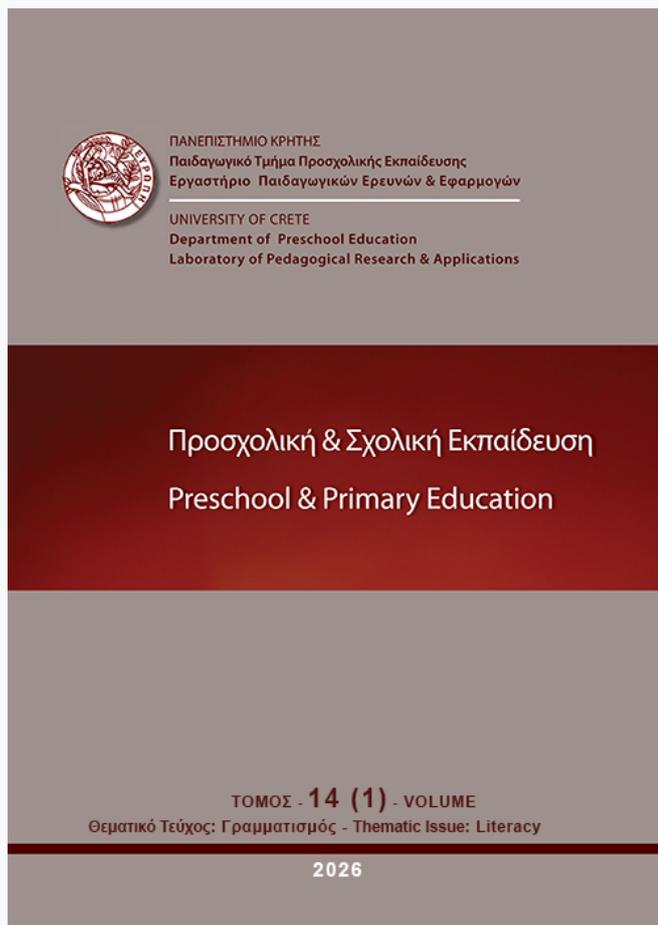


## Preschool and Primary Education

Τόμ. 14, Αρ. 1 (2026)

Θεματικό τεύχος: Γραμματισμός



**(Πολυ)γραμματισμοί και γλωσσική διδασκαλία  
στο δημοτικό σχολείο: Στάσεις και πρακτικές των  
εκπαιδευτικών**

*Γεωργία Λαμπροπούλου, Πέγκυ Μανώλη, Αμαλία  
Υφαντή*

doi: [10.12681/ppej.40291](https://doi.org/10.12681/ppej.40291)

Copyright © 2025, Γεωργία Λαμπροπούλου S.I., Πέγκυ Μανώλη,  
Αμαλία Υφαντή



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

### Βιβλιογραφική αναφορά:

Λαμπροπούλου Γ., Μανώλη Π., & Υφαντή Α. (2026). (Πολυ)γραμματισμοί και γλωσσική διδασκαλία στο δημοτικό σχολείο: Στάσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών. *Preschool and Primary Education*, 14(1), 71–88.  
<https://doi.org/10.12681/ppej.40291>

## (Πολυ)γραμματισμοί και γλωσσική διδασκαλία στο δημοτικό σχολείο: Στάσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών

Γεωργία Λαμπροπούλου  
Πανεπιστήμιο Πατρών

Πέγκυ Μανώλη  
Πανεπιστήμιο Πατρών

Αμαλία Υφαντή  
Πανεπιστήμιο Πατρών

**Περίληψη.** Η εξέλιξη της τεχνολογίας, η παγκοσμιοποίηση και η διεθνής μετακίνηση των ανθρώπων συνέβαλαν στον επαναπροσδιορισμό του γραμματισμού, θέτοντας υπό εξέταση τις παραδοσιακές πρακτικές που βασίζονται αποκλειστικά στη γλώσσα. Ταυτόχρονα, η έρευνα ανέδειξε τη σημασία της ενσωμάτωσης των (πολυ)γραμματισμών στις παιδαγωγικές πρακτικές. Στο πλαίσιο αυτό, ο στόχος της παρούσας μελέτης ήταν να ερευνηθεί ποιοτικά τις στάσεις, τις πρακτικές και τις προκλήσεις 10 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη χρήση των (πολυ)γραμματισμών στη γλωσσική διδασκαλία στην περιοχή της Αχαΐας. Τα ερευνητικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω παρατηρήσεων στην τάξη και ημι-δομημένων συνεντεύξεων με τους/τις εκπαιδευτικούς και αναλύθηκαν με τη θεματική ανάλυση περιεχομένου. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, παρόλο που οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να χρησιμοποιούν κάποιες πρακτικές (πολυ)γραμματισμών και έκαναν ό,τι μπορούσαν για να ενισχύσουν τις δεξιότητες γραμματισμού των μαθητών/τριών τους, στην πραγματικότητα φάνηκε ότι δεν ήταν εξοικειωμένοι/ες με τη λογική, το περιεχόμενο και τις γνωσιακές διαδικασίες αυτής της παιδαγωγικής. Τα ευρήματα αναδεικνύουν τη σημασία των κατάλληλων προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, προσανατολισμένων στη διδακτική πρακτική, με στόχο την ενίσχυση της γνώσης και της αυτοπεποίθησής τους για την εφαρμογή καινοτόμων και συμπεριληπτικών μεθόδων, όπως οι (πολυ)γραμματισμοί, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών/τριών τους.

**Λέξεις κλειδιά:** (Πολυ)γραμματισμοί, γλωσσική διδασκαλία, γλωσσική και πολιτισμική ετερογένεια, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, στάσεις και πρακτικές εκπαιδευτικών.

**Summary.** Technology evolution, globalization, and people's transnational movement contributed to redefining literacy, putting under scrutiny traditional literacy practices that rely solely on language. Simultaneously, research has highlighted the importance of integrating multiliteracies into pedagogical practices. In this context, the study aimed to qualitatively approach 10 primary school teachers' attitudes, practices, and challenges regarding the use of multiliteracies in language teaching in the Achaia region. The research data were collected through classroom observations and semi-structured interviews and analysed through thematic analysis. According to the research findings, although teachers seemed to use some practices of multiliteracies and did their best to enhance their students' literacy skills, they were not actually familiar with the rationale, the content, and the knowledge processes of the pedagogy of multiliteracies. The findings highlighted the importance of appropriate teacher development programmes oriented to

teaching practices aiming to render educators more knowledgeable and confident in implementing inclusive methods such as multiliteracies to meet their students' diverse needs.

**Keywords:** Multiliteracies, language teaching, linguistic and cultural diversity, primary school education, teachers' attitudes and practices.

## Εισαγωγή

Η επικοινωνία αποτελεί θεμελιώδη πτυχή της ανθρώπινης δραστηριότητας, ενώ η γλώσσα λειτουργεί ως βασικό μέσο έκφρασης, φορέας πολιτισμικής ταυτότητας και εργαλείο ανάπτυξης της κριτικής σκέψης. Στη σημερινή εποχή οι τεχνολογικές εξελίξεις, η παγκοσμιοποίηση και η αυξημένη κινητικότητα των πληθυσμιακών ομάδων αναδιαμορφώνουν τα δεδομένα της επικοινωνίας και της πρόσβασης στη γνώση (Μανώλη κ.ά., 2024· Χατζηδάκη, 2020). Οι ραγδαίες αυτές αλλαγές έχουν ως αποτέλεσμα να μεταβάλλονται οι παραδοσιακές απόψεις και πρακτικές για τον γραμματισμό (literacy) και να αναπτύσσονται νέες θεωρίες, ώστε να εξηγήσουν τις διαφορετικές μορφές επικοινωνίας με τους πολλαπλούς τρόπους που είναι διαθέσιμοι χάρη στις ψηφιακές τεχνολογίες, επιτάσσοντας μία διαφορετική προσέγγιση της εκπαίδευσης και αλλαγή στις μεθόδους διδασκαλίας (Cope & Kalantzis, 2020).

Καθώς η έννοια του γραμματισμού εξελίσσεται και εμπλουτίζεται από πολυτροπικές και πολυγλωσσικές πρακτικές, η εκπαίδευση οφείλει να προσαρμοστεί αναλόγως (Sang, 2017), ώστε να διαμορφώνει άτομα δημιουργούς νοήματος, κριτικά σκεπτόμενους και ενεργά μέλη της κοινωνίας (Cope & Kalantzis, 2021, 2023). Είναι σημαντικό, δηλαδή, για τους/τις εκπαιδευτικούς να προσφέρουν πλουραλιστικές και συμπεριληπτικές μαθησιακές εμπειρίες, με στόχο να γίνει η μάθηση ευέλικτη και πολιτισμικά ευαίσθητη (Kalantzis et al., 2019· Liang & Lim, 2021· Lim & Tan, 2018· Mirra et al., 2018· Whyte & Schmid, 2019). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση περιλαμβάνει αλλαγές ως προς το περιεχόμενο, τις μεθόδους, τις προσεγγίσεις και τις στρατηγικές διδασκαλίας με στόχο την παροχή μιας δίκαιης και συμμετοχικής μαθησιακής εμπειρίας (Katsamproxaki-Hodgetts et al., 2024).

Στο πλαίσιο ενός διαρκώς εξελισσόμενου κοινωνικού και εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στην Ελλάδα, δημοσιεύτηκαν νέα Προγράμματα Σπουδών (ΠΣ) για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, στο νέο ΠΣ για τη διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας στο δημοτικό σχολείο (Υπ. Απόφαση Αριθμ. 13559/Δ1-09.02.2023, ΦΕΚ Β 684-09/02/2023), στο οποίο εστιάζει η παρούσα έρευνα, αναδύεται η ανάγκη μιας πιο διευρυνμένης προσέγγισης του γραμματισμού και της γλωσσικής διδασκαλίας, που να ενσωματώνει τον οπτικό και ψηφιακό γραμματισμό και να αντιλαμβάνεται τον γραμματισμό ως κοινωνική πρακτική και όχι μόνο ως ένα σύνολο δεξιοτήτων καλλιέργειας γραπτού και προφορικού λόγου. Το νέο ΠΣ υιοθετεί την παιδαγωγική των (πολυ)γραμματισμών (multiliteracies), αναδεικνύει τη σημασία των πολυτροπικών κειμένων και της χρήσης ποικίλων σημειωτικών τρόπων για την κατασκευή νοήματος. Παράλληλα, αναγνωρίζει και σέβεται τη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία των παιδιών, ενθαρρύνοντας την αξιοποίηση των διαφορετικών ταυτοτήτων και εμπειριών τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ι.Ε.Π., 2022· Μαγουλά κ.ά., 2022). Η ενσωμάτωση των (πολυ)γραμματισμών στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στο δημοτικό σχολείο έχει στόχο να ενισχύσει τη μαθησιακή εμπειρία και να προετοιμάσει τους/τις μαθητές/τριες για έναν κόσμο όπου η επικοινωνία περιλαμβάνει πολυγλωσσικές και πολυτροπικές μορφές αναπαράστασης (Hong & Hua, 2020· Kress, 2003).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει το πώς τοποθετούνται οι εκπαιδευτικοί στις νέες κοινωνικές και εκπαιδευτικές εξελίξεις αλλά και η διερεύνηση των στάσεων των ίδιων των εκπαιδευτικών, οι οποίες επηρεάζουν την εφαρμογή των μεθόδων και πρακτικών και, κατ' επέκταση, τη

γενικότερη μαθησιακή πορεία των μαθητών/τριών (Fives & Buehl, 2016· Haukås, 2016· Michala et al., 2024· Young, 2013). Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα έρευνα επιχειρήσει να διερευνήσει τις στάσεις, τις πρακτικές και τις προκλήσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή των (πολυ)γραμματισμών στη γλωσσική διδασκαλία, με απώτερο στόχο να εξεταστούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες και να αναδειχθεί η σημασία της εφαρμογής κατάλληλων προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, ώστε να είναι σε θέση να εφαρμόζουν συμπεριληπτικές μεθόδους διδασκαλίας, όπως οι (πολυ)γραμματισμοί.

### *Από τον γραμματισμό στους (πολυ)γραμματισμούς*

Αρχικά, ο γραμματισμός αφορούσε κυρίως στην ικανότητα ανάγνωσης και γραφής κειμένων, τα οποία ερμηνεύονταν με βάση ένα και μοναδικό νόημα, εκείνο που τους είχε αποδώσει ο συγγραφέας τους (Kalantzis et al., 2019). Επιπλέον, η παραγωγή γραπτού λόγου γινόταν αποκλειστικά μέσω της γραφής. Καθώς έχει αλλάξει ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα επικοινωνούν και νοηματοδοτούν τα σύγχρονα κείμενα, η παιδαγωγική του γραμματισμού καλείται να ανταποκριθεί στις σύνθετες απαιτήσεις ενός πολυτροπικού, πολυγλωσσικού και διαρκώς εξελισσόμενου περιβάλλοντος. Όχι μόνο αναγνωρίζεται η ύπαρξη πολλαπλών ερμηνειών σε ένα κείμενο, οι οποίες διαφοροποιούνται ανάλογα με το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο του κάθε αναγνώστη, αλλά και τα ίδια τα κείμενα δημιουργούνται πολυτροπικά, γεγονός που απαιτεί παραπάνω δεξιότητες από τον αναγνώστη, προκειμένου να τα ερμηνεύσει (Rowell & Walsh, 2011). Στο πλαίσιο αυτό, καθίσταται σαφές ότι η παραδοσιακή προσέγγιση του γραμματισμού, που επικεντρώνεται στις δεξιότητες της γραφής και της ανάγνωσης, δεν αρκεί για να προετοιμάσει τους/τις μαθητές/τριες για τις σύνθετες και διαρκώς εξελισσόμενες απαιτήσεις του 21ου αιώνα (Kalantzis et al., 2019). Χρειάζεται, δηλαδή, μια διευρυνόμενη αντίληψη του γραμματισμού, όπως διατυπώθηκε από την ομάδα New London Group (1996), αυτή των (πολυ)γραμματισμών, που περιλαμβάνουν και την παραδοσιακή προσέγγιση του γραμματισμού, προσανατολισμένη στις δεξιότητες της γραφής και της ανάγνωσης (Kalantzis et al., 2019).

Οι (πολυ)γραμματισμοί είναι μια κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση της μάθησης και της διδασκαλίας, η οποία λαμβάνει υπόψη την πολυσύνθετη και μεταβαλλόμενη φύση της επικοινωνίας και στοχεύει στην καλλιέργεια των απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων που χρειάζονται τα άτομα, ώστε να επιτύχουν σε έναν ψηφιακό και παγκοσμιοποιημένο κόσμο (Cope & Kalantzis, 2023). Ταυτόχρονα, δίνει έμφαση στη συμπεριληψη και στην αναγνώριση της διαφορετικότητας των μαθητών/τριών και προϋποθέτει ότι ο/η εκπαιδευτικός προσφέρει επιλογές στους/στις μαθητές/τριες βάσει των αναγκών και των εμπειριών τους με στόχο τη μείωση των ανισοτήτων και της περιθωριοποίησης, μέσα από τον σχεδιασμό δραστηριοτήτων που επιτρέπουν σε όλα τα παιδιά να έχουν πρόσβαση στο περιεχόμενο, να εκφράζονται πολυτροπικά και να πετυχαίνουν τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα (Katsamprochaki-Hodgetts et al., 2024). Αναλυτικότερα, οι (πολυ)γραμματισμοί εμπεριέχουν δυο πτυχές. Η πρώτη πτυχή απευθύνεται στην κοινωνική ετερογένεια και στον σεβασμό στη διαφορετικότητα των μαθητών/τριών και πραγματεύεται τις πολλαπλές δυνατότητες δημιουργίας νοήματος στην επικοινωνία σε διαφορετικά κοινωνικο-πολιτισμικά περιβάλλοντα (Kalantzis et al., 2019). Η δεύτερη πτυχή, η πολυτροπικότητα (multimodality), συνδέεται με τη χρήση των διαφόρων ειδών κειμένων (έντυπων και ψηφιακών) και μορφών αποκωδικοποίησης των πληροφοριών για τη δημιουργία νοήματος και αναφέρεται στη διασύνδεση της γλώσσας με την εικόνα, τον ήχο, το σώμα μέσω κινήσεων, τον χώρο κτλ. (Cope & Kalantzis, 2020· Kalantzis et al., 2019). Οι (πολυ)γραμματισμοί προωθούν τη χρήση αυθεντικού μαθησιακού υλικού και αναγνωρίζουν τον «βιόκοσμο» των παιδιών, τον κόσμο δηλαδή της καθημερινής ζωής και εμπειρίας, όπου αυτά διαμορφώνουν την ταυτότητά τους, τις σχέσεις τους και τις πρακτικές τους, ο οποίος χρειάζεται να αξιοποιείται κατά την

εκπαιδευτική διαδικασία (Kalantzis et al., 2019). Αυτή η προσέγγιση, βασισμένη στη θεωρία του Vygotsky (2012), βλέπει τη μάθηση ως κοινωνική πρακτική, η οποία ενσωματώνει πολυτροπικές και πολυγλωσσικές εμπειρίες κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Kulju et al., 2018), με προσανατολισμό την ικανοποίηση των διαφοροποιημένων αναγκών του/της κάθε μαθητή/τριας (Hong & Hua, 2020· Lim et al., 2022).

Καθώς ο κύριος στόχος είναι να υποστηριχθούν οι μαθητές/τριες στη διαδικασία νοηματοδότησης, να γίνουν ενεργοί παραγωγοί μάθησης και νοήματος και να μάθουν πώς να αποκωδικοποιούν πολυτροπικά κείμενα αξιοποιώντας, αφενός, τους πολλαπλούς τρόπους νοηματοδότησης και, αφετέρου, την ταυτότητά τους, οι (πολυ)γραμματισμοί βασίζονται στην έννοια του «*σχεδιασμού*» (*Design*) (*της δημιουργίας νοήματος*). Πρόκειται για μια διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές/τριες ως δημιουργοί νοήματος δημιουργούν ένα νέο σχέδιο μέσω των μετασχηματισμών των διαθέσιμων σχεδίων (*available designs*) (διαθέσιμοι πόροι νοήματος) και το αποτέλεσμα αυτού του σχεδιασμού είναι το ανασχεδιασμένο (*redesigned*), τα νέα διαθέσιμα σχέδια που μετασχηματίζουν τον κόσμο (Kalantzis et al., 2019). Με βάση την έννοια του σχεδιασμού (*Design*), η μάθηση μπορεί να υλοποιηθεί μέσω των παρακάτω γνωσιακών διαδικασιών (*Knowledge Processes*): α) τη βιωματική μάθηση (*experiencing*): βιώνοντας το γνωστό (*experiencing the known*), οι μαθητές/τριες αναστοχάζονται τις εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα, τις απόψεις τους, μιλάνε για κάτι το οποίο είναι εξοικειωμένοι/ες, και βιώνοντας το νέο (*experiencing the new*), οι μαθητές/τριες παρατηρούν ή συμμετέχουν σε άγνωστες μαθησιακές καταστάσεις που αναδύονται από νέες καταστάσεις ή περιεχόμενα, β) την «*εννοιολόγηση*» (*conceptualising*) νοηματοδοτώντας με ορολογία (*conceptualising by naming*), οι μαθητές/τριες ομαδοποιούν πράγματα σε κατηγορίες, εφαρμόζουν κριτήρια κατηγοριοποίησης των όρων και τους ορίζουν, και νοηματοδοτώντας με θεωρία (*conceptualising by theorising*), οι μαθητές/τριες κάνουν γενικεύσεις χρησιμοποιώντας τις έννοιες και συνδέουν τους όρους σε εννοιολογικούς χάρτες ή θεωρίες, γ) την *ανάλυση* (*analysing*), αναλύοντας λειτουργικά (*analysing functionally*), οι μαθητές/τριες αναλύουν λογικές συνδέσεις, σχέσεις αιτίας-αποτελέσματος, δομές και λειτουργίες, και αναλύοντας κριτικά (*analysing critically*), οι μαθητές/τριες αξιολογούν τις δικές τους απόψεις, τα ενδιαφέροντά τους και τα κίνητρά τους καθώς και των άλλων ανθρώπων, και δ) την *εφαρμογή* (*applying*), εφαρμόζοντας κατάλληλα (*applying appropriately*), όπου οι μαθητές/τριες εφαρμόζουν τη νέα μάθηση σε πραγματικές καθημερινές καταστάσεις και δοκιμάζουν την εγκυρότητα των καταστάσεων αυτών και εφαρμόζοντας δημιουργικά (*applying creatively*), όπου οι μαθητές/τριες κάνουν μια παρέμβαση στον κόσμο που ζουν, η οποία είναι καινοτόμα και δημιουργική ή μεταφέρουν αυτό που έμαθαν σε διαφορετικά περιβάλλοντα ή καταστάσεις (ο.π.). Μέσω αυτής της μάθησης, οι μαθητές/τριες με επίκεντρο τον βίοκοσμο τους μαθαίνουν να αναλύουν ιδέες από διαφορετικές πλευρές, να αναζητούν πληροφορίες από διαφορετικές πηγές, να παράγουν νόημα και γνώση μέσα από διάφορους σημειωτικούς τρόπους, να αναλύουν και να επιλύουν καταστάσεις, να καλλιεργούν την κριτική σκέψη τους, να αξιολογούν τον εαυτό τους και να είναι υπεύθυνοι/ες για τη μάθησή τους μεταφέροντάς τη πέρα από την τάξη.

## Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Οι (πολυ)γραμματισμοί έχουν μελετηθεί εκτενώς με θετικά αποτελέσματα σε διαφορετικά πλαίσια μάθησης (π.χ., Khadka, 2018· Liang & Lim, 2021· Sang, 2017· Wohlwend, 2017). Η εφαρμογή τους προωθεί την ενεργό συμμετοχή και την κριτική σκέψη των μαθητών/τριών (Ajayi, 2011· Navehebrahim, 2011), ενισχύοντας τις κοινωνικές και ατομικές τους δεξιότητες, συμπεριλαμβανομένων όσων έχουν μαθησιακές δυσκολίες ή προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα (Αλεφραγκή, 2022· Καραμητόπουλος & Βρύζα, 2017).

Πιο συγκεκριμένα, έρευνες που μελέτησαν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους (πολυ)γραμματισμούς έχουν αποκαλύψει ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία τους για τη σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία και εκφράζουν ενδιαφέρον για την ενσωμάτωσή τους στη διδασκαλία, αναζητώντας αποτελεσματικές πρακτικές για την εφαρμογή αυτής της παιδαγωγικής μέσα στην τάξη, ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών/τριών (Boche, 2014 · Liang & Lim, 2021 · MacKay, 2014 · Yelland, 2018). Πολλές έρευνες δίνουν έμφαση στη δημιουργικότητα, τη χρήση νέων τεχνολογιών και την προσαρμογή των παιδαγωγικών πρακτικών των εκπαιδευτικών στις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών/τριών (Lim et al., 2022 · Loyola et al., 2020). Αναλυτικότερα, οι Galatsanou (2021) και Lim et al. (2022) αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν αυθεντικά κείμενα και πολυτροπικά μέσα, ειδικά σε τάξεις με γλωσσική και πολιτισμική ετερογένεια.

Παρά την αναγνώριση της σημασίας των (πολυ)γραμματισμών, η εφαρμογή τους στην τάξη παραμένει αποσπασματική και περιορισμένη (π.χ., Kiss & Mizusawa, 2018 · Liang & Lim, 2021 · Τσιαλάνη, 2023), αν και διαφαίνεται ότι ορισμένοι/ες εκπαιδευτικοί ενσωματώνουν στοιχεία των (πολυ)γραμματισμών κατά τη διάρκεια των μαθημάτων τους, προσαρμόζοντας τις διδακτικές τους πρακτικές, ώστε να ανταποκρίνονται στις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών/τριών τους (π.χ., Lim et al., 2022 · Veliz & Hossein, 2020). Παράλληλα, οι Veliz και Hossein (2020) επισημαίνουν ότι, παρά την ελλιπή προετοιμασία και υποστήριξη, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να ενσωματώσουν πρακτικές (πολυ)γραμματισμών, ιδίως σε πολυγλωσσικά περιβάλλοντα. Ωστόσο, έρευνες όπως αυτή της Τσιαλάνη (2023), δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν εφαρμόζουν συστηματικά τους (πολυ)γραμματισμούς. Οι πρακτικές τους παραμένουν σε μεγάλο βαθμό προσανατολισμένες στις εξετάσεις και στον γραμματισμό με την πιο παραδοσιακή μορφή του, μια προσέγγιση προσανατολισμένη στη διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής περιορίζοντας τη δημιουργική έκφραση και κριτική σκέψη των μαθητών/τριών (Kalantzis et al., 2019). Παρόμοια ευρήματα προκύπτουν και από τις έρευνες των Kiss και Mizusawa (2018), καθώς και των Liang και Lim (2021), που διαπίστωσαν εκτεταμένη χρήση παραδοσιακών εξετασιοκεντρικών πρακτικών, οι οποίες εμποδίζουν την πλήρη ανάπτυξη των (πολυ)γραμματισμών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ταυτόχρονα, η σχετική έρευνα έχει δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν μια σειρά από προκλήσεις στην προσπάθειά τους να εφαρμόσουν τους (πολυ)γραμματισμούς στην τάξη. Αρχικά, η απουσία κατάλληλης επιμόρφωσης δυσχεραίνει την κατανόηση των βασικών εννοιών της προσέγγισης αυτής. Οι εκπαιδευτικοί συχνά δε διαθέτουν το απαραίτητο θεωρητικό υπόβαθρο και τις δεξιότητες για να ενσωματώσουν αποτελεσματικά συμπεριληπτικές πρακτικές στη διδασκαλία τους (Chandler, 2017 · Eteokleous et al., 2015 · Hall, 2013 · Liang & Lim, 2021 · Lotherington, 2017 · Paesani & Allen, 2020 · Palsa & Ruokamo, 2015 · Τσιαλάνη, 2023 · Veliz & Hossein, 2020 · Zhang et al., 2019). Επιπλέον, η απουσία κατάλληλων υποδομών και τεχνολογικών εργαλείων αποτελεί σημαντικό εμπόδιο για την εφαρμογή των (πολυ)γραμματισμών, καθώς οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να δημιουργήσουν πολυτροπικά μαθησιακά περιβάλλοντα χωρίς τον απαραίτητο ηλεκτρονικό εξοπλισμό (Galatsanou, 2021). Έπειτα, σε τάξεις με μεγάλη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία, οι εκπαιδευτικοί συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην επικοινωνία και στη διαχείριση των διαφορετικών μαθησιακών αναγκών των μαθητών/τριών, γεγονός που περιορίζει την αποτελεσματική εφαρμογή των (πολυ)γραμματισμών (ο.π.). Τέλος, ένα αυστηρό και φορτωμένο αναλυτικό πρόγραμμα περιορίζει τον χρόνο και τον χώρο για την εφαρμογή πλουραλιστικών και σύγχρονων προσεγγίσεων, οι οποίες ανταποκρίνονται στις κοινωνικές και τεχνολογικές αλλαγές, όπως οι (πολυ)γραμματισμοί. Συνεπώς, οι απαιτήσεις του προγράμματος συχνά αναγκάζουν τους/τις εκπαιδευτικούς να επικεντρώνονται σε παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές και εξετασιοκεντρικές μεθόδους (Galatsanou, 2021 · Liang & Lim, 2021).

Παρά τις προκλήσεις αυτές που ανέδειξε η σχετική έρευνα, είναι σημαντικό για τους/τις εκπαιδευτικούς να εφαρμόζουν σύγχρονες και συμπεριληπτικές διδακτικές προσεγγίσεις, όπως οι (πολυ)γραμματισμοί, για να ανταποκρίνονται στις διαφοροποιημένες ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού. Ωστόσο, παρατηρείται έλλειψη ερευνητικών δεδομένων αναφορικά με τη διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους (πολυ)γραμματισμούς, καθώς υπάρχει σχετικά μικρός αριθμός εμπειρικών ερευνών που μελετούν την εφαρμογή των (πολυ)γραμματισμών κατά τη γλωσσική διδασκαλία (Paesani & Allen, 2020), ιδιαίτερα της ελληνικής ως πρώτης γλώσσας στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης. Επίσης, λίγες έρευνες αναφέρονται στις προκλήσεις και τα θεωρητικά ή πρακτικά ζητήματα που προκύπτουν κατά την εφαρμογή αυτής της παιδαγωγικής (π.χ., Hong & Hua, 2020· Paesani & Allen, 2020). Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπόψη την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, μια ποιοτική έρευνα που περιλαμβάνει συνδυασμό εργαλείων, όπως είναι η παρατήρηση και οι συνεντεύξεις, κρίθηκε απαραίτητη για τη διερεύνηση των στάσεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αχαΐας αναφορικά με τη χρήση των (πολυ)γραμματισμών στη γλωσσική διδασκαλία. Ένας πρόσθετος στόχος της έρευνας ήταν να μελετηθούν και να αναδειχθούν οι προκλήσεις και οι ανάγκες των εκπαιδευτικών στην προσπάθεια τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σύγχρονης διαφοροποιημένης τάξης. Εξάλλου, είναι σημαντική η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών, οι οποίες επηρεάζουν τις πρακτικές τους και με τη σειρά τους την επίδοση των μαθητών/τριών (Fives & Buehl, 2016· Haukås, 2016· Michala et al., 2024· Young, 2013).

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, διαμορφώθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- A) Ποιες είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στους (πολυ)γραμματισμούς;
- B) Εφαρμόζουν πρακτικές (πολυ)γραμματισμών κατά τη γλωσσική διδασκαλία;
- Γ) Αντιμετωπίζουν προκλήσεις οι εκπαιδευτικοί που πιθανότατα τους/τις αποτρέπουν από την εφαρμογή των (πολυ)γραμματισμών στην τάξη;

## Μέθοδος

### *Συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα*

Η έρευνα υλοποιήθηκε σε δημόσια δημοτικά σχολεία του νομού Αχαΐας από τον Απρίλιο έως τον Μάιο του 2023 με τη συμμετοχή συνολικά δέκα (10) εκπαιδευτικών. Οι συμμετέχοντες/ουσες επιλέχθηκαν, αφενός, με δειγματοληψία ευκολίας (Ισαρη & Πουρκός, 2015), καθώς μια εκ των ερευνητριών είναι εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και είχε πρότερη συνεργασία με τις συγκεκριμένες σχολικές μονάδες στις οποίες έλαβαν χώρα οι παρατηρήσεις, και, αφετέρου, με σκόπιμη δειγματοληψία (Creswell, 2016), ώστε οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα να διαθέτουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, σύμφωνα με τους στόχους της παρούσας έρευνας (π.χ., διδακτική εμπειρία σε πολυγλωσσικές, πολυπολιτισμικές τάξεις), καθώς οι (πολυ)γραμματισμοί ανήκουν στις συμπεριληπτικές προσεγγίσεις που είναι κατάλληλες για διαφοροποιημένα περιβάλλοντα μάθησης.

Συνολικά, δέκα (10) εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που εργάζονταν σε δημόσια δημοτικά σχολεία του νομού Αχαΐας, ηλικίας 30 ως 53 ετών, εννέα γυναίκες και ένας άνδρας, πήραν μέρος στην ερευνητική διαδικασία. Δύο από τους/τις εκπαιδευτικούς (Δ9 και Δ10) είχαν προϋπηρεσία σε Τμήματα Υποδοχής - Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) και τρεις ως εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης (Δ6, Δ7 και Δ10). Δύο από τους/τις εκπαιδευτικούς κατείχαν επάρκεια στη νοηματική γλώσσα (Δ7 και Δ10). Σχετικά με το επίπεδο σπουδών τους, εκτός από μία, όλοι/όλες οι υπόλοιποι/ες εκπαιδευτικοί κατείχαν τίτλο μεταπτυχιακών σπουδών, τρεις στις Σπουδές στην Εκπαίδευση (Δ2, Δ4, Δ5), τρεις στην Ειδική

Αγωγή (Δ7, Δ9, Δ10), μία στη Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων (Δ1), μία στη Διοίκηση Πολιτισμικών Μονάδων (Δ8) και μία στην Ψυχική Υγεία Παιδιών και Εφήβων (Δ6), ενώ μία εκ των εκπαιδευτικών εκπονούσε τη διδακτορική της διατριβή σε Τμήμα Λογοθεραπείας (Δ7). Αναφορικά με τα επιμορφωτικά προγράμματα, όλοι/όλες οι εκπαιδευτικοί είχαν παρακολουθήσει τουλάχιστον ένα επιμορφωτικό σεμινάριο. Οι πέντε εξ αυτών είχαν παρακολουθήσει την επιμόρφωση του Ι.Ε.Π. για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων (Δ3, Δ4, Δ5, Δ8, Δ9), οι τέσσερις ένα σεμινάριο Ειδικής Αγωγής (Δ4, Δ6, Δ9, Δ10), οι δύο για τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (Δ1, Δ4), οι δύο για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (Δ7, Δ9) και μια εκπαιδευτικός για τη Σχαιοδυναμική (Δ2). Αναφορικά με το νέο ΠΣ για το μάθημα της Γλώσσας, τέσσερις εκπαιδευτικοί το είχαν μελετήσει (Δ1, Δ3, Δ4, Δ5), ενώ δύο είχαν παρακολουθήσει και το σχετικό σεμινάριο του Ι.Ε.Π. (Δ1, Δ5). Τέλος, όλοι/ες οι εκπαιδευτικοί κατείχαν τουλάχιστον έναν τίτλο γλωσσομάθειας της αγγλικής γλώσσας. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 1 παρακάτω:

**Πίνακας 1** Προφίλ των συμμετεχόντων/χουσών εκπαιδευτικών στην ερευνητική διαδικασία (N=10)

Δημογραφικά χαρακτηριστικά								
	Φύλο	Ηλικία	Έτη υπηρεσίας	Καθεστώς εργασίας	Τάξη	Μ.Δ.Ε	Επιμορφώσεις	Επίπεδο γλωσσομάθειας
Δ1	Γυναίκα	42	18	Μόνιμη	Ε	Ναι	Ναι	B2 Αγγλικά
Δ2	Γυναίκα	53	24	Μόνιμη	Α	Ναι	Ναι	B2 Αγγλικά
Δ3	Γυναίκα	36	14	Μόνιμη	Β	Όχι	Ναι	C2 Αγγλικά
Δ4	Γυναίκα	41	17	Μόνιμη	Ε	Ναι	Ναι	C2 Αγγλικά -C1 Γαλλικά
Δ5	Γυναίκα	42	18	Μόνιμη	Α	Ναι	Ναι	C2 Αγγλικά
Δ6	Γυναίκα	40	10	Νεοδιόριστη	Δ	Ναι	Ναι	B2 Αγγλικά
Δ7	Γυναίκα	31	5	Νεοδιόριστη	Στ	Ναι	Ναι	C1 Αγγλικά
Δ8	Γυναίκα	41	18	Μόνιμη	Γ	Ναι	Ναι	B2 Αγγλικά
Δ9	Γυναίκα	32	5	Αναπληρώτρια	Α	Ναι	Ναι	C2 Αγγλικά -B1 Ισπανικά
Δ10	Άνδρας	30	3	Αναπληρωτής	ΖΕΠ	Ναι	Ναι	C2 Αγγλικά -B1 Γερμανικά

Σημείωση: Δ = Συμμετέχων/ουσα εκπαιδευτικός, Μ.Δ.Ε= Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδικεύσεως.

### Ερευνητική διαδικασία και ερευνητικά εργαλεία

Στην παρούσα έρευνα, για τη συλλογή των δεδομένων αξιοποιήθηκε η ποιοτική μέθοδος, πιο συγκεκριμένα, ο συνδυασμός δύο μεθοδολογικών εργαλείων, της παρατήρησης και της ημι-δομημένης συνέντευξης, με στόχο την απόκτηση διαφορετικών αλλά και συμπληρωματικών δεδομένων για το θέμα, την τριγωνοποίησή τους και την καλύτερη

προσέγγιση των ερευνητικών ερωτημάτων (Creswell, 2016). Να σημειωθεί ότι οι ημιδομημένες συνεντεύξεις διεξήχθησαν ατομικά με τους/τις δέκα (10) εκπαιδευτικούς, ενώ οι παρατηρήσεις, οι οποίες προηγήθηκαν, πραγματοποιήθηκαν στις τάξεις πέντε εκπαιδευτικών, των Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, και Δ5.

Πιο συγκεκριμένα, η μέθοδος της παρατήρησης υλοποιήθηκε σε τρία σχολεία και σε πέντε συνολικά τμήματα, δύο ήταν της πρώτης, ένα της δευτέρας, ένα της πέμπτης, και ένα της έκτης τάξης του δημοτικού, κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Γλώσσας. Σε κάθε τάξη έγιναν δύο παρατηρήσεις σε διαφορετικές ημέρες, προκειμένου να συλλεχθούν όσο το δυνατόν περισσότερα δεδομένα σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών. Ο στόχος των παρατηρήσεων ήταν να εντοπιστεί και να καταγραφεί η εφαρμογή πρακτικών σχετικών με τους (πολυ)γραμματισμούς κατά τη γλωσσική διδασκαλία. Η κλειδα που είχε αναπτυχθεί από τις ερευνήτριες πριν τη διεξαγωγή των παρατηρήσεων εστίασε, αρχικά, σε γενικά στοιχεία για τη σύνθεση και τον εξοπλισμό της τάξης και, στη συνέχεια, σε πρακτικές γλωσσικής διδασκαλίας. Αναλυτικότερα, εξετάστηκε η υιοθέτηση συγκεκριμένου σχεδιασμού στη γλωσσική διδασκαλία και η τυχόν αξιοποίηση των τεσσάρων γνωσιακών διαδικασιών των (πολυ)γραμματισμών καθώς και ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/τριες χρησιμοποιούσαν πολλαπλές μορφές επικοινωνίας και διάφορες μορφές κειμενικών ειδών. Ακόμα, έγινε προσπάθεια να εντοπιστούν πρακτικές που ενσωμάτωναν διαφορετικές γλωσσικές και πολιτισμικές οπτικές, καθώς και δραστηριότητες που ενίσχυαν την ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης και συνεργασίας. Επιπλέον, παρατηρήθηκε αν και με ποιον τρόπο η εκάστοτε εκπαιδευτικός παρείχε ευκαιρίες στους/στις μαθητές/τριες να δημιουργούν και να μοιράζονται το δικό τους νόημα μέσω ποικίλων μέσων. Γενικότερα, για να αξιολογηθεί σε ποιο βαθμό μια τάξη ενσωμάτωνε τους (πολυ)γραμματισμούς στη διδασκαλία, η κλειδα επικεντρώθηκε στην παρουσία των βασικών αρχών που διέπουν την παιδαγωγική, όπως αυτές διατυπώθηκαν στο έργο της Ομάδας του Νέου Λονδίνου και αναφέρθηκαν παραπάνω στο σχετικό κεφάλαιο (Cope & Kalantzis, 2000· New London Group, 1996).

Αναφορικά με τη διαδικασία των συνεντεύξεων, έγιναν όλες εξ αποστάσεως, μέσω πλατφόρμας τηλεδιασκέψεων (Zoom meetings της Zoom Video Communications) και η διάρκεια για κάθε συνέντευξη υπολογίστηκε κατά μέσο όρο στα πενήντα λεπτά. Στις συνεντεύξεις, όπως προαναφέρθηκε, συμμετείχαν δέκα εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων οι πέντε ήταν οι διδάσκουσες στα τμήματα των οποίων έλαβαν χώρα οι παρατηρήσεις. Δημιουργήθηκε οδηγός συνέντευξης από τις ερευνήτριες με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που εξ αρχής τέθηκαν. Πιο συγκεκριμένα, ο οδηγός αποτελούνταν από τρεις άξονες. Ο πρώτος άξονας αφορούσε το προφίλ των εκπαιδευτικών: τα δημογραφικά στοιχεία, την εκπαιδευτική τους εμπειρία, τα προσόντα και τυχόν επιμορφώσεις. Ο δεύτερος άξονας αφορούσε τις στάσεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών σχετικά με τους (πολυ)γραμματισμούς και τη σημασία τους για την εκπαίδευση και ο τρίτος τις προκλήσεις που πιθανότατα αντιμετώπιζαν. Οι ερωτήσεις του δεύτερου άξονα διαμορφώθηκαν με γνώμονα τις βασικές αρχές των (πολυ)γραμματισμών και διατυπώθηκαν με τέτοιο τρόπο, ώστε να διακρινόταν αν ο/η εκπαιδευτικός εφαρμόζε ή όχι τέτοιες πρακτικές στην τάξη. Ο τελευταίος άξονας αφορούσε στη διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευτικών στη σύγχρονη πολυπολιτισμική τάξη.

### ***Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων***

Μετά τη συλλογή των δεδομένων, και εφόσον έγινε απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, ακολούθησε θεματική ανάλυση αυτών, η οποία περιλάμβανε τη συστηματική αναγνώριση, οργάνωση και ερμηνεία επαναλαμβανόμενων μοτίβων νοήματος μέσα στο σύνολο των δεδομένων (Τσιώλης, 2018). Εντοπίστηκαν πολλά μοτίβα νοήματος, αλλά οι ερευνήτριες εστίασαν σε εκείνα που σχετίζονται με τους στόχους και τα ερωτήματα της έρευνας. Κατά αυτόν τον τρόπο, τα ερευνητικά ερωτήματα λειτούργησαν καθοδηγητικά κατά την πορεία της θεματικής ανάλυσης (ο.π.). Η αναστοχαστική θεματική ανάλυση

χρησιμοποιήθηκε με παραγωγικό τρόπο, δηλαδή η υπάρχουσα έρευνα και θεωρία αποτέλεσαν τον φακό μέσα από τον οποίο ερμηνεύθηκαν και αναλύθηκαν τα δεδομένα (Braun & Clarke, 2021). Επιδιώχθηκε η κωδικοποίηση, η ερμηνεία και η κατανόηση των δεδομένων, με σκοπό να απαντηθούν όσο το δυνατόν πληρέστερα τα ερευνητικά ερωτήματα. Κατά τη διάρκεια της κωδικοποίησης, σημειώθηκαν σημαντικές δηλώσεις από την πλευρά των συμμετεχόντων/ουσών για την έγκυρη περιγραφή των εμπειριών τους και την τεκμηρίωση των ερευνητικών ευρημάτων. Στη συνέχεια, οι κωδικοί ομαδοποιήθηκαν σε θέματα σύμφωνα με παρόμοιες σημασίες των εμπειριών των συμμετεχόντων/ουσών. Η διαδικασία κωδικοποίησης δεν ήταν γραμμική αλλά σπειροειδής, κατά την οποία οι κωδικοί αξιολογούνταν συνεχώς (Creswell, 2016). Επιπλέον, μια ακόμη εκ των ερευνητριών προέβη ανεξάρτητα σε κωδικοποίηση των δεδομένων, για να διασφαλιστεί η αξιοπιστία της διαδικασίας. Η συνέπεια μεταξύ των δύο διαδικασιών κωδικοποίησης ήταν υψηλή, περίπου 90%, και η μεταξύ τους συζήτηση οδήγησε στους συγκεκριμένους κωδικούς και θέματα.

## Αποτελέσματα

### *Ευρήματα από τις συνεντεύξεις σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους (πολυ)γραμματισμούς*

Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν σχετικά με την κατανόηση της έννοιας του γραμματισμού και, στη συνέχεια, σχετικά με τις στάσεις και τις πρακτικές τους αναφορικά με τους (πολυ)γραμματισμούς και τη σημασία τους για την εκπαίδευση. Αυτό έγινε για να διαπιστωθεί αν οι εκπαιδευτικοί είχαν κατανοήσει τη διεύρυνση του γραμματισμού σε (πολυ)γραμματισμούς και τους λόγους αυτής της διεύρυνσης. Τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων έδειξαν ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων/ουσών κατανοούσε την έννοια του γραμματισμού και ήταν σε θέση να τον ορίσει με τρόπο που περιλαμβάνει τόσο τις γνωστικές όσο και τις κοινωνικές και πολιτισμικές του διαστάσεις. Ειδικότερα, επτά στους/στις δέκα εκπαιδευτικούς (Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ9 και Δ10) προσδιόρισαν τον γραμματισμό με έναν ορισμό που υπερβαίνει τα στενά όρια του αλφαριθμητισμού. Μία εκ των εκπαιδευτικών (η Δ2), είπε ότι «είναι ένας τρόπος προσέγγισης της γλώσσας, που δεν αφορά μόνο τη γραφή και την ανάγνωση, αλλά συνδέεται και με το κοινωνικό περιβάλλον». Η Δ1 όρισε τον γραμματισμό ως εξής:

*Η ικανότητα κάποιου να επικοινωνεί. Έχει να κάνει με την ανάγνωση και τη γραφή, τον αλφαριθμητισμό δηλαδή, αλλά οι λέξεις έχουν κάποια σημασία η οποία μπορεί να διαφοροποιείται σύμφωνα με το οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό υπόβαθρο των αναγνωστών ανάλογα με την περίοδο την οποία μπορεί να γράφτηκε ένα κείμενο, το συγκεκριμένο του κτλ. (Δ1).*

Σε αντίθεση με την έννοια του γραμματισμού, οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί δεν ήταν σε θέση να διατυπώσουν έναν ορισμό για τους (πολυ)γραμματισμούς, με τους/τις περισσότερους/ες από αυτούς/ές να δηλώνουν ότι δεν είχαν ακούσει καν τον όρο. Μόνο τέσσερις από τις εκπαιδευτικούς (Δ1, Δ2, Δ4 και Δ5) αναγνώρισαν κατά προσέγγιση την έννοια των (πολυ)γραμματισμών. Αξίζει να αναφερθεί ότι οι συγκεκριμένες εκπαιδευτικοί είχαν μεγάλη διδακτική εμπειρία (από 17 έως 24 έτη υπηρεσίας) και είχαν συμμετάσχει σε αρκετές επιμορφώσεις. Αυτές οι εκπαιδευτικοί όρισαν τους (πολυ)γραμματισμούς ως εξής:

*Είναι ο γραμματισμός μέσα από ποικίλες δραστηριότητες, προφορικές, γραπτές, οι οποίες παρουσιάζονται με ποικίλους τρόπους και σε διάφορες μορφές. Είναι η διαδικασία κατά την οποία τα παιδιά συνδιαλέγονται, αναστοχάζονται, κρίνουν, επιχειρηματολογούν, σε καταστάσεις που έχουν νόημα γι' αυτά και που μπορεί να αντιμετωπίσουν και στη ζωή τους. Η διδασκαλία κατά την οποία τα παιδιά κατανοούν πώς επικοινωνούμε, σε ποιο πλαίσιο επικοινωνιακό, το ύφος και τη λειτουργία που έχει κάθε κείμενο και ποιο σκοπό εξυπηρετεί. (Δ1)*

Από τις εκπαιδευτικούς οι οποίες δήλωσαν ότι είναι εξοικειωμένες με την έννοια των (πολυ)γραμματισμών, όλες κατόρθωσαν να αναγνωρίσουν σε κάποιο βαθμό τη σημασία τους λέγοντας ότι υποστηρίζουν τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών αποτελεσματικότερα, ενώ προάγουν την ισότητα και την συμπερίληψη. Για παράδειγμα, η εκπαιδευτικός Δ2 δήλωσε για τους (πολυ)γραμματισμούς ότι:

*Δίνουν τη δυνατότητα μιας επικοινωνίας των μαθητών/τριών πιο ουσιαστική, γιατί αξιοποιούνται τα βιώματα των παιδιών (π.χ., τραγούδια από τις χώρες καταγωγής τους), προκειμένου να κατανοήσουν καλύτερα ένα κείμενο [...]. Σου αφήνει μια ελευθερία και σε απομακρύνει από τον παραδοσιακό τρόπο, είναι πιο ομαδοσυνεργατική, βάζει τα παιδιά σε μια διαδικασία αλληλεπίδρασης διαφορετική και αξιοποιεί τις εμπειρίες τους. (Δ2)*

### **Ευρήματα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις πρακτικές (πολυ)γραμματισμών**

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαφάνηκε ότι από τους/τις δέκα εκπαιδευτικούς οι οκτώ υιοθετούσαν πρακτικές που σχετίζονται με τους (πολυ)γραμματισμούς (Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ8, Δ9, Δ10). Αναλυτικότερα, επτά εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι ενσωμάτωναν στη διδασκαλία τους ποικίλα είδη και μορφές κειμένων (έντυπων και ψηφιακών) (Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ8, Δ9). Για παράδειγμα:

*Αξιοποιώ ποικιλία πηγών και μάλιστα χρησιμοποιώ πρωτογενές υλικό. Για παράδειγμα, όταν κάναμε για τη συνέντευξη ως κειμενικό είδος, τα παιδιά έφεραν έντυπες συνεντεύξεις αθλητών και, στη συνέχεια, έντυπες βιογραφίες αθλητών. Είδαμε συνέντευξη αθλητή σε βίντεο. Στη συνέχεια, είδαμε τι έγραφαν στο διαδίκτυο για αυτούς τους αθλητές, για να δουν οι μαθητές/τριες διαφορετικές μορφές κειμένων και διαφορετικές απόψεις για το ίδιο πρόσωπο/θέμα (Δ1).*

Ταυτόχρονα, σύμφωνα με τα ευρήματα της συνέντευξης, οκτώ από τους/τις δέκα συμμετέχοντες/ουσες χρησιμοποιούσαν ως αφετηρία τις προσωπικές εμπειρίες των μαθητών/τριών (τον βίοκοσμό τους) και αξιοποιούσαν το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρό τους (Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ8, Δ9, Δ10). Η εκπαιδευτικός Δ9 απάντησε: «*Η προσέγγιση είναι μαθητοκεντρική. [...] Επίσης, ανάλογα με το κείμενο που έχουμε, και με τα Ρομά παιδιά το βλέπουμε αυτό, να μοιράζονται δικές τους εμπειρίες, για να προκύπτει από τα ενδιαφέροντα των παιδιών και να συσχετίζεται και με το μάθημα*». Όπως είπε η εκπαιδευτικός Δ1: «*Όταν είχα παιδιά πρόσφυγες ή μετανάστες, φρόντιζα οι δραστηριότητες να ανταποκρίνονται στη μαθησιακή ετοιμότητα των παιδιών, να αναδεικνύουν και να αξιοποιούν το διαφορετικό κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο*». Παρομοίως, και η Δ3 δήλωσε σχετικά με την εμπειρία της με μαθητές/τριες Ρομά: «*Προσπαθούσαμε να νιώθουν πιο οικείο το σχολικό περιβάλλον, γι' αυτό καθόμασταν κάτω να κάνουμε μάθημα και επιχειρούσαμε να εντάξουμε λέξεις από τη γλώσσα τους, με παραδείγματα*». Παράλληλα, οι οκτώ από τους/τις δέκα ανέφεραν ότι έδιναν έμφαση στη χρήση πολυτροπικών μέσων (όπως ψηφιακά βιβλία, ψηφιακές παρουσιάσεις, εκπαιδευτικές πλατφόρμες, διαδραστικά εκπαιδευτικά παιχνίδια κ.α.) και ότι ενσωμάτωναν νέες τεχνολογίες στη διδασκαλία τους (Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ6, Δ8, Δ9). Για παράδειγμα: «*Ειδικά στην πρώτη τάξη χρησιμοποιούμε διάφορους πόρους, όπως μουσική, εικόνα κτλ. Θα χρησιμοποιήσουμε εικόνα ή και ήχο και έτσι θα γίνει καλύτερα και πιο γρήγορα κατανοητό αυτό που λέμε*» (Δ2). Παρομοίως, η Δ4 επισήμανε: «*Φτιάξαμε πρόσφατα ένα σενάριο στη Γλώσσα με τη δημιουργία πολυτροπικού κειμένου. Αξιοποιήσαμε εικόνα, βάλουμε δηλαδή, στο σενάριο εικόνα και ήχο. Και αξιοποιήσαμε την ηχογράφηση για τη διδασκαλία της αφήγησης*». Επίσης, η Δ1 απάντησε: «*Αξιοποιώ πολύ και το διαδίκτυο και τις πλατφόρμες, όπως το eTwinnning, αλλά και ψηφιακά μέσα, όπως υπολογιστή και προτζέκτορα, όταν έχω, για να παρουσιάζω εικόνες, βίντεο κτλ.*». Τέλος, επτά από τους/τις δέκα εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι προωθούσαν τις κριτικές δεξιότητες γραμματισμού των μαθητών/τριών. Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους:

*«Στην πρώτη τάξη κυρίως μέσα από τα παραμύθια, αντιστρέφοντας για παράδειγμα τους ρόλους στην Κοκκινοσκουφίτσα με τον κακό λόκο. Το εντυπωσιακό είναι ότι τα παιδιά παίζουν στη συνθήκη και στο μυαλό τους ανατρέπονται τα στερεότυπα που είχαν» (Δ2),*

«Με αφορμή τις εθνικές επετείες, κάποια κείμενα είναι πολύ φορτισμένα. Πώς περιγράφεται ένα ιστορικό γεγονός από διαφορετικά έθνη και πρόσωπα. Δουλεύουμε με τις πηγές της Ιστορίας. Αντιμετωπίζουμε με κριτική ματιά τα κείμενα και τις πηγές» (Δ1).

### **Ευρήματα από τις συνεντεύξεις σχετικά με τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν για την εφαρμογή των (πολυ)γραμματισμών**

Ένας άλλος στόχος της έρευνας ήταν να εντοπίσει τυχόν προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους, οι οποίες μπορούν να λειτουργούν ανασταλτικά για την ενσωμάτωση των (πολυ)γραμματισμών στις διδακτικές τους πρακτικές. Αναλυτικότερα, οι λόγοι που αναφέρθηκαν ως τροχοπέδη και από τις τέσσερις εκπαιδευτικούς (Δ1, Δ2, Δ4 και Δ5), οι οποίες ήταν αυτές που αναγνώρισαν την έννοια των (πολυ)γραμματισμών, αφορούσαν, αρχικά, την ανάγκη για περαιτέρω προσωπική εργασία και προετοιμασία. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να αφιερώνουν σημαντικό χρόνο εκτός διδακτικού ωραρίου, για να σχεδιάσουν και να προσαρμόσουν το υλικό τους σύμφωνα με τους (πολυ)γραμματισμούς. Όπως ανέφερε η Δ2: «Χρειάζεται και πολλή προετοιμασία, να το έχεις ψάξει πριν αλλά και μετά. Πρέπει να το πας ένα βήμα παρά πέρα. Να κάνεις και κάτι παραπάνω». Το ίδιο υποστήριξε και η Δ5: «Βέβαια, αυτό χρειάζεται πολύ χρόνο και προσωπική δουλειά. Το παρωχημένο είναι και πιο εύκολο και πιο γρήγορο. Γιατί πρέπει να αναζητήσω υλικό μόνη μου και μετά να το προσαρμόσω στις ανάγκες της τάξης μου». Παράλληλα, τρεις εκπαιδευτικοί (Δ1, Δ2, Δ4) ανέφεραν ως αποτρεπτικό παράγοντα την έλλειψη του υλικοτεχνικού εξοπλισμού στα σχολεία. Σε πολλές περιπτώσεις, οι σχολικές μονάδες δε διαθέτουν τα απαραίτητα τεχνολογικά μέσα και υποδομές για την εφαρμογή πολυτροπικών και τεχνολογικά εμπλουτισμένων δραστηριοτήτων. Η Δ4 σχολίασε σχετικά: «Και φυσικά η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, γιατί κακά τα ψέματα, υπάρχουν σχολεία που δεν έχουν ούτε ίντερνετ στις τάξεις. Πώς θα αξιοποιήσεις ένα πολυτροπικό κείμενο, χωρίς υπολογιστή και σύνδεση, με τα δεδομένα από το κινητό σου;». Τέλος, η πίεση του διαθέσιμου χρόνου και η ανάγκη για την κάλυψη της διδακτέας ύλης παρουσιάστηκε από τις δύο εκπαιδευτικούς (Δ1, Δ2) ως εμπόδιο. Το φορτωμένο πρόγραμμα και η ανάγκη κάλυψης της ύλης περιορίζουν τις ευκαιρίες για δημιουργική και ευέλικτη διδασκαλία, απαραίτητη για την εφαρμογή των (πολυ)γραμματισμών. Για παράδειγμα, η εκπαιδευτικός Δ2 ανέφερε χαρακτηριστικά ότι: «Δεν υπάρχει χρονική ευελιξία, η δυνατότητα να δοκιμάσεις σαν εκπαιδευτικός νέα πράγματα, και αυτό είναι ανασταλτικός παράγοντας για όποιον θέλει να δοκιμάσει καινοτόμες διαδικασίες, όπως είναι οι (πολυ)γραμματισμοί».

### **Ευρήματα από τις συνεντεύξεις: Τι προτείνουν οι εκπαιδευτικοί**

Τα ευρήματα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών ανέδειξαν ορισμένες προτάσεις που οι ίδιοι/ες θεωρούν σημαντικές για τη βελτίωση και τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, τέσσερις από τους/τις δέκα εκπαιδευτικούς (Δ5, Δ8, Δ9, Δ10) πρότειναν τα προπτυχιακά προγράμματα σπουδών να είναι περισσότερο προσανατολισμένα στην πρακτική εφαρμογή, καθώς, όπως δήλωσε η Δ8:

«Στις προπτυχιακές σπουδές μέναμε πιο πολύ στο θεωρητικό κομμάτι και όχι τόσο στο πρακτικό. Όταν πέρασαν τα χρόνια, και μπήκαμε μέσα στην πράξη, ξεχάσαμε λίγο τη θεωρία και με την εμπειρία μεταμορφώσαμε το θεωρητικό πλαίσιο σε πρακτικές», ενώ ο εκπαιδευτικός Δ10 συμφώνησε πως «Η πρακτική που κάναμε ήταν που βοήθησε πολύ. Γιατί το είδαμε στην πράξη, τη διδακτική. Θα ήταν πιο βοηθητικό αν τα μαθήματα ήταν πιο πρακτικά».

Παράλληλα, όλοι/όλες οι συμμετέχοντες/χουσες συμφώνησαν ότι τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών χρειάζεται να είναι στοχευμένα σε ένα συγκεκριμένο θέμα και με αναφορά στην πράξη και όχι μόνο θεωρητικά πλαίσια. Για παράδειγμα, η Δ2 πρότεινε:

«Όχι πολύωρη θεωρία. Αυτό είναι ίσως αναγκαίο, όταν ξεκινάς σαν εκπαιδευτικός. Τώρα μετά από 25 χρόνια εμπειρία έχω ανάγκη πιο χειροπιαστά πράγματα», ενώ η Δ4 τόνισε:

«Επιμόρφωση, που θα μπορούσε να είναι και υβριδική, δηλαδή εξ αποστάσεως και δια ζώσης. Να είναι σύντομα εκπαιδευτικά προγράμματα, συγκεκριμένα για τους (πολυ)γραμματισμούς, για παράδειγμα, με έναν/μία επιβλέποντα/ουσα καθηγητή/τρια που θα σε καθοδηγεί κτλ.».

### **Ευρήματα από τις παρατηρήσεις σχετικά με τις πρακτικές των εκπαιδευτικών**

Τα δεδομένα από τις παρατηρήσεις που πραγματοποιήθηκαν στις τάξεις των πέντε εκπαιδευτικών φανέρωσαν ότι οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί δεν εγκατέλειψαν πλήρως τις παραδοσιακές πρακτικές γραμματισμού. Αναλυτικότερα, παρατηρήθηκε ότι εξακολουθούσαν να εφαρμόζουν κυρίως δραστηριότητες, όπως η εκμάθηση ορθογραφίας και η αντιγραφή κειμένων από το σχολικό εγχειρίδιο. Παράλληλα, διατηρούνταν η αξιολόγηση των παραδοσιακών δεξιοτήτων γραμματισμού, όπως της ορθογραφημένης γραφής, της ανάγνωσης και της γνώσης γραμματικών κανόνων. Αυτό έγινε φανερό και από τον χρόνο που αφιέρωναν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία και αξιολόγηση παραδοσιακών δεξιοτήτων γραμματισμού, τη μία από τις δύο διδακτικές ώρες στις περισσότερες περιπτώσεις.

Παρά ταύτα, παρατηρήθηκε η ενσωμάτωση ορισμένων στοιχείων των (πολυ)γραμματισμών κατά τη γλωσσική διδασκαλία. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από την παρατήρηση φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν διαφορετικά είδη κειμένων, όπως αφηγηματικά και πληροφοριακά κείμενα, ψηφιακά κείμενα, ενισχύοντας έτσι τη δυνατότητα των μαθητών/τριών να προσεγγίζουν και να εξοικειώνονται με ποικίλες μορφές γραπτού λόγου. Παράλληλα, παρατηρήθηκε η χρήση νέων τεχνολογιών, όπως διαδραστικοί πίνακες και ψηφιακές πλατφόρμες, με στόχο την υποστήριξη των μαθητών/τριών με κάθε τρόπο και τον εκσυγχρονισμό της μαθησιακής διαδικασίας. Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι δινόταν έμφαση σε πολλούς σημειωτικούς τρόπους επικοινωνίας και νοηματοδότησης, καθώς οι δραστηριότητες γραμματισμού συχνά περιλάμβαναν πολλαπλούς τρόπους επικοινωνίας, συνδυάζοντας γλωσσικά, οπτικά και ηχητικά μέσα. Αυτή η προσέγγιση ενίσχυε την πολυτροπική κατανόηση και παραγωγή νοήματος για τους/τις μαθητές/τριες. Φάνηκε, ταυτόχρονα, ότι οι εκπαιδευτικοί ενθάρρυναν τη συνεργασία και την καλλιέργεια της ομαδικότητας και της συλλογικής μάθησης μέσω διαθεματικών και ομαδικών δραστηριοτήτων, όπως παρουσιάσεις και δραματοποιήσεις, καλλιεργώντας, κατά αυτόν τον τρόπο, την αίσθηση κοινότητας και τη συλλογική μάθηση στην τάξη. Μέσα από την παρατήρηση διαπιστώθηκε, επίσης, ότι δινόταν έμφαση στις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών/τριών, καθώς οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούσαν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία τις γνώσεις και τα βιώματα που φέρουν οι μαθητές/τριες. Τέλος, αναδείχθηκε ότι κάποιες από τις δραστηριότητες στόχευαν και στην καλλιέργεια κριτικών δεξιοτήτων γραμματισμού, καθώς παρατηρήθηκαν πρακτικές που προωθούσαν τον κριτικό στοχασμό, όπως η ανάλυση τηλεοπτικών προγραμμάτων και η διερεύνηση στερεοτύπων σε παιδικά παραμύθια.

### **Τριγωνοποίηση ερευνητικών δεδομένων από την παρατήρηση και τις συνεντεύξεις**

Ένας από τους στόχους της έρευνας ήταν να διερευνήσει τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τους (πολυ)γραμματισμούς στη διδασκαλία τους μέσω της μελέτης των εμπειριών δέκα (10) εκπαιδευτικών. Η σύγκριση των αποτελεσμάτων από την παρατήρηση και τις συνεντεύξεις καταδεικνύει το ποικίλο υπόβαθρο των συμμετεχόντων/ουσών, καθώς και την ποικιλία των διδακτικών και παιδαγωγικών μεθόδων τους. Τα επαναλαμβανόμενα θέματα που εντοπίστηκαν στα δεδομένα και από τα δυο ερευνητικά εργαλεία σχετικά με τις πρακτικές των εκπαιδευτικών ήταν αρχικά ότι οι εν λόγω εκπαιδευτικοί υιοθέτησαν μια μαθητοκεντρική προσέγγιση στον σχεδιασμό της γλωσσικής τους διδασκαλίας, δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στις εμπειρίες των μαθητών/τριών τους και στο πολιτισμικό τους υπόβαθρο. Ένα δεύτερο εύρημα που επαληθεύτηκε και από τα δυο ερευνητικά εργαλεία ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί αξιοποίησαν ποικιλία ειδών και μορφών

κειμένου (ψηφιακών και έντυπων) και επιχειρήσαν τη σύνδεση με την καθημερινή ζωή των μαθητών/τριών μέσω των αυθεντικών κειμένων, κατά κύριο λόγο αυτών που περιέχονται στο σχολικό εγχειρίδιο. Επιπλέον, επιβεβαιώθηκε ότι αξιοποιούσαν τις νέες τεχνολογίες (υπολογιστή, διαδίκτυο, προβολικό μηχάνημα), για να αποκομίσουν όσο το δυνατόν μεγαλύτερα οφέλη κατά τη διδασκαλία τους στην τάξη. Επιπρόσθετα, διαφάνηκε τόσο από την παρατήρηση όσο και από τις συνεντεύξεις ότι οι εκπαιδευτικοί επιχειρήσαν να προωθήσουν τις δεξιότητες κριτικού γραμματισμού μέσα από κατάλληλες δραστηριότητες, ωστόσο, σε μικρότερο βαθμό σε σύγκριση με τις υπόλοιπες δεξιότητες. Τέλος, αν και επέλεξαν διάφορες μορφές αξιολόγησης, ο κοινός στόχος παρέμενε η αξιολόγηση γνωστικών δεξιοτήτων..

Συμπερασματικά, τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι, παρόλο που δεν εγκαταλείφθηκαν οι παραδοσιακές πρακτικές του γραμματισμού, παρατηρήθηκε η τάση χρήσης πρακτικών των (πολυ)γραμματισμών στις τάξεις αυτές και εντοπίστηκαν φιλότιμες προσπάθειες εμπλουτισμού της διδασκαλίας με ψηφιακά μέσα και παιδαγωγικές πρακτικές που ανταποκρίνονται στις σύγχρονες κοινωνικές απαιτήσεις.

## Συζήτηση

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην περιοχή της Αχαΐας αναφορικά με την αξιοποίηση των (πολυ)γραμματισμών και των σχετικών πρακτικών που τυχόν υιοθετούν. Η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών κρίνεται σημαντική, καθώς αυτές επηρεάζουν τις διδακτικές τους πρακτικές και, κατ'επέκταση, τη γενικότερη επίδοση των μαθητών/μαθητριών. (π.χ., Fives & Buehl, 2016· Michala et al., 2024· Young, 2013). Ένας επιπλέον στόχος ήταν να αναδειχθούν οι προκλήσεις που πιθανότατα αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στη σύγχρονη τάξη, οι οποίες μπορεί να δρουν αποτρεπτικά για την εφαρμογή των (πολυ)γραμματισμών, αλλά και να αναζητηθούν προτάσεις για περαιτέρω βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου. Μέσα από την παρατήρηση στις τάξεις πέντε εκπαιδευτικών, καταγράφηκαν οι πρακτικές που σχετιζόνταν με τους (πολυ)γραμματισμούς στο μάθημα της Γλώσσας, ενώ μέσα από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις με δέκα (10) εκπαιδευτικούς διερευνήθηκαν οι στάσεις τους, οι αναφερόμενες πρακτικές, οι προκλήσεις και οι προτάσεις τους για βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν ήταν εξοικειωμένοι/ες με τη λογική και το περιεχόμενο των (πολυ)γραμματισμών, εύρημα το οποίο συμφωνεί με την προηγούμενη έρευνα (Chandler, 2017· Eteokleous et al., 2015· Hall, 2013· Liang & Lim, 2021· Lotherington, 2017· Paesani & Allen, 2020· Palsa & Ruokamo, 2015· Τσιαλάνη, 2023· Veliz & Hossein, 2020· Zhang et al., 2019). Παρ' όλα αυτά, έτειναν να χρησιμοποιούν στοιχεία ή πρακτικές από τους (πολυ)γραμματισμούς, όπως πολυτροπικά μέσα, ποικίλα είδη και μορφές κειμένων, αξιοποίηση του γλωσσικού και πολιτισμικού υποβάθρου των μαθητών/τριών, και κατέβαλαν κάθε προσπάθεια για να ενισχύσουν τις δεξιότητες γραμματισμού των μαθητών/τριών τους, αποτέλεσμα που συνάδει με την προϋπάρχουσα βιβλιογραφία (Galatsanou, 2021· Lim et al., 2022· Loyola et al., 2020· Veliz & Hossein, 2020). Ωστόσο, τα ευρήματα της μελέτης υποδεικνύουν ότι η εφαρμογή αυτών των πρακτικών στη διδακτική πράξη από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν πραγματοποιήθηκε με πλήρη επίγνωση, καθώς δε γνώριζαν τις αρχές, τους στόχους και τις γνωσιακές διαδικασίες των (πολυ)γραμματισμών, αλλά ως μια διαισθητική διαδικασία σχεδιασμού που βασίζεται στην εμπειρία και στο παρεχόμενο διδακτικό υλικό. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί βασιζόνταν κυρίως στα σχολικά βιβλία, τα οποία περιλαμβάνουν ποικίλα είδη και μορφές λόγου, αντλώντας υλικό από τον καθημερινό κόσμο των μαθητών/τριών και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (όπως δημοσιογραφικά

άρθρα, εγκυκλοπαιδικά κείμενα κ.ά.). Άλλωστε, σύμφωνα με σχετικές έρευνες ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού υλικού για τη Νεοελληνική Γλώσσα του δημοτικού βασίστηκε στις προδιαγραφές των (πολυ)γραμματισμών (Φτερνιάτη & Μαρκοπούλου, 2008). Τα εγχειρίδια αυτά προσφέρουν τη δυνατότητα για εφαρμογή πρακτικών των (πολυ)γραμματισμών και ευκαιρίες για την καλλιέργεια δεξιοτήτων που προάγει αυτή η προσέγγιση (Φτερνιάτη, 2010).

Τα ερευνητικά αποτελέσματα αναδεικνύουν τη σημασία του σχεδιασμού τόσο προπτυχιακών προγραμμάτων όσο και στοχευμένων επιμορφώσεων σε σύγχρονες και συμπεριληπτικές διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές, που λαμβάνουν υπόψη τις κοινωνικοοικονομικές, γλωσσικές και πολιτισμικές ανάγκες των μαθητών/τριών, με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Τα προγράμματα αυτά, πέρα από ένα σύγχρονο θεωρητικό πλαίσιο, χρειάζεται να είναι προσανατολισμένα στη διδακτική πρακτική, ώστε να ενισχύουν τις γνώσεις και την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών στην υιοθέτηση συμπεριληπτικών μεθόδων, όπως οι (πολυ)γραμματισμοί, προκειμένου να ανταποκρίνονται στις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών/τριών τους (Liang & Lim, 2021· Veliz & Hossein, 2020). Πιο συγκεκριμένα, από τα αποτελέσματα της έρευνας διαφάνηκε η ανάγκη των εκπαιδευτικών για επιμορφωτικά προγράμματα, τα οποία να μην είναι θεωρητικά μόνο, αλλά να έχουν διάρκεια, να γίνονται δια ζώσης και να δίνουν τη δυνατότητα για αλληλεπίδραση και ανταλλαγή καλών πρακτικών, ώστε τα σχολεία να γίνονται αυτό που ο Wenger (2011) ονομάζει «κοινότητα μάθησης» (community of practice), δηλαδή, μια ομάδα ανθρώπων που μοιράζονται ένα κοινό ενδιαφέρον ή ένα επάγγελμα και μαθαίνουν συλλογικά μέσω της αλληλεπίδρασης, της ανταλλαγής εμπειριών και της πρακτικής συμμετοχής. Άλλωστε, η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι κρίσιμα για την ενίσχυση της διδασκαλίας και τη βελτίωση της εκπαίδευσης των μαθητών/τριών (Darling-Hammond et al., 2017).

Παρά τη σημασία των ευρημάτων της, η συγκεκριμένη έρευνα έχει ορισμένους περιορισμούς που πρέπει να ληφθούν υπόψη. Αρχικά, το δείγμα που συμμετείχε στην έρευνα είναι μικρό και δεν επιτρέπει γενικεύσεις. Επιπροσθέτως, αν και έγινε χρήση δυο ερευνητικών εργαλείων για τη συλλογή και τριγωνοποίηση των δεδομένων, η παρατήρηση έγινε σε λίγες σχολικές μονάδες και είχε σύντομη διάρκεια. Για τους παραπάνω λόγους, είναι απαραίτητο να διεξαχθούν μελλοντικές έρευνες, οι οποίες θα επιτρέψουν, αφενός, τη δοκιμή των συγκεκριμένων μεθοδολογικών εργαλείων και, αφετέρου, τη συμμετοχή μεγαλύτερου δείγματος για την επιβεβαίωση των ευρημάτων της παρούσας μελέτης. Παράλληλα, μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να επεκταθεί και σε εκπαιδευτικούς άλλων βαθμίδων, όπως της προσχολικής εκπαίδευσης, δεδομένης της σημασίας των πρώτων ετών στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών (European Commission, 2021). Επίσης, είναι χρήσιμο να συμπεριληφθούν και μελλοντικοί εκπαιδευτικοί που φοιτούν σε παιδαγωγικά τμήματα, καθώς, σύμφωνα με ορισμένους από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα, οι προπτυχιακές σπουδές παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των μελλοντικών διδακτικών πρακτικών. Περαιτέρω έρευνες θα μπορούσαν να διερευνήσουν τη σχέση μεταξύ των δημογραφικών χαρακτηριστικών (π.χ., ηλικία, διδακτική εμπειρία, σχετικά επιμορφωτικά σεμινάρια) και της διαμόρφωσης στάσεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών σε σχέση με την εφαρμογή των (πολυ)γραμματισμών.

## Συμπεράσματα

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης έδειξαν ότι, παρόλο που οι εκπαιδευτικοί καταβάλλουν σημαντική προσπάθεια για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών/τριών τους και εφαρμόζουν κάποιες πρακτικές (πολυ)γραμματισμών, δεν έχουν πλήρη γνώση της λογικής και του περιεχομένου αυτής της παιδαγωγικής. Αν και φάνηκε ότι οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί υιοθετούν πρακτικές όπως η πολυτροπικότητα και η αξιοποίηση αυθεντικών

κειμένων και ψηφιακών μέσων, ωστόσο, η ενσωμάτωση αυτή λειτουργεί ως μια διαισθητική διαδικασία σχεδιασμού που βασίζεται περισσότερο στην εμπειρία και στα σχολικά εγχειρίδια και όχι τόσο στην κατανόηση των αρχών της προσέγγισης των (πολυ)γραμματισμών. Φάνηκε, λοιπόν, ότι οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, όπως η έλλειψη κατάλληλης επαγγελματικής ανάπτυξης με έμφαση στη διδακτική πρακτική, η διαχείριση χρόνου και ύλης, λειτουργούν αποτρεπτικά στην εφαρμογή σύγχρονων μεθόδων γλωσσικής διδασκαλίας, όπως είναι οι (πολυ)γραμματισμοί, αν και δήλωσαν πρόθυμοι/ες να μάθουν περισσότερα, με σκοπό να προετοιμάσουν τους/τις μαθητές/τριές τους αποτελεσματικότερα, ώστε να γίνουν κριτικά σκεπτόμενα και ενεργά μέλη της κοινωνίας, ικανοί/ές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός ταχέως μεταβαλλόμενου και παγκοσμιοποιημένου κόσμου.

## Αναφορές

- Ajayi, L. (2011). A multiliteracies pedagogy: Exploring semiotic possibilities of a Disney video in a third grade diverse classroom. *Urban Review*, 43, 396-413. <https://doi.org/10.1007/s11256-010-0151-0>
- Αλεφραγκή, Π. (2022). Πολυγραμματισμοί στην εκπαίδευση παιδιών στο φάσμα του αυτισμού και η συμπεριληπτική τους δυναμική: Διερεύνηση αντιλήψεων γονέων και εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. [Μεταπτυχιακή διατριβή, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο]. <https://apothesis.eap.gr/archive/item/171141>
- Boche, B. (2014). Multiliteracies in the classroom: Emerging conceptions of first-year teachers. *Journal of Language and Literacy education*, 10(1), 114-135. <http://jolle.coe.uga.edu>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis?. *Qualitative research in psychology*, 18(3), 328-352. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>
- Chandler, P. D. (2017). To what extent are teachers well prepared to teach multimodal authoring?. *Cogent Education*, 4(1). <http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2016.1266820>
- Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Ν. Κουβαράκου μτφρ.). Εκδόσεις Ίων.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds.). (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Psychology Press.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2020). *Making sense: Reference, agency and structure in a grammar of multimodal meaning*. Cambridge University Press.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2021). Pedagogies for digital learning: From transpositional grammar to the literacies of education. In M. G. Sindoni, & I. Moschini (Eds.), *Multimodal literacies across digital learning contexts* (pp. 34-54). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003134244>
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2023). Towards education justice: The multiliteracies project revisited. In G.C. Zapata, M. Kalantzis, & B. Cope (Eds.), *Multiliteracies in International Educational Contexts* (pp. 1-33). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003349662>
- Darling-Hammond, L., Hyster, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning policy institute. [https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective\\_Teacher\\_Professional\\_Development\\_REPORT.pdf](https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf).
- Eteokleous, N., Pavlou, V., & Tsolakidis, S. (2015). Integrating the multimedia builder software as an education tool to deliver fairy tales: Promoting multiliteracies and

- multimodality. *Journal of Interactive Learning Research*, 26(1), 65-88. <https://www.learntechlib.org/primary/p/42098/>
- European Commission. (2021). *Directorate-general for education, youth, sport and culture. Toolkit for inclusive early childhood education and care: Providing high quality education and care to all young children*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/399018>
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2016). Teachers' beliefs, in the context of policy reform. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 114-121. <https://doi.org/10.1177/2372732215623554>
- Zhang, Z., Nagle, J., McKishnie, B., Lin, Z., & Li, W. (2019). Scientific strengths and reported effectiveness: a systematic review of multiliteracies studies. *Pedagogies: An International Journal*, 14(1), 33-61. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2018.1537188>
- Galatsanou, K. (2021). *Teachers' views and practices on the use of multiliteracies and multimodality in migrant/refugee adolescents' classrooms*. [Μεταπτυχιακή διατριβή, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο]. <https://apothesis.eap.gr/archive/item/71205>
- Hall, K. (2013). Effective literacy teaching in the early years of school: A review of evidence. In J. Larson, & J. Marsh (Eds.), *The Sage handbook of early childhood literacy* (2nd ed., pp. 523-540). Sage.
- Haukås, A. (2016). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, 13(1), 1-18, <http://dx.doi.org/10.1080/14790718.2015.1041960>
- Hong, A. L., & Hua, T. K. (2020). A review of theories and practices of multiliteracies in classroom: Issues and trends. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(11), 41-52. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.11.3>
- Ι.Ε.Π. (2022). *Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας στο δημοτικό. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με MIS5035542. (ελεύθερα προσβάσιμο στο <https://www.iep.edu.gr/provoli-neon-programmaton-spondon/>)*
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <https://dx.doi.org/10.57713/kallipos-473>
- Khadka, S. (2018). A broad-based multiliteracies theory and praxis for a diverse writing classroom. *Computers and Composition*, 47, 93-110. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2017.12.002>
- Kalantzis, M., Cope, B., Stellakis, N., & Arvanitis, E. (2019). *Γραμματισμοί - Μια παιδαγωγική διαφοροποιημένου σχεδιασμού και πολυτροπικών νοηματοδοτήσεων*. Κριτική.
- Καραμητόπουλος, Θ., & Βρύζα, Μ. (2017). Η εφαρμογή των πολυγραμματισμών στην Α' τάξη με σκοπό την ανάπτυξη ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Στο Α. Δημητρίου, Χ. Σακονίδης, Ε. Μαλκοπούλου, Χ. Μπουτζιλούδη, & Α. Ε. Τεμπρίδου, (Επιμ.), *Εκπαιδύοντας Πολίτες Για Ένα Αειφόρο Μέλλον. Ο Ρόλος Της Προσχολικής Και Πρώτης Σχολικής Εκπαίδευσης*, (Τόμος: Α', σσ. 614-622). 10o-Panellinio-Synedrio-OMER-DPTH-Ekpa.pdf
- Katsamproxaki-Hodgetts, K., Cope, B., & Klantzis, M. (2024). *Διδακτική για την καλλιέργεια γραμματισμών και πολυτροπικότητας Μια αναστοχαστική και μετασχηματιστική παιδαγωγική*. Εκδόσεις Δίσιγμα.
- Kiss, T., & Mizusawa, K. (2018). Revisiting the pedagogy of multiliteracies: Writing instruction in a multicultural context. *Changing English*, 25(1), 59-68. <https://doi.org/10.1080/1358684X.2017.1403283>
- Kress, G. (2003) *Literacy in the new media age*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203299234>

- Kulju, P., Kupiainen, R., Wiseman, A. M., Jyrkiäinen, A., Koskinen-Sinisalo, K. L., & Mäkinen, M. (2018). A review of multiliteracies pedagogy in primary classrooms. *Language and Literacy, 20*(2), 80-101. <https://doi.org/10.20360/langandlit29333>
- Liang, W. J., & Lim, F. V. (2021). A pedagogical framework for digital multimodal composing in the English Language classroom. *Innovation in Language Learning and Teaching, 15*(4), 306-320. <https://doi.org/10.1080/17501229.2020.1800709>
- Lim, F. V., Chia, A., & Nguyen, T. T. H. (2022). "From the beginning, I think it was a stretch" – teachers' perceptions and practices in teaching multiliteracies. *English Teaching: Practice & Critique, 21*(4), 379-396. <https://doi.org/10.1108/ETPC-04-2021-0025>
- Lim, F. V., & Tan, K. Y. S. (2018). Developing multimodal literacy through teaching the critical viewing of films in Singapore. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 62*(3), 291-300. <https://doi.org/10.1002/jaal.882>
- Lotherington, H. (2017). Elementary language education in digital multimodal and multiliteracy contexts. In S. Thorne, & S. May (Eds.), *Language, Education and Technology, Encyclopedia of Language and Education* (pp. 71-85). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-02328-1\\_7-1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-02328-1_7-1).
- Loyola, C. C., Grimberg, C. A., & Colomer, Ú. B. (2020). Early childhood teachers making multiliterate learning environments: The emergence of a spatial design thinking process. *Thinking Skills and Creativity, 36*, 100655. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100655>
- Μαγουλά, Ε., Μήτσης, Ν., & Οικονομάκου, Μ. (2022). Οδηγός εκπαιδευτικού Νεοελληνική Γλώσσα δημοτικού-Θεματικό Πεδίο: 2 Κειμενικοί τύποι και πολυτροπικότητα. 2η Έκδοση. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- MacKay, T. (2014). *Multiliteracies theory into practice: An inquiry into junior-level literacy classrooms*. [Doctoral thesis, University of Toronto]. ProQuest Dissertations Publishing.
- Μανώλη, Π., Μπισήρη, Ε., & Αρβανίτη, Ε. (2024). Ο βιόκοσμος των μαθητών/τριών και η διαφοροποιημένη παιδαγωγική των πολυγραμματισμών στην προσχολική εκπαίδευση. Στο Ι. Γαλαντόμος, & Ε. Γρίβα (Επίμ.), *Πρώτη και δεύτερη/ ξένη γλώσσα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές εφαρμογές* (σσ. 253-262). Πεδίο.
- Michala, M., Manoli, P., Lavidas, K., & Koustourakis, G. (2024). What if there is linguistic and cultural diversity in contemporary classrooms? Secondary school teachers' attitudes, practices, and challenges towards student multilingualism. *International Journal of Multilingualism, 22*(3), 1162-1178. <https://doi.org/10.1080/14790718.2024.2354702>
- Mirra, N., Morrell, E., & Filipiak, D. (2018). From digital consumption to digital invention: Toward a new critical theory and practice of multiliteracies. *Theory Into Practice, 57*(1), 12-19. <https://doi.org/10.1080/00405841.2017.1390336>
- Navehebrahim, M. (2011). Multiliteracies approach to empower learning and teaching engagement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 29*, 863-868. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.315>
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review, 66* (1), 60-92. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- Paesani, K., & Allen, H. W. (2020). Teacher development and multiliteracies pedagogy: Challenges and opportunities for postsecondary language programs. *Second Language Research & Practice, 1*(1), 124-138. <http://hdl.handle.net/10125/69844>
- Palsa, L., & Ruokamo, H. (2015). Behind the concepts of multiliteracies and media literacy in the renewed Finnish core curriculum: A systematic literature review of peer-reviewed research. *Seminar.net – International Journal of Media, Technology and Lifelong Learning, 11*(2), 101-118. <https://doi.org/10.7577/seminar.2354>

- Rowless, J., & Walsh, M. (2011). Rethinking literacy education in new times: Multimodality, multiliteracies, & new literacies. *Brock Education*, 21(1), 53-62. <https://doi.org/10.26522/BROCKED.V21I1.236>
- Sang, Y. (2017). Expanded territories of "literacy": New literacies and multiliteracies. *Journal of Education and Practice*, 8(8), 16-19.
- Τσιαλάνη, Ε. (2023). *Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών: στάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και διδακτικές προτάσεις*. [Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου]. <https://hellanicus.lib.aegean.gr/handle/11610/25664>
- Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές-Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης* (σσ. 97-125). Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας. Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Yelland, N. J. (2018). A pedagogy of multiliteracies: Young children and multimodal learning with tablets. *British Journal of Educational Technology*, 49(5), 847-858. <https://doi.org/10.1111/bjet.12635>
- Young, A. S. (2013). Unpacking teachers' language ideologies: Attitudes, beliefs, and practiced language policies in schools in Alsace, France. *Language Awareness*, 23(1-2), 157-171. <https://doi.org/10.1080/09658416.2013.863902>
- Υπ. Απόφαση Αριθμ. 13559/2023, Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο δημοτικό σχολείο, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Β 684/09.02.2023).
- Veliz, L., & Hossein, S. (2020). EAL teachers'(un) preparedness to implement classroom practice for multiliteracies pedagogy. In W. Tao, & I. Liyanage, (Eds.), *Multilingual Education Yearbook 2020: Teacher Education and Multilingual Contexts* (pp. 63-80). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-41211-1\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-030-41211-1_4)
- Vygotsky, L. S. (2012). *Thought and language*. MIT press.
- Φτερνιάτη, Α. (2010). Το διδακτικό υλικό για το γλωσσικό μάθημα του δημοτικού και η παιδαγωγική του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών. *Νέα Παιδεία*, 135 (37-61).
- Φτερνιάτη, Α., & Μαρκοπούλου, Μ. (2008). Πολυγραμματισμοί και διδακτικό υλικό για το μάθημα της Γλώσσας στο δημοτικό σχολείο. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Πρακτικά 1<sup>ο</sup> διεθνούς συνεδρίου Αθήνα, 28-30 Νοεμβρίου 2008: Επιστημονικός Διάλογος για την Ελληνική Εκπαίδευση. Τοπική, μη Τοπική και Άτυπη Εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Τόμος II. (σσ. 367-378).
- Χατζηδάκη, Α. (2020). *Διδάσκοντας δίγλωσσα παιδιά: Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις*. Πεδίο.
- Wenger, E. (2011). *Communities of practice: A brief introduction*. National Science Foundation (U.S.). <https://hdl.handle.net/1794/11736>
- Whyte, S., & Schmid, E. C. (2019). Classroom technology for young learners. In S. Garton, & F. Copland (Eds.), *The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners* (pp. 338-355). Routledge.
- Wohlwend, K. E. (2017). The expression of multiliteracies and multimodalities in play. In E. R. Hayes, & F. Serafini (Eds.), *Remixing multiliteracies: Theory and practice from New London to new times* (pp. 164-174). New York: Teachers College Press.