



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Διπλωματική εργασία

Συγκλίσεις και αποκλίσεις του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών του 2011 και των σχολικών εγχειριδίων *Γλώσσα* της Β΄ Δημοτικού στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού

της

Παπουτσή Χρυσούλας

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Γώτη Ευθυμία, Δρ. Γλωσσολογίας

Εξεταστές: Ντίνας Κωνσταντίνος, Καθηγητής ΠΤΝ / ΠΔΜ

Χλαπουτάκη Ελισάβετ, Δρ. Γλωσσολογίας

ΦΛΩΡΙΝΑ, Μάρτιος 2022

Copyright© Παπουτσή Χρυσούλα, 2022.

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.

Πίνακας περιεχομένων

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	5
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	6
ABSTRACT.....	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	8
Α΄ ΜΕΡΟΣ : ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο : ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ.....	10
1.1 Εννοιολογική θεώρηση του όρου “Γραμματισμός”.....	10
1.2 Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στην παιδαγωγική των πολυγραμματισμών	12
1.3 Κριτικός Γραμματισμός	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο : ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	17
2.1 Από την Παραδοσιακή Γλωσσοδιδασκτική Προσέγγιση έως τον Κριτικό Γραμματισμό	17
2.2 Αρχές του Κριτικού Γραμματισμού.....	18
2.3 Αναλυτικά Προγράμματα και Κριτικός Γραμματισμός.....	19
2.3.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου “Αναλυτικό Πρόγραμμα	19
2.3.2 Αναλυτικά Προγράμματα από τη Μεταπολίτευση έως σήμερα.....	22
2.3.3 Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του 2011 και Κριτικός Γραμματισμός.....	24
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο : ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ	27
3.1 Σύντομη αναφορά στον όρο “Σχολικό Εγχειρίδιο.....	27
3.2 Αναλυτικό Πρόγραμμα και σχολικό εγχειρίδιο	28
3.3 Λειτουργίες του σχολικού εγχειριδίου	29
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ: Η έρευνα για την αντιστοιχία Αναλυτικού Προγράμματος και σχολικών εγχειριδίων στην Ελλάδα.....	31
Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	35
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ^ο : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	35
5.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....	35
5.2 Παρουσίαση του υπό έρευνα υλικού	35
5.2.1 Λόγοι επιλογής	35
5.2.2 Συνθήκες συγγραφής και τυπικά χαρακτηριστικά	36
5.3 Μέθοδος και πορεία της έρευνας	39
5.4 Επαγωγικό σύστημα κατηγοριών.....	41
6 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΝΑΛΥΣΗ - ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	42
6.1 Κοινωνική-ιδεολογική διάσταση της γλώσσας.....	42
6.1.1 Παράγοντες επικοινωνίας.....	42

6.1.2 Γλωσσική ποικιλότητα	44
6.1.2.1 Κοινωνικές και γεωγραφικές ποικιλίες	44
6.1.2.2 Πολυγλωσσία.....	46
6.2 Περιεχόμενα μάθησης.....	48
6.2.1 Κειμενικά είδη	48
6.2.2 Προσέγγιση και επεξεργασία κειμένου ως κοινωνική πρακτική	52
6.3 Διδακτική μεθοδολογία.....	58
6.3.1 Βιωματική προσέγγιση	58
6.3.2 Ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας.....	61
6.3.3 Αξιοποίηση των ΤΠΕ	63
6.4 Αξιολόγηση.....	65
6.4.1 Αυτοαξιολόγηση.....	66
6.4.2 Ετεροαξιολόγηση	67
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 ^ο : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	67
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	74

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στα πρόσωπα που υπήρξαν αρωγοί στην προσπάθειά μου για την εκπόνησή της.

Πρωτίστως, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κυρία Γώτη Ευθυμία, της οποίας η διδασκαλία έδρασε καταλυτικά στο να ασχοληθώ με το θέμα του κριτικού γραμματισμού. Παράλληλα, οι ιδέες της, τα ερωτήματα που μου έθετε, η πολύτιμη καθοδήγησή της αλλά και η ηθική της υποστήριξη σε κάθε επικοινωνία μας με ενθάρρυναν καθ' όλη την πορεία συγγραφής της εργασίας μου.

Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω και τους καθηγητές μου, κύριο Ντίνα Κωνσταντίνο και κυρία Χλαπουτάκη Ελισάβετ, των οποίων τα αντικείμενα διδασκαλίας - στο πλαίσιο του συγκεκριμένου μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών - αποτέλεσαν έναυσμα αλλά και βασική πηγή άντλησης πληροφοριών για καίριους άξονες της παρούσας εργασίας.

Επίσης, δε θα μπορούσα να παραλείψω τις ευχαριστίες μου και στους/στις υπόλοιπους/-ες καθηγητές/-τριες του Προγράμματος για τις πολύτιμες γνώσεις, συμβουλές και εμπειρίες που αποκόμισα κατά τη διδασκαλία των μαθημάτων τους, οι οποίες έπαιξαν σημαντικό ρόλο για τη συγγραφή της διπλωματικής μου εργασίας.

Τέλος, θα επιθυμούσα να πω ένα ευχαριστώ από καρδιάς στην οικογένειά μου και κυρίως στον σύντροφό μου, Στέφανο, που με στηρίζει σε κάθε επιλογή μου και ήταν δίπλα μου σε όλη αυτή την προσπάθεια.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των συγκλίσεων και των αποκλίσεων μεταξύ των ισχυόντων εγχειριδίων *Γλώσσα για τη Β΄ Δημοτικού* και του Προγράμματος Σπουδών του Νέου Σχολείου (2011) για τη γλωσσική διδασκαλία. Ειδικότερα, εξετάστηκε η αντιστοιχία ή και η αναντιστοιχία τους σε σχέση με τις αρχές του κριτικού γραμματισμού που θέτει το δεύτερο σε καθέναν από τους τέσσερις άξονές του (σκοποί και στόχοι, περιεχόμενο, μεθοδολογία και αξιολόγηση). Για τη μελέτη του υπό έρευνα υλικού επιλέχθηκε η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου σύμφωνα με το μεθοδολογικό παράδειγμα του Ph. Mayring. Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν σημαντικές αποκλίσεις μεταξύ των υπό έρευνα σχολικών εγχειριδίων και του ΠΣ (2011) ως προς την προώθηση και καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού που ευαγγελίζεται το δεύτερο, καθώς τα πρώτα προσανατολίζονται κατά κύριο λόγο προς την υιοθέτηση της επικοινωνιακής – κειμενοκεντρικής προσέγγισης στην πλειοψηφία των προαναφερθέντων αξόνων.

Λέξεις – Κλειδιά: γλωσσική διδασκαλία, κριτικός γραμματισμός, Πρόγραμμα Σπουδών, σχολικά εγχειρίδια

ABSTRACT

The purpose of this paper is to investigate the convergences and discrepancies between the current textbooks Language for second grade in Primary Education and the Curriculum of the New School (2011) for language teaching. In particular, their correspondence or even discrepancy in relation to the principles of critical literacy that sets the second in each of its four axes (aims and objectives, content, methodology and evaluation) was examined. For the study of the research material, the qualitative content analysis was selected according to the methodological example of Ph. Mayring. From the results of the analysis ,it was found that there are significant discrepancies between the textbooks under investigation and the Curriculum (2011), in terms of promoting and cultivating the critical literacy according to the second one, as the former are mainly oriented towards the adoption of communicative/text-based approach to the majority of the aforementioned axes.

Keywords: language teaching, critical literacy, Curriculum, textbook

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπαίδευση γενικότερα και η γλωσσική διδασκαλία ειδικότερα σχετίζονται με το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο (ανα)παράγονται αξίες, πεποιθήσεις αλλά και σχέσεις εξουσίας και ανισότητας (Δούκα, Φτερνιάτη & Αρχάκης, 2013: 2). Στη βάση αυτής της αντίληψης και υπό το βάρος μια σειράς ραγδαίων και ποικίλων ανακατατάξεων που χαρακτηρίζουν τη σύγχρονη πραγματικότητα κινήθηκε η διατύπωση των αρχών του κριτικού γραμματισμού (Οικονομάκου & Γρίβα, 2013: 2). Ο τελευταίος, θέτοντας στο επίκεντρο την κοινωνική – ιδεολογική διάσταση της γλώσσας, επιχειρεί στην ουσία την ανάδειξη του τρόπου με τον οποίο ο λόγος προβάλλει σχέσεις εξουσίας και ιδεολογίας, έτσι ώστε το άτομο να καταστεί ικανό να αποδεσμευτεί από κυρίαρχες αντιλήψεις και να απελευθερωθεί τόσο μορφωτικά όσο και κοινωνικά (Γρίβα & Οικονομάκου, 2013: 2). Σύμφωνα, λοιπόν, με την παιδαγωγική του, βασική αποστολή της εκπαίδευσης είναι η δημιουργία πολιτών με κριτικό πνεύμα που θα είναι σε θέση να κατανοούν τον κόσμο αλλά και να παρεμβαίνουν σε αυτόν και να τον διαμορφώνουν (Ντίνας & Γώτη, 2016: 44).

Τα τελευταία χρόνια, σε διεθνές και εθνικό επίπεδο, πληθαίνουν τα Προγράμματα Σπουδών που στηρίζονται στις γενικές αρχές και την παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού (Ντίνας & Γώτη, 2016: 45). Ειδικότερα, στην Ελλάδα το 2011, στο πλαίσιο του «Νέου Σχολείου», εκπονήθηκε το νέο (πιλοτικό, τότε) Πρόγραμμα Σπουδών για το γλωσσικό μάθημα στο Δημοτικό υπό τον τίτλο *“Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και της λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο”*, συνοδευόμενο από *“Οδηγούς για τον εκπαιδευτικό”* (Ξανθόπουλος & Ντίνας, 2013: 1-2). Ήδη από την εισαγωγή οι συντάκτες του υπογραμμίζουν ότι πρόκειται για ένα πρόγραμμα προσανατολισμένο στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού (ΠΣ, 2011: 7). Παρότι επρόκειτο για ένα πραγματικά καινοτόμο πρόγραμμα για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, η κυκλοφορία του είχε εγείρει πλήθος ενστάσεων ή αποριών (Ξανθόπουλος & Ντίνας, 2013: 2). Μερικές εξ αυτών αφορούσαν την προσπάθεια του νέου ΠΣ να ενσωματώσει την ύλη των ισχυόντων διδακτικών βιβλίων στις προδιαγραφές του και την απουσία κάποια πρόβλεψης για μελλοντική τους αντικατάσταση (Ξανθόπουλος & Ντίνας, 2013: 3). Ένα εγχείρημα αρκετά δύσκολο, καθώς η σχέση μεταξύ Αναλυτικού Προγράμματος και σχολικών εγχειριδίων είναι αλληλένδετη και συνεπώς η αντιστοιχία τους απαραίτητη (Πασιάς, Φλουρής & Φωτεινός, 2015: 30). Έτσι, στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας επιδιώκεται η εξέταση των συγκλίσεων και αποκλίσεων μεταξύ των σχολικών

εγχειριδίων *Γλώσσα* για τη Β' Δημοτικού και του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών του 2011 σε σχέση με τις αρχές του κριτικού γραμματισμού που θέτει το δεύτερο.

Η εργασία αποτελείται από τα εξής δύο μέρη: το θεωρητικό πλαίσιο και την ερευνητική προσέγγιση. Αρχικά, στο πρώτο μέρος (θεωρητικό πλαίσιο), γίνεται μια απόπειρα εννοιολογικής προσέγγισης των όρων "γραμματισμός", "πολυγραμματισμοί" και "κριτικός γραμματισμός" (1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ). Στη συνέχεια πραγματοποιείται μια σύντομη ιστορική αναδρομή στις διάφορες γλωσσοδιδασκτικές προσεγγίσεις έως τον κριτικό γραμματισμό και αναπτύσσονται οι αρχές που διέπουν την παιδαγωγική του. Έπεται η εννοιολογική θεώρηση του όρου "Αναλυτικό Πρόγραμμα", μια σύντομη παρουσίαση των Αναλυτικών Προγραμμάτων από τη Μεταπολίτευση μέχρι σήμερα καθώς και η σχέση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών του 2011 με τον κριτικό γραμματισμό (2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ). Ακολούθως, σε μια σύντομη αναφορά στον όρο "σχολικό εγχειρίδιο" αναπτύσσεται η αλληλένδετη σχέση του με το Αναλυτικό Πρόγραμμα και αποτυπώνονται οι βασικότερες λειτουργίες του (3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ). Τέλος, λαμβάνει χώρα μια βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα και επικεντρώνονται στη μελέτη της αντιστοιχίας ή και αναντιστοιχίας μεταξύ Αναλυτικού Προγράμματος και σχολικών εγχειριδίων (4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ). Στο δεύτερο μέρος (ερευνητική προσέγγιση) παρουσιάζονται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, το υπό μελέτη υλικό, η ανάλυσή του όπως και το μοντέλο στο οποίο βασίστηκε. Κατά την αποπεράτωση της εργασίας καταγράφονται τα καταληκτικά συμπεράσματα.

Α΄ ΜΕΡΟΣ : ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο : ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

1.1 Εννοιολογική θεώρηση του όρου “Γραμματισμός”

Αποτελεί κοινό τόπο ότι οι ικανότητες και οι δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξουν τα μέλη μιας κοινωνίας για να θεωρηθούν εγγράμματα, μεταβαλλόμενες ανάλογα με τις εκάστοτε συγκυρίες, αποτελούν διαχρονικά ένα από τα βασικότερα κριτήρια εξέλιξης του ατόμου και περαιτέρω κατηγοριοποίησής του (Μητσιοπούλου, 2001). Έτσι, τις τελευταίες δεκαετίες στο επίκεντρο της μελέτης πολλών επιστημονικών κλάδων βρίσκεται ο όρος γραμματισμός.

Ο όρος αποτελεί μετάφραση του αγγλικού όρου literacy και στην ελληνική βιβλιογραφία αποδίδεται ως εγγραμματοσύνη, γραμματισμός ή εγγραμματισμός. Παρότι αποτελεί δημιούργημα των τελευταίων δεκαετιών- προβαίνοντας σε μια σχετική ιστορική αναδρομή- παρατηρείται ότι ως έννοια προϋπήρχε με διαφορετικό, βέβαια, περιεχόμενο (Ντίνας & Γώτη, 2016: 26). Αναλυτικότερα, για πολλούς αιώνες ο όρος είχε συνδεθεί με την έννοια του αλφαριθμητισμού, ο οποίος αναφερόταν αποκλειστικά στην εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης. Κατά την εποχή του Ρομαντισμού σχετιζόταν με τη λογοτεχνία και την εκμάθηση των τρόπων γραφής, προσλαμβάνοντας χαρακτήρα στατικό και αποκομμένο από τα κοινωνικά και επικοινωνιακά συμφραζόμενα. Υπό την επίδραση, όμως, ραγδαίων κοινωνικοοικονομικών εξελίξεων που σημειώθηκαν μεταπολεμικά, άρχισε να παρατηρείται αποστασιοποίηση του περιεχομένου του από τη στενή του σχέση με τη γλώσσα, αποκτώντας και κοινωνικές διαστάσεις και κατ'έπекταση πιο ευέλικτο χαρακτήρα (Ντίνας & Γώτη, 2016: 22-23).

Βασική κινητήριος δύναμη στην καλλιέργεια του γραμματισμού στον δυτικό κόσμο αποτέλεσε η UNESCO, η οποία- χρηματοδοτώντας μια σειρά ερευνών-τού προσέδωσε σχετιστικό περιεχόμενο συνδέοντάς τον με το επίπεδο γραμματισμού της κοινότητας (Χατζησαββίδης, 2007: 2). Ως γραμματισμός, ορίστηκε *«το σύνολο των γνώσεων και των δεξιοτήτων που έχει αποκτήσει ένα άτομο και σχετίζονται με τη γραφή και την ανάγνωση, οι οποίες του επιτρέπουν να εμπλακεί σε όλες τις δραστηριότητες, τις οποίες είναι σε θέση να επιτελούν τα άτομα της ομάδας και της κουλτούρας στην οποία ανήκει»* (Χατζησαββίδης, 2007: 2). Λίγα χρόνια αργότερα, ειδικότερα από τη δεκαετία του 1960 έως και τα τέλη του 20ου αιώνα, ο γραμματισμός ως έννοια αποδεσμεύεται από τη σχέση του αποκλειστικά με τη γλώσσα και συναρτάται, κατά κύριο, λόγο με κοινωνικές παραμέτρους και πρακτικές.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ο ορισμός που δόθηκε από το Γραφείο Εκπαίδευσης των Η.Π.Α., κατά τον οποίο εγγράμματο άτομο είναι *«εκείνο που έχει αποκτήσει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες γραφής, ανάγνωσης και υπολογισμού, που απαιτούνται για την αποτελεσματική του λειτουργία μέσα στην κοινωνία και του δίνουν τη δυνατότητα να αναπτύξει νέες δεξιότητες, ώστε να συμμετέχει ενεργά και να λειτουργεί αποτελεσματικά στην κοινωνία»* (Χατζησαββίδης, 2007: 2-3).

Στη σημερινή εποχή το περιεχόμενο του όρου δεν περιορίζεται στην ικανότητα του ατόμου να διαβάζει και να κατανοεί τον γραπτό λόγο, αλλά συνδέεται και με την ικανότητα κατανόησης, ερμηνείας και κριτικής αντιμετώπισης των διαφόρων τύπων λόγου, ώστε να είναι δυνατός ο έλεγχος της ζωής και του περιβάλλοντος διά του γραπτού λόγου (Ντίνας & Γώτη, 2016: 28). Μέσα, λοιπόν, από μια πιο διευρυμένη οπτική, ο γραμματισμός μπορεί να χαρακτηριστεί ως κοινωνικός θεσμός και ως ένα φαινόμενο με ποικίλες πολιτισμικές, κοινωνικές, ιστορικές και γνωστικές διαστάσεις (Ντίνας & Γώτη, 2016: 29). Ο πολυδιάστατος αυτός χαρακτήρας τού προσδίδει πολυπλοκότητα και ταυτόχρονα τον καθιστά κοινωνική και πολιτισμική πρακτική, που αντανακλά τις ιδεολογίες και τις δυναμικές της κοινωνίας μέσα στην οποία διαμορφώνεται. Κατά συνέπεια εγείρεται το ερώτημα για το ποια είναι τα είδη γραμματισμού που απαιτούνται από μια κοινωνία και κατ'επέκταση αν θα πρέπει να προσφέρονται στους πολίτες από το εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας (Μητσκοπούλου, 2001). Με αφορμή, λοιπόν, τη διατύπωση του παραπάνω ερωτήματος, τα είδη γραμματισμού που αξιοποιούνται στον εκπαιδευτικό χώρο είναι (Ντίνας & Γώτη, 2016: 24-25) :

- Ο αναδυόμενος γραμματισμός ο οποίος κάνει την εμφάνισή του από τα πρώτα χρόνια της ζωής των παιδιών έως την έναρξη της φοίτησής τους στο σχολείο και σχετίζεται με το σύνολο των συμπεριφορών που συνδέονται με τη γραφή και την ανάγνωση.
- Ο οικογενειακός γραμματισμός ο οποίος αφορά τις συμπεριφορές και τους τρόπους που υιοθετούν και χρησιμοποιούν άτομα του οικογενειακού περιβάλλοντος του παιδιού στα πρώτα χρόνια της ζωής του, κατά την εφαρμογή δραστηριοτήτων καλλιέργειας του γραμματισμού τόσο στο σπίτι όσο και στο στενό κοινωνικό περιβάλλον.
- Ο σχολικός γραμματισμός ο οποίος εμπεριέχει τις δεξιότητες και πρακτικές γραμματισμού που καλλιεργούνται από το σχολείο.
- Ο συμβατικός γραμματισμός ο οποίος συνδέεται με την περίοδο της συστηματικής διδασκαλίας της ανάγνωσης και της γραφής περιλαμβάνοντας τόσο την αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου όσο και την κατανόησή του. Πρόκειται για μια

διαδικασία όχι στατική αλλά εξελικτική, με δυναμική πορεία έως το τέλος των σπουδών του ατόμου.

- Ο λειτουργικός γραμματισμός ο οποίος αναφέρεται στο σύνολο των γνώσεων και των δεξιοτήτων που αποκτά το άτομο σχετικά με τη γραφή και την ανάγνωση και οι οποίες το καθιστούν ικανό να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τις καθημερινές δραστηριότητες τόσο ως πολίτης όσο και ως επαγγελματία.
- Ο πολιτισμικός γραμματισμός ο οποίος εμπεριέχει όλες εκείνες τις πληροφορίες (εθνική γλώσσα και πολιτιστικές γνώσεις) που πρέπει να λάβει ένα άτομο ούτως ώστε να επιβιώσει στη σύγχρονη κοινωνία.
- Ο κριτικός γραμματισμός ο οποίος είναι άμεσα συνυφασμένος με τον σχολικό γραμματισμό, καθώς η πολυπλοκότητα της σημερινής κοινωνίας και η πολυμορφία των κειμένων καθιστούν αναγκαία την καλλιέργεια και τη διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων, ικανών να ανταποκρίνονται κριτικά και αποτελεσματικά ως μελλοντικοί ενήλικες στις απαιτήσεις και στις προκλήσεις της σύγχρονης εποχής. Το συγκεκριμένο είδος γραμματισμού, ως ένας από τους βασικούς άξονες της παρούσας εργασίας, θα αναπτυχθεί διεξοδικά στα επόμενα κεφάλαια.

Συνοψίζοντας, με βάση τους δοθέντες ορισμούς στην έννοια του γραμματισμού, τις διαφορετικές στάσεις που υιοθετήθηκαν απέναντί του, τις ποικίλες εκδοχές εμφάνισής του και γενικότερα τον πολυδιάστατο χαρακτήρα του, καθίσταται σαφές ότι πρόκειται για μια κοινωνική – πολιτισμική πρακτική όχι στατική, αλλά συνεχώς επαναπροσδιοριζόμενη κάθε φορά που μεταβάλλεται το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον (Ντίνας & Γώτη, 2016: 22).

1.2 Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στην παιδαγωγική των πολυγραμματισμών

Ο εννοιολογικός προσδιορισμός του γραμματισμού οδήγησε στη διατύπωση διάφορων διδακτικών προσεγγίσεων, που επηρέασαν τις υιοθετούμενες παιδαγωγικές πρακτικές από το σχολείο και ταυτόχρονα επανανοηματοδότησαν όρους, θεσμούς και πρακτικές που χρησιμοποιούνταν από αυτό (Χατζησαββίδης, 2007: 4). Το σύνολο αυτών των επανανοηματοδοτημένων εννοιών συνέβαλε στην ανάπτυξη της παιδαγωγικής του γραμματισμού, σκοπός της οποίας ήταν η σύνδεση της μάθησης με την κοινωνία, προκειμένου οι μαθητές/τριες να γίνουν αυτόνομοι και κριτικοί πολίτες (Χατζησαββίδης, 2007: 4). Συνεπώς, οι αρχές που διέπουν την συγκεκριμένη παιδαγωγική μπορούν να αποδοθούν επιγραμματικά ως εξής (Ντίνας & Γώτη, 2016: 29):

- Εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών που συνδέονται με γραμματισμούς τους οποίους συναντούν οι μαθητές/τριες τόσο στο οικογενειακό όσο και στο κοινωνικό περιβάλλον τους.
- Έμφαση στις διαφορετικές γλωσσικές αφετηρίες από τις οποίες ξεκινά κάθε μαθητής/τρια.
- Διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους μαθησιακές στρατηγικές ενισχύουν τη γλωσσική και την κοινωνική ανάπτυξη προς τις κατευθύνσεις που προβλέπει ο γραμματισμός.
- Η καλλιέργεια των γραμματισμών στηρίζεται στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών/τριών.
- Χρήση κειμένων που έχουν νόημα και ταυτόχρονα αποτελούν παρεμβάσεις για την κοινωνική ζωή αλλά και ευρύτερα για τη ζωή.
- Η έννοια είδος λόγου προσεγγίζεται ως κοινωνική πράξη τοποθετημένη κάθε φορά σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικο- πολιτισμικό περιβάλλον, που το διαμορφώνει αλλά ταυτόχρονα διαμορφώνεται κι από αυτό.

Από τα τέλη, όμως, της δεκαετίας του 1990 στον δυτικό κόσμο σημειώθηκαν καθοριστικές εξελίξεις σε όλα τα επίπεδα, όπως η γλωσσική και η πολιτισμική πολυμορφία των κοινωνιών, η εξάπλωση της σύγχρονης τεχνολογίας, η κυριαρχία των ΜΜΕ και η πολυτροπικότητα των κειμένων. Καταλυτική ήταν η επίδρασή τους σε όλους τους τομείς, συμπεριλαμβανομένου και του εκπαιδευτικού, καθώς κατέστη αναγκαία η ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων για την κατανόηση της νέας πραγματικότητας (Ντίνιας & Γώτη, 2016: 29). Υπό την πίεση της συγκεκριμένης αναγκαιότητας, η παιδαγωγική του γραμματισμού κρίθηκε ανεπαρκής και ως εκ τούτου έπρεπε να συμπληρωθεί από ένα νέο πλαίσιο που θα έδινε διδακτικά τη δυνατότητα προσέγγισης του σύγχρονου περιβάλλοντος και κυρίως των λόγων μέσω των οποίων αυτό εκφράζεται (Ντίνιας & Γώτη, 2016: 30). Το νέο πλαίσιο φέρει την ονομασία Πολυγραμματισμοί, όρος ο οποίος καλείται να περιγράψει αφενός την αυξανόμενη σημασία της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας, αφετέρου την πολυμορφία των κειμένων ως αποτέλεσμα της τεχνολογικής εξέλιξης (Φτερνιάτη, 2010: 38). Με άλλα λόγια, η έννοια των Πολυγραμματισμών αναφέρεται στην ποικιλία των μορφών κειμένων που σχετίζονται με τις τεχνολογίες της πληροφορίας και των πολυμέσων αλλά και στην ποικιλία των μορφών κειμένων που παράγονται στους κόλπους μιας πολύγλωσσης και πολυπολιτισμικής κοινωνίας (Φτερνιάτη, 2010: 38).

Η ανάπτυξη των Πολυγραμματισμών επέφερε, όπως ήταν φυσικό, και επαναπροσδιορισμό του σκοπού του σχολείου, το οποίο καλείται να φέρει τους μαθητές/τριες σε επαφή και με

άλλες πηγές νοήματος εκτός της γλωσσικής και ειδικότερα να προωθήσει την ανάπτυξη όλων εκείνων των δεξιοτήτων και ικανοτήτων, ώστε οι μαθητές/τριες να δύνανται να κατανοούν κείμενα που συνδυάζουν διάφορα σημειωτικά μέσα για την παραγωγή νοήματος (γλωσσικά, οπτικά, ηχητικά) και λόγων που παράγονται σε πολυμορφικά και πολυπολιτισμικά κοινωνικά περιβάλλοντα (Ντίνας & Γώτη, 2016: 30). Το σχολείο μετατρέπεται σε φορέα μιας νέας παιδαγωγικής του γραμματισμού, της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών, η οποία διέπεται από τις ακόλουθες βασικές αρχές (Ντίνας & Γώτη, 2016: 31):

- Τα κείμενα προσεγγίζονται ως πολυεπίπεδα, πολυτροπικά και πολύσημα σημειωτικά προϊόντα.
- Η διδασκαλία στοχεύει στην απόκτηση των δεξιοτήτων που θα καταστήσουν τους μαθητές/τριες ικανούς/ές να κινηθούν ενεργά και συνειδητά όντας ενήλικες.
- Γίνεται ιδιαίτερη μνεία στην εμπύθιση των μαθητών/τριών στην κοινωνική τους εμπειρία και στην κατασκευή νοήματος βάσει αυτής.

Στηριγμένοι στις παραπάνω διδακτικές αρχές, οι θεωρητικοί της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών εισήγαγαν και έναν νέο όρο, το Σχέδιο, επιδιώκοντας την αντικατάσταση των παραδοσιακών όρων «γράψιμο» ή «παραγωγή γραπτού λόγου». Πρόκειται για μια δυναμική διαδικασία, καθώς από τη μία προωθεί την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών στη μάθηση και από την άλλη τους/τις παρέχει τη δυνατότητα να εσωτερικεύουν και να χειρίζονται μια ποικιλία γλωσσικών μορφών και νοημάτων (Φτερνιάτη, 2010: 39). Η εφαρμογή του Σχεδίου στα πλαίσια της σχολικής τάξης μπορεί να υλοποιηθεί μέσα από τις εξής τέσσερις φάσεις (Φτερνιάτη, 2010: 39-40):

- Τοποθετημένη πρακτική (situated practice) στα πλαίσια της οποίας χρησιμοποιούνται κείμενα που άπτονται του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών, προκειμένου να αξιοποιηθούν οι εμπειρίες τους.
- Ανοιχτή διδασκαλία (overt instruction) μέσω της οποίας επιδιώκεται η κατανόηση της λειτουργίας των γλωσσικών στοιχείων και μηχανισμών οργάνωσης, σύστασης και κατανόησης ενός κειμενικού είδους με τη χρήση της μεταγλώσσας μέσα από ειδικά διαμορφωμένες δραστηριότητες.
- Κριτική πλαισίωση (critical framing) η οποία συνδέεται με την κριτική ερμηνεία ενός κειμένου βάσει του κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου στο οποίο αυτό διαμορφώνεται.

- Μετασηματισμένη πρακτική (transformed practice) κατά την οποία δίνεται έμφαση στη μεταφορά και προσαρμογή ενός προφορικού ή γραπτού παραγόμενου κειμένου στο ίδιο ή σε διαφορετικό από το αρχικό κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο.

Εν κατακλείδι, η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών δεν έχει σκοπό να αντικαταστήσει την παιδαγωγική του γραμματισμού, αλλά να την ενισχύσει υιοθετώντας κάποιες συμπληρωματικές αρχές, μέσω των οποίων προωθείται η πολιτισμική ποικιλότητα, η πολυμορφία των κειμένων, η κυριαρχία της σύγχρονης τεχνολογίας, ούτως ώστε οι μαθητές/τριες να είναι σε θέση να προσεγγίζουν δυναμικά τη μάθηση και να συνδέονται με άλλους κόσμους ζωής (Ντίνας & Γώτη, 2016: 30 & 42). Τέλος, θα πρέπει να τονιστεί η αξιοποίηση της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών από την πιο σύγχρονη φιλοσοφική – ιδεολογική προσέγγιση της γλώσσας, τον κριτικό γραμματισμό.

1.3 Κριτικός Γραμματισμός

Οι έννοιες του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών -για τις οποίες έγινε λεπτομερής αναφορά παραπάνω- σε συνδυασμό με την ανάπτυξη των πολιτισμικών σπουδών οδήγησαν στη δημιουργία ενός νέου και ευρύτερου θεωρητικού πλαισίου προσέγγισης του γλωσσικού μαθήματος που φέρει την ονομασία κριτικός γραμματισμός (Ντίνας & Γώτη, 2016: 33).

Ο κριτικός γραμματισμός, ως θεωρητική κατασκευή, στηρίζεται στην αντίληψη ότι το άτομο ζει και ενεργεί εντός συγκεκριμένων κοινωνικών δομών, πολιτικών σχημάτων και ιστορικά διαμορφωμένων καταστάσεων (Κοντοβούρκη & Ιωαννίδου, 2013: 86). Η συγκεκριμένη αντίληψη συνδέεται με θεωρίες που αναγνωρίζουν τη γλώσσα ως κοινωνική πρακτική και ως φυσικοποιημένο μέσο επιβολής και ισχύος, παραπέμποντας, υπό αυτήν την έννοια, αφενός στους σταθερούς και κοινούς τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τον λόγο - προφορικό και γραπτό- σε μια συγκεκριμένη περίπτωση επικοινωνίας και συμβάλλοντας αφετέρου στην κατασκευή συγκεκριμένων κοινωνικών θεσμών και σχέσεων εξουσίας. Ο κόσμος, λοιπόν, γίνεται κατανοητός ως πεδίο ιδεολογικών συγκρούσεων ανάμεσα σε αντικρουόμενες κοινωνικές ομάδες, χαρακτηρίζεται από κοινωνικές αδικίες και ανισότητες, που συντηρούνται από την ύπαρξη καταπιεστικών δομών, προσδίδοντας στην εκπαίδευση πολιτικές διαστάσεις, καθώς μέσω αυτής άτομα και ομάδες μπορούν να τύχουν καταπίεσης ή ενδυνάμωσης και συνεπώς χειραφέτησης (Κοντοβούρκη & Ιωαννίδου, 2013 : 85). Οι εν λόγω θέσεις φανερώνουν τη δεχόμενη επίδραση του κριτικού γραμματισμού, αρχικά, από την κριτική θεωρία, εν συνεχεία από θεωρίες περί γλώσσας, λόγου και ισχύος όπως και από

προσεγγίσεις που προσδίδουν στην εκπαίδευση χειραφετικό ρόλο (Κοντοβούρκη & Ιωαννίδου, 2013: 85).

Ο κριτικός γραμματισμός κατά τη διάρκεια της εξέλιξής του διεύρυνε το περιεχόμενό του, συμπεριλαμβάνοντας θεωρίες που αναγνωρίζουν τη γλώσσα και το κείμενο ως κοινωνικές κατασκευές. Ως εκ τούτου προτείνει τρόπους επεξεργασίας του κειμένου που να αναδεικνύουν πώς το νόημά του σχετίζεται με την κοινωνική πραγματικότητα (τι ιδεολογικές θέσεις μεταδίδει, τι υποδηλώνει κ.ά.) και ταυτόχρονα να προάγουν την αναστοχαστική προσέγγισή του (Καππάτου, 2013: 299). Με άλλα λόγια, το νόημα του κειμένου αποτελεί προϊόν μιας δυναμικής αλληλεπίδρασης μεταξύ κειμένου και αναγνώστη, καθώς μέσω αυτού διαμορφώνεται μια άποψη για τον κόσμο που ο αναγνώστης ερμηνεύει βάσει των εμπειριών του και των ταυτοτήτων που επιτελεί μέσα σε αυτόν. Σύμφωνα με τη σχετική άποψη της Jones (όπως αναφέρεται στο Κοντοβούρκη & Ιωαννίδου, 2013: 85-86) ο κριτικός γραμματισμός μπορεί να ερμηνευτεί *«ως ζήτημα (προ)οπτικής, τοποθέτησης και ισχύος: του τρόπου που τα κείμενα εκφράζουν (ρητώς ή υπόρρητα) συγκεκριμένες αντιλήψεις για τον κόσμο (προ-οπτική), παρουσιάζουν τις εμπειρίες ανθρώπων ή ομάδων ανθρώπων ως περισσότερο αξιόλογων ή «φυσικών» (τοποθέτηση) και εμπλέκονται σε γλωσσικές πρακτικές μέσω των οποίων πραγματώνονται κοινωνικές και πολιτικές ιεραρχικές δομές (ισχύς)»*. Επίσης, κατά τον Baynham (2002: 66) κριτικός γραμματισμός σημαίνει *«να κοιτάμε κάτω από την επιφάνεια των κειμένων και να θέτουμε ερωτήσεις του τύπου: Γιατί συμβαίνει αυτό; Ποιος είναι ο σκοπός του; Τα συμφέροντα ποιου υπηρετεί; Τα συμφέροντα ποιου υπονομεύει; Πώς λειτουργεί; Θα μπορούσε να γίνει και με άλλο τρόπο;*

Ανακεφαλαιωτικά, ο κριτικός γραμματισμός στηρίζεται στη φιλοσοφία της αμφισβήτησης των κυρίαρχων θεσμών και λόγων, αποτελεί κοινωνική και πολιτισμική πρακτική που επαναπροσδιορίζεται από το εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, περιλαμβάνει την κατανόηση, την ερμηνεία και την κριτική αντιμετώπιση ποικίλων τύπων λόγου - πέραν του προφορικού και του γραπτού - και επεκτείνεται σε όλες τις μορφές αναπαράστασης κοινωνικοπολιτισμικών νοημάτων μέσω γραμμάτων και σχετικών οπτικών και γραφικών σημείων (Καππάτου, 2013: 299-300). Το περιεχόμενό του δεν δύναται να οριστεί με συγκεκριμένο και εξαντλητικό τρόπο, καθώς αναφέρεται σε πολλαπλές προσεγγίσεις που έχουν ως κοινό σημείο την ενασχόληση με τη γραφή και ανάγνωση συμβατικών και μη κειμένων, με σκοπό την αναγνώριση της κοινωνικής ανισότητας, την κοινωνική αλλαγή, την κοινωνική ισότητα και ταυτόχρονα την αποδόμηση και αναδόμηση νοημάτων. Αυτό γίνεται αντιληπτό τόσο από τα διάφορα μοντέλα κριτικού γραμματισμού που έχουν προταθεί όσο και

από τις ποικίλες και διαφορετικές πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης που μπορούν να ακολουθηθούν κατά την εφαρμογή του (Κοντοβούρκη & Ιωαννίδου, 2013: 86). Ως παιδαγωγική πράξη θα μπορούσε να οριστεί, γενικότερα, ως μια νέα φιλοσοφική αντίληψη για τη γλώσσα, ως μια γλωσσοδιδασκτική πρόταση ομπρέλα (Ντίνας & Γώτη, 2016: 36). Ειδικότερα, αποτελεί ένα πρόγραμμα οργάνωσης και διδασκαλίας της γλώσσας, με σκοπό την ανάδειξη του τρόπου με τον οποίο μέσω αυτής– και συγκεκριμένα μέσα από την επεξεργασία αυθεντικών κειμένων- μεταδίδουμε ή αμφισβητούμε κυρίαρχα νοήματα που προωθούν ανισότητες ή συντασσόμαστε με οπτικές που κυριαρχούν στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Ντίνας & Γώτη, 2016: 43). Περαιτέρω ενδελεχής προσέγγιση στον κριτικό γραμματισμό, την παιδαγωγική του κι ευρύτερα το ρόλο του στην εκπαίδευση-θέματα που αποτελούν βασικά αντικείμενα μελέτης της παρούσας εργασίας- θα γίνει στο επόμενο κεφάλαιο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο : ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1 Από την Παραδοσιακή Γλωσσοδιδασκτική Προσέγγιση έως τον Κριτικό Γραμματισμό

Η γλώσσα, όντας το βασικότερο όργανο της ανθρώπινης επικοινωνίας, έχει αποτελέσει αντικείμενο ποικίλων μελετών με αποτέλεσμα την ανάπτυξη διαφόρων ορισμών, εκ των οποίων κάποιοι επικεντρώνονται στη δομή και την οργάνωσή της ως σύστημα ενώ άλλοι στον επικοινωνιακό της ρόλο (Μήτσης, 1998: 27-30). Έτσι, στο πέρας των χρόνων, εμφανίστηκαν διάφορες γλωσσοδιδασκτικές προσεγγίσεις, η καθεμιά από τις οποίες με τον δικό της τρόπο επέδρασε καταλυτικά στη φυσιογνωμία και στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος.

Η γλωσσοδιδασκτική προσέγγιση που πρωτοεισήχθη στους κόλπους του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ήταν η παραδοσιακή, κατά την οποία η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος επικεντρωνόταν στη στείρα αποστήθιση γραμματικών κανόνων και αναγνώριζε ως μονάδα ανάλυσης τη λέξη (Μήτσης, 1998: 132-134). Από τον 20ο αιώνα, όμως, παρατηρείται μετατόπιση του ενδιαφέροντος της Γλωσσολογίας στη μελέτη της δομής της γλώσσας, με άμεση συνέπεια την ανάπτυξη ποικίλων σχετικών θεωριών και τη διαμόρφωση της δομιστικής προσέγγισης. Σκοπό του γλωσσικού μαθήματος, πλέον, αποτελεί η μελέτη και η διδασκαλία των επιμέρους δομών της γλώσσας όπως και των μεταξύ τους σχέσεων, ενώ μονάδα ανάλυσης είναι η πρόταση (Μήτσης, 1998: 138-142).

Ωστόσο, από τη δεκαετία του '70, ο δομισμός επιδέχεται αμφισβήτηση και αρχίζει να δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στη χρήση της γλώσσας. Η συγκεκριμένη εξέλιξη σε συνδυασμό με τη

διεύρυνση της μελέτης της γλώσσας και στον τομέα της κοινωνιογλωσσίας ανέδειξε την επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία της, η οποία επικεντρώνεται στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των παιδιών (Μήτσης, 1998: 158-161). Αν και εμφανώς πιο μαθητοκεντρική σε σχέση με τις προηγούμενες, η επικοινωνιακή προσέγγιση επικρίθηκε, καθώς εστίαζε σε έναν κατάλογο γλωσσικών πράξεων και υλοποιούνταν, κατά κύριο λόγο, σε τυποποιημένες παρά σε πραγματικές-αυθεντικές επικοινωνιακές περιστάσεις. Στη συνέχεια, η ανάπτυξη του κλάδου της κειμενογλωσσολογίας οδήγησε στην ανάδυση της κειμενοκεντρικής προσέγγισης, στη βάση της οποίας η επικοινωνία μελετάται ως παραγωγή και ερμηνεία διαφόρων ειδών κειμένων, διαδικασίες στις οποίες απαιτείται τόσο η συνεκτίμηση της επικοινωνιακής κατάστασης όσο και του περιεχόμενου (Χατζησαββίδης, χ.χ.: 2-4).

Τέλος, από τη δεκαετία του '90 παρατηρείται στροφή στη διαμόρφωση της γλωσσοδιδακτικής προσέγγισης του κριτικού γραμματισμού, η οποία αφορά και επιδιώκει την καλλιέργεια της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης, δηλαδή οι μαθητές να καταστούν ικανοί να κατανοούν την κοινωνική λειτουργία της γλώσσας και να συνειδητοποιούν τη σχέση της με την αναπαραγωγή της κυρίαρχης ιδεολογίας και των σχέσεων εξουσίας (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011: 191-195). Στη βάση, λοιπόν, αυτής της επιδίωξης, στο επόμενο υποκεφάλαιο διατυπώνονται οι αρχές πάνω στις οποίες δομείται ο κριτικός γραμματισμός.

2.2 Αρχές του Κριτικού Γραμματισμού

Ο κριτικός γραμματισμός-όπως προαναφέρθηκε-επιδιώκει την ανάδειξη του τρόπου με τον οποίο τα γλωσσικά στοιχεία και οι χρήσεις της γλώσσας προβάλλουν σχέσεις εξουσίας και ιδεολογίες οι οποίες συχνά δεν είναι εύκολα αντιληπτές από το άτομο (Ντίνας & Γώτη, 2016: 43 ; Οικονομάκου & Γρίβα, 2013: 2). Εν αντιθέσει με τις προγενέστερες προσεγγίσεις, γειώνει την επικοινωνία περισσότερο στο κοινωνικό γίνεσθαι και την αντιμετωπίζει, όπως κι αυτό, *«ως ένα δυναμικό, μεταλλασσόμενο ανάλογα με τις κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες φαινόμενο»*, με αποτέλεσμα να διέπεται από αντίστοιχες διδακτικές προτάσεις (Ντίνας & Γώτη, 2016: 43).

Ειδικότερα, επιδιώκεται η συνειδητοποίηση και η επίγνωση του ρόλου της γλώσσας στη διαμόρφωση του κοινωνικού γίνεσθαι μέσω μιας πιο κριτικής διερεύνησης των παραμέτρων που καθορίζουν τις χρήσεις της στις ποικίλες και διαφορετικές επικοινωνιακές περιστάσεις. Για τον λόγο αυτό, ο κριτικός γραμματισμός προτείνει ως πιο σημαντική στρατηγική

κατάκτησης της γλώσσας την αναστοχαστική προσέγγιση και διαπραγμάτευση των παραγόμενων μέσα στην τάξη προφορικών και γραπτών κειμένων και ακολούθως τη μελέτη αποκλινοσών γλωσσικών μορφών, μέσω των οποίων αναδεικνύεται η δυναμική της γλώσσας και η γλωσσική ποικιλότητα της σύγχρονης πραγματικότητας. Οι διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης τοποθετούνται στο πολιτισμικό περιβάλλον όλων των μαθητών, οι οποίοι με αρωγό τον εκπαιδευτικό διαμορφώνουν από κοινού και δημιουργικά μέσα από την ενεργοποίηση των πρότερων εμπειριών τους τη διαδικασία της κριτικής ερμηνείας του λόγου, θέτοντας υπό αμφισβήτηση αποκρυσταλλωμένες τάσεις και αντιλήψεις (Οικονομάκου & Γρίβα, 2013: 3).

Η πρόταση, λοιπόν, του κριτικού γραμματισμού για την εκπαίδευση συντίθεται επιγραμματικά από τις κάτωθι βασικές αρχές (Ντίνας & Γώτη, 2016:44):

- Απώτερος σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας είναι η συν-διαμόρφωση των μαθητών σε κριτικά υποκείμενα.
- Η καλλιέργεια του τρόπου με τον οποίο η γλώσσα δομεί ποικίλα κείμενα και η ανάδειξη των πρακτικών με τις οποίες γίνεται η διαπραγμάτευσή τους βρίσκονται στο επίκεντρο της διδασκαλίας.
- Η παραγωγή και η διαπραγμάτευση των διάφορων νοημάτων προϋποθέτει τη συνεργασία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.
- Η διεύρυνση της δημιουργικότητας των μαθητών επιδιώκεται μέσω της εμπλοκής τους με ποικίλες κειμενικές πρακτικές.

Εν κατακλείδι, στο εκπαιδευτικό πλαίσιο που θέτει ο κριτικός γραμματισμός, επικοινωνία, κείμενο και κοινωνία αποτελούν τους βασικούς άξονες βάσει των οποίων διαρθρώνεται η μεθοδολογία της γλωσσικής διδασκαλίας, ο σκοπός της οποίας δεν αρκείται στην απόκτηση της επικοινωνιακής ικανότητας από τους μαθητές αλλά επεκτείνεται και στην καλλιέργεια της δυνατότητας επιλογής των συμβάσεων του ανάλογου κειμενικού είδους, ώστε να επιτευχθούν οι κοινωνικοί σκοποί που θέτουν σε κάθε τομέα δράσης (Ντίνας & Γώτη, 2016: 34-36). Τέλος, κάποιες από τις εν λόγω αρχές, όπως θα φανεί και στα υποκεφάλαια που έπονται, ενσωματώθηκαν στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του 2011.

2.3 Αναλυτικά Προγράμματα και Κριτικός Γραμματισμός

2.3.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου "Αναλυτικό Πρόγραμμα"

Ο χαρακτήρας της εκπαίδευσης και κατ' επέκταση του εκπαιδευτικού συστήματος ενός κράτους καθορίζεται από το ίδιο και ειδικότερα από τον προσανατολισμό και τις αποφάσεις του για τον "τύπο" των πολιτών που επιθυμεί να διαμορφώσει. Συγχρόνως εκφράζει τις αντιλήψεις της κοινής γνώμης που επηρεάζονται από πλήθος παραγόντων, όπως το ιστορικό συγκείμενο, τα πολιτισμικά και θρησκευτικά ιδεώδη, τις εκάστοτε πολιτικο- οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες. Σε όλα αυτά τα στοιχεία και τους παράγοντες εστιάζουν ιδιαίτερα οι συντάκτες ενός Αναλυτικού Προγράμματος (Α.Π.) κατά τις διαδικασίες σχεδιασμού και σύνταξής του, καθώς μέσω αυτού εκφράζεται η φιλοσοφία που διέπει ένα εκπαιδευτικό σύστημα όπως προκύπτει από τις επίσημες διατάξεις της Πολιτείας (Γερογιάννης & Μπούρας, 2007: 482). Επομένως, οι παραπάνω διαδικασίες δεν αποτελούν απλό αλλά δύσκολο και σύνθετο εγχείρημα (Πασιάς, Φλουρής & Φωτεινός, 2015: 275).

Εξίσου δύσκολο εγχείρημα αποτελεί και κάθε προσπάθεια εννοιολογικής προσέγγισης του όρου «Αναλυτικό Πρόγραμμα», καθώς ο ορισμός του διατυπώνεται από κάθε ειδικό επιστήμονα ανάλογα με το επιστημολογικό – θεωρητικό πλαίσιο που ασπάζεται, την πολιτικο-κοινωνική ιδεολογία που τον εκφράζει και τη φιλοσοφία που έχει για τη μάθηση, τη διδασκαλία και για το ρόλο του σχολείου γενικότερα (Γερογιάννης & Μπούρας, 2007: 482). Η σχετική βιβλιογραφική ανασκόπηση έχει να παρουσιάσει ποικίλους και διαφορετικούς μεταξύ τους ορισμούς, στο πλαίσιο των οποίων το περιεχόμενο του όρου κυμαίνεται από το συγκεκριμένο διάγραμμα της ύλης έως και το σύνολο των εμπειριών που αποκομίζουν οι μαθητές/τριες στο σχολείο ή ακόμα και στον συγκερασμό αυτών των δύο (Μπούντα, 2013: 4).

Ξεκινώντας από την παραδοσιακή προσέγγιση του όρου, ως Α.Π. ορίζεται *«ένα διάγραμμα μαθημάτων που περιλαμβάνει τους γενικούς σκοπούς κάθε μαθήματος, τη διδακτέα ύλη και τη χρονική της διάρκεια καθώς και διάφορες άλλες δραστηριότητες για τους/τις μαθητές/τριες»*(Μπούντα,2013:5). Εκ των πιο προοδευτικών ορισμών αξιοσημείωτος είναι αυτός των Saylor, Alexander και Lewis (1981), οι οποίοι διευρύνοντας το εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου τον προσδιορίζουν ως *«το σύνολο των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και των μέσων που χρησιμοποιούνται, για να γίνει η μεταβίβαση του περιεχομένου των μαθημάτων στον/στην μαθητή/τρια»*. Σε περαιτέρω διεύρυνση προβαίνει ο ορισμός των Ryan και Cooper (1980) , ο οποίος δεν περιορίζεται στις μεθόδους και στα μέσα μετάδοσης της γνώσης, αλλά αναφέρεται και στην αλληλεπίδραση μαθητών και εκπαιδευτικών. Αναλυτικότερα, θεωρούν ότι το Α.Π. *«είναι όλες οι οργανωμένες και σκόπιμα επιδιωκόμενες εμπειρίες των μαθητών/τριών για τις οποίες το σχολείο αναλαμβάνει την ευθύνη μετάδοσής τους»* (Μπούντα,2013:5).Τέλος, σε μια προσπάθεια μετά -ανάλυσης, ιδιαίτερο ενδιαφέρον

παρουσιάζει ένας πιο γενικός ορισμός που υιοθετεί η Κουλουμπαρίστη (2003), στο πλαίσιο του οποίου διακρίνονται δύο κατηγορίες ορισμών. Αναλυτικότερα, η πρώτη κατηγορία εστιάζει στον καθοδηγητικό ρόλο του Α.Π., ενώ η δεύτερη στην απόκτηση του συνόλου των εμπειριών των μαθητών/τριών τόσο μέσα από το επίσημο Α.Π. όσο και μέσα από το λανθάνον που απορρέει από τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου. Νοείται, λοιπόν, το Α.Π. ως ένα σύνολο οδηγιών που επηρεάζουν και συνθέτουν την καθημερινή σχολική ζωή (Μπούντα,2013:6).

Καθώς οι διαφορετικές θεωρήσεις για τον ρόλο και το περιεχόμενο των Α.Π. οδηγούν στη διατύπωση ορισμών είτε με την παραδοσιακή είτε με την σύγχρονη έννοια του όρου, γίνεται λόγος για παραδοσιακά και για σύγχρονα ή νέου τύπου Α.Π., γνωστά - κυρίως τα τελευταία- ως *curricula* (Γερογιάννης & Μπούρας, 2007: 482& 483). Τα παραδοσιακά μοντέλα επικεντρώνονται σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο ύλης, χρόνου και δραστηριοτήτων χωρίς καμιά μεθοδολογική υποδείξη, γεγονός που ασκεί πίεση και δεσμεύει το έργο του/της εκπαιδευτικού (Γερογιάννης & Μπούρας, 2007: 483). Από την άλλη τα νέου τύπου Α.Π. ή *curricula* μπορούν να χαρακτηριστούν ως ένας πλήρης οδηγός διδασκαλίας, εμπεριέχοντας όχι μόνο την ύλη και τους γενικούς σκοπούς ενός μαθήματος αλλά και τους γενικούς και ειδικούς στόχους κάθε ενότητας, μεθοδολογικές υποδείξεις και τρόπους χρήσης διαφόρων διδακτικών μέσων, παρέχοντας στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να κινείται ευέλικτα τόσο κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας όσο και κατά την αξιολόγηση των μαθητών/τριών. Η δομή τους συνίσταται από τους εξής τέσσερις άξονες: στόχοι, περιεχόμενα, μεθοδολογικές υποδείξεις και έλεγχος επίτευξης γνώσης (Γερογιάννης & Μπούρας, 2007: 483).

Εν κατακλείδι, στις ερωτήσεις «τι είναι» και τι «πρέπει να εμπεριέχει ένα Α.Π.» οι απαντήσεις καθορίζονται από τη φιλοσοφία και τη γενικότερη αντίληψη του κάθε ειδικού επιστήμονα για την εκπαίδευση, τη διδασκαλία και τη μάθηση. Ωστόσο, μπορεί να υποστηριχθεί με βεβαιότητα ότι το Α.Π. αποτελεί θεμελιώδη και ουσιαστική συνιστώσα στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς μέσω αυτού αντανακλάται η φιλοσοφία ενός εκπαιδευτικού συστήματος και κατ'επέκταση η κυρίαρχη ιδεολογία, οργάνωση και οικονομική ανάπτυξη μιας κοινωνίας (Μπούντα,2013: 6). Ο επιτυχής, λοιπόν, σχεδιασμός, η επιτυχής σύνταξη και η αποτελεσματική λειτουργία του συνιστούν βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχή διεκπεραίωση του εκπαιδευτικού έργου.

2.3.2 Αναλυτικά Προγράμματα από τη Μεταπολίτευση έως σήμερα

Η σπουδαιότητα του σχεδιασμού ενός Α.Π. αποτέλεσε αντικείμενο έντονης προβληματικής και μελέτης από τα τέλη της δεκαετίας του '60 και τις αρχές της δεκαετίας του '70 (Γερογιάννης & Μπούρας, 2007: 484). Η επιστημονική, όμως, συζήτηση για τα Α.Π. ανάγεται στις αρχές της δεκαετίας του '80 και συνδέεται αφενός με την κριτική που ασκήθηκε στα παραδοσιακά μοντέλα, αφετέρου με μια σειρά εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων που στόχευαν τόσο στον εκσυγχρονισμό εκπαίδευσης – κοινωνίας όσο και στην προώθηση της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας με πιο συστηματικό τρόπο (Βουγιούκας, 1994 : 38). Έτσι, προϊόν της μεταπολίτευσης του 1974 ήταν η σύνταξη του Α.Π. του 1977 για τη διδασκαλία της δημοτικής γλώσσας τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Μπούντα, 2013: 20).

Τα προγράμματα σπουδών που συντάχθηκαν για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος κατά την περίοδο 1982 -1989 διέπονταν από μια σειρά πολυάριθμων παιδαγωγικών καινοτομιών, εκ των οποίων αξιοσημείωτες ήταν: 1) σκοπό της γλωσσικής διδασκαλίας αποτελεί όχι μόνο η απόκτηση γνώσεων αλλά και η καλλιέργεια όλων εκείνων των δεξιοτήτων που κρίνονται απαραίτητες στο πλαίσιο μιας αποτελεσματικής επικοινωνίας, 2) η υιοθέτηση του δομιστικού και μετασχηματιστικού μοντέλου διδασκαλίας, 3) η ενοποίηση του γλωσσικού μαθήματος, 4) ο σεβασμός στη γλωσσική προϊστορία και στην ψυχοσύνθεση του/της μαθητή/τριας, 5) η σπειροειδής - κοχλιωτή διάταξη της ύλης, 6) η εισαγωγή νέων τεχνικών όπως η μίμηση, η δραματοποίηση, η δημιουργικότητα (Βουγιούκας, 1994: 38-40). Επίσης, καινοτομία θεωρήθηκε και η εισαγωγή σχολικών εγχειριδίων τόσο για τον μαθητή όσο και για τον δάσκαλο (Μήτσης, 1996: 176). Ωστόσο, τα εν λόγω προγράμματα δέχτηκαν έντονη κριτική η οποία υποστήριζε ότι δεν ανταποκρίνονταν στο σκοπό για το οποίο διαμορφώθηκαν, διότι αφενός η προφορική επικοινωνία μαθητή και εκπαιδευτικού στηριζόταν στο παραδοσιακό σχήμα ερώτηση – απάντηση, αφετέρου τα υπό μελέτη κείμενα δεν ήταν αυθεντικά αλλά γραμμένα με τρόπο που εξυπηρετούσαν διδακτικές σκοπιμότητες (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997: 25-26).

Με αφετηρία τον Ν. 2525/97 και με απόφαση της Ολομέλειας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, συντάχθηκε το 1998 το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών από το Νηπιαγωγείο έως το Λύκειο (Μπούντα, 2013: 20). Όσον αφορά στο Δημοτικό Σχολείο και στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος προωθήθηκε μια σειρά σπουδαίων καινοτομιών (Χατζησαββίδης, 2000: 155-158). Ειδικότερα, οι επιδιωκόμενοι στόχοι χωρίζονταν σε δύο μέρη, εκ των οποίων το πρώτο αφορούσε την Α' και Β' Δημοτικού ενώ το δεύτερο τις υπόλοιπες τάξεις. Επίσης, η

σπειροειδής – κοχλιωτή διάταξη της ύλης αντικαταστάθηκε από τη διδασκαλία με επάλληλες διδακτικές ενότητες των κύριων στοιχείων του γλωσσικού φαινομένου και ο/η εκπαιδευτικός είχε τη δυνατότητα επιλογής εγχειριδίου για τη διδασκαλία. Τέλος, αξιοσημείωτη ήταν και η αναφορά στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε αλλοδαπούς μαθητές/τριες.

Στις αρχές, όμως, του 21ου αιώνα, υπό την επίδραση της ραγδαίας επιστημονικής και τεχνολογικής εξέλιξης διατυπώθηκαν ποικίλες προτάσεις για αναμόρφωση των υπαρχόντων Α.Π. (Γερογιάννης & Μπούρας, 2007: 485). Ακολούθως, εκπονήθηκαν το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ), τα οποία δημοσιεύονται το 2003. Ως βασικό στόχο θέτουν την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης εισάγοντας μια σειρά καινοτόμων στοιχείων για την ελληνική πραγματικότητα (Μπούντα, 2013: 20-21).

Αναλυτικότερα, εισάγουν την έννοια της διαθεματικότητας, καθιερώνουν την εκπόνηση σχεδίων εργασίας (project), συνδέουν την αξιολόγηση με τις υπόλοιπες διαδικασίες της διδασκαλίας και παραθέτουν παραμέτρους για τη συγγραφή νέων σχολικών εγχειριδίων (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Ιορδανίδου, Ζάγκα, Σπαντιδάκης & Τάντος, 2011: 2-3). Σχετικά με τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, πλην των παραπάνω, επικεντρώνονται στην επικοινωνιακή λειτουργία της γλώσσας αλλά και στην ιδιότητά της ως φορέα πολιτισμού, ενώ την ίδια στιγμή προκρίνουν εμφατικά την κατάκτηση του συστήματός της (γραμματική, συντακτικό) (Αναστασιάδη – Συμεωνίδη κ.α., 2011: 3). Μονάδα ανάλυσης αποτελούν τα κείμενα με ιδιαίτερη έμφαση στα κειμενικά είδη και τα είδη λόγου. Τέλος, αξιοσημείωτη καινοτομία αποτελεί και η εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών, η χρήση των οποίων εστιάζει στη διαχείριση πληροφοριών και στην επεξεργασία κειμένων (Οικονομάκου & Γρίβα, 2013: 5).

Συνοψίζοντας, παρατηρείται ότι σε θεσμικό επίπεδο, ήδη από τη δεκαετία του '80, γινόταν προσπάθεια ενσωμάτωσης της επικοινωνιακής προσέγγισης της γλώσσας στη σύνταξη των Α.Π., έως ότου τελικά αυτή να αποτυπωθεί με πιο συγκεκριμένο περιεχόμενο στο ΔΕΠΠΣ του 2003 (Οικονομάκου & Γρίβα, 2013: 2). Επιπλέον, λαμβάνοντας υπόψιν τις προαναφερθείσες καινοτομίες και το εκπαιδευτικό πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού, στο οποίο επικοινωνία και κείμενο αποτελούν δύο από τους βασικότερους πυλώνες της μεθοδολογίας της γλωσσικής διδασκαλίας (Ντίνας & Γώτη, 2016: 34), είναι φανερό ότι το ΔΕΠΠΣ (2003), αν και δε συντάχτηκε με σκοπό την καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού, υιοθετεί κάποια στοιχεία που συνάδουν με τις αρχές του. Την αποστολή της προώθησης του κριτικού γραμματισμού,

όπως θα διαπιστωθεί κι στο υποκεφάλαιο που ακολουθεί, ανέλαβε το Πρόγραμμα Σπουδών του Νέου Σχολείου (ΠΣ,2011) (Κονσούλη,2013:1).

Προ της αναλυτικής παρουσίασης του ΠΣ (2011), αξίζει να αναφερθούμε στα 166 νέα Προγράμματα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, το Δημοτικό, το Γυμνάσιο και το Λύκειο της Γενικής Εκπαίδευσης, τα οποία εκπονήθηκαν από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) από το Σεπτέμβριο του 2020 έως τον Οκτώβριο του 2021. Σύμφωνα με σχετική ανακοίνωση του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, εντός Νοεμβρίου 2021 θα ξεκινούσε η πιλοτική εφαρμογή τους στα πρότυπα και πειραματικά σχολεία της χώρας, η οποία θα συνεχιστεί κατά το σχολικό έτος 2022-2023, ενώ θα εφαρμοστούν καθολικά κατά το σχολικό έτος 2023-2024 . Οι άξονες εκσυγχρονισμού των νέων Προγραμμάτων Σπουδών, σύμφωνα με τους συντάκτες τους, είναι η αλλαγή του διδακτικού σχεδιασμού, η αναδιάρθρωση του περιεχομένου καθώς και η γενίκευση της ψηφιακής διάστασής τους (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2021)

2.3.3 Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του 2011 και Κριτικός Γραμματισμός

Το 2011 δημοσιεύτηκε σε ηλεκτρονική μορφή και τέθηκε σε πιλοτική εφαρμογή ένα αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών το οποίο δεν ήρθε να αντικαταστήσει τα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα του γλωσσικού μαθήματος αλλά να λειτουργήσει συμπληρωματικά προς αυτά (Ξανθόπουλος & Ντίνας, 2013: 1-2). Εκπονήθηκε βάσει της συνειδητοποίησης ότι σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας, στο πλαίσιο της σύγχρονης και πολύπλοκης πραγματικότητας, δεν αρκεί να είναι μόνο η καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών/τριών αλλά και η ανάπτυξη κριτικής συνείδησης των χρήσεων και των λειτουργιών της γλώσσας (Οικονομάκου & Γρίβα, 2013: 2). Διευρύνει, λοιπόν, την έννοια του λειτουργικού γραμματισμού σε σχέση με τα προηγούμενα, εμπλουτίζοντας το περιεχόμενό του με περισσότερα στοιχεία που συνδέονται με τις αρχές και κατ'επέκταση με την προώθηση του κριτικού γραμματισμού και τα οποία σημειώνονται ήδη από το Α' μέρος του (Κονσούλη, 2013: 2 ; Π.Σ, 2011: 4-21).

Αναλυτικότερα, η κοινωνική -ιδεολογική διάσταση του λόγου τίθεται σε πρώτο πλάνο, διότι σκοπό της γλωσσικής διδασκαλίας αποτελεί η απόκτηση όλων εκείνων των δεξιοτήτων, γνώσεων και στάσεων, ώστε οι μαθητές/τριες να καταστούν ικανοί να κατανοούν και να αξιολογούν κριτικά τη λειτουργία της γλώσσας μέσα στο κοινωνικο-πολιτισμικό και ιδεολογικό της πλαίσιο: «...οι κριτικές εκείνες δεξιότητεςνα αξιολογούν την πολιτική

κοινωνική και ιδεολογική διάσταση της γλώσσας... (σ.8) και ταυτόχρονα να συμμετέχουν κριτικά *στην συνδιαμόρφωση του κοινωνικού γίνεσθαι*»(σ. 9). Έτσι, η κατανόηση ενός επικοινωνιακού συμβάντος δεν περιορίζεται μόνο στον εντοπισμό του σκοπού, του πομπού, του δέκτη και του κοινωνικού πλαισίου αλλά εκτείνεται και στη διερεύνηση διάφορων άλλων επικοινωνιακών παραγόντων, όπως *«...θεσμοθετημένες κοινωνικές πρακτικές, σχέσεις ισότητας, ανισότητας, αυθεντίας μεταξύ των συμμετεχόντων.. (σ. 11)»*, καθώς η επικοινωνία νοείται ως μια διαδικασία στο πλαίσιο της οποίας *«ανταλλάσσονται διαφορετικές γνώσεις, στάσεις και ιδεολογίες.. (σ. 11)»*.

Στο πλαίσιο , λοιπόν, του προαναφερθέντος σκοπού της γλωσσικής διδασκαλίας και κατ' επέκταση του τρόπου με τον οποίο προσεγγίζεται η επικοινωνία, μονάδα ανάλυσης αποτελεί μια ποικιλία κειμένων και κειμενικών ειδών:*«...προφορικών, γραπτών, ψηφιακών, υβριδικών, πολυτροπικών...»*(σ. 13), τα οποία αντιμετωπίζονται *«ως προϊόντα κοινωνικών παραγόντων και σχέσεων εξουσίας μεταξύ των επικοινωνούντων»* (σ. 10), με αποτέλεσμα η κατανόησή τους να αποτελεί σύνθετη διαδικασία η οποία δεν περιορίζεται μόνο στον εντοπισμό των δηλούμενων αλλά εκτείνεται και στη διερεύνηση *«..των υποδηλούμενων νοημάτων..»*(σ. 11) καθιστώντας την με αυτό τον τρόπο ως *«στάση «κριτικού αναγνώστη» απέναντι στις ιδέες του κειμένου και την οργάνωσή τους»* (σ. 11). Στο σημείο αυτό, αξίζει να υπογραμμιστεί πως η εμφάνιση νέων κειμενικών ειδών, ειδικότερα ψηφιακών, πολυτροπικών και υβριδικών, και ο νέος τρόπος προσέγγισής τους -όπως αναφέρθηκε προηγουμένως- στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού δίνουν έναν διαφορετικό ρόλο στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στη γλωσσική διδασκαλία, ο οποίος συνδέεται περισσότερο με την ιδεολογική διάσταση του λόγου (Οικονομάκου & Γρίβα, 2013: 5). Ομοίως με την κατανόηση η παραγωγή διαφόρων κειμενικών ειδών αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία, καθώς λειτουργεί ως σημείο αναφοράς όχι μόνο για την καλλιέργεια γλωσσικών δεξιοτήτων αλλά και για την διαμόρφωση μιας κριτικής στάσης απέναντι στη γλώσσα μέσα από την ικανότητα *«να επανασχεδιάζουν, να σχολιάζουν και να αξιολογούν τον παραγόμενο λόγο τους»* (σ. 11) με απώτερο σκοπό τη διαμόρφωση εγγράμματων, δημοκρατικών και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών:*«...προφορικά, γραπτά, υβριδικά,ψηφιακά και πολυτροπικά κείμενα που έχουν παραχθεί ή πρόκειται να παραχθούν.....να αντληθούν δεξιότητες από τους διδασκόμενους και τις διδασκόμενες δεξιότητες ...απαραίτητες για τη διαμόρφωση τους ως εγγράμματων, δημοκρατικών και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών»* (σ. 13).

Για την υλοποίηση, λοιπόν, των διαδικασιών της κατανόησης και της παραγωγής μιας ποικιλίας κειμενικών ειδών, οι οποίες στο πλαίσιο του υπό μελέτη προγράμματος νοούνται ως

«..κοινωνιογνωσιακές δραστηριότητες κατασκευής νοήματος και επίλυσης προβλήματος» (σ. 11), βασικές προϋποθέσεις αποτελούν η συνεργασία και η δημιουργικότητα, που συνδέονται με δύο από τις βασικότερες αρχές του κριτικού γραμματισμού -όπως προαναφέρθηκε στο υποκεφάλαιο 2.2.

Με τον κριτικό και λειτουργικό τρόπο, που αντιμετωπίζονται τα διάφορα κείμενα και κειμενικά είδη, προσεγγίζονται και τα διάφορα γραμματικά και μορφοσυντακτικά φαινόμενα που αναδύονται μέσω αυτών όπως και το λεξιλόγιο: «*Η γραμματική αντιμετωπίζεται κριτικά και λειτουργικά....*» (σ. 14), «...να αποτιμούν κριτικά τη συντακτική και μορφολογική ποικιλότητα(σ. 9),...να αποτιμούν κριτικά τη διαφοροποίηση στο λεξιλόγιο..» (σ. 9). Έτσι αναδεικνύει ένας διαφορετικό τρόπο προσέγγισης της γλωσσικής ποικιλότητας και ιδεολογίας, καθώς οι διάφορες γλωσσικές μορφές νοούνται «*ως ενδείκτες κοινωνικών παραμέτρων και ως μηχανισμοί δόμησης ταυτοτήτων, ιδεολογιών, στάσεων και συμπεριφορών...*» (σ. 9). Πρακτικά, όλες οι παραπάνω αρχές του κριτικού γραμματισμού στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας υλοποιούνται μέσα από «*δραστηριότητες που επικεντρώνονται στην κατανόηση, παραγωγή και κριτική επεξεργασία αυθεντικών κειμένων, προφορικών και γραπτών*» (σ. 17). Αναφορικά με τους συντελεστές της γλωσσικής διδασκαλίας ο/η εκπαιδευτικός διεκπεραιώνει απλά ρόλο συντονιστή/τριας- συνομιλητή/τριας: «*Ο διδάσκων και η διδάσκουσα έχουν ρόλο συντονιστή και συντονίστριας και ισότιμοι συνομιλητή και ισότιμης συνομιλήτριας...*». Η τοποθέτηση του/της μαθητή/τριας στο επίκεντρο της γλωσσικής διδασκαλίας μέσα από την επιλογή «*εκπαιδευτικού υλικού που έχει νόημα για τη ζωή των μαθητών και μαθητριών*», με απώτερο σκοπό «*την κατάκτηση δεξιοτήτων γραμματισμού και κριτικής θεώρησης των πραγμάτων*» (σ. 16), παραπέμπει στη βασική αρχή του κριτικού γραμματισμού που υπογραμμίζει ότι απώτερο σκοπό της γλωσσικής διδασκαλίας αποτελεί η συν-διαμόρφωση των μαθητών σε κριτικά υποκείμενα (Ντίνας & Γώτη, 2016: 44).

Τέλος, προ της ολοκλήρωσης του παρόντος υποκεφαλαίου, αξίζει να υπογραμμιστούν δύο επιπλέον καινοτόμα στοιχεία που ενσωματώνονται στο Π.Σ. του 2011. Πρώτον, αφιερώνεται μια ολόκληρη ενότητα για τις στάσεις και τις αξίες με τις οποίες είναι αναγκαίο να γαλουχηθούν οι μαθητές/τριες στην προσωπική και κοινωνική τους ζωή (σ. 11-12) και δεύτερον, στην αξιολόγηση προστίθενται νέες μορφές και ειδικότερα «...ο φάκελος γλωσσών.... η αυτοαξιολόγηση και αλληλοαξιολόγηση..» (σ.20).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ

3.1 Σύντομη αναφορά στον όρο “Σχολικό Εγχειρίδιο”

Μία ακόμα θεμελιώδης διάσταση της εκπαιδευτικής πράξης και διαδικασίας , με την οποία τα Α.Π. έχουν αλληλένδετη σχέση, είναι τα σχολικά εγχειρίδια. Σε μια προσπάθεια εννοιολογικής προσέγγισης του όρου, το σχολικό εγχειρίδιο μπορεί να οριστεί ως ένα μέσο διδασκαλίας με μορφή βιβλίου που χρησιμοποιείται από τους/τριες μαθητές, τους/τις εκπαιδευτικούς και τους γονείς, με την προϋπόθεση ότι συνάδει με τις απαιτήσεις του Α.Π. και έχει εγκριθεί επιτυχώς από το Υπουργείο Παιδείας (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008: 199). Περιλαμβάνει το «διδασκτικό εγχειρίδιο» με το οποίο εργάζεται πρωτίστως ο/η μαθητής/τρια στο σπίτι, το τετράδιο εργασιών , το βιβλίο του δασκάλου και ένα βιβλίο αναφοράς, εφόσον υπάρχει. Κάθε σχολικό εγχειρίδιο έχει συγκεκριμένη δομή και επιτελεί συγκεκριμένες λειτουργίες , χαρακτηριστικά τα οποία το διαφοροποιούν από άλλα είδη βιβλίων (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008: 200).

Αποτελούσε ανέκαθεν το σημαντικότερο , ίσως, διδακτικό και μαθησιακό μέσο του εκπαιδευτικού συστήματος στη Δύση (Μπίκος, 2016: 87). Αναλυτικότερα, συναντάται ήδη από τον 15ο αιώνα και θεωρείται ως ένα από τα κυριότερα υλικά στοιχεία της σχολικής εκπαίδευσης, γεγονός που πιστοποιείται τόσο από τον τρόπο διδασκαλίας στη σχολική τάξη όσο και από εικαστικά έργα του 12ου, 14ου , 15ου και 16ου αιώνα με θέμα τη σχολική ζωή , τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/τριες, στα οποία κυρίαρχη θέση κατέχει η εικόνα του αναγιγνωσκόμενου βιβλίου (Μπίκος,2016:87). Περίοδος ορόσημο για τη χρήση του είναι το χρονικό διάστημα από τον 19ο έως και τα τέλη του 20ου αιώνα, καθώς συνδέεται με την καθιέρωση και επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, στο πλαίσιο της οποίας το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί το βασικότερο μέσο εφαρμογής του Α.Π. και καθοδήγησης της διδασκαλίας. Από τα τέλη, όμως, του 20ου αιώνα και έπειτα, το σχολικό εγχειρίδιο ήρθε αντιμέτωπο με μια νέα πρόκληση λόγω της τεχνολογικής ανάπτυξης η οποία διεύρυνε τις δυνατότητες και τα μέσα διδασκαλίας και μάθησης (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008: 207-208).

Εντούτοις, εξακολουθεί να διατηρεί τον πρωταγωνιστικό του ρόλο ως αναπόσπαστο κομμάτι της διδασκαλίας και της μάθησης και κατ'επέκταση το βασικότερο εργαλείο στα χέρια εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών. Η σπουδαιότητά του έχει ακόμα μεγαλύτερη βαρύτητα σε χώρες όπως η Ελλάδα, της οποίας το εκπαιδευτικό σύστημα- σε αντίθεση με εκείνα άλλων χωρών- προκρίνει το θεσμό του ενός και όχι του πολλαπλού σχολικού εγχειριδίου. Ειδικότερα,

προβλέπεται η χρήση συγκεκριμένου σχολικού εγχειριδίου για κάθε μάθημα το οποίο ορίζεται από το Υπουργείο Παιδείας και οι όροι συγγραφής του είναι αυστηρά καθορισμένοι από το Α.Π., καθώς έρχεται σε επαφή μαζί του, χωρίς καμιά εξαίρεση, όλος ο μαθητικός πληθυσμός της χώρας (Μπίκος, 2016: 87-88). Στη στενή σχέση Α.Π. και σχολικού εγχειριδίου αναφέρεται το υποκεφάλαιο που ακολουθεί.

3.2 Αναλυτικό Πρόγραμμα και σχολικό εγχειρίδιο

Τα Α.Π. και τα σχολικά εγχειρίδια συνιστούν το σύνολο των μορφωτικών αγαθών βάσει των οποίων το σχολείο επιδιώκει να φέρει εις πέρας τους επίσημους σκοπούς της αγωγής, καθιστώντας τα έτσι ως δύο από τους βασικότερους άξονες της εκπαίδευσης και δημιουργώντας μεταξύ τους μια ισχυρή σχέση. Η αλληλεξάρτησή τους αιτιολογείται καθώς τα Α.Π. εκφράζουν την επίσημη βούληση της εκπαιδευτικής πολιτικής και τη φιλοσοφία του ισχύοντος εκπαιδευτικού συστήματος, η οποία μεταφράζεται σε εκπαιδευτική πράξη από τα σχολικά εγχειρίδια (Πασιάς, Φλουρής & Φωτεινός, 2015: 210) με δύο τρόπους.

Ο πρώτος τρόπος πραγμάτωσης των επίσημων στόχων της αγωγής- όπως αυτοί αναγράφονται στο εκάστοτε Α.Π. - συνδέεται με την κατάλληλη επιλογή της διδακτέας ύλης στα σχολικά εγχειρίδια και ο δεύτερος αφορά τη δομή τους , η οποία διαμορφώνεται με συγκεκριμένο τρόπο και συνίσταται από συγκεκριμένα μέρη και στοιχεία που κάνουν τα σχολικά εγχειρίδια να ξεχωρίζουν από άλλα είδη βιβλίων με τα οποία έρχονται σε επαφή οι μαθητές/τριες. Χαρακτηριστικά παραδείγματα τέτοιων μερών και στοιχείων είναι τα κείμενα, η εικονογράφηση, οι ασκήσεις στο τέλος μιας ενότητας ή σε ξεχωριστά τεύχη και οι οδηγίες για τον τρόπο εργασίας. Επίσης, μεταξύ αυτών συγκαταλέγονται τα στοιχεία συνοπτικής παρουσίασης (πίνακες, διαγράμματα κ.ά. που παρουσιάζουν συνοπτικά τη διάρθρωση της διδακτέας ύλης), τα μέλη εντύπωσης (επιλεγμένα μέλη της διδακτέας ύλης όπως λέξεις, ορισμοί, έννοιες, στα οποία δίνεται έμφαση με τη χρήση διαφορετικών τυπογραφικών στοιχείων και ως εκ τούτου διακρίνονται από τα άλλα μέλη) και οι χρηστικές διευκολύνσεις (επικεφαλίδες, τίτλοι, πίνακες περιεχομένων που βοηθούν τον/τη μαθητή/τρια να εντοπίσει με εύκολο τρόπο αυτό που ψάχνει) (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008: 239-249) .

Από τα παραπάνω είναι δυνατόν να εξαχθούν οι ακόλουθες δύο διαπιστώσεις : πρώτον, όταν σημειώνεται κάποια αλλαγή στη φιλοσοφία που διέπει ένα Α.Π., κρίνεται απαραίτητο αυτή να μετουσιωθεί και στα σχολικά εγχειρίδια με τη συγγραφή νέων και δεύτερον, η συγγραφή τόσο των Α.Π. όσο και των σχολικών εγχειριδίων δεν αποτελεί απλή και εύκολη διαδικασία αλλά

ένα αρκετά δύσκολο εγχείρημα το οποίο δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί από τον καθένα (Πασιάς , Φλουρής & Φωτεινός, 2015: 275). Η συνήθης διαδικασία που ακολουθείται είναι η σύνταξη και η ολοκλήρωση του Α.Π. και στη συνέχεια η συγγραφή του σχολικού εγχειριδίου.

Ωστόσο, στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα παρατηρούνται αρκετές αναντιστοιχίες τόσο ως προς το ρόλο που διαδραματίζουν το Α.Π. και το σχολικό εγχειρίδιο στα πλαίσια της διδασκαλίας όσο και στη διαδικασία συγγραφής τους. Ξεκινώντας από τον ρόλο τους, όπως προαναφέρθηκε, το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί τον διάλογο επικοινωνίας μεταξύ Α.Π. και εκπαιδευτικού. Παρά ταύτα, στις πλείστες των περιπτώσεων παρατηρείται να αντικαθιστά ή ακόμα και να υποκαθιστά το Α.Π., καθώς οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν τη διδασκαλία και όλα όσα σχετίζονται με αυτή αποκλειστικά και μόνο βάσει του σχολικού εγχειριδίου. Αλλά και στο θέμα της συγγραφής τους –προηγείται η συγγραφή του Α.Π. και έπεται εκείνη των σχολικών εγχειριδίων- μπορούν να υπογραμμιστούν αρκετά παράδοξα. Ειδικότερα, ενίοτε αλλάζει η φιλοσοφία των Α.Π. για να εξυπηρετούν τα σχολικά εγχειρίδια και άλλες φορές τα σχολικά εγχειρίδια παραμένουν ίδια και οι οποιεσδήποτε εκπαιδευτικές αλλαγές αποτυπώνονται μόνο σε επίπεδο Α.Π. (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008: 274 &). Αξίζει, όμως, να τονιστεί πως το πρόβλημα δεν έγκειται στην αλλαγή του ενός ή του άλλου αλλά οι αναθεωρήσεις και των δύο είναι απαραίτητες, καθώς ο χώρος της εκπαίδευσης αποτελεί μια μικρογραφία της κοινωνίας η οποία συνεχώς μεταβάλλεται (Πασιάς, Φλουρής & Φωτεινός, 2015: 232).

Εν κατακλείδι, εφόσον αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια αλληλοεξαρτώνται, κρίνεται αναγκαίο να δομούνται και να εξετάζονται από κοινού, διότι δεν αποτελούν απλά φορείς γνώσεων που έχουν ως στόχο τη μετάδοσή της στους/στις μαθητές/τριες, αλλά και αγωγούς ιδεολογικού περιεχομένου που στοχεύουν στη διαπαιδαγώγηση και στην πολύπλευρη καλλιέργειά τους (Πασιάς, Φλουρής & Φωτεινός, 2015: 28-29). Στη βάση, λοιπόν, αυτού του σκοπού, το σχολικό εγχειρίδιο θα πρέπει να επιτελεί και συγκεκριμένες λειτουργίες, οι σημαντικότερες από τις οποίες αναπτύσσονται στο υποκεφάλαιο 3.3.

3.3 Λειτουργίες του σχολικού εγχειριδίου

Ως λειτουργίες του σχολικού εγχειριδίου νοούνται οι προγραμματισμένες μορφές δυναμικής χρήσης του στα πλαίσια της διδασκαλίας (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008: 213). Οι σπουδαιότερες εξ αυτών είναι οι ακόλουθες (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008: 213-237):

- Παρουσίαση της πραγματικότητας στον/στη μαθητή/τρια: Ένας από τους βασικότερους σκοπούς του σχολικού εγχειριδίου – όπως προβλέπεται και από το Α.Π.- είναι να μεταδώσει γνώσεις και πληροφορίες στον/στη μαθητή/τρια και κατ'έπекταση να του/της παρουσιάσει μια γενική εικόνα του κόσμου μέσα στον οποίο ζει και συνεπώς της πραγματικότητας. Αυτό το επιτυγχάνει αφενός μέσω της διδακτέας ύλης που εμπεριέχει, αφετέρου μέσω των διάφορων επιστημονικών περιοχών που θέτει υπό επεξεργασία και ανάλυση μεταδίδοντας έτσι το σύνολο του γνωστικού υλικού ενός επιστημονικού αντικειμένου.
- Καθοδήγηση της διδασκαλίας στο σύνολό της: Το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί πυξίδα για το έργο του/της εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη για δύο βασικούς λόγους. Αρχικά, με την επιλογή, την παρουσίαση, την οργάνωση και τη δόμηση των γνωστικών αντικειμένων του, κατευθύνει και βοηθάει τον/την εκπαιδευτικό στην καθημερινή του/της προετοιμασία, στην οργάνωση της διδασκαλίας, στην επιλογή κατάλληλων μορφών και μεθόδων διδασκαλίας όπως και στη δημιουργία και εφαρμογή ενός βραχυπρόθεσμου ή και μακροπρόθεσμου προγράμματος διδακτικών και παιδαγωγικών δραστηριοτήτων. Ο δεύτερος λόγος που το καθιστά σπουδαίο καθοδηγητή της διδασκαλίας συνδέεται με το αίσθημα ασφάλειας που εξασφαλίζει στον/στην εκπαιδευτικό λόγω του "έγκυρου" και "αξιόπιστου περιεχομένου του.
- Δραστηριοποίηση των κινήτρων μάθησης: Το σχολικό εγχειρίδιο δύναται να ενεργοποιήσει τα κίνητρα των μαθητών/τριών και την επιθυμία τους για αυτόνομη μάθηση, όταν είναι σχεδιασμένο και οργανωμένο – τόσο ως προς τη δομή όσο και ως προς το περιεχόμενο- κατά τέτοιο τρόπο που να ελκύει το ενδιαφέρον τους και να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στο ηλικιακό, νοητικό, γλωσσικό, γνωστικό και ψυχολογικό τους επίπεδο.
- Εμπέδωση και αξιολόγηση: Μία άλλη μεγάλης σημασίας λειτουργία του είναι ότι παρέχει στον/στη μαθητή/τρια την απαραίτητη καθοδήγηση και βοήθεια, έτσι ώστε να κατακτήσει και να εμπεδώσει τη γνώση που του/της προσφέρεται και ταυτόχρονα να αναγνωρίσει τις αδυναμίες και τις ελλείψεις του/της. Προς ενίσχυση της συγκεκριμένης λειτουργίας οι συγγραφικές ομάδες συμπεριέλαβαν στο διδακτικό υλικό κάθε μαθήματος το λεγόμενο "Τετράδιο Εργασιών", ένα ξεχωριστό τεύχος με ποικίλες και διαφόρων τύπου εργασίες, για την διεκπεραίωση των οποίων προτείνονται και ακολουθούνται διαφορετικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις.

- Συμβολή στην κοινωνικοποίηση του/της μαθητή/τριας: Το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί και μέσο μετάδοσης της κυρίαρχης ιδεολογίας της εποχής του και της υφιστάμενης κοινωνικοπολιτικής πραγματικότητας. Έτσι, η κατεύθυνση που προκρίνει τόσο μέσω της δομής όσο και μέσω του περιεχομένου του προσδιορίζει συγκεκριμένες συμπεριφορές που ασυνείδητα μπορεί να ακολουθήσουν οι μαθητές/τριες από την παιδική ηλικία έως την ενήλικη ζωή. Με άλλα λόγια, συντελεί στην επιτέλεση ενός σπουδαίου ρόλου, της δημιουργίας υποκειμενικής αντίληψης των μαθητών/τριών (Στεφανοπούλου, Τσατήρη & Κουμζής, 2017: 33-34).

Εν κατακλείδι, το σχολικό εγχειρίδιο μέσα από τις λειτουργίες που οφείλει να επιτελεί δεν περιορίζεται απλά στον ρόλο του καθοδηγητή της διδασκαλίας, αλλά επεκτείνεται και σε άλλα επίπεδα που θέτουν στο επίκεντρο τον/τη μαθητή/τρια και την πολύπλευρη ανάπτυξή του/της.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ: Η έρευνα για την αντιστοιχία Αναλυτικού Προγράμματος και σχολικών εγχειριδίων στην Ελλάδα

Η έρευνα για τα σχολικά εγχειρίδια στην Ελλάδα, αν και μπορεί να ειπωθεί ότι βρίσκεται ακόμα στο προδρομικό της στάδιο σε σχέση με τις αντίστοιχες διεθνείς, κατά τα τελευταία χρόνια παρουσιάζει αυξητική πορεία, με ιδιαίτερη εστίαση στη μελέτη του περιεχομένου τους (Μπονίδης, 2004: 41). Αναλυτικότερα, οι περισσότερες έρευνες επικεντρώνονται στην κοινωνικοποιητική λειτουργία τους, καθώς περιστρέφονται κατά κύριο λόγο γύρω από την ιδεολογία που αυτά εκφράζουν μέσα από τις προβαλλόμενες αξίες και τα πρότυπα, τις φυλετικές και σεξιστικές τους παραδοχές καθώς και τις εθνικιστικές αναφορές, μέσω των οποίων επιδιώκουν να διαπαιδαγωγήσουν τη νέα γενιά (Μπονίδης, 2004: 41). Μια πτυχή τους, όμως, ιδιαίτερης βαρύτητας που δεν έχει αποτελέσει αντικείμενο ενδελεχούς μελέτης είναι η αντιστοιχία τους με τα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα.

Από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας προκύπτει ότι με τη συγκεκριμένη πτυχή ασχολήθηκε λεπτομερώς ο Φλουρής (2010), ο οποίος, κατόπιν συγκριτικής μελέτης των Αναλυτικών Προγραμμάτων και των σχολικών εγχειριδίων πριν το 1985, από το 1985 έως και το 2003 και από το 2003 και μετά με την εφαρμογή του ΔΕΠΠΣ, διαπίστωσε την έλλειψη αναντιστοιχίας μεταξύ των στόχων των Αναλυτικών Προγραμμάτων και του τρόπου με τον οποίο αυτοί αποτυπώνονταν στα σχολικά εγχειρίδια (Φλουρής, 2010: 180-181). Εστιάζοντας

ειδικότερα σε έρευνες που αφορούν την αντιστοιχία των σχολικών εγχειριδίων για τη γλωσσική διδασκαλία με τα Αναλυτικά Προγράμματα στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού, διαπιστώνουμε ότι κι εδώ η βιβλιογραφία είναι αρκετά περιορισμένη. Με δεδομένο ότι ο κριτικός γραμματισμός οδήγησε στη δημιουργία νέων γλωσσοδιδακτικών τάσεων (κειμενοκεντρικές, λειτουργικές, ολιστικές, εποικοδομητικές, ειδολογικές, πολυγραμματισμικές), θα μπορούσαν να αναφερθούν οι ακόλουθες εκπονηθείσες μελέτες (Ντίνας & Γώτη, 2016: 36).

Στο πλαίσιο της πρώτης σχετικής μελέτης, η Φτερνιάτη (2008: 10), μελετώντας τα σχολικά εγχειρίδια που αξιοποιούνται για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και ειδικότερα στην Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού, οδηγείται στη διαπίστωση ότι διαπνέονται από αρχές σύγχρονων γλωσσοδιδακτικών προσεγγίσεων- κυρίως από την επικοινωνιακή και την κειμενοκεντρική. Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και η μελέτη του Χατζησαββίδη (2007) η οποία εστιάζει στην εμφάνιση των σύγχρονων γλωσσοδιδακτικών τάσεων -όπως αναφέρθηκαν παραπάνω- στα σχολικά εγχειρίδια για τη γλωσσική διδασκαλία στο Γυμνάσιο. Μελετώντας αρχικά τα βιβλία του εκπαιδευτικού και στη συνέχεια εκείνα του μαθητή για την Α΄, Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου προέβη στο συμπέρασμα ότι ενσωματώνουν σχεδόν όλες τις σύγχρονες γλωσσοδιδακτικές τάσεις- κυρίως την επικοινωνιακή, την κειμενοκεντρική, την ειδολογική και την λειτουργική- ενώ δεν παραλείπονται και οι πολυγραμματισμικές, στις οποίες εμπεριέχονται οι έννοιες του γραμματισμού και της πολυτροπικότητας. Πρόκειται για τάσεις άμεσα συνυφασμένες με τη φιλοσοφία του κριτικού γραμματισμού (Χατζησαββίδη, 2007: 7-12). Βέβαια, ο Χατζησαββίδης (2007: 13) στο τέλος της μελέτης του τονίζει ότι, αν και οι εν λόγω τάσεις είναι αισθητές στα υπό μελέτη σχολικά εγχειρίδια, η εφαρμογή τους παρακωλύεται από το πλαίσιο που αυτά θέτουν, καθώς καθιστούν για ακόμα μια φορά τους/τις μαθητές/τριες εντολοδόχους που πρέπει να διεκπεραιώσουν μια εντολή μέσα σε συγκεκριμένο χρόνο. Με τα πορίσματα των παραπάνω ερευνών συντάσσεται και η σχετική έρευνα της Πετροπούλου (2018), η οποία εξετάζει την αντιστοιχία των εγχειριδίων της Νεοελληνικής Γλώσσας για την Α΄ Γυμνασίου όχι μόνο σε σχέση με το ΔΕΠΠΣ (2003) αλλά και με το ΠΣ (2011) υπό το πρίσμα του κριτικού γραμματισμού. Αναλυτικότερα, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα υπό μελέτη σχολικά εγχειρίδια, προσανατολισμένα κατά κύριο λόγο στην υιοθέτηση της επικοινωνιακής – κειμενοκεντρικής προσέγγισης στη γλωσσική διδασκαλία, παρουσιάζουν συνάφεια σε ικανοποιητικό βαθμό με το ΔΕΠΠΣ (2003) ενώ αποκλίνουν από το ΠΣ (2011) (Πετροπούλου, 2018: 80).

Προβαίνοντας σε μελέτες επικεντρωμένες σε βασικές παραμέτρους του κριτικού γραμματισμού καθώς και στον εντοπισμό τους στα σχολικά εγχειρίδια, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει αυτή των Δούκα, Φτερνιάτη & Αρχάκη (2013:1-2), μέσω της οποίας επιδιώχθηκε να διερευνηθεί αν οι σχετικές με τον ειδησεογραφικό λόγο Ενότητες του γλωσσικού μαθήματος Νεοελληνική Γλώσσα (Έκφραση – Έκθεση) στη Β΄ και Γ΄ Λυκείου συμβάλλουν στον να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές/τριες την ιδεολογική διαμόρφωση της είδησης και τον έντυπο δημοσιογραφικό λόγο, καθώς ένας από τους βασικότερους σκοπούς της γλωσσικής διδασκαλίας στο Λύκειο αποτελεί η διαμόρφωση υποκειμένων που θα συμμετέχουν στην κοινωνική ζωή διά του λόγου με κριτική και υπεύθυνη στάση. Αφού μελέτησαν τα αντίστοιχα βιβλία του μαθητή και του καθηγητή, διαπίστωσαν ότι τόσο οι θεωρητικές θέσεις όσο και οι δραστηριότητες παραγωγής λόγου των υπό μελέτη Ενοτήτων περιορίζονται σε μια απλή προσέγγιση και επεξεργασία στα σχολικά εγχειρίδια της Β΄ Λυκείου και σε ακόμα απλούστερη στα εγχειρίδια της Γ΄ Λυκείου, καθώς και στις δύο περιπτώσεις δεν επεκτείνονται στην ιδεολογική φόρτιση των κειμένων, δεν συμβάλλουν στην προώθηση του κριτικού γραμματισμού (Δούκα, Φτερνιάτη & Αρχάκη, 2013:12&13). Άξια λόγου είναι και μία πιο πρόσφατη έρευνα της Χαλκίδη (2020) η οποία επικεντρώνεται στο μάθημα Γλώσσα της Ε΄ Δημοτικού. Ένα σκέλος της συγκεκριμένης έρευνας επεδίωκε να διερευνήσει, μέσα από τη μελέτη επιλεγμένων κειμένων του βιβλίου του μαθητή της Ε΄ Δημοτικού για τη γλωσσική διδασκαλία και των συνοδευτικών τους ασκήσεων, εάν προωθείται η καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού. Από τα σχετικά πορίσματα προέκυψε ότι ένας ικανοποιητικός αριθμός των υπό μελέτη κειμένων- τόσο από άποψη θεματολογίας όσο και από άποψη συνοδευτικών ασκήσεων- προωθούσε την καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού, θέτοντας ως βασική προϋπόθεση γι' αυτό τον/την εκπαιδευτικό και την οργάνωση της διδασκαλίας του/της (Χαλκίδη, 2020: 58-59). Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση διαπιστώθηκε ότι στα ίδια πορίσματα, αναφορικά με τη θεματολογία των κειμένων, τις συνοδευτικές ερωτήσεις και τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού στην προσέγγιση και επεξεργασία τους, κατέληξε και συναφής έρευνα της Παλούκου (2020), που εξετάζει το βαθμό στον οποίο τα βιβλία *Γλώσσα* της Γ΄ Δημοτικού καλύπτουν στόχους του κριτικού γραμματισμού. Επιπλέον, επισημάνθηκε ότι, αν και γίνεται προσπάθεια για εισαγωγή καινοτόμων στοιχείων όπως βιωματικές πρακτικές και ομαδικές εργασίες, αυτές επικεντρώνονται κατά κύριο λόγο στις λειτουργικές χρήσεις της γλώσσας σύμφωνα με την επικοινωνιακή περίσταση και λιγότερο στη χρήση της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης (Παλούκου, 2020: 70-71).

Επιλογικά, παρατηρείται ένδεια σύγχρονων ερευνών με αντικείμενο την αντιστοιχία/αναντιστοιχία Αναλυτικών Προγραμμάτων και σχολικών εγχειριδίων για το γλωσσικό μάθημα στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Οι υπάρχουσες έρευνες, λίγες σε αριθμό, αφορούν κατά κύριο λόγο το ΔΕΠΠΣ του 2003. Με δεδομένα τις παραπάνω διαπιστώσεις και το νέο Πρόγραμμα Σπουδών του 2011 για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, το οποίο διευρύνει την έννοια του λειτουργικού γραμματισμού σε σχέση με το ΔΕΠΠΣ (2003), εμπλουτίζοντας το περιεχόμενό του με περισσότερα στοιχεία που συνδέονται με τις αρχές και την προώθηση του κριτικού γραμματισμού, στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας επιδιώκεται να εξεταστούν συγκριτικά το «Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στο Δημοτικό» του 2011 και τα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος Γλώσσα της Β΄ Δημοτικού στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού.

Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

5.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των συγκλίσεων ή και των αποκλίσεων του (πilotικού) Προγράμματος Σπουδών του Νέου Σχολείου (2011) για τη γλωσσική διδασκαλία στο Δημοτικό και των ισχυόντων σχολικών εγχειριδίων του μαθήματος Γλώσσα (Βιβλίο Μαθητή και Τετράδιο Εργασιών) για τη Β΄ Δημοτικού στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού, μέσα από τη συγκριτική συνεξέτασή τους. Αναλυτικότερα, επιδιώκεται να διερευνηθεί κατά πόσο το Αναλυτικό Πρόγραμμα ,το επίσημο έγγραφο μέσω του οποίου εκφράζεται η βούληση της εκπαιδευτικής πολιτικής για τη διδασκαλία, και το σχολικό εγχειρίδιο συγκλίνουν ή αποκλίνουν ως προς την προώθηση και την καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας. Πλην των παραπάνω, υλικό υπό μελέτη αποτέλεσε και το βιβλίο του δασκάλου για την αντίστοιχη τάξη, ώστε να εξεταστεί αν οι παρεχόμενες μέσω αυτού μεθοδολογικές οδηγίες στον/στην εκπαιδευτικό συμπορεύονται με τις αρχές του κριτικού γραμματισμού.

Στη βάση αυτού του σκοπού τέθηκαν υπό εξέταση τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) Ανταποκρίνονται τα σχολικά εγχειρίδια της Β΄ Δημοτικού στους στόχους του κριτικού γραμματισμού που θέτει το ΠΣ (2011) για τη γλωσσική διδασκαλία;
- 2) Παρουσιάζουν αντιστοιχία τα υπό μελέτη σχολικά εγχειρίδια με το ΠΣ ως προς τα περιεχόμενα μάθησης και τη διδακτική μεθοδολογία στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού;
- 3) Η μορφή αξιολόγησης που υιοθετείται από τα εγχειρίδια της Γλώσσας για τη Β΄ Δημοτικού συνάδει με αυτή που προτείνεται στο ΠΣ σύμφωνα με τις αρχές του κριτικού γραμματισμού;

5.2 Παρουσίαση του υπό έρευνα υλικού

5.2.1 Λόγοι επιλογής

Διάφοροι παράγοντες συνετέλεσαν στην επιλογή του υλικού προς επεξεργασία και ανάλυση της παρούσας έρευνας. Αρχικά, αποτελεί κοινό τόπο ότι ο 21ος αιώνας χαρακτηρίζεται από

μα σειρά ραγδαίων εξελίξεων και ανακατατάξεων σε όλους τους τομείς. Προκειμένου , λοιπόν, το άτομο να ανταποκριθεί στη σύγχρονη πολύπλοκη πραγματικότητα δεν αρκεί να επικοινωνεί αποτελεσματικά, αλλά και να δύναται να συμμετέχει στην κοινωνική ζωή διά του λόγου με κριτική και υπεύθυνη στάση (Δούκα, Φτερνιάτη & Αρχάκης, 2013: 1-2). Υπό το πρίσμα αυτό, η Γλώσσα ως γνωστικό αντικείμενο αποτελεί ένα από τα βασικότερα μαθήματα για την καλλιέργεια κριτικής συνείδησης των λειτουργιών και χρήσεων της γλώσσας, αξιολογικό στοιχείο που με τη σειρά του καθιστά ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα τη μελέτη των σχολικών εγχειριδίων που αξιοποιούνται στη γλωσσική διδασκαλία, και ειδικά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, αν σκεφτούμε την εξέχουσα θέση που κατέχει το εν λόγω μάθημα στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Όσον αφορά το Πρόγραμμα Σπουδών του 2011 για τη γλωσσική διδασκαλία, η επιλογή στηρίχτηκε στο ότι διευρύνει την έννοια του λειτουργικού γραμματισμού σε σχέση με το ΔΕΠΠΣ (2003), εμπλουτίζοντας το περιεχόμενό του με περισσότερα στοιχεία από την πιο σύγχρονη φιλοσοφική – ιδεολογική προσέγγιση της γλώσσας, τον κριτικό γραμματισμό (Κονσούλη, 2013: 1-2). Τέλος, στην πρόκριση του υπό μελέτη υλικού συνέβαλε – όπως αναφέρθηκε και στο 4^ο Κεφάλαιο – αφενός η απουσία σύγχρονων ερευνών σχετικά με την αντιστοιχία/αναντιστοιχία που παρουσιάζουν τα Αναλυτικά Προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια για το γλωσσικό μάθημα στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού και αφετέρου η διαπίστωση ότι οι εκπονηθείσες εργασίες για το εν λόγω θέμα – λίγες σε αριθμό - αφορούν κατά κύριο λόγο το ΔΕΠΠΣ (2003).

5.2.2 Συνθήκες συγγραφής και τυπικά χαρακτηριστικά

α) Πρόγραμμα Σπουδών (2011) για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό

Το 2011 δημοσιεύτηκε και τέθηκε σε πιλοτική εφαρμογή σε 99 δημοτικά σχολεία ανά την Επικράτεια ένα νέο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (ΠΣ) για το γλωσσικό μάθημα στο Δημοτικό, με τον τίτλο *“Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και της λογοτεχνίας στο Δημοτικό σχολείο”* (Ξανθόπουλος & Ντίνας, 2013: 1-2). Ουσιαστικά αποτελεί κομμάτι μια ευρύτερης αναμόρφωσης των Προγραμμάτων από το Νηπιαγωγείο έως και το Λύκειο στα πλαίσια της πράξης του ΕΣΠΑ με τίτλο: *“ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο πρόγραμμα σπουδών, στους Άξονες 1,2,3 – Οριζόντια Πράξη”*, με κωδικό MIS 295450 και ειδικότερα στο πλαίσιο του Υποέργου 1: *«Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και οδηγών για τον εκπαιδευτικό «Εργαλεία*

Διδακτικών Προσεγγίσεων» με ευθύνη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (βλ. <http://ebooks.edu.gr/ebooks/v2/ps.jsp>).

Το πρόγραμμα αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος (ΓΕΝΙΚΑ) περιγράφονται οι σκοποί και οι στόχοι, το περιεχόμενο, η μεθοδολογία και η αξιολόγηση που υιοθετεί το νέο ΠΣ (2011) όπως κι άλλα θεωρητικά ζητήματα, ενώ στο δεύτερο οι προαναφερθείσες παράμετροι εξειδικεύονται ανά τάξη του Δημοτικού (ΠΣ, 2011: 4-21 & 60-113). Όσον αφορά τη δομή του δεύτερου μέρους για τη γλωσσική διδασκαλία στο Δημοτικό παρατηρείται ότι υιοθετεί αδρομερώς εκείνη του curriculum. Αναλυτικότερα, απαρτίζεται από συγκεντρωτικούς πίνακες μέσω των οποίων διαφαίνεται η ολιστική προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος – ταυτόχρονη ανάπτυξη δεξιοτήτων γραπτού και προφορικού λόγου- η οποία περιγράφεται και αναλύεται ξεχωριστά για κάθε τάξη σε τέσσερις τομείς (*Κατανόηση προφορικών κειμένων, Παραγωγή προφορικών κειμένων, Κατανόηση γραπτών κειμένων, Παραγωγή γραπτών κειμένων*), εξειδικεύοντας έτσι τη διδασκαλία των δεξιοτήτων προφορικού και γραπτού λόγου. Όλα τα παραπάνω μπορούν να γίνουν αντιληπτά παρατηρώντας τους συγκεκριμένους πίνακες για την Β΄ Δημοτικού (ΠΣ, 2011: 60-76). Επίσης, όσον αφορά το περιεχόμενο και ειδικότερα τη διδακτέα ύλη, ακολουθείται σπειροειδής διάταξη. Τέλος, αξίζει να επισημανθεί και δε θα αποτελέσει υλικό για εξέταση στην έρευνά μας- ότι η Λογοτεχνία δεν υπάγεται στον γραπτό λόγο αλλά αντιμετωπίζεται ως αυτοτελές διδακτικό αντικείμενο (ΠΣ, 2011: 144-173).

β) Διδακτικό πακέτο για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στη Β΄ Δημοτικού

Η επιμέλεια και η συγγραφή των σχολικών εγχειριδίων για τη Γλώσσα στη Β΄ Δημοτικού πραγματοποιήθηκε κατόπιν διαγωνισμού που προκήρυξε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το 2003, με την προϋπόθεση οι συγγραφικές ομάδες που συμμετείχαν να καταθέσουν προτάσεις σύμφωνες με τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. Οι κατατεθείσες προτάσεις αξιολογήθηκαν βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων και μέσα από μια σειρά διαδικασιών ανατέθηκε το εν λόγω έργο σε εκείνες που συγκέντρωσαν την υψηλότερη βαθμολογία (Μπερελής & Παπαρίζος, χ.χ.: 4). Η συγγραφή των σχολικών εγχειριδίων διήρκησε τρία χρόνια. Το καινούριο εκπαιδευτικό υλικό που προέκυψε για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στηρίχτηκε στην κατ' επιλογή αξιοποίηση διαφόρων πτυχών των σύγχρονων γλωσσοδιδακτικών προσεγγίσεων και διδακτικών προτάσεων (Μπερελής & Παπαρίζος, χ.χ.: 5).

Το διδακτικό πακέτο για τη Γλώσσα στη Β' Δημοτικού έχει τον τίτλο «*Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας*», αποτελείται από το βιβλίο του μαθητή και το τετράδιο εργασιών τα οποία συνοδεύονται από ένα εγχειρίδιο για τον/την εκπαιδευτικό με βασικές οδηγίες για την οργάνωση και διεξαγωγή της διδασκαλίας. Αναλυτικότερα (βλ. <http://ebooks.edu.gr/ebooks/v2/classcoursespdf.jsp?classcode=K02>) :

- Το βιβλίο του μαθητή της Β' Δημοτικού περιλαμβάνει τρία τεύχη και η πλοκή του στρέφεται γύρω από μια παρέα παιδιών – του Λουκά, της Χαράς, της Γαλήνης και του Αρμπέν- μέσα από τα μάτια των οποίων εκτυλίσσονται ιστορίες που αφορούν τον κόσμο αλλά και τις ανησυχίες και τα όνειρα των παιδιών. Κάθε τεύχος είναι χωρισμένο σε ενότητες θεματικά οργανωμένες και περιλαμβάνει μια ποικιλία κειμενικών ειδών - τόσο του αναφορικού όσο και του κατευθυντικού λόγου- τα οποία συνοδεύονται από πλούσια εικονογράφηση και χαρακτηρίζονται από διαβαθμισμένη δυσκολία. Η διαβάθμιση ως προς τη δυσκολία δεν παρατηρείται μόνο στα κείμενα αλλά και στα υπό μελέτη γραμματικά, συντακτικά, ορθογραφικά και λεξιλογικά φαινόμενα του κάθε τεύχους. Ειδικότερα, στο πρώτο τεύχος τα υπό μελέτη γραμματικά και ορθογραφικά φαινόμενα αφορούν τον συλλαβισμό, κάποιες βασικές ορθογραφικές συμβάσεις (δίψηφα φωνήεντα, δίψηφα σύμφωνα), τα συμφωνικά συμπλέγματα, τα σημεία στίξης, τον τόνο κι άλλα ορθογραφικά σημεία (απόστροφος, διαλυτικά, ενωτικό), ενώ και το υπό μελέτη λεξιλόγιο είναι ιδιαίτερα απλό. Στα άλλα δύο τεύχη τα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα γίνονται πιο σύνθετα (κλίση ουσιαστικών, ρημάτων, επιθέτων, καταλήξεις ρημάτων κ.ά.) και το υπό μελέτη λεξιλόγιο πιο απαιτητικό (συνώνυμα, αντώνυμα, παραγωγή, σύνθεση κ.ά.). Κάθε ενότητα διαρθρώνεται ως εξής: Στην πρώτη σελίδα της υπάρχει ένα πλαίσιο όπου αποτυπώνονται με σαφήνεια οι στόχοι της και ακολουθεί ο προοργανωτής (σκίτσο, φωτογραφία ή κάποια είδη λειτουργικών γραπτών), ο οποίος σε συνδυασμό με τις συνοδευτικές ερωτήσεις στοχεύει να φέρει σε μια πρώτη επαφή τους/τις μαθητές/-τριες με τα χαρακτηριστικά και τη λειτουργία του υπό μελέτη κειμενικού είδους (Βιβλίο Δασκάλου: 9). Στη συνέχεια ακολουθούν κείμενα των οποίων οι συνοδευτικές ερωτήσεις εξυπηρετούν την νοηματική τους επεξεργασία, το υπό μελέτη κειμενικό είδος, τα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα όπως και το λεξιλόγιο που πρόκειται να διδαχτούν οι μαθητές/-τριες. Τέλος, περιλαμβάνονται και κάποιες ασκήσεις και δραστηριότητες (κυρίως ομαδοσυνεργατικές), που προάγουν την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου σε σχέση με το κειμενικό είδος της ενότητας.

- Το τετράδιο εργασιών συνίσταται από δύο τεύχη και οι ενότητες του είναι θεματικά οργανωμένες όπως και στο βιβλίο του μαθητή. Κάθε ενότητα περιλαμβάνει ασκήσεις για την εμπέδωση τόσο της δομής και των χαρακτηριστικών των υπό μελέτη κειμενικών ειδών όσο και των γραμματικών, συντακτικών φαινομένων και του λεξιλογίου που διδάχτηκαν οι μαθητές στο βιβλίο του μαθητή. Και το συγκεκριμένο εγχειρίδιο χαρακτηρίζεται από πλούσια εικονογράφηση με ποικίλες αναπαραστάσεις. Στο τέλος κάθε ενότητας υπάρχει ένας πίνακας αυτοαξιολόγησης τον οποίο καλείται να συμπληρώσει ο/η μαθητής /-τρια (Βιβλίο Δασκάλου: 9).
- Το βιβλίο του δασκάλου, αποτελούμενο από τέσσερα μέρη, είναι ιδιαίτερα χρηστικό, καθώς μέσω αυτού παρέχονται βασικές οδηγίες για την οργάνωση και διεξαγωγή της διδασκαλίας. Στο πρώτο μέρος συναντάμε ένα εισαγωγικό σημείωμα που παρέχει στον/στην εκπαιδευτικό γενικές πληροφορίες για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο πλαίσιο των σύγχρονων γλωσσοδιδακτικών προσεγγίσεων, βάσει των οποίων διαμορφώθηκαν τα σχολικά εγχειρίδια για το γνωστικό αντικείμενο της γλώσσας στη Β΄ Δημοτικού (σ. 5-8). Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται η δομή των ενοτήτων (σ. 9-10), ενώ στο τρίτο μέρος δίνονται συγκεντρωτικά, μέσω πανοραμικών πινάκων, τα κειμενικά είδη, η γραμματική, η σύνταξη, η ορθογραφία και το λεξιλόγιο που θα μελετηθούν σε κάθε ενότητα, όπως και οι δεξιότητες γραπτού και προφορικού λόγου που επιδιώκεται να καλλιεργηθούν σε κάθε μία από αυτές (σ. 11-16). Στο τέταρτο και τελευταίο μέρος πραγματοποιείται διεξοδική ανάλυση για την κάθε ενότητα. Αναλυτικότερα, παρουσιάζονται οι διδακτικοί στόχοι, δίνονται πληροφορίες για την επεξεργασία των υπό μελέτη κειμένων και γλωσσικών φαινομένων αλλά και για τις ασκήσεις που μπορούν να γίνουν στο τετράδιο εργασιών. Τέλος, προτείνεται κι επιπλέον υλικό που μπορεί να αξιοποιήσει ο/η εκπαιδευτικός κατά τη διδασκαλία μιας ενότητας, προερχόμενο είτε από βιβλία εκτός του σχολικού εγχειριδίου είτε από το Διαδίκτυο (σ. 17-54).

5.3 Μέθοδος και πορεία της έρευνας

Καθώς τα αντικείμενα της παρούσας έρευνας – Πρόγραμμα Σπουδών και σχολικά εγχειρίδια- αποτελούν το μήνυμα ή τον διάλογο επικοινωνίας μεταξύ κοινωνίας και μαθητή/-τριας, ο ερευνητής που θα ασχοληθεί με το συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο θα πρέπει να λάβει υπόψη όλες τις συνιστώσες εξετάζοντας τόσο το φανερό όσο και το λανθάνον περιεχόμενο αλλά και

το περικείμενο, την προθετικότητα των συγγραφέων και τη σημασία του μηνύματος για τους/τις μαθητές/-τριες (Μπονίδης, 2004: 112). Βάσει των παραπάνω στοιχείων για τη μελέτη του υπό έρευνα υλικού επιλέχθηκε η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου σύμφωνα με το μεθοδολογικό παράδειγμα του Ph. Mayring, που θεωρείται θεμελιωτής της ποιοτικής μεθόδου ανάλυσης των σχολικών εγχειριδίων (Μπονίδης, 2004: 99). Η επιλεγθείσα μέθοδος επιτρέπει μια βαθύτερη ερμηνευτική κατανόηση εξετάζοντας - όσο είναι εφικτό - όλο τον σημασιολογικό ορίζοντα ενός κειμένου σε συνάρτηση με το κοινωνικό γίνεσθαι μέσα στο οποίο εντάσσεται (Χαραλάμπους & Καψάλης, 2008: 321).

Η έρευνα μας, λοιπόν, ακολούθησε τα παρακάτω βήματα: αφού πρώτα παρουσιάστηκαν ο σκοπός και τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα (υποκεφάλαιο 5.1), ορίστηκε επακριβώς το υπό μελέτη υλικό -συνθήκες συγγραφής και τυπικά χαρακτηριστικά- (υποκεφάλαιο 5.2) και στη συνέχεια διαμορφώθηκε το σύστημα κατηγοριών βάσει του οποίου έγινε η αποδελτίωση του ερευνώμενου υλικού (Μπονίδης, 2004: 99). Αναλυτικότερα, στο πλαίσιο της συγκεκριμένης μεθόδου η εξέταση του υλικού γίνεται με καθορισμό κατηγοριών μέσω τριών κατευθύνσεων: παραγωγική, επαγωγική ή απαγωγική (Τσιώλης, 2015: 10). Στην παρούσα έρευνα ο καθορισμός των κατηγοριών έγινε βάσει της απαγωγικής κατεύθυνσης, γιατί αφενός επιτρέπει το συνεχή μετασχηματισμό των κατηγοριών ανάλογα με το υλικό και τις ανάγκες της έρευνας και αφετέρου δίνει τη δυνατότητα ενός συνεχούς διαλόγου μεταξύ θεωρητικού και ερευνητικού μέρους, γεγονός που περιορίζει σημαντικά ένα βασικό μειονέκτημα αυτής της μεθόδου, την υποκειμενικότητα του ερευνητή (Τσιώλης, 2015: 13). Οι κατηγορίες καθορίστηκαν αρχικά από τη μελέτη του θεωρητικού μέρους και ύστερα από τη μελέτη του υπό έρευνα υλικού. Μετασχηματίστηκαν όσες φορές θεωρήθηκε αναγκαίο, ώστε να ανταποκρίνονται αποτελεσματικότερα στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, πληρώνοντας τα κριτήρια της λειτουργικότητας, της εξαντλητικότητας, της πληρότητας, της καταλληλότητας, της παραγωγής – επαγωγής και του παραγωγικού κριτηρίου (Μπονίδης, 2004 : 52). Έτσι, προέκυψε το τελικό επαγωγικό σύστημα κατηγοριών και των αντίστοιχων υποκατηγοριών, βάσει του οποίου ελέγχθηκαν οι συγκλίσεις και οι αποκλίσεις που υπάρχουν μεταξύ του ΠΣ (2011) και των εγχειριδίων της Γλώσσας για τη Β΄ Δημοτικού σε σχέση με τις αρχές της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού.

Όσον αφορά την αποδελτίωση του υλικού αξιοποιήθηκε η δόμηση περιεχομένου και η πρότυπη δόμηση. Μέσω της πρώτης επιχειρήθηκε ο εντοπισμός θεμάτων, στοιχείων και όψεων του κριτικού γραμματισμού στο υπό έρευνα υλικό και ειδικότερα στο ΠΣ (2011). Αυτά αποδελτιώθηκαν και ταξινομήθηκαν βάσει του συστήματος κατηγοριών που διαμορφώθηκε.

Στη συνέχεια περιγράφηκαν και παραφράστηκαν τα δελτία που αντιστοιχούσαν σε κάθε κατηγορία και υποκατηγορία. Μέσω της πρότυπης δόμησης διερευνήθηκαν και καταγράφηκαν οι πιο αξιοσημείωτες αναφορές για τον κριτικό γραμματισμό με κριτήριο την ακραία διατύπωση, το ιδιαίτερο θεωρητικό ενδιαφέρον και τη μεγάλη συχνότητα ή απουσία με σκοπό την τεκμηρίωση των παραφράσεων (Μπονίδης,2004: 135-137). Χρησιμοποιήθηκαν δηλαδή αυτούσια χωρία από:

- Το ΠΣ (2011) και στο τέλος τους παρατέθηκε σε παρένθεση η χρονολογία και η σελίδα (π.χ. ΠΣ, 2011: 1).
- Το βιβλίο του δασκάλου για τη γλωσσική διδασκαλία στη Β΄ Δημοτικού και στο τέλος τους παρατέθηκαν σε παρένθεση κωδικοποιημένος ο τίτλος και η σελίδα (π.χ. ΒΔ:1).
- Τα τρία τεύχη του βιβλίου του μαθητή *Γλώσσα* για τη Β΄ Δημοτικού και στο τέλος τους παρατέθηκαν σε παρένθεση κωδικοποιημένα το τεύχος, ο τίτλος και η σελίδα (π.χ. Α.ΒΔ: 1, Β.ΒΜ: 1, Γ.ΒΜ: 1).
- Τα δύο τεύχη του τετραδίου εργασιών *Γλώσσα* για τη Β΄ Δημοτικού και στο τέλος τους παρατέθηκαν σε παρένθεση κωδικοποιημένα το τεύχος, ο τίτλος και η σελίδα (π.χ Α.ΤΕ: 1, Β.ΤΕ: 2).

5.4 Επαγωγικό σύστημα κατηγοριών

Λαμβάνοντας υπόψη όλα όσα αναφέρθηκαν στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας σε συνδυασμό με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν υπό εξέταση διαμορφώθηκε το παρακάτω σύστημα κατηγοριών με τις αντίστοιχες υποκατηγορίες:

1. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ – ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ
 - 1.1 Παράγοντες επικοινωνίας
 - 1.2 Γλωσσική ποικιλότητα
 - 1.2.1 Κοινωνικές και γεωγραφικές ποικιλίες
 - 1.2.2 Πολυγλωσσία
2. ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΜΑΘΗΣΗΣ
 - 2.1 Κειμενικά είδη
 - 2.2 Προσέγγιση και επεξεργασία κειμένου ως κοινωνική πρακτική
3. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ
 - 3.1 Βιωματική προσέγγιση
 - 3.2 Ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας
 - 3.3 Αξιοποίηση των ΤΠΕ
4. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

4.1 Αυτοαξιολόγηση

4.2 Ετεροαξιολόγηση

6^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΝΑΛΥΣΗ - ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

6.1 Κοινωνική-ιδεολογική διάσταση της γλώσσας

6.1.1 Παράγοντες επικοινωνίας

Ο κριτικός γραμματισμός αντιμετωπίζει την επικοινωνία ως ένα δυναμικό και ποικιλόμορφο φαινόμενο, ανάλογο των κοινωνικοπολιτισμικών συνθηκών και τη γειώνει περισσότερο από κάθε άλλη προσέγγιση στο κοινωνικό γίνεσθαι. Στο υπό μελέτη ΠΣ το οποίο είναι στηριγμένο στις αρχές του κριτικού γραμματισμού -όπως αναφέρεται ρητά στην εισαγωγή του Προγράμματος- επιδιώκεται :

Να κατανοήσουν ότι η επικοινωνία αποτελεί μια διαδικασία κατά την οποία ανταλλάσσονται γνώσεις, στάσεις, ιδεολογίες (ΠΣ, 2011: 11).

Να κατανοήσουν ότι κάθε επικοινωνιακό συμβάν διαμορφώνεται από διάφορους επικοινωνιακούς παράγοντες (σκοπός, πομπός, δέκτης , κοινωνικό πλαίσιο, θεσμοθετημένες κοινωνικές πρακτικές, σχέσεις ισότητας , ανισότητας, αυθεντίας, αλληλεγγύης μεταξύ των συμμετεχόντων, παγιωμένες ή μη γλωσσικές και κειμενικές πρακτικές κτλ.), ώστε να είναι σε θέση να τους ανακαλύπτουν, να τους κατονομάζουν και να εξηγούν το ρόλο τους (ΠΣ, 2011:11).

Έτσι, από τη Β΄ Δημοτικού ήδη επιδιώκεται -όπως φαίνεται κι από τη στήλη *Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα* - οι μαθητές/-τριες:

Να αναγνωρίζουν πώς οι σχέσεις μεταξύ των συνομιλητών, το θέμα και ο σκοπός του κειμένου επηρεάζουν το παραγόμενο κείμενο (ΠΣ, 2011: 63).

Σε επίπεδο δραστηριοτήτων, σκοπός είναι να κατανοήσουν οι μαθητές/-τριες ότι σε κάθε επικοινωνιακό συμβάν η επιλογή των κατάλληλων λεξιλογικών και μορφοσυντακτικών μορφών - τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο - δεν καθορίζεται μόνο από τους άμεσους παράγοντες επικοινωνίας (πομπός, δέκτης, μήνυμα, σκοπός), αλλά και από τους συνομιλιακούς ρόλους των συμμετεχόντων, που είναι άμεσα συνυφασμένοι με τους κοινωνικούς τους ρόλους, κατασκευάζοντας συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο σε κάθε επικοινωνία. Από τη μελέτη του σχετικού υλικού στο βιβλίο του μαθητή και στο τετράδιο εργασιών διαπιστώθηκε ότι:

α) Οι ακόλουθες ερωτήσεις και ασκήσεις, πλην των άμεσων παραγόντων επικοινωνίας, δίνουν έμμεσα και τη δυνατότητα εντοπισμού των συνομιλιακών και κοινωνικών ρόλων των συμμετεχόντων:

Πώς απευθύνει τον λόγο η Γαλήνη στον κύριο Πέτρο , στον ενικό ή στον πληθυντικό; Γιατί; Μπορείς να σκεφτείς και άλλες περιπτώσεις στις οποίες μιλούμε ή γράφουμε στον πληθυντικό αριθμό; (B.BM: 72)

Σβήσε τι δε θα έλεγες ποτέ στον διευθυντή του σχολείου σου και εξήγησε γιατί. Μετά πες πώς θα του το έλεγες εσύ το ίδιο πράγμα και γράψε το στο τετράδιό σου. (A.ΤΕ: 11)

Χρωμάτισε εκείνες τις φράσεις που δε θα έλεγες ποτέ στον καλύτερό σου φίλο και σκέψου γιατί. Μετά πες πώς θα του το έλεγες εσύ το ίδιο πράγμα και γράψε το στο τετράδιό σου. (A.ΤΕ: 12)

β) Η πλειονότητα, όμως, των σχετικών ερωτήσεων και ασκήσεων επιτελούν καθαρά επικοινωνιακούς σκοπούς, ακολουθώντας τις οδηγίες που προτείνονται στο βιβλίο του δασκάλου:

Βασικό έρεισμα του βιβλίου αποτελεί η επικοινωνιακή μέθοδος και η λειτουργική προσέγγιση της γλώσσας, ...και επιδιώκει να αποκτήσουν τα παιδιά όλες εκείνες τις γλωσσικές δεξιότητες, ώστε να μπορούν να επικοινωνούν αποτελεσματικά σε όλες τις περιστάσεις επικοινωνίας...το βιβλίο Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας στηρίζεται στην αρχή ότι αποτελεσματικός χρήστης μιας γλώσσας δεν είναι αυτός που απλώς γνωρίζει καλά τη γραμματική και το συντακτικό της, αλλά αυτός που επιπλέον είναι σε θέση να προσαρμόζει το λόγο του ανάλογα με το σε ποιον μιλά , σε ποιο μέρος , για ποιο θέμα, ποια χρονική στιγμή, για ποιο σκοπό αλλά και με το κανάλι το οποίο καλείται να χρησιμοποιήσει (προφορικός ή γραπτός λόγος) (BΔ: 5).

Ενδεικτικά, προς τεκμηρίωση της συγκεκριμένη θέσης παρατίθενται δύο παραδείγματα:

Τι είναι το παραπάνω κείμενο; Παραμύθι ή κάτι άλλο; Ποιος το έγραψε; Πώς το κατάλαβες; Σε ποιον το έγραψε; Πώς το κατάλαβες; Τι του λέει; Εσύ έχεις στείλει ποτέ γράμμα σε φίλο σου ή σε κάποιον άλλο; Τι ήθελες να του πεις; (B.BM: 68)

Η παιδική τηλεοπτική εκπομπή «Το κόκκινο μπαλόνι» κάνει διαγωνισμό ζωγραφικής. Γράψε ένα γράμμα, για να πεις πώς σε λένε, πόσων χρονών είσαι, που μένεις, τι τάξη πηγαίνεις και ότι τους στέλνεις τη ζωγραφιά σου (B.ΤΕ: 21).

6.1.2 Γλωσσική ποικιλότητα

Λαμβάνοντας υπόψη τη σημαντική αύξηση των μαθητών/-τριών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, η πολυγλωσσία σε συνδυασμό με την ύπαρξη διαφόρων κοινωνικών και γεωγραφικών ποικιλιών – όπως αναφέρθηκε παραπάνω- αποτελούν τη φυσική κατάσταση των περισσότερων σημερινών γλωσσικών κοινωνιών (Οδηγός για τον εκπαιδευτικό: 16). Συνεπώς, ο συνυπολογισμός τους στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος είναι πολύ σημαντικός, καθώς μέσα από τη συστηματική αντιπαραβολή τους με την πρότυπη γλώσσα οι μαθητές/-τριες θα οδηγηθούν σε καλύτερη εκμάθηση της τελευταίας (Οδηγός για τον εκπαιδευτικό: 16). Στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού είναι ιδιαίτερα επιθυμητή η ανάδειξη των διαφορών της πρότυπης γλώσσας με τις γλωσσικές ποικιλίες στο επίπεδο των σχέσεων εξουσίας (π.χ. ανάδειξη του πώς μια ποικιλία καθιερώθηκε ως πρότυπη κ.ά.).

Έτσι, ένας από τους βασικούς στόχους της γλωσσικής διδασκαλίας είναι οι μαθητές/-τριες:

Να αξιοποιούν ως μέρος του γλωσσικού τους κεφαλαίου την προϋπάρχουσα ή αναδυόμενη γνώση διαλέκτων, κοινωνικών ποικιλιών ή και άλλων γλωσσών από τις τοπικές τους κοινότητες και να τις αντιπαραβάλλουν συστηματικά και κριτικά με την πρότυπη ποικιλία, τόσο ως προς τη γλωσσική όσο και ως προς την υφολογική και κοινωνική τους διάσταση (ως μέσα δόμησης εναλλακτικών μηνυμάτων, κειμενικών ειδών, ταυτοτήτων κτλ.) (ΠΣ, 2011: 10).

6.1.2.1 Κοινωνικές και γεωγραφικές ποικιλίες

Στο πλαίσιο του υπό μελέτη ΠΣ, βασικό βήμα προς την καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού αποτελεί η ανάδειξη του κοινωνικοπολιτισμικού ρόλου των κοινωνικών και γεωγραφικών ποικιλιών, γεγονός που προϋποθέτει την ουσιαστικότερη κατανόηση της λειτουργίας των γλωσσικών μορφών ως μηχανισμών δόμησης ταυτοτήτων, ιδεολογιών, στάσεων και συμπεριφορών.

Να κατανοήσουν ότι η νέα ελληνική, όπως και κάθε ζωντανή γλώσσα, χαρακτηρίζεται από γεωγραφική και κοινωνική ποικιλότητα..... ώστε να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν δημιουργικά την ποικιλότητα και να αποτιμούν τον κοινωνικοπολιτισμικό της ρόλο (ΠΣ, 2011: 9)

Να κατανοήσουν ότι οι γλωσσικές μορφές (τρόποι γραφής και προφοράς, μορφολογικές, συντακτικές και λεξιλογικές επιλογές, κειμενικά είδη) λειτουργούν ως ενδείκτες κοινωνικών παραμέτρων και ως μηχανισμών δόμησης ταυτοτήτων, ιδεολογιών, στάσεων και συμπεριφορών, ώστε να είναι σε θέση να αναδεικνύουν τη σχέση της γλώσσας των κειμένων με ποικίλες

κοινωνικές συνθήκες και ιδεολογίες και να προσεγγίζουν κριτικά αυτές τις σχέσεις (ΠΣ, 2011: 9).

Σχετικά με τις κοινωνιολέκτους προκρίνεται η ποικιλία των ειδών με την οποία παρουσιάζεται τόσο ο προφορικός όσο και ο γραπτός λόγος.

Ειδικότερα, στο ΠΣ (2011) και στο βιβλίο του δασκάλου σημειώνονται τα εξής:

Να είναι σε θέση να αποτιμούν τα σημεία σύγκλισης μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου αλλά και τις αποκλίσεις μεταξύ τους να κατανοούν ότι οι αποκλίσεις οφείλονται είτε σε ιστορικούς λόγους είτε στην ύπαρξη γλωσσικής ποικιλότητας, τόσο γεωγραφικής όσο και κοινωνικής (ΠΣ, 2011: 9)

...ο προφορικός λόγος έχει προτεραιότητα έναντι του γραπτού και γι' αυτό πρέπει κατά τη διδακτική πράξη να καλλιεργείται στον ίδιο τουλάχιστον βαθμό με το γραπτό στα σχολικά εγχειρίδια (ΒΔ: 5)

Μελετώντας το βιβλίο του μαθητή και το τετράδιο εργασιών διαπιστώθηκε ότι αρκετές συνοδευτικές ερωτήσεις προάγουν την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου όπως και τη μεταξύ τους σύγκριση. Ωστόσο, αυτές επικεντρώνονται στη θεώρηση της γλώσσας ως πρακτικής λόγου συνδεδεμένης με την κατάσταση επικοινωνίας (είδη λόγου, γλωσσικές πράξεις, χρήση λόγου ανάλογη με την περίπτωση και τα επίπεδα ύφους), γεγονός που δε συνάδει με την ανάδειξη του κοινωνικοπολιτισμικού ρόλου των κοινωνικών ποικιλιών. Ενδεικτικά αναφέρονται τα ακόλουθα παραδείγματα:

Πρόσεξε τις λέξεις με έντονα γράμματα στους διαλόγους 1 και 2. Πώς μιλά η Χαρά στη Γαλήνη και πώς στη δασκάλα της; Πώς θα μιλούσαν μεταξύ τους η Χαρά και η Γαλήνη, αν ήταν μεγάλες στην ηλικία και δε γνωρίζονταν; Πώς θα μιλούσε η Σερενάτα στον κύριο Προεδράκη, αν δεν ήταν ευγενική (Α.ΒΜ: 23).

Αν ήσουν η Χαρά και ο Αρμπέν, πώς θα έλεγες αυτή την ιστορία στη Γαλήνη και στο Λουκά;(Α.ΒΜ: 29)

Στο λαογραφικό μουσείο τα παιδιά έβλεπαν πολλά αντικείμενα. Ενώ τα έβλεπαν η δασκάλα τους εξηγούσε. Διάβασε τι γράφουν οι καρτέλες και τι είπε η δασκάλα και σύγκρινέ τα. Οι καρτέλες ή τα λόγια της δασκάλας έχουν λιγότερες λέξεις; (Β.ΒΜ: 49).

Θέλετε να παίξουμε ένα παιχνίδι στην τάξη; Όποιο παιδί θέλει μπορεί να κάνει ότι τηλεφωνεί σε κάποιον συμμαθητή του, για να τον καλέσει στα γενέθλιά του. Μπορείτε να ηχογραφήσετε τις

τηλεφωνικές συνομιλίες και στη συνέχεια να τις ακούσετε προσεκτικά και να πείτε αν ξεχάσατε να δώσετε κάποιες πληροφορίες (B.BM: 60).

Η τάξη της μικρής αδελφής της Γαλήνης οργανώνει μια θεατρική παράσταση. Μπορείς να βοηθήσεις τα παιδιά να γράψουν την πρόσκλησή τους; Μην ξεχάσεις καμιά από τις παρακάτω πληροφορίες (B.TE:13).

Γράψε και ζωγράφισε στο τετράδιό σου μια κάρτα για να ευχηθείς κάτι σε ένα ζωάκι ή σε ένα αντικείμενο ή σε ένα αγαπημένο σου πρόσωπο ή στον ήρωα ενός παραμυθιού ή σε όποιον άλλο θέλεις (B.TE:16).

Η χρήση της καθαρεύουσας δεν εντοπίζεται σε κάποιο σημείο. Βέβαια, θα μπορούσε να γίνει ένας προϋδεασμός από τον/την εκπαιδευτικό στη συγκεκριμένη μορφή γλωσσικής ποικιλίας στον προοργανωτή της Ενότητας 17 «Εφημερίδες! Εφημερίδες!», καθώς σε μια από τις τρεις εφημερίδες που καλούνται να επεξεργαστούν οι μαθητές/-τριες χρησιμοποιείται το πολυτονικό σύστημα (Γ.BM: 6). Ωστόσο, σκοπός της επεξεργασίας τους είναι να έρθουν οι μαθητές/-τριες σε μια πρώτη επαφή με το υπό μελέτη κειμενικό είδος της ενότητας.

Τέλος, για τις γεωγραφικές ποικιλίες δεν εντοπίστηκε κάποια αναφορά ούτε στο βιβλίο του μαθητή ούτε στο τετράδιο εργασιών.

6.1.2.2 Πολυγλωσσία

Αναφορικά με την αξιοποίηση της πολυγλωσσίας στο υπό μελέτη ΠΣ σημειώνονται τα εξής:

Η πολυγλωσσία που παρουσιάζεται ενδεχομένως στην τάξη γίνεται αντικείμενο αξιοποίησης, στο βαθμό που υπάρχει αφενός η δυνατότητα χειρισμού των βασικών διαφορών μεταξύ των γλωσσών που χρησιμοποιούνται από τους μαθητές και τις μαθήτριες της τάξης και αφετέρου η δυνατότητα αξιοποίησης των πολλαπλών πρακτικών γραμματισμού που είναι δυνατό να φέρουν στην τάξη μαθητές και μαθήτριες φυσικοί ομιλητές και ομιλήτριες άλλων γλωσσών (ΠΣ, 2011: 17).

Εξετάζοντας τα σχολικά εγχειρίδια (βιβλίο μαθητή και τετράδιο εργασιών) ως προς τη συγκεκριμένη παράμετρο διαπιστώθηκε ότι μόνο στις ακόλουθες ενότητες δίνεται η δυνατότητα αξιοποίησης των διαφόρων γλωσσών που πιθανώς υπάρχουν στην τάξη, με βασική προϋπόθεση την ανάληψη πρωτοβουλίας από τον/την εκπαιδευτικό.

Ενότητα 3 «Στον κόσμο των κόμικς»: Οι μαθητές/-τριές στο διαλογικό κείμενο "Ο Αρμπέν χάνει το δόντι του» καλούνται να χρωματίσουν όλα τα σύμφωνα που βρίσκουν στο τέλος των λέξεων έτσι ώστε να συνειδητοποιήσουν ότι :

Τελικά σύμφωνα στην ελληνική είναι τα ν και ς. Όμως, συναντούμε και άλλα τελικά σύμφωνα σε μερικές λέξεις που έχουμε πάρει από άλλες γλώσσες, όπως είναι οι λέξεις : φερμουάρ, παζλ, τζιπ. Μπορείς να σκεφτείς άλλες τέτοιες λέξεις; (Α.ΒΜ: 33).

Έτσι, στο τετράδιο εργασιών προτείνεται η άσκηση 4 :

Συμπλήρωσε τις προτάσεις με τις παρακάτω λέξεις (ασανσέρ, ροζ, καλοριφέρ, Εμμανουήλ, παζλ)(Α.ΤΕ: 16).

Με αφορμή την άσκηση 4, θα ήταν χρήσιμο ο εκπαιδευτικός να κάνει τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν πως οι λέξεις με τα συγκεκριμένα τελικά σύμφωνα είναι άκλιτες, επειδή τις έχουμε πάρει από άλλες γλώσσες (ΒΔ: 21).

Ενότητα 15 «Αλληλογραφώ»: Το γράμμα που στέλνει ο Φίλιππος στον Λουκά στη συγκεκριμένη ενότητα κινείται στο ίδιο πλαίσιο με το προαναφερθέν διαλογικό κείμενο, καθώς ζητείται από τους μαθητές/-τριες να βάλουν σε κύκλο το τελευταίο γράμμα των λέξεων που είναι με έντονα μαύρα γράμματα και στη συνέχεια να τις μεταφέρουν στον πληθυντικό αριθμό προκειμένου να διαπιστώσουν ότι:

Αυτές οι λέξεις συνήθως δεν κλίνονται. Τις έχουμε δανειστεί από άλλες γλώσσες (Β.ΒΜ: 73).

Σύμφωνα με τις οδηγίες που δίνονται στο βιβλίο του δασκάλου, ο εκπαιδευτικός:

Με τη συζήτηση και με τη χρήση παραδειγμάτων μπορεί να εξηγήσει στα παιδιά με ποιο τρόπο η συνύπαρξη λαών και πολιτισμών και οι αλληλεπιδράσεις τους οδηγούν στο δανεισμό λέξεων της μιας γλώσσας από την άλλη. Μπορεί να γίνει λόγος τόσο για τις λέξεις που έχει δανειστεί η ελληνική γλώσσα, όπως αυτές που συναντάμε στο γράμμα του Φίλιππου, όσο και για τις λέξεις που άλλες γλώσσες έχουν δανειστεί από την ελληνική (ΒΔ: 42).

Για επιπλέον εξάσκηση στις δάνειες λέξεις οι μαθητές/-τριες κάνουν την άσκηση 5 στο τετράδιο εργασιών, η οποία συνάδει κατά κύριο λόγο με τη δομιστική προσέγγιση στη γλωσσική διδασκαλία.

Φτιάξε στο τετράδιό σου προτάσεις με πέντε από τις παρακάτω λέξεις που έχουμε δανειστεί από άλλες γλώσσες. Αν δεν ξέρεις τι σημαίνουν, θα τις βρεις όλες στο λεξικό σου! (Β.ΤΕ: 25).

Ενότητα 5 «Πάμε για ψώνια;» & Ενότητα 8 «Το ταξίδι στη Χωχαρούπα»: Στις συγκεκριμένες ενότητες οι μαθητές/-τριες έρχονται σε επαφή με τις παροιμίες και τους γλωσσοδέτες αντίστοιχα (Α.ΒΜ: 50 & 70-71), με σκοπό τη συνειδητοποίηση των γλωσσικών και μορφολογικών χαρακτηριστικών τους. Ωστόσο, αποτελούν ευκαιρία για να αξιοποιήσει ο εκπαιδευτικός την πιθανή πολυγλωσσία που υπάρχει στη σχολική τάξη ως εξής:

Η παροιμία εδώ μπορεί να αποτελέσει και αφορμή για μια διαπολιτισμική προσέγγιση, την οποία είναι καλό ο εκπαιδευτικός να εκμεταλλευτεί, ζητώντας από μαθητές διαφορετικής προέλευσης να βρουν και να πουν στην τάξη παροιμίες του τόπου τους, τις οποίες έπειτα να συγκρίνουν αναζητώντας αναλογίες στη σημασία τους (ΒΔ: 24).

Μαθητές διαφορετικής προέλευσης μπορούν να παρουσιάσουν δικούς τους γλωσσοδέτες και να ζητήσουν από τους συμμαθητές τους να τους προφέρουν (ΒΔ: 28).

6.2 Περιεχόμενα μάθησης

6.2.1 Κειμενικά είδη

Στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού η κοινωνική – ιδεολογική διάσταση της γλώσσας τίθεται σε πρώτο πλάνο. Συνεπώς, σκοπό της γλωσσικής διδασκαλίας αποτελεί η απόκτηση όλων εκείνων των δεξιοτήτων, γνώσεων και στάσεων, ώστε οι μαθητές/-τριες να καταστούν ικανοί να κατανοούν και να αξιολογούν κριτικά τη λειτουργία της γλώσσας μέσα στα κοινωνικό-πολιτισμικά και ιδεολογικά της πλαίσια. Για την επίτευξη, λοιπόν, του συγκεκριμένου σκοπού μονάδα ανάλυσης αποτελεί μια ποικιλία κειμένων και κειμενικών ειδών.

...αυτό που χρειάζεται να δοθεί στα άτομα αυτά δεν είναι η επαφή απλώς με ορισμένα κείμενα και τις περιστάσεις μέσα στις οποίες αυτά παράγονται, με σκοπό απλώς και μόνον την οικονομική και κοινωνική τους ενδυνάμωση μέσω της αποτελεσματικής χρήσης της γλώσσας, αλλά οι κριτικές εκείνες δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να αξιολογούν την πολιτική, κοινωνική και ιδεολογική διάσταση της γλώσσας και το ρόλο της στη διαμόρφωση της κοινωνικοπολιτικής πραγματικότητας (ΠΣ, 2011: 8).

Το περιεχόμενο στο μάθημα της διδασκαλίας της ΝΕ είναι από τη φύση του ευρύτατο, γιατί εκ των πραγμάτων περιλαμβάνει δυνάμει όλα τα προφορικά, γραπτά, υβριδικά, ψηφιακά και πολυτροπικά κείμενα....(ΠΣ, 2011: 13).

Έτσι, από τη Β΄ Δημοτικού ήδη – όπως φαίνεται και από τη στήλη Βασικά θέματα – Κειμενικά είδη του ΠΣ (2011) - οι μαθητές/-τριες έρχονται σε επαφή με ποικίλα κείμενα διαφόρων ειδών.

... *“παραμύθια, ποιήματα, ιστορίες, βιοματικές αναδιηγήσεις..., καθημερινοί διάλογοι..., κειμενικά είδη του τηλεοπτικού και ραδιοφωνικού λόγου.....πολυτροπικά κείμενα..., προφορικές διηγήσεις..., περιγραφές.... , έντυπα όπως λογαριαμοί...προσκλήσεις, αφίσες, ανακοινώσεις, επιστολές, ευχετήριες κάρτες, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, μαγειρικές συνταγές, οδηγίες παιχνιδιών, κατάλογοι, ετικέτες προϊόντων, λεζάντες...”*(ΠΣ, 2011: 63-64 & 72-75)

Παρομοίως στο βιβλίο του δασκάλου αναφέρονται τα εξής:

“Το βιβλίο Ταξίδι στο κόσμο της γλώσσας παρουσιάζει όλα τα είδη λόγου και κατ’ επέκταση αξιοποιεί πολλά διαφορετικά είδη κειμένων, συχνά αυθεντικών. Τα κείμενα αυτά άλλοτε είναι συντομότερα και άλλοτε εκτενέστερα (κατάλογοι λέξεων, ετικέτες προϊόντων, παραμύθια, περιγραφικά κείμενα....., αφηγήσεις, αναφορές, διηγήσεις, ορισμοί, οδηγίες, συνταγές, συζητήσεις κτλ.). Ο λόγος που επέβαλε αυτή την επιλογή είναι ότι ο αποτελεσματικός και κριτικός αναγνώστης πρέπει να είναι σε θέση να επεξεργάζεται όχι μόνο εκτενή λογοτεχνικά κείμενα, αλλά και άλλα χρηστικά κείμενα..”(ΒΔ: 6).

Όπως προέκυψε από την ανάλυση του υλικού, όλα τα κειμενικά είδη που σημειώθηκαν στο ΠΣ (2011) και στο βιβλίο του δασκάλου εμπεριέχονται και στο βιβλίο του μαθητή και παρουσιάζονται ήδη από την αρχή κάθε ενότητας μέσω ενός πλαισίου όπου καταγράφονται οι διδακτικοί στόχοι. Ενδεικτικά αναφέρονται τα ακόλουθα παραδείγματα :

Να φτιάχνεις καταλόγους (Α.ΒΜ: 35).

Να ακούς, να καταλαβαίνεις και να λες και εσύ ένα παραμύθι (Α.ΒΜ: 59).

Να περιγράφεις κάτι που είδες ή φαντάστηκες (Β.ΒΜ: 7).

Να βρίσκεις πληροφορίες από πινακίδες, ανακοινώσεις, μικρές αγγελίες και αφίσες (Β.ΒΜ: 15).

Να περιγράφεις ένα αντικείμενο. Να περιγράφεις ένα χώρο (Β.ΒΜ: 47).

Να διαβάζεις και να καταλαβαίνεις επιστολές και μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Να γράφεις κι εσύ επιστολές και μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (Β.ΒΜ: 67).

Τι είναι ειδήσεις και πώς γράφονται. Να γράφεις και εσύ ειδήσεις (Γ.ΒΜ: 27).

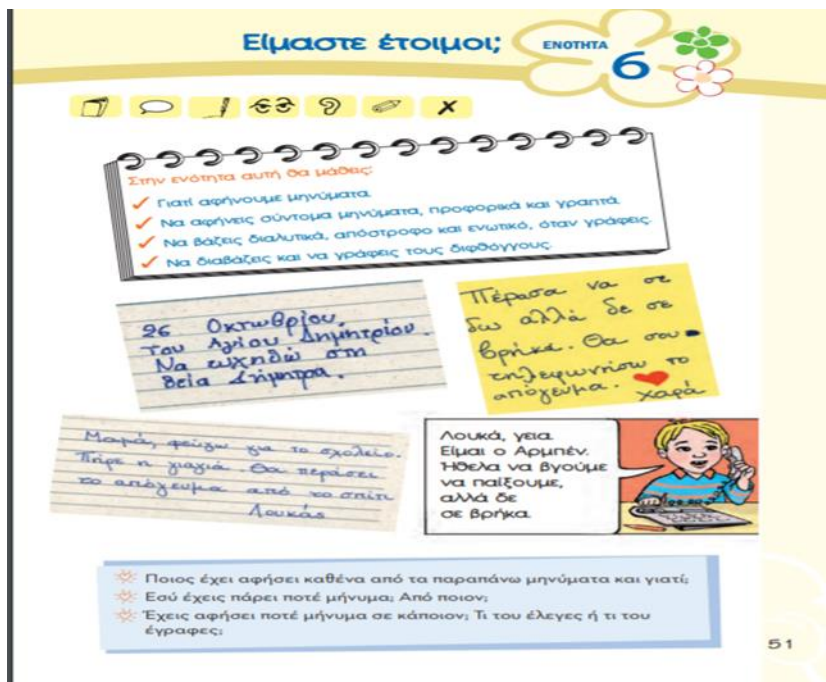
Να διαβάζεις και να ακολουθείς οδηγίες κατασκευής. Να διαβάζεις και να ακολουθείς τους κανόνες ενός παιχνιδιού (Γ.ΒΜ: 51).

Επίσης, από την ανάλυση του βιβλίου του μαθητή διαπιστώθηκε ότι τα πολυτροπικά κείμενα πλεονάζουν και παρουσιάζουν μεγάλη ποικιλία -αντίστοιχη των κειμενικών ειδών- γεγονός που αποσκοπεί, σύμφωνα με το βιβλίο του δασκάλου, άλλοτε σε μια πρώτη επαφή του/της μαθητή/-τριας με τα χαρακτηριστικά και τη λειτουργικότητα του υπό μελέτη κειμενικού είδους (προοργανωτής) και άλλοτε στη διατύπωση αρχικών υποθέσεων για το υπό μελέτη κείμενο μέσω της εικόνας από την οποία συνοδεύεται. Το τετράδιο εργασιών, όμως, περιλαμβάνει ελάχιστες ασκήσεις σχετικές με πολυτροπικά κείμενα.

Ο προοργανωτής της κάθε ενότητας χρησιμεύει για να εισαγάγει το μαθητή στο κειμενικό είδος ή το είδος λόγου που θα αποτελέσει το αντικείμενο επεξεργασίας στη συγκεκριμένη ενότητα. Τις περισσότερες φορές πρόκειται για σκίτσο, φωτογραφία ή κάποια είδη λειτουργικών γραπτών. Οι ερωτήσεις έχουν ως στόχο να οδηγήσουν σε μια πρώτη συνειδητοποίηση των χαρακτηριστικών και της λειτουργίας του συγκεκριμένου κειμενικού είδους ή είδους λόγου (ΒΔ: 9).

...τα παιδιά συνειδητοποιούν τον ρόλο της εικόνας και μαθαίνουν να αξιοποιούν το σχετικό υλικό ενός κειμένου (π.χ. φωτογραφίες, εικονογράφηση, εξώφυλλο βιβλίου), προκειμένου να κάνουν υποθέσεις για το περιεχόμενό του (ΒΔ: 5).

Προκειμένου να γίνουν κατανοητά όλα τα παραπάνω παρατίθενται ενδεικτικά το παράδειγμα ενός προοργανωτή και κάποιες σχετικές εργασίες:



Εικόνα 1: Προοργανωτής, Ενότητα 6 "Είμαστε έτοιμοι;" (Α.ΒΔ:51)

Δε θα ήταν ωραίο να φτιάξεις και εσύ το δικό σου κόμικς; Διάβασε το σύντομο κείμενο και γράψε στα μπαλονάκια ό,τι νομίζεις πως λένε οι ήρωες (Α.ΒΜ: 31).

Παρατήρησε την αφίσα, διάβασε τι γράφει και πες. Ποιος γεγονός αναγγέλλει; Ποιος διοργανώνει αυτό το γεγονός; Πότε θα πραγματοποιηθεί; Πού; Έχουν όλα τα γράμματα της αφίσας το ίδιο μέγεθος; Ποια είναι πιο μεγάλα; Γιατί; (Β.ΒΜ: 18)

Στον χάρτη αυτόν υπάρχουν διάφορα σύμβολα. Αν καταλάβεις τι σημαίνουν, θα μάθεις τι μπορώ να δω και να κάνω αυτές τις μέρες στα Καλάβρυτα (Γ.ΒΜ: 23).

Φτιάξε το παραμύθι σου διαλέγοντας τις ανάλογες εικόνες. Έπειτα χρωμάτισε τις εικόνες και γράψε το κείμενο που ταιριάζει. (Α.ΤΕ: 40-41).

Η έμφαση στη χρήση πολυτροπικών κειμένων διατυπώνεται κι από τους συντάκτες του ΠΣ (2011) με τη διαφορά, όμως, ότι μέσω της επεξεργασίας οι μαθητές/-τριες επιδιώκεται να αναπτύξουν όλες εκείνες τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την κατανόηση των πληροφοριών που μεταφέρει η γλώσσα και ταυτόχρονα οι άλλοι σημειωτικοί κώδικες που συνυπάρχουν στα σύγχρονα κείμενα προκειμένου να καταστούν πιο κριτικοί αναγνώστες.

Η επιλογή του ΠΣ να χρησιμοποιούνται ποικίλα πολυτροπικά κείμενα συνεχούς και ασυνεχούς λόγου, ώστε να εξοικειώνονται οι μαθητές και οι μαθήτριες με τις στρατηγικές και τις δεξιότητες

που απαιτούνται για την κατανόηση των πληροφοριών που μεταφέρει η γλώσσα αλλά και οι άλλοι σημειωτικοί τρόποι που συνυπάρχουν στα σύγχρονα κείμενα θα επιτρέψει τη δημιουργία αποτελεσματικών κριτικών αναγνωστών (ΠΣ,2011: 12).

Σε αντίθεση με τα πολυτροπικά, τα ψηφιακά παρουσιάζονται σε μία ενότητα των υπό μελέτη σχολικών εγχειριδίων, ενώ για τα υβριδικά δεν εντοπίστηκε κάποια αναφορά. Για τα συγκεκριμένα κειμενικά ήδη θα γίνει διεξοδική ανάλυση σε υποκατηγορία που ακολουθεί, καθώς είναι άμεσα συνυφασμένα με την παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού.

6.2.2 Προσέγγιση και επεξεργασία κειμένου ως κοινωνική πρακτική

Το υπό μελέτη ΠΣ - στηριγμένο στις αρχές του κριτικού γραμματισμού , όπως αναφέρεται από τους συντάκτες του - δεν εστιάζει μόνο στη αξιοποίηση πολυάριθμων και ποικίλων κειμένων και κειμενικών ειδών στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας, αλλά και στην ανάδειξη της κουλτούρας βάσει της οποίας παρήχθησαν, ώστε οι μαθητές/-τριες να αναπτύξουν όλες εκείνες τις δεξιότητες προκειμένου να συμμετέχουν κριτικά δια του λόγου στη συνδιαμόρφωση του κοινωνικοπολιτισμικού και πολιτικού γίνεσθαι. Υπό αυτό το πρίσμα, η προσέγγιση και η κατανόηση των κειμένων ως κοινωνικών – ιδεολογικών κατασκευών αποτελεί μια αρκετά σύνθετη κοινωνιογνωσιακή δραστηριότητα.

Εκείνο που έχει σημασία για το περιεχόμενο του μαθήματος δεν είναι απλώς η ποικιλία των κειμένων αλλά και η κουλτούρα στο πλαίσιο της οποίας παρήχθη ένα κείμενο, καθώς και οι κοινωνικές σχέσεις που αναδύονται μέσα από τα κείμενα,.....που συμβάλλουν στην καλλιέργεια δεξιοτήτων και του κριτικού γραμματισμού (ΠΣ, 2011: 13).

Να κατανοήσουν ότι κατανόηση σημαίνει ικανότητα εντοπισμού όχι μόνο των δηλούμενων αλλά και των υπο-δηλούμενων νοημάτων ενός κειμένου...(ΠΣ, 2011:)

Η προσέγγιση και η επεξεργασία των προφορικών και γραπτών κειμένων γίνεται με τέτοιο τρόπο , ώστε να φωτίζονται τα κείμενα από όλες τις δυνατές πλευρές ... και ιδίως ως φορείς ιδεολογικών και κοινωνικοπολιτισμικών νοημάτων (ΠΣ, 2011: 17).

Ένας, λοιπόν, από τους στόχους της γλωσσικής διδασκαλίας στη Β΄ Δημοτικού-Επιδιωκόμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα- είναι οι μαθητές/τριες να:

Αρχίζουν να αναγνωρίζουν στοιχεία που υπονοούνται ... (ΠΣ, 2011: 73).

Εξετάζοντας τα κείμενα που εμπεριέχονται στο βιβλίο του μαθητή παρατηρείται ότι αρκετά απ' αυτά, από άποψη θεματολογίας (κοινωνία: θέματα καθημερινότητας και

διαφορετικότητας, παράδοση και λαογραφία: θέατρο σκιών και μύθοι, οικολογία: θέματα προστασίας του περιβάλλοντος) δίνουν τη δυνατότητα προώθησης και καλλιέργειας του κριτικού γραμματισμού. Εξετάζοντας, όμως, στη συνέχεια τις συνοδευτικές ερωτήσεις των συγκεκριμένων κειμένων διαπιστώθηκαν τα εξής:

α) Σε τρία (3) κείμενα δίνεται η δυνατότητα στον/στη μαθητή/-τρια να επεξεργαστεί διαφορετικές οπτικές του νοήματος. Τα δύο πρώτα είναι οι μύθοι «*Ο αϊτός και το αηδόني*» και «*Η αλεπού και ο λέλεκας*» οι οποίοι μέσα από την ερώτηση που αφορά το επιμύθιο τους δίνουν τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/-τριες να συνειδητοποιήσουν ότι ο μύθος μπορεί να έχει - εκτός από την κυριολεκτική αναφορά στα ζώα που εμπλέκονται σ' αυτόν - εφαρμογή και στις κοινωνικές σχέσεις των ανθρώπων.

Τι ήθελε ο αϊτός και τι το αηδόني; Το κατάφεραν; (A.BM: 56)

Τι νομίζεις ότι ένιωσε το λελέκι, όταν είπε στην αλεπού: «Το παράδειγμά σου ακολουθώ, τίποτε παραπάνω»; (B.BM: 84)

Το τρίτο κείμενο «*Χωχαρούπα*», ένα δείγμα κόμικ, αφορά θέματα διαφορετικότητας (A.BM: 28-29). Οι συνοδευτικές του ερωτήσεις δεν έχουν ως σκοπό οι μαθητές/-τριες να κατανοήσουν μόνο το περιεχόμενο του κειμένου αλλά και να κάνουν υποθέσεις για όσα δεν είναι ρητά. Ως προς αυτή την κατεύθυνση κινείται η ακόλουθη ερώτηση:

Γιατί είναι στενοχωρημένη η Νου στην πρώτη εικόνα; (A.BM: 29).

(*λ.χ η Νου είναι στεναχωρημένη, γιατί είναι αναγκασμένη να κουβαλά νερό, ενώ προτιμά να παίζει*) (BΔ: 20).

β) Στα υπόλοιπα –όπως και στην πλειονότητα των κειμένων στο βιβλίο του μαθητή- πολλές από τις συνοδευτικές ερωτήσεις τους αφορούν τη νοηματική επεξεργασία και την κατανόησή τους. Ωστόσο, γίνονται προτάσεις αξιοποίησής τους για καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού στο βιβλίο του δασκάλου. Στο σημείο αυτό θα σημειωθούν οι τίτλοι των συγκεκριμένων κειμένων και οι σχετικές οδηγίες:

- «*Η διαφήμιση*» (A.BM: 44)

Το ποίημα «Η διαφήμιση» δίνει αφορμή για συζήτηση στην τάξη σχετικά με τις διαφημίσεις και τα όριά τους (αγωγή του καταναλωτή) (BΔ: 23).

- «*Στη Χωχαρούπα*» (A.BM: 76)

Στο κείμενο αυτό προβάλλονται διάφορες αξίες...Ο εκπαιδευτικός μπορεί κι εδώ να εκμεταλλευτεί την ευκαιρία και να συζητήσει με τα παιδιά για έννοιες όπως η ισότητα, η ειρήνη, το δικαίωμα στην εκπαίδευση κτλ. (ΒΔ: 29).

- «Νεαροί μαθητές αναλαμβάνουν δράση!» (Γ.ΒΜ: 30)

Αν υπάρχει χρόνος μπορεί να γίνει συζήτηση στην τάξη σχετικά με την προστασία του περιβάλλοντος...(ΒΔ: 48).

- «Άσκηση σε περίπτωση πυρκαγιάς» (Γ.ΒΜ: 31)

Επίσης, ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να επεξεργαστεί το ειδησεογραφικό κείμενο και ως προς τη θεματική του, δηλαδή την αντιμετώπιση ενός έκτακτου περιστατικού,...και την υπεύθυνη στάση που πρέπει να επιδεικνύει ο κάθε μαθητής σε τέτοιες καταστάσεις (υπεύθυνος πολίτης) (ΒΔ: 48).

- «Η χελώνα καρέτα καρέτα» (Γ.ΒΜ: 37)

Πέρα από τις ερωτήσεις κατανόησης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να στρέψει τη συζήτηση γύρω από ζητήματα περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης, όπως η προστασία ζώων υπό εξαφάνιση, η επιθυμητή στάση των ανθρώπων απέναντι στη φύση, η συνύπαρξη του ανθρώπου με ζώα στο φυσικό περιβάλλον (ΒΔ: 49).

- «Ο παγοπώλης» (Γ.ΒΜ: 41)

Το ποίημα «Ο παγοπώλης» αποτελεί καλή αφορμή, ώστε να γίνει συζήτηση στην τάξη για επαγγέλματα που έχουν χαθεί ή εξαφανίζονται σιγά σιγά, να αναζητηθεί ο λόγος που κάτι τέτοιο συμβαίνει, αλλά και τι σημαίνει αυτό για τη ζωή ορισμένων ανθρώπων από άποψη κοινωνική, οικονομική, συναισθηματική κ.ά. (ΒΔ: 49).

Σύμφωνα με την παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού, με αυτόν τον κριτικό και λειτουργικό τρόπο, που αντιμετωπίζονται τα διάφορα κείμενα και κειμενικά είδη, προσεγγίζονται και τα διάφορα γραμματικά και μορφοσυντακτικά φαινόμενα που αναδύονται μέσω αυτών όπως και το λεξιλόγιο. Η συγκεκριμένη παράμετρος στο υπό έρευνα υλικό παρουσιάζει την ακόλουθη εικόνα:

Στους σκοπούς και στόχους όπως και στην υποενότητα "Περιεχόμενα" του ΠΣ (2011) υπογραμμίζεται:

Να κατανοήσουν ότι οι γλωσσικές μορφές (..) λειτουργούν ως ενδείκτες κοινωνικών παραμέτρων και ως μηχανισμών δόμησης ταυτοτήτων, ιδεολογιών, στάσεων και συμπεριφορών, ώστε να είναι σε θέση να αναδεικνύουν τη σχέση της γλώσσας των κειμένων με ποικίλες κοινωνικές συνθήκες και ιδεολογίες και να προσεγγίζουν κριτικά αυτές τις σχέσεις (ΠΣ, 2011: 9).

Η γραμματική αντιμετωπίζεται κριτικά και λειτουργικά.... (ΠΣ, 2011: 14)

...να αποτιμούν κριτικά τη συντακτική και μορφολογική ποικιλότητα (ΠΣ, 2011: 9).

...να αποτιμούν κριτικά τη διαφοροποίηση στο λεξιλόγιο..(ΠΣ, 2011: 9)

Στο βιβλίο του μαθητή παρατηρήθηκε ότι:

α) Μόνο στα κείμενα της Ενότητας 23 «Για να γελάσουμε» μέσω κάποιων συνοδευτικών ερωτήσεων δίνεται η δυνατότητα κριτικής αποτίμησης των διαφόρων γλωσσικών μορφών με στόχο να κατανοήσουν οι μαθητές/-τριες τους διαφορετικούς τρόπους παραγωγής του αστείου. Αναλυτικότερα:

Κειμενικά είδη	Συνοδευτικές ερωτήσεις	Οδηγίες για τον εκπαιδευτικό
Ποίημα «Παιχνιδογέλα» (Γ.ΒΜ: 58) Ανέκδοτο (Γ.ΒΜ: 59)	Τι κοινό έχουν το ποίημα και το κείμενο; Σε κάνουν να γελάς; Γιατί; Τι σου φαίνεται αστείο στο ποίημα; Τι είναι το δεύτερο κείμενο; Ξέρεις άλλα τέτοια; (Γ.ΒΜ: 59)	Οι ερωτήσεις που συνοδεύουν τα δύο κείμενα (ποίημα και ανέκδοτο) οδηγούν αφενός στον εντοπισμό του κοινού στοιχείου τους (και τα δύο προκαλούν γέλιο) και αφετέρου στην επεξεργασία επιμέρους χιουμοριστικών στοιχείων τους (στο «Παιχνιδογέλα» το γέλιο παράγεται από την πολυσημία, ενώ στο ανέκδοτο από την παράδοξη, μη αναμενόμενη απάντηση του παιδιού (ΒΔ: 52)

<p>Παραμύθι «Λαθεύοντας ιστορίες» (Γ.ΒΜ: 60)</p>	<p>Τι σου φάνηκε αστείο σε αυτό το κείμενο; (Γ.ΒΜ: 60)</p>	<p>Το κείμενο του Τζάνι Ροντάρι βασίζεται σε έναν κλασικό τρόπο παραγωγής του αστείου στην παιδική λογοτεχνία, το λάθος. Η αναφορά στο γνωστό παραμύθι της Κοκκινοσκουφίτσας βοηθά τα παιδιά να κατανοήσουν πώς το λάθος προκαλεί γέλιο, όπως επίσης τα βοηθά γενικότερα στην απομυθοποίηση του λάθους..(ΒΔ: 52)</p>
<p>Απόσπασμα από το θεατρικό έργο «Ο Καραγκιόζης δικηγόρος» (Γ.ΒΜ: 62).</p>	<p>Σου φαίνεται αστείο αυτό το κείμενο; Γιατί; (Γ.ΒΜ:62)</p>	<p>Με την επεξεργασία του αποσπάσματος από τον Καραγκιόζη τα παιδιά βλέπουν έναν ακόμη τρόπο παραγωγής του αστείου (ΒΔ: 53).</p>
<p>Ποίημα «Μακαρόνια» (Γ.ΒΜ: 65).</p>	<p>Υπογράμμισε τις αστείες λέξεις. Τι είναι ίδιο στις αστείες λέξεις; Πώς θα λεγόταν η πολιτεία και τα σπίτια, αν ζούσαν εκεί πατάτες αντί για μακαρόνια; (Γ.ΒΜ: 65)</p>	<p>Τα παιδιά μπορούν να διαβάσουν το ποίημα και με τη βοήθεια των ερωτήσεων να συνειδητοποιήσουν τι είναι αστείο (οι απροσδόκητοι συνδυασμοί λέξεων)...(ΒΔ: 53)</p>
<p>Γελοιογραφία (Γ.ΒΜ: 65)</p>	<p>Τι σου φαίνεται αστείο σε αυτή τη γελοιογραφία; (Γ.ΒΜ:65)</p>	<p>Η γελοιογραφία γενικά απαιτεί αφαιρετική σκέψη και πολλές υποθέσεις για να γίνει κατανοητή. Συνήθως πρώτα γίνεται μια γρήγορη και</p>

		έπειτα μια σε βάθος ανάγνωση (ΒΔ: 53)
--	--	---------------------------------------

β) Σε όλες τις άλλες ενότητες τα κείμενα σε συνδυασμό με τις ερωτήσεις τους επικεντρώνονται στην ειδική διδασκαλία κάθε κειμενικού είδους ανάλογα με τα κειμενικά χαρακτηριστικά και τους εξωκειμενικούς περιορισμούς του (τυπική οργάνωση είδους, φράσεις, σύνταξη, γραμματική, λεξιλόγιο, στόχος, συνθήκες και ακροατής) . Για παράδειγμα:

Ποιος είναι ο τίτλος του παραμυθιού; Ποιοι είναι οι δύο ήρωες του παραμυθιού; Τι συμβαίνει στην αρχή του παραμυθιού; Τι γίνεται στη μέση του παραμυθιού; Πώς τελειώνει το παραμύθι; Διηγείσου το παραμύθι με τη βοήθεια των παραπάνω ερωτήσεων (Α.ΒΜ: 61).

Ο Λουκάς και η Γαλήνη παρατήρησαν άλλα πράγματα στη Χωχαρούπα. Έλεγαν και ξαναέλεγαν για μια μηχανή που είδαν...Παρατήρησε την εικόνα και διάβασε τα παρακάτω κείμενα. Ποιο από τα δύο κείμενα μας βοηθά να καταλάβουμε καλύτερα πώς είναι η μηχανή; Ποιες λέξεις βοηθούν να περιγράψουμε τη μηχανή; Βάλε σε κύκλο αυτές τις λέξεις (Β.ΒΜ: 8).

Οι μαθητές συνειδητοποιούν εδώ τη σημασία της ακριβούς περιγραφής ενός αντικειμένου και το ρόλο των επιθέτων. Οι ερωτήσεις συμβάλλουν ακριβώς σε αυτή τη συνειδητοποίηση (ΒΔ: 30).

Διάβασε τις οδηγίες κατασκευής μιας κάρτας τις οποίες έγραψε η Γαλήνη για το πασχαλινό τεύχος της εφημερίδας τους (Γ.ΒΔ:45).Η αδελφή του Λουκά του έμαθε να φτιάχνει ωραία αρωματικά χώρους με πορτοκάλι και γαρίφαλα. Ο Λουκάς έγραψε τις οδηγίες στην εφημερίδα της τάξης. Μια ωραία ιδέα για πασχαλινό δώρο! (Γ.ΒΜ: 46). Αντίγραψε στο τετράδιό σου τα ρήματα που είναι γραμμένα με έντονα γράμματα στις οδηγίες 2 και 3. Σε τι χρησιμεύουν; (Γ.ΒΜ: 47).

Μέσω των παραπάνω οδηγιών ο εκπαιδευτικός μπορεί:

...να καθοδηγήσει τα παιδιά με τέτοιο τρόπο , ώστε να κατανοήσουν σταδιακά τα μορφολογικά χαρακτηριστικά ενός κατευθυντικού κειμένου...Ταυτόχρονα τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα ..να παρατηρήσουν τη χρήση της προστακτικής την οποία επεξεργάζονται διαισθητικά (ΒΔ: 50).

Στην ίδια ακριβώς φιλοσοφία κινούνται και οι ασκήσεις στο τετράδιο εργασιών. Μέσω αυτών επιδιώκεται η εμπέδωση του κειμενικού είδους και των μορφοσυντακτικών και γραμματικών φαινομένων, όπως και του λεξιλογίου που διδάχτηκαν οι μαθητές/-τριες στο βιβλίο του δασκάλου. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι οι ασκήσεις γραμματικής πλεονάζουν και ότι οι

περισσότερες από αυτές είναι διαμορφωμένες κατά τέτοιο τρόπο που παραπέμπουν σε παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας. Για να γίνουν κατανοητά όσα προαναφέρθηκαν παρατίθενται ενδεικτικά οι ακόλουθες ασκήσεις:

Η μικρή αδελφή του Λουκά έσκισε το αγαπημένο του παραμύθι σε κομματάκια. Μπορείς να τα βάλεις στη σειρά; Γράψε ΤΙΤΛΟΣ, ΑΡΧΗ, ΜΕΣΗ και ΤΕΛΟΣ (Α.ΤΕ: 39).

Τα ουσιαστικά μπήκαν σε ένα σακούλι και τα επίθετα μπήκαν σε ένα άλλο. Μπορείς να ενώσεις το κάθε ουσιαστικό με ένα επίθετο; Αν τα ενώσεις σωστά θα καταλάβεις πώς είναι το σπίτι της γιαγιάς της Γαλήνης; Μπορείς τώρα να το περιγράψεις; (Α.ΤΕ: 52).

Μπορείς να συμπληρώσεις τις παρακάτω προτάσεις βάζοντας τις λέξεις της παρένθεσης στη σωστή μορφή; Μην ξεχάσεις να τονίσεις τις λέξεις (Α.ΤΕ: 56).

Ο Λουκάς ήταν αφηρημένος και έγραψε το ρήμα έχω σε λάθος πρόσωπο στις παρακάτω προτάσεις. Η Βάγια έσβησε τα λάθη του Λουκά. Μπορείς να τον βοηθήσεις να τα διορθώσει; (Β.ΤΕ: 22).

Αν συμπληρώσεις τον παρακάτω πίνακα όπως στο παράδειγμα . θα βρεις πολλές λέξεις , για να περιγράψεις τα συναισθήματά σου (Β.ΤΕ: 27).

Ξαναγράψε το παρακάτω κείμενο αλλάζοντας τα ρήματα με έντονα γράμματα όπως στο παράδειγμα (Β.ΤΕ: 65).

6.3 Διδακτική μεθοδολογία

6.3.1 Βιωματική προσέγγιση

Ο κριτικός γραμματισμός δίνοντας έμφαση στη διαμόρφωση κριτικών υποκειμένων που θα είναι σε θέση δια του λόγου να παρεμβαίνουν στην κοινωνική πραγματικότητα και να τη διαμορφώνουν, θέτει στο επίκεντρο της γλωσσικής διδασκαλίας τον/την μαθητή/-τρια και την ενεργοποίηση των πρότερων εμπειριών του/της αναφορικά με την εξωτερική πραγματικότητα. Αναλυτικότερα, στο υποκεφάλαιο "Μεθοδολογία" του ΠΣ (2011) σημειώνεται:

Το μεθοδολογικό πλαίσιο μέσα στο οποίο κινείται το ΠΣ αποτελεί έναν συνδυασμό των σύγχρονων γλωσσοπαιδαγωγικών απόψεων, οι οποίες βάζουν στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας τον μαθητή και τη μαθήτριά , στηρίζουν τη μάθηση σε εκπαιδευτικό υλικό που έχει νόημα για τη ζωή των μαθητών και μαθητριών και στοχεύουν συνολικά στην κατάκτηση δεξιοτήτων γραμματισμού και κριτικής θεώρησης των πραγμάτων (ΠΣ, 2011: 16).

Αξιοποιούνται στη διδασκαλία στοιχεία από την εμπειρία των μαθητών και μαθητριών (ΠΣ, 2011: 17).

Αναφορικά με τη Β΄ Δημοτικού – όπως φαίνεται κι από τη στήλη “Εκπαιδευτικό υλικό” του συγκεκριμένου Προγράμματος – προτείνεται να αξιοποιηθούν από τον/την εκπαιδευτικό:

Διάφορα προφορικά κείμενα του επιπέδου της ηλικίας των μαθητών και μαθητριών της τάξης... (ΠΣ, 2011: 63 & 67).

Αυθεντικά έντυπα, ψηφιακά και πολυτροπικά κείμενα του επιπέδου των μαθητών και μαθητριών της τάξης... (ΠΣ, 2011: 73).

Η υλοποίηση της συγκεκριμένης αρχής που συνδέει τη γλωσσική διδασκαλία με τις εμπειρίες και τα βιώματα των μαθητών/-τριών επιτυγχάνεται μέσα από:

...δραστηριότητες που επικεντρώνονται στην κατανόηση, παραγωγή και κριτική επεξεργασία αυθεντικών κειμένων, προφορικών και γραπτών... με απώτερο σκοπό οι μαθητές και μαθήτριες να αποκτήσουν όσο το δυνατόν μεγαλύτερο βαθμό επικοινωνιακής ικανότητας και γλωσσικού – κριτικού γραμματισμού. Οι δραστηριότητες αυτές έχουν κοινωνιοκεντρικό χαρακτήρα, αφού ασχολούνται οι μαθητές και οι μαθήτριες με θέματα σύγχρονα και επίκαιρα που έχουν σχέση με την κοινωνία στην οποία ζουν, οδηγούνται στη διενέργεια ερευνών για θέματα που απασχολούν το άμεσο περιβάλλον τους και την κοινωνία... να παρακολουθούν την επικαιρότητα και να συμμετέχουν σε συζητήσεις μέσα στην τάξη (ΠΣ, 2011: 17).

Οι δραστηριότητες αυτές εξειδικεύονται στο ΠΣ για τη γλωσσική διδασκαλία στη Β΄ Δημοτικού ως εξής:

Διοργανώνονται στην τάξη λογομαχίες (de-bate) σχετικά με θέματα που ενδιαφέρουν τα παιδιά.και οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες. Κάθε ομάδα κρατά σημειώσεις με τα επιχειρήματά της και τη σειρά που θα τα παρουσιάσει (ΠΣ, 2011: 67).

Αφηγούνται ή περιγράφουν κάτι (π.χ. ένα συμβάν στην αυλή του σχολείου, μια ταινία που είδαν κτλ.) από διαφορετικές σκοπιές (ΠΣ, 2011: 68).

Κάθε ομάδα καλείται να δώσει λύση σε ένα πρόβλημα ή να τοποθετηθεί σε ένα θέμα που μελετήθηκε ή προέκυψε στη σχολική ζωή ή την επικαιρότητα υιοθετώντας στη σχολική ζωή ή την επικαιρότητα υιοθετώντας τον ρόλο ενός εμπλεκόμενου ατόμου ή φορέα (ΠΣ, 2011: 76).

Στο βιβλίο του δασκάλου σημειώνεται ότι ο προοργανωτής ήδη από την πρώτη ενότητα στο βιβλίο του μαθητή αποτελεί:

Αφορμή για: α) την ανάπτυξη διαλόγου μέσα στην τάξη σχετικά με τα γεγονότα και τις καταστάσεις που παρουσιάζονται στην εικόνα και τη σύνδεσή τους με βιώματα των παιδιών, β) την καλλιέργεια της φαντασίας (μπαίνω στη θέση κάποιου και φαντάζομαι τι θα έλεγε) και γ) την κατανόηση της σημασίας των πολλαπλών μηνυμάτων του περιβάλλοντος (ΒΔ: 17).

Από τη μελέτη του βιβλίου του μαθητή και του τετραδίου εργασιών παρατηρήθηκε ότι σε αρκετές ερωτήσεις, ασκήσεις και δραστηριότητες αξιοποιούνται βιωματικά οι εμπειρίες των μαθητών/-τριών για παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου. Προβαίνοντας, όμως, σε περαιτέρω ανάλυσή τους διαπιστώθηκε ότι μόνο η ακόλουθη δραστηριότητα προωθεί την καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού, καθώς οι μαθητές/-τριες καλούνται βάσει των εμπειριών τους να συζητήσουν για ένα διαχρονικό και σοβαρό θέμα καταλήγοντας σταδιακά στην ανάπτυξη κοινωνικού προβληματισμού στην τάξη. Ειδικότερα:

Συζητήστε στην τάξη για το νέφος στις μεγάλες πόλεις, τι είναι, πώς δημιουργείται και τι μπορούμε να κάνουμε για να το αντιμετωπίσουμε (Β.ΒΜ: 45).

Αντιθέτως, όλες οι υπόλοιπες σχετικές ερωτήσεις, ασκήσεις και δραστηριότητες εξυπηρετούν, κατά κύριο λόγο, επικοινωνιακούς στόχους. Ειδικότερα, αποσκοπούν μέσα από την αξιοποίηση των εμπειριών των μαθητών/-τριών να τους εξοικειώσουν βιωματικά με κειμενικά είδη της καθημερινής τους ζωής (λίστες, ετικέτες προϊόντων, σημειώματα, ανακοινώσεις, αφίσες, πρόσκληση, επιστολές, εφημερίδα, συνταγές κ.ά.), έτσι ώστε να οδηγηθούν στην εμπέδωση των χαρακτηριστικών τους και στη σωστή παραγωγή τους. Ενδεικτικά, αναφέρονται τα ακόλουθα παραδείγματα:

Φέρε από το σπίτι σου συσκευασίες από προϊόντα που μπορούμε να φάμε ή να πιούμε... Διαβάστε στην τάξη τι είναι γραμμένο στις ετικέτες, στα κουτιά ή στα μπουκάλια που φέρατε. Συζητήστε τι σημαίνουν οι λέξεις που δεν καταλαβαίνετε. Τι πληροφορίες βρίσκετε σε κάθε συσκευασία; (Α.ΒΜ: 43).

Ωρα να φτιάξουμε ετικέτες προϊόντων! Γράψε πάνω στις συσκευασίες ό,τι νομίζεις πως χρειάζεται. Για να βοηθηθείς, ξαναδιάβασε τις ερωτήσεις στη σελίδα 43 του βιβλίου σου (Α.ΤΕ: 25).

Ποιος έχει αφήσει καθένα από τα παραπάνω μηνύματα και γιατί; Εσύ έχεις πάρει ποτέ μήνυμα; Από ποιον; Έχεις αφήσει ποτέ μήνυμα σε κάποιον; Τι του έλεγες ή τι του έγραφες; (Α.ΒΜ: 51)

Πηγαίνεις στο σπίτι ενός φίλου σου, αλλά όλοι λείπουν. Γράψε το σημείωμα που θα τους ρίξεις κάτω από την πόρτα (Α.ΤΕ: 32).

Τι έπεσε από τη σάκα της Χαράς; ...Πότε είναι το πάρτι γενεθλίων της Χαράς; Τι ώρα; Πού καλεί τους φίλους της; ...Εσύ αν ήθελες να καλέσεις παιδιά στο σπίτι σου, τι θα έκανες; (B.BM: 59)

Θέλετε να εκδώσετε και εσείς μια εφημερίδα στην τάξη σας; Αν ναι, διαλέξτε τον τίτλο της. Καθώς προχωρούμε στις ενότητες θα βρίσκετε διάφορες ιδέες για το τι θα μπορούσατε να βάλετε μέσα μέσα σε αυτή την εφημερίδα (Γ.BM: 10).

Φτιάξε τώρα τη δική σου ταυτότητα. Μπορείς μάλιστα και να ζωγραφίσεις τον εαυτό σου ή να κολλήσεις τη φωτογραφία σου; (B.TE: 50)

6.3.2 Ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας

Βασικό στοιχείο που αποδεικνύει τον προσανατολισμό του υπό έρευνα ΠΣ προς την υιοθέτηση του κριτικού γραμματισμού στη γλωσσική διδασκαλία αποτελεί η ανάδειξη της παραγωγής λόγου ως συνεργατικής δραστηριότητας. Έτσι, τα παραγόμενα κείμενα – τόσο εντός όσο και εκτός σχολείου- λειτουργούν ως αφετηρία για την καλλιέργεια όλων εκείνων των δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για τη διαμόρφωση εγγράμματων, δημοκρατικών και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών. Όλα τα παραπάνω αποτυπώνονται στο υποκεφάλαιο του ΠΣ “Σκοποί και στόχοι” ως εξής:

Να κατανοήσουν ότι η παραγωγή λόγου αποτελεί προϊόν συνεργασίας, ώστε να είναι σε θέση να συνεργάζονται ισότιμα και δημοκρατικά...(ΠΣ, 2011: 12)

...προφορικά, γραπτά, υβριδικά, ψηφιακά και πολυτροπικά κείμενα που έχουν παραχθεί ή πρόκειται να παραχθούν... λειτουργούν ως αφορμές για τη διδασκαλία και ως πόροι από τους οποίους είναι δυνατό μέσω της διδασκαλίας να αντληθούν από τους διδασκόμενους και τις διδασκόμενες δεξιότητες ...απαραίτητες για τη διαμόρφωση τους ως εγγράμματων, δημοκρατικών και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών (ΠΣ, 2011: 13).

Ομοίως, στη Β΄ Δημοτικού – όπως φαίνεται και στη στήλη “Επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα”- ένας από τους στόχους της γλωσσικής διδασκαλίας είναι οι μαθητές/-τριες μέσω της παραγωγής λόγου να:

Επιχειρούν σταδιακά να προβάλουν τη δική τους οπτική σε σχέση με ένα θέμα (ΠΣ, 2011: 75)

Για την επίτευξη αυτού του στόχου προτείνονται οι ακόλουθες εργασίες σε ομάδες:

Διοργανώνονται στην τάξη λογομαχίες (de-bate) σχετικά με θέματα που ενδιαφέρουν τα παιδιά. ...και οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες. Κάθε ομάδα κρατά σημειώσεις με τα επιχειρήματά της και τη σειρά που θα τα παρουσιάσει (ΠΣ, 2011: 67).

Διηγούνται ένα παραμύθι π.χ. «Τα τρία γουρουνάκια» από μια άλλη οπτική (π.χ. την οπτική του Κακού Λύκου) (ΠΣ, 2011: 68)

Κάθε ομάδα καλείται να δώσει λύση σε ένα πρόβλημα ή να τοποθετηθεί σε ένα θέμα που μελετήθηκε ή προέκυψε στη σχολική ζωή ή την επικαιρότητα υιοθετώντας υιοθετώντας τον ρόλο ενός εμπλεκόμενου ατόμου ή φορέα (ΠΣ, 2011: 76)

Ανάλογου τύπου δραστηριότητες σε ομάδες εντοπίστηκαν και στο βιβλίο του μαθητή. Παραδείγματος χάριν:

Φτιάξτε όλοι μαζί ένα παρόμοιο παραμύθι με πρωταγωνίστρια την κυρά – Κακή, που δεν ευχαρίστησε τους δώδεκα μήνες με την απάντησή της. Έπειτα εικονογραφήστε το παραμύθι (Α.ΒΜ: 47).

Χωριστείτε σε ομάδες. Η κάθε ομάδα θα διαλέξει ένα παραμύθι και θα προσπαθήσει να το αλλάξει για να το κάνει αστείο. Αφού συζητήσετε τις ιδέες σας γράψτε το παραμύθι. Μπορείτε ακόμη και να το ηχογραφήσετε. Αν θέλετε, βάλτε αυτά τα αστεία παραμύθια στην εφημερίδα της τάξης σας (Γ.ΒΜ: 61).

Ξέρετε παραμύθια με καλούς λύκους; Ζητήστε από το δάσκαλο ή τη δασκάλα να σας βοηθήσει να βρείτε τέτοια παραμύθια και διαβάστε τα μαζί στην τάξη. Αν θέλετε, γράψτε ένα ομαδικό παραμύθι με ήρωα έναν καλό λύκο (Γ.ΒΜ: 70).

Στο ίδιο πλαίσιο με τις παραπάνω δραστηριότητες κινούνται και οι ασκήσεις 1 και 2 του τετραδίου εργασιών στην Ενότητα 23 «Για να γελάσουμε...». Στην άσκηση 1 οι μαθητές/-τριες καλούνται αρχικά να διαβάσουν μια αστεία ιστορία που έγραψαν ο Λουκάς και η Γαλήνη (δύο από τους ήρωες των σχολικών εγχειριδίων) με πρωταγωνιστές την Κοκκινοσκουφίτσα, τα τρία γουρουνάκια και τον λύκο, η οποία αποτελεί μια διαφορετική εκδοχή των αντίστοιχων κλασικών παραμυθιών και στη συνέχεια να την ξαναγράψουν στο τετράδιό τους, γιατί οι ιδέες των ηρώων είναι ανακατεμένες. Στην άσκηση 2 τους ζητείται να συμπληρώσουν το κείμενο φτιάχνοντας μια αστεία ιστορία με πρωταγωνιστές την Κοκκινοσκουφίτσα και τον λύκο που είναι φίλοι (Β.ΤΕ: 67). Σύμφωνα με τις οδηγίες που δίνονται στο βιβλίο του δασκάλου:

Οι ασκήσεις αυτές ή άλλες αντίστοιχες μπορούν να δουλεψτούν και ανά ομάδα στη τάξη. Η δραστηριότητα που μπορεί να ακολουθήσει τις ασκήσεις του Τ.Ε. έχει ως στόχο να οδηγήσει τα παιδιά στην παραγωγή «ανάποδων» παραμυθιών και να καλλιεργήσει τον προφορικό και το γραπτό λόγο τους, αλλά και τη φαντασία τους (ΒΔ: 53).

Ωστόσο, οι υπόλοιπες δραστηριότητες σε ομάδες που προτείνονται στο βιβλίο του μαθητή εστιάζουν στην εξοικείωση των μαθητών/-τριών με τα χαρακτηριστικά και τη λειτουργία του υπό μελέτη κειμενικού είδους και έχουν την ακόλουθη μορφή:

Για να φτιάξεις ένα παραμύθι πρέπει: 1. Να πεις ποιος είναι ο τίτλος του. 2. Να πεις χωριστά αυτό που συμβαίνει στην αρχή, αυτό που συμβαίνει στη μέση και αυτό που συμβαίνει στο τέλος. Ας φτιάξουμε όλοι μαζί στην τάξη ένα παραμύθι, όπως μας συμβουλεύει η Βάγια (Α.ΒΜ: 68)

Χωριστείτε σε δύο ομάδες και συγκεντρώστε όσες πιο πολλές μικρές αγγελίες μπορείτε. Συζητήστε στη τάξη για τα χαρακτηριστικά τους. Έπειτα φτιάξτε και εσείς τις δικές σας μικρές αγγελίες και κάντε διαγωνισμό. Κερδίζει όποιος γράψει τη μικρή αγγελία με τις λιγότερες λέξεις (Β.ΒΜ: 21).

Τέλος, όσον αφορά το τετράδιο εργασιών παρατηρήθηκε ότι οι ασκήσεις παραγωγής στην πλειονότητά τους είναι ατομικές, εστιάζουν κυρίως στον γραπτό λόγο και εξυπηρετούν το κειμενικό είδος της ενότητας. Παραδείγματος, χάριν:

Γράψε στο τετράδιό σου το δικό σου παραμύθι. Θυμήσου να πεις: ποιος είναι ο τίτλος, ποιοι είναι οι ήρωες, πού βρίσκονται, πότε και τι συμβαίνει (Α.ΤΕ.:40).

6.3.3 Αξιοποίηση των ΤΠΕ

Αλληλένδετη με τη μελέτη της ιδεολογικής διάστασης του λόγου είναι και η διερεύνηση των νέων υβριδικών κειμενικών ειδών που προκύπτουν καθημερινά από την επικοινωνία μέσω των ΤΠΕ. Έτσι, η αξιοποίηση των δυνατοτήτων των ηλεκτρονικών υπολογιστών στη γλωσσική διδασκαλία δεν περιορίζεται μόνο στη διαχείριση και αξιολόγηση πληροφοριών και στην επεξεργασία κειμένων (λειτουργική προσέγγιση), αλλά στο ΠΣ (2011) ενισχύεται με νέα δεδομένα που άπτονται του πολυτροπικού, οπτικού και εν γένει πληροφορικού γραμματισμού μέσα από χρήση εργαλείων όπως το web. 2.0 και άλλων εφαρμογών.

Σε επίπεδο γλώσσας ο σύγχρονος άνθρωπος είναι αποδέκτης μιας τεράστιας ποσότητας κειμένων.. και υβριδικών που μεταδίδονται...με τα σύγχρονα μέσα της τεχνολογίας (διαδίκτυο, κινητή τηλεφωνία κτλ.).Η παρουσία αυτή των μορφών εικονιστικής αναπαράστασης σε συνδυασμό με τον ήχο έχει διαμορφώσει ή τείνει να διαμορφώσει νέες κοινωνικές πρακτικές έκφρασης και επικοινωνίας και μια νέα σύλληψη της έννοιας του κειμένου και της γλώσσας..(ΠΣ, 2011: 4).

Να κατανοήσουν ότι εκτός από τα προφορικά και γραπτά κείμενα υφίστανται και υβριδικά κειμενικά είδη, τα οποία χρησιμοποιούνται σε ορισμένες περιπτώσεις καθημερινής επικοινωνίας κυρίως μέσω των ΤΠΕ, ... (ΠΣ, 2011: 10).

Να κατανοήσουν και να αποδεχτούν τα εργαλεία του ιστού δεύτερης γενιάς (web. 2.0) ως μια πρακτική του ψηφιακού γραμματισμού, η οποία συνδυάζει τη λεκτική με την οπτική παράμετρο (ΠΣ, 2011: 10).

Εξετάζοντας το βιβλίο του δασκάλου αλλά και τα σχολικά εγχειρίδια ως προς τη συγκεκριμένη παράμετρο, παρατηρήθηκε ότι τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο υιοθετείται στη γλωσσική διδασκαλία η κατά βάση λειτουργική προσέγγιση των δυνατοτήτων των ηλεκτρονικών υπολογιστών και μάλιστα σε πολύ μικρό βαθμό. Αναλυτικότερα:

Στο βιβλίο του δασκάλου στο τέλος κάθε ενότητας παρατίθενται κάποιες πηγές – μεταξύ αυτών και ιστοσελίδες- με σκοπό να αξιοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό για σχεδιασμό δραστηριοτήτων ή εμπλουτισμό των ήδη υπαρχόντων.

Οι επιπλέον βιβλιογραφικές πηγές που αναφέρονται στο τέλος κάθε ενότητας στο Βιβλίο Δασκάλου μπορούν επίσης να αξιοποιηθούν για το σχεδιασμό δραστηριοτήτων εκτός εγχειριδίου ή για τον εμπλουτισμό των ήδη προτεινόμενων (ΒΔ: 8).

Στο βιβλίο του μαθητή δεν γίνεται καμία αναφορά στο υβριδικό κείμενο. Όσον αφορά τα ψηφιακά, με αυτά έρχονται σε επαφή οι μαθητές/-τριες στην Ενότητα 15 «Αλληλογραφώ...» με αφορμή το κείμενο 5 που αποτελεί μήνυμα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (B.BM: 71). Για την επεξεργασία του δίνονται οι ακόλουθες οδηγίες στον εκπαιδευτικό:

..τα παιδιά καλούνται να επεξεργαστούν ένα μήνυμα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου...Οι ερωτήσεις που ακολουθούν θα τα οδηγήσουν στη διατύπωση υποθέσεων τόσο για τα ιδιαίτερα τυπογραφικά και μορφολογικά χαρακτηριστικά όσο και για το ελλειπτικό ύφος και τη λειτουργικότητά του. Ταυτόχρονα θα μάθουν να αντιμετωπίζουν τις διευθύνσεις του αποστολέα και του παραλήπτη (ΒΔ: 42).

Με το ίδιο πνεύμα εμφορείται και η ακόλουθη δραστηριότητα:

Ρωτήστε και εσείς τους μεγαλύτερους αν γνωρίζουν παρόμοια παιχνίδια. Μπορείτε να τα συγκεντρώσετε και να τα παρουσιάσετε στην τάξη ή να τα καταγράψετε και να τα βάλετε στο διαδίκτυο με τη βοήθεια του δασκάλου ή της δασκάλας σα (Γ.BM: 57).

Παρόμοια εικόνα σημειώνεται και στο τετράδιο εργασιών. Προς τεκμηρίωση της συγκεκριμένης θέσης παρατίθεται η εξής άσκηση:

Η Χαρά θέλει να στείλει ένα σύντομο μήνυμα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στη φώκια Μονάχους, για να κανονίσουν να συναντηθούν σε ένα μικρό νησί των Σποράδων. Στην αρχή το γράφει σε χαρτί (Β.ΤΕ: 23).

Βασικός σκοπός της συγκεκριμένης άσκησης είναι να εξασκηθούν οι μαθητές/-τριες με :

...την γραπτή παραγωγή ηλεκτρονικού μηνύματος... Ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να αξιοποιήσει τους Η/Υ του σχολείου, εφόσον υπάρχουν. Με αυτό τον τρόπο η παραγωγή ηλεκτρονικού μηνύματος θα μπορούσε να ενταχθεί στο πλαίσιο μιας πραγματικής επικοινωνίας και να έχει νόημα για τα παιδιά (ΒΔ: 42).

6.4 Αξιολόγηση

Η παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου δεν αποτελεί μόνο συνεργατική αλλά και δημιουργική δραστηριότητα. Μέσω αυτής οι μαθητές/-τριες επανασχεδιάζουν, σχολιάζουν και αξιολογούν τον παραγόμενο λόγο τους, ο οποίος αποτελεί αφετηρία όχι μόνο για την απόκτηση όσο το δυνατόν μεγαλύτερου βαθμού επικοινωνιακής ικανότητας αλλά και γλωσσικού-κριτικού γραμματισμού.

Να κατανοήσουν ότι η παραγωγή προφορικού γραπτού λόγου αποτελεί μια διαδικασία συνεργατική και δημιουργική, ώστε να είναι σε θέση να επανασχεδιάζουν, να σχολιάζουν και να αξιολογούν τον παραγόμενο λόγο τους (ΠΣ, 2011: 11).

... κείμενα που έχουν παραχθεί... λειτουργούν ως αφορμήσεις για τη διδασκαλία και ως πόροι από τους οποίους είναι δυνατό μέσω της διδασκαλίας να αντληθούν από τους διδασκόμενους και τις διδασκόμενες δεξιότητεςαπαραίτητες για τη διαμόρφωση τους ως εγγράμματων, δημοκρατικών και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών (ΠΣ, 2011: 13).

Στη Β΄ Δημοτικού η αξιολόγηση του παραγόμενου λόγου εξειδικεύεται στη στήλη “Δραστηριότητες” ως εξής:

Αναστοχασμός στη τάξη σχετικά με την παραγωγή λόγου των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο (ΠΣ, 2011: 68).

Με αφετηρία τα παραπάνω η ανάλυση θα επικεντρωθεί στις ακόλουθες εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης.

6.4.1 Αυτοαξιολόγηση

Η αυτοαξιολόγηση στο υπό έρευνα υλικό παρουσιάζει την παρακάτω εικόνα:

Στο ΠΣ (2011) αναφέρεται:

Η αυτοαξιολόγηση είναι η διαδικασία κατά την οποία το μαθητικό κοινό αξιολογεί την πρόοδο και την επίδοσή του βασισμένο σε συγκεκριμένα κριτήρια. Με τον τρόπο αυτό έχει τη δυνατότητα να εντοπίσει τα δυνατά και αδύνατα σημεία του με σκοπό τη βελτίωση της επίδοσής του (ΠΣ, 2011: 21).


Ειδικότερα, στη Β΄ Δημοτικού – όπως αναφέρεται και στη στήλη *Επιδιωκόμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα*- οι μαθητές/-τριες επιδιώκεται να:

Αυτοαξιολογούν το κείμενό τους με βάση προκαθορισμένα κριτήρια (χρήση κατάλληλου κειμενικού είδους, τήρηση των χαρακτηριστικών του κειμενικού είδους, δείκτες συνοχής του κειμένου, γραμματική του κειμένου, προβολή της οπτικής τους) και να προβαίνουν σε διορθώσεις όπου το κρίνουν αναγκαίο (ΠΣ, 2011: 75-76).

Ιδιαίτερη έμφαση στην αυτοαξιολόγηση δίνεται και στο βιβλίο του δασκάλου. Ωστόσο, αυτή περιορίζεται σε έναν πίνακα αυτοαξιολόγησης στον οποίο οι μαθητές/-τριες καλούνται να συμπληρώσουν σε ποιον βαθμό κατέκτησαν τους διδακτικούς στόχους της κάθε ενότητας. Αναλυτικότερα:

Στο Τετράδιο Εργασιών υπάρχει στο τέλος της κάθε ενότητας ένας Πίνακας Αυτοαξιολόγησης με τους στόχους της, όπου οι μαθητές καλούνται να σημειώσουν τι έμαθαν σε αυτή. Σκοπός αυτού του Πίνακα Αυτοαξιολόγησης είναι να συνειδητοποιήσουν οι ίδιοι οι μαθητές την πορεία που κάνουν ως προς την κατάκτηση της γνώσης καθώς και τα κενά τους, δηλαδή...να ελέγχουν και να ρυθμίζουν τη μάθησή τους, εν ολίγοις να αποκτούν ένα είδος αυτονομίας....Ο εκπαιδευτικός οφείλει να εξηγήσει στα παιδιά τη χρησιμότητα και τον τρόπο συμπλήρωσης αυτού του πίνακα. Οι κατηγορίες που έχουν επιλεχθεί είναι «πολύ καλά» και «αρκετά καλά». Επίσης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει τον Πίνακα Αυτοαξιολόγησης ως μέσο επανάληψης της ύλης της συγκεκριμένης ενότητας, ζητώντας από τα παιδιά να πουν προφορικά τι έμαθαν (ΒΔ: 9).

Ενδεικτικά δίνεται το ακόλουθο παράδειγμα:



Διάβασε αυτά που γράφει ο πίνακας και σημείωσε τι έμαθες.

Έμαθα...	Πολύ καλά	Αρκετά καλά
Έμαθα να ακούω, να καταλαβαίνω και να λέω ένα παραμύθι.		
Έμαθα να φτιάχνω τα δικά μου παραμύθια.		
Έμαθα να χρησιμοποιώ σωστά την ερώτηση και την άρνηση.		
Έμαθα να χρησιμοποιώ τα σημεία στίξης.		
Έμαθα να τονίζω τις λέξεις που παίρνουν δύο τόνους.		

Εικόνα 2: Πίνακας Αυτοαξιολόγησης, Ενότητα 7 "Πώς λέμε ΟΧΙ;" (Α.ΤΕ:42)

6.4.2 Ετεροαξιολόγηση

Όσον αφορά την ετεροαξιολόγηση στο υπό έρευνα ΠΣ σημειώνεται ότι:

..η αλληλοαξιολόγηση ή ετεροαξιολόγηση αφορά διαδικασίες αξιολόγησης του μαθητή και της μαθήτριας από τους συμμαθητές και συμμαθήτριές τους με βάση κριτήρια (ΠΣ,2011:21).

Σε αντίθεση με την αυτοαξιολόγηση, για την ετεροαξιολόγηση δεν εντοπίστηκε κάποια αναφορά ούτε στο βιβλίο του δασκάλου ούτε στα σχολικά εγχειρίδια για τη γλωσσική διδασκαλία στη Β΄ Δημοτικού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Από την ανάλυση διαπιστώθηκε ότι τα σχολικά εγχειρίδια "Γλώσσα" για τη Β΄ Δημοτικού παρουσιάζουν σημαντικές αποκλίσεις σε σχέση με τις αρχές του κριτικού γραμματισμού που

προωθεί το ΠΣ (2011) σε όλους τους άξονές του (σκοποί και στόχοι, περιεχόμενο, μεθοδολογία, αξιολόγηση).

Αρχικά, όπως αναφέρθηκε στο θεωρητικό μέρος αλλά και όπως σημειώθηκε στην πρώτη αναλυθείσα κατηγορία (6.1 Κοινωνική – ιδεολογική διάσταση της γλώσσας), ο κριτικός γραμματισμός θέτοντας στο επίκεντρο τη λειτουργία της γλώσσας μέσα στα κοινωνικοπολιτισμικά και ιδεολογικά της πλαίσια, γειώνει την επικοινωνία περισσότερο από κάθε άλλη προσέγγιση στο κοινωνικό γίνεσθαι (Ντίνας & Γώτη, 2016: 43). Έτσι, ένας από τους στόχους της γλωσσικής διδασκαλίας – όπως αναφέρεται στο ΠΣ (2011) είναι οι μαθητές/-τριες να κατανοήσουν ότι σε κάθε επικοινωνιακό συμβάν η επιλογή των κατάλληλων λεξιλογικών και μορφοσυντακτικών μορφών - τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο - δεν καθορίζεται μόνο από τους άμεσους παράγοντες επικοινωνίας (πομπός, δέκτης, μήνυμα, σκοπός), αλλά και από άλλους παράγοντες (π.χ θεσμοθετημένες κοινωνικές πρακτικές, σχέσεις ισότητας, ανισότητας, αυθεντίας, αλληλεγγύης μεταξύ των συμμετεχόντων κ.ά.). Ο συγκεκριμένος στόχος καλύπτεται σε ιδιαίτερα μικρό βαθμό και μάλιστα έμμεσα, καθώς η πλειοψηφία των σχετικών ερωτήσεων των κειμένων και των ασκήσεων που εντοπίστηκαν στα σχολικά εγχειρίδια "Γλώσσα" για τη Β' Δημοτικού εστιάζουν στη σύνδεση κειμένου – περικειμένου εξυπηρετώντας καθαρά επικοινωνιακούς στόχους.

Εν συνεχεία, στο υπό έρευνα υλικό διαπιστώνεται σημαντική αναντιστοιχία και ως προς την αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλίας (κοινωνιόλεκτοι και γεωγραφικές ποικιλίες) και της πολυγλωσσίας, που συνιστούν τη φυσική κατάσταση των περισσότερων σύγχρονων γλωσσικών κοινωνιών. Σύμφωνα, με την παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού ένας από τους στόχους της γλωσσικής διδασκαλίας είναι η εθνογραφική ευαισθητοποίηση των μαθητών/-τριών, καθώς γίνονται οι ίδιοι/-ες ερευνητές/-τριες των κοινοτήτων τους και της γλώσσας που παράγεται σε αυτές (Ντίνας & Γώτη, 2016: 45). Έτσι, όσον αφορά τις κοινωνικές και γεωγραφικές ποικιλίες στο υπό μελέτη ΠΣ (2011) τονίζεται η ανάδειξη του κοινωνικοπολιτισμικού τους ρόλου, γεγονός που προϋποθέτει και την ουσιαστικότερη κατανόηση της λειτουργίας των γλωσσικών μορφών ως μηχανισμών δόμησης ταυτοτήτων, ιδεολογιών, στάσεων και συμπεριφορών. Επίσης, υπογραμμίζεται η κατανόηση των διαφορετικών γλωσσών και διαλέκτων ως ισότιμων γλωσσικών μορφών με την πρότυπη, έτσι ώστε οι μαθητές/-τριες να αποδέχονται τα νοήματα και την προσωπικότητα των ατόμων από τα οποία αυτά παράγονται. Ωστόσο, στα υπό μελέτη σχολικά εγχειρίδια δεν εντοπίστηκε κάποια αναφορά στη συγκεκριμένη παράμετρο, αφού στο επίκεντρο θέτουν τον προφορικό και τον γραπτό λόγο με σκοπό να αποσαφηνιστούν με τέτοιο τρόπο ώστε να εξασφαλιστεί η

αποτελεσματική επικοινωνία. Παρόμοια εικόνα σκιαγραφείται και για την πολυγλωσσία. Βέβαια, εν αντιθέσει με τις κοινωνιολέκτους και τις γεωγραφικές ποικιλίες, κάποιες ενότητες του βιβλίου του μαθητή δίνουν τη δυνατότητα αξιοποίησης των διαφόρων γλωσσών που πιθανώς υπάρχουν στην τάξη, με βασική προϋπόθεση όμως την ανάληψη πρωτοβουλίας από τον/την εκπαιδευτικό. Τα παραπάνω στοιχεία συνεπικουρούν στον προσανατολισμό των σχολικών εγχειριδίων "Γλώσσα" για τη Β' Δημοτικού προς την υιοθέτηση αρχών της επικοινωνιακής μεθόδου.

Ερχόμενοι στη δεύτερη κατηγορία (6.2 Περιεχόμενα μάθησης), κι εδώ τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις διάφορες μελετηθείσες υποκατηγορίες, φανερώνουν σημαντικές αποκλίσεις μεταξύ των υπό έρευνα σχολικών εγχειριδίων και του ΠΣ (2011) σε σχέση με τις αρχές του κριτικού γραμματισμού που θέτει το δεύτερο. Όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας, μία από τις αρχές που διέπουν την παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού είναι η έμφαση στην καλλιέργεια του τρόπου που η γλώσσα δομεί ποικίλα κείμενα αλλά και στην ανάδειξη των πρακτικών μέσω των οποίων πραγματευόμαστε τα κείμενα, με απώτερο σκοπό τη συνδιαμόρφωση των μαθητών/τριών σε κριτικά υποκείμενα (Ντίνας & Γώτη, 2016: 44). Από την ανάλυση του υπό εξέταση υλικού διαπιστώθηκε ότι στο επίκεντρο της γλωσσικής διδασκαλίας βρίσκεται μια ποικιλία κειμένων και κειμενικών ειδών όπως και πολυτροπικών.

Βέβαια, το ΠΣ (2011) προσανατολισμένο στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού – όπως αναφέρεται και στην εισαγωγή του - υπογραμμίζει ότι δεν εστιάζει μόνο στη αξιοποίηση ποικίλων κειμένων και κειμενικών ειδών στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας αλλά και στην ανάδειξη της κουλτούρας βάσει της οποίας παρήχθησαν. Έτσι, η προσέγγιση και η κατανόησή τους συνιστά μια σύνθετη διαδικασία. Επίσης, κριτικά και λειτουργικά, μέσα από τα κείμενα προσεγγίζονται και τα αναφεύμενα γραμματικά και μορφοσυντακτικά φαινόμενα όπως και το λεξιλόγιο. Μελετώντας τα κείμενα στο βιβλίο του μαθητή ως προς τις προαναφερόμενες παραμέτρους, διαπιστώθηκε ότι αρκετά εξ αυτών από άποψη θεματολογίας (κοινωνία, οικολογία, λαϊκή παράδοση) δίνουν τη δυνατότητα προώθησης και καλλιέργειας του κριτικού γραμματισμού. Παρά ταύτα, σε ελάχιστα οι συνοδευτικές ερωτήσεις προσφέρουν τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες της Β' Δημοτικού να αναγνωρίζουν στοιχεία που υπονοούνται και να μπορούν σταδιακά να κατανοούν το χιούμορ προσεγγίζοντας κριτικά τις επιλεγμένες γλωσσικές μορφές. Στα υπόλοιπα, η αξιοποίησή τους για καλλιέργεια κριτικής γλωσσικής επίγνωσης στους/στις μαθητές/-τριες έγκειται στη διακριτική ευχέρεια του εκπαιδευτικού. Αυτό ερμηνεύεται καθώς οι συνοδευτικές τους ερωτήσεις – όπως και στην

πλειονηφία των κειμένων του βιβλίου του μαθητή- κινούνται σε επικοινωνιακή κατεύθυνση. Μέσω αυτών σκοπός δεν είναι μόνο η επιφανειακή κατανόηση του περιεχομένου, αλλά και η συνειδητοποίηση τόσο της δομής και των περιστάσεων στις οποίες χρησιμοποιείται το υπό μελέτη κειμενικό είδος όσο και των γλωσσικών επιλογών του συγγραφέα για τη συγκεκριμένη περίπτωση. Η ανωτέρω συνειδητοποίηση σχετίζεται άμεσα με ασκήσεις παραγωγής γραπτού λόγου αλλά και με μια πληθώρα ασκήσεων γραμματικής, σύνταξης και λεξιλογίου που εντοπίστηκαν στο τετράδιο εργασιών.

Στην ίδια ακριβώς φιλοσοφία κινείται και η προσέγγιση των πολυτροπικών κειμένων που εντοπίστηκαν στο βιβλίο του μαθητή, γεγονός που ενισχύει την αναντιστοιχία του με το ΠΣ (2011) . Ειδικότερα, η έμφαση στη χρήση πολυτροπικών κειμένων διατυπώνεται κι από τους συντάκτες του ΠΣ (2011) με τη διαφορά, όμως, ότι μέσω της επεξεργασίας τους οι μαθητές/-τριες επιδιώκεται να αναπτύξουν τις απαιτούμενες δεξιότητες για την κατανόηση των πληροφοριών που μεταφέρει η γλώσσα και ταυτόχρονα οι άλλοι σημειωτικοί κώδικες που συνυπάρχουν στα σύγχρονα κείμενα, προκειμένου να καταστούν πιο κριτικοί αναγνώστες. Ωστόσο, δεν παρέχεται στον/στην εκπαιδευτικό κάποια ρητή αναφορά για το ποιοι ακριβώς είναι οι σημειωτικοί κώδικες και ποια η συνεισφορά του καθενός στη δημιουργία ενός πολυτροπικού κειμένου. Ως εκ τούτου καθίσταται αναγκαία η παροχή πληροφοριών στους/στις εκπαιδευτικούς περί της μορφής και των τρόπων αξιοποίησης των σημειωτικών μέσων, προκειμένου να καθοδηγούν αποτελεσματικά τους/τις μαθητές/-τριες στα χαρακτηριστικά των κειμενικών ειδών με στόχο την ανάδειξη της πολυπλοκότητας των νοημάτων που αποδίδονται μέσω διαφορετικών τρόπων (Goti, Dina & Dinas, 2021: 231).

Σε παρόμοια συμπεράσματα με όσα προαναφέρθηκαν κατέληξε σχετική μελέτη των Δούκα, Φτερνιάτη & Αρχάκη (2013) όπως και μια πιο πρόσφατη της Χαλκίδη (2020). Στην πρώτη περίπτωση επιδιώχθηκε να διερευνηθεί αν οι σχετικές με τον ειδησεογραφικό λόγο Ενότητες του γλωσσικού μαθήματος Νεοελληνική Γλώσσα (Έκφραση – Έκθεση) στη Β΄ και Γ΄ Λυκείου συμβάλλουν στον να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές/τριες την ιδεολογική διαμόρφωση της είδησης και τον έντυπο δημοσιογραφικό λόγο, καθώς ένας από τους βασικότερους σκοπούς της γλωσσικής διδασκαλίας στο Λύκειο αποτελεί η διαμόρφωση υποκειμένων που θα συμμετέχουν στην κοινωνική ζωή διά του λόγου με κριτική και υπεύθυνη στάση (Δούκα, Φτερνιάτη & Αρχάκης, 2013: 1-3). Αφού μελέτησαν τα αντίστοιχα βιβλία του μαθητή και του καθηγητή, διαπίστωσαν ότι τόσο οι θεωρητικές θέσεις όσο και οι δραστηριότητες παραγωγής λόγου των υπό μελέτη Ενοτήτων περιορίζονται σε μια απλή προσέγγιση και επεξεργασία στα σχολικά εγχειρίδια της Β΄ Λυκείου και σε ακόμα απλούστερη στα εγχειρίδια της Γ΄ Λυκείου.

Καθώς και στις δύο περιπτώσεις δεν επεκτείνονται στην ιδεολογική φόρτιση των κειμένων, δεν συμβάλλουν στην προώθηση του κριτικού γραμματισμού (Δούκα, Φτεριιάτη & Αρχάκη, 2013: 12&13). Η μελέτη της Χαλκίδη (2020) επικεντρωνόταν στο μάθημα *Γλώσσα* της Ε΄ Δημοτικού. Ένα σκέλος της συγκεκριμένης έρευνας επεδίωκε να διερευνήσει, μέσα από τη μελέτη επιλεγμένων κειμένων του βιβλίου του μαθητή της Ε΄ Δημοτικού για τη γλωσσική διδασκαλία και των συνοδευτικών τους ερωτήσεων - ασκήσεων, εάν προωθείται η καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού. Από τα σχετικά πορίσματα προέκυψε ότι ένας ικανοποιητικός αριθμός των υπό μελέτη κείμενων- τόσο από άποψη θεματολογίας όσο και από άποψη συνοδευτικών ασκήσεων- προωθούσε την καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού, θέτοντας ως βασική προϋπόθεση γι' αυτό τον/την εκπαιδευτικό και την οργάνωση της διδασκαλίας του/της (Χαλκίδη, 2020: 58-59).

Ένα σημαντικό βήμα προς την υιοθέτηση της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού, εκτός από την κριτική μελέτη ποικίλων κειμένων και κειμενικών ειδών, αποτελεί η υιοθέτηση δραστηριοτήτων βιωματικού τύπου και ομαδοσυνεργατικών όπως και η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη γλωσσική διδασκαλία. Από την ανάλυση της τρίτης κατηγορίας (6.3 Διδακτική μεθοδολογία) προκύπτει ότι, παρότι τα παραπάνω στοιχεία εντοπίστηκαν σε όλο το υπό έρευνα υλικό, σημειώνεται μεγάλη αναντιστοιχία ως προς τους επιδιωκόμενους στόχους σε κάθε περίπτωση. Όσον αφορά τη βιωματική προσέγγιση, στο ΠΣ (2011) οι σχετικές δραστηριότητες που προτείνονται είναι κοινωνιοκεντρικού χαρακτήρα. Με άλλα λόγια, δίνουν την ευκαιρία για συζήτηση πάνω σε θέματα της επικαιρότητας, της κοινωνίας αλλά και του άμεσου περιβάλλοντος στο οποίο ζουν οι μαθητές/-τριες. Στόχος δεν είναι μόνο η απόκτηση δεξιοτήτων για αποτελεσματική επικοινωνία αλλά και η καλλιέργεια κοινωνικού προβληματισμού έτσι ώστε να καταστούν ικανοί/-ες να συμμετέχουν κριτικά δια του λόγου στη συνδιαμόρφωση του κοινωνικού γίνεσθαι. Από τα αποτελέσματα την ανάλυσης παρατηρήθηκε ότι αρκετές ερωτήσεις, δραστηριότητες και ασκήσεις των σχολικών εγχειριδίων αξιοποιούν βιωματικά τις εμπειρίες των μαθητών/-τριών για παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου. Από αυτές, όμως, μόνο μία (1) κινείται στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων που προτείνει το ΠΣ (2011). Οι υπόλοιπες αξιοποιούν τις εμπειρίες των μαθητών/-τριών προκειμένου να τους εξοικειώσουν βιωματικά με κειμενικά είδη της καθημερινής τους ζωής, έτσι ώστε να οδηγηθούν στην εμπέδωση των χαρακτηριστικών τους και στη σωστή παραγωγή τους. Στην ίδια φιλοσοφία κινείται και η πλειοψηφία των ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων. Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι κάποιες από αυτές (5 ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες) συμβάλλουν στην προώθηση και καλλιέργεια του

κριτικού γραμματισμού, καθώς δίνουν τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/-τριες να προβάλλουν τη δική τους οπτική για ένα θέμα ή να το αναπαράγουν από διαφορετική σκοπιά. Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση διαπιστώθηκε ότι στα ίδια πορίσματα κατέληξε και σχετική έρευνα της Παλούκου (2020: 70-71), η οποία εξετάζοντας τα βιβλία *Γλώσσα* της Γ' Δημοτικού διαπίστωσε ότι, αν και γίνεται προσπάθεια για εισαγωγή καινοτόμων στοιχείων όπως βιωματικές πρακτικές και ομαδικές εργασίες, αυτές επικεντρώνονται κατά κύριο λόγο στις λειτουργικές χρήσεις της γλώσσας σύμφωνα με την επικοινωνιακή περίσταση και λιγότερο στη χρήση της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης.

Η αναντιστοιχία μεταξύ σχολικών εγχειριδίων και ΠΣ (2011) παρατηρείται και ως προς τη χρήση των ΤΠΕ στη γλωσσική διδασκαλία. Σύμφωνα με το υπό μελέτη ΠΣ, αλληλένδετη με τη μελέτη της ιδεολογικής διάστασης του λόγου είναι και η διερεύνηση των ψηφιακών και των νέων υβριδικών κειμενικών ειδών που προκύπτουν καθημερινά από την επικοινωνία μέσω των ΤΠΕ. Έτσι, η αξιοποίησή τους στη γλωσσική διδασκαλία δεν περιορίζεται μόνο στη διαχείριση - αξιολόγηση πληροφοριών και στην επεξεργασία κειμένων (λειτουργική προσέγγιση) αλλά ενισχύεται με νέα δεδομένα. Προβαίνοντας σε μελέτη των σχολικών εγχειριδίων *Γλώσσα* της Β' Δημοτικού ως προς τη συγκεκριμένη παράμετρο, παρατηρήθηκε ότι τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο υιοθετείται στη γλωσσική διδασκαλία η κατά βάση λειτουργική προσέγγιση των δυνατοτήτων των ΤΠΕ και μάλιστα σε πολύ μικρό βαθμό. Η διαπίστωση αυτή στηρίζεται στο ότι η χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών περιορίζεται αφενός στο να συντάξουν οι μαθητές/τριες της συγκεκριμένης τάξης ένα μήνυμα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου με σκοπό την εξοικείωση με τα χαρακτηριστικά του και αφετέρου στο να αναζητήσουν διάφορες πληροφορίες. Τέλος, όσον αφορά τα υβριδικά κείμενα δεν εντοπίστηκε κάποια αναφορά.

Φτάνοντας, στην τέταρτη και τελευταία κατηγορία (6.4 Αξιολόγηση) της παρούσας έρευνας, τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυσή της δεν είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά. Στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού, όπως σημειώνεται και στο υπό εξέταση ΠΣ, η παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου δεν αποτελεί μόνο συνεργατική αλλά και δημιουργική δραστηριότητα. Υπό αυτή την έννοια, οι μαθητές/-τριες καλούνται να επανασχεδιάσουν, να σχολιάζουν και να αξιολογούν τον παραγόμενο λόγο τους, ο οποίος αποτελεί αφετηρία όχι μόνο για την απόκτηση όσο το δυνατόν μεγαλύτερου βαθμού επικοινωνιακής ικανότητας αλλά και γλωσσικού-κριτικού γραμματισμού. Έτσι, προστίθενται δύο νέες μορφές αξιολόγησης, η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση. Στο τετράδιο εργασιών από τις δύο αυτές μορφές εντοπίστηκε μόνο η πρώτη. Ωστόσο, αυτή περιορίζεται σε έναν πίνακα στο τέλος κάθε

ενότητας του τετραδίου εργασιών, ο οποίος εστιάζει απλά στο να δηλώσουν οι μαθητές/-τριες το πόσο καλά κατέκτησαν τους στόχους της ενότητας. Συνεπώς, το είδος της αξιολόγησης που υιοθετείται από τα σχολικά εγχειρίδια όχι μόνο απέχει παρασάγγας από τη φιλοσοφία της αξιολόγησης που προβλέπει ο κριτικός γραμματισμός, αλλά δε συνδέεται ούτε και με την αξιολόγηση που προτείνεται στα πλαίσια της επικοινωνιακής προσέγγισης στη γλωσσική διδασκαλία.

Συνοψίζοντας, καθίσταται σαφές ότι στα σχολικά εγχειρίδια για το μάθημα *Γλώσσα* στη Β΄ Δημοτικού υιοθετείται η επικοινωνιακή- κειμενοκεντρική προσέγγιση. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξαν η Φτερνιάτη (2008: 10) και ο Χατζησαββίδης (2007: 7-12) μελετώντας τα σχολικά εγχειρίδια για τη γλωσσική διδασκαλία στην Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού και στο Γυμνάσιο αντίστοιχα. Επιπρόσθετα, αξίζει να σημειωθεί ότι στο τετράδιο εργασιών η πλειοψηφία των ασκήσεων γραμματικής, συντακτικού και λεξιλογίου παραπέμπουν σε πιο παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, ενώ το προτεινόμενο είδος αυτοαξιολόγησης είναι ιδιαίτερα επιφανειακό και ρηχό. Οι συνοδευτικές ερωτήσεις των κειμένων, οι δραστηριότητες και οι ασκήσεις που διαπιστώθηκε ότι συνάδουν με την παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού δεν επιτυγχάνουν την κριτική γλωσσική επίγνωση στην οποία στοχεύει το ΠΣ (2011), λόγω αποσπασματικότητας και ένταξής τους αποκομμένα σε ένα πλαίσιο προσέγγισης καθαρά λειτουργικό, σε επίπεδο κατανόησης αλλά και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου. Η αναντιστοιχία μεταξύ των υπό μελέτη σχολικών εγχειριδίων και του ΠΣ (2011) ως προς τις αρχές του κριτικού γραμματισμού που θέτει το δεύτερο – συμπέρασμα στο οποίο κατέληξε και η έρευνα της Πετροπούλου (2018: 80) μελετώντας τα εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας για την Α΄ Γυμνασίου – οφείλεται κατά τη γνώμη μας στην ανακολουθία ως προς τη συγγραφή τους. Όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας, όταν λαμβάνει χώρα κάποια αλλαγή στη φιλοσοφία που διέπει ένα Α.Π., κρίνεται απαραίτητο αυτή να μετουσιωθεί και στα σχολικά εγχειρίδια με τη συγγραφή νέων (Πασιάς, Φλουρής & Φωτεινός, 2015: 275). Θα ήταν, λοιπόν, ευχής έργο για την εκπαιδευτική κοινότητα τα νέα προγράμματα σπουδών που εκπονήθηκαν από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) από το Σεπτέμβριο του 2020 έως τον Οκτώβριο του 2021 να συνοδευτούν από τη συγγραφή νέων σχολικών εγχειριδίων, διαπνεόμενων από τις αρχές και τους στόχους τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., Ιορδανίδου, Α., Ζάγκα, Ε., Σπαντιδάκης, Ι. & Τάντος, Α. (2011). Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για τη Νέα Ελληνική Γλώσσα: τότε και τώρα. Στο Α. Νάκας, Κ. Ντίνας, Α. Χατζηπαναγιωτίδη & Σ. Χατζησαββίδης (Επιμ.), *Επετειακό – Επιστημονικό Συνέδριο «1976 -2011: 35 ΧΡΟΝΙΑ ΑΠΟ ΤΗ ΓΛΩΣΣΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ»*, Δίον Πιερίας, 4-6 Νοεμβρίου 2011 (σ.1-10) <https://tinyurl.com/28cmd67s> (Τελευταία ανάκτηση: 12/12/2021)
- Αρχάκης, Α. & Τσάκωνα, Β.(2011).*Ταυτότητες, αφηγήσεις και γλωσσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βουγιούκας, Α. (1994). *Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της νεοελληνικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη)
- Γαβριηλίδου, Ζ., Σφυρορέα, Μ. & Μπεζε, Λ (2009). *Γλώσσα Β' Δημοτικού. Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας. Βιβλίο Δασκάλου*. Αθήνα: Αθήνα: ΙΤΥΕ Διόφαντος <http://ebooks.edu.gr/ebooks/v2/books-pdf.jsp?handle=8547/32> (Τελευταία ανάκτηση 10/02/2022)
- Γαβριηλίδου, Ζ., Σφυρορέα, Μ. & Μπεζε, Λ (2012). *Γλώσσα Β' Δημοτικού. Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας. Τέχνη Α', Β' & Γ'*. Αθήνα: ΙΤΥΕ Διόφαντος <http://ebooks.edu.gr/ebooks/v2/books-pdf.jsp?handle=8547/32> (Τελευταία ανάκτηση 10/02/2022)
- Γαβριηλίδου, Ζ., Σφυρορέα, Μ. & Μπεζε, Λ (2012). *Γλώσσα Β' Δημοτικού. Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας. Τετράδιο Εργασιών. Τέχνη Α' & Β'*. Αθήνα: ΙΤΥΕ Διόφαντος <http://ebooks.edu.gr/ebooks/v2/books-pdf.jsp?handle=8547/32> (Τελευταία ανάκτηση 10/02/2022)
- Γερογιάννης, Κ. & Μπούρας Α. (2007). ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ – ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ: Σχεδιασμός Αναλυτικών Προγραμμάτων- Νέες τάσεις. Στο Δ. Καψάλης & Ν. Κατσίκης (Επιμ.), *Συνέδριο « Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας »*, Ιωάννινα, 17-20 Μαΐου 2007 (σ. 472-480). <http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/482-605.pdf> (Τελευταία ανάκτηση 12/12/2021)
- Goti, E., Dina, M. & Dinas, K. (2021). The Multiliteracies in the "Pilot" Curriculum of Language Teaching of 2011 and in the Revised of 2014. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 9 (1), 211-232
- Δούκα, Α., Φτερνιάτη, Α. & Αρχάκη, Α. (2013). Ο δημοσιογραφικός Λόγος ως αντικείμενο διδασκαλίας : Κριτική αποτίμηση. Στο Ε. Γρίβα, Δ. Κουτσογιάννης, Κ. Ντίνας, Α. Στάμου, Α. Χατζηπαναγιωτίδη & Σ. Χατζησαββίδης, (Επιμ.), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Ο*

Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη», Δράμα, 1-3 Νοεμβρίου 2013 (1-16).
<https://tinyurl.com/2p9y4m78> (Τελευταία ανάκτηση 27/12/2021)

- Καππάτου, Α. (2013). Κριτικός Γραμματισμός και υβριδικό κείμενο. Στο Ε. Γρίβα, Δ. Κουτσογιάννης, Κ. Ντίνας, Α. Στάμου, Α. Χατζηπαναγιωτίδη & Σ. Χατζησαββίδης, (Επιμ.), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη*», Δράμα, 1-3 Νοεμβρίου 2013 (σ. 298-316).
- Καψάλης, Α. & Χαραλάμπους, Δ. (2008). *Σχολικά εγχειρίδια: Θεσμική Εξέλιξη και Σύγχρονη Προβληματική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κονσούλη, Ε. (2013). Καλλιέργεια λειτουργικού και κριτικού γραμματισμού στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και στο Πρόγραμμα Σπουδών του Νέου Σχολείου για το Δημοτικό. Στο Ε. Γρίβα, Δ. Κουτσογιάννης, Κ. Ντίνας, Α. Στάμου, Α. Χατζηπαναγιωτίδη & Σ. Χατζησαββίδης, (Επιμ.), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη*», Δράμα, 1-3 Νοεμβρίου 2013 (σ. 1-15).
- Κοντοβούρκη, Σ & Ιωαννίδου, Ε. (2013). Κριτικός γραμματισμός στο κυπριακό σχολείο: Απόψεις, πρακτικές και στάσεις εκπαιδευτικών. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση, 1*. 82-107
- Μήτσης, Ν.(1998). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μητσκοπούλου, Β. (2001). Λόγος και κείμενο. Στο Ηλεκτρονικός κόμβος για την υποστήριξη διδασκόντων στο μάθημα της γλωσσικής αγωγής και συμπεριφοράς στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας). *Γλώσσα : Θεωρία – Διδασκαλία. Γένη και είδη λόγου*. https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e1/ (Τελευταία ανάκτηση 11/10/2021)
- Μπίκος, Δ. (2016). Το βιβλίο στο εκπαιδευτικό σύστημα της Δύσης και η έρευνα του παιδευτικού ρόλου των σχολικών εγχειριδίων. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τ.61*. 87-100.
<file:///C:/Users/chrysa/Downloads/8708-15353-1-SM.pdf> (Τελευταία ανάκτηση: 19/10/2021)
- Μπονίδης, Κ. Θ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως Αντικείμενο Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Μπούντα, Ε. (2013). Προγράμματα Σπουδών και Εκπαιδευτικό Υλικό: θεωρητικές προσεγγίσεις - υφιστάμενα προγράμματα - θεσμικό πλαίσιο ωρολογίου προγράμματος - αναλυτικό πρόγραμμα και εκπαιδευτικό υλικό - σχολικά εγχειρίδια. *ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΤΙΚΟΥ ΚΑΘΟΔΗΓΗΤΙΚΗΣ ΕΠΑΡΚΕΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ*, σ. 1-83.
https://blogs.sch.gr/gmamakis/files/2014/12/bounta_kauth_eparkeia.pdf (Τελευταία ανάκτηση 5/11/2021).

- Ντίνας Κ. & Γώτη, Ε. (2016). *Ο Κριτικός Γραμματισμός στη Σχολική Πράξη: Αρχίζοντας από το Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ξανθόπουλος, Α. & Ντίνας, Κ. (2013). «Δείγματα γραφής» : Από τον «γραπτό λόγο» του «ΔΕΙΠΣ – ΑΠΣ της ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό σχολείο» στον «γραπτό λόγο» του «Προγράμματος σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και της λογοτεχνίας στο Δημοτικό σχολείο». Στο Ε. Γρίβα ,Δ. Κουτσογιάννης, Κ. Ντίνας, Α. Στάμου, Α. Χατζηπαναγιωτίδη & Σ. Χατζησαββίδης(Επιμ.), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη»*, Δράμα, 1-3 Νοεμβρίου 2013 (σ. 1-17)
- Οικονομάκου, Μ. & Γρίβα, Ε. (2013). Κριτικός Γραμματισμός και Προγράμματα Σπουδών για τη γλωσσική διδασκαλία στο Δημοτικό: μια συγκριτική μελέτη. Στο Ε. Γρίβα ,Δ. Κουτσογιάννης, Κ. Ντίνας, Α. Στάμου, Α. Χατζηπαναγιωτίδη & Σ. Χατζησαββίδης(Επιμ.), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη»*, Δράμα, 1-3 Νοεμβρίου 2013 (σ. 1-17)
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση (Δημοτικό και Γυμνάσιο)*. <http://ebooks.edu.gr/ebooks/v2/ps.jsp> (Τελευταία ανάκτηση 20/01/2022)
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο*. <http://ebooks.edu.gr/ebooks/v2/ps.jsp> (Τελευταία ανάκτηση 20/01/2022)
- Παλούκου, Γ. (2020). Πολιτικές γραμματισμού στο ΑΠΣ Γ' και Δ' τάξης του Δημοτικού και στα σχολικά εγχειρίδια της Γ' Δημοτικού και η σχέση που τα διέπει με τον κριτικό γραμματισμό. (Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/49586> (Τελευταία ανάκτηση 27/12/2021)
- Πασιάς, Γ., Φλουρής, Γ., & Φωτεινός, Δ. (2015). *Παιδαγωγική & Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Πετροπούλου, Γ. (2018). Ο Κριτικός Γραμματισμός στα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας της Α' Γυμνασίου. Συνάφεια των Σχολικών Εγχειριδίων και του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών υπό το πρίσμα του Κριτικού Γραμματισμού. (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/40597> (Τελευταία ανάκτηση 27/12/2021).
- Στεφανοπούλου, Σ., Τσατήρη, Μ. & Κουμζής, Ι. (2017). Ανάλυση περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων της Γλώσσας Δ' Δημοτικού σχετικά με την ανάδειξη των Δικαιωμάτων του Παιδιού και την ευαισθητοποίηση των μαθητών απέναντι σε αυτά. *Έρευνα στην Εκπαίδευση, τ.1*. 35-52 <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/view/10834> (Τελευταία ανάκτηση: 19/10/2021)

- Τσιώλης, Γ. (2015). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χ. Θεοφιλίδης (Επιμ.) *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη*. Αθήνα:Πεδίο
- Υ.ΠΑΙ.Θ (2021). Νέα Προγράμματα Σπουδών στο σχολείο: νέο περιεχόμενο, ψηφιακή διάσταση, στο επίκεντρο οι μαθητές. <https://tinyurl.com/yckk2j6u> (Τελευταία ανάκτηση: 10/1/2021)
- Φλουρής, Γ. (2010). Αναλυτικά προγράμματα για μια εποχή στην εκπαίδευση. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Φτερνιάτη, Α. (2008). Τα νέα βιβλία για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας του Δημοτικού Σχολείου: οι αρχές στις οποίες βασίστηκε η συγγραφή τους και τα σημαντικότερα μεθοδολογικά χαρακτηριστικά τους. Το παράδειγμα των μεγάλων τάξεων (Ε΄ και Στ΄). *Νέα Παιδεία*, τ.126. 51-68
- Φτερνιάτη, Α. (2010). Το διδακτικό υλικό για το γλωσσικό μάθημα του δημοτικού και η παιδαγωγική του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών. *Νέα Παιδεία*, τ. 135. 37-61
- Χαλκίδη, Α. (2020). Ο Κριτικός Γραμματισμός στο μάθημα της Γλώσσας της Ε΄ Δημοτικού. Αναλύσεις κειμένων και προτάσεις διδακτικής τους αξιοποίησης σύμφωνα με το μοντέλο των Πολυγραμματισμών (Μεταπτυχιακή Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/46477> (Τελευταία ανάκτηση: 28/12/2021).
- Χαραλαμπίδης, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (1997). Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κώδικας
- Χατζησαββίδης, Σ (χ.χ.). Γλωσσοδιδασκτικά συνεχή και ασυνεχή της τελευταίας τριακονταετίας : από τον επικοινωνιοκεντρισμό στον κοινωνιοκεντρισμό. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. <https://tinyurl.com/y2bxjrc4> (Τελευταία ανάκτηση 12/12/2021)
- Χατζησαββίδης, Σ. (2000). Η διδασκαλία της δομής της γλώσσας και το Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της ελληνικής γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο. Στο Μ. Βαμβούκας & Α.Χατζηδάκη (Επιμ), *Πρακτικά Συνεδρίου «Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης ξένης γλώσσας*, Ρέθυμνο, 6-8 Οκτωβρίου 2000 (σ.153-164) http://archeia.moec.gov.cy/sd/288/didaskalia_domis.pdf (Τελευταία ανάκτηση 12/12/2021)
- Χατζησαββίδης, Σ. (2007). Ο Γλωσσικός Γραμματισμός και η Παιδαγωγική του Γραμματισμού: Θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη. https://ikee.lib.auth.gr/record/265328/files/OMEP_doc.pdf (Τελευταία ανάκτηση 11/10/2021).
- Χατζησαββίδης, Σ. (2007). Σύγχρονες τάσεις στη γλωσσική διδασκαλία και η αξιοποίησή τους από το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια στο Γυμνάσιο. <https://tinyurl.com/msvucp2b> (Τελευταία ανάκτηση 27/12/2021)

