

Φτερνιάτη, Α. (2008). Τα νέα βιβλία για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας του Δημοτικού Σχολείου: οι αρχές στις οποίες βασίστηκε η συγγραφή τους και τα σημαντικότερα μεθοδολογικά χαρακτηριστικά τους. Το παράδειγμα των μεγάλων τάξεων. *Νέα Παιδεία* 126: 51-68.

Τα νέα βιβλία για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας του Δημοτικού Σχολείου: αρχές και μεθοδολογικά χαρακτηριστικά - το παράδειγμα των μεγάλων τάξεων (Ε' και Στ')

Άννα Α. Φτερνιάτη
Επίκουρη Καθηγήτρια
ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών

Περίληψη

Στο άρθρο παρουσιάζονται και αναλύονται, με αφορμή τη **διδασκαλία περιγραφικών κειμένων**, οι κύριες επιλογές των βιβλίων για το γλωσσικό μάθημα στις μεγάλες τάξεις του δημοτικού (Ε', Στ') και η υιοθέτηση κάποιων από τις αρχές της σύγχρονης διδακτικής για την επεξεργασία (πρόσληψη-κατανόηση) και παραγωγή λόγου από το μαθητή με βάση τη διδασκαλία των κειμενικών ειδών. Στο πλαίσιο αυτό περιλαμβάνεται η πρόβλεψη επικοινωνιακών και αλληλεπιδραστικών δραστηριοτήτων (μεταξύ των μαθητών αλλά και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού) με πρακτικές που προωθούν τη συνειδητοποίηση των κειμενικών ιδιαιτεροτήτων, καθώς και η διάθεση χρόνου για την επεξεργασία του γραπτού λόγου των μαθητών από τους ίδιους.

Οι προαναφερόμενες επιλογές θεωρείται ότι σχετίζονται με:

- ◆ τα κειμενικά χαρακτηριστικά και τη λειτουργική-κειμενική προσέγγιση των γραμματικών και συντακτικών φαινομένων (η γραμματική του κειμένου και της επικοινωνίας σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα)
- ◆ τη θεώρηση/αντιμετώπιση της παραγωγής γραπτού λόγου ως διαδικασίας που διέρχεται από τρία αλληλοεπικαλυπτόμενα στάδια
- ◆ την αξιολόγηση και τη βελτίωση του παραγόμενου λόγου από τους μαθητές

Δίνονται παραδείγματα για τη διδασκαλία των περιγραφικών κειμένων από τις δραστηριότητες που εμπεριέχονται στα βιβλία.

Οι αρχές της σύγχρονης διδακτικής για το γλωσσικό μάθημα

Τις τελευταίες δεκαετίες επιχειρείται μια προσπάθεια επαναπροσδιορισμού του τρόπου ανάπτυξης της επικοινωνιακής ικανότητας (*communicative competence*: προσαρμογή του ύφους και των μέσων του λόγου ανάλογα με το σκοπό, τον αποδέκτη, το θέμα, την αιτία, το χώρο, το χρόνο και, συνακόλουθα, ανάλογα με το είδος του κειμένου που πρόκειται να παραχθεί) με τη μετατόπιση του ερευνητικού ενδιαφέροντος και των διδακτικών πρακτικών προς τη διαμόρφωση της κειμενοκεντρικής ή στρατηγικής κατεύθυνσης (McCarthy & Carter, 1994), η οποία αναδεικνύει την έννοια της διαδικασίας (*process*) ή στρατηγικής σε βασικό σημείο προβληματισμού.

Ως βασικός στόχος τίθεται η διεύρυνση του κοινωνικού γραμματισμού (*literacy*) σε συνάρτηση με τη διεύρυνση της επικοινωνιακής ικανότητας (Kress, 1998· Collins & Blot, 2003). Η υιοθέτηση του στόχου αυτού νοείται ως μια κοινωνικά

προσανατολισμένη διαδικασία που αποσκοπεί όχι μόνο στην αποτελεσματική χρήση (παραγωγή και κατανόηση) του λόγου, αλλά και στη διαμόρφωση μιας κριτικής στάσης απέναντι στην κάθε κειμενική δομή (MacArthur et al., 1994· Milian Gubern, 1996). Είναι ευρέως αποδεκτή η θέση ότι η επεξεργασία των χρησιμοποιούμενων αυθεντικών κειμένων δεν περιορίζεται στο επίπεδο της νοηματικής τους ανάλυσης, ούτε συνιστά αυθόρμητη διαδικασία που απορρέει από την ενασχόληση των παιδιών με ποικίλους κειμενικούς τύπους, αλλά πρέπει να συμπεριλαμβάνει και μελέτη του τρόπου με τον οποίο διαφορετικοί στόχοι πραγματώνονται μέσα από συγκεκριμένες λεξιλογικές, γραμματικές αλλά και κειμενικές επιλογές (Adam, 1999· Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999).

Στη διδακτική πράξη τα παραπάνω μεταφράζονται με την προσπάθεια διεύρυνσης της κειμενικής ικανότητας του λόγου (*textual competence*: η επικοινωνιακή ικανότητα στο γραπτό λόγο) μέσα από την υλοποίηση τριών διαδοχικών πρακτικών:

- την επεξεργασία με ομαδοσυνεργατικές μεθόδους ποικίλων ειδών αυθεντικών κειμένων, όπως πραγματώνονται στα πλαίσια επικοινωνίας τους
- την παραγωγή διαφόρων τύπων κειμένου από τους μαθητές
- την επεξεργασία των παραχθέντων κειμένων από τους ίδιους

Στη σύγχρονη έρευνα είναι σαφής η τάση (Cope & Kalantzis, 1993) να ενταχθούν η παραγωγή και η επεξεργασία του κειμένου μέσα σε ευρύτερες επικοινωνιακές δραστηριότητες. Υποστηρίζεται ότι μέσα από τη συμμετοχή των μαθητών σε διάφορα επικοινωνιακά γεγονότα, όπου καλούνται να παίξουν ποικίλους ρόλους και να επεξεργαστούν με κριτικό τρόπο συγκεκριμένους κάθε φορά τύπους κειμένου, επιτυγχάνεται όχι μόνο η διεύρυνση της γλωσσικής και της επικοινωνιακής τους ικανότητας, αλλά καθίσταται δυνατή και η αλληλεπίδραση του σχολείου με τον ευρύτερο κοινωνικό χώρο.

Επίσης, η παραγωγή του γραπτού κειμένου ως το πεδίο μιας αυθόρμητης έκφρασης του παιδιού και της αυτόματης καταγραφής των θέσεών του (*knowledge-telling model of writing*) έχει ξεπεραστεί (Bereiter & Scardamalia, 1987). Η σύγχρονη έρευνα καταλήγει στην άποψη ότι η διαμόρφωση ενός κειμένου (*knowledge-transforming model of writing*) –τόσο στο επίπεδο του περιεχομένου, όσο και σε εκείνο της γλωσσικής μορφής– είναι το αποτέλεσμα μιας διαδικασίας η οποία χαρακτηρίζεται από τρία αλληλοεπικαλυπτόμενα στάδια (Flower & Hayes, 1994· Hayes, 2000):

- α) το στάδιο του σχεδιασμού
- β) το στάδιο της παραγωγής μιας πρώτης εκδοχής του κειμένου
- γ) το στάδιο της επεξεργασίας της πρώτης εκδοχής με στόχο τη δημιουργία του τελικού κειμένου.

Η επιτυχία πραγμάτωσης των παραπάνω σταδίων θεωρείται ότι επηρεάζεται καθοριστικά από τη συνεργασία των παιδιών μεταξύ τους αλλά και με τον εκπαιδευτικό και η παραγωγή λόγου εκλαμβάνεται ως αλληλεπιδραστική (*interactive*) κοινωνική διαδικασία.

Υποστηρίζεται ότι η κειμενική ικανότητα δεν αναπτύσσεται βάσει κανόνων ή μόνο με την ανάπτυξη κάποιων επιμέρους δεξιοτήτων (γραμματικής, λεξιλογίου κτλ.). Αντίθετα, καλλιεργείται μέσα από τις ποικίλες στρατηγικές που οι μαθητές προσπαθούν να χρησιμοποιήσουν όταν καλούνται να εκθέσουν τις απόψεις τους, βάσει του στόχου που επιδιώκουν ως παραγωγοί (πληροφόρηση, κριτική, διαφωνία κτλ.) και του είδους

του κειμένου που επιθυμούν να δημιουργήσουν (Clark & Ivanic, 1997· Ivanic, 2004). Με διαφορετικό τρόπο δομούνται οι πληροφορίες σε ένα περιγραφικό και σε ένα επιχειρηματολογικό ή αφηγηματικό κείμενο. Τα παραπάνω προϋποθέτουν τη συγκριτική μελέτη αυθεντικών κειμένων που χαρακτηρίζονται από γλωσσική ποικιλία και μπορούν να διαφοροποιούνται ως προς το βαθμό της αποτελεσματικότητάς τους, ώστε να γίνει κατανοητή η κειμενική επικοινωνία. Τότε μόνο ο μαθητής μπορεί να κατακτήσει τη διπλή οπτική γωνία του δημιουργού και του κριτικού αναγνώστη, κάνοντας αρχή από τα ίδια τα κείμενά του, τα οποία μαθαίνει να αναλύει με κριτικό τρόπο (MacArthur et al., 1994· Milian Gubern, 1996).

Οι παραπάνω απόψεις θεωρείται ότι υιοθετήθηκαν σε μεγάλο βαθμό από το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Γλώσσας για το Δημοτικό (ΥΠΕΠΘ. ΠΙ, 2003) [βλ. ενδεικτικά: Γλώσσα, 2002· Fterniati & Spinthourakis, 2006] και αποτέλεσαν τις βασικές προδιαγραφές για τη συγγραφή του νέου εκπαιδευτικού υλικού για το γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό.

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν και θα αναλυθούν οι σχετικές επιλογές των νέων βιβλίων για το γλωσσικό μάθημα στις μεγάλες τάξεις του δημοτικού (Ε', Στ') σε επίπεδο σκοπών και στόχων, τρόπων υλοποίησής τους και οργάνωσης και μεθοδολογίας διδασκαλίας. Θα δοθούν παραδείγματα από τη διδασκαλία περιγραφικών κειμένων.

Οι διδακτικοί και μαθησιακοί στόχοι που διαφαίνονται και οι τρόποι υλοποίησής που προτείνονται

Οι επιλογές των βιβλίων του γλωσσικού μαθήματος για την Ε' και Στ' δημοτικού φαίνεται να ευθυγραμμίζονται με τις μεθοδολογικές κατευθύνσεις του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών της Γλώσσας για το δημοτικό (Α.Π.), το οποίο, όπως αναφέρθηκε, υιοθετεί τις σημαντικότερες βασικές αρχές της σύγχρονης διδακτικής.

Σύμφωνα με την περιγραφή της διδακτικής προσέγγισης στα βιβλία του δασκάλου (ΥΠΕΠΘ. ΠΙ, 2006, *Βιβλίο Δασκάλου Ε'*, *Βιβλίο Δασκάλου Στ'*), οι βασικοί στόχοι που διαφαίνονται είναι η συνειδητοποίηση από τους μαθητές της διαφορετικής για κάθε είδος κειμενικής δομής, καθώς επίσης και η επιλογή και η χρήση των κατάλληλων γλωσσικών μέσων για την παραγωγή των συγκεκριμένων κειμένων σε διαφορετικό επικοινωνιακό πλαίσιο κάθε φορά. Η πραγμάτωση των παραπάνω επιχειρείται μέσω της κατανόησης, της επεξεργασίας και της παραγωγής διαφόρων ειδών λόγου και ειδών κειμένου μέσα σε συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας. Ως τελικός στόχος αναδεικνύεται η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να επικοινωνούν αποτελεσματικά (προφορικά και γραπτά) κατανοώντας και παράγοντας ποικιλία ειδών λόγου και ειδών κειμένου και μέσα στο πλαίσιο αυτό να γίνει δυνατή η συνειδητοποίηση του γλωσσικού συστήματος.

Τα κείμενα που δίνονται οφείλουν να είναι αυθεντικά, η όλη διαδικασία παραγωγής λόγου να εντάσσεται μέσα σε επικοινωνιακό πλαίσιο (ποιος μιλάει ή γράφει, σε ποιον, για ποιο σκοπό, με τι θέμα, πού και πότε) και να ολοκληρώνεται μέσω της αξιολόγησης του παραγόμενου λόγου από τους ίδιους τους μαθητές. Για την πραγμάτωση του τελευταίου, τονίζεται ότι απαιτείται κατά τη διδασκαλία η ανάπτυξη καθορισμένων και σαφώς προσδιορισμένων κριτηρίων ποιότητας λόγου, τι δηλαδή θεωρείται σε κάθε περίπτωση επιτυχημένη και αποτελεσματική γλωσσική παραγωγή. Στη διαδικασία αυτή είναι απαραίτητη η ενεργός εμπλοκή του μαθητή και η αντιμετώπιση των λαθών του όχι με τον τρόπο που συνηθιζόταν μέχρι σήμερα στη διδακτική πρακτική αλλά ως ίχνος της μαθησιακής του πορείας. Ενθαρρύνεται η ανάληψη πρωτοβουλιών από τον ίδιο το μαθητή σχετικά με τη διαχείριση της

μαθησιακής διαδικασίας και μόνιμος στόχος του δασκάλου πρέπει να είναι να καταστήσει το μαθητή υπεύθυνο για το λόγο που παράγει, ώστε να τον αξιολογεί και να τον διορθώνει μόνος του, κάνοντας τον όσο μπορεί αποτελεσματικότερο για το σκοπό για τον οποίο τον παρήγαγε.

Τονίζεται επίσης ότι ο δάσκαλος εκτός από την ευθύνη της διαχείρισης του χρόνου, η οποία οφείλει να είναι ιδιαίτερα ελαστική, έχει και τη δυνατότητα να αντιμετωπίσει το διδακτικό υλικό ως ένα δείγμα εργασίας που μπορεί να χειριστεί ανάλογα με το επίπεδο και τις δυνατότητες της τάξης. Μπορεί, π.χ., να αντικαταστήσει κάποια από τα κείμενα με άλλα καταλληλότερα για το συγκεκριμένο μαθητικό κοινό ή πιο επίκαιρα, να αφαιρέσει, να προσθέσει ή να τροποποιήσει δραστηριότητες, με τον όρο να τηρηθεί η βασική ιδέα.

Οργάνωση μαθήματος - Μεθοδολογία διδασκαλίας

Στην αρχή κάθε ενότητας (Ε΄ τάξη) ή κάθε βασικού κειμένου προς επεξεργασία (Στ΄ τάξη) δίνονται προοργανωτές μέσω των οποίων δάσκαλος και μαθητής αποκτούν σαφή αντίληψη των αντίστοιχων στόχων, π.χ.

Με τι θα ασχοληθούμε:

- Πώς περιγράφουμε ένα κτίσμα
- Ποιος είναι ο ρόλος του επιθέτου σε ένα περιγραφικό κείμενο
- Ποιες λέξεις ή φράσεις δηλώνουν τόπο

(Γλώσσα Στ΄ δημοτικού, α΄ τεύχος, σ. 24, ενότητα 2 Κατοικία)

Ακολουθούν τα βασικά προς επεξεργασία κείμενα τα οποία είναι όχι μόνο λογοτεχνικά αλλά και κείμενα από τον ευρύτερο κοινωνικό χώρο (άρθρα, διαφημίσεις κτλ.), συμπεριλαμβανομένων και διαφόρων χρηστικών κειμένων (ενημερωτικά έντυπα, οδηγίες κτλ.), τα οποία έχει γίνει προσπάθεια να είναι όσο το δυνατόν πιο κοντά στην αυθεντική μορφή τους και μέσω των οποίων αντιπροσωπεύονται όλα τα κύρια κειμενικά είδη.

Στη συνέχεια δίνονται διαφόρων ειδών ασκήσεις και δραστηριότητες (ασκήσεις επεξεργασίας του εκάστοτε κειμένου -νοηματική επεξεργασία περιεχομένου και επεξεργασία δομής του συγκεκριμένου κειμενικού είδους στο οποίο ανήκει το προς επεξεργασία κείμενο-, ασκήσεις παραγωγής προφορικού λόγου, ασκήσεις παραγωγής γραπτού λόγου, ασκήσεις γραμματικής, διαθεματικές δραστηριότητες και ασκήσεις λεξιλογίου και ορθογραφίας (με παιγνιώδη μορφή). Τελικός στόχος των δραστηριοτήτων που προτείνονται είναι η ανάδειξη της ιδιαίτερης οργάνωσης κάθε κειμενικού είδους (υπερδομή), η λειτουργία των γλωσσικών στοιχείων και ο τρόπος με τον οποίο αυτά δομούν τη συνοχή και το ύφος στο συγκεκριμένο κάθε φορά είδος κειμένου (π.χ. αφηγηματικό, περιγραφικό, επιχειρηματολογικό, καθοδηγητικό). Παρακάτω δίνεται ένα παράδειγμα επεξεργασίας με στόχο τη συνειδητοποίηση της κειμενικής δομής μιας περιγραφής (κτίσματος), που αποτελεί τύπο άσκησης μάλλον ανύπαρκτο στα προηγούμενα βιβλία:

1. Προσπαθήστε να απαντήσετε στις παρακάτω ερωτήσεις, βρίσκοντας μέσα στο κείμενο τις πληροφορίες που χρειάζεστε:

- α.** Τι περιγράφει ο συγγραφέας; Ποιος κατοικούσε στο σπίτι;
- β.** Πού βρίσκεται αυτό που περιγράφει; Σε ποιο χώρο ακριβώς βρίσκεται;
- γ.** Έχουμε πληροφορίες για το πώς ήταν το σπίτι **απ' έξω**;
- δ.** Πώς είναι το σπίτι **από μέσα**;
- ε.** Ποια στοιχεία δείχνουν πώς ήταν η **ζωή** μέσα σ' αυτό;
- στ.** Ποιες είναι οι **σκέψεις** και τα **σχόλια** του συγγραφέα;

Όσον αφορά τις ασκήσεις εκείνες που αναφέρονται στη λειτουργία των γραμματικών και συντακτικών φαινομένων, μπορεί να υποστηριχθεί ότι οδηγούν το μαθητή σε επιλογές που μπορούν να τον βοηθήσουν στη συνειδητοποίηση της σχέσης μεταξύ της πρόθεσης του συντάκτη ενός κειμένου και των γλωσσικών μέσων που απαιτούνται για να υπάρξει ανάλογο με την πρόθεση αποτέλεσμα. Σύμφωνα με την αντίληψη που υιοθετούν τα καινούρια βιβλία, γίνεται προσπάθεια τα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα να εξετάζονται στο συγκεκριμένο περιβάλλον των κειμενικών ειδών στα οποία λειτουργούν (λειτουργική-κειμενική προσέγγιση, η γραμματική του κειμένου σύμφωνα με το Α.Π.). Όσον αφορά π.χ. στα περιγραφικά κείμενα, όταν αυτά δομούνται γύρω από τον άξονα της συσχέτισης των περιγραφόμενων στοιχείων στο χώρο, όπως στην προκειμένη περίπτωση (περιγραφή κτίσματος), τα φαινόμενα που μπορούν να εξεταστούν είναι τα τοπικά επιρρήματα και γενικότερα οι τοπικοί προσδιορισμοί, τα επίθετα και οι επιθετικοί προσδιορισμοί που κάνουν πιο ζωντανές τις περιγραφόμενες εικόνες, η παρατακτική σύνταξη και ο άχρονος ενεστώτας που κυριαρχούν συνήθως στην περιγραφή. Παρακάτω δίνεται ένα παράδειγμα για το πώς επιχειρείται η προσέγγιση της λειτουργίας του άχρονου ενεστώτα, του επιθέτου και των τοπικών προσδιορισμών στη συγκεκριμένη περιγραφή κτίσματος, όπως προαναγγέλθηκε από τους προοργανωτές:

<p>2. α. Ο συγγραφέας προτιμάει τον ενεστώτα στην περιγραφή του, ενώ όταν αφηγείται στιγμές από τη ζωή του ποιητή χρησιμοποιεί παρελθοντικούς χρόνους και κυρίως παρατατικό. Γιατί νομίζετε ότι συμβαίνει αυτό;</p>
<p>β. Στο κείμενο συναντάμε πολλά επίθετα που</p> <ul style="list-style-type: none">• μας δίνουν περισσότερες πληροφορίες για τα πράγματα που περιγράφονται και κάνουν την περιγραφή πιο ζωντανή, σαφή, ακριβή και παραστατική.• μας μεταφέρουν ένα σχόλιο που θέλει να κάνει ο συγγραφέας για ό,τι βλέπει και περιγράφει. Τα επίθετα μας δείχνουν δηλαδή την οπτική γωνία, την προσωπική ματιά του συγγραφέα, το πώς βλέπει αυτός τα πράγματα που περιγράφει. <p>Μπορείτε να βρείτε μερικά επίθετα στο κείμενο που απλώς περιγράφουν και μερικά που ταυτόχρονα σχολιάζουν;</p>
<p>γ. Τα επίθετα περιγράφουν με σύντομο τρόπο ένα χαρακτηριστικό των ουσιαστικών που συνοδεύουν. Δείτε πώς θα περιγράφαμε χρησιμοποιώντας στη θέση των επιθέτων περισσότερες λέξεις:</p> <p><i>Στο δωμάτιο υπάρχει ένα <u>τραπεζάκι από ακατέργαστο ξύλο</u> (από ξύλο που δεν το έχουν κατεργαστεί), μια <u>καρέκλα ψάθινη</u> (από ψάθα) κι ένα <u>σιδερένιο τρίποδο</u> (από σίδερο).</i></p>
<p>δ. Κάντε το αντίστροφο στο κείμενο που ακολουθεί:</p> <p><i>Για πολλά χρόνια το σπίτι εκείνο, το σπίτι-φάντασμα των παιδικών μου χρόνων, <u>δεν κατοικούνταν</u>. Δεν έχανα όμως ευκαιρία να το επισκέπτομαι, με κάποιο φόβο κάθε φορά, <u>που δεν μπορούσα να εξηγήσω</u>. Το σπίτι είχε <u>δυο ορόφους και μια παλιά αυλή στρωμένη με πλάκες</u>. <u>Οι τοίχοι ήταν μεγάλου πάχους και ύψους</u>. <u>Ήταν από πέτρα</u>. Τα παράθυρά του <u>ήταν φραγμένα με κάγκελα και τα παντζούρια είχαν σχεδόν σαπίσει</u>.</i></p> <p><i>Σπρώχνοντας τη βαριά <u>από ξύλο πόρτα</u> του, <u>αντίκριξα μια εικόνα που με γοήτευε</u>:</i></p> <p><i>Οι τοίχοι ήταν γεμάτοι με <u>διακοσμήσεις</u>, το ταβάνι <u>όλο στολίδια και, αυτό που με εντυπωσίαζε περισσότερο, τα τζάμια στα παράθυρα είχαν πολλά χρώματα</u>.</i></p> <p>Προσπαθήστε να αντικαταστήσετε τα υπογραμμισμένα επίθετα του κειμένου με φράσεις που να περιγράφουν τα ουσιαστικά που συνοδεύουν.</p>
<p>ε. Σε ένα κείμενο που περιγράφει ένα κτίσμα μέσα στο χώρο υπάρχουν πολλές λέξεις, μόνες τους ή μαζί με άλλες, που φανερώνουν τόπο. Τέτοιες μπορεί να είναι, για παράδειγμα, επιρρήματα (γύρω, πάνω, έξω) ή φράσεις με προθέσεις (π.χ. από την αυλή, σε μια γωνιά).</p> <p>Χωριστείτε σε τέσσερις ομάδες και βρείτε τέτοιες λέξεις μέσα στο κείμενο. Κερδίζει βέβαια η ομάδα που θα βρει τις περισσότερες.</p>

(Γλώσσα Στ' δημοτικού, α' τεύχος, σ. 26, ενότητα 2 Κατοικία)

Αξίζει να επισημανθεί το γεγονός ότι η επεξεργασία των παραπάνω φαινομένων δε γίνεται σε αποσπασματικές φράσεις με μηχανιστικό τρόπο, όπως στα προηγούμενα βιβλία, αλλά σε αποσπάσματα κειμένου που, σύμφωνα με θεμελιώδεις κειμενικές αναλύσεις, αποτελεί τη μικρότερη γλωσσική και επικοινωνιακή μονάδα ολοκληρωμένου νοήματος.

Σχετικά με την παραγωγή γραπτού λόγου των μαθητών, οι οδηγίες (ΥΠΕΠΘ. ΠΙ, 2006, *Βιβλίο Δασκάλου Ε'*: 19-24, *Βιβλίο Δασκάλου Στ'*: 21-26) τονίζουν ότι θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μια μακρά και απαιτητική διαδικασία, που συμπεριλαμβάνει τρία αλληλοεπικαλυπτόμενα στάδια: σχεδιασμό, παραγωγή μιας πρώτης εκδοχής και επεξεργασία του παραγόμενου κειμένου από τον ίδιο το μαθητή με τη μορφή μιας καθοδηγούμενης αυτοαξιολόγησης, με στόχο τη δημιουργία του τελικού βελτιωμένου κειμένου. Η επίτευξη των παραπάνω επιχειρείται στα βιβλία με συστηματική καθοδήγηση σε διάφορες μορφές: ερωτήσεις που διαγράφουν τα βασικά σημεία δομής ενός συγκεκριμένου είδους λόγου (αφηγηματικού, περιγραφικού κτλ.), σαφή αναφορά στοιχείων που ο μαθητής θα πρέπει να προβλέπει κατά το σχεδιασμό να εμπεριέχονται στο γραπτό του κάθε φορά, κείμενα ημιτελή για συμπλήρωση, πίνακες αυτοαξιολόγησης, επαναληπτικοί πίνακες κτλ. Για τα παραπάνω δίνονται κάποια παραδείγματα με αφορμή μια διδασκαλία περιγραφής προσώπου:

⇒ παράδειγμα διδασκαλίας με στόχο τη συνειδητοποίηση της βασικής δομής του συγκεκριμένου κειμενικού είδους (περιγραφή προσώπου) κατά την επεξεργασία του αρχικού κειμένου:

<p>3. Στο κείμενο η συγγραφέας περιγράφει τη μητέρα της. Βάλτε τους τίτλους των παραγράφων στη σωστή σειρά.</p> <ul style="list-style-type: none">• ... Εξωτερική περιγραφή• ... Χειροτεχνήματα με υλικά της θάλασσας• ... Η αγάπη για τα λουλούδια• ... Οι ώρες μου με τη μητέρα• ... Πρόλογος - γενικός χαρακτηρισμός
<p>Βλέπουμε λοιπόν ότι στην περιγραφή ενός ανθρώπου ακολουθούμε συνήθως μια συγκεκριμένη πορεία. Να ποια είναι τα βασικά της μέρη:</p> <p>⇒δίνουμε ένα γενικό χαρακτηρισμό του προσώπου και μιλάμε για τη σχέση μας μαζί του</p> <p>⇒περιγράφουμε την εξωτερική του εμφάνιση</p> <ul style="list-style-type: none">• πρώτα τη γενική εντύπωση που δίνει• μετά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του <p>⇒περιγράφουμε το χαρακτήρα και τη συμπεριφορά του</p> <ul style="list-style-type: none">• μιλώντας για τα προτερήματα και τα ελαττώματά του• αναφέροντας χαρακτηριστικά επεισόδια <p>⇒κλείνουμε με μια γενική κρίση για το πρόσωπο που περιγράψαμε</p> <p>⇒σε όλη τη διάρκεια της περιγραφής μπορούμε να αναφέρουμε τις σκέψεις και τα συναισθήματά μας.</p>

(Γλώσσα Στ' δημοτικού, β' τεύχος, σ. 86, ενότητα 11 Συγγενικές σχέσεις)

Τονίζεται στις οδηγίες (ΥΠΕΠΘ. ΠΙ, 2006, *Βιβλίο Δασκάλου Ε'*: 23, *Βιβλίο Δασκάλου Στ'*: 26) ότι θα πρέπει η όλη διαδικασία της διδασκαλίας παραγωγής γραπτού

λόγου να ξεκινάει από την επεξεργασία του αρχικού κειμένου και τη διδασκαλία της δομής του είδους στο οποίο ανήκει και στη συνέχεια θα πρέπει να ακολουθηθεί η συστηματική καθοδήγηση του δασκάλου, καθ' όλη τη διάρκεια της διόρθωσης από το μαθητή του κειμένου που ο ίδιος παρήγαγε. Η καθοδήγηση δεν αφορά μόνο θέματα δομής του κειμένου αλλά και θέματα κειμενικής συνοχής, γραμματικούς στόχους ή άλλους που τίθενται κάθε φορά.

Αυτό σημαίνει ότι στο παραπάνω παράδειγμα η διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου ξεκινάει ήδη από την επεξεργασία του κειμένου, εφόσον στην ερώτηση και την παρατήρηση που παρατίθενται διαγράφονται τα σημαντικότερα στοιχεία της βασικής δομής και οργάνωσης ενός κειμένου που περιγράφει ένα πρόσωπο. Αυτά θα χρησιμεύσουν για την ανάπτυξη κριτηρίων ποιότητας λόγου, τι δηλαδή θεωρείται επιτυχημένη και αποτελεσματική περιγραφή και θα αποτελέσουν το σημείο αναφοράς για την παραγωγή από το μαθητή του αντίστοιχου είδους κειμένου.

⇒ παράδειγμα αναφοράς στοιχείων που ο μαθητής θα πρέπει να προβλέπει κατά το σχεδιασμό να εμπεριέχονται στο γραπτό του, σε εκφώνηση άσκησης παραγωγής γραπτού λόγου:

6. Ένας νέος συμμαθητής ή μια νέα συμμαθήτριά σας σας έχει καλέσει να περάσετε μαζί λίγες μέρες από τις καλοκαιρινές διακοπές στο εξοχικό σπίτι του/της. Για να πείσετε τους γονείς σας, χρειάζεται να περιγράψετε το φίλο ή τη φίλη σας, τονίζοντας ιδιαίτερα τα προτερήματα του χαρακτήρα του/της. Μπορείτε ακόμα να αναφέρετε χαρακτηριστικά περιστατικά που φανερώνουν την ξεχωριστή σχέση που σας ενώνει. Στην περιγραφή θα σας βοηθήσουν οι παρακάτω ιδέες (μπορείτε να κρατήσετε σημειώσεις στα συννεφάκια).

Όνομα και ηλικία
.....

Πού μένει;
.....
.....

Πόσο συχνά τον/την βλέπω;
.....
.....

**Εξωτερική εμφάνιση
Γενική εντύπωση**
.....
**Πρόσωπο (μάτια, χείλη,
μύτη, μέτωπο, μαλλιά)**
.....
Σώμα
.....

Ο φίλος μου / η φίλη μου

**Τι αισθάνομαι γι'
αυτόν / αυτήν;**
.....
.....

**Πώς περνάμε
μαζί, τι κάνουμε**
.....
.....

**Συμπεριφορά, χαρακτήρας
(γενικός χαρακτηρισμός)**
.....
Προτερήματα, ελαττώματα.....
.....
.....

7

(Γλώσσα Στ' δημοτικού, β' τεύχος, σ. 88, ενότητα 11 *Συγγενικές σχέσεις*)

Αξίζει να σημειωθεί το γεγονός ότι στις εκφωνήσεις των ασκήσεων για την παραγωγή γραπτού λόγου καθορίζεται, όπως φαίνεται από το παράδειγμα, το επικοινωνιακό πλαίσιο (π.χ. αποδέκτης, σκοπός) και φυσικά το είδος του κειμένου που ζητείται να παραχθεί, κάτι που αποτελεί βασική αρχή της διδακτικής σήμερα και που δεν παρουσιαζόταν στα προηγούμενα βιβλία

⇒ Παρακάτω παρατίθενται οι πίνακες αυτοαξιολόγησης που δίνονται και τους οποίους χρησιμοποιεί ο μαθητής μετά την παραγωγή της πρώτης εκδοχής του κειμένου του (ως ελάχιστος χρόνος ορίζονται τα 20 λεπτά), με σκοπό τη βελτίωσή του και την παραγωγή της τελικής του μορφής. Για την πρώτη ερώτηση του πίνακα που ακολουθεί γίνεται χρήση, εκτός της εκφώνησης της άσκησης, και του επόμενου επαναληπτικού πίνακα που διαγράφει τα βασικά κειμενικά χαρακτηριστικά της περιγραφής προσώπου, δηλαδή τα βασικά στοιχεία δομής και τα κατάλληλα γλωσσικά μέσα (λειτουργική-κειμενική γραμματική) για την παραγωγή του συγκεκριμένου είδους κειμένου.

Διορθώνω το γραπτό μου

Κάθε φορά που γράφω ένα κείμενο το ξαναδιαβάζω. Προσέχω όλα τα παρακάτω και διορθώνω όσα χρειάζονται. (Μπορεί να χρειαστεί να ξαναγράψω κάποια μέρη του κειμένου μου.)

1. Ποιος ήταν ο σκοπός μου; Τον πέτυχα; (Συμβουλευτείτε τα σημεία που προτείνονται για ανάπτυξη στην εκφώνηση της εργασίας παραγωγής γραπτού λόγου κάθε φορά και τους επαναληπτικούς πίνακες στο τέλος της κάθε ενότητας.)
2. Οργάνωσα το γραπτό μου σε παραγράφους;
3. Πώς είναι η ορθογραφία; Χρησιμοποίησα το λεξικό μου;
4. Χρησιμοποίησα σωστά τις τελείες και τα κόμματα;
5. Χρησιμοποίησα πολλές διαφορετικές λέξεις ή έχω επαναλάβει συχνά τις ίδιες λέξεις;
6. Τι μου άρεσε περισσότερο απ' όσα έγραψα;
7. Τι θα μπορούσα να έχω γράψει καλύτερα; Πώς μπορώ να το γράψω τώρα;
8. Τι θα μπορούσα να γράψω ακόμα; Τι θα μπορούσα να αφαιρέσω;
9. Θα καταλάβουν το κείμενο οι συμμαθητές μου;
10. Ποια σημεία θα τους αρέσουν περισσότερο και ποια λιγότερο;
11. Πώς είναι η εμφάνιση του γραπτού μου; Είναι καθαρό και καλογραμμένο; Μπορεί να το διαβάσει κανείς εύκολα;

(Γλώσσα Ε' και Στ' δημοτικού. Ο πίνακας παρατίθεται στο τέλος της πρώτης ενότητας κάθε τεύχους, προκειμένου να χρησιμοποιείται κάθε φορά που παράγεται γραπτός λόγος)

Επαναληπτικοί πίνακες της ενότητας για να διορθώσω το γραπτό μου

(κοίταξε πρώτα στη σελίδα 30 τον πίνακα: ***Διορθώνω το γραπτό μου***)

Σημειώνω στη δεξιά στήλη του πίνακα ένα + για όσα νομίζω ότι έχω γράψει και ένα -- για όσα δεν έχω γράψει. Στη συνέχεια συμπληρώνω όλα όσα λείπουν για να είναι το γραπτό μου πλήρες.

Πώς περιγράφουμε έναν άνθρωπο Γράφουμε:	
---	--

<ul style="list-style-type: none"> ◆ Ποιο είναι το όνομά του και η ηλικία του ◆ Με τι ασχολείται ◆ Ποια είναι η σχέση μας μαζί του ◆ Πώς μοιάζει (η εξωτερική εμφάνιση) – ποια είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ◆ Πώς είναι ο χαρακτήρας του, οι συνήθειές του ◆ Τι κάνουμε μαζί ◆ Περιστατικά σχετικά με αυτόν ή αυτήν ◆ Συναισθήματα και σκέψεις για το πρόσωπο αυτό <p>Χρησιμοποιούμε:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Ενεστώτα (συνήθως) ρημάτων ◆ Επίθετα και επιθετικούς προσδιορισμούς 	
--	--

(Γλώσσα Στ' δημοτικού, β' τεύχος, σ. 97, ενότητα 11 *Συγγενικές σχέσεις*)

Μετά από την παραπάνω διαδικασία, δίνεται η δυνατότητα ανταλλαγής γραπτών μεταξύ των μαθητών και σχετικής συζήτησης μέσα στην τάξη, έτσι ώστε μέσω αυτής της μορφής ετεροαξιολόγησης ή συλλογικής αξιολόγησης να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές λάθη και ελλείψεις που είναι δυνατόν να γίνουν κατά την παραγωγή ενός κειμένου. Για όλη τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου και αξιολόγησής του απαιτούνται περίπου 2 διδακτικές ώρες.

Πρέπει να τονιστεί ότι στα καινούρια διδακτικά εγχειρίδια διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας για το δημοτικό ο γραπτός λόγος αντιμετωπίζεται ως αντικείμενο για συστηματική διδασκαλία. Αντίθετα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών στην Ελλάδα για την ποιότητα της διδασκαλίας του γραπτού λόγου (Fterniati & Spinthourakis, 2004· Φτερνιάτη, 2000, 2001· Κωστούλη, 1997· Παπούλια-Τζελέπη, 2000· Papoulia-Tzelepi and Spinthourakis, 2000), φαίνεται ότι κυριαρχούσε -μέχρι πριν την εφαρμογή του νέου Αναλυτικού Προγράμματος και του νέου εκπαιδευτικού υλικού- στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μια αντίληψη για την παραγωγή του γραπτού λόγου των μαθητών ως ελεύθερης έκφρασης απόψεων, της οποίας η ποιότητα δεν εξαρτάται από τα κατάλληλα προγράμματα και διδακτικά υλικά, και την κατάλληλη διδασκαλία και πρακτική, αλλά από κάποιο «χάρισμα» που οι μαθητές κατέχουν ή όχι. Ο γραπτός λόγος δε θεωρούνταν καν θέμα για διδασκαλία. Περιστασιακά μόνο δίνονταν κάποιες οδηγίες, όμοιες για όλα τα είδη κειμένου, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη ότι κάθε είδος κειμένου απαιτεί μια ιδιαίτερη οργάνωση και διαφορετικές στρατηγικές.

Όπως υποστηρίζεται, αγνοούνταν εντελώς η παραγωγή γραπτού λόγου ως δυναμική γνωστική διαδικασία (writing as a process) που συμπεριλαμβάνει επεξεργασία διάφορων εκδοχών του κειμένου πριν από το στάδιο της τελικής παραγωγής μέσα σε συνθήκες αλληλεπίδρασης, λαμβάνοντας υπόψη τους επικοινωνιακούς σκοπούς και τους αποδέκτες στους οποίους απευθύνεται. Σύμφωνα με τις παραπάνω έρευνες, οι πρακτικές για το γραπτό λόγο περιορίζονταν στην απλή νοηματική ανάλυση του αρχικού κειμένου -συνήθως αφηγηματικού και συχνά κατασκευασμένου (μη αυθεντικού)- και στην παραγωγή γραπτού λόγου βάσει ενός θέματος στο μέγιστο διάστημα των δεκαπέντε λεπτών χωρίς προσχεδιασμό ή μετέπειτα επεξεργασία. Η αξιολόγηση περιοριζόταν στη συζήτηση λαθών που αφορούσαν τη γραμματικότητα του γραπτού, ενώ το περιεχόμενο και η οργάνωσή του καταλάμβανε ένα πολύ μικρό μέρος της. Άρα δε γινόταν ανατροφοδότηση, με την έννοια της ουσιαστικής καθοδήγησης του μαθητή από τον εκπαιδευτικό στη συνειδητοποίηση τυχόν αδυναμιών του και στην προσπάθεια ανεύρεσης λύσεων, αλλά μόνο διόρθωση τυπικών σφαλμάτων.

Εικάζεται ότι η ανεπαρκής αυτή τακτική οφειλόταν στον ορισμό του αποτελεσματικού κειμένου που το ελληνικό σχολείο προωθούσε. Οι διδάσκοντες εμφανίζονταν στις προαναφερθείσες έρευνες να θεωρούν «καλό» κείμενο αυτό που περιέχει ολοκληρωμένες προτάσεις, σαφήνεια έκφρασης και σύνθετη γλωσσική μορφή μέσω της χρήσης μετοχών και δευτερευουσών προτάσεων. Και όπως είναι επόμενο, η επισήμανση μορφοσυντακτικών σφαλμάτων δεν αφορούσε τη λειτουργία τους και την καταλληλότητα της χρήσης τους στο επίπεδο του κειμένου αλλά μόνο σε τοπικό επίπεδο, ως τυχαία επιλεγμένη σύνθεση λέξεων και φράσεων. Άλλωστε, η εξάσκηση των μαθητών στις συντακτικές δομές περιοριζόταν στο επίπεδο ασκήσεων απομονωμένων από το περιβάλλον της γλωσσικής επικοινωνίας.

Αυτή η πρακτική στηριζόταν στην επιστημονικά μη τεκμηριωμένη θέση ότι η παραγωγή κειμένου συνιστά απλώς το αποτέλεσμα παράθεσης γραμματικών και σημασιολογικά αποδεκτών προτάσεων, ενώ είναι εδώ και χρόνια κοινά αποδεκτή η θέση ότι κάθε προσπάθεια αξιολόγησης κειμένων είναι δυνατόν να αποβεί αποτελεσματικότερη όταν στηρίζεται στη γνώση του τρόπου με τον οποίο συγκεκριμένοι επικοινωνιακοί σκοποί είναι δυνατόν να πραγματοποιθούν μέσα από την κατάλληλη χρήση γλωσσικών στοιχείων. Ο εκπαιδευτικός άλλωστε εμφανιζόταν μόνο ως κριτής του γραπτού προϊόντος των μαθητών και όχι ως συνεργάτης και βοηθός, ο ρόλος του ήταν κυρίαρχος (όπως και εκείνος των εγχειριδίων) και αγνοούνταν μορφές και διαδικασίες αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, καθώς και των μαθητών μεταξύ τους, όπως δραστηριότητες που να απαιτούν συνεργασία και ομαδική εργασία.

Τέλος, οι σύγχρονες αντιλήψεις στη διδακτική της γλώσσας προτείνουν η διδασκαλία του γραπτού λόγου να γίνεται μέσα από δραστηριότητες αλληλεπίδρασης (μαθητών και εκπαιδευτικού και των μαθητών μεταξύ τους) με πρακτικές που προωθούν τη συνειδητοποίηση των κειμενικών ιδιαιτεροτήτων μέσα σε διαφορετικές κοινωνικοπολιτισμικές κοινότητες. Ειδικότερα, στα βιβλία του δασκάλου γίνεται συχνά λόγος για τα παιδιά που δεν είναι φυσικοί ομιλητές της ελληνικής και δίνεται η δυνατότητα από το διδακτικό υλικό να εισάγονται στις απαιτητικές γλωσσικές διαδικασίες με βάση αυθεντικά κείμενα που το ύφος τους συχνά θυμίζει το λόγο σε καθημερινές και περισσότερο οικείες συνθήκες επικοινωνίας, συμμετέχοντας σε διάφορες αλληλεπιδραστικές δραστηριότητες, όπου καλούνται να παίξουν ποικίλους ρόλους. Η συγκεκριμένη πρακτική, όπως και άλλες διαδικασίες που προβλέπονται (ΥΠΕΠΘ. ΠΙ, 2006, *Βιβλίο Δασκάλου Ε'*: 10-11, *Βιβλίο Δασκάλου Στ'*: 12), αποτελούν κίνητρο για την αποτελεσματικότερη ένταξή τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Συμπέρασμα

Οι μελέτες που αφορούσαν τη διδασκαλία της γλώσσας διεθνώς συνέβαλαν στη συνειδητοποίηση, από την πολιτεία και τους εκπαιδευτικούς, της ανάγκης για την υιοθέτηση ενός νέου, κειμενικά-επικοινωνιακά προσανατολισμένου, τρόπου διδασκαλίας του γραπτού λόγου που παράγεται στο δημοτικό σχολείο. Οι θέσεις αυτές υποδείκνυαν την εφαρμογή κατάλληλων επικοινωνιακών-κειμενοκεντρικών προσεγγίσεων που να διαμορφώνουν και να προσδιορίζουν ένα ευέλικτο πλαίσιο επικοινωνιακών αρχών και θέσεων. Ο συγκεκριμένος προβληματισμός είχε ήδη διατυπωθεί εδώ και αρκετά χρόνια στον ελληνικό χώρο και οι συγκεκριμένοι τρόποι ανάλυσης της γλώσσας γίνονταν όλο και περισσότερο γνωστοί. Το ισχύον άλλωστε Αναλυτικό Πρόγραμμα για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση θεωρείται ότι διαπνέεται σε μεγάλο βαθμό από τις παραπάνω αρχές.

Όπως διαφάνηκε από την παρουσίαση των χαρακτηριστικών των νέων βιβλίων για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας του δημοτικού σχολείου και από την

ανάλυση των σημαντικότερων μεθοδολογικών πρακτικών τους με αφορμή το παράδειγμα των μεγάλων τάξεων (Ε΄ και Στ΄), οι κύριες επιλογές φαίνεται να ευθυγραμμίζονται σε μεγάλο βαθμό με τις αρχές της σύγχρονης διδακτικής του γλωσσικού μαθήματος και να υιοθετούν καινούριες προσεγγίσεις. Η πρακτική που εφαρμόζεται φαίνεται ότι έχει ενσωματώσει την αντίληψη (και συνακόλουθα έχει υιοθετήσει τρόπους) για μια επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική διδασκαλία της γλώσσας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

α. Ελληνόγλωσση

- Αδαλόγλου, Κ. (2007). *Η γραπτή έκφραση των μαθητών*. Αθήνα: Κέδρος
- Adam, J.-M. (1999). *Τα κείμενα: Τύποι και πρότυπα* (Μτφρ. Παρίσης, Γ.). Αθήνα: Πατάκη
- Αλβανούδη, Ζ., Γρόσδος, Σ., Καλέτος, Γ., Ντάγιου, Ε. και Χαραλαμπίδης Α. (επιμ.) (2000). *Γλωσσικές δραστηριότητες για το δημοτικό σχολείο*. Θεσ/νική: εκδ. Κώδικας.
- Αρχάκης, Α. (2005). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Αθήνα: Πατάκη
- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού*, μτφρ. Μ. Αραποπούλου, επιμ. Ε. Καραντζόλα. Αθήνα: Μεταίχμιο (*Literacy Practices: Investigating Literacy in Social Contexts*. London: Longman, 1995).
- Γεωργακοπούλου, Α. και Γούτσος, Δ. (1999). *Κείμενο και Επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γλώσσα. (2002). Αφιέρωμα στο Πρόγραμμα Σπουδών Γλώσσας του Δημοτικού. *Γλώσσα 54*
- Ιορδανίδου, Α. και Φτερνιάτη, Α. (2000). *Επικοινωνιακές διδακτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Πατάκη.
- Κωστούλη, Τ. (1997). Κοινωνικό περιβάλλον, κειμενικές δεξιότητες και σχολική επίδοση. *Γλώσσα*, 41, 43-57.
- Ματσαγούρας, Η. (2001). *Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγούρας, Η. (2007). *Σχολικός εγγραμματισμός*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Μήτσης, Ν. (1996). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος – Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης, Ν. (2004). *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπασλής, Γ. (2006). *Εισαγωγή στη διδασκαλία της γλώσσας*. Αθήνα: Νεφέλη
- Παπαρίζος, Χ. (1993). *Η μητρική γλώσσα στο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. (2000). Γράφοντας στο σχολείο και στο σπίτι. Στο Γεωργίου, Σ., Κυριακίδης, Λ. και Χρίστου, Κ., (Επιμ.). *Σύγχρονη έρευνα στις επιστήμες της αγωγής*, (σσ. 287-300). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Πολίτης, Π. (2001). «Γένη και είδη λόγου». Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Λόγος και κείμενο. Δράση 1 του Ηλεκτρονικού Κόμβου του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας* (ΥΠΕΠΘ), www.komvos.edu.gr. Θεσσαλονίκη.
- Τοκαλίδου, Β. (2003). *Γλώσσα, επικοινωνία και γλωσσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.
- ΥΠΕΠΘ. ΠΙ. ΦΕΚ, τεύχος Β΄, αρ. φύλλου 303/13-03-03, τόμος Α΄. *Πρόγραμμα Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο*.

- ΥΠΕΠΘ. ΠΙ. (2006). *Γλώσσα Ε' Δημοτικού. Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι*. 3 τεύχη. Αθήνα: ΟΕΒΔ.
- ΥΠΕΠΘ. ΠΙ. (2006). *Γλώσσα Στ' Δημοτικού. Λέξεις ...Φράσεις...Κείμενα*. 3 τεύχη Αθήνα: ΟΕΒΔ.
- ΥΠΕΠΘ. ΠΙ. (2006). *Γλώσσα Ε' Δημοτικού. Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι. Βιβλίο δασκάλου*. Αθήνα: ΟΕΒΔ.
- ΥΠΕΠΘ. ΠΙ. (2006). *Γλώσσα Στ' Δημοτικού. Λέξεις ...Φράσεις...Κείμενα. Βιβλίο δασκάλου*. Αθήνα: ΟΕΒΔ.
- Φτερνιατή, Α. (2000). Η επικοινωνιακή δεξιότητα στο γραπτό λόγο μαθητών του δημοτικού σχολείου στο μάθημα της γλώσσας. Στο Γεωργίου, Σ., Κυριακίδης, Λ. και Χρίστου, Κ. (επιμ.). *Σύγχρονη έρευνα στις επιστήμες της αγωγής*. (σσ. 329-335). Κύπρος: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Φτερνιατή, Α. (2001). Αποτελέσματα Προγράμματος «Διδασκαλία της Επικοινωνιακής Χρήσης της Γλώσσας». Στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Επιθεώρηση επιστημονικών και εκπαιδευτικών θεμάτων 4* (σ.σ. 136-144). Αθήνα: Εκδ. Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.
- Χαραλαμπόπουλος, Α. και Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Κώδικας.
- Χαραλαμπόπουλος, Α. και Κωστούλη, Τρ. (2000). *Διδασκαλία λειτουργικής χρήσης της γλώσσας. Γλωσσικές δραστηριότητες για το Δημοτικό Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Χοντολίδου, Ε. (2004). *Η επανατροφοδότηση των μαθητών στα γραπτά τους κείμενα. Κλειδιά και Αντικλειδιά*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων / Πρόγραμμα: Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004 (βλ. επίσης www.kleidiakaiantikleidia.net).

β. Ξενόγλωσση

- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Berns, M. (1990). *Contexts of Competence: Social and Cultural considerations in Communicative language teaching*. New York: Plenum Press.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. London: Longman.
- Celce-Murcia, M. & Olshtain, E. (2000). *Discourse and Context in Language Teaching. A Guide for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, R. & Ivanic, R. (1997). *The Politics of Writing*. London: Longman.
- Collins, J. & R.K. Blot (2003). *Literacy and Literacies: Texts, power, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (1993). *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. London: The Falmer Press.
- Flower, L. & Hayes, J. (1994). A cognitive process theory of writing. In Rudell, R.; Rudell, M.; Singer, H. (Eds). *Theoretical Models and Processes of Reading* (p.p. 928-950). Newark, D.E. International Reading Association.
- Fterniati, A. & Spinthourakis, J.A. (2004) «The L1 communicative-textual competence of Greek upper elementary school students». *L1. Educational Studies in Language and Literature*, 4, 221-240. Netherlands: Kluwer Academic Publishers .
- Fterniati, A. & Spinthourakis, J.A. (2006) «National curriculum reform and new elementary school language arts textbooks in Greece». *The International Journal of Learning*, 13, 37-44.

- Goatly, A. (2000). *Critical Reading and Writing: An Introductory Coursebook*. London & New York: Routledge.
- Harmer, J. (2004). *How to Teach Writing*. Essex: Longman.
- Hayes, J. (2000). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In Indrisano, R. and Squire, J. (Eds). *Perspectives on writing*. Newark, D.E.: International Reading Association.
- Hoey, M. (2001). *Textual Interaction. An Introduction to Written Discourse Analysis*. London & New York: Routledge
- Hyland, K. (2002). *Teaching and Researching Writing*. London: Longman.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (eds.) (2001) *Transformations in Language and Learning*. Australia: Common Ground.
- Knapp, P. & M. Watkins (1994). *Context - Text - Grammar: Teaching the Genres and Grammar of School Writing in Infants and Primary Classrooms*. Australia: Text Productions.
- Kostouli, T. (ed.) (2005). *Writing in Context(s). Textual Practices and Learning Processes in Sociocultural Settings*. New York: Springer-Studies in writing, v. 15
- Kress, G. (1994). *Learning to write*. London: Routledge.
- Kress, G. (Ed.) (1998). *Communication and Culture*. Victoria: Deakin University Press.
- Kress, G., Jewitt, C., Ongborn, J. & Tsatsarelis, Ch. (2001). *Multimodal teaching and learning*. London and New York: Continuum.
- MacArthur, G.A., Harris, K. R. & Graham St. (1994). «Improving students planning processes through cognitive strategy instruction». In Butterfield, E.C. (Ed.). *Advances in Cognition and Educational Practice*, Vol. 2 (pp. 173-198). Greenwich: JAI.
- McCarthy, M. & Carter, R. (1994). *Language as Discourse: Perspectives for Language Teaching*. London: Longman.
- Milian Gubern, M. (1996). «Contexted Factors Enhancing Cognitive and Metacognitive Activity During the Process of Collaborative Writing». Στο: G. Rijlaarsdam et al (eds). *Effective Teaching and Learning of Writing*. Amsterdam University Press.
- Papoulia – Tzelepi, P. & Spinthourakis, J. (2000). Greek teacher's personal theory on writing at the elementary level. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 5(1), 55-75.
- Stern, H. H. (2001). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.