

Στέλλα Θεολόγου

(Καθηγήτρια Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, MA Reading, PhD Δ.Π.Θ.)

Καινοτόμες προσεγγίσεις στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας: η εφαρμογή ψηφιακού μικρο-σεναρίου για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο γυμνάσιο

Innovative approaches to teaching foreign languages: the use of a digital micro scenario to english language teaching in high school

Abstract

The present teaching intervention is a proposal for teaching the english language in the second grade of high school in accordance with the Pedagogy of Multiliteracies, multimodality, Learning-by-Design and the Integrated Foreign Languages Curriculum. It is a digital micro scenario for a specific school textbook unit and aims at presenting an innovative approach to teaching and learning English at school. The aim of the teaching intervention is the use of multiple semiotic modes and technological means in the teaching and learning of english as a foreign language along with cultivating students' art education and digital literacy. During the teaching intervention the students collaborate creatively, interact in the foreign language but also using multiple means of expression and communication, they develop their skills and talents and they use digital technology to attain their final goal.

Key words: Multiliteracies, English language, microscenario, digital literacy, multimodality

1. Εισαγωγή

Είναι γεγονός ότι αναμένεται από τον κάθε καθηγητή να κατανοήσει και να αντιμετωπίσει τις ανάγκες του κάθε μαθητή. Αλλά για να ανταπεξέλθει σε αυτήν την πρόκληση οφείλει να συνειδητοποιήσει ότι υπάρχουν πολλοί τρόποι μάθησης και κατά συνέπεια πολλοί τρόποι διδασκαλίας (Sweet, 1996: 28-29), η αξιοποίηση των οποίων είναι σημαντική στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στην περίπτωση της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας ο καθηγητής οφείλει να σχεδιάζει και να υλοποιεί τη διδακτική του πρακτική υπό το πρίσμα της πολλαπλότητας των καναλιών επικοινωνίας και της κοινωνικής και πολυπολιτισμικής λειτουργίας και χρήσης της ξένης γλώσσας, η οποία περιλαμβάνει όχι μόνο τη γλωσσική αλλά και την κοινωνική ενδυνάμωση των μαθητών.

Ταυτόχρονα, οι πολιτισμικές αλλαγές, τα ταχύτατα εξελισσόμενα και νεοεμφανιζόμενα μαζικά μέσα επικοινωνίας, τα πολυμέσα (τα οποία παρέχουν τη δυνατότητα συνδυασμού κειμένου, γραφικών, ήχου και βίντεο με τη διαμεσολάβηση του υπολογιστή) και τα ηλεκτρονικά υπερμέσα (τα οποία συνδράμουν την επέκταση του υπερκειμένου, την οργάνωση συστημάτων για την αναπαράσταση και τη διαχείριση πληροφοριών πολλαπλών αναπαραστάσεων σε ένα δίκτυο κόμβων συνδεδεμένων μεταξύ τους) επηρέασαν τη διδακτική πράξη. Τα ψηφιακά αυτά μέσα πλαισιώνουν την κοινωνικά, επικοινωνιακά και πολιτισμικά προσδιορισμένη χρήση της γλώσσας και την νοηματοδοτούν ανατροφοδοτικά. Ταυτόχρονα, (προσδι)ορίζουν

την Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών ως σημείο αναφοράς μιας γλωσσικής διδασκαλίας, η οποία πλέον σχεδιάζεται και υλοποιείται υπό το πρίσμα της πολλαπλότητας των τρόπων επικοινωνίας και μετάδοσης του γλωσσικού μηνύματος/νοήματος και της ποικιλίας των μορφών κειμένου που παράγονται σε μια πολύγλωσση και πολυπολιτισμική κοινωνία (Χατζησαββίδης, 2003: 190).

Επιπλέον, η χρήση πολλών διαφορετικών μέσων και πολυμέσων για τη δημιουργία και την επικοινωνία της πληροφορίας και του νοήματος, σε ένα διαρκώς ανανεωνόμενο ψηφιακό περιβάλλον, δημιουργεί νέα δεδομένα, τα οποία οφείλουν να αναπλαισιώνουν τη διδασκαλία και την εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Η εισαγωγή των νέων ψηφιακών τεχνολογιών και των διαδικτυακών εργαλείων στην εκπαιδευτική διαδικασία προσφέρει τη δυνατότητα αλλά και προκαλεί την ανάγκη δημιουργίας καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων (Γεωμέλου, 2013: 2-3). Οι μαθητές οικοδομούν τη γνώση της ξένης γλώσσας χειριζόμενοι διαφορετικά πολυτροπικά και πολυμεσικά περιβάλλοντα μάθησης και επικοινωνίας και καλλιεργώντας τη δημιουργικότητά τους σε συνθήκες αλληλεπίδρασης και συνεργατικότητας, οι οποίες καθιστούν τη διδασκαλία της γλώσσας πιο ευέλικτη και διευκολύνουν την εκμάθησή της.

Σε αυτό το πλαίσιο η διδακτική παρέμβαση που περιγράφεται στην παρούσα εργασία έχει ως απώτερο σκοπό να καταστεί ο κάθε μαθητής όχι μόνο υποκείμενο αλλά και σχεδιαστής της διαδικασίας εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας, να αυτενεργήσει και να συνεργαστεί αξιοποιώντας κατά τις προτεινόμενες δραστηριότητες την προϋπάρχουσα γνώση του, τις δεξιότητες και τις ικανότητες του καθώς και τη σύγχρονη τεχνολογία. Η πρόταση διδασκαλίας που παρουσιάζεται αποτελεί ένα διδακτικό μικροσενάριο το οποίο αναφέρεται ως «η περιγραφή μιας διδασκαλίας με εστιασμένο γνωστικό αντικείμενο, συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους, διδακτικές αρχές και πρακτικές» (Styliaras & Dimou, 2015: 233), με διάρκεια περισσότερων από μία διδακτικών ωρών και η οποία υλοποιείται με εκπαιδευτικές δραστηριότητες ενσωματώνοντας τις τεχνολογίες της πληροφορίας και λογισμικά (ό.π.).

2. Υποκείμενες θεωρίες μάθησης

Η προτεινόμενη διδακτική πρόταση διαμορφώθηκε λαμβάνοντας υπόψη τις σύγχρονες παιδαγωγικές έρευνες και θεωρίες μάθησης. Κατευθυντήρια αρχή ήταν οι απόψεις που διατυπώθηκαν μέσα από την Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών (Cope & Kalantzis, 2000) και τη Μάθηση μέσω Σχεδιασμού (Kalantzis & Cope, 2013, 2015).

2.1. Η Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών

Κατά τη διατύπωση της θεωρίας των πολυγραμματισμών (Pedagogy of Multiliteracies), οι επιστήμονες του The New London Group (1993) κατέληξαν σε ένα συγκεκριμένο παιδαγωγικό πλαίσιο αναθεώρησης της γλωσσικής διδασκαλίας. Θεώρησαν ότι η διδασκαλία θα έπρεπε πλέον να διεξάγεται λαμβάνοντας υπόψη 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 (Kress & van Leeuwen, 1996: 69-71). Ταυτόχρονα, θεώρησαν ότι υπάρχει μια σημειωτική αλλαγή από το λεκτικό στο οπτικό, σε παγκόσμιο επίπεδο, και μια αυξανόμενη αναπαραγωγή και

ενσωμάτωση διαφορετικών τρόπων κατασκευής του νοήματος που συμπεριλαμβάνουν τον οπτικό, τον ακουστικό και τον συμπεριφορικό (ό.π.: 64).

Σε μια διευρυμένη και παγκόσμια κοινωνία όπως η σύγχρονη, με συνεχώς μεταβαλλόμενες οικονομικές ανάγκες και κοινωνικές συνθήκες, η επικοινωνία δεν περιορίζεται στη βασική της διάρθρωση, σε πομπό, δέκτη, κώδικα, αντικείμενο αναφοράς, μήνυμα, αγωγό¹. Γίνεται πολυσύνθετη και πολυτροπική, και η γλώσσα ως βασικό εργαλείο της καλείται να ανταποκριθεί στα νέα δεδομένα. Πλέον, η μονοσημική χρήση του γλωσσικού μέσου προβάλλει ανεπαρκής και η ιδέα μιας κανονιστικής και μονοπολιτισμικής γλωσσικής διδασκαλίας αμφισβητήθηκε από πολλούς επιστήμονες (Stein, 2000· Ackerley & Coccetta, 2011· Pahl & Rowsell, 2012). Η γλώσσα αλληλεπιδρά με την ανθρώπινη ύπαρξη (Linell, 2009: 35) και υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στη δομή και τη χρήση της γλώσσας (Linell, 1998: 4), οι οποίες δεν πρέπει να διαχωριστούν από την επιδιωκόμενη κοινωνική χρήση τους (Hasan, 1996: 417).

Η γλωσσική διδασκαλία, ειδικότερα, εντασσόμενη στο πλαίσιο της Παιδαγωγικής των Πολυγραμματισμών, περιλαμβάνει σύμφωνα με τους Kalantzis & Cope (2000: 239-248) τα ακόλουθα τέσσερα στοιχεία, τα οποία λειτουργούν συμπληρωματικά στις παραδοσιακές πρακτικές γραμματισμού:

α) την τοποθετημένη πρακτική (situated practice), η οποία αφορά την αξιοποίηση της εμπειρίας των μαθητών σε κείμενα με τα οποία έρχονται σε επαφή στην καθημερινή τους ζωή και στον ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό τους χώρο,

β) την ανοιχτή διδασκαλία (overt instruction), που αφορά το γλωσσικό σύστημα και τη δομή της γλώσσας. Σχετίζεται με την παραγωγή και την οργάνωση του νοήματος, με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές για την κατάκτηση και χρήση εύληπτης μεταγλώσσας και με τη συνειδητοποίηση από μέρους τους της λειτουργίας των γλωσσικών στοιχείων και των μηχανισμών που συμβάλλουν στην οργάνωση, στη σύσταση και στην κατανόηση ενός κειμενικού είδους,

γ) την κριτική πλαισίωση (critical framing), η οποία σχετίζεται με το κοινωνικοπολιτισμικό συγκείμενο, με την κριτική ερμηνεία ενός κειμένου με βάση την ένταξή του στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο παράγεται και λειτουργεί,

δ) τη μετασηματισμένη πρακτική (transformed practice), που αποτελεί τη μεταφορά, προσαρμογή και ένταξη του παραγόμενου κειμένου από ένα πολιτισμικό, κοινωνικό και επικοινωνιακό πλαίσιο σε άλλα, που διαθέτουν διαφορετικό επικοινωνιακό, άρα και κοινωνικοπολιτισμικό, πλαίσιο, με αποτέλεσμα να παράγεται ένα διαφορετικό κειμενικό είδος.

2.2. Πολυτροπικότητα

Η χρήση πολλαπλών και υβριδικών μέσων και πολυμέσων στη διάδοση, αντίληψη και κατανόηση της πληροφορίας στον ψηφιακό περιβάλλοντα κόσμος 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· Δημάση, 2010, 2012· Ο'Halloran, 2011· Δημάση & Αραβανή, 2013). Ως παιδαγωγική προσέγγιση η πολυτροπικότητα (multimodality) ενστερνίζεται διαφορετικούς τρόπους (modes) επικοινωνίας του νοήματος και διδακτικής πρακτικής, πέρα από τη γραπτή και προφορική γλώσσα, σε ποικίλα

¹ Πρβλ. Πύλη για την ελληνική γλώσσα, http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/glossology/search.html?c=γενική+γλωσσολογία

παιδαγωγικά περιβάλλοντα. Εξετάζει τις δυνατότητες, τους περιορισμούς τους και το εύρος προσαρμοστικότητας που αυτοί παρουσιάζουν (Kress et al., 2001: xii, 33-36).

Ο προσεγμένος σχεδιασμός της διδασκαλίας σε συνδυασμό με την επιλεκτική χρήση πολυμεσικών πηγών εξασφαλίζουν την πολυτροπική διαχείριση του νοήματος και επιδρούν θετικά στην εκμάθηση της γλώσσας (Ackerley & Coccetta, 2011: 554-567). Συνεπώς, τόσο η διδασκαλία όσο και η εκμάθηση της γλώσσας πρέπει να είναι πολυτροπική. Κάθε ένας από τους προαναφερθέντες τρόπους και όλοι μαζί νοηματοδοτούν με διαφορετικό τρόπο το εκάστοτε επικοινωνιακό συμβάν και έχουν διαφορετική επίδραση στη δημιουργία μιας πολυεπίπεδης και πολυδιάστατης γλωσσικής πραγματικότητας, γεγονός που τεκμηριώνει την ανάγκη παροχής σε όλους τους μαθητές της δυνατότητας πρόσβασης σε ποικίλους λόγους (discourses) εκπαιδευτικής και κοινωνικής ισχύος (Cope & Kalantzis, 2000: 159-161).

Η πρόκληση είναι περισσότερο εμφανής στην περίπτωση της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας και πιο συγκεκριμένα της Αγγλικής. Παραδοσιακά, η διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας επικεντρωνόταν στις γλωσσικές φόρμες και τις λεκτικές ικανότητες αγνοώντας ουσιώδη στοιχεία της ζωντανής χρήσης της γλώσσας (Busà, 2010: 52-53). Επιπλέον, ήταν κυρίαρχη η άποψη ότι η κατανόηση του νοήματος μπορούσε να επιτευχθεί μόνο μέσω του επιδέξιου χειρισμού του γλωσσικού συστήματος (Vaarala & Jalkanen, 2010: 69) χωρίς αναφορά στο συγκείμενο μιας πραγματικής επικοινωνιακής κατάστασης. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα δυσχέρειες και δυσλειτουργίες στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας.

Προς την κατεύθυνση της άρσης τέτοιου είδους δυσχερειών συνδράμει η παρουσία και η χρήση πολλαπλών σημειωτικών μέσων με τη μορφή πολυτροπικών κειμένων τα οποία, όπως έχει αναφερθεί, έχουν γίνει πλέον ευρέως διαθέσιμα και εύκολα προσβάσιμα παντού εξαιτίας της τεχνολογίας. Μπορούν να καταστούν πολυμεσικά εργαλεία στη διαδικασία διδασκαλίας και εκμάθησης της γλώσσας, καθώς βοηθούν στη δημιουργία αυθεντικών συνθηκών επικοινωνίας και διευκολύνουν την παραγωγή και την πρόσληψη του μηνύματος. Ταυτόχρονα, κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών, δημιουργούν παραπομπές στο υπάρχον γνωσιακό τους φορτίο και ενεργοποιούν την παθητική τους γνώση, τους δίνουν κίνητρο να ακούσουν (Mueller, 1980: 335-337), να καταλάβουν (Ackerley & Coccetta, 2007: 19, 32), να συμμετάσχουν και να διαχειριστούν με μεγαλύτερη άνεση την πληροφορία στην ξένη γλώσσα. Επιπλέον, εμπλουτίζουν τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες στην τάξη και συμβάλλουν στη δημιουργία αυτόνομων μαθητών και χρηστών της ξένης γλώσσας.

Οι μαθητές αναλαμβάνουν οι ίδιοι την ευθύνη της εκμάθησης της γλώσσας και αποκτούν την ικανότητα να κάνουν τεκμηριωμένες επιλογές στη μάθησή τους, η οποία λαμβάνει χώρα και εκτός τάξης. Είναι εξαιρετικά σημαντικός ο στόχος «μαθαίνω να μαθαίνω με βάση τη βιωματική μου εμπειρία» με απώτερο στόχο να μπορώ «να συνεχίσω να μαθαίνω αυτόνομα, ευέλικτα και αποτελεσματικά» (Κωστάκη, χ.χ.: 189). Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές εφοδιάζονται με εργαλεία που τους βοηθούν να επιλύουν μόνοι τους προβληματικά ζητήματα που δυσχεραίνουν την επίδοσή τους και κωλυσιεργούν την πρόοδό τους, να αναλύουν και να ταξινομούν την προηγούμενη γνώση τους, να σχεδιάζουν και να αξιολογούν τις προσπάθειές τους. Ταυτόχρονα, μαθαίνουν να επαναπροσδιορίζουν τα κίνητρα και τις ανάγκες τους, να συνεργάζονται και να επικοινωνούν στοχευμένα.

Συνεπώς, η ενσωμάτωση της πολυτροπικότητας στη διδασκαλία προάγει σημαντικά τη μάθηση της ξένης γλώσσας και βελτιώνει την επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών σε διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα γεγονός, που επιβεβαιώνει και

τη θεωρητική υπόθεση ότι το κοινωνικό και γλωσσολογικό νόημα δομείται μέσω της αλληλεπίδρασης ποικίλων σημειωτικών μέσων (Busà, 2010: 55). Η πολυτροπικότητα πλέον αναδεικνύεται σε βασικό παράγοντα στην προώθηση των δεξιοτήτων, των γνώσεων και των ικανοτήτων σε αυτό το πολυσημικό σημειωτικό τοπίο (O'Halloran, 2009: 28-29).

Επομένως, κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας μαθητές και καθηγητές οφείλουν να εστιάσουν στην ενσωμάτωση πολυμέσων, ψηφιακών και οπτικών μέσων διότι συνδράμουν σημαντικά «την αντίληψη των μαθητών για τα γεγονότα που σχετίζονται με την επικοινωνία στην Αγγλική γλώσσα και το πώς αυτή λειτουργεί» (Busà, 2010: 62). Οι πολυτροπικές πηγές -όπως είναι τα ψηφιακά μέσα- βοηθούν στην αναπαράσταση πραγματικών συνθηκών επικοινωνίας, στην ανακατασκευή του περικειμένου της και συμβάλλουν αποτελεσματικά στην κατανόηση των κειμένων. Παράλληλα, διεγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών και αυξάνουν τη συμμετοχή τους, διότι τους εφοδιάζουν με διασκεδαστικό και ευχάριστο υλικό (ό.π.: 52) και για τον λόγο αυτό η μέθοδος διδασκαλίας που ακολουθείται στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας θα πρέπει να περιλαμβάνει όλα τα στοιχεία που συμβάλλουν στη νοηματοδότηση του επικοινωνιακού μηνύματος (ό.π.: 63).

2.3. Ψηφιακός γραμματισμός

Οι μαθητές ζούνε σε ένα ψηφιακό περιβάλλον όπου συνεχώς νεοεμφανιζόμενες τεχνολογίες κυριαρχούν σε κάθε πλευρά της καθημερινής ζωής και επικοινωνίας. Σε αυτό το πλαίσιο οι Vaarala και Jalkanen (2010: 92) θεωρούν ότι «μπορούμε να ορίσουμε το διαδίκτυο ως ένα γλωσσικό περιβάλλον», όπου παρατηρείται μια πολύπολιτισμική 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 διάλογο επικοινωνίας με τους μαθητές τους, να αναδιαμορφώσουν τη διδακτική τους προσέγγιση και η μάθηση να γίνει αποτελεσματική και χρήσιμη για τη ζωή τους (ό.π.: 22-23· Beetham & Sharpe 2013: xvi-xvii).

Ο ψηφιακός γραμματισμός (digital literacy), ως μέσο «πολυτροπικής δημιουργίας του νοήματος» (Erstad & Gillen, 2019: 31) συνδέεται με την ικανότητα κάποιου να καταλαβαίνει, να αξιολογεί, να δημιουργεί και να ενσωματώνει πληροφορίες σε πολλαπλές ψηφιακές μορφές, μέσω του Η/Υ ή/και του διαδικτύου (Gilster, 1997: 1, 8), αλλά και με την ικανότητα ανάγνωσης και γραφής στην οθόνη, η οποία απέχει πολύ από την παραδοσιακή έντυπη μορφή και συνεπάγεται πολύ διαφορετικές αξίες, προτεραιότητες και ευαισθησίες από τους γραμματισμούς με τους οποίους είμαστε εξοικειωμένοι (Lankshear & Knobel, 2007: 7). Ο γραμματισμός αυτός συνδέεται με την ψηφιακή τεχνολογία και αντιπροσωπεύει τις συνεχώς μεταβαλλόμενες πρακτικές που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι για να κατασκευάσουν συγκεκριμένα νοήματα με τη χρήση των ψηφιακών μέσων (Gillen & Barton, 2010: 9).

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» (ό.π.: 4). Το διαδίκτυο, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (facebook, twitter, instagram),

το desktop publishing, τα ιστολόγια (blogs), οι διαδικτυακές πλατφόρμες (web-platforms), η ηλεκτρονική γραφιστική, τα μακρομέσα (macromedia) έχουν περιπλέξει τον τρόπο δημιουργίας και κατανόησης των κειμένων. 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.

2.4. Μάθηση μέσω Σχεδιασμού

Η Μάθηση μέσω Σχεδιασμού (Learning-By-Design) αποτελεί έναν τρόπο εφαρμογής των πολυγραμματισμών και της πολυτροπικότητας στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, η οποία προσθέτει την απαραίτητη ευελιξία στο μάθημα. Δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να χρησιμοποιήσει το κατάλληλο υλικό και τα πιο πρόσφορα μέσα για να επιτύχει τους διδακτικούς του στόχους λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες και εμπειρίες των μαθητών. Οι καθηγητές γίνονται σχεδιαστές των περιβαλλόντων μάθησης και των παιδαγωγικών εμπειριών των μαθητών τους. Για τον λόγο αυτόν προβαίνουν στις κατάλληλες επιλογές που θα συνδράμουν στην επίτευξη των στόχων τους αξιοποιώντας τα Μαθησιακά Σχέδια, τα οποία αποτελούνται από τις εξής γνωσιακές διαδικασίες:

α) *experiencing*², όπου οι μαθητές δομούν τη νέα γνώση στη βάση της υπάρχουσας εμπειρίας τους, βιώνουν το γνωστό, το οποίο σχετίζεται με την αξιοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης τους και των προσωπικών ενδιαφερόντων τους, και βιώνουν το νέο, το οποίο περιλαμβάνει τις καινούριες εμπειρίες τους.

β) *conceptualizing*, όπου οι μαθητές αναπτύσσουν τη μεταγλώσσα με την οποία, για παράδειγμα, θα περιγράψουν τις λειτουργίες των κειμένων, γνωρίζουν το νόημα των εννοιών και σχηματίζουν το θεωρητικό πλαίσιο που θα στηρίξει τη μάθησή τους.

γ) *analyzing*, όπου οι μαθητές αναπτύσσουν τη λογική, την επαγωγική και την παραγωγική σκέψη, κρίνουν και αξιολογούν τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρα -όχι μόνο τα δικά τους αλλά και των άλλων,

δ) *applying*, η διαδικασία αυτή σχετίζεται με τη δημιουργική εφαρμογή της γνώσης που αποκτήθηκε σε πραγματικές κοινωνικές περιστάσεις και την αποτίμηση της εγκυρότητάς της. Οι μαθητές μεταφέρουν την προηγούμενη γνώση τους σε καινούρια περιβάλλοντα και τα μετασχηματίζουν (Kalantzis & Cope, 2010: 200, 208-209· 2015: 15-19).

Η Μάθηση μέσω Σχεδιασμού ακολουθεί μια παιδαγωγική προσέγγιση που στηρίζεται στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, στην αυτενέργεια και στην δημιουργικότητα τους καθώς και στην αυτονόμηση του εκπαιδευτικού, ο οποίος δεν περιορίζεται από το σχολικό εγχειρίδιο αλλά λειτουργεί ως σχεδιαστής του μαθήματος.

3. Το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες

Το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες (ΕΠΣ-ΞΓ)³, το οποίο «ορίζει το γνωστικό αντικείμενο του μαθήματος της ξένης γλώσσας», αναφέρει πως υπάρχει

² Οι έννοιες αυτές θα μπορούσαν να αποδοθούν στην ελληνική γλώσσα ως «βιωματική γνώση». «εννοιολόγηση», «ανάλυση» και «εφαρμογή».

³ «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) - Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ), Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, στους Αξονες Προτεραιότητας 1,2,3, - Οριζόντια Πράξη», με κωδικό MIS 295450 και

«ποικιλία κειμένων γραπτού, προφορικού ή *πολυτροπικού* [έμφαση του αρχικού κειμένου] λόγου» και 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» (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.

Ακολουθως, στο πλαίσιο της πολυτροπικής διδασκαλίας της γλώσσας, εμπλέκονται διαφορετικές σημειωτικές πηγές παραγωγής και μετάδοσης του επικοινωνιακού μηνύματος (ψηφιακές, οπτικές, ακουστικές) παράλληλα με τον γλωσσικό κώδικα, καθώς επισημαίνεται πως οι μαθητές 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).

Ταυτόχρονα, στους δείκτες επικοινωνιακής επάρκειας κατά επίπεδο γλωσσομάθειας, που παραθέτει ενδεικτικά το ΕΠΣ-ΞΓ, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στον ψηφιακό γραμματισμό καθώς περιλαμβάνεται η επιλογή αλληλεπίδρασης και χρήσης του διαδικτύου 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) 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» (ό.π.: 35).

Τονίζεται στο ΕΠΣ-ΞΓ ότι για πρώτη φορά ένα σχολικό πρόγραμμα σπουδών «επιχειρεί να συμπεριλάβει στο σύστημα διαβάθμισης των επιπέδων γνώσης της ξένης γλώσσας «περιγραφητές»⁴ που έχουν σχέση με τη χρήση των νέων τεχνολογιών στην επικοινωνία» (ό.π.: 28), διότι «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 πολυτροπικών κειμένων (ό.π.: 18).

Συνεπώς, το ΕΠΣ-ΞΓ εισάγει την αξιοποίηση της ψηφιακής τεχνολογίας ως διακριτού στοιχείου στο πλαίσιο της διδασκαλίας που υιοθετεί την πολυτροπικότητα, παρατηρώντας πως «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).

4. Η διδακτική παρέμβαση

4.1. Ταυτότητα σεναρίου

Το σενάριο⁵ συνδέεται με την πέμπτη ενότητα του σχολικού εγχειριδίου για τη Β' γυμνασίου για τους προχωρημένους και τιτλοφορείται «The Arts». Πιο

ειδικότερα στο πλαίσιο του Υποέργου 1: «Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και οδηγών για τον εκπαιδευτικό «Εργαλεία Διδακτικών Προσεγγίσεων» συντάχθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στο πλαίσιο υλοποίησης της Πράξης ΕΣΠΑ 2007-13/Ε.Π. Ε & ΔΒΜ. Διαθέσιμο στο <http://digitalschool.minedu.gov.gr>. ΦΕΚ 2871/2016.

⁴ Ο όρος χρησιμοποιείται στο ΕΠΣ-ΞΓ σελ. 28 χωρίς να παρέχεται κάποιος ορισμός. Από τα συφραζόμενα προκύπτει ότι έχει την έννοια των δεικτών.

⁵ Το σενάριο υλοποιήθηκε με μαθητές της Γ' γυμνασίου σε γυμνάσιο αστικού κέντρου επαρχιακής πόλης, οι οποίοι, σύμφωνα με την εξάβαθμη κλίμακα του ΚΕΠΑ, κατατάχθηκαν σε επίπεδο Β2, πολλοί μαθητές συμμετείχαν στις εξετάσεις για την απόκτηση του αντίστοιχου επιπέδου κατά το προηγούμενο σχολικό έτος, ενώ κάποιοι άλλοι βρισκόταν σε διαδικασία προετοιμασίας. Παρόλο που το εγχειρίδιο απευθύνεται σε μαθητές της Β'

συγκεκριμένα, στην πέμπτη ενότητα του σεναρίου παρέχεται η δυνατότητα στους μαθητές να γνωρίσουν έργα τέχνης, μουσικά, εικαστικά, θεατρικά και τους δημιουργούς τους. Ανάμεσα σε αυτά είναι ο πίνακας *Guernica* του Pablo Picasso, ο οποίος συνοδεύεται από δραστηριότητες που καταλαμβάνουν αρκετά μεγάλη έκταση της ενότητας. Το σενάριο απευθύνεται σε μαθητές με επίπεδο γλωσσομάθειας B2, σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες, έχει διάρκεια έξι (6) διδακτικών ωρών και για την υλοποίησή του θεωρείται απαραίτητη η χρήση του εργαστήριου Η/Υ του σχολείου. Οι μαθητές οφείλουν να είναι εξοικειωμένοι με την εργασία σε ομάδες και να έχουν εργασθεί ομαδοσυνεργατικά σε αρκετές περιστάσεις πριν από την υλοποίηση του σεναρίου. Επίσης η προηγούμενη γνώση χρήσης των ψηφιακών εργαλείων που είναι απαραίτητα για την υλοποίηση του σεναρίου συμβάλλει θετικά στην επιτυχία του.

4.2. Σκοπός και επιμέρους διδακτικοί στόχοι

Ο σκοπός του μικροσεναρίου είναι η αξιοποίηση του ψηφιακού γραμματισμού και της πολυτροπικότητας στη διδασκαλία και εκμάθηση της ξένης γλώσσας ως γνωστικού αντικειμένου. Επιπλέον, σκοπός του μικροσεναρίου είναι η εφαρμογή των αρχών της Μάθησης μέσω Σχεδιασμού για την καλλιέργεια των ικανοτήτων/δεξιοτήτων των μαθητών. Η προσαρμογή των μαθησιακών στόχων και του διδακτικού υλικού στο μαθησιακό προφίλ των μαθητών, στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες των μαθητών γίνεται με την εφαρμογή των απαραίτητων διαφοροποιήσεων -προσθηκών, τροποποιήσεων, επιλογών- τόσο στον σχεδιασμό όσο και στην υλοποίηση και αποτίμηση της διαδικασίας διδασκαλίας και εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας.

Οι επιμέρους διδακτικοί στόχοι επιμερίζονται σε τρία επίπεδα. Σε επίπεδο γνώσεων οι μαθητές γνωρίζουν τα βιογραφικά στοιχεία διαφορετικών καλλιτεχνών και τα έργα τους, ενημερώνονται για τα καλλιτεχνικά ρεύματα και τον τρόπο που επηρέασαν την τέχνη στο σύνολό της. Επιπλέον, μαθαίνουν τη χρήση λεξιλογίου στην αγγλική γλώσσα σχετικά με τις τέχνες, ασκούν μέσα από τις δραστηριότητες που τους αναθέτονται τις παραγωγικές ικανότητές τους στην ξένη γλώσσα, κατανόηση και παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου προσαρμοσμένου στις ανάγκες κάθε γλωσσικής περίπτωσης, και αξιοποιούν διαφορετικά κειμενικά είδη.

Σε επίπεδο παιδαγωγικών δεξιοτήτων, οι μαθητές εξοικειώνονται με τα πολυτροπικά κείμενα και την αξιοποίηση πολλαπλών μέσων επικοινωνίας του νοήματος/μηνύματος. Ο στόχος είναι οι μαθητές να συμμετέχουν δημιουργικά στην οικοδόμηση των γνώσεών τους, αξιοποιώντας ενεργά το πλούσιο περιβάλλον αλληλεπίδρασης που προσφέρουν τα ψηφιακά εργαλεία μέσα σε βιωματικές και ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες. Η έμφαση πλέον βρίσκεται στην ενεργοποίηση της υπάρχουσας γνώσης και στην πρόσκτηση νέας καθώς και στον διαμοιρασμό της μέσα από δραστηριότητες που θα αναπτύσσουν οι ίδιοι οι μαθητές με της χρήση ψηφιακών τεχνολογίας. Αξιοποιούν τις κοινωνικές δεξιότητές τους και τα εξωγλωσσικά και παραγλωσσικά στοιχεία της γλώσσας, ώστε να επιτύχουν τον επικοινωνιακό τους στόχο. Ταυτόχρονα αναπτύσσουν ομαδικό πνεύμα, καλλιεργούν το αισθητικό τους κριτήριο και έχουν τη δυνατότητα να αναδείξουν τις κλίσεις και τις ικανότητές τους και να αναπτύξουν τη δημιουργική τους σκέψη. Οι μαθητές μπορούν

Γυμνασίου, το μικροσενάριο υλοποιήθηκε με τη συμβολή των μαθητών της Γ' γυμνασίου. Ο λόγος για αυτό ήταν ότι οι μαθητές της Γ' γυμνασίου δεν είχαν ολοκληρώσει το προαναφερόμενο εγχειρίδιο κατά τη φοίτησή τους στη Β γυμνασίου και αποφασίστηκε από τους καθηγητές ειδικότητας του σχολείου να συνεχιστεί η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας με το ίδιο εγχειρίδιο.

να ασκηθούν στην παρατήρηση και στη μελέτη έργων τέχνης καθώς και στην καλλιτεχνική δημιουργία.

Σε επίπεδο ψηφιακών δεξιοτήτων, οι μαθητές χρησιμοποιούν την τεχνολογία για να πετύχουν το στόχο τους και γνωρίζουν τις πολλαπλές δυνατότητες που προσφέρουν τα ψηφιακά μέσα για την αναζήτηση και αξιοποίηση της πληροφορίας καθώς και για την ψηφιακή διαμεσολάβηση στην κατάκτηση της γνώσης και στην έκφραση της δημιουργικότητάς τους. Όπως έχει αναφερθεί, υπάρχουν νέα κειμενικά είδη που επανασχεδιάζονται με βάση τις ψηφιακές, μη γραμμικές αναγνωστικές συνήθειες και επιβάλλονται από τα ψηφιακά μέσα για την κατανόηση και σύνθεση του νοήματος, ώστε οι μαθητές να ανακαλύπτουν και να εξοικειώνονται με νέα ψηφιακά περιβάλλοντα εκμάθησης των ξένων γλωσσών. Οι μαθητές αλληλεπιδρούν με τα ψηφιακά συγ/κείμενα, τα οποία προσφέρουν τη δυνατότητα αξιοποίησης πολλαπλών μέσων για τη δημιουργία και την επικοινωνία του νοήματος/μηνύματος και βελτιώνουν τις γνωστικές τους ικανότητες σε σχέση με την ξένη γλώσσα και με την ψηφιακή τεχνολογία.

4.3. Αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα αφορούν τόσο τη γνώση και τη χρήση της αγγλικής γλώσσας όσο και τη γνώση και τη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας. Επιπλέον, μαθησιακά αποτελέσματα αναμένονται σε σχέση με την ίδια τη διαδικασία της μάθησης.

Πιο συγκεκριμένα, σε σχέση με την αγγλική γλώσσα οι μαθητές αναμένεται να κατανοούν το περιεχόμενο κειμένων στην ξένη γλώσσα που σχετίζονται με τις τέχνες και την καλλιτεχνική δημιουργία και να μπορούν να παράγουν στη γλώσσα στόχο ένα γραπτό ή ένα προφορικό κείμενο αξιοποιώντας το σχετικό λεξιλόγιο. Ταυτόχρονα, αναμένεται να γνωρίσουν και να κατανοήσουν το διαφορετικό ύφος διαφορετικών κειμένων και να επιλέγουν το κατάλληλο για το κείμενο που επιθυμούν να συνθέσουν στον γραπτό ή προφορικό λόγο. Οι μαθητές αναμένεται να εξερευνούν το διαδίκτυο χρησιμοποιώντας την αγγλική γλώσσα, να εντοπίζουν τις απαραίτητες πληροφορίες, να επιλέγουν αυτές που θα συνδράμουν στη σύνθεση της εργασίας τους και να τις αξιοποιούν αποτελεσματικά. Επιπλέον, οι μαθητές οφείλουν να δημιουργήσουν προφορικές και γραπτές παρουσιάσεις της εργασίας τους στη γλώσσα στόχο καθώς και να ανακαλούν γνώσεις που διαθέτουν από άλλα γνωστικά αντικείμενα και να τις αξιοποιούν κατά τη χρήση της γλώσσας στόχου.

Σε σχέση με τη χρήση της τεχνολογίας οι μαθητές αναμένεται να προβούν σε ιστοεξερεύνηση, να αξιολογήσουν και να επιλέξουν κριτικά ανάμεσα στην πληθώρα των διαθέσιμων πληροφοριών. Επιπλέον, οφείλουν να χρησιμοποιήσουν εργαλεία επεξεργασίας κειμένων, εργαλεία αναπαραγωγής και επεξεργασίας ήχου και εικόνας, εργαλεία παρουσιάσεων καθώς και εργαλεία δημιουργίας ιστολογίων.

Σε σχέση με τη μαθησιακή διαδικασία, οι μαθητές αναμένεται να καλλιεργήσουν τους πολυγραμματισμούς. Ταυτόχρονα με τον γλωσσικό γραμματισμό στην αγγλική γλώσσα, αναπτύσσουν και άλλους γραμματισμούς, όπως ο ψηφιακός, με την έρευνα και χρήση διαδικτυακών πληροφορικών και τη χρήση ψηφιακών εργαλείων, ο πολυτροπικός με τη σύνθεση κειμένων που ενσωματώνουν πολλαπλούς σημειωτικούς πόρους -ακουστικούς, οπτικούς, ψηφιακούς- και με τη δημιουργία πολυτροπικών κειμένων σε ψηφιακή μορφή. Επιπλέον, αναπτύσσουν τον κριτικό γραμματισμό με την επιλογή, την κριτική αποτίμηση πληροφοριών και την κατάλληλη αξιοποίηση τους ώστε να πετύχουν τους στόχους τους, και τον κοινωνικό γραμματισμό, καθώς εμπλέκονται σε διαδικασίες διαπραγμάτευσης, λήψης

αποφάσεων και καλλιεργούν δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας με τα μέλη της ομάδας τους αλλά και με τις υπόλοιπες ομάδες.

4.4. Αναλυτική περιγραφή του μικροσεναρίου σε κάθε ώρα διδασκαλίας

Κατά την 1^η διδακτική ώρα, με αφορμή τον πίνακα “Guernica” του Πικάσο που υπάρχει στο διδακτικό εγχειρίδιο, μάθημα 13, σελίδα 85, οι μαθητές αρχικά καταγράφουν τις σκέψεις τους και τα συναισθήματά τους για τον πίνακα (πρβλ. Παράρτημα, φύλλο εργασίας 1). Στη συνέχεια αναπτύσσουν τους προβληματισμούς τους για την αισθητική εμπειρία που τους προκαλεί και την έμπνευση που μπορούν να αντλήσουν από τον συγκεκριμένο πίνακα. Οι απόψεις τους και τα συναισθήματά τους μπορούν να καταγραφούν με τη μορφή εννοιολογικού χάρτη και παρουσιάζονται στην ολομέλεια της τάξης. Ακολουθεί συζήτηση και σχολιασμός όπου οι μαθητές εξηγούν και αναλύουν όσα κατέγραψαν. Στη συνέχεια, εργάζονται σε δυάδες, προβαίνουν σε μια διαδικτυακή εξερεύνηση αναζητώντας πληροφορίες για τον συγκεκριμένο πίνακα, το ιστορικό πλαίσιο, την έμπνευση του καλλιτέχνη και τον αντίκτυπο που δημιούργησε ο συγκεκριμένος πίνακας. Στη συνέχεια, αντιπαραβάλλουν τα στοιχεία που άντλησαν από την ιστοεξερεύνηση με αυτά που είχαν καταγράψει οι ίδιοι και αφορούσαν τον αντίκτυπο που είχε ο πίνακας σε αυτούς, καθώς και με τη δική τους ανάλυση και τον σχολιασμό τους.

Ο ρόλος του καθηγητή είναι εποπτικός, παρακολουθεί και επεμβαίνει υποστηρικτικά, φροντίζοντας για την τήρηση του χρονοδιαγράμματος. Συμβουλεύει τους μαθητές, επιλύει τις απορίες τους και διαμεσολαβεί ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν τις ιδέες τους και να καταγράψουν τις εντυπώσεις τους, προτρέποντας τους μαθητές να εκφραστούν και να επικοινωνήσουν στην ξένη γλώσσα.

Οι μαθητές αναμένεται να αξιοποιήσουν τις γνώσεις τους στην ξένη γλώσσα και να διατυπώσουν τους προβληματισμούς τους, να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και να περιγράψουν την αισθητική εμπειρία τους κάνοντας χρήση σχετικών λεξικογραμματικών επιλογών. Επιπλέον, αναμένεται να δημιουργήσουν εννοιολογικούς χάρτες, αξιοποιώντας ψηφιακά εργαλεία με τα οποία είναι εξοικειωμένοι, οι οποίοι θα αποτυπώνουν συγκεντρωτικά την αισθητική εμπειρία τους. Ταυτόχρονα προβαίνουν σε έρευνα στο διαδίκτυο σύμφωνα με τους κανόνες ασφαλούς πλοήγησης και επιλέγουν τις πληροφορίες που θεωρούν ότι είναι χρήσιμες για την επίτευξη της δραστηριότητας. Επιδιώκεται οι μαθητές να ασκηθούν στη ενεργητική αναζήτηση της διαδικτυακής πληροφορίας, Με τον τρόπο αυτό εμπλουτίζουν τον υπάρχοντα γραμματισμό τους τόσο τον γλωσσικό όσο και τον καλλιτεχνικό με ενσωμάτωση νέων γνώσεων και με την ισχυροποίηση των δεξιοτήτων τους στην ξένη γλώσσα.

Κατά τη 2^η διδακτική ώρα, οι μαθητές συμπληρώνουν την άσκηση κατανόησης προφορικού λόγου που υπάρχει στο διδακτικό εγχειρίδιο και σχετίζεται με την ιστορία της Guernica (πρβλ. Παράρτημα, φύλλο εργασίας 1). Λειτουργώντας σε δυάδες αντιπαραβάλλουν τις πληροφορίες που άντλησαν στην ιστοεξερεύνησή τους με αυτές του εγχειριδίου, τόσο της ακουστικής άσκησης όσο και του συνοδευτικού κειμένου. Ακολουθεί συζήτηση και στη συνέχεια οι μαθητές χωρίζονται σε πέντε ομάδες των πέντε ατόμων. Η κάθε ομάδα αποφασίζει, με αφορμή ένα βίντεο με τρισδιάστατη απεικόνιση τον πίνακα “Guernica” του Πικάσο, το οποίο είναι διαθέσιμο στο youtube⁶, να δημιουργήσει το δικό της έργο τέχνης σύμφωνα με την ιδιότητα που έχει επιλέξει (πρβλ. Παράρτημα, φύλλο εργασίας 2). Υπάρχει η ομάδα των ζωγράφων, η ομάδα των ποιητών, η ομάδα των

⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=jc1Nfx4c5LQ>

συγγραφέων, η ομάδα των μουσικών και η ομάδα δημιουργίας του ιστολογίου και της παρουσίας του. Στις ομάδες συμμετέχουν οι μαθητές με τις αντίστοιχες δεξιότητες αλλά και σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις επιθυμίες τους.

Ο ρόλος του καθηγητή περιορίζεται στον συντονισμό των ομάδων και στη συνδρομή του σε επίπεδο ανάθεσης ρόλων εντός της κάθε ομάδας σε συνεργασία με τους μαθητές. Επίσης, ο καθηγητής θέτει το χρονοδιάγραμμα των ενεργειών και εξασφαλίζει ότι οι σύνθεση των ομάδων θα είναι η κατάλληλη για το έργο που αναλαμβάνουν.

Οι μαθητές αξιοποιούν τα πολυτροπικά κείμενα της ενότητας του σχολικού εγχειριδίου για να εμπεδώσουν το λεξιλόγιο της ενότητας και να αντιληφθούν τα πολλαπλά μέσα επικοινωνίας του μηνύματος και αξιοποίησης του διαδικτύου. Παράλληλα συνεργάζονται για τον προσδιορισμό του τρόπου και του μέσου καλλιτεχνικής έκφρασης και αναλαμβάνουν τον καταμερισμό των εργασιών που απαιτούνται.

Κατά την 3^η και 4^η διδακτική ώρα η κάθε ομάδα παράγει το καλλιτεχνικό προϊόν που της ταιριάζει. Η ομάδα των ποιητών συνθέτει ένα ποίημα, αποφασίζοντας τον τρόπο και το μέσο δημιουργίας, με την αξιοποίηση ψηφιακού εργαλείου ή επεξεργαστή κειμένου, η ομάδα των ζωγράφων δημιουργεί -ψηφιακά εάν το επιθυμεί- έναν πίνακα ή μια αφίσα, η ομάδα των μουσικών αναζητάει στο διαδίκτυο το μουσικό κομμάτι ή τα μουσικά κομμάτια που κατά τη γνώμη τους θα ταίριαζαν στον πίνακα ή συνθέτει ένα δικό της και η ομάδα των συγγραφέων γράφει συνεργατικά μια ιστορία όπως συγγράφονται οι ιστορίες fan-fic⁷. Στους 'Ποιητές' προτείνεται ως επιλογή το poetry blender⁸, οι 'Ζωγράφοι' προτείνεται να συνθέσουν μια αφίσα με το postermymwall⁹ και οι 'Μουσικοί' μπορούν να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες του το youtube και το audacity¹⁰. Οι 'Συγγραφείς' μπορούν να χρησιμοποιήσουν επεξεργαστή κειμένου και το εργαλείο storybird¹¹ για να συνθέσουν την ιστορία τους και η ομάδα δημιουργίας του ιστολογίου, οι Bloggers, οργανώνει τον ψηφιακό χώρο που θα φιλοξενήσει τα έργα των υπόλοιπων ομάδων. Για τη δημιουργία του ιστολογίου αποτελεί χρήσιμο εργαλείο η πλατφόρμα blogger και webnode¹².

Ο καθηγητής αγγλικής γλώσσας εποπτεύει το έργο των ομάδων κι επεμβαίνει υποστηρικτικά όπου χρειαστεί εξασφαλίζοντας ότι οι μαθητές αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για το έργο τους. Συμβουλεύει τους μαθητές σχετικά τις γλωσσικές ή μη επιλογές που καλούνται να κάνουν και διαμεσολαβεί ώστε η κάθε ομάδα να προοδεύει με το έργο της. Διευκολύνει τους μαθητές με την ορολογία που θα χρειαστούν και ενθαρρύνει τη χρήση του λεξιλογίου που σχετίζεται με το θέμα τους. Ταυτόχρονα εξασφαλίζει τη συμμετοχή όλων και θέτει τις κατάλληλες ερωτήσεις που θα συνδράμουν τους μαθητές να ολοκληρώσουν το έργο τους.

Οι μαθητές συνεργάζονται για να φέρουν σε πέρας το έργο που έχουν αναλάβει χρησιμοποιώντας τις γνώσεις τους σχετικά με τα ψηφιακά εργαλεία και

⁷ Τα fan-fic είναι ιστορίες που συνθέτουν διαδικτυακά ερασιτέχνες συγγραφείς χρησιμοποιώντας διάσημους λογοτεχνικούς ήρωες και έργα άλλων δημιουργών, τα οποία παραλλάζουν ή συνεχίζουν από εκεί που σταμάτησε ο συγγραφέας ή τα χρησιμοποιούν ως αφορμή για να δημιουργήσουν μια καινούρια ιστορία. Πρόκειται για ένα νέο είδος λογοτεχνικής παραγωγής που στηρίζεται σε ήδη υπαρκτούς λογοτεχνικούς χαρακτήρες και ο κάθε χρήστης τη συνεχίζει από το σημείο που σταμάτησε ο προηγούμενος. Υπάρχει διάδραση μεταξύ των χρηστών, συγγραφέων και υπάρχει η δυνατότητα σχολιασμού των πονημάτων. <https://www.fanfiction.net>

⁸ <http://www.imagechef.com/ic/blender/>

⁹ <https://www.postermymwall.com>

¹⁰ <https://www.audacityteam.org>, <https://www.youtube.com>

¹¹ <https://storybird.com>

¹² <https://webnode.com>, <https://www.blogger.com/about/?r=2>

αναλαμβάνουν την ευθύνη ολοκλήρωσης του έργου τους. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να ενσωματώσουν και να αξιοποιήσουν πολυμεσικές εφαρμογές, να εξοικειωθούν με τον χειρισμό ανοικτών λογισμικών για τη δημιουργία πολυτροπικών κειμένων και με την παραγωγή ηλεκτρονικών συνεργατικών κειμένων. Ταυτόχρονα, εξοικειώνονται με τις διεργασίες της διαπραγμάτευσης και της συλλογικής δημιουργίας.

Κατά την 5^η διδακτική ώρα η ομάδα δημιουργίας του ιστολογίου -οι bloggers- ολοκληρώνει το ιστολόγιο με τις εργασίες των υπολοίπων ομάδων και το ενσωματώνει στην ιστοσελίδα του σχολείου. Ο αρχηγός της κάθε ομάδας καθοδηγεί την ομάδα του ιστολογίου ώστε η παρουσίαση του έργου τους εκεί να είναι η επιθυμητή και η κατάλληλη. Στη συνέχεια, οι ομάδες παρουσιάζουν τις εργασίες τους στους συμμαθητές τους και ακολουθεί σχολιασμός. Για την παρουσίαση χρησιμοποιούν τη γλώσσα στόχο κάνοντας τις αναγκαίες επιλογές, ως λογισμικά παρουσίασης μπορούν να χρησιμοποιηθούν το powtoon¹³ ή το powerpoint.

Ο καθηγητής αγγλικής γλώσσας συντονίζει το σχεδιασμό του ιστολογίου στη γλώσσα στόχο, παρέχοντας στους μαθητές την απαραίτητη ανατροφοδότηση και ενθαρρύνοντας τη χρήση της ξένης γλώσσας.

Οι μαθητές εξοικειώνονται με τα λογισμικά παρουσιάσεων, αναρτούν και διαμοιράζονται τις δημιουργίες τους σε διαδικτυακές ηλεκτρονικές πλατφόρμες και στην ιστοσελίδα του σχολείου. Προβαίνουν σε κριτικό σχολιασμό των έργων τους και διατυπώνουν προτάσεις πιθανής βελτίωσης.

Κατά την 6^η διδακτική ώρα γίνεται αυτοαξιολόγηση των μαθητών, ετεροαξιολόγηση των ομαδικών έργων και η γενική αποτίμηση του μικροσεναρίου (πρβλ. Παράρτημα, φύλλο εργασίας 3). Οι μαθητές εκφράζουν την άποψή τους για τις δραστηριότητες που ανέλαβαν, τον διαθέσιμο χρόνο υλοποίησής τους και τον βαθμό χρησιμότητάς τους, κρίνουν την προσπάθειά τους και την προσπάθεια των συμμαθητών τους καθώς και την εξέλιξη της συνεργασίας τους. Η ετεροαξιολόγηση αφορά το έργο των ομάδων και συμπληρώνεται, για τον λόγο αυτό, ομαδικά.

Κατά την αξιολόγηση ο καθηγητής ενθαρρύνει τον κριτικό σχολιασμό όλων των έργων των μαθητών και τους ζητά να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους και να καταγράψουν τις δυσκολίες που συνάντησαν. Τους εφοδιάζει με τα κατάλληλα κριτήρια και τους συντονίζει κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας.

Οι μαθητές συνειδητοποιούν τη χρησιμότητα της αξιολόγησης ως αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας γενικότερα και της εκμάθησης της ξένης γλώσσας ειδικότερα. Επιπλέον, μαθαίνουν να χρησιμοποιούν διαφορετικά είδη αξιολόγησης και να έχουν συγκεκριμένα κριτήρια όταν πρόκειται να κρίνουν τόσο τη δική τους προσπάθεια όσο και αυτήν των συμμαθητών τους.

4.5. Αξιολόγηση του σεναρίου

Η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017: 23) και είναι αναγκαία για να εντοπιστούν οι δυσκολίες και οι δυσλειτουργίες, ώστε να γίνουν οι απαραίτητες βελτιώσεις. Στο συγκεκριμένο σενάριο προτείνεται η εφαρμογή τελικής αξιολόγησης, αυτοαξιολόγησης των μαθητών και ετεροαξιολόγησης των ομάδων (Πετροπούλου κ.ά., 2017: κεφ.1.8).

Η αξιολόγηση προτείνεται να είναι απολογιστική, στο τέλος του προγράμματος, με χρήση σύντομου ερωτηματολογίου, το οποίο σχεδιάζεται αποκλειστικά για τη συγκεκριμένη αξιολόγηση. Στο ερωτηματολόγιο διατυπώνεται η τελική κρίση για το μικροσενάριο και για τον βαθμό που επιτεύχθηκαν οι στόχοι.

¹³ www.powtoon.com

Συγκεκριμένα η αξιολόγηση αφορά σχεδιασμό του μικροσεναρίου, τις τεχνικές και τα μέσα που χρησιμοποιούνται, τα αποτελέσματά του, την ανταπόκριση των μαθητών, την επίτευξη των διδακτικών και μαθησιακών στόχων σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων.

Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία καλλιέργειας των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων τους και πραγματικής χρήσης της αγγλικής γλώσσας για την δημιουργία ενός έργου τέχνης. Εργάζονται σε διαφορετικά έργα τέχνης, σύμφωνα με τις δυνατότητές τους και τα ενδιαφέροντά τους, αξιοποιώντας αυθεντικά κείμενα στη γλώσσα στόχο. Η σύνδεση μεταξύ του μαθήματος της αγγλικής γλώσσας με την πραγματική ζωή, τα ενδιαφέροντα, τα ταλέντα των μαθητών και τη βιωματική τους εμπειρία μπορεί να τους εμπλέξει ενεργητικά, να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον τους και να αυξήσει τη συμμετοχή τους. Ταυτόχρονα τους δίνει τη δυνατότητα να αναλάβουν πρωτοβουλίες σχετικά με τη μάθησή τους και την αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους.

5. Συμπεράσματα

Η αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών¹⁴ με το σχεδιασμό και την υλοποίηση διδακτικών μικροσεναρίων, σύμφωνα με τις αρχές των πολυγραμματισμών, της πολυτροπικότητας και της Μάθησης μέσω Σχεδιασμού, δίνει τη δυνατότητα για μια καινοτόμο, πιο συμμετοχική, προσέγγιση του μαθήματος, έτσι ώστε η εκμάθησή της ξένης γλώσσας να μην αντιμετωπίζεται ως μονοδιάστατη μαθησιακή/γνωστική διαδικασία αλλά ως κοινωνική πρακτική, στην οποία καλούνται οι μαθητές να συμμετέχουν ενεργά και την οποία οφείλουν να κατακτήσουν. Με την αξιοποίηση του ψηφιακού γραμματισμού «υποστηρίζονται διδακτικές προσεγγίσεις όπως η μαθητοκεντρική και αυτόνομη μάθηση» (Friginal, 2018: 27). Παράλληλα, με την ψηφιακή τεχνολογία ένα νέο μαθησιακό περιβάλλον διαμορφώνεται, το οποίο αναμορφώνει την προσέγγιση και την προοπτική της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών, αποτελεί είτε προέκταση είτε συστατικό της μαθησιακής διαδικασίας.

Η αξιοποίηση της ψηφιακής τεχνολογίας που είναι διαθέσιμη στο διαδίκτυο - σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις χωρίς οικονομική επιβάρυνση, τουλάχιστον σε βασικό επίπεδο χρήσης-, μπορεί να συνδράμει στη δημιουργία αυθεντικών περιστάσεων επικοινωνίας, όπου η χρήση της ξένης γλώσσας-στόχου προκύπτει ως φυσικό επακόλουθο της ανάγκης των μαθητών να επικοινωνήσουν. Επιπλέον, δημιουργείται πρόσφορο επικοινωνιακό πλαίσιο τόσο για σύγχρονη όσο και για ασύγχρονη επικοινωνία στην ξένη γλώσσα μέσα από διαδικτυακές πλατφόρμες. Ταυτόχρονα, με την αξιοποίηση του ψηφιακού γραμματισμού διευκολύνεται η αναζήτηση και ανεύρεση αυθεντικού ή/και συμπληρωματικού γλωσσικού υλικού κατάλληλου περιεχομένου, το οποίο υποστηρίζει την πρόσληψη και την παραγωγή λόγου στην ξένη γλώσσα.

Επιπλέον, η υιοθέτηση των ψηφιακών εργαλείων εξοικειώνει τον μαθητή με τα πολυτροπικά κείμενα, καθώς εισάγει τον συνδυασμό των παραδοσιακών στοιχείων ενδοκειμενικότητας και των ψηφιακών στοιχείων υπερκειμενικότητας, και καθιστά την ανάγνωση των κειμένων και την κατανόηση του νοήματός τους μια δυναμική πολυτροπική διαδικασία. Οι μαθητές μπορούν να ανταποκριθούν στα ψηφιακά κείμενα τα οποία αξιοποιούν πολλαπλούς σημειωτικούς κώδικες για την επικοινωνία του νοήματος/μηνύματος ώστε να βελτιώσουν τις γνωστικές τους ικανότητες και να

¹⁴ Έχει εκπονηθεί μελέτη για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας (Κουτσογιάννης, Παυλίδου, Χαλυσιάνη, 2011).

συμμετάσχουν ενεργά στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Παράλληλα, γίνονται οι ίδιοι σχεδιαστές πολυτροπικών κειμένων καθώς τα ψηφιακά μέσα τους δίνουν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν πολλαπλούς τρόπους νοηματοδότησης (όπως οπτικό, ακουστικό). Με αυτόν τον τρόπο δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να παράγουν «πολλαπλά αυθεντικά κείμενα σε πολλαπλά αυθεντικά κειμενικά είδη για πολλαπλούς αυθεντικούς σκοπούς» (Morrell, 2015, σ. 220) και να συνδομήσουν το μαθησιακό περιεχόμενο του μαθήματος της ξένης γλώσσας.

Από την πλευρά του εκπαιδευτικού, τα ψηφιακά εργαλεία μπορούν να αξιοποιούνται για την παρουσίαση και την αναμετάδοση της πληροφορίας με τρόπο εύληπτο, ελκυστικό και κατάλληλο για τους μαθητές, καθώς και για την αξιολόγηση των γνώσεών τους. Έχουν, επομένως, ένα διαμεσολαβητικό ρόλο και ως πολυμεσικά και κατεξοχήν πολυτροπικά εργαλεία συνδράμουν την διαφοροποιημένη προσέγγιση στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών.

Από την πλευρά των μαθητών, η αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων δεν περιορίζεται σε έναν επικουρικό ρόλο, καθώς δεν θα χρησιμοποιούνται περιοριστικά για εξάσκηση ή/και αναζήτηση πληροφοριών. Οι μαθητές συμμετέχουν δημιουργικά στην οικοδόμηση των γνώσεών τους, αξιοποιώντας ενεργά το πλούσιο περιβάλλον αλληλεπίδρασης που προσφέρουν τα ψηφιακά συστήματα, μέσω της ενεργοποίησης της υπάρχουσας γνώσης και της πρόσκτησης νέας αλλά και του διαμοιρασμού της μέσα από δραστηριότητες που θα αναπτύσσουν οι ίδιοι στο πλαίσιο αυτού του ψηφιακού περιβάλλοντος. Με τον τρόπο αυτό, στην περίπτωση του συγκεκριμένου διδακτικού σεναρίου, όχι μόνο έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν το πολυτροπικό υλικό για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας-στόχου αλλά το παράγουν οι ίδιοι, ατομικά και συλλογικά. Γίνονται, επομένως, σχεδιαστές του εκπαιδευτικού υλικού.

Συνεπώς, αναδεικνύεται ένα νέο διδακτικό και μαθησιακό περιβάλλον, βασισμένο στον ψηφιακό γραμματισμό και όχι απλώς συνεπικουρούμενο από αυτόν, που θα καλλιεργεί αλλά και θα συναιρεί πολλαπλές δεξιότητες και θα εμπλέκει ενεργά όλους τους μαθητές στην εκπαιδευτική διαδικασία και ειδικότερα στη διαδικασία εκμάθησης των ξένων γλωσσών.

Το περιβάλλον αυτό συμβάλλει στην καλλιέργεια πολλών γραμματισμών όπως ο κοινωνικός, μέσω της συνεργασίας των μαθητών και της ενεργοποίησης του ομαδικού πνεύματος και των δημοκρατικών διαδικασιών κατά τη λήψη αποφάσεων. Ο κριτικός γραμματισμός αξιοποιείται κατά την πλοήγηση των μαθητών στο διαδίκτυο και την κριτική αποτίμηση, όχι μόνο των πηγών που είναι διαθέσιμες και των πληροφοριών που θα συλλεχθούν αλλά και των ψηφιακών εργαλείων που θα χρησιμοποιηθούν. Η επιλογή αυτή οφείλει να γίνει με βάση συγκεκριμένων κριτηρίων -όπως η χρησιμότητα, η προσφορότητα, η καταλληλότητά τους, και η ευχρηστία τους- τα οποία θα συνδράμουν στην επίτευξη των στόχων τους, και συντελεί στο να αποκτήσουν οι μαθητές την ικανότητα κριτικής κατανάλωσης και παραγωγής της γνώσης με τη βοήθεια της τεχνολογίας (DeLuca, 2019: 6). Επιπλέον, αναπτύσσεται ο διαπολιτισμικός¹⁵ γραμματισμός μέσω της ενασχόλησης με την τέχνη σε ποικίλες μορφές, τα διαφορετικά καλλιτεχνικά ρεύματα, πολιτισμικά στοιχεία και τα ποικίλα πολιτισμικά συγκείμενα.

Πρέπει να σημειωθεί ότι το σενάριο προσφέρει τη δυνατότητα αισθητικής διδασκαλίας (Sotiropoulou-Zormpala, 2019: 139). Οι τέχνες γίνονται μέσο πολυτροπικής διδασκαλίας άλλων διδακτικών αντικειμένων, στη συγκεκριμένη περίπτωση της αγγλικής γλώσσας, ενθαρρύνοντας μια «πολυαισθητηριακή-παραγωγική, συνδηλωτική-δημιουργική, πολύπλευρη» προσέγγιση του

¹⁵ Πρβλ. Corbett, 2010.

επιστημονικού αντικειμένου (ό.π.: 151). Έχει υποστηριχθεί, άλλωστε, ότι οι τέχνες αποτελούν «απαραίτητο και αναντικατάστατο στοιχείο της διδασκαλίας» καθώς κατευθύνουν τα παιδιά στο να επεξεργαστούν το διδακτικό υλικό με τρόπο που ενισχύει την επίδοσή τους (ό.π.: 152).

Επίσης, υπάρχει η δυνατότητα προέκτασης του σεναρίου στα μαθήματα της Νεοελληνικής Γλώσσας, της Μουσικής και των Καλλιτεχνικών και με αυτόν τον τρόπο υποστηρίζεται η διαθεματική και διεπιστημονική διάσταση¹⁶ της γνώσης. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές μπορούν να κληθούν να συνθέσουν δικά τους κείμενα, πεζά ή ποιητικά στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, να συνθέσουν τη δική τους μουσική ή να κατασκευάσουν το δικό τους εικαστικό έργο, ποικίλης τεχνολογίας. Ιδιαίτερη μνεία θα μπορούσε να γίνει στον βαθμό και στον τρόπο που το ιστορικό πλαίσιο επηρεάζει την καλλιτεχνική δημιουργία και να επιχειρηθεί μια σχετική θεματική έρευνα ως ερευνητική εργασία στο μάθημα της Ιστορίας.

Βιβλιογραφία

- Ackerley, K. & Coccetta, F. (2007). Multimodal concordancing for online language learning: Exploring language functions in authentic texts. In Baldry, A., M. Pavesi, C. Taylor Torsello and C. Taylor (Eds.) *From Didactas to EcoLingua: An Ongoing Research Project on Translation and Corpus Linguistics*. Trieste: EUT, 13-34.
- Ackerley, K. & Coccetta, F. (2011). Multimodality in an online English course. In Baldry, A. and E. Montagna (Eds.) *Interdisciplinary Perspectives on Multimodality: Theory and Practice*. Campobasso: Palladino 1. 552-571.
- Beetham, H. & Sharpe R. (2013). *Rethinking Pedagogy for a Digital Age: Designing for 21st Century Learning* (2nd ed). Taylor and Francis.
- Busà, M. G. (2010). Sounding natural: improving oral presentation skills. *Language Value*, 2(1), 51-67.
- Γεωμέλου, Α. (2015). *Ανάπτυξη της δημιουργικότητας σε ψηφιακό συνεργατικό περιβάλλον μάθησης για επίλυση αυθεντικών προβλημάτων*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πειραιώς.
- Γιαννακοπούλου, Α., κ.α. (2009). Think Teen! - 2st Grade of Junior High School - Προχωρημένοι.
- Collory, T., (2014). "Hands-on disciplinary literacy in the classroom," Council Chronicle, The National Council Of Teacher Of English, 24(2), 6-9.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). Designs for social futures. In Cope, B. & Kalantzis, M. (Eds) *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London and NY: Routledge, 203-234.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). (Eds) *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London and NY: Routledge
- Corbett, J. (2010). *Intercultural Language Activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Costes-Onishi, P. (Ed.) (2019). *Artistic Thinking in the Schools. Towards Innovative Arts in Education Research for Future-Ready Learners*. Springer.
- DeLuca, K. M. (2019). *Competing Stories of School and Community "Improvement": Youth of Color's Critical Literacies and Storytelling Practices in a High School Writing Class*. Teachers College, Columbia University, ProQuest Dissertations Publishing.

¹⁶ Πρβλ. Collory, 2014 και Τριλιανός, 2013.

- Dimasi, M., Zafiri, M., Konstantinidou, G. (2009). Multimodality and the teaching of languages in tertiary education. In *Foreign Language Teaching in Tertiary Education III: Current Trends* (Conference proceedings). Αθήνα: Διόνικος. 248-262.
- Δημάση, Μ. (2010). Πολυτροπικότητα και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο: Η περίπτωση των εγχειριδίων «Λέξεις...Φράσεις...Κείμενα...» της Στ' τάξης. *KINHPTO*, τ. Ιανουαρίου. 69-84.
- Δημάση, Μ. (2012). Η συμβολή των πολυτροπικών αφηγήσεων του κινηματογράφου στη διαπολιτισμική επικοινωνία. Η περίπτωση της τουρκικής ταινίας «Yüreğine Sor-Rώτα την καρδιά σου» Πρακτικά επιστημονικής διημερίδας: Ζητήματα διδασκαλίας της Λογοτεχνίας. Κομοτηνή 19-20 Οκτωβρίου 2012. *Mare Ponticum*. Διαθέσιμο στο:
http://mareponticum.bscc.duth.gr/index_htm_files/dimasi_prak_2.pdf
- Δημάση, Μ., Αραβανή, Ε. (2013) Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών στα σχολικά εγχειρίδια της νεοελληνικής γλώσσας του Γυμνασίου: ουτοπία ή πραγματικότητα, *MAJESS*, 2, 55-64.
- Erstad, O. & Gillen, J. (2019). Theorizing digital literacy practices in early childhood. *The Routledge Handbook of Digital Literacies in Early Childhood*. London, NY: Taylor Francis Group. 31-44.
- Friginal, E. (2018). *Corpus Linguistics for English Teachers: New Tools, Online Resources, and Classroom Activities*. New York: Routledge
- Gillen, J. & Barton, D. (2010). *Digital Literacies*. Διαθέσιμο στο:
<http://www.tlrp.org/docs/DigitalLiteracies.pdf>
- Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. New York: Wiley and Computer Publishing.
- Hasan, R. (1996). Literacy, everyday talk and society. In Williams, G. and R. Hasan (Eds.) *Literacy in Society*. London: Longman. 377-424.
- 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>
- Jewitt, C. (2006). *Technology, Literacy and Learning. A multimodal approach*. London: Routledge.
- Jewitt, C. (Ed.). (2009). *Handbook of Multimodal Analysis*. London: Routledge.
- Jukes, I., McCain, T. & Crockett, L. (2010). *Understanding the Digital Generation*. London: 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.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2010). The Teacher as Designer: Pedagogy in the New Media Age. *E-Learning and Digital Media*, 7, 200-222.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση. Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης Μετ. Επιμ. Χρηστίδης, Γ., Αρβανιτη, Ε.* Αθήνα: Κριτική.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2015). *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design*. NY: Palgrave, Mcmillan.
- Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες. Διαθέσιμο στο:
<https://rm.coe.int/1680459f97>
- Κουτσογιάννης Δ., Παυλίδου Μ., Χαλισιάνη Ι, (2011). Μελέτη για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια

- Εκπαίδευση: γενικό πλαίσιο και ιδιαιτερότητες. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.
Διαθέσιμο στο:
[http://old.greek-language.gr/sites/default/files/digital_school/p3.1.2_glwssa_bthmia .pdf](http://old.greek-language.gr/sites/default/files/digital_school/p3.1.2_glwssa_bthmia.pdf)
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (1996). *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge.
- 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., Jewitt, C., Ogborn, J. & Tsatsarelis, C. (2001). *Multimodal Teaching and Learning: The Rhetorics of the Science Classroom*. London and NY: Continuum
- Κωνσταντίνου, Ι. Χ., & Κωνσταντίνου, Χ. Ι. (2017). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωστάκη, Α. (χ.χ.). *Πληροφορητικός γραμματισμός: Δημιουργώντας αυτόνομους και κριτικούς διαχειριστές της πληροφόρησης για τον 21^ο αιώνα*. Διαθέσιμο στο: <http://eprints.rclis.org/9726/1/10psab028.pdf> 10/08/2014
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2006). *New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning*, (2nd ed.) New York: OUP.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2007). *A 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.
- 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.
- Morrell, E. (2015). *New Directions in Teaching English: Reimagining Teaching, Teacher Education and Research*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Mueller, G. (1980). Visual contextual cues and listening comprehension: An experiment. *Modern Language Journal*, 64, 335-340.
- O'Halloran, L. K. (2009). Historical changes in the semiotic landscape: from calculation to computation. In C. Jewitt (ed.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London: Routledge. 98-99.
- 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.
- Pandian, A., Liew Ching Ling, C., Tan Ai Lin, D. (Eds.) (2013). *New Literacies: Reconstructing Language and Education*. Cambridge Scholars Publishing;
- Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Α., Πετάλης, Σ., (2015). *Σύγχρονες μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης με αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεχνολογιών*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα:Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο:

<https://repository.kallipos.gr/cloud-reader-lite/index.html?epub=exports/225/unzipped>

- Sotiropoulou-Zormpala, M. (2019). What do we expect from in-depth arts integration? Criteria for designing “aesthetic teaching” activities. Στο Costes-Onishi, P. (Ed.). *Artistic Thinking in the Schools. Towards Innovative Arts in Education Research for Future-Ready Learners*. Springer. 139-155.
- Stein, P. (2000). Rethinking resources: Multimodal pedagogies in the ESL classroom. *TESOL Quarterly* 34 (2).
- Styliaras, G., Dimou, V. (2015). Διδακτική της Πληροφορικής. (κεφ.7). In Styliaras, G., Dimou, V. 2015. *Teaching of Informatics*. [ebook] Athens:Hellenic Academic Libraries Link. Διαθέσιμο στο:
https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/729/3/02_chapter_07.pdf
- Sweet, A. P., Guthrie, J. T., Ng, M. A. (1996). Teacher’s perceptions and students’ literacy motivation. National Reading Research Center Universities of Georgia and Maryland Reading Research Report No. 69, Fall. 1-41. Διαθέσιμο στο:
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED402554.pdf>.
- The New London Group (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures, *Harvard Educational Review*, Vol.66 (1). 60-92. Διαθέσιμο στο:
http://newlearningonline.com/_uploads/multiliteracies_her_vol_66_1996.pdf
- Τριλιανός, Αθ. (2013). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας*. Αθήνα: Διάδραση.
- 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.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2003). Πολυγραμματισμοί και διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας. Στο *Η γλώσσα και η διδασκαλία της* (αφιερωματικός τόμος). Φλώρινα: Βιβλιολογεΐον, 189-196.

Παράρτημα

Προτεινόμενα φύλλα εργασίας

1ο φύλλο εργασίας -Guernica




- 1) Describe what the painting shows using your own words. What do you think inspired the artist? (10 minutes)
- 2) Activity 3.1 in the textbook, what was the artist’s inspiration for this painting? (5 minutes)

3.1 You are at the Pablo Picasso museum. The following text is part of a leaflet about the story of the painting above. Some of the words have not been printed. Listen to the museum guide and fill in the gaps.

The artist's eye

It was 1937. Spain, Pablo Picasso's home country was suffering from a civil war, while he was living in (1) On April 26th, the Spanish government sent planes to bombard a small (2) in northern Spain called Guernica. Guernica was completely destroyed. (3) civilians were killed. The next day, George Steer, a reporter working for (4) revealed the



UNIT 5

LESSON 13 • QUITE AN ART!

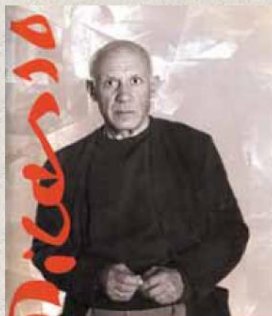
destruction. By (5) news of the massacre at Guernica had reached Paris. Eyewitness reports filled the front pages of Paris papers. Picasso was stunned by the (6) photographs. He rushed to his studio, where he quickly sketched the first images for the mural he would call "Guernica".

3) Activity 4.1 in the textbook, read the text and check whether you have guessed right. Use the glossary provided for any unknown words. (5 -10 minutes)

4.1 Read the rest of the leaflet and discuss what messages are communicated by this work of art.

The cubist painting by Picasso, called "Guernica", is an immense black and white mural painted in oil. The mural depicts a scene of death, violence, brutality, and helplessness. It shows the suffering people and animals experience in the violence and chaos of a war. The overall scene is within a room. There are humans, animals and buildings in this scene but there seems to be no background. On the left side of the painting we can see a mother holding her dead child. A wide-eyed bull stands

over the woman. At the bottom lies a fallen soldier, still holding his broken sword from which a flower grows. In the centre above the soldier is a horse whose body is pierced with a spear. On the right, there is another woman trapped in a burning building. The painting is very large: 349 x 776 cm. Despite its great size, it was painted in less than two months. Picasso was so angry about what had happened in Guernica that he wanted everybody to immediately take notice of the brutal event. All the figures in the painting seem to be crammed together and their mouths are open as though they are crying out. We get the feeling that they can't get away from the horrors of war; they are trapped in their suffering. Some people criticised Picasso's cubist style because they could not understand his symbolism. Picasso answered his critics, "It isn't up to the painter to define the symbols. The public who look at the picture must interpret the symbols as they understand them". Even though opinions about the exact meaning of the images of the painting are numerous, there is no doubt that the painting sends a strong antiwar message, not only about what happened in Guernica but about the kind of suffering that takes place in any war.



Adapted from: Picasso's Guernica in

4) After searching the internet for information about Guernica and using the information from the textbook discuss about the painting. Consider the historical background and the artist's inspiration. (20 minutes)

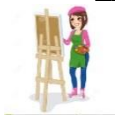
5) In pairs, make a concept map expressing your feelings about the painting. (5 minutes and/or for homework)

2ο φύλλο εργασίας-Arts and Creativity

1) Choose the artistic product you wish to produce and sign yourself to the appropriate team (5 minutes)



Poets _____



Painters _____



Writers _____



Musicians _____



Bloggers _____

2) Work in groups to prepare the artistic product which would best express your feelings about the painting. (40 minutes and 45 minutes)

Suggested tools:

<https://www.fanfiction.net>

<http://www.imagechef.com/ic/blender/>

<https://www.postermywall.com>

<https://www.audacityteam.org>

<https://www.youtube.com>

<https://storybird.com>

and then blog it! (20 minutes)

<https://www.blogger.com/>

3ο φύλλο εργασίας- Assessment

1) Present your works of art to your fellow students, suggested tool www.powtoon.com (20 minutes):

2) Use the following link to assess yourself (5 minutes)

<https://forms.gle/v96c6q3ZHRTmjPe88>