

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

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Η γραπτή έκφραση στα σχολικά εγχειρίδια για το γλωσσικό μάθημα στη Δ' Δημοτικού. Μια συγκριτική μελέτη

Η Διδασκαλία της
Ελληνικής Γλώσσας

Νεκταρία Σελιμά

Δασκάλα, ΜΔΕ στις Επιστήμες της Αγωγής

Abstract

The subject of the current paper is a comparative study between the pupil's books that were used in the past and the books that are available for language lesson nowadays. In particular the main aim of this study is to describe the way that writing activities were considered in past and present.

In the beginning the position of writing in national curricula is elaborated. Further more the paper includes an estimate of all activities that are taking place in previous and present pupil's books of forth grade and goes on demonstrating specific data of each kind of activity. In addition, it is also presented data estimations of genres that pupils are asked to prepare during the language lesson in accordance with previous and current pupil's books. This survey has been conducted in order to illustrate to what extent current books are adequate to respond to the plethora of needs that young people come across nowadays, giving them the chance to communicate under different social circumstances inside and outside of school environment being able to express their personal needs, interests and priorities.

1. Γραμματισμός, σχολικός Γραμματισμός και γλωσσικό μάθημα

Οι νέες κατευθύνσεις στην έρευνα σχετικά με το γραμματισμό αποφαίνονται πως γίνεται ευκολότερα κατανοητός ως σύνολο κοινωνικών πρακτικών που είναι γνωστές μέσα από το γραπτό λόγο. Υπάρχουν διαφορετικοί τύποι γραμματισμού ανάλογα με τις απαιτήσεις της ζωής σε κάθε κοινωνία. Ο Γραμματισμός είναι κοινωνικά θεσμοθετημένος, γεγονός που καθιστά κάποιες μορφές του πιο ορατές και σε αυτές δίνεται η δυνατότητα να ασκούν κοινωνικά μεγαλύτερη επιρροή. Οι πρακτικές του γραμματισμού ανακύπτουν από κοινωνικούς σκοπούς και αποτελούν πρακτικές κουλτούρας (Παπούλια- Τζελέπη, 2001).

Η εύρεση ενός ορισμού για το γραμματισμό συνιστά μια δύσκολη διαδικασία καθώς έχει προεκτάσεις στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων και την υιοθέτηση συγκεκριμένων πολιτικών εκπαίδευσης. (Κονδύλλη, Στελλάκης, 2006).

Στις μέρες μας, ο ορισμός του γραμματισμού εκτείνεται πέρα από τα όρια της γνώσης ανάγνωσης και γραφής περιλαμβάνοντας λειτουργικές όψεις της εγγράμματης συμπεριφοράς του ατόμου στο πολιτισμικό και κοινωνικό περιβάλλον που ζει, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη της γνώσης μέσω της αξιοποίησης των πληροφοριών. Στο γραμματισμό ενσωματώνονται οι λειτουργίες της ακρόασης, ομιλίας και κριτικής σκέψης με αφετηρία την ανάγνωση και τη γραφή (Australian Language and Literacy Policy, 1991). Από τα παραπάνω διαφαίνεται πως ο γραμματισμός είναι η ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί τον προφορικό και γραπτό λόγο ανάλογα με τις ποικίλες κοινωνικές περιστάσεις επικοινωνίας με σκοπό την επίτευξη των προσωπικών του στόχων. Με άλλα λόγια στην έννοια του γραμματισμού περιλαμβάνεται η ικανότητα ορθής χρήσης των γλωσσικών δομών και η διαχείριση των συμβάσεων του γραπτού λόγου σε ποικίλα κοινωνικά περιβάλλοντα για τη διεκπεραίωση διαφορετικών αναγκών (Ματσαγγούρας, 2007).

Εκτός από την προαναφερθείσα λειτουργική όψη του γραμματισμού στις μέρες μας απαραίτητη είναι και η κριτική του όψη στην οποία περιλαμβάνονται μεταγνωστικά στοιχεία αξιολόγησης των τεκταινόμενων και επομένως βαθύτερης γνώσης και κριτικής σκέψης έναντι των κοινωνικών καταστάσεων. Με αυτά τα δεδομένα γίνεται κατανοητό πως ο γραμματισμός εξελίσσεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου (Κονδύλλη, Στελλάκης, 2006).

Εκκινώντας από τα παραπάνω κατανοούμε πως και ο σχολικός γραμματισμός πρέπει μέσω της διαδικασίας της μάθησης να προετοιμάζει τους μαθητές να ανταπεξέλθουν στις πολυποίκιλες και απαιτητικές ανάγκες επικοινωνίας της σύγχρονης εποχής ανεξάρτητα από τη κοινωνική και πολιτισμική τους προέλευση. Στα πλαίσια αυτά ο σχολικός γραμματισμός ορίζεται ως η ικανότητα των μαθητών να κατανοούν ως αναγνώστες αλλά και να είναι σε θέση οι ίδιοι να συντάξουν διαφορετικά είδη κειμένων μέσα από το εκπαιδευτικό υλικό που τους προσφέρεται (Ματσαγγούρας, 2007).

Σύμφωνα με το ισχύον Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) (www.pi-schools.gr/programs/depps) σκοπός του γλωσσικού μαθήματος είναι η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να χειρίζονται υπεύθυνα, αποτελεσματικά και δημιουργικά τον προφορικό και γραπτό λόγο τόσο για τις ανάγκες του σχολείου όσο και για τις ανάγκες της ευρύτερης κοινωνίας. Η γνώση της γλώσσας συνεπάγεται τη δυνατότητα επικοινωνίας και την παραγωγή νοήματος με την ομιλία ή τη γραφή καθώς και την εξαγωγή νοήματος με την ακρόαση κάποιου

προφορικού μηνύματος ή την ανάγνωση κάποιου γραπτού (Βάμβουκας, 2004). Έτσι η γλώσσα στα πλαίσια της κοινωνίας και του σχολείου νοείται αφενός ως σύστημα επικοινωνίας και αφετέρου ως μέσο υλοποίησης των σκοπών των άλλων μαθημάτων και γενικά της εκπαίδευσης. Αντιμετωπίζεται, επίσης ως μέσο δράσης και αλληλεπίδρασης των ανθρώπων, αλλά και ως μέσο κατανόησης, περιγραφής και μετατροπής της πραγματικότητας.

2. Η κειμενοκεντρική προσέγγιση

Οι θεωρητικές αρχές της κειμενοκεντρικής προσέγγισης προήλθαν από τη γλωσσολογική συστημική λειτουργική σχολή του M.A.K Halliday σύμφωνα με την οποία τα κείμενα αποτελούν κοινωνικά κατασκευάσματα που ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένες κοινωνικές και πολιτισμικές συμβάσεις. Προκειμένου οι μαθητές να μπορούν να συμμετάσχουν επιτυχώς σε διάφορες κοινότητες με διαφορετικές κοινωνικές απαιτήσεις, όπως η σχολική, η ακαδημαϊκή και η επαγγελματική πρέπει να αποκτήσουν γνώσεις που *αφορούν κειμενικές συμβάσεις δομής, γλωσσικής μορφής και περιεχομένου* (Ματσαγγούρας, 2007). Προχωρώντας βαθύτερα μέσω της κειμενοκεντρικής προσέγγισης επιχειρείται η συσχέτιση της χρήσης της γλώσσας με το κοινωνικό συγκείμενο αποσκοπώντας στο να καταστεί σαφές πώς οι κοινωνικοί παράγοντες επιδρούν στους ανθρώπους που χρησιμοποιούν τη γλώσσα, αναδεικνύοντας τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στις κοινωνικές λειτουργίες και τις κοινωνικές δομές.

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με την κειμενοκεντρική προσέγγιση υπάρχουν κανόνες και δομές που υπερβαίνουν τους γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες της λέξης και της πρότασης και επεκτείνονται σε ολόκληρο το κείμενο. Όταν το άτομο γνωρίζει τους κανόνες αυτούς είναι σε θέση να κατανοεί το λόγο των άλλων αλλά και να παράγει το ίδιο λόγο που θα είναι αντιληπτός από τους άλλους. Η κειμενοκεντρική προσέγγιση είναι αντίθετη με το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας του γραπτού λόγου που αντιμετωπίζει τη γραπτή έκφραση ως έμφυτο ταλέντο του μαθητή και γενικότερα θεωρεί πως αναπτύσσεται βασιζόμενη στις μιμητικές δυνατότητες των μαθητών και τη διαισθητική μάθηση. Αυτή η προσέγγιση διδασκαλίας αποδείχτηκε πρακτικά αναποτελεσματική, ιδιαίτερα σε ότι αφορά την παραγωγή μη αφηγηματικών κειμένων από τους μαθητές ιδιαίτερα των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων, στην καθημερινότητα των οποίων επικρατεί ο σύντομος

προφορικός και αφηγηματικός λόγος, που οργανώνεται με βάση τον άξονα της χρονικής συσχέτισης. Όμως απαραίτητο για τη συνέχιση των σπουδών και συχνά για την κοινωνική ανέλιξη είναι η ικανότητα συγγραφής κειμένων μη αφηγηματικών με λόγο που δε χρησιμοποιείται στο περιβάλλον μαθητών από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα. Από τα παραπάνω προκύπτει η αναγκαιότητα άμεσης διδασκαλίας όλων των κειμενικών ειδών μέσα στο σχολείο, ώστε αυτό να παίζει εξισορροπητικό ρόλο, δίνοντας ίσες ευκαιρίες κοινωνικής ανέλιξης σε όλους τους μαθητές.

3. Διδασκαλία στα πλαίσια της κειμενοκεντρικής Προσέγγισης

Η πορεία της διδασκαλίας σύμφωνα με την κειμενοκεντρική προσέγγιση αξιοποιεί της βασικές αρχές του κοινωνικού δομισμού (Ματσαγγούρας, 2007) της σχολής του Vygotsky σύμφωνα με τις οποίες η γνώση διαμεσολαβείται κοινωνικά καθώς η πολιτισμική ανάπτυξη και η συνέχεια του πολιτισμού απαιτούν οι ανώριμοι να μαθαίνουν και οι ώριμοι να διδάσκουν (Lloyd, 1998). Στα ίδια πλαίσια ακολουθώντας την αρχή της φθίνουσας καθοδήγησης, η πορεία της διδασκαλίας μπορεί να απαρτίζεται από τρία διαδοχικά μέρη. Η εισαγωγή στη νέα γνώση μπορεί να γίνει με δασκαλοκεντρικό τρόπο, στη συνέχεια η επεξεργασία των δεδομένων να γίνει ομαδοσυνεργατικά και να ακολουθήσει η ολοκλήρωση της διαδικασίας με ατομική εφαρμογή της νέας γνώσης.

Πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με την κειμενοκεντρική προσέγγιση η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος πρέπει να επεκταθεί πέρα από τη διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων συμπεριλαμβάνοντας και άλλα είδη γραπτού λόγου όπως το πραγματολογικό, το επιχειρηματολογικό, το χρηστικό, η διδασκαλία των οποίων μπορεί να αρχίσει από τη Γ' Δημοτικού (Ματσαγγούρας, 2001). Επιπλέον, όπως προαναφέρθηκε η κειμενοκεντρική προσέγγιση υπογραμμίζει τον επικοινωνιακό χαρακτήρα του γραπτού λόγου καθώς και τη σχέση που υπάρχει μεταξύ του κοινωνικού ρόλου και της διαμόρφωσης της δομής, του περιεχομένου και του ύφους κάθε κειμένου, αναγνωρίζοντας το τελευταίο ως μια κοινωνική κατασκευή, που διαμορφώνεται ανάλογα με την κοινωνική λειτουργία που πρόκειται να επιτελέσει. Επομένως, για να μπορέσει κανείς να συγγράψει ένα καλό κείμενο πρέπει προηγουμένως να ξεκαθαρίσει την κατάσταση της επικοινωνίας. (Bereiter and Scardamalia, 1987).

4. ΑΠΣ, ΔΕΠΠΣ και διαθεματικότητα στη σχολική γνώση

Τα σχολικά εγχειρίδια του γλωσσικού μαθήματος έχουν θεματοκεντρική οργάνωση στα πλαίσια της διαθεματικής προσέγγισης που αποσκοπεί στην ενναιοποίηση της σχολικής γνώσης εμπλουτίζοντας το γνωσιοκεντρικό περιεχόμενο με θέματα που με βάση την ηλικία αναμένεται να ενδιαφέρουν τους μαθητές (π.χ κυκλοφοριακή αγωγή, περιβαλλοντικά θέματα, θέατρο, γλώσσα, ανθρώπινα δικαιώματα κτλ) και απασχολούν την κοινωνία ως σημαντικοί προβληματισμοί αλλά και ως τομείς δράσης (Ματσαγγούρας, 2006).

Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) αλλά και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το γλωσσικό μάθημα (www.pi-schools.gr/programs/depps) γίνεται αναφορά στην ανάγκη διακριτότητας των κειμενικών ειδών κατά τη διδασκαλία καθώς και της αναγνώρισης της κειμενικής υπερδομής τους από τους μαθητές. Στα βιβλία του δασκάλου διάφορων τάξεων γίνεται αναφορά στη γενική κατηγοριοποίηση των κειμένων σε κείμενα αναφοράς (αφηγηματικά, περιγραφικά, πραγματολογικά) και κατευθυντικά (μεθοδολογικά, επιχειρηματολογικά).

Η παραγωγή γραπτού λόγου σύμφωνα με το ΑΠΣ αρχίζει στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού αποσκοπώντας στην ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να διατυπώνει γραπτά νοήματα. Στη Γ' και Δ' Δημοτικού αποσκοπεί στη διεύρυνση των ικανοτήτων τους στο γραπτό λόγο προσθέτοντας την ακριβή και αποτελεσματική γραπτή επικοινωνία με τη χρησιμοποίηση ύφους αναλόγου με την περίσταση επικοινωνίας. Τέλος, ολοκληρώνοντας το παιδί το Δημοτικό Σχολείο πρέπει να είναι σε θέση να συστηματοποιεί τη βιωματική και σχολική γνώση με όργανο το γραπτό λόγο. Σε πολλές από τις ενδεικτικές δραστηριότητες υπογραμμίζεται η διαθεματική σύνδεση της παραγωγής του γραπτού λόγου στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος με άλλα μαθήματα. Έτσι οι δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου των κειμενικών ειδών δεν περιορίζονται πια μόνο στο γλωσσικό μάθημα, καθώς προτείνονται ποικίλες δραστηριότητες γραπτού λόγου στα πλαίσια όλων των μαθημάτων, καθιστώντας τα χαρακτηριστικά της δομής και του ύφους τους οριζόντιο στόχο όλων των μαθημάτων (Literacy across the curriculum) (Ματσαγγούρας, 2007). Αυτό είναι ένα σημαντικό βήμα καθώς η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί μια σύνθετη γνωστική διαδικασία που δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα ενεργητικής εμπλοκής στην οργάνωση της γνώσης χρησιμοποιώντας τις προϋπάρχουσες γνώσεις,

τα βιώματα και τις εμπειρίες τους για να κατανοήσουν τα νέα δεδομένα (Vacca & Linek, 1992) στα πλαίσια όλων των μαθημάτων του προγράμματος σπουδών, επιτελώντας μια πολυσύνθετη διαδικασία για την οποία απαιτείται συντονισμένη εργασία εννοιολογικών, ψυχοκινητικών, γλωσσολογικών και οργανωτικών δεξιοτήτων (Παπούλια – Τζελέπη, 2000).

Ήδη από την προηγούμενη αναθεώρηση του ΑΠΣ περιορίστηκε η εκτενής διδασκαλία της γραμματικής σύμφωνα με τα παραδοσιακά δεδομένα και δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στην προφορική και γραπτή έκφραση των μαθητών λαμβάνοντας υπόψη τις απαραίτητες τροποποιήσεις του ύφους ανάλογα με τις συνθήκες επικοινωνίας. Ενώ όμως μέσω του ΑΠΣ επιλέχτηκε η προοδευτική οδός, τα σχολικά εγχειρίδια δεν ήταν ικανά να το ακολουθήσουν στο δρόμο της προόδου. Έτσι, ενώ από τη μια πλευρά το ΑΠΣ παρουσίαζε τη γλώσσα σαν κώδικα και μέσο επικοινωνίας, τα παλιά σχολικά εγχειρίδια «η γλώσσα μου» δεν δίδασκαν τη γλώσσα σε ικανοποιητικό βαθμό σε ως κάτι τέτοιο (Μήτσης, 2004).

5. Μεθοδολογία Παρούσας έρευνας

Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας δίνονται οι κατηγορίες των ασκήσεων που περιλαμβάνονται στα σχολικά εγχειρίδια και το αντίστοιχο ποσοστό για κάθε κατηγορία. Αυτό γίνεται και για τα τέσσερα τεύχη του βιβλίου «η γλώσσα μου» της Δ' τάξης. Μετά, απομονώνεται το ποσοστό των ασκήσεων της γραπτής έκφρασης και περιγράφεται το πώς κατανέμεται το ποσοστό αυτό ανά κειμενικό είδος (περιγραφή, αφήγηση, επιχείρημα κ.α.). Ακολούθως, η ίδια διαδικασία πραγματοποιείται και για τα καινούρια σχολικά εγχειρίδια (με τα αντίστοιχα κεφάλαια από το τετράδιο εργασιών) της Δ' τάξης, με τίτλο «Πετώντας με τις λέξεις» (3 τεύχη, 2 τετράδια εργασιών).

6. Αποτελέσματα

Κατηγορίες Ασκήσεων (Δ' Δημοτικού)	Παλιά Σχολικά εγχειρίδια	Νέα Σχολικά εγχειρίδια
Συμπλήρωση Κενών	13%	0%
Κατανόηση κειμένου	0%	12%
Γραμματική - Συντακτικό	37%	32%
Λεξιλόγιο - Ορθογραφία	37%	21%

Μικτές	4%	5%
Παραγωγή Γραπτού λόγου	7%	13%
Παραγωγή Προφορικού λόγου	1%	8%
Αντιγραφή	0%	4%
Διαθεματικές	0%	6%
Σύνολο	100%	100%

Πίνακας 1: Κατηγοριοποίηση Ασκήσεων στα παλιά και τα νέα σχολικά εγχειρίδια

Είδη Παραγωγής Γραπτού Λόγου (Δ' Δημοτικού)	Παλιά Σχολικά Εγχειρίδια	Νέα Σχολικά Εγχειρίδια
Αφηγήσεις	7%	17%
Περιγραφές	22%	19%
Επιχείρημα	24%	17%
Χρηστικά Κείμενα	2%	29%
Διάλογοι	9%	9%
Περίληψεις	20%	2%
Τίτλοι	7%	3%
Ποιήματα	0%	2%
Μικτά Κείμενα	11%	2%
Σύνολο	100%	100%

Πίνακας 2: Είδη παραγωγής γραπτού λόγου στα παλιά και τα νέα σχολικά εγχειρίδια

7. Συμπεράσματα

Στα νέα σχολικά εγχειρίδια συναντάμε ποικιλία ασκήσεων, γεγονός που καθιστά έκδηλη την προσπάθεια που έγινε να καλυφθεί το πλήθος των δραστηριοτήτων που προτείνονται από το ΔΕΠΠΣ (Ντίνας, Βακάλη 2007). Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στο σύνολο των ασκήσεων που συμπεριλαμβάνονται στα βιβλία του μαθητή και τα αντίστοιχα τετράδια εργασιών για στη Δ' Δημοτικού.

7.1 Ασκήσεις Συμπλήρωσης Κενών

Αυτό το είδος των ασκήσεων συναντάται αποκλειστικά και μόνο στα παλιά σχολικά εγχειρίδια «Η γλώσσα μου». Στα πλαίσια των ασκήσεων αυτών οι μαθητές έπρεπε να αναζητήσουν λέξεις στο κείμενο που προηγήθηκε για να συμπληρώσουν τα κενά. Αυτή η άσκηση αποσκοπούσε στην ομαλή μετάβαση από την εννοιολογική ανάλυση του κειμένου στην εισαγωγή της διδασκαλίας του γραμματικού φαινομένου του κάθε μαθήματος. Στα νέα σχολικά εγχειρίδια ασκήσεις τέτοιου τύπου δεν υπάρχουν.

7.2 Ασκήσεις κατανόησης κειμένου

Οι ασκήσεις κατανόησης κειμένου υπάρχουν στα σύγχρονα σχολικά εγχειρίδια για το γλωσσικό μάθημα και αποσκοπούν στην εννοιολογική ανάλυση του προηγθέντος κειμένου και συνήθως αποτελούν εφελκτήριο για τις ομαδοσυνεργατικές ασκήσεις παραγωγής γραπτού λόγου που συνήθως ακολουθούν. Επιπλέον, στα πλαίσια της κειμενοκεντρικής προσέγγισης οι μαθητές πρέπει να είναι σε θέση να γνωρίζουν τα κειμενικά είδη και να διακρίνουν τα ιδιαίτερα κειμενικά χαρακτηριστικά τους (Ματσαγγούρας, 2007). Σύμφωνα με την άποψη αυτή οι συντάκτες των σχολικών εγχειριδίων επισημαίνουν στο βιβλίο του δασκάλου (Διακογιώργη, Μπαρής, Στεργιόπουλος, Τσιλιγκιριάν, 2008) πως οι ερωτήσεις συμβάλλουν στη διακριτότητα των κειμενικών ειδών και της υπερδομής τους από τους μαθητές με απώτερο στόχο τη συμβολή αυτών στην παραγωγή γραπτού λόγου όλων των κειμενικών ειδών από πλευράς των μαθητών.

7.3 Ασκήσεις γραμματικής - Συντακτικού

Μια γενική παρατήρηση που προκύπτει βλέποντας συνολικά τα αποτελέσματα είναι πως το μεγαλύτερο μέρος των ασκήσεων των σχολικών εγχειριδίων «Η γλώσσα μου» αποτελούνταν από ασκήσεις γραμματικής και συντακτικού, λεξιλογίου και ορθογραφίας. Οι γραμματικές και συντακτικές ασκήσεις αποτελούσαν σημαντικό ποσοστό στα προηγούμενα σχολικά εγχειρίδια (37%) καθώς για τη συγγραφή τους είχε χρησιμοποιηθεί η παραδοσιακή προσέγγιση σύμφωνα με την οποία μονάδα ανάλυσης λόγου αποτελούσε η λέξη (Μήτσης, 2004).

Μέχρι τη δεκαετία του '70 στο εξωτερικό και μέχρι πολύ αργότερα στην Ελλάδα επικρατούσε η δομική προσέγγιση του γραπτού με παράλληλες αναζητήσεις της επικοινωνιακής. Συνεπώς στόχος των ασκήσεων ήταν η ικανότητα παραγωγής ορθών γραμματικά προτάσεων (Παπαρίζος, 1989). Επιπλέον, η προσέγγιση της γλώσσας, όπως γινόταν στα προηγούμενα σχολικά εγχειρίδια δεν ασκούσε τους μαθητές στη δημιουργική της χρήση. Τα παραδείγματα των ασκήσεων ήταν τις περισσότερες φορές απομονωμένες προτάσεις που χρησιμοποιούνταν έξω από το κείμενο για να λειτουργήσουν ως παραδείγματα επεξεργασίας κάποιου γραμματικού ή συντακτικού φαινομένου, με αποτέλεσμα τον κατακερματισμό της γλώσσας. Επίσης συχνότατο ήταν το είδος των ασκήσεων που ζητούσε από τους μαθητές να κάνουν επιτυχείς συσχετίσεις όρων (π.χ συσχέτιση ουσιαστικού – επιθέτου, μετατροπή προτάσεων από τον ενικό στο πληθυντικό κτλ). Τέτοιου είδους ασκήσεις όμως δεν καταφέρνουν να επιφέρουν ούτε εμπέδωση της συγκεκριμένης γνώσης μακροπρόθεσμα, ούτε προάγουν την ικανότητα των μαθητών για αποτελεσματική επικοινωνία, γιατί το πως μιλώ για μια γλώσσα διαφοροποιείται από το μιλώ μια γλώσσα (Χαραλαμπίδης, Χατζησαββίδης, 1997). Εξάλλου, η γλώσσα δε μαθαίνεται αλλά κατακτάται με άμεση και ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη γλωσσική δραστηριότητα (Μήτσης, 2004).

Στα νέα σχολικά εγχειρίδια για το γλωσσικό μάθημα στη Δ' Δημοτικού παρατηρείται επίσης μεγάλος αριθμός ασκήσεων γραμματικής και συντακτικού (32%) όπως και τις υπόλοιπες μεγάλες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου (Ε': 38%, Στ: 26%) αλλά είναι ποιοτικά διαφοροποιημένος από τις ασκήσεις των εγχειριδίων που διδάσκονταν στο παρελθόν (Σελιμά, 2007). Ο αριθμός δομικών ασκήσεων στείρας αναπαραγωγής σύμφωνα με το κλητικό παράδειγμα είναι περιορισμένος, ενώ το ενδιαφέρον της διδασκαλίας της γραμματικής μετατοπίζεται στο επίπεδο γραμματικής των κειμένων. Πλέον η διδασκαλία της γραμματικής δεν απομονώνεται από το κείμενο αλλά διδάσκεται μέσα από αυτό αποσκοπώντας στη συνειδητοποίηση της χρήσης και της λειτουργίας της γλώσσας από το μαθητή, όντας σε συμφωνία με το ΔΕΠΠΣ που ορίζει πως «σκοπός της διδασκαλίας της γραμματικής είναι η συνειδητοποίηση της λειτουργίας της γλώσσας στην επικοινωνία».

7.4 Λεξιλόγιο, Ορθογραφία

Στα παλιά σχολικά εγχειρίδια οι ασκήσεις λεξιλογίου και ορθογραφίας ήταν ξεχωριστές. Συνηθέστερα στις ασκήσεις λεξιλογίου δίνονταν οι λέξεις μαζί με την

εκφώνηση σε παρένθεση και στη συνέχεια οι μαθητές έπρεπε να συμπληρώσουν ένα συνοπτικό κείμενο ή μεμονωμένες προτάσεις με τις λέξεις αυτές να συζητήσουν τη σημασία τους και να φτιάξουν προφορικά δικές τους προτάσεις στην τάξη. Στα νέα σχολικά εγχειρίδια οι λεξιλογικές ασκήσεις αξιοποιούνται παράλληλα και ως ορθογραφικές και διδάσκονται μέσα από ένα σύνολο δραστηριοτήτων που λόγω της παιγνιώδους μορφής τους γίνονται πιο προσιτές στα παιδιά (σταυρόλεξα, κρυπτόλεξα, ακροστιχίδες, αναγραμματισμοί). Επιπλέον, με δεδομένο το επικοινωνιακό πλαίσιο στις δραστηριότητες που προσφέρονται, οι μαθητές εξοικειώνονται με οικογένειες λέξεων (συνώνυμα, παράγωγα), με τις σημασιολογικές τους σχέσεις (συνώνυμα, αντίθετα), αλλά και την αμφισημία των λέξεων.

7.5 Διαθεματικές Ασκήσεις

Ένα καινούριο είδος δραστηριοτήτων που ενυπάρχει στα καινούρια σχολικά εγχειρίδια είναι οι διαθεματικές. Η αξία των διαθεματικών δραστηριοτήτων είναι μεγάλη, καθώς συμβάλλει στην ενναιοποίηση της σχολικής γνώσης (Ματσαγγούρας, 2006) και στη σύνδεσή της με το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Οι διαθεματικές δραστηριότητες καταλαμβάνουν το 6% των ασκήσεων στη Δ΄ Δημοτικού. Η αξία των διαθεματικών δραστηριοτήτων είναι πολύ σημαντική καθώς πρόκειται για δραστηριότητες που απαιτούν το συνδυασμό δεξιοτήτων εκ μέρους των μαθητών. Ένα μέρος των διαθεματικών δραστηριοτήτων ζητά από τους μαθητές να συγκεντρώσουν πληροφορίες σχετικά με κάποιο θέμα και να παρουσιάσουν τα αποτελέσματα της αναζήτησής τους. Πρόκειται για δραστηριότητες με ξεχωριστή βαρύτητα γιατί εμπλέκουν το μαθητή στην αξιολόγηση πληροφοριών που απαιτεί κριτική σκέψη καθώς αναγκαστικά ο μαθητής πρέπει να προβεί στην ενεργοποίηση του μηχανισμού επιλογής των σημαντικότερων πληροφοριών και μετασχηματισμού τους σε λεκτικά συνοπτικότερα και νοηματικά πυκνότερα σχήματα (Ματσαγγούρας, 2001).

7.6 Ασκήσεις Αντιγραφής

Οι ασκήσεις αντιγραφής σκοπό έχουν σύμφωνα με σχετική αναφορά στο βιβλίο του δασκάλου να συμβάλλουν στην ικανότητα ανάπτυξης ελέγχου της προσοχής. Σχεδόν ποτέ δεν είναι ασκήσεις απλής αντιγραφής καθώς απαιτούν τη

νοηματική επεξεργασία των κειμένων που προηγήθηκαν. Ασκήσεις απλής αντιγραφής συμπεριλαμβάνονταν και στα σχολικά εγχειρίδια «η γλώσσα μου» με τον τίτλο «γράφω και μαθαίνω» και παράλληλα αποτελούσαν και άσκηση ορθογραφίας.

7. 7 Ασκήσεις Παραγωγής Προφορικού Λόγου

Ασκήσεις αυτού του τύπου δίνονται στα πλαίσια κάποιου επικοινωνιακού σκοπού ο οποίος απορρέει άμεσα ή έμμεσα από το κείμενο που διδάχτηκαν οι μαθητές προηγουμένως. Οι ασκήσεις προφορικού λόγου μπορούν να λειτουργήσουν ως προσυγγραφικό στάδιο στην περίπτωση που πρόκειται να ακολουθήσει δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου, καθώς στο στάδιο αυτό μπορεί να προκληθεί καταιγισμός ιδεών (brainstorming) (Ματσαγγούρας, 2001). Επίσης η προφορική επεξεργασία θεμάτων ομαδοσυνεργατικά, είναι κάτι ιδιαίτερα σημαντικό γιατί ο γραπτός λόγος ισχυροποιείται μέσα από τον προφορικό λόγο και την παρακολούθηση συζητήσεων (Vacca & Linek, 1992).

7.8 Η παραγωγή γραπτού λόγου στα σύγχρονα σχολικά εγχειρίδια

Σημαντικές αλλαγές έχουν λάβει χώρα στη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου ποσοτικές και ποιοτικές. Ξεκινώντας από τις ποσοτικές στο ποσοστό ασκήσεων παραγωγής γραπτού λόγου παρατηρείται αύξηση στα νέα σχολικά εγχειρίδια (13%) σε σχέση με τα σχολικά εγχειρίδια «η γλώσσα μου», όπου η παραγωγή γραπτού λόγου ήταν αρκετά περιορισμένη (7%). Τα παιδιά πρέπει να νιώθουν πως έχουν τον έλεγχο της διαδικασίας του γραπτού λόγου. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί εφόσον τους δίνεται συχνά η δυνατότητα να εκφράζονται χρησιμοποιώντας το γραπτό λόγο (Graves, 1989), δυνατότητα που τα προηγούμενα εγχειρίδια έδιναν σε πολύ περιορισμένο βαθμό.

Επίσης στα προηγούμενα σχολικά εγχειρίδια ζητούσαν από τους μαθητές να παράγουν κείμενα που περιλάμβαναν αφήγηση (7%), περιγραφή (22%) και επιχειρήματα (24%) χωρίς προηγουμένως οι μαθητές να έχουν εκτεθεί σε αντίστοιχα κειμενικά είδη. Στα νέα σχολικά εγχειρίδια διδάσκονται όλα τα κειμενικά είδη σε ικανοποιητικό βαθμό και καθίστανται σαφή στους μαθητές τα κειμενικά χαρακτηριστικά της οργάνωσής τους ανάλογα με το είδος. Για πρώτη φορά διδάσκονται εκτεταμένα (29%) χρηστικά κείμενα όπως λεζάντες, αφίσες, οδηγίες,

εντολές και συνταγές. Επίσης γίνεται σε ικανοποιητικό βαθμό και η διδασκαλία του επιχειρήματος και οι ασκήσεις γραπτού λόγου με χρήση επιχειρημάτων αποτελεί το 17% της συνολικής παραγωγής γραπτού λόγου.

Στα νέα σχολικά εγχειρίδια γίνεται διδασκαλία όλων των κειμενικών ειδών με οργανωμένο τρόπο. Ανάλογα με το θέμα κάθε φορά τίθενται ερωτήσεις στο μαθητή που τον βοηθούν στη δόμηση των κειμένων, ενώ παράλληλα υπογραμμίζεται και η γραμματική των κειμένων (π.χ. *Όταν διηγούμαστε κάτι χρησιμοποιούμε συνήθως ρήματα σε παρατατικό και Αόριστό. Χρησιμοποιούμε επίσης λέξεις εκφράσεις και προτάσεις που φανερώνουν χρόνο(Τετράδιο εργασιών, α τεύχος, σελ.9)*). Παρόλα αυτά, παρατηρούμε πως αν και όλα τα κειμενικά είδη διδάσκονται επαρκώς δε διδάσκονται στον ίδιο βαθμό. Συγκεκριμένα η παραγωγή χρηστικών κειμένων αποτελεί το 29% της συνολικής παραγωγής ενώ η παραγωγή αφήγησης και περιγραφής αποτελούν το 17% και 19% της συνολικής παραγωγής αντίστοιχα.

Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι στα παλιά σχολικά εγχειρίδια το 20% της συνολικής παραγωγής γραπτού λόγου ήταν η περίληψη, η οποία στα νέα σχολικά εγχειρίδια περιορίζεται στο 2% γιατί μάλλον αναμένεται πως θα διδαχτεί στις μεγαλύτερες τάξεις. Επίσης μικρότερο είναι το ποσοστό ασκήσεων γραπτού λόγου που ζητούν εύρεση τίτλου σε παράγραφο ή κείμενο (3%) σε σχέση με τα παλιά σχολικά εγχειρίδια που η ίδια άσκηση αποτελούσε το 7% της συνολικής παραγωγής. Τέλος, στα νέα σχολικά εγχειρίδια ζητείται από τα παιδιά η γραφή ποιήματος, που απαιτεί δημιουργική σκέψη και φαντασία, σε ποσοστό 2%, κάτι που στα παλιά σχολικά εγχειρίδια δεν υπήρχε καθόλου.

Οξεία κριτική ασκήθηκε στα προηγούμενα σχολικά εγχειρίδια για την απουσία αξιολόγησης του γραπτού λόγου, η οποία είναι ιδιαίτερα σημαντική για την παιδαγωγική αξιοποίηση του λάθους (Ντίνας, Ξανθόπουλος, 2007). Για πρώτη φορά συμπεριλαμβάνονται εργασίες αυτοαξιολόγησης των μαθητών με τίτλο «αξιολογώ το γραπτό μου», η παρουσία των οποίων είναι ιδιαίτερα σημαντική για το μετασυγγραφικό στάδιο, δίνοντας τη δυνατότητα στο μαθητή πρώτα ο ίδιος να προβεί στις διορθώσεις που μπορεί να επιφέρει στο γραπτό του. Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης είναι μια καθαρά μεταγνωστική δραστηριότητα, η οποία κινητοποιεί το μαθητή να σταθεί ο ίδιος κριτικά απέναντι στο γραπτό του και να επιφέρει τις πρώτες διορθώσεις. Θα λέγαμε λοιπόν, πως ο γραπτός λόγος είναι μια διαδικασία (Graves,1985) και πως έτσι αντιμετωπίζεται από τα νέα σχολικά

εγχειρίδια σε αντίθεση με τα προηγούμενα που τον αντιμετωπιζόταν ως προϊόν, καθώς η γραπτή έκφραση αποτελούσε μέρος κάποιων κεφαλαίων μόνο, αλλά και εκεί δεν αντιμετωπιζόταν συστηματικά.

Τέλος, επειδή ο γραπτός λόγος είναι μια κοινωνικά διαμεσολαβούμενη δραστηριότητα, αυτό που γράφουμε, ο τρόπος που γράφουμε και ο αποδέκτης για τον οποίο γράφουμε σχετίζεται με κανόνες της κοινωνικής συμπεριφοράς και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Ο τρόπος που γράφουμε σε κάποιο οικείο πρόσωπο σε σχέση με ένα επίσημο φορέα διαφοροποιείται. Προκειμένου λοιπόν να παραγάγει κανείς αποτελεσματικό γραπτό λόγο απαιτείται να γνωρίζει: το σκοπό για τον οποίο γράφει, τις σχετικές πεποιθήσεις και συμπεριφορές, που αποτελούν κοινωνικές παραμέτρους, και να μπορεί να προβλέψει την αντίδραση των άλλων για το γραπτό του (Hayes, 1996). Αυτές οι αντιλήψεις παρόλο που εκφράζονται στο βιβλίο του δασκάλου της Δ' Δημοτικού δεν αντανakλώνται σε ικανοποιητικό βαθμό στο βιβλίο του μαθητή καθώς σε ένα μεγάλο μέρος στις δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου (77%) δεν γίνεται νύξη για τον αποδέκτη του γραπτού (Ντίνιας, Ξανθόπουλος, 2007). Έτσι, ενώ προηγείται διδασκαλία αντίστοιχων κοινωνικών κειμενικών ειδών και περιλαμβάνονται ερωτήσεις κειμενικής υπερδομής, η απουσία καθορισμού αποδέκτη δε συμβάλλει στην κατανόηση της έννοιας της διαμόρφωσης του ύφους που πρέπει κατά περίπτωση να υιοθετείται εκ μέρους του μαθητή.

7.9 Συζήτηση

Συμπερασματικά, θα λέγαμε πως τα νέα βιβλία δίνουν στους μαθητές περισσότερες δυνατότητες έκφρασης μέσα από το γραπτό λόγο. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό γιατί η εξοικείωση με το γραπτό λόγο μπορεί να τον καταστήσει εργαλείο οργάνωσης των γνώσεων, άρα και σημαντικό εφαλτήριο για κατανόηση όλων των άλλων μαθημάτων. Επίσης, η παραγωγή γραπτού λόγου συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Ματσαγγούρας, 2001), γιατί ο γραπτός λόγος δίνει στη σκέψη συγκεκριμένη μορφή, γεγονός που είναι απαραίτητο για να μπορέσει η σκέψη να γίνει αντικείμενο αξιολόγησης από το ίδιο το άτομο, ενεργοποιώντας τους μεταγνωστικούς μηχανισμούς ελέγχου. Από τους μηχανισμούς αυτούς δίνεται στο άτομο η δυνατότητα βαθύτερης κατανόησης των σχολικών γνώσεων και των γνώσεων της

ευρύτερης κοινωνίας, με τη μετατροπή τους σε εμπειρίες ζωής, διδάσκοντας του παράλληλα τον τρόπο για να στέκεται κριτικά απέναντι στον κόσμο διαχωρίζοντας τη γνώμη του από τις απόψεις των άλλων.

Βιβλιογραφία

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών(ΔΕΠΠΣ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ)Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης (2001), από την ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου: www.pi-schools.gr/programs/depps.

Βάμβουκας, Μ.2004.*Θέματα Ψυχοπαιδαγωγικής της Ανάγνωσης*. Αθήνα: Ατραπός.

Hays, N.1998. Εισαγωγή στις γνωστικές λειτουργίες. στο Α. Κωσταρίδου – Ευκλείδη(επιμ.),*Γνωστικές Λειτουργίες, Γνωστική Ψυχολογία 2*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ματσαγγούρας, Η. 2001. *Η σχολική τάξη*. Τομ. β΄. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Ματσαγγούρας, Η. 2006. *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση: Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. 2007.*Σχολικός Εγγραμματισμός*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μήτσης, Ν. 2004. *Η διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος: Από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Ντίνας, Κ, Ξανθούλης, Α. Η διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου στα νέα βιβλία της ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο (τάξεις Γ, Δ, Ε, Στ). Στο Γ. Καψάλης, Α. Κατσίκης(επιμ.), *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας* (σελ. 588-596). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. (www.conf2007.edu.uoi.gr).

Ντίνας, Κ.& Βακάλης, Α. Οι ασκήσεις στα νέα βιβλία Γλώσσας Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού. Στο Γ. Καψάλης, Α. Κατσίκης(επιμ.), *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας* (σελ. 596-605). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. (www.conf2007.edu.uoi.gr).

Παπαρίζος, Χ. 1989. «*Το Γλωσσικό Μάθημα στο Δημοτικό Σχολείο. Προέλευση και εφαρμογή βασικών αρχών Αναλυτικών Προγραμμάτων1982-84*». Αθήνα: Νέα Παιδεία.

Παπούλια – Τζελέπη, Π.2000. Η γραπτή έκφραση στο Δημοτικό Σχολείο: πρώτες Εκτιμήσεις. Στο Π. Παπούλια Τζελέπη (επιμ.), *Γραμματισμός στα Βαλκάνια. Παρούσα κατάσταση και προοπτικές για το μέλλον* (σελ. 43-60). Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Γλώσσας και Γραμματισμού.

Σελιμά, Ν. 2007. Η Γραπτή Έκφραση στα Σχολικά Έγχειρίδια για το Γλωσσικό Μάθημα: Μια Συγκριτική Μελέτη. Στο Γ. Καψάλης, Α. Κατσίκης (επιμ.), *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας* (σελ. 571-579). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. (www.conf2007.edu.uoi.gr).

Χαραλαμπίδης, Α, και Χατζησαββίδης, 1997. Η διδασκαλία της Λειτουργικής Χρήσης της Γλώσσας: Θεωρία και Πρακτική Εφαρμογή. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Bereiter, C., and Scardamalia, M., (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, N.J.: Laurence, Erlbaum.

Graves, D.(1989). *Wtiting*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Hayes,J.R. (1996). A new model of cognition and affect in writing. In M. Levy & Ransdell(Eds.), *The Science of Writing*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Vacca, T. and Linek, M.W (1992). Writing to Learn. In J. Irwin & M.A. Doyle (Eds.), *Reading/Writing Connections. Learning from Research* (pp.145- 159). Newark, DE: IRA.

Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας

(ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)

4 -6 Σεπτεμβρίου 2009

Νυμφαίο Φλώρινας

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Τμήμα Νηπιαγωγών
Εργαστήριο Γλώσσας και Προγραμμάτων
Γλωσσικής Διδασκαλίας