

Εκπαίδευση Επιμορφωτών Β' επιπέδου Τ.Π.Ε.

Συστάδα: Ξένες Γλώσσες

ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ - ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

**Ανάπτυξη και αξιολόγηση εκπαιδευτικών σεναρίων και δραστηριοτήτων για το μάθημα της ξένης γλώσσας:
Από το σχέδιο μαθήματος (lesson plan) στο εκπαιδευτικό σενάριο (εκπαιδευτικός σχεδιασμός, θεωρητική πλαισίωση, στοχοθεσία)**

Ενότητα 7.7 και 7.7.1 (Α.Π.Σ)

Έκδοση 1η

Νοέμβριος 2018

Πράξη:

ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ (ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ Β' ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΤΠΕ)

Φορείς Υλοποίησης:

Δικαιούχος φορέας:



Συμπράττων φορέας:



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο

**Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού,
Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση**
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2014-2020
ανάπτυξη - εργασία - αλληλεγγύη

Περιεχόμενα

7.7 Ανάπτυξη και αξιολόγηση εκπαιδευτικών σεναρίων και δραστηριοτήτων για το μάθημα της ξένης γλώσσας	3
Βιβλιογραφία	5
7.7.1 Από το σχέδιο μαθήματος (lesson plan) στο εκπαιδευτικό σενάριο (εκπαιδευτικός σχεδιασμός, θεωρητική πλαισίωση, στοχοθεσία).....	6
7.7.1.1 Το σενάριο	7
7.7.1.2 Η ως τώρα εμπειρία – προβλήματα που μπορεί να προκύψουν	9
7.7.1.3 Ο ρόλος των σεναρίων στη διαδικασία διαμόρφωσης εγγράμματων ταυτοτήτων .	14
7.7.1.4 Το Μικρο-σενάριο (μ-σενάριο) και η μικρο-δραστηριότητα (μ-δραστηριότητα)....	19
7.7.1.5 Από τα σενάρια στις κοινότητες γραμματισμού.....	23
7.7.1.6 Βιβλιογραφία	24

7.7 Ανάπτυξη και αξιολόγηση εκπαιδευτικών σεναρίων και δραστηριοτήτων για το μάθημα της ξένης γλώσσας

Βασιλική Μητσοικοπούλου

Το «σχέδιο μαθήματος» (lesson plan) και το «εκπαιδευτικό σενάριο» αποτελούν δύο συγγενικές έννοιες στη βιβλιογραφία οι οποίες όμως δεν ταυτίζονται. Παραδοσιακά το σχέδιο μαθήματος αποτελούσε τον κύριο τρόπο με τον οποίο απεικονίζεται η διδακτική διαδικασία στα γνωστικά αντικείμενα των ξένων γλωσσών. Πρόκειται για ένα κειμενικό είδος το οποίο συναντούμε συνήθως σε προγράμματα κατάρτισης εκπαιδευτικών και προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης και τα οποία περιλαμβάνουν μια διδακτική πρόταση. Τα κείμενα αυτά, στα οποία εξασκούνται οι νέοι στον χώρο εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών, εστιάζουν κυρίως σε μια λεπτομερή περιγραφή μιας διδασκαλίας, ακολουθούν μια αυστηρή δομή και η γλώσσα τους θυμίζει τη γλώσσα ενός τεχνικού εγγράφου (Mitsikoroulou 2015). Ως αποτέλεσμα, ο όρος «σχέδιο μαθήματος» έχει συνδεθεί με τη μηχανιστική περιγραφή μιας διδασκαλίας (π.χ. περιγραφή των φάσεων της διδασκαλίας όπως αφόρμηση, ανάπτυξη, ανακεφαλαίωση).

Το εκπαιδευτικό σενάριο περιλαμβάνει μεν τα στοιχεία του σχεδίου μαθήματος (στόχους, λεπτομερή περιγραφή μιας διδασκαλίας, κ.α.) αλλά ως κειμενικό είδος είναι ευρύτερο από αυτό του σχεδίου μαθήματος καθώς αναφέρεται επιπλέον στην αλληλεπίδραση και τους ρόλους των συμμετεχόντων, στις αντιλήψεις των μαθητών, σε ενδεχόμενες δυσκολίες εφαρμογής, σε ανατροφοδότηση σχετικά με την εφαρμογή του στην τάξη (σε περίπτωση που έχει διδαχθεί), σε προτάσεις για επέκταση και γενικότερα στην περιγραφή του μαθησιακού πλαισίου με συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους, παιδαγωγικές αρχές και δραστηριότητες αξιοποιώντας εκπαιδευτικά εργαλεία. Αναφέρεται επομένως το σενάριο σε έναν εκπαιδευτικό σχεδιασμό μεγαλύτερο συνήθως σε διάρκεια από μια διδακτική ώρα και δίνει έμφαση στη μάθηση παρά στη διδασκαλία. Το σενάριο υλοποιείται μέσα από μια σειρά δραστηριοτήτων, η δομή και η ροή των οποίων καθώς και οι ρόλοι του εκπαιδευτικού και των μαθητών περιγράφονται αναλυτικά στο σενάριο. Οι δραστηριότητες αποτελούν τμήματα του σεναρίου, εντάσσονται σε αυτό και μπορεί να είναι από απλές ως σύνθετες (Σοφός 2011, Σοφός κ.ά. 2015). Τα τελευταία χρόνια γίνεται συστηματικά αναφορά και περιλαμβάνεται σε επιμορφωτικά προγράμματα όλων των γνωστικών αντικειμένων στη χώρα μας, μεταξύ των οποίων και τα επιμορφωτικά προγράμματα που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς ξένων γλωσσών.

Θα πρέπει βέβαια να λάβουμε υπόψη ότι η δομή ενός σεναρίου επηρεάζεται από ιστορικο-κοινωνικές συνθήκες και τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις κάθε εποχής. Σε μια ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα διαχρονική μελέτη, η Linne (2001) εξέτασε την εξέλιξη του σχεδίου μαθήματος στη Σουηδία από το τέλος του δεκάτου ενάτου μέχρι το τέλος του εικοστού αιώνα και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι μέσα από την ανάλυση αυτού του κειμενικού είδους στο ευρύτερο

κοινωνικο-ιστορικό του πλαίσιο κατανοούμε πολλά στοιχεία του κυρίαρχου λόγου που επικρατεί σε μια τάξη (dominant classroom discourse). Παρόλο που τα σχέδια μαθήματος μπορούν να θεωρηθούν ως κείμενα που περιγράφουν τις ενέργειες ενός εκπαιδευτικού, οι ενέργειες αυτές - κατά την Linne - δεν είναι ούτε καθαρά προσωπικές ούτε συμπτωματικές αλλά εντάσσονται στις κυρίαρχες μορφές παιδαγωγικών διεργασιών που αναπτύσσονται σε συγκεκριμένο εκπαιδευτικό και κοινωνικο-ιστορικό πλαίσιο. Έχουν δηλαδή τις ρίζες τους στις ισχύουσες και καθιερωμένες θεσμικές πρακτικές γραμματισμού, στις επικρατούσες θεωρίες για τη γλώσσα, τη μάθηση και τη διδασκαλία που αποτελούν το κυρίαρχο πρότυπο μιας εποχής. Η μελέτη αυτή κατέδειξε ότι κάθε αλλαγή στο ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο επιφέρει αλλαγές και στη δομή του κειμενικού είδους του σχεδίου μαθήματος, καθώς και στις πρακτικές γραμματισμού που περιγράφονται σε αυτό. Αποτελούν, κατ' αυτή την έννοια, τα σχέδια μαθήματος και τα σενάρια συμβολικά κείμενα που διαμεσολαβούν πρακτικές γραμματισμού και διαδικασίες μάθησης και διδασκαλίας.

Στην επιμόρφωση Β' επιπέδου (B1 και B2 επίπεδα) οι εκπαιδευόμενοι θα ασχοληθούν με τρεις σχετικές διδακτικές μονάδες: τη μικρο-δραστηριότητα (μ-δραστηριότητα), το μικρο-σενάριο (μ-σενάριο) και το σενάριο. Συγκεκριμένα, στο επίπεδο B1 οι εκπαιδευόμενοι θα εξασκηθούν στην ανάπτυξη μ-δραστηριοτήτων και μ-σεναρίων ως αρχικά βήματα κατανόησης της έννοιας του σεναρίου και στη συνέχεια, στο επίπεδο B2 θα ασχοληθούν με την ανάπτυξη ολοκληρωμένων σεναρίων. Η παρούσα ενότητα αποτελεί μια εισαγωγή στα διδακτικά σενάρια, στα μ-σενάρια και στις μ-δραστηριότητες, στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό τους, στην ανάπτυξη συνοδευτικών φύλλων εργασίας, στην αξιοποίηση έτοιμων εκπαιδευτικών σεναρίων και την προσαρμογή τους ανάλογα με τις εκάστοτε διδακτικές απαιτήσεις καθώς και στην αξιολόγηση των σεναρίων.

Ξεπερνώντας την παλαιά αντίληψη που προσέγγιζε τη γλώσσα μέσα από τη διδασκαλία της γραμματικής και του λεξιλογίου, στην επιμόρφωση αυτή στοχεύουμε στην ανάπτυξη γλωσσικού και ψηφιακού γραμματισμού και εστιάζουμε στην ενασχόληση με τα κείμενα (προφορικά, γραπτά, πολυτροπικά και ψηφιακά) και τις στάσεις, αξίες και απόψεις που αναπτύσσονται σε αυτά μέσα από διερευνητικές και βιωματικές δραστηριότητες. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις ευρύτερες διδακτικές πρακτικές στο πλαίσιο των οποίων θα αξιοποιηθούν τα διάφορα ψηφιακά μέσα με στόχο την ανάπτυξη γραμματισμού για την ξένη γλώσσα και την ανάπτυξη ψηφιακού γραμματισμού και προτείνεται η εκπόνηση των σεναρίων ως μια κριτική, παρά μηχανιστική, διαδικασία.

Θα πρέπει επίσης εδώ να τονιστεί ότι τα σενάρια δεν προτείνονται ως έτοιμες συνταγές προς υλοποίηση, και ότι η αξιοποίησή τους προϋποθέτει από πλευράς του εκπαιδευτικού έρευνα της εκπαιδευτικής περίπτωσης για την οποία προορίζονται και έναν συνεχή "διάλογο" μεταξύ του εκπαιδευτικού και του "κειμένου" μέσα από αναστοχαστικές διαδικασίες αλλά και "ερευνητική" διάθεση/διάσταση κυρίως ως προς το μαθησιακό κοινό στο οποίο κάθε φορά απευθύνονται. '

Βιβλιογραφία

- Linne, A. (2001). The lesson as a pedagogic text: A case study of lesson designs. *Journal of Curriculum Studies* 33 (2): 129-156.
- Mitsikopoulou, B. (2015). *Rethinking online education: Media, ideologies and identities*. New York: Routledge.
- Σοφός, Α. (2011). Εκπαιδευτικό σενάριο. Πανεπιστημιακές Ηλεκτρονικές Σημειώσεις. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: ΠΤΔΕ.
- Σοφός, Α., Μησικοπούλου, Β., Καλογιαννάκης, Μ., Καλογερόπουλος, Ν. & Πετροπούλου, Ο. (2015). Ανάπτυξη μεθοδολογίας και ψηφιακών διδακτικών σεναρίων για τα γνωστικά αντικείμενα της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Γενικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Τεύχος 1: Μελέτη προδιαγραφών και μεθοδολογίας ανάπτυξης ψηφιακών σεναρίων για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (168 σελίδες). Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

7.7.1 Από το σχέδιο μαθήματος (lesson plan) στο εκπαιδευτικό σενάριο (εκπαιδευτικός σχεδιασμός, θεωρητική πλαισίωση, στοχοθεσία)

Δημήτρης Κουτσογιάννης

Είναι γνωστό ότι στην ελληνική εκπαίδευση υπάρχει μια ισχυρή βιβλιοκεντρική παράδοση. Στο πλαίσιο αυτό, οι στόχοι, ο βηματισμός της διδασκαλίας και το είδος της σχέσης μεταξύ διδασκόντων- διδασκομένων προκύπτουν κατά βάση από την οργάνωση που παρέχει το σχολικό εγχειρίδιο. Τα σχολικά εγχειρίδια προσφέρουν κάποια κείμενα, στη συνέχεια ζητούν από τα παιδιά να επιλύσουν κάποιες ασκήσεις, ενώ στο τέλος της ενότητας επιχειρείται (όχι πάντα) σύνοψη των όσων «έμαθαν» τα παιδιά στη συγκεκριμένη ενότητα. Είναι προφανές ότι στο πλαίσιο αυτό το κάθε μάθημα αντιμετωπίζεται ως ένα άθροισμα επιμέρους ενοτήτων - γνώσεων, το οποίο καλούνται διδάσκοντες και διδασκόμενοι να «καλύψουν» μέχρι το τέλος της χρονιάς. Οι κοινωνικά τοποθετημένες σημασίες των λέξεων και εκφράσεων που χρησιμοποιούνται είναι ενδεικτικές αυτής της λογικής: «έβγαλα την ύλη», «δύσκολο να βγάλουμε την ύλη εφέτος» ή και εντολές από τις κεντρικές υπηρεσίες για καταγραφή «της έκτασης της ύλης που έχει καλυφθεί» κατά περιόδους.

Η αντίληψη αυτή εκβάλλει και σε ανάλογο τύπου διδακτικές πρακτικές, όπου το βιβλίο είναι ο αποκλειστικός άξονας της όλης διδασκαλίας με το ρόλο του μαθητή να είναι περιθωριακός και να εξαντλείται σε μονότονες διαδικασίες επίλυσης ασκήσεων ή μονολεκτικών απαντήσεων σε κλειστές, συνήθως, ερωτήσεις των εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο αυτό ο εκπαιδευτικός ρωτάει κάτι, οι μαθητές δίνουν μια απάντηση, η απάντηση αξιολογείται και δίνεται ανατροφοδότηση μέσα από επέκταση, επισήμανση, κλπ. Δεν έχει τόσο σημασία το γεγονός ότι το σχήμα αυτό είναι το κλασικό σχήμα που χαρακτηρίζει την παραδοσιακή (γλωσσική) διδασκαλία, όσο το είδος των ταυτοτήτων που προϋποθέτει και ενεργοποιεί ένα τέτοιο σχήμα, κυρίως σε σχέση με τους μαθητές: υπάκουους, πειθαρχημένους στην ύλη, με συμμετοχή που εξαντλείται σε σύντομες απαντήσεις, χωρίς πρωτοβουλία, χωρίς συνεργασία και αναζήτηση. Προϋποθέτει επίσης μια προσέγγιση που αντιμετωπίζει το γραμματισμό σε ένα πρώτο επίπεδο, όπου η βαρύτητα δίνεται στην κατανόηση των κειμένων και στην απλή αποκωδικοποίηση των νοημάτων τους. Πρόκειται για το είδος του γραμματισμού που η Hasan (2006) αποκαλεί εύστοχα «αναγνωριστικό γραμματισμό», με την έννοια ότι αποβλέπει σε ένα πρώτο επίπεδο γλωσσικού γραμματισμού, αυτό της απλής κατανόησης των κειμένων.

Σύντομα διαπιστώνουμε ότι αυτού του είδους η διδασκαλία καλύπτει έναν πρώτο εξαιρετικά επιφανειακό στόχο της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος και κυρίως στο να συμφωνήσουμε ότι δεν είναι αυτό το είδος των εγγράμματων ταυτοτήτων που θα θέλαμε να καλλιεργεί το σημερινό σχολείο. Έχουμε αποκαλέσει την όλη αυτή λογική και οπτική σε σχέση με τη διδασκαλία της γλώσσας «αθροιστικό λόγο» (Κουτσογιάννης 2010α, 2000β), με την

έννοια ότι εκλαμβάνει τη γλώσσα ως ένα σύνολο επιμέρους στοιχείων τα οποία αθροίζονται ανά μάθημα, μέχρι να μεταδοθεί όλο το σύνολο των στοιχείων που περιλαμβάνει η ύλη μέχρι το τέλος της χρονιάς.

Το ερώτημα είναι εύλογο: Μπορούν και πώς να αξιοποιηθούν τα ψηφιακά μέσα (αλλά και τα συμβατικά), προκειμένου να γίνει περισσότερο δημιουργική η συγκεκριμένου τύπου λογική; Στο ερώτημα αυτό ενυπάρχει μεγάλο μέρος της λογικής στην οποία στηρίχθηκε σημαντικό μέρος από τις ως τώρα αναζητήσεις ως προς την αξιοποίηση των υπολογιστών στη διδασκαλία της γλώσσας. Παλιότερα ήταν τα προγράμματα εξάσκησης, στη συνέχεια τα πολυμέσα και τελευταία αξιοποιούνται οι διαδραστικοί πίνακες, όπου «η διδασκαλία γίνεται περισσότερο εποπτική». Οι προτάσεις όμως αυτές κινούνται στην παραδοσιακή λογική με επιφανειακά στοιχεία αλλαγής και έχει χαρακτηριστεί από τους Lankshear & Knobel (2003) ως «ψεύτικα νέα».

Το ερώτημα επομένως θα πρέπει να τεθεί διαφορετικά: πώς μπορούμε να αξιοποιήσουμε και τα ψηφιακά μέσα, έτσι ώστε να συνεισφέρουμε στη μεταβολή των διδακτικών πρακτικών, επομένως και στη στροφή προς έναν διαφορετικό λόγο σε σχέση με τον αθροιστικό ή τον αναγνωριστικό γραμματισμό; Η αλλαγή αυτή δεν μπορεί να γίνει, αν δεν αγγίξει τον πυρήνα της διδακτικής διαδικασίας, όπου και αποτυπώνεται η λογική του αθροιστικού λόγου. Μια τέτοιου είδους όμως αλλαγή θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη της ότι ο αθροιστικός λόγος έχει μακρά παράδοση στη χώρα μας, ότι έχει οδηγήσει σε εμπεδωμένες διδακτικές πρακτικές και ότι όλα αυτά δεν μεταβάλλονται εύκολα. Πολύ συχνά δε ενυπάρχουν σε κάθε νέα πρόταση. Θα πρέπει επίσης να αναπτυχθεί ένα σαφές θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο το οποίο θα μπορεί να αξιοποιήσει ο εκπαιδευτικός, για να προχωρήσει στο βήμα που του ζητείται.

7.7.1.1 Το σενάριο

Θα ξεκινήσουμε πρώτα τη συζήτηση από τον πιο διαδεδομένο όρο στο χώρο της διδακτικής αξιοποίησης των ΤΠΕ στα γλωσσικά μαθήματα - και όχι μόνο - το σενάριο. Σενάριο θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι η πλήρης καταγραφή μιας διδακτικής πρότασης σε όλα της τα μέρη, από την ταυτότητα του/των δημιουργού/ών μέχρι τη λεπτομερή περιγραφή της ολοκλήρωσής της. Απευθύνεται πρωτίστως σε διδάσκοντες, ενώ μέρος του σεναρίου –και συγκεκριμένα το φύλλο εργασίας– απευθύνεται στους μαθητές.

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι αποτελεί ένα σχέδιο διδασκαλίας, με την κοινωνικο-σημειωτική διάσταση του όρου σχέδιο (design) (Kress & van Leeuwen 2001), με την έννοια δηλαδή ότι αποτελεί ένα διαθέσιμο σχέδιο (έναν διαθέσιμο πόρο) που μπορεί να αξιοποιηθεί με ποικίλους τρόπους από τους διδάσκοντες: ως αφετηρία προβληματισμού και ανάπτυξης δικών τους προτάσεων, ως βάση για προσαρμογή στα δικά τους δεδομένα αλλά και ως πλαίσιο για επιλεκτική υιοθέτηση συγκεκριμένων μόνο διδακτικών πρακτικών. Ως σχέδιο είναι προφανές ότι μπορεί να πραγματοποιηθεί διαφορετικά από τάξη σε τάξη και από διδάσκοντα σε διδάσκοντα,

ανάλογα με τα μέσα, τις ισχύουσες διδακτικές πρακτικές και αντιλήψεις, τα διαφορετικά δεδομένα του κάθε σχολείου και της κάθε περιοχής. Αποτελεί με άλλα λόγια ένα σχέδιο για το δέον γενέσθαι της διδασκαλίας, ως τέτοιο δε αντλεί από συγκεκριμένες παραδόσεις (παραδόσεις που έχουν σχέση με τη γλωσσική διδασκαλία και τη διδακτική αξιοποίηση των ΤΠΕ) και εμπεριέχει την ενεργοποίηση συγκεκριμένου τύπου εγγράμματων μαθητών (= ταυτοτήτων). Αυτή η δύναμι ενεργοποίηση συγκεκριμένου τύπου διδακτικών πρακτικών, επομένως η προϋπόθεση και η ενεργοποίηση συγκεκριμένου τύπου «φαντασιακών ταυτοτήτων» (Bernstein 1996) (διδασκόντων και διδασκομένων), αποτελεί κατά βάθος την ουσία του σεναρίου.

Ο όρος καθιερώθηκε στη χώρα μας από την περίοδο των επιμορφώσεων της «Οδύσσειας» και συνοδεύει έκτοτε κάθε σχεδόν απόπειρα αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδασκαλία. Όπως κάθε όρος που αξιοποιείται εκτενώς (βλ. π.χ. το περιεχόμενο του όρου «επικοινωνιακή αντίληψη» στη γλωσσική διδασκαλία, «διαθεματική προσέγγιση» κλπ.), έτσι και στην προκειμένη περίπτωση το περιεχόμενο του όρου σενάριο καθίσταται ασαφές. Η λογική του, όπως τουλάχιστον χρησιμοποιήθηκε στο πλαίσιο των παραδειγμάτων που αναπτύχθηκαν ως τώρα (κυρίως στις επιμορφώσεις των ΠΑΚΕ και ΚΣΕ), τείνει να κινείται ανάμεσα στη λογική του σχεδίου μαθήματος (lesson plan), όπου περιγράφεται ένα σύντομο σε διάρκεια μάθημα, σε στενή σύνδεση με τη σχολική ύλη και την ισχύουσα σχολική λογική, και τη λογική του σχεδίου εργασίας (project) (προσέγγιση της σχολικής ύλης με ευρύτητα, μεγαλύτερη πρωτοβουλία στην κίνηση των μαθητών, υιοθέτηση αρχών της προοδευτικής παιδαγωγικής σε μεγαλύτερη έκταση, διερευνητική λογική κλπ.).

Εδώ χρησιμοποιούμε τον όρο περισσότερο με τη λογική του σχεδίου εργασίας, το οποίο θεωρούμε ότι προϋποθέτει μια δυναμική ανάγνωση και αξιοποίηση των διαθέσιμων μαθησιακών πόρων (βιβλία, λογισμικά, ψηφιακά περιβάλλοντα). Αυτό σημαίνει ότι οι διδάσκοντες διαβάζουν κάθετα τη σχολική ύλη και όχι απλώς οριζόντια, σχεδιάζουν επομένως από την αρχή της χρονιάς το είδος και την έκταση των σεναρίων που θα αναπτύξουν. Μια τέτοιου είδους προσέγγιση προϋποθέτει, επίσης, την προσέγγιση της γλωσσικής διδασκαλίας σε κάθε τάξη σε επίπεδο στόχων και όχι τόσο σε επίπεδο ύλης.

Εύλογα μπορεί να τεθεί το ερώτημα: γιατί εμφανίζεται τώρα ο όρος αυτός – κυρίως η λογική που εμπεριέχει – και δεν εμφανίστηκε στο παρελθόν, ή γιατί συνδέθηκε με τις ψηφιακές τεχνολογίες. Όπως προαναφέρθηκε, η λογική του σεναρίου δεν είναι νέα και κατά βάθος συνδέεται με θεωρητικές προτάσεις που δεν εκλαμβάνουν το σχολικό βιβλίο ως το μόνο μαθησιακό πόρο. Η απόσταση από το βιβλίο και η εστίαση στη μεγαλύτερη πρωτοβουλία του εκπαιδευτικού προϋποθέτει εκ μέρους του ένα λεπτομερές πλαίσιο για το μάθημα, που θα εξασφαλίζει συνειδητή πορεία προς συγκεκριμένες και συνειδητά επιλεγμένες διδακτικές κατευθύνσεις. Αυτό εξασφαλίζει κατά βάθος το σενάριο.

Είναι προφανές όμως ότι μια τέτοια ενεργή εμπλοκή προϋποθέτει και διαφορετική διδακτική/ές ταυτότητα/ες εκ μέρους των διδασκόντων. Εκεί που η διδακτική διαδρομή

εξασφαλιζόταν αποκλειστικά από το σχολικό εγχειρίδιο, τώρα θα πρέπει να αναδιατυπωθεί με τέτοιο τρόπο ώστε να εξωθείται η διδασκαλία από τη λογική της ορατής παιδαγωγικής πρακτικής (= έμφαση στη μετάδοση της γνώσης και στις ασκήσεις) προς την αόρατη (= έμφαση στην πρωτοβουλία των μαθητών, στο διαφορετικό ρόλο των διδασκόντων) (Bernstein 1989). Εκεί που ο μαθησιακός πόρος ήταν ένας και ταυτιζόταν με το έντυπο, τώρα θα πρέπει να δούμε τους μαθησιακούς πόρους στο σύνολό τους (έντυπα αλλά και ηλεκτρονικά μέσα). Εκεί που τα μέσα πρακτικής γραμματισμού ταυτίζονταν με το χαρτί, το μολύβι και το έντυπο, τώρα θα πρέπει να καλλιεργήσουμε παράλληλα και το νέο γραμματισμό με την αξιοποίηση των ηλεκτρονικών μέσων ανάγνωσης, γραφής και επικοινωνίας. Εκεί που αρκούσε να βλέπει ο εκπαιδευτικός το μάθημα της ημέρας ή της εβδομάδας, τώρα είναι απαραίτητο να διαμορφώσει ένα διδακτικό πλάνο από την αρχή της χρονιάς, όπου θα εντάσσονται τα επιμέρους σενάρια. Εκεί που ρύθμιζε τα της διδασκαλίας μόνος του, τώρα καλείται να μοιράσει τις σκέψεις του, να λάβει υπόψη του άλλες προτάσεις (άλλα σενάρια), να συνεργαστεί με τους συναδέλφους του στο σχολείο. Εκεί που υπήρχε το ένα και ίδιο βιβλίο για όλη την Ελλάδα, τώρα λαμβάνονται υπόψη οι προτάσεις των μαθητών, τα ενδιαφέροντα, οι εμπειρίες και οι μαθησιακές τους ιδιαιτερότητες. Εκεί που η μάθηση αντιμετωπιζόταν ως μια γραμμικού τύπου διαδικασία της λογικής «πάρε και μάθε», τώρα είναι απαραίτητος ο προσεχτικός σχεδιασμός που θα οδηγεί στη μάθηση.

Κατά βάθος πρόκειται για πολλές αλλαγές ταυτόχρονα: πρόταση για αλλαγή του ισχύοντος είδους της διδασκαλίας και πρόταση για αλλαγή στο περιεχόμενο και το συγκείμενο (content and context) της γλωσσικής διδασκαλίας, που σημαίνει κατά βάθος διαφορετική πολιτική πρόταση για το είδος του εκπαιδευτικού που προϋποθέτει/διαμορφώνει το ελληνικό σχολείο. Αλλά μια τέτοια διαφορετική οπτική αποβλέπει πρωτίστως στη διαμόρφωση διαφορετικών μαθητικών ταυτοτήτων, πιο ενεργών, με ικανότητα να χρησιμοποιούν όλα τα μέσα πρακτικής γραμματισμού (παλιότερα και σύγχρονα), με συνεργατικές δεξιότητες και ικανότητες κριτικής ανάγνωσης της νέας (αλλά και παλιότερης) σημειωτικής πραγματικότητας.

7.7.1.2 Η ως τώρα εμπειρία – προβλήματα που μπορεί να προκύψουν

Ο εκπαιδευτικός σήμερα μπορεί να βρει αρκετά σενάρια διδασκαλίας με χρήση ΤΠΕ σε έντυπη ή σε ηλεκτρονική μορφή. Πολλές από αυτές τις διδακτικές προτάσεις είναι αξιόλογες, σε κάποιες όμως περιπτώσεις παρουσιάζονται και προβλήματα. Τα προβλήματα θα μπορούσαν να ταξινομηθούν στις παρακάτω κατηγορίες:

- Στην αντιμετώπιση των ΤΠΕ ως παιδαγωγικών εργαλείων και σπανίως ως μέσων πρακτικής γραμματισμού (αναφέρομαι στο μάθημα της μητρικής και της ξένης γλώσσας). Το γεγονός αυτό είτε οδηγεί στην αξιοποίηση ξεπερασμένης λογικής λογισμικού είτε σε ρηχή

προσέγγιση, όταν έχουμε παραδείγματα με ανοιχτό λογισμικό. Αυτή η διαπίστωση θα πρέπει να αξιοποιηθεί ως αφετηρία, προκειμένου σε κάθε ανάπτυξη νέου σεναρίου να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο γιατί αξιοποιείται το κάθε λογισμικό και να συνδέεται αυτό πολύ στενά με τη θεωρία.

- Στη στατική αντίληψη ως προς τη διδασκαλία. Τα σενάρια έχουν συνήθως έναν αυστηρά καθοδηγητικό, σχεδόν ασφυκτικό, χαρακτήρα που θυμίζουν αρκετά τη λογική των σχολικών εγχειριδίων και τη ροή μιας συνήθους διδακτικής ώρας με τα διδακτικά εγχειρίδια. Σημαντικό ρόλο σε αυτό παίζει η λογική με την οποία εφαρμόστηκαν ως τώρα τα φύλλα εργασίας. Στο πλαίσιο αυτό οι μαθητές δεν έχουν παρά να κάνουν κάποια κλικ στο διαδίκτυο και να συμπληρώνουν μηχανιστικά κάποιες έτοιμες φόρμες εργασίας, η δε συνεργασία που προτείνεται είναι προσχηματική και χωρίς βάθος. Λείπουν οι εναλλακτικές δυνατότητες, οι εναλλακτικές πορείες και η υποστήριξη προς αυτή την κατεύθυνση, με αποτέλεσμα να μην καλλιεργούνται σημαντικές δεξιότητες, όπως: η πρωτοβουλία, η συνδυαστική αναζήτηση, η ουσιαστική συνεργασία, η αξιοποίηση ποικίλων σημειωτικών πόρων.
- Σπάνια επίσης παρουσιάζεται στα σενάρια ο ενεργός ρόλος των παιδιών ως συν-σχεδιαστών της μαθησιακής διαδικασίας και ως ενεργών ταυτοτήτων που θέτουν ερωτήματα και μπορούν να μεταβάλουν τον ρου της διδασκαλίας. Πολύ σπάνια επίσης παρέχεται πλαίσιο για διαφωνία, για διαφορετική διαδρομή κατά την υλοποίηση ενός σεναρίου, για πειραματισμό και ανατροπές κατά την παραγωγή λόγου.
- Στην εστίαση κυρίως στο μάθημα και λιγότερο σε όλο το εύρος της σχολικής ζωής. Είναι πράγματι πολύ λίγα τα σενάρια που αντιμετωπίζουν το σχολείο σε όλο του το εύρος και προτείνουν τρόπους αξιοποίησης των ψηφιακών τεχνολογιών ευρύτερους από αυτούς του μαθήματος. Αλλά και το μάθημα αντιμετωπίζεται σε κάποιες περιπτώσεις με τη λογική της διεκπεραίωσης της διδασκτέας ύλης και όχι της δημιουργικής ανάγνωσης της.
- Θεωρούνται ως αυτονόητα πράγματα που είναι εξαιρετικά σύνθετα. Δεν αρκεί π.χ. να λέμε ότι απλώς βάζουμε τα παιδιά να δουλεύουν σε ομάδες ή ότι ο εκπαιδευτικός βοηθάει τις ομάδες. Το ίδιο και με τους νέους γραμματισμούς κλπ. Χρειάζεται περισσότερη εξειδίκευση (η οποία καλό είναι να ενσωματώνεται στο σενάριο) ως προς το τι σημαίνει δουλεύουν μαζί και υποστηρίζονται από τον εκπαιδευτικό.
- Συχνά η πρόθεση εκλαμβάνεται ως πραγματικότητα και δεν εξειδικεύεται. Διαβάζουμε συχνά, για παράδειγμα, ότι: «Στο πλαίσιο του διδακτικού σεναρίου οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες αντάλλαξαν απόψεις, διαφώνησαν, υπερασπίστηκαν/στήριξαν τη θέση τους με επιχειρήματα, αλλά τελικά λειτούργησαν ως ομάδα». Είναι πολύ συνηθισμένο στη χώρα μας η ευχή ή ο στόχος να εκλαμβάνεται ως πραγματικότητα. Πώς ελέγχθηκε ότι πράγματι συνέβη κάτι τέτοιο; Η έρευνα (διεθνώς και στην Ελλάδα) δείχνει ότι οι στόχοι αυτοί επιτυγχάνονται πολύ δύσκολα. Η δυσκολία αυτή καλό είναι να λαμβάνεται υπόψη κατά την οργάνωση των διδακτικών προτάσεων.

- Συχνά οι διδακτικές προτάσεις οδηγούν σε εκβιαστική χρήση των ΤΠΕ, ενώ μπορεί να είναι ένα από τα μέσα που θα χρησιμοποιηθούν. Γενικά, το σενάριο δεν έχει σχέση μόνο με τις ΤΠΕ, αλλά θα πρέπει να είναι το μέσο που θα χρησιμοποιηθεί σε κάθε μάθημα και να συμπεριλαμβάνει τη χρήση όλων των τεχνολογιών και των μέσων πρακτικής γραμματισμού (π.χ. βιβλίο, χαρτί και μολύβι, πίνακας κλπ.).
- Τα τελευταία κυρίως χρόνια και με τη διάθεση μεγάλου μέρους ψηφιακού υλικού στο διαδίκτυο παρατηρείται η τάση να συνοδεύονται οι διδακτικές προτάσεις με υπερβολικό φόρτο πολυμεσικού υλικού (π.χ. βίντεο) με πολλαπλά αρνητικά αποτελέσματα, όπως: τα παιδιά μετατρέπονται σε θεατές, χωρίς να αλλάζει κάτι ουσιαστικά σε σχέση με το ρόλο τους· αλλοιώνεται συχνά ο στόχος της διδασκαλίας αφού το ενδιαφέρον μεταφέρεται στα πέριξ του κειμένου (π.χ. στα πολλά βίντεο που προβάλλονται, σε βιογραφικού τύπου αφηγήσεις και περιγραφές) και όχι στο ίδιο το κείμενο. Είναι απαραίτητο να έχουμε κατά νου ότι βασικός στόχος της διδασκαλίας είναι και η κατάκτηση της ιδιαιτερότητας του σχολικού λόγου (όπως εκφράζεται στα μαθήματα που διδάσκονται), η οποία δεν επιτυγχάνεται με τη μεταφορά μεγάλου μέρους του ενδιαφέροντος στο θέαμα που εξασφαλίζουν τα πολυμέσα. Η χρήση πολλαπλών πηγών επομένως καλό είναι να γίνεται με προσοχή και σε συνάρτηση πάντα με πολλές άλλες παραμέτρους.
- Ένα σημαντικό ζήτημα που επίσης υποτιμάται είναι αυτό της δόμησης του σχολικού χώρου και χρόνου. Η εστίαση στην ώρα των 45 λεπτών και στην ισχύουσα διάταξη των σχολικών χώρων δεν διευκολύνει την αλλαγή των ισχυόντων, όσες τεχνολογίες και αν αξιοποιηθούν. Για να μεταβληθεί η ίδια η «τεχνολογία της διδασκαλίας», θα πρέπει να γίνουν αλλαγές και στο χρόνο που δίνεται στα παιδιά, στον τρόπο που κινούνται στη σχολική αίθουσα και στην ευχέρεια των κινήσεων που αναπτύσσουν. Προς μια τέτοια κατεύθυνση καλό είναι να γίνονται προτάσεις επαναδόμησης του σχολικού χώρου και χρόνου.
- Τέλος, η εστίαση στα σενάρια δίνει βαρύτητα στη διδακτική ενότητα και υποβαθμίζει το ρόλο του εκπαιδευτικού ως σχεδιαστή του συνόλου της διδασκαλίας από την αρχή της χρονιάς. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο συνολικής ανάγνωσης του διαθέσιμου σχολικού χρόνου, των στόχων του Π.Σ. και των διαθέσιμων μαθησιακών πόρων θα πρέπει να εντάσσεται και το σενάριο. Σε διαφορετική περίπτωση το σενάριο αποτελεί παρένθεση που χρησιμοποιείται, στο βαθμό που χρησιμοποιείται, ελάχιστες φορές το χρόνο συνεισφέροντας στην ύπαρξη ενός παράλληλου curriculum και όχι μιας εναλλακτικής συνολικής οπτικής στη διδασκαλία. Για να έχει νόημα το κάθε σενάριο, είναι απαραίτητο να αποτελεί πολύ καλά τοποθετημένη ψηφίδα στο συνολικό σχέδιο του εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία του μαθήματός του.

Οι εκπαιδευτικοί στις επιμορφώσεις θέτουν ενδιαφέροντα ζητήματα γύρω από τα σενάρια. Σημειώνονται στη συνέχεια κάποια από αυτά:¹

- «Ο σχεδιασμός και η συγγραφή σεναρίων είναι χρονοβόρες διαδικασίες και είναι εξαιρετικά δύσκολο να αποτελούν μόνιμη πρακτική για τους εκπαιδευτικούς.» Αυτό πράγματι ισχύει, αλλά η λύση του προβλήματος βρίσκεται στη συνεργασία και στην ύπαρξη πολλών σεναρίων από τα οποία μπορούν να αντλήσουν οι εκπαιδευτικοί. Αν για παράδειγμα επικρατήσει και στο ελληνικό σχολείο η κουλτούρα της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, όπως συμβαίνει σε όλες τις χώρες του δυτικού κόσμου, τότε ο απαιτούμενος χρόνος περιορίζεται αισθητά. Η ύπαρξη επίσης μεγάλου όγκου σεναρίων που σταδιακά δημιουργούνται αποτελεί μια σημαντική λύση στο πρόβλημα, σε αυτό άλλωστε αποβλέπει και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα ΠΑΚΕ και ΚΣΕ.
- Συναφές με το πρόβλημα αυτό είναι και το πρόβλημα της πατρότητας των σεναρίων που συχνά θίγεται από τους εκπαιδευτικούς, αν δηλαδή μπορούν να παίρνουν άλλα σενάρια και να τα τροποποιούν. Επισημάναμε ήδη ότι τα σενάρια είναι διαθέσιμα σχέδια και με την έννοια αυτή κείμενα που είναι στη διάθεση όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας, για αυτό άλλωστε και δημοσιεύονται. Αποτελούν την αφετηρία για περαιτέρω σχεδιασμό άλλων σεναρίων, για τροποποίηση, ανατροπή κλπ., αρκεί βέβαια να τηρούνται οι ακαδημαϊκοί κανόνες, που σημαίνει ότι θα πρέπει να παρατίθεται σε κάθε σενάριο η βιβλιογραφία και οι πηγές που αξιοποιήθηκαν.
- Ένα άλλο σημαντικό θέμα που θίγεται έχει σχέση με το γεγονός ότι κατά τις επιμορφώσεις κυρίως στα ΚΣΕ η βαρύτητα δίνεται στο να «μάθουν» οι εκπαιδευτικοί κάποια σενάρια, για να μπορέσουν να περάσουν στις εξετάσεις και όχι για να είναι ικανοί να σχεδιάζουν. Στο πλαίσιο αυτό επισημαίνεται ότι οι περιγραφές είναι επίτηδες «υπερβολικές» και «φανταχτερές», ενώ η εφαρμογή των σεναρίων στην πράξη είναι εξαιρετικά πιο «φτωχή». Αυτή είναι όντως μια πραγματικότητα και η λύση βρίσκεται στη συστηματική άσκηση και στην κατανόηση της πολιτικής διάστασης που έχει η εμπλοκή στο (μη) σχεδιασμό μαθησιακού υλικού.

Θα πρέπει να ληφθεί βέβαια υπόψη το γεγονός ότι όσο πιο προχωρημένο είναι ένα σενάριο ή μια δραστηριότητα τόσο πιο πολύ απέχει από τις συνήθεις διδακτικές πρακτικές και όσο πιο πολύ στατικό είναι τόσο πιο εύκολα εφαρμόσιμο. Σκοπός των παρεμβάσεών μας δεν πρέπει να είναι η εκπόνηση σεναρίων που δεν θα εφαρμόσει τελικά κανένας ή θα εφαρμόσουν κάποιοι λίγοι μία ή δύο φορές. Σκοπός είναι να διευρυνθεί το 'yet to be thought' (Bernstein 1996), τα όρια δηλαδή των διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών και να αποκτήσουν μια ενημερότητα

¹ Οι περισσότερες επισημάνσεις προέρχονται από επιμορφούμενους στα ΠΑΚΕ Θεσσαλονίκης, Πάτρας, Ρόδου και Θεσσαλίας (Βόλου) (Μάιος – Δεκέμβριος 2011).

(= αποφυσικοποίηση) γύρω από τις διάφορες επιλογές τους. Αυτό σημαίνει ότι οι διδακτικές προτάσεις διευρύνουν το ρεπερτόριο των στρατηγικών που μπορούν να εφαρμόσουν.

Διαπιστώνεται επομένως η ανάγκη για καλλιέργεια της δυνατότητας ανάπτυξης σεναρίων και δραστηριοτήτων ποικίλων επιπέδων. Είναι γνωστό ότι οι συνθήκες στα σχολεία δεν είναι ομοιόμορφες, όπως επίσης δεν είναι ενιαίες και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Έτσι, κρίνεται απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να κλιμακώνουν σε πολλά επίπεδα την ίδια τη λογική ενός σεναρίου ή μιας δραστηριότητας: π.χ. δραστηριότητες πιο κοντά στο σχολικό βιβλίο, δραστηριότητες που αξιοποιούν το σχολικό βιβλίο αλλά με πιο δημιουργικό τρόπο, σενάρια που εστιάζουν στους διδακτικούς στόχους του Π.Σ. αξιοποιώντας όλες τις τεχνολογίες κλπ.

Η εκπόνηση, επομένως, ενός διδακτικού σεναρίου/μιας δραστηριότητας πρέπει να προκύπτει από έναν ευρύτερο προβληματισμό γύρω από την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη σχολική πραγματικότητα. Τα σενάρια/οι δραστηριότητες που εκπονούνται από τους εκπαιδευτικούς θα πρέπει να πληρούν συγκεκριμένα κριτήρια:

- Έμφαση στην αξιοποίηση ανοιχτών περιβαλλόντων (π.χ. ηλεκτρονικών λεξικών, σωμάτων κειμένων, διαδικτύου για το μάθημα της γλώσσας).
- Έμφαση στη νέα κειμενικότητα (δημιουργία κειμένων που σχετίζονται με το διαδίκτυο).
- Έμφαση στην καλλιέργεια της αξιοποίησης των ΤΠΕ ως περιβαλλόντων πρακτικής γραμματισμού (αξιοποίηση των επεξεργαστών κειμένου, των προγραμμάτων παρουσιάσεων – power point κλπ.) και στο τι σημαίνει διαβάζω και γράφω κείμενα σε ψηφιακά περιβάλλοντα.
- Έμφαση στην καλλιέργεια της δεξιότητας για κριτική ανάγνωση – αξιολόγηση της διαδικτυακής πληροφορίας.
- Παράλληλη καλλιέργεια του γραμματισμού στην ξένη γλώσσα με το νέο γραμματισμό.

Πιο αναλυτικά - και ειδικά για τα γλωσσικά μαθήματα - ένα καλό σενάριο/ δραστηριότητα διακρίνεται από τα εξής χαρακτηριστικά:

- Θέσπιση ενός σαφούς πλαισίου το οποίο θα εξασφαλίζει ενδιαφέρον και νόημα για τους μαθητές, προκειμένου να υλοποιήσουν την εργασία που τους ανατίθεται. Τέτοιου είδους πλαίσιο εξασφαλίζεται συνήθως με τη δημιουργία προτάσεων που έχουν τα χαρακτηριστικά του Project.
- Το πλαίσιο αυτό να εξασφαλίζει και την κατά λειτουργικό ή κριτικό τρόπο αξιοποίηση των ΤΠΕ. Για παράδειγμα, αξιοποίηση των σωμάτων κειμένων προκειμένου να οδηγηθούν επαγωγικά στη διαπίστωση ενός γραμματικού κανόνα ή στην κατανόηση δομών ή λεξιλογίου της ξένης γλώσσας. Αυτή θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι η παιδαγωγική διάσταση της αξιοποίησης των ΤΠΕ.
- Δόμηση του σεναρίου με τρόπο ώστε να αξιοποιούνται ψηφιακά περιβάλλοντα που καλλιεργούν τον νέο γραμματισμό στα παιδιά. Μέσα από τις δραστηριότητες, για

παράδειγμα, που έχουν να ολοκληρώσουν οι μαθητές εκπαιδεύονται παράλληλα στις ιδιαιτερότητες των προγραμμάτων επεξεργασίας κειμένου ή των προγραμμάτων παρουσίασης (Powerpoint) ως μέσα παραγωγής γραπτού λόγου στις ιδιαιτερότητες που έχει το διαδίκτυο και οι βάσεις δεδομένων στην αναζήτηση γλωσσικού υλικού κλπ.

- Καλλιέργεια της πρωτοβουλίας και αυτενέργειας των μαθητών. Ένα καλό σενάριο θέτει προβλήματα και δεν καθοδηγεί στενά, σχεδόν μηχανιστικά, τις κινήσεις των παιδιών. Στο πλαίσιο αυτό αφήνουμε χώρο για αναζήτηση, προβληματισμό, χρήση άλλων μέσων (ψηφιακών ή μη), για συνεργασία με εκπαιδευτικό και συμμαθητές, για εναλλακτικούς δρόμους υλοποίησης. Αφήνουμε επίσης χώρο για ανάδειξη του προσωπικού εγγράμματος habitus των παιδιών, τα οποία δεν θεωρούμε πειθαρχημένα υποκείμενα έτοιμα να καταναλώσουν και «να μάθουν» κάθε νέα γνώση που σερβίρεται.
- Παροχή πολλών ευκαιριών για πρόσληψη και παραγωγή ποικίλων κειμένων: προφορικών, γραπτών και πολυτροπικών.
- Παροχή δυνατοτήτων για συνεργασία μεταξύ των μαθητών και συνεργατική αναζήτηση της γνώσης.
- Ενίσχυση της λογικής του σχεδιασμού (design), που σημαίνει ότι αξιοποιούνται ποικίλα περιβάλλοντα πρακτικής γραμματισμού και σημειωτικά συστήματα για την συγγραφή πολυτροπικών και πολυμεσικών κειμένων (π.χ. ψηφιακές ιστορίες, ιστοεξερευνήσεις, infographics). Στο πλαίσιο αυτό ευνοούμε τον πειραματισμό και τη δημιουργικότητα στους μαθητές.
- Εξασφάλιση δημιουργικού ρόλου, επίσης, στον εκπαιδευτικό. Που σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός έχει σημαντικό μερίδιο στην υποστήριξη της μάθησης – και όχι στην παροχή έτοιμης γνώσης –, στη δημιουργία δηλαδή της σκαλωσιάς (scaffolding) για την επικείμενη εξέλιξη (Vygotsky, Bruner).

7.7.1.3 Ο ρόλος των σεναρίων στη διαδικασία διαμόρφωσης εγγράμματος ταυτοτήτων

Σε μία προσπάθεια «ανάγνωσης» των σεναρίων στο πλαίσιο της διδασκαλίας, θα επιχειρήσουμε να αναδείξουμε τις σημαντικές επιπτώσεις στη συγκρότηση της εγγράμματης ταυτότητας των μαθητών μας. Μεγάλο μέρος του προβληματισμού στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ δίνει έμφαση σε εξαιρετικά επιφανειακά στοιχεία, όπως είναι η δημιουργία υποδομών, η ανάπτυξη λογισμικού και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διδακτική αξιοποίηση του λογισμικού. Πρόκειται για μια προσέγγιση εξαιρετικά ρηχή και κάθε άλλο παρά ουδέτερη από μια βαθύτερη πολιτική οπτική, η οποία είναι γνωστή με τον όρο «εργαλειακή λογική». Οι συνέπειες της προσέγγισης αυτής είναι ήδη ορατές: παρά τους πόρους που έχουν επενδυθεί (ή καλύτερα σπαταληθεί) διεθνώς προς αυτή την κατεύθυνση, τα αποτελέσματα είναι πολύ φτωχά. Είναι

γνωστή διεθνώς η κριτική που ασκείται προς αυτή την κατεύθυνση, με ενδεικτικό παράδειγμα τον τίτλο του βιβλίου του Larry Cuban (2001) *Oversold and Underused*, το οποίο αναφέρεται στην εικοσαετή εμπειρία των ΗΠΑ, όπου οι υπολογιστές πουλήθηκαν κατά εκατοντάδες χιλιάδες στα σχολεία, αλλά έμειναν σχεδόν αχρησιμοποίητοι.

Η συγκεκριμένη, βέβαια, κριτική εστιάζει στις τεχνικές και άλλες δυσκολίες του πράγματος, συνεχίζοντας μια σημαντική επιστημονική παράδοση ως προς τη γενικότερη δυσκολία εισαγωγής καινοτομιών στην εκπαίδευση² και υποβαθμίζει άλλες πολύ σημαντικές παραμέτρους, όπως το είδος των διδακτικών πρακτικών στο πλαίσιο των οποίων θα αξιοποιηθούν οι ΤΠΕ στη διδασκαλία. Αγνοείται, δηλαδή, το γεγονός ότι η διδακτική διαδικασία κινείται – συνειδητά ή ασυνειδητά – στο πλαίσιο κάποιας ή κάποιων διδακτικών παραδόσεων με συγκεκριμένες συνέπειες ως προς το «τι», «πώς» και «πότε» της διδασκαλίας. Πρόκειται για διδακτικές παραδόσεις και εκδοχές που μπορεί να διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους και που η υιοθέτησή τους οδηγεί στη συγκρότηση διαφορετικού τύπου εγγράμματων υποκειμένων· με αυτή την έννοια η διδασκαλία αποτελεί μια βαθιά πολιτική επιλογή, με το περιεχόμενο που δίνει ο Αριστοτέλης στον όρο «πολιτικός» (Gee 1996).

Προκειμένου να γίνει αυτό κατανοητό μπορούμε να διακρίνουμε τρεις διαφορετικές εκδοχές αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδασκαλία, και επομένως τριών τύπων σενάρια, με βάση τον βαθμό της καινοτομίας τους:

1. Αξιοποίηση των ΤΠΕ σε πιο παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας

Στο πλαίσιο μιας περισσότερο παραδοσιακής και δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει τις ΤΠΕ απλά ως ένα εποπτικό μέσο, για να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών και να δια φωτίσει ορισμένα σημεία της ύλης. Στην ίδια κατεύθυνση κινούνται και τα λογισμικά που εστιάζουν στην εκμάθηση των γλωσσικών δομών με στατικό και μηχανιστικό τρόπο. Η προσέγγιση αυτή αποδίδει στα παιδιά έναν ιδιαίτερα παθητικό ρόλο.

Ανάμεσα στα πλεονεκτήματα αυτής της προσέγγισης συμπεριλαμβάνονται τα ακόλουθα:

- Τα παιδιά ζωηρεύουν και δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για το μάθημα.
- Τα περισσότερα χρώματα και η μικρή έστω αλληλεπίδραση που παρατηρείται καθιστούν ευκολότερη τη μάθηση, σε σχέση με το έντυπο βιβλίο.
- Δεν ανατρέπεται ο διαθέσιμος σχολικός χρόνος και χώρος, αφού δεν χρειάζονται ιδιαίτερες ανατροπές για να αξιοποιηθούν οι ΤΠΕ: συχνά ο εποπτικός ρόλος γίνεται με την προσθήκη ενός προτζέκτορα ή ενός διαδραστικού πίνακα.
- Ο εκπαιδευτικός θεωρεί ότι προετοιμάζει τα παιδιά για το μέλλον.

² Βλ. π.χ. Fullan 1993.

Ανάμεσα στα μειονεκτήματα αυτής της προσέγγισης συγκαταλέγονται τα ακόλουθα:

- Συνήθως τα παιδιά είναι εξοικειωμένα με πιο «προχωρημένα περιβάλλοντα (π.χ. ηλεκτρονικά παιχνίδια, διαδίκτυο) και πολύ γρήγορα θα βαρεθούν.
- Η μάθηση είναι επιφανειακή: δεν συνδέει τη γλώσσα με την κοινωνία και ευνοεί την απομνημόνευση.
- Δεν αλλάζει κάτι σημαντικό σε σχέση με την ουσία της διδασκαλίας, αφού με τέτοιου είδους μπιχεβιοριστικά λογισμικά ενισχύεται η μηχανιστική διάσταση της μάθησης.
- Πρόκειται για κάτι «ψεύτικα νέο»: το μέλλον δεν έχει σχέση με μηχανιστικές δυνατότητες.

Η γλώσσα στο πλαίσιο αυτό αντιμετωπίζεται ως κώδικας αποκομμένος από την κοινωνία και τη χρήση, η δε διδασκαλία της αντιμετωπίζεται ως άθροισμα επιμέρους δομών που θα πρέπει να διδαχθούν στα παιδιά, για «να μάθουν τη γλώσσα τους». Πρόκειται για μια *αθροιστική λογική* στη γλωσσική διδασκαλία, που έχει ευρύτατη διάδοση στην ελληνική εκπαίδευση και δεν περιορίζεται μόνο στη διδασκαλία των δομών, αλλά και των κειμένων (Κουτσογιάννης 2010α). Πίσω από τέτοιες χρήσεις των ΤΠΕ είναι εύκολο να αναγνωριστούν παραδοσιακές θεωρίες ως προς τη μάθηση, αφού η έμφαση δίνεται στην απομνημόνευση και ο υπολογιστής χρησιμοποιείται ως ερέθισμα, για να γίνει η μάθηση ευκολότερη (συμπεριφορισμός). Η συγκεκριμένη πρόταση κατασκευάζει και συγκεκριμένου τύπου μαθητές: οι γνώσεις τους αφορούν τη δομή της γλώσσας, οι δυνατότητες δε ανάληψης πρωτοβουλιών συνεργασίας, κριτικής σκέψης κτλ. που αποκτούν είναι ανύπαρκτες.

Η συγκεκριμένη προσέγγιση ανήκει στις πρώτες απόπειρες αξιοποίησης των υπολογιστών στη διδασκαλία (δεκαετία 1970), όταν οι απόψεις για τη διδασκαλία της γλώσσας κινούνταν σε σημαντικό βαθμό ακόμη σε ανάλογα παραδοσιακά πλαίσια. Η οπτική αυτή είναι συχνά ελκυστική από τους εκπαιδευτικούς, γιατί ταιριάζει εύκολα με το κυρίαρχο μοντέλο διδασκαλίας στην εκπαίδευσή μας και μπορεί να υλοποιηθεί εύκολα, αν εξαιρέσει κανείς κάποιον απαραίτητο συντονισμό με την ύλη και την ύπαρξη κάποιων στοιχειωδών υποδομών.

2. Αξιοποίηση των ΤΠΕ σε πιο καινοτόμες κατευθύνσεις

Οι ΤΠΕ δίνουν ευκαιρίες σε εκπαιδευτικούς να κινηθούν και σε πιο σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις³ κυρίως προς την κατεύθυνση του δημιουργικού ρόλου των μαθητών, οι οποίοι δεν παρακολουθούν απλώς τον εκπαιδευτικό αλλά εμπλέκονται δημιουργικά στην παραγωγή της σχολικής γνώσης, αναπτύσσουν γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες υψηλότερου επιπέδου, ενώ εξοικειώνονται ταυτόχρονα με πρακτικές του ψηφιακού γραμματισμού αξιοποιώντας λειτουργικά τα νέα μέσα (λειτουργικός ψηφιακός γραμματισμός / λειτουργικός νέος

³ Με τον όρο «σύγχρονες προσεγγίσεις» νοούνται σύγχρονες διδακτικές θεωρήσεις και θεωρίες μάθησης, όπως η προσέγγιση του εποικοδομισμού (η μάθηση ως διαδικασία δημιουργίας της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές) και οι κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις (η μάθηση ως αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης και συμμετοχής σε κοινωνικές ομάδες).

γραμματισμός). Στο πλαίσιο αυτό η τάξη μετατρέπεται σταδιακά σε κοινότητα δημιουργικής μάθησης. Μια τέτοιου είδους διδακτική λογική απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να διαβάσει «την ύλη» που έχει να διδάξει περισσότερο δημιουργικά και κάθετα και λιγότερο διεκπεραιωτικά – γραμμικά. Θεωρητική αφηρησία της προσέγγισης αυτής είναι το τρίπτυχο: το παιδί μαθαίνει, όταν ψάχνει· η μελέτη της γλώσσας πρέπει να συνδέεται με τη χρήση της και η κατανόηση της γραμματικής δεν πρέπει να γίνεται αποκομμένα από τη χρήση της.

Τα οφέλη της προσέγγισης αυτής είναι, μεταξύ άλλων, τα ακόλουθα:

- Δημιουργική εμπλοκή των παιδιών στη διερεύνηση της γνώσης – δημιουργικά εγγράμματα υποκείμενα.
- Σύνδεση της γλώσσας με τη ζωή και όχι κανόνες αναπλαισιωμένοι,
- Σύνδεση με την κειμενική πραγματικότητα.

Τα μειονεκτήματα από μια τέτοια προσέγγιση μπορούν να συνοψιστούν στα ακόλουθα:

- Η υλοποίηση είναι δύσκολη. Οι υπολογιστές χρησιμοποιούνται μόνο ευκαιριακά.
- Οι ΤΠΕ χρησιμοποιούνται μόνο ως παιδαγωγικά περιβάλλοντα (βλ. επόμενη προσέγγιση).
- Υπάρχει έλλειψη κριτικής διάστασης (βλ. επόμενη προσέγγιση).

Το θεωρητικό υπόβαθρο αυτής της προσέγγισης είναι η επικοινωνιακή και κειμενοκεντρική οπτική, που αναδεικνύει τη χρήση της γλώσσας σε συνδυασμό με τη δομή της. Στο πλαίσιο αυτό ο μαθητής είναι αυτός που «γεμίζει τον διδακτικό χώρο και χρόνο» με βοηθητικό τον ρόλο του εκπαιδευτικού. Έτσι, τα παιδιά ενεργοποιούνται, αποκτώντας παράλληλα γνώσεις για τη γλώσσα. Αλλάζοντας το όλο διδακτικό πλαίσιο, μεταβάλλεται και ο ρόλος του υπολογιστή, ο οποίος δεν είναι πια *μέσο διδασκαλίας*, αλλά *περιβάλλον* που παρέχει τις δυνατότητες για έρευνα. Είναι προφανές ότι μια τέτοιου είδους προσέγγιση είναι δύσκολο να αντιμετωπιστεί θετικά από εκπαιδευτικούς που αντιμετωπίζουν τη διδασκαλία της γλώσσας ως ένα άθροισμα σελίδων που θα πρέπει να «καλυφθούν», αγνοώντας τι πράγματι είναι απαραίτητο να μάθουν τα παιδιά και πώς. Η προσέγγιση αυτή είναι σαφώς μεταγενέστερη χρονικά (από τη δεκαετία του 1980 και ύστερα, κυρίως), όταν η διδασκαλία της γλώσσας δε στηριζόταν στην αποπλαισιωμένη διδασκαλία των δομών και τα επιμέρους γλωσσικά στοιχεία κατανοούνταν στο πλαίσιο των κειμένων και της επικοινωνίας. Στο πλαίσιο αυτό οι υπολογιστές άρχισαν να αντιμετωπίζονται όχι ως διδακτικές μηχανές, αλλά ως διερευνητικά παιδαγωγικά περιβάλλοντα.

3. Αξιοποίηση των ΤΠΕ προς την κατεύθυνση του κριτικού και νέου γραμματισμού

Η εκπαιδευτική πρόταση του κριτικού νέου γραμματισμού δεν αρκείται στην αξίωση για απλή καλλιέργεια του λειτουργικού ψηφιακού γραμματισμού, αλλά επιχειρεί να προσθέσει την κριτική διάσταση στην προσέγγιση του νέου γραμματισμού. Στον πυρήνα των σκέψεων αυτών υπάρχει η λογική της αμφισβήτησης και απομυθοποίησης των υπολογιστών ως ουδέτερων τεχνολογικών

μέσων πρακτικής γραμματισμού και η προσπάθεια συνειδητής σύνδεσής τους με τη συγκεκριμένη οικονομική και κοινωνική πραγματικότητα που τους δημιουργεί (Koutsogiannis 2004).

Στόχοι αυτής της προσέγγισης, μεταξύ άλλων, είναι:

- Η διερεύνηση ενός ζητήματος σε βάθος (εν μέρει καλύπτεται και από την προσέγγιση 2),
- Η σύνδεση με τη γλωσσική πραγματικότητα (εν μέρει καλύπτεται και από την προσέγγιση 2),
- Η κατανόηση μεταγλωσσικών ζητημάτων,
- Η κατανόηση της ιδιαιτερότητας του διαδικτύου ως επικοινωνιακού περιβάλλοντος (νέος γραμματισμός),
- Η κατανόηση και παραγωγή λόγου σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα (νέος γραμματισμός).

Τα οφέλη που προκύπτουν από μια τέτοια προσέγγιση είναι τα ακόλουθα:

- Λειτουργική κατάκτηση του νέου γραμματισμού
- Δημιουργία δημιουργικών εγγράμματων μαθητών
- Οργανική σύνδεση της γλώσσας με ποικίλες όψεις της ζωής – κριτική οπτική
- Διαθεματική προσέγγιση

Τα προβλήματα που μπορεί να απορρέουν είναι τα ακόλουθα:

- Η υλοποίηση της διδασκαλίας αυτής είναι δύσκολη.
- Είναι δύσκολη η ανεύρεση του χρόνου.
- Συχνά δεν προβλέπονται αυτά από τα ισχύοντα σχολικά βιβλία.
- Δεν υπάρχουν οι απαραίτητες θεσμικές προϋποθέσεις (π.χ. υλικό, κατάτμηση χρόνου, κ.α.)

Η συγκεκριμένη πρόταση είναι σαφώς πιο πρόσφατη επιστημονικά. Στο πλαίσιο αυτό οι υπολογιστές δεν είναι απλώς μέσα που μπορούν να συνεισφέρουν στην καλύτερη διδασκαλία της γλώσσας, αλλά *μέσα πρακτικής γραμματισμού* με συγκεκριμένες ιδιαιτερότητες. Το θεωρητικό υπόβαθρο που διαπερνά την πρόταση αυτή αναγνωρίζει ότι το επικοινωνιακό τοπίο είναι πιο σύνθετο σήμερα, ότι η επικοινωνία δε γίνεται μόνο με τα έντυπα, ότι το διάβασμα και η συγγραφή κειμένων στα νέα περιβάλλοντα έχει ιδιαιτερότητες. Παράλληλα αναδεικνύεται ότι ο τρόπος που οργανώνουμε τη διδασκαλία μας μέσα από διδακτικά σενάρια.

Από την ενδεικτική παρουσίαση των τριών διαφορετικών προσεγγίσεων είναι προφανές ότι ανάλογα με την προσέγγιση που θα ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί *αναπλαισιώνουν* τελείως διαφορετικά τις ψηφιακές τεχνολογίες στο μάθημά τους. Ο διαφορετικός αυτός τρόπος αναπλαισίωσης έχει σημαντικές συνέπειες για τη γλώσσα, για τα παιδιά, για το είδος του σχολείου που δημιουργείται σε κάθε περίπτωση. Αναδεικνύεται ότι το σχολείο και η διδασκαλία δεν είναι κάτι στατικό και δεδομένο, αλλά ότι κατασκευάζεται κάθε φορά διαφορετικά ανάλογα με τις θεωρίες που υιοθετούμε και τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουμε.

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι πίσω από την κάθε προσέγγιση δεν υπάρχει απλώς μια διαφορετική θεωρητική αφετηρία, αλλά μια διαφορετική πολιτική οπτική, με την έννοια ότι η κάθε προσέγγιση εκβάλλει στην εκγύμναση διαφορετικού τύπου μελλοντικών πολιτών. Επομένως, το πρόβλημα δεν είναι η τεχνολογία (νέα και παλιότερη), αλλά η πολιτική κατεύθυνση που υπηρετεί στο ελληνικό σχολείο.

Οι παραπάνω εκδοχές μπορούν να πάρουν κάπως διαφορετικό περιεχόμενο ανάλογα με το εκάστοτε διδακτικό αντικείμενο, χωρίς αυτό να αλλάζει τις διδακτικές και παιδαγωγικές αρχές που προϋποθέτουν.

7.7.1.4 Το Μικρο-σενάριο (μ-σενάριο) και η μικρο-δραστηριότητα (μ-δραστηριότητα)

Καθώς το σενάριο αποτελεί ένα ιδιαίτερα σύνθετο είδος κειμένου το οποίο αναπτύσσεται στην επιμόρφωση Β2 και η συγγραφή του είναι μια απαιτητική διαδικασία, για την επιμόρφωση Β1 επιλέχθηκε η αξιοποίηση του μ-σεναρίου και της μ-δραστηριότητας ως ενδιάμεσο στάδιο και πρώτο βήμα για τη δημιουργία ενός σεναρίου.

Το μ-σενάριο

Στην επιμόρφωση Β επιπέδου, το μ-σενάριο έρχεται ως πρώτο στάδιο ετοιμασίας στην επιμόρφωση Β1 και οι διαφορές του από το ολοκληρωμένο σενάριο που αναπτύσσεται στην επιμόρφωση Β2, είναι κυρίως οι εξής:

- Η δομή παραμένει ουσιαστικά η ίδια. Όμως η θεωρητική, όπως και η βιβλιογραφική τεκμηρίωση, δεν χρειάζεται να είναι εκτενής αλλά περισσότερο εστιασμένη στη λογική και τα περιεχόμενα του μ-σεναρίου. Η στοχοθεσία, επίσης, παρουσιάζεται με πιο συνοπτικό τρόπο.
- Βασικό διαφοροποιητικό στοιχείο είναι ότι ένα μ-σενάριο αφορά τον διδακτικό σχεδιασμό σε ένα μικρότερο χρονικό πλαίσιο. Ενώ ένα σενάριο συνήθως αφορά ένα αριθμό διδακτικών ωρών που σε πολλές περιπτώσεις ξεπερνά ακόμα και τις δέκα ώρες, το μ-σενάριο εστιάζει σε μικρότερο χρονικό διάστημα, από 1 έως το πολύ 3-4 διδακτικές ώρες. Έτσι, το μ-σενάριο αφορά ένα πρώτο επίπεδο διδακτικού σχεδιασμού, ώστε να είναι εύκολα εφαρμόσιμο στα ισχύοντα εκπαιδευτικά πλαίσια. Ένα παράδειγμα: πολύ συχνά τα διδακτικά εγχειρίδια προβλέπουν και προτείνουν μικροεργασίες ή εργασίες τύπου project στο κάθε κεφαλαίο, οι οποίες είναι συνήθως (ή μπορούν να γίνουν εύκολα) διερευνητικού και συνεργατικού χαρακτήρα. Οι εργασίες αυτές, που συχνά παραλείπονται, λόγω έλλειψης χρόνου, θα μπορούσαν να αναπτυχθούν σε μ-σενάρια.

- Η εστίαση ενός μ-σεναρίου είναι περισσότερο τοπική και ευέλικτη και μπορεί να παρακολουθεί με μεγαλύτερη πιστότητα τη διάταξη της ύλης, όπως παρέχεται στο σχολικό εγχειρίδιο, ενώ δεν χρειάζεται ευρύτερο σχεδιασμό των διαθέσιμων μαθησιακών πόρων και στόχων που πρέπει να τεθούν από την αρχή της σχολικής χρονιάς, όπως στην περίπτωση των σεναρίων.
- Το μ-σενάριο αποτελεί επί της ουσίας μια κατά βάθος άσκηση για τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να τους εξοικειώσει σταδιακά σε πιο δημιουργικές μορφές διδασκαλίας. Αποτελεί το ενδιάμεσο σκαλοπάτι, προκειμένου να μπορεί να μεταβαίνει η διδασκαλία και προς την κατεύθυνση των σεναρίων. Από την άλλη, αποτελεί ένα σημαντικό βήμα για εφαρμογή των θεωριών και αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων σε μικρή – ευκολότερα ελέγξιμη κλίμακα. Με αυτή την έννοια θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε το μ-σενάριο ως λιγότερο φιλόδοξο στη στόχευσή του από όσο ένα πλήρες εκπαιδευτικό σενάριο, αλλά εξίσου φιλόδοξο στο να αναδειχθεί η λεπτομέρεια και η πολυπλοκότητα της διδασκαλίας.
- Τέλος, μέσω του μ-σεναρίου είναι ευκολότερα εφικτό να αναδειχθεί ο ρόλος των μ-δραστηριοτήτων.

Η μ-δραστηριότητα

Η διδασκαλία δεν είναι συνήθως κάτι ενιαίο, αλλά συγκροτείται από επιμέρους *διδακτικά συμβάντα*, τα οποία θα αποκαλούμε *μικρο-δραστηριότητες*. Πρόκειται για τις ελάχιστες διδακτικές ενότητες, οι οποίες έχουν σαφή χρονικά όρια (αρχή, μέση και τέλος) και πλήρες διδακτικό νόημα, δεν αποτελούν όμως αυτόνομες διδακτικές οντότητες, όπως το σενάριο και το μ-σενάριο αλλά αποτελούν τη μικρότερη ενότητα ενός μ-σεναρίου. Από χρονική άποψη οι μ-δραστηριότητες μπορούν να είναι πολύ μικρές (π.χ. 5-10 λεπτά) ή μεγαλύτερες, ανάλογα πάντα με το εύρος που έχει το μ-σενάριο στο οποίο ανήκουν. Εδώ η βαρύτητα δίνεται στη λεπτομέρεια της διδακτικής πραγμάτωσης.

Για παράδειγμα, τέσσερις συνήθεις μ-δραστηριότητες είναι οι παρακάτω:

- μ-δραστηριότητα 1: οι μαθητές διαβάζουν ένα ψηφιακό κείμενο και συζητούν γύρω από αυτό,
- μ-δραστηριότητα 2: οι μαθητές συγγράφουν από κοινού ένα κείμενο και συζητούν γύρω από αυτό,
- μ-δραστηριότητα 3: οι μαθητές παρουσιάζουν τις εργασίες τους στην τάξη,
- μ-δραστηριότητα 4: οι μαθητές απαντούν σε ασκήσεις που τους έχουν δοθεί.

Η μεταφορά του ενδιαφέροντος στα διδακτικά συμβάντα, επομένως, στις *μ-δραστηριότητες* δεν γίνεται τυχαία, αλλά γίνεται για να αναδειχθεί περισσότερο η σπουδαιότητα που έχει η

εστίαση στο κύτταρο αυτό της διδασκαλίας. Έχει, για παράδειγμα, παρατηρηθεί ότι κατά την πραγμάτωση των μ-δραστηριοτήτων (με ή χωρίς τα ψηφιακά μέσα) δεν δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα σε καίριες λεπτομέρειες, όπως οι ακριβείς ρόλοι και τα όρια δράσεων και πρωτοβουλίας των εκπαιδευτικών και των μαθητών, η αλληλεπίδραση μέσα στην τάξη και η συσχέτισή της με τη μάθηση κ.λπ. Ακόμη, σε κάποιες περιπτώσεις, όταν επιλέγεται η παράθεση σχετικών λεπτομερειών, αυτό γίνεται με την αναφορά γενικόλογων θεωρητικών στοιχείων (π.χ. «ο εκπαιδευτικός δεν είναι αυθεντία, αλλά καθοδηγεί», «οι μαθητές συνεργάζονται» κ.λπ.), τα οποία είτε δεν συνάδουν με τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων είτε λειτουργούν ως μηχανιστικές θεωρητικές αναφορές, που επαναλαμβάνονται συχνά σχεδόν αυτούσια σε ποικίλες προτάσεις διδασκαλίας, χωρίς να αποτυπώνουν στον μικροσκοπικό φακό τις ιδιαιτερότητες της κάθε διδασκαλίας.

Ας κάνουμε την υπόθεση εργασίας ότι οι μαθητές παρουσιάζουν σε πρόγραμμα παρουσίασης την εργασία τους. Βασικά ερωτήματα είναι: Πώς προκαλούμε συζήτηση γύρω από την παρουσίαση των μαθητών και σε ποια ζητήματα εστιάζουμε; Πώς αναμένουμε να είναι η παρουσίαση αυτή; Ο προβληματισμός γύρω από τα θέματα αυτά θέτει στο μικροσκόπιο αρκετά ζητήματα διδακτικής, όπως:

- Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος δεν μπορεί να είναι διακοσμητικός κατά τις παρουσιάσεις των μαθητών αλλά να λειτουργεί με τη λογική της «Ζώνης της επικείμενης εξέλιξης» κατά τον Vygotsky, δημιουργώντας μαθησιακές «γέφυρες» ανάμεσα σε όσα ήδη γνωρίζουν οι μαθητές και σε όσα αναμένεται να μάθουν. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός κατά τον συντονισμό του σχολιασμού μιας παρουσίασης στην ολομέλεια της τάξης μπορεί να θέτει μεταγνωστικά ερωτήματα στα παιδιά, ώστε να τα υποστηρίξει να εκθέσουν τις διαδικασίες και τις στρατηγικές με βάση τις οποίες δούλεψαν, σκέφτηκαν, έγραψαν κ.λπ. Οι παρεμβάσεις του, ωστόσο, δεν πρέπει να είναι υπερβολικά καθοδηγητικές, δεν πρέπει να διακόπτει συνεχώς τον ρου των παρουσιάσεων και να θέτει επιφανειακού τύπου ερωτήματα. Η αναφορά σε τέτοιου είδους λεπτομέρειες αναδεικνύει το βαθύτερο σκεπτικό με βάση το οποίο σχεδιάζεται μια μ-δραστηριότητα και είναι απαραίτητη η εστίαση σε αυτή.
- Το είδος του κειμένου που δημιουργούν οι μαθητές. Συχνά οι μαθητές μεταφέρουν απλώς τις σκέψεις τους σε ένα λογισμικό παρουσίασης, χωρίς να δίνουν βαρύτητα στο είδος της παρουσίασης ως κειμένου που διαμορφώνουν και στο πώς θα μοιράσουν την παρουσίαση ανάμεσα σε αυτά που θα γράψουν και σε αυτά που θα πουν προφορικά. Στην περιγραφή μιας μ-δραστηριότητας είναι σημαντικό να επισημαίνεται η εστίαση που δίνει ο εκπαιδευτικός σε τέτοιου είδους ζητήματα, ώστε να γίνουν απολύτως σαφείς οι στόχοι του και οι τρόποι επίτευξής τους.
- Το είδος της συζήτησης που θα γίνει γύρω από την παρουσίαση. Είναι απαραίτητο τα κείμενα και οι παρουσιάσεις των μαθητών να αποτελούν αφετηρία προβληματισμού και γόνιμης συζήτησης σε ζητήματα που αναδεικνύονται. Και η διάσταση αυτή θα πρέπει να

επισημαίνεται και να σχολιάζεται ρητά κατά την περιγραφή μιας μ-δραστηριότητας, ώστε να αναδεικνύεται πώς ακριβώς ο εκπαιδευτικός κατανοεί τη διδακτική αξιοποίηση των παρουσιάσεων.

- Τον ρόλο των ψηφιακών μέσων στην όλη διαδικασία. Στο συγκεκριμένο παράδειγμα ο ρόλος των μέσων είναι πολύ σημαντικός, αφού συνεισφέρουν στο να διαμορφωθεί ένα τελειώς διαφορετικό κείμενο παρουσίασης, ευνοούν τη συζήτηση και ανάδειξη της λεπτομέρειας, δίνουν συγκεκριμένους ρόλους στους μαθητές. Όλα αυτά δεν φαίνονται, αν δεν αναδειχθούν με συστηματικότητα και λεπτομέρεια.

Με βάση τα παραπάνω παραδείγματα, μια μ-δραστηριότητα δεν αποτελεί αυτόνομη μονάδα, αλλά ενυπάρχει στη μεγαλύτερη μονάδα του μ-σεναρίου, μέσα στην οποία αποκτά το πλήρες της νόημα. Για παράδειγμα, μια μ-δραστηριότητα ανάγνωσης ψηφιακών κειμένων αποκτά νόημα, όταν αντιμετωπίζεται μαζί με τις άλλες μ-δραστηριότητες που την πλαισιώνουν: οι μαθητές διαβάζουν ψηφιακά κείμενα (1^η μ-δραστηριότητα), οι μαθητές συνθέτουν μια παρουσίαση σε λογισμικό παρουσίασης με βάση τα κείμενα που έχουν διαβάσει (2^η μ-δραστηριότητα) και, τέλος, οι μαθητές παρουσιάζουν τις εργασίες τους (3^η μ-δραστηριότητα). Και οι τρεις μ-δραστηριότητες, ως συνδεδεμένα σκέλη μιας αλυσίδας διδακτικών συμβάντων, μπορούν να αποτελέσουν ένα πλήρες μ-σενάριο, το οποίο μπορεί να είναι μέρος ενός ευρύτερου σεναρίου.

Βέβαια, η *μ-δραστηριότητα* μπορεί να είναι και εμβόλιμη σε κάποιο **σενάριο**. Αυτό μπορεί να γίνει, αν ο εκπαιδευτικός διαπιστώσει ότι χρειάζεται ειδική εστίαση σε κάποιο θέμα που κρίνει ότι είναι απαραίτητο να γίνει σε κάποια δεδομένη στιγμή. Αν οι μαθητές, για παράδειγμα, γράφουν ένα κείμενο σε πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου και διαπιστωθεί ότι, παρότι έχει εξηγηθεί στο παρελθόν, αρκετά παιδιά έχουν πρόβλημα στην κατανόηση του πώς λειτουργεί ο μηχανικός ορθογραφικός έλεγχος κ.λπ., τότε μπορεί να ακολουθήσει μία μ-δραστηριότητα με συγκεκριμένη εστίαση.

Με βάση τα παραπάνω, η μ-δραστηριότητα αποτελεί οργανικό μέλος μιας συνολικής άρθρωσης, του μ-σεναρίου. Με την έννοια της μ-δραστηριότητας η εστίαση μετατοπίζεται στη λεπτομέρεια της διδακτικής πράξης. Η μ-δραστηριότητα, ως μια περισσότερο διαχειρίσιμη μονάδα, εστιάζει στο ερώτημα πώς αξιοποιούνται οι ψηφιακές τεχνολογίες και πώς, γενικότερα, επιτυγχάνεται το μέγιστο παιδαγωγικό όφελος σε κάθε διδακτικό συμβάν.

Οι επιμορφωτές είναι απαραίτητο να μπορούν να κινούνται με άνεση στις τρεις αυτές βασικές διδακτικές μονάδες – το σενάριο, το μ-σενάριο και τη μ-δραστηριότητα – και κυρίως να μπορούν να κρίνουν σε ποιες περιπτώσεις εκπαιδευτικών χρειάζεται να ξεκινήσουν από το μεγάλης έκτασης σενάριο ή το μ-σενάριο, σε ποιες είναι απαραίτητο να αναλύουν σε βάθος μ-δραστηριότητες κ.ο.κ. Βασικό είναι να έχουν τη δυνατότητα να ενσωματώνουν τη θεωρία σε όλες αυτές τις μονάδες και το αντίθετο: σε παραδείγματα να μπορούν να ανιχνεύουν τη θεωρητική τους βάση και να μπορούν να ασκούν καλά τεκμηριωμένη κριτική.

Παρά τη σημασία της δομής και του περιεχομένου που έχει ένα μ-σενάριο και μία μ-δραστηριότητα, καθώς διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίσουν τα δομικά στοιχεία και τις ιδιαιτερότητες των συγκεκριμένων κειμενικών ειδών, σημαντικό είναι να αντιληφθούμε και να συμφωνήσουμε στο βαθύτερα πολιτικό περιεχόμενο που αποκτάει η κάθε πρότασή μας για διδακτική αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων (ή γενικότερα η κάθε πρόταση) από τη στιγμή που καλλιεργεί συγκεκριμένου τύπου δεξιότητες —επομένως και υποκειμενικότητες—, αναδεικνύει ή αποσιωπά θέματα, προτείνει την αξιοποίηση συγκεκριμένων τεχνολογιών με συγκεκριμένο τρόπο και επομένως συνεισφέρει στο πώς αντιλαμβανόμαστε τον σχολικό γραμματισμό στην εποχή μας. Ως εκ τούτου, το βαθύτερο πολιτικό διακύβευμα κρύβεται στις προτάσεις που υπάρχουν στα όποια δομικά μέρη ενός μ-σεναρίου και μιας μ-δραστηριότητας και στη λογική που τις διαπερνά.

7.7.1.5 Από τα σενάρια στις κοινότητες γραμματισμού

Τα σενάρια αποτελούν ψηφίδες διδακτικής πρακτικής, η έμφαση επομένως σε αυτά είναι απαραίτητη, αφού συνεισφέρει σημαντικά:

- στο να γίνεται προσεχτικός σχεδιασμός κατά την προετοιμασία της διδασκαλίας. Κάτι τέτοιο είναι ιδιαίτερα απαραίτητο στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπου το βιβλίο αποτελεί το σημαντικότερο και – σε πολλές περιπτώσεις – τον αποκλειστικό μαθησιακό πόρο στον οποίο στηρίζονται οι εκπαιδευτικοί.
- στο να δίνεται βαρύτητα σε όλες τις πτυχές που σχετίζονται με τη διδασκαλία.
- στο να αναδεικνύεται η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και να ενισχύονται οι διαφορετικές αναζητήσεις.
- στο να ενισχυθούν τάσεις διαθεματικότητας.
- στο να δημιουργηθεί μια αξιόπιστη βιβλιοθήκη σεναρίων, δημιουργημένη από τους εκπαιδευτικούς της πράξης, η οποία – πέρα από τη βοήθεια που θα προσφέρει – θα μπορεί να ενισχύσει την αναζήτηση και την αυτομόρφωση.

Η αποκλειστική όμως έμφαση στο σενάριο λύνει μεν προβλήματα, αλλά ενδέχεται να δημιουργήσει άλλα, αφού είναι σαν να πέφτει υπερβολικό φως στο δέντρο, αλλά να χάνεται το δάσος. Και δάσος είναι ο σχεδιασμός ως προς το σύνολο των σχολικών πρακτικών στις οποίες θα συμμετέχουν τα παιδιά μιας σχολικής κοινότητας, οι οποίες δεν ταυτίζονται με το σύνολο των σεναρίων που συμμετέχουν. Από μια τέτοια οπτική γωνία είναι προτιμότερο η σχολική τάξη του κάθε εκπαιδευτικού να αντιμετωπίζεται ως μια κοινότητα γραμματισμού και αυτό που θα πρέπει να απασχολεί στην αρχή της κάθε χρονιάς τον εκπαιδευτικό που θα διδάξει είναι το είδος της εγγράμματης κοινότητας που θα ήθελε να (συν)διαμορφώσει σε συνεργασία με τους μαθητές τους. Η έμφαση επομένως θα πρέπει να δίνεται στην ανάδειξη του διδακτικού μωσαϊκού στο σύνολό του και όχι μόνο στις επιμέρους ψηφίδες.

Στην περίπτωση αυτή αντί για επιμέρους σενάρια ενδιαφέρει περισσότερο το είδος των κειμενικών πραγματώσεων στις οποίες συμμετέχουν τα παιδιά, το είδος των εγγράμματων ταυτοτήτων που ενεργοποιούν και κατά συνέπεια το είδος των λόγων (επιστημονικών παραδόσεων) από τους οποίους οι εκπαιδευτικοί αντλούν ή τους οποίους υβριδοποιούν. Επίσης, η συνδυαστική ανάγνωση και ο συνδυασμός του επιμέρους (μάθημα) με το ευρύτερο (άλλες σχολικές πρακτικές) είναι άκρως απαραίτητο να γίνεται και βοηθάει σημαντικά τόσο στη συνολική ανάγνωση του σχολείου και των διδακτικών παρεμβάσεων, όσο και στο να μπορούμε να διακρίνουμε με μεγαλύτερη ευκρίνεια το είδος της κοινότητας γραμματισμού που καλλιεργείται σε κάθε σχολική τάξη και σχολείο.

7.7.1.6 Βιβλιογραφία

- Bernstein, B. (1989). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος* (Εισαγωγή, μτφρ., σημειώσεις Ι. Σολομών). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique*. London: Taylor & Frances.
- Cuban, L. (2001). *Oversold and underused: Computers in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Fullan, M. (1993). *Change forces probing the depths of educational reform*. Bristol: The Falmer Press.
- Gee, J. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. London and Bristol: Taylor and Francis.
- Hasan, R. (2006). Γραμματισμός, καθημερινή ομιλία και κοινωνία. Στο Χαραλαμπόπουλος, Α. (επιμ.). *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση* (134-189). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse*. London: Arnold.
- Lankshear, C. & M. Knobel. (2003). *New literacies*. Buckingham: Open University Press.
- Koutsogiannis, D. (2004). Critical technoliteracy and 'weak' languages. Στο Snyder, I. & Beavis, C. (eds). *Doing literacy online: Teaching, learning and playing in an electronic world* (163-184). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2010α). Προς μια γραμματική του παιδαγωγικού λόγου. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 30ης συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας, Α.Π.Θ.* Θεσσαλονίκη: ΙΝΣ, 343-357.

Κουτσογιάννης, Δ. (2010β). Γλωσσολογικό πλαίσιο ανάγνωσης του μαθησιακού υλικού: το παράδειγμα των διδακτικών εγχειριδίων της γλώσσας του Γυμνασίου. Στο Ντίνας, Κ., Α. Χατζηπαναγιωτίδου, Α. Βακάλη, Τ. Κωτόπουλος & Στάμου, Α. (επιμ.). *Πρακτικά πανελληνίου συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή: Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)*. <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika>