




ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ

Αργύρης Γ. Κυρίδης
Ελένη Τσακίριδου
Ιωάννα Κ. Αρβανίτη

Το ολοήμερο δημοτικό σχολείο στην Ελλάδα

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ



Ι.Κ. ΑΡΒΑΝΙΤΗ
Κ. ΑΡΣΕΝΗΣ
Ι. ΒΑΜΒΑΚΙΔΟΥ
Δ. ΓΕΡΜΑΝΟΣ
Σ. ΔΟΥΚΑΣ
ΕΥ. ΖΑΡΚΟΓΙΑΝΝΗ
Ι. ΚΥΡΑΪΛΙΔΗΣ
Α.Γ. ΚΥΡΙΔΗΣ
Γ. ΜΑΚΑΡΑΤΖΗΣ
ΕΥ. ΜΑΥΡΙΚΑΚΗ
Μ. ΜΙΧΑΗΛΙΔΟΥ
Κ.Δ. ΝΤΙΝΑΣ
Φ. ΟΦΙΡΕΤΗ
Τ. ΠΑΠΑ
ΕΙ. ΣΙΒΡΟΠΟΥΛΟΥ
Χ. ΣΚΟΥΠΡΑΣ
Ε. ΤΣΑΚΙΡΙΔΟΥ
Α. ΤΣΑΠΑΚΙΔΟΥ
Α. ΤΣΙΤΣΙΛΑ
Μ. ΧΟΜΠΟΥΡΛΟΥ

τυπωθήτω - ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ

Η γλωσσική διδασκαλία στο ολοήμερο σχολείο

ΚΩΣΤΑΣ Δ. ΝΤΙΝΑΣ

A. Εισαγωγή

Η ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ της μητρικής γλώσσας από τους μαθητές αποτελεί έναν από τους κύριους στόχους που καλείται να εκπληρώσει (και το ελληνικό) σχολείο. Προς την κατεύθυνση αυτή κάθε ευκαιρία που παρίσταται και κάθε καινοτομία που εμφανίζεται δεν πρέπει να μένει ανεκμετάλλευτη. Η λειτουργία του ολοήμερου δημοτικού σχολείου (βλ. ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. 2001) είναι μια τέτοια πρόκληση.

B. Παραδοχές και αναγκαιότητες

(α) Οι σημερινές κοινωνίες όλο και περισσότερο εντάσσονται σε υπερεθνικά και υπερ-κρατικά μορφώματα με παράλληλη χαλάρωση και εξασθένηση της προστασίας που παρείχαν παλιότερα τα σύνορα απέναντι στο «ξένο» και το «διαφορετικό». Όλο και περισσότερο το εθνικό εντάσσεται στο διεθνές με τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και ιδίως το διαδίκτυο και την εν γένει ηλεκτρονική επικοινωνία να έχουν συντελέσει στην κατάργηση των 111

αποστάσεων. Η σημερινή παγκόσμια κοινωνία έχει μετατραπεί σε ένα «πλανητικό χωριό». Η ελληνική κοινωνία, μια από τις λίγες μονογλωσσικές και μονοπολιτισμικές χώρες στην Ευρώπη ως πριν λίγα χρόνια, έχει πια μετατραπεί σε πολύγλωσση και πολυπολιτισμική κοινωνία με όλες τις γνωστές στις περιπτώσεις αυτές συνέπειες. Μέσα στις συνθήκες αυτές το σχολείο – και εν προκειμένω το ελληνικό – καλείται να διαμορφώσει έναν πολίτη με πολλαπλές ταυτότητες: την εθνική, ασφαλώς, την ευρωπαϊκή, αφού συμμετέχει σε μια δυναμική διαδικασία ευρωπαϊκής ενοποίησης, την παγκόσμια, του πολίτη του κόσμου, πβ. και Πυργιωτάκης 2001.

(β) Η γνώση και η πληροφορία δεν είναι πια μονοδιάστατα εγκλωβισμένες σε ένα χώρο, όπως αυτόν του σχολείου ή μιας βιβλιοθήκης, αλλά βρίσκεται διάχυτη και διάσπαρτη σε όλο τον κόσμο, σε τράπεζες δεδομένων και σε δίκτυα πληροφοριών. Το ζητούμενο από τον σημερινό αλλά κυρίως από τον αυριανό μαθητή δεν είναι η εκμάθηση συγκεκριμένης γνώσης που περιλαμβάνεται σε ένα (σχολικό) βιβλίο, αλλά η δυνατότητά του να αναζητά την επιθυμητή πληροφορία μέσα στα δίκτυα πληροφοριών και τις τράπεζες δεδομένων, να την επεξεργάζεται με τον απαραίτητο κριτικό εξοπλισμό, για να την μετατρέψει τελικώς σε προσωπική γνώση.

Σε ένα τέτοιο τοπικό και διεθνές περιβάλλον το σχολείο θα πρέπει να εφοδιάζει το μαθητή με δεξιότητες αναζήτησης της πληροφορίας, να τον εξοπλίζει με τον απαραίτητο κριτικό γραμματισμό, να του παρέχει τις δυνατότητες διασύνδεσης και επαφής με τον έξω από το σχολείο κόσμο, κάνοντας και με τον τρόπο αυτό πράξη το ανοιχτό στην κοινωνία σχολείο.

(γ) Οι όροι συμμετοχής του ατόμου στην παραγωγική διαδικασία έχουν επίσης αλλάξει: παλιότερα, μέσω της εκπαίδευσης ή της επαγγελματικής κατάρτισης, αποκτούσε κάποιες γνώσεις ή δεξιότητες, οι οποίες του ήταν αρκετές να περάσει την υπόλοιπη ζωή του ασχολούμενος με ένα «πνευματικό» ή «χειρωνακτικό» επάγγελμα στη βιομηχανική κοινωνία του 20ού αιώνα. Στις μέρες

μας γίνεται φανερό όλο και πιο έντονα ότι με το πέρασμα πλέον στη μεταβιομηχανική εποχή η παιδεία του προηγούμενου αιώνα δεν έχει θέση. Οι μελλοντολόγοι εκτιμούν ότι κάθε επτά με δέκα χρόνια η ανθρώπινη γνώση θα δεκαπλασιάζεται με το μεγαλύτερο μέρος της προηγούμενης γνώσης να απαξιώνεται. Έτσι ο κάθε άνθρωπος στον αιώνα που διανύουμε θα αλλάξει 7 ή 8 φορές επάγγελμα, ενώ το 60-70% των παιδιών που γεννιούνται σήμερα θα ασκήσουν επαγγέλματα που τώρα μας είναι άγνωστα. Αυτό έχει ως συνέπεια κάθε άνθρωπος, μέχρι να τερματίσει την επαγγελματική του σταδιοδρομία, να επιστρέφει πολλές φορές στη σχολική τάξη είτε για να μαθαίνει καινούργια πράγματα, είτε για να επικαιροποιεί τις προηγούμενες γνώσεις του, αν βέβαια επιθυμεί να παραμείνει ενεργό μέλος στην παραγωγή και την κοινωνία.

Στις νέες αυτές συνθήκες το σύγχρονο αλλά πολύ περισσότερο το μελλοντικό σχολείο δεν θα πρέπει να περιορίζεται στον εφοδιασμό των μαθητών με γνώσεις, οι οποίες μάλιστα μέχρι να φτάσουν να γίνουν «σχολικό αγαθό» θα έχουν πια απαξιωθεί. Στόχος του πρέπει να είναι η διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας ικανής να διαχειρίζεται τις πληροφορίες που είναι πια διαθέσιμες σε πλούσιες και ποικίλες βάσεις δεδομένων. Κι αυτό μπορεί να γίνει με την παροχή ανθρωπιστικής παιδείας και την καλλιέργεια κριτικής σκέψης για δημιουργική συμμετοχή στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Δεν είναι τυχαίο ότι μεγάλες πολυεθνικές εταιρίες προτιμούν πλέον να προσλαμβάνουν ως στελέχη τους ανθρώπους με ευρεία ανθρωπιστική παιδεία θεωρώντας ότι τα άτομα αυτά είναι ικανά να προσαρμοστούν γρήγορα στις εξειδικευμένες απαιτήσεις της κάθε εταιρίας και να διαχειριστούν τις μελλοντικές συνθήκες με αποδοτικότερο τρόπο από ό,τι οι εφοδιασμένοι με «εξειδικευμένη» γνώση.

(δ) Οι νέες κοινωνικές και παραγωγικές συνθήκες επηρέασαν τη δομή και λειτουργία και της οικογένειας, κυρίως στις βιομηχανικά αναπτυγμένες χώρες, αλλά και ακόμα και σε κοινωνίες όπως η ελληνική, όπου η λειτουργία της διακρίνονταν για τα

έντονα παραδοσιακά χαρακτηριστικά της. Όλο και περισσότερο όλο και περισσότερες γυναίκες πρέπει ή επιλέγουν να εργάζονται εκτός σπιτιού ή προτιμούν την καριέρα παρά το νοικοκυριό. Αν προσθέσει κανείς εδώ και τη μετατροπή της ελληνικής οικογένειας σε «πυρηνική» (γονείς + παιδιά), αντιλαμβάνεται την οξυτήτα με την οποία αντιμετωπίζεται η έλλειψη των γονιών από το σπίτι και η ανάγκη κάπου να απασχολούνται τα παιδιά μέχρι να συγκεντρωθεί στο σπίτι όλη η οικογένεια, αργά το απόγευμα. Τον κοινωνικό αυτό ρόλο έρχεται να διαδραματίσει το «ολοήμερο» σχολείο, καλούμενο να διαμορφώσει ένα περιβάλλον, όπου το παιδί και θα μορφώνεται αξιοποιώντας την αναγκαστική για κοινωνικούς λόγους παράταση της παραμονής του σ' αυτό, αλλά και δεν θα αισθάνεται ότι περνά τον «ελεύθερο» χρόνο του σε έναν «σχολειοποιημένο» χώρο. Αυτό μπορεί να το πετύχει προσφέροντάς του καινοτόμες και πρωτοποριακές επιλογές, αν θέλει να συγκρατήσει το ενδιαφέρον του μετά από ένα κουραστικό πρωινό ωράριο.

(ε) Πολλά νέα διδακτικά αντικείμενα διεκδικούν να καταλάβουν μια θέση μέσα στο πρόγραμμα σπουδών του δημοτικού σχολείου. Μερικά από αυτά συνιστούν καινοτόμες εναλλακτικές δράσεις, όπως η περιβαλλοντική εκπαίδευση, η αγωγή υγείας, η ευέλικτη ζώνη, τα σχέδια εργασίας κ.λπ. Κάποια απ' αυτά από τη φύση τους ξεφεύγουν από τα στενά όρια μιας ωριαίας διδασκαλίας σε μια τυπική αίθουσα σχολείου. Τα δεδομένα αυτά οδηγούν σε έναν «ασφυκτικό εμπλουτισμό» του προγράμματος σπουδών του δημοτικού σχολείου, ο οποίος πρέπει να αντιμετωπισθεί (και) με διεύρυνση του ωραρίου λειτουργίας του σχολείου. Με το επιπλέον δεδομένο της μεγάλης επιτυχίας και αποδοχής εκ μέρους των μαθητών των περισσότερων από τα εναλλακτικά αυτά προγράμματα, η λειτουργία του ολοήμερου σχολείου με την πιο ευέλικτη λειτουργία του από το συμβατικό πρωινό δημοτικό μπορεί να αποτελεί μια ενδεδειγμένη λύση.

Γ. Προτάσεις (και γλωσσικές)

ΑΝ ΘΑ ΗΘΕΛΕ κανείς να συνοψίσει σε μια λέξη την προσφορά του ολοήμερου σχολείου στους σημερινούς και μελλοντικούς μαθητές του αυτή θα ήταν: *γραμματισμός*. Κι εξηγούμαι: το ολοήμερο σχολείο με την ευελιξία που διαθέτει ως προς τη διεύθυνση του χρόνου απασχόλησης-«διδασκαλίας» των μαθητών και με το ισχύον σήμερα πρόγραμμα (βλ. ΦΕΚ 1471/22-11-2002) μπορεί ποικιλοτρόπως να βοηθήσει στην καλλιέργεια ποικίλων γραμματισμών οι οποίοι θεωρούνται –και στο μέλλον ακόμη περισσότερο– απαραίτητοι. Κι αυτό μπορεί να υλοποιηθεί μέσα από τον προβλεπόμενο χρόνο για το γνωστικό αντικείμενο της πληροφορικής, αν γίνει συνειδητή εκμετάλλευση του χρόνου αυτού για την προαγωγή του γλωσσικού γραμματισμού και μέσω αυτού και του πληροφοριακού και του επικοινωνιακού, βλ. Κυριδής, Δρόσος & Ντίνας 2003: 81 κ.ε.

Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής χρησιμοποιείται διεθνώς (και στη γλωσσική διδασκαλία ήδη από τις δεκαετίες του 1960 και του 1970, μια περίοδο κατά την οποία θεωρήθηκε ότι θα μπορούσε να αποτελέσει τον ιδανικό δάσκαλο, που θα υλοποιούσε τις αντιλήψεις του συμπεριφορισμού και της προγραμματισμένης διδασκαλίας, όπως εκφράστηκαν από το κίνημα του συμπεριφορισμού στο χώρο της ψυχολογίας και το κίνημα της γλωσσολογικής σχολής του δομισμού, που ήταν τότε κυρίαρχα, βλ. Κουτσογιάννης 1999, Κυριδής, Δρόσος & Ντίνας 2003:161. Το κίνημα αυτό, το οποίο είναι γνωστό ως CAI [Computer Assisted Instruction] (πβ. Κουτσογιάννης, 2001), στο θέμα της γλωσσικής διδασκαλίας και μάθησης ακούει στο όνομα CALL [Computer-Assisted Language Learning «Εκμάθηση της γλώσσας με τη βοήθεια υπολογιστή»] και ως προς το περιεχόμενο δίνει έμφαση στην εξάσκηση του μαθητή σε θέματα γραμματικής και σύνταξης. Στα επόμενα χρόνια παράλληλα με τις προόδους στο χώρο της γλωσσοδιδασκτικής (ψυχογλωσσολογία, κοινωνιογλωσσολογία, κειμενογλωσσολογία) αρχίζει να κυριαρχεί η αντίληψη για τη χρησιμότητα του υπολογιστή ως μέσου εργασίας μέσα στη

σχολική τάξη με την παιδαγωγική αξιοποίηση των προγραμματιζόμενων επεξεργασίας κειμένου (word processors), των τοπικών δικτύων επικοινωνίας και του υπερκειμένου (hypertext).

Ακολουθεί τη δεκαετία του 1990 (πβ. Κουτσογιάννης 2001, Κυρίδης, Δρόσος & Ντίνας 2003: 163) η συζήτηση για τη διδακτική αξιοποίηση των υπηρεσιών του διαδικτύου (Internet) στη γλωσσική διδασκαλία, καθώς το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, η εύκολη αναζήτηση και άντληση κάθε είδους πληροφορίας από βάσεις δεδομένων κ.λπ., παρέχει εντυπωσιακά πολλές και ποικίλες δυνατότητες και στο μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας. Το διαδίκτυο μπορεί εύκολα να συντελέσει στη δημιουργία πραγματικών περιστάσεων επικοινωνίας, που είναι τόσο απαραίτητες για τη λειτουργική και επικοινωνιακή γλωσσική διδασκαλία. Όταν μια τάξη ακόμα και με πεντάχρονους μαθητές (πβ. Wicks 2001 και Κυρίδης, Δρόσος & Ντίνας 2003: 163 κ.ε.) μπορεί από ένα σχολείο της Ελλάδας ή της Αγγλίας να έχει τακτική επικοινωνία μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου με μια αντίστοιχη τάξη στις Ηνωμένες Πολιτείες ή την Αυστραλία, εύκολα μπορεί να καταλάβει κανείς πόσο χρήσιμη μπορεί να είναι η ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών και για καθαρώς γλωσσικά θέματα, αλλά και για θέματα ευρύτερου προβληματισμού. Κι όταν αυτές οι συζητήσεις και οι εργασίες των μαθητών «δημοσιεύονται» σε κάποιο σχολικό site ή αναρτώνται σε κάποιον ηλεκτρονικό πίνακα του διαδικτύου ή δημοσιοποιούνται με πιο «παραδοσιακές» μορφές, όπως η βιντεοκασέτα ή το σχολικό εγχειρίδιο, τότε γίνονται κτήμα πολλών ή και όλων των μαθητών του παγκόσμιου χωριού, με αποτέλεσμα και η γλωσσική αγωγή να προωθείται, καθώς όλα αυτά δεν μπορεί παρά να παίρνουν τη μορφή «κειμένου» – και μάλιστα πολυτροπικού (βλ. πιο κάτω), αλλά και σημαντικές εργασίες να πραγματοποιούνται με αφορμή αυτή τη διηπειρωτική επικοινωνία. Το διαδίκτυο ακόμη δίνει τη δυνατότητα στο δάσκαλο της γλώσσας να αναζητήσει και να εντοπίσει γλωσσικό υλικό, το οποίο μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά για την προετοιμασία των μαθημάτων του.

Κι αν όλα τα προηγούμενα δεν μπορούν πολύ εύκολα να υλοποιηθούν με την υπάρχουσα δομή και την ως σήμερα δεδομένη λειτουργία του ελληνικού δημοτικού σχολείου, δεν υπάρχει καμία δικαιολογία και κανένα ελαφρυντικό στο να μην επιχειρηθεί στα πλαίσια του ολοήμερου σχολείου να ανοίξουν οι μαθητές τα φτερά τους στις λεωφόρους της πληροφορίας και της επικοινωνίας εκμεταλλευόμενοι τις δυνατότητες που τους προσφέρονται με τη μεγάλη πια διάδοση της χρήσης των υπολογιστών και τη δικτύωση όλων των σχολείων σε τοπικά και διεθνή δίκτυα.

Στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε να κωδικοποιήσουμε τις δυνατότητες που προσφέρει η Πληροφοριακή Επικοινωνιακή Τεχνολογία (ΠΕΤ) στους μαθητές για τη γλωσσική τους καλλιέργεια.

(α) Γραμματισμός - πολυγραμματισμοί

Το γλωσσικό μάθημα, το κατ' εξοχήν μάθημα επικοινωνίας, σε ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον απαιτεί όλο και πιο πολλές και ειδικές απαιτήσεις δεξιοτήτων γραμματισμού και για τους συγγραφείς/ομιλητές αλλά και στους αναγνώστες/ακροατές. Τα κείμενα που θα γράφονται στο μέλλον θα είναι όλο και περισσότερο πολυτροπικά, βλ. Χοντολίδου 1999, Kalantzis & Cope 1999. Αυτή η πραγματικότητα μάς φέρνει μπροστά σε καταστάσεις για την αποτελεσματική διαχείριση των οποίων οι ΠΕΤ μπορούν να παίξουν καταλυτικό ρόλο στις αλλαγές που θα γίνουν τόσο ως προς τη φύση των κειμένων που θα παράγονται, όσο και ως προς τη διαδικασία, το πλαίσιο και τους στόχους της ανάγνωσης και της γραφής.

Ο *γραμματισμός* ή *εγγραμματοσύνη* (πβ. Ong 1997) (< το αγγλ. literacy, βλ. Μητσικοπούλου 2001), όρος σχετικά νέος, δεν αναφέρεται απλώς και μόνο στην ικανότητα του ατόμου να διαβάζει και να γράφει, αλλά αφορά κυρίως τη δυνατότητά του να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας, όπου χρησιμοποιούνται κείμενα γραπτού

και προφορικού λόγου αλλά και μη γλωσσικά κείμενα, όπως χάρτες, εικόνες, σχεδιαγράμματα, γραφήματα κ.λπ. Το περιεχόμενο του γραμματισμού και ο κοινωνικός του χαρακτήρας θέτουν έντονα πολιτικά και ιδεολογικά ζητήματα (βλ. Παραδέλλης 1997) και σχετίζονται πάντοτε με το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας.

Ο «νέος» γραμματισμός (βλ. McFarlane 1997) πάει πιο πέρα από την απλή χειροκίνητη κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση ενός κειμένου εμπλέκοντας τη συνήθεια της θεώρησης της γραφής ως ενός δρόμου για την επικοινωνία. Η μεγάλη συζήτηση όσον αφορά τον «νέο γραμματισμό» έχει να κάνει με τη σχέση του με την «εποχή της πληροφορίας» και τη δυνατότητα του σύγχρονου ανθρώπου να έχει στη διάθεσή του πλούσιες σε πληροφοριακό περιεχόμενο πηγές σε ηλεκτρονική μορφή. Η νέα τεχνολογικά πολυτροπική κοινωνία φέρνοντας όλο και πιο κοντά σε όλο και πιο πολλούς και μικρούς στην ηλικία τεχνολογικά επιτεύγματα-εργαλεία που άλλοτε ήταν άπιαστα, π.χ. φωτογραφική μηχανή, βιντεοκάμερα, τηλεόραση, Internet, e-mail κ.λπ. μας υποχρεώνει να αντιμετωπίσουμε την πληροφορία υπό πολύ διαφορετικές μορφές καταργώντας έτσι τη μονοτροπικότητα του γραπτού κειμένου.

Οι *πολυγραμματισμοί* (multiliteracies), βλ. www.komvos.edu.gr/glwssa/Odigos/ και Kalantzis & Cope 1999, με τη σειρά τους υποδηλώνουν την τεράστια ποικιλία των μορφών κειμένου που μπορούμε να έχουμε σε μια κοινωνία ως αποτέλεσμα αφενός της εξέλιξης της τεχνολογίας της πληροφορίας και των πολυμέσων κι αφετέρου ως αποτέλεσμα του γεγονότος ότι οι σημερινές κοινωνίες είναι πολύγλωσσες και πολυπολιτισμικές.

Με δεδομένα όσα παραπάνω αναφέρθηκαν, δεν είναι παράξενο ένα πεντάχρονο παιδί, όταν έρχεται για πρώτη φορά στο σχολείο, να έχει εμπειρία αποκωδικοποίησης μηνυμάτων από μια μεγάλη γκάμα πηγών με μια πλούσια ποικιλία τύπων κωδικοποίησής τους. Έχει δοκιμάσει την αφήγηση στα κινούμενα σχέδια, έχει διαβάσει βιβλία με εικόνες, αναγνωρίζει την ταμπέλα

στο φαστφουντάδικο της γειτονιάς του, ξέρει το κουμπί «play» στο κασετόφωνο, το σύμβολο quit «κλείσιμο / τέλος» στην οθόνη του υπολογιστή. Δεν είναι αξιοπερίεργο επομένως αν το διάβασμα και το γράψιμο κειμένων δεν είναι οι πιο φυσικοί τρόποι επικοινωνίας για ένα τέτοιο παιδί. Καθώς αναδύεται ο γραμματισμός του, έχει πολύ νωρίς εμπειρίες από εικόνες, βίντεο, ήχο, πολυμέσα· κι αυτό βέβαια είναι ακόμα πιο έντονο στην περίπτωση που κάποια παιδιά έχουν πολύ εύκολη πρόσβαση σε διαφορετικά μέσα επικοινωνίας ως δημιουργοί κι όχι απλώς ως «αναγνώστες».

Η διάδοση των νέων τεχνολογιών στην κοινωνία και η ιδιαιτερότητά τους έχουν επηρεάσει αποφασιστικά το τοπίο στο χώρο του γραμματισμού. Η καλλιέργειά του, που αποτελούσε ανέκαθεν στόχο των αναλυτικών προγραμμάτων του μαθήματος της γλωσσικής διδασκαλίας, έχει αλλάξει και, με τη συνδρομή και των πολυγραμματισμών, έχει μπει σε μια νέα εποχή με πολλές προκλήσεις, πβ. Snyder 2001. Το εκπαιδευτικό μας σύστημα – και στη συγκεκριμένη περίπτωση το γλωσσικό μάθημα – πρέπει να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα της «εποχής των πληροφοριών», με τους νέους τύπους κειμένων που απαιτούν διαφορετικές στρατηγικές για την κατανόησή τους, τους νέους τρόπους αναζήτησης και χειρισμού των πληροφοριών, τα νέα εργαλεία για τη σύνθεση ενός κειμένου, πβ. Κουτσογιάννης 1999.

Οι δάσκαλοι της γλώσσας πρέπει πρώτοι να αντιδράσουν εποικοδομητικά και θετικά μπροστά στη νέα αυτή πραγματικότητα και να βοηθήσουν τους μαθητές τους να συνειδητοποιήσουν τα πλεονεκτήματα, αλλά και τις αδυναμίες που έχουν οι νέες μορφές των κειμένων, καθώς και το γεγονός ότι είναι κατάλληλες για συγκεκριμένους σκοπούς και συγκεκριμένο αναγνωστικό κοινό, πβ. Wicks 2001. Θα πρέπει και οι ίδιοι να κατανοήσουν τους τρόπους με τους οποίους η χρήση των νέων τεχνολογιών επηρεάζει, διαμορφώνει και ίσως ακόμη μεταμορφώνει τις πρακτικές του γραμματισμού, πβ. Snyder 2001.

(β) Ακρόαση και Ομιλία

Το γλωσσικό φαινόμενο είναι ενιαίο και αδιαίρετο, για μεθοδολογικούς όμως και μόνο λόγους συνηθίζεται (πβ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 1998: 15, 52) η διαίρεσή του σε τέσσερις ισότιμους τομείς: (α) ακρόαση και κατανόηση («ακούω και κατανοώ»), (β) προφορική έκφραση («μιλώ»), (γ) ανάγνωση και κατανόηση γραπτών κειμένων («διαβάζω και κατανοώ») και (δ) παραγωγή γραπτού λόγου («γράφω»).

Η διεθνής εμπειρία στον τομέα της συνολικής διδασκαλίας της γλώσσας μέσω της χρήσης των νέων τεχνολογιών είναι διαφωτιστική και ιδιαίτερα ενθαρρυντική. Οι ΠΕΤ μπορούν να προάγουν τη δυνατότητα ενσωμάτωσης της διδασκαλίας της ανάγνωσης, γραφής, ομιλίας και κατανόησης του προφορικού λόγου. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να διατυπώνουν με ακρίβεια τις ιδέες τους στην προφορική επικοινωνία, συνεργαζόμενοι για να συντάξουν ένα κείμενο, δοκιμάζοντας εναλλακτικές δυνατότητες διατύπωσης, συζητώντας τις προτεινόμενες τροποποιήσεις, πβ. Wicks 2001.

Ειδικότερα στον τομέα της ενθάρρυνσης της ομιλίας και της ακρόασης μέσω της δημιουργίας ομάδων εργασίας μέσα σε μια τάξη (πβ. Crompton & Mann 1996), η παρουσία ενός ηλεκτρονικού υπολογιστή σε μια τέτοια ομάδα, οποιοδήποτε λογισμικό κι αν χρησιμοποιεί, ασκεί σημαντική επιρροή στη φύση των αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται στο εσωτερικό της. Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής φαίνεται να λειτουργεί στις περιπτώσεις αυτές ως καταλύτης στα μέλη της ομάδας: προσφέρει σημαντική βοήθεια στο να διατηρείται και να μη διαχέεται η εστίαση-στόχος, καθώς κρατάει τα μέλη της ομάδας προσηλωμένα στην οθόνη του, αλλά ταυτόχρονα δημιουργεί και μια γενικότερη δυναμική και κινητικότητα στην ομάδα. Προγράμματα κατάλληλα για παραγωγή ομιλίας και ακρόασης γύρω από έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή, όπως το World Without Words (= Κόσμος Χωρίς Λέξεις), προκαλούν αμέσως συζήτηση, πβ. Crompton & Mann 1996.

Πολλά προγράμματα επίσης που σχεδιάστηκαν για να χρησιμοποιούνται από παιδιά προωθούν την αλληλεπίδραση μεταξύ των ομάδων των νεαρών παιδιών. Τέτοια είναι τα παιχνίδια περιπέτειας και οι προσομοιωτές, που εμπλέκουν τα παιδιά σε δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων (problem solving activities), πβ. Crompton & Mann 1996, δραστηριότητες οι οποίες κάθε φορά προσανατολίζουν τα παιδιά προς μια συγκεκριμένη περιοχή ενδιαφερόντων. Πρόκειται γενικώς για εκπαιδευτικά προγράμματα που προκαλούν συζητήσεις και απαιτούν λογικές διεργασίες, προάγοντας έτσι τη δημιουργικότητα της ομάδας, δίνοντας αρκετές ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα, για να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν τη σκέψη τους.

(γ) Ανάγνωση

Είναι ευρύτατα αποδεκτό (πβ. Collins, Hammond & Wellington 1997: 31. Κυρίδης, Δρόσος & Ντίνας 2003: 206) ότι τα παιδιά πρέπει να μάθουν να διαβάζουν, αν θέλουμε να ενταχθούν μέσα στην κοινωνία, να κοινωνικοποιηθούν ομαλά. Ως αναγνώστες εμπλέκονται σ' αυτό που αποκαλείται *λειτουργικός γραμματισμός*, ο οποίος συνίσταται αφενός στην ικανότητα να διαβάζει κανείς μηνύματα και να αποκωδικοποιεί οδηγίες, πινακίδες και σήματα· αφετέρου στην ικανότητα να διαβάζει και να έχει πρόσβαση στη γνώση που περιέχεται σε άρθρα και βιβλία και στην πρόσληψη λογοτεχνικών κειμένων για «ευχαρίστηση, αυτο-ανακάλυψη και αυτο-συναίσθηση, τα οποία οι περισσότεροι δάσκαλοι δέχονται ως ένα αναπόσπαστο και κεντρικό συστατικό στοιχείο οποιασδήποτε αντίληψης περί εκπαίδευσης», πβ. Millard 1994: 37. Οι δάσκαλοι επομένως και κατ' επέκταση το σχολείο θα πρέπει να στοχεύει «στο να βοηθήσει τα παιδιά να γίνουν αναγνώστες που θα βλέπουν τα βιβλία ως ένα σπουδαίο κομμάτι της ζωής τους και θα απολαμβάνουν τη λογοτεχνία καθώς αναπτύσσονται ηλικιακά», πβ. Bennett 1979: 3. Όλα αυτά βέβαια σημαί-

νουν ότι η *ανάγνωση* δεν περιορίζεται τελικά σε ένα απλό λειτουργικό επίπεδο αλλά εκτός από την αυτονόητη κυριαρχία πάνω στους μηχανισμούς της αποκωδικοποίησης των γραπτών συμβόλων έχει να κάνει και με την ανάγνωση ως συνήθεια, ως απόλαυση που προκύπτει από αυτό που διαβάσει κανείς και παράλληλα ως ανάπτυξη και εφαρμογή μιας κριτικής ευαισθησίας, μιας επιθυμίας για περαιτέρω έρευνα και για κατανόηση που προχωρεί «πίσω και κάτω από τα γράμματα και τις λέξεις».

Η χρήση της ΠΕΤ καθιστά πιο πολύπλοκη αλλά και πιο ενδιαφέρουσα τη σχέση μεταξύ αναγνωστικού κοινού, περιεχομένου και παρουσίας μιας εργασίας, καθώς κατ' αρχήν ο συγγραφέας έχει στη διάθεσή του ένα διευρυμένο φάσμα επιλογών και μπορεί να παρουσιάσει την εργασία του με πολλούς τρόπους, πβ. την πολυτροπικότητα για την οποία έγινε πιο πάνω λόγος, την οποία δεν θα μπορούσε εύκολα να πετύχει χρησιμοποιώντας απλώς ένα χαρτί και ένα μολύβι. Τώρα μπορεί να συμπεριλάβει στο κείμενό του γραφικά, τα οποία παράγονται εύκολα με τη βοήθεια ακόμη και ενός επεξεργαστή κειμένου, όπως επίσης ήχο ή κινούμενες εικόνες σε παρουσιάσεις που γίνονται με τη βοήθεια πολυμέσων. Κατά δεύτερο λόγο το αναγνωστικό κοινό στο οποίο μπορεί με τη χρήση της ΠΕΤ να απευθύνεται ένας συγγραφέας είναι πιο διευρυμένο από κάθε άλλη φορά: με το fax αλλά πολύ περισσότερο και αποτελεσματικότερα με την επικοινωνία μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail) ή και με την ασύγχρονη επικοινωνία μέσω του διαδικτύου μπορεί να έχει άμεση επαφή με πραγματικό κοινό που ξεπερνά τη σχολική τάξη και την τοπική κοινότητα, πβ. Wicks 2001.

Στην καλλιέργεια της αναγνωστικής δεξιότητας των παιδιών πολύ σημαντική μπορεί να αποδειχθεί η χρήση των νέων τεχνολογιών. Ενδεικτικά αναφέρουμε τους ψηφιακούς δίσκους που περιέχουν αλληλεπιδραστικές (interactive) ιστορίες, τα πολυμεσικά εργαλεία, π.χ. μια ηλεκτρονική εγκυκλοπαίδεια, ένα CD-ROM (Compact Disk with Read Only Memory), ή τα «ομιλούντα» βιβλία. Έχει αποδειχθεί όμως (βλ. Crompton & Mann 1996

και Κυρίδης, Δρόσος & Ντίνας 2003: 211 κ.ε.) ότι από όλα τα μέσα της σύγχρονης πληροφοριακής επικοινωνιακής τεχνολογίας, μέσα στα οποία έχουν μεγαλώσει τα σημερινά παιδιά, την κυρίαρχη θέση κατέχει ο ηλεκτρονικός υπολογιστής διατηρώντας τη δύναμη να συναγείρει και να προκαλεί το ενδιαφέρον, ίσως εξαιτίας του ότι η χρήση του θεωρείται δραστηριότητα ενηλίκου, γεγονός που αυξάνει την αυτοεκτίμηση των παιδιών. Αυτό τον ενθουσιασμό των παιδιών μπορούν οι δάσκαλοι να τον εκμεταλλευτούν και να τον κεφαλαιοποιήσουν χρησιμοποιώντας ποικίλα ηλεκτρονικά προγράμματα καλλιέργειας της ανάγνωσης και αποφεύγοντας την παγίδα να εμπλακούν στη διαμάχη μεταξύ «αληθινών» (παραδοσιακών) και «εικονικών» (πολυμεσικών) βιβλίων.

Είναι σήμερα αποδεκτό ότι η ανάγνωση δεν είναι μόνο μια απλή διαδικασία αποκωδικοποίησης των γραπτών συμβόλων, αλλά –σε βαθμό που ποικίλλει κατά περίπτωση– εμπλέκονται και άλλες στρατηγικές, όπως για παράδειγμα οι συντακτικοί κανόνες που διέπουν τη δομή κάθε γλώσσας. Για το λόγο αυτό έχουν κατά καιρούς αναπτυχθεί διάφορες μέθοδοι και τεχνικές ανάπτυξης και βελτίωσης της ανάγνωσης. Αναφέρουμε ενδεικτικά μια που είναι γνωστή ως DART (Direct Activities Relating to the Text), βλ. Crompton & Mann 1996, για την οποία πολύ χρήσιμος μπορεί να είναι ένας σύγχρονος επεξεργαστής κειμένου: τα παιδιά μπορούν γρήγορα να μετασχηματίσουν το αρχικό κείμενο με τη χρήση διαφορετικών γραμματοσειρών και χρωμάτων και να έχουν την εμπειρία της πολύτιμης ευκολίας του «κόψε» - «κόλλησε» (copy - paste), μιας εμπειρίας ανεκτίμητης όταν κάνουν ασκήσεις που στοχεύουν στην ανάδειξη της δομής μιας γλώσσας. Σε πολλά ανάλογα προγράμματα το κείμενο μπορεί απλώς να «επιλεγεί» και με τη χρήση της δυνατότητας «μεταφορά και απόθεση» (drag and drop) να «τραβηχτεί» σε μια άλλη θέση της οθόνης. Το σημαντικό είναι ότι κάθε φάση αυτής της προσπάθειας μπορεί να «αποθηκεύεται» χωρίς να χάνεται η αρχική μορφή της περικοπής του κειμένου με το οποίο δουλεύουν τα παιδιά: κάθε δε καινούργια απόφαση για την τοποθέτηση αυτής

ή εκείνης της φράσης σε τούτο ή σε άλλο μέρος του κειμένου μπορεί και πρέπει να αιτιολογείται καθώς σιγά σιγά τα παιδιά εξοικειώνονται με το περιεχόμενό του. Τέτοιου είδους εφαρμογές μπορούν να χρησιμοποιηθούν και από αρχάριους μαθητές, αλλά και από πιο προχωρημένους, από τους οποίους βέβαια απαιτείται μια πιο εξελιγμένη ανταπόκριση σε μια ποικιλία κειμένων.

Σε ένα πολυμεσικώς σχεδιασμένο βιβλίο ο αναγνώστης «έχει καινούργια πράγματα να σκεφτεί και καινούργια πράγματα να εκτιμήσει, οποτεδήποτε επιλέγει να το διαβάσει», βλ. Waterland 1992. Αρκεί να αναφέρει εδώ κανείς τη χρήση του «υπερκειμένου» (hypertext), που δίνει τη δυνατότητα στον αναγνώστη να ξεφεύγει από τη γραμμική αφήγηση.

(δ) Γραφή

Ανάκαθεν η εκμάθηση της γραφής μαζί με την ανάγνωση και την αρίθμηση συνιστούσαν τα βασικά στοιχεία που απαιτούσαν οι κοινωνίες για να κατατάξουν ένα άτομο στα «γραμματισμένα» μέλη τους. Σήμερα, παρά το ότι οι δεξιότητες αυτές δεν μπορούν να αποτελούν πλέον τα μοναδικά κριτήρια ενός γραμματισμένου ατόμου, η γραφή εξακολουθεί να αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα προαπαιτούμενα για τη μύηση των μελών μιας κοινωνίας σε άλλα είδη γραμματισμού. Για το λόγο αυτό τα εκπαιδευτικά συστήματα όλων των χωρών θέτουν σε υψηλή προτεραιότητα το θέμα της διδασκαλίας της γραφής με όσο γίνεται συστηματικότερο και αποτελεσματικότερο τρόπο και από την κατά το δυνατόν μικρότερη ηλικία των παιδιών, προκειμένου να τα εφοδιάσουν με ένα προσόν και μια δεξιότητα απολύτως αναγκαία στην υπόλοιπη ζωή τους, βλ. και Κυρίδης, Δρόσος & Ντίνας 2003: 221.

Το να μπορεί να καταγράφει κανείς στο χαρτί τις ιδέες που έχει συλλάβει με το νου του, για να μπορεί στη συνέχεια είτε ο ίδιος, είτε κάποιος άλλος να τις επεξεργαστεί περαιτέρω, υπήρξε ένα πολύ σημαντικό βήμα για την ανθρώπινη σκέψη και μάθηση 124 (πβ. Jessel 1997) και αποτέλεσε φιλοσοφικό πρόβλημα ακόμα

από την ελληνική αρχαιότητα το κατά πόσο η επινόηση της γραφής είναι ή όχι επαναστατική επινόηση του ανθρώπου σε αναφορά και συσχετισμό με την ως τότε αποκλειστική χρήση του προφορικού λόγου, πβ. τον μύθο του Θευθ στον Πλάτωνα, *Φαίδρος*, 274c-275b.

Το υλικό που χρησιμοποιούμε στο γράψιμο έχει κι αυτό τη δική του καθοριστική συμβολή στην αποτελεσματικότητα της όλης διαδικασίας. Το χαρτί και το μολύβι, αν τα συγκρίνει κανείς με την πέτρα και τη σμίλη, είναι πολύ πιο ευέλικτα υλικά, έχουν όμως κι αυτά τα όριά τους. Τα παιδιά έχουν την ικανότητα να συνειδητοποιούν πολύ γρήγορα πόσες αλλαγές μπορεί να υφίσταται το χαρτί, η πιο συνήθης επιφάνεια με την οποία δουλεύουν, μέχρι που να σκιστεί από τη σβήστρα. Ακόμα κι αν έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν άλλο χαρτί, είναι αμφίβολο αν μπορούν να κρατούν στο μυαλό τους τη συνέχεια των σχεδίων της σκέψης τους, που εξελίσσονται. Εξάλλου δεν είναι σίγουρο ότι εξακολουθούν να σκέφτονται με τον ίδιο τρόπο, όπως και πριν, μπροστά στο καινούργιο κομμάτι χαρτί, πβ. Jessel 1997. Τέτοιοι παράγοντες είναι πιθανό να εμποδίζουν και να αναστέλλουν την εξέλιξη της σκέψης κατά το γράψιμο. Σε αντίθεση με αυτή την πραγματικότητα, τα ηλεκτρονικά μέσα έχουν δυνατότητες οι οποίες μπορούν να υπερβούν τις αδυναμίες που παρουσιάζουν τα πιο «παραδοσιακά» υλικά. Τα παιδιά νωρίς αντιλαμβάνονται ότι ό,τι γράφουν στην οθόνη ενός υπολογιστή μπορεί να είναι μόνιμο αλλά και μη μόνιμο. Η αίσθηση της μη μονιμότητας των περιεχομένων μιας οθόνης, είτε πρόκειται για κείμενο είτε για σχέδια ή ζωγραφιές, επιτρέπει την πολύ εύκολη επέμβαση και τροποποίηση όλων, αφού στον υπολογιστή μπορούν να αλλάξουν εύκολα τα πάντα, χωρίς μάλιστα οι τροποποιήσεις να αφήνουν σημάδια· οι ηλεκτρονικές επιφάνειες ούτε φθείρονται, ούτε παλιώνουν. Αντίστοιχα η μονιμότητα συνειδητοποιείται από τα παιδιά ως δυνατότητα να εμφανίσουν, να τυπώσουν ή να στείλουν τα αποτελέσματα της εργασίας τους όπου και όποτε το θελήσουν. Με την έννοια αυτή το γράψιμο θα μπορούσε να 125

πάρει μια μορφή όπου οι ιδέες μπορούν να διερευνηθούν, να επεκταθούν ή να αναθεωρηθούν. Κι όπως έχει υποστηριχθεί, η δυνατότητα ανασχεδιασμού έχει σημαντικές θετικές συνέπειες στη γνωστική εξέλιξη του ατόμου, πβ. Fisher 1990.

Η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή μπορεί να ενισχύσει επίσης αποφασιστικά και το συνεργατικό γράψιμο με πολλαπλά οφέλη για όλα τα παιδιά, όταν π.χ. ενθαρρύνονται να υιοθετήσουν στρατηγικές ενηλίκων συγγραφέων, μια προσέγγιση που είναι γνωστή ως «εργαστήριο συγγραφέων», βλ. Crompton & Mann 1996.

Έχει επίσης τονιστεί ότι οι ΠΕΤ επιτρέπουν στους μαθητές (πβ. Wicks 2001) να δουλέψουν πάνω στα κείμενα και να αναλύσουν το νόημά τους με πολλούς τρόπους που δεν είναι πάντα εφικτοί ή το ίδιο αποτελεσματικοί, όταν αυτό επιχειρείται να γίνει με τη βοήθεια των πιο παραδοσιακών μέσων (με χαρτί και μολύβι). Εύκολα και γρήγορα, για παράδειγμα, αντιλαμβάνονται τα παιδιά τι μπορεί να συμβεί στο νόημα ενός κειμένου, όταν αλλάξουμε το χρόνο (από παρελθοντικό σε παροντικό και αντιστρόφως) ή τη σύνταξη (από ενεργητική σε παθητική) κ.λπ. Επιπλέον –ίσως και το πιο σημαντικό– υπάρχει η δυνατότητα για ποικίλους πειραματισμούς πάνω στα είδη του γραπτού λόγου: ένα ποίημα μπορεί να μετατραπεί σε πεζό κείμενο, μια συνέντευξη μπορεί να δοθεί με τη μορφή ειδησεογραφικής αναφοράς, η περιγραφή μιας δραστηριότητας με ένα σύνολο οδηγιών.

Αλλά και η καθαρώς «τεχνική» υποστήριξη του ηλεκτρονικού υπολογιστή στον μικρό ή μεγάλο «συγγραφέα» είναι πολύ σπουδαία: αυτόματος ορθογραφικός και συντακτικός έλεγχος του κειμένου, ενσωματωμένα λεξικά και λεξιλογικοί θησαυροί, σχηματισμός παραγράφων, εσοχές κ.λπ., όλα αυτά και πολλά άλλα είναι εργαλεία που επιτρέπουν στον συγγραφέα να επικεντρωθεί αποκλειστικά στο περιεχόμενο του γραπτού του. Ο κακός γραφικός χαρακτήρας δεν αποτελεί πλέον εμπόδιο στην παραγωγή κειμένων καλής ποιότητας, τα οποία συχνά χάνουν μέρος της αξίας τους από την εμφάνισή τους, αλλά όλοι πια έχουν τη δυνα-

τότητα να φροντίσουν με επιμέλεια την παρουσίαση των εργασιών τους χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους και εμπλουτίζοντας την εμφάνιση με τη χρήση των δυνατοτήτων του μέσου. Η παραδοσιακή χρονολογική και γραμμική αφήγηση από την άλλη μπορεί επίσης να ξεπεραστεί, αν χρησιμοποιηθούν οι δυνατότητες των πολυμέσων για τη δημιουργία μιας διακλαδωτής αφήγησης, όπου οι διάφορες και ίσως διαφορετικές πλευρές μιας ιστορίας θα εξιστορούνται από διαφορετικούς χαρακτήρες με ποικίλα μέσα (λόγια, εικόνες ή ήχους), πβ. Wicks 2001.

(ε) Επιτραπέζια τυπογραφία και Ηλεκτρονική επικοινωνία

Η επιτραπέζια τυπογραφία (desktop publishing) τα τελευταία χρόνια έχει γνωρίσει τεράστια ανάπτυξη και το τεχνολογικό αυτό εργαλείο είναι πολύτιμος συνεργάτης όχι μόνο του ερασιτέχνη, αλλά και του επαγγελματία που ασχολείται με την παρουσίαση εργασιών που απαιτούν εξειδικευμένες εργασίες, όπως: μετακίνηση κειμένου και εικόνας, ποικιλία περιθωρίων, κειμένων και γραφικών, αυξομείωση μεγεθών και περιστροφή αντικειμένων και κειμένου πάνω στην οθόνη. Έτσι με τα χρήσιμα αυτά εργαλεία μπορούν οι μαθητές αλλά και οι εκπαιδευτικοί να συγγράφουν άρθρα και ιστορίες κάθε είδους, να τα δομούν και να τα σελιδοποιούν, να κάνουν καταλόγους περιεχομένων και ονομάτων ή ορολογίας. Με τη χρήση εξελιγμένων επεξεργαστών κειμένου ή προγραμμάτων επιτραπέζιας τυπογραφίας μπορούν να στήνουν εφημερίδες, περιοδικά, προγράμματα, αφίσες κ.λπ. Όλη αυτή η διαδικασία βοηθάει τα παιδιά να αναπτύξουν και τον πληροφοριακό - τεχνολογικό γραμματισμό τους και να βλέπουν με κριτικό μάτι ό,τι έντυπο πέφτει στα χέρια τους, π.χ. εφημερίδες, περιοδικά, διαφημιστικά φυλλάδια κ.λπ. Τέτοιου είδους δραστηριότητες μπορούν καλύτερα να αναπτυχθούν σε εξωσχολικές ομάδες από παιδιά που εμφανίζουν ιδιαίτερη κλίση σε τέτοιες απασχολήσεις.

Εκτός από τους συμβατικούς, τον τελευταίο καιρό εμφανίζο- 127

νται όλο και περισσότεροι ηλεκτρονικοί τρόποι παραγωγής κειμένων. Τα παιδιά μπορούν να έρχονται σε επαφή με αυτά τα καινούργια εργαλεία και, όπως δείχνουν έρευνες (πβ. Crompton & Mann 1996), φαίνεται να απολαμβάνουν να εκδίδουν τα δικά τους, π.χ. δελτία καιρού, για τις άλλες τάξεις. Αν το σχολείο πρέπει να προετοιμάζει τον αυριανό πολίτη για την αυριανή κοινωνία, τότε δεν πρέπει να αγνοεί μια πραγματικότητα: το e-mail θα είναι το κύριο μέσο επικοινωνίας όταν τα παιδιά αυτά θα ενηλικιωθούν και ο επεξεργαστής κειμένου θα είναι πανταχού παρών στην καθημερινή τους ζωή.

Η σύνδεση με το διαδίκτυο (Internet), η οποία όλο και πιο πολύ χρησιμοποιείται στην κοινωνία της επικοινωνίας και της πληροφορίας, δίνει νέες δυνατότητες επικοινωνίας και άντλησης πληροφοριών. Η αναγνωστική ικανότητα των μαθητών –και η χρήση ξένων γλωσσών– μπορούν να βελτιωθούν σημαντικά μέσα από τη διερευνητική ανάγνωση, την έρευνα σε ψηφιακούς δίσκους ή στο διαδίκτυο. Το νέο αυτό μέσο επικοινωνίας και άντλησης πληροφοριών μπορεί να φανεί πολύ χρήσιμο.

Οι ΠΕΤ μπορούν να υποστηρίξουν και να αναπτύξουν και πιο εξειδικευμένες χρήσεις, όπως τη μελέτη λογοτεχνικών κειμένων: οι μαθητές μπορούν χρησιμοποιώντας το διαδίκτυο να ερευνήσουν τα κοινωνικά, ιστορικά και πολιτιστικά συμφραζόμενα ενός κειμένου που γράφτηκε παλιότερα ή και σήμερα, μπορούν να βρουν όποιες πληροφορίες τους χρειάζονται για σύγχρονους συγγραφείς ή να τους στείλουν ηλεκτρονικές επιστολές με ερωτήσεις που έχουν σχέση με το έργο τους και να συμμετάσχουν σε μια ηλεκτρονική συζήτηση ανταλλάσσοντας απόψεις για κάποιο λογοτεχνικό κείμενο ή για κάποιον συγγραφέα, ακόμα και με αναγνώστες από όλο τον κόσμο. Με τον τρόπο αυτό (διαδίκτυο, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, fax κ.λπ.) το αναγνωστικό κοινό των εργασιών ή των προβληματισμών των μαθητών διευρύνεται και οι μαθητές έρχονται σε άμεση επαφή με πραγματικό κοινό πέρα από αυτό της σχολικής τάξης και της τοπικής κοινότητας, πβ. Wicks 2001.

Δ. Εν κατακλείδι

ΑΠΟ την αδρομερή αναφορά που προηγήθηκε έγινε, νομίζω, σαφές ότι στα πλαίσια της λειτουργίας του ολοήμερου σχολείου, ακόμη και με τη σημερινή δομή και λειτουργία του, μπορεί να γίνει αποτελεσματική αξιοποίηση του χρόνου που διατίθεται από το πρόγραμμα για τις νέες τεχνολογίες. Η αποτελεσματικότητα αυτή μπορεί να ενισχυθεί, αν η ΠΕΤ χρησιμοποιηθεί και ως εργαλείο για την καλλιέργεια και ανάπτυξη του γλωσσικού γραμματισμού με τα θετικά αποτελέσματα που ακροθιγώς αναφέρθηκαν.

Βιβλιογραφία

- BENNETT, J. (1979). *Learning to Read with Picture Books*. Stroud: Thimble Press, 3.
- COLLINS, J., HAMMOND, M. & WELLINGTON, J. (1997). *Teaching and learning with multimedia*. London: Routledge.
- CROMPTON, R. & MANN, P. (1996). *Communicating Information: Words*. Στο CROMPTON, R. & MANN, P. (edit) (1996), *IT Across the Primary Curriculum*. London - New York: Cassel Education.
- FISHER, R. (1990). *Teaching Children to Think*. Oxford: Blackwell.
- JESSEL J. (1997). Children writing words and building thoughts. Does the word processor really help?. Στο SOMEKH Bridget & Davis NIKI (edit) (1997), *Using Informational Technology effectively in Teaching and Learning*. London and New York: Routledge.
- KALANTZIS, M. & COPE, B. 1999. New London Group (1997). *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. Occasional Paper*, 1: 27-29.
- KALANTZIS, M. & COPE, B. (1999). Πολυγραμματισμοί. Επανεξέταση του τι εννοούμε ως γραμματισμό στα πλαίσια της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας. Στο ΧΡΙΣΤΙΔΗΣ, Α.-Φ. (επιμ.), «*Ισχυρές*» και «*ασθενείς*» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

- McFARLANE, A. (1997). Thinking about writing. Στο McFARLANE (edit) (1997), *Information Technology and Authentic Learning*. London and New York: Routledge.
- MILLARD, E. (1994). *Developing Readers in the Middle Years*. Milton Keynes: Open University Press, 37.
- ONG, W. (1997). *Προφορικότητα και εγγραμματοσύνη Η εκτεχνολόγηση του λόγου*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- SNYDER, I. (2001). Γραμματισμός, τεχνολογία και αίθουσα διδασκαλίας: μια πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς. Στο ΚΟΥΤΣΟΓΙΑΝΝΗΣ, Δ. (επιμ.), *Πληροφορική – επικοινωνιακή τεχνολογία και γλωσσική αγωγή: η διεθνής εμπειρία*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- WATERLAND, L. (1992). The multi-layered picture book. Στο P. PINSENT (ed.), *The Power of the Page*. London: David Fulton.
- WICKS, S. (2001). Η αγγλική γλώσσα και η πληροφορική-επικοινωνιακή τεχνολογία (ΠΕΤ). Πώς φτάσαμε ως εδώ και προς τα πού κατευθυνόμαστε: η αγγλική εμπειρία από τις αρχές τις δεκαετίας του 1980 έως το 1999 και οι μελλοντικές προοπτικές. Στο ΚΟΥΤΣΟΓΙΑΝΝΗΣ, Δ. (επιμ.), *Πληροφορική – επικοινωνιακή τεχνολογία και γλωσσική αγωγή: η διεθνής εμπειρία*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- www.komvos.edu.gr/glwssa/Odigos/.
- ΚΟΥΤΣΟΓΙΑΝΝΗΣ, Δ. (1999). Πληροφορική-Επικοινωνιακή Τεχνολογία και γλωσσική αγωγή. *Γλωσσικός υπολογιστής*, τ. 1, τ. 1.
- ΚΟΥΤΣΟΓΙΑΝΝΗΣ, Δ. (2001). Γλωσσική αγωγή: Νέες τεχνολογίες. Στο *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- ΚΥΡΙΑΔΗΣ Α., ΔΡΟΣΟΣ Β., ΝΤΙΝΑΣ Κ. (2003). *Η Πληροφορική-Επικοινωνιακή Τεχνολογία στο Νηπιαγωγείο: το παράδειγμα της γλώσσας. Γλωσσολογική – Παιδαγωγική – Κοινωνιολογική προσέγγιση*. Αθήνα: τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- ΜΗΤΣΙΚΟΠΟΥΛΟΥ, Β. (2001). Γραμματισμός. Στο ΧΡΙΣΤΙΔΗΣ, Α.-Φ. (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας & www.komvos.edu.gr/glwssa/Odigos/thema_e1/e_1_thema.htm.

- γραμματών Σπουδών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 15, 52.
ΠΑΡΑΔΕΛΛΗΣ, Θ. Εισαγωγή στην ελληνική μετάφραση του Ong 1997.
ΠΛΑΤΩΝΑ, *Φαίδρος*, 274c-275b.
ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗΣ, Ι. (2001). Ολόήμερο σχολείο. Διεθνείς εξελίξεις και η ελληνική περίπτωση. Στο ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., *Ολόήμερο σχολείο. Λειτουργία και προοπτικές*. Αθήνα.
ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. (2001). *Ολόήμερο σχολείο. Λειτουργία και προοπτικές*. Αθήνα.
ΧΟΝΤΟΛΙΔΟΥ, Ε. (1999). Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. *Γλωσσικός υπολογιστής*, τ. 1, τ. 1.