



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**



**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ**

**ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**

**Π.Μ.Σ.: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

**ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ**

*Διπλωματική εργασία*

*«Η αξιοποίηση της πολυτροπικότητας στο γλωσσικό μάθημα του γυμνασίου»*

*της*

*Γρηγορίου Χαρίκλειας*

*Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: κα Παλαιολόγου Νεκταρία*

*Εξεταστές: α) κα Παλαιολόγου Νεκταρία*

*β) κος Ντίνας Κωνσταντίνος*

*γ) κα Χατζηπαναγιωτίδη Άννα*

**Φλώρινα, Μάιος 2018**

Copyright © Ονοματεπώνυμο, 2015.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

Όνοματεπώνυμο: Γρηγορίου Χαρίκλεια

A.E.M.: 678

Ηλεκτρονική διεύθυνση: chgrigoriou@sch.gr

Έτος εισαγωγής: 2016

Κατεύθυνση: Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: «Η αξιοποίηση της πολυτροπικότητας στο γλωσσικό μάθημα του γυμνασίου».

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι το/τη συγγραφέα.

Ημερομηνία 31 - 05 – 2018

Η δηλούσα

Γρηγορίου Χαρίκλεια

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ:

Περίληψη.....	6	
Εισαγωγή.....	7	
<b>A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ</b>		
<b>Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>: Η έννοια της γλώσσας και οι προσεγγίσεις της</b>		
1.1 Η έννοια της γλώσσας.....	9	
1.2 Προσεγγίσεις της γλώσσας.....	10	
1.2.1 Ρυθμιστική Προσέγγιση.....	10	
1.2.2 Παραδοσιακή – Δομιστική προσέγγιση.....	11	
1.2.3 Κειμενοκεντρική προσέγγιση.....	12	
1.2.4 Επικοινωνιακή Προσέγγιση.....	12	
1.3. Γραμματισμός.....	14	
1.3.1 Από τον αλφαριθμητισμό στον γραμματισμό .....	14	
1.3.2. Λειτουργικός και κριτικός γραμματισμός.....	17	
1.3.3. Οπτικός γραμματισμός και πολυτροπικότητα.....	22	
<b>Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>: Σχολικό Εγχειρίδιο. ....</b>	<b>26</b>	
2.1. Ο ορισμός του Σχολικού Εγχειριδίου. ....	26	
2.2. Λειτουργίες του σχολικού εγχειριδίου. ....	29	
2.3. Σχολικό εγχειρίδιο και Αναλυτικό Πρόγραμμα.....	31	
2.4. Το σχολικό εγχειρίδιο στο παρελθόν – Ιστορική Αναδρομή.....	35	
<b>Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>: Εικονογράφηση. ....</b>	<b>38</b>	
3.1. Το εικονογραφημένο σχολικό εγχειρίδιο. ....	38	
3.2. Ο τρόπος σύνθεσης των σελίδων. ....	39	
3.4. Οι λειτουργίες των εικόνων. ....	41	
3.5. Η έμφυλη λειτουργία των σχολικών εγχειριδίων. ....	42	
<b>B. ΕΡΕΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ</b>		
<b>Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup>: Ανάλυση ενοτήτων .....</b>		<b>45</b>
4.1. Ανάλυση ενοτήτων της Νεοελληνικής Γλώσσας Α΄ Γυμνασίου .....	45	
4.1.1.: 1 <sup>η</sup> ενότητα.....	45	
4.1.2. 2 <sup>η</sup> ενότητα .....	47	
4.1.3. 3 <sup>η</sup> ενότητα.....	49	

4.1.4 5 <sup>η</sup> ενότητα.....	51
<b>4.1.5. Η λειτουργία των κόμικ στις ενότητες του σχολικού εγχειριδίου της Α΄ Γυμνασίου.....</b>	<b>52</b>
<b>4.2. Ανάλυση ενοτήτων της Νεοελληνικής Γλώσσας Γ΄ Γυμνασίου .....</b>	<b>56</b>
4.2.1. 1 <sup>η</sup> ενότητα .....	56
4.2.2. 2 <sup>η</sup> ενότητα .....	60
4.2.3. 3 <sup>η</sup> ενότητα.....	65
4.2.4. 4 <sup>η</sup> ενότητα .....	68
<b>Συμπεράσματα.....</b>	<b>69</b>
<b>Βιβλιογραφία.....</b>	<b>74</b>

## **Περίληψη**

Στην παρούσα εργασία μελετάται η έννοια του κριτικού και οπτικού γραμματισμού και η έννοια της πολυτροπικότητας στα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου. Αρχικά παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο, όπου μελετώνται και αναλύονται οι προαναφερθείσες έννοιες, ενώ συνάμα μελετάται η συνεισφορά της εικονογράφησης στη σχολική πραγματικότητα των μαθητών, καθώς και η πολλαπλή λειτουργία των σχολικών εγχειριδίων. Στο ερευνητικό μέρος της εργασίας έχουν επιλεγεί ενότητες από τα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου, τα οποία φαίνεται ότι ανταποκρίνονται στις νέες έννοιες του αναλυτικού προγράμματος, καθώς διατηρούν και προωθούν συνάμα ένα σημαντικό επικοινωνιακό πλαίσιο, ενώ ανταποκρίνονται στα χαρακτηριστικά του γραμματισμού.

**Λέξεις- κλειδιά:** *οπτικός και κριτικός γραμματισμός, πολυτροπικότητα, Νεοελληνική Γλώσσα, επικοινωνιακή προσέγγιση, εικονογράφηση*

## **Abstract**

In this paper it is studied the concept of critical and visual literacy and the concept of multimodality in the school textbooks of Greek Language of High school. Initially, the theoretical framework is presented, where the above concepts are studied and analyzed, while the contribution of illustration to school reality, as well as are studied the multiple operation of school textbooks. In the research part of current thesis, modules from the Greek Language School textbooks are selected, which appear to correspond to the new concepts of the curriculum, as they maintain and promote an important communication framework while respond to the characteristics of literacy.

**Key-words:** *critical and visual literacy, multimodality, Greek Language, communicative approach, illustration*

## Εισαγωγή

Το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί ένα βασικό εργαλείο της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας, το οποίο προωθεί τη διδασκαλία και τη μάθηση. Οι περισσότερες απόψεις της σύγχρονης βιβλιογραφίας (Bernstein, 1991, Κουλαϊδής & συν., 2002, Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2001, Δελέγκος, 2004), συγκλίνουν ως προς το γεγονός ότι παρατηρείται ο αναπλασιασμός της επιστημονικής γνώσης, ως αναδόμηση και μετασχηματισμός αυτής, με αποτέλεσμα να δημιουργηθεί η σχολική γνώση. Ο φορέας πραγμάτωσης του μετασχηματισμού αυτού προωθείται από την έννοια του σχολικού εγχειριδίου. Πρόκειται για ένα πολυδιάστατο και πολυμορφικό υλικό, στο οποίο το κείμενο συνδυάζεται δημιουργικά με τις εικόνες. Το σχολικό εγχειρίδιο κατέχει κεντρικό ρόλο στο εκπαιδευτικό σύστημα, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη του βαθμού εφαρμογής της έννοιας τους οπτικού και κριτικού γραμματισμού και της πολυτροπικότητας στα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου. Πιο αναλυτικά, η εργασία διαρθρώνεται σε δύο μέρη, σε ένα θεωρητικό και σε ένα ερευνητικό/εμπειρικό, εκ των οποίων τα τέσσερα κεφάλαια ανήκουν στο θεωρητικό και το ένα στο ερευνητικό τμήμα.

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας, η μελέτη επικεντρώνεται στην έννοια της γλώσσας και των προσεγγίσεών της, καθώς και στην έννοια του γραμματισμού, με συγκεκριμένες αναφορές στον οπτικό και κριτικό γραμματισμό, καθώς και στην πολυτροπικότητα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας, η μελέτη επικεντρώνεται στην έννοια του σχολικού εγχειριδίου. Συγκεκριμένα, επιχειρείται η εννοιολογική οριοθέτησή του και η παρουσίαση των βασικών λειτουργιών του. Στη συνέχεια τονίζεται ο παραλληλισμός του σχολικού εγχειριδίου με το αναλυτικό πρόγραμμα καθώς και η ιστορική αναδρομή αυτού, μέσω μιας σύγκρισης και παρουσίασής του από το παρελθόν στο παρόν.

Στο τρίτο κεφάλαιο της εργασίας η εργασία επικεντρώνεται στο θέμα της εικονογράφησης και στη σημαντικότητά του. Αρχικά περιγράφεται η έννοια του οπτικού γραμματισμού και της πολυτροπικότητας, τα οποία αποτελούν δύο σύγχρονες τάσεις της παιδαγωγικής επιστήμης. Στη συνέχεια περιγράφονται οι διαστάσεις του εικονογραφημένου σχολικού εγχειριδίου, καθώς και οι λειτουργίες του. Επιπλέον, γίνεται αναφορά στον τρόπο διάταξης και σύνθεσης των σελίδων του σχολικού εγχειριδίου. Τέλος, μελετάται η έμφυλη λειτουργία των σχολικών εγχειριδίων, μέσω της αποτύπωσης των έμφυλων αναπαραστάσεων σε αυτά.

Στο ερευνητικό τμήμα της εργασίας παρουσιάζεται η μελέτη συγκεκριμένων εννοιών που έχει επιλέξει η ερευνήτρια, οι οποίες προέρχονται από τα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου. Για την ακρίβεια επιλέχθηκαν προς ανάλυση δραστηριότητες από τις ενότητες, που ανταποκρίνονται στα νέα δεδομένα, δηλαδή στον κριτικό και οπτικό γραμματισμό και στην έννοια της πολυτροπικότητας.



## 1. Η έννοια της γλώσσας και οι προσεγγίσεις της

### 1.1. Η έννοια της γλώσσας

Ο όρος «γλώσσα» αναφέρεται στο πολυσύνθετο και πολύπλοκο φαινόμενο που χρησιμοποιούν οι ανθρώπινες κοινότητες για να επικοινωνήσουν και αποτελείται από ένα σύστημα ήχων - φθόγγων και εννοιών. (Χατζηδάκη, 2015). Η γλώσσα αποτελεί προνόμιο αποκλειστικά του ανθρώπινου είδους και χρησιμοποιείται σε όλους τους τομείς της ζωής, ενώ αποτελεί επιπλέον το μέσον δια του οποίου τα άτομα μπορούν να εκφράσουν τους προβληματισμούς τους, τα συναισθήματά τους αλλά και τις επιθυμίες τους (Χατζηδάκη, 2015).

Πρώτος ο Saussure προσδιόρισε τη γλώσσα, ως σύστημα ορισμένων σημείων με τα οποία εκφράζονται ιδέες και διέκρινε τις ακόλουθες τρεις έννοιες της γλώσσας: το *langage*, που είναι η ικανότητα του ανθρώπου να συνομιλεί με κάθε συνάνθρωπό του, το *langue*, που αφορά στο αφηρημένο σύστημα κανόνων και σημείων τα οποία χρησιμοποιούν οι άνθρωποι κατά την επικοινωνία και το *parole* που αποτελεί την πραγμάτωση του *langue* δηλαδή την πρακτική εφαρμογή της ομιλίας (Χατζηδάκη, 2015). Σύμφωνα με τον κοινωνιολόγο Basil Bernstein η γλώσσα αποτελεί έναν κώδικα επικοινωνίας, ο οποίος εντάσσεται στην κουλτούρα των κοινωνικών ομάδων, ενώ μέσω αυτής τα άτομα αποκτούν γνώσεις και διευρύνουν τους πνευματικούς τους ορίζοντες (Bernstein, 1991).

Μέχρι πρόσφατα η διδασκαλία της γλώσσας ακολούθησε διάφορα στάδια, ενώ παράλληλα στην πλειονότητά τους τα εκπαιδευτικά συστήματα έθεταν στόχο την εκμάθηση της γραφής, της ανάγνωσης και μιας γραμματικής μεταγλώσσας γεγονός που αποδίδεται με τον όρο «αλφαριθμητισμός». (Χατζησαββίδης, 2002). Ωστόσο τα τελευταία χρόνια το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα επαναπροσδιόρισε το σκοπό της διδασκαλίας της γλώσσας και κατέληξε στη διατύπωση του σκοπού της γλωσσικής διδασκαλίας, σύμφωνα με τον οποίο *«η διδασκαλία του μαθήματος της γλώσσας αποσκοπεί στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να χειρίζονται με επάρκεια και αυτοπεποίθηση, συνειδητά, υπεύθυνα, αποτελεσματικά και δημιουργικά το γραπτό και προφορικό λόγο, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική και την ευρύτερη κοινωνία τους (ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ, 2003: 14)*. Σύμφωνα με τον παραπάνω ορισμό η ικανότητα κατάκτησης της γλώσσας αναφέρεται με τον όρο *γραμματισμός*, αντίστοιχος του οποίου είναι ο αγγλικός όρος *literacy*, που αποδίδεται στην ελληνική γλώσσα ως

*εγγραμματοσύνη* και χρησιμοποιείται εδώ και αρκετά χρόνια στην ελληνική βιβλιογραφία αντί του παλαιότερου όρου *αλφαβητισμός*. Αξίζει να αναφερθεί ότι ο παλαιότερος όρος αλφαβητισμός παρέπεμπε απλώς στην εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης, με αποτέλεσμα η έννοια του γλωσσικού γραμματισμού να έχει ένα στατικό χαρακτήρα. Έτσι, αλφαβητισμένο θεωρούνταν το άτομο, που γνώριζε απλώς γραφή και ανάγνωση, χωρίς να σχετίζεται με τις κοινωνικές προεκτάσεις του όρου ούτε τις κοινωνικές πρακτικές. Δυστυχώς η έννοια αυτή του γραμματισμού κυριάρχησε και εξακολουθεί να υφίσταται σε πολλά εκπαιδευτικά ιδρύματα (Χατζησαββίδης, 2007).

Ο όρος *εγγραμματοσύνη* έχει ευρύτερο περιεχόμενο και σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου για ανάγνωση και γραφή, καθώς και με τη δυνατότητά του να ανταπεξέλθει αποτελεσματικά στα μεταβαλλόμενα περιβάλλοντα και σε ποικίλες επικοινωνιακές καταστάσεις, μέσα από τη χρήση κειμένων γραπτού και προφορικού λόγου, αλλά και μη γλωσσικών κειμένων, όπως οι χάρτες, τα σχεδιαγράμματα και οι εικόνες (Μητσικοπούλου, 2000, Χαραλαμπίδης, 2006).

## **1.2. Προσεγγίσεις της γλώσσας**

Οι τάσεις κατά τη διδασκαλία της γλώσσας αφορούν στις παρακάτω προσεγγίσεις: την παραδοσιακή - ρυθμιστική προσέγγιση, την παραδοσιακή - δομιστική προσέγγιση, την κειμενοκεντρική προσέγγιση, την επικοινωνιακή προσέγγιση και τον κριτικό γραμματισμό, .

### **1.2.1. Ρυθμιστική Προσέγγιση**

Κατά την παραδοσιακή –ρυθμιστική προσέγγιση, ως βασική μονάδα λόγου θεωρείται η λέξη και δίνεται προτεραιότητα στην επίσημη γλωσσική νόρμα μέσα από καλλιέργεια γραπτού λόγου και παράλληλα μέσα από την ρυθμιστική εκμάθηση των μορφοσυντακτικών δομών. Βέβαια αξίζει να αναφερθεί ότι κατά την παραδοσιακή διδακτική προσέγγιση της γλώσσας ο μαθητής έχει παθητικό ρόλο και περιορίζεται απλά στην απομνημόνευση κανόνων γραμματικής, ορολογίας και συντακτικού, ενώ όλη η διδασκαλία έχει δασκαλοκεντρική θεώρηση (Sinor, 2002).

### 1.2.2. Παραδοσιακή – Δομιστική προσέγγιση

Η προσέγγιση ονομάζεται παραδοσιακή –δομιστική για να διαχωριστεί έναντι άλλων πιο νέων και πιο σύγχρονων προσεγγίσεων. Σύμφωνα με την παραδοσιακή- δομιστική προσέγγιση της γλώσσας, η γλώσσα θεωρείται ένα λειτουργικό σύστημα, το οποίο απαρτίζεται από επιμέρους δομές, που τοποθετούνται σε διάφορα επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης.

Τα επίπεδα αυτά εκτείνονται από τα απλούστερα, (πχ. φωνολογικό), στα πιο σύνθετα, (μορφολογικό, συντακτικό, σημασιολογικό) και βρίσκονται μεταξύ τους σε σχέση αλληλεξάρτησης. Κατά τη δομιστική προσέγγιση της γλώσσας δεν αναλύεται η γλώσσα σε επίπεδο κειμένου, αλλά η ανάλυση περιορίζεται στο επίπεδο της πρότασης (Μήτσης, 1996).

Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση η γλώσσα αντιμετωπίζεται αποπλαισιωμένα, δηλαδή χωρίς να ενδιαφέρεται για το ποιος μιλάει και σε ποιόν απευθύνεται. Παράλληλα, μέσω αυτής της προσέγγισης υποστηρίζεται η γλωσσική ομοιογένεια, γεγονός που σημαίνει ότι δεν αναγνωρίζεται η ποικιλία των μορφών της. Η προσέγγιση αυτή έχει ως στόχο της γλωσσικής διδασκαλίας τη διεύρυνση του γλωσσικού δυναμικού του κάθε ατόμου και την αντιμετώπιση της γλώσσας ως αντικείμενο αντίστοιχα (γλωσσική και μεταγλωσσική ικανότητα). Έτσι η μελέτη της γλώσσας εκτείνεται σε επίπεδο εκμάθησης της γραμματικής και του συντακτικού. Η αντίληψη αυτή αποτυπώνεται καθαρά στο ΔΕΠΠΣ στο οποίο περιγράφονται ολοκάθαρα οι ειδικοί σκοποί της διδασκαλίας της γλώσσας: Συγκεκριμένα αναφέρεται ότι κατά τη διδασκαλία της γλώσσας επιδιώκεται οι μαθητές «να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τα δομικά και γραμματικά στοιχεία της νεοελληνικής γλώσσας στον προτασιακό και κειμενικό λόγο ώστε να κατανοούν και να δικαιολογούν τις τυχόν παρεκκλίσεις ή ανατροπές των παραπάνω στοιχείων» (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, 2003:49). Δηλαδή σύμφωνα με τον παραπάνω σκοπό διαπιστώνεται ότι η διδασκαλία της γραμματικής και του συντακτικού επιβάλλεται να υλοποιείται με σαφή τρόπο, ενώ «σε μια πρώτη ανάγνωση το πρόγραμμα φαίνεται να αντλεί από τον δομιστικό λόγο του αναγνωριστικού γραμματισμού» (Hasan, 2006). «Η ύπαρξη επιπρόσθετα της αθροιστικής λογικής φανερώνεται από το γεγονός, ότι στο τέλος κάθε ενότητας σχολικών εγχειριδίων δίνεται η σύνοψη» (Κουτσογιάννης, 2009), ενώ κατά τη δεύτερη ανάγνωση διακρίνονται να κυριαρχούν οι αντιλήψεις που συνδέονται με την

επικοινωνιακή και κειμενοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας της γλώσσας» (Κουτσανδρέας, 2011).

### **1.2.3. Κειμενοκεντρική προσέγγιση**

Κατά την κειμενοκεντρική προσέγγιση της γλώσσας δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην κειμενική επικοινωνία μέσω τη δόμησης διακριτών ανάμεσα στα κειμενικά είδη. Η «κλασική» επικοινωνιακή ικανότητα, που περιλαμβάνει τη γνώση των κανόνων χρήσης της γλώσσας εξακτινώνεται σε ικανότητα γνώσης των κανόνων δόμησης των διάφορων γενών και ειδών λόγου και κειμένου (Sinor, 2002). Παράλληλα, η παραγωγή γραπτού λόγου μετεξελίσσεται, από μία απλή επικοινωνιακή δραστηριότητα, σε μία σύνθετη διαδικασία κατασκευής κειμενικών μορφών.

Βασικός σκοπός της κειμενικής προσέγγισης είναι η κειμενική μεταλειτουργία που αποτελεί μια διαδικασία των σημειωτικών συστημάτων για να συνθέτουν πολυτροπικά κείμενα. Συγκεκριμένα κατά τη διάρκεια κάθε διδασκαλίας χρησιμοποιούνται εκείνα τα κείμενα που αποδίδουν ολοκληρωμένο το νόημα ,όπως παράχθηκε δηλαδή από το συγγραφέα και όχι κείμενα αποκομμένα από το πλαίσιο και την ταυτότητα τους.

Μία άλλη διάσταση κειμενοκεντρικής προσέγγισης είναι η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του δομούμενου λόγου, η οποία οργανώνεται γύρω από συγκεκριμένους, δείκτες αναλόγως των συμβάσεων των κειμένων που πραγματώνουν τον λόγο αυτό. Μέσα από την κειμενοκεντρική προσέγγιση δίνεται η δυνατότητα να αναδεχθούν τα κοινωνικά χαρακτηριστικά του και να αξιοποιηθούν επαρκέστερα οι εγγενείς δυνατότητες του κειμένου» (Ματσαγγούρας, 2001). Παράλληλα, η σχέση προκειμένου -κειμένου- γλώσσας αναγνωρίζεται και επιχειρείται η σύνδεση της δομικής με την κοινωνική πλευρά της γλώσσας.

### **1.2.4. Επικοινωνιακή Προσέγγιση**

Η επικοινωνιακή προσέγγιση αντλεί στοιχεία από την επιστήμη της Πραγματολογίας και την Κοινωνιογλωσσολογίας οι οποίες ασχολούνται με τη

γλώσσα και προσθέτουν στοιχεία της γλωσσικής χρήσης. Κατά την επικοινωνιακή προσέγγιση τα βασικά στοιχεία που τη χαρακτηρίζουν είναι η μετάβαση από τη δομή στη γλωσσική χρήση, η διαφοροποίηση της χρήσης της γλώσσας ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο λειτουργούν τα άτομα αλλά και ανάλογα με τον αποδέκτη, η μετάβαση από τον ιδανικό ομιλητή στον πραγματικό χρήστη της γλώσσας, η απόκτηση γλωσσικής και επικοινωνιακής ικανότητας (Hymes, 1972).

Σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας σύμφωνα με την επικοινωνιακή προσέγγιση είναι η εξάσκηση των μαθητών ώστε:

A) να κατανοούν τις διαφορετικές μορφές του προφορικού και του γραπτού λόγου και να είναι σε θέση να τις συνδέουν με τις συνθήκες επικοινωνίας,

B) να μπορούν να χρησιμοποιούν δημιουργικά τη γλώσσα, τόσο προφορικά όσο και γραπτά, με τρόπο που να ταιριάζει σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας,

Γ) να συνειδητοποιήσουν το μηχανισμό λειτουργίας της γλώσσας μέσα από την πράξη και τη βιωματική της χρήση, ώστε να είναι αποτελεσματικότερη η επικοινωνία,

Δ) να μπορούν να αναγνωρίζουν τα διάφορα μορφολογικά και συντακτικά φαινόμενα, ώστε να υπάρχει ένα ικανοποιητικό επικοινωνιακό αποτέλεσμα (Χαραλαμπίδης, 2000).

Η στόχος της επικοινωνιακής προσέγγισης της γλώσσας κατά τη γλωσσική διδασκαλία επισημαίνεται λεπτομερώς και στο ΔΕΠΠΣ (2003), καθώς τονίζεται ότι σκοπός του γλωσσικού μαθήματος είναι να ασκηθεί ο μαθητής στη χρήση της γλώσσας ως κώδικα επικοινωνίας, *«αλλά και ως σύστημα σκέψης, για να ανακαλύπτει και να κατανοεί νέες γνώσεις και εμπειρίες και να ικανοποιεί έτσι τις πρακτικές, συναισθηματικές, πνευματικές και κοινωνικές του ανάγκες»*, ενώ παράλληλα επιδιώκεται να μπορεί να παράγει *«λόγο αποτελεσματικό και κατάλληλο για κάθε ειδική περίπτωση επικοινωνίας»*, να μπορεί να εκφράζει τον εσωτερικό του κόσμο. και να δημιουργεί πραγματικότητα με το λόγο του, στο μέτρο που μεταχειρίζεται τα κατάλληλα γλωσσικά μέσα...» (ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ, 2003).

Έτσι έχει στραφεί το ενδιαφέρον της επικοινωνιακής προσέγγισης της διδασκαλίας της γλώσσας στην καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας μέσα από τα επικοινωνιακά εγχειρίδια, δηλαδή στην απόκτηση της ικανότητας από τους μαθητές να χρησιμοποιούν τη γλώσσα αποτελεσματικά για την παραγωγή και επεξεργασία ποικίλων τύπων κειμένου. Η μετατόπιση του ενδιαφέροντος από την

πρόταση στο κείμενο οδήγησε στη διαμόρφωση ενός ιδιαιτέρως σημαντικού κλάδου –του κλάδου της κειμενογλωσσολογίας (Κωστούλη, 2000).

### 1.3. Γραμματισμός

#### 1.3.1. Από τον αλφαριθμητισμό στον γραμματισμό

Μια σημαντική έννοια η οποία κάνει την εμφάνισή της στα νέα Προγράμματα Σπουδών, και πιο συγκεκριμένα στο Πρόγραμμα Σπουδών που δημοσιεύτηκε στο ΦΕΚ 1366 τ. Β΄ 18-10-2001, είναι η έννοια της κοινωνικής εγγραμματοσύνης, σύμφωνα με την οποία: *«Σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας είναι να μάθει το παιδί να χειρίζεται όσο το δυνατό καλύτερα την κοινή νέα ελληνική γλώσσα: να την καταλαβαίνει, να τη μιλάει, να τη διαβάζει, να τη γράφει με άνεση, ώστε σταδιακά να κατακτήσει την κοινωνική εγγραμματοσύνη».*

Ωστόσο η έννοια αυτή που εμφανίζεται στα Προγράμματα Σπουδών του 2001 και είναι θεμελιώδης για να δοθεί μια άλλη οπτική στην γλωσσική διδασκαλία, εξαφανίζεται από το τελικό ΔΕΠΠΣ- ΑΠΣ του 2003, όπου σαν σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας αναφέρεται το εξής: *« η διδασκαλία του μαθήματος της γλώσσας αποσκοπεί στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να χειρίζονται με επάρκεια και αυτοπεποίθηση, συνειδητά, υπεύθυνα, αποτελεσματικά και δημιουργικά το γραπτό και προφορικό λόγο, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική και την ευρύτερη κοινωνία τους »* (ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ, 2003: 14).

Κρίνοντας σημαντική τόσο την εμφάνιση του όρου για πρώτη φορά σε Πρόγραμμα Σπουδών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όσο και την απαλοιφή του από το αμέσως επόμενο και τελικό Πρόγραμμα Σπουδών, η συγκεκριμένη έννοια είναι προφανές ότι διαδέχτηκε αρκετά στάδια, ενώ παράλληλα στην πλειονότητά τους τα εκπαιδευτικά συστήματα έθεταν στόχο έως πρόσφατα την εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης και μιας γραμματικής μεταγλώσσας (Χατζησαββίδης, 2002).

Ο όρος *γραμματισμός*, το αντίστοιχο του αγγλικού όρου *literacy*, που έχει αποδοθεί στην ελληνική γλώσσα κι ως *εγγραμματοσύνη*, χρησιμοποιείται εδώ και αρκετά χρόνια στην ελληνική βιβλιογραφία αντί του παλαιότερου όρου *αλφαριθμητισμός*, έχοντας ωστόσο ένα ευρύτερο περιεχόμενο. Πιο αναλυτικά, σχετίζεται

με την ικανότητα του ατόμου για ανάγνωση και γραφή, καθώς και με τη δυνατότητά του να ανταπεξέλθει αποτελεσματικά στα μεταβαλλόμενα περιβάλλοντα και σε ποικίλες επικοινωνιακές καταστάσεις, μέσα από τη χρήση κειμένων γραπτού και προφορικού λόγου, καθώς επίσης και μη γλωσσικών κειμένων, όπως οι χάρτες, τα σχεδιαγράμματα και οι εικόνες (Μητσικοπούλου, 2000, Χαραλαμπίδης, 2006).

Για πολλούς αιώνες, ο γλωσσικός γραμματισμός συγγεόταν εννοιολογικά με την έννοια του αλφαριθμητισμού, το περιεχόμενο του οποίου παρέπεμπε στην εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης, με αποτέλεσμα η έννοια του γλωσσικού γραμματισμού να έχει ένα στατικό χαρακτήρα. Στο πλαίσιο αυτό, αλφαριθμητισμένο θεωρούνταν το άτομο που γνωρίζει απλώς γραφή κι ανάγνωση. Με την έννοια αυτή ο γλωσσικός γραμματισμός δε συνδεόταν με κοινωνικές πρακτικές και δεν είχε κοινωνική προέκταση. Ο γλωσσικός γραμματισμός μ' αυτή τη στατική, εκτός κοινωνικών κι επικοινωνιακών πλαισίων, έννοια κυριάρχησε κι εν μέρει κυριαρχεί και σήμερα σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα (Χατζησαββίδης, 2007).

Στις δεκαετίες του 1970 και του 1980, η παραδοσιακή αντίληψη για το γραμματισμό τέθηκε υπό αμφισβήτηση. Με άλλα λόγια, στην περίπτωση αυτή, η ικανότητα της ανάγνωσης συνδέθηκε με την ικανότητα αποκωδικοποίησης της γραφής, ενώ η ικανότητα της γραφής συνδέθηκε με τη δυνατότητα κωδικοποίησης της γλώσσας σε οπτική μορφή, δεδομένου ότι η ερμηνεία είναι ένα νοητικό και παράλληλα ψυχολογικό θέμα. Στο πλαίσιο αυτό τα ερωτήματα «τι είναι γραμματισμός;», «σε τι χρησιμεύει;» τέθηκαν σε νέα βάση, εγκαινιάζοντας έτσι ένα νέο διεπιστημονικό κλάδο που αναφέρεται στη βιβλιογραφία ως “New Literacy Studies”, “Σπουδές του Νέου Γραμματισμού”, (βλ. μεταξύ άλλων, όπως αναφέρονται στο Gee(2006) και στο Kostouli (υπό δημ.) Cook-Gumpertz, 1986, Fairclough, 1989, 1995, 2003, Gee, 1992, 1996, 2000, 2004, Halliday, 1978, Halliday & Hasan 1989, Heath, 1983 Kress, 1985, Street, 1984, Wells, 1986, κ.α.).

Στα πλαίσια των πολιτισμικών σπουδών, όροι όπως *λόγος*, *κείμενο*, *είδος λόγου* ή αλλιώς *κειμενικό είδος* επανανοηματοδοτούνται. Ο λόγος (Discourse) αποτελεί ένα εκ των ων ουκ άνευ στοιχείο των κειμένων και ο Kress (2003:29-30) επηρεασμένος από το έργο του Foucault θεωρεί ότι « *οι λόγοι είναι συστηματικά οργανωμένα σύνολα δηλώσεων που εκφράζουν τα νοήματα και τις αξίες ενός θεσμού. Πέρα απ' αυτό εκφράζουν, καθορίζουν, περιγράφουν και θέτουν όρια στο τι μπορεί και τι δε μπορεί να πει κάποιος (και κατ' επέκταση τι μπορεί ή δεν μπορεί να κάνει) ανάλογα με τον τομέα ενδιαφέροντος του θεσμού αυτού είτε κεντρικά είτε στο*

περιθώριο. Ένας λόγος παρέχει ένα σύνολο πιθανών δηλώσεων για ένα δεδομένο τομέα και προσφέρει δομή στον τρόπο με τον οποίο πρόκειται να συζητηθεί ένα συγκεκριμένο θέμα, αντικείμενο, διαδικασία. Έτσι παρέχει περιγραφές, κανόνες, άδειες και απαγορεύσεις της κοινωνικής και ατομικής δράσης». Οι χρήσεις επομένως του γραμματισμού δεν είναι ουδέτεροι, τεχνικοί διάλογοι επικοινωνίας, αλλά διαμορφώνονται από βαθιά εδραιωμένες, ρητές και υπόρρητες ιδεολογικές σχέσεις. Η κυριαρχία ορισμένων ειδών λόγου «φυσικοποιείται» μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα (Baynham, 2002: 16).

Ο Street (1984) υποστηρίζει ότι υπάρχει ένα «αυτόνομο» μοντέλο γραμματισμού, σύμφωνα με το οποίο υπάρχουν καθολικές συνέπειες του γραμματισμού και ο γραμματισμός αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη της λογικής σκέψης και της αφαιρετικής ικανότητας. Σύμφωνα με το Street (1984) όπως αναφέρει ο Baynham (2002: 64), οι θιασώτες του αυτόνομου μοντέλου, ενώ ισχυρίζονται ότι διαπιστώνουν πως ο γραμματισμός έχει μεγάλης κλίμακας συνέπειες, στην πραγματικότητα «φυσικοποιούν» και καθολικοποιούν τις πρακτικές γραμματισμού μιας συγκεκριμένης κυρίαρχης ομάδας, κατά κύριο λόγο εκείνων που έχουν τελειώσει με επιτυχία την σχολική εκπαίδευση. Σε αντίθεση με το «αυτόνομο» μοντέλο ο ίδιος (Street, 1984) προτείνει το «ιδεολογικό» μοντέλο γραμματισμού, το οποίο απορρίπτοντας τις υπερφιλόδοξες γενικεύσεις ως προς τις συνέπειες του γραμματισμού, προτείνει την ένταξη του γραμματισμού στο πλαίσιο συγκεκριμένων κοινωνικών πρακτικών, κι επιχειρεί να διατυπώσει μια θεωρία γι' αυτόν με βάση τις ιδεολογίες στις οποίες εγγράφονται οι διάφορες μορφές γραμματισμού (Αϊδίνης&Κωστούλη, 2001).

Υπό το πρίσμα αυτό, ο γραμματισμός δεν δύναται να γίνει αντιληπτός στην «καθαρή» και «αυτόνομη» μορφή του, αλλά πάντα στη συγκεκριμένη μορφή που έχει λάβει κάτω από τις δεδομένες ιδεολογικές και πολιτικές συνθήκες (Street, 1984). Στην προσέγγιση που υιοθετείται σύμφωνα μ' αυτή την αντίληψη, ο γραμματισμός νοείται σε συνάρτηση προς τα κοινωνικά, πολιτισμικά, πολιτικά και ιδεολογικά πλαίσια, στα οποία βρίσκεται ενταγμένος. Αποκτά τη συγκεκριμένη σημασία και αξία από τη σχέση του προς την περιρρέουσα ιδεολογία, τις επικρατούσες κοινωνικές πρακτικές και τις εξουσιαστικές δομές μέσα στις οποίες πραγματώνεται (Παραδέλης, 2005: 25).

Ο Gee (2006:15) προσδιόρισε τον γραμματισμό ως έναν κοινωνικά καθοριζόμενο όρο, ο οποίος χρησιμοποιείται με πολλούς τρόπους, ενέχοντας ωστόσο τη δυνατότητα της επιλογής και τις αντίστοιχες συνέπειες. Η «παραδοσιακή»



σημασία της έννοιας γραμματισμός, ως ικανότητα γραφής κι ανάγνωσης, παρά τον αυτόνομο χαρακτήρα της, τοποθετεί στην ουσία τον γραμματισμό στο ατομικό επίπεδο και όχι στο κοινωνικό, χωρίς ν' αποκαλύπτει τους πολλαπλούς τρόπους με τους οποίους ο γραμματισμός συνδέεται με την κατανομή της κοινωνικής εξουσίας. Σύμφωνα με τον Gee λοιπόν, οποιαδήποτε μορφή γραμματισμού έχει συνέπειες μόνο όταν λειτουργεί σε συνδυασμό μ' ένα μεγάλο αριθμό άλλων κοινωνικών παραγόντων, μεταξύ των οποίων οι πολιτικές και οι οικονομικές συνθήκες, η κοινωνική δομή και οι τοπικές ιδεολογίες (Gee, 2006).

### 1.3.2. Λειτουργικός και κριτικός γραμματισμός

Όπως αναφέρει ο Baynham (2002: 21) ανιχνεύονται δυσκολίες στη διατύπωση πρόχειρων ορισμών για σύνθετες έννοιες, όπως ο γραμματισμός, καθώς στην προσπάθεια ορισμού του γραμματισμού, καθίσταται σαφές ένα σύνολο σχετικών ιδεολογικών θέσεων, όχι μόνο για τον ίδιο το γραμματισμό, αλλά και για το σημείο σύνδεσής του με την κοινωνική ζωή, καθώς και για το ρόλο του στην κατασκευή της κοινωνικής ζωής. Στην περίπτωση αυτή, διερευνώνται οι τρόποι με τους οποίους οι ανισότιμες σχέσεις εξουσίας διαμορφώνουν τις χρήσεις του γραμματισμού, σε επίπεδο επιλογών αλλά και επιτυχίας στην καθημερινή ζωή.

Μετά το Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο, η οικονομική και κοινωνική πραγματικότητα που άρχισε να διαμορφώνεται, τροποποίησε σημαντικά το περιεχόμενο και τα χαρακτηριστικά του γλωσσικού γραμματισμού, ο οποίος άρχισε να αποκτά και κοινωνικές διαστάσεις και να αποκόπτεται από τη στενή σχέση του με τη γλώσσα και τη λογοτεχνία που είχε μέχρι τότε (Χατζησαββίδης, 2007). Βασικός μοχλός καλλιέργειας και ανάπτυξης του γλωσσικού γραμματισμού, στο δυτικό κόσμο τουλάχιστον, υπήρξε η UNESCO στα πλαίσια της οποίας έγινε μια σειρά προσπαθειών ορισμού του γραμματισμού, μια εκδοχή των οποίων σύμφωνα με τον Baynham (2002:19-20) είναι η εξής: *«Ένα άτομο είναι εγγράμματο όταν έχει αποκτήσει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που το καθιστούν ικανό να συμμετάσχει σε όλες εκείνες τις δραστηριότητες στις οποίες απαιτείται γραμματισμός για την αποτελεσματική λειτουργία του ατόμου στην ομάδα και στην κοινότητά του και του οποίου οι επιτεύξεις στην ανάγνωση, τη γραφή και την αριθμητική του επιτρέπουν να συνεχίζει να χρησιμοποιεί αυτές τις δεξιότητες για την ατομική του εξέλιξη και την ανάπτυξη της κοινότητάς του».*

Αυτό που ενοποιεί, σύμφωνα με τον Baynham (2002:19-20), τους ορισμούς της UNESCO για το γραμματισμό είναι η λειτουργική προοπτική τους. Μια λειτουργική προσέγγιση του γραμματισμού σημαίνει ότι *«διδάσκουμε τον γραμματισμό, έτσι ώστε να μαθαίνουν οι συμμετέχοντες να πετυχαίνουν τους κοινωνικούς τους στόχους, δίνοντάς τους δηλαδή τη δυνατότητα πρόσβασης σε συναφείς χρήσεις του, χωρίς ωστόσο να υπεισέρχεται η κριτική διάσταση, με μια μορφή διδασκαλίας που αποδέχεται τα κυρίαρχα μέσα επικοινωνίας με τους δικούς τους όρους ως κάτι δεδομένο και φυσικό»* (Baynham, 2002:12).

Οι ορισμοί αυτοί που δίνουν μια λειτουργική διάσταση στην έννοια του γραμματισμού αμφισβητούνται, γιατί θεωρείται ότι έχουν έναν κοινωνικό στόχο μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια και καθορίζουν κατά κάποιο τρόπο και τις δράσεις και τις ενέργειες των ατόμων που λειτουργούν μέσα σ' αυτά τα πλαίσια. Αντί της λειτουργικής διάστασης του γραμματισμού αντιπροτείνεται η κριτική διάσταση, δηλαδή η γλωσσική και κοινωνική συνείδηση του γραμματισμού και των παραμέτρων του εκ μέρους του ατόμου (Χατζησαββίδης, 2007).

Σύμφωνα με τον Baynham (2002:37-38) η διαφορά μεταξύ λειτουργικού και κριτικού γραμματισμού έγκειται στη διαφορά που υπάρχει στην αντιμετώπιση της γλώσσας ως κοινωνικής διαδικασίας ή ως κοινωνικής πρακτικής. Το λειτουργικό μοντέλο γραμματισμού, στα πλαίσια μιας στοχοθετημένης δραστηριότητας κατά την οποία χρησιμοποιείται γλώσσα χαρακτηριστική μιας κοινωνικής διαδικασίας, θα την αντιμετώπιζε ως δεδομένη, μη προβληματική, φυσικοποιώντας την. Πρόκειται για την τυπική λειτουργία του λειτουργικού μοντέλου που σκοπό έχει να παράσχει στους εκπαιδευόμενους τα απαραίτητα εφόδια ώστε να λειτουργούν μέσα στα υπάρχοντα πλαίσια χωρίς να τα αμφισβητούν. Ο κριτικός γραμματισμός όμως συνεπάγεται απαραίτητα τη δράση στη ζώνη της γλώσσας ως κοινωνικής πρακτικής, καθώς επίσης και τον εντοπισμό των προβληματικών σημείων, μέσα από την ανατροπή του δεδομένου και με την διαρκή αναζήτηση της αιτίας.

Παρ' όλο που το έργο του γραμματισμού δεν είναι απαραίτητα κριτικό καθ' αυτό, μπορεί ωστόσο να καταστεί ισχυρό εργαλείο για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, ακριβώς επειδή η γλώσσα είναι ισχυρή ως κοινωνική πρακτική. Οι θεσμοί και οι κοινωνικοί οργανισμοί αναπαράγονται μέσω της γλώσσας, δεδομένου ότι η γλώσσα εισάγει τα ανθρώπινα υποκείμενα στις κοινωνικές θέσεις. Το έργο του κριτικού γραμματισμού μπορεί να είναι η ευκαιρία για την άσκηση ελέγχου επί της παραγωγής του κειμένου, ενώ παράλληλα ενδέχεται να συμβάλλει και στην ανάπτυξη

κριτικής επίγνωσης ως προς τους κοινωνικούς στόχους και ως προς τίνος τα συμφέροντα υπηρετούνται μέσω αυτών (Baynham 2002:13).

Στον αντίποδα των λειτουργικών ορισμών της UNESCO ο Baynham (2002:19) αντιπαραθέτει έναν ορισμό του γραμματισμού από το Αυστραλιανό Συμβούλιο για το Γραμματισμό Ενηλίκων σύμφωνα με τον οποίο « *Ο γραμματισμός αναφέρεται στην ακρόαση, στην ομιλία, στην ανάγνωση, στη γραφή και στην κριτική σκέψη· περιλαμβάνει επίσης και τον αριθμητισμό. Περιλαμβάνει επίσης και την πολιτισμική γνώση η οποία καθιστά ικανό έναν ομιλητή, συγγραφέα ή αναγνώστη να αναγνωρίζει και να χρησιμοποιεί την κατάλληλη γλώσσα σε διαφορετικές κοινωνικές περιστάσεις. Για μια τεχνολογικά προηγμένη χώρα όπως η Αυστραλία, στόχος είναι ένας ενεργητικός γραμματισμός, που θα επιτρέπει στους ανθρώπους να χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να αυξήσουν την ικανότητά τους να σκέφτονται, να δημιουργούν και να αμφισβητούν έτσι ώστε να συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνία.*».

Αντιλαμβάνεται λοιπόν κανείς ότι, παράλληλα με τη λειτουργική διάσταση του γραμματισμού, υπάρχει και μια κριτική διάσταση, όπου, πάλι σύμφωνα με τον Baynham (2002:12), *ο κριτικός γραμματισμός δεν αποδέχεται ως φυσικούς τους κυρίαρχους θεσμούς, αλλά τους θέτει υπό αμφισβήτηση.* Στο ίδιο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού κινείται και η θεωρία του πολυγραμματισμού, σύμφωνα με την οποία ο γραμματισμός αποτελεί μια κοινωνική πρακτική, μέσω της οποίας θα πρέπει να αναπτύσσεται η κριτική σκέψη. Μέσα από το πλαίσιο των πολυγραμματισμών αναδεικνύεται η αναγκαιότητα ανάπτυξης ικανοτήτων και δεξιοτήτων απαραίτητων για την κατανόηση κειμένων που συνδυάζουν διαφορετικά σημειωτικά μέσα για την παραγωγή νοήματος (γλωσσικός, οπτικός, ηχητικός) και λόγων που παράγονται σε πολυμορφικά και πολυπολιτισμικά κοινωνικά περιβάλλοντα (Χατζησαββίδης, 2005).

Τα τελευταία χρόνια προτάθηκε η υιοθέτηση χρήσης επιθετικών προσδιορισμών δίπλα στον όρο γραμματισμός, όπως *πληροφοριακός* για ό,τι έχει σχέση με την πληροφορική, *τεχνολογικός* για ό,τι έχει σχέση με την τεχνολογία, *αριθμητικός* για ό,τι έχει να κάνει με τα μαθηματικά κτλ. Κάθε όρος απ' αυτούς έχει ένα γενικό περιεχόμενο που αφορά το γραμματισμό και έναν ειδικό που αφορά την ιδιαίτερη κοινωνική δραστηριότητα με την οποία σχετίζεται (Χατζησαββίδης, 2007).

Η Hasan (2006:134-184) διερευνώντας κι αυτή τις σημασίες του όρου γραμματισμός διαπιστώνει τον σημασιολογικό κορεσμό του κι αποδέχεται την κρίση του Luke, κατά τον οποίο *στη μακρόχρονη ιστορία της εκπαίδευσης δε σήμαινε μόνο διαφορετικά πράγματα από γενιά σε γενιά, αλλά σήμαινε επίσης διαφορετικά πράγματα*

σε διαφορετικά άτομα της ίδιας γενιάς. Επισημαίνει επίσης ότι η πολλαπλότητα των σημασιών που αποδίδονται στο γραμματισμό υποδηλώνει ότι είναι μια διαδικασία με πολλές όψεις, η οποία περιλαμβάνει φαινόμενα διαφόρων ειδών. Θεωρεί ότι ο γραμματισμός δεν είναι το όνομα μιας στατικής κατάστασης, αλλά αφορά μια εξελικτική διαδικασία. Ορίζοντας λοιπόν σύμφωνα μ' αυτή τη μη στατική λογική όχι το γραμματισμό αλλά την αρχή του, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι βασικό χαρακτηριστικό της αρχής του γραμματισμού και αναγκαία συνθήκη ταυτόχρονα, είναι η ικανότητα εμπλοκής σε πράξεις σημασιοδότησης. Αντιλαμβάνεται επομένως το γραμματισμό ως μια εγγενώς μεταβλητή σημειωτική διαδικασία, χωρίς να την περιορίζει στη γραφή και την ανάγνωση.

Υποστηρίζει ότι ο γραμματισμός με την έννοια της χρήσης της γλώσσας για την παραγωγή νοήματος, έχει δυο ταυτόχρονες γραμμές εξέλιξης, μια που αναπτύσσεται στο πλαίσιο των καθημερινών δραστηριοτήτων, και παράλληλα μ' αυτή τη «φυσική», όπως τη χαρακτηρίζει, καθημερινή γραμμή ανάπτυξης, υπάρχει και μια δεύτερη *εξωτική* ή *εξειδικευμένη* γραμμή που αφορά την ανάπτυξη του γραμματισμού στο επίσημο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Hasan, 2006).

Βασιζόμενη στην έννοια της νοητικοποίησης του Vygotsky (1978), όπως αναφέρει η ίδια (Hasan, 2006: 144), υποστηρίζει ότι τυπικά υπάρχουν δυο επίπεδα νοητικοποίησης της γλώσσας: το πρώτο, μια συνειδητή άποψη του ομιλητή για το τι είναι γλώσσα, και το άλλο ένα ασυνείδητο 'αίσθημα' για τη γλώσσα. Το δεύτερο παίζει στην πραγματικότητα πιο σημαντικό ρόλο για τη μορφή και το χαρακτήρα που θα πάρουν οι συγκεκριμένες σημειωτικές πράξεις των ομιλητών, ενώ το πρώτο τυπικά παράγεται στις τρέχουσες συζητήσεις γύρω από τη γλώσσα.

Στην *εξωτική* ή *εξειδικευμένη* γραμμή που αφορά την ανάπτυξη του γραμματισμού στο επίσημο εκπαιδευτικό πλαίσιο, κυριαρχεί η συνειδητή άποψη για τη γλώσσα, πράγμα που σημαίνει ότι η άποψη για τη γλώσσα σ' αυτή την περίπτωση δεν είναι εκείνη με την οποία ζούμε ως ενεργά κοινωνικοσημειωτικά όντα, αλλά μάλλον μια άποψη που είναι πλαστή. Τόσο η άποψη για τη γλώσσα όσο και οι συνειδητά σχεδιασμένοι σκοποί για την ανάπτυξη του γραμματισμού μέσω της εκπαίδευσης πηγάζουν από ανάγκες που δε γίνονται απαραίτητα αντιληπτές ως ανάγκες απ' όλα τα άτομα, ενώ λογικά στην καθημερινή γραμμή ανάπτυξης του γραμματισμού αυτός ο διαχωρισμός απλώς δεν μπορεί να εμφανιστεί. Οι σκοποί που τίθενται για την ανάπτυξη του γραμματισμού μέσω της εκπαίδευσης αντικειμενικά ταιριάζουν καλύτερα και είναι πιο οικείοι σε κάποια τμήματα της κοινωνίας, κι έτσι

διαιώνονται οι κοινωνικές ανισότητες μέσω της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος.

Σύμφωνα με την προσέγγιση του κριτικού γραμματισμού διδασκαλίας της γλώσσας η έννοια του γραμματισμού διαφοροποιείται με βάση δύο κατευθύνσεις. Η πρώτη που είναι γνωστή ως λειτουργικός γραμματισμός, αναφέρεται στις δεξιότητες που χρειάζεται να αναπτύξουν τα άτομα για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της συνεχούς εξελισσόμενης αγοράς εργασίας. Στην περίπτωση αυτή ο γραμματισμός είναι μετρήσιμος και ποσοτικός. Σκοπός της εκπαίδευσης είναι η επίτευξη των κοινωνικών στόχων και η παροχή πρόσβασης σε συγκεκριμένα είδη γραμματισμού» (Μητσικοπούλου, 2000).

Σύμφωνα με τη δεύτερη κατεύθυνση του κριτικού γραμματισμού στοχεύεται η ευαισθητοποίηση των ατόμων στις λειτουργίες των κυρίαρχων μορφών γραμματισμού, καθώς και στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης. Βέβαια στην κατεύθυνση αυτή του κριτικού γραμματισμού κυριαρχεί η ιδεολογική πλευρά των πρακτικών γραμματισμού και θεωρείται ότι όπως όλες οι χρήσεις της γλώσσας, έτσι και οι μορφές του γραμματισμού διαμορφώνουν αλλά και διαμορφώνονται μέσα από ιδεολογικές θέσεις ανάλογα με την εκάστοτε μορφή κοινωνικής εξουσίας (Μητσικοπούλου, 2000). Όπως και στην περίπτωση του λειτουργικού γραμματισμού, έτσι και εδώ δίνεται έμφαση στην επίτευξη κοινωνικών στόχων, οι οποίοι όμως υπόκεινται σε κριτική ανάλυση χωρίς να θεωρούνται κάτι το δεδομένο.

Βασικός στόχος της διδασκαλίας είναι η χρήση της γλώσσας τόσο σε προφορικό όσο και σε γραπτό επίπεδο, όχι μόνο για αποτελεσματική επικοινωνία, αλλά και για συνειδητοποίηση των ρόλων που διαδραματίζει η γλώσσα στη διαμόρφωση της κοινωνίας γενικότερο και του ατόμου ειδικότερα. Επιπρόσθετα, ο λόγος αντιμετωπίζεται δυναμικά και συσχετίζεται με το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, έτσι ώστε τα νοήματα που δομούνται να βρίσκονται υπό συνεχή αναδιαμόρφωση και να προσεγγίζονται κριτικά (Baynham, 2002).

Η νέα ελληνική γλώσσα νοείται ως ένας οργανισμός που ενέχει γλωσσική ποικιλότητα η οποία γίνεται αντικείμενο αξιοποίησης. Έτσι κριτικός γραμματισμός είναι ένα πρόγραμμα με το οποίο οργανώνουμε και διδάσκουμε γλώσσα με στόχο να κατανοήσουμε το τρόπο με τον οποίο έχοντας τη γλώσσα ως φορέα είμαστε σε θέση να μεταδίδουμε ή και να αμφισβητούμαι νοήματα τα οποία έχουν κυρίαρχη θέση στη κοινωνία. Τέλος ο κριτικός γραμματισμός προτείνει τρόπους επεξεργασίας

αυθεντικών κειμένων, τονίζοντας τη λειτουργία των κειμένων συγκριτικά με την κοινωνική πραγματικότητα.

Αξίζει να αναφερθεί 'ότι σύμφωνα με τις αρχές του κριτικού γραμματισμού η καλλιέργεια της ικανότητας αποτελεσματικής χρήσης του προφορικού και γραπτού λόγου των μαθητών δεν υλοποιείται μόνον με την ανάπτυξη επιμέρους δεξιοτήτων μέσω της γραμματικής, του λεξιλογίου κ.ά., αλλά και μέσω ποικίλων στρατηγικών, με τις οποίες οι μαθητές θα ασκηθούν στη μετάδοση μηνυμάτων, απόψεων και επιχειρημάτων στους συνομιλητές τους (Κωστούλη, 2000). Έτσι η παραγωγή γραπτών και προφορικών κειμένων προκύπτει από την ανάγκη συνδιαλλαγής των μαθητών με το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο ζουν, με το όρο να υπάρχει αποδέκτης τους. Αυτό που προέχει κατά τη διαδικασία αυτή είναι η ίδια η διαδικασία και όχι το τελικό αποτέλεσμα, ενώ τίθεται ως απαραίτητη προϋπόθεση η κυκλική ή γραμμική διαδικασία υλοποίησής της καθώς και η πραγματοποίηση των σταδίων προσχεδιασμού, επεξεργασίας και παραγωγής κειμένων. Μεγάλη βοήθεια μπορεί να προσφέρει η ομαδοποιημένη συνεργασία των μαθητών για την τελική διαμόρφωση του περιεχομένου του κειμένου αλλά και η τελική ομαδική γραπτή ή προφορική παρουσίασή του (Κωστούλη, 2000). Η ικανότητα να χρησιμοποιείται αποτελεσματικά ο γραπτός και ο προφορικός λόγος καλλιεργείται μέσα από τη συγκριτική μελέτη αυθεντικών κειμένων τα οποία χαρακτηρίζονται από γλωσσική ποικιλία και μπορεί να διαφοροποιούνται ως προς το κειμενικό τους είδος και το κειμενικό τους τύπο.

### **1.3.3. Οπτικός γραμματισμός και πολυτροπικότητα**

Η πολυτροπικότητα αποτελεί μια διάσταση των συστημάτων που διαμορφώνουν το κείμενο και συγκεκριμένα μια ποικιλία σημειωτικών τρόπων και συστημάτων που διαμορφώνουν τα κείμενα και αξιοποιούνται, με σκοπό να δημιουργηθεί ένα κείμενο, σε σχέση με τα μονοτροπικά κείμενα, τα οποία ήταν συχνά και συνεχή. Η πολυτροπικότητα σχετίζεται άμεσα με την ανάπτυξη των πολιτισμικών σπουδών. Πρόκειται για τη μελέτη και την ερμηνεία των σύγχρονων πολιτισμικών παραγομένων, στα οποία η πολυτροπικότητα ανάγεται σε θεμελιώδη τρόπο νοηματοδότησης κάθε κειμένου, με αποτέλεσμα να μην επαρκούν τα

παλαιότερα θεωρητικά εργαλεία, τα οποία δεν μπορούσαν να ερμηνεύσουν τα μονοτροπικά κείμενα (Χοντολίδου, 2002).

Οι εικονιστικές αναπαραστάσεις ως συχνό χαρακτηριστικό των σχολικών εγχειριδίων, αποτελούν ένα πολυτροπικό κείμενο, το οποίο αποτελείται από επιμέρους μονοτροπικά στοιχεία. Η πολυτροπικότητα σχετίζεται άμεσα με τις συμπαραδηλώσεις των κειμένων, καθώς και με το ίδιο το πολυτροπικό περιβάλλον. Πρόκειται για μια εικονιστική κυριαρχία, η οποία συντελεί στην αποκατάσταση της κοινής γλώσσας, η οποία με τη σειρά της είναι απαραίτητη για παγκοσμιοποιημένη πολιτισμική παραγωγή. Το γεγονός αυτό όμως επηρεάζεται άμεσα από το γεγονός ότι η εικόνα νοηματοδοτείται διαφορετικά κάθε φορά εντός των διαφορετικών πολιτισμικών πλαισίων (Παπαχρήστου κ.α. 2002).

Η πολυτροπικότητα λοιπόν αποτελεί μια πραγματικότητα, κατά τη διάρκεια της οποίας ο κάθε μαθητής οφείλει να κατακτά τα εφόδια με τα οποία θα μπορέσουν να ερμηνεύσουν τέτοιου είδους φαινόμενα. Υπό το πρίσμα αυτό, ο αλφαριθμητισμός διαφοροποιείται, και εξελίσσεται σε πολυγραμματισμό. Πρόκειται για την αποκωδικοποίηση των μηνυμάτων που εκπέμπονται καθημερινά, προς αναζήτηση δεκτών, με τη συνακόλουθη αξιολόγηση και αξιοποίησή τους.

Σύμφωνα με τη Χοντολίδου «Η χρήση πολυσύνθετων αναπαραστατικών πηγών (πολυτροπικότητα) δεν είναι ασφαλώς χαρακτηριστικό μόνο των πολυμεσικών λογισμικών αλλά και των παραδοσιακότερων μέσων, όπως τα σχολικά εγχειρίδια» (Χοντολίδου, 2002: 58-60). Πρόκειται για μια αναμενόμενη εξέλιξη. Σε αυτό το πλαίσιο η πολυτροπικότητα των κειμένων είναι εμφανής και σύμφωνη με τους επιστημονικούς κλάδους της επικοινωνίας και της εκπαίδευσης. Η διάδοση των πολυτροπικών κειμένων δημιουργεί το αντίστοιχο αίτημα για εκπαίδευση των δεκτών και των μαθητών, σύμφωνα με τις αρχές της πολυτροπικότητας, καθώς πρόκειται για μια δεξιότητα, η οποία πρέπει να κατακτηθεί, δεδομένου του αιτήματος των καιρών για κριτική σκέψη (Χοντολίδου, 2002).

Η οπτική αναπαράσταση της γλωσσικής έκφρασης συντελείται σε συγκεκριμένο πολιτισμικό πλαίσιο, το οποίο αντανακλά τις πολιτισμικές ταυτότητες του δημιουργού και του πολιτισμικού περιβάλλοντος. Η λειτουργία του διευρύνεται και σε σχέση με τα ταυτοτικά χαρακτηριστικά της πραγματικότητας. Πρόκειται για έναν από τους πιο βασικούς παράγοντες ανάλυσης κειμένου, στο οποίο αντικατοπτρίζονται τα συστήματα αξιών και οι στάσεις του συγκεκριμένου κειμένου.

Πρόκειται για μια κοινωνικοπολιτισμική δυναμική λειτουργία των γραπτών κειμένων (Γεωργακοπούλου, 2006: 177).

Ως οπτικός γραμματισμός νοείται η ικανότητα δημιουργίας και κριτικής αποτίμησης οπτικών μηνυμάτων, μέσω του οποίου ο μαθητής/τρια αποκτά έναν τριπλό ρόλο, το ρόλο του θεατή, του κριτικού και του παραγωγού των εικόνων. Η διαδικασία αυτή αρχικά επιτελείται μέσω της θέασης οπτικών ερεθισμάτων, σε χώρους εντός και εκτός της σχολικής αίθουσας, όπως βιβλιοθήκες, χώροι πολιτισμικής αναφοράς, ηλεκτρονικός υπολογιστής και εικόνες εντός της σχολικής αίθουσας. Η αίσθηση που συνήθως συνοδεύει τη διαδικασία αυτή είναι η απόλαυση και η ευχαρίστηση, καθώς κάποιες φορές το παιδί κυριαρχεί ενώ άλλες φορές κυριαρχείται από το οπτικό ερέθισμα. Ο ρόλος του παιδιού στη διαδικασία αυτή είναι διπλός, καθώς κάποιες φορές παρασύρεται από την εικόνα, τη μορφή και το περιεχόμενό της, ταυτίζοντας τον εαυτό του με αυτής, μέσω μιας ολικής εμπειρίας, ενώ άλλες φορές προβαίνει σε μια περισσότερο κριτική σκοπιά του θέματος, η οποία καταργεί τους συναισθηματικούς περιορισμούς και αναδεικνύει την κριτική πλευρά του μαθητή (Achard, 2006).

Πρόκειται για ένα φαινόμενο, που συνδυάζει αρκετές όψεις της ψυχολογίας, καθώς διερευνώνται ταυτόχρονα πτυχές της παιδικής ψυχολογίας, οι οποίες δεν είχαν ανιχνευτεί προηγουμένως, δεδομένου μάλιστα ότι οι εικόνες ελέγχονται λιγότερο από τις λέξεις (Sorlin, 2004). Μετά τη θέαση των εικόνων, ο εκπαιδευτικός αφήνει τα παιδιά να διατυπώσουν ελεύθερα τις εντυπώσεις και τις ιδέες τους, μέσω της μεθόδου του καταιγισμού των ιδεών (brainstorming). Στο πλαίσιο αυτό εκφράζονται τα συναισθήματα και οι ιδέες των παιδιών, που αποτελούν μια πλούσια παρακαταθήκη που τυγχάνει περαιτέρω επεξεργασίας. Ωστόσο στη διαδικασία αυτή δεν ανιχνεύονται σωστές και λανθασμένες απαντήσεις, καθώς υπάρχει ο υποκειμενικός παράγοντας και ο προσωπικός τρόπος αντίληψης των εικονικών ερεθισμάτων. Πρόκειται για έναν ελεύθερο διάλογο του παιδιού με την εικόνα. Μέσα από την εμπειρική αυτή προσέγγιση τα παιδιά διατυπώνουν τα δικά τους συναισθήματα και τις προσωπικές τους απόψεις, δεδομένου μάλιστα του πηγαίου και αυθόρμητου στοιχείου που τα διακατέχει.

Στη διαδικασία αυτή το περιεχόμενο της εικόνας και η αποσυμβολοποίησή του συνεισφέρει στην μελέτη του περιεχομένου και στην πληρέστερη ανάλυσή του. Μέσα από το διάλογο με την εικόνα και τη μελέτη των εκφραστικών της μέσω των μαθητές αναζητούν όχι μόνο τις επιφανειακές αλλά τις υπονοούμενες έννοιες που



υπάρχουν, αποκτώντας σταδιακά τις δεξιότητες αποκωδικοποίησης των υπονοούμενων εννοιών και πρακτικών μέσω της προσέγγισης των εικόνων από ποικίλες οπτικές. Τα ερεθίσματα που προκύπτουν ευνοούν τη συζήτηση, το σχολιασμό, την ανταλλαγή απόψεων και τη σύγκρουση των ιδεών, με αποτέλεσμα ο μαθητής να προβαίνει στην επιλογή ή στην απόρριψη αυτών. Σύμφωνα με το Θεοδωρίδη, δεν υπάρχουν παράγοντες που εμποδίζουν την προσωπική σχέση του παιδιού με την εικόνα, αλλά αντιθέτως πρόκειται για μια ανοιχτή σχέση, στην οποία οι μαθητές γίνονται κριτικοί και παραγωγοί (Θεοδωρίδης, 2002).

Σύμφωνα με τους Kress και Van Leeuwen (2006), υπάρχουν τέσσερις κατηγορίες οπτικής τροπικότητας, οι οποίες διαμορφώνονται ανάλογα με τα σύνολα των αφηρημένων αρχών που με τη σειρά τους διαμορφώνουν τον τρόπο κωδικοποίησης των κειμένων εντός συγκεκριμένων πλαισίων. Πρόκειται για τους προσανατολισμούς κωδικοποίησης και συγκεκριμένα τον νατουραλιστικό, τον αφηρημένο, τον αισθητηριακό και τον τεχνολογικό. Στην πρώτη περίπτωση, όσο πιο πολύ μια εικόνα προσεγγίζει τον τρόπο που βλέπουμε κάτι υπό συγκεκριμένες συνθήκες φωτισμού, τόσο υψηλότερη είναι η τροπικότητά του. Από την άλλη στην αφηρημένη τροπικότητα η οπτική αλήθεια είναι η αφηρημένη αλήθεια ενώ στην τεχνολογική τροπικότητα η οπτική αλήθεια βασίζεται στην πρακτική χρησιμότητα της εικόνας. Τέλος στην αισθητηριακή οπτικότητα η οπτική αλήθεια στηρίζεται στο αποτέλεσμα της ευαρέσκειας ή δυσαρέσκειας που προέρχεται από τα οπτικά μέσα και πραγματώνεται μέσα από τον βαθμό απόδοσης που επεκτείνεται πέρα από τον νατουραλισμό (Παπαδημητρίου, Μακρή, 2012: 538-540).

## **Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>: Σχολικό Εγχειρίδιο.**

### **2.1. Ο ορισμός του Σχολικού Εγχειριδίου.**

Η διδακτική αποτελεί την επιστήμη, η οποία ασχολείται με τα προβλήματα της διδασκαλίας εν γένει και της διδασκαλίας του κάθε μαθήματος συγκεκριμένα. Συνακολούθως διακρίνεται σε γενική και ειδική αντίστοιχα. Πρόκειται για μια επιστημονική περιοχή, η οποία συμβάλλει αποτελεσματικά και δημιουργικά στο έργο των εκπαιδευτικών. Η βιωματική προσέγγιση του όρου συνδέεται με τη διδασκαλία των μορφωτικών αγαθών και της σχολικής μάθησης, καθώς και με την επιστημονική θεωρία για τη διδασκαλία. Στο πλαίσιο της διδακτικής εντοπίζονται συναφείς έννοιες οι οποίες σχετίζονται στενά με τον όρο, όπως για παράδειγμα οι μέθοδοι διδασκαλίας, η διδακτέα ύλη και τα μέσα διδασκαλίας (Χατζηδήμου, 2010).

Τα διδακτικά μέσα αποτελούν ήδη από τη δεκαετία του 1960 έναν αυτόνομο παράγοντα, ο οποίος συμπληρώνει τους μεθόδους και τους σκοπούς για την προετοιμασία και τη διεκπεραίωση της διδασκαλίας. Προκειμένου να διασφαλιστεί η επιτυχία του μαθήματος, θα πρέπει να πλαισιώνεται με όλα τα μέσα που διασφαλίζουν την ποιότητά του. Παράλληλα οι απαιτήσεις του εκπαιδευτικού, οικογενειακού και κοινωνικού περιγύρου είναι υψηλές, με αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός να καλείται να ανταποκριθεί ανάλογα σε αυτές, προσαρμόζοντας κατάλληλα το μάθημά του. Στο πλαίσιο αυτό λειτουργεί ανάλογα και η αλματώδης πρόοδος στο επιστημονικό, οικονομικό, πολιτιστικό και κοινωνικό περιβάλλον. Δεδομένων των παραπάνω λοιπόν, ο εκπαιδευτικός πρέπει να χρησιμοποιεί τα διδακτικά μέσα, έχοντας την ευχέρεια να επιλέξει τόσο τα παραδοσιακά όσο και τα καινούρια τεχνολογικά (Ταρατόρη- Τσαλκατίδου, 1988: 39-40)

Το σχολικό εγχειρίδιο ορίζεται το διδακτικό εκείνο σύγγραμμα, το οποίο αποτελεί το πιο επίσημο μέσο υλοποίησης του γνωστικού αντικειμένου, που διδάσκεται σε κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης, μέσω της παράθεσης των στόχων, των σκοπών και των βασικών αρχών, έτσι όπως αυτά διαμορφώνονται από το αναλυτικό πρόγραμμα για κάθε γνωστικό αντικείμενο. Βασικός σκοπός του σχολικού εγχειριδίου, το οποίο διαφορετικά καλείται βιβλίο του μαθητή, είναι η οργανωμένη παρουσίαση της γνώστης στο μαθητή, με έναν ιεραρχημένο και απλοποιημένο τρόπο. Το σχολικό εγχειρίδιο είναι ένα απαραίτητο εργαλείο για το μαθητή, δεδομένου ότι μέσω αυτού είναι σε θέση να προβεί στην κατανόηση των γνωστικών αντικειμένων,

στην ανάπτυξη δημιουργικών ικανοτήτων και στην απόκτηση στάσεων και συμπεριφορών, οι οποίοι συμβάλουν αποτελεσματικά στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του (Μαυρόπουλος, 2004). Ο F. Richandean, στο «Conception et production des manuels scolaires» (Unesco Paris 1979) δίνει έναν περισσότερο ευρύ ορισμό, σύμφωνα με τον οποίο ως σχολικό εγχειρίδιο αποκαλείται κάθε τυπωμένο υλικό, το οποίο προορίζεται να χρησιμοποιηθεί σε μια διαδικασία μάθησης (Δαπόντες, 2005).

Μια από τις πιο διαδεδομένες προσεγγίσεις του σχολικού εγχειριδίου αποτελεί η αναφορά του Choppin, σύμφωνα με τον οποίο «ως σχολικά εγχειρίδια ορίζονται όλα τα βιβλία, με αποκλειόμενα τα περιοδικά, τα οποία άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση» (Choppin, 1993: 9). Τα χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν τα σχολικά εγχειρίδια από οποιοδήποτε άλλο σύγγραμμα είναι ότι αναφέρονται σε μια συγκεκριμένη επιστήμη, απευθύνονται σε συγκεκριμένο κοινό και συγκεκριμένες ηλικιακές ομάδες, ενώ παράλληλα εντάσσονται σε ένα συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Βασικά στοιχεία που αναγράφονται σε κάθε σχολικό εγχειρίδιο αποτελούν ο τίτλος του, το όνομα του συγγραφέα, η τάξη και η βαθμίδα εκπαίδευσης και το όνομα του εκδοτικού οίκου (Καψάλης, Χαραλάμπους, 1993: 95-100).

Το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί ένα αναπόσπαστο στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς θεωρείται ένα σταθερό σημείο αναφοράς ανάμεσα στο δάσκαλο και το μαθητή. Ωστόσο αξίζει να σημειωθεί ότι δρα συμπληρωματικά σε σχέση με τη διαδικασία αυτή, καθώς δεν επέχει θέση αυθεντίας, ούτε και βάση της διδακτικής καθοδήγησης (Κουλαϊδής & συν., 2002). Όσον αφορά στη θέση του σχολικού εγχειριδίου, θεωρείται ότι είναι αποφασιστικής σημασίας, καθώς υποστηρίζει την απόκτηση και την αφομοίωση της παρεχόμενης γνώσης, ενώ από την άλλη διευκολύνει τον εκπαιδευτικό ώστε να μεταδώσει αποτελεσματικά τη νέα γνώση, τους στόχους αυτής, καθώς και τη διδακτική μεθόδευση που εφαρμόζει. Σχετικά με την επικοινωνία ανάμεσα στους μαθητές και σε αυτή την περίπτωση η συμβολή του σχολικού εγχειριδίου είναι αποφασιστική, αφού διασφαλίζει και κατοχυρώνει την επικοινωνία τους, διαμορφώνοντας τις μεταξύ τους σχέσεις.

Ως αποδέκτες του σχολικού εγχειριδίου, σύμφωνα με τον Καψάλη (1995), θεωρούνται οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι γονείς. Οι προαναφερθέντες αποδέκτες έχουν διαφορετικές προσδοκίες και απαιτήσεις από το σχολικό εγχειρίδιο με αποτέλεσμα τη συχνά αναπροσαρμογή των στόχων και των σκοπών που αυτό

επιτελεί, με άμεσο αντίκτυπο στις ίδιες τις λειτουργίες του. Αντίστοιχες αναπροσαρμογές παρατηρούνται και στο περιεχόμενο, τη μορφή και τη δομή του σχολικού εγχειριδίου (Καψάλης, 1995). Στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται και η αναφορά του Μπονίδη (2004) στη γνωστική, συναισθηματική και κανονιστική λειτουργία που επιτελεί το σχολικό εγχειρίδιο, καθώς και στην αντίστοιχη επίδραση που ασκεί (Μπονίδης, 2004).

Επιπλέον κάθε σχολικό εγχειρίδιο εμπεριέχει συνήθως κατά ένα τμήμα θεωρία και κατά ένα άλλο τμήμα εργασίες και ασκήσεις, ο συνδυασμός των οποίων αποβλέπει στην πρόσκτηση της γνώσης από μέρους των μαθητών (Gerard και Roegiers, 1993: 201). Ένα εξίσου απαραίτητο στοιχείο των σχολικών εγχειριδίων αποτελεί η εικονογράφηση, η λεπτομερής εξέταση της οποίας επιχειρείται στο επόμενο κεφάλαιο, δεδομένου ότι με αυτόν τον τρόπο και με άμεση επίδραση στα συναισθήματα του δέκτη, παρουσιάζεται συνοπτικά και εμπεριστατωμένα το περιεχόμενο του εγχειριδίου. Ένα ολοκληρωμένο σχολικό εγχειρίδιο εμπεριέχει ασκήσεις επανάληψης και εμπέδωσης, οι οποίες απευθύνονται στους μαθητές, επιδιώκουν διάφορους στόχους – επανάληψη και εξασκούν τους μαθητές σε συγκεκριμένες δεξιότητες. Παράλληλα, μέσω αυτού, επιτελείται ο έλεγχος του βαθμού πρόσκτησης των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των στάσεων των μαθητών (Καψάλης, 1995).

## 2.2. Λειτουργίες του σχολικού εγχειριδίου.

Όσον αφορά στις λειτουργίες που επιτελεί το σχολικό εγχειρίδιο, είναι γεγονός ότι έχουν πολυδιάστατο χαρακτήρα και αφορούν σε κάθε τομέα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι συγκεκριμένες λειτουργίες αφορούν τόσο στις ανάγκες των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών. Επίσης είναι γεγονός ότι οι λειτουργίες των σχολικών εγχειριδίων δεν έχουν σταθερό και αμετάβλητο χαρακτήρα, αλλά αντιθέτως τροποποιούνται ανάλογα με την περιρρέουσα ατμόσφαιρα και τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές συνθήκες, τους σκοπούς της εκπαίδευσης, τις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης, το αντικείμενο διδασκαλίας, τους μαθητές στους οποίους απευθύνονται. Στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται και η μεταβολή των σχολικών εγχειριδίων σε σχέση με τα λοιπά μέσα διδασκαλίας και μάθησης (Καψάλης & συν., 1995, Δελέγκος, 2004).

Η ανάδειξη της σημασίας του σχολικού εγχειριδίου εντοπίζεται στις κυριότερες λειτουργίες του, οι οποίες έρχονται σε συμφωνία με τις βασικές αρχές της παιδαγωγικής επιστήμης και είναι οι ακόλουθες:

- Ενεργοποίηση του μαθητή και παρουσίαση της πραγματικότητας: πρόκειται για μια από τις πιο σημαντικές λειτουργίες του σχολικού εγχειριδίου, καθώς επιτελούνται ενέργειες, δραστηριότητες και πράξεις. Στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται και η χρήση εικόνων, σχεδιαγραμμάτων και γραφικών παραστάσεων, δηλαδή μέσων που συνοψίζουν τα δεδομένα της πραγματικότητας μέσω εικονικής παρουσίασης. Τέλος, η ενεργοποίηση δύναται να γίνει μέσω συμβολικών και λογικών προτάσεων, οι οποίες διατυπώνουν γλωσσικά ή συμβολικά το σύστημα της πραγματικότητας. Η χρήση των μέσων αυτών ανάγεται στον παιδαγωγό Bruner (Καψάλης, κ.α. 1995).
- Δεδομένου ότι η διδασκαλία δομείται και διαμορφώνεται βάσει του σχολικού εγχειριδίου, μέσω αυτού διαμορφώνεται και η πορεία αλλά και το είδος της διδασκαλίας (Μπονίδης, 2004). Με τον τρόπο αυτό διαμορφώνονται οι μορφές και οι μέθοδοι της διδασκαλίας. Στην περίπτωση αυτή μπορεί να εφαρμοστεί η ομαδοσυνεργατική, η διερευνητική, η μαθητοκεντρική και άλλα είδη μάθησης σύμφωνα με τον Bruner (Καψάλης & συν., 1995).

- Επιτελείται η κοινωνικοποίηση του μαθητή. Όπως προαναφέρθη, τα σχολικά εγχειρίδια δεν έχουν αμετάβλητο χαρακτήρα, αλλά προσαρμόζονται ανάλογα με της κοινωνικές, πολιτικές, πολιτισμικές συνθήκες, συμβάλλοντας δημιουργικά στην κοινωνικοποίηση του μαθητή, καθώς διοχετεύονται σε αυτόν οι βασικές αρχές που διέπουν το δημόσιο και ιδιωτικό βίο (Κολιάδης, 1990). Επιπλέον, τα σχολικά εγχειρίδια εμπεριέχουν ιδεολογίες και αρχές, οι οποίες αφορούν στην κοινωνική πραγματικότητα και με τη σειρά τους μεταλαμπαδεύονται στις νέες γενιές (Καψάλης, 1995, Μπονίδης, 2004).
- Προσαρμόζει την επιστημονική γνώση στη σχολική της μορφή, έτι ώστε ένα ευρύ φάσμα επιστημονικών δογμάτων και αρχών, να παρουσιάζεται με απλοποιημένο και σαφή τρόπο στους αναγνώστες-μαθητές (Koulaidis V, Tsatsaroni A., 1996). Αξίζει να σημειωθεί βέβαια στο σημείο αυτό, ότι η συγκεκριμένη σχέση ανάμεσα στην επιστήμη και το μαθητή είναι αμφίδρομη, καθώς μέσα του σχολικού εγχειριδίου καθορίζεται και η στάση του μαθητή απέναντι στην ίδια την επιστήμη. Έτσι ο ρόλος του σχολικού εγχειριδίου είναι βασικός ως προς την κατεύθυνση αυτή, καθώς αποτελεί την πρώτη προσέγγιση του μαθητή με την επιστήμη (Καψάλης 1995 ).
- Είναι γεγονός ότι η σχολική εργασία διαφοροποιείται ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών και τις γνωστικές τους ικανότητες. Το σχολικό εγχειρίδιο συμβάλλει αποτελεσματικά στην τάση αυτή, καθώς λόγω των συγκεκριμένων δυσχερειών, προσφέρει στους μαθητές την προσωπική γνώση. Όταν, λόγω των δεδομένων δυσχερειών που εμφανίζονται στην σχολική τάξη, ο εκπαιδευτικός αδυνατεί να παράσχει εξατομικευμένα στους μαθητές τη γνώση, το κατάλληλο σχολικό εγχειρίδιο έχει τη δυνατότητα να λειτουργήσει με τον τρόπο αυτό, αφού στα χέρια του κάθε μαθητή αποτελεί δικό του προσωπικό εργαλείο – φορέα γνώσης (Καψάλης, 1995). Συγκεκριμένα, μέσω των διαφόρων τύπων εργασιών και ερωτήσεις που περιέχει, συχνά διαβαθμισμένες ως προς τη δυσκολία και ταξινομημένες ανάλογα με τον τύπο τους, δίνει τη δυνατότητα αξιολόγησης σε εύρος και βάθος.
- Μια από τις πιο βασικές αρχές της σύγχρονης παιδαγωγικής επιστήμης αποτελεί η αυτενέργεια και η ενεργοποίηση του μαθητή, μέσω των κινήτρων μάθησης (Μπονίδης, 2004). Βασική και παράλληλη λειτουργία της δραστηριοποίησης των κινήτρων μάθησης είναι η δυνατότητα καθοδήγησης για αυτόνομη μάθηση, που μπορεί το σχολικό εγχειρίδιο να προσφέρει στο

μαθητή, έτσι ώστε να συνεχίζει να μαθαίνει στην κατοπινή ζωή του και στο επάγγελμα με βάση τρόπους και μεθόδους πρακτικών και πνευματικών δραστηριοτήτων που άσκησε στο σχολείο (Καψάλης, 1995).

- Μέσω του σχολικού εγχειριδίου, επιτελείται και η φιλιαναγνωσία, καθώς καλλιεργείται η αγάπη του μαθητή για το βιβλίο. Πρόκειται για τη διαμόρφωση μιας ευρύτερης θετικής στάσης του μαθητή απέναντι στο βιβλίο, το οποίο είναι ιδιαίτερα σημαντικό για την εκπαιδευτική σταδιοδρομία και γενικότερα την πνευματική ζωή του παιδιού (Καψάλης, 1995).

Συνοψίζοντας και στο πλαίσιο των σύγχρονων αρχών και θεωρήσεων του σχολικού εγχειριδίου, είναι γεγονός ότι:

- Αναπαριστά ένα σύνολο εννοιών από τη φυσική πραγματικότητα και με τον τρόπο αυτό συνεισφέρει στη δημιουργία εννοιών, τις οποίες ο μαθητής αποκομίζει από την ανάγνωσή του.
- Συνεισφέρει στη διαμόρφωση της θέσης των υποκειμένων της παιδαγωγικής σχέσης.
- Στηρίζεται σε διάφορες πηγές και ενσωματώνει διάφορες δραστηριότητες. Έτσι, το περιεχόμενο του βιβλίου επαναπροσδιορίζεται ως κείμενο, καθώς οι δραστηριότητες μετασχηματίζονται με τις αρχές του παιδαγωγικού λόγου και με τη βοήθεια γλωσσικών και απεικονιστικών μέσων. Σε αυτό το δεύτερο σχήμα διδακτικής πράξης, το σχολικό εγχειρίδιο δεν αντιμετωπίζεται απλά ως γνωστικό περιεχόμενο αλλά θεωρείται παιδαγωγικό κείμενο (Κουλαϊδής & συν., 2002).

### **2.3. Σχολικό εγχειρίδιο και Αναλυτικό Πρόγραμμα**

Σύμφωνα με την παραδοσιακή έννοια του όρου, ΑΠ είναι ένα διάγραμμα μαθημάτων που περιλαμβάνει τους γενικούς σκοπούς κάθε μαθήματος, τη διδακτέα ύλη και τη χρονική διάρκειά της, καθώς και τις διάφορες άλλες δραστηριότητες για τους μαθητές. Έτσι το αναλυτικό πρόγραμμα άλλοτε προσδιορίζεται ως ένα γραπτό σχέδιο δράσης το οποίο περιλαμβάνει στρατηγικές για την επίτευξη σκοπών, στόχων ή επιδιώξεων (συμπεριφορική – συστημική προσέγγιση), άλλοτε ευρύτερα ως οτιδήποτε έχει να κάνει με τις εμπειρίες των μαθητών που σχετίζονται με το σχολείο (ανθρωπιστική – αισθητική προσέγγιση) και άλλοτε γίνεται προσπάθεια

συγκερασμού των δύο παραπάνω ακραίων προσεγγίσεων από ειδικούς οι οποίοι θεωρούν το αναλυτικό πρόγραμμα σύστημα για τη διαχείριση ή οργάνωση ανθρώπων και διαδικασιών οι οποίοι θα το εφαρμόσουν. Η παραδοσιακή περιγραφή των αναλυτικών προγραμμάτων, τα ορίζει ως διαγράμματα των περιεχομένων της διδασκαλίας για κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης. Επικεντρώνονται στη διδακτέα ύλη και συμπεριλαμβάνουν τους γενικούς σκοπούς και στόχους του κάθε μαθήματος. (Φλουρής, 1983).

Το ΑΠ αποτελεί ένα εργαλείο για τον εκπαιδευτικό που το χρησιμοποιεί καθημερινά για τις ανάγκες της διδακτικής πράξης και το οποίο τον βοηθάει να γνωρίζει το τι, το πώς και το πότε της διδασκαλίας του. «Σύμφωνα δηλαδή με την κοινή αντίληψη, το Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι ένα εργαλείο το οποίο χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός στην καθημερινή πράξη, ένα εργαλείο που του χρησιμεύει ως επαγγελματική πυξίδα και του λέει τι πρέπει να κάνει και πότε πρέπει να το κάνει». Το ΑΠ αφορά συνολικά την εκπαιδευτική εμπειρία, την ποιότητα και ποσότητα της ύλης, τους σκοπούς και τους στόχους, τις μεθόδους, τα μέσα αλλά και τις εμπειρίες των μαθητών και τους εκπαιδευτικούς (σύστημα αξιών, αλληλεπίδραση δασκάλου-μαθητών).

Πρόκειται για το σύνολο των μορφωτικών αγαθών για μια συγκεκριμένη βαθμίδα της εκπαίδευσης (Ξωχέλλης, 1981, Φλουρής, 1983 και Καψάλης, 1999, στο: Μαυρόπουλος, 2004). Έχει θεωρηθεί ότι πρόκειται επίσης για την επίσημη αποτύπωση του συνόλου των εκπαιδευτικών αρχών μιας κοινωνίας, καθώς αποτυπώνει τις παιδαγωγικές αντιλήψεις και θεωρίες που είναι κυρίαρχες σε μια δεδομένη ιστορική συγκυρία. Μέσω αυτών χρησιμοποιούνται και προτείνονται και συγκεκριμένα μέσα διδασκαλίας (Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2001). Η διαφορά του σχολικού εγχειριδίου σε σχέση με κάθε βιβλίο είναι η αναφορά του και η ανταπόκρισή του στις προδιαγραφές του Αναλυτικού προγράμματος, σε σχέση με τη διδακτέα ύλη των μαθημάτων (Καψάλης, 1995: 2).

Η συνάφεια του σχολικού εγχειριδίου με το Αναλυτικό πρόγραμμα είναι στενή, καθώς το τελευταίο μετουσιώνεται σε πράξη μέσω του σχολικού εγχειριδίου, το οποίο με τη σειρά του μεταφράζει τους σκοπούς και τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος. Δεδομένης της σχέσης αυτής, αντιλαμβάνεται κανείς ότι οι αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα συνοδεύονται από ανάλογες αλλαγές στα διδακτικά εγχειρίδια (Καψάλης, 1995). Έτσι λοιπόν το σχολικό εγχειρίδιο εκφράζει την κυρίαρχη εκπαιδευτική φιλοσοφία και πολιτική. Αυτό μάλιστα συμβαίνει σε τέτοιο



σημείο ώστε οι εκπαιδευτικοί να ανατρέχουν σπάνια στο αναλυτικό πρόγραμμα για να ενημερωθούν για τους επί μέρους στόχους γιατί θεωρούν βέβαιο ότι αυτοί οι στόχοι εκφράζονται και πραγματοποιούνται μέσα από το μαθησιακό περιεχόμενο των βιβλίων(Αϊβαζόγλου,2001).

Το 2001 κατόπιν μελετών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, καθιερώθηκε το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), το οποίο ενέχει διαφορετικά σημεία σε σχέση με το Α.Π.Σ. Η διαφορά του έγκειται στο θέμα της διαθεματικότητας και διεπιστημονικότητας. Ως διαθεματικότητα ορίζεται η οριζόντια διασύνδεση των γνωστικών αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος. Μέσω αυτής οργανώνεται η διδακτέα ύλη κάθε γνωστικού αντικειμένου, έτσι ώστε να επεξεργάζονται τα θέματα από αρκετές οπτικές γωνίες και να αναδεικνύεται η σχέση με την πραγματικότητα (Καρατζιά – Σταυλιώτη & συν., 2004).

Η Διεπιστημονική Προσέγγιση της γνώσης ή η Οριζόντια διασύνδεση των γνωστικών αντικειμένων επιτυγχάνεται μέσω της διδασκαλίας θεμελιωδών διαθεματικών εννοιών, οι οποίες εμφανίζονται σε διάφορα μαθήματα, καθώς επίσης και μέσα από την εκπόνηση διαθεματικών εργασιών, εντός του πλαισίου διαφορετικών μαθημάτων. Οι εν λόγω εργασίες πραγματοποιούνται με τη μορφή σχεδίων εργασίας ( project), μέσα από τα οποία επιχειρείται η μελέτη διαφόρων θεμάτων, δεδομένης της συνεργασίας των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων. Η διάθεση συγκεκριμένου χρόνου, που αντιστοιχεί στο 10% του συνολικού διδακτικού χρόνου κρίνεται απαραίτητη, καθώς επίσης και η αμοιβαία συνεργασία ανάμεσα στους καθηγητές (ΔΕΠΠΣ, 2002).

Οι ερευνητικές εργασίες ή αλλιώς project, αποτελούν μια διακριτή ενότητα του Προγράμματος Σπουδών, η οποία εφαρμόζει τις βασικές αρχές του Νέου Σχολείου. Σύμφωνα με το πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας, οι μαθητές του Λυκείου, ήδη από την πρώτη τάξη είναι σε θέση να αναλάβουν την παρουσίαση ενός project, μιας εργασίας, με θέμα που επιλέγουν οι ίδιοι σε συνεργασία με τον ιθύνοντα διδάσκοντα. Για την εκπόνηση της εργασίας οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες. Για την ακρίβεια, οι μαθητές, αφού ενημερωθούν για τα προτεινόμενα θέματα, με όποιο τρόπο υλοποίησης ο Σύλλογος Διδασκόντων κρίνει προσφορότερο, δηλώνουν το θέμα της πρώτης και της δεύτερης προτίμησής τους. Καλό είναι να ενθαρρυνθούν οι μαθητές να δηλώσουν το σύνολο των προτεινόμενων θεμάτων ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους, ώστε να αποφευχθούν φαινόμενα υπερσυγκέντρωσης σε ορισμένα μόνο θέματα. Ο συντονιστής που έχει ορισθεί από το Σύλλογο

Διδασκόντων φροντίζει, ώστε οι μαθητές να αναλάβουν ανά τμήμα ή να κατανεμηθούν σε ερευνητικές ομάδες, στην εργασία της πρώτης ή το πολύ της δεύτερης προτίμησής τους (Ταρατόρη-Γσαλκατίδου, 2007).

Μέσα από το πρότζεκτ οι μαθητές διδάσκονται την έρευνα, την ομαδική εργασία, τη συνεργασία και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Παράλληλα ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους, καθώς γίνονται οι ίδιοι δημιουργοί μιας επιστημονικής εργασίας. Όπως προκύπτει από το νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και το πιλοτικό πρόγραμμα της Ευέλικτης ζώνης, οι δραστηριότητες και τα προγράμματα αυτά έχουν αυξηθεί και αξιοποιηθεί από μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών και μαθητών. Δεδομένου ωστόσο ότι το ελληνικό σχολείο χαρακτηρίζεται ως γνωσιοκεντρικό, δίνοντας έμφαση σε γνώσεις που πηγάζουν από τη συγκεκριμένη διδακτέα ύλη, διαπιστώνεται μια αντίφαση, καθώς και μια τάση αλλαγής. Επιχειρείται λοιπόν να γίνει μια μετάβαση από το παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα σε ένα το οποίο θα αξιοποιεί καινοτομίες και δράσεις, θα εφαρμόζει νέους τρόπους διδασκαλίας και θα παρέχει στους μαθητές τα κίνητρα της μάθησης. Μέσα από τη διαδικασία αυτή, οι μαθητές θα είναι σε θέση:

- να μάθουν «πώς να μαθαίνουν και να πράττουν»,
- να συνδυάζουν τη θεωρία με την πράξη
- να βρίσκουν λύσεις στα προβλήματα που ανακύπτουν
- να αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα, την αυτενέργεια και τη διάθεση συνεργασίας.
- να διακατέχονται από διερευνητικές και κοινωνικές δεξιότητες. (ΔΕΠΠΣ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο).

Με αυτόν τον τρόπο εφαρμόζεται ένα είδος βιωματικής και ομαδοσυνεργατικής μάθησης, ενώ παράλληλα αναδεικνύεται η αναλυτική, η δημιουργική και η πρακτική σκέψη των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό επιχειρείται η ανάλυση και η σύνθεση, τα οποία συνθέτουν την αναλυτική σκέψη, η συμμετοχή και ο σχεδιασμός της εργασίας, που αποτελούν στοιχεία της δημιουργικής σκέψης, ενώ η πρακτική σκέψη εφαρμόζεται μέσα από την αξιοποίηση των γνώσεων σε πραγματικές καταστάσεις (Χατζηδήμου, Ταρατόρη, 2001).

## 2.4. Το σχολικό εγχειρίδιο στο παρελθόν – Ιστορική Αναδρομή

Η πρώτη εμφάνιση του σχολικού εγχειριδίου ανάγεται τον 16<sup>ο</sup> αιώνα, όταν διαδόθηκε το τυπωμένο βιβλίο, δηλαδή μετά την ανακάλυψη της τυπογραφίας από J. Gutenberg, το 15<sup>ο</sup> αιώνα. Με την ανακάλυψη της τυπογραφίας δόθηκε η δυνατότητα στην εκπαίδευση να περάσει από τον προφορικό στο γραπτό λόγο επωφελούμενη από την ύπαρξη του βιβλίου. Στη συνέχεια, κατά τη διάρκεια του 17<sup>ου</sup> αιώνα, ο Κομένιος πρότεινε τη συγγραφή βιβλίων ειδικά για τα παιδιά, τα οποία θα έρχονται σε συμφωνία με τα επιστημονικά και παιδαγωγικά πρότυπα. Το πρώτο εικονογραφημένο σχολικό βιβλίο ήταν το «Orbis sensualium pictus» (Ο κόσμος σε εικόνες) και γράφτηκε το 1658 από τον J.A.Comenius.

Δεδομένου ότι η διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης βασίστηκε στο σχολικό βιβλίο, καθιερώθηκε ο χαρακτηρισμός βιβλιοσχολείο από τον G. Kerschensteiner, καθώς το ίδιο το σχολικό εγχειρίδιο συγκέντρωνε ολόκληρη τη φιλοσοφία του εγχειριδίου. Λίγους αιώνες αργότερα, δηλαδή στα μέσα του 20<sup>ού</sup> αιώνα λήγει η πρώτη μεγάλη περίοδος του σχολικού εγχειριδίου και ξεκινά η δεύτερη μεγάλη περίοδος, η οποία ήταν εντελώς διαφορετική, καθώς μάλιστα καθιερώθηκε η υποχρεωτική εκπαίδευση και έτσι εμφανίστηκαν νέες μορφές διδακτικών βιβλίων. Τα νέα αυτά σχολικά εγχειρίδια υλοποιούν τις νεότερες αντιλήψεις για τις διαδικασίες της μάθησης. Αποτέλεσμα της διαδικασίας αυτής ήταν η οριστική αλλαγή του βιβλίου σε εργαλείο διαλεκτικής σκέψης, ερευνητικής πειθαρχίας και εργαστηριακής άσκησης, εντός ενός δημοκρατικού πλαισίου (Μπενέκος, 1989).

Στη σύγχρονη πραγματικότητα το σχολικό εγχειρίδιο υπερέχει έναντι του παλιού τύπου. Σε αυτό έχουν ενταχθεί τα νέα γνωστικά αντικείμενα, πλούσια εικονογράφηση, ερωτήσεις κατανόησης, εμπεδωτικές ασκήσεις και προβλήματα, εργασίες ανακεφαλαίωσης, κριτήρια αξιολόγησης. Στην εκπαιδευτική διαδικασία, πέρα από τα σχολικά εγχειρίδια υπάρχουν και τα βιβλία των εκπαιδευτικών, όπου αναγράφονται οι σχετικές μεθοδολογικές οδηγίες για τη χρήση του αντίστοιχου βιβλίου του μαθητή. Έτσι, τα σχολικά βιβλία τείνουν να μετατραπούν από μέσο προσφοράς γνώσεων σε εργαλείο εργασίας και μάθησης (Κανάκης, 1989).

Πολλές φορές μάλιστα το σχολικό εγχειρίδιο συμπληρώνεται από διαφάνειες, εκπαιδευτικό λογισμικό, βιντεοταινίες και φύλλα αξιολόγησης, οπότε χαρακτηρίζεται ως «διδασκτικό πακέτο». Το σχολικό εγχειρίδιο επηρεάζεται όπως προαναφέρθη, από τις εξελίξεις των αντίστοιχων προγραμμάτων σπουδών, τα οποία με τη σειρά τους

εξαρτώνται από τις κοινωνικές, πολιτικές, πολιτιστικές, οικονομικές εξελίξεις. Στο πλαίσιο αυτό αξίζει να αναφερθούν φαινόμενα όπως η παγκοσμιοποίηση, η ανάπτυξη της Κοινωνίας της Πληροφορίας, οι Νέες Τεχνολογίες, η ραγδαία ανάπτυξη των μέσων Επικοινωνίας, η πολυπολιτισμικότητα, οι αλλαγές στις κοινωνικές δομές που χαρακτηρίζουν τη σύγχρονη εποχή, γεγονότα δηλαδή τα οποία αφορούν στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς την επηρεάζουν τόσο άμεσα

Παράλληλα, επιτροπές ειδικών στην Ευρωπαϊκή Ένωση, κατέληξαν σε προτάσεις, όπως π.χ. η επιτροπή υπό την προεδρία του J. Delors που προτείνει τους ακόλουθους σκοπούς για την Εκπαίδευση:

- Επιστημονικός και Τεχνολογικός Αλφαριθμητισμός για όλους («STL» for All)
- Μαθαίνω να ζω μαζί με άλλους (learning to live together)
- Μαθαίνω να υπάρχω ως άτομο (learning to be)
- Μαθαίνω πώς να μαθαίνω (learning to know)
- Μαθαίνω να πράττω (learning to do) (Delors, 1996).

Παράλληλα, στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται και η ανάγκη δημιουργίας ενός πληθυσμού, με δυνατότητες ενεργού αλληλεπίδρασης με την παρεχόμενη γνώση και πληροφορία, έτσι ώστε να αντιλαμβάνεται και να συμμετέχει σε θέματα επιστημονικά ή και τεχνολογικά. Ένας τέτοιος πληθυσμός μπορεί να προέλθει μόνο ως αποτέλεσμα κατάλληλης εκπαίδευσης και βέβαια της αντίστοιχης προαπαιτούμενης κεντρικής κυβερνητικής πολιτικής.

Επιπλέον, αξίζει να αναφερθεί ότι έχει ενταχθεί η χρήση σύγχρονων εκπαιδευτικών τεχνολογιών, όπως τα πολυμέσα και το διαδίκτυο (Μπονίδης, 2004). Τα σύγχρονα μέσα επικοινωνίας θεωρούνται «πολυτροπικά κείμενα», καθώς περιέχουν διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας, όπως η γλώσσα, η εικόνα, η μουσική, ο ήχος, η υφή και η χειρονομία. Έτσι και η ίδια η έννοια του κειμένου επαναπροσδιορίστηκε, αφού ως κείμενο ορίζεται μία σύνθεση καταστάσεων και συμβάντων κοινωνικού περιεχομένου, όπως είναι τα γραπτά κείμενα, οι κινηματογραφικές ταινίες και ραθιατρικά δρώμενα (Χοντολίδου, 1999), σε αντίθεση με τις έως σήμερα τάσεις, οι οποίες προήγαγαν το βιβλίο σε ένα ρηματικό γραπτό κείμενο, χωρίς τις δυνατότητες της εικόνας ως σημειωτικού τρόπου. Πλέον, τα σχολικά εγχειρίδια διαπλέκουν την εικόνα στο σχεδιασμό νοημάτων στην καθημερινή μας ζωή, όπως οι εφημερίδες και τα περιοδικά. Έτσι λοιπόν η εικόνα αποκαθίσταται ως μια βασική παράμετρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μέσω της κατασκευής νοημάτων και του συσχετισμού αυτών με το λόγο (Ιντζίδης Β., Καραντζόλα Ε., 2005). Δεδομένων των παραπάνω,

αντιλαμβάνεται κανείς την ανάγκη να εμπλουτίζεται διαρκώς το σχολικό εγχειρίδιο με εικονογράφηση, χρησιμοποιούμενα χρώματα και την αισθητική σύνθεσης των σελίδων.

## Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>: Εικονογράφηση.

### 3.1. Το εικονογραφημένο σχολικό εγχειρίδιο.

Η εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων είναι αποφασιστικής σημασίας, καθώς καθορίζει το είδος, το ύφος και την ποιότητα του εγχειριδίου, καθώς και την καταλληλότητά του ως εκπαιδευτικού εργαλείου, ανάλογα με το πώς εξετάζεται σε σχέση με το γραπτό κείμενο. Η προσθήκη εικόνων στα σχολικά εγχειρίδια, λειτουργεί ευεργετικά για τους μαθητές, αφού έχουν μέσω αυτών τη δυνατότητα να ενεργοποιήσουν το ενδιαφέρον τους, να κινήσουν τη φαντασία τους, να αντιληφθούν σαφέστερα και πληρέστερα πληροφορίες που μόνο το κείμενο δε θα μπορούσε να τους προσφέρει.

Σύμφωνα με τον Κόκκοτα (2005), «η εικόνα είναι πολύτιμο διδακτικό μέσο γιατί έχει την ικανότητα να προσελκύει την προσοχή, να διεγείρει τη συγκίνηση και να διατηρεί αμείωτο το ενδιαφέρον», ενώ οι Krees και Van Lewuwen (1996) εύστοχα παρατηρούν ότι «η επικοινωνία μέσω των εικόνων γίνεται όλο και πιο ιεραρχική σε βάρος της επικοινωνίας μέσω του γραπτού κειμένου».

Το εικονογραφημένο σχολικό εγχειρίδιο εμπεριέχει ένα μεγάλο εύρος μηνυμάτων, τα οποία περνάει στους μαθητές του Δημοτικού. Μέσω των εικόνων επιτυγχάνονται οι βασικές λειτουργίες του σχολικού εγχειριδίου. Ωστόσο όπως επισημαίνουν οι Καψάλης και Χαραλάμπους (1995) «τα ερευνητικά δεδομένα που έχουμε για την εικονογράφηση δυστυχώς δεν αξιοποιούνται όσο και όπως θα έπρεπε, με αποτέλεσμα ως προς το σημείο αυτό τα σχολικά εγχειρίδια να είναι ως επί το πλείστον προϊόντα της διαίσθησης μάλλον των παραγωγών παρά αποτέλεσμα της ορθολογικής και συστηματικής εργασίας που υπαγορεύεται από τα επιστημονικά δεδομένα». (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995 : 117)

Παράλληλα η εικονογράφηση των βιβλίων συμβάλλουν στη χαλάρωση της έντασης που δημιουργεί το ίδιο το κείμενο και εντείνει τα κίνητρα της μάθησης των μαθητών( Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995 : 151) Μια από τις απόψεις που διατυπώνονται είναι ότι οι εικόνες έχουν τη δική τους δύναμη και καταφέρνουν να ξεκουράσουν τους/τις μαθητές/τριες, ειδικά μάλιστα στις τάξεις του Δημοτικού, καθώς υπερτερούν ως προς την αποτύπωση των πληροφοριών σε σχέση με το γραπτό κείμενο. Μάλιστα, σύμφωνα με τους Αθανασιάδου & Κασαπίδου (2006) οι εικόνες

δημιουργούν στους μαθητές την ανάγκη για περαιτέρω πληροφορίες, οι οποίες αντλούνται από το κείμενο. Για το λόγο αυτό η εικονογράφηση θεωρείται ύψιστης σημασίας, με αποτέλεσμα να υπάρχει μεγάλη επιμέλεια σε σχέση με τον προσχεδιασμό, της οργάνωση και τη μελέτη της (Αθανασιάδου & Κασαπίδου, 2006).

Όπως αναφέρει ο Ασωνίτης (2000), τα εικονιστικά ερεθίσματα βοηθούν τα παιδιά να διαπραγματευτούν την εξωτερική πραγματικότητα, σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι οι εμπειρίες τους ή η βίωση της ίδιας της πραγματικότητας. Η εικονογράφηση του σχολικού εγχειριδίου παρέχει στο παιδί την ευχέρεια των πολλαπλών αναγνώσεων, απομακρύνοντάς το από το παραδοσιακό σχέδιο και καλώντας αυτό την ίδια στιγμή να αναπλάσει τον ορατό κόσμο με το δικό του ιδιαίτερο τρόπο (Ασωνίτης, 2000).

### **3.2. Ο τρόπος σύνθεσης των σελίδων.**

Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί ο τρόπος σύνθεσης των σελίδων των σχολικών εγχειριδίων, ο οποίος αντικατοπτρίζει την επίδραση του σχολικού εγχειριδίου στο μαθητή. Ως σύνθεση της σελίδας, ορίζεται ο τρόπος του συνδυασμού και της τοποθέτησης των εικόνων με το γραπτό κείμενο. Πρόκειται για ένα ιδιαίτερο πολυτροπικό σύστημα επικοινωνίας, μέσα από το οποίο διαμορφώνονται οι παιδαγωγικές σχέσεις εντός της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η σελίδα του σχολικού εγχειριδίου αποτελεί ένα μήνυμα με κώδικα και περιεχόμενο και όχι απλώς ένα περιεχόμενο που περιγράφεται με ένα κώδικα (Hodge et al., 1988).

Με βάση την αξία της πληροφορίας και την γραμμικότητα του τρόπου ανάγνωσης, εξετάζονται οι εικόνες και τα γραπτά κείμενα των σχολικών εγχειριδίων. Καταρχήν, όσον αφορά στην αξία των εικόνων και του γραπτού κειμένου οι πληροφορίες τοποθετούνται με συγκεκριμένο τρόπο στη σελίδα, αριστερά ή δεξιά, πάνω ή κάτω και η γραμμικότητα του τρόπου ανάγνωσης καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο μπορεί ο αναγνώστης να διαβάσει μια σελίδα. Ο τρόπος ταξινόμησης και τοποθέτησης των εικόνων στη σελίδα καθορίζει και την αλληλεπίδραση ανάμεσα στο μαθητή και την επιστημονική γνώση που προσφέρει το βιβλίο (Κουλαϊδής, 2002).

Η ιδιαιτερότητα της εικόνας – σε σχέση με τον λόγο – έγκειται στο ότι αναπαριστά μια κατάσταση με τρόπο ολικό και σύνθετο. Με αυτή την έννοια είναι περισσότερο κατανοήσιμη και πιο ελκυστική από τη γλώσσα, είναι κωδικοποιημένη, ο κώδικας της όμως είναι λιγότερο ισχυρός από εκείνον της γλώσσας. Ωστόσο το γεγονός ότι η εικόνα διαθέτει έναν λιγότερο ισχυρό κώδικα, δεν είναι μια αδυναμία αλλά ένα στοιχείο που μπορεί να εμπλουτίσει την παιδαγωγική της διάσταση. Και αυτό γιατί τα σημαινόμενα δεν διαδέχονται γραμμικά το ένα το άλλο, όπως συμβαίνει στη γλώσσα, αλλά εμφανίζονται ταυτόχρονα επιδρώντας το ένα στο άλλο και προσφέροντας πλούτο εργασιών (Κόκκοτας, 2005). Η εικονογράφηση θεωρείται ένα ιδιαίτερο, σε σχέση με το γραπτό κείμενο, σύστημα επικοινωνίας που μεταφέρει το δικό του αυτόνομο μήνυμα και διαμορφώνει τις δικές του σχέσεις με το μαθητή (Κουλαϊδής, 2002) .

Η οπτικοποίηση των πληροφοριών στο σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί απαραίτητο συμπλήρωμα του γραπτού λόγου για την ερμηνεία της πραγματικότητας, με αποτέλεσμα η συμμετοχή των απεικονίσεων στη συνολική διαμόρφωση του μηνύματος να έχει αυξηθεί σήμερα σε σχέση με το πρόσφατο παρελθόν. Οι πληροφορίες που οπτικοποιούνται συνιστούν φάσμα που εκτείνεται από την παράθεση Επιστημονικών δεδομένων μέχρι τις Επιστημονικές ερμηνείες της καθημερινής ζωής (Σκλαβενίτη, 2003).

Παράλληλα, δεδομένου ότι με τα σύγχρονα τεχνολογικά μέσα η λήψη, επεξεργασία και ενσωμάτωση εικόνων σε γραπτά κείμενα είναι ευκολότερη, αλλά και εξαιτίας του παιδαγωγικού ρόλου που αποδεδειγμένα μπορεί να διαδραματίσει η χρησιμοποίηση εικόνων, στα σύγχρονα εγχειρίδια παρατηρείται διαρκής αύξηση του αριθμού χρησιμοποιούμενων εικόνων. Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι τα σχολικά εγχειρίδια δεν περιείχαν καθόλου εικόνες, μέχρι το 1880, που κυκλοφόρησε για πρώτη φορά εικονογραφημένο αλφαβητάριο (Καψάλης και Χαραλάμπους, 1995). Μια σύγκριση οποιουδήποτε παλαιότερου με νεότερο εγχειρίδιο, αποδεικνύει την ορθότητα των όσων αναφέρθηκαν παραπάνω, σε σχέση με το ποσοστό της εικονογράφησης.

Επιχειρώντας μια μελέτη στην σχέση ανάμεσα στην εικόνα και την επικοινωνία, παρατηρεί κανείς ότι η σύγχρονη εποχή χαρακτηρίζεται από την κυριαρχία της εικόνας, τόσο στο επιστημονικό πεδίο, όσο και σ' αυτό της καθημερινότητας. Η ραγδαία εξέλιξη των σύγχρονων τεχνολογιών καθιστά την εικόνα πέραν οποιασδήποτε άλλης χρήσης, ένα πολύτιμο εργαλείο επικοινωνίας.



### 3.4. Οι λειτουργίες των εικόνων.

Η παρουσία εικόνων σε ένα κείμενο, το διαμορφώνει και το χαρακτηρίζει. Οι γνωστικές λειτουργίες των εικόνων σε ένα κείμενο, καταγράφονται ως εξής:

- Διακοσμητική λειτουργία: Οι εικόνες στην περίπτωση αυτή συνεισφέρουν στην αισθητική διαμόρφωση του κειμένου. Στόχος τους είναι να προσελκύσουν την προσοχή του μαθητή και να δραστηριοποιήσουν τα κίνητρά του.
- Λειτουργία παρουσίασης: Οι εικόνες παρουσιάζουν το περιεχόμενο του κειμένου και επικαλύπτονται με αυτό ή και παρουσιάζουν κάτι το περιττό.
- Λειτουργία οργάνωσης: Στην περίπτωση αυτή οι εικόνες προσφέρουν το πλαίσιο αναφοράς μέσα στο οποίο οργανώνονται τα περιεχόμενα του κειμένου και κατ' αυτόν τον τρόπο βοηθούν το μαθητή να συλλάβει τη δομή του κειμένου.
- Ερμηνευτική λειτουργία: Με τη βοήθεια των εικόνων επεξηγούνται και γίνονται πιο κατανοητά ορισμένα σημεία ή ορισμένες έννοιες του κειμένου.
- Λειτουργία μεταμόρφωσης: Εικόνες που ασκούν αυτή τη λειτουργία προσφέρουν στηρίγματα απομνημόνευσης, που βοηθούν το μαθητή να συγκρατεί καλύτερα νέα και περίπλοκα στοιχεία και ιδέες (Καψάλης & συν., 1995).

Σύμφωνα πάντως με τον Κουλαϊδή και τους συνεργάτες του, (2002), οι εικόνες των σχολικών εγχειριδίων κατηγοριοποιούνται ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας με την ανθρώπινη οπτική αντίληψη σε:

- Ρεαλιστικές απεικονίσεις, δηλαδή εικόνες στις οποίες απεικονίζεται η πραγματικότητα σύμφωνα με την ανθρώπινη οπτική αντίληψη, απλές φωτογραφίες ή σκίτσα σύμφωνα με τον φωτογραφικό ρεαλισμό.
- Συμβατικές απεικονίσεις, οι οποίες είναι κωδικοποιημένες αναπαραστάσεις της πραγματικότητας που υπακούουν στις επιστημονικές συμβάσεις, (γραφικές παραστάσεις, ηλεκτρικά κυκλώματα, προσομοιώματα μορίων, χάρτες, μαγνητικά πεδία, διαγράμματα κλπ)
- Απεικονίσεις υβρίδια, δηλαδή εικόνες στις οποίες συνυπάρχουν χαρακτηριστικά και από τις δύο προηγούμενες κατηγορίες. Συνήθως είναι συμβατικές απεικονίσεις στις οποίες έχουν προστεθεί ρεαλιστικά στοιχεία.

Οι απεικονίσεις ανάλογα με την οπτική τους δομή μπορούν να αναπαριστούν αντικείμενα ή γεγονότα αλλά και σχέσεις μεταξύ των αντικειμένων ή την εξέλιξη των

γεγονότων στο χώρο ή το χρόνο. Έτσι οι εικόνες ανάλογα με την λειτουργία τους διακρίνονται σε:

- **Αφηγηματικές απεικονίσεις:** Εικόνες που δείχνουν κάτι που συμβαίνει, απεικονίζουν πράξεις και γεγονότα που εξελίσσονται, διαδικασίες αλλαγής καθώς και διευθετήσεις στο χώρο. Εκφράζουν συνήθως στο χώρο των Φυσικών Επιστημών διαδικασίες δράσης ή διαδικασίες μετατροπής.
- **Ταξινομητικές απεικονίσεις:** Στις εικόνες αυτές παρουσιάζεται η σχέση μεταξύ των εικονιζόμενων στοιχείων μέσω συμμετρικής σύνθεσης ή με τη μορφή διακλαδώσεων ή δικτύων.
- **Αναλυτικές απεικονίσεις:** είναι οι πιο απλές εικόνες και αντιστοιχούν οπτικά σε αυτό που λέμε «αυτό είναι...» ή «αυτό αποτελείται από ...». Στις απεικονίσεις αυτές δεν σχεδιάζονται πολλές λεπτομέρειες, παρά μόνο τα ουσιώδη χαρακτηριστικά των μερών, για να τονίζεται ο αναλυτικός τους σκοπός.
- **Μεταφορικές απεικονίσεις:** Είναι ιδιαίτερο είδος απεικόνισης όπου είτε το «ύφος» της εικόνας υποδηλώνει κάποιο συμβολισμό είτε κάποια στοιχεία που απεικονίζονται συνδέονται με συμβολικές αξίες. Τα στοιχεία αυτά είναι ιδιαίτερα εμφανή από τη θέση τους, το μέγεθός τους, το χρώμα τους (Κουλαϊδής & συν., 2002).

### **3.5. Η έμφυλη λειτουργία των σχολικών εγχειριδίων.**

Το κοινωνικό φύλο αντικατοπτρίζει συγκεκριμένους κοινωνικούς ρόλους, και συμπεριφορές, οι οποίες ανήκουν στις γυναίκες και στους άνδρες, σύμφωνα με τα κοινωνικά στερεότυπα. Οι ρόλοι που επιτελεί το κάθε φύλο διαμορφώνονται εντός της κοινωνίας, καθώς μεταφέρονται από τη μια γενιά στην άλλη. Ενδεχομένως ωστόσο, οι ρόλοι αυτοί αλλάζουν μέσα στην κοινωνία, με αποτέλεσμα να επιτυγχάνεται εν τέλει η ισότητα ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες. Σύμφωνα με τη Λούβρου (2002), τα σχολικά εγχειρίδια διαμορφώνουν την ιδεολογία των μαθητών, ενώ σε αυτά αντικατοπτρίζεται και η κοινωνική πραγματικότητα. Από την άλλη βέβαια, αξίζει να αναφερθεί ότι ανιχνεύεται μια σεξιστική αντιμετώπιση των μελών της κοινωνίας, καταλήγοντας στο γεγονός ότι τα πρώτα βήματα του παιδιού είναι αυτά που συντελούν στην αποτελεσματικότερη εγχάραξη των κατεστημένων έμφυλων στερεοτύπων. Τα σχολικά εγχειρίδια λοιπόν αποτελούν μια σημαντική

ομάδα βιβλίων, μέσα από τα οποία προωθείται η ισότητα των δύο φύλων, ή, έστω, η διαφοροποίηση των ρόλων τους (Λαμπροπούλου & Γεωργουλέα, 2000).

Τα σχολικά εγχειρίδια, όπως προαναφέρθηκε, μεταφέρουν στους μαθητές/τριες του Δημοτικού έναν κώδικα αξιών, ορισμένους κανόνες συμπεριφοράς και ηθικής, με αποτέλεσμα την άμεση ή έμμεση επίδρασή τους στους μαθητές. Η ιδεολογία που καλλιεργείται μέσω των βιβλίων γίνεται βίωμα στους ίδιους τους μαθητές, δεδομένης μάλιστα της μικρής τους ηλικίας και επομένως της ανετοιμότητάς τους να σταθούν κριτικά απέναντι σε ιδέες και στερεότυπα που αναπαράγονται μέσω αυτών. Αν αναλογιστεί κανείς μάλιστα το γεγονός ότι στο δημοτικό σύμφωνα με τον Πιαζέ τα παιδιά βρίσκονται στο ενορατικό στάδιο, αποκτά ακόμη μεγαλύτερη σημασία το γεγονός ότι πρέπει να είναι μεγάλη η προσοχή στις ιδέες που υποκρύπτουν τα βιβλία και που τα παιδιά έρχονται σε επαφή με αυτές ως αυτονόητες (Κοτσαλίδου, 2003: 23-39).

Η γλώσσα, έτσι όπως εκφράζεται και αντικατοπτρίζεται στα σχολικά εγχειρίδια, είναι το όργανο μέσω του οποίου επιτελείται η επικοινωνία ανάμεσα στους ανθρώπους, καθώς επίσης και το εργαλείο της αφομοίωσης, της περιγραφής και της έκφρασης της πραγματικότητας. Με τον τρόπο αυτό οι ομιλητές της γλώσσας ασκούνται στην ορθή και ακριβή έκφραση των σκέψεων και των συναισθημάτων τους, καθώς και στην εξωτερίκευση του εξωτερικού τους κόσμου (Αθανασιάδου & Κασαπίδου). Επιπλέον μέσω της γλώσσας συντελείται η επαφή με τα άλλα άτομα, με τις ιδέες τους και τη νοοτροπία τους, ενώ μέσω αυτής γίνεται και η αναπαραγωγή των ιδεών και των ιδεολογιών με άμεση επίδραση στη σκέψη των παιδιών.

Η γλώσσα έτσι όπως διατυπώνεται και εκφράζεται μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια αποτελεί φορέα ιδεολογίας διακρινίζοντας τα κοινωνικά στερεότυπα και συμβάλλοντας στις προκαταλήψεις της κοινωνίας. Πρόκειται για κοινωνικά στερεότυπα τα οποία αναφέρονται στους ρόλους των δύο φύλων (Κανταρτζή, 1991: 74). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Μπωβουάρ (1979), η γέννηση του ανθρώπου ως άνδρα ή γυναίκας, δεν παγιώνεται μέσω της γέννησης, αλλά είναι αποτέλεσμα ποικίλων κοινωνικο-πολιτιστικών επιδράσεων, παρά βιολογικών παραγόντων. Έτσι το ίδιο το σχολικό εγχειρίδιο καλλιεργεί αντιλήψεις στα παιδιά, επηρεάζοντας τις απόψεις των μαθητών για το φύλο, αλλά και τις διαφυλικές σχέσεις. Παράλληλα αποτελεί το σημαντικότερο μέσο διδασκαλίας του εκπαιδευτικού και του μαθητή. (Καμάλης & Χαραλάμπους : 1995).

Όπως προαναφέρθηκε το αναλυτικό πρόγραμμα για το δημοτικό σχολείο συμβαδίζει με το σχολικό εγχειρίδιο. Το αναλυτικό πρόγραμμα ενθαρρύνει επίσης τη διάκριση των φύλων, σύμφωνα με την Φρειδερίκου (1995). Παρά το γεγονός ότι τα αντικείμενα των σχολικών μαθημάτων δεν διακρίνονται σε ανδρικά και γυναικεία, οι έμφυλες αντιλήψεις των μαθητών ενισχύονται και καθορίζονται από το περιεχόμενο των διδακτικών βιβλίων. Όπως αναφέρει ο Αναγνωστόπουλος, οι εκπαιδευτικοί θεσμοί, τα αναλυτικά προγράμματα, τα διδακτικά βιβλία και το περιεχόμενο της διδασκαλίας μεταδίδουν τις γνώσεις, διαμορφώνουν ιδεολογικά το παιδί και συμβάλλουν στην ένταξή του στις εκάστοτε κυρίαρχες κοινωνικές και πολιτιστικές αξίες. Τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν βοηθήματα σκέψης, αντιλήψεων, ενώ η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως μέσο δράσης και αλληλεπίδρασης των ανθρώπων, καθώς και ως μέσο κατανόησης, έκφρασης, περιγραφής και μετατροπής της πραγματικότητας, αλλά και δημιουργίας πραγματικότητας.

Έτσι λοιπόν γίνεται αντιληπτό ότι διαμορφώνεται η πραγματικότητα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, ενώ το αναλυτικό πρόγραμμα με τη σειρά του συντελεί στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των μαθητών, ενώ συνάμα προσδιορίζει τους ρόλους εντός της σχολικής διαδικασίας. Όπως προαναφέρθη, το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί ένα μέσο άσκησης για τους μαθητές όχι μόνο μέσα από το γραπτό κείμενο, αλλά και μέσα από το εποπτικό υλικό και την εικονογράφηση. Εξάλλου, η ίδια η εικόνα είναι το μέσο μεταφοράς των μηνυμάτων στο μαθητή, τα οποία στη συνέχεια αποκωδικοποιεί προκειμένου να διαβάσει το μήνυμα που αυτό εμπεριέχει (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995 : 160).

## **B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

### **4.1. Ανάλυση ενότητων της Νεοελληνικής Γλώσσας Α΄ Γυμνασίου**

Κάθε ενότητα του συγκεκριμένου βιβλίου ξεκάνει με εισαγωγικά κείμενα για μελέτη. Ιδίως η πρώτη ενότητα του βιβλίου εισάγει την έννοια της πολυτροπικότητας και έτσι σε κάθε σελίδα παρουσιάζονται εικόνες για να ενισχύσουν την έννοια αυτή. Άλλωστε, όπως αναφέρεται στο αναλυτικό πρόγραμμα σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας είναι να κατακτήσουν οι μαθητές το βασικό όργανο επικοινωνίας της γλωσσικής τους κοινότητας, ώστε να αναπτυχθούν διανοητικά και συναισθηματικά, καθώς επίσης και να συνειδητοποιήσουν τη σημασία του λόγου για τη συμμετοχή στην κοινωνική ζωή, ώστε είτε ως πομποί είτε ως δέκτες του λόγου να μετέχουν στα κοινά ως ελεύθεροι δημοκρατικοί πολίτες με κριτική και υπεύθυνη στάση. Συνάμα προβλέπεται να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τα δομικά και γραμματικά στοιχεία της νεοελληνικής γλώσσας στον προτασιακό και κειμενικό λόγο, ώστε να κατανοούν και να αιτιολογούν και τις τυχόν παρεκκλίσεις ή ανατροπές των παραπάνω στοιχείων. Παράλληλα είναι απαραίτητο να εκτιμήσουν τη σημασία της γλώσσας ως βασικού φορέα της έκφρασης και του πολιτισμού κάθε λαού και την πολιτιστική τους παράδοση της οποίας βασικό στοιχείο και φορέας είναι η γλώσσα, σεβόμενοι συγχρόνως τη γλώσσα και τις πολιτιστικές αξίες άλλων λαών.

#### **4.1.1. : 1<sup>η</sup> ενότητα**

Η 1<sup>η</sup> ενότητα του βιβλίου εισάγεται με μια εικόνα αγιασμού σχολείου, ενδεχομένως για να οπτικοποιήσει στους μαθητές την πρόσφατη εμπειρία του αγιασμού τους και να συνδέσει συνάμα το κείμενο που αναφέρεται στην πρώτη μέρα του σχολείου. Απεικονίζεται λοιπόν ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, με έναν ιερέα και δυο εκπαιδευτικούς για να δραματοποιήσει στους μαθητές την ημέρα αυτή. Ήδη από την αρχή του κεφαλαίου παρέχεται η αίσθηση του σύγχρονου εγχειριδίου, καθώς είναι πρωτοποριακά σχεδιασμένο σε σχέση με τα προηγούμενα εγχειρίδια της γλώσσας. Παράλληλα καθώς παρουσιάζεται η έννοια της πολυτροπικότητας, αναλύονται κάποιοι κώδικες, όπως για παράδειγμα ο κώδικας οδικής κυκλοφορίας και σε ανάλογες ασκήσεις ο κώδικας των μαθηματικών, της μουσικής και των αρχαίων ελληνικών, όπως φαίνεται στη σελίδα 12.



Ιδίως η δραστηριότητα που ακολουθεί είναι ενδεικτική ως προς τη σύνδεση του κειμένου με την καθημερινότητα των μαθητών: *Πώς νιώθει η Άννα, η κόρια ηρωίδα του αποσπάσματος, μόλις μπαίνει για πρώτη φορά στο χώρο του Γυμνασίου; • Από πού καταλαβαίνουμε τα συναισθήματά της;*

Το κείμενο 4 της σελίδας 13 ορθά δεν συνοδεύεται από κάποια εικόνα, καθώς κατά την άποψη της ερευνήτριας εφόσον πρόκειται για επιστολή (γράμμα σ έναν φίλο μου που είναι μακριά), ο μαθητής πρέπει να επικεντρωθεί στα στοιχεία που περιβάλλουν την επιστολή δηλαδή στην προσφώνηση, την αποφώνηση, τον τόπο και τον χρόνο.

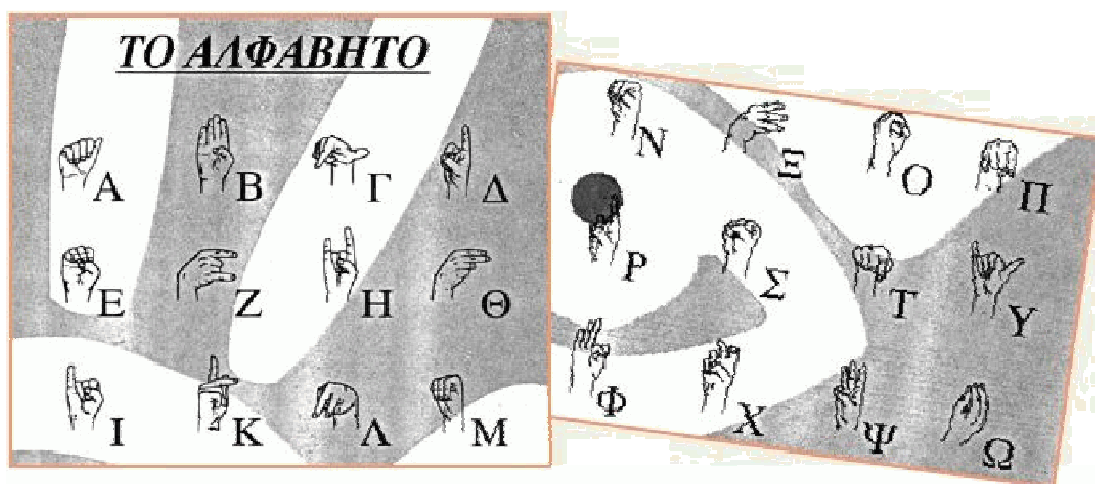
Στη σελίδα 16 και συγκεκριμένα στο κείμενο 5 για να γίνει εύληπτη και κατανοητή η έννοια της πολυτροπικότητας παρουσιάζεται ο χάρτης του καιρού με συγκεκριμένα εικονίδια, σύμβολα και τα πολυτροπικά σύμβολα του μετεωρολογικού δελτίου.



Η δραστηριότητα που ακολουθεί βρίσκεται εξίσου στο πλαίσιο της επικοινωνιακής διάστασης της γλώσσας, καθώς καλούνται οι μαθητές να ερμηνεύσουν τον χάρτη και να χρησιμοποιήσουν τα στοιχεία του στην καθημερινότητά τους: *Πριν ξεκινήσετε το*

πρωί για το σχολείο, καλό είναι να συμβουλευτείτε ένα δελτίο πρόγνωσης του καιρού. Εκτός από τον λόγο, ποια άλλα μέσα χρησιμοποιεί το δελτίο για να δείξει τον καιρό της επόμενης μέρας; (κειμ. 5) • Πώς θα ντυθείτε αύριο, αν δείτε ένα τέτοιο δελτίο καιρού;

Καθώς η πρώτη ενότητα προσφέρεται για τη διδασκαλία της έννοιας της πολυτροπικότητας, οι ασκήσεις που δίνονται παρέχουν ανάλογα παραδείγματα που παρουσιάζονται πολυτροπικά είδη ανάλυσης. Ενδεικτικά μπορεί να σημειωθεί και η άσκηση 4 στη σελίδα 16 στην οποία παρουσιάζεται το αλφάβητο των κωφών, η χρήση του οποίου απαρτίζει τη νοηματική γλώσσα.



Στις δραστηριότητες παραγωγής λόγου στη σελίδα 23 προκειμένου να διαπιστωθεί σε ποιο βαθμό έχουν γίνει αντιληπτά τα πολυτροπικά κείμενα, παρουσιάζονται δυο ασκήσεις. Η μια από αυτές προέρχεται από ένα αυθεντικό μαθητικό κείμενο των μαθηματικών και η δεύτερη αποτελεί ένα σύνθημα σε τοίχο που μεταδίδει ένα μήνυμα για την παιδεία.

#### 4.1.2 2<sup>η</sup> ενότητα

Ανάλογα θα μπορούσε να σημειωθεί και η δραστηριότητα στη σελίδα 32 στο κείμενο 10, το οποίο αφού μελετήσουν οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε θέματα πομπού, δεκτή και μηνύματος. Ένα πολυτροπικό κείμενο θεωρείται και το κόμικ στη σελίδα 32 το οποίο προσφέρεται για ανάλυση και μελέτη ως προς τις συνθήκες επικοινωνίας. Συνάμα στην ίδια ενότητα εντοπίζονται και ερωτήματα σχετικά με τη διδασκαλία γραμματικοσυντακτικών φαινομένων, παραπέμποντας στις ρυθμιστικές γνώσεις για τη γλώσσα.

Στη δεύτερη ενότητα του σχολικού εγχειριδίου παρουσιάζεται και μελετάται αναλυτικά το επικοινωνιακό πλαίσιο μέσω των εισαγωγικών κυρίως κειμένων. Το κείμενο 1 και 2 επικεντρώνεται στην έννοια του διαλόγου, το κείμενο 3 αποτελεί ένα

δείγμα ηλεκτρονικής επικοινωνίας και συγκεκριμένα πρόκειται για ένα παράδειγμα ηλεκτρονικής εφημερίδας. Ανάλογα οι μαθητές καλούνται να εξασκηθούν στην παραγωγή γραπτού λόγου και συγκεκριμένα στον εντοπισμό των στοιχείων της αίτησης, του ημερολογίου, της ιστοσελίδας και της επιστολής. Πρόκειται λοιπόν για ερωτήματα και στοιχεία νέου επικοινωνιακού λόγου που αποτελεί τον βασικό λόγο ανάλυσης του συγκεκριμένου κεφαλαίου.

Το κείμενο 2 με τίτλο «Ταινίες φαντασίας» παραθέτει ακριβώς τα στοιχεία που περιγράφουν μια ταινία και με τον τρόπο που αυτή παρουσιάζεται σε ένα περιοδικό όπως στην συγκεκριμένη περίπτωση το Αθηνόραμα. Το επεξηγηματικό κείμενο συνοδεύεται από μια αντίστοιχη εικόνα με έντονα χρώματα στο πλαίσιο της πολυτροπικότητας των κειμένων.

Στη δραστηριότητα «ακούω και μιλώ» στη σελίδα 37 του σχολικού βιβλίου οι μαθητές καλούνται να αναπτύξουν δυο δείγματα λόγου καθένα εκ των οποίων έχει διαφορετικό επικοινωνιακό πλαίσιο. Το δεύτερο ερώτημα της δραστηριότητας αυτής βρίσκεται ακόμη πιο κοντά στις παιδαγωγικές πρακτικές που είχαν μάθει οι μαθητές από το δημοτικό. Συγκεκριμένα καλεί τους μαθητές να παρουσιάσουν τις απόψεις τους σε έναν οργανωμένο προφορικό λόγο με θέμα την έκδοση της έντυπης ή της ηλεκτρονικής εφημερίδας. Βασικό νέο στοιχείο όμως είναι η προσαρμογή του γραπτού λόγου στο επικοινωνιακό πλαίσιο που θα ορίσει ο εκπαιδευτικός. Σε αυτή τη δραστηριότητα οι μαθητές επιστρατεύουν τις γνώσεις τους σχετικά με το θέμα του προφορικού και γραπτού λόγου ενώ προστίθεται και το νέο στοιχείο του επικοινωνιακού πλαισίου. Έτσι οι μαθητές επιστρατεύουν τις γνώσεις τους («ορατές» πρακτικές κατά Bernstein) συνδυάζοντας ως ένα βαθμό και τις δικές τους δεξιότητες, ώστε να παρουσιάσουν τη σύνδεση αυτή με επιτυχία.

Μέσω του μονοτροπικού και πραγματικού κειμένου οι μαθητές αναπτύσσουν τις αντιλήψεις τους με τη λειτουργική χρήση της γλώσσας δηλαδή με την επικοινωνιακή διάσταση. Έτσι ορίζονται ως εγγράμματα ταυτότητες, δηλαδή με σημείο αναφοράς την υπόστασή τους. Ενδεικτικά ως προς την κατεύθυνση αυτή λειτουργούν επίσης και τα κείμενα στη σελίδα 40 και 41. Ιδίως όμως το κείμενο 1 διατηρεί έναν περιγραφικό τόνο, καθώς μάλιστα σκοπός είναι η εκμάθηση της έννοιας της περιγραφής, ενώ στο κείμενο 2 ο τόνος είναι αφηγηματικός. Ωστόσο πρέπει να σημειωθεί ότι πρόκειται για ερωτήματα που αναπαράγουν την συγκεκριμένη σκέψη των μαθητών αφού ζητάει λέξεις και φράσεις μέσα από τα



κείμενα. Σε γενικές γραμμές με αυτόν τον τρόπο λειτουργούν όλα τα εισαγωγικά κείμενα των ενότητων της γλώσσας.

Το πρώτο μέρος λοιπόν κάθε κεφαλαίου, δηλαδή κάθε ενότητας αποτελείται από κείμενα που έχουν ερωτήσεις σχετικές με το περιεχόμενό τους. Έτσι υπάρχουν σε κάθε ενότητα τρία κείμενα ίδιας θεματολογίας, αλλά τις περισσότερες φορές διαφορετικών κειμενικών ειδών τα οποία αποτελούν το βασικό κριτήριο για την επιλογή των κειμένων στα βιβλία. Τις περισσότερες φορές ακολουθείται το διδακτικό δίπτυχο προσφοράς και ζήτησης, με τη διαφορά ότι η προσφορά δεν δίνει έμφαση στους θεωρητικούς ορισμούς αλλά στα κείμενα που έχουν πλέον αυξηθεί περισσότερο. Η ίδια δόμηση ακολουθείται και στα επόμενα κεφάλαια, δηλαδή κείμενα που έχουν ρόλο προσφοράς και γύρω από αυτά οργανώνεται η ζήτηση διεκπεραιωτικού τύπου, δηλαδή μέσα από ερωτήσεις. Στο τέλος της κάθε ενότητας υπάρχει το μέρος με τίτλο «ας θυμηθούμε τι μάθαμε σε αυτή την ενότητα», το οποίο αποτελεί μια σύνοψη δηλαδή έναν επίλογο με τη νέα γνώση του κάθε κεφαλαίου. Παράλληλα στο τέλος της κάθε ενότητας υπάρχει μια σύνοψη σε μορφή συμπεράσματος με τον τίτλο «διαπιστώνω ότι».

#### **4.1.3. 3<sup>η</sup> ενότητα**

Η 3<sup>η</sup> ενότητα περιλαμβάνει ξεχωριστό τμήμα για τη διδασκαλία της πολυτροπικότητας, δηλαδή το κείμενο 12 με τίτλο «Ένας λύκος στον υπολογιστή σας».

**ΑΡΚΤΟΥΡΟΣ**  
Περιβαλλοντική εταιρεία για τη διατήρηση της αρίστης ζωής και του φυσικού περιβάλλοντος

Home | Δράσεις | Περιβαλλοντικό Κέντρο | Περιβαλλοντική εκπαίδευση | Βολонτική συνεργασία

Ελευστοιμίες | Μικρά Άρκτατα | Εκδόσεις | Υποστηρίξτε το έργο μας | Επικοινωνήστε μαζί μας

Βιτεσιολογία

**Λύκος (Canis lupus)**  
Ο λύκος υπήρξε το σαρκοφάγο με τη μεγαλύτερη γεωγραφική εξάπλωση στον πλανήτη μας. Σήμερα έχει εξαφανιστεί από το μεγαλύτερο μέρος της προηγούμενης κατανομής του. Η αρνητική αντίληψη που έχουν οι άνθρωποι για το λύκο και η μείωση της φυσικής του λείας καθιστούν το είδος τριτώ και τη συνέχεια της επιβίωσής του προβληματική.

**ο λύκος**  
ΣΥΜΒΟΛΟ ΔΥΝΑΜΗΣ ΚΑΙ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑΣ  
ΕΠΙΒΙΩΝΕΙ ΣΤΗ ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΑ ΣΤΟΜΜΥΡΙΑ ΧΡΟΝΙΑ  
ΥΠΗΡΞΕ ΤΟ ΑΠΟΛΟΓΟ ΤΗ ΜΕΤΑΛΛΕΡΗ ΕΠΕΡΑΦΙΑ ΤΟ ΣΑΡΚΟΦΑΓΟ  
ΕΧΕΙ ΕΞΑΡΧΕΙ ΤΗ ΔΟΞΗ ΚΑΙ ΤΗ ΧΑΡΗ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΗΣ  
ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ ΤΟΥ ΥΠΑΡΧΕΙ ΑΚΟΜΗ  
Η ΕΛΙΞΕΙΝ ΤΗΣ ΕΠΙΒΙΩΣΗΣ ΤΟΥ ΕΙΝΑΙ ΕΠΙΣΦΑΛΗΣ  
α, εξασφαλίσουμε **μαζί** το **μέλλον** του

Ορεινά οικοσυστήματα
Καφέ αρκούδα
Λύκος
- Χαρακτηριστικά του λύκου
- Παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά το μέλλον του λύκου στην Ελλάδα
- Πρόγραμμα LIFE «ΛΥΚΟΣ»
- Ο λύκος παρών στους μύθους και τις Παραδόσεις
Αγριόγιδο
Βίδρα
Ελληνικός ποιμενικός

Κατόπιν μιας συνοπτικής και περιεκτικής ερμηνείας της έννοιας της πολυτροπικότητας, τίθενται στους μαθητές οι εξής δραστηριότητες, προκειμένου να συνδέσουν άμεσα την έννοια της εικόνας με το περιεχόμενο περιβάλλον.

- Για ποιους λόγους τα κείμενα αυτά είναι πιο πετυχημένα με τις εικόνες που τα συνοδεύουν από ό,τι θα ήταν χωρίς αυτές;
- Το κείμενο 12 είναι μια σελίδα του διαδικτύου. Ποιας εταιρείας την ιστοσελίδα επισκεφτήκαμε και βρήκαμε το κείμενο;
- Τι είδους εταιρεία είναι αυτή; • Ποιες άλλες πληροφορίες για την εταιρεία αυτή είναι διαθέσιμες στην ίδια ιστοσελίδα;
- Ποιο ρόλο παίζει η κεντρική φωτογραφία του κειμένου 12; • Για ποιο λόγο νομίζετε ότι την έβαλαν οι δημιουργοί της ιστοσελίδας; • Για ποιο λόγο έγραψαν τις λέξεις «λύκος», «μαζί», «μέλλον» με μεγαλύτερα γράμματα;

Οι παραπάνω ερωτήσεις προωθούν συγκεκριμένους άξονες απάντησης. Συγκεκριμένα, προωθούν τη σύνδεση της εικόνας με τον λόγο, τονίζοντας τη σημασία της εικόνας, δηλαδή το γεγονός ότι οι εικόνες συμπληρώνουν το νόημα των

λέξεων, ιδίως σε κείμενα που παρέχουν πληροφορίες, ενισχύοντας συνάμα το μήνυμα κειμένων όπως η ιστοσελίδα της περιβαλλοντικής οργάνωσης για τη σωτηρία του λύκου. Έτσι το κείμενο γίνεται πιο ελκυστικό και διεγείρεται το ενδιαφέρον του αναγνώστη. Πρόκειται για μια σημαντική νέα κατεύθυνση, καθώς αποτελεί ένα ψηφιακό κείμενο με κειμενικές ιδιαιτερότητες, δηλαδή υπερσυνδέσμους, δημιουργώντας ένα νέο κειμενικό είδος που προωθεί την επικοινωνιακή και κειμενική ενημερότητα των μαθητών.

Η δεύτερη απάντηση κατευθύνει τον αναγνώστη ώστε να συνειδητοποιήσει ότι η ιστοσελίδα προωθεί την εταιρεία «Αρκτούρος», δηλαδή μια περιβαλλοντική εταιρεία που ενδιαφέρεται για τη διατήρηση της άγριας ζωής και του φυσικού περιβάλλοντος. Άλλωστε στην ίδια ιστοσελίδα παρατίθενται Links που παρέχουν πληροφορίες για τη συγκεκριμένη εταιρεία.

Η τρίτη ερώτηση σκοπό έχει να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές, έτσι ώστε να διεγερθεί το αίσθημα της συμπάθειας για ένα ζώο που υπάρχει προκατάληψη, καθώς θα γίνουν μέτοχοι μιας κοινωνικής και επικοινωνιακής διαδικασίας. Στην περίπτωση αυτή οι τρεις λέξεις: *λύκος, μαζί, μέλλον* γράφονται με έντονα γράμματα λειτουργώντας ως σημειωτικοί πόροι συμβάλλοντας με δυναμικό τρόπο στη διαμόρφωση του τελικού μηνύματος.

#### **4.1.4. 5<sup>η</sup> ενότητα**

Το πρώτο κείμενο της ενότητας 5 με τίτλο «Η παράσταση» συμπίπτει χρονολογικά με τον εορτασμό της 25<sup>ης</sup> Μάρτιου. Πρόκειται για ένα απόσπασμα από το βιβλίο του κ. Ντελόπουλου με τίτλο «Ο Άκης και οι άλλοι». Σε αυτό το κείμενο το νεαρό παιδί αφηγείται την εμπειρία του από την πρόσφατη γιορτή του σχολείου του για την 25<sup>η</sup> Μαρτίου. Με έναν ζωηρό ρυθμό αφήγησης ο μικρός ήρωας αφηγείται όλα τα ευτράπελα που μπορούν να συμβούν σε μια γιορτή. Το κείμενο όχι μόνο συνδέεται άμεσα με το κοινωνικό και χρονολογικά γίνεσθαι αλλά συνάμα ο τρόπος παρουσίασης των γεγονότων παραπέμπει στην πραγματικότητα όπου συμβαίνουν αντίστοιχα συμβάντα. Το κείμενο πρωτοπορεί διατηρώντας έναν έντονο περιγραφικό και συνάμα αφηγηματικό τόνο.

Έτσι δίνονται στους μαθητές οι παρακάτω ερωτήσεις κατανόησης:

*Το κείμενο είναι αφηγηματικό. Ποιος αφηγείται και τι; Ποιος είναι ο ρυθμός της αφήγησης; • Η αφήγηση σας φαίνεται ότι κυλά γρήγορα ή αργά; Πώς θα χαρακτηρίζατε το ύφος του κειμένου (σοβαρό, κωμικό, τυπικό, επίσημο, απλό, οικείο, λιτό, περίτεχνο); • Αιτιολογήστε την απάντησή σας με στοιχεία από το κείμενο.*

Το πρώτο ερώτημα συνδέει άμεσα τον μαθητή με όσα διδάχθηκε στην προηγούμενη ενότητα, καθώς πρέπει να ανακαλέσει τις γνώσεις του σχετικά με την έννοια της αφήγησης και της περιγραφής. Η τρίτη ερώτηση αναπαράγει τις ορατές μορφές διδακτικής πρακτικής καθώς τα παιδιά καλούνται να διαλέξουν το κατάλληλο ύφος ανάμεσα δηλαδή σε συγκεκριμένες επιλογές, δηλαδή σοβαρό, κωμικό, τυπικό, επίσημο, απλό, οικείο, λιτό και περίτεχνο. Με αυτόν τον τρόπο αναπαράγεται η συγκεκριμένη γνώση των μαθητών. Το κείμενο αποτελεί κυρίως παράθεση ιδεών, γνώσεων και εμπειριών του μικρού ήρωα σε προσωπικό και οικείο τόνο, δηλαδή μέσα από τη χρήση του α' ενικού προσώπου.

#### **4.1.5. Η λειτουργία των κόμικ στις ενότητες του σχολικού εγχειριδίου της Α΄ Γυμνασίου**

Επιπλέον πρέπει να σημειωθεί ότι το σχολικό εγχειρίδιο περιέχει κόμικς, γελοιογραφίες και σκίτσα, τα οποία προέρχονται κυρίως από τα κόμικς Μαφάλντα του Quino, Αστερίξ των R. Goscinny & A. Uderzo και Μπαμπά, πετάω! και Η ζωή μετά του Αρκά, καθώς και από τις γελοιογραφίες και τα σκίτσα του ΚΥΡ, του Κ. Μητρόπουλου, του Η. Μακρή, του Solour κ.ά. Παράλληλα, η πλειονότητα των κειμένων που περιέχονται στα σχολικά εγχειρίδια συνοδεύεται από αντίστοιχα σκίτσα των εικονογράφων-σκιτσογράφων των εγχειριδίων. Σχετικά με τις δραστηριότητες που προέρχονται από τα κόμικς, τις γελοιογραφίες και τα σκίτσα, σχετίζονται κυρίως με τα γραμματικο-συντακτικά φαινόμενα όπως, για παράδειγμα, την κλίση των επιθέτων, τα αντικείμενα των ρημάτων και τις δευτερεύουσες προτάσεις, καθώς και με τους κώδικες επικοινωνίας, τα σημεία στίξης, τα σχήματα λόγου και τα θέματα προς συζήτηση ή/και ανάπτυξη που μελετώνται στη συγκεκριμένη κάθε φορά ενότητα.

Επιπλέον με τη βοήθεια των συγκεκριμένων πολυτροπικών κειμένων, οι μαθητές καλούνται να περιγράψουν ή να αφηγηθούν όσα απεικονίζονται στις εικόνες, καθώς συνάμα παρατίθενται ερωτήσεις κατανόησης. Ενδέχεται επίσης να τους ζητηθεί να αναφερθούν στα στοιχεία, στη βάση των οποίων οι μαθητές κατανοούν το

νόημα των εικόνων, βοηθούμενοι από τα εξωγλωσσικά στοιχεία των κειμένων και σύμφωνα με τον τρόπο που ο γελοιογράφος προβάλλει το μήνυμά του. Τέλος τους ζητείται να δημιουργήσουν δικά τους σκίτσα, στο πλαίσιο πάντα του οπτικού γραμματισμού και των αρχών της πολυτροπικότητας ή να συμπληρώσουν τα λόγια σε συννεφάκια σύμφωνα με ένα αφηγηματικό κείμενο που τους δίνεται. Έτσι αντιλαμβάνεται κανείς ότι χρησιμοποιούνται σαν εργαλεία ώστε να προσεγγίσουν διάφορες δραστηριότητες. Τα κόμικς λοιπόν θεωρούνται ισχυρό κίνητρο μάθησης.

Ενδεικτική είναι η παρακάτω δραστηριότητα, στο κείμενο 8 της 4<sup>ης</sup> ενότητας, όπου ζητείται από τους μαθητές να συμπληρώσουν έναν πίνακα με τις κυριότερες κατηγορίες στις οποίες διακρίνονται τα ουσιαστικά ως προς την κλίση τους (γράφοντας ένα παράδειγμα ουσιαστικού στην ονομαστική), με βάση τα ουσιαστικά της άσκησης 1 στην αρχή της ενότητας Γ1 (Ακούω και μιλώ) και τα κείμενα 7 και 8.



Στο ίδιο πλαίσιο πολυτροπικότητας εντάσσεται και το παρακάτω σκίτσο της 4<sup>ης</sup> ενότητας, στο οποίο ζητείται οι μαθητές να μεταφέρουν τα επίθετα που υπάρχουν στο κείμενο από τον ενικό στον πληθυντικό αριθμό και να παρατηρήσουν τις αλλαγές που έχουν γίνει στις καταλήξεις τους. Επιπλέον ζητείται από τους μαθητές να φτιάξουν ένα σκίτσο με αντώνυμα αυτών των επιθέτων, ώστε να δώσουν κουράγιο και χαρά στον γάτο, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η δραστηριότητα.



Η δραστηριότητα του «Διαβάζω και γράφω», στην ενότητα 2 καλεί τους μαθητές να γράψουν μία σελίδα στο ημερολόγιο του Φελίπε για την πρώτη του μέρα στο σχολείο μετά τη συζήτηση με τη φίλη του Μαφάλντα. Η εν λόγω άσκηση εντάσσεται ακριβώς στο πλαίσιο της πολυτροπικής συζήτησης και του κριτικού γραμματισμού των μαθητών.



Αξιοποιώντας τη φαντασία τους και μελετώντας καλά τις παρακάτω εικόνες οι μαθητές καλούνται να δώσουν έναν άλλο τίτλο στο παρακάτω κείμενο. Συνάμα καλούνται να απαντήσουν στην εξής ερώτηση:

*Υποθέστε ότι παρακολουθείτε τον πελάτη του κειμένου 12 από το απέναντι τραπέζι. Πότε σας φαίνεται ήρεμος, πότε ανυπόμονος, πότε θυμωμένος; • Αφού τα σκίτσα δεν έχουν λόγια, πώς καταλαβαίνετε την ψυχική του διάθεση;*



## 4.2. Ανάλυση ενότητων της Νεοελληνικής Γλώσσας Γ΄ Γυμνασίου

Όσον αφορά στο βιβλίο της Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ΄ Γυμνασίου, η ενότητα 4 «Ενωμένη Ευρώπη και Ευρωπαίοι Πολίτες» παρουσιάζεται στη δεξιά σελίδα του βιβλίου με τα περιεχόμενα της, τα οποία συμπληρώνονται από μια εικόνα που σχετίζεται με τη θεματολογία της ενότητας. Η συνύπαρξη του κειμένου με την εικόνα που βρίσκεται σε μπλε φόντο και διακρίνεται από καλή ποιότητα χαρτιού αναδίδει μια νέα πνοή στα πρόσφατα εγχειρίδια της γλώσσας του γυμνασίου, καθώς όλες οι ενότητες παρουσιάζονται με τον ίδιο τρόπο. Τα περιεχόμενα παρουσιάζονται πρωτότυπα με μορφή ολοκληρωμένων περιόδων προτάσεων που βρίσκονται σε χρόνο μέλλοντα και σε α πληθυντικό πρόσωπο. Πρέπει να σημειωθεί ότι η επιλογή του προσώπου δεν έχει γίνει τυχαία, αλλά έχει επιλεγθεί έτσι ώστε να δημιουργεί στους μαθητές την έννοια της καθολικότητας και του συνανήκειν. Με τον τρόπο αυτό φαίνεται οι μαθητές να διακρίνονται από την αίσθηση της επικοινωνίας. Τα στοιχεία που παρέχονται στους μαθητές για να μελετήσουν, παρουσιάζονται με χρώμα έντονο πορτοκαλί και δίπλα παρατίθεται μια ηλεκτρονικά σχεδιασμένη εικόνα που δείχνει τον ευρωπαϊκό χάρτη. Έτσι συμπληρώνεται η έννοια της πολυτροπικότητας και αναδεικνύονται οι ανθρώπινες μορφές του κειμένου.

Επίσης, πρέπει να σημειωθεί στο σημείο αυτό ότι τα σχολικά γλωσσικά εγχειρίδια, τόσο το εγχειρίδιο της Γ γυμνασίου όσο και τα προηγούμενα συμβαδίζουν με το ευρωπαϊκό γίγνεσθαι, δηλαδή με την περιρρέουσα κοινωνική πραγματικότητα. Αυτό είναι ένα στοιχείο καινούριο, ιδίως σε σχέση με τα προηγούμενα σχολικά εγχειρίδια. Ωστόσο δεν ανατρέπεται το σκεπτικό και η λογική των προηγούμενων εκδόσεων του 2001, καθώς και των πρώτων εκδόσεων του 1985, αν αναλογιστεί κανείς ότι ακολουθείται μια συγκεκριμένη άρθρωση και δομή στα κεφάλαια αυτά.

### 4.2.1. 1<sup>η</sup> ενότητα

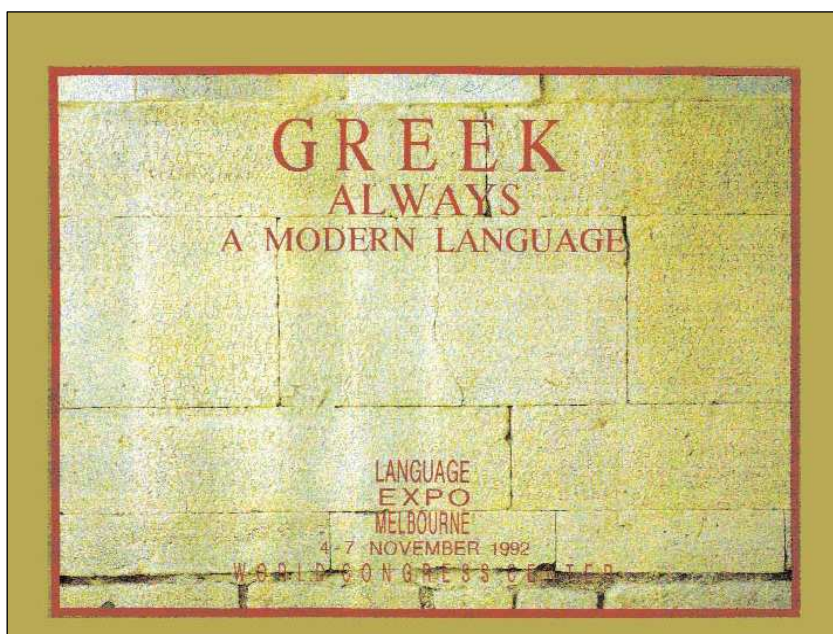
Η δραστηριότητα 5 της ενότητας β1 του προφορικού λόγου στη 1<sup>η</sup> ενότητα του σχολικού βιβλίου καθοδηγεί τους μαθητές ώστε να προωθήσουν τη φαντασία τους, η οποία θεωρείται μοναδική για τον καθένα όπως και η ιδιαίτερη ταυτότητα του. Η πολυγραμματισμική παιδαγωγική θεωρία κυριαρχεί στο συγκεκριμένο εισαγωγικό κείμενο. Η μελέτη του σκίτσου και η παραγωγή νέου κειμένου χρήζει του μεθοδολογικού εργαλείου του «σχεδίου». Παρόλο που διδακτικό μοτίβο παραμένει



παραδοσιακά ο δίπτυχος άξονας προσφοράς-ζήτησης, αμέσως γίνεται αντιληπτή η πολυτροπική διαδικασία μάθησης. Οι μαθητές έρχονται σε επαφή σε επίπεδο προσφοράς με ένα κοινωνικοπολιτισμικά νοηματοδοτημένο πολυτροπικό κείμενο (the designed) με εικόνες και γραπτό λόγο (τοποθετημένη πρακτική), καθώς μάλιστα καλούνται να αναγνωρίσουν περιστάσεις επικοινωνίας, όπως για παράδειγμα μια τηλεοπτική συζήτηση σε θέματα παιδείας, έναν ραδιοφωνικό λόγο στο διαδίκτυο και μια καθημερινή συνομιλία στο λεωφορείο. Αναγιγνώσκοντας και παρατηρώντας -στο σημείο αυτό βοηθά και η εισαγωγική επεξηγηματική περίοδος του ερωτήματος-, προσπαθούν να κατανοήσουν την οργάνωση του συγκεκριμένου διαφορετικού για τους ίδιους, κειμενικού είδους (σκίτσο), συνδέοντας νοηματικά τα γλωσσικά και μη στοιχεία δηλαδή τις ίδιες τις εικόνες που προβάλλονται.

Με ανάλογο τρόπο οι μαθητές καλούνται να συζητήσουν για τον προφορικό λόγο στις τηλεοπτικές συζητήσεις και στο ραδιόφωνο. Έτσι, με την μοναδική τους ταυτοτική υπόσταση δοκιμάζονται σε μια δεύτερη πίσω και κάτω από το κείμενο ανάγνωση των όσων βλέπουν και διαβάζουν, αναπαράγοντας έτσι την έννοια της κριτικής πλαισίωσης. Κινούμενοι μέσα στα πλαίσια του ερωτήματος (ζήτησης), καταλήγουν στην «ανακατασκευή» του σκίτσου, με την παραγωγή καινούριου δικού τους λόγου, εκ νέου νοηματοδοτημένου. Πρόκειται για την έννοια της μετασχηματισμένης πρακτικής που ορίζεται ως the redesigned.

Στη σελίδα 29 προκειμένου οι μαθητές να εντάξουν τα δεδομένα τους σε συνθήκες πραγματικής επικοινωνίας μελετούν κάποια είδη κειμένου όπως η αίτηση, το ημερολόγιο, η επιστολή και η ιστοσελίδα με συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους.



## Το Τετράδιο εργασιών της Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ΄

Στο σχολικό βιβλίο της Γ΄ Γυμνασίου στο κείμενο 5 της σελίδας 23 παρουσιάζει μια αφίσα που είναι γραμμένη στην αγγλική γλώσσα και έχει εκδοθεί από το Υπουργείο Πολιτισμού με σκοπό τη διοργάνωση μιας έκθεσης για την ελληνική γλώσσα το 1992 στη Μελβούρνη της Αυστραλίας. Στο φόντο της αφίσας απεικονίζονται πέτρινες πλάκες με χαραγμένο ένα κείμενο στην αρχαία ελληνική γλώσσα και το κεντρικό μήνυμα της αφίσας είναι «GREEK ALWAYS A MODERN LANGUAGE».

Σχετικά με τις ερωτήσεις, η πρώτη ερώτηση ζητάει αρχικά από τους μαθητές να επικεντρωθούν στο γεγονός και να εντοπίσουν το κεντρικό λεκτικό μήνυμα, αφού μεταφράσουν το λεκτικό της περιεχόμενο. Έπειτα οι μαθητές καλούνται να αναγνωρίσουν τον φορέα που έχει επιμεληθεί την έκδοση της αφίσας, τον πομπό και τη σχέση αυτού με το θέμα της αφίσας. Αρχικά λοιπόν ο μαθητής πρέπει να επικεντρωθεί στην εξέταση του λεκτικού περιεχομένου και στη μελέτη κάποιων χαρακτηριστικών του κειμενικού είδους της αφίσας. Στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού και υποστηρίζοντας τις αρχές της πολυτροπικότητας, το κειμενικό είδος της αφίσας διερευνά τον σκοπό και τη λειτουργία του συγκεκριμένου κειμενικού είδους, συσχετίζοντας τον φορέα έκδοσής της με το θέμα της στην ερώτηση 2. Ωστόσο πρέπει να σημειωθεί ότι δεν εξετάζεται η αντίληψη για την ελληνική γλώσσα, δηλαδή δεν διερευνάται κατά πόσο γίνεται κατανοητή η διαχρονικότητα της γλώσσας, ούτε η οπτική γωνία του πομπού, ούτε ο λόγος της ελληνικής γλώσσας. Η αφίσα λοιπόν αποτελεί ένα κειμενικό είδος που εντοπίζεται συχνά στην καθημερινότητα και με το οποίο οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι αποτελεί ένα σημαντικό δείγμα πολυτροπικότητας. Η τρίτη δραστηριότητα του κειμένου σχετίζεται με τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στο λεκτικό μήνυμα και το φόντο της εικόνας και ζητείται ο προσδιορισμός του *κοινού* στο οποίο απευθύνεται η αφίσα με βάση συγκεκριμένα στοιχεία της.

Έτσι λοιπόν και οι δύο ερωτήσεις καλούν τους μαθητές να προσεγγίσουν την αφίσα πολυτροπικά και να προσεγγίσουν το νόημά της, καθώς αυτό αναπαρίσταται με γλωσσικό και οπτικό τρόπο και συγκεκριμένα με έναν συνδυασμό σημειωτικών τρόπων αναδεικνύοντας τη μεταξύ τους σχέση. Σχετικά με την ερώτηση 3 λοιπόν οι

μαθητές καλούνται να παρατηρήσουν το φόντο και να διαπιστώσουν κατά πόσο οι πέτρινες πλάκες σχετίζονται με την αρχαία Ελλάδα και με την ελληνική γλώσσα. Διαπιστώνουν λοιπόν ότι οι πέτρινες πλάκες παραπέμπουν στην αρχαία Ελλάδα και στην ελληνική γλώσσα, συμπληρώνοντας, έτσι, το λεκτικό μήνυμα της αφίσας.

Η ερώτηση 4 συνεπάγεται εξίσου τη συσχέτιση στοιχείων και σημειωτικών τρόπων καθώς οι μαθητές καλούνται να προσδιορίσουν το κοινό που απευθύνεται η αφίσα και πρέπει να αντλήσουν στοιχεία από το λεκτικό μήνυμα, αλλά και από το φόντο της εικόνας. Παρατηρώντας τα παραπάνω θα μπορέσουν να κατανοήσουν ότι το κοινό, δηλαδή ο δέκτης της εικόνας είναι οι άνθρωποι που γνωρίζουν την αγγλική γλώσσα και καταλαβαίνουν το περιεχόμενό της, αναγνωρίζουν έτσι την αρχαία ελληνική γλώσσα στο φόντο της εικόνας και ενδιαφέρονται σημαντικά για το θέμα, δηλαδή για την ελληνική γλώσσα. Το κοινό αυτό θα μπορούσε ενδεχομένως να είναι Έλληνες του εξωτερικού.

Οι ερωτήσεις 3 και 4 λοιπόν διερευνούν στοιχεία του Σχεδίου (Design) της αφίσας, όπως η δομή/ μορφολογία της, ενώ συνάμα εξετάζουν το οπτικό και γλωσσικό νόημα, αλλά και τον συνδυασμό των διάφορων σημειωτικών τρόπων που συνυπάρχουν στην αφίσα.

Η 5<sup>η</sup> άσκηση είναι εξίσου πολύ σημαντική καθώς πληροφορεί για τη νέα ελληνική γλώσσα, τη σχέση της με τα αρχαία ελληνικά και με τις άλλες σύγχρονες ευρωπαϊκές γλώσσες. Επίσης, προσπαθεί να πείσει τους ξένους επισκέπτες της έκθεσης να ξεκινήσουν την εκμάθηση της νέας ελληνικής γλώσσας. Συγκεκριμένα η δραστηριότητα είναι η εξής:

*α. Τι περιεχόμενο προτείνετε να έχει το φυλλάδιο αυτό; Γράψτε έως δύο παραγράφους.*

*β. Τι εικονογράφηση προτείνετε; Αναζητήστε στο βιβλίο σας εικόνες που θεωρείτε ότι θα ταίριαζαν.*

*Προσέξτε το κείμενό σας:*

- να περιλαμβάνει έγκυρες πληροφορίες.*
- να προσεγγίζει από ποικίλες πλευρές το θέμα,*
- να περιλαμβάνει αιτιολογημένες κρίσεις,*
- να έχει ύφος κατάλληλο για διαφημιστικό κείμενο*

Έτσι λοιπόν οι μαθητές καλούνται στο πλαίσιο του κοινωνικού σκοπού της γλώσσας να σχεδιάσουν ένα κείμενο με ανάλογη εικονογράφηση, δίνοντάς του

λεκτικό και οπτικό περιεχόμενο, το οποίο πρόκειται να διανεμηθεί στους επισκέπτες της έκθεσης. Με τη συγκεκριμένη δραστηριότητα οι μαθητές εφαρμόζουν όσα αντιλήφθηκαν προηγουμένως με τη δημιουργία νοήματος στα πολυτροπικά κείμενα, σχεδιάζοντας ένα σημαντικό δίπτυχο στο πλαίσιο του πολιτισμικού περιεχόμενου. Άμεσα συνδεδεμένο με την κρίση και τα ενδιαφέροντα των μαθητών είναι οι τρόποι που θα επιλέξουν και οι γενικότερες επιλογές που θα κάνουν έτσι ώστε να υλοποιήσουν τους στόχους του δίπτυχου αλλά και ο τρόπος που θα επιτευχθεί κάθε στόχος, ποιος θα είναι ο κυρίαρχος τρόπος και πώς θα συνδυαστεί με άλλους ώστε η σύνθεσή τους να λειτουργεί αποτελεσματικά ως προς τους στόχους του κειμένου. Χρησιμοποιώντας λοιπόν τις αρχές της Μετασχηματισμένης Πρακτικής, οι μαθητές θα εφαρμόσουν όσα έμαθαν στην πράξη, αλλά ταυτόχρονα θα δημιουργήσουν ένα δικό τους Σχέδιο.

#### **4.2.2. 2<sup>η</sup> ενότητα**

Στο πλαίσιο της πολυτροπικότητας εντάσσεται και το κείμενο 8 στη σελίδα 39, στη 2<sup>η</sup> ενότητα του σχολικού βιβλίου. Ένας από τους βασικούς σκοπούς της 2<sup>η</sup> ενότητας του εγχειριδίου της Γλώσσας της Γ Γυμνασίου είναι ο μαθητής να συνειδητοποιήσει ότι η σημασία μιας λέξης εξαρτάται και μεταβάλλεται σε μεγάλο βαθμό από τα συμφραζόμενά της, καθώς επίσης και να είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται τη σημασία των λέξεων ανάλογα με τα συμφραζόμενά τους. Για να επιτευχθεί αυτό προτείνονται στην ενότητα αυτή δραστηριότητες, στο πλαίσιο των οποίων ο μαθητής παρατηρεί πως η ίδια λέξη παίρνει διαφορετική σημασία ανάλογα με τα συμφραζόμενα, ενώ συνάμα συντάσσει δικό του κείμενο ασκούμενος στην πολυσημία των λέξεων και συγκεντρώνει κείμενα από διάφορα γνωστικά αντικείμενα σχολιάζοντας την πολυσημία των λέξεων τους.



Το κείμενο 8 στη σελίδα 39 προσφέρεται για τον παραπάνω σκοπό. Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται και στην εικόνα πρόκειται για ένα κείμενο διαφημιστικό, στο κέντρο του οποίου απεικονίζεται μια ανθρώπινη μορφή να κοιμάται σ' έναν χώρο που, όπως υποδηλώνεται υπαινικτικά (καρέκλες γραφείου, η μοκέτα, τα ρούχα του ατόμου που απεικονίζεται, το γραφείο με το πληκτρολόγιο και το ποντίκι ενός Η/Υ), πρόκειται μάλλον για επαγγελματικό χώρο. Το σλόγκαν της διαφήμισης είναι «Αργεί να κατέβει; Καιρός να ξυπνήσετε!». Το προϊόν που διαφημίζεται είναι, όπως φαίνεται στο κάτω μέρος του διαφημιστικού κειμένου, ένα κύκλωμα σύνδεσης ADSL που παρέχει πρόσβαση στο διαδίκτυο, ενώ υπάρχουν και άλλα στοιχεία στο κείμενο που σχετίζονται με την εταιρία στην οποία ανήκει το διαφημιζόμενο προϊόν.

Οι δραστηριότητες στην ενότητα «ακούω και μιλώ» είναι οι εξής: *Το σλόγκαν της διαφήμισης είναι: «Αργεί να κατέβει; Καιρός να ξυπνήσετε!».* Ποιος «αργεί να κατέβει»; • Τι καλείται να κάνει ο χρήστης του Διαδικτύου; Αν η εικόνα της διαφήμισης δεν υπήρχε, το σλόγκαν θα σας ήταν κατανοητό; • Αν ναι, γιατί; Αν όχι, γιατί; • Πώς η εικόνα συμπληρώνει το λόγο της διαφήμισης;

Αρχικά λοιπόν η ερώτηση εξετάζει κατά πόσο είναι αντιληπτό το νόημα του λεκτικού μηνύματος που υπάρχει στο διαφημιστικό κείμενο, το οποίο όμως δεν μπορεί να ερμηνευτεί ανεξάρτητα από τα υπόλοιπα στοιχεία του κειμένου και ιδίως από την εικόνα. Στο συγκεκριμένο σλόγκαν κυριαρχεί η μεταφορική χρήση του λόγου, καθώς και η ελλειπτική, αφού απουσιάζουν τα υποκείμενα των ρημάτων καθώς και το ρήμα της δεύτερης πρότασης. Για να αντιληφθεί ο αναγνώστης σε τι

ακριβώς αναφέρεται η πρόταση «αργεί να κατέβει», δηλαδή για να αντιληφθεί την αναπαραστατική λειτουργία νοήματος, θα πρέπει να παρατηρήσει το πληκτρολόγιο και το ποντίκι ενός Η/Υ που απεικονίζονται αριστερά, την επωνυμία και την ηλεκτρονική διεύθυνση της εταιρίας στο δεξιό μέρος του κειμένου και κυρίως το λεκτικό μέρος που βρίσκεται στο κάτω μέρος του διαφημιστικού κειμένου. Παράλληλα για να γίνει αντιληπτό το νόημα της φράσης «Καιρός να ξυπνήσετε!», δηλαδή η διαπροσωπική και κοινωνική διάσταση του νοήματος, αλλά και η μεταφορική της χρήση, πρέπει ν' «αναγνωσθεί» σε συνδυασμό με τα άλλα γλωσσικά στοιχεία του κειμένου, καθώς και με την εικόνα.

Είναι απαραίτητο στο σημείο αυτό να λάβει κανείς υπόψη όχι μόνο την πολυτροπική ανάγνωση του κειμένου, αλλά και το είδος του καθώς και τον σκοπό Βέβαια, για να γίνει περισσότερο κατανοητό το περιεχόμενο του κειμένου, δεν αρκεί η πολυτροπική του «ανάγνωση», αλλά θα πρέπει να ληφθεί υπ' όψη το είδος (genre) καθώς και ο σκοπός του διαφημιστικού κειμένου, που είναι να πείσει τον υποψήφιο καταναλωτή να αγοράσει το διαφημιζόμενο προϊόν. Συνάμα είναι βασικό να ειπωθεί ότι το κειμενικό είδος δεν είναι ζητούμενο στην παρούσα δραστηριότητα, σε αντίθεση δηλαδή με τις δραστηριότητες και τους ανάλογους σκοπούς των εγχειριδίων της Α΄ Γυμνασίου. Ωστόσο τα στοιχεία αυτά αξιοποιούνται προκειμένου να γίνει κατανοητό το λεκτικό μήνυμα του κειμένου. Αξιοποιώντας τα δεδομένα της καθημερινότητάς τους, οι μαθητές στο πλαίσιο μιας πλακισιοθετημένης πρακτικής, καλούνται να εντοπίσουν το μήνυμα που εκπέμπει το διαφημιστικό αυτό κείμενο το οποίο επιτυγχάνεται μέσω της πολυτροπικής του ανάγνωσης και μέσω της αξιοποίησης των στοιχείων που συνθέτουν τους σημειωτικούς τρόπους του νοήματος.

Έπειτα οι μαθητές καλούνται στη δεύτερη δραστηριότητα να εντοπίσουν τους τρόπους με τους οποίους η εικόνα συνάδει με τον λόγο της διαφήμισης. Καλούνται για την ακρίβεια να συνειδητοποιήσουν τα στοιχεία με τα οποία ήρθαν σε επαφή στην προηγούμενη ερώτηση αφού προηγουμένως παρατηρήσουν συστηματικά τα οπτικά και λεκτικά στοιχεία του κειμένου, στο πλαίσιο της οργανωτικής και κειμενικής του διάστασης. Έτσι μάλιστα οδηγούνται στην κατανόηση της δομής και των σχέσεων μεταξύ λεκτικών και εικονιστικών σχεδίων του νοήματος που υπάρχουν σε αυτό. Οι μαθητές καλούνται παράλληλα να παρατηρήσουν ότι το νόημα αναπαράγεται μέσα από τη σύνδεση και την αλληλεπίδραση των διαφόρων σημειωτικών τρόπων και συνάμα να χαρακτηρίσουν τους τρόπους με τους οποίους η εικόνα συνάδει με το λεκτικό μήνυμα στο συγκεκριμένο διαφημιστικό κείμενο.

Σε αυτή την περίπτωση μάλιστα ο καθηγητής μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αναλύσουν τον τρόπο κατανομής του νοήματος μεταξύ γλωσσικού και εικονιστικού κώδικα, τονίζοντας ότι το νόημα του κεντρικού λεκτικού μηνύματος μπορεί να αναπαραστηθεί και με οπτικό τρόπο αλλά και με άλλα εικονιστικά στοιχεία, που έχουν σαν σημείο αναφοράς το διαδίκτυο. Αν λοιπόν η ανάγνωση του κειμένου περιοριζόταν συγκεκριμένα στον γλωσσικό κώδικα, τότε θα ήταν ελλιπής. Με αυτόν τον τρόπο προωθείται εξίσου η πολυτροπικότητα του κειμένου. Ωστόσο στο κείμενο δεν υπάρχει μια χαρακτηριστική κριτική πλαισίωση με την οποία να συσχετιστούν οι σχεδιαστικές επιλογές κάθε κειμένου με το άμεσο και με το ευρύτερο περικείμενο, δηλαδή με το είδος, τον σκοπό και τις αξίες του κειμένου, αλλά και με το ιστορικό, πολιτισμικό, κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο.

Αυτό θα μπορούσε να επιτευχθεί με ερωτήσεις που θα αφορούσαν στα κίνητρα του σχεδιαστή να κατανείμει το νόημα με συγκεκριμένο τρόπο ανάμεσα στον γλωσσικό και εικονιστικό κώδικα, αλλά και με τον σκοπό του συγκεκριμένου σχεδιασμού. Θα μπορούσε να αναζητηθεί λοιπόν η αιτία κυριαρχίας της εικόνας εις βάρος του λεκτικού μέρους. Επιπλέον θα μπορούσε να αναζητηθεί το αίτιο χρήσης της εικόνας και η χρήση του ελλειπτικού λόγου, καθώς και το πώς τα λεκτικά στοιχεία συνδράμουν στην πειθώ του κειμένου. Θα μπορούσε επίσης να αναζητηθεί το μήνυμα που μεταδίδει ο πομπός με το συγκεκριμένο κείμενο και ο τρόπος για να το επιτύχει αυτό.

Μέσω των συγκεκριμένων ερωτήσεων οι μαθητές θα αντιλαμβάνονταν τους παράγοντες διαμόρφωσης ενός σχεδίου κειμένου και θα μπορούσαν να αναλύσουν κριτικά τους σκοπούς που εξυπηρετεί ο συγκεκριμένος τρόπος σχεδιασμού. Έτσι είναι σε θέση πιο εύκολα να συνειδητοποιήσουν ότι κάθε αναπαράσταση αντανακλά κυρίως την άποψη του σχεδιαστή για την πραγματικότητα.

Επιπλέον μέσω δραστηριοτήτων που προτείνουν εναλλακτικές μορφές αναπαράστασης θα μπορούσαν οι μαθητές να εκφράσουν τη δική τους άποψη σε σχέση με το διαφημιζόμενο προϊόν και έτσι μέσω των δικών τους κειμένων και με τη συζήτηση των επιλογών των μαθητών θα μπορούσε να συνδεθεί η κριτική πλαισίωση με τη συγκεκριμένη μετασηματισμένη πρακτική. Κατά την ανάλυση των πολυτροπικών κειμένων είναι βασικό να λαμβάνεται υπόψη η αναπλαισίωσή τους, δηλαδή ο τρόπος της διδακτικής τους αξιοποίησης που φαίνεται και από τη δομή του βιβλίου.

Το κείμενο αυτό βρίσκεται στην ενότητα Γ στο λεξιλογικό μέρος της 2<sup>ης</sup> ενότητας, όπου μελετάται το φαινόμενο της πολυσημίας. Έτσι στόχος της προσέγγισης του συγκεκριμένου κειμένου είναι η κατανόηση του γλωσσικού φαινομένου που εξετάζεται και όχι η νοηματική του και κριτική του προσέγγιση. Ωστόσο το γλωσσικό φαινόμενο που μελετάται στο κείμενο αυτό δεν μπορεί να γίνει κατανοητό χωρίς τη μελέτη του εικονιστικού μέρους του κειμένου. Έτσι η πολυτροπική ανάλυση του κειμένου αποτελεί βασική προϋπόθεση για την κατανόηση του φαινομένου της πολυσημίας.

Αντιστρόφως πρέπει να σημειωθεί ότι η μελέτη των γραμματικών φαινομένων και του λεξιλογίου της γλώσσας έχει σαν σκοπό την καλύτερη κατανόησή της σε διάφορα επίπεδα και στον συσχετισμό αυτών με την περίσταση και τον στόχο επικοινωνίας. Στο πλαίσιο αυτό υπάγεται η ερώτηση που ζητάει από τους μαθητές να συσχετίσουν τον ελλειπτικό και τον μεταφορικό λόγο που χρησιμοποιείται στο σλόγκαν του κειμένου με τις τεχνικές της πειθούς του συγκεκριμένου διαφημιστικού κειμένου.

Στο τρίτο ερώτημα στη σελίδα 39 οι μαθητές καλούνται να συγκρίνουν τη σημασία της ίδιας φράσης σε διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας, δηλαδή σε διαφορετικά κειμενικά είδη σαν σλόγκαν της διαφήμισης και σαν λεζάντα στο σκίτσο αυτό που υπάρχει στο σχολικό βιβλίο



Στόχος της ερώτησης στην περίπτωση αυτή είναι η ανάδειξη της πολυσημίας της λέξης έτσι όπως αξιοποιείται στη διαφήμιση και αποτελεί το θέμα του λεξιλογίου του Γ' μέρους της 2<sup>ης</sup> ενότητας του σχολικού εγχειριδίου. Μέσω της συγκεκριμένης άσκησης αναδεικνύεται η σημασία των συμφραζομένων και του περικειμένου έτσι ώστε το νόημα να γίνει κατανοητό. Είναι λοιπόν διαφορετικό το νόημα της φράσης



εάν τοποθετηθεί στο πλαίσιο ενός διαφημιστικού κειμένου το οποίο στοχεύει στην πειθώ και διαφορετικό εάν πρόκειται για μια λεζάντα ενός σκίτσου που στοχεύει στην ψυχαγωγία ή στον προβληματισμό του αναγνώστη σχετικά με κάποιο θέμα. Επιπλέον με τη συγκεκριμένη άσκηση αναδεικνύεται η συμβολή της εικόνας στον τρόπο συγκρότησης του νοήματος στα πολυτροπικά κείμενα. Η σύγκριση των νοημάτων που υπάγονται σε διαφορετικά επικοινωνιακά πλαίσια αποτελεί μια πρακτική ανοιχτής διδασκαλίας που βοηθά περαιτέρω τους μαθητές να αντιληφθούν τον τρόπο συγκρότησης του νοήματος στα πολυτροπικά κείμενα, την αλληλοσυμπληρωματικότητα λόγου και εικόνας και τον ρόλο της εικόνας ως φορέα μηνυμάτων.

#### **4.2.3. 3<sup>η</sup> ενότητα**

Στο πλαίσιο της μελέτης του διαπολιτισμικού χαρακτήρα του σχολικού εγχειριδίου της γλώσσας Γ Γυμνασίου, αντιλαμβάνεται κανείς ότι σε όλο το βιβλίο κυριαρχούν οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Με σημείο αναφοράς την Ελλάδα αλλά και τον κόσμο, υπάρχει στο κείμενο ένας πολυπολιτισμικός χαρακτήρας, ενώ κάθε ενότητα προσφέρεται για διαπολιτισμική παιδεία. Ακόμη και οι τίτλοι των ενότητων είναι ενδεικτικοί: 1<sup>η</sup> «Η Ελλάδα στον κόσμο», 2<sup>η</sup> «Γλώσσα - Γλώσσες και πολιτισμοί », 3<sup>η</sup> «Είμαστε όλοι ίδιοι. Είμαστε όλοι διαφορετικοί», 4<sup>η</sup> «Ενωμένη Ευρώπη και Ευρωπαίοι πολίτες», 5<sup>η</sup> «Ειρήνη - Πόλεμος», 6<sup>η</sup> «Ενεργοί πολίτες για την υπεράσπιση οικουμενικών αξιών», 7<sup>η</sup> «Τέχνη: Μια γλώσσα για όλους, σε όλες τις εποχές», 8<sup>η</sup> «Μπροστά στο μέλλον» δεν αφήνει περιθώρια για επιφυλάξεις.

Ιδίως η 3<sup>η</sup> ενότητα μπορεί να αξιοποιηθεί σαν βάση για τις άλλες ενότητες. Οι μαθητές που έχουν πολλές μητρικές γλώσσες συνειδητοποιούν τη σχέση ανάμεσα σε γλώσσα και πολιτισμό, ενώ μέχρι το σημείο εκείνο μελετούνταν ξένες γλώσσες. Η διαφορετικότητα σχετίζεται με την αποδοχή της ομοιότητας, καθώς κοινά προβλήματα καλούνται να αντιμετωπίσουν όλοι οι πολίτες του κόσμου. Μέσω της μελέτης κατάλληλων κειμένων θα μπορέσει ο Ευρωπαίος μαθητής να αντιληφθεί τη θέση του μέσα στην Ευρώπη, να αγωνιστεί για το αγαθό της ειρήνης και να διαμορφώσει ανάλογα την προσωπικότητά του, χωρίς ωστόσο να εξοβελίζει το

πολιτιστικό κεφάλαιο της χώρας καταγωγής του. Η ιδιαιτερότητα της ενότητας αυτής έγκειται στο γεγονός ότι τα γλωσσικά φαινόμενα προσεγγίζονται από διαπολιτισμική οπτική γωνιά και υπολείπονται σε σχέση με την κειμενική προσέγγιση. Η φύση του εν λόγω μαθήματος δικαιολογεί τη διαφορά αυτή και προτάσσει τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των ξένων γλωσσών για διαθεματικές κυρίως εργασίες, προκειμένου να μελετηθούν τα γλωσσικά φαινόμενα της ελληνικής σε σχέση με αυτά άλλων γλωσσών.

Ο ευρύτερος σκοπός της ενότητας αυτής είναι:

- Αποδοχή του «διαφορετικού», αναγνώριση ίσων δικαιωμάτων για όλους τους ανθρώπους
- Μελέτη των γλωσσικών φαινομένων, όπως ορίζεται στην εισαγωγή της συγκεκριμένης ενότητας, ώστε η γνώση να αξιοποιηθεί από τους μαθητές στην παραγωγή λόγου, γραπτού και προφορικού

Οι ειδικότεροι στόχοι της ενότητας είναι οι μαθητές:

- Να κατανοήσουν την έννοια «ρατσισμός» (κείμενο 1)
- Να προβληματιστούν για την προσωπική τους θέση απέναντι στο «διαφορετικό» (κείμενο 2)
- Να συνειδητοποιήσουν το περιεχόμενο της έννοιας «προκατάληψη» (κείμενο 3)
- Να έρθουν σε επαφή με τη σύγχρονη ελληνική σχολική πολυπολιτισμική τάξη (κείμενο 4)
- Να αναρωτηθούν για τα «στερεότυπα» που έχουν αποδεχτεί, σε σχέση πάντα με τα θέματα που παρουσιάζονται στην ενότητα (κείμενα 5, 6)
- Να φέρουν στο συνειδητό τις σκέψεις τους σχετικά με το θεματικό άξονα της ενότητας (κείμενο 7)
- Να ανταλλάξουν απόψεις επιχειρηματολογώντας (αφού έχουν μελετηθεί και τα κείμενα 8, 9 και 10), να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στο «διαφορετικό», να απαλλαγούν από προκαταλήψεις και να αναγνωρίσουν τη σημασία των «Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων»
- Να συνειδητοποιήσουν, μέσα από το κείμενο, τη διαφορά ανάμεσα στις ευθείες και πλάγιες ερωτήσεις, αλλά και τα είδη τους
- Να αποκτήσουν τη δεξιότητα του μετασχηματισμού του πλάγιου λόγου σε ευθύ και αντίστροφα

- Να αναγνωρίζουν και στη συνέχεια να αξιοποιούν κατάλληλα τα σχήματα λόγου «μεταφορά και κυριολεξία»
- Να προχωρήσουν σε παραγωγή λόγου, επιχειρηματολογώντας, αξιοποιώντας κριτικά τις γνώσεις, το λεξιλόγιο και τα ερεθίσματα που θα προκύψουν κατά την επεξεργασία της ενότητας.

Σε αυτό το πλαίσιο λοιπόν κινούνται τα τρία εισαγωγικά κείμενα της 3<sup>ης</sup> ενότητας. Αφού παρουσιάζεται ένα κείμενο σε σχέση με τον ρατσισμό, το οποίο απλοποιημένα και με μορφή ερωταπαντήσεων ένας πατέρας εξηγεί στην κόρη του την έννοια του ρατσισμού. Έτσι αναφέρονται οι εξής ερωτήσεις:

1. *Εναντίον ποιων εκδηλώνεται, σύμφωνα με το κείμενο, ο ρατσισμός και πώς εκφράζεται;*
2. *Μια συνηθισμένη συμπεριφορά δεν είναι αναγκαστικά φυσιολογική, υποστηρίζει ο πατέρας. Πώς στηρίζει την άποψή του αυτή;*
3. *Τι εννοεί ο πατέρας, όταν λέει ότι τα ανθρώπινα χαρακτηριστικά αποτελούν πρόσχημα που μπορεί να οδηγήσει σε ρατσιστική συμπεριφορά;*

Το κείμενο 3 με τίτλο «Διακρίσεις σε βάρος γυναικών», αποτελεί μια πραγματική ομιλία της Σίρλεϊ Τσίτχολμ και με βιωματικό τρόπο παρουσιάζεται η εμπειρία της γράφουσας. Στο πλαίσιο αυτό προκειμένου να γίνει αντιληπτό το περιεχόμενο του κειμένου και στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού, αναφέρονται οι εξής ερωτήσεις:

1. *Η βουλευτής αναφέρεται στις προσωπικές της εμπειρίες από την επαγγελματική και κοινωνική της ζωή. Ποια είναι τα προβλήματα που αντιμετώπισε και πού τα αποδίδει η ίδια;*
2. *Ποια άλλα στοιχεία παραθέτει που επιβεβαιώνουν τις απόψεις της;*

Έτσι λοιπόν αντιλαμβάνεται κανείς ότι σε όλη την ενότητα μετά την ανάγνωση των κειμένων αναζητούνται τα ρητά και υπόρρητα νοήματα στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού. Καθώς μάλιστα δεν υπάρχει μια μοναδική και αποδεκτή ανάγνωση κειμένων, κάθε κείμενο επιδέχεται πολλαπλές αναγνώσεις και ερμηνείες, ανάλογα με τις απορίες και τις απόψεις των μαθητών σε σχέση με το θέμα (Baynhan, 2002).

#### 4.2.4. 4<sup>η</sup> ενότητα

Το κεφάλαιο 4 του σχολικού βιβλίου της γλώσσας έχει έναν εύληπτο και άμεσο προς κατανόηση τίτλο, ο οποίος διατηρεί τον μεταφορικό του τόνο. Πρόκειται για τον τίτλο «*Περίπατος στην Ευρώπη*», εισάγοντας με αυτόν τον τρόπο την έννοια του δοκιμίου. Ο δοκιμογράφος παρουσιάζει στο συγκεκριμένο κείμενο τις ιδέες του για τον πώς αντιλαμβάνεται την έννοια της Ευρώπης. Χρησιμοποιεί το α' πληθυντικό πρόσωπο, ώστε να νιώσουν τα παιδιά την ανάλογη οικειότητα, αναπαράγοντας συνάμα τις γνώσεις και τις εμπειρίες του. Το κείμενο διακρίνεται από πολυτροπικότητα, καθώς προβάλλει ένα πολύχρωμο υδατογράφημα που διαπλέκει αισθητικά το κείμενο, αναβαθμίζοντας και αναδεικνύοντας την αισθητική λειτουργία του σχολικού εγχειριδίου. Έτσι μια νέα φιλοσοφία τονίζεται και παρουσιάζεται και συνάμα παρουσιάζονται δυναμικά νέα κειμενικά είδη.

Έτσι οι μαθητές όχι μόνο κατανοούν τη γλώσσα, βελτιώνοντας τις γνώσεις τους για αυτήν, αλλά συνάμα ο κειμενοκεντρικός και επικοινωνιακός τους λόγος τονίζεται και ενθαρρύνεται. Παράλληλα εξοικειώνονται με την έννοια του πραγματικού κειμένου, ενδυναμώνοντας έτσι την κοινωνική τους διάσταση. Ωστόσο δεν λείπουν οι γλωσσικές και λεξιλογικές γνώσεις τους για τη γλώσσα ενώ τα ερωτήματα κλειστού τύπου απαιτούν μονολεκτική απάντηση, παρέχοντας στους μαθητές περιορισμένη σκέψη για την απάντησή τους.

Ερώτημα 1: *Αν θέλατε να εκφράσετε μονολεκτικά την εντύπωση που κυριαρχεί στη «μικροσκοπική» θεώρηση της Ευρώπης, ποια λέξη θα χρησιμοποιούσατε και ποια αντίστοιχα για τη μακροσκοπική «αεροπορική» θεώρηση;*

Αναπαράγοντας κυρίως ορατές μορφές διδακτικής πρακτικής, στη συνέχεια ζητείται από τους μαθητές να βρουν στο κείμενο λέξεις και φράσεις που εκφράζουν τη στάση του συγγραφέα απέναντι στην Ευρώπη.

Έπειτα το επόμενο εισαγωγικό κείμενο στο 4<sup>ο</sup> κεφαλαίο που έχει τίτλο «*Ευρωπαϊκή Ένωση και ελληνική ταυτότητα*» αποτελεί απόσπασμα του πολιτικού έργου «*Εθνικιστικός λαϊκισμός ή εθνική στρατηγική;*» (1992) του Κ. Σημίτη (Ελληνας Πρωθυπουργός 1996) και αποτελεί ένα δείγμα δοκιμιακού λόγου, το οποίο διαφοροποιείται από το προηγούμενο.

Αν και έχει διαφορετικό ύφος από το προηγούμενο κείμενο, είναι σημαντικό καθώς προάγει την θέση της ελληνικής ταυτότητας στην Ευρώπη. Το κείμενο λόγω των χαρακτηριστικών πολιτικού λόγου που έχει, όχι μόνο ασκεί τους μαθητές στα

στοιχεία αυτά, αλλά παράλληλα οι απόψεις του συγγραφέα παρουσιάζονται δεοντολογικά. Για να γίνει αυτό ο συγγραφέας χρησιμοποιεί το α ενικό πρόσωπο.

## **Συμπεράσματα**

Έτσι λοιπόν αντιλαμβάνεται κανείς ότι η επίδραση των εικονογραφημένων σχολικών εγχειριδίων είναι πολλαπλή και συμπεριλαμβάνει παιδαγωγικές, αισθητικές, ιδεολογικές και διδακτικές διαστάσεις. Η σημαντικότητα της επίδρασης αυτής είναι αποφασιστικής σημασίας, γεγονός που αποδεικνύεται από την πλούσια ελληνική και ξενόγλωσση βιβλιογραφία, καθώς και από την καταλληλότητα αυτών των ενδιαφερόντων για την εκπαιδευτική και παιδαγωγική έρευνα. Ωστόσο, η έρευνα αυτή σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα, εμπίπτει σε εγγενείς δυσκολίες, καθώς θεωρείται αμφίβολο αν υπάρχουν έγκυρα και αποδεκτά εργαλεία και συστηματικοί τρόποι έρευνας των σχολικών εγχειριδίων. Επιπλέον, συχνά η ανάλυση δεν έχει ολικό χαρακτήρα, καθώς δεν πολλές φορές δεν επικεντρώνεται και στις τέσσερις βασικές λειτουργίες των εγχειριδίων, δηλαδή στη γνωσιακή, τη διδακτική, τη μαθησιακή και την ιδεολογική (Ματσαγγούρας, 2006: 61). Οι συνθήκες και οι καταστάσεις χρήσης των εγχειριδίων από τους μαθητές δεν συνάδουν με το ερευνητικό αντικείμενο και έτσι παρατηρείται συχνά ο περιορισμός της έρευνας στην μελέτη συγκεκριμένων παραγόντων, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Μπονίδης και Χοντολίδου. (Μπονίδης και Χοντολίδου, 1997: 207-208).

Επιπλέον στο πλαίσιο αυτό αξίζει να αναφερθεί η ύπαρξη εγγενών αδυναμιών και μεθοδολογικών προβλημάτων των ερευνητικών δραστηριοτήτων, όπως για παράδειγμα το θέμα του διαχωρισμού του ποιοτικού από το ποσοτικό στοιχείο ανάλυσης περιεχομένου, η διάκριση του εμπειρικού από το ερμηνευτικό στοιχείο, όπως και το ορατό από το υπονοούμενο περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων. Όπως αναφέρει ο Weinbrenner (1992) παρατηρούνται τρεις βασικοί περιορισμοί:

- θεωρητικοί περιορισμοί, οι οποίοι σχετίζονται με την ασυμφωνία ανάμεσα στις διδακτικές και μεθοδολογικές λεπτομέρειες,

- εμπειρικοί περιορισμοί, λόγω της ανυπαρξίας των ερευνητικών δεδομένων σχετικά με τους τρόπους χρήση των σχολικών εγχειριδίων και οι
- μεθοδολογικοί περιορισμοί, καθώς ανιχνεύεται η ασυμφωνία ανάμεσα στις μεθόδους και τα εργαλεία μελέτης των ερευνών των σχολικών εγχειριδίων. (Weinbrenner, 1992: 22).

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί και η σύγχυση που ανιχνεύεται ανάμεσα στην εννοιολογική οριοθέτηση, καθώς οι όροι σχολικό και διδακτικό εγχειρίδιο δεν ταυτίζονται, αλλά πολλές φορές χρησιμοποιούνται με τον ίδιο τρόπο. Πιο αναλυτικά ο όρος σχολικό εγχειρίδιο είναι ευρύτερος και αναφέρεται στο σύνολο των βιβλίων της διδασκαλίας των μαθημάτων σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα, ενώ το διδακτικό εγχειρίδιο αναφέρεται σχεδόν αποκλειστικά στο βιβλίο που χρησιμοποιείται από τον μαθητικό πληθυσμό στα επιμέρους μαθήματα. Γενικότερος θεωρείται ο όρος διδακτικό υλικό, ο οποίος είναι σύμφωνος με την ηλεκτρονική ή έντυπη μορφή που αξιοποιείται εντός της μαθησιακής διαδικασίας και ο οποίος υποστηρίζει ανάλογα τα σχολικά εγχειρίδια (Ματσαγγούρας, 2006: 60-61).

Η ερευνητική ομάδα των H. Peters, M. Laubig και P. Weinbrenner προέβη στη δημιουργία ενός πολυδιάστατου μοντέλου ανάλυσης των παραμέτρων και των επιμέρους διαστάσεων που αφορούν το σχολικό εγχειρίδιο, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε ερευνητικό επίπεδο (Μπονίδης, 2004: 172-177, Καψάλης και Χαραλάμπους, 2007: 326-330). Πρόκειται για ένα εργαλείο που συνεισφέρει στην συλλογή και ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, το οποίο μάλιστα δομείται από τρία επίπεδα έρευνας:

- Έρευνά του τρόπου παραγωγής και πορείας του σχολικού βιβλίου.
- Έρευνα του σχολικού εγχειριδίου ως μέσο διδασκαλίας και επικοινωνίας, με έμφαση στις διδακτικές του λειτουργίες, σε ένα μεθοδολογικό πλαίσιο.
- Έρευνα του σχολικού εγχειριδίου σε σχέση με την κοινωνία και ομάδες αποδοχής του.

Αντίστοιχο σχήμα διαμόρφωσαν και οι Ματσαγγούρας και Χέλμης (2003), το οποίο περιλαμβάνει δέκα κριτήρια:

(α) Κριτήρια συμβατότητας με το πρόγραμμα σπουδών.

(β) Γνωσιολογικά κριτήρια συμβατότητας (διαχείρισης πληροφορίας, διαχείρισης δηλωτικής γνώσης, διαχείρισης διαδικαστικής γνώσης).

(γ) Κριτήρια κριτικής και δημιουργικής σκέψης (γνωστικές δεξιότητες, μεταγνωστικές δεξιότητες, στάσεις).

(δ) Κριτήρια αναπλαισίωσης της σχολικής γνώσης.

(ε) Κριτήρια διδακτικής μεθοδολογίας.

(στ) Κριτήρια αξιολόγησης της μάθησης.

(ζ) Κριτήρια κειμενογλωσσολογικά.

(η) Εικονογράφηση.

(θ) Κριτήρια τυποεκδοτικά.

(ι) Κριτήρια χρηστικότητας των υλικών (ρεαλιστικοί χρόνοι, εύχρηστο για τον εκπαιδευτικό, προσπελάσιμο από μαθητές/τριες) (Ματσαγγούρας, Χέλμης, 2003: 72).

Σύμφωνα με τον Μπονίδη (1997), η έρευνα των σχολικών εγχειριδίων μπορεί να γίνει μέσω της ερευνητικής μεθόδου, της ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου, της κριτικής ανάλυσής του και της ανάλυσής του ως πολυτροπικό μέσο. Όσον αφορά στην καθαυτό ελληνική πραγματικότητα, είναι γεγονός ότι χρησιμοποιείται περισσότερο η ποσοτική σημασιολογική ανάλυση περιεχομένου, σύμφωνα με την οποία το σχολικό εγχειρίδιο χρησιμοποιείται ως ένα κλειστό κείμενο χωρίς δυνατότητα πολλαπλών και πολυδιάστατων αναγνώσεων, η οποία μάλιστα μεθοδολογικά επιχειρείται μέσω της ταξινόμησης των μονάδων ανάλυσης και με ιδιαίτερη έμφαση στη νοηματική και ιδεολογική τους σημασία. Άλλες έρευνες επιτελούν ένα είδος περιγραφικής ή ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου, ενώ σε ελάχιστες περιπτώσεις επιχειρείται η σύζευξη ποιοτικών και ποσοτικών αναλύσεων, όπως αναφέρουν οι Μπονίδης και Χοντολίδου (Μπονίδης και Χοντολίδου, 1997: 203-204). Οι Καψάλης και Χαραλάμπους επιχειρούν μια ολιστική παρουσίαση των προβλημάτων αλλά και των επιδράσεων που ασκούν τα σχολικά εγχειρίδια (Καψάλης, Χαραλάμπους, 2007).

Σε σχέση και πάλι με την ελληνική πραγματικότητα, αξίζει να αναφερθεί ότι οι Έλληνες ερευνητές επικεντρώνονται συνήθως στο ιδεολογικό περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων, χωρίς ωστόσο να αναφέρονται ιδιαίτερα στο ιδεολογικό και πολιτισμικό πλαίσιο ανάλυσής τους. Επιπλέον συχνά παρατηρείται η παράβλεψη συγκεκριμένων λειτουργιών των σχολικών εγχειριδίων εντός της σχολικής τάξης, όπως η γνωσιακή, η διδακτική και η μαθησιακή. Στο σημείο αυτό οι Μπονίδης και Χοντολίδου τονίζουν με έμφαση την απουσία των ερευνητικών δεδομένων σε σχέση

με την επίδραση των σχολικών εγχειριδίων στην εμφάνιση των μαθησιακών δυσκολιών. Το ίδιο εμφατικά τονίζεται και η απουσία ερευνητικής δράσης στο θέμα της υποκειμενικότητας των μαθητών και μαθητριών (Μπονίδης και Χοντολίδου, 1997: 205). Σύμφωνα με τους προαναφερθέντες μελετητές, έλλειψη παρατηρείται και στις έρευνες που σχετίζονται αμιγώς με τις οπτικές αναπαραστάσεις και την επίδρασή τους, οι οποίες υστερούν σε σχέση με την επίδραση του γραπτού κειμένου.

Σε σχέση με το σχολικό εγχειρίδιο, αξίζει να αναφερθεί και το γεγονός ότι μεγάλος αριθμός ερευνών εστιάζει στη γλωσσική μορφή έκφρασης που εμπεριέχουν τα σχολικά εγχειρίδια, με ιδιαίτερη έμφαση στη μελέτη του ιδεολογικού περιεχομένου αυτών, σύμφωνα με τη μέθοδο Ανάλυσης Περιεχομένου που επιχειρούν οι: Φραγκουδάκη (1979), Γεωργίου-Νίλσεν (1980), Άχλης (1983), Μακρυνιώτη (1986), Κανταρτζή (1992), Δημάση (1996), Ξωχέλης κ.ά. (2000), Φραγκουδάκη και Δραγώνα (1997), Καψάλης κ.ά. (2000), Κωνσταντινίδου (2000), Δάρδανος και Μήλλας (2001), Κασβίκης (2004), Πλειός (2005), Τσιανάκας (2007). Η λειτουργία των σχολικών εγχειριδίων έχει μελετηθεί επισταμένως από τους Κουλουμπαρίτση (1995) και Κουλαϊδής κ.ά. (2001).

Σε σχέση με την οπτική αναπαράσταση των σχολικών εγχειριδίων, αξίζει να αναφερθεί το γεγονός ότι οτιδήποτε σχετίζεται με το βιβλίο, πέρα από το γραπτό κείμενο, θεωρείται περικείμενο και στην κατηγορία αυτή ανήκει η εικονογράφηση και η μορφοποίηση της σελίδας (μέγεθος και τύπος γραμμάτων, τίτλοι και υποσημειώσεις, αποστάσεις και κενός χώρος, η σύνθεση των στοιχείων της σελίδας και η εκτύπωση. Μέσω του περικειμένου, επιτυγχάνεται η επικοινωνία, μέσω ποικίλων σημειωτικών τρόπων καθώς και η αντιμετώπιση του κειμένου εν γένει ως πολυτροπικό και πολύσημο κείμενο. Ωστόσο οι έρευνες οι οποίες επικεντρώνονται στην ελληνική πραγματικότητα σχετίζονται περισσότερο με το συνδυασμό εικονογράφησης και ανάλυσης περιεχομένου. Στο πλαίσιο αυτό αξίζει να αναφερθούν οι έρευνες των Κανταρτζή (1992), Μπονίδης (1998), Μπονίδης (2002), Κασβίκης (2004), Χατζηνικήτα κ.ά. (2005), Κονσούλη (2005), Παγκουρέλια και Παπαδοπούλου (2007).

Η σημασία των ερευνών αυτών αποκτά ακόμη μεγαλύτερη διάσταση αν αναλογιστεί κανείς το γεγονός ότι η εικόνα κατέχει μια ιδιαίτερη θέση στο δημόσιο και ιδιωτικό βίο των ανθρώπων στις σύγχρονες κοινωνίες δυτικού τύπου. Η πραγματικότητα που δημιουργείται έχει άμεση σχέση με την πραγματικότητα και επίδραση της απεικόνισης. Αποτέλεσμα των τάσεων αυτών είναι το γεγονός ότι η



εικόνα κατασκευάζεται και καταφέρνει να αποτυπώσει την εξωτερική πραγματικότητα.

Ακριβώς η διασύνδεση αυτή, δηλαδή η σχέση της εικόνας με την εξωτερική, κοινωνική πραγματικότητα και η ένταξή τους σε πραγματικά περιβάλλοντα επιχειρείται στα σχολικά εγχειρίδια της Α΄ Γυμνασίου. Δεδομένου ότι ο παραδοσιακός γραμματισμός και η απλή κατάκτηση δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες των νέων επικοινωνιακών περιστάσεων, έρχεται στο επίκεντρο η γλωσσική ικανότητα και ποικιλότητα, η ανάδειξη των ευρύτερων γλωσσικών μονάδων με μια ολιστική αντίληψη που δίνει έμφαση στο κείμενο και στον ρόλο του συγκεκριμένου. Έτσι επιδιώκεται η ανάδειξη της επικοινωνιακής λειτουργίας της γλώσσας, με σημείο αναφοράς την εικόνα, προκειμένου να δημιουργηθούν πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας, διαφοροποιημένος λόγος και αποδέκτες μαθητικού λόγου.

Από την άλλη, στα σχολικά εγχειρίδια της Γ΄ Γυμνασίου η ανάγνωση και η κατανόηση των εισαγωγικών κειμένων δεν αποσκοπούν μόνο στην κατανόηση των πληροφοριών που παρέχουν, αλλά και στη διαμόρφωση μιας κριτικής στάσης απέναντί τους, στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού. Οι μορφές της αυτοβελτίωσης αυξάνουν συνακολούθως το ενδιαφέρον των μαθητών, καθώς αναπτύσσουν μεταγλωσσικές και μεταγνωστικές ικανότητες, συμβάλλοντας έτσι στην ανάπτυξή τους. Η διδακτική τους εφαρμογή λοιπόν συντελεί στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης προκειμένου ο αναγνώστης να μη θεωρεί τις απόψεις και τις πληροφορίες σαν δεδομένες, αλλά να τις θέτει υπό αμφισβήτηση όταν αυτό χρειάζεται, διαμορφώνοντας τη δική του θέση και άποψη ως πολύτιμα εργαλεία για τη μελλοντική του ζωή.

Μέλημα των προαναφερθέντων βιβλιογραφικών προσεγγίσεων αποτελεί η προσέγγιση η οποία θα επικεντρωθεί στο ίδιο το παιδί, στον μαθητή, ο οποίος συνειδητά θα επιλέξει ή θα απορρίψει τα επίπεδα και τους τρόπους ανάλυσης των εικόνων και συνακολούθως θα δεχτεί ή θα απορρίψει την επίδραση της εικόνας, μέσω των σχολικών εγχειριδίων. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί πως καθώς αναπτύσσεται η εξουσιαστική σχέση των εικόνων απέναντι στο σύγχρονο πολίτη τόσο ο οπτικοακουστικός γραμματισμός, ο γραμματισμός της εικόνας προβάλλει ως ανάγκη και εκπαιδευτικό ζητούμενο στα πλαίσια των πολυγραμματισμών.

## **Βιβλιογραφία:**

Αθανασιάδου, Γ., Κασαπίδου, Β. (2006) *Τα αναγνωστικά βιβλία : Τα βιβλία της γλώσσας της Ε΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου*, Αδημοσίευτη πτυχιακή εργασία, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Δ. Π. Θ.

Αϊβαζόγλου Ε., (2001), *Διδακτικό υλικό: Κριτήρια παραγωγής / επιλογής του διδακτικού υλικού προς μάθηση-διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης*. (κείμενο WWW ), URL: <http://www.edc.uoc.gr/didkritis/ago1/makaiv.htm> , πρόσβαση 20-4-2013.

Αναγνωστοπούλου, Δ. *Αναπαραστάσεις του γυναικείου και ανδρικού φύλου των βιβλίων «η γλώσσα μου» της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*, Φάκελος Φύλο και Εκπαίδευση, Σημειώσεις ΑΠΘ.

Αναγνωστοπούλου, Δ. (2005). “Λεκτικές και εικονικές παραστάσεις του γυναικείου και του μητρικού στοιχείου σε εικονογραφημένες αφηγήσεις για παιδιά”, στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (επιμ.). *Εικόνα και Παιδί*, 109-118. Θεσσαλονίκη: cannot not design publications.

Ανδρέου, Α. Π. (1995). «Αναζητήσεις στο σχολικό χώρο. Σκέψεις και Παρατηρήσεις στα κείμενα και την εικονογράφηση της μυθολογίας μέσα στο εγχειρίδιο Ιστορίας της Γ΄ Δημοτικού». *Μακεδόν*, 1, 97-100. Φλώρινα

Ασωνίτης, Π. (2000) Κριτήρια αξιολόγησης της εικονογράφησης στο εικονογραφημένο βιβλίο παιδικής λογοτεχνίας: Ο χαρακτήρας της εικονογράφησης στο εικονογραφημένο βιβλίο παιδικής λογοτεχνίας της δεκαετίας του ‘80, *Επιστήμες Αγωγής*, 1-3/2000, 149-156.

Ασωνίτης, Π. (2001). *Η εικονογράφηση στο βιβλίο παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Berger, J. (1993). *Η εικόνα και το βλέμμα*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Βρέττα, Α. (1986). “Οι σύγχρονες άσεις στις εικονογραφημένες ιστορίες”, στο *Το βιβλίο για τα παιδιά του νηπιαγωγείου* (πρακτικά σεμιναρίου επιμόρφωσης), 69-89. Θεσσαλονίκη: Σχολική Σύμβουλος Προσχολικής Αγωγής 15ης Περιφέρειας, Κέντρο Παιδικών Βιβλιοθηκών Δήμου Θεσσαλονίκης.

Βρύζας, Κ. (2005). “Τα παιδιά της εικόνας”, στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, (επιμ.). *Εικόνα και Παιδί*, 427-438. Θεσσαλονίκη: cannot not design publications,.

Γιαννικοπούλου, Α. και Μ. Παπαδοπούλου (2004). “Η εικόνα του γραπτού μηνύματος σε κείμενα που διαβάζουν τα παιδιά: παραδείγματα από βιβλία, εφημερίδες, κόμικς και περιβάλλοντα γραπτό λόγο”, στο Π. Παπούλια-Τζελέπη και Ε. Τάφα (επιμ.). *Γλώσσα και γραμματισμός στη νέα χιλιετία*, 81-96. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γκρέμινγκερ, Α. (χ.χ.). *Το παιδί και το βιβλίο*. Αθήνα: Δίπτυχο.

Δαπόντες Ν., (2005), *Τι είναι σχολικό βιβλίο; Η περίπτωση της Γαλλικής σειράς “Ελεύθερες Διαδρομές”*, (κείμενο [www](http://www.dapontes.gr/index.php?option=com_content&task=view&id=132&Itemid=46)). URL [http://www.dapontes.gr/index.php?option=com\\_content&task=view&id=132&Itemid=46](http://www.dapontes.gr/index.php?option=com_content&task=view&id=132&Itemid=46), πρόσβαση 9-5-2005,

Δελέγκος Ν., (2004), Η αναπλαισίωση της επιστημονικής γνώσης στα σχολικά εγχειρίδια των Φυσικών Επιστημών και η Περιχάραξη των Επικοινωνιακών Σχέσεων του “διπόλου” βιβλίου-μαθητής: Η περίπτωση του σχολικού εγχειριδίου της Φυσικής Β΄ Γυμνασίου, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*.

Delors J.,(1996), *The treasure within, report to UNESCO of the International Commission on the Education for the Twenty-first Century*, UNESCO Publishing 1996.

Δημητριάδου, Κ. (2007). “Οπτικός γραμματισμός και γλωσσική διδασκαλία: Μια κριτική ανάγνωση στα νέα εγχειρίδια της Γλώσσας για την Α΄ Δημοτικού”. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 148, 72-80.

Doonan, J. (1993). *Looking at Pictures in Picture Books*. Thimble Press

Gee, J. (1990). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. London: Falmer.

Ιντζίδης Β., Καραντζόλα Ε., (2005), «Διδακτικές Δοκιμές: Εννοιολογικές και Αφηγηματικές Οπτικές Αναπαραστάσεις (Κείμενο www). URL <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/thematikes/3/2-1.htm> . Πρόσβαση 20-4-2013.

Κανάκης Ι., (1989), “*Διδασκαλία και Μάθηση με Σύγχρονα Μέσα Επικοινωνίας*” , Αθήνα: Γρηγόρη.

Κανταρτζή, Ε. (1991) *Η εικόνα της γυναίκας*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Καρατζιά – Σταυλιώτη, Ε., Κούτρα, Χ., Σοφού, Ε., (2004) “Η διαθεματική προσέγγιση στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, Διερεύνηση και αξιολογική προσέγγιση παραδειγμάτων από την ευρωπαϊκή εμπειρία και πρακτική”, στο: Μπαγάκης Γ, *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*, Αθήνα, Μεταίχμιο, Καψάλης Α. & Χαραλάμπους Δ., (1995), «*Σχολικά Εγχειρίδια, Θεσμική Εξέλιξη και Σύγχρονη Προβληματική*», Αθήνα: Έκφραση.

Καψάλης, Α., Χαραλάμπους, Δ. (1995) *Σχολικά Εγχειρίδια, Θεσμική Εξέλιξη και Σύγχρονη προβληματική*, εκδ. έκφραση.

Κιτσαράς, Γ. (1993). *Το εικονογραφημένο βιβλίο στη νηπιακή και πρωτοσχολική ηλικία*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Κολιάδης, Μ., (1990), “Ψυχοπαιδαγωγικά κριτήρια για την έκδοση των σχολικών βιβλίων”, στο: *Το Σχολικό Βιβλίο, Πρακτικά Δημέρου*, Αθήνα: Πατάκη.

Κοτσαλίδου, Έ. (2003) «Τα ιδεολογικά πρότυπα μέσα από τα γλωσσικά εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου», *Θέματα Παιδείας*, 12, 23-39

Κουλαϊδής Β., Δημόπουλος Κ., Σκλαβενίτη Σ., Χρηστίδου Β., (2002), *Τα Κείμενα της Τεχνο- Επιστήμης στον Δημόσιο Χώρο*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κουλουμπαρίτση, Α. (1995), “Δυσνόητο Περιεχόμενο στα Σχολικά Βιβλία Ιστορίας”. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 22, 293-307.

Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, Ο. και Μ. Θεοδωροπούλου (2005). “Οπτικό, λεκτικό ερέθισμα και άγνωστη λέξη”, στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (επιμ.). *Εικόνα και Παιδί*, 37-50. Θεσσαλονίκη: cannot not design publications.

Κωστούλη, Τ. (2001). “Από την επικοινωνιακή στην κειμενοκεντρική προσέγγιση: Κοινές θέσεις και σημεία διαφοροποίησης”, στο *Πρακτικά του 4ου Διεθνούς Συνεδρίου Γλωσσολογίας*, 623-630. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Λαμπροπούλου, Β. – Γεωργουλέα, Μ. (1989) «Οι ρόλοι των φύλων μέσα από την εκπαίδευση», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 46, 58-69

Λούβρου, Ε. (1994) «*Το σεξιστικό προφίλ των αναγνωστικών “η γλώσσα μου” του δημοτικού σχολείου : γλωσσική ανάλυση*» *Γλώσσα*, 32, 45-61. αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου, Αθήνα : Θεμέλιο

Ματσαγγούρας, Η. και Σ. Χέλμης (2003). “Παραγωγή Εκπαιδευτικού Υλικού Στην Εκπαίδευση”, στο: Β. Ψαλλιδάς (επιμ.). *Σχεδιασμός και Παραγωγή Εκπαιδευτικού Υλικού για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Πανελλήνιο Συμπόσιο Ελληνικής Εταιρείας, 63-106. Αθήνα: Εκδόσεις Λιβάνη.

Ματσαγγούρας, Η. (2006).“*Διδακτικά εγχειρίδια: Κριτική Αξιολόγηση Γνωσιακής, Διδακτικής και Μαθησιακής Λειτουργίας*”. *Συγκριτική και διεθνής εκπαιδευτική επιθεώρηση*, 7, 60-92.

Μαυρόπουλος Α., (2004), «*Στοιχεία Διδακτικής Μεθοδολογίας*», Αθήνα: Σαββάλας.

Μενδρινού, Α. (1988). “*Η σημασία της εικονογράφησης και ο ρόλος του εικονογράφου στο παιδικό βιβλίο*”, στο *Παιδική λογοτεχνία και μικρό παιδί*, Β΄ Σεμινάριο του Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου, 145-129. Αθήνα: Καστανιώτης.

Μπενέκος, Α., (1989), *Διδακτικά βιβλία*, στο: *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, Λεξικό τ.3, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπονίδης Κ., (2004), *Το Περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας, Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπονίδης, Κ. και Ε. Χοντολίδου (1997). “*Έρευνα σχολικών εγχειριδίων: από την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου σε ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης, το παράδειγμα της Ελλάδας*”, στο Βάμβουκας, Μ. και Α. Χουρδάκης (επιμ.). *Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: τάσεις και προοπτικές*, Πρακτικά Ζ΄ Διεθνούς

Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας, 188-224. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα,.

Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2005). “Ταξιδεύοντας μέσα στην εικόνα”, στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (επιμ.). *Εικόνα και Παιδί*, 557-568. Θεσσαλονίκη: cannot not design publications.

Nodelman, P. (1996). *The Pleasures of Children’s Literature*. USA: Longman Publishers.

Παπαδημητρίου, Μ., Μακρή, Δ. (2012). *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις του γλωσσικού γραμματισμού από τη γνωστική προσέγγιση στο διευρυμένο πλαίσιο των νέων γραμματισμών*, Αθήνα: Επίκεντρο

Πλειός, Γ. (2005). *Πολιτισμός της εικόνας και εκπαίδευση. Ο ρόλος της εικονικής ιδεολογίας*. Αθήνα: Πολύτροπον.

Σακελλαρίου, Χ. (1982). *Ιστορία της Παιδικής Λογοτεχνίας, ελληνική και παγκόσμια*. Αθήνα.

Σιβροπούλου, Ε. (2006). “Εικονογραφημένες μικρές ιστορίες: από τις σχέσεις κειμένου και εικόνας στο διδακτικό πειραματισμό”, στο: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών. *Περίβιβλος 2005, Πρακτικά Βιβλιολογικής Διημερίδας*, Φλώρινα 24 και 25 Μαΐου 2005, 123-137. Φλώρινα: Βιβλιολογείον.

Σπινκ, Τ. (1990). *Τα παιδιά ως αναγνώστες*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (1988) *Η εικόνα ως διδακτικό μέσο στο μάθημα των Θρησκευτικών*. Θεσσαλονίκη. (Διδακτορική διατριβή).

Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2007) *Η μέθοδος project στη θεωρία και την πράξη*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Τσατσαρώνη Α. & Κουλαϊδής Β., (2001γ), Τα χαρακτηριστικά των σχολικών εγχειριδίων και του παιδαγωγικού κειμένου, στο Β. Κουλαϊδής κ.ά (επιμ.), *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών*, τόμος Β΄, Πάτρα: Ε.Α.Π.

Τσιανάκας, Ε. (2007). *Η εικόνα του άλλου στα σύγχρονα τουρκικά αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας και Πολιτικής Αγωγής της υποχρεωτικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής. Α.Π.Θ. (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή).

Φλουρή Γ., (1983), *Αυτοσυναίσθημα, επίδοση και επαγγελματικές φιλοδοξίες*, Ηράκλειο: εκδ. Ιδίου.

Φραγκουδάκη, Α. και Θ. Δραγώνα (1997). *Τι Είν' η Πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια

Φρειδερίκου, Α. (1995) *Η Τζένη πίσω από το τζάμι, Αναπαραστάσεις των φύλων στα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας του Δημοτικού σχολείου*, Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα

Χαραλαμπίδης, Α. και Σ. Χατζησαββίδης (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: Θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Χαραλαμπίδης, Α. (1999). "Η στροφή προς την επικοινωνιακή προσέγγιση για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση". *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1, 45-55.

Χατζηδήμου, Δ. (2010) *Εισαγωγή στη θεματική της Διδακτικής*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Αφών Κυριακίδη.

Χατζηδήμου, Δ. και Ταρατόρη, Ε. (2001) "Η μέθοδος project στο σχολείο". Στο: Ι. Πυργιωτάκης (επιμ.) *Ολοήμερο σχολείο: Λειτουργία και προοπτικές*, ΥΠΕΠΘ-ΠΙ. Αθήνα: ΟΕΔΒ, 115-130.

Χοντολίδου Ε., (1999), «Εισαγωγή στην έννοια της Πολυτροπικότητας», ( κείμενο WWW ), URL: [www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/thematikes/3/index.htm](http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/thematikes/3/index.htm).  
[Πρόσβαση 27-4-2013](#).

Ψαράκη, Β. (1995). “Σχέση εικόνας και κειμένου. Η γλώσσα του κειμένου”, στο Λ. Κατσίκη – Γκίβαλου (επιμ.), *Παιδική Λογοτεχνία*, 129-134. Αθήνα: Καστανιώτης.

Weinbrenner, P. (1992). Methodologies of textbook analysis used today. In Bourdillon H. (ed.). *History and social studies-Methodologies at textbooks analysis*, 21-34. Amsterdam: Council of Europe Strasbourg, Swets & Zeitlinger.