

## 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         | <b>Αίθουσα 3</b><br>Θεματική: <b>Διδακτικό υλικό-νέες διδακτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις</b><br>Προεδρείο: Σ. Χατζησαββίδης - Γ. Καψάλης                                        |
| 9.00-9.30   | <i>1986-1994: Η συζήτηση για την εισαγωγή της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών στο Γυμνάσιο και η συμβολή της στη χρήση της νέας ελληνικής</i><br><b>A. Χατζησαββίδου</b>         |
| 9.30-9.50   | <i>Η περίληψη αφηγηματικών κειμένων ως αντικείμενο διδασκαλίας σε μαθητές Στ΄ Δημοτικού. Μια έρευνα δράσης</i><br><b>N. Σελημά</b>                                                 |
| 9.50-10.10  | <i>Γλωσσική διδασκαλία στην Πρώτη Δημοτικού: η πολυπλοκότητα της διδακτικής πράξης</i><br><b>E. Τύμπα</b>                                                                          |
| 10.10-10.30 | <i>Πολυτροπικά κείμενα στην προσχολική τάξη: το παράδειγμα του ημερολογίου</i><br><b>P. Μαρτίδου, E. Γώτη</b>                                                                      |
| 10.30-11.00 | <i>Μια πρώτη προσέγγιση της εκμάθησης πολύσημων λέξεων από ομιλητές στη μητρική τους γλώσσα</i><br><b>Σ. Τουπληκιώτη</b>                                                           |
| 11.00-11.30 | <b>Διάλειμμα - Καφές</b>                                                                                                                                                           |
|             | Προεδρείο: <b>E. Σιβροπούλου - Π. Μπερελής</b>                                                                                                                                     |
| 11.30-11.50 | <i>Ανακαλύπτοντας το Κείμενο»: ένα εγχειρίδιο που τοποθετεί το γραπτό λόγο στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας</i><br><b>A. Τσοτσρού, B. Γιαννακού, B. Δημοπούλου, Θ. Αγάθος</b> |
| 11.50-12.10 | <i>Επιχειρείν επιχειρηματολογείν</i><br><b>A. Σηφάκη</b>                                                                                                                           |

|             |                                                                                                                                                      |
|-------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 12.10-12.30 | <i>Είδη λόγου στο Νηπιαγωγείο: Μια διδακτική προσέγγιση στο πλαίσιο της συνεργατικής μάθησης</i><br><b>K. Βαϊρινού</b>                               |
| 12.30-12.50 | <i>Η διδασκαλία της γλώσσας για ακαδημαϊκούς σκοπούς: ανάπτυξη δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου</i><br><b>E. Ζάγκα</b>                             |
| 12.50-13.10 | <i>Συνδυασμός κειμενοκεντρικής επικοινωνιακής προσέγγισης</i><br><b>Z. Πετράκη</b>                                                                   |
| 13.10-13.30 | <i>Η συμβολή του κοινωνικοδραματικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη του γραμματισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας</i><br><b>A. Δάσιου, E. Σιβροπούλου</b> |
| 13.30-14.15 | <b>Ολομέλεια - Κλείσιμο συνεδρίου</b>                                                                                                                |
| 16.00       | <b>Ξενάγηση στον Αρκτούρο</b>                                                                                                                        |

# ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

## Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας για ακαδημαϊκούς σκοπούς:

### Ανάπτυξη δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου

Ελευθερία Ζάγκα

Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων

#### Abstract

The focus of this paper is on seeking ways for the development of academic competences as well as competences of production of written speech in the teaching of Greek as a second/ foreign language. It is a very common phenomenon that the problems of students written work is due to their weakness to use appropriate rules of writing in an effective manner depending on the type of text. It is therefore essential that the students familiarise themselves with both different types of texts as well as with the appropriate academic vocabulary. An effective approach for such a problem may be the use of a genre-based approach in order to facilitate the students in the production of texts. According to this approach prior to text production, the students came across texts and kinds of speech existing in printed or electronic forms, giving emphasis to the development of academic vocabulary through text analysis. The results of the intervention infer, that the students are facilitated in the production of written speech, when they have already confronted texts similar to the one they have been asked to produce, and, when the communicative situation in which the text will be incorporated, is clearly defined.

#### 1. Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται μία διδακτική εφαρμογή σε προχωρημένους σπουδαστές, που διδάσκονται την ελληνική ως ξένη γλώσσα στο Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας<sup>1</sup> (ΣΝΕΓ) του Α.Π.Θ. στο πλαίσιο της θεωρίας των *κειμενικών ειδών* (genre theory) (Johns, 2002) και του *ακαδημαϊκού γραμματισμού* (Belcher, 1994). Ειδικότερα, παρουσιάζονται αναλυτικά τα στάδια του σχεδιασμού, της υλοποίησης και της αξιολόγησης μίας διδακτικής εφαρμογής, που είχε ως στόχο να αναπτύξουν οι

---

<sup>1</sup>. Στο Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας διδάσκονται ελληνικά σε ενήλικες, οι οποίοι επιθυμούν είτε να εργαστούν στη χώρα μας είτε να παρακολουθήσουν προπτυχιακές ή μεταπτυχιακές σπουδές σε ελληνικό πανεπιστήμιο.

σπουδαστές *ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα* (Cummins, 2001<sup>2</sup>), ώστε να είναι επαρκείς σε περιστάσεις επικοινωνίας που εμπλέκουν ακαδημαϊκά περιεχόμενα.

Θεωρείται πλέον δεδομένο ότι κατά τη διδασκαλία τόσο της ξένης όσο και της δεύτερης γλώσσας βασικός στόχος του γλωσσικού μαθήματος, εφόσον έχουν κατακτηθεί από τους μαθητές οι βασικές δεξιότητες επικοινωνίας στη γλώσσα – στόχο, παραμένει η ανάπτυξη *ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας*, δηλαδή η ικανότητα χρήσης της γλώσσας τόσο στην προφορική όσο και στη γραπτή της μορφή σε ακαδημαϊκό περιβάλλον. Αναφερόμαστε στην ικανότητα των διδασκομένων να παράγουν κείμενα προφορικά και γραπτά στη γλώσσα – στόχο, τα οποία δεν σχετίζονται με τις κοινωνικές τους επαφές και πραγματεύονται θέματα που απαιτούν αυξημένες γλωσσικές και γνωστικές ικανότητες. Πρόκειται στην ουσία για την ικανότητα των μαθητών να χειρίζονται προφορικά και γραπτά τον επιστημονικό λόγο, στα ιδιαίτερα γνωρίσματα του οποίου περιλαμβάνονται η λεξική πυκνότητα, η συντακτική αμφισημία, ο αυξημένος αριθμός ονοματοποιήσεων η συνθετότητα της σύνταξης, η χρήση μεσοπαθητικής φωνής, καθώς και η ύπαρξη τεχνικών ταξινομιών (Halliday & Martin, 2000).

Είναι, επομένως, προφανές ότι η κατάκτησή του επιστημονικού λόγου αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα τόσο για διδάσκοντες όσο και για διδασκόμενους και βασικός στόχος της μαθησιακής διαδικασίας αποτελεί η εξεύρεση τρόπων, ώστε ο επιστημονικός λόγος να καταστεί προσβάσιμος από τον μαθητή όχι με την απλοποίηση, αλλά με την ανάλυση του πώς είναι δομημένος.

## ***2. Διδακτικά μοντέλα και διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας***

Η παραγωγή τόσο του προφορικού όσο και του γραπτού λόγου σε ακαδημαϊκές περιστάσεις επικοινωνίας παρουσιάζει εγγενείς δυσκολίες και για τους φυσικούς και για τους μη φυσικούς ομιλητές μίας γλώσσας. Οι δυσκολίες αυτές συνίστανται αφενός από τον όγκο των πληροφοριών που πρέπει να επεξεργαστεί ο εγκέφαλος, ώστε να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις της περίστασης και αφετέρου από το γεγονός ότι σε ακαδημαϊκά περιβάλλοντα τα προς επεξεργασία θέματα είναι ιδιαιτέρου βαθμού δυσκολίας και συνήθως είναι *αποσπασμένα από το συγκείμενο* (context – reduced)

(Cummins, 2005) και δεν σχετίζονται απαραίτητα με τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των συμμετεχόντων. Ιδιαίτερα η παραγωγή του γραπτού λόγου στο παραπάνω πλαίσιο αποτελεί μία σύνθετη διαδικασία, η οποία οφείλεται όχι μόνο στη σημασιολογική πυκνότητα του γραπτού λόγου, όπου οι σημασίες συμπυκνώνονται σε ονοματικά κυρίως σύνολα, αλλά και στη χαμηλή εξάρτησή του από τα συμφραζόμενα της περιστασης μέσα στην οποία λαμβάνει χώρα. Στην πράξη αυτό σημαίνει ότι, ενώ στον προφορικό λόγο διαδικασία μπορεί να τροφοδοτηθεί από την παρέμβαση του συνομιλητή και να ενισχυθεί από εξωγλωσσικά ή παραγλωσσικά στοιχεία, στην περίπτωση του γραπτού λόγου υπάρχει μία εγγενής δυσκολία παραγωγής ιδεών χωρίς την παρέμβαση του συνομιλητή, η οποία γονιμοποιεί τη σκέψη και κατευθύνει την επικοινωνία (Kress, 1994).

Με στόχο, επομένως, την ανάπτυξη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων καταγράφεται διεθνώς μία αξιοσημείωτη ποικιλία διδακτικών μοντέλων και διδακτικών προσεγγίσεων που θα μπορούσαν σε αδρές γραμμές<sup>2</sup> να συνοψιστούν στα εξής:

α. Η *διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο* (content - based instruction), η οποία στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία περιγράφει μία γενική θεωρητική προσέγγιση για τη διδασκαλία ξένης και δεύτερης γλώσσας. Με βάση την προσέγγιση αυτή το γλωσσικό μάθημα συνδυάζεται με το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων, τα οποία χρησιμεύουν ως «όχημα» για τη γλωσσική διδασκαλία (Met, 1991). Πιο συγκεκριμένα, επιστημονικά πεδία όπως είναι η Φυσική, η Χημεία ή τα Μαθηματικά αξιοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς για την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών και τη διδασκαλία γραμματικών φαινομένων.

β. Η *θεματικά οργανωμένη διδασκαλία* (theme – based instruction), κατά την οποία το γλωσσικό μάθημα οργανώνεται γύρω από θεματικούς άξονες, όπως διαφήμιση, περιβάλλον κ.τ.λ. και η αναζήτηση των κειμένων που θα αποτελέσουν το γλωσσοδιδακτικό υλικό περιστρέφεται γύρω από αυτούς, καθώς και η *διδασκαλία της γλώσσας για ειδική χρήση* (English for Specific Purposes), η οποία καλύπτει συγκεκριμένες γλωσσικές ανάγκες των διδασκομένων (Belcher, 1994).

γ. Από τις πλέον πρόσφατες προσεγγίσεις αποτελεί επίσης η *διδασκαλία με στρατηγικές* (strategies – based instruction) (Chamot, & O' Malley, 1990). Σύμφωνα με την

---

<sup>2</sup> .Πιο αναλυτικά, βλ. Ζάγκα, 2007, όπου και η σχετική βιβλιογραφία.

προσέγγιση αυτή τα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος σπουδών (ΑΠΣ) διδάσκονται με βάση ορισμένες αρχές της γλωσσικής διδασκαλίας, όπως είναι η απλοποίηση της εισερχόμενης πληροφορίας, η *πλαισιακή στήριξη* της γλώσσας,<sup>3</sup> η *σπειροειδής ανάπτυξη* των φαινομένων και η επαναδιδασκαλία των επιστημονικών εννοιών σε άλλα επικοινωνιακά συμφραζόμενα, στοχεύοντας στη γνωστική και γλωσσική εξέλιξη των δίγλωσσων μαθητών.

δ. Τέλος, στην ίδια κατεύθυνση κινούνται και προσεγγίσεις με βάση τη *θεωρία των κειμενικών ειδών* (genre theory), για την οποία θα γίνει ιδιαίτερη μνεία, εφόσον αποτέλεσε το θεωρητικό υπόβαθρο της διδακτικής εφαρμογής.

Το κείμενο, όπως ορίζεται από τον Halliday, είναι η γλώσσα όταν είναι λειτουργική, δηλαδή όταν επιτελεί μια συγκεκριμένη λειτουργία σε συγκεκριμένα συγκεκριμένα και όχι οι απομονωμένες λέξεις ή φράσεις. Κατά συνέπεια, *κάθε μορφή ζωντανής γλώσσας που διαδραματίζει κάποιο ρόλο σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο επικοινωνίας - ανεξαρτήτως της υλικότητας της μορφής που λαμβάνει - μπορεί να θεωρηθεί κείμενο* (Halliday, 1989, σ. 10).

Ως κειμενικά είδη ορίζονται *οι αφηρημένοι, κοινωνικά αναγνωρίσιμοι τρόποι χρήσης της γλώσσας* (Hyland, 2002, σ. 114), ενώ αυτό που χαρακτηρίζει ένα κειμενικό είδος δεν είναι τόσο η μορφή ή η ουσία του λόγου, αλλά η δράση για την οποία χρησιμοποιείται, δηλαδή ο επικοινωνιακός σκοπός τον οποίο καλείται να εκπληρώσει (Miller, 1984, Bhatia, 1997, Johns, 1997). Κατά συνέπεια, τα χαρακτηριστικά κάθε παραπλήσιας ομάδας κειμένων, τα οποία εξαρτώνται από το κοινωνικό συγκεκριμένο δημιουργίας και χρήσης τους μπορούν να περιγραφούν, εάν το κείμενο συνδεθεί με άλλα παρόμοιά του και διερευνηθούν οι επιλογές και οι καταναγκασμοί που επηρεάζουν τους κατασκευαστές του (Hyland, 2002).

---

<sup>3</sup>Ο όρος σημαίνει υποστήριξη του γλωσσικού υλικού από εικόνες, διαγράμματα, χάρτες και γενικά οποιοδήποτε υλικό διευκολύνει τους μαθητές στην κατανόηση του περιεχομένου. Πιο συγκεκριμένα, η πλαισιακή στήριξη επιτυγχάνεται με την εποπτικότητα για τα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών, όπως είναι τα πειράματα επίδειξης, η χρήση μικροσκοπίων, προπλασμάτων και άλλου βοηθητικού υλικού, ενώ για τα άλλα μαθήματα η πλαισιακή στήριξη επιτυγχάνεται με τη χρήση χαρτών, εικόνων, με τη δημιουργία εν γένει περιβάλλοντος που να κάνει την επικοινωνία κατά τη διδασκαλία ενσωματωμένη στο *συγκεκριμένο* (Cummins, 2005).

Στο πλαίσιο της ευρύτερης προσέγγισης με βάση τα κειμενικά είδη παρατηρούνται διακριτά «ρεύματα», που παρά την κοινή θεωρητική αφετηρία τους προτείνουν μία σειρά από διαφορετικές, αναλυτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις για την αξιοποίηση της *θεωρίας των κειμενικών ειδών* στη γλωσσική διδασκαλία. Αντίστοιχα, σημαντικές διαφοροποιήσεις εμφανίζονται σε ζητήματα ταξινόμησης και ορολογίας, κυρίως όσον αφορά τη διάκριση ανάμεσα στα *κειμενικά είδη* και τους *τύπους κειμένων* (Askehave & Swales, 2001, Paltridge, 2002). Μία διαδεδομένη ταξινόμηση είναι αυτή που ορίζει τα κειμενικά είδη ως τους ρητορικούς τρόπους που χαρακτηρίζουν τα κείμενα, όπως είναι η αναφορά, η αφήγηση, η περιγραφή (Macken-Horarik, 2002), ενώ αντίστοιχα, οι τύποι κειμένων αφορούν κατηγοριοποιήσεις με βάση τα εξωτερικά χαρακτηριστικά των κειμένων, δηλαδή ποιος μιλάει σε ποιον, για ποιο σκοπό, σε ποιο πλαίσιο, δημιουργώντας με τον τρόπο αυτό τύπους κειμένων, όπως είναι τα επαγγελματικά γράμματα, οι αναφορές έρευνας, οι προσκλήσεις, τα άρθρα εφημερίδων, τα ενημερωτικά φυλλάδια.

Τα τελευταία χρόνια, προσεγγίσεις με βάση τα κειμενικά είδη επηρέασαν σημαντικά τη διδασκαλία και τη μάθηση της γλώσσας διευρύνοντας τα όρια του γραμματισμού πέρα από το γλωσσικό μάθημα, αξιοποιώντας όλα τα γνωστικά αντικείμενα του ΑΠΣ. Οι προσεγγίσεις αυτές βρήκαν εκτεταμένη εφαρμογή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Αυστραλία (Macken-Horarik, 2000, Johns, 2002) με στόχο τη βελτίωση των ικανοτήτων γραμματισμού των μαθητών που προέρχονταν από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, αλλά και μη αγγλόφωνων μαθητών που φοιτούσαν σε «μειονεκτούντα» σχολεία, λόγω του ότι οι μαθητές αυτοί εξακολουθούσαν να παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα γραμματισμού ακόμη και μετά από δέκα χρόνια γλωσσικής αγωγής.

Με βάση τα παραπάνω θεωρήθηκε αναγκαία η επαφή και η εξοικείωση των μαθητών με κείμενα και είδη λόγου από ένα ευρύ φάσμα μέσων και πολιτισμικών πηγών, ώστε να μπορέσουν διδάσκοντες και διδασκόμενοι να αναπτύξουν κατανόηση των τρόπων με τους οποίους τα κείμενα τοποθετούνται και παράγονται ιστορικά και κοινωνικά και συνιστούν «*σχεδιασμένα*» *τεχνουργήματα*» (Kalantzis & Cope, 2003). Στο πλαίσιο αυτό επιβάλλεται κατά τη διδακτική αξιοποίηση κειμένων η μετακίνηση του πεδίου παρατήρησης αποκλειστικά από τη γλωσσική πληροφορία στον συνδυασμό των πληροφοριών που φέρνει η γλώσσα και οι άλλοι «τρόποι» που συνυπάρχουν σε ένα

κείμενο, όπως είναι οι τυπογραφικοί χαρακτήρες, το χρώμα, τα σχέδια, οι φωτογραφίες κλπ., καθώς κάθε κείμενο του κοινωνικού χώρου είναι *πολυτροπικό*, όπως τονίζεται από τους Kress & Van Leeuwen (1996), και συνεπώς, η δράση της γλώσσας ενδέχεται να προσανξάνεται, να συμπληρώνεται ή και να αναιρείται από τη δράση άλλων τρόπων κατασκευής της σημασίας.

Τα κείμενα, λοιπόν, που εισάγονται στην παιδαγωγική πράξη πρέπει να υπόκεινται σε μια αναλυτική διαδικασία, ώστε να μπορούν οι μαθητές να κατανοήσουν το κειμενικό είδος και τον τύπο του, τη δομή και το περιεχόμενό του, τη σχέση και τη λειτουργία των ποικίλων «τρόπων» που χρησιμοποιούνται, καθώς και την κατάσταση επικοινωνίας στην οποία αυτό εντάσσεται. Πιο ειδικά, οι μαθητές χρειάζεται να κατανοήσουν τις λειτουργίες που επιτελεί ένα κείμενο, τον σκοπό παραγωγής του, τις σχέσεις που επιτρέπει και ενδεχομένως επιβάλλει μεταξύ του κατασκευαστή και του αναγνώστη του ή μεταξύ του αναγνώστη και άλλων φορέων, τον χώρο εμφάνισής του, τον χρόνο - ως φάση δημιουργίας και φάση ανάγνωσης-, τις νόρμες και τις συμβάσεις που διέπουν το συγκεκριμένο κείμενο ή μια κατηγορία κειμένων, την επικοινωνία του κειμένου με άλλα κείμενα κ.λπ. Αυτού του είδους οι αναλύσεις προϋποθέτουν παρατηρήσεις σε μια σειρά κειμένων ίδιου τύπου, άρα επιβάλλουν την αναγκαιότητα συγκρότησης ενός ευρέος σώματος κειμένων, από το οποίο, μετά από ανάλυση, ο εκπαιδευτικός θα επιλέξει το δείγμα που θα παρουσιαστεί στην τάξη, ώστε να προβάλλονται όλα τα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου τύπου, η συνήθης μορφή και οι τρόποι που επιλέγονται από τους ομιλητές ή τους συγγραφείς για να διαφοροποιηθούν ή να παρεκκλίνουν από αυτήν. Τέλος, τα κείμενα που θα επιλεγούν και οι δραστηριότητες που θα δημιουργηθούν θα πρέπει να διευκολύνουν τη διεύρυνση της συζήτησης και των παρατηρήσεων πέρα και πάνω από τα όρια των συγκεκριμένων δειγμάτων.

Ειδικότερα για την παραγωγή ενός γραπτού κειμένου στο πλαίσιο της θεωρίας των κειμενικών ειδών οι διδασκόμενοι χρειάζεται να λάβουν υπόψη τους:

α. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κειμενικού είδους και του τύπου κειμένου σε επίπεδο κυρίως μορφοσυντακτικών δομών και λεξιλογίου, εφόσον το καθένα από αυτά παρουσιάζει διακριτικά γλωσσικά και μακροδομικά χαρακτηριστικά, ανάλογα με τον κοινωνικό σκοπό που επιδιώκει να πραγματοποιήσει (Γεωργακοπούλου και Γούτσος, 1999, Αρχάκης, 2005).

β. Την επικοινωνιακή κατάσταση στην οποία εντάσσεται το προς παραγωγή κείμενο, δηλαδή ποιος, πού, πότε, σε ποιον απευθύνεται και για ποιον λόγο, στοιχεία με βάση τα οποία θα καθοριστεί το ύφος και το περιεχόμενο του κειμένου

γ. Το κατάλληλο λεξιλόγιο, καθώς και μια ευρύτερη πληροφόρηση σχετικά με το προς επεξεργασία θέμα.

δ. Ιδιαίτερα στην περίπτωση διδασκαλίας της ξένης ή της δεύτερης γλώσσας η οικοδόμηση της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών στη γλώσσα-στόχο χρειάζεται να γίνεται όχι αυτόνομα, αλλά παράλληλα και μέσα από την εκμάθηση των κειμενικών μηχανισμών, εφόσον οι μη φυσικοί ομιλητές χρειάζονται σε μεγαλύτερο βαθμό από τους γηγενείς μύηση και στα κοινωνικοπολιτισμικά συμφραζόμενα της γλώσσας – στόχου, ώστε να είναι σε θέση να προσλαμβάνουν και να παράγουν ποικίλα κειμενικά είδη (Κωστούλη, 2001).

### **3. Σχεδιασμός και υλοποίηση της διδακτικής εφαρμογής**

Με βάση το προαναφερθέν θεωρητικό πλαίσιο σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε μία διδακτική εφαρμογή στο ΣΝΕΓ του ΑΠΘ σε ένα τμήμα 16 σπουδαστών<sup>4</sup>, προχωρημένου επιπέδου ελληνομάθειας, χρονικής διάρκειας 12 ωρών με στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου με ακαδημαϊκό περιεχόμενο.

Ως κειμενικό είδος επιλέχθηκε η επιχειρηματολογία και ως τύπος κειμένου το άρθρο, όπου επιχειρείται κυρίως η αξιοποίηση λογικών επιχειρημάτων. Η επιλογή του συγκεκριμένου κειμενικού είδους βασίστηκε τόσο στην εγγενή δυσκολία που το είδος αυτό παρουσιάζει σε σχέση με άλλα κειμενικά είδη, όπως είναι λ.χ. η περιγραφή ή η αφήγηση, όσο και στο γεγονός ότι αποτελεί το πλησιέστερο είδος στο οποίο θα έπρεπε να ανταποκριθούν οι σπουδαστές κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους για μεταπτυχιακές κυρίως σπουδές<sup>5</sup> στο ελληνικό Πανεπιστήμιο.

---

<sup>4</sup> .Οι σπουδαστές προέρχονταν από διάφορες χώρες της Ευρώπης (δυτικές και πρώην ανατολικές), μεταβλητή που ωστόσο δεν επηρέασε σε κανένα επίπεδο τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της εφαρμογής.

<sup>5</sup> .Οι σπουδαστές του τμήματος, στη μεγάλη τους πλειοψηφία ήταν απόφοιτοι νομικών σχολών, θεολογίας και φιλολογίας/ φιλοσοφίας.

Ως επιχειρηματολογικά κείμενα ορίζονται *εκείνα που χρησιμοποιούνται για να προαχθεί η αποδοχή ή η αξιολόγηση πεποιθήσεων ή ιδεών ως αληθών ή ψευδών* (De Baugrande & Dressler, 1981, σ.184) και έχουν ως βασικό στόχο τον επηρεασμό του αποδέκτη, δηλαδή την αλλαγή του ιδεολογικού του προσανατολισμού ή την αύξηση του ενδιαφέροντός του και ενδεχομένως την ώθησή του σε κάποια ενέργεια σύμφωνη με το αποτέλεσμα της πειθούς (Πολίτης, 2007). Στα γνωστικά εργαλεία κάθε μορφής επιχειρηματολογίας περιλαμβάνεται το βασικό εννοιολογικό σχήμα θέση - αντίθεση, δηλαδή αμφισβήτηση από τον δέκτη της εγκυρότητας ή της αξίας της επίμαχης θέσης, ενώ αφθονούν και οι παραγωγικοί ή επαγωγικοί συλλογισμοί.

Το ύφος των επιχειρηματολογικών κειμένων διαμορφώνεται γύρω από την παρουσία ρητορικών ερωτήσεων, αλλά και σχημάτων λόγου, όπως είναι αυτό της *επανεμφάνισης* (αυτολεξεί επανάληψη στοιχείων ή δομών), της *μερικής επανεμφάνισης* (μετατροπή σε άλλη γραμματική κατηγορία στοιχείων που έχουν ήδη χρησιμοποιηθεί), του *παράλληλισμού* (επανάληψη μιας δομής αλλά και εμπλουτισμός της με καινούρια στοιχεία) ή της *έλλειψης* (επανάληψη μιας δομής και του περιεχομένου της, αλλά με παράλειψη μερικών από τις εκφράσεις της επιφανειακής δομής (Πολίτης, 2007).

Στα γραμματικά γνωρίσματα των επιχειρηματολογικών κειμένων περιλαμβάνονται η εκτεταμένη χρήση *λογικών συνδέσμων* (και, αλλά, ούτε), καθώς και *συνδετών*, (για παράδειγμα, στην πραγματικότητα, βέβαια, λοιπόν, κ.α), που υποδηλώνουν τις ομόλογες σημασιολογικές σχέσεις ανάμεσα στα περιεχόμενα των προτάσεων. Επίσης, τα κείμενα επιχειρηματολογίας παρουσιάζουν *δείκτες σύζευξης* (όπως, και, επίσης, πρώτον, δεύτερον), ενώ έντονη είναι η παρουσία *επιστημικής τροπικότητας* (μορφών πιθανολόγησης: μπορεί, είναι δυνατόν, ενδέχεται) και *δεοντικής τροπικότητας* (πρέπει, χρειάζεται, είναι ανάγκη, επιτρέπεται, απαγορεύεται). Παράλληλα, στα κείμενα αυτά παρατηρείται μεγάλος αριθμός *ονοματοποιήσεων* και χρήση παθητικής φωνής που επιτυγχάνουν την απρόσωπη εξασφάλιση πειστικού ύφους και ουδετερότητας (Πολίτης, 2007).

Η υπόθεση εργασίας πάνω στην οποία δομήθηκε η διδακτική εφαρμογή ήταν η εξής: Η παραγωγή γραπτού λόγου και ειδικότερα η παραγωγή ενός κειμένου επιχειρηματολογίας θα ήταν αποτελεσματικότερη, εάν οι σπουδαστές:

α. Έρχονταν σε επαφή με ένα ευρύ φάσμα επιχειρηματολογικών κειμένων.

β. Επισημαίνονταν και αναλύονταν τα ιδιαίτερα κειμενικά χαρακτηριστικά της επιχειρηματολογίας.

γ. Οι θεματικοί άξονες γύρω από τους οποίους θα περιστρέφονταν η επιλογή των κειμένων παρουσίαζαν σχετική συνάφεια με τις σπουδές τους<sup>6</sup> και τους έβρισκαν ενδιαφέροντες.

δ. Ασκούνταν σε όλες τις γλωσσικές δεξιότητες οδηγούμενοι σταδιακά προς την παραγωγή γραπτού λόγου.

Κατά τη φάση της υλοποίησης της διδακτικής εφαρμογής παρουσιάστηκε με σαφήνεια στους σπουδαστές ο στόχος της εφαρμογής, καθώς και τα στάδια υλοποίησής της αναλυτικά, παράλληλα με τα γραμματικά και υφολογικά χαρακτηριστικά των επιχειρηματολογικών κειμένων για τα οποία έγινε ιδιαίτερη και εκτενής αναφορά μέσω της ανάλυσης αντίστοιχων κειμένων στην τάξη. Επίσης, για να είναι ελέγξιμη η αποτελεσματικότητα της εφαρμογής προβλέφθηκε και η αξιολόγησή της αφενός με την παρακολούθηση της πορείας της μαθησιακής διαδικασίας και αφετέρου με την εμπλοκή των ίδιων των διδασκομένων μέσω της συμπλήρωσης ερωτηματολογίων που κατασκευάστηκαν για τον σκοπό αυτό.

Ειδικότερα, λόγω απουσίας τμήματος με τα ίδια χαρακτηριστικά (επίπεδο γλωσσομάθειας, αριθμός σπουδαστών κτλ), που θα επέτρεπε τη σύγκριση, το ίδιο τμήμα αποτέλεσε και την Πειραματική Ομάδα (Π.Ο) και την Ομάδα Ελέγχου (Ο.Ε.). Ωστόσο, με τον ίδιο στόχο συγκεντρώθηκαν γραπτά των σπουδαστών πριν από την εφαρμογή κατά τη διάρκεια και μετά την ολοκλήρωσή της, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα καταγραφής της πορείας της μαθησιακής διαδικασίας και ελέγχου της αποτελεσματικότητας της εφαρμογής.

Πιο αναλυτικά τα στάδια της διδακτικής εφαρμογής είχαν ως εξής: Οι σπουδαστές ήρθαν αρχικά σε επαφή με μία μεγάλη ποικιλία κειμένων επιχειρηματολογίας με στόχο την εξοικείωση τους με τα γραμματικά και τα υφολογικά χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου κειμενικού είδους. Παράλληλα, ασκήθηκαν στις βασικές γλωσσικές δεξιότητες κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, κατανόησης ακουστικού λόγου, καθώς και σε μικροδεξιότητες, όπως αυτή της

---

<sup>6</sup>. Βλ. υποσημείωση 5.

ανάπτυξης του λεξιλογίου μέσω ειδικών ασκήσεων που κατασκευάστηκαν για τον σκοπό αυτό.

Προκειμένου να υπάρξει μία κλιμάκωση ως προς τη δυσκολία και τη συνθετότητα των γλωσσικών δομών, λειτουργιών και σημασιών, καθώς και γνωστική ανακύκλωση η οποία να ανατροφοδοτεί τους στόχους του μαθήματος, επιλέχθηκαν τρεις βασικοί θεματικοί άξονες γύρω από τους οποίους περιστράφηκε η αναζήτηση κειμένων.

Έτσι, τα προς επεξεργασία κείμενα που προέρχονταν από έντυπες και ηλεκτρονικές πηγές αφορούσαν: Τα *γενετικά τροποποιημένα τρόφιμα* (θέμα γενικού ενδιαφέροντος και μέτριας δυσκολίας), την *κλωνοποίηση* (θέμα αυξημένης δυσκολίας, αλλά επίσης γενικού ενδιαφέροντος), και τέλος κείμενα σχετικά με τις νομικές και ηθικές διαστάσεις της εφαρμογής της *θανατικής ποινής*, που περιελάμβαναν τύπους κειμένων αυξημένης δυσκολίας ως προς την κατανόηση, όπως είναι λ.χ. καταγεγραμμένες διαλέξεις, επιστημονικά άρθρα κτλ. Για τη διευκόλυνση της κατανόησης των κειμένων η εισαγωγή σε καθεμιά από τις θεματικές ενότητες γινόταν με υποστηρικτικό υλικό, συνήθως φωτογραφικό, ενώ η επεξεργασία των κειμένων γινόταν ομαδοσυνεργατικά.

Η παραγωγή γραπτού λόγου, η οποία αποτέλεσε και τον κεντρικό στόχο της διδακτικής εφαρμογής υπήρξε το τελικό στάδιο μιας μακράς διαδικασίας, κατά την οποία προηγήθηκαν ασκήσεις και δραστηριότητες για την ανάπτυξη και των τεσσάρων βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων, καθώς και του λεξιλογίου. Για την κατανόηση του γραπτού λόγου κατασκευάστηκαν ασκήσεις αναγνώρισης (πολλαπλής επιλογής, σωστού – λάθους κ.α), ενώ για την ανάπτυξη του λεξιλογίου κατασκευάστηκαν ειδικότερες ασκήσεις, όπως ήταν η αναζήτηση της σημασίας από τα συμφραζόμενα, η δημιουργία *σημασιακού χάρτη* (semantic map),<sup>7</sup> η ομαδοποίηση των λέξεων με βάση το χρώμα, το μέγεθος την «καλή» ή την «κακή» σημασία, η παρουσίαση μορφολογικών αντίθετων, όπως για παράδειγμα εξω-γενής – ενδο- γενής, παράγωγων ή σύνθετων λέξεων (Αναστασιάδη – Συμεωνίδη 1997). Επίσης, ασκήσεις αντικατάστασης ρημάτων από ουσιαστικά, συμπλήρωσης κενών και σχολιασμού φράσεων μέσα από τα κείμενα. Βαρύτητα δόθηκε επίσης και στην ετυμολογία, η οποία αποτελεί μία πολύ σημαντική

---

<sup>7</sup> Στην περίπτωση αυτή η λέξη τοποθετείται σε ένα διάγραμμα με τη λέξη – κλειδί στο κέντρο, ενώ γραμμές συνδέουν την κεντρική λέξη με άλλες ομόρριζες.

πηγή για την ερμηνεία της προέλευσης, αλλά και για την κατανόηση των λέξεων, ενώ παράλληλα μέσω αυτής συντελείται και η ανάπτυξη της δεξιότητας της ορθογραφίας.

Για την κατανόηση ακουστικού λόγου χρησιμοποιήθηκε αυθεντικό υλικό, όπως λ. χ ένα ολιγόλεπτο video από την εκπομπή του Στέλιου Κούλογλου *Ρεπορτάζ χωρίς σύνορα* με θέμα τη θανατική ποινή, το οποίο ανακτήθηκε από το διαδίκτυο. Κατά τη διάρκεια ακρόασής του οι σπουδαστές έπρεπε να απαντήσουν σε ερωτήσεις κατανόησης με βάση ένα φύλλο εργασίας, που κατασκευάστηκε για τον σκοπό αυτό. Αντίστοιχα, η παραγωγή προφορικού λόγου εστιάστηκε τόσο στον προσχεδιασμένο όσο και στον απροσχεδιαστο προφορικό λόγο ως ενδεικτικά θέματα θα μπορούσαν να αναφερθούν τα εξής:

Για την παραγωγή προσχεδιασμένου προφορικού λόγου οι σπουδαστές συμμετείχαν σε τηλεοπτική εκπομπή με θέμα: *Η χρήση των γενετικά τροποποιημένων τροφίμων*, υποδυόμενοι ρόλους όπως αυτοί του εκπροσώπου της εταιρείας Monsanto και του εκπροσώπου της Greenpeace.

Αντίστοιχα, για την παραγωγή απροσχεδιαστού προφορικού λόγου τα θέματα της συζήτησης περιστράφηκαν γύρω από την επίδραση των *γενετικά τροποποιημένων τροφίμων* στο οικοσύστημα και στην αντιμετώπιση του φαινομένου της πείνας, ή στα πιθανά νομικά, ηθικά και άλλα προβλήματα που προκύπτουν από την εφαρμογή της αναπαραγωγικής κλωνοποίησης.

Στο τελικό στάδιο της διαδικασίας εντάχθηκε η παραγωγή γραπτού λόγου με θέμα τη θανατική ποινή, απαίτηση του οποίου υπήρξε η συγγραφή ενός άρθρου προς δημοσίευση σε μία εφημερίδα η οποία έχει ανοίξει δημόσιο διάλογο με το αντίστοιχο θέμα. Τελικός στόχος υπήρξε η παρουσίαση των θέσεων των διδασκομένων σχετικά με τη διατήρηση ή την κατάργηση της θανατικής ποινής.

#### **4. Αξιολόγηση της εφαρμογής**

Η φάση της αξιολόγησης της διδακτικής εφαρμογής περιελάμβανε δύο στάδια: Κατά το πρώτο στάδιο συγκεντρώθηκαν γραπτά των σπουδαστών πριν από την έναρξη της εφαρμογής με θέμα την επίδραση της τηλεόρασης σε παιδιά και εφήβους, καθώς και γραπτά μετά την ολοκλήρωσή της. Τα γραπτά που συγκεντρώθηκαν μετά την ολοκλήρωση της εφαρμογής συγκρινόμενα με αυτά που προηγήθηκαν αυτής, εμφάνιζαν τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

α. Αυξημένο αριθμό δεικτών λογικής αλληλουχίας (και επιπλέον, όμως, ωστόσο, συμπεραίνοντας, καταλήγοντας), κειμενικής συνέχειας (πρώτον, δεύτερον), επεξηγηματικών δεικτών (δηλαδή) και δεικτών έμφασης (είναι φανερό, αναμφισβήτητα).

β. Διακριτή παρουσία εννοιολογικών σχημάτων που απαντώνται στα κείμενα επιχειρηματολογίας, όπως θέση- αντίθεση – επιχείρημα- αντεπιχείρημα, καθώς και ρητορικών ερωτήσεων, οι οποίες μάλιστα σε ορισμένα γραπτά εμφανίστηκαν και στον τίτλο του κειμένου.

γ. Ακαδημαϊκό λεξιλόγιο συναφές με το περιεχόμενο του θέματος, σε αντίθεση με τα γραπτά που συγκεντρώθηκαν πριν από την υλοποίηση της εφαρμογής, τα οποία παρουσίαζαν ελάχιστα ή και καθόλου από τα παραπάνω χαρακτηριστικά.

Τα ποσοτικά χαρακτηριστικά των γραπτών αποτυπώνονται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 1. Σύνολο γραπτών 16 – συχνότητα εμφάνισης χαρακτηριστικών

|                                            |    |
|--------------------------------------------|----|
| Δείκτες λογικής αλληλουχίας                | 12 |
| Δείκτες κειμενικής συνέχειας               | 13 |
| Επεξηγηματικοί δείκτες                     | 8  |
| Δείκτες έμφασης                            | 8  |
| Εννοιολογικά σχήματα – ρητορικές ερωτήσεις | 15 |

Κατά τη δεύτερη φάση της αξιολόγησης έλαβαν μέρος και οι διδασκόμενοι, με τη συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου, το οποίο συντάχθηκε για τον σκοπό αυτό και οι ερωτήσεις του αφορούσαν τη σαφήνεια του στόχου, το ενδιαφέρον των θεματικών αξόνων, των ασκήσεων και των δραστηριοτήτων και τέλος, το κατά πόσον η εφαρμογή αυτή εκτιμούν ότι συνέβαλε στη βελτίωση της ελληνομάθειας τους.

Τα αποτελέσματα της επεξεργασίας του ερωτηματολογίου, το οποίο συμπλήρωσαν οι 11 από τους 16 σπουδαστές είναι τα παρακάτω:

Ως προς τη σαφήνεια του στόχου της εφαρμογής οι σπουδαστές στο σύνολό τους απάντησαν ότι ήταν απολύτως σαφής (11/11).

Ως προς το ενδιαφέρον των θεματικών αξόνων που επιλέχθηκαν οι 6 από τους διδασκόμενους δήλωσαν ότι το βρήκαν αρκετά ενδιαφέρον, ενώ οι 5 απάντησαν ότι παρουσίαζε πολύ μεγάλο ενδιαφέρον.

Στην ερώτηση τη σχετική με τη σαφήνεια των ασκήσεων και των δραστηριοτήτων οι 6 θεώρησαν ότι παρουσίαζε πολύ μεγάλη σαφήνεια, οι 3 αρκετά μεγάλη σαφήνεια και οι 2 πάρα πολύ μεγάλη σαφήνεια.

Ως προς το ενδιαφέρον που παρουσίαζαν τα κείμενα οι 4 θεώρησαν ότι είχαν αρκετό ενδιαφέρον, ενώ οι 7 ότι παρουσίαζαν πολύ μεγάλο ενδιαφέρον.

Για τη δυσκολία των κειμένων οι 9 απάντησαν ότι τα βρήκαν αρκετά δύσκολα, ενώ οι 2 πολύ δύσκολα.

Και τέλος, στην ερώτηση σχετικά με τη συμβολή της προσέγγισης στη βελτίωση της ελληνομάθειάς τους οι 4 απάντησαν ότι πιστεύουν ότι συνέβαλε αρκετά, οι 4 ότι συνέβαλε πολύ και οι 4 ότι συνέβαλε πάρα πολύ.

### **5. Συμπεράσματα**

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την αξιολόγηση της διδακτικής εφαρμογής φαίνεται ότι επιβεβαιώνουν την υπόθεση εργασίας, που ορίζει ως αποτελεσματικότερη την παραγωγή γραπτού λόγου με ακαδημαϊκό περιεχόμενο, όταν η διδασκαλία είναι στοχευμένη σε ένα είδος και τύπο κειμένου, όταν οι διδασκόμενοι εξοικειώνονται με τα διακριτικά χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου τύπου κειμένων, όταν τα θέματα που επιλέγονται σχετίζονται με τα ενδιαφέροντα και τις σπουδές τους και βέβαια, όταν ασκούνται σε όλες τις δεξιότητες, πριν οδηγηθούν στην παραγωγή γραπτού λόγου, που είναι γλωσσικά και γνωστικά ιδιαιτέρως απαιτητική. Ωστόσο, εξακολουθεί να παραμένει ανοιχτό το ενδεχόμενο μίας περισσότερο εκτεταμένης εφαρμογής, που θα οδηγήσει στην εξαγωγή ασφαλέστερων συμπερασμάτων.

### **Βιβλιογραφία**

- Αναστασιάδη – Συμεωνίδη, Α. 1997. Η λεξικογραφία στην εκπαίδευση. Στο Χ. Τσολάκης (επιμ.), *Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Αρχάκης, Α. 2005. *Γλωσσική Διδασκαλία και Σύσταση των Κειμένων*. Θεσσαλονίκη: Πατάκης.
- Askehave I. & Swales J. 2001. "Genre identification and communicative purpose: A problem and a possible solution". *Applied Linguistics*, 22/2, 195-212
- Belcher, D. 1994. "The apprenticeship approach to advanced academic literacy: Graduate students and their mentors". *English For Specific Purposes*, 13, 1, 23-34.
- Bhatia, V. 1997. "Introduction: Genre analysis and world Englishes". *World Englishes*, 16, 313-319.
- Chamot, A. & O' Malley, J.M. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cummins, J. 2001. *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Los Angeles, California: Association for Bilingual Education .

Cummins, J. 2005<sup>2</sup>. *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με Σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.

De Baugrande, P. & Dressler, W. 1981. *A Genre Approach to Teach Literacy*. London: Falmer Press.

Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ. 1999. *Κείμενο και Επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Halliday, M.A.K. 1989. Part A. In M.A.K Halliday & H. Ruqaiya (eds), *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective* (pp. 1-49). Oxford: Oxford University Press.

Halliday, M.A.K.& Martin J.R. 2000. *Η Γλώσσα της Επιστήμης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Hyland, K. 2002. "Genre: language, context and literacy". *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 113-135.

Johns, A. 1997. *Text, Role and Context: Developing Academic Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Johns, A. 2002. Introduction: Genre in the classroom. In A.M. Johns (ed.), *Genre in the Classroom: Multiple Perspectives* (pp. 3-13). N.J. & London: Lawrence Erlbaum Associates.

Kalantzis, M. & Cope, B. 2003. Πολυγραμματισμοί. *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη, ανακτήθηκε από το διαδίκτυο 23/1/2003.  
[http://www.komvos.edu.gr/glwssa/Odigos/thema\\_e2/main.htm](http://www.komvos.edu.gr/glwssa/Odigos/thema_e2/main.htm)

Κωστούλη, Τ. 2001. Από την επικοινωνιακή στην κειμενοκεντρική προσέγγιση: Κοινές θέσεις και σημεία διαφοροποίησης. Στο Α. Αγουράκη κ.ά. (επιμ.), *Ελληνική Γλωσσολογία, 99. Πρακτικά 4<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου*. Θεσσαλονίκη, 623-630.

Kress, G. 1994. *Learning to Write*. London: Routledge and Kegan Paul.

Kress G. & Van Leeuwen, T. 1996. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.

Macken-Horarik, M. 2000. «Γλωσσική αγωγή στη Β/θμια εκπαίδευση στην Αυστραλία. Μια συστημική λειτουργική οπτική». *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 2, 73-95.

Macken-Horarik, M. 2002. "Something to shoot for": A systemic functional approach to teaching genre in secondary school science. In A.M. Johns (ed.), *Genre in the Classroom: Multiple Perspectives* (pp. 17-42). N.J. & London: Lawrence Erlbaum Associates.

Met, M. 1991. "Learning language through content; learning content through language". *Foreign Language Annals*, 24(4): 281-295.

Miller, C. 1984. « Genre as social action ». *Quarterly Journal of Speech*, 70, 151-167.

Paltridge, B. 2002. Genre, text type, and the English for Academic Purposes (EAP) classroom. In A.M. Johns (ed.), *Genre in the Classroom: Multiple Perspectives* (pp. 73-90). N.J. & London: Lawrence Erlbaum Associates.

Πολίτης, Π. 2007. *Γένη και είδη του λόγου*, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη, ανακτήθηκε από το διαδίκτυο 4//2007 [http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/discourse/2\\_1\\_2/index.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/discourse/2_1_2/index.html)

Ζάγκα, Ε. 2007. *Η Συμβολή των Μαθημάτων Ειδικότητας στη Γλωσσική Αγωγή. Η Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας με έμφαση στο περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων του Αναλυτικού Προγράμματος*. Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη, Ενυάλειο κληροδότημα.

### Πηγές

- [www.youtube.com](http://www.youtube.com)
- [www.geocities.com/nicosas2002/THANATIKHPOINH.htm](http://www.geocities.com/nicosas2002/THANATIKHPOINH.htm)
- <http://www1.ekebi.gr/fakeloi/biology/html/art241.htm>
- [www.amnesty.org.gr/news/2007-11-16-1.htm](http://www.amnesty.org.gr/news/2007-11-16-1.htm)
- [www.kepka.gr](http://www.kepka.gr)
- Κιντή, Β. 1998. Η θανατική ποινή, *Ο Πολίτης*, 46.

4 -6 Σεπτεμβρίου 2009

Νυμφαίο Φλώρινας

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας  
Τμήμα Νηπιαγωγών  
Εργαστήριο Γλώσσας και Προγραμμάτων  
Γλωσσικής Διδασκαλίας