



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ
ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ –ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΝΕΩΝ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΟΠΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΟΥ
ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΣΕ
ΤΑΞΕΙΣ ΥΠΟΔΟΧΗΣ – Ζ.Ε.Π. ΕΡΕΥΝΑ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΤΗΣ
ΑΤΤΙΚΗΣ»**

ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ ΜΠΑΡΔΑΣ

ΡΟΔΟΣ , ΙΟΥΝΙΟΣ 2023

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ
ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ –ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΝΕΩΝ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ ΜΠΑΡΔΑΣ
ΑΜ: 413202120

**«Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΟΠΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΟΥ
ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΣΕ
ΤΑΞΕΙΣ ΥΠΟΔΟΧΗΣ – Ζ.Ε.Π. ΕΡΕΥΝΑ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΤΗΣ
ΑΤΤΙΚΗΣ»**

**«THE UTILIZATION OF VISUAL AND MULTIMODAL LITERACY IN THE
LANGUAGE TEACHING OF REFUGEES IN RECEPTION CLASSES OF
VULNERABLE SOCIAL GROUPS. RESEARCH ON PRIMARY EDUCATION
TEACHERS OF PRIMARY SCHOOLS IN ATTICA»**

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: ΟΙΚΟΝΟΜΑΚΟΥ ΜΑΡΙΑΝΘΗ ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ
ΠΑΝ/ΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΣΟΦΟΣ (ΛΟΪΖΟΣ) ΑΛΙΒΙΖΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΠΑΝ/ΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΔΑΡΡΑ ΜΑΡΙΑ ΑΝΑΠΛ. ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΠΑΝ/ΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΡΟΔΟΣ , ΙΟΥΝΙΟΣ 2023

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ - ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η αξιοποίηση του οπτικού και πολυτροπικού γραμματισμού στη γλωσσική διδασκαλία προσφύγων σε Γάζεις Υποδοχής-ΖΕΠ. Έρευνα σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δημοτικών σχολείων της Αττικής


*

The utilization of visual and multimodal literacy in the language teaching of refugees in Reception Classes of Vulnerable Social Groups. Research on primary education teachers of primary schools in Attica

ΜΠΑΡΔΑΣ ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ

Επιβλέπουσα: Οικονομάκου Μαριάνθη, Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Παν. Αιγαίου

Εγκρίθηκε από την τριμελή εξεταστική επιτροπή στις 30 Ιουνίου 2023

1. Οικονομάκου Μαριάνθη, Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Παν. Αιγαίου	
2. Δάρρα Μαρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Παν. Αιγαίου	
3. Σοφός Αλβίζος, Καθηγητής ΠΤΔΕ Παν. Αιγαίου	

ΡΟΔΟΣ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2023

Δηλώνω υπεύθυνα ότι είμαι ο συγγραφέας αυτής της διπλωματικής εργασίας, έχουν γίνει όλες οι απαραίτητες αναφορές για τις πηγές εκ των οποίων άντλησα όλες τις πληροφορίες, ιδέες και δεδομένα είτε αυτές αναφέρονται αυτούσιες είτε παραφρασμένες και ότι η παρούσα εργασία δομήθηκε και προετοιμάστηκε εξ ολοκλήρου από εμένα προσωπικά για το συγκεκριμένο Π.Μ.Σ του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Αθανάσιος Μπάρδας

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω, για την ολοκλήρωση του παρόντος πονήματος, όλους όσους συνέβαλαν στην ολοκλήρωσή του. Αρχικά, την κυρία Οικονομάκου Μαριάνθη, η οποία από την πρώτη στιγμή δέχτηκε να αναλάβει την υποστήριξη και επίβλεψη της παρούσας εργασίας. Ακολούθως θα ήθελα να ευχαριστήσω τα μέλη της συμβουλευτικής επιτροπής, τον κύριο Αλιβίζο Σοφό και την κυρία Δάρρα Μαρία για τον χρόνο που αφιέρωσαν στο να μελετήσουν την εργασία. Δεν θα μπορούσα να παραβλέψω να δώσω ευχαριστίες σε όλους τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, καθώς χωρίς τη δική τους συμμετοχή δεν θα είχε ολοκληρωθεί η έρευνα. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την οικογένειά μου που για ακόμη μια φορά στάθηκε δίπλα μου υποστηρίζοντάς με ψυχολογικά αλλά και όλους τους φίλους μου που ήταν και είναι πάντα δίπλα μου, με ιδιαίτερες ευχαριστίες στον Κ.Α. για την αμέριστη υποστήριξή του, όποτε την χρειάστηκα.

Περιεχόμενα	
Κατάλογος γραφημάτων και πινάκων	1
Περίληψη	4
Abstract	5
1. Εισαγωγή	6
1.1. Προβληματική της έρευνας	6
1.2. Σημαντικότητα έρευνας	9
1.3. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	9
1.4. Δομή της εργασίας	10
2. Γλώσσα, πολιτισμός και ταυτότητα	12
3. Εκφάνσεις διγλωσσίας: εννοιολογικές διακρίσεις	14
3.1. Μητρική, δεύτερη και ξένη γλώσσα	14
3.2. Μειονοτική γλώσσα	16
3.3. Γλώσσες κληρονομιάς	16
3.4. Διγλωσσία	17
3.4.1. Αφαιρετική και προσθετική διγλωσσία	20
3.5. Διαγλωσσικότητα	21
4. Διδασκαλία και κατάκτηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας	24
4.1. Σύνδεση μητρικής και ξένης γλώσσας στη διδασκαλία	26
4.2. Διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας	27
5. Βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών σε θέματα διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας	30
6. Η έννοια του γραμματισμού	33
6.1. Είδη Γραμματισμού	35
6.1.1. Σχολικός και κοινωνικός γραμματισμός	35
6.1.2. Λειτουργικός γραμματισμός	36
6.1.3. Κριτικός γραμματισμός	36
6.1.4. Ψηφιακός γραμματισμός	37
6.1.5. Επιστημονικός γραμματισμός	38
6.1.6. Οπτικός γραμματισμός	38
6.2. Γραμματισμός και δεύτερη/ξένη γλώσσα	41
6.3. Διγλωσσία και γραμματισμός	42
7. Η χρήση των εικόνων στη διδασκαλία	45
7.1. Ο ρόλος της εικόνας στη διδασκαλία της γλώσσας	47
8. Πολυτροπικός γραμματισμός - Πολυγραμματισμοί	51

8.1. Πολυτροπικότητα	54
9. Βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών σε θέματα διδασκαλίας υπό το πρίσμα του οπτικού και πολυτροπικού γραμματισμού.....	56
10. Παιδαγωγική της διαπολιτισμικότητας.....	58
10.1. Μοντέλα διαχείρισης της ετερότητας.....	59
11. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση	62
11.1. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα .	63
11.2. Τμήματα Υποδοχής – Ζ.Ε.Π. (Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας)	64
12. Μεθοδολογία έρευνας	69
12.1. Σημασία της έρευνας	69
12.2. Στόχος της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα.....	69
12.2.1. Ερευνητικά ερωτήματα	70
12.2.2. Ερευνητική μέθοδος	71
12.3. Δείγμα Έρευνας.....	72
12.4. Εργαλείο συλλογής δεδομένων	73
13. Στατιστική Ανάλυση.....	75
13.1. Ατομικά-Δημογραφικά Στοιχεία	75
13.2. Διδασκαλία σε Τάξεις Υποδοχής - ΖΕΠ	79
13.4. Αξιοποίηση σχολικών εγχειριδίων	86
13.5. Οπτικός και πολυτροπικός γραμματισμός στη γλωσσική διδασκαλία	88
13.6. Πρακτικές εκπαιδευτικών στη γλωσσική διδασκαλία.....	98
14. Συζήτηση - Συμπεράσματα	107
15. Προτάσεις αξιοποίησης εικόνων στη γλωσσική διδασκαλία.....	113
16. Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα	115
Βιβλιογραφία	116
Παράρτημα – Ερωτηματολόγιο Έρευνας.....	136
Παράρτημα – Ερωτηματολόγιο (Πετκίδου, 2021).....	146

Κατάλογος γραφημάτων και πινάκων

Γράφημα 11.1.1: Διάγραμμα σχετικών συχνοτήτων Φύλου.....	82
Γράφημα 11.1.1: Ραβδόγραμμα ηλικιακής κατανομής δείγματος.....	83
Γράφημα 11.1.2: Ραβδόγραμμα ετών προϋπηρεσίας ανά φύλο.....	84
Γράφημα 11.1.3: Σχετικές Συχνότητες Μορφωτικού Επιπέδου του Δείγματος.....	84
Γράφημα 11.1.4: Ραβδόγραμμα μεταπτυχιακής/ διδακτορικής εκπαίδευσης.....	85
Γράφημα 11.2.5: Ραβδόγραμμα ετών υπηρεσίας σε τάξεις υποδοχής – ΖΕΠ.....	86
Γράφημα 11.2.6: Ραβδόγραμμα διδασκαλίας σε ΤΥ – ΖΕΠ.....	87
Γράφημα 11.2.7: Σχετικές συχνότητες στην επιμόρφωση στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας.....	88
Γράφημα 11.2.8: Επιμορφωτικοί Φορείς σε ζητήματα διδασκαλίας της Ελληνικής Γλώσσας.....	88
Γράφημα 11.2.9: Κατηγορίες μαθητικού πληθυσμού.....	89
Γράφημα 11.3.10: Ορισμός του Οπτικού Γραμματισμού.....	91
Γράφημα 11.3.11: Φορείς επιμορφώσεων σε θέματα οπτικού και πολυτροπικού γραμματισμού.....	92
Γράφημα 11.4.12: Καταλληλόλητα σχολικών εγχειριδίων για γλωσσική διδασκαλία σε τάξεις Υποδοχής – ΖΕΠ.....	94
Γράφημα 11.4.13: Τροποποιήσεις στα σχολικά εγχειρίδια των τάξεων υποδοχής – ΖΕΠ.....	94
Γράφημα 11.5.14: Μέση τιμή αποτίμησης της σημασίας του οπτικού και πολυτροπικού γραμματισμού με βάση την ηλικιακή κατανομή.....	96
Γράφημα 11.5.15: Αξιοποίηση εικόνων και πολυτροπικών κειμένων στη διδασκαλία σε Τάξεις Υποδοχής – ΖΕΠ	97
Γράφημα 11.5.16: Οφέλη από τη διδασκαλία των εικόνων.....	99
Γράφημα 11.5.17: Δυσκολίες στη διδακτική χρήση των εικόνων από αλλόγλωσσους μαθητές/τριες κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σας.....	100
Γράφημα 11.5.18: Δυσκολίες στη χρήση εικόνων από αλλόγλωσσους/ες μαθητές/τριες.....	101
Γράφημα 11.5.19: Δυσκολίες και μαθητικός πληθυσμός	102
Γράφημα 11.5. 20α: Δυσκολίες στην χρήση εικόνων από μαθητές/τριες Ρομά κατα τη διάρκεια της διδασκαλίας.....	103
Γράφημα 11.5.200β: Δυσκολίες στη χρήση εικόνων από Μετανάστες μαθητές/τριες.....	103
Γράφημα 11.5.20γ: Δυσκολίες στη χρήση εικόνων από πρόσφυγες μαθητές/τριες.....	104

Γράφημα 11.6.21: Έχετε ενημερωθεί για το νέο πρόγραμμα σπουδών του 2021 όσον αφορά τη διδασκαλία της γλώσσας.....	106
Γράφημα 11.6.22: Ραβδόγραμμα ενημέρωσης για το νέο ΠΣ του 2021 αναφορικά με τη διδασκαλία της γλώσσας για τις διάφορες κατηγορίες ετών υπηρεσίας.....	107
Γράφημα 11.6.23: Συστηματική ή εμπειρική διδακτική αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων.....	109
Γράφημα 11.6.24: Τμήμα γλωσσικής διδασκαλίας στο οποίο χρησιμοποιούνται κυρίως οι εικόνες.....	110
Γράφημα 11.6.25: Ανάδειξη βασικών πρακτικών στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας.....	111
Γράφημα 11.6.26: Κριτήρια επιλογής μιας εικόνας για τη διδασκαλία της γλώσσας.....	112
Γράφημα 11.6.27: Προτάσεις αξιοποίησης εκπαιδευτικού υλικού.....	113

Πίνακας 11.2.1: Επιμόρφωση στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας.....	87
Πίνακας 11.3.2: Έχετε ξανακούσει την έννοια "Οπτικός Γραμματισμός";.....	89
Πίνακας 11.3.3: Έχετε ξανακούσει τον όρο "Πολυτροπικός Γραμματισμός".....	90
Πίνακας 11.3.4: Μέση Τιμή και Τυπική απόκλιση δηλώσεων σχετικών με την εξοικείωση με οπτικό και πολυτροπικό γραμματισμό.....	90
Πίνακας 11.3.5: Συχνότητες και Σχετικές Συχνότητες συμμετοχής σε εκπαίδευση πολυτροπικού γραμματισμού ή της διδακτικής με τη χρήση εικόνων.....	92
Πίνακας 11.4.6: Μέση τιμή και Τυπική απόκλιση δηλώσεων που αφορούν σχολικά εγχειρίδια.....	93
Πίνακας 11.4.7: Δραστηριότητες με σημείο αναφοράς εικονιστικές συνθέσεις	95
Πίνακας 11.5.8: Μέση Τιμή και Τυπική Απόκλιση βαθμού στον οποίο ο οπτικός και πολυτροπικός γραμματισμός οφείλουν να αποτελούν σημαντικό τμήμα της γλωσσικής διδασκαλίας.....	95
Πίνακας 11.5.9: Χρησιμοποιείτε ή έχετε χρησιμοποιήσει ποτέ εικόνα ή άλλο οπτικό υλικό κατά τη γλωσσική διδασκαλία.....	97
Πίνακας 11.5.10: Μέση τιμή και τυπική απόκλιση δηλώσεων που αφορούν στον οπτικό και πολυτροπικό γραμματισμό στη γλωσσική διδασκαλία.....	98
Πίνακας 10.5.11: Μέση τιμή και Τυπική Απόκλιση δηλώσεων που αφορούν στον οπτικό και πολυτροπικό γραμματισμό για τα δύο φύλα.....	98
Πίνακας 11.5.12: Δυσκολίες στη διδακτική αξιοποίηση των εικόνων με βάση την κατηγορία του μαθητικού πληθυσμού	105
Πίνακας 11.5.13: Μέση τιμή και τυπική απόκλιση δηλώσεων που αφορούν στον οπτικό και γλωσσικό γραμματισμό στη γλωσσική διδασκαλία.....	105
Πίνακας 11.6.14: Ενημέρωση για το νέο ΠΣ του 2021 αναφορικά με τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας βάσει προϋπηρεσίας.....	107
Πίνακας 11.6.15: Μέση τιμή και τυπική απόκλιση προτάσεων που αφορούν στις πρακτικές των εκπαιδευτικών στη γλωσσική διδασκαλία.....	108
Πίνακας 11.6.16: Μέση τιμή και τυπική απόκλιση προτάσεων που αφορούν στις πρακτικές των εκπαιδευτικών στη γλωσσική διδασκαλία.....	109

Περίληψη

Ανάμεσα στις βασικές προκλήσεις των πολυπολιτισμικών κοινωνιών είναι και η διδασκαλία μιας γλώσσας ως δεύτερης/ξένης, η οποία προϋποθέτει πρακτικές από πλευράς εκπαιδευτικών που ενδυναμώνουν την ταυτόχρονη χρήση της μητρικής γλώσσας των αλλόγλωσσων μαθητών. Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας στα ελληνικά σχολεία πραγματοποιείται, εκτός των άλλων, και σε Τάξεις Υποδοχής – Ζ.Ε.Π. (Ζώνης Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας), στα οποία φοιτούν μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες γνωρίζουν ελάχιστα έως καθόλου την ελληνική γλώσσα. Βασικό εργαλείο της γλωσσικής, αυτής, διδασκαλίας είναι και η χρήση εικόνων, βίντεο και άλλου πολυτροπικού υλικού που επιτρέπουν την επαφή με ποικίλα ερεθίσματα και επηρεάζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό τον τρόπο σκέψης και έκφρασης των μαθητών/τριών. Η παρούσα εργασία εξετάζει τη χρήση των εικόνων και των πολυτροπικών κειμένων στη γλωσσική διδασκαλία σε Τάξεις Υποδοχής – Ζ.Ε.Π. σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Αττικής αναδεικνύοντας πρακτικές οι οποίες, σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς, είναι σημαντικές για τη γλωσσική διδασκαλία αλλά και γενικότερα πόσο σημαντικοί είναι ο οπτικός και πολυτροπικός γραμματισμός στη δόμηση της γλωσσικής διδασκαλίας σε αλλόγλωσσο μαθητικό κοινό. Σε δείγμα 162 εκπαιδευτικών διαπιστώθηκε, μέσω στατιστικής ανάλυσης, ότι οι περισσότεροι/ες είναι εξοικειωμένοι/ες και ενήμεροι/ες με την έννοια του οπτικού και πολυτροπικού γραμματισμού, χωρίς, ωστόσο, να έχουν κάποια ιδιαίτερη επιμόρφωση σε αυτούς τους τομείς. Παρά την ουδέτερη στάση τους όσον αφορά τη συχνότητα και την άνεση χρήσης των εικόνων η πλειοψηφία τους συμφωνεί με τη χρήση τους επισημαίνοντας τυχόν δυσκολίες που προκύπτουν με τα σχολικά εγχειρίδια και τον διαθέσιμο χρόνο. Επιπλέον, αναδεικνύονται οι δυσκολίες που ανακύπτουν από τη χρήση των εικόνων και οι πρακτικές που οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Τέλος, διαπιστώνεται ο βαθμός ενσωμάτωσης του οπτικού και πολυτροπικού γραμματισμού στη γλωσσική διδασκαλία αλλά και ο βαθμός ενημέρωσης των εκπαιδευτικών όσον αφορά το νέο Π.Σ. (2021) για το γλωσσικό μάθημα.

Λέξεις κλειδιά: διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, οπτικός γραμματισμός, πολυτροπικός γραμματισμός, πολυτροπικότητα, Τάξεις Υποδοχής – Ζ.Ε.Π., διαπολιτισμικότητα

Abstract

Among the main challenges of multicultural societies is the teaching of a language as a second/foreign language, which requires practices on the part of teachers that strengthen the simultaneous use of the mother tongue of non-native students. The teaching of Greek as a second/foreign language in Greek schools takes place, among others, in Reception Classes - Z.E.P. (Educational Priority Zone), which are attended by students who know little or nothing of the Greek language. A basic tool of this language teaching is the use of images, videos and other multimodal texts that allow contact with a variety of stimuli and greatly influence the way students think and express themselves. This paper examines the use of images and multimodal texts in language teaching in Reception Classes - Z.E.P. of Primary Education schools of the Attica Region highlighting practices which according to the teachers are important for language teaching but also more generally how important visual and multimodal literacy are in the structuring of language teaching to non-speaking students. In a sample of 162 teachers, it was found, through statistical analysis, that most of them are familiar and aware of the concept of visual and multimodal literacy, without, however, having any special training in these areas. Despite their neutral attitude regarding the frequency and comfort of using pictures, the majority of them agree with their use, pointing out any difficulties that arise with school textbooks and the time available. In addition, the difficulties arising from the use of images and the practices that teachers use when teaching Greek as a second/foreign language are highlighted. Finally, the degree of integration of visual and multimodal literacy in language teaching is established, as well as the degree of information of teachers regarding the new A.P. (2021) for the language course.

Key words: teaching Greek as a second/foreign language, visual literacy, multimodal literacy, multimodality, Reception Classes -Z.E.P., interculturality

1. Εισαγωγή

1.1. Προβληματική της έρευνας

Οι δυσκολίες που συναντούν οι εκπαιδευτικοί στη διδακτική προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες είναι ένα θέμα το οποίο έχει απασχολήσει και συνεχίζει να απασχολεί τη σύγχρονη βιβλιογραφία. Ιδιαίτερα στο διαπολιτισμικό περιβάλλον της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν το γλωσσικό μάθημα, ιδιαίτερα εκείνοι/ες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οφείλουν να προσαρμόζουν το περιεχόμενο και το υλικό στις ιδιαίτερες ανάγκες των αλλόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών/τριών εφαρμόζοντας κατάλληλες διδακτικές πρακτικές. Σύμφωνα με τον Κανάκη (2007) η μάθηση και η διδασκαλία πρέπει να οργανώνονται και να δομούνται με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες, ενδιαφέροντα, επιδόσεις και κλίσεις των μαθητών/τριών. Η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, ωστόσο, σύμφωνα με τον Krashen (2002), επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό όταν λαμβάνει χώρα εντός της αίθουσας και κυρίως με συμμετοχή ή παρατήρηση του φυσικού περιβάλλοντος της προς εκμάθηση γλώσσας και σε κάθε περίπτωση υπάρχει σημαντική συσχέτιση στη διδασκαλία μητρικής και ξένης γλώσσας (Μητακίδου, 2005). Άλλωστε σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία μέσω της κυρίαρχης γλώσσας μπορεί να επιτευχθεί και να ελεγχθεί τυχόν ταύτιση και συνάντηση των διαφορετικών πολιτισμών (Τσοκαλίδου, 2015). Ακόμη, στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες η επικοινωνία και κάθε είδους συνδιαλλαγή γίνεται με τέτοια ταχύτητα, που σε προηγούμενες εποχές δεν μπορούσαν οι άνθρωποι να φανταστούν. Η τεχνολογία και γενικότερα ο σύγχρονος τρόπος ζωής επηρεάζουν τις επικοινωνιακές πρακτικές των ανθρώπων ξεπερνώντας τα σύνορα του μέρους στο οποίο ζουν. Οι κοινωνίες στις μέρες μας είναι εξ ολοκλήρου πολυπολιτισμικές, στοιχείο που τις καθιστά ταυτόχρονα και δίγλωσσες, αφού οι άνθρωποι πέρα από τη μητρική τους γλώσσα καλούνται να χρησιμοποιήσουν και μία δεύτερη ή/και ξένη γλώσσα προκειμένου να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους (Τσοκαλίδου, 2015). Η γλώσσα, ως ένας ζωντανός οργανισμός που εξελίσσεται και μεταβάλλεται, είναι λογικό να επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες. Στην ίδια λογική υπάρχουν και παράγοντες που ενισχύουν και ευνοούν την εμφάνιση της διγλωσσίας. Οι παράγοντες αυτοί μπορούμε να πούμε πως είναι πολιτικοί, θρησκευτικοί, κοινωνικοί αλλά και εκπαιδευτικοί. Στη βάση αυτής της διαπίστωσης όμως, έρχεται η άποψη της ανάγκης

διατήρησης των μειονοτικών γλωσσών και γλωσσών κληρονομιάς, αφού αποτελούν στοιχεία και φορείς πολιτισμού και εθνικής ταυτότητας (Τσοκαλίδου, 2015). Τα δίγλωσσα άτομα, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, πρέπει να υποστηρίζονται στη χρήση της μητρικής τους γλώσσας είτε πρόκειται για χρήση αυτής στον κοινωνικό τους περίγυρο είτε για χρήση εντός του σχολικού περιβάλλοντος, εφόσον πρόκειται για μαθητές/τριες (Κεσίδου, 2008; Πετκίδου, 2008).

Στην ελληνική κοινωνία της πολυπολιτισμικότητας η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας είναι επιβεβλημένη, λόγω των ιδιαίτερα αυξημένων μεταναστευτικών εισροών των τελευταίων δεκαετιών. Το 10% περίπου των μαθητών/τριών στα ελληνικά σχολεία (ιδιαίτερα στα δημόσια) είναι αλλοδαποί/ές, επομένως αυξάνεται σημαντικά και το ποσοστό των δίγλωσσων μαθητών/τριών που φοιτούν στις ελληνικές τάξεις (Κεσίδου, 2008). Άρα, στο διαπολιτισμικό περιβάλλον της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν το γλωσσικό μάθημα, ιδιαίτερα εκείνοι/ες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οφείλουν να προσαρμόζουν το περιεχόμενο και το υλικό στις ιδιαίτερες ανάγκες των πολύγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών/τριών εφαρμόζοντας κατάλληλες διδακτικές πρακτικές. Γι' αυτό, η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε σχολεία με αυξημένο πληθυσμό αλλόγλωσσων μαθητών/τριών γίνεται στο πλαίσιο των Τμημάτων Υποδοχής – Ζώνης Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, σύμφωνα με τον ΝΟΜΟ 3879/2010 (ΦΕΚ 163Α/21.09.2010) άρθ. 26 παρ. 1α και 1β και ΦΕΚ Τεύχος Β' 2687/29.08.2016 (σελ. 28876). Στις τάξεις αυτές χρησιμοποιούνται συγκεκριμένα σχολικά εγχειρίδια διαφορετικών θεματικών τα οποία έχουν δομηθεί στη βάση της δίγλωσσης εκπαίδευσης, η οποία, πέρα από τα όσα αναφέρθηκαν, δομείται και υπό το πρίσμα του γραμματισμού, αφού μέσω αυτού επιτρέπεται στο άτομο να εκφράζει τις ατομικές του εμπειρίες και σκέψεις αποτελώντας έτσι ένα σύνολο μηχανισμών που επιτρέπουν και ενισχύουν την επικοινωνιακή του ικανότητα (Barton, 1994). Επιπλέον, η έμφαση στη χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών έχει αποδειχθεί αποτελεσματική για σκοπούς κατανόησης της ανάγνωσης (Gersten, Fuchs, Williams, & Baker, 2001; Βάμβουκα, 2012). Σημαντική συμβολή στην απόκτηση αυτών των δεξιοτήτων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση φαίνεται να έχουν δραστηριότητες που συνδέονται με την ανάγνωση στοχευμένων κειμενικών ειδών και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, όπως η χρήση λογοτεχνικών κειμένων και ειδικότερα η ανάγνωση εικονογραφημένων ιστοριών, η χρήση εικόνων και άλλου οπτικού υλικού παράλληλα με το κείμενο (Al-Mansour & Al-Shorman, 2011).

Ανάμεσα σε όλα τα είδη του γραμματισμού, αυτό που μελετάται ιδιαίτερώς στην παρούσα εργασία είναι ο οπτικός γραμματισμός, αφού η εικόνα σε κάθε περίπτωση είναι περισσότερο ελκυστική από οποιοδήποτε άλλο πληροφοριακό κείμενο και σε κάθε περίπτωση ένα κείμενο που συνοδεύεται και από μια εικόνα ελκύει περισσότερο τον αναγνώστη. Η σε βάθος ανάλυση της εικόνας επιτρέπει την σε βάθος προσέγγιση και ανάλυση ενός κειμένου το οποίο την συμπληρώνει ή το αντίστροφο. Τονίζεται πως κάθε εικόνα αποτελεί από μόνη της και ένα κείμενο, ένα κείμενο πολυτροπικό. Οι διαφημίσεις, τα σκίτσα, τα διαγράμματα, μια φωτογραφία, ο χορός, ένα μουσικό κομμάτι κλπ. αποτελούν κείμενα, που το νόημά τους εξάγεται με πολλούς και ποικίλους τρόπους. Η οπτική επικοινωνία εντός της σχολικής τάξης δίνει τη δυνατότητα αποτελεσματικής μελέτης ενός κειμένου σε επίπεδο ανάγνωσης, κατανόησης, επεξεργασίας και γενικότερης προσέγγισής του (Gorgia, 2019). Ακόμη, τα πολυτροπικά κείμενα δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές και τις μαθήτριες να ερμηνεύουν ποικίλα ερεθίσματα απ' όπου κι αν αυτά προέρχονται και όχι μόνο μέσα από ένα γραπτό ή προφορικό κείμενο. Αυτό επιτρέπει την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και την ενασχόληση με στερεοτυπικές αντιλήψεις προσφέροντας την ευκαιρία για αναδιαμόρφωση των σκέψεων τους και των απόψεων που τυχόν έχουν λανθασμένα δομήσει.

Η έννοια της πολυτροπικότητας των κειμένων συμπληρώνεται με εκείνη των πολυγραμματισμών, στην ανάγκη, δηλαδή, για απόκτηση δεξιοτήτων χειρισμού και κατανόησης ποικίλων διαλέκτων, σημειολογικών διαφορών αλλά και πλήθους διαπολιτισμικών ειδών λόγου (Χατζησαββίδης, 2013). Άρα, πολυγραμματισμοί και πολυτροπικότητα δεν είναι έννοιες παράλληλες, αφού στην καθημερινότητά του ο άνθρωπος δεν αντιλαμβάνεται τα διάφορα νοήματα και μηνύματα που λαμβάνει μόνο με μία από τις αισθήσεις του (Χοντολίδου 1999).

Ωστόσο, σε κάθε περίπτωση, ο/η εκπαιδευτικός είναι αυτός/ή που οφείλει να δομήσει και να οργανώσει με τέτοιο τρόπο τη διδασκαλία του/της προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της διαπολιτισμικότητας της διδασκαλίας και οι στόχοι της διδασκαλίας υπό το πρίσμα του οπτικού γραμματισμού και της πολυτροπικότητας. Τέλος, σημαντικό ρόλο σε αυτό παίζει και η διαδικασία εισαγωγής και χρήσης των εικόνων στη γλωσσική διδασκαλία, καθώς οι εικόνες και τα πολυτροπικά κείμενα επιτρέπουν την κριτική προσέγγιση της γλώσσας.

1.2. Σημαντικότητα έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα καθίσταται σημαντική, γιατί λαμβάνοντας υπόψη την πολυπολιτισμικότητα της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας μέσα από τα αποτελέσματά της μπορεί να δώσει έστω και μια μικρή εικόνα της ετοιμότητας, των αντιλήψεων, των γνώσεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος σε τμήματα ΖΕΠ υπό το πρίσμα του οπτικού και πολυτροπικού γραμματισμού. Ακόμη, θα αναδείξει τον βαθμό ενημέρωσης ως προς το νέο πρόγραμμα σπουδών, το οποίο εισάγει στο μέγιστο τον οπτικό γραμματισμό και την πολυτροπικότητα στο γλωσσικό μάθημα.

1.3. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός τις παρούσας διπλωματικής εργασία είναι να διερευνηθεί ποιες είναι οι βασικές πρακτικές διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε τμήματα ΖΕΠ και αν στο βασικό υποστηρικτικό υλικό της διδασκαλίας τους αξιοποιούνται διδακτικά εικόνες, βίντεο και γενικά πολυτροπικό υλικό. Με αυτόν τον τρόπο θα ελεγχθεί ο βαθμός ενσωμάτωσης του οπτικού γραμματισμού στην γλωσσική διδασκαλία σε τμήματα ΖΕΠ. Ακόμη, κρίθηκε απαραίτητη η διερεύνηση της ετοιμότητας και της ενημέρωσης των εκπαιδευτικών ως προς το νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Γλώσσας του 2021 και η στάση τους απέναντι στα εγχειρίδια της γλωσσικής διδασκαλίας σε Τ.Υ. – Ζ.Ε.Π..

Τα ερευνητικά ερωτήματα¹ πάνω στα οποία δομήθηκε η παρούσα εργασία είναι τα εξής:

- 1) Σε ποιον βαθμό και πόσο εξοικειωμένοι/ες και ενήμεροι/ες είναι με την έννοια του οπτικού και πολυτροπικού γραμματισμού οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε Τμήματα Υποδοχής – ΖΕΠ;
- 2) Πόσο σημαντική κρίνεται η χρήση εικόνων και πολυτροπικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια και στη διδασκαλία της γλώσσας;
- 3) Ποια είναι η συχνότητα χρήσης των εικόνων και η άνεση χρήσης αυτών από πλευράς των εκπαιδευτικών;

¹ Βλ. και Κεφ. 12.2.1.

- 4) Πόσο επαρκή είναι τα σχολικά εγχειρίδια και το υποστηρικτικό υλικό του/της εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία της γλώσσας με τη χρήση εικόνων σε τμήματα υποδοχής – Ζ.Ε.Π.;
- 5) Ποια είναι τα οφέλη και ποιες οι δυσκολίες των μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια χρήσης των εικόνων στο γλωσσικό μάθημα;
- 6) Ποιες είναι οι πιο συνηθισμένες πρακτικές διδασκαλίας της γλώσσας και με ποια κριτήρια επιλέγουν τις προς διδασκαλία εικόνες οι εκπαιδευτικοί Τμημάτων Υποδοχής – Ζ.Ε.Π.;
- 7) Σε ποιον βαθμό ενσωματώνεται ο οπτικός και πολυτροπικός γραμματισμός στην γλωσσική διδασκαλία σε Τμήματα Υποδοχής – Ζ.Ε.Π.;
- 8) Ποιος είναι ο βαθμός ετοιμότητας και ενημέρωσης, σε σχέση με την αξιοποίηση των θεωριών γραμματισμού, των εκπαιδευτικών ως προς το νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Γλώσσας του 2021/23;

1.4. Δομή της εργασίας

Η εργασία θα δομηθεί σε τρία μέρη καθένα από τα οποία χωρίζεται σε επιμέρους κεφάλαια. Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο μέρος αναφέρεται στη βιβλιογραφία πάνω στην οποία στηρίζεται η παρούσα έρευνα, το δεύτερο μέρος στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε και το τρίτο μέρος στα συμπεράσματα και τους περιορισμούς της έρευνας και στις προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Το πρώτο μέρος χωρίζεται σε έντεκα κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο περιλαμβάνει το εισαγωγικό μέρος της εργασίας και συγκεκριμένα την προβληματική της έρευνας, τη σημαντικότητα αυτής καθώς επίσης και τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα (τα οποία, ωστόσο, περιλαμβάνονται και στο ερευνητικό μέρος της εργασίας). Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η σημαντικότητα και ο ρόλος της γλώσσας στον προσδιορισμό της ταυτότητας και του πολιτισμού ενός λαού με αναφορά στο τρίτο κεφάλαιο στην έννοια της διγλωσσίας, των εκφάνσεών της και στην έννοια της διαγλωσσικότητας. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται έρευνες που σχετίζονται με τη διδασκαλία μιας γλώσσας ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, με συγκεκριμένη αναφορά στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Στο πέμπτο παρουσιάζονται τα βασικά ευρήματα ερευνών σχετικών με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας και στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ευρήματα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση που σχετίζεται με την έννοια του

γραμματισμού. Στο κεφάλαιο επτά παρουσιάζεται η θεματική της χρήσης και αξιοποίησης των εικόνων στη διδασκαλία, ενώ στο κεφάλαιο οκτώ γίνεται αναφορά στο θέμα των πολυγραμματισμών και της πολυτροπικότητας που υποστηρίζεται από έρευνες που έχουν υλοποιηθεί επί του θέματος, όπως φαίνονται στο κεφάλαιο εννέα. Τέλος, στα κεφάλαια δέκα και έντεκα του πρώτου μέρους της εργασίας γίνεται αναφορά στην παιδαγωγική της διαπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με ιδιαίτερη αναφορά στα Τμήματα Υποδοχής – Ζ.Ε.Π. των ελληνικών δημοτικών σχολείων.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας εκτείνεται σε τρία κεφάλαια και αναφέρεται εξ' ολοκλήρου στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε. Έτσι, στο δωδέκατο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας και όλα τα δομικά στοιχεία που αυτή περιλαμβάνει και με τα οποία υλοποιήθηκε, ενώ στο δέκατο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται όλα τα αποτελέσματα της έρευνας μετά και από την κατάλληλη στατιστική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε.

Τέλος, η εργασία ολοκληρώνεται με το κεφάλαιο των συμπερασμάτων με βάση τη βιβλιογραφία και τα αποτελέσματα της έρευνας, των περιορισμών που αυτή είχε αλλά και τις προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

2. Γλώσσα, πολιτισμός και ταυτότητα

Στη βάση της ιστορίας κάθε πολιτισμού δεν μπορεί να υπάρξει κάτι διαφορετικό πέρα από την γλώσσα, αφού δεν μπορεί να γίνεται λόγος για ιστορική εξέλιξη αν δεν υπάρχει η επικοινωνία. Η γλώσσα αποτελεί το κατεξοχήν όργανο επικοινωνίας των λαών από την πρώτη στιγμή εμφάνισης του ανθρώπου στη γη. Ο πολιτισμός περιλαμβάνει στοιχεία της καθημερινότητας των ανθρώπων που καθορίζουν και επηρεάζουν τη ζωή του, όπως σύμβολα και αξίες, τα οποία δεν είναι σε καμία περίπτωση στατικά, εξελίσσονται και διαμορφώνονται σταδιακά κατά τη διάρκεια των χρόνων (Νικολάου, 2011). Έτσι, ο πολιτισμός μπορεί να οριστεί ως «ένα πολυδύναμο και πολύπλοκο σύνολο συστημάτων, το οποίο εμπεριέχει γνώσεις, πεποιθήσεις, τέχνες, ηθικούς κανόνες, έθιμα, γλώσσες και μη λεκτική επικοινωνία» (Νικολάου, 2011, σελ. 185).

Ο Scollon (1995) με τη σειρά του επισημαίνει ότι γλώσσα και πολιτισμός είναι λέξεις άμεσα συνδεδεμένες και σε συνεχή και αέναη αλληλεπίδραση. Επιπλέον, σύμφωνα με την Σελλά (2006), «η γλώσσα είναι συνδεδεμένη με την έννοια του «έθνους, της εθνοτικής και της εθνικής ταυτότητας». Όσον αφορά την εθνική ταυτότητα επηρεάζεται από κοινωνικές, ιστορικές, πολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες, γεγονότα και στοιχεία, ανάμεσα στα οποία είναι η θρησκεία, οι πεποιθήσεις του καθενός και πάνω απ' όλα η γλώσσα (Τσοκαλίδου, 2012). Άρα, η γλώσσα, πέρα από το βασικό μέσο επικοινωνίας, αποτελεί και μέσο κατανόησης της εξέλιξης του ίδιου του ανθρώπου.

Στο πλαίσιο αυτό, κάθε χώρα και οργανωμένη κοινωνία προσπάθησε να καθιερώσει και να χρησιμοποιήσει μία συγκεκριμένη γλώσσα, η οποία χαρακτηρίζεται ως η κυρίαρχη και επίσημη γλώσσα του κράτους αυτού προκειμένου να λειτουργήσει και να διοικηθεί ορθότερα πολύ συχνά με όρους επιβολής και κυριαρχίας. Αυτό συνέβη προκειμένου να υπάρχει, επιπλέον, ένα ομοιογενές κοινωνικό σύνολο έναντι οποιασδήποτε μειονοτικής ή λιγότερο ισχυρής γλωσσικής υπόστασης. Με αυτόν τον τρόπο, όμως, η γλώσσα και συνάμα ο πολιτισμός μιας χώρας εξοβελίζουν τον πολιτισμό και τη γλώσσα του μεταναστευτικού και προσφυγικού πληθυσμού (Νικολάου, 2011). Από την άλλη, σε όλες τις περιπτώσεις μετακίνησης πληθυσμών, είτε ακούσιας είτε εκούσιας, προκύπτει η ανάγκη διατήρησης της ταυτότητας αυτών μέσα από την ομαλή ένταξη στη χώρα υποδοχής. Η επιτυχία αυτής της διατήρησης έγκειται σε μεγάλο βαθμό στη χρήση της γλώσσας καταγωγής υπό το πλαίσιο της

αμοιβαιότητας, γλωσσικής και πολιτισμικής (Τσοκαλίδου, 2012). Έτσι, η γλώσσα και ο πολιτισμός της χώρας υποδοχής αλληλεπιδρούν με τα αντίστοιχα στοιχεία των μεταναστευτικών πληθυσμών, με αποτέλεσμα οι δεύτεροι να νιώθουν ότι τα δικά τους ιδιαίτερα γλωσσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά ανακτούν την αξία και τον σεβασμό που διατηρούσαν όσο ήταν στη χώρα καταγωγής (Νικολάου, 2011). Άρα, αυτά τα στοιχεία που διαφοροποιούν τους πληθυσμούς είναι στην ουσία και αυτά που τους επιτρέπουν να συνυπάρχουν και συμβάλλουν στην ταυτόχρονη διατήρηση της ταυτότητας αλλά και της ετερότητας (Τσοκαλίδου, 2008).

Η ετερότητα, όμως, δεν παύει να κρύβει οποιοδήποτε στοιχείο που επιτρέπει τη διαφοροποίηση των πληθυσμών, είτε είναι γλωσσικό, είτε θρησκευτικό, είτε εθνοτικό και εθνικό. Δημιουργούνται, έτσι, πολλές ομάδες εντός της ίδιας κοινωνίας οι οποίες προσπαθούν και να διαφέρουν αλλά και να ομοιάζουν σε συγκεκριμένα στοιχεία, αν και ο άνθρωπος είναι από τη φύση του ένα ον κοινωνικό και μπορεί ταυτόχρονα να ανήκει σε πολλές ομάδες. Ως εκ τούτου, δημιουργούνται πολλαπλές ταυτότητες οι οποίες οδηγούν στον παραπάνω διαχωρισμό (Campell, 2003; Γκότοβος, 2002).

Από την άλλη, η ετερότητα και το μεγάλο πλήθος ταυτοτήτων είναι αυτά που οδηγούν σε αρνητική μεταχείριση των μειονοτικών ομάδων στη χώρα υποδοχής με αποτέλεσμα να επηρεάζεται και η μεταχείριση αυτών στις διάφορες εκπαιδευτικές δομές, όπου εκεί οποιοδήποτε είδος διαφορετικότητας δεν μπορεί να αποκρυφτεί και να αποσιωπηθεί (Καρανικόλα & Πίτσου, 2015).

Επίσης, πέρα από την επικοινωνία και την αξία της γλώσσας στο κομμάτι της κοινωνικής οργάνωσης, όσον αφορά τον χώρο της εκπαίδευσης η γλώσσα συνδέεται άμεσα με τη μάθηση και την οικοδόμηση του νοήματος (Krashen 1981; Wells 1999). Η αντίληψη αυτού του νοήματος από τους μαθητές και τις μαθήτριες είναι που οδηγεί στη μάθηση και κάνει την επικοινωνία εκπαιδευτικού και μαθητή/τριας αποτελεσματική (Σκούρτου, 2002).

3. Εκφάνσεις διγλωσσίας: εννοιολογικές διακρίσεις

Στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες το σχολικό περιβάλλον έρχεται αντιμέτωπο με μαθητές/τριες διαφορετικού γλωσσικού και πολιτισμικού υποβάθρου και γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο είναι σκόπιμο να επισημανθούν βασικά στοιχεία όσον αφορά το σημαντικό θέμα της διγλωσσίας και όλων των εκφάνσεών και παραμέτρων της. Πριν γίνει αναφορά στη διγλωσσία αυτή καθαυτή, θα γίνει εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων *μητρική, δεύτερη/ξένη γλώσσα, μειονοτική γλώσσα και γλώσσα κληρονομιάς*, αφού είναι άμεσα συνυφασμένες με το φαινόμενο της διγλωσσίας.

3.1. Μητρική, δεύτερη και ξένη γλώσσα

Η μητρική γλώσσα είναι η γλώσσα που κατακτά κάποιος από την γέννησή του με φυσικό τρόπο χωρίς την παραμικρή διδακτική παρέμβαση (Μητακίδου & Τρέσσου, 2002). Είναι, με άλλα λόγια, «οικογενειακή γλώσσα» χωρίς αυτό να είναι τελείως απόλυτο, για τον λόγο ότι οι γονείς μπορούν να χρησιμοποιούν οποιαδήποτε άλλη γλώσσα στην επικοινωνία τους (Γεωργογιάννης, 2009). Ως προς την κατάκτησή της δεν υπάρχει κάποια ειδοποιός διαφορά από γλώσσα σε γλώσσα είτε πρόκειται για γλώσσα ευρέως διαδεδομένη είτε για γλώσσα που τείνει να εξαφανιστεί (Crain, 1991). Επιπλέον, η μητρική γλώσσα είναι αυτή που κάποιος/α ξέρει να χρησιμοποιεί καλύτερα και να κατανοεί κάθε νόημα που παράγεται σε αυτή και φυσικά μπορεί να την έχει ως δηλωτική της ταυτότητάς του. Άλλωστε, όπως έχει επισημανθεί και προηγουμένως, η γλώσσα είναι χαρακτηριστικό στοιχείο της ταυτότητας και του πολιτισμού ενός λαού (Σκούρτου, 2001).

Από την άλλη, η δεύτερη γλώσσα αποτελεί έναν δεύτερο κώδικα επικοινωνίας τον οποίο μαθαίνει κάποιος/α, είτε ταυτόχρονα με την μητρική είτε αργότερα και σε καμία περίπτωση πριν, έχοντας έρθει σε συστηματική επαφή με τους/τις ομιλητές/τριες αυτής (κυρίως φυσικούς ομιλητές/τριες) και αρχίζει να την χρησιμοποιεί παράλληλα με την μητρική του/της γλώσσα όταν οι περιστάσεις και το περιβάλλον ομιλίας το απαιτούν (Ellis, 1994; Μπέλλα, 2011).

Σε περιπτώσεις εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας, απαιτείται διδασκαλία από κάποιον γνώστη αυτής και από την στιγμή που γίνεται αναφορά σε διδασκαλία πρόκειται για έναν πιο αυστηρό και δομημένο τρόπο χρήσης της γλώσσας που δεν έγκειται στην καθημερινή χρήση σε πλαίσια επικοινωνίας κλπ. (Σακελλαρίου, 2001).

Αυτή τη συνθήκη έρχεται να αντιμετωπίσει το σχολείο ειδικά και το εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα, στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής και όχι της παραδοσιακής εκπαίδευσης, αφού οι στόχοι είναι διαφορετικοί, οι προσεγγίσεις της διδασκαλίας είναι διαφορετικές άρα και οι δυσκολίες που προκύπτουν είναι τελείως διαφορετικές, εξαιτίας της συνύπαρξης των αλλογενών, των αλλόγλωσσων, των γηγενών αλλά και αλλόθρησκων μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών εντός του σχολείου (Συρρή, 2012). Επομένως, η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας δεν έχει ως βασικό σκοπό την ικανοποίηση άμεσων επικοινωνιακών αναγκών ενός ατόμου αλλά καλύπτει και ικανοποιεί ατομικές και όχι εξ ολοκλήρου κοινωνικές ανάγκες, οι οποίες, ωστόσο, μπορεί να χρειαστεί να ικανοποιηθούν σε μεταγενέστερο χρόνο (Τριάρχη-Herrmann, 2005).

Υπάρχει, όμως, και μία άλλη σημαντική ειδοποιός διαφορά μεταξύ δεύτερης και ξένης γλώσσα, η οποία φυσικά επηρεάζει και τη διδασκαλία αυτής. Ο Δαμανάκης (2003) επισημαίνει ότι η δεύτερη γλώσσα ξεχωρίζει και διαφοροποιείται από την ξένη γλώσσα λόγω των κινήτρων του ομιλητή/τριας. Αν το κίνητρο είναι ωφελμιστικό, τότε μιλάμε για εκμάθηση ξένης γλώσσας, ενώ αν το κίνητρο είναι καθαρά ενταξιακό στην κοινωνία, τότε μιλάμε για δεύτερη γλώσσα. Άλλωστε, μια ξένη γλώσσα έχει τις περισσότερες φορές στόχο την εξέλιξη του ατόμου και όχι τόσο την ένταξή του σε ένα νέο κοινωνικό περιβάλλον.

Σε κάθε περίπτωση τα άτομα που προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα αλλά και διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικά περιβάλλοντα έχουν αντιμετωπίσουν δυσκολίες ως προς την προσαρμογή τους στο κοινωνικό σύνολο της χώρας στην οποία εγκαθίστανται. Αντίθετα, υπάρχουν περιπτώσεις μεταναστών/τριών και συγκεκριμένα γονέων μεταναστών/τριών, οι οποίοι/ες, παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, δείχνουν μια ιδιαίτερη προτίμηση στη διδασκαλία της κυρίαρχης γλώσσας (εδώ ελληνική) στα παιδιά τους έναντι της μητρικής ενισχύοντας και προωθώντας μάλιστα την όσο το δυνατόν καλύτερη εκμάθησή της (Χατζηδάκη και Μαλιγκούδη, 2012). Όμως, κάτι τέτοιο φαίνεται να μην ισχύει σε περιπτώσεις επαφής με τη θρησκεία και συμμετοχής σε θρησκευτικές τελετές και ακολουθίες, αφού το θρησκευτικό φρόνιμα είναι άνω της γλωσσικής χρήσης για τον λόγο ταύτισης της θρησκευτικής συνείδησης με τη χρήση της γλώσσας (αυτό συμβαίνει κυρίως σε μετανάστες προερχόμενους από μουσουλμανικές χώρες) (Gogonas, 2011).

3.2. Μειονοτική γλώσσα

Στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία της αφομοίωσης, ολοένα και περισσότερες γλώσσες τείνουν να εξαφανιστούν ή να περιοριστούν σε πολύ στενά γεωγραφικά όρια, λόγω μετανάστευσης και άλλων ποικίλων κοινωνικοπολιτικών συνθηκών. Οι γλώσσες αυτές χαρακτηρίζονται ως τοπικές ή μειονοτικές και αποτελούν σημαντική πολιτιστική και παγκόσμια πολιτιστική κληρονομιά μιας περιοχής. Οι λόγοι για τους οποίους μία γλώσσα μπορεί να εξαφανιστεί ή να περιοριστεί αισθητά η χρήση της είναι, κυρίως, οικονομικοί και κοινωνικοί. Σύμφωνα με τον Hoffman (1991), με τον όρο «μειονοτική γλώσσα» εννοείται μία γλώσσα αδύναμη οικονομικά, μικρή αριθμητικά, περιορισμένη τοπικά και σε κάθε περίπτωση νοούμενη ως κατώτερη από κοινωνική άποψη, αφού οι μειονότητες είναι περιορισμένες χωρικά και κοινωνικά, χωρίς, ωστόσο, να αποκλείονται περιπτώσεις στις οποίες η γλώσσα αυτή είναι ευρέως διαδεδομένη σε μία περιοχή έναντι της κυρίαρχης και χρησιμοποιείται σε κάθε έκφανση της καθημερινότητας παράλληλα με τη δεύτερη.

Πρέπει να επισημανθεί ότι η πιο διαδεδομένη άποψη για τις μειονοτικές γλώσσες είναι αυτή που υιοθετήθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση ήδη από την δεκαετία του 1990 και αναφέρεται στις γλώσσες αυτές με τον όρο «λιγότερο ομιλούμενες ή χρησιμοποιούμενες γλώσσες» καθώς είναι περισσότερο ουδέτερος από κοινωνική άποψη (Σελλα-Μάζη, 2006). Σε κάθε περίπτωση, οι μειονοτικές γλώσσες αποκτούν διαφορετικό τρόπο μελέτης ανάλογα με το πρίσμα υπό το οποίο εξετάζονται (γλωσσολογική και θεσμική/πολιτική σκοπιά) (Κωφός, 1993).

Αν και δεν αποτελεί αντικείμενο μελέτης της παρούσας διπλωματικής εργασίας, αξίζει να αναφερθούν παραδείγματα μειονοτικών γλωσσών στην ελληνική επικράτεια. Έτσι, στις μειονοτικές γλώσσες της Ελλάδας συγκαταλέγονται η αρβανίτικη, η αρωμουνική/βλάχικη/κουτσοβλαχική, σλαβομακεδονική, πομακική και ελληνική ρομανί (Σκούρτου & Κούρτη - Καζούλλη, 2015).

3.3. Γλώσσες κληρονομιάς

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία ο όρος *μειονοτική γλώσσα* (όπως αναφέρθηκε παραπάνω) αλλά και κάθε όρος που απευθύνεται και ταυτίζεται με γλώσσες μεταναστευτικών πληθυσμών και εθνοτικών ομάδων τείνει να αντικαθίσταται από τον όρο *γλώσσα κληρονομιάς*, οποίος εμφανίστηκε για πρώτη φορά στον Καναδά τη

δεκαετία του 1970 (Aravossitas & Oikonomakou, 2020). Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, ωστόσο, σύμφωνα με τους ίδιους δεν είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη η χρήση του συγκεκριμένου όρου, αφού περιέχεται μέσα στις έννοιες της διδασκαλίας της μητρικής και δεύτερης/ξένης γλώσσας. Τονίζεται, ότι οι μαθητές/τριες των γλωσσών κληρονομιάς έχουν να αντιμετωπίσουν μεγαλύτερα προβλήματα και δυσκολίες στο ορθογραφικό κομμάτι της γλώσσας σε σχέση με μαθητές/τριες που διδάσκονται την ίδια γλώσσα ως δεύτερη/ξένη εν αντιθέσει με τα υπόλοιπα γλωσσικά στοιχεία, όπως είναι τα πραγματολογικά, ακουστικά και υφολογικά (Aravossitas & Oikonomakou, 2020). Εξάλλου είναι αναμενόμενο να συμβαίνει κάτι τέτοιο, αφού η γλώσσα κληρονομιάς μαθαίνεται κατεξοχήν στο σπίτι (με ελάχιστες εξαιρέσεις) ενώ μια δεύτερη/ξένη γλώσσα έχει πιο δομημένο τρόπο διδασκαλίας, αφού λαμβάνει χώρα σε πιο οργανωμένο περιβάλλον, όπως είναι το περιβάλλον της τάξης (Aravossitas & Oikonomakou, 2020).

3.4. Διγλωσσία

Τα παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα καλούνται να ενταχθούν στη νέα γλωσσική ομάδα με τρόπο υποχρεωτικό συμβαδίζοντας με τους γλωσσικούς και επικοινωνιακούς κανόνες του σχολείου αφήνοντας στο περιθώριο κάθε δυνατότητα χρήσης της μητρικής τους γλώσσας, δεδομένο που αντιτίθεται στην άποψη ότι κάθε γλώσσα είναι ίση με οποιαδήποτε άλλη (Τσιτσιπής, 2001). Κάθε γλώσσα είναι κοινωνικά ισάξια με οποιαδήποτε άλλη ασχέτως του πού χρησιμοποιείται η κάθε μία και υπό ποιο πλαίσιο. Κάθε γλώσσα είναι ίση γραμματικά, δομικά και λεξιλογικά και έτσι πρέπει να αντιμετωπίζεται σε κάθε πλαίσιο γλωσσικής διδασκαλίας (Τσιτσιπής, 2001; Ντίνας, 2013). Γίνεται, επομένως, αντιληπτό πως η ξένη/δεύτερη γλώσσα είναι άμεσα συνδεδεμένη με την έννοια της διγλωσσίας.

Ένα άτομο το οποίο κατέχει, χειρίζεται και ομιλεί δύο ή περισσότερες γλώσσες είναι δίγλωσσο. Η Τριάρχη-Herrmann (2000) επισημαίνει ότι ένα δίγλωσσο άτομο έχει την ικανότητα να εκφράζεται σωστά στον προφορικό και γραπτό λόγο σε περισσότερες από μία γλώσσες. Η Τσοκαλίδου (2014) αναφέρει πως ένα άτομο δίγλωσσο μπορεί να εναλλάσσει τους γλωσσικούς κώδικες που γνωρίζει καλά ανάλογα με τις περιστάσεις επικοινωνίας στις οποίες εντάσσεται, προϋποθέτοντας άριστη γνώση και των δύο γλωσσών. Ωστόσο, η ίδια τονίζει πως πολλές φορές μπορεί να θεωρείται ένα άτομο

δίγλωσσο ακόμα κι αν κατέχει άριστα μία δεξιότητα (από τις τέσσερις) λόγου (ανάγνωση, γραφή, κατανόηση, παραγωγή).

«Η διγλωσσία ορίζεται ως ένα φυσιολογικό φαινόμενο το οποίο λαμβάνει χώρα, όταν δύο γλώσσες έρχονται σε επαφή και είναι η ικανότητα που έχει αναπτύξει ένα άτομο με βάση τις δικές του ψυχολογικές, φυσιολογικές, συναισθηματικές και κοινωνικές προϋποθέσεις και λόγω της άμεσης και συνεχούς επαφής του με ένα δίγλωσσο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον» (Τριάρχη - Herman, 2000, σελ. 45). Σύμφωνα με τη Σκούρτου (2011) η διγλωσσία δεν είναι σε καμία περίπτωση τοπικό και προσωπικό φαινόμενο αλλά πρόκειται για μία συνθήκη παγκόσμια που, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, έχει αποκτήσει σημαντικό επιστημονικό και εκπαιδευτικό ενδιαφέρον. Είναι η εναλλαγή στη χρήση των γλωσσών, δύο ή περισσότερων, όταν άτομα από διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα έρχονται σε επαφή και αλληλοεπιδρούν. Η διγλωσσία είναι αυτή *«που αποδεικνύει ότι η γλώσσα είναι ένας συνεχής δρόμος αλληλεπιδράσεων και ένα κράμα πολιτισμών και κουλτούρας. Αυτό γίνεται αντιληπτό καθαρά μέσα από την επαφή με δίγλωσσα άτομα, τα οποία μας υπενθυμίζουν ότι ο γλωσσικός χώρος αποτελεί μάλλον ένα συνεχές και ότι δεν είναι μόνο οι γλώσσες οι οποίες συγκατοικούν στον ίδιο χώρο, αλλά ένα μείγμα από κουλτούρες και οπτικές γωνίες, το οποίο για κάποιους είναι ακατανόητο και για κάποιους ανησυχητικό»* (Brutt-Griffler & Varghese, 2004, σελ. 93). Αυτός ο ορισμός της διγλωσσίας θεωρείται, σύμφωνα με τους γλωσσολόγους, ο πιο πλήρης, αφού επισημαίνει ταυτόχρονα τις ομοιότητες αλλά και τις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στις γλώσσες (Λιάκου, 2019).

Η Σκούρτου (2011) αναφέρει τρεις παράγοντες (παραμέτρους) οι οποίοι χαρακτηρίζουν και ορίζουν κατά κάποιον τρόπο τη διγλωσσία εντός της τάξης. Αυτοί είναι το υπόβαθρο και το κεφάλαιο που «κουβαλά» ένας μαθητής ή μία μαθήτρια ερχόμενος/η στο σχολείο, ο τρόπος και φυσικά η μέθοδος διδασκαλίας από πλευράς εκπαιδευτικού και ο στόχος του σχολείου ως προς το αν επιθυμεί να διατηρηθεί η διγλωσσία ή όχι.

Η διγλωσσία μπορεί να διακριθεί σε *σχολική* και *κοινωνική* με την σχολική να ταυτίζεται με τη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας στο σχολείο που στις περισσότερες χώρες του δυτικού κόσμου πέρα από την μία ξένη γλώσσα διδάσκεται και μία δεύτερη ξένη γλώσσα (Μπέλλα, 2011). Στην Ελλάδα, για παράδειγμα, πέρα από τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας από το νηπιαγωγείο μέχρι την Γ' τάξη του λυκείου, εισάγεται και η διδασκαλία της γαλλικής ή γερμανικής γλώσσας από την Ε' Δημοτικού έως και την Γ' Λυκείου. Αυτό δεν μπορεί να θεωρηθεί σε καμία περίπτωση αρνητικό, καθώς

οι σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες απαιτούν από τους πολίτες τους να ομιλούν περισσότερες από μία γλώσσες, αφού η μετανάστευση και το προσφυγικό ρεύμα ανά τον κόσμο το καθιστά κάτι παραπάνω από απαιτητό (Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017). Άλλωστε, σύμφωνα με την Τσοκαλίδου (2015), σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία μέσω της κυρίαρχης γλώσσας μπορεί να επιτευχθεί και να ελεγχθεί τυχόν ταύτιση και συνάντηση των διαφορετικών πολιτισμών. Επιπρόσθετα, η πληθώρα γεωγραφικών, κοινωνικών και πολιτισμικών παραμέτρων που προκύπτουν είτε από εξωτερικούς παράγοντες, αντιλήψεις και πολιτικές για τις γλώσσες είτε από εσωτερικούς παράγοντες που ελέγχονται και στηρίζονται στις υποθέσεις της κοινής και της υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας επηρεάζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό τη διγλωσσία και τις εφαρμογές της στην εκπαίδευση και στη διδασκαλία (Σκούρτου, 2002).

Ωστόσο, το να υπάρχουν περισσότερες από μία γλώσσες σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον, δεν σημαίνει ότι η δίγλωσση εκπαίδευση είναι απαραίτητη και υποχρεωτική. Δεν σημαίνει, δηλαδή, ότι υπάρχει αυτόματα και λόγος δίγλωσσης εκπαίδευσης και διδασκαλίας. Στα βασικά δομικά στοιχεία της δίγλωσσης εκπαίδευσης είναι η χρήση των ίδιων των διαφορετικών γλωσσών ως εργαλείων διδασκαλίας του αναλυτικού προγράμματος και των μαθημάτων και όχι η απευθείας διδασκαλία των ίδιων των γλωσσών. Εξάλλου αυτό θα είχε το αντίθετο αποτέλεσμα, αφού οι ίδιοι οι δίγλωσσοι μαθητές και μαθήτριες θα ήταν στο περιθώριο και μακριά από την ομαλή κοινωνική ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον. Ακόμη, σε ένα σχολείο στο οποίο κυριαρχεί γλωσσικά μόνο μία γλώσσα (μονογλωσσικό σύστημα διδασκαλίας και διάρθρωσης των μαθημάτων) η γλώσσα αυτή είναι και το μέσο διδασκαλίας ασχέτως πλήθους γλωσσών εντός του σχολείου και διδασκαλίας άλλων ξένων γλωσσών (Σκούρτου, 2002). Με αυτόν τον τρόπο όμως, ενώ φαινομενικά η γλώσσα διδασκαλίας είναι η πρώτη γλώσσα για όλους τους/τις μαθητές/τριες, στην ουσία για ορισμένους είναι μία δεύτερη/ξένη γλώσσα (Χατζηδάκη, 2000).

Επιπρόσθετα, η διγλωσσία διακρίνεται και σε άλλες δύο κατηγορίες: την *ταυτόχρονη* και τη *διαδοχική διγλωσσία*. Στην ταυτόχρονη διγλωσσία, όπως δηλώνει και το όνομά της, ένα άτομο μαθαίνει και χρησιμοποιεί ταυτόχρονα δύο γλώσσες από μικρή ηλικία. Σε αυτήν την περίπτωση δεν μπορούμε να μιλάμε για πρώτη και δεύτερη γλώσσα, αφού δεν υπάρχει σαφής διάκριση στο ποια χρησιμοποιείται περισσότερο ασχέτως του επιπέδου γνώσης και χρήσης. Από την άλλη, στη διαδοχική διγλωσσία η μία γλώσσα έρχεται σε συνέχεια της άλλης. Προηγείται η πρώτη γλώσσα και ακολουθεί

η δεύτερη/ξένη. Σε αυτήν την κατηγορία ανήκουν όλοι/όλες μαθητές/τριες (και όχι μόνο) πρόσφυγες και μετανάστες, οι οποίοι αναγκάζονται να μάθουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, η οποία από δεύτερη γλώσσα παίρνει αναπόφευκτα τον ρόλο της πρώτης γλώσσας με τον τρόπο που διδάσκεται (Baker, 2001).

Επιπλέον κατηγοριοποίηση της διγλωσσίας είναι η *αμφίδρομη* και η *ισορροπημένη*. Στην αμφίδρομη διγλωσσία το άτομο μπορεί να χρησιμοποιήσει δύο γλώσσες άριστα χωρίς καμία απολύτως βοήθεια. Ενώ, στο πλαίσιο της ισορροπημένης διγλωσσίας, το άτομο μπορεί να χειριστεί άριστα και τις δύο γλώσσες σε τέτοιο βαθμό που θα μπορούσε να θεωρηθεί και ως μονόγλωσσο. Δεν υπάρχει δηλαδή εμφανής διαφορά στη χρήση της μίας γλώσσας έναντι της άλλης (Τριάρχη – Herman, 2000; Τσοκαλίδου, 2014).

Γι' αυτούς ακριβώς τους λόγους εγείρονται ζητήματα διδακτικής της γλώσσας σε τμήματα και σχολεία με αλλόγλωσσους μαθητές/τριες και ζητήματα αξίας και εφαρμογής των αρχών της δίγλωσσης εκπαίδευσης στα ελληνικά σχολεία όλων των βαθμίδων και ιδιαίτερα στα δημοτικά σχολεία. Άλλωστε, από το 2005 υπάρχει οδηγία προς όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ανάμεσα σε αυτές και η Ελλάδα) για διδασκαλία τόσο της μητρικής όσο και της γλώσσας της χώρας υποδοχής σε αλλοδαπούς μαθητές/τριες (Papadopoulou, 2009). Όσον αφορά την Ελλάδα, αν και υπάρχει νόμος που υποστηρίζει τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας σε αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές/τριες παράλληλα με την ελληνική γλώσσα, κάτι τέτοιο δεν έχει εφαρμοστεί ποτέ παραβλέποντας τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Λαμβάνοντας υπόψη το κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μεταναστών της ελληνικής επικράτειας, οποιαδήποτε προσπάθεια εφαρμογής του συγκεκριμένου νόμου, έρχεται αντιμέτωπη με πλήθος αντιδράσεων σε κάθε επίπεδο (Sakellariopoulou, 2007; Gogonas, 2009). Ωστόσο, η συγκεκριμένη κοινοτική οδηγία δεν έχει εφαρμοστεί από καμία χώρα της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

3.4.1. Αφαιρετική και προσθετική διγλωσσία

Πέρα από τις κατηγορίες που προαναφέρθηκαν, η διγλωσσία διακρίνεται σε *αφαιρετική* και *προσθετική*. Αφαιρετική ονομάζεται η κατάσταση διγλωσσίας κατά την οποία τα άτομα και κυρίως παιδιά, αναγκάζονται να χρησιμοποιούν τη γλώσσα της κοινωνίας στην οποία ζουν αφήνοντας στην άκρη τη μητρική τους γλώσσα. Η μη υποστήριξη από τις εκπαιδευτικές δομές της χρήσης της μητρικής γλώσσας οδηγεί

σταδιακά στην πλήρη εγκατάλειψή της (Baker, 2001; Τσοκαλίδου, 2012). Ως προσθετική ορίζεται η διγλωσσία η οποία στοχεύει στην ένταξη ενός νέου γλωσσικού κώδικα στην επικοινωνία των ατόμων, χωρίς όμως αυτός να εμποδίζει την μητρική γλώσσα. Σε αυτήν την περίπτωση τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν τη μεταγλωσσική τους ικανότητα και την πνευματική τους διαύγεια (Cummins, 2005; Σκούρτου, 2011).

3.5. Διαγλωσσικότητα

Η πρώτη χρήση του όρου *διαγλωσσικότητα*, όπως αναφέρει η Τσοκαλίδου (2017β), έγινε από τον Baker, ο οποίος προσπάθησε με αυτόν τον όρο να περιγράψει τον λεπτομερή τρόπο διδασκαλίας του Ουαλού Cen Williams, που συνήθιζε να διδάσκει χρησιμοποιώντας δύο γλώσσες. Από εκείνη τη στιγμή άρχισε να χρησιμοποιείται η ορολογία *translanguaging* που στα ελληνικά αποδίδεται με τον όρο *διαγλωσσικότητα*. Ο Canagarajah (2011) ορίζει τη διαγλωσσικότητα ως μία δεξιότητα, σύμφωνα με την οποία κάποιος πολύγλωσσος ομιλητής/τρια μπορεί να χειρίζεται και να εναλλάσσει τους ποικίλους γλωσσικούς κώδικες που γνωρίζει με τέτοιο τρόπο ώστε να φαίνονται ότι αποτελούν ένα ενιαίο σύνολο κωδίκων. Η Τσοκαλίδου (2017β: 43) τονίζει ότι η διαγλωσσικότητα είναι «*δημιουργική γλωσσική πρακτική η οποία παρέχει τη δυνατότητα έκφρασης καινούργιων ταυτοτήτων που δημιουργούνται σε καταστάσεις γλωσσικής επαφής στο εσωτερικό και εξωτερικό εκπαιδευτικό πλαίσιο*». Η Σκούρτου (2011), επισημαίνει ότι για να υπάρχει διαγλωσσικότητα πρέπει οι μαθητές/τριες να είναι ικανοί/ές να χρησιμοποιούν ό,τι είναι απαραίτητο προκειμένου να υπάρξει σωστή επικοινωνία. Τέλος, η διαγλωσσικότητα είναι μία διαδικασία παιδαγωγικού περιεχομένου που εστιάζει στη χρήση της γλώσσας, η οποία πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μία διαδικασία δυναμική και όχι στατική, πολλαπλών επιτελέσεων, που διαμορφώνονται σε συγκεκριμένα κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα εντός των οποίων εμφανίζονται διάφοροι γλωσσικοί και κοινωνικοί κώδικες (Τσιπλάκου, 2020).

Σε γενικές γραμμές, σύμφωνα με τους Garcia και Wei (2013), η διαγλωσσικότητα αποτελεί μία στρατηγική μάθησης της γλώσσας και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αναπροσαρμόζουν τη διδασκαλία τους, εφόσον διδάσκουν και σε αλλόγλωσσους ή και δίγλωσσους μαθητές/τριες. Συγκεκριμένα, «*αν προσεγγίζαμε τη διγλωσσία υπό το πλαίσιο της διαγλωσσικότητας, θα παρατηρούσαμε ότι η δεύτερη επεκτείνει το πλήθος των χρησιμοποιούμενων σημειωτικών πρακτικών ενός ατόμου για την επικοινωνία του, μετασχηματίζοντας τους κινητικούς πόρους που μπορούν να*

προσαρμοστούν στις σφαιρικές τοπικές κοινωνιογλωσσικές καταστάσεις και κατ' επέκταση ανταποκρίνεται στην κοινωνική κατασκευή της γλώσσας και της διγλωσσίας» (García, 2013: 46). Η συγκεκριμένη στρατηγική ακολουθείται σε τάξεις πολυπολιτισμικές με στόχο την πιο εύκολη συμμετοχή των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία και στη χρήση της γλώσσας καλύπτοντας έτσι τις τυχούσες ελλείψεις στην επικρατούσα αλλά και στη μητρική τους γλώσσα. Η διδασκαλία, σύμφωνα με τους ίδιους, γίνεται έτσι πιο ουσιαστική και αποτελεσματική.

Με αυτόν τον τρόπο δίνεται η δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες για παράλληλη χρήση της «γλώσσας τους σπιτιού τους» με εκείνη του σχολείου με στόχο να εξασκηθούν περισσότερο στη δεύτερη εισάγοντας λεξιλόγιο και πρακτικές της γλώσσας τους στη γλώσσα του σχολείου και το αντίστροφο. Άλλωστε, η δυσκολία κατανόησης της γλώσσας του σχολείου οδηγεί και σε δυσκολία κατανόησης του περιεχομένου των μαθημάτων που διδάσκονται σε αυτό. Άρα, η στρατηγική της διαγλωσσικότητας πέρα από μαθησιακή είναι και παιδαγωγική, αφού καθιστά τη γλωσσική, κυρίως, διδασκαλία αμεσότερη προσφέροντας περισσότερες ευκαιρίες συμμετοχής των δίγλωσσων μαθητών/τριών ενισχύοντας ταυτόχρονα τη βαθύτερη ενασχόληση με τα αντικείμενα του σχολείου και την εν γένει ακαδημαϊκή πορεία τους (García και Wei, 2013).

Στα ελληνικά σχολεία μπορεί κανείς να συναντήσει πλήθος γλωσσών (εκτός από την κυρίαρχη ελληνική) και σε ορισμένες περιοχές συναντάται και αναγνωρισμένος μειονοτικός πληθυσμός με αντίστοιχη ύπαρξη και μειονοτικής γλώσσας (π.χ. Πομάκοι στη Θράκη). Σύμφωνα με τους Cummins (1999) και Κούρτη Καζούλλη (2000) σε ένα μονογλωσσικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως είναι το ελληνικό, η δομή της διδασκαλίας πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις δραστηριότητες γνωστικού περιεχομένου που καλούνται να επιλύουν όλοι οι μαθητές/τριες (δίγλωσσοι και μη), τη γλώσσα παρουσίασής τους αλλά και όλο το υποστηρικτικό υλικό (εγχειρίδια, εποπτικά υλικά κ.α.) για τη διδασκαλία τόσο για τον/την δάσκαλο/α όσο και για τους μαθητές/τριες. Με αυτόν τον τρόπο διγλωσσία, διαγλωσσικότητα και διαπολιτισμικότητα συνδυάζονται προς εκπλήρωση των στόχων της διδασκαλίας. Ιδιαίτερα με το κατάλληλο υλικό ο δίγλωσσος μαθητής/δίγλωσση μαθήτρια (και όχι μόνο) ενδυναμώνεται, ενισχύει τις ικανότητές του/της, ενισχύεται γλωσσικά και παρέχονται σε αυτόν/αυτήν κίνητρα για μια υγιή και ολοκληρωμένη ακαδημαϊκή πορεία (Σκούρτου, 2002). Κι αυτό γιατί το ελληνικό σχολείο είναι δομημένο στις αρχές της επίδοσης, στην αποτύπωση, δηλαδή, μέσω βαθμών της εκπλήρωσης

συγκεκριμένων στόχων επιδεικνύοντας την ικανότητα ανταπόκρισης σε γνωστικές απαιτήσεις (Γκότοβος, 2002).

4. Διδασκαλία και κατάρκτηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας

Σύμφωνα με τον Antony (1963), όπως επισημαίνεται στο Σκούρτου & Κούρτη-Καζούλλη (2015, σελ. 174), υπάρχουν τρία επίπεδα οργάνωσης και εννοιολογικής συγκρότησης της διδασκαλίας της πρώτης, δεύτερης και ξένης γλώσσας. Αυτά τα επίπεδα είναι **η προσέγγιση, η μέθοδος και η τεχνική.**

Η προσέγγιση περιλαμβάνει όλα εκείνα τα στοιχεία και τις αρχές που σχετίζονται με την φύση της γλώσσας και επηρεάζουν την επιλογή του τρόπου διδασκαλίας αυτής, ενώ η μέθοδος αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο θα παρουσιαστεί το υλικό της γλωσσικής διδασκαλίας και έχει απόλυτη σχέση με το επίπεδο της προσέγγισης. Όσον αφορά την τεχνική, είναι αυτή που περικλείει τις στρατηγικές μάθησης που εφαρμόζονται εντός της σχολικής τάξης. Σε κάθε περίπτωση το συγκεκριμένο επίπεδο εξαρτάται απόλυτα και με τη μέθοδο άρα και με την προσέγγιση. Σε γενικές γραμμές πρόκειται για τις επιλογές που κάνει ο εκπαιδευτικός με στόχο την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του. Για παράδειγμα, στο επίπεδο της τεχνικής μπορούν να ενταχθούν οι νέες τεχνολογίες (Σκούρτου & Καζούλλη, 2015).

Σε όλα τα παραπάνω έρχονται να προστεθούν και τρεις βασικές κατευθύνσεις ως προς τη διδασκαλία των γλωσσών οι οποίες είναι *η δομική, η λειτουργική και η διαδραστική προσέγγιση*. Στη δομική προσέγγιση περιέχονται όλα τα δομικά στοιχεία της γλώσσας που σχετίζονται με το νόημα και την κωδικοποίηση αυτού, πρόκειται δηλαδή για αυτό που λέγεται *γραμματική της γλώσσας*. Η δεύτερη βασική κατεύθυνση διδασκαλίας της γλώσσας, η λειτουργική, αντιλαμβάνεται τη γλώσσα ως το εργαλείο υλοποίησης μιας συγκεκριμένης πράξης και η διαδραστική προσέγγιση θεωρεί τη γλώσσα ως το μέσο κοινωνικής αλληλεπίδρασης τονίζοντας ιδιαίτερα όλες τις σωματικές κινήσεις, οι οποίες συνοδεύουν το γλωσσικό μήνυμα (Σκούρτου & Κούρτη Καζούλλη, 2015).

Άρα, όπως γίνεται φανερό η γλωσσική διδασκαλία δεν αποτελεί μία εύκολη υπόθεση για αυτούς που επιλέγουν να ασχοληθούν με αυτήν, αφού οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη πολλές και διαφορετικές παραμέτρους (Stern, 2003).

Ο Ντίνας (2013) επισημαίνει ότι τα άτομα μιας κοινωνικής ομάδας που ομιλούν μια συγκεκριμένη γλώσσα, νιώθουν ντροπή και φόβο στην προσπάθειά τους να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα τους ιδιαίτερα σε περιπτώσεις χρήσης της κυρίαρχης

γλώσσας, όπως είναι το σχολείο, η εργασία, οι διάφορες κοινωνικές υπηρεσίες κ.α.. Κυριαρχεί, δηλαδή, η άποψη της υπεροχής της επικρατούσας γλωσσικής συνθήκης έναντι οποιασδήποτε τοπικής ή μειονοτικής γλώσσας ή διαλέκτου. Ακόμη, σύμφωνα με την Λαμπροπούλου στο Γεωργαλίδου κ.α. (2014), αυτή ακριβώς η δίγλωσση συνομιλία διαφόρων ανθρώπων σε διαφορετικές κοινωνικές συνθήκες αποτελεί σημαντικό πρόβλημα των σύγχρονων κοινωνιών και, ως εκ τούτου, ζήτημα σημαντικό για τον τομέα της κοινωνιογλωσσολογίας. Άλλωστε, αυτό αποτελεί και ένα από τα βασικά δομικά στοιχεία της οργάνωσης των τμημάτων Ζ.Ε.Π. στα ελληνικά σχολεία, όπου οι δίγλωσσοι μαθητές/τριες προσπαθούν να χρησιμοποιήσουν την κυρίαρχη γλώσσα (ελληνική) και να ενταχθούν ομαλά στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

Τα παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά, πολιτισμικά και κυρίως γλωσσικά περιβάλλοντα με την πρώτη τους παρουσία στο σχολικό περιβάλλον της γλωσσικά επικρατούσας κοινωνικής ομάδας έρχονται αντιμέτωπα με πλήθος προβλημάτων κυρίως λόγω διαφορετικού γλωσσικού υπόβαθρου, αφού καλούνται να χρησιμοποιήσουν και να επικοινωνήσουν σε διαφορετικό γλωσσικό πλαίσιο από εκείνο του οικογενειακού τους περιβάλλοντος, στο οποίο νιώθουν ασφαλείς και αποδεκτοί. Όπως είναι αναμενόμενο, υπό αυτές τις συνθήκες, οι μαθητές/τριες νιώθουν περιθωριοποιημένοι/ες και μη αποδεκτοί/ές με συνέπεια την σχολική αποτυχία, η οποία με τη σειρά της οδηγεί και στην κοινωνική απομάκρυνση. Ο στιγματισμός και η μη επιτυχής ένταξη στο σχολικό κοινωνικό πλαίσιο οφείλουν να περιοριστούν από όλους όσοι εμπλέκονται στη σχολική πραγματικότητα (Ντίνας, 2013).

Ο/Η κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε θέση να κινητοποιεί αυτά τα παιδιά δίνοντάς τους κίνητρα στη χρήση της γλώσσας, όπως άλλωστε πρέπει να κάνει και σε κάθε διδακτικό αντικείμενο. Κάθε μαθητής/τρια έχει τον δικό του/της ρυθμό κατάκτησης του γραμματισμού και της γλώσσας, ο οποίος ξεκινά από πολύ μικρή ηλικία, στοιχείο που γίνεται ακόμη δυσκολότερο όταν αυτό συμβαίνει σε μαθητές/τριες δίγλωσσους/ες (Χατζηδάκη, 2000; 2001). Ωστόσο, και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε μια πολύγλωσση αίθουσα διδασκαλίας. Το γεγονός ότι οι μαθητές/τριες δυσκολεύονται να κατανοήσουν τη γλώσσα διδασκαλίας, το περιεχόμενό της, τις ασκήσεις σε συνδυασμό με τη μειωμένη αυτοεκτίμηση, λόγω αδυναμίας χρήσης της γλώσσας και της περιθωριοποίησης που τυχόν βιώνουν, δημιουργούν συνθήκες δύσκολα αντιμετωπίσιμες από τον/την εκπαιδευτικό (Θεοδοσιάδου, 2015). Σε κάθε περίπτωση, το υπόβαθρο του/της εκπαιδευτικού, η στάση του/της απέναντι στους πρόσφυγες/μετανάστες μαθητές/τριες, η νοοτροπία

του/της, ο τρόπος διδασκαλίας του/της και η συνολική κατάρτισή του/της επηρεάζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό τη στάση των μαθητών/τριών (αλλόγλωσσων και μη) απέναντι στη δεύτερη/ξένη γλώσσα και στην κατάκτηση αυτής και τελικά παίζουν ουσιαστικό και καταλυτικό ρόλο και στην πορεία τους εντός τους σχολείο και κυρίως εκτός αυτού (Ανδρουλάκης, 2010).

Με τον όρο *κατάκτηση* εννοείται η φυσική έκθεση και επαφή ενός ατόμου με την γλώσσα, είτε είναι μητρική είτε όχι, ενώ με τον όρο *εκμάθηση* γίνεται αναφορά στην εκμάθησή της μέσω διδακτικής προσέγγισης και περιεχομένου (Ellis, 1994) εντός μιας σχολικής αίθουσας ή ακόμη και εντός φυσικού περιβάλλοντος χρήσης της (Krashen, 2002). Επηρεάζεται, δε, από τη μνήμη, την ηλικία, τα ερεθίσματα από το κοινωνικό, κυρίως, περιβάλλον, τη διάθεση κλπ. (Krashen, 2002). Αντίθετα, η κατάκτηση στηρίζεται, σύμφωνα με τον Chomsky (2000), σε έναν έμφυτο μηχανισμό που οδηγεί το ίδιο το άτομο στην γλωσσική κατάκτηση χωρίς να απαιτείται κάποιου είδους διδασκαλία.

4.1. Σύνδεση μητρικής και ξένης γλώσσας στη διδασκαλία

Επιπρόσθετα, η μητρική και ξένη γλώσσα εμφανίζονται άμεσα συνδεδεμένες όταν πρόκειται για την διδασκαλία τους. Δεν μπορεί να υπάρχει επαρκής διδασκαλία ξένης γλώσσας χωρίς την επαρκή διδασκαλία της μητρικής και το αντίστροφο, ειδικά εάν πρόκειται για άτομο μικρών ηλικιών κατηγοριών (Μητακίδου, 2005). Τις περισσότερες φορές, όμως, σύμφωνα με την ίδια, η μητρική γλώσσα είναι η βασική προϋπόθεση για την ολοκληρωμένη και πλήρη διδασκαλία μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας. Άλλωστε, μόνο μέσα από την πλήρη γνώση των δομών και της εν γένει λειτουργίας της μητρικής γλώσσας μπορεί κάποιος/α να οδηγηθεί στην κατανόηση και στην χρήση της δεύτερης γλώσσας, αφού οι δομές του γλωσσικού κώδικα είναι αρκετά κοινές από γλώσσα σε γλώσσα, είτε γίνεται αναφορά προφορικό και γραπτό λόγο είτε σε γραφή και ανάγνωση (Ellis, 1994). Επιπλέον, η οργανωμένη και σωστά δομημένη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας σε ένα πολυγλωσσικό περιβάλλον ενισχύει και προωθεί σημαντικά την εκμάθηση της γλώσσας του περιβάλλοντος στο οποίο δρα και κινείται ένας/μία δίγλωσσος/η μαθητής/τρια, αυξάνοντας τη μεταγλωσσική του/της συνείδηση δίνοντας του/της μεγαλύτερη ευχέρεια στην επίλυση ακαδημαϊκών δραστηριοτήτων (Cummins, 2000; Bongarzt, 2003; Arends, 2009).

Υπάρχει πλήθος ερευνών και μελετών που διερευνούν τη σχέση ανάμεσα στα επίπεδα Γ1 και Γ2 στην εκμάθηση της γλώσσας. Για παράδειγμα, η Αγαθοπούλου (2012) επισημαίνει ότι οι μαθητές/τριες που προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα εντάσσονται, σχεδόν, πάντα και αυτόματα σε αίθουσες που η ελληνική διδάσκεται σε επίπεδο Γ1 ή Γ2, ακόμα και σε περιπτώσεις παιδικών σταθμών. Όμως, η χρήση επιπέδου Γ1 γίνεται επιφανειακά, αφού τα περισσότερα δομικά στοιχεία της γλώσσας θεωρούνται δεδομένα. Πολλές φορές, οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να κάνουν χρήση υλικού Γ1 εντός της τάξης εμποδίζοντας έτσι τη μεταφορά γλωσσικών στοιχείων του συγκεκριμένου επιπέδου γλωσσικής κατάκτησης στο επόμενο (Γ2) κάνοντας έτσι την εκμάθηση της γλώσσας ακόμα πιο δύσκολη (Γαλαντόμος, 2012). Τέλος, αν και η κατάκτηση Γ2 της ελληνικής γλώσσας γίνεται υποσυνείδητα, έχει πάρα πολλές ομοιότητες με την κατάκτηση του επιπέδου Γ1, κάνοντας έτσι τους χρήστες της ικανούς/ές να τη χρησιμοποιούν με σχετική ευκολία (Krashen 1982).

4.2. Διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας

Σύμφωνα με τους Baker (2001) και Σκούρτου (2002) είναι φανερό πως η μητρική γλώσσα των πολύγλωσσων μαθητών/τριών μπορεί να είναι αισθητά απύσχα από τη διδακτική πράξη και μετάδοση της γνώσης αλλά είναι αισθητά παρούσα σε όλη τη διαδικασία της μάθησης. Αυτή η διαδικασία δεν είναι ιδιαίτερα φανερή στους/στις ίδιους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς και φυσικά δεν είναι αντιληπτή και ούτε μπορεί να είναι από τους/τις μαθητές/τριες. Αυτό δίνει την εντύπωση στον/στην εκπαιδευτικό για γλωσσικά, γραμματικά και συντακτικά λάθη από πλευράς του/της δίγλωσσου/ης μαθητή/τριας που εμφανίζει δυσκολίες προσαρμογής και συμμετοχής στο μάθημα. Επιπλέον, ο/η μαθητής/τρια καλείται πολλές φορές από τον/την εκπαιδευτικό να μην σκέφτεται και να μην ανατρέχει στην πρώτη του/της γλώσσα, όπως θα ήταν αναμενόμενο, προς αποφυγή γλωσσικών λαθών (Σκούρτου, 2002). Επομένως, γίνονται φανερές οι άμεσες συνέπειες των εφαρμογών της δίγλωσσίας στη μάθηση και στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος.

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα το 10% περίπου των μαθητών/τριών είναι αλλοδαποί/ές, άρα αυξάνεται αισθητά το ποσοστό δίγλωσσων μαθητών/τριών στις ελληνικές τάξεις (Κεσίδου, 2008). Οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί έχουν την εντύπωση ότι όλοι οι δίγλωσσοι/ες μαθητές/τριες έχουν τις ίδιες ανάγκες, και άθελά τους, τους/τις ομαδοποιούν και τους/τις θεωρούν ως μία

ομοιογενή ομάδα. Οι πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές/τριες πρέπει να ανταποκριθούν στις δυσκολίες του ελληνικού σχολείου μέσω της ελληνικής γλώσσας, την οποία φυσικά και διδάσκονται σαν να ήταν η μητρική τους γλώσσα, ασχέτως αν για πολλούς/ες αποτελεί μία δεύτερη/ξένη γλώσσα (Χατζηδάκη, 2001). Η γλώσσα που διδάσκεται είναι κοινή για όλους/ες χωρίς να λαμβάνονται υπόψη άλλες παράμετροι, με αποτέλεσμα την αποτυχία σε πολλά διδακτικά αντικείμενα και τομείς μαθημάτων (Φραγκουδάκη, 2001). Ωστόσο, κάτι τέτοιο είναι εξ ορισμού λάθος, αφού κάθε μαθητής/τρια έχει άλλο γλωσσικό προφίλ, ξεχωριστό από των υπολοίπων και χρήζει ιδιαίτερης μεταχείρισης.

Μερικά από τα δεδομένα που οφείλει να λάβει υπόψη το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και ένας/μία εκπαιδευτικός, ιδίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, κατά την προετοιμασία της διδασκαλίας του/της είναι το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό προφίλ των μαθητών/τριών του, η ύπαρξη διγλωσσίας στο σπίτι, η γνώση της κυρίαρχης γλώσσας έστω και από τον έναν γονέα, ένας μεικτός γάμος κ.α. (Τσοκαλίδου, 2012).

Αν λάβουμε υπόψη την κατάταξη - ταξινόμηση του Fisherman (1970), τότε στα ελληνικά σχολεία όσον αφορά τη γλωσσική πολιτική σχετικά με τους/τις δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες, αυτό που επικρατεί είναι η ατομική διγλωσσία χωρίς ταυτόχρονη ύπαρξη, όμως, της κοινωνικής διγλωσσίας. Η ελληνική είναι η επίσημη γλώσσα και δεν αναγνωρίζεται καμία άλλη γλώσσα ως επίσημη γλώσσα εντός των ελληνικών συνόρων καθιστώντας την κατάκτηση και γνώση της ελληνικής ως το μόνο εργαλείο ένταξης, διαβίωσης και κοινωνικής εξέλιξης (Palaiologou & Faas, 2012). Στο πλαίσιο αυτό είναι σκόπιμο να αναφερθεί η προσπάθεια διδασκαλίας ελληνικών σε μετανάστες/τριες γονείς της ελληνικής επικράτειας υπό την επίβλεψη διαφόρων ελληνικών πανεπιστημίων και φορέων. Σύμφωνα με την Έλενα Σελλά-Μάζη, όπως αναφέρεται στο Σκούρτου και Κούρτη Καζούλλη (2015, σελ. 57) «*Τα στοιχεία που έχουμε σχετικά με τα προσφερόμενα σε ενήλικες μαθήματα ελληνικής γλώσσας εντοπίζονται: α) στην ιστοσελίδα της Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα, 2010 –Οδηγοί και πηγές– Κέντρα Εκμάθησης της Ελληνικής Γλώσσας στην Ελλάδα: Φορείς και προγράμματα διδασκαλίας της ελληνικής σε ενήλικους, β) στην ιστοσελίδα «Ελληνομάθεια» του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, γ) στην ιστοσελίδα της Αστικής Μη κερδοσκοπικής Εταιρείας «Ερύμανθος», Έ. Κοσκώση, και δ) στην ιστοσελίδα του Κέντρου Ελληνικού Πολιτισμού».*

Επιπλέον, σύμφωνα με την επίσημη σελίδα του ελληνικού Υπουργείου Μετανάστευσης και Ασύλου², δίνεται η δυνατότητα διδασκαλίας της ελληνικής αλλά και μαθημάτων γενικής εκπαίδευσης σε ενήλικες πρόσφυγες υπό την επίβλεψη διάφορων φορέων, σε συνεργασία, πολλές φορές, με το Υπουργείο Παιδείας. Συγκεκριμένα, στα *Κέντρα Ένταξης Μεταναστών (Κ.Ε.Μ.)* πραγματοποιούνται μαθήματα ελληνικών και ελληνικής ιστορίας και πολιτισμού, στα *Εκπαιδευτικά Κέντρα Ένταξης του Προγράμματος HELIOS* του Διεθνούς Οργανισμού Μετανάστευσης λαμβάνουν, επίσης, χώρα μαθήματα ελληνικής γλώσσας και ελληνικού και ευρωπαϊκού πολιτισμού με στόχο την ομαλή ένταξη στην ελληνική αλλά και ευρωπαϊκή κοινωνία. Ακόμη, στα *Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)* παρέχονται μαθήματα ελληνικής σε ενήλικες μετανάστες και πρόσφυγες υπό την επίβλεψη του Υπουργείου Παιδείας. Στο *Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας* σε συνεργασία των Υπουργείων Παιδείας και Εξωτερικών προσφέρονται μαθήματα ελληνικών με στόχο την ενίσχυση της χρήσης της ελληνικής γλώσσας. Τέλος, στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών λειτουργεί το *Διδασκαλείο της Νέας Ελληνικής Γλώσσας* προσφέρει μαθήματα ελληνικών σε αλλοδαπούς ενήλικες. Η επιλογή του συγκεκριμένου διδασκαλείου, μάλιστα, δίνει τη δυνατότητα διδασκαλίας και εκμάθησης της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας φτάνοντας μέχρι το επίπεδο B2.

Αντίστοιχες εθελοντικές δράσεις πραγματοποιήθηκαν και στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου και συγκεκριμένα στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης μέσω του Εργαστηρίου Γλωσσολογίας που δραστηριοποιήθηκε (και δραστηριοποιείται) στη Στήριξη και Εκπαίδευση Προσφύγων. Οι δράσεις αυτές περιλαμβάνουν προγράμματα διδασκαλίας της ελληνικής σε παιδιά πρόσφυγες και στοχεύουν στην υποστήριξη αυτών εντός και εκτός σχολικού χώρου, προγράμματα διδασκαλίας της ελληνικής σε ενήλικες πρόσφυγες και προγράμματα υποστήριξης παιδιών προσφύγων που φοιτούν σε δημόσια σχολεία της Ρόδου. Πρέπει να επισημανθεί ότι στα συγκεκριμένα προγράμματα διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας διαπιστώθηκε σημαντική διαφορά ως προς τα κοινωνικά και μορφωτικά χαρακτηριστικά μεταξύ των συμμετεχόντων. Ανάμεσά τους, φάνηκε μία συστηματική ενασχόληση με την ελληνική από αυτούς οι οποίοι έχουν παιδιά που φοιτούσαν ή επρόκειτο να φοιτήσουν σε

² <https://migration.gov.gr/migration-policy/integration/druseis-koinonikis-entaxis-se-ethniko-epipedo/mathimata-ellinikis-glossas/>

σχολικές μονάδες του νησιού. Πρόκειται, δηλαδή, για μία ανάγκη προσαρμογής και ομαλής ένταξης στο κοινωνικό σύνολο μέσω της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας (Σκούρτου, Κούρτη- Καζούλλη, Οικονομάκου & Κατσιγιάννης, 2019).

Για τους μετανάστες η γνώση μερικών λέξεων και φράσεων της ελληνικής γλώσσας είναι απαραίτητη όχι μόνο για τις πρώτες μέρες στην Ελλάδα γενικά και στην εργασία ειδικά, αλλά και για τη βελτίωση της παρουσίας τους στον κοινωνικό περίγυρο και στην ενίσχυση πάνω απ' όλα της αυτοπεποίθησής του. Κλείνοντας, τους επιτρέπεται να ενημερώνονται πιο εύκολα για τα πολιτικά και μη τεκταινόμενα στην Ελλάδα, να διεκδικούν τα δικαιώματά τους και να λαμβάνουν πιο άμεσα πρωτοβουλίες (Σκούρτου και Κούρτη Καζούλλη, 2015).

5. Βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών σε θέματα διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας

Η διδασκαλία μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας πρέπει να συνδέεται με τη διδασκαλία και τη χρήση της μητρικής, προκειμένου να διατηρείται η πολιτισμική ταυτότητα του ατόμου που τη διδάσκεται. Ο Ντίνας (2013) τονίζει ότι το σχολικό περιβάλλον οφείλει να δημιουργεί συνθήκες ασφάλειας και ελευθερίας έκφρασης αυτών των παιδιών, ώστε να μην παραγκωνίζονται οι πολιτισμικές τους παραδόσεις και κυρίως το μητρικό τους γλωσσικό υπόβαθρο. Επιπλέον, η Χατζηδάκη στις έρευνές της (2000; 2001) αναφέρει τα κίνητρα και οι εμπειρίες των παιδιών εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος επιτρέπουν στους δίγλωσσους μαθητές/τριες να κατακτούν και να μαθαίνουν τη γλώσσα σταθερά. Από την πλευρά των εκπαιδευτικών, οι Gkaintartzi και Tsokalidou (2011) αναφέρουν ότι οι περισσότεροι/ες ενώ αναγνωρίζουν τη σημασία και τον ρόλο που έχει η ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας, δεν αντιλαμβάνονται, ηθελημένα και μη, την αξία της στην κατάκτηση και χρήση της δεύτερης/ξένης γλώσσα παραβλέποντας την ουσιαστική της σημασία στη μαθησιακή πορεία των μαθητών/τριών αποφεύγοντας τη χρήση της στη διδασκαλία (Gkaintartzi & Tsokalidou, 2011). Άρα, στο ελληνικό σχολείο δεν υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες για τη διατήρηση και ανάπτυξη της διγλωσσίας των μαθητών/τριών, αφού οι γενικές διδακτικές πρακτικές οδηγούν κατά βάση στη μονογλωσσία με αποτέλεσμα η κυρίαρχη γλώσσα να γίνεται η κύρια γλώσσα επικοινωνία των δίγλωσσων μαθητών/τριών, έναντι της μητρικής (Νικολάου, 2000). Έτσι, αποκόβεται η επαφή και

η σύνδεση των δίγλωσσων μαθητών/τριών με τις ρίζες τους, τον πολιτισμό τους, την οικογένειά τους κ.α. (Γκαϊνταρζτή, 2012).

Επιπρόσθετα, έρευνες στην Ελλάδα (Νικολάου, 2003; Φιλιπάρδου, 1999) έχουν δείξει ότι οι δίγλωσσοι/ες μαθητές/τριες συναντούν σημαντικές δυσκολίες στην εκμάθηση της ελληνικής. Εξάλλου, εκτός της διδασκαλίας των μαθημάτων εξολοκλήρου στην ελληνική γλώσσα, υπήρξαν περιπτώσεις όπου οι γλώσσες διαχωρίστηκαν και ταξινομήθηκαν με βάση το κύρος τους και την χρησιμότητά τους στο μέλλον. Ακόμη, έρευνα σε νηπιαγωγούς έδειξε ότι τα δίγλωσσα νήπια αντιμετωπίζονται με τελείως διαφορετικό τρόπο στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων από τους/τις ίδιους/ίδιες τους/τις εκπαιδευτικούς, οι οποίοι επηρεάζονται σε πολύ μεγάλο βαθμό από τη μητρική γλώσσα και την καταγωγή των μαθητών/τριών τους, καθιστώντας έτσι τη διγλωσσία εμπόδιο στην εκπαίδευσή τους (Αθανασίου & Γκότοβος, 2003). Η Τσοκαλίδου (2005) επισημαίνει ότι ο χαρακτηρισμός των δίγλωσσων μαθητών/τριών ως αλλόγλωσσων και όχι ως δίγλωσσων από πλευράς εκπαιδευτικού αδυνατεί να βγάλει στην επιφάνεια τις πραγματικές ανάγκες τους με αποτέλεσμα να τίθενται στο περιθώριο της μαθησιακής διαδικασίας. Αν και είναι ανοιχτοί/ές σε νέες ιδέες και πρακτικές που αφορούν τη διγλωσσία, δηλώνουν δυσκολία στο να εφαρμόσουν και να παροτρύνουν τους μαθητές/τριες να χρησιμοποιούν και να προσπαθούν να εντάξουν τη μητρική τους γλώσσα στη διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας της χώρας υποδοχής (Τσοκαλίδου, 2005).

Από την άλλη, η έρευνα των Αβραμίδου, Τσικαλά, Καρυπίδου και Λουλά (2011) έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν τη διγλωσσία των μαθητών/τριών τους πολύ ευεργετική και την αντιμετωπίζουν ως πλεονέκτημα στη διδασκαλία αλλά δυσκολεύονται να την εκμεταλλευτούν, με αποτέλεσμα να θεωρούν τη διγλωσσία καθαυτή υπεύθυνη για τη σχολική αποτυχία, ιδίως στα μαθήματα που απαιτούν αυξημένη χρήση της γλώσσας. Ωστόσο, όπως θα παρουσιαστεί και στη συνέχεια, οι ίδιοι/ίδιες οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να καλύψουν ορισμένες από τις δικές τους αδυναμίες στην εκμετάλλευση της μητρικής γλώσσας των μαθητών/τριών, καλούν τους ίδιους τους γονείς να χρησιμοποιούν αρκετά τη μητρική γλώσσα στο σπίτι προκειμένου να διδαχθεί και να χρησιμοποιηθεί η ελληνική πιο εύκολα. Σε κάθε περίπτωση, η ελληνική κοινωνία αποτελεί πια μια πολυπολιτισμική κοινωνία και η αλληλεξάρτηση και η αλληλεπίδραση μεταξύ των γλωσσών πρέπει να αποτελεί δεδομένο και όχι εξαίρεση εντός του σχολικού χώρου.

Άλλωστε, η μητρική γλώσσα, όπως έχει ήδη επισημανθεί, συμβάλλει τα μέγιστα στη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας (Τσοκαλίδου, 2008).

Σημαντικό ρόλο, όπως αναφέρθηκε, στην προσπάθεια διδασκαλίας της διδασκαλίας μιας γλώσσας ως δεύτερης/ξένης γλώσσας μπορούν να παίξουν και οι ίδιοι οι γονείς, οι οποίοι προσπαθούν να χρησιμοποιήσουν και τις δύο γλώσσες (μητρική και δεύτερη) παράλληλα ανάλογα με το γλωσσικό περιβάλλον στο οποίο βρίσκονται (Σκούρτου, 2011). Συγκεκριμένα, σε περιπτώσεις παιδιών που δεν έχουν γεννηθεί εκτός Ελλάδας αλλά είναι δίγλωσσα, οι γονείς προσπαθούν να τους διδάξουν τη δική τους μητρική γλώσσα συμμετέχοντας σε απογευματινά σχολεία μητρικής γλώσσας. Σύμφωνα με την Μαλιγκούδη (2009), μόνο σε παρέες ομοεθνών και σε περιπτώσεις διδασκαλίας χρησιμοποιείται η μητρική γλώσσα ενώ τείνει να μην χρησιμοποιείται τόσο πολύ στο σπίτι. Υπάρχουν φυσικά και περιπτώσεις γονέων που επιμένουν στη διγλωσσία αυτών και των παιδιών τους πιστεύοντας ότι έτσι θα επέλθει μία ισορροπία μεταξύ των δύο γλωσσών, καθιστώντας δύσκολη την πολιτισμική, κοινωνική και γλωσσική αφομοίωση (Gogonas & Michail, 2014). Τέτοιο παράδειγμα στην Ελλάδα, αποτελούν οι μετανάστες/τριες αλβανικής, κυρίως, καταγωγής οι οποίοι χρησιμοποιούν σχεδόν εξ ολοκλήρου τη μητρική τους γλώσσα όταν βρίσκονται μεταξύ τους και την αποφεύγουν στις κοινωνικές συναναστροφές με Έλληνες.

6. Η έννοια του γραμματισμού

Σύμφωνα με τη θεωρία του γραμματισμού, η γλώσσα αποτελεί εκείνο το μέσο που επιτρέπει στο άτομο να εκφράζει τις ατομικές του εμπειρίες και σκέψεις και αποτελεί ένα σύνολο μηχανισμών που επιτρέπουν και ενισχύουν αυτήν την επικοινωνιακή ικανότητα (Barton, 1994; Baynham, 2002). Επίσης, *«η σύγχρονη θεώρηση του γραμματισμού ορίζει τη γλώσσα ως κοινωνικοπολιτισμική πρακτική, προσέγγιση η οποία οδήγησε, από διδακτική άποψη, στο πλαίσιο αρχών της ονομαζόμενης παιδαγωγικής του γραμματισμού»* (Φτερνιάτη και Μανωλοπούλου στο Βασιλάκη, Καλμπένη & Κίτσιου, 2019: σελ. 396). Ο Χατζησαββίδης (2007) αναφέρει ότι σε περίπτωση που υπάρχει ένα κείμενο προς διδασκαλία δεν θα δοθεί στο κείμενο το νόημα που ο ίδιος ο/η εκπαιδευτικός θέλει να δώσει, αλλά ο/η κάθε μαθητής/τρια θα νοηματοδοτήσει διαφορετικά το κείμενο ξεφεύγοντας από την αυθεντία του/της δασκάλου/ας και τις κοινωνικές νόρμες που τυχόν επηρεάζουν το κοινωνικό και ατομικό προφίλ του. Έτσι, ο ατομικός λόγος έρχεται σε σύγκρουση με άλλες απόψεις που σχετίζονται με διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα και η γλώσσα σε κάθε μορφή της γίνεται εργαλείο κοινωνικής αναπροσαρμογής. Η διαφορετική αυτή προσέγγιση στο νόημα των κειμένων, ενίσχυσε και βοήθησε την σε βάθος κατανόηση της επικοινωνιακής διαδικασίας με όλα τα χαρακτηριστικά που την περιβάλλουν (Οικομάκου & Γρίβα, 2014).

Εάν επιχειρούταν μία περιγραφή του γραμματισμού ως έννοιας, θα διαπιστωνόταν ότι εισήχθη τις τελευταίες δεκαετίες στον τομέα της διδασκαλίας και μελέτης της γλώσσας και συγκεκριμένα την δεκαετία του 1980. Στην ελληνική βιβλιογραφία εμφανίστηκε με την έννοια του αλφαριθμητισμού (Χατζηγεωργίου, 2006) ορολογία η οποία στη συνέχεια εμφανίζεται με την έννοια του λειτουργικού αλφαριθμητισμού για να καταλήξει στον όρο *γραμματισμός* ή *εγγραμματισμός*. Σύμφωνα με τον Χατζησαββίδη (2007), ο γραμματισμός δεν σχετίζεται με την απλή κατανόηση και ανάγνωση ενός γραπτού κειμένου αλλά με την ικανότητα ενός ατόμου να ερμηνεύει και να κατανοεί ποικίλα είδη λόγου (γραπτά και προφορικά) σε περιστάσεις της καθημερινής ζωής. Ομοίως, ο Κουτσογιάννης (2001) επισημαίνει ότι ο γραμματισμός ταυτίζεται με την ικανότητα του ατόμου να δρα και να στέκεται αποτελεσματικά σε διάφορα επικοινωνιακά πλαίσια ακόμα και σε περίπτωση μη γλωσσικών κειμένων, όπως είναι αφίσες, εικόνες, χάρτες κ.α.. Γενικά, ο γραμματισμός είναι μια πρακτική κοινωνικής ανάγκης των ατόμων και βασίζεται στη συνδιαλλαγή και επικοινωνία

μεταξύ ατόμων είτε σε ατομικό επίπεδο είτε σε επίπεδο ομάδων (Wolfe & Flewitt, 2010).

Με την πάροδο των ετών οι καθημερινές ανάγκες απαιτούν τη χρήση τεχνολογικών μέσων για την ικανοποίησή τους. Δεν μπορεί να παραλειφθεί η υποχρεωτική χρήση τεχνολογικών μέσων στην παραγωγή ενός κειμένου, στην ικανοποίηση των επικοινωνιακών αναγκών των ανθρώπων κλπ.. Οι κοινωνικές πρακτικές στην καθημερινότητα απαιτούν δεξιότητες χρήσης ποικίλων τεχνολογιών επικοινωνίας οι οποίες βοηθούν στην παραγωγή και κατανόηση διαφόρων κειμένων και κειμενικών ειδών (Κουτσογιάννης, 2005). Οι δεξιότητες αυτές δεν υπήρχαν στο παρελθόν και οι απαιτήσεις της σύγχρονης ζωής τις καθιστούν πλέον απαραίτητες και απαιτητές. Ο σημερινός εγγράμματος άνθρωπος πρέπει να έχει την ικανότητα όχι μόνο να χρησιμοποιεί και να κατανοεί τον τρόπο χρήσης των τεχνολογικών μέσων, αλλά και να επεξεργάζεται κριτικά και ολοκληρωμένα διάφορα κείμενα (γραπτής, προφορικής και ηλεκτρονικής μορφής) αλλά κυρίως πολυτροπικά κείμενα που δεν περιέχουν μόνο γλωσσικά στοιχεία και δεδομένα αλλά συνοδεύονται και από άλλα σημειωτικά συστήματα όπως είναι τα χρώματα, οι εικόνες, τα βίντεο, ο ήχος κλπ. (Μητσικοπούλου, 2001). Έτσι, γίνεται φανερός ο σημαντικός ρόλος των ΤΠΕ στις καθημερινές επικοινωνιακές ανάγκες και φυσικά στην διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, στο οποίο δεν μπορεί να αποτελούν εθελοντικό εργαλείο από πλευράς εκπαιδευτικού αλλά αναγκαίο.

Η γλωσσική διδασκαλία σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα επιτρέπει στους/στις μαθητές/τριες να εμπλέκονται σε διαδικασίες ανάπτυξης και ενίσχυσης του γλωσσικού τους επιπέδου και υποβάθρου (Κόμης & Ντίνας, 2011) προσφέροντας περισσότερα και ουσιαστικότερα ερεθίσματα (Κυρίδης, Δρόσος, Ντίνας, Μαρσέλλου & Νικούση, 2003). Επιπλέον, η ανάπτυξη της γλώσσας και οι αναγνωστικές ικανότητες και δεξιότητες μπορούν να υποστηριχθούν και να ενισχυθούν σε σημαντικό βαθμό μέσα από τη διδασκαλία σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα και με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή (Ντολιοπούλου, 2002). Τα πολυτροπικά κείμενα προσφέρουν ποικίλα ερεθίσματα και, ως εκ τούτου, αυξάνονται και τα κίνητρα για μάθηση (Κυρίδης κ.α., 2003) και σε συνδυασμό με την χρήση ΤΠΕ ενισχύουν την γραπτή και προφορική επικοινωνία των μαθητών/τριών οι οποίοι/ες είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται ποικίλες μορφές κειμένων διακρίνοντας και τα χαρακτηριστικά που τα διαφοροποιούν (Κουτσογιάννης, 2012). Τέλος, σκόπιμο είναι να αναφερθεί ότι ο ηλεκτρονικός υπολογιστής μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό περιβάλλον εργασίας εντός της

τάξης αφού μπορούν να χρησιμοποιηθούν λογισμικά και ηλεκτρονικά περιβάλλοντα, τα οποία καλλιεργούν και αναπτύσσουν στο μέγιστο τις γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες μαθητών και εκπαιδευτικού (Χατζησαββίδης, 2013).

6.1. Είδη Γραμματισμού

Η κατάκτηση κάποιου βαθμού γραμματισμού από ένα άτομο είναι συνάρτηση πολλών παραγόντων με κυριότερους το κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον. Ωστόσο, χωρίς την εκπαίδευση πάνω στη χρήση της γλώσσας δεν μπορεί υπάρξει επιτυχημένη και επαρκής χρήση της και αυτή ακριβώς την ανάγκη έρχεται να καλύψει η εκπαίδευση μέσω του σχολείου. Με βάση τα παραπάνω προκύπτουν πολλά είδη γραμματισμού (Μητσοκοπούλου, 2001; Χαιριστανίδης, 2014) μερικά από τα οποία είναι: σχολικός, αναδυόμενος, κοινωνικός, λειτουργικός, κριτικός, ψηφιακός, επιστημονικός, πολυγραμματισμοί.

6.1.1. Σχολικός και κοινωνικός γραμματισμός

Ο σχολικός γραμματισμός ταυτίζεται με την ικανότητα του ατόμου να διαβάζει και να γράφει, να αντιλαμβάνεται τους γραμματικούς κανόνες της γλώσσας της οποίας διδάσκεται αλλά και με την ικανότητα να σκέφτεται κριτικά και να αναπτύσσει επικοινωνιακές και νοητικές δεξιότητες (Μητσοκοπούλου, 2001). Ο σχολικός γραμματισμός αποτελεί μία σύνθετη μορφή ενός κώδικα επικοινωνίας που απαιτεί γνώσεις και επικοινωνιακές δεξιότητες, οι οποίες σε πολλές περιπτώσεις είναι δύσκολα προσεγγίσιμες από άτομα χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων, αφού λόγω ελλιπούς κοινωνικής συναναστροφής και ελλιπούς πρόσβασης σε εκπαιδευτικές δομές, χρησιμοποιούν έναν πιο περιορισμένο κώδικα επικοινωνίας (Dickinson, 1994; Κουτσογιάννης, 2005). Για να κατακτηθεί, όμως, ο σχολικός γραμματισμός, ανεξάρτητα από το κοινωνικό επίπεδο του ατόμου, απαιτείται συστηματική και οργανωμένη διδασκαλία της γλώσσας στις δομές της εκπαίδευσης (Ματσαγγούρας, 2007). Ωστόσο, με την πρόοδο της τεχνολογίας και της κοινωνίας, η ίδια η μορφή των γνώσεων και των δεξιοτήτων που ο σχολικός γραμματισμός απαιτεί μεταβάλλονται, αφού πρέπει να συμβαδίζουν με τις κοινωνικές ανάγκες (Aronowitz & DiFazio, 1994). Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο προκύπτουν και νέα είδη γραμματισμού.

Όσον αφορά τον κοινωνικό γραμματισμό, είναι η ικανότητα του ατόμου για ανάγνωση, κατανόηση και συγγραφή ενός κειμένου ως αποτέλεσμα της επαφής που έχει με συγκεκριμένα κοινωνικά περιβάλλοντα (Μητσοκοπούλου, 2001). Η επαφή με διαφορετικά είδη κειμένων βοηθά τα άτομα να επικοινωνούν, να ανταλλάσσουν απόψεις στο πλαίσιο των δικών τους προσωπικών, κοινωνικών και επαγγελματικών τους αναγκών. Κάθε ανάγνωση μεταφέρει και την διαφορετική ερμηνεία του κοινωνικού περιβάλλοντος (Freire & Macedo, 1987). Στην ίδια λογική κινείται και η συγγραφή ενός βιβλίου ή ενός κειμένου, αφού το κοινωνικό προφίλ του καθενός την καθιστά μία διαδικασία ιδιαίτερα απαιτητική που προϋποθέτει την εκμάθηση της χρήσης των εργαλείων συγγραφής (Hasan & Williams, 1996).

6.1.2. Λειτουργικός γραμματισμός

Σύμφωνα με τη Μητσοκοπούλου, (2001) αυτό το είδος γραμματισμού έχει να κάνει με την κατάκτηση από πλευράς του ατόμου, όλων εκείνων των γνώσεων και δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την αγορά εργασίας και για την θέση εργασίας που κατέχει. Στην προκειμένη περίπτωση ο γραμματισμός μπορεί να αποκτήσει μετρήσιμα στοιχεία, αφού πολλά άτομα μπορούν να διεκδικούν την ίδια θέση και αυτός με τα περισσότερα προσόντα έχει το «προβάδισμα» έναντι των υπολοίπων.

6.1.3. Κριτικός γραμματισμός

Η σύγχρονη κοινωνία της γρήγορης αναπροσαρμογής και εναλλαγής πληθυσμιακών ομάδων απαιτεί γρήγορες αποφάσεις και από τα ίδια τα μέλη της όσον αφορά την κοινωνική συνοχή και συνύπαρξη. Με βάση αυτό, υπάρχουν και θα υπάρχουν πάντα ομάδες που θα διεκδικούν την εξουσία και θα την κατακτούν. Επομένως, τα σχολεία ως φορείς της κοινωνίας οφείλουν να αναπτύσσουν την κριτική σκέψη των ατόμων που εντάσσονται σταδιακά στο κοινωνικό σύνολο. Μέσα από κείμενα που διδάσκονται στο σχολείο πρέπει οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν ότι αυτές οι ομάδες εξουσίας επιβάλλουν κοινωνικές σταθερές (Κοντοβούρκη 2013). Στο πλαίσιο αυτό γίνεται αντιληπτή η σημαντικότητα της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού στη διδασκαλία όσον αφορά το στοχασμό επί των κοινωνικών ζητημάτων και κοινωνικοπολιτισμικών συνθηκών (Χατζησαββίδης, 2013).

Σύμφωνα με τους Cope & Kalantzis (1993), ο κριτικός γραμματισμός αναφέρεται στην ικανότητα των ατόμων να αναδομούν τα κείμενα, τα οποία αποτελούν προϊόντα συγκεκριμένων κοινωνικών πρακτικών, να καθίστανται, δηλαδή, κριτικοί αναγνώστες, ομιλητές και συγγραφείς. Ο κριτικός γραμματισμός δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, αφού τα άτομα κατά την ενασχόλησή τους με ένα κείμενο για παράδειγμα, δεν ενδιαφέρονται μόνο για το ποια χαρακτηριστικά έχουν τα διάφορα κειμενικά είδη, αλλά προσπαθούν να ανακαλύψουν και την ιδεολογία που κρύβεται πίσω από κάθε κείμενο, πως αυτά έχουν δομηθεί κλπ. (Φτερνιατή & Μανωλοπούλου στο Βασιλάκη κ.α., 2019). Αυτό το είδος γραμματισμού δεν στοχεύει τόσο στην ενασχόληση με τα συμφραζόμενα και τους κοινωνικούς στόχους (τα οποία σαφώς και λαμβάνονται υπόψη), όσο στην ενίσχυση και στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των ατόμων, ούτως ώστε να αλλάξουν τα κοινωνικά τεκταινόμενα και στερεότυπα (Baynham, 2002). Έτσι επιτυγχάνεται η ενδυνάμωση των μαθητών/τριων επί των κοινωνικών αλλά και γλωσσικών ζητημάτων (Ντίνας & Γώτη, 2016). Επιπρόσθετα, τα προς μελέτη κείμενα, πέρα από τη διδασκαλία του πλήθους των γλωσσικών και γραμματοσυντακτικών στοιχείων που περιέχουν, επιτρέπουν τη σύνδεση με πολιτισμικές και κοινωνικές ταυτότητες και ως εκ τούτου και με ταυτότητες που σχετίζονται με σχέσεις εξουσίας και κοινωνικής δύναμης επιτρέποντας τη γλωσσική και κοινωνική ανάπτυξη των ίδιων των μαθητών/τριών (Χατζησαββίδης, 2007; Τεντολούρης & Χατζησαββίδης 2014).

Για τους παραπάνω λόγους αλλά και λόγω της έντονης μετακίνησης διαφορετικών πληθυσμών στην ελληνική επικράτεια ο κριτικός γραμματισμός (πέρα από τα υπόλοιπα είδη γραμματισμού) έχει ενταχθεί στα νεότερα προγράμματα σπουδών. Άλλωστε, οι ποικίλες αναγνώσεις που προσφέρουν τα κείμενα, τα κοινωνικά θέματα και ζητήματα που προκύπτουν μέσα από αυτά και η ανάδειξη προβλημάτων που σχετίζονται με την καθημερινή ζωή των μαθητών καθιστούν τον κριτικό γραμματισμό κάτι περισσότερο από απαιτητό στη σύγχρονη γλωσσική διδασκαλία (Ντίνας & Γώτη 2016).

6.1.4. Ψηφιακός γραμματισμός

Όσον αφορά τον ψηφιακό γραμματισμό ο Sofos (2010) αναφέρει ότι πρόκειται για την ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί διάφορα μέσα που σχετίζονται με ψηφιακές μορφές συνδυάζοντας λειτουργικές, δομικές και στρατηγικές δεξιότητες. Ο

Glister (1997) θεωρεί τον ψηφιακό γραμματισμό ως την ικανότητα ενός ατόμου να κατανοεί και να χρησιμοποιεί τις πληροφορίες που δέχεται από διάφορες πηγές στις οποίες έχει πρόσβαση κατεξοχήν μέσω του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Το άτομο και ιδιαίτερα οι έφηβοι, δηλαδή, να είναι σε θέση να αναζητούν και να αποκωδικοποιούν το πλήθος των πληροφοριών που λαμβάνουν από τα ψηφιακά μέσα, είτε αυτές είναι σε μορφή κειμένου είτε σε μορφή εικόνας και βίντεο (Roe, 2000).

6.1.5. Επιστημονικός γραμματισμός

Ο επιστημονικός γραμματισμός αφορά γενικά την επαφή με τα επιστημονικά αντικείμενα και ειδικότερα με την κατανόηση και την πρόσληψη της σημασίας των επιστημονικών εννοιών και αναφέρεται στη διαδικασία εισαγωγής, κυρίως των μαθητών/τριών στη δομή και το περίβλημα των βασικών αρχών και δομών της επιστήμης (Hanauer, 2006). Όλα αυτά στοχεύοντας στην ανάπτυξη και στην ενίσχυση δεξιοτήτων και ικανοτήτων στη σκέψη των παιδιών.

6.1.6. Οπτικός γραμματισμός

Ο Debes (1969) εισάγει πρώτος την έννοια του οπτικού γραμματισμού ορίζοντάς τον ως την ικανότητα του ατόμου να αποκτά και να επεξεργάζεται πλήθος πληροφοριών κυρίως με την όραση σε συνδυασμό με τις υπόλοιπες αισθήσεις του. Οι Fransecky και Debes (1972) στον παραπάνω ορισμό προσθέτουν και την ικανότητα να χρησιμοποιεί ένα άτομο πέρα από την αίσθηση της όρασης και τις υπόλοιπες αισθήσεις του. Άλλωστε, η συνύπαρξη και η χρήση όλων των αισθήσεων συνδυαστικά είναι βασικός παράγοντας για μια συστηματική, ολοκληρωμένη και πετυχημένη μαθησιακή διαδικασία (Avgerinou, 2009). Κοντά στον ορισμό του Debes είναι ο αντίστοιχος τον Ausburn και Ausburn (1978) οι οποίοι θεωρούν τον οπτικό γραμματισμό ως την ικανότητα κάποιου να έρχεται σε επαφή με εικόνες, να τις επεξεργάζεται και να τις χρησιμοποιεί με σκοπό να έρθει σε εσκεμμένη επικοινωνία με άλλους. Ωστόσο, αυτή η διαδικασία προϋποθέτει ικανότητα ανάγνωσης όλων των μηνυμάτων, οπτικών και μη, που παράγονται από μία εικόνα.

Επεκτείνοντας τους παραπάνω ορισμούς οι Kress & Van Leeuwen (2001) θεωρούν αυτό το είδος γραμματισμού όχι μόνο ως την ικανότητα πρόσληψης και την ανάλυσης οπτικών μηνυμάτων αλλά και κριτικού σχολιασμού αυτών και παραγωγής

νέων. Έτσι ένα άτομο οπτικά εγγράμματο είναι σε θέση να δέχεται οπτικά μηνύματα, να τα αποκωδικοποιεί, να τα κρίνει και να παράγει νέα νοήματα, άποψη η οποία είναι πλήρως αντίθετη με την κλασσική και παραδοσιακή του παλαιού γραμματισμού, όπου οι εικόνες απλώς αντέγραφαν την πραγματικότητα με τον γραπτό λόγο να είναι κυρίαρχος παντού (Kress & Van Leeuwen, 2010). Στη σύγχρονη εποχή, όμως, η εικόνα είναι κυρίαρχη και γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο δεν μπορεί να παραμένει εκτός της τυπικής, και όχι μόνο, εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο λόγος (προφορικός και γραπτός) είναι αυτός που δίνει τη θέση του και έπεται της εικόνας σε αντίθεση με το παρελθόν, γιατί η ρεαλιστική απεικόνιση και παρουσίαση της πραγματικότητας και των προβλημάτων αυτής αλλά και η εξύψωση των συναισθημάτων είναι πιο εύκολη μέσω των εικόνων (Γρόσδος, 2010). Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να καθοδηγούν τους μαθητές και τις μαθήτριες στην ανάγνωση και στην παραγωγή πολυτροπικών κειμένων (Ρώσσιου, Γεράκος & Ηλιοπούλου, 2017), στη χρησιμοποίηση ορθών οπτικών μηνυμάτων και νοημάτων έτσι ώστε να καταστούν οπτικά εγγράμματοι ενήλικες (Kress & Van Leeuwen, 2010).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2022 διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές/τριες των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου (συγκεκριμένα της τρίτης τάξης του δημοτικού) παρόλες τις δυσκολίες και τους περιορισμούς της εξ αποστάσεως διδασκαλίας λόγω του covid-19 μπόρεσαν να αναπτύξουν την κριτική γλωσσική συνείδησή τους, την κριτική κατανόηση επί των κοινωνικών θεμάτων (εδώ περιβαλλοντικά ζητήματα) και την παραγωγή πολυτροπικών κειμένων και όλα αυτά μέσω εικόνων και της οπτικής γραμματικής κατά τη διάρκεια της γλωσσικής διδασκαλίας. Έτσι, οι μαθητές/τριες οδηγήθηκαν στην ανάπτυξη και κατάκτηση λόγου για περιβαλλοντικά ζητήματα με ταυτόχρονη ενίσχυση της περιβαλλοντικής ευαισθησίας (Oikonomakou, Sofos & Kontogianni, 2022).

Οι εικόνες έχουν την ικανότητα να αναδεικνύουν και να παρουσιάζουν πολλές φορές την καθημερινότητα όπως πραγματικά είναι οδηγώντας τους/τις μαθητές/τριες να αντιπαραβάλλουν τη γνώση με τη ζωή τους. Συνήθειες, ήθη και έθιμα και γενικά πολιτισμικά στοιχεία μπορούν να γίνουν εύκολα αντιληπτά. Η εικόνα μπορεί πολύ εύκολα να φέρει στην επιφάνεια γλωσσικές αδυναμίες είτε στον προφορικό είτε στον γραπτό λόγο, αφού το άτομο «αναγκάζεται» σε γλωσσική πέρα από νοητική αποκρυπτογράφηση (Burke σε Πετκίδου, 2021). Ακόμη, η παράλληλη χρήση εικόνων και κειμένου επιτρέπουν την καλύτερη διερεύνηση και εξέταση ενός γεγονότος ή ενός ζητήματος όπως για παράδειγμα ένα κοινωνικό ζήτημα, ένα ιστορικό γεγονός (Αζέλς,

2004) αλλά και ενός γραμματικού ή συντακτικού φαινομένου (Ρώσσιου, Γεράκος & Ηλιοπούλου, 2017).

Οι εικόνες, όπως και κάθε μέσο παραγωγής νοήματος, έχουν συγκεκριμένους σκοπούς και απαιτούν τη χρήση συγκεκριμένων μέσων για την επεξεργασία τους, υπόκεινται, δηλαδή, σε περιορισμούς ως προς τη χρήση του κατάλληλου κώδικα επικοινωνίας. Για να ασχοληθεί κάποιος με την ανάλυση των εικόνων πρέπει να ξέρει τον κατάλληλο τρόπο αποκρυπτογράφησης των μηνυμάτων τους (Παληκίδης, 2005). Από την άλλη, η ενασχόληση με τις εικόνες και η χρήση αυτών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας οδηγεί με τη σειρά της στην κατάκτηση δεξιοτήτων. Η Avgerinou (2009) τονίζει ότι ο οπτικός γραμματισμός οδηγεί στην απόκτηση και στην κατάκτηση ορισμένων δεξιοτήτων όπως είναι:

- ο συνδυασμός δύο ή περισσότερων εικόνων για την παραγωγή μηνύματος και νοήματος αλλά και πολλών κειμένων που συνοδεύουν μία εικόνα
- η επίγνωση λεξιλογίου σχετικού με την οπτική γλώσσα (χρώματα, υφές, μορφές κ.α.)
- η κατασκευή και αναδόμηση νοήματος που δίνει τη δυνατότητα παραγωγής νοήματος μέσω εικόνας
- η μετατροπή οπτικών μηνυμάτων σε πληροφορίες απαραίτητες για την επικοινωνία, διαδικασία που ενισχύει την οπτική σκέψη
- η αναδόμηση που επιτρέπει την εκ νέου μετατροπή ενός οπτικού μηνύματος στην αρχική του μορφή
- η αντίληψη και διάκριση διαφορών μεταξύ δύο ή περισσότερων εικόνων
- η λεκτική και στη συνέχεια οπτική κατανόηση του νοήματος που οδηγεί στην ενδυνάμωση της λογικής και κριτικής σκέψης

Αν λάβουμε υπόψη όλα τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό ότι οι εικόνες αποτελούν πολύ σημαντικά εργαλεία στην εκμάθηση της γλώσσας, αφού η πολυσημία τους επιβάλλει τη χρήση της γλώσσας στην ανάλυσή τους. Τα πολλαπλά μηνύματα που εκπέμπουν απαιτούν τη γλωσσική χρήση (Γρόσδος, 2010). Η παράλληλη χρήση εικόνας και λεκτικού κειμένου επιτρέπει την παρουσίαση και την προβολή των ποικίλων νοημάτων που η ίδια η εικόνα προβάλλει και παρουσιάζει στον δέκτη. Το αντίστοιχο γίνεται και για τα νοήματα που γίνονται κατανοητά στον αναγνώστη/τρια μέσω ενός κειμένου με την αντίστοιχη εικόνα που το συνοδεύει (Kress & Van Leeuwen, 2010). Ωστόσο, όλη η παραπάνω διαδικασία απαιτεί και την κατάλληλη

εξειδίκευση και επιμόρφωση από πλευράς εκπαιδευτικού. Ο/Η εκπαιδευτικός οφείλει να αναγνωρίζει τις δυσκολίες, τις αδυναμίες αλλά και τα πλεονεκτήματα μιας εικόνας που χρησιμοποιείται παράλληλα με ένα κείμενο αλλά και χωρίς αυτό. Πρέπει να είναι ικανός/ή να χρησιμοποιεί τις κατάλληλες εικόνες για τη διδασκαλία ενός συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου. Η χρήση ή όχι ενός πολυτροπικού κειμένου, όπως είναι μια εικόνα, πρέπει να αναδεικνύει το γνωστικό αντικείμενο και όχι να αποτελεί η ίδια η εικόνα το γνωστικό αντικείμενο (Χτούρης, 1995).

6.2. Γραμματισμός και δεύτερη/ξένη γλώσσα

Σε συνέχεια των παραπάνω μπορεί να προστεθεί η έννοια του *διγγραμματισμού*, ο οποίος, σύμφωνα με τους Read και Mackay, σχετίζεται με το επίπεδο απόκτησης από των δεξιοτήτων στη δεύτερη γλώσσα (Read & Mackay, 1984). Ο γραμματισμός επομένως αποτελεί κοινωνική και πάνω απ'όλα πολιτισμική πρακτική που σχετίζεται άμεσα με την γλωσσική διδασκαλία σε δίγλωσσους μαθητές/τριες Cummins, 2000). Στα επίπεδα αυτά εντάσσονται ο αρχικός γραμματισμός, ο τεχνολογικός γραμματισμός, ο λειτουργικός γραμματισμός³ κ.α. . Ο *αρχικός γραμματισμός* (*early literacy*) περιλαμβάνει και αναφέρεται σε όλες εκείνες τις δεξιότητες και γνώσεις που αποκτά κάποιος πριν από την επίσημη έναρξη και συστηματική διδασκαλία του γραπτού λόγου στην πρώτη παιδική ηλικία (Manolitsis, 2016). Ο *τεχνολογικός γραμματισμός* (*computer literacy*) αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να χειρίζεται αποτελεσματικά τις βασικές εφαρμογές καθώς και τα αντίστοιχα βασικά προγράμματα των ηλεκτρονικών υπολογιστών (Τζιφόπουλος, 2014). Το συγκεκριμένο είδος γραμματισμού έχει ενσωματωθεί σήμερα στην ευρύτερη έννοια του *ψηφιακού γραμματισμού*⁴ (*digital literacy*) λόγω της ραγδαίας εξέλιξης της τεχνολογίας.

Το άτομο το οποίο κατακτά κάποιο από αυτά τα επίπεδα συνήθως αποκτά και μια συγκεκριμένη κοινωνική ταυτότητα. Άλλωστε, όπως έχει επισημανθεί, τα άτομα τα οποία μαθαίνουν να χειρίζονται σωστά μία δεύτερη/ξένη γλώσσα έχουν την ευχέρεια να κατακτήσουν και μια συγκεκριμένη κοινωνική ταυτότητα, η οποία επηρεάζει και καθορίζει τη θέση τους στο κοινωνικό σύνολο (Street, 1984). Σε συνάρτηση της κοινωνικής ταυτότητας, το περιεχόμενο της γλωσσικής διδασκαλίας

³ Βλ. Κεφ. 6.1.2.

⁴ Βλ. Κεφ. 6.1.4.

που απευθύνεται σε μαθητές/τριες με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο επηρεασμένο από τη γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα οδηγεί στην ένταξη πολιτισμικού περιεχομένου στον γραμματισμό (Hirsch, 1987). Ο ίδιος αναφέρεται στην προσπάθεια των μεταναστών της Αμερικής να ταυτιστούν με τον «καλό Αμερικανό» της κοινωνίας, απορρίπτοντας κάθε έννοια διαφορετικότητας και ετερότητας.

Στην αντίπερα όχθη κινείται η παιδαγωγική των πολυγλωσσισμών, η οποία ενδυναμώνεται από τις παραπάνω έννοιες, με αποτέλεσμα η διγλωσσία να είναι απαραίτητο να αναδεικνύεται και ο γραμματισμός βάσει αυτής να θεωρείται πολιτισμική και κοινωνική πρακτική (Cazden, et al, 1996; Cope & Kalantzis, 2000). Μέσω των πολυγλωσσισμών τα δίγλωσσα και πολύγλωσσα άτομα κατανοούν και κατακτούν τη γλώσσα με τρόπο που ξεφεύγει από τα στενά όρια της διδασκαλίας, αφού η μάθηση επιτυγχάνεται μέσω της καλύτερης κατανόησης της ζωής. Οι γλωσσικές προσλαμβάνουσες ξεφεύγουν από τα όρια του γραπτού κειμένου καθώς εικόνες αλλά και βίντεο μπορούν να οδηγήσουν σε πιο αποτελεσματική γλωσσική κατάκτηση (Παπαδημητρίου, 2012). Ακόμη, μέσω των εικόνων, των εμπειριών και του διαλόγου που προσφέρει η παιδαγωγική των πολυγλωσσισμών η τάξη μετατρέπεται σε μία κοινότητα διαπολιτισμικής μάθησης, στην οποία η διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας εντάσσεται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο κοινωνικοπολιτισμικής επικοινωνίας με την οποία οι μαθητές/τριες έρχονται αντιμέτωποι με την πραγματικότητα στην οποία ζουν (Παπαδημητρίου, 2012). Με αυτόν τον τρόπο υπάρχει μία αισθητή αλλαγή και μεταφορά από την παθητική διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας σε ενεργητική μαθησιακή διαδικασία (Γιαννουλοπούλου, 2011).

6.3. Διγλωσσία και γραμματισμός

Βασικό στοιχείο της δόμησης του υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε μαθητές/τριες που την γνωρίζουν έστω και λίγο και την κατανοούν στοιχειωδώς σε προφορικό επίπεδο είναι ο γραμματισμός, έστω και στο επίπεδο του αναγνωριστικού γραμματισμού. Σε κάθε προσπάθεια διδασκαλίας της γλώσσας βρίσκεται στη μέση η έννοια του γραμματισμού, η οποία εκτός των άλλων, αποτελεί και κοινωνική πρακτική, (Baynham, 2000). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να χρησιμοποιήσουν και να ασχοληθούν με κείμενα επικοινωνιακού τύπου (διάλογοι, συνομιλίες, καθημερινές συζητήσεις κ.λπ., κείμενα πεζά λογοτεχνικά και μη τα οποία επιτρέπουν στον αναγνώστη/τρια να προσεγγίσει κριτικά και να κατανοήσει τον κόσμο

γύρω του (Δαμανάκης, 2004) αλλά και το πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο ζει αλλά και κείμενα κατευθυντικά, πειθούς, εκφραστικά κ.α. (Χατζηδάκη, Θώμου, Στύλου, Σπαντιδάκης & Βασαρμίδου, 2014). Σε κάθε περίπτωση, τα είδη κειμένων προσαρμόζονται και απευθύνονται σε διαφορετικό επίπεδο γλωσσομάθειας και μπορεί να είναι είτε κατασκευασμένα (στα μικρά επίπεδα γλωσσομάθειας) είτε αυθεντικά (στα μεγάλα επίπεδα γλωσσομάθειας) (Fterniati, 2010). Άρα, το υλικό επιτρέπει στους/στις μαθητές/τριες να κατανοούν, να ερμηνεύουν και να αντιμετωπίζουν κριτικά τα διαφορετικά είδη λόγου, να παράγουν λόγο και, μέσω αυτού, να εντάσσουν τον εαυτό τους σε συνθήκες συζητήσεων ελέγχοντας με αυτόν τον τρόπο το περιβάλλον στο οποίο ζουν (Baynham, 2000). Άλλωστε, ο γραμματισμός εκφράζει εκείνη την πλευρά της επικοινωνίας που αναπαράγει κοινωνικά και πολιτισμικά νοήματα μέσω των γραμμάτων και των οπτικών σημάτων (Kress, 1994; Kress & Van Leeuwen 2001).

Πέρα όμως από την εκμάθηση της ελληνικής, σημαντικός στόχος είναι και η ενίσχυση των ταυτοτήτων των μαθητών/τριών (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2011). Αν και η γλώσσα αποτελεί το βασικότερο και το πιο χρήσιμο εργαλείο προσέγγισης, πρόσβασης και κατάκτησης της γνώσης δεν παύει να αποτελεί και το μέσο εκείνο που επιτρέπει στον χρήστη της να εντάσσεται σε ένα κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο απαραίτητο για τη δόμηση της ταυτότητάς του (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2011). Αυτός ο ρόλος της γλώσσας γίνεται ακόμα πιο σημαντικός αν τον εντάξουμε στο πλαίσιο της διγλωσσίας και της διδασκαλία μιας γλώσσας ως δεύτερης/ξένης. Ο Halliday υποστήριξε ότι απ' όλες τις διαστάσεις της γλώσσας η σημαντικότερη είναι η κοινωνική, αφού η γλώσσα είναι και δημιουργία αλλά ταυτόχρονα και δημιουργός της κοινωνίας του ανθρώπου. Οι ομιλούντες/ούσες μια γλώσσα απελευθερώνονται (πόσω μάλλον αυτοί που ομιλούν περισσότερες από μία γλώσσες), ανταλλάσσουν νοήματα, σκέψεις, συναισθήματα και διαμορφώνουν διαπροσωπικές σχέσεις κάθε επιπέδου (Halliday, 2002).

Επιπλέον, σύμφωνα με το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του 2021 (Υ.ΠΑΙ.Θ, Ι.Ε.Π. ΦΕΚ, Τεύχος Β', αρ. φύλλου 5877/15-12-21, σελ. 75068) η γλώσσα έχει διττή φύση και διττό ρόλο, ατομικό και κοινωνικό και αποτελεί φορέα σύγχρονων εννοιών και διαχρονικών αξιών, εργαλείο επικοινωνίας, μέσο απόκτησης και κατάκτησης μεταγλωσσικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων κ.α.. Ένα μεγάλο, όμως, μέρος της διδασκαλίας της γλώσσας στο δημοτικό σχολείο είναι η σύνδεση της πραγματολογικής, της κειμενικής και της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών και των μαθητριών με «την ανάπτυξη του λειτουργικού, του κριτικού γραμματισμού και άλλων

μορφών γραμματισμού (οπτικός, τεχνολογικός κ.α.) ως προϋποθέσεων ισότιμης συμμετοχής στην κοινωνία και αξιοποίησης των κοινωνικών και επαγγελματικών ευκαιριών» (Υ.ΠΑΙ.Θ, Ι.Ε.Π. ΦΕΚ, Τεύχος Β', αρ. φύλλου 5877/15-12-21, σελ. 75069).

7. Η χρήση των εικόνων στη διδασκαλία

Γίνεται αντιληπτό, ότι ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να απομακρύνεται από την πεποίθηση ότι ο ίδιος είναι η μόνη αυθεντία εντός της σχολικής τάξης, αφού η συγκεκριμένη άποψη είναι εδώ και χρόνια ξεπερασμένη και φυσικά αισθητά αντιπαιδαγωγική. Οφείλει να υιοθετεί συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές οι οποίες θα έχουν στο κέντρο τους τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών (Νάκου, 2004). Κοινωνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις μπορούν να ξεπεραστούν και να αναδομηθούν (Μαυροσκούφης, 2005) και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην ανάγνωση αντιμετωπίζονται και ξεπερνιούνται, αφού η κατανόηση και η προσέγγιση ενός γεγονότος ή φαινομένου γίνεται εξ ολοκλήρου μέσω των εικόνων (Sebba, 2000).

Η διδασκαλία με τη χρήση εικόνων είναι μια διαδικασία διαρκούς μελέτης και επιμόρφωσης, αφού οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ενημερώνονται συνεχώς αντιλαμβανόμενοι/ες τους προβληματισμούς και τις απορίες των μαθητών/τριων ειδικά και της κοινωνίας στην οποία διαβιών γενικά. Άλλωστε τα Νέα Προγράμματα Σπουδών αναφέρονται αναλυτικά στη χρήση του οπτικού και κριτικού γραμματισμού αλλά και της πολυτροπικότητας στη γλωσσική διδασκαλία αφού πρέπει να συνδυάζονται γλωσσικά και μη στοιχεία όπως «...τα κόμικς, χάρτες, εγκυκλοπαίδειες, τουριστικοί οδηγοί, βίντεο κ.ά.» (ΠΣ, 2021, σελ. 10) αλλά και διαφορετικοί σημειωτικοί τρόποι όπως λόγος, εικόνα, ήχος, βίντεο κλπ.. Ταυτόχρονα, με αυτόν τον τρόπο δίνεται περισσότερη έμφαση στον κριτικό γραμματισμό με γνώμονα τη θεωρία των πολυγραμματισμών και τον οπτικό γραμματισμό (ΠΣ, 2021, σελ. 10). Επιπλέον, στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την ελληνική γλώσσα επιδιώκεται η διδασκαλία και η ενασχόληση με ποικίλα οπτικά μηνύματα που θα επιτρέψουν τους μαθητές/τριες να προσαρμοστούν και να ανταπεξέλθουν στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα (ΠΣ, 2021). Οι εικόνες και τα οπτικά μηνύματα υπάρχουν σε κείμενα διαφόρων μορφών (γραπτά, προφορικά, πολυτροπικά) τα οποία περιέχουν κατάλληλες δραστηριότητες που οδηγούν στην καλλιέργεια γλωσσικών δεξιοτήτων και της κριτικής σκέψης (ΠΣ, 2021:15). Ακόμη, τα προγράμματα του 2021 δίνουν έμφαση στην ποικιλία των μορφών επικοινωνίας αλλά και στην ποικιλία των κειμενικών ειδών τα οποία παράγει και με τα οποία ασχολείται μία κοινωνία πολυπολιτισμική και φυσικά πολύγλωσση (Oikonomakou, Sofos & Kontogianni, 2022). Σημαντικό είναι να αναφερθεί, ότι η γλώσσα είναι ιδιαίτερα σημαντική για την αντίληψη της πραγματικότητας από πλευράς

των μαθητών/τριών και όχι μόνο μέσω κειμένων αλλά και μέσω άλλων σημειωτικών τρόπων όπως είναι οι εικόνες, διαγράμματα και άλλα οπτικά ερεθίσματα (Οικονομακού, 2012).

Τα παιδιά μεγαλώνοντας σε μία κοινωνία ραγδαίας εξάπλωσης των οπτικών μηνυμάτων και των πληροφοριών είναι αναπόφευκτο να επηρεάζονται από αυτές σε κάθε πτυχή της καθημερινότητάς τους. Οι εικόνες και όλες οι ιδιότητές τους μπορούν και επηρεάζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό τον τρόπο σκέψης τους, τη συμπεριφορά τους και εν γένει τη στάση τους απέναντι σε προβλήματα που μπορεί να τους απασχολούν. Στην ίδια κατεύθυνση επηρεάζεται και η μαθησιακή διαδικασία ειδικά αλλά και το πως λειτουργεί το σχολείο γενικά. Στις ιδιότητες αυτές των εικόνων θα μπορούσαν να ενταχθούν η ερμηνεία της πραγματικότητας και ο τρόπος προσέγγισης της γνώσης, η προσωποποίηση, τα σύμβολα, η γενίκευση και η εξειδίκευση/λεπτομέρεια και τέλος η παρουσίαση της κοινωνικής πλευράς της γνώσης (Πλειός, 2005: 507-512).

Οι εικόνες έχουν τη δυνατότητα να μεταφέρουν κοινωνικά νοήματα, στερεότυπα και συμπεριφορές που πολλές φορές τα παιδιά να μην τις προσέγγιζαν μέσω της απλής αλληλεπίδρασης με άλλα άτομα. Φέρουν και δημιουργούν πολιτισμό (Δημητριάδου, 2006) και δίνουν τη δυνατότητα για νέα προσέγγιση της πραγματικότητας αφού προσφέρουν νέους ορίζοντες επιτρέποντας την επαφή με νέους πολιτισμούς και περιβάλλοντα (Βρύζας, 2005). Δίνουν ερεθίσματα και διεγείρουν τη φαντασία και τα συναισθήματα. Τα παιδιά καθίστανται δυνατά να συμμετέχουν σε κοινωνικές καταστάσεις και μπορούν να μαθαίνουν μόνο από την απλή ενασχόληση με μία εικόνα, αφού δημιουργούν έναν δικό τους κόσμο παράγοντας δικά τους κοινωνικά και γλωσσικά νοήματα (Αναγνωστοπούλου, 2005). Άρα, γίνεται αντιληπτό ότι υπάρχει σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ εικόνων και παιδιών. Το περιεχόμενο των εικόνων δανείζει πολλά στοιχεία στους μαθητές/τριες, τα οποία τα προσαρμόζουν σύμφωνα με τις δικές τους ανάγκες και «θέλω» στην καθημερινή τους ζωή. Ενσωματώνεται νέες εμπειρίες και συμπεριφορές στις ήδη υπάρχουσες. Τα παιδιά μαθαίνουν να παράγουν λόγο μέσα από τις εικόνες αφού κατά τη διάρκεια της επαφής με την εικόνα δημιουργείται ένα είδος διαλόγου (Βρύζας, 2005). Εξάλλου κάθε παιδί δεν αντιλαμβάνεται με τον ίδιο τρόπο το περιεχόμενο της εικόνας. Ειδικά στις μικρότερες ηλικίες που η γλωσσική παραγωγή αναπτύσσεται διαρκώς, οι εικόνες επιτρέπουν τη λεξιλογική ανάπτυξη των παιδιών. Δεν είναι τυχαία η φράση «Μια εικόνα ισούται με χίλιες λέξεις».

Τα παιδιά, λόγω του έντονου συναισθηματισμού τους, πρέπει να δέχονται πολλά ερεθίσματα όπως είναι ένα κείμενο, μια εικόνα (κινούμενη και μη), ένα βίντεο κλπ.. Έτσι ενισχύεται ασυναίσθητα η παραγωγή του λόγου τους μακριά από το σχολικό πλαίσιο (Γρόσδος, 2015). Μέσω της ανάγνωσης, ερμηνείας και επεξεργασίας των εικόνων επιτυγχάνεται η παραγωγή λόγου και η έκφραση και κατανόηση σύνθετων γλωσσικών εννοιών. Επιπλέον, πέρα από όλα τα άλλα, οι εικόνες πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και ως φορείς προσομοίωσης συμβάντων της καθημερινότητας (Γρόσδος, 2015). Μέσω της προσομοίωσης αυτής τα παιδιά ταυτίζονται με κάποιο πρόσωπο και παράγουν λόγο που ταυτίζονται με αυτό το άτομο. Έτσι ασυναίσθητα παράγεται λόγος (προφορικός, κυρίως, αλλά και γραπτός) αντίστοιχος του ατόμου με το οποίο προσομοιάζονται (Γρόσδος, 2015).

Από την άλλη, δεν μπορεί μια εικόνα να αποτελεί αυτοσκοπό της γλωσσικής διδασκαλίας αλλά και τις διδασκαλίας γενικότερα, αφού πολλές φορές μπορεί να περιορίσει σημαντικά τη φαντασία των μαθητών/τριών εάν δεν χρησιμοποιείται με ορθό τρόπο. Η αισθητική των εικόνων μπορεί να καθηλώσει τα παιδιά στην οπτική της μίας και μόνο απεικόνισης και αντίληψης τους κόσμου. Επιπλέον, μπορεί να οδηγήσει στην περιορισμένη χρήση λεξιλογίου εάν επιλέγονται εικόνες μονόπλευρες και περιορισμένης κάθε φορά αισθητικής (Κωνσταντινίδου-Σέμογλου και Θεοδωρακοπούλου, 2005).

Για όλα τα παραπάνω, η εκπαίδευση με τη χρήση εικόνων πρέπει να αξιοποιείται παιδαγωγικά και με ορθό τρόπο στην εκπαίδευση των παιδιών με στόχο τον οπτικό αλφαριθμητισμό αυτών και να χρησιμοποιούνται για τη δόμηση και την αναπλαισίωση των κοινωνικών νοημάτων, συμπεριφορών και συμβάσεων (Κωνσταντινίδου-Σέμογλου και Θεοδωρακοπούλου, 2005).

7.1. Ο ρόλος της εικόνας στη διδασκαλία της γλώσσας

Η εικόνα σε κάθε περίπτωση είναι περισσότερο ελκυστική από οποιοδήποτε άλλο πληροφοριακό κείμενο και σε κάθε περίπτωση ένα κείμενο που συνοδεύεται και από μια εικόνα ελκύει περισσότερο τον αναγνώστη. Η εικόνα μπορεί να θεωρηθεί γλωσσικό κείμενο, επειδή παράγει δικό της νόημα το οποίο όμως γίνεται αντιληπτό με διαφορετικό τρόπο από τον κάθε αναγνώστη ξεχωριστά (Βρύζας, 2005). Από την άλλη, η εικόνα δεν μπορεί να αποκτήσει δικό της νόημα χωρίς την παράλληλη ύπαρξη γλωσσικού κειμένου (Barthes, 1977) για τον απλό λόγο ότι η γλώσσα δίνει τις επιπλέον

απαραίτητες πληροφορίες που ένας απλός παρατηρητής της εικόνας δεν μπορεί να αντιληφθεί με την πρώτη ματιά.

Ένα γλωσσικό κείμενο ξετυλίγεται καθώς ο αναγνώστης/τρια το διαβάζει ενώ μια εικόνα θέλει ανάλυση σε βάθος από την γενική παρατήρηση μέχρι την ειδική επεξεργασία των λεπτομερειών της. Άλλωστε, δεν υπάρχει κάποιος ενδεδειγμένος τρόπος ανάγνωσης της εικόνας, καθώς το κάθε άτομο επιλέγει να ξεκινήσει την επαφή του με την εικόνα από το σημείο που το ίδιο επιθυμεί κατευθύνοντας το βλέμμα του σε οποιοδήποτε σημείο του κάνει εντύπωση. Ενώ αντίστοιχα για το κείμενο υπάρχει η κλασική αναγνωστική πορεία (Kress, 2004). Ακόμα και στις περιπτώσεις που ένα κείμενο συνοδεύεται από μία εικόνα, το καθένα μέρος έχει την δική του ξεχωριστή δομή και οργάνωση ασχέτως αν το ένα εξαρτάται από το άλλο για να παραχθεί το επιθυμητό νόημα (Kress & Van Leeuwen, 2001).

Η σχέση εικόνας και λόγου είναι αμφίδρομη γιατί οι εικόνες παρουσιάζουν αυτό που δεν μπορούν να περιγράψουν οι λέξεις και οι λέξεις εκθέτουν όλα εκείνα που οι εικόνες δεν μπορούν να πουν (Nodelman, 1988). Ωστόσο, στις περισσότερες περιπτώσεις παράλληλης παρουσίασης εικόνας και γλωσσικού κειμένου, η πρώτη παρουσιάζει ορισμένα μόνο σημεία του κειμένου επιλέγοντας συνήθως τις πιο δυνατές εικόνες, όπως αυτές περιγράφονται σε αυτό. Άλλωστε, καθένα από τα δύο μεταφέρει τελείως διαφορετικές πληροφορίες και σε κάθε περίπτωση με τελείως διαφορετικό τρόπο (Nodelman, 1988).

Σε συνέχεια των παραπάνω, ο Παρίσης (1998) αναφέρει πως οτιδήποτε υπάρχει γύρω μας είναι από μόνο του ένα κείμενο. Οι διαφημίσεις, τα σκίτσα, τα διαγράμματα, μια φωτογραφία, ο χορός, ένα μουσικό κομμάτι κλπ. αποτελούν κείμενα. Ένα κείμενο που εκφράζεται διαφορετικά σε κάθε περίπτωση, ένα κείμενο που το νόημά του εξάγεται με πολλούς και ποικίλους τρόπους. Αυτή η πολυτροπικότητα των κειμένων (Χοντολίδου, 1999) αναδεικνύει την παραγωγή νοημάτων όχι μόνο μέσω κειμένων αλλά και εκτός αυτών, όπως π.χ. μέσω μιας εικόνας. Η γλώσσα κατά κάποιον τρόπο χάνει την πρωτοκαθεδρία της και δίνει τη θέση της σε άλλα σημειωτικά συστήματα παραγωγής νοημάτων, τα οποία δρουν ισότιμα με τη γλώσσα και όχι συμπληρωματικά με αυτήν (Χοντολίδου, 1999). Τα παιδιά από την πρώτη στιγμή της ζωής τους έρχονται σε επαφή με κείμενα μη γλωσσικά, τα οποία τους επιτρέπουν να αναπτύξουν τον λόγο τους πολύ πριν μάθουν να χειρίζονται τη γλώσσα, στην προκειμένη περίπτωση τον γραπτό λόγο, κυρίως. Ακόμα και με μια απλή εικόνα, τα παιδιά μαθαίνουν να παράγουν λόγο (Γιαννικοπούλου και Παπαδοπούλου, 2004) αφού γράφουν, παρατηρούν,

επικοινωνούν και γενικά να παράγουν γλώσσα αφού μέσω των οπτικών ερεθισμάτων δημιουργούν σενάρια, γράφουν κείμενα, διηγούνται ιστορίες μέσω εικονογραφημένων ιστοριών κλπ. (Γρόσδος, 2015).

Επιπλέον, ένα κείμενο γραπτό ακόμα και με μια αλλαγή στη μορφή του, όπως είναι π.χ. η αλλαγή στο χρώμα της γραμματοσειράς σε ένα σημείο του, η επισήμανση με χρώματα σε άλλο σημείο του κλπ., δίνει την εντύπωση οπτικής επισήμανσης, δίνοντας στον αναγνώστη το οπτικό ερέθισμα ότι σε αυτό το σημείο πρέπει να δοθεί βαρύτητα (Γιαννικοπούλου και Παπαδοπούλου, 2004).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αυτό που διδάσκεται κατεξοχήν είναι το γλωσσικό σημειωτικό σύστημα. Μέχρι πριν 20 περίπου χρόνια, οποιαδήποτε εικόνα υπήρχε σε γλωσσικό εγχειρίδιο (και όχι μόνο) ήταν καθαρά συμπληρωματική στο περιεχόμενο της διδασκαλίας και στο πλήθος των περιπτώσεων αποφευγόταν ο σχολιασμός της ακόμα και η ίδια η ύπαρξή της (Γρόσδος, 2008). Το 2006-2007, στα τότε προγράμματα σπουδών, άρχισαν να εμφανίζονται πολυτροπικά κείμενα στη διδασκαλία και οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να χρησιμοποιούν τις εικόνες, έστω και σε μικρή κλίμακα στη διδασκαλία τους ή έστω σε ένα μέρος της (Γρόσδος, 2008).

Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών του 2021 επεκτείνουν πολλά στοιχεία των προηγούμενων (2003 και 2011) αλλά σε πολλά σημεία ταυτίζονται. Αξιοποιούνται σε μεγαλύτερο και πιο ουσιώδη βαθμό οι γραμματισμοί με ιδιαίτερη έμφαση στον κριτικό, τον οπτικό αλλά και στη θεωρία των πολυγραμματισμών. Επιπλέον, τα πολυτροπικά κείμενα αποτελούν σημαντικό εργαλείο γλωσσικής διδασκαλίας αφού μέσω αυτών παράγονται ποικίλα νοήματα γλωσσικά και κοινωνικά που προετοιμάζουν τους μαθητές για τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα (Π.Σ., 2021). Σημαντική είναι και η χρήση των εικόνων στη γλωσσική διδασκαλία, αφού τα οπτικά μηνύματα και τα πολυτροπικά κείμενα είναι φορείς λόγου (προφορικού και γραπτού) αλλά και φορείς κοινωνικών συνθηκών και ζητημάτων.⁵

Πώς μπορεί, όμως, μια εικόνα να επιτύχει τους στόχους της γλωσσικής διδασκαλίας; Για να απαντηθεί αυτό το ερώτημα πρέπει να γίνει αναφορά σε όλα εκείνα τα στοιχεία και τις δεξιότητες που τα οπτικά μηνύματα, με τα οποία έρχεται σε επαφή ένας μαθητής ή μία μαθήτρια, προσφέρουν. Πολλές από τις εικόνες που ερχόμαστε σε επαφή, αποτελούν από μόνες τους *γεγονότα μάθησης* τα οποία στοχεύουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάγνωσης, παραγωγής λόγου, ακρόασης, ανάλυσης,

⁵ Βλ. Κεφ. 7. Η χρήση των εικόνων στη διδασκαλία

κριτικής σκέψης, έκφρασης και ανάλυσης εμπειριών αλλά και στην παροχή κινήτρων (Δημητριάδου, 2006). Σημαντικό ρόλο παίζει και η διαδικασία εισαγωγής των εικόνων στη γλωσσική διδασκαλία. Η οπτική επικοινωνία εντός της σχολικής τάξης δίνει τη δυνατότητα αποτελεσματικής μελέτης ενός πολυτροπικού κειμένου σε επίπεδο ανάγνωσης, κατανόησης, επεξεργασίας και γενικότερης προσέγγισής του (Gorgia, 2019). Οι εικόνες και τα πολυτροπικά κείμενα επιτρέπουν τη διαμόρφωση ενός κριτικού πλαισίου στη χρήση της γλώσσας διαμορφώνοντας ένα σύνολο κριτικών οπτικών αναγνωστών/τριών, αφού η μαζικότητα στη μετάδοση των εικόνων επιβάλλουν την γρήγορη κριτική πλαισίωση αυτών (Στάμου, Πολίτης & Αρχάκης σε Οικονομάκου, 2022).

Σε γενικές γραμμές, η εικόνα έχει τη δύναμη να δώσει έναν διαφορετικό χαρακτήρα σε ένα κείμενο, αφού το εμπλουτίζει με διαφορετικά επίπεδα ανάγνωσης και παρέχει τη δυνατότητα διαφορετικών ερμηνειών και αναπαραστάσεων δίνοντας διαστάσεις ερμηνευτικές, κριτικές και παραγωγικές σε αυτό (Οικονομάκου, 2022).

Από την άλλη, όμως, μπορεί απλά να έχει και έναν ρόλο τελείως συνοδευτικό χωρίς καμία ουσιώδη αξία (Γρόσδος, 2008). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με τη γλωσσική διδασκαλία οφείλουν να λάβουν υπόψη ότι αυτή ξεφεύγει πια από τα όρια της μονοτροπικότητας (της διδασκαλίας, δηλαδή, της γλώσσας μόνο με τη χρήση ενός κειμένου), αφού στην εποχή μας τα γραπτά κείμενα και γενικότερα η γλώσσα αναδεικνύει και περικλείει κοινωνικές συμβάσεις, χαρακτήρες, προβλήματα, στοιχεία της καθημερινής ζωής κ.α., τα οποία εισέρχονται στη ζωή των παιδιών και τα βομβαρδίζουν μέσω των εικόνων που προβάλλονται στα ηλεκτρονικά παιχνίδια, στους υπολογιστές ακόμα και σε πολλά σύγχρονα εικονογραφημένα λογοτεχνικά βιβλία (Χοντολίδου, 2005). Επιπλέον, οι εικόνες μπορούν να συσχετιστούν με τη λογοτεχνία καθώς θεωρείται ότι μια εικόνα μπορεί να οδηγήσει σε συγγραφή κειμένου και το αντίστροφο προβάλλοντας πολλές φορές και στοιχεία εθνισμού και ηθικών αξιών (Κουτσογιάννης, 2017). Η ενασχόληση και η επεξεργασία πολυτροπικών κειμένων δίνουν στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να ξεφύγουν από τα απλά κείμενα και να κινήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών. Ένα κείμενο με εικόνες επιτρέπει τη σύνδεση με άλλες τέχνες, ενισχύει το ερευνητικό κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας και τη δημιουργική έκφραση, καλλιεργεί ποικίλους τρόπους σκέψης (Τσιλιμένη, Γραϊκός, Καίσαρης, Καπλάνογλου, 2006) και δίνει πλήθος ευκαιριών για ανάλυση της γλώσσας, για αυθεντική χρήση αυτής και για κριτική σε κάθε πτυχή της καθημερινής ζωής (Τσιπλάκου, 2016).

8. Πολυτροπικός γραμματισμός - Πολυγραμματισμοί

Όπως έχει ήδη αναφερθεί και σε προηγούμενα κεφάλαια, οι νέες τεχνολογίες και τα νέα μέσα επικοινωνίας στην καθημερινή ζωή μεταβάλλουν τις κοινωνικές ταυτότητες με τέτοια ταχύτητα που οι σύγχρονοι άνθρωποι και πόσω μάλλον οι μαθητές/τριες δυσκολεύονται να αντιληφθούν. Έτσι προκύπτουν και έχουν προκύψει νέα στοιχεία που σχετίζονται με τον γραμματισμό. Προωθείται και ενισχύεται η χρήση πολυτροπικών κειμένων και πολυτροπικού υλικού γενικά, με τέτοιον τρόπο έτσι ώστε να προσεγγίζεται κριτικά η κατανόηση του περιβάλλοντος και της κοινωνίας στην οποία δρουν και ζουν οι άνθρωποι εκμεταλλεόμενοι κάθε πτυχή παραγωγής νοήματος, στοιχεία που περιέχονται στον ορισμό του πολυτροπικού γραμματισμού (Jewitt & Kress 2003). Ο πολυτροπικός γραμματισμός εστιάζει και δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στη δημιουργία κοινωνικών, κυρίως, νοημάτων, στοχεύοντας στην αλληλεπίδραση των διαφορετικών σημειωτικών δεδομένων που απορρέουν από ένα κείμενο αναδεικνύοντας όλα εκείνα τα στοιχεία που δομούν το κοινωνικο - πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται (Kress, 2010). Επιπλέον, ένα νόημα το οποίο δομείται μέσω ψηφιακών εργαλείων διαφέρει με εκείνο που προκύπτει από ένα απλό συμβατικό κείμενο αφού βασίζεται σε τελείως διαφορετικούς κώδικες και διαφορετικές συμβάσεις επικοινωνίας (Κοκκίδου, 2016). Άλλωστε, η επαφή των σημερινών μαθητών/τριών με τις νέες τεχνολογίες και με τα ψηφιακά-πολυτροπικά περιβάλλοντα είναι ιδιαίτερα συχνή και αυξάνεται με ραγδαίους ρυθμούς τα τελευταία χρόνια (Thwaites, 2014). Επίσης, ο όρος *πολυτροπικός γραμματισμός* αναφέρεται στις διαφορετικές μορφές που μπορεί να αποκτήσει ένα κείμενο και σχετίζονται με τις τεχνολογίες και τα πολυμέσα (Kress, 2004) μέσω των οποίων αλληλοεπιδρούν διαφορετικά νοηματικά σχήματα (ηχητικά, οπτικά, εξωλεκτικά κ.α.) (Kalantzis & Cope, 2001). Ιδιαίτερα σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία ο πολυτροπικός γραμματισμός παίζει ουσιαστικό ρόλο αφού ενδυναμώνει την γλωσσική ποικιλομορφία αλλάζοντας και αναμορφώνοντας τις κοινωνικές συνθήκες. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω οι μαθητές/τριες είναι σε θέση να αναπτυχθούν κριτικά και επίσης να προσεγγίσουν και να αναπτύξουν τη μεταγλώσσα που θα τους ωθήσει στο να αντιληφθούν ότι κάθε είδος λόγου εμπεριέχει δύναμη (κοινωνική, πολιτισμική κ.α.) συνδέοντας τις νέες κοινωνικές συνθήκες με την καθημερινότητά τους (Kalantzis & Cope, 1999; 2001).

Με την πάροδο των ετών και την τεχνολογική εξέλιξη η έννοια του γραμματισμού εμπλουτίστηκε με νέα δεδομένα και αρχές φτάνοντας στην έννοια των

πολυγραμματισμών. Πέρα, όμως, από την επίδραση της τεχνολογίας οι σύγχρονες κοινωνίες έρχονται αντιμέτωπες με πολυμορφίες σε κάθε εύρος της κοινωνίας και επικοινωνία των πληθυσμών σε παγκόσμιο επίπεδο. Όλα αυτά οδηγούν τους μαθητές και της μαθήτριες στην ανάγκη για απόκτηση δεξιοτήτων χειρισμού και κατανόησης ποικίλων διαλέκτων, σημειολογικών διαφορών αλλά και πλήθους διαπολιτισμικών ειδών λόγου (Χατζησαββίδης, 2013). Έτσι, σύμφωνα με τον ίδιο, προέκυψε η έννοια των *πολυγραμματισμών* (multiliteracies), η οποία επηρεάζει, όπως είναι αναμενόμενο, και τη διδασκαλία στα σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Οι διαφορετικές γλώσσες και οι διαφορετικές ερμηνείες σημαίνουν ταυτόχρονα και πολλούς διαφορετικούς τρόπους ζωής (Kalantzis & Cope, 1999). Οι *πολυγραμματισμοί*, επομένως, είναι οι δύο διαφορετικές μορφές – πτυχές που μπορεί να αποκτήσει η γλώσσα: η πρώτη ταυτίζεται με τη μεταβολή που μπορεί να αποκτήσει το γλωσσικό νόημα ανάλογα με το πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο και περιβάλλον στο οποίο δομείται και η δεύτερη σχετίζεται και προκύπτει μέσα από το πλήθος των νέων τεχνολογιών μέσω των οποίων παράγεται και μεταδίδεται το γλωσσικό νόημα (Kalantzis & Cope, 1999).

Η έννοια των *πολυγραμματισμών* συμπληρώνεται με εκείνη της *πολυτροπικότητας* των κειμένων (multimodality) που αναφέρεται στα διαφορετικά μηνύματα και στην ποικιλία των σημειωτικών μηνυμάτων που προκύπτουν από τα κείμενα (Kress & van Leeuwen, 1996). Η έννοια των *πολυγραμματισμών*, επομένως, δεν είναι παράλληλη της *πολυτροπικότητας*. Άλλωστε, στην καθημερινή ζωή ο άνθρωπος δεν αντιλαμβάνεται τα διάφορα νοήματα και μηνύματα που λαμβάνει μόνο με μία από τις αισθήσεις του, γι' αυτό γίνεται αναφορά και στην *πολυτροπικότητα* (Χοντολίδου 1999).

Στο πλαίσιο των *πολυγραμματισμών* και της *πολυτροπικότητας* οι Kalantzis & Cope (1999) εισήγαγαν την παιδαγωγική των *πολυγραμματισμών* μέσω της οποίας, τα άτομα αναδιαμορφώνουν τον εαυτό τους. Η παιδαγωγική αυτή δρα συμπληρωματικά της παιδαγωγικής του γραμματισμού και ως στόχο έχει τον πλουραλισμό σε κάθε έκφανση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τη διεύρυνση των ορίων σκέψης των μαθητών/τριών, την αξιοποίηση όλων των διαθέσιμων πηγών νοήματος (οπτικές, ηχητικές κλπ.) και την προσέγγιση των κειμένων ως *πολυτροπικών* και *πολύσημων* προϊόντων (Cope & Kalantzis, 2000). Η επιλογή της παιδαγωγικής των *πολυγραμματισμών* στην *γλωσσική διδασκαλία* γίνεται στη βάση τεσσάρων τομέων, οι οποίοι είναι:

- η τοποθετημένη πρακτική (situated practice) που αναφέρεται στην αξιοποίηση της εμπειρίας των μαθητών/τριών μέσω κειμένων που σχετίζονται με την καθημερινότητά τους, τον εργασιακό τους βίο αλλά και την κοινωνική ζωή τους.
- η ανοιχτή διδασκαλία (overt instruction) που αναφέρεται στην καθοδήγηση των μαθητών/τριών από τους/τις εκπαιδευτικούς με στόχο την κατανόηση λειτουργίας των γλωσσικών στοιχείων και της σύστασης των κειμενικών ειδών,
- η κριτική πλαisiώση (critical framing) που αναφέρεται στην κριτική ανάλυση και ερμηνεία ενός κειμένου με βάση το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται. Στον συγκεκριμένο τομέα οι εκπαιδευτικοί μένουν αμέτοχοι και αποστασιοποιημένοι από το προς μελέτη υλικό στεκόμενοι ταυτόχρονα κριτικά απέναντι στο πολιτισμικό τους περιβάλλον.
- η μετασχηματιστική πρακτική (transformed practice) που αναφέρεται στη μεταφορά και ένταξη ενός κειμένου που έχει παραχθεί σε άλλα πλαίσια, (αναπλασιώση). Σε αυτό το επίπεδο, η μάθηση μετατρέπεται σε μια διαδικασία αναδημιουργίας και αναπροσαρμογής των όσων κατακτώνται μαθησιακά (Mills, 2010).

Οι παραπάνω τομείς δεν λαμβάνουν χώρα ιεραρχικά, αφού πολλές φορές μπορεί να συμβαίνουν ταυτόχρονα, με τυχαίο τρόπο και υπάρχει πιθανότητα υπάρχει μία πολύπλοκη συσχέτιση μεταξύ τους.

Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών και η εφαρμογή της εμφανίζεται εκτενέστατα στα νέα προγράμματα σπουδών του 2021 για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών είναι συμπληρωματικό του αντίστοιχου του 2011 και αρκετά εμπλουτισμένο σε σχέση με το αντίστοιχο του 2003, δίνοντας έτσι ιδιαίτερη σημασία στην κοινωνική και επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας (Π.Σ. 2021; Οικονομάκου & Παράκισος, 2021). Η επεξεργασία διαφορετικών και ποικίλων σημειωτικών τρόπων καθώς επίσης και η διδασκαλία της γλώσσας μέσα από σύγχρονα κοινωνικά και πολιτισμικά εργαλεία αποτελούν δομικά στοιχεία της σύγχρονης γλωσσικής διδασκαλίας (Οικονομάκου & Γρίβα, 2014; Οικονομάκου, 2022). Με αυτόν τον τρόπο μαθητές και μαθήτριες μπορούν να επεξεργαστούν και να παράγουν το δικό τους πολυτροπικό κείμενο

βασιζόμενοι στις δικές τους εμπειρίες και χρησιμοποιώντας τα δικά τους τεχνολογικά εργαλεία (Οικονομάκου & Γρίβα, 2014; Οικονομάκου, 2022). Επιπλέον, όλες οι γλωσσικές δραστηριότητες πρέπει να στοχεύουν μέσω των πολυγραμματισμών στην ενασχόληση με τα ποικίλα κειμενικά είδη (Οικονομάκου & Γρίβα, 2014).

Η συγκεκριμένη παιδαγωγική, έχει δεχτεί αρκετές κριτικές αφού δεν μπορεί ένα τέτοιο είδος διδασκαλίας να οδηγεί σε κοινωνική αλλαγή από τη στιγμή που έχει τόσες διαφορετικές απόψεις, σκοπούς και πρακτικές για την κοινωνική οργάνωση και συνοχή (Auerbach, 2001). Ο Prain (1997) ισχυρίζεται ότι οι πολυγραμματισμοί με τους στατικούς κανόνες με τους οποίους δομούνται δεν επιτρέπουν τη δημιουργία νοήματος από τη στιγμή που υπάρχουν ποικίλοι και πολύπλοκοι γλωσσικοί κώδικες και έρχονται σε αντίθεση με την θεωρία τους για το πλήθος των κειμένων που συνεχώς μεταβάλλονται.

8.1. Πολυτροπικότητα

Τα πολυτροπικά κείμενα καλούν και οδηγούν τους μαθητές και τις μαθήτριες να ερμηνεύουν ερεθίσματα από πολλές και διαφορετικές πηγές. Αυτό επιτρέπει την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και την ενασχόληση με στερεοτυπικές αντιλήψεις. Κάθε πολυτροπικό κείμενο που παράγεται πέρα από γλωσσικά περιέχει και μη γλωσσικά στοιχεία (Hall, 1997).

Η έννοια της πολυτροπικότητας εμφανίστηκε σε ένα γραπτό κείμενο της ομάδας New London Group, στο οποίο γινόταν αναφορά σε νέες επικοινωνιακές τεχνολογίες που επηρέαζαν το παραγόμενο νόημα. Τα νοήματα στα σύγχρονα κείμενα δεν στηρίζονταν κατά βάση μόνο σε γλωσσικούς σημειωτικούς τρόπους αλλά και σε άλλους (οπτικούς, ακουστικούς, χωρικούς κ.α.). Δεν μιλάμε δηλαδή για απλό νόημα (mode) αλλά για πλήθος νοημάτων (multimodality) (Γρόσδος, 2011). Όπως ήταν αναμενόμενο, προέκυψε ένα νέο είδος γραμματισμού, ο πολυτροπικός γραμματισμός (Kalantzis & Cope, 1999). Κάθε πολυτροπικό κείμενο είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με τον γραμματισμό, έννοιες οι οποίες απασχολούν τις τελευταίες δεκαετίες όλους όσους ασχολούνται με την διδασκαλία της γλώσσας (Cope & Kalantzis, 2000) και τα τελευταία χρόνια, μάλιστα, ο γραμματισμός δεν περιορίζεται στην εκπαίδευση καθώς η διδασκαλία της γλώσσας επιχειρεί να αναδείξει και τις εμπειρίες γραμματισμού των μαθητών/τριών και εκτός σχολικού περιβάλλοντος συνδεδεμένος έτσι και με κοινωνικές και κριτικές παραμέτρους (Χατζησαββίδης, 2007) σχετιζόμενος άμεσα με

διαφορετικές συνθήκες επικοινωνίας και μη γλωσσικά κείμενα (Αϊδίνης, 2012). Μη γλωσσικό κείμενο μπορεί να είναι μία εικόνα ή ένα βίντεο, τα μηνύματα των οποίων μπορεί να λάβει ένα άτομο κυρίως με την όρασή του σε συνδυασμό με τις υπόλοιπες αισθήσεις του, άποψη που ορίζει τον οπτικό γραμματισμό σύμφωνα με τον Debes (1969; Kress & Van Leeuwen (2001)⁶.

Επιπλέον, σύμφωνα με τους Χατζησαββίδη και Γαζάνη, (2005) ως πολυτροπικότητα μπορεί να οριστεί και η παρουσίαση/έκθεση ενός προϊόντος πολιτισμού στο οποίο συνδυάζονται και περιέχονται πολλοί σημειωτικοί τρόποι και όχι μόνο ένα απλό νόημα γλωσσικού περιεχομένου. Ο συνδυασμός των σημειωτικών τρόπων μπορεί να περιλαμβάνει γραπτό και προφορικό λόγο, κάθε είδους εικόνα, σκίτσα, ήχο, μουσική, φωτογραφίες κ.α.. Πολυτροπικά προϊόντα, (όπως είναι τα κείμενα) συναντώνται κατεξοχήν σε έντυπη μορφή όπως είναι τα βιβλία, τα περιοδικά, αφίσες κ.α.. Η διδασκαλία, η ανάγνωση και η ανάλυσή τους, όμως, είναι πολύ διαφορετική από ένα απλό γλωσσικό κείμενο και φυσικά απαιτεί άλλες δεξιότητες. Σε κάθε πολυτροπικό κείμενο υπάρχουν νοήματα και πληροφορίες κρυμμένες, οι οποίες μπορούν να γίνουν αντιληπτές μόνο μέσω του οπτικού κώδικα. Γι' αυτό πολυτροπικότητα και οπτικός γραμματισμός λειτουργούν συμπληρωματικά (Kress & Van Leeuwen, 1996). Συγκεκριμένα η ανάλυση και η επεξεργασία ενός πολυτροπικού κειμένου απαιτεί αποκρυπτογράφηση και αποκωδικοποίηση κάθε πτυχής του οπτικού μηνύματος, αφού οι ίδιες οι δυνατότητες του γραπτού κειμένου πολλαπλασιάζονται με την ύπαρξη μίας και μόνο εικόνας (Yannicorouliou, 2002). Η γραπτή αποτύπωση από μόνη της παύει να έχει τη δύναμη ενός μονοτροπικού κειμένου, αφού η επικοινωνία που το κείμενο επιδιώκει πραγματοποιείται με ποικίλους τρόπους, καθένας από τους οποίους έχει και συντελεί τον δικό του σκοπό (Χοντολίδου, 1999).

Ωστόσο, σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να υπάρξει πολυτροπικότητα χωρίς τη μονοτροπικότητα, αφού η μία συμπληρώνει στην ουσία την άλλη. Ένα πολυτροπικό κείμενο είναι μία συνδιαλλαγή και ανάμειξη πολλών μονοτροπικών προϊόντων. Εκ των πραγμάτων ένα οπτικό μήνυμα περικλείει και περιέχει, ακόμα και αν δεν φαίνεται, πάντα ένα λεκτικό μήνυμα και ο άνθρωπος χρησιμοποιεί ταυτόχρονα πολλές αισθήσεις στις λειτουργίες της καθημερινής του ζωής. Αντιλαμβάνεται, δηλαδή, εκ του αποτελέσματος το περιβάλλον στο οποίο ζει και δρα με πολυτροπικό τρόπο (Kress & Van Leeuwen, 2001)

⁶ Βλ. Κεφ. 6.1.6. και 7.1.

9. Βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών σε θέματα διδασκαλίας υπό το πρίσμα του οπτικού και πολυτροπικού γραμματισμού

Η Goria (2019) αναφέρει ότι η οπτική επικοινωνία εντός της σχολικής τάξης δίνει τη δυνατότητα αποτελεσματικής μελέτης ενός κειμένου σε επίπεδο ανάγνωσης, κατανόησης, επεξεργασίας και γενικότερης προσέγγισής του. Ο Slater (1995) τονίζει πως οι εικόνες αποτελούν ένα πολύ σημαντικό εργαλείο μάθησης, το οποίο επιτρέπει την οικοδόμηση της γνώσης με τρόπο ενεργητικό, αφού η κριτική άποψη και η ενασχόληση με αυτές είναι αναγκαία για την μαθησιακή διαδικασία. Αρκετοί ερευνητές/τριες έχουν εστιάσει στη σημασία του οπτικού και πολυτροπικού γραμματισμού στη μάθηση και στη διαδικασία απόκτησης της γνώσης. Μπορεί να επιτευχθεί σε βάθος κατανόηση του προς μελέτη αντικειμένου (Leeuw Roord, 2001), να δοθεί νόημα και σημασία στην προς απόκτηση γνώση (Haydn, Arthur, & Hunt, 2001) και οι μαθητές/τριες να νιώσουν ότι αυτή μπορεί να κατακτηθεί με τρόπο διαφορετικό, πέρα από τη στείρα μετάδοση από πλευράς εκπαιδευτικού (Moniot, 2002). Επιπρόσθετα, οι Κόκκινος (2002) και Husbands (2004) επισημαίνεται ότι η ερμηνευτική, κριτική και αναλυτική ικανότητα και σκέψη των μαθητών/τριών αναπτύσσεται με τέτοιον τρόπο μέσω των εικόνων ώστε οι ίδιοι/ίδιες να γίνονται δημιουργοί ερωτημάτων για το προς μελέτη αντικείμενο μαθαίνοντας επιπλέον να διαχωρίζουν πολλές φορές το πραγματικό από το μη πραγματικό.

Ακόμη, έρευνες έχουν δείξει ότι πρέπει να τηρούνται ορισμένες προϋποθέσεις και μερικά βήματα τα οποία οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ακολουθούν και να λαμβάνουν υπόψη όταν χρησιμοποιούν εικόνες στη διδασκαλία τους είναι οι εξής:

- επιλογή εικόνων από τους/τις ίδιους/ίδιες τους/τις εκπαιδευτικούς είτε βρίσκονται στο σχολικό εγχειρίδιο που χρησιμοποιεί είτε όχι με γνώμονα τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών και τη συσχέτισή τους με το προς διδασκαλία αντικείμενο (Βρεττός, 1994)
- η ηλικία των μαθητών/τριών καθορίζει και το περιεχόμενο και την ανάλυση αυτών, αφού μία δύσκολη στην ανάλυση και επεξεργασία εικόνα μπορεί να έχει το αντίθετο αποτέλεσμα, με το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών να περιορίζεται αισθητά. Ταυτόχρονα, ορισμένες δύσκολες έννοιες και ορολογίες που συνοδεύουν την εικόνα μπορεί να μην γίνουν κατανοητές από πλευράς αυτών (Gibson & West, 2002)

- οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιλέγουν αρκετές και διαφορετικές μεταξύ τους εικόνες έτσι ώστε οι μαθητές/τριες, μέσω της οπτικής ανάλυσης να προσεγγίζουν κριτικά και πολύπλευρα το περιεχόμενο τους. Με αυτόν τον τρόπο ο οπτικός γραμματισμός ως μέθοδος διδασκαλίας καθίσταται αποτελεσματικός. Πρέπει να επισημανθεί ότι οι εικόνες δεν είναι σωστά επιλέξιμες αν είναι αισθητικά άρτιες, αλλά αν το περιεχόμενο τους σε συνδυασμό με την αισθητική τους ταιριάζει και ταυτίζεται με το αντικείμενο διδασκαλίας. Ιδιαίτερα σε περιπτώσεις γλωσσικής διδασκαλίας, το περιεχόμενο μιας εικόνας μπορεί να δώσει λανθασμένες πληροφορίες π.χ. για το γραμματικό ή συντακτικό φαινόμενο που μελετάται (Δάλκος, 1990; Τσιβάς, 2007).
- η μέθοδος διδασκαλίας (ομαδοσυνεργατική κλπ.) πρέπει να λαμβάνεται εξ αρχής υπόψη από τον/την εκπαιδευτικό, αφού σε αυτήν βασίζονται και οι δραστηριότητες που θα επιλεγούν (Μαυροσκούφης, 2005)
- ταυτόχρονα, η σωστή διαχείριση του διδακτικού χρόνου αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για τη διδασκαλία μέσω εικόνων, αφού η χρήση πολλών εικόνων περιορίζει την ολοκληρωμένη ανάλυσή τους εάν δεν γίνει με χρόνο σωστά καταναμημένο και με τρόπο ορθά δομημένο (Μαυροσκούφης, 2005)
- η κατάρτιση και η σωστή ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα και θέματα οπτικού γραμματισμού αποτελεί βασική προϋπόθεση για μια επιτυχημένη διδασκαλία με τη χρήση εικόνων. Η επάρκεια του διδάσκοντα είναι αυτή που θα κατευθύνει σωστά τους μαθητές/τριες στην ανάλυση των εικόνων επιτρέποντάς τους να εντοπίζουν τα σημαντικότερα σημεία του οπτικού νοήματος (Sebba, 2000)
- η σωστή επιλογή ερωτήσεων, επίσης, επιτρέπει την ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών. Για παράδειγμα, οι ανοικτές ερωτήσεις κινητοποιούν τους μαθητές και τις μαθήτριες, αφού τους παρακινούν να αναζητήσουν μόνοι/μόνες τις απαντήσεις προσεγγίζοντας κριτικά την εικόνα με σκοπό την αναζήτηση της ορθής πληροφορίας (Husbands, 2004).
- η επιλογή κειμένου ακόμα και ήχου ή άλλου υλικού που μπορεί να συνοδεύει την εικόνα δημιουργεί το κατάλληλο υποστηρικτικό περιβάλλον για την κατάκτηση της γνώσης (Chuska, 1995).

Ο Halliday (1985), τέλος εισάγει την έννοια της οπτικής γραμματικής, η οποία ξεφεύγει από τα στενά όρια της κλασσικής γλωσσικής γραμματικής εμπλέκοντας

διαφορετικούς γλωσσικούς, γραμματικούς και ορθογραφικούς κανόνες που αναπαριστούν κάθε κοινωνική και ατομική εμπειρία της καθημερινής ζωής. Στοιχεία τα οποία γνώρισαν μεγάλη απήχηση και αποτυπώθηκαν με τη θεωρία των πολυγραμματισμών, όπως αναφέρθηκαν προηγουμένως.

10. Παιδαγωγική της διαπολιτισμικότητας

Έχοντας μελετήσει τις έννοιες της διγλωσσίας και της διαγλωσσικότητας κρίνεται σκόπιμη αναφορά στη *διαπολιτισμική παιδαγωγική*, όρος ο οποίος εισήχθη στη γλωσσική διδασκαλία μετά το 1975 περίοδο κατά την οποία η Ευρώπη η μετακίνηση των πληθυσμών στην Ευρώπη άρχισε να γίνεται εντονότερη. Σύμφωνα με τον Essinger, η διαπολιτισμική παιδαγωγική δεν περιέχει ένα συγκεκριμένο και μονοδιάστατο περιεχόμενο εκπαίδευσης, αλλά αποτελεί ένα μεγάλο φάσμα αναλύσεων και παιδαγωγικών αρχών που πρέπει να διέπουν το διαπολιτισμικό σχολείο και το σχολείο της σύγχρονης κοινωνίας (Essinger όπως αναφέρεται στον Γεωργογιάννη, 1999) Πρόκειται για μία συνεχή διαδικασία προβολής και αναγνώρισης της διαφορετικότητας και της ετερότητας αλλά και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης με αποδέκτες των πλεονεκτημάτων της όλους τους μαθητές και μαθήτριες ανεξαιρέτως (Γκόβαρης, 2004). Επιπλέον, η παιδαγωγική της διαπολιτισμικότητας αναδεικνύει την ισότητα των πολιτισμικών τόσο στη σχολική, όσο και την κοινωνική και πολιτιστική ζωή (Μάρκου, 1997).

Οι Ozolins & Clyne (2001) μελέτησαν της συνθήκες μετανάστευσης και τα προβλήματα που αυτή επιφέρει στις κοινωνίες υποδοχής των μεταναστών και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι καμία χώρα δεν επιθυμεί να είναι πολυπολιτισμική. Υποχρεώνεται να αποδεχτεί τη μετανάστευση και τις συνεχείς μετακινήσεις των πληθυσμών, αναζητώντας τρόπους διαχείρισης αυτής της εθνοτικής και φυσικά γλωσσικής ποικιλομορφίας.

Μέχρι αυτήν την περίοδο (δηλ. 1975) αλλά και για αρκετά χρόνια αργότερα, οι πολύγλωσσοι/ες μαθητές/τριες αντιμετωπίζονταν ως υποδεέστεροι/ες των άλλων και ο βασικότερος στόχος του σχολικού περιβάλλοντος ήταν η πλήρης αφομοίωση του γλωσσικού τους και πολιτισμικού τους υποβάθρου από την κυρίαρχη γλωσσική και πολιτισμική κοινωνική ομάδα. Θεωρούνταν μορφωτικά ελλειμματικοί/ές και έπρεπε

να αφομοιωθούν προκειμένου να ενταχθούν ομαλά στην κουλτούρα της κυρίαρχης γλωσσικής κοινωνικής ομάδας (Δαμανάκης, 2003; Γκόβαρης, 2001).

Πριν από περίπου 40 χρόνια άρχισε η μεταστροφή των επιστημόνων και η αλλαγή της χρήσης του όρου *έλλειμμα* με τον όρο *διαφορά* (Δαμανάκης, 2003). Έτσι, έχουμε τη γλωσσική διαφορά και όχι το γλωσσικό έλλειμμα των αλλόγλωσσων μαθητών/τριών. Τα παιδιά άρχισαν να αντιμετωπίζονται ως διαφορετικά και όχι ως ελλειμματικά-προβληματικά στοχεύοντας το εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και η κοινωνία γενικότερα στην αποδοχή αυτής της διαφοράς με στόχο την ένταξη των ατόμων όσο πιο ομαλά γίνεται στην κοινωνία μέσω της αρμονικής και καθόλα αποδεκτής συνύπαρξης των διαφορετικών γλωσσικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών, (Δαμανάκης, 2003).

Ο Γκότοβος, όπως παρουσιάζεται στο Σκούρτου (2002), αναρωτιέται ποια είναι η θέση των μεταναστών και της ίδια της γλώσσας τους στο σχολείο και ποιες μπορεί να είναι οι συνέπειες από την χρήση της πολυγλωσσίας στο σχολείο. Αυτό το ερώτημα μελετήθηκε ακριβώς υπό την ομπρέλα της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Το σχολείο αποκτά έναν ρόλο διανομής της γνώσης μέσω πολλών γλωσσών αλλά με μία δομή σεβασμού στις αρχές της διγλωσσίας υπό έναν όμως ενιαίο γλωσσικό κώδικα που θα δίνει χώρο και στις υπόλοιπες γλώσσες (Γκότοβος, 2002). Έτσι, σύμφωνα με τον ίδιο, μιλάμε για συνθήκες ετερότητας και αξιοκρατίας που επιτρέπουν σε όλους τους μαθητές/τριες ίσες ευκαιρίες πρόσβασης σε πληροφορίες, αγαθά και πάνω απ' όλα στη μάθηση (Γκότοβος, 2002).

10.1. Μοντέλα διαχείρισης της ετερότητας

Η έλευση στην Ελλάδα πολύ μεγάλου όγκου πληθυσμού, ο οποίος δεν έχει ως μητρική την ελληνική γλώσσα, έφερε στην επιφάνεια τις δυσκολίες και τις αδυναμίες του μονοδιάστατου εκπαιδευτικού συστήματος ως προς τη διαχείριση της διαφορετικότητας (Δαμανάκης, 1997). Αυτά τα στοιχεία οδήγησαν τους επιστήμονες στην υιοθέτηση των 5 μοντέλων διαχείρισης της διαφορετικότητας ή ετερότητας (Γεωργιογιάννης, 1997) τα οποία προέκυψαν ύστερα από πολλαπλές συζητήσεις και αναλύσεις επί των διαπολιτισμικών θεμάτων (Δαμανάκης, 1997).

- το αφομοιωτικό,
- το μοντέλο της ενσωμάτωσης,

- το πολυπολιτισμικό,
- το αντιρατσιστικό,
- το διαπολιτισμικό

Το *αφομοιωτικό* μοντέλο σχετίζεται με την πλήρη αφομοίωση και προσαρμογή των γλωσσικών, εθνοτικών, πολιτισμικών και άλλων χαρακτηριστικών των μεταναστευτικών πληθυσμών στα έθιμα και ήθη της χώρας που τους υποδέχεται. Για παράδειγμα, δεν υπάρχει ο απαραίτητος χώρος για ανομοιογένεια και διαφορετικότητα σε βαθμό που να επιτρέπει την ταυτόχρονη χρήση της μητρικής και δεύτερης/ξένης γλώσσας. Οι ίδιοι οι μετανάστες είναι κύριοι της επιτυχίας ή αποτυχίας της ένταξής τους στο κοινωνικό σύνολο της χώρας υποδοχής και γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο υποχρεούνται να μάθουν πολύ σύντομα την κυρίαρχη γλώσσα. Να σημειωθεί, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν τους/τις μαθητές/τριες αυτούς/αυτές ως άτομα μειωμένης γλωσσικής αντίληψης (Δαμανάκης, 1997). Έτσι, το σχολείο δεν δίνει τη δυνατότητα αναφοράς σε στοιχεία της χώρας προέλευσης και ακολουθείται η διαδικασία αφομοίωσης οποιασδήποτε αναφοράς σε ξένη γλώσσα και πολιτισμό στην κυρίαρχη γλώσσα και πολιτισμό (Γεωργογιάννης, 1999; Γκόβαρης, 2001).

Όσον αφορά το μοντέλο *ενσωμάτωσης*, αναφέρεται στην ένταξη και στην αλληλεπίδραση ορισμένων πολιτισμικών χαρακτηριστικών των αλλοδαπών με τα ήθη και έθιμα της χώρας υποδοχής. Μιλάμε, δηλαδή, για αναγνώριση του διαφορετικού μέχρι το σημείο, όμως, που να μην απειλούνται και να εμποδίζονται τα βασικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά της χώρας υποδοχής. Εξακολουθεί να υπάρχει ο στόχος της διατήρησης της ομοιογένειας της κυρίαρχης κοινωνικά ομάδας με φανερό τον ρόλο της κυρίαρχης γλώσσας και πολιτισμού, άρα κυριαρχεί η άποψη για διατήρηση της πολιτισμικής σταθερότητας σε κάθε επίπεδο (Νικολάου, 2000; Γκόβαρης, 2013). Συμπερασματικά, το συγκεκριμένο μοντέλο, σύμφωνα με τον Δαμανάκη (1997) είναι πολύ κοντά με το προηγούμενο, αφού οι διαφορές μεταξύ των πολιτισμών είναι φανερές και διατηρούνται.

Το *πολυπολιτισμικό* μοντέλο αναγνωρίζει σε πολύ μεγάλο βαθμό την ετερότητα και τη διαφορετικότητα σε επίπεδο γλώσσας και πολιτισμού. Δεν μπορεί να υπάρξει διατήρηση της σταθερότητας σε μία κοινωνία εάν δεν υπάρχει αλληλεπίδραση των πολιτισμικών χαρακτηριστικών μεταξύ της χώρας υποδοχής και των μεταναστών. Η μητρική γλώσσα και ο πολιτισμός της χώρας προέλευσης των μεταναστών πρέπει να

έχουν τη δική τους θέση στο σχολικό περιβάλλον προκειμένου να επιτυγχάνεται η παροχή ίσων ευκαιριών και η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη βελτίωση της επίδοσής τους. Άρα, βασικός σκοπός του σχολείου είναι η παροχή πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από την προώθηση και διατήρηση της διαφορετικότητας όλων των πληθυσμών που συνυπάρχουν στο σχολικό περιβάλλον (Νικολάου, 2000; Palaiologou & Faas, 2012).

Συνεχίζοντας με το *αντιρατσιστικό μοντέλο*, αυτό αναφέρεται και στοχεύει στην ολική αλλαγή του τρόπου δόμησης του εκπαιδευτικού συστήματος προς μια κατεύθυνση αντιρατσιστική, αφού τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών που δέχονται πλήθος μεταναστευτικών εισροών είναι βαθιά ρατσιστικά ως προς τον τρόπο αποδοχής και ένταξης αυτών των πληθυσμών στο κοινωνικό σύνολο. Επομένως, η ισότητα, οι ίσες ευκαιρίες και η απομάκρυνση από ρατσιστικές αντιλήψεις είναι ο σκοπός αυτού του μοντέλου, (Γκότοβος, 2002).

Τέλος, ως συνολική εκπαιδευτική πολιτική ενάντια στις διακρίσεις και υπέρ της ετερότητας και διαφορετικότητας θα μπορούσε να σταθεί το *διαπολιτισμικό μοντέλο* (Γκότοβος, 2002). Βασίζεται εξ ολοκλήρου στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και στοχεύει στη διαχείριση της ετερότητας εντός του σχολικού χώρου, κυρίως, και εν γένει της κοινωνίας. Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και πως αυτή φαίνεται να εφαρμόζεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

11. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ως στόχο την ενίσχυση και υποστήριξη της διαφορετικότητας, αφού μέσω αυτής μπορούν να δομηθούν πιο υγιείς σχέσεις ανάμεσα στους διαφορετικούς πληθυσμούς με σκοπό την απομάκρυνση από τις έννοιες του κοινωνικού αποκλεισμού και της ανισότητας μέσα στην ίδια την κοινωνία (Γκότοβος, 2002; Γκόβαρης, 2001). Άλλωστε, μόνο μέσω αυτής της οδού μπορεί να γεφυρωθεί κάθε είδους χάσμα που τυχόν υπάρχει ανάμεσα στους μεν και στους δε, ώστε να μιλάμε για μια ισορροπημένη κοινωνική συνύπαρξη και συνδιαλλαγή πολιτισμών. Επιπλέον, θέτει ερωτήματα τα οποία αμφισβητούν όλους/όλες εκείνους/ες που υποστηρίζουν ότι πρέπει να διατηρούνται και να αναδεικνύονται με την πρώτη ευκαιρία οι σοβαρές και ουσιαστικές πολιτισμικές διαφορές μεταξύ μεταναστών και κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας (Γκότοβος, 2002; Γκόβαρης, 2001).

Η βασική αρχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπου αυτή εφαρμόζεται, είναι η εξής: αλληλεγγύη, εκπαίδευση στοχευμένη προς την ενσυναίσθηση, ετερότητα και διαφορετικότητα οι οποίες οφείλουν να είναι σεβαστές απ' όλους όσοι βρίσκονται εντός του σχολείου και απομάκρυνση από φυλετικές προκαταλήψεις και στερεότυπα (Δαμανάκης, 2003). Όλα αυτά επιτρέπουν τους/τις μαθητές/τριες να σέβονται και να αποδέχονται καθετί διαφορετικό με το οποίο έρχονται σε επαφή, ανοίγοντας έτσι τον δρόμο για την χωρίς εμπόδια επικοινωνία μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών και λαών (Essinger, 1988). Φυσικά, δεν μπορεί να υπάρξει ετερότητα χωρίς τον σεβασμό στο κύριο χαρακτηριστικό φορέα ενός λαού γενικά και ενός πολιτισμού ειδικά, ο οποίος είναι η γλώσσα προέλευσης (Κεσίδου, 2008).

Πέρα από τον Essinger(1988) αναφορά στις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κάνει και ο Baker (2001). Σύμφωνα με αυτόν, η ισότητα ανάμεσα στα άτομα ανεξάρτητα από την γλώσσα και τον πολιτισμό τους, η ισότητα στην παροχή ευκαιριών, η απομάκρυνση από ενδεχόμενες διακρίσεις, ρατσιστικές αντιλήψεις και πολιτιστικά στερεότυπα αλλά και η ενίσχυση της άποψης των μεταναστευτικών πληθυσμών για τη δική τους κουλτούρα αποτελούν τις βασικές δομικές δικλείδες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Baker, 1993). Επίσης, δεν θα μπορούσε να μην αναφερθεί και η ιδιαίτερη σημασία που έχει η συμμετοχή των ίδιων των γονέων στην ενίσχυση της αξίας του πολιτισμού των μαθητών/τριών που προέρχονται από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα (Μπατσαλιά & Σελλά- Μάζη, 2003).

Είναι κάτι παραπάνω από δεδομένο πως τα βασικά δομικά στοιχεία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πρέπει να είναι φανερά σε όλα τα γνωστικά και μαθησιακά αντικείμενα και όχι μόνο στο γλωσσικό μάθημα, στο οποίο γίνονται πιο έντονες οι πολιτισμικές διαφορές. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί και όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία, οφείλουν να απομακρύνονται όσο το δυνατόν πιο γρήγορα από την έννοια της αφομοίωσης, η οποία πολλές φορές για πολλούς κρύβεται κάτω από τον μανδύα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Palaiologou & Faas, 2012). Τέλος, η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν πρέπει να αποτελεί αυτοσκοπό του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά το μέσο εκείνο που θα επιτρέψει την επιτυχημένη ένταξη των μεταναστευτικών πληθυσμών στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον (Σκούρτου, 2011) στο οποίο ο καθένας θα απολαμβάνει τα δικαιώματά και τα προνόμια που αυτό προσφέρει χωρίς όμως να ξεχνά τις ταυτόχρονες υποχρεώσεις του (Γκόβαρης, 2001).

11.1. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Στην παρούσα εργασία, κύριος σκοπός είναι να μελετηθεί ο τρόπος λειτουργίας των τμημάτων ΖΕΠ και ο τρόπος αξιοποίησης των αρχών του οπτικού γραμματισμού⁷ και των πολυγραμματισμών⁸ σε ανάλογες εκπαιδευτικές δομές. Προκειμένου να μελετηθούν οι συνθήκες λειτουργίας των Τμημάτων Υποδοχής – Ζ.Ε.Π. στα ελληνικά σχολεία και ο ρόλος του γραμματισμού σε αυτά, κρίνεται απαραίτητη η αναφορά στον τρόπο εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα ελληνικά σχολεία. Ο πιο πρόσφατος νόμος που ορίζει τον τρόπο με τον οποίο εισάγεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι ο 4446/2016. Στα άρθρα του συγκεκριμένου νόμου περιέχονται όλοι οι σκοποί και οι στόχοι αυτής της μορφής εκπαίδευσης και συγκεκριμένα περιλαμβάνονται όλες εκείνες οι διατάξεις που αφορούν τη συνύπαρξη, τη συνεκπαίδευση και φυσικά την ομαλή ένταξη όλων των μαθητών/τριών με διαφορετικό γλωσσικό και κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο στο σχολικό περιβάλλον.

Ωστόσο, πέρα από τα παραπάνω, ο συγκεκριμένος νόμος προβλέπει συγκεκριμένο διδακτικό και εκπαιδευτικό υλικό για τα διαπολιτισμικά σχολεία

⁷ Βλ. Κεφ. 6.1.6. Debes, 1969; Fransecky & Debes, 1972; Ausburn & Ausburn, 1978; Kress & Van Leeuwen, 2001

⁸ Βλ. Κεφ. 8. Kalatzis & Cope, 1999

(διάταξη, η οποία με τη σειρά της επηρέασε και τα διδακτικά εγχειρίδια των τμημάτων υποδοχής) και προτρέπει και προτείνει, κυρίως, σε όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό που εργάζεται σε τέτοιου είδους σχολεία αλλά και σε όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό γενικά να επιμορφώνεται σε θέματα διαπολιτισμικότητας και διαχείρισης της ετερότητας (Κολούμπα, 2017). Έρευνα της ίδιας έδειξε ότι οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί οι οποίοι/ες εργάζονται σε διαπολιτισμικά σχολεία δεν το επέλεξαν αλλά οι συνθήκες και οι ανάγκες της υπηρεσίας τους έστειλαν εκεί. Αυτό φυσικά έρχεται σε αντίθεση με τον νόμο 2413/96 που ορίζει ρητά την υποχρεωτική κατάρτισή των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικότητας και διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ξένης γλώσσας και μάλιστα σε επίπεδο γλωσσομάθειας Γ2 (Καρανικόλα και Πίτσιου, 2015) με ότι αυτό μπορεί να συνεπάγεται για την πρόοδο των αλλόγλωσσων μαθητών.

Ο συγκεκριμένος νόμος προτείνει, στο πλαίσιο της διαχείρισης της ετερότητας στην ελληνική κοινωνία και στα ελληνικά σχολεία, την ίδρυση διαπολιτισμικών σχολείων. Έτσι, ιδρύθηκαν σε όλη την Ελλάδα 26 διαπολιτισμικά σχολεία σε περιοχές, όμως, που ο πληθυσμός των μεταναστών είναι ιδιαίτερα αυξημένος (Δαμανάκης, 2018) χωρίς όμως να επιτύχει τον σκοπό του, αφού στην ουσία δεν εφαρμόστηκαν ποτέ οι διατάξεις και δεν φάνηκε να βοηθά γηγενείς και αλλοδαπούς. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο, τα διαπολιτισμικά σχολεία μετατράπηκαν σε Πειραματικά Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Νόμος 4446/2016) προκειμένου να συνεργαστούν με τα αντίστοιχα Α.Ε..Ι. εφαρμόζοντας νέες πρακτικές διαπολιτισμικότητας με στόχο την αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού και ρατσισμού. Στα συγκεκριμένα σχολεία, σύμφωνα με τον Γοργανά (2011), φοιτούν σχεδόν εξ ολοκλήρου πολύγλωσσοι και μετανάστες μαθητές/τριες, αφού η ελληνική κοινωνία τα αντιμετωπίζει ως υποδεέστερα και χαμηλού μορφωτικού επιπέδου και ενδιαφέροντος, ασχέτως αν εφαρμόζονται τα ίδια ακριβώς αναλυτικά προγράμματα με τα γενικά σχολεία.

11.2. Τμήματα Υποδοχής – Ζ.Ε.Π. (Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας)

Όπως είναι αναμενόμενο, όλα αυτά επηρεάζουν και θα επηρεάζουν την οργάνωση και τη δομή του γλωσσικού μαθήματος στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Οι δυσκολίες που συναντούν οι εκπαιδευτικοί στη διδακτική προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες

είναι φανερές (Κανάκης, 2007; Νικολάου, 2011). Ιδιαίτερα στο διαπολιτισμικό περιβάλλον της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν το γλωσσικό μάθημα, ιδιαίτερα εκείνοι/ες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οφείλουν να προσαρμόζουν το περιεχόμενο και το υλικό στις ιδιαίτερες ανάγκες των πολύγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών/τριών εφαρμόζοντας κατάλληλες διδακτικές πρακτικές. Σύμφωνα με τον Κανάκη (2007), η μάθηση και η διδασκαλία πρέπει να οργανώνονται και να δομούνται με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες, ενδιαφέροντα, επιδόσεις και κλίσεις των μαθητών/τριών. Η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, ωστόσο, (Krashen, 2002) επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό όταν λαμβάνει χώρα εντός της αίθουσας και κυρίως με συμμετοχή ή παρατήρηση του φυσικού περιβάλλοντος της προς εκμάθηση γλώσσας και σε κάθε περίπτωση υπάρχει σημαντική συσχέτιση στη διδασκαλία μητρικής και ξένης γλώσσας (Μητακίδου, 2005).

Οι πρώτες προσπάθειες για διδασκαλία της ελληνικής σε μαθητές/τριες με διαφορετική μητρική γλώσσα, άρα και διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο, έγιναν το 1990 με τον νόμο 1894/1990 ο οποίος εισήγαγε για πρώτη φορά τη λειτουργία τάξεων υποδοχής, σε πολύ πρώιμο όμως στάδιο και πολύ διαφορετικό σε σύγκριση με τον σημερινό (Χριστοδούλου, 2009). Ωστόσο, οι Τάξεις Υποδοχής ιδρύθηκαν για πρώτη φορά στην Ελλάδα το 1980 με βάση το ΦΕΚ 1105, Τεύχος Β'4.11.1980. Μετά από δύο χρόνια, το ΦΕΚ 818/2/Ζ/21/3175/7-9/82 καθορίζει και περιγράφει αναλυτικά τη λειτουργία φροντιστηριακών τμημάτων σε παλιννοστούντες μαθητές/τριες οι οποίοι θα δέχονται γλωσσική βοήθεια με παράλληλη παρακολούθηση των μαθημάτων της τάξης τους. Το 1983 νομοθετείται ο θεσμός των Τμημάτων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών γλωσσικών Τμημάτων με τον Νόμο 1404/83, αρ. 45 και Φ.Ε.Κ 173/24-11-83 ο οποίος περιγράφει αναλυτικά τον ρόλο τους ο οποίος είναι «*η αντιστάθμιση του ελλειμματικού γλωσσικού και πολιτισμικού πλαισίου των μαθητών/τριών αυτών με στόχο την γλωσσική αφομοίωσή τους στην ελληνική κοινωνία*» (Σκούρτου, Βρατσάλης και Γκόβαρης, 2004: 23).

Μετά από λίγα χρόνια, ψηφίζεται ο νόμος 1894/1990, σύμφωνα με τον οποίο οι Τάξεις Υποδοχής εντάσσονται κανονικά στο δημόσιο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και στοχεύουν στην εκμάθηση από πλευράς των μεταναστών μαθητών/τριών της ελληνικής γλώσσας και φυσικά του ελληνικού πολιτισμού (Νικολάου, 2011). Ταυτόχρονα περιγράφονται αναλυτικά και οι όροι λειτουργίας των φροντιστηριακών τμημάτων, τα οποία, όμως, σταδιακά αρχίζουν να δίνουν εξολοκλήρου τη θέση τους στις τάξεις υποδοχής.

Το 1994 μια υπουργική απόφαση έρχεται να δώσει τη δυνατότητα διδασκαλίας της γλώσσας αλλά και του πολιτισμού της χώρας τους σε όλους/ες όσοι/ες φοιτούν σε τάξεις υποδοχής. Ωστόσο, κάτι τέτοιο εφαρμόζεται ελάχιστα και σε περιορισμένη κλίμακα στην ελληνική επικράτεια (Νικολάου, 2011). Στα ίδια συμπεράσματα κατέληξε και έρευνα των Foulidi, Oikonomakou & Papakitsos (2019) σύμφωνα με την οποία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν διδάσκονται οι γλώσσες των παιδιών μεταναστών/προσφύγων σε αναμενόμενο επίπεδο ακόμα και σε περιπτώσεις που ο πληθυσμός αυτός είναι αυξημένος και θα επέτρεπε τη διδασκαλία αυτών. Ωστόσο, οι ίδιοι εφάρμοσαν πρακτικές ελεύθερης και ισότιμης έκφρασης ατόμων που ομιλούν διαφορετικές, της ελληνικής, γλώσσες μέσα από τη λειτουργία πολυγλωσσικών τάξεων. Η συγκεκριμένη πρακτική έδειξε ότι οι διδακτικές στρατηγικές που θέτουν στο κέντρο της διδασκαλίας όλες τις ομιλούμενες γλώσσες και διαλέκτους μπορούν να ενισχύσουν τη διαπολιτισμική επικοινωνία και την ουσιαστική ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών (Foulidi, Oikonomakou & Papakitsos, 2019).

Στις μέρες μας, έχουν επιλεγεί συγκεκριμένα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε όλη την Ελλάδα στα οποία λειτουργούν τμήματα Υποδοχής-ZEΠ που σύμφωνα με τον ΝΟΜΟ 3879/2010 (ΦΕΚ 163Α/21.09.2010) άρθ. 26 παρ. 1α και 1β και ΦΕΚ Τεύχος Β' 2687/29.08.2016 (σελ. 28876) έχουν στόχο την εκπαιδευτική στήριξη των παιδιών προσφύγων μέσω:

- της εκμάθησης των ελληνικών ως δεύτερης/ξένης γλώσσας
- της οργάνωσης προγραμμάτων, εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και δραστηριοτήτων προκειμένου να επιτευχθεί το μέγιστο δυνατό αποτέλεσμα όσον αφορά τη συμμετοχική - ενεργητική και αποτελεσματική εκπαίδευση των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που δεν έχουν την απαιτούμενη γνώση της ελληνικής γλώσσας ώστε στη συνέχεια αυτοί (Ρομά, Αλλοδαπών, Παλινοστούντων, Προσφύγων, Ευάλωτων Κοινωνικών Ομάδων κτλ.) να ενταχθούν ομαλά και χωρίς διακρίσεις στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Επομένως, βασικός σκοπός τους είναι η ομαλή και η σωστή ολοκλήρωση του προγράμματος σπουδών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος έτσι ώστε να διεκδικούν ισάξια με τους γηγενείς μαθητές τις ίδιες θέσεις εργασίας. Οι αρχικές τάξεις υποδοχής είχαν ιδρυθεί ήδη από τη δεκαετία του 1980, ωστόσο, δεν λειτούργησαν ποτέ με τον τρόπο που ο νόμος προέβλεπε γι' αυτό και αντικαταστάθηκε αρχικά ο όρος με τον όρο Ζ.Ε.Π. μέχρι τις ημέρες μας που χρησιμοποιούνται και οι δύο όροι μαζί. Αυτές

οι αρχικές τάξεις απευθύνονταν καθαρά σε μαθητές ρομά ή τσιγγάνους και παλιννοστούντες (Καρανικόλα και Πίτσιου, 2015). Τα τμήματα Ζ.Ε.Π. απευθύνονται πια, κυρίως, στη διδασκαλία της ελληνικής αλλά και άλλων διδακτικών αντικειμένων σε αλλοδαπούς μαθητές και προσφυγόπουλα, αφού αυτοί οι πληθυσμοί αντιμετωπίζουν και τα μεγαλύτερα προβλήματα στην ελληνική κοινωνία. Ωστόσο, ο ίδιος ο θεσμός προσπαθεί ακόμα να βρει την ακριβή του θέση στη σχολική πραγματικότητα, αφού υπάρχουν ακόμα αρκετές δυσκολίες ως προς τη διαχείριση της ετερογένειας του σχολικού χώρου, η οποία είναι απόρροια της γενικότερης στάσης της ελληνικής κοινωνίας απέναντι στους πρόσφυγες και στους μετανάστες (Δαμανάκης, 2003).

Για τη διδασκαλία της γλώσσας σε τμήματα ΖΕΠ χρησιμοποιούνται συγκεκριμένα διδακτικά εγχειρίδια και οποιοδήποτε άλλο υλικό ή πρακτικές κρίνει ο/η εκπαιδευτικός πως μπορούν να υποβοηθήσουν τους/τις μαθητές/τριες είτε πρόκειται για οπτικό υλικό, είτε για ακουστικό, είτε συνδυασμός αυτών είτε οτιδήποτε άλλο. Για παράδειγμα, οι Foulidi, Oikonomakou & Papakitsos (2019) προτείνουν να εφαρμόζονται πρακτικές γλωσσικής διδασκαλίας, οι οποίες θα δίνουν όσο το δυνατόν περισσότερες ευκαιρίες για χρήση των γλωσσών των πολύγλωσσων μαθητών/τριών προκειμένου να εμπλουτίζεται και το γλωσσικό υπόβαθρο όλων των μαθητών/τριών. Ακόμη, οι ίδιοι αναδεικνύουν την προώθηση διδακτικών στρατηγικών με επίκεντρο τη χρήση όλων των προφορικών γλωσσών και διαλέκτων, ακόμη και στις συμβατικές τάξεις, ως το εργαλείο που μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και στην πιο ουσιαστική ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων όλων των μαθητών/τριών μέσω της διαδικασίας διαπραγμάτευσης και ενασχόλησης με ποικίλα πολιτιστικά προϊόντα (Foulidi, Oikonomakou & Papakitsos, 2019). Παρέχεται, δηλαδή, μια γενική ελευθερία και ευχέρεια στη σχολική μονάδα αλλά και στον/στην ίδιο/α τον/την εκπαιδευτικό στην επιλογή του απαραίτητου υλικού, αφού κάθε μονάδα και κάθε τμήμα έχει να αντιμετωπίσει και ξεχωριστές δυσκολίες ως προς τη χρήση της γλώσσας (Χατζηδάκη, 2001). Από το σχολικό έτος 2018-2019 εισήχθησαν στα διαπολιτισμικά σχολεία αλλά και στα γενικά σχολεία για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε Τ.Υ. – Ζ.Ε.Π. σε αλλόγλωσσους μαθητές/τριες τα σχολικά εγχειρίδια με τίτλο «Γεια σας» με απόφαση του υπουργείου παιδείας. Η λογική των συγκεκριμένων εγχειριδίων είναι η εκμάθηση της ελληνικής από το αρχάριο έως το προχωρημένο επίπεδο (Γ2) μέσω διαφορετικών θεματικών (αλφαβήτα, οικογένεια, σχολείο και κοινωνική/καθημερινή ζωή) (Λιάκου, 2019).

Πρέπει να επισημανθεί ότι το σχολικό εγχειρίδιο, σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα, (2006) και Γρόσδο (2011), θεωρείται ένα μέσο πολυτροπικό, δηλαδή ένα μέσο με το οποίο το γλωσσικό μήνυμα μεταφέρεται με συνδυασμό τρόπων (εικόνες και κείμενα). Στον ίδιο άξονα κινείται και η Χοντολίδου (1999), σύμφωνα με την οποία ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να αξιοποιεί υλικό και από άλλες πηγές όταν αυτό επιτρέπεται, λαμβάνοντας υπόψη ότι τα περισσότερα κείμενα των σχολικών βιβλίων, όπως και άλλα κείμενα που συναντά ένα παιδί στην καθημερινή του ζωή, είναι πολυτροπικά, αφού συχνά συνδυάζουν διαφορετικούς σημειωτικούς τρόπους μετάδοσης μηνυμάτων (Παπαδημητρίου, 2010) όπως εικόνες και γραπτό κείμενο, μουσική (σε περίπτωση βίντεο) κ.α..

12. Μεθοδολογία έρευνας

12.1. Σημασία της έρευνας

Η νέα πραγματικότητα στη σύνθεση των κοινωνικών δομών ειδικά και της κοινωνικής ζωής γενικά δεν μπορεί να αφήσει ανεπηρέαστη και τη διδασκαλία κάθε μαθήματος εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Μια σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία πρέπει να είναι έτοιμη να δεχθεί κάθε αλλαγή σε κάθε τομέα οργάνωσής της (Παληκίδης, 2019). Ακόμη, σύμφωνα με τους Kress & Van Leeuwen (2010), η χρήση οπτικών και πολυτροπικών κειμένων είναι επιβεβλημένη αφού το διαδίκτυο, τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, τα ψηφιακά μέσα, ο τύπος (έντυπος και κυρίως ηλεκτρονικός) αλλά και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης παρέχουν σε όλους/ες, και κυρίως στα παιδιά, πλήθος οπτικών ερεθισμάτων μέσω εικόνων και βίντεο. Με βάση αυτές τις δύο παραδοχές η υλοποίηση της παρούσας έρευνας είναι σημαντική, αφού εστιάζει και προσεγγίζει τις αντιλήψεις, τις γνώσεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος σε τμήματα ΖΕΠ υπό το πρίσμα του οπτικού γραμματισμού. Συγχρόνως, διερευνά και τις αλλαγές που μπορεί να επιφέρει το νέο πρόγραμμα σπουδών, το οποίο εισάγει στο μέγιστο τον οπτικό γραμματισμό και την πολυτροπικότητα στο γλωσσικό μάθημα (ΠΣ, 2021/2023). Τα συγκεκριμένα ερευνητικά πεδία δεν έχουν μελετηθεί επαρκώς στην ελληνική γλωσσική εκπαίδευση και στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, γεγονός που ενισχύει και την πρωτοτυπία της έρευνας, καθώς τα αποτελέσματα θα αποτελέσουν σημαντικό πεδίο μελέτης για όσους/ες ασχολούνται με τον οπτικό (Debes, 1969; Ausburn & Ausburn, 1978; Kress & Van Leeuwen, 2001) και πολυτροπικό γραμματισμό (Kalantzis & Cope, 1999).

12.2. Στόχος της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Στόχος της παρούσας ποσοτικής ερευνητικής εργασίας είναι να διερευνηθούν οι πρακτικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί σε τμήματα ΖΕΠ με βασική επιδίωξη να διαφανεί κατά πόσο αξιοποιούν στο βασικό υποστηρικτικό υλικό της διδασκαλίας τους εικόνες, βίντεο ή άλλα πολυτροπικά κείμενα. Με αυτόν τον τρόπο θα ελεγχθεί ο βαθμός ενσωμάτωσης του οπτικού και πολυτροπικού

γραμματισμού στην γλωσσική διδασκαλία σε τμήματα ΖΕΠ. Άλλωστε, η επαφή των μαθητών/τριών με εικόνες και βίντεο είναι καθημερινή, σχεδόν σε κάθε έκφανση της καθημερινής τους ζωής γεγονός που, αν ληφθεί υπόψη, θα οδηγήσει σε σημαντικά συμπεράσματα όσον αφορά την επίδραση της εικόνας και των βίντεο στην εκμάθηση μιας δεύτερης ή/και ξένης γλώσσας (Debes, 1969; Ausburn & Ausburn, 1978; Kress & Van Leeuwen, 2001; Kalantzis & Cope, 1999).

Ακόμη, η συγκεκριμένη έρευνα στοχεύει στον έλεγχο της ετοιμότητας και της ενημέρωσης των εκπαιδευτικών ως προς το νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Γλώσσας του δημοτικού σχολείου του 2021/2023 και διερευνά πώς αυτό μπορεί να επηρεάσει τη διδασκαλία τους, δεδομένης της πλήρους εισαγωγής ποικίλων εκφάνσεων του γραμματισμού σε αυτό (ΠΣ, 2021: 75071, Τεύχος Β' 5877/15.12.2021).

Σε γενικές γραμμές, η παρούσα έρευνα στοχεύει στην ανάδειξη της συμβολής του οπτικού και πολυτροπικού γραμματισμού στη διδακτική πρακτική παρέχοντας χρήσιμη πληροφόρηση σχετικά με τον βαθμό εξοικείωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα οπτικού γραμματισμού.

12.2.1. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα πάνω στα οποία θα δομηθεί η ερευνητική εργασία χωρίζονται σε γενικές γραμμές σε τρεις κατηγορίες που έχουν να κάνουν με τον οπτικό και πολυτροπικό γραμματισμό, το νέο Π.Σ. για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και με την αξιοποίηση των εικόνων στη σχολική τάξη και τις πρακτικές χρήσης αυτών αλλά και με το πόσο λειτουργικά θεωρούνται από πλευράς εκπαιδευτικών τα υπάρχοντα σχολικά εγχειρίδια. Αναλυτικά τα ερευνητικά ερωτήματα είναι:

- 1) Σε ποιον βαθμό και πόσο εξοικειωμένοι/ες και ενήμεροι/ες είναι με την έννοια του οπτικού και πολυτροπικού γραμματισμού οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε Τμήματα Υποδοχής – ΖΕΠ; (ερωτήσεις ερωτηματολογίου 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.6)
- 2) Πόσο σημαντική κρίνεται η χρήση εικόνων και πολυτροπικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια και στη διδασκαλία της γλώσσας; (ερωτήσεις ερωτηματολογίου 4.2, 4.3, 4.6, 5.1, 5.2, 5.5)

- 3) Ποια είναι η συχνότητα χρήσης των εικόνων και η ευελιξία χρήσης αυτών από πλευράς των εκπαιδευτικών; (ερωτήσεις ερωτηματολογίου 5.3, 5.4)
- 4) Πόσο επαρκή είναι τα σχολικά εγχειρίδια και το υποστηρικτικό υλικό του/της εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία της γλώσσας με τη χρήση εικόνων σε τμήματα υποδοχής – Ζ.Ε.Π.; (ερωτήσεις ερωτηματολογίου 4.1, 4.4, 4.5, 6.2)
- 5) Ποια είναι τα οφέλη και ποιες οι δυσκολίες των μαθητών κατά τη διάρκεια αξιοποίησης των εικόνων στο γλωσσικό μάθημα; (ερωτήσεις ερωτηματολογίου 5.6, 5.7, 5.8)
- 6) Ποιες είναι οι πιο συνηθισμένες πρακτικές διδασκαλίας της γλώσσας και με ποια κριτήρια επιλέγουν τις προς διδασκαλία εικόνες οι εκπαιδευτικοί Τμημάτων Υποδοχής – Ζ.Ε.Π.; (ερωτήσεις ερωτηματολογίου 6.8, 6.9)
- 7) Σε ποιον βαθμό ενσωματώνεται ο οπτικός και πολυτροπικός γραμματισμός στην γλωσσική διδασκαλία σε Τμήματα Υποδοχής – Ζ.Ε.Π.; (ερωτήσεις ερωτηματολογίου 6.7, 6.10)
- 8) Ποιος είναι ο βαθμός ετοιμότητας και ενημέρωσης, σε σχέση με την αξιοποίηση των θεωριών γραμματισμού, των εκπαιδευτικών ως προς το νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Γλώσσας του 2021/23; (ερώτηση ερωτηματολογίου 6.1)

12.2.2. Ερευνητική μέθοδος

Η μελέτη των παραπάνω ερευνητικών ερωτημάτων θα πραγματοποιηθεί υπό το πρίσμα της ποσοτικής ερευνητικής μεθόδου. Επιλέχθηκε η συγκεκριμένη μέθοδος, γιατί η έρευνα εστιάζει σε απόψεις εκπαιδευτικών μιας συγκεκριμένης γεωγραφικής περιοχής και επιδιώκεται ένα διευρυμένο αποτέλεσμα (Creswell, 2011). Οι συμμετέχοντες/ουσες καλούνται να απαντήσουν σε συγκεκριμένες ερωτήσεις που βασίστηκαν στα ερευνητικά ερωτήματα και οι απαντήσεις τους θα κωδικοποιηθούν και θα αναλυθούν στατιστικά με την χρήση του εργαλείου SPSS. Επιπλέον, σε συγκεκριμένες ερωτήσεις, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να απαντήσουν ελεύθερα, όταν αυτό απαιτείται. Ο δειγματοληπτικός σχεδιασμός είναι αντιπροσωπευτικού δείγματος, αφού τα στοιχεία συγκεντρώνονται μία δεδομένη χρονική στιγμή και σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα (Javeau, 1996). Βοηθά δε στην ανάδειξη των πεποιθήσεων και των στάσεων των ερωτώμενων επί ενός συγκεκριμένου ζητήματος (Creswell, 2011). Στην προκειμένη περίπτωση διερευνώνται: α) οι πρακτικές διδασκαλίας που εφαρμόζονται

σε τμήματα ΖΕΠ κατά τη διδασκαλία της γλώσσας, β) ο βαθμός ετοιμότητας ως προς τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος και ενημερότητας των εκπαιδευτικών σε σχέση με το νέο πρόγραμμα σπουδών και γ) ο βαθμός ενσωμάτωσης των αρχών του οπτικού και πολυτροπικού γραμματισμού στη γλωσσική διδασκαλία (Creswell, 2011).

Οι απαντήσεις στην έρευνα είναι ανώνυμες, σύντομες και με την ελάχιστη απαίτηση χρόνου στην συμπλήρωσή τους. Το κόστος για τον/την ερευνητή/τρια είναι το ελάχιστο δυνατό και το χρονικό διάστημα που απαιτείται για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι ιδιαίτερα σύντομο. Η επιλογή αυτών των δύο παραμέτρων έγινε για να είναι όσο το δυνατόν πιο εύκολη και ελκυστική προς τους συμμετέχοντες η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Ακόμη, η παρούσα έρευνα είναι μικρής και όχι ευρείας κλίμακας. Επιλέχθηκαν μόνο εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε δημοτικά σχολεία, αφού μόνο σε αυτήν τη βαθμίδα υπάρχουν Τμήματα Υποδοχής – Ζ.Ε.Π, ενώ η επιλογή της συγκεκριμένης περιοχής έγινε γιατί σε αυτήν υπάρχουν τα περισσότερα ιδρυμένα τέτοια τμήματα ώστε ο εντοπισμός εκπαιδευτικών για συμμετοχή στην έρευνα να είναι πιο εύκολος συγκριτικά με άλλες περιοχές της Ελλάδας.

Επιπρόσθετα, χρησιμοποιήθηκε η επαγωγική και περιγραφική στατιστική για την ανάλυση των δεδομένων και πιο συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκαν συχνότητες και σχετικές συχνότητες για τις ερωτήσεις επιλογής πολλαπλών απαντήσεων (πολλαπλής επιλογής) και συχνότητες και σχετικές συχνότητες και μέτρα θέσης και διασποράς (μέση τιμή, τυπική απόκλιση) για τις ερωτήσεις που οι απαντήσεις τους ήταν διατυπωμένες σε κλίμακα Likert. Ακόμη, για τη δημιουργία των μεταβλητών των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε παραγοντική ανάλυση με τη μέθοδο principal component analysis. Όσον αφορά την αξιοπιστία, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής αξιοπιστίας A του Cronbach. Επιπλέον, έγινε χρήση ελέγχων επαγωγικής στατιστικής για τη διερεύνηση της διαφοροποίησης των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους, όπου αυτό κρίθηκε απαραίτητο μέσω ελέγχου one-way ANOVA. Τέλος, όλες οι αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0.05$

12.3. Δείγμα Έρευνας

Ως δείγμα της παρούσας έρευνας επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που υπηρετούν σε σχολεία μίας γεωγραφικής περιοχής και συγκεκριμένα σε σχολεία των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αττικής οι

οποίοι εργάζονται ή εργάζονταν σε Τμήματα Υποδοχής – Ζ.Ε.Π. το τρέχον σχολικό έτος (2022-2023) ή και παλαιότερα σχολικά έτη. Συνολικά στην έρευνα συμμετείχαν 162 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Αττικής στο διάστημα Ιανουάριος-Μάρτιος 2023. Σε γενικές γραμμές δεν προέκυψαν δυσκολίες ως προς την υλοποίηση της έρευνας ή κάποια αναφορά προβλήματος από πλευράς κάποιου/ας συμμετέχοντα/ουσας. Από τον συνολικό αριθμό των συμμετεχόντων/ουσών το δείγμα επιλέχθηκε με τη χρήση της τεχνικής δειγματοληψίας σκοπιμότητας (Creswell, 2014). Ως προς την ηθική και δεοντολογία της έρευνας τέθηκαν κάποια προαπαιτούμενα τα οποία είναι:

- η ανώνυμη συμμετοχή των ερωτώμενων
- η εμπιστευτική συλλογή των δεδομένων (εμπιστευτικότητα συλλογής δεδομένων)
- η κατανόηση του σκοπού της έρευνας από πλευράς των συμμετεχόντων
- η συναίνεση (προφορική) των συμμετεχόντων για συμμετοχή στην έρευνα

12.4. Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Για την υλοποίηση της έρευνας, την επίτευξη των στόχων της και τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων κρίθηκε ως καταλληλότερη η χρήση ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς με ερωτήσεις κλειστού τύπου, αφού αυτό επιτρέπει την εύκολη και σε σύντομο χρονικό διάστημα συλλογή των απαραίτητων ερευνητικών δεδομένων (Creswell, 2011). Επιπλέον, η ανωνυμία που προσφέρει παρέχει υψηλό επίπεδο αντικειμενικότητας και συμβάλλει στην ειλικρινή και πραγματική έκφραση των απόψεων και των στάσεων των συμμετεχόντων στην έρευνα, συμβάλλοντας στην έκφραση πραγματικών απόψεων (Creswell, 2011) χωρίς να παραβλέπεται και το χαμηλό κόστος (Creswell 2016). Η σύνταξη του ερωτηματολογίου βασίστηκε σε αντίστοιχη έρευνα (Πετκίδου, 2021) όπου μελετήθηκαν οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τον ρόλο του οπτικού γραμματισμού και την αξιοποίηση των εικόνων του σχολικού εγχειριδίου της ιστορίας Γ' Γυμνασίου. Με τις κατάλληλες προσαρμογές το ερωτηματολόγιο αναμορφώθηκε και εμπλουτίστηκε με ερωτήσεις που αντιστοιχούν στους στόχους της συγκεκριμένης έρευνας. Η δομή του παρόντος ερωτηματολογίου έγινε βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων, όπως δομήθηκαν και παρουσιάστηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο. Το

ερωτηματολόγιο (το οποίο παρατίθεται αναλυτικά στο Παράρτημα της παρούσας εργασίας) αποτελούνταν από έξι ενότητες και συγκεκριμένα:

1. Ατομικά-Δημογραφικά στοιχεία
2. Διδασκαλία σε Τάξεις Υποδοχής – Ζ.Ε.Π.
3. Γνώση από πλευράς του/της εκπαιδευτικού της έννοιας του οπτικού και πολυτροπικού γραμματισμού
4. Αξιοποίηση σχολικών εγχειριδίων
5. Χρήση οπτικού και πολυτροπικού γραμματισμού στη γλωσσική διδασκαλία
6. Πρακτικές εκπαιδευτικών στη γλωσσική διδασκαλία

Στο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνονται ερωτήσεις κατά βάση κλειστού τύπου αλλά και ερωτήσεις που επιδέχονται ελεύθερες απαντήσεις (ανοικτού τύπου) προκειμένου να καταγραφούν απαντήσεις τις οποίες ο ερευνητής δεν έχει προβλέψει διευρύνοντας έτσι περαιτέρω το ερευνητικό πεδίο (Javeau, 1996). Επιπρόσθετα, οι ερωτήσεις είναι διατυπωμένες σε στυλ κλίμακας οιονεί διαστημάτων με ίσα διαστήματα απαντήσεων και πάντα συνεχόμενα (*πάρα πολύ, πολύ, ούτε πολύ/ούτε λίγο, λίγο, καθόλου*) αλλά και σε στυλ κατατακτικής κλίμακας με ιεράρχηση των προτάσεων (Creswell, 2016).

Πιο αναλυτικά, η πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου που αφορά στα δημογραφικά στοιχεία αποτελείται από πέντε ερωτήσεις, οι οποίες συλλέγουν δεδομένα για το προφίλ του συμμετέχοντα/ουσας (ηλικία, φύλο, σπουδές, γενική προϋπηρεσία). Η δεύτερη ενότητα περιλαμβάνει, επίσης, πέντε ερωτήσεις που αναφέρονται εξ ολοκλήρου στην προϋπηρεσία και διδακτική εμπειρία σε τμήματα υποδοχής – Ζ.Ε.Π.. Η τρίτη θεματική ενότητα ερωτήσεων περιλαμβάνει επτά ερωτήσεις, οι οποίες στοχεύουν στην ανάδειξη των απόψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη γνώση και την ενασχόλησή τους με την έννοια του οπτικού και πολυτροπικού γραμματισμού. Η τέταρτη ενότητα ερωτήσεων (περιλαμβάνει έξι ερωτήσεις) επιχειρεί να φέρει στην επιφάνεια τον βαθμό αξιοποίησης των εγχειριδίων από πλευράς εκπαιδευτικού. Η πέμπτη θεματική ενότητα ερωτήσεων (εννέα ερωτήσεις) αναφέρεται στο πώς οι ίδιοι/ες οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον ρόλο του οπτικού γραμματισμού και των εικόνων στη διδασκαλία της γλώσσας και τη σημαντικότητά τους σε αυτήν. Η έκτη και τελευταία θεματική ενότητα (δέκα ερωτήσεις) αναφέρεται στις πρακτικές διδασκαλίας που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης

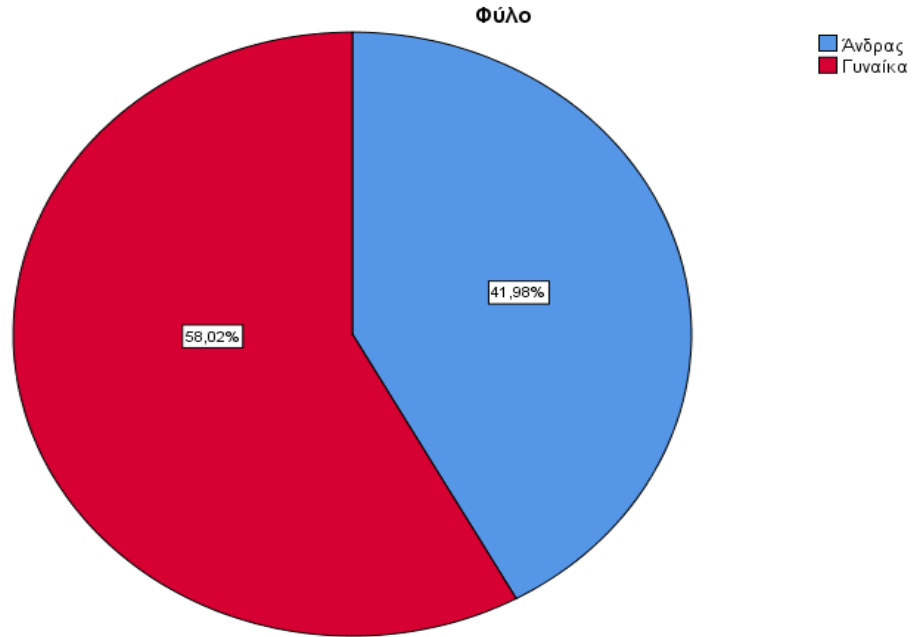
γλώσσας, στα κριτήρια επιλογής εικόνων για τη γλωσσική διδασκαλία και το πεδίο αξιοποίησης αυτών, στο υλικό που θεωρούν βασικό για την υποστήριξη των διδακτικών τους παρεμβάσεων αλλά και στο πόσο σημαντική είναι η εμπειρία και η προετοιμασία για τη διδασκαλία υπό το πρίσμα του οπτικού και πολυτροπικού γραμματισμού.

13. Στατιστική Ανάλυση

Στην παρακάτω ενότητα, θα παρουσιαστούν τα κυριότερα στοιχεία που προέκυψαν από την ανάλυση των ερωτηματολογίων. Αρχικά, θα παρουσιάσουμε τα ατομικά/δημογραφικά στοιχεία καθώς επίσης και στατιστικά στοιχεία σχετικά με τη διδασκαλία σε τάξεις υποδοχής – ΖΕΠ, ενώ στη συνέχεια θα αναλύσουμε πτυχές της πρότερης γνώσης και ενασχόλησης των εκπαιδευτικών με την έννοια του οπτικού και πολυτροπικού γραμματισμού, τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα σχολικά εγχειρίδια. Επίσης, θα αναλύσουμε τις διαφορετικές διαστάσεις των διδακτικών πρακτικών που εφαρμόζουν στη γλωσσική διδασκαλία με σημείο αναφοράς την αξιοποίηση των αρχών του οπτικού και πολυτροπικού γραμματισμού σε αυτή.

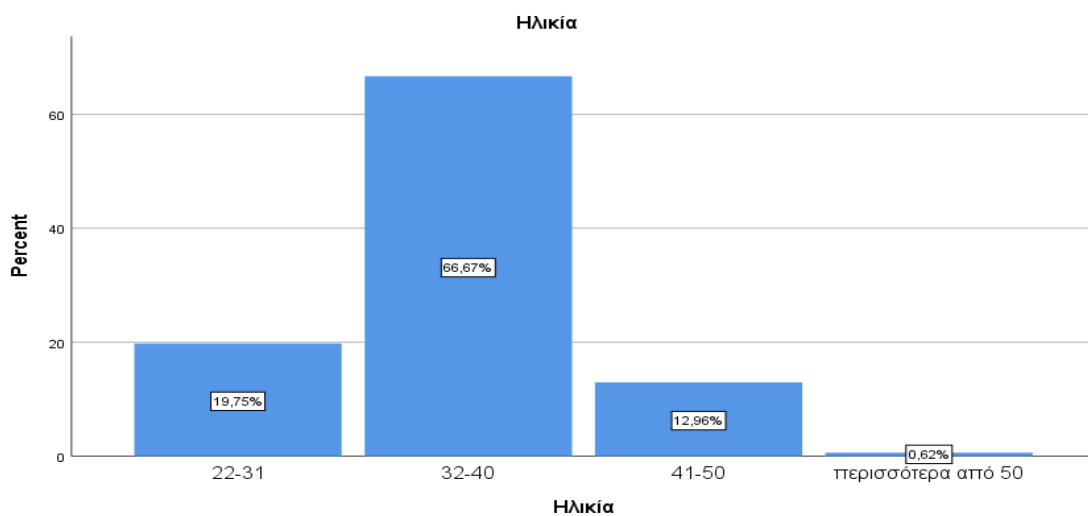
13.1. Ατομικά-Δημογραφικά Στοιχεία

Το δείγμα αποτελείται από 162 άτομα, στο σύνολό τους εκπαιδευτικοί Τμημάτων Υποδοχής – Ζ.Ε.Π. Αναλυτικότερα, το 42,0% του δείγματος είναι άνδρες (68 άνδρες) και το 58,0% γυναίκες (94 γυναίκες), ενώ θα πρέπει να αναφερθεί ότι δεν δήλωσε κανένας την κατηγορία φύλου: «Άλλο». Στο ακόλουθο γράφημα, αποτυπώνονται οι σχετικές συχνότητες του φύλου:



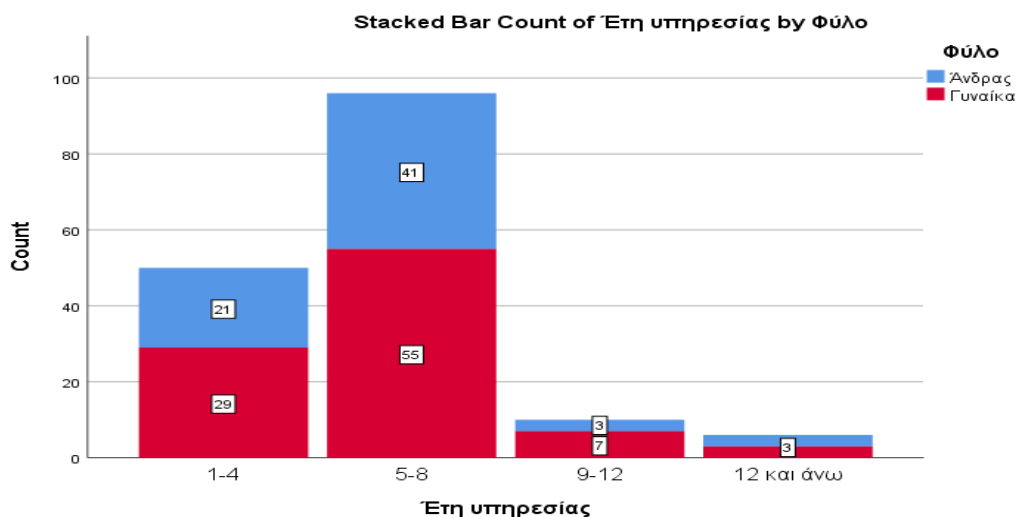
Γράφημα 11.28.1: Διάγραμμα σχετικών συχνοτήτων Φύλου

Αν εξετάσουμε την ηλικιακή κατανομή του δείγματος, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι η επικρατούσα/πολυπληθέστερη ομάδα είναι οι έχοντες/ουσες ηλικία 32-40 έτη οι οποίοι/ες καταλαμβάνουν το 66,7% του δείγματος (108 άτομα), ενώ ακολουθούν οι έχοντες/ουσες ηλικία 22-31 έτη, οι οποίοι/ες καταλαμβάνουν το 19,8% του δείγματος (32 άτομα). Οι έχοντες/ουσες ηλικία 41-50 καταλαμβάνουν το 13,0% του δείγματος (21 άτομα), ενώ τέλος οι άνω των 50 ετών καταλαμβάνουν το 0,6% του δείγματος (1 άτομο), όπως αναλυτικότερα αποτυπώνεται στο ακόλουθο ραβδόγραμμα:



Γράφημα 11.1.29: Ραβδόγραμμα ηλικιακής κατανομής του δείγματος

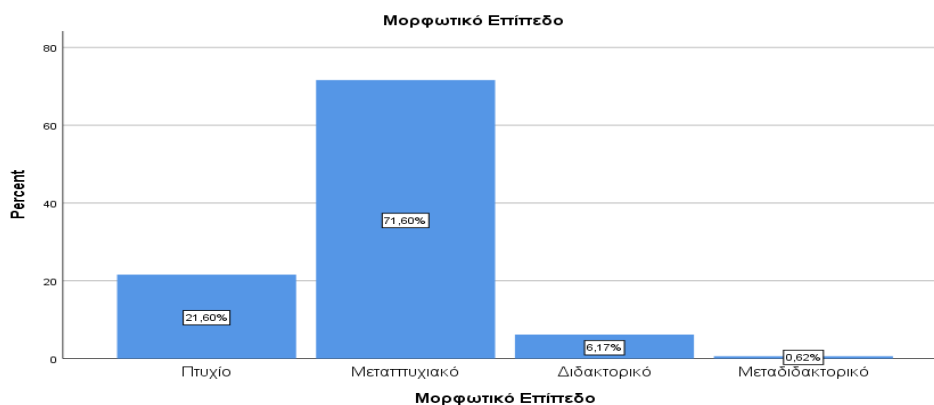
Εξετάζοντας το δείγμα, αναλόγως των ετών υπηρεσίας γενικά σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι η ευρύτερη πλειοψηφία του δείγματος φαίνεται να έχει από 5-8 έτη υπηρεσίας με το αντίστοιχο ποσοστό να ανέρχεται σε 59,3% (96 άτομα). Ακολουθούν οι έχοντες/ουσες 1-4 έτη υπηρεσίας, οι οποίοι/ες καταλαμβάνουν το 30,9% του δείγματος (50 άτομα). Τέλος, οι έχοντες/ουσες 9-12 έτη υπηρεσίας και 12 έτη υπηρεσίας και άνω, φαίνεται να καταλαμβάνουν αντίστοιχα το 6,2% (10 άτομα) και 3,7% (6 άτομα) του δείγματος.



Γράφημα 11.1.30: Ραβδόγραμμα ετών προϋπηρεσίας ανά φύλο

Στο παραπάνω διάγραμμα, αποτυπώνεται η συχνότητα των ετών υπηρεσίας, όπου με διαφορετικό χρώμα αποτυπώνονται τα δύο φύλα. Μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι σε κάθε ηλικιακή κατηγορία υφίστανται αντιπρόσωποι και των δύο φύλων, με μεγαλύτερη συχνότητα το γυναικείο φύλο σε κάθε κατηγορία, στοιχείο που αποδεικνύει και την ισχυρή παρουσία των γυναικών στο επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού

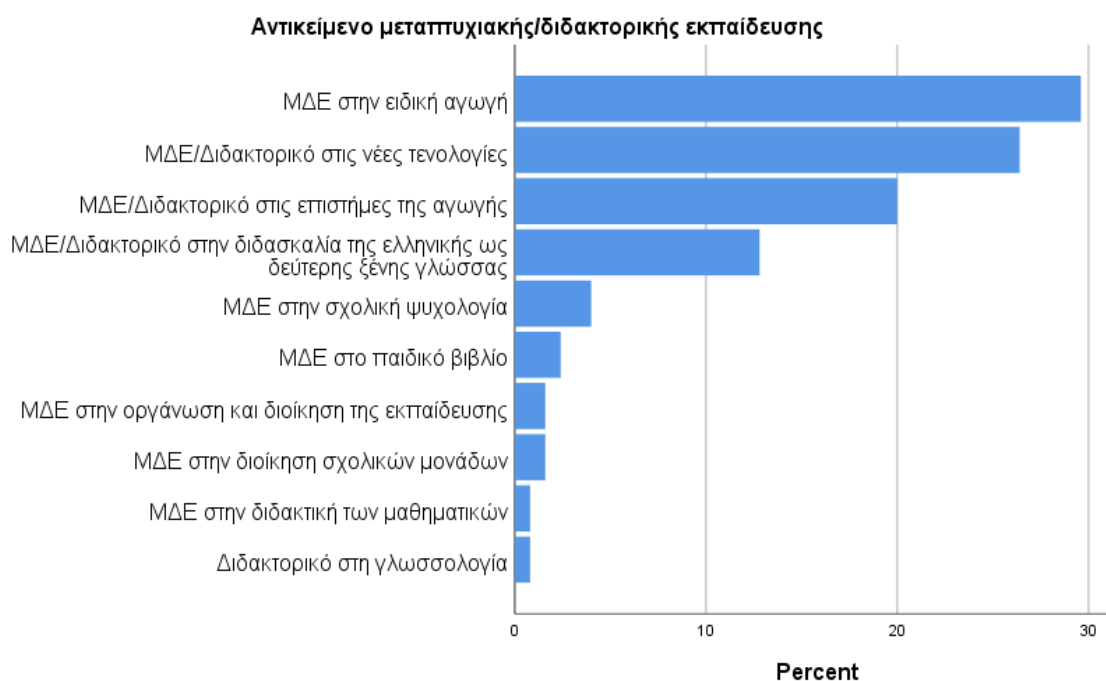
Ως προς το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων/ουσών που απαρτίζουν το δείγμα της έρευνας, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι η ευρύτερη πλειοψηφία του δείγματος και σε ποσοστό που αγγίζει το 71,6% (116 άτομα) είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης, ενώ βασικό πτυχίο έχει μόνο το 21,6% (35 άτομα). Τέλος, κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος είναι το 6,2% (10 άτομα), ενώ κάτοχοι μεταδιδακτορικού διπλώματος το 0,6% (1 άτομο). Στο ακόλουθο ραβδόγραμμα, αποτυπώνονται οι σχετικές συχνότητες του μορφωτικού επιπέδου του δείγματος:



Γράφημα 11.1.31: Σχετικές Συχνότητες Μορφωτικού Επιπέδου του Δείγματος

Από όσους/ες ακολούθησαν σπουδές ειδίκευσης πέραν του πτυχίου, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι οι περισσότεροι/ες ακολούθησαν ΜΔΕ (μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης) στην Ειδική Αγωγή, ενώ ακολουθούν οι έχοντες/ουσες μεταπτυχιακό/διδακτορικό στις Νέες Τεχνολογίες. Ικανό ποσοστό φαίνεται να έχει μεταπτυχιακό/διδακτορικό στις Επιστήμες της Αγωγής, ενώ ακόμα πιο μικρό ποσοστό στη Διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας.

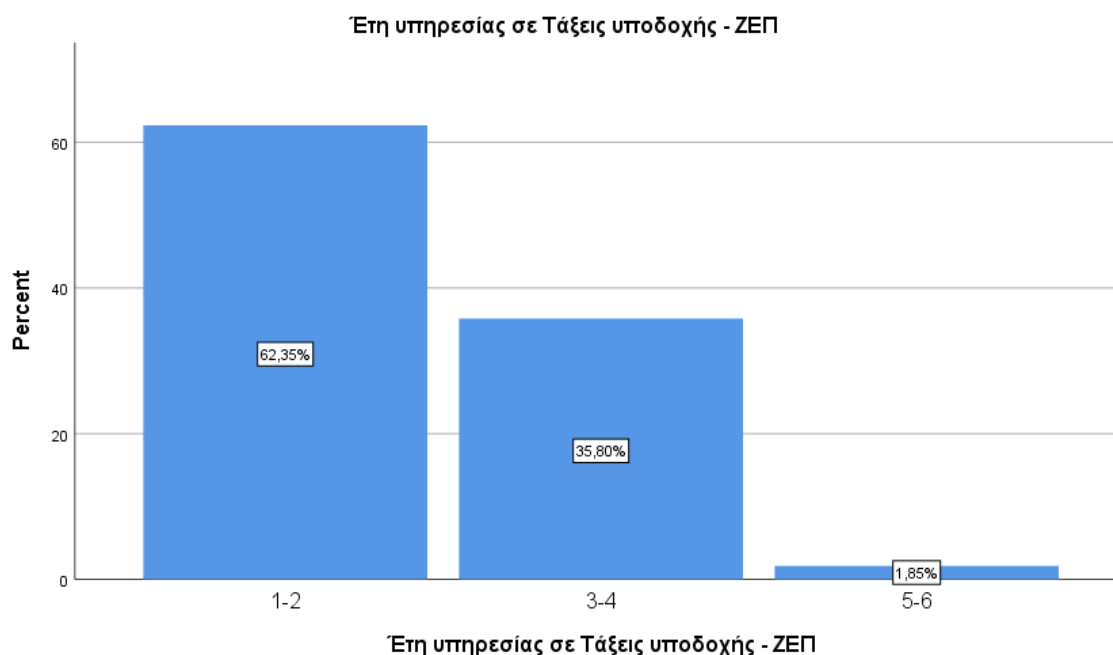
Αναλυτικότερα, τα προγράμματα σπουδών που ακολούθησε το δείγμα μετά το πτυχίο, αποτυπώνονται στο ακόλουθο γράφημα:



Γράφημα 11.1.32: Ραβδόγραμμα μεταπτυχιακής/ διδακτορικής εκπαίδευσης

13.2. Διδασκαλία σε Τάξεις Υποδοχής - ΖΕΠ

Στη συνέχεια το δείγμα ερωτήθηκε σχετικά με τη διδασκαλία σε τάξεις υποδοχής- Ζ.Ε.Π, όπου αναλυτικότερα σε μια κλειστού τύπου ερώτηση, κλήθηκε να επιλέξει τα έτη υπηρεσίας σε τάξεις υποδοχής – ΖΕΠ, με την επιμέρους κατανομή των απαντήσεων να αποτυπώνεται στο ακόλουθο ραβδόγραμμα:

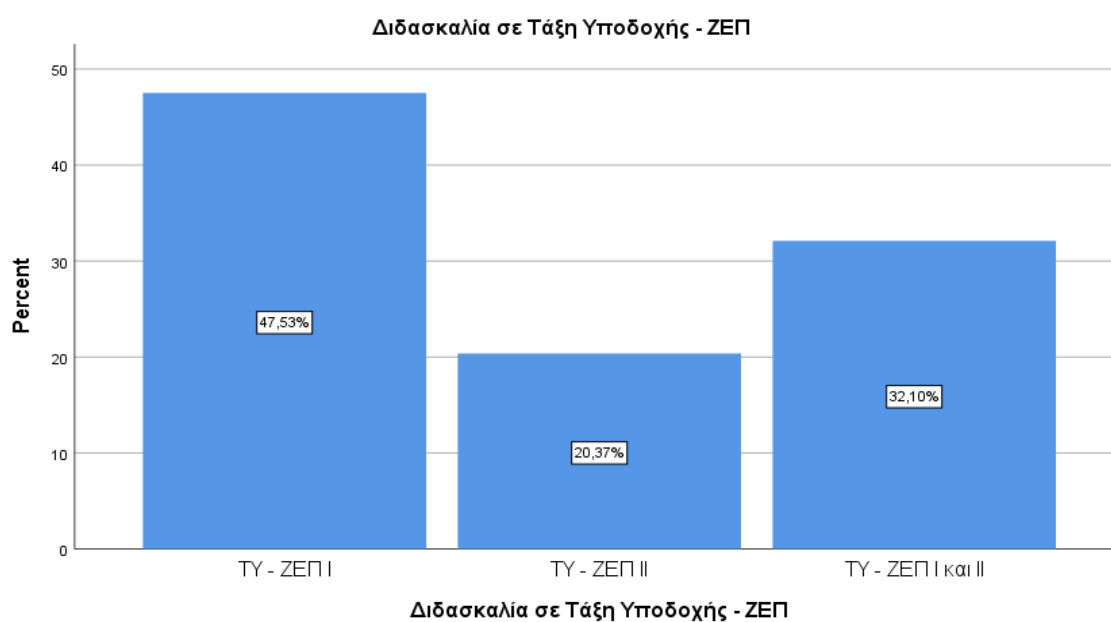


Γράφημα 11.2.33: Ραβδόγραμμα ετών υπηρεσίας σε τάξεις υποδοχής - ΖΕΠ

Από το παραπάνω ραβδόγραμμα, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος φαίνεται να έχει 1-2 έτη προϋπηρεσίας με το αντίστοιχο ποσοστό να ανέρχεται σε 62,3% (101 άτομα), ενώ ακολουθούν οι έχοντες/ουσες 3-4 έτη υπηρεσία οι οποίοι/ες με τη σειρά τους καταλαμβάνουν το 35,8% του δείγματος (58 άτομα). Τέλος οι έχοντες/ουσες 5-6 έτη υπηρεσίας σε τάξεις υποδοχής – ΖΕΠ καταλαμβάνουν το 1,9% του δείγματος (3 άτομα), ενώ θα πρέπει να αναφερθεί ότι δεν υφίσταται κάποιος/α ο/η οποίος/α να έχει περισσότερα των 6 ετών υπηρεσίας.

Ακολούθως, το δείγμα ερωτήθηκε σχετικά με τη διδασκαλία σε τάξη υποδοχής – ΖΕΠ I, II ή και στα δύο, όπου διαπιστώθηκε ότι η ευρεία πλειοψηφία του δείγματος φαίνεται να έχει διδάξει σε τάξη υποδοχής – ΖΕΠ I με το αντίστοιχο ποσοστό να ανέρχεται σε 47,5% (77 άτομα). Και στις δύο τάξεις (TY – ΖΕΠ I και II) έχει διδάξει το 32,1% του δείγματος (52 άτομα). ενώ σε TY- ΖΕΠ II έχει διδάξει το 20,4% (33

άτομα). Στο ακόλουθο ραβδόγραμμα, αποτυπώνεται η κατανομή του δείγματος αναφορικά με την τάξη υποδοχής – ΖΕΠ I και II:



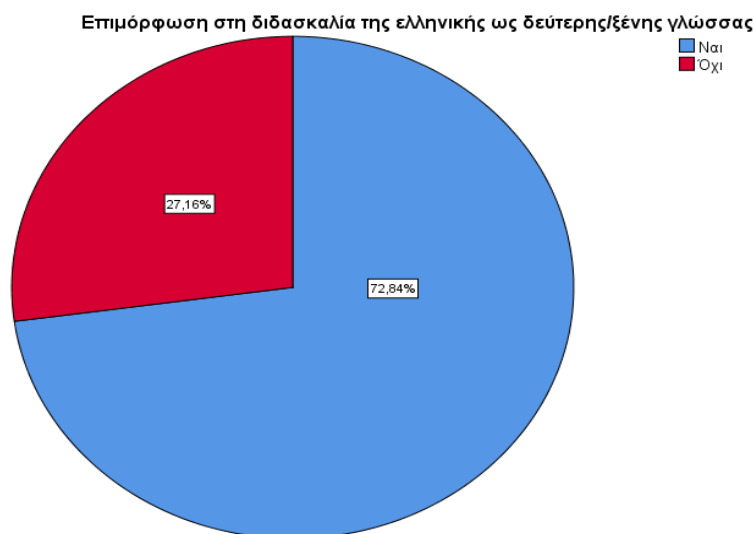
Γράφημα 11.2.34: Ραβδόγραμμα διδασκαλίας σε TY - ΖΕΠ

Στη συνέχεια, το δείγμα ερωτήθηκε σχετικά με το αν έχει επιμορφωθεί στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας, όπου διαπιστώθηκε ότι το 72,8% του δείγματος φαίνεται να έχει επιμορφωθεί σχετικά (118 άτομα), ενώ αντίστοιχα το υπολειπόμενο 27,2% (44 άτομα) δεν έχει λάβει ανάλογη επιμόρφωση. Στην ακόλουθη πίνα, αποτυπώνονται οι σχετικές συχνότητες αναφορικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας:

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	118	72,8	72,8	72,8
	Όχι	44	27,2	27,2	100,0
	Total	162	100,0	100,0	

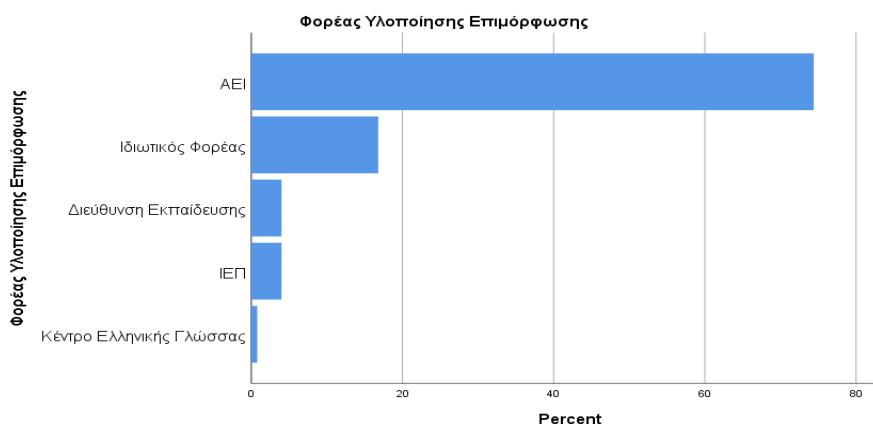
Πίνακας 11.2.17:Επιμόρφωση στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας

Τα παραπάνω στοιχεία αποτυπώνονται γραφικά στην παρακάτω πίτα:



Γράφημα 11.2.35: Σχετικές συχνότητες στην Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας

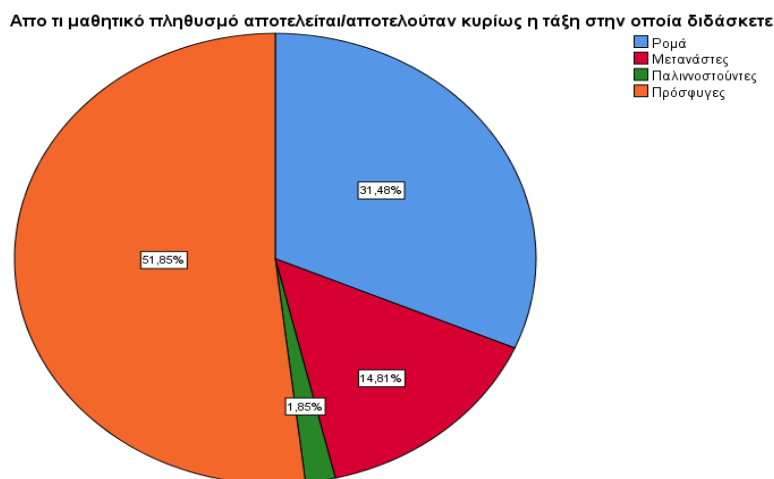
Όπως είδαμε και προηγουμένως, το 72,8% του δείγματος επιμορφώθηκε στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Ο συχνότερος φορέας επιμόρφωσης φαίνεται να είναι τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΕΙ), ενώ ακολουθούν Ιδιωτικοί Φορείς Επιμόρφωσης. Στη συνέχεια, οι Διευθύνσεις Εκπαίδευσης και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) Καταλαμβάνουν το ίδιο σχεδόν ποσοστό στην επιμόρφωση, ενώ τέλος το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας φαίνεται να καταλαμβάνει το μικρότερο συγκριτικά ποσοστό στην επιμόρφωση της διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας.



Γράφημα 11.2.36: Επιμορφωτικοί Φορείς σε ζητήματα διδασκαλίας της Ελληνικής Γλώσσας

Το δείγμα ερωτήθηκε ακολούθως σχετικά με τον μαθητικό πληθυσμό από τον οποίο αποτελείται η τάξη στην οποία διδάσκουν. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών

φαίνεται να διδάσκει σε Μαθητές/τριες με προσφυγικό υπόβαθρο 51,9% (84 άτομα), ενώ ακολουθούν οι μαθητές/τριες Ρομά οι οποίοι/ες καταλαμβάνουν το 31,5% (51 μαθητές/τριες). Τα παιδιά μεταναστών/στριών με τη σειρά τους καταλαμβάνουν το 14,8% (24 άτομα) ενώ οι παλινοστούντες καταλαμβάνουν το 1,9% του δείγματος (3 άτομα).



Γράφημα 11.2.37: Κατηγορίες μαθητικού πληθυσμού

13.3. Γνώση από πλευράς του/της εκπαιδευτικού τη έννοιας του οπτικού και πολυτροπικού γραμματισμού

Στο συγκεκριμένο μέρος του ερωτηματολογίου, το δείγμα ερωτήθηκε σχετικά με την εξοικείωσή του με τις έννοιες του «οπτικού γραμματισμού» και του «πολυτροπικού γραμματισμού». Αρχικά, το δείγμα ερωτήθηκε σχετικά με το αν έχει ξανακούσει τον όρο «οπτικός γραμματισμός», όπου διαπιστώθηκε ότι η ευρεία πλειοψηφία και σε ποσοστό που αγγίζει το 80,9% (131 άτομα) φαίνεται να έχει έναν βαθμό εξοικείωσης με την έννοια του οπτικού γραμματισμού.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	131	80,9	80,9	80,9
	Όχι	31	19,1	19,1	100,0
Total		162	100,0	100,0	

Πίνακας 11.3.18: Έχετε ξανακούσει την έννοια "Οπτικός Γραμματισμός";

Από την άλλη, αναφορικά με την έννοια «πολυτροπικός γραμματισμός», μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι το 64,8% του δείγματος (105 άτομα), φαίνεται να έχει

ξανακούσει την εν λόγω έννοια, ενώ το 35,2% (57 άτομα) δεν την έχει ξανακούσει, όπως αναλυτικότερα αποτυπώνεται στον ακόλουθο πίνακα:

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	105	64,8	64,8	64,8
	Όχι	57	35,2	35,2	100,0
	Total	162	100,0	100,0	

Πίνακας 11.3.19: Έχετε ξανακούσει τον όρο "πολυτροπικός γραμματισμός"

Στη συνέχεια, το δείγμα ερωτήθηκε σχετικά με τον βαθμό εξοικείωσής του με τις έννοιες του «οπτικού γραμματισμού» και του «πολυτροπικού γραμματισμού», όπου σε μια κλειστού τύπου ερώτηση κλήθηκε να επιλέξει τον βαθμό εξοικείωσής του μεταξύ του «Πάρα Πολύ» και του «Καθόλου». Για την κωδικοποίηση και στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων οι παραπάνω επιλογές κωδικοποιήθηκαν από το 1 μέχρι το 5 με το 1 να αντιστοιχεί στο Πάρα Πολύ και το 5 στο Καθόλου, ενώ οι ενδιάμεσες επιλογές (Πολύ, Ούτε πολύ/ ούτε λίγο, Λίγο) βαθμονομήθηκαν με 2, 3 και 4 αντίστοιχα.

Προκειμένου να αποκτήσουμε μια σφαιρική εικόνα για το σύνολο των τοποθετήσεων, υπολογίσαμε τη μέση τιμή του δείγματος, όπου αντίστοιχα υψηλές τιμές (κοντά στο 5) αντιστοιχούν στο Καθόλου εξοικείωση, ενώ αντίστοιχα χαμηλές τιμές (κοντά στο 1) αντιστοιχούν στο Πολύ εξοικείωση. Προφανώς τιμές κοντά στο 3 αντιστοιχούν σε ουδετερότητα.

Η μέση τιμή με την τυπική απόκλιση των δηλώσεων αποτυπώνεται στον ακόλουθο πίνακα:

	Mean	Std. Deviation
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είστε εξοικειωμένοι/ες με την έννοια του "οπτικό γραμματισμού"	3,41	1,039
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είστε εξοικειωμένοι/ες με την έννοια του "πολυτροπικού γραμματισμού"	3,81	1,134

Υπόμνημα: 1: Πάρα Πολύ, 2: Πολύ, 3: Ούτε πολύ/ ούτε λίγο, 4: Λίγο, 5: Καθόλου

Πίνακας 11.3.20: Μέση Τιμή και Τυπική απόκλιση δηλώσεων σχετικών με την εξοικείωση με οπτικό και πολυτροπικό γραμματισμό

Από τον παραπάνω πίνακα, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι όσοι/ες από το δείγμα γνωρίζουν τις έννοιες του «οπτικού γραμματισμού» και του «πολυτροπικού γραμματισμού», φαίνεται να είναι εξοικειωμένοι/ες, όπως φαίνεται παρακάτω: ούτε πολύ/ούτε λίγο προς λίγο εξοικειωμένοι με την έννοια του «οπτικού γραμματισμού» (MT: 3,41 TA: 1,039), λίγο εξοικειωμένοι με την έννοια του «πολυτροπικού γραμματισμού» (MT: 3,81 TA: 1,134). Άρα, αν και οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί έχουν γνώση των δύο αυτών εννοιών, η εξοικείωσή τους με αυτές δεν είναι ιδιαίτερα αυξημένη, στοιχείο που δείχνει την ανάγκη για περαιτέρω και πιο εκτεταμένη επιμόρφωση πάνω σε ζητήματα οπτικού γραμματισμού και πολυτροπικότητας, δεδομένης και της έντονης ύπαρξής τους στα Νέα Προγράμματα Σπουδών.

Το δείγμα σε μια κλειστού τύπου ερώτηση, ερωτήθηκε σχετικά με το τι θεωρεί ότι είναι πιο κοντά στον ορισμό του οπτικού γραμματισμού, όπου σε μια κλειστού τύπου ερώτηση, κλήθηκε να επιλέξει μεταξύ τεσσάρων επιλογών, όπου σε αύξουσα σειρά το 8,64% (14 άτομα) θεωρεί ότι αφορά σε «ικανότητα παραγωγής οπτικού υλικού» ενώ ακολουθεί η «ικανότητα ενασχόλησης με τις εικόνες» με το αντίστοιχο ποσοστό να ανέρχεται σε 10,49% (17 άτομα). Η «ικανότητα κριτικής επεξεργασίας εικόνων και άλλων οπτικών μέσων» καταλαμβάνει το 24,07% (39 άτομα), ενώ η ευρύτερη πλειοψηφία του δείγματος θεωρεί ότι το σύνολο των παραπάνω προτάσεων είναι πιο κοντά στον ορισμό του οπτικού γραμματισμού με το αντίστοιχο ποσοστό να ανέρχεται σε 56,79% (92 άτομα), όπως αναλυτικότερα αποτυπώνεται στο ακόλουθο ραβδόγραμμα:



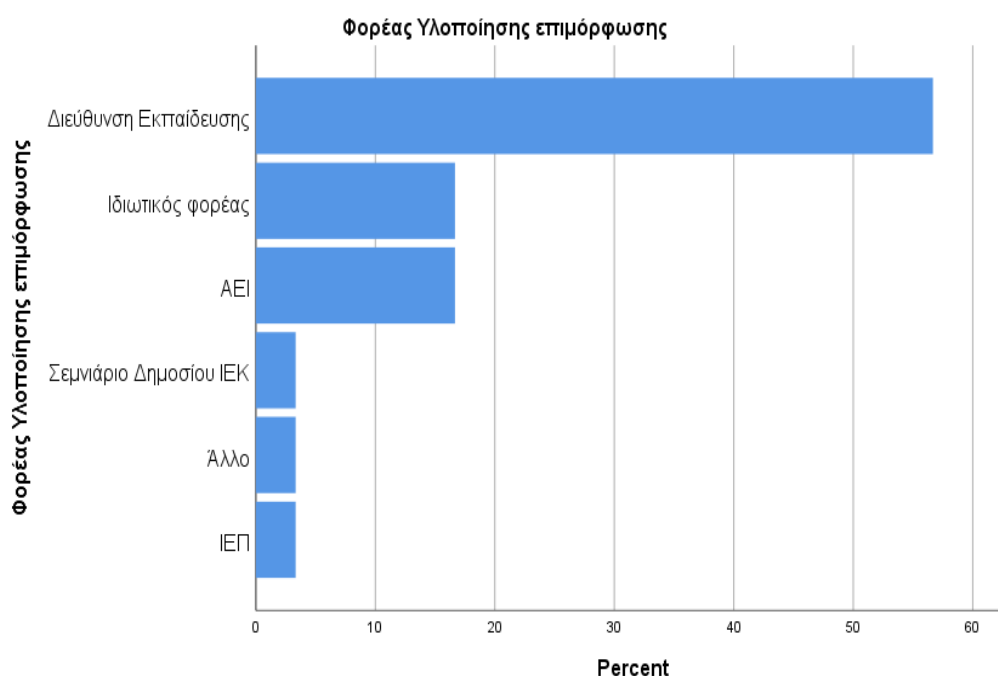
Γράφημα 11.3.38: Ορισμός του οπτικού γραμματισμού

Το δείγμα ερωτήθηκε σχετικά με την πρότερη παρακολούθηση σεμιναρίου/ επιμόρφωσης σχετικά με τον πολυτροπικό γραμματισμό ή τη διδακτική με χρήση εικόνων, όπου διαπιστώθηκε ότι η ευρεία πλειοψηφία του δείγματος φαίνεται να μην έχει συμμετάσχει σε σχετικό σεμινάριο/ επιμόρφωση με το αντίστοιχο ποσοστό να ανέρχεται σε 82,7% (134 άτομα), ενώ μόνο το 17,3% (28 άτομα) φαίνεται να έχουν συμμετάσχει σε σχετική επιμορφωτική δράση. Οι επιμέρους συχνότητες αποτυπώνονται στον ακόλουθο πίνακα:

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	28	17,3	17,3	17,3
	Όχι	134	82,7	82,7	100,0
	Total	162	100,0	100,0	

Πίνακας 11.3.21: Συχνότητες και Σχετικές Συχνότητες συμμετοχής σε εκπαίδευση πολυτροπικού γραμματισμού ή της διδακτικής με τη χρήση εικόνων

Ο φορέας υλοποίησης των παραπάνω σεμιναρίων/ επιμορφώσεων (για όσους/ες) εκπαιδευτικούς παρακολούθησαν σχετική εκπαίδευση) αποτυπώνεται στο παρακάτω γράφημα:



Γράφημα 11.3.39: Φορείς επιμορφώσεων σε θέματα οπτικού και πολυτροπικού γραμματισμού

Από το παραπάνω γράφημα μπορούμε να συμπεράνουμε ότι το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος έχει εκπαιδευτεί από τις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης ενώ

ακολουθούν εκείνοι/ες που έχουν εκπαιδευτεί από Ιδιωτικό Φορέα ή ΑΕΙ. Τέλος, έπονται όσοι/ες συμμετείχαν σε επιμορφωτικές δράσεις Δημοσίων ΙΕΚ, του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) και εκείνοι/ες που επέλεξαν Άλλο στη σχετική ερώτηση.

13.4. Αξιοποίηση σχολικών εγχειριδίων

Στο ακόλουθο σκέλος του ερωτηματολογίου, εξετάστηκαν οι αντιλήψεις και οι στάσεις του δείγματος αναφορικά με τα σχολικά εγχειρίδια, όπου αναλυτικότερα κλήθηκαν να αποτυπώσουν τον βαθμό της συμφωνίας ή της διαφωνίας τους επιλέγοντας κατάλληλα από μια 5-βάθμια κλίμακα τύπου Likert. Για την κωδικοποίηση των απαντήσεων, οι απαντήσεις βαθμονομήθηκαν από το 1 μέχρι το 5 όπως παρακάτω: 1: Πάρα Πολύ, 2: Πολύ, 3: Ούτε πολύ/ ούτε λίγο, 4: Λίγο, 5: Καθόλου. Στην συνέχεια, υπολογίστηκε η μέση τιμή, όπου, προφανώς, τιμές κοντά στο 1 αναμένεται να αντιστοιχούν σε συμφωνία του δείγματος με την εν λόγω πρόταση, ενώ αντίστοιχα τιμές κοντά στο 5 αναμένεται να αντιστοιχούν με διαφωνία.

Η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση, αποτυπώνεται στον ακόλουθο πίνακα:

	Mean	Std. Deviation
Σε ποιόν βαθμό πιστεύετε ότι τα σχολικά εγχειρίδια, όπως είναι δομημένα βοηθούν στην ανάπτυξη οπτικού και πολυτροπικού γραμματισμού	3,20	,812
Θεωρείτε σημαντική της ύπαρξη εικόνων σε ένα σχολικό εγχειρίδιο	1,73	,810
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η χρήση εικόνων σε σχολικό εγχειρίδιο συμβάλει στην κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου	2,00	,849

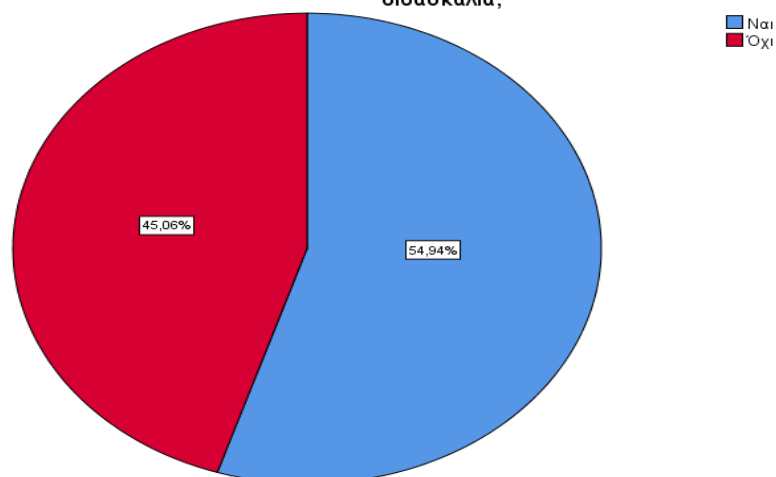
Υπόμνημα: 1: Πάρα Πολύ, 2: Πολύ, 3: Ούτε πολύ/ ούτε λίγο, 4: Λίγο, 5: Καθόλου

Πίνακας 11.4.22: Μέση τιμή και Τυπική απόκλιση δηλώσεων που αφορούν σχολικά εγχειρίδια

Μετά τον πίνακα μπορούμε να συμπεράνουμε ότι το δείγμα διατηρεί μία ουδέτερη στάση αναφορικά με το πόσο βοηθούν τα σχολικά εγχειρίδια με τον τρόπο που είναι δομημένα στην ανάπτυξη οπτικού και πολυτροπικού γραμματισμού (ΜΤ: 3,20, ΤΑ: 0,812). Πέραν αυτού θεωρούν πολύ σημαντική την ύπαρξη εικόνων σε ένα σχολικό εγχειρίδιο (ΜΤ: 1,73, ΤΑ: 0,810), ενώ ταυτόχρονα θεωρούν ότι η χρήση εικόνων σε σχολικό εγχειρίδιο συμβάλλει πολύ στην κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου (ΜΤ: 2,00 ΤΑ: 0,849).

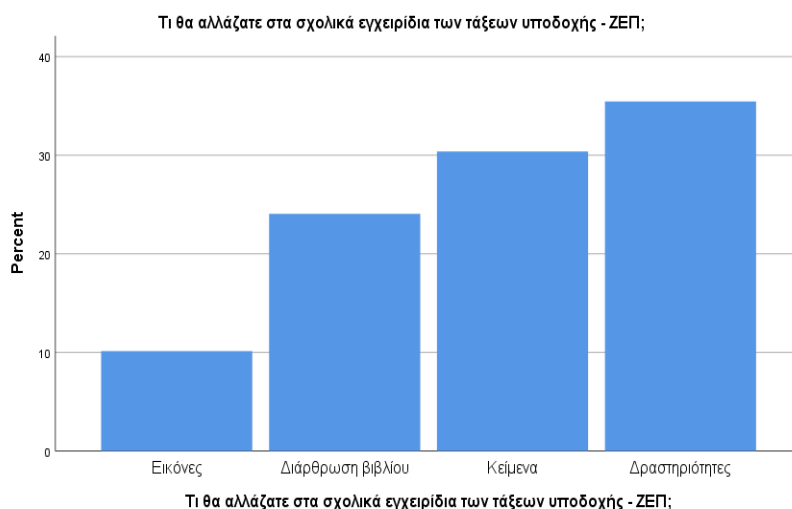
Το δείγμα φαίνεται μοιρασμένο αναφορικά με την καταλληλότητα των προτεινόμενων σχολικών εγχειριδίων για την γλωσσική διδασκαλία σε Τάξεις Υποδοχής – ΖΕΠ, με το 54,94% (89 άτομα) να θεωρεί ότι τα σχολικά εγχειρίδια είναι κατάλληλα, ενώ το 45,06% (73 άτομα) να απαντά αρνητικά στη σχετική ερώτηση.

Θεωρείτε ότι τα προτεινόμενα σχολικά εγχειρίδια σε Τάξεις Υποδοχής - ΖΕΠ είναι κατάλληλα για τη γλωσσική διδασκαλία;



Γράφημα 11.4.40: Καταλληλότητα σχολικών εγχειριδίων για γλωσσική διδασκαλία σε τάξεις Υποδοχής - ΖΕΠ

Όπως είδαμε και προηγουμένως, σχεδόν το μισό ποσοστό του δείγματος θεωρεί ότι τα προτεινόμενα σχολικά εγχειρίδια σε τάξεις Υποδοχής – ΖΕΠ δεν είναι κατάλληλα για τη γλωσσική διδασκαλία. Σε ακόλουθη ερώτηση, εκείνοι/ες οι οποίοι/ες δεν θεωρούν τα σχολικά εγχειρίδια κατάλληλα για διδασκαλία σε τάξεις υποδοχής – ΖΕΠ ερωτήθηκαν σχετικά με τις αλλαγές τις οποίες θα υλοποιούσαν στα αντίστοιχα σχολικά εγχειρίδια, με τα αποτελέσματα να αποτυπώνονται στον ακόλουθο πίνακα:



Γράφημα 11.4.41: Τροποποιήσεις στα σχολικά εγχειρίδια των τάξεων υποδοχής - ΖΕΠ

Μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος αναφορικά με τα σχολικά εγχειρίδια, θα υλοποιούσε αλλαγές στον σχεδιασμό των *Δραστηριοτήτων*, ενώ έπονται οι αλλαγές στην επιλογή των *Κειμένων* προς διδασκαλία. Στο τέλος, προτείνονται τροποποιήσεις στη «*Διάρθρωση του βιβλίου*» και στις «*Εικόνες*».

	Mean	Std. Deviation
Πόσο σημαντική είναι κατά τη γνώμη σας η ύπαρξη δραστηριοτήτων με αφορμή τις εικόνες σε ένα σχολικό εγχειρίδιο;	1,98	,722

Υπόμνημα: 1: Πάρα Πολύ, 2: Πολύ, 3: Ούτε πολύ/ ούτε λίγο, 4: Λίγο, 5: Καθόλου

Πίνακας 11.4.23: Δραστηριότητες με σημείο αναφοράς εικονιστικές συνθέσεις

Διαπιστώνουμε ότι το δείγμα κατά μέσο όρο θεωρεί πολύ σημαντική την ύπαρξη δραστηριοτήτων που εδράζονται στην επεξεργασία των εικόνων σε ένα σχολικό εγχειρίδιο με την αντίστοιχη μέση τιμή να ανέρχεται σε 1,98 (TA: 0,722)

13.5. Οπτικός και πολυτροπικός γραμματισμός στη γλωσσική διδασκαλία

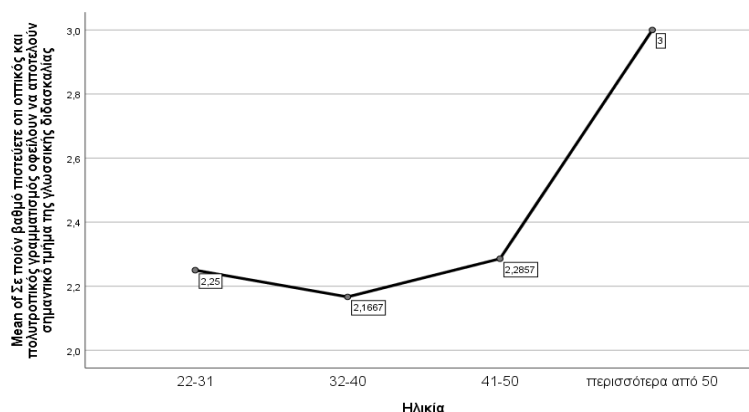
Στο ακόλουθο τμήμα του ερωτηματολογίου, το δείγμα ερωτήθηκε σχετικά με τη σημασία/τον ρόλο του οπτικού και πολυτροπικού γραμματισμού στη γλωσσική διδασκαλία, με μια σειρά ερωτήσεων κλειστού τύπου. Αρχικά, το δείγμα κλήθηκε να αποτυπώσει τον βαθμό στον οποίο πιστεύει ότι ο οπτικός και πολυτροπικός γραμματισμός οφείλουν να αποτελούν σημαντικό τμήμα της γλωσσικής διδασκαλίας, με την μέση τιμή και την τυπική απόκλιση να αποτυπώνονται στον ακόλουθο πίνακα:

	Mean	Std. Deviation
Σε ποιόν βαθμό πιστεύετε ότι οπτικός και πολυτροπικός γραμματισμός οφείλουν να αποτελούν σημαντικό τμήμα της γλωσσικής διδασκαλίας	2,20	,715

Υπόμνημα: 1: Πάρα Πολύ, 2: Πολύ, 3: Ούτε πολύ/ ούτε λίγο, 4: Λίγο, 5: Καθόλου

Πίνακας 11.5.24: Μέση Τιμή και Τυπική Απόκλιση βαθμού στον οποίο ο οπτικός και πολυτροπικός γραμματισμός οφείλουν να αποτελούν σημαντικό τμήμα της γλωσσικής διδασκαλίας

Βάσει της επεξεργασίας των δεδομένων μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι το δείγμα θεωρεί ότι ο οπτικός και πολυτροπικός γραμματισμός αποτελούν πολύ σημαντικό τμήμα της γλωσσικής διδασκαλίας (MT: 2,20 TA: 0,715). Αν εξετάσουμε τη διαφοροποίηση στην αντίληψη περί του βαθμού στον οποίο ο οπτικός και πολυτροπικός γραμματισμός οφείλουν να αποτελούν σημαντικό τμήμα της γλωσσικής διδασκαλίας, αναλόγως της ηλικίας, αποκτούμε το ακόλουθο διάγραμμα



Γράφημα 11.5.42: Μέση τιμή αποτίμησης της σημασίας του οπτικού και πολυτροπικού γραμματισμού με βάση την ηλικιακή κατανομή

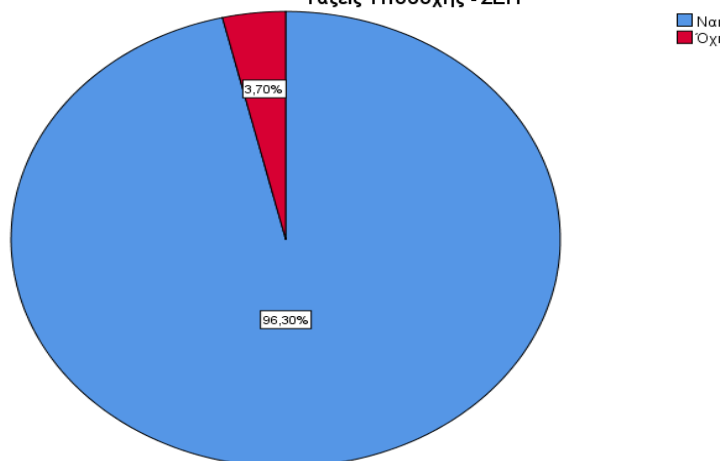
Διαπιστώνουμε ότι εκείνη η ηλικιακή ομάδα που θεωρεί συγκριτικά περισσότερο ότι ο οπτικός και πολυτροπικός γραμματισμός οφείλουν να αποτελούν σημαντικό τμήμα της γλωσσικής διδασκαλίας είναι οι έχοντες/ουσες ηλικία 32-40 (MT: 2,17 TA: 0,704), ενώ αμέσως ακολουθούν είναι οι έχοντες/ουσες ηλικία 22-31 για τους/τις οποίους/ες η αντίστοιχη μέση τιμή ανέρχεται σε 2,25 (TA: 0,803). Με μικρή διαφορά έπονται οι έχοντες/ουσες ηλικία 41-50 (MT: 2,29 TA: 0,644). Τέλος, θα πρέπει να αναφερθεί ότι οι ανήκοντες/ουσες στην ηλικιακή κλάση των περισσότερων των 50 ετών συνίστανται από μόνο ένα άτομο, οπότε και η μέση τιμή η οποία ανέρχεται σε 3,00 δεν αξιολογείται. Από τον στατιστικό έλεγχο της ανάλυσης διακύμανσης κατά έναν παράγοντα (One Way ANOVA) μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι με $F(3, 158) = 0,643$, $p = 0,589 > 0,05$ δεν εντοπίζεται κάποια στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην αντίληψη περί σημαντικότητας του οπτικού και πολυτροπικού γραμματισμού ως τμήμα της γλωσσικής διδασκαλίας αναλόγως της ηλικίας.

Παρατηρήθηκε και επισημάνθηκε προηγουμένως η σημαντικότητα της διδασκαλίας του οπτικού και πολυτροπικού γραμματισμού στη γλωσσική διδασκαλία. Σε συνέχεια του προηγούμενου, το σύνολο σχεδόν του δείγματος και σε ποσοστό που αγγίζει το 96,3% (156 άτομα) θεωρεί ότι η χρήση εικόνων και πολυτροπικών κειμένων

πρέπει να αποτελούν βασικό υλικό διδασκαλίας σε τάξεις υποδοχής – ΖΕΠ, ενώ μόνο το 3,7% (6 άτομα) τοποθετείται αρνητικά σε σχέση με το ενδεχόμενο αυτό.

Αναλυτικότερα, οι απαντήσεις του δείγματος αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα:

Θεωρείτε ότι η χρήση εικόνων και πολυτροπικών κειμένων πρέπει να αποτελούν βασικό υλικό διδασκαλίας σε Τάξεις Υποδοχής - ΖΕΠ



Γράφημα 11.5.43: Αξιοποίηση εικόνων και πολυτροπικών κειμένων στη διδασκαλία σε Τάξεις Υποδοχής – ΖΕΠ

Σε αντιστοιχία με το προηγούμενο ερώτημα το σύνολο σχεδόν του δείγματος χρησιμοποιεί ή έχει χρησιμοποιήσει εικόνες ή άλλο οπτικό υλικό κατά τη γλωσσική διδασκαλία, με το αντίστοιχο ποσοστό να ανέρχεται σε 96,3% (156 άτομα), ενώ δεν έχει χρησιμοποιήσει εικόνες ή άλλο οπτικό υλικό μόνο το 3,7% (6 άτομα), όπως αναλυτικότερα αποτυπώνεται στον ακόλουθο πίνακα:

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	156	96,3	96,3	96,3
	Όχι	6	3,7	3,7	100,0
	Total	162	100,0	100,0	

Πίνακας 11.5.25: Χρησιμοποιείτε ή έχετε χρησιμοποιήσει ποτέ εικόνα ή άλλο οπτικό υλικό κατά τη γλωσσική διδασκαλία

Το δείγμα επιπλέον ερωτήθηκε σχετικά με το πόσο άνετα αισθάνεται με τη χρήση εικόνας ή άλλου οπτικού υλικού κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Υπολογίζοντας την μέση τιμή, διαπιστώνουμε ότι κατά μέσο όρο το δείγμα φαίνεται να μην έχει ιδιαίτερη άνεση στη χρήση εικόνων και άλλων οπτικών υλικών, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι έχουν όμως και τελείως αρνητική στάση απέναντι στη χρήση τους

διατηρώντας έτσι μία ουδέτερη στάση, αφού οι απαντήσεις δεν είναι στα δύο άκρα της κλίμακας (ΜΤ: 2,76, ΤΑ: 0,940).

	Mean	Std. Deviation
Σε ποιόν βαθμό αισθάνεστε άνετα με τη χρήση εικόνας ή άλλου οπτικού υλικού κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας	2,76	,940
Πόσο σημαντική θεωρείτε τη χρήση εικόνων στη διδασκαλία και εκμάθηση μιας γλώσσας μέσω εικόνων και πολυτροπικών κειμένων	1,93	,749

Υπόμνημα: 1: Πάρα Πολύ, 2: Πολύ, 3: Ούτε πολύ/ ούτε λίγο, 4: Λίγο, 5: Καθόλου

Πίνακας 11.5.26: Μέση τιμή και τυπική απόκλιση δηλώσεων που αφορούν στον οπτικό και πολυτροπικό γραμματισμό στη γλωσσική διδασκαλία

Πέραν των παραπάνω, το δείγμα θεωρεί πολύ σημαντική την αξιοποίηση εικόνων και πολυτροπικών κειμένων ως εκπαιδευτικών μέσων στη διδασκαλία της γλώσσας (ΜΤ: 1,93, ΤΑ: 0,749)

Προκειμένου να εξετάσουμε τη διαφοροποίηση των παραπάνω δηλώσεων που αφορούν τον γλωσσικό και πολυτροπικό γραμματισμό, αναλόγως του φύλου, θα υπολογίσουμε τη μέση τιμή και την τυπική απόκλιση για τα δύο φύλα ξεχωριστά, με τα αποτελέσματα να αποτυπώνονται στον ακόλουθο πίνακα:

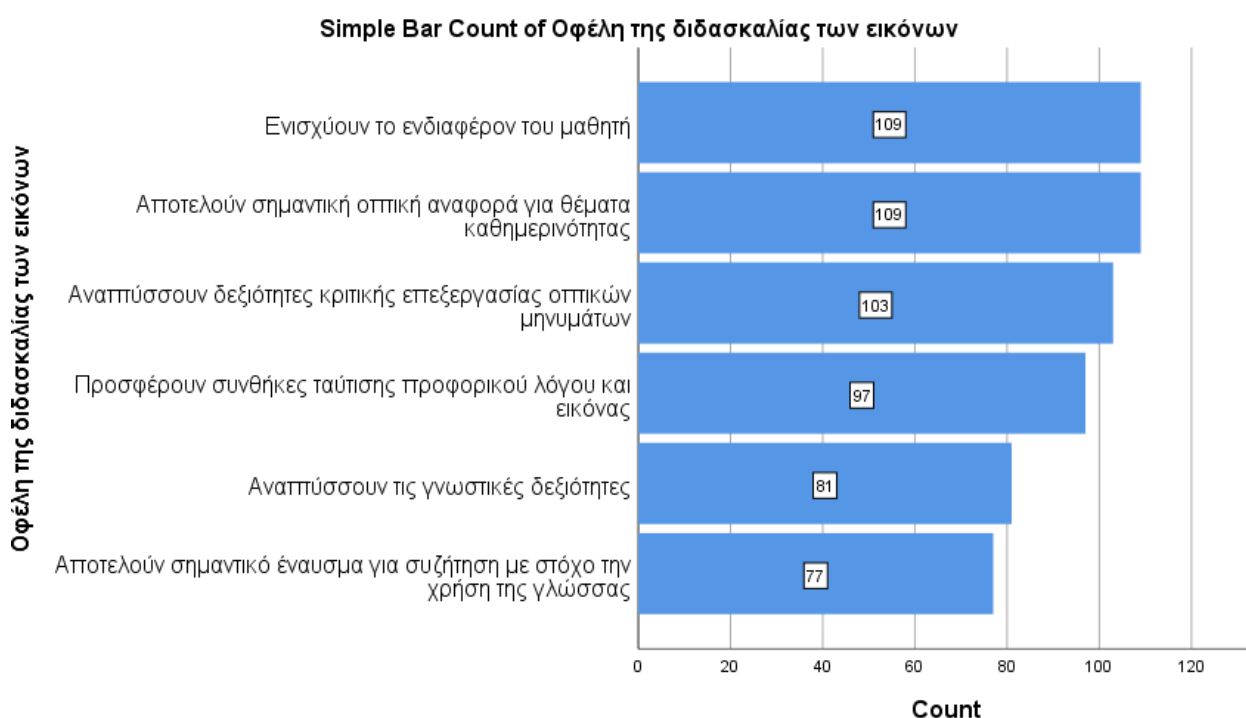
	Φύλο					
	Άνδρας (N=67)		Γυναίκα (N=94)		Total (N=162)	
	Mean	Std. Deviation	Mean	Std. Deviation	Mean	Std. Deviation
Σε ποιόν βαθμό αισθάνεστε άνετα με εικόνας ή άλλου οπτικού υλικού κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας	2,76	,939	2,76	,947	2,76	,940
Πόσο σημαντική θεωρείτε τη χρήση εικόνων στη διδασκαλία και εκμάθηση μιας γλώσσας μέσω εικόνων και πολυτροπικών κειμένων	1,93	,719	1,94	,773	1,93	,749

Υπόμνημα: 1: Πάρα Πολύ, 2: Πολύ, 3: Ούτε πολύ/ ούτε λίγο, 4: Λίγο, 5: Καθόλου

Πίνακας 11.5.27: Μέση τιμή και Τυπική Απόκλιση δηλώσεων που αφορούν στον οπτικό και πολυτροπικό γραμματισμό για τα δύο φύλα

Από το παραπάνω, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι δεν εντοπίζεται κάποια διαφοροποίηση στη δήλωση «Σε ποιο βαθμό αισθάνεστε άνετα με τη χρήση εικόνας ή άλλου οπτικού υλικού κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας» καθόσον τόσο για τους άνδρες, όσο και για τις γυναίκες η αντίστοιχη μέση τιμή είναι ίδια και ανέρχεται σε 2,76. Από την άλλη, οι άνδρες φαίνεται να συμφωνούν ελάχιστα περισσότερο σε σχέση με τις γυναίκες στην σημαντικότητα της χρήση εικόνων στη διδασκαλία καθώς επίσης και στην εκμάθηση γλώσσας μέσω εικόνων και πολυτροπικών κειμένων με την αντίστοιχη μέση τιμή να ανέρχεται σε 1,93 (ΤΑ: 0,719) για τους άνδρες συγκριτικά χαμηλότερη από την 1,94 (ΤΑ:0,773) των γυναικών.

Το δείγμα ερωτήθηκε σχετικά με τα οφέλη της διδασκαλίας των εικόνων, όπου κλήθηκε να επιλέξει κατάλληλα από μια σειρά προτάσεων με την πολλαπλή επιλογή απαντήσεων να επιτρέπεται. Τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν και συλλέχθηκαν επεξεργάστηκαν ως σύνολο πολλαπλών απαντήσεων (multiple response set) με τις επιμέρους συχνότητες να αποτυπώνονται στο ακόλουθο γράφημα:



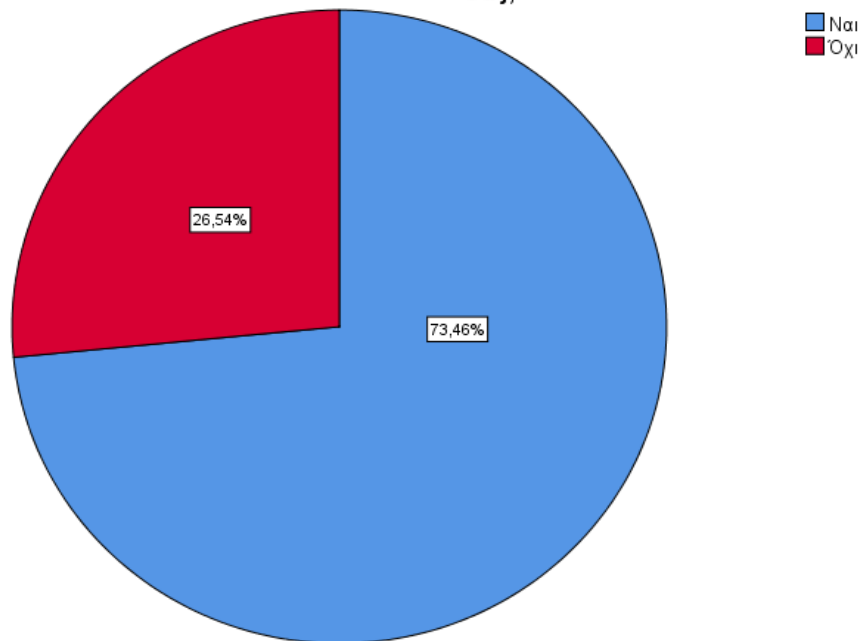
Γράφημα 11.5.44: Οφέλη από τη διδασκαλία των εικόνων

Μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι σύμφωνα με τις τοποθετήσεις των μελών του δείγματος, τα οφέλη της διδασκαλίας των εικόνων είναι κυρίως η ενίσχυση του ενδιαφέροντος του/της μαθητή/τριας και η σημαντική οπτική αναφορά για θέματα καθημερινότητας, ενώ και τα δύο παραπάνω επιλέγονται από το 67,28 % του δείγματος

(109 άτομα). Η ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής επεξεργασίας οπτικών μηνυμάτων επιλέγεται από το 63,58% του δείγματος (103 άτομα), ενώ η δημιουργία συνθηκών χρήσης του προφορικού λόγου με σημείο αναφοράς εικονιστικά στοιχεία επιλέγεται από 59,88% του δείγματος (97 άτομα). Τέλος, οι δύο κατηγορίες που συγκριτικά επιλέχτηκαν λιγότερο αντιστοιχούν στην ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων και στη σημαντικότητά των εικόνων ως εναυσμάτων για συζήτηση με στόχο τη χρήση της γλώσσας, τα οποία επιλέγουν το 50,00% (81 άτομα) και 47,53% (77 άτομα) αντίστοιχα.

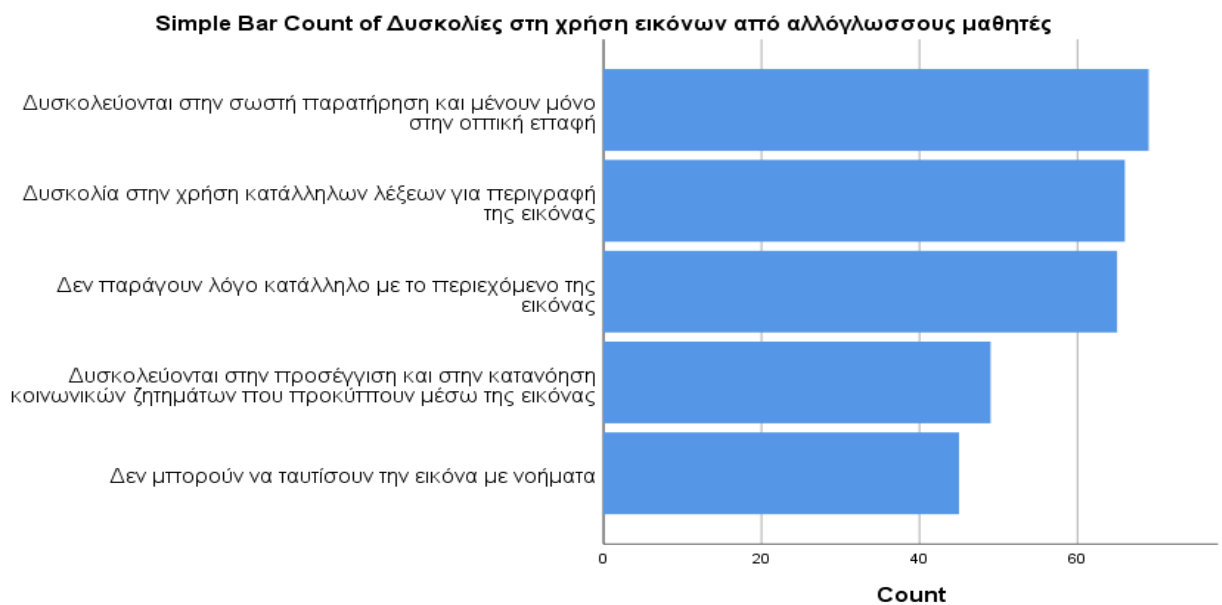
Παρ' όλα αυτά, δυσκολίες στην χρήση εικόνων από αλλόγλωσσους/ες μαθητές/τριες κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας φαίνεται να εντοπίζει το 73,5% του δείγματος (119 άτομα), ενώ όχι στην εν λόγω ερώτηση απαντά το 26,5% (43 άτομα), όπως αναλυτικότερα αποτυπώνεται στο ακόλουθο γράφημα:

Έχετε εντοπίσει δυσκολίες στην χρήση εικόνων από αλλόγλωσσους μαθητές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σας;



Γράφημα 11.5.45: Δυσκολίες στη διδακτική χρήση των εικόνων από αλλόγλωσσους/ες μαθητές/τριες κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σας

Το είδος των εντοπιζόμενων δυσκολιών, από αλλόγλωσσους/ες μαθητές/τριες κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, εξετάστηκε στη συνέχεια, όπου σε μια κλειστού τύπου ερώτηση το δείγμα κλήθηκε να επιλέξει ποιες θεωρεί τις σημαντικότερες από σύνολο προτεινόμενων δυσκολιών. Οι πολλαπλές απαντήσεις επιτρέπονταν και, ως εκ τούτου, τα στοιχεία που συλλέχθηκαν αποτέλεσαν αντικείμενο επεξεργασίας, επίσης, ως σύνολο πολλαπλών απαντήσεων (multiple response set), με τις επιμέρους συχνότητες να αποτυπώνονται στο ακόλουθο γράφημα:

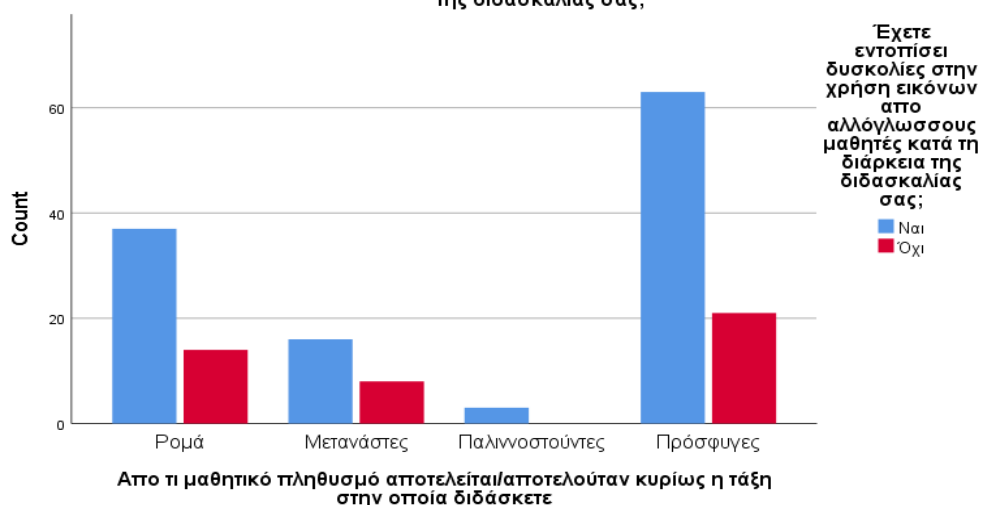


Γράφημα 11.5.46: Δυσκολίες στη χρήση εικόνων από αλλόγλωσσους/ες μαθητές/τριες

Μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι οι πιο συχνά εμφανιζόμενες δυσκολίες αφορούν στη δυσκολία στοχευμένης και αποτελεσματικής παρατήρησης/επεξεργασίας των εικονιστικών στοιχείων. Στη συνέχεια, συναντάται η δυσκολία στη χρήση κατάλληλων λέξεων για περιγραφή της εικόνας, με αμέσως επόμενη την παραγωγή μη αποτελεσματικού λόγου που να ανταποκρίνεται στο περιεχόμενο της εικόνας. Τέλος, μικρότερες συγκριτικά δυσκολίες αφορούν στην δυσκολία προσέγγισης και κατανόηση κοινωνικών ζητημάτων που προκύπτουν μέσω της εικόνας καθώς επίσης και στη δυσκολία αντιστοίχισης των εικόνων με νοήματα.

Διαπιστώνεται, ότι το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών/τριων που φοιτούν σε τάξεις υποδοχής είναι Πρόσφυγες, δεδομένο που αναδεικνύει την έντονη παρουσία προσφυγικών μαθητικών ροών στα ελληνικά σχολεία, με δεύτερη μαθητική κατηγορία αυτή των Ρομά. Επομένως, το πλήθος των τάξεων υποδοχής αποτελείται από αυτούς τους δυο πληθυσμούς με ότι αυτό συνεπάγεται για την ανάγκη προσαρμογής των διδακτικών εγχειριδίων ως προς την σκοποθεσία και το περιεχόμενό τους, αφού δεν μπορούν τα ίδια βιβλία να χρησιμοποιούνται για όλους τους διαφορετικούς αλλόγλωσσους μαθητικούς πληθυσμούς.

Clustered Bar Count of Απο τι μαθητικό πληθυσμό αποτελείται/αποτελούνταν κυρίως η τάξη στην οποία διδάσκετε by Έχετε εντοπίσει δυσκολίες στην χρήση εικόνων απο αλλόγλωσσους μαθητές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σας;

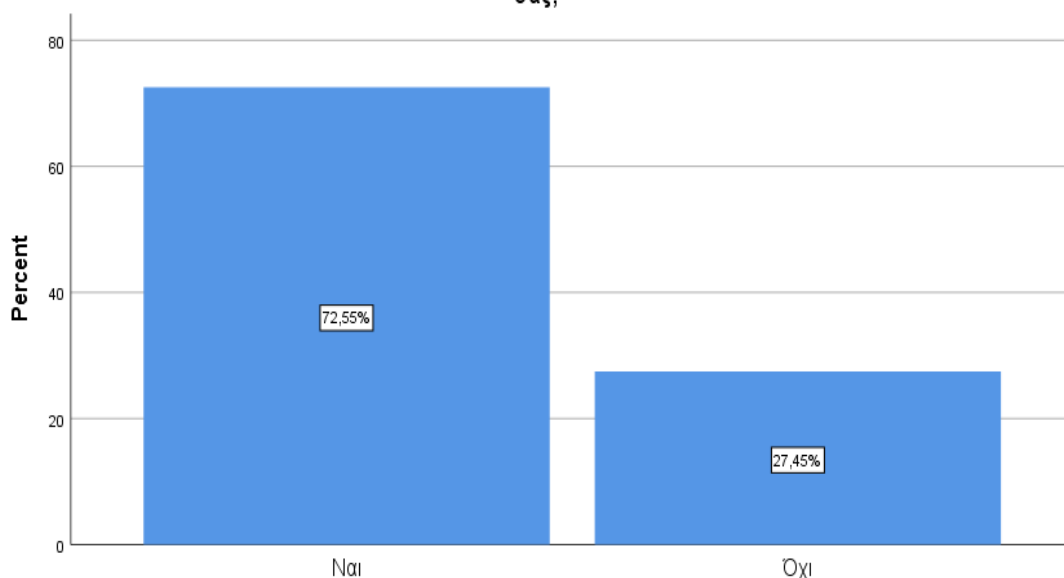


Γράφημα 11.5.47: Δυσκολίες και μαθητικός πληθυσμός

Το παραπάνω γράφημα αναφέρεται συγκριτικά στον εντοπισμό δυσκολιών στην χρήση εικόνων από αλλόγλωσσους/ες μαθητές/τριες και στην ερώτηση που σχετίζεται με τον αλλόγλωσσο πληθυσμό στην τάξη και θα το χωρίσουμε σε τρία ξεχωριστά με τον αντίστοιχο σχολιασμό. Στην συνέχεια θα εξετάσουμε τις δυσκολίες στην χρήση εικόνων οι οποίες εντοπίστηκαν από τους/τις εκπαιδευτικούς, χωριστά για κάθε κατηγορία αλλόγλωσσου πληθυσμού, ο οποίος υπήρχε στην τάξη.

Αρχικά, αν εξετάσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών που επέλεξαν την πληθυσμιακή ομάδα των μαθητών/τριών Ρομά, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι το δείγμα αποτελείται συνολικά από 51 εκπαιδευτικούς, από τους οποίους το 72,5% (37 άτομα) αναφέρονται σε δυσκολίες στη χρήση εικόνων, ενώ αντίστοιχες δυσκολίες δήλωσε πως δεν αντιμετωπίζει το υπολειπόμενο 27.5% (14 άτομα), όπως αναλυτικότερα αποτυπώνεται στο ακόλουθο γράφημα:

Έχετε εντοπίσει δυσκολίες στην χρήση εικόνων από αλλόγλωσσους μαθητές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σας;

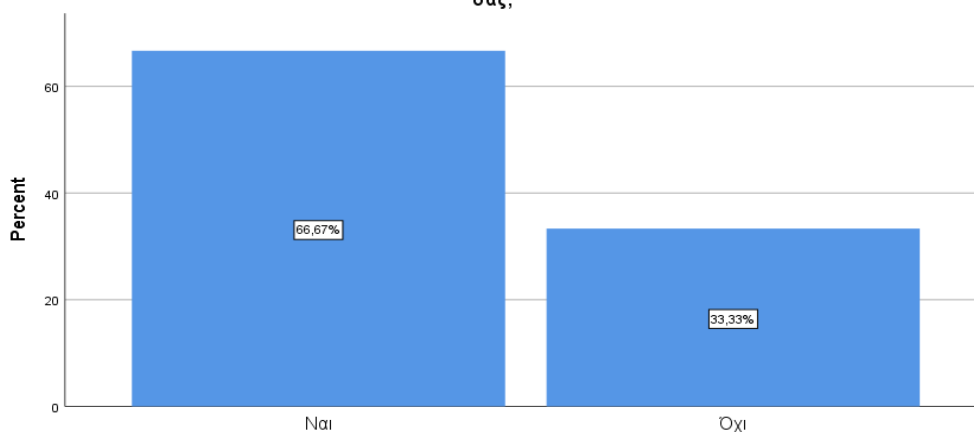


Έχετε εντοπίσει δυσκολίες στην χρήση εικόνων από αλλόγλωσσους μαθητές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σας;

Γράφημα 11.5.20α: Δυσκολίες στην χρήση εικόνων από μαθητές/τριες Ρομά κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας

Αν εξετάσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον πληθυσμό των μεταναστών/τριών, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι από το συνολικό δείγμα των 24 εκπαιδευτικών, δυσκολίες στη χρήση εικόνων εντοπίστηκαν στο 66,7% του δείγματος (16 άτομα), ενώ τέτοιες δυσκολίες δεν αντιμετώπισε το 33,3% (8 άτομα), όπως φαίνεται στο ακόλουθο ραβδόγραμμα:

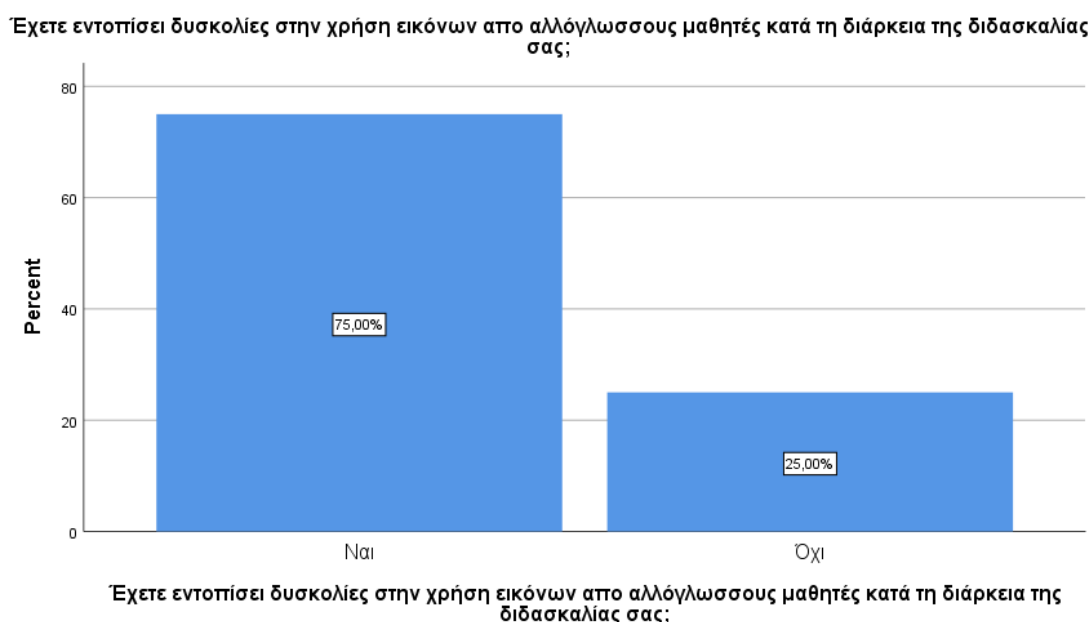
Έχετε εντοπίσει δυσκολίες στην χρήση εικόνων από αλλόγλωσσους μαθητές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σας;



Έχετε εντοπίσει δυσκολίες στην χρήση εικόνων από αλλόγλωσσους μαθητές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σας;

Γράφημα 11.5.480β: Δυσκολίες στη χρήση εικόνων από μετανάστες/τριες μαθητές/τριες

Αντίστοιχα, από το πλήθος των 84 εκπαιδευτικών που επέλεξαν πρόσφυγες μαθητές/τριες, δυσκολίες στη χρήση εικόνων διαπίστωσε το 75,0% (63 άτομα), ενώ το 25,0% (21 άτομα) δεν φάνηκε να διαπιστώνει ότι οι μαθητές/τριες αντιμετωπίζουν δυσκολίες, όπως αποτυπώνεται στο ακόλουθο γράφημα:



Γράφημα 11.5.20γ: Δυσκολίες στη χρήση εικόνων από πρόσφυγες μαθητέ/τριες

Τέλος, θα πρέπει να γίνει αναφορά και στο σύνολο των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε πληθυσμό Παλλινოსτούντων μαθητών/τριών (3 άτομα), οι οποίοι/ες δήλωσαν ότι στο σύνολό τους εντοπίζουν δυσκολίες από πλευράς των μαθητών/τριών στη χρήση εικόνων.

Άρα, παρατηρείται ότι το πλήθος των εκπαιδευτικών εντόπισε δυσκολίες στη χρήση των εικόνων με τις περισσότερες να εντοπίζονται στον προσφυγικό μαθητικό πληθυσμό, ακολουθούμενο από τους Ρομά. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα πρέπει να θεωρηθούν αναμενόμενα, αφού, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, το μεγαλύτερο μέρος του μαθητικού πληθυσμού των τάξεων υποδοχής στην Περιφέρεια Αττικής αποτελείται από μαθητές/τριες πρόσφυγες. Επιπλέον, επισημαίνοντας και τις επιμέρους συχνότητες ανά κατηγορία (πληθυσμός και δυσκολίες) παρατηρούμε ότι διαμορφώνονται όπως αποτυπώνεται στον παρακάτω πίνακα:

		Έχετε εντοπίσει δυσκολίες στην χρήση εικόνων από αλλόγλωσσους μαθητές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σας;		Total
		Ναι	Όχι	
Από τι μαθητικό πληθυσμό αποτελείται/αποτελούνταν κυρίως η τάξη στην οποία διδάσκετε	Ρομά	37	14	51
	Μετανάστες	16	8	24
	Παλινοστούντες	3	0	3
	Πρόσφυγες	63	21	84
Total		119	43	162

Πίνακας 11.5.28: Δυσκολίες στη διδακτική αξιοποίηση των εικόνων με βάση την κατηγορία του μαθητικού πληθυσμού

Τέλος, το δείγμα ερωτήθηκε αναφορικά με την επάρκεια του διαθέσιμου διδακτικού χρόνου για την υλοποίηση δραστηριοτήτων που απαιτούν εικόνες

	Mean	Std. Deviation
Πόσο επαρκής είναι για εσάς ο διαθέσιμος διδακτικός χρόνος σε περίπτωση δραστηριοτήτων που απαιτούν εικόνες;	3,37	,938

Υπόμνημα: 1: Πάρα Πολύ, 2: Πολύ, 3: Ούτε πολύ/ ούτε λίγο, 4: Λίγο, 5: Καθόλου

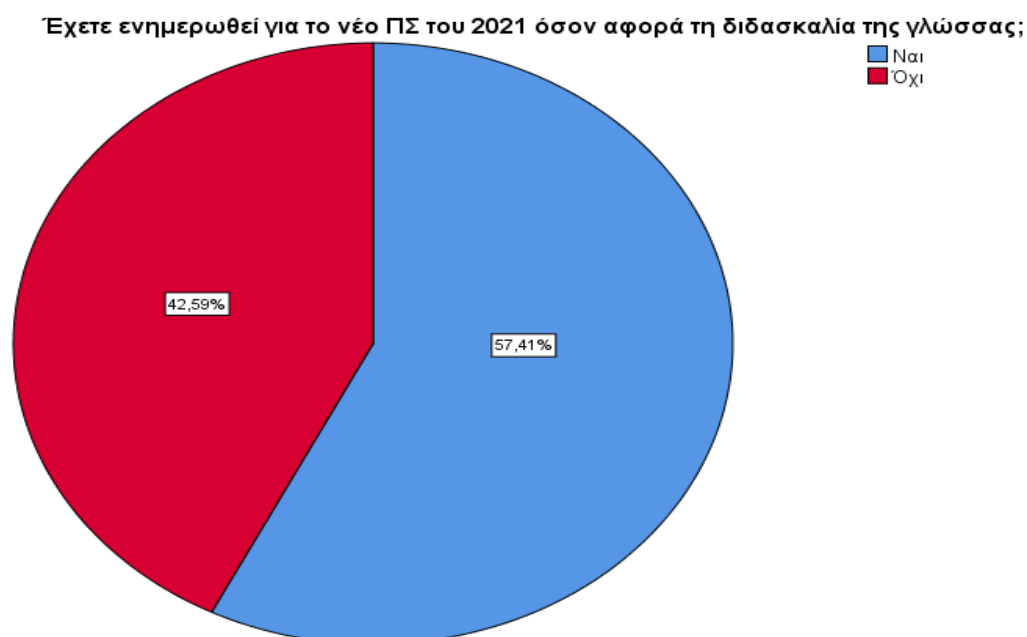
Πίνακας 11.5.29: Μέση τιμή και τυπική απόκλιση δηλώσεων που αφορούν στον οπτικό και γλωσσικό γραμματισμό στη γλωσσική διδασκαλία

Μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι κατά μέσο όρο το δείγμα δεν έχει ιδιαίτερες διακυμάνσεις ως προς την στάση του έναντι της επάρκειας του διδακτικού χρόνου σε περίπτωση δραστηριοτήτων που απαιτούν εικόνες, αφού οι τιμές δεν εντοπίζονται στα άκρα της κλίμακας με την αντίστοιχη μέση τιμή να ανέρχεται σε 3,37 (TA: 0,938).

13.6. Πρακτικές εκπαιδευτικών στη γλωσσική διδασκαλία

Στο ακόλουθο σκέλος του ερωτηματολογίου, εξετάστηκαν οι πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί σε επίπεδο γλωσσικής διδασκαλίας όπου αρχικά εξετάστηκε ο βαθμός ενημέρωσής τους για το νέο ΠΣ (2021) για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Στη σχετική ερώτηση, το 57,4% του δείγματος (93 άτομα) ανέφεραν ότι έχουν ενημερωθεί σχετικά με τις αρχές του νέου ΠΣ, ενώ το υπολειπόμενο 42,6% (69 άτομα) ανέφεραν πως όχι, όπως αναλυτικότερα αποτυπώνεται στο ακόλουθο γράφημα:



Γράφημα 11.6.49: Έχετε ενημερωθεί για το νέο πρόγραμμα σπουδών του 2021 όσον αφορά τη διδασκαλία της γλώσσας

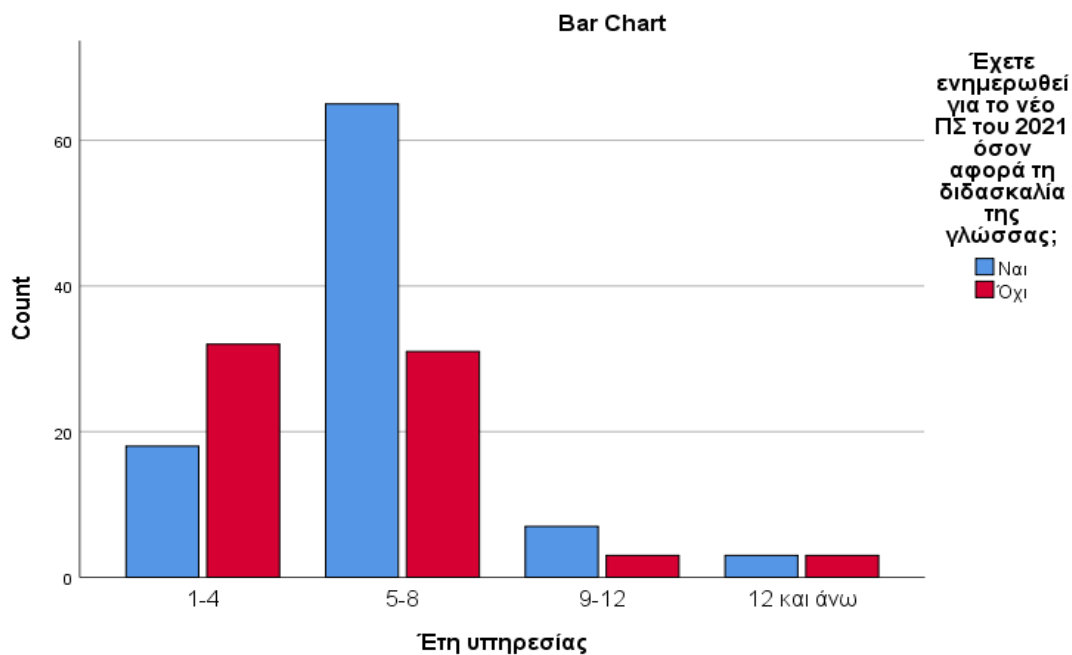
Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι μια μεγάλη πλειοψηφία του δείγματος φαίνεται να έχει ενημερωθεί σχετικά με το νέο πρόγραμμα σπουδών του 2021. Αν εξετάσουμε την σχετική ενημέρωση αναλόγως των ετών υπηρεσίας, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι συγκριτικά πιο ενημερωμένοι/ες φαίνεται να είναι οι έχοντες/ουσες 5-8 έτη υπηρεσίας, από τους/τις οποίους/ες το 67,7% έχει ενημερωθεί σχετικά με τη φιλοσοφία και τις κατευθύνσεις του νέου ΠΣ, ενώ συγκριτικά οι λιγότερο ενημερωμένοι/ες φαίνεται να είναι οι έχοντες/ουσες 1-4 έτη υπηρεσίας, από τους/τις οποίους/ες μόνο το 36,0% έχει ενημερωθεί σχετικά, ενώ το υπολειπόμενο 64,0% δεν έχει λάβει κάποια ενημέρωση.

Οι συχνότητες και σχετικές συχνότητες αναφορικά με το ερώτημα αυτό αποτυπώνονται στον ακόλουθο πίνακα:

			Έχετε ενημερωθεί για το νέο ΠΣ του 2021 όσον αφορά τη διδασκαλία της γλώσσας;		Total
			Ναι	Όχι	
Έτη υπηρεσίας	1-4	Count	18	32	50
		% within Έτη υπηρεσίας	36,0%	64,0%	100,0%
	5-8	Count	65	31	96
		% within Έτη υπηρεσίας	67,7%	32,3%	100,0%
	9-12	Count	7	3	10
		% within Έτη υπηρεσίας	70,0%	30,0%	100,0%
12 και άνω	Count	3	3	6	
	% within Έτη προϋπηρεσίας	50,0%	50,0%	100,0%	
Total	Count	93	69	162	
	% within Έτη υπηρεσίας	57,4%	42,6%	100,0%	

Πίνακας 11.6.30: Ενημέρωση για το νέο ΠΣ του 2021 αναφορικά με τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας βάσει προϋπηρεσίας

Για την οπτική απεικόνιση του παραπάνω, θα σχεδιάσουμε τις συχνότητες που αφορούν τον βαθμό εξοικείωσης των εκπαιδευτικών για το νέο ΠΣ του 2021 αναφορικά με τη διδασκαλία της γλώσσας, όπως στο ακόλουθο γράφημα:



Γράφημα 11.6.50: Ραβδόγραμμα ενημέρωσης για το νέο ΠΣ του 2021 αναφορικά με τη διδασκαλία της γλώσσας για τις διάφορες κατηγορίες ετών υπηρεσίας

Στη συνέχεια, το δείγμα κλήθηκε να αποτυπώσει τη συμφωνία ή τη διαφωνία του με προτάσεις που αφορούν στην διδασκαλία της γλώσσας, με την μέση τιμή και την τυπική απόκλιση να αποτυπώνονται στον ακόλουθο πίνακα:

	Mean	Std. Deviation
Θεωρείτε πως το υπάρχον εκπαιδευτικό υλικό που στηρίζεται στη χρήση εικόνων είναι σαφές και επαρκές;	3,21	,784
Πόσο σημαντική κρίνετε την προετοιμασία του/της εκπαιδευτικού σε περίπτωση διδασκαλίας με την χρήση πολυτροπικών εικόνων	1,93	,760

Υπόμνημα: 1: Πάρα Πολύ, 2: Πολύ, 3: Ούτε πολύ/ ούτε λίγο, 4: Λίγο, 5: Καθόλου

Πίνακας 11.6.31: Μέση τιμή και τυπική απόκλιση προτάσεων που αφορούν στις πρακτικές των εκπαιδευτικών στη γλωσσική διδασκαλία

Μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι το δείγμα τηρεί μία ισορροπημένη άποψη κατά μέσο όρο αναφορικά με την επάρκεια και σαφήνεια του εκπαιδευτικού υλικού με την χρήση των εικόνων (ΜΤ: 3,21, ΤΑ: 0,784), αφού οι απαντήσεις κυμαίνονται μακριά από τα δύο άκρα της κλίμακας και επικεντρώνονται στο *Ούτε Πολύ/Ούτε Λίγο*. Από την άλλη, θεωρεί πολύ σημαντική την προετοιμασία του/της εκπαιδευτικού σε περίπτωση διδασκαλίας με την χρήση πολυτροπικών εικόνων (ΜΤ: 1,93, ΤΑ: 0,760).

Η πλειοψηφία του δείγματος, δεν φαίνεται να ακολουθεί συγκεκριμένη διδακτική μεθοδολογία στη διδασκαλία πολυτροπικών εικόνων, καθώς σε σχετική δήλωση «ναι» απαντά το 32,0% ενώ «όχι» το 68,0%. Θα πρέπει να αναφερθεί ότι τα παραπάνω ποσοστά υπολογίστηκαν αναγωγικά, καθώς εντοπίστηκε ικανός αριθμός ελλειπουσών τιμών (137 άτομα) αφού αρκετοί/ες από τους/τις εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι δεν χρησιμοποιούν εν γένει πολυτροπικά κείμενα κατά τη διδασκαλία.

Πέραν όμως τη διδακτικής μεθοδολογίας, σημαντικό ρόλο στη διδασκαλία με πολυτροπικά κείμενα φαίνεται να είναι και η εμπειρία, αφού στη σχετική ερώτηση η αντίστοιχη μέση τιμή ανέρχεται σε 1,83 (ΤΑ: 0,719), όπως αποτυπώνεται και στον ακόλουθο πίνακα:

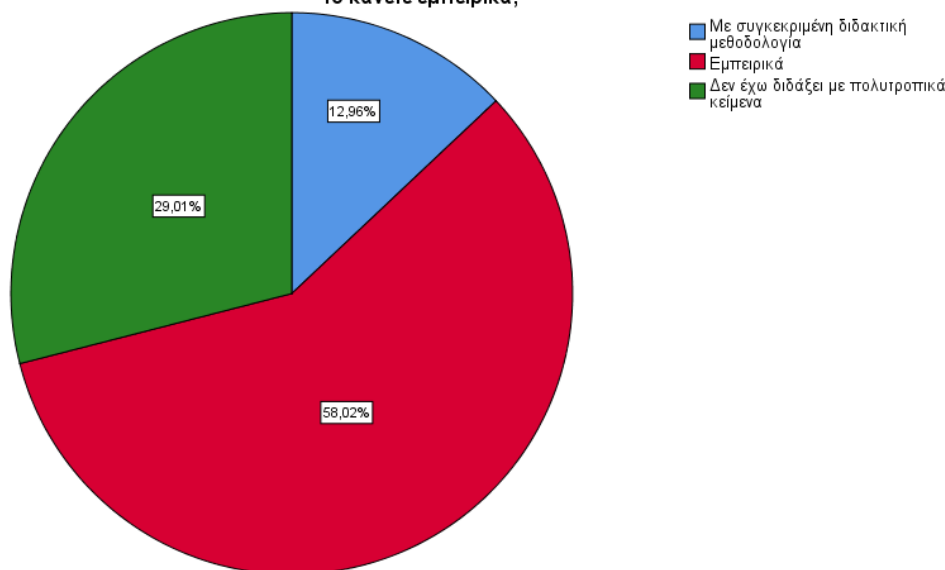
	Mean	Std. Deviation
Εκτός από την διδακτική μεθοδολογία, πόσο σημαντική είναι η εμπειρία στην διδασκαλία με πολυτροπικά κείμενα;	1,83	,719

Υπόμνημα: 1: Πάρα Πολύ, 2: Πολύ, 3: Ούτε πολύ/ ούτε λίγο, 4: Λίγο, 5: Καθόλου

Πίνακας 11.6.32: Μέση τιμή και τυπική απόκλιση προτάσεων που αφορούν στις πρακτικές των εκπαιδευτικών στη γλωσσική διδασκαλία

Ικανό μέρος του δείγματος, φαίνεται να μην έχει χρησιμοποιήσει πολυτροπικά κείμενα κατά τη διδασκαλία τους, καθώς σε ερώτηση που αφορά την τήρηση συγκεκριμένης διδακτικής μεθοδολογίας ή εμπειρικής διδασκαλίας, αποκτούμε τα αποτελέσματα που αποτυπώνονται στο ακόλουθο γράφημα:

Εσείς όταν διδάσκετε πολυτροπικά κείμενα θεωρείτε ότι έχετε κάποια συγκεκριμένη διδακτική μεθοδολογία ή το κάνετε εμπειρικά;

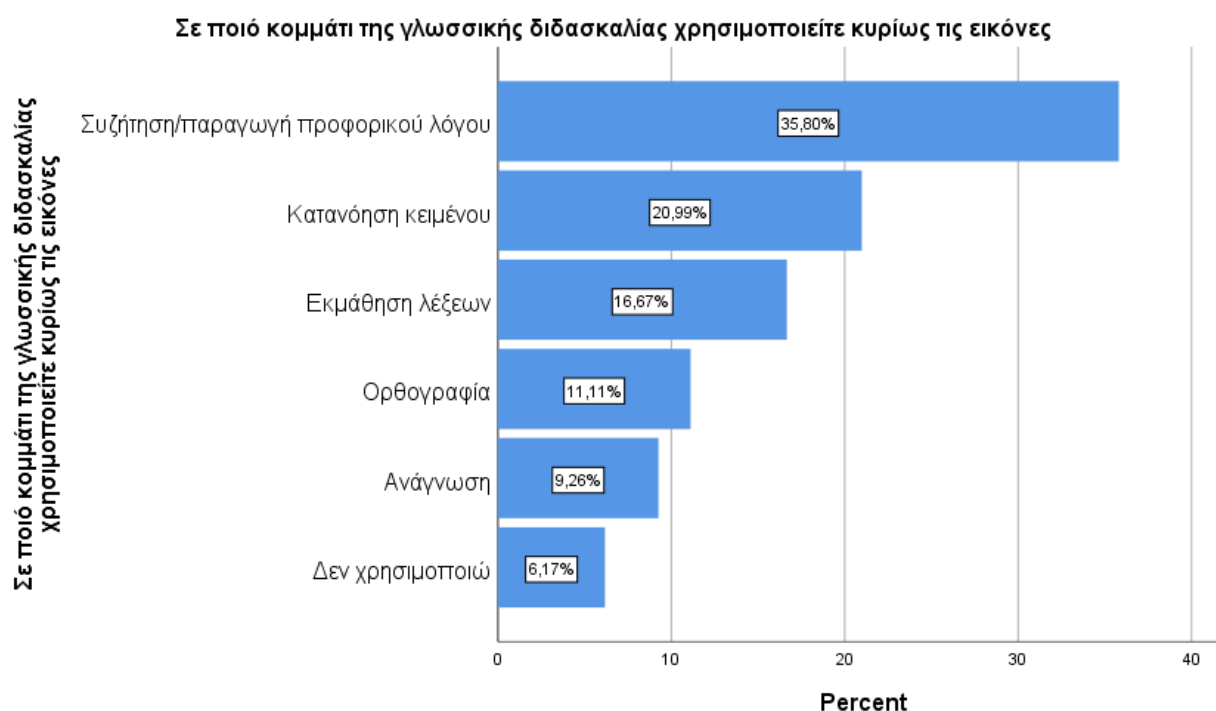


Γράφημα 11.6.51: Συστηματική ή εμπειρική διδακτική αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων

Αρχικά διαπιστώνουμε ότι το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος και σε ποσοστό που ανέρχεται σε 58,02% (94 άτομα) φαίνεται να διδάσκουν εμπειρικά, όταν διδάσκουν πολυτροπικά κείμενα, ενώ συγκεκριμένη διδακτική μεθοδολογία ακολουθεί το 13,0% (21 άτομα). Τέλος, ένα ικανό μέρος του δείγματος, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, και σε ποσοστό που ανέρχεται σε 29,0% (47 άτομα) φαίνεται να μην επιλέγει πολυτροπικά κείμενα για τις ανάγκες της γλωσσικής διδασκαλίας.

Καθώς η αξιοποίηση των εικόνων και των πολυτροπικών κειμένων εν γένει μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων και να εντάσσεται σε διαφορετικά τμήματά της (ανάγνωση και κατανόηση λόγου, παραγωγή λόγου,

ορθογραφία, διδασκαλία γραμματικής και λεξιλογίου), οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν σχετικά με το κομμάτι της γλωσσικής διδασκαλίας στο οποίο κυρίως χρησιμοποιούν εικόνες με τα αποτελέσματα να αποτυπώνονται στο ακόλουθο ραβδόγραμμα:

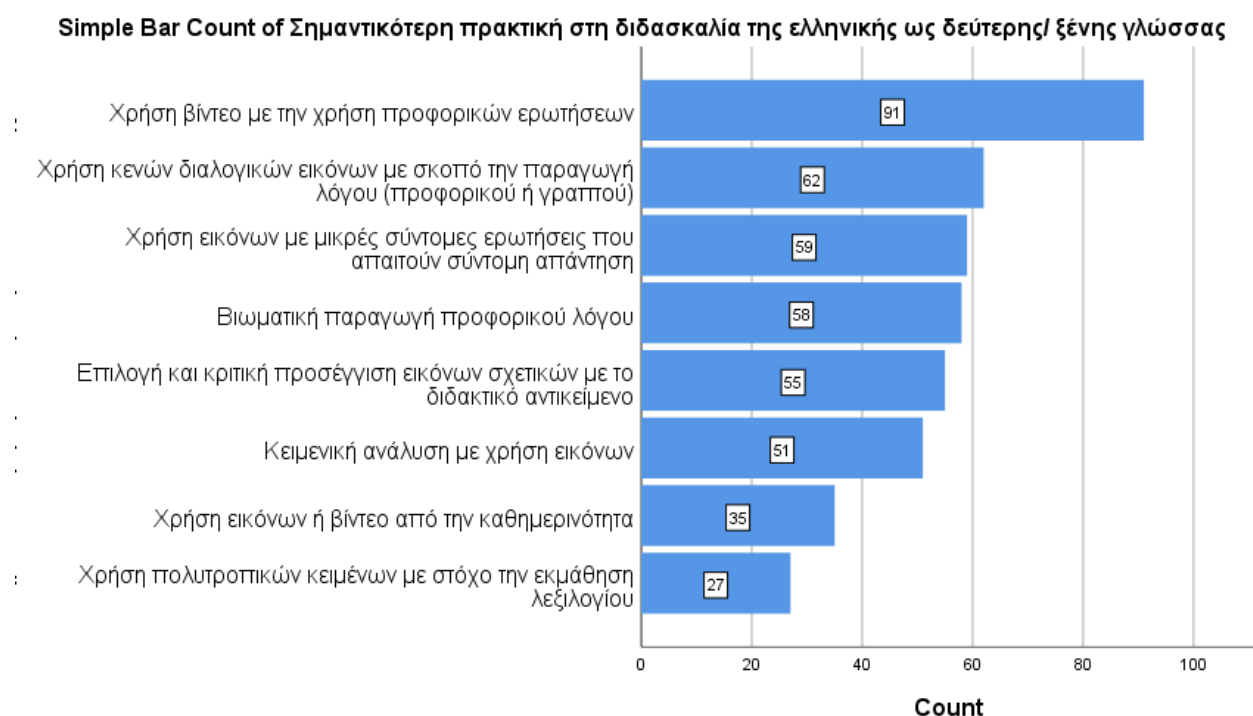


Γράφημα 11.6.52: Τμήμα γλωσσικής διδασκαλίας στο οποίο χρησιμοποιούνται κυρίως οι εικόνες

Μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι κατά κύριο λόγο οι εικόνες χρησιμοποιούνται στην συζήτηση/ παραγωγή προφορικού λόγου με το αντίστοιχο ποσοστό των εκπαιδευτικών που το επιλέγει να ανέρχεται σε 35,8% (58 άτομα). Πέραν αυτού, οι εικόνες χρησιμοποιούνται στην κατανόηση κειμένου, όπου το αντίστοιχο ποσοστό που τις χρησιμοποιεί να ανέρχεται σε 21,0% (34 άτομα). Την εκμάθηση λεξιλογίου και της ορθογραφίας επιλέγει το 16,7% (27 άτομα) και το 11,1% (18 άτομα) αντίστοιχα, ενώ εικόνες στην ανάγνωση χρησιμοποιεί το 9,3% του δείγματος (15 άτομα). Τέλος, το 6,2% (10 άτομα) δεν χρησιμοποιεί καθόλου εικόνες κατά τη γλωσσική διδασκαλία.

Ακολούθως το δείγμα ερωτήθηκε σχετικά με τις πιο σημαντικές, κατά την κρίση των συμμετεχόντων/ουσών στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, όπου σε μια κλειστού τύπου ερώτηση επέλεξε την/τις προτάσεις που το αντιπροσωπεύουν περισσότερο. Καθώς οι πολλαπλές απαντήσεις επιτρέπονταν (μέχρι τρεις επιλογές), το υλικό που συγκεντρώθηκε κωδικοποιήθηκε και αποτέλεσε

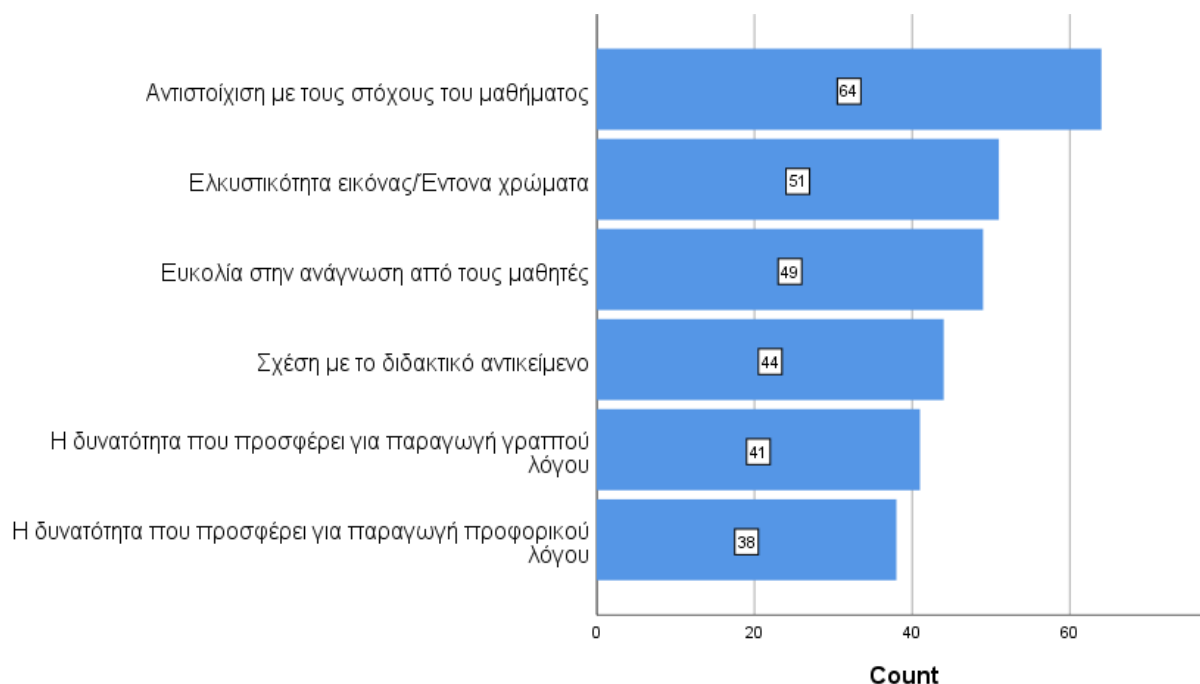
αντικείμενο επεξεργασίας ως σύνολο πολλαπλών απαντήσεων (multiple response set), με τις συχνότητες των απαντήσεων να αποτυπώνονται στο ακόλουθο ραβδόγραμμα:



Γράφημα 11.6.53: Ανάδειξη βασικών πρακτικών στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας

Βάσει των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι η σημαντικότερη πρακτική στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας είναι η χρήση βίντεο με παράλληλη διατύπωση υποστηρικτικών προφορικών ερωτήσεων, την οποία επιλέγει το 56,17% του δείγματος (91 άτομα). Ακολούθως, η χρήση κενών διαλογικών εικόνων με σκοπό την παραγωγή προφορικού ή/και γραπτού λόγου επιλέγεται από το 38,27% του δείγματος (62 άτομα), ενώ η χρήση εικόνων με μικρές σύντομες ερωτήσεις που απαιτούν σύντομη απάντηση και η βιωματική παραγωγή προφορικού λόγου επιλέγεται από το 36,42% του δείγματος (59 άτομα) και 35,80% (58 άτομα) αντίστοιχα. Παρόμοιο ποσοστό φαίνεται να επιλέγει και τις πρακτικές της επιλογής και κριτικής προσέγγισης εικόνων σχετικών με το διδακτικό αντικείμενο (33,95%, 55 άτομα) και την κειμενική ανάλυση με χρήση εικόνων (31,48%, 51 άτομα). Τέλος, οι λιγότερο επιλεγείσες πρακτικές φαίνεται να είναι η χρήση εικόνων ή βίντεο από την καθημερινότητα και η χρήση πολυτροπικών κειμένων με στόχο την εκμάθηση λεξιλογίου, τις οποίες επιλέγει το 21,61% (35 άτομα) και το 16,67% (27 άτομα) αντίστοιχα.

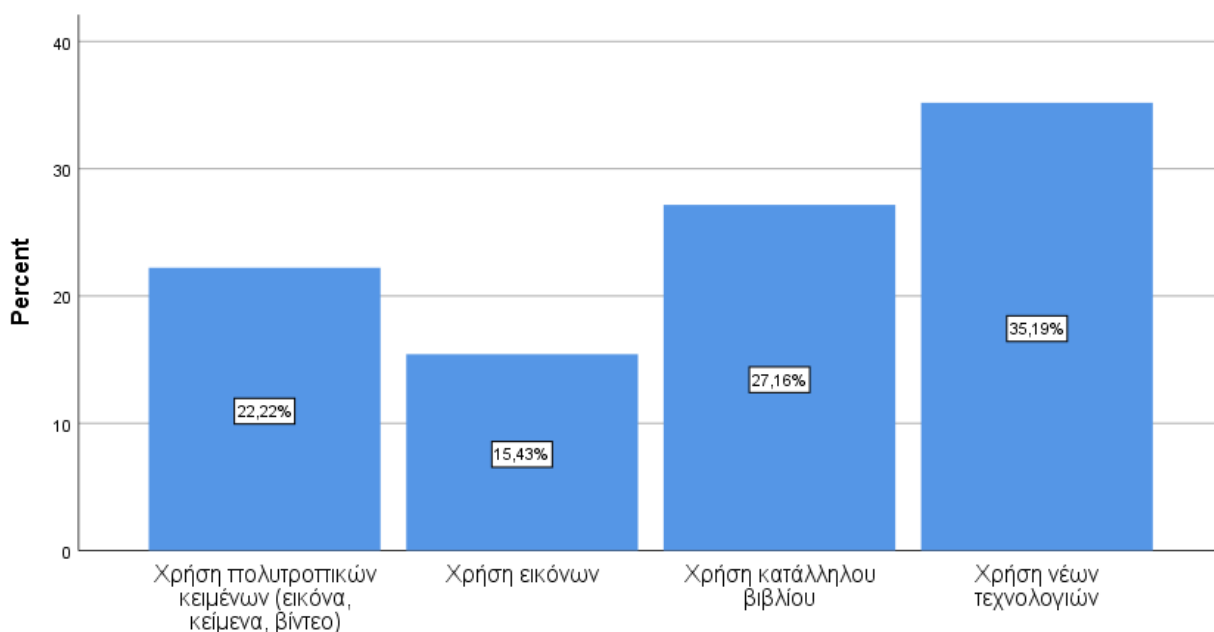
Τα κριτήρια με τα οποία επιλέγεται μια εικόνα για τη διδασκαλία της γλώσσας, εξετάστηκαν σε σχετική ερώτηση κλειστού τύπου, όπου το δείγμα είχε τη δυνατότητα επιλογής μέχρι δύο από τις διαθέσιμες απαντήσεις. Τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν αποτέλεσαν αντικείμενο επεξεργασίας ως σύνολο πολλαπλών απαντήσεων, με τα αποτελέσματα να αποτυπώνονται στο ακόλουθο γράφημα:



Γράφημα 11.6.54: Κριτήρια επιλογής μιας εικόνας για τη διδασκαλία της γλώσσας

Μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι το σημαντικότερο κριτήριο για την επιλογή μιας εικόνας για τη διδασκαλία της γλώσσας είναι η αντιστοίχιση με τους διδακτικούς στόχους του μαθήματος, το οποίο επιλέγεται από το 39,51% (64 άτομα). Αμέσως επόμενο κριτήριο για την επιλογή μιας εικόνας για τη διδασκαλία της γλώσσας αναδείχτηκε η ελκυστικότητα εικόνας/ έντονα χρώματα, το οποίο επιλέγεται από το 31,48% του δείγματος (51 άτομα), ενώ αμέσως επόμενο κριτήριο είναι η ευκολία στην ανάγνωσή της από τους/τις μαθητές/τριες, το οποίο με την σειρά του επιλέγεται από το 30,25% (49 άτομα). Η σχέση της εικόνας με το διδακτικό αντικείμενο συνιστά ένα κριτήριο για την επιλογή της κατά τη διδασκαλία της γλώσσας σύμφωνα με το 27,16% του δείγματος (44 άτομα), ενώ τα λιγότερο επιλεγμένα κριτήρια για την επιλογή μιας εικόνας για τη διδασκαλία της γλώσσας είναι η δυνατότητα που προσφέρει για παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου, τα οποία επιλέγονται από το 25,31% (41 άτομα) και 24,60% (38 άτομα) αντίστοιχα.

Τέλος, το δείγμα ερωτήθηκε σχετικά με το τι θα πρότεινε ως βασικό υλικό σε περίπτωση σχεδιασμού ενός μαθήματος υπό το πρίσμα του οπτικού και πολυτροπικού γραμματισμού, με τις επιμέρους απαντήσεις να αποτυπώνονται στο ακόλουθο γράφημα:



Γράφημα 11.6.55: Προτάσεις αξιοποίησης εκπαιδευτικού υλικού

Η ευρεία πλειοψηφία του δείγματος φαίνεται να προτείνει για τον σχεδιασμό ενός γλωσσικού μαθήματος, τη χρήση νέων τεχνολογιών, με το αντίστοιχο ποσοστό να ανέρχεται σε 35,2% (57 άτομα), ενώ ακολουθεί η χρήση του κατάλληλου σχολικού εγχειριδίου (27,2%, 44 άτομα). Από την άλλη, η χρήση πολυτροπικών εικόνων επιλέγεται από το 22,2% (36 άτομα), ενώ τέλος η χρήση εικόνων επιλέγεται αντίστοιχα από το 15,4% του δείγματος (25 άτομα).

14. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Σε αντίστοιχες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στο παρελθόν (Οικονομάκου & Parakitsos, 2021; Πετκίδου, 2021) Γρόσδος, 2015; Οικονομάκου & Γρίβα, 2014; Χατζησαββίδης, 2007; Χατζησαββίδη και Γαζάνη, 2005) και λαμβάνοντας υπόψη ότι ο οπτικός και πολυτροπικός γραμματισμός εισήχθησαν τις τελευταίες δεκαετίες στη γλωσσική διδασκαλία, ομοίως τα συμπεράσματα της έρευνας δεν αποκλίνουν σημαντικά από προγενέστερες έρευνες. Συγκεκριμένα, όπως φάνηκε από την επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων, ο γραμματισμός αναδεικνύει πρακτικές που σχετίζονται και με την εκτός του σχολικού περιβάλλοντος πραγματικότητα (Χατζησαββίδης, 2007) συνδεόμενος πολλές φορές και με διαφορετικές συνθήκες επικοινωνίας (Αϊδίνης, 2012). (βλ. γράφημα 17 και 24 οπτική αναφορά για θέματα καθημερινότητας, έναυσμα για συζητήσεις, ανάπτυξη προφορικού λόγου κλπ.). Επιπλέον, ιδιαίτερο ενδιαφέρον προκαλεί η σημασία που δίνεται στην κοινωνική και επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας (βλ. γράφημα 17 και γράφημα 19) στο Π.Σ. του 2021/23 (Οικονομάκου & Parakitsos, (2021). Καθοριστικής σημασίας είναι και η αξιοποίηση ποικίλων σημειωτικών τρόπων για τη διδασκαλία της γλώσσας (Οικονομάκου & Γρίβα, 2014; Οικονομάκου, 2022). Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της χρήσης από μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς σύγχρονων τεχνολογικών εργαλείων και πολυτροπικών κειμένων κατά τη γλωσσική εκμάθηση (βλ. γράφημα 25 και 27) έχοντας έτσι τη δυνατότητα και οι δύο πλευρές να καταλήγουν σε διαφορετική προσέγγιση ενός κειμένου δίνοντας σε αυτό διαφορετικές ερμηνευτικές, κριτικές και παραγωγικές διαστάσεις (Unsworth, 2006). Η εικόνα και γενικά η οπτική γραμματική επιτρέπει την ενασχόληση και τη σε βάθος επαφή με ποικίλες γλωσσικές και λεξιλογικές επιλογές που αναπαριστούν κάθε κοινωνική και ατομική εμπειρία της καθημερινής ζωής (Halliday, 1985) αναδεικνύοντας έτσι την κυρίαρχη θέση που έχει η εικόνα στη γλωσσική διδασκαλία σε σχέση με ένα απλό συμβατικό κείμενο (Θεολόγου, 2017). Επιπρόσθετα, ενισχύεται η άποψη των Γιαννικοπούλου και Παπαδοπούλου (2004) ότι τα παιδιά μαθαίνουν να παράγουν λόγο μέσα από τις εικόνες (βλ. γράφημα 25 και 26) και η άποψη του Γρόσδου (2015) ότι οι μαθητές/τριες μπορούν να γράφουν, να παρατηρούν, να επικοινωνούν και γενικά να παράγουν γλώσσα μέσω των οπτικών ερεθισμάτων δημιουργώντας σενάρια, κείμενα, εικονογραφημένες ιστορίες κλπ..

Η ελλιπής επιμόρφωση σε θέματα οπτικού γραμματισμού και πολυτροπικότητας, δικαιολογεί σε μεγάλο βαθμό τον δισταγμό των εκπαιδευτικών για χρήση των εικόνων κατά τη διάρκεια της γλωσσικής διδασκαλίας (βλ. πίνακα 10). Ωστόσο, ο οπτικός και πολυτροπικός γραμματισμός οφείλουν να αποτελούν ένα πολύ σημαντικό τμήμα της γλωσσικής διδασκαλίας, άποψη που ενισχύεται από τις απόψεις των εκπαιδευτικών ότι η χρήση εικόνων και πολυτροπικών κειμένων πρέπει να αποτελεί βασικό υλικό διδασκαλίας σε τάξεις υποδοχής – ΖΕΠ., καθώς, παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες σε μαθησιακό επίπεδο, συμβάλλουν εκτός των άλλων στην κοινωνική νοηματοδότηση επιτρέποντας την αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφορετικών κοινωνικών ομάδων (Τεντολούρης και Χατζησαββίδης, 2014).

Παράλληλα η ύπαρξη εικόνων είναι πολύ σημαντική, αφού συμβάλλει πολύ στην κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου αν και η καταλληλότητα των σχολικών εγχειριδίων για τη γλωσσική διδασκαλία δεν είναι τέτοια που να επιτρέπει την σε βάθος αξιοποίηση τους, δεδομένο που αναπόφευκτα οδηγεί σε προτάσεις για αλλαγές στο περιεχόμενό τους. Κατά κύριο λόγο οι προτάσεις για αλλαγές στα σχολικά εγχειρίδια στις τάξεις υποδοχής – ΖΕΠ αφορούν σε δραστηριότητες, σε κείμενα, στη διάρθρωση του βιβλίου και σε εικόνες. Τέλος, πολύ σημαντική σε ένα σχολικό εγχειρίδιο, πρέπει να θεωρείται η ύπαρξη δραστηριοτήτων με σημείο αναφοράς εικονιστικά στοιχεία τις εικόνες, δεδομένα που φαίνεται να επιβεβαιώνουν και να συμφωνούν και με προηγούμενες έρευνες (Πλειός, 2005; Γρόσδος, 2015)

Η χρήση εικόνων με μικρές σύντομες ερωτήσεις που απαιτούν σύντομη απάντηση και η βιωματική παραγωγή προφορικού λόγου είναι δύο σημαντικές πρακτικές γλωσσικής διδασκαλίας, ενώ λιγότερο αποτελεσματικές θεωρούνται η πρακτική της κειμενικής ανάλυσης με τη χρήση εικόνων, η χρήση εικόνων ή βίντεο από την καθημερινότητα και η χρήση πολυτροπικών εικόνων με στόχο την εκμάθηση λεξιλογίου (Γρόσδος, 2011). Άλλωστε, η εικόνα επιτρέπει τη συντομία της έκφρασης, αφού αποτελεί το μέσο εκφραστικής απεικόνισης αναπαραστάσεων των βιωμάτων των μαθητών/τριών, με αποτέλεσμα να παράγεται λεξιλόγιο ανάλογο των κοινωνικών περιστάσεων αυτών (Βρύζας, 2005).

Ως προς τα κριτήρια με τα οποία επιλέγεται μια εικόνα για την διδασκαλία της γλώσσας σημαντικά είναι η αντιστοίχιση με τους στόχους του μαθήματος (Τσιάκαλος, 2005), η ελκυστικότητα εικόνας και τα έντονα χρώματα αυτής, η ευκολία στην ανάγνωση από τους μαθητές, ενώ ως λιγότερο σημαντικό κριτήριο αναδεικνύεται η

σχέση με το διδακτικό αντικείμενο και η προσφερόμενη δυνατότητα για παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου. Ωστόσο, η ταύτιση εικόνας και διδακτικού αντικειμένου αποτελεί σημαντικό παράγοντα που καθορίζει την επιλογή των εικόνων (Ασλανίδου, 2005), άποψη που στην παρούσα έρευνα δεν φάνηκε να επιβεβαιώνεται στο μέγιστο βαθμό.

Σημαντική διαπίστωση που προκύπτει από την παρούσα έρευνα είναι ότι αν και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν ακούσει τις έννοιες *οπτικός και πολυτροπικός γραμματισμός*, περίπου οι μισοί/ές μόνο έχουν μελετήσει τη φιλοσοφία και τις διδακτικές γνώση του νέου Π.Σ., άρα έχουν γνώση των εννοιών αυτών και πέρα από το Π.Σ. ανεξάρτητα από τον βαθμό εξοικείωσης με αυτές.

Συμπεραίνεται, επίσης, πως το απαραίτητο υλικό για τον εκπαιδευτικό είναι επαρκές αναφορικά με τη χρήση εικόνων. Πρέπει να επισημανθεί, ότι και η προετοιμασία του/της εκπαιδευτικού σε περίπτωση διδασκαλίας με την χρήση πολυτροπικών εικόνων θεωρείται πολύ σημαντική (Γρόσδος, 2008). Ως προς την διδασκαλία με πολυτροπικά κείμενα η διδακτική εμπειρία θεωρείται πολύ σημαντική αν και δεν φαίνεται να επηρεάζεται ιδιαίτερα από διδακτικές μεθοδολογίες, αφού οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν εμπειρικά χωρίς κάποια συγκεκριμένη μέθοδο (Γρόσδος, 2008).

Ακόμη, κατά την γλωσσική διδασκαλία οι εικόνες φαίνεται να χρησιμοποιούνται κυρίως για συζήτηση και παραγωγή προφορικού λόγου (Φύκαρης & Μήτση, 2013; Παππά & Μούκα, 2016) ενώ η χρήση τους ως μέσων για την κατανόηση κειμένου, για εκμάθηση του λεξιλογίου, της ορθογραφίας και της ανάγνωσης θεωρείται λιγότερο σημαντική. Άρα, μπορούμε να πούμε ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, λόγω ελλιπούς ενημέρωσης και εξοικείωσης με τις συγκεκριμένες έννοιες δυσκολεύονται και να τις εντάξουν στο πλαίσιο της διδασκαλίας τους χρησιμοποιώντας τις κυρίως ως συμπληρωματικές της διδασκαλίας (Παπαδάκου, 2020) παρά τις απόψεις τους για σημαντικότητα αυτών στη γλωσσική διδασκαλία.

Ως προς τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την ανάλυση των δεδομένων, κύριος σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να αναδείξει τις βασικές διδακτικές πρακτικές για το μάθημα της ελληνικής γλώσσας που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε τμήματα Υποδοχής - ΖΕΠ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ταυτόχρονα, ελέγχθηκε και ο βαθμός διδακτικής αξιοποίησης των εικόνων, των βίντεο και γενικά πολυτροπικού υλικού αλλά και η ενσωμάτωση του οπτικού γραμματισμού στη γλωσσική διδασκαλία. Ακόμη, διερευνήθηκε η ετοιμότητα και η ενημέρωση των

εκπαιδευτικών ως προς το νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Γλώσσας του 2021 και η στάση τους απέναντι στα εγχειρίδια της γλωσσικής διδασκαλίας σε Τ.Υ. – Ζ.Ε.Π.. Εξετάζοντας τα ερευνητικά αποτελέσματα σε συνάρτηση με τα ερευνητικά ερωτήματα, διαπιστώθηκε ότι το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών, που αποτέλεσαν το δείγμα της παρούσας έρευνας, φαίνεται να διδάσκουν σε ΤΥ – ΖΕΠ Ι και ΙΙ, ενώ το μεγαλύτερο μέρος έχει επιμορφωθεί στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας, ενώ ο φορέας υλοποίησης είναι τα ΑΕΙ, κάποιος ιδιωτικός φορέας, διάφορες Διευθύνσεις Εκπαίδευσης (χωρίς να διευκρινίζονται οι ταυτότητες αυτών), το ΙΕΠ (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής) και το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να διδάσκουν, κυρίως, κατά σειρά σε πρόσφυγες μαθητές/τριες και μαθητές/τριες ρομά και στη συνέχεια σε μαθητές/τριες μετανάστες/τριες και παλινοστούντες.

Πιο αναλυτικά, φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στα συγκεκριμένα τμήματα είναι εξοικειωμένοι/ες και ενήμεροι/ες με την έννοια του οπτικού και πολυτροπικού γραμματισμού (πρώτο ερευνητικό ερώτημα). Οι περισσότεροι φαίνεται να έχουν συναντήσει κατά την εκπαιδευτική τους διαδρομή τις έννοιες του *οπτικού γραμματισμού* και του *πολυτροπικού γραμματισμού*. Συγκεκριμένα, το δείγμα θεωρεί ότι είναι σε μέτριο/μικρό βαθμό εξοικειωμένο με την έννοια του *οπτικού γραμματισμού*, ενώ είναι λιγότερο εξοικειωμένο με την έννοια του *πολυτροπικού γραμματισμού*. Επιπρόσθετα, πιο κοντά στον ορισμό του οπτικού γραμματισμού, σύμφωνα με τις τοποθετήσεις του δείγματος φαίνεται να είναι η ικανότητα κριτικής επεξεργασίας εικόνων και άλλων οπτικών μέσων, η ικανότητα παραγωγής οπτικού υλικού και η ικανότητα ενασχόλησης με τις εικόνες.

Επιπλέον, από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία και την ιδιαίτερη διδακτική αξία των εικόνων και άλλου πολυτροπικού υλικού στη γλωσσική διδασκαλία (δεύτερο ερευνητικό ερώτημα) όπως άλλωστε φαίνονται και από τις απαντήσεις που δόθηκαν για τον αν ο οπτικός και πολυτροπικός γραμματισμός οφείλουν να αποτελούν σημαντικό τμήμα της γλωσσικής διδασκαλίας (βλ. πίνακες 7 και 8)

Ως προς τη συχνότητα και την άνεση χρήσης των εικόνων ή άλλου οπτικού υλικού κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (τρίτο ερευνητικό ερώτημα) φάνηκε ότι οι απόψεις του πλήθους των εκπαιδευτικών συναντώνται στη μέση της κλίμακας, αφού οι περισσότεροι είναι μετρίως εξοικειωμένοι και χρησιμοποιούν σε μέτριο βαθμό εικόνες ή άλλο οπτικό υλικό.

Ως προς το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, που αφορά την επάρκεια των σχολικών εγχειριδίων και το υποστηρικτικό υλικό του/της εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία της γλώσσας με τη χρήση εικόνων σε τμήματα υποδοχής – Ζ.Ε.Π διαπιστώθηκε ότι τα παρόντα σχολικά εγχειρίδια προωθούν σε μέτριο βαθμό την ανάπτυξη του οπτικού και πολυτροπικού γραμματισμού.

Λαμβάνοντας υπόψη το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα, η χρήση εικόνων ενισχύει το ενδιαφέρον του/της μαθητή/τριας ενώ οι ίδιες οι εικόνες μπορούν να αποτελέσουν μέσω της οπτικοποίησης σημείο αναφοράς για την κριτική προσέγγιση της καθημερινότητας. Πέρα από αυτό, αν θέλαμε να τοποθετήσουμε κατά σειρά τα οφέλη από τη χρήση εικόνων, σύμφωνα πάντοτε με το δείγμα, θα διαπιστώναμε ότι αναπτύσσονται δεξιότητες κριτικής επεξεργασίας μέσω οπτικών μηνυμάτων, ενώ προσφέρονται συνθήκες ταύτισης προφορικού λόγου και εικόνας. Από την άλλη, η χρήση εικόνων ενέχει δυσκολίες, ειδικότερα σε αλλόγλωσσους/ες μαθητές/τριες, καθόσον η πλειοψηφία του δείγματος φαίνεται να έχει εντοπίσει δυσκολίες στην χρήση τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Οι πιο συνήθεις καταγεγραμμένες δυσκολίες αφορούν την εστίαση στις εικόνες και στις πληροφορίες που αυτές εμπεριέχουν αλλά και σε δυσκολίες στην χρήση επαρκούς και κατάλληλου λεξιλογίου για την περιγραφή της εικόνας. Σημαντικό ήταν και το ποσοστό που αναφέρθηκε στη δυσκολία παραγωγής λόγου κατάλληλου και ταυτισμένου με την εικόνα, ενώ λιγότερες δυσκολίες φαίνεται να αντιμετωπίζονται στην προσέγγιση και κατανόηση κοινωνικών ζητημάτων που προκύπτουν μέσω της εικόνας. Τέλος, ο διαθέσιμος διδακτικός χρόνος σε περίπτωση δραστηριοτήτων που απαιτούν εικόνες κρίθηκε ανεπαρκής.

Όσον αφορά το έκτο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί κατά τη γλωσσική διδασκαλία εφαρμόζουν ποικίλες διδακτικές πρακτικές. Αν εξετάσουμε πιο αναλυτικά τις πρακτικές στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας, το δείγμα φαίνεται να χρησιμοποιεί, κυρίως, βίντεο με τη χρήση προφορικών ερωτήσεων, ενώ συχνά φαίνεται να χρησιμοποιούνται εικόνες που περιέχουν διαλόγους προς συμπλήρωση με σκοπό την παραγωγή λόγου (προφορικού ή γραπτού).

Επιπρόσθετα, σε περίπτωση σχεδιασμού ενός γλωσσικού μαθήματος, το δείγμα ως βασικό υλικό θα πρότεινε την περαιτέρω αξιοποίηση νέων τεχνολογιών, τη χρήση του κατάλληλου σχολικού εγχειριδίου και τη χρήση πολυτροπικών κειμένων (εικόνα, κείμενα, βίντεο), ενώ λιγότερο συχνά οι εκπαιδευτικοί θα πρότειναν την πιο συστηματική αξιοποίηση εικονιστικών στοιχείων για τις ανάγκες της διδασκαλίας.

Διαπιστώνεται, δηλαδή, ότι λίγοι είναι οι εκπαιδευτικοί που θα ενσωμάτωναν το οπτικό και πολυτροπικό γραμματισμό στην γλωσσική διδασκαλία σε Τμήματα Υποδοχής – Ζ.Ε.Π (έβδομο ερευνητικό ερώτημα).

Τέλος, το δείγμα φαίνεται μοιρασμένο αναφορικά με την επάρκεια σε επίπεδο ενημέρωσης για το νέο πρόγραμμα σπουδών (2021) που αφορά τη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο στην, αφού διαπιστώθηκε πως έχουν ενημερωθεί σχετικά λίγο περισσότεροι, από τους μισούς, εκπαιδευτικοί. Πιο ενημερωμένοι, συγκριτικά, φάνηκαν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν 5-8 έτη υπηρεσίας, ενώ λιγότερο ενημερωμένοι οι έχοντες 1-4 έτη υπηρεσίας (όγδοο ερευνητικό ερώτημα).

15. Προτάσεις αξιοποίησης εικόνων στη γλωσσική διδασκαλία

Δεδομένων των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς τη σημαντικότητα της χρήσης των εικόνων, άλλου εικονιστικού υλικού αλλά και γενικότερα πολυτροπικού υλικού στη γλωσσική διδασκαλία, θα παρουσιαστούν μερικές ενδιαφέρουσες προτάσεις ως προς την αξιοποίησή τους, όπως παρουσιάζονται στη βιβλιογραφία. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να χρησιμοποιούν την εικόνα και κάθε πολυτροπικό κείμενο ως εργαλείο ανάδειξης και διάκρισης προκαταλήψεων που απορρέουν από το κείμενο (Tally & Goldenberg, 2005; Χριστοδούλου, 2016). Για παράδειγμα, σε περίπτωση διδασκαλίας κειμένου με θέμα τον ρατσισμό, το υλικό που θα χρησιμοποιηθεί, εκτός των κειμένων, πρέπει να είναι τέτοιο έτσι ώστε οι μαθητές/τριες να καταλάβουν όλες τις διαφορετικές πτυχές του κοινωνικού φαινομένου, είτε αρνητικών είτε θετικών μέσα από την οπτική αφήγηση ρατσιστικών συμπεριφορών.

Σε κάθε περίπτωση, η χρήση εκπαιδευτικών λογισμικών, σύγχρονων τεχνολογικών μέσων, διάφορα είδη απεικονίσεων, εκπαιδευτικά βίντεο κ.α. είναι ένα πολύτιμο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους, αφού το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών παραμένει ενεργό (Παληκίδης, 2007). Επιπλέον, εικόνες και βίντεο επιτρέπουν τη θέαση νοημάτων που αποκρύπτονται μέσα από την απλή παράθεση ενός κειμένου. Η ταυτόχρονη ανάγνωση κειμένου και παρατήρηση εικόνας στο μάθημα της γλώσσας, για παράδειγμα, επιτρέπουν στον/στην αναγνώστη/τρια να δημιουργεί εντυπώσεις και να νοηματοδοτεί την πραγματικότητα. Η επαφή με ένα γραμματικό φαινόμενο εκτός του κειμενικού πλαισίου είναι απλώς μία απλή παράθεση προτάσεων/ λέξεων κλπ.. Όμως, η παρουσίασή του με τη χρήση εικόνων ή οπτικού υλικού και κειμένου επιτρέπει την σε βάθος κατανόηση του και την ένταξή του σε γλωσσικές καθημερινές συνθήκες (Kalantzis & Cope, 1999; Παληκίδης, 2005).

Επιπρόσθετα, η χρήση εικόνων ως ερέθισμα συγγραφής κειμένου αποτελεί μία ακόμη σημαντική πρακτική αξιοποίησής τους στη γλωσσική διδασκαλία (Γρόσδος, 2015). Επίσης, η παραγωγή λεξιλογίου μέσω οπτικών ερεθισμάτων είναι μία ενδιαφέρουσα πρακτική, η οποία ενισχύει την λεξιλογική ενδυνάμωση του μαθητικού κοινού σε σχέση με μία συνθήκη/ένα πρόβλημα της καθημερινής ζωής. Με αυτόν τον τρόπο ο αφηγηματικός λόγος μετατρέπεται σε οπτικό και αντίστροφα (Γρόσδος, 2014). Σημαντική είναι και η χρήση εικόνων ή βίντεο που οδηγούν σε ανατροπή μια ιστορίας,

αφού οι μαθητές/τριες βρίσκονται σε εγρήγορση και αναπτύσσουν αντιθετικό λόγο και σκέψη ξεπερνώντας έτσι το πρωταρχικό ερέθισμα και έναυσμα για σκέψη (Γρόσδος, 2015). Σε κάθε περίπτωση προτιμώνται εικόνες γνήσιες από πλευράς κοινωνικού περιεχομένου και όχι ψεύτικες εικόνες – ψευδοεικόνες- προκειμένου να παράγεται κοινωνικό αυθεντικό νόημα και όχι εξιδανικευμένες καταστάσεις της πραγματικότητας (Τοκατλίδου, 1996).

Οι εκπαιδευτικοί είναι σκόπιμο, επίσης, να αποφεύγουν τις μονοσήμαντες εικόνες (εικόνες δηλαδή που δεν οδηγούν σε παραγωγή ποικίλων νοημάτων), αφού έτσι περιορίζεται η φαντασία και η αλήθεια και η πραγματικότητα είναι εύκολα αναγνωρίσιμες. Για παράδειγμα, σε περίπτωση διδασκαλίας κειμένου με θέμα το περιβάλλον το να δείξει ο/η εκπαιδευτικός μια εικόνα με μολυσμένη θάλασσα και γύρω-γύρω ένα πλοίο, εργοστάσια, σκουπίδια κλπ. δεν εξυπηρετεί σε κάτι, καθώς οι μαθητές/τριες έχουν ήδη μπροστά τους όλη την δομή της κοινωνικής ιστορίας (Sokolowski, 2003; Πλειός, 2005).

Μια δραστηριότητα ενδιαφέρουσα, πάνω στη χρήση κινούμενου και στατικού οπτικού υλικού είναι να ζητηθεί από τους/τις μαθητές/τριες η παραγωγή λόγου αρχικά με τη βοήθεια μια στατικής εικόνας και στη συνέχεια με τη βοήθεια ενός βίντεο. Το περιεχόμενο του υλικού θα πρέπει να είναι ίδιο και στις δύο περιπτώσεις, προκειμένου να διαπιστωθεί η διαφορά στην παραγωγή λόγου μεταξύ των δύο περιπτώσεων. Αναμένεται, το παραγόμενο γραπτό/προφορικό υλικό να είναι αισθητά πλουσιότερο στη δεύτερη περίπτωση. Γενικά, προτείνεται οι διδάσκοντες/ουσες να προτιμούν στη γλωσσική διδασκαλία εικόνες-ερεθίσματα πρώτα κινούμενες και στη συνέχεια σταθερές, οι οποίες προέρχονται από σύγχρονες πηγές της καθημερινότητας (Γρόσδος, 2014).

16. Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να ληφθεί υπόψη προκειμένου να καλυφθεί ένα σημαντικό κενό όσον αφορά τις πρακτικές αλλά και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι διδάσκουν σε Τάξεις Υποδοχής-Z.E.Π. Όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις πρακτικές που οι ίδιοι/ες εφαρμόζουν θα μπορούσαν να αποτελέσουν σημαντικό έναυσμα για την επικαιροποίηση και εμπλουτισμό των γλωσσικών εγχειριδίων για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Ωστόσο, υπάρχουν κάποιοι σημαντικοί περιορισμοί στην παρούσα έρευνα που δεν επιτρέπουν τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Για παράδειγμα, η επιλογή μόνο της Περιφέρειας Αττικής ως χώρου επιλογής του δείγματος περιορίζει σημαντικά την επέκταση των αποτελεσμάτων και σε υπόλοιπες γεωγραφικές περιοχές της Ελλάδας, οι οποίες έχουν αισθητά σημαντικές διαφορές στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού εντός της τάξης. Επιπλέον, δεν μελετήθηκε και δεν προβλέφθηκε να μελετηθεί σε κανένα σημείο της έρευνας η ύπαρξη μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες ή ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ικανότητες που τυχόν φοιτούν σε Τμήμα Υποδοχής – Z.E.Π.. Ακόμη, η χρήση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου εγείρει ζητήματα ως προς την αξιοπιστία και τον βαθμό αληθείας των απαντήσεων που μπορεί οι εκπαιδευτικοί να έδωσαν, αφού υπάρχει περίπτωση δυσκολίας στην κατανόηση μίας ερώτησης και παράβλεψης κάποιας από αυτές.

Ως προς την μελλοντική έρευνα προτείνεται ο συνδυασμός ερωτηματολογίου (ηλεκτρονικού και μη) και ημιδομημένων συνεντεύξεων προκειμένου να υπάρξουν πιο σταθμισμένα αποτελέσματα αλλά και ποιοτικής φύσεως ευρήματα. Επιπρόσθετα, προτείνεται η συμμετοχή εκπαιδευτικών απ' όλη την Ελλάδα, προκειμένου να υπάρχει μία πιο γενικευμένη αντίληψη επί του θέματος. Τέλος, προτείνεται στους μελλοντικούς ερευνητές που σκοπεύουν να ασχοληθούν με το παρόν ερευνητικό πεδίο να εντάξουν σε αυτό και ερωτήματα που σχετίζονται με ζητήματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης σε Τάξεις Υποδοχής – Z.E.Π.. Επίσης, ενδιαφέρον θα είχε η διενέργεια συγκριτικής μελέτης μετά την υλοποίηση των επιμορφώσεων όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας στα νέα Π.Σ. (2021), ώστε να διαφανεί κατά πόσο διαφοροποιήθηκαν οι στάσεις και οι πρακτικές που εφαρμόζουν στις τάξεις τους οι εκπαιδευτικοί.

Βιβλιογραφία

- Al-Mansour, N. S., & Al-Shorman, R. A. (2011). The effect of teacher's storytelling aloud on the reading comprehension of Saudi elementary stage students. *Journal of King Saud University - Languages and Translation*, 23(2), 69–76. <https://doi.org/10.1016/j.jksult.2011.04.001>
- Arends, R. I. (2009). *Learning to teach (8th ed.)*. Boston: McGraw-Hill.
- Aravossitas, T., & Oikonomakou, M. (2020). *New Directions for Greek Education in the Diaspora: Teaching Heritage Language Learners in Canada*.
- Aronowitz, S. & W. Difazio. (1994). *The Jobless Future: Sci-Tech and the Dogma of Work*. Minneapolis: University of Minnesota Pr.
- Auerbach, E. (2001). Considering the multiliteracies pedagogy through the lens of family literacy. In M. Kalantzis & B. Cope (Eds.). *Transformations in language and learning: Perspectives on multiliteracies*, 99-112. Melbourne, Qld: Common Ground.
- Ausburn, L. J., & Ausburn, F. B. (1978). Visual literacy: Background, theory and practice. *Innovations in Education & Training International*, 15(4), 291-297.
- Avgerinou, M. D. (2009). Re-viewing visual literacy in the “bain d’images” era. *TechTrends*, 5(2), 28-34.
- Baker, C. (1993) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2001): *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη δίγλωσση Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Barthes, R. (1977). *Rhetoric of the image*. New York: Hill & Wang
- Barton, D. (1994). *An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell.
- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού*. (Μ. Αραποπούλου, μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bongartz, C. M. (2003). Grammar growth and L1 transfer – on accuracy development in immersion programs. In J. Rymarczyk & H. Haudeck (Eds) in search of the active learner. *Untersuchungen zu Fremdsprachenunterricht, bilingualen und interdisziplinären Kontexten* (99-114). New York: Peter Lang

- Brutt-Griffler, J., & Varghese, M. (2004). Introduction. Special Issue: (Re)writing bilingualism and the bilingual educator's knowledge base. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(2) & 7(3), 93-101.
- Chomsky, N. (2000). *Linguistics and Brain Science*. Στο A., Marantz, & Y., Miyashita, & W., O'Neil (eds). *Image, Language and Brain*. MIT Press, Cambridge, MA 2000,13.
- Campbell, L. (2003). What drives linguistic diversity and language spread? In Bellwood P. & Renfrew C. *Examining the Farming/Language Dispersal Hypothesis*, (eds), 49–63. Cambridge: McDonald Institute for Archaeological Research.
- Canagarajah, S. (2011). Codemeshing in academic writing; identifying teachable strategies of translanguaging. *The Modern Language Journal*, 95(3), 401-417.
- Cazden, C., & Cope, B., & Fairclough, N., & Gee, J., et al. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66 (1), 60–92.
- Chuska, K. (1995). *Improving Classroom Questions: A teachers guide to increasing student motivation, participation and higher level thinking*. Bloomington: In Phi Delta Kapa Educational Foundation.
- Cope, B. & M. Kalantzis (eds) (1993). *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing*. London: The Falmer Press.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies – Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London/New York: Routledge.
- Crain, S. (1991). *Language acquisition in the absence of experience*. *Behavioral and Brain Sciences*, 14(4), 597–650.
- Creswell, J. W. (2011). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantative and Qualitative Research*. New Jersey: Pearson Education International.
- Creswell, J.W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. Second edition*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Creswell, W. J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ιων Μαρία Παρίκου & ΣΙΑ Ε.Π.Ε.
- Cummins, J. (2000): A Pedagogical Framework for Second Language Learning in the Context of Computer-Supported Sister Class Networks. Στο Τετράδια Εργασίας

- Ρόδου: *Διγλωσσία και Μάθηση στο Διαδίκτυο*, (Επιμ. Σκούρτου, Ε.), Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου. www.rhodes.aegean.gr/tetradiarhodou
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Education: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση* (μτφ. Σ.Αργύρη). Αθήνα: Gutenberg (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1999).
- Debes, J.L., (1969). *The Loom of Visual Literacy : An overview* στο Γκόρια, Σ. (2007), *Οπτικός Γραμματισμός στην Προσχολική Ηλικία*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Dickinson, D. (1994). *Bridges to Literacy*. Oxford: Blackwell.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Essinger, H. (1988) *Interkultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften*. In G. Pommerin, *Und im Ausland sind die Deutsche auch Fremde*. Frankfurt, p. 58-72.
- Foulidi, X.; Oikonomakou, M; and Papakitsos, E. C. (2019). Language Diversity in the Greek Educational System: Promoting Multilingual Classroom Policies, *Journal of Research Initiatives: 5* (1), 6
Διαθέσιμο στο <https://digitalcommons.uncfsu.edu/jri/vol5/iss1/6>
- Fransecky, R. B., & Debes, J. L. (1972). *Visual literacy: A way to learn – A way to teach*. Washington, DC: Association for Educational Communications and Technology.
- Freire, P. & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the Word and the World*. New York: Bergin & Garvey.
- Fterniati. A. (2010). Literacy pedagogy and multiliteracies in Greek elementary school language arts. *The International Journal of Learning*, 17(3), 319-350.
- Garcia, O., Wei, L (2013). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. London: Palgrave, Macmillan
- Gersten, R., Fuchs, S. L., Williams, P. J., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research*, 71, 279-320
- Gibson, N., & West, G. (2002). *All history is local: Students as Archivists. The Arkansas Memory Project*. The Library of Congress- American Memory. The Learning Page.

- Gkaintartzi, A., & Tsokalidou, R. (2011). She is a very good child but she doesn't speak: The invisibility of children's bilingualism and teacher ideology. *Journal of Pragmatics*, 43, 588-601.
- Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. New York: Wiley Computer Publishing.
- Gogonas, N. (2011). *Religion as a Core Value in Language Maintenance: Arabic Speakers in Greece. International Migration* (pp. 1-25). Oxford: Blackwell.
- Gogonas, N. (2009). Attitudes towards migrant pupils' mother-tongue maintenance: A pilot study of secondary school instructors in Attica, Greece. In N. Palaiologou (Ed.), *Intercultural education: Paideia, polity, demoi. CD-ROM Proceedings of the international conference coorganized by the International association for Intercultural Education (IAIE) and the Hellenic Migration Policy Institute (IMEPO)*. Under the aegis of UNESCO
- Gogonas, N., & Michail, D. (2014). Ethnolinguistic vitality, language use and social integration amongst Albanian immigrants in Greece. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 36(2), 98- 211. Ανακτήθηκε την 11/12/2022 από <http://dx.doi.org/10.1080/01434632.2014.909444>.
- Goria, S. (2019). A framework for developing preschoolers' critical viewing of multimodal texts in formal educational settings: The case of commercial videos. *Punctum*, 5(1), 45-66.
- Hall S., ed.. (1997). *Representation. Cultural Representations and Signifying practices*. London: Thousand Oaks. New Delhi: SAGE publications.
- Halliday, M. (1985). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Hanauer, D. (2006). *Scientific discourse. Multiliteracy in the classroom*. London, New York: Continuum.
- Hasan, R. & Williams, G. (1996). *Literacy in Society*. London: Longman.
- Haydn, T., Arthur, J., & Hunt, M. (Eds.) (2001). *Learning to teach history in the secondary school: A companion to school experience*. London: Routledge Falmer.
- Hirsch, E. D. JR. (1987). *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Husbands, C. (2004). *Τι σημαίνει διδασκαλία της Ιστορίας; Γλώσσα, ιδέες και νοήματα*, (μτφ. Α. Λυκούργος). Μεταίχμιο
- Javeau, C. (1996). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή* (μτφ. Κ. Τζαννόνε- Τζωρτζή). Αθήνα: Τυποθήτω/ Γιώργος Δαρδάνος.

- Jewitt, C., & Kress, G. (Eds.) (2003). *Multimodal Literacy*. New York: Peter Lang Publishing Group.
- Kalantzis, M. & Cope B. (1999). Πολυγραμματισμοί: επανεξέταση του τι εννοούμε ως γραμματισμό και τι διδάσκουμε ως γραμματισμό στα πλαίσια της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας. Στο Α-Φ. Χρηστίδης (επιμ.). «Ισχυρές» και «ασθενείς» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. *Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού* (2), 680-695. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Krashen, S. D (1981). *Second Language Acquisition and second language Learning*. London: Pergamon Press
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford:Pergamon.[http://www.sdkrashen.com/Principles and Practice/Principles and Practice.pdf](http://www.sdkrashen.com/Principles_and_Practice/Principles_and_Practice.pdf)
- Krashen, S. D. (2002). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. University of Southern California. Ανακτήθηκε την 10/12/2022 από <http://196.189.45.87/bitstream/123456789/58723/1/26pdf.pdf>
- Kress, G. (1994) *Learning to write*. London: Routledge.
- Kress, G. & Th. Van Leeuwen (1996). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Kress, G. & Th. Van Leeuwen (2001). *Multimodal discourse*. London: Arnold.
- Kress, G. (2004). *Literacy in the New Media Age*. Oxon: Routledge.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2010). *Η ανάγνωση των εικόνων. Η γραμματική του οπτικού σχεδιασμού* (μτφ. Γ. Κουρμεντάλα). Αθήνα: Επίκεντρο (Έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1996).
- Manolitsis, G. (2016). Ο αναδύομενος γραμματισμός στην προσχολική εκπαίδευση: Νέα ζητήματα και εκπαιδευτικές προτάσεις. *Preschool and Primary Education*, 4(1), 3–34. <https://doi.org/10.12681/ppej.9970>.
- Mills, K. A. (2010). A review of the “digital turn” in the New Literacy Studies. *Review of Educational Research*, 80(2), 246–271.
- Moniot, H. (2002). *Η Διδακτική της Ιστορίας*. (μτφ. Έ. Κάννερ). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Nodelman, P. (1988). *Words about pictures*. Athens Georgia: Georgia University Press.
- Oikonomakou, M. (2012). Understanding and producing multimodal texts in Greek primary school. Selected papers from the International Conference on Information and Communication Technologies in Education (pp. 84-94). *UFV*

- Research Review: A Special Topics Journal*. Southampton Solent University, University of the Aegean, JIBC (and UNESCO patronage).
- Oikonomakou, M., & Papakitsos, E.C. (2021). Language Teaching and Critical Literacy Curriculum in Greek Primary Education: Implementation and Perspectives. *L1- Educational Studies in Language and Literature*, 1-15.
- Oikonomakou, M., Sofos, E. & Kontogianni, A. (2022). Synchronous distance language learning and critical visual literacy practices in Greek primary education, *Journal of Research Initiatives* 6(3). Available at: <https://digitalcommons.uncfsu.edu/jri/vol6/iss3/6>
- Ozolins, U., & Clyne, M. (2001). Immigration and language policy in Australia. In G. Extra & D. Gorter (Eds), *The other languages of Europe* (371-390). Clevedon, Multilingual Matters.
- Palaiologou, N. & Faas, D. (2012). How ‘intercultural’ is education in Greece? Insights from policymakers and educators, *Compare: A journal of Comparative and International Education*, 42 (4), 563-584. Ανακτήθηκε την 15/12/2022 από: https://www.researchgate.net/publication/233751983_How_'Intercultural'_is_Education_in_Greece_Insights_from_policymakers_and_educators
- Papadopoulou, E. (2009). *The role of the mother tongue of foreign students in their education*. Paper presented in the 12th International Symposium, Intercultural Education – Migration – Conflict Management and Pedagogy of Republic. Patras, 19-21 June 2009.
- Prain, V. (1997). Multi(national)literacies and Globalising Discourses. *Discourse: Studies in The Cultural Politics of Education*, 18, 453-467.
- Read, C., & Mackay, R. (1984). *Illiteracy among adult immigrants in Canada*. Montreal: Concordia University (ERIC Document Reproduction Service I No ED 291 875).
- Roe, K. (2000). Adolescents’ Media Use: A European View, *Journal of Adolescent Health*, 27(2), 15-21.
- Sakellaropoulou, E. (2007). *Bilingualism and management methods in the educational practice*. Paper presented in the 2nd Educational Symposium, Language, Thought and Action in the Education. Ioannina, 19-21 October 2007.
- Scollon, S. (1995). Review of Language Shock: Understanding the Culture of Conversation by M. Agar. *Language in Society*, 24(4), 561–564. <http://www.jstor.org/stable/4168650>.

- Sebba, J. (2000). *Ιστορία για όλους: Διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της ιστορίας στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο*. Αθήνα: Μεταίχμιο112.
- Slatter, J. (1995). *Teaching History in the New Europe*. London: Cassel- Council of Europe.
- Sofos, A., (2010). Digital Literacy as a Category of Media competence and Literacy - an Analytical Approach of Concepts and Presuppositions for Supporting Media Competence at School. In: Bauer, P., Hoffmann, H. & Mayrberger, K. (Eds.), *Fokus Medienpädagogik - Aktuelle Forschung-und Handlungsfelder* (62-82). München: kopaed.
- Sokolowski, R. (2003). *Εισαγωγή στη φαινομενολογία*, μτφρ. Π. Κοντός. Πάτρα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών.
- Stern, H. H. (2003). *Fundamental concepts of language teaching: Historical and interdisciplinary perspectives on applied Linguistic research*. Oxford: Oxford University Press.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tally, B. & Goldenberg, L. B. (2005). Fostering historical thinking with digitized primary sources. *Journal of Research on Technology in Education*, 38(1), 1- 21.
- Thwaites, T. (2014). Technology and music education in a digitized, disembodied, posthuman world. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 13(2), 30-47.
- Unsworth, L. (2006). Towards a Metalanguage for Multiliteracies Education: Describing the Meaning-Making Resources of Language-Image Interaction. *English Teaching: Practice and Critique*, 5(1), 55-76. Ανακτήθηκε την 16/05/23 <https://www.learntechlib.org/p/71110/>.
- Van der Leeuw- Roord, J. (2001). *Investigating the past- Integrating a Wide Range of Resources into History Teaching*. Strasbourg: Council of Europe Publications
- Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry –Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wolfe, S. & Flewitt, R. (2010). New technologies, new multimodal literacy practices and young children’s metacognitive development. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 387–399.

- Yannicopoulou, A. (2002). "When the world meets the picture: the phenomenology of written text in children's picture book". In B. Cope & M Kalantzis. *Proceedings of the learning conference*, 1-23. Australia: Common Ground.
- Αβραμίδου, Β., Τσικαλάς, Θ., Καρυπίδου, Α., Λουλά, Μ. (2011). Στο Γ. Ανδρουλάκης, Σ. Μητακίδου, Ρ. Τσοκαλίδου (επιμ.). Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου: *Σταυροδρόμι Γλωσσών και Πολιτισμών: Μαθαίνοντας Εκτός Σχολείου*, 1 (8-10 Απριλίου 2011), 207-227. Θεσσαλονίκη.
- Αγαθοπούλου Ε. (2012). *Το γλωσσικό εισαγόμενο στην κατάκτηση και την εκμάθηση Γ2. Διαδρομές στη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας*. ΚΕΓ. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 19/1/2023.
- Αγγελοπούλου, Π. & Μάνεσης, Ν. (2017). Δίγλωσσοι μαθητές στο δημοτικό σχολείο και διαπολιτισμική εκπαίδευση: η περίπτωση της Αχαΐας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6 (1): 228-236.
- Αζέλης, Α. (2004). Οι εικόνες ως ιστορικές πηγές για τη διδασκαλία και εξέταση του σχολικού μαθήματος της ιστορίας. Στο Κ. Αγγελάκος & Γ. Κόκκινος (Επιμ.) *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο & η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών* (129- 159). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αϊδίνης, Α. (2012). *Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία. Μια ψυχολinguιστική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Gutenberg.
- Αναγνωστοπούλου, Δ. (2005). Λεκτικές και εικονικές παραστάσεις του γυναικείου και του μητρικού στοιχείου σε εικονογραφημένες αφηγήσεις για παιδιά. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (επιμ.). *Εικόνα και Παιδί*, 109-118. Θεσσαλονίκη: cannot not design publications.
- Ανδρουλάκης, Γ. (2010). *Οι (αναπαρ)στάσεις των μαθητών/-ριών και των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολυγλωσσία και οι συνέπειές τους για την εκπαιδευτική πολιτική σχετικά με τις γλώσσες της μετανάστευσης* στο Α. Κεσίδου, Α. Ανδρούσου & Β. Τσάφος (Επιμ.), *Μετανάστευση, πολυπολιτισμικότητα και εκπαιδευτικές προκλήσεις: Πολιτική – Έρευνα – Πράξη*, Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου, Αθήνα, 14-15 Μαΐου 2010 (σσ. 194-202). Θεσσαλονίκη: Ελληνικό Παρατηρητήριο για τη Διαπολιτισμική Παιδεία και Εκπαίδευση.
- Ανδρούσου, Α., & Ασκούνη, Ν. (Επιμ.) (2011). *Πολιτισμική Ετερότητα και Ανθρώπινα Δικαιώματα: προκλήσεις για την εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Γκότοβος, Αθ. (2002): *Εκπαίδευση και Ετερότητα – Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γρόσδος, Σ. (2008). *Οπτικός γραμματισμός και πολυτροπικότητα. Ο ρόλος των εικόνων στη γλωσσική διδασκαλία στο βιβλίο γλώσσας της β' δημοτικού*. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγική Σχολή Α.Π.Θ. (αδημ. μεταπτυχιακή διατριβή).
- Γρόσδος, Σ. (2009). Οπτικοακουστικός γραμματισμός και εκπαίδευση. Το παιδί παραγωγός οπτικοακουστικών προϊόντων. Στο Γρόσδος, Σ., Κανταρτζή, Ε., Πλίογκου, Β. (επ.), *Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδί και Οπτικοακουστικά Μέσα Επικοινωνίας*, Τελλόγλειο Ίδρυμα Τεχνών Α.Π.Θ. – Μορφωτικό Ίδρυμα Ένωσης Συντακτών Ημερησίων Εφημερίδων Μακεδονίας-Θράκης, Θεσσαλονίκη 21-22 Νοεμβρίου 2009).
- Γρόσδος, Σ. (2010). Οπτικοακουστικός γραμματισμός: από παιδί καταναλωτή στο παιδί δημιουργό. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16, 54- 68.
- Γρόσδος, Σ. (2011). Εικόνα και γλωσσική διδασκαλία. Η διδακτική αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων. *Νέα Παιδεία*, 138. 63-83.
- Γρόσδος, Σ. (2014). *Δημιουργικότητα και δημιουργική γραφή: από το παιδί γραμματέα στο παιδί παραγωγό κειμένων. Στρατηγικές δημιουργικής γραφής*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας
- Γρόσδος, Σ. (2015). 9+1 Μαθήματα Δημιουργικής Γραφής. Μάθημα Έκτο: Οι εικόνες ως ερεθίσματα δημιουργικής γραφής, *Παράθυρο στην εκπαίδευση του παιδιού*, 95. 88-97
- Γογωνάς, Ν. (2011). *Η εκπαίδευση των γλωσσικών μειονοτήτων*. ΕΚΠΑ-ΤΕΑΠΗ. Ανακτήθηκε την 18/12/2022 από <https://eclass.uoa.gr/modules/document/index.php?course=ECD160&openDir=/4d9028b0kch>.
- Δάλκος, Γ. (1990). Η χρήση της εικόνας στη διδασκαλία της ιστορίας. *Τα εκπαιδευτικά*, 18- 19, 93- 105
- Δαμανάκης, Μ. (2003). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (Επιμ.) (2004). *Θεωρητικό Πλαίσιο και Προγράμματα Σπουδών για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Διασπορά*. Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ. (Ανακτήθηκε την 13/12/2022 από <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/>)

[diaspora/index.php?option=com_content&view=article&id=230:2014-06-29144545&catid=137&Itemid=656&lang=el](https://www.diaspora/index.php?option=com_content&view=article&id=230:2014-06-29144545&catid=137&Itemid=656&lang=el)

- Δαμανάκης, Μ. (2018). *Παιδαγωγικός Λόγος και Ετερότητα στις Αρχές του 20ού Αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg
- Δημητριάδου, Κ. (2006). Η εικόνα ως συγκείμενο της γλωσσικής διδασκαλίας. Η περίπτωση των εγχειριδίων του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων. Στο *Η ελληνική ως δεύτερη ξένη*, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Σχολής του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (Φλώρινα, Μάιος 2006), 198-209. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Θεολόγου, Σ. (2017). *Πολυτροπικότητα και οπτικός γραμματισμός στα εγχειρίδια της αγγλικής γλώσσας για το γυμνάσιο: οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιοποίησή τους στους μουσουλμάνους μαθητές στη Θράκη (Doctoral dissertation, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly 16/05/2023 21:08:32 EEST - 79.131.230.64 [279] Θράκης (ΔΠΘ). Σχολή Κλασικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών. Τμήμα Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών)*.
- Κανάκης, Ι. (2007). Η εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης (Έννοια, Θεωρητική θεμελίωση, Επιδιώξεις). Στο Εκπαιδευτικός Όμιλος Κύπρου (επιμ.), *Διδασκαλία σε τάξεις μικτής ικανότητας*. Πρακτικά 8ου Συνεδρίου. Λευκωσία. 21-33.
- Καρανικόλα, Ζ. & Πίτσου, Χ. (2015). Αποτύπωση των δράσεων του Υπουργείου Παιδείας αναφορικά με την προστασία της πολιτισμικής ετερότητας στον χώρο της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Μια ποιοτική μελέτη θεματικής ανάλυσης των ετήσιων εκθέσεων του Υπουργείου Παιδείας προς την Εθνική Επιτροπή για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Έρευνα στην εκπαίδευση *Hellenic journal of research in education*, 4, Αλεξανδρούπολη.
- Κεσίδου, Α. (2008). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: μια εισαγωγή* στο Μαυροσκούφης, Δ. Κ., (επιμ.). Εκπαίδευση (Γυμνάσιο Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Οδηγός Επιμόρφωσης. Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων & αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια), 21-36. Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ. https://eclass.edc.uoc.gr/modules/document/file.php/PTDE108/HOROS%20GIA%20DYO_12.pdf.

- Κοκκίδου, Μ. (2016). Μουσικοί γραμματισμοί στον απόηχο του μεταμοντερνισμού: από την άγνοια στη συνείδηση. Στο Μ. Κοκκίδου & Ζ. Διονυσίου (Επιμ.). *Μουσικός Γραμματισμός: Τυπικές και Άτυπες Μορφές Μουσικής Διδασκαλίας-Μάθησης (Πρακτικά 7^{ου} Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση)* (σ. 3-36). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.
- Κόκκινος, Γ. (2002). Η ιστορία στο σχολείο: από την ιδεολογική λειτουργία στη δημιουργία ιστορικής σκέψης. *Τα ιστορικά*, 36, 165- 200.
- Κολούμπα, Α. (2017). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην πολυπολιτισμική τάξη της Ελληνικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Μελέτη Περίπτωσης: Διαπολιτισμικά Γυμνάσια Αττικής* (Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πειραιά). Ανακτήθηκε την 18/12/2022 από http://dione.lib.unipi.gr/xmlui/bitstream/handle/unipi/10578/Koloumpa_Artemis.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Κόμης, Β & Ντίνας, Κ. (2011). *Μελέτη για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της γλώσσας και της λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: γενικό πλαίσιο και ιδιαιτερότητες*. Θεσσαλονίκη. Κέντρο ελληνικής γλώσσας. Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Ανακτήθηκε 10/01/23 από http://old.greeklanguage.gr/sites/default/files/digital_school/p3.1.2_glwssa.pdf
- Κοντοβούρκη, Σ. (2013). Κριτικός γραμματισμός: μια προσπάθεια θεωρητικής οριοθέτησης της έννοιας. Εισήγηση στο 13ο ετήσιο συνέδριο του Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου: *η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στη Δημοτική και Μέση Εκπαίδευση*, 25-46. Λευκωσία. Ανακτήθηκε στις 12/02/23 από: http://www.eokcy.org/data/uploads/docs/praktika/praktika_13ou_synedrio_u.pdf.
- Κούρτη Καζούλλη, Β. (2000): *Το Μοντέλο της Γλωσσικής ικανότητας όπως το βλέπει ένας Δάσκαλος: Ταξιδεύοντας στο 'Πλαίσιο' του Jim Cummins* στο: Τετράδια Εργασίας Ρόδου: Διγλωσσία και Μάθηση στο Διαδίκτυο, (Επιμ. Σκούρτου, Ε.), Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, www.rhodes.aegean.gr/tetradia/rhodou.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2001). *Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές και γλωσσική διδασκαλία στο Πληροφορική-επικοινωνιακή τεχνολογία και γλωσσική αγωγή: η διεθνής εμπειρία*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2005). Ο μύθος του νέου γραμματισμού στο Κουζέλης, Γ., Πουρνάρη, Μ. και Τσελφές, Β. (επιμ). *Γνώση χρήσης και Νέες Τεχνολογίες* (167-183). Αθήνα: Νήσος.

- Κουτσογιάννης, Δ. (2012). *Μελέτη για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: γενικό πλαίσιο και ιδιαιτερότητες*. Αθήνα. Κέντρο ελληνικής γλώσσας.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2017). *Γλωσσική διδασκαλία χθες, σήμερα, αύριο. Μια πολιτική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Κυρίδης Α., Δρόσος Β., Ντίνας Κ., Μαρσέλλου, Β., Νικούση, Σ. (2003). Η Πληροφορική και Επικοινωνιακή Τεχνολογία (ΠΕΤ) στο Νηπιαγωγείο. *Οι απόψεις των νηπιαγωγών για την εισαγωγή της ΠΕΤ στο ελληνικό νηπιαγωγείο. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 130* (131-139).
- Κωφός Ε. (1993). Ο Χάρτης των Περιφερειακών ή Μειονοτικών Γλωσσών του Συμβουλίου της Ευρώπης. Στο Περράκης Στ. (επιμ.). *Τα δικαιώματα των λαών των μειονοτήτων: μία προβληματική σε εξέλιξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Σάκκουλα.
- Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, Ο. και Μ. Θεοδοροπούλου (2005). Οπτικό, λεκτικό ερέθισμα και άγνωστη λέξη. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (επιμ.). *Εικόνα και Παιδί*, 37-50. Θεσσαλονίκη: cannot not design publications.
- Λαμπροπούλου, Σ. (2014). Κοινωνικό φύλο: μέθοδοι και προσεγγίσεις. Στο Μαριάνθη Γεωργαλίδου, Μαρία Σηφιανού & Βίλλυ Τσάκωνα (επίμ.). 2014. *Ανάλυση Λόγου: Θεωρία και Εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Νήσος.
- Λιάκου, Β. (2019). *Διγλωσσία, Ετερότητα και Διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο*
Διπλωματική Εργασία: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε την 19/12/2022 από <https://apothesis.eap.gr/bitstream/repo/44681/1/115169%20%CE%9B%CE%99%CE%91%CE%9A%CE%9F%CE%A5%20%CE%92%CE%91%CE%A3%CE%99%CE%9B%CE%99%CE%9A%CE%97.pdf>
- Μαλιγκούδη, Χ. (2009). Τμήματα Διδασκαλίας της Αλβανικής στην Ελλάδα. Προσπάθεια μιας πρώτης καταγραφής. *Επιστήμες Αγωγής, 1*, 91-106.
- Μάρκου, Γ., (1997). Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο Γ. Μάρκου *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών*, εκδ. ΚΕ.Δ.Α. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.
- Ματσαγγούρας, Η., (2006). Διδακτικά Εγχειρίδια: Κριτική Αξιολόγηση Γνωσιακής, Διδακτικής και Μαθησιακής Λειτουργίας. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, 7*, 60-92.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Σχολικός Εγγραμματισμός*. Αθήνα: Γρηγόρης

- Μαυροσκούφης, Κ. Δ. (2005). *Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας: Ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία και ιστορικές πηγές*. Αθήνα: Κυριακίδης.
- Μητακίδου, Σ. (2005). *Η Διδασκαλία της Γλώσσας, Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*. Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο.
- Μητακίδου, Σ., & Τρέσσου, Ε. (2002). *Διδάσκοντας γλώσσα και μαθηματικά με λογοτεχνία*. Θεσσαλονίκη, Παρατηρητής.
- Μητσοκοπούλου, Β. (2001). Γραμματισμός. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (Εκδ) *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 209-213.
- Μπατσαλιά, Φ. & Ε. Σελλά-Μάζη (2003). *Πολυπολιτισμικές κοινωνίες: Η Σύγχρονη πρόκληση για το σχολείο*. Στο: Α΄ Διεθνές Συνέδριο για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας. Αθήνα: Γκέλμπεσης Γ.
- Μπέλλα, Σ. (2011). *Η δεύτερη γλώσσα, κατάρτιση και διδασκαλία*. Αθήνα, Πατάκη.
- Νάκου, Ε. (2004). Η χρήση υλικών καταλοίπων στο μάθημα της Ιστορίας. Στο Κ. Αγγελάκος & Γ. Κόκκινος (Επιμ.), *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο & Η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*, 159-183. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νόμος 3879/2010 (ΦΕΚ 163Α/21.09.2010) άρθ. 26 παρ. 1α και 1β: Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο: Από την "Ομοιογένεια" στην Πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2003α). Δίγλωσσα Προγράμματα Σπουδών: Τυπολογία και ο επιστημονικός διάλογος σχετικά με τη σκοπιμότητα εφαρμογής τους. *Επιστημονικό Βήμα*, 2, 65- 78. Ανακτήθηκε την 02/01/2023 από: http://ptde.uoi.gr/emaede/emaede_files/PeriodikoNikolaouDiglwssaProgrammata.pdf
- Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ντίνας, Κ. (2013). *Η γλωσσική ποικιλότητα στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού*. Στο Νικολέττα Τσιτσανούδη-Μαλλίδη (επιμ.), *Γλώσσα και σύγχρονη (πρωτο)σχολική εκπαίδευση. Επίκαιρες προκλήσεις και προοπτικές*, 265-303. Αθήνα: Gutenberg.
- Ντίνας, Κ. & Γώτη, Ε. (2016). *Ο Κριτικός Γραμματισμός στη Σχολική Πράξη: Αρχίζοντας από το Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Gutenberg.

- Ντολιοπούλου, Ε. (2002). *Σύγχρονες τάσεις της προσχολικής αγωγής*. Αθήνα: Δαρδανός
- Οικονομάκου, Μ. (2022). *Πολυτροπικότητα και κριτικός οπτικός γραμματισμός στη διδασκαλία της γλώσσας: Προγράμματα σπουδών και μεθοδολογικές προεκτάσεις*.
- Οικονομάκου, Μ. & Γρίβα, Ε. (2014). Κριτικός γραμματισμός και προγράμματα σπουδών για τη γλωσσική διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: μια συγκριτική μελέτη. Στο: Γρίβα, Ε., Κουτσογιάννης, Δ., Ντίνας, Κ., Στάμου, Α., Χατζηπαναγιωτίδη, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (Επιμ.) *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου: Ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική τάξη*.
- Παληκίδης, Α. (2005). Η χρήση της εικόνας στη διδασκαλία της Ιστορίας. *Φιλολογική*, 93, 69- 74.
- Παληκίδης, Α. (2007). Η εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας. Στο Α. Ανδρέου, *Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια* (σσ. 321-361). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Παληκίδης, Α. (2019). Διδάσκοντας ιστορία για μια δημοκρατική κοινωνία. Στο Γ. Τσιγάρας, Ε. Ναζίδου, Δ. Στρατηγόπουλος (Επιμ.), *ΑΝΑΠΙ ΚΟΣΜΟΣ*. Τιμητικός Τόμος στον Καθηγητή Κωνσταντίνο Κ. Χατζόπουλο (507- 524). Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Κ. & Μ. Σταμούλη/ Ιωάννης Αρχ. Χαρπαντίδης.
- Παπαδάκου, Π. (2020). *Σημειωτική Ανάλυση του σχολικού εγχειριδίου της Γ' Γυμνασίου «Η Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία»*. (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας: Θεσσαλονίκη.
- Παπαδημητρίου, Φ. (2010). *Η Ανάγνωση των Εικόνων. Η Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού*. Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο.
- Παπαδημητρίου, Φ. (επιμ.), (2012). *Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις του Γλωσσικού Γραμματισμού. Από τη Γνωστική Προσέγγιση στο Διευρυμένο Πλαίσιο των Νέων Γραμματισμών*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Παππά, Α. & Μούκα, Ε. (2016). Παραγωγή διδακτικού υλικού για την ανάπτυξη του κριτικού οπτικού εγγραμματισμού στο μάθημα της Ιστορίας της Γ' Δημοτικού. *5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015*(2), σελ. 1131-1142. Ανακτήθηκε 16/05/2023 από <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.348>.
- Παρίσης, Ν. (1998). Ο εθισμός του μαθητή στην πληθωρική δυναστεία της εικόνας και η ατροφία της αναγνωστικής απόλαυσης. Στο Ι. Βασιλαράκης (επιμ.).

- Σύγχρονες οπτικές και προοπτικές της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους*, 183-191. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δάρδανος.
- Πετκίδου, Α. (2021). *Οπτικός Γραμματισμός: Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τον ρόλο της εικόνας στο σχολικό βιβλίο και οι πρακτικές που ακολουθούν κατά την αξιοποίηση των εικόνων του σχολικού εγχειριδίου της ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου*, Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Πλειός, Γ. (2005). Εικόνα και εκπαιδευτική γνώση-κοινωνικοποίηση: απονομιμοποίηση του κοινού σχολείου. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (επιμ.). *Εικόνα και Παιδί*, 501-512. Θεσσαλονίκη: cannot not design publications.
- Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό, (2021). *Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής* (1η εκδ.). Αθήνα. Ανακτήθηκε 23/02/2023, από [Νεοελληνική Γλώσσα Δ ΠΣ.pdf](#)
- Ρώσσιου, Ε., Γεράκος, Η., & Ηλιοπούλου, Κ. (2017). Διερεύνηση αξιοποίησης Οπτικοακουστικού Γραμματισμού στην εκπαιδευτική πράξη: Η περίπτωση του Ούγκο Καμπρέ στο Γυμνάσιο. Στο Γρόσδος, Στ. (Επιμ.) *Πρακτικά του Ιου Πανελλήνιου Επιστημονικού Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή Οπτικοακουστικός Γραμματισμός στην Εκπαίδευση 2*, 220-235.. 24-26 Ιουνίου 2016. Θεσσαλονίκη.
- Σακελλαρίου, Α. (2001). *Διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας*. Αθήνα, Γρηγόρη.
- Σελλά-Μάζη, Ε. (2006). *Διγλωσσία και Κοινωνία. Η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Προσκήνιο.
- Σκούρτου, Ε. (2001). Διγλωσσία, διδασκαλία δεύτερης γλώσσας. Στο Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου & Α. Φραγκουδάκη. *Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες. Κοινωνικές Ταυτότητες / Ετερότητες – Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο*. Τ. Α΄. σελ. 167-282. Πάτρα: ΕΑΠ
- Σκούρτου, Ε. (2002) Δίγλωσσοι Μαθητές στο ελληνικό Σχολείο. Στο: *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό Τεύχος 2002*, 11-20.
- Σκούρτου, Ε., & Βρατσάλης, Κ., & Γκόβαρης, Χ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης – Προκλήσεις και Προοπτικές Βελτίωσης*. Πρόγραμμα 5. Αθήνα, ΙΜΕΠΟ. 2004-198c
- Σκούρτου, Ε. (2011). *Η Διγλωσσία στο σχολείο. Διαπολιτισμική Παιδαγωγική*. Αθήνα, Gutenberg.

- Σκούρτου, Ε. & Κούρτη Καζούλλη, Β. (Επιμ.) (2015): *Διγλωσσία και διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα <https://repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=%2Fbitstream%2F11419%2F6346%2F6%2F15523-Skourtou-KOY.pdf>
- Σκούρτου, Ε., Κούρτη- Καζούλλη, Β., Οικονομάκου, Μ. και Κατσιγιάννης, Φ. (2019- υπό δημοσίευση) Η διδασκαλία της Ελληνικής σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα: γλωσσικές και διαπολιτισμικές προεκτάσεις, *Ηώς: Ζητήματα διδασκαλίας της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης/ξένης γλώσσας*, ΕΚΠΑ: ΠΤΔΕ, [1-19].
- Συρρή, Δ. (2012). Προωθώντας τον διάλογο για την μετανάστευση και την διαπολιτισμική εκπαίδευση στη Θεσσαλονίκη. Στο Γ. Ανδρουλάκης, Σ. Μητακίδου & Ρ. Τσολακίδου (Επιμ.), *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου «Σταυροδρόμι Γλωσσών και Πολιτισμών: Μαθαίνοντας εκτός σχολείου»*, 8-10 Απριλίου 2011 (325-339). Θεσσαλονίκη: Πολύδρομο, Παιδαγωγική Σχολή, ΑΠΘ.
- Τεντολούρης, Φ. & Χατζησαββίδης, Σ. (2014). *Διδασκαλία της Γλώσσας*. Εκδόσεις Νεφέλη.
- Τεντολούρης, Φ. & Σ. Χατζησαββίδης, Σ. (2014). Λόγοι του κριτικού γραμματισμού και η ‘τοποθέτησή’ τους στη σχολική πράξη: προς μια γλωσσοδιδασκτική 163 αναστοχαστικότητα. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*. Ανακτήθηκε στις 23/2/23 από τον διαδικτυακό τόπο: http://ikee.lib.auth.gr/record/265102/files/MEG_34_411_421.pdf.
- Τζιφόπουλος, Μ. (2014). *Πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού υποψήφιων φιλολόγων*. Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης: Θεσσαλονίκη.
- Τοκατλίδου, Β. (1996). Η κωδικοποίηση του οπτικού μηνύματος στα σχολικά βιβλία. Στο Άνθρωπος ο Σημαίνων. *Λόγος και Ιδεολογία*, IVο Πανελλήνιο Συνέδριο της Ελληνικής Σημειωτικής Εταιρείας, 222-228. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Τριάρχη-Herrmann, Β. (2000). *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία. Μια Ψυχολογολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιβάς, Α. (2007). Τα εγχειρίδια ιστορίας ως εργαλεία ιστορικού εγγραμματος. Στο Ματσαγγούρας, Η., (Επιμ.), *Σχολικός εγγραμματισμός*. Αθήνα: Γρηγόρη.

- Τσιλιμένη, Τ., Γραίκος, Ν., Καίσαρης, Λ. και Μ. Καπλάνογλου (2006). *Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων της Α΄ και Β΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Το δελφίνι. Βιβλίο Δασκάλου. Μεθοδολογικές οδηγίες*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Τσιπλάκου, Σ. (2016). *Κειμενικά είδη και κριτικός γραμματισμός: μια «ανοιχτή» σχέση*; Ανακτήθηκε την 01/03/23 από https://www.researchgate.net/publication/330639247_Keimenika_eide_kai_kri_tikos_grammatismos_mia_anoichte_schese.
- Τσιπλάκου, Σ. (2020). *Πολυγλωσσία, γλωσσικά ρεπερτόρια, διαγλωσσικότητα στην εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε την 24/01/23 από: https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/333283_polyglossia-glossika-reperatoria-diaglossikotita-stin-ekpaideysi
- Τσιτσιπής, Λ. (2001). Στάσεις απέναντι στη γλώσσα. Στο: Χριστίδης Α.-Φ. (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα (78-80)*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2005). Η αφανής διγλωσσία στο ελληνικό σχολείο: Δεδομένα επιτόπιας έρευνας. *Επιστήμες Αγωγής*, 3, 37-50.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2008). Η επαφή των γλωσσών στην εκπαίδευση: Ένα κοινωνιογλωσσικό πολιτικό ζήτημα. Στις *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 28ης Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ.*, 402-412. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2012α). *Χώρος για δύο: Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2014) Συνάντηση γλωσσών και πολιτισμών στο ελληνικό σχολείο: μια διερευνητική και διαδραστική προσέγγιση. Στο Κυρίδης, Α. (επιμ.) *Ευπαθείς κοινωνικές ομάδες και δια βίου μάθηση*. Αθήνα: Gutenberg, σελ.261-279.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2015). Διγλωσσία και εκπαίδευση: από τη θεωρία στην πράξη και στην κοινωνική δράση. Στο Γ. Ανδρουλάκης (Επιμ.), *Γλωσσική Παιδεία. 35 Μελέτες αφιερωμένες στον καθηγητή Ναπολέοντα Μήτση*. Αθήνα, Gutenberg.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2017β). *Sidages. Πέρα από τη διγλωσσία στη διαγλωσσικότητα, beyond bilingualism to translanguaging*. Αθήνα: Gutenberg.
- Υ.ΠΑΙ.Θ. Ι.Ε.Π (2021). *Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και της λογοτεχνίας στο δημοτικό σχολείο*. Ανακτήθηκε την 02/03/23 από: <http://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>.

- Φιλιπάρδου, Χ. (1997). Απόψεις εκπαιδευτικών για τη διγλωσσία στα δημοτικά σχολεία της Ρόδου. Στο Ε. Σκούρτου (Επιμ.), *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*, 179-187. Αθήνα: Νήσος.
- Φραγκουδάκη, Α. (2001). Η κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση. Στο Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου & Α. Φραγκουδάκη, *Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες. Κοινωνικές Ταυτότητες / Ετερότητες – Κοινωνικές Ανισότητες. Διγλωσσία και Σχολείο*. Τ. Α'. σελ. 81-165. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Φύκαρης, Ι. & Μήτση, Π. (2013). *Η πολυαισθητηριακή δυναμική της ψηφιακής εικόνας στη διδακτική διαδικασία*. Ανακτήθηκε 16/05/2023 από: https://www.researchgate.net/publication/329175391_E_polyaistheteriake_dynami_ke_tes_psephiakes_eikonas_ste_didaktike_diadikasia
- Χαιριστανίδης, Ε. (2014). *Χαρτογράφηση των απόψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα (κριτικού) γραμματισμού*, Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας και Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φλώρινα.
- Χατζηγεωργίου, Ι. (2006). *Προς μια επιστημονική παιδεία*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Χατζηδάκη, Α. (2000). *Αλλόγλωσσα Παιδιά σε μονόγλωσσες Τάξεις: Σκέψεις για τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας στα πλαίσια του «Κανονικού» Μαθήματος*. Πρακτικά Συνεδρίου «Η Διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης / Δεύτερης Γλώσσας – Αρχές, Προβλήματα, Προοπτικές, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Χατζηδάκη, Α. (2001) Για μια διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας ‘με έμφαση στο περιεχόμενο’. Στο: Βάμβουκας, Μιχ. & Α.Χατζηδάκη (επιμ.) *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*. (Πρακτικά συνεδρίου του Π.Τ.Δ.Ε του Πανεπιστημίου Κρήτης, Ρέθυμνο, 6-8 Οκτωβρίου 2000). Αθήνα: Ατραπός. τ.Β', 393-403.
- Χατζηδάκη, Α., & Μαλιγκούδη Χ. (2012). Γλωσσική πολιτική σε μεταναστευτικές οικογένειες: η περίπτωση των Αλβανών στην Ελλάδα. Στο Γ. Ανδρουλάκης, Σ. Μητακίδου & Ρ. Τσολακίδου (Επιμ.), *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου «Σταυροδρόμι Γλωσσών και Πολιτισμών: Μαθαίνοντας εκτός σχολείου»*, 8-10 Απριλίου 2011 (228-244). Θεσσαλονίκη: Πολύδρομο, Παιδαγωγική Σχολή, ΑΠΘ
- Χατζηδάκη, Α. Σπαντιδάκης, Γ., & Αναστασιάδης, Π. (Επιμ.) (2014). *Ελληνόγλωσσα εκπαίδευση και ηλεκτρονική μάθηση στη διασπορά. Σχεδιασμός και ανάπτυξη*

- ενός Διαδικτυακού Μαθησιακού Περιβάλλοντος. Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ.
Ανακτήθηκε την 12/12/2022 από <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/ellinoglossi/index.php/el/2014-03-26-19-26-42/meletes-epimorfotiko-yliko>
- Χατζησαββίδης, Σ. και Ε. Γαζάνη (2005). Πολυτροπικός και μονοτροπικός/εικονικός λόγος: από την πρόσληψη στην κατασκευή του παιδικού υποκειμένου. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (επιμ.). *Εικόνα και Παιδί*, 25-35. Θεσσαλονίκη: cannot not design publications.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2007). *Ο Γλωσσικός Γραμματισμός και η Παιδαγωγική του Γραμματισμού: Θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη*. Στο Πρακτικά 6ου συνεδρίου ΟΜΕΡ, σελ. 27-34. Πάτρα: Διοικούσα Επιτροπή ΟΜΕΡ. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://users.auth.gr/~sofronis/dimos/docs/ergasia116.pde>.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2013). Γλώσσα και εκπαίδευση. Στο: Γ.Ι., Ξυδόπουλος, Έ. Αναγνωστοπούλου, Δ., Γούτσος, Σ. Χατζησαββίδης & Β. Τσάκωνα. *Γλώσσα Κοινωνία και Εκπαίδευση. Εγχειρίδιο Μελέτης*. Πάτρα. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2013). *Πολυγραμματισμοί και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας*. Ανακτήθηκε την 28/01/2023 από: <https://omiloglossas.files.wordpress.com/2013/03/ergasia93.pdf>
- Χοντολίδου, Ε. (1999). Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. *Γλωσσικός Υπολογιστής, 1*, 115-118. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Χοντολίδου, Ε. (2005). Αλλαγές στις εκδοτικές πρακτικές παιδικών βιβλίων: το παράδειγμα του βιβλίου Ο γύρος του κόσμου σε 80 ημέρες του Ιουλίου Βερν. Στο Ο. Σέμογλου-Κωνσταντινίδου (επιμ.). *Εικόνα και παιδί*, 89-97. Θεσσαλονίκη: cannot design publications.
- Χριστοδούλου, Α. (2016). *Η αξιοποίηση του οπτικού γραμματισμού στη διδασκαλία της Ιστορίας: μια διδακτική παρέμβαση για τη χρήση εικόνων ως ιστορικών πηγών στη γ' δημοτικού*. Διπλωματική Εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
- Χριστοδούλου, Θ. (2009). *Μετανάστες και διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Μετανάστευση-Διαχείριση των συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*. Ανακοίνωση στο 12ο Διεθνές Συνέδριο Κέντρου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Πάτρας, Πάτρα, 19-21 Ιουνίου 2009 (285-292). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Χτούρης, Σ.. (1995). *Εικόνες, μηνύματα και ερμηνείες*. Αθήνα: Πολύτροπον.

Παράρτημα – Ερωτηματολόγιο Έρευνας

1. Ατομικά-Δημογραφικά στοιχεία

Σημειώστε X στην απάντηση που θέλετε

1.1 Φύλο

- Άνδρας
- Γυναίκα
- Άλλο

1.2 Ηλικία

- 22-31
- 32-40
- 41-50
- πάνω από 50

1.3 Έτη υπηρεσίας

- 1-4
- 5-8
- 9-12
- 12 και άνω

1.4 Μορφωτικό Επίπεδο

- Πτυχίο
- Μεταπτυχιακό
- Διδακτορικό
- Άλλο (.....)

1.5 Σε περίπτωση ύπαρξης μεταπτυχιακού/διδακτορικού σημειώστε την κατάλληλη απάντηση

- Μ.Δ.Ε./Διδακτορικό στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας
- Μ.Δ.Ε./Διδακτορικό στις νέες τεχνολογίες
- Μ.Δ.Ε./Διδακτορικό στις επιστήμες της αγωγής
- Άλλο Μ.Δ.Ε./Διδακτορικό (αναφέρετε κλάδο)

2. Διδασκαλία σε Τάξεις Υποδοχής – Ζ.Ε.Π.

2.1 Έτη υπηρεσίας σε Τάξεις Υποδοχής-Ζ.Ε.Π.

- 1-2
- 3-4
- 5-6
- 6 και άνω

2.2 Διδασκαλία σε Τάξη Υποδοχής – Ζ.Ε.Π.

- Τ.Υ. – Ζ.Ε.Π. Ι
- Τ.Υ. – Ζ.Ε.Π. ΙΙ

2.3 Επιμόρφωση στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας

- Ναι
- Όχι

2.4 Εάν «Ναι», θα μπορούσατε να αναφέρετε τον φορέα υλοποίησης της επιμόρφωσης:

- Α.Ε.Ι.
- Ιδιωτικός φορέας
- Ι.Ε.Π.
- Διεύθυνση Εκπαίδευσης
- Άλλο (αναφέρετε

2.5 Από τι μαθητικό πληθυσμό αποτελείται/αποτελούνταν, κυρίως, η τάξη/το σχολείο στην/στο οποία διδάσκετε/διδάσκατε;

- Μαθητές/Μαθήτριες Ρομά
- Μαθητές/Μαθήτριες Μετανάστες
- Μαθητές/Μαθήτριες Παλινοστούντες
- Μαθητές/Μαθήτριες Πρόσφυγες

3. **Γνώση από πλευράς του/της εκπαιδευτικού τη έννοιας του οπτικού και πολυτροπικού γραμματισμού**

3.1 Έχετε ακούσει ποτέ τον όρο «οπτικός γραμματισμός»;

- Ναι
- Όχι

3.2 Αν ναι, σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι είστε εξοικειωμένοι/ες με την έννοια του «οπτικού γραμματισμού»;

- Πάρα πολύ
- Πολύ
- Ούτε πολύ/ούτε λίγο
- Λίγο
- Καθόλου

3.3 Έχετε ακούσει ποτέ τον όρο «πολυτροπικός γραμματισμός»;

- Ναι
- Όχι

3.4 Αν ναι, σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι είστε εξοικειωμένοι/ες με την έννοια του «πολυτροπικού γραμματισμού»;

- Πάρα πολύ
- Πολύ
- Ούτε πολύ/ούτε λίγο
- Λίγο
- Καθόλου

3.5 Ποια από τις παρακάτω προτάσεις θεωρείτε ότι είναι πιο κοντά στον ορισμό του οπτικού γραμματισμού:

- Ικανότητα ενασχόλησης με τις εικόνες
- Ικανότητα κριτικής επεξεργασίας εικόνων και άλλων οπτικών μέσων
- Ικανότητα παραγωγής οπτικού υλικού
- Όλα τα παραπάνω

3.6 Έχετε παρακολουθήσει ποτέ κάποιο σεμινάριο/επιμόρφωση σχετική με τον οπτικό και πολυτροπικό γραμματισμό ή τη διδακτική με την χρήση εικόνων/πολυτροπικών κειμένων:

- Ναι
- Όχι

3.7 Εάν «Ναι», θα μπορούσατε να αναφέρετε τον φορέα υλοποίησης της επιμόρφωσης:

- Α.Ε.Ι.
- Ιδιωτικός φορέας
- Ι.Ε.Π.
- Διεύθυνση Εκπαίδευσης
- Άλλο (αναφέρετε

4. Αξιοποίηση σχολικών εγχειριδίων

4.1. Σε ποιον βαθμό πιστεύετε ότι τα σχολικά εγχειρίδια, όπως είναι δομημένα, βοηθούν στην ανάπτυξη του οπτικού και πολυτροπικού γραμματισμού;

- Πάρα πολύ
- Πολύ
- Ούτε πολύ/ούτε λίγο
- Λίγο
- Καθόλου

4.2. Θεωρείτε σημαντική την ύπαρξη εικόνων σε ένα σχολικό εγχειρίδιο;

- Πάρα πολύ
- Πολύ
- Ούτε πολύ/ούτε λίγο
- Λίγο
- Καθόλου

4.3. Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι η χρήση εικόνων σε ένα σχολικό εγχειρίδιο συμβάλει στην μέγιστη δυνατή κατανόηση του γραπτού και προφορικού λόγου;

- Πάρα πολύ
- Πολύ
- Ούτε πολύ/ούτε λίγο
- Λίγο
- Καθόλου

4.4 Θεωρείτε ότι τα προτεινόμενα σχολικά εγχειρίδια σε Τάξεις Υποδοχής – Ζ.Ε.Π. είναι κατάλληλα για τη γλωσσική διδασκαλία;

- Ναι
- Όχι

4.5 Αν όχι, τι θα αλλάζατε;

- Κείμενα
- Δραστηριότητες
- Εικόνες
- Διάρθρωση βιβλίου
- Άλλο (αναφέρετε)

4.6. Πόσο σημαντική είναι, κατά τη γνώμη σας, η ύπαρξη δραστηριοτήτων με αφορμή τις εικόνες σε ένα σχολικό εγχειρίδιο;

- Πάρα πολύ
- Πολύ
- Ούτε πολύ/ούτε λίγο
- Λίγο
- Καθόλου

5. Χρήση οπτικού και πολυτροπικού γραμματισμού στη γλωσσική διδασκαλία

5.1 Σε ποιον βαθμό πιστεύετε ότι οπτικός και πολυτροπικός γραμματισμός οφείλουν να αποτελούν σημαντικό τμήμα της γλωσσικής διδασκαλίας;

- Πάρα πολύ
- Πολύ
- Ούτε πολύ/ούτε λίγο
- Λίγο
- Καθόλου

5.2 Θεωρείτε ότι η χρήση εικόνων και πολυτροπικών κειμένων πρέπει να αποτελούν βασικό υλικό διδασκαλίας της γλώσσας σε Τάξεις Υποδοχής – Ζ.Ε.Π.;

- Ναι
- Όχι

5.3 Χρησιμοποιείτε ή έχετε χρησιμοποιήσει ποτέ εικόνα ή άλλο οπτικό υλικό κατά τη γλωσσική διδασκαλία;

- Ναι
- Όχι

5.4 Αν ναι, σε ποιον βαθμό αισθάνεστε άνετα με την χρήση τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;

- Πάρα πολύ
- Πολύ
- Ούτε πολύ/ούτε λίγο
- Λίγο
- Καθόλου

5.5 Πόσο σημαντική θεωρείται την χρήση εικόνων στη διδασκαλία και εκμάθηση μιας γλώσσας μέσω εικόνων και πολυτροπικών κειμένων;

- Πάρα πολύ
- Πολύ
- Ούτε πολύ/ούτε λίγο
- Λίγο
- Καθόλου

5.6 Ποια θεωρείτε ότι μπορεί να είναι τα οφέλη της διδασκαλίας των εικόνων; Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις.

- Αναπτύσσουν τις γνωστικές δεξιότητες
- Αποτελούν σημαντική οπτική αναφορά για θέματα καθημερινότητας
- Αναπτύσσουν δεξιότητες κριτικής επεξεργασίας οπτικών μηνυμάτων
- Προσφέρουν συνθήκες ταύτισης προφορικού λόγου και εικόνας
- Ενισχύουν το ενδιαφέρον του μαθητή
- Αποτελούν σημαντικό έναυσμα για συζήτηση με στόχο την χρήση της γλώσσας

5.7 Έχετε εντοπίσει δυσκολίες στην χρήση εικόνων από αλλόγλωσσους μαθητές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σας;

- Ναι
- Όχι

5.8 Αν ναι ποιες;

Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις.

- Δεν μπορούν να ταυτίσουν την εικόνα με νοήματα
- Δυσκολία στην χρήση κατάλληλων λέξεων για περιγραφή της εικόνας
- Δυσκολεύονται στην σωστή παρατήρηση και μένουν μόνο στην οπτική επαφή
- Δεν παράγουν λόγο κατάλληλο με το περιεχόμενο της εικόνας
- Δυσκολεύονται στην προσέγγιση και στην κατανόηση κοινωνικών ζητημάτων που προκύπτουν μέσω της εικόνας

5.9 Πόσο επαρκής είναι για εσάς ο διαθέσιμος διδακτικός χρόνος σε περίπτωση δραστηριοτήτων που απαιτούν εικόνες;

- Πάρα πολύ
- Πολύ
- Ούτε πολύ/ούτε λίγο
- Λίγο
- Καθόλου

6. Πρακτικές εκπαιδευτικών στη γλωσσική διδασκαλία

6.1 Έχετε ενημερωθεί για το νέο Π.Σ. του 2021 όσον αφορά τη διδασκαλία της γλώσσας;

- Ναι
- Όχι

6.2 Θεωρείτε ότι το απαραίτητο για τον εκπαιδευτικό υλικό (βιβλίο δασκάλου και αναλυτικό πρόγραμμα) είναι σαφές και επαρκές για την διδασκαλία με την χρήση εικόνων;

- Πάρα πολύ
- Πολύ
- Ούτε πολύ/ούτε λίγο
- Λίγο
- Καθόλου

6.3 Πόσο σημαντική κρίνετε την προετοιμασία του/της εκπαιδευτικού σε περίπτωση διδασκαλίας με την χρήση πολυτροπικών κειμένων;

- Πάρα πολύ
- Πολύ
- Ούτε πολύ/ούτε λίγο
- Λίγο
- Καθόλου

6.4 Ακολουθείτε συγκεκριμένη διδακτική μεθοδολογία στη διδασκαλία πολυτροπικών κειμένων;

- Ναι
- Όχι

6.5 Εκτός από την διδακτική μεθοδολογία, πόσο σημαντική είναι η εμπειρία στην διδασκαλία με πολυτροπικά κείμενα;

- Πάρα πολύ
- Πολύ
- Ούτε πολύ/ούτε λίγο
- Λίγο

- Καθόλου

6.6 Εσείς όταν διδάσκετε πολυτροπικά κείμενα θεωρείτε ότι έχετε κάποια συγκεκριμένη διδακτική μεθοδολογία ή το κάνετε εμπειρικά;

- Με συγκεκριμένη διδακτική μεθοδολογία
- Εμπειρικά

6.7 Σε ποιο κομμάτι της γλωσσικής διδασκαλίας χρησιμοποιείτε, κυρίως, τις εικόνες;

- Ανάγνωση
- Εκμάθηση λέξεων
- Συζήτηση/Παραγωγή προφορικού λόγου
- Κατανόηση κειμένου
- Ορθογραφία

6.8 Ποια είναι, κατά τη γνώμη σας, η πιο σημαντική πρακτική στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας; Μπορείτε να επιλέξετε μέχρι 3 απαντήσεις

- Χρήση κενών διαλογικών εικόνων με σκοπό την παραγωγή λόγου (προφορικού ή/και γραπτού)
- Χρήση εικόνων με μικρές σύντομες ερωτήσεις που απαιτούν σύντομη απάντηση
- Χρήση βίντεο με την χρήση προφορικών ερωτήσεων
- Επιλογή και κριτική προσέγγιση εικόνων σχετικών με το διδακτικό αντικείμενο
- Κειμενική ανάλυση με χρήση εικόνων
- Βιοματική παραγωγή προφορικού λόγου
- Χρήση εικόνων ή βίντεο από την καθημερινότητα
- Χρήση πολυτροπικών κειμένων με στόχο την εκμάθηση λεξιλογίου

6.9 Με ποια κριτήρια επιλέγετε για την διδασκαλία της γλώσσας μια εικόνα; (Σημειώστε μέχρι 2 απαντήσεις)

- Σχέση με το διδακτικό αντικείμενο

- Αντιστοίχιση με τους στόχους τους μαθήματος
- Ευκολία στην ανάγνωση από τους μαθητές
- Ελκυστικότητα εικόνας/Έντονα χρώματα
- Η δυνατότητα που προσφέρει για παραγωγή γραπτού λόγου
- Η δυνατότητα που προσφέρει για παραγωγή προφορικού λόγου

6.10 Σε περίπτωση σχεδιασμού ενός γλωσσικού μαθήματος υπό το πρίσμα του οπτικού και πολυτροπικού γραμματισμού, τι θα προτείνατε ως βασικό υλικό:

- Χρήση πολυτροπικών κειμένων (εικόνα, κείμενα, βίντεο)
- Χρήση εικόνων
- Χρήση κατάλληλου βιβλίου
- Χρήση νέων τεχνολογιών
- Άλλο (.....)

Παράρτημα – Ερωτηματολόγιο (Πετκίδου, 2021)

1. Ατομικά στοιχεία

Σημειώστε X στην απάντηση που θέλετε

1.6 Φύλο:

- Άνδρας
- Γυναίκα

1.7 Ηλικία

- 26-35
- 36-45
- 46-55
- πάνω από 55

1.8 Έτη υπηρεσίας

- 1-5
- 6-10
- 16-20
- Πάνω από 20

1.9 Κλάδος: Ειδικότητα:

1.10 Σπουδές: Τμήμα Αποφοίτησης/ Πανεπιστήμιο:

1.11 Άλλες σπουδές: Συμπληρώνετε Χ εάν έχετε άλλες σπουδές:

- Μεταπτυχιακό
- Διδακτορικό
- Άλλο:

2. Εξοικείωση εκπαιδευτικού με την έννοια του οπτικού γραμματισμού

2.1. Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι είστε εξοικειωμένοι με την έννοια του οπτικού γραμματισμού ή γραμματισμού της εικόνας;

- Πάρα πολύ
- Πολύ
- Ούτε λίγο ούτε πολύ
- Λίγο
- Καθόλου

2.2 Έχετε παρακολουθήσει από το 2016 έως σήμερα κάποια επιμόρφωση (ημερίδα, συνέδριο, σεμινάριο κ.λπ.) με θέμα τον οπτικό γραμματισμό και τη διδακτική της εικόνας;

- Ναι
- Όχι

2.2.1. Εάν "ναι", θα μπορούσατε να σημειώσετε ποιος είχε την πρωτοβουλία της διοργάνωσης αυτής της επιμόρφωσης;

- Α.Ε.Ι.
- Σχολικός Σύμβουλος
- Ιδιώτης
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Άλλο

2.3. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η επιμόρφωση σας σε ζητήματα οπτικού γραμματισμού και διδακτική της εικόνας αποτελεί επιμορφωτική προτεραιότητα;

- Πάρα πολύ
- Πολύ
- Ούτε λίγο ούτε πολύ
- Λίγο
- Καθόλου

2.4 Κατά τη γνώμη σας ο οπτικός γραμματισμός αναφέρεται κυρίως: Τοποθετήστε τις παρακάτω προτάσεις σε αξιολογική σειρά με αριθμούς 1 έως 3. Το 1 δηλώνει το πιο σημαντικό.

- Στην ικανότητα κατανάλωσης οπτικού υλικού
- Στην ικανότητα κριτικής επεξεργασίας οπτικού υλικού
- Στην ικανότητα δημιουργίας οπτικού υλικού

2.5 Σε ποιο βαθμό αισθάνεστε "άνετα" με τη χρήση της εικόνας στη διδασκαλία του μαθήματος;

- Πάρα πολύ
- Πολύ
- Ούτε λίγο ούτε πολύ
- Λίγο

- Καθόλου

2.6 Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι κυρίως λειτουργίες των εικόνων στα σχολικά βιβλία; Τοποθετήστε τις παρακάτω προτάσεις σε αξιολογική σειρά με αριθμούς από το 1 έως 6. Το 1 δηλώνει την σημαντικότερη λειτουργία.

- Προκαλούν το ενδιαφέρον του μαθητή
- Έχουν διακοσμητικό χαρακτήρα
- Αποτελούν οπτικές πηγές και συμβάλλουν στην ιστορική κατανόηση
- Συντελούν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής επεξεργασίας των οπτικών μηνυμάτων
- Προσφέρουν ευκαιρίες για συζήτηση και διατύπωση ερωτημάτων από τους μαθητές
- Συμβάλλουν στην ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων (κατανόηση κειμένου, πληροφόρηση, παρατήρηση)

3. Ο ρόλος της εικονογράφησης του σχολικού εγχειριδίου της ιστορίας στη διδασκαλία του μαθήματος

3.1 Πόσο σημαντικό θεωρείτε στην εποχή μας οι μαθητές να ασκούνται στην ερμηνεία των εικόνων και όχι μόνο στην ερμηνεία του γραπτού λόγου;

- Πάρα πολύ
- Πολύ
- Ούτε λίγο ούτε πολύ
- Λίγο
- Καθόλου

3.2 Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι εικόνες του βιβλίου της ιστορίας Γ' γυμνασίου προκαλούν το ενδιαφέρον του μαθητή για το μάθημα;

- Πάρα πολύ
- Πολύ
- Ούτε λίγο ούτε πολύ

- Λίγο
- Καθόλου

3.3 Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η εικονογράφηση του βιβλίου της ιστορίας Γ' γυμνασίου έχει διακοσμητικό χαρακτήρα;

- Πάρα πολύ
- Πολύ
- Ούτε λίγο ούτε πολύ
- Λίγο
- Καθόλου

3.4 Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η εικονογράφηση του βιβλίου της ιστορίας Γ' γυμνασίου συμβάλλει στην κατανόηση της κειμενικής αφήγησης;

- Πάρα πολύ
- Πολύ
- Ούτε λίγο ούτε πολύ
- Λίγο
- Καθόλου

3.5 Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι εικόνες του βιβλίου της ιστορίας Γ' γυμνασίου συμβάλλουν στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των μαθητών;

- Πάρα πολύ
- Πολύ
- Ούτε λίγο ούτε πολύ
- Λίγο
- Καθόλου

3.6 Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι εικόνες του βιβλίου της ιστορίας Γ' γυμνασίου προσφέρουν ευκαιρίες για συζήτηση;

- Πάρα πολύ
- Πολύ
- Ούτε λίγο ούτε πολύ
- Λίγο
- Καθόλου

3.7 Ποια είναι η θέση σας στην άποψη ότι οι εικόνες του βιβλίου της ιστορίας Γ' γυμνασίου αποτελούν "πηγές";

- Πάρα πολύ
- Πολύ
- Ούτε λίγο ούτε πολύ
- Λίγο
- Καθόλου

4. Η αξιοποίηση του οπτικού υλικού του σχολικού εγχειριδίου στη διδασκαλία της ιστορίας

4.1 Πόσο συχνά αξιοποιείτε τις εικόνες του βιβλίου της ιστορίας στη διδασκαλία του μαθήματος;

- Πάρα πολύ
- Πολύ
- Ούτε λίγο ούτε πολύ
- Λίγο
- Καθόλου

4.1.1 Εάν αξιοποιείτε τις εικόνες του βιβλίου, τότε συνηθίζετε να τις χρησιμοποιείτε; Τοποθετήστε ιεραρχικά τις παρακάτω προτάσεις από το 1 έως το 4.

- Στη διάρκεια του μαθήματος για την καλύτερη κατανόηση της αφήγησης
- Στην αρχή του μαθήματος για την πρόκληση ενδιαφέροντος του μαθητή
- Στο τέλος του μαθήματος για την εμπέδωση της ύλης
- Στην αξιολόγηση του μαθήματος (συζήτηση στην τάξη ή εργασία στο σπίτι)

4.2 Πόσο συχνά αντικαθιστάτε τις εικόνες του σχολικού βιβλίου με άλλες προκειμένου να επιτύχετε τους διδακτικούς σας στόχους;

- Πάρα πολύ
- Πολύ
- Ούτε λίγο ούτε πολύ
- Λίγο
- Καθόλου

4.3 Σε ποιο βαθμό επηρεάζει την απόφασή σας να χρησιμοποιήσετε το οπτικό υλικό του βιβλίου ο διδακτικός χρόνος;

- Πάρα πολύ
- Πολύ
- Ούτε λίγο ούτε πολύ
- Λίγο
- Καθόλου

4.4 Σε ποιο βαθμό επηρεάζει την απόφασή σας να χρησιμοποιήσετε τις εικόνες του βιβλίου ο όγκος της διδακτέας ύλης;

- Πάρα πολύ
- Πολύ
- Ούτε λίγο ούτε πολύ
- Λίγο
- Καθόλου

4.5 Σε ποιο βαθμό η εμπειρία σας και η επιμόρφωση σας στην διδακτική της εικόνας επηρεάζουν την απόφασή σας να χρησιμοποιήσετε τις εικόνες του βιβλίου;

- Πάρα πολύ
- Πολύ
- Ούτε λίγο ούτε πολύ
- Λίγο
- Καθόλου

4.6 Σε ποιο βαθμό οι υποδομές του σχολείου (ύπαρξη υπολογιστών, διαδραστικών πινάκων, μηχανημάτων προβολών κ.λπ.) σας επηρεάζουν στην απόφασή σας να χρησιμοποιήσετε τις εικόνες του βιβλίου;

- Πάρα πολύ
- Πολύ
- Ούτε λίγο ούτε πολύ
- Λίγο
- Καθόλου

4.7 Σε ποιο βαθμό οι οδηγίες των προγραμμάτων σπουδών και το βιβλίο του εκπαιδευτικού επηρεάζουν την απόφασή σας να χρησιμοποιήσετε τις εικόνες του βιβλίου;

- Πάρα πολύ
- Πολύ
- Ούτε λίγο ούτε πολύ
- Λίγο
- Καθόλου

4.7.1 Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη διδασκαλία της ιστορίας στην Γ' γυμνασίου παρέχει σαφείς και επαρκείς οδηγίες στον εκπαιδευτικό για την αξιοποίηση των εικόνων του σχολικού βιβλίου;

- Πάρα πολύ
- Πολύ
- Ούτε λίγο ούτε πολύ
- Λίγο
- Καθόλου

4.7.2 Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το βιβλίο του καθηγητή παρέχει σαφείς και επαρκείς οδηγίες στον εκπαιδευτικό για την αξιοποίηση των εικόνων του σχολικού βιβλίου;

- Πάρα πολύ
- Πολύ
- Ούτε λίγο ούτε πολύ
- Λίγο
- Καθόλου

4.8 Σε ποιο βαθμό η εικονογράφηση του βιβλίου της ιστορίας Γ' γυμνασίου επηρεάζει την απόφασή σας να χρησιμοποιήσετε τις εικόνες του βιβλίου;

- Πάρα πολύ
- Πολύ
- Ούτε λίγο ούτε πολύ
- Λίγο
- Καθόλου

4.8.1 Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι ο υπομνηματισμός των εικόνων του βιβλίου είναι κατάλληλος και επαρκής;

- Πάρα πολύ
- Πολύ
- Ούτε λίγο ούτε πολύ
- Λίγο
- Καθόλου

4.8.2 Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι ο υπομνηματισμός των εικόνων του βιβλίου βοηθά τον μαθητή στην ανάλυση και ερμηνεία της εικόνας;

- Πάρα πολύ
- Πολύ
- Ούτε λίγο ούτε πολύ
- Λίγο
- Καθόλου

5. Τρόποι προσέγγισης των εικόνων του σχολικού εγχειριδίου στη διδασκαλία της ιστορίας

5.1 Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε τα είδη των εικόνων που αναφέρονται παρακάτω;

Πολύ συχνά Συχνά Σπάνια Ποτέ

Φωτογραφίες (Προσώπων, τόπων, κτιρίων)

Πίνακες ζωγραφικής

Γελοιογραφίες

Χάρτες

Διαγράμματα

Στατιστικοί πίνακες

5.2 Επιλέξτε τρία από τα παρακάτω κριτήρια σύμφωνα με τα οποία επιλέγετε να προσεγγίσετε μια εικόνα;

- Η εξοικείωση σας με το εικονιζόμενο θέμα
- Η ευκολία ανάγνωσης από τους μαθητές
- Η πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών
- Η άμεση σχέση της εικόνας με το θέμα ή τα γεγονότα της αφήγησης του σχ. εγχειριδίου
- Η δυνατότητα πρόκλησης διαλόγου
- Η σύνδεση της εικόνας με τους διδακτικούς σκοπούς
- Η ιστορική σημασία της εικόνας

5.3 Πόσο συχνά καλούνται οι μαθητές κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας να παράγουν εικόνα;

- Πάρα πολύ
- Πολύ
- Ούτε λίγο ούτε πολύ
- Λίγο
- Καθόλου

5.4 Πόσο συχνά καλούνται οι μαθητές κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας να συγκεντρώσουν εικόνες;

- Πάρα πολύ
- Πολύ
- Ούτε λίγο ούτε πολύ
- Λίγο
- Καθόλου

5.5 Πόσο συχνά επιλέγετε τις παρακάτω δραστηριότητες για την προσέγγιση των εικόνων;

Πολύ συχνά Συχνά Λίγο Καθόλου

- Χρήση ειδικού φύλλου εργασίας με εικόνες, ερωτήσεις και θέματα συζήτησης για ομαδική εργασία
- Κατασκευή εικόνων από μαθητές προορισμένες για τους συμμαθητές τους
- Σύνθεση κειμένου με βάση ένα σώμα εικόνων
- Αναζήτηση, επιλογή και κριτική παρουσίαση εικόνων σχετικών με το θέμα του μαθήματος Χρήση των εικόνων του σχ. εγχειριδίου για εντοπισμό προκαταλήψεων ή αναχρονισμών

5.6 Πόσο συχνά αναθέτετε στους μαθητές σας εργασίες με αφορμή συγκεκριμένες εικόνες του βιβλίου;

- Πάρα πολύ
- Πολύ
- Ούτε λίγο ούτε πολύ
- Λίγο
- Καθόλου

5.7 Έχετε συμπεριλάβει εικόνα σε γραπτή εξέταση των μαθητών στο μάθημα της ιστορίας;

- Ναι
- Όχι

5.8 Επιλέξτε τις τρεις σημαντικότερες δυσκολίες που συναντούν οι μαθητές όταν προσεγγίζετε μια εικόνα του σχολικού εγχειριδίου στη διδασκαλία της ιστορίας.

- Δεν θέτουν ερωτήματα
- Δεν μπορούν να τις ερμηνεύσουν
- Δεν μπορούν να τις συσχετίσουν με τα ιστορικά γεγονότα
- Δεν μπορούν να περιγράψουν αυτό που βλέπουν
- Δεν τις εντάσσουν στην εποχή τους
- Βλέπουν αλλά δεν παρατηρούν
- Δεν αντιλαμβάνονται τον ρόλο των συμβόλων