

05 ΔΕΚ. 2011



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΥΛΙΚΟ:
ΤΥΠΙΚΗ, ΑΤΥΠΗ ΚΑΙ ΑΠΟ ΑΠΟΣΤΑΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (ΣΥΜΒΑΤΙΚΕΣ
ΚΑΙ e-MΟΡΦΕΣ)

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η Παιδαγωγική του Γραμματισμού και η διδασκαλία του γλωσσικού
μαθήματος στο Γυμνάσιο. Μια κοινωνιολογική προσέγγιση



Μεταπτυχιακός Φοιτητής:
Σταμάτης Κόλλιας

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

- κ. Τσατσαρώνη Άννα, Καθηγήτρια, Επιβλέπουσα
- κ. Τσακίρη Δέσποινα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
- κ. Νικολακάκη Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια

Κόρινθος, 2011

009783

Αφιερώνεται στην οικογένεια μου

Ευχαριστίες

Με την εκπόνηση της διπλωματικής αυτής εργασίας, θα ήθελα να αποδώσω ευχαριστίες στους ανθρώπους αυτούς που μου παρείχαν κάθε είδους βοήθεια και συνεισέφεραν στην ολοκλήρωσή της. Από τα άτομα εκείνα, που κυριολεκτικά και μεταφορικά, δεν έπαψαν ποτέ να συνδράμουν, ήταν η Επιβλέπουσα Καθηγήτριά μου κ. Άννα Τσατσαρώνη, της οποίας η συμβολή κατέστη εξαιρετικά καθοριστική. Θα ήθελα να την ευχαριστήσω που δέχτηκε να συμπορευθεί μαζί μου σε αυτό το ερευνητικό ταξίδι, για την οργάνωση και την υπευθυνότητα που υπέδειξε, τροφοδοτώντας με συνεχώς, με δύναμη και κουράγιο για να συνεχίζω.

Ακόμα, ένα άτομο που θα ήθελα να ευχαριστήσω είναι η Μαρία Κόλλια-Παπαδοπούλου, Φιλολόγος, διότι από τα μαθητικά μου χρόνια έως και τώρα, δεν έχει σταματήσει να με συμβουλεύει και να στέκεται δίπλα μου, ενισχύοντας με, με δύναμη και κουράγιο για να συνεχίζω. Αναμφίβολα αποτελεί, για μένα, εκπαιδευτικό πρότυπο, έχοντας σταθεί ρηξικέλευθη στα εκπαιδευτικά πράγματα.

Ακολούθως, θα ήθελα να ευχαριστήσω τη συμφοιτήτριά μου στο παρόν Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών, Γιώτα Γκόφα, η οποία αποτέλεσε αρωγός στο δύσκολο εγχείρημα της εκπόνησης της διπλωματικής αυτής εργασίας.

Επιπρόσθετα, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου για τη διαρκή υποστήριξη που μου παρέχει σε όλα τα επίπεδα, για την κατανόηση που δείχνει, μα πάνω από όλα, για τη διαρκή αγάπη τους προς εμένα τόσο στα εύκολα και χαρούμενα γεγονότα της ζωής μου, όσο και στα δύσκολα και απαιτητικά εγχειρήματα που προκύπτουν. Σε αυτούς αφιερώνεται η παρούσα εργασία.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	Σελίδες
Πίνακες	8
Δραστηριότητες	10
Εικόνες	12
Συντομογραφίες	13
Περίληψη-Λέξεις-Κλειδιά	14
Abstract-Key Words	15
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	16
1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ. ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	19
1.1. Εισαγωγή	19
1.2. Ιστορική αναδρομή του Γλωσσικού Γραμματισμού	19
1.2.1. Ορισμός του όρου «Γραμματισμός»	21
1.2.2. Η Παιδαγωγική του Γραμματισμού και ο στόχος της	23
1.2.3. Ο Γραμματισμός στην πρώτη παιδική ηλικία	23
1.2.4. Ο κριτικός Γραμματισμός στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	24
1.2.5. Ένα βήμα πιο πέρα: Η Θεωρία των Πολυγραμματισμών	24
1.3. Η Πολιτική του Γραμματισμού στο εκπαιδευτικό σύστημα της Αγγλίας	25
1.3.1. Το εκπαιδευτικό σύστημα της Αγγλίας	26
1.3.2. Εκπαιδευτικά μεταρρυθμιστικά μέτρα της δεκαετίας του '80	27
1.3.3. Εκπαιδευτικά μεταρρυθμιστικά μέτρα της δεκαετίας του '90	30
1.3.4. Η πολιτική του Γραμματισμού στην Αγγλία και η κριτική θεώρηση της	33
1.4. Η Πολιτική του Γραμματισμού στο εκπαιδευτικό σύστημα της Αυστραλίας	37
1.4.1. Περιγραφή της δομής, της γλώσσας και της σχολικής αυτονομίας της Αυστραλίας	38
1.4.2. Εκπαιδευτικά μεταρρυθμιστικά μέτρα της δεκαετίας του '90	40
1.4.3. Η πολιτική του Γραμματισμού στην Αυστραλία και η κριτική θεώρηση της	42
1.5. Η Πολιτική του γραμματισμού στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας	46
1.5.1. Περιγραφή Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος	47
1.5.2. Εκπαιδευτικά μεταρρυθμιστικά μέτρα της δεκαετίας του '80	49
1.5.3. Εκπαιδευτικά μεταρρυθμιστικά μέτρα της δεκαετίας του '90	50
1.5.4. Θεσμικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας στο μεταίχμιο της δεκαετίας του '90 με αρχές του 2000	52
1.5.5. Βασικά μεταρρυθμιστικά μέτρα μετά το 2000	54
1.5.6. Η πολιτική του Γραμματισμού στην Ελλάδα και η κριτική θεώρηση της	55
1.6. Αντί Επιλόγου	58

2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ. ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ	59
2.1 Εισαγωγή	59
2.2. Η ευρωπαϊκή ανάγκη	59
2.3. Επεξήγηση της έννοιας «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.)»	60
2.3.1. Διεπιστημονικότητα- Διαθεματικότητα- Ενιαιοποίηση	61
2.3.2. Γενικές αρχές του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου των Προγραμμάτων Σπουδών και των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών	63
2.3.3. Βασικές πτυχές του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών για το γλωσσικό μάθημα	64
2.3.4. Η Διαθεματική διάσταση των φιλολογικών μαθημάτων	65
2.3.4.α Τα χαρακτηριστικά της διαθεματικότητας στο Δ.Ε.Π.Π.Σ για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας	66
2.3.4.β Τα χαρακτηριστικά της διαθεματικότητας στο Δ.Ε.Π.Π.Σ για το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας	66
2.3.4.γ Τα χαρακτηριστικά της διαθεματικότητας στο Δ.Ε.Π.Π.Σ για το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας (πρωτότυπο και μετάφραση)	67
2.4. Ο Γραμματισμός ως γενική ικανότητα, η ιδεολογία και η ρητορική του Γραμματισμού	68
2.4.1. Στοιχεία γραμματισμού στα Δ.Ε.Π.Π.Σ για όλα τα γνωστικά αντικείμενα	68
2.4.2. Στοιχεία γραμματισμού στα Δ.Ε.Π.Π.Σ του γλωσσικού μαθήματος έτσι όπως αποκρυσταλλώνονται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο	69
2.5. Προδιαγραφές συγγραφής των διδακτικών βιβλίων της γλώσσας στο Γυμνάσιο	74
2.5.1. Προδιαγραφές συγγραφής για το γλωσσικό μάθημα	74
2.5.2. Προδιαγραφές συγγραφής των βιβλίων της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας	75
2.6. Νομοθεσία για τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών στο μάθημα της γλώσσας στο Γυμνάσιο	79
2.7. Αντί Επilόγου	84
3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ. Η ΚΡΙΤΙΚΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΑ «ΝΕΑ» Δ.Ε.Π.Π.Σ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	85
3.1. Εισαγωγή	85
3.2 Η κριτική γνώμη των εκπαιδευτικών για τα «νέα» Δ.Ε.Π.Π.Σ	85
3.2.1. Ως προς την ιδεολογία τους	85
3.2.2. Ως προς τις θεμελιώδεις έννοιες που τα Δ.Ε.Π.Π.Σ εμπεριέχουν	86
3.2.3. Ως προς τις πρακτικές δυσκολίες που εγείρουν τα Δ.Ε.Π.Π.Σ και	

τα νέα διδακτικά βιβλία της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 2003	87
3.3 Κριτικός σχολιασμός	93
3.4. Αντί Επιλόγου	94
4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	96
4.1 Εισαγωγή	96
4.2 Θεωρητικές Έννοιες	97
4.3 Αντί Επιλόγου	102
5^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	104
5.1. Εισαγωγή	104
5.2. Ερευνητικά Ερωτήματα	106
5.3. Ερευνητικό Εργαλείο	107
5.4. Επιλογή του προς ανάλυση υλικού	110
5.4.1. Περιγραφή μαθήματος	110
5.4.2. Ανάλυση δραστηριοτήτων	110
5.5. Παράδειγμα ανάλυσης δραστηριότητας της Γλώσσας από το Βιβλίο του μαθητή	112
5.6 Οι «τύποι» εκπαιδευτικής πρακτικής για τη Γλώσσα της Γ' Γυμνασίου που προκύπτουν από την ανάλυση των δραστηριοτήτων	117
5.7. Περιορισμοί Έρευνας	118
5.8 Αντί Επιλόγου	119
6^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ. ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΥΛΙΚΟ: ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΓΛΩΣΣΑΣ Γ' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	120
6.1. Εισαγωγή	120
6.2. Αλλαγές ως προς τον τρόπο κατανομής των περιεχομένων και τα βασικά δομικά χαρακτηριστικά των διδακτικών βιβλίων της Γλώσσας της Γ' Γυμνασίου	120
6.2.1. Το διδακτικό βιβλίο της Νεοελληνικής Γλώσσας	121
6.2.2. Το διδακτικό βιβλίο της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας	124
6.2.3. Το διδακτικό βιβλίο της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας	125
6.3. Περιγραφή της Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ' Γυμνασίου	126
6.3.1. Σύντομη Περιγραφή Εκπαιδευτικού Υλικού για τη Γλώσσα	126
6.3.2. Το Εκπαιδευτικό Υλικό	127
6.3.3. Παρουσίαση των βασικών σημείων της διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας σύμφωνα με το Βιβλίο του Εκπαιδευτικού.	129
6.4. Η οργάνωση των παιδαγωγικών περιεχομένων της Γλώσσας ως προς τα τρία συστήματα μηνυμάτων (Περιεχόμενο, Παιδαγωγική και Αξιολόγηση)	132

6.4.1. Δόμηση Περιεχομένου	132
6.4.1.α. Δραστηριότητες	138
6.4.1.β. Δομή Ενότητας	139
6.4.2. Παιδαγωγική	142
6.4.3. Αξιολόγηση	143
6.5. Καταμέτρηση δραστηριοτήτων	146
6.6. Αντί Επιλόγου	153
7^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ. ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΓΛΩΣΣΑΣ	
Γ' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	154
7.1. Εισαγωγή	154
7.2. Ανάλυση Δραστηριοτήτων Παραγωγής Γραπτού Λόγου στο μάθημα της Γλώσσας (ΒΜ)	154
7.3. Α' Κεφάλαιο: Δραστηριότητες Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω»	155
7.4. Αποτελέσματα Ανάλυσης των Δραστηριοτήτων Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω»	212
7.5. Κατηγοριοποίηση δραστηριοτήτων με βάση την Πλαισίωση και τον Νοηματικό Προσανατολισμό	214
7.6 Τύποι Εκπαιδευτικών Πρακτικών	215
8^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	218
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	222
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1^ο: ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΑΠΟ ΤΟ ΒΕ (σελ. 26)	233
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2^ο: ΚΑΤΑΜΕΤΡΗΣΗ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΤΟΥ ΒΜ ΚΑΙ ΤΟΥ ΤΕ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΤΗΣ Γ' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	234
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3^ο: ΔΥΝΗΤΙΚΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ «ΔΙΑΒΑΖΩ ΚΑΙ ΓΡΑΦΩ» Ε' ΕΝΟΤΗΤΑΣ, ΒΜ	250

Πίνακες

	Σελίδες
5.3.1. Τροποποιημένο Ερευνητικό Εργαλείο ανάλυσης δραστηριοτήτων σχολικών βιβλίων	108
5.5.1. Κωδικοποίηση Δραστηριότητας Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», Β' Υποενότητα, ΣΤ' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 1 ^η , σελ. 111	116
5.6.1. Πίνακας «Γλώσσα Γ' Γυμνασίου: Τύποι εκπαιδευτικής πρακτικής»	118
6.4.1. Πίνακας Καταμέτρησης Κειμένων ΒΜ	135
6.4.2. Πίνακας Καταμέτρησης Κειμένων ΤΕ	137
6.4.3. Πίνακας «Σύμβολα που χρησιμοποιούνται στο ΒΜ της Γλώσσας για τον χαρακτηρισμό των δραστηριοτήτων»	141
6.4.4. Πίνακας «Σύμβολα – Εικόνες»	146
6.5.1. Πίνακας «Καταμέτρηση δραστηριοτήτων Γλώσσας, Γ' Γυμνασίου, ΒΜ»	147
6.5.2. Πίνακας « Καταγραφή Δραστηριοτήτων Γλώσσας Γ' Γυμνασίου, ΤΕ»	152
7.3.1. Κωδικοποίηση Δραστηριότητας Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Α' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 1 ^η , σ. 27	156
7.3.2. Κωδικοποίηση Δραστηριότητας Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Α' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 2 ^η , σ. 27	159
7.3.3. Κωδικοποίηση Δραστηριότητας Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Α' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 3 ^η , σ. 27	161
7.3.4. Κωδικοποίηση Δραστηριότητας Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Α' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 4 ^η , σ. 27	162
7.3.5. Κωδικοποίηση Δραστηριότητας Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Α' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 5 ^η , σ. 27	165
7.3.6. Κωδικοποίηση Δραστηριότητας Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Β' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 1 ^η , σ. 44	168
7.3.7. Κωδικοποίηση Δραστηριότητας Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Β' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 2 ^η , σ. 44	170
7.3.8. Κωδικοποίηση Δραστηριότητας Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Γ' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 1 ^η , σ. 61	173
7.3.9. Κωδικοποίηση Δραστηριότητας Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Γ' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 2 ^η , σ. 61	176
7.3.10. Κωδικοποίηση Δραστηριότητας Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Γ' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 3 ^η , σ. 61	178
7.3.11. Κωδικοποίηση Δραστηριότητας Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Δ' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 1 ^η , σ. 85	180
7.3.12. Κωδικοποίηση Δραστηριότητας Παραγωγής Γραπτού Λόγου	

«Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Δ' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 2 ^η , σ. 85	182
7.3.13. Κωδικοποίηση Δραστηριότητας Παραγωγής Γραπτού Λόγου	
«Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Ε' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 1 ^η , σ. 103	184
7.3.14. Κωδικοποίηση Δραστηριότητας Παραγωγής Γραπτού Λόγου	
«Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Ε' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 2 ^η , σ. 103	186
7.3.15. Κωδικοποίηση Δραστηριότητας Παραγωγής Γραπτού Λόγου	
«Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Ε' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 3 ^η , σ. 103	188
7.3.16. Κωδικοποίηση Δραστηριότητας Παραγωγής Γραπτού Λόγου	
«Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Ε' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 4 ^η , σ. 103	190
7.3.17. Κωδικοποίηση Δραστηριότητας Παραγωγής Γραπτού Λόγου	
«Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Δ' Ενότητα, ΣΤ' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 1 ^η , σ. 119	192
7.3.18. Κωδικοποίηση Δραστηριότητας Παραγωγής Γραπτού Λόγου	
«Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Δ' Ενότητα, ΣΤ' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 2 ^η , σ. 119	194
7.3.19. Κωδικοποίηση Δραστηριότητας Παραγωγής Γραπτού Λόγου	
«Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Δ' Ενότητα, ΣΤ' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 3 ^η , σ. 119-120	196
7.3.20. Κωδικοποίηση Δραστηριότητας Παραγωγής Γραπτού Λόγου	
«Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Δ' Ενότητα, Ζ' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 1 ^η , σ. 130	199
7.3.21. Κωδικοποίηση Δραστηριότητας Παραγωγής Γραπτού Λόγου	
«Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Δ' Ενότητα, Ζ' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 2 ^η , σ. 130	201
7.3.22. Κωδικοποίηση Δραστηριότητας Παραγωγής Γραπτού Λόγου	
«Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Δ' Ενότητα, Ζ' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 3 ^η , σ. 130-131	203
7.3.23. Κωδικοποίηση Δραστηριότητας Παραγωγής Γραπτού Λόγου	
«Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, ΣΤ' Ενότητα, Η' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 1 ^η , σ. 149	206
7.3.24. Κωδικοποίηση Δραστηριότητας Παραγωγής Γραπτού Λόγου	
«Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, ΣΤ' Ενότητα, Η' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 2 ^η , σ. 149	209
7.3.25. Κωδικοποίηση Δραστηριότητας Παραγωγής Γραπτού Λόγου	
«Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, ΣΤ' Ενότητα, Η' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 3 ^η , σ. 149	211
7.5.1 Πίνακας κατηγοριοποίησης δραστηριοτήτων με βάση την Πλαισίωση και τον Νοηματικό Προσανατολισμό	215
7.6.1. Πίνακας: «Γλώσσα Γ' Γυμνασίου: Τύποι εκπαιδευτικής πρακτικής με σύνολο»	216

Δραστηριότητες

Σελίδες

5.5.1. Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», Β' Υποενότητα, ΣΤ' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 1 ^η , σελ. 111	113
6.4.1. Διαθεματικές Δραστηριότητες ΒΜ,Α' Κεφάλαιο, Ε' Υποενότητα, Δραστηριότητες 1-3.σελ. 27	138
6.4.3. Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω» με Κριτήρια Αξιολόγησης, ΒΜ, Γ' Υποενότητα, Α' Κεφάλαιο, σελ.23	145
7.3.1. Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Α' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 1 ^η , σ. 27	155
7.3.2. Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Α' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 2 ^η , σ. 27	157
7.3.3. Δραστηριότητας Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Α' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 3 ^η , σ. 27	160
7.3.4. Δραστηριότητας Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Α' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 4 ^η , σ. 27	162
7.3.5. Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Α' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 5 ^η , σ. 27	164
7.3.6. Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Β' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 1 ^η , σ. 44	166
7.3.7. Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Β' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 2 ^η , σ. 44	169
7.3.8. Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Γ' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 1 ^η , σ. 61	171
7.3.9. Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Γ' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 2 ^η , σ. 61	174
7.3.10. Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Γ' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 3 ^η , σ. 61	177
7.3.11. Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Δ' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 1 ^η , σ. 85	179
7.3.12. Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Δ' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 2 ^η , σ. 85	181
7.3.13. Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Ε' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 1 ^η , σ. 103	183
7.3.14. Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Ε' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 2 ^η , σ. 103	185

7.3.15. Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Ε' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 3 ^η , σ. 103	187
7.3.16. Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Ε' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 4 ^η , σ. 103	189
7.3.17. Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Δ' Ενότητα, ΣΤ' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 1 ^η , σ. 119	191
7.3.18. Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Δ' Ενότητα, ΣΤ' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 2 ^η , σ. 119	193
7.3.19. Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Δ' Ενότητα, ΣΤ' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 3 ^η , σ. 119-120	195
7.3.20. Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Δ' Ενότητα, Ζ' Κεφάλαιο Δραστηριότητα 1 ^η , σ. 130	197
7.3.21. Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Δ' Ενότητα, Ζ' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 2 ^η , σ. 130	200
7.3.22. Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Δ' Ενότητα, Ζ' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 3 ^η , σ. 130-131	202
7.3.23. Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, ΣΤ' Ενότητα, Η' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 1 ^η , σ. 149	204
7.3.24. Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, ΣΤ' Ενότητα, Η' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 2 ^η , σ. 149	207
7.3.25. Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, ΣΤ' Ενότητα, Η' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 3 ^η , σ. 149	210

Εικόνες

Σελίδες

5.5.1. Εικόνα «Κείμενο – Υπόδειγμα δραστηριότητας»	113
6.4.1.Εικόνα «Συντακτικό Φαινόμενο Σύνδεσης Προτάσεων, ΒΜ, Β' Υποενότητα, Α' Κεφάλαιο, σελ.12»	139
6.4.2. Εικόνα «Αφόρμηση και Προοργανωτές, ΒΜ, Α' Κεφάλαιο, σελ. 9»	140
6.4.3. Εικόνα «Αφόρμηση και Προοργανωτές», ΤΕ, Α' Κεφάλαιο, σελ. 6»	141
7.3.1. Εικόνα «Σκίτσο/Υπόδειγμα για αξιοποίηση του γραμματικού φαινομένου της «πολυσημίας της λέξης», ΒΜ, Β' Κεφάλαιο, σελ. 38»	167
7.3.2. Εικόνα «Κείμενο/Υπόδειγμα 1 ^{ης} δραστηριότητας, ΒΜ, Γ' Κεφάλαιο, σελ. 57»	172
7.3.3. Εικόνα «Κείμενο/Υπόδειγμα 2 ^{ης} δραστηριότητας, ΒΜ, Γ' Κεφάλαιο, σελ. 54»	175
7.3.4. Εικόνα «Κείμενο/Υπόδειγμα, ΒΜ, Ζ' Κεφάλαιο, σελ. 123»	198
7.3.5. Εικόνα «Κείμενο /Υπόδειγμα ΒΜ, Η' Κεφαλαίου, σελ.149»	205
7.3.6. Εικόνα «Κείμενο/Υπόδειγμα, ΒΜ, Η' Κεφάλαιο, σελ. 134-135»	208

Συντομογραφίες

Α.Π.Σ.: Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

ΒΕ: Βιβλίο Εκπαιδευτικού

ΒΜ: Βιβλίο Μαθητή

Γ: Γραμματική

Δ.Ε.Π.Π.Σ. : Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών

ΕΛΓ: Ερμηνευτικό Λεξικό Γλώσσας

ΤΕ: Τετράδιο Εργασιών

ΤΕΑ: Τοπικές Εκπαιδευτικές Αρχές

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία μελετάται η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που πραγματοποιήθηκε στην ελληνική υποχρεωτική Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε επίπεδο Προγράμματος Σπουδών, το 2003 και ο τρόπος που η εκπαιδευτική πολιτική του Γραμματισμού προωθείται στα διδακτικά βιβλία της Γλώσσας στο Γυμνάσιο, τα οποία πραγματώνουν τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. Η έρευνα, βασισμένη στο θεωρητικό πλαίσιο του Basil Bernstein, υλοποιήθηκε, για το μάθημα της Γλώσσας της Γ' Γυμνασίου, μέσα από την περιγραφή του εκπαιδευτικού υλικού και την ανάλυση δραστηριοτήτων, στα πλαίσια της οποίας αξιοποιήθηκαν οι έννοιες Ταξινόμηση, Περιχάραξη και Νοηματικός Προσανατολισμός. Τα συμπεράσματα είναι τα ακόλουθα: Πρώτον κυριαρχεί ένας τύπος γνώσης που στοχεύει στη μύηση των μαθητών στην καλλιέργεια γενικών κανόνων διδασκαλίας, μέσα από κείμενα/υποδείγματα, αμβλύνοντας τις κοινωνικές ανισότητες. Δεύτερον, προωθείται μια μικτή παιδαγωγική που ενσωματώνει συγχρόνως παραδοσιακά και «προοδευτικά» στοιχεία. Αυτό που συνάγεται είναι πως ο μαθητής της Γ' Γυμνασίου μπορεί να καταστεί γλωσσικά επαρκής και κριτικά εγγράμματος.

Λέξεις-Κλειδιά: Γραμματισμός, εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, δραστηριότητες, τύπος γνώσης

Abstract

This paper explores the educational reform taken place in Greek compulsory secondary education, in the curriculum level, in 2003 and the way the educational policy of literacy is promoted through the text books of Greek Language in high school. The study, based on Basil Bernstein's theoretical framework, examined the educational material and analyzed activities used in the text book of Greek Language for the last class of high school, especially his concepts of Classification, Framing and Orientation to meanings. The study's results are the following: First of all, the type of education knowledge dominated, aims on developing general rules of teaching, within texts/models, reducing social inequalities. Secondly, a mixed pedagogy, integrating traditional and progressive features is promoted. As a result, a student of the last class of High School can be linguistically adequate and critically literated.

Key-words: literacy, typology of education knowledge, mixed pedagogy

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην παρούσα εργασία, μελετάται η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που πραγματοποιήθηκε, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το 2003, σε επίπεδο Προγραμμάτων Σπουδών και αφορούσε την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο). Ειδικότερα, επιχειρείται προσπάθεια ανίχνευσης και αποτύπωσης των στοιχείων της κυρίαρχης εκπαιδευτικής πολιτικής του Γραμματισμού αφενός, στα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και τα Διαθεματικά Ενιαία Πλαίσια Προγραμμάτων Σπουδών για τη Γλώσσα και αφετέρου -ως αποτέλεσμα αυτών- στα διδακτικά πακέτα των γνωστικών αντικειμένων (Νεοελληνική Γλώσσα, Νεοελληνική Λογοτεχνία και Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία) που συντάχθηκαν και απαρτίζουν τη Γλώσσα, στην συγκεκριμένη εκπαιδευτική βαθμίδα.

Η έρευνα επικεντρώνεται στο γνωστικό αντικείμενο της Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ' τάξης του Γυμνασίου εστιάζοντας στο περιεχόμενο της, στη παιδαγωγική που ακολουθεί και στην αξιολόγηση βάσει της οποίας προωθείται και συγκεκριμένος τύπος γνώσης. Δηλαδή, η έρευνα εστιάζει στα τρία συστήματα μηνυμάτων μέσα από τα οποία, κατά τον Bernstein (1991), πραγματώνεται η επίσημη εκπαιδευτική γνώση: το αναλυτικό πρόγραμμα, που ορίζει αυτό που θεωρείται έγκυρη γνώση, την παιδαγωγική, που ορίζει αυτό που θεωρείται έγκυρη μετάδοση γνώσης και την αξιολόγηση που ορίζει αυτό που θεωρείται έγκυρη πραγμάτωση αυτής της γνώσης από την πλευρά του διδασκόμενου.

Το υπό εξέταση θέμα αποδεικνύεται βαρύνουσας σημασίας καθώς δεξιότητες που συνδέονται με την εκπαιδευτική πολιτική του Γραμματισμού αποτελούν τους βασικούς στόχους πραγμάτωσης και επίτευξης, από μεριάς των μαθητών, σε διεθνή προγράμματα καταμέτρησης της σχολικής επίδοσης (PISA) και άλλων οργανισμών (OECD). Επομένως, η έρευνα που αφορά τη συγκεκριμένη πολιτική αναδεικνύεται ζωτικής σημασίας, δοθείσης ευκαιρίας, της σχετικά πρόσφατης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που έλαβε χώρα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σκηνικό.

Με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 2003, επιχειρήθηκε μια προσπάθεια αλλαγών στην ελληνική εκπαίδευση -τόσο στη Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια- που βασικός στόχος ήταν ο εκσυγχρονισμός της. Ήδη από το 2000, όπως αναφέρει ο Koustourakis (2007), είχε αρχίσει μια ανάλογη προσπάθεια, σε ευρωπαϊκό επίπεδο, με τη στρατηγική της Λισσαβόνας, προκειμένου η Ευρωπαϊκή

Ένωση να αναδειχθεί ως η πιο ανταγωνιστική και δυναμική, βασισμένη στη γνώση, οικονομία στον κόσμο, ικανή για αειφόρο οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή. Η στρατηγική αυτή απαιτούσε δράση σε διάφορα μέτωπα: την εσωτερική αγορά, την κοινωνία των πληροφοριών, την έρευνα, τις διαρθρωτικές οικονομικές μεταρρυθμίσεις, αλλά και την εκπαίδευση. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, προωθήθηκε η επένδυση σε ανθρώπινους πόρους και δόθηκε μεγαλύτερη προτεραιότητα στη διά βίου μάθηση, δεδομένου ότι η βελτίωση των δεξιοτήτων ενισχύει την απασχολησιμότητα. Σε αυτό το κλίμα, προωθήθηκε η εκπαιδευτική αλλαγή του 2003, με τη συγγραφή νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών για τη Γλώσσα στο Γυμνάσιο, αλλαγή που επικεντρώνεται στον πυρήνα μετάδοσης της γνώσης.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η περιγραφή των αλλαγών που επήλθαν με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών καθώς και η περιγραφή και ανάλυση του εκπαιδευτικού υλικού της Γλώσσας της Γ' Γυμνασίου, προκειμένου να αναδειχθούν ποιά είναι τα βασικά γνωρίσματα του τύπου γνώσης και των εκπαιδευτικών πρακτικών που προωθούνται. Τα ερευνητικά ερωτήματα που επιχειρείται να απαντηθούν μέσω της περιγραφής των διδακτικών βιβλίων της Γλώσσας της Γ' Γυμνασίου και μέσω της ανάλυσης δραστηριοτήτων μιας συγκεκριμένης υποενότητας ανά κεφάλαιο, που πραγματοποιείται με βάση τη θεωρία του Basil Bernstein, αφορούν τις εκπαιδευτικές πρακτικές που προωθούνται στα βιβλία αυτά, τον τύπο γνώσης που εμπεριέχουν και αν η πολιτική του Γραμματισμού επιτελεί τον σκοπό του, εννοώντας, αν οι μαθητές τελειώνοντας τη μαζική εκπαίδευση (Γυμνάσιο) έχουν αναπτύξει έναν, περισσότερο, κριτικό και αφηρημένο τρόπο σκέψης.

Για την πραγμάτωση της μελέτης αυτής, αρχικά επιχειρήθηκε συστηματική περιγραφή του εκπαιδευτικού υλικού της Γλώσσας από την οποία προέκυψαν γενικές τάσεις που προωθούνται σχετικά με το περιεχόμενο της γνώσης, την παιδαγωγική και την αξιολόγηση και στη συνέχεια, αναλύθηκε -αφού τροποποιήθηκε εν μέρει- ένα προκατασκευασμένο ερευνητικό εργαλείο βασισμένο σε θεωρητικές έννοιες του Bernstein, με το οποίο αναλύθηκαν οι δραστηριότητες Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω» κάθε πέμπτης υποενότητας κεφαλαίου. Μέσα από τη συστηματική παρουσίαση και ανάλυση όλων των δραστηριοτήτων της συγκεκριμένης υποενότητας ανά κεφάλαιο, προβλήθηκε η τάση που κυριαρχεί αναφορικά με τύπους γνώσης που προωθούνται.

Η παρούσα εργασία διαρθρώνεται ως εξής:

Στο 1^ο Κεφάλαιο, πραγματοποιείται η επισκόπηση της σχετικής με το υπό μελέτη θέμα βιβλιογραφίας. Ειδικότερα, εξετάζεται η πολιτική του Γραμματισμού, όπως έχει προωθηθεί και συμπεριληφθεί στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών του εκπαιδευτικού συστήματος της Αγγλίας, της Αυστραλίας και της Ελλάδας, μέσα από την περιγραφή των σημαντικότερων, εκπαιδευτικών - μεταρρυθμιστικών μέτρων που έχουν λάβει χώρα τις δεκαετίες του 1980 και 1990.

Στο 2^ο Κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα νομοθετικά κείμενα για το γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών/Προδιαγραφές συγγραφής νέων διδακτικών βιβλίων/Αξιολόγηση των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα), ενώ στο 3^ο Κεφάλαιο, παρατίθενται οι απόψεις/κριτικές των εκπαιδευτικών σχετικά με τα διδακτικά βιβλία της Γλώσσας, κυρίως από το 8^ο Συνέδριο της ΟΛΜΕ.

Στο 4^ο Κεφάλαιο, αναπτύσσεται το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο στηρίζεται η παρούσα μελέτη, στο 5^ο Κεφάλαιο, περιγράφεται η μεθοδολογία που εφαρμόστηκε στην παρούσα έρευνα. Ειδικότερα, διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης, παρουσιάζεται το ερευνητικό εργαλείο βάσει του οποίου αναλύθηκαν οι δραστηριότητες της πέμπτης υποενότητας κάθε κεφαλαίου και οι τύποι παιδαγωγικής πρακτικής που προωθούνται.

Στο 6^ο Κεφάλαιο, περιγράφεται με συστηματικό τρόπο το εκπαιδευτικό υλικό για τη Γλώσσα της Γ' τάξης του Γυμνασίου, καταμετρώνται και κατηγοριοποιούνται όλες οι δραστηριότητες του βιβλίου, ενώ στο 7^ο Κεφάλαιο, αναλύονται όλες οι δραστηριότητες Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω» κάθε πέμπτης υποενότητας κεφαλαίου. Στο 8^ο Κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της μελέτης, επιχειρείται ερμηνεία τους, ενώ ακολουθεί συζήτηση και εξάγονται τα συμπεράσματα της έρευνας.

1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ. ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

1.1. Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο, παρουσιάζεται η επισκόπηση της βιβλιογραφίας του υπό εξέταση θέματος, δηλαδή της εκπαιδευτικής πολιτικής του Γραμματισμού. Ειδικότερα, ορίζεται το τι είναι Γραμματισμός και καθορίζονται οι βασικοί στόχοι του. Επιπρόσθετα, μελετάται η εφαρμογή της κυρίαρχης αυτής πολιτικής σε συγκεκριμένα εκπαιδευτικά συστήματα τόσο σε ευρωπαϊκό επίπεδο (Αγγλία) όσο και σε διεθνές επίπεδο (Αυστραλία) καθώς επίσης, και το πώς προσαρμόστηκε, εν τέλει, η πολιτική αυτή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ακολουθεί κριτικός σχολιασμός.

1.2. Ιστορική αναδρομή του Γλωσσικού Γραμματισμού

Ο γραμματισμός ως όρος εμφανίστηκε στην ελληνική επιστημονική βιβλιογραφία σχετικά πρόσφατα και συνδέθηκε, και εν μέρει ακόμη συνδέεται, με τη γλώσσα στην επικοινωνία ή καλύτερα με το *λόγο*, με την έννοια που έχει αποκτήσει ο όρος στο πλαίσιο των πολιτισμικών σπουδών. Όπως αναφέρει ο Χατζησαββίδης (2003), για πολλούς αιώνες αυτό που σήμερα ονομάζεται γλωσσικός γραμματισμός, συνδέθηκε εννοιολογικά με τον όρο *αλφαριθμητισμός*, του οποίου το περιεχόμενο παραπέμπει στην εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης. Για πάρα πολλά χρόνια, η έννοια του Γλωσσικού Γραμματισμού είχε ένα στατικό χαρακτήρα. Αλφαριθμητισμένο άτομο θεωρούνταν αυτό που γνώριζε απλώς γραφή και ανάγνωση. Με την έννοια αυτή ο γλωσσικός γραμματισμός δε συνδεόταν με κοινωνικές πρακτικές και ούτε είχε καμιά κοινωνική προέκταση. Τοποθετούνταν, με άλλα λόγια, εκτός κοινωνικών συμφραζομένων. Τη μάθηση της γραφής και της ανάγνωσης με την έννοια αυτή αναλάμβανε, αλλά και θεωρούνταν ότι μπορεί να αναλάβει μόνο το σχολείο. Γι' αυτό η εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής ήταν βασικά μια τεχνική διαδικασία, για την οποία αναπτύχθηκαν και αναπτύσσονται μέθοδοι, διατυπώνονται απόψεις για την ηλικία έναρξης της διδασκαλίας τους και προτείνονται στάδια εξέλιξης της διαδικασίας. Ο γλωσσικός γραμματισμός με αυτήν τη στατική, εκτός κοινωνικών και επικοινωνιακών συμφραζομένων, έννοια κυριάρχησε και εν μέρει κυριαρχεί και σήμερα σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα και συνδέεται κυρίως με την εκμάθηση της πρώτης γραφής και ανάγνωσης σε μικρά παιδιά αλλά και σε ενήλικους.

Κατά την περίοδο του ρομαντισμού και τα πρώτα χρόνια του 20ου αι. ο γλωσσικός γραμματισμός συνδέθηκε με τη λογοτεχνία και τους τρόπους γραφής της λογοτεχνίας. Στο πλαίσιο αυτό, κάτοχοι του γλωσσικού γραμματισμού θεωρούνταν τα άτομα που είχαν φτάσει σε σημείο να εκτιμούν τα λογοτεχνικά έργα ως έργα τέχνης, να συλλαμβάνουν τα νοήματα που δίνουν οι συγγραφείς των λογοτεχνικών βιβλίων και γενικά να έχουν μια επαρκή εξοικείωση με το λογοτεχνικό λόγο. Το σχολείο από την πλευρά του έδινε μεγάλη έμφαση στη διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας είτε μέσω της ανάγνωσης λογοτεχνικών έργων είτε μέσω της παραγωγής κειμένων κατά μίμηση του έργου λογοτεχνών υψηλού κύρους. Πίσω από την έννοια της ταύτισης του γλωσσικού γραμματισμού με τη λογοτεχνία λάνθανε η αντίληψη ότι η τέχνη και ιδίως η λογοτεχνική παραγωγή αποτελεί προνόμιο ανθρώπων με ιδιαίτερη προσωπικότητα.

Μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο το οικονομικό και κοινωνικό πεδίο που άρχισε να διαμορφώνεται άλλαξε και το περιεχόμενο του γλωσσικού γραμματισμού, ο οποίος άρχισε να αποκτά και κοινωνικές διαστάσεις και να αποκόπτεται από τη στενή σχέση που είχε με τη γλώσσα και τη λογοτεχνία.

Όπως αναφέρει ο Χατζησαββίδης (2003), βασικός μοχλός καλλιέργειας και ανάπτυξης του γλωσσικού γραμματισμού στους πληθυσμούς του δυτικού, τουλάχιστον, κόσμου υπήρξε η UNESCO, η οποία θεώρησε ότι η απόκτηση γλωσσικού γραμματισμού θα συντελέσει στην οικονομική και κοινωνική ευημερία των λαών σε αντίθεση με την έλλειψή του, η οποία οδηγεί στην οικονομική και κοινωνική εξαθλίωση. Ο γλωσσικός γραμματισμός και κατ' επέκταση ο γραμματισμός ορίστηκε ως το σύνολο των γνώσεων και των δεξιοτήτων που έχει αποκτήσει ένα άτομο και σχετίζονται με τη γραφή και την ανάγνωση, οι οποίες του επιτρέπουν να εμπλακεί σε όλες τις δραστηριότητες, τις οποίες είναι σε θέση να επιτελούν τα άτομα της ομάδας και της κουλτούρας στην οποία ανήκει.

Από τη δεκαετία του 1960 μέχρι και τα τέλη του 20ου αι. ο γραμματισμός ως έννοια διευρύνθηκε, αποδεσμεύτηκε εντελώς από τη σχέση του με τη γλώσσα και την εκμάθησή της και συνδέθηκε περισσότερο με κοινωνικές παραμέτρους και κοινωνικές πρακτικές. Θεωρήθηκε ως ένα σύνολο δεξιοτήτων για τον άνθρωπο, απαραίτητων για την προετοιμασία του αλλά και για τη διαχείριση της ίδιας του της ζωής, που ξεπερνά μια στοιχειώδη εκπαίδευση στην ανάγνωση και στη γραφή. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο το Γραφείο Εκπαίδευσης των Η.Π.Α. (USOE) καθόρισε ως το άτομο που κατέχει το γραμματισμό είναι εκείνο που έχει αποκτήσει απαραίτητες

γνώσεις και δεξιότητες γραφής, ανάγνωσης και υπολογισμού, που απαιτούνται για την αποτελεσματική του λειτουργία μέσα στην κοινωνία και του δίνουν τη δυνατότητα να αναπτύξει νέες δεξιότητες, ώστε να συμμετέχει ενεργά και να λειτουργεί αποτελεσματικά στην κοινωνία. Κάτι ανάλογο υποστήριξε στις αρχές της δεκαετίας του 1970 το κίνημα «A Right to Read», το οποίο στο μανιφέστο του καθορίζει ως «γραμματισμένο» άτομο εκείνο που έχει στη διάθεσή του δεξιότητες ανάγνωσης που του επιτρέπουν να λειτουργεί αποτελεσματικά στις δραστηριότητές του κυρίως στο χώρο εργασίας του αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο που κινείται.

1.2.1. Ορισμός του όρου «Γραμματισμός»

Μέχρι να καταλήξουν οι ειδικοί ερευνητές της Γλώσσας σ' ένα ξεκάθαρο ορισμό σχετικά με τη βασική πολιτική του γραμματισμού, διατυπώθηκαν πολλοί ορισμοί προκειμένου να αποσαφηνιστούν το περιεχόμενο και οι σκοποί του. Σύμφωνα με τον Baynham (2002: 17, στο Χατζησαββίδης 2003) «πρόκειται για ένα ολόκληρο πλέγμα ιδεολογικών θέσεων, οι οποίες από κοινού συνθέτουν την εκπαιδευτική «διαμάχη» περί γραμματισμού. Στη βάση αυτών των ιδεολογικών θέσεων, ρητών ή υπόρητων, διατυπώνονται πολιτικές, σχεδιάζονται προγράμματα, οργανώνονται τάξεις διδασκαλίας. Οι ενήλικοι μαθητές που έρχονται για να ξεκινήσουν μαθήματα σε μια ομάδα γραμματισμού έρχονται με τις δικές τους ιδέες και προσδοκίες για το τι είναι γραμματισμός και τι θα έπρεπε να είναι, με τις δικές του ιδεολογίες περί γραμματισμού. Μερικές φορές αυτές οι ιδεολογίες βρίσκονται σε σύγκρουση με τις ιδεολογίες και τις προσδοκίες του δασκάλου». Αυτή η ιδεολογική διάσταση του γραμματισμού και η σύνδεσή του με την κοινωνία εμπλέκει στη συζήτηση και την ποιοτική του διάσταση και επομένως και το χαρακτήρα του. Γι' αυτό κατά τη δεκαετία του 1990 και μέχρι σήμερα αμφισβητήθηκαν, αμφισβητούνται και αντιμετωπίζονται κριτικά οι ορισμοί που δίνουν μια λειτουργική διάσταση στην έννοια, δηλ. έχουν έναν κοινωνικό στόχο μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια και καθορίζουν κατά κάποιο τρόπο τις δράσεις και τις ενέργειες των ατόμων που λειτουργούν μέσα σε αυτά τα πλαίσια. Αντί της λειτουργικής διάστασης του γραμματισμού τα τελευταία χρόνια προτείνεται η κριτική διάσταση, δηλαδή η γλωσσική και κοινωνική συνειδητότητα του γραμματισμού και των παραμέτρων του εκ μέρους των ατόμων. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο κινήθηκε και κινείται η θεωρία των

πολυγραμματισμών, η οποία βλέπει το γραμματισμό ως μια κοινωνική πρακτική (Barton και Hamilton 2000: 7, στο Χατζησαββίδης 2003), μέσω της οποίας αναπτύσσεται ή θα πρέπει να αναπτύσσεται η κριτική σκέψη.

Ένας πρόσφατος ορισμός, με τον οποίο επιχειρείται να γίνει σύζευξη της λειτουργικής και της κριτικής διάστασης του γραμματισμού, αλλά παράλληλα να δοθεί το εύρος που έχει η έννοια στις προηγμένες τεχνολογικά χώρες, όπως είναι όλες σχεδόν οι χώρες, στις οποίες υπάρχουν δυτικού τύπου κοινωνίες, δόθηκε από το Αυστραλιανό Συμβούλιο για το Γραμματισμό Ενηλίκων και αναφέρεται από τον Baynham (στο Core και Kalantzis 2009). «Ο γραμματισμός αναφέρεται στην ακρόαση, στην ομιλία, στην ανάγνωση, στη γραφή και στην κριτική σκέψη. Περιλαμβάνει επίσης και τον αριθμητισμό. Περιλαμβάνει την πολιτισμική γνώση η οποία καθιστά ικανό έναν ομιλητή, συγγραφέα ή αναγνώστη να αναγνωρίζει και να χρησιμοποιεί την κατάλληλη γλώσσα σε διαφορετικές κοινωνικές περιστάσεις. Για μια τεχνολογικά προηγμένη χώρα όπως η Αυστραλία, στόχος είναι ένας ενεργητικός γραμματισμός, που θα επιτρέπει στους ανθρώπους να χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να αυξήσουν την ικανότητά τους να σκέφτονται, να δημιουργούν και να αμφισβητούν, έτσι ώστε να συμμετέχουν αποτελεσματικά στην κοινωνία».

Όπως γίνεται αντιληπτό για την έννοια του γραμματισμού είναι πως αυτός πέρασε από τη στενή του σχέση με τη γλώσσα για να φτάσει να σχετίζεται με ό,τι αποτελεί κοινωνική δραστηριότητα του ατόμου.

Σύμφωνα με τον Χατζησαββίδη (2003), ο γλωσσικός γραμματισμός αποτελεί μια ιδιότητα και μια δεξιότητα. Ως δεξιότητα περιέχει ορισμένες ικανότητες, οι οποίες είναι (Χατζησαββίδης 2002: 140-141, στο Χατζησαββίδης 2003):

- I. Η ικανότητα κατανόησης του νοήματος των λέξεων,
- II. Η ικανότητα κατανόησης του νοήματος των κειμένων,
- III. Η ικανότητα κατανόησης των νοημάτων που βρίσκονται δίπλα και πέρα από τις λέξεις των κειμένων,
- IV. Η γνώση της κοινωνικής πρακτικής που αντιπροσωπεύει κάθε κείμενο,
- V. Η ικανότητα διαισθητικής (ή συνειδητής) αναγνώρισης του είδους λόγου, στο οποίο ανήκει ένα κείμενο,
- VI. Η ικανότητα διαισθητικής (ή συνειδητής) ένταξης του κειμένου στο κοινωνικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο παράγεται,
- VII. Η ικανότητα αντίδρασης στα νοήματα του κειμένου και

VIII. Η ικανότητα παραγωγής κειμένων που χρειάζονται για τη διεκπεραίωση καθημερινών (επαγγελματικών και μη) αναγκών.

1.2.2. Η Παιδαγωγική του Γραμματισμού και ο στόχος της

Με την έννοια που πήρε ο όρος γλωσσικός γραμματισμός και γενικότερα ο γραμματισμός επηρέασε από τη μια και τις παιδαγωγικές πρακτικές που ακολουθούνταν στο σχολείο και από την άλλη επανανοηματοδοτήθηκαν όροι, θεσμοί και πρακτικές που χρησιμοποιούνταν στο σχολείο. Το σύνολο αυτών των επανανοηματοδοτημένων εννοιών δημιούργησε ένα νέο παιδαγωγικό πλαίσιο, που είναι γνωστό ως *παιδαγωγική του γραμματισμού*. Στόχος της είναι η σύνδεση της μάθησης με την κοινωνία, ώστε οι μαθητές να γίνουν αυτόνομοι και κριτικοί πολίτες. Στην παιδαγωγική του γραμματισμού τα υπό διαπραγμάτευση και διδασκαλία κείμενα είναι κείμενα που έχουν νόημα για τους μαθητές και δημιουργούν αφορμές για κριτική προσέγγιση. Μ' αυτό τον τρόπο, οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη μάθηση, ώστε αυτή να είναι πιο αποτελεσματική. Σύμφωνα με τον Χατζησαββίδη (2003), τα κείμενα διδασκαλίας δε νοηματοδοτούνται σύμφωνα με την άποψη του διδάσκοντα ούτε σύμφωνα με την κυρίαρχη κοινωνικά άποψη, αλλά σύμφωνα με αυτά που πιστεύει ο κάθε αποδέκτης-μαθητής. Με αυτές τις προϋποθέσεις δημιουργούνται στη σχολική τάξη οι συνθήκες για διάλογο μεταξύ των πολιτισμών, μεταξύ του κυρίαρχου λόγου του σχολείου και των λόγων που φέρνουν τα υπό διαπραγμάτευση κείμενα αλλά και των λόγων που φέρνουν και εξωτερικεύουν οι μαθητές.

1.2.3.Ο Γραμματισμός στην πρώτη παιδική ηλικία

Σύμφωνα με τον Cherniewska, (1992) στο Layton και Miller (2004), τα νεαρά παιδιά συμμετέχουν στις πολιτισμικές πρακτικές της οικογένειάς τους ως τμήμα της αναπτυξιακής τους πορείας και εσωτερικεύουν αξίες, στάσεις, διαδικασίες που συγκροτούν την πολιτισμική βάση του σπιτιού τους. Εθίζονται λοιπόν και εξοικειώνονται με μια σειρά πρακτικές γραμματισμού πριν από το σχολείο, πρακτικές που τις συναντούν είτε μέσα στην οικογένεια είτε στα λοιπά πεδία του κοινωνικού τους κόσμου, όπως είναι η παιδική χαρά, ο δρόμος, η θρησκευτική κοινότητα, η αγορά, οι λαϊκές γιορτές κλπ.

Επομένως οι μικροί μαθητές κατά την είσοδο τους στο σχολικό θεσμό έχουν ήδη εμπειρίες γραμματισμού και κατά συνέπεια το σχολείο θα έπρεπε να τις λαμβάνει υπόψη, να τις αξιοποιεί και να τις προάγει, ακολουθώντας πολιτιστικά προσανατολισμένα μοντέλα γραμματισμού. Τα μοντέλα του πολιτισμικού γραμματισμού εστιάζονται στις αρχικές εμπειρίες των παιδιών, στις διαφορές μεταξύ των πρακτικών γραμματισμού που είναι εξοικειωμένο το κάθε παιδί και εφαρμόζουν αποτελεσματικότερες διδασκαλίες.

1.2.4. Ο κριτικός Γραμματισμός στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Ο όρος «κριτικός γραμματισμός» σηματοδοτεί τη διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής, ώστε οι μαθητές να πετυχαίνουν, με τις γνώσεις αυτές και τη χρήση τους, τους κοινωνικούς τους στόχους. Εφοδιάζονται, δηλαδή, με τις ικανότητες προσαρμογής και επιτυχίας μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο όπως αυτό υφίσταται ανά πάσα στιγμή. Δέχονται μια μορφή διδασκαλίας που τους κάνει αποτελεσματικούς και πετυχημένους στους κοινωνικούς τους στόχους και στα συμφραζόμενα αλλά δε θέτει τους κοινωνικούς θεσμούς σε αμφισβήτηση, παίρνοντάς τους ως δεδομένους και φυσικούς (Yandell, 2007).

Στην ελληνική κοινωνία τις τελευταίες δεκαετίες ο γραμματισμός συνδέθηκε με την κοινωνική επιτυχία, την κατάληψη θέσης κύρους και εξουσίας και την άσκηση επαγγέλματος με κοινωνική προβολή και οικονομικές απολαβές. Οι κοινωνικές αυτές παραδοχές οδήγησαν τους υπεύθυνους για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής στην υιοθέτηση ενός ωφελμιστικού μοντέλου γραμματισμού που δίνει «έμφαση σε βασικές δεξιότητες γλώσσας και γραμματισμού, θεωρώντας σωστές τις κυρίαρχες προσδοκίες της κοινωνίας». Βασίζεται σημαντικά στις δραστηριότητες που κατευθύνονται από το δάσκαλο και έχει ένα αυστηρό, ελεγχόμενο σύστημα αξιολόγησης που οδηγεί τους «ικανότερους» σε εκπαίδευση «υψηλότερης τάξης».

1.2.5. Ένα βήμα πιο πέρα: Η Θεωρία των Πολυγραμματισμών

Σύμφωνα με τους Core και Kalantzis (2009), με το γραμματισμό συνδέεται και η έννοια των πολυγραμματισμών, η οποία ως θεωρητική σύλληψη υποδηλώνει την ποικιλία των μορφών κειμένου που έχουν σχέση με τις τεχνολογίες της πληροφορίας και των πολυμέσων αλλά και την ποικιλία μορφών κειμένου που παράγονται μέσα σε

μια πολύγλωσση και πολυπολιτισμική κοινωνία. Βάση της θεωρίας είναι ότι οι διαφορές γλώσσας, λόγου και επιπέδων λόγου είναι δείκτες των διαφορών των κόσμων ζωής. Υποστηρίζεται στο μανιφέστο των πολυγραμματισμών ότι «Όπως ακριβώς υπάρχουν πολλαπλά στρώματα στην ταυτότητα του καθενός, έτσι υπάρχουν και πολλαπλοί λόγοι περί ταυτότητας και πολλαπλοί λόγοι περί αναγνώρισης που πρέπει να γίνουν αντικείμενο διαπραγμάτευσης. Πρέπει να διαθέτουμε ικανότητα στη διαπραγμάτευση αυτών των πολλών κόσμων ζωής, των πολλών κόσμων ζωής μέσα στους οποίους κατοικεί ο καθένας μας και τους συναντούμε στην καθημερινότητά μας».

Σύμφωνα με τους Cope και Kalantzis (2009), ένας βασικός όρος που εισάγεται από τους θεωρητικούς των πολυγραμματισμών είναι ο όρος του Σχεδίου (Design), ο οποίος έρχεται κατά κάποιο τρόπο να αντικαταστήσει τους παραδοσιακούς όρους «γράψιμο» ή «παραγωγή λόγου». Η εφαρμογή της έννοιας του Σχεδίου στη διδασκαλία της γλώσσας εξασφαλίζει αφενός την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων και αφετέρου την ενασχόληση και εσωτερίκευση ποικιλίας γλωσσικών μορφών-επομένως και νοημάτων-, δύο στοιχεία που βγάζουν τη διδασκαλία της γλώσσας από τη μονόδρομη διδασκαλία πρότυπων γλωσσικών μορφών και τυποποιημένων νοημάτων.

Η έννοια του Σχεδίου πραγματώνεται μέσα στη σχολική τάξη κατά τη διδασκαλία με τέσσερις τομείς, η σειρά των οποίων μπορεί να αλλάζει στη διδασκαλία και που στόχο έχουν, από τη μια, την εμπύθιση των μαθητών σε κοινωνικές πρακτικές γραμματισμού και από την άλλη να εξάγεται νόημα και να διαμορφώνεται κριτική στάση απέναντι σ' αυτές. Αυτοί είναι οι: *Τοποθετημένη πρακτική, Ανοιχτή διδασκαλία, Κριτική πλαισίωση και Μετασχηματισμένη πρακτική.*

1.3. Η Πολιτική του Γραμματισμού στο εκπαιδευτικό σύστημα της Αγγλίας

Στη συνέχεια, εξετάζεται ο τρόπος που εφαρμόστηκε η πολιτική του γραμματισμού στο εκπαιδευτικό σύστημα της Αγγλίας, μέσα από την επισκόπηση των βασικών μεταρρυθμιστικών μέτρων που πάρθηκαν, τις δεκαετίες του '80 και '90 στον τομέα της εκπαίδευσης. Η επιλογή του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού συστήματος δεν έγινε τυχαία. Η τάση για υιοθέτηση καινοτόμων πρακτικών και πολιτικών, όπως αυτή του γραμματισμού, που στόχο είχαν την αποτύπωση καλύτερων σχολικών επιδόσεων των άγγλων μαθητών σε διεθνή προγράμματα αξιολόγησης, όπως το Pisa, προϋπήρχε εδώ

και δεκαετίες (Koutsogeorgoroulou, 2009) και είχε πυροδοτήσει πολλές δημόσιες συζητήσεις που στόχο είχαν τόσο να αναδείξουν την ανάγκη για εκπαιδευτικές αλλαγές αλλά και να εισάγουν νέες στρατηγικές για την πιο ορθή διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Όπως αναφέρουν οι Christie και Macken-Horarik (2007), η Αγγλία ως χώρα, πρωτοστατούσε, ανέκαθεν, στο δημόσιο διάλογο για την Παιδεία και ήταν από τις πρώτες χώρες που «τολμούσε» να προβεί σε εκπαιδευτικές αλλαγές και αναδιαρθρώσεις. Επιπρόσθετα, σε ευρωπαϊκό επίπεδο, θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς πως το αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί πρότυπο για άλλες ευρωπαϊκές χώρες, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας, έχοντας «προχωρήσει» σε εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις/τομές για τη εκπαίδευση.

1.3.1. Το εκπαιδευτικό σύστημα της Αγγλίας

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Αγγλίας εξετάζεται ξεχωριστά ως αυτόνομο σύστημα παρά το γεγονός ότι μαζί με την Ουαλία, τη Σκωτία και τη Βόρεια Ιρλανδία, αποτελούν το Ηνωμένο Βασίλειο. Σύμφωνα με τον Gillard (2010), σημαντικοί σταθμοί στην ιστορία της αγγλικής εκπαίδευσης αποτελούν α) η νομιμοποίηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως καθολική και υποχρεωτική ανάμεσα στα 1870 και 1880, β) ο εκπαιδευτικός νόμος του 1944, ο οποίος κατέστησε τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση καθολική, γ) η λειτουργία διαφορετικών τύπων σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (τα ακαδημαϊκά - grammar schools, τα ιδιωτικά - public schools, τα ενιαία - comprehensive schools και τα τεχνικά σχολεία - technical schools) κατά τη διάρκεια του 20ου αιώνα, με κυρίαρχο σήμερα το θεσμό του δευτεροβάθμιου σχολείου - secondary schools, η απουσία από τις απαρχές του 20ου αιώνα ενός συγκροτημένου κρατικού αναλυτικού προγράμματος, το αυστηρό σύστημα επιλογής των μαθητών για τον αντίστοιχο τύπο δευτεροβάθμιου σχολείου και το οποίο καταργήθηκε στη δεκαετία του 1960, η αυτοτέλεια και αυτονομία της σχολικής εκπαίδευσης στο δεύτερο μισό του 20ου αιώνα, η αποκεντρωτική διαχείριση και διοίκηση των σχολικών μονάδων διαμέσου των Τοπικών Εκπαιδευτικών Αρχών (Local Education Authorities) και η εφαρμογή ατομικιστικής και προοδευτικής διδασκαλίας από τα τέλη της δεκαετίας του 1960.

Αναφορικά με τα παραπάνω, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ακολούθησε αρκετές αλλαγές και εξελίξεις με κυριότερο σημείο την διπλή λειτουργία εισόδου στο

επάγγελμα, είτε διαμέσου συνδυασμού των πανεπιστημιακών σπουδών και παιδαγωγικής κατάρτισης για έναν επιπλέον χρόνο, είτε διαμέσου πανεπιστημιακών σπουδών στο τομέα της εκπαίδευσης. Η χρονική διάρκεια των σπουδών και η νομιμοποίηση θεσμών για πανεπιστημιακά και μη παιδαγωγικά ιδρύματα επιδέχτηκαν πολλές αλλαγές κατά τη διάρκεια του 20ου αιώνα.

Ως γενική εκτίμηση, η αγγλική εκπαίδευση με παραδόσεις που βασίζονται στην ιδιωτικοποίηση και τις ατομικές πρωτοβουλίες, παρουσιάζει μεγαλύτερη συνάφεια με το αμερικανικό εκπαιδευτικό σύστημα σε σχέση με οποιαδήποτε άλλη Ευρωπαϊκή χώρα, καθώς επίσης και στην ασθενή παρέμβαση του κράτους. Η κρατική παρέμβαση επομένως, στο εκπαιδευτικό σύστημα της Αγγλίας ακολουθούσε την πολιτική φύση του ίδιου του κράτους της Βρετανίας, δηλαδή του φιλελευθερισμού. Κατά τα τέλη ήδη της δεκαετίας του 1970, αρχές του 1980 και σχεδόν όλη την δεκαετία του '90 και με βάση στοιχεία για τις επιδόσεις των αγγλικών μαθητών σε διεθνές επίπεδο, πολλές δημόσιες συζητήσεις (Christie 1999) που πραγματοποιήθηκαν, ώθησαν το κλίμα προς ριζοσπαστικές αλλαγές στην ιστορία του αγγλικού εκπαιδευτικού συστήματος.

1.3.2. Εκπαιδευτικά μεταρρυθμιστικά μέτρα της δεκαετίας του '80

Οι βασικοί στόχοι της σχολικής εκπαίδευσης, όπως καταγράφηκαν στη Λευκή Βίβλο¹ «Καλύτερα Σχολεία» (Better Schools) του 1985, κατέληγαν στη δημιουργία ενός σχολικού προγράμματος τέτοιου που να προωθήσει την πνευματική, ηθική, πολιτισμική, νοητική και φυσική ανάπτυξη για όλους τους μαθητές και να τους εξοπλίσει με τα κατάλληλα εφόδια κοινωνικής και πολιτικής αγωγής για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις του μελλοντικού κόσμου και να προετοιμαστούν για τις δυνατότητες, ευθύνες και εμπειρίες της ενήλικης ζωής.

Ως προς τις δομές, ένα σημαντικό παράδειγμα αλλαγών είναι η καθιέρωση δικτύου Κολεγίων Τεχνολογίας (City Technology Colleges) απευθύνονταν σε μαθητές ηλικίας 11 έως 18 ετών και στόχευαν στην άμεση σύνδεση εργασίας και εκπαίδευσης καθώς

¹ Η Λευκή Βίβλος ή Λευκό Βιβλίο που δημοσιεύθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή το 1994, περιλαμβάνει μια σειρά στρατηγικών προτάσεων με στόχο, εκτός των άλλων, τη μείωση της ανεργίας στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Περιλαμβάνει προτάσεις για οικονομικές πολιτικές προσανατολισμένες προς την οικονομία της αγοράς, για τη βελτίωση των υποδομών με τη δημιουργία διευρωπαϊκών δικτύων καθώς και για μέτρα αύξησης της απασχόλησης τα οποία επρόκειτο να εφαρμοσθούν από τα ίδια τα κράτη μέλη.

θα χρηματοδοτούνταν από εταιρείες και την βιομηχανία (εκπαιδευτικός μεταρρυθμιστικός νόμος του 1988)².

Οι αλλαγές ως προς τα θεσμικά όργανα (για την οργάνωση και διοίκηση στην εκπαίδευση) είναι η καθιέρωση οικονομικής διαχείρισης και αυτοελέγχου των επιδόσεων των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από το σώμα κυβερνώντων (governing bodies) των μονάδων αυτών (εκπαιδευτικός μεταρρυθμιστικός νόμος του 1988). Επίσης, υπήρξε η παροχή δυνατότητας στις σχολικές μονάδες να υπάγονται απευθείας στο Υπουργείο Παιδείας και όχι στις Τοπικές Εκπαιδευτικές Αρχές (Local Education Authorities) κατόπιν κοινής απόφασης του συλλόγου διδασκόντων, του σώματος κυβερνώντων και του συλλόγου γονέων της κάθε σχολικής μονάδας. Πρόκειται για τα επονομαζόμενα «χρηματοδοτούμενα σχολεία» (Grant-Maintained Schools/εκπαιδευτικός μεταρρυθμιστικός νόμος του 1988). Μία ακόμη αλλαγή ήταν και η καθιέρωση ελεύθερης επιλογής των σχολικών μονάδων από τους γονείς των μαθητών (εκπαιδευτικός μεταρρυθμιστικός νόμος του 1988).

Αλλαγές προωθήθηκαν, όμως και στο περιεχόμενο σπουδών δηλαδή στα αναλυτικά προγράμματα, τα διδακτικά βιβλία και τις παιδαγωγικές μεθόδους. Ειδικότερα, καθιερώθηκε επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα για τους μαθητές 5-16 ετών με στόχους επίτευξης και αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης στις ηλικίες των επτά, έντεκα, δεκατέσσερα και δεκαέξι (εκπαιδευτικός μεταρρυθμιστικός νόμος του 1988).

Ως προς την αξιολόγηση των μαθητών καθιερώθηκαν εθνικά/κρατικά κριτήρια αξιολόγησης των μαθητών στις ηλικίες των επτά. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν υπόκειται σε αλλαγές. Εξακολουθεί να ισχύει η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από το κρατικό σώμα αξιολογητών, ενώ παράλληλα με τον εκπαιδευτικό

² Ο Εκπαιδευτικός Νόμος 1988 (Education Act 1988), από την Margaret Thatcher, με μέτρα, εισήγαγε:

- Ένα Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα (National Curriculum), το οποίο προσδιορίζει γνωστικά αντικείμενα που θα διδασθούν, χωρίς όμως να δεσμεύει τον εκπαιδευτικό στο διδακτικό υλικό που θα χρησιμοποιήσει για τη διδασκαλία τους.
- Την εισαγωγή ενός εθνικού συστήματος αξιολόγησης των μαθητών στις ηλικίες των 7, 11, 14 και 16 ετών που δίνει τη δυνατότητα ύπαρξης πινάκων σχετικά με την επίδοση των μαθητών κάθε σχολείου σε συγκρίσιμη εθνική κλίμακα.
- Την υποχρέωση κάθε σχολείου να δημοσιεύει στοιχεία για τα μαθήματα που προσφέρει, τις ευρύτερες δραστηριότητες του, την κατάσταση της υλικοτεχνική του υποδομής, το πώς προσπαθεί να διδάξει το αναλυτικό πρόγραμμα, την πρόοδο των μαθητών του, τις αναφορές των επιθεωρητών που το έχουν επισκεφθεί.
- Τη δημοσίευση εθνικών πινάκων με την επίδοση των μαθητών κάθε σχολείου, ώστε κάθε γονιός να μπορεί να επιλέξει το καλύτερο σχολείο για το παιδί του.

Τέλος, το άρθρο 38, παράγραφος 3b του Νόμου, ορίζει ότι η χρηματοδότηση του σχολείου θα γίνεται *per capita*, ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών που συγκεντρώνει.

μεταρρυθμιστικό νόμο του 1988, η ποιότητα της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών ελέγχεται έμμεσα από την αξιολόγηση των μαθητών με τη δημοσίευση των αποτελεσμάτων των εξετάσεων και επιπλέον από την επιλογή των σχολείων από τους γονείς.

Όσον αφορά την εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών, προωθήθηκαν αλλαγές στη διαδικασία όσον αφορά την επιλογή των υποψήφιων φοιτητών και το περιεχόμενο σπουδών τους. Δόθηκε έμφαση στην αύξηση της πρακτικής άσκησης στα σχολεία. Καθιερώθηκε συμβουλευτικό συμβούλιο υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας σχετικά με τον έλεγχο των προγραμμάτων σπουδών στα κολέγια και τα πανεπιστημιακά τμήματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Council for the Accreditation of Teacher Education).

Τα κυριότερα, επομένως, σημεία αυτής της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης αποδυναμώνουν τον αποκεντρωτικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος της Αγγλίας-Ουαλίας, εφόσον α) τα σχολεία μπορούν να επιλέξουν αν θα υπάγονται στις Τοπικές Εκπαιδευτικές Αρχές και β) καθιερώνεται σε όλη την επικράτεια ένα ενιαίο αναλυτικό πρόγραμμα με τεστ επίδοσης για όλους τους μαθητές σε συγκεκριμένες ηλικίες. Ταυτόχρονα, παρατηρείται αλλαγή στη σχέση σχολείου, μαθητών και γονέων, η οποία γίνεται «πελατειακή» εφόσον οι γονείς μπορούν να επιλέξουν τη σχολική μονάδα για τα παιδιά τους βάσει των δημοσιευμένων στοιχείων για την εκπαιδευτική και παιδαγωγική αποτελεσματικότητα των σχολείων, χωρίς να τους περιορίζει η αντίστοιχη Τοπική Εκπαιδευτική Αρχή. Παράλληλα, ξεκινά ένα σύστημα ελέγχου και προσδιορισμού των προγραμμάτων σπουδών στα κολέγια και τα πανεπιστημιακά τμήματα εκπαίδευσης. Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1988 γενικότερα αιτιολογήθηκε με βάση την βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών και την παροχή εύρους επιλογών των γονέων για την εκπαίδευση των παιδιών τους, χωρίς όμως να υπάρχουν επαρκή στοιχεία με τα οποία αποδεικνύονταν κάποιες χαμηλές επιδόσεις στα μαθήματα.

Δέκα χρόνια μετά την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1988 όπου εισήχθη επίσημα το αναλυτικό πρόγραμμα, η σχέση μεταξύ στόχων εκπαίδευσης, όπως αυτοί ορίζονταν από την κεντρική κυβέρνηση, και του σχολικού αναλυτικού προγράμματος δεν ήταν ξεκάθαρη.

1.3.3. Εκπαιδευτικά μεταρρυθμιστικά μέτρα της δεκαετίας του '90

Σύμφωνα με τον Gillard (2010), παρά το γεγονός ότι δεν θεσμοθετήθηκαν νέοι στόχοι της σχολικής εκπαίδευσης, με την εγκαθίδρυση των εργατικών στην κυβέρνηση, η εκπαίδευση προωθήθηκε ως εθνική προτεραιότητα. Τέθηκαν ως αρχή οι στόχοι που προϋπήρχαν με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1988, εμπλουτισμένοι ως προς τα εξής:

- Η βελτίωση της εικόνας των μαθητών όσον αφορά τις ικανότητές τους και την αφοσίωσή τους στη μάθηση και η κατάρτισή τους με βασικές δεξιότητες, όπως η κριτική, λογικό-μαθηματική, δημιουργική, καινοτόμος (τεχνική κατεύθυνση) και ανάπτυξη δεξιοτήτων ηγεσίας, η κατανόηση ενός υγιούς τρόπου ζωής, της ταυτότητας τους (τοπικής, εθνικής, Ευρωπαϊκής και παγκόσμιας) και των επιστημονικών και καλλιτεχνικών επιτευγμάτων της κοινωνίας.
- Η προώθηση κοινωνικών αξιών και η αυτονομία/ολοκλήρωση των μαθητών διαμέσου της πνευματικής, ηθικής, κοινωνικής και πολιτισμικής ανάπτυξής τους, καθώς επίσης και του σεβασμού προς το περιβάλλον και την αειφόρο ανάπτυξη.
- Η προώθηση συναισθηματικής ισορροπίας των μαθητών, της κοινωφελούς εργασίας και της ανταπόκρισής τους σε προκλήσεις για αλλαγές και ποικιλία.
- Η προετοιμασία των μαθητών για τα μελλοντικά στάδια της ζωής τους όσον αφορά τη μάθηση και την εργασία – η κατάρτισή τους για κατάλληλες επιλογές.

Ως προς τη δομή της εκπαίδευσης, σε αρκετές από τις εκπαιδευτικές πράξεις της δεκαετίας του 90 δίνονται καινούριες ονομασίες σε ήδη υπάρχοντες θεσμούς σχολείων και προστίθενται ρυθμίσεις για αυτά. Η εκπαιδευτική πράξη για τα επίπεδα επίδοσης και τα σχολικά πλαίσια του 1998 (1998 School Standards & Framework Act) προήγαγε την μετονομασία όλων των προϋπαρχόντων τύπων σχολείων σε «κοινοτικά» (community), και «βασικά» (foundation). Τα «κοινοτικά» σχολεία χρηματοδοτούνταν από ιδιωτικούς φορείς και λειτουργούσαν ταυτόχρονα ως εκπαιδευτική μονάδα αλλά και ως κέντρο πηγών συνεργασίας από μέλη της ίδιας της κοινότητας, ενώ τα «βασικά» σχολεία χρηματοδοτούνταν από το κράτος.

Όσον αφορά τα θεσμικά όργανα (για οργάνωση και διοίκηση στην εκπαίδευση), εκπαιδευτική πράξη του 1993, η οποία ενίσχυσε τις αρχές της ποικιλίας, επιλογής και αυτονομίας σε επίπεδο εκπαιδευτικών-σχολικών μονάδων, επιχειρώντας τη βελτίωση επιδόσεων. Ουσιαστικά, αποδυναμώθηκαν περισσότερο οι Τοπικές Εκπαιδευτικές Αρχές (TEA), αφού οι σχολικές μονάδες μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν την αυτοδιοίκησή τους, να αποσυρθούν από την αντίστοιχη TEA, να ανήκουν απευθείας στο Αγγλικό Υπουργείο Παιδείας και να αποτελέσουν το νέο θεσμό σχολείων γνωστά ως Grant-Maintained Schools, αρκεί να ψήφιζε το σώμα των κυβερνώντων του σχολείου και ο σύλλογος γονέων υπέρ αυτής της κατεύθυνσης (στο ίδιο).

Με την εκπαιδευτική πράξη του 1997 καθιερώθηκε το σώμα της Αρχής Προσόντων και Αναλυτικού Προγράμματος (Qualifications and Curriculum Authority) με συμβουλευτικό ρόλο προς το Υπουργείο Παιδείας σχετικά με θέματα σχολικού αναλυτικού προγράμματος, την αξιολόγηση των μαθητών και τα δημόσια χρηματοδοτούμενα πιστοποιητικά που προσφέρονται σε σχολεία, κολέγια και εργασιακούς χώρους.

Ως προς το περιεχόμενο σπουδών, η εκπαιδευτική πράξη του 1996, αντικατέστησε την εκπαιδευτική μεταρρυθμιστική πράξη του 1988, και αναφέρεται στο ότι κάθε μαθητής έχει δικαίωμα σε ένα αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο είναι ισορροπημένο και βασισμένο στις ανάγκες του, προωθεί την ψυχική, ηθική, πολιτισμική, διανοητική και φυσική ανάπτυξη τόσο των μαθητών όσο και της κοινωνίας και προετοιμάζει τους μαθητές για τις ευκαιρίες, υπευθυνότητα και εμπειρίες της ενήλικης ζωής. Με άλλα λόγια :

- Ο διδακτικός χρόνος κάθε μαθήματος δεν μπορεί να προσδιοριστεί πλήρως, με εξαίρεση, τις ώρες ημερησίως για γλώσσα και μαθηματικά (**literacy and numeracy hours**).
- Παρέχει τη δυνατότητα εξαίρεσης από τα μαθήματα και τις εξετάσεις, μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Όλα τα σχολεία εκτός των παιδικών σταθμών θα παρέχουν θρησκευτική αγωγή και καθημερινή προσευχή ή άλλου είδους πράξη θρησκευτικής λατρείας.

Η εκπαιδευτική πράξη του 1997 καθόρισε: σημεία πειθαρχίας για τους μαθητές, παρουσιάστηκαν ξεκάθαροι στόχοι και προτεραιότητες του σχολικού αναλυτικού προγράμματος 2000 (Εκπαιδευτική Πράξη 1998/1998 School Standards &

Framework Act). Επήλθαν αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα με την εισαγωγή - καθημερινά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση – ωριαίας διδασκαλίας για τη γλώσσα (Machin and McNally, 2004) και αντίστοιχα για τα μαθηματικά (Numeracy Hour) στα τέλη της δεκαετίας του 1990 (εκπαιδευτική πράξη 1998). Η απελευθέρωση από τα λεπτομερώς περιγραφικά προγράμματα σπουδών για τα μαθήματα της ιστορίας, της γεωγραφίας, της μουσικής, της φυσικής αγωγής, των καλλιτεχνικών και του σχεδιασμού και τεχνολογίας (εκπαιδευτική πράξη 1998). Παρά ταύτα, τα σχολεία όφειλαν να συμπεριλάβουν αυτά τα επονομαζόμενα δευτερεύοντα μαθήματα στο εβδομαδιαίο πρόγραμμά τους, αλλά ο προγραμματισμός και η συχνότητά τους αποτελούσε έργο των εκπαιδευτικών .

Ως προς την αξιολόγηση, η εκπαιδευτική πράξη για τα σχολεία του 1992 (1992 Schools Act), εισήγαγε:

1. Την συγγραφή ετησίων εκθέσεων για τις επιδόσεις των μαθητών.
2. Την εξαγωγή αποτελεσμάτων από τις Τοπικές Εκπαιδευτικές Αρχές όσον αφορά τις εξετάσεις των μαθητών (στο ίδιο).
3. Την εισαγωγή υπηρεσίας υπεύθυνης για τον έλεγχο των εκπαιδευτικών και των σχολικών επιδόσεων (Office for Standards in Education) και
4. νέο σύστημα επιθεώρησης των σχολείων.

Η εκπαιδευτική πράξη του 1997 καθόρισε σημεία αξιολόγησης και επίδοσης των μαθητών για τους μαθητές και την σχολική αξιολόγηση από τους κρατικούς επιθεωρητές.

Όσον αφορά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αυτή πραγματοποιήθηκε: μέσω της εφαρμογής της στρατηγικής διδασκαλίας της γλώσσας και των μαθηματικών (Literacy & Numeracy Strategy), με επιμορφωτικά σεμινάρια στα οποία συμμετείχαν εκπαιδευτικοί κατόπιν παρότρυνσης και συνεννόησης με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας και τον υπεύθυνο σχολικό σύμβουλο της εκάστοτε Τοπικής Εκπαιδευτικής Αρχής και με την εισαγωγή ενός υπεύθυνου φορέα για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Teacher Training Agency), έχοντας ως έργο τη διασφάλιση κατάλληλης προετοιμασίας των εκπαιδευτικών ούτως ώστε να προωθήσουν την πνευματική, ηθική, κοινωνική, ψυχική και φυσική ανάπτυξη των μαθητών. Σημαντικό σημείο αποτελεί η διασφάλιση εμπλοκής των σχολικών μονάδων στα προγράμματα σπουδών της προπτυχιακής προετοιμασίας των εκπαιδευτικών (εκπαιδευτική πράξη 1994).

Συμπερασματικά, κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '90, σημαντικά θεωρούνται για την αγγλική εκπαίδευση η καθιέρωση υποχρεωτικών διδακτικών ωρών ημερησίως για τη γλώσσα και τα μαθηματικά, ως μια πρώτη προσπάθεια βελτίωσης της εθνικής εικόνας στα βασικά ακαδημαϊκά μαθήματα. Κι ενώ οι εκπαιδευτικοί ως τότε αποφάσιζαν οι ίδιοι πότε και πως θα δίδασκαν τη γλώσσα και τα μαθηματικά, οι συγκεκριμένες στρατηγικές διδασκαλίας αποτελούν στρατηγικές πιστής υπακοής, οι οποίες πρέπει να ακολουθηθούν σε εθνικό επίπεδο. Η οργάνωση και διοίκηση σε τοπικό επίπεδο αποδυναμώνονται ακόμη περισσότερο, καθώς οι σχολικές μονάδες αποκτούν το δικαίωμα άμεσης αναφοράς, επικοινωνίας και δικαιοδοσίας με το αγγλικό υπουργείο παιδείας.

Με αυτόν τον τρόπο υποδηλώνεται η στρατηγική του αγγλικού υπουργείου παιδείας να ελέγχει σταδιακά όλο και μεγαλύτερο αριθμό σχολικών μονάδων, χωρίς τη διαμεσολάβηση των τοπικών εκπαιδευτικών αρχών, οι οποίες στο παρελθόν μάλλον πονοκεφάλους προκαλούσαν στις εκάστοτε κυβερνήσεις – κυρίως οι εκπρόσωποί τους δεν πρόσκεινται στο κυβερνών κόμμα – παρά διευκολύνσεις. Παρατηρείται όμως και μια βελτίωση όσον αφορά τις δηλώσεις ξεκάθαρων στόχων της σχολικής εκπαίδευσης, ως αποτέλεσμα κριτικής και σκεπτικισμού για τη σύνδεση στόχων εκπαίδευσης και σχολικού προγράμματος. Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι στο αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 90 αλλά και μετέπειτα, υπάρχει μια τάση στροφής στον συγκεντρωτισμό κυρίως όσον αφορά το κρατικό αναλυτικό πρόγραμμα, καθώς επίσης και τον έλεγχο και την αξιολόγηση των σχολικών και μαθητικών επιδόσεων, ως απόρροια του σκεπτικισμού για τον αποκεντρωτικό χαρακτήρα της εκπαίδευσής τους επί δεκαετίες, κυρίως όταν αποδίδουν στις μαθητικές και σχολικές επιδόσεις την πτώση τους στο διεθνές προσκήνιο και την οικονομία. Επιπλέον, με την εισαγωγή του υπεύθυνου γραφείου για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, διαφαίνεται ο έλεγχος και ο περιορισμός των προγραμμάτων σπουδών σε προπτυχιακό επίπεδο, καθώς θα καθορίζεται όχι μόνο από κολέγια και πανεπιστημιακά τμήματα εκπαίδευσης αλλά και από τις σχολικές μονάδες.

1.3.4. Η πολιτική του Γραμματισμού στην Αγγλία και η κριτική θεώρηση της

Μέσα από την περιγραφή του εκπαιδευτικού συστήματος της Αγγλίας, αυτό που παρατηρείται είναι πως, ειδικά την δεκαετία του '90, ίσως μερικά από τα πιο

σημαντικά ζητήματα που αναδείχτηκαν ήταν το πώς θα εφαρμοστούν στρατηγικές διδασκαλίας για την γλώσσα και τα μαθηματικά. Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται προσπάθεια ανάδειξης συγκεκριμένων στρατηγικών γραμματισμού, μόνο, για το γλωσσικό μάθημα.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί παραπάνω, η Αγγλία πρωτοστατούσε στο δημόσιο διάλογο για τη παιδεία, εισάγοντας νέες στρατηγικές για την πιο ορθή διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος και ανοίγοντας τον δρόμο για την υιοθέτηση μέτρων που στόχο θα είχαν μια πιο κριτική ανάπτυξη της διδασκαλίας της γλώσσας. Παρακάτω αναλύονται οι στρατηγικές που εφαρμόστηκαν και οι προσπάθειες που έγιναν από το αγγλικό κόμμα των Νέων Εργατικών (New Labour), που ανήλθε στην εξουσία το 1996. Μια από τις υποσχέσεις του κόμματος αυτού, σύμφωνα με τη Moss (2009), ήταν πως θα δημιουργούσε «εκπαίδευση» ισχυρή και προς όφελος όλων των μαθητών/τριών ανεξάρτητα από το οικονομικό κεφάλαιο που κατείχαν οι γονείς τους. Αυτό θα μπορούσε να επιτευχθεί μόνο με την υιοθέτηση κάποιων νέων, για εκείνη την εποχή, μέτρων στην εκπαίδευση προκειμένου να αναδιαμορφωθεί. Μια από τις ριζοσπαστικές πολιτικές που έθεσε προς επίτευξη του «κοινού καλού» ήταν η άμεση ανάμειξη των πολιτικών προσώπων στο διοικητικό μέρος της εκπαίδευσης, θέτοντας, έτσι, ένα νέο μοντέλο διαχείρισης του εκπαιδευτικού συστήματος και την φανερή σχέση εκπαίδευσης με τον κρατικό παρεμβατισμό. Το κύριο όχημα για την επίτευξη αυτού του εγχειρήματος ήταν η Εθνική Στρατηγική Γραμματισμού (National Literacy Strategy) που αποτέλεσε ένα από τα πιο «δημόσια» μετρά της επιτυχίας της τότε κυβέρνησης στην αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης (Moss 2009). Αξίζει να σημειωθεί πως το μέτρο αυτό είχε προωθηθεί, αρχικά, από την παρελθούσα κυβέρνηση των Συντηρητικών με την ονομασία «National Literacy Project».

Στα πρώτα χρόνια της επιβολής και εφαρμογής στην πράξη, του μέτρου αυτού, όπως αναφέρει ο Fullan (2000), οι σχολικές επιδόσεις των μαθητών βελτιώθηκαν. Πιο συγκεκριμένα, το 1996, από το 80% του συνόλου των άγγλων μαθητών που συμμετείχαν στους εθνικούς διαγωνισμούς γραμματισμού, το 58% κατόρθωσε να περάσει τη βάση, δίνοντας νέα ώθηση στο αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα και θεωρώντας πως τα μεγάλα προβλήματα έλλειψης γραμματισμού θα μπορούσαν να ξεπεραστούν με βάση την συγκεκριμένη στρατηγική. Η δεκαετία, όμως, που ακολούθησε δεν κατάφερε να συγκρατήσει την «αισιοδοξία» των πρώτων χρόνων. Με την πάροδο του χρόνου, το μέτρο αυτό μετατοπίστηκε από το κέντρο των πολιτικών δράσεων, αποκτώντας μια πιο περιφερειακή θέση και θέτοντας άκαρπους

τους αρχικούς στόχους της κυβέρνησης για μια αλλαγή με ουσία και διάρκεια. Αυτό διαφαίνεται και από την αλλαγή της ονομασίας της στρατηγικής από Εθνική Στρατηγική γραμματισμού (National Literacy Strategy) σε Εθνική Στρατηγική γραμματισμού για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Primary National Strategy).

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι φάσεις μέσα από τις οποίες η πολιτική του Γραμματισμού πέρασε ως μέτρο στην αγγλική κοινωνία, για να δηλωθεί με πιο άμεσο και φανερό τρόπο η αρχική ακμή και η μετέπειτα, όχι και τόσο καλή, έκβαση της όλης προσπάθειας. Το τέλος κάθε φάσης σηματοδοτεί την αλλαγή της πορείας που η πολιτική αυτή πήρε με το πέρασ του χρόνου.

Η *πρώτη φάση*, σύμφωνα με τη Moss (2009), καλύπτει τα δυο πρώτα χρόνια (1996-1998) αρχικής αποτύπωσης και σχεδιασμού του προγράμματος για την Στρατηγική Εθνικού γραμματισμού και περιλαμβάνει: την έκδοση του προγράμματος δράσης (The learning game) του Michael Barber, ενός εκ των πρωτοστατούντων δρώντων προσώπων στην κατασκευή και διαχείριση της πολιτικής του γραμματισμού στο αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα, την αρχική ιδέα για το πρόγραμμα εθνικού γραμματισμού από τον γραμματέα του Υπουργείου Παιδείας των Συντηρητικών, την υιοθέτηση του προγράμματος, ως το κύριο μοχλό αλλαγής των εκπαιδευτικών πραγμάτων από την τότε νεοεκλεγείσα κυβέρνηση των Εργατικών [New Labour] το 1996, την πρώτη χρονιά στην οποία το μέτρο αυτό εισέρχεται για να εφαρμοστεί στα σχολεία, ενώ το πιο σημαντικό από όλα είναι ότι τίθεται το νέο πλαίσιο διδασκαλίας περί γραμματισμού. Ειδικότερα, όπως αναφέρει ο Fullan (2000), εγκαθιδρύεται το νέο «γραφείο εθνικού γραμματισμού» με αντίστοιχα δώδεκα περιφερειακά γραφεία και διορίζονται πάνω από εξακόσιοι επιθεωρητές για το γραμματισμό στις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές, ο μισθός των οποίων ήταν κατά το ήμισυ από τον κρατικό προϋπολογισμό. Σύμφωνα με τον συγκεκριμένο, η πολιτική αυτή εφαρμογή αποτελεί τη μεγαλύτερη εκπαιδευτική αλλαγή σε επίπεδο Προγράμματος Σπουδών του αγγλικού εκπαιδευτικού συστήματος από τη δεκαετία του 1960. Το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, λοιπόν, το πρόγραμμα αυτό βοήθησε την κυβέρνηση των Εργατικών να κερδίσει την εμπιστοσύνη του κοινού αναφορικά με την ικανότητα τους να αναβαθμίσουν το δημόσιο χαρακτήρα και την αξία των κρατικών υπηρεσιών. Η απόφαση της υιοθέτησης ενός ακόμα πιο συγκεντρωτικού συστήματος που παρεμβαίνει στο χώρο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης της μαζικής εκπαίδευσης, οι αρχικές αξιολογήσεις που ήταν ελπιδοφόρες, οι ενέργειες των συμμετεχόντων στο μέτρο αυτό που στόχο είχαν να επιλύσουν τα προβλήματα που είχαν δημιουργηθεί

και να παραγκωνίσουν τα εμπόδια και τις δυσκολίες βοήθησαν σ' αυτή την πρώιμη ακμή της πολιτικής του γραμματισμού.

Η *δεύτερη φάση* καλύπτει τα χρόνια από το 1998 μέχρι το 2003, η οποία χαρακτηρίζεται ως «φάση Ι» εφαρμογής και προσαρμογής της πολιτικής του γραμματισμού στα αγγλικά σχολεία. Σηματοδοτείται η επιτυχής προσπάθεια της πολιτικής για αυτά τα πέντε χρόνια, πραγματοποιείται η πρώτη ουσιαστική αντικατάσταση των υπουργών και η αναδιοργάνωση του Υπουργείου Παιδείας, γίνεται αλλαγή στο προσωπικό διαχείρισης του προγράμματος καθώς η Εθνική Στρατηγική Γραμματισμού διοικούνταν αρχικά, από το Υπουργείο Παιδείας και μετέπειτα από το «CfBT Education Trust» το 1998, διαφαίνονται τα πρώτα σημάδια αποτυχίας, καθώς επίσης, επιχειρείται αναζήτηση των αιτίων (Moss 2009). Όπως αναφέρει η Tomlinson (2003), ο Michael Barber ονόμασε αυτή την φάση ως φάση συνεργασίας και απόκτησης ικανοτήτων καθώς και δήλωνε άμεσα και φανερά την μετατόπιση της πολιτικής του γραμματισμού από τον κύριο άξονα αλλαγών της κυβέρνησης σε υποδεέστερο και πιο περιφερειακό. Η φάση αυτή αποτυπώθηκε στην έκδοση του «Excellence and enjoyment» (DfES 2003 στο Moss 2009).

Σε αυτή τη φάση, φαίνεται η κίνηση από την επιτυχία του μέτρου αυτή στην διαδικασία του πώς «μοιράστηκε» σε όλη την χώρα. Σαφέστατα τα προβλήματα εφαρμογής ήταν έκδηλα καθώς και η επίλυση τους. Γενικότερα, οι πολλές αλλαγές στα πρόσωπα/κλειδιά του προγράμματος, η αντικατάσταση των υπουργών, η μετατόπιση του ενδιαφέροντος και σε άλλες ανάγκες καθώς και ο πιο περιφερειακός χαρακτήρας που το μέτρο πήρε, οδήγησαν σε αλλαγές στη διοίκηση και άρα στη γενικότερη βάση υποστήριξης του μέτρου.

Η *τρίτη φάση* μνημονεύεται ως «φάση ΙΙ» εφαρμογής και προσαρμογής και καλύπτει την διετία 2004-2006. Αυτή η φάση ουσιαστικά δεν έχει να επιδείξει σημαντικά θέματα ή αποφάσεις που πάρθηκαν από την κυβέρνηση για την πολιτική του γραμματισμού, το μόνο που προκαλεί εντύπωση είναι πώς πλέον το πρόγραμμα για την πολιτική του γραμματισμού αλλάζει συνεχώς διοικήσεις όπως μια από αυτές ήταν η Capita που ήταν ιδιωτικού χαρακτήρα. Η περίοδος αυτή έχει καταγραφεί στην έκδοση του (Rose 2006, *Independent review of the teaching of early reading: Final report*, στο Moss 2009).

Αφού περιγράφηκαν το αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα και τα βασικά εκπαιδευτικά μεταρρυθμιστικά μέτρα που εφαρμόστηκαν τις δεκαετίες του '80 και '90, αυτό που συνάγεται πώς αυτό το εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ αρχικά είχε μια σχετική

αυτονομία στο να αποφασίζει «μόνο του» το τι διδάσκεται ο μαθητής στο σχολείο, πλέον ολοένα και μεγαλύτερος γίνεται ο κρατικός παρεμβατισμός αποδυναμώνοντας έτσι την αυτονομία αυτή, μέσω των διορισμένων διοικήσεων. Βέβαια, αυτό που πρέπει να δηλωθεί είναι πως τα μέτρα που πάρθηκαν από τις κυβερνήσεις για την ορθότερη διδασκαλία της γλώσσας, όπως η στρατηγική του εθνικού γραμματισμού με την εξειδικευμένη ώρα του γραμματισμού συνετέλεσαν στην καλύτερη επίδοση των μαθητών στα αγγλικά σχολεία ειδικά τα πρώτα χρόνια εφαρμογής τους (Moss 2009).

Στα επόμενα χρόνια της εφαρμογής της συγκεκριμένης πολιτικής, όπως αναφέρουν οι Webb και Vulliamy (2007), οι επιδόσεις των μαθητών, στο γλωσσικό μάθημα, μειώθηκαν αισθητά -τρίτη φάση εφαρμογής της πολιτικής- προκαλώντας έντονες αντιπαραθέσεις και συγκρούσεις στο πολιτικό σκηνικό και μειώνοντας την αυτοπεποίθηση και τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών, ως την στιγμή που οι μαθητές αποδεσμεύτηκαν από τον «ζουρλομανδύα» των γραπτών δοκιμασιών και τους διεθνείς πίνακες αποτύπωσης της σχολικής επίδοσης.

1.4. Η Πολιτική του γραμματισμού στο εκπαιδευτικό σύστημα της Αυστραλίας

Στη συνέχεια, επιχειρείται μια ανάλογη προσπάθεια αποτύπωσης και εξέτασης του τρόπου που εφαρμόστηκε η πολιτική του γραμματισμού στο αυστραλιανό εκπαιδευτικό σύστημα. Όπως προηγήθηκε και παραπάνω, η επιλογή τόσο του αγγλικού εκπαιδευτικού συστήματος όσο και του αυστραλιανού, δεν είναι τυχαία. Κρίνεται σκόπιμη η διερεύνηση του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού συστήματος επειδή, ο γραμματισμός στην Αυστραλία έχει πυροδοτήσει έντονες συζητήσεις και έχει προκαλέσει διαφωνίες για την χρήση και τη διδασκαλία της γραμματικής σε επίπεδο προγράμματος σπουδών. Σύμφωνα με τους Green, Hodgens και Luke (1997), το βασικό επιχείρημα αυτών των συζητήσεων που κράτησαν σχεδόν όλη τη δεκαετία του '80 και '90 ήταν όχι το ποιο θα είναι το νέο περιεχόμενο της διδασκόμενης γραμματικής –βέβαια και αυτό ήταν αναγκαίο και σημαντικό- αλλά το ποιος θα ασκεί τον έλεγχο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι δυο πλευρές που διαφωνούσαν ήταν αυτή των υποστηρικτών της παραδοσιακής γραμματικής και αντίστοιχα της λειτουργικής. Οι υποστηρικτές της θέσπισης της διδασκαλίας μιας πιο λειτουργικής γραμματικής, υποστήριζαν πως ο μαθητευόμενος θα μπορεί καλύτερα να αναπτύξει την κριτική ικανότητα της ερμηνείας και να διαχειριστεί πιο αποδοτικά τους τρόπους και τα μέσα που η γλώσσα δημιουργεί τα νοήματα. Όπως γίνεται αντιληπτό, κάτι

τέτοιο δεν θα μπορούσε να ισχύει για την παραδοσιακή γραμματική αφού το κύριο χαρακτηριστικό της δεν είναι το νόημα αλλά η ορθή σύνταξη μιας διατυπωμένης πρότασης.

Βέβαια, προτού παρατεθεί η περιγραφή των βασικότερων μεταρρυθμιστικών μέτρων της δεκαετίας του '90 στην Αυστραλία, κρίνεται αναγκαία η περιγραφή της δομής της, καθώς οργανώνεται με τη μορφή της Κοινοπολιτείας³. Λόγω του ιδιαίτερου αυτού τρόπου οργάνωσης, συνδυαστικά με τη περιγραφή της δομής, θα ακολουθήσει περιγραφή της γλώσσας και της σχολικής αυτονομίας -από τη μεριά των εκπαιδευτικών στην επιλογή της ύλης -αφού σε αυτούς τους τομείς παρουσιάζονται διαφοροποιήσεις μεταξύ των πολιτειών και των ομοσπονδιών.

1.4.1. Περιγραφή της δομής, της γλώσσας και της σχολικής αυτονομίας της Αυστραλίας

Όπως προαναφέρθηκε η δομή της πολιτικής εξουσίας στην Αυστραλία υφίσταται σε δύο επίπεδα: από τη μια πλευρά υπάρχει η κεντρική εξουσία σε ομοσπονδιακό επίπεδο και από την άλλη η εξουσία των τοπικών επαρχιών ή πολιτειών. Το γεγονός της διττής αυτής εξουσίας άπτεται κάθε πλαισίου στο οποίο εμπλέκεται η πολιτική βούληση, συνεπώς και της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η κεντρική πολιτική εξουσία, με έδρα της την ομοσπονδιακή πρωτεύουσα, στην περίπτωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, καθορίζει το γενικό εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο θα κινηθούν οι πολιτικές των κατά τόπους επαρχιακών ή πολιτειακών κυβερνήσεων, πάντοτε στα πλαίσια του συντάγματος και του χάρτη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Country Education Profiles, Commonwealth of Australia, 2008). Στο επίπεδο των τοπικών κυβερνήσεων, η εκπαιδευτική πολιτική παρουσιάζει αισθητές διαφορές ανάλογα με το τοπικό εκπαιδευτικό συμβούλιο κάθε επαρχίας ή πολιτείας.

Όσον αφορά το εκπαιδευτικό σύστημα γενικά, υπάρχουν τρία είδη σχολείων: τα δημόσια, τα ιδιωτικά και τα καθολικά. η σχολική εκπαίδευση είναι υποχρεωτική από την ηλικία των 6 μέχρι 16 ετών (Έτος 1 έως Έτος 9 ή 10/ Year 1 – Year 9 or 10). Η σχολική εκπαίδευση είναι δεκατριάχρονη και χωρίζεται :

³ Η Κοινοπολιτεία της Αυστραλίας αποτελείται από έξι πολιτείες και δύο ομοσπονδίες / επικράτειες, τις εξής: New South Wales, Queensland, Tasmania, Victoria, την Δυτική, την Νότια Αυστραλία, την Επικράτεια της Πρωτεύουσας [State Capital Territory] και τη Βόρεια Επικράτεια [Northern Territory].

- Σ' ένα προπαρασκευαστικό έτος πριν το «Έτος 1», καλύπτοντας την νηπιακή ηλικία του παιδιού: δεν είναι υποχρεωτικό, αλλά όλοι οι μαθητές καλούνται να το παρακολουθήσουν.
- Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση «Έτη 1-6 ή 1-7», καλύπτοντας τα χρόνια της ελληνικής δημοτικής εκπαίδευσης του μαθητή.
- Στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση «Έτη 7-12 ή 8-12», καλύπτοντας τα χρόνια της μέσης ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Μετά από την δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ο μαθητής καλείται να επιλέξει ανάμεσα σε δύο τομείς, τον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (EEK) και τον τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (AEI ή αΤΕΙ).

Όσον αφορά τη γλώσσα, η αγγλική γλώσσα είναι η επίσημη γλώσσα διδασκαλίας στη Αυστραλία. Μερικά σχολεία προσφέρουν δίγλωσσα προγράμματα ή προγράμματα σε άλλες γλώσσες. Επίσης, υπάρχουν και οι τοπικοί διάλεκτοι που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε ορισμένες περιοχές για διδασκαλία (Country Education Profiles, Commonwealth of Australia, 2008).

Πολλά σχολεία προσφέρουν στους φοιτητές τη δυνατότητα να επιλέξουν μια συγκεκριμένη γλώσσα που τους αρέσει ή την γνωρίζουν, για να σπουδάσουν μιλώντας και γράφοντας σε αυτή, όπως για παράδειγμα την Αραβική, Κινεζική, Γαλλική, Γερμανική, Ινδονησιακή, Ιταλικά, Ιαπωνικά, Νέα Ελληνικά και Ισπανικά. Αυτές οι ξενόγλωσσες τάξεις μπορεί να αρχίζουν ήδη από το νηπιαγωγείο, αλλά συνήθως ξεκινούν κατά την διάρκεια της φοίτησης του μαθητή στην *δευτεροβάθμια* εκπαίδευση.

Όσον αφορά την σχολική αυτονομία, παρατηρείται πως οι περισσότερες σχολικές μονάδες δεν έχουν το δικαίωμα να αποφασίζουν την διδακτέα υλη που θα διδάσκουν τους μαθητές τους. Αυτό αποτελεί μία από τις αιτίες αποτυχίας του κριτικού γραμματισμού στην Αυστραλία σύμφωνα με τους May και Wright (2007). Εν αντιθέσει με τα παραπάνω, κάτι τέτοιο δεν παρατηρείται στην περίπτωση της ομοσπονδίας 'Australian Capital Territory' όπου την διδακτέα υλη των μαθημάτων την αποφασίζει το ίδιο το σχολείο. Χαρακτηριστική είναι η οργάνωση των μαθημάτων σε αντίστοιχες ενότητες. Κάθε μάθημα δεν έχει τον ίδιο αριθμό ενοτήτων με ένα άλλο. Με άλλα λόγια, ένα μάθημα μπορεί να περιλαμβάνει και να ολοκληρώνεται σε δυο ενότητες, κάποιο άλλο σε 3 ½ ενότητες, άλλο σε 5 ½ ενότητες

και κάποιο άλλο – βαρύνουσας σημασίας, όπως η γλώσσα- σε επτά ενότητες (Country Education Profiles, Commonwealth of Australia, 2008).

1.4.2 Εκπαιδευτικά μεταρρυθμιστικά μέτρα της δεκαετίας του '90

Σε αντίθεση με αυτό που έχει ήδη παρουσιαστεί στο αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα, σχετικά με τις βασικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις της δεκαετίας του '80 και '90, στη συγκεκριμένη υποενότητα, θα παρατεθούν, μόνο τα εκπαιδευτικά μεταρρυθμιστικά μέτρα της δεκαετίας του '90. Αυτό γίνεται εύλογα διότι δεν συνέβησαν αξιοσημείωτες αλλαγές στο σύστημα της Αυστραλίας τη δεκαετία του 1980. Ωστόσο, έγιναν σημαντικές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις κατά τη δεκαετία του 1990, οι οποίες αν και είναι παρόμοιες με εκείνες του αγγλικού συστήματος, εν τούτοις, έχουν ενδιαφέρον λόγω της διαφορετικής δομής που έχει το σύστημα αυτό, συγκρινόμενο με το σύστημα της Αγγλίας. Αναφορικά με τα παραπάνω, κρίνεται σκόπιμο να ειπωθεί πως ζωτικό ρόλο έχει συντελεί και το γεγονός πως η Αυστραλία αποτέλεσε αποικία της Αγγλίας, οπότε, εύλογο είναι ότι θα υπάρχουν ομοιότητες στα δύο εκπαιδευτικά συστήματα.

Όσον αφορά τις αλλαγές στη δομή της εκπαίδευσης, σύμφωνα με το Country Education Profiles, Commonwealth of Australia (2008) καθιερώνεται ο θεσμός «ANTA», δηλαδή ο θεσμός της 'Australian National Training Authority'. Είναι μια αρχή κρατικού χαρακτήρα, που δημιουργήθηκε το 1992, για να παρέχει πληροφορίες σε όσους μαθητές ήθελαν να ακολουθήσουν μετά την δευτεροβάθμια εκπαίδευση, την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Εισάγεται πρόγραμμα γραμματισμού «Workplace English and Language and Literacy», σχεδόν σε όλους τους χώρους εργασίας για τους ενήλικες που δεν είχαν λάβει ανώτερη μόρφωση. Καθιερώνονται τα δίγλωσσα προγράμματα σπουδών ή τα προγράμματα εκείνα που ο ίδιος ο μαθητής επιλέγει την γλώσσα στο συγκεκριμένο πρόγραμμα. Δημιουργούνται τα προγράμματα «Literacy and Numeracy Training» που προορίζονται σε άνεργους, κυρίως, πολίτες προκειμένου να αποκτήσουν επιπρόσθετα προσόντα για την εύρεση εργασίας και ιδρύεται το Πλαίσιο Πιστοποίησης Επαγγελματικών Προσόντων, το 1995. Το συγκεκριμένο πλαίσιο συνέδεε τα προσόντα που έχει αποκτήσει κάποιος από την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και από την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ήταν ένα εθνικό σύστημα που στόχο είχε την ποιοτική διασφάλιση της εκπαίδευσης, αναγνώριζε την πρότερη γνώση, δηλαδή την ήδη αποκτημένη, δίνοντας έμφαση στις

δεξιότητες και ικανότητες που απέκτησε κάποιος και όχι στη χρονική διάρκεια ή τον τύπο του μαθήματος που μελετήθηκε. Εν τέλει, καθιερώνεται το «Εθνικό Πλάνο γραμματισμού και αριθμητισμού» που στόχο είχε τη προσεχτική παρακολούθηση όλων των μαθητών, όσο το δυνατόν νωρίτερα, ώστε να γίνουν αντιληπτοί εκείνοι που δεν παρουσιάζουν πρόοδο, όσον αφορά τους στόχους του εθνικού γραμματισμού, Παρέμβαση, όσο το δυνατόν νωρίτερα, στην αναγνώριση των αναγκών των μαθητών, οι οποίοι βρίσκονται σε «μαθησιακό κίνδυνο», την ανάπτυξη αποδεκτών εθνικών προτύπων στο γραμματισμό, με τη βοήθεια των οποίων όλα τα μαθησιακά επιτεύγματα μπορούν να μετρηθούν, την ανάπτυξη ενός εθνικού προτύπου με συστήματα βασισμένα στα μαθητικά κατορθώματα, την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούν να υποστηρίζουν τα βασικά στοιχεία του Εθνικού αυτού πλάνου, τη διασφάλιση προσόντων γραμματισμού και αριθμητισμού για τη περαιτέρω εξέλιξη ενός μαθητή και τη δημιουργία πρόσβασης, σε άτομα με χαμηλό επίπεδο γραμματισμού, στην κοινωνική, οικονομική και πολιτική ζωή της Αυστραλίας.

Όσον αφορά τα θεσμικά όργανα, εγκαθιδρύεται το νέο Υπουργείο Παιδείας «Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs», το 1993, το οποίο απαρτιζόταν από υπουργούς της Αυστραλίας και της Νέας Ζηλανδίας, επιφορτισμένοι σε θέματα εκπαίδευσης, απασχόλησης και κατάρτισης. Από το συγκεκριμένο υπουργείο, προωθείται το «Εθνικό Πλάνο γραμματισμού και αριθμητισμού» που αναλύθηκε παραπάνω.

Όσον αφορά τα προγράμματα σπουδών, σύμφωνα με το Country Education Profiles, Commonwealth of Australia (2008) καθιερώθηκαν προγράμματα σπουδών στα οποία ο μαθητής μπορεί να επιλέξει ο ίδιος με βάση τις ανάγκες του, τις δεξιότητες του και την καταγωγή του, την γλώσσα με τη οποία διδασκόταν τα μαθήματα του, στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση καθώς και την πιστοποίηση των γνώσεων του, μέσα από γραπτό διαγωνισμό, στα μαθήματα που έχει παρακολουθήσει, στην γλώσσα που έχει επιλέξει. Ακόμα, διαχωριστήκαν τα μαθήματα σε υποχρεωτικά και δευτερεύοντα και η συχνότητα της εβδομαδιαίας διδασκαλίας αποφαιζόταν από την κεντρική ομοσπονδία.

Όσον αφορά την αξιολόγηση, στα τρία πρώτα στάδια του εκπαιδευτικού συστήματος (προσχολικό, προπαρασκευαστικό και πρωτοβάθμια εκπαίδευση) δεν υπάρχει κάποιου είδους αξιολόγηση των μαθητών αλλά η μετάβαση, από το ένα στάδιο στο άλλο, γίνεται αυτόματα. Όταν ο μαθητής τελειώσει την ανώτερη

δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τότε καλείται μέσα από γραπτό διαγωνισμό να πιστοποιήσει τις γνώσεις του στον φορέα της πολιτείας ή της ομοσπονδίας που ανήκει. Μετέπειτα, από τη βαθμολογία που θα πετύχει και με βάση τον ενιαίο πίνακα/λίστα των πανεπιστημίων που είναι ίδιος για όλες τις πολιτείες και τις ομοσπονδίες, επιλέγει που θα φοιτήσει.

Έμφαση δίνεται στην εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Όσον αφορά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, πραγματοποιούνταν μέσω του σώματος «Australian Institute for Teaching and School Leadership» το οποίο εγκαθιδρύθηκε το 1997 και γινόταν σε συνεργασία των πολιτειών και των ομοσπονδιών και με επιμορφωτικά σεμινάρια στα οποία συμμετέχουν εκπαιδευτικοί κατόπιν παρότρυνσης και συνεννόησης με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας. Επιπρόσθετα, τα προγράμματα τα οποία έπρεπε ο μαθητευόμενος να φέρει εις πέρας προκειμένου να γίνει εκπαιδευτικός, ήταν τρία και αποτελούνταν από το κομμάτι της επαγγελματικής έρευνας, όπου ο εκπαιδευτικός αφομοίωνε τη θεωρητική γνώση και τα προσόντα που απαιτούνταν για την επαγγελματική διδασκαλία, το κομμάτι της μελέτης στα προγράμματα σπουδών, όπου ο εκπαιδευτικός μάθαινε περισσότερα όσον αφορά συγκεκριμένα μαθήματα και παιδαγωγικά προσόντα και τέλος, αυτό της πρακτικής εξάσκησης, όπου ο εκπαιδευτικός περνούσε από τον έλεγχο του επιτηρητή για 12 έως 20 εβδομάδες.

Αυτά ήταν τα σημαντικότερα μεταρρυθμιστικά μέτρα της δεκαετίας του '90, που πάρθηκαν στην Αυστραλία, καθιερώνοντας πολλά προγράμματα γραμματισμού. Όπως αναφέρουν οι Hipwell και Klepowski (2011) αυτό αντανάκλα την προσπάθεια του κρατικού φορέα να ενισχύσει όχι μόνο τους μαθητές αλλά ολόκληρο το κοινωνικό σύνολο προκειμένου να το καταστήσει κοινωνικά εγγράμματο στα πλαίσια του εφικτού.

1.4.3. Η πολιτική του Γραμματισμού στην Αυστραλία και η κριτική θεώρηση της

Η ιδέα της διδασκαλίας της γλωσσάς και κατ' επέκταση της υιοθέτησης πρακτικών γραμματισμού – και μάλιστα του κριτικού- ξεκινά στην Αυστραλία, όπως αναφέρει ο Luke (2000) με την παραδοχή ότι η ανάγνωση και η γραφή έχουν να κάνουν με το κοινωνικό κεφάλαιο και ότι ο κριτικός γραμματισμός θα πρέπει να οριοθετηθεί ως κάτι πέρα από την προσωπική απόκτηση δεξιοτήτων, προκειμένου, να εμπλέξει τους

μαθητές στην ανάλυση και την ανασυγκρότηση της κοινωνικής ζωής. Παλαιότερα, η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας και γραμματικής, τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση κινούνταν προς την κατεύθυνση της υιοθέτησης μοντέλων "προσωπικής ανάπτυξης". Αυτό επισημάνθηκε περισσότερο από το εθνικό πρόγραμμα εφαρμογής του προώρου γραμματισμού «National implementation of the Early Literacy In Service Program» στα μέσα της δεκαετίας του 1980, όπου οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να διδάξουν τη γλώσσα ως «όλον», δίνοντας έμφαση στη γλώσσα ως αδιαίρετη ενότητα (Macken-Horarik 1999). Όμως, σύμφωνα με την ίδια, οι επιδόσεις των αυστραλών μαθητών άρχιζαν ολοένα και μειώνονταν συνάγοντας πως η διδασκαλία της γλώσσας ως «όλον» δεν τους είχε βοηθήσει επαρκώς. Ύστερα, με την υιοθέτηση της «Προοδευτικής Εκπαίδευσης», η οποία προωθούσε την αυτονομία στη μάθηση και χαρακτηριζόταν ως μία μαθητοκεντρική, αντιαυταρχική εκπαιδευτική προσέγγιση, οι εκπαιδευτικοί διαπίστωναν ότι οι μαθητές δεν είχαν αναπτύξει τις αναμενόμενες ικανότητες γραμματισμού. Ως αποτέλεσμα, η ανάπτυξη του γραμματισμού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Αυστραλία είχε περιοριστεί μόνο στην διδασκαλία αφηγηματικού λόγου σε όλα τα μαθήματα του προγράμματος σπουδών. Ο τρόπος εκπαίδευσης, βάσει των αρχών του Προοδευτισμού, είχε ως αποτέλεσμα οι μαθητές να κατασκευάζουν την έννοια της μάθησης βάσει της προσωπικής τους εμπειρίας και μόνο, να γράφουν κείμενα σχετικά με «το εδώ και το τώρα», με «το δικό μου και το δικό σου» και να ανακαλύπτουν αργότερα, με μεγάλη τους έκπληξη, ότι αποκλείονταν από την ακαδημαϊκή γνώση. Δηλαδή, αυτός ο τρόπος εκπαίδευσης στερούσε από πολλούς μαθητές την ικανότητα να χειρίζονται *αφηρημένα, συμβολικά και τεχνικά* είδη λόγου που προσιδιάζουν σε πιο σύνθετα στάδια μάθησης. Αυτό ήταν καθοριστικό για το μέλλον τους στην επίσημη εκπαίδευση, την οποία αρκετοί εγκατέλειπαν αναζητώντας εργασία σε χώρους όπου δεν απαιτούνταν πολύ σύνθετες δεξιότητες γραμματισμού. Επιχειρήθηκε, σύμφωνα με τη Macken-Horarik (1999), η προσέγγιση της συστημικής- λειτουργικής θεωρίας για τη γλώσσα δηλαδή να συσχετιστεί η γλώσσα με το κοινωνικό της *συγκείμενο* με σαφή και συστηματικό τρόπο. Το λειτουργικό μοντέλο είχε σημασία για την εκπαίδευση καθώς δινόταν η ευκαιρία εξέτασης των κοινωνικών παραγόντων που επιδρούν στους ανθρώπους που χρησιμοποιούν τη γλώσσα. Ο γραμματισμός λοιπόν επιτελείται πιο ξεκάθαρα, μέσω της συγκεκριμένης προσέγγισης της γλώσσας στην Αυστραλία.

Αργότερα, οι ερευνητές Freebody και Luke (1990) ανέπτυξαν ένα τετραμερές μοντέλο (το μοντέλο των «τεσσάρων πηγών/πρακτικών» ανάγνωσης) διδασκαλίας της γλώσσας αρχικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ύστερα στην δευτεροβάθμια στην Αυστραλία, το οποίο είχε καθολική αποδοχή από όλα τα σχολεία της Αυστραλίας. Ουσιαστικά, αναφέρονταν σε τέσσερα σεντ κοινωνικών πρακτικών, απαραίτητα για την απόκτηση του κριτικού γραμματισμού. Η χρησιμότητα του συγκεκριμένου μοντέλου έγκειται στο γεγονός πως αυτό το ερευνητικό εργαλείο ενσωμάτωνε τις πολυγλωσσικές απαιτήσεις για αποτελεσματική ανάγνωση εκ μέρους των μαθητών σε έναν πολυτροπικό κόσμο. Για τους Freebody και Luke (1990), ο γραμματισμός είχε νοηματοδοτηθεί ως το «ρεπερτόριο» των κριτικών ικανοτήτων και *κριτικά εγγράμματο άτομο είναι αυτό που έχει την ικανότητα να αποκωδικοποιεί ένα γραπτό κείμενο, να κατανοεί και να παράγει σημαντικά κείμενα, να χρησιμοποιεί τα κείμενα λειτουργικά και να αναλύει τα κείμενα κριτικά*. Και οι τέσσερις πηγές ανάγνωσης είναι ίσης σημασίας και αξίας καθώς ο αναγνώστης εμπλέκεται σε διάφορες πρακτικές, ταυτόχρονα. Το μοντέλο των «τεσσάρων πηγών/πρακτικών» ανάγνωσης παρατίθεται ακολούθως:

1. Πρακτικές αποκωδικοποίησης: Ανάπτυξη των πηγών ως αποκωδικοποιητών (Coding Practices: Developing Resources as a Code Breaker), δηλαδή σε αυτό το πρώτο στάδιο, αναμένεται από τον μαθητεύομενο να αναπτύξει κατάλληλους τρόπους προκειμένου να αποκωδικοποιήσει ένα κείμενο, να κατανοήσει αν λειτουργεί ως υπόδειγμα, να σκεφτεί τις συγκεκριμένες συμβάσεις του κειμένου, να αναγνωρίσει και να χρησιμοποιήσει γλωσσικά μέσα και εργαλεία, όπως την αλφαβήτα, το συλλαβισμό, να καταλάβει πώς σχετίζονται οι ήχοι και τα σήματα με αυτό, μεμονωμένα και σε συνδυασμό.
2. Πρακτικές ως προς την νοηματοδότηση του κειμένου: Ανάπτυξη των πηγών του μαθητή ως «συμμετέχοντα» στο κείμενο (Text-Meaning Practices: Developing Resources as a Text Participant), δηλαδή στο δεύτερο στάδιο, ο μαθητεύομενος, πρέπει να κατανοήσει και να συνθέσει ένα γραπτό κείμενο/οπτικό κείμενο με βάση τα υπάρχοντα σχεδιαγράμματα και σχήματα /προφορικό κείμενο και γενικότερα πολυτροπικό, να κατανοήσει πώς οι ιδέες «εκπροσωπούνται» στο κείμενο, ποιες είναι οι πολιτιστικές έννοιες και στοιχεία, οι πιθανές αναγνώσεις που μπορούν να αναχθούν από αυτό το κείμενο.

3. Πρακτικές πραγματισμού: Ανάπτυξη πηγών του μαθητή ως χρήστη του κειμένου (Pragmatic Practices: Developing Resources as Text User), δηλαδή σε αυτό το στάδιο ο μαθητής, πρέπει να γνωρίσει τους τρόπους που θα συμπεριφερθεί και θα πράττει σε διαφορετικές πολιτισμικές και κοινωνικές περιστάσεις οι οποίες παρουσιάζονται σε κείμενα εντός και εκτός του σχολείου, να μάθει ποια είναι η σύνθεση του κειμένου, το κατάλληλο (επίσημο/ανεπίσημο) ύφος που ζητείται κάθε φορά, τον τόνο που θα χρησιμοποιήσει και να αποκτήσει μια πρώτη επαφή με την κειμενική συνοχή, να παρατηρήσει ποιες είναι οι επιλογές και εναλλακτικές που του παρέχει το κείμενο.
4. Κριτικές πρακτικές: Ανάπτυξη πηγών του μαθητή ως αναλυτή και κριτή του κειμένου (Critical Practices: Developing Resources as Text Analyst and Critic), δηλαδή σε αυτό το τελευταίο στάδιο, ο μαθητής πρέπει να καταλάβει ότι το κείμενο δεν είναι κάτι το ουδέτερο, να κατανοήσει σε ποιον απευθύνεται αυτό το κείμενο, ποιος είναι ο πομπός του μηνύματος, να συνειδητοποιήσει πως ένα κείμενο αποτελεί ένα μέσο επικοινωνίας με την κοινωνία, μεταφέρει αξίες, μηνύματα, ρητά ή άρρητα, ιδέες που επηρεάζουν τον αναγνώστη, με άλλα λόγια, να παρατηρήσει και να αναλύσει τι προσπαθεί να «περάσει» το κείμενο σε αυτόν, ποιες είναι οι θέσεις ή ποια συμφέροντα διακυβεύονται και να ασκήσει κριτική στο υπάρχον κείμενο. Εν τέλει, μέσα από αυτά, να μπορέσει και ο ίδιος να παράξει το δικό του κείμενο, με υβριδικό τρόπο, εφαρμόζοντας αυτά που διδάχτηκε με βάση το τετραμερές αυτό μοντέλο.

Αναφορικά με τα παραπάνω, σήμερα, οι πρακτικές γραμματισμού εφαρμόζονται στην Αυστραλία, μέσα από το Εθνικό Πρόγραμμα Αξιολόγησης για το γραμματισμό και τον αριθμητισμό (National Assessment Program/Literacy and Numeracy), ο οποίος διεξάγεται κάθε χρόνο, σε όλα τα κρατικά και μη κρατικά σχολεία της χώρας. Αυτό το πρόγραμμα, το οποίο έχει την υποστήριξη των Υπουργών Παιδείας όλων των Πολιτειών και Επικρατειών, αξιολογεί τις αλφαβητικές και αριθμητικές γνώσεις των μαθητών σε όλα τα αυστραλιανά σχολεία. Τα αποτελέσματα των εξετάσεων παρέχουν σημαντικές πληροφορίες στα σχολεία σχετικά με το τι μπορεί να κάνει ο κάθε μαθητής, και χρησιμοποιούνται για τη στήριξη διδακτικών και μαθησιακών προγραμμάτων. Οι γονείς λαμβάνουν αναφορά που δείχνει το επίπεδο των επιδόσεων του παιδιού τους. Η επίδοση κάθε μαθητή αναγράφεται αναφορικά με τους εθνικούς μέσους όρους και τις ελάχιστες εθνικές προδιαγραφές. Οι εξετάσεις διεξάγονται σε

ολόκληρη την Αυστραλία τις ίδιες ημέρες για όλους τους μαθητές. Οι μαθητές μπορούν να ζητήσουν απαλλαγή από τις εξετάσεις αν είναι νεοαφιχθέντες στην Αυστραλία (λιγότερο από ένα χρόνο πριν από την εξέταση) και είναι μη αγγλόφωνης γλωσσικής προέλευσης, ή αν έχουν σημαντική νοητική ή/και λειτουργική αναπηρία. Μαθητές με επιβεβαιωμένες αναπηρίες ή μαθησιακές δυσκολίες αναμένεται να συμμετέχουν στις εξετάσεις.

Αφού έχει ολοκληρωθεί η περιγραφή των εκπαιδευτικών συστημάτων της Αγγλίας και της Αυστραλίας, μέσω των θεσμικών τους αλλαγών στο επίπεδο της δομής, οργάνωσης, διοίκησης, περιεχομένου σπουδών, αξιολόγησης τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αντίστοιχα, καθώς και έχουν επισημανθεί οι τελευταίες εξελίξεις υιοθέτησης πρακτικών/πολιτικών γραμματισμού στις δύο αυτές χώρες, μελετάται το παράδειγμα της Ελλάδας, το οποίο βασίζεται στα ίδια σημεία περιγραφής και ανάλυσης.

1.5. Η Πολιτική του γραμματισμού στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας

Στις προηγούμενες υποενότητες του κεφαλαίου, αναλύθηκε η πολιτική εφαρμογής του γραμματισμού στο εκπαιδευτικό σύστημα της Αγγλίας και μελετήθηκε ο τρόπος με τον οποίο η πολιτική αυτή προωθήθηκε και στα προγράμματα σπουδών του αυστραλιανού συστήματος. Στην παρούσα υποενότητα, θα αναλυθεί το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα για να μελετηθεί πώς η Ελλάδα χρησιμοποιεί πρακτικές γραμματισμού οι οποίες έχουν εφαρμοστεί στα ήδη αναλυμένα εκπαιδευτικά συστήματα και πώς τις προσαρμόζει στη δική της κοινωνία. Αυτό που είναι σημαντικό να ειπωθεί είναι πως η κάθε πολιτική που εφαρμόζεται σε ένα κράτος σε οποιονδήποτε τομέα, δεν μπορεί να υιοθετηθεί πλήρως από ένα άλλο κράτος, έστω και αν τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης πολιτικής είναι, ως επί το πλείστον, με θετικό πρόσημο και αξιολογούνται με επιτυχία από διεθνείς οργανισμούς πιστοποίησης. Σύμφωνα με τον Fullan (2000), η αυστηρή εφαρμογή και υιοθέτηση μιας πολιτικής από ένα κράτος σε ένα άλλο, είναι ακατόρθωτη, εξαιτίας των διαφορετικών δομών, κοινωνικών και οικονομικών αναγκών ενός κράτους. Επομένως, όταν ένα κράτος επιθυμεί να εισάγει μια πολιτική και πιο συγκεκριμένα, εκπαιδευτική πολιτική, «αναγκάζεται» και ως ένα βαθμό, επιβάλλεται να την προσαρμόσει με βάση τις ανάγκες, τις ελλείψεις και το γνωστικό υπόβαθρο του συγκεκριμένου κοινωνικού συνόλου για το οποίο απευθύνεται αυτή η πολιτική. Αυτό παρατηρείται και στο παράδειγμα της Ελλάδας αφού πολλά από τα μέτρα

γραμματισμού που πάρθηκαν τόσο στην Αγγλία, όσο και στην Αυστραλία, δεν εφαρμόστηκαν στο παρόν εκπαιδευτικό σύστημα, όπως για παράδειγμα η «ώρα του γραμματισμού». Δεν υπάρχει στο πρόγραμμα σπουδών τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εξειδικευμένη διδακτική ώρα για το γλωσσικό μάθημα, κυρίως για τη γραμματική.

Προτού ακολουθήσει η ανάλυση των βασικών μεταρρυθμιστικών μέτρων της δεκαετίας του '80 και '90, κρίνεται σκόπιμη η σύντομη περιγραφή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

1.5.1. Περιγραφή Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

Σύμφωνα με τον Γκλαβά (2010), το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από τα μέσα περίπου του 19ου αιώνα κατευθύνθηκε με βάση τα γερμανικά πρότυπα (περίοδος βασιλείας του Όθωνα) όσον αφορά τη δομή της εκπαίδευσης, αντιμετωπίζοντας ταυτόχρονα προβλήματα προερχόμενα από την έλλειψη οικονομικών πόρων (νεοσύστατο ελληνικό κράτος), τη δυσκολία προσαρμογής στις νέες παραγωγικές σχέσεις, τις προσπάθειες και τους αγώνες για την προσάρτηση εδαφών με ελληνικό πληθυσμό στο νέο κράτος και το γλωσσικό ζήτημα, όπου υπήρξε έντονη αντιπαράθεση ως και το δεύτερο μισό του 20ου αιώνα αναφορικά με την επικράτηση της αρχαίας ελληνικής και καθαρεύουσας ή της δημοτικής στα ελληνικά σχολεία. Επίσης, οι αντιπαραθέσεις ανάμεσα στα φιλελεύθερα και συντηρητικά αστικά στοιχεία κατά τη διάρκεια του 20ου αιώνα δεν κατέληγαν εύκολα στην καθιέρωση και αναβάθμιση θεσμών που θα απαγκίστρωναν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από την έλλειψη λειτουργικότητας για όλον τον πληθυσμό της χώρας (Κάτσικας, Καββαδίας 1996). Επιπλέον, οι επιδράσεις των σύγχρονων ξένων παιδαγωγικών θέσεων και οι αντιπαραθέσεις για αυτές μεταξύ των λογίων και παιδαγωγών αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της σύγχρονης ελληνικής ιστορίας στην εκπαίδευση. Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση παρέμενε ως η μόνη σχολική βαθμίδα που θεωρούνταν καθολική ως τις αρχές του 1960, όπου με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964 η υποχρεωτική φοίτηση στο σχολικό σύστημα γίνεται εννεαετής (συμπεριλαμβάνεται και το τριετές γυμνάσιο). Η ύπαρξη κρατικού αναλυτικού προγράμματος που εκφραζόταν διαμέσου των σχολικών εγχειριδίων καθ' όλη τη διάρκεια του 20ου αιώνα θεωρείται αναπόσπαστο μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ καθιερώθηκε ως υποχρεωτική η διανομή σχολικών εγχειριδίων

στους μαθητές όλης της χώρας κατά τις τελευταίες τρεις δεκαετίες του προηγούμενου αιώνα, αποδεικνύοντας μεταξύ των άλλων, τον *συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό* χαρακτήρα της ελληνικής εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί διορίζονταν από το κράτος διαμέσου ενός συστήματος αντίστοιχο της επετηρίδας και η αξιολόγηση τους εφαρμοζόταν διαμέσου του ελέγχου από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων και τους επιθεωρητές, οι οποίοι ήταν πρώην εκπαιδευτικοί, διορισμένοι από το ελληνικό κράτος (Ρηγοπούλου 1998).

Σήμερα, σύμφωνα με τους Γεωργιάδου, Κατσή, Πατούνα, Παπακυριακόπουλος (2002), η εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι υποχρεωτική για όλα τα παιδιά μεταξύ των ηλικιών 6-15, δηλαδή περιλαμβάνει την Πρωτοβάθμια (Δημοτικό) και την κατώτερη Δευτεροβάθμια (Γυμνάσιο). Η σχολική ζωή, όμως, των μαθητών μπορεί να ξεκινά από την ηλικία των 2,5 ετών (προσχολική εκπαίδευση) σε ιδρύματα (ιδιωτικά και δημόσια) που ονομάζονται Βρεφονηπιακοί Παιδικοί Σταθμοί. Ορισμένοι Βρεφονηπιακοί Παιδικοί σταθμοί διαθέτουν και Νηπιακά Τμήματα που λειτουργούν παράλληλα προς τα Νηπιαγωγεία. Έπειτα, υπάρχει η ανώτερη Δευτεροβάθμια (Λύκειο) που σύμφωνα με τη μεταρρύθμιση του 1997 (Περσιάνης 2001), περιλαμβάνει δύο τύπους σχολείων: τα Ενιαία Λύκεια και τα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (ΤΕΕ). Η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση παρέχεται σε δύο παράλληλους τομείς: τον πανεπιστημιακό τομέα και τον ανώτατο τεχνολογικό τομέα. Η διάρκεια σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι 8-12 εξάμηνα. Η εισαγωγή των φοιτητών εξαρτάται από την επίδοσή τους στις εξετάσεις που γίνονται σε εθνικό επίπεδο στη Γ' τάξη Λυκείου. Στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση επίσης υλοποιούνται προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών.

Ως προς την διοίκηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, η βασική ευθύνη για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς και η ευθύνη της διοίκησης της εκπαίδευσης σε όλο τους τομείς, υπηρεσίες και βαθμίδες ασκείται από το Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Στο πλαίσιο της περιφέρειας, η διοίκηση ασκείται από τις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης και, σε επίπεδο Νομαρχίας, από τις Διευθύνσεις και τα Γραφεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, από τα Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια και τις Επιτροπές Παιδείας (Επίσημη ιστοσελίδα Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2011).

Στη συνέχεια, θα αναλυθούν τα βασικά εκπαιδευτικά μεταρρυθμιστικά μέτρα της δεκαετίας του '80 και '90.

1.5.2. Εκπαιδευτικά μεταρρυθμιστικά μέτρα της δεκαετίας του '80

Ο ευρύτερος σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με το Φ.Ε.Κ. 167/1985, τεύχος πρώτο, ήταν να συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά.

Ως προς τη δομή της εκπαίδευσης εγκαθιδρύεται η καθιέρωση του θεσμού του Ενιαίου Πολυκλαδικού Λυκείου (Φ.Ε.Κ. Νόμος Υπ' αριθμόν: 1566/30-09-1985), το οποίο επιδίωκε την ενσωμάτωση της γενικής και τεχνικό-επαγγελματικής εκπαίδευσης, ούτως ώστε να ανταποκριθεί στους στόχους της τότε εθνικής αναπτυξιακής στρατηγικής και η καθιέρωση του μεταλυκειακού προπαρασκευαστικού κέντρου⁴, ως θεσμού αντισταθμιστικής εκπαίδευσης. (Βεργίδης, Πρόκου 2005).

Σύμφωνα με την Εφημερίδα της Κυβέρνησης (Νόμος Υπ' αριθμόν 1566/30-09-1985), όσον αφορά τις αλλαγές στα θεσμικά όργανα για την οργάνωση και διοίκηση στην εκπαίδευση, ορίζονται ως όργανα διοίκησης των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ο διευθυντής, ο υποδιευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων.

Όσον αφορά το περιεχόμενο σπουδών (αναλυτικά προγράμματα, διδακτικά βιβλία και παιδαγωγικές μέθοδοι), εγκαθιδρύεται η καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας ως επίσημης γλώσσας του κράτους, καθώς επίσης και του μονοτονικού συστήματος και της ξένης γλώσσας από το δημοτικό σχολείο (Φ.Ε.Κ. Νόμος Υπ' αριθμόν: 1566/30-09-1985). Επιπρόσθετα, παρατηρείται η ποιοτική αναβάθμιση της ειδικής αγωγής καθώς επίσης και της διδασκαλίας της μουσικής, της γυμναστικής και των καλλιτεχνικών μαθημάτων στο δημοτικό σχολείο (Φ.Ε.Κ. Νόμος Υπ' αριθμόν: 1566/30-09-1985). Συγγράφονται νέα σχολικά βιβλία για τους μαθητές και το δάσκαλο, καθώς και νέων αναλυτικών προγραμμάτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Βεργίδης, Πρόκου 2005).

Αναφορικά με την αξιολόγηση των μαθητών και των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τους Μουτζούρη και Δασκαλόπουλο (2005), θεσμοθετείται ο σχολικός σύμβουλος,

⁴ Τα Μεταλυκειακά Προπαρασκευαστικά Κέντρα ήταν δημόσια φροντιστήρια για αποφοίτους Λυκείου που ξαναέδιναν πανελλήνιες

έχοντας ως έργο την επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, αλλά και τη συμμετοχή στην αξιολόγηση και την επιμόρφωση αυτών, μετά την κατάργηση των θέσεων επιθεωρητών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με την Εφημερίδα της Κυβέρνησης (Νόμος Υπ' αριθμον 1566/30-09-1985), καταργούνται οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες και οι Σχολές Νηπιαγωγών. Εντάσσονται στην εκπαίδευση οι δάσκαλοι και οι νηπιαγωγοί στα Πανεπιστήμια. Επιπρόσθετα, σηματοδοτείται η καθιέρωση μαζικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με φορέα τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.)

Αυτές ήταν οι πιο σημαντικές αλλαγές που έλαβαν χώρα, στο χώρο της εκπαίδευσης τη δεκαετία του 1980. Παρατηρείται πως οι περισσότερες από αυτές αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, υφίστανται ως έχουν, έως και σήμερα. Ουσιαστικά, με τις αλλαγές αυτές, τέθηκαν οι βασικές αρχές που διέπουν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μέχρι τις μέρες μας. Παρακάτω, παρατίθενται οι εκπαιδευτικές αλλαγές που σημειώθηκαν τη δεκαετία του 1990 και που ουσιαστικά σφράγισαν την ελληνική εκπαίδευση. Ακολουθεί η ίδια περιγραφή για τα βασικά μεταρρυθμιστικά μέτρα της δεκαετίας του 1990, στο χώρο της εκπαίδευσης.

1.5.3. Εκπαιδευτικά μεταρρυθμιστικά μέτρα της δεκαετίας του '90

Ως προς τα θεσμικά όργανα (για την οργάνωση και διοίκηση στην εκπαίδευση), σύμφωνα με την Εφημερίδα της Κυβέρνησης και τον νόμο υπ' αριθμον 2327/31-07-1995, εγκαθιδρύεται η καθιέρωση του θεσμού του Εθνικού Συμβουλίου Παιδείας (Ε.Σ.Υ.Π.), με σκοπό να εισηγείται στην κυβέρνηση θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής, εκπαίδευσης αποδήμων και παλιννοστούντων, ειδικών κοινωνικών ομάδων, ειδικής αγωγής, συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, επιμόρφωσης και λαϊκής επιμόρφωσης, καθώς και επί παντός θέματος σχετικού με την παιδεία και το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.) με σκοπό την προαγωγή της έρευνας σε θέματα που αφορούν την εκπαίδευση – ιδίως σε θέματα οργάνωσης της εκπαίδευσης, μεθόδων διδασκαλίας, συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης. Επίσης γίνεται καθορισμός προσόντων, κριτηρίων και διαδικασίας επιλογής των στελεχών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Ως προς την αξιολόγηση (μαθητών και εκπαιδευτικών), υφίσταται καθορισμός αξιολόγησης των μαθητών του Γυμνασίου βάσει α) της συμμετοχής του μαθητή στην καθημερινή εργασία της τάξης και τη συνολική δραστηριότητά του μέσα στο Σχολείο, β) τα αποτελέσματα της επίδοσής του στις ενδιάμεσες γραπτές δοκιμασίες κατά τα δύο τετράμηνα του διδακτικού έτους και στις τελικές εξετάσεις στο τέλος του διδακτικού έτους, γ) τις συνθετικές - δημιουργικές εργασίες και δ) από τον ατομικό του φάκελο, όπου αυτός τηρείται, καθώς επίσης και ε) από την διεξαγωγή διαγνωστικής αξιολόγησης των μαθητών κατά την έναρξη του εκάστοτε σχολικού έτους (Φ.Ε.Κ. Π.Δ. Υπ' αριθμόν 409/22-12-1994).

Στον τομέα της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, σύμφωνα με την Εφημερίδα της Κυβέρνησης και τον νόμο υπ' αριθμόν 2327/31-07-1995, ορίζεται η ένταξη του Μαρασλείου Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης⁵ στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών, με σκοπό τη μετεκπαίδευση και εξειδίκευση του εκπαιδευτικού προσωπικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η ίδρυση Διδασκαλείων Νηπιαγωγών στην Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη και Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης στη Θεσσαλονίκη, ενώ ορίζεται ότι κατόπιν απόφασης Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και Νηπιαγωγών του οικείου Α.Ε.Ι. για την ίδρυση Διδασκαλείων θα εκδίδονται αντίστοιχα προεδρικά διατάγματα.

Στη συγκεκριμένη δεκαετία, συντελέστηκαν οι πιο σημαντικές και ζωτικής σημασίας εκπαιδευτικές αλλαγές που θεμελιώσαν την ελληνική εκπαίδευση εκ βαθέων. Παρακάτω, ακολουθεί παράθεση των εκπαιδευτικών αλλαγών στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας στο μεταίχμιο της δεκαετίας του 1990 με αρχές του 2000 και συγκεκριμένα το χρονικό διάστημα 1997-2001. Αυτός ο διαχωρισμός της παράθεσης των βασικών εκπαιδευτικών μεταρρυθμιστικών μέτρων στην

⁵ Το Μαρασλείο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης εγκαινιάστηκε το 1905 σε οικόπεδο που παρεχώρησε η *Μονή Πετράκη* για το λόγο αυτό μετά από πρωτοβουλία του *Διδασκαλικού Συλλόγου* (1875). Η δαπάνη ανέγερσης του κτιρίου, η επίπλωση και ο εμπλουτισμός του με εποπτικά μέσα έγινε με δωρεά του εθνικού ευεργέτη *Γρηγορίου Μαρασλή*. Το Μαρασλείο Διδασκαλείο ιδρύθηκε το 1922 με κύριο σκοπό την Μετεκπαίδευση των *Δασκάλων*. Είναι η διετής μετεκπαίδευση των δασκάλων. Από το 1922 έως το 1964 όπου η Μετεκπαίδευση ήταν ενταγμένη στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών. Από το 1964 έως το 1967 προσαρτημένη στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Από το 1967 έως το 1995 που προσφερόταν από αυτοτελές ενδοϋπηρεσιακής ευθύνης ίδρυμα. Από 1995 έως σήμερα που είναι ενταγμένη στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών. Σήμερα δε λειτουργεί με ανανεωμένο πρόγραμμα τόσο στην κατεύθυνση της Γενικής όσο και της Ειδικής Αγωγής προσφέροντας ουσιαστικά εφόδια στους δασκάλους που φοιτούν. Συμμετείχε επίσης σε ευρωπαϊκά προγράμματα SOCRATES, LEONARDO, INTEGRA σε μια προσπάθεια ενίσχυσης της έρευνας και της συνεργασίας με παρόμοια κέντρα του εξωτερικού.

συγκεκριμένη πενταετία και στην περίοδο μετά το 2000 - που ακολουθεί μετέπειτα των εκπαιδευτικών αλλαγών του 1997-2001- γίνεται σκόπιμα αφού στο τετραετές χρονικό διάστημα (1997-2001), συντελέστηκε, σύμφωνα με τους Πασιά και Ρουσσάκη (2009), η κυριότερη μεταρρύθμιση από τις αρχές της δεκαετίας του 1980, με βαθιές τομές στην ελληνική εκπαίδευση.

1.5.4. Θεσμικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας στο μεταίχμιο της δεκαετίας του '90 με αρχές του 2000

Πριν ακολουθήσει η παράθεση των αλλαγών που επέφερε η συγκεκριμένη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, είναι ορθό να περιγραφεί στα βασικά της σημεία. Σύμφωνα με τους Πασιά και Ρουσσάκη (2009), η συγκεκριμένη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση πραγματοποιήθηκε από το ίδιο πολιτικό κόμμα στην εξουσία (ΠΑΣΟΚ 1996-2001) και θεωρείται ότι έχει ενιαίο πλαίσιο και χαρακτήρα. Εντούτοις διακρίνεται σε δύο ξεχωριστές περιόδους (1996-99 και 2000-2002) οι οποίες συνδέονται με διαφορετικούς Υπουργούς Παιδείας (Γερ. Αρσένης - Π. Ευθυμίου), διαφορετικούς Προέδρους στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Θ. Εξαρχάκος – Στ. Αλαχιώτης) και στο Κ.Ε.Ε (Μ. Κασσωτάκης – Α. Δημαράς). Η αναγκαιότητα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που ξεκίνησε το 1996 συνδέθηκε με τις γενικότερες εξελίξεις (κοινωνικές πολιτικές, τεχνολογικές) που παρατηρούνται στο διεθνές περιβάλλον τις τελευταίες δεκαετίες και τις επιδράσεις που ασκούν στην ελληνική κοινωνία σύμφωνα με τα επίσημα κείμενα του ΥΠΕΠΘ και ιδιαίτερα το κείμενο «Εκπαίδευση 2000 – Για μια Παιδεία Ανοιχτών Οριζόντων» (ΥΠΕΠΘ 1998). Όπως αναφέρει ο Περσιάνης (2001), στο κείμενο η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση χαρακτηρίζεται ως «ιστορικό βήμα, το οποίο θα δώσει στην εκπαίδευση ισχυρά ανταγωνιστικά πλεονεκτήματα και την αναγκαία ποιότητα και αποτελεσματικότητα για να ανταποκριθεί στον εθνικό της ρόλο». Αυτό που πρέπει να λεχθεί είναι πως οι βάσεις για το εγχείρημα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης τέθηκαν την περίοδο 1994-95. Παρακάτω, ακολουθούν οι βασικότερες προτάσεις-αλλαγές που προωθήθηκαν μέσα από την συγκεκριμένη μεταρρύθμιση.

Τη συγκεκριμένη τετραετία, συντελέστηκαν εκπαιδευτικές αλλαγές ως προς τη δομή της ελληνικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, σύμφωνα με τους Πασιά και Ρουσσάκη (2009), στην υποχρεωτική εκπαίδευση: εισάγεται ο θεσμός του Ολοήμερου νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου, εγκαθιδρύονται τα σχολεία «Δεύτερης

Ευκαιρίας», δρομολογούνται ρυθμίσεις για την δευτεροβάθμια τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση, σύμφωνα με την Εφημερίδα της Κυβέρνησης και τον νόμο υπ' αριθμόν 2640/03-09-1998, όπου εισάγονται τα Τεχνικά-Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (Τ.Ε.Ε.) και τα οποία λειτουργούν σε δύο κύκλους. Μετά το πέρας του πρώτου κύκλου οι μαθητές αποκτούν πτυχίο που τους επιτρέπει την άσκηση επαγγέλματος, ενώ με το τέλος του δεύτερου κύκλου μπορούν επιπλέον να συνεχίσουν στα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.) ή στα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Τ.Ε.Ι.)

Στην μετά-υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση: στις δύο τελευταίες τάξεις του Ενιαίου Λυκείου, υφίστανται τρεις κατευθύνσεις: *θεωρητική, θετική και τεχνολογική*, στην ειδική αγωγή: εγκαθιδρύονται Τεχνικές Ειδικές Σχολές και Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.).

Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: εγκαθιδρύονται 70 νέα Πανεπιστημιακά τμήματα ως το 2000, εγκαθιδρύεται το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, παρατηρείται μεγάλη ανάπτυξη βιβλιοθηκών, δικτύων πληροφορικής και λοιπών υποδομών στα ΑΕΙ και ΤΕΙ.

Στον τομέα των θεσμικών οργάνων, θεσμοθετούνται: το Εθνικό Κέντρο Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού, τίθενται σε υπηρεσία σύμβουλοι Ειδικής Αγωγής και Βοηθητικό Προσωπικό για άτομα με ειδικές ανάγκες, αναβαθμίζονται και δημιουργούνται τα γραφεία διασύνδεσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αναμορφώνεται το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας και θεσμοθετούνται τα Κέντρα Ευρωπαϊκών Γλωσσών και το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Όσον αφορά το περιεχόμενο σπουδών (αναλυτικά προγράμματα, διδακτικά βιβλία και παιδαγωγικές μέθοδοι), ορίζεται σύμφωνα με την Εφημερίδα της Κυβέρνησης και τον νόμο υπ' αριθμόν 2525/23-09-1997, η διαμόρφωση του Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών από το δημοτικό ως το Λύκειο με ενιαίους στόχους και αρχές για το σύνολο των μαθημάτων όλων των βαθμίδων και εισάγεται το πρόγραμμα της ενισχυτικής διδασκαλίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, δημιουργούνται τριάντα (30) Προγράμματα Σπουδών Επιλογής στα ΑΕΙ και ΤΕΙ. Στην τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση: εισάγεται Τεχνολογία ως μάθημα σε όλες τις τάξεις του Γυμνασίου και στην Α' Λυκείου, γράφονται νέα προγράμματα σπουδών και βιβλία στις Τεχνικές και Επαγγελματικές Σχολές και αναμορφώνονται τα προγράμματα σπουδών των

Δημοσίων ΙΕΚ. Στην παιδεία ομογενών και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση: εισάγονται Νέο εποπτικό και διδακτικό υλικό, νέα προγράμματα σπουδών και ειδικά προγράμματα για την εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών, τσιγγανοπαίδων και μουσουλμανοπαίδων.

Στην αξιολόγηση των μαθητών τίθεται νέο σύστημα αξιολόγησης και η εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση γίνεται με τον μέσο όρο των πανελλαδικώς εξεταζόμενων μαθημάτων. Για τους εκπαιδευτικούς, η αξιολόγησή τους για το διορισμό σε δημόσια σχολεία γίνεται με γραπτό διαγωνισμό, καταργείται η επετηρίδα διορισμού, θεσμοθετείται το Πιστοποιητικό Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας ως απαραίτητο προσόν για το διορισμό στην εκπαίδευση μετά το 2003, αξιολογείται τόσο η σχολική μονάδα όσο και οι εκπαιδευτικοί από Ειδικό Σώμα Αξιολογητών με «αυξημένα προσόντα».

1.5.5. Βασικά μεταρρυθμιστικά μέτρα μετά το 2000

Σύμφωνα με τους Κάτσικα και Θεριανό (2004), συγκεκριμένες αλλαγές στις δομές της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν έχουν συντελεστεί, στην Τριτοβάθμια, ωστόσο έχουμε την σύσταση του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και το 2002 την έναρξη των δυο πρώτων τμημάτων του. Στο πλαίσιο του Εθνικού Χωροταξικού Σχεδίου (2003) ιδρύθηκαν τρία νέα Ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης (Πανεπιστήμιο Στερεάς Ελλάδας με έδρα την Λαμία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας με έδρα την Κοζάνη και ΤΕΙ Ιονίων Νήσων με έδρα το Αργοστόλι) και ορίστηκαν οι αντίστοιχες διοικούσες επιτροπές για την επεξεργασία των υποδομών και την ακαδημαϊκή συγκρότηση των ιδρυμάτων.

Ως προς το περιεχόμενο σπουδών (αναλυτικά προγράμματα, διδακτικά βιβλία και παιδαγωγικές μέθοδοι), ορίζεται η συγγραφή νέων σχολικών βιβλίων για την Πρωτοβάθμια και την Δευτεροβάθμια υποχρεωτική εκπαίδευση με βασικό βοηθητικό εργαλείο τον ΕΠΕΑΕΚ II και πιο συγκεκριμένα, μέσα από το μέτρο 2.2 (αναμόρφωση προγραμμάτων σπουδών), ενέργεια 2.2.1 (αναμόρφωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και εκπαιδευτικού υλικού στην Πρωτοβάθμια και την Δευτεροβάθμια εκπαίδευση), κατηγορία πράξεων 2.2.1.A ("Αναμόρφωση προγραμμάτων σπουδών και συγγραφή νέων διδακτικών πακέτων " του έργου: "Συγγραφή νέων βιβλίων και παραγωγή υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού με βάση το ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ για

το Γυμνάσιο"). Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική αλλαγή αναλύεται στο επόμενο κεφάλαιο.

Όσον αφορά την εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών, Στο πλαίσιο του Γ' Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης και του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Κοινωνία της Πληροφορίας» (ΕΠ «ΚτΠ»), το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων υλοποιεί, ως Φορέας Υλοποίησης και Τελικός Δικαιούχος, την Πράξη: "Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην Εκπαίδευση". Μέχρι τώρα έχει πραγματοποιηθεί επιμόρφωση 76.000 εκπαιδευτικών των ελληνικών σχολείων της Α' βάθμιας και Β' βάθμιας εκπαίδευσης στη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) προκειμένου αυτές να αξιοποιηθούν στην τάξη. Στο πλαίσιο του έργου έχουν συσταθεί ειδικοί υποστηρικτικοί μηχανισμοί που αναλαμβάνουν την οργάνωση, διεξαγωγή, παρακολούθηση και μετά τη λήξη του προγράμματος, την αξιολόγηση της επιμόρφωσης. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) μαζί με το Ερευνητικό Ακαδημαϊκό Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών (ΕΑΙΤΥ) είναι οι δύο φορείς επιστημονικής και τεχνικής υποστήριξης του έργου.

Στη συνέχεια επίκειται και νέα επιμόρφωση με τίτλο : «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε Βασικές Δεξιότητες των Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση».

1.5.6. Η πολιτική του Γραμματισμού στην Ελλάδα και η κριτική θεώρηση της

Όσον αφορά το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, έγιναν προσπάθειες από την πλευρά της ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας, μέσω δημόσιων συζητήσεων, να θεσπιστούν μέτρα προώθησης και καλλιέργειας της γλώσσας που να παραπέμπουν σε μια νέα αντίληψη για την διδασκαλία, την κατάκτηση και την ορθότερη χρήση της, όπως συνέβη και στις χώρες που περιγράφηκαν (Αγγλία, Αυστραλία). Αξίζει, βέβαια, να σημειωθεί πως τα μέτρα αυτά δεν πάρθηκαν με τέτοιο τρόπο ώστε να σηματοδοτήσουν τη διαμόρφωση ειδικών, εμφανών στρατηγικών για τον γραμματισμό, όπως συνέβη στην Αγγλία με την «Εθνική Στρατηγική Γραμματισμού».

Με τη «μεταρρύθμιση του «1997-2001» που περιγράφηκε παραπάνω, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εισήγαγε στις διαδικασίες γραμματισμού τις παραδοχές των κοινωνιογλωσσολόγων για την κοινωνική ποικιλότητα στη χρήση της γλώσσας

(Holmes, 1992, κεφ. 6 στο Περσιάνης 2001) και τη σύνδεση της γλωσσικής ποικιλίας με την κοινωνική διαφοροποίηση. Έτσι υιοθετήθηκε στην διδασκαλία της συγγραφής η επικοινωνιακή χρήση του λόγου και οι διδάσκοντες παρουσίασαν τη γραφή ως ένσκηνη διαδικασία με σαφή επικοινωνιακό στόχο.

Με όσα επισημάνθηκαν σκιαγραφείται η πολυμορφία και πολυπλοκότητα των πρακτικών γραμματισμού που εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς θεσμούς. Ωστόσο η σημαντικότερη πλευρά, που είναι αναγκαίο να προβληθεί, είναι η συσχέτιση της χρήσης ανάγνωσης και γραφής με τα κοινωνικά συμφραζόμενα, η διάκριση εγγράμματος από την μη εγγράμματο και η κοινωνική του αξιολόγηση. Αυτό αποδεικνύει ότι η απόκτηση του γραμματισμού δεν είναι διαδικασία ουδέτερη αλλά όπως και η γλώσσα, λειτουργεί αναπαράγοντας θεσμούς, την κοινωνική ισχύ και τις βάσεις εξουσίας. Η κατανόηση του τρόπου που λειτουργεί ο γραμματισμός ως κοινωνική πρακτική είναι η βάση για κριτική γλωσσική εγρήγορση, καθώς η «γλώσσα εκφράζει και αναπαράγει κοινωνικές ταυτότητες, κοινωνικές σχέσεις και σχέσεις εξουσίας» (Bernstein 2000).

Σύμφωνα με το ΥΠΕΠΘ (2002), οι πρακτικές γραμματισμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι βασισμένες σε ένα λειτουργικό μοντέλο με σκοπό οι συμμετέχοντες να είναι αποτελεσματικοί στις κοινωνικές χρήσεις του γραμματισμού. Η διδακτικές, δηλαδή, διαδικασίες παίρνουν ως δεδομένες τις κυρίαρχες ιδεολογίες, το προβάδισμα της «πρότυπης» γλώσσας, την ανωτερότητα του πολιτισμικού μοντέλου της μεσοαστικής τάξης, τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και τις κυρίαρχες πολιτικές δομές. Έτσι προετοιμάζουν κατάλληλα (με μορφές αποδεκτού, ιεραρχημένου γραμματισμού) τους μελλοντικούς πολίτες, ενώ ταυτόχρονα αναπαράγουν τις κοινωνικές ταυτότητες και τις θέσεις ισχύος και εξουσίας. Τα «νέα» μέτρα που εφαρμόστηκαν, θεμελίωσαν ένα καινοτόμο πρότυπο διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος που έχει σχέση με την πολιτική του γραμματισμού ενώ παρατηρείται στοιχεία της να έχουν ενσωματωθεί στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για τη γλώσσα-Δ.Ε.Π.Π.Σ (ακολουθεί παρουσίαση του Δ.Ε.Π.Π.Σ για τη γλώσσα στο επόμενο κεφάλαιο). Ανάμεσα στους σκοπούς που αυτό επιδιώκει, είναι: «... να μάθει το παιδί να χειρίζεται όσο το δυνατό καλύτερα την κοινή ελληνική γλώσσα: να την καταλαβαίνει, να τη διαβάζει, να τη γράφει με άνεση, ώστε σταδιακά να κατακτήσει την *κοινωνική εγγραμματοσύνη*». Μέσα σε αυτό το πλαίσιο κινήθηκαν και οι διάφορες καινοτόμες δράσεις, όπως η καθιέρωση του Ολοήμερου Σχολείου και της ευέλικτης ζώνης.

Όπως προαναφέρθηκε, η πολιτική του Γραμματισμού που πραγματώνεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και έχει διακηρυχτεί στο Δ.Ε.Π.Π.Σ για τη γλώσσα, σε πολλά σημεία δεν είναι ορατή. Αυτό συμβαίνει γιατί τα στοιχεία της πολιτικής του Γραμματισμού προωθούνται μέσα από τα ίδια τα Διαθεματικά Προγράμματα σπουδών στα σχολικά βιβλία έμμεσα και ενσωματωμένα στην προώθηση του Προγράμματος Σπουδών. Έτσι λοιπόν η εκπαιδευτική πολιτική του Γραμματισμού που προωθείται στην Ελλάδα ακολουθεί τις αρχές της άτυπης εκπαιδευτικής πολιτικής που καθορίζεται σε εθνικό επίπεδο, ασκείται από το εθνικό κράτος, ελέγχεται στο κοινοτικό επίπεδο, οι στόχοι της προσδιορίζονται ανάλογα με τις εθνικές προτεραιότητες, οι πρακτικές της εμπεριέχονται στα εθνικά ΕΠΕΑΕΚ, και τα βασικά σημαίνοντα του λόγου της θεωρούνται τα ακόλουθα : εκσυγχρονισμός, σύγκλιση, προσαρμογή, εναρμόνιση, συνοχή (Πασιάς, Ρουσάκης, 2009). Τα βασικά αυτά σημαίνοντα του λόγου της δεν είναι τυχαία. Όπως φαίνεται και στο επόμενο κεφάλαιο, όλα αυτά τα στοιχεία απορρέουν και διαπνέονται από τη Στρατηγική της Λισσαβόνας που πραγματοποιήθηκε το 2000 κατά την οποία πάρθηκαν οι σημαντικότερες αποφάσεις από πολλά κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης για εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, μια από τις οποίες είναι και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που έλαβε χώρα το 2003 στην Ελλάδα, σε επίπεδο προγραμμάτων σπουδών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και μελετάται στην παρούσα εργασία.

1.6 Αντί Επιλόγου

Στο παρόν κεφάλαιο, επιχειρήθηκε η επισκόπηση σχετικής με το υπό έρευνα θέμα βιβλιογραφίας, στην οποία περιλαμβάνονται πηγές ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας που αναδεικνύουν σημαντικές του πτυχές. Δίνεται έμφαση στο πως η πολιτική του γραμματισμού έχει λειτουργήσει και εφαρμοστεί σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο. Με άλλα λόγια, μελετάται και ορίζεται η έννοια του γραμματισμού ως καίρια εκπαιδευτική πολιτική, παρουσιάζεται ο τρόπος με τον οποίο η πολιτική αυτή εφαρμόζεται στο εκπαιδευτικό σύστημα της Αγγλίας, μιας χώρας που πρωτοστατεί στο δημόσιο διάλογο και προχωρά σε εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις προκειμένου να βελτιώσει το γνωστικό υπόβαθρο του μαθητικού συνόλου της. Έπειτα, μελετάται ο τρόπος που η Αυστραλία και η Ελλάδα προσαρμόζουν την

πολιτική του γραμματισμού στα δικά τους εκπαιδευτικά συστήματα με βάση τις κοινωνικές τους ανάγκες και ακολουθεί η κριτική θεώρησή τους.

2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ. ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ

2.1 Εισαγωγή

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζεται το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) για τη γλώσσα στο Γυμνάσιο. Προτού πραγματοποιηθεί η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 2003 στα προγράμματα σπουδών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, αυτό το εξειδικευμένο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών δεν υφίσταται. Υπήρχαν μόνο τα Αναλυτικά Προγράμματα σπουδών για κάθε γνωστικό αντικείμενο. Καθίσταται ενδιαφέρουσα λοιπόν η παρουσίαση αυτού του νέου πλαισίου προγραμμάτων σπουδών. Έπειτα, γίνεται προσπάθεια ανίχνευσης στοιχείων γραμματισμού στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. για τη γλώσσα και σε καθένα ξεχωριστά από τα γνωστικά αντικείμενα που απαρτίζουν το γλωσσικό μάθημα (Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Νεοελληνική Λογοτεχνία και Νεοελληνική Γλώσσα), μελετώνται οι προδιαγραφές με βάση τις οποίες συντάχθηκαν τα νέα διδακτικά βιβλία της γλώσσας και ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών σε αυτά τα γνωστικά αντικείμενα στο Γυμνάσιο. Η ενδελεχής μελέτη του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) για τη γλώσσα στο Γυμνάσιο, η καταγραφή των προδιαγραφών των διδακτικών βιβλίων και ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών, δοθείσης αφορμής της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 2003, συνιστούν ένα πλέγμα νομοθετικών και άλλων επίσημων ρυθμίσεων δίνοντας μια πληρέστερη εικόνα για τους στόχους, τον τρόπο διδασκαλίας και αξιολόγησης του γνωστικού περιεχομένου. Με άλλα λόγια, για αυτό το λόγο εμφανίζονται ενιαία σε ένα κεφάλαιο προκειμένου να δηλώσουν τον τρόπο με τον οποίο αρθρώνεται το μάθημα της γλώσσας ως ενιαίο σχολικό αντικείμενο. Ακολουθεί η κριτική που έχουν ασκήσει, κυρίως, οι εκπαιδευτικοί της Μέσης εκπαίδευσης και ορισμένοι ακαδημαϊκοί καθηγητές για τα νέα διδακτικά βιβλία των τριών φιλολογικών, γνωστικών αντικειμένων

2.2. Η ευρωπαϊκή ανάγκη

Ο Koustourakis (2007) επισημαίνει ότι η αλλαγή στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα αποτελεί απόρροια των ευρωπαϊκών εξελίξεων που συντελέστηκαν στη Λισαβόνα το 2000. Έτσι, στην ελληνική εκπαίδευση προωθούνται αλλαγές που

επιδιώκονται σε επίπεδο ευρωπαϊκής πολιτικής. Ενδεικτικό αυτής της πολιτικής αποτελεί η ενσωμάτωση των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Fragkouli, Hammond 2007).

Η έννοια του εκσυγχρονισμού, επομένως, αναδεικνύεται ως κυρίαρχη έννοια που σύμφωνα με τα ευρωπαϊκά κείμενα χρειάζεται να αποτελέσει στόχο κάθε εκπαιδευτικού συστήματος. Παραδοσιακά, στην ελληνική κοινωνία κυριαρχούσαν εθνικές και θρησκευτικές αξίες. Σύμφωνα με τον Koustourakis (2007) από το 1996 και μετά, το ΠΑΣΟΚ κάνει λόγο για το «μοντέρνο», δίνοντας έμφαση κυρίως στην ασφάλεια που χρειαζόταν η χώρα στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Κοινότητας και στο ζήτημα της οικονομικής ισχυροποίησής της. Η ανάγκη εκμοντερνισμού (modernization) της ελληνικής κοινωνίας και οικονομίας επέφερε αλλαγές και στην εκπαίδευση. Ξεκάθαρα αναφέρεται ο τότε υπουργός Παιδείας Γεράσιμος Αρσένης το 1997(βλέπε πρώτο κεφάλαιο), στις έννοιες του «μοντέρνου», της «ανταγωνιστικότητας» και της «κοινωνίας της γνώσης».

Χειροπιαστά, για τη μαθητική και εκπαιδευτική κοινότητα, η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 2003, που μελετάται στην παρούσα εργασία, πραγματοποιήθηκε με την σύνταξη των νέων Δ.Ε.Π.Π.Σ⁶ και Α.Π.Σ για κάθε γνωστικό αντικείμενο και τη συγγραφή, ως απόρροια των παραπάνω, των νέων διδακτικών πακέτων για την Πρωτοβάθμια και την Δευτεροβάθμια υποχρεωτική εκπαίδευση, με βασικό βοηθητικό εργαλείο τον ΕΠΕΑΕΚ II και πιο συγκεκριμένα, μέσα από το μέτρο 2.2 (αναμόρφωση προγραμμάτων σπουδών), ενέργεια 2.2.1 (αναμόρφωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και εκπαιδευτικού υλικού στην Πρωτοβάθμια και την Δευτεροβάθμια εκπαίδευση), κατηγορία πράξεων 2.2.1.Α ("Αναμόρφωση προγραμμάτων σπουδών και συγγραφή νέων διδακτικών πακέτων " του έργου: "Συγγραφή νέων βιβλίων και παραγωγή υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού με βάση το ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ για το Γυμνάσιο"). Η κυκλοφορία των νέων διδακτικών πακέτων έγινε το 2006.

2.3. Επεξήγηση της έννοιας «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.)»

⁶ Από δω και στο εξής το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, θα γράφεται Δ.Ε.Π.Π.Σ. και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, θα γράφεται ως Α.Π. προς χάριν συντομίας.

2.3.1. Διεπιστημονικότητα- Διαθεματικότητα- Ενιαιοποίηση

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2002), η παγκόσμια εκπαιδευτική πολιτική, όλα αυτά τα χρόνια που έχει 'κατασκευάσει' δυο κατηγορίες Προγραμμάτων Σπουδών, που τοποθετούνται καθένα με τον τρόπο του στα ερωτήματα: (α) του περιεχομένου, (β) της οργάνωσης και (γ) της διδακτικής της σχολικής γνώσης. Πρώτον, στα διεπιστημονικά προγράμματα που διατηρούν τα διακριτά και αυτοτελώς διδασκόμενα μαθήματα και δεύτερον, στα διαθεματικά προγράμματα που καταργούν τα διακριτά και αυτοτελώς διδασκόμενα μαθήματα. Βέβαια, η κατάργηση των διακριτών μαθημάτων, που κάνουν τα διαθεματικά προγράμματα, δε σημαίνει αυτόματα και την κατάργηση των γνώσεων που αυτά αντιπροσωπεύουν. Σημαίνει ότι τα διακριτά μαθήματα καταργούνται ως πλαίσια οργάνωσης της σχολικής γνώσης. Παραμένουν, όμως, ως χώρος άντλησης της σχολικής γνώσης. Σε αυτήν την περίπτωση ως πλαίσια οργάνωσης της σχολικής γνώσης, αντί των διακριτών μαθημάτων, αξιοποιούνται *θέματα*, *ζητήματα* και *προβλήματα*, που παρουσιάζουν είτε προσωπικό ενδιαφέρον για τους μαθητές είτε γενικότερο ενδιαφέρον για την κοινωνία και τον πολιτισμό.

Σε αυτό το σημείο κρίνεται αναγκαία η οριοθέτηση των όρων της διεπιστημονικότητας και της διαθεματικότητας. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2002), διεπιστημονικότητα (inter disciplinary) είναι ο τρόπος οργάνωσης του Α.Π.Σ., που διατηρεί τα διακριτά μαθήματα ως πλαίσια επιλογής και διάταξης της σχολικής γνώσης, αλλά επιχειρεί με ποικίλους τρόπους να συσχετίσει μεταξύ τους το περιεχόμενο των διακριτών μαθημάτων. Διαθεματικότητα (cross-thematic integration) είναι ο τρόπος οργάνωσης του Α.Π.Σ., που καταργεί ως πλαίσια επιλογής και οργάνωσης της σχολικής γνώσης τα διακριτά μαθήματα και αντιμετωπίζει τη γνώση ως ενιαία ολότητα, την οποία προσεγγίζει μέσα από τη (συλλογική συνήθως) διερεύνηση θεμάτων, ζητημάτων και προβληματικών καταστάσεων, που παρουσιάζουν με τα κριτήρια των μαθητών ενδιαφέρον.

Το νέο Δ.Ε.Π.Π.Σ., έτσι όπως εφαρμόζεται για κάθε γνωστικό αντικείμενο, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, έχει, λοιπόν οργανωθεί με βάση την δεύτερη κατηγορία προγραμμάτων. Όσον αφορά τον όρο 'ενιαίο', παραπέμπει στην ορολογία «ενιαιοποίηση», όπως εξηγεί ο Ματσαγγούρας και αναφέρεται στην εσωτερική συνοχή και την ομαλή ροή τόσο εντός των ενοτήτων και μεταξύ των ενοτήτων του αυτού μαθήματος που διδάσκεται σε διαφορετικές τάξεις όσο και στις αλληλοδιάδοχες βαθμίδες εκπαίδευσης.

Σε ένα άλλο σημείο που πρέπει να μελετηθεί είναι το γεγονός ότι στο ΔΕΠΠΣ, σύμφωνα με την Κουλουμπαρίτη (2003), η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση υλοποιείται κυρίως με την ενδοκλαδική συνοχή εντός κάθε γνωστικού αντικειμένου, με τις διακλαδικές συσχετίσεις μεταξύ γνωστικών αντικειμένων και με θεματοκεντρικές εφαρμογές, οι οποίες αποτελούν και την αυθεντική εκδοχή της διαθεματικότητας. Προκειμένου να προωθηθούν οι τρεις αυτές επιλογές πρέπει να δοθεί έμφαση κατά τη διδασκαλία στην εννοιοκεντρική προσέγγιση. Αναλυτικότερα:

α) *Ενδοκλαδική συνοχή* εντός κάθε γνωστικού αντικειμένου: Οι έννοιες κάθε επιστημονικού κλάδου, *οι εγχώριες ή ενδοκλαδικές έννοιες*, είναι πρωταρχικής σημασίας, διότι σε κάθε επιστημονικό κλάδο οι έννοιες αποτελούν το σκελετό του, ο οποίος λαμβάνει τη μορφή οικοδομήματος με την προσθήκη των κατάλληλων συγκροτημένων πληροφοριών. Χωρίς το εννοιολογικό-πληροφοριακό σύνολο, ο μαθητής δεν μπορεί να αποκτήσει στέρεες γνώσεις σε επιμέρους γνωστικά αντικείμενα. Κατ' αναλογία, χωρίς στέρεες γνώσεις ο μαθητής δεν είναι σε θέση να αναπτύξει πιο υψηλών απαιτήσεων δεξιότητες και ικανότητες, όπως αυτές της κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Αξίζει να γίνει σαφές και ξεκάθαρο ότι για τη διδασκαλία εντός των αρχών και δομών του ΔΕΠΠΣ κύριος και πρωταρχικός στόχος είναι η απόκτηση έγκυρων και ολοκληρωμένων γνώσεων στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα.

β) Διακλαδικές συσχετίσεις μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων πραγματοποιούνται μέσω των παρακάτω οκτώ διαθεματικών εννοιών: σύστημα, αλληλεπίδραση, μεταβολή, χώρος, χρόνος, άτομο-σύνολο (ομάδα), ομοιότητα-διαφορά, πολιτισμός.

Οι οκτώ διαθεματικές έννοιες επελέγησαν, διότι είναι έννοιες ευρύτερες, οι οποίες περιλαμβάνουν στη σημασία τους και στα χαρακτηριστικά τους μερικότερες έννοιες. Σύμφωνα με την Κουλουμπαρίτη (2003), στη διεθνή βιβλιογραφία, οι έννοιες με ανάλογη εμβέλεια αναφέρονται συνήθως ως μακρο-έννοιες και είναι έννοιες κοινές ανάμεσα στους επιστημονικούς κλάδους. Οι οκτώ διαθεματικές μακρο-έννοιες στο ΔΕΠΠΣ ανακύπτουν από επιμέρους ενδοκλαδικές έννοιες, γενικεύσεις και επιστημονικές παραδοχές που εντοπίζονται σε κάθε επιστημονικό κλάδο. Βέβαια, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι σε κάθε γνωστικό αντικείμενο οι διαθεματικές μακρο-έννοιες έχουν την ιδιαίτερη σημασιολογία τους και το ιδιαίτερο πλαίσιο αξιοποίησής τους.

Κρίνεται αναγκαίο να επισημανθεί ότι η διαθεματικότητα στην ολοκληρωμένη της μορφή σημαίνει κατάργηση των διακριτών μαθημάτων και οργάνωση της σχολικής γνώσης γύρω από σημαντικά θέματα (Ματσαγγούρας, 2002). Επομένως, διαθεματικότητα σημαίνει, σύμφωνα με τους παραπάνω, η θεματική ή θεματοκεντρική προσέγγιση της γνώσης και όχι διδασκαλία διακριτών αντικειμένων.

2.3.2. Γενικές αρχές του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου των Προγραμμάτων Σπουδών και των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών

Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ. έχουν ως στόχο να εκσυγχρονίσουν το περιεχόμενο σπουδών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και πράγματι, εισάγουν αρκετές καινοτομίες για τα δεδομένα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Οι σπουδαιότερες από τις καινοτομίες που διαφοροποιούν το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ. από τα ισχύοντα μέχρι τότε, Προγράμματα Σπουδών και αναβαθμίζουν την ποιότητα της Εκπαίδευσης, σύμφωνα με τους Alahiotis, Karantzia-Stavlioti (2006), είναι οι εξής:

1. Καθιερώνουν τη διαθεματική προσέγγιση στη σχολική γνώση, επιλογή που είναι σύμφωνη με τις σύγχρονες επιστημολογικές, ψυχολογικές και διδακτικές θεωρίες.
2. Δεν αρκούνται στην απλή παράθεση της «διδασκτέας ύλης», αλλά αντιστοιχίζουν στόχους – περιεχόμενο – διδακτικές δραστηριότητες στο επίπεδο κάθε διδακτικής ενότητας. Έτσι, βοηθούν τους συγγραφείς αλλά και τους εκπαιδευτικούς της τάξης να εφαρμόσουν ποικίλες εναλλακτικές προσεγγίσεις, πέραν του καθιερωμένου μονόλογου και της ερωταπόκρισης.
3. Καθιερώνουν την εκπόνηση σχεδίων εργασίας (projects) στα πλαίσια όλων των μαθημάτων. Με τον τρόπο αυτό (α) διασφαλίζονται οι προϋποθέσεις για προωθημένες διαθεματικές προσεγγίσεις και (β) αναπτύσσονται στους μαθητές οι γνωστικό-κοινωνικές δεξιότητες του επιστημονικού τρόπου σκέψης. Οι δεξιότητες αυτές είναι αναγκαίες για την αυτό-ρυθμιζόμενη μάθηση, που προϋποθέτει η δια βίου εκπαίδευση.
4. Καθιερώνουν την ευέλικτη ζώνη που συμβάλλει στη σύνδεση της σχολικής γνώσης με τα βιώματα των μαθητών και τα προβλήματα της σύγχρονης ζωής.
5. Συνδέουν οργανικά την αξιολόγηση με τις υπόλοιπες διαδικασίες της διδασκαλίας, προτείνοντας ποικίλες μορφές και τεχνικές αξιολόγησης.

6. Βελτιώνουν τον αναγνωστικό, μαθηματικό και φυσικοεπιστημονικό αλφαριθμητισμό (γραμματισμό).

Όσον αφορά τον εκσυγχρονισμό, φαίνεται τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. εισάγουν πολλά στοιχεία που στην Ευρωπαϊκή Ένωση και την Στρατηγική της Λισαβόνας θεωρήθηκαν ως καλές πρακτικές που πρέπει να υιοθετηθούν από τα άλλα συστήματα των κρατών μελών της ΕΕ.

2.3.3. Βασικές πτυχές του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών για το γλωσσικό μάθημα

Σύμφωνα με τον Αλάχιωτη (2003), στα νέα Δ.Ε.Π.Π.Σ. στο γυμνάσιο επιχειρείται η παροχή βασικών γνώσεων αλλά και γνωστικών δεξιοτήτων παρατήρησης, διερεύνησης, ταξινόμησης, ερμηνείας, επίλυσης, επιλογής, αξιολόγησης. Ταυτόχρονα καλλιεργούνται κοινωνικές στάσεις, δεξιότητες και αξίες όπως συνεργατικότητα, ευελιξία, προσαρμοστικότητα, συμμετοχή, αλληλεγγύη, βίωση των πνευματικών αξιών, προστασία της σωματικής και ψυχικής υγείας. Ειδικότερα για τα γλωσσικά μαθήματα υπογραμμίζονται τα εξής:

Τα Διαθεματικά Ενιαία Πλαίσια Προγραμμάτων Σπουδών των φιλολογικών μαθημάτων φαίνεται να υπερέχουν σε σύγκριση με τα παλαιότερα προγράμματα σπουδών ως προς το ότι φωτίζουν τα περιεχόμενα των σχολικών μαθημάτων από πολλές οπτικές γωνίες και συμβάλλουν στην ολιστική προσέγγισή τους. Έτσι, π.χ. η Γλώσσα και η Λογοτεχνία προσφέρουν συνοχή σε εμπειρίες και γνώσεις που προέρχονται από ποικίλα γνωστικά αντικείμενα. Επίσης, η διαθεματική διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών κειμένων (από μετάφραση και από το πρωτότυπο) προσφέρει μια πολλαπλή «γνωριμία» με ποικίλες όψεις του αρχαίου κόσμου. Άλλωστε η διαθεματικότητα είναι σύμφυτη με το χαρακτήρα των φιλολογικών μαθημάτων και τον ανοιχτό ορίζοντα που προσφέρουν σε όλες τις κατευθύνσεις και τα γνωστικά αντικείμενα. Όσον αφορά την Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία επιχειρείται εκτός άλλων και η διασύνδεση της αρχαίας και νέας ελληνικής γραμματείας με την ευρωπαϊκή. Στη Λογοτεχνία επιχειρείται η ολιστική προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων, ενώ εισάγεται η διαπολιτισμική αντίληψη και προσέγγισή τους.

Για την υλοποίηση των προγραμμάτων αυτών, εισάγεται μια νέα οργάνωση της διδακτικής πράξης, καθώς οι διδάσκοντες καλούνται να αποκαλύπτουν πολλές πλευρές της διδακτέας ύλης και οι διδασκόμενοι μαθαίνουν να αξιοποιούν τις γνώσεις

και τις εμπειρίες τους συνολικά, ώστε να συνθέτουν τη δική τους άποψη κάθε φορά. Αυτή η προσέγγιση θεωρείται πως είναι μια σύγχρονη παιδαγωγική αντίληψη για τη συνερευνητική και συμμετοχική μάθηση η οποία βελτιώνει τον αναγνωστικό αλφαριθμητισμό.

2.3.4. Η Διαθεματική διάσταση των φιλολογικών μαθημάτων

Σύμφωνα με τον Αλαχιώτη (2003), ένας από τους σκοπούς των φιλολογικών μαθημάτων είναι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικής φαντασίας των μαθητών, για να μπορούν να αναζητούν τη γνώση που αφορά τις ανθρωπιστικές σπουδές από πολλές πηγές και με ποικίλες ενέργειες, διαδικασία που θα ενισχύσει την ερευνητική τους διάθεση και τη συμμετοχική μάθηση. Σημαντικός σκοπός, επίσης, είναι να βοηθήσουν τους μαθητές να εκτιμούν την ιδιαίτερη φυσιογνωμία του ελληνικού λόγου, να κατανοούν και να χειρίζονται αποτελεσματικά την ελληνική γλώσσα, ώστε να αποκτήσουν γλωσσική αλλά και επικοινωνιακή επάρκεια. Επιπλέον, η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων λαμβάνει υπόψη και την ύλη των άλλων μαθημάτων - ανθρωπιστικών και μη- ώστε να δίνονται ευκαιρίες διεπιστημονικών και διαθεματικών προσεγγίσεων με πρακτική και κοινωνική αναφορά, που θα καταστήσουν τους μαθητές ικανούς να διαμορφώνουν μια σαφή αντίληψη για το :α) πώς συνδέονται οι γνώσεις μεταξύ τους, β) πώς μπορούν να τις χρησιμοποιήσουν και γ) πώς μπορούν να επηρεάσουν τις εκπαιδευτικές διαδικασίες μέσω των προσωπικών τους εμπειριών και ενεργειών.

Όπως αναφέρει ο ίδιος, η διδασκαλία έτσι επικεντρώνεται σ. έναν κριτικό μάλλον παρά περιγραφικό ρόλο και εισάγει στο πρόγραμμα στοιχεία τα οποία δίνουν έμφαση στα μέσα και στις διαδικασίες μάθησης και όχι απλώς στη διδακτική ύλη και στο διδακτικό αποτέλεσμα. Το τελικό ζητούμενο είναι η καλλιέργεια βασικών δεξιοτήτων που θα επιτρέψουν στους μαθητές να συνεχίσουν να μαθαίνουν σ' ολόκληρη τη διάρκεια της ζωής τους. Οι διαθεματικές προσεγγίσεις αναπτύσσουν, όμως, κι άλλες σημαντικές δεξιότητες στους μαθητές, όπως την ικανότητα έρευνας, ανεξάρτητα από θεματικές εξειδικεύσεις, καθώς και την εφαρμογή της σε νέα αντικείμενα, την ικανότητα διαμόρφωσης απόψεων και κρίσεων σχετικά με τις διάφορες πλευρές ενός θέματος και την ικανότητα να «μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν», να αναπτύξουν δηλαδή ευέλικτες ή γενικές δεξιότητες, διαδικασία απαραίτητη για την πρόσκτηση των συνεχώς εξελισσόμενων και ενοποιημένων μορφών γνώσης που απαιτούν οι

σύγχρονες συνθήκες, τεχνολογικές και κοινωνικές. Παρακάτω ακολουθούν τα βασικότερα χαρακτηριστικά της διαθεματικότητας στο Δ.Ε.Π.Π.Σ για κάθε γνωστικό αντικείμενο που απαρτίζει το γλωσσικό μάθημα (Νεοελληνικά Γλώσσα, νεοελληνική Λογοτεχνία, Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία από πρωτότυπο και μετάφραση), όπως αναγνώστηκαν από το Δ.Ε.Π.Π.Σ και Α.Π.Σ. για κάθε γλωσσικό μάθημα.

2.3.4.α Τα χαρακτηριστικά της διαθεματικότητας στο Δ.Ε.Π.Π.Σ για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας

Γίνεται συνολική θεώρηση της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Στα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. υπάρχουν λεπτομερώς τα περιεχόμενα για κάθε τομέα του λόγου. Μέθοδος διδασκαλίας της γλώσσας είναι η επικοινωνιακή και η διαθεματική προσέγγιση. Στη διαθεματική προσέγγιση αξιοποιούνται γνώσεις, βιώματα και λεξιλόγιο από όλα τα γνωστικά αντικείμενα (ορολογίες και ειδικό λεξιλόγιο, π.χ. Μαθηματικά, Φυσική, Πληροφορική, κ.ά.). Στο πλαίσιο του μαθήματος προβλέπεται χρόνος για διαθεματικές/διεπιστημονικές δραστηριότητες.

2.3.4.β Τα χαρακτηριστικά της διαθεματικότητας στο Δ.Ε.Π.Π.Σ για το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας

Η διδασκαλία της λογοτεχνίας είναι η επικοινωνία, αποκαλύπτει τη δική της πρόταση για τον κόσμο και οδηγεί το μαθητή/αναγνώστη σε ένα ταξίδι αυτογνωσίας και ετερογνωσίας. Στο αναλυτικό πρόγραμμα, πέρα από τους σκοπούς, τους στόχους και τη μέθοδο διδασκαλίας, δίνεται έμφαση στον κατ' εξοχήν διεπιστημονικό χαρακτήρα του μαθήματος και τη σύνδεσή του τόσο με τα ανθρωπιστικά λεγόμενα μαθήματα, όσο και με τα Μαθηματικά, τη Φυσική, τη Βιολογία, την Τεχνολογία και την Πληροφορική. Η διαθεματική προσέγγιση θεωρείται αυτονόητη, γιατί φέρνει στο προσκήνιο ζητήματα ατομικά και συλλογικά, ιστορικά, κοινωνικά και διάφορα άλλα, που αφυπνίζουν το μαθητή και τον προετοιμάζουν, ώστε να προσαρμόζεται σε κάθε μελλοντική αλλαγή. Μέσα από τις συνερευνητικές εργασίες ο μαθητής μαθαίνει πώς να μαθαίνει και ίσως να μαθαίνει διά βίου και να αυτομορφώνεται. Στο μάθημα της Λογοτεχνίας απεικονίζεται το πολιτισμικό κεφάλαιο όλων των ανθρώπων με το οποίο

γίνεται κοινωνός ο νέος άνθρωπος και αυριανός πολίτης. Η συμβολή όλων των λαών και των επιστημών μπορεί να αναδειχθεί καλύτερα με τη διαθεματική προσέγγιση.

2.3.4.γ Τα χαρακτηριστικά της διαθεματικότητας στο Δ.Ε.Π.Π.Σ για το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας (πρωτότυπο και μετάφραση)

Τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. της «Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας και Γλώσσας» αναδεικνύουν τον ανθρωποκεντρισμό, την αρχαιογνωσία και αρχαιογλωσσία ως μέσα πρόσληψης της παιδευτικής αξίας του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού. Διασφαλίζουν τη διαθεματική/διεπιστημονική σύνδεση, στο μέτρο του δυνατού, τόσο μεταξύ των ειδικών διδακτικών αντικειμένων όσο και με άλλα γνωστικά αντικείμενα, π.χ. Νεοελληνική Λογοτεχνία (εκμετάλλευση του περιεχομένου της Οδύσσειας και Ιλιάδας από σύγχρονους ποιητές: Παλαμάς, Σεφέρης, Καββαδίας, κ.ά.), Νεοελληνική Γλώσσα, Ιστορία, Κοινωνικές Επιστήμες, Αισθητική Αγωγή, Πληροφορική, Θετικές Επιστήμες. Δηλαδή, εξετάζεται η συνομιλία των θετικών και θεωρητικών επιστημών μέσα από τα αρχαία ελληνικά κείμενα (αναφορές σε ιδιότητες των ζώων, σε τεχνολογικά επιτεύγματα, στην ένδυση, στην κατοικία, κ.ά.). Τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. αναδεικνύουν την ευρωπαϊκή διάσταση των αρχαίων ελληνικών κειμένων και τη σημασία τους για την πορεία του παγκόσμιου πολιτισμού. Καταδεικνύουν και μέσα από τις διαθεματικές δραστηριότητες τη σχέση της αρχαίας ελληνικής γλώσσας με τις ευρωπαϊκές (ορολογίες, δάνεια και αντιδάνεια), την αξία της πολυγλωσσίας και την αναγκαιότητα εκμάθησης τουλάχιστον μιας ξένης γλώσσας με τη συνακόλουθη επικοινωνία με τον πολιτισμό που αυτή εμπεριέχει.

Αυτό που μπορούμε να συνάγουμε μέσα από αυτή την επισκόπηση των γενικών αρχών του Δ.Ε.Π.Π.Σ. τόσο για τη γλώσσα όσο και γενικά, από την περιγραφή της διαθεματικότητας στα τρία γνωστικά αντικείμενα που απαρτίζουν το γλωσσικό μάθημα, όπως συνέβη παραπάνω, αλλά και από τους γενικούς στόχους και τους ειδικούς σκοπούς που έχουν διατυπωθεί στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. για τη γλώσσα, είναι πως υπάρχει ένα κοινό σημείο. Αυτό είναι πως το «απώτερο τέλος» είναι ο μαθητής μέσα από τη συστηματική του ενασχόληση με το γλωσσικό μάθημα να μετουσιωθεί σε έναν δημοκρατικό πολίτη, σε ένα κοινωνικό άτομο με έντονο το στοιχείο της ελεύθερης βούλησης και άσκησης της κριτικής που θα μπορεί, από μόνο του, να βρει τις λύσεις στα καθημερινά του προβλήματα. Αυτή η παραδοχή, όμως, συνάδει με την ‘κοινωνική’ σημασία και τον σκοπό που ο γλωσσικός γραμματισμός έχει στις μέρες

μας (βλέπε πρώτο κεφάλαιο), δηλαδή πως ο γραμματισμός αποτελεί μια 'κοινωνική πρακτική βάση της οποίας ο άνθρωπος, έχοντας κερδίσει τα εφόδια της γνώσης από το σχολείο, θα μπορεί να στέκεται δυνατός, να συμμετέχει ενεργά στη λήψη των αποφάσεων και να παίζει σημαντικό ρόλο στην κοινωνία. Σ' αυτό το σημείο, λοιπόν θα πρέπει να αναζητήσουμε πτυχές και στοιχεία γραμματισμού που υπάρχουν στο Δ.Ε.Π.Π.Σ τόσο γενικά όσο για το γλωσσικό μάθημα.

2.4. Ο Γραμματισμός ως γενική ικανότητα, η ιδεολογία και η ρητορική του Γραμματισμού

2.4.1. Στοιχεία γραμματισμού στα Δ.Ε.Π.Π.Σ για όλα τα γνωστικά αντικείμενα

Ύστερα από μελέτη των ΔΕΠΠΣ όλων των γνωστικών αντικείμενων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σύμφωνα με την Ifanti (2007), συμπεραίνεται πως στα ΔΕΠΠΣ αποτυπώνονται στοιχεία γραμματισμού που έχουν καθολικό χαρακτήρα και διατρέχουν όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Αυτά είναι:

1. Η Κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου που αναφέρεται στο ΑΠΣ της Γλώσσας ως οριζόντιος στόχος για όλα τα γνωστικά αντικείμενα του ΔΕΠΠΣ. (η πρωταρχική ιδέα του όρου «Γραμματισμός»).
2. Αποτελεσματική χρήση των αριθμών στην επίλυση μαθηματικών προβλημάτων και στην καθημερινή ζωή (*γραμματισμός στα Μαθηματικά*).
3. Η συνεργασία με άλλα άτομα για την εκτέλεση ενός έργου (*γραμματισμός στις κοινωνικές δεξιότητες*).
4. Η χρήση επιστημονικών εννοιών και η εφαρμογή της επιστημονικής μεθόδου έρευνας (*επιστημονικός γραμματισμός*).
5. Επικοινωνία με την υποστήριξη της σύγχρονης Τεχνολογίας (*ηλεκτρονικός γραμματισμός*).
6. Η επιλογή των κατάλληλων στρατηγικών για την επίλυση προβλημάτων και η αυτοδιόρθωση (*γραμματισμός στις μεταγνωστικές δεξιότητες*).

Αυτό που παρατηρείται είναι πως ο γραμματισμός αποτελεί κεντρική επιδίωξη των ΔΕΠΠΣ. Σύμφωνα με την Ifanti (2007), όπως και σε άλλα σύγχρονα προγράμματα άλλων κρατών, έτσι και στο ΔΕΠΠΣ αυτό που είναι σημαντικό είναι όχι μόνο τι γνωρίζουν οι μαθητές, αλλά τι μπορούν να κάνουν με όσα γνωρίζουν και πόσο καλά, ώστε να αποκτήσουν τα εφόδια για μια ποιοτική ζωή στο μέλλον. Αξίζει να τονισθεί

πως η συγκεκριμένη επισημαίνει ότι διεθνείς οργανισμοί, όπως ο ΟΟΣΑ, που ασχολούνται με τρόπους αναβάθμισης των εκπαιδευτικών συστημάτων σε παγκόσμια κλίμακα με στόχο την ανάπτυξη και την οικονομική σύγκλιση και ευημερία, προτάσσουν έντονα, τη σημασία του γραμματισμού. Συγκεκριμένα, σε σχετικά πρόσφατη έκθεση που είχε ως αντικείμενο μελέτης το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής του μέλλοντος, υποστηρίζεται ότι: «Τα Προγράμματα Σπουδών πρέπει να οργανώνονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να εξασφαλίζουν ότι κάθε άτομο αποκτά τις βασικές γνώσεις και το γραμματισμό, δηλαδή τα ουσιώδη δομικά στοιχεία από τα οποία εξαρτάται η επιβίωσή του στις σύγχρονες σύνθετες κοινωνίες».

2.4.2. Στοιχεία γραμματισμού στα Δ.Ε.Π.Π.Σ του γλωσσικού μαθήματος έτσι όπως αποκρυσταλλώνονται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ για την ελληνική γλώσσα στο Γυμνάσιο, εμφανίζονται τα εξής στοιχεία γραμματισμού τόσο άμεσα όσο και έμμεσα :

Στον σκοπό της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας, άμεσα όταν δηλώνεται πως οι μαθητές 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, έχοντας κατακτήσει την «κοινωνική εγγραμματοσύνη».

Στους ειδικούς σκοπούς της διδασκαλίας του μαθήματος έμμεσα όταν δηλώνεται πως οι μαθητές πρέπει με την κατάκτηση της γλώσσας να εξελιχθούν σε άτομα με ολοκληρωμένη προσωπικότητα, αυτοπεποίθηση και δημιουργική σκέψη και να εκτιμήσουν τη σημασία της γλώσσας ως βασικού φορέα της έκφρασης και του πολιτισμού κάθε λαού.

Στο Δ.Ε.Π.Π.Σ-Α.Π.Σ. της Νεοελληνικής Γλώσσας εμφανίζονται τα εξής στοιχεία γραμματισμού :

Στους ειδικούς σκοπούς -έμμεσα- όταν μας πληροφορεί πως οι μαθητές πρέπει : 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, να κατανοήσουν ότι η προσπάθεια για τη βελτίωση του γλωσσικού επιπέδου δεν περιορίζεται μόνο στο μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας, αλλά εκτείνεται σε όλα τα μαθήματα και σε όλες τις εκδηλώσεις και δραστηριότητες της σχολικής και εξωσχολικής ζωής, να

καταλάβουν την αξία του διαλόγου και να ασκηθούν στο είδος αυτό του λόγου - βασικού στοιχείου του δημοκρατικού πολιτεύματος-, καθώς και στην κριτική αντιμετώπιση διαφορετικών απόψεων, να αναπτύξουν πνεύμα συνεργασίας και ομαδικότητας στη σχολική και εξωσχολική ζωή. Επίσης, να μπορούν να συγκεντρώνουν στοιχεία και πληροφορίες από διάφορες πηγές (γραπτές ή προφορικές), να τις επεξεργάζονται και τέλος να συνθέτουν μια εργασία στην οποία να εκφράζουν και να τεκμηριώνουν τις δικές τους απόψεις και ιδέες, να εξοικειωθούν με την τεχνολογία της πληροφορικής ώστε να μπορούν να διαβάζουν και να γράφουν κείμενα μέσω των Η/Υ και να επικοινωνούν μέσω των Η/Υ ως πομποί ή δέκτες.

Στο Δ.Ε.Π.Π.Σ-Α.Π.Σ της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας εμφανίζονται τα εξής στοιχεία γραμματισμού:

Στον σκοπό της διδασκαλίας του μαθήματος έμμεσα όταν η επαφή με αντιπροσωπευτικά έργα της πολιτιστικής μας κληρονομιάς, εθνικής και παγκόσμιας, διευρύνει τα όρια της προσωπικής εμπειρίας και ευαισθησίας των μαθητών και τους καθιστά ανθρώπους ικανούς να αξιοποιούν ενεργητικά τη γνώση, να αναπτύσσουν τις αισθητικές αντιλήψεις τους, να παίρνουν κριτική θέση απέναντι σε βασικά ζητήματα της ατομικής και κοινωνικής ζωής και να διαμορφώνουν επιλεκτικά και υπεύθυνα τις προσωπικές τους στάσεις και πεποιθήσεις. Με αυτή την προοπτική αναδεικνύεται η αξία της λογοτεχνίας ως μορφωτικού αγαθού στο πλαίσιο της ανθρωπιστικής παιδείας και της δημοκρατικής εκπαίδευσης, καθώς και η συμβολή της στην ιστοριότητα των ανθρώπων και των πολιτισμών και στην προβολή της ιδιαίτερης φυσιογνωμίας του ελληνικού λόγου και πολιτισμού.

Στο Δ.Ε.Π.Π.Σ-Α.Π.Σ. της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας εμφανίζονται τα εξής στοιχεία γραμματισμού:

Στον σκοπό της διδασκαλίας του μαθήματος έμμεσα όταν επισημαίνεται πως:

Το πνεύμα της εποχής και οι σύγχρονες ανάγκες ευνοούν τη γενική παιδεία και όχι την εξειδίκευση. Και αυτό σημαίνει για την εκπαίδευση ότι πρέπει να αποβλέπει σε ανθρώπους: *σκεπτόμενους, καλλιεργημένους και δημιουργικούς*. Το μορφωτικό αγαθό που προσφέρει το σχολείο επιβάλλεται να εξασφαλίζει ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη του ανθρώπου, που ζει το παρόν και οραματίζεται και συνδιαμορφώνει το μέλλον ως *ελεύθερος και δημοκρατικός πολίτης* της χώρας του αλλά και της Ενωμένης Ευρώπης. Τα αρχαία ελληνικά κείμενα, πέρα από την ανθρωπιστική παιδεία, συμβάλλουν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και τη δημιουργία ελεύθερης και υπεύθυνης προσωπικότητας.

Στους ειδικούς σκοπούς έμμεσα όταν επιδιώκεται η ανάδειξη της σημασίας του αρχαίου ελληνικού κόσμου, η οποία συμυκνώνεται: στη σημασία που δόθηκε στον άνθρωπο (ανθρωποκεντρισμός), ως άτομο και ως μέλος ενός οργανωμένου συνόλου, και στη συνακόλουθη ολόπλευρη μελέτη του ανθρώπου (ανθρωπογνωσία) ως δρώντος ατόμου και πολίτη.

Συμπερασματικά, ύστερα από την εξονυχιστική μελέτη των Δ.Ε.Π.Π.Σ – Α.Π.Σ για τη γλώσσα τόσο γενικά όσο και ειδικά με τα τρία γνωστικά αντικείμενα που την απαρτίζουν διαμορφώνεται, σύμφωνα με τον Αλαχιώτη (2003), ο δεκάλογος των καινοτομιών που τα Δ.Ε.Π.Π.Σ-ΑΠ.Σ. προσφέρουν στην υποχρεωτική εκπαίδευση, συμπεριλαμβανόμενου και αυτό του γλωσσικού μαθήματος. Παρατηρείται, λοιπόν:

1. Ο εκσυγχρονισμός της δομής και της γνώσης

Περιλαμβάνουν ΔΕΠΠΣ προγράμματα των βασικών δραστηριοτήτων του Νηπιαγωγείου (δεν υπήρχαν), καθώς και ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ όλων των μαθημάτων του Δημοτικού (δεν υπήρχαν για ορισμένα μαθήματα) και του Γυμνασίου, εκσυγχρονίζουν το περιεχόμενο σπουδών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, όπου κρίνεται αναγκαίο, μέσα από την επικαιροποίηση της αξιόλογης γνώσης, επικεντρώνονται σε βασικές και ουσιώδεις γνώσεις κάθε τομέα χωρίς πρωθύστερα και περιττές επαναλήψεις, παρουσιάζοντας τη γνώση ως ενιαία και πολυπρισματική ταυτόχρονα, βελτιώνοντας περισσότερο τη σπειροειδή ανάπτυξη της ύλης σε όλα τα μαθήματα.

2. Ο εξορθολογισμός της διδασκόμενης ύλης

Εξορθολογίζεται η ποσότητα της διδασκόμενης ύλης με αποτέλεσμα να παρέχεται η δυνατότητα καλύτερης επικοινωνίας μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών για να προσεγγίζεται η γνώση σε βάθος και όχι, εν πολλοίς, στο επίπεδο της πληροφορίας. Επιπλέον ικανοποιείται η συσχέτιση της ποσότητας της διδασκόμενης ύλης και του διατιθέμενου από το ωρολόγιο πρόγραμμα χρόνου διδασκαλίας με προσδοκώμενο αποτέλεσμα τη σωστή οργάνωση της διδασκόμενης ύλης και τη διδακτική της ολοκλήρωση.

3. Η Διαθεματικότητα

Δεν καταργείται η αυτοτέλεια των μαθημάτων, ενώ εισάγονται αρκετές καινοτομίες με αποκορύφωμα τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, την εξέταση, δηλαδή, του θέματος από πολλές οπτικές (επιστημονικές) γωνίες και τη συνεπακόλουθη καλλιέργεια σχετικών δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών μέσα από τη θεώρηση της μάθησης όχι ως προϊόντος αλλά και ως διαδικασίας αυτενέργειας και ανακάλυψης

που θα συμβάλει στη διαμόρφωση του κοσμοειδώλου του κάθε μαθητή. Η διαθεματική προσέγγιση βασίστηκε στην αναζήτηση εννοιολογικών διασυνδέσεων μεταξύ των μαθημάτων κάθε τάξης που οδήγησε στη διαμόρφωση των περιεχομένων και την επινόηση διαθεματικών δραστηριοτήτων οι οποίες συμβάλλουν στην ολιστική προσέγγιση της γνώσης και στο συσχετισμό των μαθημάτων με την καθημερινή ζωή.

4. Η Ευέλικτη Ζώνη

Καθιερώνεται η Ευέλικτη Ζώνη και η βιωματική δημιουργική μάθηση, συνδέοντας στη σχολική γνώση με τα ενδιαφέροντα των μαθητών και με τα προβλήματα και τις πραγματικές καταστάσεις και προκλήσεις της ζωής, καθιστώντας τη γνώση ενδιαφέρουσα και κατανοητή, δίνοντας ταυτόχρονα την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς και να συνεργαστούν και να αξιοποιήσουν τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις και τα talenta των μαθητών τους. Προς την κατεύθυνση αυτή παρουσιάζονται στα νέα ΔΕΠΠΣ, με μορφή οργανωμένων προγραμμάτων και δραστηριότητες που εμπλουτίζουν τη σχολική ζωή και αφορούν, πέραν της Ευέλικτης Ζώνης, την Αγωγή Υγείας, την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και την Ολυμπιακή Παιδεία. Η Ευέλικτη Ζώνη στηρίζεται πέραν των άλλων και από πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό και ιδιαίτερα από το πρωτότυπο «πολυθεματικό βιβλίο».

5. Τα Σχέδια Εργασίας

Τα Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. αντιστοιχίζουν στόχους, περιεχόμενα και διδακτικές δραστηριότητες στο επίπεδο κάθε διδακτικής ενότητας και δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς, αλλά και στους συγγραφείς, να εφαρμόσουν ποικίλες εναλλακτικές προσεγγίσεις πέραν του καθιερωμένου μονόλογου και της ερωταπόκρισης με ιδιαίτερη ενίσχυση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και της ολιστικής προσέγγισης της γνώσης. Στο πλαίσιο αυτό καθιερώνουν τα σχέδια εργασίας, όχι μόνο στην Ευέλικτη Ζώνη αλλά και στο πλαίσιο όλων των μαθημάτων, όπου προβλέπονται διάφορες δραστηριότητες διαθεματικές και μη διαθεματικές, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών που απαιτεί η σύγχρονη κοινωνία και η δια βίου μάθηση.

6. Η ενίσχυση του σχολικού παιδαγωγικού περιβάλλοντος

Τα Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. ενισχύουν το σχολικό παιδαγωγικό περιβάλλον με την ενθάρρυνση της δημιουργικότητας, της φαντασίας και του παιχνιδιού με το άγνωστο, το διαφορετικό και το απρόβλεπτο, με την ανάπτυξη στους μαθητές της κριτικής σκέψης, της συλλογικής προσπάθειας, της αλληλεγγύης και της αποδοχής της

διαφορετικότητας, διαδικασίες που διευκολύνονται μέσα από τις διαθεματικές προσεγγίσεις, τα ποικίλα σχέδια εργασίας και τις διερευνητικές μορφές διδασκαλίας και συμβάλλουν στην αρμονική ένταξη των μαθητών στην κοινωνία των ραγδαίων και απρόβλεπτων αλλαγών, ελαχιστοποιώντας το θόρυβο που δημιουργούν ποικίλες εξωσχολικές παραπλανητικές σειρήνες, οι οποίες στέλνουν μηνύματα χωρίς παιδαγωγικό εισιτήριο.

7. Η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στο σχολείο

Εντάσσουν τις νέες τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) σε όλες τις μαθησιακές δραστηριότητες ως εργαλείο μάθησης, επικοινωνίας και δημιουργίας.

8. Ο εκσυγχρονισμός της αξιολόγησης των μαθητών

Συνδέουν οργανικά την αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση με όλες τις διαδικασίες της διδασκαλίας και εισάγουν ποικίλες μορφές και τεχνικές αξιολόγησης ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες των μαθημάτων και των μαθητών.

9. Η βελτίωση του γραμματισμού

Συμβάλλουν αποτελεσματικότερα στην απόκτηση της γνώσης με τη βελτίωση του αναγνωστικού, μαθηματικού και φυσικοεπιστημονικού αλφαριθμητισμού (γραμματισμού) για την αντιμετώπιση διεθνών δοκιμασιών (PISA, TIMS κ.ά.), οι οποίες απαιτούν περισσότερη σύνδεση της σχολικής γνώσης με την πραγματικότητα της ζωής.

10. Ο εκσυγχρονισμός με τα νέα βιβλία

Παραθέτουν τις παραμέτρους και τις οδηγίες για τη συγγραφή νέων διδακτικών βιβλίων στη βάση των προδιαγραφών της σύγχρονης βιβλιογραφίας, βιβλίων που θα αντανακλούν (με μικρότερο αριθμό σελίδων) το σεβασμό και την ευαισθησία στην προσπάθεια των μαθητών, επιφέροντας μια σημαντική εσωτερική αλλαγή στη θεώρηση του εκπαιδευτικού συστήματος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, επιβεβαιώνοντας τον εκσυγχρονιστικό χαρακτήρα τους.

Όπως φάνηκε και παραπάνω, τα νέα Διαθεματικά Ενιαία Πλαίσια των Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) για τη γλώσσα όσο και γενικά, στο Γυμνάσιο παρουσιάζουν έντονο ενδιαφέρον τόσο από την σκοπιά των καινοτομιών που παρουσιάζουν όσο και από την πλευρά της εφαρμογής των βασικών ιδεών της πολιτικής του Γραμματισμού. Μέσα από αυτά προωθούνται νέες τάσεις για μια ορθότερη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος σε επίπεδο μεθοδολογίας και αξιολόγησης της σχολικής γνώσης.

Αυτό που παρατηρείται είναι πως προωθείται ο εκσυγχρονισμός της ελληνικής Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τη συγγραφή νέων Δ.Ε.Π.Σ-Α.Π.Σ για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος και μια τάση προς απόκτηση πρακτικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων των μαθητών μέσω της σύνδεσης της γλώσσας με τον κόσμο της δράσης και της καθημερινότητας. Ενδιαφέρον επίσης, παρουσιάζουν και οι προδιαγραφές συγγραφής των διδακτικών βιβλίων του γλωσσικού μαθήματος που κυκλοφόρησαν το 2006, στις ελληνικές σχολικές αίθουσες. Παρακάτω, ακολουθεί η παράθεση των προδιαγραφών των διδακτικών βιβλίων της γλώσσας του Γυμνασίου. Σε αυτή την προσπάθεια, αντλούνται στοιχεία τόσο από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) για την Ελληνική Γλώσσα στο Γυμνάσιο όσο και το επιμέρους Διαθεματικό Πρόγραμμα για την Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία. Αξίζει να σημειωθεί ότι δεν γίνεται αναφορά των προδιαγραφών του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, ίσως λόγω της διττής διαίρεσης του περιεχομένου του μαθήματος με αυτό της Νεοελληνικής γλώσσας (βλέπε επόμενη υποενότητα για τον τρόπο αξιολόγησης του γλωσσικού μαθήματος).

2.5. Προδιαγραφές συγγραφής των διδακτικών βιβλίων της γλώσσας στο Γυμνάσιο

2.5.1. Προδιαγραφές συγγραφής για το γλωσσικό μάθημα

Μέσα από το Δ.Ε.Π.Π.Σ της Γλώσσας παρατηρείται πως διατυπώθηκαν κάποιες γενικές αρχές-προδιαγραφές για την σύνταξη και συγγραφή των σχολικών βιβλίων εκ μέρους των αναδόχων εκδοτικών οίκων, για τη Γλώσσα στο Γυμνάσιο. Κατά πρώτον, περιλαμβάνονται ορισμένες τεχνικές προδιαγραφές, δηλαδή, υπαγορεύεται η συγγραφή ευσύνοπτων τευχών, 230 σελίδων περίπου, ένα για κάθε μία τάξη. Οι σελίδες πρέπει να έχουν 35-36 στίχους και κάθε στίχος 50-60 διαστήματα. Το καθαρό κείμενο κατά διδακτική ενότητα πρέπει να είναι 2-2,5 σελίδες και να συνοδεύεται από ασκήσεις, ερωτήσεις, πίνακες, διαγράμματα και εικονογράφηση. Κατά δεύτερον, πρέπει να παρουσιάζονται τα διάφορα γνωστικά θέματα-φαινόμενα με τη φυσική τους σειρά, να δίνεται έμφαση στις δραστηριότητες-συνθετικές εργασίες από τους μαθητές και να αποφεύγονται οι επικαλύψεις και οι ανούσιες λεπτομέρειες. Το περιεχόμενο του κειμένου πρέπει να είναι εμφανές από τις επικεφαλίδες και να αντανακλούν τις ιδέες και παραγράφους του κειμένου. Οι διδακτικές ενότητες να

συνδέονται μεταξύ τους και με άλλα μαθήματα (διαθεματικά / διεπιστημονικά), ανάλογα με τη βαρύτητα και τη σπουδαιότητα που έχει η σύνδεση αυτή. Μέσα από την διασύνδεση αυτή, ο μαθητής θα μπορεί να εξοικειωθεί και να βρίσκει λύσεις σε καθημερινά προβλήματα. Πρέπει να μην διαχωριστεί το βιβλίο του μαθητή από τις ερωτήσεις, καθώς αυτές αναφέρονται σε κείμενα που συνεξετάζονται με τα διδασκόμενα γλωσσικά φαινόμενα και βοηθούν στην καλύτερη κατανόηση και αφομοίωση αυτών. Η γλώσσα του βιβλίου πρέπει να είναι η δημοτική σύμφωνα με το Ν. 1566/1986 παρ.1 και την ισχύουσα Νεοελληνική Γραμματική. Η εικονογράφηση πρέπει να έχει σύντομη επεξήγηση και να αναφέρεται στο εξεταζόμενο θέμα. Η προτεινόμενη σχολική γραμματική που αποτελεί αναμορφωμένη έκδοση της Νεοελληνικής Γραμματικής του Μ. Τριανταφυλλίδη, είναι βιβλίο αναφοράς και για τις τρεις τάξεις.

2.5.2. Προδιαγραφές συγγραφής των βιβλίων της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας

Ειδική αναφορά μέσα από το Δ.Ε.Π.Π.Σ της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας γίνεται, στις προδιαγραφές που θα πρέπει να τηρηθούν για τη συγγραφή των βιβλίων των Αρχαίων Ελληνικών. Αυτές χωρίζονται σε δυο μέρη, τόσο στην *Αρχαία ελληνική γλώσσα και γραμματεία (από το πρωτότυπο)* όσο και στην *Αρχαία ελληνική γραμματεία (από μετάφραση)*, γιατί υπάρχουν δυο αντίστοιχα βιβλία, οπότε και χρειάζεται περισσότερη αποσαφήνιση των προδιαγραφών για κάθε μέρος, ξεχωριστά. Όσον αφορά το πρωτότυπο, ορίζεται πως για τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο προβλέπεται η συγγραφή τεσσάρων βιβλίων. Ένα βιβλίο με τίτλο «Αρριανού Αλεξάνδρου Ανάβαση για τη Γ' Γυμνασίου και άλλα τρία βιβλία, ένα για κάθε Τάξη (Α,Β,Γ), με τίτλο Αρχαία Ελληνική Γλώσσα. Και τα τρία βιβλία πρέπει να αποτελούν ενιαίο σύνολο, να διαπνέονται από την ίδια αντίληψη για τη γλώσσα και τη διδασκαλία της και θα πρέπει να γραφούν από τον ίδιο συγγραφέα ή την ίδια συγγραφική ομάδα, ώστε να εξασφαλιστεί η ενότητα στην οργάνωση της γλωσσικής διδασκαλίας, η συνέχεια και η συνοχή της διδακτέας ύλης. Τα κείμενα των διδακτικών ενοτήτων πρέπει να διαρθρώνονται σε θεματικές ενότητες που παραπέμπουν τους μαθητές σε πραγματικές καταστάσεις του αρχαίου ελληνικού βίου

και πολιτισμού. Η οργάνωση και διάταξη της ύλης μέσα σε κάθε διδακτική ενότητα δεν πρέπει να είναι αυστηρά καθορισμένη από το Δ.Ε.Π.Π.Σ..

Υπάρχουν πολλά περιθώρια πρωτοβουλίας των συγγραφέων, ανάλογα με την εκπαιδευτική πείρα και την επινοητικότητα τους. Το ίδιο ισχύει και για την κλιμάκωση και την προοδευτική διδασκαλία των βασικών στοιχείων της γλώσσας στο εσωτερικό μιας τάξης ή και στο σύνολο των τριών τάξεων. Γι' αυτό και υπάρχει δυνατότητα περιορισμένων μετακινήσεων τμημάτων της διδακτέας ύλης, μιας πιθανής σύμπτυξης ή ανάπτυξης τους, αν αυτό κριθεί απαραίτητο και αποτελεσματικότερο από τους συγγραφείς.

Κάθε ενότητα πρέπει να διαρθρώνεται κατά τρόπο που να διακρίνονται: ο στόχος της, το βασικό της θέμα και η διδακτική πορεία που θα πρέπει να ακολουθηθεί κατά την επεξεργασία της. Αναλυτικότερα, κάθε διδακτική ενότητα γλωσσικής διδασκαλίας θα πρέπει να έχει τρία μέρη: Το Α' μέρος να περιλαμβάνει: ένα κείμενο με τίτλο ελκυστικό και ενδιαφέροντα, μια μικρή εισαγωγή ή ένα ενημερωτικό σημείωμα για το διδασκόμενο κείμενο (αυτούσιο ή διασκευασμένο), σχόλια γλωσσικά ή ερμηνεύματα απαραίτητα για την κατανόηση του κειμένου και ερωτήσεις που κατευθύνουν συγκεκριμένα τον μαθητή στην κατανόηση του περιεχομένου του κειμένου. Το Β' μέρος πρέπει να περιλαμβάνει: στοιχεία του ετυμολογικού της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, λεξιλογικά-σημασιολογικά στοιχεία, τα οποία εκτός από τη σημασία των λέξεων να επισημαίνουν βασικές οικογένειες λέξεων της αρχαίας ελληνικής ή να συνδέουν ετυμολογικά λέξεις της νέας ελληνικής με τις αντίστοιχες ρίζες-λέξεις της αρχαίας. Το Γ' μέρος πρέπει να περιλαμβάνει: φράσεις-προτάσεις ή παραγράφους, που να χρησιμεύουν ως αφετηρία για τη διδασκαλία ενός γραμματικού ή συντακτικού φαινομένου, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που το κείμενο της ενότητας δεν προσφέρεται γι' αυτό τον σκοπό, τη συστηματική διδασκαλία των βασικών στοιχείων της Γραμματικής και του Συντακτικού, με βάση χαρακτηριστικά παραδείγματα αλλά κυρίως, παραστατικά με διαγράμματα και πίνακες, μερικούς ή γενικούς. Πολύ χρήσιμος κρίνεται ο συσχετισμός με τα αντίστοιχα φαινόμενα της νέας ελληνικής, όπου αυτό είναι δυνατό και ποικίλες ασκήσεις, κυρίως, αντικειμενικού τύπου (πολλαπλής επιλογής, μετασχηματιστικές, συμπλήρωσης κενών, αντιστοίχισης κ.ά.) για την καλύτερη κατανόηση και εμπέδωση των διδασκόμενων γλωσσικών στοιχείων.

Το επίμετρο στο τέλος κάθε βιβλίου πρέπει να περιλαμβάνει μικρά παράλληλα κείμενα, επιλεγμένα κατά την κρίση των συγγραφέων, πολύ χρήσιμα για σύντομες

ασκήσεις συγκριτικής ανάγνωσης και κατανόησης κειμένου. Τα κείμενα αυτά μπορεί να συνοδεύονται από σύντομο γλωσσικό ή ερμηνευτικό σχολιασμό για την καλύτερη αξιοποίησή τους.

Το βιβλίο του μαθητή πρέπει να περιέχει πλούσιο εικαστικό υλικό από τον αρχαιοελληνικό κόσμο, καθώς και χαρακτηριστικές επιγραμματικές φράσεις, ρητά ή γνωμικά, που αισθητοποιούν το πνεύμα και το ήθος των αρχαίων Ελλήνων. Η ύλη κάθε βιβλίου αλλά και των τριών βιβλίων στο σύνολό τους να αναπτύσσεται κατά τρόπο που να εξασφαλίζεται η σύνδεση των επιμέρους ενοτήτων, αλλά και η συνέχεια και ολοκλήρωσή της, κατά το δυνατό, και στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου.

Κάθε βιβλίο πρέπει να έχει Λεξιλογικό Ευρετήριο για το σύνολο του γλωσσικού υλικού του βιβλίου, συγκεντρωτικούς πίνακες Γραμματικής και Συντακτικού για τα στοιχεία που διδάχτηκαν με το οικείο βιβλίο και αναλυτικό πίνακα περιεχομένων. Τέλος, η έκταση κάθε βιβλίου θα είναι 130-150 σελ. για την Α΄ και τη Β΄ τάξη και 160-180 σελ. για τη Γ΄ τάξη, εκτός της εικονογράφησης και των πινάκων της Γραμματικής και του Συντακτικού.

Όσον αφορά την Αρχαία ελληνική γραμματεία (από μετάφραση), ισχύει ότι θα πρέπει να συγγραφούν βιβλία, ανθολόγια ή ολόκληρα έργα για κάθε τάξη, σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών. Το περιεχόμενό τους και η οργάνωση της διδασκαλίας του κάθε γνωστικού αντικείμενου να εκτίθεται αναλυτικά στο σχετικό πρόγραμμα σπουδών. Ακόμα επισημαίνεται ότι: το διδακτικό υλικό πρέπει να οργανώνεται σε ενότητες (ευρύτερες ή περιορισμένες) ανάλογα με το αντικείμενο και τις προβλεπόμενες ώρες διδασκαλίας του. Τα κείμενα των διδακτικών ενοτήτων να συνοδεύονται από τα απαραίτητα σχόλια, τις ασκήσεις-ερωτήσεις, τα παράλληλα κείμενα και το απαραίτητο εικαστικό υλικό και τους πίνακες, όπου χρειάζεται. Η οργάνωση και διάταξη της ύλης σε κάθε ενότητα να μην είναι αυστηρά καθορισμένη από το Δ.Ε.Π.Π.Σ, γιατί υπάρχουν γνωστικά αντικείμενα που δίνονται υπό μορφή Ανθολογίων και κατά συνέπεια περιέχουν, εκτός από το προς επεξεργασία υλικό, περιλήψεις, αναδιηγήσεις και εισαγωγικά σημειώματα.

Κάθε ενότητα πρέπει να διαρθρώνεται κατά τρόπο που να ανταποκρίνεται στους στόχους του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και του κάθε γνωστικού αντικείμενου. Το εικαστικό υλικό να συμπληρώνει το κείμενο και να ευαισθητοποιεί τους μαθητές σχετικά με τις αξίες που περιέχονται στα κείμενα της αρχαίας ελληνικής γραμματείας από μετάφραση. Μικρά παράλληλα κείμενα, που θα επιλέγονται κατά την κρίση των συγγραφέων, θα είναι πολύ χρήσιμα για σύντομες ασκήσεις συγκριτικής ανάγνωσης και κατανόησης

κειμένου. Τα κείμενα αυτά μπορεί να συνοδεύονται από σύντομο ερμηνευτικό σχολιασμό για την καλύτερη αξιοποίησή τους.

Πρέπει να επισημαίνεται ιδιαίτερα ότι το μεταφρασμένο κείμενο είναι νέο κείμενο, το οποίο έχει το δικό του δημιουργό με τη δική του ερμηνευτική εκδοχή, το δικό του κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο και τους δικούς του αποδέκτες -και από την άποψη αυτή αποτελεί μια ακόμη σύνδεση δυο περιόδων πολιτισμού, της αρχαιοελληνικής και της νεοελληνικής. Η παράμετρος αυτή όχι μόνο δεν θα πρέπει να αγνοηθεί, αλλά να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη στον προσδιορισμό των επιμέρους σκοπών του μαθήματος και στην ερμηνευτική προσέγγιση του μεταφρασμένου κειμένου.

Η επιλογή των κειμένων πρέπει να διέπεται από ορισμένες αρχές, η κατανομή τους στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου και να στηρίζεται σε κάποια κριτήρια. Αυτές οι αρχές είναι: α) η πρόσληψη, μέσω των κειμένων και στο βαθμό που αυτό είναι δυνατόν, της ουσίας του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού, του οποίου συνέχεια είναι ο νεοελληνικός πολιτισμός και ο οποίος αποτέλεσε τη βάση για τη διαμόρφωση του ελληνορωμαϊκού και του δυτικοευρωπαϊκού πολιτισμού, β) η ανάδειξη σημαντικών στιγμών της αρχαίας πολιτισμικής δραστηριότητας και η επισήμανση των κύριων σημείων για τη δημιουργία μιας εικόνας κατά το δυνατόν σφαιρικής (ως προς τα γραμματειακά είδη και τους συγγραφείς, αλλά και ως προς τις ιδεολογικές τάσεις), ρεαλιστικής και ελκυστικής.

Όσον αφορά τα κριτήρια για την κατανομή των κειμένων κάθε διδακτικού αντικειμένου και στις τρεις τάξεις, αυτά είναι: α) η αντιληπτική ικανότητα, η διανοητική ανάπτυξη, η εξέλιξη του ψυχισμού και τα ενδιαφέροντά των μαθητών σε συνάρτηση με την ηλικία τους, ώστε να γνωρίσουν όσο το δυνατόν περισσότερα κείμενα των κυριότερων γραμματειακών ειδών και των σημαντικότερων συγγραφέων, β) η δυνατότητα τόσο γραμματειακής όσο και θεματολογικής σύνδεσης των κειμένων μεταξύ τους, ώστε να επιτυγχάνεται η επιδιωκόμενη συνολική εικόνα και η σύνδεσή τους (διεπιστημονικότητα / διαθεματικότητα) με ζητήματα από άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπου αυτό είναι δυνατόν, με στόχο μία διακλαδική προσέγγιση για το 5-10% του διδακτικού χρόνου.

Εν τέλει, η έκταση κάθε βιβλίου θα πρέπει να είναι ανάλογη με τις προβλεπόμενες για διδασκαλία ώρες, περίπου 250-300 σελίδες για το βιβλίο του μαθητή και τις 150 για το βιβλίο του καθηγητή. Προβλέπονται ως πρόσθετο διδακτικό υλικό των βιβλίων, όπου είναι δυνατό, (CD-ROM), χάρτες, βιντεοταινίες, φωτογραφικό υλικό.

Στην παραπάνω υποενότητα, έγινε μια προσπάθεια αποτύπωσης των προδιαγραφών που έπρεπε οι συγγραφείς να λάβουν υπόψη τους προκειμένου να προβούν στην συγγραφή των σχολικών βιβλίων για το μάθημα της γλώσσας στο Γυμνάσιο. Αυτό που δημιουργεί εντύπωση είναι πως πέρα από τις γενικές προδιαγραφές που τηρήθηκαν για τη γλώσσα γενικά, υπήρχαν κάποιες ειδικότερες για το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας τόσο από πρωτότυπο όσο και από μετάφραση. Αυτό, ίσως, συμβαίνει λόγω της αναγκαίας προϋπόθεσης να υπάρχουν δυο βιβλία για τον μαθητή, ένα με κείμενα στην αρχαία ελληνική γλώσσα και ένα άλλο με κείμενα από μετάφραση στα νέα ελληνικά, οπότε και θα έπρεπε να οριοθετηθούν άλλες προδιαγραφές για το ένα και άλλες για το άλλο, όπως είναι φυσικό. Αυτό που συμπεραίνεται είναι η προσπάθεια από μέρους των επίσημων φορέων να προωθήσουν στοιχεία διαθεματικότητας και γραμματισμού στα νέα σχολικά βιβλία. Παρατηρείται μια προσπάθεια για μια νέα συνάρθρωση των γνωστικών αντικειμένων, μια τάση προς χαλάρωση και μεγαλύτερο άνοιγμα με μεγαλύτερες διασυνδέσεις υπό τη μορφή συγκεκριμένου γλωσσικού κώδικα. Απόδειξη είναι το κοινό βιβλίο της γραμματικής και στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου που συνενώνει προηγούμενα αυτοτελή μαθήματα. Παρακάτω, αναλύεται ο τρόπος με τον οποίο αξιολογούνται οι μαθητές στην κατώτερη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση,

2.6. Νομοθεσία για τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών στο μάθημα της γλώσσας στο Γυμνάσιο

Όσον αφορά την αξιολόγηση του μαθητή (Φ.Ε.Κ 226/Α Υπ' αριθμόν 409/22-12-1994), προβλέπονται τα εξής: Η αξιολόγηση, ως εξατομικευμένη εκτίμηση της επίδοσης του μαθητή, δεν είναι αυτοσκοπός και σε καμιά περίπτωση δεν προσλαμβάνει χαρακτήρα ανταγωνιστικό ή επιλεκτικό για το μαθητή του Γυμνασίου. Δεν αναφέρεται μόνο στην επίδοση του στα διάφορα μαθήματα, αλλά και σε άλλα χαρακτηριστικά του, όπως είναι η προσπάθεια που καταβάλλει, το ενδιαφέρον του, οι πρωτοβουλίες που αναπτύσσει, η δημιουργικότητα του, η συνεργασία του με άλλα άτομα και ο σεβασμός των κανόνων λειτουργίας του σχολείου. Στο άρθρο 2, του ίδιου διατάγματος, γίνεται λόγος και για την διαδικασία της αξιολόγησης του μαθητή. Αναλυτικότερα, η αξιολόγηση του μαθητή κατά τη διάρκεια της φοίτησης του στο Γυμνάσιο προκύπτει από: α) την καθημερινή προφορική εξέταση και την όλη συμμετοχή του μαθητή στη διδακτική - μαθησιακή διαδικασία, β) τις ολιγόλεπτες

γραπτές δοκιμασίες (τεστ), γ) τις ωριαίες υποχρεωτικές γραπτές δοκιμασίες, οι οποίες γίνονται, χωρίς προειδοποίηση ανά μία κατά τη διάρκεια των δύο πρώτων τριμήνων και καλύπτουν την ύλη ευρύτερης διδακτικής ενότητας υπό τον όρο ότι προηγήθηκε κατά το προηγούμενο μάθημα σχετική ανακεφαλαίωση, δ) τις εργασίες που εκτελούν οι μαθητές, στο σχολείο ή στο σπίτι, στα πλαίσια της καθημερινής διδακτικής εργασίας, ε) τις συνθετικές δημιουργικές εργασίες, ζ) τις γραπτές ανακεφαλαιωτικές εξετάσεις του Ιουνίου.

Όσον αφορά, την αξιολόγηση των φιλολογικών μαθημάτων αυτό που γίνεται σαφές από το προεδρικό διάταγμα (ΦΕΚ 261 Α/ Υπ' αριθμόν 319/27-11-2000) είναι πως η εξεταστέα ύλη του Γυμνασίου είναι τα 3/5 της ύλης που διδάχθηκε, με την προϋπόθεση ότι η ύλη αυτή δεν είναι λιγότερη από το μισό της διδακτέας. Επίσης, δίνονται συγκεκριμένες οδηγίες ως προς τον τρόπο αξιολόγησης καθενός από τα γνωστικά αντικείμενα που συνθέτουν το γλωσσικό μάθημα. Αναλυτικότερα, ο τρόπος εξέτασης της Νεοελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας κατά Κλάδο του μαθήματος (δηλαδή του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας και Νεοελληνικής Λογοτεχνίας) ορίζεται ως ακολούθως : για το μάθημα «Νεοελληνική Λογοτεχνία», οι μαθητές απαντούν σε τέσσερις ερωτήσεις που αφορούν πεζό ή ποιητικό κείμενο (ολόκληρο ή απόσπασμα) διδαγμένο στην οικεία τάξη. Η κάθε ερώτηση μπορεί να αναλύεται σε δύο ισοδύναμα υποερωτήματα, τα οποία προέρχονται από την ίδια θεματική ενότητα. Οι ερωτήσεις αναφέρονται α) στο περιεχόμενο του κειμένου (κατανόηση ή ερμηνεία ή σύντομη αποτίμηση φράσεων / τμημάτων του κειμένου ή περίληψη), β) στη δομή του κειμένου (μορφοποίηση παραγράφων ή θεματικές ενότητες ή αφηγηματικές τεχνικές), γ) στη γλωσσική αποτίμηση του κειμένου. Η συγκεκριμένη ερώτηση που τίθεται, αναλύεται σε δύο ισοδύναμα υποερωτήματα, στα κύρια γνωρίσματα ή ιδιοτυπίες στη γλώσσα και την έκφραση και στα σχήματα λόγου(εικόνες, μεταφορές κ), δ) στην αξιολογική κρίση του συγκεκριμένου κειμένου.

Η ερώτηση εναλλακτικά μπορεί να περιλαμβάνει χαρακτηρισμούς προσώπων ή και καταστάσεων, εντοπισμό ή και παραλληλισμό αξιών και ιδεών που έχουν σχέση με την εποχή του έργου και τη βιωματικότητα των μαθητών/τριών, σύγκριση με άλλα έργα του ίδιου συγγραφέα ή άλλων συγγραφέων της εποχής ή της Σχολής (μόνο για τη Γ' τάξη Γυμνασίου). Οι ερωτήσεις είναι ισοδύναμες και βαθμολογούνται με πέντε (5) μονάδες η κάθε μία (4X5=20).

Όσον αφορά το μάθημα «Γλωσσική Διδασκαλία (Νεοελληνική Γλώσσα)», για την εξέταση στη Γλωσσική Διδασκαλία δίνεται στους/στις μαθητές/τριες ένα κείμενο (ή

απόσπασμα του), φωτοτυπημένο από το σχολικό ή άλλο βιβλίο ή από εφημερίδα ή περιοδικό ή ένα κείμενο ειδικά τροποποιημένο για τις ανάγκες της αξιολόγησης. Το κείμενο ανταποκρίνεται στην αντιληπτική ικανότητα των μαθητών της συγκεκριμένης τάξης και σχετίζεται με τους θεματικούς κύκλους οι οποίοι περιέχονται στα αντίστοιχα σχολικά βιβλία. Το κείμενο αυτό είναι δυνατόν να συνοδεύεται από σκίτσα ή άλλες εικόνες που αναφέρονται στη συγκεκριμένη θεματική. Οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν, πρώτον, σε τέσσερις (4) ερωτήσεις διαφόρων τύπων με τις οποίες ελέγχεται η ικανότητα των μαθητών/τριών στην κατανόηση του κειμένου με απάντηση σε μία ερώτηση για το περιεχόμενο του κειμένου ή με την περιληπτική απόδοση του με 50-80 λέξεις, στην αναγνώριση της οργάνωσης του κειμένου (σύνδεση προτάσεων ή παραγράφων, διαρθρωτικές λέξεις, τρόποι ανάπτυξης παραγράφων), στην αναγνώριση της λειτουργίας των μορφοσυντακτικών δομών - φαινομένων που έχουν διδαχθεί και που σχετίζονται με τους επικοινωνιακούς στόχους του κειμένου δ. στην αξιοποίηση του λεξιλογίου του κειμένου (συνώνυμα, αντώνυμα, σημασία λέξεων κ.λ.π.). Δεύτερον, να συντάξουν ένα κείμενο 2-3 παραγράφων σε θέμα σχετικό με το περιεχόμενο του κειμένου που επεξεργάστηκαν, ενταγμένο σε επικοινωνιακό πλαίσιο. Το πρώτο μέρος της εξέτασης βαθμολογείται με 10 μονάδες [δηλαδή τέσσερις (4) ερωτήσεις X 2,5 μονάδες]. Το δεύτερο μέρος της εξέτασης (παραγωγή κειμένου) βαθμολογείται επίσης με 10 μονάδες.

Ο τρόπος εξέτασης της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας κατά Κλάδο του μαθήματος ορίζεται ως ακολούθως :

Στην **A' τάξη** του Γυμνασίου δίνεται στους μαθητές ένα από τα διδαγμένα κείμενα, χωρίς το εισαγωγικό σημείωμα και τα γλωσσικά σχόλια του βιβλίου που το συνοδεύουν και ζητούνται να απαντηθούν: α) δύο (2) ασκήσεις γραμματικής που βαθμολογούνται με δυόμισι (2.5) μονάδες η καθεμία [σύνολο πέντε (5) μονάδες], β) μία (1) άσκηση συντακτικού που βαθμολογείται με δύο (2) μονάδες, γ) δύο (2) ασκήσεις λεξιλογικές - σημασιολογικές που βαθμολογούνται με δυόμισι (2.5) μονάδες η καθεμία [σύνολο πέντε (5) μονάδες], δ) δύο (2) ερωτήσεις κατανόησης περιεχομένου που βαθμολογούνται με τέσσερις (4) μονάδες η καθεμία [σύνολο οκτώ (8) μονάδες]. Οι ερωτήσεις αυτές μπορούν να αναλύονται σε δύο ισοδύναμα υποερωτήματα η κάθε μία.

Στη **B' τάξη** Γυμνασίου δίνεται στους μαθητές ένα από τα διδαγμένα κείμενα, χωρίς το εισαγωγικό σημείωμα και τα γλωσσικά σχόλια του βιβλίου που το

συνοδεύουν, και ζητούνται να απαντηθούν: α) δύο (2) ασκήσεις γραμματικής που βαθμολογούνται με δύομισι (2.5) μονάδες η καθεμία [σύνολο πέντε (5) μονάδες], β) δύο (2) ασκήσεις συντακτικού που βαθμολογούνται με δύομισι (2.5) μονάδες η καθεμία [σύνολο πέντε (5) μονάδες], γ) δύο (2) ασκήσεις λεξιλογικές που βαθμολογούνται με δύο (2) μονάδες η καθεμία [σύνολο τέσσερις (4) μονάδες], δ) τρεις (3) ερωτήσεις περιεχομένου από τις οποίες, οι δύο αναφέρονται στην κατανόηση του κειμένου που δίνεται για εξέταση και μία ζητεί τη σύγκριση σύντομου παράλληλου κειμένου (από αυτά των οποίων έχει γίνει σχετική επεξεργασία κατά τη διδακτική διαδικασία) με το εξεταζόμενο. Κάθε επιμέρους ερώτηση βαθμολογείται με δύο (2) μονάδες ($2 \times 3 = 6$).

Στη Γ' τάξη δίνεται στους μαθητές ένα (1) από τα διδαγμένα κείμενα, χωρίς το εισαγωγικό σημείωμα και τα γλωσσικά σχόλια, αυτούσιο ή διασκευασμένο, και ζητούνται: α) Η μετάφραση 8-10 στίχων του, η οποία βαθμολογείται με τέσσερις (4) μονάδες. β) δύο (2) ασκήσεις γραμματικής οι οποίες βαθμολογούνται με δύο (2) μονάδες η καθεμία [σύνολο τέσσερις (4) μονάδες], γ) δύο (2) ασκήσεις συντακτικού οι οποίες βαθμολογούνται με δύο (2) μονάδες η καθεμία [σύνολο τέσσερις (4) μονάδες], δ) δύο (2) ασκήσεις λεξιλογικές - σημασιολογικές οι οποίες βαθμολογούνται με δύο (2) μονάδες η καθεμία [σύνολο τέσσερις (4) μονάδες], ε) Δύο (2) ασκήσεις κατανόησης περιεχομένου. Από αυτές η μία μπορεί να ζητεί τη σύγκριση σύντομου παράλληλου κειμένου (από αυτά των οποίων έχει γίνει σχετική επεξεργασία κατά τη διδακτική διαδικασία) με το εξεταζόμενο. Οι απαντήσεις βαθμολογούνται με δύο (2) μονάδες η καθεμία [σύνολο τέσσερις (4) μονάδες].

Όσον αφορά τα Αρχαία Ελληνικά Κείμενα από μετάφραση, δίνεται διδαγμένο κείμενο (20-30 στίχων) σε φωτοτυπία και οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε τέσσερις ερωτήσεις : η πρώτη ερώτηση αφορά το γραμματειακό είδος και το συγγραφέα του κειμένου την εποχή και το έργο του συγγραφέα). Η ερώτηση βαθμολογείται με τέσσερις (4) μονάδες, η δεύτερη ερώτηση αφορά το περιεχόμενο του κειμένου που εξετάζεται (κατανόηση ή σύντομη αποτίμηση φράσεων ή τμημάτων του κειμένου ή διερεύνηση θεμάτων- προβλημάτων ή περίληψη). Η ερώτηση βαθμολογείται με τέσσερις (4) μονάδες, η τρίτη ερώτηση αφορά τη δομή του κειμένου και μπορεί να αναλύεται σε δύο ισοδύναμα υποερωτήματα. όπως : α) χωρισμός σε μικρότερες ενότητες με κριτήρια αφηγηματικά η θεματικά και απόδοση πλαγιότιτλων και β) εντοπισμός και αξιολόγηση του ρόλου των εκφραστικών – τρόπων, αφηγηματικής και περιγραφικής τεχνικής δηλαδή μέσα από την οπτική της

αφήγησης (πρωτοπρόσωπη, τριτοπρόσωπη, μικτή), το διάλογο, μονόλογο, ειρωνεία, σχόλιο, τη λειτουργία του χρόνου (προοικονομίες και επιβραδύνσεις), τα σχήματα λόγου (παρομοίωση, μεταφορά). Η ερώτηση βαθμολογείται με έξη (6) μονάδες (3+3). Η τέταρτη ερώτηση μπορεί να αναλύεται σε δύο ισοδύναμα υποερωτήματα που αναφέρονται α) σε χαρακτηρισμούς προσώπων (στάσεις, σκέψεις, δράσεις, συναισθήματα, αξίες, ιδέες, συμπεριφορά των προσώπων του κειμένου και αντίκτυπος στα άλλα κειμενικά πρόσωπα), β) σε συγκέντρωση, ταξινόμηση και αξιολόγηση στοιχείων του πολιτισμού που εντοπίζονται στο κείμενο (θεσμοί, ήθη και έθιμα, αξίες, ιδέες, οικονομία, υλικά αγαθά, κ.α.) ή στη σύγκριση ενός παράλληλου κειμένου με το κύριο κείμενο όσον αφορά ιδέες, αξίες ή στάσεις και συμπεριφορά προσώπων που εντοπίζονται σ' αυτά. Η σύγκριση μπορεί να ζητηθεί μόνο στη Γ' τάξη Γυμνασίου, όπου οι μαθητές/τριες καλούνται να μελετήσουν τα κείμενα και να δημιουργήσουν το δικό τους κείμενο σε 80-120 λέξεις σε προσεγμένο - γλωσσικά και ορθογραφικά - λόγο. Η ερώτηση βαθμολογείται με έξη (6) μονάδες (3+3). [Οι ενότητες που έχουν διδαχθεί περιληπτικά δεν αποτελούν αντικείμενο εξέτασης, όπως και το υποστηρικτικό υλικό από το βιβλίο «Ιστορία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας» εγκύκλιοι 123868/Γ2/1-11-07 και 62605/Γ2/14-5-2008].

Στο άρθρο 4 της, υπ' αριθμόν 653/1994, γνωμοδότησης του Συμβουλίου της Επικρατείας με πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ο βαθμός ετήσιας επίδοσης κατά σχολικό μάθημα στο οποίο γίνεται γραπτή ανακεφαλαιωτική εξέταση, λογίζεται το 1/4 του αθροίσματος που προκύπτει από την άθροιση των τριών τριμηνιαίων βαθμών και του βαθμού των γραπτών εξετάσεων Ιουνίου. Στα μαθήματα, για τα οποία δεν προβλέπεται γραπτή ανακεφαλαιωτική εξέταση, ως βαθμός ετήσιας επίδοσης λογίζεται το 1/3 του αθροίσματος των τριών τριμηνιαίων βαθμών. Στα μαθήματα που διδάσκονται κατά το ήμισυ του διδακτικού έτους, ως βαθμός ετήσιας επίδοσης λογίζεται το 1/3 του αθροίσματος των δύο τριμηνιαίων βαθμών και του βαθμού των γραπτών εξετάσεων. *Ως βαθμός ετήσιας επίδοσης στα μαθήματα που έχουν κλάδους λογίζεται ο μέσος όρος των τελικών βαθμών κατά κλάδο.*

Αυτό σημαίνει πως στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας που συνθέτουν την **Νεοελληνική Γλώσσα και Γραμματεία** κατά κλάδο μαθήματος, αν και πρακτικά ο μαθητής αξιολογείται και βαθμολογείται ξεχωριστά για καθένα από αυτά τα μαθήματα, ωστόσο προκειμένου να υπολογιστεί ο γενικός μέσος όρος των

μαθημάτων, συμψηφίζονται οι βαθμοί στα δύο μαθήματα και ο μέσος όρος τους λογίζεται ως ένα μάθημα, πλέον, στον συνυπολογισμό του γενικού μέσου όρου.

Αυτό που συνάγεται από τα παραπάνω είναι πως α) υπάρχουν κλάδοι μαθημάτων τόσο στη νέα όσο και στην αρχαία γλώσσα, β) ο κάθε κλάδος έχει ιδιαίτερους, διακριτούς στόχους, γ) αν και για το γνωστικό αντικείμενο της Νεοελληνικής Γλώσσας και αυτό της Λογοτεχνίας, έχουν γραφτεί ξεχωριστά Δ.Ε.Π.Π.Σ εν τούτοις, ο τελικός βαθμός στον έλεγχο επίδοσης του μαθητή, προκύπτει από την συμψήφιση των δύο βαθμών. Αυτό είναι σημαντικό γιατί επιτρέπει την εστίαση σε ένα από αυτά τα γλωσσικά μαθήματα, παραδείγματος χάριν, στη Νεοελληνική γλώσσα (βλέπε κεφάλαιο περιγραφής και ανάλυσης). Αφού πρώτα, κατανοήθηκε ότι αξιολογούνται ξεχωριστά, δίνοντας μια καλή και πλήρη εικόνα για το τι και το πώς της γλωσσικής διδασκαλίας, ταυτόχρονα, παρατηρήθηκε πως η επίδοση του μαθητή εξαρτάται και από άλλα μαθήματα, μαζί.

2.7. Αντί Επιλόγου

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο, μελετήθηκε η ανάγκη που εκφράστηκε, σε ευρωπαϊκό επίπεδο, για εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για την ελληνική γλώσσα και τα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα που την απαρτίζουν ως προς την έννοια της διαθεματικότητας, έγινε προσπάθεια αναζήτησης στοιχείων γραμματισμού στο Δ.Ε.Π.Π.Σ για τη γλώσσα, περιγράφηκαν οι προδιαγραφές συγγραφής των νέων διδακτικών βιβλίων της γλώσσας του Γυμνασίου και αναλύθηκε η συγκεκριμένη νομοθεσία που διέπει την κατώτερη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μέσα από τη μελέτη των συγκεκριμένων νομοθετικών κειμένων ενιαιοποιήθηκε το γλωσσικό μάθημα ως σχολικό αντικείμενο.

3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ. Η ΚΡΙΤΙΚΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΑ «ΝΕΑ» Δ.Ε.Π.Π.Σ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

3.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό, μελετάται η κριτική που έχουν εκφράσει οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κυρίως στο 8^ο Συνέδριο της ΟΛΜΕ (υποενότητα 3.2.3.), το 2008 για τα νέα Δ.Ε.Π.Π.Σ που αφορούν το γλωσσικό μάθημα, ως προς την ιδεολογία τους, τις θεμελιώδεις έννοιες που χρησιμοποιούνται σε αυτά καθώς και ως προς το επίπεδο των πρακτικών δυσκολιών που αυτοί καλούνται να αντιμετωπίσουν στη σχολική αίθουσα, μέσα από τα νέα διδακτικά βιβλία που κυκλοφόρησαν το 2006. Έπειτα, ακολουθεί κριτικός σχολιασμός.

3.2 Η κριτική γνώμη των εκπαιδευτικών για τα «νέα» Δ.Ε.Π.Π.Σ

3.2.1. Ως προς την ιδεολογία τους

Αν και ο επίσημος λόγος όπως εκφράζεται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο επιχειρεί να παρουσιάσει την εισαγωγή των Διαθεματικών προγραμμάτων σπουδών και γενικότερα την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 2003 ως πανάκεια για την αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος (Αλαχιώτης 2003) και ως μια αλλαγή που τείνει να μορφοποιεί το ανοικτό και δημιουργικό σχολείο (Αλαχιώτης 2006 στο Αργυροπούλου Χ., 2006), ωστόσο έντονη είναι η κριτική που εκφράζεται στο ότι η εκπαιδευτική αυτή αλλαγή πραγματοποιήθηκε χωρίς έντονο δημόσιο διάλογο, χωρίς πορίσματα ερευνών και πως αντιμετωπίστηκε το όλο εγχείρημα με ουδετερότητα από τη μεριά των σχεδιαστών τους (Γούλας 2006). Είναι χαρακτηριστική η άποψη που εκφράζεται στη σχετική έκθεση του Εθνικού Συμβουλίου Παιδείας (έκθεση των σοφών): ‘Την αναθεώρηση των προγραμμάτων με βάση το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών επιχείρησαν μόνο στελέχη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου χωρίς να προηγηθεί οποιαδήποτε συστηματική αξιολογική διαδικασία των Αναλυτικών Προγραμμάτων.... Κατά το σχεδιασμό τους, έλειπαν οι επιστήμονες εκείνοι από το χώρο της Διδακτικής που θα είχαν την απαραίτητη υποδομή για το συντονισμό της όλης προσπάθειας και τη διασύνδεση θεωρίας και πράξης’, (Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, 2006:3.3.1 στο Τζίφας 2007).

Αξίζει να σημειωθεί πως για τα Δ.Ε.Π.Π.Σ και κατ' επέκταση για τα διδακτικά βιβλία της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 2003, η ΟΛΜΕ διατυπώνει την άποψη πως προωθείται ακόμη περισσότερο η ευθυγράμμιση του περιεχομένου της γνώσης στα κελεύσματα της αγοράς (ΟΛΜΕ 2008 στο Τζίφας, 2007). Ουσιαστικά, παρατηρείται πως, *πρακτικά*, τα βιβλία που κυκλοφόρησαν το 2006 στις σχολικές αίθουσες, δεν διαφοροποιούνται πάρα πολύ σε σύγκριση με τα προηγούμενα παρά μόνο τύποις. Είναι αυτό που με την σειρά του υποστηρίζει ο Γούλας, (2006), φιλόλογος, πως η όλη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση αποτελεί ένα εγχείρημα μερικής αναπροσαρμογής των λειτουργιών της εκπαίδευσης που δεν έρχεται σε άμεση αντίθεση με την κρατική εκπαιδευτική πολιτική, η οποία κυριαρχείται τα τελευταία χρόνια από τα νεοφιλελεύθερα – νεοσυντηρητικά ιδεολογήματα.

3.2.2. Ως προς τις θεμελιώδεις έννοιες που τα Δ.Ε.Π.Π.Σ εμπεριέχουν

Σύμφωνα με τους συντάκτες των Δ.Ε.Π.Π.Σ (άρθρο 3), επισημαίνεται ότι <<η καλύτερη οργάνωση των διαθεματικών δραστηριοτήτων στα κείμενα των σχολικών βιβλίων, διευκολύνεται μέσα από τις θεμελιώδεις έννοιες των διαφόρων επιστημών...>>. Αυτό όμως γίνεται με τρόπο πρόχειρο και ασαφή, γεγονός που προκαλεί μια συνειδητή αγνόηση των εννοιών αυτών από συγγραφείς και διδάσκοντες (Αγγελάκος, 2006).

Σύμφωνα με τους Κατσαρού και Τσέλιου (2006), είναι χαρακτηριστική η δήλωση των συγγραφέων της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο ότι αξιοποίησαν ελάχιστα τις έννοιες αυτές. Υποστηρίζουν ότι «δεν υπήρξε πρόβλεψη στο Δ.Ε.Π.Π.Σ για εστίαση κάθε φορά σε κάποια θεμελιώδη έννοια γύρω από την οποία να οργανώνεται όλη η σχολική γνώση για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα». Έτσι λοιπόν, όπως οι ίδιοι υποστηρίζουν, οι θεμελιώδεις έννοιες όπως χώρος, χρόνος, σύστημα, εξέλιξη, μεταβολή, που αναγνωρίζονται στο πεδίο της φιλοσοφίας και ιστορίας των επιστημών, όχι μόνο χρησιμοποιούνται στα νέα διδακτικά βιβλία αλλά βαφτίζονται και «διαθεματικές». Για παράδειγμα, η κατανόηση της έννοιας του «συστήματος», απαιτεί οργάνωση και χρήση συγκεκριμένου υλικού από δυο ή τρία διαφορετικά βιβλία. Στην πραγματικότητα, το μάθημα γίνεται πιο νοησιαρχικό, δυσκολεύοντας περισσότερο την πλειονότητα των μαθητών, λαϊκών τάξεων και αλλοδαπών, οδηγώντας τα έξω από το σχολείο (Θεριανός, 2006).

3.2.3. Ως προς τις πρακτικές δυσκολίες που εγείρουν τα Δ.Ε.Π.Π.Σ και τα νέα διδακτικά βιβλία της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 2003

Οι εκπαιδευτικοί έχουν εκφράσει την γνώμη τους για τα νέα διδακτικά βιβλία που κυκλοφόρησαν το 2006 στα σχολεία. Εδώ, γίνεται αναφορά στην κριτική που έχουν εκφράσει οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο 8^ο συνέδριο της ΟΛΜΕ, στις απόψεις διαφόρων ακαδημαϊκών και ύστερα παρατίθενται κριτικές εκπαιδευτικών είτε από άρθρα, σχετικά με το θέμα, είτε από τον τύπο. Μελετώνται οι δυσκολίες που δηλώνουν ότι αντιμετωπίζουν, κυρίως, οι καθηγητές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσα στην σχολική τάξη, αφού αυτοί κυρίως καλούνται να αποδεχτούν την ανάγκη για υιοθέτηση νέων διδακτικών προσεγγίσεων στα πλαίσια της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και να διδάξουν, εν τέλει, τα νέα διδακτικά βιβλία.

Μεταξύ άλλων, έχουν διατυπωθεί πολλές κριτικές για τα συγκεκριμένα βιβλία και για την αδυναμία τους να στηρίζουν ουσιαστικά τη γλωσσική διδασκαλία. Ωστόσο, αν γινόταν μια προσπάθεια να αποτυπωθούν συνοπτικά τα επιχειρήματα που κατά καιρούς χρησιμοποιήθηκαν, δύο θα ήταν οι κύριες αδυναμίες των βιβλίων αυτών: α) η **εισαγωγή νέων όρων και θεωρητικών προσεγγίσεων** του γλωσσικού φαινομένου που δεν είχαν αφομοιωθεί ούτε από τους διδάσκοντες ούτε από τους διδασκόμενους τελικά, με αποτέλεσμα να υπάρχει σύγχυση στην πρόσληψη και κατανόηση των γραμματικών και συντακτικών φαινομένων και β) η **αποσπασματικότητα της προσφερόμενης ύλης**, με αποτέλεσμα η διαλεχτική σχέση γλώσσας και πραγματικότητας να μην γίνεται αντιληπτή από τους μαθητές και η σκέψη τους να διασπάται, αντί να λειτουργεί δημιουργικά (Μουσενά, 2007). Ειδικά, η αποσπασματικότητα, αφορά το «άνοιγμα», κυρίως, των δραστηριοτήτων. Όπως υποστηρίζει ο Τζίφας (2007), οι καθηγητές δεν διαθέτουν τα κατάλληλα γνωστικά εργαλεία να παρατηρήσουν την διαδοχή των δραστηριοτήτων και τις γνώσεις/δεξιότητες, που επιδιώκεται να αναπτυχθούν μέσα από αυτές τις δραστηριότητες), που χαρακτηρίζει τα βιβλία αυτά τόσο ως προς τη δομή και τη συγκρότηση του υλικού όσο και ως προς την επιλογή και τη διαβάθμιση των κειμένων. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά την επιλογή των κειμένων, σύμφωνα με το Τζίφα (2007), η ποικιλία των κειμενικών ειδών (που με την σειρά τους εισάγουν περισσότερους βαθμούς ελευθερίας), δεν έχει διαβάθμιση ως προς τη δυσκολία τους και κάποια ισορροπία ως προς τη θεματική τους.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό της αποσπασματικότητας των νέων βιβλίων είναι ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζονται τα γλωσσικά φαινόμενα και η προώθηση ενός ιδιαίτερου τρόπου διδασκαλίας (Μουζακίτη 2008:1). Οι πίνακες με την ονομασία 'μαθαίνω ότι', οι δραστηριότητες «ακούω και μιλώ», «διαβάζω και γράφω», περισσότερο σύγχυση δημιουργούν στο μαθητή, παρά τον διευκολύνουν να κατανοήσει τη δομή της μητρικής του γλώσσας. Πρόκειται για απλοϊκές διατυπώσεις δανεισμένες από τη διδασκαλία της *Αγγλικής Γλώσσας*, οι οποίες διασπούν τη συνέχεια και τη συνοχή της ενότητας. Παραπέμπει στις γνωστές δραστηριότητες «listen and learn», «read and write». Έτσι, συγκεκριμένοι τρόποι διδασκαλίας γίνονται καθολικοί, ανεξάρτητα από τις ανάγκες της γλώσσας και προωθούνται μέσα από κυρίαρχους λόγους, πχ. από την Ευρωπαϊκή Ένωση ή άλλους διεθνείς οργανισμούς. Εδώ, λοιπόν, το άλλο πρόβλημα που δημιουργείται, είναι η αντιγραφή της μεθόδου εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας, όπως η αγγλική, η οποία έχει εντελώς διαφορετική δομή από την ελληνική. Η σύνταξη και η γραμματική της αγγλικής γλώσσας είναι απλή και δεν χρειάζονται πολλοί κανόνες και ασκήσεις για την εκμάθησή τους. Αντίθετα, η ελληνική γλώσσα διαθέτει σύνθετο και πλούσιο λεξιλόγιο και σε αυτό κυρίως πρέπει να ασκηθεί ο Έλληνας μαθητής ή εκείνος που μαθαίνει την ελληνική ως ξένη γλώσσα. Παρατηρείται, λοιπόν, το εξής παράταιρο: η εκμάθηση γραμματικών και συντακτικών φαινομένων μιας γλώσσας τόσο σύνθετης και με τόσο μεγάλη παράδοση, όπως της ελληνικής, να στηρίζεται στο αγγλοσαξονικό μοντέλο διδασκαλίας (Μουζακίτη 2008:1). Στο συγκεκριμένο σημείο, η κριτική έγκειται σε δυο παραμέτρους: **πρώτον**, στην μεταφορά στοιχείων μιας γλώσσας σε μια άλλη (από την αγγλική στην ελληνική) και **δεύτερον**, στην ίδια την μεταβολή-επιρροή που ασκεί η αγγλική γλώσσα στην ελληνική. Είναι αναμφισβήτητο ότι δεν θα πρέπει να αγνοούνται οι απόψεις της σύγχρονης γλωσσολογίας περί συγχρονικής προσέγγισης της γλώσσας. Είναι ωστόσο μεγάλο λάθος να εφαρμόζεται η ίδια μέθοδος για την εκμάθηση διαφορετικών γλωσσών. Ενδεικτικά αναφέρεται το παράδειγμα των συντακτικών και γραμματικών κανόνων. Οι κανόνες δεν είναι βέβαια αντικείμενο εκ των προτέρων απομνημόνευσης από το μαθητή, αλλά είναι τα γενικά συμπεράσματα στα οποία θα πρέπει να καταλήγει μία διδασκαλία, κωδικοποιώντας το γνωστικό υλικό που παρουσιάστηκε σε μια συγκεκριμένη διδακτική ώρα. Τα γενικά αυτά συμπεράσματα θα είναι το σημείο αναφοράς στο οποίο θα στηριχθεί η επόμενη γνώση. Γίνεται αντιληπτό, ότι όσο πιο σύνθετη είναι η δομή μιας γλώσσας, τόσο πιο αναγκαίες είναι αυτές οι γενικεύσεις και οι

κωδικοποιήσεις για την εκμάθησή της. Εδώ, εκλείπει μια τέτοιου είδους παιδαγωγική δραστηριότητα.

Μια άλλη έκφανση της αποσπασματικότητας των βιβλίων, σύμφωνα με την Καραλή (2007) είναι οι *αντιφάσεις* που υπάρχουν στο περιεχόμενό τους. Ένα βιβλίο που σχεδόν καταργεί τους γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες για να διευκολύνει τη διδακτική διαδικασία, που είναι γεμάτο από μικρά και απλοϊκά κείμενα, γελοιογραφίες, κόμικς και διαφημίσεις για να είναι σύμφωνο με τα ενδιαφέροντα των παιδιών, θέτει ζητήματα και θέματα (ενταγμένα σε ένα «εν δυνάμει» επικοινωνιακό πλαίσιο), τα οποία με δυσκολία κατανοούν οι μαθητές του Γυμνασίου. Παραδείγματος χάριν, ζητήματα όπως η πολυτροπικότητα, η υφολογία (είναι πολλές οι ασκήσεις που ζητούν τη διερεύνηση του ύφους και μάλιστα σε κείμενα χωρίς ιδιαίτερο ύφος), η χρήση και η λειτουργία του επιχειρήματος. Έτσι, παρατηρείται πως το μάθημα της Γλώσσας ενδύεται με ένα πλαίσιο καθημερινών δραστηριοτήτων που όμως δεν στοχεύουν στην ανάδειξη και επίτευξη του κοινωνικού γραμματισμού του μαθητή-πολίτη.

Έτσι, υποστηρίζεται από τη Πεσκετζή 2008, τα συγκεκριμένα διδακτικά βιβλία εξαιτίας της αποσπασματικότητάς τους δεν κατορθώνουν να επιτύχουν ένα βασικό στόχο της γλωσσικής παιδείας, την ανάδειξη της επικοινωνιακής λειτουργίας της γλώσσας και την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης του μαθητή.

Επίσης, ένα άλλο σημείο στο οποίο οι εκπαιδευτικοί ενίστανται είναι στο ότι αν και τα νέα βιβλία δίνουν αρχικά την εντύπωση ότι προσεγγίζουν τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, καθώς διαθέτουν πλούσια και ελκυστική εικονογράφηση και αρκετά κείμενα με σύγχρονη θεματολογία, αυτή η αρχική εντύπωση, ακυρώνεται στη διδακτική πράξη.

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Κατσαρού και Τσέλιου (2007) κυριαρχεί η εικόνα εις βάρος του λόγου, σε πολλές περιπτώσεις το λεξιλόγιο είναι δυσνόητο σε τέτοιο βαθμό, που ο εκπαιδευτικός αναγκάζεται να «μεταφράζει» το βιβλίο, και στα νέα βιβλία υπάρχει πληθώρα αντιεπιστημονικών θέσεων και απόψεων.

Στην ουσία τα νέα βιβλία απομακρύνουν ακόμη περισσότερο τους μαθητές από την ολοκληρωμένη γνώση και την κριτική σκέψη και διώχνουν από το σχολείο τα παιδιά που δεν διαθέτουν ικανό μορφωτικό κεφάλαιο, για να ανταπεξέλθουν στις αυξημένες απαιτήσεις (Μουζακίτη 2008:2).

Τα βιβλία που συζητήθηκαν περισσότερο είναι της *Νεοελληνικής Γλώσσας*. Από την πρώτη επαφή διαπιστώνεται συνολικά ότι διακρίνονται για την πλούσια και

ελκυστική εικονογράφηση -όπως έχει ήδη αναφέρει- τις ποικίλες δραστηριότητες που εξασκούν διάφορες δεξιότητες των μαθητών, τον επαγωγικό τρόπο προσέγγισης της γνώσης καθώς και την ποικιλία των κειμένων που αναφέρονται, κυρίως, σε σύγχρονα θέματα.

Όμως, η συσσώρευση ενός τόσο μεγάλου αριθμού εκτενών κειμένων σε κάθε ενότητα, που χρησιμεύουν ως βάση για τη μελέτη γραμματικών και συντακτικών φαινομένων θεωρείται άστοχη καθώς καθιστά το βιβλίο δύσχρηστο και τη διαδικασία βαρετή για τους μαθητές, οι οποίοι κουράζονται να μεταφέρονται από κείμενο σε κείμενο διαβάζοντάς τα ξανά και ξανά προκειμένου να εντοπίσουν ένα-δυο παραδείγματα του φαινομένου που εξετάζεται. Όπως αναφέρει και η Κατερίνα Μαυροειδή, φιλόλογος για τη Νεοελληνική Γλώσσα της Α΄ Γυμνασίου στην εφημερίδα 'Καθημερινή' στις 18/03/2007, «το βιβλίο, αν και έχει μικρότερη έκταση από τα προηγούμενα σχολικά βιβλία, είναι ιδιαίτερος «πυκνό». Το κεφάλαιο (3), για παράδειγμα, στο οποίο διδάσκονται η αφήγηση, η περιγραφή και η επιχειρηματολογία, υποχρεώνει τον διδάσκοντα να παραμείνει πολλές ώρες στα παραπάνω αντικείμενα, όσο ακροθιγώς και αν μιλήσει γι' αυτά. Να σημειώσω εδώ ότι η επιχειρηματολογία ως είδος λόγου είναι κάτι που οι μαθητές της Α΄ Γυμνασίου αντιμετωπίζουν για πρώτη φορά.» Έτσι, παρατηρείται κόπωση στην τάξη ενώ ο χρόνος δεν επαρκεί για την ολοκλήρωση της ύλης και τη χρήση του βιβλίου εργασιών το οποίο είναι γραμμένο με την ίδια φιλοσοφία.

Όσον αφορά το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, τα σχολικά εγχειρίδια χωρίζονται σε δεκαοκτώ διδακτικές ενότητες οι οποίες παρουσιάζονται ιδιαίτερα «φορτωμένες» με κείμενα, πολλά γλωσσικά και ερμηνευτικά σχόλια και ερωτήσεις κατανόησης, λεξιλογικούς πίνακες και πληθώρα ασκήσεων που αφορούν στο ετυμολογικό και την κατανόηση γραμματικών και συντακτικών φαινομένων. Το εύρος της ύλης, σε συνδυασμό με τα ασφυκτικά πλαίσια του ωρολογίου προγράμματος και τις ανάγκες και αδυναμίες ενός μέσου μαθητή Α΄, Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου, συνεπάγονται σημαντικές πρακτικές δυσκολίες για τον εκπαιδευτικό.

Μια άποψη που εκφράζεται από την εκπαιδευτικό και Πρόεδρο του Συνδέσμου Φιλολόγων Κοζάνης, Θεοδώρα Μουστάκα (2008) είναι πως σχετικά με τα βιβλία που προορίζονται για τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση, δεν φαίνεται να προβληματίζουν τους φιλόλογους, αφού τα κείμενα που διαπραγματεύονται είναι κλασικά. Για το βιβλίο της Ελένης του Ευριπίδη, η

πλειοψηφία των συναδέλφων θεωρεί την προσέγγιση του νέου βιβλίου πολύ ενδιαφέρουσα, όμως η απουσία της εισαγωγής για τη δραματική ποίηση και το θέατρο θεωρείται σημαντικό μειονέκτημα του βιβλίου αυτού. Πολλά κείμενα, όμως, αλλά και ασκήσεις ξεπερνούν σε μεγάλο βαθμό τις δυνατότητες του μέσου μαθητή, πριμοδοτώντας τους λίγους προνομιούχους, ενώ δεν λείπουν περιπτώσεις κατά τις οποίες στα πλαίσια μίας υποενότητας προβλέπεται να διδαχθούν δύο ή και τρία γραμματικά φαινόμενα μαζί. Ιδιαίτερα τα κείμενα είναι εξαιρετικά δυσνόητα, με περίπλοκη σύνταξη και στρυφνό λεξιλόγιο, με αποτέλεσμα να απωθούν τους μαθητές.

Στο σημείο αυτό, υπάρχει μία σημαντική αντίφαση, όπως υποστηρίζει η Μουζακίτη (2008:2). Ενώ από τη μία πλευρά, φαίνεται ότι οι συγγραφείς τείνουν να υιοθετήσουν μία διαφορετική μεθοδολογία σε σχέση με τα προηγούμενα βιβλία, σε πολλά σημεία διαπιστώνεται ότι πολλά πράγματα στην ουσία δεν έχουν αλλάξει. Πιο συγκεκριμένα, στα παραδείγματα και τις εφαρμογές τόσο στην παραγωγή των λέξεων όσο και στη γραμματική και το συντακτικό επιχειρείται η σύγκριση της αρχαίας με τη νέα ελληνική γλώσσα. Παράλληλα, όμως, συνεχίζουν να υπάρχουν λεπτομερείς κανόνες και ασκήσεις γραμματικής και συντακτικού τις οποίες τα παιδιά δεν μπορούν να αφομοιώσουν και επομένως, αναγκάζονται να αποστηθίσουν. Μέσα σε ελάχιστο χρονικό διάστημα, λοιπόν, οι μαθητές του Γυμνασίου με την αρχαία ελληνική γλώσσα πρέπει να κατανοήσουν κείμενα αρκετά μεγάλης δυσκολίας, να εξοικειωθούν με την παραγωγή λέξεων, να συλλάβουν μία πληθώρα γραμματικών και συντακτικών φαινομένων και να προσεγγίσουν «διαθεματικές» έννοιες. Ως αποτέλεσμα, οι μαθητές συσσωρεύουν αναφομοιώτες γνώσεις και απομνημονεύουν κανόνες γραμματικής και συντακτικού της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, αλλά δεν έρχονται σε επαφή με ιδέες και αξίες του αρχαίου ελληνικού κόσμου.

Αυτό που συνάγεται από τις απόψεις των εκπαιδευτικών παραπάνω, είναι πως τα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας της Α΄, Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου είναι αντικειμενικά πολύ δυσκολότερα από τα προηγούμενα και δεν ανταποκρίνονται στις δυνατότητες των μαθητών. Συγκεκριμένα περιλαμβάνουν μεγάλα σε έκταση κείμενα με πολύπλοκη σύνταξη και δύσκολο λεξιλόγιο, λεπτομερέστερη θεωρητική προσέγγιση του ετυμολογικού που κουράζει τους μαθητές και συσσώρευση γραμματικών και συντακτικών φαινομένων σε κάθε ενότητα που εμποδίζουν την αφομοίωση της νέας γνώσης.

Όσον αφορά το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, υποστηρίζεται από την Χριστίνα Βεΐκου (2007), φιλόλογο, πως η δομή και η διάρθρωση της ύλης είναι τέτοια, που δεν κινεί το ενδιαφέρον και τη δημιουργική φαντασία των μαθητών. Δεν καλλιεργεί την κριτική σκέψη. Καμία αυτενέργεια και κανένα ενδιαφέρον δεν μπορεί να γεννηθεί άλλωστε από ένα βιβλίο που ενώ θα έπρεπε να είναι τόσο ελκυστικό και χρηστικό ώστε να γίνεται αγαπημένο ανάγνωσμα των μαθητών, χρησιμοποιείται έντεχνα για την ιδεολογική χειραγώγησή τους. Αρχικά, όπως η ίδια υποστηρίζει «*θα πρέπει να αναφερθούμε στο αυτονόητο: μια ουσιαστική προσέγγιση ενός λογοτεχνικού κειμένου δεν αναφέρεται μόνο στο θέμα του (ή στα θέματά του), αλλά είναι μια ευρύτερη διαδικασία που αφορά τη γλώσσα, την αισθητική προσέγγιση, τον ρόλο των αφηγηματικών τεχνικών, τη φιλοσοφική κατεύθυνση και το περιεχόμενο. Η ανάλυση του επεκτείνεται αντικειμενικά και σε άλλα «πεδία»: στην εποχή, στην κοινωνία, στην πολιτική, στην επίδραση που πιθανά να έχουν ασκήσει στο έργο φιλοσοφικές ιδέες, αξίες, επιστημονικές θεωρίες, άλλες τέχνες. Κάθε κείμενο είναι συνισταμένη αλλά και συνιστώσα ενός σύνθετου πολιτιστικού πεδίου».*

Σύμφωνα με τον Λεβαντή (2008), η διάρθρωση και ο προσανατολισμός των νέων σχολικών εγχειριδίων για τη λογοτεχνία αναπαράγουν σε γενικές γραμμές τη λογική των παλαιότερων αλλά ανανεώνουν την «ύλη» με νέα κείμενα, συχνά πολύ απαιτητικά όσον αφορά τη δυνατότητα προσέγγισής τους από παιδιά των ηλικιών του Γυμνασίου. Οι προτεινόμενες διαθεματικές δραστηριότητες αποτελούν μια πρόσθετη εργασία που συνοδεύει τις ασκήσεις που ακολουθούν τα λογοτεχνικά κείμενα. Δεν υπάρχουν σχόλια και σημειώσεις, ούτε βοηθητικό υλικό για τους μαθητές. Οι ασκήσεις εμπέδωσης- αξιολόγησης στο μεγαλύτερο μέρος τους, κινούνται επίσης σε ένα πεζό και χωρίς έμπνευση ύφος, καθλώνοντας την ερμηνευτική προσέγγιση αντί να την απογειώνουν.

Από την άλλη, σύμφωνα με την Καραλή (2009), τα κείμενα δε βοηθούν την επαφή των μαθητών με την τέχνη του λόγου, δε συγκινούν, ούτε προκαλούν αισθητική απόλαυση, γιατί δεν έχουν επιλεγεί με γνώμονα την ηλικία, την αντιληπτική ικανότητα, τα ενδιαφέροντα και τις ανησυχίες των μαθητών. Πολλά από αυτά έχουν μόνο ιστορικό λογοτεχνικό ενδιαφέρον και είναι βαρετά ακόμα και για τον εκπαιδευτικό, πόσο μάλλον για τους μαθητές της εποχής της εικόνας και του διαδικτύου.

Μια ενδιαφέρουσα άποψη εκφράζεται από την Πρωτονοτάρη (2008). Η συγκεκριμένη υποστηρίζει πως δεν έχει επίσης ληφθεί καθόλου υπόψη η

πολυπολιτισμικότητα του σημερινού σχολείου και το γεγονός ότι σ' αυτό φοιτούν μαθητές που εκτός από την έλλειψη ενδιαφέροντος έχουν να αντιμετωπίσουν και τις δυσκολίες της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, ιδιαίτερα σε κείμενα που δεν είναι γραμμένα στην απλή δημοτική. Η ίδια υποστηρίζει πως «η λογοτεχνία ως τέχνη του λόγου, μέσα στη διαχρονία και τη συγχρονία της μπορεί να παίζει κυρίαρχο ρόλο στην ένταξη αυτών των παιδιών στο καινούριο τους περιβάλλον, να φέρει πιο κοντά όλα τα παιδιά και να εκφράσει τα βιώματα και τις ευαισθησίες τους. Προϋπόθεση είναι να διαθέτει υψηλή ποιότητα και να καλλιεργεί ανθρωπιστικές αξίες. Δυστυχώς όμως, τα νέα διδακτικά βιβλία από ό,τι φαίνεται άλλους στόχους έχουν να επιτελέσουν».

Τα βιβλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Α' και Β' Γυμνασίου συγκεντρώνουν ακόμα ένα μειονέκτημα, την απουσία βιογραφικών στοιχείων των νέων λογοτεχνών. Το βιβλίο της ιστορίας της Λογοτεχνίας είναι βέβαια κατατοπιστικό, αλλά αναφέρει κυρίως τους κλασικούς εκπροσώπους των διαφόρων σχολών και συνήθως οι μαθητές δεν το φέρνουν μαζί τους. Για το βιβλίο της Γ' Γυμνασίου που περιέχει έργα κλασικών λογοτεχνών όλων των περιόδων, διατυπώθηκαν απόψεις ότι η επιλογή των αποσπασμάτων δεν είναι η καλύτερη δυνατή, ενώ γενικότερα πολλά από τα κείμενα που περιλαμβάνονται, είναι αδιάφορα και κουραστικά για τους μαθητές (Μουστάκα, 2008).

3.3 Κριτικός σχολιασμός

Όπως παρατηρήθηκε από τις απόψεις των εκπαιδευτικών, αυτό που προκύπτει είναι πως τα διδακτικά βιβλία που συνετάχθησαν το 2003 και κυκλοφόρησαν το 2006 στις σχολικές αίθουσες, δεν έχουν αλλάξει πολύ ιδεολογικά, έχουν πυροδοτήσει αντιδράσεις αλλά και ποικίλα σχόλια για την διεξαγωγή συζητήσεων και την διοργάνωση συνεδρίων με θέμα τα ίδια τα σχολικά αυτά διδακτικά βιβλία. Από τα παραπάνω, συνάγεται πως τα βιβλία αυτά προωθούν την αποσπασματικότητα στην προσφερόμενη ύλη και εισάγουν όρους που ούτε οι καθηγητές γνωρίζουν να τους διδάξουν, ούτε τους έχουν αφομοιώσει οι ίδιοι, ούτε κατ' επέκταση και οι μαθητές. Προωθείται ένα ιδιαίτερος τρόπος διδασκαλίας, κατά μίμηση του αγγλικού προτύπου που προκαλεί σύγχυση και δεν ανταποκρίνεται στην ιδιαιτερότητα της ελληνικής γλώσσας. Δεν διαβαθμίζονται τα κειμενικά είδη που χρησιμοποιούνται με βάση την δυσκολία τους και υπάρχουν αντιφάσεις ως προς το περιεχόμενό τους με τη χρήση

«απλοϊκών» κειμένων μεν, αλλά δύσκολων ζητημάτων και θεμάτων προς συζήτηση δε.

Επί προσθέτως, δεν αναδεικνύεται η επικοινωνιακή λειτουργία της γλώσσας, σύμφωνα με τη γνώμη των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών και κυριαρχεί η εικόνα εις βάρος του λόγου. Στα βιβλία αυτά, υπάρχει πληθώρα αντιεπιστημονικών θέσεων/απόψεων και είναι προβληματική η μεθοδολογία τους, καθώς υιοθετούνται άκριτα «σύγχρονες» παιδαγωγικές μέθοδοι και θεωρίες μάθησης, οι οποίες δεν ανταποκρίνονται στις ηλικίες και το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών του Γυμνασίου.

Με άλλα λόγια, γίνεται λόγος για πυκνογραμμένα και φορτωμένα βιβλία. Με αυτή την έννοια, δεν καλλιεργείται η δημιουργική σκέψη του μαθητή, τον απομακρύνουν από την ολοκληρωμένη γνώση και την κριτική σκέψη, ενώ παράλληλα, υιοθετώντας ένα τρόπο διδασκαλίας της γλώσσας που είναι δύσκολος, εν τέλει, «απωθεί» από το σχολείο τον μαθητή που δεν διαθέτει ικανό πολιτισμικό κεφάλαιο για να ανταπεξέλθει στις αυξημένες κοινωνικές απαιτήσεις, που είναι και το ζητούμενο.

Αξιολογικά, αυτό που οι εκπαιδευτικοί θέλουν να εκφράσουν είναι πως το γλωσσικό μάθημα γενικά, μέσα από τα διδακτικά βιβλία της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 2003, δημιουργεί μια πολύ δύσκολη γλώσσα, με πολλά περιεχόμενα και αυστηρές ταξινομήσεις. Δημιουργείται μια πρακτική που κατά τους εκπαιδευτικούς δεν διευκολύνει το πέρασμα του μαθητή από την καθημερινή στην επιστημονική μίμηση. Οι καθηγητές έχουν ενστάσεις ως προς τις αρχές οργάνωσης του γλωσσικού κώδικα, πιθανόν και ως προς τις αρχές περιχάραξης (του βαθμού ελέγχου κατά την εκπαιδευτική διαδικασία), μέσα από τα κριτήρια αξιολόγησης και τη διαδοχή των πολλαπλών κειμένων. Στο επόμενο κεφάλαιο, αναπτύσσεται το θεωρητικό πλαίσιο των εννοιών του Bernstein, βοηθώντας στην καλύτερη κατανόηση και επεξήγηση των προβλημάτων της κοινωνικής ανισότητας, που αναδείχτηκαν στο παρόν κεφάλαιο.

3.4. Αντί Επιλόγου

Στο παρόν κεφάλαιο, έγινε προσπάθεια καταγραφής των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την συγγραφή των διδακτικών βιβλίων της γλώσσας του Γυμνασίου στο επίπεδο της ιδεολογικής γραφής των βιβλίων της γλώσσας, στο επίπεδο της χρήσης των θεμελιωδών εννοιών και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν

οι εκπαιδευτικοί στη σχολική τάξη. Μετέπειτα, ακολουθεί κριτικός σχολιασμός των απόψεων που διατυπώθηκαν.

4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

4.1. Εισαγωγή

Το βασικό ζήτημα που απασχολεί την παρούσα εργασία αποτελεί η αλλαγή που πραγματοποιήθηκε στο Πρόγραμμα Σπουδών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, και ιδιαίτερα οι αλλαγές που επέρχονται στις εκπαιδευτικές πρακτικές και κυρίως σε γνωρίσματα που προωθούνται αναφορικά με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, την Παιδαγωγική και την Αξιολόγηση. Παράλληλα, ιδιαίτερο ενδιαφέρον αποδίδεται στις επιδράσεις που αυτές οι αλλαγές επιφέρουν σε ζητήματα σχετικά με την άνιση πρόσβαση των μαθητών στη γνώση ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση. Επειδή, στο προηγούμενο κεφάλαιο αναδείχτηκαν προβλήματα κοινωνικής ανισότητας σχετικά με τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών τόσο στο μάθημα της Νεοελληνικής γλώσσας όσο και συνολικότερα, για το γλωσσικό μάθημα, ένα από τα βασικότερα ζητήματα είναι ότι διαπιστώνεται πως το σχολείο λειτουργεί ως μηχανισμός αναπαραγωγής ή αλλαγής και πως η γλώσσα εκφράζει και αναπαράγει κοινωνικές ταυτότητες, κοινωνικές σχέσεις και σχέσεις εξουσίας. Με άλλα λόγια, μπορεί να λειτουργεί ως ένας άμεσος τρόπος άμβλυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων ή αναπαραγωγής αυτών. Με αυτά τα ζητήματα ασχολείται η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Γι αυτό το λόγο, γίνεται προσπάθεια κοινωνιολογικής προσέγγισης του υπό έρευνα ζητήματος, με θεωρητικές έννοιες του Basil Bernstein. Ως θεωρία πολιτισμικής αναπαραγωγής, η θεωρία του Bernstein ενδείκνυται για τη μελέτη του θέματος αυτού που συνδέεται άμεσα με την κοινωνική ανισότητα και την πρόοδο-επίδοση των μαθητών στο σχολείο και την κατάκτηση της σχολικής γνώσης μαθητών διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης. Ακόμη, αναδεικνύεται ως η καταλληλότερη θεωρία, καθώς η μελέτη εστιάζει στις εκπαιδευτικές πρακτικές που προωθούνται με τις αλλαγές στο Πρόγραμμα Σπουδών με έμφαση να αποδίδεται σε γνωρίσματα αναφορικά με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, την Παιδαγωγική και την Αξιολόγηση που προωθούνται, τα οποία συνιστούν τα τρία συστήματα μηνυμάτων κατά τον Bernstein (1991).

4.2. Θεωρητικές Έννοιες

Σύμφωνα με τους Κουλαϊδή και Δημόπουλο (2010), «το περιεχόμενο των διδακτικών βιβλίων δεν είναι προκατασκευασμένο, με την έννοια ότι δεν αποτελεί απλά και μόνο μια απλοποιημένη εκδοχή της γνώσης που κατασκευάζεται σε κάθε επιμέρους πεδίο οργανωμένης γνώσης». Με την αλλαγή που πραγματοποιήθηκε σε επίπεδο προγραμμάτων σπουδών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στην υποχρεωτική εκπαίδευση, κρίνεται σκόπιμο να μελετηθεί ο τρόπος με τον οποίο συγκροτείται η γνώση μέσα στα διδακτικά βιβλία που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική γνώση. Σύμφωνα με τον Bernstein (1991), η επιστημονική γνώση όταν μεταφέρεται στα σχολικά βιβλία υφίσταται ένα επιλεκτικό μετασχηματισμό. Ο μετασχηματισμός αυτός δεν είναι μόνο *απλοποίηση* - απλοποίηση που είναι απαραίτητη για την αποτελεσματική μετάδοση των αντίστοιχων γνώσεων. Αντίθετα, σύμφωνα με τους Τσατσαρώνη και Κουλαϊδή (2001) στο (Κουλαϊδής και Δημόπουλος, 2010), πρόκειται για ένα μετασχηματισμό που επηρεάζεται από τις αντιλήψεις για την φύση της γνώσης, από τις κυρίαρχες παιδαγωγικές θέσεις και τις αντίστοιχες κοινωνικές επιλογές. Αυτός ο βαθύς μετασχηματισμός της επιστημονικής γνώσης στη σχολική της εκδοχή περιγράφεται με τον όρο Αναπλαισίωση.

Η έννοια της Αναπλαισίωσης που αξιοποιείται στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, αποτελεί βασική έννοια στη θεωρία του Bernstein. Η θεωρία του Bernstein –αντίθετα από άλλες κοινωνιολογικές θεωρίες- επικεντρώνεται στον υποκείμενο *παιδαγωγικό μηχανισμό* (pedagogic device) ο οποίος δομεί και οργανώνει τα εκπαιδευτικά περιεχόμενα και την κατανομή τους (Bernstein, 2000). Σύμφωνα με τον Bernstein (2000) αποτελείται από τους ακόλουθους ιεραρχικά οργανωμένους κανόνες: 1. Κανόνες Κατανομής, 2. Κανόνες Αναπλαισίωσης και 3. Κανόνες Αξιολόγησης. Αντίστοιχα, διαμορφώνονται τρία πεδία λόγου και συναφών πρακτικών: Παραγωγής, Αναπλαισίωσης και Αναπαραγωγής. Η κύρια διαδικασία δόμησης και οργάνωσης του παιδαγωγικού μηχανισμού είναι η διαδικασία της αναπλαισίωσης, μια έννοια που περιγράφει και ερμηνεύει τη μεταφορά της γνώσης, μέσα από διαδικασίες επιλογής, από τους προκαθορισμένους χώρους όπου η γνώση παράγεται, προς τους επίσης καθορισμένους χώρους εκπαίδευσης όπου η γνώση «ανα-παράγεται». Η διαδικασία της αναπλαισίωσης δεν είναι απλή και δεν μπορεί να θεωρηθεί ως δεδομένη. Η κύρια δραστηριότητα του πεδίου της αναπλαισίωσης είναι

να συγκροτεί το «τι» (κατηγορίες, περιεχόμενα και σχέσεις που αποτελούν αντικείμενο μετάδοσης) και το «πώς» (τρόπος μετάδοσής τους) του παιδαγωγικού λόγου (Bernstein, 2003).

Σύμφωνα με το Bernstein (2003) διακρίνονται δύο επίπεδα αναπλαισίωσης:

A. Το επίσημο παιδαγωγικό πεδίο αναπλαισίωσης (official pedagogic recontextualising field) που αναφέρεται στους επίσημους κρατικούς θεσμούς και φορείς σε κεντρικό, περιφερειακό ή τοπικό επίπεδο. Περιλαμβάνει τους επίσημους κανόνες με τους οποίους ρυθμίζονται η παραγωγή, η κατανομή, η αναπαραγωγή και η αλλαγή του θεμιτού παιδαγωγικού κειμένου και η σχέση του με άλλα παιδαγωγικά κείμενα, οι κοινωνικές σχέσεις και πρακτικές της μετάδοσης και πρόσκτησής του καθώς και η διαμόρφωση των οργανωτικών τους πλαισίων. Το επίσημο πεδίο της αναπλαισίωσης έχει την ευθύνη της δημιουργίας, διατήρησης και αλλαγής του επίσημου παιδαγωγικού λόγου. Στην Ελλάδα το επίσημο πεδίο της αναπλαισίωσης το αποτελούν το Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου εκπαίδευσης και Θρησκευμάτων και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

B. Το παιδαγωγικό πεδίο αναπλαισίωσης (pedagogic recontextualising field) που αναφέρεται στους θεσμούς και παράγοντες που λειτουργούν στο εκπαιδευτικό σύστημα ευρύτερα, όπως τα Παιδαγωγικά Τμήματα και οι εκδοτικοί οίκοι που εξειδικεύονται στον τομέα της εκπαίδευσης. Η διαφορά τους έγκειται στο ότι ο πρώτος ρυθμίζεται ευθέως από το κράτος, πολιτικά μέσω της νομοθετικής λειτουργίας και διοικητικά μέσω των δημοσίων υπηρεσιών.

Οι Tsatsaroni, Ravanis και Falaga (2003), στο Norlund (2009), προσθέτουν ακόμα ένα πεδίο αναπλαισίωσης το οποίο ονομάζουν «Άλλοι Κοινωνικοί Λόγοι» (Other Social Discourses).

Όπως, αναφέρθηκε παραπάνω, η κύρια δραστηριότητα του πεδίου της αναπλαισίωσης είναι να συγκροτεί το «τι» και το «πώς» του παιδαγωγικού λόγου. Η μελέτη του «τι», δηλαδή των κατηγοριών, των περιεχομένων και των σχέσεων που αποτελούν αντικείμενο μετάδοσης συνδέεται με την έννοια της *Ταξινόμησης*, ενώ η μελέτη του «πώς» δηλαδή του τρόπου μετάδοσης του «τι» συνδέεται με την έννοια της *Περιχάραξης*, δύο εννοιών καίριων στη θεωρία του Bernstein.

Η επίσημη εκπαιδευτική γνώση μπορεί να θεωρηθεί ότι πραγματοποιείται μέσα από τρία συστήματα μηνυμάτων: αναλυτικό πρόγραμμα, παιδαγωγική και αξιολόγηση. Το αναλυτικό πρόγραμμα ορίζει αυτό που θεωρείται έγκυρη γνώση, η παιδαγωγική ορίζει αυτό που θεωρείται έγκυρη μετάδοση γνώσης και η αξιολόγηση

ορίζει αυτό που θεωρείται έγκυρη πραγμάτωση αυτής της γνώσης από την πλευρά του διδασκομένου (Bernstein, 1991). Ο Bernstein (1991) διακρίνει δύο τύπους αναλυτικών προγραμμάτων. Εάν τα περιεχόμενα είναι ευδιακρίτως οριοθετημένα και μονωμένα το ένα από το άλλο, τότε αποκαλεί τον τύπο του αναλυτικού προγράμματος τύπο συλλογής. Εάν τα περιεχόμενα, όμως, βρίσκονται σε μια ανοιχτή σχέση μεταξύ τους, ο τύπος αναλυτικού προγράμματος αποκαλείται συγχωνευμένος. Στη βάση της διάκρισης των δύο αυτών τύπων αναλυτικών προγραμμάτων ο Bernstein εδραιώνει τις έννοιες της Ταξινόμησης και της Περιχάραξης.

Η Ταξινόμηση (classification) ορίζει τη σχέση μεταξύ των συνόρων κατηγοριών. Αναφέρεται δηλαδή στο πόσο ισχυρή είναι η διάκριση μιας κατηγορίας από μία άλλη. *Ισχυρή ταξινόμηση* σημαίνει ισχυρά σύνορα μεταξύ κατηγοριών, δηλαδή τα περιεχόμενα των κατηγοριών είναι καλά διαχωρισμένα μεταξύ τους. *Ασθενής ταξινόμηση* αντίστοιχα, σημαίνει ότι υπάρχει μειωμένημόνωση μεταξύ των περιεχομένων των κατηγοριών. Η Ταξινόμηση επομένως αναφέρεται «στο βαθμό της διαφύλαξης συνόρων μεταξύ περιεχομένων. Η Ταξινόμηση επικεντρώνει την προσοχή στην ισχύ των συνόρων ως το κρίσιμο διακριτικό στοιχείο της διαίρεσης εργασίας της εκπαιδευτικής γνώσης, ενώ δίνει τη βασική δομή του συστήματος μηνυμάτων που συνιστά το αναλυτικό πρόγραμμα» (Bernstein, 1991, σ.σ. 67-68).

Η έννοια της Περιχάραξης χρησιμοποιείται για τον προσδιορισμό της δομής του συστήματος μηνυμάτων που συνιστά η παιδαγωγική. Η Περιχάραξη δεν αναφέρεται στα περιεχόμενα της παιδαγωγικής, αλλά στην ισχύ του συνόρου μεταξύ αυτού που μπορεί να μεταδοθεί και αυτού που δεν μπορεί να μεταδοθεί στην παιδαγωγική σχέση. Όπου η Περιχάραξη είναι ισχυρή, υπάρχει ένα ευδιάκριτο, όπου η Περιχάραξη είναι ασθενής, ένα θολό σύνορο μεταξύ αυτού που μπορεί και αυτού που δεν μπορεί να μεταδοθεί. Η Περιχάραξη αναφέρεται στο φάσμα των διαθέσιμων, σε διδάσκοντα και διδασκόμενο, επιλογών όσον αφορά τον έλεγχο αυτού που μεταδίδεται και προσλαμβάνεται στο πλαίσιο της παιδαγωγικής σχέσης. Ισχυρή Περιχάραξη συνεπάγεται μειωμένες επιλογές, ασθενής Περιχάραξη συνεπάγεται ένα φάσμα επιλογών. Επομένως, η Περιχάραξη αναφέρεται «στο βαθμό ελέγχου που κατέχουν ο δάσκαλος και ο μαθητής πάνω στην επιλογή, την οργάνωση, το βηματισμό και τη χρονική διάταξη της γνώσης που μεταδίδεται και προσλαμβάνεται στην παιδαγωγική σχέση» (Bernstein, 1991, σ. 68).

Κατά το Bernstein, αναλυτικό πρόγραμμα, παιδαγωγική και αξιολόγηση αποτελούν πραγματώσεις του κώδικα εκπαιδευτικής γνώσης. Στα πλαίσια ενός γενικού ορισμού

για τον κώδικα προκύπτει ότι «ένας κώδικας είναι μια ρυθμιστική αρχή, σιωπηρώς προσλαμβανόμενη, η οποία επιλέγει και ενοποιεί: α) κατάλληλα νοήματα, β) μορφές πραγμάτων τους, γ) πλαίσια ανάδειξής τους» (Bernstein, 1991, σ. 163). Η έννοια του κώδικα στη θεωρία του Bernstein (1991) είναι αλληλένδετη με τις έννοιες των θεμιτών και αθέμιτων επικοινωνιών και επομένως προϋποθέτει μια ιεραρχία στις μορφές επικοινωνιών, στην οριοθέτηση και στα κριτήριά τους.

Οι έννοιες της Ταξινόμησης και της Περιχάραξης είναι βασικές στην παρούσα μελέτη, αλλά ιδιαίτερης σημασίας αναδεικνύεται και μια τρίτη έννοια που μελετάται παράλληλα με τις άλλες δύο, αυτή του Προσανατολισμού σε Νοήματα.

Σύμφωνα με τον Bernstein (1991, σ. 171) «όσο πιο απλή η κοινωνική διαίρεση εργασίας και όσο πιο συγκεκριμένη και τοπική η σχέση μεταξύ ενός φορέα και της υλικής του βάσης, τόσο πιο άμεση είναι η σχέση μεταξύ νοημάτων και μιας συγκεκριμένης υλικής βάσης και τόσο μεγαλύτερη η πιθανότητα μιας περιορισμένης κωδίκωσης. Όσο πιο πολύπλοκη η κοινωνική διαίρεση εργασίας και όσο λιγότερο συγκεκριμένη και τοπική η σχέση μεταξύ ενός φορέα και της υλικής του βάσης, τόσο πιο έμμεση είναι η σχέση μεταξύ νοημάτων και μιας συγκεκριμένης υλικής βάσης και τόσο μεγαλύτερη η πιθανότητα μιας επεξεργασμένης κωδίκωσης».

Ο Bernstein εξετάζει την παιδαγωγική πρακτική ως πολιτισμικό αναμεταδότη αλλά και ως προς το τι αυτή αναμεταδίδει. Αναπτύσσει παιδαγωγικές πρακτικές που συνήθως αναφέρονται ως συντηρητικές/παραδοσιακές και προοδευτικές/ παιδοκεντρικές, ενώ εστιάζει στην παιδαγωγική πρακτική που είναι εξαρτημένη από την αγορά και σε εκείνη που είναι ανεξάρτητη από την αγορά (Bernstein, 2003).

Σύμφωνα με τον Bernstein (2003), η βασική σχέση για την πολιτισμική αναπαραγωγή ή τον πολιτισμικό μετασχηματισμό είναι ουσιαστικά η παιδαγωγική σχέση που συνίσταται από προσλαμβάνοντες και δέκτες. Η ουσιαστική λογική κάθε παιδαγωγικής σχέσης συνίσταται βασικά στη σχέση μεταξύ των ακόλουθων τριών κανόνων, εκ των οποίων ο πρώτος αξιολογείται ως ο κυριότερος:

1. Ιεραρχικός Κανόνας: Ιεραρχικοί κανόνες αποκαλούνται οι κανόνες συμπεριφοράς, κοινωνικής τάξης, ήθους και διαγωγής, που έχουν γίνει προϋπόθεση για την αρμόζουσα συμπεριφορά στην παιδαγωγική σχέση, κατά την οποία ο μεταδότης πρέπει να μάθει να είναι μεταδότης και ο δέκτης πρέπει να μάθει να είναι δέκτης (Bernstein, 2003).

2. *Κανόνες Διαδοχής*: Αν σε μια μετάδοση, κάτι προηγείται και κάτι έπεται, υπάρχει δηλαδή μια πρόοδος, τότε υπάρχουν κανόνες διαδοχής. Κάθε παιδαγωγική πρακτική πρέπει να έχει κανόνες διαδοχής και αυτοί οι κανόνες διαδοχής συνεπάγονται κανόνες βηματισμού, δηλαδή «ρυθμού προσδοκώμενης πρόσληψης των κανόνων διαδοχής» (Bernstein, 2003, σ. 66).

3. *Κανόνες Κριτηρίων*: Υπάρχουν κριτήρια, τα οποία ο δέκτης αναμένεται να κατακτήσει και να εφαρμόσει στις δικές του πρακτικές και στις πρακτικές άλλων. Τα κριτήρια δίνουν στο δέκτη τη δυνατότητα να καταλάβει «τι θεωρείται θεμιτή ή αθέμιτη επικοινωνία, κοινωνική σχέση ή θέση» (Bernstein, 2003, σ. 66).

Από τα παραπάνω συνάγεται πως κατά τον Bernstein (2003), η εσωτερική λογική κάθε παιδαγωγικής πρακτικής συνίσταται σε ιεραρχικούς κανόνες, κανόνες διαδοχής και βηματισμού, κανόνες κριτηρίων. Οι ιεραρχικοί κανόνες αποκαλούνται ρυθμιστικοί κανόνες (*regulative rules*) και οι κανόνες διαδοχής, βηματισμού και κριτηρίων αποκαλούνται διδακτικοί κανόνες ή κανόνες λόγου (*instructional or discursive rules*).

Κατά τον Bernstein (2003) οι δύο βασικοί τύποι Παιδαγωγικής Πρακτικής είναι η Ορατή και η Αόρατη. Στην Ορατή Παιδαγωγική Πρακτική οι κανόνες ρυθμιστικής τάξης και τάξης λόγου είναι ρητοί, ενώ στην Αόρατη Παιδαγωγική Πρακτική είναι άρρητοι. Στις ορατές παιδαγωγικές πρακτικές η έμφαση αποδίδεται στην επιτέλεση (*performance*), στο εξωτερικό προϊόν του παιδιού (Bernstein, 2003), ενώ «οι αόρατες παιδαγωγικές εστιάζονται στις διαδικασίες/ικανότητες που όλοι οι δέκτες φέρνουν στο παιδαγωγικό πλαίσιο, δίνοντας έμφαση στην πρόσληψη-ικανότητα» (Bernstein, 2003, σ. 71). Επομένως, συνοπτικά, κατά τον Bernstein (2003) οι Αόρατες Παιδαγωγικές δίνουν έμφαση στην πρόσληψη-ικανότητα και οι Ορατές Παιδαγωγικές στη μετάδοση-επιτέλεση.

Αξίζει να σημειωθεί πως σύμφωνα με τον Bernstein (1991), τόσο οι Ορατές όσο και οι Αόρατες Παιδαγωγικές φέρουν ταξικές παραδοχές, τις οποίες παιδιά συγκεκριμένης κάθε φορά προέλευσης είναι σε θέση να εκμεταλλευθούν. Ενδεικτικά, στις παραδοχές μιας ορατής παιδαγωγικής είναι πιθανότερο να ανταποκριθεί αυτό το τμήμα της μεσαίας τάξης που έχει άμεση σχέση με την οικονομία, ενώ στις παραδοχές μιας Αόρατης Παιδαγωγικής αυτό το τμήμα της μεσαίας τάξης που έχει άμεση σχέση με το συμβολικό έλεγχο. Σε κάθε περίπτωση γίνεται αντιληπτό πως ευνοούνται παιδιά μεσαίας τάξης, ενώ δε συμβαίνει κάτι ανάλογο για παιδιά εργατικής τάξης.

Ο Bernstein κάνει λόγο για δύο είδη λόγων: τον Κάθετο και τον Οριζόντιο με τους οποίους συνδέονται διαφορετικές μορφές γνώσης (Martin, 2007):

A. Οριζόντιος Λόγος: Με τον Οριζόντιο Λόγο συνδέεται η καθημερινή γνώση. Πρόκειται για την κοινή γνώση στην οποία όλοι δύνανται να έχουν πρόσβαση, την οποία όλοι χρησιμοποιούν και η οποία σχετίζεται με καθημερινές καταστάσεις και προβλήματα. Αυτή η μορφή γνώσης συγκεντρώνει γνωρίσματα, όπως το ότι είναι προφορική, τοπική, εξαρτημένη από πλαίσιο και συγκεκριμένη, υπονοούμενη και με πολλές μορφές εμπέδωσης και πιθανόν αντιφατική από πλαίσιο σε πλαίσιο. Το βασικό της γνώρισμα είναι πως έχει καταταμημένη μορφή, χωρίς αυτό να σημαίνει πως όλα τα κομμάτια της έχουν την ίδια αξία. Έτσι, ο Οριζόντιος λόγος, κατά τον Bernstein (1999) στο Martin (2007) «συνεπάγεται ένα σύνολο τοπικών στρατηγικών που οργανώνονται τμηματικά και εξαρτώνται από συγκεκριμένο πλαίσιο».

B. Κάθετος Λόγος: Κατά τον Bernstein στο Martin (2007) , ο Κάθετος λόγος παίρνει είτε τη μορφή μιας συνεπούς, σαφούς και με συστηματικές αρχές δομής, ιεραρχικά οργανωμένης όπως στις επιστήμες είτε αποκτά τη μορφή μιας σειράς εξειδικευμένων γλωσσών με εξειδικευμένους τρόπους επερώτησης και ειδικευμένα κριτήρια για την παραγωγή και κυκλοφορία κειμένων.

Σύμφωνα με τον Bernstein (1999) στο Martin (2007), τμήματα Οριζοντίου λόγου αναπλαισιώνονται και ενσωματώνονται στα περιεχόμενα των σχολικών μαθημάτων. Ωστόσο, μια τέτοια αναπλαισίωση δεν οδηγεί κατ' ανάγκη σε αποτελεσματικότερη απόκτηση γνώσεων. Η αναπλαισίωση τμημάτων αρκείται περισσότερο σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες, όπως στους λιγότερο ικανούς. Αυτή η τάση να χρησιμοποιηθούν κομμάτια γνώσης Οριζοντίου λόγου συνήθως σε ένα περιορισμένο διαδικασιακό επίπεδο ενός μαθήματος μπορεί να συνδέεται με τη βελτίωση της ικανότητας των μαθητών να διαχειρισθούν ζητήματα που ανακύπτουν στον καθημερινό κόσμο.

4.3. Αντί Επιλόγου

Στο παρόν κεφάλαιο, προσεγγίστηκαν οι θεωρητικές έννοιες του Bernstein στις οποίες στηρίζεται η μεθοδολογική ανάλυση (βλέπε επόμενο κεφάλαιο). Ως βασικές έννοιες αναδείχθηκαν αυτές της Ταξινόμησης, της Περιχάραξης και του Προσανατολισμού σε Νοήματα στις οποίες θεμελιώνεται και το ερευνητικό εργαλείο της παρούσας μελέτης, ενώ κυρίαρχη αναδεικνύεται η έννοια της Αναπλαισίωσης.

Καίριας προσοχής αναδεικνύονται οι έννοιες της Ορατής και της Αόρατης Παιδαγωγικής, των Μοντέλων Ικανότητας και Επιτέλεσης. Στη συνέχεια ακολουθεί το κεφάλαιο της Μεθοδολογίας που εφαρμόστηκε στα πλαίσια της παρούσας έρευνας.

5^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

5.1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, όλο και περισσότερη είναι η επιρροή που ασκούν οι παγκόσμιοι οργανισμοί όπως ο OECD και προγράμματα όπως το PISA, στα εκπαιδευτικά πεπραγμένα, με την προώθηση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πολιτικών και τη διαμόρφωση αναλυτικών προγραμμάτων. Δεν είναι τυχαία η αναφορά συγκεκριμένων πολιτικών, στους μαθησιακούς στόχους και τις δεξιότητες, που οι μαθητές καλούνται προς επίτευξη, στα ίδια τα τεστ του PISA που τους δίνονται να απαντήσουν. Συγκεκριμένα, διακηρύσσεται πως *‘το τεστ επικεντρώνεται στην ικανότητα των νέων ανθρώπων να χρησιμοποιούν τη γνώση και τα προσόντα τους προκειμένου να αντιμετωπίσουν πραγματικές προκλήσεις της ζωής παρά να επαυξήσουν την γνώση που έχουν ήδη αποκομίσει από το πρόγραμμα σπουδών ενός συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου. Αυτή η προσέγγιση καλείται ‘γραμματισμός’* (Take The Test: Sample Questions From OECD’S PISA Assesments, 2009). Αυτός ο ορισμός και η αντίστοιχη πολιτική του γραμματισμού -η οποία κατέχει εξέχουσα θέση στη τελευταία μεταρρύθμιση των αναλυτικών προγραμμάτων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (2003) με τη συγγραφή ‘νέων’ διδακτικών πακέτων συμπεριλαμβανόμενου και των φιλολογικών μαθημάτων- προωθεί, σε επίπεδο ρητορικής τουλάχιστον, τις ίδιες βασικές δεξιότητες που μπορεί ένας μαθητής να αναπτύξει με αυτές που και τα επίσημα κείμενα των διεθνών αυτών οργανισμών διακηρύττουν. Ειδικότερα, στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται η μεθοδολογία που καθοδηγεί την ανάγνωση για την ανάδειξη των στοιχείων Γραμματισμού που ενσωματώνει το διδακτικό πακέτο της Γλώσσας της Γ’ Γυμνασίου. Η βασική μας υπόθεση στηρίζεται στην παραδοχή πως το διδακτικό βιβλίο παίζει τον ρόλο του βασικού πολιτισμικού αναμεταδότη, ιδωμένο δηλαδή ως κείμενο το οποίο συγκροτεί και εν συνεχεία νομιμοποιεί συγκεκριμένου τύπου παιδαγωγικές σχέσεις και άρα συντελεί στην παραγωγή διαφόρων μορφών συνείδησης και ταυτότητας στους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία (κυρίως μαθητές αλλά και εκπαιδευτικούς). Το εμπειρικό υλικό συγκροτείται από την ανάλυση του διδακτικού πακέτου της Γλώσσας της γ’ Γυμνασίου.

Η επιλογή του Γυμνασίου ως βαθμίδα για περαιτέρω μελέτη, σύμφωνα με τους Κουλαϊδή και Δημόπουλο (2010), δικαιολογείται από το αυξημένο ειδικό εκπαιδευτικό αλλά και πολιτικό βάρος που αυτή η βαθμίδα έχει αποκτήσει⁷, ως το τέλος της υποχρεωτικής – μαζικής εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Σύμφωνα με τους παραπάνω, το ειδικό αυτό βάρος του Γυμνασίου, το καθιστά σημείο του εκπαιδευτικού συστήματος στο οποίο εκδηλώνονται τα βασικά χαρακτηριστικά αλλά και όλες οι συγκρούσεις για τη συνολική φυσιογνωμία του. Η επιλογή της συγκεκριμένης τάξης (Γ' Γυμνασίου) είναι εύλογη αφού αυτή αποτελεί και το τέλος μιας εννιάχρονης υποχρεωτικής - μαζικής εκπαίδευσης, όπου όλοι οι μαθητές μπορούν και πρέπει να 'φτάσουν' με αρκετές μαθησιακές δυσκολίες ή όχι. Με την περάτωση, όμως, της τάξης αυτής, δεν συνεχίζουν όλοι οι μαθητές προς το Γενικό Λύκειο και την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Τι είναι αυτό, λοιπόν, που κάνει έναν αριθμό μαθητών να αδυνατεί να συνεχίσει; Μήπως το ίδιο το μάθημα της Γλώσσας;

Είναι εύλογη, εκ των πραγμάτων, και η επιλογή του γνωστικού αντικείμενου της Γλώσσας προς μελέτη διότι το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο μαζί με αυτό των Μαθηματικών αποτελούν τα δυο πιο σημαντικά αλλά και δύσκολα μαθήματα τα οποία ταλανίζουν τους μαθητές πιο πολύ και ίσως στέκονται τροχοπέδη και στην μετέπειτα πορεία τους στην εκπαίδευση, όπως δείχνουν τα αποτελέσματα του PISA 2009 (Koutsogeorgoroulou, 2009). Όπως αναφέρει, η Koutsogeorgoroulou, στην μελέτη της, το σκορ που έχουν πετύχει οι Έλληνες μαθητές στην Γλώσσα είναι χαμηλό (483 έναντι της βάσης που ήταν 493) και στα Μαθηματικά ακόμα χαμηλότερο (466 έναντι της βάσης που ήταν 496). Ανάμεσα στις πολλές αιτίες που δίνει η ίδια για τα χαμηλά ποσοστά, όπως το ότι το πρόβλημα των μαθησιακών δυσκολιών ξεκινά από το Νηπιαγωγείο και κληροδοτείται και στις μετέπειτα βαθμίδες και τάξεις, η χαμηλή ποιότητα στην εκπαίδευση, τα ανεπαρκή προγράμματα σπουδών, η χαμηλή αυτονομία των σχολείων και η «παραπαιδεία», προστίθεται και η δυσκολία των δυο αυτών μαθημάτων. Επομένως αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον η

⁷ Σύμφωνα με τους Κουλαϊδή και Δημόπουλο (2010), αυτό έχει αναγνωριστεί από πολλούς διεθνείς οργανισμούς, όπως ο ΟΟΣΑ και η Ε.Ε. Δεν είναι άλλωστε τυχαίο το γεγονός ότι διεθνείς διαγωνισμοί που φαίνεται να επηρεάζουν τη διαμόρφωση της φυσιογνωμίας των σύγχρονων αναλυτικών προγραμμάτων όπως το PISA σήμερα ή η TIMSS παλαιότερα απευθύνονται σε μαθητές αυτής της εκπαιδευτικής βαθμίδας.

ανάλυση του διδακτικού πακέτου της Γλώσσας σε αυτή τη τάξη και βαθμίδα με βάση την υπόθεση ότι σε αυτά ενσωματώνεται μεγάλο μέρος των σχετικών τάσεων.

Αυτό που καθίσταται αναγκαίο στην παρούσα εργασία είναι πώς όλες αυτές οι ιδέες που διαπνέουν το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για τη Γλώσσα της Γ' Γυμνασίου περί κριτικού Γραμματισμού υλοποιούνται και αποτυπώνονται μέσα από το διδακτικό βιβλίο του μαθητή. Για να γίνει καλύτερα αντιληπτό αυτό, σύμφωνα με τη Γκόφα (2010) κρίνεται χρήσιμη η ανάλυση δραστηριοτήτων ως μονάδα ανάλυσης (καινοτόμο στοιχείο στα διδακτικά πακέτα που κυκλοφόρησαν με την μεταρρύθμιση του 2003 στα σχολεία, αφού μέχρι πρότινος υπήρχαν απλώς κάποιες ασκήσεις και όχι δραστηριότητες) μέσα από τις οποίες θα προσπαθήσουμε να συνάγουμε αν οι ιδέες περί ανάπτυξης της κριτικής σκέψης προωθούνται ή απλά μένουν στο επίπεδο διακηρύξεων και ρητορικής.

5.2. Ερευνητικά Ερωτήματα

Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας διατυπώνονται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία επιχειρείται να απαντηθούν μέσω της περιγραφής των σχολικών βιβλίων της Γλώσσας της Γ' Γυμνασίου και ειδικότερα μέσω της ανάλυσης δραστηριοτήτων: ποια γνώση θεωρείται θεμιτή για να διδάσκεται, ποιες είναι οι παιδαγωγικές πρακτικές που προωθούνται στα διδακτικά βιβλία της Γλώσσας της τρίτης τάξης του Γυμνασίου ως προς το τρίπτυχο του περιεχομένου, της παιδαγωγικής και της αξιολόγησης που ανέπτυξε ο Bernstein (1991). Τελικά επιτελείται ο βασικός στόχος του γραμματισμού για ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των μαθητών;

Ένα σημαντικό στοιχείο που δεν πρέπει να παραληφθεί είναι η επιλογή της δραστηριότητας ως μονάδα ανάλυσης, όπως έχει ήδη ειπωθεί. Επιλέγεται η δραστηριότητα διότι με αυτό τον τρόπο, δομούνται τα διδακτικά βιβλία της Γλώσσας της Γ' Γυμνασίου αλλά και γιατί με αυτό τον τρόπο δομούνται και τα τεστ που καλούνται οι μαθητές να απαντήσουν στον διεθνή διαγωνισμό PISA. Επί προσθέτως, στην ανάλυση των δραστηριοτήτων, ο τρόπος οργάνωσης, η διαδοχή και ο βηματισμός του περιεχομένου – κυρίαρχα στοιχεία της θεωρίας του Bernstein, προσεγγίστηκαν μέσα από την περιγραφή του εμπειρικού υλικού της γλώσσας της Γ' Γυμνασίου.

Ταυτόχρονα, οι ειδικοί ερευνητές σε θέματα διδασκαλίας της γλώσσας, Μπονίδης και Χοντολίδου (1997), έχουν διατυπώσει πως στη διδασκαλία με δραστηριότητες, οι

ρόλοι καθηγητή – μαθητή εμφανίζονται ως ισότιμοι. Οι μαθητές καλούνται να κατακτήσουν τη γλώσσα συμμετέχοντας ενεργά στη δραστηριότητα και συνδιαμορφώνοντάς την, μέσα σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας και αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για να την ολοκληρώσουν με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο, ενώ ο εκπαιδευτικός συντονίζει αυτήν την προσπάθεια, συνεργάζεται με τους μαθητές, ενθαρρύνει και βοηθά στη συνδιαμόρφωσή της δραστηριότητας, ως ισότιμο μέλος της ομάδας. Η διάδραση που αναπτύσσεται στην τάξη χαρακτηρίζεται από μια συνεχή προσπάθεια για ίση κατανομή των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων αυτών που συμμετέχουν και επομένως χαρακτηρίζεται από συμμετρία, αφού η ισότητα είναι αδύνατη μιας και καθορίζεται από κοινωνικούς παράγοντες, όπως η ηλικία και οι γνώσεις, οι οποίοι είναι έτσι και αλλιώς διαφορετικοί.

Αυτό που αναδεικνύεται σημαντικό στα πλαίσια ανάπτυξης μιας περισσότερο «κριτικής» μεταγλώσσας, όπου κυριαρχούν οι έννοιες του εκσυγχρονισμού (κριτικός πολίτης, δραστηριότητες, διαθεματικότητα) είναι μια έμφαση που αποδίδεται στη χαλάρωση των συνόρων που περιβάλλουν κάθε διδασκόμενο μάθημα, όπως και στη Γλώσσα της τρίτης τάξης του Γυμνασίου.

5.3. Ερευνητικό Εργαλείο

Για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν πιο πάνω, πρώτα θα πραγματοποιηθεί περιγραφή των διδακτικών βιβλίων του μαθητή και του τετραδίου εργασιών με βάση τα τρία συστήματα μηνυμάτων που ο Bernstein εφήρμοσε (1991).

Έπειτα, ακολουθεί η ανάλυση των δραστηριοτήτων. Για την ανάλυση των δραστηριοτήτων αξιοποιούνται κυρίως οι βασικές έννοιες της Ταξινόμησης και της Περιχάραξης. Η ανάλυση των δραστηριοτήτων πραγματοποιείται βάσει του ερευνητικού εργαλείου με το οποίο λειτουργικοποιούνται οι έννοιες της Ταξινόμησης, της Περιχάραξης και της Προβολής Νοημάτων.

Το προκατασκευασμένο ερευνητικό εργαλείο έχοντας υποστεί μερικές προσθήκες και τροποποιήσεις σε σχέση με το πρωταρχικό (Γκόφα, 2010), βάσει του οποίου γίνεται η ανάλυση των δραστηριοτήτων, είναι το ακόλουθο:

	1.1. Πεδίο Αναφοράς	- ο καθημερινός κόσμος (-) -επιστημονικός κόσμος (+)	Πλαισιωμένος λόγος με αναφορά σε συγκεκριμένα πεδία πρακτικής δραστηριότητας ή όχι
1. Ταξινόμηση	1.2. Εσωτερικές Ταξινόμησεις	1.2.1. Σύνδεση μαθημάτων (-)	Επιχειρείται σύνδεση μεταξύ μαθημάτων ή αξιοποίηση εννοιών/εργαλείων άλλων μαθημάτων ή όχι
		1.2.2. Βαθμός εξειδίκευσης περιεχομένου	-Υψηλός: αποπλαισιωμένη δραστηριότητα (+) -Χαμηλός: δραστηριότητα εξειδικευμένης πλαισίωσης (-) -Μηδέν: η δραστηριότητα φαίνεται αποπλαισιωμένη ενώ δεν είναι (0)
		1.2.3. Επιστημονικά στοιχεία (+)	- Ορολογία/ Σύμβολα - Επιστημονικές έννοιες
	2.1. Διδακτικοί Κανόνες	2.1.1. Οριοθέτηση μαθητικού έργου	Προσδιορίζονται οι ενέργειες που χρειάζεται να κάνει ο μαθητής στα πλαίσια της δραστηριότητας
2. Περιχάραξη		2.1.2. Καθοδήγηση	Ο μαθητής καθοδηγείται στην ενασχόλησή του με τη δραστηριότητα μέσα από εισαγωγικές ερωτήσεις, στόχους, οδηγίες/καθορισμένο τρόπο εργασίας, δοσμένο παράδειγμα, παραπομπή σε κείμενο/υπόδειγμα
		2.1.3. Πραγμάτωση/ Αξιολόγηση	Εξετάζεται το εάν δίνονται ρητά κριτήρια επιτυχούς ολοκλήρωσης δραστηριότητας ή εάν υπνοούνται με βάση την παραπομπή σε διδαγμένο κείμενο/υπόδειγμα
	2.2. Ιεραρχικοί Κανόνες	- Σαφής ο κυρίαρχος ρόλος του Δασκάλου (+) - Ενεργοποίηση Μαθητή (-)	Αυξημένη πρωτοβουλία, ενεργητικότητα μαθητή - Εμφάνιση κανόνων με φιλικό προς το μαθητή τρόπο ή όχι
3. Νοηματικός Προσανατολισμός	- Επεξεργασμένος - Περιορισμένος	- Παραπέμπει σε Συστήματα Σημασιών, Κανόνες, Γενικές Αρχές (Ε) - Παραπέμπει σε πρακτικές γνώσεις/δεξιότητες (Π)	[(Αποτελεί Συνάρτηση στοιχείων της Ταξινόμησης (πεδίο αναφοράς, εξειδίκευση περιεχομένου) και στοιχείων της Περιχάραξης (καθοδήγηση, πραγμάτωση/αξιολόγηση) και επίσης προσμετρούνται ποιες είναι οι απαιτήσεις που θέτει η δραστηριότητα για την επιτυχή υλοποίηση της πρακτικής και οι τρόποι με τους οποίους επικοινωνούνται οι απαιτήσεις στα υλικά που οι μαθητές έχουν στη διάθεσή τους για να υλοποιήσουν την δραστηριότητα

5.3.1. Τροποποιημένο Ερευνητικό Εργαλείο ανάλυσης δραστηριοτήτων σχολικών βιβλίων

Σύμφωνα με το αναλυτικό πλαίσιο που ανέπτυξε η Γκόφα (2010), με την έννοια της Ταξινόμησης μελετώνται:

- εάν το πλαίσιο, που διαμορφώνει το πεδίο αναφοράς για τη νοηματοδότηση και πραγμάτωση της δραστηριότητας είναι ο καθημερινός κόσμος ή ο επιστημονικός κόσμος.
- εάν υπάρχει σύνδεση της γνώσης που προέρχεται από ένα γνωστικό αντικείμενο με γνώσεις που προέρχονται από άλλα γνωστικά αντικείμενα.
- ο βαθμός εξειδίκευσης του περιεχομένου, δηλαδή εάν η δραστηριότητα βρίσκεται ή όχι σε επικοινωνιακό πλαίσιο, ή αν στη δραστηριότητα δεν γίνεται άμεσα αντιληπτό το επικοινωνιακό πλαίσιο και παρατηρείται λανθάνον επικοινωνιακό πλαίσιο που όμως γίνεται αντιληπτό με βάση το συγκεκριμένο
- η εμφάνιση επιστημονικών στοιχείων, δηλαδή η ύπαρξη ορολογίας και συμβόλων, αλλά και η ύπαρξη επιστημονικών εννοιών

Με την έννοια της Περιχάραξης μελετώνται:

α) ζητήματα που συνδέονται με τους διδακτικούς κανόνες και αφορούν στη διαδοχή, το βηματισμό και τα κριτήρια που τίθενται κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

Ειδικότερα, μελετώνται:

- ο τρόπος με τον οποίο οριοθετείται το έργο του μαθητή στα πλαίσια κάθε δραστηριότητας
- εάν ο μαθητής καθοδηγείται κατά την ενασχόλησή του με κάθε δραστηριότητα –μέσα από εισαγωγικές ερωτήσεις, στόχους, οδηγίες, καθορισμένο τρόπο εργασίας, δοσμένο παράδειγμα, ή εάν η δραστηριότητα παραπέμπει σε διδαγμένο κείμενο/υπόδειγμα με βάση το οποίο ο μαθητής καθοδηγείται
- η ύπαρξη ρητών κριτηρίων αξιολόγησης της επιτυχούς ολοκλήρωσης της δραστηριότητας ή η έμμεση ύπαρξη τους με βάση την παραπομπή της δραστηριότητας σε διδαγμένο κείμενο/υπόδειγμα με βάση το οποίο ο μαθητής καθοδηγείται και τηρεί τα κριτήρια αξιολόγησης του υποδείγματος.

β) ζητήματα που συνδέονται με τους ιεραρχικούς κανόνες και αφορούν στη ρύθμιση συμπεριφοράς εκπαιδευτικού-μαθητών. Ειδικότερα, εξετάζεται το περιθώριο που δίνεται στο μαθητή να λειτουργήσει με ενεργητικό τρόπο στα πλαίσια μιας

δραστηριότητας, δηλαδή εάν και σε ποιο βαθμό ενθαρρύνεται η ανάπτυξη πρωτοβουλίας και ενεργητικότητας του μαθητή.

Με την έννοια του Νοηματικού Προσανατολισμού μελετώνται οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται από τα σχολικά βιβλία για να προσανατολίσουν τους μαθητές είτε προς συστήματα σημασιών, κανόνες και γενικές αρχές σκέψης -τη μύηση στην επιστημονική λογική, οπότε και ο Νοηματικός Προσανατολισμός είναι Επεξεργασμένος, είτε προς την καλλιέργεια δεξιοτήτων στους μαθητές για τη λειτουργική χρήση εννοιών σε συγκεκριμένα πλαίσια - δραστηριότητες, οπότε ο Νοηματικός Προσανατολισμός είναι Περιορισμένος. Ο χαρακτηρισμός αποτελεί Συνάρτηση στοιχείων της Ταξινόμησης (πεδίο αναφοράς, εξειδίκευση περιεχομένου) και στοιχείων της Περιχάραξης (καθοδήγηση, πραγμάτωση/αξιολόγηση) και επίσης προσμετρούνται ποιες είναι οι απαιτήσεις που θέτει η δραστηριότητα για την επιτυχή υλοποίηση της πρακτικής και οι τρόποι με τους οποίους επικοινωνούνται οι απαιτήσεις στα υλικά που οι μαθητές έχουν στη διάθεσή τους για να υλοποιήσουν την δραστηριότητα.

5.4. Επιλογή του προς ανάλυση υλικού

5.4.1. Περιγραφή μαθήματος

Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, περιγράφεται συστηματικά το βιβλίο του καθηγητή, του μαθητή και το τετράδιο εργασιών της γλώσσας της Γ' Γυμνασίου με βάση τις έννοιες του Αναλυτικού Προγράμματος, της Παιδαγωγικής και της Αξιολόγησης. Μέσα από την διαδικασία αυτή θα παρατηρήσουμε καλύτερα τα γενικά χαρακτηριστικά της Γλώσσας της τάξης αυτής(βλέπε κεφάλαιο έκτο).

5.4.2. Ανάλυση δραστηριοτήτων

Σε δεύτερο χρόνο, επιχειρείται να γίνει ανάλυση του τμήματος δραστηριοτήτων που ονομάζονται «Διαβάζω και Γράφω» της πέμπτης υποενότητας κάθε κεφαλαίου από το βιβλίο του μαθητή με βάση το ερευνητικό εργαλείο μέσω της αξιοποίησης της ταξινόμησης, της περιχάραξης και της προβολής νοημάτων. Μέσα από την ανάλυση αυτή, επιδιώκεται να αναδειχθεί η μορφή της γνώσης που θεωρείται θεμιτή με τις αλλαγές που προωθήθηκαν με το Διαθεματικό Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και αργότερα με τη συγγραφή των νέων διδακτικών βιβλίων που διαπνέονται από τη φιλοσοφία του Δ.Ε.Π.Π.Σ. όπως επίσης και αν η πολιτική του γραμματισμού

επιτυγχάνεται αναπτύσσοντας την κριτική ικανότητα των μαθητών. Απορία, όμως, θα δημιουργηθεί σχετικά με την επιλογή, εν τέλει των δραστηριοτήτων «Διαβάζω και Γράφω» της πέμπτης υποενότητας κάθε κεφαλαίου από το βιβλίο του μαθητή. Αν και η κάθε μια από τις υποενότητες των οκτώ κεφαλαίων που απαρτίζουν το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας εμπεριέχουν δραστηριότητες «Διαβάζω και Γράφω», στην παρούσα μελέτη, γίνεται συνειδητή επιλογή αυτών των δραστηριοτήτων Παραγωγής Γραπτού Λόγου. Ο λόγος που συμβαίνει αυτό είναι γιατί, σύμφωνα με το βιβλίο του εκπαιδευτικού (2005, σελ. 35) υποστηρίζεται πως αν και αφετηρία της διδακτικής διαδικασίας είναι η πρόσληψη του λόγου με τη μορφή κειμένου, τελική επιδίωξη αποτελεί η παραγωγή λόγου από τους ίδιους τους μαθητές σε επικοινωνιακό πλαίσιο (με την συγκεκριμένη υποενότητα). Έτσι, λοιπόν, ο μαθητής, έχοντας την ευκαιρία να παράξει δικό του κείμενο, με αυτό τον τρόπο αναπτύσσει κριτικές δεξιότητες, καλλιεργεί κοινωνικές δεξιότητες, ανακαλεί πρότερες γνώσεις και τις χρησιμοποιεί σε νέα πεδία, ενσωματώνει τη γνώση που απέκτησε από το γλωσσικό μάθημα στην καθημερινότητα του, βασικό στοιχείο κοινωνικού γραμματισμού. Με άλλα λόγια, ο γλωσσικός και κριτικός γραμματισμός επιτυγχάνεται καλύτερα και αποδοτικότερα μέσα από την παραγωγή γραπτού κειμένου.

Προκειμένου να κατανοηθούν οι απαιτήσεις που θέτει η κάθε δραστηριότητα, χρειάζεται να παρουσιαστεί ένα παράδειγμα ανάλυσης δραστηριότητας από το βιβλίο του μαθητή της γλώσσας της τρίτης Γυμνασίου. Αυτό πραγματοποιείται μέσα από τέσσερα στάδια. Στην αρχή τίθεται η ανάγκη διασύνδεσης της δραστηριότητας με το συγκείμενό της, δηλαδή με το πλαίσιο στο οποίο φαίνεται το τι έχουν διδαχθεί οι μαθητές στο κεφάλαιο, μέχρι τη στιγμή που καλούνται να απαντήσουν τη δραστηριότητα. Ύστερα, παρατίθεται διδαγμένο κείμενο/υπόδειγμα αν γίνεται παραπομπή της δραστηριότητας σε αυτό προκειμένου οι μαθητές να βοηθηθούν στην απάντησή τους, ακολουθεί δυναμική απάντηση της δραστηριότητας, η ανάλυσή της με βάση τους κανόνες αναγνώρισης, δηλαδή ποιες είναι οι απαιτήσεις που θέτει η δραστηριότητα για την επιτυχή υλοποίησή της και με ποιους τρόπους επικοινωνούνται οι απαιτήσεις στα υλικά που οι μαθητές έχουν στη διάθεσή τους για να υλοποιήσουν την δραστηριότητα. Με άλλα λόγια εξετάζεται το τι ζητείται από τους μαθητές να απαντήσουν προκειμένου να επιτευχθεί επιτυχής πραγμάτωση της δραστηριότητας και αν τα κριτήρια αξιολόγησης είναι ξεκάθαρα ή όχι. Τέλος, πραγματοποιείται κωδικοποίηση της συγκεκριμένης δραστηριότητας με βάση το ερευνητικό εργαλείο. Παρακάτω αναλύεται μια δραστηριότητα από τη δεύτερη

υποενότητα του ΣΤ' Κεφαλαίου του Βιβλίου του Μαθητή, σελ. 111. Αποτελεί πρότυπο για την ανάλυση των είκοσι πέντε (25) δραστηριοτήτων «Διαβάζω και Γράφω» της πέμπτης υποενότητας κάθε κεφαλαίου που πραγματοποιείται στο έβδομο κεφάλαιο της ανάλυσης.

5.5. Παράδειγμα ανάλυσης δραστηριότητας της Γλώσσας από το Βιβλίο του μαθητή

1^η Δραστηριότητα «Διαβάζω και Γράφω», Β' υποενότητα, ΣΤ' Κεφάλαιο, σελ. 111

Συγκείμενο

Η δεύτερη υποενότητα του συγκεκριμένου κεφαλαίου έχει στόχο να διδάξει στους μαθητές τις δευτερεύουσες, επιρρηματικές, χρονικές και υποθετικές προτάσεις. Μέχρι τη συγκεκριμένη δραστηριότητα, έχει διδαχθεί ο τρόπος εισαγωγής και εκφοράς των χρονικών προτάσεων καθώς και η διαφορετική χρονική σχέση (προτερόχρονο, υστερόχρονο, ταυτόχρονο/σύγχρονο) που κάθε φορά εκφράζουν. Το βιβλίο του Εκπαιδευτικού επεξηγεί πως *η παρεμβολή του έκτου κειμένου γίνεται για να βοηθηθούν οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν την αξία των σωστών χρονικών προσδιορισμών στα αφηγηματικά κείμενα*. Το ύφος της συγκεκριμένης επιστολής είναι φιλικό, οικείο και ανεπίσημο, διότι ο γιατρός του κειμένου γράφει σ' έναν φίλο του. Παρακάτω, παρατίθεται, πριν της απάντησης, το κείμενο 6. (Βιβλίο Μαθητή Γλώσσας Γ' Γυμνασίου/ΣΤ' Κεφάλαιο, σελ. 110) στο οποίο παραπέμπονται οι μαθητές από τη δραστηριότητα και καθοδηγούνται, εν μέρει, προκειμένου να συντάξουν τους υπόλοιπους δύο τύπους επιστολής.



Κείμενο 6 [Γράμμα από τη Σομαλία]

As πούμε ότι σιγά σιγά μπαίνουμε σε μια ρουτίνα! Όχι ότι οι γκαντεμιές σταμάτησαν, απλά η κατάσταση φαίνεται πιο σταθερή.

Για να μη λες όμως ότι μόνο γκρίνια ακούς από μένα (στο κάτω κάτω, τι φταίω εγώ αν βρέθηκα, ψαρούκλα όντας, στο μάτι του κυκλώνα, πρώτη αποστολή στη Σομαλία), υπάρχουν και καλά νέα...

Κατ' αρχάς, η ομάδα που απέμεινε είναι καινούρια και επίσης αναμένονται και νέες αφίξεις, όπερ σημαίνει νέο αίμα και ενέργεια. Αρκετά πια με την κούραση των προηγούμενων και τους συνεκείς αποκαιρετισμούς!

Επειτα, (που είναι και το σπουδαιότερο) το πρόγραμμα βαδίζει καλά και τα παιδάκια στογγυλεύουν και χαμογελάνε: Ζουμπουρλούδικα ζουμπουρλούδικα, αρκίζουν και κάνουν μαγουλάκια και όταν δεν κουβαλάω το στηθοσκόπιο και το ωτοσκόπιο, ξεθαρρεύουν και δεν κλαίνε, παρά το ότι είμαι ένας άσχημος μουζούνγκου (δηλ. λευκός) με γυαλιά και ξασπρισμένο δέρμα.

Υστερα, έχουμε και χρόνο για μια μπύρα στο ποτάμι καζεύοντας τους κροκόδειλους και τους ιπποπόταμους και τις Κυριακές πάμε στην αγορά για μάνγκο και παπάγια και λαχανικά και κάνουμε παζάρια. [...]

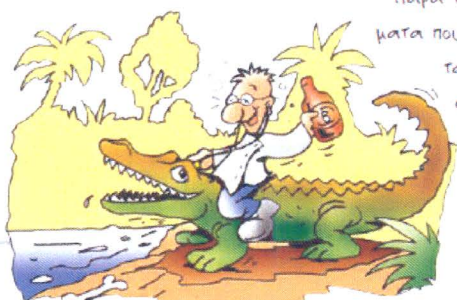
Παρά το γεγονός ότι μου τη σπάνε οι σοβινισμοί υπάρχουν κάποια πράγματα που μου λείπουν απ' την Ελλάδα: η ΘΑΛΑΣΣΑ, το ελαιόλαδο, η φέτα, το ξενύχτι και τα ελληνικά ως γλώσσα και ως ήχος (μπούκτι-σα τα ισπανικά μέρα νύχτα, αν και τώρα τα φιλοκαταλαβαίνω).

Πολλούς καιρετισμούς σε όλους εκεί, κι αυτούς που ξέρω και αυτούς που δεν ξέρω.

Φιλιάκια, Πέτρος

Πέτρος Ισακίδης, γιατρός, μέλος της αποστολής των *Γιατρών Χωρίς Σύνορα* στη Σομαλία, ενημερωτικό φυλλάδιο της οργάνωσης, 2003

110



5.5.1. Εικόνα «Κείμενο – Υπόδειγμα δραστηριότητας»

Δυνητική απάντηση

1. Υποθέστε ότι ο γιατρός του κειμένου 6 γράφει μια επιστολή
 - α. προς τους υπευθύνους του ελληνικού γραφείου των «Γιατρών Χωρίς Σύνορα» για να τους ενημερώσει σχετικά με την αποστολή και
 - β. προς μια ελληνική εφημερίδα για την ενημέρωση των αναγνωστών της.
 - Πώς θα ήταν οι επιστολές αυτές; • Επιλέξτε ο καθένας έναν από τους δύο τύπους επιστολής και γράψτε ένα σύντομο κείμενο (200-250 λέξεις). • Διαβάστε τα κείμενά σας στην τάξη • Ποιες ομοιότητες και ποιες διαφορές παρατηρείτε ανάμεσα στους τρεις τύπους της επιστολής, τους δύο που γράψατε και τον τρίτο του κειμένου 6; • Εξηγήστε τις διαφοροποιήσεις που επιφέρατε στο αρχικό κείμενο γράφοντας το δικό σας.

5.5.1. Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάσω και Γράφω», Β' Υποεπότητα, ΣΤ' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 1^η, σελ. 111

α. Επιστολή προς τους υπεύθυνους του ελληνικού γραφείου των «Γιατρών Χωρίς Σύνορα»

Σομαλία, 20 Απριλίου 2003

Προς το ελληνικό γραφείο
των *Γιατρών Χωρίς Σύνορα*

Αγαπητοί κύριοι,

Σας στέλνω την παρούσα επιστολή με σκοπό να σας ενημερώσω σχετικά με την εξέλιξη της αποστολής μας στη Σομαλία. Όπως ήδη γνωρίζετε, κατά την άφιξή μας εδώ, αντιμετωπίσαμε μεγάλες δυσκολίες και ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή, οι οποίες σε πολλές περιπτώσεις φαίνονταν ανυπέρβλητες. Για το λόγο αυτό, άλλωστε, αρκετοί συνάδελφοι από την ομάδα εγκατέλειψαν την προσπάθεια και επέστρεψαν στην Ελλάδα. Ωστόσο, όσοι απομείναμε ανήκουμε στο καινούριο δυναμικό των Γιατρών Χωρίς Σύνορα, έχουμε ακόμη μεγάλη αντοχή και βέβαια τη διάθεση να φέρουμε σε πέρας την αποστολή με επιτυχία. Ήδη έχουμε κατορθώσει να αντιμετωπίσουμε τον κύριο όγκο των προβλημάτων και πιστεύουμε πως η κατάσταση έχει σταθεροποιηθεί. Το πρόγραμμα εξελίσσεται σύμφωνα με τις προσδοκίες μας, καθώς η κατάσταση της υγείας των παιδιών σταδιακά βελτιώνεται, τα παιδιά είναι πιο ζωντανά και χαρούμενα, ενώ έχουμε αρχίσει να κερδίζουμε την εμπιστοσύνη τους. Τα μέλη της αποστολής μας εργάζονται με ιδιαίτερο ζήλο και ενθουσιασμό, γεγονός που αφήνει να διαφανεί η ελπίδα ότι αυτή η αποστολή θα έχει λιγότερες απώλειες. Εξάλλου, τώρα υπάρχει και –ελάχιστος έστω– διαθέσιμος χρόνος για ξεκούραση, την οποία έχουμε πραγματικά μεγάλη ανάγκη. Σας διαβεβαιώνω πως όλοι καταβάλλουμε και θα συνεχίσουμε να καταβάλλουμε κάθε δυνατή προσπάθεια.

Με εκτίμηση
Σταμάτης Κόλλιας,
μέλος της αποστολής στη Σομαλία

β. Επιστολή προς μια ελληνική εφημερίδα

Κύριε διευθυντή,

Λέγομαι Σταμάτης Κόλλιας και είμαι γιατρός, μέλος της αποστολής των *Γιατρών Χωρίς Σύνορα* στη Σομαλία. Με την παρούσα επιστολή θα ήθελα να ενημερώσω τους αναγνώστες της εφημερίδας σας για τη δράση της αποστολής μας, με την ελπίδα ότι το έργο μας θα βρει νέους υποστηρικτές που θα ενισχύσουν την οργάνωσή μας οικονομικά ή προσφέροντας τις υπηρεσίες τους, καθώς οι Γιατροί Χωρίς Σύνορα έχουν πάντοτε ανάγκη από ανθρώπινο δυναμικό. Η κατάσταση στη Σομαλία είναι εξαιρετικά δύσκολη και η ομάδα μας στην αρχή αντιμετώπισε πάρα πολλά προβλήματα: την ασταθή πολιτική κατάσταση στην περιοχή, την πείνα, τις ασθένειες και κυρίως την έλλειψη βασικής υλικοτεχνικής υποδομής. Αρκετά μέλη της ομάδας

αναγκάστηκαν να αποχωρήσουν μη αντέχοντας την καθημερινή επαφή με μια εξαθλιωμένη εικόνα του κόσμου, η οποία για τους περισσότερους από όσους ζουν στις δυτικές κοινωνίες είναι άγνωστη. Ωστόσο, όσοι έχουμε απομείνει ανήκουμε στα καινούρια μέλη και εργαζόμαστε με μεγάλο ενθουσιασμό, προσπαθώντας να βοηθήσουμε όσο περισσότερα παιδιά μπορούμε. Άλλωστε, τόσο για εμάς όσο και γι' αυτούς που θα αποφασίσουν να βοηθήσουν το έργο μας, δεν υπάρχει μεγαλύτερη ανταμοιβή από αυτά τα παιδιά που έχουν αρχίσει να χαμογελούν, καθώς η κατάσταση της υγείας τους βελτιώνεται και μεγαλώνει η εμπιστοσύνη τους στο πρόσωπό μας. Ελπίζω ότι το έργο μας θα βρει ανταπόκριση στους αναγνώστες σας.

Σας ευχαριστώ για τη φιλοξενία
Σταμάτης Κόλλιας, γιατρός
μέλος της αποστολής
των *Γιατρών Χωρίς Σύνορα* στη Σομαλία

Ανάλυση

Αυτό που συνάγεται είναι πως και οι τρεις επιστολές (προς το φίλο του γιατρού, προς τους υπεύθυνους της οργάνωσης και προς την εφημερίδα) έχουν το ίδιο θέμα και σχεδόν το ίδιο περιεχόμενο. Διαφέρουν, όμως, ως προς το *ύφος* (στην επιστολή προς το φίλο είναι πιο προσωπικό και οικείο, ενώ στις δύο άλλες περισσότερο επίσημο και τυπικό) και στο *λεξιλόγιο* (στην πρώτη περίπτωση έχουμε λέξεις όπως γκαντεμιές, γκρίνια, ζουμπουρλούδικα, οι οποίες δεν ταιριάζουν σε επίσημη περίσταση επικοινωνίας). Επίσης, η επιστολή προς την εφημερίδα περιέχει κάποια στοιχεία που θα ευαισθητοποιήσουν τους αναγνώστες, ενώ έχει πιο εκλαϊκευμένο ύφος επειδή απευθύνεται στο ευρύ κοινό. Τέλος, μέσα από την δυνητική απάντηση της δραστηριότητας, δεν διαφαίνεται πώς οι μαθητές θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν, επαρκώς, τόσο τη θεωρία των δευτερευουσών χρονικών προτάσεων, όσο και να την εφαρμόσει. Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα δίνεται έμφαση να χρησιμοποιήσουν σωστά οι μαθητές το επικοινωνιακό πλαίσιο και να προσέξουν τους παραλήπτες των μηνυμάτων (επιστολών). Οι κανόνες, λοιπόν που οι μαθητές πρέπει να αναγνωρίσουν είναι να συντάξουν δυο επιστολές με το ανάλογο ύφος και γλώσσα που θα διαφοροποιείται από το καθημερινό και οικείο του κειμένου έξι (6) που λειτουργεί ως πρότυπο. Παρατηρείται διαφορετικό επικοινωνιακό πλαίσιο μέσα από

την αξιοποίηση διαφορετικών δεκτών και πραγματοποιείται επαναδιατύπωση των μηνυμάτων μέσω της επιλογής των πληροφοριών του έκτου κειμένου (υπόδειγμα). Σαν αποτέλεσμα αυτών, υφίσταται νέα σύνθεση των μηνυμάτων με τη χρήση υφολογικών στοιχείων (γλωσσικών και συντακτικών).

Κωδικοποίηση

ΣΤ'κεφ./Δρ.	1.1	1.2.1	1.2.2	1.2.3	2.1.1.	2.1.2.	2.1.3.	2.2.	3.	Χαρακτηρισμός
ΒΜ σελ. 111,1	-	+	-	+	+	+	+ -	-	Ε	Τ - + - +. Π + + + - -. Ε

5.5.1. Κωδικοποίηση Δραστηριότητας Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», Β' Υποενότητα, ΣΤ' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 1^η, σελ. 111

Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα το πλαίσιο, που διαμορφώνει το πεδίο αναφοράς για τη νοηματοδότησή της, είναι ο καθημερινός κόσμος, αφού η δραστηριότητα ζητά από τους μαθητές, με βάση τα βιώματά τους, να συντάξουν δύο επιστολές, υποδύομενοι το γιατρό. Δεν παρατηρείται σύνδεση του γνωστικού αντικείμενου της Γλώσσας με άλλο μάθημα και ο βαθμός εξειδίκευσης είναι χαμηλός και υπάρχει επικοινωνιακό πλαίσιο αφού οι μαθητές θα συντάξουν επιστολές προς συγκεκριμένους κάθε φορά αποδέκτες. Ως προς τα επιστημονικά στοιχεία και την ορολογία, εμφανίζεται η έννοια της «επιστολής». Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα οριοθετείται με σαφήνεια το μαθητικό έργο και εμφανίζονται στοιχεία καθοδήγησης αφού οι μαθητές παραπέμπονται από τη δραστηριότητα σε διδαγμένο κείμενο/υπόδειγμα (κείμενο έξι), με βάση το οποίο θα βοηθηθούν για να συντάξουν και τις υπόλοιπες δύο επιστολές και θα παρατηρήσουν αν διαπιστώνουν ομοιότητες ή διαφορές με τα δικά τους παραχθέντα κείμενα. Δεν διατυπώνονται ρητά κριτήρια αξιολόγησης της επιτυχούς πραγμάτωσης της δραστηριότητας, όμως επειδή η δραστηριότητα παραπέμπει σε κείμενο/υπόδειγμα οι μαθητές οφείλουν να παρατηρήσουν τα κριτήρια αξιολόγησης του συγκεκριμένου κειμένου αφού σε γενικές γραμμές, τα ίδια ισχύουν και για τα δύο είδη επιστολών που θα παράξουν. Η πρωτοβουλία των μαθητών εμφανίζεται αυξημένη. Ο Νοηματικός Προσανατολισμός της δραστηριότητας χαρακτηρίζεται Επεξεργασμένος, καθώς η δραστηριότητα παραπέμπει σε γενικούς κανόνες σύνταξης διαφορετικών ειδών επιστολής βάσει υποδείγματος (κείμενο έξι).

Από το ερευνητικό εργαλείο ανάλυσης των δραστηριοτήτων (5.3.1), ως προς την Ταξινόμηση, προκύπτει ότι το πλαίσιο που διαμορφώνει το πεδίο αναφοράς είναι ο καθημερινός κόσμος. Δεν επιχειρείται σύνδεση μεταξύ της Γλώσσας άλλων μαθημάτων, ο βαθμός εξειδίκευσης περιεχομένου είναι χαμηλός και υπάρχει επιστημονική ορολογία. Ως προς την Περιχάραξη, επισημαίνεται ότι οριοθετείται το μαθητικό έργο, εμφανίζονται στοιχεία καθοδήγησης με βάση ένα διδαγμένο κείμενο/υπόδειγμα και εμφανίζονται έμμεσα κριτήρια αξιολόγησης της επιτυχούς πραγμάτωσης του μαθητικού έργου τα οποία αντλούνται από το κείμενο/υπόδειγμα. Ο Νοηματικός Προσανατολισμός της δραστηριότητας χαρακτηρίζεται Επεξεργασμένος. Τα στοιχεία που βοήθησαν να χαρακτηριστεί ο Νοηματικός Προσανατολισμός ως Επεξεργασμένος, είναι η ισχυρή καθοδήγηση βάσει υποδείγματος/προτύπου κειμένου και η ισχυροποίηση των κριτηρίων αξιολόγησης με βάση αυτό το πρότυπο. Ουσιαστικά, παρατηρείται μια πρακτική διπλής πλαισίωσης με ισχυρή καθοδήγηση βάσει προτύπου και αρκετά κριτήρια αξιολόγησης που στην πορεία της δυναμικής απάντησης γίνονται ξεκάθαρα και συνηγορούν στο χαρακτηρισμό του Νοηματικού Προσανατολισμού ως Επεξεργασμένο.

5.6 Οι «τύποι» εκπαιδευτικής πρακτικής για τη Γλώσσα της Γ' Γυμνασίου που προκύπτουν από την ανάλυση των δραστηριοτήτων

Ακολούθως, με την ανάλυση που επιχειρείται στις δραστηριότητες (βλέπε έβδομο κεφάλαιο), αναδείχθηκαν ως βασικά στοιχεία για την περιγραφή των εκπαιδευτικών πρακτικών που προκύπτουν μέσω των δραστηριοτήτων και για τα δύο μαθήματα δύο βασικά στοιχεία: αφενός η πλαισίωση της δραστηριότητας, αφετέρου ο Προσανατολισμός σε Νοήματα προς τα οποία στρέφονται οι μαθητές. Ειδικότερα, η πλαισίωση χαρακτηρίζεται από δύο άξονες: πρώτον το πεδίο αναφοράς, δηλαδή αν το πεδίο αναφοράς είναι ο καθημερινός κόσμος ή ο επιστημονικός κόσμος και δεύτερον ο βαθμός εξειδίκευσης του περιεχομένου, που μπορεί να είναι υψηλός, οπότε η δραστηριότητα δεν εμφανίζεται σε πλαίσιο ή χαμηλός, οπότε πρόκειται για δραστηριότητα εξειδικευμένης πλαισίωσης. Σύμφωνα με τη Γκόφα (2010), αυτό το δεύτερο πλαίσιο των δραστηριοτήτων συνδέεται με την κυρίαρχη επιστημολογική προσέγγιση που φαίνεται ότι βρίσκεται στη βάση της οργάνωσης των περιεχομένων καθενός από τα εξεταζόμενα μαθήματα. Επομένως, με βάση τα στοιχεία της

πλαisiώσης και του Νοηματικού Προσανατολισμού στις δραστηριότητες που αναλύθηκαν, προέκυψαν οι ακόλουθοι τύποι εκπαιδευτικής πρακτικής που παρουσιάζονται εκτενώς στο έβδομο κεφάλαιο:

	Επεξεργασμένος Νοηματικός Προσανατολισμός	Περιορισμένος Νοηματικός Προσανατολισμός
Καμία Πλαisiώση	-	-
Μία Πλαisiώση	A1 Τύπος	A2 Τύπος
Διπλή Πλαisiώση	B1 Τύπος	B2 Τύπος

5.6.1. Πίνακας «Γλώσσα Γ' Γυμνασίου: Τύποι εκπαιδευτικής πρακτικής»

Η συχνότητα εμφάνισης των παραπάνω τύπων στους οποίους εντάσσονται οι δραστηριότητες συνεπάγεται την προώθηση συγκεκριμένων μορφών γνώσης μέσα από κάθε μάθημα, ενώ το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στο τι συνδηλώνει κάθε τύπος γνώσης για διαφορετικές κοινωνικές ομάδες μαθητών (Γκόφα, 2010).

5.7. Περιορισμοί Έρευνας

Αναμφίβολα, χρειάζεται να σημειωθεί πως στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, κατά την ανάλυση των δραστηριοτήτων του δείγματος, το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στα στοιχεία της Ταξινόμησης, της Περιχάραξης και του Νοηματικού Προσανατολισμού. Ιδιαίτερη δυσκολία παρουσιάστηκε κατά το χαρακτηρισμό του Νοηματικού Προσανατολισμού ως Επεξεργασμένου ή Περιορισμένου, γεγονός στο οποίο συνέβαλε ο μη αποσαφηνισμένος προσδιορισμός της έννοιας σε επίπεδο θεωρίας. Ωστόσο, δόθηκε έμφαση στην έννοια του Νοηματικού Προσανατολισμού, καθώς αυτός θεωρήθηκε ένα ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο κατά την ανάδειξη των τύπων εκπαιδευτικής πρακτικής που προάγονται μέσα από το μάθημα της γλώσσας της Γ' Γυμνασίου. Χρειάζεται να σημειωθεί πως στην παρούσα έρευνα παρουσιάζονται οι γενικές τάσεις που προέκυψαν αναφορικά με τους κυρίαρχους τύπους εκπαιδευτικής πρακτικής στη γλώσσα. Αναμφίβολα, περαιτέρω έρευνα θα εμβάθυνε σε δεδομένα σχετικά με τον τύπο γνώσης και τις μορφές εκπαιδευτικής πρακτικής που προάγονται στη γλώσσα της Γ' Γυμνασίου.

5.8 Αντί Επιλόγου

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο, διατυπώθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα αναφορικά με τη γλώσσα της Γ' Γυμνασίου, παρουσιάστηκε το ερευνητικό εργαλείο με βάση το οποίο γίνεται η ανάλυση των δραστηριοτήτων «Διαβάζω και Γράφω», της πέμπτης υποενότητας κάθε κεφαλαίου, αναλύθηκε ένα πρότυπο δραστηριότητας, με βάση το οποίο αναλύονται οι δραστηριότητες στο έβδομο κεφάλαιο, παρουσιάστηκαν οι τύποι εκπαιδευτικής πρακτικής για τη γλώσσα της Γ' Γυμνασίου, έτσι όπως προέκυψαν από την ανάλυση των δραστηριοτήτων και επισημάνθηκε ο περιορισμός της παρούσας έρευνας.

6^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ. ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΥΛΙΚΟ: ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΓΛΩΣΣΑΣ Γ' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

6.1.Εισαγωγή

Σε αυτό το κεφάλαιο, μελετώνται οι αλλαγές ως προς τον τρόπο κατανομής των περιεχομένων και τα βασικά δομικά χαρακτηριστικά των διδακτικών βιβλίων της Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια υποχρεωτική εκπαίδευση (Γυμνάσιο), με αφορμή την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 2003, σε επίπεδο Προγραμμάτων σπουδών. Ακολούθως, επιχειρείται η περιγραφή του διδακτικού πακέτου της Γλώσσας της Γ' τάξης του Γυμνασίου, δίνονται τα βασικά σημεία της διδασκαλίας που αποκρυσταλλώνονται μέσα από διδακτικά βιβλία, έχοντας ως στόχο την ανάδειξη των βασικών στοιχείων που αφορούν ζητήματα σχετικά με το Περιεχόμενο, την Παιδαγωγική και την Αξιολόγηση. Ειδικότερα, μελετάται το Βιβλίο του Μαθητή, το Τετράδιο Εργασιών και το Βιβλίο του Εκπαιδευτικού. Ακόμα, ενδιαφέρον παρουσιάζει και η περιγραφή του Ερμηνευτικού Λεξικού και της Γραμματικής που προβλέπεται να χρησιμοποιούν οι μαθητές και είναι κοινά και για τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου. Έπειτα, πραγματοποιείται ποσοτική καταμέτρηση των δραστηριοτήτων των βιβλίων του μαθητή και των ασκήσεων-δραστηριοτήτων του τετραδίου εργασιών και παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της καταμέτρησης αυτής.

6.2. Αλλαγές ως προς τον τρόπο κατανομής των περιεχομένων και τα βασικά δομικά χαρακτηριστικά των διδακτικών βιβλίων της Γλώσσας της Γ' Γυμνασίου

Προτού πραγματοποιηθεί η περιγραφή του διδακτικού πακέτου της Γλώσσας της Γ' Γυμνασίου, κρίνεται αναγκαίο να επισημανθεί ο τρόπος που έγιναν οι αλλαγές αυτές με σκοπό την αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών και αποτελούν το πλαίσιο για τη συγγραφή νέου εκπαιδευτικού υλικού, έτσι όπως ορίζονται από τον ΕΠΕΑΕΚ II και συγκεκριμένα στο πλαίσιο της Κατηγορίας Πράξεων 2.2.1.α. Όπως προαναφέρθηκε, οι αλλαγές αυτές έχουν συντελεστεί στα Δ.Ε.Π.Π.Σ για καθένα ξεχωριστά από τα μαθήματα της Νεοελληνικής Γλώσσας, της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας και της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και χειροπιαστά, για τον μαθητή αποκρυσταλλώνονται μέσα από τα νέα σχολικά βιβλία που κυκλοφόρησαν το 2006. Σύμφωνα με τον Φαρμάκη (2007), το στίγμα των νέων

βιβλίων για τη Γλώσσα στο Γυμνάσιο δίνεται με αφετηρία την θεμελιώδη παραδοχή πως η γλώσσα δεν είναι μια στείρα ανάμνηση αλλά μια διαρκής πράξη και ενέργεια. Οι συγγραφείς λοιπόν, προγραμματικά ακολουθούν την *επικοινωνιακή* προσέγγιση στη διδασκαλία αυτής εμπλουτισμένη με τις σύγχρονες προτάσεις της κειμενογλωσσολογίας (Αρχάκης 2005). Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Φαρμάκη (2007), Τα κείμενα αρθρώνονται κειμενοκεντρικά, προωθείται η επαγωγική μέθοδος, στόχος είναι η κατανόηση των τρόπων με τους οποίους κάθε γλωσσικό φαινόμενο συμβάλλει λειτουργικά στη συγκρότηση του λόγου, προωθείται η έννοια της διαθεματικότητας και το τελικό ζητούμενο είναι η ενεργοποίηση του μαθητή, έτσι ώστε να μπορεί να επιλύει μόνος του τα καθημερινά ζητήματα που τον απασχολούν. Παρακάτω, ακολουθεί ο τρόπος οργάνωσης και τα βασικά δομικά χαρακτηριστικά των τριών γνωστικών αντικειμένων που απαρτίζουν το γλωσσικό μάθημα στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου.

6.2.1. Το διδακτικό βιβλίο της Νεοελληνικής Γλώσσας

Όσον αφορά το μάθημα της Νεοελληνικής Γλωσσάς, το διδακτικό υλικό αποτελείται από α) το βιβλίο για τον μαθητή, β) το βιβλίο του καθηγητή και εισάγεται και γ) το τετράδιο εργασιών και στις τρεις τάξεις, κάτι που δεν ίσχυε πριν την αναμόρφωση των σχολικών βιβλίων του 2003. Όπως αναφέρεται ρητά κιάλας από το προλογικό σημείωμά του και στις τρεις τάξεις, το τετράδιο εργασιών περιέχει συμπληρωματικό υλικό (ασκήσεις, δραστηριότητες) προκειμένου οι μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα τις ενότητες από το σχολικό βιβλίο. Αυτές οι ασκήσεις «ακολουθούν» την διδακτέα υλη του σχολικού βιβλίου, ενώ επισημαίνεται πως τα δυο αυτά βιβλία λειτουργούν αλληλεπιδραστικά και επικουρικά το ένα για το άλλο και πως οι μαθητές δεν πρέπει να «μένουν» μόνο στην κατανόηση του σχολικού εγχειριδίου και μέχρι εκεί, όπως γινόταν παλιότερα, πριν την μεταρρυθμιστικό αυτό μέτρο. Επίσης, παρατηρείται η εισαγωγή καινούριας γραμματικής της νέας ελληνικής γλώσσας και ερμηνευτικό λεξικό της νέας ελληνικής. Αξίζει να σημειωθεί πως τα δυο τελευταία είναι κοινά και για τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου. Για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, στην Α' τάξη το σύνολο διδακτικών ωρών είναι εξήντα πέντε (65), στη Β' τάξη πενήντα δύο (52) ωρών και στη Γ' τάξη σύνολο πενήντα (50) ωρών. Πιο συγκεκριμένα, θα ήταν ωφέλιμο να γίνει μια πιο λεπτομερής σκιαγράφηση των κύριων σημείων της δομής των ενοτήτων στο βιβλίο της νεοελληνικής γλώσσας

και των τριών τάξεων. Η σκιαγράφηση αυτή ξεκινά με τα κύρια σημεία των βιβλίων των δυο πρώτων τάξεων (Α', Β') αφού η δομή τους κινείται στο ίδιο πλαίσιο.

1. Κάθε ενότητα (Α' μέρος) ξεκινά με την παράθεση τριών ή τεσσάρων εισαγωγικών κειμένων που εντάσσονται στην ίδια θεματική που στόχο έχουν στην καλύτερη κατανόηση του βασικού άξονα στον οποίο κινείται το εκάστοτε κεφάλαιο. Πιο συγκεκριμένα χρησιμοποιούνται ως αφορμή για πιο γόνιμο προβληματισμό και αποτελούν αφετηρία για προσέγγιση αντίστοιχων γλωσσικών φαινομένων από το Πρόγραμμα Σπουδών.
2. Τα μέρη Β' και Γ' επικεντρώνονται στην αναλυτική μελέτη των μορφοσυντακτικών φαινομένων. Και εδώ υπάρχουν συμπληρωματικά κείμενα που στόχο έχουν την εμπέδωση των γλωσσικών φαινομένων. Στη συγκεκριμένη υποενότητα, ο μαθητής πρέπει να χρησιμοποιήσει τα βιβλία της γραμματικής και του συντακτικού που του έχουν δοθεί.
3. Το Δ' μέρος έχει να κάνει με την λεξιλογική επεξεργασία των κειμένων προκειμένου να πυροδοτηθούν οι γλωσσικοί μηχανισμοί που υπάρχουν στην γλωσσική συνείδηση του μαθητή. Στόχος είναι να εμπλουτιστεί το λεξιλόγιο του μαθητή και να δραστηριοποιηθεί. Στο μέρος αυτό προτείνεται η αξιοποίηση του Ερμηνευτικού Λεξικού της Νέας Ελληνικής για την Α', Β', Γ' τάξη και το τετράδιο εργασιών.
4. Στο Ε' μέρος προτείνεται η δραστηριότητα παράγωγης γραπτού και προφορικού λόγου. Μ' αυτό τον τρόπο, ο μαθητής επαναδιαπραγματεύεται το θέμα της ενότητας και γίνεται περισσότερο ενεργός αφού ξέρει εκ των προτέρων πως θα του ζητηθεί να πει ή να γράψει την γνώμη του.
5. Το ΣΤ' μέρος και τελευταίο είναι εκείνο που επιχειρεί να δώσει νέα ώθηση στο βιβλίο της γλώσσας αφού σ' αυτό εμπεριέχονται δραστηριότητες διαθεματικού χαρακτήρα στις οποίες εμπλέκεται ο μαθητής. Αυτό σημαίνει πως ο μαθητής θα προσπαθήσει να συνδέσει γνώση που έχει «κερδίσει» και από άλλα γνωστικά αντικείμενα. Σε αυτό το μέρος, ο μαθητής καλείται να συνεργαστεί με κάποιους από τους συμμαθητές του προκειμένου να φέρουν εις πέρας μια εργασία. Έτσι προωθείται η ομαδοσυνεργατική διαδικασία και ενθαρρύνεται η προσφυγή σε ποικίλες πηγές γνώσης. Όταν ολοκληρωθεί η εργασία αυτή μπορεί να παρουσιαστεί είτε στο άμεσο είτε στο ευρύτερο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον.

Όσον αφορά το διδακτικό βιβλίο της Γ' τάξης του Γυμνασίου, ο τρόπος διαστρωμάτωσης της δομής των ενότητων δεν είναι ο ίδιος μ' αυτόν που παρουσιάζεται στα διδακτικά βιβλία της γλώσσας για τις δυο πρώτες τάξεις. Σε αυτή την τάξη, υπάρχει η εξής δομή (στην επόμενη υποενότητα του κεφαλαίου, περιγράφεται πληρέστερα το Βιβλίο του Μαθητή της Γ' Γυμνασίου):

1. Κάθε ενότητα ξεκινά με την υποενότητα Α' που συγκροτείται από τέσσερα εισαγωγικά κείμενα που μυούν τον μαθητή στην εκάστοτε θεματική ενότητα και χρησιμεύουν για την αξιοποίηση και μελέτη των γλωσσικών φαινομένων που ορίζονται κάθε φορά.
2. Στην υποενότητα Β' εξετάζονται τα γλωσσικά φαινόμενα κειμενοκεντρικά και παράλληλα μελετώνται ορισμένα είδη δευτερευουσών προτάσεων. Κυρίως, σε αυτή την ενότητα η γραμματική και το συντακτικό.
3. Στην υποενότητα Γ' εξετάζεται το θέμα του λεξιλογίου και ετυμολογίας..
4. Στην υποενότητα Δ' μελετώνται θέματα οργάνωσης του λόγου (πχ σύνταξη περιληπτικού κειμένου).
5. Στην τελευταία ενότητα (υποενότητα Ε') υπάρχουν τρία μέρη: στο πρώτο, ο μαθητής καλείται να πει την γνώμη του σχετικά με την θεματική που αναπτύχθηκε μέσα από τις δραστηριότητες «Ακούω και Μιλώ», στο δεύτερο, ο μαθητής ασκείται στην παράγωγή γραπτού λόγου με τις δραστηριότητες «Διαβάζω και Γράφω» (βλέπε έβδομο κεφάλαιο/Ανάλυση δραστηριοτήτων «Διαβάζω και Γράφω» πέμπτης υποενότητας κάθε κεφαλαίου, Βιβλίο Μαθητή, Γ' Γυμνασίου) και στο τρίτο, υπάρχουν διαθεματικές δραστηριότητες όπου οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες για την επιτέλεση της. Τελική επιδίωξη είναι η συγγραφή ενός πολυτροπικού κειμένου που στόχο έχει την ανάδειξη των τάσεων, των ικανοτήτων και των ενδιαφερόντων των μαθητών της κάθε ομάδας.
6. Στο τέλος κάθε ενότητας ακολουθεί ανακεφαλαιωτικός πίνακας με κενά για συμπλήρωση που στόχο έχει την επανάληψη και τον έλεγχο του βαθμού εμπέδωσης της γλωσσικής διδασκαλίας.

6.2.2. Το διδακτικό βιβλίο της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας

Για το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, στην Α' τάξη υπάρχει το βιβλίο του μαθητή, ένα για την εξοικείωση του με την αρχαία ελληνική γλώσσα και το πώς αυτή δημιουργήθηκε (πρωτότυπο) και δεύτερο, από μετάφραση δηλαδή Ομήρου «Οδύσσεια» (τριάντα πέντε (35) διδακτικές ώρες από τον Σεπτέμβριο έως τον Φεβρουάριο) και Ηροδότου «Ιστορίες» (είκοσι (20) διδακτικές ώρες από τον Μάρτιο έως το τέλος της σχολικής χρονιάς). Υπάρχουν και τα αντίστοιχα βιβλία του καθηγητή.

Στην Β' τάξη, ο μαθητής έχει ένα βιβλίο με κείμενα της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και συγκεκριμένα της αττικής διαλέκτου (πρωτότυπο), το επίμετρο στο τέλος του βιβλίου, με παράλληλα κείμενα σε σχέση με τις ενότητες του πρωτότυπου, την «Ιλιάδα» του Ομήρου από μετάφραση (τριάντα (30) διδακτικές ώρες από τον Σεπτέμβριο έως τις 15 Φεβρουαρίου) και στο β' εξάμηνο όταν ολοκληρωθούν οι διδακτικές ενότητες της «Ιλιάδας», υπάρχει το ανθολόγιο που ονομάζεται «Αρχαία Ελλάδα, Ο Τόπος και οι Άνθρωποι» (είκοσι πέντε (25) διδακτικές ώρες από τις 16 Φεβρουαρίου έως το τέλος της σχολικής χρονιάς). Τα ανθολογημένα κείμενα είναι σύντομα και κατατοπιστικά, εισάγονται - στην πλειονότητά τους- για πρώτη φορά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και συγχρόνως προσφέρονται σε νέες μεταφράσεις. Συνοδεύονται από κατάλληλο εικονογραφικό υλικό που συνδέεται οργανικά με το περιεχόμενο της ενότητας, και ερωτήσεις - ασκήσεις - θεματικές δραστηριότητες (μόνο στο 1^ο κεφάλαιο) που εμπλέκουν ποικίλα γνωστικά αντικείμενα. Επίσης υπάρχουν και τα αντίστοιχα βιβλία του καθηγητή.

Στην Γ' τάξη, ο μαθητής έχει ένα βιβλίο με κείμενα της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, πάλι της αττικής διαλέκτου (πρωτότυπο), και δυο από μετάφραση κατ' επιλογήν, το ένα είναι η «Ελένη» του Ευριπίδη (δράμα) και το άλλο οι «Ορνιθες» του Αριστοφάνη (κωμωδία) (τριάντα (30) διδακτικές ώρες από την αρχή του σχολικού έτους έως τα τέλη Φεβρουαρίου), ενώ μπορεί ο μαθητής να διδαχτεί και το ανθολόγιο «Παιδεία. Μουσική, Γυμναστική-αθλητισμός, εκπαίδευση» ή το «Αρριανού Αλεξάνδρου Ανάβαση» (είκοσι πέντε (25) διδακτικές ώρες από την 1^η Μαρτίου ως το τέλος). Υπάρχουν αντίστοιχα, τα βιβλία του καθηγητή ενώ πρέπει να γίνει αναφορά πως και για τις τρεις τάξεις ισχύουν από κοινού τα βιβλία αναφοράς: Λεξικό

Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας, Συντακτικό Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Ιστορία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας.

6.2.3. Το διδακτικό βιβλίο της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας

Τέλος όσον αφορά την Νεοελληνική Λογοτεχνία, και στις τρεις τάξεις υπάρχει το βιβλίο του μαθητή και του καθηγητή. Για την Α' τάξη του Γυμνασίου, η υλη δεν παρουσιάζει αλλαγές ως προς την θεματική της σε σχέση με το βιβλίο των προηγούμενων χρόνων. Απλώς κάποιες ενότητες έχουν συμπυκνωθεί όπως πχ (αποδημία-ο καημός της ξενιτιάς-ο ελληνισμός έξω από τα σύνορα-τα μικρασιατικά-οι πρόσφυγες) ή (η αγάπη για τους συνάνθρωπους μας-οι φιλικοί δεσμοί-η αγάπη) και αποτελούν αυτόνομες ενότητες. Έτσι, ο αριθμός των κειμένων από εκατό μειώθηκε στα εξήντα επτά. Ο στόχος είναι ο μαθητής να διακρίνει εάν ένα κείμενο έχει στοιχεία λογοτεχνικότητας ή όχι, να επεξεργάζεται τα μηνύματα του κειμένου, να διατυπώνει κρίσεις δίκες του, να αποκομίζει από το κείμενο στοιχεία ιστορικά, κοινωνικά για την καλύτερη εμπέδωση του κειμένου και γενικά να έρθει σε μια πρώτη επαφή με την λογοτεχνία, τους ποιητές και τους συγγραφείς (σύνολο σαράντα επτά (47) ωρών).

Στη Β' τάξη, οι θεματικές ενότητες είναι οι ίδιες με αυτές της πρώτης τάξης ως επί το πλείστον, ενώ οι καινούριες που υπάρχουν έχουν να κάνουν περισσότερο με θέματα της σύγχρονης πραγματικότητας. Εδώ ο στόχος είναι ο μαθητής να κατανοήσει τους τρόπους με τους οποίους ο λογοτεχνικός λόγος αναδεικνύει τα προβλήματα της σύγχρονης ζωής, να αντιληφθεί ότι η λογοτεχνία αποτελεί ένα προνομιακό μέσο για την αναπαράσταση της κοινωνικής πραγματικότητας. Επίσης να κατανοήσει το γεγονός ότι η λογοτεχνική γλώσσα αποκαλύπτει ορισμένες θεμελιώδεις υπαρξιακές διαθέσεις του ανθρώπου, όπως τον τρόπο να βρίσκεται και να αισθάνεται μέσα στον κόσμο, να βιώνει τη σχέση με τους άλλους, να εξερευνά τον εαυτό του, να ανοίγεται σε ποικίλα βιώματα (σύνολο σαράντα οκτώ (48) ωρών).

Στην Γ' τάξη, οι θεματικές ενότητες αλλάζουν τελείως, αφού παρατίθενται ιστορικές περιόδους στις οποίες αναπτύχθηκαν διάφορα είδη λογοτεχνίας, δηλαδή υπάρχει η λόγια παράδοση (Κρητική λογοτεχνία, διαφωτισμός), ύστερα ακολουθεί ο 19^{ος} αιώνας με τα απομνημονεύματα, την επανησιακή Σχολή, τους Φαναριώτες, την Ρομαντική Σχολή των Αθηνών και την Νέα Αθηναϊκή Σχολή (1880 - 1922). Έπεται η

Νεότερη Λογοτεχνία σε δυο φάσεις, η πρώτη από το 1922 έως το 1945 και η δεύτερη που καλύπτει την Μεταπολεμική και Σύγχρονη ελληνική λογοτεχνία. Ο στόχος είναι ο μαθητής να κατανοήσει την εξέλιξη των λογοτεχνικών ειδών και Σχολών σε σχέση με το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο, να καταλάβει ότι η λογοτεχνία προσεγγίζει τα μεγάλα ζητήματα της ανθρώπινης κατάστασης με μια ποικιλία καλλιτεχνικών τρόπων και μέσων, σε συνάρτηση πάντα με την εποχή και το δημιουργό, να γνωρίσει βασικά τεχνοτροπικά μοτίβα της προφορικής λαϊκής ποίησης (π.χ. στερεότυπους στίχους, επαναλαμβανόμενες συντακτικές δομές κ.λπ.), να κατανοήσει, τέλος, ότι το δημοτικό τραγούδι αποτελεί βασικό φορέα παραδοσιακών αξιών και μορφών ζωής που σχετίζονται με την κοινωνία της υπαίθρου και να εμβαθύνει στις αξίες και στις δομές αυτής της κοινωνίας. Το κάθε βιβλίο και στις τρεις τάξεις σε κάθε ενότητα, υπάρχουν διαθεματικές εργασίες (σύνολο σαράντα οκτώ (48) ωρών).

6.3. Περιγραφή της Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ' Γυμνασίου

Αφού μελετήθηκαν τα βασικά δομικά χαρακτηριστικά των τριών γνωστικών αντικειμένων που απαρτίζουν το γλωσσικό μάθημα, ακολουθεί η περιγραφή της Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ' Γυμνασίου, δίνοντας βασικά σημεία της διδασκαλίας που αποκρυσταλλώνονται μέσα από διδακτικά βιβλία, έχοντας ως στόχο την ανάδειξη των βασικών στοιχείων που αφορούν ζητήματα σχετικά με το Περιεχόμενο, την Παιδαγωγική και την Αξιολόγηση. Έτσι μελετάται το Βιβλίο του Μαθητή, το Τετράδιο Εργασιών και το Βιβλίο του Εκπαιδευτικού.

6.3.1. Σύντομη Περιγραφή Εκπαιδευτικού Υλικού για τη Γλώσσα

Το πακέτο εκπαιδευτικού υλικού για τη Γλώσσα της Γ' τάξης περιλαμβάνει το Βιβλίο του Εκπαιδευτικού, το Βιβλίο του Μαθητή και το Τετράδιο Εργασιών. Ακόμη, προβλέπεται να χρησιμοποιούνται το Ερμηνευτικό Λεξικό και η Γραμματική και για τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου, ως επικουρικά σχολικά βιβλία.

6.3.2. Το Εκπαιδευτικό Υλικό

Το Βιβλίο του Εκπαιδευτικού⁸ είναι ένας σύντομος οδηγός για τον εκπαιδευτικό. Περιέχει συνοπτικό πίνακα περιεχομένου του Βιβλίου του Μαθητή (Θέμα, Είδη Λόγου/Είδη Κειμένων, Γραμματική) και εστιάζει σε ζητήματα Διδακτικής Προσέγγισης. Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας θα εμφανίζεται ως ΒΕ. Το Βιβλίο του Μαθητή περιέχει κείμενα και κατάλληλες δραστηριότητες για την επεξεργασία αυτών των κειμένων, οι οποίες αφορούν τους βασικούς άξονες καθώς και τις κατηγορίες των διδακτικών στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών της Γλώσσας της Γ' Γυμνασίου. Στην παρούσα εργασία θα εμφανίζεται ως ΒΜ. Το Τετράδιο Εργασιών περιέχει κείμενα και ασκήσεις-δραστηριότητες που στοχεύουν στην εμπέδωση όσων διδάχθηκαν στο ΒΜ και στην ανακεφαλαίωσή τους. Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας θα εμφανίζεται ως ΤΕ. Όσον αφορά το Ερμηνευτικό Λεξικό⁹, σύμφωνα με την Αργυροπούλου (2003) και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, στόχος του λεξικού είναι να καλύψει τις λεξικογραφικές ανάγκες των μαθητών της γυμνασιακής βαθμίδας σε ό,τι αφορά: (α) την κατανόηση δύσκολων όρων και εννοιών, που περιλαμβάνονται στα διδασκόμενα μαθήματα, (β) την παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου στο πλαίσιο όλων των μαθημάτων. Ειδικότερα, στη Νεοελληνική Γλώσσα, ορίζει τις απαιτήσεις εκμάθησης της γλώσσας για τους μαθητές Γυμνασίου. Οι απαιτήσεις αφορούν στην κατανόηση κειμένων από διάφορες πηγές και κειμενικά είδη, στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, στη συνειδητοποίηση των γλωσσικών ποικιλιών και υφολογικών επιπέδων του λόγου, καθώς και στην προσαρμογή της γλώσσας ανάλογα με τις περιστάσεις επικοινωνίας: η έμφαση βρίσκεται, δηλαδή, στη σύνδεση της γλώσσας με την επικοινωνιακή της χρήση. Με βάση τα ανωτέρω, το λεξικό θα χρησιμοποιείται (α) ως υποστηρικτικό εργαλείο στην εκπαιδευτική πράξη στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της γλώσσας αλλά και στα υπόλοιπα μαθήματα και (β) ως έργο αναφοράς ικανό να καλύπτει τις ανάγκες των μαθητών για κατανόηση και παραγωγή κειμένου στην καθημερινότητά τους. Πολύ σημαντικός, ωστόσο, κρίνεται και ένας επιπρόσθετος

⁸ Συγγραφείς του Βιβλίου του Εκπαιδευτικού, του Βιβλίου του Μαθητή και του Τετραδίου Εργασιών είναι οι : Ελένη Κατσαρού, Φιλολόγος, Εκπαιδευτικός Β/θμιας Εκπαίδευσης, η Αναστασία Μαγγανά, Γλωσσολόγος, η Αικατερίνη Σκιά, Φιλολόγος, Εκπαιδευτικός Β/θμιας Εκπαίδευσης και η Βασιλική Τσέλιου, Φιλολόγος, Εκπαιδευτικός Β/θμιας Εκπαίδευσης. Ανάδοχος συγγραφής είναι ο εκδοτικός οίκος «Μεταίχμιο».

⁹ Συγγραφείς του Ερμηνευτικού Λεξικού είναι οι: Μαρία Γαβριηλίδου, Γλωσσολόγος, ερευνήτρια του Ι.Ε.Λ., η Παναγιώτα Λαμπροπούλου, Γλωσσολόγος, ερευνήτρια του Ι.Ε.Λ και ο Κωνσταντίνος Αγγελάκος, Λέκτορας του Ιόνιου Πανεπιστημίου. Ανάδοχος συγγραφής είναι ο εκδοτικός οίκος «Μεταίχμιο».

στόχος αξιοποίησης του λεξικού (και ο συνεπακόλουθος *τρόπος χρήσης*): η εξοικείωση των μαθητών στη χρήση λεξικών και η μύησή τους στη λεξικογραφική μεταγλώσσα. Στόχος του παρόντος Λεξικού είναι να δώσει στους μαθητές πληροφορίες για την ορθογραφία και τη σημασία των λέξεων αλλά και για τα βασικά γραμματικά τους χαρακτηριστικά. Εδώ εμφανίζεται ως ΕΛΓ. Επιπρόσθετα, το λημματολόγιο του ΕΛΓ οφείλει να ανταποκρίνεται στις επικοινωνιακές ανάγκες και απαιτήσεις του τελικού χρήστη, να βασίζεται στις γνώσεις του και να συμβάλλει στον εμπλουτισμό τους, καθώς και να συντελεί στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών του δεξιοτήτων. Οι αρχές αυτές αποτέλεσαν τις κατευθυντήριες γραμμές στην κατάρτιση του λημματολογίου του ΕΛΓ. Στόχος ήταν η κατάρτιση ενός βασικού λημματολογίου για τη συγκεκριμένη βαθμίδα, το οποίο θα περιλαμβάνει λήμματα κατάλληλα για τις πιθανές επικοινωνιακές περιστάσεις της καθημερινής ζωής ενός μαθητή του Γυμνασίου. Όπως προαναφέρθηκε, σύμφωνα με τις προδιαγραφές του Π.Ι., το λημματολόγιο θα περιελάμβανε 15.000 λήμματα (α) από το γενικό λεξιλόγιο που απαιτείται στην καθημερινή ζωή του μαθητή και (β) από το ειδικό λεξιλόγιο των θεματικών πεδίων που διδάσκονται στο σχολείο. Όσον αφορά τη Γραμματική¹⁰, που στα πλαίσια της παρούσας εργασίας δηλώνεται ως Γ, στόχο έχει να περιγράψει τη γλώσσα έτσι ώστε ο αναγνώστης να μάθει από ποιες γλωσσικές μονάδες αποτελείται αυτή, σε ποιες και πόσες κατηγορίες διακρίνεται η γλώσσα, πώς συνδυάζονται στον λόγο και πώς χρησιμοποιούνται από τους ομιλητές. Το βιβλίο της Γ συνδυάζει πολλά παλιά στοιχεία μαζί με καινούρια. Για ευνόητους λόγους, γίνεται αναφορά στα καινά στοιχεία της παρούσας Γ. Σύμφωνα με τον πρόλογο της Γ, το πρώτο στοιχείο είναι ο ίδιος ο τίτλος, «Γραμματική της Νέας Ελληνικής Γλώσσας» και περιλαμβάνει στα περιεχόμενα του την υλη και των δυο βιβλίων που χρησιμοποιούνταν ως τώρα στο σχολείο, της Γραμματικής και του Συντακτικού καθώς επίσης και ένα νέο κεφάλαιο, που ονομάζεται «Πραγματολογία-Κειμενογλωσσολογία». Γενικά στη Γ, παρουσιάζονται όλα τα επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης, δεδομένου ότι όρος «γραμματική» έχει ευρύτερη σημασία σε σχέση με το παρελθόν, συμφωνά με τη νεότερη Γλωσσολογία. Το δεύτερο στοιχείο είναι τα διάφορα επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης. Αυτά είναι η *φωνητική*, η *φωνολογία*, η *μορφολογία*, η *σύνταξη*, η *σημασιολογία* και τέλος η *πραγματολογία – κειμενογλωσσολογία*. Το τρίτο στοιχείο

¹⁰ Συγγραφείς της Γραμματικής είναι οι: Σωφρόνης Χατζησαββίδης, Καθηγητής του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και η Αθανασία Χατζησαββίδη, Γλωσσολόγος. Ανάδοχος συγγραφής είναι ο εκδοτικός οίκος «Μεταίχμιο».

είναι αυτό της ορολογίας και πιο συγκεκριμένα στα κεφάλαια της φωνολογίας και πραγματολογίας που είναι «νέα» κεφάλαια και δεν υπήρχαν σε προηγούμενες εκδόσεις Γ. Το τέταρτο κατά σειρά, «νέο» στοιχείο είναι η περιγραφή της γλώσσας. Η παρούσα Γ περιορίζεται στη περιγραφή της γλωσσικής ποικιλίας που χρησιμοποιείται από τους συνομιλητές της νέας ελληνικής που κατοικούν στα μεγάλα αστικά κέντρα της χώρας όσο και από τα ΜΜΕ και τα διοικητικά και αλλά έντυπα ευρείας χρήσης. Το πέμπτο και τελευταίο στοιχείο αυτής της Γ είναι πως μετά από κάθε κανόνα, παρατίθενται παραδείγματα και στο τέλος κάθε ενότητας, συνοπτικός πίνακας.

6.3.3. Παρουσίαση των βασικών σημείων της διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας σύμφωνα με το Βιβλίο του Εκπαιδευτικού.

Σύμφωνα με το ΒΕ, αυτό που γίνεται έκδηλο είναι πως ο *«στόχος της διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας είναι η γλωσσική επάρκεια και η ικανότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας του μαθητή μέσα στην κοινωνία.* Έχοντας ως αφετηρία αυτή την παραδοχή, η γλώσσα δεν μπορεί να λογιστεί ως ένα σύνολο κανόνων και τρόπων μιας κοντόφθαλμης διδασκαλίας στα στενά όρια του σχολικού περιβάλλοντος. Αυτό σημαίνει πως πρέπει να εκληφθεί η γλώσσα ως ένα μέσο κατανόησης, κωδικοποίησης και έκφρασης της ανθρώπινης εμπειρίας που διαπερνά όλες τις ανθρώπινες δραστηριότητες και αντανακλά τις διάφορες μορφές κοινωνικής οργάνωσης (ΒΕ σελ.7). Αυτή η διευρυμένη προοπτική της διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας έχει δυο συνέπειες:

α) Εφόσον κάθε μορφή της γλώσσας αποκρυσταλλώνει μια μορφή κοινωνικών σχέσεων και αντιστοιχεί σε ένα είδος αναπαραστάσεων της πραγματικότητας, καμιά μορφή γλώσσας δεν πρέπει να αποκλείεται από τη διδασκαλία. Έτσι, αυτό δηλώνει πως τα κείμενα που περιλαμβάνονται στο ΒΜ και δίνονται συγκεκριμένες διδακτικές προσεγγίσεις γι αυτά από το ΒΕ, είναι κείμενα διαφόρων ειδών και γλωσσικών επιπέδων. Όλα τα κείμενα που υπάρχουν στο βιβλίο μαζί με αυτά που ο ίδιος ο μαθητής καλείται να συνθέσει, φιλοδοξούν να τους βοηθήσουν να συνειδητοποιήσουν το πλήθος των γλωσσικών επιλογών και να τους αποκαλύψουν τα διαφορετικά νοήματα που θα προκύψουν.

β) Καθετί που μαθαίνουν οι μαθητές στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας στο σχολείο πρέπει να βρίσκει πεδίο εφαρμογής και έξω από αυτό. Ο μαθητής λοιπόν, με αυτό τον τρόπο θα κερδίσει εφόδια για να κατανοεί καλύτερα τον κόσμο που τον περιβάλλει, θα οξύνει την ικανότητα του για κριτική σκέψη και θα διευρύνει τις δυνατότητες του για έκφραση σε κάθε πεδίο. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαθέτει ατομικές και ομαδικές ευκαιρίες στους μαθητές για άσκηση στο διάλογο, στη διαπραγμάτευση, στην επιχειρηματολογία και στην διατύπωση κρίσεων, διαδικασίες απαραίτητες για να γίνει ο μαθητής *κριτικά και κοινωνικά εγγράμματος*, δηλαδή να είναι σε θέση να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τη γλώσσα σε ποικίλα συμφραζόμενα και παράλληλα να ελέγχει κριτικά και εμπειριστατωμένα αυτές τις χρήσεις της (Baynham 2002:38, στο ΒΕ, σελ. 8). Αναφορικά με τα παραπάνω, παρατηρείται η προώθηση του *γλωσσικού γραμματισμού* (βλέπε Πρώτο Κεφάλαιο) και πιο συγκεκριμένα, του *κοινωνικού γραμματισμού* ως ο κύριος μοχλός κοινωνικοποίησης του εκπαιδευτικού και του μαθητή στο σχολείο.

Επιπρόσθετα, οι παραπάνω παραδοχές σχετικά με την κοινωνική διάσταση του γλωσσικού γραμματισμού οδηγούν στην επιλογή της επικοινωνιακής προσέγγισης κατά την διδασκαλία. Για να επιτευχθεί αυτό, όμως, χρειάζεται να υιοθετηθεί ένα μοντέλο διδασκαλίας πιο κοντά στο μαθητή και όχι στον εκπαιδευτικό και να καλλιεργηθούν σχέσεις ισοτιμίας μέσα στην τάξη. Ο μαθητής με αυτή την προσέγγιση έχει την ικανότητα όχι μόνο να χρησιμοποιεί τους γλωσσικούς κανόνες για να σχηματίσει γραμματικά ορθές προτάσεις αλλά και να χρησιμοποιεί αυτές τις προτάσεις στα κατάλληλα περιβάλλοντα, σε συγκεκριμένες συνθήκες επικοινωνίας (Richards et al. 1992:65, στο ΒΕ, σελ. 11). Είναι ευνόητο πως τον πρώτο ρόλο στην προσπάθεια εξασφάλισης του κατάλληλου επικοινωνιακού πλαισίου μέσα στην τάξη τον έχει ο εκπαιδευτικός. Γι αυτό και η θεματολογία του ΒΜ της Γλώσσας ανταποκρίνεται στην ωριμότητα και τα ενδιαφέροντα του μαθητή της Γ' Γυμνασίου. Προτείνονται ομαδικές δραστηριότητες τέτοιες που να δίνουν στον μαθητή ευκαιρίες για ποικίλους τρόπους έκφρασης, προσδοκώντας να αξιοποιηθούν τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα του καθενός και οι ατομικές διαφορές μεταξύ τους καθώς και να ελαχιστοποιηθούν οι πιθανότητες αποκλεισμού κάποιων μαθητών από τη διδακτική διαδικασία (ΒΕ, σελ. 13). Ο εκπαιδευτικός καλείται να εμπλέξει τον μαθητή σε διαδικασίες στο πλαίσιο των οποίων θα συμμετέχουν ενεργά, είτε ως πομποί, είτε ως δέκτες και μάλιστα θα έχει την ευκαιρία να εναλλάσσει αυτούς τους ρόλους έτσι ώστε το ενδιαφέρον του μαθητή να διατηρείται αμείωτο. Αυτό που προκαλεί

εντύπωση στο ΒΕ είναι πως δίνεται ξεχωριστά ενδεικτική βιβλιογραφία (Βλέπε Παράρτημα 1^ο) για την επικοινωνιακή προσέγγιση, που δηλώνει την πολύ μεγάλη σημασία που δόθηκε σ' αυτή την προσέγγιση είτε από τους επίσημους φορείς μέσω των προδιαγραφών για τη γλώσσα είτε και από τους συγγραφείς των βιβλίων της Γλώσσας. (Ενδεικτικά παρατίθεται η βιβλιογραφία αυτή από το ΒΕ, σελ.26, Παράρτημα 1^ο). Αυτό που συνάγεται είναι πως η δημιουργία ενός *επικοινωνιακού πλαισίου* στην τάξη αποτελεί την προϋπόθεση για την διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας.

Με βάση το ΒΕ (σελ. 12), ένα άλλο κύριο σημείο στο διδακτικό πακέτο της Γλώσσας της Γ' Γυμνασίου είναι πως στο ΒΜ υιοθετούνται τα εξής στοιχεία της *κειμενοκεντρικής* προσέγγισης στη διδασκαλία της γλώσσας: α) κάθε γλωσσική παρατήρηση γίνεται πάνω σε κείμενα και όχι σε μεμονωμένες λέξεις, β) χρησιμοποιούνται αυθεντικά κείμενα που αντιπροσωπεύουν διάφορα κειμενικά είδη και εξυπηρετούν ποικίλους επικοινωνιακούς σκοπούς, γ) με βάση τα κείμενα, μελετώνται συστηματικά ζητήματα δομής που σχετίζονται με τα γλωσσικά φαινόμενα της εκάστοτε ενότητας και δ) μελετώνται τα γραμματικά φαινόμενα όπως συναντώνται σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας και προτείνονται δραστηριότητες που ασκούν τους μαθητές σε μετασχηματισμούς του λόγου.

Ακολούθως, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις *δραστηριότητες παραγωγής λόγου* (ΒΕ, σελ. 15). Οι δραστηριότητες στις οποίες καλείται ο μαθητής να αναπτύξει τις ιδέες του, σε επικοινωνιακό πλαίσιο πρέπει να αναπτύσσουν την κριτική δεξιότητα, να ανακαλούν την πρότερη γνώση και να την χρησιμοποιεί σε νέα πεδία και σε ποικίλες περιστάσεις, να επιστρατεύουν τη δημιουργικότητα και το πιο σημαντικό, να ενσωματώνουν τη γνώση που απέκτησε ο μαθητής στο γλωσσικό μάθημα, στην καθημερινότητα του. Με λίγα λόγια, επιχειρείται η προσπάθεια εμπλοκής του μαθητή σε δραστηριότητες παράγωγης λόγου που τον καλεί να γράψει ή να μιλήσει σε ποικίλα είδη λόγου επιλέγοντας, κάθε φορά το ύφος και εκείνες τις γραμματικές δομές που θα συμβάλλουν ώστε η επικοινωνία του να είναι πιο αποτελεσματική.

Συμπερασματικά, αυτό που συνάγεται από την παρουσίαση των πιο σημαντικών στοιχείων του ΒΕ, είναι πως ξεκαθαρίζεται το «τι» της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με όρους Bernstein (βλέπε τέταρτο κεφάλαιο), ποια είναι η διδακτέα ύλη, η οποία παράγεται μέσα από τη γνώση και τις ικανότητες του μαθητή, εκσυγχρονίζονται τα περιεχόμενα της γλώσσας μώνοντας τον μαθητή σε μια νέα αντίληψη για τη γλώσσα, συνθέτοντας τον κοινωνικό γραμματισμό (*instructional discourse*). Επίσης,

διαμορφώνεται το «πως» της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με την εφαρμογή της επικοινωνιακής προσέγγισης της γλώσσας (regulative discourse). Έπειτα με την κειμενοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας και την επιλογή περιεχομένων (κείμενα και δραστηριότητες) διαμορφώνεται το «τι» και το «πως» της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως προς τον διδακτικό λόγο. Παρατηρείται η τάση για καλλιέργεια της γλώσσας σε ολόκληρο το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και της πολιτικής για τη γλώσσα (γραμματισμός) στο σύνολο του Προγράμματος. Με άλλα λόγια, επιλέγεται μια επιστημονική αντίληψη για τη γλώσσα, μεταφράζεται με τους όρους της πολιτικής του γραμματισμού και με βάση αυτό και μια εκσυγχρονισμένη παιδαγωγική (όπως θα ειπωθεί παρακάτω), διαμορφώνεται ένα νέο Αντικείμενο μελέτης (γλώσσα), το οποίο εμφανίζεται με τη μορφή κειμένων και δραστηριοτήτων (instructional discourse) μέσω της επικοινωνιακής προσέγγισης (regulative discourse).

6.4. Η οργάνωση των παιδαγωγικών περιεχομένων της Γλώσσας ως προς τα τρία συστήματα μηνυμάτων (Περιεχόμενο, Παιδαγωγική και Αξιολόγηση)

Ακολουθεί αναλυτική περιγραφή στοιχείων του διδακτικού υλικού της Γλώσσας της Γ' Γυμνάσιου ως προς το Περιεχόμενο, την Παιδαγωγική και την Αξιολόγηση.

6.4.1. Δόμηση Περιεχομένου

Στο ΒΕ από την πρώτη, κιάλας, σελίδα γίνεται λόγος πως ο βασικός στόχος διδασκαλίας της Γλώσσας είναι η απόκτηση γλωσσικής επάρκειας και η ικανότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας του μαθητή μέσα στην κοινωνία, μέσω των κειμένων που παρατίθενται στο ΒΜ (ΒΕ, σελ. 7). Αυτό θα επιτελεστεί μέσα από τη διαρκή επαφή του μαθητή με τα διάφορα κειμενικά είδη, από τις δραστηριότητες γραπτού και προφορικού λόγου που καλείται ο ίδιος να περατώσει με τη συνδρομή του εκπαιδευτικού. Τα κείμενα, λοιπόν, που έχουν συμπεριληφθεί στο ΒΜ της Γλώσσας της Γ' Γυμνάσιου είναι κείμενα αυθεντικά που προέρχονται από διάφορες πηγές της καθημερινότητας, όπως από περιοδικά, εφημερίδες, αφίσες, συνεντεύξεις, διαφημίσεις. Το κοινό τους στοιχείο είναι πως όλα είναι ενταγμένα σε επικοινωνιακό πλαίσιο - νοηματοδοτημένα από τον εκάστοτε δημιουργό τους-πομπό των μηνυμάτων αυτών- αφού αυτή η διδακτική προσέγγιση προωθείται ως επί το πλείστον στο

ΔΕΠΠΣ της Γλώσσας. Ως προς την δομή των ενότητων, κάθε ενότητα ξεκινά με την υποενότητα Α' που συγκροτείται από τέσσερα εισαγωγικά κείμενα που μούν τον μαθητή στην εκάστοτε θεματική ενότητα και χρησιμεύουν για την αξιοποίηση και μελέτη των γλωσσικών φαινομένων που ορίζονται κάθε φορά. Στην υποενότητα Β' εξετάζονται η γραμματική και το συντακτικό, τα γλωσσικά φαινόμενα κειμενοκεντρικά και παράλληλα μελετώνται ορισμένα είδη δευτερευουσών προτάσεων συμφωνά με το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Στην υποενότητα Γ' εξετάζεται το θέμα του λεξιλογίου και ετυμολογίας ή ένα σχήμα λόγου. Και αυτά μελετώνται μέσα σε σύντομα κείμενα. Είναι πιθανό να υπάρχουν άγνωστες λέξεις ή δυσνόητες φράσεις όμως γίνεται συνειδητά ώστε να παρέχεται η δυνατότητα συστηματικής εξάσκησης των μαθητών στη νοηματική κατανόηση των λέξεων με βάση το συγκεκριμένο τους, μια δεξιότητα που θα φανεί χρήσιμη στο μαθητή στη μετέπειτα ζωή του (ΒΕ, σελ. 18) Η χρήση του ερμηνευτικού λεξικού προτείνεται στον μαθητή ως μια μέθοδο που θα τον βοηθήσει στη σημασιολογική διάκριση των λέξεων και στον περαιτέρω εμπλουτισμό του λεξιλογίου του. Στην υποενότητα Δ' μελετώνται θέματα οργάνωσης του λόγου (πχ σύνταξη περιληπτικού κειμένου, ανάλυση κειμένου στα συστατικά του). Οι δραστηριότητες «*Ακούω και Μιλώ*» σε κάθε υποενότητα σκοπό έχουν να βοηθήσουν τον μαθητή να κάνει παρατηρήσεις πάνω στα κείμενα ώστε να φτάσει επαγωγικά στη διατύπωση της θεωρίας που ακολουθεί. Προορίζονται για εργασία του μαθητή στην τάξη, ατομικά, σε ζεύγη ή σε μικρές ομάδες. Είναι ασκήσεις που αφορούν γλωσσικά φαινόμενα της διδακτέας ύλης της ενότητας. Οι δραστηριότητες «*Διαβάζω και Γραφώ*» δίνουν την ευκαιρία στον μαθητή να αξιοποιήσει την θεωρία που έχει ήδη διατυπωθεί πιο πάνω και τον παρακινούν σε παραγωγή γραπτού λόγου, πάντα με αναφορά στα κείμενα. Στην τελευταία ενότητα (υποενότητα Ε' αλλά και μερικές φορές Δ' ή ΣΤ', ανάλογα με τον αριθμό των φαινομένων που μελετηθήκαν στη συγκεκριμένη ενότητα) αφορά τις δραστηριότητες παράγωγης γραπτού ή προφορικού λόγου από τους μαθητές. Έτσι κάθε ενότητα ξεκινά με εισαγωγικά κείμενα και καταλήγει σε κείμενα πάλι, αυτή τη φορά γραμμένα από τον ίδιο το μαθητή. Η τελευταία αυτή ενότητα έχει τρία μέρη: στο πρώτο, με τις δραστηριότητες «*Διαβάζω και Γραφώ*», ο μαθητής καλείται να πει την γνώμη του σχετικά με την θεματική που αναπτύχθηκε, στο δεύτερο, με τις δραστηριότητες «*Διαβάζω και Γραφώ*», ο μαθητής ασκείται στην παράγωγή γραπτού λόγου αξιοποιώντας την πρότερη γνώση και στο τρίτο, υπάρχει η διαθεματική εργασία όπου οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες για την επιτέλεση της. Τελική

επιδίωξη είναι η συγγραφή ενός πολυτροπικού κειμένου που στόχο έχει την ανάδειξη των τάσεων, των ικανοτήτων και των ενδιαφερόντων των μαθητών της κάθε ομάδας. Στο τέλος κάθε ενότητας ακολουθεί ανακεφαλαιωτικός πίνακας με κενά για συμπλήρωση που στόχο έχει την επανάληψη και τον έλεγχο του βαθμού εμπέδωσης της γλωσσικής διδασκαλίας.

Ως προς τον χρόνο διδασκαλίας κάθε ενότητας, ο προβλεπόμενος χρόνος για την Γλώσσα στη Γ' Γυμνασίου είναι ο εξής: Η πρώτη ενότητα πρέπει να έχει ολοκληρωθεί σε 6-8 ώρες. Η δεύτερη σε 7-8 ώρες, η τρίτη σε 6-7 ώρες, η τέταρτη σε 7-8 ώρες, η πέμπτη σε 6 ώρες, η έκτη ενότητα σε 7 ώρες, η έβδομη σε 6-7 ώρες και η όγδοη και τελευταία σε 8 διδακτικές ώρες.

Από την επισκόπηση των περιεχομένων του ΒΜ της Γλώσσας διαπιστώνεται ότι τα θέματα των ενότητων/πολιτισμικών κατηγοριών, είναι τα ακόλουθα: Ενότητα 1^η –«Η Ελλάδα στον κόσμο», Ενότητα 2^η –«Γλώσσα- Γλώσσες και Πολιτισμοί του κόσμου», Ενότητα 3^η –«Είμαστε όλοι ίδιοι – Είμαστε όλοι διαφορετικοί», Ενότητα 4^η – «Ενωμένη Ευρώπη και Ευρωπαίοι πολίτες», Ενότητα 5^η –«Ειρήνη –Πόλεμος», Ενότητα 6^η –«Ενεργοί πολίτες για την υπεράσπιση οικουμενικών αξιών», Ενότητα 7^η –«Τέχνη-μια γλώσσα για όλους σε όλες τις εποχές» και Ενότητα 8^η –«Μπροστά στο μέλλον». Αντίστοιχα, αυτά τα θέματα διαπραγματεύεται και το ΤΕ. Έτσι λοιπόν, γίνεται κατανοητό πως είναι κυρίως θέματα που έχουν κοινωνικό και πολιτικό χαρακτήρα και που στόχο έχουν να δώσουν πληροφορίες στον μαθητή που θα είναι σημαντικές και για την μετέπειτα πορεία του τόσο στο σχολείο όσο και στη καθημερινή του ζωή. Όλες οι ενότητες σχετίζονται με την Ευρώπη κατά μια έννοια στα πλαίσια του εκσυγχρονισμού και μέσω της γλώσσας διαμορφώνεται η εικόνα του Ευρωπαίου Έλληνα στον κόσμο.

Πιο συγκεκριμένα, ενδιαφέρουσα θεωρείται η επιλογή των κειμένων (βλέπε Παράρτημα 2ο) της κάθε ενότητας. Παρακάτω, ακολουθεί πίνακας των κειμένων που εμπεριέχονται στο ΒΜ:

Κείμενο/ Ενότητα	Α'	Β'	Γ'	Δ'	Ε'	ΣΤ'	Ζ'	Η'	Σύνολο	Σύνολο %
Λογοτεχνικό	4	6	-	2	3	1	3	4	23	27%
Τύπος	4	2	3	4	3	2	2	2	22	25,8%
Ενημερωτικό φυλλάδιο	-	-	-	2	-	4	1	-	7	8,2%
Διαφήμιση	1	2	2	-	-	-	-	-	5	5,8%
Επιστημονικό	-	1	-	-	-	-	-	4	5	5,8%
Ιστοσελίδα	-	-	-	2	-	1	-	1	4	4,7%
‘Έκφρασης ιδεών’	-	-	3	-	-	-	-	-	3	3,5%
Ιστορικό	3	-	-	-	-	-	-	-	3	3,5%
Κόμικς	-	-	1	-	-	1	-	-	2	2,3%
Από σχολικό εγχειρίδιο	1	-	-	1	-	-	-	-	2	2,3%
Απόσπασμα Βιβλίου	-	-	-	2	-	-	-	-	2	2,3%
Πίνακες ζωγραφικής	-	-	-	-	-	-	2	-	2	2,3%
Από θεατρικό έργο	-	-	1	-	-	-	-	-	1	1,1%
Από ερευνητικό ερωτηματολόγιο	-	-	1	-	-	-	-	-	1	1,1%
Από την Α.Ε.Γ.	-	-	-	-	1	-	-	-	1	1,1%
Ερμηνευτικό	-	-	-	-	1	-	-	-	1	1,1%
Τραγούδι	-	-	-	-	-	-	-	1	1	1,1%
Σύνολο	13	11	11	13	8	9	8	12	85	
Σύνολο %	15,2%	12,9%	12,9%	15,2%	9,4%	10,5%	9,4%	14,1%		100%

6.4.1. Πίνακας Καταμέτρησης Κειμένων ΒΜ

Από τα παραπάνω, συμπεραίνεται πως από ένα σύνολο 85 κειμένων, το σημαντικότερο βάρος όσον αφορά την ανθολόγηση των κειμένων στο ΒΜ της Γλώσσας της Γ' Γυμνασίου έχει δοθεί κυρίως στα λογοτεχνικά κείμενα (27%) και σε αυτά από τον τύπο (25,8%), ενώ σε μικρότερη συχνότητα, έχουν επιλεγεί κείμενα από ενημερωτικά φυλλάδια (8,2%) και από διαφημίσεις (5,8%). Προωθείται, ως φαίνεται

μια γλώσσα, μέσα από αυτή την επιλογή των ανθολογημένων κειμένων, που συγκεράζει και το λογοτεχνικό λόγο που είναι περισσότερο επεξεργασμένος και επιτηδευμένος αλλά γίνεται και μία προσπάθεια χρήσης της καθημερινής ομιλούμενης γλώσσας που φαίνεται μέσα από τα κείμενα του ημερήσιου ή εβδομαδιαίου τύπου. Επίσης, μπορούμε να συνάγουμε πως «λίγος χώρος» έχει διατεθεί σε επιστημονικά κείμενα (5,8%), σε ιστορικά (3,5%) και σε αποσπάσματα από βιβλία (2,3%).

Κάτι ανάλογο επιχειρείται και για το τετράδιο εργασιών. Παρακάτω παρατίθεται πίνακας καταμέτρησης κειμένων του ΤΕ:

Κείμενο/ Ενότητα	Α'	Β'	Γ'	Δ'	Ε'	ΣΤ'	Ζ'	Η'	Σύνολο	Σύνολο %
Τύπος	-	1	2	1	3	3	3	2	15	29,4%
Λογοτεχνικό	3	3	2	1	2	-	-	-	11	21,5%
Ενημερωτικό φυλλάδιο	-	-	1	4	1	1	-	1	8	15,6%
Διαφήμιση	1	2	-	-	-	-	1	-	4	7,1%
Ιστοσελίδα	-	1	-	1	-	-	-	-	2	3,9%
Απόσπασμα Βιβλίου	-	-	1	-	-	1	-	-	2	3,9%
Κόμικς	-	-	-	-	-	1	-	-	1	1,9%
Τραγούδι	-	-	-	-	-	-	-	1	1	1,9%
Συνέντευξη	1	-	-	-	-	-	-	-	1	1,9%
Συνταγή	1	-	-	-	-	-	-	-	1	1,9%
Σκίτσο	-	-	-	-	1	-	-	-	1	1,9%
Βιογραφικό Σημείωμα	-	-	-	-	-	-	-	1	1	1,9%
Πολιτιστικό Πρόγραμμα	-	-	-	-	-	-	1	-	1	1,9%
Κείμενο Κατασκευής	-	-	1	-	-	-	-	-	1	1,9%
Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα	1	-	-	-	-	-	-	-	1	1,9%
Σύνολο	7	7	7	7	7	6	5	5	51	
Σύνολο %	13,7%	13,7%	13,7%	13,7%	13,7%	11,7%	9,8%	9,8%		100%

6.4.2. Πίνακας Καταμέτρησης Κειμένων ΤΕ

Από το σύνολο των 51 κειμένων του ΤΕ, που επιτελεί επικουρικό και συμπληρωματικό ρόλο στο ΒΜ, τα περισσότερα κείμενα είναι από τον τύπο, (29,4%) και αμέσως μετά από το χώρο της λογοτεχνίας (21,5%). Πολύ μικρή θέση κατέχουν τα διαφημιστικά κείμενα (7,1%), τα κόμικς (1,9%), που θα κάνουν τη διδασκαλία πιο ελκυστική. Αυτό που γενικότερα παρατηρείται, είναι πως το ΤΕ ακολουθεί σχεδόν τον ίδιο τρόπο οργάνωσης και επιλογής των κειμένων που ανθολογεί, μ' αυτόν του ΒΜ.

6.4.1.α. Δραστηριότητες

Από τη μελέτη του διδακτικού υλικού της Γλώσσας, γίνεται αντιληπτό πως η διδασκαλία οργανώνεται γύρω από δραστηριότητες, στις οποίες οι μαθητές καλούνται να ανταποκριθούν. Επίσης διαπιστώνεται πως το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων συνδέεται μεταξύ του με άλλα διαφορετικά αντικείμενα – γνωστικά αντικείμενα. Ενδεικτικά, φαίνεται πως στα πλαίσια των διαθεματικών δραστηριοτήτων της 1^{ης} ενότητας, δίνεται η δυνατότητα αξιοποίησης γνώσεων από τα γνωστικά αντικείμενα της Ιστορίας και μάλιστα της τοπικής Ιστορίας, της Πληροφορικής, των Ξένων γλωσσών Παρατίθενται οι διαθεματικές εργασίες της 1^{ης} ενότητας (από το ΒΜ, σελ.27):



Διαθεματική εργασία

- ▶ Ετοιμάστε διάφορους έντυπους τουριστικούς οδηγούς ή ιστοσελίδες για την περιοχή σας. Προσδιορίστε σε ποιους θέλετε να απευθύνονται αυτοί οι οδηγοί. Για παράδειγμα, μπορεί να απευθύνονται σε Ευρωπαίους τουρίστες, σε τουρίστες από άλλες ηπείρους (Αμερική, Ασία, Αφρική, Αυστραλία), σε Έλληνες επισκέπτες ή σε σχολεία που θα ήθελαν να οργανώσουν εκδρομές.
- ▶ 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.λπ.). Χρησιμοποιήστε υλικό από βιβλία Γεωγραφίας, Ιστορίας, Λογοτεχνίας, τους υπάρχοντες τουριστικούς οδηγούς, διαφημίσεις ή ενημερωτικά φυλλάδια για χώρους αναψυχής, ψυχαγωγίας κ.λπ.
- ▶ Αν το σχολείο σας έχει αναπτύξει συνεργασίες με σχολεία του εξωτερικού, μεταφράστε, με τη βοήθεια των καθηγητών σας των ξένων γλωσσών, και στείλτε τους αυτούς τους οδηγούς. Αν όχι, αναζητήστε σχολεία από το Διαδίκτυο, για να αναπτύξετε συνεργασίες και ανταλλαγές και στείλτε τους οδηγούς σας, για να τους βοηθήσετε να πάρουν μια ιδέα για την περιοχή σας και να τους πείσετε να την επισκεφτούν.

6.4.1. Διαθεματικές εργασίες , ΒΜ, Ε' Υποενότητα, Α' Κεφάλαιο, Δραστηριότητες 1-3,σελ. 27

Από τη μελέτη των δραστηριοτήτων προκύπτει πως κυρίως δίνεται έμφαση στα γλωσσικά φαινόμενα – γραμματική – συντακτικό- λεξιλόγιο – παραγωγή λόγου που επιδιώκεται να διδαχτούν στα πλαίσια κάθε ενότητας. Όσον αφορά την 1^η ενότητα, στη δεύτερη υποενότητα, όπως φαίνεται και παρακάτω, το κύριο γλωσσικό-συντακτικό φαινόμενο είναι η παρατακτική και υποτακτική σύνδεση των προτάσεων.

Οι διάφοροι τρόποι **σύνδεσης των προτάσεων**

Τι πρέπει να γνωρίζω

Σε κάθε περίπτωση που μιλάμε ή γράφουμε:

- δημιουργούμε ένα μικρό ή μεγάλο **σύνολο προτάσεων** που είναι σχετικές μεταξύ τους ως προς το νόημα και
- οργανώνουμε το σύνολο αυτό με κάποιον τρόπο που να φανερώνει το **νόημα** και να δείχνει τις **σχέσεις** που τις συνδέουν.

Παράδειγμα: (από το κείμενο 3)

Ακόμα και σε ένα μεγάλο αστικό κέντρο, όπως η Αθήνα, οι περισσότεροι ξένοι έμοιαζαν /

/ να είναι οι τουρίστες /

/ που κάθε καλοκαίρι προτιμούσαν τον ήλιο και τη θάλασσα της Μεσογείου για τις διακοπές τους.

6.4.1.Εικόνα « Συντακτικό Φαινόμενο Σύνδεσης Προτάσεων, ΒΜ, Β' Υποενότητα, Α' Κεφάλαιο, σελ.12»

Παρατηρείται πως τα κείμενα που έχουν συμπεριληφθεί στην 1^η ενότητα του ΒΜ μπορούν να αξιοποιηθούν και για την ανάλυση τους ως προς αυτό το γλωσσικό φαινόμενο.

6.4.1.β. Δομή Ενότητας

Αυτό που δεν πρέπει να μας ξεφύγει από την ανάλυση μας είναι πως σε κάθε ενότητα δίνεται η *αφόρμηση* με εικόνα, ακολουθούν οι *προοργανωτές* και υστέρα, ακολουθούν με τη σειρά που έχει ήδη αναφερθεί, οι ερωτήσεις κατανόησης στην πρώτη υποενότητα που αφορά τα εισαγωγικά κείμενα, οι δραστηριότητες «Ακούω και Μιλώ», οι δραστηριότητες «Διαβάζω και Γράφω», οι διαθεματικές εργασίες και η τελευταία άσκηση κάθε ενότητας που αποτελεί ανακεφαλαιωτική άσκηση- άσκηση επανάληψης και εμπέδωσης με τίτλο «Ας θυμηθούμε τι μάθαμε σ' αυτή την ενότητα».

Ενδεικτικά, στο Εξώφυλλο της 1^{ης} ενότητας υπάρχει σκίτσο το οποίο απεικονίζει ανθρώπους να βρίσκονται σε ένα αερόστατο του οποίου η βάση δείχνει τον χάρτη της Ελλάδας και σηματοδοτεί πως θα ακολουθήσει αναλυτική επισκόπηση επί του θέματος στην ενότητα αυτή. Το επάνω του μέρος απεικονίζει την υδρόγειο σφαίρα που δηλώνει ότι η Ελλάδα δεν είναι μόνη της αλλά βρίσκεται υπό τη σκέπη και του υπόλοιπου κόσμου, ενώ παράλληλα δηλώνονται και οι ανάλογοι προοργανωτές .

Σ' αυτή την ενότητα:



- ⊖ α μάθουμε να διακρίνουμε την **παρατακτική** από την **υποτακτική** σύνδεση των προτάσεων.
- ⊖ α διαπιστώσουμε τις διαφορές που προκύπτουν στο λόγο ανάλογα με το **είδος σύνδεσης** που χρησιμοποιούμε.
- ⊖ α μάθουμε πώς να σχεδιάζουμε και να γράφουμε **ερευνητικές** εργασίες.
- ⊖ α συνειδητοποιήσουμε τις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα σε λέξεις με συγγενική σημασία, ώστε να μπορούμε να επιλέγουμε την **κατάλληλη λέξη** ανάλογα με το **είδος** και το **ύφος του κειμένου**.
- ⊖ α σκεφτούμε σχετικά με τις πολλές και συχνά αντιφατικές **όψεις της Ελλάδας** και τη **θέση της** στο **σύγχρονο κόσμο**.

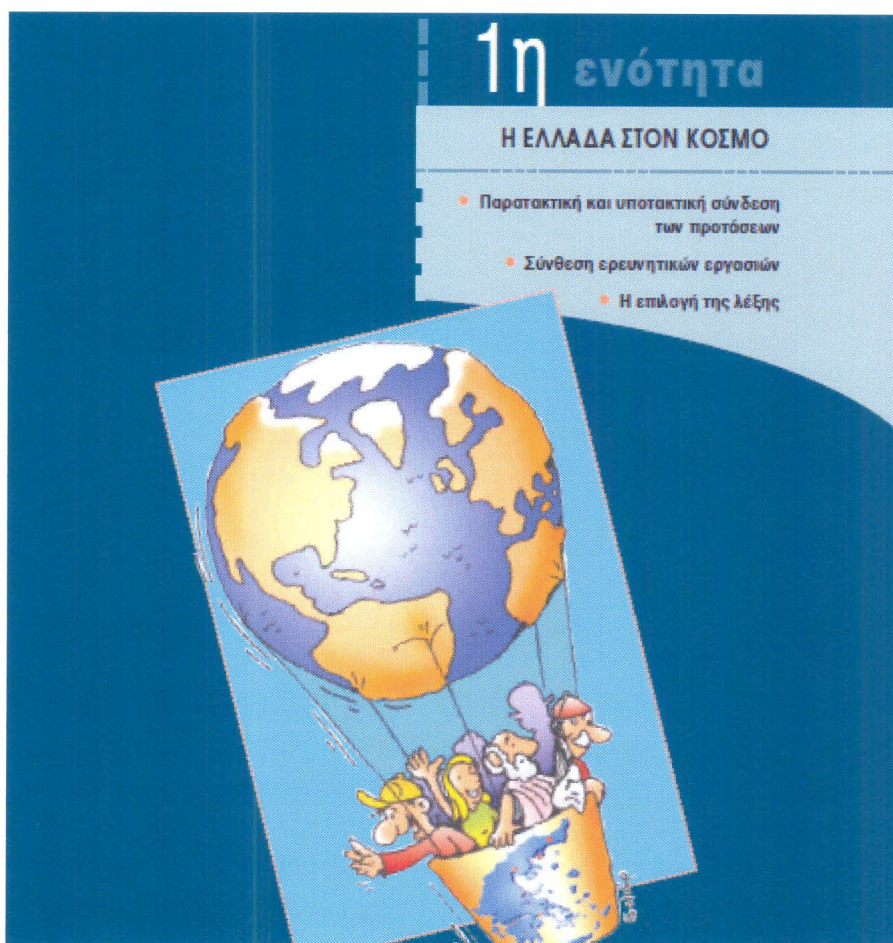
6.4.2. Εικόνα «Αφόρμηση και Προοργανωτές, ΒΜ, Α' Κεφάλαιο, σελ. 9»

Στην πρώτη υποενότητα, υπάρχουν ερωτήσεις κατανόησης που δεν φέρουν εικόνα ή σύμβολο. Υπάρχουν ερωτήσεις που δεν ονομάζονται – δηλαδή τίθεται μόνο μια ερώτηση και συνήθως έχει σύμβολο (τρίγωνο) και επίσης κάποιες δραστηριότητες που ονομάζονται ως «Δραστηριότητα» και δεν φέρουν σύμβολο. Στην δεύτερη, τρίτη, τέταρτη και πέμπτη υποενότητα, οι δραστηριότητες «Ακούω και Μιλώ», οι δραστηριότητες «Διαβάζω και Γράφω», οι διαθεματικές εργασίες και η τελευταία άσκηση κάθε ενότητας, με τίτλο «Ας θυμηθούμε τι μάθαμε σ' αυτή την ενότητα», μνημονεύονται με συγκεκριμένο σύμβολο-εικόνα και διαφοροποιούνται μεταξύ τους με αυτό τον τρόπο. Έτσι λοιπόν υπάρχουν τα εξής σύμβολα-εικόνες για τις εξής δραστηριότητες στον παρακάτω πίνακα:

• Δραστηριότητες «Ακούω και Μιλώ»		Ακούω και μιλώ
• Δραστηριότητες «Διαβάζω και Γράφω»		Διαβάζω και γράφω
• Διαθεματικές εργασίες		Διαθεματική εργασία
• Ερώτηση που τίθεται χωρίς ονομασία αλλά με σύμβολο		

6.4.3. Πίνακας «Σύμβολα που χρησιμοποιούνται στο ΒΜ της Γλώσσας για τον χαρακτηρισμό των δραστηριοτήτων»

Όσον αφορά το ΤΕ δίνεται και εκεί η ίδια αφόρμηση και πιο συνοπτικοί προοργανωτές, ενώ εδώ δεν ξεχωρίζουν οι δραστηριότητες αλλά κάθε κείμενο έχει ερωτήσεις κατανόησης χωρίς συγκεκριμένο σύμβολο ή εικόνα. Επίσης, υπάρχει στο τέλος κάθε ενότητας, μια ανακεφαλαιωτική άσκηση που ονομάζεται «Άσκηση-Δραστηριότητα», χωρίς να υπάρχει και εδώ σύμβολο ή εικόνα.



6.4.3. Εικόνα «Αφόρμηση και Προοργανωτές», ΤΕ, Α' Κεφάλαιο, σελ. 6»

Οι βασικοί στόχοι της ενότητας όπως αναφέρονται στο ΒΕ είναι οι εξής: οι μαθητές θα πρέπει να μελετήσουν τον παρατακτικό και υποταγμένο λόγο ώστε να διαπιστώσουν διαφορές υφολογικές συντακτικές, αν υπάρχουν. Επίσης, θα πρέπει να χρησιμοποιούν το λεξιλόγιο κατάλληλα σύμφωνα με τη σημασία των λέξεων και το είδος του κειμένου και να μάθουν να σχεδιάζουν και να γράφουν συνθετικές εργασίες αξιοποιώντας τις κατάλληλες πηγες.

6.4.2. Παιδαγωγική

Μέσα από την ενδελεχή μελέτη του περιεχομένου τόσο των ΒΜ, του ΒΕ και του ΤΕ συνάγεται πως μια νέα προσέγγιση της διδασκαλίας προωθείται και έχει ως επίκεντρο τον ίδιο τον μαθητή. Ο ίδιος ο μαθητής είναι αυτός που θα διαβάσει τα κείμενα, θα συνδιαλέγει μαζί τους, θα πρέπει να υπεισέλθει στη διαδικασία παράγωγης γραπτού και προφορικού λόγου, ομαδοσυνεργατικά ή ατομικά, να συνδέσει τη γνώση που τώρα κερδίζει τόσο με την πρότερη, ήδη αποκτημένη, όσο και με άλλα γνωστικά αντικείμενα αλλά και με ευρύτερα αντικείμενα που άπτονται της καθημερινότητας του. Αυτή η μαθητοκεντρική προσέγγιση έρχεται σε αντίθεση με την καθεστημένη, δασκαλοκεντρική μέθοδο διδασκαλίας που στο επίκεντρο ήταν ο καθηγητής, δημιουργώντας ένα βαρετό κλίμα στην τάξη. Πλέον, ο μαθητής είναι αυτός που έχει περισσότερο, ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία και ο καθηγητής βοηθά στο να κατευθύνει διδακτικά τον μαθητή. Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο είναι πως ο μαθητής πλέον παίζει ενεργό ρόλο στη διόρθωση του δικού του γραπτού (αυτοαξιολόγηση) αλλά και του διπλανού του (ετεροαξιολόγηση), τηρώντας κάποια κριτήρια.

Βέβαια, επισημαίνεται στο ΒΕ, (σελ. 17-18) πως και ο ρόλος του εκπαιδευτικού θα πρέπει να είναι ξεκάθαρος. Δηλαδή, ο εκπαιδευτικός με τη βοήθεια του ΒΕ μπορεί να δώσει κατευθύνσεις στον μαθητή, να οργανώσει τη συζήτηση και το διάλογο και το πιο σημαντικό, να παρέχει τη γνώση χωρίς όμως να το κάνει με τρόπο που θα ευνουχίζει την ελεύθερη βούληση των μαθητών, κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Από το ΒΕ, παρατηρούμε πως υπάρχουν σαφείς κατευθύνσεις που θα πρέπει να δοθούν στο μαθητή, ορίζονται τα κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προς τον μαθητή, δίνονται οι στόχοι, τους οποίους θα πρέπει ο μαθητής να επιτελέσει με τη βοήθεια, όμως, του εκπαιδευτικού. Έτσι μέσα από το ΒΕ, προβάλλεται ο τύπος του σωστού εκπαιδευτικού που θα πρέπει να έχει βαθιά γνώση της διδακτικής της γλώσσας και που θα λειτουργεί ως μέσο διευκόλυνσης της περάτωσης της μαθησιακής

διαδικασίας, ως μέσο εμπλοκής του μαθητή στις δραστηριότητες παράγωγης λόγου, να επικροτεί και να προωθεί περισσότερο την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, να πυροδοτεί συζητήσεις από τα λάθη και τις απορίες και να προωθεί νέες μορφές μάθησης ή όπως μνημονεύονται στο ΒΕ, εναλλακτικές μορφές μάθησης, όπως η μέθοδος «project».

6.4.3. Αξιολόγηση

Μέσα από την ανάλυση των ΒΜ, ΒΕ και ΤΕ έχει διαμορφωθεί για την αξιολόγηση του μαθητή και αυτό γιατί οι νέες διδακτικές προσεγγίσεις όπως η επικοινωνιακή και η κειμενοκεντρική προσέγγιση στη γλωσσική διδασκαλία καθώς και οι θεωρίες γλωσσικού γραμματισμού απαιτούν και νέες αντιλήψεις για την αξιολόγηση (Cope και Kalantzis 2000 στο ΒΕ, σελ.15).Ο κύριος σκοπός της αξιολόγησης στη γλωσσική διδασκαλία δεν είναι πλέον ο έλεγχος αλλά η βελτίωση του παραγόμενου λόγου. Χαρακτηριστικά, διαβάζουμε στις βασικές αρχές της αξιολόγησης των μαθητών, όπως ορίζονται στο ΔΕΠΠΣ για τη γλώσσα πως «βασικός στόχος της αξιολόγησης του μαθητή είναι η ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ο εντοπισμός των μαθησιακών ελλείψεων με σκοπό τη βελτίωση της προσφερόμενης εκπαίδευσης και τελικά την πρόοδο του μαθητή» (ΦΕΚ 303/13-03-03, σελ. 3743 στο ΒΕ σελ. 16).

Μέσα σε ένα πλαίσιο διδασκαλίας και αξιολόγησης όπου η αξιολόγηση του μαθητή είναι μια διαρκής και σκόπιμη λειτουργία, η οποία ενσωματώνεται στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης, μπορούμε να περάσουμε από την αξιολόγηση του μαθητή στην αξιολόγηση του λόγου. Λέγοντας αξιολόγηση του λόγου εννοείται:

1. Αξιολόγηση των κειμένων που παρατίθενται στην τάξη και μελετώνται
2. Αξιολόγηση του παραγόμενου λόγου (γραπτού και προφορικού) από τους μαθητές στους συμμαθητές του (ετεροαξιολόγηση)
3. Αξιολόγηση του γραπτού, κυρίως, λόγου από τον ίδιο το μαθητή (αυτοαξιολόγηση).

Παραδοσιακά, την αξιολόγηση την αναλάμβανε αποκλειστικά ο εκπαιδευτικός εφόσον ταυτιζόταν με τον έλεγχο της επίδοσης και περιοριζόταν εκεί. Πλέον, όταν μιλάμε για αξιολόγηση του λόγου, αυτή την επιχειρούν τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και οι μαθητές είτε συνεργαζόμενοι με τον καθηγητή τους, είτε μεταξύ τους, είτε ατομικά. Εξάλλου, από το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο

Γυμνάσιο διαβάζουμε πως ‘η αξιολόγηση στο γλωσσικό μάθημα προϋποθέτει τη συνεργασία ανάμεσα σε μαθητή και καθηγητή’ (ΦΕΚ 303/13-03-03, σελ.3793 στο ΒΕ σελ. 16). Η συνεργασία είναι απαραίτητη στην αξιολόγηση του λόγου γιατί μόνο συνεργατικά μέσα στην τάξη ο μαθητής μπορεί να οδηγηθεί στη βελτίωση του παραγόμενου λόγου, εφόσον η αξιολόγηση στοχεύει στη βελτίωση και αφού η γλώσσα αποτελεί κοινωνική πρακτική.

Από το ΒΕ δηλώνεται πως κάθε αξιολόγηση είτε γίνεται από τον καθηγητή είτε από τους μαθητές, εμπεριέχει δυο βασικές λειτουργίες. Η πρώτη είναι η γνώση-αναγνώριση και εντοπισμός των κριτηρίων ποιότητας του λόγου. Αν δε γίνει σαφές τι θεωρείται πετυχημένη και αποτελεσματική γλωσσική παραγωγή, είναι αδύνατο να κρίνει κανείς μια συγκεκριμένη εργασία. Η δεύτερη είναι η ικανότητα από την πλευρά του αξιολογητή να κρίνει αν και σε ποιο βαθμό η εργασία καλύπτει τα κριτήρια αυτά. Τα κριτήρια αξιολόγησης πηγάζουν από τους σκοπούς της διδακτικής ενότητας. Ο καθηγητής οφείλει να τα έχει προβάλει και ο μαθητής να τα έχει ανακαλύψει και συζητήσει στην τάξη με τον καθηγητή.

Στο ΒΕ, γίνεται αντιληπτό πως στο ΒΜ, σε ορισμένες δραστηριότητες παραγωγής λόγου τίθενται 3-4 ή και περισσότερα κριτήρια αξιολόγησης ανάλογα με το εκάστοτε αντικείμενο της διδασκαλίας. Τα κριτήρια αξιολόγησης που προτείνονται κάθε φορά σε μια δραστηριότητα για την παραγωγή γραπτού λόγου εξαρτώνται από την εκάστοτε επικοινωνιακή περίσταση και αφορούν:

- Το περιεχόμενο του κειμένου, δηλαδή ποιες από τις γνώσεις για το θέμα ο μαθητής θα αξιοποιήσει στο δικό του κείμενο
- Το είδος του κειμένου, που καθορίζει την οργάνωση των πληροφοριών και τη δομή του (π.χ. διαφορετική οργάνωση έχει μια επιστολή και διαφορετική οργάνωση μια παρουσίαση απόψεων των μαθητών στην τάξη)
- Την έκφραση και το ύφος, δηλαδή τις λεξιλογικές και γραμματικές επιλογές, ανάλογα με το σκοπό του κειμένου.

Όλα τα παραπάνω συνεξετάζονται με βάση την αποτελεσματικότητα δηλαδή το βαθμό στον οποίο επιτυγχάνεται ο σκοπός για τον οποίο γράφτηκε το συγκεκριμένο κείμενο.

Ενδεικτικά στην 1^η ενότητα, στην τρίτη υποενότητα, η δραστηριότητα «Διαβάζω και Γράφω», (σελ.23), ζητά από τον μαθητή να αναζητήσει ερευνητικές εργασίες που μπορεί να υπάρχουν στο σχολείο και έχουν γίνει με αφορμή κάποιο γνωστικό

αντικείμενο. Ο μαθητής προκειμένου να τις αξιολογήσει, ως προς το πόσο ακολουθούν τις φάσεις εκπόνησης μιας ερευνητικής εργασίας – προηγουμένως με τη βοήθεια ενός πίνακα έχει διδαχτεί τις φάσεις σύνθεσης μιας τέτοιας ερευνητικής εργασίας -του δίνονται κάποια κριτήρια αξιολόγησης των ερευνητικών αυτών εργασιών. Παρακάτω παρατίθενται τόσο η ίδια η δραστηριότητα όσο και τα κριτήρια αξιολόγησης που καλείται ο μαθητής να αναζητήσει :



Διαβάζω και γράφω

Βρείτε ερευνητικές εργασίες που υπάρχουν στο σχολείο σας και έχουν γίνει είτε στο πλαίσιο κάποιου μαθήματος είτε κάποιου προαιρετικού προγράμματος (Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αγωγή Υγείας κ.λπ.). Αξιολογήστε τις με κριτήριο το πόσο ακολουθούν τις φάσεις εκπόνησης ερευνητικής εργασίας, όπως περιγράφονται στον παραπάνω πίνακα.

Παρακάτω δίνονται ενδεικτικά κριτήρια αξιολόγησης:

- α. Η ερευνητική υπόθεση είναι διατυπωμένη με σαφήνεια.
- β. Υπάρχουν αναφορές σε προηγούμενες έρευνες ή άλλες σχετικές εργασίες.
- γ. Η επιλογή και κατηγοριοποίηση των διάφορων στοιχείων είναι πετυχημένες (σχετική με το θέμα, λογική, σαφής).
- δ. Η επιχειρηματολογία είναι πειστική. Δεν υπάρχουν «κενά» ή «αδύνατα σημεία».
- ε. Ο ερευνητής παίρνει θέση απέναντι στο πρόβλημα. • Καταλήγει σε λογικά συμπεράσματα, τα οποία είναι και σχετικά με την αρχική ερώτηση. • Κάνει συγκεκριμένες προτάσεις. • Προτείνει λύσεις.
- στ. Υπάρχουν παραπομπές στις πηγές και η σχετική βιβλιογραφία στο τέλος της εργασίας.

6.4.3. Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω» με Κριτήρια Αξιολόγησης, ΒΜ, Γ' Υποενότητα, Α' Κεφάλαιο, σελ.23

Βέβαια, κάτι που είναι πολύ σημαντικό και έχει ήδη αναφερθεί αλλά δεν έχει αναλυθεί δεόντως, είναι ο συγκεκριμένος τύπος αξιολόγησης του λόγου που ονομάζεται 'αυτοαξιολόγηση' και αφορά τον ίδιο τον μαθητή που λειτουργεί και ως πομπός και ως δέκτης της αξιολόγησής του. Ουσιαστικά, από το ΒΕ, μαθαίνουμε πως αυτοαξιολόγηση είναι η εμπλοκή του μαθητή στη διαδικασία καθορισμού των προδιαγραφών του κατάλληλου και αποτελεσματικού λόγου σε δεδομένες συνθήκες και σύγκριση του λόγου που έχει παραχθεί από τον ίδιο (ΒΕ, σελ. 17).

Σ' αυτό που πρέπει να σταθούμε είναι πως η αυτοαξιολόγηση είναι μια κοινωνική-διακρατική διαδικασία. Δε νοείται διαμόρφωση κρίσεων από το μαθητή σε απομόνωση από τις κρίσεις των άλλων. Η συμβολή των συμμαθητών και του καθηγητή είναι ζωτικής σημασίας στην ανάπτυξη της ικανότητας του μαθητή να αυτοαξιολογείται (ΒΕ, σελ.18).

Επιπλέον στο ΒΜ υπάρχουν πίνακες με τον τίτλο «τι πρέπει να γνωρίζω» και «μαθαίνω ότι», αντίστοιχα που χρησιμεύουν στην διαδικασία της αξιολόγησης και θα ήταν καλό ο μαθητής να τους εμπιστευτεί προτού προβεί σε οποιαδήποτε μορφή αξιολόγησης. Αυτοί οι πίνακες φέρουν και ορισμένα σύμβολα-εικόνες που είναι

όμοια μεταξύ τους αφού έχουν και τον ίδιο στόχο, να δηλώσουν στο μαθητή τι θα πρέπει να «γνωρίζουν» ή να «μάθουν». Αυτά είναι:



6.4.4. Πίνακας «Σύμβολα – Εικόνες»

6.5. Καταμέτρηση δραστηριοτήτων

Σ' αυτό το σημείο, επιχειρείται μια ποσοτική καταμέτρηση των ερωτήσεων-ασκήσεων- δραστηριοτήτων των ΒΜ και ΤΕ. Όσον αφορά το ΒΜ, σε κάθε κεφάλαιο υπάρχουν ερωτήσεις κατανόησης πάνω στα εισαγωγικά κείμενα της πρώτης υποενότητας, ακολουθούν οι δραστηριότητες που ονομάζονται «Ακούω και Μιλώ», «Διαβάζω και Γράφω», οι διαθεματικές δραστηριότητες, οι επαναληπτικές ασκήσεις στο τέλος κάθε κεφαλαίου, ενώ υπάρχουν επίσης σε κάποια κεφάλαια, κάποιες δραστηριότητες που ονομάζονται 'Δραστηριότητα' και δεν φέρουν κάποιο διακριτικό σύμβολο και ακόμα, κάποιες ερωτήσεις που τίθενται και δεν φέρουν, μεν όνομα αλλά φέρουν το σύμβολο του τριγώνου. Ενδεικτικά στην παρούσα εργασία οι ασκήσεις-ερωτήσεις – δραστηριότητες θα εμφανίζονται, χάριν συντομίας, ως εξής:

- ερωτήσεις κατανόησης ΕΚ
- δραστηριότητες 'Ακούω και Μιλώ' ΑΜ
- δραστηριότητες 'Διαβάζω και Γράφω' ΔΓ
- δραστηριότητες διαθεματικές ΔΔ
- ασκήσεις επαναληπτικές Ε
- 'δραστηριότητα' Δ
- δραστηριότητα χωρίς ονομασία αλλά που έχει το τρίγωνο Τ

Όλες οι ασκήσεις- ερωτήσεις – δραστηριότητες, στο σύνολο τους, μετά την ποσοτική καταμέτρηση προκύπτουν πως είναι 479. Μέσα από το πίνακα παρατηρούμε πως:

	ΕΚ	ΑΜ	ΔΓ	ΔΔ	Ε	Δ	Τ	Τελικό Σύνολο
1ο κεφάλαιο	4	49	23	3	1	2	3	
2ο κεφάλαιο	8	21	24	1	1	-	3	
3ο κεφάλαιο	6	22	24	1	1	-	-	
4ο κεφάλαιο	7	36	30	2	1	-	-	
5ο κεφάλαιο	7	27	19	2	1	-	-	
6ο κεφάλαιο	8	31	18	1	1	-	-	
7ο κεφάλαιο	7	17	11	1	1	-	-	
8ο κεφάλαιο	8	29	15	1	1	-	-	
Σύνολο δραστ./ κεφ.	55	232	164	12	8	2	6	479
Σύνολο δραστ. %	11,5	48,4	34,2	2,5	1,6	0,4	1,2	100

6.5.1. Πίνακας «Καταμέτρηση δραστηριοτήτων Γλώσσας, Γ' Γυμνασίου, ΒΜ»

Σε αυτό το σημείο πρέπει να γίνει αντιληπτό πού ανήκουν αυτές οι δραστηριότητες και να χωριστούν για κάθε υποενότητα που συνθέτουν, προκειμένου να κατανοηθεί τι προωθείται περισσότερο από τις ίδιες δραστηριότητες μεταξύ τους. Ο λόγος γίνεται περισσότερο για τις δραστηριότητες ΑΜ και ΔΓ. Αυτές υπάρχουν σε κάθε κεφάλαιο, από την δεύτερη έως την πέμπτη ή έκτη (όπου υπάρχει) υποενότητα. Σαφέστατα από τον πίνακα 1, παρατηρείται ότι αυτές οι δυο δραστηριότητες είναι πιο πολλές από τις άλλες αλλά δεν μπορούν να προκύψουν ασφαλή συμπεράσματα γι' αυτές, εφόσον δεν είναι γνωστό πού αυτές ειδικεύονται (π.χ στο επίπεδο της εξέτασης ενός γλωσσικού φαινομένου γραμματικά ή του είδους των δευτερευουσών προτάσεων συντακτικά [β' υποενότητα] /στο επίπεδο λεξιλογίου και ετυμολογίας ή σχήματος λόγου [υποενότητα] /στο επίπεδο οργάνωσης του λόγου [δ' υποενότητα] στο επίπεδο παραγωγής πολυτροπικών κειμένων [ε' ή υποενότητα]). Παρατηρούνται λοιπόν τα εξής:

Ενδεικτικά, στο 1^ο κεφάλαιο:

- ΕΚ στην πρώτη υποενότητα κάθε κεφαλαίου, εδώ είναι 4 (7,2%). Όλες δίνουν σύνολο 55 δραστηριότητες (100%).

- AM έχω και στη δεύτερη, τη τρίτη, την τέταρτη υποενοότητα. Στη β' υποενοότητα έχω 33 δραστηριότητες (67,3%), στη γ' έχω 6 (12,2%), και στη δ' έχω 10 (20,4%). Όλες δίνουν σύνολο 49 δραστηριότητες (100%).
- ΔΓ έχω στη δεύτερη, τη τρίτη, την τέταρτη και πέμπτη υποενοότητα. Στη β' έχω 9 δραστηριότητες (39,1%), στη γ' έχω 1 (4,3%), στη δ' έχω 8 (34,7%) και στην ε' έχω 5 (21,7%). Όλες δίνουν σύνολο 23 δραστηριότητες (100%).
- ΔΔ έχω μόνο στην πέμπτη υποενοότητα. Στο πρώτο κεφάλαιο είναι 3 στο σύνολό τους.
- Ε έχω μόνο στην πέμπτη υποενοότητα αφού είναι επανάληψη. Σε κάθε κεφάλαιο είναι μόνο 1.
- Δ έχω σε οποιαδήποτε μέρος των υποενοοτήτων. Στο παρόν ΒΜ υπάρχει στην α' υποενοότητα. Ουσιαστικά λειτουργεί ως ΕΚ αλλά δεν ονομάζεται έτσι.
- Τ έχω σε οποιαδήποτε μέρος των υποενοοτήτων. Στο πρώτο και στο δεύτερο κεφάλαιο έχω μόνο στην α', β' υποενοότητα και στην α', γ' και δ' υποενοότητα, αντίστοιχα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο:

1. Οι ΕΚ εδώ είναι 8 στην α' υποενοότητα
2. Οι ΑΜ είναι 6 στη β' υποενοότητα (28,5%), 5 στη γ'(23,8%), 8 στη δ'(38%) και 2 στην ε' υποενοότητα (9,5%). Σύνολο 21 δραστηριότητες (100%)
3. Οι ΔΓ είναι 9 στη β' υποενοότητα (37,5%), 8 στη γ' (33,3%), 4 στη δ'(16,6%) και 3 στην ε' υποενοότητα (12,5%). Σύνολο 24 δραστηριότητες (100%).
4. Οι ΔΔ είναι 1 στην ε' υποενοότητα.
5. Οι Τ είναι 3 και υπάρχουν στην Α' υποενοότητα, στη γ' και δ', επίσης

Στο τρίτο κεφάλαιο:

- Οι ΕΚ είναι 6 στην α' υποενοότητα.
- Οι ΑΜ είναι 11 στη β' υποενοότητα (50%), καμία στη γ' (0%), 8 στη δ' υποενοότητα (36,3%) και 3 στην ε' υποενοότητα (12,7%). Σύνολο 22 δραστηριοτήτων (100%).
- Οι ΔΓ είναι 11 στη β' υποενοότητα (45,8%), 3 στη γ'(12,5%), 7 στη δ'(29,1%) και 3 στην ε' υποενοότητα (12,5%). Σύνολο 24 δραστηριοτήτων (100%).
- Οι ΔΔ είναι μια στην ε' υποενοότητα
- Οι Ε είναι μια στην ε' υποενοότητα
- Δεν υπάρχουν οι Τ και Δ

Στο τέταρτο κεφάλαιο:

- Οι ΕΚ είναι 7 στην α' υποενοότητα
- Οι ΑΜ είναι 19 στην β' υποενοότητα (52,7%), 8 στη γ' (27,7%), 7 στη δ' (19,4%) και 2 στην ε' υποενοότητα (5,5%) .Σύνολο 36 δραστηριοτήτων (100%).
- Οι ΔΓ είναι 14 στην β' υποενοότητα (46,6%), 6 στη γ' (20%), 8 στη δ' (26,6%) και 2 στην ε' υποενοότητα (6,6%). Σύνολο 30 δραστηριοτήτων (100%).
- Οι ΔΔ είναι 2 στην ε' υποενοότητα
- Οι Ε είναι μια στην ε' υποενοότητα
- Δεν υπάρχουν οι Δ και Τ.

Στο πέμπτο κεφάλαιο:

- Οι ΕΚ είναι 7 στην α' υποενοότητα
- Οι ΑΜ είναι 12 στη β' υποενοότητα (44,4%), 9 στη γ' (33,3%), 3 στη δ' (11,1%) και 3 στην ε' υποενοότητα (11,1%). Σύνολο 27 δραστηριοτήτων (100%).
- Οι ΔΓ είναι 9 στη β' υποενοότητα (47,3%), 2 στη γ' (10,5%), 4 στη δ' (21%) και 4 στην ε' υποενοότητα (21%). Σύνολο 19 δραστηριοτήτων (100%).
- Οι ΔΔ είναι 2 στην ε' υποενοότητα
- Οι Ε είναι 1 στην ε' υποενοότητα
- Δεν υπάρχουν Δ και Τ

Στο έκτο κεφάλαιο:

- Οι ΕΚ είναι 8 στην α' υποενοότητα
- Οι ΑΜ είναι 16 στην β' υποενοότητα (44,4%), 11 στη γ' (30,5%) και 4 στην δ' υποενοότητα (11,1%). Το κεφάλαιο δεν έχει ε' υποενοότητα. Σύνολο 31 δραστηριοτήτων (100%).
- Οι ΔΓ είναι 7 στην β' υποενοότητα (38,8%), 8 στην γ' (44,4%) και 3 στην δ' υποενοότητα (16,6%). Σύνολο 18 δραστηριοτήτων (100%).
- Οι ΔΔ είναι 1 στη δ' υποενοότητα
- Οι Ε είναι 1 στη δ' υποενοότητα
- Δεν υπάρχουν Δ και Τ

Στο έβδομο κεφάλαιο:

- Οι ΕΚ είναι 7 στην α' υποενοότητα

- Οι ΑΜ είναι 9 στην β' υποενότητα (52,9%), 5 στη γ' (29,4%) και 3 στη δ' υποενότητα (17,6%). Το κεφάλαιο δεν έχει ε' υποενότητα. Σύνολο 17 δραστηριοτήτων (100%).
- Οι ΔΓ είναι 5 στη β' υποενότητα (45,4%), 3 στη γ' (27,2%) και 3 στη δ' (27,2%). Σύνολο 11 δραστηριοτήτων (100%).
- Οι ΔΔ είναι 1 στη δ' υποενότητα.
- Οι Ε είναι 1 στη δ' υποενότητα.
- Δεν υπάρχουν Δ και Τ

Στο όγδοο κεφάλαιο:

- Οι ΕΚ είναι 7 στην α' υποενότητα
- Οι ΑΓ είναι 4 στη β' υποενότητα (13,7%), 10 στη γ' (34,4%), 8 στη δ' (27,5%), 4 στην ε' (13,7%) και 3 στη στ' υποενότητα (10,3%). Σύνολο 29 δραστηριοτήτων (100%).
- Οι ΔΓ είναι 3 στη β' υποενότητα (20%), 4 στη γ' (26,6%), 3 στη δ' (20%), 2 στην ε' (13,3%) και 3 στη στ' υποενότητα (20%). Σύνολο 15 δραστηριοτήτων (100%).
- Οι ΔΔ είναι 1 στη στ' υποενότητα
- Οι Ε είναι 1 στη στ' υποενότητα
- Δεν υπάρχουν Δ και Τ.

Συνολικά, οι δραστηριότητες είναι 479 (100%), εκ των οποίων αυτές που έχουν σύμβολο- εικόνα, είναι 422 (88,1%). Οι υπόλοιπες δεν έχουν σύμβολο, 57 (11,8%) στο σύνολο. Αυτό που συνάγεται από τον πίνακα είναι πως το βάρος της διδασκαλίας της γλώσσας της Γ' Γυμνασίου δίνεται στις δραστηριότητες «Ακούω και Μιλώ» (ΑΜ) [48,4%] και στις δραστηριότητες «Διαβάζω και Γράφω» (ΔΓ) [34,6%]. Οι δραστηριότητες «Ακούω και Μιλώ», όπως έχει ήδη αναφερθεί, σε κάθε υποενότητα σκοπό έχουν να βοηθήσουν τον μαθητή να κάνει παρατηρήσεις πάνω στα κείμενα ώστε να φτάσει επαγωγικά στη διατύπωση της θεωρίας που ακολουθεί. Προορίζονται για εργασία του μαθητή στην τάξη, ατομικά, σε ζεύγη ή σε μικρές ομάδες. Είναι ασκήσεις που αφορούν γλωσσικά φαινόμενα της διδακτέας ύλης της ενότητας. Οι δραστηριότητες «Διαβάζω και Γράφω» δίνουν την ευκαιρία στον μαθητή να αξιοποιήσει την θεωρία που έχει ήδη διατυπωθεί πιο πάνω και τον παρακινούν σε παραγωγή γραπτού λόγου, πάντα με αναφορά στα κείμενα. Οπότε από αυτό

συμπεραίνεται είναι πως δίνεται σημασία σε δραστηριότητες που αφορούν γλωσσικά φαινόμενα στα πλαίσια της γραμματικής και του συντακτικού.

Πιο συγκεκριμένα οι δραστηριότητες ΑΜ στην β' υποενότητα όλων των κεφαλαίων είναι **110 (46,4%)** και αφορούν την εξέταση ενός γλωσσικού φαινομένου γραμματικά ή του είδους των δευτερευουσών προτάσεων συντακτικά, στη γ' υποενότητα κάθε κεφαλαίου είναι **54 (22,8%)** και αφορούν την εξέταση λεξιλογίου και ετυμολογίας ή σχήματος λόγου, στη δ' υποενότητα κάθε κεφαλαίου είναι **51(21,5%)** και αφορούν την εξέταση οργάνωσης του λόγου, **17 (7,3%)** στην ε'/στ' υποενότητα και αφορούν το ζήτημα παραγωγής πολυτροπικών κειμένων και περαιτέρω δραστηριότητες παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου.

Όσον αφορά, τις δραστηριότητες ΔΓ, έχουμε :στη β' υποενότητα **67** δραστηριότητες (40,8%),στη γ' υποενότητα **35** δραστηριότητες (21,3%), στη δ' υποενότητα **40** δραστηριότητες (24,3%) και στην ε/ στ υποενότητα **22** δραστηριότητες (13,4).

Αθροιστικά μιλώντας, κρίνεται πως οι δραστηριότητες που έχουν επιλεγεί στο ΒΜ και είναι οι περισσότερες είναι οι ΑΜ και πιο συγκεκριμένα οι ΑΜ σε κάθε β' υποενότητα κεφαλαίου. Έτσι εξετάζονται πολύ περισσότερο ζητήματα γλωσσικών φαινομένων, γραμματικά και συντακτικά με δραστηριότητες παραγωγής προφορικού λόγου, σε επικοινωνιακό πλαίσιο, σε συγκεκριμένες συνθήκες και πάντα με βάση το υπό εξέταση κάθε φορά θέμα. Αυτό, όμως που είναι σημαντικό από αυτό το αποτέλεσμα είναι πως ο μαθητής καλείται να απαντά και να συνθέτει δραστηριότητες προφορικού λόγου σε μία γλώσσα που είναι όμοια με αυτή που χρησιμοποιεί και στην καθημερινή του ζωή. Επιχειρείται λοιπόν σύνδεση καθημερινής και σχολικής γνώσης μέσα από την επικοινωνιακή προσέγγιση. Οι αμέσως, επόμενες δραστηριότητες είναι αυτές που ονομάζονται ΔΓ, πάλι στην β' υποενότητα κάθε κεφαλαίου. Έτσι, προωθούνται παράλληλα και δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου, ενταγμένες σε επικοινωνιακό πλαίσιο, στηριζόμενες στην κειμενοκεντρική προσέγγιση. Βέβαια, σημαντική θέση κατέχουν οι ΔΓ στην δ' υποενότητα με ποσοστό 24,3% και οι ΑΜ στην γ' υποενότητα κάθε κεφαλαίου με ποσοστό 22,8%. Αυτό που δημιουργεί εντύπωση είναι πως οι ΔΔ καλύπτουν μόνο το 2,5% των συνολικών δραστηριοτήτων, ενώ θα περίμενε κανείς πως στο νέο βιβλίο της Γλώσσας της Γ' Γυμνασίου θα έχει περισσότερες ή θα εστιάζει πιο πολύ σε διαθεματικού χαρακτήρα δραστηριότητες αφού αυτό ήταν και το πλέον καινοτόμο στοιχείο στη

συγγραφή των νέων διδακτικών βιβλίων (δεδομένου ότι έχει γραφτεί και Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών γενικά, αλλά και ειδικά για τη γλώσσα).

Όσον αφορά το ΤΕ, έχουμε μόνο ΕΚ και Ασκήσεις- Δραστηριότητες, (εδώ ΑΔ), που έχουν κυρίως επαναληπτικό χαρακτήρα. Αυτές είναι :

	ΕΚ	ΑΔ	Τελικό Σύνολο
1ο κεφάλαιο	36	1	
2ο κεφάλαιο	43	1	
3ο κεφάλαιο	18	2	
4ο κεφάλαιο	34	4	
5ο κεφάλαιο	36	1	
6ο κεφάλαιο	38	1	
7ο κεφάλαιο	25	-	
8ο κεφάλαιο	27	2	
Σύνολο/ κεφ.	257	12	269
Σύνολο δραστ. %	95,5	4,5	100

6.5.2. Πίνακας «Καταγραφή Δραστηριοτήτων Γλώσσας Γ' Γυμνασίου, ΤΕ»

Αυτό που παρατηρείται είναι πως το βάρος στο ΤΕ δίνεται στις ερωτήσεις κατανόησης που βασίζονται στα κείμενα που παρατίθενται.

Συμπερασματικά :

1. Το ΒΜ προωθεί κυρίως τις δραστηριότητες παραγωγής προφορικού λόγου ΑΜ, σε γραμματικό-συντακτικό επίπεδο.
2. Υπάρχουν επίσης δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου ΔΓ τόσο σε γραμματικό-συντακτικό επίπεδο, όσο και σε λεξιλογικό.
3. Οι διαθεματικές δραστηριότητες ΔΔ είναι παρά πολύ λίγες , κατά μέσο όρο μια ανά κεφάλαιο.
4. Σημαντική θέση κατέχουν οι ερωτήσεις κατανόησης ΕΚ στην α' ενότητα κάθε κεφαλαίου.
5. Στο ΤΕ , το βάρος δίνεται σε ερωτήσεις κατανόησης ΕΚ, ενώ δεν υπάρχουν δραστηριότητες ΑΜ, ΔΓ, ΔΔ, Ε, Δ και Τ.
6. Στο ΤΕ μικρή θέση κατέχουν οι ασκήσεις-δραστηριότητες ΑΔ στο τέλος κάθε κεφαλαίου.

6.6 Αντί Επιλόγου

Αφού μελετήθηκαν τα βασικά σημεία των ΒΜ, ΒΕ και ΤΕ, καθώς και αφού περιγράψαμε συνοπτικά τα Γ και ΕΛΓ, ύστερα ακολούθησε η περιγραφή τους ως προς το περιεχόμενο, την παιδαγωγική και την αξιολόγηση. Ύστερα, μετρήθηκαν ποσοτικά οι δραστηριότητες και συνάχθηκαν τα παραπάνω συμπεράσματα.

7^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ. ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΓΛΩΣΣΑΣ Γ' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

7.1. Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο, θα αναλυθούν τις δραστηριότητες Παραγωγής Γραπτού Λόγου (25), κάθε Ε' υποενότητας κεφαλαίου της Γλώσσας, από το ΒΜ της Γ' Γυμνασίου. Όπως έχει ήδη αναφερθεί και στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας, η ανάλυση θα πραγματοποιηθεί μέσα από τέσσερα στάδια: *πρώτο*, παρουσιάζεται το συγκεκριμένο για κάθε δραστηριότητα, δηλαδή αναφέρεται το τι έχουν οι μαθητές διδαχθεί μέχρι την συγκεκριμένη δραστηριότητα ανά κεφάλαιο, οι εκάστοτε οδηγίες από το βιβλίο του εκπαιδευτικού, προκειμένου να ολοκληρωθεί επιτυχώς η δραστηριότητα και κάποιες φορές, παρατίθεται κείμενο από την ενότητα αν γίνεται αναφορά στην δραστηριότητα και παραπέμπονται οι μαθητές σε αυτή προκειμένου να απαντήσουν τη δραστηριότητα, *δεύτερο*, ακολουθεί μια δυνητική απάντηση για κάθε υπό ανάλυση δραστηριότητα στο 3^ο Παράρτημα, τρίτο, αναλύεται με βάση την απάντηση που δόθηκε η δραστηριότητα και μελετώνται οι κανόνες αναγνώρισης, δηλαδή τα στοιχεία εκείνα που οι μαθητές πρέπει να αναγνωρίσουν ότι η δραστηριότητα τους ζητά και με αυτά να απαντήσουν τη δραστηριότητα και τέταρτο, ακολουθεί η κωδικοποίηση αυτής με βάση το ερευνητικό εργαλείο που έχει αναπτυχθεί στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας. Στη συνέχεια, ακολουθεί κατηγοριοποίηση των δραστηριοτήτων αυτών με βάση τον τύπο της παιδαγωγικής πρακτικής που προωθούν και αναφέρονται τα βασικά συμπεράσματα που συνάγονται από την παραπάνω ανάλυση.

7.2. Ανάλυση Δραστηριοτήτων Παραγωγής Γραπτού Λόγου στο μάθημα της Γλώσσας (ΒΜ)

Το βιβλίο του μαθητή, της Γλώσσας (Γ' Γυμνασίου) περιλαμβάνει οκτώ κεφάλαια. Το κάθε κεφάλαιο έχει πέντε υποενότητες. Στην παρούσα μελέτη, θα πραγματοποιηθεί ανάλυση των δραστηριοτήτων Παραγωγής Γραπτού Λόγου, οι οποίες εμφανίζονται στην πέμπτη υποενότητα κάθε κεφαλαίου και τιλοφορούνται ως «*Διαβάζω και Γράφω*».

7.3. Α' Κεφάλαιο: Δραστηριότητες Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω»

Το Α' κεφάλαιο περιλαμβάνει κείμενα με θεματικό άξονα «Η Ελλάδα στον κόσμο». Οι δραστηριότητες Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», του συγκεκριμένου κεφαλαίου είναι οι εξής:

1^η Δραστηριότητα «Διαβάζω και Γράφω» (σελ. 27)



Διαβάζω και γράφω

1. Κάντε ένα κολάζ, στο οποίο να αναπαριστάνεται η δική σας ιδέα/αντίληψη για το τι είναι Ελλάδα.

7.3.1. Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Α' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 1^η, σ. 27

Συγκείμενο

Στο Α' κεφάλαιο, αφού παρατίθενται τέσσερα κείμενα με κοινό θεματικό άξονα την Ελλάδα, στο β' μέρος, οι μαθητές διδάσκονται την παρατακτική, υποτακτική σύνδεση των προτάσεων, το ασύνδετο σχήμα καθώς και την σημασία των συνδετικών λέξεων. Στο γ' μέρος, διδάσκονται τη σύνθεση ερευνητικής εργασίας και μαθαίνουν τα στοιχεία εκείνα που θα τους βοηθήσουν να συνθέσουν μια τέτοια εργασία, αξιοποιώντας τις κατάλληλες πηγές. Στο δ' μέρος, οι μαθητές διδάσκονται να χρησιμοποιούν το λεξιλόγιο κατάλληλα, σύμφωνα με τη σημασία της λέξης και τους υπενθυμίζονται οι απαραίτητες προϋποθέσεις που χρειάζεται να λαμβάνουν υπόψη τους σε ένα κείμενο για να το αποκωδικοποιούν, όπως πομπός, δέκτης, μήνυμα και τις συνθήκες επικοινωνίας.

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα, σύμφωνα με το ΒΕ (σελ. 36), είναι δραστηριότητα ελεύθερης έκφρασης-σύνταξης πολυτροπικού κειμένου. Προσφέρεται για υλοποίηση από μικρές ομάδες ή από όλη τη τάξη ως ομάδα. Σε περίπτωση που θα γίνει σαν ομαδική εργασία, προσφέρεται η ευκαιρία παραγωγής προφορικού λόγου στο πλαίσιο της ομάδας.

Ανάλυση

Με βάση τη δυνητική απάντηση της δραστηριότητας στο 3^ο Παράρτημα, αναμένεται από τους μαθητές, με βάση τα βιώματα τους από τη χώρα στην οποία ζουν και δρουν, να δημιουργήσουν ένα πολυτροπικό κείμενο, συλλέγοντας εικονογραφημένο υλικό από περιοδικά, εφημερίδες και βιβλία. Παρουσιάζει ενδιαφέρον διότι μέσα σε μια τάξη δεν υπάρχουν μόνο Έλληνες μαθητές αλλά και αλλοδαποί. Οπότε σε αυτή την περίπτωση θα ήταν σημαντικό να ειπωθούν όλες οι διαφορετικές αντιλήψεις των μαθητών για την Ελλάδα. Βέβαια, οι τρόποι με τους οποίους επικοινωνούνται αυτές οι απαιτήσεις στα υλικά που έχουν οι μαθητές στη διάθεσή τους για την επιτυχή υλοποίηση της δραστηριότητας, δεν είναι ξεκάθαροι. Με αυτό εννοείται πως δεν υπάρχουν ξεκάθαρα και ρητά κριτήρια αξιολόγησης της δραστηριότητας.

Κωδικοποίηση

Α' κεφ./Δρ.	1.1	1.2.1	1.2.2	1.2.3	2.1.1.	2.1.2.	2.1.3.	2.2.	3.	Χαρακτηρισμός
BM σελ. 27,1	-	-	0	+	+	-	-	-	Π	T -- 0 +. Π + ---. Π

7.3.1. Κωδικοποίηση Δραστηριότητας Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», BM, Ε' Ενότητα, Α' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 1^η, σ. 27

Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα το πλαίσιο, που διαμορφώνει το πεδίο αναφοράς για τη νοηματοδότησή της, είναι ο καθημερινός κόσμος, αφού η δραστηριότητα ζητά από τους μαθητές να κάνουν ένα κολάζ στο οποίο θα αναπαριστούν την δική τους ιδέα για το πώς συλλαμβάνουν στο νου τους οι ίδιοι την Ελλάδα, με βάση τα βιώματά τους. Ακόμα έχουμε χαλάρωση των συνόρων μεταξύ του γνωστικού αντικείμενου της Γλώσσας και της Αισθητικής Αγωγής. Από επιστημολογική άποψη, η συγκεκριμένη δραστηριότητα δεν φαίνεται να είναι πλαισιωμένη με τρόπο που να υποδεικνύει την πρόθεση να υπηρετηθεί κάποιος γλωσσικός στόχος, όμως υποδηλώνεται αφού οι μαθητές καλούνται να γίνουν πομποί ενός πολυτροπικού κειμένου. Ο βαθμός εξειδίκευσης του περιεχομένου θεωρείται υψηλός που όμως προοδευτικά χαλαρώνει. Ως προς τα επιστημονικά στοιχεία και την ορολογία, εμφανίζεται η έννοια του κολάζ. Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα οριοθετείται με σαφήνεια το μαθητικό έργο, ενώ δεν εμφανίζονται στοιχεία καθοδήγησης ή ρητά κριτήρια αξιολόγησης της επιτυχούς πραγμάτωσης της δραστηριότητας. Η πρωτοβουλία των μαθητών εμφανίζεται αυξημένη, καθώς καλούνται οι ίδιοι να δημιουργήσουν κάτι χωρίς περιορισμούς, να επιλέξουν ελεύθερα το τι θα συμπεριλάβουν στο κολάζ τους, όπως τα υλικά τους, τον

τρόπο εργασίας. Ο Νοηματικός Προσανατολισμός της δραστηριότητας χαρακτηρίζεται Περιορισμένος, καθώς αναμένεται από τους μαθητές να προσανατολιστούν προς πρακτικές δεξιότητες που συνδέονται με τη σύνθεση κολάζ και δεν υφίστανται ξεκάθαρα κριτήρια αξιολόγησης.

Από το ερευνητικό εργαλείο ανάλυσης των δραστηριοτήτων (5.3.1), ως προς την Ταξινόμηση, προκύπτει ότι το πλαίσιο που διαμορφώνει το πεδίο αναφοράς είναι ο καθημερινός κόσμος. Επιχειρείται σύνδεση μεταξύ των μαθημάτων της Γλώσσας και της Αισθητικής Αγωγής, ο βαθμός εξειδίκευσης περιεχομένου είναι υψηλός, ο οποίος χαλαρώνει προοδευτικά, ενώ εμφανίζονται επιστημονικές έννοιες και στοιχεία συνδεδεμένα με την Αισθητική Αγωγή. Ως προς την Περιχάραξη, επισημαίνεται ότι οριοθετείται το μαθητικό έργο, δεν εμφανίζονται στοιχεία καθοδήγησης ούτε ρητά κριτήρια αξιολόγησης της επιτυχούς πραγμάτωσης του μαθητικού έργου, ενώ χαλαρώνουν οι ιεραρχικοί κανόνες. Ο Νοηματικός Προσανατολισμός της δραστηριότητας χαρακτηρίζεται Περιορισμένος. Τα στοιχεία που βοήθησαν να χαρακτηριστεί ο Νοηματικός Προσανατολισμός ως Περιορισμένος, είναι το καθημερινό πεδίο αναφοράς, η έλλειψη καθοδήγησης, οι απαιτήσεις που θέτει η δραστηριότητα οι οποίες βασίζονται στην καθημερινή αντίληψη της εικόνας της Ελλάδας και τα μη ρητά και ξεκάθαρα κριτήρια αξιολόγησης.

2^η Δραστηριότητα «Διαβάζω και Γράφω» (σελ. 27)

2. Γράψτε το κείμενο μιας ραδιοφωνικής διαφήμισης για την Ελλάδα, που θα μεταδοθεί από ένα σταθμό κάποιας χώρας της Ευρώπης. • Προσέξτε το σλόγκαν που θα φτιάξετε. • Ποια σύνδεση προτάσεων προτιμήσατε στο διαφημιστικό κείμενο; • Για ποιους λόγους;

7.3.2. Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Α' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 2^η, σ. 27

Συγκεκριμένο

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα ζητά παραγωγή κειμένου διαφήμισης από τους μαθητές με συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο. Απαραίτητα στοιχεία που πρέπει να ληφθούν υπόψη είναι οι ιδιαίτερες ανάγκες της επικοινωνιακής περίπτωσης. Σύμφωνα με το ΒΕ (σελ. 36), η δραστηριότητα μπορεί να ανατεθεί σε ομάδα μαθητών και όχι ατομικά.

Ανάλυση

Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα, με βάση τη δυναμική απάντηση της δραστηριότητας στο 3^ο Παράρτημα, κρίνεται αναγκαία η προσεκτική επιλογή ύφους και λεξιλογίου αφού το κείμενο παραπέμπει σε δραστηριότητα. Από τη δεύτερη υποενότητα, που οι μαθητές διδάσκονται την κατά παράταξη, καθ' υπόταξη σύνδεση των προτάσεων καθώς και το ασύνδετο σχήμα, μπορούν να χρησιμοποιήσουν μια από τις παραπάνω συνδέσεις για τη σύνταξη της διαφήμισης. Από τη τέταρτη υποενότητα του κεφαλαίου που δίνεται έμφαση στη σημασία της λέξης, μπορούν να χρησιμοποιήσουν επίσημο λεξιλόγιο και ανάλογο ύφος. Σύμφωνα με το βιβλίο του εκπαιδευτικού, κάθε λέξη δηλώνει μια έννοια, ανήκει σε συγκεκριμένη γραμματικά ομάδα, έχει ορισμένες σημασιολογικές σχέσεις με άλλες λέξεις, μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε ορισμένα συμφραζόμενα, συνδυάζεται με ορισμένες λέξεις αλλά όχι με όλες. Αυτές οι παράμετροι καθορίζουν τη σημασία της λέξης αλλά και το διαφορετικό επικοινωνιακό πλαίσιο.

Για την παραγωγή του συγκεκριμένου κειμένου, έγινε επιλογή του ασύνδετου σχήματος, επειδή χρησιμοποιήθηκαν σχεδόν αποκλειστικά κύριες προτάσεις, οι οποίες κάνουν το μήνυμα πιο σαφές και κατανοητό και το μήνυμα εντυπώνεται στη μνήμη του. Το λεξιλόγιο που χρησιμοποιήθηκε κινείται στο μεταίχμιο επίσημου και ανεπίσημου ύφους αφού η διαφήμιση απευθύνεται στο ευρύ κοινό γι αυτό και πρέπει να είναι επίσημη αλλά ταυτόχρονα πρέπει να είναι οικεία και φιλική για να μην κουράζει τον ακροατή και να τον προσελκύει να την ακούσει. Οι απαιτήσεις που αναμένονται από τους μαθητές είναι να παράξουν κείμενο διαφήμισης, να χρησιμοποιήσουν συγκεκριμένη σύνδεση προτάσεων και να αιτιολογήσουν την εκάστοτε επιλογή τους και να προσέξουν το επικοινωνιακό πλαίσιο που θα χρησιμοποιήσουν. Αν επιτευχθούν αυτές οι απαιτήσεις, οι μαθητές θα αξιολογηθούν επαρκώς.

Κωδικοποίηση

Α' κεφ/Δρ.	1.1	1.2.1	1.2.2	1.2.3	2.1.1.	2.1.2.	2.1.3.	2.2.	3.	Χαρακτηρισμός
BM σελ. 27,2	-	+	-	+	+	+	+	-	E	T - + - +. Π + + + -. E

7.3.2. Κωδικοποίηση Δραστηριότητας Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Α' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 2^η, σ. 27

Το πεδίο αναφοράς εδώ προέρχεται από τον καθημερινό κόσμο, αφού οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι από τις δικές τους εμπειρίες με ραδιοφωνικές διαφημίσεις. Η δραστηριότητα θα μπορούσε πιθανόν να συνδεθεί με το μάθημα της Γεωγραφίας ή της Ιστορίας, λόγω της αναφοράς στο ευρωπαϊκό πλαίσιο. Ταυτόχρονα, εισάγεται ένα δεύτερο πλαίσιο επικοινωνιακής περίπτωσης, με βάση το οποίο οι μαθητές θα κληθούν να συντάξουν ένα κείμενο ραδιοφωνικής *διαφήμισης* (συγκεκριμένος κώδικας επικοινωνίας) και θα γίνουν οι ίδιοι πομποί αυτού του κώδικα επικοινωνίας. Στη δραστηριότητα εμφανίζονται επιστημονικά στοιχεία, όπως το σλόγκαν, η σύνδεση των προτάσεων, το διαφημιστικό κείμενο (κειμενικό είδος). Το μαθητικό έργο οριοθετείται καθώς προσδιορίζονται οι ενέργειες που χρειάζεται να κάνουν οι μαθητές στα πλαίσια της δραστηριότητας ενώ παράλληλα καθοδηγούνται, εν μέρει, για το πώς θα γράψουν αυτό το κείμενο, μέσα από τις τρεις γενικές υποδείξεις που επικεντρώνουν την προσοχή των μαθητών στη σύνθεση σλόγκαν, τη κατάλληλη χρήση και αιτιολόγηση τρόπων σύνδεσης προτάσεων. Υπάρχουν ρητά κριτήρια αξιολόγησης της επιτυχούς πραγμάτωσης της δραστηριότητας, που πραγματώνονται με τις τρεις αυτές υποδείξεις οι μαθητές συνειδητοποιούν πως θα αξιολογηθούν επαρκώς. Η πρωτοβουλία των μαθητών εμφανίζεται αυξημένη. Ο Νοηματικός Προσανατολισμός της δραστηριότητας χαρακτηρίζεται Επεξεργασμένος καθώς οι απαιτήσεις της δραστηριότητας επιλύονται και αξιοποιούνται μέσα από τη θεωρία της σύνδεσης των προτάσεων και της σημασίας των λέξεων. Οι μαθητές λοιπόν στηρίζονται στο θεωρητικό κομμάτι της δεύτερης και τέταρτης υποενότητας για να απαντήσουν τη δραστηριότητα.

Έτσι, από το ερευνητικό εργαλείο ανάλυσης δραστηριοτήτων των σχολικών βιβλίων (5.3.1), ως προς την Ταξινόμηση, προκύπτει πως το πλαίσιο που διαμορφώνει το πεδίο αναφοράς είναι ο καθημερινός κόσμος. Δεν επιχειρούνται συνδέσεις μεταξύ του μαθήματος της Γλώσσας με άλλα μαθήματα, ο βαθμός εξειδίκευσης περιεχομένου είναι χαμηλός, ενώ εμφανίζονται επιστημονικά στοιχεία.

Ως προς την Περιχάραξη, επισημαίνεται ότι οριοθετείται το μαθητικό έργο, εμφανίζονται στοιχεία καθοδήγησης και υπάρχουν ρητά κριτήρια αξιολόγησης. Παρατηρείται χαλάρωση των ιεραρχικών κανόνων. Ο Προσανατολισμός της δραστηριότητας χαρακτηρίζεται Επεξεργασμένος. Τα στοιχεία για να χαρακτηριστεί ο Νοηματικός Προσανατολισμός ως Επεξεργασμένος, είναι η ισχυρή καθοδήγηση των μαθητών σε γενικούς κανόνες για τη σύνδεση προτάσεων και τη σημασία της κάθε λέξης, ενταγμένης σε επικοινωνιακό πλαίσιο καθώς και η ύπαρξη κριτηρίων αξιολόγησης.

3^η Δραστηριότητα «Διαβάζω και Γράφω»(σελ.27)

3. Επιλέξτε έναν επιστημονικό κλάδο από αυτούς που διδάσκεστε στο σχολείο και στον οποίο η συμβολή των Ελλήνων υπήρξε σημαντική. Αναζητήστε πληροφορίες και γράψτε μια μικρή ερευνητική εργασία, για να την ανακοινώσετε στην τάξη σας.

7.3.3. Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Α' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 3^η, σ. 27

Συγκείμενο

Η δραστηριότητα παραπέμπει στη τρίτη υποενότητα του κεφαλαίου σχετικά με τη σύνθεση ερευνητικών εργασιών. Σύμφωνα με το βιβλίο του εκπαιδευτικού, μπορεί να γίνει ατομικά ή ομαδικά.

Ανάλυση

Με βάση τη δυνητική απάντηση της δραστηριότητας στο 3^ο Παράρτημα, αν και πρακτικά δεν αποτελεί εύκολο εγχείρημα για τους μαθητές να συνθέσουν μια ερευνητική εργασία, ο στόχος είναι οι μαθητές να έρθουν σε μια πρώτη επαφή με την έρευνα. Στο μεγαλύτερο κομμάτι της εργασίας, οι μαθητές καθοδηγούνται από την τρίτη υποενότητα του κεφαλαίου και συγκεκριμένα από το πρότυπο ερευνητικής εργασίας που δίνεται στη σελίδα 22 του βιβλίου του μαθητή. Οι απαιτήσεις που θέτει αυτή η δραστηριότητα είναι οι μαθητές να παράξουν ένα τέτοιο κείμενο και να αναζητήσουν πληροφορίες για τη συμβολή των Ελλήνων σε έναν επιστημονικό κλάδο, όπως αυτό της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας.

Κωδικοποίηση

Α' κεφ/Δρ.	1.1	1.2.1	1.2.2	1.2.3	2.1.1.	2.1.2.	2.1.3.	2.2.	3.	Χαρακτηρισμός
BM σελ. 27,3	-	-	+	-	+	- +	-	-	E	T -- + -. Π +-+ --. E

7.3.3. Κωδικοποίηση Δραστηριότητας Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Α' Κεφάλαιο , Δραστηριότητα 3^η , σ. 27

Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα το πλαίσιο, που διαμορφώνει το πεδίο αναφοράς για τη νοηματοδότηση και πραγμάτωσή της, είναι το καθημερινό βίωμα ενασχόλησης των μαθητών με το σχολικό μάθημα της Γλώσσας. Η δραστηριότητα συνδέεται με κάθε γνωστικό αντικείμενο στο οποίο οι Έλληνες έχουν παρουσιάσει ιδιαίτερη συμβολή (π.χ Ιστορία). Ο βαθμός εξειδίκευσης είναι υψηλός αφού η δραστηριότητα δεν είναι ενταγμένη σε επικοινωνιακό πλαίσιο και δεν παρατηρείται επιστημονική ορολογία. Το μαθητικό έργο οριοθετείται ξεκάθαρα αφού οι μαθητές γνωρίζουν διαβάζοντας την δραστηριότητα τι πρέπει να κάνουν. Δεν υπάρχουν ρητά και σαφή κριτήρια καθοδήγησης αλλά επειδή οι μαθητές έχουν διδαχθεί στο τρίτο μέρος του κεφαλαίου τη σύνθεση μιας ερευνητικής εργασίας με βάση το συγκεκριμένο, με αυτή την έννοια οι μαθητές καθοδηγούνται. Δεν δίνονται ρητά κριτήρια επιτυχούς ολοκλήρωσης της δραστηριότητας που παράλληλα θα λειτουργούν ως κριτήρια αξιολόγησης. Οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν πρωτοβουλία, χωρίς να είναι έκδηλος ο έλεγχος από τη πλευρά του διδάσκοντα. Οι ιεραρχικοί κανόνες χαλαρώνουν καθώς δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές αναπτύξουν πρωτοβουλία και να γίνουν πιο ενεργοί. Ο Νοηματικός Προσανατολισμός χαρακτηρίζεται Επεξεργασμένος, αφού οι μαθητές διδάσκονται γενικές αρχές/ κανόνες της σύνθεσης ερευνητικής εργασίας.

Από το ερευνητικό εργαλείο (5.3.1.) προκύπτει πως, ως προς την Ταξινόμηση, το πεδίο αναφοράς είναι ο καθημερινός κόσμος, επιχειρείται διασύνδεση με άλλα γνωστικά αντικείμενα, ο βαθμός εξειδίκευσης είναι υψηλός και δεν παρατηρείται επιστημονική ορολογία. Ως προς την Περιχάραξη, οριοθετείται το μαθητικό έργο, δεν υπάρχει ρητή καθοδήγηση όμως οι μαθητές έχουν διδαχθεί τη μεθοδολογία και τα βήματα που πρέπει να κάνουν για τη σύνθεση ερευνητικής εργασίας. Δεν υπάρχουν ρητά κριτήρια αξιολόγησης και χαλαρώνουν οι ιεραρχικοί κανόνες. Ο Επεξεργασμένος Νοηματικός Προσανατολισμός προκύπτει από την απουσία επικοινωνιακού πλαισίου και την υποβόσκουσα καθοδήγηση.

4^η Δραστηριότητα «Διαβάζω και Γράφω» (σελ. 27)

4. Παίρνοντας στοιχεία από όλα τα κείμενα της ενότητας και αφού επιλέξετε ένα κειμενικό είδος (άρθρο ή χρονογράφημα για νεανικό περιοδικό ή διαφήμιση ή ενημερωτικό έντυπο ή όποιο άλλο είδος κειμένου προτιμάτε), φτιάξτε ένα δικό σας κείμενο, που να αποτυπώνει τις πολλές και συχνά αντιφατικές όψεις της Ελλάδας.

7.3.4. Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Α' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 4^η, σ. 27

Συγκείμενο

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα ζητά παραγωγή όχι συγκεκριμένου κειμενικού είδους, αλλά που οι ίδιοι οι μαθητές θα το επιλέξουν, σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο. Απαραίτητα στοιχεία που πρέπει να ληφθούν υπόψη είναι οι ιδιαίτερες ανάγκες της επικοινωνιακής περίπτωσης. Σύμφωνα με το βιβλίο του εκπαιδευτικού, η δραστηριότητα μπορεί να ανατεθεί σε ομάδα μαθητών και όχι ατομικά.

Ανάλυση

Με βάση τη δυνητική απάντηση της δραστηριότητας στο 3^ο Παράρτημα, επιλέγεται το κειμενικό είδος του άρθρου προς παραγωγή κειμένου. Χρησιμοποιείται τίτλος, όπως αντίστοιχα χρησιμοποιούν και τα κείμενα/άρθρα της ενότητας και συγκεκριμένο επίσημο λεξιλόγιο διότι απευθύνεται στο ευρύ κοινό της σχολικής μονάδας (μαθητές, καθηγητές, γονείς). Οι απαιτήσεις που θέτει η δραστηριότητα στους μαθητές για την επιτυχή υλοποίηση της δραστηριότητας, είναι να πάρουν στοιχεία από τα κείμενα της δραστηριότητας και να φτιάξουν ένα δικό τους κείμενο, αποτυπώνοντας τις αντιφατικές όψεις της Ελλάδας. Οι τρόποι που πραγματώνονται οι απαιτήσεις αυτές στα υλικά που έχουν στη διάθεσή τους οι μαθητές για να υλοποιήσουν τη δραστηριότητα δεν είναι ξεκάθαροι.

Κωδικοποίηση

Α' κεφ/Δρ.	1.1	1.2.1	1.2.2	1.2.3	2.1.1.	2.1.2.	2.1.3.	2.2.	3.	Χαρακτηρισμός
ΒΜ σελ. 27,4	-	+	-	+	+	+	-	-	Π	Τ - + - +. Π + + - -. Π

7.3.4. Κωδικοποίηση Δραστηριότητας Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Α' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 4^η, σ. 27

Το πεδίο αναφοράς της συγκεκριμένης δραστηριότητας πηγάζει από την καθημερινότητα αφού οι μαθητές πρέπει να γράψουν ένα κείμενο για τις αντιφατικές όψεις της Ελλάδας. Δεν επιχειρείται σύνδεση της Γλώσσας με άλλα μαθήματα. Ο

βαθμός εξειδίκευσης είναι χαμηλός καθώς οι μαθητές καλούνται να παράξουν κείμενο μέσα σε επικοινωνιακό πλαίσιο, το οποίο, όμως, έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν (δηλαδή άρθρο ή διαφήμιση). Αυτού του είδους η ελευθερία συντείνει στη χαλάρωση των ιεραρχικών κανόνων. Όσον αφορά τα επιστημονικά στοιχεία, υπάρχουν οι έννοιες: κειμενικό είδος και κατηγορίες αυτού (άρθρο/χρονογράφημα/διαφήμιση/ενημερωτικό έντυπο). Το μαθητικό έργο οριοθετείται αφού προσδιορίζονται οι ενέργειες που χρειάζεται να κάνουν οι μαθητές στα πλαίσια της δραστηριότητας και οι μαθητές καθοδηγούνται στην ενασχόλησή τους με τη δραστηριότητα μέσα από τα κείμενα τα ενότητας που λειτουργούν ως πρότυπα. Δεν υπάρχουν ρητά κριτήρια αξιολόγησης. Παρατηρείται περισσότερη ενεργοποίηση των ίδιων των μαθητών αναπτύσσοντας την πρωτοβουλία τους. Ως προς τον Νοηματικό προσανατολισμό, χαρακτηρίζεται Περιορισμένος αφού η δραστηριότητα δεν παραπέμπει σε καλλιέργεια κανόνων/ γενικών αρχών.

Αυτό που γίνεται αντιληπτό από το ερευνητικό εργαλείο (5.3.1), είναι πως, ως προς την Ταξινόμηση, το πεδίο αναφοράς είναι ο καθημερινός κόσμος, δεν υπάρχει σύνδεση της Γλώσσας με άλλο μάθημα, ο βαθμός εξειδίκευσης είναι χαμηλός και παρατηρείται επιστημονική ορολογία. Ως προς την Περιχάραξη, το μαθητικό έργο οριοθετείται, υπάρχει καθοδήγηση αλλά δεν παρατηρούνται ρητά κριτήρια αξιολόγησης. Η πρωτοβουλία των μαθητών είναι επαυξημένη και χαλαρώνουν οι ιεραρχικοί κανόνες. Ο Προσανατολισμός της δραστηριότητα χαρακτηρίζεται Περιορισμένος αφού φαίνεται πως οι μαθητές προσανατολίζονται προς πρακτικές γνώσεις και δεξιότητες. Για να χαρακτηριστεί ο Νοηματικός Προσανατολισμός ως Περιορισμένος, στη συγκεκριμένη δραστηριότητα, ελήφθη υπόψη, το καθημερινό πεδίο αναφοράς, ο χαμηλός βαθμός εξειδίκευσης και την απουσία κριτηρίων αξιολόγησης.

5^η Δραστηριότητα «Διαβάζω και Γράφω»(σελ.27)

5. Το σχολείο σας συμπράττει με ένα ξένο σχολείο στο πλαίσιο ενός ευρωπαϊκού προγράμματος συνεργασίας σχολείων. Οι Ευρωπαίοι μαθητές είναι πιθανό να γνωρίζουν τον Παρθενώνα και το Σωκράτη, αλλά μάλλον αγνοούν την εικόνα της σύγχρονης Ελλάδας. Γράψτε τους μια επιστολή, με την οποία να τους βοηθήτε να διευρύνουν την εικόνα τους για τη χώρα μας. Η ίδια επιστολή μπορεί να αποσταλεί μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Στην περίπτωση αυτή ίσως το κείμενο να χρειαστεί κάποια μικρή προσαρμογή.

Στη συνέχεια αξιολογήστε το κείμενό σας, ελέγχοντας αν:

- α. ως προς το περιεχόμενο το κείμενο δίνει μια όσο το δυνατόν πιο σφαιρική εικόνα της Ελλάδας,
- β. τα στοιχεία που παρουσιάζονται είναι σωστά οργανωμένα σε παραγράφους,
- γ. οι συνδέσεις των προτάσεων αναδεικνύουν τις σχέσεις των νοημάτων που είχατε στο νου σας,
- δ. το λεξιλόγιο που χρησιμοποιήθηκε είναι σαφές, ακριβές και κατάλληλο για ένα γράμμα μαθητών προς μαθητές άλλου σχολείου.

7.3.5. Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Α' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 5^η, σ. 27

Συγκείμενο

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα ζητά παραγωγή κειμένου διαφήμισης από τους μαθητές με συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο. Απαραίτητα στοιχεία που πρέπει να ληφθούν υπόψη είναι οι ιδιαίτερες ανάγκες της επικοινωνιακής περίπτωσης. Σύμφωνα με το βιβλίο του εκπαιδευτικού, η δραστηριότητα μπορεί να ανατεθεί σε ομάδα μαθητών και όχι ατομικά.

Ανάλυση

Στην παρούσα δραστηριότητα, με βάση τη δυνητική απάντησή της στο 3^ο Παράρτημα, αξιολογείται το κειμενικό είδος της επιστολής, υπάρχει επικοινωνιακό πλαίσιο. Οι απαιτήσεις που θέτει η δραστηριότητα στους μαθητές για την επιτυχή υλοποίηση της δραστηριότητας, είναι ξεκάθαρες δηλαδή να παράξουν μια επιστολή την οποία θα περιγράφεται η σύγχρονη εικόνα της Ελλάδας. Οι τρόποι που πραγματώνονται οι απαιτήσεις αυτές στα υλικά που έχουν στη διάθεσή τους οι μαθητές για να υλοποιήσουν τη δραστηριότητα είναι και αυτοί ξεκάθαροι, δηλαδή τα κριτήρια αξιολόγησης δίνονται ρητά στους μαθητές.

Κωδικοποίηση

Α'κεφ/Δρ.	1.1	1.2.1	1.2.2	1.2.3	2.1.1.	2.1.2.	2.1.3.	2.2.	3.	Χαρακτηρισμός
ΒΜ σελ. 27,5	-	-	-	+	+	+	+	+	Ε	Τ ---+. Π ++++. Ε

7.3.5. Κωδικοποίηση Δραστηριότητας Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Α' Κεφάλαιο , Δραστηριότητα 5^η , σ. 27

Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα ζητείται από τους μαθητές να γράψουν μια επιστολή, για να διευρύνουν την εικόνα της σύγχρονης Ελλάδας. Φαίνεται, λοιπόν, πως η δραστηριότητα αντλείται από τον καθημερινό πεδίο αναφοράς, δηλαδή αξιοποιείται η εμπειρία των μαθητών σχετικά με τα προσωπικά βιώματα που έχουν από την χώρα τους, την Ελλάδα και που γι' αυτή θα κληθούν να παραγάγουν γραπτό κείμενο και συγκεκριμένα μια επιστολή, προσπαθώντας να παρουσιάσουν πτυχές της χώρας μας σε Ευρωπαίους μαθητές. Παρατηρείται σύνδεση με άλλα γνωστικά αντικείμενα όπως αυτό της Ιστορίας και της Πληροφορικής. Ο βαθμός εξειδίκευσης του περιεχομένου είναι χαμηλός, επειδή οι μαθητές καλούνται να παράξουν επιστολή ενώ παρουσιάζονται επιστημονικές έννοιες του γνωστικού αντικειμένου της Γλώσσας όπως *επιστολή, συνδέσεις προτάσεων, λεξιλόγιο, παραγράφους*. Αυτό που γίνεται αντιληπτό είναι πως οριοθετείται το μαθητικό έργο, προσδιορίζονται οι ενέργειες που θα πρέπει ο μαθητής να κάνει προκειμένου να φέρει εις πέρας την δραστηριότητα δηλαδή να γράψει μια επιστολή και καθοδηγείται μέσα από τα κριτήρια τα οποία χρειάζεται να ακολουθήσει για να αναπτύξει επαρκώς την επιστολή. Ταυτόχρονα, τα κριτήρια αυτά είναι και κριτήρια αξιολόγησης της κειμενικής παραγωγής του μαθητή, καθορίζοντας έτσι το τι θα πρέπει να περιλαμβάνεται στην επιστολή του, περιορίζοντας, μ' αυτό τον τρόπο, ακόμα περισσότερο, την πρωτοβουλία που χρειάζεται να αναπτύξει. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα φαίνεται να προσανατολίζεται κυρίως προς γενικές αρχές (Επεξεργασμένος Νοηματικός Προσανατολισμός) τις οποίες πρέπει να αναπτύξει ο μαθητής για να γράψει μια επιστολή κάτι που δείχνει πως ρητά παρέχονται τα στοιχεία εκείνα που ο κάθε μαθητής πρέπει να χρησιμοποιήσει για την συγγραφή μιας ορθής επιστολής αλλά και που ο μαθητής θα μπορούσε να οικειοποιηθεί τις γενικές αυτές αρχές κατά την παραγωγή περαιτέρω επιστολών, όταν του ζητηθεί.

Συνοψίζοντας, ως προς την Ταξινόμηση, το πεδίο αναφοράς είναι ο καθημερινός κόσμος, υπάρχει σύνδεση του γνωστικού αντικειμένου της Γλώσσας με αυτά της Ιστορίας και Πληροφορικής, ο βαθμός εξειδίκευσης είναι χαμηλός αφού υπάρχει

επικοινωνιακό πλαίσιο με τους μαθητές να γίνονται πομποί συγκεκριμένου κώδικα που θα συντάξουν (επιστολή), απευθυνόμενοι σε Ευρωπαίους μαθητές (δέκτες). Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα, παρατηρείται επιστημονική ορολογία. Ως προς την Περιχάραξη, το μαθητικό έργο οριοθετείται, οι μαθητές καθοδηγούνται στην ενασχόλησή τους με τη δραστηριότητα μέσα από στόχους και οδηγίες. Υπάρχουν ρητά κριτήρια αξιολόγησης οπότε δεν ευνοείται τόσο η ενεργή συμμετοχή των μαθητών και παρατηρείται έλλειψη πρωτοβουλίας από την μεριά τους. Αντίθετα, ο έλεγχος βρίσκεται στον μεταδότη, δηλαδή τον καθηγητή. Ως προς τον Νοηματικό Προσανατολισμό, παρατηρούμε πως είναι Επεξεργασμένος αφού παραπέμπει στη διδασκαλία γενικών αρχών/κανόνων. Για τον χαρακτηρισμό του Νοηματικού Προσανατολισμού ως Επεξεργασμένου, τα στοιχεία που βοηθούν είναι η ισχυρή περιχάραξη ως προς τους διδακτικούς και ιεραρχικούς κανόνες.

B' Κεφάλαιο: Δραστηριότητες Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω»

Το B' κεφάλαιο περιλαμβάνει κείμενα με θεματικό άξονα «Γλώσσα- Γλώσσες και Πολιτισμοί του Κόσμου», κυρίως, τονίζοντας την αξία της ελληνικής γλώσσας. Οι δραστηριότητες Παραγωγής Γραπτού Λόγου του συγκεκριμένου κεφαλαίου είναι οι εξής:

1^η Δραστηριότητα «Διαβάζω και Γράφω» (σελ. 44)

1. Αρκετές λέξεις στην ελληνική γλώσσα παρουσιάζουν πολυσημία (π.χ. γλώσσα, αγορά κ.λπ.). Γράψτε ένα χιουμοριστικό επεισόδιο παρεξήγησης, που να βασίζεται στην πολυσημία κάποιας λέξης, ή ζωγραφίστε σχετικά σκίτσα όπως αυτά της σελ. 38.

7.3.6. Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Β' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 1^η, σ. 44

Συγκείμενο

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο, στη δεύτερη υποενότητα, έχει διδαχθεί ο ρόλος των δευτερευουσών προτάσεων και η διάκριση τους σε ονοματικές (βουλητικές, ειδικές και ενδοιαστικές) και επιρρηματικές. Επιπρόσθετα, στη τρίτη υποενότητα, οι μαθητές έχουν διδαχθεί την πολυσημία μιας λέξης, δηλαδή τη διαφορετική σημασία ανάλογα με το κείμενο και τις περιστάσεις της επικοινωνίας στις οποίες χρησιμοποιείται. Στη

τέταρτη υποενότητα, οι μαθητές έχουν ασκηθεί στη διατύπωση κριτικού λόγου, δηλαδή σε κάθε θέση που παίρνουν οι μαθητές να μπορούν να την αιτιολογούν, να τη στηρίζουν με σαφήνεια και να αποδεικνύουν την ορθότητα της.

Η παρακάτω δραστηριότητα παρέχεται για παραγωγή ενός συγκεκριμένου κειμενικού είδους (σύντομη αφήγηση, θεατρικός διάλογος, σκίτσο) και παραπέμπει τους μαθητές σε κείμενο/υπόδειγμα και μάλιστα πολυτροπικό κείμενο/υπόδειγμα (σκίτσο).



7.3.1. Εικόνα «Σκίτσο/Υπόδειγμα για αξιοποίηση του γραμματικού φαινομένου της «πολυσημίας της λέξης», ΒΜ, Β' Κεφάλαιο, σελ. 38»

Ανάλυση

Με βάση τη δυνητική απάντηση της δραστηριότητας στο 3^ο Παράρτημα, η δραστηριότητα, όπως φαίνεται ενδείκνυται για τη αξιοποίηση της θεωρίας περί πολυσημίας της λέξης. Στην δυνητική απάντηση, αξιοποιείται η πολυσημία της λέξης «μύτη» και «δηλητήριο». Οι απαιτήσεις που θέτει η δραστηριότητα στους μαθητές για την επιτυχή υλοποίηση της δραστηριότητας, είναι ξεκάθαρες δηλαδή να παράξουν ένα χιουμοριστικό διάλογο που να βασίζεται στη πολυσημία των λέξεων. Οι τρόποι που πραγματώνονται οι απαιτήσεις αυτές στα υλικά που έχουν στη διάθεσή τους οι μαθητές για να υλοποιήσουν τη δραστηριότητα είναι και αυτοί ξεκάθαροι, δηλαδή τα κριτήρια αξιολόγησης δίνονται ρητά στους μαθητές αφού η δραστηριότητα παραπέμπει στο διάλογο των σκίτσων της σελίδας 38.

Κωδικοποίηση

Β' κεφ/Δρ.	1.1	1.2.1	1.2.2	1.2.3	2.1.1.	2.1.2.	2.1.3.	2.2.	3.	Χαρακτηρισμός
BM σελ. 44,1	-	-	-	+	+	+	- +	-	E	T --- +, Π ++ -+ -, E

7.3.6. Κωδικοποίηση Δραστηριότητας Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», BM, E' Ενότητα, Β' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 1^η, σ. 44

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα καλεί τους μαθητές να συνθέσουν ένα χιουμοριστικό επεισόδιο παρεξήγησης προκειμένου να κατανοήσουν εμπράκτως το φαινόμενο της πολυσημίας των λέξεων. Το πεδίο αναφοράς είναι ο καθημερινός κόσμος και παρατηρείται σύνδεση του μαθήματος της Γλώσσας με αυτό της Αισθητικής Αγωγής. Ο βαθμός εξειδίκευσης κρίνεται ως χαμηλός ενώ παρατηρείται και επιστημονική ορολογία από το μάθημα της Γλώσσας (πολυσημία, λέξης) και της Αισθητικής Αγωγής (ζωγραφίστε, σκίτσα). Το μαθητικό έργο οριοθετείται και παρατηρείται καθοδήγηση των μαθητών στην ενασχόλησή τους με τη δραστηριότητα μέσα από το δοσμένο –ήδη διδαγμένο-παράδειγμα της σελ. 38 του βιβλίου του μαθητή. Αυτό αποτελεί άρρητα και το κριτήριο αξιολόγησης προκειμένου οι μαθητές να υπακούσουν και να το εφαρμόσουν στην παρούσα δραστηριότητα. Η συμμετοχή των μαθητών καθίσταται ενεργή, ενώ οι ίδιοι μπορούν να αναπτύξουν ως ένα βαθμό την πρωτοβουλία τους για το θέμα. Ο Νοηματικός Προσανατολισμός κρίνεται Επεξεργασμένος αφού η παρούσα δραστηριότητα προσπαθεί να διδάξει στους μαθητές το γραμματικό φαινόμενο της πολυσημίας των λέξεων.

Σύμφωνα με το ερευνητικό εργαλείο (5.3.1.), ως προς την Ταξινόμηση, το πεδίο αναφοράς είναι η καθημερινότητα, υπάρχει σύνδεση της Γλώσσας με άλλα μαθήματα, ο βαθμός εξειδίκευσης είναι χαμηλός και χρησιμοποιείται ορολογία του μαθήματος της Γλώσσας και της Αισθητικής Αγωγής. Ως προς την Περιχάραξη, παρατηρείται οριοθέτηση και καθοδήγηση των μαθητών σε κείμενο υπόδειγμα/πρότυπο και γι αυτό το λόγο υπονοούμενη ύπαρξη κριτηρίων αξιολόγησης. Οι ιεραρχικοί κανόνες χαλαρώνουν. Ο Νοηματικός Προσανατολισμός χαρακτηρίζεται Επεξεργασμένος. Αν και υπάρχει καθημερινό πεδίο αναφοράς και χαμηλός βαθμός εξειδίκευσης, τα στοιχεία που οδηγούν στον παραπάνω χαρακτηρισμό είναι η ισχυρή καθοδήγηση σε κείμενο/υπόδειγμα και η υπονοούμενη ύπαρξη κριτηρίων αξιολόγησης.

2^η Δραστηριότητα «Διαβάζω και Γράφω»(σελ.44)

2. Οι Έλληνες μαθητές στις μέρες μας μαθαίνουν τουλάχιστον μία δύο ξένες γλώσσες. Θεωρείτε ότι θα τους χρειαστούν στη ζωή τους; • Γράψτε ένα άρθρο στην εφημερίδα του σχολείου σας, εξηγώντας τους λόγους για τους οποίους είναι απαραίτητη η γνώση μίας ή και δύο ξένων γλωσσών στο σύγχρονο νέο. • Αξιοποιήστε την προσωπική σας εμπειρία.

Στη συνέχεια, αξιολογήστε τα κείμενά σας, ελέγχοντας αν:

- α. η θέση του συντάκτη του άρθρου είναι σαφής,
- β. διατυπώνεται με εύστοχα ρήματα και τις κατάλληλες δευτερεύουσες προτάσεις,
- γ. χρησιμοποιούνται αρκετά (3-4) στοιχεία, για να αιτιολογηθεί η θέση του συντάκτη,
- δ. το ύφος του κειμένου ταιριάζει σε μαθητικό έντυπο.

7.3.7. Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Β' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 2^η, σ. 44

Συγκείμενο

Όπως έχει ήδη αναφερθεί στο Β' Κεφάλαιο, στη τέταρτη υποενότητα, σύμφωνα με το ΒΕ (σελ. 45), επιδιώκεται από τους μαθητές να ασκηθούν στη διατύπωση κριτικού λόγου, δηλαδή σε κάθε «θέση» που εκφράζουν οι μαθητές να μπορούν να την αιτιολογούν, να τη στηρίζουν με σαφήνεια και να αποδεικνύουν την ορθότητα της παράγοντας κείμενο επιχειρηματολογίας.

Ανάλυση

Με βάση τη δυνητική απάντηση της δραστηριότητας στο 3^ο Παράρτημα, η συγκεκριμένη δραστηριότητα ζητά από τους μαθητές να παράξουν ένα κείμενο επιχειρηματολογίας, στο οποίο αφού αναφέρουν τρία έως τέσσερα επιχειρήματα να τα αιτιολογήσουν με τη χρήση συγκεκριμένων δευτερευουσών προτάσεων. Το λεξιλόγιο πρέπει να είναι ανάλογο της διατύπωσης και το ύφος αν και πρέπει να ταιριάζει σε μαθητικό έντυπο, πρέπει να είναι αρκετά επίσημο αφού μπορεί να διαβαστεί το άρθρο από μαθητές, καθηγητές, γονείς. Οι απαιτήσεις που θέτει η δραστηριότητα στους μαθητές για την επιτυχή υλοποίηση της δραστηριότητας, είναι ξεκάθαρες. Πρέπει να συντάξουν κείμενο (άρθρο), να εξηγήσουν τους λόγους για τους οποίους είναι σημαντική η γνώση μιας ή και δύο ξένων γλωσσών στο σύγχρονο νέο. Οι τρόποι που πραγματώνονται οι απαιτήσεις αυτές στα υλικά που έχουν στη διάθεσή τους οι μαθητές για να υλοποιήσουν τη δραστηριότητα είναι και αυτοί ξεκάθαροι, δηλαδή τα κριτήρια αξιολόγησης. Τα κριτήρια αξιολόγησης είναι ρητά και ξεκάθαρα. Ο πομπός του μηνύματος πρέπει να είναι σαφής (μαθητής), πρέπει να

διατυπωθούν τρία με τέσσερα επιχειρήματα και να δικαιολογηθούν, να χρησιμοποιηθεί κατάλληλο λεξιλόγιο και το ύφος του κειμένου να ταιριάζει σε μαθητικό έντυπο.

Κωδικοποίηση

Β' κεφ/Δρ.	1.1	1.2.1	1.2.2	1.2.3	2.1.1.	2.1.2.	2.1.3.	2.2.	3.	Χαρακτηρισμός
BM σελ. 44,2	-	+	-	+	+	+	+	+	E	T - - - +. Π + + + +. E

7.3.7. Κωδικοποίηση Δραστηριότητας Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Β' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 2^η, σ. 44

Το πεδίο αναφοράς της συγκεκριμένης δραστηριότητας παραπέμπει στο κόσμο της δράσης αφού καλεί τους μαθητές να γράψουν ένα άρθρο στην εφημερίδα του σχολείου τους για να εξηγήσουν τους λόγους για τους οποίους είναι απαραίτητη η γνώση μιας ή και δύο ξένων γλωσσών. Δεν υπάρχει σύνδεση της Γλώσσας με άλλο μάθημα. Η δραστηριότητα είναι ενταγμένη σε επικοινωνιακό πλαίσιο άρα ο βαθμός εξειδίκευσης είναι χαμηλός και παρατηρούνται επιστημονικοί όροι από τη Γλώσσα όπως άρθρο, κείμενα, ρήματα, δευτερεύουσες προτάσεις, ύφος κειμένου, έντυπο. Επιπροσθέτως, προσδιορίζονται οι ενέργειες που χρειάζεται να κάνουν οι μαθητές στα πλαίσια της δραστηριότητας και καθοδηγούνται μέσα από τα δοσμένα κριτήρια. Αυτά τα κριτήρια λειτουργούν και ως ρητά κριτήρια αξιολόγησης αφού αν οι μαθητές ανταποκριθούν πλήρως, τότε θα αξιολογηθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Δεν ευνοείται η καλλιέργεια της πρωτοβουλίας των μαθητών. Ο Νοηματικός Προσανατολισμός χαρακτηρίζεται Επεξεργασμένος καθώς η δραστηριότητα ευνοεί την καλλιέργεια γενικών αρχών/κανόνων σχετικών με τη σύνταξη άρθρου.

Από το ερευνητικό εργαλείο (5.3.1.) συνάγεται πως, ως προς την Ταξινόμηση, το πεδίο αναφοράς είναι ο καθημερινός κόσμος, δεν υπάρχει σύνδεση της Γλώσσας με άλλο γνωστικό αντικείμενο. Ο βαθμός εξειδίκευσης είναι χαμηλός καθώς παρατηρείται επικοινωνιακό πλαίσιο και πολλά επιστημονικά στοιχεία όπως ορολογία. Ως προς την Περιχάραξη, τόσο οι διδακτικοί κανόνες (οριοθέτηση μαθητικού έργου, καθοδήγηση μαθητών και ρητά διατυπωμένα κριτήρια αξιολόγησης) όσο και οι ιεραρχικοί κανόνες (μειωμένη πρωτοβουλία μαθητών, σαφής ο κυρίαρχος ρόλος του εκπαιδευτικού) είναι ισχυροί. Ως προς τον Νοηματικό Προσανατολισμό, χαρακτηρίζεται Επεξεργασμένος, λόγω της ισχυρής περιχάραξης τόσο στους διδακτικούς όσο και τους ιεραρχικούς κανόνες.

Γ' Κεφάλαιο: Δραστηριότητες Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω»

Το Γ' κεφάλαιο περιλαμβάνει κείμενα με θεματικό άξονα «Είμαστε όλοι ίδιοι. Είμαστε όλοι διαφορετικοί». Οι δραστηριότητες Παραγωγής Γραπτού Λόγου του συγκεκριμένου κεφαλαίου είναι οι εξής:

1^η Δραστηριότητα «Διαβάζω και Γράφω» (σελ. 61)

1. Γράψτε ένα κείμενο στο οποίο θα επιχειρηματολογήσετε, για να μεταπείσετε κάποιους συμμαθητές σας που πιστεύουν ότι η διαφορετικότητα έχει βιολογική βάση. • Στοιχεία για την επιχειρηματολογία σας μπορείτε να αντλήσετε από το κείμενο 8 και από το μάθημα της Βιολογίας που διδάσκεστε.

7.3.8. Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Γ' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 1^η, σ. 61

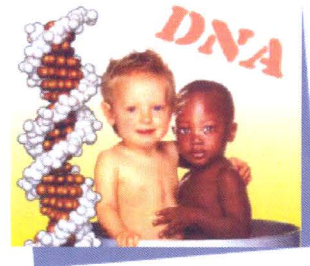
Συγκείμενο

Στο παρόν κεφάλαιο, σύμφωνα με το ΒΕ (σελ. 51), στη δεύτερη υποενότητα διδάσκονται οι ερωτηματικές προτάσεις, ο ευθύς και ο πλάγιος λόγος και η μετατροπή του ευθύ σε πλάγιο λόγο και το αντίθετο, στη τρίτη υποενότητα, συγκεκριμένο λεξιλόγιο για τον πλάγιο λόγο και λέξεις για την ισότητα και τη διαφορά. Στη τέταρτη υποενότητα, διδάσκονται τα σχήματα λόγου, κυριολεξία και μεταφορά.

Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα, σύμφωνα με το ΒΕ (σελ. 54), ζητείται κείμενο επιχειρηματολογίας που θα πρέπει να συντάξουν οι μαθητές και να αναζητήσουν ισχυρή τεκμηρίωση προσφεύγοντας σε αντίστοιχα γνωστικά αντικείμενα. Εδώ τονίζεται πολύ ο διαθεματικός χαρακτήρας της δραστηριότητας και η δραστηριότητα παραπέμπει στο κείμενο οκτώ του κεφαλαίου που αποτελεί πρότυπο/υπόδειγμα για την εν μέρει απάντηση της δραστηριότητας.



Κείμενο 8 Η γενετική είναι... αντιρατσίστρια



Η ομοιότητα μεταξύ των ανθρώπων είναι αυταπόδεικτο γεγονός: Όλοι οι άνθρωποι μοιάζουμε σε τέτοιο βαθμό, ώστε να είναι ξεκάθαρο ότι ανήκουμε στο ανθρώπινο είδος. Ταυτόχρονα όμως διαφέρουμε σε τέτοιο βαθμό, ώστε να μπορεί κανείς να ξεχωρίσει εύκολα τον έναν από τον άλλον. Αναζητώντας το ποσοστό του γενετικού υλικού μας, το οποίο είναι υπεύθυνο για τις ομοιότητες μεταξύ μας, οι επιστήμονες συνέκριναν τμήματα DNA από ανθρώπους διαφορετικών γεωγραφικών περιοχών. Η σύγκριση κατέδειξε ότι ο Homo sapiens αποτελεί ένα εξαιρετικά ομοιογενές είδος: Δύο οποιοδήποτε άνθρωποι, ανεξάρτητα από την προέλευσή τους, είναι γενετικά ταυτόσημοι κατά 99,9%. Το υπόλοιπο 0,1% είναι αυτό που κάνει τον καθένα από μας ξεχωριστό.

Ακόμα και μεταξύ ατόμων με εμφανώς διαφορετικά χαρακτηριστικά, τα οποία κατά παράδοση χρησιμοποιούνται για την κατηγοριοποίησή μας (χρώμα δέρματος, ματιών...) οι ομοιότητες είναι τεράστιες. Οι συγκριτικές μελέτες του DNA κατέδειξαν ότι τα χαρακτηριστικά αυτά ελέγχονται από μικρό αριθμό γονιδίων, τα οποία μεταλλάχθηκαν ως ανταπόκριση στις περιβαλλοντικές συνθήκες. Έτσι, οι πληθυσμοί που κατοικούν γύρω από τον Ισημερινό ανέπτυξαν σκούρο χρώμα, ώστε να προστατεύονται από την αυξημένη, στις περιοχές αυτές, υπεριώδη ακτινοβολία. Αντίθετα, οι πληθυσμοί που εξελίχθηκαν γύρω από τους πόλους ανέπτυξαν διάφανο λευκό δέρμα, προκειμένου να μπορούν να εκμεταλλευτούν το λιγοστό φως για την παραγωγή βιταμίνης D.

Ιωάννα Σουφληρή, ένθετο «BHMASCIENCE», εφημ. ΤΟ ΒΗΜΑ, 2003



7.3.2. Εικόνα «Κείμενο/Υπόδειγμα 1^{ης} δραστηριότητας, ΒΜ, Γ' Κεφάλαιο, σελ. 57»

Ανάλυση

Με βάση τη δυνητική απάντηση της δραστηριότητας στο 3^ο Παράρτημα, οι απαιτήσεις που θέτει η δραστηριότητα στους μαθητές για την επιτυχή υλοποίηση της δραστηριότητας, είναι ξεκάθαρες. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα ζητά από τους μαθητές να παράξουν κείμενο επιχειρηματολογίας βασισμένοι στο κείμενο οκτώ που αποτελεί υπόδειγμα και να αναζητήσουν στοιχεία από το μάθημα της Βιολογίας. Οι τρόποι που πραγματώνονται οι απαιτήσεις αυτές στα υλικά που έχουν στη διάθεσή τους οι μαθητές για να υλοποιήσουν τη δραστηριότητα δεν είναι τόσο ξεκάθαροι. Οι μαθητές, όμως, μπορούν να παρατηρήσουν πως έχει αναπτυχθεί και επιχειρηματολογηθεί το κείμενο οκτώ/υπόδειγμα και να συντάξουν κείμενο δικό τους κατά μίμηση του προτύπου. Τα κριτήρια αξιολόγησης λοιπόν δεν είναι ξεκάθαρα αλλά υπονοούνται.

Κωδικοποίηση

Γ'κεφ/Δρ.	1.1	1.2.1	1.2.2	1.2.3	2.1.1.	2.1.2.	2.1.3.	2.2.	3.	Χαρακτηρισμός
BM σελ. 61,1	-	-	-	+	+	+	- +	+	E	T - - - +. Π + + - + +. E

7.3.8. Κωδικοποίηση Δραστηριότητας Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», BM, Ε' Ενότητα, Γ' Κεφάλαιο , Δραστηριότητα 1^η , σ. 61

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα ζητά από τους μαθητές να γράψουν ένα κείμενο με επιχειρήματα προκειμένου να αποδείξουν εάν η διαφορετικότητα έχει βιολογική βάση. Το πεδίο αναφοράς της συγκεκριμένης δραστηριότητας είναι ο καθημερινός κόσμος και επιχειρείται σύνδεση της Γλώσσας με τη Βιολογία, καθώς οι μαθητές προτρέπονται να μελετήσουν τα σχετικά στη Βιολογία κείμενα. Ο βαθμός εξειδίκευσης είναι χαμηλός, ενώ παρατηρείται γλωσσική ορολογία όπως 'κείμενο', 'επιχειρηματολογία'. Το μαθητικό έργο οριοθετείται και οι μαθητές καθοδηγούνται για το τι θα πρέπει να γράψουν μέσα από το ήδη διδαγμένο κείμενο οκτώ/υπόδειγμα του συγκεκριμένου κεφαλαίου και το μάθημα της Βιολογίας. Με άλλα λόγια, η καθοδήγηση βασίζεται στην άντληση επιστημονικά έγκυρων πληροφοριών. Δεν υπάρχουν ρητά κριτήρια αξιολόγησης προκειμένου οι μαθητές να αναπτύξουν με ακρίβεια το κείμενό τους, όμως με βάση το κείμενο/πρότυπο οι μαθητές μπορούν να αντλήσουν στοιχεία για την επαρκή αξιολόγησή τους, ενώ παράλληλα, γίνεται κατανοητό πως ο έλεγχος ανήκει στο καθηγητή. Ο Νοηματικός Προσανατολισμός χαρακτηρίζεται Επεξεργασμένος καθώς παραπέμπει σε γενικούς κανόνες σύνταξης κειμένου επιχειρηματολογίας.

Ως προς την Ταξινόμηση, λοιπόν, το πεδίο αναφοράς είναι η καθημερινή ζωή, υπάρχει σύνδεση της Γλώσσας με τη Βιολογία, παρατηρείται επικοινωνιακό πλαίσιο και χρησιμοποιείται γλωσσική ορολογία. Ως προς την Περιχάραξη, οριοθετείται το έργο των μαθητών, καθοδηγούνται και μπορούν να παράγουν ένα δικό τους κείμενο με βάση το όγδοο κείμενο του συγκεκριμένου κεφαλαίου. Δεν γίνονται ευδιάκριτα τα κριτήρια της αξιολόγησης τους, όμως μπορούν να τα αντλήσουν από το υπόδειγμα και ο έλεγχος ανήκει στον καθηγητή. Αν και υπάρχει καθημερινό πεδίο αναφοράς και χαμηλός βαθμός εξειδίκευσης, λόγω της ισχυρής καθοδήγησης σε κείμενο υπόδειγμα και ορισμένων κριτηρίων αξιολόγησης που ανιχνεύονται στο υπόδειγμα, ο Νοηματικός Προσανατολισμός χαρακτηρίζεται Επεξεργασμένος .

2^η Δραστηριότητα «Διαβάζω και Γράφω» (σελ. 61)

- 2.** Θέλετε να κάνετε στο σχολείο σας μια έρευνα σχετικά με τη στάση των μαθητών απέναντι στις φυλετικές και κοινωνικές διακρίσεις. • Κατασκευάστε ένα ερωτηματολόγιο. (Μπορείτε να συμβουλευτείτε το ερωτηματολόγιο στο κείμενο 7.) • Αν πρόκειται να επεξεργαστείτε στατιστικά τις απαντήσεις, τότε τι είδους ερωτήσεις είναι προτιμότερο να περιλάβετε στο ερωτηματολόγιό σας;

7.3.9. Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Γ' Κεφάλαιο , Δραστηριότητα 2^η , σ. 61

Συγκείμενο

Σύμφωνα με το ΒΕ (σελ. 54), η δραστηριότητα αξιοποιεί τη θεωρία των δευτερευουσών ερωτηματικών προτάσεων που οι μαθητές έχουν διδαχθεί στο παρόν κεφάλαιο και συγκεκριμένα τη διάκριση των ερωτηματικών προτάσεων σε ανοικτές (ερωτήσεις που ζητούν μια γνώμη, επιχειρήματα ή και συναισθήματα σχετικά με ένα θέμα και η απάντησή τους σε συνεχή λόγο) και σε κλειστές (ερωτήσεις οι οποίες επιδέχονται απάντηση μονολεκτική ή πολύ σύντομη). Η δραστηριότητα παραπέμπει στο κείμενο επτά/υπόδειγμα ερωτηματολογίου:



Κείμενο 7 [Οι μαθητές ερευνούν]

Είμαστε μια ομάδα μαθητών/τριών του 4ου Γυμνασίου Αθήνας και στο πλαίσιο ενός προγράμματος μελετούμε θέματα σχετικά με το ρατσισμό και τα ανθρώπινα δικαιώματα. Σας παρακαλούμε να μας βοηθήσετε σ' αυτή την προσπάθεια, δίνοντας ακριβείς πληροφορίες, καθώς συμπληρώνετε το παρακάτω ερωτηματολόγιο:

1. ΣΑΣ ΕΝΟΧΛΕΙ ΤΟ ΓΕΓΟΝΟΣ ΟΤΙ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΕΧΟΥΝ ΕΡΘΕΙ ΤΑ ΤΕΛΕΥΤΑΙΑ ΧΡΟΝΙΑ ΠΟΛΛΟΙ ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ;
ΝΑΙ ΟΧΙ
Αν ναι, γιατί:
2. ΤΙ ΣΚΕΦΤΕΣΤΕ – ΑΙΣΘΑΝΕΣΤΕ ΓΙΑ ΑΥΤΟΥΣ;
.....
3. ΠΙΣΤΕΥΕΤΕ ΟΤΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΟΥΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ ΤΟΥΣ ΕΛΛΗΝΕΣ (ΟΛΟΙ Ή ΚΑΠΟΙΟΙ ΑΠΟ ΑΥΤΟΥΣ);
ΝΑΙ ΟΧΙ
Αν ναι, γιατί:
4. ΘΑ ΑΦΗΝΑΤΕ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΑΣ ΝΑ ΚΑΝΕΙ ΠΑΡΕΑ ΜΕ ΠΑΙΔΙΑ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ;
ΝΑΙ ΟΧΙ
Αν όχι, γιατί:
5. ΕΧΟΥΝ ΕΡΓΑΣΤΕΙ ΠΟΤΕ ΓΙΑ ΛΟΓΑΡΙΑΣΜΟ ΣΑΣ ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ;
ΝΑΙ ΟΧΙ
Αν ναι, ποια ήταν η συμπεριφορά τους:
6. ΕΪΧΑΤΕ ΣΤΟ ΠΑΡΕΛΘΟΝ Ή ΕΧΕΤΕ ΣΗΜΕΡΑ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΣΑΣ;
ΝΑΙ ΟΧΙ
Αν ναι, τι είδους αντιμετώπιση είχαν στη χώρα μετανάστευσης:
7. ΑΝ ΔΕ ΒΡΙΣΚΑΤΕ ΔΟΥΛΕΙΑ ΣΤΗΝ ΠΑΤΡΙΔΑ ΣΑΣ, ΘΑ ΑΠΟΦΑΣΙΖΑΤΕ ΝΑ ΠΑΤΕ ΝΑ ΔΟΥΛΕΨΕΤΕ ΣΕ ΑΛΛΗ ΧΩΡΑ;
ΝΑΙ ΟΧΙ

Ερευνητικό
ερωτηματολόγιο
ομάδας μαθητών
του 4ου Γυμνασίου
Αθηνών.

7.3.3. Εικόνα «Κείμενο/Υπόδειγμα 2^{ης} δραστηριότητας, ΒΜ, Γ' Κεφάλαιο, σελ. 54»

Ανάλυση

Με βάση τη δυνητική απάντηση της δραστηριότητας στο 3^ο Παράρτημα, η δραστηριότητα αξιοποιεί τις κλειστές και ανοικτές ερωτήσεις. Αν πρόκειται να επεξεργαστούμε στατιστικά τις απαντήσεις προτιμούμε κλειστές ερωτήσεις, δηλαδή ερωτήσεις επιδέχονται μονολεκτική (ναι ή όχι) ή πολύ σύντομη απάντηση. Σε αυτό μας βοηθά το κείμενο επτά που λειτουργεί ως πρότυπο για το παραχθέν ερωτηματολόγιο. Οι απαιτήσεις που θέτει η δραστηριότητα στους μαθητές για την επιτυχή υλοποίηση της δραστηριότητας, είναι ξεκάθαρες. Η συγκεκριμένη

δραστηριότητα ζητά από τους μαθητές να φτιάξουν ένα ερωτηματολόγιο σχετικά με τη στάση των μαθητών απέναντι στις φυλετικές και κοινωνικές διακρίσεις. Ειδικότερα, οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με τις μεθόδους και τα προβλήματα των Κοινωνικών Επιστημών. Ο αυστηρός περιορισμός των ερωτήσεων κρίνεται αναγκαίος ώστε η διατύπωση των ερωτήσεων να είναι καίριες και το ερωτηματολόγιο να είναι πρακτικό και εφαρμόσιμο.

Κωδικοποίηση

Γ'κεφ/Δρ.	1.1	1.2.1	1.2.2	1.2.3	2.1.1.	2.1.2.	2.1.3.	2.2.	3.	Χαρακτηρισμός
BM σελ. 61,2	-	-	-	+	+	+	-+	+	E	T ---+. Π ++-++. E

7.3.9. Κωδικοποίηση Δραστηριότητας Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», BM, Ε' Ενότητα, Γ' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 2^η, σ. 61

Το πεδίο αναφοράς της συγκεκριμένης δραστηριότητας είναι ο καθημερινός κόσμος αφού ζητά από τους μαθητές να ερευνήσουν την στάση που κρατούν απέναντι στις φυλετικές και κοινωνικές διακρίσεις και να κατασκευάσουν ένα ερωτηματολόγιο. Επιχειρείται σύνδεση της Γλώσσας με τη Στατιστική, αφού οι μαθητές καλούνται να επεξεργαστούν στατιστικά τις απαντήσεις που θα έχουν. Ο βαθμός εξειδίκευσης είναι χαμηλός γιατί καλούνται να οργανώσουν έρευνα για τους σκοπούς της οποίας απαιτείται κατασκευή ερωτηματολογίου. Παρατηρείται γλωσσική ορολογία όπως «έρευνα», «ερωτήσεις». Το μαθητικό έργο οριοθετείται και οι μαθητές καθοδηγούνται για το τι θα πρέπει να γράψουν μέσα από το ήδη διδαγμένο παράδειγμα του ερωτηματολογίου στο έβδομο κείμενο (υπόδειγμα) του συγκεκριμένου κεφαλαίου. Δεν υπάρχουν ρητά κριτήρια επιτυχούς ολοκλήρωσης της δραστηριότητας, όμως οι μαθητές με το ερωτηματολόγιο του κειμένου επτά συνειδητοποιούν τι πρέπει να κάνουν για να αξιολογηθούν επαρκώς. Ο έλεγχος ανήκει στο μεταδότη, δηλαδή τον εκπαιδευτικό. Ο Νοηματικός Προσανατολισμός χαρακτηρίζεται Επεξεργασμένος καθώς η δραστηριότητα παραπέμπει στη διδασκαλία ερωτηματολογίου, προκειμένου να αναχθούν συμπεράσματα για το συγκεκριμένο θέμα των κοινωνικών διακρίσεων.

Σύμφωνα με το ερευνητικό εργαλείο που αναπτύχθηκε στο κεφάλαιο της Μεθοδολογίας (5.3.1.), ως προς την Ταξινόμηση, το πεδίο αναφοράς είναι η καθημερινή ζωή, υπάρχει σύνδεση της Γλώσσας με τη Στατιστική, παρατηρείται

επικοινωνιακό πλαίσιο και χρησιμοποιείται γλωσσική ορολογία. Ως προς την Περιχάραξη, οριοθετείται το έργο των μαθητών, καθοδηγούνται και μπορούν να παράγουν ένα δικό τους κείμενο με βάση το ερωτηματολόγιο του έβδομου κειμένου του κεφαλαίου, δεν υπάρχουν ρητά κριτήρια αξιολόγησης, αλλά υπονοούνται και δεν παρατηρείται ενεργή συμμετοχή και πρωτοβουλία των μαθητών. Στοιχεία που συντείνουν στον χαρακτηρισμό του Νοηματικού Προσανατολισμού ως Επεξεργασμένου είναι η ισχυρή καθοδήγηση και τα κριτήρια της αξιολόγησης που υπονοούνται βάσει του κειμένου επτά (υπόδειγμα).

3^η Δραστηριότητα «Διαβάζω και Γράφω» (σελ. 61)

3. Γράψτε ένα κείμενο επιχειρηματολογίας, όπου θα υποστηρίζετε το δικαίωμα των ανθρώπων στην ισότητα αλλά και τη διαφορετικότητα. • Αξιοποιήστε όσο περισσότερες μπορείτε από τις λέξεις του λεξιλογίου. • Αφού θέσετε τα κριτήρια ποιότητας για το επιχειρηματολογικό αυτό κείμενο, επιλέξτε ύστερα από συζήτηση τα καλύτερα κείμενα. Φτιάξτε κατάλληλα σκίτσα ή βρείτε ταιριαστές φωτογραφίες από εφημερίδες και περιοδικά και δημιουργήστε ένα λεύκωμα της τάξης σας. Ενδεικτικά μπορείτε να χρησιμοποιήσετε κριτήρια ποιότητας όπως αν:
 - α. στο κείμενο περιέχονται επαρκείς πληροφορίες,
 - β. τα επιχειρήματα στηρίζονται με στοιχεία,
 - γ. τα επιχειρήματα έχουν λογική οργάνωση.

7.3.10. Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Γ' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 3^η, σ. 61

Συγκείμενο

Σύμφωνα με το ΒΕ (σελ.54), στη συγκεκριμένη δραστηριότητα ζητείται από τους μαθητές να παράξουν κείμενο επιχειρηματολογίας και να ανατρέξουν στο γνωστικό αντικείμενο της Αισθητικής Αγωγής για να φτιάξουν σκίτσα και να δημιουργήσουν ένα λεύκωμα. Και εδώ τονίζεται ο διαθεματικός χαρακτήρας της δραστηριότητας.

Ανάλυση

Με βάση τη δυνητική απάντηση της δραστηριότητας στο 3^ο Παράρτημα, οι απαιτήσεις που θέτει η δραστηριότητα στους μαθητές για την επιτυχή υλοποίηση της δραστηριότητας, είναι ξεκάθαρες. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα ζητά από τους μαθητές να συντάξουν κείμενο επιχειρηματολογίας όπου θα υποστηρίζουν το δικαίωμα των ανθρώπων στην ισότητα αλλά και τη διαφορετικότητα, αξιοποιώντας το λεξιλόγιο που διδάχτηκαν και να φτιάξουν σκίτσα ή να βρουν φωτογραφίες από

εφημερίδες και περιοδικά. Οι τρόποι που πραγματώνονται οι απαιτήσεις αυτές στα υλικά που έχουν στη διάθεσή τους οι μαθητές για να υλοποιήσουν τη δραστηριότητα είναι ξεκάθαροι. Τα κριτήρια ποιότητας ισοδυναμούν με κριτήρια αξιολόγησης.

Κωδικοποίηση

Γ'κεφ/Δρ.	1.1	1.2.1	1.2.2	1.2.3	2.1.1.	2.1.2.	2.1.3.	2.2.	3.	Χαρακτηρισμός
BM σελ. 61,3	-	-	-	+	+	-	+	+	Π	T ---+. Π +-+. Π

7.3.10. Κωδικοποίηση Δραστηριότητας Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», BM, Ε' Ενότητα, Γ' Κεφάλαιο , Δραστηριότητα 3^η , σ. 61

Το πεδίο αναφοράς της συγκεκριμένης δραστηριότητας είναι ο καθημερινός κόσμος αφού καλεί τους μαθητές να αναπτύξουν ένα κείμενο επιχειρηματολογίας σχετικά με τα δικαιώματα των ανθρώπων στην ισότητα και τη διαφορετικότητα με βάση τις εμπειρίες τους. Επιχειρείται σύνδεση της Γλώσσας με την Αισθητική Αγωγή αφού παρακινεί τους μαθητές να φτιάξουν σκίτσα και να δημιουργήσουν ένα λεύκωμα. Ο βαθμός εξειδίκευσης είναι χαμηλός καθώς οι μαθητές καλούνται να παράξουν κείμενο επιχειρηματολογίας σχετικά με την ισότητα-διαφορετικότητα. Παρατηρείται ορολογία από τη Γλώσσα όπως: «κείμενο επιχειρηματολογίας», «λέξεις- λεξιλόγιο», «λογική οργάνωση» και την Αισθητική Αγωγή: «σκίτσα», «λεύκωμα». Το μαθητικό έργο οριοθετείται, όμως οι μαθητές δεν καθοδηγούνται επαρκώς, παρά μονάχα με πολύ γενικές οδηγίες-συμβουλές. Υπάρχουν ρητά κριτήρια επιτυχούς ολοκλήρωσης της δραστηριότητας τα οποία στη δραστηριότητα ονομάζονται κριτήρια ποιότητας και ο έλεγχος ανήκει στο μεταδότη, δηλαδή τον εκπαιδευτικό. Ο Νοηματικός Προσανατολισμός χαρακτηρίζεται Περιορισμένος καθώς παραπέμπει σε αξιοποίηση των εμπειριών και των πρακτικών δεξιοτήτων των μαθητών και όχι σ' ένα σύστημα αρχών/κανόνων το οποίο οι μαθητές θα πρέπει να γνωρίζουν κάθε φορά που καλούνται να συνθέσουν ένα τέτοιο είδος κειμένου.

Ως προς την Ταξινόμηση, το πεδίο αναφοράς είναι ο καθημερινός κόσμος, υπάρχει σύνδεση της Γλώσσας με την Αισθητική Αγωγή, παρατηρείται επικοινωνιακό πλαίσιο και χρησιμοποιούνται επιστημονικοί όροι από τη Γλώσσα και την Αισθητική Αγωγή. Ως προς την Περιχάραξη, οριοθετείται το έργο των μαθητών, καθοδηγούνται μερικώς οι μαθητές, ενώ υπάρχουν κριτήρια αξιολόγησης. Δεν παρατηρείται ενεργή συμμετοχή και πρωτοβουλία των μαθητών. Ο Νοηματικός Προσανατολισμός

χαρακτηρίζεται Περιορισμένος λόγω του καθημερινού πεδίου αναφοράς, του επικοινωνιακού πλαισίου και της απουσίας καθοδήγησης των μαθητών.

Δ' Κεφάλαιο: Δραστηριότητες Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω»

Το Δ' κεφάλαιο περιλαμβάνει κείμενα με θεματικό άξονα «Ενωμένη Ευρώπη και Ευρωπαίοι Πολίτες», κυρίως, τονίζοντας την θέση της Ελλάδας σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Οι δραστηριότητες Παραγωγής Γραπτού Λόγου του συγκεκριμένου κεφαλαίου είναι οι εξής:

1^η Δραστηριότητα «Διαβάζω και Γράφω» (σελ. 85)

1. Αν το σχολείο σας δε συνεργάζεται με σχολεία από άλλες ευρωπαϊκές χώρες, προσπαθήστε να έρθετε σε επαφή με κάποια σχολεία ευρωπαϊκών χωρών. • Ετοιμάστε ένα κείμενο, στο οποίο θα παρουσιάζετε το σχολείο και τη χώρα σας και θα εξηγείτε τους λόγους για τους οποίους επιθυμείτε τη συνεργασία μαζί τους. • Αποφασίστε τι είδους κείμενο θα γράψετε (επιστολή, e-mail κ.λπ.) και αξιοποιήστε για το σκοπό αυτό στοιχεία από τα κείμενα της ενότητας.

7.3.11. Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Δ' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 1^η, σ. 85

Συγκείμενο

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο, σύμφωνα με το ΒΕ (σελ. 55), οι μαθητές διδάσκονται τα είδη των αναφορικών προτάσεων (επιθετικές και ελεύθερες) και το ρόλο που παίζουν στο λόγο. Επιπρόσθετα, διαπιστώνεται η ευρύτατη χρήση, στις ευρωπαϊκές γλώσσες, λέξεων που αξιοποιούν λεξικά στοιχεία της ελληνικής, και μελετώνται οι σχέσεις μεταξύ των λέξεων που έχουν παρόμοιες ή αντίθετες σημασίες. Συζητούνται διάφορες απόψεις για το παρόν και το μέλλον της Ευρώπης και για την ιστορική σημασία του εγχειρήματος της Ένωσης. Επίσης, γίνεται λόγος για τον ρόλο που καλείται να παίξει η Ελλάδα μέσα στην Ευρωπαϊκή Ένωση αλλά και η Ευρωπαϊκή Ένωση μέσα στο σύγχρονο κόσμο.

Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα, σύμφωνα με το ΒΕ (σελ. 65), ζητείται από τους μαθητές να παράγουν κείμενο επιχειρηματολογίας προκειμένου να προβληματίσουν για τους λόγους συνεργασίας των νέων στην Ελλάδα.

Ανάλυση

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα, με βάση τη δυνητική απάντησή της στο 3^ο Παράρτημα, ζητά από τους μαθητές να παράξουν κείμενο επιχειρηματολογίας (επιστολή) στο οποίο θα παρουσιάσουν το σχολείο τους και θα εξηγήσουν τους λόγους που επιθυμούν συνεργασία μαζί τους. Υπάρχει επικοινωνιακό πλαίσιο και το ύψος είναι επίσημο. Οι απαιτήσεις που θέτει η δραστηριότητα στους μαθητές για την επιτυχή υλοποίηση της δραστηριότητας, είναι ξεκάθαρες. Οι τρόποι που πραγματώνονται οι απαιτήσεις αυτές στα υλικά που έχουν στη διάθεσή τους οι μαθητές για να υλοποιήσουν τη δραστηριότητα είναι ξεκάθαροι. Οι μαθητές γνωρίζουν πως αν κάνουν τα παραπάνω θα αξιολογηθούν επαρκώς.

Κωδικοποίηση

Δ' κεφ/Δρ.	1.1	1.2.1	1.2.2	1.2.3	2.1.1.	2.1.2.	2.1.3.	2.2.	3.	Χαρακτηρισμός
BM σελ. 85,1	-	-	-	+	+	-	- +	-	Π	T ---+. Π +-+-. Π

7.3.11. Κωδικοποίηση Δραστηριότητας Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», BM, Ε' Ενότητα, Δ' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 1^η, σ. 85

Το πεδίο αναφοράς της συγκεκριμένης δραστηριότητας είναι ο καθημερινός κόσμος αφού ζητά από τους μαθητές να ετοιμάσουν ένα κείμενο -βάσει της καθημερινής εμπειρίας τους- στο οποίο θα παρουσιάσουν το σχολείο τους και τη χώρα τους και στη συνέχεια θα εξηγήσουν τους λόγους που θέλουν να συνεργαστούν με το σχολείο στο οποίο γράφουν το κείμενο αυτό. Επιχειρείται σύνδεση της Γλώσσας με την Πληροφορική αφού τους δίνει την δυνατότητα αν θέλουν οι μαθητές να στείλουν το κείμενο τους με ηλεκτρονική μορφή «e-mail». Υπάρχει συγκεκριμένο πλαίσιο επικοινωνίας και συγκεκριμένη ορολογία από τη Γλώσσα όπως «είδους κείμενο», «επιστολή» και από την Πληροφορική «e-mail». Το μαθητικό έργο οριοθετείται, όμως οι μαθητές δεν καθοδηγούνται επαρκώς καθώς επίσης, δεν υπάρχουν ρητά κριτήρια επιτυχούς ολοκλήρωσης της δραστηριότητας, όμως οι μαθητές αν κάνουν αυτά που τους ορίζει η δραστηριότητα, θα αξιολογηθούν επαρκώς. Παρατηρείται αυξημένη πρωτοβουλία από τη μεριά των μαθητών και ο ρόλος τους είναι περισσότερο ενεργός. Ο έλεγχος δεν ανήκει στον μεταδότη, δηλαδή τον διδάσκοντα.

Ο Νοηματικός Προσανατολισμός χαρακτηρίζεται Περιορισμένος, καθώς παραπέμπει σε αξιοποίηση των εμπειριών και των πρακτικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Αυτό λοιπόν που γίνεται αντιληπτό από το ερευνητικό εργαλείο (3.1), είναι πως, ως προς την Ταξινόμηση, το πεδίο αναφοράς είναι ο καθημερινός κόσμος, υπάρχει σύνδεση της Γλώσσας με την Πληροφορική, ο βαθμός εξειδίκευσης είναι χαμηλός αφού παρατηρείται επικοινωνιακό πλαίσιο (πομπός/δέκτης/κώδικας) και χρησιμοποιούνται επιστημονικοί όροι από τη Γλώσσα και την Πληροφορική. Ως προς την Περιχάραξη, οριοθετείται το έργο των μαθητών, δεν καθοδηγούνται ρητά οι μαθητές και υπονοούνται τα κριτήρια αξιολόγησης, στα οποία οι μαθητές θα στηριχθούν τόσο για να αναπτύξουν επαρκώς το κείμενο τους, όσο και για να αξιολογηθούν σωστά. Ωστόσο, οι μαθητές μπορούν να νιώσουν ελεύθεροι αναπτύσσοντας το θέμα και να διατυπώσουν τις σκέψεις τους με πρωτοβουλία, αφού ο βαθμός ελέγχου δεν βρίσκεται στον μεταδότη εξ' ολοκλήρου. Ο Νοηματικός Προσανατολισμός χαρακτηρίζεται Περιορισμένος. Τα στοιχεία που συνηγορούν στον παραπάνω χαρακτηρισμό είναι το καθημερινό πεδίο αναφοράς, ο χαμηλός βαθμός εξειδίκευσης, η απουσία στοιχείων καθοδήγησης των μαθητών .

2^η Δραστηριότητα «Διαβάζω και Γράφω» (σελ. 85)

2. Είστε πολίτες μιας Ευρώπης που σταδιακά ενοποιείται. Τι περισσότερο ελπίζετε και τι κυρίως φοβάστε από την προοπτική αυτή; • Γράψτε ένα κείμενο, το οποίο στη συνέχεια θα διαβάσετε στην τάξη σας προκειμένου να αποτελέσει αφορμή για προβληματισμό και συζήτηση.

Χρησιμοποιήστε (ατομικά ή χωρισμένοι σε ομάδες) τα παρακάτω κριτήρια αξιολόγησης για να κρίνετε αν στα κείμενα που γράψατε οι ίδιοι ή οι συμμαθητές σας:

- Διακρίνονται με σαφήνεια οι θέσεις σας και οι προβληματισμοί σας,
- αιτιολογούνται επαρκώς οι κρίσεις σας,
- ενσωματώνονται συγκεκριμένες γνώσεις που αφορούν την Ευρωπαϊκή Ένωση,
- χρησιμοποιείται το κατάλληλο λεξιλόγιο αναφορικά με τα θέματα που τίγονται στο κείμενό σας.

7.3.12. Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Δ' Κεφάλαιο , Δραστηριότητα 2^η , σ. 85

Συγκείμενο

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα ζητά από τους μαθητές να προβούν σε παραγωγή λόγου, σύμφωνα με το ΒΕ (σελ. 66), που σκοπό έχει να εκφραστούν ελεύθερα οι προβληματισμοί τους.

Ανάλυση

Με βάση τη δυνητική απάντηση της δραστηριότητας στο 3^ο Παράρτημα, οι απαιτήσεις που θέτει η δραστηριότητα στους μαθητές για την επιτυχή υλοποίηση της δραστηριότητας, είναι ξεκάθαρες. Οι μαθητές οφείλουν να παράξουν κείμενο και να μοιραστούν γραπτώς τις ελπίδες τους και τους φόβους που νιώθουν από μια Ευρώπη που σταδιακά ενοποιείται. Το επικοινωνιακό πλαίσιο, εδώ υπολανθάνει, αφού δεν γίνεται ξεκάθαρο ο πομπός, το μήνυμα και ο δέκτης αυτού. Το λεξιλόγιο είναι επίσημο σε σχέση με τα θέματα που θίγονται. Οι τρόποι που πραγματώνονται οι απαιτήσεις αυτές στα υλικά που έχουν στη διάθεσή τους οι μαθητές για να υλοποιήσουν τη δραστηριότητα είναι ξεκάθαροι. Σύμφωνα με το ΒΕ (σελ. 66), τα ρητά κριτήρια αξιολόγησης στοχεύουν στον προσανατολισμό του κειμένου προς ένα σαφή και εμπειριστατωμένο λόγο με επαρκή επιχειρήματα,

Κωδικοποίηση

Δ' κεφ/Δρ.	1.1	1.2.1	1.2.2	1.2.3	2.1.1.	2.1.2.	2.1.3.	2.2.	3.	Χαρακτηρισμός
ΒΜ σελ. 85,2	-	+	0	-	+	+	+	+	Ε	Τ - + 0 -. Π + + + +. Ε

7.3.12. Κωδικοποίηση Δραστηριότητας Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Δ' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 2^η, σ. 85

Η δραστηριότητα αντλείται από τον καθημερινό πεδίο αναφοράς, δηλαδή αξιοποιείται η εμπειρία των μαθητών σχετικά με τα προσωπικά βιώματα και τους φόβους που θα νιώσουν ενδεχομένως ως πολίτες μιας Ευρώπης που ενοποιείται. Δεν υπάρχει σύνδεση της Γλώσσας με κάποιο γνωστικό αντικείμενο. Ίσως παρατηρούνται πιθανές προεκτάσεις με το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Αναπτύσσεται ένα ασαφές επικοινωνιακό πλαίσιο που παραπέμπει σε επιχειρήματα και όχι σε σύνταξη συγκεκριμένου κειμενικού είδους ενταγμένο σε επικοινωνιακές περιστάσεις, όμως η ίδια η δραστηριότητα ζητά από τους μαθητές να γίνουν πολίτες μιας Ευρώπης που ενοποιείται (πομπός μηνύματος). Δεν παρατηρείται ορολογία, αφού δεν υπάρχουν όροι που να παραπέμπουν στο συντακτικό, τη γραμματική, το λεξιλόγιο ή την οργάνωση του λόγου από το μάθημα της Γλώσσας. Ωστόσο, προσδιορίζονται οι ενέργειες που χρειάζεται να κάνουν οι μαθητές στα πλαίσια της δραστηριότητας και υπάρχουν στοιχεία καθοδήγησης για τη σύνταξη εμπειριστατωμένου κειμένου από τη μεριά των μαθητών. Δίνονται ρητά κριτήρια

επιτυχούς ολοκλήρωσης δραστηριότητας και ο έλεγχος ανήκει στο διδάσκοντα. Ο Επεξεργασμένος Νοηματικός Προσανατολισμός παραπέμπει σε καλλιέργεια γενικών αρχών σύνταξης κειμένου επιχειρηματολογίας.

Αυτό λοιπόν που γίνεται αντιληπτό από το ερευνητικό εργαλείο (5.3.1), είναι πως, ως προς την Ταξινόμηση, το πεδίο αναφοράς είναι ο καθημερινός κόσμος, δεν υπάρχει σύνδεση της Γλώσσας με άλλα μαθήματα, ο βαθμός εξειδίκευσης είναι υψηλός και δεν χρησιμοποιούνται επιστημονικοί όροι. Η Περιχάραξη είναι ισχυρή ως προς τους διδακτικούς και ιεραρχικούς κανόνες. Ο Νοηματικός Προσανατολισμός χαρακτηρίζεται Επεξεργασμένος, λόγω του λανθάνοντος επικοινωνιακού πλαισίου και της ισχυρής Περιχάραξης ως προς τους διδακτικούς και ιεραρχικούς κανόνες.

Ε' Κεφάλαιο: Δραστηριότητες Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω»

Το Ε' κεφάλαιο περιλαμβάνει κείμενα με θεματικό άξονα «Ειρήνη-Πόλεμος». Οι δραστηριότητες Παραγωγής Γραπτού Λόγου του συγκεκριμένου κεφαλαίου είναι οι εξής:

1^η Δραστηριότητα «Διαβάζω και Γράφω» (σελ. 103)

1. Στο μάθημα της Ιστορίας έχετε διδαχτεί πολλούς πολέμους που έχουν γίνει από τα αρχαία χρόνια ως τις μέρες μας. Επιλέξτε έναν από τους πολέμους αυτούς και γράψτε μια ιστορική αφήγηση με έκταση περίπου μιας σελίδας, όπου θα αναφέρετε συνοπτικά τις αιτίες, τις αφορμές, τα κυριότερα γεγονότα και τις συνέπειες του πολέμου αυτού.

7.3.13. Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Ε' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 1^η, σ. 103

Συγκείμενο

Σύμφωνα με το ΒΕ (σελ.67), το συγκεκριμένο κεφάλαιο διδάσκει τους τρόπους με τους οποίους εκφράζονται στη γλώσσα, οι έννοιες του σκοπού και της αιτίας. Επιπρόσθετα, οι μαθητές διδάσκονται τις δευτερεύουσες τελικές και αιτιολογικές προτάσεις. Μελετάται η δομή των κειμένων, αναλύεται το κείμενο στα συστατικά του (παράγραφος, πρόταση, λέξη) και επισημαίνονται λέξεις που έχουν την ίδια ή παρόμοια προφορά και διαφορετική ορθογραφία.

Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα, σύμφωνα με το ΒΕ (σελ. 74), οι μαθητές βλέποντας ξανά πολέμους που έχουν εξετάσει στο μάθημα της Ιστορίας, προβλέπεται να ασκηθούν στην παρουσίασή τους.

Ανάλυση

Με βάση τη δυνητική απάντηση της δραστηριότητας στο 3^ο Παράρτημα, οι απαιτήσεις που θέτει η δραστηριότητα στους μαθητές για την επιτυχή υλοποίηση της δραστηριότητας, είναι ξεκάθαρες. Οι μαθητές πρέπει να αναπτύξουν το κειμενικό είδος της αφήγησης σε έκταση μιας σελίδας, να επιλέξουν ένα συγκεκριμένο πόλεμο και να αναφέρουν συνοπτικά τις αιτίες, αφορμές, τα γεγονότα και τις συνέπειες. Οι τρόποι που πραγματώνονται οι απαιτήσεις αυτές στα υλικά που έχουν στη διάθεσή τους οι μαθητές για να υλοποιήσουν τη δραστηριότητα είναι ξεκάθαροι. Αν οι μαθητές τηρήσουν τις παραπάνω προϋποθέσεις τότε θα αξιολογηθούν σωστά.

Κωδικοποίηση

Ε' κεφ/Δρ.	1.1	1.2.1	1.2.2	1.2.3	2.1.1.	2.1.2.	2.1.3.	2.2.	3.	Χαρακτηρισμός
ΒΜ σελ. 103,1	-	-	-	+	+	+	+	+	Ε	Γ ---+. Π ++++. Ε

7.3.13. Κωδικοποίηση Δραστηριότητας Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Ε' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 1^η, σ. 103

Η δραστηριότητα ζητά από τους μαθητές να αναπτύξουν το κειμενικό είδος της αφήγησης σε κείμενο μιας σελίδας όπου θα αναφερθούν στα αίτια, τις αφορμές, τα γεγονότα και τις συνέπειες ενός πολέμου των Ελλήνων. Το πεδίο αναφοράς αντλείται από τον καθημερινό κόσμο αφού η δραστηριότητα αντλείται από τις υπάρχουσες γνώσεις και τις καθημερινές εμπειρίες των μαθητών σχετικά με τον πόλεμο και την ειρήνη. Γίνεται σύνδεση της Γλώσσας με την Ιστορία, απ' όπου οι μαθητές καλούνται να αντλήσουν ιστορικά γεγονότα πολέμου. Ο βαθμός εξειδίκευσης είναι χαμηλός και εντάσσεται η δραστηριότητα σ' ένα συγκεκριμένο πλαίσιο επικοινωνίας, αφού οι μαθητές καλούνται να συντάξουν ιστορική αφήγηση. Προωθούνται επιστημονικά στοιχεία όπως ορολογία από το μάθημα της Γλώσσας (αφήγηση) και από το μάθημα της Ιστορίας (πολέμους, αιτίες, αφορμές, γεγονότα, συνέπειες). Αναφορικά με τα παραπάνω, το μαθητικό έργο οριοθετείται, εμφανίζονται στοιχεία καθοδήγησης που

λειτουργούν και ως κριτήρια αξιολόγησης καθώς τονίζεται πως πρέπει να περιλαμβάνονται οι αιτίες, οι αφορμές, τα κυριότερα γεγονότα και οι συνέπειες. Ο έλεγχος ανήκει στον μεταδότη, κυρίως, δηλαδή τον εκπαιδευτικό και δεν αναπτύσσεται η πρωτοβουλία και ελευθερία έκφρασης των μαθητών τόσο. Ο Νοηματικός Προσανατολισμός χαρακτηρίζεται Επεξεργασμένος καθώς οι μαθητές προσανατολίζονται προς τον γενικό κανόνα σύνταξης ενός συγκεκριμένου κειμενικού είδους (ιστορική αφήγηση) και δίνονται βασικά στοιχεία που χρειάζεται να περιλαμβάνονται και που αναμένεται να αξιοποιούνται κάθε φορά που οι μαθητές καλούνται να συντάξουν ιστορική αφήγηση.

Αυτό λοιπόν που γίνεται αντιληπτό από το ερευνητικό εργαλείο (5.3.1), είναι πως, ως προς την Ταξινόμηση, το πεδίο αναφοράς είναι ο καθημερινός κόσμος, υπάρχει σύνδεση της Γλώσσας με την Ιστορία, ο βαθμός εξειδίκευσης είναι χαμηλός και χρησιμοποιούνται επιστημονικοί όροι., τόσο από τη Γλώσσα όσο και από την Ιστορία. Η Περιχάραξη είναι ισχυρή ως προς τους διδακτικούς κανόνες (οριοθέτηση, καθοδήγηση, κριτήρια αξιολόγησης) και ιεραρχικούς κανόνες (έλεγχος στον εκπαιδευτικό). Τα ιδιαίτερα στοιχεία της δραστηριότητας που οδηγούν στον χαρακτηρισμό του Νοηματικού Προσανατολισμού ως Επεξεργασμένου είναι η ισχυρή περιχάραξη (καθοδήγηση και η ύπαρξη κριτηρίων αξιολόγησης).

2^η Δραστηριότητα «Διαβάζω και Γράφω» (σελ. 103)

2. Αναζητήστε εικονογραφικό υλικό από εφημερίδες, περιοδικά, βιβλία, το Διαδίκτυο κ.λπ. που θεωρείτε κατάλληλο για να οπτικοποιήσετε τις έννοιες της ειρήνης και του πολέμου. • Γράψτε ένα σύνθημα (σλόγκαν) σχετικό. • Συνθέστε με αυτά μια αφίσα που να εκφράζει την προσωπική σας αντίληψη και στάση απέναντι στο θέμα ειρήνη – πόλεμος. • Παρουσιάστε τα έργα σας στην τάξη και κάντε μια συζήτηση κριτικής πάνω σε αυτά.

7.3.14. Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Ε' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 2^η, σ. 103

Συγκείμενο

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα, σύμφωνα με το ΒΕ (σελ. 74), έχει στόχο να διδάξει πως η έννοια της εικόνας μπορεί να βοηθήσει στην αποτύπωση των γεγονότων.

Ανάλυση

Με βάση τη δυναμική απάντηση της δραστηριότητας στο 3^ο Παράρτημα, οι απαιτήσεις που θέτει η δραστηριότητα στους μαθητές για την επιτυχή υλοποίηση της δραστηριότητας, είναι ξεκάθαρες. Οι μαθητές πρέπει να συλλέξουν υλικό από εφημερίδες, περιοδικά, βιβλία, το Διαδίκτυο σχετικό με την ειρήνη και τον πόλεμο, να γράψουν ένα σύνθημα και να τα συνθέσουν σε μια αφίσα. Οι τρόποι που πραγματώνονται οι απαιτήσεις αυτές στα υλικά που έχουν στη διάθεσή τους οι μαθητές για να υλοποιήσουν τη δραστηριότητα δεν είναι ξεκάθαροι. Σύμφωνα με το ΒΕ (σελ. 74), η δραστηριότητα έχει βιωματικό χαρακτήρα.

Κωδικοποίηση

Ε' κεφ/Δρ.	1.1	1.2.1	1.2.2	1.2.3	2.1.1.	2.1.2.	2.1.3.	2.2.	3.	Χαρακτηρισμός
ΒΜ σελ. 103,2	-	-	0	+	+	-	-	-	Π	Τ -- 0 +, Π + - - -, Π

7.3.14. Κωδικοποίηση Δραστηριότητας Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Ε' Κεφάλαιο , Δραστηριότητα 2^η , σ. 103

Το πεδίο αναφοράς αντλείται από τον καθημερινό κόσμο αφού οι μαθητές καλούνται να αξιοποιήσουν υλικό από την εμπειρία τους προκειμένου να οπτικοποιήσουν τις αφηρημένες έννοιες της ειρήνης και του πολέμου. Γίνεται σύνδεση της Γλώσσας με την Πληροφορική (Διαδίκτυο) και την Αισθητική Αγωγή (αφίσα) ενώ ο βαθμός εξειδίκευσης εμφανίζεται με το σύμβολο «0» καθώς η δραστηριότητα δεν εντάσσεται σε συγκεκριμένο πλαίσιο επικοινωνίας, αλλά υπολανθάνει αφού οι μαθητές καλούνται να παράξουν σλόγκαν. Προωθούνται επιστημονικά στοιχεία όπως ορολογία από το μάθημα της Γλώσσας (έννοιες, σύνθημα, σλόγκαν,) από την Πληροφορική (Διαδίκτυο) και την Αισθητική Αγωγή (αφίσα). Το μαθητικό έργο οριοθετείται και δεν εμφανίζονται στοιχεία καθοδήγησης και κριτήρια αξιολόγησης. Ο έλεγχος δεν ανήκει αποκλειστικά στο μεταδότη αφού οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν πρωτοβουλία και να συμμετέχουν περισσότερο ενεργά στη δραστηριότητα. Ο Νοηματικός Προσανατολισμός χαρακτηρίζεται ως Περιορισμένος αφού οι μαθητές προσανατολίζονται σε αξιοποίηση των πρακτικών, κυρίως, δεξιοτήτων τους.

Από το ερευνητικό εργαλείο γίνεται σαφές πως ως προς την Ταξινόμηση, το πεδίο αναφοράς είναι ο καθημερινός κόσμος, υπάρχει σύνδεση της Γλώσσας με την Πληροφορική και την Αισθητική Αγωγή και ο βαθμός εξειδίκευσης είναι υψηλός. Χρησιμοποιείται ορολογία από τη Γλώσσα, την Πληροφορική και την Αισθητική Αγωγή. Ως προς την Περιχάραξη, το μαθητικό έργο οριοθετείται, δεν εμφανίζονται στοιχεία καθοδήγησης και αξιολόγησης. Οι μαθητές έχουν ενεργό ρόλο και συμμετοχή. Η ασθενής Περιχάραξη και τα στοιχεία χαλάρωσης της Ταξινόμησης (συμπεριλαμβανομένου του υπολανθάνοντος επικοινωνιακού πλαισίου), οδηγούν στον χαρακτηρισμό του Νοηματικού Προσανατολισμού ως Περιορισμένου.

3^η Δραστηριότητα «Διαβάζω και Γράφω»(σελ.103)

- 3.** Υποστηρίζεται ότι η εκπαίδευση μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο στην υπόθεση της ειρήνης. • Με ποιους συγκεκριμένους τρόπους νομίζετε ότι μπορεί να επιτευχθεί κάτι τέτοιο; • Η εκπαίδευση, όπως τη γνωρίζετε, κάνει ό,τι είναι δυνατό για να ενισχύσει το πνεύμα της ειρήνης; • Τι άλλο θα μπορούσε να κάνει; • Γράψτε ένα κείμενο 250-300 λέξεων που να αποτελέσει αφορμή για προβληματισμό και συζήτηση με τους καθηγητές και τους συμμαθητές σας.

Χρησιμοποιήστε, ατομικά ή χωρισμένοι σε ομάδες, τα παρακάτω κριτήρια αξιολόγησης για να κρίνετε αν τα κείμενα που γράψατε οι ίδιοι ή και οι συμμαθητές σας:

- προβάλλουν συγκεκριμένες ιδέες και προτάσεις,
- οι ιδέες και οι προτάσεις αιτιολογούνται,
- αξιοποιείται ο εκφραστικός πλούτος της γλώσσας στην απόδοση των σημασιών της αιτίας και του σκοπού,
- αξιοποιείται το λεξιλόγιο το σχετικό με την ειρήνη και τον πόλεμο.

7.3.15. Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Ε' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 3^η, σ. 103

Συγκείμενο

Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα, σύμφωνα με το ΒΕ (σελ. 74-75), οι μαθητές οφείλουν να κατανοήσουν πως η εκπαίδευση παίζει καθοριστικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση του ατόμου και πως επηρεάζει με τον τρόπο της το θέμα του πολέμου και της ειρήνης.

Ανάλυση

Με βάση τη δυνητική απάντηση της δραστηριότητας στο 3^ο Παράρτημα, οι μαθητές οφείλουν να παράξουν κείμενο επιχειρηματολογίας σχετικά με το ρόλο που η εκπαίδευση καλείται να παίξει στην υπόθεση της ειρήνης. Οι απαιτήσεις που θέτει η

δραστηριότητα στους μαθητές για την επιτυχή υλοποίηση της δραστηριότητας, είναι ξεκάθαρες. Οι τρόποι που πραγματώνονται οι απαιτήσεις αυτές στα υλικά που έχουν στη διάθεσή τους οι μαθητές για να υλοποιήσουν τη δραστηριότητα είναι ξεκάθαροι, μέσα από τα κριτήρια αξιολόγησης.

Κωδικοποίηση

Ε' κεφ/Δρ.	1.1	1.2.1	1.2.2	1.2.3	2.1.1.	2.1.2.	2.1.3.	2.2.	3.	Χαρακτηρισμός
BM σελ. 103,3	-	+	+	+	+	+	+	+	E	Γ - + + + +. Π + + + + +. E

7.3.15. Κωδικοποίηση Δραστηριότητας Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», BM, E' Ενότητα, E' Κεφάλαιο , Δραστηριότητα 3^η , σ. 103

Η παρούσα δραστηριότητα καλεί τους μαθητές γράψουν ένα κείμενο σχετικά με το πόσο σημαντικό ρόλο μπορεί να παίξει η εκπαίδευση στα θέματα της ειρήνης. Το πεδίο αναφοράς αντλείται από τις καθημερινές εμπειρίες των μαθητών. Δεν γίνεται σύνδεση της Γλώσσας με άλλα μαθήματα. Ο βαθμός εξειδίκευσης είναι υψηλός αφού δεν εμφανίζεται μια συγκεκριμένη επικοινωνιακή περίσταση ούτε και γίνεται σε συγκεκριμένο κειμενικό είδος αν και διαφαίνεται η ανάγκη αξιοποίησης επιχειρημάτων. Παρατηρείται γλωσσική ορολογία όπως *κείμενο, προτάσεις, αιτίες, σκοπός, λεξιλόγιο*. Επιπλέον, το μαθητικό έργο οριοθετείται και υπάρχουν στοιχεία καθοδήγησης και αξιολόγησης ως προς το περιεχόμενο. Ο έλεγχος ανήκει στον μεταδότη, κυρίως, δηλαδή τον εκπαιδευτικό και δεν αναπτύσσεται η πρωτοβουλία και ελευθερία έκφρασης των μαθητών τόσο. Ο Νοηματικός Προσανατολισμός χαρακτηρίζεται Επεξεργασμένος καθώς η δραστηριότητα προσανατολίζεται προς καλλιέργεια γενικών αρχών συγγραφής κειμένου επιχειρηματολογίας.

Από το ερευνητικό εργαλείο γίνεται σαφές πως, ως προς την Ταξινόμηση, το πεδίο αναφοράς είναι ο καθημερινός κόσμος, δεν υπάρχει σύνδεση της Γλώσσας με άλλα γνωστικά αντικείμενα, ο βαθμός εξειδίκευσης είναι υψηλός. Χρησιμοποιείται ορολογία από τη Γλώσσα. Ως προς την Περιχάραξη, το μαθητικό έργο οριοθετείται και οι μαθητές καθοδηγούνται για την ορθή ολοκλήρωση της δραστηριότητας. Υπάρχουν ρητά κριτήρια αξιολόγησης που υπαγορεύονται στο τέλος της δραστηριότητας και ο έλεγχος ανήκει στον εκπαιδευτικό. Τα ιδιαίτερα στοιχεία της δραστηριότητας που οδηγούν στην αποτίμηση του Νοηματικού Προσανατολισμού ως Επεξεργασμένου είναι η ισχυρή Περιχάραξη και ο υψηλός βαθμός εξειδίκευσης.

4^η Δραστηριότητα «Διαβάζω και Γράφω» (σελ. 103)

4. Αν από τη συζήτηση που προκλήθηκε στην τάξη μέσα από τα κείμενα που γράψατε προκύπτουν κοινές, συγκεκριμένες και καινοτόμες προτάσεις, συντάξτε μια ανοιχτή επιστολή προς τον Υπουργό Παιδείας, καλώντας τον να τις μελετήσει και, πιθανόν, να τις εφαρμόσει στο εκπαιδευτικό μας σύστημα.

7.3.16. Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Ε' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 4^η, σ. 103

Συγκείμενο

Αυτή η δραστηριότητα έρχεται να συνοψίσει ό,τι έχει λεχθεί σχετικά με τον πόλεμο και την ειρήνη. Ζητείται η συγγραφή επίσημης επιστολής με συγκεκριμένο σκοπό και παραλήπτη.

Ανάλυση

Με βάση τη δυνητική απάντηση της δραστηριότητας στο 3^ο Παράρτημα, οι απαιτήσεις που θέτει η δραστηριότητα στους μαθητές για την επιτυχή υλοποίηση της δραστηριότητας, είναι ξεκάθαρες. Οι μαθητές πρέπει να συντάξουν επίσημη επιστολή, με συγκεκριμένο θέμα και παραλήπτη. Το ύφος πρέπει να είναι επίσημο και τυπικό, ενώ παράλληλα το λεξιλόγιο να είναι κατάλληλο για την περίπτωση. Σύμφωνα με το ΒΕ (σελ. 75), προτείνεται στην αίθουσα να αναζητηθούν τα κριτήρια αξιολόγησης μιας τέτοιας επιστολής και συνεχίζει λέγοντας πως «θα μπορούσε μια τέτοια επιστολή να απευθύνεται σε άλλον παραλήπτη, ανάλογα με τις δυνατότητες της τάξης». Οι τρόποι που πραγματώνονται οι απαιτήσεις αυτές στα υλικά που έχουν στη διάθεσή τους οι μαθητές για να υλοποιήσουν τη δραστηριότητα δεν είναι ξεκάθαροι, δηλαδή δεν υπάρχουν ρητά κριτήρια αξιολόγησης.

Κωδικοποίηση

Ε'κεφ/Δρ.	1.1	1.2.1	1.2.2	1.2.3	2.1.1.	2.1.2.	2.1.3.	2.2.	3.	Χαρακτηρισμός
BM σελ. 103,4	-	+	-	+	+	-	-	+	Π	Τ - + - +. Π + - - +. Π

7.3.16. Κωδικοποίηση Δραστηριότητας Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Ε' Κεφάλαιο , Δραστηριότητα 4^η , σ. 103

Το πεδίο αναφοράς αντλείται από τον καθημερινό κόσμο αφού οι μαθητές με βάση τα βιώματα τους θα συντάξουν επιστολή παραθέτοντας καινοτόμες προτάσεις προς τον Υπουργό Παιδείας. Δεν γίνεται σύνδεση της Γλώσσας με άλλο γνωστικό αντικείμενο, όμως υπάρχει η τάση για άμεση σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία. Ο βαθμός εξειδίκευσης είναι χαμηλός καθώς οι μαθητές καλούνται να συντάξουν επιστολή με συγκεκριμένο στοιχείο που φανερώνει πως υπάρχει συγκεκριμένο πλαίσιο επικοινωνίας (μαθητές= πομπός, κώδικας επικοινωνίας =ανοιχτή επιστολή, δέκτης = Υπουργός Παιδείας). Οι επιστημονικοί όροι που χρησιμοποιούνται είναι η *επιστολή*. Το μαθητικό έργο οριοθετείται, αλλά δεν υπάρχουν στοιχεία καθοδήγησης και αξιολόγησης που θα μπορούσαν να βοηθήσουν τους μαθητές στη διεκπεραίωση της δραστηριότητας και συνακολούθως, να τους οδηγήσουν σε κανόνες που χρειάζεται να αξιοποιήσουν σε ανάλογες περιστάσεις πχ προσφώνηση, πληθυντικός αριθμός, επίσημο ύφος. Όπως γίνεται κατανοητό από τα παραπάνω, ο έλεγχος ανήκει στον εκπαιδευτικό και περιορίζεται η πρωτοβουλία των μαθητών. Ο Νοηματικός Προσανατολισμός χαρακτηρίζεται Περιορισμένος αφού η παρούσα δραστηριότητα θεωρείται πως δεν ωθεί τους μαθητές προς την κατάκτηση γενικών κανόνων. Η δραστηριότητα προσανατολίζει τους μαθητές σε πρακτικές δεξιότητες/ γνώσεις.

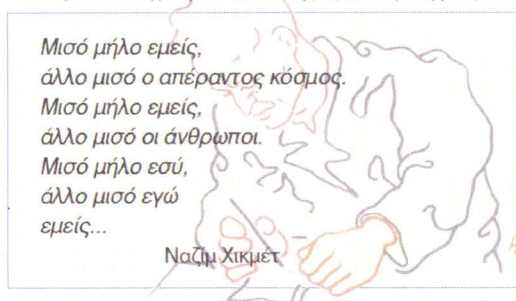
Από το ερευνητικό εργαλείο γίνεται σαφές πως ως προς την Ταξινόμηση, το πεδίο αναφοράς είναι ο καθημερινός κόσμος, δεν υπάρχει σύνδεση της Γλώσσας με άλλα γνωστικά αντικείμενα και ο βαθμός εξειδίκευσης είναι χαμηλός. Χρησιμοποιείται ορολογία από τη Γλώσσα. Ως προς την Περιχάραξη, το μαθητικό έργο οριοθετείται αν και δεν υπάρχουν ρητά κριτήρια αξιολόγησης και ρητή καθοδήγηση. Ο έλεγχος ανήκει στον εκπαιδευτικό. Ο Νοηματικός Προσανατολισμός χαρακτηρίζεται Περιορισμένος λόγω του χαμηλού βαθμού εξειδίκευσης, της απουσίας καθοδήγησης και ρητών κριτηρίων αξιολόγησης.

ΣΤ' Κεφάλαιο: Δραστηριότητες Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω»

Το ΣΤ' κεφάλαιο περιλαμβάνει κείμενα με θεματικό άξονα «Ενεργοί πολίτες για την υπεράσπιση οικουμενικών αξιών». Οι δραστηριότητες Παραγωγής Γραπτού Λόγου του συγκεκριμένου κεφαλαίου είναι οι εξής:

1^η Δραστηριότητα «Διαβάζω και Γράφω» (σελ. 119)

1. Δείτε παρακάτω πώς εκφράζουν δύο ποιητές την ιδέα της αλληλεγγύης και της συνεργασίας στον κόσμο.
 - Μπορείτε να γράψετε κι εσείς μερικούς στίχους πάνω στο ίδιο θέμα;



«Όταν κι ένας από μας απουσιάζει
αργεί ένα χρόνο ο κόσμος...»

Γιάννης Ρίτσος

7.3.17. Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Δ' Ενότητα, ΣΤ' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 1^η, σ. 119

Συγκείμενο

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο, οι μαθητές διδάσκονται τις δευτερεύουσες χρονικές προτάσεις και τις χρονικές σχέσεις μεταξύ των γεγονότων και πως αυτές εκφράζονται στο λόγο. Επίσης, μελετάται η θεωρία των υποθετικών λόγων, των υπωνύμων λέξεων και η διατύπωση ορισμού.

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα, προτρέπει τους μαθητές να παράξουν το δικό τους κείμενο. Όπως αναφέρεται στο ΒΕ (σελ. 84), δεν αναμένεται από τους μαθητές να γράψουν τέλεια ποιήματα, αλλά να προσπαθήσουν να παράξουν την ευαισθησία τους με κάθε τρόπο.

Ανάλυση

Με βάση τη δυνητική απάντηση της δραστηριότητας στο 3^ο Παράρτημα, οι απαιτήσεις που θέτει η δραστηριότητα στους μαθητές για την επιτυχή υλοποίηση της δραστηριότητας, δεν είναι ξεκάθαρες. Με την έννοια αυτή, οι μαθητές δεν γνωρίζουν

τι ποίημα πρέπει να παράξουν, όμως δίνοντας τους η δραστηριότητα τα δυο ποιήματα πρότυπα, τότε οι μαθητές έχουν μια ιδέα για το τι πρέπει να κάνουν. Οι τρόποι που πραγματώνονται οι απαιτήσεις αυτές στα υλικά που έχουν στη διάθεσή τους οι μαθητές για να υλοποιήσουν τη δραστηριότητα δεν είναι ξεκάθαροι, δηλαδή δεν υπάρχουν ρητά κριτήρια αξιολόγησης. Ίσως, κατά μία έννοια, οι μαθητές αξιολογηθούν με βάση τα δύο πρότυπα ποιήματα που παρατίθενται με τη δραστηριότητα.

Κωδικοποίηση

ΣΤ' κεφ/Δρ.	1.1	1.2.1	1.2.2	1.2.3	2.1.1.	2.1.2.	2.1.3.	2.2.	3.	Χαρακτηρισμός
ΒΜ σελ. 119,1	-	-	+	+	+	- +	- +	-	Ε	Τ - - + +. Π + - + - + -. Ε

7.3.17. Κωδικοποίηση Δραστηριότητας Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Δ' Ενότητα, ΣΤ' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 1^η, σ. 119

Η δραστηριότητα ζητά από τους μαθητές, αφού διαβάσουν τα κείμενα των δύο ποιητών, να παραθέσουν γραπτά τις δικές τους σκέψεις υπό τη μορφή στίχων, σχετικά με την ιδέα της αλληλεγγύης και συνεργασίας στον κόσμο. Το πεδίο αναφοράς έχει να κάνει με τον καθημερινό κόσμο καθώς ζητείται από τους μαθητές να εμπνευστούν από τα βιώματα τους και να δημιουργήσουν ποίημα σχετικό με την αλληλεγγύη και την συνεργασία. Υπάρχει σύνδεση του μαθήματος της Γλώσσας με τη Νεοελληνική Λογοτεχνία. Ωστόσο, ο βαθμός εξειδίκευσης της συγκεκριμένης δραστηριότητας είναι υψηλός και δεν παρατηρείται επικοινωνιακό πλαίσιο γιατί οι μαθητές καλούνται να παράξουν λογοτεχνική παραγωγή (ποίηση). Οι επιστημονικοί όροι που χρησιμοποιούνται είναι από το γλωσσικό μάθημα και αυτό της Λογοτεχνίας. Επιπροσθέτως, το μαθητικό έργο οριοθετείται. Δεν υπάρχει ρητή καθοδήγηση, όμως τα δύο ποιήματα, από μόνα τους, θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως πρότυπα. Σε αυτή τη πορεία κινείται και η αξιολόγηση αφού δεν υπάρχουν ρητά κριτήρια προκειμένου οι μαθητές να τα «ακολουθήσουν» για να αξιολογηθούν επαρκώς. Υπάρχει ελευθερία από την πλευρά των μαθητών. Ο Νοηματικός Προσανατολισμός χαρακτηρίζεται Επεξεργασμένος αφού η δραστηριότητα ωθεί τους μαθητές σε γενικούς κανόνες/ αρχές σύνθεσης ενός ποιήματος, με συγκεκριμένη δομή, ε βάση τα δύο ποιήματα/υποδείγματα.

Από τον πίνακα 5.3.1 σχετικά με το ερευνητικό εργαλείο, ως προς την Ταξινόμηση, το πεδίο αναφοράς είναι ο καθημερινός κόσμος, έχουμε σύνδεση της Γλώσσας με την Νεοελληνική Λογοτεχνία, ο βαθμός εξειδίκευσης είναι υψηλός και παρατηρείται ορολογία. Ως προς την Περιχάραξη, το μαθητικό έργο οριοθετείται, δεν υπάρχουν ρητά κριτήρια αξιολόγησης και καθοδήγησης και ενισχύεται η πρωτοβουλία των μαθητών. Ο Νοηματικός Προσανατολισμός χαρακτηρίζεται Επεξεργασμένος. Τα στοιχεία που οδηγούν σ' αυτόν τον προσδιορισμό είναι το λανθάνον επικοινωνιακό πλαίσιο, η έμμεση καθοδήγηση και ύπαρξη στοιχείων αξιολόγησης με βάση τα δυο κείμενα που εμπεριέχει η δραστηριότητα, ως υποδείγματα.

2^η Δραστηριότητα «Διαβάζω και Γράφω» (σελ. 119)

2. Προσδιορίστε ένα κοινωνικό ή περιβαλλοντικό πρόβλημα που θεωρείτε σημαντικό για την περιοχή σας και για το οποίο θα άξιζε να αναπτύξετε εθελοντική δράση. • Αναζητήστε στο Διαδίκτυο με λέξεις-κλειδιά ή σε άλλες πηγές τους φορείς εκείνους που δραστηριοποιούνται στο θέμα που σας ενδιαφέρει. Επιλέξτε έναν φορέα και απευθυνθείτε σ' αυτόν. • Περιγράψτε το πρόβλημα που σας απασχολεί και ζητήστε τη συνεργασία του για την αντιμετώπισή του.

Για να αξιολογήσετε τα κείμενά σας, ελέγξτε αν:

- η επιλογή του προβλήματος είναι αιτιολογημένη,
- η περιγραφή είναι σαφής και ακριβής και αποφεύγει τις υπερβολές και τους υψηλούς συναισθηματικούς τόνους,
- χρησιμοποιείται σωστά ο υποταγμένος λόγος,
- τα κείμενα έχουν ύφος και μορφή αντίστοιχα προς το είδος της επιστολής που ζητείται.

7.3.18. Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Δ' Ενότητα, ΣΤ' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 2^η, σ. 119

Συγκείμενο

Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα, δεν προσδιορίζεται ακριβές πρόβλημα, αφού, σύμφωνα με το ΒΕ (σελ. 84), επιδιώκεται από τους μαθητές να επιλέξουν αυτοί ένα πρόβλημα και να το αναπτύξουν σε γραπτό κείμενο.

Ανάλυση

Με βάση τη δυνητική απάντηση της δραστηριότητας στο 3^ο Παράρτημα, οι απαιτήσεις που θέτει η δραστηριότητα στους μαθητές για την επιτυχή υλοποίηση της δραστηριότητας, είναι ξεκάθαρες. Με την έννοια αυτή, οι μαθητές πρέπει να

παράξουν κείμενο που θα το στέλνουν σε κάποιο φορέα, με επίσημο ύφος και λεξιλόγιο για ένα κοινωνικό ή περιβαλλοντικό πρόβλημα. Οι τρόποι που πραγματώνονται οι απαιτήσεις αυτές στα υλικά που έχουν στη διάθεσή τους οι μαθητές για να υλοποιήσουν τη δραστηριότητα είναι ξεκάθαροι, δηλαδή υπάρχουν ρητά κριτήρια αξιολόγησης προκειμένου οι μαθητές να ολοκληρώσουν με επιτυχία την δραστηριότητα.

Κωδικοποίηση

ΣΤ'κεφ/Δρ.	1.1	1.2.1	1.2.2	1.2.3	2.1.1.	2.1.2.	2.1.3.	2.2.	3.	Χαρακτηρισμός
BM σελ. 119,2	-	-	-	-	+	+	+	+	Π	T - - - -. Π + + + +. Π

7.3.18. Κωδικοποίηση Δραστηριότητας Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Δ' Ενότητα, ΣΤ' Κεφάλαιο , Δραστηριότητα 2^η , σ. 119

Το πεδίο αναφοράς είναι ο καθημερινός κόσμος και παρατηρείται σύνδεση της Γλώσσας με το γνωστικό αντικείμενο της Πληροφορικής. Ο βαθμός εξειδίκευσης είναι χαμηλός και υπάρχει επικοινωνιακό πλαίσιο αφού οι μαθητές καλούνται να απευθυνθούν σε φορέα και να παράξουν επιστολή, να περιγράψουν ένα πρόβλημα και να ζητήσουν βοήθεια. Παρατηρείται γλωσσική ορολογία, όπως *επιστολή, περιγραφή, ύφος, υποταγμένος λόγος*. Το μαθητικό έργο οριοθετείται αφού οι μαθητές γνωρίζουν τι πρέπει να κάνουν, υπάρχει καθοδήγηση μέσα από ένα καθορισμένο τρόπο εργασίας και προσδιορίζονται με σαφή και ρητό τρόπο τα κριτήρια αξιολόγησης. Μ' αυτά, οι μαθητές και θα γράψουν κείμενα συγκεκριμένα ως προς την δομή, το περιεχόμενο και την οργάνωσή τους και θα αξιολογηθούν αν έχουν αναπτύξει εξ' ολοκλήρου τα τέσσερα κριτήρια αξιολόγησης. Ο έλεγχος ανήκει στον εκπαιδευτικό. Ο Νοηματικός Προσανατολισμός χαρακτηρίζεται Περιορισμένος, γιατί η δραστηριότητα φαινομενικά μπορεί να διδάσκει κάποιες αρχές, όμως οι μαθητές με τη δραστηριότητα αυτή δεν μαθαίνουν τις βασικές αρχές σύνταξης συγκεκριμένου είδους επιστολής.

Με βάση το ερευνητικό εργαλείο που αναπτύχθηκε στο κεφάλαιο της Μεθοδολογίας (5.3.1.), ως προς την Ταξινόμηση, το πεδίο αναφοράς είναι ο καθημερινός κόσμος, η Γλώσσα συνδέεται με το γνωστικό αντικείμενο της Πληροφορικής. Ο βαθμός εξειδίκευσης είναι χαμηλός και υπάρχουν επιστημονικοί γλωσσικοί όροι. Ως προς την Περιχάραξη, το μαθητικό έργο οριοθετείται, υπάρχει

καθοδήγηση και ρητά κριτήρια αξιολόγησης. Ο έλεγχος ανήκει στον εκπαιδευτικό. Ο Νοηματικός Προσανατολισμός χαρακτηρίζεται περιορισμένος λόγω της χαλάρωσης της Ταξινόμησης.

3^η Δραστηριότητα «Διαβάζω και Γράφω» (σελ. 119-120)

3. Χωριστείτε σε ομάδες και αναζητήστε στα βιβλία άλλων μαθημάτων (π.χ. Ιστορίας, Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Κειμένων Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας) ή αντλήστε από την προσωπική σας εμπειρία ή από το Διαδίκτυο (π.χ. στη διεύθυνση www.anthropos.gr) περιπτώσεις συμπαράστασης και αλληλεγγύης ανάμεσα σε λαούς, κοινωνικές ομάδες ή άτομα. Αφού παρουσιάσει η κάθε ομάδα συνοπτικά μια περίπτωση ανθρώπινης αλληλεγγύης, να εξηγήσει πώς αυτή επηρέασε την εξέλιξη της κατάστασης. Τέλος, με υποθετικούς συλλογισμούς (αν... τότε...) να περιγράψει πώς θα μπορούσαν να είχαν εξελιχτεί τα πράγματα, αν έλειπε η δράση αυτή. Μπορείτε να δημοσιεύσετε τα κείμενά σας στην ιστοσελίδα του σχολείου σας.

7.3.19. Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Δ' Ενότητα, ΣΤ' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 3^η, σ. 119-120

Συγκείμενο

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα, σύμφωνα με το ΒΕ (σελ. 84), ζητά από τους μαθητές ασκηθούν στη συνοπτική παρουσίαση ενός θέματος ανθρώπινης συμπαράστασης και αλληλεγγύης, στην αιτιολογημένη έκθεση της άποψής τους, για την επίδραση της συμπαράστασης αυτής στην εξέλιξη του προβλήματος και στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης μέσα από τις υποθέσεις που θα κάνουν για την διαφορετική εξέλιξη που θα μπορούσαν να έχουν τα πράγματα. Με το τελευταίο ζήτημα ίσως δοθεί η δυνατότητα να διατυπωθούν και εναλλακτικές απόψεις και να αναπτυχθεί σχετική συζήτηση.

Ανάλυση

Με βάση τη δυνητική απάντηση της δραστηριότητας στο 3^ο Παράρτημα, οι απαιτήσεις που θέτει η δραστηριότητα στους μαθητές για την επιτυχή υλοποίηση της δραστηριότητας, είναι ξεκάθαρες. Με την έννοια αυτή, οι μαθητές πρέπει να αντλήσουν πληροφορίες από τα βιβλία άλλων μαθημάτων και το Διαδίκτυο περιπτώσεις συμπαράστασης και αλληλεγγύης ανάμεσα στους λαούς, κοινωνικές ομάδες ή άτομα και να παράξουν υποθετικούς συλλογισμούς για να εκφράσουν το αν δεν είχαν γίνει έτσι τα γεγονότα, τι θα ίσχυε. Οι τρόποι που πραγματώνονται οι απαιτήσεις αυτές στα υλικά που έχουν στη διάθεσή τους οι μαθητές για να

υλοποιήσουν τη δραστηριότητα είναι ξεκάθαροι, δηλαδή υπάρχουν ρητά κριτήρια αξιολόγησης προκειμένου οι μαθητές να ολοκληρώσουν με επιτυχία την δραστηριότητα.

Κωδικοποίηση

ΣΤ' κεφ/Δρ.	1.1	1.2.1	1.2.2	1.2.3	2.1.1.	2.1.2.	2.1.3.	2.2.	3.	Χαρακτηρισμός
BM σελ. 119- 120,3	-	-	+	-	+	- +	- +	+	E	T - - + -. Π + - + - + +. E

7.3.19. Κωδικοποίηση Δραστηριότητας Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Δ' Ενότητα, ΣΤ' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 3^η, σ. 119-120

Το πεδίο αναφοράς αντλείται από τον καθημερινό κόσμο και υπάρχει σύνδεση του μαθήματος της Γλώσσας με άλλα γνωστικά αντικείμενα την Ιστορία, τα Κείμενα Λογοτεχνίας, τα Κείμενα Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας και την Πληροφορική. Ο βαθμός εξειδίκευσης είναι υψηλός καθώς δεν εμφανίζεται επικοινωνιακό πλαίσιο. Παρατηρούνται επιστημονικοί όροι όπως γλωσσική ορολογία (*υποθετικοί συλλογισμοί «αν... τότε...», περιγράφει*) και ορολογία της Πληροφορικής (*ιστοσελίδα, www.anthropos.gr*). Επιπλέον, το μαθητικό έργο οριοθετείται και δεν υπάρχουν ρητά στοιχεία καθοδήγησης και κριτήρια αξιολόγησης, όμως οι απαιτήσεις που αναμένονται να περατωθούν από τους μαθητές ξεκαθαρίζονται. Ο έλεγχος ανήκει στον εκπαιδευτικό. Ο Νοηματικός Προσανατολισμός χαρακτηρίζεται Επεξεργασμένος, καθώς οι ομάδες των μαθητών διδάσκονται προς γενικές αρχές της θεωρίας των υποθετικών συλλογισμών.

Από το ερευνητικό εργαλείο (5.3.1), ως προς την Ταξινόμηση, το πεδίο αναφοράς είναι από τον καθημερινό κόσμο και υπάρχει σύνδεση του μαθήματος της Γλώσσας με αυτό της Ιστορίας, των Κειμένων Λογοτεχνίας, των Κειμένων Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας και της Πληροφορικής. Ο βαθμός εξειδίκευσης είναι υψηλός και παρατηρούνται επιστημονικοί όροι. Ως προς την Περιχάραξη, το μαθητικό έργο οριοθετείται, οι ομάδες έμμεσα καθοδηγούνται, δεν υπάρχουν ρητά κριτήρια αξιολόγησης, όμως οι τρόποι με τους οποίους οικοδομούνται οι απαιτήσεις των μαθητών ξεκαθαρίζονται. Ο έλεγχος ανήκει στον εκπαιδευτικό. Ο Νοηματικός Προσανατολισμός χαρακτηρίζεται Επεξεργασμένος λόγω του υψηλού βαθμού εξειδίκευσης, της έμμεσης ύπαρξης καθοδήγησης και κριτηρίων αξιολόγησης.

Z' Κεφάλαιο: Δραστηριότητες Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω»

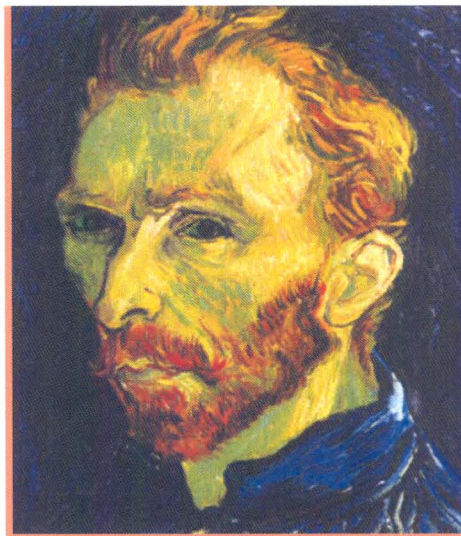
Το Z' κεφάλαιο περιλαμβάνει κείμενα με θεματικό άξονα «Τέχνη: Μια Γλώσσα για όλους, σε όλες τις εποχές». Οι δραστηριότητες Παραγωγής Γραπτού Λόγου του συγκεκριμένου κεφαλαίου είναι οι εξής:

1^η Δραστηριότητα «Διαβάζω και Γράφω» (σελ. 130)

1. Ο Ολλανδός ιμπρεσιονιστής Βίνσεντ Βαν Γκογκ θεωρείται σήμερα σε όλο τον κόσμο ένας από τους μεγαλύτερους ζωγράφους όλων των εποχών. Οι πίνακές του κοσμούν τα σπουδαιότερα μουσεία και έχουν αμύθητη αξία.

Ωστόσο, είναι γεγονός ότι ο Βαν Γκογκ στη διάρκεια της ζωής του δεν κατάφερε να πουλήσει ούτε έναν πίνακά του. Έζησε και ζωγράφιζε μέσα στην πιο σκληρή ανέχεια, βιώνοντας την απόρριψη.

- Πώς μπορείτε να εξηγήσετε αυτό το παράδοξο;
- Ποια σχέση βλέπετε να υπάρχει ανάμεσα στην καλλιτεχνική αξία ενός έργου και στην τιμή του στην αγορά έργων τέχνης; Οι παράγοντες που ορίζουν την αξία του είναι ίδιοι μ' αυτούς που καθορίζουν την τιμή του;
- Συνδυάζοντας τις παραπάνω πληροφορίες με το μήνυμα του κειμένου 4, γράψτε τις σκέψεις σας για το φαινόμενο της εμπορευματοποίησης της τέχνης.
- Τέλος, διαβάστε τα κείμενά σας στην τάξη και μοιραστείτε τον προβληματισμό σας με τους συμμαθητές σας.



Βίνσεντ Βαν Γκογκ, *Αυτοπροσωπογραφία*, στο Ingo F. Walther, *Βίνσεντ Βαν Γκογκ*, μτφρ. Σοφία Σουλιώτη, εκδ. TASCHEN/ΓΝΩΣΗ, 2004

7.3.20. Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Δ' Ενότητα, Z' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 1^η, σ. 130

Συγκείμενο

Το παρόν κεφάλαιο, διδάσκει στους μαθητές τους τρόπους με τους οποίους δηλώνονται τα αποτελέσματα ενός γεγονότος και η αντίθεση ανάμεσα σε δύο γεγονότα. Επιπρόσθετα, διδάσκονται οι αποτελεσματικές και εναντιωματικές δευτερεύουσες προτάσεις, το σχήμα της μετωνυμίας. Γίνεται, επίσης, συζήτηση για την τέχνη και για το ρόλο που παίζει στη ζωή του κάθε ανθρώπου.

Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα, ο στόχος είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τον τρόπο που επιβάλλονται οι καλλιτεχνικές αξίες στον κόσμο. Ζητείται από τους μαθητές να εξηγήσουν το παράδοξο στη ζωή του Βαν Γκογκ, να απαντήσουν στο ερώτημα αν βλέπουν σχέση ανάμεσα στη καλλιτεχνική αξία ενός έργου και στην τιμή

του στην αγορά. Γίνεται παραπομπή στο κείμενο τέταρτο προκειμένου να απαντήσουν για την εμπορευματοποίηση της τέχνης. Στη δραστηριότητα υπάρχει παραπομπή στο τέταρτο κείμενο/υπόδειγμα.



Κείμενο 4 [Συζητώντας για... την τέχνη]



Κώστας Μητρόπουλος, «Άγρια μωρά», εφημ. ΤΑ ΝΕΑ, 2004

7.3.4. Εικόνα «Κείμενο/Υπόδειγμα, ΒΜ, Ζ' Κεφάλαιο, σελ. 123»

Ανάλυση

Με βάση τη δυνητική απάντηση της δραστηριότητας στο 3^ο Παράρτημα, οι απαιτήσεις που θέτει η δραστηριότητα στους μαθητές για την επιτυχή υλοποίηση της δραστηριότητας, είναι ξεκάθαρες. Με την έννοια αυτή, οι μαθητές πρέπει να παράξουν ένα κείμενο επιχειρηματολογίας στο οποίο θα αναφέρονται στο παράδοξο στη ζωή του Βαν Γκογκ, στο ερώτημα αν βλέπουν σχέση ανάμεσα στη καλλιτεχνική αξία ενός έργου και στην τιμή του στην αγορά και θα σχολιάσουν το φαινόμενο της εμπορευματοποίησης. Οι τρόποι που πραγματώνονται οι απαιτήσεις αυτές στα υλικά που έχουν στη διάθεσή τους οι μαθητές για να υλοποιήσουν τη δραστηριότητα είναι ξεκάθαροι, δηλαδή υπάρχουν ρητά κριτήρια αξιολόγησης προκειμένου οι μαθητές να ολοκληρώσουν με επιτυχία την δραστηριότητα και είναι τα παραπάνω. Αν οι μαθητές απαντήσουν πλήρως στα ερωτήματα, θα αξιολογηθούν επαρκώς.

Κωδικοποίηση

Z' κεφ/Δρ.	1.1	1.2.1	1.2.2	1.2.3	2.1.1.	2.1.2.	2.1.3.	2.2.	3.	Χαρακτηρισμός
BM σελ. 130,1	-	-	+	+	+	+	- +	-	E	T - - + +. Π + + - + -. E

7.3.20. Κωδικοποίηση Δραστηριότητας Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Δ' Ενότητα, Ζ' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 1^η, σ. 130

Η δραστηριότητα καλεί τους μαθητές, αφού διαβάσουν κάποιες πληροφορίες σχετικά με τη ζωή και το έργο του ζωγράφου, Βίνσεντ Βαν Γκογκ, να απαντήσουν σε ορισμένα ερωτήματα τα οποία χρήζουν περισσότερο κριτικής προσέγγισης. Μ' αυτό εννοείται πως τα ερωτήματα που θέτει η δραστηριότητα δεν έχουν να κάνουν με ερωτήματα σχετικά με την εφαρμογή κανόνων του Συντακτικού, της Γραμματικής, του Λεξιλογίου ή Θεμάτων οργάνωσης του Λόγου. Είναι, ίσως, η πρώτη δραστηριότητα που υπάρχει στο βιβλίο του μαθητή, ωθώντας τους ίδιους τους μαθητές να αναπτύξουν ιδέες κριτικού περιεχομένου. Με άλλα λόγια, η παρούσα δραστηριότητα δημιουργεί προβληματισμούς που συμβάλουν στην καλλιέργεια κριτικής σκέψης. Το πεδίο αναφοράς είναι ο καθημερινός κόσμος και παρατηρείται σύνδεση του Γνωστικού αντικειμένου της Γλώσσας με αυτό της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Ο βαθμός εξειδίκευσης του περιεχομένου είναι υψηλός καθώς θυμίζει πιο πολύ, έκθεση ιδεών. Είναι μια γλωσσική δραστηριότητα που επικεντρώνεται στο φαινόμενο της εμπορευματοποίησης της τέχνης και παραπέμπει σε πιο παλιές προσεγγίσεις, όπως στην έκθεση ιδεών. Ωστόσο δίνεται πλαίσιο και αφορμή είναι ο Βίνσεντ Βαν Γκογκ και το βιογραφικό του. Δεν δημιουργείται επικοινωνιακό πλαίσιο και υπάρχει ορολογία από την Νεοελληνική Λογοτεχνία (ιμπρεσιονιστής). Το μαθητικό έργο οριοθετείται αφού προσδιορίζεται το τι πρέπει οι μαθητές να κάνουν και ταυτόχρονα, καθοδηγούνται στην ενασχόλησή τους με τη δραστηριότητα, μέσα από το δεύτερο ερώτημα και την τρίτη βούλα. Δεν δίνονται ρητά κριτήρια επιτυχούς ολοκλήρωσης και αξιολόγησης της δραστηριότητας, όμως απαντώντας οι μαθητές στα συγκεκριμένα ερωτήματα, θα αξιολογηθούν επαρκώς. Αυτό που γίνεται σαφές είναι πως ο έλεγχος μοιράζεται ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές αφού οι τελευταίοι πρέπει, με βάση τα βιώματά τους, να συντάξουν κείμενο στο οποίο θα απαντήσουν κριτικά σχετικά με το φαινόμενο της εμπορευματοποίησης της τέχνης. Ο Νοηματικός Προσανατολισμός χαρακτηρίζεται Επεξεργασμένος και όχι Επεξεργασμένος, αφού τείνει να καλλιεργεί κριτικές δεξιότητες στους μαθητές.

Με βάση τον πίνακα 5.3.1 συνάγεται πως, ως προς την Ταξινόμηση, το πεδίο αναφοράς είναι η καθημερινότητα και υπάρχει σύνδεση του Γνωστικού αντικειμένου της Γλώσσας με αυτό της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Ο βαθμός εξειδίκευσης είναι υψηλός και δεν παρατηρείται ορολογία από την Νεοελληνική Γλώσσα. Ως προς την Περιχάραξη, το μαθητικό έργο οριοθετείται, υφίσταται καθοδήγηση αν και τα κριτήρια αξιολόγησης δεν είναι ρητά διατυπωμένα. Ενισχύεται η πρωτοβουλία των μαθητών. Ο Νοηματικός Προσανατολισμός χαρακτηρίζεται Επεξεργασμένος, λόγω του ότι ο βαθμός εξειδίκευσης του περιεχομένου είναι υψηλός, υπάρχει καθοδήγηση και υπονοούνται τα κριτήρια της αξιολόγησης.

2^η Δραστηριότητα «Διαβάζω και Γράφω» (σελ. 130)

2. Εμπνευστείτε από τη σχολική σας ζωή. • Διαλέξτε ένα γνωστό ή έναν πρωτότυπο μουσικό ρυθμό. • Πάνω σ' αυτόν γράψτε στίχους που να αφηγούνται γεγονότα ή που να εκφράζουν τα συναισθήματά σας από τη ζωή σας στο σχολείο.

7.3.21. Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Δ' Ενότητα, Ζ' Κεφάλαιο , Δραστηριότητα 2^η , σ. 130

Συγκείμενο

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα, σύμφωνα με το ΒΕ (σελ.90), είναι μια ελεύθερη δραστηριότητα που μεν φαίνεται δύσκολη για τον εκπαιδευτικό αλλά συνηθίζεται από τους μαθητές να φτιάχνουν στιχάκια.

Ανάλυση

Με βάση τη δυνητική απάντηση της δραστηριότητας στο 3^ο Παράρτημα, οι απαιτήσεις που θέτει η δραστηριότητα στους μαθητές για την επιτυχή υλοποίηση της δραστηριότητας, είναι ξεκάθαρες. Με την έννοια αυτή, οι μαθητές πρέπει να παράξουν στιχάκια πλαισιωμένα από μουσικό ρυθμό που να έχουν ως θεματική τη σχολική ζωή. Οι τρόποι που πραγματώνονται οι απαιτήσεις αυτές στα υλικά που έχουν στη διάθεσή τους οι μαθητές για να υλοποιήσουν τη δραστηριότητα δεν είναι ξεκάθαροι, δηλαδή δεν υπάρχουν ρητά κριτήρια αξιολόγησης προκειμένου οι μαθητές να ολοκληρώσουν με επιτυχία την δραστηριότητα.

Κωδικοποίηση

Z' κεφ/Δρ.	1.1	1.2.1	1.2.2	1.2.3	2.1.1.	2.1.2.	2.1.3.	2.2.	3.	Χαρακτηρισμός
BM σελ. 130,2	-	-	0	-	+	-	-	-	Π	T -- 0 -. Π + - - -. Π

7.3.21. Κωδικοποίηση Δραστηριότητας Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Δ' Ενότητα, Ζ' Κεφάλαιο , Δραστηριότητα 2^η , σ. 130

Η δραστηριότητα ζητά από τους μαθητές αφού εμπνευστούν ένα μουσικό ρυθμό, να γράψουν στίχους από την καθημερινή τους ζωή τους στο σχολείο. Το πεδίο αναφοράς είναι ο καθημερινός κόσμος και παρατηρείται σύνδεση του Γνωστικού αντικειμένου της Γλώσσας με αυτό της Μουσικής. Ο βαθμός εξειδίκευσης συμβολίζεται με «0» καθώς δεν δημιουργείται επικοινωνιακό πλαίσιο ρητά, όμως οι μαθητές καλούνται να παράξουν μουσικό ρυθμό και στιχάκια, πράγμα που σηματοδοτεί την ύπαρξη λανθάνοντος επικοινωνιακού πλαισίου. Υπάρχει ορολογία από τη Γλώσσα (αφηγούνται) και τη Μουσική (μουσικός ρυθμός/στίχους). Το μαθητικό έργο οριοθετείται. Δεν υπάρχουν ρητά στοιχεία καθοδήγησης στη δραστηριότητα και δεν εμφανίζονται στοιχεία αξιολόγησης. Παρουσιάζεται έντονη η πρωτοβουλία των μαθητών. Ο Νοηματικός Προσανατολισμός χαρακτηρίζεται Περιορισμένος διότι η δραστηριότητα αποσκοπεί στην καλλιέργεια πρακτικών γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών. Δεν τους διδάσκει τον τρόπο που θα φτιάξουν στίχους/ ρίμες/ ομοιοκαταληξίες και πως θα εντάξουν τα παραπάνω σε μουσικό ρυθμό.

Με βάση τον πίνακα 5.3.1, ως προς την Ταξινόμηση, το πεδίο αναφοράς είναι η καθημερινότητα και υπάρχει σύνδεση του Γνωστικού αντικειμένου της Γλώσσας με αυτό της Μουσικής. Ο βαθμός εξειδίκευσης συμβολίζεται με «0» και παρατηρούνται επιστημονικοί όροι από τη γλωσσική ορολογία. Ως προς την Περιχάραξη, το μαθητικό έργο οριοθετείται, δεν υπάρχει καθοδήγηση και τα κριτήρια αξιολόγησης δεν είναι ρητά διατυπωμένα. Η πρωτοβουλία των μαθητών είναι ενισχυμένη. Ο Νοηματικός Προσανατολισμός χαρακτηρίζεται Περιορισμένος λόγω του καθημερινού πεδίου αναφοράς, της μη ρητής καθοδήγησης και της απουσίας κριτηρίων αξιολόγησης.

3^η Δραστηριότητα «Διαβάζω και Γράφω» (σελ. 130-131)

3. Περιηγηθείτε μόνοι σας ή σε μικρές συντροφίες στη γειτονιά του σχολείου σας. • Παρατηρήστε προσεκτικά δρόμους, κτίρια, τα μαγαζιά, τους κοινόχρηστους χώρους (πλατείες, πάρκα) και αξιολογήστε την αισθητική τους. • Προσπαθήστε να σκεφτείτε συγκεκριμένες παρεμβάσεις που θα βελτιώναν αισθητικά το χώρο. Στη συνέχεια συντάξτε μια επιστολή προς το δήμο ή άλλον αρμόδιο φορέα που να περιλαμβάνει τις παρατηρήσεις και τις προτάσεις σας για παρεμβάσεις και αλλαγές στο χώρο.

Στη συνέχεια αξιολογήστε τα κείμενά σας, ελέγχοντας αν:

- οι παρατηρήσεις είναι οργανωμένες σε κατηγορίες,
- οι παρατηρήσεις είναι εύστοχες και η περιγραφή βοηθάει τον αναγνώστη να κατανοήσει το πρόβλημα,
- οι προτάσεις αντιστοιχούν στο πρόβλημα ή τα προβλήματα που επισημάνθηκαν και είναι συγκεκριμένες και εφικτές,
- αξιοποιείται το λεξιλόγιο που προέκυψε από τη διδασκαλία της ενότητας σχετικά με την τέχνη,
- έχουν μορφή και ύφος κατάλληλα για επίσημη επιστολή.

7.3.22. Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Δ' Ενότητα, Ζ' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 3^η, σ. 130-131

Συγκείμενο

Σύμφωνα με το ΒΕ (σελ. 90), είναι δύσκολο για κάποιον να συνειδητοποιήσει πως η τέχνη αφορά την καθημερινότητά μας. Για να είναι αποτελεσματικότερη αυτή η δραστηριότητα πρέπει να γίνει σε συνδυασμό με την τρίτη δραστηριότητα «Ακούω και Μιλώ» της πέμπτης υποενότητας του κεφαλαίου. Στην ουσία ζητείται από τους μαθητές να παρατηρήσουν τη ζωή γύρω τους και να προβληματιστούν για την αισθητική του χώρου.

Ανάλυση

Με βάση τη δυνητική απάντηση της δραστηριότητας στο 3^ο Παράρτημα, οι απαιτήσεις που θέτει η δραστηριότητα στους μαθητές για την επιτυχή υλοποίηση της δραστηριότητας, είναι ξεκάθαρες. Με την έννοια αυτή, οι μαθητές πρέπει να παρατηρήσουν τη γειτονιά του σχολείου τους και να γράψουν μια επιστολή προς το δήμο ή άλλον φορέα κάνοντας παρατηρήσεις και προτείνοντας λύσεις προκειμένου να βελτιωθεί η γενικότερη εικόνα του σχολείου. Οι τρόποι που πραγματώνονται οι απαιτήσεις αυτές στα υλικά που έχουν στη διάθεσή τους οι μαθητές για να υλοποιήσουν τη δραστηριότητα είναι ξεκάθαροι, δηλαδή υπάρχουν ρητά κριτήρια αξιολόγησης προκειμένου οι μαθητές να ολοκληρώσουν με επιτυχία την

δραστηριότητα. Αυτά είναι α) να κατηγοριοποιηθούν οι παρατηρήσεις σε κατηγορίες, β) να είναι εύστοχες, γ) οι προτάσεις να είναι εφικτές, δ) να αξιολογηθεί το λεξιλόγιο σχετικά με την τέχνη και ε) η μορφή και το ύφος να είναι κατάλληλα για επίσημη επιστολή.

Κωδικοποίηση

Z' κεφ/Δρ.	1.1	1.2.1	1.2.2	1.2.3	2.1.1.	2.1.2.	2.1.3.	2.2.	3.	Χαρακτηρισμός
BM σελ. 130- 131,3	-	+	-	+	+	+	+	+	E	T - + - +. Π + + + +. E

7.3.22. Κωδικοποίηση Δραστηριότητας Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Δ' Ενότητα, Ζ' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 3^η, σ. 130-131

Η δραστηριότητα καλεί τους μαθητές, είτε μόνος του ο καθένας, είτε σε μικρές παρέες, να περιηγηθούν στη γειτονιά του σχολείου τους και να αξιολογήσουν την αισθητική των κτιρίων που το περιβάλλουν. Επιπλέον, τους ζητά να διατυπώσουν ιδέες σχετικά με το τι θα άλλαζαν και θα βελτίωναν σ' αυτά. Έπειτα, θα πρέπει να συντάξουν μια επιστολή στην οποία θα αναφέρουν, στο δήμο τους ή σε άλλο αρμόδιο φορέα, τις παρατηρήσεις και τις προτάσεις τους για αλλαγές. Το πεδίο αναφοράς είναι ο καθημερινός κόσμος και δεν παρατηρείται σύνδεση του Γνωστικού αντικείμενου της Γλώσσας με άλλο γνωστικό αντικείμενο. Ο βαθμός εξειδίκευσης είναι χαμηλός καθώς οι μαθητές καλούνται να συντάξουν επιστολή σε συγκεκριμένο πλαίσιο. Χρησιμοποιούνται επιστημονικοί όροι από το μάθημα της Γλώσσας όπως *επιστολή, περιγραφή, λεξιλόγιο, μορφή, ύφος*. Το μαθητικό έργο οριοθετείται καθώς προσδιορίζεται με σαφήνεια το τι πρέπει να κάνουν προκειμένου να ολοκληρώσουν τη δραστηριότητα αυτή και υπάρχει καθοδήγηση αφού οι μαθητές μέσα από οδηγίες που τους δίνονται και μ' ένα καθορισμένο τρόπο εργασίας θα γράψουν την επιστολή που τους ζητείται. Τα κριτήρια αξιολόγησης είναι ρητώς διατυπωμένα και μ' αυτό τον τρόπο, οι μαθητές βοηθούνται ως προς το τι θα πρέπει να συμπεριλάβουν στην επιστολή τους για να είναι πλήρης και να τηρεί τις βασικές αρχές σύνταξης του συγκεκριμένου κειμενικού είδους. Ταυτόχρονα, μ' αυτά τα κριτήρια θα κριθούν κατά την αξιολόγησή τους από τον εκπαιδευτικό. Ο έλεγχος ανήκει στον τελευταίο. Ο Νοηματικός Προσανατολισμός χαρακτηρίζεται Επεξεργασμένος αφού η δραστηριότητα ωθεί τους μαθητές προς γενικούς κανόνες/ αρχές σύνταξης της επιστολής, δηλαδή μαθαίνουν πώς να οργανώσουν το λόγο τους, να περιγράψουν,

όσο το δυνατόν με πιο άρτιο τρόπο, τις παρατηρήσεις τους, να αξιοποιήσουν το λεξιλόγιο που χρειάζεται και τέλος να προσέξουν το ύφος και τη μορφή της επίσημης επιστολής.

Με βάση τον πίνακα 5.3.1 συνάγεται πως, ως προς την Ταξινόμηση, το πεδίο αναφοράς είναι η καθημερινότητα και δεν υπάρχει σύνδεση του Γνωστικού αντικειμένου της Γλώσσας με άλλο. Ο βαθμός εξειδίκευσης είναι χαμηλός και χρησιμοποιούνται επιστημονικοί όροι από το μάθημα της Γλώσσας. Ως προς την Περιχάραξη, τόσο οι διδακτικοί κανόνες (το μαθητικό έργο οριοθετείται, υπάρχει καθοδήγηση, και τα κριτήρια αξιολόγησης είναι ρητώς διατυπωμένα) όσο και οι ιεραρχικοί κανόνες (ο έλεγχος ανήκει στον εκπαιδευτικό και παρατηρείται μειωμένη πρωτοβουλία) είναι ισχυροί. Ο Νοηματικός Προσανατολισμός χαρακτηρίζεται Επεξεργασμένος λόγω της ισχυρής περιχάραξης.

Η' Κεφάλαιο: Δραστηριότητες Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω»

Το Η' κεφάλαιο περιλαμβάνει κείμενα με θεματικό άξονα «Μπροστά στο μέλλον». Οι δραστηριότητες Παραγωγής Γραπτού Λόγου του συγκεκριμένου κεφαλαίου είναι οι εξής:

1^η Δραστηριότητα «Διαβάζω και Γράφω» (σελ. 149)

1. Διαβάστε το κείμενο 12. • Εσείς έχετε βρεθεί σε θέση ανάλογη με αυτήν του ήρωα του κειμένου; • Αποτυπώστε σε μία παράγραφο τις σκέψεις και τα συναισθήματα που σας δημιουργεί η επιλογή μιας επαγγελματικής προοπτικής.

7.3.23. Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, ΣΤ' Ενότητα, Η' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 1^η, σ. 149

Συγκείμενο

Σε αυτό το κεφάλαιο, οι μαθητές διδάσκονται τα μόρια, τις άκλιτες λέξεις και τα σημεία στίξης. Διδάσκονται τα σχήματα λόγου της παρομοίωσης, της υπερβολής, της λιτότητας, της ειρωνείας και της συνεκδοχής. Επιπρόσθετα, στο πέμπτο μέρος διδάσκεται η περίληψη.

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα, σύμφωνα με το ΒΕ (σελ.97), ίσως βοηθήσει τους μαθητές να προβληματιστούν σχετικά με την επιλογή του επαγγέλματος. Η αποτύπωση των συναισθημάτων σε γραπτό λόγο ίσως βοηθήσει τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν καλύτερα τον προβληματισμό τους για το θέμα. Η παραγωγή κειμένων είναι δυσκολότερη απ' ό,τι φαίνεται αν οι μαθητές έχουν ανάμεικτα συναισθήματα για αυτό και γίνεται παραπομπή της δραστηριότητας στο κείμενο δώδεκα του κεφαλαίου (υπόδειγμα).



Κείμενο 12 [Δύσκολες αποφάσεις...]

Ο Ζαν-Μαρκ δεν υποτιμούσε ποτέ τη μαγεία που αντιπροσωπεύει για έναν άνθρωπο η στιγμή κατά την οποία επιλέγει το επάγγελμά του. Ήξερε καλά πως η ζωή είναι σύντομη και η επιλογή του δεν πρέπει να είναι ανεπανόρθωτη, γι' αυτό και τον κατέλαβε αγωνία, όταν διαπίστωσε ότι κανένα επάγγελμα δεν τον τραβούσε αυθόρμητα. Εξέτασε με σκεπτικισμό όλο το φάσμα των δυνατοτήτων που προσφέρονταν. Οι εισαγγελείς που αφιερώνουν όλη τους τη ζωή στη δίωξη των άλλων, οι δάσκαλοι, τα κορίδια των κακομαθημένων παιδιών, οι τεχνικοί κλάδοι, που η πρόοδός τους αποφέρει μικρό όφελος με τεράστια ζημιά, η επιτηδευμένη και κενή φλυαρία των ανθρωπιστικών επιστημών, η αρχιτεκτονική εσωτερικών χώρων (αυτή τον τραβούσε επειδή θυμόταν τον παππού του που ήταν μαραγκός), υποδουλωμένη πλήρως στις μόδες τις σιχαινόταν, οι καημένοι οι φαρμακοποιοί, που κατάντησε να πουλάνε κουτιά και μπουκαλάκια. Όταν αναρωτιόταν: τι επάγγελμα να διαλέξω για όλη μου τη ζωή, βαθιά μέσα του αισθανόταν την πιο αμήχανη σιωπή. Τελικά κατέληξε στην ιατρική, υπακούοντας όχι σε κάποια κρυφή έλξη, αλλά σ' έναν αλτρουιστικό ιδεαλισμό. Πίστευε πως η ιατρική είναι η μόνη αναμφισβήτητα χρήσιμη στον άνθρωπο απασχόληση που η τεχνολογική πρόοδός της έχει ελάχιστες αρνητικές συνέπειες.



Μιλαν Κούντερα, *Η Ταυτότητα*, μτφρ. Γιάννης Η. Χάρης, εκδ. Εστία, 1999

7.3.5. Εικόνα «Κείμενο /Υπόδειγμα ΒΜ, Η' Κεφαλαίου, σελ.149»

Ανάλυση

Με βάση τη δυνητική απάντηση της δραστηριότητας στο 3^ο Παράρτημα, οι απαιτήσεις που θέτει η δραστηριότητα στους μαθητές για την επιτυχή υλοποίηση της δραστηριότητας, είναι ξεκάθαρες. Με την έννοια αυτή, οι μαθητές πρέπει να γράψουν σε μία παράγραφο τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους για την επιλογή του επαγγέλματος, αφού καθοδηγηθούν από το κείμενο δώδεκα/υπόδειγμα. Οι τρόποι που πραγματώνονται οι απαιτήσεις αυτές στα υλικά που έχουν στη διάθεσή τους οι μαθητές για να υλοποιήσουν τη δραστηριότητα δεν είναι ξεκάθαροι, δηλαδή δεν υπάρχουν ρητά κριτήρια αξιολόγησης προκειμένου οι μαθητές να ολοκληρώσουν με επιτυχία την δραστηριότητα, όμως με βάση το κείμενο δώδεκα που λειτουργεί ως

υπόδειγμα και πρότυπο, μπορούν οι μαθητές να αντλήσουν στοιχεία με βάση τα οποία θα αξιολογηθούν.

Κωδικοποίηση

Η' κεφ/Δρ.	1.1	1.2.1	1.2.2	1.2.3	2.1.1.	2.1.2.	2.1.3.	2.2.	3.	Χαρακτηρισμός
ΒΜ σελ. 149,1	-	+	0	-	+	+	- +	-	Ε	Τ - + 0 - Π + + - + - Ε

7.3.23. Κωδικοποίηση Δραστηριότητας Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, ΣΤ' Ενότητα, Η' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 1^η, σ. 149

Η δραστηριότητα έχει στόχο να ωθήσει τους μαθητές, αφού διαβάσουν το δωδέκατο κείμενο, να γράψουν μία παράγραφο σχετικά με την επιλογή επαγγελματικής προοπτικής, στηριζόμενοι στις εμπειρίες και τα συναισθήματα τους. Το πεδίο αναφοράς είναι ο καθημερινός κόσμος αφού ζητείται και η προσθήκη προσωπικών εμπειριών και βιωμάτων στην παράγραφο. Δεν υπάρχει σύνδεση του μαθήματος της Γλώσσας με άλλο γνωστικό αντικείμενο. Ο βαθμός εξειδίκευσης αν και φαίνεται να είναι υψηλός, εν τούτοις οι μαθητές καλούνται να βρεθούν στη θέση του ήρωα του κειμένου δώδεκα που λειτουργεί ως υπόδειγμα. Λανθάνει επικοινωνιακό πλαίσιο καθώς επίσης, παρατηρείται χρήση επιστημονικών γλωσσικών όρων (*παράγραφο*). Το μαθητικό έργο οριοθετείται αφού οι μαθητές γνωρίζουν τι πρέπει να κάνουν, υπάρχει καθοδήγηση στη δραστηριότητα που στηρίζεται σε κείμενο/υπόδειγμα (κείμενο δώδεκα). Τα κριτήρια αξιολόγησης προκειμένου η δραστηριότητα να ολοκληρωθεί επιτυχώς, δεν εκφράζονται ρητά, αλλά οι μαθητές διαβάζοντας το υπόδειγμα μπορούν να αντλήσουν στοιχεία αξιολόγησης και να τα εφαρμόσουν το δικό τους προϊόν-κείμενο. Οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν δική τους πρωτοβουλία μ' αυτή τη δραστηριότητα και να είναι περισσότερο ενεργοί στη διαδικασία παραγωγής δικού τους κειμένου, δηλαδή μιας παραγράφου. Ο Νοηματικός Προσανατολισμός χαρακτηρίζεται Επεξεργασμένος αφού παρατηρείται έντονη καθοδήγηση με βάση κείμενο/υπόδειγμα και αρκετά στοιχεία αξιολόγησης που ισχυροποιούνται.

Με βάση τον πίνακα 5.3.1, ως προς την Ταξινόμηση, το πεδίο αναφοράς είναι η καθημερινότητα και δεν υπάρχει σύνδεση του Γνωστικού αντικείμενου της Γλώσσας με άλλο. Ο βαθμός εξειδίκευσης συμβολίζεται με «0» και χρησιμοποιούνται επιστημονικοί όροι από το μάθημα της Γλώσσας. Ως προς την Περιχάραξη, το

μαθητικό έργο οριοθετείται, υπάρχει καθοδήγηση με βάση το κείμενο δώδεκα (υπόδειγμα) και τα κριτήρια αξιολόγησης δεν είναι ρητά διατυπωμένα, αλλά ισχυροποιούνται εξαιτίας του υποδείγματος. Ο έλεγχος μοιράζεται ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές. Ο Νοηματικός Προσανατολισμός χαρακτηρίζεται Επεξεργασμένος. Στοιχεία που συνηγορούν στον χαρακτηρισμό αυτό, είναι το λανθάνον επικοινωνιακό πλαίσιο, η ισχυρή καθοδήγηση και η ισχυροποίηση κριτηρίων αξιολόγησης με βάση κείμενο/υπόδειγμα.

2^η Δραστηριότητα «Διαβάζω και Γράφω» (σελ. 149)

2. Ανατρέξτε στο κείμενο 2. • Θυμηθείτε τα δύο πρόσωπα και την αντίληψη του καθενός απέναντι στην οικοδόμηση του μέλλοντος. Αν ο καθηγητής είχε διάθεση να απαντήσει σε όσα του λέει ο ταξιτζής στο τέλος της συνομιλίας τους, με σκοπό να του αποδείξει ότι κάνει λάθος, τι θα του έλεγε; • Συνεχίστε το διάλογο. • Στο κείμενό σας προσπαθήστε να περιλάβετε όσο μπορείτε περισσότερες από τις παρακάτω λέξεις ή κάποιες συγγενικές προς αυτές: *μοιρολατρία, αγωνιστικότητα, πρωτοβουλία, αισιοδοξία, ανάπτυξη, προσδοκία, ελπίδα, ανασφάλεια, πεπρωμένο.*

7.3.24. Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, ΣΤ' Ενότητα, Η' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 2^η, σ. 149

Συγκείμενο

Σύμφωνα με το ΒΕ (σελ. 97), αναφορικά με τη συγκεκριμένη δραστηριότητα αναφέρει πως: «η συνέχιση ενός φανταστικού διαλόγου βάζει τους μαθητές σε ένα παιχνίδι ρόλων, που ίσως εξελιχτεί πολύ διαφορετικά από ό,τι θα είχαμε υπόψη μας. Σημασία έχει να ενθαρρύνουμε την αυτενέργεια και την πρωτοβουλία των μαθητών». Στη δραστηριότητα υπάρχει παραπομπή στο κείμενο δύο «Οικοδομώντας το μέλλον», προκειμένου οι μαθητές να ανατρέξουν στο συγκεκριμένο κείμενο, να θυμηθούν τα δύο πρόσωπα του διαλόγου –καθηγητής και ταξιτζής- και να συνεχίσουν το διάλογο περιλαμβάνοντας στο λεξιλόγιό τους, κάποιες αφηρημένες έννοιες πχ *πεπρωμένο*, *μοιρολατρία* κα. Στο συγκεκριμένο -τελευταίο- κεφάλαιο, έχουν ήδη διδαχτεί, τα διάφορα μόρια και η σημασία τους, τα σημεία στίξης και ο λειτουργικός τους ρόλος στα κείμενα, οι διάφορες σημασίες που μπορεί να πάρουν λέξεις ή φράσεις στο λόγο στα διάφορα σχήματα λόγου και η σύνταξη περιλήψεων. Ακολουθεί το κείμενο δύο/υπόδειγμα:



Κείμενο 2 Οικοδομώντας το μέλλον

Κάποια φορά, στη διάρκεια της δεκαετίας του '50, καθώς επέστρεφα με πλοίο από τη Βραζιλία, μείναμε για μια μέρα στο Τρινιδάντ κι εγώ αποφάσισα να ρίξω μια ματιά στη σημαντικότερη πόλη, το Πορτ οφ Σπαϊν.

Την εποχή εκείνη, όταν επισκεπτόμουν μια πόλη, ενδιαφερόμουν να γνωρίσω τις πιο φτωχές περιοχές της – να δω πώς είναι εκεί η ζωή. Έτσι χάξεψα κάμποσο στους λόφους, στη νέγρικη συνοικία της πόλης, τριγυρνώντας με τα πόδια. Είχα πάρει το δρόμο της επιστροφής, όταν σταμάτησε πλάι μου ένα ταξί κι ο οδηγός του μου είπε: «Ει, κύριε! Θέλεις να δεις την πόλη; Θα σου κοστίσει μόνο πέντε μπίβι».

«Εντάξει», του είπα και μπήκα μέσα.

Ο οδηγός έστριψε προς τα πάνω, να με πάει να δω κάποιο ανάκτορο, λέγοντας: «Θα σου δείξω όλα τα ωραία μέρη».

«Όχι, ευχαριστώ», απάντησα. «Τέτοια βρίσκω παντού, είναι ίδια σε όλες τις πόλεις. Εγώ θέλω να δω το πιο υποβαθμισμένο μέρος της πόλης, εκεί όπου ζουν οι πολύ φτωχοί. Εξάλλου μόλις πριν ήμουν εκεί πάνω, στους λόφους».

«Α! ώστε έτσι;», έκανε εντυπωσιασμένος. «Εντάξει, θα σου δείξω αυτό που θες. Μετά, όταν θα έχουμε τελειώσει, θα σου κάνω και μια ερώτηση, γι' αυτό θέλω να κοιτάς το καθετί προσεχτικά».

Με οδήγησε λοιπόν σε μια γειτονιά Ινδών –είχαν κάνει εκεί κάποιο στεγαστικό πρόγραμμα– και σταμάτησε μπροστά σε κάποιο σπίτι που ήταν κατασκευασμένο με τσιμεντόλιθους. Μέσα δεν υπήρχε σχεδόν τίποτε. Στα μπροστινά σκαλιά καθόταν ένας άντρας. «Τον βλέπεις αυτόν;», ρώτησε ο οδηγός. «Ο γιος του σπουδάζει Ιατρική στο Μαίρυλαντ».

Μετά με γύρισε στη γειτονιά, κι έτσι μπόρεσα να δω καλύτερα πώς ήταν εκεί. Βρήκαμε και μια γυναίκα που τα δόντια της είχαν ολωσδιόλου σαπίσει. Λίγο παρακάτω σταματήσαμε κι ο οδηγός με σύστησε σε δύο γυναίκες που τις θαύμαζε. «Μάζεψαν κι οι δύο τα λεφτά τους κι αγόρασαν μια ραπτομηχανή. Τώρα όλη η γειτονιά ράβεται σ' αυτές», είπε με περηφάνια. [...]

Είδαμε πολλά ακόμη και τελικά ο οδηγός του ταξί γύρισε και μου είπε: «Και τώρα, καθηγητά μου, να και η ερώτηση. Είδες ότι οι Ινδοί είναι τόσο φτωχοί όσο κι οι Νέγροι, μερικές φορές και πιο φτωχοί, όμως κάπως, με τον έναν ή τον άλλο τρόπο, προοδεύουν – να, εκείνος ο άντρας έχει στείλει το γιο του στο κολλέγιο, εκείνες οι γυναίκες δημιούργησαν μόνες τους ένα ραφτάδικο. Όμως οι άνθρωποι της φυλής μου δεν πάνε μπροστά. Γιατί;»

Του απάντησα ότι δεν ήξερα –αυτή την απάντηση έδινα σχεδόν σε κάθε ερώτηση–, όμως αυτός δε δέχτηκε τέτοιου είδους απάντηση από έναν καθηγητή. Προσπάθησα λοιπόν να βρω κάποια λογική αιτία. «Στην Ινδία, του είπα, υπάρχει μια μακρόχρονη παράδοση, η οποία πηγάζει από μια θρησκεία και μια φιλοσοφία χιλιάδων χρόνων. Έτσι οι άνθρωποι αυτοί, αν και δε ζουν στην Ινδία, είναι φορείς αυτής της παράδοσης για το τι είναι σημαντικό στη ζωή και προσπαθούν να οικοδομήσουν για το μέλλον και να βοηθήσουν τα παιδιά τους στις προσπάθειές τους – κάτι που έφτασε ως αυτούς μέσα απ' τους αιώνες».

Και συνέχισα λέγοντας: «Νομίζω ότι στους ανθρώπους της φυλής σου, δυστυχώς, δεν είχε δοθεί ποτέ η ευκαιρία να δημιουργήσουν μια τόσο μακρόχρονη παράδοση, ή, κι αν ακόμη είχε γίνει κάποτε αυτό, την έχασαν κατά τη διάρκεια της κατάκτησης και της σκλαβιάς τους». Δεν ξέρω αν ήταν αλήθεια αυτό, ήταν όμως η καλύτερη εξήγηση που διέθετα τη στιγμή εκείνη.

Ο οδηγός ένιωσε ότι αυτό που είπα ήταν μια καλή παρατήρηση, κι είπε ότι κι αυτός σχεδίαζε να οικοδομήσει για το μέλλον. Μάλιστα γι' αυτό το σκοπό έπαιζε στον ιππόδρομο κι αν κέρδιζε θα μπορούσε να αγοράσει ένα δικό του ταξί και να πάει πραγματικά μπροστά.

Ένωσα πολύ λυπημένος. Του είπα ότι το να ζητάει να χτίσει το μέλλον του περιμένοντας να κερδίσει στον ιππόδρομο ήταν κακή επιλογή, εκείνος όμως επέμενε ότι αυτός ήταν ο μοναδικός τρόπος με τον οποίο θα μπορούσε να το κάνει. Ο άνθρωπος είχε τόσο καλές προθέσεις, η μέθοδος όμως που διάλεξε για να τις υλοποιήσει ήταν να επικαλείται την τύχη.

Richard P. Feynman, *Τι σε νοιάζει εσένα τι σκέφτονται οι άλλοι;*,
μτφρ. Νίκος Κοτριδής, εκδ. Τροχαλία, 1993



Ανάλυση

Με βάση τη δυναμική απάντηση της δραστηριότητας στο 3^ο Παράρτημα, οι απαιτήσεις που θέτει η δραστηριότητα στους μαθητές για την επιτυχή υλοποίηση της δραστηριότητας, είναι ξεκάθαρες. Με την έννοια αυτή, οι μαθητές πρέπει να συντάξουν κείμενο επιχειρηματολογίας και να χρησιμοποιήσουν σωστά τις λέξεις που τους δίνονται, με βάση το κείμενο δύο που αποτελεί υπόδειγμα. Οι τρόποι που πραγματώνονται οι απαιτήσεις αυτές στα υλικά που έχουν στη διάθεσή τους οι μαθητές για να υλοποιήσουν τη δραστηριότητα δεν είναι ξεκάθαροι, δηλαδή δεν υπάρχουν ρητά κριτήρια αξιολόγησης προκειμένου οι μαθητές να ολοκληρώσουν με επιτυχία την δραστηριότητα, αλλά ισχυροποιούνται βάσει του υποδείγματος και είναι τα δύο παραπάνω.

Κωδικοποίηση

Η' κεφ/Δρ.	1.1	1.2.1	1.2.2	1.2.3	2.1.1.	2.1.2.	2.1.3.	2.2.	3.	Χαρακτηρισμός
ΒΜ σελ. 149,2	-	+	0	-	+	+	- +	-	E	T - + 0 -. Π ++ -+ -. E

7.3.24. Κωδικοποίηση Δραστηριότητας Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, ΣΤ' Ενότητα, Η' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 2^η, σ. 149

Η δραστηριότητα ζητά να συνεχίσουν οι μαθητές το διάλογο του δεύτερου κειμένου. Τους καλεί να θυμηθούν τα δύο πρόσωπα και τη γνώμη που το καθένα είχε απέναντι στην οικοδόμηση του μέλλοντος. Το πεδίο αναφοράς είναι ο καθημερινός κόσμος αφού ο κάθε μαθητής θα συνθέσει τη στιχομυθία των δύο προσώπων με αποκλειστικά δικό του περιεχόμενο. Δεν υπάρχει σύνδεση του μαθήματος της Γλώσσας με άλλο γνωστικό αντικείμενο. Ο βαθμός εξειδίκευσης χαρακτηρίζεται με το σύμβολο «0», καθώς φαίνεται να υπάρχει, μεν επικοινωνιακό πλαίσιο, που όμως δεν διατυπώνεται με ρητό τρόπο. Οι μαθητές, αφού ανατρέξουν στο κείμενο δύο, καλούνται να υποδυθούν το ρόλο του καθηγητή και του ταξιτζή και να συνεχίσουν τη στιχομυθία. Παρατηρείται γλωσσική ορολογία (διάλογος, λέξεις). Το μαθητικό έργο οριοθετείται γιατί προσδιορίζονται οι ενέργειες που πρέπει οι μαθητές να κάνουν, υφίσταται καθοδήγηση αφενός, γιατί οι μαθητές θα πρέπει να ανατρέξουν στο δεύτερο κείμενο (υπόδειγμα), να παρατηρήσουν πάλι τον διάλογο και ύστερα να τον συνεχίσουν συνθέτοντας έναν δικό τους και αφετέρου, γιατί στο τέλος της

δραστηριότητας ζητείται να συμπεριλάβουν στο κείμενο – διάλογο, κάποιες λέξεις –ή συγγενικές τους- έτσι ώστε να παράξουν συγκεκριμένο κείμενο ως προς το περιεχόμενο του. Τα κριτήρια αξιολόγησης προκειμένου η δραστηριότητα να ολοκληρωθεί επιτυχώς, δεν εκφράζονται ρητά, αλλά εννοούνται με βάση το κείμενο/υπόδειγμα. Ενισχύεται η πρωτοβουλία των μαθητών. Ο Νοηματικός Προσανατολισμός χαρακτηρίζεται Επεξεργασμένος.

Με βάση το ερευνητικό εργαλείο που αναπτύχθηκε στο κεφάλαιο της Μεθοδολογίας, ως προς την Ταξινόμηση, το πεδίο αναφοράς είναι η καθημερινότητα και δεν υπάρχει σύνδεση του γνωστικού αντικείμενου της Γλώσσας με άλλο. Ο βαθμός εξειδίκευσης συμβολίζεται με «0» και χρησιμοποιούνται επιστημονικοί όροι από το μάθημα της Γλώσσας. Ως προς την Περιχάραξη, το μαθητικό έργο οριοθετείται, υπάρχει καθοδήγηση, ενώ δεν διατυπώνονται ρητά τα κριτήρια αξιολόγησης. Οι μαθητές γίνονται πιο ενεργοί και ενισχύεται η πρωτοβουλία τους. Ο Νοηματικός Προσανατολισμός χαρακτηρίζεται Επεξεργασμένος. Τα στοιχεία που οδηγούν σ' αυτόν τον χαρακτηρισμό είναι το λανθάνον επικοινωνιακό πλαίσιο, η ισχυρή καθοδήγηση βάσει κειμένου/υποδείγματος και τα κριτήρια αξιολόγησης που ισχυροποιούνται εξαιτίας του υποδείγματος.

3^η Δραστηριότητα «Διαβάζω και Γράφω» (σελ. 149)

3. Από την ηλεκτρονική διεύθυνση <http://www.visto.gr/guide/242.html> στο Διαδίκτυο, επιλέξτε το ΤΕΕ που νομίζετε ότι παρουσιάζει το μεγαλύτερο ενδιαφέρον για σας. • Γράψτε μια επιστολή ή στείλτε ένα ηλεκτρονικό μήνυμα (e-mail) στη διεύθυνση του σχολείου, ζητώντας όσες πληροφορίες θέλετε να μάθετε σχετικά:
- α. με τις προϋποθέσεις εγγραφής,
 - β. το πρόγραμμα σπουδών και
 - γ. τις προοπτικές επαγγελματικής αποκατάστασης ή οτιδήποτε άλλο θεωρείτε χρήσιμο να ξέρετε, για να πάρετε τις αποφάσεις σας.
- Στη συνέχεια μπορείτε να αξιολογήσετε τα κείμενά σας, ελέγχοντας αν:
- ακολουθούν την τυπική μορφή της επιστολής,
 - διαθέτουν το κατάλληλο ύφος,
 - έχουν χρησιμοποιηθεί σωστά τα σημεία στίξης,
 - διατυπώνονται σαφείς ερωτήσεις που ζητούν πραγματικά χρήσιμες, νέες πληροφορίες.

7.3.25. Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, ΣΤ' Ενότητα, Η' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 3^η, σ. 149

Συγκείμενο

Στο ΒΕ (σελ.97), διατυπώνεται πως η δραστηριότητα αυτή μπορεί να χρησιμοποιηθεί κι στο Σ.Ε.Π. και να έχει πρακτική αξία για όσους μαθητές ενδιαφέρονται να συνεχίσουν τη φοίτησή τους σε κάποιο ΤΕΕ.

Ανάλυση

Με βάση τη δυναμική απάντηση της δραστηριότητας στο 3^ο Παράρτημα, οι απαιτήσεις που θέτει η δραστηριότητα στους μαθητές για την επιτυχή υλοποίηση της δραστηριότητας, είναι ξεκάθαρες. Με την έννοια αυτή, οι μαθητές πρέπει να συντάξουν επιστολή ζητώντας από τη διεύθυνση του σχολείου να τους ενημερώσουν σχετικά με τις εγγραφές, το πρόγραμμα σπουδών και τις προοπτικές του επαγγέλματος. Επίσης, θα πρέπει οι μαθητές να προσέξουν τα κριτήρια αξιολόγησης. Οι τρόποι που πραγματώνονται οι απαιτήσεις αυτές στα υλικά που έχουν στη διάθεσή τους οι μαθητές για να υλοποιήσουν τη δραστηριότητα είναι ξεκάθαροι, δηλαδή υπάρχουν ρητά κριτήρια αξιολόγησης προκειμένου οι μαθητές να ολοκληρώσουν με επιτυχία την δραστηριότητα και είναι να γίνει έλεγχος α) στην τυπική μορφή της επιστολής, β) στο κατάλληλο ύφος, γ) στη σωστή χρήση των σημείων στίξης και δ) στη διατύπωση σαφών ερωτήσεων.

Κωδικοποίηση

Η' κεφ/Δρ.	1.1	1.2.1	1.2.2	1.2.3	2.1.1.	2.1.2.	2.1.3.	2.2.	3.	Χαρακτηρισμός
BM σελ. 149,3	-	-	-	-	+	+	+	+	E	T ----. Π ++++. E

7.3.25. Κωδικοποίηση Δραστηριότητας Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάσω και Γράφω», BM, ΣΤ' Ενότητα, Η' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 3^η, σ. 149

Η δραστηριότητα καλεί τους μαθητές, αφού επισκεφτούν τη συγκεκριμένη ιστοσελίδα, να επιλέξουν ένα εξειδικευμένο φορέα εκπαίδευσης (ΤΕΕ) και να συντάξουν μια επιστολή ή να στείλουν ένα ηλεκτρονικό μήνυμα (e-mail) στον διευθυντή του σχολείου ζητώντας του συγκεκριμένες πληροφορίες. Το πεδίο αναφοράς είναι ο καθημερινός κόσμος και υπάρχει σύνδεση του μαθήματος της Γλώσσας με αυτό της Πληροφορικής (ηλεκτρονική διεύθυνση, Διαδίκτυο, ηλεκτρονικό μήνυμα - e-mail). Ο βαθμός εξειδίκευσης είναι χαμηλός, έχουμε επικοινωνιακό πλαίσιο με τους μαθητές να γίνονται πομποί του μηνύματος στέλνοντας συγκεκριμένους κώδικες επικοινωνίας (επιστολή/ e-mail) στο δέκτη αυτών που είναι ο διευθυντής του σχολείου, για να ενημερωθούν. Παρατηρείται γλωσσική ορολογία (επιστολή, ύφος, σημεία στίξης, ερωτήσεις). Το μαθητικό έργο οριοθετείται γιατί προσδιορίζονται οι ενέργειες που πρέπει οι μαθητές να κάνουν.

υφίσταται καθοδήγηση αφού οι μαθητές κατευθύνονται στο πού θα βρουν το ΤΕΕ που θέλουν μέσω της ιστοσελίδας και θα ρωτήσουν στην επιστολή προς το διευθυντή του σχολείου (προϋποθέσεις εγγραφής, πρόγραμμα σπουδών, προοπτικές επαγγελματικής αποκατάστασης). Τα κριτήρια αξιολόγησης, προκειμένου η δραστηριότητα να ολοκληρωθεί επιτυχώς, εκφράζονται ρητά, αφού οι μαθητές πρέπει να προσέξουν την τυπική μορφή που η επιστολή πρέπει να έχει, το ύφος στο οποίο θα τη γράψουν, τη χρήση των σωστών σημείων στίξης και την ορθή διατύπωση σαφών ερωτήσεων προκειμένου να πάρουν τις απαντήσεις που ζητούν. Οι μαθητές δεν μπορούν τόσο, να αναπτύξουν δική τους πρωτοβουλία με αυτή τη δραστηριότητα, συνεπώς, ο έλεγχος ανήκει στο μεταδότη. Ο Νοηματικός Προσανατολισμός χαρακτηρίζεται Επεξεργασμένος, καθώς η συγκεκριμένη δραστηριότητα στρέφει τους μαθητές προς γενικούς κανόνες συγγραφής μιας, τυπικού χαρακτήρα, επιστολής.

Με βάση το ερευνητικό εργαλείο που αναπτύχθηκε στο κεφάλαιο της Μεθοδολογίας συνάγεται πως, ως προς την Ταξινόμηση, το πεδίο αναφοράς είναι η καθημερινότητα και υπάρχει σύνδεση του γνωστικού αντικείμενου της Γλώσσας με την Πληροφορική. Ο βαθμός εξειδίκευσης είναι χαμηλός και χρησιμοποιούνται επιστημονικοί όροι από το μάθημα της Γλώσσας. Ως προς την Περιχάραξη, το μαθητικό έργο οριοθετείται, υπάρχει καθοδήγηση και διατυπώνονται ρητά τα κριτήρια αξιολόγησης. Ο έλεγχος ανήκει στο μεταδότη, δηλαδή τον εκπαιδευτικό. Ο Νοηματικός Προσανατολισμός χαρακτηρίζεται Επεξεργασμένος λόγω της ισχυρής περιχάραξης (ύπαρξη καθοδήγησης και ρητών κριτηρίων αξιολόγησης).

7.4. Αποτελέσματα Ανάλυσης των Δραστηριοτήτων Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω»

Μετά την επισταμένη ανάλυση των δραστηριοτήτων Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω» κάθε ε' υποενότητας κεφαλαίου, προέκυψαν τα ακόλουθα:

Ως προς την Ταξινόμηση:

- Σ' όλες τις δραστηριότητες (25), το πλαίσιο, που διαμορφώνει το πεδίο αναφοράς για τη νοηματοδότηση και πραγμάτωσή τους, είναι ο καθημερινός κόσμος, ενώ δεν υπάρχει καμία που το πλαίσιο της, να είναι ο επιστημονικός κόσμος.

- Σε δεκαεπτά (17) δραστηριότητες υπάρχει σύνδεση με άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως, Ζωγραφική, Πληροφορική, Κοινωνικές, Στατιστική,
- Σε δεκαπέντε (15) δραστηριότητες από τις είκοσι πέντε (25), ο βαθμός εξειδίκευσης είναι χαμηλός και είναι ενταγμένες σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο επικοινωνίας, ενώ σε τέσσερις (4)ο βαθμός εξειδίκευσης είναι υψηλός. Στις υπόλοιπες έξι (6), υπάρχει λανθάνον επικοινωνιακό πλαίσιο και ο βαθμός εξειδίκευσης συμβολίζεται με «0».
- Σε δεκαεπτά (17) δραστηριότητες εμφανίζονται επιστημονικά στοιχεία όπως ορολογίες από το Συντακτικό, Γραμματική και Οργάνωση Λόγου.

Ως προς την Περιχάραξη:

- Σε όλες τις δραστηριότητες (25), οριοθετείται το μαθητικό έργο και ο μαθητής γνωρίζει τις ενέργειες που θα πρέπει να κάνει για να επιλύσει την δραστηριότητα.
- Στις δεκαεννέα (19) δραστηριότητες, ο μαθητής καθοδηγείται επαρκώς στο τι να πράξει για να επιλύσει την δραστηριότητα, αφού τίθενται είτε ερωτήματα στην δραστηριότητα, είτε υπάρχει παραπομπή σε ήδη διδαγμένο κείμενο/ υπόδειγμα ή καθορίζεται ρητά ο τρόπος που θα εργαστεί για να φέρει εις πέρας την δραστηριότητα.
- Σε δεκαεννέα (19) δραστηριότητες διατυπώνονται είτε ρητά τα κριτήρια αξιολόγησης, που ο μαθητής πρέπει να υπακούσει για να αξιολογηθεί επιτυχώς, είτε υπονοούνται αν η δραστηριότητα παραπέμπει σε κείμενο/υπόδειγμα.
- Σε δεκατρείς (13) δραστηριότητες είναι σαφής ο κυρίαρχος ρόλος του καθηγητή, ενώ στις υπόλοιπες δώδεκα (12), παρατηρείται ενίσχυση της πρωτοβουλίας των μαθητών.

Ως προς τον Νοηματικό Προσανατολισμό:

- Σε δεκαεπτά (17) δραστηριότητες ο Νοηματικός Προσανατολισμός χαρακτηρίζεται Επεξεργασμένος, μέσα από το συνδυασμό των Ταξινομήσεων και των Περιχαράξεων, των ξεκάθαρων απαιτήσεων που θέτει η δραστηριότητα στους μαθητές και των ξεκάθαρων τρόπων μέσω των οποίων επικοινωνούνται οι απαιτήσεις αυτές στα υλικά των μαθητών, ενώ μόλις στις

υπόλοιπες οκτώ (8) δραστηριότητες δίνεται ο χαρακτηρισμός << Περιορισμένος Νοηματικός Προσανατολισμός >>.

Αυτό που αποτυπώνεται από την παρουσίαση των αποτελεσμάτων είναι πως χαλαρώνουν τα σύνορα της Ταξινόμησης, είτε μέσω σύνδεσης του γνωστικού αντικειμένου της Γλώσσας με τον καθημερινό κόσμο είτε μέσω της σύνδεσής της με άλλα μαθήματα, όμως η Περιχάραξη παραμένει ισχυρή ως προς τους διδακτικούς και ρυθμιστικούς κανόνες, δεν αφήνονται πολλά περιθώρια για ενεργητική συμμετοχή των μαθητών. Παράλληλα, με τα παραπάνω, μέσα από τις, υπό ανάλυση, δραστηριότητες, ως προς τον Νοηματικό Προσανατολισμό, δίνεται έμφαση στην καλλιέργεια γενικών αρχών και κανόνων σύνταξης συγκεκριμένων κειμενικών ειδών (επιστολή, αφήγηση, επιχειρηματολογία).

7.5. Κατηγοριοποίηση δραστηριοτήτων με βάση την Πλαισίωση και τον Νοηματικό Προσανατολισμό

Με αφορμή τα βασικά πορίσματα που συνάγονται, ύστερα από την ανάλυση των δραστηριοτήτων, κρίνεται αναγκαία η προσθήκη πίνακα που κατηγοριοποιούνται όλες οι δραστηριότητες με βάση την Πλαισίωση και τον Νοηματικό Προσανατολισμό:

Κεφάλαιο/Δραστηριότητα	Πλαισίωση	Προσανατολισμός
1.1	Μία	Περιορισμένος
1.2	Διπλή	Επεξεργασμένος
1.3	Μία	Επεξεργασμένος
1.4	Διπλή	Περιορισμένος
1.5	Διπλή	Επεξεργασμένος
2.1	Διπλή	Επεξεργασμένος
2.2	Διπλή	Επεξεργασμένος
3.1	Διπλή	Επεξεργασμένος
3.2	Διπλή	Επεξεργασμένος
3.3	Διπλή	Περιορισμένος
4.1	Διπλή	Περιορισμένος
4.2	Μία	Επεξεργασμένος
5.1	Διπλή	Επεξεργασμένος
5.2	Μία	Περιορισμένος
5.3	Μία	Επεξεργασμένος
5.4	Διπλή	Περιορισμένος
6.1	Μία	Επεξεργασμένος
6.2	Διπλή	Περιορισμένος
6.3	Μία	Επεξεργασμένος
7.1	Μία	Επεξεργασμένος
7.2	Μία	Περιορισμένος
7.3	Διπλή	Επεξεργασμένος
8.1	Μία	Επεξεργασμένος
8.2	Μία	Επεξεργασμένος
8.3	Διπλή	Επεξεργασμένος

7.5.1 Πίνακας κατηγοριοποίησης δραστηριοτήτων με βάση την Πλαισίωση και τον Νοηματικό Προσανατολισμό

7.6 Τύποι Εκπαιδευτικών Πρακτικών

Με βάση τον Πίνακα 5.6.1, στο Κεφάλαιο της Μεθοδολογίας, προκύπτουν οι τύποι εκπαιδευτικών πρακτικών, μέσα από τον ακόλουθο πίνακα:

	Επεξεργασμένος Νοηματικός Προσανατολισμός	Περιορισμένος Νοηματικός Προσανατολισμός	Σύνολο
Καμία Πλαισίωση	-	-	0
Μία Πλαισίωση	A1 Τύπος (8/25)	A2 Τύπος (3/25)	11
Διπλή Πλαισίωση	B1 Τύπος (9/25)	B2 Τύπος (5/25)	14
Σύνολο Δρ.	17	8	25

7.6.1. Πίνακας: «Γλώσσα Γ΄ Γυμνασίου: Τύποι εκπαιδευτικής πρακτικής με σύνολο»

Με βάση τον παραπάνω Πίνακα (7.6.1), προκύπτουν οι τύποι εκπαιδευτικής πρακτικής για τη Γλώσσα της Γ΄ Γυμνασίου. Σύμφωνα με τη Γκόφα (2010) κρίνεται αναγκαία η ανάλυσή τους:

- Τύπος A1 (μία πλαισίωση και Επεξεργασμένος Νοηματικός Προσανατολισμός): Πρόκειται για μορφή ορατής παιδαγωγικής που ενσωματώνει σύγχρονα παιδαγωγικά στοιχεία, όπως το καθημερινό πεδίο αναφοράς. Οι οκτώ (8) από τις είκοσι πέντε (25) κατατάσσονται στον συγκεκριμένο τύπο εκπαιδευτικής πρακτικής.
- Τύπος A2 (μία πλαισίωση και Περιορισμένος Νοηματικός Προσανατολισμός): Πρόκειται για μορφή πρακτικής που ενσωματώνει σύγχρονα παιδαγωγικά στοιχεία, όπως το καθημερινό πεδίο αναφοράς και προσανατολίζει τους μαθητές σε δεξιότητες. Οι τρεις (3) από τις είκοσι πέντε (25) δραστηριότητες κατατάσσονται στον συγκεκριμένο τύπο εκπαιδευτικής πρακτικής.
- Τύπος B1 (διπλή πλαισίωση και Επεξεργασμένος Νοηματικός Προσανατολισμός): Πρόκειται για μορφή πρακτικής που αξιοποιεί σύγχρονα παιδαγωγικά στοιχεία, όπως το καθημερινό πεδίο αναφοράς, αλλά και σύγχρονα επιστημολογικά στοιχεία, όπως η εμφάνιση της δραστηριότητας σε πλαίσιο συμβατό με τη λειτουργική - κειμενική προσέγγιση της Γλώσσας και προσανατολίζει τους μαθητές σε γενικές αρχές/κανόνες. Οι εννέα (9) από τις είκοσι πέντε (25) δραστηριότητες κατατάσσονται στον συγκεκριμένο τύπο εκπαιδευτικής πρακτικής.
- Τύπος B2 (διπλή πλαισίωση και Περιορισμένος Νοηματικός Προσανατολισμός): Πρόκειται για μορφή πρακτικής που αξιοποιεί σύγχρονα παιδαγωγικά στοιχεία, όπως το καθημερινό πεδίο αναφοράς, αλλά και σύγχρονα επιστημολογικά στοιχεία, όπως η εμφάνιση της δραστηριότητας σε

πλαίσιο συμβατό με τη λειτουργική - κειμενική προσέγγιση της Γλώσσας και προσανατολίζει τους μαθητές σε πρακτικές δεξιότητες. Οι πέντε (5) από τις είκοσι πέντε (25) δραστηριότητες κατατάσσονται στον συγκεκριμένο τύπο εκπαιδευτικής πρακτικής.

Στο σύνολο τους οι δραστηριότητες (25) διακρίνονται σε αυτές που έχουν μία πλαισίωση (καθημερινό πεδίο αναφοράς, 11/25) και σε αυτές που έχουν διπλή πλαισίωση (καθημερινό πεδίο αναφοράς και επικοινωνιακό πλαίσιο, 14/25). Επίσης, ο Νοηματικός Προσανατολισμός στο μεγαλύτερο μέρος των δραστηριοτήτων που αναλύθηκαν είναι Επεξεργασμένος (17/25) γεγονός που παραπέμπει στο ότι δίνεται έμφαση στην καλλιέργεια γενικών αρχών/κανόνων σύνταξης κειμενικών ειδών και θεωρίας οργάνωσης λόγου μέσα από ένα καθορισμένο τρόπο διδασκαλίας, με παραπομπή σε διδαγμένο κείμενο που αποτελεί υπόδειγμα, με ερωτήσεις. Από τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό πως η μορφή πρακτικής που κυριαρχεί στο ΒΜ της Γλώσσας της Γ' Γυμνασίου είναι αυτή που αποτυπώνεται στον Τύπο Β1 και ακολουθεί αυτή που αποτυπώνεται στον Τύπο Α1 που ενσωματώνουν σύγχρονα στοιχεία παιδαγωγικής, διδακτικής αλλά και επιστημολογικά στοιχεία που προσανατολίζουν τους μαθητές προς την καλλιέργεια γενικών αρχών και κανόνων.

8^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στην παρούσα εργασία, εξετάζεται η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 2003 που πραγματοποιήθηκε σε επίπεδο Προγράμματος Σπουδών, στην Κατώτερη Δευτεροβάθμια βαθμίδα εκπαίδευσης, στην Ελλάδα, με τη συγγραφή «νέων» διδακτικών βιβλίων. Ως αφετηρία αυτής της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, θεωρείται μια σειρά ευρωπαϊκών εξελίξεων που συντελέστηκαν στη Λισαβόνα το 2000. Σύμφωνα με τον Koustourakis (2007), στη Λισαβόνα, εκφραστήκαν προτάσεις για τον εκσυγχρονισμό της Παιδείας, για τη δημιουργία του ιδανικού «σχολείου του μέλλοντος». Αυτές οι προτάσεις έπρεπε να πραγματοποιηθούν από τα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης μέσω καίριων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και στο χώρο της εκπαίδευσης. Μια τέτοια θεωρείται και η συγκεκριμένη. Στο ευρύτερο πλαίσιο, λοιπόν, του εκσυγχρονισμού της Παιδείας, μέσω της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, προωθήθηκε η πολιτική του Γραμματισμού με κοινωνικές προεκτάσεις, έχοντας ως βασικό στόχο ο Έλληνας μαθητής να καταστεί ένας γλωσσικά επαρκής και κριτικά σκεπτόμενος Ευρωπαίος πολίτης. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση πραγματοποιήθηκε με την σύνταξη των «νέων» Διαθεματικών Ενιαίων Πλαισίων Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ) τόσο για το γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας στο Γυμνάσιο, όσο και για κάθε γνωστικό αντικείμενο στη συγκεκριμένη βαθμίδα.

Ειδικότερα, στη συγκεκριμένη εργασία, μελετήθηκε η βασική πολιτική του Γραμματισμού, ως ο κύριος μοχλός της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και αναλύθηκαν τα Δ.Ε.Π.Π.Σ –Α.Π.Σ. για τη Γλώσσα της Γ' Γυμνασίου μέσω της ανίχνευσης στοιχείων γραμματισμού. Από τη μελέτη αναδείχθηκε πως τα Δ.Ε.Π.Π.Σ – Α.Π.Σ για τη Γλώσσα της Γ' Γυμνασίου διαπνέονται από στοιχεία γραμματισμού και σε συνδυασμό με τη συγκεκριμένη νομοθεσία περί αξιολόγησης του μαθητή στο Γυμνάσιο και την περιγραφή των προδιαγραφών που τηρήθηκαν από τους ανάδοχους συγγραφείς στα διδακτικά βιβλία που κυκλοφόρησαν στα σχολεία το 2006, έγινε προσπάθεια να δημιουργηθεί ένα νομοθετικό πλέγμα προκειμένου να ειπωθεί το γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας ως σχολικό. Ακόμα, παρατηρήθηκε πως στόχος της Γλώσσας μέσα από αυτό το νομοθετικό πλέγμα, είναι η διαμόρφωση, συγκρότηση του Έλληνα πολίτη και η πρόσκτηση δεξιοτήτων εκ μέρους των μαθητών για ανάπτυξη της ικανότητάς τους να χρησιμοποιούν τη γλώσσα σε

γνωστικό και κοινωνικό επίπεδο καθώς αυτή αποτελεί τη βάση για τις σχολικές τους επιδόσεις αλλά και για να κατανοήσουν και τα άλλα μαθήματα.

Επειδή η γλώσσα εκφράζει και αναπαράγει κοινωνικές ταυτότητες, κοινωνικές σχέσεις και σχέσεις εξουσίας (Bernstein 2000), μέσα από αυτή την κοινωνική και πολιτισμική αναπαραγωγή, παρατηρείται άνιση μετάδοση και αναπαραγωγή της γνώσης στους μαθητές. Κάτι τέτοιο δημιουργεί κοινωνικές ανισότητες. Γι αυτό το λόγο κρίνεται σκόπιμη η κοινωνιολογική προσέγγιση του υπό εξέταση ζητήματος, με όρους Bernstein, για να διευκρινιστεί αν η μορφή της πρακτικής που προωθείται στο Πρόγραμμα Σπουδών της Γλώσσας υποδεικνύει εάν αμβλύνονται ή ενισχύονται οι ανισότητες αυτές.

Επιπρόσθετα, ακολούθησε περιγραφή του εμπειρικού υλικού της Γλώσσας της Γ' Γυμνασίου με βάση τα τρία συστήματα μηνυμάτων του Bernstein (1991). Αυτό που προέκυψε είναι πως στοιχεία εκσυγχρονισμού εμπεριέχονται στο διδακτικό πακέτο της Γλώσσας (BM, BE και TE), μέσω της διδασκαλίας διαμορφώνεται και κοινωνικοποιείται, σε μια ευρύτερη κοινότητα, ο Έλληνας πολίτης και ενυπάρχουν στοιχεία ορατής αλλά και αόρατης παιδαγωγικής σε αυτό. Προωθείται η επικοινωνιακή προσέγγιση διδασκαλίας της Γλώσσας και η διδακτέα ύλη της οργανώνεται κειμενοκεντρικά. Με άλλα λόγια, έχει επιλεγεί μια επιστημονική αντίληψη για τη γλώσσα, «έχει μεταφραστεί» ως γραμματισμός και με βάση αυτό και μια εκσυγχρονισμένη παιδαγωγική, διαμορφώνεται ένα νέο Αντικείμενο που ονομάζεται «Γλώσσα», το οποίο εμφανίζεται με μορφή κειμένων και δραστηριοτήτων.

Μέσα από το κεφάλαιο της Ανάλυσης των δραστηριοτήτων Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω» της πέμπτης υποενότητας κάθε κεφαλαίου, αναδείχθηκαν τα στοιχεία της πλαισίωσης τους -πεδίο αναφοράς και βαθμός εξειδίκευσης περιεχομένου- σε συνάρτηση με το Νοηματικό Προσανατολισμό ως καίρια για τη διαμόρφωση μιας τυπολογίας στην οποία μπορούν να ενταχθούν οι εκπαιδευτικές πρακτικές που διαμορφώνονται στα πλαίσια των μαθημάτων της Γλώσσας της Γ' Γυμνασίου. Οι τύποι που προέκυψαν από την ανάλυση αυτή ήταν τέσσερις: [(Τύπος A1: (μία πλαισίωση και Επεξεργασμένος Νοηματικός Προσανατολισμός), Τύπος A2: (μία πλαισίωση και Περιορισμένος Νοηματικός Προσανατολισμός), Τύπος B1: (διπλή πλαισίωση και Επεξεργασμένος Νοηματικός Προσανατολισμός), Τύπος B2: (διπλή πλαισίωση και Περιορισμένος Νοηματικός Προσανατολισμός)]. Από την ανάλυση των δραστηριοτήτων, προέκυψε πως οι

μορφές πρακτικής που κυριαρχούν στο γλωσσικό μάθημα είναι η μορφή πρακτικής Β1, αξιοποιώντας σύγχρονα παιδαγωγικά στοιχεία, όπως το καθημερινό πεδίο αναφοράς, αλλά και σύγχρονα επιστημολογικά στοιχεία, προσανατολίζοντας τους μαθητές σε γενικούς κανόνες/αρχές της διδασκαλίας τη γλώσσας και συγκεκριμένα της Γραμματικής και του Συντακτικού.

Αναφορικά με τις μορφές πρακτικής που προβάλλονται στο γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας της Γ' Γυμνασίου, συνάγεται η εικόνα μιας μικτής παιδαγωγικής που προωθείται, η οποία αξιοποιώντας στοιχεία εκσυγχρονιστικά σε κάθε επίπεδο - Περιεχόμενο/Παιδαγωγική/Αξιολόγηση - ενσωματώνει πολλά στοιχεία «προοδευτικής» παιδαγωγικής αλλά διατηρεί και πολλά στοιχεία ορατής παιδαγωγικής, τα οποία προσανατολίζουν τους μαθητές προς γενικά συστήματα σημασιών, αφηρημένων εννοιών και κανόνων, μέσω της αξιοποίησης υποδειγμάτων στο σύνολο των ενοτήτων. Αυτό που παρατηρείται λοιπόν είναι πως φαίνεται να υπάρχει ως στόχευση η μύηση των μαθητών στην εκμάθηση των κανόνων, αμβλύνοντας τις κοινωνικές ανισότητες στα πλαίσια του εφικτού, που η γλώσσα αναπαράγει.

Συνεκτιμώντας τα παραπάνω πορίσματα, αυτό που συμπεραίνεται είναι πως ένας μαθητής της Γ' Γυμνασίου θα μπορούσε να καταστεί γλωσσικά εγγράμματος και επαρκής, αφού οι περισσότερες από τις υπό ανάλυση δραστηριότητες Παραγωγής Γραπτού Λόγου από τον ίδιο τον μαθητή χαρακτηρίζονται ως προς τον Νοηματικό τους Προσανατολισμό, επεξεργασμένες, διδάσκοντας, όπως έχει ήδη αναφερθεί, γενικούς κανόνες και βασικές αρχές Γραμματικής και Συντακτικού.

Βέβαια, αυτό που είναι αναγκαίο να αποσαφηνιστεί είναι αν ένας μαθητής Γυμνασίου και μάλιστα της τελευταίας τάξης της Κατώτερης Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, θα μπορούσε να καταστεί –πέραν της γλωσσικής επάρκειας- και κριτικά εγγράμματος. Κάτι τέτοιο θα μπορούσε να απαντηθεί αρκεί, μόνο να τεθεί μια συγκεκριμένη προϋπόθεση. Η Δευτεροβάθμια Υποχρεωτική εκπαίδευση δεν αποτελεί χώρο επιστημονικής εξειδίκευσης αλλά γενικής μόρφωσης. Με άλλα λόγια, δεν αναμένεται από έναν μαθητή να γίνει ένας -εν δυνάμει- φιλόλογος ή ένας καταρτισμένος επιστήμονας, αλλά να μπορεί να διαβάζει κριτικά ένα κείμενο, δηλαδή να προβληματίζεται, να θέτει ερωτήματα, να μπορεί να επιλέγει το κείμενο ο ίδιος, να μην το αποδέχεται άκριτα, να το «διευρύνει», να το υποβάλλει στην δοκιμασία της εποχής τόσο που το «γέννησε» όσο και της δικής του εποχής και

να προσπαθεί, αποκωδικοποιώντας το, να προτείνει λύσεις στον καθημερινό του προβληματισμό.

Κρίνοντας με αυτούς τους όρους και εν αντιθέσει, με τους εκπαιδευτικούς του 8^{ου} Συνεδρίου της ΟΛΜΕ (βλέπε τρίτο κεφάλαιο), οι οποίοι υποστηρίζουν πως τα βιβλία του γλωσσικού μαθήματος προωθούν την αποσπασματικότητα, αποτελούν πιστή αντιγραφή των ξένων εκπαιδευτικών εγχειριδίων και δεν διευκολύνουν στο πέρασμα από την καθημερινή στην επιστημονική μίμηση στη γλώσσα, το γλωσσικό μάθημα της Γ΄ Γυμνασίου, μέσα από την ανάλυση των δραστηριοτήτων, παρουσιάζεται να προβάλλει μια διδακτική προσέγγιση η οποία δεν έχει στόχο τον εφησυχασμό του μαθητή αλλά τη διαρκή αναζήτηση εναλλακτικών τρόπων νοηματοδότησης ενός κειμένου. Με αυτή την έννοια, μέσω του μαθήματος της Γλώσσας της Γ΄ Γυμνασίου, ένας μαθητής θα μπορούσε να γίνει κριτικά εγγράμματος, μιλώντας πάντα για τη συγκεκριμένη βαθμίδα εκπαίδευσης και σε σχέση με το τι αναμένεται από έναν μαθητή σε αυτή.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Alahiotis S., Karatzia-Stavlioti E. (2006), Effective curriculum policy and cross-curricularity: analysis of the new curriculum design of the Hellenic Pedagogical Institute, *Pedagogy, Culture & Society*, 14 (2), 119–147
- Bernstein, B. (2003). Social Class and Pedagogic Practice, *The Structuring of Pedagogic Discourse, Volume IV: Class, Codes and Control*, London: Routledge.
- Bernstein, B. (2000). Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique, New York, Rowman and Littlefield Publishers.
- Christie F.(1999), The pedagogic device and the teaching of English, in Christie F. (ed.), *Pedagogy and the shaping of consciousness: linguistic and social processes*, London: Cassell Academic
- Christie F., Macken-Horarik M. (2007), Building verticality in subject English, στο Christie F. και Martin J.R. (ed), *Language, Knowledge and Pedagogy-Functional Linguistic and Sociological Perspectives*, Continuum, 3-13
- Cope B., Kalantzis M. (2009). “Multiliteracies”: New Literacies, New Learning, *Pedagogies: An International Journal*, 4 (3), 164-195
- Fragkouli E., Hammond M., (2007), Issues in developing programmes to support teachers of philology in using information and communications technologies in Greek schools: a case study, *Professional Development in Education*, 33(4), 463 – 477
- Freebody P., Luke A. (1990), “Literacies” Programs: Debates and demands in cultural context, *Prospect*, 5 (3), 7-25

- Fullan M. (2000), The Return of Large-Scale Reform, *Journal of Educational Change*, 1, 5-28
- Green B., Hodgens J., Luke A. (1997), Debating an integrated pedagogic genre, *Australian Journal of Language and Literacy*, 20 (1), 6-19
- Hodgens J., Luke A. (1997), Debating an integrated pedagogic genre, *Australian Journal of Language and Literacy*, 20 (1), 6-19
- Hipwell P., Klenowski V. (2011), A case of addressing the literacy demands of student assessment, *Australian Journal of Language and Literacy*, 34 (2), 127-143
- Ifanti A., (2007) Policy and curriculum development in Greece. The case of secondary school curriculum, *Pedagogy, Culture & Society*, 15 (1), 71 – 81
- Koustourakis, G. (2007). The new educational policy for the reform of the curriculum and the change of school knowledge in the case of Greek compulsory education, *International Studies in Sociology of Education*, 17 (1&2), 131 - 146.
- Koutsogeorgopoulou V. (2009), Raising Education Outcomes in Greece, *OECD Economics Department Working Papers*, No. 723, OECD Publishing
- Layton L., Miller C. (2004). Interpretations of literacy, *Cambridge Journal of Education*, 34 (1), 51-63
- Martin J.R. (2007), Construing Knowledge: a functional linguistic perspective, in Christie F., Martin J.R. (ed.), *Language, Knowledge and Pedagogy-Functional Linguistic and Sociological Perspectives*, Continuum, 65-86
- May S., Wright N. (2007), Secondary Literacy Across the Curriculum, *Challenges and Possibilities*, 21 (5), 37-45

- Moss G. (2009), The policy of Literacy in the context of Large-Scale education Reform, *Research Papers in Education*, 24 (2), 155-174
- Norlund A. (2009), Critical Reading Activities - The inter-play between pedagogic actors in a recontextualisation process, *Gotenborg Studies in Educational Sciences* 273
- Tomlinson S. (2003), New Labour and Education, *Children and Society*, 17 (3), 195-204
- Yandell, J. (2007) Investigating literacy practices within the secondary English classroom, or where is the text in this class?, *Cambridge Journal of Education* 37.(2), 249-262.
- Webb R., Vulliamy (2007), Changing classroom practice at Key Stage 2. The impact of New Labour's National Strategies, *Oxford Review of Education*, 33 (5), 561-580

Ελληνόγλωσση

- Αγγελάκος Κ. (2006), Νέα σχολικά βιβλία και πρακτικές υπονόμησης, *Νέα Παιδεία*, τχ. 116, σ.σ. 15-16, Αθήνα
- Αλαχιώτης Στ. (2006), Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, Στο Αργυροπούλου Χ. (2006), Τα χαρακτηριστικά των νέων σχολικών βιβλίων Γυμνασίου, *Νέα Παιδεία*, 117, σ.σ.15-22, Αθήνα
- Αρχάκης Α. (2005), Η γλωσσική διδασκαλία στο Γυμνάσιο, Στο Σπύρος Μοσχονάς (Επιμ.) *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*, εκδόσεις Πατάκη, σ.σ.17-19
- Βεΐκου Χρ. (2007) Προγράμματα σπουδών των φιλολογικών μαθημάτων στην Β/θμια εκπαίδευση και τα νέα διδακτικά βιβλία, κείμενο αναφοράς, Στο Γεωργία Χαριτίδου (επιμ.) *Προγράμματα Σπουδών των φιλολογικών μαθημάτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και νέα διδακτικά βιβλία*. Σεμινάριο 34. (Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων), εκδόσεις «Ελληνοεκδοτική»
- Βεργίδης, Δ., Πρόκου, Ε. (2005), Σχεδιασμός, διοίκηση, αξιολόγηση, προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, (Τόμος Ι). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

- Bernstein, B. (1991). Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος. (Εισαγωγή, μετάφραση, σημειώσεις: Σολομών, Ι.), β' έκδοση. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Γκόφα (2010), Τύποι γνώσης και μορφές εκπαιδευτικής πρακτικής στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά της Ε' τάξης του δημοτικού σχολείου με αναφορά στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα ισχύοντα διδακτικά βιβλία, *Διπλωματική εργασία*, Κόρινθος
- Γούλας (2006), Παιδαγωγική και Ιδεολογία :απόψεις των νέων βιβλίων, *Παιδεία και Κοινωνία*, τχ 12, σ.σ. 35-52, Αθήνα
- Θεριανός Κ.(2006) Ορισμένες σκέψεις για την διατύπωση της κριτικής στα Δ.Ε.Π.Π.Σ, και τα νέα βιβλία, *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, τχ. 78, σ.σ. 43, Αθήνα
- Κατσαρού Ε., Μαγγανά Α., Σκιά Α., Τσέλιου Β.,(2005), Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου, Βιβλίο Εκπαιδευτικού, Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα
- Κατσαρού Ε., Μαγγανά Α., Σκιά Α., Τσέλιου Β. ,(2005), Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου, Βιβλίο Μαθητή, Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα
- Κατσαρού Ε., Μαγγανά Α., Σκιά Α., Τσέλιου Β. ,(2005), Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου, Τετράδιο Εργασιών, Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα
- Κατσαρού Ε., Τσέλιου Β., (2006), Στοιχεία καινοτομίας στα νέα σχολικά εγχειρίδια της νεοελληνικής γλώσσας για το γυμνάσιο, *Νέα Παιδεία*, τχ 118, σελ. 47-71, Αθήνα
- Κάτσικας Χ, Θεριανός Κ. (2004) Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης, από την ίδρυση του Ελληνικού κράτους μέχρι το 2004, εκδόσεις Σαββάλα, 205-241

- Κουλαϊδής, Β., Δημόπουλος, Κ. (2010). Παιδαγωγικές πρακτικές στο ελληνικό σχολείο: Αναγνώσεις διδακτικών βιβλίων. Στο: Β. Κουλαϊδής, & Α. Τσατσαρώνη, (Επιμ.), *Παιδαγωγικές Πρακτικές: Έρευνα και Εκπαιδευτική Πολιτική*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Ματσαγγούρας Η. (2002), Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, Ειδικό Αφιέρωμα στη Διαθεματικότητα*, Τεύχος 7, εκδόσεις Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Μπονίδης, Κ. και Χοντολίδου Ε. (1997) Έρευνα σχολικών εγχειριδίων: από την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου σε ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης-το παράδειγμα της Ελλάδας, *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: τάσεις και προοπτικές, Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας*, σ.σ. 188-224.
- Περσιάνης Π. (2001) Η ελληνική μεταρρύθμιση, Εκπαίδευση 2000-Παιδεία Ανοικτών Οριζόντων, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 31,σ.σ. 65-80
- Τζίφας Απ. (2007), Η διαθεματικότητα ως διδακτική πρόταση: οριοθέτηση, ιστορικών στοιχείων, συσχετίσεις, κριτική θεώρηση, ενδεικτικό διδακτικό παράδειγμα, Στο Γεωργία Χαριτίδου (επιμ.) *Προγράμματα Σπουδών των φιλολογικών μαθημάτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και νέα διδακτικά βιβλία*. Σεμινάριο 34, (Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων), εκδόσεις «Ελληνοεκδοτική»
- Φαρμάκης Δ. (2007), Τα νέα βιβλία της Γλώσσας στο Γυμνάσιο: πρόκληση για διάλογο, *Εκπαιδευτικοί Προβληματισμοί*, εκδόσεις Ζήτη, σ.σ. 17-32
- Υ.Π.Ε.Π.Θ. (2002), Οδηγίες για τη Διδασκαλία των Φιλολογικών Μαθημάτων στο Γυμνάσιο (σχ. ετ. 2002-03), Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.

ΚΕΙΜΕΝΑ ΑΠΟ ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ

Ξενόγλωσσα

Gillard D. (2010), Education in England: a brief history, Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα:
<http://www.educationengland.org.uk/history/chapter06.html>, (Πρόσβαση στις 01-02-2010)

Machin S., McNally S.(2004), The Literacy Hour, Centre for the Economics of Education, London School Of Economics, *IZA Discussion Paper No 1005*, Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα:
<http://ssrn.com/abstract=500912> (Πρόσβαση στις 01-02-2010)

Programme for International Student Assessment (PISA) (2009), Take The Test: Sample Questions From OECD'S PISA Assessments, OECD, Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα:
http://www.pisa.oecd.org/document/31/0,3746,en_32252351_32236191_41942687_1_1_1_1,00.html#Vol_1_and_2 (Πρόσβαση στις 02-05-11)

Ελληνόγλωσσα

Αλαχιώτης (2003), Στοιχεία από τον παιδαγωγικό σχεδιασμό του Δ.Ε.Π.Π.Σ και των Α.Π.Σ. της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα:
<http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Πρόσβαση στις 04-04-10)

Γεωργιάδου Σ., Κατσής Α., Πατούνα Α., Παπακυριακόπουλος Χ., (2002), Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα: Συνοπτική Εικόνα σε Αριθμούς, Κέντρο Ελληνικής Έρευνας, Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: http://2gym-xylok.kor.sch.gr/grasep/TO%20ELLINIKO_EKPRAIDEUTIKO.pdf, (Πρόσβαση στις 16-02-2010)

Γκλαβάς (2010) Επισκόπηση της Ιστορίας της εκπαίδευσης στο Νεοελληνικό κράτος, Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα:

http://www.pi-schools.gr/progr_spoudon_1899_1999/episkopisi.pdf,
(Πρόσβαση στις 15-02-2010)

Δ.Ε.Π.Π.Σ-Α.Π.Σ για την ελληνική γλώσσα στο Γυμνάσιο, Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα:

http://www.pischools.gr/download/programs/depps/3deppsaps_GlossasGimnasiou.pdf, εκδόσεις Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (Πρόσβαση στις 04-04-10)

Δ.Ε.Π.Π.Σ-Α.Π.Σ για την Νεοελληνική Λογοτεχνία στο Γυμνάσιο Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα:

http://www.pischools.gr/download/programs/depps/4deppsaps_Logotexnias_Gymnasiou.pdf, εκδόσεις Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (Πρόσβαση στις 04-04-10)

Δ.Ε.Π.Π.Σ-Α.Π.Σ για την Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία στο Γυμνάσιο, Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα:

<http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>, εκδόσεις Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (Πρόσβαση στις 04-04-10)

ΕΠΕΑΕΚ II, 'κατηγορία πράξεων 2.2.1.Α, για την συγγραφή νέων σχολικών βιβλίων για την Πρωτοβάθμια και την Δευτεροβάθμια υποχρεωτική εκπαίδευση', Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα:

http://www.epeaek.gr/epeaek/jsp/el/search_details.jsp?id=223, πρόσβαση στις 06-04-2010

Καραλή Α. (2007), Λογοτεχνία και «διαθεματικότητα» στα σχολικά βιβλία του Γυμνασίου, Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα:

<http://www.alfavita.gr/anakoinoiseis/ank8330f.php>, (Πρόσβαση στις 20-06-10)

Κουλουμπαρίτση Α. (2003), Εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης στα Προγράμματα Σπουδών στη διδασκαλία και στα σχολικά βιβλία, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα:

<http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>, (Πρόσβαση στις 03-04-10)

- Λεβαντής Ο. (2008), Κριτική σχετικά με το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων και των αντίστοιχων αναλυτικών προγραμμάτων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, πρακτικά 8ου Συνεδρίου ΟΛΜΕ, Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://www.alfavita.gr/anakoynoseis/ank8330f.php>, (Πρόσβαση στις 12-05-10)
- Mary Macken-Horarick,(1999), Γλωσσική αγωγή στη Β/θμια Εκπαίδευση στην Αυστραλία: μια συστημική λειτουργική οπτική, *Γλωσσικός Υπολογιστής*, Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/articles/print/horarick/index.htm>, (Πρόσβαση στις 18-02-2010)
- Μαυροειδή Κ (2007), Νεοελληνική Γλώσσα Α΄ Γυμνασίου. Ένα «πυκνό» βιβλίο, απόσπασμα από εφημερίδα ‘Καθημερινή’, Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://www.alfavita.gr/anakoynoseis/ank8330f.php>, (Πρόσβαση στις 20-06-10)
- Μουζακίτη Α.(2008)¹, δεπς και απς στα αρχαία: το α.π. για την αρχαία ελληνική γλώσσα και γραμματεία (μετάφραση/πρωτότυπο), πρακτικά 8ου Συνεδρίου ΟΛΜΕ, Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://www.alfavita.gr/anakoynoseis/ank8330f.php>, (Πρόσβαση στις 12-05-10)
- Μουζακίτη Α.(2008)², Κριτική στα νέα σχολικά βιβλία των φιλολογικών μαθημάτων του Γυμνασίου, πρακτικά 8ου Συνεδρίου ΟΛΜΕ, Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://www.alfavita.gr/anakoynoseis/ank8330f.php>, (Πρόσβαση στις 12-05-10)
- Μουσένα Ε. (2007), Η προφορικότητα στα αναλυτικά προγράμματα για τη γλώσσα, Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://www.alfavita.gr/anakoynoseis/ank8330f.php>, (Πρόσβαση στις 20-06-10)
- Μουστάκα Θ.(2008), Παρατηρήσεις για τα νέα διδακτικά βιβλία Γυμνασίου, πρακτικά 8ου Συνεδρίου ΟΛΜΕ, Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα:

<http://www.alfavita.gr/anakoynoseis/ank8330f.php>, (Πρόσβαση στις 12-05-10)

Μουτζούρη Ε., Δασκαλόπουλος Ι. (), «Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και ο σχολικός σύμβουλος: οι απόψεις των εκπαιδευτικών», Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα:

<http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyhos10/034-045.pdf>, (Πρόσβαση στις 07-04-2010)

Πασιάς Γ., Ρουσσάκης Ι. (2009) Οι σχηματισμοί λόγου της Ευρωπαϊκής κοινότητας και οι επιδράσεις τους στη διαμόρφωση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Μελέτη περίπτωσης: τα ΕΠΕΑΕΚ 1 και 2 και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση 1997-2001., Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα:

http://www.alfavita.gr/artra/art24_7_9_0803.php, (Πρόσβαση στις 21-03-10)

Πεσκετζή Μ.(2008), Η γλωσσική διδασκαλία στο Γυμνάσιο – Μια κριτική προσέγγιση των νέων διδακτικών εγχειριδίων, πρακτικά 8ου Συνεδρίου ΟΛΜΕ, Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα:

<http://www.alfavita.gr/anakoynoseis/ank8330f.php>, (Πρόσβαση στις 12-05-10)

Πρωτονοταρίου Α. (2008), Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας: Νέα βιβλία – ξεπερασμένες μέθοδοι, πρακτικά 8ου Συνεδρίου ΟΛΜΕ, Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα:

<http://www.alfavita.gr/anakoynoseis/ank8330f.php>, (Πρόσβαση στις 12-05-10)

Ρηγοπούλου Δ. (1998) Η πολιτική των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, *Virtual School, The sciences of Education Online*, τόμος 1, τεύχος 1, Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα:

<http://virtualschool.web.auth.gr/1.1/TheoryResearch/CongressRigopoulou.html>, (Πρόσβαση στις 12-03-2010)

Χατζησαββίδης (2003), Ο Γλωσσικός Γραμματισμός και η Παιδαγωγική του Γραμματισμού: Θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από την διδακτική

πράξη, στα Πρακτικά (ηλεκτρονική μορφή) του 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου της ΟΜΕΡ, Πάτρα 1-3 Ιουνίου 2007, Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://users.auth.gr/~sofronis/dimos/docs/ergasia116.pdf>, (Πρόσβαση στις 15-01-2010)

Πηγές

Εκπαιδευτικές Πράξεις Αγγλίας (1988, 1992, 1993, 1994, 1997, 1998), Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://www.legislation.gov.uk/browse>, (Πρόσβαση στις 09-02-10)

Εκπαιδευτικό σύστημα της Αυστραλίας (Country Education Profiles, Commonwealth of Australia, 2008), Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: http://shop.aei.gov.au/aei/cep/australia_cep_pdf.pdf, (Πρόσβαση στις 13-03-10)

Ελληνική Νομοθεσία (Εγκύκλιοι και Φ.Ε.Κ), Διαθέσιμη στην ιστοσελίδα: <http://users.sch.gr/akouts/lows.htm>, (Πρόσβαση στις 06-05-10)

Σχετικά με τη Λευκή Βίβλο, Διαθέσιμη στην ιστοσελίδα: <http://www.esfhellas.gr/articleDetails.aspx?iden=112>, (Πρόσβαση στις 08/02/10)

Σχετικά με το Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης, Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://web.cc.uoa.gr/maraslio/mar.html>, (Πρόσβαση στις 29-03-10)

Σχετικά με τα Μεταλυκειακά Προπαρασκευαστικά Κέντρα, Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: http://www.fa3.gr/nomothesia_2/nomoth_education/1566-85-metroporiisi_54-60.htm, (Πρόσβαση στις 26-03-10)

Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://archive.minedu.gov.gr>, (Πρόσβαση στις 14-03-11)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1^ο

Ενδεικτική Βιβλιογραφία για την Επικοινωνιακή Προσέγγιση (ΒΕ, σελ. 26)

Ειδικά για την επικοινωνιακή προσέγγιση

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Littlewood, W. (1983). *Communicative Language Teaching*. Cambridge University Press.

McArthur, M. & Carter R. (1998). *Language as Discourse*. London: Longman.

McCarthy, M. and Carter R. (1994). *Language as Discourse: Perspectives for language teaching*. London: Longman.

Widdowson, H.G. (1984). *Learning Purpose and Language Use*. Oxford: Oxford University Press

Widdowson, H.G. (1990). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ. (1999). *Κείμενα και επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Δανασάκης-Αφεντάκης, Α., Μιχάλης Α., Μιλωνάς Κ., Σπανός, Γ., Φουντοπούλου, Μ. (2002). *Γλωσσική Επάρκεια, Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Γρηγόρης

Καραντζόλα, Ε. (2000). «Γραμματική, γλωσσικό μάθημα και προγράμματα σπουδών στην Ελλάδα», στον τομο *Γλωσσικός Υπολογιστής*, Περιοδική έκδοση του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, τόμ. 2, τευχ. 1-2, Δεκεμβρίου.

Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η Σχολική Ταξη, Κεμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου*, Αθήνα.

Μήτσης, Ν. (1998). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg

Μήτσης, Ν. (2003). *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας*. Αθήνα: Gutenberg

Σκιά, Κ. (2001). «Η αποτελεσματικότητα της επικοινωνιακής προσέγγισης στην παραγωγή γραπτού λόγου» στο Σπανός, Γ. και Φρυδάκη, Ευ. (επιμ.), *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν.

Σπανός, Γ.Ι. (2001). «Επικοινωνιακή-κεμενοκεντρική προσέγγιση της Γλώσσας και διδακτική αξιοποίηση λογοτεχνικού κειμένου», στο Σπανός, Γ. και Φρυδάκη, Ευ. (επιμ.) *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Εκπαίδευση*. Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν. Αθήνα.

Τοκατλίδου, Β. (1999). *Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών*. Αθήνα: Οδυσσεύς

Τοκατλίδου, Β. (2002). *Γλώσσα, Επικοινωνία και Γλωσσική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης

Τσαλάκης Χ. (1995). *Από τα γράμματα στη γλώσσα. Πορεία προς τον επικοινωνιακό λόγο*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας

Χαραλαμπίδης, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κωδικός.

Halliday, M.A.K. (2000). «Η γραμματική στη σχολική εκπαίδευση», *Γλωσσικός Υπολογιστής*, τόμ. 2, www.kotvos.edu.gr

Kress, G. (2000). «Σχεδιασμός του γλωσσικού προγράμματος σπουδών με βάση το μέλλον», *Γλωσσικός Υπολογιστής*, τόμ. 2, www.kotvos.edu.gr.

Αυτό που παρατηρείται είναι πως στο ΒΕ, γίνεται ειδική αναφορά στην επικοινωνιακή προσέγγιση διδασκαλίας, ξεχωριστά με την υπόλοιπη βιβλιογραφία.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2^ο

Καταμέτρηση Κειμένων του ΒΜ και του ΤΕ της Γλώσσας της Γ' Γυμνασίου

Εισαγωγή

Στο παράρτημα αυτό που αναφέρεται στο κεφάλαιο της περιγραφής της γλώσσας της Γ' Γυμνασίου, γίνεται προσπάθεια να μετρηθούν τα επιλεγμένα κείμενα κάθε ενότητας κεφαλαίου τόσο στο ΒΜ όσο και στο ΤΕ. Αφού πραγματοποιηθεί αυτή την καταμέτρηση θα απεικονιστούν με πίνακα τα αποτελέσματα και θα ακολουθήσει ανάλυση αυτών.

Καταμέτρηση των επιλεγμένων κειμένων ανά ενότητα στο Βιβλίο Μαθητή και το Τετράδιο Εργασιών

Α' Ενότητα (Η Ελλάδα στον κόσμο)

Για την διδασκαλία της πρώτης ενότητας έχουν επιλεγεί κείμενα που έχουν κοινό θεματικό άξονα την Ελλάδα. Έγινε προσπάθεια να εξασφαλιστεί ποικιλία ως προς το είδος των κειμένων. Με αυτό εννοείται πως, στο ΒΜ, υπάρχουν τρία ιστορικά κείμενα, τέσσερα λογοτεχνικά, δυο από τον ημερήσιο τύπο, ένα από σχολικό εγχειρίδιο, ένα διαφημιστικό, και δυο σκίτσα με τη δυνατότητα να εξασφαλιστεί μια σφαιρική και σύγχρονη εικόνα της Ελλάδος:

- Κείμενο 1^ο, 'Η συνεισφορά των Ελλήνων' F.C. Harppold, *Παγκόσμια Ιστορία*, μτφ. Μπάμπης Γραμμένος, εκδ. Άγκυρα, 1996
- Κείμενο 2^ο, 'Η Alfa Romeo', Οδυσσέας Ελύτης, *Τα ρω του Έρωτα*, εκδ. Ύψιλον, 1986
- Κείμενο 3^ο, 'Η ελληνική κοινωνία αλλάζει', Χριστίνα Κουλούρη, *Η ισχύς της πλειονότητας και τα δικαιώματα των 'ολίγων'*, εφημ. ΤΟ ΒΗΜΑ, 1998, (διασκευή)
- Κείμενο 4^ο, 'GREECE', Ηλίας Μακρής, περ.<<Κ>>, *Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ*, 2002
- Κείμενο 5^ο, 'Ελλάδα, σταυροδρόμι των λαών', Νίκος Γ. Σβόρωνος, <Παράδοση και ελληνική ταυτότητα>, *Ανάλεκτα Νεοελληνικής Ιστορίας και Ιστοριογραφίας*, εκδ. Θεμέλιο, 1987
- Κείμενο 6^ο, 'Μελετώντας το χάρτη της Ελλάδας', *Γεωγραφία Α' Γυμνασίου*, ΟΕΔΒ, 2003

- Κείμενο 7^ο , ‘Τα ελληνικά ...μυστήρια’, Έντμουντ Κήλυ, *Αναπλάθοντας τον παράδεισο, Το ελληνικό ταξίδι 1937-1947*, μτφ. Χρύσα Τσαλικίδου, εκδ. Εξάντας, 1999
- Κείμενο 8^ο , ‘Ο Χατζιδάκις μιλάει για το Γιώργο Σεφέρη’, Μάνος Χατζιδάκις, *Μυθολογία*, εκδ. Ύψιλον, 1980
- Κείμενο 9^ο , ‘Βαριέμαι...’ , Κατερίνα Βαμβασάκη, περ. <<9>>, εφημ. *ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ*, 2001
- Κείμενο 10^ο , ‘Ρωμιοσύνη [απόσπασμα]’, Γιάννης Ρίτσος , <<Ρωμιοσύνη>>, *Ποιήματα 1930-1960*, εκδ. Κέδρος, 1973
- Κείμενο 11^ο , ‘Χίος’, Διαφημιστική αφίσα Νομαρχίας Χίου, 2002
- Κείμενο 12^ο , ‘Γραικός, Γραικοί και Έλληνες’, Μάρκος Αυγητίδης, μαθητικό περ. <<Πυρφόρος>> της Βαρβακείου Σχολής, τευχ. 3, 1998
- Κείμενο 13^ο , ‘Μανίνα Ντάνου, περ. <<Κ>>, εφημ. *Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ*, 2003

Κάτι ανάλογο επιχειρείται στο τετράδιο εργασιών με τρία λογοτεχνικά κείμενα, ένα κείμενο από εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ένα διαφημιστικό, μια συνέντευξη και μια συνταγή:

Τετράδιο Εργασιών:

- Κείμενο 1^ο , ‘Το οικοπεδάκι του Θεού’, Παντελής Καλιότσος, *Η σφεντόνα του Δαβίδ*, εκδ. Πατάκη, 2001
- Κείμενο 2^ο , ‘Τουριστικοί πόλοι έλξης στην Αθήνα’, αφίσα Ε.Ο.Τ, www.gnto.gr
- Κείμενο 3^ο , ‘Άρωμα Ελλάδας’, συνέντευξη του διάσημου Γάλλου ελληνιστή Ζαν – Πιερ Βερναν, στο Θανάση Γιαλκέτση, ένθετο <<Βιβλιοθήκη>>, εφημ. *ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ*, 2003
- Κείμενο 4^ο , ‘Μυκήνες light’, Έλενα Ακρίτα, *Γεννήθηκα ξανθιά*, εκδ. Καστανιώτη, 2002
- Κείμενο 5^ο , ‘Δυο παραδοσιακά ελληνικά παιχνίδια’, Ομαδικά παιχνίδια-Υλικό για παιδαγωγούς και εμπνευστές, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων – ΥΠΕΠΘ, 1997
- Κείμενο 6^ο , ‘Μια παραδοσιακή ελληνική συνταγή’, *Χιώτικες παραδοσιακές συνταγές*, Γυμνάσιο-Λύκειο Καλλιμασιάς Χίου, 1998
- Κείμενο 7^ο , ‘Όταν ο ήλιος δύει στο Αιγαίο.....’, Ηλίας Βενέζης, *Αιγαίο*, εκδ. Εστία, 1967

Β' Ενότητα (Γλώσσα- Γλώσσες και πολιτισμοί του κόσμου)

Συνολικά έχουν περιληφθεί έντεκα κείμενα στο ΒΜ, εκ των οποίων έξι είναι λογοτεχνικά, δύο είναι δημοσιογραφικά, δύο διαφημιστικά, και ένας εκλαϊκευμένος επιστημονικός λόγος. Μέσα από τα κείμενα δίνεται η δυνατότητα να συζητηθούν τα θέματα: γλώσσα και σκέψη, γλώσσα και πολιτισμός, γλώσσα και επικοινωνία, η γλώσσα στις συνθήκες που ορίζονται από τις νέες τεχνολογίες και την παγκοσμιοποίηση.

- Κείμενο 1^ο 'Γλώσσες που χάνονται', 'Ο θάνατος των γλωσσών', ένθετο 'Βιβλιοθήκη', εφημ. *ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ*, 2000
- Κείμενο 2^ο 'Η δύναμη της γλώσσας', Βασίλης Αλεξάκης, 'Οι ξένες λέξεις' εκδ. Εξάντας, 2003
- Κείμενο 3^ο 'Ο εφιάλτης της Νέας Ομιλίας', Τζωρτζ Όργουελ, 1984, 'ο μεγάλος αδερφός', μτφρ. Ν.Μπάρτη, εκδ. Κάκτος, 1999
- Κείμενο 4^ο 'Παπαφίγκος', διαφημιστικό φυλλάδιο
- Κείμενο 5^ο 'Η ελληνική γλώσσα και το διαδίκτυο', Τιτίκα Δημητρούλια, <<Τι κομίζει η κυριαρχία της ξένης γλώσσας – Don't worry για την Ελληνική>>, εφημ. *ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ*, 2002 (αφιέρωμα στο διαδίκτυο, διασκευή)
- Κείμενο 6^ο 'Μια λέξη, πολλές σημασίες', Μανόλης Τριανταφυλλίδης, Επιλογή από το έργο του, επιμέλεια Ξ. Α. Κοκόλης, ΑΠΘ, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, 1982
- Κείμενο 7^ο ' Δύο γλώσσες σ' ένα μυαλό', Περ. <<Ερευνητές>>, εφημ. *Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ*, 2002
- Κείμενο 8^ο 'Όταν καθυστερεί....', Διαφημιστική καταχώριση στον Τύπο, 2004
- Κείμενο 9^ο 'Η γλώσσα της Φυσικής', Άλμπερτ Αϊνστάιν, Λ. Ίνφελντ, *Η εξέλιξη των ιδεών στη Φυσική*, μτφρ. Σπ. Κατσαΐτης, εκδ. Επιστημονικός κόσμος, 1959
- Κείμενο 10^ο 'Χωρίς γλωσσική αντίσταση', Γιώργος Μπαμπινιώτης, *Ελληνική Γλώσσα. Παρελθόν-Παρόν-Μέλλον*, εκδ. Gutenberg, 1994
- Κείμενο 11^ο 'Η αφομοιωτική δύναμη της ελληνικής', Μάριος Πλωρίτης, *Τέχνη, γλώσσα και εξουσία*, εκδ. Καστανιώτη, 1997

Στο ΤΕ έχουν περιληφθεί 3 κείμενα λογοτεχνίας, 1 ιστοσελίδα, 1 απόσπασμα εφημερίδας, 2 διαφημίσεις.

- Κείμενο 1^ο ‘Κάποτε το <<ναι>> σημαίνει <<όχι>>’, Στρατής Μυριβήλης, *Η ζωή εν τάφω*, εκδ. Εστία, 1999
- Κείμενο 2^ο ‘Η εκμάθηση της γλώσσας’, Ναπολεών Σπ. Μήτσης, *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας*, εκδ. Gutenberg, 1998
- Κείμενο 3^ο ‘Το e-mail της Κυριακής’, Νίκος Δήμου, www.ndimou.gr
- Κείμενο 4^ο ‘Σε κρίση η ελληνική γλώσσα?’, Peter Mackridge, ένθετο <<Επτά ημέρες>>, εφημ. *Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ*, 1999
- Κείμενο 5^ο ‘Μια γλώσσα πάντα σύγχρονη’, Αφίσα του ΥΠΠΟ, 1992
- Κείμενο 6^ο ‘Αισθήσεων Δώρο’, Διαφημιστική καταχώριση, περ. <<ΒΗΜΑgazino>>, εφημ. *ΤΟ ΒΗΜΑ*, 2003 (διασκευή)
- Κείμενο 7^ο ‘Η κατάκτηση της μητρικής γλώσσας’, Άννα Φραγκουδάκη, *Γλώσσα και Ιδεολογία*, εκδ. Οδυσσέας, 1993

Γ’ Ενότητα (Είμαστε όλοι ίδιοι. Είμαστε όλοι διαφορετικοί)

Έγινε προσπάθεια τα κείμενα που υπάρχουν στην ενότητα αυτή να διαφωτίσουν διάφορες όψεις του προβλήματος του ρατσισμού και να παρέχουν υλικό για τη μελέτη των ερωτηματικών προτάσεων. Πιο συγκεκριμένα, περιλαμβάνονται τρία κείμενα από τον τύπο, ένα απόσπασμα από θεατρικό έργο, ένα ερευνητικό ερωτηματολόγιο, δυο αφίσες, ένα κόμικς και τρία κείμενα έκφρασης ‘ιδεών’, στρατευμένα θα μπορούσαμε να τα χαρακτηρίσουμε εκ των οποίων το ένα είναι πολιτική ομιλία που εκφωνήθηκε σε ακροατήριο.

- Κείμενο 1^ο ‘Ο ρατσισμός όπως τον εξήγησα στην κόρη μου’, Tahar Ben Jelloun, ‘Ο ρατσισμός όπως τον εξήγησα στην κόρη μου’, μτφρ. Αγγέλα Βερυκοκάκη, εκδ. Νέα Σύνορα/Α. Α. Λιβάνη, 1998
- Κείμενο 2^ο ‘Στη θέση του άλλου’, Σταυρούλα Πολυχρονοπούλου, Ζαχαρόγιωργα, <<Ένα σχολείο για όλους : το δικαίωμα στη διαφορά. Ένας κόσμος γεμάτος ειδικές ανάγκες και δυνατότητες>>, *Ανιχνεύοντας το σήμερα*, προετοιμάζουμε το αύριο, ΟΕΔΒ, 2002
- Κείμενο 3^ο ‘Διακρίσεις σε βάρος των γυναικών’, Ένθετο <<ΒΗΜΑ/ΙΣΤΟΡΙΑ>>, εφημ. *ΤΟ ΒΗΜΑ* της Κυριακής, 2002, (διασκευή)

- Κείμενο 4^ο ‘Πολυεθνικές τάξεις στο σχολείο’, Παύλος Τσίμας, <<Το σχολείο του μέλλοντος μας>>, εφημ. ΤΑ ΝΕΑ, 1999, (διασκευή)
- Κείμενο 5^ο ‘Εγώ προκατειλημμένη?’ Quino, Μαφάλντα, εκδ. Παρά Πέντε, 1991
- Κείμενο 6^ο ‘Ο μπαμπάς ο πόλεμος’, Ιάκωβος Καμπανέλλης, Θέατρο, τόμος Γ’, Πρόσωπα για βιολί και ορχήστρα. *Τα τέσσερα πόδια του τραπεζιού. Ο μπαμπάς ο πόλεμος*, εκδ. Κέδρος, 1981
- Κείμενο 7^ο ‘Οι μαθητές ερευνούν’, Ερευνητικό ερωτηματολόγιο ομάδας μαθητών του 4^{ου} Γυμνασίου Αθηνών
- Κείμενο 8^ο ‘Η γενετική είναι ... αντιρατσίστρια’, Ιωάννα Σουφλερή, ένθετο <<ΒΗΜΑΣCIENCE>>, εφημ. ΤΟ ΒΗΜΑ, 2003
- Κείμενο 9^ο ‘Ο διωγμός των Εβραίων της Θεσσαλονίκης από τους Ναζί’, Νίνα Κοκκαλίδου-Ναχμία, *Ρέινα Ζιμπέρτα, Ένα παιδί στο γκέτο της Θεσσαλονίκης*, εκδ. Ωκεανίδα, 1996
- Κείμενο 10^ο ‘Ο,τι χωράει η καρδιά’, Αφίσα του 1^{ου} ΤΕΕ Βόλου
- Κείμενο 11^ο ‘Πρόγραμμα <<Ανταγωνιστικότητα>>’ Διαφημιστική καταχώριση στον Τύπο, 2003

Στο ΤΕ περιλαμβάνονται 2 λογοτεχνικά κείμενα, 1 έρευνα εφημερίδας, 1 απόσπασμα βιβλίου, 1 κείμενο κατασκευής, 1 δημοσιογραφικό και 1 ενημερωτικό φυλλάδιο.

- Κείμενο 1^ο ‘Εμείς και οι άλλοι’, έρευνα από την εφημ. *ΚΥΡΙΑΚΑΤΙΚΗ ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ*, 2003
- Κείμενο 2^ο ‘Όταν είσαι ξένος...’, Σωτήρης Δημητρίου, *Ν’ ακούω καλά τ’ όνομά σου*, εκδ. Κέδρος, 1993
- Κείμενο 3^ο ‘Οι δέκα ερωτήσεις’ [δεν αναφέρεται σχετική βιβλιογραφία]
- Κείμενο 4^ο ‘Ξεχνιέται ο Αδόλφος Χίτλερ?’, Νίκος Εγγονόπουλος, *Στην κοιλάδα με τους ροδάκες*, εκδ. Ίκαρος, 1992
- Κείμενο 5^ο ‘Προκαταλήψεις’, *Εγώ ρατσιστής*, ενημερωτικό φυλλάδιο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής κατά του Ρατσισμού, 1998
- Κείμενο 6^ο ‘Ο ρατσισμός των γηπέδων’, Κώστας Γεωργουσόπουλος, <<Ο άλλος ρατσισμός>>, εφημ. ΤΑ ΝΕΑ, 2000
- Κείμενο 7^ο ‘Στον πλανήτη του μεκρή’, Αντουάν ντε Σαιντ Εξυπερύ, Ο μικρός πρίγκιπας, μτφρ. Ρένος Πολίτης, εκδ. Λογοτεχνική, χ.χ.

Δ' Ενότητα (Ενωμένη Ευρώπη και Ευρωπαίοι πολίτες)

Για την εξυπηρέτηση των γνωστικών στόχων της ενότητας έχουν επιλεγεί κείμενα από ποικίλες πηγές (2 αποσπάσματα από βιβλία, 2 ενημερωτικά φυλλάδια της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 4 αποσπάσματα από εφημερίδα, 2 ιστοσελίδες από το διαδίκτυο) και πολλά άλλα κειμενικά είδη (2 από τη λογοτεχνία, 1 κείμενο από σχολικό εγχειρίδιο κλπ). Για την ποσοτική καταμέτρηση που ακολουθεί τα ξενόγλωσσα θα περιληφθούν σε μία αυτόνομη ομάδα κειμένων (5).

- Κείμενο 1^ο 'Περίπατος στην Ευρώπη', Γιώργος Θεοτοκάς, *Ελεύθερο πνεύμα*, εκδ. Ερμής, 1973
- Κείμενο 2^ο 'Ευρωπαϊκή Ένωση και ελληνική ταυτότητα', Κώστας Σημίτης, *Εθνικιστικός λαϊκισμός ή εθνική στρατηγική?*, εκδ. Γνώση, 1992
- Κείμενο 3^ο 'Ο ευρωπαϊκός πολιτισμός με μια ματιά', *Τραπεζογραμματία και κέρματα ευρώ, ενημερωτικό φυλλάδιο της Ευρωπαϊκής Κεντρικής Τράπεζας*, 2000
- Κείμενο 4^ο 'Η Ευρώπη των 25', Ηλίας Μακρής, περ. <<Κ>>, εφημ. Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ, 2003
- Κείμενο 5^ο 'Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα ΝΕΟΛΑΙΑ', Ενημερωτικό φυλλάδιο της Γενετικής Γραμματείας Νέας Γενιάς, 2000
- Κείμενο 6^ο 'Η Ευρώπη του Κόσμου', Jacques Le Goff, *Η Ευρώπη. Μια αφήγηση για παιδιά και νέους*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1997
- Κείμενο 7^ο 'Μετανάστες, οι είλωτες της Ευρώπης', Γκαζμέτ Καπλάνι, εφημ. ΤΑ ΝΕΑ, 2003
- Κείμενο 8^ο 'Στην καρδιά της Ευρώπης', Guillaume Hofman, << Η καρδιά της Ευρώπης >>, στο Ζωή Θ. Σπυροπούλου, Αντώνης Δελώνης, *Ανθολόγιο Νεοελληνικών Κειμένων για την Δ', Ε', ΣΤ' Δημοτικού*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 2000
- Κείμενο 9^ο 'Ελληνικά ... στα αγγλικά', Ιστοσελίδα www.factmonster.com
- Κείμενο 10^ο 'Σελίδα Λεξικού', Αριστείδης Ε. Κωνσταντινίδης, *Οι ελληνικές λέξεις στην αγγλική γλώσσα*, 1993
- Κείμενο 11^ο 'Τίτλοι από το γαλλικό Τύπο', Ιστοσελίδα www.europa.eu.int.
- Κείμενο 12^ο 'Ελληνικά και ... στα ισπανικά', Ιστοσελίδα www.europa.eu.int.
- Κείμενο 13^ο 'Πίνακας περιεχομένων', από ιταλικό βιβλίο Ιατρικής

Στο ΤΕ περιλαμβάνονται 4 ενημερωτικές εκδόσεις της Αντιπροσωπείας της Ε.Ε. και της διακυβερνητικής διάσκεψης της Ε.Ε, 1 απόσπασμα από εφημερίδα, 1 λογοτεχνικό, 1 ιστοσελίδα:

- Κείμενο 1^ο ‘Τι σημαίνει Ευρωπαίος?’, Ελένη Γλυκατζή-Αρβελέρ, απόσπασμα από συζήτηση με τη δημοσιογράφο Χαρά Κιοσσέ, εφημ. ΤΟ ΒΗΜΑ, 2000
- Κείμενο 2^ο ‘ΚΟΙΝΗ ΖΩΗ. Η εσωτερική αγορά’, *Ο πόλεμος του παγωτού βατόμουρο*, ενημερωτική έκδοση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, 1998
- Κείμενο 3^ο ‘Πως λειτουργεί η Ευρωπαϊκή Ένωση’, Ευρώπη, *Ελάτε να γνωρίσουμε τη νέα μας Ευρώπη*, ενημερωτική έκδοση της Αντιπροσωπείας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στην Ελλάδα, 2002
- Κείμενο 4^ο ‘Ελάτε να γνωρίσουμε τη Λετονία’, *Ελάτε να γνωρίσουμε τη νέα μας Ευρώπη*, ενημερωτική έκδοση της Αντιπροσωπείας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στην Ελλάδα, 2002
- Κείμενο 5^ο ‘Για μια ποιοτική βίωση της Ενωμένης Ευρώπης’, Γιώργος Μπαμπινιώτης, εφημ. ΤΟ ΒΗΜΑ, 2004
- Κείμενο 6^ο ‘Ευρώπη’, Από την ιστοσελίδα της Ελληνικής Προεδρίας στην Ευρωπαϊκή Ένωση, 1^ο εξάμηνο 2003
- Κείμενο 7^ο ‘Ο νέος ρόλος της Ευρώπης στον κόσμο της παγκοσμιοποίησης’, Λάκεν, Το μέλλον της Ευρωπαϊκής Ένωσης, διακυβερνητική διάσκεψη της Ε.Ε., Δεκέμβριος 2001

Ε' ενότητα (Ειρήνη - Πόλεμος)

Για την εξυπηρέτηση των σκοπών της ενότητας έχουν επιλεγεί ποικίλα κείμενα, ώστε να δοθεί στους μαθητές η ευκαιρία να αντιμετωπίσουν το θέμα από διαφορετικές οπτικές γωνίες (συγχρονικά, διαχρονικά, με αναφορά στις αιτίες αλλά και στις συνέπειες, με εστίαση στο άτομο αλλά και στην κοινωνία). Τα κείμενα είναι τρία λογοτεχνικά, ένα σκίτσο, δύο δημοσιογραφικά, ένα προερχόμενο από την Αρχαία γραμματεία και ένα ερμηνευτικό κείμενο για το ζωγραφικό πίνακα του Πικάσο (Γκουέρνικα).

- Κείμενο 1^ο ‘Η ειρήνη δεν είναι φυσική κατάσταση- οικοδομείται παντού και κάθε στιγμή’, Περ. << Ερευνητές>>, εφημ. Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ, 2003

- Κείμενο 2^ο ‘Λερώνει...’, ΚΥΡ, εφημ. ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ, 2003
- Κείμενο 3^ο ‘Η σκληρή πραγματικότητα του πολέμου’, Νόρα Σκουτέρη-Διδασκάλου, <<Υπάρχει ένας τρόπος οπού τα παιδιά βγαίνουνε τη νύχτα και κλαίνε...>>, εφημ. ΤΟ ΒΗΜΑ, 1993
- Κείμενο 4^ο ‘...Όσα φέρνει ο πόλεμος’, Θουκυδίδης, *ο Αθηναίος, Ιστορία, Βιβλίο Γ’*, παρ. 82, μτφρ. Έλλη Λαμπρίδη, Ι. Κακριδής, εκδ. Γκοβόστη, 1962
- Κείμενο 5^ο ‘Γκούερνικα’, Παιδικός Οδηγός για *Γνωριμία με τη ζωγραφική*, Φράνσες Κένετ, Τέρυ Μήσαμ (επιμ.), μτφρ. Σοφία Ζαραμπούκα, εκδ. Διάγραμμα/Ντουντούμη, 1982
- Κείμενο 6^ο ‘Μία γενιά που της έκλεψαν το χαμόγελο’, Πέτρος Παπακωνσταντίνου, περ. <<Κ>>, εφημ. *Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ*, 2003 \
- Κείμενο 7^ο ‘Η φριχτή πολιτεία’, Άλκη Ζέη, *Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου*, εκδ. Κέδρος, 1974
- Κείμενο 8^ο ‘Η πορεία προς το μέτωπο’, Οδυσσέας Ελύτης, *Άξιον εστί*, Ανάγνωσμα πρώτο, εκδ. Ίκαρος, 1999

Στο ΤΕ υπάρχουν δυο δημοσιογραφικά, δύο λογοτεχνικά, ένα ενημερωτικό φυλλάδιο, ένα σκίτσο και μία φωτογραφία από εφημερίδα.

- Κείμενο 1^ο ‘Στο αμπρί’, Έριχ Μαρία Ρεμάρκ, Ουδέν νεώτερον από το δυτικόν μέτωπον, μτφρ. Κώστας Θρακιώτης, εκδ. Ζαχαρόπουλος, 1990
- Κείμενο 2^ο ‘Τα παιδιά του πολέμου’, Παλεύοντας για τη ζωή, ενημερωτικό φυλλάδιο της οργάνωσης Γιατροί Χωρίς Σύνορα, 2003
- Κείμενο 3^ο ‘Ποδόσφαιρο και πόλεμος’, Χριστίνα Κουλούρη, Ποδόσφαιρο και πολιτικό σαβουάρ βιβρ, εφημ. ΤΟ ΒΗΜΑ, 2002
- Κείμενο 4^ο ‘Διακήρυξη των νομπελιστών για το μέλλον του κόσμου στο νέο αιώνα’, περ. *Χημικά Χρονικά*, τομος 2, (επιλογή-επιμέλεια:Π. Σίσκος, απόδοση :Α. Οικονόμου), Φεβρουάριος 2002
- Κείμενο 5^ο ‘Πόλεμος’, περ. <<Εψίλον>>, εφημ. ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ, 2004
- Κείμενο 6^ο ‘Σκέψεις με αφορμή την εξάπλωση των πολέμων και της βίας’, Edgar Morin, <<Πόλεμος και ειρήνη>>, εφημ. LE MONDE, αναδημοσίευση στην εφημ. ΤΟ ΒΗΜΑ, 2003
- Κείμενο 7^ο ‘Βρόμικος Πόλεμος’, σκίτσο

ΣΤ' Ενότητα (Ενεργοί πολίτες για την υπεράσπιση οικουμενικών αξιών)

Ως θεματικός άξονας της ενότητας έχει επιλεγεί η κοινωνική αλληλεγγύη και ο εθελοντισμός. Γι αυτό το λόγο έχουν συμπεριληφθεί κείμενα που προέρχονται από τον τύπο (2) και διάφορα ενημερωτικά φυλλάδια (4), αλλά και ποιητικό λόγο (1), μια ιστοσελίδα, ένα κόμικς κα.

- Κείμενο 1^ο 'Ο νεανικός ιδεαλισμός', Peter Dalglish, *International Herald Tribune*, αναδημοσίευση στην εφημ. Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ, 2001
- Κείμενο 2^ο 'Αν δώσεις ...', Κουάνγκ-Τσέου, 4^ο^ς-3^ο^ς αι. π.Χ., Κίνα
- Κείμενο 3^ο Quino, Μαφάλντα, εκδ. Παρά πέντε, 1991
- Κείμενο 4^ο 'Πώς ξεκινά μια αποστολή?', Ενημερωτικό φυλλάδιο της οργάνωσης *Γιατροί Χωρίς Σύνορα*, 2003
- Κείμενο 5^ο 'Unicef', <<Unicef, Η δράση της Unicef στην Ελλάδα-Πως μπορώ να βοηθήσω ?>>, περ. <<Ερευνητές>>, εφημ. Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ, 1999 (διασκευή)
- Κείμενο 6^ο 'Γράμμα από τη Σομαλία', Πέτρος Ισαακίδης, γιατρός, μέλος της αποστολής των *Γιατρών Χωρίς Σύνορα* στη Σομαλία, ενημερωτικό φυλλάδιο της οργάνωσης, 2003
- Κείμενο 7ο 'Μη Κυβερνητικοί Οργανισμοί (ΜΚΟ) στο Διαδίκτυο', Ηλίας Παυλόπουλος, *Network Administrator*, ενημερωτικό φυλλάδιο της οργάνωσης *Γιατροί Χωρίς Σύνορα*, 2003
- Κείμενο 8^ο 'Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις', Νίκος Δήμου, www.ndimou.gr
- Κείμενο 9^ο 'Δεν τη βλέπεις ...', Ενημερωτικό φυλλάδιο της Action aid Ελλάς, Οκτώβριος-Δεκέμβριος 2003

Το ΤΕ περιέχει 3 δημοσιογραφικά κείμενα, 1 απόσπασμα από βιβλίο, 1 ενημερωτικό φυλλάδιο και ένα κόμικς.

- Κείμενο 1^ο 'κοινωνικότητα ... αγάπη και προσφορά', Λέο Μπουσκάλια, *Να ζεις, ν' αγαπάς και να μαθαίνεις*, μτφρ. Μαρίνα Λώμη, διασκευή, εκδ. Γλάρος, 1998, στο Νεοελληνική Γλώσσα για το Γυμνάσιο, τεύχος Γ' ΟΕΔΒ, 2003
- Κείμενο 2^ο 'Βάνια, το παιδί της αγέλης', εφημ. ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ, 2004
- Κείμενο 3^ο 'Η Άννα και ο μικρός Κυριάκος της...', Νάντια Βασιλειάδου, εφημ. ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ, 2003

- Κείμενο 4^ο ‘Μια φωτογραφία, μισή ζωή’, Χρήστος Ξανθάκης, εφημ. ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ, 2002
- Κείμενο 5^ο ‘Ένα σπίτι για το όνειρο’, ενημερωτικό φυλλάδιο της οργάνωσης Action aid Ελλάς, Οκτώβριος – Δεκέμβριος 2003
- Κείμενο 6^ο ‘Ανθρωπιστικές ... υπογραφές’, σκίτσο

Z' Ενότητα (Τέχνη-μια γλώσσα για όλους, σε όλες τις εποχές)

Σ' αυτή την ενότητα τα κείμενα τα οποία διαβάζει ο μαθητής προέρχονται από ποικίλες πηγές [λογοτεχνία (τρία), κείμενα από τον τύπο (δύο), πίνακες ζωγραφικής (δύο) και ένα ενημερωτικό φυλλάδιο].

- Κείμενο 1^ο ‘Για το τραγούδι’, Μάνος Χατζιδάκις, *Ο καθρέφτης και το μαχαίρι*, εκδ. Ίκαρος, 1995
- Κείμενο 2^ο ‘Οι τέχνες’, Πάνος Πετρίτης, *Αλφαβητάριο αισθητικής για μεγάλους, Εισαγωγή στις βασικές αρχές της αισθητικής και της τέχνης*, εκδ. Σύγχρονη εποχή, 1992, (διασκευή)
- Κείμενο 3^ο ‘Τέχνες και τεχνάσματα’, Π.Α. Μιχελής, *Αισθητικά θεωρήματα*, τομος Ι, Ίδρυμα Παναγιώτη και Έφης Μιχελή, 1989
- Κείμενο 4^ο ‘Συζητώντας για ... την τέχνη’, Κώστας Μητρόπουλος, <<Άγρια μωρά>>, εφημ. *TA NEA*, 2004
- Κείμενο 5^ο Πίνακας, Γιάννης Γαϊτής, Σειρήνες – Οδυσσέας(1980), στο *Εθνική Πινακοθήκη, 100 χρόνια. Τέσσερις αιώνες ελληνικής ζωγραφικής*, Εθνική Πινακοθήκη και Μουσείο Αλέξανδρου Σούτζου, Αθήνα 2001
- Κείμενο 6^ο Πίνακας, Νίκος Εγγονόπουλος, Ποιητής και μούσα (1938), στο *Εθνική Πινακοθήκη, 100 χρόνια. Τέσσερις αιώνες ελληνικής ζωγραφικής*, Εθνική Πινακοθήκη και Μουσείο Αλέξανδρου Σούτζου, Αθήνα 2001
- Κείμενο 7^ο ‘Ελληνικό Θέατρο Σκιών : Φιγούρες από φως και ιστορία’, *Ελληνικό Θέατρο Σκιών, Φιγούρες από φως και ιστορία*, ενημερωτικό φυλλάδιο του Ε.Λ.Ι.Α., 2004 (διασκευή)
- Κείμενο 8^ο ‘Λαός και Κολωνάκι’, Ηλίας Μακρής, περ. <<Κ>>, εφημ. *Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ*, 2004

Στο ΤΕ περιλαμβάνονται 3 αποσπάσματα από τον τύπο, 1 πρόγραμμα και μία διαφήμιση.

- Κείμενο 1^ο ‘Εικαστικά νέα’, περ. Αθηνόραμα, 2004
- Κείμενο 2^ο ‘Φεστιβάλ πανεπιστημιακών θεατρικών ομάδων’, Πρόγραμμα Πολιτιστικού Οργανισμού Δήμου Καλλιθέας, 2004
- Κείμενο 3^ο α) ‘Τroy με χρυσά κουτάλια’, Άγγελος Τσέκερης, Γιώργος Κυρίτσης, εφημ. Athens voice, 2004, β) ‘Η πρόταση της εβδομάδας’, Διαφημιστική καταχώριση στον Τύπο, 2004
- Κείμενο 4^ο ‘Πάμε σινεμά? Πάμε θέατρο?’, Μανώλης Σπανάκος, Κινηματογραφικός και θεατρικός οδηγός 2003-2004, (διασκευή), ένθετο <<Εθνος άουτ>>, εφημ. ΕΘΝΟΣ, 2003

Η' Ενότητα (Μπροστά στο μέλλον)

Τα κείμενα που έχουν επιλεγεί (τέσσερα επιστημονικά, τέσσερα λογοτεχνικά, δύο από τον τύπο, ένα τραγούδι και ένα σκίτσο από ιστοσελίδα) θεωρείται ότι δίνουν πολλά εναύσματα για συζήτηση, προβληματισμό, αλλά και για παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου από μεριάς των μαθητών, ώστε να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους πάνω σ' ένα θέμα που τους αφορά κατεξοχήν.

- Κείμενο 1^ο ‘Η εργασία στο μέλλον’, Ε. Πέππα, Τ. Φωτιάδου-Ζαχαρίου, <<Το μέλλον της εργασίας και της εκπαίδευσης στη νέα κοινωνικοοικονομική πραγματικότητα>>, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού ΕΛΕΣΥΠ*, τεύχος 40-41, 1997 (διασκευή)
- Κείμενο 2^ο ‘Οικοδομώντας το μέλλον’, Richard P. Feynman, *Τι σε νοιάζει εσένα τι σκέφτονται οι άλλοι?*, μτφρ. Νίκος Κοτρίδης, εκδ. Τροχαλία, 1993
- Κείμενο 3^ο ‘Η μάντισσα’, Ιάκωβος Πολυλάς, <<Τα τρία φλωριά>>, *Αλλόκοτα, Παράξενα*, Μαίρη Γιόση, Άννα Χρυσογέλου-Κατσή, Μαρία Λαϊνά (επιλογή – επιμέλεια), εκδ. του Εικοστού πρώτου, 1995
- Κείμενο 4^ο ‘Η νέα γενιά’, Μία Κόλλια, εφημ. City Press, 2003 (διασκευή)
- Κείμενο 5^ο ‘Οι θετικές επιστήμες μας απειλούν?’, G.J.V. Nossal, Ross L. Corpell, *Αναμορφώνοντας τη ζωή. Η επανάσταση της γενετικής τεχνολογίας*, μτφρ. Γιώργος Παπαδόπουλος, εκδ. Κάτοπτρο, 1991
- Κείμενο 6^ο ‘Απολογία’, Νάσος Βαγενάς, *Νεότερη Ελληνική Ποίηση 1965-1980*, εισαγωγή: Αλέξης Ζήρας, εκδ. Γραφή, 1979

- Κείμενο 7^ο ‘Δεν είναι η επιστήμη αυτή που προκαλεί καταστροφές’, Francois Jacob, *Το παιχνίδι της εξέλιξης*, μτφρ. Νίκος Λιανέρης, εκδ. Τροχαλία, 1989 (διασκευή)
- Κείμενο 8^ο ‘Γυρίστε το γαλαξία με ωτο-στοπ’, Douglas Adams, *Γυρίστε το γαλαξία με ωτο-στοπ* (κείμενο οπισθοφύλλου), μτφρ. Δημήτρης Αρβανίτης, εκδ. Παρά πέντε, 1999
- Κείμενο 9^ο ‘Το μέλλον θα είναι άλλο’, Γιώργος Γραμματικάκης, ένθετο <<Βιβλιοθήκη>>, εφημ. *ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ*, 2000
- Κείμενο 10^ο τραγούδι ‘Don’t worry be happy’, στίχοι: Χάρης και Πάνος Κατσιμίχας, Μουσική: Bobby McFerrin, στο δίσκο *Η μοναξιά του σχοινοβάτη*, Ακτή, 1992
- Κείμενο 11^ο σκίτσο , <http://www.greenpeace.gr>
- Κείμενο 12^ο ‘Δύσκολες αποφάσεις...’, Μίλαν Κούντερα, *Η Ταυτότητα*, μτφρ. Γιάννης Η. Χάρης, εκδ. Εστία, 1999

Στο ΤΕ περιλαμβάνονται 2 κείμενα από τον τύπο, 1 βιογραφικό σημείωμα, 1 τραγούδι και 1 ενημερωτικό φυλλάδιο.

- Κείμενο 1^ο ‘Χωρίς τεχνολογία’, *Η ζωή μετά του Αρκά*, περ. <<Εψιλον>>, εφημ. *ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ*, 2004
- Κείμενο 2^ο ‘Βιογραφικό σημείωμα’, δείγμα βιογραφικού σημειώματος
- Κείμενο 3^ο ‘Παρά πλανητικό’, Κώστας Λεφάκης, περ. <<Εψιλον>>, εφημ. *ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ*, 2004
- Κείμενο 4^ο ‘Γυρίζω τις πλάτες μου στο μέλλον’, τραγούδι, Μουσική/ Στίχοι: Διονύσης Τσακνής, Χάρης και Πάνος Κατσιμίχας, στο δίσκο *Παράλληλη δισκογραφία*, SONY, 1997
- Κείμενο 5^ο ‘Προς την ενηλικίωση’, Η ευρωπαϊκή νεολαία... ενσταντανέ ... για μια νέα πνοή, Τα κυριότερα αποτελέσματα του Ευρωβαρομέτρου 2001 για τη νεολαία, ενημερωτικό φυλλάδιο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, 2002

Ενδεικτικά ο παρακάτω πίνακας απεικονίζει όλα τα κείμενα ανά ενότητα τόσο από το ΒΜ όσο και από το ΤΕ και ακολουθούν και τα ανάλογα συμπεράσματα:

Κείμενο/ Ενότητα	Α'	Β'	Γ'	Δ'	Ε'	ΣΤ'	Ζ'	Η'	Σύνολο	Σύνολο %
Λογοτεχνικό	4	6	-	2	3	1	3	4	23	27%
Τύπος	4	2	3	4	3	2	2	2	22	25,8%
Ενημερωτικό φυλλάδιο	-	-	-	2	-	4	1	-	7	8,2%
Διαφήμιση	1	2	2	-	-	-	-	-	5	5,8%
Επιστημονικό	-	1	-	-	-	-	-	4	5	5,8%
Ιστοσελίδα	-	-	-	2	-	1	-	1	4	4,7%
‘Εκφρασης ιδεών’	-	-	3	-	-	-	-	-	3	3,5%
Ιστορικό	3	-	-	-	-	-	-	-	3	3,5%
Κόμικς	-	-	1	-	-	1	-	-	2	2,3%
Από σχολικό εγχειρίδιο	1	-	-	1	-	-	-	-	2	2,3%
Απόσπασμα Βιβλίου	-	-	-	2	-	-	-	-	2	2,3%
Πίνακες ζωγραφικής	-	-	-	-	-	-	2	-	2	2,3%
Από θεατρικό έργο	-	-	1	-	-	-	-	-	1	1,1%
Από ερευνητικό ερωτηματολόγιο	-	-	1	-	-	-	-	-	1	1,1%
Από την Α.Ε.Γ.	-	-	-	-	1	-	-	-	1	1,1%
Ερμηνευτικό	-	-	-	-	1	-	-	-	1	1,1%
Τραγούδι	-	-	-	-	-	-	-	1	1	1,1%
Σύνολο	13	11	11	13	8	9	8	12	85	
Σύνολο %	15,2%	12,9%	12,9%	15,2%	9,4%	10,5%	9,4%	14,1%		100%

Συμπεράσματα:

Από τα παραπάνω, συμπεραίνουμε πως από ένα σύνολο 85 κειμένων, το σημαντικότερο βάρος όσον αφορά την ανθολόγηση των κειμένων στο ΒΜ της

Γλώσσας της Γ' Γυμνασίου έχει δοθεί κυρίως στα λογοτεχνικά κείμενα (27%) και σ' αυτά από τον τύπο (25,8%), ενώ σε μικρότερη συχνότητα, έχουν επιλεγεί κείμενα από ενημερωτικά φυλλάδια (8,2%) και από διαφημίσεις (5,8%). Προωθείται ως φαίνεται μια γλώσσα, μέσα από αυτή την επιλογή των ανθολογημένων κειμένων, που συγκεράζει και το λογοτεχνικό λόγο που είναι περισσότερο επεξεργασμένος και επιτηδευμένος αλλά γίνεται και μία προσπάθεια χρήσης της καθημερινής ομιλούμενης γλώσσας που φαίνεται μέσα από τα κείμενα του ημερήσιου ή εβδομαδιαίου τύπου. Επίσης, μπορούμε να συνάγουμε πως 'λίγος χώρος' έχει διατεθεί σε επιστημονικά κείμενα (5,8%), σε ιστορικά (3,5%) και σε αποσπάσματα από βιβλία (2,3%).

Πίνακας Κειμένων ΤΕ:

Κείμενο/ Ενότητα	Α'	Β'	Γ'	Δ'	Ε'	ΣΤ'	Ζ'	Η'	Σύνολο	Σύνολο %
Τύπος	-	1	2	1	3	3	3	2	15	29,4%
Λογοτεχνικό	3	3	2	1	2	-	-	-	11	21,5%
Ενημερωτικό φυλλάδιο	-	-	1	4	1	1	-	1	8	15,6%
Διαφήμιση	1	2	-	-	-	-	1	-	4	7,1%
Ιστοσελίδα	-	1	-	1	-	-	-	-	2	3,9%
Απόσπασμα Βιβλίου	-	-	1	-	-	1	-	-	2	3,9%
Κόμικς	-	-	-	-	-	1	-	-	1	1,9%
Τραγούδι	-	-	-	-	-	-	-	1	1	1,9%
Συνέντευξη	1	-	-	-	-	-	-	-	1	1,9%
Συνταγή	1	-	-	-	-	-	-	-	1	1,9%
Σκίτσο	-	-	-	-	1	-	-	-	1	1,9%
Βιογραφικό Σημείωμα	-	-	-	-	-	-	-	1	1	1,9%
Πολιτιστικό Πρόγραμμα	-	-	-	-	-	-	1	-	1	1,9%
Κείμενο Κατασκευής	-	-	1	-	-	-	-	-	1	1,9%
Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα	1	-	-	-	-	-	-	-	1	1,9%
Σύνολο	7	7	7	7	7	6	5	5	51	
Σύνολο %	13,7%	13,7%	13,7%	13,7%	13,7%	11,7%	9,8%	9,8%		100%

Συμπεράσματα:

Από το σύνολο των 51 κειμένων του ΤΕ, που επιτελεί επικουρικό και συμπληρωματικό ρόλο στο ΒΜ, τα περισσότερα κείμενα είναι από τον τύπο, (29,4%) και αμέσως μετά από το χώρο της λογοτεχνίας (21,5%). Πολύ μικρή θέση κατέχουν

τα διαφημιστικά κείμενα (7,1%), τα κόμικς (1,9%), που θα κάνουν τη διδασκαλία πιο ελκυστική. Αυτό που γενικότερα παρατηρείται, είναι πως το ΤΕ ακολουθεί σχεδόν τον ίδιο τρόπο οργάνωσης και επιλογής των κειμένων που ανθολογεί, μ' αυτόν του ΒΜ.

Επίλογος

Στο παράρτημα του κεφαλαίου της περιγραφής της Γλώσσας, εξετάστηκε το σύνολο των κειμένων που έχουν επιλεγεί τόσο στο ΒΜ όσο και στο ΤΕ και καταγράφηκαν τα συμπεράσματα. Και τα δύο, ως επί το πλείστον, έχουν ανθολογήσει κυρίως, κείμενα λογοτεχνικά και από τον τύπο.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3^ο

ΔΥΝΗΤΙΚΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ «ΔΙΑΒΑΖΩ ΚΑΙ ΓΡΑΦΩ» Ε' ΕΝΟΤΗΤΑΣ, ΒΜ

Σε αυτό το παράρτημα, παρατίθενται οι δυνατικές απαντήσεις για τις είκοσι πέντε δραστηριότητες Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», από την Ε' Ενότητα του ΒΜ, της Γλώσσας της Γ' Γυμνασίου, που αναλύονται στο έβδομο κεφάλαιο:

1) Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Α' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 1^η, σ. 27

Δυνητική απάντηση

Η δραστηριότητα, επειδή λειτουργεί στο επίπεδο της ομαδοσυνεργασίας των μαθητών, δεν καθίσταται αναγκαία η δυνατική απάντηση της, αφού μια τέτοια θα μπορούσε να περιορίσει την καλλιτεχνική έκφραση των μαθητών.

2) Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Α' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 2^η, σ. 27

Δυνητική απάντηση

Ραδιοφωνική διαφήμιση

Αξέχαστες διακοπές στη μαγευτική Ελλάδα! Η χώρα του φωτός και του πολιτισμού σας περιμένει. Αφεθείτε στη μαγεία του ηλιοβασιλέματος, απολαύστε παραδοσιακές γεύσεις στα παραθαλάσσια γραφικά ταβερνάκια, γνωρίστε τους φιλικούς και φιλόξενους κατοίκους της. Γνωρίστε από κοντά τη χώρα που επέλεξαν για να κατοικήσουν οι δώδεκα θεοί του Ολύμπου. Η Ελλάδα σας καλωσορίζει...

3) Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Α' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 3^η, σ. 27

Δυνητική απάντηση

Παρακάτω ακολουθεί μια ερευνητική εργασία στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Πιο συγκεκριμένα, ερευνάται το δημοτικό τραγούδι «Να μου το πάρεις, ύπνε μου». Το συγκεκριμένο δημοτικό τραγούδι κατατάσσεται την κατηγορία των νανουρισμάτων. Η επιλογή αυτή γίνεται διότι οι

Έλληνες έχουν επιδείξει σημαντικά πνευματικά επιτεύγματα στο χώρο της Λογοτεχνίας, ένα εκ των οποίων είναι και το δημοτικό τραγούδι:

Φάση Α	Επιλογή του θέματος και Προβληματισμός	<p>Θέμα: δημοτικό τραγούδι/νανούρισμα «Να μου το πάρεις, ύπνε μου»</p> <p>Προβληματισμός</p> <ul style="list-style-type: none"> • Κατά πόσο τα δημοτικά τραγούδια επιδρούν θετικά στη ψυχή των ανθρώπων; • Με ποια μορφή παρουσιάζεται το συγκεκριμένο δημοτικό τραγούδι; • Τι στόχο έχει το συγκεκριμένο τραγούδι; • Σε ποιο βαθμό τα νανουρίσματα θυμίζουν παραμύθια;
Φάση Β	Συγκέντρωση ερευνητικού υλικού	Μοιράζονται ερωτηματολόγια σε όλα τα τμήματα της Γ' Γυμνασίου τάξης του σχολείου.
Φάση Γ	Διάρθρωση και συγγραφή εργασίας	Γίνεται διάγραμμα με τα χαρακτηριστικά των δημοτικών τραγουδιών, την τεχνική που ακολουθούν, τις κατηγορίες του δημοτικού τραγουδιού και το στόχο κάθε κατηγορίας.
Φάση Δ	Συμπεράσματα	<p>Τα δημοτικά τραγούδια ευφραίνουν τη ψυχή αυτών που τα απαγγέλουν.</p> <p>Αυτό το δημοτικό τραγούδι είναι ένα νανούρισμα. Θέμα του νανουρίσματος είναι το κάλεσμα της μάνας στον Ύπνο να κοιμίσει το παιδί της, με την υπόσχεση ότι θα βάλει σε αυτό φύλακες τρεις αντρειωμένους, με πιο σημαντικό τον άγρυπνο φρουρό, τον κυρ Βοριά. Η γλώσσα του ποιήματος είναι απλή δημοτική, που πλησιάζει τον προφορικό λόγο. Στο λεξιλόγιο κυριαρχούν τα ουσιαστικά και τα ρήματα. Το ύφος είναι απλό, φυσικό, παραστατικό. Τα εκφραστικά μέσα του ποιήματος είναι: ωραίες εικόνες και τα τριμερή σχήματα («Βάλλω τον Ήλιο στα βουνά, τον αετό στους κάμπους, τον κυρ Βοριά το δροσερό ανάμεσα πελάγου»), μερικά από τα οποία αποτελούν σχήματα επαναφοράς, επαναλαμβάνουν δηλαδή το πρώτο από τα δύο στοιχεία κάθε μέλους. Ο στίχος στο ποίημα είναι ιαμβικός δεκαπεντασύλλαβος, παροξύτονος, χωρίς ομοιοκαταληξία. Τα νανουρίσματα θυμίζουν αρκετά τα παραμύθια, γιατί κυριαρχεί και σε αυτά το ονειρικό και φανταστικό στοιχείο. Οι επιθυμίες και οι προσδοκίες των προσώπων μοιάζουν σαν να πραγματοποιούνται απλά και εύκολα, μόλις αυτά τις εκφράζουν, ενώ κυριαρχεί και στα νανουρίσματα, όπως στα παραμύθια, το υπερφυσικό</p>

		στοιχείο και η προσωποποίηση ζώων, πουλιών και φυσικών στοιχείων και καταστάσεων.
Φάση Ε	Πηγές	<ul style="list-style-type: none"> • Τσουράκης, Δ. Ι., επιμ., Ανθολογία δημοτικών και νησιώτικων τραγουδιών. (Αθήνα: Βιβλιοεμπορική, 2000). • Κοντογεωργής, Γ.Δ., Η Ελλαδική λαϊκή ιδεολογία: πολιτικοκοινωνική μελέτη του Δημοτικού Τραγουδιού. (Αθήνα: Α. Λιβάνης & Σια Ε.Ε. "Νέα Σύνορα", 1979).

4) Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Α' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 4^η, σ. 27

Δυνητική απάντηση

Παράγεται άρθρο προς τους αναγνώστες της τοπικής σχολικής εφημερίδας:

«Η μέγιστη αντίφαση»

Η πιο ηλιόλουστη χώρα του κόσμου είναι η Ελλάδα, γι' αυτό πολλοί ξένοι επιδιώκουν να αποκτήσουν ένα κομμάτι γης σε κάποια ελληνική γωνιά. Η Ελλάδα, άλλωστε, αποτελεί το μεταίχμιο ανάμεσα σε Ανατολή και Δύση, με αποτέλεσμα πολλοί αλλοδαποί να έχουν μεταναστεύσει στη χώρα μας προσπαθώντας να ενταχθούν στην ελληνική κοινωνία. Οι Έλληνες, που με τα επιτεύγματά τους σε πολλούς τομείς κατά τους αρχαίους χρόνους έθεσαν τις βάσεις για την εξέλιξη της Ευρώπης, σήμερα φαίνεται να υστερούν σε εφευρετικότητα και δημιουργικότητα. Ένας λαός που κατόρθωσε να διαφυλάξει την αρχαία κληρονομιά αλλά και τη νεότερη παράδοσή του, κινδυνεύει να χάσει την πολιτιστική του ταυτότητα κάτω από βάρος της παγκοσμιοποίησης και διεύθυνσης προτύπων που εισάγονται από το εξωτερικό.

Όλες αυτές εξελίξεις που πραγματοποιήθηκαν ραγδαία στη χώρα μας διατάραξαν την εικόνα της αρμονικής εθνικής και πολιτιστικής ομοιογένειας που κυριαρχούσε έως πριν μερικά χρόνια, δημιούργησαν αντιφατικές όψεις και αδιέξοδα στην ελληνική πολυπολιτισμική πλέον κοινωνία. Όσοι λοιπόν συμβιώνουμε στην Ελλάδα χρειάζεται να μάθουμε τα κοινά στοιχεία που έχουν οι κουλτούρες μας, όσο κι αν μοιάζουν με την πρώτη ματιά διαφορετικές, να εκτιμούμε την αξία άλλων πολιτισμών – διαφυλάσσοντας όμως την ιδιαίτερη ταυτότητά μας– και, τέλος, να κατανοήσουμε ότι το βασικό χαρακτηριστικό των σύγχρονων κοινωνιών είναι η ετερογένεια και όχι η ομοιογένεια.

Σταμάτης Κόλλιας,

«Η εφημερίδα μας»

5) Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Α' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 5^η, σ. 27

Δυνητική απάντηση

Αγαπητοί φίλοι,

Θα θέλαμε να σας γράψουμε δυο λόγια για τη χώρα μας, που βρίσκεται τόσο κοντά σας και ίσως δεν την έχετε επισκεφτεί ακόμα. Ασφαλώς θα έχετε διδαχθεί στο σχολείο σας πολλά για την προσφορά των αρχαίων Ελλήνων στον παγκόσμιο πολιτισμό, η σύγχρονη Ελλάδα όμως έχει και άλλες ενδιαφέρουσες όψεις. Έχετε δει άραγε καμιά φωτογραφία από τα μαγευτικά τοπία της Ελλάδας; Έχετε νιώσει ποτέ το δέος που δημιουργείται μπροστά στη μεγαλοπρέπεια της απέραντης θάλασσας και του καταγάλανου ουρανού; Έχετε ακούσει για τον ιδιαίτερο τρόπο ζωής των Ελλήνων, για τη διαρκή διασκέδασή τους, για τη φιλοξενία τους; Σίγουρα έχετε να μάθετε πολλά ακόμη γνωρίζοντας από κοντά την Ελλάδα.

Μπορεί η χώρα μας να μην έχει τα επιβλητικά κτίρια άλλων ευρωπαϊκών κρατών, αλλά τα μικρά σπιτάκια της σε καθηλώνουν με την απλότητα και τη ζεστασιά τους. Στις μεγάλες πόλεις, βέβαια, θα βρεις όλες τις ανέσεις, αλλά δεν είναι αυτό που κυρίως αναζητά ο επισκέπτης της Ελλάδας. Εκτός από τα αρχαία μνημεία, έχει ακόμη να θαυμάσει πολλά σύγχρονα δημιουργήματα και έργα τέχνης. Κυρίως, όμως, θα απολαύσει τη φύση.

Η φιλικότητα των ανθρώπων και οι παραδοσιακές λιχουδιές, που προσφέρονται απλόχερα σε κάθε επισκέπτη, θα σας μείνουν αξέχαστες. Η συμμετοχή σας στις διασκεδάσεις των Ελλήνων θα θεωρηθεί δεδομένη.

Ελάτε να γνωρίσετε από κοντά την Ελλάδα και τους ανθρώπους της. Αξίζει τον κόπο. Σας περιμένουμε!

6) Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Β' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 1^η, σ. 44

Δυνητική απάντηση

Χιουμοριστικός διάλογος ανάμεσα στο Δημήτρη και το Γιώργο μέσω της αξιοποίησης της πολυσημίας των λέξεων :

Ο Δημήτρης έχοντας πολύ καιρό να δει το Γιώργο, βλέποντας τον να διασχίζει το δρόμο, λέει:

-Γεια σου, Γιώργο, τι κάνεις; Παρατήρησα πως έλειπες αρκετές μέρες από τη δουλειά και έμαθα πως είχες ένα ατύχημα με τη μύτη σου. Λένε πως έπεσες από τις σκάλες του σπιτιού σου. Ισχύει; Πες μου, πες μου, μην με αφήνεις σε αγωνία...

Ο Γιώργος απαντά:

-Καλά είμαι Δημήτρη και σε ευχαριστώ που ρωτάς! Όμως και η δική σου μύτη δεν πάει πίσω. Έχεις μεγάλη μύτη, φίλε μου! (εννοώντας πως ήταν αδιάκριτος)

[...] Αφού συνεχίστηκε η έντονη στιχομυθία, ο Γιώργος νιώθοντας πως έχει προσβάλλει εν μέρει το Δημήτρη με τη συμπεριφορά του, είπε

-Δημήτρη, γιατί δεν πάμε στη διπλανή καφετέρια να πιούμε ένα καφέ και να τα πούμε καλύτερα;

Ο Δημήτρης, θεωρώντας ευκαιρία, τη συγκεκριμένη πρόταση για περαιτέρω απόσπαση πληροφοριών σχετικά με το συμβάν, δέχτηκε αμέσως. Αφού παρήγγειλαν τον καφέ τους και ο σερβιτόρος τους πρόσφερε, είπε ο Γιώργος με έντονη φωνή κοιτάζοντας το σερβιτόρο:

-Ο δικός μου καφές δεν πίνεται, είναι σκέτος δηλητήριο (κυριολεκτικά αλλά και μεταφορικά : πολύ πικρός καφές)

7) Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Β' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 2^η, σ. 44

Δυνητική απάντηση

Αγαπητοί αναγνώστες,

Όποιος δεν ξέρει ξένες γλώσσες δεν ξέρει τίποτε από τη δική του.
(Goethe)

Η σημασία που έχει η γλωσσομάθεια, το να έχει μάθει κανείς και να ξέρει μαζί με τη δική του και μία ή περισσότερες ξένες γλώσσες, είναι τόσο μεγάλη, σχεδόν αυτονόητη - ιδίως στην εποχή μας με την τόσο αυξημένη επικοινωνία (ταξίδια, αεροπλάνα, ραδιόφωνα, κινηματογράφοι)- που δε χρειάζεται να γίνει διεξοδικός λόγος.

Οι λόγοι που μας σπρώχνουν στη γλωσσομάθεια είναι πολλοί. Πρώτα από όλα, επειδή χρειαζόμαστε την ξένη γλώσσα στη ζωή μας, για να συνεννοούμαστε με τους αλλόγλωσσους, όταν ταξιδεύουμε στην χώρα τους. Επίσης, τη χρειαζόμαστε όταν θα επιλέξουμε να σπουδάσουμε ένα επάγγελμα που θεωρεί δεδομένη τη γνώση μιας ή και περισσότερων ξένων γλωσσών λ.χ. διπλωμάτης. Μας χρειάζεται, έπειτα, η ξένη γλώσσα, αν ετοιμαζόμαστε να εισέλθουμε σε επιστημονικό και ακαδημαϊκό επίπεδο σπουδών, αφού με αυτή, και μάλιστα με αυτές, θα καταρτιστούμε αρτιότερα και θα μπορούμε να καταφύγουμε στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία. Τέλος, γνωρίζοντας μια ξένη γλώσσα, ερχόμαστε σε επικοινωνία, με τις ξενόγλωσσες λογοτεχνίες και με τον ευρωπαϊκό πολιτισμό. Η γνώση μιας ή περισσότερων ξένων γλωσσών μας βοηθά, επειδή θα μπορούμε να αποκαλύψουμε τους θησαυρούς της σοφίας ενός ξένου λαού, να προσέξουμε την ιδιοτυπία της ξένης γλώσσας, να έρθουμε σε επαφή με τη σκέψη του λαού της.

Ελπίζω με τα παραπάνω επιχειρήματα, να σας έπεισα προκειμένου να ασχοληθούμε όλοι μας με τη γνώση μιας ή περισσότερων ξένων γλωσσών.

Σταμάτης Κόλλιας
Μαθητής Γ2 Γυμνασίου

8) Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Γ' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 1^η, σ. 61

Δυνητική Απάντηση

Η σύγχρονη επιστήμη δέχεται ότι τα χαρακτηριστικά κάθε ανθρώπου εξαρτώνται από το γενετικό του υλικό αλλά και από το περιβάλλον στο οποίο ζει και μεγαλώνει. Δεν γνωρίζουμε ακόμη σε ποιο βαθμό καθένας από αυτούς τους παράγοντες καθορίζει πόσο διαφορετικοί θα γίνουν δύο άνθρωποι μεταξύ τους. Μπορούμε όμως και με την κοινή λογική να καταλάβουμε πόσο σημαντικό ρόλο παίζει το περιβάλλον μας: αρκεί να σκεφτούμε ότι δύο άνθρωποι, ακόμη κι αν έχουν πάρα πολλά κοινά χαρακτηριστικά σε μικρή ηλικία, μεγαλώνοντας μπορεί να γίνουν τελείως διαφορετικοί για λόγους που δεν έχουν καμία σχέση με τη βιολογία. Για παράδειγμα, δύο παιδιά μπορεί να αποκτήσουν τελείως διαφορετική εμφάνιση εάν για παράδειγμα μεγαλώσουν σε περιοχές με διαφορετική ηλιοφάνεια, ή εξαιτίας κάποιου ατυχήματος ή ασθένειας. Εκτός από την εμφάνιση, το περιβάλλον μπορεί να καθορίσει και στοιχεία του χαρακτήρα μας. Έτσι, δύο παιδιά θα αποκτήσουν διαφορετικό επίπεδο γνώσεων εάν λάβουν διαφορετική μόρφωση. Επίσης, οι αντιλήψεις και οι απόψεις καθενός από εμάς αποτελούν στοιχείο διαφορετικότητας και δεν καθορίζονται από βιολογικούς παράγοντες, αλλά κυρίως από την κουλτούρα στην οποία ζούμε.

Τελειώνοντας, πρέπει να αναφέρουμε πως οι επιστήμονες, για να υπολογίσουν την επίδραση του περιβάλλοντος στην ανάπτυξη του ανθρώπου, αναζητούν και μελετούν (όμοια) δίδυμα που μεγάλωσαν χωριστά για οποιονδήποτε λόγο, ώστε να διαπιστώσουν πόσο διαφορετικά είναι. Κάθε διαφορά θα οφείλεται στο περιβάλλον και όχι σε βιολογικούς ρόλους, αφού είναι γνωστό ότι τέτοια δίδυμα έχουν ακριβώς την ίδια γενετική βάση.

(Για περαιτέρω πληροφορίες, βλέπε Βιολογία Γ' Γυμνασίου, 5^ο Κεφάλαιο « Η διατήρηση και συνέχεια της ζωής», σελ. 96-100).

9) Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Γ' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 2^η, σ. 61

Δυνητική Απάντηση

Ερωτηματολόγιο

- Υπάρχουν αλλοδαποί μαθητές στο σχολείο σας;
ΝΑΙ ΟΧΙ
- Υπάρχουν αλλοδαποί μαθητές στο τμήμα σας;
ΝΑΙ ΟΧΙ
- Σας ενοχλεί η παρουσία τους;
ΝΑΙ ΟΧΙ

– Αν ναι, γιατί;

- Δημιουργούνται προβλήματα από τη συνύπαρξή σας;
ΝΑΙ ΟΧΙ
- Πώς σας φαίνεται το γεγονός ότι κάποιοι αλλοδαποί μαθητές αριστεύουν στα μαθήματα:
Μου φαίνεται φυσιολογικό
Μου φαίνεται απαράδεκτο
Με αφήνει αδιάφορο
- Τι νιώθετε για τους αλλοδαπούς που ζουν στη χώρα μας:
Συμπάθεια
Αδιαφορία
Φόβο
Αντιπάθεια
Μίσος
- Πιστεύετε ότι οι αλλοδαποί πρέπει να έχουν τα ίδια δικαιώματα με τους Έλληνες;
ΝΑΙ ΟΧΙ

10) Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Γ' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 3", σ. 61

Δυνητική Απάντηση

Καθημερινά, σε ολόκληρη την Ευρωπαϊκή Ένωση, άνθρωποι παρεμποδίζονται από το να συμμετέχουν σε κοινωνικές δραστηριότητες με όλες τους τις ικανότητες, εξαιτίας των προκαταλήψεων και των διακρίσεων. Για το λόγο αυτό ψηφίστηκαν νομοθετικές ρυθμίσεις που εξασφαλίζουν σε όλους τους ανθρώπους ίσα δικαιώματα και συμβάλλουν στην άρση των εμποδίων που συναντούν ορισμένες πληθυσμιακές ομάδες.

Η Ευρωπαϊκή Νομοθεσία καθιστά παράνομη κάθε διάκριση λόγω θρησκείας και πεποιθήσεων, αναπηρίας, ηλικίας και γενετήσιου προσανατολισμού στους τομείς της απασχόλησης και της κατάρτισης. Επιπλέον, απαγορεύει τις διακρίσεις λόγω φυλετικής ή εθνοτικής καταγωγής, τόσο στην απασχόληση και την κατάρτιση όσο και σε άλλες πτυχές της καθημερινότητας, όπως είναι η εκπαίδευση, η στέγαση και η υγειονομική περίθαλψη.

Οι νομοθετικοί κανόνες συμβάλλουν στην προστασία των ανθρώπων από τις διακρίσεις και την παρενόχληση. Δίνουν τη δυνατότητα σε ανθρώπους που έχουν υποστεί διακρίσεις να προσφύγουν σε δικαστικές ή διοικητικές αρχές ώστε να εγείρουν τα αιτήματά τους. Ένα μη κυβερνητικό σώμα, οργανισμός ή ένωση μπορεί, επίσης, να δράσει εξ' ονόματός τους. Κάθε κράτος-μέλος θα πρέπει να ορίσει μια αρχή ισότητας, για την παροχή υποστήριξης προς τα θύματα διακρίσεων και την εξασφάλιση ίσης μεταχείρισης. Η Ευρωπαϊκή Ένωση είναι αρωγός αυτών των νομοθετικών μεταρρυθμίσεων, χρηματοδοτώντας έρευνες, δράσεις και οργανισμούς που εστιάζουν στην καταπολέμηση των διακρίσεων. Εκατοντάδες διαφορετικές δραστηριότητες χρηματοδοτούνται, από

την εκπαίδευση δικηγόρων και δικαστών σε θέματα σχετικά με τη νέα νομοθεσία μέχρι και την επίκριση των προκαταλήψεων και των διακρίσεων στα μέσα ενημέρωσης και τον αθλητισμό.

(Για περισσότερες πληροφορίες, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, ΒΜ, Γ' Γυμνασίου).

11) Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Δ' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 1^η, σ. 85

Δυνητική Απάντηση

Αγαπητοί συμμαθητές,

Σας γράφουμε για να σας εκφράσουμε την επιθυμία μας να γνωριστούμε και να συνεργαστούμε μεταξύ μας. Απώτερος σκοπός είναι να επεκτείνουμε τις γνώσεις μας για τη γεωγραφική και τη πολιτιστική εικόνα των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Το σχολείο μας σε μια προσπάθεια ανάπτυξης στενών σχέσεων με τις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες, σας καλεί να επικοινωνήσετε μαζί μας, να γνωρίσετε καλύτερα την Ελλάδα και τον πολιτισμό της αλλά και τους ανθρώπους και τη σύγχρονη όψη της χώρας. Η συνεργασία όλων των μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι απαραίτητα προϋπόθεση της ταχύτερης προόδου της κοινωνίας μας, της ευρωπαϊκής κοινωνίας που πρέπει να στηρίζεται σε βάσεις φιλίας και αλληλεγγύης. Όλοι μαζί μπορούμε να καταφέρουμε περισσότερα από ό,τι ο καθένας μόνος του. Η Ελλάδα προσφέρει τη συνεργασία της και ζητά ανταπόκριση.

Θα χαρούμε πολύ να σας φιλοξενήσουμε στη χώρα μας και να σας ξεναγήσουμε στους χώρους του σχολείου μας.

Φιλικά

Γυμνάσιο Βέλου Κορινθίας

12) Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Δ' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 2^η, σ. 85

Δυνητική Απάντηση

Η σημερινή Ευρώπη τείνει να γίνει ένα μεγάλο ενιαίο κράτος, όπου όλοι οι πολίτες θα έχουν ίσα δικαιώματα και ίσες υποχρεώσεις. Σύμφωνα με την αισιόδοξη πλευρά, με την κοινή αγορά τα αγαθά θα κυκλοφορούν σε όλα τα κράτη-μέλη και ο καθένας θα μπορεί να βρίσκει στον τόπο του προϊόντα άλλων χωρών, θα υπάρχει συνεργασία σε διάφορους τομείς και, ως ένα βαθμό, κοινή διοίκηση και νομικό σύστημα που θα προστατεύει τα δικαιώματα όλων των Ευρωπαίων πολιτών. Επιπλέον, ανοίγονται νέοι ορίζοντες στην αγορά εργασίας, καθώς οι ευρωπαϊκές χώρες θα είναι ανοιχτές για την εξεύρεση εργασίας. Έτσι, οι πολίτες της Ευρώπης θα ενωθούν σε μία κοινή ανοδική πορεία προς την πρόοδο και τον πολιτισμό.

Παρόλα αυτά, ο κίνδυνος για την αλλοτρίωση των εθίμων του τόπου μας ή και την απώλεια της πολιτιστικής μας ταυτότητας καιροφυλακτεί. Η αλλοίωση της γλώσσας ήδη φαίνεται στον καθημερινό

μας λόγο. Οφείλουμε λοιπόν να διατηρήσουμε με κάθε τρόπο τα χαρακτηριστικά του λαού μας, τη διαφορετικότητά μας και να την αξιοποιήσουμε δημιουργικά.

13) Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Ε' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 1^η, σ. 103

Δυνητική Απάντηση

Περσικοί πόλεμοι

Οι Περσικοί πόλεμοι υπήρξαν από τα σημαντικότερα γεγονότα της ελληνικής ιστορίας, που καθόρισαν την πορεία και την εξέλιξη του ελληνικού πολιτισμού. Οι Πέρσες, που είχαν δημιουργήσει την εποχή εκείνη ένα αχανές κράτος χάρη στην επεκτατική πολιτική τους, επεδίωκαν να κυριαρχήσουν στο Αιγαίο, καταλαμβάνοντας και τις δύο ακτές του. Εκτός από την επεκτατική πολιτική των Περσών, τα αίτια της σύγκρουσής τους με τους Έλληνες ήταν ακόμη ο εμπορικός και ναυτικός ανταγωνισμός Ελλήνων και Φοινίκων και η περσική κατοχή της Μ. Ασίας. Η αφορμή δόθηκε με την Ιωνική επανάσταση (490 π.Χ.) και με τη βοήθεια που πρόσφεραν οι Αθηναίοι και οι Ερετριείς στέλνοντας πλοία στους Ίωνες.

Κατά τη διάρκεια των Περσικών πολέμων, οι Πέρσες έκαναν τρεις εκστρατείες εναντίον των Ελλήνων. Στην πρώτη, το 492 π.Χ. με αρχηγό το Μαρδόνιο, κατάφεραν να σταθεροποιήσουν την κυριαρχία τους στη Θράκη και τη Μακεδονία. Στη δεύτερη επίθεση (490 π.Χ.) επεχείρησαν να υποτάξουν ολόκληρη την Ελλάδα, με αρχηγούς τους στρατηγούς Δάτη και Αρταφέρνη. Η αποφασιστική μάχη δόθηκε στο Μαραθώνα όπου βρίσκονταν οι Αθηναίοι και οι Πλαταιείς, με αρχηγό το Μιλτιάδη. Χάρη σε ένα ευφυές σχέδιο του Μιλτιάδη, κατόρθωσαν να νικήσουν τους Πέρσες, οι οποίοι αναγκάστηκαν να τραπούν σε φυγή.

Η τρίτη εκστρατεία εναντίον των Ελλήνων έγινε το 480 π.Χ., με αρχηγό των Περσών το βασιλιά Ξέρξη και τεράστια στρατιωτική δύναμη. Το σημαντικότερο στρατιωτικό γεγονός που έκρινε την έκβαση του πολέμου ήταν η ναυμαχία της Σαλαμίνας, όπου ο ελληνικός στόλος συνέτριψε τον περσικό. Στη συνέχεια, ο Μαρδόνιος έκανε μία ακόμη προσπάθεια εναντίον των Ελλήνων, οι Πέρσες όμως νικήθηκαν τελειωτικά στη μάχη των Πλαταιών (479 π.Χ.).

Τα αποτελέσματα της νίκης των Ελλήνων στους Περσικούς πολέμους φάνηκαν γρήγορα: ανακόπηκε η επεκτατική πολιτική των Περσών, στις ελληνικές πόλεις επικράτησε ειρήνη και οι Έλληνες ασχολήθηκαν με τις εσωτερικές τους υποθέσεις και με ειρηνικές δραστηριότητες. Τα χρόνια που ακολούθησαν τους Περσικούς πολέμους ήταν μια περίοδος ακμής των ελληνικών πόλεων, στον τομέα της οικονομίας, της τέχνης και του πολιτισμού γενικότερα.

14) Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Ε' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 2^η, σ. 103

Δυνητική Απάντηση

(Δεν είναι δυνατή η απάντηση της συγκεκριμένης δραστηριότητας.)

Αν, όμως, γράφαμε ένα σλόγκαν αυτό θα ήταν βασισμένο στο εικονογραφικό υλικό που οι μαθητές θα συλλέξουν. Αν για παράδειγμα, είχε γίνει συλλογή από φωτογραφίες σε ένα πόλεμο (π.χ. Ιράκ), τότε το σλόγκαν θα ήταν το ακόλουθο : «Πόλεμος =Θάνατος». Αν το εικονογραφημένο υλικό είχε θέματα ειρήνης τότε το σύνθημα θα ήταν «Οικοδομώντας την Ειρήνη».

15) Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Ε' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 3^η, σ. 103

Δυνητική Απάντηση

Η εκπαίδευση μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο στη διατήρηση της ειρήνης γιατί απευθύνεται στους νέους, που αποτελούν τη βάση της κοινωνίας. Αν προβάλλει τα αγαθά που προέρχονται από την ειρηνική συμβίωση των ανθρώπων, και καταδικάζει τις καταστροφές που αφήνουν πίσω τους οι πόλεμοι, καθοδηγεί τους νέους προς την επιδίωξη της ειρήνης και της συνεργασίας. Η παρουσίαση των πληγών και του πόνου που προκαλεί ο πόλεμος είναι ένας τρόπος να προκληθεί απέχθεια προς αυτόν.

Τα περισσότερα μαθήματα που διδάσκονται οι μαθητές προωθούν τη συνεργασία όχι μόνο μεταξύ των μαθητών του ίδιου σχολείου, αλλά και ανάμεσα σε σχολεία διαφορετικών χωρών. Επιπλέον, τα κείμενα που περιέχονται στα σχολικά βιβλία (της Ιστορίας, της Νεοελληνικής Γλώσσας, της Λογοτεχνίας) κάνουν λόγο για τις καταστροφικές συνέπειες του πολέμου, τις απώλειες και τον πόνο που προκαλεί στους ανθρώπους, ενώ άλλα κείμενα αναδεικνύουν τη σημασία της διεθνούς συνεργασίας προς όφελος του πολιτισμού. Θίγονται θέματα όπως η ισότητα των ανθρώπων, τα δικαιώματα του ανθρώπου, η αξία της αγάπης και της φιλίας, ο εξευτελισμός της ανθρώπινης ύπαρξης στον πόλεμο.

Ένας ακόμη τρόπος να θεμελιωθεί η ειρήνη είναι η μείωση του ανταγωνισμού ανάμεσα στους συμμαθητές ενός σχολείου και η προώθηση της ευγενούς άμιλλας. Οι εργασίες που απαιτούν συνεργασία συσφίγγουν τους δεσμούς των μαθητών. Η ανάπτυξη ενδιαφέροντος για την πρόοδο των επιστημών και των τεχνών και γενικά η αγάπη για τον πολιτισμό δεν τους αφήνει περιθώρια ανάπτυξης βίαιων συμπεριφορών και ρατσιστικών αντιλήψεων. Όλοι μαζί μπορούμε να εδραιώσουμε την ειρήνη στον κόσμο.

16) Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Ε' Ενότητα, Ε' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 4^η, σ. 103

Δυνητική Απάντηση

Η δραστηριότητα θα πραγματοποιηθεί στην τάξη. Η επιστολή πρέπει να είναι γραμμένη σε επίσημο και τυπικό ύφος και να περιέχει το κατάλληλο λεξιλόγιο που ταιριάζει στην περίπτωση επικοινωνίας.

17) Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Δ' Ενότητα, ΣΤ' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 1^η, σ. 119

Δυνητική Απάντηση

Δεν είμαι εγώ,
δεν είσαι εσύ,
είμαστε εμείς.
Ό,τι έχω εγώ
το έχεις κι εσύ
το έχουμε εμείς.

18) Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Δ' Ενότητα, ΣΤ' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 2^η, σ. 119

Δυνητική Απάντηση

Αγαπητοί φίλοι της Greenpeace,

Η αδιαφορία και τα οικονομικά συμφέροντα κάποιων ανθρώπων έχουν οδηγήσει σε μια μεγάλη οικολογική καταστροφή. Μεγάλο μέρος του «πρασίνου» της περιοχής στην οποία κατοικώ έχει καταστραφεί εξαιτίας των συχνών πυρκαγιών που ξεσπούν τα καλοκαίρια από εμπρησμούς ή από φωτιές που κάποιοι ασυνείδητοι ανάβουν ανεξέλεγκτα. Ολόκληρη η πλαγιά του βουνού, η οποία κάποτε ήταν καταπράσινη, έχει μετατραπεί σε ένα ξερό, γκριζό τοπίο με στάχτες και απομεινάρια καμένων δέντρων.

Όπως καταλαβαίνετε, το πρόβλημα είναι εξαιρετικά σημαντικό και οι συνέπειές του θα γίνουν ιδιαίτερα αισθητές τα προσεχή χρόνια. Η ατμοσφαιρική ρύπανση αυξάνεται και, ενώ χρειαζόμαστε περισσότερο πράσινο, καταστρέφουμε και αυτό που ήδη έχουμε.

Επιπλέον, η συγκεκριμένη περιοχή «πρασίνου» αποτελούσε σημαντικό βιότοπο για αρκετά είδη πουλιών και μικρών ζώων, ενώ φύονταν και ορισμένα σπάνια είδη φυτών, τα περισσότερα από τα οποία έχουν ήδη εξαφανιστεί.

Θα σας ήμουν ευγνώμων αν διοργανώνατε μια εθελοντική αναδάσωση της περιοχής, για να σώσουμε ό,τι μπορούμε. Είμαι στη διάθεσή σας για οποιαδήποτε βοήθεια χρειαστείτε.

Με εκτίμηση

19) Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Δ' Ενότητα, ΣΤ' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 3^η, σ. 119-120

Δυνητική Απάντηση

Από το βιβλίο του Τάσου Αθανασιάδη Αλβέρτος Σβάιτσερ (Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α' Γυμνασίου)

Το κείμενο που ακολουθεί είναι απόσπασμα από τη βιογραφία του Αλβέρτου Σβάιτσερ, που έγραψε ο Τάσος Αθανασιάδης (1963). Ο Σβάιτσερ γεννήθηκε το 1875 στην Αλσατία της Γαλλίας. Πολύ νωρίς έγινε πάστορας και καθηγητής της Θεολογίας στο Πανεπιστήμιο του Στρασβούργου. Τα βιβλία που έγραψε έδιναν μεγάλες επιστημονικές υποσχέσεις, ενώ ταυτόχρονα είχε αποκτήσει παγκόσμια φήμη ως ο καλύτερος ερμηνευτής του Μπαχ στο εκκλησιαστικό όργανο. Στα τριάντα του χρόνια ανακαλύπτει πως όλα τού είχαν έρθει πολύ βολικά στη ζωή και πως το χρέος του αληθινού ανθρώπου είναι να βοηθάει τους συνανθρώπους του. Αρχίζει τότε να σπουδάζει Ιατρική παράλληλα με τις άλλες του ασχολίες και το 1913 φεύγει για την Αφρική, για να αφοσιωθεί στους μαύρους ιθαγενείς. Στο Λαμπαρνέ του Γκαμπόν, κοντά στον Ισημερινό, μένει ως το τέλος της μακριάς ζωής του (1965) δουλεύοντας στο νοσοκομείο που ίδρυσε ο ίδιος. Το 1953 ο Σβάιτσερ τιμήθηκε με το βραβείο Νόμπελ της Ειρήνης και το όνομά του έχει γίνει σύμβολο της ανθρωπιάς. Το κείμενό που ακολουθεί, αναφέρεται στις πρώτες δυσκολίες του Σβάιτσερ μετά την άφιξη στο

Λαμπαρνέ:

«Τις πρώτες τρεις εβδομάδες δυσκολεύτηκε αφάνταστα χωρίς φάρμακα και διερμηνέα, ανάμεσα σ' ένα πλήθος από αρρώστους, που ταξίδευαν εκατοντάδες χιλιόμετρα με τις πιρόγες τους για να ζητήσουνε το έλεός του. [...]

Το φαρμακείο είχε κιάλας στηθεί. Ήταν ωστόσο άλυτο πρόβλημα η εξέταση των αρρώστων, αφού για να προφυλαχτεί ένας λευκός από τις μολυσματικές ασθένειες δεν έπρεπε να δέχεται σπίτι του αρρώστους. Ο Αλβέρτος Σβάιτσερ αναγκάστηκε τότε να εξετάζει στο ύπαιθρο, έτοιμος, ενώ καθάριζε πληγές κάτω από τον καυτερό ήλιο, να μεταφέρει άρον/άρον τις εγκαταστάσεις του στη βεράντα, με το πρώτο ρίπισμα της καταιγίδας που σηκωνόταν μόλις σκοτεινίαζε. Η αγωνία του άρχιζε να ελαττώνει τόσο πολύ την αποδοτικότητά του, ώστε αναγκάστηκε ύστερα από λίγες μέρες να προβιάσει σε νοσοκομείο το οίκημα που ο προκάτοχός του στην παραγκούλα είχε για κοτέτσι. [...]

Σπρωχόνταν εκεί, μπρος απ' την παράγκα, κάτω απ' τον εξαντλητικό ήλιο, το πλήθος της κολυμπήθρας του Σιλwάμ: λεπροί, ελονοσιακοί, σκελετωμένοι απ' την αρρώστια του ύπνου, από το μπέρι-μπέρι, πολλοί δυσεντερικοί, άλλοι με γαγγραινιασμένα έλκη, νεφρικοί, φρενοπαθείς, φυματικοί, τραχωματικοί, τραυματισμένοι από τα θηρία, ρευματικοί, πολλοί με καρδιοπάθειες, όγκους, δερματίτιδες, λογής ψυχασθένειες και καταληψίες. [...]

Μετά από εννιά μήνες μπορούσε πια ν' αναγγείλει στους φίλους του της Ευρώπης πως είχε νοσηλεύσει πάνω από δυο χιλιάδες άτομα.

Υποθετικοί Συλλογισμοί

- Αν ο Αλβέρτος Σβάιτσερ είχε αποθαρρυνθεί από τις πρώτες δυσκολίες που αντιμετώπισε στην Αφρική και εγκατέλειπε την προσπάθεια, εκατοντάδες χιλιάδες άνθρωποι θα είχαν χαθεί από ασθένειες.
- Αν δεν είχε αναπτύξει αυτή την πρωτοβουλία, πολλοί άνθρωποι θα πέθαιναν αβοήθητοι.
- Αν δεν ανέπτυξε ανθρωπιστική δράση, θα έπρεπε να περάσουν πολλά χρόνια για να ασχοληθούμε με τους ανθρώπους του Τρίτου Κόσμου.

20) Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Δ' Ενότητα, Ζ' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 1^η, σ. 130

Δυνητική Απάντηση

Σε πολλές περιπτώσεις η αξία ενός καλλιτέχνη αναγνωρίζεται μετά το θάνατό του. Αυτό συμβαίνει επειδή πολλοί καλλιτέχνες είναι πρωτοπόροι σε σχέση με την εποχή τους και η σκέψη των συγχρόνων τους δεν μπορεί να συμβαδίσει με τη δική τους. Έτσι, δεν μπορούν να κατανοήσουν τη σπουδαιότητα των έργων τους, η οποία αναγνωρίζεται πολύ αργότερα. Άλλοτε πάλι, μπορεί να μην αναγνωριστεί η αξία ενός καλλιτέχνη λόγω συγκυριών (π.χ. να μη βρεθούν οι κατάλληλοι άνθρωποι που θα προωθήσουν το έργο του) αλλά και εξαιτίας των προσωπικών του επιλογών (π.χ. να μην επιδιώξει ο ίδιος την προβολή του, λόγω του αντισυμβατικού τρόπου ζωής που ακολουθεί κ.λπ.)

Η καλλιτεχνική αξία ενός έργου τέχνης είναι υποκειμενική κάποιες φορές. Κάθε δημιουργία που έχει κάτι καινούργιο να μας πει είναι αξιοπρόσεκτη και αξιοσέβαστη. Η τιμή, όμως, του έργου καθορίζεται από πολλούς άλλους παράγοντες, όπως είναι η ζήτηση που έχει το συγκεκριμένο έργο, η σπανιότητά του, η εποχή της δημιουργίας του (αν είναι πρωτόλειο ή αν ανήκει σε μια ώριμη περίοδο του καλλιτέχνη), η σπουδαιότητα του καλλιτέχνη (αν είναι ήδη αναγνωρισμένος).

Είναι αλήθεια ότι στις μέρες μας περισσότεροι είναι αυτοί που αγοράζουν έργα τέχνης ως επένδυση ή απλώς για να διακοσμήσουν το χώρο τους, παρά αυτοί που αγαπούν πραγματικά την τέχνη. Όταν λοιπόν υπάρχει έλλειμμα αισθητικής και καλλιτεχνικής παιδείας, είναι φυσικό να μην αναγνωρίζεται πάντα η δημιουργική έμπνευση ενός καλλιτέχνη, αλλά να ακολουθεί η τέχνη τους νόμους της αγοράς αναπαράγοντας πρότυπα που θεωρούνται επιτυχημένα. Μία άλλη ένδειξη εμπορευματοποίησης της τέχνης είναι η χρήση σημαντικών έργων σε κάθε είδους καταναλωτικά προϊόντα, όπως μπλουζάκια, σοκολατάκια, τα οποία φέρνουν βέβαια την τέχνη στις μεγάλες μάζες, ταυτόχρονα όμως την καθιστούν καταναλωτικό προϊόν.

Υπάρχουν πολλοί σημαντικοί καλλιτέχνες, που δεν έχουν τη δυνατότητα να παρουσιάσουν τα έργα τους, γιατί κανείς δεν επενδύει σε αυτά και οι ίδιοι δεν μπορούν να αναλάβουν τα έξοδα. Έτσι μειώνεται ή διακόπτεται η δημιουργική τους διάθεση. Από αυτούς, κάποιοι θα υποκύψουν και θα συμβιβαστούν δημιουργώντας έργα που έχουν ζήτηση, είτε επειδή μιμούνται διάσημα πρότυπα είτε

γιατί είναι ανάλαφρα και δε γεννούν προβληματισμούς. Με τον τρόπο αυτό, στόχος τους γίνεται η πώληση των έργων, το εμπόριο, και όχι η δημιουργία αυθεντικών έργων τέχνης. Από την άλλη υπάρχουν και οι καλλιτέχνες, που συνεχίζουν να δημιουργούν για να εκφράσουν τον εσωτερικό τους κόσμο, ανεξάρτητα από την ανταπόκριση που θα βρουν τα έργα τους. Αυτοί είτε ασχολούνται με κάποια άλλη εργασία για να εξασφαλίσουν τα προς το ζην είτε ζουν στην ανέχεια και βιώνουν την απόρριψη, όπως ο Βαν Γκογκ.

21) Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Δ' Ενότητα, Ζ' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 2^η, σ. 130

Δυνητική Απάντηση

Σαν ήμουν μαθητής και εγώ
Πήγαινα στο σχολείο
Κάθισε τώρα να σου πω
Αν αγαπούσα το βιβλίο
Ή αν από ανάγκη πήγαινα
Να μάθω γράμματα
Πρωί πρωί σαν έτρεχα
Με ένα δυο τρεχάματα.

22) Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, Δ' Ενότητα, Ζ' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 3^η, σ. 130-131

Δυνητική Απάντηση

Αξιότιμε κύριε δήμαρχε,

Η επιστολή μας έχει σκοπό να στρέψει το ενδιαφέρον σας προς την αισθητική βελτίωση της περιοχής μας. Ο χώρος γύρω από το σχολείο μας παρουσιάζει πολλές λειτουργικές ελλείψεις. Ακόμη, χρειάζονται αρχιτεκτονικές και καλλιτεχνικές παρεμβάσεις ώστε να βελτιωθεί η όψη του, να καλυφθούν τα κατασκευαστικά μειονεκτήματα και να αναδειχτούν τα αρχιτεκτονικά του πλεονεκτήματα.

Το σχολικό κτίριο είναι σχετικά καινούριο, όμως όλα τα γύρω κτίρια δημιουργούν μια πολύ άσχημη εικόνα λόγω της παλαιότητάς τους. Αρκεί μόνο να σκεφτείτε ότι οι τοίχοι έχουν μαυρίσει από τα καυσαέρια. Το χειρότερο, όμως, είναι ότι παντού υπάρχουν κολλημένα και σκισμένα διαφημιστικά έντυπα. Όλοι γνωρίζουν ότι απαγορεύεται δια νόμου η τοιχοκόλληση, παρ' όλα αυτά όλοι γίνονται παραβάτες. Μήπως η έλλειψη κυρώσεων επιτρέπει και ίσως προκαλεί αυτή τη συμπεριφορά; Σίγουρα

η δημοτική αρχή, αφού φροντίσει για τον καθαρισμό και το βήσιμο όλων των παλαιών κτιρίων, θα πρέπει να λάβει αυστηρά μέτρα για όσους ρυπαίνουν την πόλη.

Επίσης, θα έπρεπε να υπάρχουν περισσότεροι κάδοι απορριμμάτων κυρίως στα πάρκα, που έχουν γεμίσει σκουπίδια από τους απρόσεκτους επισκέπτες. Βέβαια, ο δήμος φροντίζει καθημερινά για την καθαριότητα του πάρκου, αλλά αυτό δε φτάνει. Πρέπει όλοι να μάθουμε να σεβόμαστε το περιβάλλον και αυτούς με τους οποίους το μοιραζόμαστε.

Ελπίζουμε να μελετήσετε τις προτάσεις μας και να δραστηριοποιηθείτε για την αισθητική βελτίωση του τόπου μας. Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων.

Με εκτίμηση,
Γυμνάσιο Βέλου Κορινθίας

23) Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, ΣΤ' Ενότητα, Η' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 1^η, σ. 149

Δυνητική Απάντηση

Για κάθε νέο είναι δύσκολη η στιγμή της επιλογής επαγγέλματος, γιατί καλείται να πάρει μια σημαντική απόφαση χωρίς να διαθέτει πάντα την ωριμότητα και τις πληροφορίες που απαιτούνται. Στην εποχή μας έχουν δημιουργηθεί πολλά νέα επαγγέλματα, τα οποία όμως οι περισσότεροι δεν γνωρίζουν, αφού στη χώρα μας δεν υπάρχει σοβαρός επαγγελματικός προσανατολισμός. Υπάρχουν λοιπόν, πολλές επαγγελματικές επιλογές αλλά συνήθως ακολουθούμε μία, η οποία καθορίζει το μέλλον μας. Πρέπει να επιλέξουμε προσεκτικά το επάγγελμα που θα εξασκήσουμε, γιατί θα μας συνοδεύει στο μεγαλύτερο μέρος της ζωής μας, θα διαμορφώσει πολλές πτυχές της σκέψης και του χαρακτήρα μας, και ίσως τον κοινωνικό μας περίγυρο. Επομένως, πρέπει να αντιπροσωπεύει τις επιθυμίες μας, να ανταποκρίνεται στις ικανότητες και τις κλίσεις που διαθέτουμε, να προκαλεί το ενδιαφέρον και τη δημιουργική μας διάθεση, αλλά συγχρόνως να εξασφαλίζει τα αναγκαία οικονομικά μέσα για την επιβίωση και την κάλυψη των αναγκών μας.

24) Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, ΣΤ' Ενότητα, Η' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 2^η, σ. 149

Δυνητική Απάντηση

[...] (συνέχεια διαλόγου κειμένου δύο)

Οδηγός: Σχεδιάζω κι εγώ να οικοδομήσω το μέλλον μου, γι' αυτό και παίζω στον ιππόδρομο. Αν κερδίσω, θα μπορέσω να αγοράσω δικό μου ταξί και να καλύτερεύσω πραγματικά τη ζωή μου.

Καθηγητής: Είναι πολύ καλό να έχεις φιλοδοξίες και να επιθυμείς τη συνεχή σου εξέλιξη. Πρέπει, όμως, να τις κυνηγάς με τον ορθό τρόπο κι αυτός δεν είναι η τύχη.

Οδηγός: Δεν υπάρχει άλλος τρόπος. Όλες μου οι ελπίδες βασίζονται στην τύχη.

Συμπέρασμα: Αν είναι η μοίρα σου να πας μπροστά, να πας.

Καθηγητής: Αυτή η αντίληψη μόνο **ανασφάλεια** μπορεί να σου δημιουργήσει. Αν οι **προσδοκίες** σου βασίζονται στο **πεπρωμένο**, τότε όλα θα τα αντιμετωπίζεις **απαισιόδοξα**, γιατί η **αισιοδοξία** πηγάζει από την προσπάθεια.

Οδηγός: Τι προτείνεις λοιπόν να κάνω, για να πετύχω;

Καθηγητής: Να αναλάβεις **προτοβουλίες**, να πάρεις την τύχη στα χέρια σου, να θέσεις στόχους που θα σε βοηθήσουν να **αναπτύξεις** τις ικανότητές σου και να ξε- φύγεις από τη φτώχεια και τη μιζέρια.

25) Δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου «Διαβάζω και Γράφω», ΒΜ, ΣΤ' Ενότητα, Η' Κεφάλαιο, Δραστηριότητα 3^η, σ. 149

Δυνητική Απάντηση

Αξιότιμε κύριε διευθυντή,

Είμαι μαθητής της Γ' Γυμνασίου και ενδιαφέρομαι να παρακολουθήσω τα μαθήματα του σχολείου σας, που αφορούν τον τομέα Πληροφορικής. Θα ήθελα, λοιπόν, να με ενημερώσετε σχετικά με τις προϋποθέσεις που απαιτούνται για την εισαγωγή στο σχολείο, για τα απαραίτητα πιστοποιητικά και τα δικαιολογητικά, καθώς και για τις ημερομηνίες εγγραφών.

Επίσης, θα με ενδιέφερε να μάθω το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του συγκεκριμένου τμήματος. Θα με εξυπηρετούσατε ιδιαίτερα, αν μπορούσατε να με ενημερώσετε για τις προοπτικές επαγγελματικής αποκατάστασης των αποφοίτων. Υπάρχει ζήτηση στην αγορά εργασίας για το συγκεκριμένο επάγγελμα;

Παρακαλώ, ενημερώστε με σχετικώς ή πείτε μου αν και πότε θα μπορούσα να απευθυνθώ στη γραμματεία του σχολείου, ώστε να πάρω από εκεί τις σχετικές πληροφορίες. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων.

Με εκτίμηση
Σταμάτης Κόλλιας