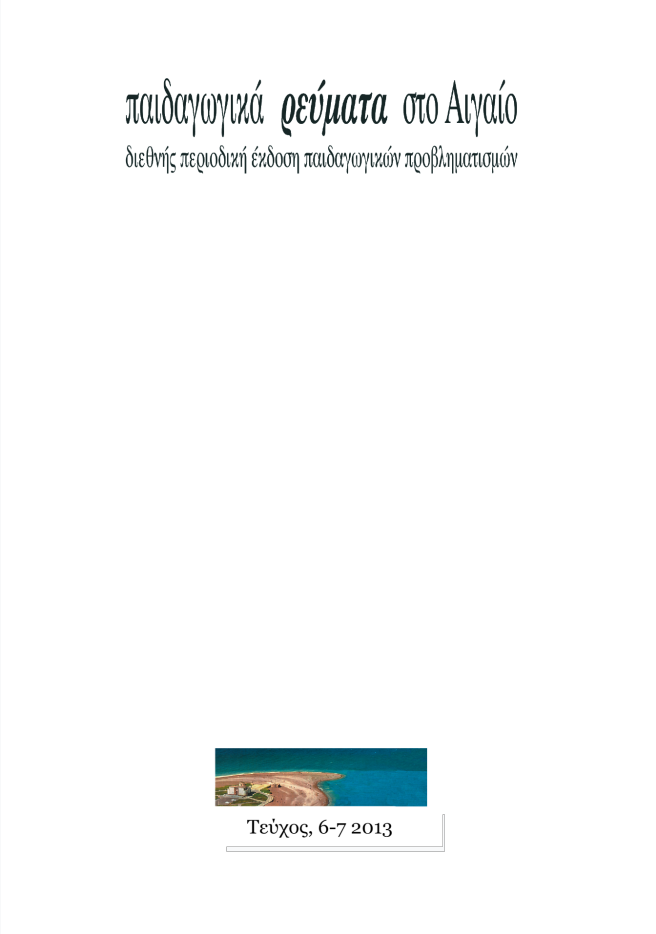
ePublishing

ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Pedagogical trends in the Aegean

Vol 6, No 1 (2013)

Τεύχος 6-7



Η διδασκαλία του γλωσσικού γραμματισμού με την υποστήριξη των ΤΠΕ σε ενήλικες: μια διαθεματική εφαρμογή στα σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

Μαριάνθη Οικονομάκου , Πέτρος Μανεσιώτης , Αντρέας Μουγγολιάς

doi: 10.12681/revmata.31131

Copyright © 2022, Μαριάνθη Οικονομάκου , Πέτρος Μανεσιώτης , Αντρέας Μουγγολιάς

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0.

To cite this article:

Οικονομάκου Μ., Μανεσιώτης Π., & Μουγγολιάς Α. (2022). Η διδασκαλία του γλωσσικού γραμματισμού με την υποστήριξη των ΤΠΕ σε ενήλικες: μια διαθεματική εφαρμογή στα σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. *Pedagogical Trends in the Aegean*, *6*(1), 82–90. https://doi.org/10.12681/revmata.31131

https://epublishing.ekt.gr | **e-Publisher:** EKT | **Downloaded at:** 26/01/2026 22:23:33

Η διδασκαλία του γλωσσικού γραμματισμού με την υποστήριξη των ΤΠΕ σε ενήλικες: μια διαθεματική εφαρμογή στα σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

Οικονομάκου Μαριάνθη[1]
oikonomakoum@gmail.com
Μανεσιώτης Πέτρος[2]
petros@unipi.gr
Μουγγολιάς Αντρέας[3]
anmouggo@yahoo.gr

(ΓΓΔΒΜ/ ΙΔΕΚΕ)

Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Πειραιά

RÉSUMÉ

En Grèce, l'Ecole de la Deuxième Chance, une des initiatives européennes proposées en 1995 dans le Livre Blanc "Enseigner et apprendre: vers une société cognitive", tout en respectant les caractéristiques générales citées pour l'ensemble des Etats membres, a pu, au fur et à mesure, s'adapter aux particularités da la société grecque. Les enseignants essaient, grâce à des projets pédagogiques multiples, de susciter l'intérêt des apprenants et d'améliorer leur niveau de connaissance dans de différents domaines. La flexibilité et la philosophie du Programme des Etudes favorisent en même temps l'adoption d'une approche didactique interdisciplinaire, imposée parfois par la complexité elle-même des exigences au cadre d'une société mondialisée. Ainsi, les enseignants de la langue grecque et de l'informatique de l'Ecole de la Deuxième Chance du Pirée ont mis en place, en mai 2011, un projet qui visait à mettre l'accent sur les capacités remarquables de l'ordinateur comme moyen pédagogique et culturel. L'analyse linguistique de la terminologie et des langues les plus répandues à l'internet, qui se basait sur des activités didactiques correspondantes, a aidé les apprenants de la deuxième année non seulement à mieux comprendre le fonctionnement technique de leur ordinateur, mais aussi à satisfaire plus effectivement leurs besoins communicatifs quotidiens.

Λέξεις-κλειδιά: Δια Βίου Μάθηση, Εκπαίδευση Ενηλίκων, Γλωσσικός γραμματισμός, Πληροφορικός εγγραματισμός

1. Εισαγωγή: τα σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στην Ελλάδα

Ο θεσμός των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας στην Ελλάδα διατήρησε μεν τα γενικά χαρακτηριστικά και τις αρχές που τέθηκαν από την Ε.Ε., αλλά απέκτησε σταδιακά τη δική του φυσιογνωμία προσαρμοζόμενος στις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες της ελληνικής πραγματικότητας (Χατζησαββίδης 2009: 6). Θυμίζουμε πως οι βάσεις για την Εκπαίδευση Ενηλίκων τέθηκαν τον Νοέμβριο του 1995 στη *Λευκή Βίβλο για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής* (Ε.C. 1995), όπου αποτυπώθηκαν οι δράσεις και τα υποστηρικτικά μέτρα που πρέπει να λάβουν τα κράτη-μέλη *«για να μειώσουν τις ανισότητες και να προωθήσουν την κοινωνική συνοχή, μεταξύ άλλων, και μέσω της Διά Βίου Μάθησης»*.

[1] Δρ. Γλωσσολόγος, διδάσκουσα βάσει του Π.Δ. 407/80 στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αιγαίου , Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων
[2] Εκπαιδευτικός Δ.Ε., Εκπαιδευτής Ενηλίκων
[3] Μηχανικός Πληροφορικής, Εκπαιδευτής Ενηλίκων

Από τον Σεπτέμβριο του 2000 μέχρι το 2012 έχουν ιδρυθεί και λειτουργούν στην Ελλάδα συνολικά 57 Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, τρία από τα οποία λειτουργούν μέσα σε σωφρονιστικά καταστήματα. Τα σχολεία αυτά, που θεσμοθετήθηκαν με τον νόμο 2525/97, έρχονται στην ουσία να καλύψουν ένα σημαντικό κενό στην εκπαίδευση, καθώς έχουν ως αποστολή την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης ατόμων 18 ετών και άνω, την επανασύνδεσή τους με την εκπαιδευτική διαδικασία και την προσωπική και κοινωνική τους ανέλιξη. Είναι ο μοναδικός θεσμός στην Ελλάδα ο οποίος υλοποιεί στην πράξη, στο πλαίσιο πάντοτε της Διά Βίου Μάθησης, προγράμματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων που οδηγούν τους συμμετέχοντες, μέσα από την απόκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων, στην απόκτηση τίτλου σπουδών ισότιμου με το απολυτήριο του Γυμνασίου.

Είναι προφανές πως τόσο ο καθορισμός του Προγράμματος Σπουδών με σημείο αναφοράς την πολυδιάστατη έννοια του *γραμματισμού* (Χοντολίδου 2010α: 33), όσο και ο τρόπος λειτουργίας στην πράξη των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας παραμένει άρρηκτα συνδεδεμένος με δεδομένες κοινωνικοπολιτικές παραμέτρους. Ο γραμματισμός, άλλωστε, είναι μια *κοινωνική πρακτική* (Barton & Hamilton 2000:7), η οποία εξ ορισμού συνδέεται με την κοινωνία μέσα στην οποία πραγματώνεται. Η αναγκαιότητα προσαρμογής στις ταχύτατες αλλαγές, που επιφέρει συν τοις άλλοις και η παγκοσμιοποίηση, αλλά και η επιθυμία πρωτίστως των εμπλεκομένων ν' ανταποκριθούν στις ανάγκες των εκπαιδευομένων είχε ως αποτέλεσμα τη σταδιακή αποδέσμευση του θεσμού από συμβατικές παιδαγωγικές αντιλήψεις και μεθόδους. Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, όπως και οι υπόλοιπες δομές που εποπτεύονται από το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΓΓΔΒΜ), αποτελούν πλέον πεδίο ανάπτυξης ενός γόνιμου διαλόγου ο οποίος μετουσιώνεται, μέσα σε ένα κλίμα συνεργασίας εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων, σε καινοτόμες ως προς τη φιλοσοφία τους διδακτικές πρακτικές.

2. Γλωσσικός και Πληροφορικός Γραμματισμός: μια εκπαιδευτική εφαρμογή

2.1. Το θεωρητικό πλαίσιο: διαθεματικότητα

Η ραγδαία και αδιάκοπη τεχνολογική εξέλιξη επαναπροσδιορίζει το περιεχόμενο της μάθησης η οποία αποκτά άλλη χρονική διάσταση και νοείται πλέον ως διαρκής συνοδευτική διαδικασία στην πορεία του ατόμου (Ρέλλος 2006: 79). Η υιοθέτηση της αντίληψης των *πολυγραμματισμών*, υπό αυτήν την έννοια, ανταποκρίνεται στην πολυπλοκότητα των συνθηκών που έχουν διαμορφωθεί, καθώς ο σημερινός πολίτης οφείλει, πέραν της ανάγνωσης, της γραφής και των απλών αριθμητικών υπολογισμών, να είναι σε θέση «να γνωρίζει πώς να κινείται σε διάφορους τομείς / επιστημονικούς χώρους δραστηριοτήτων» και να είναι εξοικειωμένος με διαφορετικές προαπαιτούμενες γλώσσες (Χοντολίδου 2003β: 75). Στην περίπτωση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, η αναγκαιότητα προσαρμογής των εκπαιδευομένων σε δεδομένες επικοινωνιακές περιστάσεις είχε ως αποτέλεσμα να τεθεί στο βασικό πυρήνα των γραμματισμών, πέραν του γλωσσικού και του αριθμητικού, και ο πληροφορικός γραμματισμός και να προσδιοριστούν, στη συνέχεια, με σαφήνεια βασικοί άξονες για τον καθένα σε επίπεδο στοχοθεσίας και διδακτικής μεθοδολογίας.

Η παραδοχή, όμως, ότι «οι γλώσσες που χρειάζονται για τη παραγωγή νοήματος αλλάζουν ριζικά σε τρεις χώρους της ύπαρξής μας: την εργασιακή, τη δημόσια και την ιδιωτική μας ζωή» (Kalantzis & Cope, 1999: 682) αναδεικνύει όχι μόνον τη βαρύνουσα σημασία της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών, αλλά και μιας διεπιστημονικής, διαθεματικής προσέγγισής τους. Η *διαθεματικότητα* (Ματσαγγούρας 2003: 48-55) στη φιλοσοφία της εναρμονίζεται με αυτήν των πολυγραμματισμών, γιατί συμβάλλει αποφασιστικά, μέσα από πολλαπλά και σύνθετα γεγονότα γραμματισμού, στην καλλιέργεια του *κριτικού γραμματισμού* των εκπαιδευομένων (Αϊδίνης et al. 2006: 98). Υπό αυτό το πρίσμα, μια διαθεματική προσέγγιση, με άξονα το *λόγο* (discourse) ως κοινωνική πρακτική και τη δημιουργική αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, μπορεί να υποβοηθήσει την επίτευξη βασικών παιδευτικών επιδιώξεων στο χώρο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Αναγνωστοπούλου

& al 2004: 137-139) η οποία είναι κατεξοχήν προσανατολισμένη στις απαιτήσεις και τα δεδομένα της σύγχρονης πραγματικότητας. Ειδικότερα, η συγκριτική μελέτη και επεξεργασία των σκοπών που έχουν τεθεί τόσο για τον γλωσσικό όσο και για τον πληροφορικό γραμματισμό στις Προδιαγραφές Σπουδών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (2003) δεν αποδεικνύει μόνον την σύγκλιση των δυο γνωστικών πεδίων, αλλά και τη δυνατότητά τους ν' ανταποκρίνονται από κοινού στη βασική επιδίωξη της παιδαγωγικής των πουλυγραμματισμών: να εκπαιδευτούν, δηλαδή, «οι εκπαιδευόμενοι με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι ικανοί, μετά το τέλος της εκπαίδευσής τους, να ελέγχουν τη ζωή τους –κοινωνική, επαγγελματική, ιδιωτική- με τρόπο αποτελεσματικό, και να παράγουν και να κατανοούν νοήματα προσαρμοσμένα στο περιβάλλον στο όποιο ανήκουν και μέσα στο οποίο κινούνται (Χατζησαββίδης 2009: 2)».

2.2. Σχεδιασμός και παιδευτικοί στόχοι

Η περιγραφόμενη διδακτική εφαρμογή σχεδιάστηκε και εκπονήθηκε το Μάιο του 2011 στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας του Πειραιά με άξονα τη πεποίθηση ότι η αποτελεσματική ενσωμάτωση των εκπαιδευομένων σε μια τεχνολογικά εξελισσόμενη κοινωνία δεν προϋποθέτει μόνον την απόκτηση του απαραίτητου γλωσσικού γραμματισμού, αλλά και την καλλιέργεια μιας θετικής στάσης απέναντι στα ΤΠΕ, ενός «είδους πληροφοριακής κουλτούρας» (Δαγδιλέλης 2003: 135). Οι σκοποί και οι επιμέρους στόχοι των διακριτών ειδικοτήτων, όπως αυτοί προσδιορίζονται στις Προδιαγραφές Σπουδών των ΣΔΕ (2003), αποτέλεσαν το πλαίσιο βάσει του οποίου διατυπώθηκε ο γενικός σκοπός του εγχειρήματος. Ειδικότερα, υπογραμμίστηκε η αναγκαιότητα να εξοικειωθούν οι εκπαιδευόμενοι του 2^{ου} έτους (24 ενήλικες διαφόρων ηλικιών) με διαφορετικές έννοιες και όρους της Πληροφορικής, να γνωρίσουν καλύτερα τις διαφορετικές γλώσσες του Ηλεκτρονικού Υπολογιστή (την Ελληνική, την Αγγλική και τα επονομαζόμενα greekglish), ώστε να ανταπεξέρχονται ικανοποιητικά στις προκλήσεις της σύγχρονης εποχής και να επικοινωνούν (Ψαρουδάκης 2004: 278) με μεγαλύτερη ευκολία σε διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα.

Η επιδίωξη απόκτησης εκ μέρους των εκπαιδευομένων βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά η καλλιέργεια γενικότερα μιας κριτικής στάσης απέναντι στο κόσμο και τη γνώση συντέλεσε, στη συνέχεια, στον από κοινού καθορισμό των επιμέρους διδακτικών στόχων (Καραγιάννη & al. 2004: 87). Ειδικότερα, επιδιώχθηκε η απόκτηση βασικών γνώσεων (α) για τη δομή και τη λειτουργία των πολυμεσικών εφαρμογών, (β) τη χρήση βασικών προγραμμάτων λογισμικού αλλά και (γ) την ασφαλή και επιτυχή πλοήγηση στο διαδίκτυο. Σε γλωσσολογικό επίπεδο, η επαφή με τους όρους και τις έννοιες της Πληροφορικής αποτέλεσε πρόσφορο έδαφος για (δ) την ανάδειξη των παραγωγικών δυνάμεων της γλώσσας, αλλά και (ε) της έννοιας και της σημασίας των *νεολογισμών*, ως καρπού της διαλεκτικής σχέσης Γλώσσας και Επιστήμης (Χριστοφίδου 2009).

Σε επίπεδο δεξιοτήτων, έμφαση δόθηκε, δια της αξιοποίησης και των δυνατοτήτων του Εργαστηρίου Πληροφορικής που διαθέτει το σχολείο, (α) τόσο στο χειρισμό του Η/Υ ως μέσου προσέγγισης διαφορετικών θεματικών πεδίων, (β) όσο και στην ικανότητα των εκπαιδευομένων να κατανοούν και να παράγουν κείμενα, λειτουργώντας αποτελεσματικά ως χρήστες του διαδικτύου σε διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα. Η συνειδητοποίηση της επικοινωνιακής διάστασης της γλώσσας ως ζωντανού οργανισμού και των δυνατοτήτων που αυτή προσφέρει στον ομιλητή (Κλαίρης et al 2005) για την επίτευξη των επικοινωνιακών του στόχων, σε συνδυασμό πάντοτε με την πιο ουσιαστική κατανόηση βασικών εννοιών της Πληροφορικής, επιδιώχθηκε να συνδεθεί, σε επίπεδο στάσεων, όχι μόνον με την αναγνώριση της πολύτιμης συνεισφοράς των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και με την ομαλή προσαρμογή των εκπαιδευομένων στις απαιτήσεις και εξελίξεις της σύγχρονης πραγματικότητας.

2.3. Στάδια διδακτικής εφαρμογής και αξιολόγηση

Κατά το πρώτο στάδιο της δραστηριότητας (2 διδακτικές ώρες), σχηματίστηκαν, αρχικά, ομάδες από τους εκπαιδευόμενους, με κριτήριο τη δυνατότητα υποστήριξης και στενότερης

συνεργασίας μεταξύ των μελών, και στη συνέχεια διανεμήθηκε φύλλο εργασίας με έντυπο υλικό το οποίο περιελάμβανε βασικούς όρους της Πληροφορικής στην ελληνική και την αγγλική γλώσσα με την αντίστοιχη απεικόνιση. Η επεξεργασία και η αντιστοίχηση των δεδομένων, με τη βοήθεια της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου, κατέστησε σαφές ποιοι εκ των επιλεγέντων όρων είναι ήδη γνωστοί και με ποια ονομασία στους εκπαιδευομένους. Ακολούθησε συζήτηση με στόχο ν' αξιοποιηθούν οι πρότερες γνώσεις και εμπειρίες τους και να διατυπωθούν υποθέσεις για τις πιθανές διασυνδέσεις των στοιχείων σε σημασιολογικό και λεξικογραφικό επίπεδο. Οι σύντομες εισηγήσεις των εκπαιδευτών είχαν ως στόχο τη διεύρυνση του γνωστικού κατά βάση πεδίου των εκπαιδευομένων σε ζητήματα πληροφορικής και γλώσσας. Η κάθε ομάδα κλήθηκε στο τέλος, με σημείο αναφοράς και τις απαντήσεις της άλλης ομάδας, ν' αξιολογήσει τις αρχικές της θέσεις.

Κατά το δεύτερο στάδιο (2 διδακτικές ώρες), οι εκπαιδευόμενοι κλήθηκαν να συμπληρώσουν ερωτηματολόγιο, η σύνταξη του οποίου υπηρετούσε δυο επιμέρους διδακτικούς στόχους: τη συνειδητοποίηση των μηχανισμών ενσωμάτωσης ξένων επιστημονικών όρων στην ελληνική γλώσσα και τις προϋποθέσεις αποδοχής τους, αλλά και την ολοένα και αυξανόμενη χρήση νέων εκφράσεων οι οποίες καθίστανται συν τω χρόνω απαραίτητες για μια επιτυχή επικοινωνία στο διαδίκτυο. Οι εκπαιδευόμενοι επεξεργάστηκαν τα στοιχεία της άλλης ομάδας και κατέληξαν, με τη βοήθεια των εκπαιδευτών τους, σε συμπεράσματα για τη δομή και τη λειτουργία δεδομένων, παγιωμένων κατά κύριο λόγο, δομών, αλλά και για τους επικοινωνιακούς στόχους που αυτές πληρούν. Έμφαση δόθηκε και στην ουσιαστικότερη κατανόηση των δημιουργικών δυνάμεων της γλώσσας, μέσω και της ανάδειξης κάποιων από τους βασικούς παραγωγικούς μηχανισμούς της, η αφομοίωση των οποίων μπορεί να αποτελέσει, άλλωστε, στο μέλλον χρήσιμο εργαλείο για την προσπέλαση ανάλογων γλωσσικών δεδομένων.

Κατά το τρίτο στάδιο (2 διδακτικές ώρες), οι εκπαιδευόμενοι κλήθηκαν να συντάξουν στο Εργαστήριο της Πληροφορικής μια απαντητική επιστολή και να την αποστείλουν μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (email). Το επικοινωνιακό πλαίσιο του αρχικού κοινού μηνύματος που έλαβαν από τους εκπαιδευτές καθορίστηκε με κριτήριο την αναγκαιότητα εξοικείωσής τους με τις διαφορετικές γλώσσες του διαδικτύου (Δαγδιλέλης 2010:161). Γι' αυτό το λόγο, η επίτευξη της επικοινωνίας απαιτούσε την παραγωγή κειμένου στην ελληνική γλώσσα με λατινικούς όμως χαρακτήρες (greekglish). Αποτέλεσμα της όλης προσπάθειας ήταν η σύνταξη από κάθε εκπαιδευόμενο δυο ίδιων ως προς το σημασιολογικό τους περιεχόμενο κειμένων, με ελληνικούς και λατινικούς χαρακτήρες αντίστοιχα, και η τελική συγκέντρωσή τους σε δυο χωριστά αρχεία του word. Ο προβληματισμός που αναπτύχθηκε από τις δυο ομάδες που ορίστηκαν επικεντρώθηκε, με άξονα και τη βιωματική προσέγγιση της γλώσσας, στη γλωσσική και σ' ένα βαθμό κοινωνιογλωσσολογική επεξεργασία των δυο επιλογών.

Στο τέλος της περιγραφόμενης διδακτικής εφαρμογής, οι εκπαιδευόμενοι συμπλήρωσαν κοινό ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της δεύτερης και της τρίτης δραστηριότητας, του δευτέρου και του τρίτου σταδίου αντίστοιχα, ώστε να διαφανεί κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι διδακτικοί στόχοι που είχαν τεθεί, κατά πόσο, δηλαδή, οι γνώσεις και οι εμπειρίες που απεκόμισαν ανταποκρίνονται τελικά στις καθημερινές τους ανάγκες. Η από κοινού αξιολόγηση των δυο τελευταίων σταδίων έγινε με γνώμονα τον κοινό θεματικό τους άξονα, τη χρήση της γλώσσας ως οργάνου επικοινωνίας σε έναν διαρκώς εξελισσόμενο τεχνολογικά κόσμο.

3. Συζήτηση

Η ανταπόκριση και οι επισημάνσεις των εκπαιδευομένων κατά τη διάρκεια της εφαρμογής κατέδειξαν αρχικά ότι η ενσωμάτωση διαθεματικών δραστηριοτήτων στο πρόγραμμα σπουδών εναρμονίζεται πλήρως με την παιδαγωγική των γραμματισμών, τη φιλοσοφία και τον τρόπο λειτουργίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας στην Ελλάδα. Η χρήση των Η/Υ έχει ενταχθεί στην καθημερινότητα των εκπαιδευομένων και αποτελεί χρήσιμο εργαλείο

υποστήριξης της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς συμβάλλει ουσιαστικά στη βελτίωση της διδακτικής μεθοδολογίας και δημιουργεί ευνοϊκά περιβάλλοντα για την ανάπτυξη βασικών κατά κοινή ομολογία δεξιοτήτων. Υπό αυτό το πρίσμα, τα πλεονεκτήματα μιας τέτοιας διαθεματικής προσέγγισης δεν συνδέονται μόνον με την ουσία της διδακτικής πρακτικής, αλλά και με σημαντικές πτυχές της ζωής των εκπαιδευομένων. Κατά συνέπεια, η ενεργητική εν προκειμένω εμπλοκή τους υπαγορεύτηκε αναμφίβολα και από την ανάγκη τους ν' ανταποκρίνονται, αξιοποιώντας τόσο το γνωστικό τους υπόβαθρο όσο και τις εμπειρίες τους, στις απαιτήσεις του άμεσου κοινωνικού περιβάλλοντος και των διαφορετικών επικοινωνιακών πλαισίων μέσα στα οποία καλούνται καθημερινά να διαλέγονται αποτελεσματικά (Βεκρής 2010: 23).

Σε γλωσσολογικό επίπεδο, υπογραμμίστηκε ότι η ραγδαία, αναπόφευκτη και ενίοτε απρόβλεπτη εξέλιξη της επιστήμης της Πληροφορικής, καθώς και η αξιοποίηση των τεχνολογικών εφαρμογών της σε πρακτικά ζητήματα της καθημερινής ζωής, είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ανάπτυξη ενός νέου κώδικα επικοινωνίας ικανού και επαρκούς για ν' αποδώσει με ακρίβεια νέες έννοιες ή να προσδώσει νέο περιεχόμενο σε ήδη υπάρχουσες σημασίες (Χριστοπούλου 2003: 4). Η ελληνική γλώσσα χρειάστηκε, στη προσπάθεια της να καλύψει σύγχρονες επικοινωνιακές ανάγκες, ν' αξιοποιήσει τη λογοπλαστική της δύναμη, καταφεύγοντας κατά κύριο λόγο στη μετάφραση της ξένης ορολογίας. Σε κάποιες περιπτώσεις, αυτή η προσέγγιση έχει θετικά αποτελέσματα όχι μόνον γιατί αποτελεί αντίβαρο στην αθρόα εισαγωγή ξένων όρων, αλλά και γιατί προσφέρει στους ομιλητές νέες εκφραστικές δυνατότητες. Ειδικότερα, η μετάφραση ξένων επιστημονικών όρων, πέραν της συνεισφοράς της στην ενοποίηση της ορολογίας, συντελεί «στον εμπλουτισμό της γλώσσας-αποδέκτη με νέες λεξιλογικές μορφές πιο "ευέλικτες" παραγωγικά και πιο "διαφανείς" στους ομιλητές της απ' ό,τι τα ξένα δάνεια, εφόσον αποτελούνται από γνωστά γλωσσικά στοιχεία, ήδη εν χρήσει στη γλώσσα-αποδέκτη» (Κακριδή- Φερράρι 2001).

Έτσι, θεωρούμε πως εξηγείται, κατ' αρχάς, σε έναν βαθμό η εξοικείωση των εκπαιδευομένων με αρκετούς από τους ελληνικούς όρους ή καινοφανείς εκφράσεις που κατά βάση περιγράφουν ενέργειες ή διαδικασίες στο πλαίσιο της διαδικτυακής τους επικοινωνίας. Βάσει του ερωτηματολογίου και του διαλόγου που ακολούθησε σε επίπεδο ομάδων, διαπιστώθηκε πως η αποδοχή ή μη των υπό εξέταση όρων ή εκφράσεων σχετίζεται τόσο με αμιγώς γλωσσολογικές όσο και με ευρύτερα κοινωνικές παραμέτρους. Από γλωσσολογική άποψη, τα συμπεράσματά μας συνάδουν σε γενικές γραμμές με τις επισημάνσεις της Κακριδή- Φερράρι (2001) για την καθιέρωση ή μη της κατά καιρούς προτεινόμενης ελληνικής ορολογίας. Ειδικότερα, λόγω και του γλωσσικού υποβάθρου των εκπαιδευομένων, διαφάνηκε ότι ο ξένος όρος τείνει να επικρατεί, όταν είναι πιο οικονομικός από τον αντίστοιχο ελληνικό, καθώς είναι απολύτως λογικό ν' αποφεύγονται, για παράδειγμα, οι πολυσύλλαβοι και περιφραστικοί όροι που δυσχεραίνουν συν τοις άλλοις, εξαιτίας της πολυπλοκότητάς τους, και τη βαθύτερη κατανόηση του σημασιολογικού τους περιεχομένου. Επίσης, όταν το ξένο δάνειο έχει ήδη καθιερωθεί αυτούσιο και αποτελεί πλέον μέρος του κοινού λεξιλογίου, ο ελληνικός όρος παραμένει ανεκμετάλλευτος και δεν φαίνεται να τυγχάνει ιδιαίτερης αποδοχής. Τέλος, οι δυο όροι χρησιμοποιούνται εναλλακτικά και είναι ευρέως γνωστοί, αν η διασύνδεσή τους είναι διακριτή, αν δίδεται, με άλλα λόγια, δυνατότητα εύκολης αναγωγής στην ξένη λέξη.

Ωστόσο, διαπιστώθηκε πως η κατανόηση του σημασιολογικού περιεχομένου των συγκεκριμένων γλωσσικών δεδομένων και η ενδεχόμενη ενσωμάτωσή τους στη συνέχεια στο καθημερινό λεξιλόγιο δεν άπτονται μόνον μιας αμιγώς γλωσσολογικής επεξεργασίας, αλλά και άλλων πιο σύνθετων παραμέτρων που χρήζουν μιας πιο εμπεριστατωμένης μελέτης. Ειδικότερα, τα ιδιαίτερα κοινωνικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά του κάθε εκπαιδευμένου, (π.χ. ηλικία, επαγγελματική δραστηριότητα, στάση ζωής) σε συνδυασμό με τις εξατομικευμένες ανάγκες του, φαίνεται πως διαμορφώνουν τελικά ένα πλαίσιο γλωσσικών επιλογών και στάσεων, το οποίο όμως επηρεάζεται, όπως είναι λογικό, και από τις ιδιαιτερότητες του επικοινωνιακού περιβάλλοντος στο οποίο καλείται ν' ανταπεξέλθει. Έτσι, και στη συγκεκριμένη περίπτωση προέκυψαν διαφορετικές τοποθετήσεις σε σχέση με δεδομένες γλωσσικές επιλογές, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να καταγραφούν εδώ παρά ορισμένες τάσεις. Ένα γενικό συμπέρασμα, ωστόσο, που εξήχθη είναι πως η παρουσία της

ελληνικής ορολογίας και κοινά αποδεκτών, στα μάτια των εκπαιδευομένων, εκφράσεων προτιμάται στο γραπτό λόγο και σε κατά κανόνα πιο επίσημο ύφος.

Η δραστηριότητα κατανόησης και παραγωγής κειμένου, κατά το τρίτο στάδιο της εκπαιδευτικής εφαρμογής, ανέδειξε, αρχικά, για ακόμα μια φορά (Κουτσογιάννης 2007: 150) το ζήτημα του κοινωνικού αποκλεισμού, καθώς ένα μέρος των εκπαιδευομένων δεν αξιοποιεί στη πράξη τις επικοινωνιακές δυνατότητες του διαδικτύου. Έτσι, η αντιπαραβολή των κειμένων που συντάχθηκαν παράλληλα και σε λατινικούς και σε ελληνικούς χαρακτήρες είχε ως αποτέλεσμα τόσο τη προβολή των δυνατοτήτων συνολικά αυτού του τρόπου επικοινωνίας, όσο και την εξοικείωση των εκπαιδευομένων με τις διαφορετικές γλώσσες του υπολογιστή. Η υποχρεωτική, στη συγκεκριμένη περίπτωση, χρήση του λατινικού αλφαβήτου, κατά τη σύνταξη της απαντητικής επιστολής, απέδειξε πως η επιλογή αυτή, που είναι άλλωστε ήδη ιδιαιτέρως διαδεδομένη σε σύγχρονα και ασύγχρονα διαδικτυακά περιβάλλοντα, συνδέεται αναμφίβολα και με το γλωσσικό υπόβαθρο του εκάστοτε ομιλητή. Υπό αυτό το πρίσμα, τα συμπεράσματα στα οποία καταλήξαμε σε σχέση με τα πλεονεκτήματα της χρήσης του λατινικού αλφαβήτου είναι ανάλογα με αυτά που κατά καιρούς έχουν καταγραφεί και στο πλαίσιο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Κουτσογιάννης 2007b: 107-9). Εν συντομία, διαφάνηκε πως τα επονομαζόμενα greekglish προσφέρουν μια αίσθηση ελευθερίας σε επίπεδο επιλογών στο χρήστη του διαδικτύου, στον οποίο δίδεται η δυνατότητα να καταλύει κατά βούληση κοινά αποδεκτές ορθογραφικές (και όχι μόνον) συμβάσεις. Έτσι, πολλοί από τους εκπαιδευομένους τείνουν να προτιμούν μια κατά κανόνα φωνητική παρουσίαση του μηνύματός τους, η οποία ασφαλώς απαιτεί λιγότερο χρόνο και κόπο.

Από γλωσσολογική άποψη, βαρύτητα δόθηκε, επίσης, και στην έννοια του *κειμένου*, το οποίο κατέστη κατανοητό πως δεν είναι ποτέ αποκομμένο από το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο παράγεται και κατανοείται. Ειδικότερα, υπογραμμίστηκε πως «τα κοινωνικά νοήματα που αναπτύσσονται κατά την επικοινωνία μεταξύ ανθρώπων καθώς παράγουν προφορικά και γραπτά κείμενα, δεν είναι μεμονωμένα, αλλά ενσωματωμένα συστήματα σημασιολογικού δυναμικού» (Λύκου Χρ.). Η παραγωγή εν προκειμένω μιας απαντητικής επιστολής με συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο απέδειξε πως οι εκπαιδευόμενοι του 2^{ου} έτους είναι πλέον σε θέση να παράγουν σε ικανοποιητικό βαθμό κείμενα περιγραφικού και βιωματικού χαρακτήρα (Χατζησαββίδης 2010: 106), προσαρμοζόμενοι σε δεδομένες επικοινωνιακές συνθήκες. Τα κείμενα μάλιστα που προέκυψαν χαρακτηρίζονται για τη πρωτοτυπία τους, καθώς δεν υιοθετήθηκαν συν τοις άλλοις και οι συνήθεις συμβάσεις δομής και σύνταξης επιστολών, με τις οποίες οι εκπαιδευόμενοι είναι σε γενικές γραμμές εξοικειωμένοι. Η επεξεργασία τέτοιων γλωσσικών δεδομένων πρέπει, συνεπώς, να πραγματοποιείται με γνώμονα και τις ιδιαιτερότητες του επικοινωνιακού μέσου, γιατί η εκάστοτε επιλογή είναι στην ουσία άρρηκτα συνδεδεμένη με το ζήτημα της ευρείας χρήσης του γραπτού λόγου στα περιβάλλοντα σύγχρονης και ασύγχρονης εδώ επικοινωνίας, όπου ενδεχομένως «χρησιμοποιείται μια νέα υβριδική μορφή γλώσσας που κινείται μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου» (Κουτσογιάννης 2007a).

4. Συμπεράσματα

Η υλοποίηση διαθεματικών εφαρμογών στο πλαίσιο της Δια Βίου Μάθησης καταδεικνύει πως η ενιαιοποίηση του περιεχομένου της διδασκαλίας, μέσω της προώθησης μιας ολιστικής προσέγγισης της γνώσης, συμβάλλει στην υπέρβαση παραδοσιακών μοντέλων μάθησης και στην υιοθέτηση πιο ευέλικτων σχημάτων, που θέτουν στο επίκεντρο τις ολοένα και πιο σύνθετες ανάγκες των εκπαιδευομένων. Με τη βοήθεια της διαθεματικότητας, μπορεί, επομένως, να ενισχυθεί η προσπάθεια συστηματοποίησης γνώσεων που προϋπάρχουν, ως αποτέλεσμα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των υποκειμένων της μάθησης, αλλά παραμένουν σε μεγάλο βαθμό διάσπαρτες και ανεκμετάλλευτες. Η φιλοσοφία του Προγράμματος Σπουδών και ο τρόπος λειτουργίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας στην Ελλάδα ευνοεί, άλλωστε, τον σχεδιασμό και την πραγματοποίηση τέτοιων δράσεων, χωρίς να απαιτούνται ριζικές ή χρονοβόρες ανακατατάξεις. Η κριτική προσπέλαση της

περιγραφόμενης για τον κάθε γραμματισμό στοχοθεσίας μπορεί να αποδώσει, μέσα σε ένα κλίμα δημοκρατικού διαλόγου, άμεσα καρπούς, καθώς η μέχρι τώρα εμπειρία (Αναγνωστοπούλου et al 2004: 130) δείχνει πως υφίσταται σαφής σύγκλιση διαφορετικών φαινομενικά παιδευτικών στόχων.

Πέρα, όμως, από τα οφέλη της διαθεματικότητας, τέτοιες διδακτικές εφαρμογές, που αποτελούν συνήθη πλέον πρακτική στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, παρουσιάζουν και αμιγώς ερευνητικό ενδιαφέρον. Ειδικότερα, προκειμένου για το γλωσσικό γραμματισμό, η παραγωγή και κατανόηση διαφορετικών ειδών κειμένου (Κωστούλη 2003: 230), με στόχο την πραγματική επικοινωνία, προϋποθέτει και την εξοικείωση -με τη βοήθεια, βεβαίως, και της αξιοποίησης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη διδακτική πράξη- των εκπαιδευομένων με τις διαφορετικές γλώσσες του Διαδικτύου και του Ηλεκτρονικού τους Υπολογιστή. Ως εκ τούτου, γλωσσικός και πληροφορικός γραμματισμός είναι εκ των πραγμάτων άρρηκτα συνδεδεμένοι, δεδομένων και των αλλαγών που επέρχονται στους τρόπους παραγωγής του νοήματος σε πολυπολιτισμικές και τεχνολογικά εξελισσόμενες κοινωνίες. Η συνεργασία, όμως, επιστημόνων διαφορετικών ειδικοτήτων δεν προωθεί μόνο την έρευνα στα πεδία αυτά, αλλά υποβοηθά, συγχρόνως, και τη βελτίωση της διδασκαλίας των αντίστοιχων γνωστικών αντικειμένων, με απώτερο στόχο εδώ την καταπολέμηση των φαινομένων κοινωνικού αποκλεισμού και την ενίσχυση όλων των διαδικασιών εκείνων που συμβάλλουν στον περαιτέρω εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

Αϊδίνης, Α., Κωστούλη, Τ. & Τρέσσου, Ε. (2006). Διαπλέκοντας γλώσσα και μαθηματικά σ' ένα πρόγραμμα καλλιέργειας των βασικών μορφών γραμματισμού. Μια διερεύνηση με στόχο την εκμάθηση της ελληνικής ως ξένης γλώσσας από ενήλικες Τσιγγάνους. Πρακτικά Συνεδρίου. Δια βίου μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συμμετοχή. ΙΔΕΚΕ. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, (97-102).

Αναγνωστοπούλου, Δ., Καραγιάννη, Ε., Λιμακοπούλου, Α., Οικονόμου, Π., Παππά, Θ., Προκοπίου, Ε. & Χατζηθεοχάρους, Π. (2004). Εφαρμογή και όρια της διαθεματικότητας στο πλαίσιο του Προγράμματος Σπουδών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. 1^{ο} Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, 2003. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο, (85-92).

Barton, D. & Hamilton, M. (2000). Literacy Practices, in: Situated Literacies. Reading and Writing in Context. D. Barton, M. Hamilton, Roz Ivanič (eds.). London: Routledge, (7-15).

Βεκρής Λ. & Χοντολίδου Ε. (επμλ.). (2003). Προδιαγραφές Σπουδών στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Αθήνα: Γ.Γ.Δ.Μ. Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Δαγδιλέλης, Β. (2003). Οι τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνιών και ο πληροφορικός/τεχνολογικός εγγραματισμός. Στο: Βεκρής Λ. & Χοντολίδου Ε. (επμλ.). Προδιαγραφές Σπουδών στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Αθήνα: Γ.Γ.Ε.Ε. Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, (139-168).

European Commission. (1995). *White Paper on education and training. Teaching and learning towards the learning society*. Brussels: E.C.

Κακριδή-Φερράρι Μ. (2001). Μετάφραση ξένων όρων. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_d12/thema_pdf.pdf

Kalantzis, M. & Cope, B. (1999). Πολυγραμματισμοί. Επανεξέταση του τι εννοούμε γραμματισμό και τι διδάσκουμε ως γραμματισμό στα πλαίσια της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας. Στο: Χ.Φ. Χριστίδης (επμλ). Ισχυρές και ασθενείς γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, (680-696).

Καραγιάννη, Ε. & Νικήτας, Γ. & Παναγιώτου, Στ. & Παππά, Θ. & Προκοπίου, Ε. & Σιώπα, Χ. (2004). Διαμορφώνοντας Πρόγραμμα σπουδών στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Αχαρνών: θεωρητικοί προβληματισμοί και πρακτική εφαρμογή. Πρακτικά Συνεδρίου. 1^{ο}

Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, 2003. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο, (129-140).

Κλαίρης, Χρ. & Μπαμπινιώτης Γ. (σε συνεργασία με τους Αμ. Μόζερ, Αικ. Μπακάκου-Ορφανού και Στ. Σκοπετέα), (2005). Γραμματική της Νέας Ελληνικής. Δομολειτουργική - Επικοινωνιακή. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κουτσογιάννης, Δ. (2007a). Σύντομο ιστορικό της παιδαγωγικής αξιοποίησης των υπολογιστών στη διδασκαλία της ελληνικής. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/education/cbt/history/index.html

Κουτσογιάννης, Δ. (2007b). Πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού νέων εφηβικής ηλικίας και (γλωσσική) εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www.greek-language.gr/greekLang/files/document/practice/texnologikos_grammatismos_3.pdf

Κωστούλη, Τρ. (2003). Κειμενοκεντρική προσέγγιση και γλωσσικό μάθημα. Στο: Χριστίδης, Α.-Φ. (επμλ). Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, (230-3).

Λύκου Χρ. Η συστημικη λειτουργική γραμματική του M.A.K Halliday. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/articles/print/lykoy/index.htm

Ματσαγγούρας, Η. (2003). Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ρέλλος, Ν. (2006). Τυπική μάθηση ή σχολικές μαθησιακές διαδικασίες και δια βίου μάθηση. Πρακτικά Συνεδρίου. Δια βίου μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συμμετοχή. ΙΔΕΚΕ. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, (79- 82).

Χατζησαββίδης, Σ. (2009). Η παιδαγωγική του γραμματισμού στη πράξη: Η περίπτωση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας στην Ελλάδα. Στο: Κουτσογιάννης, Δ. & Αραποπούλου, Μ. (επμλ.). Γραμματισμός, νέες τεχνολογίες και εκπαίδευση: όψεις του τοπικού και του παγκόσμιου. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Θεσσαλονίκη: Ζήτη, (159-178). Διαθέσιμο και στην ηλεκτρονική διεύθυνση: http://users.auth.gr/~sofronis/dimos/docs/ergasia129.pdf

Χατζησαββίδης, Σ. (2003). Γλωσσικός Γραμματισμός (Ελληνική και Αγγλική Γλώσσα). Στο: Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης, (79-112).

Χοντολίδου Ε. (2003α). Η έννοια του Γραμματισμού στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Στο: Βεκρής Λ. & Χοντολίδου Ε. (επμλ.). Προδιαγραφές Σπουδών στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Αθήνα: Γ.Γ.Ε.Ε. Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, (33-38).

Χοντολίδου Ε. (2003β). Το Πρόγραμμα Σπουδών του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας. Στο: Βεκρής Λ. & Χοντολίδου Ε. (επμλ.). Προδιαγραφές Σπουδών στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Αθήνα: Γ.Γ.Ε.Ε. Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, (75-80).

Χριστοπούλου Α. (2003). Η σημασιολογία και η πραγματολογία και η σχέση της με την ορολογία. Η ελληνική υπογλώσσα της πληροφορικής, σημασιολογική και πραγματολογική ανάλυση ορών από δίγλωσσα σώματα κείμενων (αγγλικά – ελληνικά). Αθήνα: ΕΛΕΤΟ, 4ο Συνέδριο. «Ελληνική Γλώσσα και Ορολογία». Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www.eleto.gr/download/Conferences/4th%20Conference/4th_10-36-ChristopoulouAngeliki.pdf

Χριστοφίδου, Α. (2009). Δελτίο Επιστημονικής Ορολογίας και Νεολογισμών. Κέντρο Ερεύνης Επιστημονικών Όρων και Νεολογισμών, τεύχος 9ο-10ο. Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών.

Ψαρουδάκης, Ν. (2004). Απλά μαθήματα επικοινωνίας; μια εναλλακτική διδακτική πρόταση Πληροφορικού Γραμματισμού, Πρακτικά Συνεδρίου. 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, 2003. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο, (277-282).