

Σχολικός εγγραμματισμός, αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και νέα σχολικά εγχειρίδια

Αγγελόπουλος Πέτρος, Εκπαιδευτικός Α/θμιας Εκπαίδευσης, Υπ. Δρ.

A. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σύμφωνα με διεθνείς έρευνες η Ελλάδα τοποθετείται στις τελευταίες θέσεις στον τομέα του σχολικού εγγραμματισμού.

Με τον όρο εγγραμματισμό δεν εννοούμε μόνο την ικανότητα των μαθητών να διαβάζουν και να γράφουν αλλά να κατανοούν και να χειρίζονται αποτελεσματικά το γραπτό λόγο και γενικότερα να χρησιμοποιούν τις γνώσεις, που απόκτησαν στο σχολείο, στην καθημερινή τους ζωή.

Ο Οργανισμός για την Οικονομική Συνεργασία & Ανάπτυξη (ΟΟΣΑ) εκπόνησε το 2000 και το 2003 το πρόγραμμα PISA (Program for International Student Assessment) για την Διεθνή Αποτίμηση των Μαθητών. Το πρόγραμμα αυτό είναι μοναδικό διότι ελέγχει κυρίως τον εγγραμματισμό των παιδιών και δεν αποτιμάει το αν κατέκτησαν τη στείρα σχολική γνώση.

Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ υπάρχουν τρία είδη εγγραμματισμού: ο αναγνωστικός, ο μαθηματικός και ο επιστημονικός εγγραμματισμός.

Τα αποτελέσματα της έρευνας PISA για το 2003 ήταν απελπιστικά για την Ελλάδα και στις τρεις κατηγορίες. Η χώρα μας κατείχε θέσεις ανάμεσα από την 25η - 28η θέση, ανάμεσα στις 30 χώρες που συμμετείχαν.

Κατά συνέπεια, ήταν επιβεβλημένο να γίνουν αρκετές αλλαγές των σκοπών της γλωσσικής εκπαίδευσης που παρέχεται στο σύγχρονο σχολείο.

Αφού το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και τα διδακτικά εγχειρίδια είναι τα προσφορότερα μέσα πρόσβασης στη σχολική γνώση και η διδασκαλία του γλωσσικού εγγραμματισμού η πιο ενδεδειγμένη μέθοδος βελτίωσης της σχολικής επίδοσης, είναι προφανές ότι έχουν σημαντικό ρόλο να επιτελέσουν, χωρίς, σε καμία περίπτωση, να υποβαθμίζεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος ήταν και παραμένει η κινητήρια δύναμη της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Ο στόχος της παρούσας μελέτης είναι να συστηματοποιήσει την ποικιλία των προτάσεων που έχουν διατυπωθεί στη σχετική βιβλιογραφία αναφορικά με τη διερεύνηση της φύσης του εγγραμματισμού και να καταστήσει φανερή τη διασύνδεση του προβληματισμού αυτού με τη διδακτική πράξη.

B. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΕΓΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ

1. Εγγραμματισμός και εκπαίδευση

Η διεθνής έρευνα για τη διδασκαλία της γλώσσας θεωρεί ως κεντρική την έννοια του εγγραμματισμού (ή γραμματισμού).

Ο όρος εγγραμματισμός είναι σχετικά νέος στο ελληνικό λεξιλόγιο και αποτελεί μετάφραση μιας έννοιας που στην αγγλική γλώσσα αποδίδεται ως literacy.

Σε κάποιο βαθμό ο όρος αυτός είναι συγκρίσιμος με τον όρο αλφαριθμητισμός που χρησιμοποιούνταν παλαιότερα και προσδιόριζε τον στόχο της γλωσσικής διδασκαλίας στη βασική εκπαίδευση και ο οποίος δεν αναφέρεται απλά στην ικανότητα για ανάγνωση και γραφή (Ong 1997).

Σήμερα, στην αναπτυγμένη τεχνολογικά κοινωνία, ο όρος εγγραμματισμός δε σημαίνει μόνο την ικανότητα του ατόμου να διαβάζει και να κατανοεί ένα γραπτό κείμενο, αλλά και την ικανότητα να κατανοεί, να ερμηνεύει και να αντιμετωπίζει κριτικά τους διάφορους τύπους λόγου, να είναι σε θέση να παράγει πολλά είδων λόγου και, γενικά, να είναι σε θέση να λειτουργεί σε διάφορες επικοινωνιακές συνθήκες χρησιμοποιώντας γραπτό και προφορικό λόγο.

Ο γραμματισμός αποτελεί έναν κοινωνικό θεσμό, ένα περίπλοκο φαινόμενο, που συνδυάζει πολλαπλές πολιτισμικές, κοινωνικές, ιστορικές και γνωστικές πλευρές.

Η προβληματική που αναπτύχθηκε γύρω από την έννοια του εγγραμματισμού τις τελευταίες δεκαετίες δημιούργησε και το πλαίσιο αρχών της ονομαζόμενης εκπαίδευσης του εγγραμματισμού

(literacy education). Σύμφωνα με αυτήν, τα κείμενα που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία θα πρέπει να είναι τα κείμενα που έχουν σχέση με τη ζωή που ζουν και πρόκειται να ζήσουν οι μαθητές, δηλαδή να ενδιαφέρουν και έχουν νόημα για τους μαθητές.

Η διδασκαλία, λοιπόν, της γλώσσας θα πρέπει να διακατέχεται από την παιδαγωγική του εγγραμματισμού, ώστε οι μαθητές να μη μαθαίνουν τη γλώσσα ως ένα στατικό προϊόν που κατασκευάζεται πάνω σε δεδομένους γραμματικοσυντακτικούς κανόνες, αλλά ως ένα δυναμικό σημειωτικό σύστημα, που η αποτελεσματική του χρήση προϋποθέτει προσαρμογή στις περιστάσεις επικοινωνίας (Baynham 1995, Hasan & Williams 1996, Hoggart 1992).

2. Θεωρίες για την απόκτηση της Εγγραμματοσύνης

Υπάρχουν διάφορες θεωρίες σχετικά με την ανάπτυξη της γραφής και της ανάγνωσης (Marsh, Friedman, Welsh and Desberg 1981, Frith 1985).

Ανεξάρτητα από τις διαφοροποιήσεις στην εξήγηση σχετικά με το γιατί τα παιδιά προοδεύουν και στην αντίληψη αν αυτή η πρόοδος είναι ποιοτική ή ποσοτική, αυτές οι θεωρίες έχουν μια εσωτερική υπόθεση ότι η απόκτηση της εγγραμματοσύνης είναι παρόμοια σε όλες τις αλφαβητικές γλώσσες.

Τα μοντέλα που έχουν προταθεί αναφορικά με την ανάπτυξη της εγγραμματοσύνης και τα οποία συνήθως επικεντρώνουν την έμφασή τους στη διερεύνηση της ανάγνωσης διακρίνονται σε δομικά και εξελικτικά.

2.1. Δομικά μοντέλα. Ένα από τα πιο σημαντικά δομικά μοντέλα για την απόκτηση της εγγραμματοσύνης, είναι το μοντέλο που προτάθηκε από τους Morton και Paterson (Murell and Morton, 1974, Patterson and Morton, 1985) γνωστό ως το μοντέλο των δύο καναλιών.

Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, δύο είδη διαδικασιών χρησιμοποιούνται στην ανάγνωση. Οι λέξεις μπορούν να διαβαστούν είτε μέσω ενός άμεσου λεξικού καναλιού (η ανάλυση γίνεται στο επίπεδο ολόκληρων λέξεων) ή μέσω ενός έμμεσου υπολεξικού καναλιού που εμπλέκει φωνολογική ανάλυση και σχέσεις ανάμεσα στα γραφήματα και τα φωνήματα.

Έρευνες που έγιναν έδειξαν ότι οι ικανοί αναγνώστες χρησιμοποιούν το άμεσο λεξικό κανάλι όταν διαβάζουν και το έμμεσο υπολεξικό κανάλι ως βοηθητική στρατηγική για την ανάγνωση άγνωστων λέξεων.

Ευρήματα για την ύπαρξη των δύο καναλιών έρχονται επίσης από έρευνες με δυσλεξικούς αναγνώστες που έχουν δείξει ότι η δυσλεξία συνδέεται τόσο με φωνολογικές (Rack, Snowling and Olson 1992) όσο και με οπτικές ατέλειες (Goulandris and Snowling 1991).

Οι ερευνητές δεν έχουν καταλήξει ακόμα σχετικά με το αν τα παιδιά ξεκινούν να διαβάζουν και να γράφουν χρησιμοποιώντας μια φωνολογική στρατηγική και μετά χρησιμοποιούν μια οπτική στρατηγική (Bryant and Bradley 1983, Goswami and Bryant 1990) ή αν ξεκινούν χρησιμοποιώντας μια οπτική στρατηγική και αργότερα αναπτύσσουν μια φωνολογική στρατηγική (Marsh, Friedman, Welsh and Desberg 1981, Frith 1985).

Το ελληνικό ορθογραφικό σύστημα έχει σταθερές σχέσεις ανάμεσα στα γραφήματα και τα φωνήματα και όλες οι λέξεις μπορούν να διαβαστούν με την εφαρμογή φωνολογικών κανόνων, απλών ή ιεραρχικών. Ένα μοντέλο ενός καναλιού (είτε υπολεξικό είτε οπτικό-φωνολογικό) που εμπειρεύει φωνολογικά στοιχεία φαίνεται ότι μπορεί να εξηγήσει την απόκτηση της ανάγνωσης στα Ελληνικά. Ένα λεξικό κανάλι που λειτουργεί στο επίπεδο των μορφημάτων μπορεί να είναι μικρής σημασίας για την ανάγνωση. Αυτό συμβαίνει γιατί η προβλεψιμότητα της προφοράς από αυτό που είναι γραμμένο δείχνει ότι η μορφολογία μπορεί να παίζει μικρό ρόλο στην ανάγνωση, αν και η σωστή γραφή μπορεί να είναι ένα διαφορετικό θέμα.

Η ανάγνωση στα Ελληνικά εξαρτάται, σε μεγάλο βαθμό, από τις αντιστοιχίες ανάμεσα στα γραφήματα και τα φωνήματα, αλλά η ορθογραφημένη γραφή δεν μπορεί να στηριχτεί μόνο σε αυτές. Η ορθογραφημένη γραφή εξαρτάται από τη μορφολογία, αν και ακόμη και η μορφολογία δεν καθορίζει πλήρως την ορθογραφία των λέξεων. Για παράδειγμα, το φώνημα (ι) αναπαριστάται από 6 διαφορετικά γραφήματα (ι, η, υ, οι, ει και υι). Όταν αυτό το φώνημα είναι επίθημα, τότε έχει ένα σταθερό τρόπο γραφής: π.χ. το ι χρησιμοποιείται στα ουδέτερα ουσιαστικά, το η στα θηλυκά

ουσιαστικά και επίθετα, το *οι* στον πληθυντικό των αρσενικών ουσιαστικών και επιθέτων. Όταν αυτό το φώνημα βρίσκεται στο θέμα μπορεί να γραφεί με οποιονδήποτε από τους έξι τρόπους. Λεξικές πληροφορίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν σ' αυτή την περίπτωση (π.χ. οι λέξεις *ναυαγώ* και *ναυαγός* έχουν το ίδιο θέμα).

Για αυτούς τους λόγους είναι σχεδόν αδύνατον να γράψει κάποιος σωστά τις ελληνικές λέξεις βασισμένος μόνο σε μια πλήρη γνώση των αντιστοιχιών ανάμεσα στα φωνήματα και τα γραφήματα. Είναι λοιπόν αναγκαία η χρήση μορφολογικών στρατηγικών στην ορθογραφημένη γραφή σε συνδυασμό με τις φωνολογικές στρατηγικές.

2.2. Εξελικτικά μοντέλα. Βασική ιδέα των εξελικτικών θεωριών για την απόκτηση της εγγραμματοσύνης είναι ότι διαφορετικές κατηγορίες λέξεων έχουν διαφορετικό βαθμό δυσκολίας στην ανάγνωση και τη γραφή.

Οι κατηγορίες λέξεων είναι κατασκευασμένες με τέτοιο τρόπο ώστε διαφορετικές στρατηγικές απαιτούνται από το άτομο προκειμένου να διαβάσει ή να γράψει σωστά αυτές τις λέξεις.

Μία κατηγορία λέξεων, για παράδειγμα, περιλαμβάνει τις λέξεις που μπορούν να διαβαστούν και να γραφούν με βάση μια σειριακή στρατηγική κατά την οποία: (α) *κάθε γράμμα αναπαριστά ένα φώνημα*, (β) *κάθε γράμμα έχει μόνο μία φωνημική αξία* (συνήθως την πιο συνηθισμένη) και (γ) *το γράμμα ή τα γράμματα που ακολουθούν δεν επηρεάζουν τη διαδικασία αναγνώρισης του φωνήματος που αναπαριστάται από ένα γράμμα*.

Λέξεις όπως *γάτα*, *καλά*, *άνθρωπος*, *άσπρος* είναι παραδείγματα αυτής της κατηγορίας.

Μία δεύτερη κατηγορία λέξεων περιλαμβάνει τις λέξεις για τις οποίες μία σειριακή στρατηγική είναι βασικά αρκετή για την ανάγνωση και τη γραφή, αλλά κάποιες παραχωρήσεις πρέπει να γίνουν ως προς την αρχή της ένα-προς-ένα αντιστοιχίας ανάμεσα στα γράμματα και τα φωνήματα ώστε να συμπεριληφθεί σ' αυτή την αρχή η ανάγνωση των δίψηφων συμφώνων και φωνηέντων και των διπλών συμφώνων που έχουν σταθερή προφορά. Είναι ανάγκη όμως να ισχύσει η αρχή της ένα προς ένα αντιστοιχίας ανάμεσα στα γραφήματα και τα φωνήματα και όχι ανάμεσα στα γράμματα και τα φωνήματα. Λέξεις όπως *μπορώ*, *θάλασσα*, *καιρός*, *αγγούρι* είναι παραδείγματα αυτής της κατηγορίας. Μαζί με την προηγούμενη κατηγορία συνθέτουν τις λεγόμενες ομαλές λέξεις, στις οποίες το κάθε γράμμα αναπαριστά ένα φώνημα με την προτιμώμενη προφορά.

Η τρίτη κατηγορία λέξεων περιλαμβάνει τις λέξεις που εμπεριέχουν εναλλασσόμενους αλλά προβλεπτούς, ως προς την προφορά, ορθογραφικούς τύπους (Venezky 1995), που είναι επίσης γνωστοί και ως εξαρτημένοι ή ιεραρχικοί κανόνες. Για να διαβαστούν αυτές οι λέξεις είναι αναγκαίο να δει κάποιος τι ακολουθεί ώστε να μπορεί να προφέρει ό,τι προηγείται. Αν και οι εξαρτημένοι κανόνες εμφανίζονται να είναι απλοί, υπάρχουν ερευνητικά ευρήματα που δείχνουν ότι προκαλούν δυσκολίες στα παιδιά (Marsh et al. 1981).

Λέξεις που περιέχουν τους συνδυασμούς αυ-ευ, όπως *ευχαριστώ*, *ευγένεια*, *αυτοκίνητο*, ή λέξεις με διαλυτικά, όπως *κοροϊδέω*, *χαϊδέω*, είναι παραδείγματα αυτής της κατηγορίας.

Οι ιεραρχικοί κανόνες δεν κάνουν την ανάγνωση της λέξης μη προβλεπτή αλλά, απλώς, απαιτούν μια διαφορετική, μη σειριακή στρατηγική.

2.3. Η θεωρία του Marsh. Οι Marsh, Friedman, Welch και Desberg (1981) πρότειναν μία θεωρία τεσσάρων σταδίων για την ανάπτυξη της ανάγνωσης. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, σε κάθε στάδιο ανάπτυξης ο αναγνώστης έχει συγκεκριμένες γνωστικές ικανότητες που αλλάζουν καθώς μεγαλώνει. Αυτές οι γνωστικές ικανότητες είναι συνδεδεμένες με το στάδιο γνωστικής ανάπτυξης στο οποίο βρίσκεται ο αναγνώστης. Τα τέσσερα στάδια που ο Marsh και οι συνεργάτες του πρότειναν είναι:

Στάδιο 1: Γλωσσικό μάντεμα. Στην αρχή της απόκτησης της ανάγνωσης τα παιδιά μαθαίνουν να συνδέουν με απομνημόνευση ένα μη συντεθειμένο οπτικό ερέθισμα με μία αναλυμένη προφορική απάντηση (Marsh et al. 1981).

Σε αυτό το στάδιο το παιδί δεν είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει τον φωνολογικό κώδικα για να αποκωδικοποιήσει τις λέξεις. Οι στρατηγικές που μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα παιδιά είναι η απομνημόνευση και το γλωσσικό μάντεμα. Τα παιδιά δεν μπορούν να διαβάσουν άγνωστες λέξεις κυρίως αν αυτές δεν βρίσκονται μέσα σε κείμενο.

Όταν τα παιδιά διαβάζουν μια άγνωστη λέξη μέσα σε κείμενο, την υποκαθιστούν με μία συντακτικά και σημασιολογικά κατάλληλη λέξη χωρίς να δίνουν ιδιαίτερη σημασία στα γραφικά στοιχεία της.-

Στάδιο 2: Διάκριση και δικτυακό μάντεμα. Σε αυτό το στάδιο το παιδί ξεκινά να προσέχει τα γραφικά χαρακτηριστικά των λέξεων αλλά συνεχίζει να χρησιμοποιεί στοιχεία από το κείμενο για να το βοηθήσουν να διαβάσει. Οι στρατηγικές σ' αυτό το στάδιο είναι η απομνημόνευση, το μάντεμα που βασίζεται σε οπτικά στοιχεία και το μάντεμα που βασίζεται σε γλωσσικά στοιχεία. Τα γραφικά στοιχεία που χρησιμοποιούν τα παιδιά, αρχικά περιορίζονται στο πρώτο γράμμα και αργότερα επιπρόσθετα στοιχεία όπως το μήκος της λέξης, το τελικά γράμμα κ.α. υποβάλλονται σε επεξεργασία.

Στάδιο 3: Σειριακή αποκωδικοποίηση. Η είσοδος σ' αυτό το στάδιο της ανάπτυξης της ανάγνωσης συμπίπτει με την είσοδο στο στάδιο που ο Piaget ονόμασε συγκεκριμένη σκέψη (περίπου στην ηλικία των οκτώ ετών). Η νέα στρατηγική που αποκτούν τα παιδιά σ' αυτό το στάδιο είναι η αποκωδικοποίηση από τα αριστερά προς τα δεξιά.

Υπάρχουν δύο σημαντικοί παράγοντες που εμπλέκονται στην απόκτηση αυτής της στρατηγικής. Ο πρώτος είναι περιβαλλοντικός και συνδέεται με τον αυξανόμενο αριθμό γραπτών στοιχείων με τα οποία έρχεται σε επαφή το παιδί. Καθώς το γραπτό λεξιλόγιο του παιδιού μεγαλώνει υπάρχει ένα μεγαλύτερο φόρτωμα της μνήμης.

Ο δεύτερος παράγοντας είναι γνωστικός και συνδέεται με την ικανότητα που έχουν τα παιδιά να κατανοούν και να μαθαίνουν αρκετά πολύπλοκους κανόνες όταν μπαίνουν στο στάδιο της συγκεκριμένης σκέψης. Έτσι το παιδί τώρα μπορεί να επικεντρώσει την προσοχή του τόσο στους ήχους όσο και στο νόημα της λέξης, να αναλύσει τις λέξεις σε φωνήματα και να χρησιμοποιήσει τη συσχέτιση ανάμεσα στα γραφήματα και τα φωνήματα για να διαβάσει άγνωστες λέξεις.

Στάδιο 4: Ιεραρχική αποκωδικοποίηση. Σ' αυτό το τελευταίο στάδιο το παιδί είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει μια στρατηγική αποκωδικοποίησης που συμπεριλαμβάνει και ανώτερους κανόνες. Τα παιδιά είναι τώρα ικανά να διαβάσουν λέξεις που αφορούν ιεραρχικούς κανόνες. Επίσης, σ' αυτό το στάδιο τα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιούν αυθόρμητα τη στρατηγική της αναλογίας για να μπορέσουν να διαβάσουν άγνωστες λέξεις.

Όπως προτείνουν ο Marsh και οι συνεργάτες του, επειδή οι λέξεις που διαβάζονται με βάση τέτοιους κανόνες απαιτούν συνδυαστικούς, διαζευκτικούς κανόνες αλλά και κανόνες συμπερίληψης σε ομάδα, το παιδί δεν εισέρχεται σε αυτό το στάδιο ανάπτυξης μέχρι τα μέσα της παιδικής ηλικίας (μετά το δέκατο έτος).

2.4. Θεωρία της Frith. Η Frith τροποποίησε (Frith 1985) τη θεωρία του Marsh ώστε να συνδέεται με μοντέλα επιδέξιας ανάγνωσης. Έτσι κατέληξε σε ένα μοντέλο τριών φάσεων και έξι βημάτων, όπου και πάλι κάθε φάση αναγνωρίζεται από τη στρατηγική που χρησιμοποιεί το παιδί. Ονόμασε αυτές τις τρεις στρατηγικές λογογραφική, αλφαβητική και ορθογραφική και υπέθεσε ότι ακολουθούν η μία την άλλη σε μια αυστηρή σειρά.

3. Είδη εγγραμματισμού

3.1. Οικογενειακός εγγραμματισμός. Προσδιοριστικό της οικογενειακής εγγραμματοσύνης είναι η ανάγνωση ιστοριών από γονείς και παιδιά. Ειδικότερα, η αλληλεπίδραση ανάμεσα στο παιδί και ένα ενήλικο άτομο θεωρείται ότι ασκεί καθοριστικό ρόλο για την κατάκτηση στοιχείων της σχολικής εγγραμματοσύνης.

Προφανώς, το παιδί μέσα από την αλληλεπίδραση αυτή δεν μαθαίνει να γράφει ή να διαβάζει κάποιες λέξεις. Αντίθετα, μέσω της διαδικασίας αυτής, επιτυγχάνεται η κατάκτηση από τα παιδιά κάποιων στρατηγικών για την προσέγγιση και διαπραγμάτευση των πληροφοριών που παρέχονται σε διάφορα είδη κειμένων (Κωστούλη 1999).

3.2. Γλωσσικός γραμματισμός. Για τον Gee γραμματισμός είναι ο έλεγχος των χρήσεων της γλώσσας, ο οποίος κατακτιέται με ανάλογο τρόπο που κατακτιέται ο προφορικός λόγος από το παιδί (Gee

1993). Ο G. Kress διαχωρίζει το γραμματισμό σε εκείνον που αφορά το λόγο και σ' αυτόν που περιγράφει κάθε μορφή ή μέσο αναπαράστασης (Kress 1994).

3.3. Σχολικός γραμματισμός. Ο σχολικός γραμματισμός έχει παραδοσιακά συνδεθεί με τη διδασκαλία ανάγνωσης και γραφής, καθώς και με την ανάπτυξη γνωσιακών δεξιοτήτων όπως η καλλιέργεια της λογικής σκέψης, η κατανόηση γραμματικών κανόνων, η ικανότητα διαχείρισης αφηρημένων εννοιών και υποθετικών ερωτήσεων, η ανάπτυξη επικοινωνιακών και άλλων διανοητικών δεξιοτήτων.

Πρέπει να τονιστεί ότι η μορφή του σχολικού γραμματισμού μεταβάλλεται, καθώς οι κοινωνικές ανάγκες αλλάζουν με γρήγορο ρυθμό. Για παράδειγμα, η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στη ζωή μας απαιτεί πλέον την ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού στις νέες τεχνολογίες.

Όπως επισημαίνουν οι Aronowitz & DiFazio, η εισαγωγή των νέων αυτών μορφών γραμματισμού έχει επιφέρει σημαντικές αλλαγές στην ίδια την κατανόηση του σχολικού γραμματισμού, όπως αυτή είχε προσεγγιστεί μέχρι πρόσφατα, καθώς και στις παραδοσιακές απόψεις για τις μορφές του (Aronowitz & DiFazio 1994).

3.4. Πληροφοριακός εγγραμματισμός. Ο όρος του εγγραμματισμού επεκτάθηκε σταδιακά στην ψηφιακή εποχή όπου πλέον μεταφράζεται στην ικανότητα κατανόησης της πληροφορίας (Lanham 1995). Τα τελευταία χρόνια συναντώνται στη διεθνή βιβλιογραφία μια σειρά από συγγενείς όρους, όπως:

- εγγραμματισμός της τεχνολογίας
- ηλεκτρονικός εγγραμματισμός
- δικτυακός εγγραμματισμός

3.5. Ακαδημαϊκός γραμματισμός. Αναφέρεται στις επικοινωνιακές δεξιότητες που απαιτείται να αναπτύξουν οι νέοι φοιτητές και φοιτήτριες ώστε να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του πανεπιστημιακού χώρου και να ολοκληρώσουν με επιτυχία τις σπουδές τους.

Συγκεκριμένα έχει αποδειχθεί ότι η εξοικείωση των φοιτητών με τον ακαδημαϊκό λόγο είναι στενά συνδεδεμένη με την επιτυχία τους στον ακαδημαϊκό χώρο (Chafe 1985, Tannen 1985, Ivanic 1998).

3.6. Κοινωνικός γραμματισμός. Η ανάγνωση, κατανόηση ή συγγραφή ενός κειμένου είναι αποτέλεσμα κοινωνικών και ιστορικών πρακτικών, που σχετίζονται με την πρόσβαση του ατόμου σε συγκεκριμένα κοινωνικά περιβάλλοντα στα οποία μπορεί να συναντήσει συγκεκριμένου τύπου κείμενα.

Στο πλαίσιο των κοινωνικών θεσμών, βάση των οποίων λειτουργούν και επικοινωνούν οι άνθρωποι μεταξύ τους ανταποκρινόμενοι στα προσωπικά, κοινωνικά και επαγγελματικά τους ενδιαφέροντα και απαιτήσεις, τα μέλη μιας κοινωνίας "εκπαιδεύονται" σε κοινωνικές πρακτικές και έρχονται σε επαφή με διαφορετικά είδη κειμένων. Η γνώση αυτή ενεργοποιείται κατά την ανάγνωση ενός κειμένου και οδηγεί στην καλύτερη κατανόησή του.

Μέσω του σχολείου, οι νέοι άνθρωποι έρχονται σε μια πρώτη επαφή με τους κοινωνικούς θεσμούς και τις μορφές γραμματισμού τους. Στη συνέχεια, η πρόσβασή τους σε συγκεκριμένα κοινωνικά περιβάλλοντα και οι εμπειρίες τους σε αυτά διαμορφώνουν την κοινωνική τους ταυτότητα που τους επιτρέπει την κατανόηση διαφόρων ειδών λόγου και κειμένων.

3.7. Πολυγραμματισμός. Ένα βήμα πέρα από την έννοια του γραμματισμού βρίσκεται η έννοια των πολυγραμματισμών.

Η έννοια των πολυγραμματισμών 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. Δηλώνει τη γλωσσική πολυμορφία τόσο σε γεωγραφικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο.

Η κοινωνική ενδυνάμωση μαθητών είναι επίσης ανάμεσα στις βασικές επιδιώξεις μιας νέας προσέγγισης για τη γλωσσική αγωγή που έχει ως κεντρικό άξονα την έννοια των πολυγραμματισμών,

μια έννοια που στην αγγλική γλώσσα αναφέρεται ως multiliteracies. Με την προσέγγιση αυτή επιδιώκεται, μεταξύ άλλων, η ανάπτυξη δεξιοτήτων που απαιτεί η ενασχόληση με διαφορετικά κειμενικά είδη, τα οποία παρουσιάζουν πολυτροπικότητα.

Γ. ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΤΟΥ ΕΓΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΟΙ ΑΛΛΑΓΕΣ ΣΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ ΣΤΑ ΝΕΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

1. Εγγραμματισμός και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

Η προεργασία για τις αλλαγές στην εκπαίδευση ξεκίνησε το 1996 με την εκπόνηση του Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (ΕΠΠΣ). Βάση αυτού του Προγράμματος, συντάχθηκε το Διαθεματικό Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και το αντίστοιχο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) όπως διαμορφώθηκαν τελικά στο ισχύον ΦΕΚ (303/13-3-2003).

Το ΑΠΣ αποτελεί νομικό, επιστημονικό και παιδαγωγικό κείμενο που προβλέπει τι πρέπει να διδάσκεται και πώς.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Γλώσσας σήμερα αποτελεί συμπύκνωση των σύγχρονων θεωριών, δεδομένων και μεθοδολογίας, σε βαθμό που θα ήταν ίσως δύσκολο να τα εντοπίσει κανείς συγκεντρωμένα σε οποιοδήποτε άλλο ειδικό πόνημα. Έτσι έχει διπλό ρόλο:

- Πρώτον, είναι διαθέσιμο σε άμεση χρήση, έγκυρο, συνοπτικό σημείο αναφοράς, για να το συμβουλευεται απ' ευθείας κάθε εκπαιδευτικός, όποτε χρειάζεται σύντομη και σίγουρη ενημέρωση μέσα από ένα κείμενο 30 μόνο σελίδων.
- Δεύτερον, σύμφωνα με αυτό γράφθηκαν νέα τα βιβλία, εφόσον προβλέπει τι πρέπει να διδάσκεται και πώς, δηλαδή τι περίπου πρέπει να περιέχουν τα βιβλία και σύμφωνα με ποια διδακτική φιλοσοφία (προσέγγιση).

Σύμφωνα με το ΑΠΣ σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας είναι: «Να κάνουμε τον μαθητή ικανό να παράγει λόγο αποτελεσματικό και κατάλληλο για κάθε ειδική περίπτωση επικοινωνίας».

Σύμφωνα με τη φιλοσοφία του ΑΠΣ της γλώσσας, ο μαθητής αντιμετωπίζεται σε συνάρτηση με την πραγματικότητα που αντιμετωπίζει μέσα στο σχολείο και έξω από αυτό.

Να μπορεί δηλαδή ο μαθητής να παράγει λόγο ώστε να μεταβάλλει τη στάση του άλλου, ανάλογα με την εκάστοτε ειδική περίπτωση επικοινωνίας.

2. Παραγωγή λόγου

Ειδική περίπτωση επικοινωνίας σημαίνει ότι κάθε φορά που μιλάμε ή γράφουμε, έχουμε συγκεκριμένο σκοπό, απευθυνόμαστε σε ορισμένο ή ορισμένους συνομιλητές, ακροατές, αναγνώστες, βρισκόμαστε σε κάποιο περιβάλλον και διατυπώνουμε τα λόγια μας με τρόπο που να καταλάβει ο συνομιλητής, ο ακροατής ή ο αναγνώστης τι εννοούμε και τι επιδιώκουμε και, γενικότερα, να φέρουμε αποτέλεσμα με τα λόγια μας.

Αφού λοιπόν κάθε περίπτωση είναι διαφορετική, διαφορετικά διατυπώνουμε και τον λόγο μας αντιστοίχως. Δηλαδή επιλέγουμε διαφορετικά γραμματικά στοιχεία κάθε φορά: μέρη του λόγου, χρόνους εγκλίσεις, λεξιλόγιο, σύνταξη, είδη προτάσεων, δομή του κειμένου (παραγράφος, νοήματα). Αυτό σημαίνει διαφορετικό κείμενο κάθε φορά, περιγραφικό ή αφηγηματικό ή κατευθυντικό (εντολή, παράκληση, συνταγή, οδηγία, πειθώ ...), με τη δική του γραμματική το καθένα (λειτουργική γραμματική).

Εδώ γίνεται μία μεγάλη αλλαγή στο γλωσσικό μάθημα, εφόσον ο μαθητής δεν γράφει μόνο απλώς για να εκφραστεί, αλλά «τοποθετείται» σε ειδική περίπτωση επικοινωνίας (φυσική ή υποθετική), ώστε να επιδιώκει να φέρει αποτέλεσμα με τον λόγο του ανάλογα με τον σκοπό που ο ίδιος θέτει ή που χρειάζεται κάθε φορά. Δηλαδή, εισάγεται η συστηματική διδασκαλία της παραγωγής λόγου. Η διαδικασία αυτή κάθε φορά ολοκληρώνεται με την αξιολόγηση του γραπτού και την κατανόησή της από τον μαθητή και δεν σταματά στην επιλογή από τον δάσκαλο μιας έτοιμης εκφώνησης, σύμφωνα με τη μέχρι τώρα πρακτική.

Οι μαθητές να παράγουν λόγο ώστε να μεταβάλλει τη στάση του άλλου, ανάλογα με την εκάστοτε ειδική περίπτωση επικοινωνίας:

- α) περιγραφικό ή αφηγηματικό στις μικρότερες τάξεις και
- β) κατευθυντικό/ επιχειρηματολογικό στις μεγαλύτερες λόγο

Στη διδακτική πράξη αυτή η αλλαγή σημαίνει ότι:

- Δεν διατυπώνουμε την εκφώνηση αόριστα, αλλά δίνουμε το πλαίσιο, την περίπτωση επικοινωνίας. Αυτοί οι περιορισμοί κατευθύνουν τον μαθητή να διαμορφώσει το περιεχόμενο και τη μορφή του κειμένου του.
- Το είδος των κειμένων που ζητούμε δεν περιορίζεται στις περιγραφές και στα αφηγήματα, αλλά επεκτείνεται και στον λόγο που επιδιώκει να αλλάξει, στάση ο ακροατής ή αναγνώστης του μαθητή.
- Δεν ορίζουμε γενικά την ποσότητα του κειμένου, εφόσον αυτό εξαρτάται από το βαθμό που πετυχαίνει ο σκοπός της επικοινωνίας και από το είδος του λόγου.
- Δεν απαιτούμε οπωσδήποτε διακοσμημένο κείμενο, εφόσον η καλλιτέπεια εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον σκοπό, κάθε φορά, και την κάθε περίπτωση συνολικά.
- Η συστηματική διδασκαλία της παραγωγής λόγου σημαίνει καθοδήγηση του μαθητή μέχρι και την αξιολόγηση του γραπτού του. Γενικός στόχος είναι η σταδιακή υποχώρηση της καθοδήγησης και η ανάπτυξη της ικανότητας του μαθητή να ελέγχει μόνος του τη διαδικασία εκπόνησης ενός κειμένου, ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες.

Γενικό κριτήριο των προδιαγραφών ενός κειμένου και, συνακόλουθα, της διόρθωσης, είναι η αποτελεσματικότητά του ανάλογα με τον σκοπό για τον οποίο γράφεται.

3. Παραγωγή Γραπτού Λόγου και Εγγραμματισμός

Σε παραδοσιακά προγράμματα διδασκαλίας της γλώσσας η διεύρυνση της σχολικής εγγραμματοσύνης προσδιοριζόταν σε σχέση με την κατάκτηση από το παιδί μιας σειράς μεταγλωσσικών ως επί το πλείστον δεξιοτήτων.

Στις νεότερες, ωστόσο, εξελίξεις που ορίζουν την εγγραμματοσύνη ως μια επικοινωνιακά δομούμενη διαδικασία (Barton, Hamilton, and Ivanic 2000), το ερευνητικό ενδιαφέρον έχει μεταστραφεί προς τη μελέτη των μαθησιακών εκείνων των κειμενικών γεγονότων που οικοδομούνται σε διάφορες σχολικές τάξεις με στόχο τη σταδιακή εξοικείωση των παιδιών με τις ποικίλες μορφές εγγραμματοσύνης.

Η αποδοχή της έννοιας του κειμενικού γεγονότος, συνεπάγεται σημαντικές μεθοδολογικές αλλαγές στη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στη διδασκαλία και τη μάθηση του γραπτού λόγου (Κωστούλη 2000).

Η διδακτική διαδικασία δεν περιγράφεται πλέον ως ένα έτοιμο, στατικό προϊόν αλλά ως μια σταδιακά διαμορφούμενη δραστηριότητα μέσα από την οποία τα παιδιά κατακτούν ένα σταδιακά διευρυνόμενο σύνολο πληροφοριών γύρω από το γραπτό λόγο.

Ο δάσκαλος και οι μαθητές, οι δύο βασικοί πόλοι της διεπίδρασης που αναπτύσσεται στο σχολικό περιβάλλον, δεν εκλαμβάνονται πλέον ως στατικές οντότητες με προδιαγεγραμμένους ρόλους αλλά ως έννοιες των οποίων οι ρόλοι οικοδομούνται αλλά και εναλλάσσονται στο πλαίσιο επικοινωνιακών διαδικασιών όπου ο γραπτός λόγος τίθεται υπό διαπραγμάτευση.

Με την έννοια του γραμματισμού συνδέεται και η έννοια της ανάδυσης του γραμματισμού, η οποία αναφέρεται στην εξωτερίκευση των γνώσεων που έχουν τα παιδιά για τη γραφή. Σύμφωνα με τους θεωρητικούς της άποψης αυτής, τα παιδιά που ζουν σε εγγράμματο περιβάλλον σχηματίζουν απόψεις για τη γραφή, τις οποίες με κατάλληλο χειρισμό στο σχολείο μπορούμε να τις ανιχνεύσουμε και να δομήσουμε τις νέες γνώσεις για τη γραφή πάνω σε αυτές. Θεωρείται, δηλαδή, ότι το παιδί που ζει σε εγγράμματο περιβάλλον εισάγει δομές γραμματισμού όπως περίπου συμβαίνει και με την εισαγωγή των δομών του προφορικού λόγου. Έτσι ο μαθητής οποιασδήποτε βαθμίδας της εκπαίδευσης που ζει σε εγγράμματο περιβάλλον έχει προσλαμβάνουσες, μέσω των οποίων κατακτά ένα μέρος του γραμματισμού που χρειάζεται.

Η παιδαγωγική του γραμματισμού προτείνει την εκμετάλλευση αυτής της κατάκτησης.

3. Λειτουργική Γραμματική

Κάθε είδος λόγου «κάνει» διαφορετικά πράγματα, επιτελεί διαφορετική λειτουργία με διαφορετικά γραμματικά στοιχεία. Με τα εγχειρίδια το παιδί βρίσκει με πρακτικούς τρόπους γιατί και πώς χρησιμοποιεί τη γραμματική για να πει αυτό που θέλει και όπως το θέλει. Γι' αυτό η γραμματική με την έννοια αυτή ονομάζεται λειτουργική. Αυτό εφαρμόζεται για πρώτη φορά στην ελληνική δημοτική εκπαίδευση.

Η Λειτουργική Γραμματική στηρίζεται στη θεωρία του M. A. K. Halliday που μιλά για το ρόλο της γραμματικής στην εκπαίδευση και εξηγεί γιατί είναι σημαντικό οι μαθητές να γνωρίσουν τους μηχανισμούς της γλώσσας και έτσι να αποκτήσουν «γνώση για τη γλώσσα», δηλαδή γνώση για τη γραμματική της γλώσσας.

Η γραμματική που προτείνει ο Halliday, στηρίζεται σε διαφορετικές αντιλήψεις από εκείνες των ευρύτερα γνωστών γλωσσολογικών ρευμάτων, όπως είναι ο Δομισμός και η Γενετική Μετασχηματιστική Γραμματική, οι οποίες θέτουν ως βασικό πεδίο της γραμματικής θεωρίας και περιγραφής τα τυπικά στοιχεία της γλώσσας και τους συνδυασμούς τους βάσει κανόνων.

Το μοντέλο γλωσσικής μελέτης που προτείνει στηρίζεται στη Συστημική Λειτουργική Γραμματική (ΣΛΓ), η οποία είναι μια γραμματική προσανατολισμένη στη σημασιολογία και στη λειτουργία των γλωσσικών στοιχείων.

Η βασική έννοια γύρω από την οποία οργανώνεται η ΣΛΓ είναι η σημασία και όχι η δομή, όπως προτείνουν άλλα γνωστά γλωσσολογικά μοντέλα. Ερμηνεύει τη γλώσσα ως ένα σύστημα σημασιών, οι οποίες πραγματώνονται από τύπους. Η γλώσσα, δηλαδή, θεωρείται ένα σύστημα σχέσεων, όπου οι δομές εκλαμβάνονται ως οι πραγματώσεις αυτών των σχέσεων.

Η ΣΛΓ, επίσης, θεωρεί ότι τα νοήματα που κατασκευάζονται μέσω της γλώσσας διαμορφώνονται στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργούν. Αναγνωρίζει, δηλαδή, μια άμεση σχέση μεταξύ γλώσσας και κοινωνικοπολιτισμικής δομής.

4. Θεωρία των Κειμενικών Ειδών και Εγγραμματισμός

Είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα η προσέγγιση των κειμενικών ειδών με την οποία είναι δυνατόν να διαγραφεί η συστηματική σχέση μεταξύ κειμένου, γλωσσικού συστήματος και κοινωνικής περίπτωσης.

Σύμφωνα με την θεωρία αυτή, αντικείμενο μελέτης στο σχολείο είναι τα κειμενικά είδη και οι τύποι λόγου που πρέπει να μάθουν να χειρίζονται οι μαθητές για να ανταποκριθούν σε διαφόρων μορφών κοινωνικές απαιτήσεις (Bernstein 1990-1991).

Στα πλαίσια αυτά τελικός στόχος είναι η ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων που θα επηρεάσουν μακροπρόθεσμα τη συμμετοχή του ατόμου στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο και μεσοπρόθεσμα την επιτυχία του στο σχολείο, η οποία εξαρτάται απόλυτα από την ικανότητά του να παρουσιάζει (γραπτά ή προφορικά) με τον πιο κατάλληλο τρόπο τις γνώσεις που σταδιακά αποκτά με τα διάφορα μαθήματα στο σχολείο.

Μάλιστα, το σκεπτικό για γλωσσική εκπαίδευση μέσα από το σύνολο του σχολικού προγράμματος στηρίζεται στη θέση ότι θα πρέπει να εκμεταλλευόμαστε τη γλώσσα που χειρίζονται ήδη οι μαθητές και ειδικότερα τον γραπτό και προφορικό λόγο που παράγουν δημιουργικά σε προσωπικές, ανεπίσημες περιστάσεις επικοινωνίας.

Σύμφωνα με αυτό το θεωρητικό μοντέλο, "κείμενο" είναι το σύνολο φράσεων που απαρτίζουν ένα ολοκληρωμένο νόημα και συνιστούν ένα κοινωνικά οριοθετημένο μήνυμα.

Υιοθετώντας τη συγκεκριμένη έννοια περί κειμένου, καταλαβαίνουμε πως μπορούμε να μιλάμε για "είδη" κειμένων. Μπορούμε δηλαδή να μιλάμε για "κειμενικά είδη" που το καθένα τους εμπίπτει σε συγκεκριμένες κατηγορίες.

Ανάμεσα στην πληθώρα κειμενικών ειδών που συναντούμε καθημερινά μπορούμε να αναφέρουμε τη συνέντευξη, τη διαπροσωπική συνδιάλεξη, την έκθεση ιδεών, τη διαφήμιση, το άρθρο εφημερίδας, το κήρυγμα, το ανέκδοτο, το υπόμνημα, το διήγημα, το μάθημα σε μια τάξη ή την ακαδημαϊκή διάλεξη,

τις οδηγίες χρήσης ενός αντικειμένου, τη συνταγή.

Η εκπαίδευση με βάση τα κειμενικά είδη κατά τη γλωσσική αγωγή των μαθητών θεωρείται ως μέσο για την ενδυνάμωση των μαθητών, με στόχο όχι μόνο τη σχολική τους επιτυχία αλλά και τη μελλοντική τους κοινωνική επιτυχία.

5. Τα Νέα Διδακτικά Βιβλία της Γλώσσας

5.1. Νέα Βιβλία. Ο διαγωνισμός για την εκπόνηση του νέου εκπαιδευτικού υλικού προκηρύχθηκε το 2003 και έγινε με βάση τις προδιαγραφές που προβλέπει το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών.

Ο διαγωνισμός ξεκίνησε με την προκήρυξη του εκπαιδευτικού υλικού, σύμφωνα με την οποία κατατέθηκαν «δείγματα γραφής» για τα διδακτικά πακέτα διδασκαλίας γλώσσας και λογοτεχνίας, της γραμματικής, τα λεξικά και τα λογισμικά -συνολικά δεκατέσσερα (14) «υποέργα». Τα δείγματα γραφής αξιολογήθηκαν βάση, συγκεκριμένων κριτηρίων από σαράντα δύο (42) εξωτερικούς κριτές, οι οποίοι εργάστηκαν και καθ' όλη τη διάρκεια της συγγραφής, σε σώματα τριμελών επιτροπών. Τα βιβλία και τα λογισμικά του μαθήματος της Γλώσσας, είναι αποτέλεσμα της εργασίας πενήντα έξι (56) συγγραφέων και δεκατριών (13) υπεύθυνων υποέργων.

Συνολικά από την αρχή της συγγραφής εργάστηκαν εκατόν έντεκα (111) εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων, για τρία χρόνια. Το καινούργιο εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της γλώσσας είναι έργο 100% πρωτότυπο και προσαρμοσμένο στην ελληνική εκπαίδευση.

Το υλικό αυτό δεν αποτελεί εφαρμογή ορισμένου μοντέλου θεωρητικής Γλωσσολογίας ή διδακτικής της Γλώσσας, αλλά αποτέλεσμα μιας κατ' επιλογήν αξιοποίησης ορισμένων πλευρών των σύγχρονων συναφών θεωρητικών προσεγγίσεων και διδακτικών προτάσεων.

Ο δάσκαλος διαχειρίζεται κατά τις συνθήκες όλα αυτά για να πετύχει τους στόχους στο μέτρο του εφικτού. Δηλαδή, έχει την ευχέρεια να αντικαθιστά, να παραλείπει ή και να προσθέτει κείμενα και δραστηριότητες, με σκοπό να πετυχαίνει, με κάποιο βαθμό απόκλισης κατά το δυνατόν και μέσα στα χρονικά περιθώρια, τους στόχους που θέτει η ενότητα.

5.2. Συμπερασματικά. Υπάρχει όπως είδαμε φανερή διασύνδεση του προβλήματος του εγγραμματισμού με τη διδακτική πράξη.

Το εκπαιδευτικό μας σύστημα για να δώσει λύση στο πρόβλημα του εγγραμματισμού έκανε ριζικές αλλαγές στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Γλώσσας και αντικατέστησε τα παλαιά διδακτικά εγχειρίδια με νέα σύγχρονα βιβλία.

Οι αλλαγές στο γλωσσικό μάθημα έγιναν με βάση τη Θεωρία των Κειμενικών ειδών και τη Λειτουργική Γραμματική, εφαρμόζοντας τις αρχές του Γλωσσικού Εγγραμματισμού.

Αυτές οι εκπαιδευτικές αλλαγές που έγιναν αποσκοπούν στην βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών. Πρόκειται λοιπόν για ένα εγχείρημα τα αποτελέσματα του οποίου μένει να αποδειχθούν στις επόμενες έρευνες.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Κωστούλη, Τ. (1997) Κοινωνικό περιβάλλον, κειμενικές δεξιότητες και σχολική επίδοση. *Γλώσσα* 41: 43-57.
- Κωστούλη, Τ. (1999α) Στρατηγικές κατανόησης ακαδημαϊκού επιστημονικού λόγου: Πρώτες παρατηρήσεις. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*. 256-267.
- Κωστούλη, Τ. (1999β) *Κειμενοκεντρική προσέγγιση και κοινωνική/κριτική εγγραμματοσύνη: Η συμβολή των παιδικών λογοτεχνικών κειμένων*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Τσολάκης, Χ. (1983) Γλωσσική διδασκαλία. Το ελληνικό στίγμα και συντεταγμένες του. *Γλώσσα* 1, σ. 58-70
- Χαραλαμπόπουλος, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (1997) *Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας.-Κώδικας*: Θεσσαλονίκη

Ξενογλωσση Βιβλιογραφία

- Aidinis, A. & Nunes, T. (2000). *The role of different levels of phonological awareness in the development of reading and spelling Greek*. *Reading and Writing*.
- Barton, D., Hamilton, M. and Ivanic, R. (eds.) (2000). *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. London: Routledge.
- Bhatia, V.K. (1993). *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. London: Longman.
- Besnier, N. (1995). *Literacy, Emotion, and Authority: Reading and Writing on a Polynesian Atoll*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Christie, F. and Misson, R. (1998) "Framing the issues in literacy education", in F. Christie and R. Misson (eds.) *Literacy and Schooling* (p.p. 1-17). Routledge: London.
- Clark, R. and Ivanic, R. (1997). *The Politics of Writing*. London: Longman.
- Connor, U. (1996). *Contrastive Rhetoric: Cross-cultural Aspects of Second-language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cope, B. and Kalantzis, M. (1993). *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. London: The Falmer Press.
- Duranti, A. (1997) *Linguistic Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press
- Faulkner, D., Littleton, K. and Woodhead, M. (eds.) (1998). *Learning Relationships in the Classroom*. London and New York: Open University.
- Knowledge and Skills for Life – First Results from PISA 2000* (OECD, 2001)
- Knowledge and Skills for Life – First Results from PISA 2003* (OECD, 2004)
- Grabe, W. and R.B. Kaplan (1996). *Theory and Practice of Writing: An Applied Linguistic Perspective*. London: Longman.
- Hyon, S. (1996) Genre in three traditions: Implications for ESL. *TESOL Quarterly* 30(4):693-722
- Leeds, B. (ed.) (1996). *Writing in a Second Language: Insights from First and Second Language Teaching Research*. New York: Longman.
- Marshall, H. H. (1992) "Seeing, redefining, and supporting student learning", In H. H Marshall (ed.). *Redefining Student Learning Roots of Educational Change*, 1-32. Norwood, NJ: Ablex.
- McCarthy, M. and Carter R. (1994). *Language as Discourse: Perspectives for Language Teaching*. London: Longman.
- McGilly, K. (ed.) (1994). *Classroom Lessons: Integrating Cognitive Theory and Classroom Practice*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Morais, J. (1995) *Do orthographic and phonological peculiarities of alphabetically written languages influence the course of literacy acquisition?* *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 7: 1-7.
- Porpodas, C. (1990). *Processes used in children's reading and spelling Greek words*. In G. T. Pavlidis (ed.). *Perspectives on Dyslexia*. New York: John Wiley & Sons.
- Porpodas, C. D., Pantelis, S. N. & Hantziou, E. (1990) *Phonological and lexical in encoding processes beginning readers: Effects of age and word characteristics*. *Reading and Writing* 2(3), 197-208.
- Street, B. V. (ed.) (1993) *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.