

Τύποι διδακτικού υλικού για την υποστήριξη της γλωσσικής αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ¹

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το διδακτικό υλικό για τη γλωσσική αγωγή των μαθητών/τριών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να εμφανίζεται με ποικίλες μορφές. Η επιλογή του τύπου του διδακτικού υλικού που θα χρησιμοποιηθεί για την υποστήριξη του γλωσσικού μαθήματος, δεν συνιστά απλώς ένα μεθοδολογικό ζήτημα μορφής αλλά καθορίζει διαφορετικούς τρόπους δόμησης του περιεχομένου μιας διδακτικής ενότητας και είδη διδακτικής παρέμβασης, ενώ διαμορφώνει το πλαίσιο εμπλοκής των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών στη διδακτική πράξη και τα δίκτυα συνεργασίας κατά τη διδασκαλία και μάθηση. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα το γλωσσικό υλικό δομείται και παρουσιάζεται αποκλειστικά με τη μορφή ενός κεντρικά κατασκευασμένου, διδακτικού εγχειριδίου κοινού για όλη την επικράτεια και για όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως μαθησιακών ή άλλων ιδιαιτεροτήτων, ενδιαφερόντων και αναγκαιοτήτων μάθησης του κοινού. Στο άρθρο παρουσιάζεται έρευνα όπου διερευνώνται οι απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τους τύπους διδακτικού υλικού που χρησιμοποιούν στις σχολικές τάξεις και αναζητούνται οι παράγοντες οι οποίοι, κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών, δυσχεραίνουν την παραγωγή του.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ-ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.

Οι σύγχρονες προτάσεις της διδακτικής της γλώσσας προβλέπουν και επιτάσσουν την επικέντρωση της διδακτικής/μαθησιακής διαδικασίας στο μαθητή. Διαχρονικά, κάθε διδακτική μέθοδος που δημιουργήθηκε για την υποστήριξη της γλωσσικής αγωγής είχε ως αποδέκτες το μαθητικό κοινό και σκόπευε στη βελτίωση των γλωσσικών τους ικανοτήτων και δεξιοτήτων, αλλά μέσω της οπτικής μιας καθολικής αντιμετώπισης του κοινού όπου η ηλικία των μαθητών/τριών αποτελούσε

¹ **Στοιχεία δημοσίευσης (N. 16)**

Παπαδοπούλου, Μ. (2005). Τύποι διδακτικού υλικού για την υποστήριξη της γλωσσικής αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στο Ε. Σταυρίδου, Β. Βέμη, Θ. Κάββουρα (επιμ.). *Βιβλία, υλικά, λογισμικά για την εκπαίδευση: από τη σχεδίαση στη διδακτική πράξη*. Πρακτικά Επιστημονικής Διημερίδας. Βόλος: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, 163-173.

το μοναδικό διακριτικό χαρακτηριστικό που θα έπρεπε να ληφθεί υπόψιν στο σχεδιασμό του γλωσσικού μαθήματος. Η ποιοτική διαφορά της επικοινωνιακής προσέγγισης έγκειται στην επικέντρωση του γλωσσικού μαθήματος στο ιδιαίτερο, κάθε φορά μαθητικό κοινό, στην έμφαση που δίνεται στις ανάγκες, τα κίνητρα, τα ενδιαφέροντα, τις ιδιαιτερότητες και τις δυνατότητες των μαθητών/τριών και στους τρόπους εμπλοκής τους στο σχεδιασμό της διδακτικής πράξης.

Κατά συνέπεια, στόχο της διδακτικής/μαθησιακής διαδικασίας δεν αποτελεί πλέον η ολοκλήρωση της γλωσσικής ύλης σε δεδομένο χρονικό διάστημα, όπως αυτή παρουσιάζεται στο πλαίσιο ενός σχολικού εγχειριδίου κατασκευασμένου με μοναδικό γνώμονα τις γλωσσικές γνώσεις που θα πρέπει να κατέχουν οι μαθητές/τριες μιας συγκεκριμένης ηλικίας, αλλά η ανάπτυξη των επικοινωνιακών και γλωσσικών δεξιοτήτων του συγκεκριμένου μαθητικού κοινού με βάση τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών.

Θεωρητικά, το διδακτικό εγχειρίδιο συνιστά έναν μόνο από τους διαθέσιμους πόρους για τη διδασκαλία/μάθηση του γλωσσικού μαθήματος, στην πράξη όμως συχνά καταλήγει να γίνεται αυτοσκοπός της διδακτικής πράξης, ενώ στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας δεν είναι η κατάκτηση των στόχων που ορίζει το αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά η επιτυχής ολοκλήρωση του διδακτικού εγχειριδίου, η οποία συχνά αποτελεί μοναδικό κριτήριο για τις διδακτικές ικανότητες του εκπαιδευτικού (Altbach, 1983· Carvalho, 1990). Στη συνείδηση του εκπαιδευτικού, η γλωσσική διδασκαλία καταλήγει να ταυτίζεται με το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου (Κουτσογιάννης, 2001).

Γενικότερα άλλωστε, οι διαθέσιμοι διδακτικοί πόροι είναι σημαντικό αλλά όχι κυρίαρχο ζήτημα της παιδαγωγικής διαδικασίας εφόσον δεν υποκαθιστούν τον εκπαιδευτικό στην μετάδοση των γνώσεων, των αξιών και στη μεθοδολογική οργάνωση (Teixeira, 2004). Όταν όμως ο ρόλος του εκπαιδευτικού περιορίζεται στη μετάδοση των περιεχομένων των εγχειριδίων, τότε το διδακτικό υλικό αντί να είναι συμπληρωματικό εργαλείο μιας ευρύτερης διαδικασίας μάθησης, αναγορεύεται σε στόχο της εκπαιδευτικής πράξης (Tarrab, 1990). Ο ρόλος του εγχειριδίου εν δυνάμει θα μπορούσε να περιορίζεται από τις παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού, οι οποίες όμως καθορίζονται τόσο από το ευρύτερο θεσμικό πλαίσιο όσο και από την παιδαγωγική και διδακτική του κατάρτιση (Huot, 1990).

Η επικέντρωση, λοιπόν, της διδακτικής διαδικασίας στο μαθητή επιβάλλει διαφοροποιήσεις του συνόλου της διδακτικής πράξης και -ανάμεσα σε άλλες αλλαγές- υποχρεώνει στον επαναπροσδιορισμό του διδακτικού υλικού για την υποστήριξη της γλωσσικής αγωγής. Άλλωστε, το διδακτικό υλικό για την υποστήριξη της γλωσσικής αγωγής δεν ταυτίζεται –τουλάχιστον σε θεωρητικό επίπεδο- με το σχολικό εγχειρίδιο.

Εν δυνάμει, πολλοί τύποι διδακτικού υλικού θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για την υποστήριξη της διδασκαλίας/μάθησης της γλώσσας.

Καθώς το τέλειο διδακτικό εγχειρίδιο είναι ανέφικτο να βρεθεί και, επιπροσθέτως αυτή η αποτελεσματικότητά του να διατηρηθεί στη διάρκεια μακρών χρονικών περιόδων, το ζητούμενο είναι να αναζητηθούν πιο ευέλικτες δομές οργάνωσης της διδακτικής ύλης που θα επιτρέπουν σύντομες αλλαγές και προσαρμογές στο εκάστοτε μαθητικό κοινό και προφανώς, αντίστοιχη αρχική κατάρτιση και συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Σε αυτό το πλαίσιο, η αλλαγή των στόχων της διδακτικής πράξης δεν μπορεί να εξυπηρετηθεί μέσω ενός «προκατασκευασμένου» σχολικού εγχειριδίου, κοινού για όλη την επικράτεια.

Ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του '70, η νέα πρόταση της διδακτικής των γλωσσών, που προήλθε από τη διδακτική των ξένων γλωσσών, προβλέπει τη δημιουργία διδακτικού υλικού αρθρωμένου σε «δομικές μονάδες» («modules») (Trim 1979· Τοκατλίδου, 1986· Τοκατλίδου 2003) *«η κάθε μια εκ των οποίων θα περιλαμβάνει στόχο, δραστηριότητες και αξιολόγηση και θα μπορεί να «κεφαλοποιηθεί» δηλαδή να προστεθεί σε άλλες «κεφαλοποιημένες» μονάδες ώστε ο μαθητής να φτιάξει το γλωσσικό του κεφάλαιο»* (Τοκατλίδου, 2003:228). Οι αυτόνομες δομικές μονάδες διδακτικού υλικού διατηρούν μεταξύ τους μια χαλαρή σύνδεση, όχι κατ' ανάγκη υποχρεωτικής διαδοχής, και υλοποιούν τους στόχους που ορίζει το ισχύον, κάθε φορά αναλυτικό πρόγραμμα στην κατεύθυνση ανάπτυξης των επικοινωνιακών και γλωσσικών δεξιοτήτων του συγκεκριμένου κάθε φορά, μαθητικού κοινού. Θα μπορούσαν να διαφέρουν ως προς την εσωτερική τους οργάνωση, ως προς το γλωσσικό υλικό που χρησιμοποιείται και τους τρόπους υλοποίησης ενός δεδομένου διδακτικού στόχου. Ενδέχεται να είναι σε ένα βαθμό, προκατασκευασμένες ή να κατασκευάζονται κάθε φορά από τους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με τους στόχους του αναλυτικού, για τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τις δεξιότητες, τις εμπειρίες και τις δυνατότητες του συγκεκριμένου μαθητικού κοινού.

Η βασική διάκριση ανάμεσα στο εγχειρίδιο και τις αυτόνομες μονάδες διδακτικού υλικού εμφανίζεται αρχικά ως αποκλειστικό θέμα μορφής αλλά στην ουσία αφορά τον τρόπο δόμησης κάθε διδακτικού υλικού, την πρωτοβουλία που επιτρέπει στους παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας (εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες), την ένταξη του συγκεκριμένου διδακτικού υλικού στις ευρύτερες γνωστικές και μαθησιακές διαδικασίες κάθε τάξης καθώς και τις δυνατότητες διαφοροποίησης του διδακτικού υλικού ανάλογα με το προφίλ, τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα κάθε φορά των μαθητών/τριών.

Στον παρακάτω πίνακα εμφανίζονται συγκριτικά σε σημεία, οι διευκολύνσεις και οι περιορισμοί που προκύπτουν από τη χρήση αυτών των δύο τύπων διδακτικού υλικού.

Σχολικό εγχειρίδιο	Αυτόνομες μονάδες διδακτικού υλικού
ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΣΕΙΣ	
<ul style="list-style-type: none"> • Πρακτικότητα για τον μαθητή • Πρακτικότητα για το δάσκαλο • Επαναληψιμότητα • Εξοικείωση με τη μορφή παρουσίασης του υλικού • Εξοικείωση με τους τύπους των ασκήσεων • Αίσθημα ασφάλειας για τον εκπαιδευτικό • Διδακτική ρουτίνα 	<ul style="list-style-type: none"> • Προώθηση της αυτενέργειας του δασκάλου • Προώθηση της αυτενέργειας των μαθητών • Εξυπηρέτηση των αναγκών, των ενδιαφερόντων, των εμπειριών των μαθητών • Έμφαση στους διδακτικούς στόχους • Δυνατότητα αλλαγής της σειράς των μονάδων • Δυνατότητα παρεμβάσεων στο εσωτερικό της κάθε μονάδας • Δυνατότητα εμφάνισης της γλωσσικής & πολιτισμικής ποικιλίας • Ευελιξία αλλαγών
ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ	
<ul style="list-style-type: none"> • Αδυναμία παρέμβασης και αλλαγής (δεν ικανοποιούνται οι ανάγκες, τα κίνητρα, τα ενδιαφέροντα των μαθητών) • Μη κατάλληλο για όλα τα κοινά (κοινά με ειδικές μαθησιακές ανάγκες) • Ενιαίο περιεχόμενο για όλη την ελληνική επικράτεια • Ενότητα μορφής και όχι στόχων • Γλωσσική & πολιτισμική ομοιομο- 	<ul style="list-style-type: none"> • Πρακτικές δυσκολίες (αυξημένη υλικο-τεχνική υποδομή) • Ανάγκη επιμόρφωσης • Εργασιακός φόρτος για το δάσκαλο • Αίσθημα ανασφάλειας για τον εκπαιδευτικό • Ενδεχόμενη έλλειψη συνέχειας

ρφία - ισοπέδωση	
• Αργή ανανέωση	

Η ελληνική πραγματικότητα

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η διδασκαλία/μάθηση της γλώσσας, όπως και όλων των άλλων μαθημάτων, γίνεται μέσω ενός εγκεκριμένου σχολικού εγχειριδίου για όλη την επικράτεια το οποίο διανέμεται δωρεάν στο μαθητικό κοινό από το Υπουργείο Παιδείας. Η ενότητα του γνωστικού περιεχομένου του σχολικού εγχειριδίου για την υποστήριξη της γλωσσικής αγωγής (όπως και των άλλων μαθημάτων) εξασφαλίζεται αρχικά μέσω της έκδοσής του σε ενιαίο τόμο, ανεξάρτητο ή σε συνέχειες («Η γλώσσα μου» 1, 2 κ.ο.κ.). Στο ίδιο συμπέρασμα οδηγεί η ενιαία τυπογραφική μορφή, η όμοια ή παραπλήσια εικονογράφηση, η κοινή ποσότητα πληροφορίας σε κάθε ενότητα μαθήματος, η κοινή δομή των μαθημάτων, ο χρόνος επεξεργασίας τους (κάθε κεφάλαιο πρέπει να ολοκληρωθεί στον ίδιο διδακτικό χρόνο) κ.α. Ο δάσκαλος ή η δασκάλα θα πρέπει να διδάξουν, με τον καλύτερο τρόπο, τα συγκεκριμένα βιβλία που επιβάλλει το Υπουργείο Παιδείας. Ο εκπαιδευτικός δεν διαμορφώνει το υλικό της μάθησης, οι ανάγκες της συγκεκριμένης τάξης δεν καθορίζουν το υλικό διδασκαλίας, και δεν εμφανίζονται σε αυτό. Ο δάσκαλος εφαρμόζει, δεν παράγει, δεν δημιουργεί, το ίδιο και οι μαθητές/τριες. Από την άλλη μεριά, οι δημιουργοί των βιβλίων πρέπει να φροντίζουν να συμπεριλαμβάνουν στο εγχειρίδιο που κατασκευάζουν όλες τις πιθανές ιδιορρυθμίες και διαφοροποιήσεις του μαθητικού πληθυσμού όλης της ελληνικής επικράτειας, στόχος ιδιαίτερα δύσκολος και εν πολλοίς ανέφικτος.

Η χρήση ενός και μόνο βιβλίου, όπως επισημαίνεται από τον Μήτση «δεν αντικατοπτρίζει παρά τον παραδοσιακό προσανατολισμό του όλου εκπαιδευτικού μας συστήματος» (Μήτσης, 1996:109). Ο «εγχειριδιοκεντρικός σχολικός πολιτισμός» που εκπορεύεται από το εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο είναι οργανωμένο αποκλειστικά πάνω στη μονοκρατορία του «ενός σχολικού εγχειριδίου ανά μάθημα», διαποτίζει την κοινή γνώμη και τους εκπαιδευτικούς όσον αφορά τον τρόπο οργάνωσης και παρουσίασης της σχολικής γνώσης.

Η δυνατότητα του διδάσκοντα να επιλέγει το σχολικό εγχειρίδιο που θεωρεί καταλληλότερο για το συγκεκριμένο κάθε φορά, μαθητικό κοινό και την υλοποίηση των διδακτικών στόχων που θέτει το αναλυτικό πρόγραμμα θα μπορούσε σε ένα πρώτο επίπεδο, να υποστηριχθεί ως ένα σημαντικό μέτρο ενάντια στην «αδιαλλαξία του διδακτικού βιβλίου» (Τοκατλίδου 1986:104). Την τελευταία δεκαετία, η συζήτηση για την ύπαρξη πολλαπλού εγχειριδίου και άλλων τύπων διδακτικού υλικού κατέληξε

σε ελάχιστες περιπτώσεις, στην πρόταση για επιλογή ενός εγχειριδίου ανάμεσα σε δύο εγκεκριμένα από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ο κλειστός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού προγράμματος οδηγεί στην ενσωμάτωση νέων διδακτικών προτάσεων στη σχολική πράξη μόνο μέσω ευρύτερων αλλαγών που εμφανίζονται σε νέα εγχειρίδια διδασκαλίας. Αυτό γίνεται ιδιαίτερα εμφανές αν αναλογιστούμε ότι ενώ από το 1999 προδιαγράφηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το νέο αναλυτικό πρόγραμμα για τη γλωσσική αγωγή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, καμία από τις νέες ιδέες που προτάθηκαν δεν υλοποιήθηκε στη σχολική πράξη καθώς για όλο αυτό το διάστημα η γλωσσική διδασκαλία συνεχίζει να γίνεται μέσω των σχολικών εγχειριδίων του 1982, τα οποία όμως υλοποιούν διαφορετική διδακτική πρόταση.

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού; Ποιος είναι ο βαθμός πρωτοβουλίας του κατά τη διδακτική διαδικασία και ποιες επιλύσεις συνήθως υιοθετούνται;

Αυτό που χαρακτηρίζει την τρέχουσα σχολική πραγματικότητα είναι η αναπλήρωση των γνωστικών ελλειμμάτων μέσω διανομής φωτοτυπιών από βιβλία εκδοτικών οίκων με σκοπό να καλυφθούν κυρίως «κενά» στη γραμματική. Αυτή η πρακτική είναι τόσο διαδεδομένη ώστε θα μπορούσαμε να μιλήσουμε για ένα δεύτερο «παράνομο» αναλυτικό πρόγραμμα που σε μεγάλο βαθμό αναιρεί τις επιλογές του ισχύοντος αναλυτικού. Η διαδικασία αυτή συχνά επικροτείται από τους γονείς. Καλός δάσκαλος αυτός που δίνει πολλές φωτοτυπίες. Αυτό όμως που παράγεται από τους εκδοτικούς οίκους είναι συχνά σε άγνοια νέων επιστημονικών δεδομένων (όσον αφορά τις γλωσσολογικές θεωρίες ή τις θεωρίες διδακτικής της γλώσσας) αφορά κυρίως ασκήσεις μετασχηματιστικού τύπου ή διδασκαλία με παραδοσιακό τρόπο της γραμματικής.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στόχοι

Η έρευνα στόχευε στη διερεύνηση των αντιλήψεων και των πρακτικών εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τους τύπους διδακτικού υλικού που χρησιμοποιούν στις σχολικές τάξεις σε σχέση με τους διδακτικούς στόχους και τις δεξιότητες που επιδιώκεται να αναπτύξουν οι μαθητές/τριες. Επιπλέον, καταγράφηκαν οι απόψεις των δασκάλων σε σχέση με τις δυνατότητες και τους περιορισμούς στους οποίους υπόκειται κάθε τύπος υλικού και, παράλληλα

ανιχνεύθηκαν οι παράγοντες που, κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών, δυσχεραίνουν την παραγωγή διδακτικού υλικού.

Σε εισαγωγική σελίδα του ερωτηματολογίου δόθηκαν οι παρακάτω διευκρινήσεις ώστε να είναι εμφανής η διάκριση των ποικίλων τύπων διδακτικού υλικού και να υπάρχει μια κοινή, σε όλους/ες ορολογία. Έτσι προδιαγράφηκαν τρεις τύποι διδακτικού υλικού:

- α) διδακτικό εγχειρίδιο, για να αναφερθούμε στα βιβλία «Η γλώσσα μου»,
- β) συμπληρωματικό υποστηρικτικό υλικό, για να αναφερθούμε σε υλικό που κυκλοφορεί στο εμπόριο ή κατασκευάζεται από τον/την εκπαιδευτικό και χρησιμοποιείται αποκλειστικά για συγκεκριμένο τομέα του γλωσσικού μαθήματος (εξάσκηση στο γλωσσικό σύστημα) παράλληλα με το εγχειρίδιο,
- γ) αυτόνομες μονάδες διδακτικού υλικού (ή διδακτικό υλικό) για να αναφερθούμε σε αυτοτελείς ενότητες διδακτικού υλικού με στόχους, ύλη, υλικό, ασκήσεις και αξιολόγηση που παράγονται συνήθως από τον/την εκπαιδευτικό (ή σπανιότερα παρέχονται έτοιμες μέσω εμπορίου ή διαδικτύου) για τις ανάγκες του συγκεκριμένου μαθητικού κοινού

Δείγμα, χρόνος, υλικό, διαδικασία

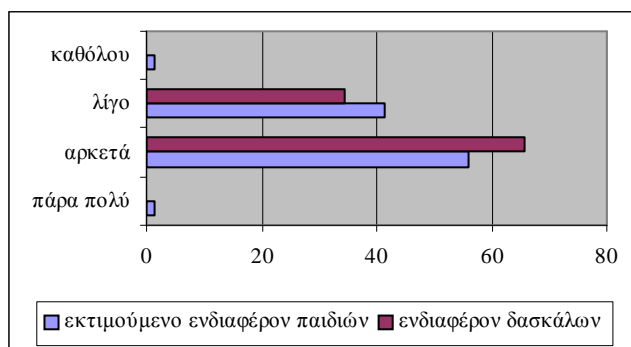
Η έρευνα διενεργήθηκε τους μήνες Νοέμβριο και Δεκέμβριο 2004. Συμπληρώθηκαν 76 ερωτηματολόγια από δασκάλους/ες (29 γυναίκες, 43 άνδρες ενώ 4 δεν δήλωσαν στοιχεία) που υπηρετούσαν, κατά τη στιγμή της έρευνας σε αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές του νομού Μαγνησίας, σε ολιγοθέσια ή πολυθέσια, κλασικά ή ολοήμερα σχολεία. Το δείγμα της έρευνας απαρτίζεται από 10 αποφοίτους Παιδαγωγικών Τμημάτων, 62 αποφοίτους Ακαδημιών ενώ 4 δεν δήλωσαν καθόλου στοιχεία της ταυτότητάς τους. Μέσος όρος ηλικίας είναι τα 42,3 έτη ενώ μέσος όρος προϋπηρεσίας τα 17,2 έτη. Η πλειοψηφία των αποφοίτων από Ακαδημίες είχαν ολοκληρώσει κύκλο εξομοίωσης (43 άτομα), 4 εκπαιδευτικοί είχαν ολοκληρώσει διδασκαλείο, πολλοί είχαν παρακολουθήσει σύντομα επιμορφωτικά σεμινάρια, ενώ ένα άτομο ήταν κάτοχος διδακτορικού διπλώματος.

Η έρευνα έγινε με τη μέθοδο της συμπλήρωσης ανώνυμων ερωτηματολογίων, τα οποία διενεμήθησαν και συλλέχθηκαν από αυτόνομη ερευνήτρια. Καμία επιπρόσθετη εξήγηση δεν δόθηκε για τον τρόπο συμπλήρωσής τους πέρα από τη σύντομη γραπτή διευκρίνιση πάνω στους τύπους διδακτικού υλικού. Από τους εκπαιδευτικούς ζητήθηκε να απαντήσουν σε ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου και να συμπληρώσουν ανώνυμα στοιχεία της ταυτότητάς τους. Σε

συγκεκριμένες ερωτήσεις γινόταν αποδεκτές παραπάνω από μια επιλογές άρα το άθροισμα των απαντήσεων σε κάποιες περιπτώσεις υπερβαίνει τις 100 μονάδες.

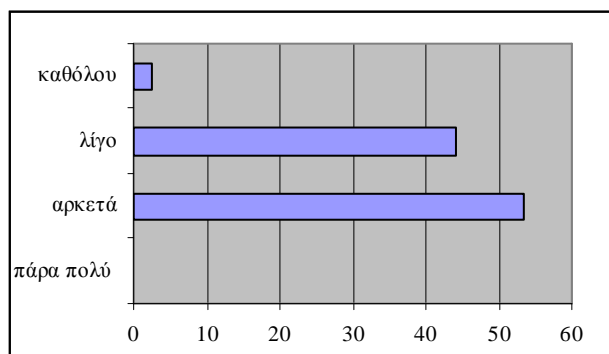
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Αρχικά διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την ελκτικότητα των θεμάτων των βιβλίων «Η γλώσσα μου», καθώς και η εκτίμησή τους για το κατά πόσο τα βιβλία ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των παιδιών. Όπως καταγράφηκε στην έρευνα οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί εκφέρουν σε μεγαλύτερο ποσοστό σχετικά θετικές γνώμες για τα βιβλία (65%) σε σχέση με την εκτίμηση που κάνουν αναφορικά με το ενδιαφέρον των παιδιών (56%). Όπως αποτυπώνεται εικονικά στο σχεδιάγραμμα που ακολουθεί, απουσιάζουν οι ακραίες θετικές και αρνητικές εντυπώσεις, ενώ η αρνητική στάση για την ελκτικότητα των θεμάτων που παρουσιάζονται στα βιβλία εμφανίζεται πιο ισχυρή στην περίπτωση της εκτίμησης της γνώμης των παιδιών.



Σχήμα 1. Συγκριτική παρουσίαση της προσωπικής άποψης των δασκάλων και της εκτίμησής τους για την άποψη των μαθητών όσον αφορά την ελκτικότητα των θεμάτων που παρουσιάζονται στα βιβλία γλωσσικής αγωγής

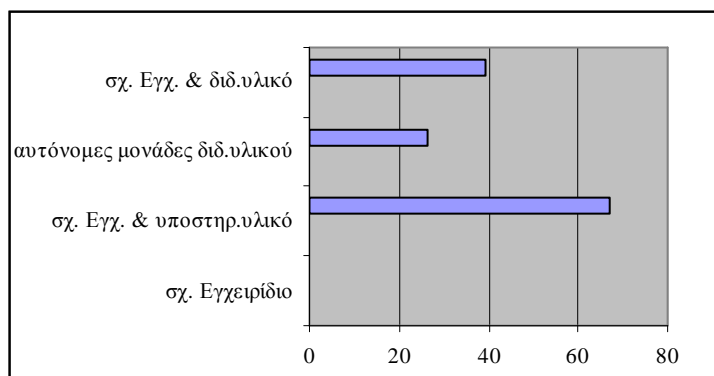
Απουσία ακραίων θετικών ή αρνητικών θέσεων παρατηρείται και στο ερώτημα για την επάρκεια των βιβλίων όσον αφορά την υποστήριξη της γλωσσικής αγωγής των μαθητών/τριών. Σε αυτήν όμως την περίπτωση οι σχετικά θετικές απόψεις υποχωρούν κατά 10 ποσοστιαίες μονάδες σε σχέση με τα προηγούμενα ερωτήματα («αρκετά» 53,3%), ενώ ανάλογα αυξάνουν οι σχετικά αρνητικές απόψεις (44%).



Σχήμα 2. Θεωρείτε ότι τα βιβλία για τη γλώσσα καλύπτουν τις ανάγκες των παιδιών για τη γλωσσική αγωγή;

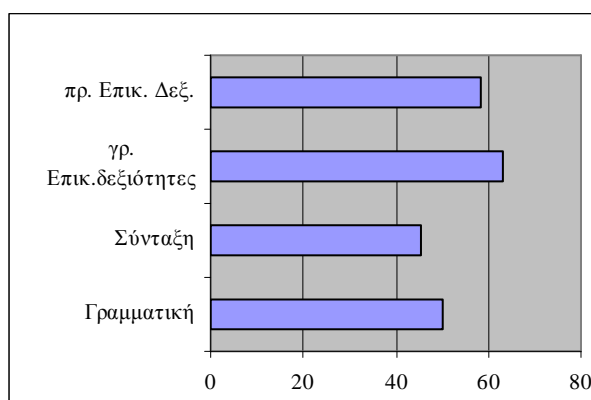
Η ανεπάρκεια του σχολικού εγχειριδίου, ως αποκλειστικού μέσου για τη γλωσσική αγωγή των μαθητών, αποτυπώνεται στο σχεδιάγραμμα που ακολουθεί, όπου αναδεικνύονται από τους συμμετέχοντες στην έρευνα οι τύποι του διδακτικού υλικού που θεωρούνται καταλληλότεροι για τη γλωσσική αγωγή των μαθητών/τριών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, μηδενικό είναι το ποσοστό των ατόμων του δείγματος που θεωρεί το σχολικό βιβλίο ως τον καταλληλότερο τύπο διδακτικού υλικού, ενώ σε ποσοστό 67% θεωρούν βέλτιστο τύπο υλικού το συνδυασμό του σχολικού εγχειριδίου με υποστηρικτικό υλικό, 39,5% προτείνουν ένα συνδυασμό σχολικού εγχειριδίου και αυτόνομων μονάδων διδακτικού υλικού, ενώ 26% υποστηρίζουν την αποκλειστική χρήση αυτόνομων μονάδων διδακτικού υλικού. Σε κάθε περίπτωση πάντως, η συντριπτική πλειοψηφία των ατόμων του δείγματος (95,8%) θα επιθυμούσε τη δυνατότητα επιλογής διδακτικού εγχειριδίου και όχι την επιβολή ενός, όπως γίνεται μέχρι σήμερα.

Εύλογο είναι οι απόψεις των ατόμων του δείγματος να καθορίζονται από τα συγκεκριμένα εγχειρίδια που κυκλοφορούν. Αυτό διαπιστώνεται από συναφείς απαντήσεις που αφορούν τόσο την επάρκεια των βιβλίων γλωσσικής αγωγής, όσο και από το γεγονός ότι πολύ συχνά στη διδακτική πράξη χρησιμοποιούνται και άλλοι τύποι διδακτικού υλικού (υποστηρικτικό υλικό ή αυτόνομες μονάδες διδακτικού υλικού).



Σχήμα 3. Επιλογές των δασκάλων της έρευνας ως προς τον τύπο του διδακτικού υλικού που θα προτιμούσαν για τη γλωσσική αγωγή.

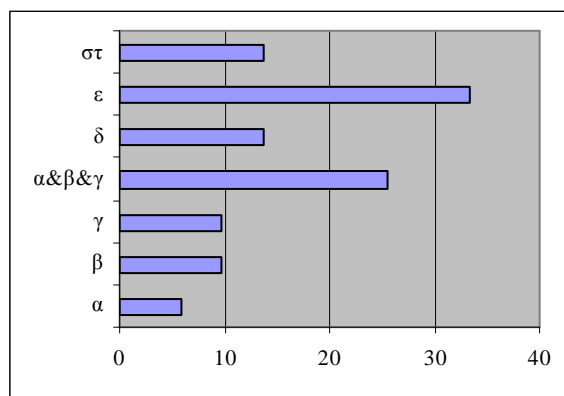
Η πλειοψηφία των δασκάλων της έρευνας (ποσοστό 80,1%) δηλώνει ότι χρησιμοποιεί υποστηρικτικό υλικό για το γλωσσικό μάθημα πολύ συχνά ή συχνά. Το υποστηρικτικό υλικό δίνεται για εργασία στο σχολείο ή/και στο σπίτι (70,7%), αφορά διδασκαλία και εξάσκηση σε γλωσσικά φαινόμενα σε ποσοστό 56,7%, ή απλώς εξάσκηση σε γλωσσικά φαινόμενα (ποσοστό 48,6%), ενώ ενδέχεται να κυκλοφορεί στο εμπόριο (ποσοστό 52,7%) ή να κατασκευάζεται από τους διδάσκοντες (ποσοστό 40,5%). Όπως αποτυπώνεται στο σχεδιάγραμμα που ακολουθεί, η ιεράρχηση των τομέων όπου οι δάσκαλοι/ες διαπιστώνουν ανεπάρκειες στη γλωσσική αγωγή των παιδιών αφορά την ανάπτυξη γραπτών επικοινωνιακών δεξιοτήτων (63,2%), την ανάπτυξη προφορικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων (58,5%), τη γραμματική (50%) και τη σύνταξη (45,6%). Όπως φαίνεται από τα δεδομένα της έρευνας οι δάσκαλοι διαπιστώνουν ότι η γλωσσική αγωγή των παιδιών υστερεί ως προς τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες στο γραπτό και προφορικό λόγο, αλλά και ως προς τις γνώσεις τους πάνω στο σύστημα της γλώσσας.



Σχήμα 4. Τομείς όπου οι δάσκαλοι διαπιστώνουν ανεπάρκειες στη γλωσσική κατάρτιση των μαθητών.

Συντριπτικό ποσοστό των δασκάλων που συμμετείχαν στην έρευνα δηλώνουν ότι θα οργάνωναν με διαφορετικό τρόπο τη διδασκαλία του γλωσσικού

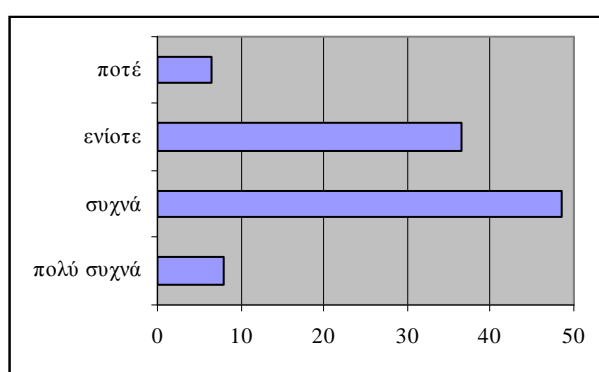
μαθήματος (90,5%). Η ομαδοποίηση των ανοικτών απαντήσεων που δόθηκαν από τους/τις δασκάλους/ες ως προς τους τομείς στους οποίους θα επέλεγαν να δώσουν έμφαση στην περίπτωση που οργάνωναν με διαφορετικό τρόπο τη διδασκαλία τους αποτυπώνεται στο παρακάτω σχεδιάγραμμα.



Σχήμα 5. Σε ποιους τομείς θα δίνετε έμφαση αν οργάνωνате με διαφορετικό τρόπο τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος;

Όπου: α) παραγωγή προφορικού λόγου & γλωσσικό σύστημα (5,9%), β) παραγωγή γραπτού λόγου & γλωσσικό σύστημα (9,8%), γ) επικοινωνιακές δεξιότητες και γραμματική (9,8%), δ) γλωσσικό σύστημα (13,7%), ε) επικοινωνιακή διάσταση του λόγου (33,3%), στ) παραγωγή κειμένων (13,7%).

Η συντριπτική πλειοψηφία των ατόμων της έρευνας δηλώνει θετική πρόθεση για τη χρήση αυτόνομων μονάδων διδακτικού υλικού (89,5%), αν και το ποσοστό των δασκάλων που δηλώνουν ότι κατασκευάζουν αυτόνομες μονάδες διδακτικού υλικού, όπως φαίνεται στο παρακάτω σχεδιάγραμμα, είναι σαφώς μικρότερο. Συχνά δηλώνουν ότι κατασκευάζουν διδακτικό υλικό 48,6% των δασκάλων, ενώ ενίοτε 36,5%.

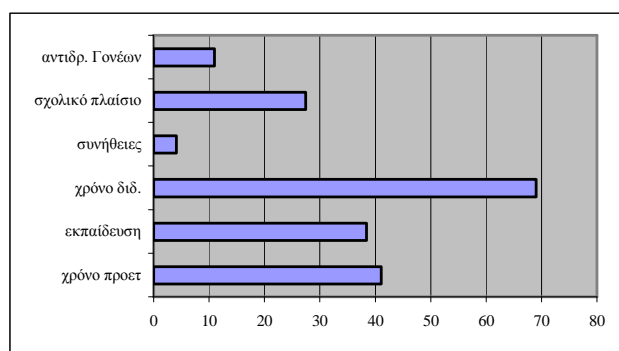


Σχήμα 6. Συχνότητα κατασκευής αυτόνομων διδακτικών μονάδων διδακτικού υλικού.

Η ανάγκη μιας σφαιρικής προσέγγισης του γλωσσικού μαθήματος αποτυπώνεται στις απαντήσεις που έδωσαν οι δάσκαλοι/ες ως προς τους τομείς στους οποίους εστιάζουν όταν κατασκευάζουν οι ίδιοι/ες διδακτικό υλικό. Σε ποσοστό 79,4% δηλώνουν ότι το υλικό που κατασκευάζουν αφορά τη διδασκαλία της γλώσσας

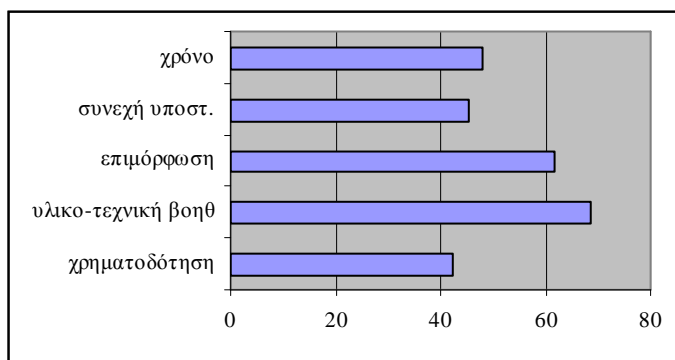
ως συστήματος αλλά και τη χρήση του συστήματος κατά την επικοινωνία – όπως άλλωστε περιγράφηκε στο θεωρητικό πλαίσιο όσον αφορά αυτόν τον τύπο υλικού. Πολύ μικρό ποσοστό του δείγματος (10,3%) δηλώνει ότι επικεντρώνεται μόνο στην επικοινωνιακή διάσταση του λόγου ενώ 14,7% των ατόμων του δείγματος δηλώνει ότι κατασκευάζει υλικό που αφορά αποκλειστικά το γλωσσικό σύστημα.

Όπως φαίνεται εικονικά στο σχεδιάγραμμα που ακολουθεί, ο χρόνος διδασκαλίας και προετοιμασίας του υλικού ιεραρχούνται ως τα σημαντικότερα προβλήματα για την κατασκευή αυτόνομων μονάδων διδακτικού υλικού (ποσοστό 69% και 41,1% αντίστοιχα). Η ελλιπής εκπαίδευση στην παραγωγή διδακτικού υλικού συγκεντρώνει επίσης υψηλά ποσοστά (38,4%), ενώ το ευρύτερο σχολικό πλαίσιο θεωρείται ότι δυσχεραίνει την κατασκευή και χρήση διδακτικών ενοτήτων σε ποσοστό 27,4%. Πολύ μικρότερο αλλά πάντως όχι αμελητέο ποσοστό δασκάλων αναδεικνύει ως πρόβλημα ενδεχόμενες αντιδράσεις από τη μεριά των γονέων (11%), ενώ σε ελάχιστο βαθμό θεωρείται ότι η κατασκευή και χρήση αυτόνομων μονάδων διδακτικού υλικού θα προσκρούσει στις συνήθειες των μαθητών/τριών (4,2%).



Σχήμα 7. Ποιο θεωρείτε το μεγαλύτερο πρόβλημα για την κατασκευή αυτόνομων διδακτικών ενοτήτων;

Τέλος, η επαρκής υλικο-τεχνική βοήθεια αναδεικνύεται ως η σημαντικότερη προϋπόθεση για την κατασκευή διδακτικού υλικού (68,5%) και ακολουθείται από την αναγκαιότητα για σχετική επιμόρφωση (61,6%), ενώ ο απαιτούμενος χρόνος (47,9%), η συνεχής υποστήριξη από ειδικούς (45,2%) και η επαρκής χρηματοδότηση (42,5%) κατατάσσονται σχεδόν ισόποσα στην ιεράρχηση των προϋποθέσεων.



Σχήμα 8. Ποιες προϋποθέσεις θεωρείτε απαραίτητες για να κατασκευάσετε οι ίδιοι/ες το διδακτικό υλικό για το μάθημα της γλώσσας;

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Όπως φαίνεται από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, τα βιβλία «Η γλώσσα μου» που χρησιμοποιούνται για την υποστήριξη της γλωσσικής αγωγής στην πρωτοβάθμια δεν καλύπτουν σε ικανοποιητικό βαθμό τις ανάγκες των παιδιών. Η ιεράρχηση δε των τομέων όπου παρουσιάζονται οι μεγαλύτερες δυσκολίες των μαθητών/τριών αναδεικνύει πρωτίστως τις γραπτές δεξιότητες των παιδιών, όπως επισημαίνεται τόσο στις απαντήσεις που δίνουν στα ερωτήματα πολλαπλής επιλογής αλλά και σε ανοικτού τύπου λεκτικές απαντήσεις, τις προφορικές επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών/τριών ενώ έπεται η ελλιπώς ικανοποιητική γνώση του συστήματος. Η ικανότητα των μαθητών/τριών να παράγουν γραπτά κείμενα τίθενται εν πολλοίς σε αμφιβολία. Σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι αυτό οφείλεται στην πλημμυρή γνώση του συστήματος (ανεπάρκειες στη γραμματική και στη σύνταξη) και αυτό θεραπεύεται με τη χρήση υποστηρικτικού υλικού που είτε διατίθεται στο εμπόριο είτε κατασκευάζεται από τους ίδιους. Αυτού του τύπου το διδακτικό υλικό χρησιμοποιείται κατά κύριο λόγο για διδασκαλία και κυρίως εξάσκηση σε γλωσσικά φαινόμενα, εξυπηρετεί δηλαδή τις ανάγκες κατανόησης και οικειοποίησης του γλωσσικού συστήματος.

Διαφορετικοί στόχοι δηλώνονται από τους εκπαιδευτικούς για την περίπτωση κατασκευής μονάδων διδακτικού υλικού, των οποίων η παραγωγή και χρήση αποσκοπεί στη διδασκαλία και μάθηση της γλώσσας ως συστήματος και επικοινωνίας (79,4%). Η επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας και η ανάπτυξη επικοινωνιακών γραπτών και προφορικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών τονίζεται επίσης από τους εκπαιδευτικούς, όταν ορίζουν τους τομείς στους οποίους θα έδιναν έμφαση στην περίπτωση μιας διαφορετικής οργάνωσης του γλωσσικού μαθήματος, την οποία θα επιθυμούσαν, όπως δηλώνουν οι ίδιοι σε συντριπτικό βαθμό.

Η παράμετρος του χρόνου αναδεικνύεται από τους δασκάλους/ες που συμμετείχαν στην έρευνα ως το σημαντικότερο πρόβλημα για την κατασκευή και χρήση αυτόνομων μονάδων διδακτικού υλικού είτε ως χρόνος διδασκαλίας, είτε ως χρόνος προετοιμασίας, αλλά και σημαντική προϋπόθεση για την κατασκευή διδακτικού υλικού. Η έμφαση όμως που δίνεται στο χρόνο διδασκαλίας, ως ξεχωριστού χρόνου μέσα στο συνολικότερο διάστημα που προβλέπεται για τη γλωσσική αγωγή, υποδεικνύει ότι οι αυτόνομες μονάδες διδακτικού υλικού δεν γίνονται αποδεκτές ως αυτοτελές μέσο διδασκαλίας και μάθησης της γλώσσας, αλλά ως συμπληρωματικό υλικό, παράλληλα με το σχολικό εγχειρίδιο. Αυτό άλλωστε προκύπτει και από τις επιλογές των δασκάλων ως προς τον τύπο υλικού που θεωρούν καταλληλότερο για την υποστήριξη του γλωσσικού μαθήματος. Μόνο 26% των ατόμων της έρευνας υποστηρίζουν την αποκλειστική χρήση ενός τέτοιου τύπου διδακτικού υλικού, παρότι σε συντριπτικό βαθμό δηλώνουν την διάθεσή τους να χρησιμοποιήσουν αυτόνομες μονάδες διδακτικού υλικού. Άλλωστε, η πλειοψηφία του κοινού θεωρεί ως ενδεικνυόμενο τύπο διδακτικού υλικού το συνδυασμό του σχολικού εγχειριδίου με υποστηρικτικό υλικό. Όπως παρουσιάστηκε όμως στο θεωρητικό μέρος αυτού του άρθρου οι αυτόνομες μονάδες διδακτικού υλικού δεν συνιστούν συμπληρωματικό υλικό διδασκαλίας αλλά αυτοτελές μέσο οργάνωσης του γλωσσικού μαθήματος. Με αυτήν την έννοια μπορούμε να επισημάνουμε μια αντίφαση στις απαντήσεις του κοινού μας, η οποία –όπως μπορούμε να εικάσουμε- προέρχεται από την ελάχιστη εξοικείωση που υπάρχει με άλλους τύπους διδακτικού υλικού, πέραν των οικείων.

Επιπροσθέτως, η αυστηρότητα του θεσμικού πλαισίου –όπως φαίνεται και από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που τη θεωρούν σε ποσοστό 27,4% σημαντικό πρόβλημα για την κατασκευή διδακτικών μονάδων- που επιβάλλει κοινές μεθόδους σε όλη την ελληνική επικράτεια καθώς και η αναγόρευση της ολοκλήρωσης της διδακτικής ύλης του εγχειριδίου σε πρώτιστο στόχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας μπορεί να ερμηνεύσει τη δυσκολία του κοινού να υιοθετήσει νέα μέσα και διαδικασίες διδασκαλίας. Η «παντοκρατορία της ύλης» που επιβάλλει το εκπαιδευτικό σύστημα αφήνει έξω από τη διαπραγμάτευση των στόχων και των μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης τον εκπαιδευτικό και κυρίως τον /την μαθητή/τρια.

Η ελλιπής εκπαίδευση στην παραγωγή διδακτικού υλικού, η αναγκαιότητα σχετικής επιμόρφωσης και συνεχούς υποστήριξης από ειδικούς, όπως φαίνεται από την έρευνα συνιστούν σημαντικό πρόβλημα και αναγκαία προϋπόθεση για ένα πολύ σημαντικό τμήμα των εκπαιδευτικών της έρευνας. Σημαντικότερες όμως προϋποθέσεις για την κατασκευή διδακτικού υλικού είναι η παροχή επαρκούς υλικο-τεχνικής βοήθειας και η επαρκής χρηματοδότηση. Άλλωστε, όπως επισημάνθηκε οι πρακτικές δυσκολίες, ο εργασιακός φόρτος για τον εκπαιδευτικό και η ανάγκη

επιμόρφωσης αποτελούν γενικότερα τους περιορισμούς που δυσχεραίνουν την κατασκευή διδακτικού υλικού από τους εκπαιδευτικούς.

Ολοκληρώνοντας, είναι προφανές ότι τα ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά που εμφανίζονται σε όλες τις κατηγορίες των απαιτούμενων προϋποθέσεων για την κατασκευή αυτόνομων μονάδων διδακτικού υλικού από τους διδάσκοντες δείχνουν ότι είναι αναγκαία η ικανοποίηση ενός σύνθετου συνόλου προϋποθέσεων ώστε να είναι δυνατή η κατασκευή διδακτικού υλικού.

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ ιδιαίτερα την κυρία Ελένη Ματή, σύμβουλο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο Νομό Μαγνησίας για τη βοήθειά της στη διανομή και συλλογή των ερωτηματολογίων και τους εκπαιδευτικούς του νομού που συμμετείχαν στην έρευνα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Altbach, Ph. G. (1983). Problèmes essentiels du manuel scolaire, *Perspectives* (Revue trimestrielle de l'éducation) UNESCO – XII (47).
- Carvalho, N. (1990). La conception du matériel didactique imprimé, son édition et son utilisation en classe. La situation au Brésil. In G. Gagne, M. Page, E. Tarrab (Eds), *Didactique de langues maternelles: Questions actuelles dans différentes régions du monde*, 263-273, Bruxelles: De Boeck-Wesmael s.a.
- Huot, H. (1990). Conception et utilisation du matériel d'enseignement imprimé. La situation en France. In G. Gagne, M. Page, E. Tarrab (eds). *Didactique de langues maternelles: Questions actuelles dans différentes régions du monde*, 273-285, Bruxelles: De Boeck-Wesmael s.a.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2001). *Πληροφορική-επικοινωνιακή τεχνολογία και γλωσσική αγωγή: η διεθνής εμπειρία*, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Μήτσης, Ν. (1996). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος: Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*, Αθήνα: Gutenberg.
- Tarrab, E. (1990). Hiatus entre le matériel didactique et les objectifs d'enseignement. In G. Gagne, M. Page, E. Tarrab (eds). *Didactique de langues maternelles: Questions actuelles dans différentes régions du monde*, 259-263, Bruxelles: De Boeck-Wesmael s.a. ()
- Teixeira, C. (2004). *Le rôle du matériel didactique dans l'enseignement de la langue maternelle au Brésil et au Québec: contrastes et continuités*. Retrieved from: <http://persocite.francite.com/erikmaheu/communic.html>.
- Τοκατλίδου, Β. (1986). *Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών*, Αθήνα: Οδυσσέας.

_____ (2003). Γλώσσα, επικοινωνία και γλωσσική εκπαίδευση, Αθήνα: Πατάκης.

Trim. J.L.M. (1979) *Des voies possibles pour l'élaboration d'une structure générale d'un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes*, Bruxelles: Conseil de la coopération culturelle du conseil de l'Europe.