

Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο

Τόμ. 3, Αρ. 1 (2008)

Τεύχος 3

παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο
διεθνής περιοδική έκδοση παιδαγωγικών προβληματισμών



Τεύχος 3, Ιουλ 2008

Δημιουργική εκμάθηση γλωσσών: «Το Ημερολόγιο Ταυτότητας»

Βασιλεία Κούρτη-Καζούλλη

doi: [10.12681/revmata.31016](https://doi.org/10.12681/revmata.31016)

Copyright © 2022, Βασιλεία Κούρτη-Καζούλλη



Άδεια χρήσης [##plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-sa4##](https://plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-sa4##).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Κούρτη-Καζούλλη Β. (2022). Δημιουργική εκμάθηση γλωσσών: «Το Ημερολόγιο Ταυτότητας». *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 3(1), 106–117. <https://doi.org/10.12681/revmata.31016>

Δημιουργική εκμάθηση γλωσσών: «Το Ημερολόγιο Ταυτότητας»

Βασιλεία Κούρτη-Καζούλλη*

Πανεπιστήμιο Αιγαίου
kazoullis@rhodes.aegean.gr

This paper outlines how the journal can be used in the classroom to foster creativity and individuality. It describes a case study that was carried out during three school years in English as a Foreign Language (EFL) classes in a Senior High School in Rhodes, Greece that was characterized by cultural and linguistic diversity. The paper outlines the use of journals in education and second/foreign language learning, in general and in this study, in particular. The three stages of the activities and results are presented in relation to the theoretical framework. In the results, case studies of individual students, as depicted in their work, are outlined. The target language is to: a) explore and express identity; b) explore and express interests; c) create literature and art; d) critically examine social realities; and e) express opinions; and f) express emotions and feelings. The pedagogical orientation is transformative (Cummins, 1996, 2000) although it was implemented in a school system characterized by traditional pedagogy.

Key words: identity journal, transformative pedagogy, identity investment, creative writing

1. Εισαγωγή

Το «ημερολόγιο ταυτότητας» (identity journal) μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές που μαθαίνουν μια δεύτερη/ξένη γλώσσα να αναπτύξουν τη γλώσσα στόχο, αλλά το σημαντικότερο είναι ότι αποδεικνύει πως το περιβάλλον εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας μπορεί να παρέχει στους μαθητές τον κατάλληλο χώρο: α) για να καλλιεργήσουν την προσωπικότητά τους, β) να αναπτύξουν τα ενδιαφέροντά τους και να δημιουργήσουν νέα ενδιαφέροντα, γ) να δημιουργήσουν λογοτεχνικά κείμενα και έργα τέχνης, δ) να χρησιμοποιήσουν την κριτική σκέψη, για να εξετάσουν τις κοινωνικές πραγματικότητες που τους αφορούν και ε) να εκφράσουν τα συναισθήματα και τους προβληματισμούς τους. Ως βάση των δραστηριοτήτων χρησιμοποιήθηκε η μετασχηματιστική παιδαγωγική προσέγγιση, η οποία εστιάζει στην κριτική εξέταση της εμπειρίας των μαθητών και της κοινωνικής πραγματικότητας. Στόχος της είναι να καταστήσει τους μαθητές ικανούς να συνδέσουν το περιεχόμενο των μαθημάτων τους με την ατομική και συλλογική εμπειρία και να αναλύουν τα ευρύτερα κοινωνικά ζητήματα που έχουν σημασία για τη ζωή τους (Cummins 1996, 2000). Η προσέγγιση, επίσης, βασίζεται στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας (Egan 1992, Cummins 2001). Το «ημερολόγιο ταυτότητας» μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο που θα διευκολύνει τους μαθητές να γίνουν ενδυναμωμένοι και κριτικοί πολίτες (Cummins 1996, 2000).

Αυτό το άρθρο περιγράφει μια μελέτη περίπτωσης (case study) που πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια τριών σχολικών ετών σε ένα Λύκειο στη Ρόδο. Το «ημερολόγιο ταυτότητας» χρησιμοποιήθηκε στο μάθημα των Αγγλικών. Η δραστηριότητα σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε

* Η Βασιλεία Κούρτη-Καζούλλη είναι διδάσκουσα στο Τμήμα Μεσογειακών Σπουδών του Παν. Αιγαίου και διδάσκει μαθήματα που σχετίζονται με τη διδασκαλία/εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας και ειδικότερα τη διδασκαλία/εκμάθηση γλωσσών με νέες τεχνολογίες.

σύμφωνα με συγκεκριμένους στόχους και συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο, ενώ η συλλογή δεδομένων διήρκεσε τρία χρόνια.

2. Η χρήση του ημερολογίου στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας

Η τήρηση ημερολογίου είναι μια παλιά πρακτική (Hess 2007). Ο Hess (2007) αναφέρεται σε δύο είδη ημερολογίων: το προσωπικό ημερολόγιο με το οποίο ασχολείται κατά κανόνα η λογοτεχνία και το ημερολόγιο έρευνας. Στη συνέχεια, δίνει μια λεπτομερή περιγραφή των χαρακτηριστικών του ημερολογίου και περιγράφει τους διαφορετικούς τύπους του. Ειδικότερα, αναφέρεται σε κλασικά ημερολόγια όπως το φιλοσοφικό ημερολόγιο του John Locke, αλλά και στην πρώτη συστηματοποίηση ενός ημερολογίου που προτάθηκε από τον Marc Antoin Jullien το 1808. Σύμφωνα με αυτόν υπάρχουν τρεις διαφορετικοί τύποι ημερολογίων: το ημερολόγιο για το σώμα (υγεία), το ημερολόγιο για την ψυχή (αλληλεπίδραση με τους ανθρώπους και την καταγραφή της γνώσης) και τέλος, το ημερολόγιο για το μυαλό (καταγραφή της γνώσης). Ο Hess (2007) αναφέρεται, επίσης, στα παιδαγωγικά ημερολόγια των Janusz Korczak και Célestin Freinet. Ο Janusz Korczak διαμόρφωσε ένα παιδαγωγικό ημερολόγιο βασισμένο στην «εκπαιδευτική διάγνωση» ενώ ο Freinet, ένας σημαντικός παιδαγωγός και μεταρρυθμιστής της εκπαίδευσης, ενθάρρυνε την τήρηση του ημερολογίου από τους μαθητές του.

Ορισμένες μορφές ημερολογίων, όπως καταγράφονται από τον Hess (2007) είναι οι ακόλουθες: 1) το *προσωπικό* ημερολόγιο, 2) το *ταξιδιωτικό* ημερολόγιο, το οποίο συνδυάζεται με την ανθρωπολογία ή με τη λογοτεχνία, αλλά και το εσωτερικό ταξίδι, 3) το *φιλοσοφικό* ημερολόγιο, το οποίο οργανώνεται γύρω από μια έρευνα, 4) το ημερολόγιο *έρευνας*, όπου ο ερευνητής καταγράφει τις υποθέσεις και τα ευρήματά του, 5) το *εκπαιδευτικό* ημερολόγιο, όπου οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί καταγράφουν τις δυσκολίες τους σε διδακτικό και ψυχοκοινωνικό επίπεδο, 6) το ημερολόγιο *ιδρύματος*, το οποίο εξετάζει τη ζωή μέσα σε ένα ίδρυμα και 7) το ημερολόγιο *στιγμών*, όπου «η ζωή δε νοείται χρονολογικά (ως ροή διαδοχικών στιγμών) αλλά ως σύνδεση παράλληλων στιγμών» (Hess 2007). Ο Hess (2007) συνδέει το ημερολόγιο στιγμών με τη διαπολιτισμικότητα και δηλώνει ότι «μια διαπολιτισμική εκπαίδευση που θα βασιζόταν στη συγγραφή ενός ημερολογίου, θα οδηγούσε στην αμφισβήτηση πολλών από τις καθημερινές παιδαγωγικές μας πρακτικές (εφόσον, στο ημερολόγιο η αφετηρία είναι το παιδί, ο φοιτητής και όχι το πρόγραμμα)».

Στα εκπαιδευτικά συστήματα ορισμένων χωρών, όπως οι Η.Π.Α. (Winterowd και Murray, 1983) το ημερολόγιο χρησιμοποιείται συχνά σε δραστηριότητες και μαθήματα δημιουργικής γραφής όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων από το Δημοτικό μέχρι το Πανεπιστήμιο. Εντούτοις, μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί και στην εκμάθηση/διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας. Για παράδειγμα, τα ημερολόγια έχουν χρησιμοποιηθεί για την καλλιέργεια της μεταγλωσσικής συνείδησης (metalinguistic reflection) σε μαθητές δεύτερης γλώσσας (Simard, 2004), αλλά και ως μέσο γλωσσικής εξερεύνησης (language exploration) (Allison, 1998). Οι Spack και Sadow (1983) δηλώνουν ότι τα ημερολόγια, τα οποία δε διορθώνονται από τον καθηγητή και δε βαθμολογούνται, μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε τάξεις εκμάθησης δεύτερης γλώσσας, δεδομένου ότι αποτελούν για τους μαθητές έναν μη-απειλητικό τρόπο γραπτής έκφρασης στη γλώσσα στόχο. Καθώς αλλάζουν οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση γενικά, αλλάζουν αντίστοιχα και συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα όπως η διδασκαλία της δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Ο τρόπος διδασκαλίας της δεύτερης/ξένης γλώσσας τα τελευταία χρόνια εστιάζει όλο και περισσότερο στη δημιουργικότητα (Egan 1992; Cummins 2000). Ο van Lier (2007:46) δηλώνει ότι οι έρευνες που εστιάζουν στην εκμάθηση/διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας έχουν *μετατοπιστεί* βαθμιαία. Δηλαδή, ενώ παλιότερα εξέταζαν τη γλώσσα ως ένα σύνολο

από εισερχόμενες πληροφορίες (linguistic input) και αντιμετώπιζαν την παραγωγή του λόγου ως γνωστική επεξεργασία πληροφοριών (mental information processing), σήμερα εστιάζουν σε δραστηριότητες οι οποίες εξετάζουν τον τρόπο που εκφράζονται οι μαθητές όταν ασχολούνται με δραστηριότητες που έχουν νόημα (για τους ίδιους) (van Lier, 2007:46). Σύμφωνα με αυτό το σκεπτικό, το ημερολόγιο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο δημιουργικής γραφής και έκφρασης στη γλώσσα στόχο.

Έτσι, το ημερολόγιο μπορεί να θεωρηθεί ως ένα είδος «προσωπικής γραφής» (personal writing), όπου οι μαθητές ενθαρρύνονται να γράψουν για τη ζωή τους. Η «προσωπική γραφή» δίνει στους μαθητές την ευκαιρία να καταγράψουν σημαντικές και καθημερινές εμπειρίες, σκέψεις, συναισθήματα, γεγονότα και διαθέσεις που αλλιώς θα ξεχνούσαν» (Winterowd και Murray, 1983:2). Η «προσωπική γραφή» μπορεί να υλοποιηθεί με ποικίλους τρόπους, όπως: προσωπικά ημερολόγια, δοκίμια, προσωπικά αφηγήματα, σύντομες και διασκεδαστικές αφηγήσεις, αυτοβιογραφίες κ.λπ. που υπογραμμίζουν τη ζωή του συγγραφέα. Η προσωπική γραφή γίνεται σε απλό καθημερινό λόγο (natural voice) (Winterowd και Murray, 1983:2), σε αντίθεση με άλλα επιστημονικά είδη γραφής που απαιτούνται στο σχολείο και υπαγορεύονται από τις δραστηριότητες στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος (αξιολόγηση, επίσημες εργασίες κ.λπ.). Το «προσωπικό ημερολόγιο» είναι παρόμοιο με ένα λεύκωμα (Winterowd και Murray, 1983:5) που κρατάνε συνήθως τα παιδιά ή οι έφηβοι για προσωπική χρήση ή μοιράζονται με φίλους. Το «προσωπικό ημερολόγιο», καθώς και το λεύκωμα, είναι μέσα προσωπικής έκφρασης, δημιουργικότητας και αλληλεπίδρασης μεταξύ φίλων. Ωστόσο, όταν το «προσωπικό ημερολόγιο» χρησιμοποιείται στο πλαίσιο ενός μαθήματος, η διασκέδαση ή η προσωπική ευχαρίστηση που συνδέεται με τη δημιουργικότητα συνδέεται και με τη μαθησιακή διαδικασία και ο δάσκαλος λειτουργεί ως «σύμβουλος», παρέχοντας βοήθημα στους «συγγραφείς» μαθητές του. Τα βοηθήματα αυτά μπορεί να αφορούν στη σωστή χρήση της γλώσσας στόχου: «πώς θα το πω αυτό», στο θέμα που θα αναπτύξουν οι μαθητές: «τι θα γράψω στο ημερολόγιο μου», στις πληροφορίες: «πού θα βρω πληροφορίες για το θέμα μου», στις μεθόδους έρευνας: «πώς θα ερευνήσω το θέμα μου» κ.λπ. Η τήρηση ημερολογίου μπορεί να χρησιμοποιηθεί και πέρα από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (Kelly, 2007), για να δώσει στους μαθητές την ευκαιρία να καλλιεργήσουν και να εκφράσουν τις σκέψεις τους και να τις καταγράψουν «στο χαρτί», βέβαιοι ότι οι ιδέες, οι παρατηρήσεις, οι συγινήσεις τους και το γράψιμο τους θα γίνουν αποδεκτές χωρίς κριτική». Η Kelly (2007) απαριθμεί τα οφέλη των ημερολογίων, τα οποία προσφέρουν ευκαιρίες στους μαθητές:

- Να ταξινομήσουν τις εμπειρίες τους, να λύσουν προβλήματα και να εξετάσουν τις ποικίλες διαστάσεις ενός θέματος,
- Να εξετάσουν τις σχέσεις τους με άλλους,
- Να στρέψουν τις σκέψεις τους στις προσωπικές τους αξίες, τους στόχους και τα ιδανικά τους,
- Να συνοψίσουν τις ιδέες τους, τις εμπειρίες τους και τις απόψεις τους, πριν και μετά τις μαθησιακές δραστηριότητες και
- Να διαπιστώσουν τι μαθαίνουν και πώς διαμορφώνεται η προσωπικότητά τους, καθώς διαβάζουν παλιές «εγγραφές» στο ημερολόγιό τους (Kelly 2007).

Επιπλέον, ένα ημερολόγιο δίνει στους δασκάλους την ευκαιρία να εντοπίσουν τις ανησυχίες, τα προβλήματα, τους ενθουσιασμούς και τις χαρές των μαθητών τους και να χρησιμοποιήσουν αυτές τις πληροφορίες για να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους στις ανάγκες των μαθητών τους (Kelly, 2007).

Το ημερολόγιο μπορεί να είναι ακόμη ένα δυναμικό μέσο που μπορεί να βελτιώσει τις σχέσεις δασκάλου-μαθητή, αλλά και να βελτιώσει τις συνθήκες ζωής των μαθητών. Για παράδειγμα, η Gruwell, μια λευκή καθηγήτρια που δίδαξε σε ένα υποβαθμισμένο σχολείο στη Νέα Υόρκη, όπου η πλειοψηφία των μαθητών ήταν Αфро-Αμερικάνοι και Ισπανόφωνοι, χρησιμοποίησε το ημερολόγιο, για να αντιμετωπίσει τις δύσκολες συνθήκες που επικρατούσαν στην τάξη της. Ενθάρρυνε τους μαθητές της, οι οποίοι ήταν πολύ αρνητικοί και βίαιοι απέναντί της στην αρχή, να γράφουν σε ένα ημερολόγιο. Στη συνέχεια δημιούργησε το *Ίδρυμα Συγγραφέων Ελευθερίας* (Freedom Writers Foundation), μια μη-κερδοσκοπική οργάνωση που προσπαθεί να ενθαρρύνει τους μαθητές να μη διακόψουν τη φοίτηση τους, κάτι που αποτελεί συχνό φαινόμενο σε σχολεία μεγάλων αστικών κέντρων στις Η.Π.Α. Εξέδωσε ένα βιβλίο με κείμενα των μαθητών της, τα οποία αποτελούν συγκλονιστικές μαρτυρίες για τα γεγονότα που αντιμετώπιζαν στη ζωή τους (συμμορίες, μετανάστευση, ναρκωτικά, βία, κατάχρηση, διαζύγια γονέων, αυτοκτονίες συγγενών και συμμαθητών κ.λπ.) (Gruwell, 2007, 1999). Τα έσοδα των βιβλίων της χρησιμοποιήθηκαν για τις ανάγκες του ιδρύματος και οι πρώην μαθητές της επιστρατεύτηκαν για να ενθαρρύνουν και να στηρίζουν άλλους μαθητές.

Αν και τα παραδοσιακά ημερολόγια σε μορφή βιβλίων έχουν ευρύτερα χρησιμοποιηθεί για εκπαιδευτικούς λόγους, σήμερα μπορούν να λάβουν τη μορφή ιστολογίου (blog), όπου οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να δημοσιεύσουν τα κείμενα τους στο διαδίκτυο και να συνδυάσουν το γραπτό λόγο με εικόνες, συνδέσεις με άλλα ιστολόγια, ήχο, βίντεο, συζητήσεις κ.λπ. Τα ιστολόγια έχουν χρησιμοποιηθεί στην εκπαίδευση για την καλλιέργεια του γραπτού λόγου των φυσικών ομιλητών (Barríos, 2003), αλλά και για την εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας (Campbell 2005, 2003; Ward 2004; Pinkman, 2005, Godwin-Jones 2003; Feller & Apple 2006).

3. Περιγραφή της έρευνας

3.1 Μεθοδολογία

Η συγκεκριμένη έρευνα είναι μια μελέτη περίπτωσης (case study) που βασίστηκε στην παρατήρηση της πορείας μιας συγκεκριμένης σχολικής εφαρμογής που πραγματοποιήθηκε σε διάστημα τριών χρόνων.

Υπάρχουν δύο είδη παρατήρησης στις μελέτες περίπτωσης: η *συμμετοχική* (participant) και η *μη-συμμετοχική* (non-participant) (Cohen και Manion 1980). Στην έρευνα αυτή χρησιμοποιήθηκε η *συμμετοχική* παρατήρηση. Παρόλα αυτά, ο ρόλος της ερευνήτριας δεν περιορίστηκε στην παρατήρηση, αφού συμμετείχε και η ίδια στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή της ερευνητικής μελέτης και επίσης εφάρμοσε τη δραστηριότητα. Ο Wells (1999) αναφέρει δύο παραδόσεις στην εκπαιδευτική έρευνα: τις *μελέτες παρατήρησης* (observational studies) και τις *μελέτες παρέμβασης* (intervention studies). Σύμφωνα με αυτόν, οι *μελέτες παρατήρησης* έχουν το μειονέκτημα ότι γίνονται από εξωτερικούς παρατηρητές (outside observers) ή επισκέπτες ερευνητές (visiting researchers). Επίσης, προσάπτει σημαντικά μειονεκτήματα και στις *μελέτες παρέμβασης* (intervention studies), όταν δεν εμπλέκουν το δάσκαλο και τους μαθητές στη διαδικασία έρευνας. Όταν, δηλαδή, γίνονται αποκλειστικά από εξωτερικούς συνεργάτες. Στην έρευνα που παρουσιάζουμε εδώ και είχε ως στόχο την προώθηση νέου υλικού (νέα ύλη στο αναλυτικό πρόγραμμα) και νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις συμμετείχαν η καθηγήτρια και οι μαθητές της σε όλα τα στάδια της έρευνας.

Η συλλογή δεδομένων περιλάμβανε ποικίλα μέσα, όπως:

1. Ημερολόγια των μαθητών και της καθηγήτριας

Κάθε εβδομάδα η καθηγήτρια μάζευε τα ημερολόγια των μαθητών. Έγραφε τα σχόλια της στους μαθητές σε ένα έντυπο, αλλά κρατούσε και δικές της σημειώσεις στις οποίες κατέγραφε την πρόοδο των μαθητών της.

2. Ερωτηματολόγια

Στο τέλος της πρώτης χρονιάς μοιράστηκαν ερωτηματολόγια. Μια ομάδα μαθητών πραγματοποίησε μια ποσοτική και ποιοτική έρευνα, τα αποτελέσματα της οποίας δημοσιεύθηκαν στο βιβλίο «*Εμείς οι άλλοι: Μελετώντας την ετερότητα στο κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου*» (Κούρτη-Καζούλλη και Τζανετοπούλου, 2003).

3. Συνεντεύξεις (άτυπες)

Οι ατομικές και ομαδικές συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

4. Εργασίες μαθητών

Η καθηγήτρια κρατούσε ένα αρχείο με φωτοτυπίες από χαρακτηριστικά κείμενα των μαθητών.

3.2 Συμμετέχοντες

Η συγκεκριμένη μελέτη πραγματοποιήθηκε στις τάξεις αγγλικής γλώσσας ενός Λυκείου της Ρόδου κατά τη διάρκεια τριών σχολικών ετών (2002-2003, 2003-2004, 2005-2006). Κάθε σχολικό έτος, το σώμα των συμμετεχόντων περιλάμβανε τους μαθητές εννέα τμημάτων της Α', Β' και Γ' Λυκείου. Το συγκεκριμένο Λύκειο χαρακτηρίζεται από πολιτισμική και γλωσσική ποικιλομορφία καθώς οι μαθητές στην πλειονότητά τους προέρχονται από:

1. οικογένειες μεταναστών,
2. οικογένειες παλιννοστώντων,
3. πολιτισμικά μικτές οικογένειες ή
4. χωριά της Ρόδου και μετακινούνταν καθημερινά στην πόλη, διότι δεν υπήρχε Λύκειο στο χωριό τους.

3.3 Τα τρία στάδια της δραστηριότητας

Οι μαθητές έγιναν συγγραφείς, καθώς ο καθένας έγραψε το δικό του βιβλίο, δηλαδή, το προσωπικό του ημερολόγιο, ενώ επιλεγμένα κείμενα από τα διάφορα ημερολόγια αποτέλεσαν τα κεφάλαια ενός συλλογικού τόμου που εκδόθηκε το 2003 με τον τίτλο «*Εμείς οι άλλοι: Μελετώντας την ετερότητα στο κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου*» (Κούρτη-Καζούλλη και Τζανετοπούλου 2003).

Η δραστηριότητα περιελάμβανε τρία στάδια (τα οποία πολλές φορές πραγματοποιούνταν παράλληλα) και τα οποία ήταν:

α) το στάδιο της εξερεύνησης του αντικείμενου μέσα από *διαλογική έρευνα (dialogic inquiry)* (Wells 1999) και *κριτική συνεργατική έρευνα (collaborative critical inquiry)* (Cummins 2000),

β) το στάδιο της παραγωγής κειμένων και έργων τέχνης με πολλαπλούς τρόπους σύμφωνα με την έννοια των *πολυγραμματισμών* (Cope και Kalantzis 2000) και

γ) το στάδιο της έκδοσης του βιβλίου

Σε κάθε στάδιο χρησιμοποιήθηκε ως μέσο επικοινωνίας η γλώσσα-στόχος. Ειδικότερα, δόθηκαν κίνητρα στους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα που μάθαιναν, εκτελώντας μια πραγματική χρήση η οποία έχει νόημα. Ωστόσο, οι μαθητές ήταν ελεύθεροι να χρησιμοποιήσουν και άλλες γλώσσες στα κείμενα τους (πράγμα που διευκόλυνε ιδιαίτερα εκείνους που δεν κατείχαν σε ικανοποιητικό βαθμό τη γλώσσα στόχο ή ήταν δίγλωσσοι).

3.3.1 Το στάδιο της εξερεύνησης του αντικειμένου

Το πρώτο στάδιο, δηλαδή η εξερεύνηση του αντικειμένου, βασίστηκε στη *διαλογική έρευνα* (*dialogic inquiry*) (Wells 1999) και την *κριτική συνεργατική έρευνα* (*collaborative critical inquiry*) (Cummins 2000). Στη φάση αυτή οι μαθητές εξερεύνησαν το ημερολόγιο ως αντικείμενο, αλλά και συγκεκριμένα θέματα με συλλογικό και κριτικό τρόπο. Δόθηκαν οδηγίες από την καθηγήτρια και παραδείγματα από «ευρύτατα γνωστά» ημερολόγια και ο κάθε μαθητής ετοίμασε ένα «φάκελο ιδεών», στον οποίο συγκέντρωνε υλικό για το ημερολόγιο του. Κάθε εβδομάδα η καθηγήτρια και οι μαθητές αντάλλασαν ιδέες για θέματα όπως ένα άρθρο σε μια εφημερίδα, ένα τραγούδι κ.λπ. Ειδική έμφαση δινόταν σε θέματα επικαιρότητας με απώτερο στόχο την κριτική αντιμετώπισή τους (εκμετάλλευση παιδιών, περιβάλλον, μέσα μαζικής ενημέρωσης κ.λπ.).

Η διαλογική έρευνα στόχευε στη δημιουργία μιας «κοινότητας» μέσα στην τάξη που να βασίζεται στη συνεργασία και στο διαλογικό τρόπο δημιουργίας/διαμόρφωσης του νοήματος (*dialogic mode of meaning making*) (Wells 1999). Το αναλυτικό πρόγραμμα ήταν οργανωμένο με στόχο να ενθαρρύνει τους μαθητές να διερωτώνται, να θέτουν ερωτήσεις και να συνεργάζονται με άλλους για τη παραγωγή γνώσης (Wells 1999). Συγκεκριμένα, οι μαθητές αντιμετωπίστηκαν ως ολοκληρωμένα άτομα (δηλ. θεωρήθηκε ότι στο σχολείο υπάρχει χώρος για τα αισθήματα, τα ενδιαφέροντα, τις προσωπικές και πολιτισμικές αξίες τους) και ενθαρρύνθηκαν να διευρύνουν τα ενδιαφέροντά τους και να αναπτύξουν τις ικανότητές τους. Επίσης, ενθαρρύνθηκε η προσωπική εργασία αλλά και η συνεργασία.

3.3.2 Το στάδιο της παραγωγής κειμένων και έργων τέχνης με πολλαπλούς τρόπους σύμφωνα με την έννοια των πολυγραμματισμών

Στο δεύτερο στάδιο, το στάδιο της παραγωγής κειμένων και έργων τέχνης με πολλαπλούς τρόπους σύμφωνα με την έννοια των *πολυγραμματισμών*, οι μαθητές άρχισαν να παράγουν δικά τους λογοτεχνικά κείμενα και έργα τέχνης. Οι μαθητές ενθαρρύνθηκαν να παράγουν δική τους τέχνη με πολλαπλούς τρόπους, σύμφωνα με την έννοια των *πολυγραμματισμών* κατά την οποία «το νόημα πλάθεται με μεθόδους που είναι όλο και πιο πολυτροπικές στις οποίες οι τρόποι νοήματος της γραπτής γλώσσας διαπλέκονται με σχήματα νοήματος, οπτικά, νευματικά, ηχητικά και χώρου» (Core και Kalantzis 2000:214). Οι μαθητές έγραψαν ποιήματα και διηγήματα, πραγματοποίησαν ποσοτικές και ποιοτικές έρευνες, ζωγράρισαν πίνακες, έφτιαξαν εργασίες τεχνολογικού χαρακτήρα με τη χρήση νέων τεχνολογιών και ηχογράφησαν δικές τους μουσικές εκτελέσεις.

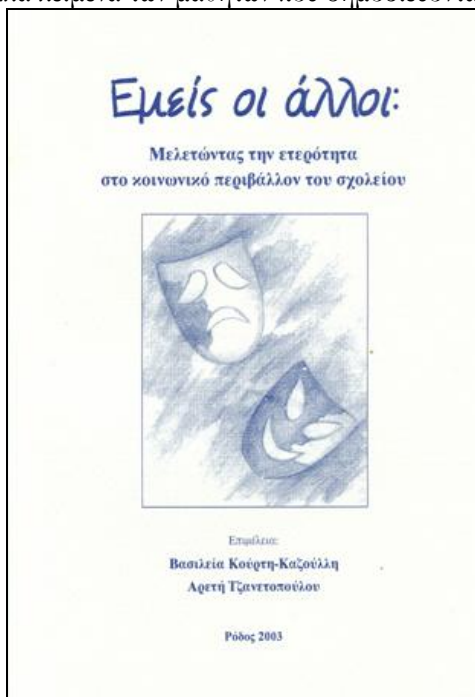
Το δεύτερο στάδιο βασίστηκε επίσης στο *πλαίσιο για την εκμάθηση της ακαδημαϊκής ικανότητας* (Cummins 2000), που έχει ως κεντρικό άξονα τις σχέσεις αλληλεπίδρασης δασκάλου-μαθητή, τη μέγιστη γνωστική δραστηριοποίηση και τη μέγιστη επένδυση ταυτότητας. Η διδασκαλία/εκμάθηση εστιάζει στο νόημα, όπου ο μαθητής συνδυάζει την κατανόηση της γλώσσας στόχου με τον κριτικό αλφαριθμητισμό. Εστιάζει στην ίδια τη γλώσσα με σκοπό την προώθηση της συνειδητοποίησης των μορφών και των χρήσεων της γλώσσας στόχου σε συνδυασμό με την κριτική ανάλυσή τους. Επίσης, εστιάζει στη χρήση της γλώσσας για τη

δημιουργία νέας γνώσης, τη δημιουργία λογοτεχνίας και σε δράσεις που σχετίζονται με την κοινωνική πραγματικότητα. Στη μαθησιακή διαδικασία και ειδικά στα μαθήματα δεύτερης γλώσσας, ενεργοποιείται η προηγούμενη/προϋπάρχουσα γνώση (prior knowledge) των μαθητών. Δηλαδή, στη διαδικασία μάθησης, το καινούργιο κτιζεται πάνω στο παλιό, καθώς αυτό που θα μάθει ο μαθητής κτιζεται πάνω σ' αυτό που ήδη ξέρει. Κι αυτό που ήδη ξέρει αντλείται από τις εμπειρίες του.

3.3.3 Το στάδιο της έκδοσης του βιβλίου

Τα ημερολόγια έγιναν αφορμή να εκδοθεί ένα βιβλίο. Τα κείμενα του βιβλίου προήλθαν από τις δραστηριότητες στα πλαίσια δύο μαθημάτων, του μαθήματος των Αγγλικών και του μαθήματος των Νέων Ελληνικών¹. Το βιβλίο εκδόθηκε με τον τίτλο «*Εμείς οι άλλοι: Μελετώντας την ετερότητα στο κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου*» (βλέπε σχήμα 1) και δημιουργήθηκε εξολοκλήρου από τους μαθητές, οι οποίοι ακολούθησαν κατά γράμμα όλα τα στάδια της έκδοσης: επέλεξαν και δακτυλογράφησαν τα κείμενα, μετάφρασαν ορισμένα κείμενα, έκαναν τις διορθώσεις, σχεδίασαν το εξώφυλλο κ.λπ. Μετά την έκδοση του βιβλίου οργανώθηκε ημερίδα στο σχολείο με ομιλητές τους ίδιους τους συγγραφείς και αργότερα μια δεύτερη ημερίδα που απευθυνόταν σε καθηγητές εκτός σχολείου.

Σχήμα 1: Συλλογικά κείμενα των μαθητών που δημοσιεύονται με μορφή βιβλίων



3.4 Αποτελέσματα

Η δημιουργικότητα φαίνεται μέσα στα κείμενα των μαθητών, για τους οποίους η χρήση της γλώσσας στόχου απέκτησε νόημα, όταν τους έδινε την ευκαιρία να εκφράσουν τις απόψεις τους και να καλλιεργήσουν τα ενδιαφέροντα τους. Συγκεκριμένα:

1. Η Μαρία² δημιούργησε ένα λεξικό που απαριθμούσε περισσότερες από 1.000 αγγλικές λέξεις με ελληνική ρίζα, όπως «ακουστική», «αγωνία», «αεροδυναμική» κ.λπ. Αυτό την οδήγησε στη συνειδητοποίηση του τρόπου με τον οποίο συσχετίζονται οι γλώσσες. Η Μαρία ξεκίνησε το συγκεκριμένο ημερολόγιο με τη δήλωση «δεν ξέρω Αγγλικά». Μέσω του ημερολογίου της όμως, ανακάλυψε ότι ήξερε πραγματικά περισσότερες από 1.000 λέξεις, αλλά δεν το είχε συνειδητοποιήσει από την αρχή.

2. Η Σοφία ήταν πάντα ένα παιδί κλεισμένο στον εαυτό του. Αν και η καθηγήτρια ήξερε τη μαθήτριά από προηγούμενα έτη, δεν συνειδητοποίησε ποτέ τι την απασχολούσε μέχρι τη στιγμή που διάβασε το ημερολόγιό της. Εκεί ανακάλυψε συγκλονιστικά προσωπικά γεγονότα που είχαν συμβεί στη ζωή της. Η περιγραφή αυτών των γεγονότων είχε δύο σκοπούς: να εκφράσει η μαθήτριά τα συναισθήματά της (κάτι που δεν θα μπορούσε να γίνει εύκολα πρόσωπο με πρόσωπο) και να μπορέσει η καθηγήτρια να κατανοήσει τη συμπεριφορά της μαθήτριάς που μέχρι τότε ήταν κάποιες φορές ανεξήγητη.

3. Η Λουκία έγραφε για τη «χειρότερη μνήμη της», αν και το προτεινόμενο θέμα ήταν η «καλύτερη μνήμη μου». Άρχισε με μια εικόνα της μαζί με τον πατέρα της και στη συνέχεια περιέγραψε πώς ο πατέρας της πέθανε από καρκίνο το προηγούμενο έτος, κάτι που η καθηγήτρια δεν ήξερε. Έτσι εξηγήθηκε αμέσως η επιθετικότητα της στην αρχή της σχολικής χρονιάς, ενώ η καθηγήτρια συνειδητοποίησε τελικά πόσο λίγο γνώριζε τους μαθητές της.

4. Ο Γιώργος αφιέρωσε ολόκληρο το ημερολόγιό του στο συγγραφέα J. R. R. Tolkien, του οποίου είχε διαβάσει όλα τα βιβλία. Μια από τις καταχωρήσεις του ήταν για τις γλώσσες που επινόησε ο Tolkien όπως τα Elvish, τα Valarin, τα Eldarin, τα Quenya κ.λπ. Ο μαθητής έχει μάθει επίσης μερικές από αυτές τις γλώσσες ο ίδιος και έγραψε ποίηση και κείμενα τόσο στις γλώσσες του Tolkien, όσο και στις τρεις φυσικές γλώσσες που κατείχε, την Αγγλική που γνώριζε άπταιστα, αν και την έμαθε ως ξένη γλώσσα, τη Σουηδική και την Ελληνική τις οποίες κατέκτησε στο πλαίσιο της οικογενειακής διγλωσσίας. Παρουσίασε τις εργασίες του στην τάξη αρκετές φορές και οι «διαλέξεις» του ήταν πολύ επιστημονικές. Αν και ταλαντούχος, δεν κατάφερε να περάσει στις πανελλαδικές εξετάσεις και να εισαχθεί στο πανεπιστήμιο παρόλου που επιθυμούσε να σπουδάσει Αγγλική φιλολογία. Επίσης, δεν είχε τη δυνατότητα ούτε την οικονομική ευχέρεια να σπουδάσει στο εξωτερικό.

5. Η Αντωνία διάβασε το ημερολόγιο της Anna Frank στα Αγγλικά και μετέφρασε ένα μέρος του στα Ελληνικά. Στη συνέχεια, μελέτησε το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο και τον τρόπο με τον οποίον οι Εβραίοι διωχτήκαν από τους Ναζί παγκοσμίως και στην Ελλάδα. Συσχέτισε το ρατσισμό εκείνης της εποχής με το ρατσισμό στο σύγχρονο κόσμο και στην Ελλάδα και ανέπτυξε τρόπους αντιμετώπισής του.

6. Η Αντελίνα, η οποία είχε μεταναστεύσει πρόσφατα από την Αλβανία με τους γονείς της και τα τρία αδέρφια της, έγραψε το ημερολόγιό της στα Αλβανικά, τα Αγγλικά και τα Ελληνικά. Είχε

μάθει τα Αγγλικά στο σχολείο, όταν βρισκόταν στην Αλβανία και έτσι τα γνώριζε καλύτερα από τα Ελληνικά, τα οποία ακόμη προσπαθούσε να μάθει. Αρχικά, ήταν πολύ απρόθυμη να γράψει κάτι για τον εαυτό της, καθώς αισθανόταν άβολα στη νέα χώρα, το νέο σχολείο και την καινούργια της τάξη, ενώ επίσης της ήταν δύσκολο να εμπιστευτεί τη νέα της καθηγήτρια. Εντούτοις, σιγά σιγά άρχισε να γράφει. Στα κείμενά της, σημείωνε με μολύβι τις λέξεις που δεν ήξερε και η καθηγήτρια ή άλλοι μαθητές από την Αλβανία τη βοηθούσαν στη μετάφραση. Το δυσκολότερο μέρος της δραστηριότητας ήταν να γράψει για την αλβανική της καταγωγή, προπάντων στην αρχή, και ενώ άλλοι μαθητές δεν είχαν πρόβλημα να δηλώσουν ότι «η μητέρα μου είναι από Σουηδία» ή «οι γονείς μου είναι από Ιταλία».

The hero of Albania is called Gjergj Kastrioti. ... He died in 1462 in Lezbe of Albania he was born in Kruje he was the greatest hero of Albania.

Here are three women with traditional Albanian costumes.

[Προσθέτει μια φωτογραφία που τράβηξε όταν επισκέφτηκε την Αλβανία τις γιορτές].

I with a traditional Albanian costume.

[Προσθέτει μια φωτογραφία δικιά της με παραδοσιακή αλβανική ενδυμασία].

7. Ο Αντρέ, επίσης παιδί Αλβανών μεταναστών, ο οποίος ήταν πολύ απρόθυμος να «αποκαλύψει» την ταυτότητά του στην αρχή, έγραψε:

In some ways I am like everyone else, but in many ways I am different. For example, I'm active. I was born in Albania and grew up in Albania. My talents and interests was at running. I remember one day as a young child when I started running every day. I was always good at running. I can say that I was a very quiet child.... Right now, things are a bit difficult for me as an adult. My normal schedule is a bit difficult as I am usually busy for a large part of the day..... Sometimes in my free time I read a book. Rarely I go out with my friends for a café.

8. Ο Θωμάς κατέγραψε τις «φιλοσοφικές σκέψεις» του.

“The greatest mistake you can make in life is to be continually feeling that you’ll make one”.

Τράβηξε εικόνες από graffiti στους τοίχους του σχολείου καθώς και σιτισάνια και στιχάκια στα θρανία και ανέλυσε το περιεχόμενό τους. Τα κύρια θέματα των κειμένων αυτών ήταν η πλήξη στο σχολείο, ο φόβος του μέλλοντος, η πίεση, οι ανθρώπινες σχέσεις κ.λπ.

9. Η Βάλια έγραψε ποιήματα.

*Everyone has a talent, What is rare is the courage
To follow that talent, To the dark place, Where it leads. . .*

10. Η Βεατρίκη, διγλωσση στα Ιταλικά και Ελληνικά, επινόησε το δικό της αλφάβητο και τη δική της γλώσσα και την περιέγραψε γλωσσολογικά.

Falmarish Alfabet (my secret alphabet). This is my secret alphabet. Only me and few friends know about it. It is very difficult to read because are not only the letters different but also the rules of grammar are different. Actually, I can write with this language in 3 different languages! My 3 languages that I have in my mind (Italian, Greek, English). I can write a sentence with a word”

11. Ο Ζαχαρίας, ο οποίος ήθελε να γίνει μουσικός, κατέγραψε στίχους αγγλικών τραγουδιών και τους μετέφρασε στα ελληνικά.

Stayed up late last night, Lying here in bed, Still looking for words, Still writing letters in my head....

Στη συνέχεια, ηχογράφησε τραγούδια, που είχε γράψει ο ίδιος και πρόσθεσε το CD με τα ηχογραφημένα τραγούδια στο ημερολόγιό του.

12. Η Αθηνά συνέλεξε αγγλικές λέξεις από προϊόντα (όπως Pampers, Dove, Carnation κ.λπ.) και αγγλικές λέξεις που βρίσκονται στο περιβάλλον μας (όπως σε σήματα, διαφημιστικές πινακίδες, ελληνικά περιοδικά και ελληνικές εφημερίδες κ.λπ.). Χωρίς να το ξέρει, πραγματοποίησε μια μελέτη «επαφής γλωσσών».

13. Η Ελένη έγραψε για τον πόλεμο του Ιράκ, που ήταν τότε στην επικαιρότητα και απασχολούσε τους μαθητές καθώς και την ευρύτερη κοινωνία. Όλοι οι μαθητές έγραψαν ένα κείμενο παρόμοιο με το παρακάτω μετά από μια σειρά μαθημάτων με θέμα τον πόλεμο.

War is a terrible thing. I am 16 years old and I read about war in my history books. I have seen it on films in action movies that become popular because of the bloody scenes they show. Now, I see it in full colour in television. The difference is that now it is real. The children that I see in hospitals are not part of a movie cast but are real human beings. The journalists and cameramen around them, filming their tragedy may win Pulitzer Prizes for their coverage. The most tragedy, the more valuable the shot. I felt that I do not have the power to stand against world powers as I am only 16 years old. I don't know if my protest will be heard but deep in my heart I know that I must express my opinion. I think that humans caused these tragedies themselves. I can only hope that things can go better in the future. I have faith in mankind and I believe that we can make the world a better place if we just be together and stop being selfish. Human life is a valuable thing, but in war it has no value at all. Even one person can make a difference – even one life. Imagine what the world would be like if important people like Leonardo Da Vinci, Michael Angelo and William Shakespeare had not been born or had died in war. I do not know what the future of mankind will be like.

5. Συμπέρασμα

Οι περισσότεροι μαθητές έδειξαν ενδιαφέρον για τη δραστηριότητα του ημερολογίου και χρησιμοποίησαν το ημερολόγιό τους ως χώρο έκφρασης της ταυτότητας τους. Ωστόσο, δεν ήταν εύκολο να πραγματοποιηθεί, προπάντων στο Λύκειο, όπου οι μαθητές ασχολούνται κυρίως με την αξιολόγηση και τις πανελλαδικές εξετάσεις εισαγωγής στη τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επιπλέον, δεν είναι εύκολο να ζητήσεις από τους μαθητές να είναι δημιουργικοί ή να εκφράσουν την

προσωπικότητα ή τα ενδιαφέροντα τους ξαφνικά στην Α', Β' ή Γ' Λυκείου, όταν στα προηγούμενα χρόνια δεν ζητήθηκε ποτέ από αυτούς ή ζητήθηκε σπάνια κάτι αντίστοιχο. Επίσης, για να πραγματοποιηθεί αυτή η δραστηριότητα ο μαθητής πρέπει να «εμπιστεύεται» τον καθηγητή του και ο καθηγητής πρέπει να σέβεται αυτήν την εμπιστοσύνη.

Υπήρξαν άριστα ημερολόγια, αλλά υπήρξαν και πολλά ημερολόγια που έμοιαζαν με απλές αντιγραφές από κείμενα βιβλίων. Οι «αριστούχοι» μαθητές δεν έγραφαν πάντα άριστα ημερολόγια. Αντίθετα, πολλοί μαθητές που είχαν χαμηλό μέσο όρο βαθμολογίας στα άλλα μαθήματα ή μαθητές που συνήθως δεν είχαν υψηλούς βαθμούς στα Αγγλικά ήταν στην πραγματικότητα πολύ πιο δημιουργικοί και ταλαντούχοι σε άλλους τομείς όπως η μουσική, ο χορός, η δημιουργική γραφή, το θέατρο κ.λπ., και αυτό ήταν εμφανές στο ημερολόγιο τους. Επίσης, πολλοί από τους πιο ταλαντούχους συγγραφείς δεν είχαν μεγάλη ή δεν είχαν καθόλου επιτυχία στις πανελλαδικές εισαγωγικές εξετάσεις. Το σχολείο δεν φαίνεται να καλλιεργεί ή να αξιολογεί τη δημιουργικότητα ή δεν παρέχει το κατάλληλο περιβάλλον για την ανάπτυξή του.

Το «ημερολόγιο ταυτότητας» μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους στη γλώσσα στόχο, αλλά, κυρίως, μπορεί να παράσχει τον κατάλληλο χώρο για τη μέγιστη επένδυση ταυτότητας, εγγενές κίνητρο (intrinsic motivation), μέγιστη γνωστική συμμετοχή, κριτικό αλφαριθμητισμό, παροχή βοηθημάτων, επικοινωνία μεταξύ του μαθητή και του δασκάλου και βελτίωση των μεταξύ τους σχέσεων. Μέσω του ημερολογίου ταυτότητας, η γλώσσα στόχος χρησιμοποιείται, για να ερευνηθεί ο μαθητής και για να εκφράσει την ταυτότητα του, να ερευνηθεί και να εκφράσει ενδιαφέροντα, να δημιουργήσει λογοτεχνικά κείμενα και τέχνη, να εξετάσει με κριτικό τρόπο την κοινωνική πραγματικότητα και να εκφράσει τις απόψεις του για αυτήν. Όλα τα παραπάνω εντάσσονται σε μια μετασχηματιστική παιδαγωγική προσέγγιση, η οποία ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα και τον κριτικό αλφαριθμητισμό. Το ημερολόγιο μπορεί να αποτελέσει ένα αποτελεσματικό εργαλείο, για να διευκολύνει στους μαθητές να κατανοήσουν και να «ανακαλύψουν» τον εαυτό τους, το κοινωνικό τους περιβάλλον, το παρελθόν και το μέλλον (Norton & Toohey 2004:1). Είναι ένα εργαλείο που μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να γίνουν δημιουργικοί, ενδυναμωμένοι και κριτικοί πολίτες (Cummins 2000, 2001).

Βιβλιογραφία

- Allison, D. (1998). Investigating learners' course diaries as exploration of language. *Language Teaching Research*, 2003(2), (24–47)
- Barrios, B. (2003). The year of the blog: Weblogs in the writing classroom. <http://www.bgsu.edu/cconline/barrios/blogs/>
- Campbell, A. (2005). Weblog Applications for EFL/ESL Classroom Blogging: A Comparative Review. *TESLEJ*, 2005(9/3), (1-12)
- Cope, M. and Kalantzis M. (eds.) (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*, London and New York: Routledge
- Cummins, J. (1996). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*, Ontario: California Association for Bilingual Education
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Clevedon: Multilingual Matters
- Egan, K. (1992). *Imagination in Teaching and Learning: The Middle School Years*, Chicago: The University of Chicago Press
- Fellner, T. and Apple, M. (2006). Developing writing fluency and lexical complexity with blogs. *The JALT CALL Journal*, 2006 (2/1), (15-26)

- Godwin-Jones, B. (2003). Blogs and Wikis: Environments for Online Collaboration. *Language Learning & Technology*, 2003 (7/2), (12-16)
- Gruwell, E. (2007). *The Freedom Writers Diary Teacher's Guide*, New York: Broadway Books
- Gruwell, E. (1999). *The Freedom Writers Diary: How a Teacher and 150 Teens Used Writing to Change Themselves and the World Around Them*. New York: Broadway Books
- Κούρτη-Καζούλλη, Β. & Τζανετοπούλου, Α. (επιμλ.) (2003). *Εμείς οι άλλοι: Μελετώντας την ετερότητα στο κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου*, Ρόδος: Τέχνη
- Kelly, M. (2007). Journals in the Classroom. Your Guide to Secondary School Educators. <http://712educators.about.com/cs/writingresources/a/journals.htm>
- Hess, R. (2006). La pratique du journal, comme construction du moment intercultdural. *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*, 2006 (2), 68-79 (μετάφραση Ε. Θεοδωροπούλου)
- Norton, B and Toohey, K. (2004). *Critical Pedagogies and Language Learning*, Cambridge: Cambridge Applied Linguistics
- Pinkman, K. (2005). Using blogs in the foreign language classroom: Encouraging learner independence. *The JALT CALL Journal*, 2005 (1/1), 12-24
- Simard, D. (2004). Using Diaries to Promote Metalinguistic Reflection among Elementary School Students. *Language Awareness*, 2004 (13/1), 34-48
- Spack, R. and Sadow, C. (1983). StudentTeacher Working Journals in ESL Freshman Composition, *TESOL Quarterly*, 1983 (17/4), 575-593
- Van Lier, L. (2007). Actionbased Teaching, Autonomy and Identity. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 2007 (1/1), 46-65
- Ward, J. (2004). Blog Assisted Language Learning (BALL): Push button publishing for the pupils. *TEFL Web Journal*, 2004 (3/1), 41-46
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*, Cambridge: Cambridge University Press
- Winterowd, R. W. and Murray, P. Y. (1983). *English Writing and Language Skills*, New York: Harcourt Brace Jovanovich Publishers

¹ Καθηγήτρια ήταν η Αρετή Τζανετοπούλου, η οποία επιμελήθηκε και το βιβλίο.

² Δε χρησιμοποιούνται τα πραγματικά ονόματα των μαθητών.