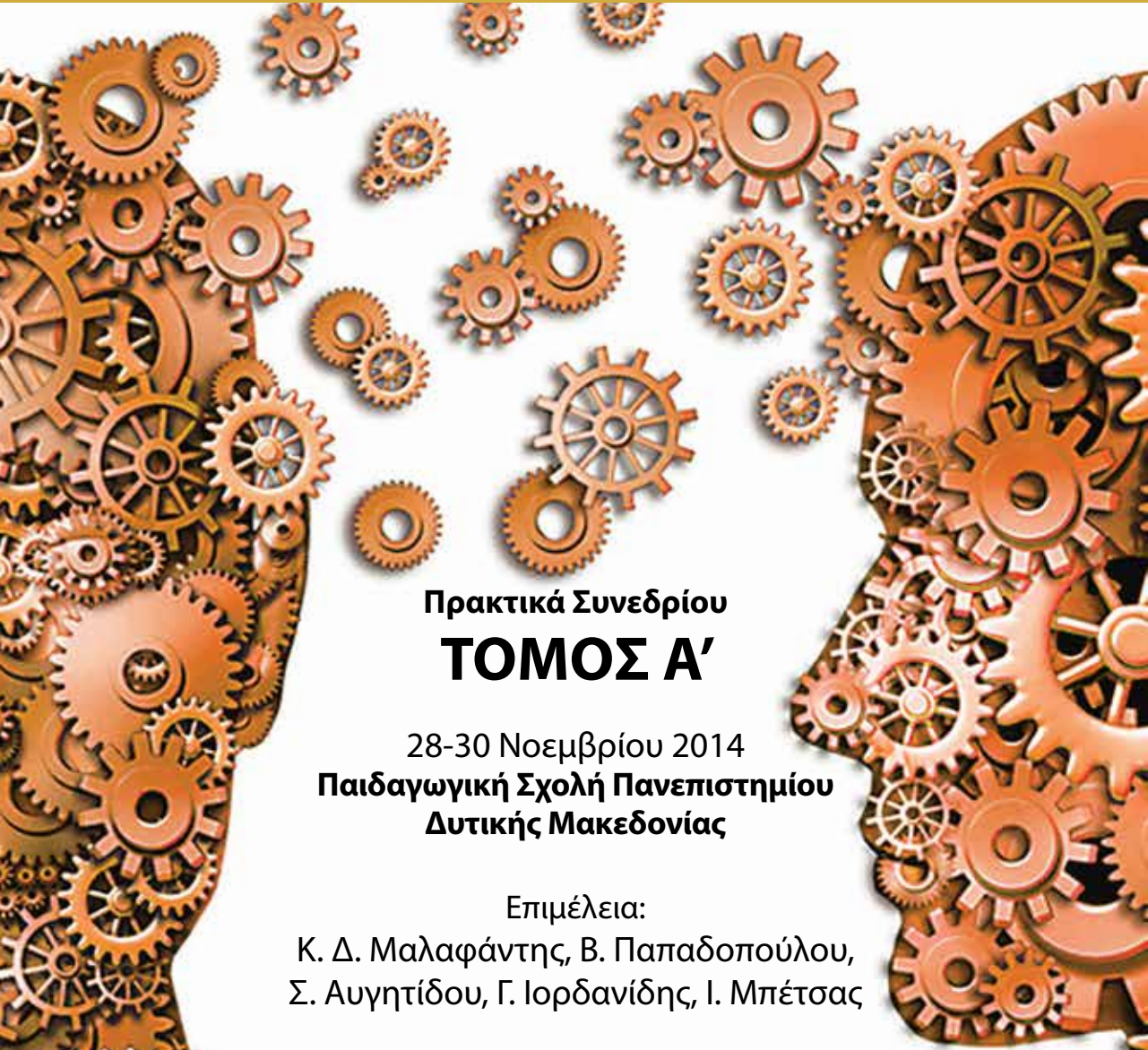




# 9<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα»



Πρακτικά Συνεδρίου  
**ΤΟΜΟΣ Α΄**

28-30 Νοεμβρίου 2014  
Παιδαγωγική Σχολή Πανεπιστημίου  
Δυτικής Μακεδονίας

Επιμέλεια:

Κ. Δ. Μαλαφάντης, Β. Παπαδοπούλου,  
Σ. Αυγητίδου, Γ. Ιορδανίδης, Ι. Μπέτσας

## ΤΟΜΟΣ Α΄

### ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΠΡΟΕΔΡΟΥ  
ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ .....27

ΠΡΟΛΟΓΟΣ ΤΗΣ ΠΡΟΕΔΡΟΥ  
ΤΗΣ ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ.....31

### ΚΕΝΤΡΙΚΕΣ ΟΜΙΛΙΕΣ

**Σοφία Αυγητίδου, Αναπληρώτρια καθηγήτρια,  
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας**  
Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες:  
Ένα μοντέλο υποστήριξης της επαγγελματικής μάθησης.....37

**Χαράλαμπος Ι. Κωνσταντίνου, Καθηγητής,  
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων**  
Ο εκπαιδευτικός, το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης και η διαχείριση της  
συμπεριφοράς του μαθητή.....54

**Βασιλική Παπαδοπούλου, Αναπληρώτρια καθηγήτρια,  
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας**  
Η πρακτική άσκηση των υποψήφιων εκπαιδευτικών: δυνατότητες,  
όρια και προοπτικές.....68

### ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΣΥΜΠΟΣΙΟ: Διδασκαλία και μάθηση στις Φυσικές Επιστήμες

**Πέτρος Καριώτογλου, Δημήτρης Πνευματικός, Μαρία Καρνέζου**  
Ο σχεδιασμός ενός ερευνητικού προγράμματος για την εκπαίδευση  
υπηρετούντων εκπαιδευτικών στις Φυσικές Επιστήμες.....85

**Σοφία Αυγητίδου, Πηνελόπη Παπαδοπούλου, Βασιλική Αλεξίου**  
Απόψεις και πρακτικές εν ενεργεία εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία  
και μάθηση των Φυσικών Επιστημών στην προσχολική εκπαίδευση.....97

**Κατερίνα Δημητριάδου, Άννα Σπύρτου**

Απόψεις και πρακτικές εν ενεργεία εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία και μάθηση των Φυσικών Επιστημών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.....110

**Γεώργιος Μαλανδράκης, Αικατερίνη Γκιγκοπούλου, Αναστάσιος Ζουπίδης**

Απόψεις και πρακτικές εν ενεργεία εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία και μάθηση των Φυσικών Επιστημών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.....125

**ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΣΥΜΠΟΣΙΟ:**

**Εκπαιδευτικοί της πράξης και Κριτικός Γραμματισμός**

**Κωνσταντίνος Ντίνας, Άννα Πολατίδου**

Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στον κριτικό γραμματισμό: από τη θεωρία στην πράξη.....141

**Κωνσταντίνος Ντίνας, Κωνσταντίνα Βαϊρινού**

Επιμορφωτικό Πρόγραμμα Κριτικού Γραμματισμού: Διδακτικές Παρεμβάσεις στην Προσχολική Εκπαίδευση .....155

**Κωνσταντίνος Ντίνας, Όλγα Μούσιου**

Η επαγγελματική ενδυνάμωση των δασκάλων και η γλωσσική διδασκαλία: Εισαγωγή στην οπτική του Κριτικού Γραμματισμού στο Δημοτικό Σχολείο .....173

**ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΣΥΜΠΟΣΙΟ:**

**Η ανάπτυξη της θεωρίας του νου σε άτομα με ειδικές ανάγκες**

**Ασήμης Βαρβέρης, Χριστίνα Συριοπούλου**

Η συμβολή της Θεωρίας του Νου στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με νοητική αναπηρία .....193

**Βάια Ζάχου, Βάια Τάττου, Μαρία Πλατσίδου**

Η Θεωρία του Νου σε άτομα με νοητική υστέρηση και σε άτομα με αυτισμό .....205

**Ασήμης Βαρβέρης, Χριστίνα Συριοπούλου, Αλεξάνδρα Γέροντα, Σταυρούλα Πολυχρονοπούλου**

Η Θεωρία του Νου σε παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος .....219

**Ζωή Ζιώγα, Ζωή Ράπτη, Μαρία Πλατσίδου**

Η ανάπτυξη της Θεωρίας του Νου σε άτομα με απώλεια όρασης και σε άτομα με απώλεια ακοής .....231

**ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΣΥΜΠΟΣΙΟ:  
Εκπαιδευτικοί της πράξης  
και Κριτικός Γραμματισμός**

# Επιμόρφωση φιλόλογων στον Κριτικό Γραμματισμό: από τη θεωρία στην πράξη

*Κωνσταντίνος Ντίνας  
Άννα Πολατίδου*

## ABSTRACT

The present study deals with a training program of Greek and English philology teachers who teach linguistic courses at Secondary Education. The subject of the aforementioned training program was the forming of certain didactic practices under the spectrum of the Critical Literacy theory. Most of the teachers involved applied their teaching plans in classroom context, an attempt which was followed by an evaluation in written form. Despite the small number of participants it is believed that the training program, viewed within the context of adult education, managed to reveal both limitations and possibilities of Critical Literacy theory, especially when viewed as a complementary tool to communicative language teaching.

## 1.0. Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

Κάθε επιμορφωτικό εγχείρημα για την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών λαμβάνει υπόψη του τις εξελίξεις του επιστημονικού τομέα αναφοράς του, την εκπαιδευτική πραγματικότητα στην οποία μπορεί να δοκιμάζεται η επιστημονική θεωρία αλλά και τις ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευτικών. Η μεταστοιχείωση της θεωρίας σε πράξη αλλά και η αλλαγή των στάσεων των εκπαιδευτικών στο γλωσσικό μάθημα αποτελεί πρόκληση για τους συμπληρωματικούς ρόλους του Σχολικού Συμβούλου ως επιμορφωτή-καθοδηγητή και παιδαγωγού-ερευνητή, πρόκληση που απαιτεί πρωτίστως τη δικαιολόγηση της αναγκαιότητας του συγκεκριμένου επιμορφωτικού προγράμματος γλωσσικής διδασκαλίας υπό το πρίσμα του Κριτικού Γραμματισμού.

### 1.1. Η αλλαγή του επιστημολογικού παραδείγματος

Η θεωρία του Κριτικού Γραμματισμού, ως γλωσσοδιδακτική θεωρία, αποτε-

λεί απόρροια της μετεξέλιξης των θεωρήσεων όπως η Κριτική Γλωσσολογία, η Κριτική Ανάλυση Λόγου και η θεωρία των Πολυγραμματισμών, που διεύρυναν και επεξεργάστηκαν περαιτέρω την κοινωνική σημειωτική θεωρία του M.A.K. Halliday.

A) Η Συστημική Λειτουργική Γραμματική ήταν η πρώτη που πρότεινε την κοινωνική θεώρηση της γλώσσας. Η κατασκευή του νοήματος, κατά τον Halliday, δομείται μέσω τριών γλωσσικών λειτουργιών: της αναπαραστατικής, της διαπροσωπικής και της κειμενικής (Τεντολούρης- Χατζησαββίδης 2014: 84). Η γλώσσα αποτελεί δηλαδή μέσο έκφρασης της εμπειρίας και αναπαράστασης του κόσμου, επιπλέον μια διαδικασία με την οποία δομούνται κοινωνικοί ρόλοι και ταυτότητες, αλλά ταυτόχρονα είναι και φορέας μέσω της οποίας οικοδομείται το νόημα σημειωτικά και κειμενικά. Η σημασία της διασύνδεσης γλώσσας και κοινωνικού-πολιτισμικού πλαισίου διαφαίνεται επίσης και στην αντίληψη του Halliday για την έννοια του *επιπέδου ύφους*, στο οποίο η παραγωγή νοήματος συναρτάται με τις παραμέτρους του *πεδίου* (field), του *τρόπου* (mode) και του *τόνου* (tenor). Στη θεωρία του Halliday τα κείμενα νοούνται ως «κοινωνικοί χώροι στους οποίους λαμβάνουν χώρα δύο θεμελιώδεις κοινωνικές διαδικασίες, η γνώση-αναπαράσταση του κόσμου και η κοινωνική αλληλεπίδραση» (Fairclough 1995:6).

B) Η διεύρυνση της Συστημικής Λειτουργικής Γλωσσολογίας, κυρίως ως προς την κοινωνική διάσταση της επικοινωνίας, πραγματοποιήθηκε τις δεκαετίες 1970 και 1980 από την Κριτική Γλωσσολογία. Οι θεωρητικοί της Κριτικής Γλωσσολογίας (Hodge- Kress 1988) επιχείρησαν να συνδέσουν τη σημειωτική με την κοινωνική θεωρία «αναγνωρίζοντας» στη γλωσσική χρήση την ιδεολογία. Κατά την άποψή τους, εφόσον υπάρχουν ισχυρές σχέσεις μεταξύ γλωσσικής και κοινωνικής δομής, οι γλωσσικές επιλογές των χρηστών δεν είναι αυθαίρετες ή συμβατικές αλλά στη βάση τους ιδεολογικές. Για τη θεωρία επίσης της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου τα είδη λόγου που προκύπτουν από συγκεκριμένες κοινωνικές πρακτικές δεν αντανakλούν την πραγματικότητα αλλά ως φορείς αξιών συμβάλλουν στη συγκρότηση των ατομικών και κοινωνικών ταυτοτήτων (Αρχάκης-Τσάκωνα 2011:51). Τα κείμενα έχουν ιδεολογική λειτουργία, καθώς ενσταλάζουν ιδέες στους ανθρώπους και με τον τρόπο αυτό συμβάλλουν στη διατήρηση ή αλλαγή της ιδεολογίας (Fairclough 1992: 64). Η γλώσσα δηλαδή κατασκευάζεται από την πραγματικότητα αλλά και την κατασκευάζει.

Γ) Η προσέγγιση που λαμβάνει σοβαρά υπόψη της τη σημασία της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας στον σύγχρονο κόσμο αλλά και τη φύση των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας είναι η θεωρία των Πολυγραμ-

ματισμών. Οι θεωρητικοί της Σχολής αυτής (Ομάδα του Νέου Λονδίνου) διευρύνουν τη βάση της σημειωτικής θεωρίας του Halliday ως προς τη διάσταση των τρόπων (modes) της επικοινωνίας και εμπλουτίζουν με την έννοια της πολυτροπικότητας το περιεχόμενο του γραμματισμού. Η παραγωγή νοήματος κατ' αυτούς εμπλέκεται με σχήματα νοήματος γραπτά, οπτικά, ηχητικά, νευματικά, χωρικά (The New London Group 1999:64). Τα κείμενα τοποθετούνται και παράγονται ιστορικά και κοινωνικά και συνιστούν «σχεδιασμένα» τεχνουργήματα (Kalantzis & Cope 2001:1).

### **1.2. Οι γλωσσοδιδακτικές προεκτάσεις και η παιδαγωγική του Κριτικού Γραμματισμού.**

Η βαρύτητα που δόθηκε στον κοινωνικό παράγοντα και στις λειτουργίες που επιτελούνται μέσω της γλώσσας διέυρνε την έννοια του γραμματισμού και μετατόπισε το ενδιαφέρον από το αυτόνομο (λειτουργικό) στο ιδεολογικό (κριτικό) μοντέλο γραμματισμού. Ο γραμματισμός δεν εκλαμβάνεται πλέον μόνον ως ικανότητα απλής κατανόησης, αλλά ως ικανότητα του ατόμου να ερμηνεύει και να αντιμετωπίζει κριτικά τους διάφορους τύπους λόγου, ώστε να ελέγχει το περιβάλλον του μέσω του λόγου (Χατζησαββίδης 2005: 40).

Οι θεωρητικοί γλωσσολόγοι, τις τελευταίες δεκαετίες, μελετούν τη γλώσσα ως ένα σύνολο που υπόκειται σε τρία επίπεδα ανάλυσης: τη γλώσσα ως κείμενο, τη γλώσσα ως κοινωνική διαδικασία και τη γλώσσα ως κοινωνική πρακτική (Baynham 2002:12-13). Για τη γλωσσοδιδακτική θεωρία, τα μοντέλα κριτικής ανάλυσης λόγου και τα μοντέλα ανάγνωσης του κειμένου εστιάζοντας είτε στον παραγωγό του κειμένου («ερμηνεία») και στη μελέτη του κοινωνικού συγκειμένου («εξήγηση») (Fairclough 1992:71-100) είτε στο σπάσιμο του κώδικα και στην κριτική ανάλυση και μετασχηματισμό του κειμένου (Freebody & Luke 2003:56-58) μεταφέρουν την έμφαση από το *τι* στο *πώς* και *γιατί* του κειμένου. Στις μελέτες αυτές ερευνάται ένα σύμπλεγμα εδραιωμένων επικοινωνιακών πρακτικών και οι διδακτικές προσεγγίσεις εστιάζουν στη συνειδητοποίηση της διαλεκτικής σχέσης γλώσσας και ιδεολογίας ως προς τις αναπαραστάσεις κοινωνικών θεμάτων και ταυτοτήτων. Ο κριτικός γραμματισμός ως προσέγγιση επιχειρεί να αναδείξει τον τρόπο με τον οποίο τα γλωσσικά στοιχεία ή η συγκεκριμένη γλωσσική χρήση υποκρύπτει σχέσεις εξουσίας τις οποίες οι άνθρωποι δεν αντιλαμβάνονται. Άρα θέτει ένα ζήτημα προοπτικής που υπο-δηλώνεται στο κείμενο ή τίθεται ρητά, εφόσον σε κάθε περίπτωση αυτό κατασκευάζει μια

εικόνα για τον κόσμο. Ως παιδαγωγική πρακτική ο κριτικός γραμματισμός επιδιώκει την ενασχόληση με κείμενα με στόχο την αποδόμηση ή αναδόμηση των νοημάτων τους.

### **1.3. Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για τη γλωσσική διδασκαλία**

Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) προτάσσεται η κειμενοκεντρική-επικοινωνιακή προσέγγιση για τη διδασκαλία της γλώσσας (ΦΕΚ303/13-3-2003: 3778). Η διττή αντιμετώπιση της γλώσσας ως γλωσσικής-νοηματικής δομής και ως πλαισιωμένης επικοινωνιακά διαδικασίας ήταν καθ' όλα θεμιτή. Ωστόσο οι ραγδαίες εξελίξεις των κοινωνικοπολιτισμικών δεδομένων και η αυξανόμενη χρήση των νέων τεχνολογιών απαιτούσε από το σχολείο την ανάπτυξη ενός μεγάλου εύρους γλωσσικών δεξιοτήτων (λειτουργικών και κριτικών), που θα καθιστούσαν τους μαθητές ικανούς να ελέγξουν τη ζωή τους διά του λόγου και να συνδιαμορφώσουν κριτικά το κοινωνικό γίνεσθαι. Έτσι η διάσταση της κριτικής διερεύνησης των κειμένων, που απουσίαζε από τα προηγούμενα ΠΣ, προτάθηκε το 2011 από το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Γυμνάσιο (πilotική εφαρμογή), πρόγραμμα το οποίο φιλοδόξησε να ενισχύσει το διερευνητικό και κριτικό πνεύμα απέναντι στη γλώσσα όχι μόνον ως επικοινωνιακό μέσο, αλλά και ως μηχανισμό κατασκευής και δόμησης αξιών και ιδεολογίας. Η γλώσσα μαθησιακά προσεγγίζεται πλέον (2011:6) «ως ένα πολυεπίπεδο αποτέλεσμα ιδεολογικών, κοινωνικών και τεχνολογικών διεργασιών οι οποίες στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού είναι -και πρέπει να είναι- διερευνήσιμες και ερμηνεύσιμες» (<http://goo.gl/H7yyFv>). Οι μαθητές επιδιώκεται να κατανοήσουν ότι οι γλωσσικές μορφές λειτουργούν ως ενδείκτες κοινωνικών παραμέτρων και ως μηχανισμοί δόμησης ταυτοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών. Σε παρόμοια θεωρητική κατεύθυνση, περισσότερο κοινωνιοκεντρική και λιγότερο γλωσσοκεντρική, κινείται και το Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νέας ελληνικής Γλώσσας της Α' λυκείου (ΦΕΚ 1562/27-6-2011). Δύο από τους τέσσερις άξονες πάνω στους οποίους δομείται το πρόγραμμα είναι: α) οι γνώσεις για τον κόσμο, στάσεις, αξίες και πεποιθήσεις που προτείνεται να αποκτηθούν και β) οι γραμματισμοί και οι δεξιότητες που προτείνεται να καλλιεργηθούν. Για τον πρώτο άξονα βασικό στοιχείο θεωρείται η επιλογή κειμένων που εκφράζουν μια ποικιλία απόψεων για ένα θέμα και η εστίαση στην κριτική διερεύνηση του κόσμου που κατασκευάζουν τα κείμενα (ΦΕΚ 1562/27-6-2011:21054). Όσον αφορά τον δεύτερο άξονα αναδεικνύονται δύο νέα στοιχεία: η έμφαση στην ανάδειξη της κειμενικής πολυτροπικότητας και η έμφαση στον κριτικό γραμματισμό (ό.π:21055).



## **2.0 Ο ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ**

Το επιμορφωτικό σεμινάριο «Κριτικός Γραμματισμός και Νέα προγράμματα Σπουδών Γλωσσικής Διδασκαλίας» Β΄ κύκλος, που πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2013-2014 στο πλαίσιο της λειτουργίας του «Ομίλου Γλώσσας και λογοτεχνίας», ενός άτυπου επιμορφωτικού φορέα των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης, διοργανώθηκε από το «Εργαστήριο Γλώσσας και Προγραμμάτων Γλωσσικής διδασκαλίας» του ΠΤΝ του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, με επιστημονικά υπεύθυνο τον καθηγητή γλωσσολογίας Κ.Δ. Ντίνα, σε συνεργασία με τις Σχολικές Συμβούλους των τριών βαθμίδων εκπαίδευσης. Το σεμινάριο, αν και αποτέλεσε συνέχεια ανάλογου προγράμματος του 2012-2013, διέφερε ριζικά στο πλαίσιο επιμόρφωσης και στη μεθοδολογία του. Σε αυτό συνετέλεσε η εκπεφρασμένη προτίμηση ενός ικανού αριθμού εκπαιδευτικών (όπως προέκυψε από την αξιολόγηση του προγράμματος του Α΄ κύκλου το σχολ. έτος 2012-2013) για ειδίκευση ανά ειδικότητα και βαθμίδα εκπαίδευσης, για την πραγματοποίηση διδακτικών εφαρμογών και την ενεργητικότερη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα (Ντίνας κ.ά. 2013). Ανταποκρινόμενοι στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και στις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, σχεδιάσαμε έναν κύκλο μαθημάτων με μορφή εργαστηρίων, στα οποία οι εκπαιδευτικοί θα είχαν την ευκαιρία να συζητήσουν, να διαλευκάνουν παρανοήσεις, να δοκιμάσουν εφαρμογές στην τάξη με βάση την οπτική του Κριτικού Γραμματισμού. Ο σκοπός της επιμορφωτικής δράσης ήταν τώρα όχι μόνον η θεωρητική αλλά και πρακτική κατάρτιση των φιλολόγων σε έναν νέο τομέα προσέγγισης της γλώσσας. Στα εργαστήρια της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δόθηκε η ευκαιρία να συμμετέχουν εκτός των φιλολόγων και εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων, καθώς η γλώσσα αποτελεί το υπόστρωμα της διδασκαλίας και άλλων γνωστικών αντικειμένων. Πιστοποίηση έλαβαν μόνον όσοι μπόρεσαν στο τέλος της επιμόρφωσης να πραγματοποιήσουν διδασκαλία σε πραγματική τάξη και να αποτυπώσουν αξιολογικά τη διεξαγωγή της. Από το σύνολο των 35 εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που εκδήλωσαν αρχικά ενδιαφέρον, αυτοί που παρακολούθησαν ανελλιπώς το πρόγραμμα ήταν 20 φιλόλογοι, σε συντριπτικό ποσοστό γυναίκες, (3 ξένων φιλολογιών, εκ των οποίων η μία διδάσκει στο ΤΕΙ Φλώρινας) και 2 καθηγήτριες άλλων ειδικοτήτων. Από την ομάδα των φιλολόγων οι 16 εργάζονται σε Γυμνάσιο και 3 σε λύκειο. Είχαν παρακολουθήσει κατά το προηγούμενο σχολικό έτος τις εισηγήσεις του θεωρητικού σεμιναρίου

για τον Κριτικό Γραμματισμό 15 φιλόλογοι. Στην πλειονότητά τους όλοι/ες ήταν έμπειρες/οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από 5 έως 20 χρόνια. Εργάζονται σε σχολεία αστικών, ημιαστικών και αγροτικών περιοχών. Η διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος ήταν από τον Φεβρουάριο έως τον Ιούνιο του 2014 και περιελάμβανε τριώρες συναντήσεις εργασίας σε απογευματινό ωράριο για όλες τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών ταυτόχρονα. Το πρόγραμμα εκτυλίχθηκε σε τρεις φάσεις επιμορφωτικής διαδικασίας.

### **3.0 Η ΔΟΜΗ ΚΑΙ Η ΠΟΡΕΙΑ ΤΩΝ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑΚΩΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΕΩΝ**

Στην πρώτη φάση (τον πρώτο μήνα) έγιναν δύο εισηγήσεις, μια από τον επιστημονικά υπεύθυνο του προγράμματος, ώστε να γίνει μια σύντομη κατάρτιση όσων δεν είχαν παρακολουθήσει την προηγούμενη επιμόρφωση, και μία εισήγηση με σχέδιο δειγματικής διδασκαλίας που πρότεινε η Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων. Τα κείμενα που επιλέχθηκαν για τη δειγματική διδασκαλία αφορούσαν τη διδασκαλία του αυτοβιογραφικού σημειώματος (θεματική ενότητα της Β' λυκείου) και αντλήθηκαν από τα ιστολόγια: <http://goo.gl/y8vmjV>, <http://goo.gl/LCGkuG>. Ως κείμενα που αντλήθηκαν από τον κοινωνικό χώρο θεωρήθηκε ότι βρίσκονταν κοντά στις εμπειρίες των μαθητών. Μέσα από διαφορετικές γλωσσικές δομές και κώδικες διαπιστώθηκε ότι παρείχαν μια διαφορετική εικόνα για την τέχνη και τον κόσμο, προτείνοντας και αναπαράγοντας συγκεκριμένα πολιτισμικά πρότυπα ενός κατεξοχήν νεανικού κοινού. Στη συνέχεια τη συζήτηση απασχόλησαν ερωτήματα και προβληματισμοί για την αναγκαιότητα στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού: α) της συνεξέτασης κειμένων και της χρήσης όμοιων κειμενικών ειδών, β) της χρήσης της μεταγλώσσας στη διατύπωση των ερωτημάτων προς τους μαθητές, γ) της τυπικής ακολουθίας στη διαδοχή των διαφορετικών αξόνων μελέτης των κειμένων και δ) της συνάφειας με τις θεματικές ενότητες των σχολικών εγχειριδίων και του Α.Π. Για το επόμενο διάστημα συναποφασίσαμε να αναζητήσει και να προτείνει ο κάθε εκπαιδευτικός κείμενα που θεωρούσε πρόσφορα για πιθανό σχέδιο διδασκαλίας, ώστε να αποφασιστεί από την ολομέλεια ποιο ή ποια τελικά κείμενα θα επιλέγονταν για τη διδακτική δοκιμή ανάλογα με την ηλικία των μαθητών. Προτάθηκε τα κείμενα να έχουν συνάφεια με κάποια θεματική ενότητα των σχολικών εγχειριδίων.

Στη δεύτερη φάση οι φιλόλογοι εργάζονταν επί τριώρο κατά ομάδες σε συγκεκριμένα κείμενα τα οποία αναζήτησαν και επέλεξαν οι ίδιοι. Διακριτή ομάδα, πλην των φιλόλογων, αποτελούσαν οι εκπαιδευτικοί των άλλων

ειδικοτήτων. Αυτοί επέλεξαν να ασχοληθούν με την ανάγνωση και αποκωδικοποίηση ενός πολυτροπικού κειμένου (διαφημιστική αφίσα).

Στις επόμενες συναντήσεις οι φιλόλογοι παρουσίαζαν κείμενα που είχαν επιλέξει για ανάγνωση και αποδόμηση του νοήματος, εξηγώντας το σκεπτικό τους γιατί το συγκεκριμένο κείμενο αποτελούσε πρόσφορο υλικό για δειγματική διδασκαλία. Ως διαδικασία ήταν χρονοβόρα αλλά και αποκαλυπτική για τα σημεία όπου αισθάνονταν ότι δεν μπορούσαν να μετουσιώσουν τη θεωρία σε πράξη. Ήταν παράλληλα εξαιρετικά γόνιμη, γιατί έδωσε την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να δουν την οπτική άλλων συναδέλφων τους και να φανερωθούν διαφορετικές προσεγγίσεις ανάλογα με τον βαθμό ευαισθητοποίησης σε γλωσσικά και υφολογικά στοιχεία. Τα κείμενα που προκρίθηκαν για διδασκαλία στην τάξη ήταν για το λύκειο και την ενότητα «Η πειθώ» (Έκφραση – Έκθεση Γ' Λυκείου) ένα ψήφισμα διαμαρτυρίας των κατοίκων της Χαλκιδικής για τα μεταλλεία χρυσού και η ιστοσελίδα της εταιρείας Ελληνικός Χρυσός <http://goo.gl/vj65Gk>, <http://goo.gl/b8Bck2>. Από άλλη φιλόλογο του λυκείου επιλέχθηκε η ομιλία του προέδρου Πούτιν με αφορμή την επανένωση της Κριμαίας με τη Ρωσία. Για το γυμνάσιο, μετά από ψηφοφορία, επιλέχθηκαν από τον ηλεκτρονικό τύπο, με αφορμή τη ναυτική τραγωδία στη Λαμπεντούζα, δύο ειδήσεις που αφορούσαν το μεταναστευτικό ζήτημα <http://goo.gl/bGPgNf>, <http://goo.gl/zp2EzZ>. Το πρώτο κείμενο παρουσίαζε τα γεγονότα του τραγικού ναυαγίου στη Λαμπεντούζα, εστιάζοντας στις ενέργειες και τις ευθύνες των κρατών της Ευρωπαϊκής Ένωσης με την πολιτική των κλειστών συνόρων. Το δεύτερο κείμενο εστίαζε σε σκηνές διάσωσης, σε συνεντεύξεις και ευκαιριακά έθιγε διάφορα θέματα που σχετίζονταν με τον εκπατρισμό των μεταναστών και την πορεία τους προς νέες πατρίδες. Όσον αφορά τα κείμενα αυτά οι συναφείς ενότητες των ΑΠΣ ήταν: Ενότητα 6<sup>η</sup> Β' Γυμνασίου «Παρακολουθώ, ενημερώνομαι, ψυχαγωγούμαι», Ενότητα 3<sup>η</sup> Γ' Γυμνασίου «Είμαστε όλοι ίδιοι. Είμαστε όλοι διαφορετικοί», Ενότητα 4<sup>η</sup> Γ' Γυμνασίου «Ενωμένη Ευρώπη και Ευρωπαίοι πολίτες».

Οι εκπαιδευτικοί των ξένων φιλολογιών επέλεξαν η καθεμιά το δικό της κείμενο για διδασκαλία: άρθρα από το διαδίκτυο για τη διατροφή <http://goo.gl/7aGxW6> και <http://goo.gl/2BgxUY>, συνεντεύξεις δύο αθλητών (Νοζίτσκι, Φέντερερ), μία σε παιδική γερμανόφωνη εφημερίδα και μία σε εφημερίδα ενηλίκων <http://goo.gl/E13g19> και <http://goo.gl/qkmW9n>, δύο κείμενα για το φιλανθρωπικό έργο «Think teen», Β' Γυμνασίου, σ. 16 και <http://goo.gl/o5oGCV>.

Οι εκπαιδευτικοί των άλλων ειδικοτήτων προτίμησαν (μία θεολόγος) την

ανάλυση διαφορετικών αφισών για το ίδιο θέμα και (μία γεωπόνος) πρωτοσέλιδα εφημερίδων αντίπαλων ποδοσφαιρικών ομάδων <http://goo.gl/f0B8XF> και <http://goo.gl/qUhn9ji>.

Όλα τα κείμενα και κάθε ένα ξεχωριστά προτάθηκε να προσεγγιστούν από τέσσερις πλευρές (Οδηγός για τον εκπαιδευτικό 2011:199):

1. Το κείμενο και το πλαίσιο επικοινωνίας (εντοπισμός συγκεκριμένου, πεδίου, τόνου, τρόπου, αποδέκτη, σκοπού)
2. Το κείμενο ως γλωσσική και νοηματική δομή (λεξιλογικές και γραμματικές επιλογές, μηχανισμοί συνοχής και συνεκτικότητας κ.α)
3. Το κείμενο ως κοινωνική πράξη (κειμενικές επιλογές ως μηχανισμοί δόμησης ταυτοτήτων και σχέσεων εξουσίας)
4. Το κείμενο ως αντικείμενο αξιολόγησης (αποτίμηση της αποτελεσματικότητας αλλά και των κειμενικών πρακτικών των παιδιών).

Δε δόθηκαν περισσότερες κατευθύνσεις για διατύπωση ερωτημάτων σε κάθε άξονα μελέτης ούτε επίσης για την ανάγνωση των εικόνων και των φωτογραφιών. Για την ανάγνωση εικόνων δόθηκαν περισσότερες κατευθύνσεις στους μη φιλόλογους (που εξέταζαν αφίσες ή πρωτοσέλιδα αθλητικών εφημερίδων όπως είχαν επιλέξει).

Η διαμόρφωση του σχεδίου διδασκαλίας δεν συζητήθηκε λεπτομερικά, για να αποφευχθεί η τυποποίηση. Πολλοί εκπαιδευτικοί προβληματίστηκαν αν ήταν καταλληλότερη η παραγωγική ή η επαγωγική πορεία κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Από όλους πάντως συμφωνήθηκε ότι η μέθοδος εργασίας θα έπρεπε να είναι διερευνητική.

#### **4.0 Η ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΩΝ ΚΑΙ Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ**

Όλες οι διδασκαλίες πραγματοποιήθηκαν τον Μάιο του 2014, πριν από την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος. Ο μήνας αυτός, λίγο πριν από τη λήξη των μαθημάτων, επιβαρύνεται από πολλές δράσεις των σχολείων, με αποτέλεσμα τέσσερις εκπαιδευτικοί να μην μπορέσουν να αφιερώσουν παρά μόνον μία ωριαία διδασκαλία. Από το σύνολο των 22 εκπαιδευτικών οι 20 πραγματοποίησαν διδασκαλία σε τάξη (2 φιλόλογοι δεν πραγματοποίησαν διδασκαλία για αντικειμενικούς λόγους). Οι 11 από αυτούς στην Γ' γυμνασίου, 5 στην Β' γυμνασίου, 2 στην Α' γυμνασίου και 2 στην Γ' λυκείου. Τα σχέδια διδασκαλίας και οι αναφορές-αξιολογήσεις των διδασκαλιών που πραγματοποιήθηκαν αριθμήθηκαν με τυχαία σειρά.

Από τις αναφορές αυτές προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν

τα κείμενα στις τάξεις τους σε συντριπτικό ποσοστό με φωτοτυπίες που διένειμαν στους μαθητές. Μόνον 4 αναφέρονται σε παρουσίαση από το διαδίκτυο παράλληλα με τη διανομή φωτοτυπιών (αριθμ. 2, 13, 18, 19). Παρόμοιο αποτέλεσμα προκύπτει όσον αφορά την έναρξη της διδασκαλίας. Σχεδόν όλοι παρουσιάζουν τα κείμενα στους μαθητές και τους καλούν να τα μελετήσουν σιωπηρά. Μία φιλόλογος εξηγεί τον σκοπό της ανάγνωσης διευκρινίζοντας τους τέσσερις άξονες μελέτης (αριθμ. 7), ενώ άλλες 2 φιλόλογοι περικόπτουν τα κείμενα, για να τα προσαρμόσουν στο δυναμικό της τάξης τους και στον διατιθέμενο χρόνο διδασκαλίας (αριθμ. 4, 10). Κατά την πρώτη ανάγνωση των κειμένων αναδείχθηκαν ορισμένες δυσκολίες κατανόησης και δόθηκε η ευκαιρία να διασαφηνιστούν παρανοήσεις «*Στο σημείο αυτό τους έδειξα στον χάρτη πού βρίσκεται η Λαμπεντούζα και ... τους ζήτησα να μαντέψουν από πού έρχονταν και πού πήγαιναν αυτοί οι μετανάστες. Εντύπωση μου έκανε η απάντηση μαθήτριας ότι 'ήταν από την Αφρική και έρχονταν στην Ελλάδα(!), γιατί όλοι εδώ έρχονται'*» (αριθμ. 13).

Σε όλες τις αναφορές, όσον αφορά τον πρώτο άξονα (το κείμενο και το επικοινωνιακό πλαίσιο), διατυπώνεται η άποψη ότι οι μαθητές δεν δυσκολεύτηκαν να αναγνωρίσουν το συγκεκριμένο και να προσδιορίσουν τον πομπό και τον αποδέκτη. Μόνον σε μία περίπτωση η χρήση της μεταγλώσσας φαίνεται ότι προκάλεσε δυσκολία αναγνώρισης (αριθμ. 18). Όσον αφορά τον δεύτερο άξονα (το κείμενο ως γλωσσική και νοηματική δομή), κοινός τόπος όλων των αναφορών είναι η επεξεργασία της δομής (τίτλοι, πλαγιότιτλοι), η χρήση και η πλαισίωση των φωτογραφιών, των σημείων στίξης, η ύπαρξη ή ανυπαρξία σχολίων, η χρήση των επιθέτων, η λειτουργία του ευθέος ή πλαγίου λόγου, των μεταφορών και η μορφοποίηση του κειμένου. Σχεδόν σε όλες ζητήθηκε η συναισθηματική ανταπόκριση των μαθητών στους τίτλους, τους υποτίτλους και τις φωτογραφίες που συνόδευαν τα κείμενα. Δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στη νοηματική και γλωσσική δομή των κειμένων, αφενός γιατί αποτελούσε οικείο πεδίο των φιλόλογων, αφετέρου γιατί παρείχε τη δυνατότητα των πρώτων διαπιστώσεων για την επεξεργασία του επόμενου άξονα. Στις δύο διδασκαλίες του λυκείου αναφέρονται, εκτός των παραπάνω κριτηρίων, και η μελέτη των μέσων πειθούς, το ειδικό λεξιλόγιο, η χρήση συγκεκριμένου ρηματικού προσώπου και η λειτουργία του καθώς και η υπεροχή των ονοματικών έναντι των ρηματικών συνόλων.

Όσον αφορά τον 3<sup>ο</sup> άξονα μελέτης (το κείμενο σε σχέση με την κοινωνική πρακτική), οι διδασκαλίες εστίασαν σε ερωτήματα όπως: Τι εξυπηρετούν τα δύο κείμενα, ποιες απόψεις εκφράζονται για το θέμα της μετανάστευσης, ποια είναι η οπτική των συντακτών και σε ποια σημεία των κειμέ-

ων διαφαίνονται οι θέσεις τους, ποια θέματα αναδεικνύονται. Ορισμένες, σε μια προσπάθεια γενίκευσης και απλοποίησης, διατύπωσαν ερωτήματα για το αν είναι αισιόδοξο ή απαισιόδοξο το μήνυμα του κειμένου ή αν και ποιο κείμενο υιοθετεί πιο πολύπλευρη οπτική για τη μετανάστευση (αριθμ. 8, 10). Δεν έλειψαν πάντως και εκείνες στις οποίες συζητήθηκε ο βαθμός ενημερότητας των ηλεκτρονικών εφημερίδων, η διασταύρωση των πληροφοριών και η επωνυμία ή ανωνυμία των συντακτών (αριθμ. 1, 14, 18, 20).

Στο ερώτημα ποιο κείμενο θεώρησαν πιο αποτελεσματικό για τη συγκεκριμένη συνθήκη επικοινωνίας (4<sup>ος</sup> άξονας, το κείμενο ως αντικείμενο αξιολόγησης), που τέθηκε σε όλα τα τμήματα, οι απαντήσεις των μαθητών διχάστηκαν. Άλλοι προτίμησαν την αντικειμενικότητα του πρώτου και άλλοι τη συναισθηματική φόρτιση που προκαλούσε το δεύτερο «*Η πλειοψηφία επέλεξε το κείμενο της ηλεκτρονικής 'Ελευθεροτυπίας', επειδή είχε λιγότερες σάλτσες και ενημέρωνε για το περιστατικό και τις προεκτάσεις του. Αρκετοί -και κυρίως μαθήτριες- προτίμησαν το άλλο κείμενο με τις περισσότερες τραγικές λεπτομέρειες, γιατί είχε τη ζωντάνια κινηματογραφικής ταινίας*» (αριθμ. 1). Στο ερώτημα όμως ποιο θα πρότειναν να διαβάσει σε κάποιον που επιζητεί αντικειμενική ενημέρωση συμφώνησαν ότι θα πρότειναν το πρώτο. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί (αριθμ. 11, 14, 18), επειδή μάλλον ο χρόνος πίεζε, κατά την αξιολόγηση του κειμένου ανέθεσαν εργασίες παραγωγής προφορικού λόγου (αλλαγή τίτλου και αιτιολόγηση, επιλογή μιας μόνον φωτογραφίας και αλλαγή της λεζάντας). Οι περισσότερες πάντως προέβλεψαν την παραγωγή γραπτού λόγου ως εργασία για το σπίτι, όπως συνέντευξη από κάποιο άλλο πρόσωπο, επιστολή προς την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ, συγγραφή ημερολογίου ενός παιδιού μετανάστη που βίωσε το γεγονός ή αναζήτηση δύο κειμένων από εφημερίδα που παρουσιάζουν το ίδιο θέμα από άλλη σκοπιά.

Αρκετά ικανοποιητική κρίθηκε η εφαρμογή στην τάξη ως προς το ενδιαφέρον (αριθμ. 1, 4, 6) και τη συμμετοχή των μαθητών κυρίως σε ερωτήματα που αφορούσαν την πολυτροπικότητα των κειμένων (αριθμ. 6, 14, 18) και το επικοινωνιακό πλαίσιο (αριθμ. 17). Ακόμα και οι μαθητές που δεν ανταποκρίνονταν με προθυμία στις απαιτήσεις του μαθήματος κινητοποιήθηκαν (αριθ. 20). Από ορισμένες αναφορές (αριθμ. 11, 13) προκύπτει ότι το θέμα των άρθρων δεν φάνηκε να ελκύει τους μαθητές, ίσως επειδή, παρόλη την εξοικείωσή τους με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, η ανάγνωση των ηλεκτρονικών εφημερίδων δεν ανήκει στις αναγνωστικές πρακτικές αυτής της ηλικίας. Ωστόσο έκαναν εύστοχες διαπιστώσεις για τις υφολογικές επιλογές των δύο άρθρων και τη σκοπιμότητά τους. «*Τους κέντρισε το*

ενδιαφέρον η διαδικασία να αναζητήσουν και να βρουν νοήματα στην επιλογή των λέξεων, στα σημεία στίξης, σ' αυτά που αναφέρουν ή δεν αναφέρουν τα κείμενα και στα συγκείμενά τους» (αριθμ. 17). Διατύπωσαν, σε κάποιες περιπτώσεις (αριθμ. 7), οξυδερκείς και λεπταίσθητες παρατηρήσεις (φέρετρα μικρού μεγέθους, η λέξη Ιταλία στο μπλουζάκι του μικρού μετανάστη).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών ήταν άλλοτε περισσότερο κατευθυντικός (στη μελέτη του 3<sup>ου</sup> άξονα) και άλλοτε λιγότερο ρυθμιστικός. Ικανός όμως να πυροδοτεί τη σκέψη και να προκαλεί ελεύθερο διάλογο, ώστε να μπορούν οι μαθητές να τροποποιούν τις αρχικές τους προσλήψεις (αριθμ. 4) και να θέτουν και οι ίδιοι ερωτήματα (αριθμ. 7). «Διαπίστωσα λοιπόν ότι ο κριτικός γραμματισμός αρέσει στους μαθητές, γιατί τους δελεάζει να βρουν τα κρυμμένα νοήματα στα κείμενα. Επειδή όμως είναι σε μικρή ηλικία, χρειάζεται μια δεύτερη ανάγνωση, η διακριτική παρέμβαση του διδάσκοντος και πολλή συζήτηση, για να μην καταλήξουν σε παραπλανητικά συμπεράσματα. Έτσι φτάνουμε στον κριτικό αναστοχασμό μέσω του λόγου και μαζί με τη φαντασία και την ευρηματικότητα των παιδιών διευρύνεται η δημιουργική ικανότητα και η μάθηση γίνεται χαρά» (αριθμ. 6).

Όσον αφορά τον στόχο της διδασκαλίας οι αναφορές είναι θετικές, αλλά ο βαθμός ικανοποίησης ποικίλλει: «Δεν είμαι σίγουρη πόσοι και πόσο πείστηκαν ότι τα δύο αυτά κείμενα κατασκευάζουν διαφορετικές πραγματικότητες, πιστεύω όμως ότι κάποιοι θα βλέπουν διαφορετικά από δω και πέρα, τουλάχιστον τα δημοσιογραφικά κείμενα» (αριθμ. 11).

«Επίσης θεωρώ ότι με μια τέτοιου είδους προσέγγιση αβίαστα μπορούν [οι μαθητές] να κατανοήσουν αφηγηματικές τεχνικές, τα εκφραστικά μέσα, το ύφος κ.α. που συμπεριλαμβάνονται στην ύλη της Γ' τάξης» (αριθμ. 1). «Το αποτέλεσμα με ικανοποίησε, αφού αντιλήφθηκαν τα παιδιά ότι η παρουσίαση ενός γεγονότος σε μια εφημερίδα δεν είναι απόλυτα αντικειμενική, αλλά η πληροφορία κατασκευάζεται ανάλογα με τον συντάκτη και την οπτική του» (αριθμ. 18). Στις αναφορές των δύο τμημάτων του λυκείου επισημαίνεται η ικανοποιητική ανταπόκριση των μαθητών στις ερωτήσεις των τεσσάρων αξόνων (αριθμ. 2, 19) και επιπλέον τονίζεται ότι η διαπραγμάτευση των ανάλογων ζητημάτων βοήθησε στην παραγωγή γραπτού λόγου (αριθμ. 2).

Το δείγμα της πειραματικής εφαρμογής είναι ασφαλώς μικρό και δεν επιτρέπει να εξαχθούν γενικευτικά συμπεράσματα. Από τις γραπτές αναφορές αξιολόγησης της διδασκαλίας ωστόσο και από το τελικό ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης του προγράμματος προκύπτει ότι:

α) οι εκπαιδευτικοί εργάστηκαν με ευρηματικότητα και σχεδόν όλοι με ευελιξία. Προσάρμοσαν τη διδασκαλία τους στις δεδομένες συνθή-

κες, στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών τους και στις υποδομές του σχολείου.

β) εφάρμοσαν με επιτυχία στη διδακτική πράξη τη θεωρητική γνώση για τη νέα προσέγγιση, ακόμα κι όταν ήταν στοιχειώδης η μελέτη των τελευταίων αξόνων.

γ) οι διδακτικές εφαρμογές εστίασαν στη λειτουργία της γλώσσας και σχεδόν εξάντλησαν την κριτική ικανότητα στη διερεύνηση των γλωσσικών επιλογών και στην πολυτροπική ανάλυση με ορισμένα στοιχεία της κοινωνικής θεωρίας για τον ρόλο των ΜΜΕ.

δ) Θεωρούν ότι όσα έμαθαν μπορούν να αξιοποιηθούν συχνά στη διδασκαλία τους (12), πολύ συχνά (4), μερικές φορές (4 εκπαιδευτικοί).

ε) Ένας μεγάλος αριθμός προτίθενται να εφαρμόσει **σίγουρα** τη νέα γνώση σε προσεχείς διδασκαλίες (16/20 εκπαιδευτικοί).

στ) Αισθάνονται ότι μετά το πρόγραμμα είναι πιο ευαισθητοποιημένοι στις γλωσσικές λειτουργίες (13), πολύ πιο ευαισθητοποιημένοι (6), το ίδιο (1 εκπαιδευτικός).

Αν η αποτελεσματική γλωσσική διδασκαλία προϋποθέτει αλλαγή στάσης των εκπαιδευτικών και απαιτεί περισσότερη διδακτική αυτονομία, τότε η εμπειρία του εργαστηριακού προγράμματος με τη διδακτική εφαρμογή ενίσχυσε τη μαθητεία στη διδακτική της γλώσσας, στον κριτικό αναστοχασμό, όχι μόνον για τον λόγο των κειμένων αλλά και για τον ίδιο το δικό μας εκπαιδευτικό λόγο.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ

- Αρχάκης, Α - Τσάκωνα, Β. (2011). *Ταυτότητες, Αφηγήσεις και Γλωσσική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Πατάκη
- Ντίνας, Κ, Κ. Βαϊρινού, Ο. Μούσιου & Α. Πολατίδου (2013). Επιμορφωτικό πρόγραμμα επαγγελματικής ενδυνάμωσης εκπαιδευτικών για τον «Κριτικό Γραμματισμό» στα *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη»* Δράμα στο <http://goo.gl/toC0pV>
- Τεντολούρης, Φ.- Χατζησαββίδης, Σ. (2014). *Διδασκαλία της Γλώσσας: Ιστορία-Επιστημολογία- Αναστοχαστικότητα*, Αθήνα: Νεφέλη
- ΥΠΑΙΘ (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση (Δημοτικό και Γυμνάσιο): Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό*, Αθήνα: ΠΙ στο <http://goo.gl/ul1iY9>
- ΥΠΑΙΘ (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο*, Αθήνα: ΠΙ στο <http://goo.gl/jXC73K>



- Πρόγραμμα Σπουδών για τη Νέα Ελληνική Γλώσσα και Νέα Ελληνική Λογοτεχνία της Α΄ τάξης Γενικού Λυκείου ΦΕΚ 1562 τεύχος Β/27-6-2011.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2005). Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: Νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας στο Κ.Μπαλάσκας, Κ.Αγγελάκος (επιμ.), *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Baynham, M (2002). *Πρακτικές Γραμματισμού*, (μτφ Μαρία Αραποπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis: The critical study of language*. England: Longman
- Freebody, P & Luke, A. (2003). Literacy as engaging with new forms of life: the four roles model, In G. Bull - M. Anstey (eds). *The literacy lexicon*, 2<sup>nd</sup> ed., 51-66 NSW: Pearson Education Australia
- Kalantzis, M & Cope, B. (2001). Πολυγραμματισμοί [E2], (μτφρ. Νίκος Γεωργίου), στο <http://goo.gl/o4xLQ4>
- New London Group. (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, vol.66 (no1), 60-92.

**Κωνσταντίνος Δ. Ντίνας**

Καθηγητής Γλωσσολογίας – Ελληνικής Γλώσσας και Διδακτικής της,  
Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας,  
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, 53100 Φλώρινα,  
6977203908,  
kdinas@uowm.gr

**Άννα Πολατίδου**

Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων Φλώρινας  
Καπετανοπούλου 6, 53100 Φλώρινα,  
6973986823  
polatidou@sch.gr