



MAJESS

©online

Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences

ISSN 2308-0876

<http://hrmars.com/index.php?page=majess>

HRMARS

*Human Resource
Management Academic
Research Society*

February 2016

Volume 4

Issue 1

Editorial

Dear colleagues/readers

We are glad to publish the first issue of **M**ultilingual **A**cademic **J**ournal of **E**ducation and **S**ocial Sciences, Volume 4, 2016.

MAJESS is a journal which is committed to publishing empirical and theoretical research articles related to the fields of education and social sciences. The journal covers a wide range of topics from a broad range of academic disciplines, such as educational science, linguistics, psychology, history, sociology, political science and international relations.

The papers, included in the present issue, are related to the wider thematic strands of:

a. Lifelong Education & Training

&

b. Linguistics, Sociolinguistics and Language Education

We are looking forward to receiving your comments on this issue and the submissions of your proposals for the next issues.

The Editor in Chief

Editor in Chief

Dinas Kostas, University of Western Macedonia, Greece

Founding Editor

Verma Gajendra, University of Manchester, UK

Associate Editors

Griva Eleni, University of Western Macedonia, Greece

Panitsides Eugenia, Hellenic Open University, Greece

Editorial Board

Alevriadou Anastasia, University of Western Macedonia, Greece

Biba Elona, Fan Noli University of Korça, Albania

Blandul Valentin, University of Oradea, Romania

Gouliamos Kostas, European University, Cyprus

Iordanides George, University of Western Macedonia, Greece

Jashari Ali, Fan Noli University of Korça, Albania

Kalekin- Fishman Devorah, University of Haifa, Israel

Karalis Thanasis, University of Patras, Greece

Koutselini Mary, University of Cyprus

Kyridis Argyris, Aristotle University of Thessaloniki, Greece

Nikolaou George, University of Ioannina, Greece

Papaleontiou – Louca Eleonora, European University, Cyprus

Popa Ioan-Lucian, Vasile Alecsandri University of Bacău, Romania

Reçka Liljana, University Eqrem Çabej, Gjirocastër, Albania

Shkurtaj Gjovalin, University of Tirana, Albania

Spinthourakis Athena-Julia, University of Patras, Greece

Stamou Anastasia, University of Western Macedonia, Greece

Topalov Kiril, University St. Kliment Ohridski, Bulgaria

Valtchev Boian, Sofia University, Bulgaria

Vergidis Dimitris, University of Patras, Greece

Ypsilanti Antonia, The University of Sheffield International Faculty, CITY College, Thessaloniki, Greece

Editorial Assistant

Papadopoulos Isaak, University of Western Macedonia, Greece

Editor's Note

We wish to express our gratitude to the following colleagues who have kindly helped in the present issue with the refereeing of papers submitted.

Collaborating Reviewers

Kasvikis Kostas, University of Western Macedonia, Greece

Palaiogeorgiou Georgios, University of Western Macedonia, Greece

Papadopoulos Isaak, Aristotle University of Thessaloniki, Greece

Papastmatis Adamantios, University of Macedonia, Greece

Semoglou Klio, University of Western Macedonia, Greece

CONTENTS

LIFELONG EDUCATION & TRAINING

Adults with intellectual disabilities with and without anxiety disorder: the Zeigarnik effect paradigm revisited
Anastasia Alevriadou 1

Content and Process of the Major Training Programme for State EFL Teachers in Greece: A Critical Review
Maria D. Tzotzou 13

Lifelong Learning in Russia: History, Concepts & Practices
Maria A. Dremina, Natalia N. Davydova, Vitaly A. Kopnov 30

The Role of Zimbabwean Museums in Creating National Identity during Post-Colonial Era: A case study of Zimbabwe Military Museum
Nelson Jagero, Walter K.T. Chisedzi, Nevermore Sithole & Shadreck Simbarashe Chitima, 57

III

LINGUISTICS, SOCIOLINGUISTICS & LANGUAGE EDUCATION

Political Speeches and National Integration: A pragmatic analysis of selected political speeches in Kenya
Wangatiah, I. R., David Ongarora & Peter Matu 70

The impact of video-viewing in a listening class
Berrington Xolani Siphosakhe Ntombela & Nayeemunnisa Yusuff 87

Obstacles in implementing critical pedagogy
Elisavet Chlapoutaki & Kostas D. Dinas 104

Greek language development and awareness of Ancient Greek philosophy: Introducing a content-based project to immigrant students
Isaak M. Papadopoulos & Anastasia Kalafati 115

The contribution of literature in literacy development: the example of the Modern Greek Language textbook of the Third Grade of Junior High School (in Greek)
Evagelia Aravani & Maria Dimasi 128

The contribution of literature in literacy development: the example of the Modern Greek Language textbook of the Third Grade of Junior High School

Η συμβολή της λογοτεχνίας στην ανάπτυξη του γραμματισμού: το παράδειγμα του σχολικού εγχειριδίου της Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ' Γυμνασίου

Evagelia Aravani¹ & Maria Dimasi²

Ευαγγελία Αραβανή & Μαρία Δημάση

Abstract

This paper, entitled 'The contribution of literature in literacy development: the example of the Modern Greek Language textbook of the Third Grade of Junior High School', studies the textbook of the Third Grade of Junior High School with reference to the included literary texts and their contribution to the

Bionotes

¹ **Evagelia Aravani** has studied Greek Literature at the University of Athens, School of Philosophy, Department of Greek Literature, wherein she obtained her master in "Theory and Practice of Teaching and Evaluation" and PhD with the subject: "The Pedagogical and Psychological Dimension in the Teaching of Literature". Her activity as a scientist, researcher and author centers in the domain of Ancient and Greek Language and Literature teaching methodology, with publications in Greek and international journals and Conference proceedings.

² **Maria Dimasi** is Associate Professor at Democritus University of Thrace, in the Department of Languages, Literature and Culture of Black Sea Countries. Her research interests include language and literature didactics in Greece and in Black Sea Countries. She has published many books and articles related to didactics, language teaching and language curricula in Greece and in the Black Sea Counties.

achievement of language literacy. After a brief theoretical section, which focuses on the concept of literacy and the relationship of literature and language teaching, the relevant references to the goal-setting of the Language course through Integrated Inter-Thematic Framework of Study Curricula -DEPPS-, Detailed Study Curriculum -APS-, Educational Directives and New Curricula are recorded. Then, the literary texts of the language textbook are presented, categorized according to generic criteria, and their association with the language teaching-related goal-setting of each section is investigated. For this association, elements of Geometric Analysis (linkage of content - teaching options - goal-setting) are utilized for the first time. The processing and analysis of the data lead to the finding that literature contributes to the achievement of literacy, defined, however, within the broader educational and socio-cultural context.

Key words: literature, literacy, textbook, Junior High School

Περίληψη

Η εργασία με τίτλο: Η συμβολή της λογοτεχνίας στην ανάπτυξη του γραμματισμού: η περίπτωση του σχολικού εγχειριδίου της Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ' Γυμνασίου μελετά το σχολικό εγχειρίδιο της Γλώσσας της Γ' Γυμνασίου με σημείο αναφοράς τα εμπεριεχόμενα λογοτεχνικά κείμενα και τη συμβολή τους στην κατάκτηση του γλωσσικού γραμματισμού. Μετά τη σύντομη θεωρητική πλαισίωση που επικεντρώνεται στην έννοια του γραμματισμού και τη σχέση λογοτεχνίας και γλωσσικής διδασκαλίας, καταγράφονται σχετικές αναφορές στη στοχοθεσία του μαθήματος της Γλώσσας μέσω του ΔΕΠΠΣ, ΑΠΣ, των Εκπαιδευτικών Οδηγιών και των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών. Στη συνέχεια παρουσιάζονται κατηγοριοποιημένα με ειδολογικά κριτήρια τα λογοτεχνικά κείμενα του γλωσσικού εγχειριδίου και διερευνάται η σύνδεσή τους με τη γλωσσοδιδασκτική στοχοθεσία κάθε ενότητας. Για τη σύνδεση αυτή αξιοποιούνται στοιχεία της γεωμετρικής ανάλυσης (σύνδεση περιεχομένων- διδακτικών επιλογών-στοχοθεσίας) για πρώτη φορά. Η επεξεργασία και η ανάλυση των δεδομένων οδηγούν στη διαπίστωση ότι η λογοτεχνία συμβάλλει στην κατάκτηση του γραμματισμού οριοθετημένου, όμως, στο ευρύτερο σχολικό και κοινωνικο-πολιτισμικό συγκείμενο..

Λέξεις κλειδιά: λογοτεχνία, γραμματισμός, σχολικό εγχειρίδιο, Γυμνάσιο

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι νεότερες προσεγγίσεις στη διδασκτική της γλώσσας, όπως καταγράφονται τόσο στα θεσμικά κείμενα (ΠΣ/ΑΠΣ) για τη διδασκαλία του μαθήματος όσο και στη διεθνή επιστημονική βιβλιογραφία, δίνουν πλέον έμφαση στην ύπαρξη μιας συνεχώς διαμορφούμενης ποικιλίας μορφών κειμένου που φέρνει τα άτομα-μαθητές αντιμέτωπα με μια κατάσταση η οποία απαιτεί, για την προσέγγιση και την κατανόησή της, γλωσσικές, επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες. Η γλωσσική διδασκαλία έχει ως σκοπό την εξέλιξη των μαθητών σε κριτικά σκεπτόμενους πολίτες, οι οποίοι θα μπορούν να ελέγξουν και να

διαχειριστούν τη ζωή τους διά του λόγου και να είναι σε θέση να συνδιαμορφώνουν κριτικά το πολιτικό, κοινωνικό και πολιτισμικό γίνεσθαι (για τη συζήτηση γύρω από τα κειμενικά είδη βλ. Δημάση, Σαχινίδου, 2014: 133-145).

Η θεωρητική πλαισίωση της παρούσας εργασίας επικεντρώνεται στην παιδαγωγική του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη που οικοδομεί ένα πλαίσιο αρχών και πρακτικών γραμματισμού, το οποίο βασίζεται σε δύο κύριες παραδοχές: αναγνωρίζει, καταρχήν, ως βασική μονάδα προσδιορισμού του γραμματισμού το κειμενικό είδος, όπως αυτό διαμορφώνεται από το εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικό συγκείμενο και ορίζει ως κύριο μέσο κατάκτησης του σχολικού γραμματισμού την επεξεργασία και την παραγωγή των γραπτών, κυρίως, κειμενικών ειδών που θεωρούνται σημαντικά για τον προσδιορισμό και τη μετάδοση της γνώσης σε ποικίλους επιστημονικούς τομείς (Core & Kalantzis 1993· Δημάση, 2012: 27-28· Kress, 1987). Μέσω αυτής της προσέγγισης καθιερώνεται ένας ισότιμος διάλογος μεταξύ της κουλτούρας και του λόγου της σχολικής εκπαίδευσης ως θεσμού αφενός και της κουλτούρας και του λόγου των μαθητών αφετέρου (Δημάση & Σαχινίδου, 2010: 1-17). Αυτό σημαίνει πως οι τελευταίοι εξοικειώνονται με τα διαφορετικά κειμενικά είδη που κυριαρχούν στη σχολική τους εκπαίδευση, προκειμένου να συνειδητοποιήσουν τις θεμελιώδεις διαφορές μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου, αλλά και τις διαφορετικές γλωσσικές δομές βάσει των οποίων οργανώνεται η γλώσσα των γνωστικών αντικειμένων τα οποία διδάσκονται (Pappas & Zecker, 2006).

Στο πλαίσιο αυτής της θεώρησης της γλωσσικής διδασκαλίας αναπτύσσεται και η προβληματική για τη θέση της λογοτεχνίας σε ένα γλωσσικό πρόγραμμα σπουδών. Όσον αφορά την ελληνική εκπαίδευση, η δυνατότητα και ο τρόπος αξιοποίησης λογοτεχνικών κειμένων στη διδασκαλία της/των γλώσσας/ών γενικά και ειδικότερα της νέας ελληνικής όπως αποτυπώνεται στα -κατά περίπτωση χρησιμοποιούμενα- σχολικά εγχειρίδια έχει αποτελέσει το επίκεντρο επιστημονικών συζητήσεων και αμφισβητήσεων (βλ. ενδεικτικά: Αγγελάκος, 2006· Δανιηλίδου, 2007· Ιορδανίδου, 2006· Ντίνας & Ξανθόπουλος, 2010· Τσολάκης, 2006· Χατζησαββίδης, Χαραλαμπίδης, 1997).

Η παρούσα εργασία, βασιζόμενη στο σχετικό διάλογο, εστιάζει στη μελέτη του σχολικού εγχειριδίου Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ' Γυμνασίου με σημείο αναφοράς τα είδη των εμπεριεχομένων λογοτεχνικών κειμένων, η μελέτη των οποίων συναρτάται με τις ερωτήσεις και τις εργασίες-δραστηριότητες που τα συνοδεύουν, αρθρώνοντας τη διδακτική ενότητα. Με την προσέγγιση αυτή επιχειρείται η αποτύπωση των γλωσσοδιδακτικών στόχων και της συνάφειας του περιεχομένου και των διδακτικών επιλογών με τη σκοποθεσία-στοχοθεσία του μαθήματος, όπως διατυπώνεται στα

αντίστοιχα θεσμικά κείμενα. ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ (2003) και νέο Π.Σ. (2011), καθώς και εκπαιδευτικές οδηγίες μελετώνται, επίσης, όσον αφορά τη θέση της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της Νεοελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο.

ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ³

Η αξιοποίηση της λογοτεχνίας στη γλωσσική διδασκαλία απασχόλησε αρκετά τον επιστημονικό διάλογο. Οι συνηθέστερες διαφωνίες ως προς τη χρήση της για την ικανοποίηση των στόχων της διδασκαλίας της γλώσσας, όπως αυτοί καταγράφονται -κατά περίπτωση- στα θεσμικά κείμενα, μπορούν να συνοψισθούν στα εξής: η λογοτεχνία εξαιτίας της δομικής πολυπλοκότητας και της μοναδικής χρήσης της γλώσσας της, πολύ λίγο συνεισφέρει στην επίτευξη των στόχων που αφορούν τη διδασκαλία της γραμματικής (αναφορικά με τη διδασκαλία ειδικότερα μιας ξένης γλώσσας). Η λογοτεχνία, επίσης, συχνά αντανακλά μία ιδιαίτερη πολιτισμική αντίληψη, επομένως, σε ένα εννοιολογικό επίπεδο μπορεί να είναι δύσκολη για τους μαθητές (Turker, 1991: 303).

Οι προβληματισμοί αυτοί οδήγησαν στην ανάπτυξη θέσεων και επιχειρημάτων για τους λόγους και τους τρόπους της ουσιαστικής και αποτελεσματικής αξιοποίησής της στη διδασκαλία της γλώσσας.

Μελέτες οι οποίες δημοσιεύτηκαν την τελευταία δεκαετία αναφέρουν τέσσερις λόγους που συνηγορούν υπέρ της επιλογής λογοτεχνικών κειμένων στη διαμόρφωση περιεχομένων του γλωσσικού μαθήματος και *συνδέονται με το γεγονός ότι η λογοτεχνία, α) αποτελεί μεγάλης αξίας αυθεντικό υλικό (Valuable Authentic Material), β) συμβάλλει στην ενίσχυση της πολιτισμικής συνείδησης (Cultural Enrichment), γ) συμβάλλει στην ενίσχυση της γλωσσικής συνείδησης (Language Enrichment) και δ) ενθαρρύνει την προσωπική εμπλοκή του μαθητή (Personal Involvement)* [Paran, 2008· Barin, 2007 (στο Μαρκάτη, 2015: 212-213)· Cruz, 2010: 12· Hismanoğlu, 2005: 54].

³ Η μελέτη των σχολικών εγχειριδίων για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, και μάλιστα αυτών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αναδεικνύει μια πορεία που ακολουθεί τις επιστημονικές απόψεις: από τα εγχειρίδια διδασκαλίας της γλώσσας τα οποία εφάρμοζαν την παραδοσιακή μέθοδο (βλ. Μήτσης, 2002: 133-136) και των οποίων τα περιεχόμενα ουσιαστικά αποτελούσαν λογοτεχνικές ανθολογίες διαρθρωμένες σε αξιακούς άξονες με κύρια σημεία αναφοράς τον εθνικό, τον θρησκευτικό και τον κοινωνικό βίο (βλ. Δημάση, 1990), στα εγχειρίδια της δομιστικής προσέγγισης και των «κατασκευασμένων» κειμένων για την εξυπηρέτηση συγκεκριμένων γλωσσολογικών στόχων (βλ. Βουγιούκας, 1994), στα περιεχόμενα των οποίων εκφράστηκε η πλήρης αμφισβήτηση της θέσης της λογοτεχνίας στο γλωσσικό μάθημα, και τέλος στα εγχειρίδια διδασκαλίας της Νεοελληνικής γλώσσας τα οποία διδάσκονται σήμερα, ακολουθούν τις αρχές του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών και στα οποία η λογοτεχνία αξιοποιείται υπό προϋποθέσεις, προσφέροντας κείμενα εντασσόμενα στις ταξινομίες κειμένων για σχολική/διδασκτική χρήση.

Είναι σημαντική, επομένως, η συμβολή της λογοτεχνίας στην ανάπτυξη του γραμματισμού εν γένει αλλά και του κριτικού γραμματισμού ιδιαίτερα, δεδομένου ότι πραγματεύεται συχνά κοινωνικά ζητήματα τα οποία συνδέονται με σχετικά πρόδηλα αξιακά και ιδεολογικά στοιχεία ταυτοτήτων των υποκειμένων της γραφής και συνεπακόλουθα της ανάγνωσης, στο κατά περίπτωση κοινωνικοπολιτισμικό συγκείμενο της αναγνωστικής πράξης, και έτσι προσφέρονται για να ασκήσουν οι μαθητές τις αναλυτικές και κριτικές δεξιότητές τους (Lukin, 2008· Maxim, 2009). Η θεματολογία των λογοτεχνικών κειμένων, με άλλα λόγια, μέσα από τη διαχρονική και τη συγχρονική της διάσταση, διασφαλίζει τη δημιουργία κινήτρων ανάγνωσης και μπορεί να αποτελέσει την αφετηρία για τη δημιουργία ευκαιριών συζήτησης, αντιπαράθεσης και κριτικής σκέψης (Khatib & Rahimi, 2012: 33-34· Llach, 2007).

Μέσω της λογοτεχνίας, όπως επίσης και του πολιτισμού, οι μαθητές αναπτύσσουν μία οικεία σύνδεση με τη γλώσσα-στόχο, καθώς καθίστανται ενήμεροι για το πόσο αυτή αποτελεί ένα ζωντανό σύστημα το οποίο προσαρμόζεται σύμφωνα με τις ανάγκες των φυσικών ομιλητών της. Συνειδητοποιούν τη διεπιδραστική τροφοδότηση/ανατροφοδότηση μεταξύ των γλωσσών και των πολιτισμών σε ένα επίπεδο συμβολικών διαδικασιών (Cruz, 2010: 12).

Η αξιοποίηση λογοτεχνικού υλικού μπορεί να ικανοποιήσει και γλωσσοδιδακτικούς στόχους εμπλουτισμού του λεξιλογίου, ανάπτυξης της γλωσσικής αντίληψης, της γλωσσικής ικανότητας ή της «αίσθησης» της γλώσσας, τόσο σχετικά με τις κυριολεκτικές όσο και με τις μη κυριολεκτικές/σχηματικές σημασίες και τις ιδιομορφίες της φρασεολογίας και ειδικά για την πληρέστερη κατανόηση και κατάκτηση σύνθετων γραμματικών, συντακτικών και λεξιλογικών δομών (Αγάθος κ.ά, 2012: 624).

Οι παραπάνω απόψεις έχουν διατυπωθεί για τη διδασκαλία της γλώσσας γενικά και της δεύτερης/ξένης γλώσσας ειδικότερα με επισημάνσεις, όπως:

- η λογοτεχνία αποτελεί μια δημοφιλή τεχνική για τη διδασκαλία των βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων (όπως η ανάγνωση, η γραφή, η ακρόαση και η ομιλία), καθώς και των γλωσσικών περιοχών (όπως είναι το λεξιλόγιο, η γραμματική και η προφορά). Η διδακτική αξιοποίηση της λογοτεχνίας συμβάλλει στην κατάκτηση του συνόλου των γλωσσικών δεξιοτήτων υπό την προϋπόθεση μιας ολιστικής αντίληψης για τη γλωσσική διδασκαλία (Hişmanoğlu, 2005: 53)

-η λογοτεχνική ικανότητα, ως μέρος της γλωσσικής ικανότητας, είναι απαραίτητη για την απόκτηση της γλωσσικής ικανότητας στο υψηλότερο επίπεδο (Αγάθος, κ.ά., 2012).

Συνοψίζοντας, σημειώνουμε ότι η χρήση των λογοτεχνικών κειμένων στη διδασκαλία της

γλώσσας:

1. μπορεί να συνδράμει όχι μόνο στη βελτίωση των αναγνωστικών, αλλά και των ακουστικών, των προφορικών και των γραπτών δεξιοτήτων
2. είναι δυνατόν να συμβάλλει στην πρόσληψη και την κατανόηση γενικών πληροφοριών σχετικά με τις εμπειρίες και τα γεγονότα της πραγματικής ζωής
3. μπορεί να στηρίξει την κατανόηση της ατομικής και της κοινωνικής ανάπτυξης, αφού οδηγούν τους αναγνώστες στη βελτίωση του εαυτού τους πολιτισμικά και εκπαιδευτικά, σύμφωνα με τα συναισθηματικά τους χαρακτηριστικά
4. έχει τη δυνατότητα να συμβάλλει στην απόκτηση αναλυτικών και κριτικών δεξιοτήτων από τους μαθητές
5. στην περίπτωση της διδασκαλίας μιας ξένης γλώσσας μπορεί να εξαλείψει παρεμβάσεις της μητρικής γλώσσας (Turker, 1991: 304).

Η ΘΕΣΗ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΣΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ για τη διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο

Στους σκοπούς της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος στο ΔΕΠΠΣ και στο ΑΠΣ δεν υπάρχει ρητή αναφορά στη σχέση της λογοτεχνίας με τη γλωσσική διδασκαλία. Η σχέση αυτή ανιχνεύεται στα συνυποδηλούμενα που αναφέρονται στη σύνδεση γλωσσικού και (δια)πολιτισμικού γραμματισμού. Συγκεκριμένα, η λέξη *λογοτεχνία* αναφέρεται στις ενδεικτικές δραστηριότητες του ΑΠΣ σε όλες τις διδακτικές ενότητες όπου επιχειρείται η διαθεματική⁴ πλαισίωση των γλωσσοδιδακτικών στόχων: (ο

⁴ Αν και η σύνδεση λογοτεχνίας και γλωσσικής διδασκαλίας σχετίζεται με τη διαθεματικότητα στα σχολικά εγχειρίδια και στα προγράμματα σπουδών, ο εννοιολογικός προσδιορισμός της που καταγράφεται στην ήδη πλούσια ελληνική και ξένη βιβλιογραφία δεν αφορά την παρούσα εργασία. Περιοριζόμαστε στην υπενθύμιση σχετικών εργασιών:

-Γρόλλιος, Γ. (2008). *Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών και η σύγχυση γύρω από τη διαθεματικότητα*. Διαθέσιμο στο:

http://users.sch.gr/maritheodo/index.php?option=com_content&task=view&id=118&Itemid=40 10/7/2008

-Ζούκης, Ν. (2008). *Η δια-επιστημονικότητα που μεταφράστηκε ως «διαθεματικότητα», η σημασία της ευαίσθητης εξάρτησης από τις αρχικές συνθήκες και η νέα προοπτική*. Διαθέσιμο στο: <http://www.alfavita.gr/arttra/artro20080308c.php> 11/7/2008

-Θεοφιλίδης, Χρ. (2002). *Διαθεματική Προσέγγιση της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

-Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2002). Η διαθεματικότητα στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών: Παραδείγματα από την ευρωπαϊκή εμπειρία και πρακτική. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 7, 52-65.

-Κούσουλας, Φ. (2004). *Σχεδιασμοί και εφαρμογή διαθεματικής διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

μαθητής) «...αντιλαμβάνεται μέσα από κατάλληλα παραδείγματα ότι οι ονοματικές προτάσεις αντιστοιχούν στον ονοματικό όρο...μέσα από επιλεγμένα κείμενα, εξοικειώνεται με τα διάφορα είδη επιρρηματικών προτάσεων.... (Λογοτεχνία, Αρχαία Ελληνική Γραμματεία, Ιστορία, Θρησκευτικά, Πολιτική και Κοινωνική Αγωγή κ.τ.λ.)» (Γ' Γυμνασίου, 2η ενότητα: Ονοματικές προτάσεις - Κριτική αποτίμηση θεμάτων, σ. 58). «Ανιχνεύει σε κείμενα λογοτεχνικά, δοκιμιακά, θεατρικά, επιστημονικά και σε άλλα συναφή τις ευθείες και πλάγιες ερωτήσεις... (Λογοτεχνία, Αρχαία Ελληνική Γραμματεία, Αισθητική Αγωγή, Ξένες Γλώσσες κ.α.)» (Γ' Γυμνασίου, 3η Ενότητα: Ευθείες και πλάγιες ερωτήσεις, Κυριολεξία και μεταφορά, σ. 58).

«Παρατηρεί και σχολιάζει φαινόμενα αστιξίας ή επιλεκτικής στίξης σε διάφορα λογοτεχνικά κείμενα (π.χ. υπερρεαλιστική ποίηση)» (Γ' Γυμνασίου, 8η ενότητα: Μόρια, Στίξη, Περίληψη, σ. 60).

Στα προτεινόμενα διαθεματικά σχέδια εργασίας η λογοτεχνία αναφέρεται ως γνωστικός χώρος προέκτασης στα 4 από τα 5 θέματα, επιλογή που επιβεβαιώνει τη συσχέτιση του γλωσσικού μαθήματος με τη λογοτεχνία στο πλαίσιο της σύγχρονης διαθεματικής - διεπιστημονικής προσέγγισης της γνώσης, η οποία επιτρέπει την πολύπλευρη διερεύνηση και μελέτη ενός θέματος με τη συμμετοχή και τον συντονισμό πολλών γνωστικών αντικειμένων. Συγκεκριμένα:

Θρύλοι και παραδόσεις της περιοχής μας

Οι μαθητές, χωρισμένοι σε ομάδες, απομαγνητοφωνούν μαρτυρίες μεγαλύτερων σχετικά με τη λαογραφική παράδοση του τόπου τους, καταγράφουν τα έθιμα που έχουν διασωθεί στον τόπο τους μέχρι σήμερα, ανιχνεύουν σε βιβλία ή στο Διαδίκτυο παραλλαγές των εθίμων του τόπου τους. Θεμελιώδεις διαθεματικές έννοιες: Επικοινωνία, Κώδικας, Πολιτισμός, Άτομο-κοινωνία, Αλληλεπίδραση κ.λπ. **Προεκτάσεις** στην Ιστορία, **Λογοτεχνία**, Γεωγραφία, Πληροφορική (σ. 61)

Περιγράφοντας ένα ιστορικό γεγονός

- Maingain, A. & Dufour. B. (2003). *Διδακτικές Προσεγγίσεις της Διαθεματικότητας*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση. Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Mathison, S. & Freeman, M. (1997). *The Logic of Interdisciplinary Studies*. *ERIC Document, ED418434*.
- Τσαγκαρή-Διαμάντη, Ε. (2008). *Διαθεματικές Διεπιστημονικές Διδασκαλίες*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Tchudi, S. & Lafer, S. (1996). *The Interdisciplinary Teacher's Handbook*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Wineburg, S. & Grossman, P. (2000). *Interdisciplinary Curriculum: Challenges to Implementation*. New York: Teachers College Press.

Ομαδικές εργασίες με θέμα ένα σημαντικό ιστορικό γεγονός (π.χ. 28η Οκτωβρίου 1940, η Εξέγερση του Πολυτεχνείου κ.λπ.). Μελέτη της περιγραφής των γεγονότων από αποκόμματα του Τύπου της εποχής, ηχητικών ντοκουμέντων, μουσικών συνθέσεων και τραγουδιών, αποσπασμάτων λογοτεχνικών έργων. Σύνθεση των εργασιών, ανακοινώσεις και συζήτηση. Θεμελιώδεις διαθεματικές έννοιες: Επικοινωνία, Κώδικας, Πολιτισμός, Άτομο-κοινωνία, Σύγκρουση κ.λπ. **Προεκτάσεις** στην Ιστορία, **Λογοτεχνία**, Μουσική, Γεωγραφία (σ. 61)

Η γλώσσα στις διάφορες επιστήμες

Συγκέντρωση ειδικού λεξιλογίου μέσα από διάφορα κείμενα με ορολογία διαφορετικών επιστημών. Οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες καταγράφουν το ειδικό λεξιλόγιο από έναν πολιτικό λόγο, από μία επιστημονική ανακοίνωση, από ένα δελτίο ειδήσεων, από μια νεανική ιστοσελίδα κ.λπ. και κάνουν συγκρίσεις. Θεμελιώδεις διαθεματικές έννοιες: Επικοινωνία, Κώδικας, Πολιτισμός, Επιστήμη, Τέχνη, Τεχνολογία κ.λπ. **Προεκτάσεις** στη **Λογοτεχνία**, τα Μαθηματικά, τις Φυσικές Επιστήμες, την Αισθητική αγωγή κ.λπ.

Ο άνθρωπος και η θάλασσα

Οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες:

- Περιγράφουν τη γεωγραφική σχέση του τόπου τους με τη θάλασσα (σύνορα, είδος θάλασσας, έκταση ακτών κτλ.),
- Μελετούν τη σύσταση του υδάτινου στοιχείου της θάλασσας (ρύπανση της θάλασσας, μετεωρολογικά φαινόμενα κτλ.),
- Αναζητούν το ρόλο της θάλασσας στην ποιότητα ζωής των ανθρώπων (αισθητική απόλαυση, εικαστικές απεικονίσεις, μουσική έκφραση, στοιχείο πολιτισμού),
- Μελετούν λεξιλόγιο που συνδέεται με τη θάλασσα, ποίηση-πεζογραφία, π.χ. N. Καββαδίας - Α. Καρκαβίτσας κτλ.,
- Εξετάζουν τη θάλασσα ως χώρο εμπορίου και ναυτιλίας από την αρχαιότητα έως σήμερα, ως πεδίο οικονομικού και πολιτικού ανταγωνισμού, π.χ. αποικίες, πολεμικές συγκρούσεις κτλ. μέσα από τη μελέτη πηγών. Θεμελιώδεις διαθεματικές έννοιες: Επικοινωνία, Πολιτισμός, Επιστήμη, Τέχνη, Τεχνολογία κ.λπ. **Προεκτάσεις** στη **Λογοτεχνία**, τη Γεωγραφία, τις Φυσικές Επιστήμες, την Αισθητική αγωγή κ.λπ.

Το (Νέο) Πρόγραμμα Σπουδών για τη Νεοελληνική γλώσσα και τη Λογοτεχνία στο Γυμνάσιο (Νέο Σχολείο. Αθήνα: 2011)

Το κείμενο του Νέου Προγράμματος για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο (2011) είναι εναρμονισμένο ως προς την ορολογία με τις σύγχρονες θέσεις της κειμενογλωσσολογίας και της γλωσσοδιδασκτικής. Σχετικά με τα κείμενα που αξιοποιούνται στη γλωσσική διδασκαλία αναφέρεται χαρακτηριστικά: *Στον τομέα των κειμένων περιλαμβάνεται σωρεία κειμένων χρηστικών και λογοτεχνικών, τα οποία ανήκουν σε διάφορα κειμενικά είδη και περιλαμβάνουν διάφορους κειμενικούς τύπους και γλωσσικές λειτουργίες ...διηγήματα ...μυθιστορήματα ...παραμύθια ...τραγούδια.* (σ. 12). Οι αναφορές γίνονται συγκεκριμένες στη λεπτομερή παρουσίαση των θεματικών ενοτήτων και της ειδολογικής ταυτότητας των κειμένων τους, π.χ. *Ο Άνθρωπος και η Ταυτότητά του, κειμενικό είδος - αυτοπαρουσίαση, συνέντευξη, βιογραφικό σημείωμα, αυτοβιογραφικό κείμενο (π.χ. στη λογοτεχνία)* (σ. 14).

Οδηγίες για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στη Γ' Γυμνασίου

Στο κείμενο των Οδηγιών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής γλώσσας στη Γ' Γυμνασίου (Κατσαρού, Μαγγανά, Σκιά, Τσέλιου, Νικόπουλος, 2006), είναι εμφανής ο κειμενοκεντρικός προσανατολισμός, καθώς, όπως ρητά αναφέρεται: *«...προσπαθήσαμε να περιλάβουμε κείμενα διαφόρων ειδών και γλωσσικών επιπέδων ...που φιλοδοξούν να βοηθήσουν τους μαθητές να συνειδητοποιούν το πλήθος των γλωσσικών επιλογών και να τους αποκαλύψουν τα διαφορετικά νοήματα που μπορούν να προκύψουν από τις διαφορετικές επιλογές»* (σ. 7). Οι μαθητές της Γ' Γυμνασίου προσδοκείται να γίνουν *«κοινωνοί ορισμένων προβληματισμών που χαρακτηρίζουν τις σύγχρονες κοινωνίες, ώστε να έρθουν σε επικοινωνία με τα κείμενα»* (σ. 9). Άλλωστε, *«...στο σχολείο μαθαίνουν να χειρίζονται πραγματικότητες βασισμένες σε κείμενα»* (Barton, 2009: 236).

Όσον αφορά την επιλογή των λογοτεχνικών κειμένων που εμπεριέχονται στο σχολικό εγχειρίδιο, αυτή είναι εμφανώς περιορισμένη με σημείο αναφοράς τον συνολικό αριθμό των κειμένων. Οι υπεύθυνοι των περιεχομένων του βιβλίου, ακολουθώντας το πλαίσιο αρχών του θεσμικού κειμένου των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, επιδίωξαν *«...να καλυφθεί όσο το δυνατόν μεγαλύτερο φάσμα κειμενικών ειδών και επιπέδων λόγου. Για το λόγο αυτό π.χ. αποφύγαμε την υπερφόρτωση του εγχειριδίου με λογοτεχνικά κείμενα και ενισχύσαμε συνειδητά το «μερίδιο» των πολυτροπικών κειμένων»* (σ. 12). Η αξιοποίηση των κειμένων ορίζεται από την επισήμανση: *«τα εισαγωγικά κείμενα κάθε ενότητας αξιοποιούνται ως προς το περιεχόμενο και για τη μελέτη των εξεταζόμενων γλωσσικών φαινομένων»*, (σ.18), η οποία βρίσκεται σε άμεση συνάφεια με τη σκοποθεσία του μαθήματος: *«Σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας είναι να κατακτήσουν οι μαθητές το βασικό όργανο επικοινωνίας της γλωσσικής τους κοινότητας, ώστε*

να αναπτυχθούν διανοητικά και συναισθηματικά.... Να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τα δομικά και γραμματικά στοιχεία της νεοελληνικής γλώσσας στον προτασιακό και κειμενικό λόγο, ώστε να κατανοούν και να αιτιολογούν και τις τυχόν παρεκκλίσεις ή ανατροπές των παραπάνω στοιχείων....» (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, 2003: 1).

Ως κριτήρια επιλογής των κειμένων ορίζονται: η καταλληλότητά τους για την περιγραφή των γραμματικών φαινομένων, όπως ορίζονται για την κάθε ενότητα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα, η σύντομη έκτασή τους, το ενδιαφέρον θεματικό περιεχόμενο, η δυνατότητα να αξιοποιηθούν προς την κατεύθυνση της ικανοποίησης στόχων ανάπτυξης της κριτικής σκέψης των μαθητών. Θεματικές ενότητες όπως η ισότητα και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα (Ενότητα 3^η), η ειρήνη και ο πόλεμος (Ενότητα 5^η), η κοινωνική αλληλεγγύη και ο εθελοντισμός (Ενότητα 6^η) μπορούν να λειτουργήσουν ως κινητήριοι μοχλοί για στοχασμούς, επαναπροσδιορισμούς και προβληματισμούς στο πλαίσιο εποικοδομητικών συζητήσεων και διαλόγου στο γλωσσικό μάθημα.

Διαπιστώσεις-κριτική αποτίμηση

Όσον αφορά τα κείμενα λογοτεχνίας, επισημαίνουμε ότι οι μεθοδολογικές και διδακτικές κατευθύνσεις που δίνονται στις οδηγίες για τον εκπαιδευτικό αξιοποιούν στοιχεία από τη θεωρία της Λογοτεχνίας περί πολλαπλών αναγνώσεων και ερμηνειών, γιατί «ένας αναγνώστης θα διαβάσει διαφορετικά κείμενα με διαφορετικούς τρόπους. Ένα κείμενο θα διαβαστεί με διαφορετικούς τρόπους από διαφορετικούς αναγνώστες. Ένας αναγνώστης θα διαβάσει το ίδιο κείμενο διαφορετικά σε διαφορετικές συνθήκες, καθώς η διάθεσή του, ο σκοπός του και η γνώση του αλλάζουν» (Hatt, 1976: 71). Επομένως, «ο διδάσκων δεν πρέπει να αποθαρρύνει τις διαφορετικές αναγνώσεις των μαθητών...οφείλει να ελέγχει την τάση τους για διατύπωση αυθαίρετων απόψεων που δεν στηρίζονται σε στοιχεία των κειμένων και να τους εξοπλίζει με τα απαραίτητα μέσα για την ερμηνεία τους, ώστε να περάσουν από το αρχικό επίπεδο κατανόησης, σε ένα ανώτερο επίπεδο και κριτικότερο...να ενεργοποιεί το ενδιαφέρον τους σε ό,τι αφορά τα γλωσσικά φαινόμενα και τα θέματα που θίγονται στα κείμενα κάθε ενότητας», αναφέρεται χαρακτηριστικά στον εκπαιδευτικό οδηγό» (σελ. 14).

Στις συγκεκριμένες αναφορές διατυπώνονται μεθοδολογικές αρχές σύμφωνα με τις οποίες τα λογοτεχνικά κείμενα λειτουργούν διδακτικά τόσο για την κατάκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων όσο και για την ανάπτυξη προβληματισμού, κριτικής σκέψης και διαπολιτισμικού διαλόγου στο πλαίσιο της ευρύτερης πλέον διάστασης του γραμματισμού με κριτικό και πολιτισμικό περιεχόμενο. Άλλωστε,

σύμφωνα με τους Luke & Freebody (1997), ο κριτικός γραμματισμός είναι μια κοινωνική πρακτική που ωθεί τους αναγνώστες να συμπεριφέρονται ως παραβάτες κωδίκων (codes breakers), δημιουργοί ερμηνειών (meaning makers), κριτές κειμένων (text critics) μέσα από δραστηριότητες ανάγνωσης και γραφής. Ιδιαίτερη σημασία έχει η τελευταία ιδιότητα του αναγνώστη, καθώς «*αναλύει κριτικά το κείμενο και μαθαίνει να κοιτάει πίσω από τις λέξεις στη σελίδα, ώστε να συμπεράνει πώς 'δουλεύει' το κείμενο γλωσσικά (linguistically), πολιτικά (politically), πολιτισμικά (culturally) και κοινωνικά (socially)*» (Jewett & Smith, 2003: 69). «*Κριτική, άλλωστε, σημαίνει να ανακαλύπτουμε πώς λειτουργεί κάτι, να μην παίρνουμε τα πράγματα δεδομένα, αλλά να κοιτάμε κάτω από την επιφάνειά τους, να θέτουμε ερωτήσεις του τύπου: γιατί υπάρχει αυτό ή συμβαίνει αυτό; ποιος ο σκοπός του; πώς λειτουργεί;»* (Ντίνας, 2013: 289). Όλα αυτά σημαίνουν ότι ο κριτικός γραμματισμός, με μια παιδαγωγική εννοιολογική θεώρηση, είναι «*ένα πρόγραμμα με το οποίο οργανώνουμε και διδάσκουμε γλώσσα με στόχο να συνδέσουμε το πώς μέσα από τη γλώσσα μεταδίδουμε ή αμφισβητούμε νοήματα που κυριαρχούν στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο*» (Χατζησαββίδης, Κωστούλη & Τσιπλάκου, 2011)

Για τους σκοπούς του κριτικού γραμματισμού, το κείμενο ορίζεται ως «*όχημα μέσω του οποίου τα άτομα επικοινωνούν μεταξύ τους χρησιμοποιώντας κώδικες και συμβάσεις της κοινωνίας*» (Robinson & Robinson, 2003: 3). Κατά συνέπεια, τα τραγούδια, τα μυθιστορήματα, τα διηγήματα, τα ποιήματα, οι συζητήσεις, οι φωτογραφίες, οι ταινίες θα μπορούσαν να θεωρηθούν κειμενικά είδη, τα οποία περιέχουν μορφές και έννοιες που απορρέουν και εγγράφουν τις λειτουργίες, τους σκοπούς και τα νοήματα των κοινωνικών περιστάσεων (Αραβανή, 2011). Τα κείμενα, λοιπόν, τελούν υπό διαπραγμάτευση ως προς τη δόμηση και την κατανόησή τους σε ένα διαφορετικό, κάθε φορά, πλαίσιο κοινωνικών συναλλαγών και έχουν ρευστές/διαμορφούμενες ιδιότητες, ανάλογες με τις ισχύουσες κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες. Έτσι, αντιμετωπίζονται ως μεταβλητές και, παράλληλα, ως μη ουδέτερες ιδεολογικά οντότητες, ως εργαλεία αντίστασης κατά των πάγιων στοιχείων που αφορούν στην κοινωνία, αλλά και επίτευξης νέων δεδομένων (Cervetti, Pardales & Damico, 2001).

Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, καθώς σύμφωνα και με τη διεθνή βιβλιογραφία, η ενασχόληση με τα λογοτεχνικά κείμενα παρέχει τη δυνατότητα ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών στη διαδικασία της γνώσης, ως κοινότητας αναγνωστών και ερμηνευτών και διευρύνει τον ορίζοντα των εμπειριών τους μέσω των πολλαπλών οπτικών (multiple perspectives) στην επεξεργασία των κειμένων, τα οποία πρέπει να είναι ανοικτά σε πολλές ερμηνείες (Appleman, 2000). Επίσης, οξύνει το γλωσσικό αισθητήριο και το αισθητικό τους κριτήριο, αναπτύσσει την κριτική τους ικανότητα μέσα από πεδία στοχασμού και κριτικού προβληματισμού (Schmidt & Pailliotet, 2001), τους

ενθαρρύνει να σκέφτονται κριτικά (Mathis, 2006) και να συζητούν για τα κοινωνικά θέματα, τις αξίες και τους θεσμούς που επηρεάζουν την καθημερινή τους ζωή με αναστοχαστικό τρόπο (Meller, Richardson & Hatch, 2009· Knickerbocker & Rycik, 2006). Τους καθιστά, συνεπώς, ικανούς να αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα στις πολυειδείς όψεις και εκδοχές της και να παίρνουν κριτική θέση απέναντι σε ζητήματα της ατομικής και της κοινωνικής ζωής (Collins & Blot, 2003). Αυτό συνάδει και με τη σκοποθεσία του μαθήματος, όπου μεταξύ άλλων αναφέρεται πως «*οι μαθητές μέσα από τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος πρέπει να συνειδητοποιήσουν τη σημασία του λόγου για τη συμμετοχή στην κοινωνική ζωή, ώστε είτε ως πομποί είτε ως δέκτες του λόγου να μετέχουν στα κοινά ως ελεύθεροι δημοκρατικοί πολίτες με κριτική και υπεύθυνη στάση*» (Δ.Ε.Π.Π.Σ. - Α.Π.Σ. 2003: 1).

Η αναδιαπραγμάτευση, τέλος, των θεμάτων που καλύπτουν τα κείμενα μέσα από τις δραστηριότητες παραγωγής λόγου (προφορικού & γραπτού) και η εξαγωγή ανάλογων συμπερασμάτων ωθούν τον μαθητή να σκέφτεται σχετικά με τη γλώσσα και να την αξιοποιεί αποτελεσματικότερα, όπως αναφέρεται στις μεθοδολογικές- διδακτικές κατευθύνσεις του εκπαιδευτικού οδηγού. Άλλωστε είναι γεγονός ότι «ο σκοπός του γλωσσικού μαθήματος δεν είναι μόνο η παροχή ποσότητας γραμματικών γνώσεων, αλλά η ανάπτυξη ποιοτικών διαδικασιών (Stenhouse 2003: 113-128).

Η ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΤΗΣ Γ΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

Σκοπός και ειδικότεροι στόχοι της έρευνας

Στα θεσμικά κείμενα, όπως φάνηκε από τη μελέτη των ΔΕΠΠΣ- ΑΠΣ, του Νέου Προγράμματος Σπουδών και των Εκπαιδευτικών Οδηγιών, η λογοτεχνία αναφέρεται είτε ρητά, είτε συνυποδηλωτικά. Το σχολικό εγχειρίδιο, όμως, είναι αυτό που «*υλοποιεί τις επιταγές του Αναλυτικού και Ωρολόγιου Προγράμματος*» (Barnes, 1982: 119) και καθίσταται όργανο και μέσο για να πραγματοποιηθούν οι προδιαγραφές τους και να ελεγχθούν οι αναγκαίες γενικές γνώσεις και οι απαραίτητες αξίες που διδάσκονται/επικοινωνούνται στους μαθητές (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008· Φλουρής, 1983). «*Η προβληματική, επομένως, που αφορά στη λειτουργικότητα και την ποιότητα του διδακτικού βιβλίου παραπέμπει σε ερευνητικές δυνατότητες για κατανόηση του εκπαιδευτικού συστήματος*» (Σπανός & Μιχάλης, 2012: 106-107).

Η παρούσα εργασία εστιάζει στη μελέτη του σχολικού εγχειριδίου της Γλώσσας της Γ΄ Γυμνασίου και στην ανίχνευση του ρόλου που διαδραματίζουν τα εμπεριεχόμενα λογοτεχνικά κείμενα

ως προς την κατάκτηση/ανάπτυξη του γλωσσικού γραμματισμού με σημείο αναφοράς τη σύνδεσή τους και τον βαθμό συνάφειας με τη στοχοθεσία του μαθήματος της Γλώσσας (ΔΕΠΠΣ- ΑΠΣ- Νέο Πρόγραμμα Σπουδών και Εκπαιδευτικές Οδηγίες).

Ειδικότεροι στόχοι: να εντοπιστούν και να καταγραφούν

⇒ πόσα είναι τα λογοτεχνικά κείμενα στο σχολικό εγχειρίδιο

⇒ σε ποιο ειδικότερο λογοτεχνικό είδος ταξινομούνται (πεζό, ποίημα, παραμύθι, μυθιστόρημα, διήγημα)

⇒ ποιες γλωσσικές ανάγκες εξυπηρετούν και σε ποιο βαθμό και

⇒ πώς αξιοποιούνται διδακτικά μέσω των εργασιών- δραστηριοτήτων που τα ακολουθούν και πώς αυτές συνδέονται με το περιεχόμενο, τις διδακτικές επιλογές και τη σκοποθεσία- στοχοθεσία του μαθήματος, χρησιμοποιώντας στοιχεία της μεθόδου της Γεωμετρικής Διδακτικής Ανάλυσης.

Μεθοδολογία έρευνας

Για την ειδολογική ταξινόμηση των λογοτεχνικών κειμένων ακολουθήθηκε επαγωγική πορεία. Το κάθε κείμενο ταυτοποιήθηκε με βάση τα συνοδευτικά σχόλια στο βιβλίο οδηγιών προς τον εκπαιδευτικό -τα σχόλια αυτά έχουν και θέση προοργανωτή της διδασκαλίας-, τις αυτοαναφορικές πληροφορίες των συγγραφέων, τα εκδοτικά σημειώματα, καθώς και απόψεις που διατυπώθηκαν στο πλαίσιο της λογοτεχνικής κριτικής. Στη συνέχεια ομαδοποιήθηκαν και οδήγησαν στη διατύπωση συμπερασματικών διατυπώσεων σχετικά με την κατά θεματική ενότητα και ποσόστωση εμφάνισή τους.

Για τη σύνδεση κειμένων και διδακτικών στόχων, δηλαδή για την ανάλυση της διδακτικής διάστασης των λογοτεχνικών κειμένων, χρησιμοποιήθηκαν στοιχεία μιας νέας μεθόδου έρευνας των σχολικών εγχειριδίων. Πρόκειται για τη μέθοδο της Γεωμετρικής Διδακτικής Ανάλυσης⁵ (Geometric Didactic Analysis - Ge.Di.An.), η οποία προέκυψε ως εξέλιξη της Ανάλυσης Περιεχομένου (Content Analysis) με στόχο τη αντιστοίχιση των ευρημάτων-αναφορών στις γραπτές πηγές (στην περίπτωση της εργασίας αυτής των λογοτεχνικών κειμένων) με τις συνοδευτικές εργασίες-δραστηριότητες οι οποίες συνδέονται με συγκεκριμένους στόχους και αποτελούν τα ερευνητικά δεδομένα. Κατά τους εισηγητές

⁵ Τη μέθοδο παρουσίασαν ως ερευνητικό αποτέλεσμα των επιστημονικών τους αναζητήσεων οι Νικόλαος Κουτσουπιάς, Καθηγητής του ΠαΜακ και Αθανάσιος Στογιαννίδης, Επίκουρος Καθηγητής του ΑΠΘ. Επειδή η «οριστικοποίηση» των μεθοδολογικών εργαλείων όσον αφορά την οπτικοποίηση των ποσοτικών ευρημάτων βρίσκεται σε εξέλιξη, επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουν τα πρώτα στάδια, όπως θα περιγραφούν στο κείμενο, τα οποία εφαρμόστηκαν σε τρεις θεματικές ενότητες του εγχειριδίου.

της «Πρόκειται για ένα πρωτότυπο επιστημονικό εργαλείο το οποίο βασίζεται, αφενός μεν στον επιμέρους κλάδο της Στατιστικής, ο οποίος ακούει στο όνομα «Πολυμεταβλητή Στατιστική Ανάλυση» (Παπαδημητρίου, 2007⁶), αφετέρου, σε γνωστές ταξινομίες που αναπτύχθηκαν μέσα στον χώρο της επιστήμης της Διδακτικής (Στογιαννίδης, 2014: 102-116⁷). Επισημαίνουμε ακόμη, ότι με τον όρο «διδακτική ανάλυση» αναφερόμαστε στην ανάλυση του τρόπου με τον οποίον ο δάσκαλος προσπαθεί να φέρει τους μαθητές σε συνάντηση με το προς μάθηση υλικό, δηλ. ο τρόπος με τον οποίον οικοδομείται η μεθοδολογία της διδασκαλίας» (Κουτσοπιιάς, Στογιαννίδης, 2015: 1).

Ακολουθήσαμε τα τρία πρώτα στάδια της μεθόδου, ως εξής:

1^ο στάδιο: Προσδιορισμός των αντικειμένων που θα καταγραφούν ως δεδομένα. Εντοπίστηκαν οι ερωτήσεις και οι προτεινόμενες εργασίες-δραστηριότητες οι οποίες συνοδεύουν τα λογοτεχνικά κείμενα του σχολικού εγχειριδίου Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ' Γυμνασίου. Απαριθμήθηκαν, με δεδομένο ότι κάθε ερώτηση/εργασία/δραστηριότητα ορίστηκε ως δομική μονάδα καταγραφής και ως μονάδα ανάλυσης.

2^ο στάδιο: Προσδιορισμός των μεταβλητών και των κλάσεων τους. Επιλέχθηκαν οι μεταβλητές και οι κλάσεις⁸, με βάση τις οποίες επιχειρήθηκε η διδακτική ανάλυση.

3^ο στάδιο: Ταξινόμηση των αντικειμένων και συγκρότηση ενός πίνακα δεδομένων. Στο στάδιο αυτό κωδικογραφήθηκαν τα δεδομένα. Ταξινομήθηκε άπαξ κάθε ερώτηση/εργασία /δραστηριότητα (σε μία μόνο κλάση για κάθε μεταβλητή)⁹

Αποτελέσματα της έρευνας

⁶ Παπαδημητρίου, Γ. (2007). *Η Ανάλυση Δεδομένων. Παραγοντική ανάλυση αντιστοιχιών. Ιεραρχική ταξινόμηση και άλλες μέθοδοι*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

⁷ Στογιαννίδης, Α. (2014). *Η Διδακτική Ανάλυση στα Σχολικά Εγχειρίδια του Μαθήματος των Θρησκευτικών. Εμπειρική έρευνα με εφαρμογή της Γεωμετρικής Διδακτικής Ανάλυσης (Ge.Di.An.)*. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη.

⁸ Οι όροι «μεταβλητές» και «κλάσεις» χρησιμοποιούνται κατ' αναλογία των όρων «κατηγορίες» και «υποκατηγορίες» της Ανάλυσης Περιεχομένου (βλ. Στογιαννίδης, 2014).

⁹ Τα επόμενα στάδια είναι: 4^ο στάδιο: Εισαγωγή των δεδομένων στον υπολογιστή με χρήση λογισμικού. Εξαγωγή των αποτελεσμάτων

5^ο στάδιο: Εξαγωγή των αποτελεσμάτων β': εφαρμογή της Παραγοντικής Ανάλυσης των Αντιστοιχιών. Παραγοντικοί Αξονες και/ή Επίπεδο/Επίπεδα Παραγοντικών Αξόνων.

6^ο στάδιο: Εξαγωγή των αποτελεσμάτων γ': εφαρμογή της Ταξινόμησης κατ' Αύξουσας Ιεραρχίας. Δημιουργία Δενδρογράμματος και (προαιρετικά) τοποθέτησή του πάνω στο Παραγοντικό Επίπεδο Αξόνων (Κουτσοπιιάς, Στογιαννίδης, 2014).

Τα λογοτεχνικά κείμενα. Ειδολογική ταξινόμηση

Πίνακας 1. Κατανομή των λογοτεχνικών κειμένων ως προς τις ειδολογικές κατηγορίες στις οποίες εντάσσονται

ΕΝΟΤΗΤΕΣ	ΠΟΙΗΜΑ	ΜΥΘΙΣΤΟΡΗΜΑ	ΔΙΗΓΗΜΑ	ΛΟΓΟΤΕΝΙΚΟ ΔΟΚΙΜΙΟ	ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΕΡΓΟ	ΚΟΜΙΚ	ΣΥΝΟΛΟ
1 ^η Η Ελλάδα στον κόσμο	2			1			3
2 ^η Γλώσσα-Γλώσσες και Πολιτισμοί του Κόσμου		1		1			2
3 ^η Είμαστε όλοι ίδιοι, είμαστε όλοι διαφορετικοί					1	1	2
4 ^η Ενωμένη Ευρώπη & Ευρωπαίοι πολίτες		1		1			2
5 ^η Ειρήνη- Πόλεμος	1	1					2
6 ^η Ενεργοί πολίτες για την υπεράσπιση οικουμενικών αξιών	1					1	2
7 ^η Τέχνη, μια γλώσσα για όλους σε όλες τις εποχές				2			2
8 ^η Μπροστά στο μέλλον	2	2	1	1			6
ΣΥΝΟΛΟ	6	5	1	6	1	2	21

Με βάση τα ποσοτικά ευρήματα, τα λογοτεχνικά κείμενα που καταγράφηκαν είναι συνολικά 21 και αποτελούν το 25,3% του συνόλου των 83 κειμένων του σχολικού εγχειριδίου (Πίνακας 1). Όπως καταδεικνύεται στον ίδιο πίνακα, τα 21 λογοτεχνικά κείμενα περιλαμβάνουν μια ευρεία γκάμα κειμενικών τύπων (μυθιστόρημα, διήγημα, ποίημα, τραγούδι, θεατρικό κείμενο) με κυρίαρχο κειμενικό τύπο - είδος το ποίημα και δεύτερο, ως προς την επιλογή, το λογοτεχνικό δοκίμιο. Η κατανομή των λογοτεχνικών κειμένων ανά διδακτική ενότητα παρουσιάζει μια ισορροπία με απόκλιση στην 8^η, η οποία αναφέρεται ως προς το περιεχόμενο στο μέλλον των μαθητών και ως προς τον συντακτικό-μορφολογικό άξονα στα σχήματα λόγου και τα σημεία στίξης, περιεχόμενο που δικαιολογεί τα 6 λογοτεχνικά κείμενα σε σύγκριση με τα 2 ή 3 των υπόλοιπων ενότητων.

Τα λογοτεχνικά κείμενα. Κατηγορίες ερωτήσεων/εργασιών/δραστηριοτήτων που τα συνοδεύουν

Πίνακας 2. Αντιστοίχιση των λογοτεχνικών κειμένων με τις κατηγορίες ερωτήσεων/εργασιών/δραστηριοτήτων που τα συνοδεύουν

ΕΝΟΤΗΤΕΣ	ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ	ΑΚΟΥΩ ΚΑΙ ΜΙΛΩ	ΔΙΑΒΑΖΩ ΚΑΙ ΓΡΑΦΩ	ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ-ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΟ-ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΑ	ΣΥΝΟΛΟ
1 ^η Η Ελλάδα στον κόσμο	1	8	6	1	16
2 ^η Γλώσσα-Γλώσσες και Πολιτισμοί του Κόσμου	1	3	5		9
3 ^η Είμαστε όλοι ίδιοι, είμαστε όλοι διαφορετικοί		3	3		6
4 ^η Ενωμένη Ευρώπη & Ευρωπαίοι πολίτες	2	8	6	1	17
5 ^η Ειρήνη- Πόλεμος		11	1	1	13
6 ^η Ενεργοί πολίτες για την υπεράσπιση οικουμενικών αξιών	3	4	1		8
7 ^η Τέχνη, μια γλώσσα για όλους σε όλες τις εποχές	4	4			8
8 ^η Μπροστά στο μέλλον	4	15	2	1	22
ΣΥΝΟΛΟ	15	56	24	4	99

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ευρήματα του Πίνακα 2, καθώς οι 99 ερωτήσεις - εργασίες που αφορούν τα λογοτεχνικά κείμενα κατανέμονται και στις τρεις κατηγορίες:

Α) Κατανόησης (15), Β) Ακούω & Μιλώ (56), Γ) Διαβάζω & Γράφω (24). Αισθητή υπεροχή παρατηρούμε ότι έχουν αυτές που καταγράφηκαν στη δεύτερη κατηγορία. Ο αριθμός των εργασιών που εντάσσονται στην κατηγορία *Γραμματική (Μαθαίνω- Διαπιστώνω)* είναι πολύ μικρός (μόλις 4). Πρόκειται για επιλογή η οποία επιτρέπει τη διατύπωση της άποψης ότι η αξιοποίηση της λογοτεχνίας δεν επικεντρώνεται στην εκμάθηση των γραμματικών και των συντακτικών φαινομένων στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας, τουλάχιστον όσον αφορά στις προθέσεις των συγγραφέων.

Σχετικά με τις Διαθεματικές Δραστηριότητες, η έρευνα έδειξε ότι οι 3 από τις 8 που εντάσσονται στο σχολικό εγχειρίδιο στις αντίστοιχες ενότητες συνδέουν το γλωσσικό μάθημα με τη λογοτεχνία. Πρόκειται για αξιοσημείωτη αναλογία. Συγκεκριμένα, στην 1^η Ενότητα αναφέρεται χαρακτηριστικά: «.....Χωριστείτε σε ομάδες. Η κάθε ομάδα μπορεί να αναλάβει έναν τομέα της περιοχής (φυσικό τοπίο, μνημεία, ιστορία, εξέχουσες προσωπικότητες, παραδόσεις, κουζίνα, ψυχαγωγία-αναψυχή- διασκέδαση, αγορές κ.τ.λ.). Χρησιμοποιήστε υλικό από βιβλία Γεωγραφίας,

Ιστορίας, **Λογοτεχνίας**, τους υπάρχοντες τουριστικούς οδηγούς...» (σελ. 27). Αντίστοιχα στην 5^η Ενότητα ζητείται από την τρίτη ομάδα των μαθητών «...να διερευνήσει την εξέλιξη των όπλων τον 20^ο αιώνα και να συλλέξει στοιχεία για τα όπλα που χρησιμοποιήθηκαν στους πολέμους που έγιναν κατά τη διάρκειά του. Στοιχεία μπορεί να αντλήσει η ομάδα αυτή από βιβλία Ιστορίας, **Λογοτεχνίας**, το Διαδίκτυο, το Πολεμικό Μουσείο της Αθήνας, από τα αρχεία εφημερίδων και περιοδικών» (σελ. 103), εναλλακτικά θα μπορούσαν οι μαθητές να χωριστούν σε ομάδες και να συλλέξουν υλικό, όπως φωτογραφίες, **λογοτεχνικά κείμενα**, τραγούδια, πίνακες ζωγραφικής ή άλλα έργα τέχνης με αντιπολεμικά μηνύματα. Αλλά και στην 7^η Ενότητα η δημιουργία ανθολογίας με τραγούδια της αρεσκείας των μαθητών και η διερεύνηση της αληθινής ποιητικής αξίας των στίχων τους αποτελεί σημείο εκκίνησης για βαθύτερη ενασχόληση με την ποίηση και τη λογοτεχνία γενικότερα.

Σημαντική είναι και η διαπίστωση, όπως προκύπτει από τα ευρήματα, ότι σε κάθε ειδολογική κατηγορία λογοτεχνικών κειμένων αντιστοιχεί ποικιλότητα ασκήσεων, επιλογή η οποία επιτρέπει διατύπωση πολυεπίπεδης στοχοθεσίας. Συγκεκριμένα, εντοπίζονται δραστηριότητες που αφορούν στα εξής:

- εκμάθηση γραμματικών- συντακτικών φαινομένων,
- ταύτιση του μαθητή με τον ήρωα μέσα στο πλαίσιο αναγνωστικών- προσληπτικών κατευθύνσεων,
- δυνατότητες για λογοτεχνική πρόσληψη και διαδραστική ανάγνωση των κειμένων,
- κίνητρα για προβληματισμό, στοχασμό, διάλογο, κριτική σκέψη και τοποθέτηση των μαθητών,
- βιωματικότητα και σύνδεση των μαθητών με δικές τους εμπειρίες και βιώματα.

Ενδεικτικά παρατίθενται στη συνέχεια ορισμένες δραστηριότητες οι οποίες αναλογούν/συνοδεύουν/αντιστοιχούν σε κάθε είδος:

A) Ερωτήσεις Κατανόησης
Ποιες είναι οι δύο φυλετικές κοινότητες στις οποίες αναφέρεται το κείμενο και ποια διαφορά υπάρχει μεταξύ τους στον τρόπο που αντιμετωπίζουν το μέλλον; (Ενότητα 8η, 135)
Ποια είναι η καλύτερη βοήθεια που μπορεί κάποιος να προσφέρει στους συνανθρώπους του σύμφωνα με τον Κινέζο ποιητή; Πιστεύετε ότι η πρότασή του έχει αξία σήμερα; Με ποιους τρόπους θα μπορούσε να εφαρμοστεί στον σύγχρονο κόσμο; (Ενότητα 6η, 107)

B) Ερωτήσεις κατηγορίας Διαβάζω & Γράφω:
• Αφού βρείτε τα παρακάτω αποσπάσματα μέσα στο κείμενο 1 (Γ. Θεοτοκά, <i>Ελεύθερο Πνεύμα</i>): «πολλές μικρές χώρες....του γείτονα», «Κάθε πόλη της Ευρώπης...με καμία άλλη στον

κόσμο»...υπογραμμίστε τις αναφορικές προτάσεις που περιέχονται σε αυτά.... Συμπεράνετε: τι είδους είναι οι αναφορικές προτάσεις που υπογραμμίσατε; Ποιος είναι ο συντακτικός τους ρόλος; (Ενότητα 4η, 67)

- Βάλτε τον εαυτό σας στη θέση του παιδιού που περιδιαβαίνει τη «φριχτή πολιτεία» (Άλκη Ζέη, Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου). Συνεχίστε το κείμενο σε πρώτο πρόσωπο και προσθέστε δύο ακόμη παραγράφους. Μιλήστε για πράγματα που συναντάτε και που συνθέτουν την εικόνα του πολέμου και αναπολήστε τις εικόνες της ειρήνης (Ενότητα 5η, 98)

Γ) Ερωτήσεις κατηγορίας Ακούω & Μιλώ:

- Βρείτε στα αποσπάσματα που ακολουθούν:

α. Τις λέξεις από τις οποίες εξαρτάται κάθε υπογραμμισμένη πρόταση

β. τον συντακτικό ρόλο κάθε υπογραμμισμένης πρότασης

«στην αχρήστευση της σκέψης βοηθούσε και το γεγονός ότι υπήρχε πολύ μικρή εκλογή στις λέξεις» (κείμενο 3, Τζώρτζ Όργουελ, 1984, Ο μεγάλος αδελφός) (Ενότητα 2η, 34)

- Διηγείστε στην τάξη τα δικά σας βιώματα από τις γιορτές των Φώτων και του Αι- Γιαννιού. Πόσο διαφέρει ο τρόπος που ζείτε εσείς τις γιορτές αυτές από τον τρόπο που παρουσιάζει ο ποιητής στο κείμενό του; (Οδ. Ελύτης, Άξιον Εστί) (Ενότητα, 5, 99)

- Τι παρατηρείτε σε ό,τι αφορά στο κείμενο 6 (Ν. Βαγενάς, Απολογία); Αν ο ποιητής ακολουθούσε τους τυπικούς κανόνες γραμματικής, πού και ποια σημεία στίξης θα έπρεπε να προσθέσει; Γιατί κατά τη γνώμη σας δεν το έκανε; (Ενότητα 8η, 142)

Γεωμετρική Διδακτική Ανάλυση: εφαρμογή και αποτελέσματα

Εφαρμογή της μεθόδου¹⁰ στην Ενότητα 3: Είμαστε όλοι ίδιοι, είμαστε όλοι διαφορετικοί

Πίνακας 3: Ανάλυση της διδακτικής διάστασης των λογοτεχνικών κειμένων της 3^{ης} Ενότητας

A/A	APK	ΘΣΕ	ΜΔΤ	ΚΜΕ	ΕΙΜ	ΕΠΜ	ΤΑΔ
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

¹⁰ Μεταβλητές και κλάσεις της έρευνας:

A/A: απαρίθμηση κάθε ερώτησης, εργασίας ή δραστηριότητας η οποία αποτελεί ερευνητικό δεδομένο

APK: Αριθμός Κειμένου. Απαριθμούνται τα λογοτεχνικά κείμενα. Διατηρείται ο αριθμός του κειμένου στο σχολικό εγχειρίδιο.

ΘΣΕ: Θέση στην Ενότητα. 1. Ερωτήσεις κατανόησης 2. Ακούω και μιλώ 3. Διαβάζω και γράφω

ΜΔΤ: Μορφή Διατύπωσης της εργασίας. 1. Ερώτηση 2. Πρόταση δραστηριότητας με χρήση προστακτικής 3. Συνδυασμός ερώτησης και πρότασης δραστηριότητας

ΚΜΕ: Κοινωνική Μορφή διδασκαλίας στην προτεινόμενη κάθε φορά εργασία. 1. Ατομική 2. Εταιρική 3. Ομαδική 4. Συζήτηση σε επίπεδο τάξης

ΕΙΜ: Είδος Γνώσης κατά τη Διδασκαλία-Μάθηση. 1. Πραγματολογική 2. Εννοιολογική 3. Διαδικαστική 4. Μεταγνωστική (η τυπολογία ακολουθεί την ταξινόμια που ανέπτυξε ο B. Bloom και η ερευνητική του ομάδα, όσο και την αναθεώρησή της, όπως τα αναλυτικά αναφέρονται στο: Στογιαννίδης 2014: 108-112).

ΕΠΜ: Επίπεδο Μάθησης. 1. Συλλογή Δεδομένων 2. Οργάνωση Δεδομένων 3. Ανάλυση Δεδομένων 4. Υπέρβαση Δεδομένων

ΤΑΔ: Τρόπος Αναπαράστασης Δεδομένων 1. Υπάρχει μια μορφή αναπαράστασης των δεδομένων μεταξύ της εκφωνούμενης ερώτησης και της απάντησης 2. Στην εκφώνηση παρατίθεται πολλές αναπαραστάσεις των δεδομένων. Ο μαθητής πρέπει να κάνει συσχετίσεις προκειμένου να καταλήξει στην απάντηση 3. Ο μαθητής πρέπει να αναπαραστήσει τα δεδομένα με διαφορετικό τρόπο από αυτόν με τον οποίο αναπαρίστανται στην ερώτηση (βλ. σχετικά: Στογιαννίδης 2014: 114-115).

1	6	2	2	1	1	1	1
2	6	2	1	1	1	1	1
3	6	2	1	1	1	1	1
4	6	2	1	1	1	2	1
5	6	2	1	1	4	4	1
6	5	2	1	1	4	4	1
7	5	2	1	1	4	4	1
8	5	3	3	1	4	4	1
9	5	3	3	1	4	4	1
10	5	3	3	1	4	4	1
11	5	3	2	3	3	4	1
12	5	3	2	3	3	4	1
13	5	3	2	3	3	4	1
14	6	3	2	1	2	1	1
15	6	3	2	1	4	4	1

Πίνακας 3.1. Συνολικές καταγραφές για την ανάλυση της διδακτικής διάστασης των λογοτεχνικών κειμένων της 3^{ης} Ενότητας

ΕΝΟΤΗΤΑ 3 ΚΑΤΑΓΡΑΦΕΣ: 15	ΑΡΚ	ΘΣΕ		ΜΔΤ			ΚΜΕ		ΕΙΜ				ΕΠΜ			ΤΑΔ
ΚΕΙΜΕΝΟ	5	2.2	6.3	2.1	3.2	3.3	5.1	3.3	3.3		5.4		8.4			8.1
ΚΕΙΜΕΝΟ	6	5.2	2.3	4.1		3.2	7.1		4.1	1.2		2.4	4.1	1.2	2.4	7.1
ΣΥΝΟΛΟ	2	7.2	6.3	6.1	6.2	3.3	12.1	3.3	4.1	1.2	3.3	7.4	4.1	1.2	10.4	15.1

ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΗ: τα λογοτεχνικά κείμενα δεν συνοδεύονται από ερωτήσεις κατανόησης.

Η 3^η ενότητα, στην οποία εμπεριέχονται ένα θεατρικό έργο και ένα κόμικς, έχει 15 καταγραφές. Παρατηρείται ισοκατανομή ερωτήσεων/ασκήσεων που εντάσσονται στις κατηγορίες ακούω και μιλώ/διαβάζω και γράφω (**ΘΣΕ**). Τα λογοτεχνικά κείμενα προσδοκείται να αξιοποιηθούν εξίσου για την κατανόηση/καλλιέργεια/παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου. Ως προς τη μορφή διατύπωσης των εργασιών, (**ΜΔΤ**) οριακά είναι περισσότερες όσες περιλαμβάνουν ανάληψη δράσης, στοχεύουν στην ενεργοποίηση του μαθητή και μάλιστα σε ατομικό επίπεδο (βλ. μεταβλητή **ΚΜΕ**). Η μεταγνωστική μορφή γνώσης υπερτερεί στις καταγεγραμμένες κλάσεις της μεταβλητής **ΕΙΜ**. Ακολουθούν η διαδικαστική και η πραγματολογική και έτσι μπορούμε να συμπεράνουμε ότι ο μαθητής δεν πρέπει να σταθεί αποτελεσματικά μόνο απέναντι στο τι του κειμένου αλλά και στο γιατί και το πώς. Η διαπίστωση αυτή υποστηρίζεται και από τα δεδομένα της μεταβλητής **ΕΠΜ**, στην οποία κυριαρχεί η διαδικασία της υπέρβασης των δεδομένων από τον μαθητή. Τα ευρήματα αυτά στηρίζουν την άποψη ότι η ενότητα

μέσω των λογοτεχνικών κειμένων προσεγγίζει στόχους που αφορούν τις γλωσσικές δεξιότητες στο πλαίσιο του γραμματισμού και του κριτικού γραμματισμού. Φαίνεται πάντως ότι οι συγγραφείς διατηρούν την επιφύλαξη του βαθμού ετοιμότητας του μαθητή ώστε να ανταποκριθεί με αποτελεσματικότητα στις δραστηριότητες και τη στοχοθεσία τους και δημιουργούν υποστηρικτικό σημείο αναφοράς: στο σύνολο των ερωτήσεων/εργασιών/δραστηριοτήτων υπάρχει μια μορφή αναπαράστασης των δεδομένων μεταξύ της εκφωνούμενης ερώτησης και της απάντησης ώστε να μπορούμε να μιλάμε για καθοδηγούμενη «αυτενέργεια» και κριτική σκέψη των μαθητών.

Εφαρμογή της μεθόδου στην Ενότητα 6: Ενεργοί πολίτες για την υπεράσπιση οικουμενικών αξιών

Πίνακας 4: Ανάλυση της διδακτικής διάστασης των λογοτεχνικών κειμένων της 6^{ης} Ενότητας

A/A	APE	APK	ΘΣΕ	ΜΔΤ	ΚΜΕ	ΕΙΜ	ΕΠΜ	ΤΑΔ
1	6	2	1	1	1	1	1	1
2	6	2	1	1	1	4	4	1
3	6	2	1	1	1	4	4	1
4	6	3	1	1	1	1	3	1
5	6	2	2	1	1	1	1	1
6	6	2	2	1	1	1	1	1
7	6	2	2	1	1	1	1	1
8	6	2	2	2	1	1	1	2
9	6	2	2	2	1	1	1	1
10	6	2	2	2	1	1	1	1
11	6	2	2	2	1	1	1	1
12	6	2	2	2	1	1	1	1
13	6	3	2	2	1	1	1	1
14	6	3	2	2	1	2	2	1
15	6	2	3	2	1	3	1	1
16	6	2	3	1	1	1	1	1
17	6	2	3	1	1	1	1	1

Πίνακας 4.1. Συνολικές καταγραφές για την ανάλυση της διδακτικής διάστασης των λογοτεχνικών κειμένων της 6^{ης} Ενότητας

ΕΝΟΤΗΤΑ 6 ΚΑΤΑΓΡΑΦΕΣ: 17	APK	ΘΣΕ			ΜΔΤ		ΚΜΕ	ΕΙΜ			ΕΠΜ			ΤΑΔ	
ΚΕΙΜΕΝΟ	2	3.1.	8. 2	3.3	8.1	6.2	14.1	11.1	1.3	2.4	11.1	2.4		13. 1	1.2
ΚΕΙΜΕΝΟ	3	1.1		2.2	1.1	2.2	3.1	2.1		1.2	1.1	1.2	1.3	3.1	
ΣΥΝΟΛΟ	2	4.1	10.	3.3	9.1	8.2	17.1	13.1	1.	1.	2.	1	1.	1.	2.

			2						2	3	4	2.	2	3	4	1	
												1					

ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΗ: Το κείμενο 3 (κόμικς) δεν αξιοποιείται ως πολυτροπικό κείμενο αλλά με σημείο αναφοράς τη χρήση του γλωσσικού κώδικα αποκλειστικά.

Η 6^η ενότητα, στην οποία εμπεριέχονται ένα ποίημα και ένα κόμικς, έχει 17 καταγραφές, οι περισσότερες από τις οποίες αφορούν το ποιητικό κείμενο. Παρατηρείται ισοκατανομή ερωτήσεων/ασκήσεων που εντάσσονται στις κατηγορίες ερωτήσεις κατανόησης/διαβάζω και γράφω ενώ η πλειονότητα αφορά την κατηγορία ακούω και μιλώ. Τα λογοτεχνικά κείμενα προσδοκείται να αξιοποιηθούν, κυρίως, για την κατανόηση/καλλιέργεια/παραγωγή προφορικού λόγου. Ως προς τη μορφή διατύπωσης των εργασιών, διαπιστώνεται ισοκατανομή μεταξύ όσων διατυπώνονται με τη μορφή ερώτησης -επομένως επιτρέπουν ευελιξία ως προς τον τρόπο πραγμάτωσης- και όσων αποτελούν πρόταση δραστηριότητας με χρήση προστακτικής -επομένως οροθετούν το πλαίσιο υλοποίησης-. Οι καταγραφές επιφυλάσσουν μια έκπληξη: ως αποκλειστική μορφή διδασκαλίας με σημείο αναφοράς την κοινωνική της διάσταση καταγράφεται η ατομική. Πρόκειται για διαπίστωση η οποία αιτιολογεί και την επικράτηση επί των ευρημάτων της πραγματολογικής γνώσης (στήλη **ΕΙΜ**) και της συλλογής των δεδομένων (**ΕΠΜ**) ως διαδικασία την οποία ακολουθεί κατά τη διδασκαλία ο μαθητής. Τα ευρήματα αυτά σε συνδυασμό με τα δεδομένα της μεταβλητής **ΤΑΔ** στηρίζουν και για την 6^η ενότητα την άποψη ότι μέσω των λογοτεχνικών κειμένων και με την καθοδήγηση μιας μορφής αναπαράστασης των δεδομένων μεταξύ της εκφωνούμενης ερώτησης και της απάντησης οι μαθητές καλούνται να ικανοποιήσουν στόχους καλλιέργειας του προφορικού, κυρίως, λόγου με μία κειμενοκεντρική θεώρηση της γλωσσικής διδασκαλίας.

Εφαρμογή της μεθόδου στην Ενότητα 7: Τέχνη, μια γλώσσα για όλους σε όλες τις εποχές

Πίνακας 5: Ανάλυση της διδακτικής διάστασης των λογοτεχνικών κειμένων της 7^{ης} Ενότητας

A/A	ΑΡΕ	ΑΡΚ	ΘΣΕ	ΜΔΤ	ΚΜΕ	ΕΙΜ	ΕΠΜ	ΤΑΔ
1	7	1	1	1	1	1	1	1
2	7	1	1	1	1	1	1	1
3	7	3	1	1	1	2	2	1
4	7	3	1	1	1	4	4	1
5	7	3	2	2	1	1	1	1
6	7	3	2	1	1	2	3	1
7	7	3	2	2	1	1	1	1

8	7	3	2	2	1	1	1	2
9	7	3	2	1	1	1	1	1
10	7	1	2	2	1	1	1	1
11	7	1	2	1	1	4	4	1
12	7	1	2	1	1	4	4	1
13	7	1	2	2	1	1	2	1
14	7	1	2	2	1	1	2	1
15	7	1	2	2	1	1	2	1

Πίνακας 5.1. Συνολικές καταγραφές για την ανάλυση της διδακτικής διάστασης των λογοτεχνικών κειμένων της 7^{ης} Ενότητας

ΕΝΟΤΗΤΑ 7 ΚΑΤΑΓΡΑΦΕΣ: 15	ΑΡΚ	ΘΣΕ		ΜΔΤ		ΚΜΕ	ΕΙΜ			ΕΠΜ			ΤΑΔ	
ΚΕΙΜΕΝΟ	1	2.1	6.2	4.1	4.2	8.1	6.1		2.4	3.1	3.2	2.4	8.1	
ΚΕΙΜΕΝΟ	3	2.1	5.2	4.1	3.2	7.1	4.1	2.2.	1.4	4.1	2.2	1.4	6.1	1.2
ΣΥΝΟΛΟ	2	4.1	11.2	8.1	7.2	15.1	10.1	2.2	3.4	7.1	5.2	3.4	14.1	1.2

Η 7^η ενότητα, στην οποία εμπεριέχονται δύο λογοτεχνικά δοκίμια, έχει 15 καταγραφές. Παρατηρείται ισοκατανομή ερωτήσεων/ασκήσεων/δραστηριοτήτων που συνοδεύουν τα δύο κείμενα. Κατατάσσονται κυρίως στην κατηγορία ακούω και μιλώ και εντοπίζονται μόνο δύο καταγραφές για κάθε κείμενο οι οποίες αφορούν ερωτήσεις κατανόησης. Τα λογοτεχνικά κείμενα, επομένως, στοχεύουν στην κατανόηση/καλλιέργεια/παραγωγή προφορικού λόγου. Ως προς τη μορφή διατύπωσης των εργασιών, διαπιστώνεται ισοκατανομή μεταξύ όσων διατυπώνονται με τη μορφή ερώτησης -επομένως επιτρέπουν ευελιξία ως προς τον τρόπο πραγμάτωσης- και όσων αποτελούν πρόταση δραστηριότητας με χρήση προστακτικής -επομένως οροθετούν το πλαίσιο υλοποίησης-. Η διδασκαλία και πάλι ορίζεται ως ατομική (ΚΜΕ). Η μεταγνωστική μορφή γνώσης υπερτερεί στις καταγεγραμμένες κλάσεις της ενότητας ΕΙΜ και ακολουθούν με πολύ λιγότερες καταγραφές η εννοιολογική και η μεταγνωστική. Ο μαθητής καλείται να ανταποκριθεί στους διδακτικούς στόχους μέσα από τη συλλογή και την οργάνωση δεδομένων και λιγότερο με την ανάλυση και την υπέρβασή τους (ΕΠΜ). Για τη μεταβλητή ΤΑΔ ισχύουν οι διαπιστώσεις για τα αντίστοιχα ευρήματα των ενοτήτων 3 και 6.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Για το μάθημα της διδασκαλίας της Νεοελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο αναφορικά με τη διδακτική αξιοποίηση της λογοτεχνίας, η μελέτη των κειμένων ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, του νέου Προγράμματος Σπουδών, των Εκπαιδευτικών Οδηγιών και του εγχειριδίου του μαθητή (Γ' Γυμνασίου) επιτρέπει τη διατύπωση των εξής διαπιστώσεων:

- Στα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ δεν υπάρχει ρητή αναφορά αλλά εντοπίζονται άμεσες και έμμεσες εννοιολογικές συνδέσεις με την αξιοποίηση της λογοτεχνίας.
- Οι αρχές του νέου Προγράμματος Σπουδών και οι προτεινόμενες μεθοδολογικές προσεγγίσεις συντάσσονται με τις αντίστοιχες της παιδαγωγικής του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών με βάση τα κειμενικά είδη και τοποθετούν τα λογοτεχνικά κείμενα μέσα σε αυτές. Συγκεκριμένες και σαφείς αναφορές βρίσκουμε και στον Οδηγό για τον Εκπαιδευτικό με διδακτικό προσανατολισμό.
- Το σχολικό εγχειρίδιο που μελετήθηκε στην παρούσα εργασία ακολουθεί/αξιοποιεί με συνέπεια τις αρχές της παιδαγωγικής του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη και των πολυεγγραμματισμών (Δημάση & Αραβανή, 2013) και μάλιστα με σαφή προσανατολισμό των κειμένων σε μια διαπολιτισμική στοχοθεσία (Δημάση, 2012).
- Τα λογοτεχνικά κείμενα αξιοποιούνται στο πλαίσιο των γλωσσοδιδασκικών στόχων με έμφαση σε εργασίες που αφορούν τα ειδολογικά χαρακτηριστικά/την κειμενικότητα, και τις συναρτήσεις των κειμένων με την κατά περίπτωση κοινωνικοπολιτισμική τους πλαίσιωση.
- Η αναλυτική ταξινόμηση των εργασιών αναδεικνύει τη δυνατότητα αξιοποίησης των λογοτεχνικών κειμένων για την ικανοποίηση στόχων που κινούνται από την πραγματολογική μέχρι τη μεταγνωστική γνώση με ποσοστώσεις εμφάνισης που τεκμηριώνουν την άποψη ότι οι συντάκτες του εγχειριδίου ακολουθούν τις σύγχρονες θέσεις/τάσεις για την αξιοποίηση της λογοτεχνίας στη γλωσσική διδασκαλία, όπως με συντομία αναφερθήκαμε στην εισαγωγή της εργασίας.
- Η διδακτική αξιοποίηση της λογοτεχνίας αποτυπώνεται με πολλαπλότητα στόχων, χωρίς να επικεντρώνεται στην εκμάθηση γλωσσικών (γραμματικών - συντακτικών) κανόνων, αλλά ακολουθώντας προσανατολισμούς προς την κατανόηση, τη λογοτεχνικότητα, τη βιωματικότητα, την καλλιέργεια κριτικής σκέψης και προβληματισμού και την ενεργητική εμπλοκή των μαθητών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

A. ΠΗΓΕΣ

ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΑ- ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ- ΟΔΗΓΙΕΣ

Κατσαρού, Ε., Μαγγανά, Α., Σκιά, Κ., Τσέλιου, Β. (2006). *Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου*. Βιβλίο Εκπαιδευτικού. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Κατσαρού, Ε., Μαγγανά, Α., Σκιά, Κ., Τσέλιου, Β. (2006). *Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου*. Βιβλίο Μαθητή. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Νέο Σχολείο - Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο*. Αθήνα: 2003.

B. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Appleman, D. (2000). *Critical Encounters in High School English: Teaching Literacy Series*. Williston: Teachers College Press.

Barın, E. (2007). "Yabancılar Türkçenin Öğretiminde Motivasyonun Önemi". *1. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Sempozyumu'nda, Süleyman Demirel Üniversitesi*, 23-26 Ekim 2007, 1-7.

Barnes, D. (1982). *Practice curriculum study*. London: Routledge & Kegan Paul.

Cervetti, G., Pardales, M.J., & Damico, J.S. (2001). [A Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and Critical Literacy](#), *Reading Online* 4(9).

Collins, J., & Blott, R. (2003). *Literacy and Literacies: Text, Power and Identity. Studies and Cultural Foundations of Language*. New York: Cambridge University Press.

Cope, B., & Kalantzis, M. (1993). *The power of literacy. A genre approach to teaching writing*. Pittsburgh, P.A.: University of Pittsburgh Press.

Cruz, J. H. R. (2010). The Role of Literature and Culture in English Language Teaching. *lingüística aplicada*, 7, 1-16.

Διαθέσιμο στο: http://relinguistica.azc.uam.mx/no007/no07_art09.htm

Hall, Geoff. 2005. *Literature in Language Education*. Hampshire: Palgrave Macmillan.

- Hatt, F. (1976). *The Reading Process: A Framework for Analysis and Description*, Clive Bingley: London and Hamden.
- Hişmanoğlu, M. (2005). Teaching English Through Literature. *Journal of Language and Linguistic Studies*. Vol. 1, No 1, April 2005: 53-66.
- Iser, W. (1980). *The Act of Reading*. Baltimore and London: The Hopkins University Press.
- Jewett, P., & Smith, K. (2003). Becoming Critical: Moving Toward a Critical Literacy Pedagogy. An Argument for Critical Literacy. *Action in Teacher Education*, 25(3), 69-77.
- Khatib, M., & Rahimi, A. H. (2012). Literature and Language Teaching. *Journal of Academic and Applied Studies*, 2(6), 32- 38. Available online @ www.academians.org
- Knickerbocker, J., & Rycik, J. (2006). Reexamining Literature Study in the Middle Grades: A Critical Response Framework. *American Secondary Education*, 34(3), 43-56.
- Kress, G. (1987). *Genre social theory of language*. In I. Reid (Ed.). *The place of genre in learning*. Victoria: Deakin University Press.
- Llach, P. A. (2007). Teaching Language Through Literature: *The Waste Land* in the ESL Classroom. *Odisea* no 8: 7-17.
- Luke, A., & Freebody, P. (1997). Critical Literacy and the Question of the Normativity. In S. Muspratt, A., Luke & P. Freebody (Eds). *Constructing Critical Literacies: Teaching and Learning Textual Practice*. St Leonards: Allen & Unwin.
- Lukin, A. (2008). "Reading Literary Texts: Beyond Personal Responses". In Z. Fang & M. J. Schleppegrell (eds.), *Reading in Secondary Content Areas. A language-based pedagogy* (pp.84-103). Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Maxim, H. H. (2009). "It's made to match: Linking L2 reading and writing through textual borrowing". In C. Brantmeier (ed.), *Crossing Languages and Research Methods. Analyses of adult foreign language reading* (pp. 97-122). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Mathis, J. (2006). Shortening the Path Between Theory and Practice. *Journal of Children's Literature*, 32(1), 80-83.
- Meller, W., Richardson, D., & Hatch, J. (2009). Using Read-Alouds With Critical Literature in K-3 Classrooms. *Young Children*, 64(6), 76-78.

Paran, A. (2008). "The role of literature in instructed foreign language learning and teaching: An evidence-based survey." *Language Teaching*, 41(4), 465-496,

από: <http://eprints.ioe.ac.uk/2413/1/ParanStateoftheArt2008.pdf>.

Robinson, E., & Robinson, S. (2003). *What Does It Mean? Discourse, Text, Culture: An Introduction*. Sydney: McGraw-Hill Book Company.

Schmidt, P., Pailliotet, A. (2001). *Exploring Values Through Literature, Multimedia and Literacy Events: Making Connections*. Newark, DE: International Reading Association.

Turker, F. (1991). USING "LITERATURE" IN LANGUAGE TEACHING. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 929-305.

Γ. ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Αγάθος, Θ., Γιαννακού, Β., Δημοπούλου, Β., Μοντζολή, Μ., Ρουμπή, Ν., & Τσοσορού, Α. (2012). Το λογοτεχνικό κείμενο στην τάξη της Νέας Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης γλώσσας: Προβληματισμοί και προτάσεις. Στο Ζ. Γαβριηλίδου, Αγ. Ευθυμίου, Ευ. Θωμαδάκη & Π. Καμπάκη-Βουγιουκλή (Επιμ.) *Πρακτικά 10^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας*, 623-630.

Αγγελάκος, Α. (2006). Μίνι επανάσταση με βιβλία νέας γενιάς. *Τα Νέα. Έρευνα- Σχολικά βιβλία: το μεγάλο στοίχημα*. Στο ένθετο *Βιβλιοδρόμιο*, από: http://ta-nea.dolnet.gr/print_article.php.

Αραβανή, Ε. (2006). Παιδαγωγικές και ψυχολογικές παράμετροι στη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Στο Δ. Χατζηδήμου, Κ. Μπίκος, Π. Στραβάκου & Κ. Χατζηδήμου (Επιμ.), *Πρακτικά 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα* (603- 610). Θεσσαλονίκη 24-26/11/2006. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Αραβανή, Α. (2011). Αναπτύσσοντας δεξιότητες Κριτικού Γραμματισμού μέσα από τη λογοτεχνία. *Ενημερωτική έκδοση της Ελληνικής Εταιρείας Γλώσσας και Γραμματισμού*, 24, 2011, 3-7.

Αραβανή, Α. (2014). *Η Αρχαία Ελληνική Λογοτεχνία στην Εκπαίδευση σήμερα. Σύγχρονες Εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις στη Δραματική Ποίηση*. Αθήνα: Διάδραση.

Barton, D. (2009). *Εγγραμματισμός. Εισαγωγή στην οικολογία της γραπτής γλώσσας*. (Μτφρ. Ι. Βλαχόπουλος). Αθήνα: Παπαζήσης.

Βουγιούκας, Α. (1994). *Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*. ΑΠΘ:

Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

Δανιηλίδου, Ν. (2007). Η επιλογή του περιεχομένου για τη διδασκαλία της γλώσσας στα νέα γλωσσικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου. Πρακτικά συνεδρίου *Γλώσσα, σκέψη και πράξη στην εκπαίδευση*. Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Ηπείρου, Ιωάννινα, 19-21/10/2007, από: <http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/>

Δημάση, Μ. (1990). *Το ηθικοθρησκευτικό περιεχόμενο των Αναγνωστικών βιβλίων του Δημοτικού Σχολείου της Ελλάδας κατά την περίοδο 1931-1981*. Μεταπτυχιακή διατριβή. ΑΠΘ.

Δημάση, Μ., & Σαχινίδου, Π. (2010). Διάλογοι κειμένων και συγγραφέων. Τα κείμενα ως εκφράσεις της γλωσσικής διαπραγμάτευσης της ταυτότητας του υποκειμένου. Πρακτικά 4^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Ευρωπαϊκής Εταιρείας Νεοελληνικών Σπουδών (ΕΕΝΣ): *Ταυτότητες στον ελληνικό κόσμο* (από το 1204 έως σήμερα), 1-17, από:

http://www.eens.org/EENS_congresses/2010/Sachinidou_Paraskevi-Dimasi_Maria.pdf

Δημάση, Μ. (2012). Κειμενικά είδη και δια-πολιτισμική ανάγνωση των εγχειριδίων γλωσσικής διδασκαλίας του Γυμνασίου. Στο Μ. Δημάση & Π. Καμπάκη-Βουγιουκλή (Επιμ.) *Πρακτικά Συνεδρίου Ζητήματα διδακτικής της γλώσσας* (7-8/5/2010. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 27-54.

Δημάση, Μ., & Αραβανή, Ε. (2013). «Η Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας του Γυμνασίου: Ουτοπία ή Πραγματικότητα;». *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, (MAJESS), (2), 55-63, από: <http://hrmars.com/index.php/pages/detail/MAJESS>.

Δημάση, Μ., & Σαχινίδου, Π. (2014). Η γλώσσα της ορολογίας ή η ορολογία της γλώσσας: μία πτυχή της μελέτης και της διδακτικής της γλωσσικής επικοινωνίας. Πρακτικά ΕΛΕΤΟ (9^ο Συνέδριο: *Ελληνική Γλώσσα και Ορολογία*. Αθήνα 7-9 Νοεμβρίου 2013).

Δημάση, Μ. (2015). Συνδυάζοντας τη Γεωμετρική Διδακτική Ανάλυση (Ge.Di.An.) με την Ανάλυση Περιεχομένου για τη Διερεύνηση Θρησκευτικών Όρων σε Σχολικά Εγχειρίδια του Μαθήματος της Λογοτεχνίας. Υπό δημοσίευση στα πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου *Λογοτεχνία και Διαπολιτισμικές Διαδρομές*. Κομοτηνή, 29/5 έως 1/6/2014.

Ιορδανίδου, Α. (2006). Δεν αλλάζει μόνο το διδακτικό υλικό. *Η Καθημερινή*. Αφιέρωμα: Τα νέα βιβλία αλλάζουν το σχολείο,

από:<http://www.kathimerini.gr/265716/article/politismos/arxeio-politismoy/den-allazei-mono-to-didaktiko-yliko>.

Καψάλης Α., & Χαραλάμπους, Δ. (2008). *Σχολικά Εγχειρίδια: Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κουτσουπιάς, Ν. Στογιαννίδης, Α. (2015). Συνδυάζοντας τη Γεωμετρική Διδακτική Ανάλυση (Ge.Di.An.) με την Ανάλυση Περιεχομένου για τη Διερεύνηση Θρησκευτικών Όρων σε Σχολικά Εγχειρίδια του Μαθήματος της Λογοτεχνίας. Υπό δημοσίευση στα πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου Λογοτεχνία και Διαπολιτισμικές Διαδρομές. Κομοτηνή, 29/5 έως 1/6/2014.

Μαρκάτη, Δ. (2015). Η συμβολή των μικρών ιστοριών στην εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας: παραγωγή και κατανόηση προφορικού λόγου. Στο Μ. Δημάση, Π. Βαλσαμίδα, Ι. Μπακιρτζή, Α. Παπάζογλου & Α. Νιζάμ (Επιμ.) *Αναπαραστάσεις και Αποχωρισμοί*, Τόμος στη μνήμη της Μάρθας Πύλια. Κομοτηνή: ΔΠΘ, 212-225.

Μήτσης, Ν. (2002). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: GUTENBERG.

Νάτσινα, Α. (2007). Η διδασκαλία της νεοελληνικής λογοτεχνίας ως ανώτερου επιπέδου γλωσσομάθεια για ξενόγλωσσους ενήλικους: στόχοι και μεθοδολογία. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου «Η Ελληνική Γλώσσα ως δεύτερη / ξένη. Έρευνα, διδασκαλία, Εκμάθηση», Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 509-516.

Ντίνας, Κ. (2013). «Η γλωσσική ποικιλότητα στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού». Στο Ν. Τσιτσανούδη- Μαλλίδη (Επιμ.) *Γλώσσα και Σύγχρονη (Πρωτο) Σχολική Εκπαίδευση. Επίκαιρες προκλήσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Gutenberg.

Ντίνας, Κ. & Ξανθόπουλος, Α. (2010). «Τα λογοτεχνικά κείμενα και πώς αξιοποιούνται στη διδασκαλία της γλώσσας. Έρευνα στο σχολικό εγχειρίδιο της γλώσσας των Γ', Δ', Ε' & Στ' τάξεων του δημοτικού σχολείου». Στο Κ. Ντίνας, Α. Χατζηπαναγιωτίδης, Α. Βακάλη, Τ. Κωτόπουλος & Α. Στάμου (Επιμ.) *Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή, Η Διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης) (1-19)*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα 4-6/9/2009, από: http://www.nured.uowm.gr/dinas/Logotechnika_keimena_GDEST_files/DinasKsanthopoulos.pdf.

Pappas, Ch., & Zecker, L. (2006). *Αναδομώντας τα κειμενικά είδη του σχολικού γραμματισμού*. (Μτφρ. Γ. Κουρμένταλα). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

- Σπανός, Γ., & Μιχάλης, Α. (2012). *Η Νεοελληνική Γλώσσα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Διδακτική Μεθοδολογία & Αξιολόγηση Αναλυτικού Προγράμματος*. Αθήνα: Κριτική.
- Τσολάκης, Χ. (2006). Οι οχτώ «πληγές» των νέων σχολικών βιβλίων. *Ο Αγγελιοφόρος*, 16-41.
- Φλουρής, Γ. (1983). *Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Χατζησαββίδης, Σ, Κωστούλη, Τ, & Τσιπλάκου, Σ. (2011). *Η πρόταση για τη Διδακτική της Γλώσσας: Κριτικός Γραμματισμός και Νέες κειμενικές πρακτικές στο σχολείο. Επιμόρφωση Συμβούλων Ελληνικών*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.