

Θεολόγου Στέλλα

(Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας, MA Reading, PhD ΔΠΘ)

Πολυγραμματισμικές δραστηριότητες στα εγχειρίδια διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας για το Γυμνάσιο***Multiliteracy activities in high school textbooks for teaching English as a Foreign Language*****Abstract**

The present article explores the theoretical aspect and the textbook implementation of the contribution of multiliteracy activities to learning English as a foreign language. Nowadays, more than ever before, there is a dire need to incorporate literacies into instructional material. To this purpose, textbook activities (should) bring together the available resources that may facilitate the process of teaching English as Foreign Language (EFL) as well as encourage and motivate students' learning of the language. The article aims at examining the Inter-thematic Integrated Framework of Study Curricula and the Analytical Study Curriculum, as well as the Common Curriculum for the Teaching of Foreign Languages in the first three grades of high school in relation to the respective school textbooks and their task-activities in the frame of the Pedagogy of Multiliteracies. The study of the aforementioned curricula and the student textbooks portrays, in the most adequate way, the degree to which multiliteracy has been integrated in the current EFL teaching practice. At the same time, it allows for speculation on whether English language teachers are able to leverage such key resource to facilitate the teaching-learning process. The study includes a quantitative analysis of the multiliteracy activities included in all 5 high school textbooks for teaching English as a foreign language.

Key words: multiliteracies, multi-modality, English language teaching, textbooks

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη, πολυπολιτισμική πραγματικότητα με τις συνεχώς μεταβαλλόμενες οικονομικές ανάγκες και κοινωνικές συνθήκες, η επικοινωνία γίνεται πολυσύνθετη και πολυδιάστατη. Πλέον η μονοσημική χρήση του γλωσσικού μέσου προβάλλει ανεπαρκής και η ιδέα μιας κανονιστικής και μονοπολιτισμικής γλωσσικής διδασκαλίας αμφισβητείται από πολλούς επιστήμονες (Gee, 1996; Pahl & Rowsell, 2005; Stein 2000; Street, 1995). Τα κείμενα πλέον συνδομούνται και συνδιαμορφώνονται σε μορφή και σε νόημα από τον κάθε χρήστη, σε κάθε δεδομένη στιγμή και σε παγκόσμια κλίμακα, διότι είναι πλέον μέρος της συμμετοχικής πραγματικότητας (Jenkins, 2006: 7) και της κουλτούρας των ηλεκτρονικών μέσων και συνδεδεμένων (online) πολυμέσων, όπου τα όρια συγγραφικής κυριότητας (authorship) και κατοχής (ownership) έχουν γίνει αρκετά δυσδιάκριτα (Kress, 2010: 144).

Στον τομέα της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας, η πρόκληση που παρουσιάζεται είναι με ποιον τρόπο θα υιοθετηθούν και θα ενσωματωθούν αυτά τα

κείμενα στον σχεδιασμό και στην παραγωγή διδακτικού υλικού, καθώς «η προσκόμιση νέων κειμενικών συνθετοτήτων στην τάξη απαιτεί νέες παιδαγωγικές πρακτικές» (Vaarala & Jalkanen, 2010: 72). Η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας, ως *lingua mundi* και *lingua franca*¹, θα πρέπει να διεξάγεται λαμβάνοντας υπόψη της αυτές τις σημαντικές και πολυσύνθετες κοινωνικο-οικονομικές πραγματικότητες, μέσα στις οποίες η γλώσσα μορφοποιείται και τις οποίες οφείλει να εξυπηρετεί, διότι απαιτούν ικανότητες αποκωδικοποίησης και διαχείρισης ευρύτερα σημειωτικές και καθιστούν τη διαδικασία νοηματοδότησης πολύπλοκη και πολύμορφη (The New London Group, 1996: 69-71). Απώτερος στόχος είναι να επιτευχθεί η χρηστική ένταξή τους στο διδακτικό υλικό των σχολικών εγχειριδίων -και όχι μόνο- καθώς και η βέλτιστη αξιοποίησή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Από τον Γραμματισμό στους Πολυγραμματισμούς

Ο γραμματισμός θεωρήθηκε αρχικά συνώνυμος του αλφαριθμητισμού -της γνώσης γραφής και ανάγνωσης- αλλά εξελίχθηκε και διευρύνθηκε εννοιολογικά ώστε να περιλαμβάνει δεξιότητες με κοινωνικές προεκτάσεις που συνδέονται με κοινωνικές πρακτικές. Κεντρική ιδέα στη θεωρητική περιγραφή της έννοιας του γραμματισμού (Barton, 1994: 35) είναι η διάκριση μεταξύ των γεγονότων γραμματισμού, τα οποία συσχετίζονται με τον γραπτό λόγο και την καθημερινή ζωή των ανθρώπων (Barton & Ivanic, 1991: 1), για παράδειγμα η σύνθεση ενός κειμένου, και των πρακτικών γραμματισμού (Pahl & Rowsell, 2012: 4). Μέρος της διαδικασίας νοηματοδότησης του κειμένου, η οποία περιλαμβάνει διαφορετικές αναγνώσεις του άμεσα εξαρτώμενες από τις εμπειρίες που έχουν τα άτομα στις κοινωνικές πρακτικές εντός των οποίων λαμβάνουν χώρα (Lankshear & Knobel, 2007: 2), προκύπτει από τη διαχείριση των πρακτικών γραμματισμού που έχει ο χρήστης ή ο δημιουργός του και απαιτεί έναν συνδυασμό των ικανοτήτων γραμματισμού με τον τρόπο που αυτές χρησιμοποιούνται σε συγκεκριμένα κοινωνικά περιβάλλοντα.

Στον τομέα της παιδαγωγικής, οι Νέες Σπουδές Γραμματισμού (NLS) εισάγουν έναν νέο τρόπο αντιμετώπισης των μαθητών, καθώς εμπλέκονται σε διαφορετικές περιστάσεις γραμματισμού, αλλά και έναν νέο τρόπο αντιμετώπισης του ίδιου του γραμματισμού, όχι μόνο εντός του σχολικού περιβάλλοντος αλλά και ως μέρος της καθημερινής ζωής (ό.π.: 19). Σηματοδοτούν, επιπλέον, μια αλλαγή στον τρόπο προσέγγισης της γλώσσας και της διδασκαλίας της εστιάζοντας στην κοινωνικοπολιτισμική της διάσταση. Ο γραμματισμός σχετίζεται με την ικανότητα να μπορεί κάποιος να χειρίζεται τη γλώσσα και στην κοινωνική της διάσταση και αποτελεί σημαντικό μέρος της πνευματικής ανάπτυξης του παιδιού (Gee, 2000: 196).

Ο γραμματισμός τοποθετείται και εξελίσσεται εντός της κοινωνίας και διαμορφώνεται αναλόγως με το πώς χρησιμοποιείται (Vygotsky, 1986: 287). Επομένως, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης στον γραμματισμό είναι απαραίτητη η εξοικείωση με ποικίλα πολιτισμικά μέσα για την αντίληψη και την κατανόηση των πολλαπλών διαστάσεων των κειμένων, των εικόνων και των σχετικών κοινωνικών δραστηριοτήτων (Kalantzis & Cope, 2000: 214).

Ταυτόχρονα, οι νέες τεχνολογίες μετασχηματίζουν τις πρακτικές γραμματισμού αλλά και οι πρακτικές γραμματισμού μετασχηματίζουν τα εργαλεία

¹ *lingua mundi*, παγκόσμια γλώσσα (Cummins & Davison, 2007: 895; MacPherson, 2003: 1), και *lingua franca*, κοινή γλώσσα επικοινωνίας στις συναλλαγές (Cogo, 2012: 98-100; Jenkins, 2009: 200-203). βλ. σχετ. http://rce1.enl.uoa.gr/xenesglosses/guide_kef3.htm

γραμματισμού που είναι διαθέσιμα (Leu, 2000: 108-109). Πλέον οι διαφορές μεταξύ της ανάγνωσης ηλεκτρονικών κειμένων και της λεγόμενης «έντυπης ανάγνωσης» (ink-reading) υποδηλώνουν μοναδικές, εξελισσόμενες μορφές γραμματισμού. Η ηλεκτρονική σύνθεση του μηνύματος «απαιτεί νέους τρόπους ανάγνωσης, σκέψης και γνώσης που αποκλίνουν από την παραδοσιακή έννοια αυτών των δραστηριοτήτων» (Meskill, n.d.: 4).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η έννοια των πολυγραμματισμών αναδεικνύεται σε έρευνες σχετικά με θέματα διδακτικής και παιδαγωγικής (Kalantzis & Cope, 2000; Lotherington, 2007), με βάση την άποψη ότι υπάρχουν διαφορετικά και πολλαπλά μέσα και κανάλια επικοινωνίας. Αυτά αλληλεπιδρούν και συνδέουν τις διαφορετικές συνθήκες επικοινωνίας με πολλαπλούς τρόπους, οι οποίοι επεκτείνουν την έννοια του γραμματισμού πέρα από την απλή ανάγνωση και γραφή του κειμένου, ώστε να συμπεριλάβουν «τις ικανότητες και δεξιότητες αυτών που είναι οι αποδέκτες των προϊόντων της βιομηχανίας των ΤΠΕ» (Gillen & Barton, 2010: 4). Ο ίδιος ο όρος «πολυγραμματισμοί» δημιουργήθηκε για να εκφράσει «την πολλαπλότητα των επικοινωνιακών διόδων και μέσων, και την αυξημένη σημασία της πολιτισμικής και γλωσσικής ποικιλότητας» (The New London Group, 1996: 63).

Υπάρχουν πολλαπλοί τρόποι κατασκευής του μηνύματος, οι οποίοι είναι φορείς πολιτισμικού νοήματος. Συνεπώς, η εκάστοτε επικοινωνιακή ανταλλαγή είναι δυνητικά διαπολιτισμική διότι η σύνθεση και η μετάδοση του επικοινωνιακού μηνύματος απαιτεί κατανόηση των διαφορετικών πολιτισμικών προτύπων νοηματοδότησης που παράγονται σε συγκεκριμένα πλαίσια επικοινωνίας. Όλα αυτά τα πολιτισμικά σημειωτικά συστήματα αλληλοσυνδέονται και μεταβάλλουν τη δημιουργία νοήματος.

Οι επιλογές των τρόπων κατασκευής του μηνύματος ποικίλλουν σύμφωνα με τις δυνατότητες σχεδιασμού και εφαρμογής τεχνολογικών επιτευγμάτων σε επίπεδο κειμένου σε τέτοιο σημείο συναίρεσης που, φαινομενικά, εντελώς διαφορετικές δραστηριότητες, όπως το να «περιηγηθείς στο διαδίκτυο, να χρησιμοποιήσεις ψηφιακά μέσα ή να διαβάσεις ένα παιδικό βιβλίο, προϋποθέτουν να μπορείς να αποκωδικοποιήσεις και να κατανοήσεις την τυπωμένη αλφαβήτα σε συνάρτηση με άλλες κοινωνικά και πολιτισμικά σχηματισμένες μορφές αναπαράστασης, δηλαδή με πολλαπλούς τρόπους» (Hassett & Curwood, 2009: 272). Αυτοί συμβάλλουν στις πολλαπλές αναγνώσεις που το κείμενο μπορεί να έχει, οι οποίες, όμως, μεταβάλλονται ανάλογα με τις διασυνδέσεις που γίνονται ανάμεσα στα διάφορα στοιχεία-τρόπους του, μέσω μιας παράταξης τεχνικών νοηματοδότησης.

Η χρήση της γραφιστικής και του σχεδιασμού μέσω Η/Υ και με τη χρήση πολυμέσων, όπως είναι οι νέες τεχνολογίες φωτομηχανικής εκτύπωσης, δημιουργούν πολυφυή οπτικά κείμενα με διαφορετικό νόημα (Hassett & Schieble, 2007: 64-66). Η κατανόηση και η αποκωδικοποίησή του συνεπάγεται την κατανόηση της διαφορετικής λειτουργίας και αλληλεπίδρασης των συστατικών του στις ποικίλες μορφές τους, σε τέτοιο σημείο ώστε «είναι πλέον αδύνατο να καταλάβεις τα κείμενα, ακόμα και τα γλωσσικά τους στοιχεία χωρίς να έχεις μια ξεκάθαρη ιδέα του τι αυτά τα άλλα χαρακτηριστικά μπορεί να συνεισφέρουν στο νόημα του κειμένου» (Kress, 2000: 337).

Οι μαθητές ζούνε σε ψηφιακό περιβάλλον όπου συνεχώς νεοεμφανιζόμενες τεχνολογίες διαποτίζουν κάθε πλευρά της καθημερινής ζωής και επικοινωνίας σε σημείο που οι Vaarala και Jalkanen (2010: 92) να θεωρούν ότι «μπορούμε να ορίσουμε το διαδίκτυο ως ένα γλωσσικό περιβάλλον», όπου παρατηρείται μια πολύ-

πολιτισμική μίξη η οποία διευκολύνει τον διαπολιτισμικό διάλογο, ενώ, ταυτόχρονα, προκαλεί και προσκαλεί την εκπαιδευτική διαδικασία να συμμετάσχει (ό.π.: 72).

Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να «να αντιληφτούν τον ψηφιακό κόσμο» και να αναγνωρίσουν την ανάγκη να καθοδηγήσουν τους μαθητές τους, την «ψηφιακή γενιά», στη νέα εποχή (Jukes, McCain, Crockett, 2010: 5-6), έτσι ώστε να αποκτήσουν έναν κοινό δίαυλο επικοινωνίας με αυτούς, να αναδιαμορφώσουν τη διδακτική τους προσέγγιση και η μάθηση να γίνει αποτελεσματική και χρήσιμη για τη ζωή τους (ό.π.: 22-23). Πλέον, έχει μεταλλαχθεί ο τρόπος προβολής και διάταξης και έχουν πληθύνει οι δυνατότητες ψηφιακής διαχείρισης, αναθεώρησης και διάρθρωσης του ίδιου του «έντυπου» κειμένου: δεν χρειάζεται να «γυρίσουμε τη σελίδα».

Οι υπερσυνδέσεις (hyperlinks) και οι διασυνδέσεις, οι ψηφιακές παραπομπές (links), τα αναδύμενα παράθυρα (pop-ups), τα αναπτυσσόμενα μενού (scroll-down menus) ή μενού αναδίπλωσης (drop-down menus), οι ψηφιακοί σελιδοδείκτες (bookmarks), τα ενεργά πλακίδια (live tiles), η πλοήγηση στον κυβερνοχώρο μέσω του κειμένου, μιας λέξης, μιας εικόνας ή ενός συμβόλου του, οι ενεργοί σύνδεσμοι, τα κειμενοκεντρικά περιβάλλοντα σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας είναι όλα διαθέσιμα εργαλεία κατασκευής, διάδοσης και αντίληψης του κειμένου. Τα κείμενα περιβάλλονται και εμπλουτίζονται με εννοιολογικούς χάρτες (concept maps), με τον σχεδιασμό διεπαφών με τον χρήστη του κειμένου (user-interface design), με στοιχεία μεταβλητότητας (randomness), συνδεσιμότητας (linkage), προτυποποίησης (template) και διαμοιρασμού (sharing) του κειμενικού προϊόντος.

Σε αυτές τις περιπτώσεις, οι έννοιες της συνοχής και της συνεκτικότητας, που παραδοσιακά συσχετιζόταν με τα δομικά στοιχεία του κειμένου, ανατρέπονται ολοκληρωτικά, η ίδια η μορφή του ρευστοποιείται και τα όριά του ξεφεύγουν από τους περιορισμούς του χώρου και του χρόνου. Η οργάνωση και η ανάγνωσή τους είναι πολύμορφη, πολυεπίπεδη (Κουτσογιάννης, 2002: 405-410), με στοιχεία διαμεσολάβησης (Νάκη κ.ά., 2006) και υπερτροπική (hyper modal) (Lemke, 2002: 300).

Οι πολυγραμματισμοί στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας ως ξένης

Οι πολιτισμικές αλλαγές σε παγκόσμιο επίπεδο, η ανάπτυξη της τεχνολογίας και η ευρύτατα διαδεδομένη χρήση των ηλεκτρονικών μαζικών μέσων επικοινωνίας άλλαξαν αναγκαστικά και σημαντικά τη δομή και τη χρήση της αγγλικής γλώσσας ώστε να λαμβάνει υπόψη τις νέες συνθήκες πολυπολιτισμικότητας, παγκοσμιοποίησης και της αναδύμενης γλωσσικής ποικιλίας μέσα στις οποίες αυτή προκύπτει και τις οποίες καλείται να διαχειριστεί. Η εισαγωγή της έννοιας των πολυγραμματισμών, αρχικά από την Ομάδα του Νέου Λονδίνου (The New London Group, 1996), στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας συνδέεται με την ανάγκη αναθεώρησης του παιδαγωγικού πλαισίου γλωσσικής διδασκαλίας. Η πρόσβαση, η διαχείριση και η ίδια η φύση της πληροφορίας έχει πλέον αλλάξει με τη χρήση τεχνολογικών μέσων και πολυμέσων, το ίδιο και οι μορφές συμμετοχής σε αυτήν και αξιοποίησής της, γεγονός που δημιουργεί νέες πραγματικότητες στη διδασκαλία της γλώσσας (Lankshear & Knobel, 2003: 153-155).

Η γλώσσα, όμως, είναι ο κυρίαρχος τρόπος κατασκευής του νοήματος (Halliday & Hasan, 1985: 4) και βρίσκεται σε διαλογική σχέση με την ανθρώπινη ύπαρξη (Linell, 1998: 7-8, 152-154, 2009: 9-11), διότι το να «καταλαβαίνω σημαίνει κάνω απαγωγές και επαγωγές, σε ένα περίπλοκο παιχνίδι που πάει από τη φράση

μέχρι τον τόπο και τη στιγμή κατά την οποία αρθρώνεται μέχρι τις προθέσεις που αποδίδω στον συνομιλητή μου» (Eco, 1992: 83). Αυτό σημαίνει ότι δεν είναι πλέον αποτελεσματικό η γλωσσική -και ξενόγλωσση- διδασκαλία να επικεντρωθεί αποκλειστικά και μόνο στους κανόνες και στη μορφή της επίσημης γλώσσας.

Ταυτόχρονα, υπάρχουν ένας ή περισσότεροι τρόποι εμπλοκής του χρήστη με το κείμενο ως δημιουργού ή ως ερμηνευτή (composer or interpreter) ανάλογα με το είδος του και τον σκοπό χρήσης του (Wells, 1990: 369). Εκτός από τη γλωσσική αναπαράσταση του κειμενικού νοήματος υπάρχουν και άλλες συμβολικές αναπαραστάσεις του, όπως είναι το γράφημα, η μουσική, οι μαθηματικοί τύποι, και η έννοια του κειμένου εκτείνεται ως τεχνούργημα, ως αναπαράσταση του νοήματος, χρησιμοποιώντας ένα συμβολικό σύστημα (ό.π.: 378). Το νόημα δημιουργείται πλέον πολυτροπικά και οι γλωσσικοί κώδικες νοηματοδότησης διασυνδέονται με οπτικούς, ακουστικούς, απτικούς, χωροαντιληπτικούς και ψηφιακούς κώδικες.

Η χρήση πολλαπλών και υβριδικών μέσων και πολυμέσων στη διάδοση, αντίληψη και κατανόηση της πληροφορίας στον ψηφιακό περιβάλλοντα κόσμο δεν μπορεί παρά να δημιουργήσει νέα δεδομένα στην εκπαίδευση και τη διδασκαλία της γλώσσας (Βλ. σχετικά: Lemke, 1998; Kress, 2000; Jewitt, 2006; Lankshear & Knobel, 2006; Unsworth, 2008; O'Halloran, 2011). Αυτό συνεπάγεται διεύρυνση της παιδαγωγικής του γραμματισμού έτσι ώστε να περιλαμβάνει πολυτροπικές κειμενικές αναπαραστάσεις όπως εκείνες που παράγουν τα ψηφιακά μέσα και οι νέες τεχνολογίες της πληροφορίας. Το γεγονός αυτό προάγει την παιδαγωγική του γραμματισμού στην παιδαγωγική των πολυγραμματισμών, διασυνδέοντάς τον με τα πολλαπλά πολυπολιτισμικά, ψηφιακά, πολυτροπικά επικοινωνιακά περιβάλλοντα. Παρέχει, επίσης, ένα ισχυρό θεμέλιο για την αξιοποίηση των πολυγραμματισμών στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας και ειδικότερα της αγγλικής γλώσσας.

Επιβάλλεται η διδασκαλία της ξένης γλώσσας να διαμορφωθεί στο πλαίσιο μιας στοχευμένης μεθοδολογικής προσέγγισης, όπως αυτή προτείνεται, σε θεωρητικό επίπεδο, από την παιδαγωγική έρευνα στο πεδίο των πολυγραμματισμών, της πολυτροπικότητας και του οπτικού γραμματισμού και, σε πρακτικό επίπεδο, από τις ανάγκες και τις επιταγές της σύγχρονης επικοινωνίας και του απαιτούμενου εγγραμματισμού σε ένα πολυφωνικό και πολυσυλλεκτικό κοινωνικό-οικονομικό περιβάλλον. Η υιοθέτηση των προτεινόμενων διδακτικών στρατηγικών και ο επαναπροσδιορισμός των πεποιθήσεων του συνόλου των εκπαιδευτικών της ξένης γλώσσας συντελεί προς την κατεύθυνση της υλοποίησης των παραπάνω στόχων.

Σε σχέση με τις ικανότητες ανάγνωσης του γραπτού λόγου (reading skills) είναι εξαιρετικά σημαντικό να συμπεριληφθούν κείμενα στη διδασκαλία της γλώσσας που δεν είναι μόνο έντυπα αλλά και ψηφιακά, κείμενα που δεν βασίζονται μόνο στον γλωσσικό κώδικα και στη γραμμική διαχείριση του λόγου, αλλά που ενσωματώνουν τους πολλαπλούς γραμματισμούς μέσα στους οποίους δρουν τα άτομα γενικότερα και οι μαθητές ειδικότερα. Όπως άλλωστε έχει υποστηριχτεί, η αναγνωστική ικανότητα που χρειάζεται για την κατανόηση ενός έντυπου κειμένου δεν μετατρέπεται πάντα στην αντίστοιχη ικανότητα ανάγνωσης ενός ψηφιακού κειμένου (Leu, Castek et al., 2008: 323). Επομένως, οι ικανότητες «ανάγνωσης» εμπλουτίζονται και εξειδικεύονται ώστε να ερμηνεύσουν πολυτροπικά κείμενα. Ομοίως, η ικανότητα κατανόησης του προφορικού λόγου συμπεριλαμβάνει την ερμηνεία και τη χρήση κατάλληλων και πολλαπλών αναπαραστατικών τρόπων (χειρονομία, μορφασμός, επιτονισμός) σε διαφορετικά κοινωνικά και σημασιολογικά συγκείμενα, τα οποία σε πολλές περιπτώσεις διαδραματίζουν πιο καθοριστικό ρόλο στην έκβαση της

επικοινωνίας από το ίδιο το λεκτικό μήνυμα ενώ μπορούν ακόμα και να το αντικαταστήσουν εξολοκλήρου.

Όσον αφορά την παραγωγή γραπτού λόγου, το κείμενο δεν περιορίζεται πλέον στη γραπτή μορφή της γλώσσας αλλά συντίθεται πολυτροπικά, αξιοποιώντας τις πολλαπλές σημειωτικές παραστάσεις μετάδοσης του νοήματος και μεταφοράς της πληροφορίας. Οι μαθητές της ξένης γλώσσας οφείλουν να παράγουν πολυμορφικά κείμενα χρησιμοποιώντας τις δεξιότητές τους και τη γνώση τους για να εμπλουτίσουν με πολυτροπικά στοιχεία (όπως οπτικά) την έντυπη μορφή των κειμένων ή να πειραματιστούν με νέες, υβριδικές μορφές κειμένων, καθώς «δεν υπάρχει στην πραγματικότητα υποδειγματικό κείμενο. Τα είδη των κειμένων υπόκεινται σε μαζικό πειραματισμό, υβριδοποίηση και παραβίαση των κανόνων» (Lankshear & Knobel, 2006: 52). Στο πλαίσιο, μάλιστα, της ψηφιοποίησής τους, λίγη σημασία δίνεται στον γλωσσικό κώδικα σε σχέση με τις υπόλοιπες σημειωτικές πηγές που είναι διαθέσιμες. Άρα, η εξάσκηση στη σύνθεση κειμένων στην ξένη γλώσσα δεν μπορεί πλέον να περιορίζεται στην έντυπη μορφή, χρειάζεται να γίνει περισσότερο διαδραστική, πολυφύης και πολυτροπική, ώστε να αξιοποιεί όλα τα διαθέσιμα οπτικά και μη μέσα.

Οι πολυγραμματισμοί στα ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ-ΕΠΣ-ΞΓ της Αγγλικής γλώσσας για το Γυμνάσιο

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Υπουργείου για τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας² (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ξένων Γλωσσών, στο εξής: ΔΕΠΠΣ) οριοθετεί αλλά και κατευθύνει τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία και θέτει τις μεθοδολογικές αρχές τις οποίες υιοθετεί το σχολικό εγχειρίδιο. Ως βασική στοχοθεσία του μαθήματος της αγγλικής γλώσσας στο σχολείο «επιδιώκεται η γλωσσική παιδεία και η επικοινωνιακή ικανότητα» (ΔΕΠΠΣ, 2003: 355). Στις οδηγίες που παραθέτει κάνει λόγο για αυθεντικές επικοινωνιακές καταστάσεις, για πρόσληψη, ανταλλαγή και μετάδοση μηνυμάτων «με αβίαστο και φυσικό τρόπο», που θα είναι κατάλληλος για «συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις», με βασικό άξονα την «καλύτερη επικοινωνία» και την ανάπτυξη στρατηγικών επικοινωνίας. Ταυτόχρονα, όμως, δεν παραβλέπει ότι η αγγλική γλώσσα ως κώδικας επικοινωνίας βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με άλλα, γλωσσικά και μη, συστήματα (ό.π.: 380).

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα θέτει ανάμεσα στους γενικούς στόχους της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών στο σχολείο την καλλιέργεια των μαθητών στη χρήση «παραγλωσσικ[ών] και εξωγλωσσικ[ών] στοιχεί[ων] μέσα στα πλαίσια κοινωνικοπολιτισμικών πρακτικ[ών]», ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις μιας επιτυχημένης επικοινωνίας και «να καλύπτουν τις τυχόν γλωσσικές ελλείψεις τους χρησιμοποιώντας παραγλωσσικά ή και εξωγλωσσικά μέσα» (ό.π.: 354). Με αυτόν τον τρόπο διαφαίνεται μια προσέγγιση της επικοινωνίας, η οποία δεν περιορίζεται αποκλειστικά στο γλωσσικό μέσο αλλά οφείλει, σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ, να αξιοποιήσει και άλλα μέσα παράλληλα με ή χωρίς αυτό της γλώσσας (ό.π.), με απώτερο στόχο την αποτελεσματική διαχείριση των πληροφοριών που προσλαμβάνουν οι μαθητές στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Υπογραμμίζεται ότι οι μαθητές θα πρέπει να αναπτύξουν και να εξελίξουν τις δεξιότητές τους για να ανταποκριθούν στην πρόσληψη και παραγωγή του μηνύματος και στην ποικιλία των μορφών κειμένου που προκύπτουν σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας.

² ΦΕΚ 303 και 304/13-3-2003, <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

Πιο συγκεκριμένα, για το Γυμνάσιο το ΔΕΠΠΣ αναφέρει στην ενότητα «Εγγραμματισμός», στις προσληπτικές δεξιότητες του λόγου, και συγκεκριμένα στους διδακτικούς στόχους ότι οι μαθητές πρέπει να κατανοούν όχι μόνο τις δηλούμενες αλλά και τις υποδηλούμενες πληροφορίες, «τις πληροφορίες που μεταδίδονται έμμεσα», καθώς και τον «επικοινωνιακό στόχο των φράσεων» (ό.π.: 366). Επιπλέον, επιδιώκεται οι μαθητές να είναι σε θέση να αντλούν πληροφορίες όχι μόνο με βάση τα γλωσσικά αλλά και τα «παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία ενός προφορικού ή γραπτού κειμένου» (ό.π.). Επομένως, τίθεται ως κατευθυντήρια γραμμή η ανάπτυξη ικανοτήτων από τους μαθητές, οι οποίες θα τους οδηγήσουν στο να «διακρίνουν τις σημασιολογικές διαφορές που προκύπτουν από τη διαφορετική διάταξη ή τη μορφή του κειμένου, από διαφορετικό τονισμό ή επιτονισμό» για να αποκωδικοποιήσουν την πληροφορία που τους παρέχεται, αλλά και να χρησιμοποιήσουν διαφορετικούς τρόπους για να εκφράσουν το μήνυμα που επιθυμούν (ό.π.). Ενθαρρύνονται τις πληροφορίες που αντλούν «να τις μεταδίδουν σε μορφή διαγράμματος, σχεδίου, πίνακα, γραφήματος ή τίτλων». Ενδεικτικές δραστηριότητες που προτείνονται για την επίτευξη αυτών των στόχων είναι «έρευνα και μελέτη [...] εικόνας και λόγου» (ό.π.). Εισάγεται με αυτόν τον τρόπο η σημασία της εικόνας στη διαπραγμάτευση της επικοινωνιακής περίπτωσης και διευρύνεται ο Εγγραμματισμός³, ώστε να περιλαμβάνει και την ενσωμάτωση της αναπαραγωγής και της χρήσης οπτικών/πολλαπλών μέσων.

Εκτός από την εμπλοκή πολλαπλών τρόπων στην ερμηνεία και την κατανόηση του νοήματος στο πλαίσιο της διαδικασίας εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας, το ΔΕΠΠΣ υιοθετεί και άλλα σημειωτικά συστήματα για την παραγωγή και τη μετάδοση του επιθυμητού μηνύματος από τους μαθητές. Έτσι, σε επίπεδο στόχων για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων προφορικού και γραπτού λόγου αναφέρει την αναγκαιότητα συνδυασμού γλωσσικών με παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία για μια επιτυχημένη επικοινωνία, με προτεινόμενες δραστηριότητες τη δραματοποίηση και τη μίμηση ρόλων (ό.π.: 367). Επιπλέον, προτείνεται η χρήση διαγράμματος, σχεδίου, πίνακα, γραφήματος για τη μετάδοση της πληροφορίας με πομπό τους ίδιους τους μαθητές και, ως ενδεικτική δραστηριότητα, η δημιουργία εφημερίδας ή περιοδικού ποικίλης ύλης αλλά και παιχνίδια αναπαράστασης και ανάθεσης ρόλων (ό.π.: 370).

Παράλληλα, δεν παραβλέπεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα η χρησιμότητα του διαδικτύου, ενός εξ ορισμού πολυμεσικού, πολυμορφικού περιβάλλοντος επικοινωνίας (interface) με τον χρήστη, από το οποίο οι μαθητές (δυσνητικά)⁴ θα αντλήσουν και θα επεξεργαστούν τις κατάλληλες πληροφορίες για τις ενδεικτικές δραστηριότητες του προγράμματος (ό.π.: 372), όπως για τη σύνταξη ενός e-mail (ό.π.: 377), ενώ δίνεται έμφαση στην αξιοποίηση των σύγχρονων τεχνολογικών μέσων με εργαλείο την αγγλική γλώσσα (ό.π.: 376, 380). Ταυτόχρονα προτείνεται ως χρήσιμο εκπαιδευτικό υλικό: λογισμικό, φωτογραφίες, βιντεοταινίες, διαφάνειες (slides), κατασκευές, και «ό,τι άλλο οπτικοακουστικό και γραπτό υλικό θεωρείται απαραίτητο» (ό.π.: 380).

Συμπερασματικά, το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ των ξένων γλωσσών και ειδικότερα της αγγλικής γλώσσας παρέχει τις κατευθυντήριες γραμμές τις οποίες οφείλουν να ακολουθήσουν τόσο οι καθηγητές αγγλικής γλώσσας όσο και οι συγγραφείς του

³ Ο «Εγγραμματισμός» είναι ένας από τους τρεις πυλώνες του ΔΕΠΠΣ για τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών στα σχολεία. Οι άλλοι δύο είναι η «Πολυγλωσσία» και η «Πολυπολιτισμικότητα».

⁴ Η επεξήγηση είναι της συντάκτριας.

σχολικού εγχειριδίου, διότι «σε επίπεδο διδακτικής πρακτικής, η ανάδειξη των εννοιών συντελείται μέσω θεμάτων (topics), τα οποία αποκτούν το γενικό τους πλαίσιο μέσα από το ΔΕΠΠΣ, χαρτογραφούνται στο επιμέρους ΑΠΣ και παίρνουν πλέον τη μορφή συγκεκριμένης πρότασης σε επίπεδο διδακτικού υλικού» (ό.π.: 380). Πλαισιώνει τη διδασκαλία και την εκμάθηση της γλώσσας στο Γυμνάσιο με μια πληθώρα δραστηριοτήτων, οι οποίες συνδυάζουν πολλαπλούς σημειωτικούς τρόπους (ακουστικό, οπτικό, ψηφιακό) κατά τη διαδικασία πρόσκτησης της γλώσσας και καλλιέργειας επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

Το ΕΠΣ-ΞΓ υιοθετεί την Παιδαγωγική του Πολυγραμματισμού, η οποία «συνδέεται με την ποικιλία μορφών κειμένου που παράγονται στα σύγχρονα περιβάλλοντα επικοινωνίας με χρήση γλωσσικών αλλά και μη γλωσσικών μέσων (λ.χ. εικόνων, διαγράμμάτων, χαρτών, ηχητικών δεδομένων, κ.λπ.)». Θέτει ως πρωταρχικό του στόχο τη σύνδεση της ξένης γλώσσας «με το σύνολο των γνώσεων και δεξιοτήτων που χρησιμοποιεί κανείς προκειμένου να δρα και να επικοινωνεί αποτελεσματικά σε σύγχρονα κοινωνικά περιβάλλοντα» (ό.π.: 18). Με αυτόν τον τρόπο ενσωματώνει τον γλωσσικό κώδικα στον πλουραλισμό των σημειωτικών μέσων που είναι διαθέσιμα για την επιτυχημένη πραγμάτωση του επικοινωνιακού συμβάντος και εντάσσει τη γλώσσα στις εκάστοτε κοινωνικές συνθήκες εντός των οποίων λαμβάνει χώρα και τις οποίες εξυπηρετεί. Για τους λόγους αυτούς τονίζεται στο ΕΠΣ-ΞΓ η σημασία της ανάπτυξης των γραμματισμών ως απαραίτητης προϋπόθεσης, προκειμένου να αντεπεξέρχεται ο χρήστης της γλώσσας «με επιτυχία σε ορισμένες ανάγκες επικοινωνίας» (ό.π.: 16).

Ακολουθως, στο πλαίσιο της πολυτροπικής διδασκαλίας της γλώσσας και στους δείκτες επικοινωνιακής επάρκειας κατά επίπεδο γλωσσομάθειας που παραθέτει ενδεικτικά το ΕΠΣ-ΞΓ, περιλαμβάνεται η δυνατότητα αλληλεπίδρασης και χρήσης των εικόνων και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στο διαδίκτυο μέσω της δυνατότητας των μαθητών «να προσθέτουν λέξεις ως σχόλιο σε φωτογραφία στο facebook ή στο flickr» (ό.π.: 29), ή να απαντήσουν σε απλά ερωτήματα «σχετικά με το μήνυμα που διατυπώνει ένα βίντεο που παρακολουθούν στο youtube» (ό.π.: 33). Επιπλέον, αναφέρεται ότι «με τις νέες μορφές επικοινωνίας και τεχνολογίας η νοηματοδότηση δεν γίνεται μόνο με τη γλώσσα αλλά και με την εικόνα, το γράφημα, τη μουσική, τα ηχητικά εφέ» (ό.π.: 8).

Με αυτόν τον τρόπο εμπλέκονται διαφορετικές σημειωτικές πηγές παραγωγής και μετάδοσης του επικοινωνιακού μηνύματος (ψηφιακές, οπτικές) παράλληλα με τον γλωσσικό κώδικα, καθώς επισημαίνεται πως οι μαθητές οφείλουν «να εντοπίζουν πληροφορίες που περιέχονται σε απλά γραφήματα ή σε πίνακες που συνοδεύουν κείμενα με οικεία θέματα (π.χ. εκλαϊκευμένα κείμενα τύπου) και σε άλλα πολυμεσικά κείμενα (π.χ. χάρτες με υπερσυνδέσεις σε ενδιαφέρουσες τοποθεσίες)». Επιπλέον, ενθαρρύνονται «να συνθέτουν ή να συνοψίζουν πληροφορίες από ποικίλες πηγές συντάσσοντας ένα νέο, ορθά δομημένο και συνεκτικό κείμενο» (ό.π.: 34) ή «να συνθέτουν μια εργασία (project) στην ξένη γλώσσα» (ό.π.: 42).

Γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στον ψηφιακό γραμματισμό, καθώς τονίζεται ότι για πρώτη φορά ένα σχολικό πρόγραμμα σπουδών «επιχειρεί να συμπεριλάβει στο σύστημα διαβάθμισης των επιπέδων γνώσης της ξένης γλώσσας «περιγραφητές»⁵ που έχουν σχέση με τη χρήση των νέων τεχνολογιών στην επικοινωνία» (ό.π.: 28), διότι

⁵ Ο όρος χρησιμοποιείται στον Οδηγό σελ. 13 και στο ΕΠΣ-ΞΓ σελ. 28 χωρίς να παρέχεται κάποιος ορισμός. Από τα συμφραζόμενα προκύπτει ότι έχει την έννοια των δεικτών.

«την εποχή των νέων τεχνολογιών της πληροφορίας και επικοινωνίας καθώς και των πολυμέσων, το ΕΠΣ-ΞΓ προωθεί συστηματικά τη διδασκαλία της χρήσης της γλώσσας» με ποικιλία κειμένων (ό.π.: 18). Παραθέτει ως παράδειγμα «σχολιασμούς σε φωτογραφίες ενταγμένες σε ιστότοπους κοινωνικής δικτύωσης (π.χ. facebook, ή google+)» (ό.π.: 28) αλλά και τη δυνατότητα «να κατανοούν το αποτέλεσμα μίας απλής αναζήτησης σε μηχανή αναζήτησης (π.χ. google)» (ό.π.: 32), καθώς και να «πλοηγηθούν και να κατανοήσουν το περιεχόμενο ενός ιστότοπου, να προσθέτουν απλά σχόλια σε κείμενα ιστολόγιου ή σε καταχώρηση στο facebook» (ό.π.: 35). Παρέχονται, επίσης, οδηγίες σε επίπεδο υλικοτεχνικής υποδομής, αφού «σε κάθε σχολική μονάδα είναι αναγκαίο να υπάρχουν διαθέσιμοι υπολογιστές με πρόσβαση στο διαδίκτυο για το μάθημα της ξένης γλώσσας καθώς και βιντεοπροβολέας, ή διαδραστικός πίνακας με πρόσβαση στο διαδίκτυο» (ό.π.: 21). Τα μέσα αυτά αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση για την εφαρμογή του προγράμματος ξένων γλωσσών στο σχολείο⁶.

Συμπερασματικά, σε σχέση με τους πολυγραμματισμούς παρατηρείται ότι, παρόλο που δεν υπάρχει ρητή αναφορά των όρων, τα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ ενσωματώνουν στο μεθοδολογικό πλαίσιο της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας κείμενα που συνδυάζουν πολλαπλούς τρόπους νοηματοδότησης και επικοινωνίας του μηνύματος. Προτείνεται η διδασκαλία του γλωσσικού γραμματισμού παράλληλα με τον ακουστικό, οπτικό και τον ψηφιακό. Επιπλέον, για τη διευκόλυνση της επικοινωνίας στην ξένη γλώσσα αναφέρεται η αξιοποίηση παραγλωσσικών και εξωγλωσσικών στοιχείων παράλληλα με τη γλώσσα. Στο ΕΠΣ-ΞΓ, όμως, υπάρχει η εννοιολογική πλαισίωση της προτεινόμενης πρακτικής στα ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ με την εισαγωγή της σχετικής ορολογίας.

Παράλληλα και συνοδευτικά με το ΕΠΣ-ΞΓ, συντάχθηκε και ο *Οδηγός του Εκπαιδευτικού* όπου προτείνονται οι «διδασκτικές και μαθησιακές προσεγγίσεις» που υποστηρίζουν το ΕΠΣ-ΞΓ, παρουσιάζεται η θεωρητική βάση, οι «μεθοδολογικές προτάσεις για τη διδακτική πράξη» και γενικότερα η «εκπαιδευτική διαδικασία στην ξενόγλωσση τάξη» (Δενδρινού & Καραβά, 2011: 2).

Αρχικά, τονίζεται η ανάγκη εποικοδομητικής διαχείρισης πολλαπλών πηγών πληροφόρησης και αξιοποίησης πολλών και διαφορετικών μέσων καθώς, όπως αναφέρεται, οι τρόποι νοηματοδότησης είναι πολλαπλοί και περιλαμβάνουν όλες τις ανθρώπινες αισθήσεις. Εκτός από το γλωσσικό, το οπτικό (στατική ή κινούμενη εικόνα, προοπτική) και το ακουστικό σύστημα (ήχοι, θόρυβοι, ειδοποιήσεις) υπάρχει το σύστημα απτικής αναπαράστασης (κιναισθησία, υφή, πίεση), η σωματική αναπαράσταση (το βλέμμα, στάσεις του σώματος) και η χωροαντιληπτική αναπαράσταση (εγγύτητα, απόσταση, μορφοποίηση). Καταληκτικά, διατυπώνεται η άποψη ότι όλα τα κείμενα, είτε είναι γραπτά είτε προφορικά, είναι πολυτροπικά σε ανάλογα περιβάλλοντα και για αυτό στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας πρέπει να λαμβάνονται υπόψη όλοι αυτοί οι διαφορετικοί τρόποι νοηματοδότησης (ό.π.: 30-31). Με τον τρόπο αυτό εντάσσεται η ξενόγλωσση διδασκαλία στην παιδαγωγική των πολυγραμματισμών, η οποία αποτελεί τη βάση και το θεωρητικό πλαίσιο του «Νέου Σχολείου» και της «Νέας Μάθησης»⁷.

⁶ Η άποψη αυτή επαναλαμβάνεται και στον Οδηγό του Εκπαιδευτικού για τις ξένες γλώσσες Δημοτικού-Γυμνασίου (Δενδρινού & Καραβά, 2011: 18-19).

⁷ Τα «Νέο Σχολείο» χαρακτηρίζεται από το Υπουργείο Παιδείας ως ένα «Κίνημα Παιδείας» που θα διαμορφώσει την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα του 21^{ου} αι. και αφορά όλα τα γνωστικά αντικείμενα και όλες τις βαθμίδες της σχολικής εκπαίδευσης <http://www.minedu.gov.gr/neo-sxoleio->

Η έννοια και η σημασία των πολυγραμματισμών επανέρχεται και αναφέρεται σε πολλά μέρη του Οδηγού (ό.π.: 117-132) τόσο ως το εννοιολογικό υπόβαθρο της διδασκαλίας και της εκμάθησης της ξένης γλώσσας, καθώς «η πολυτροπικότητα λειτουργεί υποστηρικτικά και καλύπτει γλωσσικά κενά και ελλείψεις» (ό.π.: 73), όσο και με τη μορφή μιας πληθώρας σχεδίων μαθησιακής ενότητας, φύλλων εργασίας, δειγμάτων αξιολόγησης και ενδεικτικών δραστηριοτήτων⁸ (ό.π.: 39-101). Υπάρχουν αναλυτικές οδηγίες αξιοποίησής της από τους εκπαιδευτικούς και από τους μαθητές, ώστε αυτοί να δημιουργούν πολυτροπικά κείμενα, στα οποία να «περιλαμβάνουν εικόνα, βίντεο, παιχνίδια, εγγραφές ήχου ή αντικείμενα» (ό.π.: 115).

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην αξιοποίηση του ψηφιακού γραμματισμού, καθώς στο κεφάλαιο 5 του Οδηγού γίνεται αναφορά στην ένταξη των ΤΠΕ στην ξενόγλωσση τάξη, ώστε να παρέχεται η δυνατότητα στους μαθητές -οι οποίοι χαρακτηρίζονται ως οι «γηγενείς» του ψηφιακού κόσμου- «να αναπτύξουν γραμματισμούς απαραίτητους για την αποτελεσματική επικοινωνία στον ιδιωτικό, κοινωνικό και εργασιακό χώρο» (ό.π.: 17). Δίνεται μεγάλη σημασία στην ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στη διδακτική πράξη, ώστε να αντεπεξέλθουν οι μαθητές στις προκλήσεις του μέλλοντος σε διάφορους τομείς της ζωής τους και να λειτουργήσουν αποτελεσματικά. Άλλωστε, όπως αναφέρεται στον Οδηγό, το πρωτογενές υλικό του διαδικτύου, «δηλ. τα κείμενα, είναι από τη φύση τους πολυτροπικά, δηλαδή συνδυάζουν τη γλώσσα με διάφορους άλλους τρόπους νοηματοδότησης» (ό.π.: 17).

Η διαδικασία διδασκαλίας και εκμάθησης της ξένης γλώσσας «αναμορφώνεται σταδιακά με τη χρήση σύγχρονων τεχνολογιών» (ό.π.: 133). Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνεται να αξιοποιήσει το διαδίκτυο, το οποίο κρίνεται απαραίτητο ως μέσο επικοινωνίας, καθώς έχει στη διάθεσή του ποικίλα ψηφιακά εκπαιδευτικά εργαλεία, «διαδραστικές ιστοσελίδες με εφαρμογές εξάσκησης της γλώσσας-στόχου» (ό.π.: 133) και «εκπαιδευτικές δικτυακές πύλες που παρέχουν εξειδικευμένες δραστηριότητες και ασκήσεις για το ξενόγλωσσο μάθημα» (ό.π.: 134). Οι μαθητές εκτελούν «ένα έργο, δημιουργούν μια ιστοσελίδα, και παραδίδουν μια παρουσίαση PowerPoint, κάνουν ένα βίντεο ή δημιουργούν ένα παιχνίδι», και οφείλουν να μπορούν να χρησιμοποιήσουν διαδικτυακές εφαρμογές όπως το podcast (ό.π.: 146).

Τα εγχειρίδια διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας για το Γυμνάσιο

Στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας, γενικά και ειδικότερα στο Γυμνάσιο, το εγχειρίδιο χρησιμοποιείται ως άμεση πηγή εκμάθησής και ως εργαλείο για την εμπάθυνση και τη διεύρυνση της διδασκαλίας με συμπληρωματικές ασκήσεις για τους μαθητές εκτός τάξης (Δενδρινού & Καραβά, 2011: 141). Στο ίδιο πλαίσιο, τα σχέδια μαθησιακής ενότητας (Learning elements)⁹ που προτείνονται στον Οδηγό

[main.html?showall=&start=3](#). Μια πτυχή αυτού του εγχειρήματος είναι η «Νέα Μάθηση», περιγραφή της οποίας είναι διαθέσιμη στον διαδικτυακό τόπο του Υπουργείου Παιδείας <http://neamathisi.com>.

⁸ Ανάμεσα σε αυτές, ενδεικτικά παρατίθενται η δημιουργία ενός βίντεο το οποίο θα παρουσιάζει τα βήματα που αναφέρονται στο e-mail, η δημιουργία ενός καλλιγραφήματος ή ενός wordle από τους μαθητές, η παραγωγή ενός τραγουδιού ραπ, η σύνθεση ενός κολάζ.

⁹ Σύμφωνα με τον Οδηγό του Εκπαιδευτικού (Δενδρινού & Καραβά, 2011: 35), η «μαθησιακή ενότητα» ορίζεται ως «Μία συνεκτική δέσμη μαθησιακών εμπειριών, μαθησιακών εργασιών ή δραστηριοτήτων, όπως ένα μάθημα ή μια σειρά μαθημάτων (Kalantzis, 2011: 45)», σε κάποιες

συνδέονται, όπως αναφέρουν οι συγγραφείς του, με ενότητες του σχολικού εγχειριδίου (ό.π.: 39-45).

Στο σημείο αυτό αναφέρουμε ότι η σειρά που διανέμεται για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας σε όλες τις τάξεις του Γυμνασίου στην Ελλάδα συντάχθηκε στο πλαίσιο του εγχειρήματος που ονομάστηκε Νέο Σχολείο¹⁰. Μεταξύ των στόχων της αναφέρεται η αναβάθμιση της διδακτικής μεθοδολογίας, σύμφωνα με τις αρχές της Νέας Μάθησης όπως αυτές παρουσιάζονται στον Οδηγό Ξένων Γλωσσών για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο.

Οι πολυγραμματισμικές δραστηριότητες των εγχειριδίων

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να εντοπίσει πολυγραμματισμικές ασκήσεις στα εγχειρίδια διδασκαλίας της νέας ελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο και να αξιολογήσει τη σύνδεσή τους με τα ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ του μαθήματος τα οποία συντάχθηκαν και κοινοποιήθηκαν στην εκπαιδευτική κοινότητα πριν τη σύνταξή τους.

Πιο συγκεκριμένα, η σειρά διδασκαλίας για την αγγλική Γλώσσα στο Γυμνάσιο ονομάζεται ThinkTeen! και αποτελείται από πέντε βιβλία, δύο για την Α' τάξη του Γυμνασίου, διατίθεται διαφορετικό εγχειρίδιο για το επίπεδο των αρχαρίων και των προχωρημένων, δύο για την Β' τάξη του Γυμνασίου, αντιστοίχως, και ένα για την Γ' τάξη, κοινό και για τα δύο επίπεδα.

Αναλυτικότερα τα εγχειρίδια¹¹ είναι τα εξής:

Α' Τάξη: Α) Think Teen - 1st Grade of Junior High School Αρχάριοι, Student's book

Β) Think Teen - 1st Grade of Junior High School - Προχωρημένοι, Student's book

Β' Τάξη: Α) Think Teen - 2nd Grade of Junior High School - Αρχάριοι, Student's book

Β) Think Teen - 2st Grade of Junior High School - Προχωρημένοι, Student's book

Γ' Τάξη: Think Teen - 3st Grade of Junior High School - Αρχάριοι και Προχωρημένοι, Student's book

Στη συγκεκριμένη σειρά βιβλίων¹² υπάρχει πρόβλεψη για διαφορετικό εγχειρίδιο σε κάθε ένα από τα δύο επίπεδα (αρχαρίων και προχωρημένων) αλλά για τις δύο μόνο πρώτες τάξεις του Γυμνασίου. Για άγνωστους λόγους δεν υπάρχει διαφορετικό εγχειρίδιο για τα δύο επίπεδα της Γ' τάξης του Γυμνασίου¹³. Επιπλέον, μέχρι και την έναρξη του σχολικού έτους 2014-2015, δεν υπήρχε διαθέσιμο οπτικοακουστικό ή ακουστικό ή ψηφιακό ή οποιουδήποτε άλλου είδους συνοδευτικό υλικό.

Α. Πολυγραμματισμικές ασκήσεις

περιπτώσεις στον Οδηγό χρησιμοποιείται εναλλακτικά του σχεδίου μαθήματος (Δενδρινού & Καραβά, 2011: 147).

¹⁰ <http://www.minedu.gov.gr/neo-sxoleio-main.html?showall=&start=5>

¹¹ Τα εγχειρίδια είναι διαθέσιμα στο σύνδεσμο:

<http://ebooks.edu.gr/new/books-pdf.php?course=DSGYM-A111>

¹² Το διδακτικό πακέτο και για τα δύο επίπεδα περιλαμβάνει το εγχειρίδιο του εκπαιδευτικού, το εγχειρίδιο του μαθητή καθώς και το τετράδιο εργασιών του μαθητή.

¹³ Πρόκειται για έλλειψη η οποία επισημαίνεται και στον Οδηγό του Εκπαιδευτικού (Δενδρινού & Κακαβά, 2011: 217).

Α΄ Τάξη - Αρχάριοι

| ΕΝΟΤΗΤΑ | ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΑΣΚΗΣΕΩΝ | | | | |
|--------------------------------|---|--------------------|-------------------|-----------------------|-----------------|
| | Reading | Listening | Writing | Speaking | Project |
| Welcome (1) | σελ. 8 ex.3, | σελ. 2 | | σελ. 3 ex 1 | |
| All about us (2) | σελ. 15 ex.1, σελ. 16 ex.3, σελ. 18 ex. 1 & 2 | σελ. 11 ex. 3 | | | σελ. 24 project |
| Day in day out (3) | σελ. 26 ex.1, σελ. 31 ex. 1 & 2 | | | | |
| Ecofriendly (4) | σελ. 43 ex. 4 σελ. 47 ex.3 | | | | |
| Teens in action (5) | σελ. 57, σελ. 58 ex.5, σελ. 67 ex. 1 | | | | |
| Bits and pieces (6) | σελ. 80, σελ. 85 ex. 3, σελ. 84 ex. 4 | | σελ. 88 ex. 2 & 3 | | |
| In our mind's eye (7) | σελ. 92 ex. 5, σελ. 98 ex.4, σελ. 104 ex. 5 | σελ. 96 ex. 2 | | σελ. 95 ex. 2 grammar | |
| Tomorrow and beyond (8) | σελ. 122 ex. 1 | σελ. 110 ex. 1 & 2 | | σελ. 110 | σελ. 118 |
| It's a masterpiece (9) | σελ. 127 | σελ. 128 ex. 1 | | | |

Στο εγχειρίδιο της Α΄ τάξης για τους αρχάριους μαθητές καταγράφηκαν συνολικά 33 πολυγραμματισμικές δραστηριότητες. Οι 14 από αυτές εντοπίστηκαν στην κατηγορία των αναγνωστικών δεξιοτήτων (Reading), 5 στην κατηγορία της κατανόησης του προφορικού λόγου (Listening), 2 στην κατηγορία παραγωγής γραπτού λόγου (Writing), 3 στην κατηγορία παραγωγής προφορικού λόγου (Speaking) και 2 στην κατηγορία των συνθετικών εργασιών (Project). Παρατηρείται, επομένως, ότι η πλειονότητα των πολυγραμματισμικών ασκήσεων αφορά την εξάσκηση των παθητικών δεξιοτήτων, ανάγνωση -κυρίως- και ακρόαση, και σε μικρότερο βαθμό τις παραγωγικές, ομιλία και γραφή. Επιπλέον, οι συνθετικές εργασίες, οι οποίες αποτελούν ξεχωριστή κατηγορία σε κάθε διδακτική ενότητα, δεν υποστηρίζονται επαρκώς με πολυγραμματισμικές δραστηριότητες παρόλο που στις συνθετικές εργασίες «οι μαθητές ενθαρρύνονται στην απόκτηση δεξιοτήτων χρήσης εργαλείων, (πχ. χρήση υπολογιστικών περιβαλλόντων, διερεύνηση Διαδικτύου κλπ)» (Πολίτης, Καραμάνης, Κόμης, 2001: 408).

Α΄ Τάξη - Προχωρημένοι

| ΕΝΟΤΗΤΑ | ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΑΣΚΗΣΕΩΝ | | | | |
|------------------------------------|---|-----------|---------|----------|-----------------|
| | Reading | Listening | Writing | Speaking | Project |
| Welcome (1) | σελ. 9 ex.4, σελ. 15 ex.1, σελ. 16 ex.3 | σελ. 1 | | | σελ. 24 project |
| Junior high school life (2) | | | | | σελ. 32 project |

| | | | | | |
|-------------------------------------|--|------------------------------------|--------------------|------------------------------|----------------------------------|
| Teen matters (3) | | | | | |
| Looking back on the past (4) | σελ. 44 ex.3, 4,5, σελ. 54 ex.1,2, σελ. 56 | | | | |
| Times change! (5) | σελ. 70 ex.1, 2, 3, reading ex. 3, σελ. 72 ex.2 | σελ. 65 | | | σελ. 60 project, σελ. 74 project |
| Teens in action (6) | σελ. 67 ex 1, σελ. 68 ex 5, σελ. 96 ex 2, σελ. 101 ex 1, σελ. 103 ex 1 | | | σελ. 102 ex 1 | σελ. 97 project |
| Tomorrow and... beyond! (7) | | σελ. 106 ex 1 | | σελ. 118 ex.3 | σελ. 110 project |
| In the papers! (8) | σελ. 118 ex.1, σελ. 127 ex.1, σελ. 128 ex. 5 | σελ. 117, σελ. 123, σελ. 131 ex. 1 | | σελ. 117 ex.7 σελ. 118 ex.23 | |
| Happy summer holidays (9) | σελ. 136 ex.1, σελ. 137 ex.1 | σελ. 138 ex.1 & 2 | σελ. 139 ex. 1 & 2 | | |

Παρατηρήθηκαν 44 πολυγραμματισμικές δραστηριότητες στο εγχειρίδιο της Α΄ τάξης του γυμνασίου για τους προχωρημένους μαθητές. Οι 24 ήταν δραστηριότητες κατανόησης του γραπτού λόγου (Reading), 8 κατανόησης του προφορικού λόγου (Listening), 2 σχετίζονταν με την παραγωγή γραπτού λόγου (Writing), 4 με την παραγωγή προφορικού λόγου (Speaking) και 6 με τις συνθετικές εργασίες (Project). Η εξάσκηση των παθητικών δεξιοτήτων, κατανόησης του γραπτού-κυρίως- και του προφορικού λόγου φαίνεται ότι, και σε αυτό το εγχειρίδιο, υποστηρίζεται με μεγαλύτερο αριθμό πολυγραμματισμικών ασκήσεων σε σχέση με την ανάπτυξη των παραγωγικών δεξιοτήτων, ομιλίας και γραφής καθώς και των συνθετικών εργασιών.

Β΄ Τάξη - Αρχάριοι

| ΕΝΟΤΗΤΑ | ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΑΣΚΗΣΕΩΝ | | | | |
|--------------------------------|----------------------------------|---|---------|----------------------|--|
| | Reading | Listening | Writing | Speaking | Project |
| I'm only human (1) | σελ. 2 task 1 & 2, σελ. 3 task 1 | σελ. 6 task 1 & 2, σελ. 7 ex.2, σελ. 3 task 2 | | σελ. 6 pre-listening | σελ. 2 task 1, σελ. 8 task 1 & 2, σελ. 10 ex.1 |
| Making a difference (2) | σελ. 14 task 1 σελ. 15 | | | | |

| | | | | | |
|---|---|-----------------|--------------------------------|--|--|
| | task 1, σελ. 24 activity E | | | | |
| Technology in our lives (3) | σελ. 28 task 2, σελ. 36 activity D & E | σελ. 31 task 2a | σελ. 32 task 4, σελ. 33 task 2 | σελ. 30 ex.1 & 2, task 1, σελ. 33 task 2, σελ. 35 activity A & B | |
| Communication (4) | | | | σελ. 43 task 4 | σελ. 46 task |
| Change and experience (5) | σελ. 51 task 4, σελ. 53 task 8 & 9 | | σελ. 57 task 3 | σελ. 55 task 3a | σελ. 53 task 8 & 9, σελ. 58 ex.1 |
| What a waste (6) | σελ. 61, σελ. 62 task 2, σελ. 65 task 2 & 3 | | | | σελ. 70 task 2 |
| Magnetism and the world we live in (7) | σελ. 75 task 1 σελ. 76 task 2a & 3c | | | | |
| Getting around (8) | σελ. 88 task 1, σελ. 89 task 2 | | σελ. 94 task 1 & 2 | σελ. 86 task 1 & 2, σελ. 92 task 4 | |
| Keeping up appearances (9) | σελ. 100 task 2, σελ. 102 culture corner A | σελ. 104 task 3 | | σελ. 106 task 1 & 2 | |
| A material world (10) | σελ. 111 task 1, σελ. 112 task 3 | σελ. 115 task 2 | | | σελ. 115 task 3 & 4, σελ. 118 project & task |

Στο εγχειρίδιο της Β΄ τάξης του γυμνασίου για τους αρχάριους μαθητές, καταγράφονται συνολικά 64 πολυγραμματισμικές δραστηριότητες, 25 στην κατηγορία των αναγνωστικών δεξιοτήτων (Reading), 7 στην κατηγορία της κατανόησης του προφορικού λόγου (Listening), 5 στην κατηγορία παραγωγής γραπτού λόγου (Writing), 14 στην κατηγορία παραγωγής προφορικού λόγου (Speaking) και 13 στην κατηγορία των συνθετικών εργασιών (Project). Διαφοροποίηση εντοπίζεται στην κατανομή τους ανά κατηγορία, καθώς στην περίπτωση αυτή την πρώτη θέση κατέχουν οι ασκήσεις που αφορούν στον γραπτό λόγο και στη δεύτερη θέση βρίσκονται αυτές που αφορούν στην προφορικότητα. Παρατηρείται, επομένως, ότι η πλειονότητα των πολυγραμματισμικών ασκήσεων συγκεντρώνεται στην εξάσκηση των παθητικών δεξιοτήτων, ανάγνωση -κυρίως- και

ακρόαση, και σε μικρότερο βαθμό στις παραγωγικές, ομιλία και γραφή. Είναι αξιοσημείωτο ότι στην περίπτωση των συνθετικών εργασιών, όπου η αξιοποίηση πολυτροπικού κειμένου αποτελεί έναν ενδεδειγμένο τρόπο περάτωσής τους, δεν παρατηρούνται πολυγραμματισμικές δραστηριότητες.

Β΄ Τάξη - Προχωρημένοι

| ΕΝΟΤΗΤΑ | ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΑΣΚΗΣΕΩΝ | | | | |
|-------------------------------------|--|---|--|--|--------------------------------|
| | Reading | Listening | Writing | Speaking | Project |
| Unity in diversity (1) | σελ. 3 task 1 σελ. 11 task 2.2, σελ. 16 task 3, σελ. 20-21 task 2.3 | σελ. 13 task 5, σελ. 16 task 2 | | σελ. 3 task 2, σελ. 10 task 1, σελ. 15 task 1, σελ. 19 task 1 | σελ. 18 task 6, σελ. 24 task 6 |
| Echoes of the past (2) | σελ. 40 task 2.2 | σελ. 39 task 2.1, σελ. 43 task 6 | σελ. 30 task 4, σελ. 38 task 8, σελ. 42 task 5 | σελ. 32 task 1.1, σελ. 37 task 6, σελ. 39 task 1.1 & 2, σελ. 41 task 3 | σελ. 32 task 6 |
| Time out (3) | σελ. 49 task 2, σελ. 57 task 2, σελ. 61 task 7 | σελ. 59 task 4 | | | σελ. 62 task 8 |
| Let's change our schools (4) | σελ. 67 task 2, σελ. 70 task 1.1, σελ. 72 task 4.1 | σελ. 67 task 4 | | σελ. 67 task 2, σελ. 72 task 4.2, σελ. 74 task 6.1, σελ. 78 task 4, | |
| The arts (5) | σελ. 95 task 3 | σελ. 90 task 1, σελ. 92 task 6, σελ. 94, task 1.2 | σελ. 92 task 5 | | |
| Healthy living (6) | σελ. 104 task 3, σελ. 109 task 2.2, σελ. 114 task 2.4 | σελ. 103 task 2 | σελ. 108 task 7 ¹⁴ | σελ. 112 task 6 | σελ. 118 task 5 |
| Embracing our world (7) | σελ. 121, σελ. 130 task 5.1, σελ. 131 | σελ. 130 task 5 | σελ. 134 task 6, σελ. 135 | | σελ. 136 task 7.3 |

¹⁴ Στη συγκεκριμένη άσκηση του εγχειριδίου γίνεται χρήση υβριδικών λεξημάτων ψηφιακών λέξεων (π.χ. BW αντί για Best Wishes). Πρέπει να σημειωθεί, όμως ότι τέτοιου είδους λεξήματα εξελίσσονται διαρκώς και δεν παρουσιάζουν χαρακτηριστικά σταθερότητας. Λαμβάνοντας υπόψη ότι τα εγχειρίδια εκδόθηκαν το 2009 και δεν αναθεωρήθηκαν οι επόμενες εκδόσεις τους, είναι αμφίβολο εάν τα συγκεκριμένα λεξήματα εξακολουθούν να χρησιμοποιούνται στην ψηφιακή επικοινωνία των μαθητών.

| | | | | | |
|---------------------------------|--|--|-----------------|------------------------------------|-----------------|
| | task 2, σελ. 135 task 7.1 | | task 7.2 | | |
| Welcome to the world (8) | σελ. 139, σελ. 140 task 2, σελ. 144 task 1, σελ. 147 task 1 & 2, σελ. 148 task 3 | | σελ. 146 task 2 | σελ. 143 task 4.1, σελ. 149 task 4 | σελ. 147 task 2 |

Παρατηρώντας τα ποσοτικά ευρήματα του βιβλίου της Β΄ γυμνασίου για τους προχωρημένους μαθητές, διαπιστώνεται ότι οι πολυγραμματισμικές δραστηριότητες είναι συνολικά 66 και κατανέμονται ως εξής: 25 στην κατηγορία των αναγνωστικών δεξιοτήτων (Reading), 11 στην κατηγορία της κατανόησης του προφορικού λόγου (Listening), 8 στην κατηγορία παραγωγής γραπτού λόγου (Writing), 15 στην κατηγορία παραγωγής προφορικού λόγου (Speaking) και 7 στην κατηγορία των συνθετικών εργασιών (Project). Στο συγκεκριμένο εγχειρίδιο ακολουθείται η ήδη διαμορφωμένη πρακτική που παρατηρήθηκε και στα προηγούμενα εγχειρίδια καθώς η πλειονότητα των πολυγραμματισμικών δραστηριοτήτων υποστηρίζουν την κατηγορία των ασκήσεων κατανόησης γραπτών κειμένων.

Γ΄ Τάξη - Αρχάριοι και Προχωρημένοι

| ΕΝΟΤΗΤΑ | ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΑΣΚΗΣΕΩΝ | | | | |
|--|---|----------------------------------|----------------|---|------------------------|
| | Reading | Listening | Writing | Speaking | Project |
| What a wonderful world (1) | σελ. 2 task 1, σελ. 3 task 2 & pre-reading | σελ. 7 pre-listening, task 1 & 2 | σελ. 9 task 1 | | |
| Teen idols (2) | | | | σελ. 20 ex. 1 | |
| Thrills and spills (3) | | | | | |
| Click on line (4) | σελ. 38 ex. A, B, C & D, σελ. 40 task B, σελ. 41 task 3 | σελ. 39 task 1 | σελ. 45 task 2 | σελ. 41 task 4 | σελ. 45 task 2 |
| The myths we live by (5) | σελ. 50 lead-in, σελ. 51 task 3 & 1, σελ. 52 task 5 & 6 | | σελ. 57 task A | | σελ. 58 task 1 |
| Keeping traditions and customs alive! (6) | σελ. 62 task 1B, σελ. 63 task 1 | σελ. 67 task 2 | | σελ. 68 lead-in, σελ. 69 task 1 & 2 | |
| Shades of meaning (7) | | | | σελ. 80 task 3, σελ. 81 task 4, 5, pre- | σελ. 82 culture corner |

| | | | | | |
|-------------------------------------|---|--|--------------------|---|-----------------------|
| | | | | writing | |
| Food for thought (8) | σελ. 85, σελ. 86 task 2, σελ. 87 task 5 & 2, σελ. 88 task 3, σελ. 89 task 4 & 5 | | | σελ. 90 task 1, σελ. 92 task 2, σελ. 94 task 1 | σελ. 93 task 2 & 3 |
| What's the weather like? (9) | σελ. 99 task 1 & 2, σελ. 100 task 3 & 4, σελ. 101 task 5 & 6 | | | | σελ. 106 |
| Natural phenomena (10) | σελ. 112 task 1 & reading 1, σελ. 113 reading 2, σελ. 114 task 1 | | σελ. 115 task 1 | | σελ. 118 |

Καταγράφονται συνολικά 61 πολυγραμματισμικές δραστηριότητες στο κοινό εγχειρίδιο της Γ΄ γυμνασίου για τα επίπεδα των αρχαρίων και των προχωρημένων μαθητών. Οι 33 από αυτές εντοπίστηκαν στην κατηγορία των αναγνωστικών δεξιοτήτων (Reading), 5 στην κατηγορία της κατανόησης του προφορικού λόγου (Listening), 4 στην κατηγορία παραγωγής γραπτού λόγου (Writing), 12 στην κατηγορία παραγωγής προφορικού λόγου (Speaking) και 7 στην κατηγορία των συνθετικών εργασιών (Project). Οι περισσότερες ανήκουν στην κατηγορία των ασκήσεων κατανόησης γραπτού και προφορικού λόγου. Οι πολυγραμματισμικές ασκήσεις του εγχειριδίου της Γ΄ Γυμνασίου είναι περισσότερες σε σύγκριση με τις αντίστοιχες των βιβλίων της Α΄ και Β΄ Γυμνασίου, αλλά επί του συνόλου των ασκήσεων και πάλι ο αριθμός τους δεν κρίνεται ικανοποιητικός. Αξίζει να υπογραμμιστεί ότι ενώ το εγχειρίδιο της Γ΄ τάξης διαθέτει συγκριτικά τις περισσότερες πολυγραμματισμικές δραστηριότητες, ελάχιστες από αυτές υποστηρίζουν την κατηγορία των θεματικών εργασιών. Παρατηρείται ότι γίνεται εκτεταμένη χρήση της μορφής του e-mail ή της ιστοσελίδας για τις δραστηριότητες της ανάγνωσης ή για τις προαναγνωστικές ασκήσεις¹⁵. Ωστόσο, η χρήση της ψηφιακής μορφής ηλεκτρονικής αλληλογραφίας δεν συνεπάγεται ταυτόχρονη αξιοποίηση του ψηφιακού γραμματισμού διότι δεν προσφέρονται οι αναγκαίες προϋποθέσεις που θα καθιστούσαν τις συγκεκριμένες δραστηριότητες πολυγραμματισμικές. Στην πλειονότητα των περιπτώσεων η χρήση της διάταξης των μηνυμάτων ηλεκτρονικής αλληλογραφίας εξυπηρετεί διακοσμητικούς σκοπούς ή εξοικειώνει οπτικά τον αναγνώστη με τη συγκεκριμένη μορφή αλληλογραφίας συνεπώς, οι συγκεκριμένες δραστηριότητες δεν προσφέρουν δυνατότητες αξιοποίησης του ψηφιακού γραμματισμού καθώς δεν παρέχουν στους μαθητές κίνητρο για τη δημιουργία ψηφιακού κειμένου και δεν περιβάλλονται από συγκεκριμένες ψηφιακές αναφορές.

B. Δυνητικά αξιοποιήσιμες πολυγραμματισμικές ασκήσεις

¹⁵ Πρβλ. ενδεικτικά, βιβλίο προχωρημένων της Β΄ τάξης σελ. 27, σελ. 84, σελ. 89 ex.1, σελ. 93 ex.1 βιβλίο αρχαρίων της Α΄ τάξης σελ. 27, σελ. 47, σελ. 54, σελ. 57 και προχωρημένων της Α΄ τάξης σελ. 113.

Στην κατηγορία «δυνητικά αξιοποιήσιμες πολυγραμματισμικές ασκήσεις συγκαταλέγονται εκείνες οι δραστηριότητες οι οποίες:

- 1) δεν περιέχουν ρητή αναφορά σε ψηφιακή πηγή και εναπόκειται στη διάθεση του διδάσκοντα η ανάδειξη της πολυγραμματισμικής τους διάστασης,
- 2) παρόλο που υπάρχουν αξιοποιήσιμες αναφορές η δομή τους είναι ετερόκλητη και πιθανόν να λειτουργήσει αποτρεπτικά για τον διδάσκοντα,
- 3) είναι δυσδιάκριτο σε ποιες θεματικές γίνονται οι διαδικτυακές αναφορές,
- 4) υπάρχει ισχυρή πιθανολόγηση ότι η αξιοποίησή τους από τον διδάσκοντα είναι δυσχερής διότι δεν είναι ξεκάθαρο εάν για παράδειγμα το πολιτισμικό στοιχείο ή η ψηφιακή αναφορά που παρουσιάζεται στο εγχειρίδιο ανταποκρίνεται στην υλική πραγματικότητα.

Α΄ Τάξη - Αρχάριοι

| ΕΝΟΤΗΤΑ | ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΑΣΚΗΣΕΩΝ | | | | |
|--------------------------------|--------------------|-----------|---------|----------|---------|
| | Reading | Listening | Writing | Speaking | Project |
| Welcome (1) | σελ. 4 ex.2 | | | | |
| All about us (2) | | | | | |
| Day in day out (3) | | | | | |
| Ecofriendly (4) | | | | | |
| Teens in action (5) | σελ. 70 ex 2 | | | | |
| Bits and pieces (6) | | | | | |
| In our mind's eye (7) | | | | | |
| Tomorrow and beyond (8) | | | | | |
| It's a masterpiece (9) | | | | | |

Καταγράφονται συνολικά 2 δυνητικά αξιοποιήσιμες πολυγραμματισμικές δραστηριότητες στο εγχειρίδιο για το επίπεδο των αρχαρίων της Α΄ τάξης του γυμνασίου και αφορούν την κατηγορία των αναγνωστικών δεξιοτήτων (Reading).

Α΄ Τάξη - Προχωρημένοι

| ΕΝΟΤΗΤΑ | ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΑΣΚΗΣΕΩΝ | | | | |
|-------------------------------------|---|-----------|---------|----------|---------|
| | Reading | Listening | Writing | Speaking | Project |
| Welcome (1) | σελ. 9 ex.4 | | | | |
| Junior high school life (2) | σελ. 21 ex.2 | | | | |
| Teen matters (3) | σελ. 37 ex.2 | | | | |
| Looking back on the past (4) | σελ. 45, σελ. 47 ex. 2 & 3, σελ. 54 ex.2, | | | | |
| Times change! (5) | σελ. 68 ex.2, | | | | |
| Teens in action (6) | σελ. 85 ex.2, | | | | |
| Tomorrow and... beyond! (7) | σελ. 111 ex.3, | | | | |
| In the papers! (8) | | | | | |
| Happy summer holidays (9) | | | | | |

Καταγράφονται συνολικά 9 δυνητικά αξιοποιήσιμες πολυγραμματισμικές δραστηριότητες στο εγχειρίδιο για το επίπεδο των προχωρημένων της Α΄ γυμνασίου και αφορούν αποκλειστικά την κατηγορία των αναγνωστικών δεξιοτήτων (Reading).

Β΄ Τάξη - Αρχάριοι

| ΕΝΟΤΗΤΑ | ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΑΣΚΗΣΕΩΝ | | | | |
|---|--------------------|-----------|---------|--------------------|---------|
| | Reading | Listening | Writing | Speaking | Project |
| I'm only human (1) | σελ. 2 task 1 | | | | |
| Making a difference (2) | | | | | |
| Technology in our lives (3) | | | | | |
| Communication (4) | | | | | |
| Change and experience (5) | | | | | |
| What a waste (6) | | | | | |
| Magnetism and the world we live in (7) | | | | | |
| Getting around (8) | | | | | |
| Keeping up appearances (9) | | | | | |
| A material world (10) | | | | σελ. 110 task 2 | |

Παρατηρούνται 2 δυνητικά αξιοποιήσιμες πολυγραμματισμικές δραστηριότητες στο εγχειρίδιο για τους προχωρημένους μαθητές της Β΄ γυμνασίου, η 1 αφορά την κατηγορία των αναγνωστικών δεξιοτήτων (Reading) και η 1 την παραγωγή γραπτού λόγου.

Β΄ Τάξη - Προχωρημένοι

| ΕΝΟΤΗΤΑ | ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΑΣΚΗΣΕΩΝ | | | | |
|-------------------------------------|--------------------|--|-------------------|-----------------------|-------------------|
| | Reading | Listening | Writing | Speaking | Project |
| Unity in diversity (1) | | | | | |
| Echoes of the past (2) | | | | | |
| Time out (3) | | | | | σελ. 51 task 6 |
| Let's change our schools (4) | | | | | |
| The arts (5) | σελ. 95 task 3 | σελ. 84 task 1.1, σελ. 85 task 3, σελ. 88 task 8.2, σελ. 94 task 2 | σελ. 96 task 5 | σελ. 91 task 3 & 4 | |
| Healthy living (6) | | | | | |

| | | | | | |
|---------------------------------|--|--|--|--|--|
| Embracing our world (7) | | | | | |
| Welcome to the world (8) | | | | | |

Καταγράφονται συνολικά 9 δυνητικά αξιοποιήσιμες πολυγραμματισμικές δραστηριότητες και αφορούν όλες τις κατηγορίες των δεξιοτήτων, στο εγχειρίδιο για το επίπεδο των προχωρημένων της Β΄ τάξης του γυμνασίου.

Γ΄ Τάξη - Αρχάριοι και Προχωρημένοι

| ΕΝΟΤΗΤΑ | ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΑΣΚΗΣΕΩΝ | | | | |
|--|--------------------|-----------|---------|----------|---------|
| | Reading | Listening | Writing | Speaking | Project |
| What a wonderful world (1) | | | | | |
| Teen idols (2) | σελ. 16 task 1 | | | | |
| Thrills and spills (3) | | | | | |
| Click on line (4) | | | | | |
| The myths we live by (5) | | | | | |
| Keeping traditions and customs alive! (6) | | | | | |
| Shades of meaning (7) | | | | | |
| Food for thought (8) | | | | | |
| What's the weather like? (9) | | | | | |
| Natural phenomena (10) | | | | | |

Υπάρχει στο εγχειρίδιο της Γ΄ τάξης του γυμνασίου 1 δυνητικά αξιοποιήσιμη πολυγραμματισμική δραστηριότητα και αφορά την κατηγορία των αναγνωστικών δεξιοτήτων (Reading).

Ομοίως, υπάρχουν αναφορές σε ποικίλα πολιτισμικά χαρακτηριστικά, τα οποία, όμως, παρατίθενται με τη μορφή προσθέτων πληροφοριών και δεν αποτελούν αξιοποιήσιμη πληροφόρηση για την ολοκλήρωση της δραστηριότητας που συνοδεύουν. Παρατηρούνται ακόμα περιπτώσεις τυχαίας παράθεσής τους στη σελίδα ως 'Culture Corner' (Γωνιές Πολιτισμού)¹⁶. Οι «Γωνιές Πολιτισμού» στην πλειονότητά τους έχουν ελάχιστη έως καμία σχέση με την υπό διαπραγμάτευση δραστηριότητα ή το κείμενο το οποίο πλαισιώνουν και δεν αποτελούν τμήμα του συγκεκριμένου.

Συμπερασματικά

Για το μάθημα της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας στο Γυμνάσιο αναφορικά με την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών, τη μελέτη των κειμένων ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, του νέου Προγράμματος Σπουδών και των εγχειριδίων του μαθητή επιτρέπει τη διατύπωση των εξής διαπιστώσεων:

1. Στα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ δεν υπάρχει ρητή αναφορά αλλά εντοπίζονται άμεσες και έμμεσες εννοιολογικές συνδέσεις με την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών, στο

¹⁶ Πρβλ. ενδεικτικά Student's Book A' Γυμνασίου Αρχάριοι σελ. 4, 6, 123, 130 και Student's Book A' Γυμνασίου Προχωρημένοι σελ. 6, 14, 30, 102, 113, ομοίως Student's Book Γ Γυμνασίου σελ. 90.

ΕΠΣ-ΞΓ όμως γίνεται ρητή αναφορά στον ψηφιακό γραμματισμό και περιγράφονται οι αντίστοιχες δραστηριότητες.

2. Στα εγχειρίδια για τις τρεις τάξεις και για τα δύο επίπεδα, αρχαρίων και προχωρημένων, υπάρχουν πολυγραμματισμικές ασκήσεις, οι οποίες ποσοτικά αυξάνονται από την Α΄ προς τη Γ΄ τάξη και από το επίπεδο των αρχαρίων σε αυτό των προχωρημένων σε κάθε τάξη και αφορούν κυρίως την κατηγορία των ασκήσεων κατανόησης του γραπτού λόγου. Ακολουθούν -με μεγάλη όμως διαφορά- αυτές της κατηγορίας κατανόησης του προφορικού λόγου ενώ είναι εντυπωσιακή και μη αναμενόμενη η έλλειψη πολυγραμματισμικών δραστηριοτήτων στις κατηγορίες παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου και στις συνθετικές εργασίες. Επομένως, φαίνεται πως οι παραγωγικές δεξιότητες δεν υποστηρίζονται επαρκώς στο πλαίσιο της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών.

3. Οι πολυγραμματισμικές δραστηριότητες είναι διάσπαρτες στις ενότητες των εγχειριδίων χωρίς να υπάρχει ένας ενιαίος σχεδιασμός και μια συγκεκριμένη στοχοθεσία που να εξυπηρετούν. Δεν φαίνεται να υπάρχει μια συνειδητή προσπάθεια ενσωμάτωσης αυτού του είδους δραστηριοτήτων στο διδακτικό υλικό των σχολικών εγχειριδίων για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας.

4. Παρατηρήθηκε ένας σημαντικός αριθμός δυνητικά αξιοποιήσιμων πολυγραμματισμικών δραστηριοτήτων κυρίως στο εγχειρίδιο των προχωρημένων της Α΄ τάξης και ένας ελάχιστος αριθμός στο εγχειρίδιο της Γ΄ τάξης -υπάρχει επομένως μια ανάστροφη εικόνα σε σχέση με τις πολυγραμματισμικές δραστηριότητες, οι περισσότερες από τις οποίες καταγράφηκαν στο εγχειρίδιο της Γ΄ τάξης. Η διδακτική αξιοποίηση των ασκήσεων αυτών συναρτάται με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αλλά και με τη δυνατότητα τεχνολογικής υποστήριξής τους σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

5. Από την επισκόπηση των πολυγραμματισμικών δραστηριοτήτων είναι προφανής η πρόθεση των συντακτών για διαπολιτισμικό διάλογο στα εγχειρίδια της αγγλικής γλώσσας, ωστόσο παρατηρείται ένας ισχυρός μονομερής προσανατολισμός στη δυτικοευρωπαϊκή κουλτούρα και ιδεολογία και κυρίως σε αυτή της γλώσσας στόχου. Επιχειρείται η εξοικείωση των μαθητών με πολιτισμούς άλλων χωρών με επιφανειακές αναφορές στους πολιτισμούς χωρών εκτός του Ευρωπαϊκού χώρου καθώς αυτές περιορίζονται σε εθιμοτυπικές περιστάσεις, διατροφικές συνήθειες και ενδυμασίες. Οι αναφορές σε διαφορετικά και ποικίλα πολιτισμικά στοιχεία στις «Γωνίες Πολιτισμού» λειτουργούν περισσότερο εγκυκλοπαιδικά και ανεκδοτολογικά και όχι ως μια προσπάθεια ανάδειξης της διαπολιτισμικότητας ως συστατικού στοιχείου τους.

6. Σε σχέση με τον ψηφιακό γραμματισμό παρατηρείται ότι έχει γίνει μια προσπάθεια εξοικείωσης των μαθητών με το ψηφιακό κείμενο και τα τεχνολογικά μέσα η οποία, όμως, δεν πραγματώνεται εντός κάποιου οργανωμένου πλαισίου. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν πολλές αναφορές της ψηφιακής πηγής προέλευσης του ξενόγλωσσου κειμένου χωρίς αυτό να συνιστά προτροπή για περεταίρω αναζήτηση πληροφοριών από τους μαθητές. Είναι ελάχιστες οι περιπτώσεις που ανατίθεται στους μαθητές εργασία που να χρήζει ψηφιακής υποστήριξης είτε για την παρουσίασή της είτε για την εξεύρεση των απαραίτητων πληροφοριών για την περάτωσή της.

Επιπλέον, πολλά κείμενα εμφανίζονται με τη μορφή μηνύματος ηλεκτρονικής αλληλογραφίας. Σε πολλές περιπτώσεις η μορφή αυτή εξυπηρετεί διακοσμητικές λειτουργίες και δεν προάγει τον ψηφιακό γραμματισμό διότι το κείμενο που περιέχει δεν ανταποκρίνεται -ούτε καν οπτικά- στις συμβάσεις ενός ψηφιακού μηνύματος.

Πολλές περιπτώσεις κειμένων που παρουσιάζονται με τη μορφή ιστοσελίδας δεν προσομοιάζουν σε πραγματικές ιστοσελίδες καθώς υπάρχει μεν τυπικά το σχεδιασμένο πλαίσιο μιας ιστοσελίδας αλλά το περιεχόμενο εντός του πλαισίου είναι ένα συμβατικό και όχι ένα ψηφιακό κείμενο. Απουσιάζουν για παράδειγμα οι υπερσυνδέσεις, η δυνατότητα -έστω οπτικά- της μη γραμμικής πληροφόρησης και η αντίστοιχη μορφοποίηση που χαρακτηρίζει για παράδειγμα ένα ιστολόγιο. Επιπλέον, υπάρχει αποκλειστική αναφορά στην εφαρμογή ηλεκτρονικής αλληλογραφίας και φυλλομετρητή συγκεκριμένης εταιρείας λογισμικού αγνοώντας τον πλουραλισμό των αντίστοιχων εφαρμογών που διατίθενται στο διαδίκτυο.

Αναφορικά με τη χρήση του διαδικτύου παρατηρούνται ελάχιστες δυνατότητες αξιοποίησής του. Ενώ σημειώνονται αναφορές σε ιστοσελίδες, αυτές περιορίζονται σε παράθεση των πηγών προέλευσης των κειμένων της δραστηριότητας χωρίς να απαιτείται η συνδυαστική χρήση τους για την επίτευξη της δραστηριότητας. Είναι, όμως, αμφίβολο κατά πόσο οι μαθητές χρησιμοποιούν την ηλεκτρονική αλληλογραφία (e-mails) γι να επικοινωνήσουν με τους συνομηλίκους τους και όχι άλλα πιο πρόσφορα μέσα (όπως για παράδειγμα το viber, messenger και το chat) τα οποία δύνανται να χρησιμοποιήσουν στο κινητό τους. Απουσιάζει οποιαδήποτε αναφορά -ούτε καν σε επίπεδο μορφής- στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης ή σε οποιαδήποτε ηλεκτρονική εφαρμογή ή διαδικτυακό εργαλείο (π.χ. youtube, pinterest κ.α.).

Πρέπει, τέλος, να τονιστεί ότι η ψηφιακή αξιοποίηση του εγχειριδίου προϋποθέτει επαρκή τεχνογνωσία από τους εκπαιδευτικούς κυρίως σε Β' επίπεδο επιμόρφωσης, το οποίο όμως δεν ήταν έως πρόσφατα διαθέσιμο για τους καθηγητές αγγλικής γλώσσας.

7. Οι συνθετικές εργασίες δεν υποστηρίζονται με ψηφιακά εργαλεία σχεδιασμού κειμένων¹⁷. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές δεν ενθαρρύνονται να αναζητήσουν στο διαδίκτυο εναλλακτικούς τρόπους -μη έντυπους απαραίτητως- που θα μπορούσαν να συνδράμουν στην επιτυχή περάτωση των εργασιών τους και με τον τρόπο αυτό να εμπλουτίσουν τις δεξιότητές τους και να διευρύνουν τις δυνατότητές τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Barton, D. (1994). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell.
- Barton, D., Hamilton, M. & Ivanič, R. (Eds.) (2000). *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. London: Routledge.
- Barton, D. & Ivanič, R. (1991) *Writing In The Community*, Sage; Newbury Par, CA.
- Cogo, A. (2012). English as a Lingua Franca: concepts, use, and implications. *ELT Journal*, 66 (1). 97-105.

¹⁷ Ενδεικτικά αναφέρονται τα εξής διαδικτυακά εργαλεία: 1) το Word mosaic (http://www.imagechef.com/ic/word_mosaic) το οποίο δίνει στους μαθητές την δυνατότητα να μετατρέψουν ένα κείμενο λέξεων σε «οπτικό κείμενο», η εφαρμογή διατίθεται και για το κινητό τηλέφωνο, 2) το Comic Strip (<http://www.comicstripcreator.org>) μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη δημιουργία κόμικς, 3) το Storybird (<https://storybird.com>) είναι εργαλείο δημιουργικής γραφής που επιτρέπει στους μαθητές να μετατρέψουν ένα αφηγηματικό κείμενο σε εικονογράφημα με δυνατότητες διαμοιρασμού, 4) το Poster Forge (<http://www.ronyasoft.com/products/poster-forge>), το οποίο βοηθάει τους μαθητές να δημιουργήσουν αφίσες.

- Cummins, J. & Davison, C. (Eds.). *International Handbook of English Language Teaching*, Part 1. Springer.
- Δενδρινού, Β. & Καραβά, Ε. (2011). *Οδηγός του εκπαιδευτικού των ξένων γλωσσών*. ΕΣΠΑ 2007-13 με την συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης .
- Δημάση, Μ., Αραβανή, Ε. (2013) Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών στα σχολικά εγχειρίδια της νεοελληνικής γλώσσας του Γυμνασίου: ουτοπία ή πραγματικότητα, *MAJESS*, 2, 55-64. Διαθέσιμο στο: <http://utopia.duth.gr/~mdimasi/cv/CV50.pdf>
- Eco, U. (1992). *Η σημειολογία στην καθημερινή ζωή* (δ' εκδ.). Θεσ/νικη-Αθήνα: Μαλλιάρης Παιδεία.
- Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ), συντάχθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στο πλαίσιο υλοποίησης της Πράξης ΕΣΠΑ 2007-13\Ε.Π.Ε & ΔΒΜ\Α.Π. 1-2-3 «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη» MIS: 295450 με την συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε. Κ. Τ.).
- Gee, J. P. (1991). What is Literacy? *Rewriting Literacy: Culture and the Discourse of the Other*. Eds. Candace Mitchell and Kathleen Weiler. New York: Bergin & Garvey, 3-11.
- Gee, J. P. (1996). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses* (2nd ed). London: Falmer.
- Gee, J. P. (2000). Discourse and sociocultural studies in reading. *Handbook of reading research*. 195-208.
- Gillen, J. & Barton, D. (2010). *Digital Literacies*. <http://www.tlrp.org/docs/DigitalLiteracies.pdf>
- Halliday, M.A.K & Hasan, R. (1985). *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins, H. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. MacArthur Foundation white paper. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED536086.pdf>
- Jenkins J. (2009). English as a lingua franca: interpretations and attitudes. *World Englishes*, 28(2), 200–207. https://www.researchgate.net/profile/JenniferJenkins4/publication/227663650_English_as_a_Lingua_Franca_interpretations_and_attitudes/links/00b49536a8d53c3bc2000000.pdf
- Jewitt, C. (2006). *Technology, Literacy and Learning. A multimodal approach*. London: Routledge.
- Jukes, McCain & Crockett (2010). *Understanding the Digital Generation*. The 21st Century Fluency Project & Corwin. <http://m3teacher.blogspot.gr/>
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2000). A multiliteracies pedagogy. In Cope, B. & Kalantzis, M. (Eds) *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London and NY: Routledge. 239-248.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2002). Τεχνολογίες της πληροφορικής και επικοινωνίας και διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας: Από το εκπαιδευτικό λογισμικό στον κριτικό τεχνογραμματισμό. Στο Χρ. Κυνηγός, Ε. Δημαράκη (επιμ.), *Νοητικά εργαλεία και πληροφορικά μέσα, παιδαγωγική αξιοποίηση της σύγχρονης τεχνολογίας για τη μετεξέλιξη της εκπαιδευτικής*. Αθήνα: Καστανιώτη, 393-419. Διαθέσιμο στο: <http://eclass.uoa.gr/modules/>

document/file.php/PPP180/to%20sort%20out/Βιβλιογραφία/Κουτσογιάννης.2002.pdf

- Kress, G. (2000). Multimodality. In Cope, B. & Kalantzis, M. (Eds.) *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London and NY: Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. NY: Routledge.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2003). *New literacies: Changing knowledge and classroom learning*. Buckingham, England: Open University Press.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2006). *New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning*, (2nd ed.) New York: OUP.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2007). *The New Literacies Sampler*. New York: Peter Lang.
- Lemke, J. L. (1998). Metamedia Literacy: Transforming Meanings and Media. In D. Reinking, L. Labbo, M. McKenna & R. Kiefer (Eds.), *Handbook of literacy and technology: Transformations in a post-typographic world*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 283-301.
- Lemke, J. L. (2002). Travels in hypermodality. *Visual Communication* 1(3), 299-325.
- Leu, D. J. (2000). Literacy and technology: Deictic consequences for literacy education in an information age. In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research*, 3. Mahwah, NJ: Erlbaum. 743-770.
- Leu, D. J., Castek, J., et al. (2008). Research on instruction and assessment of online reading comprehension. In Block, Parris, & Afflerbach, (Eds.), *Comprehension Instruction: Research-based best practices*. New York: Guilford Press.
- Linell, P. (1998). Approaching Dialogue. Talk, Interaction and Contexts in Dialogical Perspectives. *IMPACT: Studies in Language and Society*, 3. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Linell, P. (2009). *Rethinking Language, Mind, and World Dialogically: Interactional and Contextual Theories of Human Sense-Making*. Charlotte (N.C): IAP-Information Age.
- Lotherington, H. (2007). From Literacy to Multiliteracies in ELT. *Springer International Handbooks of Education* (15), 891-905.
- MacPherson, S. (2003). TESOL for Biolinguistic Sustainability: The Ecology of English as a Lingua Mundi. *TESL Canada journal* 20(2), 1-22. <http://www.teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/view/945/764>
- Meskill, C. (n.d.). Assessing language and literacy achievement with electronic texts. <http://iccel.wfu.edu/publications/journals/jcel/jcel990305/cmekskill.htm>
- Νάκη, Στ., Αργυράκης, Β., Κασκαντάμη, Μ. (2006). Αξιοποιώντας το λογισμικό παρουσιάσεων για τη δημιουργία μιας διαφήμισης στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας. *Πρακτικά του πανελληνίου συνεδρίου: Ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό: ζητήματα δημιουργίας, διδακτικής αξιοποίησης και αξιολόγησης*. Βόλος. Διαθέσιμο στο: http://www.filologia.gr/naki_argirakis_kaskantami.pdf
- O'Halloran, K. L. (2011). Multimodal discourse analysis. Hyland, K. & B. Paltridge (Eds.) *Companion to Discourse*. London & NY: Continuum.

- Pahl, K. & Rowsell, J. (2012). *Literacy and Education: The New Literacy Studies in the Classroom* (2nd ed.). London: Sage.
- Πολίτης, Π., Καραμάνης, Μ., Κόμης, Β. (2001). Συνθετικές εργασίες: μοντέλο διδασκαλίας και μάθησης εφαρμοσμένο στην περίπτωση μαθημάτων Πληροφορικής. *Πρακτικά 1ου Συνεδρίου για την Παιδαγωγική Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη διδακτική πράξη. Εκπαιδευτικό Λογισμικό - Διαδίκτυο*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών. 405-413. [http://e-diktyo.eu/category/συνέδρια-σύρου/1ο-συνέδριο/\(σύνδεσμος-1ου-συνεδρίου-στις-ΤΠΕ-2001\)](http://e-diktyo.eu/category/συνέδρια-σύρου/1ο-συνέδριο/(σύνδεσμος-1ου-συνεδρίου-στις-ΤΠΕ-2001)).
- Stein, P. (2000). Rethinking resources: Multimodal pedagogies in the ESL classroom. *TESOL Quarterly* 34 (2).
- Street, B. (1995). *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. London and NY: Longman.
- The New London Group, (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66 (1), 60-92.
- Unsworth, L. (2008). *Multimodal semiotics: Functional analysis in contexts of education*. London & NY: Continuum.
- Vaarala, H. & Jalkanen, J. (2010). Changing spaces, expanding mindsets: towards L2 literacies on a multimodal reading comprehension course. *Language Value*, 2(1) Jaume I University ePress: Castelló, Spain. 51-67.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. Cambridge: The MIT Press.
- Wells, G. (1990). Talk about text: Where literacy is learned and taught. *Curriculum Inquiry*, 20(4), 369-405.
- ΥΠΕΠΘ-ΠΙ (2003) ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ Αγγλικής γλώσσας Δημοτικό - Γυμνάσιο (ΦΕΚ 304 Β/13-03-2003), 353-382.