

Διαδικτυακές κοινότητες εκπαιδευτικών για τα γλωσσικά μαθήματα

Το παρόν βιβλίο έχει ως στόχο να αναδείξει το επιστημονικό υπόβαθρο και την εμπειρία από τη δια-δικτυακή κοινότητα εκπαιδευτικών «Διάλογος», η οποία λειτούργησε υπό την αιγίδα του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας από τον Μάρτιο του 2012 μέχρι τον Ιούνιο του 2015. Συζητούνται ζητήματα που άπτονται τεχνικών επιλογών και επιστημονικού σχεδιασμού, προκειμένου να προκύψει δημιουργική συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκομένων μερών (εκπαιδευτικών, συντονιστών, επιστημονικών υπεύθυνων). Παράλληλα, καταγράφεται η εμπειρία όλων των συμμετεχόντων και αποτιμάται το είδος της μάθησης που προέκυψε. Πρόκειται για το πρώτο βιβλίο στην Ελλάδα που δίνει συγκεκριμένο περιεχόμενο στη λογική των διαδικτυακών κοινοτήτων και αρθρώνει μια εναλλακτική και επιστημονικά τεκμηριωμένη πρόταση για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Διαδικτυακές κοινότητες εκπαιδευτικών
για τα γλωσσικά μαθήματα

**Διαδικτυακές
κοινότητες
εκπαιδευτικών
για τα γλωσσικά μαθήματα:
σχεδιασμός και εμπειρία**

ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Καραμαούνα 1, πλ. Σκρα 551 32, Καλαμαριά, Θεσσαλονίκη
τηλ.: 2313 331 500 • 2313 331 501 • fax: 2313 331 502
centre@komvos.edu.gr • www.greeklanguage.gr

Δημήτρης Κουτσογιάννης
Αναστάσιος Μάτος

Επιμέλεια

Δημήτρης Κουτσογιάννης
Αναστάσιος Μάτος



ΚΕΔ

ΚΕΔ

Διαδικτυακές κοινότητες εκπαιδευτικών
για τα γλωσσικά μαθήματα:
σχεδιασμός και εμπειρία

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

ΜΕΛΟΣ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑΣ ΕΘΝΙΚΩΝ ΙΔΡΥΜΑΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΓΛΩΣΣΑ (EFNIL)
ΜΕΛΟΣ ΤΗΣ ΕΝΩΣΗΣ ΦΟΡΕΩΝ ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ (ALTE)



γλῶσσαν νωμᾶν

Διαδικτυακές κοινότητες εκπαιδευτικών για τα γλωσσικά μαθήματα: σχεδιασμός και εμπειρία

Επιμέλεια

ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΚΟΥΤΣΟΓΙΑΝΝΗΣ,

ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ ΜΑΤΟΣ

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ 2015



έκδοση εκτός εμπορίου



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Ο παρών τόμος εκδόθηκε στο πλαίσιο της Πράξης «Δημιουργία πρωτότυπης μεθοδολογίας εκπαιδευτικών σεναρίων βασισμένων σε ΤΠΕ και δημιουργία εκπαιδευτικών σεναρίων για τα μαθήματα της Ελληνικής Γλώσσας στην Α΄/βάθμια και Β΄/βάθμια Εκπαίδευση», η οποία υλοποιείται μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο – ΕΚΤ) και από Εθνικούς Πόρους (ΕΣΠΑ 2007 – 2013).

ISBN: 978-960-87140-8-3

© 2015 Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας

Επιστημονικός υπεύθυνος Πράξης: Ι.Ν. Καζάζης

Υπεύθυνη παραδοτέου εκδοτικής σειράς: Μαρία Ακριτίδου

Σχεδιασμός & μακέτα εξωφύλλου: Δημήτρης Χαλκιόπουλος

Φιλολογική επιμέλεια – διόρθωση δοκιμίων: Χαρίκλεια Καπελλίδη

Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων

Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας

Καραμαούνα 1, Πλατεία Σκρα

551 32 Καλαμαριά Θεσσαλονίκης

Τηλ.: 2313 331 500 Φαξ: 2313 331 502

E-mail: centre@komvos.edu.gr

<http://www.greeklanguage.gr>

Απαγορεύεται η αναδημοσίευση και γενικά η αναπαραγωγή, ολική, μερική ή περιληπτική, ή η απόδοση κατά παράφραση ή διασκευή του περιεχομένου του παρόντος έργου, με οποιονδήποτε τρόπο ή μέσο, μηχανικό, ηλεκτρονικό, φωτοτυπικό, ηχογράφησης ή άλλο, χωρίς προηγούμενη γραπτή άδεια του εκδότη και σύμφωνα με τον Νόμο 2121 / 1993 και τους λοιπούς κανόνες του Εθνικού και του Διεθνούς Δικαίου που ισχύουν στην Ελλάδα.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, without the prior permission in writing of The Centre for the Greek Language, and as expressly permitted by the Law 2121 / 1993 and the other terms of the National and International Law applied in Greece.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Περιεχόμενα

Προλογικό σημείωμα.....	9
1. Εισαγωγή.....	11
1.1. Διαδικτυακές κοινότητες: τεχνικές και κοινωνικοπολιτισμικές διαστάσεις	13
1.2. Ο Διάλογος ως μια πολυκεντρική πραγματικότητα	15
1.3. Το παρόν βιβλίο	25
2. Κοινότητα και ταυτότητα στο πλαίσιο του Διαλόγου	29
2.1.Εισαγωγικά	31
2.2. Ψηφιακό περιβάλλον υποστήριξης της αλληλεπίδρασης στο πλαίσιο του Διαλόγου	33
2.3. Το στήσιμο και η μελέτη των διαδικτυακών κοινοτήτων του Διαλόγου	36
2.3.1. Ερευνητικά ερωτήματα	36
2.3.2. Ερευνητικά εργαλεία και μέθοδοι	37
2.4. Οι διαδικτυακές κοινότητες του Διαλόγου.....	43
2.4.1.η-κοινότητα ν.ε. γλώσσας.....	43
2.4.2.η-κοινότητα λογοτεχνίας	54
2.4.3. η-κοινότητα αρχαίων ελληνικών.....	64
2.4.4. η-κοινότητα Α/βάθμιας.....	76
2.4.5. κοινή η-κοινότητα Διαλόγου.....	87
2.5. Αντί επιλόγου	91
3. Η εμπειρία του η-συντονισμού και της η-υποστήριξης.....	95
3.1. η-συντονισμός στη διαδικτυακή κοινότητα της ν.ε. γλώσσας	97
3.1.1. Πρώτη περίοδος (Μάρτιος 2012 – Ιανουάριος 2013).....	98
3.1.2. Δεύτερη περίοδος (Φεβρουάριος 2013 – Αύγουστος 2013)	103

3.1.3. Τρίτη και τέταρτη περίοδος (Σεπτ. 2013 – Αύγ. 2014 και Σεπτ. 2014 – Ιούν. 2015 αντίστοιχα)	104
3.1.4. Γενικότερες επισημάνσεις	105
3.2. η-συντονισμός στη διαδικτυακή κοινότητα της λογοτεχνίας	110
3.3. η-συντονισμός στη διαδικτυακή κοινότητα των αρχαίων ελληνικών.....	125
3.4. η-συντονισμός στη διαδικτυακή κοινότητα της Α/βάθμιας.....	136
4. Η εμπειρία της συμμετοχής	143
4.1. Η εμπειρία των εκπαιδευτικών της η-κοινότητας της ν.ε. γλώσσας.....	145
4.1.1. Η διαδικασία μάθησης με μια ομάδα συναδέλφων στο πλαίσιο μιας διαδικτυακής κοινότητας μάθησης	145
4.1.2. Η εμπειρία στον Διάλογο και σε άλλες κοινότητες ή ομάδες επαγγελματικής εξέλιξης	149
4.1.3. Ο βηματισμός της συμμετοχής μας	152
4.1.4. Αναστοχασμός: Ποιος ήμουν στην αρχή, προσδοκίες, αποτελέσματα.....	155
4.1.5. Συνέχεια του Διαλόγου	159
4.2. Η εμπειρία των εκπαιδευτικών της η-κοινότητας της λογοτεχνίας.....	162
4.2.1. Γυμνάσιο	162
4.2.2. Λύκειο	169
4.3. Η εμπειρία των εκπαιδευτικών της η-κοινότητας των αρχαίων ελληνικών.....	173
4.3.1. Γυμνάσιο	173
4.3.2. Λύκειο.....	177
4.4. Η εμπειρία των εκπαιδευτικών της η-κοινότητας της Α/βάθμιας	183
4.4.1. Μικρές τάξεις.....	183
4.4.2. Μεγάλες τάξεις.....	189
5. Μελέτες Περίπτωσης	197
5.1. Από την κοινότητα της ν.ε. γλώσσας.....	199
5.1.1. Εισαγωγή.....	199
5.1.2. Το προφίλ των εκπαιδευτικών	200

5.1.3. Μεθοδολογία	201
5.1.4. Οι διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών πριν από την εμπλοκή τους στην κοινότητα	203
5.1.5. Συμμετοχή στην κοινότητα της ν.ε. γλώσσας Γυμνασίου και Λυκείου	209
5.1.6. Συμπεράσματα	220
5.2. Από την κοινότητα της λογοτεχνίας.....	223
5.2.1. Το προφίλ των εκπαιδευτικών	223
5.2.2. Οι διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών πριν από την εμπλοκή τους στο πρόγραμμα.....	224
5.2.3. Συμμετοχή στην κοινότητα για τη Νεοελληνική Λογοτεχνία.....	227
5.2.4. Οι διδακτικές πρακτικές εκπαιδευτικών κατά τη συμμετοχή τους στην κοινότητα.....	230
5.2.5. Συμπεράσματα-ανακεφαλαίωση.....	233
5.3. Από την κοινότητα της αρχαίας ελληνικής γλώσσας.....	234
5.3.1. Εισαγωγή	234
5.3.2. Το προφίλ των εκπαιδευτικών πριν από τη συμμετοχή τους στον Διάλογο.....	234
5.3.3. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην κοινότητα	236
5.3.4. Ερευνητικά εργαλεία	238
5.3.5. Εκπαιδευτικός 1	239
5.3.6. Εκπαιδευτικός 2	242
5.3.7. Εκπαιδευτικός 3	244
5.3.8. Εκπαιδευτικός 4	247
5.3.9. Εκπαιδευτικός 5	250
5.3.10. Αντί επιλόγου.....	252
5.4. Από την η-κοινότητα της Α/βάθμιας	255
5.4.1. Εισαγωγή	255
5.4.2. Δεδομένα.....	257
6. Γενικές διαπιστώσεις.....	279
6.1. Τεχνικές επιλογές.....	281
6.2. Κοινωνικοπολιτισμικές παράμετροι.....	281
6.3. Συγκριμενικές παράμετροι	284

6.3.1. Ο ρόλος του συγκειμένου στην κατασκευή των κοινοτήτων	284
6.3.2. Οι κοινότητες ως συν-κατασκευές	286
6.4. Παρατηρήσεις αντί επιλόγου	287
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	291

3. Η εμπειρία του n-συντονισμού και της n-υποστήριξης

*Για την Κοινότητα της ν.ε. γλώσσας: Δ. Κουτσογιάννης – Μ. Παυλίδου
Για την Κοινότητα της λογοτεχνίας: Β. Βασιλειάδης – Β. Αδάμπα – Μ. Μπεχλιβάνου
Για την Κοινότητα των αρχαίων ελληνικών: Κ. Τουλούμης – Λ. Πόλκας – Τ. Μάτος
Για την Κοινότητα της Α/βάθμιας: Κ. Ντίνας – Στ. Αντωνοπούλου*

5. Μελέτες Περίπτωσης

*Για την κοινότητα της ν.ε. γλώσσας: Μ. Παυλίδου
Για την κοινότητα της λογοτεχνίας: Β. Βασιλειάδης
Για την κοινότητα των αρχαίων ελληνικών: Α. Μάτος
Για την κοινότητα της Α/βάθμιας: Κ. Ντίνας – Ε. Κονσούλη*

5.4. Από την n-κοινότητα της Α/βάθμιας

Κ. Ντίνας – Ε. Κονσούλη

5.4.1. Εισαγωγή

Οι μελέτες περίπτωσης εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο της αξιολόγησης του προγράμματος με στόχο την εμβάθυνση σε συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να διαπιστωθεί κατά πόσο επηρεάστηκαν οι παιδαγωγικές τους επιλογές/συμπεριφορές από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα. Το θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο περιγράφεται στο Κουτσογιάννης 2014α και προσαρμόστηκε για τις ανάγκες του παρόντος κειμένου από τον πρώτο από τους συγγραφείς.

Για κάθε εκπαιδευτικό που μελετήθηκε αξιοποιήθηκε μια ποικιλία δεδομένων: α) ημερολόγια διδασκαλιών, που συμπληρώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς πριν από την έναρξη λειτουργίας των κοινοτήτων και αναμένεται να αντικατοπτρίζουν την ιδεολογία τους πριν από τη συμμετοχή τους στις κοινότητες· β) τα εκπαιδευτικά σενάρια που συνέταξαν οι εκπαιδευτικοί, τα οποία επίσης φανερώνουν την ιδεολογία τους και τους διδακτικούς λόγους που αναπλαισιώνει κάθε εκπαιδευτικός στον σχεδιασμό του· γ) διδασκαλίες των εκπαιδευτικών, που καταγράφηκαν από ερευνητές μέσω επιτόπιας παρατήρησης κατά την έναρξη λειτουργίας των κοινοτήτων, και συνεντεύξεις, που αναμένεται επίσης να αποτυπώνουν κάποιες από τις αρχικές τους ιδεολογίες· δ) παρεμβάσεις από τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στον διάλογο της κοινότητάς τους ή των άλλων κοινοτήτων για ποικίλα θέματα· ε) διδασκαλίες και συνεντεύξεις εκπαιδευτικών που καταγράφηκαν και μελετήθηκαν κατά την τελευταία φάση λειτουργίας των κοινοτήτων και στ) οτιδήποτε άλλο μπορούσε να φανεί χρήσιμο για τη δημιουργία μιας σφαιρικής αλλά και λεπτομερούς εικόνας για κάθε εκπαιδευτικό.

Επομένως, στην κάθε μελέτη περίπτωσης αξιοποιήθηκαν τόσο άμεσα δεδομένα (τα ημερολόγια των εκπαιδευτικών, οι διδασκαλίες που σχεδίασαν και εφάρμοσαν, οι καταγεγραμμένες συμμετοχές τους στην κοινότητα) όσο και μεταδεδομένα που προέκυψαν από άλλες μελέτες και εκθέσεις που προηγήθηκαν (η ανάλυση των διδασκαλιών που παρακολούθησαν ερευνήτριες του ΚΕΓ, η συνολική ανάλυση των ημερολογίων που κατέθεσαν οι εκπαιδευτικοί, τα πρωτόκολλα ανάλυσης σεναρίων). Το παραπάνω υλικό καλύπτει συνολικά το σύνολο των τάξεων του Δημοτικού και το χρονικό διάστημα από το 2011 έως το 2015.

Για την ανίχνευση των γλωσσοδιδακτικών λόγων που αναπλαισιώνονται από κάθε εκπαιδευτικό και για το είδος των ταυτοτήτων που κατασκευάζονται αξιοποιήθηκε, όπου ήταν δυνατόν, το μοντέλο του ρόμβου (Κουτσογιάννης 2012· Κουτσογιάννης κ.ά. 2015). Το σχήμα αυτό έχει στις τέσσερις γωνίες του τις γνώσεις για τη γλώσσα, τις γνώσεις για τον κόσμο, τους γραμ-

ματισμούς και τις διδακτικές πρακτικές. Τα τρία πρώτα αντιπροσωπεύουν τον διδακτικό λόγο κατά Bernstein (2000, με σύγχρονη προσθήκη αυτή των γραμματισμών) και το τέταρτο τον ρυθμιστικό λόγο (δηλαδή το «τί» και το «πώς» της διδασκαλίας αντίστοιχα). Στο κέντρο του σχήματος (και σε εξάρτηση από τη γωνία –ή τις γωνίες– του ρόμβου στην οποία δίνεται έμφαση και το ειδικό της περιεχόμενο) αποτυπώνονται οι ταυτότητες (εφεξής T). Κάθε διδασκαλία, επομένως, δίνει έμφαση σε διαφορετικές γωνίες του ρόμβου και αποδίδει διαφορετικό περιεχόμενο στο είδος των γραμματισμών που θέλει να καλλιεργήσει, στις γνώσεις για τη γλώσσα και τον κόσμο που επιχειρείται να μεταδοθούν ή να ανακαλυφθούν και στον τρόπο που οργανώνονται τα παραπάνω. Ανιχνεύοντας τις γωνίες που ενεργοποιούνται, το περιεχόμενο που αποδίδεται σε καθεμία από αυτές, καθώς και τις διδακτικές πρακτικές, προσπαθήσαμε να εξαγάγουμε ορισμένα συμπεράσματα για το πώς αναπλαισιώνει ο εκπαιδευτικός στην πράξη τους ποικίλους γλωσσοδιδακτικούς λόγους και την εμπειρία του από τη συμμετοχή στις κοινότητες.

Όσον αφορά τη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία, αξιοποιήθηκε το μοντέλο των τριών κύκλων (Κουτσογιάννης 2011γ). Η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στο γλωσσικό μάθημα μπορεί να αποτυπωθεί/αξιολογηθεί εντασσόμενη σε έναν από τους τρεις αλληλένδετους κύκλους του εν λόγω μοντέλου. Πρόκειται για τρεις ομόκεντρους και συγκοινωνούντες κύκλους. Στον εσωτερικό α' κύκλο τοποθετούνται διδασκαλίες/συμβάντα που αντιμετωπίζουν τις ΤΠΕ ως μέσα για την καλύτερη διδασκαλία της γλώσσας και ως διδακτικές μηχανές, στον β' κύκλο διδασκαλίες/συμβάντα που αξιοποιούν τις ΤΠΕ ως νέα περιβάλλοντα γραμματισμού και στον εξωτερικό γ' κύκλο διδασκαλίες/συμβάντα που τις αξιοποιούν μεν ως νέα περιβάλλοντα πρακτικής γραμματισμού, αλλά ταυτόχρονα αποδέχονται και αναδεικνύουν το γεγονός ότι τα περιβάλλοντα αυτά δεν είναι ουδέτερα.

Ξεκινώντας από τα άμεσα δεδομένα, κάθε ημερολόγιο ή διδασκαλία ή σενάριο αντιμετωπίστηκε ως μακροκειμενικό είδος (Christie 2002) και αναλύθηκε σε τρία επίπεδα: στο μεσο-επίπεδο αναλύθηκε το γενικό περίγραμμα κάθε κειμένου (ημερολογίου, διδασκαλίας, σεναρίου κλπ.), διαπιστώθηκαν, δηλαδή, οι γενικές αρχές στις οποίες βασίζεται και οι γενικοί στόχοι που επιδιώκει, στο μικρο-επίπεδο επιχειρήθηκε μια λεπτομερέστερη ανάλυση της διδασκαλίας που περιγράφεται (σε ημερολόγιο, σενάριο, ή παρατήρηση), ενώ στο μακρο-επίπεδο επιδιώχθηκε μια σύνδεση των παραπάνω με το ευρύτερο συγκείμενο, όπως την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, τις συνθήκες του σχολείου κλπ. Στο τέλος της ανάλυσης συνεξετάστηκαν όλα τα παραπάνω πεδία, ώστε να εξαχθεί ένα συμπέρασμα σχετικά με τους γλωσσοδιδακτικούς λόγους που αναπλαισιώνει ο κάθε εκπαιδευτικός, τις ταυτότητες που κατασκευάζει, την αξιοποίηση των ΤΠΕ αλλά και την πιθανή αλλαγή όλων των παραπάνω με το πέρασμα του χρόνου (βλ. Κουτσογιάννης 2014α).

Συνολικά εκπονήθηκαν επτά μελέτες εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας. Η παρουσίασή τους γίνεται με άξονα τα επιμέρους πεδία (ημερολόγια, σενά-

ρια, διδασκαλίες, παρεμβάσεις στις κοινότητες) και στο τέλος κάθε πεδίου ακολουθεί μια γενική σύνοψη. Προτιμήσαμε να μεταφέρουμε και ειδικότερες παρατηρήσεις για κάθε εκπαιδευτικό, ώστε να φανεί η πορεία του στις κοινότητες, καθώς και να διατυπώσουμε γενικά συμπεράσματα, που αφορούν όσους μελετήσαμε, αλλά και γενικευτικά, που αφορούν όλους τους εκπαιδευτικούς της ομάδας μας.

5.4.2. Δεδομένα

Ημερολόγιο

Ως βασικοί στόχοι των μελετών περίπτωσης τέθηκαν η αποτίμηση της εργασίας στις κοινότητες και η ανατροφοδότηση για οποιαδήποτε ανάλογη μελλοντική εργασία. Για τον σκοπό αυτό, σημαντικό υλικό προέκυψε από τα ημερολόγια εκπαιδευτικών, που συμπληρώθηκαν από τους ίδιους πριν από την έναρξη λειτουργίας των κοινοτήτων και, επομένως, μπορούν να αποτυπώσουν, σε κάποιο βαθμό, τις αρχικές αντιλήψεις και πρακτικές τους. Έχουν μια έκταση δύο έως πέντε σελίδες και μπορούν να μας δώσουν ενδιαφέροντα ποιοτικά στοιχεία. Συμπληρώθηκαν σχεδόν από το σύνολο των εκπαιδευτικών, με εξαίρεση εκείνους που εισήλθαν αργότερα στις κοινότητες, καθώς η σύνθεση των κοινοτήτων μεταβλήθηκε καθ' οδόν (Ντίνας 2015, 48). Από τη μελέτη των ημερολογίων των εκπαιδευτικών οι οποίοι αποτέλεσαν αντικείμενο ξεχωριστής μελέτης και από τη γενική μελέτη όλων των ημερολογίων, που προηγήθηκε (Αντωνοπούλου 2012), προκύπτουν, λοιπόν, τα εξής:

Εκπαιδευτικός 1: Όπως και οι περισσότεροι συνάδελφοί του, δείχνει μεγαλύτερη προτίμηση στην ένταξη των Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία με τη μορφή των παιδαγωγικών μέσων, ο α' κύκλος είναι, επομένως, πολύ πιο έντονος, σχεδόν κυρίαρχος στη συμπεριφορά του. Στην παραδοσιακή εκδοχή αυτού του κύκλου παρατηρείται χρήση κλειστών λογισμικών, που αφορούν αποκλειστικά την απόκτηση γνώσεων για τη γλώσσα, καθώς και χρήση των Νέων Τεχνολογιών ως εποπτικών μέσων για τον εμπλουτισμό των γνώσεων για τον κόσμο. Στη λειτουργική του εκδοχή υπάρχει μεγαλύτερη προτίμηση στη χρήση του διαδικτύου για την απλή ανεύρεση πληροφοριών, στη χρήση των ηλεκτρονικών λεξικών και των περιβαλλόντων νοητικής χαρτογράφησης, αλλά και άλλων ανοιχτών περιβαλλόντων. Ο β' κύκλος εμφανίζεται σε πολύ μικρότερο βαθμό. Στο πλαίσιο π.χ. της απόκτησης των τεχνικών γνώσεων, δίνονται οδηγίες που αφορούν τις βασικές τεχνικές δεξιότητες κάθε περιβάλλοντος και ορισμένα τεχνικά στοιχεία των κειμενογράφων (π.χ. αντιγραφή – επικόλληση). Στο πλαίσιο της απόκτησης δεξιοτήτων νέων γραμματισμών είναι λιγότερες οι περιπτώσεις και εστιάζουν, κυρίως, στις ιδιαιτερότητες των ψηφιακών κειμένων (πολυτροπικότητα και ανάγνωση). Τέλος, ο γ' κύκλος λείπει εντελώς, όμως γενικώς φαίνεται να σπανίζει και στα σενάρια των εκπαιδευτικών που μελετήσαμε (βλ. Κουτσογιάννης κ.ά. 2015).

Εκπαιδευτικός 2: Τα ημερολόγιά του αναδεικνύουν την αναπλαισίωση αρκετά σύγχρονων διδακτικών λόγων, τόσο μέσα από το περιεχόμενο της διδασκαλίας όσο και μέσα από τις διδακτικές πρακτικές που ακολουθούνται. Όσον αφορά το περιεχόμενο, ενεργοποιούνται, κυρίως, οι γωνίες του ρόμβου που σχετίζονται με τις γνώσεις για τον κόσμο και τους γραμματισμούς, ενώ κάποιες γνώσεις για τη γλώσσα που προκύπτουν προσεγγίζονται λειτουργικά και ενταγμένες στο γενικότερο γραμματισμικό πλαίσιο. Οι διδακτικές του πρακτικές είναι, επίσης, σύγχρονες, με επίκεντρο το παιδί και όχι τον διδάσκοντα. Οι ταυτότητες των παιδιών, επομένως, διαμορφώνονται στην κατεύθυνση της ανάληψης πρωτοβουλιών, του ελέγχου της ίδιας τους της μάθησης αλλά και της ενσυναίσθησης. Η αξιοποίηση των ΤΠΕ κινείται στον α' κύκλο: οι ΤΠΕ λειτουργούν δηλαδή ως βοηθητικό εργαλείο κυρίως, χωρίς να προσφέρουν ένα διαφορετικό γραμματισμικό πλαίσιο στο μάθημα. Μικρό άνοιγμα στον β' κύκλο γίνεται με την αξιοποίηση του διαδικτύου ως νέου περιβάλλοντος γραμματισμού και τη δημιουργία πολυτροπικών ιστοριών σε πολυμεσικό περιβάλλον.

*Εκπαιδευτικός 4:*³¹ Τα ημερολόγιά του παραπέμπουν, κυρίως, σε αθροιστικού τύπου προσέγγιση της διδασκαλίας, παρά τη διατύπωση στόχων που δηλώνουν την επιδίωξη περισσότερο ολιστικής προσέγγισης (π.χ. δηλώνει, συχνά, ρητά την επιθυμία του να αξιοποιήσει τις γνώσεις και τις εμπειρίες των μαθητών). Όσον αφορά το περιεχόμενο της διδασκαλίας, ενεργοποιούνται, κατά βάση, οι γωνίες του ρόμβου που σχετίζονται με τις γνώσεις για τον κόσμο και τη γλώσσα. Οι γραμματισμοί είναι άλλοτε περισσότερο λειτουργικοί και άλλοτε (κυρίως) αναγνωριστικοί. Οι διδακτικές πρακτικές είναι, κυρίως, παραδοσιακές (με λίγες εξαιρέσεις). Οι ασκήσεις και τα Φύλλα Εργασίας (εφεξής ΦΕ) είναι πολύ συχνά δομικού τύπου, με επίκεντρο την πρόταση ή και τη λέξη. Οι ΤΠΕ αξιοποιούνται ως εποπτικά μέσα (α' κύκλος) ή ως περιβάλλοντα νέων πρακτικών γραμματισμού (αναζήτηση πληροφοριών, ηλεκτρονικά λεξικά κλπ., β' κύκλος). Σε ένα ημερολόγιο αποτελούν και το ίδιο το περιεχόμενο των γνώσεων για τον κόσμο, ενώ σε δύο από αυτά προκύπτει και τεχνολογικός γραμματισμός. Συνολικά, αναπλαισιώνονται, κυρίως, σχολικού τύπου παραδοσιακοί λόγοι.

Εκπαιδευτικός 5: Τα ημερολόγιά του έχουν μια σημαντική διαφορά μεταξύ τους όσον αφορά τους λόγους που αναπλαισιώνονται: όσα αφορούν το μάθημα της γλώσσας παραπέμπουν σε αθροιστικού τύπου μακρο-κείμενο, καθώς ο εκπαιδευτικός ακολουθεί το σχολικό εγχειρίδιο, εμπλουτίζοντάς το με ασκήσεις παραδοσιακού σχολικού τύπου, εστιάζει αποκλειστικά στις γνώσεις για τη γλώσσα, οι οποίες διδάσκονται σε επίπεδο λέξης ή πρότασης (χωρίς επικοινωνιακό πλαίσιο), και ακολουθεί παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές. Αντιθέτως, τα ημερολόγια λογοτεχνίας έχουν δημιουργικότητα, διαθεματικότητα και επεκτείνονται σε πιο λειτουργικούς γραμματισμούς και

31. Ο «Εκπαιδευτικός 3» δεν συμμετείχε στην κοινότητα από την αρχή της λειτουργίας της κοινότητας.

γνώσεις για τον κόσμο. Στα ημερολόγια αυτά οι διδακτικές πρακτικές είναι προοδευτικές (παιχνίδι, δραματοποίηση) και ο λόγος, συνολικά, περισσότερο ολιστικός. Και στις δύο περιπτώσεις, οι ΤΠΕ περιορίζονται στον α΄ κύκλο (κυρίως χρησιμοποιούμενες ως εποπτικά μέσα), με οριακά ανοίγματα στον β΄, κυρίως για την αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο.

Εκπαιδευτικός 6: Και τα τέσσερα ημερολόγια του αναπλαισιώνουν παραδοσιακούς γλωσσοδιδασκτικούς λόγους. Η κεντρική εστίαση είναι γύρω από γραμματισμούς (αναγνωριστικός γραμματισμός: η ανάγνωση και η ορθογραφία ως αποκωδικοποίηση, γραμματική), ενώ σποραδικά μόνο προκύπτουν κάποια άλλα είδη γραμματισμών (π.χ. δομή και νοηματική προσέγγιση κειμένων). Σε δύο από τα σενάρια παρέχονται και κάποιες γνώσεις για τον κόσμο, ενώ προκύπτουν και λίγα στοιχεία πολυτροπικότητας. Οι διδακτικές πρακτικές είναι κυρίως παραδοσιακές, υπό την έννοια ότι όλα τα παραπάνω περιεχόμενα προσεγγίζονται είτε με τη μορφή παροχής γνώσης από τον εκπαιδευτικό – εξάσκησης από τα παιδιά είτε με συζήτηση που κατευθύνεται από τον εκπαιδευτικό, συχνά με κλειστού τύπου προσχεδιασμένες ερωτήσεις. Όλα τα μαθήματα είναι δασκαλοκεντρικά. Η χρήση των ΤΠΕ περιορίζεται στον α΄ κύκλο, με πολύ μικρό άνοιγμα στον β΄ κύκλο (αναζήτηση πληροφοριών στη Wikipedia και χρήση του επεξεργαστή κειμένου για ζωγραφική). Όλες οι περιγραφόμενες διδασκαλίες, ανεξαρτήτως τάξης, ακολουθούν το γενικό σχήμα: εξέταση ορθογραφίας και ανάγνωσης – παροχή κι επεξεργασία της νέας γνώσης – εξάσκηση στη νέα γνώση, δημιουργώντας, έτσι, κάθε φορά ένα αθροιστικού τύπου μακροκείμενο.

Εκπαιδευτικός 7: Τα ημερολόγια του εστιάζουν κυρίως σε γραμματισμούς –υπό την επίδραση κειμενοκεντρικών λόγων αλλά και του λόγου του κριτικού γραμματισμού. Προκύπτουν, επίσης, και κάποιες γνώσεις για τον κόσμο –μέρος των οποίων είναι και οι ίδιες οι ΤΠΕ–, ενώ δεν δίνεται ιδιαίτερη έμφαση σε συγκεκριμένες γνώσεις για τη γλώσσα. Στα δύο ημερολόγια οι διδακτικές πρακτικές αναπλαισιώνουν, σχεδόν αποκλειστικά, ολιστικές προσεγγίσεις της μάθησης (με ενεργό συμμετοχή, ανακάλυψη, συνεργασία), ενώ στα άλλα δύο ο ολιστικός λόγος (τραγούδι και δραματοποίηση ως μέσο προσέγγισης του αντικειμένου) υβριδοποιείται υπό την επίδραση παραδοσιακών λόγων (π.χ. αποστήθιση). Η χρήση των ΤΠΕ φτάνει μέχρι τον β΄ κύκλο στα δύο ημερολόγια (χρήση ψηφιακών λεξικών και εξοικείωση με το διαδίκτυο ως πηγή πληροφοριών), αλλά ανοίγεται σαφώς στον γ΄ κύκλο στα άλλα δύο, τα οποία έχουν ως κεντρικό τους θέμα τον έλεγχο της αξιοπιστίας των πηγών του διαδικτύου.

Σύνοψη: Από την παρουσίαση που προηγήθηκε προκύπτει τόσο η παρουσία ολιστικών γλωσσοδιδασκτικών λόγων όσο και παραδοσιακών. Ταυτόχρονα, εμφανίστηκαν ως αναδυόμενοι και οι κειμενοκεντρικοί λόγοι. Ο λόγος του αναγνωριστικού γραμματισμού είχε και αυτός αρκετά ισχυρή θέση, όμως ενίοτε εμφανίστηκε αναπλαισιωμένος κάτω από τους ολιστικούς, ενώ κυρίαρχος υπήρξε μόνο σε ορισμένες περιπτώσεις εκπαιδευτικών. Αναδυόμενοι,

αλλά με μικρότερη ισχύ, βρέθηκαν επίσης εκδοχές των κριτικών γραμματισμών αλλά και ο λόγος των πολυγραμματισμών σε περιορισμένο αριθμό εκπαιδευτικών.

Η κυριαρχία συγκεκριμένων γλωσσοδιδασκτικών λόγων θέτει και τα όρια για τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να ενταχθούν οι Νέες Τεχνολογίες στο γλωσσικό μάθημα. Όπως φάνηκε και από την παρουσίαση που προηγήθηκε, είναι σαφές πως οι εκπαιδευτικοί δείχνουν μεγαλύτερη προτίμηση στη χρήση των Νέων Τεχνολογιών ως παιδαγωγικών μέσων. Ο α΄ κύκλος είναι πολύ πιο έντονος, καθώς εμφανίζεται σε όλες τις περιπτώσεις εκπαιδευτικών και σε όλα τα κατατεθειμένα ημερολόγια. Στην παραδοσιακή του εκδοχή είναι μικρά τα ποσοστά χρήσης κλειστών λογισμικών και αφορούν αποκλειστικά την απόκτηση γνώσεων για τη γλώσσα, ενώ μεγαλύτερα είναι τα ποσοστά χρήσης των Νέων Τεχνολογιών ως εποπτικών μέσων για τον εμπλουτισμό των γνώσεων για τον κόσμο. Στη λειτουργική του εκδοχή, μεγαλύτερη προτίμηση διαπιστώνεται στη χρήση του διαδικτύου για την απλή ανεύρεση πληροφοριών, στη χρήση των ηλεκτρονικών λεξικών και των περιβαλλόντων νοητικής χαρτογράφησης αλλά και άλλων ανοιχτών περιβαλλόντων. Από την άλλη, είναι σχεδόν ανύπαρκτη η χρήση εφαρμογών Web 2.0, ενώ είναι επίσης περιορισμένη η χρήση του διαδικτύου για επικοινωνιακούς σκοπούς. Ο β΄ κύκλος εμφανίζεται σε μικρότερο βαθμό και σε ορισμένους εκπαιδευτικούς. Στο πλαίσιο της απόκτησης των τεχνικών γνώσεων, οι εκπαιδευτικοί φροντίζουν να δίνουν οδηγίες που αφορούν τις βασικές τεχνικές δεξιότητες κάθε περιβάλλοντος και ορισμένα τεχνικά στοιχεία των κειμενογράφων (π.χ. αντιγραφή – επικόλληση). Στο πλαίσιο της απόκτησης δεξιοτήτων νέου γραμματισμού είναι λιγότερες οι περιπτώσεις και σχετίζονται περισσότερο, με τις ιδιαιτερότητες των ψηφιακών κειμένων (πολυτροπικότητα και ανάγνωση). Τέλος, ο γ΄ κύκλος εμφανίστηκε σε μεμονωμένες περιπτώσεις και αφορούσε, αφενός, την κριτική αναζήτηση πληροφοριών και, αφετέρου, την κριτική ορισμένων περιβαλλόντων.

Σενάρια (σύνταξη –εφαρμογή)

Τα σενάρια γλωσσικής διδασκαλίας με χρήση ΤΠΕ υπήρξαν τα βασικά «παραδοτέα» των εκπαιδευτικών –εν προκειμένω της Α/βάθμιας Εκπαίδευσης– που συμμετείχαν στις κοινότητες. Βασικό ζητούμενο κάθε μορφής αξιολόγησης εντός του έργου που εκπονήθηκε στο ΚΕΓ υπήρξε η ποιότητα αυτών των παραδοτέων και, κατ' επέκταση, ο βαθμός βελτίωσης των εκπαιδευτικών κατά τη λειτουργία τους μέσα στις κοινότητες. Σ' αυτό το ερώτημα κλήθηκε να απαντήσει η μελέτη του Ντίνα (2015), θέτοντας το θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο για την αποτίμηση της βελτίωσης των εκπαιδευτικών εντός της συγκεκριμένης κοινότητας. Για να καταστεί εφικτή η συγκεκριμένη απάντηση, αξιοποιήθηκαν όλα τα επιμέρους εργαλεία και θεωρητικά κείμενα που χρησιμοποιήθηκαν κατά την υλοποίηση του έργου (βλ. κεφ. 1). Τα θεωρητικά κείμενα καθοδήγησαν, σε σημαντικό βαθμό, το είδος των κοινοτήτων

που διαμορφώθηκαν, το είδος των σεναρίων που γράφτηκαν, το είδος της ανατροφοδότησης που πραγματοποιήθηκε κλπ. Τα επιμέρους έργα που παρήχθησαν (π.χ. σενάκια) αλλά και τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν (π.χ. ημερολόγια), εκτός από τη δική τους αυτοτελή αξία και μελέτη, αποτελούν και μέρος του όλου σχεδιασμού για την τελική αποτίμηση του εγχειρήματος (Ντίνιας 2015, 7).

Από τα σενάκια γλωσσικής διδασκαλίας, τα οποία συνέταξαν ή/και εφαρμόσαν οι εκπαιδευτικοί που μελετήθηκαν ως περιπτώσεις, αξιοποιήθηκαν συνολικά δεκατρία συνταγμένα σενάκια και πέντε εφαρμοσμένα. Σε ορισμένες περιπτώσεις (Εκπαιδευτικοί 1, 2, 3), υπήρχαν ήδη σενάκια από διαφορετικές φάσεις λειτουργίας της κοινότητας, αναλυμένα στο πλαίσιο της αξιολόγησης των σεναρίων των εκπαιδευτικών, τα οποία και αξιοποιήθηκαν για τις παρούσες μελέτες περίπτωσης. Για κάθε εκπαιδευτικό (με εξαίρεση μία περίπτωση) έγινε και συγκριτική ανάλυση του ίδιου σεναρίου, όπως συντάχτηκε και όπως εφαρμόστηκε. Για τους εκπαιδευτικούς που δεν συμμετείχαν στο δείγμα της αξιολόγησης σεναρίων (Εκπαιδευτικοί 4, 5, 6) πραγματοποιήθηκε η ανάλυση ενός σεναρίου τους για τους σκοπούς των μελετών περίπτωσης (εξαίρεση αποτελεί ο εκπαιδευτικός 7, για τον οποίο δεν αξιοποιήθηκαν τα σενάκια στη μελέτη περίπτωσης). Από τα παραπάνω προέκυψαν τα εξής συμπεράσματα:

Εκπαιδευτικός 1: Βασικό χαρακτηριστικό του είναι η «σταθερότητα» ως προς την πρόταση υλοποίησης των τεσσάρων συνταγμένων σεναρίων που αξιοποιήθηκαν. Δεν παρατηρείται ουσιώδης διαχρονική μετακίνηση από τις αρχικές του θέσεις και επιλογές. Το κυριότερο χαρακτηριστικό των σεναρίων του (με μια γενική ματιά στο μεσο-επίπεδο) είναι η εσωτερική ασυνέπεια: ενώ σε επίπεδο διακηρύξεων η αρχική εντύπωση είναι ότι υιοθετεί ρητά και προτείνει την εφαρμογή σύγχρονων διδακτικών πρακτικών, στην υλοποίηση των σεναρίων του επιλέγει εντελώς αποπλαισιωμένη παραδοσιακή διδασκαλία των γνώσεων για τη γλώσσα (γραμματικών γνώσεων κυρίως), όπως είναι πολύ εμφανές από τη σύνταξη των ΦΕ. Το ίδιο συμβαίνει και με τις ΤΠΕ: ρητές διατυπώσεις για κριτική προσέγγιση της πληροφορίας και της πηγής της στο διαδίκτυο και κριτικός γραμματισμός, αλλά περιορισμός της αξιοποίησής τους στον α΄ κύκλο, γεγονός που δεν δικαιώνει επαρκώς τη χρήση τους, αφού τα περισσότερα από αυτά που προτείνει μπορούν να γίνουν το ίδιο καλά με παραδοσιακά μέσα και εργαλεία. Ο λόγος του κινείται ανάμεσα στον τυπικό σχολικό, με σαφή παραδοσιακά χαρακτηριστικά, και τον πιο σύγχρονο, μη τυπικό σχολικό λόγο (χρήση νεότερων όρων).

Στο μικρο-επίπεδο επιβεβαιώνεται η επιμονή του στις θέσεις και επιλογές του, χωρίς να φαίνεται πως έχει επηρεαστεί από τη συμμετοχή του στην κοινότητα: οι δραστηριότητες που προτείνει είναι σχεδόν πανομοιότυπες και προβλέψιμης δομής και η διαδικασία υλοποίησής τους, επίσης, λίγο-πολύ ίδια, αφού οι περισσότερες είναι ασύνδετες μεταξύ τους, με αποτέλεσμα να μην προκύπτει ένας κεντρικός επιδιωκόμενος στόχος στα σενάκια του. Οι

διδακτικές πρακτικές δεν περιγράφονται, αλλά εύκολα συνάγεται ότι κινούνται σε παραδοσιακή λογική. Και στις ΤΠΕ ισχύει το ίδιο: στις προτάσεις αξιοποίησής τους περιορίζεται στον α' κύκλο με ελάχιστο άνοιγμα προς τον β' κύκλο, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις είναι δύσκολο να κρίνει κανείς, εφόσον από το σενάριο είναι αρκετά ασαφές το πώς χρησιμοποιούνται.

Εκπαιδευτικός 2: Από την πρώτη προς τη δεύτερη φάση λειτουργίας των κοινοτήτων φαίνεται να διαφοροποιείται στο μεσο-επίπεδο, με λιγότερες αντιφάσεις μεταξύ σύγχρονων και παραδοσιακών στόχων και προσεγγίσεων στο δεύτερο και τρίτο σενάριο. Στο μικρο-επίπεδο οι διαφορές είναι λιγότερες, αλλά και πάλι το δεύτερο σενάριο είναι πιο καλά δομημένο, με πιο ξεκάθαρο και σύγχρονο περιεχόμενο –κάτι που, όμως, ανατρέπεται στο τρίτο σενάριο, που είναι ασαφές στις περιγραφές και παραδοσιακό, ουσιαστικά, στην προσέγγισή του. Η χρήση των ΤΠΕ δεν διαφοροποιείται μεταξύ των τριών σεναρίων και κινείται μεταξύ α' και β' κύκλου. Ασυνέχεια παρατηρείται και κατά τη συμμετοχή του στην κοινότητα. Όσον αφορά την εφαρμογή σεναρίων, στο πρώτο δεν αλλάζει κάτι ουσιαστικά, ακολουθεί την ίδια πορεία, πραγματοποιεί τις δραστηριότητες σχεδόν όπως τις είχε σχεδιάσει (με μικρο-αλλαγές που δεν αλλάζουν τη φιλοσοφία του σεναρίου) και αξιοποιεί τις ΤΠΕ κινούμενος μεταξύ α' και β' κύκλου. Έμφαση εξακολουθεί να δίνει στις γνώσεις για τον κόσμο, ενώ προκρίνει ως σημαντική τη δυνατότητα δημιουργίας πολυτροπικής αφήγησης με τη χρήση των ΤΠΕ. Επισημαίνει, επίσης, τη δυνατότητα χρήσης του διαδικτύου ως πηγής πληροφόρησης και μάθησης (με τυπικές και άτυπες διαδικασίες, π.χ. παίζοντας) (β' κύκλος). Και στην εφαρμογή του δεύτερου σεναρίου δεν προκύπτει κάποια σημαντική αλλαγή ως προς τους λόγους που αναπλαισιώνει, καθώς προχωρεί σε μικρές μόνο αλλαγές για πρακτικούς λόγους. Σε επίπεδο διδακτικών πρακτικών, σε ορισμένα σημεία οι ομάδες δίνουν τη θέση τους στην ολομέλεια, ενώ σε άλλα πραγματοποιούνται επιπλέον παιχνίδια δραματοποίησης ύστερα από αίτημα των μαθητών. Γενικά, στο κέντρο του σεναρίου είναι οι ταυτότητες, τα συναισθήματα, η αυτο-έκφραση. Όσον αφορά την αξιοποίηση των ΤΠΕ, ο εκπαιδευτικός ισχυρίζεται ότι βοήθησε στην αυτο-έκφραση των παιδιών και την κατανόηση των προβλημάτων τους. Τα παραπάνω, ωστόσο, θεωρούμε ότι δεν προέκυψαν αποκλειστικά από τη χρήση των ΤΠΕ, αφού σε αρκετές περιπτώσεις στο ίδιο αποτέλεσμα θα μπορούσε να οδηγηθεί και χωρίς τα ηλεκτρονικά και τεχνολογικά μέσα, η χρήση των οποίων δεν πήγε πιο πέρα από τον β' κύκλο (με κύρια έμφαση στον α').

Εκπαιδευτικός 3: Ήδη από την πρώτη επαφή του με τις κοινότητες φαίνεται να αξιοποιεί τη γνώση και την εμπειρία που απέκτησε κυρίως στην κοινότητά του, των δασκάλων, και μετατοπίζεται –δειλά στην αρχή, πιο φανερά αργότερα– προς πιο σύγχρονες επιλογές: πολυτροπικότητα με σαφή μετατόπιση προς τους πολυγραμματισμούς και πιο σίγουρο άνοιγμα των ΤΠΕ στον β' κύκλο –μια μετατόπιση που επιβεβαιώνεται στο τρίτο αξιολογημένο σενάριό του (συμπίπτει με τη λήξη του προγράμματος συμμετοχής

των εκπαιδευτικών στις κοινότητες). Η επιλογή του να ασχοληθεί με νέους γραμματισμούς και να εντάξει στη διδασκαλία τις γνώσεις για τη γλώσσα πιο στέρεα και ενταγμένες στο επικοινωνιακό τους πλαίσιο ενισχύεται και από την υιοθέτηση σύγχρονων διδακτικών πρακτικών με μεγαλύτερη προσωπική εμπλοκή των παιδιών με τη μάθηση (Τ), σε μια διαδικασία ανακάλυψης της γνώσης στην πράξη, με ταυτόχρονο περιορισμό μετάδοσής της από τον εκπαιδευτικό.

Και στην αναλυτική παρουσίαση των σεναρίων (μικρο-επίπεδο) επιβεβαιώνεται μια περιορισμένη αλλά σαφής «ωρίμανσή» του: οι δραστηριότητες είναι αρμονικά δεμένες μεταξύ τους –με αρκετά εμφανή τη λογική του project και «δέσιμο» των στόχων γύρω από πολυτροπικά κείμενα (πολυγραμματισμοί)–, οι διδακτικές πρακτικές (κυρίως σύγχρονες) έχουν έντονο το στοιχείο της ανακάλυψης –με παιγνιώδη χαρακτήρα, τα παιδιά πρωταγωνιστές (Τ) και τον εκπαιδευτικό συντονιστή–, οι γνώσεις για τη γλώσσα πλαισιώνονται λειτουργικά και οι ΤΠΕ ανοίγονται πιο στέρεα στον β' κύκλο –με έμφαση σε νέες πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και στις τεχνικές διαστάσεις των νέων γραμματισμών.

Παρά το σχετικά χαμηλό επιστημονικό προφίλ του, ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός φαίνεται ότι, μέσα από την πορεία του στην κοινότητα, επιβεβαίωσε κάποιες σύγχρονες διδακτικές πρακτικές, τις εφάρμοσε με περισσότερη ασφάλεια και αυτοπεποίθηση και, παρά το ότι δεν έχει ιδιαίτερες περγαμηνές γνώσης των Νέων Τεχνολογιών, στα δύο τελευταία του σεναρία δείχνει να κατανοεί τις ΤΠΕ ως περιβάλλοντα γραμματισμού και νέων γραμματισμών και προσπαθεί δημιουργικά και επικοινωνιακά να τις εντάξει στη διδασκαλία του.

Εκπαιδευτικός 4: Για τον συγκεκριμένο εκπαιδευτικό δεν υπήρχαν σεναρία αναλυμένα. Για τους σκοπούς της μελέτης περίπτωσης, αναλύθηκε ένα σεναρίο του από τη β' φάση λειτουργίας των κοινοτήτων (όχι η εφαρμογή του), το οποίο επιλέχθηκε επειδή πραγματευόταν ένα θέμα που άπτεται ρητά της επιθυμητής μετάβασης των εκπαιδευτικών στον γ' κύκλο αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδασκαλία.

Η κυρίαρχη εντύπωση που δίνεται στο μεσο-επίπεδο είναι αυτή της απόλυτης εστίασης στον κριτικό γραμματισμό (ΚΓ) μέσα από ποικίλες ρητές θεωρητικές διατυπώσεις. Όσον αφορά τις διδακτικές πρακτικές, αυτές ορίζονται ως διερευνητικές, ανακαλυπτικές και ομαδοσυνεργατικές. Φαίνεται ότι αναπλαισιώνεται σύγχρονος ολιστικός λόγος. Εντύπωση, όμως, προκαλεί το ότι, σε ένα σεναριο απολύτως προσανατολισμένο εξ αρχής στον κριτικό γραμματισμό, δεν διαπιστώνεται επέκταση στον γ' κύκλο όσον αφορά στη χρήση των ΤΠΕ.

Σε μικρο-επίπεδο επιβεβαιώνεται η έλλειψη ανοίγματος στον γ' κύκλο, δεδομένου ότι, επί της ουσίας, δεν φαίνεται να αξιοποιούνται καθόλου ζη-

τήματα που σχετίζονται με το ίδιο το μέσο όπου βρίσκονται τα κείμενα που επεξεργάζεται η τάξη. Οι διδακτικές πρακτικές δεν περιγράφονται επαρκώς, αλλά από την πορεία της διδασκαλίας δεν επιβεβαιώνονται τα περί ανακαλυπτικής μάθησης του μεσο-επιπέδου. Έτσι, η διδασκαλία αυτή αποδεικνύεται μάλλον ακατάλληλη για ένα μάθημα εστιασμένο στον κριτικό γραμματισμό, καθώς ξεκινά από τους κανόνες και έπειτα περνά στην προσπέλαση κειμένων με βάση αυτούς τους κανόνες. Το συγκεκριμένο σενάριο, λοιπόν, παρά το περιεχόμενό του, το οποίο είναι όντως η αιχμή των σύγχρονων ολιστικών λόγων, δεν δικαιώνει στην πράξη τη δημιουργία ενός αυθεντικά ολιστικού μακροκειμένου. Δεν μπορούμε να υποτιμήσουμε, βεβαίως, το ίδιο το γεγονός της επιλογής ενός σύγχρονου, κριτικού και απαιτητικού θέματος για σχεδιασμό, εφαρμογή και συζήτηση στην κοινότητα.

Εκπαιδευτικός 5: Ούτε για τον συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υπήρχαν αναλυμένα σενάρια διαφόρων φάσεων, ώστε να διαπιστωθεί η τυχόν μετατόπισή του σε ζητήματα γλωσσοδιδασκτικών λόγων, περιεχομένου και πρακτικών. Η γενική εικόνα, ωστόσο, που δημιουργείται από τα σχόλιά του στον Διάλογο (σχετικά με τα σενάρια που σχεδιάζει), είναι αυτή της επίδρασης από σύγχρονους γλωσσοδιδασκτικούς λόγους (πολυγραμματισμοί, επικοινωνιακή/λειτουργική προσέγγιση, κειμενικά είδη, ολιστικές πρακτικές διδασκαλίας, κοινωνική προσέγγιση του γραμματισμού). Διαφαίνεται εκεί η επιθυμία μιας κεντρικής και ουσιώδους συμμετοχής των παιδιών στη διαμόρφωση του κάθε μαθήματος, ενώ η ταυτότητα που πραγματώνει ο εκπαιδευτικός είναι, κυρίως, αυτή του εμπυχωτή και συντονιστή. Η γενική αυτή εικόνα δεν αλλάζει κατά τη διάρκεια της συμμετοχής του στην κοινότητα.

Για τις ανάγκες της μελέτης περίπτωσης αναλύθηκαν συγκριτικά ένα σχεδιασμένο σενάριο του εκπαιδευτικού και η αντίστοιχη εφαρμογή του, ώστε να διαπιστωθεί αν οι συγκεκριμένοι γλωσσοδιδασκτικοί λόγοι και ταυτότητες πραγματώνονται και στην πράξη. Το συγκεκριμένο σενάριο, όπως σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε, επιβεβαιώνει την εικόνα που περιγράφηκε παραπάνω. Μάλιστα, κατά την εφαρμογή του σεναρίου ο εκπαιδευτικός δεν δίστασε να το τροποποιήσει, όπου χρειάστηκε, προκειμένου να ανταποκριθεί καλύτερα στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Η αναπροσαρμογή αυτή, όμως, δεν ήταν απλώς αυτοσκοπός, καθώς από την αναδιαμόρφωση του σεναρίου προωθήθηκαν γραμματισμοί, γνώσεις για τη γλώσσα και τον κόσμο με τρόπο λειτουργικά πλακισωμένο από τον ευρύτερο σχεδιασμό. Η συγκεκριμένη εφαρμογή, λοιπόν, επιβεβαιώνει τη σύγχρονη προσέγγισή του στο μάθημα, σε επίπεδο γλωσσοδιδασκτικών λόγων και ταυτοτήτων. Η χρήση των ΤΠΕ ανοίγεται σε κάθε περίπτωση μέχρι τον β' κύκλο.

Εκπαιδευτικός 6: Πρόκειται για έναν ακόμα εκπαιδευτικό για τον οποίο δεν είχαν αναλυθεί σενάρια σε άλλα στάδια της έρευνας. Για τους σκοπούς της μελέτης περίπτωσης, λοιπόν, αναλύθηκαν συγκριτικά ένα σχεδιασμένο σενάριο και η εφαρμογή του, ώστε να εξαχθούν ορισμένα συμπεράσματα σχετικά με τους γλωσσοδιδασκτικούς λόγους που αναπλασιώνονται. Επιλέ-

χθηκε ένα σενάριο από την τρίτη φάση λειτουργίας των κοινοτήτων, ώστε να διαφανεί και τυχόν επίδραση της συμμετοχής του στην κοινότητα.

Η συγγραφή και η εφαρμογή του σεναρίου δεν έχουν σημαντικές διαφορές. Και στις δύο περιπτώσεις (σύνταξη – εφαρμογή) διαπλέκονται γνώσεις για τον κόσμο, γραμματισμοί και γνώσεις για τη γλώσσα, χωρίς ιδιαίτερη λογική και λειτουργική συνοχή μεταξύ τους και μόνο υπό την ομπρέλα ενός κεντρικού θέματος. Οι γραμματισμοί σχετίζονται, κυρίως, με την παραγωγή παραδοσιακών κειμένων σχολικού τύπου (παρόλο που σε μεσο-επίπεδο είχε διαφανεί μια σαφής επίδραση από τον λόγο περί κειμενικών ειδών, έστω και στη στατική εκδοχή τους) και οι γνώσεις για τη γλώσσα είναι ασύνδετες με τις υπόλοιπες δραστηριότητες και προσεγγίζονται, επίσης, παραδοσιακά και αποπλαισιωμένα.

Οι διδακτικές πρακτικές είναι ένα μείγμα παραδοσιακών και λίγο πιο σύγχρονων προσεγγίσεων (στον βαθμό που μπορούμε να τις κατανοήσουμε από την όχι και πολύ αναλυτική περιγραφή της εφαρμογής). Συνδυάζουν άλλοτε ατομική συμπλήρωση παραδοσιακών ασκήσεων και άλλοτε συζήτηση στην ολομέλεια (αλλά πιθανόν με ερωτήσεις κλειστού ή ανοιχτού τύπου και την κατεύθυνση της συζήτησης να δίνεται από τον εκπαιδευτικό, σύμφωνα, τουλάχιστον, με τον αρχικό σχεδιασμό). Σε ορισμένες περιπτώσεις επιλέγεται η ομαδική εργασία, αλλά παραμένει αδιευκρίνιστος ο ρόλος των ομάδων και του εκπαιδευτικού.

Τέλος, οι ΤΠΕ αξιοποιούνται στο πλαίσιο του α΄ κύκλου και οριακά στο πλαίσιο του β΄ κύκλου, με το διαδίκτυο ως πηγή πληροφοριών αλλά όχι αναζήτησης της πληροφορίας σε πολλές πηγές (παροχή γνώσης από μία συγκριμένη πηγή επιλεγμένη, κάθε φορά, από τον εκπαιδευτικό).

Σύνοψη: Επιχειρώντας να αποτυπώσουμε τις επιδράσεις που άσκησε στους εκπαιδευτικούς η συμμετοχή τους στην κοινότητα, όσον αφορά τη σύνταξη και την εφαρμογή των σεναρίων τους, διαπιστώνουμε συνοπτικά τα εξής.

Όπως είναι αναμενόμενο για κάθε κοινότητα ατόμων τα οποία λειτουργούν μέσα σε ένα ορισμένο πλαίσιο, με κανόνες που έχουν εκ των προτέρων τεθεί και έχουν γίνει αποδεκτοί από όλους όσους συμμετέχουν, έτσι και στην κοινότητα εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας παρατηρήθηκε μια ποικιλία εκπαιδευτικών συμπεριφορών/αλλαγών που κινείται από την ακινησία ή τη μικρή επίδραση μέχρι τη «μεταμόρφωση» –κατά δήλωση των ίδιων των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών. Η πραγματικότητα αυτή διαπιστώθηκε και στις μελέτες περίπτωσης που πραγματοποιήσαμε.

Υπάρχουν λίγοι εκπαιδευτικοί για τους οποίους διαπιστώνεται σταθερότητα και όχι σημαντική αλλαγή στους γλωσσοδιδασκτικούς λόγους που αναπλαισιώνονται. Στις περιπτώσεις αυτές παρατηρείται σταθερή εσωτερική ανακολουθία μεταξύ μεσο-επιπέδου και μικρο-επιπέδου: ενώ σε μεσο-επίπεδο

αναπλαισιώνονται πιο σύγχρονοι λόγοι όσον αφορά τη διδασκαλία εν συνόλω αλλά και την αξιοποίηση των ΤΠΕ, σε μικρο-επίπεδο πραγματώνεται σε όλες τις φάσεις ένα παραδοσιακού προσανατολισμού μακροκείμενο, με εμμονή στις γνώσεις για τη γλώσσα και με παραδοσιακή και αποπλαισιωμένη την προσπέλασή τους. Αντιστοίχως, η αξιοποίηση των ΤΠΕ περιορίζεται στον α΄ κύκλο, χωρίς ιδιαίτερη προστιθέμενη αξία, περισσότερο ως αυτοσκοπός παρά λειτουργικά ενταγμένη στα σενάρια. Το εντυπωσιακό είναι ότι αυτή η «σταθερότητα» παρατηρήθηκε ανεξάρτητα από την ιδιαίτερη εκπαίδευση και γνώση των Νέων Τεχνολογιών, γεγονός το οποίο αναδεικνύει τον πολύ σύνθετο χαρακτήρα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μιας κυρίως πολιτικής και όχι στενά και στεγνά τεχνοκρατικής διαδικασίας.

Στις περισσότερες περιπτώσεις και από μια διαχρονική σκοπιά, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να επηρεάζονται από τη συμμετοχή τους στην κοινότητα σε όλες τις διαστάσεις σχεδιασμού και εφαρμογής των σεναρίων. Θετικές αλλαγές παρουσιάζουν και στη δόμηση των σεναρίων, ενώ προοδευτικότερες γίνονται και οι διδακτικές τους πρακτικές. Σε μερικές μάλιστα περιπτώσεις, στον χρόνο που μεσολαβεί από τη σύνταξη ως την εφαρμογή ενός σεναρίου, οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν με μεγαλύτερη ασφάλεια πιο σύγχρονες διδακτικές πρακτικές (ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, δραματοποίηση), αναπλαισιώνοντας προς το προοδευτικότερο τα ίδια τους τα σενάρια. Η αξιοποίηση των ΤΠΕ, ωστόσο, δεν φαίνεται να αλλάζει δραματικά: με το πέρασμα του χρόνου οι εκπαιδευτικοί οδηγούνται σε πιο σύγχρονα περιεχόμενα (πολυγραμματισμοί, νέοι γραμματισμοί), ενώ παρατηρείται ένα πιο σαφές και πιο σταθερό άνοιγμά τους στον β΄ κύκλο, όχι όμως –όσο θα επιθυμούσαμε– στον γ΄ κύκλο.

Διδασκαλίες

Οι διδασκαλίες των εκπαιδευτικών πριν από την ένταξή τους στο πρόγραμμα μελετήθηκαν και αυτοτελώς και συνολικά (Ντίνας & Χατζησαββίδης 2013). Αντίστοιχη, εθνογραφικού τύπου, έρευνα πραγματοποιήθηκε και κατά την τελευταία φάση λειτουργίας των κοινοτήτων για ορισμένους εκπαιδευτικούς, με επιτόπια παρατήρηση και συνέντευξη, όπως προαναφέρθηκε στην εισαγωγή (εξαίρεση για τις δύο παραπάνω φάσεις των ερευνών αποτελεί ο Εκπαιδευτικός 2, ο οποίος μπήκε στην κοινότητα μετά την έναρξη λειτουργίας της). Το πολύ χρήσιμο αυτό υλικό μας δίνει μια πολύ καλή εικόνα των θέσεων και των παιδαγωγικών επιλογών των εκπαιδευτικών, πριν αυτοί εμπλακούν στις κοινότητες, ώστε να υπάρχει μέτρο σύγκρισης της επίδρασης που δέχτηκαν από την εμπλοκή τους αυτή (βλ. και Ντίνας 2015, 61-62). Για λόγους ομοιομορφίας με τις άλλες μελέτες του έργου, τα στοιχεία που αντλούνται από τις επιμέρους μελέτες και τη συγκεντρωτική έκθεση κατατάσσονται, κατ' εκτίμηση, στις τρεις καθιερωμένες ενότητες: *μεσο-επίπεδο*, *μικρο-επίπεδο* και *μακρο-επίπεδο*.

Από τις διδασκαλίες των εκπαιδευτικών που αποτέλεσαν αντικείμενο μελέτης ως περιπτώσεις προέκυψαν τα εξής:

Εκπαιδευτικός 1: Από τη συνέντευξη αλλά και την ανάλυση της διδασκαλίας του γίνεται εμφανές πως ο εκπαιδευτικός επηρεάζεται και υβριδοποιεί δύο γλωσσοδιδασκτικούς λόγους. Κυρίως, φαίνεται ότι αντλεί από ολιστικούς λόγους και προοδευτικές παιδαγωγικές πρακτικές, καθώς σε πολλές περιπτώσεις η εστίαση δεν βρίσκεται τόσο στις γνώσεις για τη γλώσσα αλλά στην ανάπτυξη γενικότερων δεξιοτήτων γραπτού και προφορικού λόγου. Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος αποτελεί βασικό στοιχείο των διδασκτικών του πρακτικών, αν και δεν κατέχει πάντα τον ρόλο του υποκινητή (facilitator), παρά μόνο στις ομάδες που το έχουν ανάγκη. Ο ίδιος είναι, τις περισσότερες φορές, άορατος και λειτουργεί είτε ως εκπρόσωπος του ρυθμιστικού λόγου είτε ως βοηθός των μαθητών, καθώς τους οργανώνει και τους παρακινεί. Οι μαθητές καταλαμβάνουν τον μεγαλύτερο χρόνο και χώρο της διδασκαλίας σε όλες τις περιπτώσεις.

Από την άλλη, αντλεί και από παραδοσιακές οπτικές γλωσσικής διδασκαλίας. Ειδικότερα, όταν πρόκειται για τη διδασκαλία των γλωσσικών δομών (π.χ. ορθογραφία), ακολουθεί πρακτικές περισσότερο παραδοσιακές. Αυτές τις πρακτικές τις βοηθά ιδιαίτερα και η χρήση των Νέων Τεχνολογιών, καθώς επιλέγει μια ευρεία γκάμα λογισμικών, ώστε να κάνει τη γλωσσική διδασκαλία πιο ευχάριστη. Κινείται, κυρίως, στα όρια του α΄ κύκλου, καθώς αναγνωρίζει τη δύναμη των Νέων Τεχνολογιών περισσότερο ως μέσων ενθουσιασμού παρά ως μέσων γραμματισμού. Τα περιβάλλοντα που χρησιμοποιεί, είτε κλειστά είτε ανοιχτά, συνεισφέρουν στην εμπέδωση της ύλης με διασκεδαστικό τρόπο ή στην άντληση πληροφοριών· ωστόσο, δεν επιχειρεί προεκτάσεις προς την κριτική ανάγνωση των πηγών. Παρότι έχει ιδιαίτερα αυξημένα τυπικά προσόντα σε σχέση με τις ΤΠΕ, φαίνεται πως η εξειδίκευση αυτή δεν είναι αρκετή για τη δημιουργική ενσωμάτωση των Νέων Τεχνολογιών στο γλωσσικό μάθημα.

Εκπαιδευτικός 2: Η ανάλυση της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού κατά την έναρξη της λειτουργίας των κοινοτήτων (Χαλκοπούλου 2012) αναδεικνύει μια διπλή επίδραση, παραδοσιακών και ολιστικών λόγων, μεταξύ των οποίων κινείται το μάθημά του. Στο μεσο-επίπεδο η ολιστική προσέγγιση κυριαρχεί, καθώς ο εκπαιδευτικός περιγράφει και οραματίζεται ένα μάθημα απαγκιστρωμένο από το διδακτικό εγχειρίδιο, με σύγχρονο περιεχόμενο και παιδοκεντρικές και βιωματικές προσεγγίσεις της μάθησης. Κατά τη δίωρη διδασκαλία του, ωστόσο, και ιδιαίτερα στο επίπεδο των διδακτικών πρακτικών, ο ολιστικός λόγος υβριδοποιείται από παραδοσιακότερους λόγους, καθώς σε ορισμένα σημεία η διδασκαλία γίνεται αρκετά δασκαλοκεντρική, ενίοτε μετωπική και με αισθητή την παρουσία του διδακτικού σχήματος ερώτηση – απάντηση – αξιολόγηση. Ταυτόχρονα, βέβαια, σε άλλα σημεία ο ρόλος του εκπαιδευτικού αλλάζει τελείως, ο ρυθμιστικός λόγος υποχωρεί και η εργασία στις ομάδες αναδεικνύεται η κυρίαρχη διδακτική προσέγγιση.

Το περιεχόμενο του μαθήματος κινείται, κυρίως, γύρω από τους γραμματισμούς, με επιδράσεις λειτουργικές και κειμενοκεντρικές. Όσον αφορά την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του, διαπιστώνεται ότι ο εκπαιδευτικός τις αξιοποιεί καθημερινά στο πλαίσιο του α' και β' κύκλου, κυρίως ως εποπτικό μέσο αλλά και με τη χρήση κλειστών λογισμικών. Οι απόψεις που εκφράζει σχετικά με τις ΤΠΕ αναδεικνύουν την επίδραση του εργαλειακού λόγου.

Εκπαιδευτικός 4: Στη μελέτη που προηγήθηκε της συμμετοχής του στην κοινότητα (Καλασαρίδου 2012) διαπιστώνεται ένα υβριδικό μακροκείμενο, με ταυτόχρονη παρουσία παραδοσιακότερων και πιο προοδευτικών διδακτικών προσεγγίσεων. Έτσι, ο εκπαιδευτικός διατάσσει ομαδοκεντρικά τα θρανία αλλά αξιοποιεί και δασκαλοκεντρικές διδακτικές πρακτικές, δίνει μεγάλη έμφαση στα βιώματα των παιδιών και την ελκυστικότητα του μαθήματος, χωρίς όμως να φτάνει μέχρι τον κριτικό γραμματισμό. Αξιοποιεί τις ΤΠΕ με στόχο την ελκυστικότητα του μαθήματος και την εξοικείωση των παιδιών με αυτές, αλλά μένει στον α' κύκλο. Στο περιεχόμενο του μαθήματός του επιδρούν και σύγχρονοι λόγοι, όπως αυτός της πολυτροπικότητας, και ταυτόχρονα αξιοποιούνται πιο παραδοσιακά διδακτικά σχήματα, όπως το σχήμα ερώτηση – απάντηση – αξιολόγηση.

Στην αντίστοιχη έρευνα που πραγματοποιήθηκε κατά το τέλος λειτουργίας των κοινοτήτων (Αντωνοπούλου 2015), η επίδραση του ολιστικού λόγου είναι ισχυρότερη, ενώ εμφανίζονται επιρροές και από άλλους σύγχρονους λόγους, όπως από τον λόγο των πολυγραμματισμών. Οι ομαδοσυνεργατικές διδακτικές πρακτικές είναι περισσότερο σταθερές και εδραιωμένες, νέοι γραμματισμοί κάνουν την εμφάνισή τους και η αξιοποίηση των ΤΠΕ «ανοίγεται» πλέον και στον β' κύκλο, καθώς οι τεχνολογίες χρησιμοποιούνται ως νέα περιβάλλοντα εργασίας και πρακτικών γραμματισμού. Γίνεται, λοιπόν, φανερό, ότι με το πέρασμα του χρόνου ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί τα βιώματά του από τη συμμετοχή του στην κοινότητα, αλλάζοντας τη διδασκαλία του σε διάφορες πτυχές.

Εκπαιδευτικός 5: Στην πρώτη διδασκαλία που μελετήθηκε διαπιστώθηκε ότι η αναπλαισίωση του εγχειριδίου από τον εκπαιδευτικό και οι πρωτοβουλίες που ανέλαβε συνθέτουν ένα μακροκείμενο αθροιστικού τύπου ως προς τη δομή (παρακολούθηση και εμπλουτισμός του εγχειριδίου), που προσδιορίζεται όμως από προοδευτικούς λόγους και, συγκεκριμένα, από τον λόγο περί ολιστικής μάθησης, όσον αφορά τις διδακτικές πρακτικές. Οι διδακτικές πρακτικές του εκπαιδευτικού προέρχονται από προοδευτικούς λόγους και είναι μαθητοκεντρικές: τα παιδιά, λοιπόν, είναι το κέντρο του μαθήματος (δίνοντας συχνά και τον βηματισμό του), ενώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι συντονιστικός και υποστηρικτικός. Έμφαση αποδίδεται στις γνώσεις για τη γλώσσα (που διδάσκονται μάλλον αποπλαισιωμένα), ενώ οι ΤΠΕ αξιοποιούνται συστηματικά, κυρίως ως εποπτικό μέσο (α' κύκλος), αλλά με στόχο και αποτέλεσμα τη δημιουργία μεγαλύτερου ενδιαφέροντος στα παιδιά και την

ευρύτερη παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου (Χατζηκυριάκου 2012, 40-46).

Η δεύτερη διδασκαλία διαφοροποιείται ως προς το είδος του μακροκειμένου και ως προς την εστίαση, δεδομένου ότι τώρα δεν παρέχονται αποπλαισιωμένες γνώσεις για τη γλώσσα, αλλά δίνεται έμφαση στους γραμματισμούς και, συγκεκριμένα, στην αποκωδικοποίηση ενός χρηστικού κειμένου. Οι ΤΠΕ εξακολουθούν να κινούνται στο πλαίσιο του *α'* κύκλου αλλά η χρήση τους επεκτείνεται και στον *β'*, καθώς αξιοποιούνται και ως νέα περιβάλλοντα γραμματισμού. Οι διδακτικές πρακτικές, ωστόσο, στη δεύτερη διδασκαλία είναι περισσότερο παραδοσιακές και δασκαλοκεντρικές (με εξαίρεση τις ομαδικές εργασίες). Φαίνεται, λοιπόν, πως και γι' αυτόν τον εκπαιδευτικό υπάρχουν σημεία αξιοποίησης της εμπειρίας συμμετοχής του στην κοινότητα.

Εκπαιδευτικός 6: Από την πρώτη έως τη δεύτερη διδασκαλία ο εκπαιδευτικός απαγκιστρώθηκε από την αποκλειστική εστίαση στις αποπλαισιωμένες γνώσεις για τη γλώσσα και επέκτεινε τη διδασκαλία σε ζητήματα γραμματισμών (με εστίαση στα κειμενικά είδη), ενώ ταυτόχρονα διέυρυνε τις παραδοσιακές πρακτικές του εμπλουτίζοντάς τις με κάποιες πιο σύγχρονες, όπως την ομαδική εργασία. Όμως, δεν έπαψε να επιλέγει τη μετωπική διδασκαλία, με κυρίαρχο τον ίδιο και βασικό σχήμα το ερώτηση – απάντηση – αξιολόγηση, σε ένα μοντέλο προσφοράς – ζήτησης. Η χρήση των ΤΠΕ, επίσης, έφυγε από τα όρια του *α'* κύκλου και επεκτάθηκε και στον *β'* κύκλο.

Εκπαιδευτικός 7: Από την πρώτη έως τη δεύτερη διδασκαλία που μελετήθηκε, ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός παρουσιάζει ορισμένες διαφορές στο μακροκείμενο της διδασκαλίας του και τους γλωσσοδιδασκτικούς λόγους τους οποίους αναπλαισιώνει. Στην πρώτη διδασκαλία αναπλαισιώνονται, κατά κύριο λόγο, παραδοσιακοί γλωσσοδιδασκτικοί λόγοι – με αυστηρή δόμηση του μαθήματος, δασκαλοκεντρική διδασκαλία, μικρή αυτενέργεια των ομάδων και εστίαση στο κειμενικό είδος ως σταθερό άθροισμα χαρακτηριστικών – και ακολουθείται ένα σταθερό μοτίβο παροχής της νέας γνώσης /επεξεργασίας / εμπέδωσης. Αντίθετα, στη δεύτερη διδασκαλία η επίδραση από παραδοσιακούς λόγους είναι σαφώς μικρότερη (κυρίως όσον αφορά την αποπλαισιωμένη παραγωγή κειμένων από τους μαθητές), το μακροκείμενο εμπλουτίζεται με περισσότερους γραμματισμούς – με επίδραση ακόμα και από τον λόγο των πολυγραμματισμών – με περισσότερες γνώσεις για τον κόσμο και με σαφώς πιο ολιστική προσέγγιση στις διδακτικές πρακτικές (αξιοποίηση των γνώσεων των μαθητών, αυτενέργεια, ανακάλυψη, ομαδική εργασία). Αξιοποίηση των ΤΠΕ παρατηρείται και στους τρεις κύκλους, αλλά η σημαντική διαφορά είναι ότι στη δεύτερη διδασκαλία τα παιδιά εμπλέκονται σε πρακτικές γραμματισμού, κατά τις οποίες πρέπει να χρησιμοποιήσουν τον Η/Υ, ενώ στην πρώτη ο εκπαιδευτικός ήταν εκείνος που κυρίως τον χειριζόταν, επιλέγοντας την επίδειξη ως διδακτική πρακτική.

Σύνοψη: Από τη Συγκεντρωτική Έκθεση (Ντίνιας & Χατζησαββίδης 2014) και τις επιμέρους περιπτώσεις που μελετήθηκαν ξεχωριστά προκύπτουν διαπιστώσεις που διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: α) σε αυτές που αφορούν μια μερικότερη προσέγγιση του μαθήματος, στις οποίες καταγράφονται οι διαπιστώσεις από τους σκοπούς που θέτουν οι εκπαιδευτικοί για το μάθημα, το μορφωτικό και υπηρεσιακό τους επίπεδο και η υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων και β) σε αυτές που αφορούν τη γενικότερη προσέγγιση του μαθήματος, στις οποίες καταγράφονται οι διδακτικές –τυπικές, ημιτυπικές και άτυπες– πρακτικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία τους, καθώς και ο τρόπος και ο βαθμός αξιοποίησης των ΤΠΕ. Τόσο ως προς το προφίλ των σχολείων και των προσώπων όσο και ως προς τους τρόπους χειρισμού της διδασκαλίας διαπιστώθηκε ποικιλία, η οποία – χωρίς να είναι ακραία – είναι αναμενόμενη για τους ανθρώπους που έχουν σχέση με τη σύγχρονη ελληνική εκπαίδευση.

Η υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων είναι, γενικά, μέτρια, συγκρινόμενη με άλλα – εκτός δείγματος – σχολεία, αφού μόνο τα μισά περίπου σχολεία του δείγματος διαθέτουν εργαστήριο Η/Υ, ενώ τα υπόλοιπα έχουν έναν αριθμό Η/Υ, οι οποίοι όμως βρίσκονται σε αίθουσες διδασκαλίας. Καλύτερα είναι τα πράγματα όσον αφορά την υλικοτεχνική πληρότητα και τη χρήση των υλικών για το μάθημα στις αίθουσες όπου αυτό διεξήχθη: η υποδομή μπορεί να χαρακτηριστεί μέτρια έως ικανοποιητική, αφού εκτός από τους Η/Υ υπήρχε αρκετό υλικό (αφίσες, χάρτες, φωτογραφίες, εργασίες μαθητών κλπ.) στους τοίχους της αίθουσας, που στις περισσότερες περιπτώσεις αξιοποιήθηκε ευρέως.

Όσο για τους διευθυντές, εκπαιδευτικούς και μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα, οι μεν εκπαιδευτικοί είναι όλοι, σχεδόν, προσοντούχοι (Διδασκαλείο, μεταπτυχιακοί τίτλοι σπουδών ή/και δεύτερο πτυχίο ή/και διδάκτορες ή υποψήφιοι διδάκτορες, με 20 ως 25 χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση), ενώ οι μαθητές προέρχονται από όλες τις κοινωνικές ομάδες (χωρίς να σημαίνει ότι αυτές αντιπροσωπεύονται ισάριθμα): από μεσοαστικές, εργατικές και αγροτικές οικογένειες, καθώς και οικογένειες μεταναστών.

Όσον αφορά τη διδασκαλία και τις πρακτικές που εφαρμόζονται στο μάθημα διδασκαλίας της νέας ελληνικής με χρήση ΤΠΕ διαπιστώθηκαν τα εξής: οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν θέτουν τους ίδιους στόχους. Μέσα από τον λόγο τους προκύπτει ότι άλλοι στοχεύουν στην απόκτηση από τους μαθητές τους γλωσσικών δεξιοτήτων (τεχνολογικού αλλά και κριτικού γραμματισμού), ενώ άλλοι περιορίζονται σε πιο εξειδικευμένους στόχους, όπως είναι μόνο η καλλιέργεια του γραπτού λόγου ή μόνο η εκμάθηση της μορφοσύNTAXης της νέας ελληνικής γλώσσας ή ακόμη και η ψυχαγωγία μέσω των ΤΠΕ.

Τέλος, όπως ήδη προαναφέρθηκε, και σε σχέση με τις διδακτικές πρακτικές παρατηρήθηκε ποικιλία. Στο ένα άκρο των διδακτικών πρακτικών βρίσκεται η προσκόλληση στο διδακτικό εγχειρίδιο, το οποίο προβάλλεται μέσω

του βιντεοπροβολέα, και στο άλλο η πλήρης αποδέσμευση από το σχολικό εγχειρίδιο και η εφαρμογή διδακτικών πρακτικών με βάση ποικίλο υλικό, καθώς και ημιτυπικών και άτυπων πρακτικών. Το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος χρησιμοποιεί τις ΤΠΕ, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι όλοι διάκεινται ευνοϊκά απέναντι τους. Δυο-τρεις, μάλιστα, εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η χρήση των ΤΠΕ δεν παρέχει προστιθέμενη αξία στη μαθησιακή διαδικασία. Ο λόγος που παράγεται, τόσο μέσα στην τάξη όσο και στις συνεντεύξεις, κινείται, κατά κανόνα, μεταξύ ενός παραδοσιακού και νεωτεριστικού λόγου, γεγονός που συνάδει και με τις διδακτικές πρακτικές που ακολουθούνται. Κυριαρχεί το μοντέλο ερώτηση – απάντηση – αξιολόγηση, αλλά ταυτόχρονα μπορεί να εφαρμόζεται και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ή άλλες ολιστικές μέθοδοι, ενώ ο διδακτικός χρόνος και χώρος που διατίθενται για τους μαθητές είναι περιορισμένοι.

Όλες αυτές οι διαπιστώσεις διαμορφώνουν το πλαίσιο του σχολικού λόγου που παράγεται στο μάθημα της νέας ελληνικής γλώσσας με χρήση ΤΠΕ: είναι ένας λόγος διπολικός, που στην προσπάθειά του να κατανοήσει και να χειριστεί, από τη μια, το μάθημα της γλώσσας με όλες τις συνδηλώσεις που φέρνει αυτό μαζί του για την ελληνική εκπαίδευση και τον έλληνα δάσκαλο (ηθικές, ιστορικές, πολιτισμικές, εθνικές κλπ.) και, από την άλλη, τα σύγχρονα εργαλεία των ΤΠΕ με τις εκσυγχρονιστικές συνδηλώσεις που και αυτά φέρουν, καθώς και τη διαπλοκή τους με τη διφορούμενη έννοια της παγκοσμιοποίησης, κρατά το μάθημα δέσμιο σε μια κατάσταση όπου κυριαρχεί ένα μείγμα παραδοσιακών και εκσυγχρονιστικών κατευθύνσεων στη διδασκαλία, με κάποιες λαμπερές εξαιρέσεις κριτικού στοχασμού.

Όσον αφορά τις αλλαγές που παρατηρήθηκαν στις διδασκαλίες των εκπαιδευτικών, όπως αυτές προκύπτουν από τη σύγκριση αυτών που πραγματοποιήθηκαν στην αρχή και στο τέλος λειτουργίας των κοινοτήτων, σε όλες τις περιπτώσεις που μελετήθηκαν παρατηρούνται αλλαγές στους γλωσσολογικούς λόγους που αναπλαισιώνονται, υπό την επίδραση προφανώς της συμμετοχής στις κοινότητες. Οι αλλαγές αφορούν όλες σχεδόν τις πτυχές της διδασκαλίας, αλλά δεν είναι ίδιες για όλους τους εκπαιδευτικούς. Σε κάθε περίπτωση, ανεξάρτητα από το σημείο του ρόμβου στο οποίο εστιάζεται η αλλαγή για κάθε εκπαιδευτικό, όλες οι αλλαγές συγκλίνουν προς την υβριδοποίηση των αρχικά παραδοσιακών λόγων μέσω του εμπλουτισμού τους με πιο σύγχρονους ή προς την ενίσχυση των σύγχρονων λόγων που εξαρχής αναπλαισιώνονταν στις διδασκαλίες ορισμένων εκπαιδευτικών. Έτσι, εκπαιδευτικοί που αρχικά εστίαζαν στην αποπλαισιωμένη διδασκαλία γνώσεων για τη γλώσσα εμπλούτισαν τελικά τη διδασκαλία τους με άλλους, πιο σύγχρονους γραμματισμούς, ενώ οι παραδοσιακές μέθοδοι υβριδοποιήθηκαν μέσω της ανάμιξής τους με ολιστικές προσεγγίσεις (ακόμα και σε περιπτώσεις που οι παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές παρέμειναν κυρίαρχες). Όσον αφορά την αξιοποίηση των ΤΠΕ, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί μετακινούνται από τον α' στον β' κύκλο, ενώ εκείνοι που από την αρχή «ανοίγονταν» στον β' κύ-

κλο ισχυροποιούν το άνοιγμά τους αυτό, μέσα από πιο λειτουργικές χρήσεις των ΤΠΕ και την εμφάνιση κάποιων νέων γραμματισμών. Φαίνεται, λοιπόν, ότι η συμμετοχή στην κοινότητα επιδρά στις διδασκαλίες όλων των μελετηθέντων εκπαιδευτικών, ανεξαρτήτως του σημείου αφετηρίας τους.

Παρεμβάσεις στις κοινότητες

Όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν παρέμβει στα fora των κοινοτήτων τους, άλλος περισσότερο και άλλος λιγότερο, ανάλογα με την προσωπικότητα και τα ενδιαφέροντά του, εκθέτοντας απόψεις ή σχολιάζοντας σενάρια και απόψεις άλλων. Πρόκειται για πλούσιο υλικό, το οποίο προέρχεται από όλο το χρονικό εύρος λειτουργίας των κοινοτήτων, επομένως και αρκετά χρήσιμο (βλ. Ντίνας 2015, 48). Το υλικό αυτό αποτελεί εσωτερική συζήτηση των μελών της κάθε κοινότητας και η πρόσβαση σ' αυτό επιτρέπεται μόνο στα μέλη της κοινότητας και τους διαχειριστές του συστήματος με περισσότερα δικαιώματα πρόσβασης, π.χ. παιδαγωγικοί υπεύθυνοι, συντονιστές κλπ.

Οι διαδικτυακοί χώροι διαλόγου στους οποίους μπορούσαν να δημοσιεύουν οι δάσκαλοι (βλ. σχετικά και το κεφάλαιο 3.1) ήταν δύο: α) ο χώρος ΚΟΙΝΟ (<http://dialogos.greek-language.gr/course/view.php?id=13>) και β) ο χώρος ΚΔ-ΔΗΜ (= κοινότητα δασκάλων στο Δημοτικό) (<http://dialogos.greek-language.gr/course/category.php?id=3>). Στην πράξη ο χώρος ΚΟΙΝΟ δεν ενεργοποίησε όλους τους εκπαιδευτικούς, ώστε να συζητούν σε αυτόν θέματα που ενδιαφέρουν όσους διδάσκουν τα γλωσσικά μαθήματα, και έτσι να δημιουργήσουν μια ενιαία κοινότητα εκπαιδευτικών διδασκόντων. Ο σημαντικότερος λόγος γι' αυτό ήταν η έλλειψη χρόνου, καθώς η διαδικασία συζήτησης – σύνταξης – εφαρμογής σεναρίων στο εσωτερικό κάθε κοινότητας αποδείχτηκε πολύ χρονοβόρα, αν λάβει κανείς υπόψη του ότι όλη αυτή η πολύ απαιτητική διαδικασία έπρεπε να γίνει από εκπαιδευτικούς με πλήρες ωράριο εργασίας στα σχολεία τους και οικογενειακές και λοιπές κοινωνικές υποχρεώσεις. Το ίδιο παρατηρήθηκε και στον χώρο «Συζήτηση για ό,τι μας ενδιαφέρει», όπου η φιλοδοξία ήταν οι εκπαιδευτικοί να θέτουν και να συζητούν γενικότερα γλωσσοπαιδαγωγικά θέματα σχετικά με ό,τι γινόταν στην κοινότητα.

Η προσπάθεια ανταλλαγής απόψεων και εμπειριών από όλους τους εμπλεκόμενους (εκπαιδευτικούς, συντονίστρια, παιδαγωγικούς υπεύθυνους) επικεντρώθηκε στους χώρους (<http://dialogos.greek-language.gr/course/view.php?id=6>) στους οποίους συζητούνταν ζητήματα σύνταξης και εφαρμογής των σεναρίων. Κατά τη διάρκεια όλων αυτών των συζητήσεων (για τη διαδικασία της συζήτησης βλ. κεφ. 3.1) οι εκπαιδευτικοί, είτε ως «πρωταγωνιστές» (συντάκτες / εφαρμοστές σεναρίων) είτε ως σχολιαστές, ξεδίπλωναν τις απόψεις και τις θέσεις τους για όλα τα ζητήματα που ανέκυπταν. Το υλικό αυτών των παρεμβάσεων είναι πάρα πολύ σημαντικό, προκειμένου να έχει κανείς μια ολοκληρωμένη εικόνα της εκπαιδευτικής προσωπικότητας όλων των εμπλεκόμενων στην κοινότητα των δασκάλων. Αντλήθηκε από το «νήμα» όλων των παρεμβάσεων των αξιολογούμενων εκπαιδευτικών, καθ' όλη τη

διάρκεια της παρουσίας και συμμετοχής τους στην κοινότητα των δασκάλων, και εμφανίζει την εξής εικόνα:

Εκπαιδευτικός 1: Οι συνεισφορές του στον Διάλογο είναι πάρα πολλές και σε μεγάλο βαθμό αφορούν ζητήματα ΤΠΕ – κυρίως εργαλειακού χαρακτήρα, σύγχρονης παιδαγωγικής (διαθεματικότητα, κριτικός γραμματισμός) και γνώσης των παιδαγωγικών εξελίξεων. Σε θεωρητικό επίπεδο, οι απόψεις του είναι πολύ προχωρημένες και επιβεβαιώνουν όσα ο ίδιος ισχυρίζεται στην αυτο-παρουσίασή του και όσα διαπίστωσαν και οι ερευνητές του πήραν συνέντευξη. Σε επίπεδο εφαρμογής, οι διδακτικές του πρακτικές αποδείχθηκαν (βλ. σενάριά του) περισσότερο επηρεασμένες από τον ισχύοντα σχολικό λόγο και η εφαρμογή/ αξιοποίηση των ΤΠΕ κινήθηκε, κυρίως, στη λογική του ά κύκλου.

Εκπαιδευτικός 2: Οι συνεισφορές του δεν είναι πολλές και, σε μεγάλο βαθμό, αφορούν θεωρητικά ζητήματα. Τα ζητήματα αυτά είναι, κυρίως, ζητήματα γραμματισμών, ταυτοτήτων και ιδιαίτερα κριτικού γραμματισμού (τον οποίο συνδέει και με τη χρήση των ΤΠΕ, εντασσόμενος θεωρητικά, με αυτόν τον τρόπο, και στον γ' κύκλο). Οι απόψεις του δεν μπορούν να επιβεβαιωθούν (ή να διαψευστούν) σε μικροεπίπεδο, καθώς οι συνεισφορές του σε ζητήματα σχεδιασμού και εφαρμογής σεναρίων είναι ελάχιστες και, συνήθως, περιορίζονται σε γενικά θεωρητικά ζητήματα, παρά σε λεπτομέρειες του περιεχομένου των σεναρίων.

Εκπαιδευτικός 3: Οι συνεισφορές του είναι πολύ περιορισμένες σε αριθμό, με αποτέλεσμα να είναι δύσκολη και η πλήρης «χαρτογράφηση» του ως προσωπικότητας και ως εκπαιδευτικού. Παρεμβαίνει μόνο όταν έχει κάτι να πει και, συνήθως, απαντώντας σε ερωτήματα που έχουν τεθεί από άλλους. Η μηδαμινή, σχεδόν, συμμετοχή του σε μια περιοχή του Διαλόγου (ΚΟΙΝΟ), στην οποία ελάχιστοι συμμετείχαν, το επιβεβαιώνει. Οι αναφορές του σε διδακτικές πρακτικές και ΤΠΕ είναι πολύ περιορισμένες: όταν, πάντως, βρίσκονται στο επίκεντρο της συζήτησης, δείχνει προτίμηση προς σύγχρονες διδακτικές πρακτικές και αναζητά τη δυνατότητα εναλλακτικής χρήσης παλιότερων εργαλείων, θεωρώντας τις ΤΠΕ ως παιδαγωγικό μέσο / παιδαγωγικό εργαλείο επίτευξης διδακτικών στόχων (β' κύκλος). Δεν λείπουν, όμως, από τον λόγο του και οι προβληματισμοί που κινούνται στον γ' κύκλο: οι Νέες Τεχνολογίες δεν είναι «αθώες», αλλά έχουν έντονο ιδεολογικό φορτίο. Χωρίς να δίνει πολλά στοιχεία για τον εαυτό του, με την όλη του παρουσία στον Διάλογο θέλει να δείξει οικειότητα με τον συγκεκριμένο χώρο, ενώ θεωρεί τον εαυτό του ταυτισμένο με τη λειτουργία της κοινότητας, τους προβληματισμούς, τις αναζητήσεις και τη διερεύνηση τρόπων διατήρησης των δεσμών που αναπτύχθηκαν ανάμεσα στα μέλη της.

Εκπαιδευτικός 4: Ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός έχει μια καλή παρουσία στον Διάλογο, όσον αφορά τη συχνότητα συμμετοχής του. Σε μεσο-επίπεδο (γενικές ιδέες, συμμετοχή σε θέματα ευρύτερου ενδιαφέροντος, αρχικός

σχολιασμός παραδειγματικών σεναρίων) αποδίδει μια τριπλή διάσταση στον γραμματισμό (αναγνωριστικός – λειτουργικός – κριτικός), εκφράζει υπόρρητα την προτίμησή του σε ομαδικές διδακτικές πρακτικές και χρησιμοποιεί διατυπώσεις για τις ΤΠΕ που εντάσσουν τη χρήση τους στον γ' κύκλο. Σε μικρο-επίπεδο, αυτό το άνοιγμα στον γ' κύκλο δεν διαπιστώνεται, ενώ τα βασικά θέματα που σχολιάζει στον Διάλογο άπτονται ζητημάτων κριτικού γραμματισμού, κατασκευής ταυτοτήτων (πάντα σε θεωρητικό επίπεδο και χωρίς να προβαίνει σε συγκεκριμένες προτάσεις προσπέλασής τους, που θα δικαίωναν ή όχι στην πράξη τη συγκεκριμένη προτίμησή του) και διδακτικών πρακτικών (με προτίμηση στις ομαδικές). Δεν γίνονται ιδιαίτερες αναφορές σε γνώσεις για τη γλώσσα και τον κόσμο, καθώς σπάνια εμφανίζονται τέτοια σχόλια.

Εκπαιδευτικός 5: Ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός έχει μια ιδιαίτερα συστηματική συμμετοχή στον Διάλογο. Οι συνεισφορές του αφορούν όλα τα τρέχοντα ζητήματα και είναι πάντα εκτενείς, αναλυτικές και τεκμηριωμένες. Μέσα από τη συνολική του συμμετοχή διαμορφώνει το προφίλ ενός εκπαιδευτικού με ποικίλα ενδιαφέροντα, σαφείς απόψεις, γνώσεις γύρω από ζητήματα γραμματισμού, ενδιαφέρον για τα παιδιά αλλά και ενδιαφέρον για τη συνεργασία στην κοινότητα. Επίσης, το προφίλ ενός εκπαιδευτικού ευγενικού, πρόθυμου αλλά και ευέλικτου, που συνυπολογίζει τη γνώμη των συναδέλφων του. Οι συνεισφορές του στον Διάλογο διαμορφώνουν την εικόνα μιας σαφούς επίδρασης από σύγχρονους γλωσσοδιδακτικούς λόγους και υιοθέτησης ολιστικών λόγων όσον αφορά τις διδακτικές πρακτικές (ανάδυση του γραμματισμού, επικοινωνιακή-λειτουργική προσέγγιση της γλώσσας και σύνδεση των γνώσεων για τη γλώσσα με την επικοινωνία, πολυγραμματισμοί, διαθεματική και δημιουργική προσέγγιση, ομαδική εργασία, παιχνίδια και άλλες άτυπες στρατηγικές μάθησης, ενδιαφέρον για τις ενασχολήσεις των παιδιών, καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων). Η χρήση των ΤΠΕ, όπως προκύπτει κυρίως από τον σχολιασμό δικών του και άλλων σεναρίων, εντάσσεται στο πλαίσιο του α' και β' κύκλου.³²

Εκπαιδευτικός 6: Οι συνεισφορές του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού στον Διάλογο δημιουργούν την εικόνα ενός απολύτως προοδευτικού δασκάλου με επιδράσεις από πολλούς σύγχρονους γλωσσοπαιδαγωγικούς λόγους. Ιδιαίτερη είναι η έμφασή του στην ανακάλυψη, όσον αφορά τις διδακτικές πρακτικές, ενώ σε επίπεδο περιεχομένου δεν εμμένει σε γλωσσικά ζητήματα (γνώσεις για τη γλώσσα στο πλαίσιο του αναγνωριστικού γραμματισμού), αλλά κάνει συχνές αναφορές στην υποχρέωση του γλωσσικού μαθήματος να διαμορφώνει στάσεις και αξίες (γνώσεις για τον κόσμο). Μιλά γενικόλογα για την κοινωνική θέαση του γραμματισμού, αλλά βέβαια δεν διατυπώνει στην πράξη ιδιαίτερες προτάσεις σχετικά με τα παραπάνω. Οι διατυπώσεις του σχετικά με τις ΤΠΕ είναι, τις περισσότερες φορές, επίσης γενικού περι-

32. Λογική είναι, βέβαια, η ανάγκη καλλιέργειας τεχνικών δεξιοτήτων του α' κύκλου, δεδομένης της μικρής ηλικίας των μαθητών.

εχομένου (δεν γίνονται συγκεκριμένες προτάσεις παιδαγωγικής αξιοποίησης κατά τον σχολιασμό των σεναρίων, με ελάχιστες εξαιρέσεις). Σε κάθε περίπτωση, όλες οι παραπάνω διατυπώσεις εντάσσονται στο πλαίσιο του β' και ενίοτε και του γ' κύκλου.

Εκπαιδευτικός 7: Πρόκειται για εκπαιδευτικό δραστήριο στον Διάλογο, με συνεπή συμμετοχή και εκτενείς και εμπειριστατωμένες παρεμβάσεις. Είναι άτομο με σπουδές που άπτονται άμεσα των ζητημάτων που συζητούνται και οικοδομούνται στην κοινότητα και με σαφείς επιδράσεις από τις σπουδές αυτές στον λόγο του. Έτσι, σε όλα τα επίπεδα, είτε σε θεωρητικές διατυπώσεις επί θεμάτων που τίγονται στον Διάλογο είτε σε εξατομικευμένες και στοχευμένες παρεμβάσεις επί σεναρίων και άλλων πρακτικών ζητημάτων, γίνεται φανερή η επίδραση στον λόγο του σύγχρονων γλωσσοδιδασκτικών και παιδαγωγικών λόγων, όπως της κριτικής παιδαγωγικής, του κριτικού γραμματισμού, των πολυγραμματισμών, της ολιστικής /κονστρουκτιβιστικής μάθησης. Τα παραπάνω αναδεικνύονται από τις σταθερές κι επαναλαμβανόμενες διατυπώσεις/ προτάσεις του για ενεργό συμμετοχή των παιδιών στη μάθηση με ανακάλυψη, έκφραση των συναισθημάτων τους, κριτική προσπέλαση όλων των ζητημάτων, ομαδική εργασία, διαπραγματεύση και συνοικοδόμηση. Ιδιαίτερη έμφαση αποδίδει στη γωνία του ρόμβου που σχετίζεται με τις γνώσεις για τον κόσμο και, κυρίως, στη διαμόρφωση στάσεων. Το ζήτημα των ταυτοτήτων επανέρχεται επίσης συχνά στον λόγο του, ενώ ισχυρή είναι και η παρουσία του γραμματισμού, με επίκεντρο το κειμενικό είδος. Ως προς το συγκεκριμένο ζήτημα, φαίνεται κυριαρχεί ο κειμενοκεντρικός λόγος που δίνει έμφαση στα κειμενικά είδη ως σταθερές δομές και ως τέτοια φαίνεται να εντάσσονται στα σεναριά του. Τέλος, όσον αφορά τις ΤΠΕ, οι χρήσεις που προτείνονται και συζητούνται εντάσσονται, κυρίως, στον β' κύκλο, αλλά ο σχετικός προβληματισμός που συχνά τις συνοδεύει ανοίγει τις δυνατότητες αξιοποίησής τους και στο πλαίσιο του γ' κύκλου.

Σύνοψη: Μια πρώτη βασική διαπίστωση σχετικά με τους εκπαιδευτικούς που μελετήθηκαν ως περιπτώσεις είναι ότι όλοι σχεδόν, ανεξάρτητα από τη μικρή ή μεγάλη συμμετοχή τους στον διάλογο, διατυπώνουν, σε θεωρητικό επίπεδο, σύγχρονες απόψεις περί του περιεχομένου της γλωσσικής διδασκαλίας και της αξιοποίησης των ΤΠΕ. Οι περισσότεροι από αυτούς, ενώ φαίνεται να κατέχουν ήδη από την αρχή της συμμετοχής τους τις σχετικές γνώσεις, επηρεάζονται θεωρητικά από τη συμμετοχή αυτή· μάλιστα, υπάρχουν και εκπαιδευτικοί που, από κάποιο σημείο και έπειτα, προσπαθούν ρητά να αξιοποιήσουν το σχήμα του ρόμβου για τη γλωσσική διδασκαλία.

Ωστόσο, παρά τις σύγχρονες απόψεις τους σε μεσο-επίπεδο, δεν παρουσιάζουν όλοι οι εκπαιδευτικοί την ίδια εικόνα σε μικρο-επίπεδο. Κάποιοι από αυτούς παραμένουν σε γενικόλογες διατυπώσεις σε επίπεδο σχολιασμού σεναρίων και δεν προχωρούν σε συγκεκριμένες προτάσεις, άλλοι αναδεικνύονται εν τέλει, μέσα από τα επιμέρους σχόλια που παραθέτουν για διάφορα σεναρία, περισσότερο παραδοσιακοί και άλλοι (λιγότεροι) καταφέρνουν να

μετουσιώσουν τις θεωρητικές τους διατυπώσεις σε αντίστοιχα σχόλια επί συγκεκριμένων σεναρίων. Ειδικά όσον αφορά τη χρήση των ΤΠΕ, οι διατυπώσεις των περισσότερων προσιδιάζουν στην αξιοποίηση τους στο πλαίσιο του β' κύκλου, ενώ από κάποιους δεν λείπουν και οι προβληματισμοί σχετικά με ζητήματα του γ' κύκλου. Οι προβληματισμοί αυτοί, όμως, σε ελάχιστες μόνο περιπτώσεις μετατρέπονται σε συγκεκριμένες προτάσεις επί των σεναρίων.

Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται από τα ζητήματα που συζητιούνται στην κοινότητα και τα θεωρητικά κείμενα που διακινούνται, αλλά πολλοί από αυτούς δυσκολεύονται να μετουσιώσουν σε πράξη τις θεωρητικές τους επιρροές. Το πέρασμα του χρόνου αναδεικνύει, όντως, μια μικρή μετακίνηση σε αυτό το επίπεδο για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, αξίζει όμως οπωσδήποτε να αναζητηθούν τα αίτια της αδυναμίας ορισμένων να μετακινηθούν και πρακτικά προς περισσότερο σύγχρονους γλωσσοπαιδαγωγικούς λόγους.

Αποτολμώντας μια πρώτη ερμηνεία θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι εκπαιδευτικοί με ισχυρή αυτοπεποίθηση ως προς τις σύγχρονες θεωρητικές τους γνώσεις έχουν μεγαλύτερη δυσκολία να τις μετουσιώσουν σε πράξη (θεωρώντας πιθανόν προοδευτικές τις διδασκαλίες τους, ίσως λόγω έλλειψης επαρκούς αναστοχασμού). Επιπλέον, οι υψηλές απαιτήσεις της συμμετοχής στην κοινότητα αυτή (σχεδιασμός και εφαρμογή μεγάλου αριθμού σεναρίων και σχολιασμός ακόμα μεγαλύτερου), δεν αφήνουν ίσως τα περιθώρια επαρκούς ανατροφοδότησης μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ενδεχομένως, αν τα σεναρία που συντάσσαν και εφάρμοζαν ήταν λιγότερα, θα μπορούσαν διεισδύσουν στον διάλογο και να οδηγηθούν σε ουσιαστικότερο αναστοχασμό και λεπτομερέστερη ανατροφοδότηση. Εξάλλου, αρκετοί δηλώνουν ότι θέλουν να συνεισφέρουν στη δημιουργία μιας δραστήριας κοινότητας μάθησης, αλλά η πιεστική καθημερινότητα και ο χρόνος που ήταν πολύ λίγος, για αυτά που απαιτούσε η λειτουργία της κοινότητας, λειτούργησαν ανασταλτικά. Ως προς την αδυναμία μεγαλύτερης συμμετοχής τους, μάλιστα, δείχνουν συχνά απολογητική διάθεση.

Συνολικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η ανάλυση όλων των παραπάνω δεδομένων αποτελεί μια χρήσιμη ανατροφοδότηση σχετικά με τη λειτουργία των κοινοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί, ανεξάρτητα από τη μικρή ή μεγάλη συμμετοχή τους και τη μικρή ή μεγαλύτερη αλλαγή τους μέσα στην κοινότητα, διέθεσαν, σε κάθε περίπτωση, ένα μεγάλο μέρος του χρόνου τους, πιστοποιώντας τη βούλησή τους να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους. Αυτήν την προθυμία, σε συνδυασμό με όλες τις (αναμενόμενες και φυσιολογικές) αδυναμίες τους, πρέπει να αναδείξει ανατροφοδοτικά η αξιολόγηση, ώστε να βελτιωθεί, με τη σειρά του, και ο μελλοντικός σχεδιασμός αντίστοιχων εγχειρημάτων. Το εγχείρημα είναι πολυσύνθετο και η παρούσα αξιολόγηση αποκαλύπτει μια πολυεπίπεδη συγχρονικότητα (βλ. εισαγωγή παρόντος βιβλίου). Κάθε εκπαιδευτικός προσπάθησε και έκανε βήματα μπροστά σε έναν ή και περισσότερους τομείς. Δεδομένου ότι καθένας από αυτούς έχει μια ήδη διαμορφωμένη

διδασκτική ταυτότητα –η οποία επηρεάζεται (και κυρίως συντηρείται) από πολλά επίσημα και ανεπίσημα κέντρα–, η αξιολόγηση του παρόντος εγχειρήματος είναι ένα από τα εργαλεία για την πραγματοποίηση ενός βήματος μπροστά και από την πλευρά του σχεδιασμού αντίστοιχων μελλοντικών κοινοτήτων. Είναι ένα μικρό βήμα, ώστε αντίστοιχα εγχειρήματα να βρουν την πιο αποτελεσματική θέση τους μέσα στο σύνολο των κέντρων που επιδρούν στις ταυτότητες των εκπαιδευτικών.