

Φτερνιάτη, Α. (2007). Οι μεθοδολογικές κατευθύνσεις του νέου Αναλυτικού Προγράμματος και οι προσεγγίσεις που υιοθετούνται στα νέα βιβλία για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας του δημοτικού σχολείου. Στο Γ. Καψάλης και Α. Κατσίκης (επιμ.), *Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*. Ιωάννινα: Παν/μιο Ιωαννίνων. 545 -553

Οι μεθοδολογικές κατευθύνσεις του νέου Αναλυτικού Προγράμματος και οι προσεγγίσεις που υιοθετούνται στα νέα βιβλία για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας του δημοτικού σχολείου.

Άννα Α. Φτερνιάτη
Λέκτορας ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών

Περίληψη

Στην εισήγηση γίνεται μια προσπάθεια ανάδειξης των στοιχείων και της φυσιογνωμίας του νέου Αναλυτικού Προγράμματος και του νέου εκπαιδευτικού υλικού για τη Γλώσσα. Επίσης με αφορμή τη διδασκαλία αφηγηματικών κειμένων από το νέο βιβλίο της Γλώσσας της Στ' Δημοτικού, γίνεται μια απόπειρα να αναδειχθεί το πλαίσιο αρχών και στόχων που υιοθετήθηκε από τις συγγραφικές ομάδες και τις αρμόδιες επιτροπές που επιμελήθηκαν τα εγχειρίδια. Το πλαίσιο αυτό περιλαμβάνει:

- ◆ επεξεργασία με ομαδοσυνεργατικές μεθόδους αυθεντικών κειμένων κάθε είδους λόγου από το κοινωνικό περιβάλλον μέσα σε συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας
- ◆ διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου με τη χρήση της τυπολογίας των κειμένων και την εισαγωγή της αντίληψης της σύνθεσης κειμένων ως διαδικασίας τριών σταδίων (το στάδιο του σχεδιασμού, το στάδιο της παραγωγής μιας πρώτης εκδοχής του κειμένου και το στάδιο της επεξεργασίας της πρώτης εκδοχής με στόχο τη δημιουργία του τελικού κειμένου)
- ◆ κειμενικά χαρακτηριστικά και λειτουργική γραμματική
- ◆ αυτοαξιολόγηση του μαθητή και ανάπτυξη μεταγνωστικών-μεταγλωσσικών ικανοτήτων
- ◆ έμφαση στις δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας, επίλυσης προβλήματος, διαχείρισης της πληροφορίας και αυτοβελτίωσης
- ◆ διαθεματική προσέγγιση

Εισαγωγή

Ήδη κατά τη δεκαετία του 1980 ξεκίνησαν οι πρώτες έρευνες (βλ. ενδεικτικά: Κουτσοσίμου-Τσίνογλου, 1985· Παπαρίζος, 1993) και ακολούθησαν αρκετές ακόμα έρευνες και μελέτες (βλ. ενδεικτικά: Κωστούλη, 1997· Παπούλια-Τζελέπη, 2000· Papoulia-Tzelepi and Spinthourakis, 2000· Φτερνιάτη, 2000, 2001· Fterniati & Spinthourakis, 2004) που αφορούσαν το διδακτικό υλικό, την ποιότητα της διδασκαλίας της γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και το τι αποκάλυπτε γι' αυτήν η παραγωγή γραπτού λόγου των μαθητών. Επιπλέον διατυπώθηκαν και νέες προτάσεις (Χαραλαμπόπουλος και Χατζησαββίδης, 1997· Χαραλαμπόπουλος και Κωστούλη, 2000· Ιορδανίδου και Φτερνιάτη, 2000) στην ελληνική βιβλιογραφία σχετικά με τη διδασκαλία της γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Τα αποθαρρυντικά αποτελέσματα ερευνών όπως οι παραπάνω, οι νέες προτάσεις και οι μελέτες που αφορούσαν τη διδασκαλία της γλώσσας διεθνώς (Core & Kalantzis, 1993· McCarthy & Carter, 1994) συνέβαλαν στη συνειδητοποίηση της ανάγκης για την υιοθέτηση ενός νέου, κειμενικά-επικοινωνιακά προσανατολισμένου, τρόπου διδασκαλίας της γλώσσας και στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Οι θέσεις αυτές υποδείκνυαν την εφαρμογή κατάλληλων επικοινωνιακών-κειμενοκεντρικών προσεγγίσεων που να διαμορφώνουν και να

προσδιορίζουν ένα ευέλικτο πλαίσιο επικοινωνιακών αρχών και θέσεων. Η διδασκαλία της γλώσσας όφειλε να στηρίζεται, μεταξύ άλλων, στην κατανόηση της λειτουργίας της ως βασικού οργάνου επικοινωνίας.

Οι παραπάνω θέσεις ισχυροποιήθηκαν και από το γεγονός ότι η έρευνα στη διδακτική της γλώσσας εστίαζε όλο και περισσότερο στη συστηματική μελέτη της δομής των κειμένων εν γένει (γραμματισμός με βάση τα κειμενικά είδη), καθώς επίσης και στην εξέταση των γλωσσικών και εξωγλωσσικών παραγόντων που συμβάλλουν στην παραγωγή ενός επικοινωνιακά αποτελεσματικού κειμένου (Clark & Ivanic, 1997). Διαφάνηκε πολύ έντονα η ανάγκη να ενσωματωθεί στην πρακτική του γλωσσικού μαθήματος η αντίληψη για μια επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική διδασκαλία της γλώσσας και να εκπονηθούν καινούριο Αναλυτικό Πρόγραμμα και εκπαιδευτικό υλικό.

Τελικά, στο γενικότερο πλαίσιο της ανανέωσης των Προγραμμάτων Σπουδών και του εκπαιδευτικού υλικού όλων των μαθημάτων για την υποχρεωτική εκπαίδευση, θεσμοθετήθηκε νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα (στο εξής Α.Π.) [ΥΠΕΠΘ. Π.Ι., 2003] και συγγράφηκε καινούριο εκπαιδευτικό υλικό για το μάθημα της Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, τα οποία φαίνεται να διαπνέονται από τις παραπάνω αρχές (βλ. ενδεικτικά: Γλώσσα, 2002· Fterniati & Spinthourakis, 2006). Το νέο Πρόγραμμα πήρε την τελική του μορφή και θεσμοθετήθηκε το 2003 (προηγούμενες εκδοχές του είχαν δημοσιευτεί και νωρίτερα) αλλά η ολοκληρωτική εφαρμογή του ισχύει από το σχολικό έτος 2006-2007, καθώς από τότε εισάγονται στα σχολεία σταδιακά τα νέα διδακτικά υλικά, για τα οποία δίνει προδιαγραφές.

Η ειδοποιός διαφορά του από όλα τα προηγούμενα προγράμματα συνίσταται στη διαφορετική φιλοσοφία και στάση, στην υιοθέτηση νεότερων δοκιμασμένων διδακτικών αντιλήψεων, στον εμπλουτισμό του περιεχομένου και στην εισαγωγή νέων στόχων. Αποτελεί το πρώτο στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης το οποίο εντάσσεται σε *Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών* (όπως άλλωστε και τα Προγράμματα των υπόλοιπων μαθημάτων). Ο όρος *Προγράμματα Σπουδών* χρησιμοποιείται προκειμένου να αποδώσει το καινούριο γνώρισμα των Προγραμμάτων, δηλ. την ευελιξία και τη δυνατότητα να αναπροσαρμόζονται και να βελτιώνονται διαρκώς, εφόσον προβάλλουν τις ικανότητες που επιδιώκουν να αναπτύξουν και τις δεξιότητες που στοχεύουν να καλλιεργήσουν, χωρίς να περιορίζουν και να προδιαγράφουν σε όλες του τις λεπτομέρειες το περιεχόμενο της διδασκαλίας, δίνοντας έτσι μεγάλα περιθώρια πρωτοβουλίας σε συγγραφείς και δασκάλους. Το πρόγραμμα αυτό, όπως άλλωστε όλα τα σύγχρονα προγράμματα, είναι σύνθετο αποτέλεσμα της μελέτης διάφορων σχετικών μεταξύ τους επιστημονικών τομέων, διδακτικών προσεγγίσεων και παιδαγωγικών θεωριών (ΥΠΕΠΘ. Π.Ι., 2003: 3745 -στο εξής θα αναφέρονται μόνο οι αριθμοί των σελίδων).

Το συγκεκριμένο Πρόγραμμα είναι κατά πολύ συντομότερο σε σχέση με προηγούμενα ΑΠ και, σε αντίθεση με αυτά, δίνεται πολύ μεγαλύτερη σημασία στους στόχους παρά στην ύλη και το υλικό. Η συνοπτικότητα (σ. 3777) υπαγορεύει στους συγγραφείς την εκπόνηση υλικού που να συνδυάζει την καλλιέργεια διάφορων δεξιοτήτων συγχρόνως. Εξάλλου, πολλές από τις δραστηριότητες και τους στόχους που προτείνονται δεν προορίζονται αποκλειστικά για τις ώρες του μαθήματος της Γλώσσας, αλλά για τις ώρες όλων των μαθημάτων του σχολικού προγράμματος και για κάθε εκδήλωση της σχολικής ζωής (*language across curriculum*, σσ. 3772, 3775).

Σκοπός και στόχοι της γλωσσικής διδασκαλίας

Βασικός σκοπός της διδασκαλίας είναι να καταστήσει το μαθητή ικανό να χρησιμοποιεί τα γλωσσικά μέσα με τρόπο αποτελεσματικό και κατάλληλο για κάθε είδος λόγου ή κειμένου και για κάθε ειδική περίπτωση επικοινωνίας (σ. 3745). Γι' αυτό το κείμενο προτείνεται ως βασική μονάδα επικοινωνίας αντίθετα με παλιότερες απόψεις που

πρόβαλλαν ως μονάδα επικοινωνίας την πρόταση. Ως βάση δηλώνεται η σχέση γλώσσας και πραγματικότητας. Ειδικότερα επιδιώκεται η ενίσχυση της ικανότητας του μαθητή να αναφέρεται στην πραγματικότητα, να την επηρεάζει, να τη μεταβάλλει ή και να δημιουργεί πραγματικότητα (σσ. 3745, 3772). Εισάγεται έτσι μια αντίληψη περί προτεραιότητας της καλλιέργειας της επικοινωνιακής ικανότητας, καθώς η γλώσσα νοείται ως σύστημα επικοινωνίας με βάση τον αρθρωμένο λόγο, αντιμετωπίζεται με τη φυσική της πολυπλοκότητα και, συνεπώς, γίνεται αντικείμενο μελέτης όχι μόνο ως αφηρημένο σύστημα σχέσεων, αλλά και ως λειτουργία του συστήματος σε πραγματικές συνθήκες. Ο ρόλος των εγχειριδίων της γλώσσας είναι να παρέχουν τα βασικά σημεία για την επεξεργασία και τη χρήση του λόγου, ανοίγοντας παράλληλα δρόμους για την αξιοποίηση των επικοινωνιακών δυνατοτήτων που παρέχουν τα άλλα μαθήματα και η όλη σχολική ζωή. Η έμφαση, άλλωστε, δίνεται στη δημιουργία ετοιμότητας και στην αλλαγή στάσης εκ μέρους του δασκάλου, ο οποίος αναλαμβάνει μετά από πολλά χρόνια τη συνολική ευθύνη διαχείρισης των στόχων, του διαθέσιμου υλικού (δικαίωμα υποκατάστασης μέχρι και 25% του συνόλου των κειμένων του βιβλίου) και του διαθέσιμου χρόνου, ώστε να προσαρμόζει τους τρόπους και τα μέσα διδασκαλίας ανάλογα με τις περιστάσεις και τους στόχους που τίθενται κάθε φορά. Η πρωτοβουλία προϋποθέτει επίγνωση στόχων, ενημέρωση, κίνητρα και καθοδήγηση (σσ. 3772-4).

Για τις πρωτοβουλίες και την επινοητικότητα που απαιτεί η επίτευξη των στόχων του προγράμματος δεν προσφέρεται μια μέθοδος με αυστηρά προκαθορισμένες ενέργειες. Το ΑΠ προβλέπει την «προσέγγιση», δηλαδή ένα πλαίσιο αρχών και στόχων, μια φιλοσοφία αντιμετώπισης του διδακτικού αντικείμενου, αφήνοντας τη μέθοδο και τις διδακτικές πρακτικές στην πρωτοβουλία και την ευθύνη των συγγραφέων και δημιουργών του διδακτικού υλικού (σ. 3772). Το γεγονός ότι κάθε διδακτικό πακέτο εκπονήθηκε από διαφορετική συγγραφική ομάδα έδωσε τη δυνατότητα στο σύνολο των διδακτικών ομάδων να προσφέρουν στην ελληνική εκπαίδευση ένα ευρύ φάσμα πρωτότυπων διδακτικών προϊόντων για κάθε κατηγορία διδακτικού υλικού: Γλωσσικού Εγχειριδίου (με Τετράδια Εργασιών), Γραμματικής, Λεξικού, Ανθολογίου και Λογισμικού, τα οποία προβλέπεται να επικοινωνούν μεταξύ τους ως ένα λειτουργικό σύνολο και συνοδεύονται φυσικά από Βιβλία Δασκάλου. Επικοινωνούν μεταξύ τους χωρίς, ωστόσο, να συνιστούν κλειστό κύκλωμα που να οδηγεί στην αυτάρκεια, αλλά παραπέμπουν σε πηγές πληροφόρησης και σε δράσεις εκτός του συστήματος, εκτός τάξης και εκτός σχολείου (σ. 3777).

Τα κείμενα και η επεξεργασία τους

Σύμφωνα με το Α.Π. τα κείμενα διακρίνονται κατά βάση σε αναφορικά (αφήγηση, περιγραφή κτλ.) και σε κατευθυντικά (επιχειρηματολογικό κείμενο, οδηγίες κτλ.), με κριτήριο τη χρήση τους, τη λειτουργία τους στην επικοινωνία. Μ' άλλα λόγια, το Πρόγραμμα προβλέπει την καλλιέργεια δεξιοτήτων για κατανόηση και σύνθεση κάθε είδους λόγου και κάθε είδους κειμένου. Με την εφαρμογή της αντίληψης αυτής παρέχεται η δυνατότητα να αλλάξει θεαματικά το γλωσσικό μάθημα, το οποίο μέχρι τώρα περιοριζόταν στην κατανόηση και επεξεργασία -μόνο του περιεχομένου και όχι της κειμενικής δομής και οργάνωσης- ενός πολύ περιορισμένου φάσματος κειμενικών ειδών (σχεδόν αποκλειστικά αφηγηματικών) καθώς και στην παραγωγή λόγου, όπου δινόταν μόνο το θέμα χωρίς σύνδεση με επικοινωνιακό πλαίσιο και κειμενικό είδος.

Ανατρέχοντας ενδεικτικά στο βιβλίο για το μαθητή της Στ' τάξης, μπορεί να υποστηριχτεί ότι τα κείμενα που έχουν επιλεγεί χαρακτηρίζονται από γλωσσική ποικιλία (όχι μόνο λογοτεχνικά αλλά και κείμενα από τον ευρύτερο κοινωνικό χώρο -άρθρα από τον τύπο, διαφημίσεις, κτλ.- και διάφορα χρηστικά κείμενα) και εξασφαλίζουν την ενασχόληση των μαθητών με τους βασικούς κειμενικούς τύπους. Με τις προτεινόμενες δραστηριότητες

επιχειρείται συστηματική αξιοποίηση των πληροφοριών, οι οποίες αφενός ερμηνεύουν τη μορφή και το περιεχόμενο των κειμένων που δίνονται προς επεξεργασία και αφετέρου προσδιορίζουν και διαμορφώνουν τη μορφή και το περιεχόμενο των κειμένων που καλείται να παραγάγει ο μαθητής. Κάθε είδος κειμένου διδάσκεται ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του. Στα κειμενικά χαρακτηριστικά εντάσσονται η τυπική οργάνωση κάθε κειμενικού είδους (υπερδομή), καθώς και τα γλωσσικά μέσα που χρησιμοποιούνται για τη σύνθεσή του (π.χ. χειρισμός των κατάλληλων γραμματικών και συντακτικών φαινομένων και του κατάλληλου λεξιλογίου). Παρακάτω δίνεται ένα παράδειγμα επεξεργασίας με στόχο τη συνειδητοποίηση της κειμενικής δομής μιας αφήγησης (Γλώσσα Στ', α' τεύχος, σ. 14):

Θέλετε να διηγηθείτε με λίγα λόγια σε ένα φίλο σας την ιστορία που διαβάσατε. Χρειάζεται δηλαδή να του πείτε:

- ◆ Ποιος είναι ο βασικός ήρωας και ποια άλλα πρόσωπα παίρνουν μέρος;
- ◆ Πού και πότε συμβαίνει η ιστορία;
- ◆ Πώς ξεκινάει η περιπέτεια;
- ◆ Τι γίνεται μετά;
- ◆ Ποιο είναι το αποτέλεσμα;
- ◆ Τι σκέφτονται ή αισθάνονται τα πρόσωπα για ό,τι συνέβη;

Απαντήστε με μια φράση κάθε ερώτηση και συνδέστε τις φράσεις μεταξύ τους σε ένα κείμενο (χρησιμοποιώντας συνδέσμους και άλλες λέξεις), για να διηγηθείτε περιληπτικά την ιστορία.

Η γραμματική

Στο Α.Π. και στα νέα βιβλία εισάγεται μια διευρυμένη αντίληψη της γραμματικής. Προβλέπεται διδασκαλία της γραμματικής για το επίπεδο της λέξης, της πρότασης και του κειμένου (σ. 3774). Το επίπεδο της λέξης αντιστοιχεί με το αντικείμενο της μορφοφωнологίας και το προτασιακό επίπεδο με την περιοχή της σύνταξης. Στο τρίτο επίπεδο¹, θεωρείται ότι (Knapp & Watkins, 1994) για να γίνει αποτελεσματικότερη η διδασκαλία των μορφοσυντακτικών δομών, οφείλει να συνδέεται με τη λειτουργία τους στο επίπεδο του κειμένου. Έτσι τα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα εξετάζονται στο συγκεκριμένο περιβάλλον των κειμενικών ειδών στα οποία λειτουργούν (λειτουργική-κειμενική προσέγγιση) και οι στόχοι δεν αφορούν απλώς γνώσεις αλλά ικανότητα τέλεσης λεκτικών πράξεων (αιτιολογώ, προτείνω, καθοδηγώ, πληροφορώ, διηγούμαι κτλ.), νοούμενων σε επίπεδο κειμένου. Γενικότερα, η καλλιέργεια της χρήσης της γλώσσας συνδέεται οργανικά με τη διδασκαλία του συστήματος, εφόσον διδακτέα ύλη του τελευταίου αποτελούν τα λεξικογραμματικά στοιχεία που προσδιάζουν σε κάθε ειδική χρήση της γλώσσας. Όσον αφορά π.χ. στα αφηγηματικά κείμενα, τα οποία δομούνται γύρω από ένα χρονικό άξονα, κάποια από τα κύρια φαινόμενα που εξετάζονται είναι η χρήση χρονικών συνδέσμων, επιρρημάτων ή φράσεων, προκειμένου να δηλωθεί η χρονική αλληλουχία των γεγονότων, οι χρονικές προτάσεις και οι παρελθοντικοί χρόνοι των ρημάτων και οπωσδήποτε τα πρόσωπα της αφήγησης. Παρακάτω δίνονται παραδείγματα για το πώς επιχειρείται η προσέγγιση της λειτουργίας των προσώπων και των χρόνων του ρήματος σε συγκεκριμένες αφηγήσεις:

(Γλώσσα Στ' δημοτικού, α' τεύχος, σ. 15):

Ο συγγραφέας διηγείται μια ιστορία που έγινε στο παρελθόν. Φανταστείτε ότι διηγείται το παρακάτω μέρος της ιστορίας σαν να συμβαίνει τώρα. Ξαναγράψτε το αλλάζοντας τους χρόνους. Σε ποιο χρόνο θα βάλετε τα ρήματα για να δείξετε ότι τα γεγονότα συμβαίνουν τη

¹ Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα για το γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό καθορίζεται σαφώς ότι, όσον αφορά τη γραμματική, «το κύριο βάρος πέφτει στο τρίτο επίπεδο γραμματικής, δηλαδή στη γραμματική του κειμένου και της επικοινωνίας...» (σ. 3774).

στιγμή που μιλάει; Ποιος χρόνος είναι καλύτερος για να διηγηθούμε μια ιστορία με πιο ζωντανό τρόπο, σαν να συμβαίνει τώρα;

(Γλώσσα Στ' δημοτικού, β' τεύχος, σ. 56):

α. Θυμάστε ποιοι χρόνοι χρησιμοποιούνται στην αφήγηση; Χρησιμοποιούνται και στο κείμενο που διαβάσατε;

β. Σε ποιο πρόσωπο γίνεται η αφήγηση; Ποιος διηγείται την ιστορία; Είναι κάποιος ήρωας της ιστορίας;

γ. Διαβάστε την τρίτη παράγραφο «Ο Γιάννης συνέχισε ... συμβιώσουν». Φανταστείτε τώρα πως την ιστορία διηγείται ο ίδιος ο καφετζής. Σε ποιο πρόσωπο θα γραφτεί; Τι άλλο θα αλλάξει;

Η παραγωγή λόγου

Η τομή στην προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος έχει ως πιο θεαματική συνέπεια την αλλαγή στάσης στον τρόπο διδασκαλίας της παραγωγής λόγου (σσ. 3773-4). Για τη διδασκαλία της παραγωγής λόγου παρέχονται πλαίσια και μέσα, εμπλέκονται οι μαθητές, μετέχει ο δάσκαλος και ακολουθείται συγκεκριμένη διαδικασία. Ο μόνιμος και συνειδητός στόχος του δασκάλου είναι να φροντίζει ώστε ο μαθητής να εκτίθεται συχνά σε παραγωγή λόγου, να εμπλέκεται στα διαδραματιζόμενα και να οδηγηθεί σε ένα επίπεδο, που να παράγει, όσο επιτρέπει η ηλικία του, λόγο "σκόπιμα" διατυπωμένο και αποτελεσματικό.

Εισάγεται η αντίληψη (Flower & Hayes, 1994· Hayes, 2000) της σύνθεσης κειμένων ως διαδικασίας τριών σταδίων (προ-συγγραφικού-συγγραφικού-μετασυγγραφικού). Κατά την προσυγγραφική φάση υλοποιείται η παραγωγή και οργάνωση των ιδεών, κατά το συγγραφικό στάδιο γράφεται η πρώτη εκδοχή του κειμένου, ενώ κατά τη μετασυγγραφική φάση γίνονται όλες οι βελτιωτικές παρεμβάσεις που καθιστούν το κείμενο κατάλληλο και αποτελεσματικό για την περίπτωση επικοινωνίας για την οποία προορίζεται. Για τα παραπάνω δίνονται κάποια παραδείγματα με αφορμή μια διδασκαλία αφηγηματικού κειμένου. Καταρχήν δίνεται ένα παράδειγμα αναφοράς στοιχείων που ο μαθητής θα πρέπει να προβλέπει κατά το σχεδιασμό να εμπεριέχονται στο γραπτό του, σε εκφώνηση άσκησης παραγωγής γραπτού λόγου (Γλώσσα Στ' δημοτικού, β' τεύχος, σ. 57):

Σας αρέσουν τα ηλεκτρονικά παιχνίδια; Θα θέλατε να φτιάξετε μια ιστορία με θέμα τις περιπέτειες που παίζονται στο αγαπημένο σας ηλεκτρονικό παιχνίδι, για να το μάθουν και οι συμμαθητές σας; Δεν έχετε παρά να ακολουθήσετε το σχεδιάγραμμα:

1. Παρουσιάστε τους ήρωες, τον τόπο και το χρόνο.
2. Ποια είναι η αποστολή τους.
3. Ποια εμπόδια ή κινδύνους συναντούν.
4. Τι εφόδια διαθέτουν.
5. Με ποιο τρόπο πρέπει να υπερπηδήσουν τα εμπόδια.
6. Με ποιο τρόπο θα φαίνονται τα συναισθήματα των προσώπων που παίρνουν μέρος.
7. Πώς θα τερματίζεται το παιχνίδι.

Μπορείτε να κάνετε και ένα διαγωνισμό. Διαβάστε τις ιστορίες που γράψατε και διαλέξτε την καλύτερη περιπέτεια. Καλή τύχη!

Στη συνέχεια παρατίθενται οι πίνακες αυτοαξιολόγησης που δίνονται και τους οποίους χρησιμοποιεί ο μαθητής μετά την παραγωγή της πρώτης εκδοχής του κειμένου του (ως ελάχιστος χρόνος στο *Βιβλίο δασκάλου Στ'* [σελ. 26] ορίζονται τα 20 λεπτά), με σκοπό τη βελτίωσή του και την παραγωγή της τελικής του μορφής (συνολικός διαθέσιμος χρόνος για παραγωγή και επεξεργασία: 2 ώρες). Για την πρώτη ερώτηση του πίνακα που ακολουθεί, γίνεται χρήση της εκφώνησης της άσκησης παραγωγής γραπτού λόγου, καθώς και του επόμενου επαναληπτικού πίνακα που διαγράφει τα βασικά κειμενικά χαρακτηριστικά της

αφήγησης, δηλαδή τα βασικά στοιχεία δομής και τα κατάλληλα γλωσσικά μέσα (λειτουργική-κειμενική γραμματική) για την παραγωγή του συγκεκριμένου είδους κειμένου.

Διορθώνω το γραπτό μου

Κάθε φορά που γράφω ένα κείμενο το ξαναδιαβάζω. Προσέχω όλα τα παρακάτω και διορθώνω όσα χρειάζονται. (Μπορεί να χρειαστεί να ξαναγράψω κάποια μέρη του κειμένου μου.)

1. Ποιος ήταν ο σκοπός μου; Τον πέτυχα; (Συμβουλευτείτε τα σημεία που προτείνονται για ανάπτυξη στην εκφώνηση της εργασίας παραγωγής γραπτού λόγου κάθε φορά και τους επαναληπτικούς πίνακες στο τέλος της κάθε ενότητας.)
2. Οργάνωσα το γραπτό μου σε παραγράφους;
3. Πώς είναι η ορθογραφία; Χρησιμοποίησα το λεξικό μου;
4. Χρησιμοποίησα σωστά τις τελείες και τα κόμματα;
5. Χρησιμοποίησα πολλές διαφορετικές λέξεις ή έχω επαναλάβει συχνά τις ίδιες λέξεις;
6. Τι μου άρεσε περισσότερο απ' όσα έγραψα;
7. Τι θα μπορούσα να έχω γράψει καλύτερα; Πώς μπορώ να το γράψω τώρα;
8. Τι θα μπορούσα να γράψω ακόμα; Τι θα μπορούσα να αφαιρέσω;
9. Θα καταλάβουν το κείμενο οι συμμαθητές μου;
10. Ποια σημεία θα τους αρέσουν περισσότερο και ποια λιγότερο;
11. Πώς είναι η εμφάνιση του γραπτού μου; Είναι καθαρό και καλογραμμένο; Μπορεί να το διαβάσει κανείς εύκολα;

(Γλώσσα Στ' δημοτικού, α' τεύχος σ. 30, β' τ. σ. 30, γ' τ. σ. 24)

Επαναληπτικοί πίνακες της ενότητας για να διορθώσω το γραπτό μου

(κοίταξε πρώτα στη σελίδα 30 τον πίνακα: *Διορθώνω το γραπτό μου*)

Σημειώνω στη δεξιά στήλη του πίνακα ένα + για όσα νομίζω ότι έχω γράψει και ένα -- για όσα δεν έχω γράψει. Στη συνέχεια συμπληρώνω όλα όσα λείπουν για να είναι το γραπτό μου πλήρες.

Πώς αφηγούμαστε μια ιστορία

Γράφουμε:

- ◆ Πού και πότε συμβαίνουν τα γεγονότα της ιστορίας
- ◆ Ποιο είναι το κεντρικό πρόσωπο της ιστορίας
- ◆ Ποια άλλα πρόσωπα συμμετέχουν
- ◆ Με ποιο γεγονός ξεκινάει η ιστορία
- ◆ Με ποια γεγονότα ή πράξεις συνεχίζεται
- ◆ Πώς τελειώνει η ιστορία
- ◆ Τι σκέφτονται και τι αισθάνονται τα πρόσωπα (κυρίως το κεντρικό πρόσωπο) για ό,τι συνέβη

Χρησιμοποιούμε:

- ◆ Χρόνους του παρελθόντος (κυρίως παρατατικό, αόριστο αλλά και ιστορικό ενεστώτα για ζωντάνια και αμεσότητα)
- ◆ Χρονικές (και αιτιολογικές) προτάσεις
- ◆ Χρονικούς συνδέσμους επιρρήματα ή φράσεις
- ◆ Ρήματα δράσης
- ◆ Ουσιαστικά και επίθετα στις περιγραφές

(Γλώσσα Στ' δημοτικού, α' τεύχος, σ. 21)

Η αξιολόγηση

Για την αξιολόγηση δίνονται αρκετά λεπτομερείς οδηγίες (3773, 3776-7· Βιβλίο Δασκάλου Στ', σελ. 13-16) και εκτός από προτάσεις σχετικές με τα τρία πρώτα είδη αξιολόγησης που

ορίζει το Α.Π. (διαγνωστική, διαμορφωτική και τελική), τονίζεται ότι η αξιολόγηση δεν αποτελεί ευθύνη μόνο του δασκάλου αλλά προκύπτει από τη συνεργασία δασκάλου και μαθητών ή συμμαθητών μεταξύ τους και εμπλέκει κάθε μαθητή ατομικά. Γι' αυτό και γίνεται ιδιαίτερος λόγος για την αυτοαξιολόγηση-αυτοβελτίωση, την ετεροαξιολόγηση και τη συλλογική αξιολόγηση. Οι μορφές αυτές αξιολόγησης προβάλλονται ως πολύ σημαντικότερες από την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή και έχουν ως τελικό στόχο την αξιολόγηση του λόγου, αυτού που δίνεται προς επεξεργασία μέσω των κειμένων και του παραγόμενου λόγου μέσα στην τάξη, με σκοπό τη βελτίωσή του.

Όλες οι τεχνικές αξιολόγησης που προαναφέρθηκαν θεωρείται ότι αναπτύσσουν στους μαθητές μεταγνωστικές δεξιότητες και κυρίως κριτικές ικανότητες αναγνώστη (Milian-Gubern, 1996· Goatly, 2000), ωθώντας τους να διαμορφώσουν μια κριτική στάση απέναντι στην κάθε κειμενική δομή (*κριτική γλωσσική επίγνωση: critical language awareness*). Πρόκειται για βασικό παιδαγωγικό στόχο, εφόσον συμβάλλει στην αγωγή του μαθητή και αυριανού πολίτη ως δέκτη και πομπού μηνυμάτων, διαμορφώνοντας κριτήρια αξιολόγησης του μηνύματος και αναπτύσσοντας την ικανότητα του να επιλέγει. Για την πραγμάτωση των παραπάνω, τονίζεται ότι απαιτείται κατά τη διδασκαλία η ανάπτυξη καθορισμένων και σαφώς προσδιορισμένων κριτηρίων ποιότητας λόγου, διαδικασία κατά την οποία είναι απαραίτητη η ενεργός εμπλοκή του μαθητή. Τα λάθη οφείλουν να αξιοποιούνται δημιουργικά δίνοντας ευκαιρίες για γόνιμες συζητήσεις και ασκήσεις σύγκρισης με τα κριτήρια αναφοράς και αντιμετωπίζονται ως ενδείξεις ενός προσωρινού επιπέδου ικανότητας του μαθητή, χρήσιμα για την ανατροφοδότηση της διδακτικής διαδικασίας.

Ως τελικό κριτήριο οποιασδήποτε μορφής αξιολόγησης προβάλλεται η αποτελεσματικότητα κάθε είδους λόγου σχετικά με το σκοπό τον οποίο επιδιώκει ο μαθητής, καθώς και η αποδεκτότητά του ως συνόλου. Η τελευταία αναλύεται σε επιμέρους κριτήρια αξιολόγησης, όπως η καταλληλότητα του περιεχομένου, της διατύπωσης, του λεξιλογίου και του ύφους, η ορθότητα της σύνταξης και της μορφολογίας, η ορθογραφία και η γενική εικόνα του κειμένου (βλ. τους πίνακες αυτοαξιολόγησης που παρατέθηκαν παραπάνω).

Μέθοδοι ενεργητικής και βιωματικής απόκτησης της γνώσης - Καλλιέργεια βασικών δεξιοτήτων και στάσεων

Ένα άλλο χαρακτηριστικό που αξίζει να επισημανθεί είναι το ότι καθίσταται βασική, όπως φαίνεται, η υιοθέτηση τεχνικών που αφορούν τη διασύνδεση σχολικών και εξωσχολικών πλαισίων χρήσης της γλώσσας και γενικότερα την αλληλεπίδραση της γλώσσας του σχολείου και του ευρύτερου κοινωνικού χώρου, κατά την ανάπτυξη διαθεματικών δραστηριοτήτων και σχεδίων εργασίας (σσ. 3745-8, 3771-2). Θεωρείται ότι μέσω των παραπάνω ο μαθητής μπορεί να συγκροτήσει ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων, μια ολιστική αντίληψη της γνώσης, που του επιτρέπει να διαμορφώνει προσωπική άποψη για θέματα των επιστημών τα οποία σχετίζονται μεταξύ τους, καθώς και για ζητήματα της καθημερινής ζωής (Alahiotis & Karatzia, 2006). Η διαθεματική προσέγγιση υποστηρίζεται από μεθόδους ενεργητικής και βιωματικής απόκτησης της γνώσης, οι οποίες εφαρμόζονται κατά τη διδασκαλία κάθε γνωστικού αντικειμένου και εξειδικεύονται στις διαθεματικές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στο πλαίσιο της διδασκαλίας κάθε θεματικής ενότητας, π.χ.:

Το κείμενο που διαβάσαμε παρουσιάζει την εξέλιξη των τηλεφωνικών καλωδίων. Χωριστείτε σε ομάδες και συγκεντρώστε ανάλογες πληροφορίες και εικόνες για διαφορετικές συσκευές, (ραδιόφωνο, τηλεόραση, ψυγείο) που έχουν εξελιχθεί με την ανάπτυξη της τεχνολογίας. Κάθε ομάδα θα παρουσιάσει τη δική της εργασία στην τάξη και θα μιλήσει γι' αυτή.

Μην ξεχάσετε: να δείξετε την εξέλιξη κάθε συσκευής, να κολλήσετε σε χαρτόνια τις εικόνες που έχετε συγκεντρώσει, να συμπληρώσετε από κάτω τις πληροφορίες που βρήκατε και να ζωγραφίσετε τις συσκευές αυτές, όπως φαντάζεστε ότι θα είναι στο μέλλον.

(Γλώσσα Στ', β' τεύχος, σ. 46)

Προωθείται η μαθητοκεντρική προσέγγιση και ομαδοσυνεργατικές μορφές μάθησης, όπου οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν πρωτοβουλίες, να ενεργοποιηθούν και να συμμετέχουν με υπευθυνότητα στη μαθησιακή διαδικασία. Αυτές οι πρακτικές άλλωστε κρίνονται και γενικότερα απαραίτητες κατά τη διδασκαλία για τη μέγιστη αποτελεσματικότητα των νέων βιβλίων. Η σχολική τάξη θεωρείται ότι δε συνιστά ένα άθροισμα ατόμων αλλά μια κοινότητα, που τα μέλη της διαμορφώνουν συγκεκριμένους τρόπους χρήσης της γλώσσας και αναπτύσσουν στρατηγικές συμμετοχής μέσω αλληλεπίδρασης.

Θεωρείται ότι η προώθηση της διαθεματικότητας έχει στόχο την καλλιέργεια βασικών αξιών και στάσεων και την απόκτηση δεξιοτήτων που απαιτούν οι σύγχρονες κοινωνίες της γνώσης στη σημερινή Ευρώπη (European Commission, 1996). Τέτοιες θεωρούνται στο Α.Π. ότι είναι:

⇒ δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας, οι οποίες αποτελούν δείγματα δεξιοτήτων που αναφέρονται σε όλα τα προγράμματα των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (OECD, 1998, 2004), αλλά και άλλων προηγμένων χωρών, όπως είναι η Αυστραλία (Kalantzis & Cope, 2001). Στα προγράμματα αυτά μάλιστα επικρατεί ο όρος *γραμματισμός* για να δηλωθεί η ικανότητα ενός ατόμου να εκδηλώνει έμπρακτα κάθε δεξιότητα με συνεπή τρόπο και στην ανάλογη περίπτωση.

⇒ δεξιότητες επίλυσης προβλήματος. Ως επίλυση προβλήματος αντιμετωπίζεται, π.χ., η κατανόηση και η παραγωγή γραπτού λόγου, εφόσον προβλέπεται συστηματική άσκηση μέσα από συγκεκριμένες διαδικασίες.

⇒ δεξιότητες διαχείρισης της πληροφορίας και αυτοβελτίωσης. Η διαχείριση της πληροφορίας νοείται εδώ ως σύνθετη δεξιότητα (εντοπισμός, κατανόηση, επιλογή, ανάλυση, σύμπτυξη, επεξεργασία, ερμηνεία, προέκταση, ταξινόμηση, και, γενικά, αξιοποίηση της πληροφορίας), η οποία συμβάλλει στη διαμόρφωση κριτηρίων αξιολόγησης και αναπτύσσει την κριτική ικανότητα του μαθητή.

Επίλογος

Τα προηγούμενα χρόνια, έρευνες κατέδειξαν (βλ. *Εισαγωγή*) ότι τα προβλήματα που τα παιδιά αντιμετώπιζαν κατά το μάθημα της Γλώσσας δεν προέρχονταν μόνο από την έλλειψη γνώσης των γλωσσικών κανόνων, αλλά και από το ότι οι μαθητές αγνοούσαν τις βασικές παραμέτρους που προσδιορίζουν την παραγωγή κάθε συγκεκριμένου είδους κειμένου. Η διδασκαλία μέχρι πρόσφατα δεν οδηγούσε τους μαθητές στην οικοδόμηση ενός πλαισίου κριτηρίων βάσει των οποίων θα μπορούσαν να οδηγηθούν στη συνειδητοποίηση κανόνων κειμενικής επικοινωνίας. Η κοινωνική λειτουργία της γλώσσας διέφευγε από τις επιδιώξεις της διδακτικής διαδικασίας γιατί απουσίαζαν οι διδακτικές διαδικασίες που θα ασκούσαν το μαθητή στη λήψη του λόγου μέσα σε συγκεκριμένες συνθήκες, δηλαδή στην παραγωγή γλωσσικά και κοινωνικά αποδεκτών ειδών και μορφών λόγου.

Οι μελέτες που αφορούν τη διδασκαλία της γλώσσας διεθνώς υποδεικνύουν ότι μόνο μέσα από τη συγκριτική μελέτη αυθεντικών κειμένων που κυκλοφορούν στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο, ως βάσης για την παραγωγή και επεξεργασία γραπτού λόγου, τα οποία χαρακτηρίζονται από γλωσσική ποικιλία και διαφοροποιούνται ως προς το βαθμό της αποτελεσματικότητάς τους, μπορεί να γίνει κατανοητή η κειμενική επικοινωνία. Επίσης η πρόβλεψη επικοινωνιακών και αλληλεπιδραστικών δραστηριοτήτων και η διάθεση χρόνου για την επεξεργασία του γραπτού λόγου των μαθητών φαίνεται ότι συνιστούν παραμέτρους καθοριστικής σημασίας για τη διεύρυνση της κειμενικής γνώσης των παιδιών και συνακόλουθα της ικανότητας να κατανοούν και να χρησιμοποιούν το λόγο αποτελεσματικά,

σύμφωνα με ένα εξωγλωσσικό πλαίσιο αναφοράς για την παραγωγή και επεξεργασία ποικίλων ειδών κειμένου.

Παρότι είναι πολύ ελπιδοφόρο το γεγονός ότι το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα για την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και το καινούριο εκπαιδευτικό υλικό φαίνεται να διαπνέονται από τις παραπάνω αρχές, ωστόσο πρέπει να σημειωθεί ότι οι βασικοί στόχοι τους δεν μπορούν να επιτευχθούν εάν ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής συνεχίσουν να λειτουργούν βάσει μιας πρακτικής η οποία αγνοεί την πολυπλοκότητα της κειμενικής επικοινωνίας και επιμένει στην κατάτμηση του γλωσσικού φαινομένου, περιορίζοντας έτσι την επικοινωνία στο προτασιακό επίπεδο. Οι μαθητές δε θα πρέπει να οδηγούνται στην παραγωγή κειμένου μέσα από την άθροιση μικρών προτάσεων, με τη λογική ότι κάθε είδος κειμένου παράγεται βάσει ενός ομοιόμορφου συστήματος οδηγιών. Η παραπάνω τακτική οφείλεται σε έλλειψη πληροφόρησης του εκπαιδευτικού σχετικά με τις στρατηγικές καλλιέργειας της κειμενικής επικοινωνίας. Είναι λοιπόν πολύ σημαντικό να συνειδητοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί την ανάγκη για την υιοθέτηση ενός νέου, κειμενικά-επικοινωνιακά προσανατολισμένου, τρόπου διδασκαλίας. Επίσης να προσανατολίσουν τους στόχους τους στο να αποκτήσουν οι μαθητές όχι απλώς ένα νέο σύστημα λεξιλογικών, συντακτικών ή ακόμα και κειμενικών στρατηγικών, αλλά και να συγκροτήσουν μια διαφορετική σύλληψη του τρόπου με τον οποίο τα διάφορα γλωσσικά στοιχεία μπορούν να συνδυαστούν για τη δόμηση ενός αποτελεσματικού κειμένου. Οι διδακτικές πρακτικές οφείλουν να υλοποιούν την κοινά αποδεκτή στη σύγχρονη έρευνα θέση ότι ο γραμματισμός, ως μια διαδικασία που αφορά στην κατανόηση και παραγωγή κειμενικών δομών με κοινωνικοπολιτισμική απήχηση, επιτελείται μέσα από τη διαμόρφωση ποικίλων επικοινωνιακών δραστηριοτήτων, μέσω των οποίων οι μαθητές εξοικειώνονται με τις συμβάσεις που προσδιορίζουν την επικοινωνία στα διάφορα είδη κειμένων.

Βιβλιογραφία ελληνόγλωσση

- Γλώσσα. (2002). Αφιέρωμα στο Πρόγραμμα Σπουδών Γλώσσας του Δημοτικού. *Γλώσσα* 54
- Ιορδανίδου, Α. και Φτερνιάτη, Α. (2000). *Επικοινωνιακές διδακτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κουτσοσίμου-Τσίνογλου, Β. (1985). *Η επικοινωνία και τα νέα προγράμματα γλωσσικής διδασκαλίας στο δημοτικό*. Διπλωματική εργασία στη Διδακτική των Ζωντανών Γλωσσών. Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης..
- Κωστούλη, Τ. (1997). Κοινωνικό περιβάλλον, κειμενικές δεξιότητες και σχολική επίδοση. *Γλώσσα*, 41, 43-57.
- Φτερνιάτη, Α. (2000). Η επικοινωνιακή δεξιότητα στο γραπτό λόγο μαθητών του δημοτικού σχολείου στο μάθημα της γλώσσας. Στο Γεωργίου, Σ., Κυριακίδης, Α. και Χρίστου, Κ. (Επιμ.). *Σύγχρονη έρευνα στις επιστήμες της αγωγής*. (σσ. 329-335). Κύπρος: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Φτερνιάτη, Α. (2001). Αποτελέσματα Προγράμματος «Διδασκαλία της Επικοινωνιακής Χρήσης της Γλώσσας». Στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Επιθεώρηση επιστημονικών και εκπαιδευτικών θεμάτων* 4, 136-144.
- Χαραλαμπίδης, Α. και Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Κώδικας.
- Χαραλαμπίδης, Α. και Κωστούλη, Τρ. (2000). *Διδασκαλία λειτουργικής χρήσης της γλώσσας. Γλωσσικές δραστηριότητες για το Δημοτικό Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Παπαρίζος, Χ. (1993). *Η μητρική γλώσσα στο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. (2000). Η γραπτή έκφραση στο δημοτικό σχολείο: πρώτες εκτιμήσεις. Στο: *Γραμματισμός στα Βαλκάνια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Papoulia-Tzelepi, P. & Spinthourakis, J. (2000). Greek teacher's personal theory on writing at the elementary level. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 5(1), 55-75.

- ΥΠΕΠΘ. ΠΙ. ΦΕΚ, τεύχος Β', αρ. φύλλου 303/13-03-03, τόμος Α'. Πρόγραμμα Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο.
- ΥΠΕΠΘ. ΠΙ. (2006). *Γλώσσα Στ' Δημοτικού. Λέξεις ... Φράσεις...Κείμενα*. 3 τεύχη Αθήνα: ΟΕΒΔ.
- ΥΠΕΠΘ. ΠΙ. (2006). *Γλώσσα Στ' Δημοτικού. Λέξεις ... Φράσεις...Κείμενα. Βιβλίο δασκάλου*. Αθήνα: ΟΕΒΔ.

Βιβλιογραφία ξενόγλωσση

- Alahiotis, S. & Karatzia-Stavlioti, E. (2006) Effective curriculum policy and cross-curricularity: Analysis of the new curriculum design of the Hellenic Pedagogical Institute. *Pedagogy Culture & Society* 2, 119-147.
- Clark, R. & Ivanic, R. (1997). *The Politics of Writing*. London: Longman.
- Collins, J. & R.K. Blot (2003). *Literacy and Literacies: Texts, power, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (1993). *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. London: The Falmer Press.
- European Commission. (1996). *Teaching and learning towards the learning society (White Paper)*. Luxembourg: European Commission Office of Publications.
- Flower, L. & Hayes, J. (1994). A cognitive process theory of writing. In Rudell, R.; Rudell, M.; Singer, H. (Eds). *Theoretical Models and Processes of Reading* (p.p. 928-950). Newark, D.E. International Reading Association.
- Fterniati, A. & Spinthourakis, J..A. (2004) «The L1 communicative-textual competence of Greek upper elementary school students». *L1. Educational Studies in Language and Literature* 4, 221-240. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Fterniati, A. & Spinthourakis, J..A. (2006) «National curriculum reform and new elementary school language arts textbooks in Greece». *The International Journal of Learning*, 13, 37-44.
- Goatly, A. (2000). *Critical Reading and Writing: An Introductory Coursebook*. London & New York: Routledge.
- Hayes, J. (2000). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In Indrisano, R. and Squire, J. (Eds). *Perspectives on writing*. Newark, D.E.: International Reading Association.
- Ivanic, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*, 18^{ος} τόμ., τεύχ. 3:220-245.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (eds.) (2001) *Transformations in Language and Learning*. Australia: Common Ground.
- Knapp, P. & M. Watkins (1994). *Context - Text - Grammar: Teaching the Genres and Grammar of School Writing in Infants and Primary Classrooms*. Australia: Text Productions.
- Kostouli, T. (ed.) (2005). *Writing in Context(s). Textual Practices and Learning Processes in Sociocultural Settings*. New York: Springer-Studies in writing, v. 15
- McCarthy, M. & Carter, R. (1994). *Language as Discourse: Perspectives for Language Teaching*. London: Longman.
- Milian-Gubern, M. (1996). «Contexted Factors Enhancing Cognitive and Metacognitive Activity During the Process of Collaborative Writing». Στο: G. Rijlaarsdam et al (eds). *Effective Teaching and Learning of Writing*. Amsterdam University Press.
- OECD. (1998). *Making the curriculum work*. Paris: OECD Publications.
- OECD. (2004). *Problem-solving for tomorrow's world. First measures of cross curricular competencies from PISA 2003*. Paris: OECD Publications.