

**Γ. ΤΟ ΙΣΧΥΟΝ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΚΑΙ ΤΟ
ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ
ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ.
ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ, ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΠΟΥ
ΥΙΟΘΕΤΟΥΝΤΑΙ.**

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί γίνεται μια προσπάθεια ανάδειξης των στοιχείων και της φυσιογνωμίας του ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος και του ισχύοντος εκπαιδευτικού υλικού για τη Γλώσσα του δημοτικού. Επίσης με αφορμή τη διδασκαλία αφηγηματικών και περιγραφικών κειμένων από τα διδακτικά εγχειρίδια της Γλώσσας της Ε΄ και 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.

α. Εισαγωγή

Το ισχύον 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 εισάγεται στα σχολεία σταδιακά το διδακτικό υλικό, για το οποίο 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 (curricula)* χρησιμοποιείται προκειμένου να αποδώσει ένα σύγχρονο 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).

β. Σκοπός και στόχοι της γλωσσικής διδασκαλίας. Τρόποι υλοποίησης που προτείνονται

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 βέβαια 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 αντικειμένου, 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).

Οι επιλογές των βιβλίων του γλωσσικού μαθήματος για την Ε΄ και ΣΤ΄ δημοτικού φαίνεται να ευθυγραμμίζονται με τις μεθοδολογικές κατευθύνσεις του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών της Γλώσσας για το δημοτικό (Α.Π.),

το οποίο, όπως αναφέρθηκε, υιοθετεί τις σημαντικότερες βασικές αρχές της σύγχρονης διδακτικής.

Σύμφωνα με την περιγραφή της διδακτικής προσέγγισης στα βιβλία του δασκάλου (ΟΕΔΒ, 2006, *Βιβλίο Δασκάλου Ε΄*, *Βιβλίο Δασκάλου ΣΤ΄*), οι βασικοί στόχοι που διαφαίνονται είναι η συνειδητοποίηση από τους μαθητές της διαφορετικής για κάθε είδος κειμενικής δομής, καθώς επίσης και η επιλογή και η χρήση των κατάλληλων γλωσσικών μέσων για την παραγωγή των συγκεκριμένων κειμένων σε διαφορετικό επικοινωνιακό πλαίσιο κάθε φορά. Η πραγμάτωση των παραπάνω επιχειρείται μέσω της πρόσληψης (κατανόηση, επεξεργασία) και της παραγωγής διαφόρων ειδών λόγου και ειδών κειμένου μέσα σε συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας. Ως τελικός στόχος αναδεικνύεται η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να επικοινωνούν αποτελεσματικά (προφορικά και γραπτά) κατανοώντας και παράγοντας ποικιλία ειδών λόγου και ειδών κειμένου και μέσα στο πλαίσιο αυτό να γίνει δυνατή η συνειδητοποίηση του γλωσσικού συστήματος.

Τα κείμενα που δίνονται οφείλουν να είναι αυθεντικά, η όλη διαδικασία παραγωγής λόγου να εντάσσεται μέσα σε επικοινωνιακό πλαίσιο (ποιος μιλάει ή γράφει, σε ποιον, για ποιο σκοπό, με τι θέμα, πού και πότε) και να ολοκληρώνεται μέσω της αξιολόγησης του παραγόμενου λόγου από τους ίδιους τους μαθητές. Για την πραγμάτωση του τελευταίου, τονίζεται ότι απαιτείται κατά τη διδασκαλία η ανάπτυξη καθορισμένων και σαφώς προσδιορισμένων κριτηρίων ποιότητας λόγου, τι δηλαδή θεωρείται σε κάθε περίπτωση επιτυχημένη και αποτελεσματική γλωσσική παραγωγή. Στη διαδικασία αυτή είναι απαραίτητη η ενεργός εμπλοκή του μαθητή και η αντιμετώπιση των λαθών του όχι με τον τρόπο που συνηθιζόταν μέχρι σήμερα στη διδακτική πρακτική αλλά ως ίχνος της μαθησιακής του πορείας. Ενθαρρύνεται η ανάληψη πρωτοβουλιών από τον ίδιο το μαθητή σχετικά με τη διαχείριση της μαθησιακής διαδικασίας και μόνιμος στόχος του δασκάλου πρέπει να είναι να καταστήσει το μαθητή υπεύθυνο για το λόγο που παράγει, ώστε να τον αξιολογεί και να τον διορθώνει μόνος του, κάνοντας τον όσο μπορεί αποτελεσματικότερο για το σκοπό για τον οποίο τον παρήγαγε.

Τονίζεται επίσης ότι ο δάσκαλος εκτός από την ευθύνη της διαχείρισης του χρόνου, η οποία οφείλει να είναι ιδιαίτερα ελαστική, έχει και τη δυνατότητα να αντιμετωπίσει το διδακτικό υλικό ως ένα δείγμα εργασίας που μπορεί να

χειριστεί ανάλογα με το επίπεδο και τις δυνατότητες της τάξης. Μπορεί, π.χ., να αντικαταστήσει κάποια από τα κείμενα με άλλα καταλληλότερα για το συγκεκριμένο μαθητικό κοινό ή πιο επίκαιρα, να αφαιρέσει, να προσθέσει ή να τροποποιήσει δραστηριότητες, με τον όρο να τηρηθεί η βασική ιδέα.

γ. Η οργάνωση του μαθήματος στα βιβλία

Στην αρχή κάθε ενότητας των βιβλίων ή κάθε βασικού κειμένου προς επεξεργασία δίνονται προοργανωτές μέσω των οποίων δάσκαλος και μαθητής αποκτούν σαφή αντίληψη των αντίστοιχων στόχων, π.χ.

Παράδειγμα 1: Γλώσσα Δ' δημοτικού, α' τεύχος, σ. 73

Σ' αυτή την ενότητα θα μάθουμε:

- *Να δίνουμε οδηγίες με διαφορετικούς τρόπους*
- *Με ποιες εγκλίσεις δίνουμε οδηγίες*

Γλώσσα Στ' δημοτικού, α' τεύχος, σ. 24

Με τι θα ασχοληθούμε:

- *Πώς περιγράφουμε ένα κτίσμα*
- *Ποιος είναι ο ρόλος του επιθέτου σε ένα περιγραφικό κείμενο*
- *Ποιες λέξεις ή φράσεις δηλώνουν τόπο*

Ακολουθούν τα βασικά προς επεξεργασία κείμενα τα οποία είναι όχι μόνο λογοτεχνικά αλλά και κείμενα από τον ευρύτερο κοινωνικό χώρο (άρθρα, διαφημίσεις, κτλ.), συμπεριλαμβανομένων και διαφόρων χρηστικών κειμένων (ενημερωτικά έντυπα, οδηγίες κτλ.), τα οποία έχει γίνει προσπάθεια να είναι όσο το δυνατόν πιο κοντά στην αυθεντική μορφή τους και μέσω των οποίων αντιπροσωπεύονται όλα τα κύρια κειμενικά είδη.

Στη συνέχεια δίνονται διαφόρων ειδών ασκήσεις και δραστηριότητες (ασκήσεις επεξεργασίας του εκάστοτε κειμένου -νοηματική επεξεργασία περιεχομένου και επεξεργασία δομής του συγκεκριμένου κειμενικού είδους στο οποίο ανήκει το προς επεξεργασία κείμενο-, ασκήσεις παραγωγής προφορικού λόγου, ασκήσεις παραγωγής γραπτού λόγου, ασκήσεις γραμματικής, διαθεματικές δραστηριότητες και ασκήσεις λεξιλογίου και ορθογραφίας (με παιγνιώδη μορφή). Τελικός στόχος των δραστηριοτήτων που προτείνονται είναι η ανάδειξη της ιδιαίτερης οργάνωσης κάθε κειμενικού

είδους (υπερδομή), η λειτουργία των γλωσσικών στοιχείων και ο τρόπος με τον οποίο αυτά δομούν τη συνοχή και το ύφος στο συγκεκριμένο κάθε φορά είδος κειμένου (π.χ. αφηγηματικό, περιγραφικό, επιχειρηματολογικό, καθοδηγητικό).

δ. 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 στα βιβλία για το μαθητή, 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 όχι μόνο η τυπική οργάνωση-δομή κάθε κειμενικού είδους (υπερδομή), αλλά και τα γλωσσικά μέσα που χρησιμοποιούνται για τη

σύνθεσή του (π.χ. χειρισμός των κατάλληλων γραμματικών και συντακτικών φαινομένων και του κατάλληλου λεξιλογίου).

Η επίτευξη της διδασκαλίας της κειμενικής δομής (υπερδομής) επιχειρείται στα βιβλία με συστηματική καθοδήγηση σε διάφορες μορφές: ερωτήσεις που διαγράφουν τα βασικά σημεία δομής ενός συγκεκριμένου είδους κειμένου (π.χ. αφηγηματικού, περιγραφικού, επιχειρηματολογικού), σαφή αναφορά στοιχείων που ο μαθητής θα πρέπει να προβλέπει κατά το σχεδιασμό να εμπεριέχονται στο γραπτό του κάθε φορά, κείμενα ημιτελή για συμπλήρωση κτλ. Στη συνέχεια δίνονται κάποια παραδείγματα (2-6) διδασκαλίας κειμενικής δομής για διάφορα κειμενικά είδη.

Παράδειγμα 2: Ερωτήσεις που διαγράφουν τα βασικά σημεία δομής μιας πρόσκλησης. Τάξη Α', Βιβλίο μαθητή, τεύχος 2^ο, σελ. 67

Κάθε πρόσκληση μας δίνει ορισμένες πληροφορίες.

Διαβάστε προσεκτικά τις προσκλήσεις.

- Ποιος μας προσκαλεί;
- Για ποιο λόγο μας προσκαλεί;
- Ποια μέρα και ώρα πρέπει να είμαστε εκεί που μας προσκαλούν;
- Ποιοι μας προσκαλούν;

Παράδειγμα 3: Σαφείς αναφορές των βασικών σημείων δομής ενός περιγραφικού κειμένου (περιγραφή χώρου). Τάξη Β', Βιβλίο μαθητή, τεύχος 2^ο, σελ. 49

Για να περιγράψεις ένα χώρο, μπορείς να πεις για το **σχήμα** του, το **μέγεθός** του, το **χρώμα** του και **τι υπάρχει μέσα σ'** αυτόν, ξεκινώντας από τη μία πλευρά του έως την **άλλη**. Μπορείς ακόμα να πεις **σε τι χρησιμεύει** ο χώρος αυτός.

Παράδειγμα 4: Σαφείς αναφορές των βασικών σημείων δομής ενός επιχειρηματολογικού κειμένου.
Τάξη Γ', Βιβλίο μαθητή, τεύχος 1^ο, σελ. 74

Συζήτησε με το διπλανό σου και γράψε τη γνώμη σου για τη ρύπανση του αέρα από τα καυσάερα.

Νομίζω ότι

Η γνώμη μου είναι ότι Λέω τη γνώμη μου.....

Γιατί, επειδή διότι Υποστηρίζω τη γνώμη μου με επιχειρήματα.....

Για το λόγο αυτό, άρα,

επομένως Καταλήγω σε ένα συμπέρασμα.....

Παράδειγμα 5: Άσκηση με στόχο τη συνειδητοποίηση της δομής ενός περιγραφικού κειμένου.
Τετράδιο εργασιών Γλώσσας Γ' δημοτικού, α' τεύχος, σ. 39

Συμπλήρωσε το δελτίο ταυτότητας του δελφινιού με βάση τις πληροφορίες των κειμένων του βιβλίου σου.

Δελτίο ταυτότητας

Κοινό όνομα:

Μήκος:

Χρώμα:

Χαρακτηριστικά σώματος:

Συνήθειες/συμπεριφορά:

Αγαπημένο φαγητό:

Κύριες απειλές:

Γλώσσα Στ' δημοτικού, α' τεύχος, σ. 25. Άσκηση με στόχο τη συνειδητοποίηση της κειμενικής δομής μιας περιγραφής κτίσματος:

1. Προσπαθήστε να απαντήσετε στις παρακάτω ερωτήσεις, βρίσκοντας μέσα στο κείμενο τις πληροφορίες που χρειάζεστε:

α. Τι περιγράφει ο συγγραφέας; **Ποιος** κατοικούσε στο σπίτι;

β. Πού βρίσκεται αυτό που περιγράφει; Σε ποιο χώρο ακριβώς βρίσκεται;

γ. Έχουμε πληροφορίες για το πώς ήταν το σπίτι **απ' έξω**;

δ. Πώς είναι το σπίτι **από μέσα**;

ε. Ποια στοιχεία δείχνουν πώς ήταν **η ζωή** μέσα σ' αυτό;

στ. Ποιες είναι **οι σκέψεις** και τα **σχόλια** του συγγραφέα;

Γλώσσα Στ' δημοτικού, β' τεύχος, σ. 86. Παράδειγμα διδασκαλίας με στόχο τη συνειδητοποίηση της βασικής δομής μιας περιγραφής προσώπου:

3. Στο κείμενο η συγγραφέας περιγράφει τη μητέρα της. Βάλτε τους τίτλους των παραγράφων στη σωστή σειρά.

- ... Εξωτερική περιγραφή
- ... Χειροτεχνήματα με υλικά της θάλασσας
- ... Η αγάπη για τα λουλούδια
- ... Οι ώρες μου με τη μητέρα
- ... Πρόλογος - γενικός χαρακτηρισμός

Βλέπουμε λοιπόν ότι στην περιγραφή ενός ανθρώπου ακολουθούμε συνήθως μια συγκεκριμένη πορεία. Να ποια είναι τα βασικά της μέρη:

⇒δίνουμε ένα **γενικό χαρακτηρισμό** του προσώπου και μιλάμε για τη σχέση μας μαζί του

⇒περιγράφουμε την **εξωτερική του εμφάνιση**

- πρώτα τη **γενική εντύπωση** που δίνει
- μετά τα **ιδιαίτερα χαρακτηριστικά** του

⇒περιγράφουμε το **χαρακτήρα** και τη **συμπεριφορά** του

- μιλώντας για τα **προτερήματα** και τα **ελαττώματά** του
- αναφέροντας **χαρακτηριστικά επεισόδια**

⇒κλείνουμε με μια **γενική κρίση** για το πρόσωπο που περιγράψαμε

⇒σε όλη τη διάρκεια της περιγραφής μπορούμε να αναφέρουμε τις **σκέψεις** και τα **συναισθήματά** μας.

Παράδειγμα 6: Ερωτήσεις που διαγράφουν τα βασικά σημεία δομής ενός αφηγηματικού κειμένου. Τάξη ΣΤ', βιβλίο μαθητή, τεύχος 1^ο, σελ. 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.

ε. Η γραμματική -Κειμενικά είδη και γραμματικές λειτουργίες

Στο Α.Π. και στα διδακτικά εγχειρίδια 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 μορφοφωνολογίας 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 προσιδιάζουν 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.

Όσον αφορά δε στα περιγραφικά κείμενα, όταν αυτά δομούνται γύρω από τον άξονα της συσχέτισης των περιγραφόμενων στοιχείων π.χ. στο χώρο, τα φαινόμενα που μπορούν να εξεταστούν είναι τα τοπικά επιρρήματα και γενικότερα οι τοπικοί προσδιορισμοί, τα επίθετα και οι επιθετικοί προσδιορισμοί που κάνουν πιο ζωντανές τις περιγραφόμενες εικόνες, η παρατακτική σύνταξη και ο άχρονος ενεστώτας που κυριαρχεί συνήθως στην περιγραφή.

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).

Στα επιχειρηματολογικά κείμενα κυρίαρχος είναι ο άξονας της λογικής συσχέτισης και της διαλεκτικής σύνθεσης των δεδομένων. Γι' αυτό το λόγο χρησιμοποιείται συχνά η υποτακτική σύνταξη, όπως αιτιολογικές προτάσεις και ο ενεστώτας, προκειμένου να δηλωθούν αλήθειες καθολικής και διαρκούς ισχύος, συχνά σε απρόσωπη σύνταξη, καθώς και ρήματα που δηλώνουν εξελικτικές διαδικασίες και φράσεις που αποδίδουν ισχύ σε μια γνώμη ή άποψη.

Στα κείμενα που δίνουν οδηγίες κάθε είδους χρησιμοποιούνται ρήματα περιγραφής, κατηγοριοποίησης και διαδικασίας σε οριστική ενεστώτα ή σε προστακτική και υποτακτική, τα οποία παρουσιάζουν την όλη διαδικασία με χρονική αλληλουχία.

Παρακάτω δίνονται παραδείγματα (7-11) για το πώς επιχειρείται στα εγχειρίδια η προσέγγιση γραμματικών λειτουργιών σε διάφορα κειμενικά είδη.

Παράδειγμα 7: Διδασκαλία των μορφοσυντακτικών φαινομένων που χρησιμοποιούνται για τη σύνθεση επιχειρηματολογικού κειμένου. Τάξη Δ', Τετράδιο εργασιών, τεύχος 2^ο, σελ. 59

Όταν συζητάτε και θέλετε να υποστηρίξετε την άποψή σας με επιχειρήματα:

- Βάζετε σε μια σειρά τις σκέψεις σας, δικαιολογώντας κάθε φορά τις απόψεις σας. Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε τους συνδέσμους «γιατί, αφού, επειδή».
- Για να συνδέσετε τις απόψεις σας χρησιμοποιείτε φράσεις και λέξεις όπως: **επιπλέον, εκτός από αυτά, άρα, διότι, δεν αποκλείεται να...**
- Ακούτε με προσοχή τα επιχειρήματα του συνομιλητή σας και προσπαθείτε να τον πείσετε για τη δική σας γνώμη. Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε τις φράσεις: **νομίζω ότι, καλά όσα λες αλλά, άμα ... τότε, κ.ά.**

Παράδειγμα 8: Διδασκαλία των μορφοσυντακτικών φαινομένων που χρησιμοποιούνται για τη σύνθεση περιγραφικού-καθοδηγητικού (οδηγίες) κειμένου. Τάξη Ε', Βιβλίο μαθητή, τεύχος 1^ο, σελ. 26

Όταν δίνουμε οδηγίες, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε α) **ενεστώτα οριστικής**, σαν να περιγράφουμε σε κάποιον τι να κάνει, και τότε πολύ ευγενικά του ζητάμε να το κάνει, και β) **ενεστώτα ή αόριστο προστακτικής ή ενεστώτα ή αόριστο υποτακτικής**, οπότε με άμεσο τρόπο του λέμε τι να κάνει.

Παράδειγμα 9: Διδασκαλία των μορφοσυντακτικών φαινομένων που χρησιμοποιούνται για τη σύνθεση επιχειρηματολογικού-περιγραφικού (διαφημιστικού) κειμένου. Τάξη ΣΤ', Βιβλίο μαθητή, τεύχος 1^ο, σελ. 57

Για να τραβήξει την προσοχή μας μια διαφήμιση, να μας επηρεάσει και να μας πείσει χρησιμοποιεί:

- Κυρίως την **προστακτική έγκλιση** (μερικές φορές και την **υποτακτική**).
- Πολλά σημεία στίξης και ιδιαίτερα το **θαυμαστικό**, το **ερωτηματικό** και τα **αποσιωπητικά**.
- Πολλά **επίθετα** και μάλιστα με τρόπο συχνά υπερβολικό. Έτσι, τα σάντουιτς της διαφήμισης 3, για παράδειγμα, δεν είναι μόνο *καλά* αλλά *μοναδικά, ξεχωριστά και όχι απλώς φρέσκα αλλά ολόφρεσκα*. Ακόμα, το γάλα Α δεν είναι απλώς θρεπτικό αλλά *θρεπτικότερο* (πιο θρεπτικό) από άλλα γάλατα (συγκριτικός βαθμός). Πολύ συχνά μάλιστα είναι το *θρεπτικότερο*, το πιο θρεπτικό απ' όλα, είναι *θρεπτικότερο* (υπερθετικός βαθμός).

Παράδειγμα 10: Λειτουργία του επιθέτου σε περιγραφικό κείμενο. Τάξη Β', Βιβλίο μαθητή, τεύχος 2^ο, σελ. 8

- Παρατήρησες ότι οι μπλε λέξεις στο κείμενο της Χαράς σε βοήθησαν να καταλάβεις πώς είναι η Χωγαρούπα; Τις λέξεις αυτές τις λέμε **επίθετα**.

Λουκάς: Που λες, είδα μια μηχανή με καλώδια, λαμπάκια και ένα κουμπί. Είχε κεραία, τρύπες, ακουστικό και αριθμούς.

Γαλήνη: Που λες, είδα μια μαύρη μηχανή με στριφογυριστά καλώδια, με κίτρινα λαμπάκια και ένα μεγάλο πορτοκαλί κουμπί. Στο πάνω μέρος είχε μια κόκκινη κεραία. Στη μέση είχε δυο σειρές με τρύπες, στο δεξιό μέρος είχε ένα πελώριο ακουστικό και στο κάτω μέρος είχε κάτι που μοιάζει με ρολόι με μεγάλους αριθμούς.

- Παρατήρησε την εικόνα και διάβασε τα δύο κείμενα

- Ποιο από τα δύο κείμενα μας δίνει να καταλάβουμε καλύτερα πώς είναι η μηχανή;
- Ποιες λέξεις βοηθούν να περιγράψουμε τη μηχανή;
- Βάλε αυτές τις λέξεις σε κύκλο.

Γλώσσα Στ' δημοτικού, α' τεύχος, σ. 26

2. α. Ο συγγραφέας προτιμάει τον ενεστώτα στην περιγραφή του, ενώ όταν αφηγείται στιγμές από τη ζωή του ποιητή χρησιμοποιεί παρελθοντικούς χρόνους και κυρίως παρατατικό. Γιατί νομίζετε ότι συμβαίνει αυτό;

β. Στο κείμενο συναντάμε πολλά **επίθετα** που

- μας δίνουν περισσότερες πληροφορίες για τα πράγματα που περιγράφονται και κάνουν την περιγραφή πιο **ζωντανή, σαφή, ακριβή και παραστατική**.
- μας μεταφέρουν ένα σχόλιο που θέλει να κάνει ο συγγραφέας για ό,τι βλέπει και περιγράφει. Τα επίθετα μας δείχνουν δηλαδή την **οπτική γωνία, την προσωπική ματιά** του συγγραφέα, το πώς βλέπει αυτός τα πράγματα που περιγράφει.

Μπορείτε να βρείτε μερικά επίθετα στο κείμενο που απλώς περιγράφουν και μερικά που ταυτόχρονα σχολιάζουν;

γ. Τα επίθετα περιγράφουν με σύντομο τρόπο ένα χαρακτηριστικό των ουσιαστικών που συνοδεύουν. Δείτε πώς θα περιγράφαμε χρησιμοποιώντας στη θέση των επιθέτων περισσότερες λέξεις:

Στο δωμάτιο υπάρχει ένα τραπέζι από ακατέργαστο ξύλο (από ξύλο που δεν το έχουν κατεργαστεί), μια καρέκλα ψάθινη (από ψάθα) κι ένα σιδερένιο τρίποδο (από σίδηρο).

δ. Κάντε το αντίστροφο στο κείμενο που ακολουθεί:

Για πολλά χρόνια το σπίτι εκείνο, το σπίτι-φάντασμα των παιδικών μου χρόνων, δεν κατοικούνταν. Δεν έχανα όμως ευκαιρία να το επισκέπτομαι, με κάποιο φόβο κάθε φορά, που δεν μπορούσα να εξηγήσω. Το σπίτι είχε δυο ορόφους και μια παλιά αυλή στρωμένη με πλάκες. Οι τοίχοι ήταν μεγάλου πάχους και ύψους. Ήταν από πέτρα. Τα παράθυρά του ήταν φραγμένα με κάγκελα και τα παντζούρια είχαν σχεδόν σαπίσει.

Σπρώχνοντας τη βαριά από ξύλο πόρτα του, αντίκριζα μια εικόνα που με γοήτευε:

Οι τοίχοι ήταν γεμάτοι με διακοσμήσεις, το ταβάνι όλο στολίδια και, αυτό που με εντυπωσίαζε περισσότερο, τα τζάμια στα παράθυρα είχαν πολλά χρώματα.

Προσπαθήστε να αντικαταστήσετε τα υπογραμμισμένα επίθετα του κειμένου με φράσεις που να περιγράφουν τα ουσιαστικά που συνοδεύουν.

ε. Σε ένα κείμενο που περιγράφει ένα κτίσμα μέσα στο χώρο υπάρχουν πολλές λέξεις, μόνες τους ή μαζί με άλλες, που φανερώνουν **τόπο**. Τέτοιες μπορεί να είναι, για παράδειγμα, επιρρήματα (γύρω, πάνω, έξω) ή φράσεις με προθέσεις (π.χ. από την αυλή, σε μια γωνιά).

Χωριστείτε σε τέσσερις ομάδες και βρείτε τέτοιες λέξεις μέσα στο κείμενο. Κερδίζει βέβαια η ομάδα που θα βρει τις περισσότερες.

Παράδειγμα 11: Λειτουργία των χρόνων του ρήματος σε αφηγηματικό κείμενο. Τάξη ΣΤ', Βιβλίο μαθητή, τεύχος 1^ο, σελ. 15 και τεύχος 2^ο, 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 ... συμβιώσουν». Φανταστείτε τώρα πως την ιστορία διηγείται ο ίδιος ο Γιάννης. Σε ποιο πρόσωπο θα γραφτεί; Τι άλλο θα αλλάξει;

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

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

Αξίζει να επισημανθεί το γεγονός ότι η επεξεργασία των παραπάνω φαινομένων δε γίνεται σε αποσπασματικές φράσεις με μηχανιστικό τρόπο, όπως μας είχαν συνηθίσει τα προηγούμενα βιβλία, αλλά σε αποσπάσματα κειμένου που, σύμφωνα με θεμελιώδεις κειμενικές αναλύσεις, αποτελεί τη μικρότερη γλωσσική και επικοινωνιακή μονάδα ολοκληρωμένου νοήματος.

στ. Η διδασκαλία γραπτού 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 περίσταση επικοινωνίας για την οποία προορίζεται.

Τονίζεται στις οδηγίες (ΟΕΔΒ, 2006, *Βιβλίο Δασκάλου Ε΄*: 23, *Βιβλίο Δασκάλου ΣΤ΄*: 26) ότι θα πρέπει η όλη διαδικασία της διδασκαλίας παραγωγής γραπτού λόγου να ξεκινάει από την επεξεργασία του αρχικού κειμένου, γιατί τότε διδάσκονται τα σημαντικότερα στοιχεία της βασικής δομής και οργάνωσης του είδους στο οποίο ανήκει το συγκεκριμένο κείμενο. Αυτά θα χρησιμεύσουν για την ανάπτυξη κριτηρίων ποιότητας λόγου, τι δηλαδή θεωρείται επιτυχημένη και αποτελεσματική περιγραφή και θα αποτελέσουν το σημείο αναφοράς για την παραγωγή από το μαθητή του αντίστοιχου είδους κειμένου. Στη συνέχεια θα πρέπει να ακολουθεί η συστηματική καθοδήγηση του δασκάλου, καθ' όλη τη διάρκεια της διόρθωσης από το μαθητή του κειμένου που ο ίδιος παρήγαγε. Η καθοδήγηση δεν αφορά μόνο θέματα δομής του κειμένου αλλά και θέματα κειμενικής συνοχής, γραμματικούς στόχους ή άλλους που τίθενται κάθε φορά.

Για τα παραπάνω δίνονται στη συνέχεια κάποια παραδείγματα. Πρόκειται για δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου μέσω των οποίων διαγράφονται τα τρία στάδια συγγραφής: το στάδιο του σχεδιασμού, το στάδιο της παραγωγής μιας πρώτης εκδοχής του κειμένου και το στάδιο της επεξεργασίας της πρώτης εκδοχής με στόχο τη βελτίωσή του και τη δημιουργία του τελικού κειμένου.

Ως καθοδήγηση για το πρώτο και το δεύτερο στάδιο (του σχεδιασμού και της παραγωγής μιας πρώτης εκδοχής του κειμένου) θεωρούνται δραστηριότητες στον οποίων την εκφώνηση αναφέρονται τα βασικά κειμενικά χαρακτηριστικά (τα στοιχεία δομής και τα κατάλληλα γλωσσικά μέσα για την παραγωγή του συγκεκριμένου κάθε φορά κειμενικού είδους), (παραδείγματα

12-15).

Παράδειγμα 12: Αναφορά βασικών κειμενικών χαρακτηριστικών αφηγηματικού κειμένου κατά την εκφώνηση, ως καθοδήγηση για το 1^ο και 2^ο στάδιο. Τάξη Δ', Τετράδιο εργασιών, τεύχος 2^ο, σελ. 32

Σκεφτείτε τι θα κάνατε εσείς στη θέση του Αργύρη. Σας έτυχε να πάτε κάποτε αδιάβαστοι ή «λίγο αδιάβαστοι» στο σχολείο; Τι κάνατε; Γράψτε τη δική σας ιστορία στο τετράδιό σας με ζωντανό και εύθυμο τρόπο όπως στο κείμενο που διαβάσατε.

- Πότε και πού συνέβησαν αυτά που διηγούμαι;
- Ποιος είναι ο πρωταγωνιστής;
- Ποια άλλα πρόσωπα συμμετέχουν;
- Τι ακριβώς έγινε;
- Πώς έγινε;
- Γιατί έγινε;
- Ποια ήταν τα αποτελέσματα;
- Σκέψεις και συναισθήματα.

Σε μια διήγηση χρησιμοποιούμε ρήματα συνήθως σε παρατατικό και αόριστο. Για να κάνουμε όμως τη διήγησή μας πιο ζωντανή μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε ρήματα και σε χρόνο **ενεστώτα**.

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!

Παράδειγμα 13: Αναφορά βασικών κειμενικών χαρακτηριστικών περιγραφικού κειμένου κατά την εκφώνηση, ως καθοδήγηση για το 1^ο και 2^ο στάδιο. Τάξη Δ', Τετράδιο εργασιών, τεύχος 1^ο, σελ. 16

- Μοιάζει το σχολείο σας με το σχολείο της Αστραδενής στη Σύμη;
- Σημειώστε στα τουβλάκια όσες πληροφορίες υπάρχουν στο κείμενο και περιγράφουν το σχολείο της Αστραδενής.
- Πού βρίσκεται;
- Πώς είναι εξωτερικά; Είναι παλιό ή καινούριο; Ποιο είναι το πιο εντυπωσιακό στοιχείο της εμφάνισής του;
- Με τι υλικά είναι κατασκευασμένο;
- Πώς είναι ο εξωτερικός χώρος του σχολείου;
- Περιγράψτε τώρα το δικό σας σχολείο, στο τετράδιό σας, με τη βοήθεια του παρακάτω πίνακα:
 - Ποιο είναι το όνομά του; Πού βρίσκεται; Πότε χτίστηκε; Ποια είναι η ιστορία του;
 - Πώς είναι απ' έξω και πώς είναι από μέσα; (από τι υλικά είναι κατασκευασμένο, είναι παλιό ή καινούριο, ποιο είναι το πιο εντυπωσιακό στοιχείο της εξωτερικής του εμφάνισης, πόσοι και ποιοι είναι οι εσωτερικοί του χώροι;)
 - Πώς νιώθετε όταν βρίσκεστε στο σχολείο σας και ποιες αναμνήσεις σας συνδέουν με αυτό;
- Για να κάνετε την περιγραφή σας πιο ζωντανή χρησιμοποιήστε ρήματα σε χρόνο ενεστώτα και όσο περισσότερα επίθετα μπορείτε!

Παράδειγμα 14: Αναφορά βασικών κειμενικών χαρακτηριστικών επιχειρηματολογικού κειμένου κατά την εκφώνηση, ως καθοδήγηση για το 1^ο και 2^ο στάδιο. Τάξη Γ', Τετράδιο εργασιών, τεύχος 2^ο, σελ. 11

Ο δάσκαλος αποφάσισε να συγκεντρώσει τις γνώμες των παιδιών της τάξης σου για τον ελεύθερο χρόνο τους. Εσύ, λοιπόν, θέλεις να τον πείσεις να δίνει λιγότερες εργασίες για το σπίτι, ώστε να έχεις περισσότερο ελεύθερο χρόνο. Γράψε τη γνώμη σου αυτή και δικαιολόγησέ τη.

Πρώτη προσπάθεια:

Η γνώμη μου (πιστεύω ότι, νομίζω ότι, έχω τη γνώμη ότι)

Υπερασπίζομαι τη γνώμη μου με επιχειρήματα (γιατί, διότι, επειδή)

Συμπέρασμα (άρα, επομένως).....

Παράδειγμα 15: Αναφορά βασικών κειμενικών χαρακτηριστικών επιχειρηματολογικού κειμένου κατά την εκφώνηση, ως καθοδήγηση για το 1^ο και 2^ο στάδιο. Τάξη ΣΤ', Βιβλίο μαθητή, τεύχος 1^ο, σελ. 84-85

Κοντά στην περιοχή σας έχει δημιουργηθεί ένας καταυλισμός όπου φιλοξενούνται πρόσφυγες διωγμένοι από διάφορες χώρες. Όμως, κάποιοι θέλουν να τους διώξουν.

Η τάξη σας, λοιπόν, αποφασίζει να ζητήσει από το δήμαρχο να συνεχίσουν οι πρόσφυγες να φιλοξενούνται στον καταυλισμό και να τους βοηθήσει να βελτιώσουν ακόμα περισσότερο τις συνθήκες ζωής τους.

Ετοιμάστε την επιστολή που ακολουθεί, με σκοπό να πείσετε λογικά αλλά και να συγκινήσετε τον δήμαρχο.

Μην ξεχάσετε:

Στην επιστολή χρειάζεται να πείτε τις απόψεις σας και να τις αιτιολογήσετε:

- πώς ζουν τώρα οι πρόσφυγες στον καταυλισμό
- γιατί δεν πρέπει να τους διώξουν
- γιατί είναι σωστό να τους βοηθήσουμε να φτιάξουν τη ζωή τους

Φροντίστε να χρησιμοποιήσετε:

- αιτιολογικές προτάσεις
- σκέψεις και φράσεις που θα συγκινήσουν το δήμαρχο
- ρήματα και φράσεις που φανερώνουν την άποψή σας

λέξεις όπως βέβαια, φυσικά, λοιπόν, τελικά

Αξίζει να σημειωθεί το γεγονός ότι στις εκφωνήσεις των ασκήσεων για την παραγωγή γραπτού λόγου καθορίζεται, όπως φαίνεται από τα παραδείγματα, το επικοινωνιακό πλαίσιο (π.χ. αποδέκτης, σκοπός) και φυσικά το είδος του κειμένου που ζητείται να παραχθεί, κάτι που αποτελεί βασική αρχή της διδακτικής σήμερα.

Ως καθοδήγηση για το τρίτο στάδιο (επεξεργασία της πρώτης εκδοχής του κειμένου με σκοπό τη βελτίωσή του και την παραγωγή της τελικής εκδοχής) θεωρούνται:

- πίνακες αυτοδιόρθωσης που περιλαμβάνουν οδηγίες για τη βελτίωση του κειμένου και την παραγωγή της τελικής του μορφής (παραδείγματα 16-18)

- επαναληπτικοί πίνακες με τα βασικά κειμενικά χαρακτηριστικά (τα στοιχεία δομής και τα κατάλληλα γλωσσικά μέσα) για την παραγωγή των ειδών που διδάχτηκαν στη συγκεκριμένη ενότητα, με σκοπό τη βελτίωση του κειμένου και την παραγωγή της τελικής του μορφής (παραδειγμα 19)

Παράδειγμα 16: Πίνακας αυτοδιόρθωσης με οδηγίες για τη βελτίωση του κειμένου που έχει παραχθεί και την παραγωγή της τελικής του μορφής. Τάξη Γ', Τετράδιο εργασιών, τεύχος 1^ο, σελ. 61

Διάβασε το γραπτό σου στο διπλανό σου και συζήτησε τα σημεία που χρειάζονται βελτίωση. Η παρακάτω λίστα θα σε βοηθήσει.

Βελτιώνω το γραπτό μου

- Βάζω ένα τίτλο που να ταιριάζει στην ιστορία.
- Γράφω αυτά που ζητάει το θέμα
- Φροντίζω αυτά που γράφω να είναι κατανοητά
- Δίνω όλες τις πληροφορίες που χρειάζονται.
- Βάζω σωστά τις τελείες και τους τόνους.
- Προσέχω την ορθογραφία και την εμφάνιση του γραπτού μου.
- Χρησιμοποιώ παραγράφους.

Σε ποιο από τα παραπάνω σημεία πιστεύεις ότι πρέπει να βελτιωθείς;

Παράδειγμα 17: Αναφορά βασικών κειμενικών χαρακτηριστικών, ως καθοδήγηση για το 1^ο και 2^ο στάδιο, ενώ συγχρόνως δίνονται οδηγίες για τη βελτίωση του ζητούμενου κειμένου (περιγραφή γεγονότος) και την παραγωγή της τελικής του μορφής (3^ο στάδιο). Τάξη Δ', Τετράδιο εργασιών, τεύχος 1^ο, σελ. 12

1. Σχεδιάζω πώς θα γράψω το άρθρο

Διαλέξτε ένα θέμα:

Γράψτε για ένα θέμα που είναι σημαντικό, ενδιαφέρον ή ασυνήθιστο, έτσι ώστε κάποιος να θέλει να το διαβάσει.

π.χ. Ένας σχολικός αγώνας.

Μια επίσκεψη με το σχολείο στο μουσείο με απρόβλεπτη εξέλιξη.

Η επίσκεψη ενός σημαντικού προσώπου στο σχολείο.

Αν χρειαστείτε περισσότερες πληροφορίες, αναζητήστε τις σε διάφορες πηγές (έντυπα, συνεντεύξεις, διαδίκτυο, κ.ά.).

2. Γράφω το άρθρο

Γράψτε την αρχή του άρθρου:

Ξεκινήστε με την πιο σημαντική ή ενδιαφέρουσα πληροφορία.

Γράψτε το κύριο μέρος του άρθρου σας:

Γράψτε περισσότερα για την αρχική πληροφορία απαντώντας στις ερωτήσεις: πού, πώς, ποιος, πότε, τι.

Γράψτε το τέλος του άρθρου:

Προσπαθήστε να κάνετε τους αναγνώστες σας να σκεφτούν ή να προβληματιστούν για κάτι.

Για να τραβήξετε την προσοχή του αναγνώστη, συνοδεύστε το άρθρο σας με μια φωτογραφία που να ταιριάζει με το περιεχόμενό του. Γράψτε μια λεζάντα που να περιγράφει τη φωτογραφία.

3. Βελτιώνω το άρθρο και το ξαναγράφω στο τετράδιό μου

Ξανακοιτάξτε όσα έχετε γράψει:

Σιγουρευτείτε ότι έχετε συμπεριλάβει στο άρθρο σας όλες τις σημαντικές πληροφορίες. ***Ελέγξτε για απροσεξίες και λάθη:***

Σιγουρευτείτε ότι;

α) αν στο άρθρο σας υπάρχουν κύρια ονόματα, τα έχετε γράψει σωστά,

β) αν χρησιμοποιήσατε τα λόγια κάποιου προσώπου, τα βάλατε σε εισαγωγικά,

Διορθώστε τυχόν ορθογραφικά λάθη και, αν χρειαστεί, ζητήστε βοήθεια από το δάσκαλο σας.

4. Δίνω έναν τίτλο στο άρθρο

Βρείτε έναν τίτλο για το άρθρο σας, σύντομο και ελκυστικό

Στη συνέχεια παρατίθεται ο πίνακας αυτοαξιολόγησης (παράδειγμα 18) που δίνεται στα βιβλία μαθητή της Ε΄ και της ΣΤ΄ και τον οποίο χρησιμοποιεί ο μαθητής μετά την παραγωγή της πρώτης εκδοχής του κειμένου του (ως ελάχιστος χρόνος στο Βιβλίο δασκάλου της Ε΄ και της ΣΤ΄ ορίζονται τα 20 λεπτά), με σκοπό τη βελτίωσή του και την παραγωγή της τελικής του μορφής (ορίζεται ως ελάχιστος συνολικός διαθέσιμος χρόνος για παραγωγή και επεξεργασία οι 2 ώρες). Για την πρώτη ερώτηση του πίνακα (παράδειγμα 18), γίνεται χρήση της εκφώνησης της άσκησης παραγωγής γραπτού λόγου, καθώς και του επόμενου επαναληπτικού πίνακα (παράδειγμα 19) που διαγράφει τα βασικά κειμενικά χαρακτηριστικά του κειμενικού είδους, δηλαδή τα βασικά στοιχεία δομής και τα κατάλληλα γλωσσικά μέσα (λειτουργική-κειμενική γραμματική) για την παραγωγή του.

Παράδειγμα 18: Πίνακας αυτοδιόρθωσης με οδηγίες για τη βελτίωση του ζητούμενου κειμένου και την παραγωγή της τελικής του μορφής. Τάξεις Ε΄ και ΣΤ΄, Βιβλίο μαθητή, στο τέλος της 1^{ης} ενότητας κάθε τεύχους

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. Είναι αρκετά πλούσιο το λεξιλόγιο που χρησιμοποίησα 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 καλογραμμμένο; Μπορεί να το διαβάσει κανείς εύκολα;

Παράδειγμα 19: Επαναληπτικός πίνακας με τα βασικά κειμενικά χαρακτηριστικά για την παραγωγή περιγραφικού κειμένου, με σκοπό τη βελτίωση του κειμένου που έχει παραχθεί και την παραγωγή της τελικής του μορφής. Τάξη ΣΤ', Βιβλίο μαθητή, τεύχος 1^ο, σελ. 37

Επαναληπτικοί πίνακες της ενότητας για να διορθώσω το γραπτό μου

(κοίταξε πρώτα στη σελίδα 22 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

1. Πώς περιγράφουμε ένα κτίσμα

Γράφουμε:

- ◆ Πού βρίσκεται
- ◆ Πότε χτίστηκε, ποια είναι η ιστορία του
- ◆ Πώς είναι το κτίσμα, καθώς η περιγραφή μας προχωράει από τα έξω προς τα μέσα (ποια γενικά εντύπωση δημιουργεί, ποια είναι τα γενικά χαρακτηριστικά της αρχιτεκτονικής του, από τι υλικά είναι φτιαγμένο, πόσους και ποιους χώρους έχει, ποια είναι και πώς είναι τα αντικείμενα που συναντάει κανείς μέσα στο κτίσμα)
- ◆ Ζουν ή έζησαν κάποια πρόσωπα σε αυτό; Γνωρίζουμε κάτι για τη ζωή τους;
- ◆ Ποια συναισθήματα ή σκέψεις μάς προκαλεί το κτίσμα

Χρησιμοποιούμε:

- ◆ Ενεστώτα (συνήθως) ρημάτων
- ◆ Επίθετα και επιθετικούς προσδιορισμούς
- ◆ Τοπικούς προσδιορισμούς

Γλώσσα Στ' δημοτικού, α' τεύχος, σ. 21. Επαναληπτικός πίνακας με τα βασικά κειμενικά χαρακτηριστικά για την παραγωγή αφηγηματικού κειμένου

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

Μετά από την παραπάνω διαδικασία, δίνεται η δυνατότητα ανταλλαγής γραπτών μεταξύ των μαθητών και σχετικής συζήτησης μέσα στην τάξη, έτσι ώστε μέσω αυτής της μορφής ετεροαξιολόγησης ή και μέσω άλλων μορφών συλλογικής αξιολόγησης να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές λάθη και ελλείψεις που είναι δυνατόν να γίνουν κατά την παραγωγή ενός κειμένου. Για όλη τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου και αξιολόγησής του απαιτούνται περίπου 2 διδακτικές ώρες.

Πρέπει να τονιστεί ότι στα διδακτικά εγχειρίδια διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας για το δημοτικό ο γραπτός λόγος αντιμετωπίζεται ως αντικείμενο για συστηματική διδασκαλία. Αντίθετα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών στην Ελλάδα για την ποιότητα της διδασκαλίας του γραπτού λόγου (Fterniati & Spinthourakis, 2004· Fterniati & Spinthourakis, 2005-6· Φτερνιάτη, 2000, 2001, 2004· Κωστούλη, 1997· Παπούλια-Τζελέπη, 2000· Papoulia-Tzelepi and Spinthourakis, 2000), φαίνεται ότι κυριαρχούσε - μέχρι πριν την εφαρμογή του ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος και του εκπαιδευτικού υλικού- στην Α/βάθμια Εκπαίδευση μια αντίληψη για την παραγωγή του γραπτού λόγου των μαθητών ως ελεύθερης έκφρασης απόψεων, της οποίας η ποιότητα δεν εξαρτάται από τα κατάλληλα προγράμματα και διδακτικά υλικά, και την κατάλληλη διδασκαλία και πρακτική, αλλά από κάποιο «χάρισμα» που οι μαθητές κατέχουν ή όχι. Ο γραπτός λόγος δε θεωρείτο καν ένα θέμα για διδασκαλία. Περιστασιακά μόνο δίνονταν κάποιες οδηγίες όμοιες για όλα τα είδη κειμένου, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη ότι κάθε είδος κειμένου απαιτεί μια ιδιαίτερη οργάνωση και διαφορετικές στρατηγικές.

Όπως υποστηρίζεται, αγνοείτο εντελώς η παραγωγή γραπτού λόγου ως δυναμική γνωστική διαδικασία (writing as a process) που συμπεριλαμβάνει επεξεργασία διάφορων εκδοχών του κειμένου πριν από το στάδιο της τελικής παραγωγής μέσα σε συνθήκες αλληλεπίδρασης, λαμβάνοντας υπόψη τους επικοινωνιακούς σκοπούς και τους αποδέκτες στους οποίους απευθύνεται. Σύμφωνα με τις παραπάνω έρευνες, οι πρακτικές για το γραπτό λόγο περιορίζονταν στην απλή νοηματική ανάλυση του αρχικού κειμένου -συνήθως

αφηγηματικού και συχνά κατασκευασμένου (μη αυθεντικού)- και στην παραγωγή γραπτού λόγου βάσει ενός θέματος στο μέγιστο διάστημα των δεκαπέντε λεπτών χωρίς προσχεδιασμό ή μετέπειτα επεξεργασία. Η αξιολόγηση περιοριζόταν στη συζήτηση λαθών που αφορούσαν τη γραμματικότητα του γραπτού, ενώ το περιεχόμενο και η οργάνωσή του καταλάμβανε ένα πολύ μικρό μέρος της. Άρα δε γινόταν ανατροφοδότηση, με την έννοια της ουσιαστικής καθοδήγησης του μαθητή από τον εκπαιδευτικό στη συνειδητοποίηση τυχόν αδυναμιών του και στην προσπάθεια ανεύρεσης λύσεων, αλλά μόνο διόρθωση τυπικών σφαλμάτων.

Εικάζεται ότι η ανεπαρκής αυτή τακτική οφειλόταν στον ορισμό του αποτελεσματικού κειμένου που το ελληνικό σχολείο προωθούσε. Οι διδάσκοντες εμφανίζονταν στις προαναφερθείσες έρευνες να θεωρούν «καλό» κείμενο αυτό που περιέχει ολοκληρωμένες προτάσεις, σαφήνεια έκφρασης και σύνθετη γλωσσική μορφή μέσω της χρήσης μετοχών και δευτερευουσών προτάσεων. Και όπως είναι επόμενο, η επισήμανση μορφοσυντακτικών σφαλμάτων δεν αφορούσε τη λειτουργία τους και την καταλληλότητα της χρήσης τους στο επίπεδο του κειμένου αλλά μόνο σε τοπικό επίπεδο, ως τυχαία επιλεγμένη σύνθεση λέξεων και φράσεων. Άλλωστε η εξάσκηση των μαθητών στις συντακτικές δομές περιοριζόταν στο επίπεδο ασκήσεων απομονωμένων από το περιβάλλον της γλωσσικής επικοινωνίας.

Αυτή η πρακτική στηριζόταν στην επιστημονικά μη τεκμηριωμένη θέση ότι η παραγωγή κειμένου συνιστά απλώς το αποτέλεσμα παράθεσης γραμματικών και σημασιολογικά αποδεκτών προτάσεων, ενώ είναι εδώ και χρόνια κοινά αποδεκτή η θέση ότι κάθε προσπάθεια αξιολόγησης κειμένων είναι δυνατόν να αποβεί αποτελεσματικότερη όταν στηρίζεται στη γνώση του τρόπου με τον οποίο συγκεκριμένοι επικοινωνιακοί σκοποί είναι δυνατόν να πραγματοποιηθούν μέσα από την κατάλληλη χρήση γλωσσικών στοιχείων. Ο εκπαιδευτικός άλλωστε εμφανιζόταν μόνο ως κριτής του γραπτού προϊόντος των μαθητών και όχι ως συνεργάτης και βοηθός, ο ρόλος του ήταν κυρίαρχος (όπως και εκείνος των εγχειριδίων) και αγνοούνταν μορφές και διαδικασίες αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, καθώς και των μαθητών μεταξύ τους, όπως δραστηριότητες που να απαιτούν συνεργασία και ομαδική εργασία.

Τέλος , οι σύγχρονες αντιλήψεις στη διδακτική της γλώσσας προτείνουν η διδασκαλία του γραπτού λόγου να γίνεται μέσα από δραστηριότητες αλληλεπίδρασης (μαθητών και εκπαιδευτικού και των μαθητών μεταξύ τους) με πρακτικές που προωθούν τη συνειδητοποίηση των κειμενικών ιδιαιτεροτήτων μέσα σε διαφορετικές κοινωνικοπολιτισμικές κοινότητες. Ειδικότερα, στις οδηγίες γίνεται συχνά λόγος για τα παιδιά που δεν είναι φυσικοί ομιλητές της ελληνικής και δίνεται η δυνατότητα από το διδακτικό υλικό να εισάγονται στις απαιτητικές γλωσσικές διαδικασίες με βάση αυθεντικά κείμενα που το ύφος τους συχνά θυμίζει το λόγο σε καθημερινές και περισσότερο οικείες συνθήκες επικοινωνίας, συμμετέχοντας σε διάφορες αλληλεπιδραστικές δραστηριότητες, όπου καλούνται να παίξουν ποικίλους ρόλους. Η συγκεκριμένη πρακτική, όπως και άλλες διαδικασίες που προβλέπονται (ΟΕΔΒ, 2006, *Βιβλίο Δασκάλου Ε΄*: 10-11, *Βιβλίο Δασκάλου ΣΤ΄*: 12), αποτελούν κίνητρο για την αποτελεσματικότερη ένταξή τους στη μαθησιακή διαδικασία.

ζ. 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).

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

Ένα σημαντικό γνώρισμα των ΠΣ, όχι μόνο για τη Γλώσσα, αλλά κοινό για όλα τα αντικείμενα είναι η έμφαση στη διαθεματικότητα, παράλληλα με το μοντέλο που κυριαρχούσε ως μοναδικό στο παλιό ΑΠ και βασίζεται στην αυτοτελή διδασκαλία των διάφορων γνωστικών αντικειμένων (σ. 3745-8, 3771-2).

Ένα χαρακτηριστικό, συνεπώς, 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 αντικείμενου 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)

Πρωθείται 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.

Ένα παράδειγμα τέτοιων εφαρμογών είναι η ευέλικτη ζώνη: Στο ωρολόγιο πρόγραμμα προβλέπεται η καθιέρωση μιας ζώνης διάρκειας 2-4 ωρών εβδομαδιαία (4 ώρες για Α' και Β' 3 ώρες για Γ' και Δ' και 2 ώρες για Ε' και ΣΤ'), στο πλαίσιο της οποίας πραγματοποιούνται διαθεματικές δραστηριότητες και σχέδια εργασίας. Στην ευέλικτη ζώνη πρωτεύοντα ρόλο κατέχει το θέμα, του οποίου η σημασία και η επιλογή εξαρτώνται από τον

αντίκτυπο και τη χρησιμότητα που έχει στον καθημερινό βίο των ανθρώπων (επιβίωση και ποιότητα) και από τη συμβατότητα του με τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Ήδη τα τελευταία χρόνια, στις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έχει υλοποιηθεί πιλοτικά μεγάλος αριθμός από θεματοκεντρικά σχέδια εργασίας. Τα σχέδια εργασίας είναι πλέον ένας οικείος τρόπος εφαρμογής της διαθεματικότητας και ως ένα βαθμό της λειτουργικής προσέγγισης της γλώσσας για σημαντική μερίδα εκπαιδευτικών.

Εκτός από την ευέλικτη ζώνη, ο τρόπος προώθησης της διαθεματικότητας είναι η επιλογή και η μελέτη θεμάτων που σχετίζονται και εμπλουτίζουν τη διδασκαλία των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων. Η διδασκαλία αυτή καταλαμβάνει το 10% του διδακτικού χρόνου σε κάθε γνωστικό αντικείμενο.

Διαπιστώνουμε ότι υιοθετούνται στα ΠΣ τρεις προσεγγίσεις: η διδασκαλία διακριτών γνωστικών αντικειμένων, η διεπιστημονική διασύνδεση μεταξύ τους και οι θεματοκεντρικές αναφορές.

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.

θ. Η γλώσσα ως πολιτισμικό και κοινωνικό φαινόμενο

Ας σημειώσουμε, ακόμη, ότι το Πρόγραμμα δεν περιορίζεται στο φάσμα των γλωσσικών στόχων, αλλά επεκτείνεται σε στόχους πολιτισμού και κοινωνικοποίησης (σ. 3745), μέσα από τους οποίους προάγεται η γλώσσα ως πολιτισμικό και κοινωνικό προϊόν και φαινόμενο (Kalantzis & Cope, 2001; Kress, 1998). Το ΠΣ:

- προτείνει "άνοιγμα" στη λογοτεχνία των γειτονικών λαών
- εισάγει πρόβλεψη για την εξοικείωση του μαθητή με την ύπαρξη κοινωνικών και τοπικών ελληνικών ιδιωμάτων.
- λαμβάνει υπόψη τις δυσκολίες που τυχόν αντιμετωπίζουν κατά τη διδασκαλία μαθητές με άλλη μητρική γλώσσα, πλην της ελληνικής.

Έχει καταβληθεί προσπάθεια να αξιοποιηθεί η συγχρονική όσο και η διαχρονική καθώς και η παγκόσμια διάσταση της γλώσσας, εφόσον η γλώσσα θεωρείται στοιχείο εθνικής ταυτότητας, φορέας μακράιωνης πολιτισμικής παράδοσης και γραμματολογίας, δίαυλος επικοινωνίας στην ευρωπαϊκή και στην παγκόσμια κοινότητα (Collins & Blot, 2003). Από την άλλη πλευρά, εύκολα γίνεται αντιληπτή η (προερχόμενη από την Πραγματολογία) άποψη ότι η γλώσσα αποτελεί μέσο δράσης και διάδρασης (interaction) των ανθρώπων, καθώς και μέσο κατανόησης, έκφρασης, περιγραφής και μετατροπής της πραγματικότητας, αλλά και δημιουργία πραγματικότητας. Διαφαίνεται επίσης η παραδοχή ότι η γλώσσα γίνεται όχημα και αποτέλεσμα τέχνης και αισθητικής καλλιέργειας. Με μεγαλύτερη σαφήνεια διατυπώνεται αφενός η αντίληψη ότι η γλώσσα είναι ετερογενής, με τις κοινωνικές, γεωγραφικές και υφολογικές παραλλαγές της και αφετέρου ότι συνιστά φορέα και μέσο υλοποίησης των σκοπών των υπόλοιπων μαθημάτων και γενικά της εκπαίδευσης.

ι. Η πραγμάτευση της ετερότητας

Ενδιαφέρουσα είναι και η πραγμάτευση της ετερότητας (γλωσσικής, φυλετικής, θρησκευτικής, (σ. 3774), επειδή πρόκειται για ζήτημα που συνήθως αντιμετωπίζεται με αμηχανία από τα σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα. Λαμβάνοντας υπόψη το πολυπολιτισμικό στοιχείο της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας, η γλώσσα προβλέπεται ως μέσο ένταξης των αλλοδαπών στην κοινωνία αυτή. Προκειμένου να υποβοηθείται η συνδιδασκαλία τυχόν αλλοδαπών με ανεπαρκή γνώση της ελληνικής γλώσσας, προτείνονται τα εξής:

- ♦ Να δίδεται βαρύτητα στην προφορική άσκηση και στη χρήση παραγλωσσικών μέσων, τα οποία προσφέρονται κυρίως με τον καθημερινό φυσικό διάλογο, τη δραματοποίηση, το σχολικό θέατρο, το τραγούδι, τις συμμετοχικές σχολικές εκδηλώσεις κ.ά..
- ♦ Να προσφέρονται για προφορική επεξεργασία άφθονες φραστικές δομές.
- ♦ Να δίδεται έμφαση στη διδασκαλία των ιδιαίτερων δομικών χαρακτηριστικών της ελληνικής γλώσσας, που παρουσιάζουν δυσκολίες για τους ξένους, όπως π.χ. το φωνολογικό, ο τονισμός και το κλιτικό σύστημα, καθώς και στους ανώμαλους σχηματισμούς γραμματικών τύπων.

Σε κάθε περίπτωση λαμβάνεται υπόψη η συμμετοχή μαθητών με ιδιαίτερες ανάγκες (σσ. 3774-5). Τα παιδιά αυτά μπορούν και πρέπει να επωφελούνται από τις γλωσσικές δραστηριότητες της τάξης. Η ιδιαιτερότητα τους σε έναν ή περισσότερους τομείς της ανάπτυξης τους υπαγορεύει στον δάσκαλο να σχεδιάσει - στο μέτρο των δυνατοτήτων του και με τη συνεργασία ειδικών και γονιών - ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας της γλώσσας και να χρησιμοποιήσει διάφορα διδακτικά μέσα.

κ. Η λογοτεχνία

Τέλος, το Π.Σ. είναι περιλαμβάνει τη λογοτεχνία σε ξεχωριστό τομέα (σ. 3775). Η συγκεκριμένη διάκριση φαίνεται ότι βασίζεται στην αντίληψη ότι η λογοτεχνία είναι η περιοχή της *τέχνης* του λόγου, ενώ το μάθημα της Γλώσσας ενδιαφέρεται κυρίως για την *τεχνική* του λόγου, εφόσον κάθε κειμενικό είδος υλοποιείται και φθάνει στην αντίληψη μας με γλωσσικά μέσα.

Σύμφωνα με τη φιλοσοφία του Προγράμματος, κρίνεται σκόπιμη η μερική αποσύνδεση της διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων από τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, γιατί η λογοτεχνία παίζει ένα σημαντικό ρόλο στη γλωσσική και γενικότερα στην αισθητική καλλιέργεια του ατόμου, στην ευαισθητοποίηση του απέναντι στα προβλήματα της ζωής, αλλά δεν αποτελούν τα λογοτεχνικά κείμενα τα μοναδικά (ή όχι πάντα τα καταλληλότερα) πρότυπα γλωσσικής έκφρασης.

Παράλληλα κρίνεται σκόπιμη η σύνδεση λογοτεχνίας με το παιχνίδι, με την ψυχαγωγία, την καλλιέργεια του συναισθήματος καθώς και με τον προβληματισμό-διάλογο πάνω σε ποικίλα θέματα. Τα λογοτεχνικά κείμενα του Ανθολογίου ή αυτά που παρουσιάζονται την ώρα της ελεύθερης ανάγνωσης να συνοδεύονται από παιγνιώδεις δραστηριότητες φιλιαναγνωσίας. Τέτοιες δραστηριότητες μπορούν να πραγματοποιούνται μέσα στην τάξη ή στο χώρο της σχολικής βιβλιοθήκης.

Ανακεφαλαιώνοντας:

Το ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Γλώσσας του δημοτικού προσπαθεί:

- ◆ να λάβει υπόψη του τις μεγάλες αλλαγές που συντελέστηκαν στην Ελλάδα και τον κόσμο, κατά το χρονικό διάστημα που χωρίζει το παρόν ΑΠ από την εποχή που είχαν εκπονηθεί τα τελευταία ισχύοντα (1982-85 και 1992)
- ◆ να αποφύγει τα μειονεκτήματα των προηγούμενων με βάση την πολύχρονη εφαρμογή τους
- ◆ να λάβει υπόψη τα ισχύοντα ΑΠ των προηγμένων χωρών
- ◆ να εντάξει τις δοκιμασμένες στην Ελλάδα και στο εξωτερικό διδακτικές πρακτικές, οι οποίες προκύπτουν από τα σύγχρονα δεδομένα των προσεγγίσεων για το γλωσσικό μάθημα

Επίσης να αναδείξει το πλαίσιο αρχών και στόχων που υιοθετήθηκε από τις αρμόδιες επιτροπές που επιμελήθηκαν τα εγχειρίδια σχετικά με:

- ◆ την επεξεργασία με ομαδοσυνεργατικές μεθόδους αυθεντικών κειμένων κάθε είδους λόγου από το κοινωνικό περιβάλλον μέσα σε φυσικές/πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας
- ◆ την εστίαση στα κειμενικά χαρακτηριστικά (υπερδομή, γλωσσικά μέσα) και την αξιοποίηση της λειτουργικής γραμματικής
- ◆ τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου με τη χρήση της τυπολογίας των κειμένων και την εισαγωγή της αντίληψης της σύνθεσης κειμένων ως διαδικασίας τριών σταδίων
- ◆ τη δημιουργία μιας κουλτούρας αξιολόγησης με τη μορφή αυτοαξιολόγησης και αλληλο/ετεροαξιολόγησης
- ◆ τη διαθεματικότητα
- ◆ το πολυπολιτισμικό στοιχείο της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας, και την πραγμάτευση της ετερότητας (γλωσσικής, φυλετικής, θρησκευτικής)
- ◆ τις ατομικές διαφορές
- ◆ την έμφαση στις δεξιότητες επικοινωνίας, επίλυσης προβλήματος, διαχείρισης της πληροφορίας και αυτοβελτίωσης
- ◆ το διαχωρισμό του μαθήματος της λογοτεχνίας από το μάθημα της γλώσσας

Δ. ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΟΙ ΤΡΟΠΟΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ: ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΣΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΛΟΓΟΥ.

Ελένη Κατσαρού, Επίκουρη Καθηγήτρια ΦΚΣ Παν/μίου Κρήτης

Έχει δημοσιευτεί στο *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας*. Έκδοση του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου» του Φ.Π.Ψ. του Παν/μίου Αθηνών. 2003

1. Εισαγωγή

Σκοπός του κειμένου αυτού είναι η παρουσίαση ενός προβληματισμού σχετικά με την αξιολόγηση στη γλωσσική διδασκαλία. Παράλληλα θα προταθούν εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης των μαθητών. Ειδικότερα η αυτοαξιολόγηση και ο φάκελος υλικού μαθητή. Μετά τα θεωρητικά στοιχεία που θα στηρίζουν την αναγκαιότητα δοκιμής μιας νέας αντίληψης για την αξιολόγηση στη διδακτική πράξη, προτείνονται ενδεικτικές αξιολογικές δραστηριότητες που συνδέουν ουσιαστικά τη θεωρία με την πράξη. Τέλος για κάθε ενδεικτική πορεία που θα προτείνεται θα παρουσιάζονται και συγκεκριμένα παραδείγματα που προέρχονται από τη σχολική τάξη και έχουν δοκιμαστεί σε αυτήν.

Από την αρχή πρέπει να γίνει σαφές πως ό,τι προταθεί παρακάτω σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών προϋποθέτει διδασκαλία στο πλαίσιο της κειμενοκεντρικής προσέγγισης², που σημαίνει ότι:

- οι διδακτικές και μαθησιακές δραστηριότητες δομούνται με βάση το κείμενο,
- η παραγωγή λόγου από τους μαθητές στηρίζεται στο κείμενο,
- οι γλωσσικές παραγωγές των μαθητών εξετάζονται στην τάξη ως κείμενα,
- τα κείμενα και τα θέματα που δίνονται στους μαθητές για παραγωγή λόγου συνδέονται με την καθημερινή ζωή και τις πραγματικές γλωσσικές τους ανάγκες,

² Για την κειμενοκεντρική προσέγγιση στη γλωσσική διδασκαλία βλ. ενδεικτικά Ματσαγγούρας Η., *Η Σχολική Τάξη. Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου*, Αθήνα 2003 και Γεωργακοπούλου Α. & Γούτσος Δ., *Κείμενο και Επικοινωνία*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999.

- ο μαθητής αναλαμβάνει μια ενεργητική θέση ως πομπός και ως δέκτης κειμένων,
- κρατά μια κριτική στάση απέναντι στα κείμενα (τα αξιολογεί, τα τροποποιεί, τα πυκνώνει, προσπαθεί διαρκώς να τα κάνει πιο επιτυχημένα),
- αναλαμβάνει να βελτιώνει τα κείμενά του και μέσα από τη διαδικασία αυτή επωμίζεται την ευθύνη για τη μάθησή του.

Με τον όρο «μάθηση» στο κείμενο αυτό εννοώ την εσωτερική διεργασία, την ατομική πορεία εξέλιξης που ακολουθεί κάθε μαθητής στο σχολείο.

2. Η αντίληψη για την αξιολόγηση του μαθητή

Είναι γεγονός ότι νέες διδακτικές προσεγγίσεις, όπως η κειμενοκεντρική προσέγγιση στη γλωσσική διδασκαλία, απαιτούν και νέες αντιλήψεις για την αξιολόγηση. Σήμερα η αξιολόγηση επιτελεί πολλαπλούς σκοπούς: εκτός από την παραδοσιακή της λειτουργία, αυτήν του μηχανισμού επιλογής, παράλληλα υποστηρίζει τη διδασκαλία και τη μάθηση, δίνει πληροφορίες για την ατομική πορεία των μαθητών, δίνει στοιχεία για τους εκπαιδευτικούς και τη σχολική μονάδα, καθοδηγεί τη διδασκαλία και συμβάλλει στις επιλογές του Αναλυτικού Προγράμματος³. Κύριος σκοπός της αξιολόγησης στη γλωσσική διδασκαλία δεν είναι κυρίως ο έλεγχος αλλά η βελτίωση του παραγόμενου κειμένου. Χαρακτηριστικά διαβάζουμε στις βασικές αρχές της αξιολόγησης των μαθητών, όπως ορίζονται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ): *«Βασικός στόχος της αξιολόγησης του μαθητή είναι η ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ο εντοπισμός των μαθησιακών ελλείψεων, με σκοπό τη βελτίωση της προσφερόμενης εκπαίδευσης και τελικά την πρόοδο του μαθητή»*⁴.

Η αξιολόγηση σήμερα νοείται όχι μόνο ως τελική και στιγμιαία (όπως είναι στις εξετάσεις για παράδειγμα), αλλά κυρίως ως διαμορφωτική και συνεχής. Δίνει έμφαση όχι τόσο στον έλεγχο της γνώσης στο επίπεδο του αποτελέσματος αλλά στις διαδικασίες κατάκτησης και διαχείρισης της γνώσης. Συνδέεται έτσι με τη διαδικασία διδασκαλίας – μάθησης με σχέση

³ Gipps C., *Assessment for the millenium : form, function and feedback*, Institute of Education, University of London, London 1996, σελ. 4.

⁴ ΦΕΚ 303/13-03-03, σελ. 3743.

επανατροφοδότησης υποβάλλοντας μια κυκλική διάταξη στις διαδικασίες (αντί της γραμμικής που υπήρχε παλιότερα: πρώτα διδασκαλία – μάθηση και στο τέλος αξιολόγηση). Παραθέτουμε πάλι σχετικό απόσπασμα από τις βασικές αρχές αξιολόγησης του ΔΕΠΠΣ: «*Η αξιολόγηση των μαθητών είναι διαρκής και σκόπιμη λειτουργία, η οποία ενσωματώνεται στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης*»⁵.

Στις μέρες μας η αξιολόγηση σταδιακά εισάγεται σε ένα διαφορετικό πλαίσιο απόδοσης των επιτευγμάτων των μαθητών: πρώτον στηρίζεται σε καθορισμένα και σαφώς προσδιορισμένα κριτήρια και δεύτερον χρησιμοποιεί αναλυτικές περιγραφές του τι μπορεί να κάνει ο μαθητής, κάτι που οι βαθμοί αδυνατούν να το κάνουν. Μας ενδιαφέρει το μήνυμα που δίνει η αξιολόγηση στο μαθητή να είναι εύκολα κατανοητό και να το αποκωδικοποιεί χωρίς να το παρανοεί⁶.

3. Από την αξιολόγηση του μαθητή στην αξιολόγηση του λόγου

Μέσα σε ένα πλαίσιο κειμενοκεντρικής διδασκαλίας και αξιολόγησης σαν κι αυτό που προδιαγράψαμε παραπάνω, μπορούμε να περάσουμε από την αξιολόγηση του μαθητή στην αξιολόγηση του λόγου και λέγοντας «του λόγου» εννοούμε:

- α. των κειμένων που παρατίθενται στην τάξη και μελετώνται
- β. του παραγόμενου λόγου (γραπτού και προφορικού) από τους (συμ)μαθητές
- γ. του γραπτού κυρίως λόγου από τον ίδιο το μαθητή (αυτοαξιολόγηση).

Ιδιαίτερη προσοχή οφείλουμε εμείς οι εκπαιδευτικοί πρώτον στην επιλογή των κειμένων που προσεγγίζουν οι μαθητές για να μελετήσουν ένα κειμενικό είδος ή ένα γλωσσικό φαινόμενο και δεύτερον στο είδος του λόγου που καλούμε τους μαθητές να παράγουν. Η επιλογή των κειμένων δεν είναι, βέβαια, αποκλειστική ευθύνη του σχολικού βιβλίου. Ο εκπαιδευτικός καλείται σήμερα να ενεργήσει ολοένα και πιο δυναμικά ως παραγωγός εκπαιδευτικού υλικού⁷, να φέρει υλικό από διάφορες πηγές στην τάξη. Άλλωστε τα βιβλία της

⁵ *ί.μ.*

⁶ Boud D., *Enhancing Learning through Self Assessment*, Kogan Page, London & Philadelphia 1997, σσ. 36-39.

⁷ Κατσαρού Ε. & Σιώπα Χ., «Ανάπτυξη και αξιοποίηση εκπαιδευτικού υλικού στη γλωσσική διδασκαλία. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού» εισήγηση στο 5^ο Ετήσιο Συνέδριο της Μονάδας

γλωσσικής διδασκαλίας όλων των τάξεων παρέχουν περιθώρια επιλογών κειμένων στον καθηγητή. Τα κείμενα που θα επιλεγούν πρέπει να είναι αυθεντικά και ταυτόχρονα οργανικά συνδεδεμένα με το φαινόμενο ή το κειμενικό είδος που διδάσκεται.

Από την άλλη μεριά, τα θέματα που δίνουμε για παραγωγή λόγου από τους μαθητές πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεγμένα. Οι ασκήσεις και οι δραστηριότητες παραγωγής λόγου (προφορικού και γραπτού) στις οποίες πρόκειται να εμπλέξουμε το μαθητή, πρέπει να του δίνουν την ευκαιρία:

- να επιδεικνύει κριτικές δεξιότητες (να κρίνει, να σκέφτεται, να επιλέγει, να απορρίπτει, να επιχειρηματολογεί, να συγκρίνει, να συμπεραίνει, κτλ),
- να δείχνει κοινωνικές δεξιότητες (συνεργασία, συλλογικότητα, συμμετοχή, διαπραγμάτευση, σεβασμό, υπευθυνότητα),
- να κινητοποιηθεί, να διερευνήσει, να πάρει πρωτοβουλίες, να λύσει πρόβλημα, να ανακαλύψει τη νέα γνώση, να οικοδομήσει στις ιδέες και στις γνώσεις των άλλων,
- να ανακαλέσει προηγούμενες γνώσεις και να τις χρησιμοποιήσει σε νέες περιοχές,
- να επιστρατεύει τη φαντασία και τη δημιουργικότητά του, να καλλιεργεί την ευελιξία στη σκέψη του (όπου συναντά δυσκολίες να βρίσκει άλλους τρόπους επίλυσης του προβλήματος),
- να ενσωματώνει τη γνώση που απέκτησε στο γλωσσικό μάθημα στην καθημερινότητά του,
- να επιλέγει τη μορφή της παρουσίασης που επιθυμεί για να δείξει τι έμαθε,

και κάτι τελευταίο και πολύ σημαντικό:

- να αξιοποιεί τα συμπεράσματα που προέκυψαν για το κειμενικό είδος ή το γλωσσικό φαινόμενο μετά τη μελέτη των κειμένων.

Έχοντας στο νου μας ένα τέτοιο πλαίσιο αξιολογικών δραστηριοτήτων, στην εισήγηση αυτή αναφερόμαστε στην αξιολόγηση του λόγου που

Μεθοδολογίας και Προγραμμάτων Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών με θέμα: «Ο Εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα» (9-11 Μαΐου 2003).

παράγουν οι μαθητές σε απλές ή συνθετικές / δημιουργικές και διαθεματικές εργασίες (project), ατομικές ή ομαδικές, αλλά και στη συνήθη γλωσσική παραγωγή που παραδοσιακά ονομάζουμε έκθεση, αλλά που με την κειμενοκεντρική προσέγγιση έχει μπει σε ένα νέο πλαίσιο. Αναφερόμαστε δηλαδή σε όλες τις γλωσσικές παραγωγές που θέτουν στους μαθητές προβλήματα που συναντούν στην καθημερινή τους ζωή και τους καλούν να γράψουν ή να μιλήσουν σε ποικίλα είδη λόγου επιλέγοντας κάθε φορά το ύφος και εκείνες τις γραμματικές δομές που θα καταστήσουν το λόγο τους και την επικοινωνία τους πιο αποτελεσματική.

4. Ποιοι επιχειρούν την αξιολόγηση

Παραδοσιακά: ο εκπαιδευτικός, εφόσον η αξιολόγηση ταυτιζόταν με τον έλεγχο της επίδοσης και περιοριζόταν μόνο στον τομέα αυτό.

Στις νεότερες προσεγγίσεις: ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές είτε συνεργαζόμενοι με τον καθηγητή τους ή μεταξύ τους είτε ατομικά.

Χαρακτηριστικά παραθέτουμε το ακόλουθο απόσπασμα από το Α.Π. της Γλώσσας στο Γυμνάσιο: *«Η αξιολόγηση στο γλωσσικό μάθημα προϋποθέτει τη συνεργασία ανάμεσα σε μαθητή και καθηγητή»⁸*. Η συνεργασία αυτή είναι απαραίτητη στην αξιολόγηση του λόγου γιατί μόνο συνεργατικά μέσα στην τάξη μπορεί να οδηγηθεί ο μαθητής στη βελτίωση του παραγόμενου λόγου (εφόσον η αξιολόγηση, όπως είπαμε, στοχεύει στη βελτίωση).

5. Τα κριτήρια ποιότητας του λόγου

5.1. Καθορισμός των κριτηρίων

Κάθε αξιολόγηση – είτε γίνεται από τον καθηγητή είτε από τους μαθητές – εμπεριέχει δύο βασικές λειτουργίες: πρώτον γνώση / αναγνώριση και εντοπισμό των κριτηρίων ποιότητας του λόγου, των κριτηρίων δηλαδή που θα λειτουργήσουν ως κριτήρια αναφοράς για να γίνει η αξιολόγηση. Αν δε γίνει σαφές τι θεωρείται σε κάθε περίπτωση επιτυχημένη και αποτελεσματική γλωσσική παραγωγή, είναι αδύνατο να κρίνει κανείς τη συγκεκριμένη εργασία. Δεύτερον ικανότητα από την πλευρά του αξιολογητή να κρίνει αν και σε ποιο βαθμό η εργασία καλύπτει τα κριτήρια αναφοράς⁹. Στο ίδιο πλαίσιο άλλωστε

⁸ ΦΕΚ 303/13-03-03, σελ. 3793.

⁹ Boud, ό.π., σελ. 11.

κινείται και το ΔΕΠΠΣ¹⁰ που ορίζει σχετικά ότι είναι αναγκαίο «η αξιολόγηση των μαθητών να βασίζεται στην εκτίμηση της επίδοσής τους με βάση συγκεκριμένα κριτήρια και όχι στη σύγκριση με τους συμμαθητές τους» (κάτι που γίνεται ρητά ή άρρητα με τη βαθμολόγηση).

Τα κριτήρια αξιολόγησης πηγάζουν από τους σκοπούς της διδακτικής ενότητας. Η διδασκαλία οφείλει να τα έχει προβάλλει και οι μαθητές να τα έχουν ανακαλύψει και συζητήσει στην τάξη με τον καθηγητή. Είναι απαραίτητο τα κριτήρια αυτά να γίνονται πάντα σαφή στους μαθητές. Αυτό που επιδιώκεται σύμφωνα με τη συγκεκριμένη αντίληψη για την αξιολόγηση είναι να εμπλέκονται οι μαθητές όσο πιο ενεργά γίνεται και στις δύο λειτουργίες της, όπως αυτές αναφέρθηκαν παραπάνω, ακόμα κι αν πρόκειται για λόγο που έχει παραγάγει ο ίδιος ο μαθητής. Στη συνέχεια, στις ενδεικτικές διαδικασίες αυτοαξιολόγησης που θα προτείνουμε θα δούμε πώς κάτι τέτοιο είναι εφικτό.

Χρειάζεται όμως ιδιαίτερη προσοχή στον αριθμό των κριτηρίων που τίθενται κάθε φορά. Είναι καλό ανάλογα με το αντικείμενο της διδασκαλίας εκεί να πέφτει και το βάρος της αξιολόγησης, η οποία έτσι μπορεί να εστιάζεται σε μερικά στοιχεία που έγιναν σαφή κατά τη διδασκαλία που προηγήθηκε. Ένας μακρύς κατάλογος κριτηρίων είναι δύσχρηστος και από τους μαθητές και από τον εκπαιδευτικό και μπορεί να φοβίσει τους μαθητές και να τους αναστείλει κατά την παραγωγή λόγου.

Ο εκπαιδευτικός επίσης πρέπει να προσέξει και τη φύση των κριτηρίων όπως και τον τρόπο που αυτά διατυπώνονται. Ενώ χρειάζεται να είναι δεδομένα και σαφή, δεν πρέπει να γίνονται τόσο συγκεκριμένα ώστε να εγκλωβίζουν το μαθητή σαν κλειστοί συμπεριφοριστικοί στόχοι και να προδιαγράφουν και να τυποποιούν την παραγωγή λόγου των μαθητών περιορίζοντας το δημιουργικό χαρακτήρα της διαδικασίας.

5.2. Κριτήρια αξιολόγησης των κειμένων των μαθητών

Τα κριτήρια αναφοράς για κάθε γλωσσική παραγωγή μπορούν να προέλθουν από το ακόλουθο σχήμα:

Αν δεχτούμε ότι η επικοινωνία μπορεί να περιγραφεί σε τρία επίπεδα¹¹:

¹⁰ ΦΕΚ 303/13-03-03, σελ. 3743.

¹¹ Coulthard M., *An Introduction to Discourse Analysis*, Longman, London & New York 1985, σελ. 1-7.

- α. επίπεδο υλικής υπόστασης, στοιχείων περιουσίας της γλώσσας
 - β. επίπεδο μορφικό: γραμματική και λεξιλόγιο
 - γ. επίπεδο σημασιολογικό: λόγος, ιδέες, νοήματα,
- τότε ως γενικά κριτήρια ποιότητας του λόγου μπορούμε να δεχτούμε¹²:

| |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • τη σωστή ορθογραφία και στίξη¹³ |
| <ul style="list-style-type: none"> • το ακριβές λεξιλόγιο • την ορθή μορφολογία και σύνταξη |
| <ul style="list-style-type: none"> • την πληρότητα περιεχομένου • τη σαφή δομή • τη συνοχή • τη νοηματική συνάφεια / συνεκτικότητα • τη συσχέτιση με το περιεχόμενο¹⁴ (τις περιστάσεις κάτω από τις οποίες εκφέρεται ο λόγος: πομπός, δέκτης, σκοπός, τόπος, χρόνος, μέσον επικοινωνίας, γενικά το πλέγμα των σχέσεων του κειμένου με το περιβάλλον του) |

Από αυτά τα γενικά κριτήρια μπορούν να προέλθουν τα ειδικά και συγκεκριμένα κριτήρια αναφοράς βάση των οποίων θα αξιολογηθεί η δεδομένη γλωσσική παραγωγή και ανάλογα βέβαια με το κειμενικό είδος ή το γλωσσικό φαινόμενο που διδάσκεται κάθε φορά.

6. Ενδεικτική πορεία διόρθωσης / αξιολόγησης γραπτού λόγου που έχουν παραγάγει οι μαθητές

Παρουσιάζουμε μια ενδεικτική πορεία διόρθωσης που αφαιρετικά και για λόγους οικονομίας αφορά τα διάφορα κειμενικά είδη και όχι ένα συγκεκριμένο.

Η αξιολόγηση ξεκινά ήδη από τη διαδικασία προσέγγισης των επιλεγμένων κειμένων. Αρχικά βοηθάμε τους μαθητές να παρατηρούν το φαινόμενο που διδάσκεται στο κείμενο που παρατίθεται στο σχολικό βιβλίο ή έχουμε επιλέξει και φέρει στην τάξη από άλλη πηγή. Τους ωθούμε να παρατηρούν τις γλωσσικές δομές, τα γλωσσικά στοιχεία και πώς

¹² James C., *Errors In Language Learning and Use*, Longman, London & New York 1998, σελ. 130-172.

¹³ Η στίξη τίθεται συμβατικά μόνο σε αυτό το πρώτο επίπεδο, εφόσον ταιριάζει και στα τρία.

¹⁴ Για την έννοια του περιεχόμενου δεξ Γεωργακοπούλου και Γούτσος, ό.π., σελ. 52-54 και 57-60.

χρησιμοποιούνται κάθε φορά. Με τη βοήθειά μας, φτάνουν σε κάποια κριτήρια ποιότητας του κειμενικού είδους που εξετάζουν / του λόγου που μελετούν. Η διαδικασία δεν είναι απλή. Ο μαθητής πρέπει να σκεφτεί κριτικά για να φτάσει στην εξαγωγή των κριτηρίων ποιότητας του λόγου που μελετά. Ο καθηγητής από την άλλη πρέπει να χειριστεί με τέτοιο τρόπο τα κριτήρια ώστε να γίνουν σαφή και κατανοητά και επομένως να αξιοποιηθούν από τους μαθητές όταν φτάσουν στη δική τους παραγωγή λόγου. Επωμίζεται έτσι ο δάσκαλος την ευθύνη να παρακινήσει τους μαθητές του να ενσωματώσουν τη νέα γνώση στο πλαίσιο των ήδη κατακτημένων δομών ή και να τροποποιήσουν αυτό το πλαίσιο¹⁵.

Στη συνέχεια οι μαθητές γράφουν τα δικά τους κείμενα. Όταν τα διορθώνουμε στο σπίτι έχουμε τρεις επιλογές ανάλογα με το βαθμό παρέμβασης που κρίνουμε ότι πρέπει να έχουμε¹⁶:

- Ενημερώνουμε το μαθητή ότι υπάρχει ένα λάθος και τον αφήνουμε να το ανακαλύψει και να το διορθώσει ο ίδιος. Του δίνουμε ανατροφοδότηση, τον πληροφορούμε ότι η προσπάθειά του είναι λανθασμένη, αλλά δεν του λέμε γιατί. Η μορφή αυτή διόρθωσης ενδείκνυται κυρίως στα λάθη απροσεξίας.
- Του δίνουμε πληροφορίες που τον οδηγούν στη διόρθωση του συγκεκριμένου λάθους. Αυτή τη φορά πληροφορούμε το μαθητή για τη φύση του λάθους. Η μορφή αυτή διόρθωσης είναι κατάλληλη για τις περιπτώσεις που ο μαθητής κατείχε τις ορθές γλωσσικές δομές αλλά δεν τις χρησιμοποίησε.
- Δίνουμε στο μαθητή πληροφορίες που του επιτρέπουν να απορρίψει ή να αναθεωρήσει το λανθασμένο κανόνα που εφάρμοσε και έκανε το λάθος. Στόχος μιας τέτοιας διόρθωσης είναι κυρίως να βελτιωθούν οι διαδικασίες που θα οδηγήσουν στην παραγωγή όλων των μελλοντικών προϊόντων, παρά να βελτιωθεί το συγκεκριμένο προϊόν. Στη διόρθωση αυτή εξηγούμε γιατί έγινε το λάθος. Κατάλληλη μορφή διόρθωσης όταν πρόκειται για λάθος στο επίπεδο του λόγου.

¹⁵ Boud, ό.π., σελ. 35.

¹⁶ James, ό.π., σελ. 236-248.

Κατά τη διδακτική ώρα της «διόρθωσης της έκθεσης» παρουσιάζουμε στους μαθητές τα λάθη που έκαναν οι ίδιοι και οι συμμαθητές τους. Αξιοποιούμε τον παραπάνω πίνακα για την ταξινόμηση των λαθών και αρχικά διορθώνουμε λάθη ορθογραφίας, στίξης, λεξιλογίου και γραμματικής και στη συνέχεια προχωράμε σε λάθη σε επίπεδο λόγου. Μερικές φορές και για την εξοικονόμηση χρόνου στην τάξη ίσως μας εξυπηρετεί να δούμε κάποιους λανθασμένους τύπους και εκτός κειμένου. Κάτι τέτοιο, βέβαια, δεν υπηρετεί την κειμενοκεντρική προσέγγιση. Μπορούμε όμως να το εφαρμόσουμε, αν δούμε ότι λειτουργεί. Άλλωστε ξαναγυρίζουμε στο κείμενο, εφόσον δεν περιοριζόμαστε σε επιμέρους διορθώσεις αλλά φτάνουμε και σε συνολική αποτίμηση κειμένων. Οργανώνουμε δραστηριότητες που εμπλέκουμε τους μαθητές σε διαδικασίες συζήτησης και έκφρασης κρίσεων πάνω στα λανθασμένα κείμενα που έχουν παραγάγει οι ίδιοι. Το λάθος αξιοποιείται δημιουργικά. Δεν καταδικάζεται ο μαθητής που έκανε το λάθος, αλλά το κείμενό του δίνει ευκαιρίες για γόνιμες συζητήσεις και ασκήσεις σύγκρισης με τα κριτήρια αναφοράς¹⁷. Ο σκοπός των ασκήσεων αυτών είναι οι μαθητές να αναπτύξουν κριτήρια ποιότητας του λόγου και να τα συνειδητοποιήσουν ώστε να είναι σε θέση να τα χρησιμοποιήσουν την επόμενη φορά που θα παραγάγουν λόγο.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαδικασία αυτή είναι να δίνει εξηγήσεις για τα λάθη που έκαναν οι μαθητές. Εξήγηση δε σημαίνει διάγνωση, δεν είναι δηλαδή ζητούμενο να κάνει σαφές στους μαθητές γιατί έκαναν το λάθος. Ζητούμενο είναι να τους εξηγήσει με ποιον τρόπο η εκδοχή τους είναι διαφορετική από τη μορφή που επιδιώκεται. Επομένως η εξήγηση παίρνει τη σημασία της συγκριτικής περιγραφής του κειμένου του μαθητή και του κειμένου που χρησιμοποιεί σωστά και επικοινωνιακά ορθά το γλωσσικό φαινόμενο που διδάσκεται. Στη συνέχεια την εξήγηση μπορεί να συμπληρώσει και να επεκτείνει ο εκπαιδευτικός με όρους «κανόνων» ή γενικεύσεων, δηλαδή με χρήση μεταγλώσσας¹⁸.

¹⁷ Σφυρόρερα Μ., “Το λάθος ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας” στον διαδικτυακό τόπο του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: www.kleidiakaiantikleidia.net

¹⁸ James, ό.π., σελ. 249-266.

7. Αυτοαξιολόγηση

7.1. Τι είναι και ποια τα χαρακτηριστικά της

Σύμφωνα με το πιο πρόσφατο ΑΠ της γλωσσικής διδασκαλίας στο Γυμνάσιο «η αξιολόγηση στο γλωσσικό μάθημα έχει ως τελικό στόχο την αυτοαξιολόγηση του μαθητή και τη βελτίωση της γλωσσικής του έκφρασης»¹⁹. Τι σημαίνει όμως αυτοαξιολόγηση του μαθητή; Σημαίνει άμεση ανάμειξη του μαθητή στην εξαγωγή των κριτηρίων που θα χρησιμοποιηθούν για να κριθεί ο λόγος του και διατύπωση κρίσεων για το βαθμό στον οποίο η γλωσσική παραγωγή του κάλυψε τα κριτήρια αυτά²⁰. Αυτοαξιολόγηση δηλαδή δε σημαίνει βαθμολόγηση της γλωσσικής παραγωγής από τους ίδιους τους μαθητές. Σημαίνει εμπλοκή τους στη διαδικασία καθορισμού του κατάλληλου και αποτελεσματικού λόγου σε δεδομένες συνθήκες και σύγκριση του λόγου που παρήγαγαν με αυτόν. Η διαδικασία αυτή δεν πρέπει να εκληφθεί ως γραμμική: πρώτα διατυπώνονται με σαφήνεια τα κριτήρια αναφοράς και στη συνέχεια ακολουθεί αξιολόγηση του λόγου. Μάλλον πρόκειται για μια διαδικασία κυκλική: μέσα από τα κείμενα αναδύονται τα κριτήρια αναφοράς και πάλι στα κείμενα εφαρμόζονται (αυτή τη φορά στα κείμενα των μαθητών ή και σε άλλα κείμενα που θα φτάσουν στην τάξη) και διαρκώς αναθεωρούνται, εμπλουτίζονται και αποτελούν αντικείμενο διαπραγμάτευσης μέσα στην τάξη.

Επιπλέον, η αυτοαξιολόγηση είναι κοινωνική διαδικασία. Δε σημαίνει διαμόρφωση κρίσεων από τους μαθητές σε απομόνωση από τις κρίσεις των άλλων. Η συμβολή των συμμαθητών και του καθηγητή είναι ζωτικής σημασίας στην ανάπτυξη της ικανότητας του μαθητή να αυτοαξιολογείται. Η ανατροφοδότηση (και όχι η βαθμολόγηση) που μπορούν να δώσουν στο μαθητή ο καθηγητής και οι συμμαθητές του έχει στόχο τη βελτίωση του κειμένου που έχει παραχθεί και μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση συνεργατικού κλίματος στην τάξη²¹. Έρευνες έχουν δείξει ότι σε τάξεις όπου εφαρμόζεται συστηματικά και για αρκετούς μήνες η αυτοαξιολόγηση επιτυγχάνεται υψηλό επίπεδο συνεργασίας και περιορίζεται ο ανταγωνισμός, ο οποίος προκαλείται από τη βαθμολόγηση. Και κάτι τέτοιο είναι φυσικό, γιατί ο μαθητής βλέπει ότι δεν είναι ο δάσκαλος που ασκεί τον έλεγχο, ο δάσκαλος

¹⁹ ΦΕΚ 303/13-03-03, σελ. 3793.

²⁰ Boud, ό.π., σελ. 12

²¹ Boud, ό.π., σσ. 15-17.

τιμωρός που καταδικάζει το μαθητή και τα λάθη του. Είναι ο δάσκαλος που ενδιαφέρεται για την πρόοδό του, τον βοηθά να επισημάνει τις ελλείψεις του για να τις καλύψει.

Η αυτοαξιολόγηση αποτελεί, όπως φάνηκε από τα παραπάνω, μέρος της μαθησιακής διαδικασίας αλλά ταυτόχρονα και σκοπό της διδασκαλίας, όπως είδαμε και στο ΔΕΠΠΣ. Για να πετύχουμε το σκοπό αυτό όμως χρειάζεται συστηματικότητα και χρόνος. Πρέπει να εξοικειώσουμε τους μαθητές σταδιακά και από μικρές τάξεις στις αυτοαξιολογικές δραστηριότητες²². Δεν πρέπει να θεωρούμε την αυτοαξιολόγηση απλά και μόνο άλλη μια μέθοδο αξιολόγησης. Αν κάνουμε κάτι τέτοιο, υπάρχει ο κίνδυνος να παραβλέψουμε τα οφέλη που μπορούν να προκύψουν από αυτήν στη μάθηση. Από την άλλη πάλι δε μπορούμε να τη θεωρήσουμε μόνο μαθησιακή δραστηριότητα, γιατί οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης θα αποτρέψουν την εφαρμογή της στην τάξη. Ούτε πάλι μπορούμε να τη θεωρήσουμε μόνο διαδικασία διδακτική. Δε μπορούμε πια να αντιλαμβανόμαστε τη διδασκαλία ανεξάρτητα από τη μάθηση, σύμφωνα με την παλιά αντίληψη: «εγώ διδάσκω – εσύ μαθαίνεις». Διδασκαλία και μάθηση δε μπορούν να διαχωριστούν. Είναι διαδικασίες αλληλοσυμπληρούμενες και η αυτοαξιολόγηση μας βοηθά να το πραγματοποιήσουμε αυτό στην τάξη. Η αυτοαξιολόγηση αποτελεί διαδικασία με τριπλή υπόσταση: είναι πρακτική αξιολόγησης και ταυτόχρονα διδακτική και μαθησιακή δραστηριότητα²³.

Η χρήση αυτοαξιολογικών δραστηριοτήτων δίνει το μήνυμα στους μαθητές ότι τέτοιες δραστηριότητες θεωρούνται σημαντικές για τη μάθηση. Το πόσο ισχυρό είναι αυτό το μήνυμα εξαρτάται από το πόσο καλά είναι σχεδιασμένες και οργανωμένες οι δραστηριότητες αυτές και από το πόσο λειτουργικά είναι ενσωματωμένες στη διδακτική διαδικασία της οποίας αποτελούν μέρος.

7.2. Ενδεικτική διαδικασία αυτοαξιολόγησης

Μοιράζουμε στους μαθητές πρότυπες εργασίες / κείμενα αποτελεσματικά και κατάλληλα ως προς το κειμενικό είδος που διδάσκουμε ή το γλωσσικό

²² Κατσαρού Ε. κ.ά., «Δοκιμή του Φακέλου Υλικού Εκπαιδευομένων (portfolio) στο Σ.Δ.Ε. Αχαρνών: διερεύνηση των δυνατοτήτων και των ορίων του», εισήγηση στο 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (Πάντειο Πανεπιστήμιο, 28-29 Ιουνίου 2003).

²³ Baud, σελ. 36.

φαινόμενο που εξετάζουμε. Για παράδειγμα διδάσκουμε το κειμενικό είδος της περιγραφής, τους μοιράζουμε ένα κείμενο που περιέχει μια κλασική περιγραφή τοπίου από έναν Ταξιδιωτικό Οδηγό και τους ρωτάμε: «τι κάνει την περιγραφή αυτή πετυχημένη;». Οι μαθητές, σε συνεργασία μαζί μας και μεταξύ τους, βρίσκουν τα κριτήρια ποιότητας του λόγου της περιγραφής. Όσα μπορούν τα εντόπιζαν μόνοι τους και τα υπόλοιπα με κατευθυνόμενο διάλογο με τη βοήθειά μας. Υπάρχει μάλιστα και η πιθανότητα να εντοπίσουν και κριτήρια που εμείς δεν είχαμε σκεφτεί. Στη συνέχεια τους αναθέτουμε μια παραγωγή λόγου που να ζητά αξιοποίηση των κριτηρίων που έθεσαν, για παράδειγμα τους ζητάμε να κάνουν μια περιγραφή τοπίου για έναν τουριστικό οδηγό της περιοχής τους που ετοιμάζει το σχολείο τους. Οι μαθητές γράφουν τα κείμενά τους, ο καθηγητής τα διορθώνει και κατά τη διδακτική ώρα της διόρθωσης βρίσκουν με ομαδική συζήτηση και σε συνεργασία με τον καθηγητή τους τα κριτήρια ποιότητας για τη συγκεκριμένη εργασία και μετά επιχειρούν την αυτοαξιολόγησή τους, τη σύγκριση δηλαδή του λόγου τους με τα κριτήρια αναφοράς²⁴.

Εναλλακτικά: Χωρίζουμε τους μαθητές σε ομάδες και τους δίνουμε αποσπάσματα από τα κείμενα που έγραψαν οι ίδιοι. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει να χρησιμοποιήσει τον πίνακα κριτηρίων για να γράψει μια αξιολόγηση που θα επισημαίνει τα θετικά στοιχεία της εργασίας και τις αδυναμίες της. Στη συνέχεια κάθε ομάδα ανακοινώνει στην τάξη τα θετικά και τα αρνητικά σχόλια και τα αιτιολογεί. Οι υπόλοιποι μαθητές δίνουν ανατροφοδότηση στην ομάδα που έκανε την αξιολόγηση. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται, αλλά τώρα κάθε μαθητής αξιολογεί μόνος του και δέχεται στο τέλος από τους συμμαθητές του ανατροφοδοτικά σχόλια για την αξιολόγηση που επεχείρησε²⁵.

Όταν φτάσουν πια οι μαθητές στο σημείο να επιχειρήσουν μόνοι τους την αυτοαξιολόγησή τους, τότε σε 5βαθμη κλίμακα σε κάθε κριτήριο οι μαθητές σημειώνουν πόσο κατά τη γνώμη τους πληροί η εργασία τους το συγκεκριμένο κριτήριο. Στο τέλος γράφουν και ένα περιγραφικό σχόλιο για την εργασία τους. Συμπληρώνουν δηλαδή τον πίνακα που ακολουθεί και απαντούν στις ερωτήσεις που τον συνοδεύουν:

²⁴ Κατσαρού κ.ά., όπ.

²⁵ Clemmons J. Laase L., Cooper D., Areglado N. & Dill M., *Portfolios in the classroom : A teacher's sourcebook*. Scholastic, New York 1993.

| ΚΡΙΤΗΡΙΑ | ΚΑΘΟΛΟΥ | ΛΙΓΟ | ΑΡΚΕΤΑ | ΠΟΛΥ | ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ |
|----------|---------|------|--------|------|-----------|
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |

Σε ποιο από τα παραπάνω κριτήρια έχετε πετύχει το καλύτερο αποτέλεσμα;
Ποια σημεία της εργασίας σας το αποδεικνύουν;

Ποιο από τα κριτήρια στα οποία δεν είχατε επιτυχία βάζετε προσωπικό στόχο να διορθώσετε στο μέλλον;

7.3. Παραδείγματα ασκήσεων και δραστηριοτήτων για την αυτοαξιολόγηση των μαθητών και την αξιολόγηση του λόγου των συμμαθητών τους:

Οι ασκήσεις αυτές ενσωματώνονται στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης, βέβαια. Ας συνεχίσουμε το παράδειγμα διδασκαλίας του κειμενικού είδους της περιγραφής. Έχουμε μελετήσει με τα παιδιά απόσπασμα από τουριστικό οδηγό. Τους αναθέτουμε ως εργασία παραγωγής γραπτού λόγου:

Ποια σημεία της περιοχής στην οποία κατοικείτε ξεχωρίζουν για τις ομορφιές τους; Περιγράψτε τα σε ένα κείμενο που θα αποτελέσει απόσπασμα ενός

τουριστικού οδηγού που ετοιμάζει το σχολείο σας για την ευρύτερη περιοχή του Πειραιά.

Εναλλακτικά: Έχετε καλέσει ένα φίλο σας από αλληλογραφία να τον φιλοξενήσετε στο σπίτι σας στις διακοπές. Ο φίλος σας αυτός μένει στην επαρχία και δεν έχει επισκεφτεί ποτέ την περιοχή στην οποία κατοικείτε. Περιγράψτε την σε αυτόν σε μια επιστολή με σκοπό να τον πείσετε να έρθει να σας επισκεφτεί.

Ανάμεσα στα δυο παραδείγματα θεμάτων υπάρχει, βέβαια, μια διαφορά. Ενώ και στα δύο οι μαθητές θα κληθούν να εφαρμόσουν τα κριτήρια αξιολόγησης περιγραφικού κειμένου, το ύφος στα δύο θέματα πρέπει να καταλάβουν ότι είναι διαφορετικό. Και στα δύο κείμενα απαιτείται ύφος φιλικό, οικείο και άμεσο. Η επιστολή όμως χρειάζεται την άμεση προσωπική εμπλοκή του μαθητή, ενώ ο τουριστικός οδηγός την αποκλείει.

Όταν οι μαθητές γράφουν τα κείμενά τους, έχουμε δύο δυνατές λύσεις: είτε να δώσουμε τα κριτήρια έτοιμα στους μαθητές για εφαρμογή είτε να δώσουμε την ευκαιρία να αποτελέσουν προϊόν διαπραγματεύσεως και συνεργασίας μέσα στην τάξη. Στην πρώτη περίπτωση πρόκειται βέβαια, για περιορισμένη μορφή αυτοαξιολόγησης. Οι μαθητές καλούνται μόνο να διατυπώσουν τις κρίσεις τους για το βαθμό στον οποίο το κείμενό τους καλύπτει τα κριτήρια αυτά. Ακόμα όμως και αυτή η περιορισμένη εκδοχή της αυτοαξιολόγησης συμβάλλει – ιδιαίτερα στα πρώτα στάδια εξοικείωσης των μαθητών με τη διαδικασία- στην ανάπτυξη αυτοαξιολογικών δραστηριοτήτων. Παράλληλα απαιτεί από τους μαθητές να σκεφτούν ποια είναι τα χαρακτηριστικά μιας αποτελεσματικής περιγραφής για σχολικό Τουριστικό Οδηγό και να τα εφαρμόσουν στο δικό τους κείμενο καθώς το γράφουν. Έτσι στην παραγωγή γραπτού λόγου παίρνουν μια ενεργητική θέση ως πομποί, σκέφτονται όταν γράφουν και αυτό μπορεί να λειτουργήσει ως κίνητρο / ως ερέθισμα για τη γλωσσική παραγωγή που πια παρουσιάζεται ως ένα πρόβλημα που πρέπει να επιλύσει στηριγμένος σε κάποιες αρχές.

7. 4. Καθορισμός προσωπικών στόχων μάθησης

Μόλις οι μαθητές εξοικειωθούν με την αυτοαξιολόγηση, τους εισάγουμε σταδιακά στον καθορισμό προσωπικών στόχων μάθησης. Μέσω της διαδικασίας αυτής αναγνωρίζουν περιοχές στις οποίες χρειάζονται βελτίωση

και μετατρέπουν τις αδυναμίες τους σε προσωπικούς στόχους. Έτσι σε μελλοντική αυτοαξιολόγησή τους οι μαθητές θα κληθούν να εκτιμήσουν σε ποιο βαθμό πέτυχαν ό,τι είχαν σχεδιάσει / ό,τι είχαν θέσει ως στόχο. Ο καθορισμός προσωπικών στόχων μάθησης από τον ίδιο το μαθητή μπορεί να δημιουργήσει κίνητρα μάθησης, εφόσον δίνεται η ευθύνη της μάθησης στο μαθητή, ο οποίος συμμετέχει πια στον καθορισμό των κριτηρίων με βάση τα οποία θα αξιολογηθεί και των στόχων που επιδιώκει.

Βοηθάμε τους μαθητές να κατανοήσουν πώς να θέτουν στόχους, και μάλιστα συγκεκριμένους και ρεαλιστικούς. Με αυτό τον τρόπο ο μαθητής δεν καταδικάζεται για τις ελλείψεις του (όπως γίνεται όταν παίρνει ένα χαμηλό βαθμό), αλλά τις διαπιστώνει ο ίδιος, τις συνειδητοποιεί και αναλαμβάνει δράση για να τις καλύψει.

8. Ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων

Ο μαθητής που καλείται να αξιολογήσει σύμφωνα με τα κριτήρια αναφοράς το κείμενό του, συμμετέχει ενεργά σε μια διαδικασία που τον βοηθά να συνειδητοποιήσει τους μηχανισμούς παραγωγής λόγου και επομένως να διευρύνει την επικοινωνιακή του δεξιότητα. Μέσα από μια τέτοιου τύπου αυτοαξιολογική διαδικασία ο μαθητής έχει την ευκαιρία να εναλλάσσει τους ρόλους του ως πομπός και ως δέκτης του λόγου: από τη αρχική θέση του δέκτη στην οποία βρισκόταν κατά τη μελέτη των κειμένων μετακινείται κατά την παραγωγή γραπτού λόγου σε αυτήν του πομπού του λόγου. Στη συνέχεια πάλι ξαναγίνεται δέκτης κατά την αυτοαξιολόγησή του. Η μετακίνηση αυτή δεν είναι χωρίς συνέπειες. Του δίνει τη δυνατότητα να μελετήσει το λόγο που παρήγαγε από δύο οπτικές γωνίες. Ταυτόχρονα, ο μαθητής αξιολογείται και ως πομπός γραπτού λόγου και ως δέκτης (ζητούμενο του ΑΠ²⁶) μέσα από μια ενοποιημένη διαδικασία.

Οι μαθητές που εμπλέκονται σε αυτοαξιολογικές διαδικασίες αποκτούν ολοένα και αυξανόμενες μεταγνωστικές δεξιότητες και κρίση. Αρκετοί από αυτούς καταφέρνουν και παρακολουθούν τη μάθησή τους, συνθήκη που τους καθιστά περισσότερο υπεύθυνους και αποτελεσματικούς²⁷. Τέτοιες διαδικασίες απαιτούν όμως οργάνωση από την πλευρά του εκπαιδευτικού και

²⁶ ΦΕΚ 303/13-03-03, σελ. 3793.

²⁷ Gipps, ό.π., σελ. 24.

χρόνο, αλλά προετοιμάζουν τους μαθητές για τη δια βίου μάθηση, εφόσον στοχεύουν στο να αναπτύξουν δεξιότητες του τύπου «μαθαίνω πώς να μαθαίνω», μπορούν να δώσουν στους μαθητές αυτονομία και χειραφέτηση στη μάθησή τους²⁸, ενώ αυξάνουν και το βαθμό αυτογνωσίας και αυτοσυνειδησίας τους.

9. Φάκελος υλικού μαθητή

9.1. Τι σημαίνει αξιολόγηση μαθητή μέσω φακέλου υλικού

Όταν οι μαθητές έχουν εξοικειωθεί σε κάποιο βαθμό με αυτοαξιολογικές δραστηριότητες, ο εκπαιδευτικός μπορεί να τους καθοδηγήσει σταδιακά στην τήρηση φακέλου υλικού (portfolio). Ο φάκελος υλικού είναι μια τεχνική αξιολόγησης που προτείνεται από το ΔΕΠΠΣ²⁹. Ουσιαστικά αποτελεί συστηματική και οργανωμένη συλλογή στοιχείων αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται από το διδάσκοντα και το μαθητή, για να παρακολουθήσουν την ανάπτυξη των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των στάσεων του μαθητή σε ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Τα περιεχόμενα του φακέλου αναδεικνύουν περισσότερο τα επιτεύγματα του μαθητή παρά τα σημεία όπου υστερεί.

Αποτελεί μια βάση για την αξιολόγηση της συνολικής ικανότητας κάθε μαθητή, καθώς αποτυπώνει τη διαδικασία μάθησής του, δηλαδή όχι μόνο τι έχει μάθει, αλλά και πώς εξελίσσεται σταδιακά, πώς σκέφτεται, πώς θέτει τα ερωτήματα, πώς αναλύει και συνθέτει, πώς παράγει και δημιουργεί, καθώς και πώς συνεργάζεται με τους άλλους στο πλαίσιο μιας διανοητικής, συναισθηματικής ή κοινωνικής αλληλόδρασης³⁰.

Ο φάκελος υλικού μπορεί να βοηθήσει το μαθητή να συνειδητοποιήσει τη συνέχεια της γνώσης. Με μια τελική αξιολόγηση, π.χ. ένα διαγώνισμα, κλείνει μια διδακτική ενότητα και αρχίζει κάποια επόμενη. Με το φάκελο υλικού τίποτα δεν τελειώνει, καμία γνώση δεν κλείνει. Δεν υπάρχει η αντίληψη «αυτό το εξεταστήκαμε και τελείωσε». Ο φάκελος δείχνει τη συνέχεια της γνώσης.

²⁸ Baud, ό.π., σσ. 13-14, 20 και 27.

²⁹ ΦΕΚ 303/13-03-03, σελ. 3744.

³⁰ Strickland K. & J., *Reflections on Assessment : its purposes, methods and effects on learning*, Boynton/cook Publishers Inc., U.S.A. 1998, σσ. 93-126.

Ο φάκελος υλικού ανήκει στο μαθητή. Αυτός τον οργανώνει και τον τηρεί και πρέπει να αισθάνεται κάτοχός του. Επεμβαίνει διαρκώς σε αυτόν, στην οργάνωση και τα περιεχόμενά του. Ο μαθητής απορρίπτει, «πετάει» οτιδήποτε δεν αντιπροσωπεύει πια, αναθεωρεί συνεχώς τους στόχους του, τις αντιλήψεις και τα ενδιαφέροντά του. Έτσι προσθέτει νέα δεδομένα. Ο φάκελος αποτελεί δυναμικό εργαλείο στα χέρια του.

9.2. Ενδεικτική πορεία διαμόρφωσης και τήρησης του φακέλου υλικού

► Κάνουμε σαφή το σκοπό για τον οποίο διαμορφώνουμε το φάκελο.

Απαντάμε στα ερωτήματα:

- Σε ποιους απευθύνεται ο φάκελος;
- Τι θέλουν οι ενδιαφερόμενοι (μαθητής, εκπαιδευτικοί, γονείς) να γνωρίζουν γύρω από τη μάθηση του μαθητή;
- Για τη λήψη τι είδους αποφάσεων χρειαζόμαστε το φάκελο;

Αποφασίζουμε:

- για πόσο χρόνο θα χρησιμοποιηθεί ο φάκελος.
- ποια μορφή θα έχει.
- τι πρόκειται να περιληφθεί στο φάκελο

► Καθορίζουμε με σαφήνεια τι θα αξιολογηθεί – καθορίζουμε τα κριτήρια της αξιολόγησης, τα οποία επαναδιαπραγματευόμαστε με τους μαθητές. Αν είναι γνωστά από την αρχή, οι προσδοκίες μάθησης είναι γνωστές εκ των προτέρων. Έτσι τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται στην αξιολόγηση υποβοηθούν και τη μάθηση. Τέτοια κριτήρια αξιολόγησης μπορεί να είναι:

- η ατομική πορεία και πρόοδος του μαθητή μέσα από τη σύγκριση της παρούσας με προηγούμενες επιδόσεις του,
- η μεθοδικότητα στη συλλογή και οργάνωση των πληροφοριών, η οργάνωση του φακέλου,
- οι συνεχείς προσπάθειες βελτίωσης του αποτελέσματος,
- το αίσθημα ευθύνης για την προσωπική επίδοση,
- η αποτελεσματικότητα στην επίτευξη των στόχων,
- η ολοκλήρωση των εργασιών που περιλαμβάνονται στο φάκελο,
- η αυτοαξιολογική του ικανότητα (πχ. επιλέγει να βάλει στο φάκελο ό,τι έχει συμφωνηθεί;)

- ο βαθμός ανάπτυξης μεταγνωστικών δεξιοτήτων,
- η ποιότητα του αποτελέσματος,
- η μαθησιακή διαδικασία που αναπτύχθηκε,
- ο βαθμός στον οποίο δομείται στο φάκελο μια κριτική μεταγλώσσα, όχι στενά και μόνο για το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, αλλά γενικότερα για την κατανόηση και νοηματοδότηση του κόσμου που μας περιβάλλει.

► Οι μαθητές οργανώνουν τους φακέλους τους περιλαμβάνοντας σε αυτούς δείγματα από δραστηριότητες μάθησης και εργασίες αξιολόγησης. Τα δείγματα αυτά μπορεί να αποτελούν στοιχεία που τεκμηριώνουν την πρόοδο στην κατανόηση, στις δεξιότητες και στις επιδόσεις του μαθητή κατά τη διάρκεια μιας ορισμένης χρονικής περιόδου (σχετικά εκτεταμένης). Ο φάκελος περιλαμβάνει ολοκληρωμένες εργασίες των μαθητών στην τελική τους μορφή και κάποιες εργασίες τους στις διάφορες εκδοχές τους (από τις πρώτες σκέψεις και σημειώσεις, πρώτες απόπειρες, παρεμβάσεις, βελτιώσεις ως το τελικό προϊόν) που δείχνουν την πορεία μάθησης.

-Με ποια κριτήρια επιλέγουν οι μαθητές τα δείγματα εργασιών που τοποθετούν στο φάκελο;

Δάσκαλος και μαθητές μαζί αποφασίζουν τα κριτήρια αυτά. Βασική οδηγία που μπορεί ο εκπαιδευτικός να δώσει στους μαθητές του: τα δείγματα να δείχνουν την πορεία τους, την εξέλιξή τους, την πρόδο τους.

Εκτός από τα επιλεγμένα δείγματα εργασιών οι μαθητές τοποθετούν στο φάκελο τους και τις αυτοαξιολογήσεις που έχουν κάνει γι' αυτά τα δείγματα και τους στόχους που έχουν θέσει για μάθησή τους στο μέλλον. Βοηθάμε με ερωτήσεις του τύπου: «τι έμαθα; τι έκανα σωστά / καλά σε αυτήν την εργασία; Αν ξαναέκανα αυτή την εργασία, τι θα άλλαζα;». Όταν οι μαθητές αποκτήσουν εμπειρία της διαδικασίας, χρειάζονται μικρότερες βοήθειες.

Επιπλέον, ο φάκελος υλικού μπορεί να περιλαμβάνει στόχους μάθησης που έχει θέσει ο ίδιος ο μαθητής για το μέλλον, όπως και σχόλια που έγιναν από το διδάσκοντα στις εργασίες του μαθητή. Πρόκειται για ανατροφοδοτικές κρίσεις που συμπληρώνουν την αυτοαξιολόγηση του μαθητή, είναι γραμμένες με τρόπο θετικό και απευθύνονται εξατομικευμένα στον κάθε μαθητή.

► Κατά περιόδους ο διδάσκων σε συνεργασία με το μαθητή προχωρά σε ανασκόπηση των περιεχομένων του φακέλου, για να προσδιοριστεί αν αυτά υπηρετούν το σκοπό τους. Ο φάκελος χρησιμοποιείται σαν βάση για συζήτηση, διάλογο και ανατροφοδότηση και για τον εκπαιδευτικό και το μαθητή.

- Ο εκπαιδευτικός με το μαθητή μαζί συστηματικά και σε τακτά χρονικά διαστήματα συζητούν με βάση το φάκελο³¹ και τον αξιολογούν ως συνεργάτες. Ο φάκελος τους δίνει την ευκαιρία να στοχαστούν πάνω στους στόχους και τα επιτεύγματα του μαθητή.

Τον ρωτά, για παράδειγμα ο εκπαιδευτικός:

- γιατί περιέλαβες τη συγκεκριμένη εργασία στο φάκελο, ενώ ταυτόχρονα απέκλεισες την άλλη;

- τι σου δείχνει αυτό το δείγμα που διάλεξες για σένα και την πορεία σου στο μάθημα;

- πώς ξεκίνησες από αυτό το αρχικό προσχέδιο και κατέληξες σε αυτήν την τόσο διαφορετική τελική εκδοχή της εργασίας σου; τι μεσολάβησε; ποια πορεία ακολούθησε η σκέψη σου;

- ποια προβλήματα αντιμετώπισες όταν εκπόνησες αυτήν την εργασία; πώς τα έλυσες;

- πώς πας με τους στόχους που είχες θέσει την προηγούμενη φορά; πώς εργάστηκες για να τους πετύχεις;

- τι μπορείς να κάνεις τώρα που στο προηγούμενο δίμηνο δε μπορούσες;

- ποιους στόχους θέτεις για το επόμενο δίμηνο;

Τα κύρια σημεία της συζήτησής τους συνοψίζονται σε ένα φύλλο της μορφής:

³¹ Για την αναγκαιότητα τέτοιας συζήτησης βλ. Graves D. & Sustain B. (eds.), *Portfolio Portraits*, Heinemann, New Hampshire 1992, σσ. 153-54.

| Σχόλια εκπαιδευτικού | Σχόλια μαθητή | Στόχοι |
|--|--|---|
| Θετικά στοιχεία, δυνατότητες, αλλαγές, βελτιώσεις, ερωτήσεις, αδυναμίες, ανησυχίες . . . | Οι παρατηρήσεις του για το φάκελό του, οι απαντήσεις του στις ερωτήσεις του διδάσκοντα . . . | Οι στόχοι μάθησης για το επόμενο διάστημα |
| | | |
| | | |

Το φύλλο αυτό περιλαμβάνεται στο φάκελο υλικού.

► Η διαδικασία συνεχίζεται ώσπου

- Στο τέλος της χρονιάς πια γίνεται η τελική αξιολόγηση του φακέλου, όπου συστηματοποιούνται τα σχόλια που έχουν διατυπωθεί καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς σε ένα φύλλο ποιοτικής περιγραφικής αξιολόγησης. Ο φάκελος δεν βαθμολογείται.
- Οι μαθητές μπορούν να παρουσιάσουν το πορτφόλιό τους στους συμμαθητές τους ή στους καθηγητές τους για να δείξουν τη μαθησιακή και αναπτυξιακή τους πορεία.

Εδώ, βεβαίως, παρουσιάσαμε μόνο μια ενδεικτική πορεία τήρησης του φακέλου υλικού και δείξαμε παραδειγματικά ένα φύλλο σύνοψης της συζήτησης μαθητή - καθηγητή. Υπάρχουν πολλοί άλλοι τρόποι τήρησης του φακέλου και πολλά άλλα μέσα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν επικουρικά, όπως για παράδειγμα τα ημερολόγια μάθησης, σημειωματάρια δηλαδή όπου οι μαθητές καταγράφουν περιοδικά τις παρατηρήσεις, τις σκέψεις και τις κρίσεις τους για την εργασία τους, καθώς και τις δεξιότητες που έχουν αποκτήσει και τις γνώσεις που έχουν ανακαλύψει. Πρόκειται ουσιαστικά για ένα άλλο μέσο αυτοπαρακολούθησης.

9. 3. Λειτουργίες του φακέλου υλικού

Έχοντας δοκιμάσει πειραματικά το φάκελο υλικού μαθητή με ομάδα εκπαιδευτικών σε επίπεδο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κατά τη σχολική

χρονιά 2002-03 και έχοντας διερευνήσει τις δυνατότητές του, συμπεράναμε ότι ο φάκελος υλικού μπορεί να λειτουργήσει σε τρία επίπεδα:

- ως εργαλείο αξιολόγησης των εκπαιδευομένων
- ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευομένων
- ως εργαλείο ανατροφοδότησης της διδασκαλίας για τον εκπαιδευτικό.

Στο πρώτο επίπεδο ο φάκελος υλικού μπορεί να δώσει στον εκπαιδευτικό μια συνοπτική εικόνα της πορείας του μαθητή μέσα στο χρόνο. Τον οδηγεί σε ατομική αξιολόγηση που έχει ως βάση τους προσωπικούς στόχους του μαθητή και εστιάζεται στην προσπάθεια που καταβάλλει. Προκρίνεται έτσι μια αξιολόγηση που εκτιμά όχι μόνο το αποτέλεσμα της μάθησης, αλλά περισσότερο τη διαδικασία μάθησης του εκπαιδευόμενου, εφόσον στηρίζεται για παράδειγμα στον τύπο των κριτηρίων ποιότητας της εργασίας που εντόπισε και χρησιμοποίησε στη διαμόρφωση της εργασίας του και στην αξιολόγησή της ή στο πόσο ακριβείς ήταν οι αυτοαξιολογήσεις που έκανε και σε ποια σημεία. Παράλληλα πρόκειται για μια αξιολόγηση που δεν ελέγχει μόνο το γνωστικό τομέα, αλλά παράλληλα τις συναισθηματικές στάσεις και δεξιότητες που αναπτύσσονται κατά τη διαδικασία της μάθησης, για παράδειγμα τις μεταγνωστικές στρατηγικές των εκπαιδευομένων, την κρίση και τη σκέψη τους, την ομαδικότητά τους. Έτσι ενδεικτικά αναφέρουμε ότι οι μαθητές συχνά προτίμησαν για το φάκελό τους τις εργασίες που είχαν παραχθεί μέσα από ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες, άλλοτε γιατί τις θεωρούσαν αρτιότερες, συχνά πάλι επειδή τις ευχαριστήθηκαν περισσότερο. Σε κάθε περίπτωση πάντως, μέσα από μια τέτοια επιλογή, έδειχναν να συνειδητοποιούν την αξία της εργασίας σε ομάδα.

Όσον αφορά το δεύτερο επίπεδο, διαπιστώσαμε ότι ο φάκελος υλικού ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης δίνει στους μαθητές δυνατότητα για εμβάθυνση στη γνώση, συνειδητοποίηση των ποικίλων τρόπων μάθησης και διάγνωση των μαθησιακών τους αναγκών. Οι δυνατότητες αυτές τους κάνουν να αισθάνονται πιο ασφαλείς για τη μάθησή τους και τονώνουν την αυτοπεποίθησή τους.

Οι διαδικασίες αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης των μαθητών μέσω του φακέλου υλικού έδωσαν στους εκπαιδευτικούς στοιχεία ανατροφοδοτικά

για τη διδασκαλία τους. Και ήρθε φυσική πια η αλλαγή της πορείας διδασκαλίας μέσα από τις ανάγκες και τους προσωπικούς στόχους των μαθητών που αναδύθηκαν με τόση σαφήνεια. Οι εκπαιδευτικοί άρχισαν να προβληματίζονται για τις διδακτικές επιλογές τους και να τις προσαρμόζουν στις ανάγκες και τους στόχους των μαθητών τους. Όσα μέχρι τότε οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονταν διαισθητικά διατυπώνονται πια με ακρίβεια, διαμορφώνουν ένα συμβόλαιο, μια δέσμευση για κοινούς στόχους και κοινή πορεία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή. Οι εκπαιδευτικοί γρήγορα συνειδητοποίησαν το όφελος από το φάκελο και για τους ίδιους: *«Με την εργασία αξιολογούμε το αποτέλεσμα, με το φάκελο υλικού έχουμε την ευκαιρία να συνειδητοποιήσουμε και εμείς τη διαδικασία μάθησης από την οποία περνά κάθε εκπαιδευόμενος».*

9. 4. Δυνατότητες και όρια

Κάποια πρώτα συμπεράσματα για τις δυνατότητες και τα όρια του φακέλου υλικού:

- Για να γίνει πλήρως κατανοητή και να αποτιμηθεί η λειτουργικότητα του φακέλου υλικού του εκπαιδευόμενου χρειάζεται να εφαρμοσθεί τουλάχιστον για δύο σχολικές χρονιές. Ο χρόνος αυτός κατά τη γνώμη μας είναι αναγκαίος:
- α) στους μαθητές να κατανοήσουν τον μηχανισμό διατύπωσης και εφαρμογής των ποιοτικών κριτηρίων βάσει των οποίων οι ίδιοι επιλέγουν τις εργασίες τους και αυτοαξιολογούνται στα πλαίσια του φακέλου υλικού. Είναι απαραίτητο να αισθανθούν ασφάλεια, να πειστούν ότι δε θα χρησιμοποιήσουν οι καθηγητές το φάκελο εναντίον τους. Ακόμα το χρονικό αυτό διάστημα είναι αναγκαίο προκειμένου να αρθούν αντιστάσεις τους απέναντι στο φάκελο που έχουν καλλιεργηθεί από τους συμβατικούς τρόπους αξιολόγησης του τυπικού σχολείου. Για παράδειγμα, οι μαθητές, ενώ αναγνώριζαν την αξία της αυτοαξιολόγησής τους, συχνά περίμεναν μετά από αυτήν, το αξιολογικό σχόλιο του εκπαιδευτικού για ό,τι προηγήθηκε. Παρόλο που οι αυτοαξιολογήσεις τους ήταν πολύ συχνά ακριβείς και πετυχημένες, οι μαθητές έδειχναν την ανάγκη τους να ακούσουν και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού.

β) στους εκπαιδευτικούς να συνειδητοποιήσουν και να εξοικειωθούν με τις δυνατότητες του φακέλου και να ξεπεράσουν την ανασφάλεια που δημιουργεί κάθε καινοτομία. Ο χρόνος, άλλωστε, είναι πάντα ο καλύτερος σύμμαχος του αναστοχασμού.

- Ο φάκελος υλικού για να λειτουργήσει χρειάζεται απαραίτητα ένα πλαίσιο αποκεντρωτικής αξιολόγησης, μακριά από το συμβατικό κεντρικό εξεταστικό σύστημα. Ακόμα ένα σύστημα που εστιάζεται στη διαδικασία της μάθησης και όχι στη μετάδοση της ύλης, γιατί απαιτεί χρόνο από τη διδακτική διαδικασία που σε ένα υλοκεντρικό σύστημα θα αποβεί σε βάρος της ύλης. Το πλαίσιο αυτό πάλι είναι απαραίτητο να εξασφαλίζει μικρό αριθμό μαθητών στο τμήμα προκειμένου να έχει τη δυνατότητα ο εκπαιδευτικός να παρακολουθεί την προσωπική εξελικτική πορεία κάθε μαθητή και να συζητά μαζί του τα περιεχόμενα του φακέλου του.
- Όπως κάθε καινοτομία, η εφαρμογή του φακέλου υλικού χρειάζεται μια υποστηρικτική ομάδα που να αμβλύνει τα αισθήματα αβεβαιότητας και ανασφάλειας που νοιώθουν οι εκπαιδευτικοί που δοκιμάζουν καινοτόμες δράσεις, όπως μπορεί να λειτουργήσει μια ομάδα εκπαιδευτικών ερευνητών³².
- Για να λειτουργήσει ο φάκελος υλικού, χρειάζεται απαραίτητα να αποτελεί συνεχιζόμενη διαδικασία. Να τον τηρούν και να τον ανανεώνουν οι μαθητές διαρκώς, να τον μελετούν οι εκπαιδευτικοί σε τακτά χρονικά διαστήματα. Ο φάκελος είναι διαδικασία δυναμική και μόνο αν αντιμετωπιστεί έτσι, θα αποφευχθεί κάθε τάση τυποποίησης που μπορεί να προκληθεί αν θεωρηθεί ο φάκελος αρχείο στατικό.
- Ο φάκελος υλικού, όπως τον δοκιμάσαμε στη διδακτική πράξη, διαμορφώθηκε καταρχήν σε ένα μη καταπιεστικό εργαλείο αξιολόγησης: *Η τήρηση του φακέλου «είναι δουλειά που δε μας φοβίζει»* λένε οι μαθητές και αυτό είναι περίεργο: αξιολόγηση που δε φοβίζει το μαθητή.
- Ταυτόχρονα φάνηκε ότι αποτελεί ένα πολύ χρηστικό εργαλείο οργάνωσης της διδασθείσας ύλης από τους ίδιους τους μαθητές και παρακολούθησης της μαθησιακής τους πορείας. Η τήρηση του φακέλου βοηθά τους

³² Γίνεται λόγος για το κίνημα των εκπαιδευτικών ερευνητών που ξεκίνησε στην Αγγλία την δεκαετία του 1970 που δημιούργησε την έρευνα δράση. Βλ. ενδεικτικά Stenhouse L., *An Introduction to Curriculum Research and Development*, Heinemann, Oxford 1975.

μαθητές να σκέφτονται περισσότερο, να θυμούνται πιο εύκολα, να αφομοιώνουν τη γνώση καλύτερα αλλά και να την ανακαλούν όποτε τους χρειάζεται για μια καινούργια εργασία (είτε ατομική είτε ομαδική). Οι μαθητές μέσα από τη διαμόρφωση – εφαρμογή των κριτηρίων αυτοαξιολόγησης εμβάθυναν στη γνώση και συνειδητοποιούσαν καλύτερα τη γνωστική διαδικασία που κάθε φορά ακολουθούσαν.

- Πολλές φορές με τον τρόπο σκέψης που εγκαινιάστηκε από το φάκελο και την αυτοαξιολόγηση διευκολύνθηκε η αποσαφήνιση δύσκολων θεμάτων κατά τη διδασκαλία. Ακόμα οι μαθητές που δεν ήταν τόσο τακτικοί στην διεκπεραίωση των εργασιών τους, μέσα από την τήρηση του φακέλου συνειδητοποίησαν διάφορα ζητήματα της προσωπικής μαθησιακής τους πορείας, με αποτέλεσμα να γίνουν πιο υπεύθυνοι και αποτελεσματικοί. Το αποτέλεσμα βέβαια ήταν έτσι να διευκολυνθεί και η διδακτική διαδικασία. Παράλληλα σημαντική είναι και η ανατροφοδοτική λειτουργία του φακέλου για τους εκπαιδευτικούς.
- Πρόκειται επομένως για ένα εργαλείο που συνδυάζει την αξιολόγηση με τη μάθηση και τη διδασκαλία.
- Ο φάκελος έδειξε ότι αποτελεί τη σύνθεση ποικίλων τρόπων ποιοτικής αξιολόγησης (φάκελος υλικού, αυτοαξιολόγηση μαθητή, αξιολόγηση από συμμαθητές, παρατήρηση εκπαιδευτικού) οι οποίοι αλληλοσυμπληρώνονται.

Επίλογος

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι αυτοαξιολόγηση και πορτφόλιο ίσως σημαίνουν για το μαθητή:

- μαθαίνω πώς να μαθαίνω,
- παρακολουθώ τη δουλειά μου,
- καθορίζω τα κριτήρια αξιολόγησης,
- εκφέρω κρίσεις για την αξία του λόγου που παράγω,
- κατανοώ τη συνέχεια της γνώσης.

Όλες αυτές οι λειτουργίες μπορούν να έχουν καλύτερα αποτελέσματα όσο το παιδί μεγαλώνει και αυξάνει η ωριμότητα, η κρίση και η αυτογνωσία του και ο λόγος που μελετά και παράγει είναι συνθετότερος. Όμως οι εξετάσεις στις

τελευταίες τάξεις του Λυκείου, που ρυθμίζουν την πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, δρουν ανασταλτικά σε τέτοιες διαδικασίες. Στα όποια περιθώρια όμως έχουμε στο σημερινό ελληνικό σχολείο, προσπάθησα να δείξω με την εισήγησή μου ότι ίσως αξίζει να δοκιμάσουμε στην πράξη εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης των μαθητών.

Ίσως μερικά από όσα παρουσίασα να μοιάζουν ανέφικτα για την εκπαιδευτική πραγματικότητα, ιδιαίτερα όσο υπάρχει το εξεταστικοκεντρικό σύστημα στο τέλος του Λυκείου που προάγει τελικές και στιγμιαίες αξιολογήσεις. Χωρίς να παραβλέπουμε αυτήν την πραγματικότητα μπορούμε να δοκιμάζουμε στην τάξη καινοτομίες προσβλέποντας πια σε μια αλλαγή που θα έρθει, όπως άλλωστε οφείλει, από τη διδασκαλία και όχι από τις εξετάσεις, όπως συνηθίζεται να επιβάλλεται.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ (του συγκεκριμένου άρθρου)

- Boud D., *Enhancing Learning through Self Assessment*, Kogan Page, London & Philadelphia 1997.
- Clemmons J. Laase L., Cooper D., Areglado N. & Dill M., *Portfolios in the classroom : A teacher's sourcebook*. Scholastic, New York 1993.
- Coulthard M., *An Introduction to Discourse Analysis*, Longman, London & New York 1985.
- Gipps C., *Assessment for the millenium : form, function and feedback*, Institute of Education, University of London, London 1996.
- Graves D. & Sustain B. (eds.), *Portfolio Portraits*, Heinemann, New Hampshire 1992.
- James C., *Errors In Language Learning and Use*, Longman, London & New York 1998.
- Stenhouse L., *An Introduction to Curriculum Research and Development*, Heinemann, Oxford 1975.
- Strickland K. & J., *Reflections on Assessment : its purposes, methods and effects on learning*, Boynton/cook Publishers Inc., U.S.A. 1998, σσ. 93-126.
- Γεωργακοπούλου Α. & Γούτσος Δ., *Κείμενο και Επικοινωνία*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999.
- Κατσαρού Ε. & Σιώπα Χ., «Ανάπτυξη και αξιοποίηση εκπαιδευτικού υλικού στη γλωσσική διδασκαλία. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού» εισήγηση στο 5^ο Ετήσιο Συνέδριο της Μονάδας Μεθοδολογίας και Προγραμμάτων Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών με θέμα: *Ο Εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα* (9-11 Μαΐου 2003).
- Κατσαρού Ε. κ.ά., «*Δοκιμή του Φακέλου Υλικού Εκπαιδευομένων (portfolio) στο Σ.Δ.Ε. Αχαρνών: διερεύνηση των δυνατοτήτων και των ορίων του*», εισήγηση στο 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (Πάντειο Πανεπιστήμιο, 28-29 Ιουνίου 2003).
- Ματσαγγούρας Η., *Η Σχολική Τάξη. Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου*, Αθήνα 2003.
- Σφυρόρερα Μ., "Το λάθος ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας" στον διαδικτυακό τόπο του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: www.kleidiakaiantikleidia.net
ΦΕΚ 303/13-03-03.

E. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ (για τις σημειώσεις)

α. Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Αδαλόγλου, Κ. (2000). *Περίληψη σε γραπτό λόγο*. Ηλεκτρονικός Κόμβος του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (www.komvos.edu.gr).
- Αδαλόγλου, Κ. (2001). Η διαφοροποίηση της επικοινωνιακής γλωσσικής ικανότητας του μαθητή ανάλογα με το είδος του παραγόμενου κειμένου. *Γλώσσα*, τεύχ. 53, σσ. 17-41.
- Αδαλόγλου, Κ. (2004). Διδακτικές προτάσεις για το γλωσσικό εργαστήριο. Η χρήση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στη διδασκαλία της γλώσσας. *Απόψεις. Πρακτικά δωδέκατου διήμερου εκπαιδευτικού προβληματισμού*, σσ. 49-62.
- Αδαλόγλου, Κ. (2007). *Η γραπτή έκφραση των μαθητών*. Αθήνα: Κέδρος
- Adam, J.-M. (1999). *Τα κείμενα: Τύποι και πρότυπα* (Μτφρ. Παρίσης, Γ.). Αθήνα: Πατάκη
- Αλβανούδη, Ζ., Γρόσδος, Σ., Καλέτος, Γ., Ντάγιου, Ε. και Χαραλαμπόπουλος, Α. (επιμ.) (2000). *Γλωσσικές δραστηριότητες για το δημοτικό σχολείο*. Θεσ/νικη: εκδ. Κώδικας.
- Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β. και Χοντολίδου, Ε. (2000). *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Αρχάκης, Α. (2005). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Αθήνα: Πατάκη
- Αρχάκης, Α. και Μ. Κονδύλη (2002). *Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας*. Αθήνα: Νήσος (ΙΓ έκδοση 2004).
- Βάμβουκας, Μ. –Χατζηδάκη, Α. (επιμ.) (2001). *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας. Πρακτικά συνεδρίου*, Ρέθυμνο - Πανεπιστήμιο Κρήτης. 2 τόμ. Αθήνα: Ατραπός.
- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού*, μτφρ. Μ. Αραποπούλου, επιμ. Ε. Καραντζόλα. Αθήνα: Μεταίχμιο (*Literacy Practices: Investigating Literacy in Social Contexts*. London: Longman, 1995).
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton = Chomsky, N. (1991). *Συντακτικές Δομές*_. (Μτφρ. Καβουκόπουλος, Φ.). Αθήνα: Νεφέλη.
- Cook-Gumperz, J. (2008) *Η κοινωνική δόμηση του γραμματισμού*, επιμ. Τ. Κωστούλη. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Επίκεντρο
- Γεωργακοπούλου, Α. και Γούτσος, Δ. (1999). *Κείμενο και Επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκότοβος, Α. (1990). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

- Γλώσσα. (2002). Αφιέρωμα στο Πρόγραμμα Σπουδών Γλώσσας του Δημοτικού.
Γλώσσα 54
- Γλωσσικός υπολογιστής τ. 1 και 2. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. (Βλ. και Κέντρο ελληνικής γλώσσας: www.komvos.edu.gr)
- Δενδρινού, Β. (2001). Διδασκαλία της μητρικής γλώσσας. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ., σε συνεργασία με τη Μ. Θεοδωροπούλου), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 217-222 (βλ. επίσης www.komvos.edu.gr).
- Holton, D., Mackridge, P. και Φιλιππάκη-Warburton, E. (2000). *Γραμματική της ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ιορδανίδου, Α. (1996). Η λεξιπενία των μαθητών: Ερευνητική προσέγγιση. Στο *Μελέτες για την Ελληνική γλώσσα* (σσ. 517-28). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Ιορδανίδου, Α. και Φτερνιάτη, Α. (2000). *Επικοινωνιακές διδακτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Πατάκη.
- Καλαντζή, Μ. (1997). *Πολυγραμματισμοί: επανεξετάζοντας τι σημαίνει εγγραμματισμός*. (μτφρ: Ι. Βλαχόπουλος) Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. Κέντρο καινοτομικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Πιλοτικά προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας
- Kalantzis, M. και B. Core (1999). Πολυγραμματισμοί: Επανεξέταση του τι εννοούμε ως γραμματισμό και τι διδάσκουμε ως γραμματισμό στα πλαίσια της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), «*Ισχυρές*» και «*ασθενείς*» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. *Όψεις τον γλωσσικού ηγεμονισμού*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 680-695.
- Kalantzis, M. και B. Core (2001α). Πολυγραμματισμοί. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ., σε συνεργασία με τη Μ. Θεοδωροπούλου), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 214-216 (βλ. επίσης www.komvos.edu.gr).
- Καραντζόλα, Ε. (2000). Γραμματική, γλωσσικό μάθημα και προγράμματα σπουδών στην Ελλάδα. *Γλωσσικός Υπολογιστής 2*: 15-31 (βλ. επίσης www.komvos.edu.gr).
- Κατή, Δ. (1992). *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*. Αθήνα: Οδυσσεάς.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2001). *Λογοτεχνική ανάγνωση και διδακτικές εφαρμογές* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κέκια, Α. *Παιδαγωγική του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη: Μία εναλλακτική πρόταση για τη γλωσσική αγωγή στη σχολική εκπαίδευση*. www.pee.gr/pr_syn/s_nay/c/3/mer_g_th_en_3/kekia.htm, τελευταία προσπέλαση στις 20/11/2008.
- Κέντρο ελληνικής γλώσσας: www.komvos.edu.gr

- Κουτσογιάννης, Δ. (1999). Πληροφορική - επικοινωνιακή τεχνολογία και γλωσσική αγωγή. Σύντομο ιστορικό. *Γλωσσικός υπολογιστής*, 1: 125-127. (βλ. επίσης www.komvos.edu.gr).
- Κουτσοσίμου-Τσίνογλου, Β. (1985). *Η επικοινωνία και τα νέα προγράμματα γλωσσικής διδασκαλίας στο δημοτικό*. Διπλωματική εργασία στη Διδακτική των Ζωντανών Γλωσσών. Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Kress, G. (1998). *Πολυγραμματισμοί* (μτφρ: Ι. Βλαχόπουλος). Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ, Κέντρο Καινοτομικών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων, Πιλοτικά Προγράμματα τα Επισχυτικής Διδασκαλίας.
- Kress, G. (2000a). Σχεδιασμός του γλωσσικού προγράμματος σπουδών με βάση το μέλλον (μτφρ. Κ. Κανάκη). *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 2(1-2) , σσ. 111-124. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Κωστούλη, Τ. (1997α). *Κοινωνικές διαφορές στη δόμηση κειμένων: Λειτουργική θεώρηση*. Ανακοίνωση στο 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη, 15-17 Νοεμβρίου 1997.
- Κωστούλη, Τ. (1997β). Κοινωνικό περιβάλλον, κειμενικές δεξιότητες και σχολική επίδοση. *Γλώσσα*, 41, 43-57.
- Κωστούλη, Τ. (1999). Ο γραπτός λόγος στο Δημοτικό Σχολείο. Προς μια κείμενο-γλωσσολογική προσέγγιση. *Συνέδριο για την ελληνική γλώσσα. 1976-1996. Είκοσι χρόνια από την καθιέρωση της νεοελληνικής (δημοτικής) ως επίσημης γλώσσας*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών-Τομέας Γλωσσολογίας/Η εν Αθήναις Γλωσσική Εταιρεία, σσ. 425-435.
- Κωστούλη, Τ. (1999). *Κοινωνικές διαφορές στην πραγμάτωση μιας δραστηριότητας λόγου: Δεδομένα από τον ελληνικό χώρο*. Ανακοίνωση στο 12ο Διεθνές Συνέδριο Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, Θεσσαλονίκη, 9-12 Δεκεμβρίου 1999.
- Κωστούλη, Τ. (2001α). Από την επικοινωνιακή στην κείμενοκεντρική προσέγγιση: Κοινές θέσεις και σημεία διαφοροποίησης. Στο Γ. Αγγουράκη κ.ά. (επιμ.), *Ελληνική Γλωσσολογία '99, Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 623-630.
- Κωστούλη, Τ. (2001β). Η διδασκαλία ως επικοινωνιακή διαδικασία διαπραγμάτευσης γνώσεων: Οι επιπτώσεις στη διεύρυνση της επικοινωνιακής ικανότητας των παιδιών. Στο Μ. Βάμβουκας και Α. Χατζηδάκη (επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*. Ρέθυμνο: Ατραπός, 179-188.
- Κωστούλη Τ. (επιμ.). (2009). *Ο γραπτός λόγος σε κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο
- Lee McKay, S. & Hornberger, N. (2009). *Κοινωνιογλωσσολογία και διδασκαλία της γλώσσας*, επιμ. Τ. Κωστούλη. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

- Macken-Horarik, M., (2000). Γλωσσική Αγωγή στη Β/βάθμια Εκπαίδευση στην Αυστραλία, Στο *Γλωσσικός υπολογιστής*, 2(1-2), 73-95. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (βλ. επίσης www.komvos.edu.gr).
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Σχολικός εγγραμματισμός*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Μητσικοπούλου, Β. (2001). Γραμματισμός. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ., σε συνεργασία με τη Μ. Θεοδωροπούλου), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 209-213 (βλ. επίσης www.komvos.edu.gr).
- Μήτσης, Ν. (1993). Μορφές επικοινωνιακής δραστηριότητας στα πλαίσια της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας. *Τα Εκπαιδευτικά*, 29-30, 25-35. Αθήνα.
- Μήτσης, Ν. (1996). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος – Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης, Ν. (2004). *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1990-1991). Σύγχρονη γλωσσολογία και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. *Γλωσσολογία*, 9-10, 53-68.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1992α). *Γλωσσολογία και Λογοτεχνία: Από την Τεχνική στην Τέχνη του Λόγου*. Αθήνα.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1992β). Η διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως ξένης γλώσσας. Στο *Πρακτικά του διεθνούς συμποσίου της Σορόνης για τη σύγχρονη ελληνική γλώσσα* (σσ. 199-205). Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Μπαμπινιώτης, Γ. και Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (2000). *Κείμενο - Επικοινωνία: Το περιεχόμενο του κειμένου*. Τεύχος Α'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπασλής, Ι. (1988). *Κοινωνική γλωσσική διαφοροποίηση και σχολική επίδοση*. Αθήνα: Νέα Παιδεία.
- Μπασλής, Γ. (2000). *Κοινωνιογλωσσολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπασλής, Γ. (2006). *Εισαγωγή στη διδασκαλία της γλώσσας*. Αθήνα: Νεφέλη
- Μπλέκα, Β. και Παπούλια-Τζελέπη, Π. (2001). Προβλήματα συνοχής, συνέπειας και ποιότητας στην παραγωγή αφηγηματικών κειμένων παιδιών του ελληνικού δημοτικού σχολείου. Στο Χάρης, Κ., Πετρουλάκης, Ν. και Νικόδημος, Σ. (Επιμ.) *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. Πρακτικά του Β΄ Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή. Αθήνα: Ατραπός.
- Μπουτουλούση, Ε. (2001). Γλώσσα και γλωσσική επίγνωση. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ., σε συνεργασία με τη Μ. Θεοδωροπούλου), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 223-229 (βλ. επίσης www.komvos.edu.gr).

- Νέα Μάθηση. Μετασχηματιστικού Σχεδιασμοί για την Παιδαγωγική και την Αξιολόγηση. www.neamathisi.com, τελευταία προσπέλαση στις 16/12/10.
- Ξωχέλλης, Π. και Κελπανίδης, Μ. (1990). *Αξιολόγηση του προγράμματος γλωσσικής διδασκαλίας στο Γυμνάσιο. Έκθεση έρευνας*. Θεσσαλονίκη.
- Παπαδοπούλου, Σ. (2000). *Η Ολική Γλώσσα στη Διδακτική της Γλωσσικής Έκφρασης για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Εκδ. Τυπωθήτω
- Παπαϊωάννου, Π. (1995). *Γλωσσολογικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της λογοτεχνίας*. Αθήνα: Εκδοτικές τομές.
- Παπαϊωάννου, Π. – Πατούνα, Ν. (2003). *Η περίληψη ως κείμενο και αντικείμενο διδασκαλίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαρίζος, Χ. (1993). *Η μητρική γλώσσα στο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. (2000α). Η γραπτή έκφραση στο δημοτικό σχολείο: πρώτες εκτιμήσεις. Στο: *Γραμματισμός στα Βαλκάνια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. (2000β). Γράφοντας στο σχολείο και στο σπίτι. Στο Γεωργίου, Σ., Κυριακίδης, Λ. και Χρίστου, Κ, (Επιμ.). *Σύγχρονη έρευνα στις επιστήμες της αγωγής*, (σσ. 287-300). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. (2001). Η γραπτή παραγωγή επιχειρηματολογικών κειμένων στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Στο Βάμβουκας, Μ. και Χατζηδάκης, Α. (Επιμ.), *Η διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως ξένης γλώσσας* (σ.σ. 268-280). Αθήνα: Ατραπός.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. και Μπλέκα, Β. (2000). Γράφοντας για προσωπικές εμπειρίες: Η ανάπτυξη επιλεγμένων χαρακτηριστικών του διηγηματικού τρόπου γραπτής έκφρασης . Στο Βάμβουκας, Μ. και Χατζηδάκης, Α. (Επιμ.), *Η διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως ξένης γλώσσας* (σ.σ. 317-328). Αθήνα: Ατραπός.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. και Τάφα, Ε. (2004). *Γλώσσα και γραμματισμός στη νία χιλιετία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π., Φτερνιάτη, Α. και Θηβαίος, Κ. (2006). *Έρευνα και πρακτική του γραμματισμού στην ελληνική κοινωνία..* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. και Φτερνιάτη Α. (Επιμ.) Πρακτικά του 5ο Διεθνούς Συνεδρίου Γραμματισμού με θέμα "Γραφή και Γραφές στον 21ο αιώνα: Η πρόκληση για την εκπαίδευση " Παν/μιο Πατρών και Ελληνική Εταιρεία Γλώσσας και Γραμματισμού (Πάτρα 13-14/11/2009). Υπό έκδοση.
- Pappas, C. & Barro Zecker, L. (2006). *Αναδομώντας τα κειμενικά είδη του σχολικού γραμματισμού*, επιμ. Τ. Κωστούλη. Αθήνα: Επίκεντρο.

- Πολίτης, Π. (2001). Γένη και είδη λόγου. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), Λόγος και κείμενο. Δράση 1 του Ηλεκτρονικού Κόμβου του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (ΥΠΕΠΘ), www.komvos.edu.gr. Θεσσαλονίκη.
- Πόρποδας, Κ. (1999). *Γνωστική ψυχολογία*. 2^{ος} τόμ.: Θέματα ψυχολογίας της γλώσσας. Αθήνα.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η ανάγνωση*. Πάτρα.
- Σαραφίδου, Τ. (επιμ.) (2001). *Η καλλιέργεια της γραπτής γλωσσικής έκφρασης στο σχολείο: Αρχές, προβλήματα, προοπτικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. 3η Επιστημονική Ημερίδα Ελληνικής Γλώσσας (Αλεξανδρούπολη, 30 Μαρτίου 1999). Αλεξανδρούπολις: Κέντρο Ερευνών Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης
- Σαραφίδου, Τ. (2003). Κειμενική συνοχή στο μαθητικό λόγο: Προβλήματα ονοματικής αναφορικής συνέχειας και διδακτικές ανάγκες. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 23: 112-125.
- Τοκατλίδου, Β. (1986). *Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Τοκατλίδου, Β. (2003). *Γλώσσα, επικοινωνία και γλωσσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Vygotsky, L. S. (1934/1962). *Thought and language*. Cambridge: MASS = Vygotsky, L. S. (1988). *Σκέψη και Γλώσσα*. (Μτφρ. Ρόδη, Α.) Αθήνα: Γνώση.
- 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 Ε' Δημοτικού. Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι*. 3 τεύχη. Αθήνα: ΟΕΒΔ.
- ΥΠΕΠΘ. ΠΙ. (2006). *Γλώσσα Στ' Δημοτικού. Λέξεις ...Φράσεις...Κείμενα*. 3 τεύχη. Αθήνα: ΟΕΒΔ.
- ΥΠΕΠΘ. ΠΙ. (2006). *Γλώσσα Ε' Δημοτικού. Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι*. Βιβλίο δασκάλου. Αθήνα: ΟΕΒΔ.
- ΥΠΕΠΘ. ΠΙ. (2006). *Γλώσσα Στ' Δημοτικού. Λέξεις ...Φράσεις...Κείμενα*. Βιβλίο δασκάλου. Αθήνα: ΟΕΒΔ.
- Φτερνιάτη, Α. (2000). Η επικοινωνιακή δεξιότητα στο γραπτό λόγο μαθητών του δημοτικού σχολείου στο μάθημα της γλώσσας. Στο Γεωργίου, Σ., Κυριακίδης, Λ. 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 (σ.σ. 136-144). Αθήνα: Εκδ. Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

- Φτερνιάτη, Α. (2004). Η αξιολόγηση της επικοινωνιακής-κειμενικής ικανότητας στο γραπτό λόγο μαθητών 10-12 ετών. Ερευνητικό υλικό. Στο Παπούλια-Τζελέπη, Π. & Τάφα, Ε. (επιμél.) *Γλώσσα και Γραμματισμός στη νέα χιλιετία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φτερνιάτη, Α. (2007). Οι μεθοδολογικές κατευθύνσεις του ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος και οι προσεγγίσεις που υιοθετούνται στα νέα βιβλία για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας του δημοτικού σχολείου. Στο Καψάλης, Γ. και Κατσίκης, Α. (επιμ.), *Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*. (σ. 545 - 553). Ιωάννινα: Παν/μιο Ιωαννίνων.
- Φτερνιάτη, Α. (2008). Τα νέα βιβλία για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας του Δημοτικού Σχολείου: οι αρχές στις οποίες βασίστηκε η συγγραφή τους και τα σημαντικότερα μεθοδολογικά χαρακτηριστικά τους. Το παράδειγμα των μεγάλων τάξεων. *Νέα Παιδεία*, τ. 126, σ. 51-68.
- Φτερνιάτη, Α. και Μαρκοπούλου, Μ. (2008). Πολυγραμματισμοί και διδακτικό υλικό για το μάθημα της Γλώσσας στο δημοτικό σχολείο. Στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Πρακτικά 1ου διεθνούς συνεδρίου Αθήνα, 28 - 30 Νοεμβρίου 2008: Επιστημονικός Διάλογος για την Ελληνική Εκπαίδευση. Τυπική, μη Τυπική και Άτυπη Εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Τόμος II. Πάτρα. 367-378.
- Φτερνιάτη, Α. Τα πολυτροπικά κείμενα και η επεξεργασία τους στο γλωσσικό μάθημα του δημοτικού σχολείου. Στο Μ. Πουρκός και Ε. Κατσαρού (επιμ.), *Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα. Εφαρμογές στην Επικοινωνία, την Εκπαίδευση, τη Μάθηση και τη Γνώση*. Υπό έκδοση.
- Φτερνιάτη, Α. και Γκολώνη Β. Γραμματισμός, πολυγραμματισμοί και πολιτειότητα. Πρακτικά 2ου Διεθνούς Νοτιο-ευρωπαϊκού και Μεσογειακού Συνεδρίου "Πολιτειότητα, Ταυτότητα και Πολιτισμός". Ευρωπαϊκό Θεματικό Δίκτυο Childrens Identity and Citizenship in Europe (Cice) και Παν/μιο Πατρών (Πάτρα 10-11/4/2009). Υπό έκδοση.
- Φτερνιάτη, Α. και Μαρκοπούλου, Μ. (2010) Εφαρμογές πρακτικών της παιδαγωγικής του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών στο γλωσσικό μάθημα του δημοτικού σχολείου. Στο Π. Παπούλια και Α. Φτερνιάτη (επιμ.), Πρακτικά του 5^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Γραμματισμού "Γραφή και Γραφές στον 21ο αιώνα: Η πρόκληση για την εκπαίδευση". Παν/μιο Πατρών και Ελληνική Εταιρεία Γλώσσας και Γραμματισμού (Πάτρα 13-14/11/2009).
- Φτερνιάτη, Α. (2010) Το διδακτικό υλικό για το γλωσσικό μάθημα του δημοτικού και η παιδαγωγική του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών. *Νέα Παιδεία*. 135: 37-61.
- Χαραλαμπάκης, Χ. (1994). *Γλώσσα και εκπαίδευση*. Αθήνα: έκδ. Γενναδείου Σχολής.

- Χαραλαμπόπουλος, Α. και Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Κώδικας.
- Χαραλαμπόπουλος, Α. και Κωστούλη, Τρ. (2000). *Διδασκαλία λειτουργικής χρήσης της γλώσσας. Γλωσσικές δραστηριότητες για το Δημοτικό Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Χατζησαββίδης, Σ. (1994). Παράγοντες που επηρεάζουν τη γλωσσική επάρκεια των μαθητών. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 20-21, 105-134.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2003α). Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών: Προετοιμασία του κοινωνικού μέλλοντος των μαθητών. Στο *Φιλολόγος* 113: 405-414, βλ. και <http://2dim-kalam.thess.sch.gr/artheta/arthr4.htm>, τελευταία προσπέλαση στις 20/11/08.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2003β). Πολυγραμματισμοί και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο *Η γλώσσα και η διδασκαλία της* (αφιερωματικός τόμος-Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας). Φλώρινα: Βιβλιολογεϊόν.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2007). Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη. Στο *Πρακτικά 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου OMEP* (σε ηλεκτρονική μορφή www.omep.gr), σ.σ. 27-34
- Χατζησαββίδης, Σ. (2009). *Γραμματική της Νέας Ελληνικής. Θεωρητικές βάσεις και περιγραφή. Τόμος Α' (Φωνητική-Φωνολογία-Μορφολογία). Τόμος Β' (Σύνταξη-Σημασιολογία/Λεξιλόγιο-Πραγματολογία)*. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Βάνιας
- Χατζησαββίδης, Σ. *Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας*. users.auth.gr/~sofronis/docs/ergasia108.pdf, τελευταία προσπέλαση στις 20/11/08).
- Χατζησαββίδης, Σ. & Γαζάνη, Ε. (2006). Πολυτροπικός και Μονοτροπικός/Εικονικός Λόγος: Από την Πρόσληψη στην Κατασκευή του Παιδικού Υποκειμένου. Ανασύρθηκε στις 20 Σεπτεμβρίου 2006 από: <http://www.users.auth.gr/~sofronis/docs/ergasia107.pdf>
- Χοντολίδου, Ε. (1999). Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. Στο: *Γλωσσικός Υπολογιστής, 1*. (βλ. επίσης www.komvos.edu.gr).
- Χοντολίδου, Ε. (2004). *Η επανατροφοδότηση των μαθητών στα γραπτά τους κείμενα. Κλειδιά και Αντικλειδιά*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων / Πρόγραμμα: Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004 (βλ. επίσης www.kleidiakai antikleidia.net).
- Χοντολίδου, Ε. (2005). Αλλαγές στις εκδοτικές πρακτικές παιδικών βιβλίων: το παράδειγμα του βιβλίου Ο γύρος του κόσμου σε 80 ημέρες του Ιουλίου Βερν. Στο Ο. Σέμογλου-Κωνσταντινίδου, (επιμ.) *Εικόνα και παιδί*, σσ. 89-97. Θεσσαλονίκη: cannot design publications

- Χριστίδης, Α.-Φ. (επιμ., σε συνεργασία με τη Μ. Θεοδωροπούλου) (2001). *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, (βλ. επίσης www.komvos.edu.gr).
- Χριστοφίδου, Α. (1996). Κειμενικοί δείκτες: Θέση - Χρήση - Σημασία. Στο Γ. Κατσιμαλή και Φ. Καβουκόπουλος (επιμ.), *Ζητήματα Νεοελληνικής γλώσσας*. Τομέας Γλωσσολογίας, Τμήμα Φιλολογίας, Πανεπιστήμιο Κρήτης. Ρέθυμνο.

β. Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Adam, J.-M. (1990). *Éléments de linguistique textuelle: théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Liège: Mardaga.
- 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.
- Applebee, A. (1981). Looking at writing. *Educational Leadership*, March, 458-462.
- Austin, J.L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press = Austin, J.L. (1970). *Quand dire c' est faire*. Paris: Seuil.
- Bakhtin, M. (Volochinov, V.W.). (1929/1977). *Marxisme et philosophie du langage: essai d' application de la méthode sociologique en linguistique*. Paris: Minuit.
- Bakhtin, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.
- Beaugrande de, R. & Dressler, W. (1981). *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman.
- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale I*. Paris: Gallimard.
- Benveniste, E. (1974). *Problèmes de linguistique générale II*. Paris: Gallimard
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1993). Composing and Writing. In Beard, R. (Ed). *Teaching Literacy*. London: Hodder and Stoughton.
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control, vol 1*. London: Routledge and Keagan Paul = Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales*. Paris: Minuit.
- Bernstein, B. (1973) (Ed). *Class, Codes and Control, vol. 2*. London: Routledge and Keagan Paul.
- Berns, M. (1990). *Contexts of Competence: Social and Cultural considerations in Communicative language teaching*. New York: Plenum Press.
- Biber, D. (1988). *Variation Across Speech and Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. London: G. Allen-Unwin.

- Bourdieu, P. et Passeron, J.C. (1970). *La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. London: Longman.
- Brown, G. & Yule, G. (1983a). *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, G. & Yule, G. (1983b). *Teaching the Spoken Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, J. (1974/1975). From communication to language: a psychological perspective. *Cognition*, 3, 255-287.
- Bruner, J. (1975). The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, 2, 1-19.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. New York: Norton.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18, 1-21.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Candlin, C. N. & Hyland, K. (Eds) (1999). *Writing: Processes and practices*. London: Longman.
- Cazden, C., John, V. & Hymes, D. (Eds) (1972). *Functions of Language in the Classroom*. Columbia (N. York): Teachers College Press.
- Celce-Murcia, M. & Olshtain, E. (2000). *Discourse and Context in Language Teaching. A Guide for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chafe, W. L. (1982). Integration and involvement in speaking, writing, and oral literature. In Tannen, D. (Ed). *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*. (pp. 35-53), Norwood, NJ: Ablex
- Chanquoy, L. (1997). Thinking Skills and Composing. In J. Hamers & T. Overtom (eds). *Teaching Thinking in Europe*. Utrecht: Sardes.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton
- Chomsky, N. (1959). Review of Verbal Behavior by B.F. Skinner. *Language*, 35, 26-58.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Clark, R. & Ivanic, R. (1997). *The politics of writing*. London: Longman.
- Cloonan, A. (2010). Multiliteracies, multimodality and the teacher professional learning. Common Ground. Australia
- Collins, J. & Blot, R.K. (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.

- Cope, B., and Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.
- Conseil de l' Europe (1981). *Langues vivantes. 1971-1981*. Strasbourg.
- Costa, A. (2001). *Developing Minds*. Alexandria, Vi: ASCD
- Coste, D. (1981). *Méthodologie de la communication*. Strasbourg: Conseil de l' Europe.
- Coste, D., Courtilon, J. , Ferenzi, V., Martins-Baltar, M. et Papo, E. (1976). *Un niveau-seuil*. Paris: Hatier.
- Council of Europe. (1996). *Language Learning and Teaching for European Citizenship, Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A common European Framework of reference*. Strasbourg.
- Couzijn, M. (1995). *Observation of Writing and Reading Activities*. Amsterdam: Dorfix.
- Cross, D. (1999). *A Practical Handbook of Language Teaching*. Essex: Longman.
- Dam, L. (ed.) 2001. Learner autonomy: new insights, *AILA Review*, 15.
- De Bot, C., Kraon, S., Nelde, P. & Van de Velde, H. (eds). (2001). *Institutional Status and Use of National Languages in Europe*. Sankt Augustin: Asgard.
- Department of Education and Science. Assessment of Performance Unit (A.P.U.) (1988). *Language Performance in Schools*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Dijk van, T. A. (1972a). *Some Aspects of Text Grammars*. The Hague: Mouton.
- Dijk van, T. A. (1972b). Foundations for typologies of texts. *Semiotica*, 8, 297-323.
- Dijk van, T. A. (1977). *Text and Context*. London: Longman.
- Dijk van, T. A. (1980). *Macrostructures: An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction, and Cognition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Duranti, A. & Goodwin, C. (Eds). (1992). *Rethinking Context: Language as an Interactive Phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Egins, S. & Martin, J. R. (1998). Genres and Registers of Discourse. In: van Dijk T. (ed.) *Discourse as Structure and Process*, London: Sage Publ, 230-256.
- Ek van, J.A., (1976). *Introduction à Un Niveau Seuil*. Conseil de l' Europe: Crédif et Eddy Roulet.
- Ek van, J.A., (1981). *Spécification des objectifs de communication*. Strasbourg: Conseil de l' Europe.
- Ellasser-Steiner, N. & V. John-Steiner (1993). An Interactionist Approach to Advancing Literacy. In L.-M. Cleary & M. Linn (eds.) *Linguistics for Teachers*. New York: Mc Graw-Hill, pp. 265-281.
- Ervin-Tripp, S. & Mitchell-Kernan, C. (Eds.) (1977), *Child Discourse*, New York: Academic Press.
- European Commission. (1996). *Teaching and learning towards the learning society (White Paper)*. Luxembourg: European Commission Office of Official Publications.

- Fairclough, N. (1992a). *Discourse and Social Change*. London: Polity Press.
- Fairclough, N. (1992b) (ed.). *Critical language awareness*. London: Longman.
- Fairclough, N.L. (1995). *Critical Discourse Analysis: Papers in the critical Study of Language*. London: Longman.
- Farrell, L. (1996). A case study of discursive practices and assessment processes in multi-ethnic context. *Journal of Pragmatics*, 26, 267-289.
- Ferdman, B. (1990). Literacy and cultural identity. *Harvard Educational Review*, 60 (2), 181-204.
- Firbas, J. (1992). *Functional Sentence Perspective in Written and Spoken Communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fitzgerald, J. & Teasley, A. (1986). Effects of instruction in narrative structure on children's writing. *Journal of educational psychology* 1986, 78(6), 424-432.
- Flower, L. & Hayes, J. (1984). Images, plans and prose: The representation of meaning in writing. *Written Communication*, 1, 120-160.
- 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.
- Fries, P.H. (1995). Themes, Methods of Development, and Texts. In R. Hasan & P.H. Fries (eds.), *On Subject and Theme: A Discourse Functional Perspective*. Amsterdam: Benjamins Publishing Company, 317-359.
- Fterniati, A. & Spinthouraki, 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. & Spinthouraki, J..A. (2005-2006) Implementing a communicative text oriented teaching approach. *The International Journal of Learning*, 12, 309-316.
- Fterniati, A. & Spinthouraki, J..A. (2006) National curriculum reform and new elementary school language arts textbooks in Greece. *The International Journal of Learning*, 13, 37-44.
- Fterniati, A. (2007). The New Greek Elementary Language Arts Textbooks: Teaching Written Discourse Production. *The International Journal of Learning*, 14, 111-122.
- Fterniati, A. (2009). Teaching Multimodality in Greek Elementary School Language Arts. *The International Journal of Learning* 16 (4): 299-325.
- Fterniati, A. (2010). Literacy pedagogy and multiliteracies in Greek Elementary School Language Arts. *The International Journal of Learning* 17.
- Galisson, R. (1980). *D' hier à aujourd' hui la didactique générale des langues étrangères*. Du structuralisme au fonctionnalisme. Paris: CLE international.

- Galisson, R. et Coste, D. (dirigé par), (1976). *Dictionnaire de Didactique des Langues*. Paris: Hachette.
- Georgakopoulou, A. (1997). *Narrative Performances: A Study of Modern Greek Storytelling*. Amsterdam: Benjamins Publishing Company.
- Georgakopoulou, A. & Goutsos, D. (1997). *Discourse analysis: An introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Georgakopoulou, A. & Goutsos D. (1998). Conjunctions versus Discourse Markers in Greek: The Interaction of Frequency, Position, and Function in Context. In *Linguistics* 36/5: 887-917.
- Goatly, A. (2000). *Critical Reading and Writing: An Introductory Coursebook*. London & New York: Routledge.
- Gorman, T., Purves, C. & Degenhart, R. (1988). *The IEA Study of Written Composition. The International Writing Tasks and Scoring Scales*. Oxford: Pergamon.
- Grabe, W. & Kaplan, R.B. (1996). *Theory and practice of writing*. London: Longman.
- Gumperz, J.J. (1972). *The Ethnography of Communication. Introduction*. New York: Holt Rinehart and Winston.
- Gumperz, J.J. (1982a). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, J.J. (1982b). *Language and social identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, J.J. and Hymes, D. (1972). *Direction in sociolinguistics: the ethnography of communication*. New York.
- Gutierrez, K. (1994). How talk, context, and script shape contexts for learning: A cross-case comparison of journal sharing. *Linguistics and Education*, 5, 335-365.
- Halliday, M.A.K. (1970). Language structure and language functions. In Lyons, J. (Ed.). *New Horizons in linguistics* (pp. 140-165). Harmondsworth, England: Penguin.
- Halliday, M.A.K. (1973). *Exploration in the functions of language*. London: E. Arnold.
- Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning*. London, N.Y., Melbourne, Auckland: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1989). *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M.A.K. & Martin, J. R. (1993). *Writing Science: literacy and discursive power*. London: Falmer Press.
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. Essex: Longman.
- Harmer, J. (2004). *How to Teach Writing*. Essex: Longman.

- Hasan, R. (1996). Semantic Networks: A Tool for the Analysis of Meaning. In C. Cloran, D. Butt και G. Williams (eds.), *Ways of Saying: Ways of Meaning. Selected Papers of Rugaiya Hasan*. London: Cassell, 104-131.
- Hasan, R. & Williams, G. (1996). *Literacy in society*. London: Longman.
- Hays, 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.
- Heath, S. (1983). *Ways with words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heath, S. (1986). Sociocultural contexts of language development. In Bilingual Education Office. *Beyond language: Social and cultural factors in schooling language minority students* (pp. 143-186). Sacramento: California State Department of Education.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Hillocks, G. (1986). *Research on written composition: New directions for teaching*. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills, National Institute of Education.
- Hoey, M. (2001). *Textual Interaction. An Introduction to Written Discourse Analysis*. London & New York: Routledge.
- Hyland, K. (2002). *Teaching and Researching Writing*. London: Longman.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In Pride, J. B. and Holmes, J. (Eds). *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269-293). Baltimore: Penguin.
- Hyon, S. (1996). Genre in three traditions: Implications for ESL. *TESOL Quarterly*, 30 (4), 693-722.
- Ivanic, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*, 18^{ος} τόμ., τεύχ. 3:220-245.
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale, Les fondations du langage*. Paris: Les éditions de minuit.
- Johnson, K. & Morrow, K. (Eds). (1981). *Communication in the classroom: Applications and methods for a communicative-approach*. Essex: Longman.
- Johnstone, B. (2002). *Discourse Analysis*. Oxford: Blackwell.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (eds.) (2001) *Transformations in Language and Learning*. Australia: Common Ground.
- Kalantzis, M., Cope, B. & the Learning by Design Project Group. (2005). *Learning by design*. Melbourne: Common Ground.
- Kellogg, R. (1994). *The Psychology of Writing*. New York: Oxford University Press.

- Kintsch, W. & Dijk van, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- 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
- Kress, G. (1987). Centre social theory of language. In Reid, I. (Ed). *The Place of Genre in Learning*. Victoria: Deakin University Press.
- Kress, G. (1989). *Linguistic Processes in Sociocultural Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Kress, G. (1994). *Learning to write*. London: Routledge.
- Kress, G. (Ed.) (1998). *Communication and Culture*. Victoria: Deakin University Press.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kress, G., Jewitt, C., Ongborn, J. & Tsatsarelis, Ch. (2001). *Multimodal teaching and learning*. London and New York: Continuum.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images. The grammar of visual design*. London: Routledge.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (1998). "Front Pages: (The Critical) Analysis of Newspaper Layout". In A. Bell & P. Garret (Eds.), *Approaches to Media Discourse* (pp. 186-219). Oxford: Blackwell Publishers.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. London: Edward Arnold.
- Labov, W. (1972a). Language in the inner city: studies in the Black English Vernacular. *Conduct and Communication*, 3. Philadelphia.
- Labov, W. (1972b). Sociolinguistic Patterns. *Conduct and Communication*, 4. Philadelphia.
- Labov, W. (1973). The logic of nonstandard English. In Keddie N. (Ed), *Tinker* (pp. 21-66). England: Penguin.
- Lamb, H. (1987). *Writing performance in New Zeland Schools*. Wellington, New Zeland: Department of Education.
- van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum*. Essex: Longman
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language Teaching: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M. H. (1976). Group work and communicative competence in the ESOL classroom. In Burt, M. and Dulay, H. (Eds). *On TESOL '75*, Washington, DC: TESOL.

- MacArthur, G.A., Harris, K. R. & Graham St. (1994). Improving students planning processes through cognitive strategy instruction. In Butterfield, E.C. (Ed.). *Advances in Cognition and Educational Practice*, Vol. 2 (pp. 173-198). Greenwich: JAI
- Martin, J. R. (1991). Intrinsic functionality: implications for contextual theory, *Social Semiotics*, 1(1), 98-162.
- Martin, J. R. (2000). Design and practice: enacting functional linguistics, *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 116-126.
- McCallum, G. (1980). *101 Word Games*, Oxford University Press.
- McCarthy, M. (1991). *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McCarthy, M. & Carter, R. (1994). *Language as Discourse: Perspectives for Language Teaching*. London: Longman.
- Meyer, B., Brandt, D.M. & Bluth, B.J. (1980). Use of top-level structure in text: Key from reading comprehension of ninth-grade students. *Reading Research Quarterly*, 16, 72-103.
- 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.
- New Learning. Transformational Designs for Pedagogy and Assessment.*
www.newlearningonline.com, τελευταία προσπέλαση στις 15/12/10.
- New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review* 66 (1), p. 60-92
- Ochs, E. (1982). Talking to children in Western Samoa. *Language in Society*, 11, 77-105.
- Ochs, E. (1988). *Culture and language development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OECD. (2004). *Problem-solving for tomorrow's world. First measures of cross curricular competencies from PISA 2003*. Paris: OECD Publications.
- 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.
- Piaget, J. (1964). *Six études de psychologie*. Genève: Gonthier.
- Purves, A. (1992). *The IEA Study of Written Composition II: Education and Performance in Fourteen Countries*. Oxford: Pergamon Press.
- Reading Today (December 1999 – January 2000). *US students writing falls short of National Assessment of Educational Progress (NAEP) goals*. Reading Today Bimonthly Newspaper of the International Reading Association.

- Richards, J. & Renandya, W (ed.) (2002). *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sadoski, M., Willson, V.L., & Norton, D.E. (1997). The relative contribution of research-based composition activities to writing improvement in lower and middle grades. *Research in the Teaching of English*. i(1), 120-150.
- Savignon, S. (1983). *Communicative competence: Theory and classroom practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Searle, J. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Croft.
- Snow, C. & Ferguson, C. (Eds). (1977), *Talking to Children: Language Input and Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stern, H. H. (2001). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Swales, J. (1990): *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tannen, D. (Ed.) (1982a). *Coherence in Spoken and Written Discourse*. Norwood, NJ: Ablex.
- Tannen, D. (1982b). The oral/literate continuum in discourse. In Tannen, D. (Ed.). *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*. (pp. 1-15). Norwood, NJ: Ablex.
- Thornbury, S. (1999). *How to Teach Grammar*. Essex: Longman.
- Tomlinson, CA. et al. (2002). *The Parallel Curriculum*. CA: Corwin Press
- Tribble, Ch. (1996). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- United States Department of Education. National Center for Educational Statistics (2000). *Major Findings from the NAEP 1998 Writing Report Card*. <http://nces.ed.gov/nationsreportcard/writing>.
- Vygotsky, L. S. (1934/1962). *Thought and language*. Cambridge: MASS = Vygotsky, L. S. (1988). *Σκέψη και Γλώσσα*. (Μτφρ. Ρόδη, Α.) Αθήνα: Γνώση.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Widdowson, H. (1992). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. (2001). *Aspects of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D. A. (1976). *National syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.