

# **Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου**

**Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών**

**Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών**

*Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία*

## **Μεταπτυχιακή Διατριβή**



**Ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη Γλωσσική Διδασκαλία:  
Αξιοποίηση Λογισμικών Κοινωνικής Αλληλεπίδρασης και Μέσων  
Κοινωνικής Δικτύωσης προς ενίσχυση του Κριτικού  
Γραμματισμού**

**Έρα Στυλιανού**

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια  
Σταυρούλα Τσιπλάκου**

2016

# **Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου**

**Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών**

**Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών**

*Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία*

## **Μεταπτυχιακή Διατριβή**



**Ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη Γλωσσική Διδασκαλία:  
Αξιοποίηση Λογισμικών Κοινωνικής Αλληλεπίδρασης και Μέσων  
Κοινωνικής Δικτύωσης προς ενίσχυση του Κριτικού  
Γραμματισμού**

**Έρα Στυλιανού**

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια  
Σταυρούλα Τσιπλάκου**

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή υποβλήθηκε προς μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στην Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία από τη Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.  
**Ιανουάριος 2016**

## Περίληψη

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή εντάσσεται στο πλαίσιο της διδακτικής της ελληνικής γλώσσας και το ερευνητικό της ενδιαφέρον επικεντρώνεται στη διασύνδεση του κριτικού γραμματισμού με τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης. Σε πρώτη φάση, γίνεται απόπειρα ορισμού της έννοιας του γραμματισμού μέσα από την ανασκόπηση παραδοσιακών και σύγχρονων προσεγγίσεων, με έμφαση στον κριτικό γραμματισμό, στην παιδαγωγική του και στη συμβολή της λειτουργικής γραμματικής προς ενίσχυσή του.

Σε δεύτερη φάση ακολουθεί περιγραφή δομικών αρχών και χαρακτηριστικών των λογισμικών κοινωνικής αλληλεπίδρασης και των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης και οι δυνατότητες ενίσχυσης του κριτικού γραμματισμού με τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης. Γίνεται μια ανασκόπηση ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση και συσχέτιση των μοντέλων μάθησης με τα Λογισμικά Κοινωνικής Αλληλεπίδρασης και τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης. Στη συνέχεια το ερευνητικό ενδιαφέρον μετατοπίζεται σε πρακτικές προεκτάσεις και πρακτική εφαρμογή – αξιοποίηση των μέσων αυτών προς ενίσχυση και ενδυνάμωση τόσο του θεωρητικού πλαισίου του κριτικού γραμματισμού όσο και της παιδαγωγικής του μέσα από μία πρόταση διδασκαλίας η οποία ενσωματώνει τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού.

## **Abstract**

This thesis is part of the teaching of the Greek language and its research focuses on the interface of between critical literacy and social media. In the first part, it attempts to define the concept of literacy through the review of traditional and modern approaches with emphasis on critical literacy pedagogy and the contribution of functional grammar.

In the second part a description of structural properties and features of software for social interaction and social media and of the opportunities for reinforcing critical literacy with the aid of social media. First, the models for the integration of "ICT" in education are described and correlations between learning models and Software for Social Interaction and Social Media are highlighted. The research focus then shifts to implications and practical applications, namely the use of these tools to strengthen and empower both the theoretical framework and the pedagogy of critical literacy through a proposal for of instruction which integrates social media in the context of critical literacy.



## Ευχαριστίες

Θα ήθελα πρωτίστως να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια Σταυρούλα Τσιπλάκου για την υπομονή της και την πολύτιμη καθοδήγηση που πρόσφερε για την διεκπεραίωση της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την υπομονή και τη στήριξη της κατά τη διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας.

# Περιεχόμενα

<b>1. Εισαγωγή.....</b>	<b>9</b>
<b>2. Προσεγγίσεις στον Γραμματισμό.....</b>	<b>11</b>
2.1. Ορισμός Γραμματισμού.....	11
2.1.1. Παραδοσιακή Προσέγγιση Γραμματισμού .....	11
2.1.2. Ο Γραμματισμός στα Πλαίσια Κοινωνικών Πρακτικών - Επικοινωνιακή Προσέγγιση.....	13
2.1.3. Κειμενοκεντρική Προσέγγιση - Γραμματισμός Κειμενικών Ειδών.....	17
2.2. Κριτικός Γραμματισμός.....	18
2.2.1. Παιδαγωγική Κριτικού Γραμματισμού και Αλλαγές στη Γλωσσική Διδασκαλία.....	19
2.2.2. Κριτικός Γραμματισμός και Λειτουργική Γραμματική.....	22
<b>3. ΤΠΕ και Γλωσσικό Μάθημα: Δυνατότητες Ενίσχυσης Κριτικού Γραμματισμού.....</b>	<b>26</b>
3.1. Ορισμός ΤΠΕ (Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών).....	27
3.2. Μοντέλα Ένταξης ΤΠΕ στην Εκπαίδευση.....	27
3.3. Συσχέτιση Μοντέλων Μάθησης με Λογισμικά Κοινωνικής Αλληλεπίδρασης και Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης.....	29
3.4. Αξιοποίηση Λογισμικών Κοινωνικής Αλληλεγγύης και Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης προς ενίσχυση Κριτικού Γραμματισμού.....	30
3.4.1. Λογισμικά Κοινωνικής Αλληλεπίδρασης και Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης.....	30
3.4.2. Ενίσχυση Κριτικού Γραμματισμού με τα Λογισμικά Κοινωνικής Αλληλεπίδρασης και τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης στο Γλωσσικό Μάθημα.....	33
<b>4. Πρακτικές Προεκτάσεις και Πρακτική Αξιοποίηση των Λογισμικών Κοινωνικής Αλληλεπίδρασης και Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης προς Ενίσχυση Κριτικού Γραμματισμού. Διδακτική Πρόταση Αξιοποίησης των ΤΠΕ - Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης στη Γλωσσική Διδασκαλία.....</b>	<b>37</b>
4.1. Ταυτότητα και Προϋποθέσεις.....	37
4.2. Μέσα και Υλικά.....	38
4.3. Μέθοδος Διδασκαλίας.....	38
4.4. Οργάνωση Τάξης και Συνθήκες Υποδομής.....	39

4.5.	Σύνδεση με τα Ισχύοντα στο Σχολείο.....	39
4.6.	Περίληψη.....	40
4.7.	Διδακτικοί Στόχοι – Δείκτες Επιτυχίας.....	40
4.8.	Δείκτες Επάρκειας.....	41
4.9.	Λεπτομερής Παρουσίαση Πρότασης.....	42
4.9.1.	Αφετηρία (1 <sup>ο</sup> Δίωρο).....	42
4.9.2.	Παρουσίαση Κειμένων και Αρχική Συζήτηση (2 <sup>ο</sup> Δίωρο).....	43
4.9.3.	Επεξεργασία Κειμένων (3 <sup>ο</sup> –6 <sup>ο</sup> δίωρο).....	44
4.9.4.	Κατ’ οίκον Εργασίες.....	53
4.9.5.	Παραγωγή Γραπτού Λόγου (7 <sup>ο</sup> και 8 <sup>ο</sup> Δίωρο ).....	54
4.10.	Αξιολόγηση.....	55
4.11.	Κριτική.....	56
<b>5.</b>	<b>Συμπεράσματα.....</b>	<b>59</b>
	<b>Παραρτήματα.....</b>	<b>61</b>
	<b>Βιβλιογραφία.....</b>	<b>69</b>



# Κεφάλαιο 1

## Εισαγωγή

Η εμπειρία μου από την εφαρμογή του κριτικού γραμματισμού στο κυπριακό σχολείο (Μέση Εκπαίδευση - Γυμνασιακό Κύκλο) κατά τις σχολικές χρονιές 2011-2013 και η συμμετοχή μου στο πρόγραμμα πυρήνων προώθησης των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία μετέβαλαν την αντίληψη που είχα περί εγγράμματος ανθρώπου. Εκπαιδευόμενη σε ένα περιβάλλον παραδοσιακού σχολικού γραμματισμού, ως φιλόλογος, θεωρούσα ότι το σχολείο συμβάλλει στην ανάπτυξη του γραμματισμού των μαθητών μέσα από την καλή γνώση των μορφοσυντακτικών δομών της γλώσσας και την κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση γραπτών κειμένων.

Η επιμόρφωση που έτυχα στα πλαίσια εργαστηριοποίησης του μαθήματος της γλώσσας υπό το πρίσμα του κριτικού γραμματισμού και αντίστοιχη προσωπική μελέτη μου άλλαξαν άρδην την προηγούμενη αντίληψή μου περί διδακτικής του μαθήματος και συνέβαλαν στην μεταβολή μου από απλό αποδέκτη μηνυμάτων σε κριτικά εγγράμματο άνθρωπο. Επίσης η επαφή μου με τα λογισμικά κοινωνικής αλληλεπίδρασης και τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης με οδήγησαν στην διερεύνηση και αναζήτηση, μέσω της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής, της έννοιας του γραμματισμού τόσο μέσα από την παραδοσιακή θεώρηση όσο και μέσα από νεώτερες προσεγγίσεις, που εστιάζουν σε κοινωνικές πρακτικές, καθώς και στην αναζήτησης τρόπων ενίσχυσης της μαθησιακής διαδικασίας του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας με τη χρήση των ΤΠΕ.

Στο πλαίσιο της πιο πάνω προβληματικής ακολουθεί μία διερευνητική απόπειρα να προσεγγιστούν ερωτήματα όπως τι είναι γραμματισμός, πώς προσεγγίζεται ο γραμματισμός παραδοσιακά και σύγχρονα και πώς ερμηνεύεται στο πλαίσιο κοινωνικών πρακτικών. Επίσης, αν λάβουμε υπόψη μας ότι οι ΤΠΕ αποτελούν μέσο ανάπτυξης πρακτικών γραμματισμού, τότε είναι αναγκαίο να αναρωτηθούμε με ποιους τρόπους μπορεί να ενισχυθεί ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική πραγματικότητα από τη χρήση των ΤΠΕ και γιατί.

Συγκεκριμένα, τα λογισμικά κοινωνικής αλληλεπίδρασης και Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης σήμερα δημιουργούν νέα κοινωνικά δεδομένα όπως νέες κοινωνικές ταυτότητες και νέες κοινωνικές σχέσεις και αποτελούν μέσα μεταφοράς και διάδοσης τοποθετήσεων και ιδεολογιών. Οι περισσότεροι άνθρωποι χρησιμοποιούν τα μέσα αυτά για σκοπούς κοινωνικής συναναστροφής και γνωριμίας άλλων ανθρώπων, προβολής και διαφήμισης, ψυχαγωγίας κ.ά. Με αφόρμηση λοιπόν την εξοικείωση των μαθητών με αυτά και την ευρεία χρήση τους από αυτούς επιχειρείται η

διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους θα μπορούσαν να ενταχθούν και να αξιοποιηθούν στην μαθησιακή διαδικασία του γλωσσικού μαθήματος.

Οι επιδιωκόμενες απαντήσεις στα ερωτήματα στοχεύουν σε πρακτικές εφαρμογές και τρόπους αξιοποίησης τόσο του θεωρητικού πλαισίου όσο και της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού σε πραγματικά μαθησιακά περιβάλλοντα, μέσα από το σχεδιασμό σεναρίου και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

## Κεφάλαιο 2

# Προσεγγίσεις στο Γραμματισμό

### 2.1 Ορίζοντας το Γραμματισμό

Ο αγγλικός όρος *literacy* αποδίδεται στα ελληνικά με τον όρο *γραμματισμός*. Στο μυαλό των περισσότερων ανθρώπων, η έννοια του γραμματισμού συνδέεται παραδοσιακά με τον αλφαριθμητισμό (Baynham 2000, Hasan 2006, Χατζησαββίδης 2007) και αναφέρεται στην επαρκή ικανότητα ανάγνωσης και γραφής.<sup>1</sup> Αυτή η έννοια του γραμματισμού, η οποία ορίστηκε από τον Street ως *αυτόνομο μοντέλο (autonomous model)* γραμματισμού (Street 2008: 115-122, Παπαδοπούλου 2011), αντιλαμβάνεται το γραμματισμό ως ατομική και εξατομικευμένη δραστηριότητα, ως ατομική ικανότητα χρήσης του λόγου, ως ικανότητα ανάγνωσης και γραφής που συμβάλλει στην κοινωνική καταξίωση. Χαρακτηρίζει επίσης την παραδοσιακή τοποθέτηση επί του γραμματισμού, κατά την οποία το άτομο αποκτά τεχνικές γνώσεις κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης της γλώσσας τις οποίες θα αξιοποιήσει στην προσωπική του ζωή.

Ο όρος *γραμματισμός* όμως κατά τις νεότερες προσεγγίσεις εμπεριέχει την επικοινωνιακή και την κοινωνική χρήση της γλώσσας. Ο Street τον ονομάζει *ιδεολογικό γραμματισμό (ideological)*, γιατί δεν εξετάζει τη γλώσσα αποκομμένη από τον κοινωνικό της ρόλο αλλά αναφέρεται σε *κοινωνικά συμβάντα γραμματισμού (literacy events)* και στις διάφορες κοινωνικές *πρακτικές γραμματισμού (literacy practices)* ώστε να συλλάβει τις σχέσεις εξουσίας που εμπλέκονται στην ανάγνωση και τη γραφή (Street 2001: 7-10, 115-122). Η γλώσσα ορίζεται ως μέσο έκφρασης που επηρεάζει τις καθημερινές ανθρώπινες σχέσεις και πράξεις σε συγκεκριμένες συνθήκες και περιβάλλοντα (Γεωργακοπούλου & Γούτσος 2008: 17). Συνεπώς αυτή η οπτική του γραμματισμού, η οποία εξετάζει τη λειτουργία της γλώσσας μέσα στο περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσεται, διαφοροποιείται από τον τεχνικό και παραδοσιακό ορισμό του γραμματισμού ο οποίος δίνει έμφαση στην απόκτηση τεχνικών γνώσεων και γραμματικοσυντακτικών φαινομένων αποπλαισιωμένα από το επικοινωνιακό τους περιβάλλον.

Στην απόπειρα ορισμού λοιπόν της έννοιας του γραμματισμού θα επιχειρηθούν να αναλυθούν οι δύο αυτές τοποθετήσεις περί γραμματισμού – παραδοσιακές και σύγχρονες.

---

<sup>1</sup> Λεξικογραφική απόδοση του αγγλικού όρου *literacy*.

### 2.1.1 Παραδοσιακή Προσέγγιση Γραμματισμού

Ο αναγνωριστικός γραμματισμός (recognition literacy) συνάδει με την παραδοσιακή προσέγγιση, κέντρο βάρους της οποίας αποτελεί η γραφή (Hasan 2006: 146-153). «Δίνει προτεραιότητα στη γραπτή μορφή της γλώσσας μειώνοντας την αξία της προφορικής και αποσκοπεί στην κατάκτηση της μορφοσυντακτικής δομής της επίσημης νόρμας ως μέσο για την επίτευξη γραμματικής ορθότητας» (Χαραλαμπίδης 1999: 1). Μεγάλη έμφαση δίνεται σε μορφικά στοιχεία και ιδιαίτερα στην ορθογραφία (Ματσαγγούρας 2001: 93), που ρυθμίζεται συνήθως από τη σχολική γραμματική. Βασικός φορέας εγγραματοσύνης, ως τεχνικής διαδικασίας ανάγνωσης και γραφής, σε αυτή την περίπτωση είναι το σχολείο (Χατζησαββίδης 2007: 2). Ο γραμματισμός ταυτίζεται συνήθως με την κατάκτηση της επίσημης μορφής της γλώσσας η οποία διδάσκεται στο σχολείο, με έμφαση στον γραπτό λόγο και τα γραμματικοσυντακτικά στοιχεία οργάνωσής του. Ακόμα και η χρήση του προφορικού λόγου υπόκειται σε διορθώσεις, ώστε να συνάδει με την επίσημη γλώσσα του σχολείου. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η χρήση οποιασδήποτε άλλης γλωσσικής ποικιλίας εκτός της πρότυπης να μην είναι θεμιτή.

Το προβληματικό στοιχείο της συγκεκριμένης αντίληψης περί γραμματισμού είναι ότι η προσέγγιση του γραμματισμού δεν συνδέεται με καμία ουσιαστική περίπτωση επικοινωνίας ή κοινωνική πρακτική. Τα πραγματικά βιώματα των μαθητών και το πολιτισμικό τους υπόβαθρο αγνοούνται, όπως και το γεγονός ότι κατά τη σχολική ηλικία τα παιδιά εισέρχονται στη σχολική αίθουσα με συγκεκριμένες γλωσσικές ικανότητες – άλλοι με περισσότερες και άλλοι με λιγότερες, οι οποίες αναπτύσσονται από το οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον (Cook-Gumperz 2008: 108-112, Gee 2004, Taylor 1994: 58-72). Με τη συστηματική διδασκαλία των γλωσσικών μορφοσυντακτικών δομών, αποπλαισιωμένα και με έμφαση στη στείρα απομνημόνευση κλιτικών παραδειγμάτων, κάθε γνώση εκτός σχολείου καθίσταται ελαχίστης σημασίας. Οι μαθητές απομνημονεύουν τα φαινόμενα της γλώσσας, π.χ. κλίση ουσιαστικών και ρημάτων, και κάνουν αποπλαισιωμένες ασκήσεις, π.χ. χρονικές αντικαταστάσεις ρημάτων κ.ά., χωρίς να γίνεται κατανοητή σ' αυτούς η λειτουργική διάσταση του κάθε φαινομένου και σε ποιες περιστάσεις θα μπορούσε να αξιοποιηθεί.

Δημιουργείται έτσι η εικόνα μιας γλώσσας αποπλαισιωμένης από κάθε επικοινωνιακή δραστηριότητα, ενός απλού αγωγού πληροφοριών (Christie 1999: 2), η οποία αγνοεί τις λειτουργίες της γλώσσας ως μέσου κοινωνικής επαφής και ανάπτυξης κοινωνικών σχέσεων, αλληλεπίδρασης, πειθούς, κωδικοποίησης αξιών, πολιτιστικών στοιχείων, ταυτοτήτων, τρόπων θέασης του κόσμου και κατασκευής και αναπαραγωγής κοινωνικών πραγματικοτήτων, ιδεολογιών κ.ά. (Aitchison 2006: 48-51). Κατά συνέπεια, ακόμα και η παραγωγή γραπτού λόγου

κατά το παραδοσιακό μοντέλο «εξαρτάται από το έμφυτο ταλέντο του μαθητή, αγνοώντας τις διαδικασίες και το πλαίσιο συγγραφικής σύνθεσης» (Ματσαγγούρας 2001: 92), καθώς οι μαθητές δεν ασκούνται στο χειρισμό της γλώσσας σε πραγματικές επικοινωνιακές καταστάσεις και δεν αντιλαμβάνονται ότι η γλώσσα είναι αναπόσπαστο κομμάτι κοινωνικών πρακτικών και μηχανισμός κωδικοποίησης αξιών, οπτικών θεώρησης της πραγματικότητας και σχέσεων εξουσίας. Οι New London Group ονομάζουν αυτή τη μορφή γραμματισμού «μόνο» γραμματισμό (mere literacy) και επισημαίνουν ότι «μια τέτοια αντιμετώπιση της γλώσσας συνήθως μεταφράζεται σε μάλλον αυταρχική παιδαγωγική.» (New London Group 1996: 64), που την ονομάζουν επίσης «παιδαγωγική της μετάδοσης» (“pedagogy of transmission”), δηλαδή παιδαγωγική με στόχο την αναπαραγωγή κληροδοτημένων γλωσσικών και πολιτισμικών μορφών (πρβλ. Cope & Kalantzis 2000, Τσιπλάκου 2007).

Μια τέτοια προσέγγιση του γραμματισμού οδηγεί αναπόφευκτα στο διαχωρισμό εγγράμματος και αναλφάβητου ανθρώπου, ανθρώπου «μορφωμένου», ικανού να χειριστεί τη γλώσσα, την ανάγνωση και τη γραφή, ως δεξιότητα κωδικοποίησης και να αποκωδικοποιηθεί ή, ακριβώς το αντίθετο, ανθρώπου που αδυνατεί να διαβάσει, να γράψει, να κωδικοποιεί και να αποκωδικοποιεί τα μηνύματα. Ο διαχωρισμός αυτός όμως δεν πρέπει να θεωρείται ως κάτι δεδομένο, αφού σε εγγράμματα κοινωνίες υπάρχουν διάφοροι βαθμοί γραμματισμού (Wells 1985: 111) τόσο ως προς την ικανότητα των ατόμων να διαβάζουν και να γράφουν, όσο και ως προς την ικανότητά τους να ανταποκρίνονται σε διάφορα περιβάλλοντα και περιστάσεις επικοινωνίας και να αξιολογούν κριτικά το ρόλο της γλώσσας και των κειμένων στην αναπαραγωγή αξιών, ιδεολογιών και σχέσεων εξουσίας.

Συνεπώς, αυτή η απλή, περιγραφική προσέγγιση του γραμματισμού αδιαφορεί σε μεγάλο βαθμό για τις επιδράσεις του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου στο οποίο εισάγεται και νοηματοδοτείται η ανάγνωση και η γραφή.

### **2.1.2 Σύγχρονες Προσεγγίσεις – Ο Γραμματισμός στο Πλαίσιο Κοινωνικών Πρακτικών**

Στους αντίποδες των παραδοσιακών προσεγγίσεων του γραμματισμού, η εκμάθησή του οποίου περιορίζεται στην απόκτηση γνωστικών δεξιοτήτων, βρίσκονται οι νεότερες προσεγγίσεις, σύμφωνα με τις οποίες «ο γραμματισμός νοείται γενικά ως μια κοινωνική πρακτική που δεν είναι στατική και σταθερή, αλλά που επαναπροσδιορίζεται κάθε φορά σε σχέση με το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο λαμβάνει χώρα» (Χατζησαββίδης χ.χ.: 4). Η γλώσσα διακρίνεται για τον επικοινωνιακό και κοινωνικό της ρόλο, συνεπώς η γνώση του γλωσσικού συστήματος δεν αρκεί για την αποτελεσματική επικοινωνία. Ως εκ τούτου οι νεότερες

προσεγγίσεις εξετάζουν το γραμματισμό στα πλαίσια κοινωνικών πρακτικών – *γραμματισμός δράσης* (action literacy) κατά τη Hasan (2006: 159-168) και προσθέτουν ότι τόσο ο προφορικός όσο και ο γραπτός λόγος αποτελούν εκφράσεις της επικοινωνιακής διάστασης της γλώσσας. Οι άνθρωποι μέσα στα πλαίσια επικοινωνίας υιοθετούν διαφορετικούς κοινωνικούς ρόλους κάθε φορά, ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση (Gee 2007: 151-154, Street & Lefstein 2007: 193-200, Τσιπλάκου κ.ά. 2006: 5, Χαραλαμπίδης 1999: 2, Χατζησαββίδης 2013: 10-13,): ποιος μιλάει, σε ποιον απευθύνεται, ποια η διαπροσωπική τους σχέση, ποιος ο στόχος του κ.λπ. Πολύ λογικά, «οι άνθρωποι μιλούν διαφορετικά για το ίδιο πράγμα ανάλογα με το σε ποιον μιλούν, στο πλαίσιο ποιας δραστηριότητας και ανάλογα με το πώς οργανώνεται η διεπίδρασή τους με τους άλλους» (Gee 2007: 3, Hasan 2006: 155, New London Group 2000: 32). Η γλώσσα συνεπώς κατά τους Γεωργακοπούλου & Γούτσος (2008: 55) «δεν μπορεί να αναλυθεί ως σύστημα αποκομμένο από το ευρύτερο κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον», αλλά είναι ο τρόπος με τον οποίο υπάρχουμε, σκεφτόμαστε, εκφραζόμαστε, επικοινωνούμε και αλληλεπιδρούμε άρα «ο ρόλος της γλώσσας στην αναπαράσταση της πραγματικότητας είναι καθοριστικός» (Χατζησαββίδης χ.χ.: 2).

Ο Baynham (2000:19) επισημαίνει ότι οι ορισμοί του γραμματισμού πρέπει να είναι συμφραστικά ευαίσθητοι στους κοινωνικούς στόχους, στις ανάγκες και τις διαδικασίες, στο πλαίσιο των οποίων κατασκευάζονται. Αντίστοιχα, οι Street και Lefstein (2008:24) αναφέρουν ότι ο γραμματισμός αποτελεί ένα «παζλ» μέρος του οποίου είναι η γνώση – η δεξιότητα να ταιριάξεις τα μέρη του με τέτοιο τρόπο ώστε να δημιουργείται νόημα.

Κατά την Μητσικοπούλου (2001: 1) «η έννοια "γραμματισμός" αφορά τη δυνατότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας, χρησιμοποιώντας κείμενα γραπτού και προφορικού λόγου, καθώς επίσης μη γλωσσικά κείμενα (λ.χ. εικόνες, σχεδιαγράμματα, χάρτες κ.λπ.)» και, παρόμοια, «ο γραμματισμός αποτελεί ένα κοινωνικά δομούμενο φαινόμενο και δεν είναι απλά η ικανότητα να διαβάζουμε και να γράφουμε. Επιτελώντας τις δραστηριότητες που συνθέτουν τον γραμματισμό, ασκούμε εγκεκριμένες και εγκρίσιμες δεξιότητες (approved and approvable talents), αποκτούμε εγγράμματη συνείδηση (literate consciousness)» (Cook-Gumperz 2008: 18).

Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και ο Street, ο οποίος επισημαίνει την ύπαρξη ενός ιδεολογικού γραμματισμού που προσανατολίζεται στις κοινωνικές πρακτικές της γλώσσας (Street 1984: 1-11 *apud* Street & Lefstein 2008: 115-122) και ο Baynham (2000: 35), που αναλύει τη γλώσσα σε τρία επίπεδα: ως κείμενο (text), ως κοινωνική διαδικασία (social process) και ως κοινωνική πρακτική (social practice). Στα ίδια πλαίσια κινούνται οι προσεγγίσεις της γλώσσας ως προς το κοινωνικό-πολιτισμικό υπόβαθρο (Gee 2007: 170-172, Kress 2011,), τα κειμενικά είδη (Macken–Horaric 2000), την κοινωνική–σημειωτική της διάσταση (Halliday & Hasan 1985) κ.ά.

«Η έννοια των πρακτικών γραμματισμού προσφέρει έναν δυναμικό τρόπο διαμόρφωσης ερωτημάτων για τη σχέση μεταξύ των δραστηριοτήτων της ανάγνωσης και της γραφής και των κοινωνικών δομών και τα οποία συμβάλλουν στη διαμόρφωσή της» (Barton, Hamilton & Ivanic 2000: 7). Ο γραμματισμός ως κοινωνική πρακτική σχετίζεται με γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις που αναπτύσσονται για την επίτευξη κοινωνικών στόχων. Έτσι η θεωρία των *πολυγγραμματισμών* (multiliteracies) επικεντρώνεται στην ενεργοποίηση ποικίλων σημειωτικών τρόπων για την κατασκευή νοήματος. Οι πολυγγραμματισμοί, λαμβάνοντας υπόψη τις ραγδαίες μεταβολές της εποχής που διανύουμε και τις αλλαγές μέσα από τις οποίες τα άτομα συγκροτούνται ως πολίτες, τους χώρους της εργασιακής και κοινοτικής ζωής,(Cope & Kalantzis 2001) τον καταϊγισμό πληροφοριών από τα ΜΜΕ και την άμεση επαφή με τα ΤΠΕ και ιδιαίτερα τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης, που αναδιαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούμε τη γλώσσα, αναδεικνύουν την πολυτροπικότητα και διερευνούν την συνεισφορά του κάθε τρόπου στην παραγωγή νοήματος. Τα αποκαλούμενα *παγκοσμιοποιημένα μέσα* (global media) δημιουργούν και παράγουν μηνύματα επιταχύνοντας τη διαδικασία της παγκοσμιοποίησης και αποτελούν φορείς μεταβολών στο κοινωνικό περιβάλλον (Παπαθανασόπουλος 2011: 77-82), αναδεικνύοντας την πολυπλοκότητα της έννοιας του γραμματισμού. «Η έννοια των πολυγγραμματισμών υποδηλώνει την ποικιλία μορφών κειμένων 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» (Παπαδοπούλου 2011: 11). Την ανάγκη της εκπαίδευσης να ανταποκριθεί στην πολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία (multilingualism) καθώς και τα πολυμεσικά δεδομένα και την *πολυτροπικότητα* (multimodality) επιχειρούν να αναδείξουν οι *πολυγγραμματισμοί* (Cope & Kalantzis 2000: 3-8, New London Group 2000: 9-36, Πάπούλια-Τζελέπη 2004: 19-32, Χατζησαββίδης 2009: 5-6).

So “literacy” becomes plural: “literacies”. There are many different social and cultural practices which incorporate literacy, so, too, many different “literacies” People don’t just read and write in general, they read and write specific sorts of “texts” in specific ways and these ways are determined by the values and practices of different social and cultural groups.

(Gee 2010: 4)

Έτσι, «ο γραμματισμός» μεταφέρεται στον πληθυντικό: «γραμματισμοί». Υπάρχουν πολλές διαφορετικές κοινωνικές και πολιτισμικές πρακτικές που ενσωματώνουν τον γραμματισμό, άρα και πολλοί διαφορετικοί «γραμματισμοί». Οι άνθρωποι δεν διαβάζουν και γράφουν απλώς σε γενικές γραμμές, διαβάζουν και γράφουν συγκεκριμένων ειδών «κείμενα» με συγκεκριμένους τρόπους και αυτοί οι τρόποι καθορίζονται από τις αξίες και τις πρακτικές των διαφορετικών κοινωνικών και πολιτισμικών ομάδων.

Ο εγγράμματος άνθρωπος πρέπει να μπορεί να υιοθετεί διερευνητική και κριτική στάση απέναντι στην πληροφορία και στον κόσμο, στα προβλήματα τα οποία καλείται να επιλύσει (Wells 2006: 118), και να προσεγγίζει τα κείμενα ως πολυτροπικά, σημειωτικά προϊόντα. Σε μια παιδαγωγική πολυγραμματισμών, όλες οι μορφές αναπαράστασης, συμπεριλαμβανομένης της γλώσσας, αποτελούν διαδικασίες μετασχηματισμού κι όχι αναπαραγωγής (Cope & Kalantzis 2009: 175). Οι μαθητές, αντιμέτωποι με ένα μεγάλο φάσμα πηγών παραγωγής νοήματος (the designed) δεν πρέπει μένουν παθητικοί δέκτες, ούτε να περιορίζονται στην αναπαραγωγή και τη χρήση αυτών που έχουν «πάρει» αλλά να σχεδιάζουν (designing), να εμπλέκονται σε διαδικασία διαμόρφωσης νέων νοημάτων. Ο ανασχεδιασμός (the redesigned) θα αποτελέσει ένα νέο προϊόν, μια νέα πηγή παραγωγής νοήματος κι όχι αντιγραφή ή αναπαραγωγή της αρχικής. Μέσα από την κριτική των νοημάτων που αναπτύχθηκαν, στην αρχική πηγή, σε σχέση με το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται, οι μαθητές οδηγούνται στον μετασχηματισμό (transformation), στην πρακτική κατασκευή νοήματος, η οποία ενεργοποιεί το μετασχηματισμένο νόημα σε άλλα περιβάλλοντα ή πολιτισμικούς τόπους (Cope & Kalantzis 2001).

Μέσα από αυτά διαφαίνεται η ανάγκη του λειτουργικού – κριτικού γραμματισμού του οποίου «η λειτουργική διάσταση θέτει ζητήματα κοινωνικού στόχου σε συγκεκριμένα συμφραζόμενα χρήσης και η κριτική διάσταση προσφέρει ένα μεταεπίπεδο κριτικής συνειδητότητας, τόσο γλωσσικής όσο και κοινωνικής» (Baynham 2000: 19).

It is not just language and action which must “fit” together appropriately. In socially situated language use one must simultaneously say the “right” thing, do the “right” thing, and in



such saying and doing also express the “right” beliefs, values, and attitudes.

(Gee 2007: 151)

Δεν είναι μόνο η γλώσσα και η πράξη που πρέπει να βρίσκονται σε αρμονία. Στην κοινωνικά εντοπισμένη χρήση της γλώσσας κάποιος πρέπει ταυτοχρόνως να λέει και να κάνει το «σωστό» και λέγοντας και κάνοντας το «σωστό» να εκφράζει τις «ορθές» πεποιθήσεις, αξίες και στάσεις.

Ο γραμματισμός λοιπόν δεν αποτελεί μια στατική κατάσταση αλλά μια δυναμική εξελικτική διαδικασία, η φύση της οποίας μπορεί να κατανοηθεί μέσα από κοινωνικές πρακτικές.

### **2.1.3. Κειμενοκεντρική Προσέγγιση- Γραμματισμός Κειμενικών ειδών**

Η Macken-Horarick (2000) προτείνει πρακτικές γραμματισμού μέσα από τη διερεύνηση ποικιλίας κειμενικών ειδών. Με αυτή την πρόταση συμφωνούν και οι Γεωργακοπούλου & Γούτσος (2008: 24), κατά τους οποίους «κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα που περιλαμβάνει γλώσσα κατ' ανάγκη περιλαμβάνει και τη χρήση κειμένων σε συγκεκριμένα περικείμενα». Με βάση αυτήν την προσέγγιση οι επικοινωνιακοί στόχοι επιτυγχάνονται με την ενθάρρυνση των μαθητών να εμπλέκονται σε επικοινωνιακές δραστηριότητες που έχουν νόημα γι' αυτούς, με την εμπλοκή και ενασχόληση τους με διάφορα αυθεντικά κειμενικά είδη (genres) αλλά και με τις γλωσσικές και εξωγλωσσικές επιλογές που συνδέονται με τα κειμενικά είδη ως φορείς νοήματος. Γίνεται μέσα από αυτά προσπάθεια εντοπισμού και περιγραφής της σχέσης μεταξύ γλώσσας και κοινωνικών δομών.

Γύρω μας υπάρχει μια τεράστια ποικιλία κειμένων τα οποία δομούνται διαφορετικά σε κάθε περίπτωση. «Τα διαφορετικά κείμενα αποτελούν πραγματώσεις των διαφορετικών κοινωνικών καταστάσεων και κάθε κείμενο εντάσσεται σε μια ευρύτερη ομάδα κειμένων, με τα οποία εκφράζονται οι θεσμοί μιας κοινωνίας» (Χατζησαββίδης 2007: 6). Η κατηγοριοποίηση των κειμενικών ειδών είναι δύσκολη ακριβώς εξαιτίας της πολυπλοκότητας μέσα στην οποία αναπτύσσονται ως δυναμικές κατασκευές λόγου διάφορων κοινωνιοπολιτισμικών περιβαλλόντων (Matsagouras & Tsiplakou 2008: 80). Η κατανόηση του κειμενικού είδους προϋποθέτει κατανόηση του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου στο οποίο πραγματώνεται (Matsagouras & Tsiplakou 2008: 75).

Κατά συνέπεια, ο γραμματισμός των κειμενικών ειδών οδηγεί στην αναζήτηση τόσο των δομών με τις οποίες οργανώνονται τα κείμενα όσο και του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου μέσα

στο οποίο παράγονται και κατανοούνται. Δεν μπορεί να νοηθεί η κατανόηση ενός κειμένου αποσπασμένου από το συγκεκριμένο του. «Ο αναγνώστης μεταφέρει στο κείμενο ένα απόθεμα από πολιτισμικές και προσωπικές γνώσεις, υποθέσεις και αξίες παρόμοιες με αυτές του συγγραφέα στην προσπάθειά του να ερμηνεύσει το νόημα που κωδικοποιείται στο κείμενο» (Wells 2006: 93). Ως εκ τούτου «τα κειμενικά είδη περιγράφονται ως διαδικασίες και εφόσον χρησιμοποιούνται μέσα σε ένα κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον διάδρασης συνεχώς αναπτύσσονται» (Macken-Horagick 2000: 4). Αποτελούν τον τρόπο με τον οποίο ο ομιλητής/συγγραφέας επιτυγχάνει κοινωνικά προσδιορισμένους στόχους σε αυθεντικά πλαίσια επικοινωνίας.

Η συχνή επαφή με τα διάφορα κειμενικά είδη – πολυτροπικά ή μη – εξοικειώνει με αυτά και βοηθά να αποκτηθεί η ικανότητα προσέγγισής, κατανόησης και παραγωγής τους ανάλογα με την κοινωνική περίσταση. Η συγγραφή κειμένων διαφορετικών ειδών συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού που συνδέονται με απαιτητικά επίπεδα νοητικής δραστηριότητας (Wells 2006: 127), είναι «ο κατεξοχήν τρόπος καλλιέργειας γλωσσικών και μεταγλωσσικών δεξιοτήτων που περιλαμβάνουν την επίγνωση της σχέσης μεταξύ της δομικής και της κοινωνικής πλευράς της γλώσσας» (Τσιπλάκου κ.ά. 2006: 5). Οι μαθητές, μέσα από την ενασχόληση τους με ποικίλα κειμενικά είδη, συμμετέχουν σε γνωστικές προκλήσεις πολλών επιπέδων που κυμαίνονται από τα λεξιλογικά και γραμματικά ζητήματα στη διάδραση με το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον και ασκούν κριτική σκέψη στις γλωσσικές επιλογές, την οργάνωση πληροφοριών, τις επιλογές ύφους κ.α. (Matsagouras & Tsiplakou 2008: 81-83).

## 2.2 Κριτικός Γραμματισμός

Όπως όλες οι νεότερες προσεγγίσεις έτσι και ο *κριτικός γραμματισμός* (critical literacy) αντιλαμβάνεται τον γραμματισμό ως κοινωνική πρακτική. Αν και υπάρχουν ποικίλες θεωρητικές προσεγγίσεις του κριτικού γραμματισμού (Κουτσογιάννης 2014: 3) η βασική τοποθέτησή του έχει να κάνει με την αντιμετώπιση της γλώσσας, στην κοινωνική-σημειωτική της διάσταση, ως φορέα ταυτότητας, κοινωνικών αντιλήψεων, αξιών, πεποιθήσεων, ιδεών αλλά ταυτόχρονα και ως αγωγού ιδεολογιών, οι οποίες είτε δηλώνονται ρητά είτε άρρητα, στηρίζεται δηλαδή σε μια δυναμική προσέγγιση της γλώσσας. Έτσι, «ένας κριτικός αναγνώστης των πρακτικών γραμματισμού πρέπει να μπορεί να ερμηνεύει ρητές ή υπόρρητες οπτικές του λόγου στα κείμενα» (Baynham 2000: 23). Είναι δηλαδή η ικανότητα του ατόμου να κατανοεί, να ερμηνεύει και να αντιμετωπίζει κριτικά τύπους και είδη κειμένων.

Κατά την Janks (2013: 227) «ο κριτικός γραμματισμός ενθαρρύνει τους νέους να «διαβάσουν» μέσα από τη λέξη τον ίδιο τον κόσμο σε σχέση με την εξουσία, την ταυτότητα, τη διαφορά και την πρόσβαση στη γνώση, τις δεξιότητες, τα εργαλεία και τα μέσα». Συνεπώς

«προϋποθέτει μεταγνωστικές και μεταγλωσσικές δεξιότητες κατανόησης των κοινωνικοπολιτισμικών πλαισίων μέσα στα οποία παράγονται τα κείμενα και ενσωματώνονται στην καθημερινή ζωή, καθώς και την ικανότητα αντίληψης του πώς και γιατί διάφορες κοινωνικές ομάδες έχουν διαφορετική και άνιση πρόσβαση στον γραμματισμό και την κατανομή εργασίας» (Luke 2000: 70).

Ο κριτικός γραμματισμός αξιοποιεί τη μεθοδολογία και τα πορίσματα της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου (Critical Discourse Analysis), η οποία συνιστά διαδικασία κριτικής ανάλυσης κειμένων διάφορων ειδών και τύπων (Μιχάλης 2013: 1-2) με στόχο τη διερεύνηση του ρόλου του λόγου στην αναπαραγωγή και ενίσχυση εξουσίας και ελέγχου, ιδεολογικής κυριαρχίας, ανισότητας στερεοτυπικών αντιλήψεων κ.ά. (Γεωργακοπούλου & Γούτσος 2008: 30, Van Dijk 1987: 353, Wodak 2006: 5)

«Για τον κριτικό γραμματισμό ο λόγος (discourse) είναι ένας κοινωνικά αποδεκτός συνδυασμός ανάμεσα σε τρόπους που χρησιμοποιούμε τη γλώσσα, που σκεφτόμαστε, αισθανόμαστε, πιστεύουμε, αξιολογούμε και δρούμε» (Χατζησαββίδης 2009: 6). Η λογική της κατάκτησης και παραγωγής ποικίλων κειμενικών ειδών και γλωσσικών μορφών λοιπόν δεν έγκειται στην απλή εξοικείωση με αυτά αλλά στην ικανότητα να κατανοεί κανείς ότι μέσα από τα αυτά διαμορφώνουν αλλά και διαμορφώνονται ιδεολογικές σχέσεις συνδεδεμένες με μορφές κοινωνικής εξουσίας (Μητσικοπούλου 2001: 2). Συνεπώς η γλώσσα δεν χρησιμοποιείται ουδέτερα αλλά σε κάθε κείμενο, προφορικό, γραπτό ή πολυτροπικό, εμπεριέχεται σωρεία μηνυμάτων.

### **2.2.1 Παιδαγωγική Κριτικού Γραμματισμού. Οι Αλλαγές στη Γλωσσική Διδασκαλία**

«Η βασική λογική της παιδαγωγικής του κριτικού εγγραμματισμού συνοψίζεται στην κατάκτηση και παραγωγή πολλαπλών κειμενικών ειδών και τύπων γλώσσας αλλά και στην κριτική επίγνωση της κοινωνικής-σημειωτικής λειτουργίας των διαφόρων ειδών, των ποικίλων μορφών κειμενικής οργάνωσης και του είδους της γλώσσας που κωδικοποιεί, εκφράζει ή και κατασκευάζει την εκάστοτε κοινωνική-σημειωτική λειτουργία» (Τσιπλάκου 2007: 466). Σε μια πολυπολιτισμική σχολική αίθουσα καλούνται να συμβιώσουν και να επικοινωνήσουν μαθητές και εκπαιδευτικοί διαφορετικής καταγωγής, εθνικότητας, φύλου, κοινωνικής ταυτότητας κ.ά. όπως και να αναπτύξουν την ικανότητα να μιλήσουν, να διαπραγματευτούν καλύτερες συνθήκες εργασίας και να ασκήσουν κριτική στην ζωή τους (New London Group 2000: 24). Μέσα σε αυτά τα πλαίσια τίθεται η ανάγκη μιας συνεργατικής σχέσης κατά την οποία εκπαιδευτικός και μαθητές, ως ισότιμα μέλη, συνοικοδομούν την γνώση. Συνεπώς η στατική σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή

απορρίπτεται ως παιδαγωγικά ακατάλληλη και αναπτύσσεται μια σχέση αλληλεπίδρασης και ενεργού εμπλοκής των συμμετεχόντων. Παρόμοια, τα νοήματα δεν πρέπει να θεωρούνται εκ των προτέρων δεδομένα αλλά αναδύονται μέσα από αυτήν ακριβώς τη σχέση και μέσα από τη διερεύνηση των κειμένων. Μια τέτοια προσέγγιση τους βοηθά να συνειδητοποιήσουν τη θέση τους σε σχέση με τους γύρω τους και να αναζητήσουν δυνατότητες για το μέλλον τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο (Nakata 2000: 114).

Η χρήση γλωσσικής ποικιλίας στην σχολική αίθουσα στο πλαίσιο της επικοινωνίας, τόσο ανάμεσα στους μαθητές όσο και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, καθώς και στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας, αξιοποιείται από την παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού κυρίως «ως προς τις παραμέτρους που ρυθμίζουν την εμφάνισή της, παραμέτρους όπως η επικοινωνιακή περίσταση, οι κοινωνιογλωσσικές ταυτότητες των συμμετεχόντων, το κειμενικό είδος και οι κοινωνικές-σημειωτικές του προεκτάσεις» (Τσιπλάκου 2007: 467). Ως εκ τούτου τόσο ο προφορικός όσο και ο γραπτός λόγος χαίρουν ίσης εκτίμησης. «Η διεύρυνση του προφορικού και γραπτού λόγου των μαθητών/τριών συνιστά μια επικοινωνιακά δομούμενη διαδικασία». (Κωστούλη 2006: 2). Κατά τους Simons και Murphy (2008: 391), η αναμέτρηση των μαθητών με το γραπτό κείμενο απαιτεί να γνωρίζουν τον προφορικό λόγο και τις δομικές μονάδες του, οι οποίες θα προωθήσουν την ανάπτυξη στρατηγικών για την οργάνωση του γραπτού λόγου. Η επίσημη σχολική γλώσσα σε αντιπαραβολική διδασκαλία με εκφάνσεις της γλωσσική ποικιλότητας (γεωγραφικής, κοινωνιογλωσσικής, υφολογικής) καθιστούν στους μαθητές συνειδητές τις ομοιότητες και τις διαφορές τους, με στόχο την όξυνση της μεταγλωσσικής ενημερότητάς τους (Πρόγραμμα Σπουδών Νέας Ελληνικής Γλώσσας 2010: 12)

Στη νέα οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα τα άτομα καλούνται να εξοικειωθούν με νέες κοινωνικές πρακτικές και να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο τα κείμενα:

- δομούν κοινωνικές σχέσεις
- αναπαράγουν ή όχι ρατσιστικές ή σεξιστικές θέσεις
- συντηρούν ή αποδομούν στερεότυπες και κυρίαρχες ιδεολογίες
- προβάλλουν ορισμένους τρόπους θέασης της πραγματικότητας ως «φυσικούς»

ΥΥΠ 2012: 8.12

Για να επιτευχθούν αυτές οι πρακτικές οι μαθητές πρέπει να μπορούν να φέρουν στην σχολική αίθουσα κείμενα τα οποία πλησιάζουν τα δικά τους ενδιαφέροντα και αναζητήσεις. Ένα ευρύ φάσμα από διαφορετικά κείμενα είναι διαθέσιμα, τόσο στο διαδίκτυο (Janks 2005: 230) όσο και έντυπα, τα οποία μπορούν να εξετάσουν και να προσεγγίσουν κριτικά ως προς τις θέσεις που

αυτά υποστηρίζουν, τις ιδεολογίες και κοινωνικές ταυτότητες που προωθούνται ρητά ή άρρητα. Μέσα από την αντιπαραβολή ποικιλίας κειμένων εξετάζονται πολλαπλές και αντικρουόμενες τοποθετήσεις ως προς ένα θέμα. Επίσης τα κείμενα πρέπει να είναι αυθεντικά κι όχι κατασκευασμένα (Κωστούλη 2006: 2) ώστε να διατηρούν τις πραγματικές προθέσεις, θέσεις, στόχους του συγγραφέα/ομιλητή. «Διαβάζω κριτικά» σημαίνει «τοποθετούμαστε κριτικά έναντι των πληροφοριών-ιδεών ενός κειμένου, λαμβάνοντας υπόψη τον σκοπό, τον τρόπο και τα μέσα πραγμάτωσής του, ποια συμφέροντα εξυπηρετεί, τα νοήματα και τις εναλλακτικές προοπτικές των νοημάτων του και τις αντιπαραβάλλουμε με αυτές άλλων κειμένων που λειτουργούν διαφορετικά» (Χατζηλουκά-Μαυρή 2009: 122). Έτσι κάθε μαθητής ως αναγνώστης πρέπει να λαμβάνει υπόψη του ότι:

- το κάθε κείμενο ερμηνεύεται αφενός μέσα σε συγκεκριμένο συγκείμενο και περικείμενο και αφετέρου μέσα σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο,
- μέσα σε κάθε κείμενο διαμορφώνονται κοινωνικές ταυτότητες και δομούνται κοινωνικές σχέσεις (Gee 2007: 183-210),
- τα κείμενα εξυπηρετούν ή όχι μορφές εξουσίας<sup>2</sup> – κυρίαρχες ιδεολογίες,
- οι λεξικογραμματικές επιλογές εξυπηρετούν τους στόχους του συγγραφέα (Halliday 1999: 3).

Αντίστοιχα, όταν οι μαθητές εκτός από το ρόλο του αναγνώστη αναλάβουν το ρόλο του συγγραφέα, οφείλουν να θέτουν συγκεκριμένους στόχους και να προσδιορίζουν τον τύπο και το είδος του κειμένου<sup>3</sup> για την επίτευξη των στόχων αυτών καθώς και το επικοινωνιακό πλαίσιο στο οποίο πραγματώνεται το κείμενό τους. Επίσης χρειάζεται η ικανότητα να κρίνουν την αποτελεσματικότητα ή μη τόσο των δικών τους κειμένων, ως συγγραφείς/πομποί, όσο και των άλλων, ως αποδέκτες/αναγνώστες. Η αποδοχή της κριτικής του κάθε μαθητικού κειμένου έρχεται μέσα από τη σχέση αλληλεπίδρασης που έχει αναπτυχθεί ανάμεσα στους μαθητές και τον εκπαιδευτικό. Μέσα από τη μετασυγγραφική αυτή φάση (Αρχάκης 2009: 142) μπορούν να αναδειχθούν τα προβλήματα των παραγομένων, από τους μαθητές, κειμένων και να αναζητηθούν τρόποι επίλυσής τους μέσα από την επαναδιατύπωση των αρχικών κειμένων.

---

<sup>2</sup> Κατά την Χατζηλουκά-Μαυρή η αρχή αυτή προϋποθέτει επαρκή επίγνωση της «εξουσίας της γλώσσας» αλλά και της «γλώσσας της εξουσίας» (2010: 120).

<sup>3</sup> Ο προσδιορισμός των διαφόρων *κειμενικών τύπων* (text types) γίνεται μέσα από το συνδυασμό πολλαπλών κριτηρίων (βλ. ενδεικτικά Swales 1990). Σε γενικές γραμμές όμως οι τύποι των κειμένων είναι τα αφηγηματικά, τα επιχειρηματολογικά, τα περιγραφικά και τα διαδικασιακά κείμενα. [http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema\\_e5/pop04.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e5/pop04.html). Επίσης ένας τύπος κειμένου μπορεί να συνδέεται με περισσότερα από ένα είδη κειμένου (Crombie 1985 *apud* Paltridge 1996, Hammond κ.ά. 1992, Hoey 1983, Tsiplakou & Floros 2013 ).

Η παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού προσφέρει δυνατότητες ανάπτυξης δεξιοτήτων προσέγγισης και κριτικής διερεύνησης κειμενικών μορφών και ειδών μέσα στις κοινωνικοπολιτισμικές παραμέτρους στις οποίες αυτά παράγονται. Προσπαθεί να αποφύγει τη μια και μοναδική πρότυπη – αυστηρή διδακτική προσέγγιση και αποτελεί μια «ανοιχτή» παιδαγωγική που συνδέει τους μαθητές με τον έξω κόσμο, τους συνδέει με τα βιώματά τους, τις εμπειρίες τους. «Μέσα από την αποδόμηση και ανα-δόμηση των κειμένων αμφισβητείται η όποια αλήθεια δεν μπορεί να γίνει άκριτα αποδεκτή» (Χατζηλουκά-Μαυρή 2010: 118). Έτσι οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να συζητήσουν, να υιοθετήσουν ή να απορρίψουν αλλά και να κρίνουν τη δική τους κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα. Τα κείμενα λοιπόν αντιμετωπίζονται ως μη ουδέτερες ιδεολογικά οντότητες, ως εργαλεία αντίστασης κατά των πάγιων κοινωνικών δεδομένων αλλά και ως εργαλεία επίτευξης νέων δεδομένων, μέσω των κατάλληλων κοινωνικών χρήσεων (Cervetti, Pardales & Damico 2001 *apud* Χατζηλουκά-Μαυρή 2010: 118).

## 2.2.2 Κριτικός Γραμματισμός και Λειτουργική Γραμματική

Κατά τον Halliday «η γραμματική κάθε γλώσσας επιτελεί δύο βασικές λειτουργίες: από τη μια μεριά βοηθά στην κατανόηση της ανθρώπινης εμπειρίας κατασκευάζοντας έναν κόσμο που απαρτίζεται από φαινόμενα διαφόρων ειδών, γεγονότα, ανθρώπους, πράγματα κ.λπ., και από την άλλη ρυθμίζει τις σχέσεις μεταξύ των ομιλητών/-τριών: ενεργοποιεί το κοινωνικό δυναμικό εκφράζοντας τις συμπεριφορές και τις επιθυμίες των ανθρώπων, δημιουργώντας οικειότητα και απόσταση, αλληλεγγύη και σχέσεις ισχύος (Halliday 2000: 3). Ως εκ τούτου αντιλαμβάνεται τη γλώσσα ως *κοινωνική σημειωτική* (social semiotic).

Στο πλαίσιο αυτό η διδασκαλία της γραμματικής «αποκτάει μια πολυδιάστατη σημασία και συνδέεται κάθε φορά με τον λόγο μέσα στον οποίο εντάσσεται, ο οποίος συνυφαίνεται με την επιστημολογική βάση του γραμματισμού» (Χατζησαββίδης 2013: 12). Αυτό επιβάλλει τη χρήση μιας λειτουργικής γραμματικής η οποία να συνδέει τις γραμματικοσυντακτικές δομές με την ιδεολογία και την κοινωνική πραγματικότητα (Χατζησαββίδης 2013: 13).

Ο Halliday (1978) προτείνει μία *Συστημική Λειτουργική Γραμματική* (ΣΛΓ. Systemic Functional Grammar) προσανατολισμένη στη σημασιολογία και τη λειτουργία των γλωσσικών στοιχείων, η οποία χρησιμοποιείται για ανάλυση των κοινωνικών εννοιών και νοημάτων που διαμορφώνονται με βάση τις γλωσσικές επιλογές κάθε επικοινωνιακής περίπτωσης, προφορικής ή γραπτής. (Λύκου 2000: 1) Το κείμενο αποτελεί τη βασική μονάδα μέσω της οποίας η σημασία γίνεται διαπραγματεύσιμη (Halliday & Martin 1993: 22). Η γραμματική αντιμετωπίζεται συνεπώς

ως κοινωνική πρακτική και η χρήση της συμβάλλει στη διαμόρφωση της κοινωνικής πραγματικότητας μέσα στην οποία παράγεται το κείμενο. Το κείμενο (text) ως εκ τούτου δεν μπορεί να ερμηνευθεί αποπλαισιωμένα από το *συγκείμενο* (context) του.

Σε κάθε κείμενο, κατά τον Halliday (1978),(Λύκου 2000: 5-8) εγγράφονται τρεις λειτουργίες, οι οποίες πραγματώνονται μέσα από συγκεκριμένες επιλογές του λεξικογραμματικού συστήματος της γλώσσας:

- η *αναπαραστατική λειτουργία* (ideational function), η οποία αναπαριστά το περιεχόμενο/την κοινωνικο-πολιτισμική πραγματικότητα με συγκεκριμένο τρόπο ανάλογα με τις προθέσεις του ομιλητή και το *πεδίο* (field), την κοινωνικά θεσμοθετημένη συνθήκη παραγωγής του κειμένου, και πραγματώνεται μεταξύ άλλων μέσω του συστήματος *μεταβιβαστικότητας* (transitivity) και περιλαμβάνει τις *διαδικασίες* (processes) που παρουσιάζουν τα ρήματα, τους *μετέχοντες* (participants) που εμπλέκονται στις διαδικασίες και τα *καταστασιακά στοιχεία* (circumstances), όπως ο χρόνος, ο τόπος, ο τρόπος κ.ά. Οι ρηματικές διαδικασίες είναι οι υλικές, γνωστικές, λεκτικές και συσχετιστικές. Οι υλικές περιγράφουν σχέσεις και γεγονότα, οι νοητικές αφορούν σκέψεις και συναισθήματα, οι λεκτικές αναφέρονται σε δηλώσεις και οι συσχετιστικές αποδίδουν χαρακτηριστικά ή διατυπώνουν σχέσεις ταυτότητας.

- η *διαπροσωπική λειτουργία* (interpersonal function) η οποία περιλαμβάνει τις διαπροσωπικές σχέσεις ομιλητή/συγγραφέα και αποδέκτη, τους ρόλους-στάσεις που υιοθετούνται σε κάθε επικοινωνιακή περίσταση, τις σχέσεις εξουσίας, ισότητας, αλληλεγγύης, οικειότητας, απόστασης κ.λπ. που υφίστανται οι μεταξύ τους και πραγματώνεται μέσω του συστήματος των εγκλίσεων και της τροπικότητας (επιστημική και δεοντική τροπικότητα), με το είδος προτάσεων - προτάσεις, οι οποίες εκφράζουν την άποψη / θέση του ομιλητή, προτάσεις που εκφράζουν επιθυμία, τους δείκτες ευγενείας κ.λπ.

- η *κειμενική λειτουργία* (textual function) η οποία πραγματώνεται μέσω του συστήματος του *θέματος-ρήματος* (theme-rheme), τους μηχανισμούς συνοχής και συνεκτικότητας κ.λπ., δηλαδή το πώς οργανώνεται η πρόταση και το κείμενο, οι τρόποι με τους οποίους αυτό που ακολουθεί συνδέεται με αυτό που προηγείται. Σχετίζεται με την επιλογή συγκεκριμένου κειμενικού είδους με συγκεκριμένη οργάνωση, δομή και κατανομή πληροφορίας, τον τρόπο με τον οποίο ένα σύνολο εκφωνημάτων και τρόπων οργάνωσης νοημάτων συνδέονται μεταξύ τους και συγκροτούν μια δομή με νόημα. Εστιάζεται στον τρόπο με τον οποίο το εκάστοτε πλαίσιο επικοινωνίας δομείται και αλλάζει μέσα από τις επιλογές των συνομιλητών/-τριών. Διαφορετικές γλωσσικές επιλογές συντελούνται σε ένα γραπτό από ό,τι σε ένα προφορικό κείμενο ή σε μια άμεση επικοινωνία. Σε μια συζήτηση μεταξύ φίλων ή σε μια τηλεφωνική συνομιλία ή σε μια συζήτηση με το γιατρό το νόημα συνδέεται με τη χρήση παύσεων, εναλλαγών συνομιλητών, απλής, χαλαρής σύνταξης κ.ά.

και παρόμοια σε μια ομιλία ή σε ένα ιατρικό άρθρο το νόημα συνδέεται με τη χρήση κειμενικών δεικτών, συνδέσμων, αναφορικών και καταφορικών στοιχείων κ.λπ.

Οι λειτουργίες αυτές, οι οποίες πραγματώνονται μέσα από την επιλογή συγκεκριμένων λεξικογραμματικών στοιχείων, έχουν άμεση σχέση με το καταστασιακό και πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο λειτουργούν. Έτσι, σύμφωνα με τη ΣΛΓ του Halliday (1978) (Λύκου 2000: 8-10), υπάρχουν τρεις συγκεκριμενικοί παράγοντες που επηρεάζουν αποφασιστικά τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιείται η γλώσσα: το *πεδίο* (field), ο *τόνος-συνομιλιακοί ρόλοι* (tenor) και ο *τρόπος* (mode).

Το *πεδίο* συνδέεται με την αναπαραστατική λειτουργία και σχετίζεται με την κοινωνική δραστηριότητα και το θέμα. Ο *τόνος-οι συνομιλιακοί ρόλοι* συνδέονται με την διαπροσωπική λειτουργία και ως εκ τούτου σχετίζονται με τις κοινωνικές σχέσεις ανάμεσα στους συμμετέχοντες μιας επικοινωνιακής περίπτωσης καθώς και το ρόλο που αναλαμβάνουν· τέλος, ο *τρόπος* συνδέεται με την κειμενική λειτουργία και αναφέρεται στο κειμενικό είδος, το διάτυπο επικοινωνίας, τις μορφές κειμενικής οργάνωσης κ.λπ. που επιλέγονται στην εκάστοτε επικοινωνιακή περίπτωση. Το κάθε κείμενο αφορά κάτι (*πεδίο*), απευθύνεται σε κάποιον (*τόνος-συνομιλιακοί ρόλοι*) και τα γλωσσικά του στοιχεία σχετίζονται με χαρακτηριστικούς τρόπους με το συγκεκριμένο (Macken-Horarick 2001: 3).

Υπάρχει προφανώς μία αμοιβαία σχέση ανάμεσα στην κοινωνική αλληλεπίδραση η οποία αναπαρίσταται γλωσσικά, την περίπτωση επικοινωνίας και το λεξικογραμματικό σύστημα. Οι τρεις αυτοί παράγοντες συνδέουν τη γλώσσα άμεσα με το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο παράγεται, ως μια αναπαράσταση του πραγματικού κόσμου, όπως συλλαμβάνεται μέσα από την εμπειρία μας (Halliday & Hasan 1985: 19).

Ο Halliday με τη ΣΛΓ προσεγγίζει τα γραμματικά στοιχεία ως ενδείκτες κοινωνικών ταυτοτήτων, σχέσεων και ιδεολογιών (Κωστούλη 2012: δ.10). Η προσέγγισή των γραμματικών φαινομένων μέσα στο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο δομούνται, εστιάζεται σε κείμενα που παρήχθησαν σε αυθεντικά κειμενικά περιβάλλοντα. Αυτό εγείρει ερωτήματα για τις περιπτώσεις *διγλωσσίας* (bilingualism), *κοινωνικής διγλωσσίας* (diglossia) ή *πολυγλωσσίας* (multilingualism) διαφόρων γλωσσικών κοινοτήτων. Στις περιπτώσεις κοινωνικής διγλωσσίας ο Ferguson (1959) αναφέρεται στην ύπαρξη μιας «υψηλής» (high) γλώσσας - κυρίαρχης ή πρότυπης (standard) μορφής γλώσσας (Τσιπλάκου 2007: 466) - και μιας «κατώτερης» (Halliday 1978: 65) - φυσικά κατεκτημένης ποικιλίας ή γλώσσας (Τσιπλάκου 2007: 467) τις οποίες ο ομιλητής χρησιμοποιεί εναλλακτικά ανάλογα με το πεδίο.. Η εναλλαγή αυτή προσδίδει διαφορετικό *επίπεδο ύφους* (register) (Halliday 1978: 67) και μπορεί να αποτελεί συνάρτηση και της κοινωνικής τάξης ή γενικότερα της ταυτότητας που επιθυμεί να προβάλλει ο ομιλητής-



συγγραφέας, ο οποίος μέσα από τις επιλογές του οικοδομεί διαφορετικές αναπαραστάσεις της πραγματικότητας, ιδεολογικά καθορισμένες (Κωστούλη 2012: δ.9).

Συμπερασματικά, η ΣΛΓ, όπως και ο κριτικός γραμματισμός, «παρέχει την δυνατότητα στους μαθητές να αποκτήσουν πρόσβαση στα κοινωνικά ισχυρά νοήματα και στις πρακτικές με τις οποίες μπορούν αυτά να κατασκευαστούν καθώς και να συνειδητοποιήσουν ότι τα νοήματα «με ισχύ» είναι » κατασκευασμένα και άρα μπορούν να γίνουν αντικείμενο αμφισβήτησης και ανακατασκευής» (Λύκου 2000: 10). Η λειτουργία της γλώσσας που σχετίζεται με την αναπαράσταση των αντικειμένων και των γεγονότων της εμπειρίας, χρησιμοποιείται πλέον ως ένα «εργαλείο σκέψης» (Wells 2006: 90), ως εργαλείο τόσο κριτικής ανάλυσης των μορφοσυντακτικών δομών όσο και διερεύνησης των εξωκειμενικών παραμέτρων που οδηγούν σε συγκεκριμένες ταυτότητες και κοινωνικές σχέσεις.

Επίσης, όπως ο κριτικός γραμματισμός στηρίζεται στην κατάκτηση και παραγωγή πολλαπλών κειμενικών ειδών, έτσι και η ΣΛΓ οργανώνεται γύρω από το κείμενο με βασική αρχή ο αναγνώστης να κατανοήσει καλύτερα τις εμπειρίες και τα κίνητρα του ομιλητή-συγγραφέα. Πρόκειται για ένα ανεπτυγμένο επίπεδο μεταγλωσσικής/γνωστικής λειτουργίας που καλλιεργεί επίγνωση του τρόπου με τον οποίο η γλώσσα επιτρέπει συγκεκριμένες καταστάσεις και προβλήματα να αναπαρίστανται ως συμβολικές κατηγορίες και σχέσεις οι οποίες μεταδίδονται, πραγματώνονται και κατασκευάζουν την κοινωνική μας πραγματικότητα.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

# ΤΠΕ και Γλωσσικό Μάθημα: Λογισμικά Κοινωνικής Αλληλεπίδρασης και Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης - Δυνατότητες Ενίσχυσης Κριτικού Γραμματισμού

*Computers will not replace teachers. However, teachers who use computers will replace teachers who don't.*  
—Ray Clifford, Defense Language Institute

### 3. ΤΠΕ και Γλωσσικό Μάθημα:

Η χρήση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση δεν είναι κάτι καινούριο, ο ρυθμός όμως και η έκταση των αλλαγών στην τεχνολογία έχουν καταστήσει δύσκολη την ανταπόκριση πολλών εκπαιδευτικών στην ορθότερη χρήση των υπολογιστών, καθώς και άλλων μορφών ψηφιακής τεχνολογίας, στη μαθησιακή διαδικασία (TESOL 2008: 2).

Στο σχέδιο δράσης του eEurope2002, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας ζήτησε κάθε πολίτης να διαθέτει τις δεξιότητες που απαιτούνται για τη ζωή και την εργασία στη νέα κοινωνία των πληροφοριών και την εξασφάλιση σε όλους τους μαθητές της δυνατότητας να είναι ψηφιακώς εγγράμματοι αποφοιτώντας από το σχολείο (eEurope.eu 2000: 13) , καθώς και προσαρμογή των σχολικών προγραμμάτων σπουδών ώστε να υπάρξουν νέοι τρόποι μάθησης με τη χρήση τεχνολογιών των πληροφοριών και της επικοινωνίας.

Η μάθηση μπορεί να αποσυνδεθεί από τον παραδοσιακό σχολικό χώρο και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης μπορούν να συμβάλουν στην επικοινωνία εκπαιδευτικών και μαθητών, εκτός σχολικού χώρου και χρόνου και να αξιοποιηθούν στην προαγωγή του κριτικού γραμματισμού. Το πλήθος των πληροφοριών που μας κατακλύζουν και η πολυτροπικότητα των πλείστων ηλεκτρονικών κειμένων απαιτούν καινούριες προσεγγίσεις. Οι βασικές αρχές του κριτικού γραμματισμού, η μεταφορά και η κριτική εφαρμογή του τρόπου με τον οποίο η γλώσσα, η εικόνα και οι ποικίλοι συνδυασμοί τους αναδεικνύουν συγκεκριμένες οπτικές και τρόπους θέασης του κόσμου (Πρόγραμμα Σπουδών Νέας Ελληνικής Γλώσσας 2010: 6), ανταποκρίνονται στη φύση

και στις δυνατότητες ηλεκτρονικών μέσων. Οι πολλαπλές αναγνώσεις των κειμένων, η ερμηνεία μέσα σε συγκεκριμένο συγκείμενο, η μελέτη του αυθεντικού περιβάλλοντός τους κ.ά. συμβάλλουν στην κριτική προσέγγιση των κειμένων, όπου εξετάζονται και αμφισβητούνται στάσεις, αξίες και πεποιθήσεις, τις οποίες ο κάθε συγγραφέας ασπάζεται μέσα στο κείμενό του ρητά ή υπόρρητα (Tasmania Department of Education 2011: 1-2).

### **3.1. Ορισμός ΤΠΕ (Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών)**

Ο όρος *Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών* (ΤΠΕ, Information and Communication Technologies - ICT ) αναφέρεται στις τεχνολογίες που επιτρέπουν την αυτόματη επεξεργασία, την αποθήκευση και τη μετάδοση της πληροφορίας με ποικίλες μορφές (κείμενα, γραφικά, εικόνες, κινούμενες εικόνες, κινούμενα σχέδια, ήχοι, μουσική, βίντεο), δηλώνει μεμονωμένα αλλά και αλληλένδετα τα μέσα που είναι οι φορείς αυτών των άυλων μηνυμάτων, όπως είναι οι υπολογιστές, οι τηλεπικοινωνίες, το διαδίκτυο, τα πολυμέσα και σχετίζεται, κατά κύριο λόγο, με τη δυνατότητα επικοινωνίας μεταξύ ανθρώπων ή ανθρώπων/μηχανών – υπολογιστών (Χαμπιαούρης 2012).

«Στους χώρους εργασίας αποτελούν καθημερινό μέσο για συνεργασία, άντληση και επεξεργασία πληροφοριών, συμπαραγωγή λόγου κλπ., στην καθημερινότητα αποτελούν σημαντικό μέσο για κοινωνική, πολιτισμική και ψυχαγωγική δραστηριότητα και στο χώρο επικοινωνίας είναι πλέον βασικό εργαλείο καθώς η ανάγνωση και η γραφή αφενός διεξάγονται σε σημαντικό βαθμό σε νέα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα» (Κουτσογιάννης 2008: 17).

Πιο εξειδικευμένα, στον εκπαιδευτικό τομέα ο όρος αναφέρεται στη εκπαιδευτική τεχνολογία και τη χρήση των νέων τεχνολογιών σε εκπαιδευτικές εφαρμογές.

### **3.2. Μοντέλα Ένταξης ΤΠΕ στην Εκπαίδευση**

Τα μοντέλα ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση αντιμετώπισαν τις ΤΠΕ ως ένα γνωστικό αντικείμενο. Συγκεκριμένα αναπτύχθηκαν τρία μοντέλα ένταξης, τα οποία δεν αλληλοσυγκρούονται αλλά αντίθετα αλληλοσυμπληρώνονται (Κόμης 2004: 35).

Το τεχνοκεντρικό μοντέλο/ προσέγγιση αντιμετωπίζει την πληροφορική ως ένα αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο που μπορεί να ενταχθεί στο πρόγραμμα σπουδών και να διδαχθεί σε διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Βασική επιδίωξή του είναι η απόκτηση γνώσεων πάνω στη

λειτουργία των υπολογιστών και την εισαγωγή στον προγραμματισμό τους. Η πληροφορική αντιμετωπίζεται ως αυτοτελές γνωστικό αντικείμενο.

Το πραγματολογικό μοντέλο/προσέγγιση θεωρεί τις ΤΠΕ μέσο γνώσης, έρευνας και μάθησης που διαπερνά όλα τα γνωστικά αντικείμενα, μέσο διαθεματικής προσέγγισης. «Οι παιδαγωγικοί στόχοι που επιδιώκονται με την αξιοποίηση της τεχνολογίας, σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, είναι συνήθως: η εξατομίκευση της διδασκαλίας, η ποικιλία και βελτίωση των ισχυόντων [sic] μεθόδων διδασκαλίας και η εξασφάλιση του ίδιου επιπέδου διδασκαλίας, ανεξάρτητα από τις επιμέρους συνθήκες. Η λογική αυτή, λαμβανομένης υπόψη και της πρακτικής που ισχύει στα σχολεία, είναι λογικό να ενισχύει, κυρίως, την αντίληψη της χρησιμοποίησης του υπολογιστή ως δασκάλου» (Κουτσογιάννης 2008: 17).

Τέλος το ολοκληρωμένο μοντέλο/προσέγγιση τις αντιμετωπίζει ως στοιχείο γενικής κουλτούρας αλλά και κοινωνικό φαινόμενο, το οποίο ουσιαστικά αποτελεί συνδυασμό των δύο προηγούμενων προσεγγίσεων. Το συγκεκριμένο μοντέλο προϋποθέτει γενικές γνώσεις πληροφορικής και σταδιακή ένταξη των ΤΠΕ ως μέσο στήριξης της μαθησιακής διαδικασίας. Η πληροφορική δε διδάσκεται ως ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο, αλλά η διδασκαλία της διαχέεται όχι μόνο σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου αλλά και σε όλες τις δραστηριότητες της σχολικής ζωής (Κοντογιαννοπούλου 1991: 79 *apud* Κουτσογιάννης 2008: 17).

Τα ΤΠΕ ως γνωστικά εργαλεία υποστηρίζουν την κατασκευή της γνώσης, την αναζήτηση, την εξερεύνηση και τη διερεύνησή της, τη γνωστική σύγκρουση και τη μάθηση μέσω αναστοχασμού (Χαμπιαούρης & Ρουσιάς 2014: δ.20) και μπορούν συνεπώς, στα πλαίσια του ολοκληρωμένου μοντέλου ένταξης, να αξιοποιηθούν και να ενισχύσουν την παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού. Μέσω των ΤΠΕ παρέχεται η ευκαιρία στους μαθητές να ενεργοποιηθούν ως πολίτες, να επικοινωνήσουν σε ποικίλες εξωσχολικές δραστηριότητες είτε στα πλαίσια του σχολικού χρόνου και εντός σχολικής αίθουσας είτε εκτός – δομώντας συγκεκριμένη κοινωνική ταυτότητα. Μπορούν να ενασχοληθούν με ποικιλία θεμάτων που τους ενδιαφέρουν, να αναζητήσουν ποικιλία κειμενικών ειδών, να έρθουν σε επαφή με τα νέα, ρευστά είδη κειμένων (Πρόγραμμα Σπουδών Νέας Ελληνικής Γλώσσας 2010: 2) και μέσα από κριτική διερεύνηση τους να κατανοήσουν τα πολιτισμικά και κοινωνικά πλαίσια στα οποία αναπτύσσονται και να οδηγηθούν σε κριτική αντίσταση εναντίον ρατσιστικών, σεξιστικών κ.ά. στερεοτύπων που συχνά παρουσιάζονται υπόρρητα. Ολοκληρώνοντας, μέσα από μια διαδικασία αναστοχασμού μπορούν να εκφράσουν δημόσια τη γνώμη τους για διεκδίκηση ενός κόσμου δημοκρατικού ενάντια σε κάθε κοινωνικό αποκλεισμό. Ένας από τους τομείς στον οποίο εστιάζει την προσοχή της η ψηφιακή ατζέντα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Europa.eu.2010) είναι η εφαρμογή των ΤΠΕ για την αντιμετώπιση κοινωνικών προβλημάτων.

### 3.3. Συσχέτιση Μοντέλων Μάθησης με τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης

Τα τρία βασικά μοντέλα μάθησης επηρέασαν ή και επηρεάζουν σε μικρό ή μεγάλο βαθμό την ένταξη/θέση των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία.

Το πρώτο μοντέλο μάθησης, ο συμπεριφορισμός (behaviorism), ορίζει τη μάθηση ως μια αλλαγή συμπεριφοράς που προκύπτει μέσω εμπειριών και ασκήσεων που τίθενται από τον/την εκπαιδευτικό· η μάθηση είναι η αντίδραση σε κάποιο ερέθισμα από τον/την εκπαιδευτικό ως βασικό παράγοντα στην εκπαιδευτική διαδικασία (Γιακουμάτου 2003). Τα λογισμικά που ανταποκρίνονται σε αυτό το μοντέλο μάθησης είναι λογισμικά κλειστού τύπου όπως ερωτήματα που επιδέχονται απαντήσεις Ναι ή Όχι, ασκήσεις πολλαπλών επιλογών κ.ά. Ο εκπαιδευτικός εκτιμά την απάντηση του μαθητή και του παρέχει ανατροφοδότηση με απαντήσεις τύπου Μπράβο, 100%, Προσπάθησε ξανά κ.ά. Το πλαίσιο αυτό προσφέρει μια «τεχνική» προσέγγιση των εκπαιδευτικών εφαρμογών.

Το δεύτερο μοντέλο μάθησης είναι ο *οικοδομισμός* (constructivism), για τον οποίο η μάθηση είναι μια διεργασία υποκειμενική και εσωτερική και βασική προϋπόθεση της είναι η ενεργός συμμετοχή του μαθητή στην οικοδόμηση της γνώσης. Ο μαθητής οικοδομεί πάνω σε προϋπάρχουσες, κάθε φορά, γνώσεις οι οποίες θα πρέπει να επεκταθούν ως αποτέλεσμα της μάθησης. Η προσέγγιση αυτή είναι προσανατολισμένη στο να παρέχει τις οδηγίες και τις διαδικασίες που πρέπει να εφαρμοστούν για να επιτευχθούν οι διδακτικοί στόχοι. Το μοντέλο αυτό ενθαρρύνει την αυτοσυναίσθηση στη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης και τη χρήση πολλαπλών μορφών αναπαράστασης της πραγματικότητας. Ο μαθητής μπορεί να μάθει μέσα από καθοδηγούμενα εκπαιδευτικά παιχνίδια, μέσα από εκπαιδευτική τηλεόραση/DVDs, ηλεκτρονικές εγκυκλοπαίδειες, εκπαιδευτικά cds κ.ά.

Το τρίτο μοντέλο μάθησης είναι το μοντέλο *κοινωνικής αλληλεπίδρασης* (activity theory), μια κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση η οποία αντιλαμβάνεται τη μαθησιακή δραστηριότητα ως πλήρως ενταγμένη στο κοινωνικό, ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διαδραματίζεται (Γιακουμάτου 2003) και υποστηρίζει τη συνεργατική μάθηση σε όλες τις μορφές της. Το συγκεκριμένο μοντέλο μάθησης είναι συμβατό με τη νέα γενιά εκπαιδευτικών περιβαλλόντων και ενσωματώνει ένα πλήθος δυνατοτήτων αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας των μαθητών (Μπαλκίζας 2008).

Η ένταξη των υπολογιστικών περιβαλλόντων στο γλωσσικό μάθημα εξαρτάται άμεσα από τις πρακτικές γραμματισμού που εφαρμόζονται (Κουτσογιάννης 2002: 160-169). Στο πλαίσιο του κοινωνικοπολιτισμικού μοντέλου μάθησης και του κριτικού γραμματισμού μπορεί να ενταχθεί η

αξιοποίηση των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης (Social Media) τα οποία έχουν κατακλύσει το διαδίκτυο και μέσω αυτών πολλοί άνθρωποι επικοινωνούν, ενημερώνονται, παίζουν παιχνίδια, μεταφέρουν ιδέες και αντιλήψεις, γίνονται παραγωγικοί, διαφημίζουν, βρίσκουν εργασία κ.ά. (Κόνσουλας 2014). Αποτελούν τα μέσα τα οποία αναμφίβολα «αφενός προσανατολίζονται στην κοινωνική δραστηριότητα κι αφετέρου παρέχουν τη δυνατότητα ανάπτυξης ευέλικτων και εξατομικευμένων τρόπων κοινωνικότητας, καθώς επιτρέπουν στους χρήστες να αναπτύξουν κοινωνικές συμπεριφορές μέσα από διαφορετικά επίπεδα συμμετοχής, δραστηριότητας και πολλαπλών εργασιών» (Rosen κ.ά. 2010 *apud* Παπαθανασόπουλος κ.ά. 2013:20) Το γλωσσικό μάθημα μέσα από την κοινωνιοπολιτισμική προσέγγιση και την παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού αντιμετωπίζεται ως μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικό.

#### **3.4. Αξιοποίηση των Λογισμικών Κοινωνικής Αλληλεπίδρασης και Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης προς Ενίσχυση Κριτικού Γραμματισμού**

Τα λογισμικά κοινωνικής αλληλεπίδρασης και Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης έχουν καταργήσει κάθε εμπόδιο και κάθε όριο αποστολής και λήψης πληροφοριών. Αποτελούν μέσα πρόσβασης σε ένα τεράστιο χώρο περιεχομένου κάθε μορφής που ελκύουν ιδιαίτερα τους νέους και διαμορφώνουν τους τρόπους με τους οποίους κατανοούμε την κοινωνικότητα, την ενεργό συμμετοχή, την παθητικότητα και εν γένει την εμπλοκή του κοινού με τα νέα μέσα επικοινωνίας (Παπαθανασόπουλος κ.ά. 2013: 20) Η ένταξή τους στη μαθησιακή διαδικασία προάγει τη συνεργατική μάθηση με κέντρο τον ίδιο το μαθητή.

##### **3.4.1. Λογισμικά Κοινωνικής Αλληλεπίδρασης και Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης**

Τα λογισμικά κοινωνικής αλληλεπίδρασης και τα *Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης* (social media), εργαλεία του Web 2.0, κατάφεραν να μεταβάλουν την υφή του διαδικτύου προσδίδοντάς του κοινωνική διάσταση. Η ευρεία χρήση τους τα έχει καταστήσει ένα κυρίαρχο επικοινωνιακό μέσο στο οποίο οι άνθρωποι είναι συνδεδεμένοι περισσότερο από ποτέ. Ο όρος κοινωνική δικτύωση περιλαμβάνει δύο έννοιες: την έννοια των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης η οποία δηλώνει τα εργαλεία «διαμοιρασμού της πληροφορίας, των δεδομένων και της επικοινωνίας στο κοινό και την έννοια Κοινωνικών Λογισμικών Αλληλεπίδρασης (social networking), η οποία αναφέρεται στη δημιουργία και την αξιοποίηση κοινοτήτων για τη διασύνδεση ανθρώπων με

κοινά ενδιαφέροντα» (Μανούσου & Χαρτοφύλακα 2011: 498). Είναι ουσιαστικά μια κατηγορία online μέσων με τα οποία οι άνθρωποι επικοινωνούν, κοινωνικοποιούνται, μοιράζονται, εργάζονται διαδικτυακά ενθαρρύνοντας τη συζήτηση, την ανατροφοδότηση (Jones 2009).

Πρόκειται για ψηφιακά μέσα μαζικής δημόσιας ή ιδιωτικής επικοινωνίας που διαμοιράζουν πολυμεσικό περιεχόμενο κατ' απαίτηση του χρήστη συγχρονικά ή και ασύγχρονα (Παναγιωτάκης & Τσιμιτάκης 2013: 10). Βασικό χαρακτηριστικό τους είναι η διαδικτυακή δομή λειτουργίας, η αλληλεπίδραση μεταξύ των χρηστών τους και η ανταλλαγή πληροφοριών από χρήστη σε χρήστη, η διάφανη και γρήγορη αναμετάδοση νέων, η άμεση και συνεχής ανανέωση περιεχομένου (Πασχόπουλος 2010: 15).

Κατά τον Τζικόπουλο (χχ: 5-6), τα λογισμικά κοινωνικής αλληλεπίδρασης και τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης θα μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν στις πιο κάτω κατηγορίες:

1. Βασισμένα στην κοινωνική δικτύωση:

- Κοινωνικά Δίκτυα (Facebook, Google+, MySpace, LinkedIn)
- Ιστολόγια (Blogs) (Blogger, WordPress, Weebly)
- Microblogging (Twitter, Tumblr)
- Wikis (Wikipedia, Wikinews)
- E- portfolios (Mahara)

2. Βασισμένα στο περιεχόμενο:

- Φωτογραφίες και εικόνες (flickr, deviantArt, Photobucket)
- Βίντεο (YouTube, Dailymotion, Vimeo)
- Μουσική (Last.fm, MySpace Music, SoundCloud)
- Παρουσιάσεις και αρχεία κειμένων (SlideShare, Scribd)

3. Βασισμένα σε μία λειτουργία

- Live broadcast (Skype, Ustream, justin.tv)
- Bookmark Links (Delicious, Diigo)
- Events (Eventful)
- Τοποθεσίες (Foursquare)

4. Βασισμένα στα ενδιαφέροντα

- Ειδήσεις (Digg)
- Reviews (flixter, goodreads, Yelp)
- Αγορές (Blippy)

Παρόμοια και ο Jones (2009) διακρίνει τα κοινωνικά μέσα σε τέσσερις βασικές μορφές: τις *σελίδες κοινωνικών ειδήσεων (social news)*, ενημερωτικές τοποθεσίες ειδήσεων και άρθρων, όπως

τα Digg, Sphinn, Newsvine, και BallHype, τα οποία προσφέρουν μια αμφίδρομη σχέση, σε αντίθεση με τα παραδοσιακά μέσα ενημέρωσης, όπου οι χρήστες μπορούν να ψηφίσουν και/ή να σχολιάσουν άρθρα, τις *σελίδες διαμοιρασμού* (social sharing), όπως τα Flickr, Snapfish, YouTube, και Jumpcut, τα οποία επιτρέπουν τη δημιουργία, το ανέβασμα και το διαμοιρασμό βίντεο ή φωτογραφιών με άλλους, τις *σελίδες κοινωνικής δικτύωσης* (social networks) όπως τα Facebook, LinkedIn, MySpace, and Twitter, που επιτρέπουν την αναζήτηση και επαφή με άλλους ανθρώπους, και τις *σελίδες κοινωνικών σελιδοδεικτών* (social bookmarking), στις οποίες ο χρήστης δύναται να αποθηκεύσει τους σελιδοδείκτες του σε απευθείας σύνδεση και να έχει πρόσβαση σε αυτούς από οπουδήποτε.

«Ως υπηρεσία από την άλλη παρέχουν την παραγωγή και τη δημοσίευση περιεχομένου με στόχο την προώθησή του, τη δημιουργία εντυπώσεων και τον προσανατολισμό συχνά με υποκειμενική γνώση» (Jones 2009). Η ακατάπαυστη και άμεση παροχή της πληροφορίας από τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης επιχειρεί να ικανοποιήσει τις ανάγκες και τις απαιτήσεις της κοινής γνώμης για μια έγκυρη, άμεση, πολυεπίπεδη πληροφόρηση κοινοποιώντας μικρά ενημερωτικά κείμενα και ειδήσεις στους χρήστες» (Ντάγκα 2015). Προσφέρουν διαύλους μέσω των οποίων οι κοινωνικές ομάδες αγωνίζονται να καταγράψουν και να διαδώσουν στην υπόλοιπη κοινωνία τις αξιώσεις τους σε θέματα πόρων, κύρους, ταυτότητας και εξουσίας. Κατά τον Turrow (1991: 224-225 *apud* Blumler & Gurevitch 2009: 181) «η μαζική επικοινωνία είναι ένα κομβικό όχημα δια του οποίου τα άτομα και οι οργανώσεις που απαρτίζουν την κοινωνία προσπαθούν να ορίσουν τους εαυτούς τους και τους υπόλοιπους».

Η άποψη των Blumler & Gurevitch (2009: 180) ότι «για να λειτουργούν βιώσιμα στην κοινωνία, τα μέσα πρέπει να συντονίζονται στενά με το πνεύμα των καιρών, να αντικατοπτρίζουν το ήθος της κοινωνίας και, περιστασιακά, να λειτουργούν ως αιχμή της πρωτοπορίας» φαίνεται να εξηγεί την ταχύτατη διεύθυνση των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης. Είναι ένα μέσο που επηρεάζει σημαντικά σχεδόν όλη την κοινωνική ζωή, την εργασία, τη εκπαίδευση, την οικονομία κ.ά. Η δωρεάν χρήση τους τα κάνει σημαντικό και εύκολα προσβάσιμο εργαλείο πολλών επιχειρήσεων για την προώθηση προϊόντων ή υπηρεσιών, π.χ. με online εκδηλώσεις ή *ψηφιακές ιστορίες* (digital storytelling), ή τη δημιουργία διάφορων εργασιακών σχέσεων, π.χ. για επικοινωνία μεταξύ συνεργατών που ζουν στο εξωτερικό. Επίσης το περιεχόμενό τους διαμορφώνει το πολιτικό γίνεσθαι και επιδρά στις πολιτικές εξελίξεις. Χρησιμοποιούνται για προεκλογικές καμπάνιες αλλά και για κριτική των κακώς κείμενων της πολιτικής ζωής. Ευρεία είναι η χρήση τους και από διάφορους εκπαιδευτικούς φορείς όπως πανεπιστήμια ή σχολεία με τη δημιουργία forums, blogs κ.ά. για αλληλοβοήθεια, επικοινωνία, υποστηρικτικό υλικό κ.ά.



### 3.4.2. Ενίσχυση Κριτικού Γραμματισμού με τα Λογισμικά Κοινωνικής Αλληλεπίδρασης και τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης στο Γλωσσικό Μάθημα

Τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης, μέρος της σύγχρονης κουλτούρας των νέων σήμερα, μειώνουν τις αποστάσεις ανάμεσα στο σχολείο και τον κόσμο που το περιβάλλει και η αξιοποίησή τους στη μαθησιακή διαδικασία τόσο για την παραγωγή μαθησιακού υλικού όσο και στη διδασκαλία θεωρείται αυτονόητη (Κόμης & Ντίνας 2011: 7). Ως μέσο με το οποίο καταργούνται οι γεωγραφικές αποστάσεις και διευκολύνεται η επικοινωνία, δημιουργεί το ιδανικό περιβάλλον για τη δημιουργία αυθεντικών περιστάσεων επικοινωνίας (Κουτσογιάννης 2000: 1) και προσφέρει κατ' επέκταση ποικιλία αυθεντικού γλωσσικού υλικού (Κουτσογιάννης 1999: 1-2). Δημιουργούν νέα δεδομένα στην επικοινωνία, νέους τύπους κειμένων που απαιτούν διαφορετικές στρατηγικές για την κατανόησή τους και παραγωγή τους, νέους τρόπους αναζήτησης και χειρισμού των πληροφοριών και ενίσχυσης του ρόλου της οπτικής επικοινωνίας (Κουτσογιάννης 1999: 1-2). Αποτελούν συνεπώς ένα μέσο κοινωνικής πρακτικής γραμματισμού και πρακτικής κριτικού γραμματισμού, καθώς είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένες με κοινωνικές δομές αλλά και δομές εξουσίας μιας κοινωνίας. Οι διαδικτυακές αυτές πλατφόρμες, κοινωνικά προσανατολισμένες, παρέχουν στους χρήστες την επίτευξη κοινωνικών συμπεριφορών μέσα από διάφορα επίπεδα συμμετοχής (Paracharissi & Mendelson 2011: 213).

Με τη χρήση ενός λογισμικού κοινωνικής αλληλεπίδρασης ή Μέσου Κοινωνικής Δικτύωσης μπορεί να δημιουργηθεί μια ψηφιακή κοινότητα τάξης, η οποία εμπλέκει τους μαθητές σε διαδικασίες συνεργατικής μάθησης. Στο πλαίσιο μιας ψηφιακής τάξης οι κοινωνικές ταυτότητες και σχέσεις διαφοροποιούνται. Η σχέση απόστασης και αυθεντίας ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητές μεταβάλλεται σε σχέση ισότητας και οικειότητας. Ο εκπαιδευτικός συγκαταλέγεται στους *ψηφιακούς φίλους* (friend), είναι ισότιμο μέλος της ψηφιακής τάξης που αλληλεπιδρά με τα μέλη της (friends) και συνοικοδομούν τη γνώση. Τα νοήματα δεν θεωρούνται εκ των προτέρων δεδομένα αλλά αναδύονται μέσα από την αλληλεπίδραση τόσο των μελών της ψηφιακής κοινότητας όσο και σε ένα ευρύτερο πλαίσιο σχέσεων (Κουκλατζίδου & Γκουντούμα 2014: 5).

Επίσης ο χώρος και ο χρόνος της μαθησιακής διαδικασίας αποκτούν μια διαφορετική διάσταση χωρίς περιορισμούς εξαιτίας της εύκολης πρόσβασης, μέσω ηλεκτρονικών υπολογιστών, tablet ή κινητών τηλεφώνων, οποιαδήποτε στιγμή.

Μεγάλο ποσοστό εφήβων επικοινωνεί καθημερινά με μηνύματα μέσω των Μεσών Κοινωνικής Δικτύωσης, τα οποία προσδίδουν στους μαθητές το ρόλο του αναγνώστη και του συγγραφέα ταυτόχρονα σε πραγματικά επικοινωνιακά και κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα. Έρχονται έτσι σε επαφή με ποικιλία αυθεντικών κειμενικών ειδών και κοινωνικών περιβαλλόντων,

για θέματα τα οποία τους ενδιαφέρουν και πηγάζουν από τις εμπειρίες τους ή τις ανάγκες τους και τα οποία θα πρέπει να επεξεργάζονται με κριτική στάση απέναντι στη γλώσσα, τη γνώση και τον κόσμο. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, τα λογισμικά κοινωνικής αλληλεπίδρασης και τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης τους προσφέρουν τη δυνατότητα να συνομιλήσουν (chat), να σχολιάσουν (add a comment) και να αλληλεπιδράσουν με άλλες κοινότητες μέσω blogs, forums, facebook κ.ά. και να εμβαθύνουν σε συγγραφικές πρακτικές. Από παθητικοί αναγνώστες μεταβάλλονται έτσι σε ενεργούς πολίτες με άποψη η οποία γίνεται σεβαστή από όλα τα μέλη της σχολικής τάξης. Επίσης μια τέτοιου είδους συνεργασία ενδεχομένως τους οδηγεί στη συνειδητοποίηση των πολιτισμικών διαφορών τους, των διαφορετικών εμπειριών και απόψεων τους για τον κόσμο ώστε να ευαισθητοποιηθούν περισσότερο σε θέματα πολιτισμικών διαφορών (Snyder 2006: 5). Μπορούν να οικειοποιηθούν κατ' αυτό τον τρόπο νέες εμπειρίες οι οποίες θα μπορούσαν να αποβλέπουν στην κοινωνική και κριτική ανάπτυξή τους.

Τα μέσα αυτά επιτρέπουν στο χρήστη/μαθητή να αποτελεί καταναλωτή αλλά και παραγωγό των μέσων μαζικής ενημέρωσης συχνά την ίδια στιγμή (Papacharissi & Mendelson 2011: 213). Δίνουν τη δυνατότητα στους χρήστες είτε να προσκολληθούν σε ήδη υπάρχοντα κοινωνικά δίκτυα είτε να δημιουργήσουν δικά τους, όπως στα Facebook, MySpace, LinkedIn, Google+, τα οποία δομούνται και αναπτύσσονται γύρω από ένα εν δυνάμει αρχικά κοινό με συγκεκριμένα ενδιαφέροντα, γνωρίσματα και στάσεις (Παπαθανασόπουλος 2013: 20). Με κοινό γνώμονα αυτά τα στοιχεία δημιουργείται ένα δίκτυο «φίλων» το οποίο έχει τα δικά του κοινωνικά χαρακτηριστικά. Η δημιουργία αυτών των κοινωνικών δεσμών πρέπει να τυγχάνει διερεύνησης στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού, π.χ. ποια τα κοινά – ιδεολογίες, αξίες, ταυτότητες – που συνδέουν τους χρήστες, ποια συμφέροντα εξυπηρετούνται κ.λπ..

Τα λογισμικά κοινωνικής αλληλεπίδρασης και Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης «ως περιβάλλοντα πρακτικής γραμματισμού δεν είναι ουδέτερα, αλλά ενσαρκώνουν αντιλήψεις που σχετίζονται με το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο δημιουργήθηκαν» (Κόμης & Ντίνας 2011: 11). Συνεπώς οι μαθητές μέσα στα πλαίσια του κριτικού γραμματισμού πρέπει να διερευνούν και τα δομικά στοιχεία των μέσων αυτών, τον «δημιουργό» της κάθε ιστοσελίδας από την οποία αντλούν κείμενα καθώς και τις επιλογές του για τη δόμηση της σελίδας - πλαίσιο, γραφικά, κινούμενες εικόνες, υπερσύνδεσμοι, τρισδιάστατα γραφικά, μουσική ή ήχοι κ.ά. Η κριτική προσέγγιση των στοιχείων αυτών συμβάλλει ουσιαστικά και στην διερεύνηση της αξιοπιστίας της κάθε σελίδας ή μη, την καλή ή κακή διαχείριση κ.ά. (Κόμης & Ντίνας 2011: 57). Επιπρόσθετα ο κριτικός γραμματισμός συμβάλλει στην κριτική προσέγγιση των μέσων αυτών και στον εντοπισμό κοινωνικών αδικιών, ρατσιστικών αντιλήψεων, προσπαθειών χειραγώγησης κ.ά. Συνεισφέρει στην κατανόηση της σωστής χρήσης τους εκ μέρους των χρηστών/ μαθητών.

Μέσα από αυτή τη διαδικασία καλλιεργείται ένας διαφορετικός τύπος αναγνώστη και συγγραφέα που είναι πάντα *συνδεδεμένος* (on line) και είναι σε θέση να ανακτήσει ή να δημιουργήσει πληροφορίες ανά πάσα στιγμή, για ποικίλα θέματα. Ένας τέτοιος αναγνώστης και συγγραφέας πρέπει είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται τα ποικίλα πεδία κοινωνικής συμμετοχής και τις ποικίλες κοινωνικές ταυτότητες που προσλαμβάνονται σε κάθε επικοινωνιακή περίπτωση καθώς και το ρόλο των ποικίλων σημειωτικών πόρων που χρησιμοποιούνται. Η παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού μέσα από την κατάκτηση και παραγωγή πολλαπλών κειμενικών ειδών ανταποκρίνεται στην καλλιέργεια μαθητών ικανών να ανταποκριθούν στις ανάγκες της εποχής τους, ικανών να κρίνουν τα κείμενα λαμβάνοντας υπόψη το σκοπό που εξυπηρετούν και τα κίνητρα του εκάστοτε συγγραφέα, να συμφωνούν ή να αμφισβητούν με τις ιδέες που αντιπροσωπεύονται σ' αυτά και να παίρνουν θέση αποσαφηνίζοντας τις δικές τους στάσεις και ιδέες (Tasmania Department of Education 2011).

Η παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού μπορεί να επισημάνει ότι στα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης δημοσιεύονται κάθε λογής κείμενα τα οποία δεν είναι ουδέτερα αλλά εξυπηρετούν κάποια σκοπιμότητα. «Σήμερα οι διαδικτυακοί χώροι δημόσιας συζήτησης χρησιμοποιούνται από πολιτικούς, δημόσιους φορείς και πολιτικά ιδρύματα ως επίσημοι δίαυλοι μεταφοράς πληροφοριών και ανταλλαγής απόψεων με τους πολίτες. Χρησιμοποιούνται ως πηγή πληροφόρησης από δημοσιογράφους, μπορούν να αυξήσουν το αναγνωστικό κοινό περιοδικών, να δράσουν ως εναλλακτικοί μηχανισμοί διαφήμισης για ιδιωτικές εταιρείες ή στην πιο βασική τους χρήση, να είναι μέσα επικοινωνίας μεταξύ χρηστών ή δικτύων» (ΕΛΙΑΜΕΠ 2011). Αποτελούν βάση «ευρέως διαδεδομένων πληροφοριών όπου η γνώση σχηματίζεται, δεν βρίσκεται και η εξουσία διαρκώς επαναδιαπραγματεύεται μέσω συζήτησης και συμμετοχής (Wesch 2008 *apud* Κουκλατζίδου & Γκουντούμα 2014: 7).

Σε ένα πολυμεσικό περιβάλλον το κάθε τι τοποθετείται, σχεδιάζεται για να προβάλλει ένα συγκεκριμένο σκοπό, μια συγκεκριμένη οπτική. Η επαφή με το αυθεντικό περιεχόμενο το οποίο περιβάλλει ένα κείμενο αποτελεί θέμα προς συζήτηση. Στα πολυτροπικά κείμενα η θέση της/των εικόνας/-ων, των ταινιών, τα χρώματα που επιλέγονται, τα μεγάλα γράμματα, η γραμματοσειρά κ.α. δεν επιλέγονται τυχαία αλλά αναδεικνύουν τα στοιχεία που επηρεάζουν τη δημιουργία των κειμένων και τις ιδεολογίες που εμπεριέχουν (Kress 2012). Είναι σημαντικό λοιπόν να προσεγγίζονται ως περιβάλλοντα κριτικού γραμματισμού και μέσα από τη σύγκριση ποικιλίας πολυμεσικών κειμένων να αναζητούνται οι επιδιώξεις και προσδοκίες του κάθε χρήστη και συγγραφέα σε αυτά. Στα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης υπάρχει ποικιλία κοινωνικών συμπεριφορών και αποτελεί πρόκληση ως προς την κατανόηση της κοινωνικότητας, την

ενεργοποίηση/δραστηριοποίηση του κοινού ή την παθητικότητα του (Papacharissi & Mendelson 2011: 213).

Συμπερασματικά, η χρήση των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης μπορεί να ενισχύσει τον κριτικό γραμματισμό στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος. Σύμφωνα με τα πορίσματα του διετούς ερευνητικού προγράμματος Ψηφιακή Ρητορική (DigitalRhetorics), «εξαιτίας των αυξανόμενων και μεταβαλλόμενων απαιτήσεων για γραμματισμό και τεχνολογική κατάρτιση σε παγκόσμιο επίπεδο η εκπαίδευση πρέπει να δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να γίνουν επαρκείς γνώστες της *χρηστικής* (operational), της *πολιτισμικής* (cultural) και της κριτικής διάστασης του γραμματισμού» (Snyder 2006: 1- 4). Η χρηστική διάσταση της γλώσσας αφορά το χειρισμό τόσο του συστήματος της γλώσσας όσο και του συστήματος της τεχνολογίας, η πολιτισμική διάσταση τη συνειδητοποίηση ότι η ικανότητα χειρισμού των δύο αυτών συστημάτων εξυπηρετεί σε αυθεντικές μορφές κοινωνικής πρακτικής και κατασκευής νοήματος και η κριτική διάσταση τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών και μαθητών να κρίνουν και να αξιολογούν λογισμικά, μέσα κοινωνικής δικτύωσης, ιστοσελίδες κ.ά. και να τα προσαρμόζουν στις ανάγκες τους ή να τα ξανασχεδιάζουν και να συμμετέχουν ενεργά στο μετασχηματισμό των κοινωνικών πρακτικών με όποιο τρόπο κρίνουν ότι είναι καταλληλότερος (Snyder 2006: 3).

Έτσι, στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού οι μαθητές αποκτούν δεξιότητες κριτικής προσέγγισης της νέας τεχνολογικής κοινωνικής πραγματικότητας στην οποία συμμετέχουν και «ανακατασκευής της γνώσης, επικαιροποίησης της εικόνας που έχουν για τον κόσμο και την πραγματικότητα καθώς και επαναπροσδιορισμού των διαφόρων ταυτοτήτων που κατέχουν εντός και εκτός της εκπαιδευτικής πράξης» (Κουκλατζίδου & Γκουντούμα 2014: 9). Τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης αποτελούν περιβάλλοντα εργασίας και ο κριτικός γραμματισμός αποτελεί ένα έτοιμο πλαίσιο εφαρμογής και αξιοποίησης τους στο γλωσσικό μάθημα.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

# Πρακτικές Εφαρμογές και Πρακτική Αξιοποίηση των Λογισμικών Κοινωνικής Αλληλεπίδρασης και Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης προς Ενίσχυση του Κριτικού Γραμματισμού

### 4. Διδακτική Πρόταση Αξιοποίησης των ΤΠΕ (Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης) στη Γλωσσική Διδασκαλία

Στόχος της παρούσας διδακτικής πρότασης είναι η πρακτική διασύνδεση των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης με τον κριτικό γραμματισμό, στα πλαίσια του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας, προς ενίσχυση τόσο του θεωρητικού πλαισίου όσο και της παιδαγωγικής του. Ένα σενάριο διδασκαλίας με την κοινωνικό-σημειωτική διάσταση του όρου σχέδιο (design) (Kress & Van Leeuwen 2001 *apud* Κουτσογιάννης & Αλεξίου 2012:13) μπορεί να αξιοποιηθεί ποικιλοτρόπως, ο όρος λοιπόν σενάριο νοείται κυρίως ως σχέδιο εργασίας (Κουτσογιάννης & Αλεξίου 2012:13) κι όχι ως ένα στατικό σχέδιο μαθήματος.

#### 4.1. Ταυτότητα και Προϋποθέσεις

Το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο αναφέρεται στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και σε μαθητές της Β΄ Γυμνασίου. Η τάξη και η ηλικία των μαθητών λήφθηκε σοβαρά υπόψη στον σχεδιασμό, ως προς το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών, τις προϋπάρχουσες γνώσεις, και το βαθμό εξοικείωσής τους με τα ΤΠΕ και συγκεκριμένα με τα λογισμικά κοινωνικής αλληλεπίδρασης και τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης.

Η παρούσα διδακτική πρόταση δεν έχει εφαρμοστεί αλλά σχεδιάστηκε με στόχο να δοκιμαστεί κατά τα μέσα Ιανουαρίου στο Γυμνάσιο Λινόπετρας Λεμεσού, στο τμήμα Β6. Πρόκειται για την Ενότητα 5: Επαγγέλματα<sup>4</sup> και στην οποία προστέθηκε η πτυχή του Νέου Ωρολογίου Πρόγραμματος 2015 – 2016. Η ιδέα ενασχόλησης με το νέο ωρολόγιο πρόγραμμα προέκυψε μέσα από μια αρχική συζήτηση με τους μαθητές για το πώς φαντάζονται το μέλλον ως προς την

<sup>4</sup> <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-B110/244/1808,5806/>

επαγγελματική τους αποκατάσταση. Διατύπωσαν αρκετές σκέψεις για το επάγγελμα που θα τους ενδιέφερε χωρίς όμως βεβαιότητα εξαιτίας του νεαρού της ηλικίας τους. Οι περισσότεροι από τους μαθητές εξέφρασαν αισθήματα ανασφάλειας για τις επιλογές μαθημάτων προσανατολισμού στην Α΄ Λυκείου και τις κατευθύνσεις σπουδών στη Β΄ και Γ΄ Λυκείου, όπως αυτά αναδιαρθρώθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού για τη σχολική χρονιά 2015-16 και εξής, επιλογές που θα τους οδηγήσουν σε συγκεκριμένες σπουδές.

Η ίδια ενότητα επιλέχθηκε να διδαχτεί μέσω της πλατφόρμας mahara (πρόγραμμα eufolio)<sup>5</sup> κατά τη σχολική χρονιά 2013-2014, με έμφαση σε διαφορετικές πτυχές, δείγμα των οποίων παρουσιάστηκε στους μαθητές φέτος και τους κίνησε το ενδιαφέρον και ζήτησαν να εργαστούν και οι ίδιοι με τον ίδιο ή παρόμοιο τρόπο (βλ. Παράρτημα 1<sup>ο</sup>). Για το σκοπό αυτό θα δημιουργηθεί μια κλειστή ομάδα στο facebook, μέλη της οποίας θα είναι η εκπαιδευτικός και οι μαθητές του τμήματος Β6 και θα επικοινωνούν μεταξύ τους σε σχολικό ή μη χρόνο. Θα σταλεί έντυπο προς τους γονείς με το οποίο θα δίνουν την έγκρισή τους να γίνουν τα παιδιά τους μέλη της συγκεκριμένης ομάδας για εκπαιδευτικούς λόγους.

#### **4.2. Μέσα και Υλικά**

Κατά την ενιαία οργάνωση της τάξης τα μέσα που θα χρειαστεί ο εκπαιδευτικός είναι ένα ηλεκτρονικός υπολογιστής συνδεδεμένος στο διαδίκτυο και ένας βιντεοπροβολέας ώστε να προβάλλονται τα κείμενα που οι μαθητές θα επεξεργαστούν, για να υπάρχει ενιαίο οπτικό πεδίο και να παίρνουν ανατροφοδότηση κατά τη συζήτηση είτε από τον/την εκπαιδευτικό είτε από τους συμμαθητές τους. Ένας ηλεκτρονικός υπολογιστής θα χρησιμοποιηθεί από κάθε ομάδα κατά την ομαδική εργασία.

Θα δοθεί επίσης στους μαθητές ένα φύλλο εργασίας στο οποίο θα καταγράφουν τα πορίσματα που θα προκύψουν από την επεξεργασία και τη συζήτηση στην τάξη. Το φύλλο εργασίας δεν έχει στόχο να καθοδηγήσει τους μαθητές σε προκαθορισμένα δεδομένα.

#### **4.3. Μέθοδος Διδασκαλίας**

Η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση ακολουθεί μαθητοκεντρική μέθοδο διδασκαλίας. Οι μαθητές ενθαρρύνονται σε ομαδοσυνεργατικές πρακτικές και ο/η εκπαιδευτικός έχει καθαρά

---

5

[http://www.pi.ac.cy/imeridaEAssessment2014/index.php?option=com\\_content&view=article&id=527&Itemid=340&lang=en](http://www.pi.ac.cy/imeridaEAssessment2014/index.php?option=com_content&view=article&id=527&Itemid=340&lang=en)  
ή <http://www.pi.ac.cy/imeridaEAssessment2014/files/leaflets/linopetra.pdf>

συντονιστικό ρόλο. Η συνεργατική μέθοδος τόσο στα πλαίσια του σχολικού χώρου όσο και εκτός, με Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης – facebook, forum – συμβάλλει στην αποδοχή και σεβασμό της διαφορετικότητάς τους. Όλοι οι μαθητές έχουν σημαντικό ρόλο και λαμβάνουν μέρος στη μάθηση ισότιμα.

#### **4.4. Οργάνωση Τάξης και Συνθήκες Υποδομής**

Για τη συγκεκριμένη διδακτική πρόταση η τάξη οργανώνεται τόσο σε ομάδες όσο και ενιαία, ανάλογα με το κάθε στάδιο. Ως προς τις συνθήκες υποδομής, προφανώς δεν είναι οι καλύτερες. Στη συγκεκριμένη διδακτική πρόταση, αν δε μπορεί να χρησιμοποιηθεί εργαστήριο πληροφορικής έστω και για μια - δυο περιόδους, η πρόταση μπορεί να αναδιαμορφωθεί ώστε οι μαθητές να συνεργαστούν στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και να αναρτούν τις εργασίες τους από το σπίτι.

#### **4.5. Σύνδεση με τα Ισχύοντα στο Σχολείο**

Η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση σχεδιάστηκε λαμβάνοντας υπόψη σε αρκετά μεγάλο βαθμό το Πρόγραμμα Σπουδών για τη Νεοελληνική Γλώσσα του 2010, το οποίο προωθούσε την ανάπτυξη δεξιοτήτων και αντιμετώπιζε δυναμικά της έννοια της ύλης. Όμως, επειδή μια διδακτική πρόταση πρέπει να λαμβάνει υπόψη της και τα ισχύοντα ΠΣ, στηρίχθηκε επίσης και στην αναδόμηση των ΑΠ στη βάση Δεικτών Επιτυχίας και Δεικτών Επάρκειας, κατά την οποία η έμφαση μετατοπίζεται από τη διδακτέα ύλη στα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα (ΥΠΠ 2015) Οι δείκτες επιτυχίας αναφέρονται στα μαθησιακά αποτελέσματα τα οποία αναμένεται να επιτευχθούν και οι δείκτες επάρκειας στο τι πρέπει να γνωρίζει ο μαθητής, για να επιτύχει καθορισμένα μαθησιακά αποτελέσματα (ΥΠΠ 2015). Σύμφωνα με το αναδομημένο ΠΣ, οι δείκτες δίνουν έμφαση σε ικανότητες/δεξιότητες/τρόπο σκέψης ως προς: την επεξεργασία και διαχείριση της γνώσης, την κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα, τις δεξιότητες έρευνας, τη μεταγνωστική δεξιότητα για δια βίου μάθηση και τις στάσεις συνεργασίας, συμβίωσης, αποδοχής του εαυτού και των άλλων.

Στα πλαίσια αυτά η συγκεκριμένη πρόταση δεν μπορεί να ξεφύγει από τον σχολικό γραμματισμό και γι' αυτό δεν αποτελεί εφαρμογή εναλλακτικών πρακτικών γραμματισμού,

αντίθετα επιλέγεται μόνο επικουρική χρήση των ΤΠΕ προς ενίσχυση της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού.

#### **4.6. Περίληψη**

Πρόκειται για μια κριτική προσέγγιση του νέου ωρολογίου προγράμματος, που εφαρμόζεται στην Κύπρο από τη σχολική χρονιά 2015-16 και εισάγει ένα νέο σύστημα επιλογής μαθημάτων στο Λύκειο μέσα από διαφορετικά είδη κειμένων προκειμένου οι μαθητές να αντιληφθούν ποιες επιλογές πρέπει να κάνουν για να οδηγηθούν στις σπουδές/επάγγελμα που επιθυμούν.

#### **4.7. Διδακτικοί Στόχοι (Γραφείο Αναλυτικών Προγραμμάτων 2010)**

**Γενικοί Στόχοι (ΠΣ 2010):**

- i. Η καλλιέργεια της ικανότητας των μαθητών/-τριών να κατανοούν και να αποδέχονται τα ποικίλα και διαφορετικά νοήματα που οι μαθητές/-τριες μεταφέρουν από τις τοπικές τους κοινότητες ως ισότιμα με την επίσημη (σχολική) φωνή.
- ii. Η οικοδόμηση της τάξης σε κοινότητα κριτικού γραμματισμού, όπου όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως φύλου, πολιτισμικού και κοινωνικού υπόβαθρου και μορφών αναπηρίας έχουν ισότιμη πρόσβαση σε μαθησιακές δραστηριότητες και οι συνεισφορές τους γίνονται αποδεκτές.
- iii. Η ανάπτυξη από μέρους των μαθητών/-τριών ποικίλων αναγνωστικών πρακτικών που οδηγούν στην κριτική επίγνωση του κόσμου.
- iv. Η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο γλωσσικές και κειμενικές επιλογές παραπέμπουν σε ποικίλες κοινωνικές συνθήκες και ιδεολογικά μορφώματα.

**Ειδικό Στόχοι (Γραφείο Αναλυτικών Προγραμμάτων 2010) /Δείκτες Επιτυχίας:**

A) Καλλιέργεια αξιών, υιοθέτηση στάσεων και επίδειξη συμπεριφορών που απαρτίζουν τη σύγχρονη δημοκρατική πολιτότητα (ΠΣ 2010):

- i. Να κατανοούν τη μάθηση ως ενεργητική διαδικασία για την παραγωγή γνώσης.



- ii. Να μπορούν να συνεργάζονται για την υλοποίηση δραστηριοτήτων που έχουν νόημα γι' αυτούς.
  - iii. Να συνειδητοποιούν το ρόλο των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στη μαθησιακή διαδικασία ως μέσον επικοινωνίας εντός και εκτός σχολικού χρόνου που τους φέρνει σε επαφή με τον έξω κόσμο και με διάφορες κοινωνικές πρακτικές.
- B) Συνεκτικό και επαρκές σώμα γνώσεων και δεξιοτήτων (ΠΣ 2010):
- i. Να κατανοούν το περιεχόμενο ενός κειμένου τοποθετώντας το στο επικοινωνιακό και κοινωνικοπολιτισμικό του πλαίσιο(ΥΠΠ 2015).
  - ii. Να γνωρίσουν το λεξιλόγιο των κειμένων και να το συσχετίσουν με το θέμα τους, το κειμενικό είδος και το ύφος.
  - iii. Να διευρύνουν τη γραμματική τους ενημερότητα με σκοπό την κατανόηση και αξιοποίηση της λειτουργικής της αξίας για τη δόμηση νοήματος και ύφους των κειμένων.
  - iv. Να αναγνωρίσουν το λειτουργικό ρόλο που διαδραματίζουν το ύφος, η δομή, οι λεξικογραμματικές επιλογές στα κείμενα για τη δόμηση τρόπων θέασης του θέματος.
  - v. Να μπορούν να αναγνωρίσουν την κειμενική οργάνωση των υπό εξέταση κειμένων.
  - vi. Να αποτιμήσουν την αποτελεσματικότητα των κειμένων στο ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο.
- Γ) Καλλιέργεια ιδιοτήτων, ικανοτήτων, δεξιοτήτων που απαιτούνται από την κοινωνία του 21ου αιώνα, σύμφωνα με τον κριτικό γραμματισμό (ΠΣ 2010):
- i. Να καταστούν κριτικά εγγράμματα άτομα και να κατανοούν την ιδιαιτερότητα του διαδικτύου ως επικοινωνιακού περιβάλλοντος (Κουτσογιαννης & Αλεξίου 2012: 63).
  - ii. Να μπορούν να αναγνωρίζουν τη σωρεία μηνυμάτων που εμπεριέχονται στα κείμενα και τις ιδεολογικές σχέσεις που συνδέονται με μορφές κοινωνικής εξουσίας.
  - iii. Να είναι σε θέση να διαμορφώσουν στάση έναντι των νοημάτων/μηνυμάτων κειμένου/ων που δομούν έμφυλες ταυτότητες.
  - iv. Να συνειδητοποιήσουν ότι τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης ως μέσα κοινωνικής πρακτικής δεν είναι ουδέτερα.

#### **4.8. Δείκτες Επάρκειας**

Για να επιτευχθούν οι δείκτες επιτυχίας/στόχοι πρέπει τόσο ο/η εκπαιδευτικός όσο και οι μαθητές να κατέχουν βασικές δεξιότητες χρήσης του διαδικτύου και των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης.

#### **4.9. Λεπτομερής Παρουσίαση της Πρότασης**

Η λεπτομερής παρουσίαση της πρότασης στηρίχτηκε στις εισηγήσεις και σχέδια μαθήματος των συμβούλων που ασχολήθηκαν με το Πρόγραμμα Σπουδών (2010) και στην εμπειρία της διδάσκουσας από την εφαρμογή του προγράμματος.

##### **4.9.1. Αφετηρία (1<sup>ο</sup> Δίωρο)**

Η αφετηρία έχει πραγματοποιηθεί και η υπόλοιπη διδακτική πρόταση θα στηριχθεί στις αποφάσεις που πάρθηκαν κατά το πρώτο δίωρο.

Στα πλαίσια της Ενότητας 5: Επαγγέλματα (*Νεοελληνική Γλώσσα Β' Γυμνασίου*, σελ. 73-86) δόθηκε η ευκαιρία στους μαθητές να μιλήσουν για τις σκέψεις τους σχετικά με το μέλλον και ιδιαίτερα την επαγγελματική τους αποκατάσταση. Η εκπαιδευτικός η οποία συντόνιζε τη συζήτηση έθεσε ερωτήματα του τύπου: ποιο επάγγελμα σκέφτονται να ακολουθήσουν στο μέλλον, ποια τα κριτήρια της επιλογής τους και αν γνωρίζουν ποια επιλογή μαθημάτων / κατεύθυνση πρέπει να ακολουθήσουν στο Λύκειο που να τους οδηγήσουν στις σπουδές που επιθυμούν.

Στη συζήτηση ακούστηκαν διάφορα επαγγέλματα, όπως το επάγγελμα του δασκάλου, του ιατρού, του δικηγόρου, του μουσικού, του μηχανικού αυτοκινήτων, της κομμώτριας κ.ά. χωρίς όμως βεβαιότητα εξαιτίας του νεαρού της ηλικίας τους. Οι πλείστοι μαθητές όμως ταυτόχρονα εξέφρασαν, εκτός από την ανασφάλεια της ανεργίας, ανασφάλεια για την ελλιπή ενημέρωσή τους για τις επιλογές μαθημάτων που πρέπει να κάνουν στο Λύκειο για να πετύχουν αυτό που επιθυμούν. Οι απορίες τους επικεντρώθηκαν κυρίως στο ερώτημα ποιες σχολές/επαγγέλματα ξεκλειδώνει η κάθε κατεύθυνση – επιλογή μαθημάτων. Αποφασίστηκε λοιπόν στα πλαίσια της Ενότητας 5: Επαγγέλματα να ασχοληθούμε και με το νέο ωρολόγιο πρόγραμμα, το οποίο εφαρμόζεται από την τρέχουσα σχολική χρονιά 2015 – 2016, και να αναζητήσουμε κείμενα σχετικά με τις επιλογές μαθημάτων προσανατολισμού στην Α' Λυκείου και τις κατευθύνσεις σπουδών στη Β' και Γ' Λυκείου όπως αυτά αναδιαρθρώθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού για τη σχολική χρονιά 2015-16 και εξής.

Για εξοικονόμηση διδακτικού χρόνου η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να αναζητήσουν κι εκείνοι κείμενα σχετικά με το θέμα και να τα αναρτήσουν στο facebook<sup>6</sup> (σε κλειστή ομάδα) δικαιολογώντας την επιλογή τους. Επίσης υπενθυμίζει στους μαθητές να μην αντιγράψουν το κείμενο (copy) και να το τοποθετούν (paste) στο facebook αλλά να δημοσιοποιούν την ιστοσελίδα στην οποία βρίσκονται αναρτημένα για να μελετηθούν μέσα στο αυθεντικό περιβάλλον δημοσίευσής τους. Η εκπαιδευτικός ως ισότιμο μέλος της ομάδας θα αναρτήσει και η ίδια κείμενα με επιχειρήματα που θα δικαιολογούν τις δικές της επιλογές.

Αφού αναρτηθούν και αναγνωστούν τα κείμενα θα πρέπει στο forum<sup>7</sup> που δημιούργησε η εκπαιδευτικός για αυτό το σκοπό να συζητήσουν και να καταλήξουν σε τέσσερα – πέντε κείμενα για επεξεργασία. Το facebook και το forum στη συγκεκριμένη περίπτωση αποδεικνύεται σημαντικό «εργαλείο» γιατί μέσω αυτού εξοικονομείται αφενός πολύτιμος διδακτικός χρόνος και αφετέρου δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να επιχειρηματολογήσουν και να σεβαστούν τις απόψεις ο ένας του άλλου, κατά τη διαδικασία επιλογής κειμένου, συνειδητοποιώντας έτσι τις διαφορετικές εμπειρίες, απόψεις τους πάνω στο συγκεκριμένο θέμα. Είναι πολύ σημαντικό το γεγονός ότι πολλοί μαθητές οι οποίοι δεν έχουν παρηρησία λόγου εντός της σχολικής αίθουσας μέσα από το facebook αποκτούν «φωνή» και άποψη. Επίσης μπορούν να δουν τα κείμενα μέσα στον αυθεντικό χώρο δημοσίευσής τους και να μελετήσουν το περιεχόμενό τους.

Η διδάσκουσα θέτει σε συνεργασία με τους μαθητές κριτήρια επιλογής κειμένων:

- Να ανταποκρίνονται στο θέμα/ πτυχή: Επάγγελμα και Νέο Ωρολόγιο Πρόγραμμα και στα ερωτήματα τι περιλαμβάνει το νέο ωρολόγιο πρόγραμμα, ποια κατεύθυνση/επιλογή οδηγεί σε κάθε επάγγελμα και γιατί παρουσιάστηκε ανάγκη αλλαγής στο ωρολόγιο πρόγραμμα.
- Να είναι σύντομα
- Να είναι κατανοητά
- Να υπάρχει στις επιλογές τους ποικιλία κειμενικών ειδών.

Μέσα από την αναζήτηση κειμένων συνειδητοποιούν την τεράστια ποικιλία κειμένων που ασχολούνται με το θέμα αυτό, τα οποία δομούνται διαφορετικά σε κάθε περίπτωση και εξυπηρετούν διαφορετικές επικοινωνιακές λειτουργίες. Οι μαθητές «ρίχνουν» μια πρώτη κριτική ματιά στα κείμενα, εντοπίζουν τη θέση του συγγραφέα και επιχειρηματολογώντας γραπτώς στο facebook και προφορικά στην σχολική αίθουσα, απορρίπτουν ή επιλέγουν τα κείμενα για επεξεργασία. Στη συζήτηση συμμετέχει και η διδάσκουσα και τους προτρέπει να παρατηρήσουν πόσο διαφορετικά εκφράστηκαν με τον γραπτό λόγο και πόσο διαφορετικά με τον προφορικό.

<sup>6</sup> <https://www.facebook.com/groups/432413120287256/>

<sup>7</sup> <http://philo-logus.weebly.com/phiomicronnrhoomicronupsilonmu.html#/>

#### 4.9.2. Παρουσίαση κειμένων και αρχική συζήτηση (2<sup>ο</sup> Δίωρο)

Επειδή η διαδικασία επιλογής κειμένων δεν έχει διεξαχθεί ακόμα για την παρούσα διδακτική πρόταση χρησιμοποιήθηκαν κείμενα τα οποία επέλεξε η διδάσκουσα.

Κείμενα (βλ. Παράρτημα 2<sup>ο</sup>):

Κείμενο 1<sup>ο</sup>: *Νέο Ωρολόγιο Πρόγραμμα (ΝΩΠ)- Κατευθύνσεις*, από την επίσημη ιστοσελίδα του ΥΠΠ <http://nop.moec.gov.cy/>

Κείμενο 2<sup>ο</sup>: *Τελική Πρόταση της Επιτροπής Αναδόμησης / Αναδιαμόρφωσης του Ωρολογίου Προγράμματος Σπουδών των Σχολείων Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης*, Επιστολή κ. Νίκου Ορφανίδη, προέδρου της επιτροπής, προς τον Υπουργό Παιδείας και Πολιτισμού κ. Κώστα Καδή.

[http://www.moec.gov.cy/archeia/2014\\_nees\\_protaseis\\_paideia/2015\\_03\\_23\\_protasi\\_anadomisis\\_a\\_nadiamorfosis\\_oroologio.pdf](http://www.moec.gov.cy/archeia/2014_nees_protaseis_paideia/2015_03_23_protasi_anadomisis_a_nadiamorfosis_oroologio.pdf)

Κείμενο 3<sup>ο</sup>: *Πληροφορίες για το Νέο Ωρολόγιο Πρόγραμμα (ΝΩΠ) για τους μαθητές της Γ' Γυμνασίου της σχολικής χρονιάς 2014-15*, ενημερωτικό τρίπτυχο.

[http://nop.moec.gov.cy/archeia/nop/2015\\_05\\_20\\_triptycho\\_plirofories\\_nop\\_mathites\\_c\\_gym.pdf](http://nop.moec.gov.cy/archeia/nop/2015_05_20_triptycho_plirofories_nop_mathites_c_gym.pdf)

Κείμενο 4<sup>ο</sup>: *Ποιο επάγγελμα θα ακολουθήσω*, (Περιγραφές Επαγγελματών - Μονογραφίες)

[www.studyprus.eu/easyconsole.cfm/id/377](http://www.studyprus.eu/easyconsole.cfm/id/377)

Αφού ολοκληρωθεί η επιλογή των κειμένων η εκπαιδευτικός θέτει ενώπιον των μαθητών τους στόχους για τη μελέτη των κειμένων (βλ. 4.4. Ειδικούς Στόχους, σελ. 35). Τα κείμενα δε θα τύχουν επεξεργασίας ανεξάρτητα το ένα από το άλλο αλλά συγκρινόμενα μεταξύ τους.

Τα κείμενα προβάλλονται στην ολομέλεια της τάξης με τη χρήση βιντεοπροβολέα (αν δεν υπάρχει η δυνατότητα ειδικής εξοπλισμένης αίθουσας η διδάσκουσα παίρνει μαζί της φορητό βιντεοπροβολέα) ώστε να υπάρχει κοινό οπτικό πεδίο για όλους τους μαθητές και να συζητηθούν οι επιλογές τους.

#### 4.9.3. Επεξεργασία Κειμένων (3<sup>ο</sup> –6<sup>ο</sup> δίωρο)

Κατά τα επόμενα δίωρα τυγχάνουν επεξεργασίας αρχικά τα κείμενα: «Νέο Ωρολόγιο Πρόγραμμα (ΝΩΠ)-Κατευθύνσεις», από την επίσημη ιστοσελίδα του ΥΠΠ <http://nop.moec.gov.cy/> και «Τελική Πρόταση της Επιτροπής Αναδόμησης / Αναδιαμόρφωσης του Ωρολογίου

Προγράμματος Σπουδών των Σχολείων Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης», επιστολή κ. Νίκου Ορφανίδη, προέδρου της επιτροπής, προς τον Υπουργό Παιδείας και Πολιτισμού κ. Κώστα Καδή, [http://www.moec.gov.cy/archeia/2014\\_nees\\_protaseis\\_paideia/2015\\_03\\_23\\_protasi\\_anadomisis\\_a\\_nadiamorfofis\\_orologio.pdf](http://www.moec.gov.cy/archeia/2014_nees_protaseis_paideia/2015_03_23_protasi_anadomisis_a_nadiamorfofis_orologio.pdf)

Η τάξη, η οποία αποτελείται από 20 μαθητές, θα είναι οργανωμένη σε τέσσερις ομάδες. Οι μαθητές θα διαβάσουν τα κείμενα και θα εργασθούν ομαδικά για 45'. Καλούνται να κρατήσουν διερευνητική και κριτική στάση απέναντι στις πληροφορίες των κειμένων και του κόσμου που προβάλλουν. Με την ανάγνωση κάθε κειμένου, τα μέλη της κάθε ομάδας ανταλλάσσουν σκέψεις μεταξύ τους και διαμορφώνουν απόψεις για τα νοήματα των κειμένων, τον τρόπο που δομούνται αυτά, τη γλώσσα, το πλαίσιο του κειμένου, το ύφος, το λεξιλόγιο κ.ά.

Στο παρόν στάδιο δε θα δοθεί φύλλο εργασίας στους μαθητές αλλά θα παίρνουν σημειώσεις πάνω στα κείμενα για οτιδήποτε θεωρούν οι ίδιοι σημαντικό ώστε να συζητηθούν αργότερα στην ολομέλεια της τάξης. Οι μαθητές έχουν μάθει κι έχουν συνηθίσει να εργάζονται με αυτό τον τρόπο (βλ. Παράρτημα 3<sup>ο</sup>). Η εκπαιδευτικός παίζει ρόλο συντονιστικό, περνά από ομάδα σε ομάδα, παρέχει ανατροφοδότηση και συμβάλλει στην εξομάλυνση δυσκολιών.

Με την ολοκλήρωση του χρόνου που τους δίνεται για να μελετήσουν ομαδικά τα κείμενα, όλοι οι μαθητές επιστρέφουν στην ολομέλεια της τάξης, όπου η διδάσκουσα τους δίνει το λόγο να μιλήσουν για τα «ευρήματά» τους. Τους δίνεται η ευκαιρία να εκφράσουν ολοκληρωμένες απόψεις καθώς και αντίθετες τοποθετήσεις σε απόψεις που εκφράζονται.

Τα κείμενα προβάλλονται έτσι ώστε να υπάρχει κοινό οπτικό πεδίο. Οι μαθητές τοποθετούνται επί του θέματος, εκφράζουν διαφωνίες και επιχειρήματα για να στηρίξουν τη θέση τους. Τους δίνεται στη συνέχεια ένα φύλλο εργασίας ώστε να καταγραφούν τα συμπεράσματα της ολομέλειας (βλ. Παράρτημα 4<sup>ο</sup>).

Συγκεκριμένα, αναμένεται οι ομάδες με τη διδάσκουσα να καταλήξουν σε συμπεράσματα όπως ότι τα κείμενα ανταποκρίνονται θεματικά στην τρίτη πτυχή που τέθηκε, δηλ. γιατί παρουσιάστηκε η ανάγκη αλλαγών στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Επίσης ο συγγραφέας/πομπός του κειμένου 1 είναι το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού – κυβερνητικός φορέας, στοιχείο που προσδίδει στο κείμενο εγκυρότητα και αυθεντία. Αυθεντία και εγκυρότητα στο κείμενο προσδίδει και η αυστηρή δομή τόσο της ιστοσελίδας του ΥΠΠ όσο και του κειμένου.

Η εικόνα κατέχει κεντρική θέση στο κείμενο, λόγω του μεγέθους της – πολύ μεγάλη – και της θέσης της – στο κέντρο – και από μόνη της μπορεί να τύχει επεξεργασίας ως κείμενο.



Στο βάθος παρουσιάζονται οι κατευθύνσεις και κάποια από τα επιλεγόμενα μαθήματα σε πλαγιαστή θέση, με συνέπεια να μην είναι ευανάγνωστα. Μπροστά ένα αγόρι κι ένα κορίτσι νεαρής ηλικίας, ίσως μαθητές, αν και δε φορούν μαθητική στολή, βλέπουν σε μετωπική θέση και χαμογελούν μεταφέροντας οικειότητα στον αποδέκτη. Προφανώς η εικόνα θέλει να δηλώσει την ικανοποίησή τους με τις αλλαγές στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Η εικόνα επίσης παρουσιάζει έμφυλες ταυτότητες, με το κορίτσι να φοράει ροζ χρώματα και το αγόρι μπλε. Η εικόνα αυτή είναι η πρώτη η οποία συνοδεύει το κείμενο. Μετά από αυτήν άλλες εικόνες εναλλάσσονται για να συνοδεύσουν το κείμενο και όλες δείχνουν ευχαριστημένους γενικά νέους. Αν η επαφή τους με το κείμενο δεν ήταν ηλεκτρονική αλλά έντυπη, δε θα είχαν την ευκαιρία να συνειδητοποιήσουν τα νοήματα που μεταφέρει η εναλλαγή των εικόνων.

Περνώντας στο κυρίως κείμενο παρατηρούμε την απλότητα με την οποία μας εισάγει στο θέμα με μια καθημερινή έκφραση, «Σας καλωσορίζουμε...». Ως πρώτη εντύπωση, η εισαγωγή στο

[Σας καλωσορίζουμε στην ιστοσελίδα του ΥΠΠ](#), στην οποία θα βρείτε πληροφορίες για το Νέο Ωρολόγιο Πρόγραμμα.

Το Ωρολόγιο Πρόγραμμα είναι ο τρόπος με τον οποίο κατανέμονται οι περίοδοι διδασκαλίας όλων των μαθημάτων ανά εβδομάδα στα σχολεία (σχολικό πρόγραμμα). Το Νέο Ωρολόγιο Πρόγραμμα, γνωστό ως ΝΩΠ, εισάγει μια νέα δομή στην κατανομή των διδακτικών περιόδων των μαθημάτων που διδάσκονται στα Δημοτικά, Γυμνάσια και Λύκεια.

Η εφαρμογή του ΝΩΠ στοχεύει στο να διορθώσει αδυναμίες του εκπαιδευτικού μας συστήματος, να ενδυναμώσει το κύρος του Απολυτηρίου του δημόσιου σχολείου και να εξασφαλίσει ένα πιο αξιόπιστο σύστημα πρόσβασης στη Δημόσια Τριτοβάθμια Εκπαίδευση Κύπρου και Ελλάδας.

Βασικές αλλαγές στο ΝΩΠ του Γυμνασίου είναι η αύξηση των περιόδων διδασκαλίας από 37 σε 38, με μικρές διαφοροποιήσεις στην κατανομή των διδακτικών περιόδων ανά μάθημα. Στο Λύκειο το ΝΩΠ προσφέρει ένα νέο σύστημα επιλογής μαθημάτων με σαφείς κατευθύνσεις. Συγκεκριμένα, στην Α' Λυκείου οι μαθητές θα επιλέγουν μία από τέσσερις Ομάδες Μαθημάτων Προσανατολισμού (ΟΜΠ), ενώ στη Β' και Γ' Λυκείου θα επιλέγουν μία από 6 Κατευθύνσεις σπουδών. Επιπρόσθετα, ενισχύεται ο θεσμός των σχολικών ειδικού ενδιαφέροντος - Μουσικού και Αθλητικού Γυμνασίου και Λυκείου σε όλες τις πόλεις.

Στην ιστοσελίδα θα βρείτε πληροφορίες για τις αλλαγές που εισάγονται με το ΝΩΠ στη Δημοτική και στη Μέση Εκπαίδευση, για τις επιλογές μαθημάτων στις οποίες καλούνται να προχωρήσουν οι μαθητές του Γυμνασίου και του Λυκείου καθώς και απαντήσεις σε συχνά ερωτήματα.



θέμα και η χρήση του πρώτου προσώπου (μας), δίνει την αίσθηση οικειότητας και ισότητας ανάμεσα σε πομπό και αποδέκτη, μαθητές ή γονείς, στην πραγματικότητα όμως αν παρατηρήσουμε το υπόλοιπο κείμενο ο πομπός (ΥΠΠ) διατηρεί την αυθεντία του – εξουσία «να διορθώσει αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος..., να ενδυναμώσει..., να εξασφαλίσει ...», «ενισχύεται ο θεσμός...»

Επίσης δηλώνει έμμεσα ότι το προϋπάρχον ωρολόγιο πρόγραμμα του Ενιαίου Λυκείου, το οποίο παρείχε αρκετή ελευθερία στην επιλογή μαθημάτων, είχε αποδυναμώσει το κύρος του απολυτηρίου του δημόσιου σχολείου και ότι οι αλλαγές θα «σώσουν το δημόσιο σχολείο».

Στην περίπτωση που δεν παρατήρησαν γλωσσικές επιλογές του συγγραφέα, η διδάσκουσα θα πάρει το λόγο ως μέλος της ομάδας και θα τους παροτρύνει να διερωτηθούν μαζί αν υπάρχει στο κείμενο ο δράστης/αυτός που έχει αναλάβει τις αλλαγές στο νέο ωρολόγιο πρόγραμμα και όμοια το βαθμό βεβαιότητας ή μη που εκφράζεται στο κείμενο. Αν έχει διδαχθεί η δεύτερη ενότητα του βιβλίου, τότε οι μαθητές είναι σε θέση να εντοπίσουν την οριστική και υποτακτική έγκλιση και τη λειτουργία τους· αν όχι, παραπέμπονται στην γραμματική τους (Χατζησαββίδης & Χατζησαββίδου 2009: 127-129) για να μελετήσουν, ομαδικά για 5-10 λεπτά, τις εγκλίσεις και τις τροπικότητες και επιστρέφουν στην ολομέλεια της τάξης για να το συζητήσουν. Η χρήση της οριστικής, με εξαίρεση την τρίτη παράγραφο, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ο συγγραφέας θέλει να δηλώσει σιγουριά και βεβαιότητα στα λόγια του. Έρχονται σε επαφή με την έννοια της τροπικότητας και συγκεκριμένα της επιστημικής τροπικότητας. Παροτρύνονται επίσης από τη διδάσκουσα να εξηγήσουν την επιλογή της υποτακτικής στην τρίτη παράγραφο, η χρήση της οποίας στην προκειμένη περίπτωση δηλώνει δεοντική τροπικότητα και την πρόθεση του συγγραφέα μέσα από τις αλλαγές του ωρολογίου προγράμματος. Η διδάσκουσα, για να συνειδητοποιήσουν τη σκοπιμότητα στις γραμματικές επιλογές του κειμένου, ζητάει από τους μαθητές να αντιγράψουν το κείμενο και μεταφέροντας όλα τα ρήματα στην υποτακτική έγκλιση και να παρατηρήσουν αν αλλάζει κάτι. Δίπλα στο αρχικό κείμενο αντιπαραβάλλεται το δικό τους και ακολουθεί συζήτηση για το πόσο διαφορετικά «χτίζεται» το νόημα με τη χρήση της υποτακτικής. Η κριτική προσέγγιση του κάθε κειμένου είναι αδύνατο να προβλεφθεί απόλυτα κι αυτό γιατί τα νοήματα αναδύονται μέσα από τη σχέση που αναπτύσσεται κατά τη διδακτική διαδικασία. Είναι δυνατόν λοιπόν να ακουστούν επιπρόσθετες τοποθετήσεις επί του θέματος, οι οποίες αν είναι επαρκώς τεκμηριωμένες γίνονται αποδεκτές από την ολομέλεια της τάξης.

Η επεξεργασία του δεύτερου κειμένου γίνεται συγκριτικά με το πρώτο κείμενο ώστε να συζητηθούν ενδεχόμενες ομοιότητες ή διαφορές. Οι μαθητές προτρέπονται να τα συγκρίνουν ως προς τη δομή, τη γλώσσα, το ύφος, την κοινωνική περίσταση μέσα στην οποία πραγματώνονται και το στόχο που εξυπηρετούν. Το δεύτερο κείμενο σε αντίθεση με το πρώτο έχει αυστηρότερη δομή. Είναι μια επίσημη επιστολή προς τον Υπουργό Παιδείας και Πολιτισμού Κώστα Καδή, από τον Νίκο

Ορφανίδη, πρόεδρο της επιτροπής αναδόμησης/αναδιαμόρφωσης του Ωρολογίου Προγράμματος Σπουδών των σχολείων Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης. Δεν έχει τα χαρακτηριστικά ενός ηλεκτρονικού/πολυμεσικού κειμένου αλλά ενός παραδοσιακού γραπτού κειμένου. Επίσης αποτελεί πραγμάτωση διαφορετικής κοινωνικής περίπτωσης. Το πρώτο κείμενο αποτελεί εισαγωγικό κείμενο της επίσημης ιστοσελίδας του ΥΠΠ για το νέο ωρολόγιο πρόγραμμα με αποδέκτες γονείς και μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου κατά τη σχολική χρονιά 2014-15, οι οποίοι θα κληθούν να επιλέξουν ομάδα προσανατολισμού για την Α΄ Λυκείου, και το δεύτερο επίσημη επιστολή με αποδέκτη τον Υπουργό Παιδείας και Πολιτισμού. Παρόλο που ο αποδέκτης της επιστολής είναι επίσημο πρόσωπο, η προσφώνηση δηλώνει μια σχέση οικειότητας ανάμεσα στο πομπό και τον αποδέκτη («*Αγαπητέ μου κύριε Υπουργέ*»). Σχέση οικειότητας αφήνει να νοηθεί και η χρήση του πρώτου προσώπου ενικού και πληθυντικού και των ρημάτων ενεργητικής φωνής τα οποία (*υποβάλλω, πιστεύω, καταθέτουμε, προτείνουμε, θεωρώ, καταθέτω, σημειώνω κ.ά.*) δηλώνουν τον/τους δημιουργό/-ους του νέου ωρολογίου προγράμματος. Ο αποστολέας είναι μέλος της επιτροπής αναδιαμόρφωσης του νέου ωρολογίου προγράμματος, εργασία η οποία τους ανατέθηκε από τον παραλήπτη της επιστολής, τον Υπουργό Παιδείας και Πολιτισμού. Οι μαθητές, οι οποίοι εύκολα μπορούν εντοπίσουν τη χρήση του πρώτου προσώπου, προτρέπονται εντοπίσουν τη χρήση ενός ακόμη προσώπου στο κείμενο - τη χρήση του δεύτερου πληθυντικού (*σας, από μέρους σας...*), η οποία δηλώνει την εξουσία του παραλήπτη σε σχέση με τον αποστολέα και προσδίδει επισημότητα στο ύφος της επιστολής. Επίσης για συγκεκριμένη επικοινωνιακή περίπτωση χρησιμοποιείται δύσκολο, για μαθητές Β΄ Γυμνασίου, λεξιλόγιο και αναμένεται να υπάρξουν ερωτήσεις σχετικά με το νόημα κάποιων λέξεων ή εκφράσεων όπως (*κατατίθενται, διαμορφωθείσα τελική πρότασή μας, παρατηρουμένων στρεβλώσεων, εργασιακές αναταράξεις και συναφείς δυσκολίες απορρόφησης...*). Αυτό θα δώσει έναυσμα στη διδάσκουσα να ρωτήσει γιατί επιλέγεται λεξιλόγιο ενός πιο απαιτητικού λόγου, κι όχι απλού όπως στο προηγούμενο κείμενο. Το πρώτο κείμενο απευθύνεται σε αναγνώστες όλων των επιπέδων μόρφωσης ενώ το δεύτερο σε αποδέκτη με κύρος, πολιτική εξουσία και συνεπώς υψηλού μορφωτικού επιπέδου. Αν διερωτηθούμε ποιος είναι ο στόχος των κειμένων προφανώς μπορούμε να συνειδητοποιήσουμε ότι και τα δύο κείμενα διαπραγματεύονται το ίδιο θέμα κάτω από διαφορετική όμως σκοπιά / οπτική. Στο πρώτο κείμενο δίνεται η οπτική του ΥΥΠ, που προωθεί τις αλλαγές στο πρόγραμμα και στοχεύει στην δημιουργία μιας θετικής εικόνας για το νέο ωρολόγιο πρόγραμμα ώστε να γίνει αποδεκτό και στο δεύτερο η οπτική της επιτροπής που ανέλαβε την αναδιαμόρφωση του προγράμματος και με την επιστολή αυτή «παραδίδει» τις εισηγήσεις της στον Υπουργό Παιδείας και Πολιτισμού. Ποιο επιχείρημα στα δύο κείμενα προβάλλει την ανάγκη των αλλαγών; Η απάντηση εντοπίζεται στην τρίτη παράγραφο του πρώτου κειμένου και στην δεύτερη και έβδομη παράγραφο του δεύτερου κειμένου· κείμ.1: «να διορθώσει αδυναμίες



του εκπαιδευτικού μας συστήματος, να ενδυναμώσει το κύρος του Απολυτηρίου του δημόσιου σχολείου και να εξασφαλίσει ένα πιο αξιόπιστο σύστημα πρόσβασης στη Δημόσια Τριτοβάθμια Εκπαίδευση Κύπρου και Ελλάδας» και κείμεν. 2: «προκειμένου να δοθεί λύση και στις παρατηρούμενες στρεβλώσεις του ισχύοντος Ενιαίου Λυκείου».

Η προστιθέμενη αξία των Μέσων Κοινωνικής Αλληλεπίδρασης, στην προκειμένη περίπτωση του facebook, είναι η παροχή δυνατότητας των μαθητών να δουν τα κείμενα μέσα στα αυθεντικά πλαίσια δημοσίευσης τους, να συνεχίσουν την ομαδική τους εργασία και εκτός σχολικού χώρου, να συνδεθούν μεταξύ τους και να αποκτήσουν όλοι ανεξαιρέτως αισθήματα αποδοχής από την ψηφιακή και κατ' επέκταση και τη συμβατική τάξη καθώς και κοινές εμπειρίες για τον κόσμο που τους περιβάλλει (ΥΥΠ, επίσημες επιστολές, ιδιωτικές ιστοσελίδες/ σελίδες στο facebook, π.χ. <https://www.facebook.com/StudyCyprus.eu/>).

Όταν αισθανθούμε ότι ολοκληρώθηκε η επεξεργασία των δυο πρώτων κειμένων – η σιγουριά ότι τα κείμενα τυγχάνουν πλήρους επεξεργασίας είναι αδύνατη – προχωρούμε στο τρίτο κείμενο, το οποίο είναι ένα τρίπτυχο ενημέρωσης των μαθητών της Γ΄ Γυμνασίου για το νέο ωρολόγιο πρόγραμμα: «Πληροφορίες για το Νέο Ωρολόγιο Πρόγραμμα (ΝΩΠ) για τους μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου της σχολικής χρονιάς 2014-15», [http://nop.moec.gov.cy/archeia/nop/2015\\_05\\_20\\_triptycho\\_pliروفories\\_nop\\_mathites\\_c\\_gym.pdf](http://nop.moec.gov.cy/archeia/nop/2015_05_20_triptycho_pliروفories_nop_mathites_c_gym.pdf).

Το Ωρολόγιο Πρόγραμμα είναι ο τρόπος με τον οποίο κατανέμονται οι περίοδοι διδασκαλίας όλων των μαθημάτων ανά εβδομάδα στα σχολεία (σχολικό πρόγραμμα). Το Νέο Ωρολόγιο Πρόγραμμα (ΝΩΠ) εισάγει μια νέα δομή στην κατανομή των διδακτικών περιόδων των μαθημάτων που διδάσκονται στα Γυμνάσια και Λύκεια.

Η εφαρμογή του ΝΩΠ στοχεύει στο να διορθώσει αδυναμίες του εκπαιδευτικού μας συστήματος, να ενδυναμώσει το κύρος του Απολυτηρίου του Δημόσιου Σχολείου και να εξασφαλίσει ένα πιο αξιόπιστο σύστημα πρόσβασης στη Δημόσια Τριτοβάθμια Εκπαίδευση Κύπρου και Ελλάδας.

Στο Λύκειο το ΝΩΠ προσφέρει ένα νέο σύστημα επιλογής μαθημάτων με σαφείς κατευθύνσεις. Συγκεκριμένα, στην Α΄ Λυκείου οι μαθητές θα επιλέγουν μία από τέσσερις Ομάδες Μαθημάτων Προσανατολισμού (ΟΜΠ), ενώ στη Β΄ και Γ΄ Λυκείου θα επιλέγουν αντίστοιχη Κατεύθυνση Σπουδών. Επιπρόσθετα, ενισχύεται ο θεσμός των σχολικών ειδικού ενδιαφέροντος – Μουσικού και Αθλητικού Γυμνασίου και Λυκείου σε όλες τις πόλεις.

Η αλλαγή στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα δεν θα επηρεάσει τους μαθητές που ήδη φοιτούν στο Λύκειο κατά τη φετινή σχολική χρονιά (2014-15).

Οι μαθητές επιστρέφουν στις ομάδες τους και μελετούν το κείμενο για 40'. Αν υπάρχει η δυνατότητα να συνεχίσουμε σε κάποια αίθουσα πληροφορικής θα ήταν ιδανικό γιατί θα δινόταν η ευκαιρία στους μαθητές να αξιοποιήσουν εντός σχολικής αίθουσας το facebook, το οποίο θα τους βοηθήσει να μη χαθούν στον τεράστιο όγκο πληροφοριών του διαδικτύου αλλά να βρουν εύκολα το τρίτο κατά σειρά επιλεγμένο κείμενο στη σελίδα της ομάδας, να πατήσουν στον αντίστοιχο υπερσύνδεσμο που ανάρτησαν και να μελετήσουν το κείμενο μέσα στο αυθεντικό πλαίσιο δημοσίευσής του. Παροτρύνονται να το χρησιμοποιήσουν και για να αναρτούν αυτά που θεωρούν αξιόλογα προς συζήτηση ώστε να παίρνουν αυτόματη ανατροφοδότηση οι ομάδες μεταξύ τους. Η διδάσκουσα περνάει από ομάδα σε ομάδα, ακούει τις παρατηρήσεις τους προσφέροντάς τους ανατροφοδότηση και λύνει τυχόν απορίες. Με το τέλος των 40' επιστρέφουν στην ολομέλεια την τάξης για να συζητήσουν το κείμενο. Η εκπαιδευτικός προβάλλει τις θέσεις/τοποθετήσεις των μαθητών που αναρτήθηκαν στο facebook και συζητούν όλοι μαζί τα πορίσματά τους συγκρίνοντάς το με τα άλλα δύο κείμενα

Το κείμενο γράφτηκε για να ενημερώσει τους μαθητές οι οποίοι φοιτούσαν στην Γ' Γυμνασίου κατά το 2014-15 – όπως δηλώνεται από τον τίτλο – για το νέο ωρολόγιο πρόγραμμα κι αυτό διότι αποτελούν τους πρώτους μαθητές που θα εισαχθούν στο λύκειο με το νέο πρόγραμμα. Η απορία της διδάσκουσας, η οποία τίθεται ενώπιων των μαθητών, είναι σε ποιο είδος θα μπορούσαμε να συγκαταλέξουμε το συγκεκριμένο κείμενο κι αν ξαναήρθαμε αντιμέτωποι με τέτοιου είδους κείμενα. Η αναμενόμενη απάντηση των μαθητών είναι ότι, στο γλωσσικό τουλάχιστον μάθημα, δεν ξαναμελετήσαμε τέτοιου είδους κείμενα. Είναι ίσως η πρώτη φορά που θα πρέπει να συζητήσουμε το είδος του κειμένου. Η διδάσκουσα τους προτρέπει να στηριχθούν στην παρατηρητικότητα τους και να μελετήσουν οτιδήποτε έχει να κάνει με το κείμενο (χώρος δημοσίευσης, ιστοσελίδα, εικόνα, τίτλος, πομπός και δέκτης κ.ά.) με κύριο στόχο να παρατηρήσουν την ιστοσελίδα στην οποία αναφέρονται οι λέξεις τρίπτυχο – πληροφορίες. Στο σημείο αυτό θα μπορούσαμε να αξιοποιήσουμε τη λέξη τρίπτυχο και να αναλύσουμε τα συνθετικά της ώστε να καταλήξουν οι μαθητές στο συμπέρασμα ότι πρόκειται για ένα ενημερωτικό κείμενο χωρισμένο σε τρία μέρη/πτυχές. Παρουσιάζεται από την εκπαιδευτικό το κείμενο έντυπο – έχει σταλεί στα σχολεία, την προηγούμενη σχολική χρονιά – και συζητούν την έννοια «τρίπτυχο».

Συνεχίζοντας με το κείμενο συνειδητοποιούμε ότι η πρώτη σελίδα αποτελεί εισαγωγή στο θέμα και οι μαθητές καλούνται να συζητήσουν ποια είναι τα χαρακτηριστικά της. Αποτελείται από ένα κείμενο τεσσάρων παραγράφων και συνοδεύεται από μια εικόνα που καταλαμβάνει το 1/2 της σελίδας και παρουσιάζει ένα ρολόι με δείκτες ένα μολύβι και ένα στυλό και στη θέση των αριθμών μικρές εικόνες που παραπέμπουν σε σπουδές ή ίσως επαγγέλματα. Το κείμενο στη δεξιά πλευρά της σελίδας αναφέρεται γενικά στο τι είναι ωρολόγιο πρόγραμμα και δηλώνει την ανάγκη εφαρμογής

ενός νέου προγράμματος που «στοχεύει στο να διορθώσει αδυναμίες του εκπαιδευτικού μας συστήματος, να ενδυναμώσει το κύρος του Απολυτηρίου του Δημόσιου Σχολείου και να εξασφαλίσει ένα πιο αξιόπιστο σύστημα πρόσβασης στη Δημόσια Τριτοβάθμια Εκπαίδευση Κύπρου και Ελλάδας». Οι μαθητές είναι σε θέση να αντιληφθούν ότι στο σημείο αυτό υπάρχει επανάληψη τόσο ολόκληρης της τρίτης παραγράφου του πρώτου κειμένου όσο και του νοήματος της πέμπτης παραγράφου στην επιστολή του προέδρου αναδιαμόρφωσης του ωρολογίου προγράμματος. Μένουμε στη λέξη «πιο αξιόπιστο» και διερωτώμαστε «πιο αξιόπιστο σε σχέση με τι»; Στην περίπτωση που δε θυμούνται τα παραθετικά των επιθέτων παραπέμπονται στη γραμματική τους (Χατζησαββίδης & Χατζησαββίδου 2009: 54-60), μελετούν τους τρεις βαθμούς των επιθέτων και στη συνέχεια τους ζητείται να εντοπίσουν το βαθμό του επιθέτου «πιο αξιόπιστο» και να απαντήσουν με τι άραγε οι συγγραφείς συγκρίνουν το νέο ωρολόγιο πρόγραμμα; Χρησιμοποιείται ο συγκριτικός βαθμός αλλά δε αναφέρεται ο δεύτερος όρος σύγκρισης –πρόγραμμα Ενιαίου Λυκείου. Εδώ οι μαθητές θα ανέμεναν ίσως από τα κείμενα να κάνουν έστω και μια μικρή σύγκριση με το προηγούμενο σύστημα.

Διατυπώνεται η ανάγκη λοιπόν να συζητηθεί η πειστικότητα των κειμένων στην προκειμένη περίπτωση. Τα κείμενα προφανώς θα ήταν περισσότερο πειστικά αν δεν αναφέρονταν μόνο στο στόχο του συγκεκριμένου ωρολογίου προγράμματος αλλά αν σύγκριναν το προηγούμενο πρόγραμμα, του Ενιαίου Λυκείου, ώστε να εξηγηθεί με σαφήνεια η ανάγκη αναδιαμόρφωσης του προγράμματος. Μήπως η αποσιώπηση του β' όρου σύγκρισης ήταν σκόπιμη; Εδώ η διδάσκουσα μπορεί να προκαλέσει τους μαθητές να συζητήσουν το συγκεκριμένο στο οποίο παράγονται τα τρία κείμενα. Τόσο το πρόγραμμα του Ενιαίου Λυκείου όσο και το νέο ωρολόγιο πρόγραμμα αποτελούν δημιούργημα μιας κυβέρνησης όμοιας κομματικής στήριξης άρα υποθέτουμε ότι δεν τίθεται θέμα αλλαγής ενός προγράμματος που δημιουργήθηκε από μια κυβέρνηση διαφορετικής κομματικής στήριξης.

Σημαντική στο σημείο αυτό είναι η αξιοποίηση των προσωπικών τους εμπειριών επί του θέματος. Υπάρχουν μαθητές που έχουν αδέρφια που φοιτούν στο λύκειο με το παλαιό καθεστώς και γνωρίζουν τον τρόπο λειτουργίας και επιλογής μαθημάτων; Αν ναι, τότε η συζήτηση ανανεώνεται πάνω σε νέα βάση με επιχειρήματα υπέρ του παλαιού ή νέου προγράμματος με τη συμμετοχή της διδάσκουσας, η οποία διορίστηκε σε Λύκειο το πρώτο έτος εφαρμογής του ενιαίου Λυκείου και μεταφέρει τις δυσκολίες πρώτης εφαρμογής ενός νέου συστήματος προτρέποντάς τους να συζητήσουν τις δυσκολίες μιας πρώτης εφαρμογής. Θα μπορούσαμε να προσκαλέσουμε έναν απόφοιτο του Ενιαίου Λυκείου για μας μεταφέρει την προσωπική του εμπειρία επί του προηγούμενου προγράμματος ως προς τον τρόπο επιλογής μαθημάτων.

Επιστρέφουμε στο κείμενο και παρατηρούμε την επιλογή του συγγραφέα να γράψει σε πρώτο πρόσωπο ενικού. Στις επόμενες τρεις σελίδες του τρίπτυχου ο πομπός γίνεται ένα με το μαθητή «Αν είμαι στην Γ΄ Γυμνασίου, για την Α΄ Λυκείου θα πρέπει να ξέρω ότι:...» και στη συνέχεια υιοθετεί το ρόλο του γονέως «Αν είμαι γονιός / κηδεμόνας, πώς μπορώ να βοηθήσω το παιδί μου;» με στόχο να κάνει τους αναγνώστες, μαθητές και γονείς, να αισθανθούν ότι ο συγγραφέας έχει όμοιες ανησυχίες με αυτούς. Αν και αναφέρονται οι ομάδες μαθημάτων προσανατολισμού Α΄ λυκείου και οι κατευθύνσεις σπουδών που οδηγούν στη Β΄ και Γ΄ Λυκείου, το κείμενο δεν προσφέρει λύσεις αλλά τους παραπέμπει στην υπηρεσία συμβουλευτικής αγωγής και τον/την καθηγητή/-τρια της Συμβουλευτικής Επαγγελματικής Αγωγής του κάθε σχολείου.

Μελετώντας το κείμενο, όλες οι απορίες για ευνόητους λόγους δε θα έχουν επιλυθεί οπότε αποφασίζεται από κοινού για το επόμενη συνάντηση να καλέσουμε τον συνάδελφο της Συμβουλευτικής Αγωγής να μας εξηγήσει τις αλλαγές στο νέο ωρολόγιο πρόγραμμα. Η διδάσκουσα τους προτρέπει να ετοιμαστούν για την επίσκεψη του συναδέλφου της Συμβουλευτικής Επαγγελματικής Αγωγής στην τάξη και να ετοιμάσουν ένα ερωτηματολόγιο που να ανταποκρίνεται στις απορίες τους. Ζητείται η κάθε ομάδα να εργαστεί ηλεκτρονικά στο facebook έτσι ώστε όταν ολοκληρωθεί η εργασία τους να μπορεί μια ομάδα να δει την εργασία της άλλης, να τις ενώσουν, να κάνουν όπου χρειάζεται επαναδιατυπώσεις και να ετοιμάσουν ένα ερωτηματολόγιο το οποίο να εκπροσωπεί την ολομέλεια της τάξης. Στην περίπτωση που ο καθηγητής της Συμβουλευτικής Επαγγελματικής Αγωγής δεν καταφέρει να ανταποκριθεί στην πρόσκλησή μας εξαιτίας συμβουλευτικών συνεδριών με τους μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου, μπορούμε να του στείλουμε ηλεκτρονικά το ερωτηματολόγιό μας ή ακόμα καλύτερα να τον κάνουμε μέλος της ομάδας στο facebook και να μας απαντήσει σε ανεξάρτητο από το σχολικό χρόνο. Με τον ένα ή τον άλλο τρόπο η παραγωγή γραπτού λόγου θα έχει αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας.

Η επαφή μας με το θέμα θα ολοκληρωθεί με τη επίσκεψη μας στην ιστοσελίδα επαγγελματικού προσανατολισμού <http://www.studyprus.eu/easyconsole.cfm/id/377>, μια ιδιωτική ιστοσελίδα η οποία φιλοξενείται και στο facebook. Στη σελίδα αυτή οι μαθητές θα έρθουν σε επαφή με επαγγέλματα τα οποία σύμφωνα με τους δημιουργούς της ιστοσελίδας «έχουν κατηγοριοποιηθεί στις επιμέρους επιστημονικές περιοχές στη βάση κοινά αποδεκτών οντολογιών» και θα επιλέξουν από την αριστερή στήλη επιστημονικές περιοχές που τους ενδιαφέρουν με στόχο να γνωρίσουν διάφορα επαγγέλματα.

Σε πρώτο στάδιο οι μαθητές καλούνται να μελετήσουν την ίδια την ιστοσελίδα και το λογαριασμό που διατηρούν στο facebook. Οι μαθητές στις ομάδες τους καλούνται να παρατηρήσουν, να κάνουν υποθέσεις και συζητήσουν για όσα οι ίδιοι άλλη μια φορά θεωρούν αξιόλογα. Όταν επιστρέψουμε στην ολομέλεια της τάξης, οδηγούμαστε σε διάφορα συμπεράσματα.

Πρόκειται για μια άρτια οργανωμένη ιστοσελίδα η οποία λειτουργεί σαν οδηγός σπουδών και φιλοξενεί κείμενα σχετικά με σπουδές εσωτερικού και εξωτερικού, ζητήματα επαγγελματικού προσανατολισμού, καριέρας κ.ά.

Παροτρύνονται κατά συνέπεια να συγκρίνουν την οργάνωσή / σχεδιασμό της σελίδας με ιστολόγια (blogs, weebly, wordpress) που μελετήθηκαν σε προηγούμενες ενότητες και καταλήγουμε στο συμπέρασμα στο συμπέρασμα ότι δεν είναι προσωπική δημιουργία ενός ιδιώτη (ιστολόγιο) αλλά για σχεδιασμό κάποιου επαγγελματία. Παρατηρούμε ότι στο κάτω μέρος της σελίδας αναγράφεται το λογότυπο [Dynamic Works](#), υπερσύνδεσμος ανακατεύθυνσης στην ιστοσελίδα της Dynamic Works η οποία ασχολείται με το σχεδιασμό σελίδων στο διαδίκτυο σε επαγγελματικό επίπεδο, συνεπώς η ιστοσελίδα <http://www.studyprus.eu/> μίσθωσε την Dynamic Works για να σχεδιάσει την σελίδα της αποκτώντας μαζί της επαγγελματικές σχέσεις. Διερωτώμαστε μήπως αυτές τις σχέσεις δημιουργεί και η <http://www.studyprus.eu/> με τον αναγνώστη της. Ο πολύ αποτελεσματικός σχεδιασμός της μεταφέρει την αίσθηση της αυθεντίας στον αναγνώστη ο οποίος αναζητεί πληροφορίες επαγγελματικού προσανατολισμού, σπουδών κ.ά. Οι μαθητές προτρέπονται να αναζητήσουν τους δημιουργούς της ιστοσελίδας και στους όρους χρήσης παρατηρούν ότι πρόκειται για ένα δικτυακό χώρο ο οποίος ανήκει στην CampusCy, επιχείρηση με έδρα τη Λευκωσία, άρα και σε αυτή την περίπτωση αναπτύσσονται πελατειακές/επαγγελματικές σχέσεις μεταξύ πομπού και δέκτη. Στη σελίδα διαφημίζονται διάφορα ιδιωτικά πανεπιστήμια τα οποία προφανώς διαφημίζονται επί πληρωμή. Από την σελίδα, εκτός από τους συνδέσμους «τελευταίες ειδήσεις» και «your space», απουσιάζουν διαφημίσεις, γενικού τύπου, στοιχείο που οδηγεί και πάλι στον επαγγελματισμό της συγκεκριμένης ιστοσελίδας. Αν κρίναμε την αποτελεσματικότητά της μέσα από όλα αυτά, θα την κρίναμε αρκετά πειστική και αποτελεσματική.

Οι μαθητές καλούνται από την εκπαιδευτικό να συγκρίνουν την ιδιωτική αυτή ιστοσελίδα με την ιστοσελίδα του ΥΥΠ και να συζητήσουν τον τρόπο με τον οποίο δομούν κοινωνικές σχέσεις και προβάλλουν ορισμένους τρόπους θέασης της πραγματικότητας ως φυσικούς. π.χ.; Και τα δύο κείμενα απευθύνονται σε μαθητές οι οποίοι στοχεύουν να προχωρήσουν σε πανεπιστημιακές σπουδές χωρίς να υπολογίζουν την ύπαρξη μαθητών που στοχεύουν σε άλλου τύπου επαγγελματική αποκατάσταση. Αναμένουμε από τους μαθητές να αμφισβητήσουν τα κείμενα αυτά και να εκφράσουν αντιδράσεις για τη διάκριση στην οποία υπόκεινται οι μαθητές που δε σκοπεύουν να ακολουθήσουν πανεπιστημιακές σπουδές και να αισθανθούν κοινωνική αδικία.

#### **4.9.4. Κατ' οίκον Εργασίες**

Οι κατ' οίκον εργασίες θα ανατεθούν όποτε ο/η εκπαιδευτικός κρίνει απαραίτητο.

## Εργασία 1<sup>η</sup>:

Θα τροποποιηθεί η εργασία του βιβλίου σελ. 85 και θα ζητηθεί από τους μαθητές

1. Συγκεντρώστε από τα κείμενα 2 και 4 τις λέξεις και τις φράσεις που σχετίζονται με την εργασία και χωρίστε τις σε δύο ομάδες: αυτές που αναφέρονται στην εργασία και αυτές που αναφέρονται στα προσόντα των εργαζομένων σε διάφορα επαγγέλματα.

εργασία: .....

προσόντα-εφόδια: .....

να συγκεντρώσουν, από τα κείμενα με τα οποία εργάστηκαν, λέξεις και φράσεις που σχετίζονται με το νέο ωρολόγιο πρόγραμμα και τις κατηγορίες επαγγελμάτων / σπουδών και να τις τοποθετήσουν σε δύο ομάδες / στήλες.

Νέο ωρολόγιο πρόγραμμα	Επαγγέλματα

## Εργασία 2<sup>η</sup>:

Θα ζητηθεί από τους μαθητές να αναζητήσουν πληροφορίες για το ωρολόγιο πρόγραμμα του Ενιαίου Λυκείου και να το συγκρίνουν με το νέο ωρολόγιο πρόγραμμα μέσα σε ένα σύντομο κείμενο.

### 4.9.5. Παραγωγή Γραπτού Λόγου (7<sup>ο</sup> και 8<sup>ο</sup> Δίωρο )

Οι μαθητές σε ατομικό επίπεδο παροτρύνονται να επιστρέψουν στη αρχική προς συζήτηση σελίδα <http://www.studyprus.eu/easyconsole.cfm/id/377> και αναζητήσουν την κατηγορία επαγγέλματος που θα τους ενδιέφερε σύμφωνα με τα κριτήρια επιλογής κατεύθυνσης σπουδών του κείμενου 3: «μαθήματα που με ενδιαφέρουν περισσότερο, επίδοσή μου σε αυτά τα μαθήματα, ενδιαφέροντα, κλίσεις, ικανότητες, χώρα σπουδών κ.ά.» και να περιγράψουν την τελική τους επιλογή στο forum δικαιολογώντας την. Αφού ολοκληρώσουν την ανάρτησή τους στο Forum αναζητούν άλλους συμμαθητές τους οι οποίοι σκέφτονται να ακολουθήσουν την ίδια κατεύθυνση σπουδών:

1η ΟΜΠ Α΄ τάξης: Αρχαία Ελληνικά/Αρχαιογνωσία – Ιστορία. Κατευθύνσεις Β΄ και Γ΄ τάξης: Κλασικών και Ανθρωπιστικών Σπουδών, Ξένων γλωσσών και Ευρωπαϊκών Σπουδών, Καλών Τεχνών.

2η ΟΜΠ Α΄ τάξης: Μαθηματικά – Φυσική. Κατευθύνσεις Β΄ και Γ΄ τάξης: Θετικών Επιστημών - Βιοεπιστημών – Πληροφορικής – Τεχνολογίας, Καλών Τεχνών.

3η ΟΜΠ Α΄ τάξης: Μαθηματικά – Οικονομικά. Κατευθύνσεις Β΄ και Γ΄ τάξης: Οικονομικών Επιστημών, Καλών Τεχνών.

4η ΟΜΠ Α΄ τάξης: Οικονομικά – Αγγλικά. Κατευθύνσεις Β΄ και Γ΄ τάξης: Υπηρεσιών Καλών Τεχνών.

Με παρότρυνση της εκπαιδευτικού οι μαθητές μετακινούνται από τις θέσεις τους προς τους συμμαθητές τους που σκέφτονται να ακολουθήσουν όμοια κατεύθυνση στο Λύκειο, με αποτέλεσμα η φύση των ομάδων να αλλάξει και να δημιουργηθούν νέες ομάδες, πιθανότητα ανόμοιες σε αριθμό. Προτρέπονται στη συνέχεια να συζητήσουν τα κείμενα τα οποία έγραψαν, να τα ενώσουν και να τα επαναδιατυπώσουν με στόχο να γράψουν ένα άρθρο για το περιοδικό του σχολείου τους, όπου να ενημερώνουν και τους άλλους συμμαθητές τους για την επαφή τους με το νέο ωρολόγιο πρόγραμμα, για τις κατευθύνσεις μαθημάτων στο Λύκειο και τις επαγγελματικές επιλογές που διανοίγονται σύμφωνα με το νέο σύστημα. Είναι ένα θέμα πολύ επίκαιρο το οποίο ενδιαφέρει όλους τους μαθητές της Γ΄ αλλά και Β΄ Γυμνασίου.

Τι αναμένουμε από το νέο αυτό κειμενικό είδος;

Μέσα από τη διαδικασία συγγραφής του κειμένου αναμένουμε από τους μαθητές να αξιοποιήσουν τις γνώσεις τους ως προς τα βασικά χαρακτηριστικά του άρθρου, να συνθέσουν τις διάφορες πληροφορίες που επεξεργάστηκαν περιγράφοντας τις κατευθύνσεις και τις αντίστοιχες επαγγελματικές επιλογές που ανοίγονται από την κάθε μία, να τοποθετηθούν επιχειρηματολογώντας κριτικά απέναντί τους και να αποδεχθούν ή να απορρίψουν την ανάγκη αναδιαμόρφωσης του ωρολογίου προγράμματος

Επίσης κατά τη σύνθεση πρέπει να λάβουν υπόψη τους συγκεκριμένους παράγοντες που επηρεάζουν κατά τον Halliday (1978) τον τρόπο που χρησιμοποιείται η γλώσσα: το πεδίο, τον τόνο και τον τρόπο.

Πεδίο: άρθρο γραμμένο για το περιοδικό του σχολείου τους γενικότερος στόχος του οποίου είναι η περιγραφή του νέου ωρολογίου προγράμματος και ο προβληματισμός ανάγκης αναδιαμόρφωσης που προηγούμενου προγράμματος.

Τόνος: αποδέκτες άρθρου είναι οι μαθητές ή καθηγητές του σχολείου τους συνεπώς θα πρέπει διερωτηθούν τι σχέση θέλουν να αναπτύξουν με τον αναγνώστη του άρθρου – να είναι γραμμένο σε απλή γλώσσα και οικείο ύφος δημιουργώντας μια σχέση ισότητας ανάμεσά τους.

Τρόπος: γραπτό κείμενο δομημένο σε παραγράφους αλλά και πιθανόν σε σημεία κατά την περιγραφή των κατευθύνσεων – επαγγελμάτων.

#### **4.10. Αξιολόγηση**

Η αξιολόγηση των μαθητών συνδέεται άμεσα με την ενεργοποίησή τους στη μαθησιακή διαδικασία, την επιλογή και κριτική επεξεργασία των κειμένων και τη συμμετοχή τους στα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης. Η παραγωγή γραπτού λόγου συνδέεται άμεσα με την τελική αξιολόγηση ως προς την χρήση του νέου λεξιλογίου που κατακτήθηκε και τη συνειδητοποίηση των συγκεκριμένων παραγόντων, του πεδίου, του τόνου και του τρόπου κατά τη συγγραφή του άρθρου.

#### **4.11. Κριτική**

Για την κριτική της διδακτικής αυτής πρότασης συνυπολογίστηκαν τα χαρακτηριστικά ενός καλού σεναρίου όπως αναφέρονται στους Κουτσογιάννη & Αλεξίου (2012: 41-49).

Κατά το σχεδιασμό λοιπόν της συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης λήφθηκαν σοβαρά υπόψη τόσο η ανάγκη αξιοποίησης της ενότητας του σχολικού βιβλίου όσο και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και έγιναν οι απαραίτητες προσαρμογές, ώστε να ασχοληθούν με ένα τρέχον κοινωνικό θέμα που τους επηρεάζει άμεσα.

Η διαδικασία επιλογής κειμένων έχει ως στόχο την καλλιέργεια πρωτοβουλίας και αυτενέργειας των μαθητών. Επίσης μέσα από την ομαδική επεξεργασία των κειμένων και σελίδας του διαδικτύου οι μαθητές εμπλέκονται δημιουργικά στη μαθησιακή διαδικασία και αναπτύσσουν δεξιότητες τόσο γνωστικές όσο και κοινωνικές. Ο/η εκπαιδευτικός δεν προδικάζει το αποτέλεσμα αλλά σε συνεργασία με τους μαθητές μπαίνουν σε διαδικασίες κριτικής και αμφισβήτησης/απομυθοποίησης τόσο των κειμένων όσο και σελίδων του διαδικτύου ως ουδέτερων τεχνολογικών μέσων πρακτικής γραμματισμού (Κουτσογιάννης & Αλεξίου 51-52).

Δόθηκε έμφαση στην αξιοποίηση των ΤΠΕ ως περιβαλλόντων γραμματισμού κι όχι ως απλού παιδαγωγικού εργαλείου, με στόχο την ενίσχυση του κριτικού γραμματισμού. Οι μαθητές σε αυτά τα πλαίσια εξοικειώνονται ταυτόχρονα με πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού. Τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης θα τους δώσουν τη δυνατότητα να ανάβουν δράση, τόσο ως κριτικοί αναγνώστες όσο και ως συγγραφείς οι οποίοι εμπλέκονται σε διαδικασία διαμόρφωσης νέων νοημάτων, και θα δημιουργήσουν μια νέα πηγή παραγωγής νοήματος – άρθρο για το περιοδικό του σχολείου τους- ενταγμένη, μετασχηματίζοντάς της και εντάσσοντάς την, στο σχολικό περιβάλλον.

Η συγκεκριμένη πρόταση αναμένεται να υλοποιηθεί το Β' τετράμηνο υπό την προϋπόθεση ότι οι γονείς θα δώσουν γραπτή συγκατάθεσή τους για τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης από τα παιδιά τους για εκπαιδευτικούς λόγους. Ενδέχεται επίσης να επιλεγούν από τους μαθητές διαφορετικά κείμενα και συνεπώς να ακολουθηθούν ανάλογες πρακτικές.

Ο συγκεκριμένος σχεδιασμός, αν και περιορίζεται από τον σχολικό γραμματισμό και τα υπάρχοντα προγράμματα σπουδών, αναπτύσσεται, με κάποιους αναπόφευκτους περιορισμούς,



στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού. Δεν ακολουθείται η αντίστοιχη ενότητα του βιβλίου – η οποία ασχολείται με τα επαγγέλματα του χθες και του σήμερα – αλλά προσαρμόζεται στις παρούσες ανάγκες, ενδιαφέροντα των μαθητών. Η προσαρμογή του θέματος διαμορφώθηκε μέσα από μια «συνεργασιακά δομούμενη διαδικασία» ανάμεσα σε μαθητές και διδάσκουσα. (Κωστούλη 2006: 9)

Επίσης η γραμματική στην ενότητα του βιβλίου προσεγγίζεται παραδοσιακά και αποπλαισιωμένα με συστηματική διδασκαλία γλωσσικών μορφοσυντακτικών φαινομένων – στην προκειμένη περίπτωση των βαθμών των επιθέτων – σε αντίθεση με τη συγκεκριμένη πρόταση, σύμφωνα με την οποία προσεγγίζεται υπό το πρίσμα της λειτουργικής γραμματικής, πως δηλαδή οι γλωσσικές επιλογές (εγκλίσεις, τροπικότητα, συγκριτικός βαθμός, β' όρος σύγκρισης κ.ά.) διαμορφώνουν την αναπαράσταση της κοινωνική πραγματικότητας στο κάθε κείμενο. Το θεωρητικό πλαίσιο της λειτουργικής γραμματικής του Halliday αν και δε διδάσκεται συστηματικά στους μαθητές οι μαθητές μέσα από την ανάλυση του κάθε κειμένου έχουν αποκτήσει αρκετές δεξιότητες εφαρμογής κάποιων πορισμάτων της, χωρίς να χρησιμοποιούν τους εξειδικευμένους όρους της γραμματικής αυτής.

Τέλος η παραγωγή γραπτού λόγου σύμφωνα με το σχολικό γραμματισμό και κατ' επέκταση το βιβλίο αποτελεί ατομική – προσωπική διαδικασία ενώ στο προτεινόμενο σενάριο αποτελεί μια δυναμική διαδικασία, που προκύπτει μέσα από τη συνεργασία των μαθητών και την επαναδιατύπωση των αρχικών τους κειμένων, μια κοινωνική πράξη, ως στάση - τοποθέτηση απέναντι στο θέμα του Νέου Ωρολογίου Προγράμματος. Αν και θέση του κριτικού γραμματισμού είναι ότι η καλλιέργεια γραπτού λόγου δεν αφορά μόνο το τελικό προϊόν, αλλά και τις πρακτικές μέσα από τις οποίες παράγονται τα κείμενα, η προτεινόμενη διδακτική πρόταση στηριζόμενη και στο ισχύον πρόγραμμα σπουδών κατέληξε στη δημιουργία ενός προϊόντος προς αξιολόγηση.

Πιθανή αδυναμία της προσέγγισης αυτής είναι η χρονοβόρα διαδικασία σχεδιασμού της. Δεν είναι εφικτό όλες οι διδακτικές ενότητες να προσεγγίζονται κατ' αυτό τον τρόπο παρά μόνο αν ξεφύγουμε από την έννοια της ύλης. Όμοια εξαιτίας της υφιστάμενης σχολικής ύλης τα επιλεγμένα κείμενα δεν είχαν πολυφωνικό χαρακτήρα λαμβάνοντας περισσότερο υπόψη την ανάγκη των μαθητών να ενημερωθούν για το Νέο Ωρολόγιο Πρόγραμμα και τις επιλογές μαθημάτων που προσφέρουν πρόσβαση σε σπουδές και επαγγελματικές επιλογές συνδέοντας την με τη θεματική ενότητα του σχολικού εγχειριδίου. Βέβαια το διδακτικό υλικό επιλέγεται μέσα από τη σχέση αλληλεπίδρασης μαθητών και εκπαιδευτικού άρα ενδεχομένως να επιλεγούν διαφορετικά κείμενα στην πορεία και να διαμορφωθούν διαφορετικά συμπεράσματα, γι' αυτό δεν αποτελεί ένα στατικό σχέδιο μαθήματος το οποίο θα ακολουθηθεί κατά γράμμα, όπως ακριβώς σχεδιάστηκε, αλλά ένα σχέδιο εργασίας.

Ολοκληρώνοντας, η επίτευξή της εξαρτάται άμεσα από την έγκριση χρήσης των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης εκ μέρους των γονέων όλων των μαθητών καθώς και από το βαθμό εξοικείωσης των μαθητών με τις νέες τεχνολογίες.

## 5. Συμπεράσματα

Στόχος της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας υπήρξε η ανάδειξη δυνατοτήτων ενίσχυσης του κριτικού γραμματισμού με τη χρήση των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης. Για την επίτευξη του στόχου αυτού διερευνήθηκε αρχικά η έννοια του γραμματισμού μέσα από παραδοσιακές και σύγχρονες προσεγγίσεις με έμφαση στον κριτικό γραμματισμό και την παιδαγωγική του και στη συνέχεια παρουσιάστηκε μια ανασκόπηση των μοντέλων ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Στη συνέχεια η προσοχή εστιάστηκε στο συσχετισμό των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης με τα μοντέλα μάθησης και την αξιοποίησή τους για την ενίσχυση του κριτικού γραμματισμού.

Τέλος, παρουσιάστηκε μια διδακτική πρόταση μέσα από την οποία τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης εργαλειοποιήθηκαν και αξιοποιήθηκαν προς ενίσχυση της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού. Αποτέλεσαν: α) περιβάλλον διερεύνησης και αναζήτησης ποικιλίας κειμενικών ειδών β) περιβάλλον επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικό και γ) περιβάλλον παραγωγής αυθεντικού επικοινωνιακού λόγου σε ηλεκτρονικό περιβάλλον.

Η υλοποίησή της υπολογίστηκε σε 6-7 διδακτικά δώρα και σ' αυτήν αξιοποιείται μια κλειστή ομάδα στο facebook και ένα forum τα οποία έχουν ως στόχο να ενθαρρύνουν και να ενισχύσουν ομαδοσυνεργατικές αναγνωστικές και συγγραφικές πρακτικές. Οι πρακτικές αυτές προσδίδουν, δια της χρήσης των μέσων αυτών, μια προστιθέμενη αξία στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού, δίνοντας την δυνατότητα διάδρασης ανάμεσα στους ίδιους τους μαθητές αλλά και ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικό. Παρέχουν ευκαιρία επαφής με ποικιλία κειμενικών ειδών και κριτικής διερεύνησής τους σε αυθεντικά επικοινωνιακά περιβάλλοντα. Τόσο τα κείμενα όσο και σελίδες του διαδικτύου αντιμετωπίστηκαν ως προϊόντα αναπαραγωγής και ενίσχυσης εξουσίας και αμφισβητήθηκαν.

Η παραδοσιακή προσέγγιση του γραμματισμού ενδεχομένως θα αδυνατούσε να εντάξει τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης στη μαθησιακή διαδικασία και η αδυναμία αυτή αποτυπώνεται στην αντιμετώπιση της γλώσσας αποπλαισιωμένα από την κοινωνική της χρήση και της μηχανιστικής διάστασης της μάθησης που ευνοεί την αποστήθιση. Η ένταξη των ΤΠΕ κατά την παραδοσιακή αυτή αντίληψη συνδέεται με τη χρήση τους μόνο ως εργαλείο, ως μέσο διδασκαλίας κι όχι ως μέσο πρακτικής γραμματισμού. Αντίθετα στη συγκεκριμένη πρόταση τα ΤΠΕ εντάχθηκαν ως μέσο κοινωνική πρακτικής, με το οποίο οι μαθητές κατανόησαν αλλά και δημιούργησαν με μεγαλύτερη επάρκεια ποικιλία κειμένων ενσωματώνοντας κατά κύριο λόγο το πραγματολογικό και σε λιγότερο βαθμό το ολοκληρωμένο μοντέλο ένταξης των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία. Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής στην προκειμένη περίπτωση αποτέλεσε κυρίως εργαλείο υποστήριξης

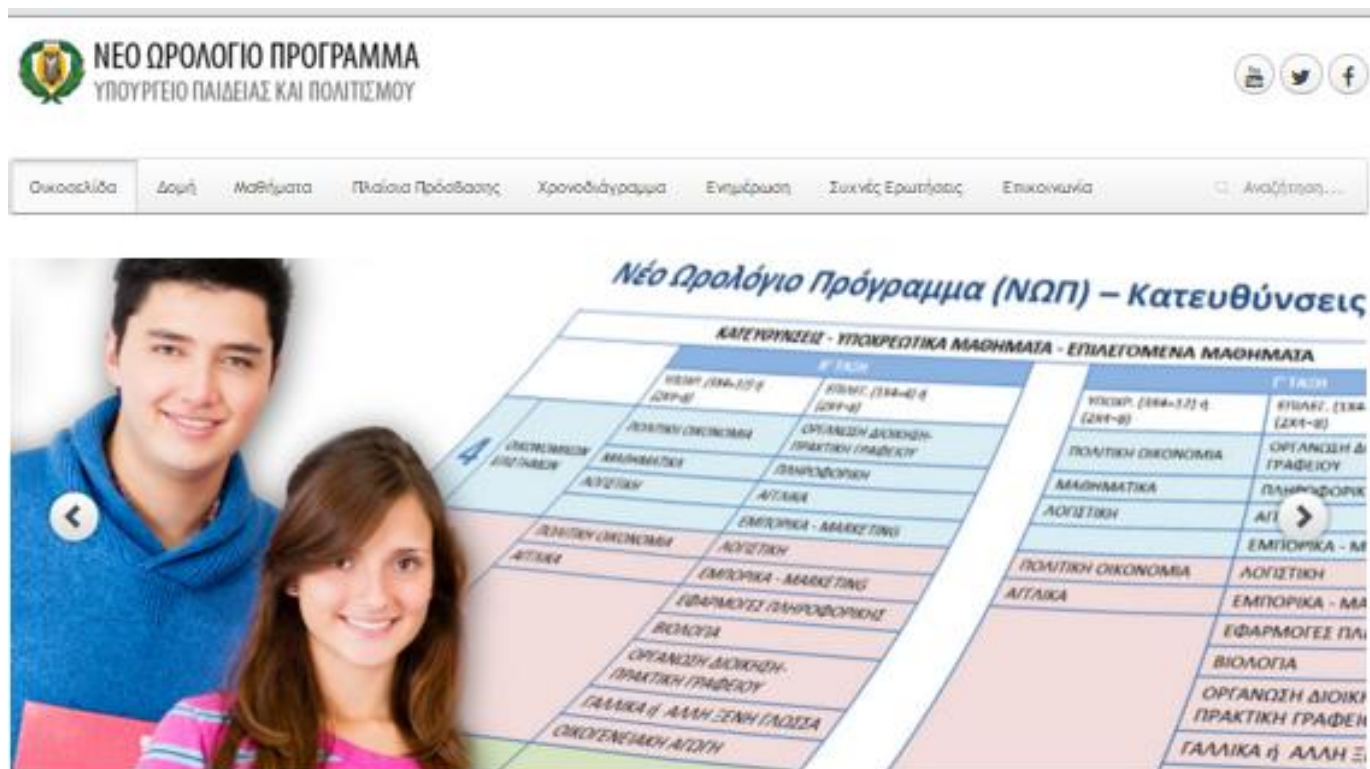
και ενίσχυσης του κριτικού γραμματισμού αλλά και εν μέρει στοιχείο γενικής κουλτούρας αξιοποιώντας τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωση με στόχο την χρήση ενός μέσου με το οποίο οι μαθητές είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένοι και χρησιμοποιούν καθημερινά για να επικοινωνήσουν, να αντλήσουν και να επεξεργαστούν υλικό κ.α. Δεν αποτέλεσαν μέσο καλλιέργειας εναλλακτικών πρακτικών γραμματισμού εξαιτίας των περιορισμών του υπάρχοντος προγράμματος σπουδών και του σχολικού γραμματισμού. Η υφιστάμενη σχολική ύλη, η οποία περιορίζεται σε γνωστικές δομές, καθώς και οι υφιστάμενες πρακτικές σχολικού γραμματισμού, οι οποίες προσφέρουν περιορισμένη δυνατότητα ελαστικότητας και ελάχιστα περιθώρια πρωτοβουλίας εκ μέρους του εκπαιδευτικού, δεν επέτρεψαν τη δόμηση μιας αμιγέστερα προσανατολισμένης προς τον κριτικό γραμματισμό παρέμβασης.

## Παραρτήματα



## Παράρτημα 2ο: (Κείμενα που θα τύχουν επεξεργασίας)

### Κείμενο 1



**Νέο Ωρολόγιο Πρόγραμμα (ΝΩΠ) – Κατευθύνσεις**

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΕΙΣ - ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ - ΕΠΙΛΕΓΟΜΕΝΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ		ΓΥΝΑΙΚΕΣ	
ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΕΠΙΛΕΓΟΜΕΝΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΕΠΙΛΕΓΟΜΕΝΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ
ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΕΠΙΛΕΓΟΜΕΝΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΕΠΙΛΕΓΟΜΕΝΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ
ΛΟΓΙΚΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ- ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΓΡΑΦΕΙΟΥ	ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	ΟΡΓΑΝΩΣΗ & ΓΡΑΦΕΙΟΥ
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	ΔΙΑΠΡΟΫΠΟΘΕΣΗ	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	ΠΑΝΗΡΩΦΟΡΙΑ
ΑΙΤΑΚΑ	ΑΙΤΑΚΑ	ΛΟΓΙΣΤΙΚΗ	ΑΙΤ
ΔΕΛΤΑΙΟ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	ΕΜΠΟΡΙΚΑ - ΜΑΡΚΕΤΙΝΓ		ΕΜΠΟΡΙΚΑ - ΜΑ
ΑΙΤΑΚΑ	ΛΟΓΙΣΤΙΚΗ	ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	ΛΟΓΙΣΤΙΚΗ
	ΕΜΠΟΡΙΚΑ - ΜΑΡΚΕΤΙΝΓ	ΑΙΤΑΚΑ	ΕΜΠΟΡΙΚΑ - ΜΑ
	ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΠΑΡΗΡΩΦΟΡΗΣ		ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΠΑ
	ΒΙΟΛΟΓΙΑ		ΒΙΟΛΟΓΙΑ
	ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ- ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΓΡΑΦΕΙΟΥ		ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ- ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΓΡΑΦΕΙΟΥ
	ΓΑΛΛΙΚΑ ή ΑΛΛΗ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ		ΓΑΛΛΙΚΑ ή ΑΛΛΗ Ξ
	ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΑΓΩΓΗ		

Σας καλωσορίζουμε στην ιστοσελίδα του ΥΠΠ, στην οποία θα βρείτε πληροφορίες για το Νέο Ωρολόγιο Πρόγραμμα.

Το Ωρολόγιο Πρόγραμμα είναι ο τρόπος με τον οποίο κατανομούνται οι περιόδοι διδασκαλίας όλων των μαθημάτων ανά εβδομάδα στα σχολεία (σχολικό πρόγραμμα). Το Νέο Ωρολόγιο Πρόγραμμα, γνωστό ως ΝΩΠ, εισάγει μια νέα δομή στην κατανομή των διδακτικών περιόδων των μαθημάτων που διδάσκονται στα Δημοτικά, Γυμνάσια και Λύκεια.

Η εφαρμογή του ΝΩΠ στοχεύει στο να διορθώσει αδυναμίες του εκπαιδευτικού μας συστήματος, να ενδυναμώσει το κύρος του Απολυτηρίου του δημοτικού σχολείου και να εξασφαλίσει ένα πιο αξιόπιστο σύστημα πρόσβασης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Κύπρου και Ελλάδας.

Βασικές αλλαγές στο ΝΩΠ του Γυμνασίου είναι η αύξηση των περιόδων διδασκαλίας από 37 σε 38, με μικρές διαφοροποιήσεις στην κατανομή των διδακτικών περιόδων ανά μάθημα. Στο Λύκειο το ΝΩΠ προσφέρει ένα νέο σύστημα επιλογής μαθημάτων με σαφείς κατευθύνσεις. Συγκεκριμένα, στην Α' Λυκείου οι μαθητές θα επιλέγουν μία από τέσσερις Ομάδες Μαθημάτων Προσανατολισμού (ΟΜΠ), ενώ στη Β' και Γ' Λυκείου θα επιλέγουν μία από 6 Κατευθύνσεις σπουδών. Επιπρόσθετα, ανακύπτει ο θεσμός των σχολικών ειδικού ενδιαφέροντος - Μουσικού και Αθλητικού Γυμνασίου και Λυκείου σε όλες τις πόλεις.

Στην ιστοσελίδα θα βρείτε πληροφορίες για τις αλλαγές που εισάγονται με το ΝΩΠ στη Δημοτική και στη Μέση Εκπαίδευση, για τις επιλογές μαθημάτων στις οποίες καλούνται να προχωρήσουν οι μαθητές του Γυμνασίου και του Λυκείου καθώς και απαντήσεις σε συχνά ερωτήματα.



<http://nop.moec.gov.cy/>

## Κείμενο 2<sup>ο</sup>

Λευκωσία 20 Μαρτίου 2015

κύριο Κώστα Καδή  
Υπουργό Παιδείας και Πολιτισμού  
Λευκωσία

### **Τελική Πρόταση της Επιτροπής Αναδόμησης / Αναδιαμόρφωσης του Ωρολογίου Προγράμματος Σπουδών των Σχολείων Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης**

Αγαπητέ μου κύριε Υπουργέ,

Σας υποβάλλω την τελική και ολοκληρωμένη πρόταση της Επιτροπής Αναδόμησης / Αναδιαμόρφωσης του Ωρολογίου Προγράμματος Σπουδών των Σχολείων Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης, της οποίας είχα την τιμή να προεδρεύω. Οι προτάσεις που κατατίθενται έτυχαν της σχετικής επεξεργασίας από μέρους των μελών της Επιτροπής και αποτελούν τη διαμορφωθείσα τελική πρότασή μας.

Πιστεύω πως με όσα κατατίθενται δίδεται μια εν πολλοίς ολοκληρωμένη πρόταση για την αναβάθμιση και τον εκσυγχρονισμό του Ωρολογίου Προγράμματος όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης και παράλληλα για τη ρύθμιση των παρατηρουμένων στρεβλώσεων του Δημοτικού Σχολείου, του Γυμνασίου και του Λυκείου, με τη διαφύλαξη συγχρόνως, κατά το δυνατόν, του εργασιακού καθεστώτος των εκπαιδευτικών.

Η πρόταση της Επιτροπής έλαβε κατεξοχήν υπόψη τις επιστημονικές παραμέτρους, τους πίνακες προσφοράς των αντίστοιχων μαθημάτων στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στηρίζεται στα παιδαγωγικά ζητούμενα μιας αναγκαίας Αναδόμησης/Αναδιαμόρφωσης του Ωρολογίου Προγράμματος Σπουδών των Σχολείων Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης

Το Ωρολόγιο Πρόγραμμα στη Δημοτική Εκπαίδευση, όπως προτείνεται από την Επιτροπή, θα πρέπει, αφού εγκριθεί, να εφαρμοσθεί από την επόμενη σχολική χρονιά.

Η Επιτροπή προτείνει για το Γυμνάσιο ένα Ωρολόγιο Πρόγραμμα των 35 περιόδων που στοχεύει στην εξισορρόπηση του προγράμματος και στην παιδαγωγική του συνέπεια.

Το Ωρολόγιο Πρόγραμμα στο Γυμνάσιο, όπως προτείνεται από την Επιτροπή, με τις 35 περιόδους διδασκαλίας, θα πρέπει, αφού εγκριθεί, να εφαρμοσθεί είτε αμέσως από την επόμενη σχολική χρονιά, είτε, αφού προηγηθεί για 3 χρόνια η εφαρμογή τού επίσης προτεινόμενου μερικώς αναθεωρημένου ισχύοντος προγράμματος Γυμνασίου με 37 περιόδους διδασκαλίας, ως



εναλλακτική πρόταση, προκειμένου να αντιμετωπισθούν τυχόν εργασιακές αναταράξεις και συναφείς δυσκολίες απορρόφησης των εργαζομένων εκπαιδευτικών.

Για το Λύκειο προτείνονται 6 Κατευθύνσεις μαθημάτων, προκειμένου να δοθεί λύση και στις παρατηρούμενες στρεβλώσεις του ισχύοντος Ενιαίου Λυκείου.

Η ισχύς του νέου Ωρολογίου Προγράμματος σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης προτείνεται να αρχίσει από την επόμενη σχολική χρονιά, από την Α΄ Γυμνασίου και την Α΄ Λυκείου.

Καταθέτουμε, συγχρόνως, τις προτάσεις μας για τα Σχολεία Ειδικού Ενδιαφέροντος στη Μέση Εκπαίδευση, τα οποία προτείνουμε όπως ενταχθούν λειτουργικώς στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα των Δημοσίων Σχολείων. Η επέκταση του θεσμού των Σχολείων Ειδικού Ενδιαφέροντος, που είναι ένας θεσμός εκσυγχρονιστικός του συστήματος, θα πρέπει να γίνει παράλληλα με την εφαρμογή του αναδομημένου νέου Γυμνασίου και Λυκείου.

Θεωρώ ότι ο ρόλος της Επιτροπής, με όσα προτείνονται και κατατίθενται, έχει ολοκληρωθεί. Θυμίζω πως ο ρόλος της Επιτροπής είναι συμβουλευτικός μόνο, με προτάσεις που βασίζονται σε επιστημονικές και παιδαγωγικές παραμέτρους. Πιστεύω πως η πρόταση που σας καταθέτουμε είναι ολοκληρωμένη και ώριμη για τελική διαχείριση και προώθηση από μέρους σας.

Καταθέτω τη σχετική εντολή, καθώς έχει ολοκληρωθεί το έργο που μας είχε ανατεθεί, και σας ευχαριστώ για την εμπιστοσύνη σας, καθώς και τα μέλη της Επιτροπής για τη συνεργασία που είχαμε.

Ως πρόεδρος της Επιτροπής σημειώνω την άψογη συνεργασία των μελών της, την προθυμία τους, τη συναίνεση και ομοθυμία και την ταχύτητα ανταπόκρισής τους στις ανάγκες ενός δύσκολου και πολύπλοκου εγχειρήματος. Και όλα αυτά αφιλοκερδώς, όπως και ο Πρόεδρός της. Για όλα αυτά τους ευχαριστώ.

Με τιμή

Νίκος Ορφανίδης  
Πρόεδρος της Επιτροπής

[http://www.moec.gov.cy/archeia/2014\\_nees\\_protaseis\\_paideia/2015\\_03\\_23\\_protasi\\_a\\_nadomisis\\_anadiamorfosis\\_ologio.pdf](http://www.moec.gov.cy/archeia/2014_nees_protaseis_paideia/2015_03_23_protasi_a_nadomisis_anadiamorfosis_ologio.pdf)

### Κείμενο 3<sup>ο</sup>



[http://nop.moec.gov.cy/archeia/nop/2015\\_05\\_20\\_triptycho\\_plirofories\\_nop\\_mathites\\_c\\_gy\\_m.pdf](http://nop.moec.gov.cy/archeia/nop/2015_05_20_triptycho_plirofories_nop_mathites_c_gy_m.pdf)

## Κείμενο 4<sup>ο</sup>

**studycyprus.eu**  
ALL ABOUT EDUCATION

ΑΡΧΙΚΗ ΟΔΗΓΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΠΟΥΔΕΣ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΥ **ΕΠ. ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ** ΚΑΡΙΕΡΑ ΕΡΕΥΝΑ ΜΙΚΡΕΣ ΑΓ

### Ποιο Επάγγελμα να Ακολουθήσω;

ΑΡΧΙΚΗ : ΕΠ. ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ : Ποιο Επάγγελμα να Ακολουθήσω;

**Επιστημονική Περιοχή** **Job Family**

Κοινωνικές επιστήμες  
Επιστήμες εκπαίδευσης  
Ανθρωπιστικές επιστήμες  
Νομικές επιστήμες  
Υπηρεσίες τουρισμού και ψυχαγωγίας  
Επιστήμες Αθλητισμού  
Επιστήμες οικονομίας, επιχειρήσεων και διοίκησης  
Αρχιτεκτονική και πολεοδομία  
Επιστήμες γης και περιβάλλοντος / Γεωπονικές επιστήμες  
Τέχνες  
Επιστήμες Ζωής  
Θετικές επιστήμες / μαθηματικά και στατιστική / Επιστήμη υπολογιστών  
Τεχνολογία και επιστήμες Μηχανικών  
Επιστήμες υγείας  
Υπηρεσίες τάξης και ασφαλείας

**Job Finder**

Keyword search **Αναζήτηση**

Εάν το επάγγελμα που ψάχνετε δεν υπάρχει στη λίστα, στείλτε μας ένα email.

**Ανθρωπιστικές επιστήμες**

Σε αυτό το γνωστικό πεδίο εντάσσονται τα επαγγέλματα που έχουν ως αντικείμενο τον Άνθρωπο και τα προϊόντα του ανθρώπινου πνεύματος, όπως η Γλώσσα, η Φιλοσοφία, η Αρχαιολογία, η Ιστορία, η Θεολογία, κ.α. Έργο των Επιστημών αυτών είναι η πνευματική καλλιέργεια και αξιολόγηση της κριτικής ικανότητας του ανθρώπου, ούτως ώστε να μπορεί να αντιμετωπίζει σφαιρικά διάφορα ζητήματα που άπτονται της ανθρώπινης φύσης και δραστηριότητας και να συμβάλει κατά τρόπο ουσιαστικό στην ανάλυση, εξήγηση και προαγωγή τους.

- » Αντιαπακτής
- » Αρχαιολόγος
- » Βιβλιοθηκονόμος-Αρχειοθέτης
- » Γλωσσολόγος
- » Δημοσιογραφίας/συντάκτης και ρεπόρτερς
- » Δικηγόρος
- » Διπλωμάτης
- » Μεταφραστής
- » Πολιτικός επιστήμονας
- » Υπεύθυνος Δημοσίων Σχέσεων και Επικοινωνίας

**studycyprus.eu**  
ALL ABOUT EDUCATION

ΑΡΧΙΚΗ ΟΔΗΓΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΠΟΥΔΕΣ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΥ **ΕΠ. ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ** ΚΑΡΙΕΡΑ ΕΡΕΥΝΑ ΜΙΚΡΕΣ ΑΓ

### Ποιο Επάγγελμα να Ακολουθήσω;

ΑΡΧΙΚΗ : ΕΠ. ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ : Ποιο Επάγγελμα να Ακολουθήσω;

**Επιστημονική Περιοχή** **Job Family**

Κοινωνικές επιστήμες  
Επιστήμες εκπαίδευσης  
Ανθρωπιστικές επιστήμες  
Νομικές επιστήμες  
Υπηρεσίες τουρισμού και ψυχαγωγίας  
Επιστήμες Αθλητισμού  
Επιστήμες οικονομίας, επιχειρήσεων και διοίκησης  
Αρχιτεκτονική και πολεοδομία  
Επιστήμες γης και περιβάλλοντος / Γεωπονικές επιστήμες  
Τέχνες  
Επιστήμες Ζωής  
Θετικές επιστήμες / μαθηματικά και στατιστική / Επιστήμη υπολογιστών  
Τεχνολογία και επιστήμες Μηχανικών  
Επιστήμες υγείας  
Υπηρεσίες τάξης και ασφαλείας

**Job Finder**

Keyword search **Αναζήτηση**

Εάν το επάγγελμα που ψάχνετε δεν υπάρχει στη λίστα, στείλτε μας ένα email.

**Επιστήμες οικονομίας, επιχειρήσεων και διοίκησης**

Τα οικονομικά επαγγέλματα αφορούν κατά μείζονα λόγο την ενσώθηση με αριθμητικά δεδομένα και με στοιχεία που σχετίζονται με την Οικονομία και με το χρήμα, και, δευτερευόντως, με θέματα διοίκησης, προγραμματισμού, καθοδήγησης και ελέγχου των διοικητικών δραστηριοτήτων οργανισμών και επιχειρήσεων.

- » Γραμματέας
- » Διευθυντής Επιχειρήσεων
- » Διευθυντής Πωλήσεων
- » Λογιστής
- » Οικονομικός Αναλυτής
- » Οικονομολόγος
- » Ναυτιλιακό
- » Σύμβουλος επιχειρήσεων
- » Υπεύθυνος Ανθρώπινου Δυναμικού
- » Υπεύθυνος Δημοσίων Σχέσεων
- » Διοίκηση Ξενοδοχείου
- » Εδικός μάρκετινγκ
- » Φοροτεχνικός
- » Χρηματοπότης
- » Χρηματοοικονομικός σύμβουλος



## Παράρτημα 4<sup>ο</sup>

<p>Κείμενο 1<sup>ο</sup> <b>ΝΕΟ ΩΡΟΛΟΓΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ</b> <b>ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ</b></p> <p><a href="http://nop.moec.gov.cy/">http://nop.moec.gov.cy/</a></p>	<p>Κείμενο 2<sup>ο</sup> Τελική Πρόταση της Επιτροπής Αναδόμησης / Αναδιαμόρφωσης του Ωρολογίου Προγράμματος Σπουδών των Σχολείων Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης <a href="http://www.moec.gov.cy/archeia/2014_nees_protaseis_paideia/2015_03_23_protasi_anadomisis_anadiamorfosis_ologio.pdf">http://www.moec.gov.cy/archeia/2014_nees_protaseis_paideia/2015_03_23_protasi_anadomisis_anadiamorfosis_ologio.pdf</a></p>	<p>Κείμενο 3<sup>ο</sup>: <i>Πληροφορίες για το Νέο Ωρολόγιο Πρόγραμμα (ΝΩΠ) για τους μαθητές της Γ' Γυμνασίου της σχολικής χρονιάς 2014-15, ενημερωτικό τρίπτυχο.</i></p> <p><a href="http://nop.moec.gov.cy/archeia/nop/2015_05_20_triptycho_plirofories_nop_mathites_cgym.pdf">http://nop.moec.gov.cy/archeia/nop/2015_05_20_triptycho_plirofories_nop_mathites_cgym.pdf</a></p>

<p>Κείμενο 1<sup>ο</sup> <b>ΝΕΟ ΩΡΟΛΟΓΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ</b> <b>ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ</b></p> <p><a href="http://nop.moec.gov.cy/">http://nop.moec.gov.cy/</a></p>	<p>Κείμενο 4<sup>ο</sup>: <i>Ποιο επάγγελμα θα ακολουθήσω, (Περιγραφές Επαγγελματών - Μονογραφίες)</i></p> <p><a href="http://www.studycyprus.eu/easyconsole.cfm/id/377">www.studycyprus.eu/easyconsole.cfm/id/377</a></p> <p>4<sup>ο</sup>:</p>

## Βιβλιογραφία

1. Aitchison, J. (2007). *Οι σπόροι του λόγου : Καταγωγή και εξέλιξη της γλώσσας*. μτφρ. Στέλλα Λαμπροπούλου · επιμέλεια Γιώργος Ι. Ξυδόπουλος. - 1η έκδ. - Αθήνα : Πατάκη
2. Αραποπούλου, Μ. & Γιαννουλοπούλου, Γ. (2001). Οι βασικές κατευθύνσεις της Συστημικής Λειτουργικής Γλωσσολογίας. Προσπελάστηκε στις 20/06/2015 από:  
[http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema\\_e7/01.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e7/01.html)
3. Αρχάκης, Α. (2009). *Γλωσσική Διδασκαλία και σύσταση κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης
4. Barton, D. & Hamilton, M. (2000). Literacy Practices. στο D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanič (επιμ.) *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. 7-15. London: Routledge, Προσπελάστηκε στις 20/5/15 από: <http://engl448-davis.wikispaces.umb.edu/file/view/Barton+and+Hamilton%3B+Literacy+Practices.PDF>
5. Baynham, M. (2000). *Πρακτικές γραμματισμού*. μτφρ. Μ. Αραποπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
6. Blumler, J. & Gurevitch, M. (2009). Μεταβολή στα Μέσα και Κοινωνική Μεταβολή: Σύνδεσμοι και Τομές. Στο Curran, J. & Gurevitch M. (επιμ.) *MME και Κοινωνία, Μετάφραση Δημήτρης Κίκιζας*. Αθήνα: Πατάκης σελ. 176-197.
7. Christie, F. (1999). Το Ζήτημα της Γλώσσας στην Εκπαίδευση. Γλωσσικός Υπολογιστής τ.1. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Προσπελάστηκε στις 15/5/2015 από:  
<http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/default.htm>
8. Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies, Literacy learning and the desing of social futures*. Routledge: London
9. Cope, B. & Kalantzis, M. (2001). *Πολυγλωσσισμός [E2]*. Μτφρ. Γεωργίου Ν. Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός. Προσπελάστηκε στις 9/1/2015 από: [http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema\\_e2/index.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e2/index.html)

10. Cope, B. & Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4: 164-195, 2009. Προσπελάστηκε στις 30/5/2015 από:  
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15544800903076044?journalCode=hped20>
11. Γιακουμάτου, Τ. (2003) Θεωρίες Μάθησης και ΤΠΕ. Προσπελάστηκε στις 6/10/2015 από:  
<http://www.netschoolbook.gr/epimorfosi/theories.html>
12. Γραφείο Αναλυτικών Προγραμμάτων.(2010) Πρόγραμμα Σπουδών Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Προσπελάστηκε στις 17/12/2015 από:  
[http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/analytika/epimorf/nea\\_ellinika/2\\_theoritiko\\_plaisio\\_programmatos\\_spondon\\_neas\\_ellinikis\\_glossas.ppt](http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/analytika/epimorf/nea_ellinika/2_theoritiko_plaisio_programmatos_spondon_neas_ellinikis_glossas.ppt).
13. Γρίβα, Ε., Κουτσογιάννης, Δ., Ντίνας, Κ., Στάμου, Α., Χατζηπαναγιωτίδη, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (επιμ.). (2014). Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη», Προσπελάστηκε στις 26/7/2015 από  
<http://www.nured.uowm.gr/drama/PRAKTIKA.html>
14. eEurope 2002. (2000). Κοινωνία για όλους: Σχέδιο Δράσης που Κατάρτισαν το Συμβούλιο και η Ευρωπαϊκή Ένωση για το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Φειρα. Προσπελάστηκε στις 20/10/2015 από:  
[http://www.ekt.gr/ncpfp5/ist/info/material/eeurope/actionplan2002\\_el.pdf](http://www.ekt.gr/ncpfp5/ist/info/material/eeurope/actionplan2002_el.pdf)
15. Europa.eu (2010). Ψηφιακό θεματολόγιο για την Ευρώπη: βασικές πρωτοβουλίες. Προσπελάστηκε στις 20/10/2015 από: [http://europa.eu/rapid/press-release MEMO-10-200\\_el.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-10-200_el.htm)
16. ΕΛΙΑΜΕΠ. (2011) Ανοιχτή Συζήτηση: «Η Πολιτική Ισχύς των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης: Ενισχύεται η Δημοκρατία από τα Ψηφιακά Μέσα;» Προσπελάστηκε στις 13/11/2015 από:  
<http://www.eliamep.gr/events/%CE%B4%CE%B7%CE%BC%CF%8C%CF%83%CE%B9%>



[CE%B1-%CF%83%CF%85%CE%B6%CE%AE%CF%84%CE%B7%CF%83%CE%B7-%CE%BC%CE%B5-%CE%B8%CE%AD%CE%BC%CE%B1-%CE%B7-%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B9%CF%83/](#)

17. Ferguson, Charles A. 1959. Diglossia. *Word* 15: 325-340.
18. Gee, J. P. (2007) *Social linguistics and literacies: Ideology in Discourses*. London: Routledge
19. Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning: A Critique of traditional schooling*. London: Routledge. p. 1-22. Προσπελάστηκε στις 25/5/2015 από <https://books.google.com.cy/books?id=WQoNV6PCK94C&printsec=frontcover&dq=inauthor:%22James+Paul+Gee%22&hl=el&sa=X&ei=ndEsVbDTCM34aufjgNgN&ved=0CDcQ6AEwAw#v=onepage&q&f=false>
20. Gee, J. P. (2004). *A Situated Sociocultural Approach to Literacy and Technology*. Προσπελάστηκε στις 25/2/2015 από: <http://www.csun.edu/sites/default/files/James-Gee-sociotech.pdf>
21. Halliday, M. A. K. (2000). *Ανοιχτή Επιστολή: Η Γραμματική στη Σχολική Εκπαίδευση*. Γλωσσικός Υπολογιστής, τόμος 2., Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Προσπελάστηκε στις 12/6/2015 από: <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/articles/halliday/index.htm>
22. Halliday, M. A. K. (1999). *Η Γλώσσα και η Αναμόρφωση της Ανθρώπινης Εμπειρίας, προσαρμογή στα Ελληνικά Χριστίνα Λύκου*, Γλωσσικός Υπολογιστής τ.1. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Προσπελάστηκε 13/06/2015 από: <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/default.htm>
23. Halliday, M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
24. Halliday M. & Hasan R (1985). *Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press. p.15-23. Προσπελάστηκε στις

17/06/2015 από:

<http://web.uam.es/departamentos/filoyletras/filoinglesa/Courses/LFC11/LFC-HallidayHasanReading.pdf>

25. Halliday, M.A.K. & Martin, J.R. (1993). *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. London: The Falmer Press. στο Αραποπούλου, Μ. & Γιαννουλοπούλου, Γ. (2001). *Οι βασικές Κατευθύνσεις της Συστημικής Λειτουργικής Γλωσσολογίας*. Προσπελάστηκε στις 23/10/2015 από: [http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema\\_e7/01.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e7/01.html)
26. Hasan, R. (2006). Γραμματισμός, Καθημερινή Ομιλία και Κοινωνία. Στο Α. Χαραλαμπίδης. (επιμ). *Γραμματισμός, Κοινωνία και Εκπαίδευση*. (σελίδες 134-189). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
27. Janks, H. (2013). Critical literacy in teaching and research. *Education Inquiry* Vol. 4, No.2 p.225-242. Προσπελάστηκε στις 10/09/2015 από: <http://www.education-inquiry.net/index.php/edui/article/view/22071/28807>
28. Jones, R. (2009) *Social Media Marketing 101*. Προσπελάστηκε στις 11/11/2015 από: <http://searchenginewatch.com/sew/opinion/2064413/social-media-marketing-101-part>
29. Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις Εφαρμογές των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Νέων Τεχνολογιών.
30. Κόμης, Β. & Ντίνας, Κ. (2011). *Μελέτη για την Αξιοποίηση των ΤΠΕ στη Διδασκαλία της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: γενικό πλαίσιο και ιδιαιτερότητες*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Υπουργείο Παιδείας, Δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Προσπελάστηκε 17/11/2015 από: [http://www.greeklanguage.gr/sites/default/files/digital\\_school/p3.1.2\\_glwssa.pdf](http://www.greeklanguage.gr/sites/default/files/digital_school/p3.1.2_glwssa.pdf)
31. Κόνσουλας, Θ. (2014). *Social Media σχολείο: Μαθαίνουμε τα Δημοφιλή Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης*. Προσπελάστηκε στις 16/11/2015 από: <http://www.socialmedialife.gr/110286/social-media-sxoleio/>

32. Κοντοβούρκη, Στ. (2013). Πρακτικά 13<sup>ου</sup> Συνεδρίου Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου, Η Διδασκαλία του Γλωσσικού Μαθήματος στη Δημοτική Και Μέση Εκπαίδευση. Λευκωσία
33. Κουκλατζίδου, Μ. & Γκουντούμα, Μ. (2014). «Web 2 Εργαλεία και Κριτικός Γραμματισμός». Στο Ε. Γρίβα, Δ. Κουτσογιάννης, Κ. Ντίνας, Α.Στάμου, Α. Χατζηπαναγιωτίδη & Σ. Χατζησαββίδης (επιμ.). Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη», Προσπελάστηκε στις 26/7/2015 από <http://www.nured.uowm.gr/drama/PRAKTIKA.html>
34. Κούρτη, Ευ. (χχ) Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης και Εκπαίδευση στα Μέσα Επικοινωνίας στο Πλαίσιο των Βασικών Σπουδών των Εκπαιδευτικών. Προσπελάστηκε 30/11/2015 από: [http://dide-anatol.att.sch.gr/perival/FAKELOS\\_FOTO/VideoMuseums/VMBook\\_Gr/VM\\_GR\\_113-120\\_Kourti.pdf](http://dide-anatol.att.sch.gr/perival/FAKELOS_FOTO/VideoMuseums/VMBook_Gr/VM_GR_113-120_Kourti.pdf)
35. Κουτσογιάννης, Δ. (1999) Πληροφορική – Επικοινωνιακή Τεχνολογία και Γλωσσική Αγωγή Γλωσσικός Υπολογιστής τ.1. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Προσπελάστηκε 24/9/2015 από: <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/thematikes/print/4/koutsogiannis.htm>
36. Κουτσογιάννης, Δ. (2000). Το Διαδίκτυο ως Διεθνής Χώρος Πρακτικών Γραμματισμού. Γλωσσικός Υπολογιστής τ.2. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Προσπελάστηκε στις 2/10/2015 από: <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/default.htm>
37. Κουτσογιάννης, Δ. (2002) *Κριτήρια Επιτυχούς Αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών στη Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας*. Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση, Τόμος Β', Επιμ. Α. Δημητρακοπούλου, Πρακτικά 3ου Συνεδρίου ΕΤΠΕ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος: Καστανιώτη. Προσπελάστηκε από: <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe267.pdf>

38. Κουτσογιάννης, Δ. (2008). *Η Εισαγωγή των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση και τη Διδασκαλία των Φιλολογικών Μαθημάτων*. Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στη Χρήση και Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διδακτική Διαδικασία Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Β. Προσπελάστηκε από: <http://blogs.sch.gr/evstamou/files/2008/09/ylikope02.pdf>
39. Κουτσογιάννης, Δ. & Αλεξίου, Α. (2012). Μελέτη για το Σχεδιασμό, την Ανάπτυξη και την Εφαρμογή Σεναρίων και Εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Προσπελάστηκε από: [http://www.greeklanguage.gr/sites/default/files/digital\\_school/anaptuxe\\_senarion\\_-\\_glossa\\_deuterothmia\\_ekpaideuse..pdf](http://www.greeklanguage.gr/sites/default/files/digital_school/anaptuxe_senarion_-_glossa_deuterothmia_ekpaideuse..pdf)
40. Kress, G. (2011) "Making meaning: the role of semiotics and education." Gunther Kress, Professor of Semiotics and Education, in conversation with doctoral student Sophia Diamantopoulou. <https://www.youtube.com/watch?t=34&v=8-y004u8MHc>
41. Kress, G. (2012). Interview, "How do people choose between modes?" (2012). Berit Leading Education And Social Reaserch, Mode Institute Of Education University Of London <https://www.youtube.com/watch?v=0vP2sN7MFVA>
42. Κωστούλη, Τρ. (2001) Κειμενοκεντρική Προσέγγιση και Γλωσσικό μάθημα. *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Προσπελάστηκε από: [http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema\\_e5/index.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e5/index.html)
43. Κωστούλη, Τρ. (2006). Από τα προγράμματα γραμματισμού στο γραμματισμό της σχολικής τάξης: στατικοί και δυναμικοί τρόποι θεώρησης του κριτικού γραμματισμού. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 26: Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
44. Luke, A.(2015) *Critical Literacy. Leaders in educational Thought: Allan Luke* The Student Achievement Division. Προσπελάστηκε από: <https://www.youtube.com/watch?v=UnWdARykdcw>

45. Luke, C. (2000) Cyber-Schooling and Technological Change: Multiliteracies for New Times. in Cope, B. & Kalantzis, M. (2000) multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures, London & New York: Routledge.
46. Λύκου Χρ. (2000). «Η Συστημική Λειτουργική Γραμματική του M.A.K Halliday», Γλωσσικός Υπολογιστής 2. Προσπελάστηκε από:  
<http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/articles/lykoy/index.htm>
47. Μανούσου, Ε. & Χαρτοφύλακα, Τ. (2011). Κοινωνικά δίκτυα και μέσα κοινωνικής δικτύωσης στην εξ αποστάσεως τριτοβάθμια εκπαίδευση. Πρακτικά 2<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου, Πάτρα. Προσπελάστηκε από: <http://www.cetl.edumedu.upatras.gr/proc2/proceedings/1-0497.pdf>
48. Macken-Horarick, M. (2000) «Γλωσσική Αγωγή στην Β/μια Εκπαίδευση στην Αυστραλία: Μια Συστημική Λειτουργική Οπτική», Γλωσσικός Υπολογιστής 2. Προσπελάστηκε στις 8/5/2015 από:  
<http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/articles/horarick/1.htm>
49. Ματσαγγούρας, Η. (2001) Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου ή Αφού Σκέφτονται γιατί δεν Γράφουν. Αθήνα: Γρηγόρη
50. Μητσικοπούλου, Β. (2001) Γραμματισμός. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (Εκδ) *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 209-213. Προσπελάστηκε στις 8/5/2015 από: [http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema\\_e1/](http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e1/)
51. Μιχάλης, Αθ. (2013) Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου. Κριτική ανάλυση λόγου: δυνατότητες και προβλήματα εφαρμογής στη γλωσσοεκπαιδευτική διαδικασία. Προσπελάστηκε στις 5/6/2015 από: <http://www.nured.uowm.gr/drama/PRAKTIKA.html>
52. Μπαλκίζας, Ν. (2008). Σύγχρονες Θεωρίες Μάθησης και Εργαλεία ΤΠΕ, Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση των ΤΠΕ στη Διδακτική Πράξη. Προσπελάστηκε στις 19/9/2015 από: [http://users.sch.gr/nikbalki/epim\\_kse/EduTheories ICT.htm](http://users.sch.gr/nikbalki/epim_kse/EduTheories ICT.htm)

53. Nakata, M. (2000) *History, Cultural Diversity and English language teaching in Cope*, B. & Kalantzis, M. (2000) *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*, London & New York: Routledge.
54. Ντάγκα, Ι. (2015). Τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης «στην Υπηρεσία» της Πολιτικής Ατζέντας. Προσπελάστηκε στις 11/11/2015 από:  
<http://medianalysis.net/2015/04/08/%CF%84%CE%B1-%CE%BC%CE%B5%CF%83%CE%B1-%CE%BA%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%B7%CF%83-%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CF%84%CF%85%CF%89%CF%83%CE%B7%CF%83-%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CF%85%CF%80/>
55. Paltridge, B. (1996). «Genre, text type, and the language learning classroom», *ELT Journal* Volume 50/3 July 1996, Oxford University Press 1996.
56. Παναγιωτάκης, Μ. & Τσιμιτάκης, Μ. (2013). Κοινωνικά Μέσα και Επικοινωνία: Εισαγωγή. Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Επικοινωνία και Δημοσιογραφία. ΑΠΥΚΥ σ.6-24
57. Παπαδοπούλου, Μ. (2011). Από τον γραμματισμό στους πολυγραμματισμούς. Προσπελάστηκε στις 4/6/2015 από:  
<http://www.literacy.gr/sites/default/files/apo%20grammatismo%20se%20poly...>
58. Παπαθανασόπουλος, Στ. κ.ά. (2013). *Τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης και οι Έλληνες: Η περίπτωση του Facebook*, Ζητήματα Επικοινωνίας, τεύχος 16-17: 20-45. Προσπελάστηκε στις 11/11/2015 από:  
<https://www.academia.edu/3673536/%CE%A4%CE%91%CE%9C%CE%95%CE%A3%CE%91%CE%9A%CE%9F%CE%99%CE%9D%CE%A9%CE%9D%CE%99%CE%9A%CE%97%CE%A3%CE%94%CE%99%CE%9A%CE%A4%CE%A5%CE%A9%CE%A3%CE%97%CE%A3%CE%9A%CE%91%CE%99%CE%9F%CE%99%CE%95%CE%9B%CE%9B%CE%97%CE%9D%CE%95%CE%A3%CE%97%CE%A0%CE%95%CE%A1%CE%99%CE%A0%CE%A4%CE%A9%CE%A3%CE%97%CE%A4%CE%9F%CE%A5%FACEBOOK>

59. Papacharissi, Z. & Mendelson, A. (2011) Toward a New(er) Sociability: Uses, Gratifications and Social Capital on Facebook, in Papathanasopoulos, St. (επιμ.). Media Perspectives for the 21st Century. London:Routledge
60. Παπούλια-Τζελέπη, Π. (2004). Γραμματισμός ή Γραμματισμοί: Η Πρόκληση του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη, Α. Φτερνιάτη & Ε Ταφά, (Επιμ.), Εύρευνα και πρακτική του Γραμματισμού στη Νέα Χιλιετία (σελ. 19-24). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
61. Πασχόπουλος, Αρσ. (2010). Νέα Μέσα: Είσαι Μέσα; Social Media. Αθήνα: Κλειδάριθμος
62. Snyder, I. (2006). Communication - Information Technology and First Language Teaching: The International Experience. Προσπελάστηκε στις 2/12/2015 από: [http://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/studies/ict/conference\\_1999/07.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/studies/ict/conference_1999/07.html)
63. Steinfield, Ch., Ellison N. B., Lampe, Cl. (2008). Social capital, self-esteem, and use of online social network sites: A longitudinal analysis, Journal of Applied Developmental Psychology 29, p.434–445. Προσπελάστηκε στις 4/12/2015 από: [https://www.msu.edu/~nellison/Steinfield\\_Ellison\\_Lampe\(2008\).pdf](https://www.msu.edu/~nellison/Steinfield_Ellison_Lampe(2008).pdf)
64. TasmaniaDeptEducation (2011). Critical Literacy. Προσπελάστηκε στις 13/5/2015 από: <http://www.education.tas.gov.au/curriculum/standards/english/english/teachers/critlit>
65. Taylor, D. (1994) "5 Family Literacy: Conservation and Change in the Transmission of Literacy Styles and Values. in " Language and Literacy in Social Practice: A Reader
66. TESOL Technology Standards Project Team, (2008). TESOL Technology Standards Framework. Προσπελάστηκε στις 7/9/2015 από: [https://www.tesol.org/docs/default-source/books/bk\\_technologystandards\\_framework\\_721.pdf](https://www.tesol.org/docs/default-source/books/bk_technologystandards_framework_721.pdf)
67. Τζικόπουλος Αργ. (ΧΧ). Ηλεκτρονικά Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης (Social Media). ΥΠΘ, Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης. Προσπελάστηκε στις 22/9/2015 από: <http://kdvm.gr/Media/Default/Pdf%20enotites/3.5.pdf>

68. The Lew London Group. (2000). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. in Cope, B. & Kalantzis, M. (2000) Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures, London & New York: Routledge.
69. Τσιπλάκου, Σ. (2007). Γλωσσική ποικιλία και κριτικός εγγραμματισμός: Συσχετισμοί και παιδαγωγικές προεκτάσεις. Ματσαγγούρας, Η. Γ. (επιμ.) Σχολικός Εγγραμματισμός: Λειτουργικός, Κριτικός και Επιστημονικός. Αθήνα: Γρηγόρης, 466-511.
70. Τσιπλάκου κ.ά. (2006). Δέκα μύθοι για την επικοινωνιακή προσέγγιση ή «Κύριε ελληνικά πότε εν να κάμουμε»
71. ΥΠΠ. (2015). Εκπαιδευτικά Λογισμικά: Προσπελάστηκε στις 18/6/2015 από:  
[http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/ensomatosi\\_tpe/logismika.html](http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/ensomatosi_tpe/logismika.html)
72. ΥΠΠ. (2012). Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Προσπελάστηκε στις 17/12/2015 από:  
[http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/ellinika/imerides\\_seminaria\\_synedria/2012\\_13/diimero\\_ekpaideftikou\\_theoritiko.pdf](http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/ellinika/imerides_seminaria_synedria/2012_13/diimero_ekpaideftikou_theoritiko.pdf)
73. ΥΠΠ. (2015) Νεοελληνική Γλώσσα Α΄ Β΄ Γ΄ Γυμνασίου Δείκτες Επιτυχίας και Δείκτες Επάρκειας. Προσπελάστηκε στις 18/12/2015 από:  
[http://www.moec.gov.cy/analytika\\_programmata/deiktes\\_epitychias\\_eparkeias/dee\\_gym\\_n\\_ea\\_ellinika.pdf](http://www.moec.gov.cy/analytika_programmata/deiktes_epitychias_eparkeias/dee_gym_n_ea_ellinika.pdf)
74. ΥΠΠ. (2015). Η Πολιτική των Δεικτών Επιτυχίας και Δεικτών Επάρκειας στα Αναλυτικά Προγράμματα Προδημοτικής, Δημοτικής και Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης (Γυμνασιακός Κύκλος) Προσπελάστηκε στις 18/12/2015 από:  
[http://www.moec.gov.cy/analytika\\_programmata/politiki\\_deiktes\\_epitychias\\_eparkeias.html](http://www.moec.gov.cy/analytika_programmata/politiki_deiktes_epitychias_eparkeias.html)
75. ΥΠΠ, (2010) Πρόγραμμα Σπουδών Νέας Ελληνικής Γλώσσας, ΠΙΚ, ΥΑΠ. Προσπελάστηκε στις 17/12/2015 από:  
[http://www.paideia.org.cy/upload/analytika\\_programmata\\_2010/1.neaellinikiglossa.pdf](http://www.paideia.org.cy/upload/analytika_programmata_2010/1.neaellinikiglossa.pdf)



76. ΥΠΠ, (2015). Η Πολιτική των Δεικτών Επιτυχίας και Δεικτών Επάρκειας στα Αναλυτικά Προγράμματα Προδημοτικής, Δημοτικής και Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης (Γυμνασιακός κύκλος), Προσπελάστηκε στις 18/12/2015 από:  
[http://www.moec.gov.cy/analytika\\_programmata/politiki\\_deiktes\\_epitychias\\_eparkeias.html](http://www.moec.gov.cy/analytika_programmata/politiki_deiktes_epitychias_eparkeias.html)
77. Van Dijk, T. (1987) *Critical Discourse Analysis*. Προσπελάστηκε στις 3/6/2015 από:  
<http://www.discourses.org/OldArticles/Critical%20discourse%20analysis.pdf>
78. Wells, G. (1985) *Language, Learning and Education*. Windsor, UK:NFER-Nelson.
79. Χαμπιαούρης, Κ. (2012) *Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών: Για ένα Σχολείο Καινοτόμο, Ανθρώπινο και Δημοκρατικό*. Ενημερωτική Συνάντηση Ομάδων Εργασίας Ν.Α.Π. Λευκωσία: Π.Ι. Προσπελάστηκε στις 6/6/2015 από:  
[http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/ensomatosi\\_tpe/epimorfosi/imerida\\_nap\\_2012/costas\\_hambiaouris\\_tpe\\_gia\\_ena\\_sholeio\\_kainotomo\\_anthropino\\_kai\\_dimokratiko.pdf](http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/ensomatosi_tpe/epimorfosi/imerida_nap_2012/costas_hambiaouris_tpe_gia_ena_sholeio_kainotomo_anthropino_kai_dimokratiko.pdf)
80. Χαμπιαρούρης, Κ. & Ρουσιάς, Χ. (2013). *Τεχνολογίες της Επικοινωνίας και Επικοινωνιών και Νέα Αναλυτικά Προγράμματα, Θεωρία και Πράξη*. Προαιρετικά Σεμινάρια (ΔΕ08.003) Π.Ι
81. Χαραλαμπόπουλος, Α. (1999). «Η Στροφή προς την Επικοινωνιακή Προσέγγιση για τη Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση», Γλωσσικός Υπολογιστής 1: Προσπελάστηκε στις 24/5/2015 από:  
<http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/default.htm>
82. Χατζηλουκά-Μαυρή, Ει. (2010). Από την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού (ή η διδασκαλία του γραπτού λόγου στο δημοτικό σχολείο σήμερα): Η περίπτωση της Κύπρου. Προσπελάστηκε στις 30/5/2015 από:  
<http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos16/114-130.pdf>
83. Χατζησαββίδης, Σ. (2005). «Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας», στο Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, επιμ. Μπαλάσκας, Κ. & Αγγελάκος, Κ. Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ. 35-52.

84. Χατζησαββίδης, Σ. (χχ). Κοινωνία και γλώσσα: μια πολύ στενή σχέση. Προσπελάστηκε στις 30/5/2015 από:  
[http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/analytika/epimorf/nea\\_ellinika/glossa\\_koinonia.pdf](http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/analytika/epimorf/nea_ellinika/glossa_koinonia.pdf)
85. Χατζησαββίδης, Σ. (2007). "Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη" στα Πρακτικά (ηλεκτρονική μορφή) του 6ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της ΟΜΕΡ, Πάτρα. Προσπελάστηκε στις 2/5/2015 από:  
<http://users.auth.gr/sofronis/dimos/docs/ergasia116.pdf>
86. Χατζησαββίδης, Σ. (2009). «Γλωσσοδιδασκτικά συνεχή και ασυνεχή της τελευταίας τριακονταετίας: από τον. επικοινωνιοκεντρισμό στον. κοινωνιοκεντρισμό». Προσπελάστηκε στις 2/5/2015 από:  
[http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/analytika/epimorf/nea\\_ellinika/apo\\_epikoinoniokentrismo\\_ston\\_koinoniokentrismo.pdf](http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/analytika/epimorf/nea_ellinika/apo_epikoinoniokentrismo_ston_koinoniokentrismo.pdf)
87. Χατζησαββίδης, Σ. (2013). «Από την παραδοσιακή στη λειτουργική γραμματική και ο κριτικός γραμματισμός» στο Γρίβα, Ε., Κουτσογιάννης, Δ., Ντίνας, Κ., Στάμου, Α., Χατζηπαναγιωτίδη, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (επιμ.). 2014. Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη». Προσπελάστηκε στις 26/7/2015 από  
<http://www.nured.uowm.gr/drama/PRAKTIKA.html>
88. Χατζησαββίδης, Σ. & Χατζησαββίδου, Α.(2009). Γραμματική Νέας Ελληνικής Γλώσσας Α΄, Β΄, Γ΄ Γυμνασίου. Αθήνα: ΟΕΔΒ.