

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας

(ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

4 - 6 Σεπτεμβρίου 2009 • Νυμφαίο Φλώρινας

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Η Διδασκαλία
της Ελληνικής Γλώσσας
(ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΝΥΜΦΑΙΟ ΦΛΩΡΙΝΑΣ
4, 5 και 6 Σεπτεμβρίου 2009

ΕΠΙΤΡΟΠΕΣ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πρόεδρος:

Τομπαΐδης Δημήτριος
Ομότιμος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Μέλη:

Δαμανάκης Μιχάλης, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Ιορδανίδου Άννα, αν. καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Πάτρας
Καλλογήρου Τζίνα, αν. καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθήνας
Καμαρούδης Σταύρος, επίκ. καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Καψάλης Γεώργιος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Κουτσογιάννης Δημήτρης, επίκ. καθηγητής Φιλοσοφικής,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Ματσαγγούρας Ηλίας, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθήνας
Μήτσος Ναπολέων, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Μπερελής Πέτρος, σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
Νάκας Αθανάσιος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθήνας
Ντίνας Κώστας, αν. καθηγητής ΠΤΝ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Παπαδογιαννάκης Νικόλαος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Σουλιώτης Μίμης, καθηγητής ΠΤΝ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Τσιάκαλος Γιώργος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, επίκ. καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Frederick Κύπρου
Χατζησαββίδης Σωφρόνης, καθηγητής ΤΕΑΠΗ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πρόεδρος

Κώστας Δ. Ντίνας

Γραμματέας

Άννα Βακάλη

Ταμίας

Άννα Χατζηπαναγιωτίδη

Μέλη

Αναστασία Στάμου
Τριαντάφυλλος Κωτόπουλος

Γραμματεία

Έφη Γώτη
Ευδοξία Τραϊανού
Δημήτρης Χασανίδης
Ελένη Παπαϊωάννου
Στεφανία Τσακίροπούλου

Πλήρης βιβλιογραφική αναφορά άρθρου:

Ντίνας, Κ., Χατζηπαναγιωτίδη, Α., Βακάλη, Α., Κωτόπουλος, Τ. & Στάμου, Α. (επιμ.) 2010. Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή "Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)", βλ. <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika> ημερομηνία πρόσβασης ηη/μμ/εε

Κυριακή, 6 Σεπτεμβρίου 2009

Ωρα	Αίθουσα 1 Θεματική: Αξιολόγηση Προεδρείο: Ν. Μήτσος - Α. Κοιλιάρη
9.00-9.30	<i>Η συμβολή της αμφίδρομης επικοινωνίας στην ενίσχυση του επιπέδου αυτοαξιολόγησης του μαθητικού πληθυσμού. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων σχετικής έρευνας σε μαθητές με προχωρημένο επίπεδο ελληνομάθειας, στο πλαίσιο ενισχυτικής διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσα</i> Μ. Παραδιά, Ν. Μήτσος, Χ. Σολωμονίδου, Α. Ράπτη
9.30-9.50	<i>Η Κατανόηση Γραπτού Λόγου στην Επάρκεια Ελληνομάθειας</i> Α. Μουτή, Ι. Κοψίδου, Ε. Κούλαλη
9.50-10.10	<i>Η αξιολόγηση στα ΣΔΕ</i> Α. Μαυρογόνatos, Δ. Μπαϊρακτάρη, Λ. Κρεμμύδα, Ι. Λιάκος
10.10-10.30	<i>Η ελληνική ως ξένη γλώσσα. Διαπιστωτικά κριτήρια ελληνομάθειας για μαθητές ηλικίας 6-12 χρονών. Θεωρία και πράξη</i> Α. Κοιλιάρη, Α. Χατζηπαναγιωτίδη
10.30-11.00	<i>Επιτυχάνοντας στο πρώτο βήμα. Ελληνικά Α': μια μέθοδος για το πρώτο επίπεδο ελληνομάθειας. Εκδόσεις Πατάκη</i> Γ. Σιμόπουλης, Ε. Παθιάκη
11.00-11.30	Διάλειμμα - Καφές Προεδρείο: Κ. Δημητριάδου - Α. Χατζηπαναγιωτίδη
11.30-11.50	<i>Τα εγχειρίδια Γλώσσας του Δημοτικού: Ο λόγος των κριτηρίων αυτοαξιολόγησης των μαθητών και οι λόγοι της γλωσσοδιδασκικής θεωρίας που τον διαμορφώνουν</i> Ε. Κονσούλη, Κ. Δημητριάδου
11.50-12.10	<i>Η δυσλεξία: αίτια, συμπτώματα και τρόποι αντιμετώπισης σε ενήλικες</i> Α. Μαυρογόνatos, Δ. Μπαϊρακτάρη, Λ. Κρεμμύδα, Ι. Λιάκος

12.10-12.30	<i>Γλωσσολογικό πλαίσιο ανάγνωσης του μαθησιακού υλικού: το παράδειγμα των διδακτικών εγχειριδίων της γλώσσας του γυμνασίου</i> Δ. Κουτσογιάννης
12.30-12.50	<i>Εμπειρίες και προβληματισμοί γύρω από τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης και γραφής: μια νέα διδακτική πρόταση</i> Α. Μαλέτσκος, Ζ. Ζίκος, Κ. Πενεκελής, Ε. Ράρρα, Ε. Αγαπίδου, Ε. Μπηλιούμη
12.50-13.10	<i>Η έρευνα στο πεδίο του αναδυόμενου γραμματισμού (EMERGENT LITERACY): Χαρτογράφηση των τάσεων και διαπιστώσεις από το πιλοτικό στάδιο διεξαγωγής μιας έρευνας</i> Β. Μπατσίδου
13.10-13.30	<i>Οπτικός γραμματισμός και προφορικός λόγος: η ανάπτυξη του προφορικού λόγου στην προσχολική ηλικία μέσα από τη χρήση φωτογραφικού υλικού</i> Μ. Κεραμυδά, Μ. Τρούληλου
13.30-14.15	Ολομέλεια - Κλείσιμο συνεδρίου
16.00	Ξενάγηση στον Αρκτούρο

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Εμπειρίες και προβληματισμοί γύρω από τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης και γραφής: μια νέα διδακτική πρόταση

Αθανάσιος Μαλέτσκος, Ζήσης Ζίκος, Κωνσταντίνος Πενέκελης, Ελένη Παρρά,
Ελένη Αγαπίδου, Ελένη Μπλιούμη
Διδασκαλείο Θεσσαλονίκης «Δημήτρης Γληνός»

Abstract

Many researches show that the structures of writing and reading have already been accomplished by the pre-school age and that children come to primary school with specific ideas, perceptions and knowledge for the written word and indicate the achievement of the reading skill of some children in the age of 6 years or before that, even before school tuition, on such a level, that they are able to read or write using the conventional way the adults use are facts, they impose the redefinition of some perceptions and form a different theory of the development of reading skill. It is also be noted the pass of the child from nursery school to the 1st Grade which in our opinion isn't natural. You can see anon follow up in the lingual targets of the national curriculum of the nursery school and the first classes of primary school. Our many years experience aw teachers showed us that many times the goals the national curriculum sets can't be fulfilled by using the school leaflet and following the instructions of the teacher's book indicates the problem of the non use of authentic texts, during the teaching of the first reading and writing and showed that the abilities of the students should be developed produce and understand the various forms of spoken and written word. The students must have the opportunity to use the language through natural conditions of communication. Our teaching proposal includes the teaching of first reading and writing through the whole language approach, by using the authentic literature texts.

1. Εισαγωγή

Η γλωσσική λειτουργία του ανθρώπου είναι η ικανότητά του να δημιουργεί προφορικό και γραπτό λόγο. Κατά τον Piaget (1976) η σκέψη προηγείται της γλώσσας και είναι αναγκαία προϋπόθεση για την ωρίμανση και την ανάπτυξη της γλωσσικής λειτουργίας. Η γνωστική δομή της διατήρησης, που σημαίνει να μπορέσει το παιδί να σταθεροποιήσει την έννοια ενός αντικειμένου, να την αναγνωρίσει, να την αναπλάσει με οποιαδήποτε μορφή και κάτω από οποιεσδήποτε χωροχρονικές συνθήκες, είναι αναγκαία προϋπόθεση για τη γνώση και εκμάθηση της γλώσσας. Η γλωσσική μάθηση

εντάσσεται σ' ένα γενικότερο πλαίσιο μάθησης, που συμβάλλει καθοριστικά στη γλωσσική μάθηση. Το παιδί αξιοποιεί τις εσωτερικοποιημένες γνώσεις, που αποκτά αρχικά με την αισθησιοκινητική του επαφή με το περιβάλλον, με τη βοήθεια του αποκτημένου γλωσσικού κώδικα. Μετά το 18^ο μήνα, αρχίζει να μαθαίνει λέξεις και αργότερα να τις αξιοποιεί, για να δομεί εννοιολογικά το λόγο του. Όσο αυξάνεται το εννοιολογικό περιεχόμενο, τόσο πιο πλούσιος γίνεται ο λόγος. Σύμφωνα με τους Piaget, Brunner, Vygotsky, η μάθηση είναι επικοινωνιακή, κοινωνική και διανοητική διαδικασία και κάθε παιδί δημιουργεί και κτίζει την προσωπική του γνώση μέσα από μια ποικιλία εμπειριών με πρόσωπα και πράγματα, αναπτύσσοντας τις δυνατότητές του.

Ο σκοπός διδασκαλίας του γραπτού λόγου για τις τάξεις Α' - Β' αναφέρεται στην ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να γράφει και να διατυπώνει γραπτά νοήματα, διαμέσου της αξιοποίησης των ήδη διαμορφωμένων αντιλήψεών του για τη γλώσσα και τις λειτουργίες της. Μέσω του ΔΕΙΠΣ και του νέου ΑΠΣ θεσμοθετείται πλέον επίσημα η κειμενοκεντρική προσέγγιση στο δημοτικό σχολείο, ενώ εγκαταλείπεται, θεωρητικά τουλάχιστον, η παραδοσιακή γραμματοκεντρική προσέγγιση. Η γνώση του παιδιού- συγγραφέα για τη γλώσσα επικεντρώνεται στο κείμενο, οικοδομείται εξελικτικά και υποστηρίζεται, μεθοδικά και οργανωμένα, από επικοινωνιακά προσανατολισμένες δραστηριότητες παραγωγής λόγου. Στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού η γλωσσική αγωγή επιδιώκει την αναδόμηση αλλά και την περαιτέρω δόμηση του επιπέδου εγγραμματισμού των παιδιών, μέσα από την ενασχόλησή τους με ποικίλους τύπους κειμένων. Όμως αυτό δε συμβαίνει στην πραγματικότητα.

Πολλές έρευνες (Sulzby, 1991, Nielsen & Monson, 1996, Stratton, 1996) δείχνουν ότι οι δομές γραφής κι ανάγνωσης έχουν ήδη κατακτηθεί από την προσχολική ηλικία κι ότι τα παιδιά έρχονται στο δημοτικό σχολείο με συγκεκριμένες ιδέες, αντιλήψεις και γνώσεις για το γραπτό λόγο καθώς και οι έρευνες που καταδεικνύουν την κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας από ορισμένα παιδιά στην ηλικία των έξι χρόνων ή πριν από αυτήν, πριν ακόμη δεχθούν σχολική διδασκαλία, σε επίπεδο τέτοιο, ώστε να μπορούν να διαβάζουν ή να γράφουν με το συμβατικό τρόπο που χρησιμοποιούν οι ενήλικοι (Durkin, 1966, Stainthorp, & Hughes, 1998 & 1999, Davidson & Snow, 1995, Donaldson & Mills, 1993, Huba & Ramisetty-Mikler, 1995, Miller, 1995, Κουτσουνάκη 2001α), αποτελούν δεδομένα, τα οποία επιβάλλουν τον

επαναπροσδιορισμό ορισμένων αντιλήψεων και διαμορφώνουν μια διαφορετική θεώρηση της ανάπτυξης της αναγνωστικής δεξιότητας. Μας απασχόλησε επίσης το πέρασμα του παιδιού από το Νηπιαγωγείο στην Α' τάξη, που κατά τη γνώμη μας δεν γίνεται με φυσικό τρόπο. Παρατηρείται μια ασυνέχεια στους γλωσσικούς στόχους του αναλυτικού προγράμματος του Νηπιαγωγείου και των πρώτων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου.

Οι μαθητές πρέπει να έχουν την ευκαιρία να χρησιμοποιούν τη γλώσσα μέσα σε φυσικές συνθήκες επικοινωνίας. Έτσι, με την είσοδό τους στο σχολείο έχουν ήδη γνώση της γλώσσας τους για να ικανοποιούν τις ανάγκες τους ως μέλη της κοινωνίας στην οποία ζουν. Ευθύνη του σχολείου είναι η παραπέρα διεύρυνση των δυνατοτήτων προφορικής έκφρασης των μαθητών όσο και η κατάκτηση των διαφόρων μορφών γραπτής επικοινωνίας. Άρα, πρέπει να δημιουργήσουμε συνθήκες χρήσης της γλώσσας στο σχολείο ανάλογες μ' εκείνες που ισχύουν εκτός σχολείου, για να μη διακόψουμε τη φυσική διαδικασία κατάκτησης της γλώσσας πριν τον ερχομό στο σχολείο. Έργο του δασκάλου είναι να καλλιεργήσει, να διευρύνει, και να εμπλουτίσει αυτή τη γνώση. Μέσα στην τάξη για να μιλήσουν ή να γράψουν οι μαθητές θα πρέπει να έχουν συγκεκριμένο επικοινωνιακό στόχο, με τη δημιουργία αυθεντικών επικοινωνιακών συνθηκών. Η γλώσσα μαθαίνεται πιο εύκολα όταν χρησιμοποιείται ενεργητικά παρά όταν προσφέρεται σαν ένα σύνολο από αποκομμένες προτάσεις ή ασκήσεις. Τα παιδιά εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους όταν χρησιμοποιούν τη γλώσσα συχνά, για θέματα που είναι σημαντικά γι' αυτά, σε ποικίλες περιστάσεις.

Η πολύχρονη εμπειρία μας ως εκπαιδευτικοί μάς έδειξε ότι πολλές φορές οι στόχοι που θέτει το αναλυτικό πρόγραμμα δεν εφαρμόζονται χρησιμοποιώντας το σχολικό εγχειρίδιο και ακολουθώντας τις οδηγίες του βιβλίου του δασκάλου. Επίσης παρατηρήσαμε ότι πολλά από τα παιδιά που έρχονταν στην Πρώτη Δημοτικού μπορούσαν και αναγνώριζαν λέξεις και διάβαζαν ολόκληρες προτάσεις. Έτσι οδηγηθήκαμε στον προβληματισμό για τη μέθοδο που χρησιμοποιεί το σχολικό εγχειρίδιο και το βιβλίο του δασκάλου της Α' Δημοτικού, αφού μάλιστα τα παιδιά δεν έδειχναν κανένα ενδιαφέρον και χαρά για τα κείμενα που υπάρχουν στο βιβλίο του μαθητή. Τα κείμενα του σχολικού εγχειριδίου γράφτηκαν με βάση τις αρχές της αναλυτικο-συνθετικής προσέγγισης, λείπουν εντελώς τα ολοκληρωμένα λογοτεχνικά κείμενα που προτείνονται από την ολιστική προσέγγιση, τον αναδυόμενο γραμματισμό

και την προσέγγιση της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας και δεν συνδέονται μεταξύ τους σε ενότητες (Αϊδίνης & Γρόλιος, 2007). Με τις μεθόδους που εφαρμόζονται σήμερα είναι σαν να «φρενάρεται» η δημιουργική και κριτική σκέψη του μαθητή της Α΄ τάξης και να επανέρχεται σε ένα μηχανιστικό, μη φυσικό, μη επικοινωνιακό τρόπο εκμάθησης της πρώτης γραφής και ανάγνωσης. Επίσης είναι χαρακτηριστικό το άγχος των παιδιών για την ορθογραφία και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά τη διδασκαλία της Γραμματικής. Επικρατεί δε, σύγχυση στους εκπαιδευτικούς για τη διδασκαλία και τον τρόπο διόρθωσης και διδασκαλία της ορθογραφίας και της επεξεργασίας της αντιγραφής.

Είναι ανάγκη, λοιπόν για μια νέα προσέγγιση της διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης και γραφής μέσω της ολιστικής προσέγγισης της γλώσσας. Οι βασικές αρχές της ολιστικής προσέγγισης της γλώσσας συνοπτικά είναι:

- Οι αναγνώστες μαθαίνουν να διαβάζουν διαβάζοντας και να γράφουν γράφοντας.
- Στόχοι: νόημα του κειμένου, κατανόηση των σημασιών του γραπτού λόγου και αποτύπωση νοημάτων γραπτώς.
- Ο σημασιολογικός (σημασίες που εξάγονται από τη γλώσσα) τομέας, ο γραφοφωνητικός (φθόγγοι και γράμματα) και ο συντακτικός (οργάνωση προτάσεων) τομέας διδάσκονται ως ένα αδιαίρετο «όλον».
- Η γλώσσα μαθαίνεται από το όλο προς το μέρος.
- Βάση αποτελεί η γνώση και εμπειρία του παιδιού για τον κόσμο, για τον προφορικό και το γραπτό λόγο. Τις γνώσεις αυτές τις αξιοποιούν οι αναγνώστες, κυρίως στην ανάγνωση, όπου εικάζουν τη συνέχεια του κειμένου, μαντεύουν το περιεχόμενο του γραπτού λόγου, συγκεντρώνουν στοιχεία και αυτό-διορθώνονται επιχειρώντας να φτάσουν στον τελικό στόχο που είναι η κατανόηση του νοήματος του κειμένου.
- Το αναλυτικό πρόγραμμα της γλώσσας θα πρέπει να συνδυάζεται με τους άλλους γνωστικούς τομείς του αναλυτικού προγράμματος.
- Περιβάλλον αφθονίας γραπτού λόγου-συνθήκες αυθεντικής παραγωγής λόγου στην τάξη. Οι δάσκαλοι αξιολογητές θα πρέπει να διαθέτουν δεξιότητες παρατήρησης, ικανότητες συλλογής δεδομένων και δυνατότητες ερμηνείας των δεδομένων με στόχο

την τροποποίηση της διδασκαλίας και τη σωστή εκτίμηση της γλωσσικής ανάπτυξης και της προόδου των μαθητών.

- Ο δάσκαλος δίνει τα ερεθίσματα, παρακινεί, ενθαρρύνει, βοηθά και συγκροτεί το πλαίσιο μάθησης. Ο μαθητής ενεργεί, διερευνά, κάνει υποθέσεις, παράγει γραπτό και προφορικό λόγο και ελέγχει ο ίδιος αυτά που λέει ή γράφει.
- Στοχεύει στην ενεργοποίηση των εσωτερικών κινήτρων, όπως η πρόθεση για γλωσσική επικοινωνία. Οι εξωτερικές ανταμοιβές και η τιμωρία αποκλείονται. Ο έπαινος είναι αποτελεσματικός, όταν είναι αυθεντικός, όπως και το γλωσσικό περιβάλλον μάθησης.
- Το διδακτικό γλωσσικό υλικό πρέπει να αποτελείται από ολοκληρωμένες ενότητες και όχι αποσπάσματα. Τα παιδιά πρέπει να διδάσκονται με τη βοήθεια αυθεντικών κειμένων.

2. Ο γραμματισμός

Όλες οι προσπάθειες που έγιναν για να οριστεί ο γραμματισμός κινούνται σε δυο κατευθύνσεις: στην κατεύθυνση που αποκαλύπτει τη λειτουργική διάσταση του γραμματισμού, πέρα από οποιοδήποτε πλαίσιο, ως αναπτυξιακή ικανότητα του ατόμου και στην κατεύθυνση που αντιμετωπίζει το γραμματισμό σε σχέση με τις ανθρώπινες σχέσεις, προσδίδοντας σε αυτόν χαρακτηριστικά της κριτικής σκέψης και της στοχαστικής διάθεσης (Χαραλαμπίδης, 2006).

2.1. Λειτουργικός γραμματισμός

Ο Baynham (2002, 21) παραθέτει τον ορισμό της Unesco: "ένα άτομο είναι εγγράμματο όταν έχει αποκτήσει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που το καθιστούν ικανό να συμμετάσχει σε όλες εκείνες τις δραστηριότητες στις οποίες απαιτείται γραμματισμός για την αποτελεσματική λειτουργία του ατόμου στην ομάδα και στην κοινότητά του και του οποίου οι επιτεύξεις στην ανάγνωση, γραφή και αριθμητική του επιτρέπουν να συνεχίζει να χρησιμοποιεί αυτές τις δεξιότητες για την ατομική του εξέλιξη και την ανάπτυξη της κοινότητάς του".

Σύμφωνα με τον παραπάνω ορισμό:

Ο γραμματισμός αντιμετωπίζεται σε ατομικό επίπεδο, ως αναπτυξιακή ικανότητα του ατόμου το οποίο προσπαθεί να πετύχει τους κοινωνικούς του στόχους με μια

διδασκαλία του γραμματισμού που συμφωνεί με τον κυρίαρχο τρόπο επικοινωνίας, ο οποίος είναι δεδομένος και αδιαμφισβήτητος.

Αυτού του είδους η θεώρηση αποκαλύπτει την ιδεολογία φυσικών ατόμων και θεσμών για την εκπαίδευση, συγκαλύπτει είτε συνειδητά είτε ασυνειδητά, πλήθος πολιτικών, οικονομικών και κοινωνικών προβλημάτων και επιδέχεται πολιτικών και κοινωνικών ερμηνειών.

Το σχολείο, η πολιτεία και η κοινωνία καλλιεργεί, αναγνωρίζει και αξιολογεί συγκεκριμένου τύπου γραμματισμό, ακατανόητο, συνήθως, για τα παιδιά των χαμηλών οικονομικοκοινωνικών στρωμάτων, με αποτέλεσμα να αναπαράγει την κοινωνική ανισότητα. Οι δεξιότητες των παιδιών που αναπτύσσονται μέσα στο δικό τους κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον δεν λαμβάνονται υπόψη, η φωνή τους δεν ακούγεται, το σχολείο αγνοεί τις αιτίες που προκαλούν αυτές τις διαφορές.

Η παραδοσιακή αντίληψη για το γραμματισμό συνεπάγεται παιδαγωγικές πρακτικές που δίνουν έμφαση στην αποκωδικοποίηση (δηλαδή, στην αντιστοιχία μεταξύ γραφημάτων και φωνημάτων) χωρίς να δίνεται προσοχή στο νόημα. Οι μαθητές εκτελούν αποσπασματικές δραστηριότητες, καλούνται να συμπληρώσουν κενά, με βάση πρότυπες δομημένες ασκήσεις, καλούνται να κλίνουν τα ρήματα, να κάνουν μετατροπές της ενεργητικής σε παθητική φωνή, χωρίς αυτό να συνδέεται με τη γλώσσα που χρησιμοποιούν στις μεταξύ τους σχέσεις. Αυτού του είδους ο γραμματισμός ονομάζεται αναγνωριστικός γραμματισμός (R. Hasan, 1996).

Βέβαια, η σημαντικότητα των γνώσεων που προκύπτουν από τον αναγνωριστικό γραμματισμό δεν πρέπει να παραγνωρίζεται, αλλά η ένσταση έγκειται στο ότι η γλώσσα δεν αντιμετωπίζεται ως φαινόμενο κοινωνικής δράσης, με αποτέλεσμα οι στόχοι που προαναφέρθηκαν να μην κατανοούνται σωστά και να γίνονται ο βασικός σκοπός διδασκαλίας του γραμματισμού στο σχολείο.

Ο αναγνωριστικός γραμματισμός απαιτεί μαθητές που δεν υποβάλλουν ερωτήσεις, αναγνωρίζουν την αυθεντία του δασκάλου, δεν πιστεύουν πως η γλώσσα που μαθαίνουν στο σχολείο θα έχει άμεση σχέση με τη γλώσσα στην καθημερινή τους ζωή.

2.2. Στοχαστικός γραμματισμός

Ο όρος γραμματισμός (εγγραμματοσύνη) αντικαθιστά τον παλαιότερο όρο

αλφαριθμητισμός στην ελληνική βιβλιογραφία και έχει ευρύτερο περιεχόμενο από αυτόν. Σημαίνει, όχι μόνο την ικανότητα του ατόμου για ανάγνωση και γραφή, αλλά και την ικανότητα κατανόησης, παραγωγής και κριτικής αντιμετώπισης διαφόρων μορφών προφορικών και γραπτών κειμένων, ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση στην οποία βρίσκεται (Χαραλαμπίδης, 2006, 7).

Οι μαθητές έρχονται στο σχολείο με διαφορετικές διαλεκτικές ικανότητες και το ζήτημα που προκύπτει είναι κατά πόσο έχουν τη διαλεκτική ικανότητα που θα τους επιτρέψει να εμπλακούν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο γραμματισμός πέρα από το στάδιο του αναγνωριστικού γραμματισμού πρέπει να προχωρήσει στην ανάπτυξη χρήσης της γλώσσας για ανταλλαγή νοημάτων.

Οι νέες προσεγγίσεις για τη διδασκαλία του γραμματισμού ως διαλεκτική ικανότητα (“γραφή συνεχούς κειμένου”, κατανόηση, σύνθεση, αυτοέκφραση, δημιουργικό γράψιμο) ονομάζονται από τη Hasan ως γραμματισμοί δράσης, με την έννοια ότι όλες αποσκοπούν στο να κάνουν οι μαθητές κάτι με τη γλώσσα τους και η ίδια αναφέρει την *παιδαγωγική με βάση τα κειμενικά είδη* (genre-based pedagogy, J.R. Martin 1985,1986,1989,1992) ως την πλέον κατάλληλη, διότι η παιδαγωγική αυτή θεωρεί τη γλώσσα ως κοινωνική σημειωτική. Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση, σκοπός της εκπαίδευσης είναι να αναπτύξουν οι μαθητές τις διαλεκτικές τους ικανότητες σε ουσιαστικούς για την εκπαίδευση τομείς, να εκπαιδευτούν, δηλαδή, σε κειμενικά είδη, διότι κάτι τέτοιο θα τους προσφέρει ευκαιρίες στη ζωή τους.

Το τι είδους παιδαγωγικές πρακτικές συνδέονται με την υλοποίηση αυτού του στόχου εξαρτώνται από το πώς νοείται η διαλεκτική ικανότητα. Αν αυτή νοείται ως ικανότητα κατανόησης και μετάδοσης των σκέψεων και συναισθημάτων κάποιου ή ως ικανότητα να διαβάζει κανείς και να παράγει συνεκτικά κείμενα (παραδοσιακή προσέγγιση), τότε ο δάσκαλος μπορεί να διδάξει το πώς πρέπει να συνδυάζονται οι προτάσεις, να διδάξει κατάλληλες εκφράσεις, να αναθέσει εργασίες που απαιτούν κατανόηση κάποιων σημείων του κειμένου, να κάνουν οι μαθητές περιλήψεις, να γράψουν μια ιστορία, να αναπτύξουν τις απόψεις τους για διάφορες καταστάσεις.

Αν, ως διαλεκτική ικανότητα, νοείται η κατοχή και ο έλεγχος των εκπαιδευτικών κειμενικών ειδών, που έχει μεγαλύτερη σημασία, τότε αυτό σημαίνει πως ο δάσκαλος θα πρέπει να εκπαιδεύσει τους μαθητές του στην παραγωγή γραπτών που ανήκουν σε αυτά τα κειμενικά είδη. Αυτό προϋποθέτει πως οι μαθητές θα πρέπει να

διδαχθούν τα στάδια και την αλληλουχία τους που χαρακτηρίζουν τα κειμενικά είδη (περιγραφικά, πληροφοριακά, αφηγηματικά, οδηγίες για τη διεξαγωγή πειραμάτων, δοκίμια, επιστημονικά, κλπ.). Με την παιδαγωγική των κειμενικών ειδών αναμένεται οι μαθητές να παράγουν μορφές γλώσσας που απαιτούνται από το εκπαιδευτικό σύστημα και θεωρούνται προαπαιτούμενα για την επιτυχία τους σε αυτό, αναμένεται, επίσης, να μάθουν να χρησιμοποιούν αυτές τις γλωσσικές μορφές και σε άλλες κοινωνικές δραστηριότητες.

Βέβαια για να επιτευχθούν οι στόχοι του γραμματισμού δράσης θα πρέπει οι μαθητές να έχουν εσωτερικεύσει τις γνώσεις που προκύπτουν από τον αναγνωριστικό μηχανισμό, με τη διαφορά ότι στο γραμματισμό δράσης αυτή η μάθηση συνδυάζεται με πράξεις νοηματοδότησης. Στην παιδαγωγική με βάση τα κειμενικά είδη τα παιδαγωγικά βήματα είναι προσανατολισμένα προς τη συνειδητή κατανόηση των κειμενικών ειδών που πρόκειται να διδαχθούν και προς το σημασιακό δυναμικό της γλώσσας, σε αντίθεση με τις παραδοσιακές προσεγγίσεις, που διδάσκουν την ανάγνωση και τη γραφή συνεκτικών κειμένων με έμφαση στη διαισθητική κατανόηση και σύνθεση.

Ο τελικός σκοπός της εκπαίδευσης είναι η παραγωγή γνώσης. Όμως τόσο ο αναγνωριστικός γραμματισμός όσο και ο γραμματισμός δράσης και μάλιστα η καλύτερή του μορφή, η παιδαγωγική με βάση τα κειμενικά είδη, συντηρούν από την άποψη αυτή τον κομορμισμό, τη συμμόρφωση, με τη διαφορά ότι ο γραμματισμός δράσης δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές για γλωσσική δράση. Για να παράγει κανείς γνώση πρέπει να είναι σε θέση να χρησιμοποιεί τη γλώσσα για στοχασμό, διερεύνηση και ανάλυση, ώστε να θέσει σε κριτικό έλεγχο αυτά που θεωρούνται γεγονότα. Απαιτείται, λοιπόν, ενός άλλου είδους γραμματισμός, που δίνει έμφαση στην κατεύθυνση αυτή, ο στοχαστικός γραμματισμός (R. Hasan).

Ο στοχαστικός γραμματισμός προϋποθέτει συγκεκριμένες πρακτικές διδασκαλίας-μάθησης. Ο δάσκαλος θα πρέπει όχι μόνο να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές στη γενική οργανωτική δομή του κειμένου, αλλά και στους εναλλακτικούς τρόπους έκφρασης του “ίδιου πράγματος”. Επειδή όμως οι διαφορετικές διατυπώσεις αλλάζουν και το νόημα, θα πρέπει να εκπαιδεύσει τους μαθητές του να αντιλαμβάνονται αυτές τις νοηματικές διαφορές. Ένα κείμενο μπορεί να ερμηνευθεί διαφορετικά από διαφορετικούς αναγνώστες ανάλογα με την οπτική γωνία που το προσεγγίζει ο καθένας κι αυτό σχετίζεται με το ποιοι είμαστε κοινωνικά. Οι μαθητές

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

δεν αρκεί να ερμηνεύσουν το πώς είναι δομημένο το κείμενο, αλλά γιατί είναι έτσι δομημένο, κάτι που προϋποθέτει ότι οι νόρμες της γλώσσας δεν υιοθετούνται έτσι απλά, αλλά εξετάζονται κριτικά και τίθενται υπό αμφισβήτηση. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται, για να πετύχουν τους στόχους του στοχαστικού γραμματισμού, να αντιμετωπίζουν τη γλώσσα ως σημασιακό δυναμικό και να έχουν μεγάλη εξοικείωση με τη φύση των επιστημονικών κλάδων που διδάσκουν. Ο στοχαστικός γραμματισμός αντιμετωπίζει κριτικά και τις νόρμες της εκπαίδευσης. Η γνώση εξελίσσεται και πολλά πράγματα που θεωρούνταν απόλυτες αλήθειες διαψεύστηκαν. Η γλώσσα είναι ένα ισχυρό κοινωνικό εργαλείο που το σχολείο οφείλει να χρησιμοποιήσει.

Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ

Συμπερασματικά, οι τρεις όψεις του γραμματισμού που προαναφέρθηκαν (αναγνωριστικός γραμματισμός, γραμματισμοί δράσης, στοχαστικός γραμματισμός) δεν μπορούν να υπάρξουν από μόνες τους παρά σε συνδυασμό. Διάφοροι θεσμοί και εκπαιδευτικά συστήματα δίνουν διαφορετική βαρύτητα στις όψεις του γραμματισμού. Και οι τρεις όψεις του γραμματισμού είναι σημαντικές και αυτό που πρέπει να προσέξουμε είναι να μη στεκόμαστε μόνο σε μια από αυτές, γιατί κάτι τέτοιο έχει αντίκτυπο στο είδος της κοινωνίας που θα προκύψει από τη συμβολή του.

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τις δεξιότητες, τα ενδιαφέροντα των μαθητών και τα συμφραζόμενα, για να εντάξουν τις νέες τεχνολογίες στην καθημερινή τους εκπαιδευτική και παιδαγωγική πράξη, ώστε να παρεμβαίνουν κατάλληλα για την κριτική διδασκαλία των πολυγλωσσικών και τη σωστή χρήση των διαθέσιμων πληροφοριών.

3. Σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος της γλώσσας σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα

Η διδασκαλία του μαθήματος της γλώσσας στο Δημοτικό αποσκοπεί στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να χειρίζονται τον προφορικό και γραπτό λόγο με αυτοπεποίθηση, υπευθυνότητα και σιγουριά, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική και ευρύτερα στην κοινωνική ζωή. Για την επίτευξη του σκοπού δεν υιοθετείται μία ορισμένη θεωρία γλώσσας, αλλά μία επιλεκτική, συνδυαστική εφαρμογή θεωριών. Η γλώσσα είναι ένα σύστημα επικοινωνίας, είναι ένα μέσο παραγωγής διανόησης, δημιουργικής και κριτικής σκέψης. Είναι το μόνο μέσο υλοποίησης των σκοπών των υπόλοιπων μαθημάτων. Από την άλλη πλευρά η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως μέσο

Πανεπιστήμιο Νηπιαγωγών
Εργαστήριο Γλώσσας και Προγραμμάτων
Γλωσσικής Διδασκαλίας

δράσης και αλληλεπίδρασης των ανθρώπων και ως μέσο κατανόησης, έκφρασης, περιγραφής, κ.ά.

Τα κείμενα της λογοτεχνίας παρέχουν διάφορες οπτικές και ερμηνείες του κόσμου, διευρύνουν τον ορίζοντα των εμπειριών τους, ευνοούν την κατανόηση της διαφορετικότητας.

3.1. Τι πραγματικά εφαρμόζεται στη σχολική τάξη

Η συγγραφική ομάδα του σχολικού εγχειριδίου για το μάθημα της γλώσσας στην Α' τάξη προτείνει ένα συνδυαστικό διδακτικό μοντέλο, το οποίο συνθέτει στοιχεία της αναλυτικο-συνθετικής μεθόδου με στοιχεία της αναδυόμενης γραφής, αλλά και της ολικής προσέγγισης της γλώσσας. Ταυτόχρονα επιχειρείται η προσέγγιση της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας.

Οι συγγραφείς αρχικά αντιτίθενται στη θεώρηση της ανάγνωσης και γραφής ως διαδικασίας αποκωδικοποίησης και κωδικοποίησης αντίστοιχα. Υποστηρίζουν ότι «γραφή σημαίνει παραγωγή κειμένων» κι «ανάγνωση σημαίνει κατανόηση κειμένων». Η άποψη αυτή εντάσσεται στις αρχές της ολιστικής προσέγγισης της γλώσσας. Όμως στη συνέχεια υποστηρίζουν ότι ο κύριος στόχος για την Πρώτη τάξη είναι « η συστηματική και ενσυνείδητη χρήση από τα παιδιά του αλφαβητικού συστήματος καθώς και η αντιστοίχιση των φθόγγων προς τα γράμματα είναι απαραίτητη για την αποτελεσματική σχέση των παιδιών με το γραπτό λόγο.»

Από τα παραπάνω προκύπτει αμέσως μια αντίφαση στη χρήση των διδακτικών μοντέλων. Από τη μια ζητείται από τα παιδιά να μπορούν να κατανοήσουν τις σημασίες ενός κειμένου, να μπορούν να σκεφτούν ολοκληρωμένα γύρω από ένα ζήτημα, άρα να εξελιχθεί ο τρόπος σκέψης και οι ορίζοντές τους και να μπορούν να εκφραστούν σε σχέση με αυτό και από την άλλη το εγχειρίδιο περιορίζεται στην αυστηρή εκμάθηση του αλφαβητικού συστήματος και στην αντιστοίχιση φθόγγων και γραμμάτων, χάνοντας τη σημασία του κειμένου. Μήπως όμως κάπου εδώ πηγάζει το πρόβλημα τόσων χρόνων που παραδέχεται το σύνολο του διδασκαλικού κόσμου, δηλ. η παταγώδης αποτυχία παραγωγής κειμένων, ή η αποτυχία του «Σκέφτομαι και γράφω»; Καταναλώνοντας όλα τα αποθέματα των μικρών μαθητών στην εξαντλητική εκμάθηση των γραμμάτων- που όπως όλοι πολύ καλά ξέρουμε δεν περιορίζεται στο προβλεπόμενο καθημερινό δώρο της γλώσσας, αλλά τις περισσότερες φορές καταλαμβάνεται ένα

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ
Η ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ
(ως πρώτης/δεύτερης/ξένης)

διδασκτικό τετράωρο από το ημερήσιο πρόγραμμα της πρώτης δημοτικού- με τι κουράγιο να επεκταθούμε σε κατανόηση πραγματικού κειμένου και σε παραγωγή κειμένου;

Οι συγγραφείς των εγχειριδίων υποστηρίζουν ότι υιοθετούν στοιχεία από την ολιστική προσέγγιση της γλώσσας, που δίνει έμφαση στην ανάγνωση αυθεντικών λογοτεχνικών κειμένων από τα παιδιά, μέσα από την επεξεργασία των οποίων τα παιδιά αναπτύσσουν ταυτόχρονα την ακρόαση, την ομιλία, την ανάγνωση και τη γραφή. Μιλούν για σύνταξη πραγματικών κειμένων. Η πρώτη ενότητα του βιβλίου όπου διδάσκεται το γράμμα α είναι το «Αντίο θάλασσα». Ας δούμε το κείμενο:

-Άρη, Μαρίνα! Ελάτε! Πάμε...

-Αα, μαμά, έλα.

-Ένας αχινός!

-Θα πάρω άμμο από την παραλία.

-Αντίο θάλασσα.

Κατά τους συγγραφείς αυτό είναι το αυθεντικό κείμενο για να το επεξεργαστούν τα παιδιά.

Τα νέα βιβλία για το γλωσσικό μάθημα αποτελούνται από 10 ενότητες και 70 κείμενα. Τα κείμενα της πρώτης ενότητας είναι σε μορφή κόμικ όπου επιχειρείται η γνωριμία των παιδιών με τους ήρωες, καθώς και μια πρώτη προσπάθεια ανάλυσης λέξεων και συλλαβών. Από τα 34 κείμενα της δεύτερης, τρίτης, τέταρτης και πέμπτης ενότητας τα 28 είναι προκατασκευασμένα για να εξυπηρετούν τη διδασκαλία του γλωσσικού στοιχείου, τα 4 είναι ποιήματα επαναληπτικά της κάθε ενότητας και τα δυο είναι επετειακά. Το ίδιο μοτίβο συνεχίζεται και στις υπόλοιπες ενότητες. Δεν πρόκειται για αυθεντικά κείμενα που έχουν γραφεί για πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας και δεν δημιουργούν συνθήκες επικοινωνίας μέσα στην τάξη παρόμοιες με εκείνες που βιώνουν τα παιδιά στην καθημερινή ζωή. Τα κείμενα γράφτηκαν με βάση τις αρχές της αναλυτικοσυνθετικής προσέγγισης ενώ απουσιάζουν εντελώς τα ολοκληρωμένα λογοτεχνικά κείμενα που προτείνονται από την ολιστική προσέγγιση, τον αναδυόμενο γραμματισμό και την προσέγγιση της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας. Ο τύπος των κειμένων που χρησιμοποιούνται καθώς και οι αντίστοιχες δραστηριότητες είναι από πριν καθορισμένα με μοναδικό στόχο την εκμάθηση του υπό διδασκαλία γλωσσικού στοιχείου.

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Τμήμα Νηπιαγωγών
Εργαστήριο Γλώσσας και Προγραμμάτων
Γλωσσικής Διδασκαλίας

Μια άλλη διδακτική προσέγγιση που υποστηρίζεται ότι επιχειρείται στο εγχειρίδιο της πρώτης είναι ο αναδυόμενος γραμματισμός. Όμως κατά πόσο το εγχειρίδιο λαμβάνει υπόψη αυτά που γνωρίζουν τα παιδιά από το Νηπιαγωγείο ή το οικογενειακό περιβάλλον; Πώς μπορεί να αξιοποιηθεί ο αναδυόμενος γραμματισμός με τη χρήση ενός σχολικού εγχειριδίου όπου όλα τα παιδιά καλούνται να μάθουν τα ίδια πράγματα ταυτόχρονα; Καθώς τα παιδιά έρχονται στο σχολείο έχοντας διαφορετικές εμπειρίες γραμματισμού ποια θα πρέπει να είναι η δομή, το περιεχόμενο και η χρήση ενός σχολικού εγχειριδίου ώστε όλα τα παιδιά να μπορέσουν να προχωρήσουν πέρα από αυτό που ήδη γνωρίζουν; Η συγγραφική ομάδα σε μια υποσημείωση αναφέρει «ότι καλό είναι ο/η εκπαιδευτικός της τάξης, στο μέτρο του δυνατού, να πληροφορηθεί τι γνωρίζουν ήδη τα παιδιά από το Νηπιαγωγείο ή και το οικογενειακό περιβάλλον, ώστε να οικοδομήσει πάνω στην υπάρχουσα γνώση». Όμως στο Νηπιαγωγείο δεν υπάρχει σχολικό εγχειρίδιο και η επιλογή των θεμάτων και των δραστηριοτήτων είναι ευθύνη του εκπαιδευτικού. Πώς, κατά συνέπεια, διασφαλίζεται η συνέχεια αυτών που έχουν μάθει τα παιδιά στην προσχολική ηλικία με αυτά που καλούνται να μάθουν στην πρώτη τάξη;

Η τελευταία προσέγγιση από την οποία δηλώνει ότι αντλεί στοιχεία η συγγραφική ομάδα του εγχειριδίου είναι η λειτουργική χρήση της γλώσσας, σύμφωνα με την οποία η διδασκαλία θα πρέπει να προσαρμόζεται στο επίπεδο και τις ανάγκες των μαθητών με ταυτόχρονη χρήση μιας ποικιλίας κειμένων λογοτεχνικών, επιστημονικών και χρηστικών τα οποία να χαρακτηρίζονται «από πληρότητα και λογική συγκρότηση ως προς το περιεχόμενο, να έχουν σαφήνεια στη διατύπωση και να διατηρούν τις προδιαγραφές του γλωσσικού ύφους στο οποίο ανήκουν. Η επιλογή των κειμένων γίνεται από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές για να μην υπάρχει μια εκ των προτέρων επιλογή, μπορούν ωστόσο να δοθούν ενδεικτικά κείμενα ώστε να καθοριστούν τα χαρακτηριστικά τους και να διευκολύνουν την επιλογή άλλων κειμένων. Η λειτουργική, η ολιστική προσέγγιση και ο αναδυόμενος γραμματισμός μπορούν εύκολα να συνδυαστούν καθώς εμπεριέχουν κοινά στοιχεία. Όμως η επιλογή της αναλυτικοσυνθετικής μεθόδου ως κύριας αποκλείει τη δυνατότητα χρήσης στοιχείων από τις άλλες προσεγγίσεις. Αυτό φαίνεται και από το ενδεικτικό διάγραμμα για το χρόνο που πρέπει να αφιερώνεται σε κάθε δραστηριότητα που προτείνεται είτε στο Βιβλίο του Μαθητή είτε στο τετράδιο Εργασιών. Επίσης ενώ η συγγραφική ομάδα

υποστηρίζει ότι οι δραστηριότητες οι οποίες προτείνονται είναι ενδεικτικές και μπορούν να τροποποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς, στη συνέχεια υποστηρίζει ότι οι δραστηριότητες πρέπει να γίνονται με τη σειρά που προτείνονται, γιατί υπάρχει μια λογική ακολουθία.

Τα κείμενα, λοιπόν, που χρησιμοποιούνται στο εγχειρίδιο της πρώτης και οι δραστηριότητες που τα συνοδεύουν αλλά και η σειριακή εκμάθηση των γλωσσικών στοιχείων, όπου η εκμάθηση του επόμενου θέτει ως προϋπόθεση τη γνώση των προηγούμενων, υπηρετούν τις αρχές της αναλυτικοσυνθετικής μεθόδου, μιας αυστηρά δομημένης μεθόδου διδασκαλίας η οποία έχει εφαρμοστεί σχεδόν απόλυτα στην ελληνική εκπαίδευση. Άραγε ποιο το ουσιαστικό νόημα της αλλαγής βιβλίων που επιχειρήθηκε τελευταία;

4. Η θέση της λογοτεχνίας στο βιβλίο της Α΄ Δημοτικού

Η παιδική ηλικία είναι μια περίοδος της ανθρώπινης ζωής, όπου μπορεί να θεμελιωθεί η αγάπη του παιδιού για κάθε μορφή τέχνης, να διαμορφωθεί η αισθητική-καλλιτεχνική του αντίληψη και να συντελεστεί η πρώτη γνωριμία με τα επιτεύγματα του πολιτισμού. Τα λογοτεχνικά κείμενα, με την αισθητική συγκίνηση που προκαλούν, μπορούν και πρέπει να παίξουν έναν καταλυτικό ρόλο στην προσέγγιση με τον κόσμο των γνώσεων και να δημιουργήσουν ένα κατάλληλο κλίμα ευφορίας, προκαλώντας το ενδιαφέρον των μαθητών, καλλιεργώντας τους τη συνδυαστική σκέψη και τη δημιουργική φαντασία.

Η Λογοτεχνία στο Δημοτικό δεν αποτελεί αυτόνομο και διακριτό μάθημα, όπως συμβαίνει στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, αλλά εντάσσεται στο πλαίσιο του μαθήματος της Γλώσσας. Στο νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.), κρίθηκε σκόπιμη η μερική αποσύνδεση της διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων από τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, «γιατί (ενώ) η λογοτεχνία παίζει ένα σημαντικό ρόλο στη γλωσσική και, γενικότερα, στην αισθητική καλλιέργεια του ατόμου και στην ευαισθητοποίησή του απέναντι στα προβλήματα της ζωής, τα λογοτεχνικά κείμενα δεν αποτελούν τα μοναδικά (ή όχι πάντα τα καταλληλότερα) πρότυπα γλωσσικής έκφρασης». Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τη μείωση κατά πολύ των λογοτεχνικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας και την παράλληλη αναβάθμιση της χρήσης του Ανθολογίου, το οποίο πλέον δε συμπληρώνει μόνο το γλωσσικό μάθημα

διανθίζοντάς το με εναλλακτικά κείμενα, αλλά φέρει το βάρος του γραμματειακού εμπλουτισμού των μαθητών μας.

Επίσης, στα Α.Π.Σ. προτείνεται, μεταξύ άλλων, η λογοτεχνία να διδάσκεται στο πλαίσιο των άλλων μαθημάτων και της σχολικής ζωής και τα λογοτεχνικά κείμενα του Ανθολογίου ή αυτά που παρουσιάζονται την ώρα της ελεύθερης ανάγνωσης να συνοδεύονται από παιγνιώδεις δραστηριότητες φιλαναγνωσίας και ανάγνωση βιβλίων και κειμένων που στοχεύουν στην κοινωνική ενσωμάτωση όλων των παιδιών (παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και όχι).

4.1. Στην καθημερινή πρακτική πολλά αναιρούνται

Ως προς τα περιεχόμενα, είναι απορίας άξιον πώς εκλείπουν ιδίως στα βιβλία των μικρότερων τάξεων, τα γνήσια λογοτεχνικά κείμενα, παρ' ότι όλα τα γλωσσικά εγχειρίδια βρίθουν από κείμενα λογοτεχνικής υφής. Εκτός των άλλων, συναντούμε εκεί πολλά κείμενα της συντακτικής επιτροπής που έχουν συνήθως διασκεδαστική πρόθεση, ιστορίες ρηχές και γλυκερές που δεν μαθαίνουν τίποτα καινούργιο στο παιδί και δεν προκαλούν τη συναισθηματική συμμετοχή του. Τα κείμενα αυτά είναι φανερό ότι επιλέχτηκαν για να εξυπηρετήσουν σκοπούς αλλότριους του νοήματος: στην πρώτη τάξη την εκμάθηση των μηχανισμών ανάγνωσης και γραφής και στις επόμενες τη μελέτη συγκεκριμένων κάθε φορά γλωσσικών φαινομένων.

Στην Α' Τάξη, αντισταθμιστικά του ελλείμματος λογοτεχνικών κειμένων που παρατηρήθηκε, λειτουργούν τα επαναληπτικά κεφάλαια κάθε θεματικής ενότητας στα Βιβλία του Μαθητή. Συγκεκριμένα αυτά περιέχουν τα εξής κείμενα:

- Το παπί της Π. Παμπούδη (σελ. 44, α' τεύχος)
- Στο ζαχαροπλαστείο του Γλυκόσαυρου της Μ. Κριεζή (σελ. 60, α' τεύχος)
- Πουπουλένια σύννεφα των Θ. Μοσχόπουλου – Ξ. Καλογεροπούλου (σελ. 74, α' τεύχος)
- Οι δυο φίλοι του Ζ. Παπαντωνίου (σελ. 18, β' τεύχος)
- Για τ' αγγελάκια του ουρανού της Θ. Χορτιάτη (σελ. 30, β' τεύχος)
- Το πετροκάραβο – Διασκευή λαϊκής παράδοσης (σελ. 39, β' τεύχος)
- Μια Κυριακή του Ν. Γκάτσου (σελ. 42, β' τεύχος)
- Γεια σου κότσυφα - Διασκευή λαϊκής παράδοσης (σελ. 55, β' τεύχος)
- Αντίο όνειρά μου της Αρ. Κοκορέλη (σελ. 64, β' τεύχος)

· Κοχύλι του Φ. Γ. Λόρκα (σελ. 78, β' τεύχος).

Εκτός βέβαια από την αριθμούς θα ήταν σκόπιμο να λάβει κανείς υπόψη και δυο ακόμη παράγοντες «ποιοτικής ανάλυσης» αυτών των κειμένων. Καταρχήν ο χαρακτηρισμός ενός κειμένου ως κείμενο Παιδικής Λογοτεχνίας είναι δυσχερές, αφού δεν υπάρχουν ιδιαίτερες πληροφορίες, καταχωρημένες στα βιβλία δασκάλου ή στα περιεχόμενα των βιβλίων των μαθητών. Επιπλέον, η παρουσία της παιδικής λογοτεχνίας δεν είναι αρκετά αντιπροσωπευτική, αφού πολύ μικρό κομμάτι των κειμένων που διδάσκονται ανήκουν σ' αυτή. Η διαπίστωση αυτή είναι σημαντική, αν υπενθυμίσουμε, ότι τα βιβλία που μελετούμε απευθύνονται σε παιδιά ηλικίας 6 χρόνων.

4.2. Η περίπτωση του ανθολογίου

Η λογοτεχνία περιορίζεται στη διδασκαλία της από κείμενα των νέων Ανθολογίων. Με μια πρώτη ματιά διαπιστώνουμε, πως ο αριθμός των κειμένων του ανθολογίου –που είναι τα κατ' εξοχήν λογοτεχνικά– υστερεί έναντι του αριθμού των υπόλοιπων κειμένων που περιλαμβάνονται στα βιβλία “Η Γλώσσα μου” και που δεν είναι μόνο λογοτεχνικά, αλλά και χρηστικά.

Σύμφωνα με το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, η λογοτεχνία είναι η μεγάλη απύσχα από το δημοτικό σχολείο. Άρρηκτα συνδεδεμένη με το μάθημα της Γλώσσας, δεν έχει το δικό της δίωρο εβδομαδιαίως, αλλά προσφέρεται ετησίως 36 ώρες για τις Α'-Δ', όταν και εάν στο βιβλίο της Γλώσσας σημειώνεται η ένδειξη «Αύριο Ανθολόγιο». Και αυτό το δίωρο του Ανθολογίου, ακριβώς επειδή η λογοτεχνία δεν διδάσκεται ως χωριστό αντικείμενο, τις περισσότερες φορές καταστρατηγείται για να καλυφθούν κενά που δημιουργήθηκαν στην ύλη των μαθημάτων της Γλώσσας ή των Μαθηματικών συνηθέστερα. Στην πράξη δηλ. το Ανθολόγιο «διδάσκεται» από μια μειοψηφία εμπνευσμένων δασκάλων που γνωρίζουν τα ποικίλα οφέλη των μαθητών από τα λογοτεχνικά κείμενα.

Συνοψίζοντας, το Ανθολόγιο, για το οποίο προβλέπεται περίπου ένα δίωρο ανά 10 ώρες Γλώσσας, συχνά παραλείπεται λόγω της πίεσης του διδακτικού χρόνου. Με δεδομένο ότι τα σχολεία μας υστερούν σε οργάνωση βιβλιοθηκών και αναγνωστήριων (αυτή η λέξη είναι άγνωστη στην πλειονότητα των μικρών μας μαθητών), ότι στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα δεν υπάρχει ώρα ελεύθερης ανάγνωσης και ότι η Ευέλικτη Ζώνη

δεν λειτουργεί - όταν εφαρμόζεται – μονοθεματικά και αποκλειστικά μόνο και υπέρ της λογοτεχνίας, προβληματιζόμαστε βαθιά για το πώς διασφαλίζεται η διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο.

5. Συμπερασματικά

Σε ό,τι αφορά τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης και γραφής στην Α' Δημοτικού θεωρούμε πως η φιλοσοφία της ολιστικής προσέγγισης εντάσσεται στα πλαίσια του στοχαστικού γραμματισμού και μπορεί να πετύχει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα με αβίαστο για τους μαθητές τρόπο. Είναι σημαντικό η γλώσσα να αντιμετωπίζεται ως σημασιακό δυναμικό και στο επικοινωνιακό και περιστασιακό της πλαίσιο προκειμένου τα παιδιά να υπερνικήσουν τις διαφορές ως προς το επίπεδο των διαλεκτικών τους ικανοτήτων και να κατανοήσουν τη γλώσσα του σχολείου. Αυτό σημαίνει πως ο γραμματισμός δεν αντιμετωπίζεται απλά ως ικανότητα γραφής και ανάγνωσης, αλλά και ως ικανότητα κατανόησης όλων των νοημάτων που κωδικοποιούνται στην προφορική και γραπτή γλώσσα.

Πρακτικά, αυτό που προτείνουμε είναι μια διαφορετική φιλοσοφία γύρω από τη γλώσσα, η οποία επιτρέπει τη “διδασκαλία” της γλώσσας πέρα από τα στενά όρια του γλωσσικού μαθήματος, που περιορίζονται στις προβλεπόμενες, από το αναλυτικό πρόγραμμα, ώρες. Είναι σημαντικό να καταστεί σαφές στους μαθητές μας, στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς ότι διδάσκουμε γλώσσα και στην καθημερινή μας επικοινωνία, στις διαπροσωπικές μας σχέσεις, στο διάλειμμα και στο πλαίσιο όλων των μαθημάτων. Γλώσσα διδάσκουμε και μέσα από την ανάγνωση συμβόλων και εικόνων, εκφράσεων του σώματος και του προσώπου μας, μέσα από τη συμπεριφορά μας. Μπορεί, για παράδειγμα, το παιδί να καταλάβει τα συναισθήματα κάποιου ακόμα και όταν αυτά δεν εκφράζονται λεκτικά και να μιλήσει γι' αυτά.

Είναι απαραίτητο κάθε μαθητής να μπορεί να αξιοποιεί τις δεξιότητες που ήδη κατέχει και τη δική του ιδιαίτερη νοημοσύνη, ώστε να μάθει με το δικό του τρόπο. Παρέχοντας ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον, που σέβεται την ιδιαιτερότητα του κάθε παιδιού και δίνει ευκαιρίες να εκφραστεί με ποικίλους τρόπους, μπορούμε να έχουμε τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα.

Για τη διδασκαλία της γλώσσας προτείνονται αυθεντικά δομημένα λογοτεχνικά κείμενα (με αρχή, μέση και τέλος), παραμύθια, έμμετρα ποιήματα και με πλούσια

εικονογράφηση, που κρατούν αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών. Ιστορίες που μπορούν να εικονογραφηθούν από τα παιδιά, να δραματοποιηθούν, που επιδέχονται σχόλια για τις ενέργειες των ηρώων, αλλαγές του τέλους ή της συνέχειας με τη διατύπωση υποθέσεων, συσχετισμό με τις δικές τους εμπειρίες, διηγήσεις των εμπειριών των μαθητών, σκυταλο-παραμυθιές, αφήγηση πάνω σε εικόνες από γνωστά παραμύθια που δίνονται τυχαία στα παιδιά, παραμυθο-σαλάτες, παραγωγή κειμένων από τα παιδιά με διαφορετικούς επικοινωνιακούς στόχους (προσκλήσεις, αφίσες, παραμύθια, επιστολές, κατάλογοι...). Ακόμα κείμενα που αφορούν την επικαιρότητα, διάφορες δημοσιεύσεις, αγγελίες, προσκλήσεις, ανακοινώσεις κοινωνικών γεγονότων, ειδήσεις μέσα από την καθημερινότητα, που αν και δεν είναι λογοτεχνικά κείμενα, κεντρίζουν το ενδιαφέρον και εξυπηρετούν τον επικοινωνιακό σκοπό της γλώσσας. Η σύγκριση των έργων διαφόρων συγγραφέων πάνω στο ίδιο θέμα, η διατύπωση διαφορετικών απόψεων σε ένα περιβαλλοντικό, για παράδειγμα ζήτημα και η συζήτησή τους, η κατανόηση της οπτικής ματιάς του συγγραφέα, η εναλλακτική άποψη, είναι ζητήματα που ενισχύουν την κριτική σκέψη των παιδιών και μπορούν να αποτελέσουν συνειδητά πια αντικείμενα διδασκαλίας.

Βασικός και αντικειμενικός στόχος της γλώσσας είναι η επικοινωνία και η ανταλλαγή μηνυμάτων ανάμεσα στους ανθρώπους. Το παιδί γεννιέται ως ομιλητής σε έναν κόσμο ομιλητών και μαθαίνει τη γλώσσα επειδή η επικοινωνία βρίσκεται στην ανθρώπινη φύση. Δεν κατακτά τη γλώσσα, όντας απλός ακροατής του λόγου των ενηλίκων, αλλά την κατακτά μιλώντας, επικοινωνώντας ενεργητικά με το περιβάλλον του, το οποίο θα πρέπει να δημιουργεί καταστάσεις γλωσσικής επικοινωνίας με το παιδί. Όσο περισσότερο το παιδί εμπλέκεται σε καταστάσεις γλωσσικής επικοινωνίας, τόσο πιο πρώιμα κατακτά τη γλώσσα, όχι μόνο στο επίπεδο της κατανόησης, αλλά και στο επίπεδο της χρήσης. Έτσι το παιδί με την είσοδό του στο σχολείο έχει ήδη γνώση της γλώσσας του (μητρικής) σε βαθμό που να ικανοποιεί τις ανάγκες του ως μέλος της κοινωνίας στην οποία ζει. Και ακόμη έχει σε σημαντικό βαθμό ανεπτυγμένη διαίσθηση ως προς τη φύση και τη λειτουργία της γλώσσας.

Ευθύνη του σχολείου είναι τόσο η παραπέρα διερεύνηση των δυνατοτήτων της προφορικής έκφρασης των μαθητών όσο και η κατάκτηση των διαφόρων μορφών γραπτής επικοινωνίας. Έτσι στο δημοτικό σχολείο διδάσκονται και καλλιεργούνται συστηματικά και οι δυο βασικές μορφές γλωσσικής επικοινωνίας, η προφορική και η

γραφτή, τόσο στη δεξιότητα της κατανόησης (competence = ακούω – διαβάζω – κατανοώ) όσο και της παραγωγής, της χρήσης του λόγου (performance = μιλώ – γράφω). Θεωρώντας ότι η ακρόαση, η ομιλία, η γραφή και η ανάγνωση είναι ικανότητες που αναπτύσσονται ταυτόχρονα και σε αλληλεπίδραση και όχι σειριακά, η μια μετά την άλλη, πιστεύουμε ότι η ανάπτυξη αυτή λαμβάνει χώρα σε πραγματικά πλαίσια με δραστηριότητες της καθημερινής ζωής που έχουν συγκεκριμένους στόχους.

Η πρότασή μας μέσω της *ολιστικής προσέγγισης της γλώσσας* (whole language approach), θεωρεί ότι η μάθηση της γλώσσας είναι εύκολη υπόθεση, όταν η γλώσσα που χρησιμοποιείται είναι ολική, αληθινή και σχετική με αυτούς που μαθαίνουν. Τα παιδιά μαθαίνουν και ταυτόχρονα χρησιμοποιούν τη γλώσσα μέσα σε ένα αυθεντικό γλωσσικό περιβάλλον, όπου μιλούν, συζητούν, γράφουν για πραγματικούς σκοπούς και μέσα από την ενεργητική συμμετοχή τους σε καταστάσεις οι οποίες απαιτούν τη χρήση του γραπτού και του προφορικού λόγου σε αλληλεπίδραση με ενήλικες και συνομήλικους στο σχολείο (αλλά και στο σπίτι).

Η ολιστική προσέγγιση αναγνωρίζει ότι βεβαίως μπορούν και τα μέρη να εξεταστούν π.χ. λέξεις, ήχοι, γράμματα, αλλά το όλον είναι πάντα κάτι περισσότερο από τα τμήματά του. Γι' αυτό και αποφεύγεται η αποσπασματική διδασκαλία κειμένων ή νοηματικών ενοτήτων και χρησιμοποιείται αυθεντικό έντυπο υλικό, με κείμενα αληθινά. Η ολιστική προσέγγιση δίνει έμφαση στην ανάγνωση αυθεντικών λογοτεχνικών κειμένων από τα παιδιά και τη χρήση λογοτεχνίας στη διδασκαλία, τόσο ως μαθησιακή διαδικασία (χρήση γλώσσας και μάθηση συμβαίνουν ταυτόχρονα), όσο και ως επεξηγηματική μέθοδο της φύσης που διέπει τη γλωσσική διδασκαλία της θεωρίας αυτής. Έτσι μέσα από διάφορες δραστηριότητες π.χ. μεγάλοφωνη ανάγνωση και γραφή τα παιδιά μαθαίνουν για το γραπτό και προφορικό λόγο μέσα από μια φυσική και ευχάριστη διαδικασία. Η ολιστική προσέγγιση της γλώσσας αρνείται την απομονωμένη διαδικασία δεξιοτήτων και το κομμάτιασμα της ανάγνωσης και γραφής σε βαθμίδες δυσκολίας, όπου η επόμενη στηρίζεται στην προηγούμενη και δε δέχεται την ύπαρξη ενός μόνου σχολικού εγχειριδίου. Πρωταρχικός στόχος στη διαδικασία εκμάθησης του γραπτού λόγου είναι η κατανόηση. Η κατανόηση των σημασιών που φέρει η γραφή και η ανάγνωση, η έκφραση των νοημάτων, όταν τα παιδιά γράφουν.

Πιστεύουμε ότι κάθε συνάδελφος δάσκαλος και νηπιαγωγός πρέπει να συνθέτει και να διαχειρίζεται τις θεωρητικές προσεγγίσεις, ανάλογα με το περιβάλλον μάθησης,

το αντικείμενο μάθησης, αλλά κυρίως ανάλογα με το παιδί. Πρέπει να είμαστε σε θέση να χρησιμοποιούμε μια ποικιλία μεθόδων και υλικών στη διδασκαλία και για να πετύχουμε τους διδακτικούς στόχους.

Βιβλιογραφία

- Αϊδίνης, Α. 2002. Απόκτηση της αναγνωστικής ικανότητας από παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας: αναπτυξιακές προσεγγίσεις. *Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου Πανεπιστημίου Κρήτης «Ψυχοπαιδαγωγική της προσχολικής ηλικίας»*, τ. α', 103-112. Ρέθυμνο.
- Αϊδίνης, Α. 2006. «Η ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας και η σχέση της με την απόκτηση του γραμματισμού». *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος* 4,17-42.
- Αϊδίνης, Α. & Γρόλιος, Γ. 2007. «Κριτικές παρατηρήσεις στο νέο βιβλίο του γλωσσικού μαθήματος της Α' τάξης του Δημοτικού Σχολείου». *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης* 45, 35-42.
- Αϊδίνης, Α. & Κωστούλη Τ. 2005. Μοντέλα εγγραματοσύνης: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτική πράξη (www.auth.gr/virtualschool/2.2-3/TheoryResearch).
- Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.). 1999. *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Cook-Gumperz, J. 2007. *Η κοινωνική Δόμηση του Γραμματισμού*. Θεσ/νίκη: Επίκεντρο.
- Δανιηλίδου, Ε. 2004. *Έρευνα-Παρέμβαση για τη Γραφή και την Ανάγνωση σε Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας*. Αδημοσίευτη διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π.& Μπασαγιάννη, Ε. 2005. *Οδηγός Νηπιαγωγού, Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Δερβίσης, Σ. 1998. *Διδακτική της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής: Νέο Διδακτικό Μοντέλο Πρώτης Ανάγνωσης*. Αθήνα: Gutenberg
- Η Γλώσσα μου 2008. Βιβλία Μαθητή-Δασκάλου, και Ανθολόγιο κειμένων Α' - Β' τάξης. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Κέκια, Α. 2003. *Η παιδαγωγική του Γραμματισμού με Βάση τα Κειμενικά Είδη*. Μεταπτυχιακή εργασία (αδημοσίευτη). Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Κουτσοβάνου, Ε. 2001. *Πρώτη Ανάγνωση και Γραφή: Στρατηγικές Διδακτικής*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κωστούλη, Τ. 2008. *Ο Γραπτός Λόγος σε Κοινωνικο-Πολιτισμικά Πλαίσια*. Θεσ/νίκη: Επίκεντρο.
- MacKay, S. & Hornberger, N. 2008. *Κοινωνιογλωσσολογία και Διδακτική της Γλώσσας*. Θεσ/νίκη: Επίκεντρο.
- Μανταδάκη, Σ. 1999. *Η Ολική Γλώσσα στη Διδακτική της Γλωσσικής Έκφρασης για την Α/θμια Εκπαίδευση. Θεωρία και Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Μητακίδου Χ. 2005. *Η Διδασκαλία της Γλώσσας*. Θεσ/νίκη: Επίκεντρο
- Μητακίδου-Κοκκώνη, Χ. & Τρέσσου-Μυλωνά, Ε. 2002. *Διδάσκοντας Γλώσσα και Μαθηματικά με Λογοτεχνία: Μια Δημιουργική Συνάντηση*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Μούσιου – Μυλωνά, Ό. 2000. *Γλωσσοπαιδαγωγική και Διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής. Τάσεις και Στάσεις των Εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Σταμούλης.

Μπασλής, Ν. 2006. *Εισαγωγή στη Διδασκαλία της Γλώσσας: Μια Σύγχρονη Ολιστική και Επικοινωνιακή Προσέγγιση*. Αθήνα: Νεφέλη.

Νάκας, Θ. 1995. Οι επικοινωνιακές λειτουργίες της γλώσσας. *Μια Πολυεπιστημονική Θεώρηση της Γλώσσας*. Ηράκλειο: ΠΕΚ-ΕΠΠ, [με προσθήκες και στο Λεξικογραφικό Δελτίο της Ακαδημίας Αθηνών, τομ. ΙΘ'].

Παπαδοπούλου, Σ. 1999. *Η Ολική Γλώσσα στη Διδακτική της Γλωσσικής Έκφρασης για την Α/θμια Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας

Pappas & Zecker 2007. *Αναδομώντας τα Κειμενικά Είδη του Σχολικού Γραμματισμού*. Θεσ/νίκη: Επίκεντρο.

Πόρποδας, Κ. 2008. *Η Ανάγνωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο, 1999. ΦΕΚ 93/10-2-1999, τ. Β'.

Smith, F. 2006. *Κατανοώντας την Ανάγνωση. Μια Ψυχογλωσσολογική Ανάλυση της Ανάγνωσης και της Μάθησης της Ανάγνωσης* (Επιμ Α. Αϊδίνης). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Σπαντιδάκης, Ι. 2004. *Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Taylor B. & Pearson, D. 2008. *Διδάσκοντας την Ανάγνωση. Αποτελεσματικά Σχολεία, Επιτυχημένοι Εκπαιδευτικοί*. Θεσ/νίκη: Επίκεντρο

Χαραλαμπίδης, Α. 2005. *Γραμματισμός, Κοινωνία και Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.-Ίδρυμα Μανώλη Τριανταφυλλίδη.

Χαραλαμπίδης, Α. & Χατζησαββίδης Σ. 1997. *Διδασκαλία της Λειτουργικής Χρήσης της Γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

4 - 6 Σεπτεμβρίου 2009

Νυμφαίο Φλώρινας