίνουν ένα κομμάτι της μικρής αυτής ιστορίας. Επίσης να στείλουν την κάρτα που δημιούργησαν σε κάποιο φιλικό ή συγγενικό τους πλαίσιο, επισκεπτόμενοι το τοπικό ταχυδρομείο ή να επικοινωνήσουν

με mail με μαθητές/τριες κάποιου σχολείου. Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. 1989).

Σύνδεση των νέων πληροφοριών με τις προϋπάρχουσες γνώσεις

Οι νέες γνώσεις δομούνται πάνω στη βάση των όσων ήδη καταλαβαίνουμε και πιστεύουμε.

Η ιδέα ότι η ικανότητα των ανθρώπων να μαθαίνουν κάτι καινούριο συνδέεται με το τι ξέρουν ήδη είναι σχετικά παλιά, αλλά τα πιο πρόσφατα ερευνητικά πορίσματα δείχνουν ότι είναι καθοριστικής σημασίας για να υπάρξει μάθηση. Δεν είναι δυνατό να κατανοήσει, να θυμηθεί ή να μάθει κανείς κάτι που του είναι τελείως ξένο. Χρειάζονται κάποιες προϋπάρχουσες γνώσεις για να κατανοήσουμε το νόημα της εισερχόμενης πληροφορίας. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές/τριες μέσα από τις σελίδες του λογισμικού να ενεργοποιήσουν τις προηγούμενες γνώσεις τους και να τις αξιοποιήσουν για καλύτερες επιδόσεις Αυτό μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους: Μπορούν να συζητούν το περιεχόμενο του μαθήματος πριν αρχίσουν τη διδασκαλία, προκειμένου να εξασφαλιστεί ότι οι μαθητές/τριες έχουν τις απαραίτητες προϋπάρχουσες γνώσεις και για να τις ενεργοποιήσουν.

Συνήθως οι προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών είναι ελλιπείς ή υπάρχουν εσφαλμένες ιδέες και καίριες παρανοήσεις. Οι εκπαιδευτικοί δεν αρκεί να γνωρίζουν ότι οι μαθητές/τριες ξέρουν κάτι για το θέμα που θα αναπτυχθεί. Πρέπει να διερευνήσουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών σε βάθος, έτσι ώστε να μπορέσουν να εντοπίσουν τις εσφαλμένες ιδέες και παρανοήσεις. Μπορεί να χρειαστεί οι εκπαιδευτικοί να ανατρέξουν στα περασμένα για να καλύψουν την σημαντική προαπαιτούμενη ύλη ή να ζητήσουν από τους μαθητές/τριες να κάνουν κάποια προκαταρκτική εργασία μόνοι τους.

Οι ερωτήσεις που κάνει ο εκπαιδευτικός μπορεί να είναι πολύ χρήσιμες για να βοηθηθούν οι μαθητές/τριες να δουν τη σχέση ανάμεσα σε όσα μαθαίνουν και σε όσα ήδη γνωρίζουν καθώς επίσης μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να δουν τη σχέση αυτή και να κάνουν διορθώσεις. Αυτό μπορούν να το πετύχουν δίνοντας ένα μοντέλο ή πλαίσιο που οι μαθητές/τριες θα το χρησιμοποιήσουν ως σκαλωσιά στην προσπάθειά τους να βελτιώσουν την επίδοσή τους. Ένα δείγμα επικοινωνιακής προσέγγισης στο λογισμικό «Αξέχαστες διακοπές» είναι η διδασκαλία της γραφής των στοιχείων του ταχυδρομικού φακέλου. (Bransford, et al., 1999).

Ανάπτυξη της αυτορρύθμισης και του αναστοχασμού

Η αυτορρύθμιση βασίζεται στο στοχασμό του ατόμου με την έννοια της επίγνωσης των ιδεών και των στρατηγικών που χρησιμοποιεί κανείς. Οι στοχαστικές διαδικασίες μπορούν να αναπτυχθούν μέσα από τη συζήτηση, την επιχειρηματολογία όπου τα παιδιά ενθαρρύνονται να εκφράσουν τις απόψεις τους και να τις υπερασπίσουν.

Αναδόμηση της προϋπάρχουσας γνώσης

Ορισμένες φορές η προϋπάρχουσα γνώση μπορεί να εμποδίζει το δρόμο προς τη μάθηση κάτι νέου. Οι μαθητές πρέπει να μάθουν πώς να επιλύουν τις εσωτερικές αντιφάσεις και να αναδομούν τις υπάρχουσες έννοιες όποτε χρειάζεται.

Στόχος η κατανόηση κι όχι η απομνημόνευση

Η μάθηση είναι καλύτερη όταν το υλικό είναι οργανωμένο γύρω από γενικές αρχές και εξηγήσεις αντί να βασίζεται στην απομνημόνευση απομονωμένων στοιχείων και διαδικασιών.

Εφαρμογή της γνώσης

Οι μαθητές/τριες συνήθως δεν μπορούν να εφαρμόσουν ό,τι μαθαίνουν στο σχολείο για να λύσουν προβλήματα του πραγματικού κόσμου. Στο «Αξέχαστες διακοπές» οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν τις δραστηριότητες των ενοτήτων «Στείλαμε κάρτες στους παλιούς μας φίλους» και «Χάθηκε ο Ψιτ!», για να εφαρμόσουν τη γνώση, που αποκόμισαν σε πραγματικές περιστάσεις ή οργανώνοντας οι ίδιοι υποθετικά σενάρια.

Διάθεση χρόνου για εξάσκηση

Η μάθηση είναι μία πολύπλοκη γνωσιακή δραστηριότητα που δε χωράει βιασύνη. Απαιτείται σημαντικός χρόνος και εξάσκηση για να αρχίσει να συγκροτείται η επιδεξιότητα σε ένα τομέα.

Η έρευνα δείχνει ότι οι άνθρωποι πρέπει να κάνουν πολλή εξάσκηση για να αποκτήσουν εμπειρία σε κάποιον τομέα. Ακόμη και οι μικρές διαφορές στο χρόνο που είμαστε εκτεθειμένοι στις πληροφορίες μπορεί να έχουν μεγάλες διαφορές στις πληροφορίες που αποκτούμε.

Αναπτυξιακές και ατομικές διαφορές

Οι έρευνες έχουν δείξει ότι υπάρχουν βασικές αναπτυξιακές διαφορές στη μάθηση. Καθώς τα παιδιά αναπτύσσονται, διαμορφώνουν νέους τρόπους

αναπαράστασης του κόσμου και επίσης αλλάζουν τις διαδικασίες και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν για να διαχειριστούν αυτές τις αναπαραστάσεις.

Επιπλέον, υπάρχουν σημαντικές ατομικές διαφορές στη μάθηση. Ο αναπτυξιακός ψυχολόγος Howard Gardner έχει υποστηρίξει ότι υπάρχουν πολλές άλλες διαστάσεις της ανθρώπινης νοημοσύνης πέραν των λογικών και γλωσσικών ικανοτήτων που συνήθως εκτιμούνται στα περισσότερα σχολικά περιβάλλοντα.

Κάποια παιδιά είναι προικισμένα στη μουσική, άλλα έχουν εξαιρετικές χωρικές ικανότητες ή σωματικές/κινησθητικές ικανότητες ή ικανότητες να συνδέονται με τους άλλους ανθρώπους κλπ.

Γενικά το λογισμικό προσπαθεί να καλύψει μέσα από τις δραστηριότητες αλλά και τη δόμησή του τα ενδιαφέροντα των μικρών μαθητών και τις ατομικές διαφορές. Υπάρχει μια ποικιλία μέσων, δραστηριοτήτων και μαθησιακών εργασιών που περιλαμβάνουν τη γλώσσα, τα καλλιτεχνικά, τη μουσική, την κοινωνική αντίληψη, κλπ Μπορούν σε γενικές γραμμές να χρησιμοποιήσουν τα ιδιαίτερα και μοναδικά προφίλ της νοημοσύνης τους για να λύνουν προβλήματα του πραγματικού κόσμου. Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books

Καλλιέργεια της μάθησης με κίνητρα

Η μάθηση επηρεάζεται καθοριστικά από την ύπαρξη κινήτρων για το μαθητή. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές/τριες να αποκτήσουν περισσότερα κίνητρα για μάθηση με τη συμπεριφορά τους και τα λεγόμενά τους.

Οι μαθητές/τριες που έχουν κίνητρα να μάθουν αναγνωρίζονται εύκολα επειδή έχουν ένα πάθος για την επίτευξη των στόχων τους και είναι έτοιμοι να καταβάλλουν μεγάλες προσπάθειες. Δείχνουν επίσης μεγάλη αποφασιστικότητα και επιμονή. Αυτό επηρεάζει την ποσότητα και την ποιότητα των πληροφοριών που μαθαίνουν.

Οι ψυχολόγοι διακρίνουν ανάμεσα σε δύο είδη παροχής κινήτρων. Η εξωτερική παρότρυνση και η εσωτερική παρώθηση.

Η εξωτερική παρότρυνση προκαλείται όταν χρησιμοποιούνται θετικές ενισχύσεις για να αυξηθεί η συχνότητα εμφάνισης της ζητούμενης συμπεριφοράς. Ο έπαινος, η υψηλή βαθμολογία, τα βραβεία, μπορούν να χρησιμοποιηθούν γι' αυτό το λόγο.

Η εσωτερική παρώθηση υπάρχει όταν οι μαθητές/τριες συμμετέχουν ενεργητικά σε δραστηριότητες χωρίς να χρειάζεται να επιβραβευθούν γι' αυτό.

Ένα σημαντικό χαρακτηριστικό των εσωτερικά παρωθημένων μαθητών είναι η πεποίθησή τους ότι η προσπάθεια είναι σημαντική για την επιτυχία.

Το λογισμικό δίνει ανατροφοδότηση για τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι μαθητές/τριες. Σε περιπτώσεις λάθους επιλογής τους ενθαρρύνει να προσπαθήσουν ξανά.

(Lepper, M., & Hodell, M., 1989:73-105)

2.3 Εφαρμογή των τεχνολογικών όρων στο λογισμικό

Κατά το σχεδιασμό του προγράμματος λήφθηκε υπόψη ότι το λογισμικό απευθύνεται σε παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας που κάνουν τα πρώτα τους βήματα στην κατάκτηση δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής και επιπλέον έχουν περιορισμένες γνώσεις χειρισμού ηλεκτρονικών υπολογιστών. Γι' αυτό κρίθηκε σκόπιμο το εργαλείο που θα επιλεγεί για την ανάπτυξη του λογισμικού να μην προσθέτει επιπλέον δυσκολίες στους αρχάριους χρήστες.

Έτσι χρησιμοποιήθηκε το υπερμεσικό εργαλείο προτυποποίησης και ανάπτυξης λογισμικού HyperStudio. Η επιλογή του βασίστηκε στην ευρεία διάδοσή του στο χώρο της εκπαίδευσης, καθώς και στο ότι το παραγόμενο λογισμικό είναι ανοικτού κώδικα, δηλαδή κατάλληλο να διερευνηθεί και να τροποποιηθεί όχι μόνο από τον δημιουργό, αλλά και από τους αποδέκτες του, μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς. Στον επαγγελματικό χώρο του λογισμικού το Hyperstudio χρησιμοποιείται επίσης ως εργαλείο ταχείας ανάπτυξης λογισμικού. Η εργασία με το Hyperstudio βασίζεται στη δημιουργία σελίδων-καρτών που περιέχουν υπερμεσικά και αλληλεπιδραστικά στοιχεία. Για να λειτουργήσει βέβαια το πρόγραμμα, απαιτείται εγκατάσταση του λογισμικού στον υπολογιστή. Λειτουργεί κυρίως με τη χρήση του ποντικιού. Το πληκτρολόγιο χρησιμοποιείται σε λίγες περιπτώσεις, όταν υπάρχει ανάγκη να γραφεί κάτι σε κάποιο πλαίσιο κειμένου. (Grisham, D.L.,:2001)

Όλες οι οδηγίες δίνονται προφορικά. Λεκτικό μήνυμα είναι και η ανατροφοδότηση που δίνεται στους χρήστες, όταν κάνουν λάθος, για να τους ενθαρρύνει να συνεχίσουν να ασχολούνται με το πρόγραμμα. Όσον αφορά την αισθητική παρουσίαση του προγράμματος, αναπτύχθηκαν γραφικά με ενιαίο ύφος, που σχεδιάστηκαν με βάση τις ανάγκες του προγράμματος προσδίδοντας σ' αυτό έναν πρωτότυπο χαρακτήρα. Ως μουσική επένδυση της εκπαιδευτικής εφαρμογής χρησιμοποιήθηκαν γνωστές παιδικές μελωδίες και χαρούμενες συνθέσεις από παιδικές παραστάσεις.

Το «Αξέχαστες διακοπές» ικανοποιεί αρκετές παραμέτρους της ευχρηστίας, αφού σύντομα οι χρήστες είναι σε θέση να χρησιμοποιούν το σύστημα, με καλή απόδοση εκτέλεσης των λειτουργιών του.

Στοιχειώδεις προαπαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες του / της μαθητή/τριας για την αποτελεσματική χρήση του «Αξέχαστες διακοπές» είναι αρκετές και ο χρόνος που θα απαιτηθεί για την εκπαίδευσή του είναι ελάχιστος.

Το «Αξέχαστες διακοπές» είναι μια πολυμεσική εφαρμογή κυρίως με στατικά γραφικά. Διευκρινιστικά αναφέρουμε σαν μέσα, τον ήχο- (αφήγηση κάποιων κειμένων), μουσική τις εικόνες αλλά και κάποια δυναμικά γραφικά, βίντεο, όπως το βίντεο που παρουσιάζει μία περιήγηση της Νάξου. Τα μέσα αυτά στόχο έχουν να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των χρηστών και να συμβάλλουν στην πολλαπλή κωδικοποίηση των μηνυμάτων-εννοιών.

Επίσης δίνει τη δυνατότητα στο χρήστη να έχει πρόσβαση στο «Drawing for Children» σε ένα πρόγραμμα σχεδίασης, για να δημιουργήσει δικές του οθόνες, ακολουθώντας σαφείς οδηγίες.

Από όλες τις οθόνες του λογισμικού «Αξέχαστες διακοπές» δίνεται η ευκαιρία στον χρήστη να οδηγηθεί στην έξοδο.

Δίνονται ερωτήσεις στον χρήστη από το σύστημα οπότε και υφίσταται η αρχή της ανάδρασης (ανατροφοδότησης), δηλαδή η απόκριση του συστήματος σε δράσεις του χρήστη. Ως εκ τούτου το παιδί ενθαρρύνεται να συνεχίσει την προσπάθεια του ή να προσπαθήσει πάλι.

Ο χρήστης έχει τη δυνατότητα να ελέγχει τη ροή και την ποσότητα της πληροφορίας αφού οι οθόνες δεν αλλάζουν αυτόματα αλλά ύστερα από εντολή του χρήστη.

Το κείμενο και ο τρόπος χειρισμού των στοιχείων πολυμέσων έχουν απλή και κατανοητή μορφή. Το «Αξέχαστες διακοπές» ως εναλλακτικούς τρόπους παρουσίασης της πληροφορίας με τη χρήση πολυμέσων χρησιμοποιεί: συνδυασμό εικόνας και αφήγησης, ανάγνωση κειμένων, θέαση εικόνων, προβολή βίντεο, ακρόαση μουσικών κομματιών. Επισημαίνεται ακόμη ότι καταβάλλεται προσπάθεια ώστε οι εικόνες να δρουν υποστηρικτικά στο κείμενο, να ενισχύουν την κατανόηση και να υποβοηθούν τη μάθηση.

Σύμφωνα με τις αρχές που διέπουν τις μεθόδους διδακτικού σχεδιασμού με τη χρήση πολυμέσων του Mayer επιχειρήθηκε στο «Αξέχαστες διακοπές» να υπάρξει η αρχή της χωρικής-τοπικής εγγύτητας (spatial contiguity effect) ανάμεσα στην εικόνα και στο κείμενο, αφού οι εικόνες είναι στην ίδια οθόνη με το κείμενο.

Επίσης στο εν λόγω λογισμικό τηρείται η αρχή της συνάφειας-συνοχής (coherence effect) στην παρεχόμενη πληροφορία, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές/τριες μαθαίνουν σε βάθος όταν δεν παρεμβάλλεται εξωτερικό υλικό, ασύνδετο με το γνωστικό αντικείμενο. Αυτό συμβαίνει όταν προστίθενται στην πληροφόρηση άσχετες λέξεις ή εικόνες οι οποίες παρεμβαίνουν στις γνωστικές διαδικασίες της επιλογής των πληροφοριών, της οργάνωσης και της αφομοίωσης με αποτέλεσμα οι χρήστες να επικεντρώνουν την προσοχή τους σε εικόνες ή λέξεις που δεν είναι σχετικές, με ευνόητες συνέπειες για την οικοδόμηση των γνώσεων.

Επιχειρήθηκε η επιλογή των εικόνων να γίνεται με βάση το μαθησιακό στόχο, ώστε να προάγεται αποτελεσματικά η μάθηση.

Η δυνατότητα μετάβασης από ενότητα σε ενότητα γίνεται με τον χάρτη πλοήγησης-περιεχομένων. Η ακολουθία πρόσβασης από ενότητα σε ενότητα δεν ακολουθεί μια απλή διαδοχική πλοήγηση-σειριακό μοντέλο, αλλά μια ανοιχτή ιεράρχηση με την έννοια ότι ο χρήστης έχει τη δυνατότητα να επιλέξει και να χαράξει το δικό του δρόμο πλοήγησης.

Το «Αξέχαστες διακοπές» διαθέτει δύο οθόνες βοηθητικών επεξηγήσεων σχετικές με την πλοήγηση σ' αυτό και τις δυνατότητες επεξεργασίας του συστήματος. Στις οθόνες αυτές συναντάται ένα γλωσσάρι όρων που επεξηγεί τη λειτουργία των εικονιδίων που απαντώνται στις υπόλοιπες οθόνες. Το παιδί ή ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να έχει άμεση πρόσβαση στη βοήθεια από κάθε οθόνη αρκεί να επιλέξει το εικονίδιο που βρίσκεται στην πάνω δεξιά οθόνη του λογισμικού και παριστάνεται από έναν ιππόκαμπο.

Έχει προβλεφτεί η δημιουργία ενός αρχείου Text όπου καταγράφονται όλες οι επιλογές του χρήστη. Στην πρώτη κάρτα τα παιδιά είναι υποχρεωμένα να γράψουν το όνομα τους με στόχο να δημιουργηθεί ένα στατιστικό δελτίο επιτυχιών. Όταν ολοκληρώνεται η εφαρμογή τόσο ο χρήστης όσο και ο εκπαιδευτικός έχει το στατιστικό δελτίο επιτυχιών στο οποίο καταγράφονται όλες οι επιλογές των παιδιών. Με τον τρόπο αυτό το παιδί μπορεί να ελέγξει το σκορ του και να επανέλθει με στόχο τον εντοπισμό των λαθών του τη διόρθωσή τους και την αυτοαξιολόγησή του.

Ο εκπαιδευτικός έχοντας στη διάθεσή του το στατιστικό δελτίο των επιτυχιών του παιδιού μπορεί να εντοπίσει τις δραστηριότητες στις οποίες τα παιδιά δεν έκαναν τις ορθές επιλογές και να επέμβει με στόχο την αναδόμηση των ιδεών των παιδιών και την οικοδόμηση της γνώσης.

Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι στις δραστηριότητες που δίνονται σε μορφή Word δίνεται η δυνατότητα στο μαθητή, αντλώντας υλικό από το ίδιο το λογισμικό, να παράγει και να παρουσιάζει συνθετικές εργασίες, οι οποίες θα αποτελέσουν αντικείμενο αξιολόγησης του μαθησιακού έργου από τον εκπαιδευτικό.

Το λογισμικό μπορεί να εγκατασταθεί και να λειτουργήσει σε διάφορα εργαστηριακά περιβάλλοντα (δυνατότητα μεταφοράς- portability) και είναι απαραίτητα για τη λειτουργία του συστήματα με μονάδα CD – ROM και κάρτα ήχου.

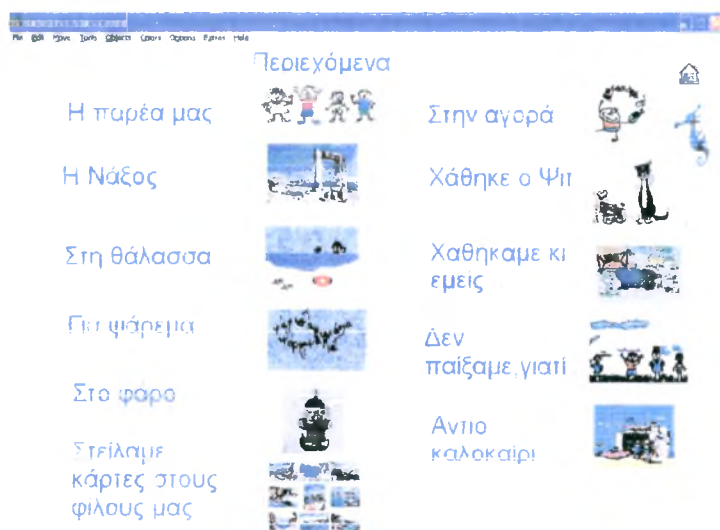
Όπως ήδη έχει προαναφερθεί «Αξέχαστες διακοπές» έχει τη δυνατότητα να συνεργάζεται και να επικοινωνεί με άλλες εφαρμογές γενικής χρήσης (επεξεργαστές κειμένου, προγράμματα ζωγραφικής κ.λπ.) και θα μπορούσε να ενσωματώνει δυνατότητα πρόσβασης στο Internet και σύγχρονης επικοινωνίας (διαλειτουργικότητα- interoperability).

2.4 Περιγραφή των θεματικών ενότητων

Στην πρώτη σελίδα/οθόνη παρουσιάζονται οι πρωταγωνιστές της μικρής καλοκαιρινής ιστορίας, που είναι ο Νικόλας με την αδερφή του τη Μαρίνα - δύο παιδιά από ένα νησί του Αιγαίου (Νάξο) και η Αθηνά με τον αδερφό της τον Ιάσονα-δύο παιδιά που είναι από την Αθήνα και περνούν τις διακοπές τους στο νησί. Μαζί τους και συμπρωταγωνιστής είναι ο Ψιτ, ο γάτος του Νικόλα και της Μαρίνας.

Στη δεύτερη σελίδα εμφανίζεται η εικόνα ενός ημερολογίου. Η Αθηνά έχει γράψει στο ημερολόγιό της τις αναμνήσεις της από τις καλοκαιρινές της διακοπές. Οι μικροί μαθητές/τριες διαβάζουν, λοιπόν κάποιες σελίδες από το ημερολόγιο της Αθηνάς.

Στην τρίτη σελίδα υπάρχει ο πίνακας περιεχομένων, που δίνει τη δυνατότητα στους χρήστες να επιλέξουν τη θεματική ενότητα που επιθυμούν, για να πλοηγηθούν.



Οι θεματικές ενότητες των περιεχομένων είναι οι ακόλουθες:

- Η παρέα μας
- Το νησί - η Νάξος
- Στη θάλασσα
- Για ψάρεμα
- Στο φάρο
- Στην Αγορά
- Χάθηκε ο Ψιτ!
- Χαθήκαμε κι εμείς!
- Θυμηθήκαμε τους παλιούς μας φίλους.
- Δεν παίζαμε, γιατί...
- Αντίο καλοκαίρι!

Ωστόσο οι μαθητές/τριες εκτός από την επιλεκτική πλοήγηση, όπως προαναφέρθηκε, έχουν και τη δυνατότητα της σειριακής πλοήγησης.

1η ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: «Η ΠΑΡΕΑ ΜΑΣ»

Η πρώτη θεματική ενότητα «Η παρέα μας» περιλαμβάνει πέντε κάρτες, στις οποίες οι μαθητές/τριες γνωρίζονται με τους ήρωες της ιστορίας.

Διδακτικοί Στόχοι:

- Η κατανόηση του νοήματος των κειμένων
- Η ενσυνείδητη επεξεργασία γραμμάτων και συγκεκριμένα του «α» του «ν»

1^η δραστηριότητα

Τίτλος : Πώς τα λένε τα παιδιά;

Περιγραφή:Μετά την παρουσίαση των μικρών πρωταγωνιστών, εμφανίζεται μία οθόνη η οποία προβάλλει ένα σημειωματάριο. Τα παιδιά πρέπει να γράψουν τα ονόματα των ηρώων της παρέας. Εδώ το παιδί /χρήστης έχει δύο επιλογές, είτε, κάνοντας κλικ σε ένα συγκεκριμένο εικονίδιο πληκτρολογίου να συνδεθεί με ένα wordpad και να πληκτρολογήσει τα ονόματα, είτε να έχει πρόσβαση σε ένα έγγραφο του MSWord και να γράψει με μολύβι την άσκηση εκτυπώνοντας τη σελίδα.

2η δραστηριότητα

Τίτλος: Σωστό ή λάθος

Διδακτικοί Στόχοι: Αξιολόγηση του βαθμού κατανόησης των κειμένων

Περιγραφή: Στην κάρτα αυτή οι μικροί μαθητές/τριες καλούνται να απαντήσουν στις παρακάτω ερωτήσεις κατανόησης κειμένου.

Το παιδί επιλέγοντας κάθε φορά τη σωστή ή τη λανθασμένη απάντηση ανατροφοδοτείται με λεκτική επιβράβευση ή παροτρύνεται για μια νέα προσπάθεια αντίστοιχα.

3η δραστηριότητα

Τίτλος: Βάλε το γράμμα που λείπει στο κάθε όνομα.

Διδακτικός Στόχος: Άσκηση στην επεξεργασία του γράμματος Α/α

Περιγραφή: Εδώ ο/η μαθητής /τρια καλείται να συμπληρώσει το γράμμα Α/ α σε λέξεις που ήδη έχει χρησιμοποιήσει στις προηγούμενες κάρτες. Π.χ. Αθηνά/Μαρίνα/ Νικόλας κ.λπ.

4η δραστηριότητα

Τίτλος: Συμπλήρωσε τα γράμματα που λείπουν στα ονόματα των παιδιών.

Διδακτικός Στόχος: Άσκηση στην επεξεργασία των συλλαβών να/νά/ΝΑ

Εδώ τα παιδιά καλούνται να συμπληρώσουν τη συλλαβή να/να σε γνωστές πάλι λέξεις π.χ. Αθηνά/Μαρίνα/Ιάσωνας Πριν από τις δύο δραστηριότητες προηγείται γνωριμία με τα γράμματα και τις συλλαβές σε γνώριμα και οικεία για τα παιδιά γλωσσικά περιβάλλοντα

Τίτλος: Μαθαίνω το Α/α

Περιγραφή: Ακολουθεί μία κάρτα που παρουσιάζει στα παιδιά το γράμμα «α» οπτικά και ακουστικά.

5η δραστηριότητα

Τίτλος: Μαθαίνω το Ν/ν

Περιγραφή: Στην κάρτα επιχειρείται η παρουσίαση τόσο οπτικά όσο και ακουστικά του γράμματος «ν»

6η δραστηριότητα

Τίτλος: Βάλε τη σωστή λέξη στα κενά

Διδακτικός Στόχος: Η ορθή χρήση των άρθρων.

Περιγραφή: Τα παιδιά επιλέγουν, κάνοντας κλικ, στο άρθρο που αντιστοιχεί σε κάθε λέξη. Π.χ Ο Νικόλας/ η Μαρίνα /το νησί

Δυνατότητες περαιτέρω αξιοποίησης του υλικού:

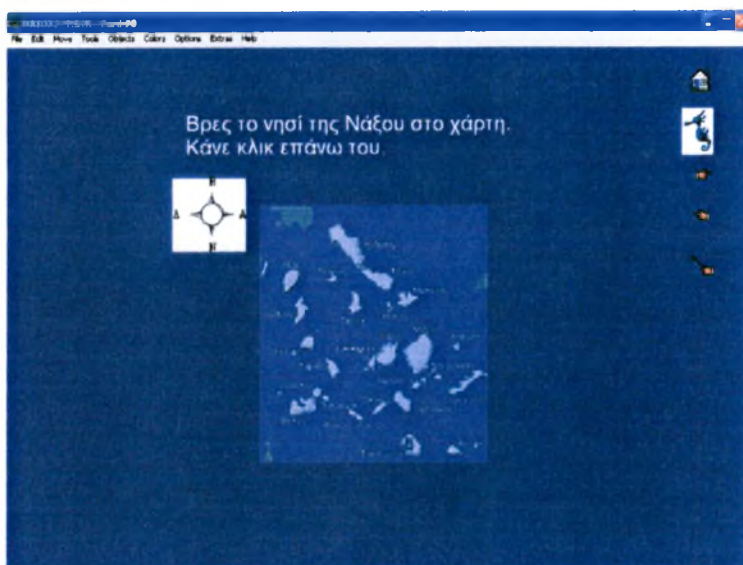
Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να εντάξουν την προσωπική τους ταυτότητα σε μία κάρτα του λογισμικού.

Επίσης μπορούν να αξιοποιηθούν οι εικόνες της θεματικής ενότητας με στόχο την εμπλοκή των μαθητών/τριών σε ανακοινώσεις προσωπικών τους εμπειριών και τη βελτίωση του προφορικού τους λόγου.

2Η ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ «ΤΟ ΝΗΣΙ -Η ΝΑΞΟΣ»

Στην πρώτη αυτή κάρτα της ενότητας «Το νησί -η Νάξος» τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν ένα βίντεο που προβάλλει το νησί. Με τον τρόπο αυτό γνωρίζουν το νησί και τις ιδιαιτερότητές του.

1η Δραστηριότητα:



- **Τίτλος:** Βρες το νησί της Νάξου στο χάρτη.
- **Διδακτικός Στόχος:** Άσκηση εντοπισμού/ ανάγνωσης χάρτη
- **Περιγραφή:** Ακολουθεί μία άσκηση εντοπισμού της Νάξου σε ένα διαδραστικό χάρτη των Κυκλάδων. Τα παιδιά καλούνται να εντοπίσουν το νησί στο χάρτη. Οι επιλογές των μαθητών/τριών ανατροφοδοτούνται σε κάθε περίπτωση.
- Στην επόμενη κάρτα εμφανίζονται φωτογραφίες από τη Νάξο και τα παιδιά

2η: Δραστηριότητα

Τίτλος: Βάλε τη σωστή λέξη στην κάθε εικόνα

Διδακτικός Στόχος: Ασκήσεις λεξιλογίου /χρήσης της γλώσσας

Η κατανόηση του νοήματος των λέξεων

Οι τρεις επόμενες κάρτες αναφέρονται στην Πορτάρα του Ναού του Απόλλωνα.

- Στην πρώτη κάρτα τα παιδιά αποκτούν γνώση για το συγκεκριμένο αρχαιολογικό μνημείο.
- Στη δεύτερη κάρτα βλέπουν φωτογραφίες που απεικονίζουν την Πορτάρα, μία πόρτα σπιτιού και μία αυλόπορτα και καλούνται να τοποθετήσουν σε κάθε εικόνα τη σωστή λέξη.
- Στη συνέχεια τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να διαβάσουν και να ακούσουν τέσσερις προτάσεις που αφορούν στην Πορτάρα, την αυλόπορτα και την πόρτα και να επιλέξουν την ορθή χρήση των λέξεων στις αντίστοιχες προτάσεις.

Δραστηριότητα 3η

Τίτλος: Ένωσε τα κομμάτια του παζλ.

- **Διδακτικός Στόχος:** Άσκηση παρατηρητικότητας
- **Περιγραφή:** Η ενότητα ολοκληρώνεται με ένα παζλ. Οι μικροί μαθητές/τριες καλούνται να ενώσουν τα κομμάτια μιας εικόνας ενός ναύτη (Ναύτης, πίνακας του Γιάννη Τσαρούχη)

3Η ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ «ΘΥΜΗΘΗΚΑΜΕ ΤΟΥΣ ΠΑΛΙΟΥΣ ΜΑΣ ΦΙΛΟΥΣ/ ΣΤΕΙΛΑΜΕ ΚΑΡΤΕΣ ΣΤΟΥΣ ΦΙΛΟΥΣ ΜΑΣ.»



των παιδιών.

- **Διδακτικοί Στόχοι:** Η γνώση της κοινωνικής πρακτικής που αντιπροσωπεύει κάθε κείμενο
- Η πρώτη κάρτα αυτής της ενότητας περιλαμβάνει ένα εισαγωγικό κείμενο, το οποίο εξηγεί την ανάγκη επικοινωνίας με τους παλιούς φίλους

1η δραστηριότητα

Τίτλος: Διάβασε /Άκουσε το γράμμα του Πάνου

- **Διδακτικός Στόχος:** Εξοικείωση με το κειμενικό είδος της επιστολής.

- **Περιγραφή:** Στην κάρτα υπάρχει ένα γράμμα του Πάνου προς τα παιδιά που εξηγεί τους λόγους που δεν θα είναι κοντά τους το καλοκαίρι στο νησί.
- Στη τρίτη κάρτα εμφανίζονται γραπτές και προφορικές οδηγίες για τον τρόπο συμπλήρωσης των στοιχείων του παραλήπτη και του αποστολέα σε ένα φάκελο αλληλογραφίας.



Ακούστε κι αυτό!

Μία κάρτα ή ένα γράμμα, για να φτάσει στον παραλήπτη, χρειάζεται:
 Όνομα
 Επώνυμο
 Διεύθυνση: Οδό, αριθμό, πόλη και Ταχυδρομικό Κώδικα.



2η δραστηριότητα

Τίτλος: Κάνε κλικ με το ποντίκι στις λεζάντες, για να τις τοποθετήσεις στις σωστές εικόνες.

Διδακτικός Στόχος: Ανάπτυξη δεξιότητας χρονικής αλληλουχίας.

Περιγραφή: Τα παιδιά πρέπει να τοποθετήσουν τις λεζάντες στη διαδικασία που ακολουθείται, για την αποστολή ενός γράμματος ή μιας κάρτας, από τη συγγραφή της έως το ταχυδρομείο.

3η δραστηριότητα

Τίτλος: Πληκτρολόγησε τα στοιχεία σου στο φάκελο για να στείλεις μια κάρτα από τον τόπο σου σε ένα φίλο ή μια φίλη σου.

Διδακτικός Στόχος:

Στόχος της δραστηριότητας είναι η παραγωγή γραπτού λόγου και η εξοικείωση των παιδιών με τον τρόπο οργάνωσης του κειμένου του ταχυδρομικού φακέλου αλληλογραφίας.

Περιγραφή: Στην πέμπτη κάρτα τα παιδιά καλούνται να συμπληρώσουν τα στοιχεία τους σε ένα φάκελο, για να στείλουν μία κάρτα από τον τόπο τους σε μία φίλη τους ή σε ένα φίλο τους. Έχουν τη δυνατότητα τα παιδιά, επιλέγοντας τον εκτυπωτή να εκτυπώσουν την σελίδα ή να εκτυπώσουν το ακόλουθο φύλλο εργασίας

4η Δραστηριότητα

Τίτλος: Ποιος φάκελος έχει όσα πρέπει;

Διδακτικός Στόχος: Η αξιολόγηση της προηγούμενης διαδικασίας

Περιγραφή: Στην κάρτα αυτής της ενότητας τα παιδιά καλούνται να επιλέξουν την ορθά συμπληρωμένη κάρτα και η ορθή επιλογή τους επιβραβεύεται, ενώ η λανθασμένη ανατροφοδοτείται.

5η Δραστηριότητα

Τίτλος: Διάλεξε μια κάρτα για τα γενέθλια της Άνας

Διδακτικός Στόχος: Άσκηση κατανόησης κειμένου, καλλιέργεια κριτικής διαχείρισης οπτικής πληροφορίας

Περιγραφή:

Στην κάρτα αυτή τα παιδιά καλούνται να επιλέξουν την σωστή ευχετήρια κάρτα για τα γενέθλια μιας φίλης τους.

6η Δραστηριότητα

Τίτλος: Ζωγραφίζουμε κάρτες για τους αγαπημένους μας!

Διδακτικός Στόχος: Εικαστική δημιουργία, παραγωγή κειμένου και ορθή χρήση του λόγου σε συγκεκριμένα πλαίσια επικοινωνίας.

Περιγραφή: Στην κάρτα αυτή τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα κάνοντας κλικ σε ένα εικονίδιο να βρεθούν στο περιβάλλον του Drawing for children και εκεί καλούνται να ζωγραφίσουν μία κάρτα για τα γενέθλια μιας φίλης τους. Στην οδηγία περιλαμβάνεται και η εντολή να γράψουν τις ευχές τους με τα εργαλεία του προγράμματος.

7η Δραστηριότητα

Τίτλος: Κατασκευή φακέλου αλληλογραφίας

Η επόμενη κάρτα οδηγεί σε Φύλλο δραστηριοτήτων/

Διδακτικοί Στόχοι:

- Εξοικείωση των παιδιών στην κατανόηση κειμένου,
- Εξοικείωση των παιδιών στην οργάνωση του κατευθυντικού λόγου και στην εκτέλεση οδηγιών.

Περιγραφή: Κάνοντας κλικ στο ψαλίδι τα παιδιά έχουν πρόσβαση στο φύλλο δραστηριοτήτων «Κατασκευή φακέλου αλληλογραφίας» όπου τους δίνονται τα υλικά και οι οδηγίες, και να κατασκευάσουν μόνοι τους τον φάκελο, με τελικό στόχο να στείλουν την κάρτα στο φίλο ή τη φίλη τους.

4η ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ «ΣΤΗ ΘΑΛΑΣΣΑ»

Τίτλος: Στη Νάξο κάναμε μπάνιο στη θάλασσα

Διδακτικοί Στόχοι:

- Εξοικείωση με τον ποιητικό λόγο και με την ομοιοκαταληξία, με τον ποιητή/δημιουργό
- καλλιέργεια θετικών στάσεων για τη θάλασσα και το κολύμπι, έμμεση καθοδήγηση να μάθουν από την πρώτη παιδική ηλικία να κολυμπούν για να μειωθούν τα θύματα πνιγμού στη χώρα μας.

Περιγραφή: Στην πρώτη κάρτα της ενότητας τα παιδιά διαβάζουν και ακούνε ένα ποιηματάκι της Αθηνάς.

Στη δεύτερη κάρτα τα παιδιά γνωρίζουν το σύμπλεγμα μπ

Τίτλος: Μαθαίνω το μπ

Διδακτικοί Στόχοι: Ενσυνείδητη επεξεργασία του συμπλέγματος «μπ»

Περιγραφή

Τα παιδιά ακούνε κάνοντας κλικ τους ήχους των γραμμάτων και τους συνδυάζουν με τα αντίστοιχα γραφήματα.

1η δραστηριότητα :

Τίτλος: Βρες τις λέξεις

Διδακτικοί Στόχοι:

- Άσκηση εντοπισμού του συμπλέγματος «μπ»
- Αξιολόγηση της επίτευξης του στόχου της προηγούμενης άσκησης

Περιγραφή: Στην τρίτη κάρτα ζητείται από τον/την μαθητή/τρια να εντοπίσει το σύμπλεγμα «μπ» στο ποιηματάκι της Αθηνάς.

5Η ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ «ΣΤΟ ΨΑΡΕΜΑ»

Διδακτικοί Στόχοι:

- Η ικανότητα αντίδρασης στα νοήματα του κειμένου.
- Αναγνώριση του ύφους του κειμένου.
- Αντικατάσταση των σημειολογικών συμβόλων του διαλόγου με τα πρόσωπα που τον διεξάγουν.

Στην πρώτη κάρτα αυτής της ενότητας τα παιδιά διαβάζουν ή και ακούνε ένα διάλογο ανάμεσα στον Νικόλα και την Αθηνά. Ο διάλογος στην πραγματικότητα περιγράφει ένα χιουμοριστικό στιγμιότυπο.

1η δραστηριότητα

Τίτλος: Κάνε κλικ με το ποντίκι στα παιδιά.

Περιγραφή: Τα παιδιά για να ακούσουν το διάλογο με τη σωστή σειρά, θα πρέπει να επιλέξουν εναλλάξ τον Νικόλα και την Αθηνά. Κάνοντας κλικ κάθε φορά θα ακούνε από μία φράση, που την εκφωνεί είτε ο Νικόλας είτε η Αθηνά.

Οι επόμενες κάρτες παρουσιάζουν εικόνες από το ψάρεμα.

2η δραστηριότητα

Διδακτικοί στόχοι:

- Επιχειρείται ένα συνδυασμός του εικονικού και του λεκτικού στοιχείου για την εκμάθηση του γράμματος «Ψ» μέσα από τις λέξεις «ψάρια και ψάρεμα»

Τίτλος: Πληκτρολόγησε τη λέξη που λείπει

Περιγραφή: Τα παιδιά πρέπει να πληκτρολογήσουν τη λέξη ψάρια κάνοντας χρήση του πληκτρολογίου.

3η δραστηριότητα

Τίτλος: Ζωγραφίζουμε το βυθό!

Διδακτικός στόχος: Καλλιέργεια εικαστικής συνείδησης

Περιγραφή: Στην κάρτα αυτή τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα κάνοντας κλικ σε ένα εικονίδιο να βρεθούν στο περιβάλλον του Drawing for children και εκεί καλούνται να ζωγραφίσουν το βυθό.

4η δραστηριότητα

Βάλε στη σειρά τις λέξεις,
για να δεις τι κάνει το κοριτσάκι.
Μην ξεχάσεις στο τέλος να βάλεις τελεία.

Ένα Το κορίτσι βιβλίο διαβάζει
ένα Το αγόρι καλάθι κρατά

Τίτλος: Βάλε στη σειρά τις λέξεις

Διδακτικός στόχος: Άσκηση σύνθεσης λέξεων για παραγωγή πρότασης.

Περιγραφή: Τα παιδιά πρέπει να επιλέξουν λέξεις για να δημιουργήσουν την πρόταση που περιγράφει η εικόνα της κάρτας.

Φύλλο δραστηριοτήτων 1ο

Σ' αυτό το φύλλο δραστηριοτήτων τα παιδιά καλούνται να αντικαταστήσουν τις εικόνες με τις αντίστοιχες λέξεις, για να ολοκληρωθεί μία ιστορία.

Διδακτικός στόχος: Κατανόηση οπτικής πληροφορίας, μεταγραφή οπτικών στοιχείων σε λέξεις.

5η δραστηριότητα

Τίτλος: Πληκτρολόγησε το γράμμα που λείπει στην κάθε λέξη.

Διδακτικός στόχος: Άσκηση Γραμματικής με στόχο την ορθογραφημένη γραφή των καταλήξεων των ουδέτερων ουσιαστικών

Περιγραφή: Εδώ τα παιδιά πρέπει να συμπληρώσουν το καταληκτικό γράμμα –ο ή –ι στα ουδέτερα ουσιαστικά.

Φύλλο δραστηριοτήτων: 2

Τίτλος: Από το ένα στα πολλά!

Διδακτικός στόχος: Άσκηση των παιδιών στην ορθή χρήση των αριθμών

Περιγραφή: Στο φύλλο δραστηριοτήτων 4 τα παιδιά καλούνται να μεταφέρουν από τον ενικό στον πληθυντικό αριθμό μερικά ουδέτερα ουσιαστικά

6η ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ «ΣΤΟ ΦΑΡΟ»



Στην πρώτη κάρτα αυτής της ενότητας τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να δουν ένα μικρό βίντεο από έναν φάρο.

Τίτλος: Ο φαροφύλακας

Διδακτικός Στόχος: Η κατανόηση κειμένου, η κατάκτηση και η εξάσκηση στο σχετικό λεξιλόγιο.

Περιγραφή: Ακολουθεί μία κάρτα, όπου οι ήρωες της ιστορίας παίρνουν συνέντευξη από ένα φαροφύλακα. Αυτό δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές και τις μαθήτριες να οικοδομήσουν τη γνώση τους για τους φάρους.

1^η Δραστηριότητα

Τίτλος: Ο Νικόλας ξέχασε μερικές λέξεις

Διδακτικός Στόχος: Αξιολόγηση

Περιγραφή: Στη συνέχεια ακολουθεί άσκηση κατανόησης για την χρήση του φάρου.

Προτάσεις για περαιτέρω αξιοποίηση του υλικού:

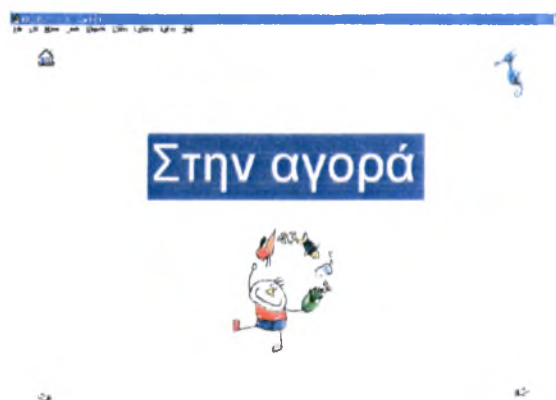
Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενθαρρύνουν τα παιδιά:

- Να ανακοινώσουν προφορικά τη σημασία των φάρων για τη ναυτιλία
- Να εντοπίσουν τις αλλαγές που έγιναν στο συγκεκριμένο τομέα με την ανάπτυξη της τεχνολογίας.
- Να προτείνουν τρόπους αξιοποίησης των κτισμάτων /φάρων.

Χρήσιμες διευθύνσεις: www.e-telescope.gr/gr/

<http://ldim-tinou.kyk.sch.gr/environ>.

7η ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ «ΣΤΗΝ ΑΓΟΡΑ»



Τα παιδιά βρίσκονται σε μια οθόνη που δείχνει την εικόνα μιας αγοράς.

1^η Δραστηριότητα

Τίτλος: Βάλε τις πινακίδες των καταστημάτων στη σωστή τους θέση

Διδακτικοί Στόχοι:

- Εξοικείωση με τη δομή του

κειμενικού είδους της πινακίδας,

Περιγραφή: Οι μαθητές/τριες πρέπει να επιλέξουν κάθε φορά τη σωστή πινακίδα και να τη μεταφέρουν στο αντίστοιχο κατάστημα.

Φύλλο δραστηριοτήτων 1ο

Τίτλος: Κατασκευή πινακίδας .

Διδακτικοί Στόχοι:

- Οι μαθητές/τριες ασκούνται στην παραγωγή λόγου (πινακίδες).
- Εξοικείωση των μαθητών με τη σύνταξη οδηγιών.
- Στο επίπεδο των γραμματικών φαινομένων γίνεται άσκηση στο β' πληθυντικό πρόσωπο προστακτικής

Περιγραφή: Τα παιδιά πρέπει να κατασκευάσουν μια πινακίδα για το εστιατόριο της αγοράς. Στη συνέχεια καλούνται να γράψουν τα υλικά που χρησιμοποίησαν για την κατασκευή της συγκεκριμένης πινακίδας και τις οδηγίες κατασκευής της.

8η ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ «ΧΑΘΗΚΕ Ο ΨΙΤ»

Τίτλος: Χάσαμε τον Ψιτ

Διδακτικοί Στόχοι

- Κατανόηση κειμένου,
- Υιοθέτηση θετικής στάσης για την προστασία των ζώων.

Περιγραφή: Στη θεματική αυτή ενότητα προηγείται ένα κείμενο αφηγηματικό, το οποίο αφηγείται μία περιπέτεια που βίωσαν οι ήρωες της ιστορίας, όταν έχασαν το γάτο, τον Ψιτ.

Τίτλος: Ανακοίνωση

Διδακτικός Στόχος: Η γνώση της κοινωνικής πρακτικής που αντιπροσωπεύει το κείμενο της ανακοίνωσης, εξοικείωση με την οργάνωση των στοιχείων που απαρτίζουν ένα κείμενο ανακοίνωσης

1η δραστηριότητα

Τίτλος: Φτιάξε και συ μια αγγελία για το αγαπημένο σου ζώακι που χάθηκε

Διδακτικοί Στόχοι:

- Η παραγωγή κειμένων που χρειάζονται για τη διεκπεραίωση καθημερινών αναγκών,(λειτουργικός γραμματισμός)
- άσκηση στη δομή του κειμενικού είδους της ανακοίνωσης/αγγελίας

Περιγραφή: Ακολουθεί η σύνταξη μίας ανακοίνωσης για τον εντοπισμό του γάτου.

Οι μαθητές/τριες καλούνται να δημιουργήσουν μία ανακοίνωση για την ανεύρεση ενός ζώου. Στην άσκηση αυτή δίνεται και η δυνατότητα εκτύπωσης.

1ο Φύλλο δραστηριοτήτων

Διδακτικός Στόχος : Παραγωγή κειμένου

2ο Φύλλο δραστηριοτήτων

Τίτλος : Τι έγινε τελικά ο Ψιτ;

Διδακτικός Στόχος: Άσκηση δημιουργικής γραφής/παραγωγής υποθέσεων

Περιγραφή:Τα παιδιά καλούνται να εικάσουν το τέλος της περιπέτειας του γάτου.

Ακολουθεί το αίσιο τέλος της περιπέτειας του γάτου με την ανεύρεσή του.

3η δραστηριότητα

Τίτλος: Κάνε κλικ με το ποντίκι στη σωστή απάντηση

Διδακτικός Στόχος: Κατανόηση κειμένου

Περιγραφή:Τα παιδιά καλούνται να επιλέξουν την ορθή απάντηση σε ερωτήσεις κατανόησης κειμένου.

Προτάσεις για περαιτέρω αξιοποίηση του υλικού: Οι εκπαιδευτικοί έχουν μια καλή ευκαιρία για να καλλιεργήσουν και να αναδείξουν τα φιλοζωικά συναισθήματα των παιδιών και για το σκοπό αυτό προτείνεται:

- να ζητήσουν από τα παιδιά να εντοπίσουν στη θεματική ενότητα το ενδιαφέρον και την ευαισθησία τόσο των παιδιών όσο και των άλλων για να ξαναβρούν το γατάκι.
- να ζητήσουν από τα παιδιά να αναφέρουν τις προσωπικές εμπειρίες τους σε θέματα ανάλογου περιεχομένου.
- να τα καλέσουν να φέρουν έντυπο υλικό, από εφημερίδες περιοδικά με ανακοινώσεις για την προστασία των ζώων.
- να επισκεφτούν σελίδες του διαδικτύου

π.χ.

www.elogos.gr/cs/forums/157/ShowPost.aspx

<http://www.wwf.gr/>

<http://www.mom.gr/>

<http://www.mom.gr/>

9η ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ «ΧΑΘΗΚΑΜΕ ΚΙ ΕΜΕΙΣ»

Η αρχική κάρτα της ενότητας, περιλαμβάνει ένα εισαγωγικό αφηγηματικό κείμενο, το οποίο εξιστορεί την περιπέτεια των παιδιών, όταν έχασαν τον προσανατολισμό τους στο δρόμο για το περιβόλι του παππού.

1η δραστηριότητα

Τίτλος: Συμπλήρωσε το χάρτη

Διδακτικοί Στόχοι:

- Η γνώση της κοινωνικής πρακτικής που αντιπροσωπεύει το κείμενο
- Ανάγνωση οπτικών στοιχείων ενός σχεδιαγράμματος, άσκηση προσανατολισμού στο χώρο.

Περιγραφή: Στην δεύτερη κάρτα δίνεται ο τρόπος με τον οποίο κατάφεραν να λύσουν το πρόβλημα, που δημιουργήθηκε. Πρόκειται για την οργάνωση ενός σχεδιαγράμματος. Οι μαθητές/τριες καλούνται να τοποθετήσουν στο χάρτη τα στοιχεία που τους δίνονται για να φτάσουν οι ήρωες στο περιβόλι του παππού.

2η Δραστηριότητα

Τίτλος: Βοήθησε τον

Ψι να φτάσει στη λιμνούλα.

Διδακτικός Στόχος:

- Καλλιέργεια χωροτακτικής νοημοσύνης

Περιγραφή: Άσκηση σωστής επιλογής./ λαβύρινθος

Στην κάρτα αυτή δίνεται ένας λαβύρινθος και οι μαθητές/τριες με παιγνιώδη τρόπο καλούνται να επιλέξουν τις δύο ορθές από τις τέσσερις διαδρομές.

Προτάσεις για περαιτέρω αξιοποίηση του υλικού:

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενθαρρύνουν τα παιδιά:

Να ασκήσουν τα παιδιά στον προσανατολισμό με χάρτες, σχεδιαγράμματα, παιχνίδια στην αυλή του σχολείου.

10η ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ «ΔΕΝ ΜΠΟΡΟΥΜΕ ΝΑ ΠΑΙΞΟΥΜΕ, ΓΙΑΤΙ...»

Εδώ παρουσιάζεται μία σκηνή από την καθημερινή ζωή των παιδιών, όπως αναφέρει και ο τίτλος της ενότητας.

Διδακτικοί Στόχοι:

- Εξοικείωση των παιδιών με τον επιχειρηματολογικό λόγο
- Η επίλυση καθημερινών προβλημάτων

Περιγραφή:

Στην πρώτη εικόνα παρουσιάζεται ο λόγος που οδήγησε τους ήρωες να διαφωνήσουν και δεν είναι άλλος από την επιλογή του παιχνιδιού.

Στη συνέχεια οι ήρωες εξηγούν τους λόγους που τους οδηγούν στις επιλογές τους.

Στην τρίτη κάρτα οι μαθητές/τριες καλούνται να αιτιολογήσουν τις επιλογές τους σε συγκεκριμένες περιστάσεις.

Φύλλο δραστηριοτήτων: 1

Διδακτικός Στόχος:

- Άσκηση δημιουργικής γραφής

Περιγραφή: Η άσκηση δίνει τη δυνατότητα σύνδεσης με εκτυπωτή και την παραγωγή γραπτού λόγου.

11^η ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ «ΑΝΤΙΟ ΚΑΛΟΚΑΙΡΙ /Η ΕΠΙΣΤΡΟΦΗ»

Η τελευταία ενότητα δείχνει την επιστροφή και το τέλος του καλοκαιριού.

Η τελευταία σελίδα παρουσιάζει μια εικόνα πόλης

Διδακτικός Στόχος:

- Η ικανότητα κατανόησης των νοημάτων που βρίσκονται δίπλα και πέρα από τις λέξεις
- Καλλιέργεια στάσεων για την ασφαλή μετακίνηση

Προτάσεις για περαιτέρω αξιοποίηση του υλικού:

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ζητήσουν από τα παιδιά να περιγράψουν την εικόνα.

- Να κάνουν σύγκριση των συνθηκών ζωής στο νησί και στην πόλη.

- Να περιγράψουν τρόπους για την ασφαλή μετακίνηση. (επιβίβαση στο πλοίο, ταξίδι με το πλοίο, αποβίβαση από το πλοίο, ταξίδι με το λεωφορείο, το ιδιωτικό αυτοκίνητο.
- Να οδηγήσουν τα παιδιά στην παραγωγή ενός brain storming/ ιδεοθύελλας με αφορμή τη φράση «αντίο καλοκαίρι», «πόλη», «νησί», «χωριό» να καταγράψουν της λέξεις και να συνθέσουν ένα μικρό κείμενο.

ΜΕΡΟΣ 3ο

3. 1 Η εφαρμογή του λογισμικού στην τάξη

Το λογισμικό «Αξέχαστες διακοπές» εφαρμόστηκε πειραματικά στην τάξη. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε σε ένα ολιγομελές τμήμα Α΄τάξης του 4^{ου} Δημοτικού Σχολείου Νέας Ιωνίας του Νομού Μαγνησίας.

Σκοπός

Γενικός σκοπός της έρευνας είναι ο έλεγχος της αποτελεσματικότητας του λογισμικού «Αξέχαστες διακοπές» στη διδακτική της Πρώτης Γραφής και ανάγνωσης και συγκεκριμένα σε μαθητές/τριες της Α΄ τάξης Δημοτικού.

Δείγμα

Το δείγμα αποτελούσαν 10 κορίτσια και 11 αγόρια της Πρώτης τάξης του 4^{ου} Δημοτικού Σχολείου Νέας Ιωνίας -Μαγνησίας

Το δείγμα ήταν εξισωμένο ως προς την ηλικία και το μορφωτικό επίπεδο των οικογενειών προέλευσης τους.

Το σχολείο βρίσκεται σε αστική περιοχή. Το συγκεκριμένο τμήμα είναι μια μικρογραφία της κοινωνίας αφού γονείς των παιδιών είναι γιατροί, φαρμακοποιοί, δημοσιογράφοι, στρατιωτικοί, επιχειρηματίες, καταστηματάρχες, δημόσιοι και ιδιωτικοί υπάλληλοι, αλλά και εργάτες βιομηχανίας.

Αξίζει να σημειωθεί πως το σχολείο διαθέτει εργαστήριο Ηλεκτρονικών Υπολογιστών, αφού συμμετείχε στο Πρόγραμμα «Οδύσσεια» Νησί των Φαιάκων.

Οι μαθητές/τριες ήταν σχετικά έμπειροι χρήστες των υπολογιστών, αφού αρκετές διδακτικές προσεγγίσεις γίνονταν με τη βοήθεια των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών. Επίσης και στην τάξη υπήρχε η γωνιά του ηλεκτρονικού υπολογιστή, για να παρουσιάζουν εργασίες τους, ή να εργάζονται σε διάφορες δραστηριότητες.

Μέθοδος συλλογής ερευνητικών δεδομένων

Η ερευνητική μέθοδος που επιλέχτηκε ήταν η **πειραματική** με τη χρήση ερωτηματολογίου.

Δόθηκε ένα αρχικό ερωτηματολόγιο (pre – test), για να ερευνηθούν οι γνώσεις των μαθητών / τριών στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, όπως αυτό φαίνεται στο Παράρτημα (βλ. σελ.147) στην πειραματική ομάδα Στη συνέχεια έγινε η διδακτική παρέμβαση με τη βοήθεια των ηλεκτρονικών υπολογιστών, στο εργαστήριο Υπολογιστών του σχολείου.

Τέλος δόθηκε ένα τελικό ερωτηματολόγιο (post-test) με τη μορφή φύλλου αξιολόγησης (βλέπε, παράρτημα, σελίδα:147) ίδιου ακριβώς με το pre-test (βλέπε, παράρτημα, σελίδα:147)και ελέγχθηκαν οι απαντήσεις των παιδιών. (Παρασκευόπουλος Ι., 1993:36)

Οι ερωτήσεις που επιλέχτηκαν ήταν αντίστοιχες με τους στόχους που είχαν τεθεί για τη διδασκαλία. Ήταν στόχοι γνωστικοί, διαμόρφωσης στάσεων και απόκτησης δεξιοτήτων.

Διδακτικά υλικά και έργα

Το λογισμικό

Το λογισμικό το οποίο χρησιμοποιήθηκε είναι το «Αξέχαστες διακοπές». Πρόκειται για μια πολυμεσική εφαρμογή, δομημένη στο περιβάλλον του Hyperstudio όπως περιγράφεται και παραπάνω, κυρίως με στατικά γραφικά. Διευκρινιστικά αναφέρουμε σαν μέσα, τον ήχο- (αφήγηση κάποιων κειμένων), μουσική (παιδικές μουσικές), τις εικόνες αλλά και κάποια δυναμικά γραφικά, βίντεο, όπως το βίντεο που παρουσιάζει μία περιήγηση της Νάξου. Τα μέσα αυτά στόχο έχουν να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των χρηστών και να συμβάλλουν στην πολλαπλή κωδικοποίηση των μηνυμάτων-εννοιών.

Η διαδικασία

Πριν τη χρήση του λογισμικού θεωρήθηκε σκόπιμο να παρουσιαστεί σε βιντεοπροβολέα το λογισμικό, για να εξοικειωθούν τα παιδιά με τα εικονίδια.

Στη συνέχεια δημιουργήθηκαν 7 τριμελείς μαθητικές ομάδες εργασίας. Αφού η συνεργασία στον υπολογιστή ολιγομελών ομάδων (2-3 μέλη), βοηθά τα μέλη να εξερευνούν το νέο ψηφιακό τοπίο, να συνεργάζονται για την επίτευξη κοινών στόχων, να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και με το μέσο με αποτέλεσμα να προωθείται η μάθηση και η ανάπτυξη κοινωνικών στάσεων και δεξιοτήτων (Σολομωνίδου, 2002 - Lethinen et al. 1999). Η επιλογή των παιδιών στις ομάδες ήταν τυχαία.

Οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να ανοίξουν το λογισμικό που ήταν στην επιφάνεια εργασίας και να πλοηγηθούν στις ενότητες του. Σε κάθε υπολογιστή ήταν αποθηκευμένο το λογισμικό και ανοιγμένο στην πρώτη σελίδα.

Τα παιδιά ασχολήθηκαν με το λογισμικό.

Στην πρώτη κάρτα τα παιδιά είναι υποχρεωμένα να γράψουν το όνομα τους με στόχο να δημιουργηθεί ένα στατιστικό δελτίο επιτυχιών. Συγκεκριμένα στο λογισμικό έχει προβλεφτεί η δημιουργία ενός αρχείου Text όπου καταγράφονται όλες οι επιλογές του χρήστη. Όταν ολοκληρώνεται δηλαδή η εφαρμογή τόσο ο χρήστης όσο και ο εκπαιδευτικός έχει το στατιστικό δελτίο επιτυχιών στο οποίο καταγράφονται όλες οι επιλογές των παιδιών. Με τον τρόπο αυτό το παιδί μπορεί να ελέγξει το σκορ του και να επανέλθει με στόχο τον εντοπισμό των λαθών του τη διόρθωσή τους και την αυτοαξιολόγησή του. Ο εκπαιδευτικός έχοντας στη διάθεσή του το στατιστικό δελτίο των επιτυχιών του παιδιού μπορεί να εντοπίσει τις δραστηριότητες στις οποίες τα παιδιά δεν έκαναν τις ορθές επιλογές και να επέμβει με στόχο την αναδόμηση των ιδεών των παιδιών και την οικοδόμηση της γνώσης.

Ως στρατηγική διδασκαλίας ακολουθείται η καθοδηγούμενη διερεύνηση κατά την οποία οι μαθητές/τριες ακολουθούν συγκεκριμένες διδακτικές υποδείξεις του εκπαιδευτικού και εμπλέκονται σε διερευνητικές και συνεργατικές δραστηριότητες (Ματσαγγούρας, 2000).

Η ενασχόληση προϋποθέτει την παρακολούθηση ενός επεισοδίου της ιστορίας, καθώς μέσα από τις περιπέτειες των ηρώων δίνονται ερεθίσματα για τις δραστηριότητες που αναπτύσσονται στη συνέχεια

Η ακρόαση της ιστορίας βοηθά στην ενεργοποίησή τους κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης, αφού το κείμενο δεν είναι μια απλή μεταφορά ενός βιβλίου σε ψηφιακή μορφή, αλλά βασίζεται στην αλληλεπίδραση, ένα είδος διαλόγου των παιδιών με τον υπολογιστή, ενώ παράλληλα τους προσφέρει χρήσιμες γνώσεις γραμματισμού: σε κάθε ενότητα υπάρχει ο τίτλος της· σε κάθε κάρτα υπάρχει εικόνα ή βίντεο και γραπτό κείμενο, δίνοντας στα παιδιά την ευκαιρία να αντιληφθούν την αντιστοιχία ανάμεσα στον προφορικό και το γραπτό λόγο, καθώς και άλλα χαρακτηριστικά της γραπτής γλώσσας, όπως τη φορά της ανάγνωσης. Επιπλέον, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα διαχείρισης της ιστορίας, όπως στα «ομιλούντα βιβλία» (talking books), διαβάζοντάς την σύμφωνα με τους δικούς τους ρυθμούς, ακούγοντας για δεύτερη φορά ένα κομμάτι της, σπάζοντας έτσι τη γραμμική αφήγηση των συμβατικών βιβλίων. Την ενεργοποίηση των χρηστών βοηθούν ακόμη τα δύο εικονίδια «σύνδεσης με τα προηγούμενα» και «πρόβλεψης της συνέχειας» που τοποθετήθηκαν στην αρχή και στο τέλος αντίστοιχα της κάθε ενότητας της ιστορίας. Έτσι παρέμεινε αμείωτο το ενδιαφέρον τους δημιουργώντας ταυτόχρονα μια προσμονή για τη συνέχεια. Οι δραστηριότητες προσφέρθηκαν τόσο ως μέσο εξατομικευμένης μάθησης (σύμφωνα με τους ρυθμούς μάθησης του κάθε παιδιού) όσο και ερευνητικής-συνεργατικής μάθησης.

Σε κάθε περίπτωση απαιτήθηκε η παρουσία του εκπαιδευτικού σε ρόλο συμβουλευτικό και υποστηρικτικό. Έργο του ήταν να συντονίζει και να διευκολύνει την επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των παιδιών, να παρατηρεί αν ακούν προσεκτικά και ακολουθούν τις οδηγίες των δραστηριοτήτων, αν παρακολουθούν τι διαβάζεται, πώς αντιδρούν στην ανατροφοδότηση και τι είδους λεκτικές εκφράσεις χρησιμοποιούν. Βαρύτητα δόθηκε στις ενότητες, που είχαν προεπιλεγεί για τη διαδικασία της αξιολόγησης. Συγκεκριμένα η ενότητα «Στο φάρο», «Στείλαμε κάρτες στους παλιούς μας φίλους», «Στην Αγορά», «Χάθηκε ο Ψι».

Κάθε ομάδα αναλαμβάνει να απαντήσει στις δραστηριότητες του λογισμικού με την βοήθεια και την καθοδήγηση μου.

Αξιολόγηση Αφού οι ομάδες ολοκλήρωσαν τις εργασίες τους, παρέμειναν στο Εργαστήριο και ζητήθηκε από τα παιδιά να συμπληρώσουν ένα ατομικό φύλλο αξιολόγησης με τις ίδιες ερωτήσεις που περιελάμβανε και το διερευνητικό ερωτηματολόγιο. Τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων αξιολόγησης αναφέρονται στη συνέχεια.

Η επιλογή των δραστηριοτήτων στα ερωτηματολόγια

Οι δραστηριότητες των ερωτηματολογίων χαρακτηρίζονται από αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας.

Στην 1^η δραστηριότητα τα παιδιά καλούνται να αναγνωρίσουν το κτήριο του φάρου, η χρησιμότητα του οποίου αποτελεί και το αντικείμενο μιας εκ των θεματικών ενοτήτων του λογισμικού.

Στη 2^η δραστηριότητα τα παιδιά καλούνται να επιλέξουν μια κάρτα για τα γενέθλια μιας φίλης τους. Οι κάρτες εκτός από τα οπτικά μηνύματα περιλαμβάνουν και λεκτικά μηνύματα. Η επιλογή της συγκεκριμένης ερώτησης σκοπό είχε να ελέγξει αφενός κατά πόσο το οπτικό μήνυμα υπερισχύει του λεκτικού και αφετέρου την προϋπάρχουσα γνώση των παιδιών σχετικά με την ορθή χρήση του λόγου σε διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας.

Στην 3^η δραστηριότητα τα παιδιά έπρεπε να επιλέξουν έναν από τρεις φακέλους αλληλογραφίας. Οι δύο από αυτές εμφάνιζαν ελλιπή στοιχεία παραλήπτη και αποστολέα. Στόχος της δραστηριότητας ήταν η διερεύνηση της ικανότητας των παιδιών να διαχειρίζονται ορθά την πληροφορία με στόχο την αποτελεσματική επικοινωνία.

Στην 4^η δραστηριότητα τα παιδιά έπρεπε να ζωγραφίσουν μια πινακίδα για ένα βιβλιοπωλείο με στόχο τη διερεύνηση της προϋπάρχουσας γνώσης των παιδιών στο συγκεκριμένο κειμενικό είδος.

Στην 5^η δραστηριότητα τα παιδιά έπρεπε να γράψουν μια ανακοίνωση για την απώλεια ενός ζώου. Στόχος της δραστηριότητας ήταν η διερεύνηση της προϋπάρχουσας γνώσης των παιδιών για το συγκεκριμένο κειμενικό είδος της ανακοίνωσης.

Τέλος η 6^η δραστηριότητα ζητούσε από τα παιδιά να σχεδιάσουν κάποια αντικείμενα και να τα τοποθετήσουν σε συγκεκριμένο σημείο του ορίζοντα. Με τη δραστηριότητα αυτή επιδιώκεται η διερεύνηση της ικανότητας των παιδιών στο να προσανατολιστούν στο χώρο, και στην αποκωδικοποίηση της χωρικής πληροφορίας.

Ανάλυση περιεχομένου

Οι δραστηριότητες που περιλάμβαναν το αρχικό και το τελικό ερωτηματολόγιο αναλύθηκαν ως ακολούθως:

- Η πρώτη ερώτηση «Ποιο από τα κτίρια είναι ο φάρος» είναι μετρήσιμη και υπολογίστηκε με 1 μονάδα για τη σωστή απάντηση.
- Η δεύτερη ερώτηση «Ποια κάρτα θα στείλω για τα γενέθλια της φίλης μου;» είναι μετρήσιμη και υπολογίστηκε με 1 μονάδα για τη σωστή απάντηση.
- Η τρίτη ερώτηση «Ποιος φάκελος θα φτάσει στον παραλήπτη» είναι μετρήσιμη και υπολογίστηκε με 1 μονάδα για τη σωστή απάντηση.
- Η τέταρτη ερώτηση «Ζωγράφισε μια πινακίδα για το βιβλιοπωλείο» αναλύθηκε ως ακολούθως:
- Μία πινακίδα ενός καταστήματος οφείλει να περιέχει κάποια στοιχεία λεκτικά ή εικονικά, για να εκπληρώνει το σκοπό της χρήσης της. Στην παρούσα περίπτωση τα στοιχεία που θεωρήθηκαν απαραίτητα να περιλαμβάνει η πινακίδα είναι:

1. Τη λέξη «Βιβλιοπωλείο» ή την εικόνα ενός βιβλίου: βαθμός αξιολόγησης 1

2. Το όνομα του ιδιοκτήτη (προαιρετικά): βαθμός αξιολόγησης 1

3. Ένα συναφές εμπορικό όνομα, το οποίο να παραπέμπει στο είδος του εμπορεύματος.: (π.χ. η Πένα): βαθμός αξιολόγησης 1

- Η πέμπτη ερώτηση «Χάσαμε το σκύλο μας. Γράψε μια ανακοίνωση για να τον βρούμε», αναλύθηκε ως ακολούθως:

Μια ανακοίνωση για την ανεύρεση ενός απολεσθέντος ζώου οφείλει να περιέχει κάποια στοιχεία λεκτικά ή εικονικά, για να εκπληρώνει το σκοπό της χρήσης της.

1. Την εικόνα ή την αναλυτική περιγραφή του ζώου: βαθμός αξιολόγησης 1

2. Τον τόπο που χάθηκε: βαθμός αξιολόγησης 1

3. Το όνομα του ιδιοκτήτη: βαθμός αξιολόγησης 1

4. Το τηλέφωνο ή τη διεύθυνση του ιδιοκτήτη: βαθμός αξιολόγησης 1

- Η έκτη ερώτηση «Έχασα το δρόμο μου» είναι μετρήσιμη.

1. Σχεδίαση ενός δέντρου στο Βορρά: βαθμός αξιολόγησης 1+1

2. Σχεδίαση ενός σπιτιού στο Νότο: βαθμός αξιολόγησης 1+1

3.Σχεδίαση ενός φάρου στην Ανατολή: βαθμός αξιολόγησης 1+1

4.Σχεδίαση μια εκκλησίας στη Δύση: βαθμός αξιολόγησης 1+1

Η έκτη ερώτηση αποτελεί και μια διασφάλιση της ενσυνείδητης επιλογής της ορθής απάντησης στην 1η ερώτηση. Για το λόγο αυτό αποδόθηκε μία μονάδα για την σωστή τοποθέτηση στο χώρο και μία μονάδα για την ορθή απεικόνιση του αιτούμενου αντικειμένου.

3.2 Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων αναλύθηκαν σύμφωνα με τον τρόπο, που περιγράφεται παραπάνω και συνοψίζονται ως ακολούθως:

Όπως απεικονίζεται και στο Γράφημα 1, μόνο 14 στα 21 παιδιά έδωσαν τη σωστή απάντηση στην 1^η ερώτηση, γεγονός που δείχνει ότι μεγάλος αριθμός παιδιών δεν είχαν σαφή γνώση για το κτίριο του φάρου.

Ερώτηση 1η	Αρχικό ερωτηματολόγιο N=21	Τελικό ερωτηματολόγιο N=21
Ποιο από τα κτίρια είναι ο φάρος;	<u>14</u>	<u>18</u>



Γράφημα 1

Στο τελικό ερωτηματολόγιο το ποσοστό των ορθών απαντήσεων αυξήθηκε, γεγονός που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η ενασχόλησή τους με το λογισμικό και ιδιαίτερα με την ενότητα του φάρου, στην οποία οι μαθητές/τριες είχαν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν ένα σχετικό βίντεο και πολλαπλές απεικονίσεις του εν λόγω κτιρίου και της χρησιμότητάς του, **ενίσχυσε τη γνώση τους.**

Στο Γράφημα 2 απεικονίζεται ότι μόνο 14 στα 21 παιδιά επέλεξαν τη σωστή κάρτα. Τα παιδιά επέλεξαν με βάση το οπτικό μήνυμα και όχι με το λεκτικό.

Ερώτηση 2η	Αρχικό ερωτηματολόγιο N=21	Τελικό ερωτηματολόγιο N=21
Ποια κάρτα θα στείλω για τα γενέθλια της φίλης μου;	<u>14</u>	<u>19</u>

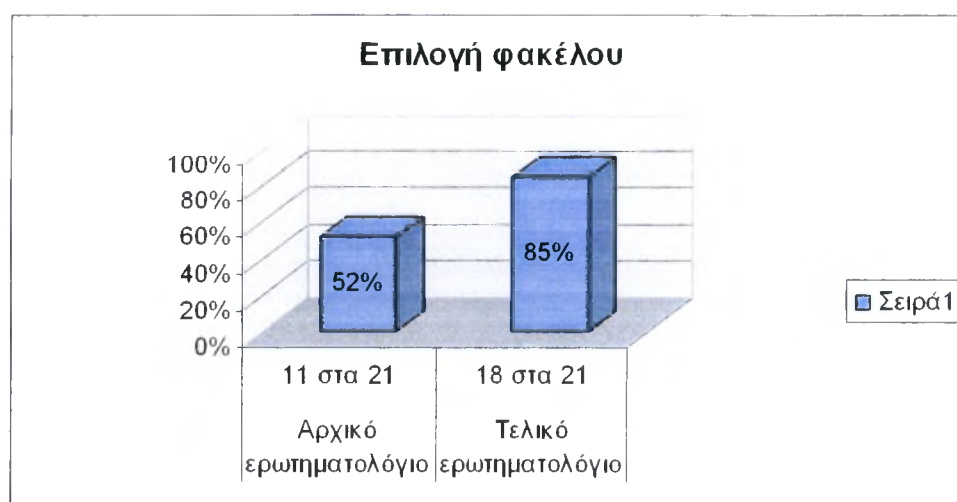


Γράφημα 2

Στο τελικό ερωτηματολόγιο μετά τη διδακτική παρέμβαση με τη χρήση του λογισμικού, οι λανθασμένες επιλογές ελαχιστοποιήθηκαν.

Στην 3η ερώτηση τα 11 από 21 παιδιά επέλεξαν το σωστό φάκελο. Στα ερωτηματολόγια καταγράφηκε ότι τα παιδιά επέλεξαν το φάκελο με τα λιγότερα στοιχεία.

Ερώτηση 3η	Αρχικό ερωτηματολόγιο N=21	Τελικό ερωτηματολόγιο N=21
Ποιος φάκελος θα φτάσει στον παραλήπτη;	<u>11</u>	<u>18</u>



Γράφημα 3

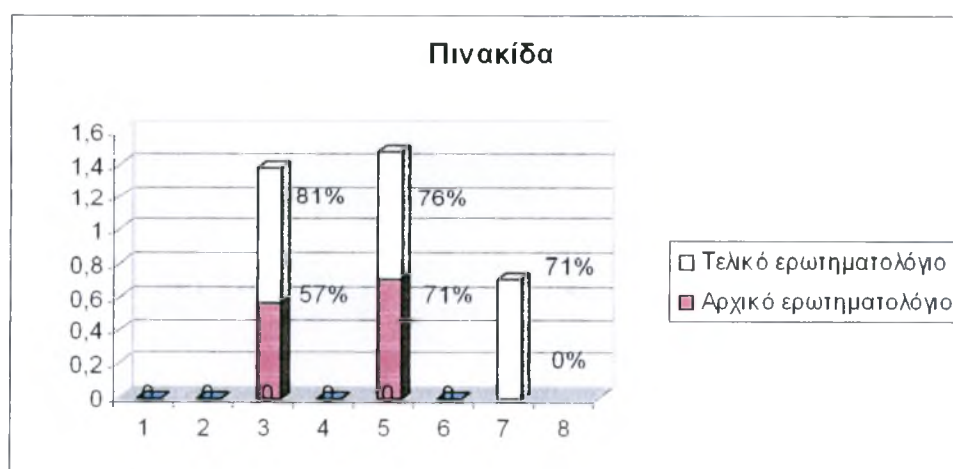
Στο τελικό ερωτηματολόγιο 18 από τα 21 παιδιά επέλεξαν το φάκελο με τα πλήρη στοιχεία και κανένα παιδί δεν επέλεξε το φάκελο με τα λιγότερα στοιχεία. Η ενότητα, που αφορά στο τρόπο συμπλήρωσης των στοιχείων σε ένα φάκελο, αναπτύσσεται διεξοδικά στο λογισμικό και το γεγονός αυτό μπορεί να μας οδηγήσει σε κάποιο συμπέρασμα για τη συνεισφορά του στην οικοδόμηση της γνώσης των παιδιών.

Από το αρχικό ερωτηματολόγιο διαπιστώθηκε ότι κανένα από τα 21 παιδιά δεν έγραψε κάποιο εμπορικό όνομα στην πινακίδα του βιβλιοπωλείου.

Μόνο στα 12 από τα 21 ερωτηματολόγια εμφανίστηκε η λέξη βιβλιοπωλείο. Αξίζει εδώ να υπογραμμιστεί το γεγονός πως αν και η λέξη βιβλιοπωλείο ήταν γραμμένη στην εκφώνηση της συγκεκριμένης ερώτησης δεν συναντήθηκε σε κανένα πρωτόκολλο ορθογραφημένη σωστά.

Τέλος στα 15 από τα 21 ερωτηματολόγια τα παιδιά είχαν ζωγραφίσει τις εικόνες κάποιων βιβλίων.

Ερώτηση 4η	Αρχικό ερωτηματολόγιο	Τελικό ερωτηματολόγιο
4. Ζωγράφισε μια πινακίδα	N=21	N=21
4.1 Τη λέξη «Βιβλιοπωλείο»	12	17
4.2 Την εικόνα ενός βιβλίου	15	16
4.3 Ένα συναφές εμπορικό όνομα	0	15



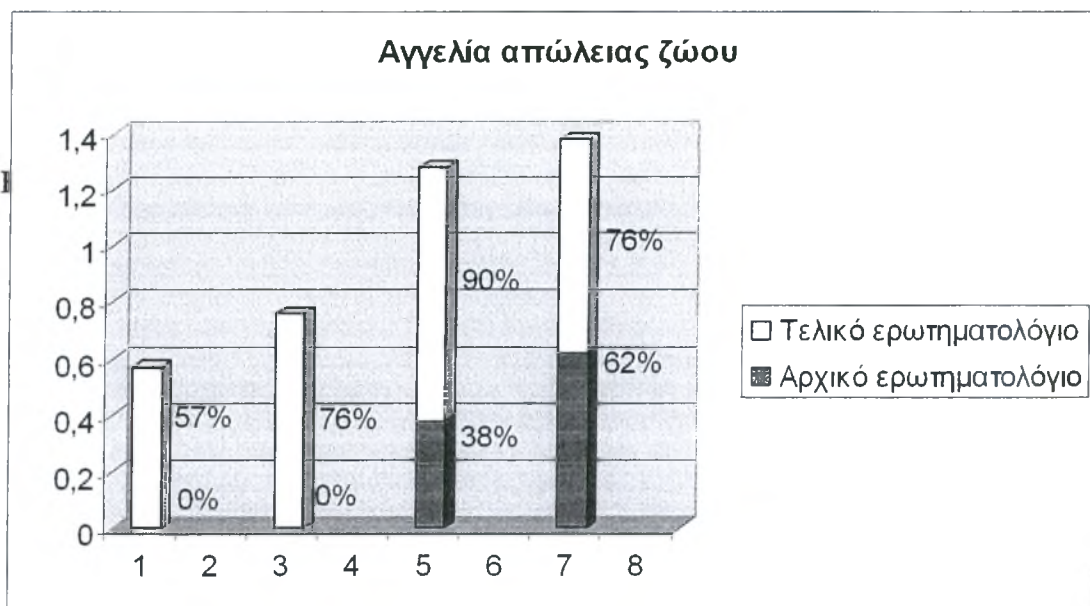
Γράφημα 4

Στο τελικό ερωτηματολόγιο υπήρξε μια σημαντική βελτίωση στο πρώτο σκέλος της ερώτησης και στο 71% των ερωτηματολογίων εμφανίστηκε ένα εμπορικό όνομα στην πινακίδα, όπως: «Τα σοφά βιβλία», « Η Εγκυκλοπαίδεια» κ.λπ.

Σε γενικές γραμμές δεν παρουσιάστηκε μια θεαματική βελτίωση στα υπόλοιπα στοιχεία της πινακίδας.

Στην 5η ερώτηση του αρχικού ερωτηματολογίου, στην ανακοίνωση για την απώλεια ενός ζώου, οι πληροφορίες που δόθηκαν όπως απεικονίζεται και στο γράφημα 5, ήταν ελλιπείς. Τα παιδιά δεν είχαν σαφή γνώση του τρόπου οργάνωσης του συγκεκριμένου κειμενικού είδους.

Ερώτηση 5η	Αρχικό ερωτηματολόγιο N=21	Τελικό ερωτηματολόγιο N=21
5.1 Την εικόνα ή την αναλυτική περιγραφή του ζώου	<u>0</u>	<u>12</u>
5.2 Τον τόπο που χάθηκε	<u>0</u>	<u>16</u>
5.3 Το όνομα του ιδιοκτήτη	<u>8</u>	<u>19</u>
5.4 Το τηλέφωνο ή τη διεύθυνση του ιδιοκτήτη	<u>13</u>	<u>16</u>



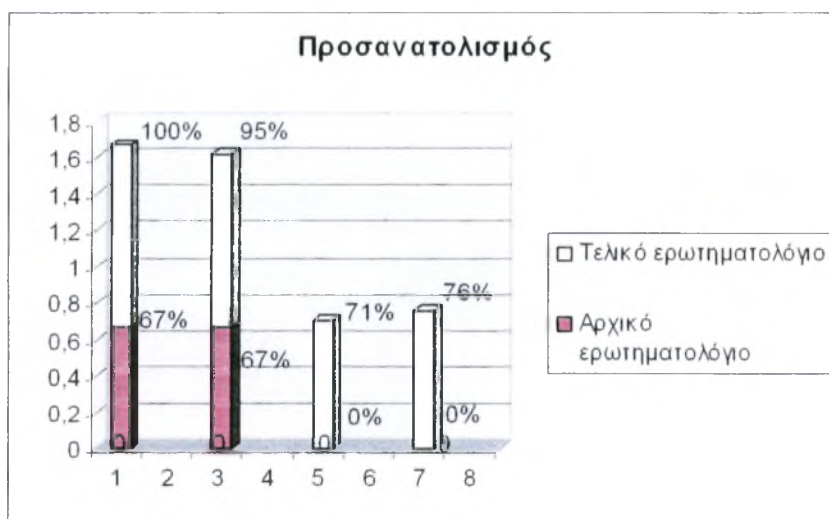
Γράφημα 5

Στο τελικό ερωτηματολόγιο, μετά τη διδακτική παρέμβαση, παρουσιάστηκε μια σημαντική βελτίωση. Τα παιδιά έδωσαν περισσότερες πληροφορίες. Έδωσαν μια σαφέστερη περιγραφή του ζώου, κατέγραψαν τον τόπο που χάθηκε το ζώο, έδωσαν το όνομα του ιδιοκτήτη και το τηλέφωνό του.

Στην τελευταία ερώτηση στα αρχικά ερωτηματολόγια, όπως απεικονίζεται και στο γράφημα 6, καταγράφηκαν τα παρακάτω:

Το 67% των παιδιών γνώριζαν το Βορρά και το Νότο. Κανένα από τα παιδιά δεν γνώριζε την Ανατολή και τη Δύση. Στην ερώτηση αυτή τα 10 παιδιά από τα 21 έδειξαν να γνωρίζουν τη χρήση του φάρου. Αν και στην εικόνα που τους δόθηκε στο ερωτηματολόγιο φαινόταν η θάλασσα στην Ανατολή, σχεδίασαν το φάρο στη Δύση, σε χώρο που δε δικαιολογούσε την ύπαρξή του.

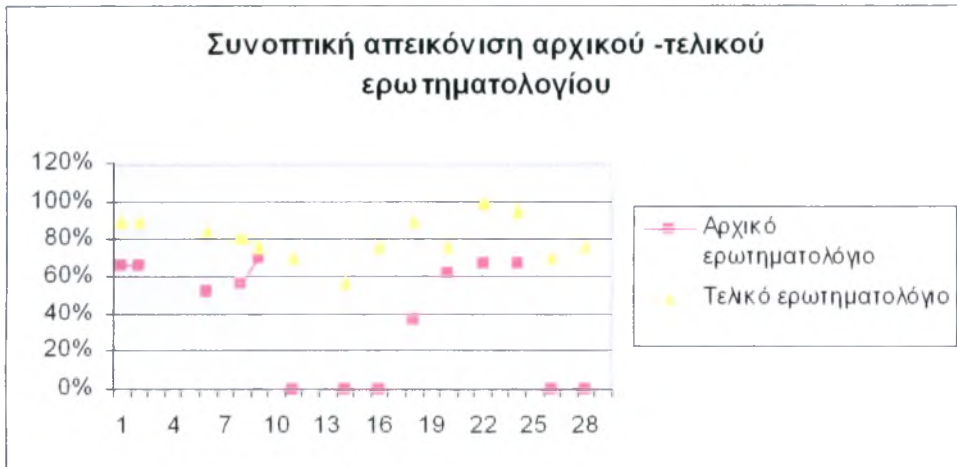
Ερώτηση 6η	Αρχικό ερωτηματολόγιο N=21	Τελικό ερωτηματολόγιο N=21
6.1 Σχεδίαση ενός δέντρου στο Βορρά	<u>14</u>	<u>21</u>
6.2 Σχεδίαση ενός σπιτιού στο Νότο	<u>14</u>	<u>20</u>
6.3 Σχεδίαση ενός φάρου στην Ανατολή	<u>0</u>	<u>15</u>
6.4 Σχεδίαση μια εκκλησίας στη Δύση	<u>0</u>	<u>16</u>



Γράφημα 6.

Στο τελικό ερωτηματολόγιο υπήρξε μια σημαντική βελτίωση σε όλα τα υποερωτήματα της έκτης ερώτησης.

Στο Γράφημα 7. παρουσιάζεται συνοπτική απεικόνιση του αρχικού και του τελικού ερωτηματολογίου και διακρίνεται μια σημαντική αύξηση όλων των δεικτών.



Γράφημα 7

3.3 Συζήτηση- Συμπεράσματα

Από την παρούσα έρευνα μπορούν να εξαχθούν τα ακόλουθα συμπεράσματα:

Εκπληρώθηκαν οι αρχικοί στόχοι της έρευνας, τόσο στο επίπεδο του γραμματισμού όσο και στο επίπεδο των Νέων Τεχνολογιών.

Τα παιδιά αναγνώρισαν ότι το οπτικό μήνυμα πρέπει να υποστηρίζει το λεκτικό μήνυμα και να μην το ακυρώνει και εξοικειώθηκαν στην ορθή χρήση του λόγου σε διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας.

Διαχειρίστηκαν ορθά την πληροφορία με στόχο την αποτελεσματική επικοινωνία

Εξασκήθηκαν στην οργάνωση των κειμενικών ειδών της πινακίδας και της ανακοίνωσης.

Βελτίωσαν την ικανότητά τους στο να προσανατολιστούν στο χώρο, και στην αποκωδικοποίηση της χωρικής πληροφορίας.

Τα παιδιά εξοικειώθηκαν με τη χρήση του Υπολογιστή, τη χρήση του ανοιχτού περιβάλλοντος του Drawing For Children, και του Hyperstudio.

Εργάστηκαν καθοδηγούμενοι διερευνώντας τις ενότητες του λογισμικού και εντυπώσιασε η αφοσίωση που έδειξαν στη συμπλήρωση των δραστηριοτήτων

Τα μέλη των ομάδων έδειξαν υψηλή υπευθυνότητα

Σημαντική ήταν η αλληλεπίδραση και ο διάλογος που αναπτύχθηκε ανάμεσα στα μέλη της κάθε ομάδας.

Υπήρξαν κάποιοι μαθητές/τριες που μονοπωλούσαν τη χρήση του ηλεκτρολογίου, και του ποντικιού ιδιαίτερα όταν επρόκειτο για τις δραστηριότητες ζωγραφικής στο Drawing For Children και στις αλληλεπιδραστικές δραστηριότητες.

Όπως περιγράφεται και στο φύλλο παρατήρησης (βλ. Παράρτημα:σελ:153)

Η συμμετοχή των μελών στις δραστηριότητες των ομάδων υπήρξε ικανοποιητική. Σε γενικές γραμμές τα παιδιά αξιοποίησαν το χρόνο. Το μαθησιακό περιβάλλον ήταν ελκυστικό, τα παιδιά έδειξαν ενδιαφέρον και είχαν ενεργή συμμετοχή. Δεν καταγράφηκαν ιδιαίτερες δυσκολίες στη χρήση του υπολογιστή.

Αρκετές φορές ζητούσαν βοήθεια από την εκπαιδευτικό της τάξης, αλλά και από τα μέλη των ομάδων τους. Υπήρξε θόρυβος, αλλά σε ανεκτά επίπεδα.

Ένα άλλο πρόβλημα, που εντοπίστηκε ήταν η χρήση του εικονιδίου της βοήθειας (υπόκαμπος). Τα παιδιά συχνά επέλεξαν το εικονίδιο με αποτέλεσμα να τα οδηγεί η επιλογή τους έξω από τη δραστηριότητα και να χάνεται πολύτιμος χρόνος.

Σε γενικές γραμμές η διδασκαλία και η μάθηση προήχθησαν με τη χρήση των νέων Τεχνολογιών.

Η έρευνα θα μπορούσε να έχει μεγαλύτερη εγκυρότητα, αν επαναλαμβανόταν μετά από κάποιο χρονικό διάστημα στην ίδια ομάδα.

Προτείνεται η διεξαγωγή ενός αυθεντικού πειράματος με τη συμμετοχή και πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου, για να διαπιστωθεί κατά πόσο η διδασκαλία και η μάθηση με τις Τ.Π.Ε είναι αποτελεσματικότερη από την παραδοσιακή. (Cohen L. Manion L., 1994: 238,239).

Στις βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις εμφανίζονται αποτελέσματα που η συντριπτική τους πλειοψηφία κλίνει προς την άποψη που υποστηρίζει ότι υπάρχουν σαφείς ενδείξεις, αλλά και αποδείξεις ότι κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις η παιδαγωγική αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία και τη μάθηση στο σχολείο έχει σημαντικά ευεργετικά αποτελέσματα σε σημαντικούς για τη γνωστική, την κοινωνική, την πολιτιστική, αισθητική και προσωπική ανάπτυξη των μαθητών /τριών, αλλά και των εκπαιδευτικών, τομείς. Έχει μάλιστα εκφραστεί ότι με τη χρήση ανοιχτού, αλληλεπιδραστικού, δυναμικού λογισμικού και με την κατάλληλη παρέμβαση του δασκάλου, είναι δυνατόν να έχουμε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, σε σύγκριση με τα άλλα παραδοσιακά μέσα. (Ράπτης Α., και Ράπτη Α., 2001: 47-66)

Έναν από τους άξονες της χρήσης των Νέων Τεχνολογιών στη διδακτική πράξη αποτελεί η χρήση λογισμικού στην τάξη με στόχο την ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία της πρώτης γραφής και ανάγνωσης.

Το λογισμικό δημιουργήθηκε, για να αποτελέσει ένα γνωστικό εργαλείο και να προσφέρει στους/στις μαθητές/τριες τη δυνατότητα διερεύνησης πραγματικών καταστάσεων, διευκολύνοντας την ανάπτυξη της δημιουργικής και επικοινωνιακής μάθησης. Επίσης η δημιουργία του στόχευε στην ανάπτυξη δραστηριοτήτων και στην οργάνωση γνώσεων και δεξιοτήτων.

Τέλος το λογισμικό αποσκοπούσε στο να συνεισφέρει στον πληροφορικό γραμματισμό δηλαδή στην προσέγγιση των βασικών λειτουργιών του υπολογιστή: μνήμη,

επεξεργασία της πληροφορίας, επικοινωνία, μέσα σε μια προοπτική τεχνολογικού αλφαριθμητισμού και αναγνώρισης των δυνατοτήτων της υπολογιστικής τεχνολογίας.

Η τεχνολογία μετασχηματίζει τις μορφές και τις λειτουργίες του γραμματισμού, αλλά ο γραμματισμός μετασχηματίζει επίσης τις μορφές και τις λειτουργίες της τεχνολογίας. Κατά συνέπεια, η σχέση μεταξύ του γραμματισμού και της τεχνολογίας είναι συναλλασσόμενη. Οι νέες τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας απαιτούν νέους γραμματισμούς για να εκμεταλλευτούν πλήρως τη δυνατότητά τους. Όταν χρησιμοποιείται η τεχνολογία με τους νέους τρόπους, μετασχηματίζεται επίσης η ίδια η τεχνολογία, δημιουργώντας κατά τη διαδικασία νέους γραμματισμούς.

Ο πιο κοινός μηχανισμός με τον οποίο οι χρήστες μετασχηματίζουν μία μορφή τεχνολογίας δια μέσου του επιπέδου γραμματισμού τους είναι αυτό που αναφέρεται ως οραματισμός ή διαίσθηση. Όταν τα άτομα διαισθάνονται τις νέες δυνατότητες του γραμματισμού, μετασχηματίζουν τη λειτουργία ή τη δομή των υπάρχουσών τεχνολογιών για να κατασκευάσουν αυτή τη διαίσθηση, και έπειτα όταν μοιράζονται την εργασία τους με άλλους τότε η διαίσθηση ή ο οραματισμός τους έχει επιτευχθεί.

Οι μαθητές/τριες κλήθηκαν μέσα από το «Αξέχαστες διακοπές» να αναλάβουν ρόλους περισσότερο ενεργητικούς. Συχνά καλούνται να δουλέψουν, όπως αναφέρθηκε, σε ζευγάρια, ή σε ομάδες, να συζητήσουν, να συνεργαστούν, να πειραματιστούν, να σχεδιάσουν και υλοποιήσουν δραστηριότητες.

Ωστόσο η αξία ενός εκπαιδευτικού λογισμικού δε βρίσκεται τόσο στη συσσώρευση τυπικών χαρακτηριστικών όσο στην εμπνευσμένη παιδαγωγική του χρήση, στο κλίμα και την ατμόσφαιρα που δημιουργεί, που είναι δύσκολο να προσδιοριστούν έξω από τη ζωντανή πραγματικότητα της σχολικής τάξης και ανεξάρτητα από την αξιοποίηση των παιδαγωγικά εμπνευσμένων δασκάλων.

Κατά συνέπεια αλλάζει και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη μαθησιακή διαδικασία: ο δάσκαλος λειτουργεί περισσότερο σαν εμπνευστής που θα προκαλέσει-κεντρίσει το ενδιαφέρον και τη διάθεση για δουλειά. Αποτραβιέται από το επίκεντρο της διδασκαλίας και παραμένει δίπλα τους ως συντονιστής των σκέψεων, προτάσεων, σχεδίων και δράσεων των μαθητών.

Συνοψίζοντας, μπορούμε να πούμε ότι η ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με την εισαγωγή του ηλεκτρονικού υπολογιστή στην εκπαίδευση εξαρτάται

τόσο από τον πλούτο και την εκπαιδευτική αξία του εκπαιδευτικού λογισμικού όσο και από την κατάρτιση και την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική και ξενόγλωσση μεταφρασμένη

- Βάμβουκας Μ. Ι (1992). *Η αναγνώριση των σημασιακών σχέσεων των λέξεων από μαθητές Δημοτικού σχολείου* , Εκδόσεις Γρηγόρη , Αθήνα
- Βάμβουκας Μ.Ι (1994) *Αξιολόγηση Αναγνωστικών Δεξιοτήτων*. Αθήνα : Γρηγόρη.
- Βάμβουκας Μ., (2000). Τα προαπαιτούμενα για την κατάκτηση του γραπτού λόγου, εισήγηση στο συνέδριο *Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης και ως μητρικής γλώσσας*, Παν. Κρήτης
- Βασιλίου Β., Χαραμής Π., (n.d.), *Οι στάσεις των εκπαιδευτικών έναντι των Νέων Τεχνολογιών και ο ρόλος του καθηγητή-συντονιστή*, διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο <http://dide.kil.sch.gr>
- Baynham, Mike. (2002). *Πρακτικές Γραμματισμού, Μεταίχμιο*
- Bigge, M. (1990). *Θεωρίες μάθησης*, Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη –Διεπαφή
- Βιγγόπουλος, Η., & Τσάκαλος, Π. (1974). Συγκριτική έρευνα επί της αποτελεσματικότητας των μεθόδων διδασκαλίας πρώτης αναγνώσεως ολικής και αναλυτικοσυνθετικής. Δελτίον Παιδαγωγικών και Ψυχολογικών Ερευνών παιδαγωγικής Ακαδημίας Λαμίας (Έκδοσις δευτέρα βελτιωμένη ανατυπωθείσα υπό του Μ.Δ.Δ.Ε.), Αθήνα
- Βοσνιάδου, Σ. (2004). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία* Τόμος Α΄. Αθήνα: Gutenberg
- Βουγιούκα, Α. (1994). *Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της Νεοελληνικής εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη*, Ινστιτούτο νεοελληνικών σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη).
- Βυγκότσκι, Λεβ.. (1993). *Σκέψη και Γλώσσα* μτφρ. Ρόδη Α. Αθήνα: Γνώση.
- Carp, W.& Kemmis. St. (2000). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία-Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*. μτφ. Λαμπράκη Παγανού Α., Μηλίγκου. Ε., Ροδιάδου Αλμπάνη. Κ Αθήνα: Κώδικας.
- Cohen L. Manion. L., (1994), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Κόμης, Β. (2006), Σημειώσεις από το μάθημα του Μ.Π.Σ « Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης & Παραγωγή Διδακτικού Υλικού» Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
- Γιαννικοπούλου, Α. & Παπαδοπούλου Μ. (2004). Η εικόνα του γραπτού μηνύματος σε κείμενα που διαβάζουν τα παιδιά: παραδείγματα από εφημερίδες, κόμικς και

- περιβάλλοντα γραπτό λόγο. Στο Π., Παπούλια –Τσελέπη & Ε. Τάφα (επ.εκδ)..
Γλώσσα και Γραμματισμός στη Νέα Χιλιετία Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Γιαννικοπούλου Α.Α., (1998.) *Από την προανάγνωση στην ανάγνωση. Οδηγός για γονείς και εκπαιδευτικούς*, Αθήνα: Καστανιώτης,
- Δαπόντες, Ν.(2001). Η Κοινωνία της Πληροφορίας: Η εκπαιδευτική διάσταση "1ο Συνέδριο για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη Διδακτική πράξη. Εκπαιδευτικό λογισμικό και διαδίκτυο. Σύρος 11, 12, 13 Μαΐου 2001.ανακτήθηκε από www.epyna.gr
<http://www.epyna.gr>.
- Δενδρινού, Β. (2001). Διδασκαλία της μητρικής γλώσσας. στο Χριστίδης Α.–Φ, επιμ.
Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα. Θεσσαλονίκη
- Δερβίσης, Σ.. (1998). *Διδακτική της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής*. Αθήνα: Gutenberg
- Δημητρακοπούλου, Α. (n.d.), *Πόσο εύκολη είναι η αξιοποίηση των εκπαιδευτικών λογισμικών;-Η αναγκαιότητα προσδιορισμού κατάλληλων διδακτικών στρατηγικών διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο:*
www.rhodes.aegean.gr/adimitr/greek/omilies_ppt/Odysseia_abstract.doc
- Δημητρακοπούλου, Α. (1998). Σχεδιάζοντας εκπαιδευτικά λογισμικά, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*. τ. 100 & τ. 101, σελ. 114-123 & 95-103
- Θεριανός, Κ. (2002). Εκπαιδευτική Τεχνολογία: προσδοκίες, ρητορική και πραγματικότητα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*. τ. 123, σ.20-25.
- Ιωάννου, Σ. Κομνηνού, Μ. Μαζιώτη, Θ. Τριαντοπούλου, Θ. Χαρχαρίδου, Α. (2001). Ποιότητα εκπαιδευτικού λογισμικού: εννέα σημεία ιδιαίτερης σημασίας. "1ο Συνέδριο για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη Διδακτική πράξη. Εκπαιδευτικό λογισμικό και διαδίκτυο". Σύρος 11, 12, 13 Μαΐου 2001 Το άρθρο αυτό προέρχεται από www.epyna.gr <http://www.epyna.gr>.
- Κακανά, Δ., & Τσολάκη, Κ.(1999). *Η ανάπτυξη της γραφής στην προσχολική ηλικία*, Αθήνα:Καστανιώτης .
- Κανταρτζή, Ε. (1999). Ιστορία των Ελληνικών Αλφαβηταρίων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 104, 59-69
- Κανταρτζή, Ε. (1994). Ιστορία των Ελληνικών Αναγνωστικών Βιβλίων (Α΄ & Β΄ μέρος). *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 75, (30-34) & 76 (σελ. 44-50)

- Λαμπροπούλου, Ν. (2003). Συνεργεία για την αλλαγή με τη βοήθεια της νέας τεχνολογίας: προγράμματα ΤΠΕ στη Μ. Βρετανία διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο <http://dide.kil.sch.gr/>
- Μακράκης, Β. (2000). *Υπερμέσα στην Εκπαίδευση- Μία κοινωνικο-επικοινωνιακή προσέγγιση*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα : Γρηγόρη.
- Maguny, Curto, L. κ.ά. (1998). *Γραφή και ανάγνωση*, (επιμ. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης), Αθήνα: ΟΕΔΒ,
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση* Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας Η. (2000). *Η σχολική τάξη. Κειμενικεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου* (τομ. Β'). Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Μαυρογιώργος, Γ. (2001). Κάνουν οι Νέες Τεχνολογίες θαύματα; *1ο Συνέδριο για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη Διδακτική πράξη. Εκπαιδευτικό λογισμικό και διαδίκτυο*", Σύρος 11, 12, 13 Μαΐου 2001
- Μητακίδου, Χ. (1994). Η γλώσσα ως όλο. *Ανοιχτό σχολείο*, (49): 18-24
- Μητακίδου, Χ. (1994). Η γλώσσα ως όλο. *Ανοιχτό σχολείο*, (50): 18-20.
- Μικρόπουλος, Τ. (2000). *Εκπαιδευτικό λογισμικό*. Αθήνα: Κλειδάριθμος
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2000). Νέες τεχνολογίες και ποιοτική Παιδεία. Η εισαγωγή της Πληροφορικής στην εκπαίδευση επιβάλλει την αλλαγή του ρόλου των καθηγητών και προϋποθέτει την ύπαρξη και αξιοποίηση αξιόπιστων προγραμμάτων, *Το Βήμα*. 3.12.2000
- Παναγιωτακόπουλος, Χ. & Πιερρακέας, Χ. & Πιντέλας, Π. (2003) *Το Εκπαιδευτικό Λογισμικό και η Αξιολόγησή του*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Παπαδόπουλος, Γ.(χ.χ) *Έλεγχος Ποιότητας Εκπαιδευτικού Λογισμικού. Ο σχεδιασμός και το έργο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*. (www.pi-schools/material/ict.htm).
- Παπούλια –Τσελέπη, Π. & Τάφα, Ε. (2004). *Γλώσσα και Γραμματισμός στη Νέα Χιλιετία*, Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Παπούλια-Τζελέπη Π., (1993). Η ανάδυση του γραμματισμού στο ελληνικό γραφημικό σύστημα: Η αναγνώριση συμπεριφορών γραμματισμού, στο *Γλώσσα*, τ.30, σσ:5-18.

- Παρασκευόπουλος Ι., (1993) *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*, τόμος 1, Αθήνα.
- Παυλίδου, Θ. (2005). *Επίπεδα Γλωσσικής Ανάλυσης*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής
- Πόρποδας, Κ. (1997). *Δυσλεξία*. Αθήνα: Μορφωτική
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Ανάγνωση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Ράπτης Ν. (1995). Εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτική τεχνολογία: ανταγωνιστές ή συνεργάτες. *Νέα Παιδεία*. τ. 74, σ. 90-101.
- Ράπτης Α., και Ράπτη Α., (2001), Είναι δυνατόν να αλλάξει η κουλτούρα της μάθησης με την αξιοποίηση των Ν.Τ στην Εκπαίδευση; Η σημασία της παιδαγωγικής μόρφωσης των εκπαιδευτικών και η υστέρηση εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας μας., στα πρακτικά συνεδρίου, Η Πληροφορική στην εκπαίδευση Τεχνικές, εφαρμογές, κατάρτιση Εκπαιδευτικών, Πανεπιστήμιο Αιγαίου Επιμέλεια: Τσολακίδης Κ., Ρόδος
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2004). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας, Ολική Προσέγγιση*. Τόμος Α΄. Αθήνα: Έκδοση συγγραφέων.
- Rieau, C. Frey-Kerouedan M. (1986). *Από την κίνηση στη γραφή*. μτφ. Κατωθεοδώρου Χ. Αθήνα: Καστούμη.
- Simons, H. (2004). Επιστροφή στις αξίες: Αναλυτικά προγράμματα και αξιολόγηση για τον 21^ο αιώνα, Μτφρ. Δεληγιάννη Μ. στο Μπαγάκης Γ. *Ο Εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σκαράκης, Γ. & Τατίδου, Κ. (2001), Η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση, εργαλείο για την υλοποίηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ). *Σύγχρονη Εκπαίδευση*. τ.116.
- Σολομωνίδου, Χ. (2001). *Σύγχρονη Εκπαιδευτική Τεχνολογία*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2004). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Teberosky, A. (1996). Δομητική μάθηση της γραπτής γλώσσας, στο *Το παιδί και η γραφή*, Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων. Διδακτικών Βιβλίων.
- ΥΠΕΠΘ/ΠΙ.(2000). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών & Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Τομ. Α΄, Γενικό Μέρος, Αθήνα..
- ΥΠΕΠΘ/ΠΙ. (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών - , Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών*. τόμος α΄, Αθήνα.

ΥΠΕΠΘ/ΠΠ. *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση., Έλεγχος Ποιότητας Εκπαιδευτικού Λογισμικού.* Αθήνα(χχ).

Fereiro. E., (1996)., Διαδικασίες νοσηματοδότησης της γραπτής γλώσσας, στο *Το παιδί και η γραφή*, Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων., Διδακτικών Βιβλίων

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα:

Χατζησαββίδη. Σ. Η Διδασκαλία Της Ελληνικής Γλώσσας Στο Πλαίσιο Των Πολυγραμματισμών, ανακτήθηκε από:
[http://2dim- Kalam. Thess.sch.gr/arthra/arthr4.htm](http://2dim-Kalam.Thess.sch.gr/arthra/arthr4.htm)

Ξενόγλωσση

- Anderson-Inman, L. & Horney, M. A. (1999). Electronic books: Reading and studying with supportive resources. *Reading Online*. Available: <http://www.readingonline.org/electronic/ebook/index.html>
- Anderson-Inman, L., Horney, M. A., Chen, D. T., & Lewin, L. (1994, April). Hypertext literacy: Observations from the ElectroText Project. *Language Arts*. 7(4), 279-287.
- Anderson-Inman, L., & Horney, M. A. (1998). Transforming text for at-risk readers. In D. Reinking, M. C. McKenna, L. D. Labbo, & R. D. Kieffer (Eds.). *Handbook of literacy and technology: Transformations in a post-typographic world* (pp. 15-44). Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum Associates.
- Anderson, R. C. (1985). *Becoming a nation of readers : The report of the commission on reading*. Champaign, IL:Center for the study of reading.
- Ananny, M. (2002). Supporting children's collaborative authoring: Practicing written literacy while composing oral texts. *Computer-Supported Collaborative Learning Conference, Boulder, CO*.
- Aronowitz, S. & W. Difazio 1994. *The Jobless Future: Sci-Tech and the Dogma of Work*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Barker, T. & Torgenson, J. (1995). An evaluation of computer-assisted instruction in phonological awareness with below-average readers. *Journal of Educational Computing Research*. 13(1) 89-103.

- Barton, D., & Hamilton, M. (2000). Literacy practices. In D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanic (Eds.). *Situated literacies: Reading and writing in context* (pp. 7-15). New York: Routledge.
- Bereiter, C. & Scardamalia M. (1987) *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bereiter, C. (1997). Situated cognition and how to overcome it, pp. 281-300 in D. Kirshner & J.A. Whitson (Eds), *Situated cognition: Social, semiotic, and psychological perspectives*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bitter, Gary G. & Pierson, Melissa E. (1999). *Using technology in the classroom*. (4th edition). Boston, London, Toronto, Sydney, Tokyo, Singapore: Allyn and Bacon
- Clark, J. M. & Paivio, A. (1991). Dual coding theory and education. *Educational Psychology Review*. 3(3). 149-170.
- Becker, D.A., & Dwyer, M. M. (1994). Using hypermedia to provide learner control. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*. 3(2), 155-172.
- Bernstein, B., «Social Language and Learning», *Education Research*. 3 (Ιούλιος 1961) 163- 176
- Boyle, T. (1997). *Design for Multimedia Learning*, Prentice Hall, New Jersey
- Bransford, T.D., Brown, A.L., and Cocking, R.R. (Eds.), (1999). *How People Learn: Brain, Mind, Experience and School*. National Academy Press.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning, *Educational Researcher*, 18 (1).
- Brown, G & Hanlon, S.(1987). Resolving inconsistency: A computational model of word naming. *Journal of memory and language*, 26, 1 – 23.
- Byrne, B., & Fielding- Barnsley, R. (1989). Phonemic awareness and letter knowledge in the child's acquisition of the alphabetic principle. *Journal of Educational Psychology*. 81. 313-321.
- Calfee, R. (1977). Assessment of individual reading skills. Basic research and practical applications. In A-S. Reber *Toward a Psychology of Reading*.
- Chang, F. R. (1980). Active memory processes in visual sentence comprehension : Clause effects and pronominal reference. *Memory and cognition*, 8, 58 – 64.
- Chomsky, N., (1995). *Συντακτικές δομές*, (εισαγωγή Φιλippάκη, Ειρ. μετφ. Καβουκόπουλου Φ.), Εκδ. Νεφέλη, Αθήνα,.

- Chomsky, C. (1970). Reading, writing and phonology. *Harvard educational review*, 40, 287 – 309.
- Clay, M., (1993). *Becoming literate*, N.Z., Heinemann Education, Reed Publishing,.
- Collins, A. (1992). Toward a design science of education. In E. Scanlon & T. O'Shea (Eds.), *New Directions in Educational Technology* (pp. 15-22). New York: Springer Verlag.
- Cope, Bill & M. Kalantzis, eds (1993). *The Powers of Literacy: a Genre Approach to teaching Writing*. London: Falmer Press.
- Cope, B. & Kalantzis M. eds (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.
- Christie, Frances et al. (1990–1992). *Language: A Resource for Meaning*. Sydney: Harkourt Brace Jovanovich.
- Cunningham, A. (1990). Explicit vs. implicit instruction in phonemic awareness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 50, 429-444.
- Dickinson, D., επιμ. 1994. *Bridges to Literacy*. Οξφόρδη: Blackwell.
- Dixon, R. C. (1991). The application of sameness analysis to spelling. *Journal of Learning Disabilities*, 24, 285-291.
- Dupuis E. A. (1997) *The information literacy challenge: addressing the changing needs of our students through our programs*. Internet Reference Services Quarterly, 2(2/3), 93-111.
- Ehri, L.,(1995). The emergence of Word Reading in beginning Reading, στο *Children learning to read: International Concerns.*, Owen P. & Pumpfrey P., London & Washington DCQ The Palmer Press.
- Ehri, L.C., & Wilce, L. (1987). Does learning to spell help beginners learn to read words? *Reading Research Quarterly*, 22, 47-65.
- Fisher, C.W. (1978). *Teaching behaviours, academic learning time and student achievement*. San Francisco: Far West educational laboratory for educational research and development.
- Frith, U., (1985). Beneath the Surface of Developmental Dyslexia. In K. Patterson, J. C. Marshall & M. Coltheart (eds.). *Surface Dyslexia: Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading* London: Lawrence Erlbaum Associates.

- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books
- Gee, J.-P. (1996). *Social linguistics and literacies. Ideology in Discourses*. Λονδίνο: Taylor & Francis
- Goswami, U. & Bryant, P. (1990). *Phonological Skills and Learning to Read*. Exeter: Lawrence Erlbaum Associates
- Goodman, K. (1972). Orthography in a theory of reading instruction. *Elementary English*, 49, 1254 – 1261.
- Goodman, K. (1986). *What's whole in whole language?* Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.
- Gough, P.B. & Cosky, S.T. (1980). Learning to read : an unnatural act. *Bulletin of the Orton Society*, 30, 179 - 196.
- Graddol, D. & S. Goodman, επιμ. (1996). *Redesigning English: New Texts, New Identities*. Λονδίνο & Νέα Υόρκη: Routledge.
- Graham S., Harris K., MacArthur C. & Schwartz S. (1991) Writing and writing instruction for students with learning disabilities. Review of a research program. *Learning Disability Quarterly*, 14, 89-114.
- Graham, S., MacArthur, C., Schwartz, S. & Page-Voth, V. (1992). Improving the compositions of students with learning disabilities using a strategy involving product and process goal setting. *Except Child*, 58, 4, 322-334
- Grisham, D.L. (2001, February). Making technology meaningful for literacy teaching: A webquest. *Reading Online*, 4(7).
- Halliday, M.A.K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. & R. Hasan (1989). *Language, Context and Text Aspects of Language in a Social Semiotic Perspective*. London: Eduard Arnold.
- Harris, L.A. & Siray, E (1967). A study of the rate of acquisition and retention of interest – loaded words by low socioeconomic children. Doctoral dissertation, University of Minnesota.
- Hasan, R. & G. Williams,(επιμ.1996). *Literacy in Society*. Λονδίνο: Longman

- Heath, S.B. (1982). Protean shapes in literacy events: Ever-shifting oral and literate traditions. In D. Tannen (Ed.), *Spoken and written language: Exploring orality and literacy* (pp. 91-117). Norwood, NJ: Ablex
- Hillinger, M. L. (1992). Computer speech and responsive text: Hypermedia support for reading instruction. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 4(2), 219-229.
- Hurford, D. P., Darrow, L.j., Edwards, T. L., Howerton, C. J., Mote, C. R., McKenzie, W.(2002) *Balanced Literacy* Volume 5, Issue 12 - November 17.
- Kamil, M. L., & Lane, D. (1998). Researching the relationship between technology and literacy: An agenda for the 21st century. In D. Reinking, M. C. McKenna, L. D. Labbo, & R. D. Kieffer (Eds.), *Handbook of literacy and technology: Transformations in a post-typographic world* (323-341). Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum Associates.
- Kress, Gunther & Theo van Leeuwen (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge (Κεφ. 4, Representation and Interaction: Designing the Position of the Viewer. pp. 119-158.
- Kress, G. (1998), Multimodality, *στο The New London Group, Multiliteracies: Literacy learning and design of social futures*
- Kress. Gunther (1982) *Learning to Write, London: Routledge & Kegan Paul*,. Chapters 4, 5 & 8. 70-115; 178-193.
- Kress, G, Jewitt, C., Ogborn, J., Tsatsarelis, Ch., (2001) *Multimodal Teaching and Learning-the rhetorics of the science classroom, London: Continuum*
- Kress, G.,(2003). *Literacy in the New Media Age*, London: Routledge
- La Berge, D. & Samuels, S.J. (1978). Units of word recognition : Evidence for developmental changes. *Journal of verbal learning and verbal behaviour*, 17, 715 – 720.
- Lehr, F. (1995). Revision in the writing process. *ERIC Digest* [Online]. Available: <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED379664>
- Lepper, M., & Hodell, M. (1989). Intrinsic motivation in the Classroom. In C. Ames, & R. Ames (Eds.) *Research on Motivation in Education*, Vol. 3 (pp. 73-105). New York: Academic Press

- Leu, D. J. (2000). Literacy and technology: Deictic consequences for literacy education in an information age. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research: Vol. III* (pp. 743-770). Mahwah, N J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Leu, D. J. (2000). Our Children's Future: Changing the Focus of Literacy and Literacy Instruction., *The Reading Teacher*, February 2000.
- Lewin, C. (1997). Evaluating talking books: Ascertaining the effectiveness of multiple feedback modes and tutoring techniques. In C. K. Kinzer, K. A. Hinchman, & D. J. Leu (Eds.), *Inquiries in literacy theory and practice* (pp. 360-371). Chicago: National Reading Conference.
- Lieberman, I. Y. (1973). Segmentation of the spoken word and reading acquisition. *Bulletin of the Orton Society*, 23, 65 – 77.
- Lieberman, I., Shankweiler D., (1974). “Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child”. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201-12.
- Lieberman, I. Y., & Shankweiler, D. (1985). Phonology and the problems of learning to read and write. *Remedial and Special Education*, 6(6), 8-17.
- Lingnau, A., Hoppe H.U. & Mannhaupt G. (2003) Computer supported collaborative writing in an early learning classroom. *Journal of Computer Assisted Learning* 19, 2, 186-194.
- Martin, J. R. (2000a). “Design and practice: enacting functional linguistics”, *Annual Review of Applied Linguistics*, 20,
- Mayer, R. E. (2003). The promise of multimedia learning: using the same instructional design methods across different media. *Learning and Instruction*, 13(2), 125-139
- Marsh, G., Friedman, M., Welch, V. & Desberg, P. (1981). A Cognitive-Developmental Theory of Reading Acquisition. In G. E. MacKinnon & T. G. Waller (eds.), *Reading Research: Advances in Theory and Practice* (pp. 199-221) New York: Academic Press
- McKenna, M. C. (1998). In D. Reinking, M. C. McKenna, L. D. Labbo, & R. D. Kieffer (Eds.), *Handbook of literacy and technology* (pp. 45-59). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. Pp. 50-57
- McKenzie Walter, (2002), *Balanced Literacy* Volume 5, Issue 12 - November 17,

- Marslen-Wilson, W.D.(1984). *Function and process in spoken word recognition-A tutorial review*. In H. Bouma & D.G. Bouwhuis (Eds.) *Attention and Performance* X. Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Means, B., Blando, J., Olson, K., Morocco, C. C., Remz, A., & Zofrass, J., (1993). *Using Technology to support educational reform*. Washington, D.C.:Department of Education
- Messaris, P. (2001, February). New Literacies in Action: Visual education. *Reading Online*, 4(7).
- Morais, J. Literacy training and speech segmentation. *Cognition*, 24, 45 – 64.
- Morton, J. (1980). The logogen model and orthographic structure. In U. Frith (eds.).
- The New London Group, (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures *Harvard Educational Review* Volume 66 Number 1 Spring 1996 61-33
- Nielsen, J. (1993). *Usability Engineering*. London: Academic Press.
- Palincsar, A.S., & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction* 1: 117-175
- Perfetti, C.A. (1986). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- Porpodas, C. D., Pantelis, S. N. & Hantziou, E. (1990). Phonological and lexical in encoding processes beginning readers: Effects of age and word characteristics *Reading and Writing* 2(3). 197-208.
- Riley N. & Ahlberg M. (2004) Investigating the use of ICT-based concept mapping techniques on creativity in literacy tasks. *Journal of Computer Assisted Learning* 20, 4, 244-256.
- Read, C. & Zhang, Y. (1987). The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic writing. *Cognition*. 24, 31-44.
- Rosenshine, B. (1984).Classroom instruction in reading. *Handbook of reading research*, 745 – 799.New York : Longman.
- Pearson, S. & Fielding, L. (1987). A new focus on free reading: The role of trade books in reading. In T.E. Raphael and R. Reynolds (eds.), *Contexts of literacy*. New York : Longman.
- Reinking, D. & Bridwell Bowles, L.(1991), Computers in reading and writing. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.). *Handbook of reading Research* (Vol. 2, pp.310-340). New York: Longman

- Reinking, D., & Watkins, J. (1996). A formative experiment investigating the use of multimedia book reviews to increase elementary students' independent reading. Athens, GA: National Reading Research Center.
- Robinson, J. W., & Hesse, K. D. (1981). A morphemically based spelling program's effect on spelling skills and spelling performance of seventh grade students. *Journal of Educational Research*, 75, 56-62.
- Ryokai, K., Vaucelle, C. & Cassell, J. (2003). Virtual peers as partners in storytelling and literacy learning. *Journal of Computer Assisted Learning* 19, 195-208.
- Schnotz, W. & Lowe, R. External and internal representations in multimedia learning. *Learning and Instruction*, 13(2), 117-123
- Schauf, J. D., & Coffey, P. (1993). An examination of phonemic processing abilities in children during their first- grade year. *Journal of Learning Disabilities*, 26 (3), 167-177.
- Schneider, R. (1980). On the acquisition of reading fluency. *Journal of reading behaviour*, 12, 177 – 186.
- Segers E. & Verhoeven L. (2003) Effects of vocabulary training by computer in kindergarden. *Journal of Computer Assisted Learning* 19, 4, 557- 566.
- Shannon, P. (1990). *The struggle to continue: Progressive reading instruction in the United States*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Smith, F. (1994). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. L.E.A. Publishers.
- Smith, F. (1978) *Reading*, Cambridge, Cambridge University Press,
- Street, B. (1993). Introduction: The new literacy studies. In B. Street (Ed.), *Cross-cultural approaches to literacy* (pp. 1-21). New York: Cambridge University Press.
- Zurita, G. & Nussbaum, M. (2004) A constructivist mobile learning environment supported by wireless handheld network. *Journal of Computer Assisted Learning* 20, 4, 235-244.
- Chafe, W. 1985. Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. Στο *Literacy, Language and Learning: The Nature and Consequences of Reading and Writing*, επιμ. D. R. Olson, N. Torrance, & A. Hildyard, 105-123. Cambridge: Cambridge University Press.

Vosniadou, S., & Brewer, W.F. (1992). Mental models of the earth: A study of conceptual change in childhood. *Cognitive Psychology*, 24, 535-558

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Αρχικό ερωτηματολόγιο

Τάξη: Α

Σχολείο: 4^ο Νέας Ιωνίας

Ημερομηνία:.....

1. Ποιο από τα κτίρια είναι ο φάρος; Χρωμάτισε το σωστό κουτάκι.



2.



Ποια κάρτα θα στείλω για τα γενέθλια της φίλης μου;
Χρωμάτισε το σωστό κουτάκι.



Χρόνια πολλά!

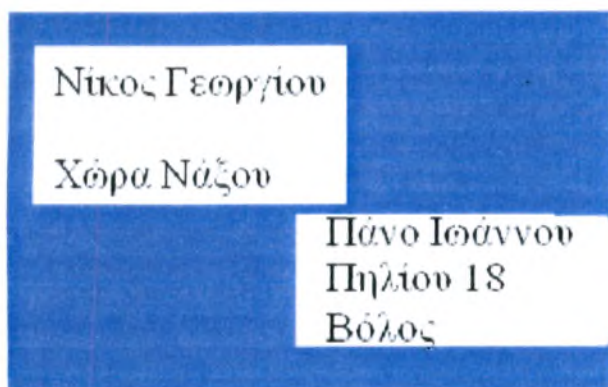
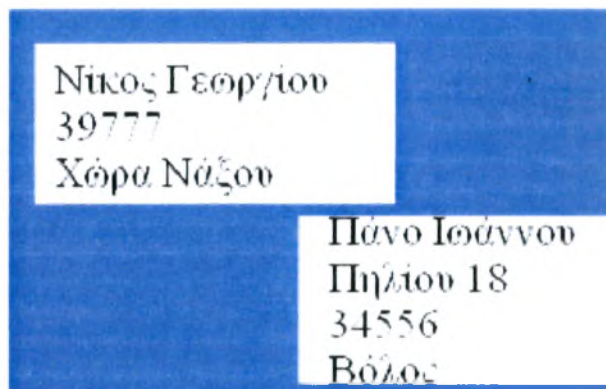
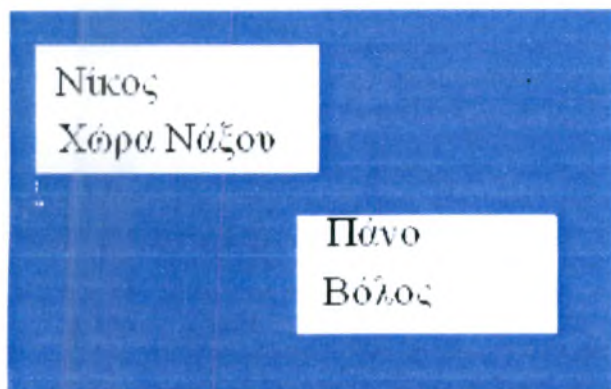


Καλά Χριστούγεννα!

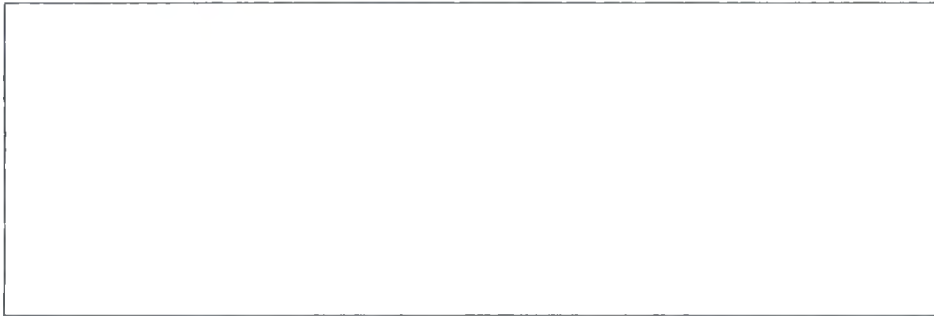


Περαστικά!

3. Ποιος φάκελος θα φτάσει στον παραλήπτη; Χρωμάτισε το σωστό κουτάκι.



3. Ζωγράφισε μια πινακίδα - ταμπέλα για το βιβλιοπωλείο της μητέρας του Αλέκου



5. Χάσαμε το σκύλο μας. Γράψε μια ανακοίνωση για να τον βρούμε.



.....

.....

.....

.....

6.



Έχασα το δρόμο μου.
Βοήθησέ με!
Για να τον βρω πρέπει να
βάλεις κάποια σημάδια
στο σχέδιο.

•
•
•

- Σχεδιάσε στο Βορρά ένα μεγάλο δέντρο.
- Σχεδιάσε στο Νότο ένα σπίτι.
- Σχεδιάσε στην Ανατολή ένα φάρο.
- Σχεδιάσε στη Δύση μια εκκλησία.



Φ Υ Λ Λ Ο Α Ξ Ι Ο Λ Ο Γ Η Σ Η Σ

Διδάσκουσα: Παρασκευά Αργυρώ

Παρατηρήτρια: Καϊσλή Μαρία

Ημερομηνία: 25/05/2007

Σχολείο: 4^ο Δ.Σ Νέας Ιωνίας « Παναγιώτης Κατσιρέλος»

Τάξη: Α Τμήμα: 2ο

Μάθημα: Ελληνική Γλώσσα

Κυκλώνω τον αριθμό που νομίζω ότι εκφράζει καλύτερα τα παρακάτω:

ε ρ ω τ ή σ ε ι ς	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
Η συμμετοχή των μελών στις δραστηριότητες των ομάδων είναι ικανοποιητική.	1	2	<u>3</u>	4
Οι μαθητές/τριες/ριες αξιοποίησαν το χρόνο.	1	<u>2</u>	3	4
Το μαθησιακό περιβάλλον είναι ελκυστικό.	1	2	<u>3</u>	4
Οι μαθητές/τριες/ριες έδειξαν ενδιαφέρον.	1	2	3	<u>4</u>
Οι μαθητές/τριες/ριες είχαν ενεργή συμμετοχή.	1	2	3	<u>4</u>
Υπήρξαν δυσκολίες στη χρήση του Η/Υ.	<u>1</u>	2	3	4
Οι μαθητές/τριες /τριες ζητούν βοήθεια από τη δασκάλα	1	<u>2</u>	3	4
Οι μαθητές/τριες /τριες ζητούν βοήθεια από άλλα παιδιά:	1	2	<u>3</u>	4
Υπάρχει θόρυβος	<u>1</u>	2	3	4

Επικεντρώνομαι σε ΜΙΑ ομάδα και καταγράφω

ερωτήσεις	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
Η συμμετοχή κάθε μέλους της ομάδας στη μαθησιακή διαδικασία ήταν:				
α	1	<u>2</u>	3	4
β	1	2	<u>3</u>	4
γ	1	<u>2</u>	3	4
Παρατήρησα κάποια διαμάχη μεταξύ των μελών.	NAI		OXI	
Αν ΝΑΙ την περιγράφω σύντομα:				

**Πίνακας ανάλυσης περιεχομένου αρχικού ερωτηματολογίου
Δραστηριότητα 1η**

1.Ποιο από τα κτίρια είναι ο φάρος;	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
14/21 67%	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1

Δραστηριότητα 2η

2.Ποια κάρτα θα στείλω για τα γενέθλια της φίλης μου;	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
15/21 71%	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1

Δραστηριότητα 3η

3.Ποιος φάκελος θα φτάσει στον παραλήπτη;	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
11/21 52%	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1

Δραστηριότητα 4η

4. Ζωγράφισε μια πινακίδα	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
4.1 Τη λέξη «Βιβλιοπωλείο»	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0
12/21 57%																					
4.2 Την εικόνα ενός βιβλίου	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1
15/21 71%																					
4.3 Ένα συναφές εμπορικό όνομα	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0/21 0%																					

Δραστηριότητα: 5η

Γράψε μια ανακοίνωση για να τον βρούμε	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
5.1 Την εικόνα ή την αναλυτική περιγραφή του ζώου	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0%																					
5.2 Τον τόπο που χάθηκε	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0%																					
5.3 Το όνομα του ιδιοκτήτη	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0
8/21 38%																					
5.4 Το τηλέφωνο ή τη διεύθυνση του ιδιοκτήτη	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1
13/21 62%																					

Δραστηριότητα :6η

6.Έχασα το δρόμο μου.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
6.1 Σχεδίαση ενός δέντρου στο Βορρά 67%	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0
6.2 Σχεδίαση ενός σπιτιού στο Νότο 14/21 67%	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0
6.3 Σχεδίαση ενός φάρου στην Ανατολή 0/21 0%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6.4 Σχεδίαση μια εκκλησίας στη Δύση 0/21 0%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

**Πίνακας ανάλυσης περιεχομένου τελικού ερωτηματολογίου
Δραστηριότητα 1η**

1.Ποιο από τα κτίρια είναι ο φάρος;	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
21	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

• Δραστηριότητα 2η

2.Ποια κάρτα θα στείλω για τα γενέθλια της φίλης μου;	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
18 ή 85%	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0

• Δραστηριότητα 3η

3.Ποιος φάκελος θα φτάσει στον παραλήπτη;	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
18 ή 85%	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0

• Δραστηριότητα 4η

4. Ζωγράφισε μα πινακίδα	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
4.1 Τη λέξη «Βιβλιοπωλείο» ή την εικόνα ενός βιβλίου17ή 81%	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0
4.2 Το όνομα του ιδιοκτήτη16	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1
4.3 Ένα συναφές εμπορικό όνομα15 ή 71%	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1

• Δραστηριότητα: 5η

5.Χάσαμε το σκύλο μας. Γράψε μια ανακοίνωση για να τον βρούμε	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
5.1 Την εικόνα ή την αναλυτική περιγραφή του ζώου12/21 ή 57%	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0
5.2 Τον τόπο που χάθηκε16ή 76 %	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1
5.3 Το όνομα του ιδιοκτήτη19ή 90%	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0
5.4 Το τηλέφωνο ή τη διεύθυνση του ιδιοκτήτη16 ή76%	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0

• Δραστηριότητα :6η

6.Έχασα το δρόμο μου.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
6.1 Σχεδίαση ενός δέντρου στο Βορρά42 100%	11	11	1	1	11	11	1	11	1	10	1	11	1	11	11	11	11	1	1	1
6.2	11	11	1	1	11	11	1	11	1	11	1	11	1	11	11	11	11	1	1	0

Σχεδίαση ενός σπιτιού στο Νότο40 ή 95%			1	1			1		1		1		1					1	1	0
6.3 Σχεδίαση ενός φάρου στην Ανατολή 30/42 ή 71%	11	11	1 1	1 1	11	11	1 1	11	1 1	00	0 1	01	0 1	10	11	11	11	0 0	1 0	0 1
6.4 Σχεδίαση μια εκκλησίας στη Δύση32/42 ή 76%	11	11	1 1	1 1	11	11	1 1	11	1 1	10	0 1	01	0 1	10	11	11	11	0 0	1 0	0 1

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

Τηλ.: 24210 06300-1



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000091460