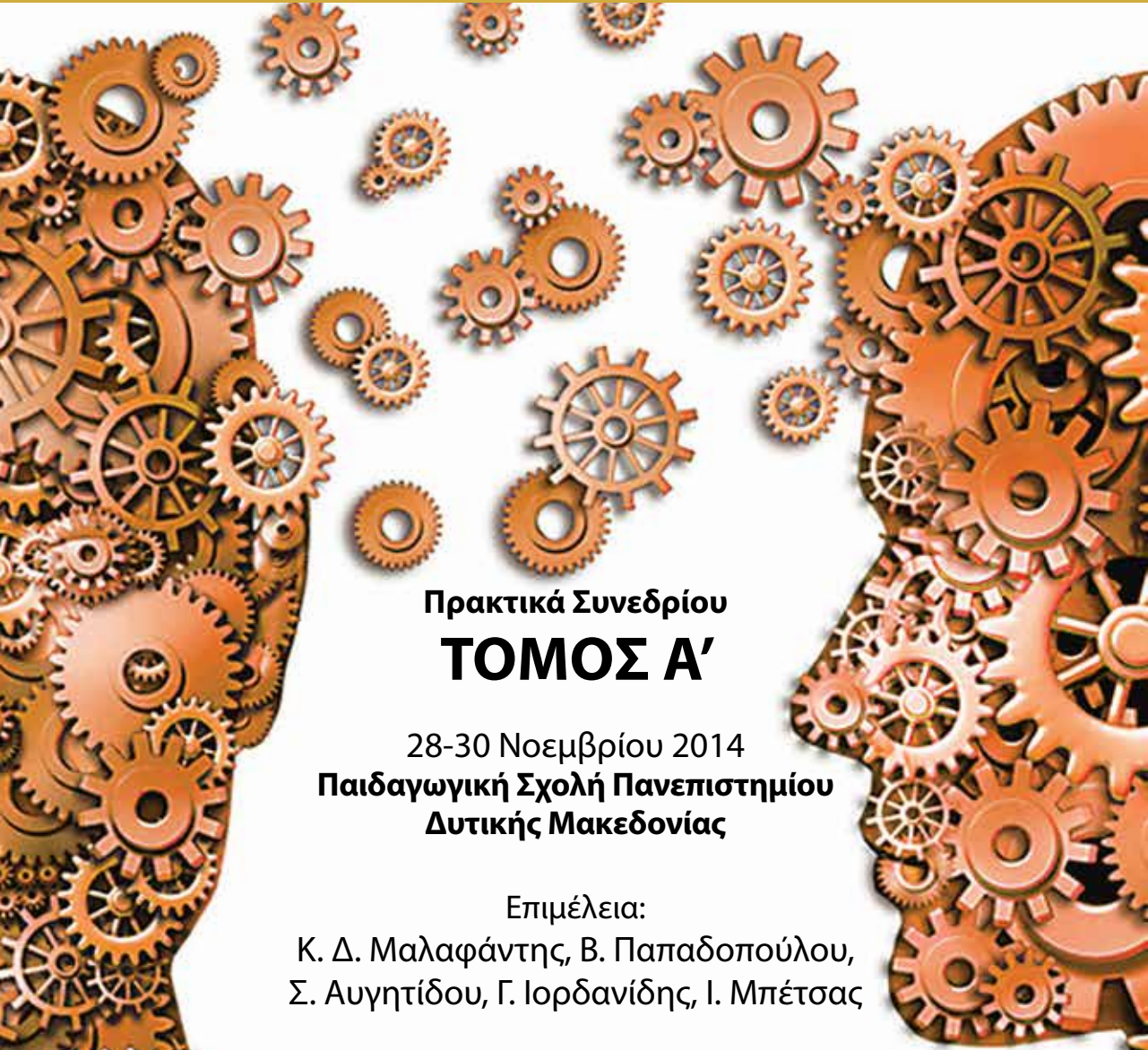




# 9<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα»



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**

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

*Κωνσταντίνος Ντίνας  
Όλγα Μούσιου Μυλωνά*

## ABSTRACT

This paper presents the design, implementation and evaluation of a training program for Critical Literacy held during two school years (2012-13 and 2013-14) and participated in the first part of the theoretical training 168 primary education teachers, while 114 of these teachers participated also in the 2nd part of the practice. The training program, to which teachers responded with great interest, was organized and operated in accordance with the principles of adult education and modified according to the needs and suggestions of the participants. Teachers, due to the large number of participants, but also due to substantive teaching purposes, formed three cycles of applications in classes A' -B', C' -D' and E' - St', as well as subgroups in each cycle, depending on thematic and texts chosen to edit.

The conditions for the completion of the Program were the regular participation in the program and the practical application of the approach of critical literacy in classroom. A Training Group Folder Task (portfolio) for the theme that worked was requested as a final deliverable. Also, at the end an assessment of the program was held by teachers including interview and interpretation of deliverables, which highlighted the positive aspects of the program and the concerns that were raised. The presentation and disclosure of this training exercise is one of the objectives of the program, so that this first experience to be a structured educational proposal.

## 1. ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

Ο «Όμιλος Γλώσσας και Λογοτεχνίας για εκπαιδευτικούς» ιδρύθηκε στη Φλώρινα τον Νοέμβριο του 2012, ως «άτυπος» επιμορφωτικός φορέας σε θέματα γλώσσας και λογοτεχνίας, για εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων

που ενδιαφέρονται για τη γλώσσα, τις λειτουργίες της, τον κριτικό γραμματισμό, τις στρατηγικές για τη βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων, τις λογοτεχνικές θεωρίες, τις αφηγηματικές τεχνικές, τη δημιουργική γραφή και την αξιοποίηση της γλώσσας και της λογοτεχνίας στη διδασκαλία όλων των μαθημάτων (για περισσότερες πληροφορίες στο <http://omilosglossas.wordpress.com/>).



Στον Όμιλο πραγματοποιούνται τακτικά δράσεις, εκδηλώσεις και προγράμματα, σύμφωνα με τις αρχές της επιμόρφωσης ενηλίκων, ανάλογα με τις ανάγκες και τις προτάσεις των εκπαιδευτικών (Κόκκος, 1999, Χοντολίδου, 2003, Χατζησαββίδης, 2007α, 2007β), με βασικές μεθοδολογικές επιλογές την ενεργητική συμμετοχή τους και την αναφορά σε πρακτικές εφαρμογές (Jarvis, 2004, Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ., Γ.Γ.Δ.Β.Μ., Ι.Δ.Ε.Κ.Ε., 2010). Έτσι οργανώθηκε το συμμετοχικό σεμινάριο για τον κριτικό γραμματισμό στη σχολική πράξη, αφού η γλώσσα αποτελεί τη «ραχοκοκαλιά» όλων των μαθημάτων στο σχολείο.

## **2. Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΟΝ ΚΡΙΤΙΚΟ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟ**

Ο «Κριτικός Γραμματισμός» (ΚΓ) βοηθάει τους μαθητές και τις μαθήτριες να αναπτύξουν ένα εύρος δεξιοτήτων που θα τους επιτρέψει να κινηθούν με ευελιξία και δημιουργικότητα σε ένα νέο εργασιακό και κοινωνικό περιβάλλον με αυξημένες απαιτήσεις και μεταβαλλόμενες κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες (Baynham, 2002), ενισχύοντας το διερευνητικό και κριτικό πνεύμα τους απέναντι στη γλώσσα, όχι μόνο ως το βασικό μέσο επικοινωνίας των ανθρώπων, αλλά και ως μηχανισμό κατασκευής και αναδόμησης στάσεων, αξιών, κοινωνικών τάσεων και ιδεολογίας (Christie & Martin, 2007, Ματσαγγούρας, 2007).

Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (Ν.Π.Σ.) για τη γλώσσα και τη λογοτε-

χνία «είναι ένα πρόγραμμα που στηρίζεται στις αρχές του κριτικού γραμματισμού, σύμφωνα με τον οποίο κάθε πολιτισμικό προϊόν προσεγγίζεται μαθησιακά ως ένα πολυεπίπεδο αποτέλεσμα ιδεολογικών, κοινωνικών και τεχνολογικών διεργασιών» (Ν.Π.Σ. στην ιστοσελίδα για το Ψηφιακό Σχολείο <http://digitalschool.minedu.gov.gr>). Στόχος του [όπως και του αντίστοιχου της Κύπρου (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, 2010α, 2010β)] είναι να αποκτήσουν οι μαθητές τις ιδιότητες ενός «κριτικού και αναστοχασόμενου ατόμου», ενός κοινωνικού υποκειμένου το οποίο είναι σε θέση να κατανοεί πώς λειτουργούν οι γλωσσικοί κώδικες στα οικονομικά, πολιτικά, κοινωνικο-πολιτισμικά και ιδεολογικά τους συμφραζόμενα και να αναγνωρίζει την πολυπλοκότητα των διαδικασιών νοηματοδότησης των χριστικών και των λογοτεχνικών κειμένων (ό.π., Cervetti, Pardales & Damico, 2001, Χατζηλουκά-Μαυρή, 2009).

Η εφαρμογή του Κριτικού Γραμματισμού στις σχολικές τάξεις προϋποθέτει και την ανάλογη επιστημονική κατάρτιση, την πρακτική εξάσκηση των εκπαιδευτικών και την επαρκή αφομοίωση της νέας οπτικής της γλώσσας και των κειμένων από μέρους τους, ώστε «η διδασκαλία της γλώσσας μέσα στις σύγχρονες συνθήκες πολυπολιτισμικότητας και κοινωνικής ρευστότητας να γίνεται στο πλαίσιο μιας γενικότερης εκπαιδευτικής στάσης που βλέπει τη διδασκαλία ως μια διαπραγμάτευση ταυτοτήτων ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές και ανάμεσα στους ίδιους τους μαθητές» (Ντίνας κ.ά., 2013).

Παράλληλα, είναι γεγονός ότι η επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών απαιτεί εξαιρετικά πολύπλοκες, μεθοδευμένες και διά βίου διαδικασίες επιμόρφωσης, αλλά είναι αναγκαία για τη διατήρηση του ενδιαφέροντός τους για το επάγγελμά. Στην αντίθετη περίπτωση, η έλλειψη ενδιαφέροντος και η απουσία προκλήσεων προκαλεί την επαγγελματική τους «απολίθωση» και τη μείωση της αποτελεσματικότητάς τους. Έτσι, η αναζήτηση εναλλακτικών μεθόδων και προσεγγίσεων για την πρόσβαση των εκπαιδευτικών σε νέες γνώσεις και διδακτικές καινοτομίες καθώς και η ενθάρρυνσή τους να τις εφαρμόσουν προβάλλουν αναγκαίες για την επαγγελματική ανάπτυξή τους (Βαρσαμίδου & Ρες, 2007).

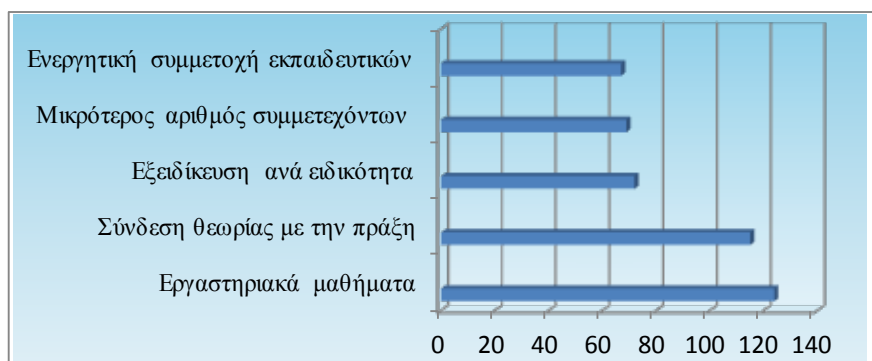
Επιπρόσθετα, σε μια συστηματική επιμόρφωση, απαραίτητη για κάθε εκπαιδευτικό σύστημα, θα πρέπει να εμπεριέχονται όχι μόνο πτυχές της αναπλαισιωμένης επιστημονικής γνώσης, αλλά και διαστάσεις και προϋποθέσεις ανάπτυξης δεξιοτήτων για τη διαμόρφωση κριτικά εγγράμματων εκπαιδευτικών που θα υποστηρίξουν τους μαθητές στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους και στην απόκτηση χαρακτηριστικών ενεργών και δημοκρατικών πολιτών.

### 3. Ο ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Η αξιολόγηση του 1<sup>ου</sup> μέρους του Προγράμματος (σχολικό έτος 2012-13) κατέδειξε ότι το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για τον κριτικό γραμματισμό είναι έντονο και η πλειονότητά τους επιθυμεί εργαστηριακά μαθήματα, εξειδίκευση ανά ειδικότητα, μικρότερο αριθμό συμμετεχόντων και ενεργητική εμπλοκή των επιμορφούμενων (Πίνακες 1 και 2, στο Ντίνας, κ.ά., 2013).

Εργαστηριακά μαθήματα, 124 αναφορές	63 %
Σύνδεση θεωρίας με την πράξη, 115 αναφορές	58 %
Εξειδίκευση ανά ειδικότητα, 72 αναφορές	36,6 %
Μικρότερος αριθμός συμμετεχόντων, 69 αναφορές	35 %
Ενεργητική συμμετοχή εκπαιδευτικών, 67 αναφορές	34 %
Αποφυγή της διάλεξης, 32 αναφορές	16,2 %
Σύνδεση του κριτικού γραμματισμού με τις Τ.Π.Ε., 31 αναφορές	15,7 %

Πίνακας 1. Επιμορφωτικές προτάσεις εκπαιδευτικών (ποιοτική ανάλυση)



Πίνακας 2. Επιμορφωτικές προτάσεις εκπαιδευτικών (ποσοτική ανάλυση)



Η συνέχεια, επομένως, της επιμορφωτικής προσπάθειας επέβαλε τις μεθοδολογικές και προγραμματικές επιλογές του δεύτερου κύκλου, ο οποίος περιλάμβανε πρακτική εφαρμογή με διδακτικές παρεμβάσεις στην τάξη.

Ο σχεδιασμός των διδακτικών προτάσεων στηρίχθηκε στις αρχές του Αναλυτικού Προγράμματος της Κύπρου (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, 2010α: 21-32), σύμφωνα με τις οποίες η μορφή, ο ρυθμός και η διαδικασία της διδασκαλίας προσαρμόζονται και αξιοποιούν στοιχεία του γλωσσικού γραμματισμού των παιδιών και του γλωσσικού πλούτου που το καθένα φέρει και καταθέτει μέσα στις σχολικές διαδικασίες. Αναφορικά με το Διδακτικό Πλαίσιο, οι πρακτικές εφαρμογές ακολούθησαν την αρχή της *Εξατομικευμένης Υποστήριξης και Φθίνουσας Καθοδήγησης* (fading scaffolding), σύμφωνα με τη θεωρία της *Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης* του Vygotsky (1993), κατά την οποία οι ομάδες των παιδιών ως κοινότητες μάθησης κατακτούν τα γνωστικά επίπεδα με τη βοήθεια και την καθοδήγηση (scaffolding) κάποιου ενήλικου. Επίσης, ακολουθήθηκαν οι αρχές της συνεργατικής μάθησης και της διαθεματικής προσέγγισης των γλωσσικών δραστηριοτήτων με εικαστικές, θεατρικές, κινητικές, καλλιτεχνικές και άλλες δραστηριότητες (Ματσαγγούρας, 2004, 2007).

Οι 114 δάσκαλοι χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες, σύμφωνα με την τάξη στην οποία δίδασκαν (Α' & Β', Γ' & Δ' και Ε' & Στ' τάξεις). Σχηματίστηκαν και υποομάδες συνεργασίας, όπως οι ίδιοι το επέλεξαν, και κάθε υποομάδα επεξεργάστηκε τη δική της θεματική ενότητα, ενώ κάποιες υποομάδες χρησιμοποίησαν διαφορετικά κείμενα, γεγονός που απαίτησε περισσότερη προσπάθεια και χρόνο, αλλά τελικώς προκάλεσε ενδιαφέρον.

Τα θέματα και τα κείμενα με τα οποία ασχολήθηκαν οι μαθητές επιλέχθηκαν από τους ίδιους και από τους εκπαιδευτικούς τους και προέρχονταν από διάφορες πηγές έντυπου, ηλεκτρονικού και προφορικού λόγου σε ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις. Οι θεματικές ενότητες σχεδιάστηκαν έτσι, ώστε να λαμβάνουν υπόψη το γλωσσικό επίπεδο των παιδιών, τις γλωσσικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους και οργανώθηκαν από τους διδάσκοντες ως ολοκληρωμένα σχέδια εργασίας (project) με ποικίλες εξωγλωσσικές δραστηριότητες. Οι διδακτικές παρεμβάσεις συγκροτήθηκαν με τρόπο, ώστε να εναλλάσσονται διάφορες μορφές λόγου (προφορικού, γραπτού, ηλεκτρονικού και ψηφιακού) και επεκτάθηκαν χρονικά από 6 ως 10 διδακτικά δώρα, όσο τα παιδιά επιδείκνυαν ενδιαφέρον και η διδασκαλία ήταν αποτελεσματική.

Για κάθε φάση της διδακτικής παρέμβασης γινόταν προσομοίωση της

διδασκαλίας στις ομάδες επιμόρφωσης και καταρτίζονταν συλλογικά ένα **πλαίσιο ερωτημάτων** για την παρακίνηση των μαθητών και την ενεργοποίηση της συμμετοχής τους. Ως τελικό παραδοτέο για την ολοκλήρωση του Προγράμματος ζητήθηκε ο Φάκελος Εργασιών των Εκπαιδευτικών της Ομάδας (portfolio) για τη θεματική που επεξεργάστηκαν.

#### **4. ΟΙ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΕΙΣ ΚΑΙ ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ**

Η θεωρητική κατάρτιση και η προετοιμασία των εκπαιδευτικών διεξήχθη κατά κύριο λόγο στο 1<sup>ο</sup> μέρος του Προγράμματος, διάρκειας 52 ωρών (Δεκέμβριος 2012 – Απρίλιος 2013), όπου πραγματοποιήθηκαν 12 εισηγήσεις και 3 βιωματικά εργαστήρια και συμμετείχαν 258 εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων. Για το περιεχόμενο της επιμόρφωσης βλ. αναλυτικό πρόγραμμα στο <http://omiloglossas.wordpress.com/>). Παρά τη θεωρητική κατάρτιση, σχεδιάστηκε ένα δεύτερο πλαίσιο το οποίο να λειτουργεί ως σημείο αναφοράς και διαρκούς διασύνδεσης της θεωρίας με την πράξη. Στη διάρκεια των πρακτικών εφαρμογών λειτούργησαν εργαστήρια με κάθε ομάδα ξεχωριστά για την υποστήριξη της υλοποίησης του προγράμματος, ενώ οι εκπαιδευτικοί συνεργάστηκαν μεταξύ τους πολύ καλά δημιουργώντας «κοινότητες μάθησης» και αντάλλασαν σημαντικές απόψεις και προτάσεις για την καλύτερη υλοποίηση του Προγράμματος.

Οι άξονες προσέγγισης των κειμένων ήταν οι εξής:

1. ΚΕΙΜΕΝΟ ΚΑΙ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

(εντοπισμός συγκεκριμένου, πεδίου, τόνου, τρόπου, αποδέκτη, σκοπού)

2. ΤΟ ΚΕΙΜΕΝΟ ΩΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΚΑΙ ΝΟΗΜΑΤΙΚΗ ΔΟΜΗ

(λεξιλογικές και γραμματικές επιλογές, μηχανισμοί συνοχής και συνεκτικότητας κ.λπ.)

3. ΤΟ ΚΕΙΜΕΝΟ ΩΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

(οι κειμενικές επιλογές ως μηχανισμοί δόμησης κοινωνικοπολιτισμικών ταυτοτήτων και σχέσεων εξουσίας)

4. ΤΟ ΚΕΙΜΕΝΟ ΩΣ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

(αποτίμηση της αποτελεσματικότητας του κειμένου αλλά και των κειμενικών πρακτικών των παιδιών στο πλαίσιο του σχολικού εγγραμματος) (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, Αναλυτικό Πρόγραμμα Γλώσσας, 2010α, 2010β, 2011).

Η διδασκαλία της δομής της Γλώσσας (Γραμματικής) αντιμετωπίστηκε λειτουργικά, σύμφωνα με τη θεωρία της Συστημικής Λειτουργικής Γραμματικής του Halliday (1991, Λύκου, χ.η.), όπου οι γλωσσικές επιλογές, σε όλα

τα επίπεδα (φωνητικό/φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό) θεωρούνται μηχανισμοί κωδικοποίησης κοινωνικών σχέσεων και όχι απλές εκφραστικές επιλογές του συγγραφέα (Hammond & Macken-Horarik, 1999, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, Αναλυτικό Πρόγραμμα, 2010α, 2010β, Macken-Horarick, 1996, χ.η.).

Όσον αφορά τις εικόνες υιοθετήθηκαν στοιχεία της *Οπτικής Κοινωνικής Σημειωτικής*, όπως: επαφή, απόσταση, άποψη, γωνία λήψης, βλέμμα, προβολή, περιχάραξη, σκηνικό, αντικείμενα, δράστες κ.λπ. (Kress & Van Leeuwen, 1996, 2001) με παράλληλη ανάλυση του λεκτικού κειμένου. Επίσης, έγινε αναφορά σε στοιχεία *Οπτικού γραμματισμού* για τη βελτίωση ικανοτήτων αποκωδικοποίησης και κωδικοποίησης οπτικών μηνυμάτων (Angerino, 2007).

## 5. ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΑΙ Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Η συμμετοχή των δασκάλων στο Πρόγραμμα ήταν εξαρχής πολυπληθής (114), 32 άντρες (28%) και 82 γυναίκες (72%), (Πίνακας 3), οι οποίοι είχαν ολοκληρώσει το 1<sup>ο</sup> μέρος του Προγράμματος.



Πίνακας 3. Συμμετοχή εκπαιδευτικών



Πίνακας 4. Συμμετέχοντες και επιτυχόντες του προγράμματος

Με την ολοκλήρωση και του 2<sup>ου</sup> μέρους έγινε αξιολόγηση του προγράμματος από τους εκπαιδευτικούς με ημι-δομημένη συνέντευξη και επεξεργασία των παραδοτέων, η οποία ανέδειξε τις θετικές πτυχές του προγράμματος και τους προβληματισμούς που προέκυψαν.

Το πρόγραμμα ολοκλήρωσαν οι 88 (ποσοστό 77%) από τους 114 δασκάλους [22 (25%) άντρες και 66 (81%) γυναίκες] (Πίνακας 4 και 5). Από τους 32 δασκάλους ολοκλήρωσαν τις υποχρεώσεις τους οι 22 (ποσοστό 69%, Πίνακας 6), ενώ από τις 88 δασκάλες κατέθεσαν τον τελικό φάκελο της διδακτικής τους εφαρμογής οι 66 (ποσοστό 75%, Πίνακας 7).



Πίνακας 5. Επιτυχόντες και επιτυχύουσες του προγράμματος



Πίνακας 6. Συμμετέχοντες και επιτυχόντες άντρες του προγράμματος



Πίνακας 7. Συμμετέχουσες και επιτυχούσες γυναίκες του προγράμματος

Η αξιολόγηση των επιμορφούμενων ήταν διαρκής και ανατροφοδοτική, με έμφαση όχι τόσο στο τελικό παραγόμενο προϊόν όσο στη συμμετοχή, τη βελτίωση και την πρόοδο που παρουσίασε ο καθένας ξεχωριστά. Για την τελική αξιολόγηση του Προγράμματος υιοθετήθηκαν οι εξής επιλογές:

Α. Δημιουργία φακέλων εργασίας (portfolio) με παραδοτέα σχετικά με τη διδακτική εφαρμογή, οι οποίοι περιείχαν τα βασικά σημεία της διδακτικής παρέμβασης, εργασίες μαθητών, καταγραφή απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις διαδικασίες και τις στάσεις που αναπτύχθηκαν στην τάξη κατά τη διαδικασία της κατανόησης και παραγωγής λόγου, κ.λπ.

Β. Καταγραφή αναστοχαστικών σχολίων κατά τη διάρκεια των ανατροφοδοτικών συναντήσεων, με την τήρηση ημερολογίου από τους επιμορφωτές κατά τις συναντήσεις, όπου καταγράφονταν οι κυριότερες απορίες, οι προβληματισμοί και οι ενστάσεις που εκφράζονταν από τους συμμετέχοντες

Γ. Πρακτικές αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης (συνεντεύξεις, αναστοχαστικά αυτοσχόλια) στο πλαίσιο ομαδικών συζητήσεων και ημι-δομημένων συνεντεύξεων (67), δεδομένα τα οποία θα γίνουν αντικείμενο επεξεργασίας σε επόμενο στάδιο.

Οι θέσεις και οι στάσεις που αναδύθηκαν και οι πρακτικές που ακολουθήθηκαν κατά την υλοποίηση του προγράμματος ήταν ποικίλες και ενδιαφέρουσες. Στις θετικές διαπιστώσεις καταγράφονται οι παρακάτω:

Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών από τα επιμορφωτικά προγράμματα είναι υψηλές και η αξιολόγησή τους απαιτητική. Εστιάζουν στην υψηλή ποιότητα και αποτελεσματικότητα, απαιτούν πρόγραμμα καλά οργανωμένο, εισηγήσεις ποιοτικές και ενδιαφέρουσες, καθώς και ενεργητική συμμετοχή (Ντίνας, 2013).

Κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του Προγράμματος αναπτύχθηκαν δεξιότητες στους εκπαιδευτικούς, όπως η ευελιξία επιλογής εναλλακτικών μεθόδων, η βελτίωση της συνεργατικής ικανότητας και της ετεροπαρατήρησης των διδακτικών επιλογών από συναδέλφους και η ενεργοποίηση κινήτρων μάθησης. Οι περισσότεροι συμμετείχαν με διάθεση και συνέπεια, συνεργάστηκαν αρμονικά μεταξύ τους, επιχείρησαν με τόλμη και φάνηκε να εισάγονται σταδιακά σε διαδικασίες αναστοχασμού. Η «κοινωνική» και διαπροσωπική διάσταση του προγράμματος ως την ολοκλήρωσή του ήταν εξαιρετικά θετική και ενθαρρυντική. Δημιουργήθηκαν προσωπικές σχέσεις, εκπαιδευτικές συνεργασίες και υπήρχε έντονο το στοιχείο της ομαδικής δράσης και επικοινωνίας (Ανθοπούλου, 1999:201, Ντίνας κ.ά., 2013).

Αρκετοί εκπαιδευτικοί (24) επιδίωξαν την παράλληλη μελέτη επιστημονικών άρθρων και θεωρητικών κειμένων από επιστημονικά βιβλία, επισκέπτονταν τη σχετική ιστοσελίδα του Ομίλου Γλώσσας και Λογοτεχνίας, κ.λπ., για ενίσχυση της θεωρητικής τους κατάρτισης.

Περισσότεροι από τους μισούς προχώρησαν στον εμπλουτισμό, τη διαρκή δόμηση και αναδόμηση των θεματικών ενοτήτων που δίδαξαν αναζητώντας σχετικά κείμενα, λειτούργησαν με αυτονομία στην επιλογή και οργάνωση της ύλης, διάνθισαν τον αρχικό σχεδιασμό και επέδειξαν υψηλό ενδιαφέρον. Σημαντικός αριθμός συμμετεχόντων (25-28) αρκούσαν στα όσα προτεινόταν στις συναντήσεις της ομάδας.

Η πρακτική επιλογής παράλληλων κειμένων φάνηκε να τους διευκολύνει στη συνειδητοποίηση της διαφορετικής ιδεολογικής κατεύθυνσης που έχουν τα παρόμοια περιεχομένου κείμενα. Η σύγκριση και η διακειμενική ανάλυση διευκολύνει τον εντοπισμό του ιδεολογικού τους προσανατολισμού, που αναδεικνύεται από τις γλωσσικές και σημειωτικές επιλογές.

Διαπιστώθηκε ευελιξία ως προς τον χρόνο διεκπεραίωσης των δραστηριοτήτων, αφού η ολοκλήρωση της θεματικής ενότητας ήταν συνάρτηση της ανταπόκρισης, του ενδιαφέροντος και της συμμετοχής των μαθητών, που δημιούργησε ένα χαλαρό και δημιουργικό πλαίσιο στους εκπαιδευτικούς.

Η διαχείριση της τάξης και η συνειδητοποίηση του παιδαγωγικού τους ρόλου αποτέλεσαν για τους εκπαιδευτικούς καλές προϋποθέσεις για την εφαρμογή και άλλων καινοτομιών. Η δημιουργία ενός καινοτόμου μαθη-

σιακού περιβάλλοντος ενεργοποίησε το ουσιαστικό ενδιαφέρον των μαθητών και αυτό συνέβαλε στην επίτευξη αξιόλογων μαθησιακών αποτελεσμάτων, όπως προκύπτει από τα πρωτότυπα, ευφάνταστα πολυτροπικά κείμενα των μαθητών.

Τέλος, στα θετικά καταγράφεται και η αξιοποίηση υλικού που έφεραν οι μαθητές στην τάξη και η χρήση αυθεντικών κειμένων. Η ανάπτυξη ως έναν βαθμό του κριτικού γραμματισμού των μαθητών διαπιστώνεται από την αποτύπωση των απόψεών τους στα έργα τους (κείμενα, ζωγραφιές), που δείχνουν ότι σε μεγάλο βαθμό οι δραστηριότητες τους επηρέασαν και τους έδωσαν τη δυνατότητα να προβληματιστούν και να καλλιεργήσουν την κριτική γλωσσική τους επίγνωση, να αναπτύξουν αντιστάσεις και να μην χειραγωγούνται, να αμφισβητούν, να λένε τη γνώμη τους και να βλέπουν κριτικά τα κείμενα, αλλά και το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο παράγονται.

Στις αρνητικές διαπιστώσεις καταγράφεται έντονη αμφισβήτηση της αναγκαιότητας της προσέγγισης του κριτικού γραμματισμού με διάφορες αιτιολογήσεις, όπως οι παρακάτω:

Αδυναμία εμπλοκής σε νέες πρακτικές και καθήλωση στην «πεπατημένη οδό»: *«Νομίζω ότι η διδασκαλία μέσα από τα βιβλία είναι πιο πλήρης και καλύπτει όλους τους τομείς της γλωσσικής διδασκαλίας», «Είναι κουραστικό να αλλάζουν διαρκώς οι μέθοδοι και μάλιστα σε όλα τα μαθήματα».*

Διδακτικές δυσχέρειες εξαιτίας της απουσίας δομημένου διδακτικού υλικού, όπου οι διδακτικές επιλογές και ο ρυθμός της διδασκαλίας προδιαγράφονται και συντονίζονται στο πλαίσιο του εγχειριδίου: *«Μα πώς είναι δυνατόν χωρίς το βιβλίο να γίνεται σωστό μάθημα;», «Αν εφαρμοστεί αυτή η μέθοδος θα υπάρχει κάποια τράπεζα υλικού;», «Θα πρέπει να αναζητούμε διαρκώς διδακτικό υλικό και κείμενα. Και ποιος εγγυάται ότι τα κείμενα αυτά είναι κατάλληλα;» και «Ο κάθε εκπαιδευτικός θα επιλέγει κείμενα ανάλογα με την ιδεολογία του. Οι γονείς θα ανησυχούν διαρκώς για την καταλληλότητα των κειμένων και θα μας αμφισβητούν».* Αντιδράσεις αναμενόμενες, αφού η εγχειριδιοκεντρική διδασκαλία αποτελεί παγιωμένη πρακτική.

Προετοιμασία χρονοβόρα και κουραστική: *«Είναι πολύ δύσκολο να ψάχνουμε κάθε φορά κείμενα, έχουμε και τόσα άλλα μαθήματα να διδάξουμε», «Φαίνεται να χρειάζονται τόσο πολλά να γίνουν, πώς θα τα προλάβουμε όλα αυτά;».*

Ανησυχίες για τη διασφάλιση της συνέχειας ανάμεσα στις βαθμίδες της εκπαίδευσης: *«Και πώς θα ξέρουμε αν διδάχτηκαν όσα έπρεπε στην κάθε τάξη; Θα είναι έτοιμα τα παιδιά να αντιμετωπίσουν το Γυμνάσιο;».*

Προβληματισμοί για τη διδασκαλία της γραμματικής, καθώς ο βαθμός



πρωτοβουλίας των εκπαιδευτικών είναι πολύ μεγαλύτερος, αλλά προβληματίζονται αν ο τρόπος αυτός μπορεί να αποτελεί την καθημερινή διδακτική προσέγγιση: *«Καλά για ένα ξεχωριστό πρόγραμμα, αλλά για κάθε μέρα, θα χάνει ο δάσκαλος τη σειρά του, θα παραλείπει σημαντικά κεφάλαια της Γραμματικής, δεν θα κάνει τις κατάλληλες ασκήσεις και έτσι οι μαθητές θα δημιουργούν κενά στις γνώσεις τους» και «Πώς θα είμαστε ασφαλείς ότι έχουμε καλύψει όλα τα γραμματικά φαινόμενα;».*

Κίνδυνοι επιβολής ιδεολογίας από τους δασκάλους στους μαθητές: *«Ο δάσκαλος θα επηρεάζει τους μαθητές στην κατεύθυνση που κλίνει η δική του ιδεολογία μέσα από τα κείμενα που θα επιλέγει».*

Επιφυλάξεις για την ωριμότητα των παιδιών να εμπλακούν σε τέτοιες δραστηριότητες, για την καταλληλότητα των κειμένων που θα προσκομίζουν οι μαθητές, για τη δυνατότητα των μαθητών να βρουν σε πηγές (βιβλία, εφημερίδες, διαδίκτυο, κ.λπ.) με επακόλουθα την αύξηση των κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων.

Αμφισβήτηση της καινοτομίας και άρνηση της νέας προσέγγισης, αναφορές ότι πρόκειται για γνωστές, παλαιότερες πρακτικές για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, οι οποίες επανέρχονται με νέα επένδυση και ονομασία: *«Μα κάνουμε πολλές φορές στην επεξεργασία του κειμένου ανάλυση για τις προθέσεις του συγγραφέα και για τα μηνύματα και τις αξίες που περιέχουν τα κείμενα» και «Πάντα καλλιεργούσα την κριτική σκέψη των μαθητών μου με ερωτήσεις κρίσεως σχετικές με το μάθημα της ημέρας.».*

Μολονότι το πρόγραμμα είχε διάρκεια 104 συνολικά (52 και 52) διδακτικές ώρες, από τις απαντήσεις και τις διδακτικές επιλογές των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν διαφαίνεται ότι οι περισσότεροι δεν είναι ακόμα σε θέση να εντάξουν τη διάσταση του κριτικού γραμματισμού στη διδασκαλία τους και επιθυμούν να έρθουν σε επαφή με περισσότερα συγκεκριμένα παραδείγματα στο πλαίσιο μαθημάτων ή σχεδίων εργασίας.

Από την αξιολόγηση και την επεξεργασία των δεδομένων του Προγράμματος, διαφαίνεται, αρχικά, ότι ο καταϊγισμός καινοτομιών που εισάγονται στο Δημοτικό Σχολείο τα τελευταία χρόνια και οι απανωτές αλλαγές στις γλωσσικές προσεγγίσεις έχουν δημιουργήσει μια σύγχυση και μια αρνητική προδιάθεση, κυρίως, εξαιτίας του ότι οι δάσκαλοι, ως πολυδύναμοι εκπαιδευτικοί, έχουν την υποχρέωση να παρακολουθούν τις αλλαγές και τις επιστημονικές και διδακτικές αναπλαισιώσεις σε όλα τα μαθήματα που διδάσκουν, χωρίς να τους δίνεται ο επαρκής χρόνος και οι κατάλληλες υποστηρίξεις για να ανταποκριθούν ανάλογα.

Είναι ενδιαφέρον το γεγονός ότι ανάλογες έρευνες στην Κύπρο, όπου

συναντάται ένα ιεραρχικό, ανελαστικό εκπαιδευτικό σύστημα, αντίστοιχο με το ελληνικό, παρότι ο Κριτικός Γραμματισμός εφαρμόστηκε σε επίσημο πλαίσιο, καταλήγουν σε παρόμοια συμπεράσματα (Κοντοβούρνη & Ιωαννίδου, 2013, Χατζηλουκά-Μαυρή, 2010, 2013).

Τέλος, είναι σημαντικό, ότι η επιμορφωτική αυτή εμπειρία, παρά τις όποιες μεθοδολογικές αστοχίες και τις επιφυλακτικές έως αρνητικές τοποθετήσεις, λειτούργησε ως «θετικό μπόλιασμα», όπως ανέφερε χαρακτηριστικά μια δασκάλα, αλλά σίγουρα αποτελεί μόνο την αρχή. Το Πρόγραμμα που υλοποιήθηκε έφερε μια ομάδα εκπαιδευτικών κάποια βήματα κοντύτερα σε αυτές τις προσεγγίσεις, αλλά απαιτείται και συνέχεια.

Μια συνέχεια που θα κατευθύνεται στη διαρκή αναπλαισίωση και τον ανασχεδιασμό των δεδομένων διδακτικών πρακτικών, στη διαχρονική ανασυγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών και σε μια συνεχή διαδικασία αναστοχασμού των μελών της σχολικής κοινότητας (Κωστούλη & Στυλιανού, 2014). Άλλωστε, η «προστιθέμενη αξία της φιλοσοφίας του Κριτικού Γραμματισμού έγκειται στη δυναμική θεώρηση της γλώσσας και των πραγμάτων» (Χατζηλουκά-Μαυρή, 2010) και σε αυτή τη διαρκή αναστοχαστική διαδικασία κατά τη διασύνδεση της γλωσσικής διδασκαλίας και της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ**

- Avgerinou, M. (2007). Towards a visual literacy index, *Journal of Visual Literacy*, 27, 29-46.
- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού*, μτφρ. Μ. Αράπογλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cervetti, G., Pardales, M., & Damico, J. S. (2001). A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy, <http://www.readingonline.org>.
- Christie, F., & Martin, J. R. (Eds), (2007). *Language, knowledge and pedagogy: functional linguistic and sociological perspectives*. London: Continuum.
- Halliday, M.A.K. (1991). The Notion of Context in Language Education, in *Language Education: Interaction and Development*, by T. Le and M. McCausland (Eds) Proceedings of the International Conference, Ho Chi Minh City, March – April 1991. Launceston: University of Tasmania, 39-61.
- Hammond, J. & Macken-Horarik, M. (1999). Critical Literacy: Challenges and Questions for ESL classrooms, *TESOL Quarterly*.
- Jarvis P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: Θεωρία και πράξη*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Kress G. & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse*. London: Arnold.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: RKP.
- Macken-Horarick, M. (χ.η.). Γλωσσική αγωγή στη Β/θμια Εκπαίδευση στην Αυστραλία: Μια Συστημική Λειτουργική Οπτική, *Γλωσσικός Υπολογιστής*, στην ηλεκτρ. διευθ. <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/articles/horarick/2.htm>.
- Macken-Horarik, M. (1996). Literacy and learning across the curriculum: towards a model of register for secondary teachers, in R. Hasan and G. Williams, (Eds) 1996: *Literacy in Society* (Applied Linguistics and Language Study). London: Longman, 232-278.
- Vygotsky, L. (1993). *Σκέψη και Γλώσσα* (β' έκδ.), μτφρ. Α. Ρόδη. Αθήνα: Γνώση.
- Ανθοπούλου Σ.-Σ. (1999). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, κεφ. 1, Στο Αθανασούλα-Ρέππα Α., Ανθοπούλου Σ.-Σ., Κατσουλάκης Σ., Μαυρογιώργος Γ., *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, τόμος Β', επιστημ. Επιμέλεια Α. Κόκκος, Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Βαρσαμίδου Α. & Ρεσ Γ. (2007). *Αυτονομία της σχολικής μονάδας και επαγγελματική ανάπτυξη του Έλληνα δασκάλου: η απαξίωση μιας ρητορείας*, <http://users.sch.gr/salnk/arthra/arthra29.htm>
- Κόκκος Α. (1999). *Εκπαίδευση ενηλίκων: Το πεδίο, οι αρχές μάθησης, οι συντελεστές*, τόμος Α', ΕΑΠ, Πάτρα.
- Κοντοβούρκη, Σ. & Ιωαννίδου Έ. (2013). Κριτικός Γραμματισμός στο κυπριακό σχολείο: Αντιλήψεις, πρακτικές και στάσεις εκπαιδευτικών, *Προσχολική και Σχολική Εκπαίδευση, Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Κρήτης*, τόμος 1, τεύχος 1: 82-107.
- Κωστούλη, Τ., Στυλιανού, Μ. (2014). Ο κριτικός γραμματισμός από τη Θεωρία στην πράξη: εργαλεία δόμησης και αναστοχασμού νέων ταυτοτήτων και παιδαγωγικών πρακτικών, *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα, Πρακτικά 34<sup>ης</sup> Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας*, ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη: ΙΝΓ, 257-270.
- Λύκου, Χ. (χ.η.). Η Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Μ.Α.Κ. Halliday, Γλωσσικός Υπολογιστής, στο <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/articles/print/lykoy/>.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). Η πρόκληση του σχολικού εγγραμματισμού: το πρόβλημα, η σπουδαιότητα, η αντιμετώπιση, Πρακτικά Συνεδρίου: *Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*, Ιωάννινα: Σχολή Επιστημών της Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 29-40.

- Νέα Προγράμματα Σπουδών, Ψηφιακό Σχολείο, στο <http://digitalschool.minedu.gov.gr>.
- Ντίνας, Κ., Βαΐρινού, Κ., Μούσιου-Μυλωνά, Ό. & Πολατίδου, Α. (2013). Επιμορφωτικό Πρόγραμμα επαγγελματικής ενδυνάμωσης εκπαιδευτικών για τον «Κριτικό Γραμματισμό». Στο: Γρίβα, Ε., Κουτσογιάννης, Δ., Ντίνας, Κ., Στάμου, Α., Χατζηπαναγιωτίδη, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (επιμ.). 2014. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη», 1-3 Νοεμβρίου 2013, Δράμα, <http://www.nured.uowm.gr/drama/Eisegeseis.html>.
- Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ., Γ.Γ.Δ.Β.Μ., Ι.Δ.Ε.Κ.Ε., (2010). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Εκπαιδευτικό Υλικό για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών των ΣΔΕ, Π. Χατζηθεοχάρους, σε συνεργασία με Β. Νικολοπούλου, Ελ. Γιοβάννη, Αθήνα, στην ηλεκτρ. διεύθ, [www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/epimorfotiko\\_yliko/ekpraidefsi\\_enilikon/ekpraidevsi\\_enilikon\\_2010.doc](http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/epimorfotiko_yliko/ekpraidefsi_enilikon/ekpraidevsi_enilikon_2010.doc).
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, (2010α). Νέα αναλυτικά προγράμματα 2010-2011: Ενημερωτικό δελτίο. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου – Υπηρεσία Διαμόρφωσης Αναλυτικών Προγραμμάτων. Επίσης: [http://www.moec.gov.cy/analytika\\_programmata/nea-analytika-programmata.pdf](http://www.moec.gov.cy/analytika_programmata/nea-analytika-programmata.pdf).
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, (2010β). Πρόγραμμα Σπουδών Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου – Υπηρεσία Διαμόρφωσης Αναλυτικών Προγραμμάτων. Επίσης: [http://www.moec.gov.cy/analytika\\_programmata/nea-analytika-programmata/nea\\_elliniki\\_glossa.pdf](http://www.moec.gov.cy/analytika_programmata/nea-analytika-programmata/nea_elliniki_glossa.pdf).
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου (2011). Πρόγραμμα Σπουδών Νέας Ελληνικής Γλώσσας: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών (21/01/2011 και 24/01/2011). Λευκωσία, Κύπρος.
- Χατζηλουκά - Μαυρή, Ε. (2009). Από την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού (ή η διδασκαλία του γραπτού λόγου στο δημοτικό σχολείο σήμερα): Η περίπτωση της Κύπρου, Διεύθυνση Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης Κύπρου, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* 126, 114-126.
- Χατζηλουκά-Μαυρή Ε. (2010). Γραμματισμός: «κριτικός (δεν) είναι και (δε) φαίνεται!» - Ενδείξεις από αναστοχαστικές συζητήσεις με εκπαιδευτικούς της Δημοτικής Εκπαίδευσης, *11ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, 407-419. [http://www.pek.org.cy/Proceedings\\_2010/pdfs/8\\_7.pdf](http://www.pek.org.cy/Proceedings_2010/pdfs/8_7.pdf)
- Χατζηλουκά-Μαυρή, Ε. (2013). Διδασκαλία της νέας Ελληνικής γλώσσας και Παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού στο δημοτικό σχολείο της Κύ-

- πρου: Δεδομένα και ζητούμενα στη σχολική τάξη (2011-2013). Εισηγή-  
ση στο 13<sup>ο</sup> Ετήσιο Συνέδριο Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου, Λευκωσία.  
Χατζησαββίδης, Σ. (2007α). Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική  
του γραμματισμού: θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδα-  
κτική πράξη, *Πρακτικά (ηλεκτρονική μορφή) του 6ου Πανελληνίου Συνε-  
δρίου της ΟΜΕΡ*, Πάτρα.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2007β). Γραμματισμός και Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας  
στην Ελλάδα (2000-2006): αναζητώντας τους όρους και τα όρια ενός θε-  
ωρητικού πλαισίου, *Πρακτικά Απολογιστικού Συνεδρίου Σχολείων Δεύτε-  
ρης Ευκαιρίας Β΄ Φάσης*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΓΓΕΕ, ΙΔΕΚΕ.
- Χοντολίδου, Ε. (2003). Η έννοια του γραμματισμού στα Σχολεία Δεύτερης  
Ευκαιρίας», *Προδιαγραφές Σπουδών για τα ΣΔΕ*, επιμ. Βεκρής Λ., Χοντο-  
λίδου Ε., Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΓΓΕΕ, ΙΔΕΚΕ.

**ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ:** Επιμόρφωση εκπαιδευτικών, Κριτικός Γραμματισμός, Δη-  
μοτικό Σχολείο, Γλωσσική διδασκαλία

**Κωνσταντίνος Ντίνας**

*Καθηγητής Γλωσσολογίας - Ελληνικής Γλώσσας και Διδακτικής της.  
Διευθυντής του Εργαστηρίου Μελέτης της Γλώσσας  
και των Προγραμμάτων Γλωσσικής Διδασκαλίας  
του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών (Π.Τ.Ν.) Φλώρινας  
Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών (Π.Τ.Ν.)  
3<sup>ο</sup> χιλμ. Φλώρινας – Νίκης, Φλώρινα 53100  
Τηλέφωνο: 6977203908`  
e-mail: kdinas@uowm.gr*

**Όλγα Μούσιου Μυλωνά**

*Σχολική Σύμβουλος 1<sup>ης</sup> Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Φλώρινας  
Διδάκτορας Γλωσσοδιδακτικής  
Σπηλιάδου 22, Φλώρινα 53100  
Τηλέφωνο: 6974482640  
e-mail: mousiou.olga@gmail.com*