

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία

Μεταπτυχιακή Διατριβή



Παραγωγή Λόγου στο Γυμνάσιο

Αναλυτικά Προγράμματα, Σχολικά Εγχειρίδια

και Διδακτική Πρακτική

Αριάδνη Ματράκα

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Δρ. Θεώνη Νεοκλέους**

Ιανουάριος 2017

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία

Μεταπτυχιακή Διατριβή

Παραγωγή Λόγου στο Γυμνάσιο

Αναλυτικά Προγράμματα, Σχολικά Εγχειρίδια

και Διδακτική Πρακτική

Αριάδνη Ματράκα

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

Δρ. Θεώνη Νεοκλέους

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 2017

Περίληψη

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή έχει ως βασικό άξονα το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας και, συγκεκριμένα, την παραγωγή λόγου στις τρεις τάξεις του γυμνασίου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το ενδιαφέρον επικεντρώνεται: α) στις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, β) στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, γ) στα σχολικά εγχειρίδια, και δ) στη διδακτική πράξη.

Η διατριβή χωρίζεται σε πέντε κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο δίνεται μια συνοπτική παρουσίαση σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων της γλωσσοδιδασκτικής και των βασικών τους αρχών. Επίσης, αναλύεται η παραγωγή λόγου ως διαδικασία η οποία βασίζεται σε τρία στάδια: το προσυγγραφικό, συγγραφικό και μετασυγγραφικό. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα της Ελλάδας, καθώς και ένα πρότυπο αναλυτικό πρόγραμμα που προτάθηκε το 2011 και συνάδει με τις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις αλλά δεν εφαρμόστηκε ποτέ. Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στη δομή των σχολικών εγχειριδίων που αποτελούν το βασικό εργαλείο για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος και γίνεται, παράλληλα, αντιπαραβολή τους με τα όσα προτείνονται στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η ποιοτική έρευνα με εθνογραφικά εργαλεία που πραγματοποιήθηκε σε τρεις σχολικές τάξεις ελληνικού γυμνασίου και που αποτέλεσε τη βασική πηγή συλλογής δεδομένων για τη διδακτική πρακτική, καθώς παρατηρήθηκε η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος σε πραγματικές συνθήκες. Επίσης, επιχειρήθηκε η σύνδεση των διδακτικών πρακτικών με τις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Ως κατακλείδα προτάθηκαν διάφορες βελτιωτικές αλλαγές οι οποίες θεωρούμε ότι θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην αναβάθμιση του γλωσσικού μαθήματος.

Συμπερασματικά, η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή επιχειρεί να αναδείξει την αναγκαιότητα για αναβάθμιση των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών εγχειριδίων, καθώς επίσης και για επιβολή βελτιωτικών αλλαγών στη διδακτική πράξη προκειμένου να υπάρξει εκσυγχρονισμός τόσο του γλωσσικού μαθήματος όσο και των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Summary

The discussion in this thesis revolves around the teaching of Modern Greek as a first language and, specifically, the production of oral and written texts. We focus on the educational setting of public high schools in Greece. The thesis discusses the following: a) the main contemporary pedagogical approaches for language teaching, b) the curriculum for language teaching in Greek high school, c) the textbooks used in Greek high schools, and d) the teaching practices.

The thesis has five chapters. In the first chapter a short description of the contemporary pedagogical approaches for language teaching alongside their key characteristics is offered. Moreover, we discuss a proposal, which conceives the production of texts as a procedure based on three stages: the stage during which the texts are produced, alongside the stage that precedes text production and the one that follows it. In chapter two we present, on the one hand, the current syllabus for language teaching in Greek high schools and, on the other, the syllabus that was proposed in 2011 and was never implemented even though it adopts contemporary pedagogical approaches for language teaching. The third chapter discusses the textbooks used in Greek high schools, which constitute the main tool that teachers employ for language teaching; we also discuss whether textbooks can effectively be used for the implementation of what is suggested in the curriculum. In chapter four we present a qualitative investigation using ethnographic tools involving real time observations of language teaching in high schools in Greece, which constitute the main source of data collection. Moreover, chapter 4 discusses the connection between the teaching practice and the contemporary pedagogical approaches. We conclude by proposing some changes that could contribute to the upgrading of language teaching in Greek high schools, in particular, and in Greek public schools, in general.

In sum, the current thesis attempts to highlight the need for the upgrading of the syllabus for language teaching in Greek high schools and the school textbooks, as well as for the implementation of changes in teaching practice so that the learning outcomes are improved.

Ευχαριστίες

Αισθάνομαι την υποχρέωση να ευχαριστήσω ιδιαίτερος την επιβλέπουσά μου, δρα Θεώνη Νεοκλέους, Ειδική Επιστήμονα στη Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος στο Πανεπιστήμιο Κύπρου, η οποία με βοήθησε και με ενθάρρυνε καθ' όλη τη διαδικασία συγγραφής της παρούσας διατριβής προσφέροντας τις γνώσεις, τις παρατηρήσεις και την υπομονή της.

Ευχαριστώ, επίσης, τις διδάσκουσες του 1^{ου} Γυμνασίου Γέρακα Αττικής οι οποίες με υποδέχτηκαν στις σχολικές τους τάξεις και μου έδωσαν υλικό για να πραγματοποιήσω την εθνογραφική μου έρευνα.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου και τους κοντινούς μου φίλους για την κατανόηση και τη συμπαράστασή τους.

Περιεχόμενα

Εισαγωγή	1
1 Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος	3
1.1 Σύγχρονες προσεγγίσεις της γλωσσοδιδασκτικής.....	3
1.2 Η παραγωγή λόγου ως διαδικασία με άξονα το προσυγγραφικό, συγγραφικό και μετασυγγραφικό στάδιο.....	13
2 Αναλυτικά Προγράμματα για το Γυμνάσιο	17
2.1 Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών της ελληνικής γλώσσας για το γυμνάσιο (2003)	17
2.2 Νέο Σχολείο (Σχολείο 21ου αιώνα) - Νέο πρόγραμμα σπουδών, στους Άξονες Προτεραιότητας 1,2,3, Οριζόντια Πράξη	22
3 Σχολικά Εγχειρίδια	30
3.1 Δομή σχολικών εγχειριδίων και παραγωγή λόγου.....	30
3.2 Σχολικά εγχειρίδια, αναλυτικά προγράμματα και διδακτικές προσεγγίσεις.....	36
4 Διδακτική Πρακτική: Εθνογραφικές Παρατηρήσεις	39
4.1 Ερευνητικά ερωτήματα.....	39
4.2 Συμμετέχοντες.....	40
4.3 Μέθοδος.....	40
4.4 Διαδικασία.....	41
4.5 Αποτελέσματα.....	41
4.6 Συμπεράσματα/Συζήτηση.....	47
Επίλογος: Εισηγήσεις για αποτελεσματικότερη γλωσσική διδασκαλία	50
Παραρτήματα	56
A.1 Α' Γυμνασίου	56
A.2 Β' Γυμνασίου	71
A.3 Γ' Γυμνασίου	88
Βιβλιογραφία	105

Εισαγωγή

Η γλωσσική διδασκαλία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελεί ένα φλέγον θέμα κυρίως σε σχέση με το κατά πόσο ανταποκρίνεται στις σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή θα επικεντρωθεί σε μια από τις βασικές πτυχές του γλωσσικού μαθήματος, την παραγωγή λόγου.

Η συγκεκριμένη μεταπτυχιακή διατριβή εξετάζει τα αναλυτικά προγράμματα για τη γλωσσική διδασκαλία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, και συγκεκριμένα στο γυμνάσιο, τα σχολικά εγχειρίδια αλλά και τις διδακτικές πρακτικές, όπως ανιχνεύονται μέσα από εθνογραφικές παρατηρήσεις. Βασικός σκοπός είναι η διερεύνηση της μεθοδολογίας της διδακτικής της γλώσσας, γενικότερα, και της παραγωγής λόγου, ειδικότερα, με απώτερο στόχο το να προταθούν πρακτικές, βασισμένες σε σύγχρονες προσεγγίσεις, ώστε να υπάρξει βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Οι δύο βασικοί άξονες που επηρεάζουν τη διδασκαλία της γλώσσας στο γυμνάσιο είναι, αφενός, τα προτεινόμενα από το υπουργείο παιδείας αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια, και, αφετέρου, οι πρακτικές που χρησιμοποιούνται από τους φιλόλογους καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η παρούσα, λοιπόν, εργασία επιχειρεί, στη βάση μιας βιβλιογραφικής επισκόπησης, να καλύψει το θεματικό ορίζοντα του τι προτείνεται μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα για τη διδασκαλία της γλώσσας στο γυμνάσιο, το πώς αυτές οι εισηγήσεις ερμηνεύονται στα σχολικά εγχειρίδια, αλλά και του τι πραγματικά συμβαίνει στη σχολική τάξη σε σχέση με τη διδασκαλία του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας, στη βάση μιας εθνογραφικής έρευνας. Σε σχέση με το τελευταίο, θα εξεταστεί το εάν η διδακτική πράξη βασίζεται ή όχι στα αναλυτικά προγράμματα ή/και στις σύγχρονες θεωρητικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Τέλος, θα παρουσιαστούν προτάσεις βασισμένες σε παιδαγωγικές προσεγγίσεις σχετικά με το πώς μπορεί να λυθούν προβλήματα που έχουν εντοπιστεί

ώστε η διαδικασία της διδασκαλίας της παραγωγής λόγου να είναι, αφενός, πιο αποτελεσματική και, αφετέρου, σε συνάρτηση με τις σύγχρονες προσεγγίσεις.

Κεφάλαιο 1

Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα γίνει παρουσίαση κάποιων βασικών σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων για τη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Επιπλέον, θα επιχειρηθεί η ανάλυση της παραγωγής λόγου ως διαδικασίας στη βάση τριών σταδίων: του προσυγγραφικού, του συγγραφικού και του μετασυγγραφικού.

1.1 Σύγχρονες προσεγγίσεις της γλωσσοδιδακτικής

Πολλοί θεωρητικοί έχουν διατυπώσει διαφορετικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, κάποιες εκ των οποίων συζητούνται στο παρόν κεφάλαιο. Στις παραδοσιακές παιδαγωγικές προσεγγίσεις η γλωσσική διδασκαλία ήταν επικεντρωμένη κατά κύριο λόγο στη διδασκαλία της γραμματικής και των γραμματικών κανόνων χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι κειμενικές λειτουργίες που διέπουν τα μεγαλύτερα της πρότασης δομικά σύνολα. Η ισχύουσα άποψη ήταν, δηλαδή, ότι με τη διδασκαλία των γραμματικών κανόνων και την αφομοίωσή τους από τους/τις μαθητές/τριες θα επιτυγχανόταν η καλλιέργεια του προφορικού και γραπτού λόγου των μαθητών (Κωστούλη 2001:2).

Ως απάντηση σε αυτές τις αντιλήψεις προτείνεται η κειμενοκεντρική προσέγγιση που προτάσσει την αλληλεξάρτηση κειμένων, γραμματικών φαινομένων και καλλιέργειας προφορικού και γραπτού λόγου (Κωστούλη 2011). Βασική αρχή της κειμενοκεντρικής προσέγγισης είναι ότι μέσω της μελέτης κειμένων από ποικίλα κειμενικά είδη, ο/η μαθητής/τρια μπορεί να συλλέξει πληροφορίες για το περιεχόμενο και τη δομή τους και τελικά να φτάσει στην ανάγνωση/ερμηνεία τους. Προϋποθέσεις για την παραγωγή

κειμένων είναι η ύπαρξη γλωσσικής και νοηματικής αλληλεξάρτησης μεταξύ των προτάσεων που τα συνθέτουν, η ένταξή τους σε ένα επικοινωνιακό πλαίσιο ώστε ο αναγνώστης να έχει σαφή και ολοκληρωμένη εικόνα για το συγγραφέα του κειμένου, το χρόνο και τον τόπο όπου διαδραματίζεται η ιστορία και, τέλος, η ύπαρξη οργανωμένης μορφής και κατάταξης του κειμένου σε κάποιο συγκεκριμένο και αναγνωρίσιμο τύπο κειμένου.

Η κειμενοκεντρική προσέγγιση στηρίζεται στην αρχή ότι η γλωσσική διδασκαλία πρέπει να έχει ως βάση εγχειρίδια και υλικό που ο διδάσκων επιλέγει λαμβάνοντας υπόψη την ηλικία και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών εμπλεκοντάς τους, συγχρόνως, σε ευρύτερες επικοινωνιακές δραστηριότητες. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές/τριες μετέχουν ενεργά στην μαθησιακή διαδικασία, λαμβάνοντας ρόλους και αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους. Επίσης, επεξεργάζονται με κριτικό τρόπο τα κείμενα και βελτιώνουν όχι μόνο τις γλωσσικές αλλά και τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες. Στην προσπάθεια των μαθητών/τριών να μεταδώσουν απόψεις και μηνύματα, και, γενικά, να επικοινωνήσουν με τους συνομιλητές τους επιτυγχάνεται η ανάπτυξη και βελτίωση του προφορικού και γραπτού τους λόγου. Η διαδικασία στην οποία βασίζεται η κειμενοκεντρική προσέγγιση είναι ο σχεδιασμός γραπτού ή προφορικού λόγου, η παραγωγή και επεξεργασία διαφόρων εκδοχών κειμένων και η δημιουργία ενός τελικού κειμένου. Πρόκειται, λοιπόν, για μια προσέγγιση που προωθεί τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση «ατομικών φωνών» (μαθητών και διδασκόντα) και όχι για μια παράθεση κανόνων που ο/η μαθητής/τρια χωρίς πρακτική εφαρμογή καλείται να αξιοποιήσει πρακτικά. (Κωστούλη 2001:2).

Στα πλαίσια της επικοινωνιακής προσέγγισης, η επικοινωνιακή ικανότητα του ατόμου ορίζεται ως κειμενική ικανότητα που καθορίζει το αν το άτομο μπορεί να χρησιμοποιήσει αποτελεσματικά τη γλώσσα ή όχι. Σε σχέση με την αποτελεσματικότητα των κειμένων η Φτερνιάτη εισάγει τρεις παραμέτρους: α) τη γλωσσική και νοηματική αλληλεξάρτηση των προτάσεων που συνθέτουν το κείμενο, β) την ένταξη του κειμένου σε ένα επικοινωνιακό πλαίσιο που προσφέρει βασικές πληροφορίες, όπως το χωροχρονικό πεδίο, τον συγγραφέα και τον αποδέκτη, και γ) την οργάνωση και την κατηγοριοποίηση του συγκεκριμένου κειμενικού είδους (Φτερνιάτη 2004:240-242). Περαιτέρω, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Φτερνιάτη, η ικανότητα του ατόμου να παράγει αποτελεσματικά κείμενα καθορίζεται από την ύπαρξη ή όχι συνοχής και

συνεκτικότητας στα κείμενά του. Η συνοχή αξιολογείται από την επιλογή των στοιχείων που γίνεται από τον πομπό στο παραγόμενο κείμενο και το κατά πόσο το κείμενο συνδέεται με το περικείμενο, και η συνεκτικότητα αφορά την επιλογή του περιεχομένου ανάλογα με την περίσταση επικοινωνίας (2004:240).

Ένα από τα πιο γνωστά μοντέλα που εστιάζουν στη σχέση νοήματος και γραμματικών επιλογών είναι η Συστημική Λειτουργική Γραμματική, το μοντέλο γλωσσικής μελέτης που έχει εισαγάγει ο M.A.K Halliday. Όπως αναφέρει η Λύκου (2003), οι γλωσσικές και γραμματικές επιλογές που κάνει κάποιος καθορίζουν τα νοήματα που εκείνος επιθυμεί να προβάλλει. Για παράδειγμα, η χρήση ενεργητικής ή παθητικής σύνταξης οδηγεί σε διαφορετικά νοήματα τα οποία επιλέγονται με βάση τις προθέσεις του πομπού. Κάθε λέξη αντικατοπτρίζει μια σχέση αλληλεξάρτησης ανάμεσα στη σημασία, την αναπαράσταση αλλά και τη διατύπωσή της. Σε σημασιολογικό επίπεδο οι λέξεις φέρουν κάποιο νόημα, σε φωνολογικό αποτελούν κάποιο ηχητικό σήμα και σε λεξικογραμματικό αποτελούν διατυπώσεις βασισμένες σε λεξιλογικά στοιχεία και γραμματικές δομές.

Ο Halliday αναγνωρίζει τρεις διαφορετικές λειτουργίες της γλώσσας που μπορούν να εντοπιστούν σε κάθε πρόταση: την αναπαραστατική, τη διαπροσωπική, την κειμενική (Λύκου 2003:5-6). Πιο συγκεκριμένα, η αναπαραστατική λειτουργία της γλώσσας αφορά το ρόλο που ο ομιλητής έχει επιλέξει να υιοθετήσει στην επικοινωνιακή διαδικασία αλλά και τους ρόλους που έχει αποφασίσει να δώσει στους συνομιλητές του. Αυτό καθορίζεται από το σύστημα μεταβιβαστικότητας το οποίο περιλαμβάνει τα ρήματα, τα ουσιαστικά και τους προσδιορισμούς που χρησιμοποιούνται προκειμένου να αναπαρασταθεί το νόημα που έχει ήδη διαμορφωθεί στη συνείδηση του ομιλητή. Η διαπροσωπική λειτουργία της γλώσσας πραγματοποιείται μέσω του συστήματος του τρόπου, δηλαδή μέσα από το είδος των προτάσεων που ο ομιλητής χρησιμοποιεί μέσα από δείκτες ευγενείας και του συστήματος τροπικότητας. Η διαπροσωπική λειτουργία, λοιπόν, σχετίζεται με τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ του ομιλητή και των εμπλεκόμενων σε μια επικοινωνιακή διαδικασία στην οποία ο πρώτος προσπαθεί -ή όχι κάποιες φορές- ανάλογα με τις λέξεις που χρησιμοποιεί να επηρεάσει τους συνομιλητές του. Τέλος, η κειμενική λειτουργία σχετίζεται με τον τρόπο οργάνωσης του κειμένου και του νοήματος ώστε να δημιουργηθεί ένα προφορικό ή γραπτό κείμενο και αποκτά υπόσταση στο λεξικογραμματικό επίπεδο του συστήματος θέματος-ρήματος.

Ο Halliday υπογραμμίζει, συγχρόνως, τη σχέση της γλώσσας με το κοινωνικό συγκείμενο. Η συστημική λειτουργική γραμματική περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις στο συγκεκριμένο πλαίσιο: το πεδίο που σχετίζεται με τη χρήση γλωσσικών στοιχείων προσαρμοσμένων στην κοινωνική δραστηριότητα και το θέμα, τους συνομιλιακούς ρόλους που αφορούν τις κοινωνικές σχέσεις και το ρόλο που έχουν οι μετέχοντες στη συνομιλία, καθώς και τον τρόπο, δηλαδή τη δομή του λόγου. Η ΣΛΓ αποτελεί εκπαιδευτικό μοντέλο για την κριτική κατανόηση της γλώσσας. Στη βάση αυτής της φιλοσοφίας, ο/η μαθητής/τρια μπορεί να κατανοήσει όχι μόνο τα λειτουργικά στοιχεία της γλώσσας αλλά και την άρρηκτη σύνδεση της γλώσσας με το κοινωνικό συγκείμενο, να αναπτύξει την ικανότητα παραγωγής διαφορετικών τύπων λόγου, και να αντιληφθεί τις διαφορετικές μορφές λόγου που μπορεί να κατασκευάσει χρησιμοποιώντας διαφορετικούς τύπους (Λύκου 2013:6-9). Αναγνωρίζεται, επομένως, μια άρρηκτη σχέση της γραμματικής με την κοινωνική δομή της γλώσσας (Χατζηλουκά-Μαυρή 2010α:117).

Η ανάδειξη της γλώσσας ως κοινωνικής σημειωτικής αποτελεί βασικό άξονα και μιας πιο σύγχρονης παιδαγωγικής προσέγγισης, η εισαγωγή της οποίας αποτέλεσε τα τελευταία χρόνια σταθμό στη γλωσσοδιδασκτική: της καινοτόμου παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού. Αυτή η προσέγγιση σχετίζεται με την κριτική ανάλυση, προσέγγιση και αξιολόγηση της γλώσσας όσον αφορά τόσο την εξέλιξη των κειμενικών ειδών και των νοημάτων της γλώσσας αλλά και τη σύνδεσή τους με το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο (Χατζηλουκά-Μαυρή 2010α:118).

Η συγκεκριμένη παιδαγωγική προσέγγιση προϋποθέτει την ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων όπως η επεξεργασία, δόμηση και αξιολόγηση κειμένων και η κριτική ανάγνωση και γραφή (Χατζηλουκά-Μαυρή 2009:1). Οι μαθητές/τριες στην κριτική ανάγνωση θα πρέπει να κατανοούν ουσιαστικά το κείμενο, να μπορούν να εντοπίσουν κριτικά πληροφορίες σχετικά με τον σκοπό του κειμένου και τις διαφορετικές προοπτικές του. Η ανάπτυξη δεξιοτήτων για την κριτική ανάγνωση αποτελεί το πρωταρχικό και αναγκαίο στάδιο προκειμένου να υπάρξει ομαλή μετάβαση στο στάδιο της κριτικής γραφής (Χατζηλουκά-Μαυρή 2009:3). Στην κριτική γραφή, οι μαθητές/τριες καλούνται να παραγάγουν γραπτό λόγο και να δημιουργήσουν νέα νοήματα μέσα από μια δυναμική διαδικασία διαδραστικών διαλόγων (Χατζηλουκά-Μαυρή 2010α:121-122).

Η παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού έρχεται σε αντίθεση με την παραδοσιακή επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση. Η τελευταία αντιμετωπίζει τα κείμενα ως κλειστές κοινωνικές μορφές, αποκομμένες από το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, κάτι που δεν επιτρέπει στο μαθητή να αναλύσει κριτικά το κείμενο και το περικείμενο (Χατζηλουκά-Μαυρή 2010α: 120-126). Η παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού, αντίθετα, αντιμετωπίζει τα κείμενα και την διδακτική διαδικασία ως μεταβλητά και μη προκαθορισμένα και θέτει στο επίκεντρο τη γλώσσα και τις δεξιότητες που το άτομο αναπτύσσει ώστε να καταστεί κοινωνικά αποτελεσματικό και να ενταχθεί στο κοινωνικό πολιτισμικό σύστημα (Baynham 2002: 147-149).

Πρακτικά, ο κριτικός γραμματισμός μπορεί να εφαρμοστεί στη σχολική τάξη εστιάζοντας στον επικοινωνιακό στόχο, το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του πομπού-δέκτη. Έτσι, η δομή της διδασκαλίας διαφοροποιείται καθώς αναδεικνύεται η κοινωνικοπολιτισμική πλαίσίωση των κειμένων και των πραγματικοτήτων μέσω της ανάλυσης των νοημάτων και των γλωσσικών επιλογών του συγγραφέα (Χατζηλουκά-Μαυρή 2010β:580). Στόχος δεν είναι η απλή ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών, αλλά η εμπλοκή τους στην ανάλυση των υπάρχουσών κοινωνικών δομών και η επανοικοδόμηση κειμένων βασισμένων σε αυτές (Luke 2000:50). Οι μαθητές/τριες, δηλαδή, θα κληθούν να συνεργαστούν και να συζητήσουν μεταξύ τους, αλλά και με τον εκπαιδευτικό σχετικά με τα κείμενα και την κοινωνική φύση αυτών, να αναζητήσουν στοιχεία και αλληλεπιδράσεις νοηματικών, κοινωνικοπολιτισμικών, λεξικογραμματικών, και υφολογικών χαρακτηριστικών. Επιπλέον, θα προσεγγίσουν κριτικά τα κείμενα όσον αφορά τη συμβατότητά τους με τα γνωστά κειμενικά είδη και τις εξωκειμενικές τους διαστάσεις αλλά και την αποτελεσματικότητά τους σε σχέση με τα νοήματα που θέλουν να προωθήσουν (μέσω όλων των προαναφερθέντων χαρακτηριστικών). Αξίζει να επισημανθεί ότι η διαδικασία αυτή έχει ως στόχο την περικειμενική αλλά και τη διακειμενική διαπραγμάτευση. Δηλαδή, το κείμενο δεν εξετάζεται μεμονωμένα αλλά μελετάται ως προς τα πολλαπλά νοήματα, φωνές και προοπτικές που το ίδιο φέρει, ενώ βασικό στοιχείο της ανάλυσής του αποτελεί η συγκριτική του μελέτη με άλλα κείμενα. Τα στάδια επεξεργασίας, κριτικής ανάγνωσης και γραφής δομούνται και καθοδηγούνται από τον/την εκπαιδευτικό με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών, εμπλέκοντάς τους/τες σε όλες τις διαδικασίες και δίνοντάς τους ανατροφοδότηση που οδηγεί σε βελτιωμένα

αποτελέσματα (Χατζηλουκά-Μαυρή 2010β:584-585). Ακόμη, μελετάται η γραμματική που χρησιμοποιείται στα κείμενα καθώς αποτελεί με τη σειρά της φορέα νοημάτων. Κατανοούμε λοιπόν ότι το κείμενο, το περιεχόμενο και η γραμματική αποτελούν τα βασικά θεμελιακά στοιχεία βάσει των οποίων συντάσσονται και μελετώνται τα κείμενα δημιουργώντας ποικίλα νοηματικά κέντρα και συνθέτοντας τις θεωρήσεις του κόσμου (Χατζηλουκά-Μαυρή 2009:3-5). Πρακτικά, ο κριτικός γραμματισμός έχει ως στόχο την επεξεργασία και χρήση της γλώσσας προτάσσοντας ποικίλες ιδεολογίες οι οποίες μπορούν να προβληθούν σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια (Luke 2000:57)

Περνώντας σε παιδαγωγικές εφαρμογές για τη διδασκαλία της παραγωγής λόγου στο σχολικό συγκείμενο, αξίζει να αναφερθούμε σε κάποιους θεωρητικούς της γλωσσοδιδασκτικής και τις προτάσεις τους.

Ο Ματσαγγούρας (2007:124-152) κάνει αναφορά στο λειτουργικό εγγραμματισμό, ο οποίος αποβλέπει στην ανάπτυξη της βαθιάς κατανόησης του γραπτού λόγου μέσω της επαφής με τη δομή της γλώσσας, και εισηγείται ότι αυτός μπορεί να επιτευχθεί με την ενεργό συμμετοχή του αναγνώστη στην αναγνωστική διαδικασία και στο στάδιο παραγωγής λόγου αλλά και μέσα από άλλες διδακτικές πρακτικές. Η αναγνωστική κατανόηση γίνεται αποτελεσματικότερη όταν περιέχει νοητικά σχήματα τα οποία ο αναγνώστης έχει ήδη συναντήσει. Υπάρχουν τέσσερα επίπεδα αναγνωστικής κατανόησης, σύμφωνα με το Ματσαγγούρα, τα οποία είναι τα εξής: α) η ικανότητα του αναγνώστη να εντοπίζει συγκεκριμένες πληροφορίες σε ένα κείμενο, β) η ικανότητα συσχέτισης δεδομένων που έχει εντοπίσει ο αναγνώστης σε διαφορετικά μέρη του κειμένου, γ) η ικανότητα ερμηνευτικής κατανόησης του κειμένου που μπορεί να σχετίζεται είτε με τον εντοπισμό των προθέσεων του/της συγγραφέα, είτε με τη μεταφραστική κατανόηση όπου ο/η μαθητής/τρια καλείται να αποδώσει δηλωτικά νοήματα σε γλωσσικό κώδικα, και δ) η ικανότητα αξιολόγησης του κειμένου και η συγκριτική μελέτη με άλλα κείμενα. Το μοντέλο λοιπόν του λειτουργικού εγγραμματισμού έχει ως στόχο οι μαθητές/τριες να αναπτύξουν τις ικανότητες επεξεργασίας, οργάνωσης, ερμηνείας των κειμένων σε δεδομένα που δίνονται ή και υπαινίσσονται, να κατανοούν και να χρησιμοποιούν τη συνυποδηλωτική χρήση της γλώσσας αλλά και να μπορούν να εντοπίζουν τα δομικά στοιχεία του κειμένου καθώς και τους δείκτες συνοχής και συνεκτικότητας (Ματσαγγούρας 2007:132).

Το σχεδιασμένο διδακτικό μοντέλο του λειτουργικού εγγραμματισμού περιλαμβάνει πέντε φάσεις. Η πρώτη φάση σχετίζεται με την προαναγνωστική προετοιμασία, δηλαδή την ενεργοποίηση των προϋπαρχουσών γνώσεων των μαθητών/τριών προκειμένου να υπάρξει διέγερση του ενδιαφέροντος αυτών και ο εμπλουτισμός νέων πληροφοριών σχετικά με το θέμα ή τον κειμενικό τύπο (Ματσαγγούρας 2007:133). Ο/Η εκπαιδευτικός λοιπόν με διάφορες μεθόδους προσπαθεί να ενεργοποιήσει τις γνώσεις, τις εμπειρίες αλλά και τις απορίες των μαθητών οι οποίες θα αποτελέσουν την εκκίνηση της διδακτικής διαδικασίας. Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, θα πρέπει συγχρόνως να μπαίνει στη θέση των μαθητών/τριών, να μπορεί να κατανοεί και ο ίδιος τα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες (Witchas 1998:144). Η δεύτερη φάση αφορά την πρώτη αναγνωστική προσέγγιση η οποία περιλαμβάνει την ανάθεση στόχων από την πλευρά του εκπαιδευτικού για την πρώτη αναγνωστική προσέγγιση και την υποστηρικτική του στάση μέσω διάφορων εργαλείων ώστε να διευκολύνει του μαθητές να βρουν και να διαχειριστούν σημαντικά στοιχεία (Ματσαγγούρας 2007:138-140). Η τρίτη φάση περιλαμβάνει την επεξεργασία δεδομένων με στόχο τη βαθιά κατανόηση και την πρώτη κριτική προσέγγιση των κειμένων. Συγκεκριμένα, ο/η εκπαιδευτικός με διάφορες δραστηριότητες θα πρέπει να επικεντρωθεί στα στοιχεία κειμενικότητας του κειμένου, δηλαδή τη συνοχή και τη συνεκτικότητα. Έτσι, οι μαθητές/τριες θα κατανοήσουν το κείμενο σε βάθος, επικεντρωμένοι στα δομικά του στοιχεία (Ματσαγγούρας 2007:140-143). Η τέταρτη φάση σχετίζεται με τη χρηστική αξιοποίηση της κατανόησης. Εδώ, οι μαθητές/τριες καλούνται να αξιοποιήσουν λειτουργικά την υπάρχουσα εμπειρία και γνώση σε ενδο- και εξωσχολικό επικοινωνιακό πλαίσιο παράγοντας γραπτό λόγο σε δεδομένα που δίνονται από τον/την εκπαιδευτικό (Ματσαγγούρας 2007:150). Η πέμπτη και τελευταία φάση του διδακτικού μοντέλου είναι η μεταγνωστική αυτό-αξιολόγηση. Σε αυτό το σημείο οι μαθητές/τριες μέσα από την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων έχουν την ευκαιρία να αξιολογήσουν και να βελτιώσουν το παραγόμενο γραπτό τους λόγο (Ματσαγγούρας 2007:150-151).

Η Φτερνιάτη αναφερόμενη κι εκείνη στην έννοια του γραμματισμού υπογραμμίζει ότι είναι αναγκαία η υλοποίηση τριών σταδίων: πρώτο, η επεξεργασία ποικίλων αυθεντικών κειμένων και η μελέτη των επικοινωνιακών τους πλαισίων, δεύτερο, η παραγωγή διαφόρων κειμενικών τύπων και, τρίτο, η επεξεργασία και αξιολόγηση από τους ίδιους τους μαθητές του παραγόμενου κειμένου (Φτερνιάτη 2004:245).

Οι Χαραλαμπίδης και Χατζησαββίδης (1997) παραθέτουν στο βιβλίο τους *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: θεωρία και εφαρμογή* τη διδακτική διαδικασία προκειμένου οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με τη γλώσσα και να την αξιοποιήσουν δημιουργικά. Συγκεκριμένα, αναφέρουν τους δύο κεντρικούς στόχους της γλωσσικής διδασκαλίας: την παραγωγή και κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου, καθώς και την επεξεργασία του λόγου που οι ίδιοι οι μαθητές/τριες παράγουν (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης 1997:62). Πιο αναλυτικά, παραθέτουν την αναγκαιότητα της αναγνώρισης και κατανόησης διαφορετικών μορφών προφορικού και γραπτού λόγου από τους μαθητές. Θα πρέπει δηλαδή οι μαθητές/τριες να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν βάσει της διαφορετικής δομής και ύφους τα κείμενα που παράγονται για να προάγουν διαφορετικού είδους πληροφορίες, σε συγκεκριμένο κοινό με προκαθορισμένη πρόθεση. Ο στόχος είναι οι μαθητές/τριες αρχικά να ασκηθούν μέσα από ειδικά διαμορφωμένες ασκήσεις στην κατανόηση κειμένων και στη συνέχεια να παράγουν λόγο λαμβάνοντας υπόψη τα επικοινωνιακά πλαίσια. Αξίζει να σημειωθεί ότι βασικό πρόβλημα στο σύγχρονο εξεταστικοκεντρικό σύστημα είναι ότι η παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου έχει συγκεκριμένο και προκαθορισμένο επικοινωνιακό στόχο: την αξιολόγηση από τον καθηγητή, και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να παρακωλύεται η δημιουργική παραγωγή λόγου. Είναι, λοιπόν, αναγκαία η δημιουργία κατάλληλων επικοινωνιακών συνθηκών μέσα σε ένα φυσικό επικοινωνιακό πλαίσιο όμοιο με αυτό που υπάρχει εκτός σχολείου, στο οποίο οι μαθητές/τριες θα παράγουν λόγο για ποικίλα θέματα και για διαφορετικές επικοινωνιακές περιστάσεις. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη δημιουργία ειδικά διαμορφωμένων δραστηριοτήτων που θα ανταποκρίνονται στις θεματικές των ενδιαφερόντων τους, που θα εγείρουν τον προβληματισμό και την προσοχή τους, που θα προάγουν την εναλλαγή διαφορετικών μορφών λόγου (προφορική, γραπτή), που θα προωθούν την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και τη γενικότερη ενεργό συμμετοχή (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης 1997:63). Στόχος είναι οι μαθητές/τριες να αναπτύξουν δεξιότητες για την αποτελεσματική χρήση της γλώσσας, όπως είναι η καλλιέργεια της ανάγνωσης, του προφορικού και του γραπτού λόγου και η κατανόηση των διαφορών των δύο μορφών λόγου. Με αυτό τον τρόπο θα επιτυγχάνεται βελτίωση όχι μόνο στον παραγόμενο από τους μαθητές λόγο αλλά και στην ενθαρρυντική συμπεριφορά των μαθητών για δημιουργία συζητήσεων και ομαδικών εργασιών (Hart, Escobar & Jacobson 2006:504). Έτσι, προωθείται η επαφή με ποικίλα κειμενικά είδη, όχι μόνο αυτά των σχολικών

εγχειριδίων, ώστε οι μαθητές μέσα από τη σύγκριση αυτών (διαφορετικό ύφος, λεξιλόγιο, στόχος) να αναπτύσσουν και την κριτική τους ικανότητα (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης 1997:64-70). Όσον αφορά τα κείμενα που οι μαθητές/τριες έρχονται σε επαφή είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί ότι η ποικιλομορφία κειμένων που ο μαθητής έρχεται σε επαφή, του επιτρέπει να πειραματιστεί με διαφορετικές μορφές λόγου, είτε επίσημες (δοκίμιο) είτε ανεπίσημες (ενημερωτικά φυλλάδια). Το κάθε κείμενο επιτελεί διαφορετικό σκοπό και προωθεί διαφορετική επικοινωνιακή λειτουργία (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης 1997:68-72). Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί ότι και το θέατρο αποτελεί μια μορφή ανάπτυξης γλωσσικών δεξιοτήτων και κριτικής σκέψης καθώς η συνεργασία, η δράση και ο πειραματισμός με τη γλώσσα οδηγεί στη δημιουργία δόμησης διαφορετικών γλωσσικών αποτελεσμάτων (Tabak & Fowler 2010:291-293).

Οι Χαραλαμπίδης και Χατζησαββίδης (1997) αναφέρονται επίσης και στην υποτίμηση της προφορικής έκφρασης κατά τη γλωσσική διαδικασία. Οι δραστηριότητες που εφαρμόζονται στη σχολική τάξη δεν προωθούν δημιουργικά την ανάπτυξη προφορικού λόγου. Είναι απαραίτητο, προκειμένου οι μαθητές να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους, να αναπτύξουν την επιχειρηματολογία τους και να εκφραστούν δημιουργικά, ο δάσκαλος να διαμορφώσει το κατάλληλο επικοινωνιακό πλαίσιο της φυσικής λειτουργίας του προφορικού λόγου ενθαρρύνοντας τους/τις μαθητές/τριες να εργαστούν σε ομάδες, να συνομιλήσουν και να υπολογιστούν όλοι (και ο ίδιος) ως ισότιμοι συνομιλητές. Οι μαθητές/τριες με αυτόν τον τρόπο εκθέτουν απόψεις και εμπειρικά κατανοούν τη διαφορά προφορικού και γραπτού λόγου (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης 1997:67).

Ως προβληματικά σημεία για τη διαδικασία παραγωγής γραπτών κειμένων σημειώνονται από τον Αρχάκη: α) η εξεταστικοκεντρική προσέγγιση που καθοδηγείται από τους εκπαιδευτικούς: τα κείμενα, δηλαδή, παράγονται από τους/τις μαθητές/τριες αποκλειστικά για να αξιολογηθούν από τον εκπαιδευτικό, β) η απουσία προσωπικής πρωτοβουλίας των μαθητών/τριών για την επιλογή της θεματικής που θα αναπτύξουν με αποτέλεσμα να μην υπάρχει σύνδεση με τα ενδιαφέροντα τους, γ) η απουσία βαθιάς κατανόησης των επικοινωνιακών στόχων των δοθισών περιστάσεων και η δ) απουσία εξοικείωσης με τη λειτουργική χρήση της γλώσσας και με την ένταξη του λόγου τους σε ένα υφολογικά προσαρμοσμένο κειμενικό είδος (2010:166-167).

Περαιτέρω, σε μια πιο εις βάθος διερεύνηση της παραγωγής γραπτών και προφορικών κειμένων, εντοπίζονται κάποια προβλήματα που προκαλούνται από την άγνοια του ότι διαφορετικές δομικές συμβάσεις διέπουν τις δύο αυτές (διαφορετικές) μορφές κειμένων. Ο Αρχάκης αναφέρεται σε μια συγκεκριμένη πτυχή της σχέσης γραπτών και προφορικών κειμένων που παράγονται στις σχολικές τάξεις, και συγκεκριμένα στα προβλήματα που εντοπίζονται στα γραπτά κείμενα των μαθητών/τριών, τόσο εκείνων που η ελληνική αποτελεί τη μητρική τους γλώσσα, όσο κι εκείνων για τους/τις οποίες η ελληνική αποτελεί ξένη γλώσσα, πολλά εκ των οποίων σχετίζονται με παρείσφρηση στοιχείων προφορικότητας στο γραπτό λόγο. Επισημαίνεται, λοιπόν, ότι ο λόγος της ύπαρξης των λαθών αυτών δεν είναι ότι οι μαθητές/τριες δεν γνωρίζουν τις γραμματικές δομές βάσει των οποίων δομούνται οι προτάσεις, αλλά το ότι δεν μπορούν να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις συμβάσεις που θέτει ο γραπτός λόγος και τα παραγόμενα κειμενικά είδη (Αρχάκης 2010:164). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα στα γραπτά κείμενα να εντοπίζονται διάφορα χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου, καθώς οι μαθητές/τριες αδυνατούν να κατανοήσουν τις διαφορές των δύο. Φαινόμενα προφορικότητας που εντοπίζονται σε μαθητικά κείμενα είναι οι επαναλήψεις, οι αυτοδιορθωτικές επανεκκινήσεις, οι γενικευτικοί όροι (για παράδειγμα, οι μαθητές χρησιμοποιούν γενικευτικούς όρους χωρίς εξειδικευμένη σημασία προκειμένου να εξοικονομήσουν χρόνο από την εύρεση της κατάλληλης ορολογίας επηρεασμένοι από τον προφορικό λόγο όπου αυτό συμβαίνει συχνά), οι αμφίσημοι συνοχικοί δεσμοί, οι δομές θέματος-σχολίου και οι θεματικές αλλαγές προσανατολισμού (Αρχάκης 2010:170-182).

Στο σημείο αυτό είναι αναγκαίο να επισημανθεί και η κοινωνιολογική προέκταση η οποία καθορίζει τα γλωσσοδιδασκτικά αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, παρατηρείται ότι η κοινωνική τάξη των μαθητών/τριών επηρεάζει τα γλωσσοδιδασκτικά αποτελέσματα καθώς, όσο πιο υψηλό είναι το κοινωνικό στρώμα που βρίσκεται ο μαθητής, τόσο πιο προσεγμένος είναι ο γραπτός παραγόμενος λόγος με μικρότερη αξιοποίηση προφορικών χαρακτηριστικών. Αντιθέτως, όταν ο/η μαθητής/τρια προέρχεται από κατώτερο κοινωνικό στρώμα ή από διαφορετική εθνική μειονότητα, η χρήση της προφορικότητας στο γραπτό κείμενο αυξάνεται. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι ο κοινωνικός τρόπος ζωής εξοικειώνει τα παιδιά με διαφορετικές κειμενικές δεξιότητες, που αντικατοπτρίζουν αξίες και χαρακτηριστικά της προερχόμενης κοινωνικής τους

τάξης, και καθορίζει την ομαλότερη ή μη μετάβαση από τον προφορικό στο γραπτό λόγο (Αρχάκης 2010: 184). Τα γλωσσικά λάθη εντοπίζονται τόσο στον γραπτό όσο και στον προφορικό λόγο και οφείλονται είτε στην ατελή εκμάθηση ή και συνειδητοποίηση των γλωσσικών κανόνων, είτε στην άγνοια χρήσης συγκεκριμένων μορφών λόγου που αντικατοπτρίζουν συγκεκριμένες κοινωνικές συμβάσεις (Θεοδωροπούλου, Παπαναστασίου 2001:3).

Η παιδαγωγική προσέγγιση και πρακτική, που θα μπορούσε να συμβάλλει στην πρόληψη αυτών των φαινομένων, είναι ο κριτικός γραμματισμός. Στόχος του κριτικού γραμματισμού είναι οι μαθητές όχι μόνο να μπορούν να διαβάζουν ποικίλα κειμενικά είδη και να αναγνωρίζουν γραμματικά φαινόμενα αλλά να είναι σε θέση να κατανοούν τη θέση του συγγραφέα, τα μηνύματα που αποτυπώνονται καθώς και τις κοινωνικές και πολιτισμικές πτυχές. Μέσα από την εμπλοκή των μαθητών σε ποικίλες δραστηριότητες και κειμενικές πρακτικές θα είναι σε θέση να πραγματοποιούν κριτική ανάγνωση και επεξεργασία κειμένων αλλά και κριτική γραφή. Για να επιτευχθούν αυτά είναι αναγκαία η μελέτη αυθεντικών κειμένων, η επαφή με θεματικές που εμπίπτουν στα ενδιαφέροντα των μαθητών και η ύπαρξη διαφορετικών παιδαγωγικών πρακτικών που εμπλέκουν τους μαθητές στη διδακτική διαδικασία έτσι ώστε να ισχυροποιείται το κίνητρο και η συμμετοχικότητα τους.

Για αυτούς λοιπόν τους λόγους είναι αναγκαίο η εκπαιδευτική διαδικασία να επικεντρωθεί στο να κατανοήσουν οι μαθητές την έννοια των επικοινωνιακών στόχων, συνδέοντάς τους, συγχρόνως, με τα κειμενικά είδη αλλά και να προχωρήσουν στην πρακτική τους εφαρμογή. Ακόμη, θα πρέπει να αναπτυχθούν διαφοροποιημένες διδακτικές στρατηγικές που να λαμβάνουν υπόψη τις γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών με στόχο την ενσωμάτωση των διαφόρων κατηγοριών μαθητών/τριών στην ευρύτερη κοινωνία (Αρχάκης 2010:185).

1.2 Η παραγωγή λόγου ως διαδικασία με άξονα το προσυγγραφικό, συγγραφικό και μετασυγγραφικό στάδιο

Η παραγωγή λόγου αποτελεί μια δυναμική διαδικασία η οποία δεν περιορίζεται μόνο στη συγγραφή γραπτού λόγου ή την παραγωγή προφορικού λόγου αλλά προϋποθέτει προετοιμασία και αξιολόγηση.

Τα τρία στάδια παραγωγής λόγου, σύμφωνα με το Ματσαγγούρα (2007), είναι το προσυγγραφικό, το συγγραφικό και το μετασυγγραφικό. Αξίζει, ωστόσο, να επισημανθεί ότι η προσέγγιση των τριών σταδίων καθορίζεται από την παιδαγωγική θεωρία βάσει της οποίας ο εκπαιδευτικός αποφασίζει να δομήσει το μάθημα του καθώς και από το υλικό που χρησιμοποιεί. Για παράδειγμα, η κειμενοκεντρική-επικοινωνιακή θεωρία προσεγγίζει διαφορετικά τα τρία συγγραφικά στάδια σε σύγκριση με το λειτουργικό εγγραμματισμό.

Το προσυγγραφικό στάδιο αφορά την προετοιμασία των μαθητών/τριών πριν τη συγγραφή ενός κειμένου. Σε άρθρο των Χατζηιωάννου και Ιωάννου (2008) γίνεται αναφορά σε διάφορες πρακτικές του προσυγγραφικού σταδίου. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι υπάρχουν καθοδηγητικά μαθήματα προγραφής στα οποία επιχειρείται οι μαθητές να αποκτήσουν συγγραφικά εργαλεία που θα τους βοηθήσουν να κατανοούν καλύτερα και, ως εκ τούτου, να συντάσσουν αρτιότερα γραπτά κείμενα στο συγγραφικό στάδιο, αλλά και να δίνουν ανατροφοδοτικό υλικό στο μετασυγγραφικό στάδιο. Για παράδειγμα, όταν οι μαθητές/τριες καλούνται να παραγάγουν στο συγγραφικό στάδιο ένα κείμενο συνεντευξιακού χαρακτήρα, είναι εύλογο στο προσυγγραφικό στάδιο να υπάρξει ανάγνωση υπάρχουσών συνεντεύξεων αλλά και να συμμετάσχουν και βιωματικά σε δραστηριότητες σε ρόλο συνεντευξιαστή ή συνεντευξιαζόμενου. Η μελέτη των συγκεκριμένων κειμενικών ειδών και των χρησιμοποιούμενων εργαλείων επιτρέπουν στο μαθητή να έρθει σε επαφή με νέες ιδέες και πρακτικές και να προετοιμαστεί κατάλληλα για την παραγωγή λόγου (Χατζηιωάννου & Ιωάννου 2008:705-713). Είναι βέβαια σημαντικό να επισημανθεί ότι η επιλογή των εργαλείων που ο/η διδάσκων/ουσα αποφασίζει να μεταδώσει θα πρέπει να έχουν «σημαντικές δυνατότητες μεταφοράς» (Χατζηιωάννου & Ιωάννου 2008:714), δηλαδή να μπορούν να γίνουν ουσιαστικά αντιληπτά από τους/τις μαθητές/τριες. Το θεωρητικό υπόβαθρο αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση προκειμένου οι μαθητές/τριες να παράγουν λόγο. Οι μαθητές/τριες πρέπει να έρθουν σε επαφή με πρότυπα κείμενα και να εργαστούν με αυτά, αλλά και να κληθούν να τα εντάξουν στον τύπο και το είδος που ανήκουν βάσει συγκεκριμένων χαρακτηριστικών (Paltridge 1996:241-242). Δηλαδή, όταν οι μαθητές/τριες έρχονται σε επαφή με ποικίλα κειμενικά είδη και τύπους είναι χρήσιμο να ασχολούνται και με το να επισημάνουν τα ιδιαίτερα τους χαρακτηριστικά.

Πέραν τούτου, η Φτερνιάτη κάνει λόγο και για την αναγκαιότητα μελέτης από τους μαθητές αυθεντικών κειμένων με συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο (Φτερνιάτη 2004:245). Όπως αναφέρει και ο Αρχάκης, στο προσυγγραφικό στάδιο είναι αναγκαία η διακειμενική προετοιμασία των μαθητών προσαρμοσμένη σε επικοινωνιακό πλαίσιο, το οποίο να γίνεται αντιληπτό από εκείνους αλλά και να σχετίζεται με την κοινωνική τους πραγματικότητα. Ο/Η εκπαιδευτικός μπορεί να το καταστήσει αυτό δυνατό προσθέτοντας στη διδακτική διαδικασία τεχνικές όπως τα παιχνίδια ρόλων και υποθετικών περιστάσεων, όπου οι μαθητές εντάσσονται σε επικοινωνιακά πλαίσια και μετέχουν ενεργά σε αυτά, καθώς και δραστηριότητες όπως η μετατροπή προφορικού κειμένου σε γραπτό (Αρχάκης, 2010: 186). Επίσης, μέσα από θεατρικές δραστηριότητες, οι μαθητές/τριες μπορούν να δημιουργήσουν διαλόγους, να συνεργαστούν, και να αυτοσχεδιάσουν ενσωματώνοντας συγχρόνως απόψεις και ιδέες (Tabak & Fowler 2010:311).

Το συγγραφικό στάδιο είναι η πρακτική παραγωγή λόγου από τους μαθητές. Οι μαθητές/τριες, δηλαδή, συγγράφουν κείμενα ενταγμένα σε επικοινωνιακά πλαίσια που είτε οι διδάσκοντες δίνουν ή είτε επιτρέπουν στους μαθητές ελεύθερα να επιλέξουν. Αυτό εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο ο/η ίδιος/α ο/η διδάσκων/ουσα αποφασίζει να προσεγγίσει τους μαθητές, τη διδακτική διαδικασία αλλά και την προετοιμασία και προσέγγιση του προσυγγραφικού σταδίου. Στο συγγραφικό στάδιο οι μαθητές/τριες θέτουν σε εφαρμογή το θεωρητικό υπόβαθρο που κατέκτησαν στο προσυγγραφικό (Χατζηιωάννου & Ιωάννου 2008:712-715). Στόχος είναι η παραγωγή λόγου να χαρακτηρίζεται από αποτελεσματικότητα. Ο/Η μαθητής/τρια, λοιπόν, θα πρέπει να είναι σε θέση να λαμβάνει υπόψη τους περιορισμούς που τίθενται από γλωσσικούς και εξωγλωσσικούς παράγοντες ανάλογα με το είδος του κειμένου που καλείται να παραγάγει (Φτερνιάτη 2004:246).

Το μετασυγγραφικό στάδιο αποτελεί το τελικό στάδιο παραγωγής λόγου καθώς σε αυτό υπάρχει αξιολόγηση του παραχθέντος προϊόντος είτε από τον/την διδάσκοντα/ουσα, είτε από τους/τις συγγραφείς, είτε από τους/τις συμμαθητές/τριες: μπορούν οι μαθητές μεταξύ τους να ανταλλάξουν τα κείμενά τους και να παρέχουν ανατροφοδότηση ο ένας στον άλλο (Χατζηιωάννου & Ιωάννου 2008:710-717). Σύμφωνα με τους Θεοδωροπούλου και Παπαναστασίου, σε αυτό το στάδιο ο/η διδάσκων/ουσα αξιολογεί το κείμενο του μαθητή, προσεγγίζει τα λάθη με

εναλλακτικούς εκπαιδευτικούς τρόπους (2001:3-4) και δίνει ανατροφοδότηση. Επισημαίνει, δηλαδή, τις θετικές και αρνητικές πρακτικές που εφαρμόστηκαν με στόχο ο/η μαθητής/τρια να επανεπεξεργαστεί το κείμενο, να επιφέρει τις απαραίτητες αλλαγές και να δημιουργήσει ένα βελτιωμένο προϊόν.

Ο Ματσαγγούρας αναφερόμενος στο λειτουργικό εγγραμματισμό αναφέρει τη μεταγνωστική αυτό-αξιολόγηση όπου οι μαθητές/τριες αξιολογούν τον παραγόμενο τους λόγο με στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με την αυτορυθμιζόμενη μάθηση (Ματσαγγούρας,2007:132). Η ίδια ιδέα προτείνεται και από τον Αρχάκη, ο οποίος αναφέρει ότι στο μετασυγγραφικό στάδιο ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να καταστήσει τους/τις μαθητές/τριες κοινωνούς της διορθωτικής διαδικασίας επισημαίνοντας τα λάθη τους, αλλά δίνοντας τους, παράλληλα, την ευκαιρία να επεξεργαστούν ξανά το κείμενό τους και να το διορθώσουν (Αρχάκης,2010: 186).

Κατανοούμε λοιπόν την άρρηκτη σχέση των τριών σταδίων της παραγωγής λόγου προκειμένου ο/η μαθητής/τρια να βελτιώσει τις δεξιότητές του και να παράγει λόγο συμμετέχοντας ουσιαστικά σε όλη τη διαδικασία. Η τήρηση των τριών αυτών σταδίων επιτρέπει στους διδάσκοντες να συνεργαστούν ουσιαστικά με τους/τις μαθητές/τριες και να τους κάνουν μέτοχους σε όλη τη μαθησιακή διαδικασία.

Έχοντας κάνει μια σύντομη αναφορά τόσο στις σύγχρονες προσεγγίσεις της γλωσσοδιδασκτικής, όσο και στη σύγχρονη αντίληψη της παραγωγής λόγου ως διαδικασίας, προχωράμε στη μελέτη του ισχύοντος αναλυτικού προγράμματος σπουδών για το γυμνάσιο αλλά και ενός εκσυγχρονισμένου προγράμματος σπουδών που προτάθηκε το 2011 αλλά, τελικά, δεν εφαρμόστηκε.

Κεφάλαιο 2

Αναλυτικά προγράμματα για το Γυμνάσιο

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται παρουσίαση των βασικών πτυχών του αναλυτικού προγράμματος σπουδών για το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας στο γυμνάσιο. Στη συνέχεια παρατίθεται το πιλοτικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών που είχε προταθεί το 2011 το οποίο, όμως, δεν εφαρμόστηκε παρόλο που ανταποκρίνεται περισσότερο στις σύγχρονες προσεγγίσεις της γλωσσοδιδασκτικής. Τέλος, συζητείται το κατά πόσο, και σε ποιο βαθμό, όσα προτείνονται μέσα από τα παραπάνω προγράμματα σπουδών συνάδουν με τις σύγχρονες προσεγγίσεις για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος.

2.1. Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών της ελληνικής γλώσσας για το γυμνάσιο (2003)

Τα αναλυτικά προγράμματα αποτελούν το βασικό εργαλείο διδασκαλίας στο οποίο οι διδάσκοντες/ουσες βασίζονται προκειμένου να προχωρήσουν στη διδακτική διαδικασία. Τα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα σπουδών προτάθηκαν το 2003 με τίτλο *Διαθεματικό πλαίσιο προγράμματος σπουδών της ελληνικής γλώσσας για το γυμνάσιο ή αλλιώς ΔΕΠΠΣ*.

Το ΔΕΠΠΣ χωρίζεται σε δύο βασικά μέρη. Το πρώτο μέρος αφορά το σκοπό της διδασκαλίας του μαθήματος. Εδώ λοιπόν, δίνονται οι γενικοί στόχοι του γλωσσικού μαθήματος που αφορούν και τις τρεις τάξεις του γυμνασίου. Αναφέρεται δηλαδή ότι οι μαθητές θα πρέπει να έρθουν σε επαφή με τη γλώσσα, να αναγνωρίζουν τα δομικά και

γραμματικά φαινόμενα, να αξιοποιούν, συγχρόνως, τη γλώσσα ως βασικό όργανο επικοινωνίας και κατανοώντας την αξία της ως πομποί και ως δέκτες στην καθημερινή κοινωνική τους ζωή. Επίσης, γίνεται αναφορά στην πολιτισμική αξία της γλώσσας καθώς μέσω αυτής παρουσιάζεται, εκφράζεται και κατανοείται ένας ολόκληρος λαός. Παρατηρούμε, λοιπόν, τη σύνδεση του γλωσσικού μαθήματος και της ανάπτυξης σχετικών δεξιοτήτων με την πολιτισμική προσέγγιση της γλώσσας.

Το δεύτερο μέρος αφορά τους άξονες, τους γενικούς στόχους και τις θεμελιώδεις έννοιες της διαθεματικής προσέγγισης. Συγκεκριμένα, τα παραπάνω παρατίθενται σε μορφή πίνακα, ο οποίος χωρίζεται στα εξής τέσσερα μέρη: α) ακούω και κατανοώ, β) μιλώ, γ) διαβάζω και κατανοώ, και δ) γράφω. Καθένα από τα τέσσερα μέρη αναφέρει και για τις τρεις τάξεις τους άξονες, τους γενικούς στόχους (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες που αναμένεται να καλλιεργηθούν), και ενδεικτικές θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης. Η πρώτη στήλη αποτελεί τους άξονες γνωστικού περιεχομένου, οι οποίοι στα μέρη *ακούω και κατανοώ* και *μιλώ* απαρτίζονται από τους κώδικες προφορικής επικοινωνίας, την αξιολόγηση πληροφοριών και επιχειρημάτων, τη γραμματική και τα πραγματολογικά στοιχεία, και τα σχήματα λόγου. Για τα μέρη *διαβάζω και κατανοώ* και *γράφω* γίνεται αναφορά στα σήματα και τους κώδικες γραπτής επικοινωνίας, τη γραμματική και τα πραγματολογικά στοιχεία, και τα σχήματα λόγου. Η δεύτερη στήλη αποτελεί τους γενικούς στόχους και σε αυτήν γίνεται αναφορά στις γνώσεις και τις δεξιότητες που καλείται να αναπτύξει ο/η μαθητής/τρια κατά την επεξεργασία και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου. Για παράδειγμα, στο επίπεδο της γραμματικής, οι δεξιότητες που στοχοθετούνται για να αναπτυχθούν από τους/τις μαθητές/τριες είναι διαφορετικοί σε κάθε ένα από τα τέσσερα μέρη. Χαρακτηριστικά, στη στήλη *ακούω και κατανοώ* αναφέρεται ως στοχευμένη δραστηριότητα η αναγνώριση μορφοσυντακτικών και λεξιλογικών επιλογών που κάνουν οι συνομιλητές ανάλογα με την περίσταση επικοινωνίας. Στο *μιλώ* υπάρχει η ανάπτυξη δεξιότητας προφορικής έκφρασης σε λόγο προσεγμένο και προσαρμοσμένο στο επικοινωνιακό πλαίσιο αξιοποιώντας τα μορφοσυντακτικά και λεξιλογικά δεδομένα. Ο M.A.K Halliday στη Συστημική Λειτουργική Γραμματική κάνει λόγο για σύνδεση γλώσσας και κοινωνικού συγκειμένου καθώς οι γλωσσικές επιλογές εξαρτώνται από τα μηνύματα που ο ομιλητής θέλει να προβάλλει σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια και απευθυνόμενος σε διαφορετικούς τύπους συνομιλητών. Στο *διαβάζω και κατανοώ* γίνεται λόγος για εντοπισμό μορφοσυντακτικών και λεξιλογικών

επιλογών του γράφοντος και για εξέταση της καταλληλότητας αναλόγως με το επικοινωνιακό πλαίσιο που δίνεται. Τέλος, στο *γράφω* επισημαίνεται η γραπτή έκφραση σε δοκιμακό λόγο προσδίδοντας προσωπικό ύφος και προσαρμογή στα διαφορετικά κειμενικά είδη αξιοποιώντας μορφοσυντακτικά και λεξιλογικά δεδομένα. Η τελευταία στήλη αναφέρεται στις θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης, δηλαδή στις έννοιες που συνδέονται με: α) τους κώδικες προφορικής και γραπτής επικοινωνίας β) τη γραμματική, και γ) τα πραγματολογικά στοιχεία και τα σχήματα λόγου.

Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών απαρτίζεται από έξι μέρη. Το πρώτο μέρος αποτελούν οι ειδικοί σκοποί, οι οποίοι αναφέρονται στους σκοπούς, γνώσεις και δεξιότητες που επιδιώκεται να επιτευχθούν μέσα από τη διδασκαλία της γλώσσας στις τρεις τάξεις του γυμνασίου όσον αφορά τον προφορικό και γραπτό λόγο.

Το δεύτερο μέρος απαρτίζεται από τρεις πίνακες, έναν για κάθε τάξη, που περιλαμβάνουν τρεις στήλες με τους στόχους, τις θεματικές ενότητες, οι οποίες είναι όσες και οι ενότητες του σχολικού εγχειριδίου, και τις ενδεικτικές δραστηριότητες. Κάθε ενότητα περιλαμβάνει α) τους στόχους που ο κάθε μαθητής επιδιώκεται να επιτύχει μετά την ολοκλήρωσή της, β) τις θεματικές ενότητες στις οποίες αναφέρονται τα γραμματικά, συντακτικά, λεξιλογικά και κειμενικά φαινόμενα που υπάρχουν στην συγκεκριμένη ενότητα, και γ) τις ενδεικτικές δραστηριότητες στις οποίες ο μαθητής καλείται να μετέχει. Ο τίτλος κάθε ενότητας δεν αντιστοιχεί με κάποιο τίτλο ενότητας του σχολικού εγχειριδίου, αλλά σχετίζεται με το βασικό μαθησιακό στόχο που αφορά την παραγωγή προφορικού ή γραπτού λόγου. Για παράδειγμα η πέμπτη ενότητα της Α γυμνασίου έχει τίτλο: *Το ρήμα, Αφήγηση* και η δεύτερη ενότητα της Β Γυμνασίου έχει ως τίτλο *Εγκλίσεις και χρόνοι του ρήματος, Περίληψη*. Οι στόχοι λοιπόν, οι θεματικές ενότητες και οι ενδεικτικές δραστηριότητες σχετίζονται αποκλειστικά με τον τίτλο κάθε ενότητας που έχει δοθεί στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) και δεν αφορά καθόλου τη θεματική που συζητείται σε κάθε ενότητα του βιβλίου, π.χ. σχολείο, οικογένεια, περιβάλλον. Στη συνέχεια, παρατίθενται προτεινόμενα διαθεματικά σχέδια εργασίας και συγκεκριμένα ομαδικές εργασίες που οι μαθητές θα μπορούσαν να κάνουν. Ένα ενδεικτικό παράδειγμα δίνεται παρακάτω:

«*Θέμα: Θρύλοι και παραδόσεις της περιοχής μας.*

Οι μαθητές, χωρισμένοι σε ομάδες, απομαγνητοφωνούν μαρτυρίες μεγαλύτερων σχετικά με τη λαογραφική παράδοση του τόπου τους, καταγράφουν τα έθιμα που έχουν διασωθεί στον τόπο τους μέχρι σήμερα, ανιχνεύουν σε βιβλία ή στο Διαδίκτυο παραλλαγές των εθίμων του τόπου τους.

Θεμελιώδεις διαθεματικές έννοιες: Επικοινωνία, Κώδικας, Πολιτισμός, Άτομο-κοινωνία, Αλληλεπίδραση κ.λπ. Προεκτάσεις στην Ιστορία, Λογοτεχνία, Γεωγραφία, Πληροφορική.»

Οι συγκεκριμένες δραστηριότητες αναφέρεται ότι αφορούν όλες τις τάξεις του γυμνασίου αλλά ο βαθμός δυσκολίας προσαρμόζεται σε κάθε τάξη.

Το τρίτο μέρος αναφέρεται στη διδακτική μεθοδολογία. Στο κομμάτι αυτό, επισημαίνεται ότι η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος γίνεται σύμφωνα με την κειμενοκεντρική προσέγγιση και τίθενται ως γενικοί στόχοι η συνειδητοποίηση και οργάνωση των δομών της μητρικής γλώσσας των μαθητών/τριών, ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου τους, η ανάπτυξη δεξιοτήτων για επεξεργασία και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου σε όλους τους τρόπους εκφοράς του (π.χ. περιγραφικός, αφηγηματικός), καθώς και η οργάνωση των παραγόμενων κειμένων με συνοχή και συνεκτικότητα. Αξίζει να επισημανθεί ότι για τους αλλοδαπούς μαθητές προτείνεται η εξατομικευμένη διδασκαλία και οι επαναληπτικές ασκήσεις προκειμένου να κατακτήσουν τη γλώσσα και τα επικοινωνιακά πλαίσια αυτής. Επιπλέον, γίνεται αναφορά στο ότι η μεθοδολογία του γλωσσικού μαθήματος διέπεται από τις αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης, της κειμενολογίας και της διαθεματικότητας. Στη βάση, βέβαια, της επικοινωνιακής προσέγγισης, όπως προαναφέρθηκε, ο μαθητής κατανοεί την αξία κάθε είδους κειμένου που παράγει σε κάθε περίπτωση.

Το τέταρτο μέρος των ΑΠΣ κάνει λόγο για την αξιολόγηση η οποία χαρακτηρίζεται ως συμπληρωματική της διδασκαλίας διαδικασία. Οι μορφές της αξιολόγησης που παρατίθενται είναι, αρχικά, οι γραπτές δοκιμασίες παραγωγής λόγου σε μορφή διαγωνισμάτων και, εν συνεχεία, οι προφορικές και γραπτές ασκήσεις εντός και εκτός της σχολικής τάξης, αλλά και οι διαθεματικές εργασίες. Παρουσιάζονται συγκεκριμένες υποκατηγορίες αξιολόγησης, όπως η αξιολόγηση της γλωσσικής ικανότητας του μαθητή τόσο στην προφορική όσο και στην γραπτή επικοινωνία ως πομπού και ως δέκτη. Όσον αφορά την αξιολόγηση του μαθητή ως πομπού στην προφορική επικοινωνία, θα πρέπει να είναι σε θέση να εκφράζεται με σαφήνεια, να χρησιμοποιεί σωστά και δομημένα το λόγο του προσαρμόζοντάς τον στο εκάστοτε επικοινωνιακό πλαίσιο και να εκφράζεται

φυσικά και άμεσα λαμβάνοντας υπόψη τις αντιδράσεις του συνομιλητή-ακροατή. Από την άλλη πλευρά, η αξιολόγηση του/της μαθητή/τριας ως πομπού στη γραπτή επικοινωνία θα πρέπει να αφορά το περιεχόμενο, τη χρήση της γλώσσας σε επίπεδο λεξιλογικό, συντακτικό, γραμματικό, δομικό, οργανωτικό αλλά και το εάν επιτυγχάνονται οι επικοινωνιακοί στόχοι. Τέλος, ο/η μαθητής/τρια ως δέκτης στη γραπτή επικοινωνία θα αξιολογηθεί βάσει της ικανότητας του/της να κατανοεί κείμενα και να απαντά σε γραπτές ερωτήσεις που σχετίζονται με το κείμενο καθώς και βάσει της ικανότητας αξιολόγησης και σχολιασμού του παραγόμενου από τον πομπό λόγο. Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι στο τέλος της υποενοότητας που αφορά την αξιολόγηση παρατίθενται κάποιες βασικές προδιαγραφές όσον αφορά τον τρόπο και τον σκοπό της αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, αναφέρεται :

«Συμπερασματικά πρέπει να τονιστεί ότι η αξιολόγηση στο γλωσσικό μάθημα:

- βασίζεται στις ίδιες αρχές με τη διδασκαλία,*
- δρα συμπληρωματικά προς αυτή,*
- προϋποθέτει τη συνεργασία ανάμεσα σε μαθητή και καθηγητή και*
- έχει ως τελικό στόχο την αυτοαξιολόγηση του μαθητή και τη βελτίωση της γλωσσικής του έκφρασης.»*

Το πέμπτο μέρος των ΑΠΣ αφορά το διδακτικό υλικό το οποίο είναι διαθέσιμο στους εκπαιδευτικούς για να αξιοποιήσουν. Το υλικό αυτό, όσον αφορά τους/τις μαθητές/τριες που έχουν ως μητρική τους γλώσσα την ελληνική, είναι τα σχολικά εγχειρίδια που είναι διαφορετικά για κάθε τάξη του γυμνασίου και, συγκεκριμένα, το βιβλίο του μαθητή και το βιβλίο του εκπαιδευτικού. Επιπλέον, διατίθεται το ανθολόγιο κειμένων, η γραμματική, το λεξικό της νέας ελληνικής για σχολική χρήση και εποπτικό υλικό. Αξίζει να υπογραμμιστεί ότι όσον αφορά τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας διατίθενται τόσο διαφορετικά εγχειρίδια μαθητή και εκπαιδευτικού, όσο και διαφορετικό εικονογραφημένο υλικό και ψηφιακοί δίσκοι.

Τέλος, το έκτο μέρος αφορά τις προδιαγραφές των βιβλίων και του λοιπού διδακτικού υλικού και σχετίζεται με τη δόμηση των βιβλίων και κάποιες τεχνικές λεπτομέρειες.

Συγκρίνοντας το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών με τις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις θα λέγαμε ότι συνάδει με την κειμενοκεντρική προσέγγιση αλλά και πάλι χωρίς να τηρεί πολλά βασικά της χαρακτηριστικά. Παρακάτω, παραθέτω

κάποια σημεία απόκλισης του αναλυτικού προγράμματος σπουδών σε σχέση με την κειμενοκεντρική προσέγγιση. Πρώτον, το αναλυτικό πρόγραμμα προτάσσει μια σχετικά δασκαλοκεντρική προσέγγιση, χωρίς να προτρέπει τους εκπαιδευτικούς να εμπλέξουν τους μαθητές ενεργά στη διδακτική διαδικασία. Για παράδειγμα, δεν προτάσσεται σθεναρά η αναγκαιότητα οι εκπαιδευτικοί να επιδιώκουν να βρουν υλικό το οποίο θα εμπίπτει στα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών τους, κάτι το οποίο είναι βασικό για την πιο ενεργή εμπλοκή τους στη διδακτική διαδικασία. Δεύτερον, δεν προωθείται η συνεργασία των μαθητών/τριών μεταξύ τους, καθώς οι δραστηριότητες που προτείνονται σε κάθε ενότητα είναι κατεξοχήν ατομικές και όχι ομαδικές. Τρίτο, στο στάδιο παραγωγής λόγου δεν υπάρχουν αναλυτικοί και στοχευμένοι εκπαιδευτικοί σκοποί και μάλιστα δεν δίνεται έμφαση στην αναγκαιότητα της ύπαρξης, κατανόησης και αξιοποίησης του επικοινωνιακού πλαισίου το οποίο εντοπίζεται τόσο στην επικοινωνιακή προσέγγιση όσο και στον κριτικό γραμματισμό. Γίνεται, δηλαδή, γενική αναφορά στο επικοινωνιακό πλαίσιο χωρίς να αναφέρεται πιο συγκεκριμένα η μεθοδολογία που οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να το επιτύχουν. Τέταρτον, όσον αφορά την αξιολόγηση, τίθενται ως πρωταρχικό μέσο αξιολόγησης τα διαγωνίσματα επισημαίνοντας ότι συνυπολογίζονται οι εργασίες στη σχολική τάξη και στο σπίτι κ.ά. Ακόμη, δεν γίνεται κανένας λόγος στο στάδιο αυτό για συνεργασία εκπαιδευτικού και μαθητή ή μαθητών μεταξύ τους και δεν υπάρχει μεθοδολογία της αξιολόγησης, όπως η βελτίωση του γραπτού από τους ίδιους τους μαθητές ή η μεταξύ τους αξιολόγηση. Πέμπτον, λαμβάνεται ελάχιστη υπόψη η ύπαρξη αλλοδαπών μαθητών/τριών στις σχολικές τάξεις, καθώς προτείνεται αποκλειστικά η εξατομικευμένη διδασκαλία και όχι η εμπλοκή και η επαφή των αλλόγλωσσων μαθητών/τριών με μαθητές/τριες οι οποίοι/ες χρησιμοποιούν την ελληνική ως μητρική γλώσσα. Στο υποκεφάλαιο της διδακτικής μεθοδολογίας αναφέρονται περιορισμένες πληροφορίες για την αντιμετώπιση τέτοιων φαινομένων χωρίς να δίνεται, όμως, σαφής προσανατολισμός στους εκπαιδευτικούς.

2.2 «Νέο Σχολείο (Σχολείο 21ου αιώνα) - Νέο πρόγραμμα σπουδών, στους Άξονες Προτεραιότητας 1,2,3, Οριζόντια Πράξη»

Το 2011 προτάθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ένα πιλοτικό πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας που παρουσίαζε αρκετές καινοτομίες. Το

πιλοτικό αυτό πρόγραμμα σπουδών βασιζόταν στο πλαίσιο υλοποίησης της πράξης «Νέο Σχολείο (Σχολείο 21ου αιώνα) - Νέο πρόγραμμα σπουδών, στους Άξονες Προτεραιότητας 1, 2, 3, Οριζόντια Πράξη» (στο εξής ΠΣ 2011), διαθέσιμο στον παρακάτω σύνδεσμο: <http://ebooks.edu.gr/info/newps/Γλώσσα - Λογοτεχνία/Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία, Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία — Γυμνάσιο.pdf>

Το συγκεκριμένο πιλοτικό πρόγραμμα σπουδών απαρτίζεται από δύο βασικά μέρη. Στο πρώτο μέρος, παρουσιάζονται η εισαγωγή, οι σκοποί και οι στόχοι του γλωσσικού μαθήματος, το περιεχόμενο, η μεθοδολογία και η αξιολόγηση. Στο δεύτερο μέρος, παρουσιάζονται αναλυτικά οι στόχοι κάθε τάξης του γυμνασίου όσον αφορά την επεξεργασία και παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου.

Ξεκινώντας, λοιπόν, από το πρώτο μέρος του πιλοτικού αυτού προγράμματος σπουδών παρατηρούμε ότι αναφέρεται και στις τρεις τάξεις του γυμνασίου και ουσιαστικά αποτελεί το γενικό πλαίσιο, τη φιλοσοφία και τους γενικότερους στόχους για το γλωσσικό μάθημα. Πιο αναλυτικά, στην εισαγωγή παρουσιάζεται η αλλαγή που έχει επέλθει τα τελευταία πενήντα χρόνια, καθώς το γλωσσικό μάθημα έχει σταματήσει να επικεντρώνεται στη διδασκαλία των κανόνων και του συστήματος της γλώσσας και έχει υιοθετηθεί η επικοινωνιακή προσέγγιση. Οι μαθητές/τριες, δηλαδή, καλούνται να επεξεργαστούν και να παραγάγουν λόγο ο οποίος είναι κατάλληλος για ποικίλα επικοινωνιακά πλαίσια. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές/τριες πλέον επεξεργάζονται ποικίλα κειμενικά ήδη, τα οποία τους δίνουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν γλωσσικές, επικοινωνιακές, κοινωνικές και κριτικές δεξιότητες ώστε να είναι σε θέση να παραγάγουν αποτελεσματικό λόγο σε κάθε κοινωνική περίπτωση αλλά και να μπορούν να αξιολογούν την κοινωνικοπολιτική και ιδεολογική διάσταση της γλώσσας. Στους σκοπούς και τους στόχους επισημαίνονται οι αρχές της γλωσσικής διδασκαλίας που στόχο έχουν την καλλιέργεια του γλωσσικού γραμματισμού ώστε να επέλθει αποτελεσματική γλωσσική επικοινωνία σε κάθε κοινωνική περίπτωση.

Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στο περιεχόμενο του μαθήματος της διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας. Συγκεκριμένα, ο πρώτος βασικός πυλώνας είναι τα κείμενα (προφορικά, γραπτά, υβριδικά, ψηφιακά και πολυτροπικά) που αναπτύσσονται τόσο στη σχολική τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος, αλλά και όσα πρόκειται να

παραχθούν από τους μαθητές σε εξωσχολικά περιβάλλοντα. Τα κείμενα αυτά αποτελούν τον πυρήνα ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν ποικίλες δεξιότητες. Ο δεύτερος βασικός πυλώνας είναι το σύστημα της γλώσσας που αφορά τη γενικότερη έννοια της γραμματικής, δηλαδή τη φωνολογία, τη μορφολογία, τη σύνταξη, τη σημασιολογία, το λεξιλόγιο και την πραγματολογία. Στο πιλοτικό πρόγραμμα σπουδών δίνεται έμφαση στην ανάγκη κριτικής και λειτουργικής προσέγγισης της γραμματικής. Οι κανόνες, δηλαδή, πρέπει να αξιολογούνται πρακτικά, σε σχέση με την πραγματική χρήση της γλώσσας και οι γραμματικές επιλογές θα πρέπει να είναι δείκτες ύφους, η χρήση των οποίων μπορεί να καθορίζει τα μηνύματα που προβάλλονται. Τέλος, στο κεφάλαιο περιεχομένου υπογραμμίζεται ότι κάθε κεφάλαιο έχει μια θεματική στην οποία υπάρχουν διαφορετικοί τύποι κειμένων επιτρέποντας τη συγκριτική μελέτη των κειμενικών ειδών (ΠΣ 2011:13).

Στη συνέχεια, υπάρχει ένας πίνακας στον οποίο παρουσιάζονται ενδεικτικά κάποιες θεματικές ενότητες. Αποτυπώνονται, λοιπόν, οι θεματικές ενότητες π.χ. η φύση και το περιβάλλον, οι τύποι κειμένων της συγκεκριμένης ενότητας (περιγραφή γεγονότος, περιγραφή τόπου, αφήγηση, επιχειρηματολογία), τα κειμενικά είδη (π.χ. εγκυκλοπαιδικά άρθρα, φυλλάδια και προκηρύξεις οικολογικών οργανώσεων) και τα συναφή γραμματικά φαινόμενα (π.χ. χρόνοι ρημάτων, χρονικές προτάσεις, λειτουργία επιθέτων κ.ά.) (ΠΣ 2011:15).

Η μεθοδολογία στην οποία στηρίζεται το πρόγραμμα σπουδών είναι ένας συνδυασμός σύγχρονων γλωσσοπαιδαγωγικών σπουδών που θέτουν το/τη μαθητή/τρια στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στόχος είναι η απόκτηση δεξιοτήτων γραμματισμού και κριτικής θεώρησης μέσω της καλλιέργειας τεσσάρων βασικών δεξιοτήτων: α) κατανόηση προφορικού λόγου, β) παραγωγή προφορικού λόγου, γ) κατανόηση γραπτού λόγου, και δ) παραγωγή γραπτού λόγου. Οι μαθητές/τριες, βέβαια, καλούνται να αποκτήσουν και επιμέρους δεξιότητες όπως η αναγνώριση των κειμενικών ειδών και η επιλογή γλωσσικών στοιχείων βάσει του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου, διδακτική πρακτική η οποία συνδέεται άμεσα με την παιδαγωγική προσέγγιση του κριτικού γραμματισμού.

Ενδεικτικές αρχές της προτεινόμενης μεθοδολογίας είναι ότι οι διδάσκοντες θα πρέπει να αξιοποιούν για τη διδασκαλία υπάρχουσες γνώσεις των μαθητών/τριών και να

προσφέρουν κείμενα διαφόρων επικοινωνιακών συνθηκών αλλά και ειδών λόγου. Τα κείμενα, λοιπόν, θα πρέπει να είναι αυθεντικά και να προσεγγίζονται ποικιλοτρόπως ώστε να γίνονται εμφανή και τα ιδεολογικά και κοινωνικοπολιτισμικά νοήματα. Επιπλέον, οι μαθητές/τριες θα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να απευθύνονται τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο σε κάποιο πραγματικό αποδέκτη και ο/η διδάσκων/ουσα να συμμετέχει ως συνομιλητής/τρια και να μην περιορίζει τη δράση του/της σε απλό συντονιστή/στρια, πρακτική που εντοπίζεται στον κριτικό γραμματισμό. Η διδασκαλία θα πρέπει ακόμη να έχει ως σκοπό οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν και να εμποδώσουν τις κειμενικές και υφολογικές λειτουργίες, τα γραμματικά φαινόμενα και όχι απλά την αναγνώριση αυτών και να καλλιεργηθούν επικοινωνιακές στρατηγικές και στρατηγικές εκμάθησης της γλώσσας. Πρόκειται δηλαδή για κριτική ανάγνωση και γραφή καθώς οι μαθητές καλούνται να εμπλακούν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και να επεξεργαστούν κείμενα και γραμματικά φαινόμενα που προωθούν διαφορετικά νοήματα αναδεικνύοντας συγχρόνως τα υπάρχοντα κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια.

Πρακτικά, λοιπόν, στο προτεινόμενο πρόγραμμα σπουδών του 2011 τονίζονται οι δραστηριότητες με τις οποίες μπορούν να υλοποιηθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα. Οι διδάσκοντες/ουσες θα πρέπει να καταρτίσουν τη διδακτέα ύλη συμπεριλαμβάνοντας δραστηριότητες που θα σχετίζονται όχι μόνο με την κατανόηση και παραγωγή ποικίλων αυθεντικών κειμένων αλλά και με την κριτική επεξεργασία αυτών. Επιπλέον, οι δραστηριότητες παραγωγής και επεξεργασίας των κειμένων θα πρέπει να σχετίζονται με την κοινωνική πραγματικότητα που βιώνουν οι μαθητές και με τα πεδία των ενδιαφερόντων τους και να έχουν ως στόχο την κατανόηση του μηχανισμού της γλώσσας σε επίπεδο μικροδομής και μακροδομής (ΠΣ 2011:18). Ακόμη, οι δραστηριότητες θα πρέπει να έχουν ως στόχο τη βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την επεξεργασία κειμένων από τους μαθητές και την παρουσίασή τους στην ολομέλεια. Έτσι, θα έχουν την ευκαιρία να παράγουν λόγο προσαρμοσμένο σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο κάνοντας χρήση του σωστού κειμενικού είδους και ύφους.

Το τελευταίο υποκεφάλαιο του πρώτου μέρους των προτεινόμενων πιλοτικών αναλυτικών προγραμμάτων σχετίζεται με την αξιολόγηση, η οποία αποτελεί ένα βασικό εργαλείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και μπορεί να αποτελέσει διαδικασία στην οποία εμπλέκεται τόσο ο/η εκπαιδευτικός όσο και ο/η μαθητής/τρια. Συγκεκριμένα,

παρουσιάζεται η αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση, κατά την οποία ο/η εκπαιδευτικός καλείται να εντοπίσει το επίπεδο γνώσης των μαθητών/τριών, τις μαθησιακές τους ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους προκειμένου να διαμορφώσει το πρόγραμμα διδασκαλίας. Στη συνέχεια, επισημαίνεται η διαμορφωτική αξιολόγηση στην οποία ελέγχεται η πρόοδος των μαθητών/τριών σε σχέση με τους στόχους που έχουν τεθεί και, τέλος, η τελική ή αθροιστική αξιολόγηση που αφορά τη γενική αξιολόγηση και βαθμό επίτευξης των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων. Βασικές μορφές αξιολόγησης αποτελούν η αυτοαξιολόγηση, όπου οι μαθητές/τριες έχοντας συγκεκριμένα αξιολογικά κριτήρια αξιολογούν την πρόδό τους εντοπίζοντας τα αδύναμα σημεία τους και η αλληλοαξιολόγηση ή ετεροαξιολόγηση κατά τις οποίες οι μαθητές/τριες αξιολογούνται μεταξύ τους βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων (ΠΣ 2011:20). Επιπλέον, η αξιολόγηση μπορεί να γίνει με διαφορετικές μεθόδους: είτε με φάκελο αξιολόγησης, όπου οι μαθητές/τριες αυτοαξιολογούνται συστηματικά, είτε με τη συστημική παρατήρηση, όπου οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τις γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, είτε μέσα από σχέδια εργασίας, όπου ο/η εκπαιδευτικός παρακολουθεί την πορεία μάθησης των μαθητών/τριών και ταυτόχρονα αξιολογεί τις δεξιότητες που αναπτύσσουν (ΠΣ 2011:20). Θα λέγαμε λοιπόν στο σημείο αυτό ότι η αξιολόγηση που προτείνεται στο πιλοτικό πρόγραμμα παραπέμπει στον κριτικό γραμματισμό που αναλύθηκε στο πρώτο κεφάλαιο καθώς ο/η μαθητής/τρια γίνεται κοινωνός της αξιολογικής διαδικασίας, προσεγγίζοντας κριτικά τα κείμενα και προχωρώντας σε βελτιωτικές αλλαγές.

Το δεύτερο μέρος των αναλυτικών προγραμμάτων αποτελείται από τέσσερις βασικούς πίνακες που αφορούν τις τρεις τάξεις του γυμνασίου. Ο πρώτος πίνακας αφορά την κατανόηση των προφορικών κειμένων στον οποίο παρουσιάζονται τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, οι βασικές θεματικές ενότητες των εγχειριδίων, τα κειμενικά είδη που υπάρχουν σε αυτά, οι δραστηριότητες που πρέπει να πραγματοποιηθούν από τους/τις μαθητές/τριες καθώς και το εκπαιδευτικό υλικό που θα πρέπει να αξιοποιηθεί από τους/τις εκπαιδευτικούς και το οποίο σχετίζεται τόσο με το σχολικό εγχειρίδιο, όσο και με το εγχειρίδιο γραμματικής, αλλά και με κείμενα που οι εκπαιδευτικοί ή οι μαθητές/τριες επιλέγουν συμπεριλαμβανομένου μαγνητοφωνημένου ή βιντεοσκοπημένου υλικού. Το τελευταίο συνδέεται με βασικές αρχές των σύγχρονων προσεγγίσεων στη γλωσσοδιδασκτική. Όπως είδαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, μέσα από την κειμενοκεντρική προσέγγιση προτείνεται το να επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί

υλικό που να εμπίπτει στα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών ώστε να είναι πιο ομαλή η εμπλοκή τους στις επικοινωνιακές δραστηριότητες. Επίσης, στα πλαίσια του λειτουργικού εγγραματισμού η ενεργοποίηση των υπαρχουσών γνώσεων και των ενδιαφερόντων των μαθητών θεωρείται ότι μπορεί να οδηγήσει σε βαθύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Χατζηλουκά-Μαυρή 2010α:117).

Ο δεύτερος πίνακας αφορά την παραγωγή προφορικών κειμένων και έχει παρόμοιο περιεχόμενο όπως και ο πίνακας κατανόησης προφορικών κειμένων. Στόχος είναι οι μαθητές/τριες ως παραγωγοί συνεχούς προφορικού λόγου να κατακτήσουν συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα που αφορούν τόσο την προετοιμασία, όσο και τη χρήση του προφορικού λόγου. Υπάρχουν ποικίλες δραστηριότητες στις οποίες οι μαθητές καλούνται να παραγάγουν προφορικό λόγο ατομικά ή σε συνεργασία με άλλους μαθητές, αλλά και να συγκρίνουν και να αξιολογήσουν τον παραγόμενο προφορικό λόγο. Τέλος, το εκπαιδευτικό υλικό είναι παρόμοιο με αυτό του πρώτου πίνακα.

Ο τρίτος πίνακας έχει ως θέμα την κατανόηση γραπτών κειμένων. Ακολουθεί την ίδια δομή όπως οι δύο προηγούμενοι πίνακες και αναφέρεται στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα όπως για παράδειγμα οι στρατηγικές κατανόησης γραπτών κειμένων και η αξιολόγηση της μορφής αυτών σε σχέση με τα χαρακτηριστικά του κειμενικού είδους στο οποίο ανήκουν. Επιπλέον, οι δραστηριότητες που αναπτύσσονται σχετίζονται με τα βασικά θέματα κάθε ενότητας και οι μαθητές/τριες καλούνται, για παράδειγμα, να συγκρίνουν διαφορετικά κείμενα, να αναζητήσουν πληροφορίες και να εντοπίσουν διάφορα γραμματικά φαινόμενα αιτιολογώντας συγχρόνως τη σχέση τους με διαφορετικούς τύπους κειμένων. Το εκπαιδευτικό υλικό είναι επίσης παρόμοιο με αυτό του προηγούμενου πίνακα.

Ο τέταρτος πίνακας έχει ως θέμα την παραγωγή γραπτού λόγου κατά τον οποίο οι μαθητές αποτελούν τους παραγωγούς γραπτών κειμένων. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα που θα προκύψουν από τις διάφορες εκπαιδευτικές διαδικασίες οι οποίες έχουν ως στόχο οι μαθητές/τριες να είναι σε θέση να επιλέξουν το επικοινωνιακό πλαίσιο, να δομήσουν το κείμενό τους, να εφαρμόσουν διάφορους κανόνες, να χρησιμοποιήσουν συγκεκριμένο θεματικό λεξιλόγιο επιδιώκοντας να προβούν στην προβολή απόψεων, να αξιολογήσουν τα κείμενά τους και να τα βελτιώσουν, να συντάξουν πολυτροπικά κείμενα, να

συγκρίνουν τις συγγραφικές τους επιλογές εντός και εκτός τάξης κ.ά. Πρόκειται δηλαδή για στόχους που προτάσσονται στον κριτικό γραμματισμό σύμφωνα με τους οποίους οι μαθητές/τριες επεξεργάζονται κριτικά τα κείμενα και την κοινωνική φύση αυτών λαμβάνοντας συγχρόνως υπόψη ότι η αποτελεσματικότητα του κειμένου καθορίζεται από τις γραμματικές επιλογές, το κείμενο και το περικείμενο (Χατζηλουκά-Μαυρή 2009:3-5). Ακόμη, παρατίθενται οι βασικές θεματικές ενότητες και τα κειμενικά είδη που θα τύχουν επεξεργασίας σε κάθε τάξη, οι δραστηριότητες στις οποίες θα πρέπει να συμμετέχει ο/η μαθητής/τρια ως παραγωγός κειμένων, όπως, για παράδειγμα, να προετοιμάζει τη δημιουργία κειμένων, να τροποποιεί το λόγο του, να παράγει ομαδικές εργασίες, να μετασχηματίζει κείμενα, να εξασκείται στην αυτοαξιολόγηση και την αυτοδιόρθωση κ.ά. Τέλος, το εκπαιδευτικό υλικό είναι παρόμοιο με τους προηγούμενους τρεις πίνακες.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η παιδαγωγική προσέγγιση που υιοθετείται στα προτεινόμενα αναλυτικά προγράμματα του 2011 είναι ο κριτικός γραμματισμός. Οι μαθητές/τριες καλούνται να μετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, να επεξεργάζονται και να παράγουν αυθεντικά κείμενα και, συγχρόνως, να εμπλέκονται στο προσυγγραφικό, συγγραφικό και μετασυγγραφικό στάδιο. Τόσο στο στάδιο επεξεργασίας όσο και στο στάδιο παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, οι μαθητές καλούνται να έρθουν σε επαφή με τη διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας και να τη χρησιμοποιούν δημιουργικά. Το αναλυτικό πρόγραμμα προωθεί την ατομική προσπάθεια των μαθητών/τριών αλλά και την ομαδική συνεργασία με στόχο την παραγωγή κειμένων.

Συγκρίνοντας λοιπόν τα δύο προγράμματα σπουδών του 2003 και του 2011 θα λέγαμε ότι παρουσιάζουν συγκλίσεις και αποκλίσεις. Συγκεκριμένα, τα δύο προγράμματα έχουν κοινό όραμα καθώς στοχεύουν στην ανάπτυξη προσωπικοτήτων και στη δημιουργία κριτικά σκεπτόμενων πολιτών. Ακόμη, αποδέχονται ότι η γλώσσα είναι ένα κοινωνικόπολιτισμικό προϊόν και οι γλωσσικές επιλογές του πομπού καθορίζονται από τους σκοπούς και το επικοινωνιακό πλαίσιο που αυτός βρίσκεται. Όσον αφορά τα σημεία απόκλισης, εντοπίζουμε ότι το ΑΠΣ του 2003 βασίζεται ως επί το πλείστον στην κειμενοκεντρική προσέγγιση καθώς δέχεται τη σχέση περικειμένου-κειμένου- γλώσσας. Αντιθέτως, το πρόγραμμα σπουδών του 2011 στηρίζει τη θεώρηση του στον κριτικό γραμματισμό εφόσον έχει ως στόχο την κριτική αξιολόγηση και αξιοποίηση της γλώσσας λαμβάνοντας υπόψη την κοινωνική και ιδεολογική διάσταση της και προχωρώντας στην κριτική επεξεργασία των κειμένων. Επιπλέον, στο πρόγραμμα

σπουδών του 2011, δίνονται περισσότερα περιθώρια ελευθερίας στον εκπαιδευτικό καθώς παροτρύνεται να δομήσει το γλωσσικό μάθημα λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και το επίπεδο των μαθητών/τριών. Στο ΑΠΣ δεν προωθείται η ελευθερία του/της εκπαιδευτικού και δεν τίθενται οι ανάγκες των μαθητών στις διδακτικές προτεραιότητες (Παπαλάμπρου 2016:89-101)

Έχοντας συζητήσει, αφενός, το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα (Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ.) και, αφετέρου, το καινοτόμο πιλοτικό πρόγραμμα σπουδών που προτάθηκε το 2011 χωρίς τελικά να εφαρμοσθεί, θα επιχειρήσουμε στο επόμενο κεφάλαιο να παρουσιάσουμε τα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος και να συζητήσουμε το πώς σχετίζονται με το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.

Κεφάλαιο 3

Σχολικά Εγχειρίδια

Στο παρόν κεφάλαιο θα συζητηθούν τα σχολικά εγχειρίδια της νεοελληνικής γλώσσας για την Α, Β, και Γ γυμνασίου ως προς τη δομή τους, εστιάζοντας στην παραγωγή λόγου και επιχειρώντας μια συσχέτιση με τα τρία στάδια παραγωγής λόγου: το προσυγγραφικό, το συγγραφικό και το μετασυγγραφικό. Ακόμη, θα επιχειρηθεί η αντιπαραβολή των σχολικών εγχειριδίων με τα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα και θα συζητηθεί το κατά πόσο συνδέονται μεταξύ τους λαμβάνοντας, συγχρόνως, υπόψη τις σύγχρονες θεωρητικές διδακτικές προσεγγίσεις.

3.1 Δομή σχολικών εγχειριδίων και παραγωγή λόγου

Μελετώντας τα σχολικά εγχειρίδια για το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας και στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου θα λέγαμε ότι παρουσιάζουν παρόμοια δομή. Καταρχήν, αποτελούνται από το βασικό εγχειρίδιο στο οποίο αναπτύσσονται διάφορες θεματικές και περιλαμβάνονται γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα που πρέπει να διδαχθούν, ενώ προτείνονται συγκεκριμένες λεξιλογικές δραστηριότητες και δραστηριότητες παραγωγής λόγου. Τα βασικά εγχειρίδια συμπληρώνονται από τα τετράδια εργασιών που περιέχουν διάφορες πρόσθετες εργασίες βασισμένες στο περιεχόμενο των βασικών εγχειριδίων.

Οι θεματικές που προσεγγίζονται στις ενότητες των εγχειριδίων στην Α, Β και Γ γυμνασίου δεν έχουν νοηματική αλληλουχία. Δεν μελετώνται, δηλαδή, κεφάλαιο ανά κεφάλαιο συναφείς νοηματικές ενότητες. Αξίζει, βέβαια, να αναφερθεί ότι με την κατάλληλη προσέγγιση μπορούν να συνδεθούν μεταξύ τους. Πιο αναλυτικά, οι θεματικές ενότητες που περιλαμβάνονται στο εγχειρίδιο της Α γυμνασίου είναι δέκα και έχουν ως θέματα το σχολείο, την επικοινωνία στο σχολείο, τη φύση, τη διατροφή και την υγεία, το θέατρο και τον κινηματογράφο, τις δημιουργικές δραστηριότητες, τον

κόσμο στην οθόνη-εικόνα, τον αθλητισμό και τους ολυμπιακούς αγώνες, τη μαγεία της γνώσης και τη γνωριμία των μαθητών με τον τόπο και τον πολιτισμό. Σε σχέση με τη γραμματική μελετώνται τα είδη των προτάσεων, οι επιθετικοί προσδιορισμοί, η κλίση ουσιαστικών και επιθέτων, το ρήμα, οι πτώσεις και οι λειτουργίες τους, τα άρθρα, τα είδη σύνδεσης προτάσεων κ.ά.

Οι θεματικές ενότητες που περιλαμβάνονται στο εγχειρίδιο της Β γυμνασίου είναι εννέα και έχουν ως θέματα τη γνωριμία με τον τόπο μας, την οικογένεια, τη φιλία, το σχολείο στο χρόνο, την εργασία και το επάγγελμα, τα ΜΜΕ, τα προβλήματα της κοινωνίας και το διάστημα. Σε σχέση με τη γραμματική μελετώνται τα παρεπόμενα του ρήματος (εγκλίσεις, φωνές, διαθέσεις), οι βαθμοί των επιθέτων, οι αντωνυμίες, οι επιρρηματικοί προσδιορισμοί, οι συνδετικές λέξεις, οι μετοχές κ.ά.

Οι θεματικές ενότητες που συνθέτουν το εγχειρίδιο της Γ γυμνασίου είναι η Ελλάδα, η Ευρώπη, ο ρατσισμός και διακρίσεις, η ειρήνη και ο πόλεμος, οι ενεργοί πολίτες, η τέχνη και οι προβληματισμοί για το μέλλον. Σε σχέση με τη γραμματική μελετώνται τα είδη σύνδεσης προτάσεων, τα είδη προτάσεων (ονοματικών και επιρρηματικών), ο ευθύς και πλάγιος λόγος, κ.ά.

Είναι εύκολα αντιληπτό, λοιπόν, ότι κάποιες ενότητες συνδέονται θεματικά, όπως για παράδειγμα στο εγχειρίδιο της Α γυμνασίου η ενότητα με θέμα το σχολείο και η ενότητα με θέμα την επικοινωνία στο σχολείο. Παρόλα αυτά, σε αρκετές περιπτώσεις εντοπίζουμε την απουσία θεματικής συνοχής. Για παράδειγμα, στο εγχειρίδιο της Β γυμνασίου στην πέμπτη ενότητα μελετάται το θέμα της εργασίας και του επαγγέλματος και στην έκτη ενότητα τα ΜΜΕ, θέματα τα οποία δεν συνδέονται μεταξύ τους.

Η δομή των ενότητων στα εγχειρίδια για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στις τρεις τάξεις του γυμνασίου δεν είναι αυστηρή: κάθε ενότητα αποτελείται κατά κύριο λόγο από πέντε μέρη (Α,Β,Γ,Δ,Ε) ενώ κάποιες ενότητες έχουν τέσσερα μέρη (Α,Β,Γ,Δ) και άλλες έξι (Α,Β,Γ,Δ,Ε,ΣΤ). Τα τέσσερα ή πέντε πρώτα μέρη κάθε ενότητας αφορούν το προσυγγραφικό στάδιο και, συγκεκριμένα, στοχεύουν στην προετοιμασία για την παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου.

Στο πρώτο μέρος των ενοτήτων υπάρχουν τρία ή τέσσερα κείμενα που ανήκουν σε διαφορετικά είδη και/ή διαφορετικούς τύπους τα οποία σχετίζονται με τη θεματική της συγκεκριμένης ενότητας. Είναι αναγκαίο στο σημείο αυτό να γίνει μια αναφορά στους όρους *κειμενικά είδη* και *κειμενικοί τύποι* και να υπογραμμισθούν οι πολλές συζητήσεις που έχουν γίνει στη βιβλιογραφία για τη γλωσσοδιδασκτική προκειμένου να νοηματοδοτηθούν οι συγκεκριμένοι όροι. Τόσο στην αγγλόφωνη όσο και στην ελληνόφωνη βιβλιογραφία οι όροι αυτοί έχουν χρησιμοποιηθεί για διαφορετικές κατηγοριοποιήσεις, κάτι που έχει οδηγήσει σε εννοιολογικές συγχύσεις. Στην παρούσα ανάλυση, έχει υιοθετηθεί η τοποθέτηση που ορίζει ως βασικούς κειμενικούς τύπους τον αφηγηματικό, περιγραφικό, αποδεικτικό, επεξηγηματικό, διαλογικό και πολυσθενή. Ως κειμενικά είδη ορίζονται τα διαφορετικά λογοτεχνικά (διήγημα, ποίημα, θεατρικό έργο), δημοσιογραφικά (είδηση, σχόλιο κ.λπ.) και άλλα είδη, όπως οι επιστολές και οι διαφημίσεις (Φτερνιάτη,2004:242). Τα είδη αυτά περιέχουν μορφές και έννοιες οι οποίες αντικατοπτρίζουν τους σκοπούς και τις κοινωνικές λειτουργίες που επιτελούν (Μητσικοπούλου). Τα κείμενα που μελετώνται στα εγχειρίδια του γυμνασίου εντάσσονται και στους τρεις κειμενικούς τύπους, την περιγραφή, την αφήγηση και την επιχειρηματολογία, ενώ τα κειμενικά είδη που εντοπίζονται είναι άρθρα από εφημερίδες, λογοτεχνικά κείμενα, κριτικές, επιστολές, εικονογραφημένες ιστορίες, πολυτροπικά κείμενα (αφίσες, σκίτσα, γελοιογραφίες) κ.ά. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα είδη των κειμένων διακρίνονται για την αυθεντικότητά τους: δεν δημιουργήθηκαν, δηλαδή, με σκοπό να ενταχθούν στα σχολικά εγχειρίδια αλλά απαντούν σε κοινωνικές αναγκαιότητες (Παπαδοπούλου,1996:228). Μετά από κάθε κείμενο, υπάρχουν ερωτήσεις κατανόησης σχετικές με το περιεχόμενό του, οι οποίες μπορεί να αναπτυχθούν τόσο προφορικά όσο και γραπτά.

Το δεύτερο μέρος των ενοτήτων σχετίζεται με τη γραμματική. Συγκεκριμένα, σε αυτό το μέρος, αρχικά (βλ. *Ακούω και μιλώ*) παρατίθενται αποσπάσματα από τα κείμενα που έχουν ήδη μελετηθεί στο πρώτο μέρος και διατυπώνονται ερωτήματα βασισμένα στα γραμματικά φαινόμενα που η συγκεκριμένη ενότητα καλείται να καλύψει (π.χ. *από τις υπογραμμισμένες λέξεις βρείτε ποιες απαντούν στην ερώτηση ποιος και σε ποια πτώση δίνονται*, σχολικό εγχειρίδιο Α γυμνασίου:103). Στη συνέχεια, παρουσιάζονται αναλυτικά τα γραμματικά φαινόμενα. Σε αυτό το μέρος ακολουθεί το *Διαβάζω και γράφω* όπου οι μαθητές καλούνται να εξασκήσουν γραπτά τη θεωρητική γνώση που απέκτησαν από το *Ακούω και Μιλώ* και τη γραμματική θεωρία.

Το τρίτο μέρος κάθε ενότητας περιέχει κείμενα που σχετίζονται με τη θεματική της ενότητας, στη βάση των οποίων μελετώνται είτε γραμματικά είτε λεξιλογικά φαινόμενα και οι μαθητές καλούνται να αναπτύξουν προφορικό και γραπτό λόγο.

Το τέταρτο μέρος κάθε ενότητας αφορά το λεξιλόγιο, όπου οι μαθητές με προφορικές και γραπτές δραστηριότητες προσεγγίζουν τις θεματικές της κάθε ενότητας και επιχειρούν να μάθουν νέο λεξιλόγιο, αλλά και να επεξεργαστούν τη δημιουργία λέξεων.

Το πέμπτο μέρος των ενοτήτων αφορά το συγγραφικό στάδιο και συγκεκριμένα την παραγωγή λόγου. Χωρίζεται σε δύο βασικές πτυχές: το *Ακούω και μιλώ* και το *Διαβάζω και γράφω*. Στο *Ακούω και μιλώ* οι μαθητές καλούνται προφορικά να αναπτύξουν λόγο βασισμένο σε πτυχές της θεματικής που προσέγγισαν, αλλά και των γραμματικών φαινομένων που διδάχτηκαν. Στο *Διαβάζω και γράφω* υπάρχουν διάφορες δραστηριότητες οι οποίες σχετίζονται, επίσης, με το προσυγγραφικό στάδιο όπως και στο *Ακούω και μιλώ*. Οι μαθητές μπορεί να κληθούν να συντάξουν ποικίλα κειμενικά είδη όπως επιστολές, αφηγήσεις αντικειμένων ή προσώπων, άρθρα κ.ά.

Ας δούμε για παράδειγμα πώς δομείται η τέταρτη ενότητα στο εγχειρίδιο της Α γυμνασίου που έχει ως θεματικό κέντρο τη διατροφή και την υγεία για να γίνουν πιο σαφή τα όσα αναφέρονται πιο πάνω. Στην αρχή της ενότητας παρατίθενται τρία κείμενα με κεντρικό θέμα τη διατροφή. Το πρώτο κείμενο έχει συγγραφεί από μια μαθήτριά του 6^{ου} Γυμνασίου Σερρών και αφορά τις διατροφικές συνήθειες και πόσο εκείνες καθορίζουν τον τρόπο ζωής μας. Το δεύτερο κείμενο είναι απόσπασμα του λογοτεχνικού κειμένου «*Με γεμάτο στόμα*» του Γιάννη Ευσταθιάδη και σχετίζεται με τις παιδικές αναμνήσεις του συγγραφέα σχετικά με την αγάπη του για τα γλυκά, και το τρίτο κείμενο αποτελεί άρθρο από το παιδαγωγικό ινστιτούτο με κεντρικό θέμα την ελληνική μεσογειακή διατροφή. Τα τρία κείμενα έχουν το ίδιο θεματικό κέντρο αλλά επιτρέπουν στους μαθητές να μελετήσουν διαφορετικές προσεγγίσεις. Το γραμματικό μέρος σχετίζεται με την ονοματική φράση, το υποκείμενο, το κατηγορούμενο, το αντικείμενο, το συμπλήρωμα της πρόσθεσης και του ουσιαστικού και τον επιθετικό προσδιορισμό, αλλά και την κλίση των ουσιαστικών και των επιθέτων.

Στο συγγραφικό στάδιο (βλ. *Ακούω και μιλώ και Διαβάζω και γράφω*) ζητείται από τους/τις μαθητές/τριες να αξιοποιήσουν τα κείμενα που λογικά θα έτυχαν επεξεργασίας ως μέρος του προσυγγραφικού σταδίου και να παραγάγουν καινούργια κείμενα. Χαρακτηριστικά παραδείγματα και για τα δύο μέρη παρατίθενται παρακάτω:

«Ακούω και μιλώ»

1. Περιγράψτε στους φίλους σας τα γλυκά που έχει ετοιμάσει για τις γιορτές των Χριστουγέννων το ζαχαροπλαστείο της γειτονιάς σας. • Φροντίστε να χρησιμοποιήσετε τα κατάλληλα επίθετα καθώς και τις σχετικές χειρονομίες / εκφράσεις για να γίνει η περιγραφή σας πιο παραστατική.
2. Δραματοποίηση: Κάποιος μαθητής να υποδυθεί τον ρόλο ενός γονέα ο οποίος δε θέλει τα παιδιά του να τρώνε σε φαστφούντ. • Στη συνέχεια δύο άλλοι μαθητές να υποδυθούν τον ρόλο των παιδιών τα οποία προσπαθούν να εξηγήσουν γιατί τους αρέσει να πηγαίνουν στο φαστφούντ.

Διαβάζω και γράφω

1. Περιγράψτε σε ένα κείμενο τριών παραγράφων ένα γιορτινό τραπέζι στο σπίτι σας στο οποίο είχατε προσκεκλημένους. • Ξεκινήστε την περιγραφή σας από τη διακόσμηση του χώρου, προχωρήστε μετά στην περιγραφή των προσώπων που συμμετείχαν. • Τέλος να δώσετε ιδιαίτερη έμφαση στο περιεχόμενο του τραπεζιού, περιγράφοντας όλη τη διαδικασία προετοιμασίας, παρασκευής και απόλαυσης των κύριων-«αγαπημένων» σας φαγητών. • Μπορούν να σας βοηθήσουν στην περιγραφή το σκίτσο και ο πίνακας που ακολουθούν»

Δ' ενότητα, σχολικό εγχειρίδιο Α γυμνασίου (σελ. 79)

Στην πρώτη δραστηριότητα, οι μαθητές/τριες καλούνται να περιγράψουν τα χριστουγεννιάτικα γλυκά, κάτι που σχετίζεται με τη θεματική της διατροφής και προτρέπονται να χρησιμοποιήσουν τα επίθετα ώστε να κάνουν πιο παραστατικό το κείμενό τους. Στη δεύτερη δραστηριότητα, οι μαθητές/τριες καλούνται να μετέχουν σε δραστηριότητα δραματοποίησης όπου: α) κάποιος μαθητής θα υποδυθεί τον γονιό που δεν θέλει το παιδί του να τρώει φαστ φουντ, και β) δύο μαθητές θα υποδυθούν τα παιδιά προκειμένου να εξηγήσουν τους λόγους που προτιμούν το φαστ φουντ. Στο *Διαβάζω και γράφω* ζητείται από τους/τις μαθητές/τριες να περιγράψουν το γιορτινό τραπέζι. Δίνονται από το συγγραφέα κάποιες κατευθυντήριες σχετικά με τα κομμάτια που πρέπει να επικεντρωθούν οι μαθητές/τριες (περιγραφή διακόσμησης χώρου, προσώπων, τραπεζιού, διαδικασίες προετοιμασίας κ.ά.). Αξίζει να σημειωθεί ότι

δίνονται ένα σκίτσο και ένας πίνακας ώστε οι μαθητές να εμπνευστούν για τη συγγραφή τους.

Στο πέμπτο και τελευταίο μέρος κάποιων ενοτήτων, μετά τις δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου, υπάρχουν κριτήρια αξιολόγησης που οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν προκειμένου να αξιολογήσουν την παραγωγή λόγου τους. Αυτό θα λέγαμε ότι αποτελεί μέρος του μετασυγγραφικού σταδίου. Τα κριτήρια αξιολόγησης σχετίζονται τόσο με το περιεχόμενο όσο και με το λεξιλόγιο και τη δομή του κειμένου που μελετήθηκαν στη συγκεκριμένη ενότητα.

Για παράδειγμα στην τέταρτη ενότητα της Α γυμνασίου (σελ. 79) δίνονται τα εξής κριτήρια αξιολόγησης:

- *Η περιγραφή του χώρου και των προσώπων στην αρχική παράγραφο και η αναλυτική περιγραφή του περιεχομένου του τραπεζιού σε δύο παραγράφους.*
- *Η προσεκτική χρήση ουσιαστικών και επιθέτων ανάλογα με το είδος της περιγραφής (χώρος, πρόσωπα κ.λπ.)*

Τα κριτήρια αυτά που δίνονται επιτρέπουν στους μαθητές να τα λάβουν υπόψη και για την παραγωγή του γραπτού τους κειμένου και για την επεξεργασία του μετά την ολοκλήρωσή του. Τα δύο δοθέντα κριτήρια αποτελούν χρήσιμα εργαλεία, που οι μαθητές θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν. Αξίζει να σημειωθεί, ότι το δεύτερο κριτήριο που αφορά την χρήση ουσιαστικών και επιθέτων συγκλίνει με το προσυγγραφικό στάδιο καθώς οι μαθητές/τριες σε γραμματικό επίπεδο μελέτησαν τους επιθετικούς προσδιορισμούς και τη χρήση των ουσιαστικών. Έμπρακτα λοιπόν, παρακινούνται στο συγγραφικό στάδιο να τα χρησιμοποιήσουν στα πλαίσια της δημιουργίας περιγραφικού κειμένου.

Στη συνέχεια υπάρχει μια διαθεματική εργασία που αφορά δραστηριότητες για τις οποίες οι μαθητές θα δουλέψουν σε ομάδες και στις οποίες θα εμπλακούν διαδραστικά. Για τις συγκεκριμένες δραστηριότητες δίνονται και ηλεκτρονικές διευθύνσεις που οι μαθητές μπορούν να επισκεφτούν. Η κάθε ενότητα, ολοκληρώνεται με τη συνοπτική παρουσίαση των φαινομένων που διδάχτηκαν οι μαθητές οι οποίοι καλούνται να συμπληρώσουν κάποια κενά με έννοιες που αναλύθηκαν. Για παράδειγμα στην έβδομη ενότητα του εγχειριδίου της Α γυμνασίου (σελ. 122) υπάρχουν κενά όπου οι μαθητές πρέπει να συμπληρώσουν τα είδη των άρθρων (οριστικό, αόριστο) και να επισημάνουν

ποιο είδος από το καθένα χρησιμοποιείται για να δηλώσει συγκεκριμένες έννοιες και ποιο για να δηλώσει γενικευτικές έννοιες.

Τα σχολικά εγχειρίδια θα λέγαμε ότι δίνουν τη δυνατότητα στο/στη μαθητή/τρια να μελετήσει ποικίλα κειμενικά είδη χωρίς όμως να δίνεται προσοχή στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις συνθήκες δημιουργίας του καθενός. Έτσι, οι μαθητές/τριες αδυνατούν να επεξεργαστούν κριτικά τα κείμενα και τα κειμενικά είδη και να παράγουν στη συνέχεια νέα δικά τους, τα οποία να ανταποκρίνονται στους διαφορετικούς σκοπούς και να αντικατροπτρίζουν την αντίστοιχη πραγματικότητα (Μαργώνης 2015:86). Επιπλέον, τα γραμματικόσυντακτικά φαινόμενα δε μελετώνται κριτικά στα πλαίσια της κειμενικής πραγμάτωσης, καθώς σε λίγες περιπτώσεις εμπλέκονται μεταξύ τους, κείμενα και γραμματική. Οι ασκήσεις που παρατίθενται, αποβλέπουν ως επί το πλείστον στην επεξεργασία των κειμένων και στην επιφανειακή κατανόηση των διαφόρων φαινομένων. Δεν προωθείται δηλαδή, μέσω των εγχειριδίων, η κριτική επεξεργασία των γραμματικών φαινομένων καθώς δεν γίνεται αντιληπτό ότι αποτελούν φορείς ιδεολογιών και απόψεων.

Όπως προαναφέρθηκε, εκτός από τα βασικά σχολικά εγχειρίδια υπάρχουν και τα τετράδια εργασιών που αντιστοιχούν στις θεματικές ενότητες των εγχειριδίων. Στα τετράδια εργασιών υπάρχουν πρόσθετα κείμενα σχετικά με τις θεματικές που αναπτύσσονται σε κάθε ενότητα του βασικού εγχειριδίου, ερωτήσεις κατανόησης καθώς και ασκήσεις βασισμένες στα γραμματικά φαινόμενα που περιλαμβάνονται σε κάθε ενότητα.

3.2 Σχολικά εγχειρίδια, αναλυτικά προγράμματα και διδακτικές προσεγγίσεις

Έχοντας παρουσιάσει τη δομή των σχολικών εγχειριδίων έχουμε πάρει μια καλή ιδέα για το ποιες δυνατότητες προσφέρουν για αξιοποίησή τους από τον/την διδάσκοντα/ουσα. Η χρήση τους, όμως, δεν παύει να καθορίζεται θεωρητικά από τα αναλυτικά προγράμματα που μελετήθηκαν στο δεύτερο κεφάλαιο.

Στα ΑΠΣ παρουσιάζονται όλες οι ενότητες που περιλαμβάνονται στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας και για τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου. Η

κάθε ενότητα του ΑΠΣ, όμως, έχει διαφορετικό τίτλο και καθορίζεται από τη βασική γραμματική ή κειμενική έννοια που καλούνται οι μαθητές να προσεγγίσουν, να επεξεργαστούν και να κατακτήσουν. Οι τίτλοι των κεφαλαίων του σχολικού εγχειριδίου, από την άλλη πλευρά, καθορίζονται από τις θεματικές που προσεγγίζονται στην κάθε μία. Για παράδειγμα, η τέταρτη ενότητα του σχολικού εγχειριδίου της Γ γυμνασίου έχει τον τίτλο «Ενωμένη Ευρώπη και Ευρωπαίοι πολίτες» και με αυτόν τον τρόπο γίνεται αντιληπτή η θεματική που θα προσεγγιστεί και το περιεχόμενο των κειμένων που θα μελετηθούν. Αντιθέτως, στο ΑΠΣ η ενότητα αυτή έχει τίτλο «Αναφορικές προτάσεις, συνώνυμα, ταυτόσημα, αντίθετα», ένας τίτλος που δηλώνει τα γραμματικά και λεξιλογικά φαινόμενα που θα μελετηθούν. Είναι αξιοσημείωτο ότι στο ΑΠΣ δε γίνεται καμία αναφορά στις θεματικές ενότητες που αναπτύσσονται σε κάθε κεφάλαιο του σχολικού εγχειριδίου. Επιπλέον, στο ΑΠΣ υπάρχει ελλιπής αναφορά στη μεθόδευση της διδασκαλίας Έτσι, δεν γίνεται κατανοητό ποιες δραστηριότητες του σχολικού εγχειριδίου αποσκοπούν στην κατάκτηση των επιδιωκόμενων στόχων που θέτονται από το ΑΠΣ καθώς επίσης και στις μεθόδους που ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει. Παρόλο δηλαδή που αναφέρονται οι γενικές δεξιότητες που αναμένεται να αποκτηθούν, δεν δίνονται ξεκάθαρα οι στρατηγικές και τα μέσα που θα ακολουθηθούν.

Όσον αφορά τα τρία στάδια παραγωγής λόγου που αναλύθηκαν στο πρώτο κεφάλαιο είναι εμφανές ότι τα σχολικά εγχειρίδια έχουν βασιστεί στην ιδέα της παραγωγής λόγου ως διαδικασίας. Δομούνται, λοιπόν, στη βάση της προσέγγισης ότι η παραγωγή λόγου χωρίζεται σε διάφορα στάδια, και, συγκεκριμένα, το προσυγγραφικό, συγγραφικό και μετασυγγραφικό.

Βασικό κομμάτι του μετασυγγραφικού σταδίου είναι η αξιολόγηση. Στο ΑΠΣ γίνεται λόγος αποκλειστικά, σχεδόν, για μια διαδικασία αξιολόγησης που ο εκπαιδευτικός καλείται να αναπτύξει προκειμένου να «ελέγξει» τη γλωσσική ικανότητα-πρόοδο του μαθητή. Δεν γίνεται, όμως, καμία αναφορά στη συνεργασία εκπαιδευτικού-μαθητή ή στη συνεργασία μεταξύ μαθητών στα πλαίσια της αξιολόγησης, όπως δηλαδή προτείνεται από τη σύγχρονη παιδαγωγική προσέγγιση του κριτικού γραμματισμού. Αποσιωπάται, επομένως, ουσιαστικά η επεξεργασία και βελτίωση των παραχθέντων κειμένων από τους ίδιους τους μαθητές, πρακτική που προτείνεται στη βάση των σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων.

Βασικό κομμάτι των ΑΠΣ είναι η διδακτική μεθοδολογία η οποία στηρίζεται στην επικοινωνιακή προσέγγιση. Βασικός, λοιπόν, στόχος των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με το ΑΠΣ, είναι οι μαθητές/τριες να αναγνωρίζουν και να αξιοποιούν το επικοινωνιακό πλαίσιο για την παραγωγή λόγου. Μέσα στα σχολικά εγχειρίδια αυτό επιτυγχάνεται στη βάση των οδηγιών που δίνονται για την παραγωγή προφορικού ή γραπτού λόγου, ενώ η παραγωγή λόγου αφορά τόσο διαφορετικούς κειμενικούς τύπους όσο και διαφορετικά κειμενικά είδη. Επιπλέον, οι μαθητές/τριες μέσα από τα εγχειρίδια και τις πρακτικές που μπορεί να εφαρμόσει ο/η εκπαιδευτικός έχουν την ευκαιρία να κατανοήσουν την άρρηκτη σχέση της γραμματικής με την κοινωνική δομή της γλώσσας όπως προωθείται και από τη συστημική λειτουργική γραμματική του Halliday (Λύκου 2003:1).

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να υπογραμμίσω ένα σχετικό σημείο που αναφέρεται στο πιλοτικό πρόγραμμα σπουδών που αναπτύχθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο. Αναφέρεται συγκεκριμένα η αναγκαιότητα οι μαθητές/τριες να μελετούν και να εξοικειώνονται με πολυτροπικά κείμενα, καθώς με αυτόν τον τρόπο αποκτούν ποικίλες δεξιότητες και γίνονται κριτικοί αναγνώστες. Επιπλέον, αναφέρεται ότι οι Έλληνες μαθητές και μαθήτριες κατατάσσονται χαμηλά σε σύγκριση με άλλες χώρες σε δραστηριότητες κατανόησης κειμένων. Αυτό οφείλεται: α) στο είδος των κειμένων που μελετώνται, καθώς επί χρόνια μελετώνταν λογοτεχνικά μόνο κείμενα, β) στους τύπους της ανάγνωσης, και γ) στην αναγνώριση του σκοπού για το οποίο συντάχθηκε ένα κείμενο. Επιπλέον, οι ασκήσεις που καλούνται να λύσουν οι μαθητές/τριες είναι μετασχηματιστικού τύπου με αποτέλεσμα να μην γίνεται κατανοητή η λειτουργική διάσταση της γραμματικής (ΠΣ 2011:12). Από τα παραπάνω προκύπτει ότι, πέραν των θετικών βημάτων που έχουν γίνει με την υιοθέτηση του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του 2003 και των σύγχρονων σχολικών εγχειριδίων, φαίνεται ότι δε συμβαδίζουν απόλυτα με τις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις.

Ολοκληρώνοντας τη συζήτηση για τα σχολικά εγχειρίδια, τα ΑΠΣ και τις σύγχρονες προσεγγίσεις της γλωσσοδιδασκτικής προχωράμε, στο επόμενο κεφάλαιο, στην παρουσίαση της εθνογραφικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε τρεις σχολικές τάξεις ελληνικού γυμνασίου και καταδεικνύει το πώς τα παραπάνω αξιοποιούνται στη διδακτική πρακτική.

Κεφάλαιο 4

Διδακτική Πρακτική: Εθνογραφικές Παρατηρήσεις

Στο παρόν κεφάλαιο θα συζητηθεί η μεθοδολογία και τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας με εθνογραφικά εργαλεία που πραγματοποιήθηκε σε σχολικές τάξεις των τριών τάξεων του γυμνασίου και αφορούσε την παραγωγή λόγου στα πλαίσια του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας.

4.1 Ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα ποιοτική έρευνα με εθνογραφικά εργαλεία έχει διεξαχθεί προκειμένου να διερευνηθούν τα εξής ερωτήματα:

1. Πώς δομείται το γλωσσικό μάθημα στη σύγχρονη σχολική τάξη;
2. Πώς σχετίζεται η δομή του γλωσσικού μαθήματος με την παραγωγή λόγου ως διαδικασία με άξονες το προσυγγραφικό, συγγραφικό και μετασυγγραφικό στάδιο;
3. Πώς αξιοποιούνται τα σχολικά εγχειρίδια και το πρόσθετο υλικό από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να συνθέσουν το γλωσσικό μάθημα;
4. Πώς δομείται το μετασυγγραφικό στάδιο από τους εκπαιδευτικούς και πόσο οι μαθητές μετέχουν στην αξιολογική διαδικασία;
5. Εφαρμόζονται και σε ποιο βαθμό τα αναλυτικά προγράμματα στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στο Γυμνάσιο;
6. Σε ποιο βαθμό οι διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται στα σχολεία είναι σε συνάρτηση με τις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις για το γλωσσικό μάθημα;

4.2 Συμμετέχοντες

Στην έρευνα έλαβαν μέρος τρεις διδάσκουσες με περισσότερη από εικοσιπενταετή εμπειρία στο χώρο της εκπαίδευσης και σαράντα οκτώ μαθητές. Από την Α' Γυμνασίου συμμετείχαν είκοσι δύο μαθητές, εκ των οποίων οκτώ αγόρια και δεκατέσσερα κορίτσια. Από τη Β' Γυμνασίου έλαβαν μέρος είκοσι δύο μαθητές, εκ των οποίων δεκαπέντε αγόρια και επτά κορίτσια. Από τη Γ' Γυμνασίου συμμετείχαν εικοσιτέσσερις μαθητές, εκ των οποίων οι δεκατέσσερις ήταν αγόρια και τα δέκα κορίτσια. Αξίζει να σημειωθεί ότι στη Β' και Γ' Γυμνασίου υπήρχαν δύο δυσλεξικοί μαθητές ανά τάξη.

4.3 Μέθοδος

Στην παρούσα εργασία πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα χρησιμοποιώντας εθνογραφικά εργαλεία προκειμένου να ερευνηθεί ο τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος της έκθεσης στις τρεις τάξεις του γυμνασίου. Η βασική τεχνική για τη συλλογή δεδομένων ήταν η παρατήρηση και καταγραφή της διδακτικής διαδικασίας μέσω της δια ζώσης παρακολούθησης σε σχολική τάξη. Ο βασικός λόγος που επιλέχθηκε ο συγκεκριμένος τρόπος έρευνας ήταν η αναγκαιότητα να μελετηθεί δια ζώσης η διδακτική πρακτική, ο τρόπος αξιοποίησης των διδακτικών εγχειριδίων και η διδακτική προσέγγιση των τριών σταδίων παραγωγής λόγου, του προσυγγραφικού, του συγγραφικού και του μετασυγγραφικού. Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε παρακολούθηση μιας διδακτικής ενότητας του μαθήματος της έκθεσης για κάθε τάξη του γυμνασίου χωρίς καμιά προσωπική παρέμβαση εκ μέρους της ερευνήτριας, ή οποία απλά παρακολουθούσε τα μαθήματα συλλέγοντας και καταγράφοντας δεδομένα. Η παρακολούθηση διήρκεσε τρεις μήνες και έγιναν παρακολουθήσεις διάρκειας 21 διδακτικών ωρών. Επιχειρήθηκε να πραγματοποιηθεί μια αναλυτική καταγραφή της διδακτικής της γλώσσας λαμβάνοντας υπόψη τον τρόπο που οι διδάσκουσες διαχειρίζονταν και κατηύθυναν την παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου, την πορεία υλοποίησης του μαθήματος, τις ερωτήσεις των εκπαιδευτικών και τις απαντήσεις των μαθητών. Επιπρόσθετα, πραγματοποιήθηκαν συζητήσεις και σύντομες συνεντεύξεις, εκτός των διδακτικών ωρών, με τις καθηγήτριες που έλαβαν μέρος στην έρευνα, με αποτέλεσμα να προκύψουν σχόλια τόσο για τη δομή των σχολικών εγχειριδίων όσο και για δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με συγκεκριμένα γλωσσικά φαινόμενα. Η κλείδα παρατήρησης που ακολουθήθηκε ήταν: ο τρόπος

δόμησης του γλωσσικού μαθήματος από τις εκπαιδευτικούς, η παραγωγή λόγου ως διαδικασία με βάση τα τρία στάδια, η αξιοποίηση του σχολικού εγχειριδίου και πρόσθετου υλικού και η σύνδεση των εκπαιδευτικών πρακτικών με τις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις.

4.4 Διαδικασία

Λαμβάνοντας ειδική άδεια από το Υπουργείο Παιδείας της Ελλάδας μου δόθηκε η δυνατότητα να παρακολουθήσω τα μαθήματα που αντιστοιχούσαν σε μία ενότητα του σχολικού εγχειριδίου για κάθε τάξη του γυμνασίου. Συγκεκριμένα, παρακολούθησα 6 διδακτικές περιόδους στην Α' τάξη, 7 στη Β' τάξη και 8 στη Γ' τάξη. Κατά τη διάρκεια των παρακολουθήσεων, έγινε συλλογή όλου του υλικού που χρησιμοποιήθηκε στα μαθήματα, ενώ, ταυτόχρονα, κρατούσα λεπτομερείς εθνογραφικές σημειώσεις: καταγράφηκε η όλη πορεία δόμησης του μαθήματος, το υλικό που χρησιμοποιήθηκε από τις διδάσκουσες, οι ερωτήσεις και οι δραστηριότητες που πραγματοποιούνταν τόσο για την παραγωγή προφορικού όσο και γραπτού λόγου. Ακόμη, έγιναν παρατηρήσεις που αφορούσαν τη μεθοδολογία και τα μέσα που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί ενώ καταγράφηκαν και ενδεικτικές απαντήσεις των μαθητών. Όλες οι εθνογραφικές παρατηρήσεις και το υλικό που χρησιμοποιήθηκε στη διδασκαλία παρατίθεται στο παράρτημα της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας.

Βασικός στόχος της έρευνας ήταν να παρακολουθήσω και να κρατήσω σημειώσεις καθ' όλη τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας εστιάζοντας στα στάδια παραγωγής λόγου: το προσυγγραφικό, το συγγραφικό και το μετασυγγραφικό. Στα παραρτήματα έχουν παρατεθεί οι εθνογραφικές παρατηρήσεις που έγιναν καθώς και κάποιες πληροφορίες που δόθηκαν από τις διδάσκουσες είτε κατά τη διάρκεια του μαθήματος, προκειμένου να επισημανθούν κάποια λάθη στα σχολικά εγχειρίδια, είτε μετά το τέλος της κάθε διδακτικής ώρας, καθώς ακολουθούσε και σύντομη συζήτηση.

4.5 Αποτελέσματα

Συνοπτικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι ακολουθήθηκε σχεδόν η ίδια διδακτική διαδικασία στις τρεις τάξεις: Α' γυμνασίου χρειάστηκε έξι διδακτικές ώρες προκειμένου να ολοκληρωθεί μία ενότητα, η Β' γυμνασίου επτά και η Γ' γυμνασίου οκτώ.

Στην Α' γυμνασίου παρακολούθησα την πέμπτη ενότητα του σχολικού εγχειριδίου που έχει ως θεματικό κέντρο το θέατρο και τον κινηματογράφο, τις ονοματικές και ρηματικές φράσεις αλλά και τις φωνές και συζυγίες στο επίπεδο της γραμματικής. Όσον αφορά το προσυγγραφικό στάδιο, η καθηγήτρια αρχικά πραγματοποίησε ανάγνωση των κειμένων που αφορούν το θέατρο και τον κινηματογράφο και διατύπωσε ερωτήσεις σχετικά με το ύφος, τη δομή, το νόημα και το επικοινωνιακό πλαίσιο των κειμένων. Ένα από τα κείμενα, για παράδειγμα, προερχόταν από το Αθηνόραμα και σχετιζόταν με παράθεση πληροφοριών για προβαλλόμενες ταινίες. Η καθηγήτρια προσπάθησε, παράλληλα, να κατανοήσουν οι μαθητές τη διαφορά της ονοματικής και της ρηματικής φράσης μέσα από τις ασκήσεις του σχολικού εγχειριδίου. Επίσης, χρησιμοποιώντας τον πίνακα προσπάθησε να κατανοήσουν οι μαθητές τις συζυγίες των ρημάτων επισημαίνοντας ότι η διαφορά τους έγκειται στην ύπαρξη ή μη του τονισμού στο -ω, όσον αφορά την ενεργητική φωνή, και στις καταλήξεις -μαι ή -ιμαι, -ιουμαι, -αμαι όσον αφορά την παθητική φωνή. Ακολούθησε παράδοση των διαθέσεων μέσα από παραδείγματα που δόθηκαν από το σχολικό εγχειρίδιο. Δόθηκαν ακόμη φύλλα εργασίας ώστε οι μαθητές να εξασκηθούν στην αναγνώριση των ρημάτων και στην κατάταξή τους ανάλογα με τη διάθεση και τη φωνή. Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε μια σύντομη επανάληψη των χρόνων και του ποιού ενεργείας, όπου μέσα από ερωτήσεις η διδάσκουσα κατηύθυνε τους μαθητές με ερωτήσεις βασισμένες στο σχολικό βιβλίο. Επιπλέον, έγινε επαναφορά προϋπαρχουσών γνώσεων των μαθητών σχετικά με τα συνδεδετικά ρήματα, την ύπαρξη του κατηγορουμένου και τη συμφωνία του με το υποκείμενο. Η καθηγήτρια αξιοποίησε αποκλειστικά το σχολικό βιβλίο για να αναφερθεί σε αυτά.

Το προσυγγραφικό στάδιο ολοκληρώθηκε με μία μεγάλη αναφορά στο λεξιλογικό κομμάτι. Αρχικά, έγινε αναφορά στα επιθήματα, στο προθήματα και στην παραγωγή ρημάτων από ουσιαστικά μέσω της προσθήκης επιθημάτων. Η διδάσκουσα και σε αυτή την περίπτωση αξιοποίησε αποκλειστικά το σχολικό βιβλίο έχοντας δεδομένες τις γνώσεις των μαθητών στο συγκεκριμένο πεδίο. Σε ένα δεύτερο στάδιο δόθηκε στους μαθητές φωτοτυπημένο υλικό σχετικά με το θέμα του θεάτρου, χωρισμένο σε τρία μέρη (χώρος παραστάσεων - άνθρωποι του θεάτρου - παράσταση/θεατής). Διαβάστηκαν οι λέξεις και φράσεις του φωτοτυπημένου υλικού από την καθηγήτρια και επεξηγήθηκαν όσες ήταν άγνωστες στους μαθητές. Δόθηκε μάλιστα φύλλο εργασίας με λεξιλογικές ασκήσεις βασισμένες στο θέμα του θεάτρου. Σε ένα δεύτερο στάδιο ζητήθηκε από τους

μαθητές να δημιουργήσουν το δικό τους πίνακα, όπως αυτό που δόθηκε έτοιμο από την καθηγήτρια, αλλά με θεματικό κέντρο τον κινηματογράφο. Πριν την παραγωγή γραπτού λόγου, προηγήθηκε η παραγωγή προφορικού λόγου, ενώ επιδιώχθηκε σύνδεση της παραγωγής λόγου με τα γραμματικά φαινόμενα που μελετήθηκαν στη συγκεκριμένη ενότητα. Στο σχολικό εγχειρίδιο υπήρχε μία εικόνα που απεικόνιζε παιδιά που παρακολουθούσαν μια παράσταση και οι μαθητές κλήθηκαν να περιγράψουν τα συναισθήματα που εντοπίζουν. Η καθηγήτρια συνόψισε την παρουσίαση αναφέροντας ότι τα ρήματα δράσης (π.χ. χοροπηδούν, φωνάζουν) εντοπίζονται στα αφηγηματικά κείμενα. Στη συνέχεια, έγινε ανάγνωση ενός κειμένου όπου επισημάνθηκε ο χρόνος των ρημάτων και πώς αυτός συνέβαλε στη ζωντάνια του κειμένου. Για παράδειγμα, τονίστηκε ότι τα ρήματα που βρίσκονται σε ενεστώτα ή μέλλοντα προσδίδουν σε ένα κείμενο μεγαλύτερη ζωντάνια από ό,τι εκείνα που βρίσκονται σε παρελθοντικούς χρόνους.

Στο συγγραφικό στάδιο, η καθηγήτρια έδωσε οδηγίες στους μαθητές να επιλέξουν ένα αρχαίο θέατρο και να το περιγράψουν. Μετά την παρουσίαση των αρχαίων θεάτρων από τους μαθητές, η καθηγήτρια φέρνοντας φωτογραφημένο υλικό ζήτησε από τους μαθητές να περιγράψουν την εικόνα βασισμένοι στις εργασίες που άκουσαν. Άρα, θα λέγαμε ότι αρχικά υπήρξε παραγωγή γραπτού και στη συνέχεια προφορικού λόγου. Σε επίπεδο γραπτής εξέτασης στα πλαίσια μιας διδακτικής ώρας οι μαθητές ανέπτυξαν ένα θέμα παρμένο από το σχολικό βιβλίο. Συγκεκριμένα, τους δόθηκε το παρακάτω θέμα: *Αφηγηθείτε το σενάριο μιας κινηματογραφικής ταινίας ή ενός θεατρικού έργου που παρακολουθήσατε και σας άρεσε. Την αφήγησή σας θα διαβάσετε μετά στους συμμαθητές σας που δεν είδαν το έργο αυτό.*

Στο μετασυγγραφικό στάδιο, έγινε η διόρθωση κειμένων που είχαν παραχθεί σε προηγούμενο μάθημα από τους μαθητές με θεματικό κέντρο τη διατροφή και την υγεία. Η καθηγήτρια διάβασε τρεις εκθέσεις (η πρώτη επαρκώς ανεπτυγμένη, η δεύτερη με φτωχό περιεχόμενο και η τρίτη με απουσία δομής) και ζήτησε από τους μαθητές να αξιολογήσουν τη συνοχή των κειμένων, την ισχύ των επιχειρημάτων, το περιεχόμενο και την επάρκεια του λεξιλογίου.

Στην Β' Γυμνασίου παρακολούθησα την τέταρτη ενότητα του σχολικού εγχειριδίου που αφορά την εκπαίδευση όσον αφορά το θεματικό κέντρο, και τις φωνές, τις συζυγίες τις διαθέσεις και τα αντικείμενα όσον αφορά τα γραμματικό επίπεδο.

Στο προσυγγραφικό στάδιο μελετήθηκαν κείμενα που αφορούσαν την εκπαίδευση μέσα στο χρόνο, την αλλαγή των δεδομένων από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα και τα οφέλη της. Η καθηγήτρια πραγματοποίησε την επεξεργασία κειμένων του σχολικού εγχειριδίου μέσα από ερωτήσεις που σχετίζονταν με τα κείμενα και ζήτησε τις απόψεις των μαθητών σχετικά με την εκπαίδευση καλώντας τους να αξιοποιήσουν τις υπάρχουσες γνώσεις τους από άλλα μαθήματα, όπως π.χ. τα αρχαία ελληνικά. Η καθηγήτρια προχωρώντας από το παρελθόν στο σήμερα προσπάθησε να καταλάβουν οι μαθητές την αλλαγή των σύγχρονων δεδομένων, π.χ. την αναγκαιότητα χρήσης του ίντερνετ από τους σημερινούς νέους και την απόκτηση σχετικών ικανοτήτων.

Συνεχίζοντας, πραγματοποιήθηκε διδασκαλία της ενεργητικής και παθητικής φωνής καθώς και των διαθέσεων του ρήματος. Η καθηγήτρια δίνοντας φύλλα εργασίας στα οποία γινόταν αναφορά στη γραμματική θεωρία προσπάθησε να επισημάνει την έννοια των διαθέσεων και τον τρόπο εντοπισμού τους στις προτάσεις. Επιπλέον, μέσα από φύλλα εργασίας οι μαθητές επιχειρήθηκε η εμπέδωση των υπό εξέταση γραμματικών φαινομένων. Οι πληροφορίες μετατροπής των δύο φωνών ήταν σχηματοποιημένες με αποτέλεσμα η διδακτική διαδικασία να προχωράει επιτυχώς. Αξίζει να σημειωθεί ότι, πέρα από τα φύλλα εργασίας, έγιναν ασκήσεις και στο τετράδιο εργασιών. Μέσα από τα παραδείγματα του σχολικού εγχειριδίου για τις διαθέσεις των ρημάτων, η καθηγήτρια προχώρησε σε μια συζήτηση σχετικά με τα μεταβατικά και τα αμετάβατα ρήματα. Ακολούθως, υπήρξε σύνδεση του θεματικού κέντρου και της διδασκαλίας της γραμματικής εφόσον σε κείμενο που αφορούσε την εκπαίδευση οι μαθητές κλήθηκαν να βρουν τα αντικείμενα των ρημάτων. Η καθηγήτρια χρησιμοποιώντας τον πίνακα παρουσίασε σχηματοποιημένα τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να ξεχωρίσει το άμεσο από το έμμεσο αντικείμενο. Συνοψίζοντας, έγινε επανάληψη των συντακτικών ρόλων των ονομάτων (υποκείμενο-ρήμα-αντικείμενο) μέσα από ασκήσεις του σχολικού εγχειριδίου.

Πριν την παραγωγή γραπτού λόγου, μελετήθηκε ένα κείμενο για την εκπαίδευση και επισημάνθηκε η ύπαρξη των συνδετικών λέξεων που διασφαλίζουν τη συνοχή του κειμένου. Αρχικά, η διδάσκουσα δίνοντας κάποια παραδείγματα για τις συνδετικές λέξεις ώθησε τους μαθητές να βρουν συνδετικές λέξεις μέσα σε ένα ενιαίο κείμενο. Ολοκληρώνοντας αυτή τη διαδικασία συνόψισε το θεωρητικό πλαίσιο και ώθησε τους

μαθητές να καταγράψουν στο βιβλίο τους συνδεδεμένες λέξεις που χρησιμοποιούνται για να μιλήσουμε για αντιθέσεις (π.χ. όμως), να δώσουμε επεξηγήσεις (π.χ. με άλλα λόγια) και να προσθέσουμε (π.χ. παράλληλα) στοιχεία. Στο τελευταίο κομμάτι του προσυγγραφικού σταδίου, οι μαθητές επικεντρώθηκαν στα επίθετα και στο πώς μπορούν να δώσουν πρόσθετα στοιχεία όσον αφορά την εκπαίδευση χρησιμοποιώντας επίθετα. Στόχος ήταν να μελετηθούν μέρη του λόγου τα οποία οι μαθητές θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν στην παραγωγή λόγου.

Ακολούθησε η παραγωγή προφορικού λόγου. Οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν στο εξής ερώτημα: *Έστω ότι κάποιος φίλος σας σας ανακοινώνει ότι θέλει να σταματήσει το σχολείο και να κάνει κάτι άλλο. Με ποια επιχειρήματα θα τον πείθατε να μην το κάνει;* Στη βάση αυτού, η καθηγήτρια τους ωθεί να σκεφτούν τα οφέλη του σχολείου. Στη συνέχεια τους τίθεται το ερώτημα: *Τι θα θέλατε να αλλάξει στο σχολείο;* Στα πλαίσια του συγγραφικού σταδίου οι μαθητές κλήθηκαν, επίσης, να γράψουν ένα άρθρο το οποίο θα δημοσιευόταν στην εφημερίδα του σχολείου και στο οποίο θα αναφέρονταν στο πώς φαντάζονται το σχολείο του μέλλοντος. Η καθηγήτρια τους συμβούλευσε προφορικά να χρησιμοποιήσουν επίθετα και να αναφερθούν στο τι θα ήθελαν να αλλάξουν στο σχολείο. Έτσι, η παραγωγή προφορικού λόγου έγινε σε άμεση σύνδεση με την παραγωγή γραπτού λόγου.

Στο μετασυγγραφικό στάδιο έγινε διόρθωση των κειμένων που είχαν παραχθεί σε προηγούμενο μάθημα με θέμα: *Οι περισσότεροι πιστεύουν ότι οι φίλοι είναι πολύτιμοι για τη ζωή ενός ανθρώπου. Σε ένα άρθρο 4-5 παραγράφων που θα δημοσιευτεί στη σχολική εφημερίδα σχετικά μ' αυτό το θέμα να υποστηρίξετε με επιχειρήματα την παρακάτω άποψη.* Η καθηγήτρια ρώτησε ποιο ήταν το βασικό θέμα της έκθεσης και ποιος ήταν ο στόχος. Επισήμανε ότι το ζητούμενο δεν αφορούσε την περιγραφή του καλύτερου τους φίλου, όπως πολλοί έκαναν. Ακόμη, υπογράμμισε ότι το κείμενο έπρεπε να έχει πρόλογο, κύριο μέρος, επίλογο και τίτλο εφόσον επρόκειτο για άρθρο. Η καθηγήτρια διάβασε δύο κείμενα και ζήτησε από τους μαθητές να τα αξιολογήσουν. Οι μαθητές επισήμαναν ότι το πρώτο ήταν επαρκές, παρόλο που υπήρχαν επαναλήψεις, ενώ το δεύτερο ήταν εκτός θέματος.

Στη Γ' Γυμνασίου παρακολούθησα την τέταρτη ενότητα από το σχολικό εγχειρίδιο που σχετιζόταν με την Ευρωπαϊκή Ένωση ως κεντρικό θέμα και τις δευτερεύουσες

αναφορικές προτάσεις και τις σύνθετες λέξεις όσον αφορά τη γραμματική. Στο προσυγγραφικό στάδιο μελετήθηκαν κείμενα, κυρίως άρθρα, σχετικά με την Ευρωπαϊκή Ένωση και τη συμμετοχή της Ελλάδας στην ευρωπαϊκή κοινότητα. Συγγραφείς των κειμένων ήταν ονόματα οικεία στους μαθητές όπως ο Κώστας Σημίτης και η Ελένη Γλύκαντζη-Αρβελέρ, ενώ προηγήθηκε μία θεωρητική εισαγωγή από την καθηγήτρια. Τα κείμενα που μελετήθηκαν και οι ερωτήσεις που αφορούσαν τη νοηματική κατανόηση προέρχονταν αποκλειστικά από το σχολικό εγχειρίδιο και το τετράδιο εργασιών. Ωστόσο, η καθηγήτρια αφορμώμενη από τη συζήτηση σχετικά με τις ομοιότητες των κρατών μελών χρησιμοποίησε κάποιο πρόσθετο εξωσχολικό υλικό στο οποίο απεικονίζονταν τα χαρτονομίσματα του ευρώ και τα σύμβολα που υπάρχουν σε αυτά. Το φωτοτυπημένο υλικό πέρασε από τα χέρια όλων των μαθητών, ενώ ταυτόχρονα αναπτυσσόταν συζήτηση σχετικά με την ιστορία των συμβόλων που απεικονίζονταν. Στο σχολικό εγχειρίδιο υπήρχε ένα σκίτσο στο οποίο δόθηκε ιδιαίτερη σημασία από την καθηγήτρια, το οποίο, όπως μπορούμε να δούμε και στο παράρτημα, είχε τίτλο «Η Ευρώπη των 25» και απεικόνιζε κάποια πουλιά που συμβόλιζαν τα κράτη-μέλη που εισέρχονται στην Ε.Ε. Βασισμένη στο συγκεκριμένο σκίτσο, η καθηγήτρια έδωσε την ευκαιρία στους μαθητές να αναπτύξουν τις προσωπικές τους απόψεις από την πρόσληψη της εικόνας. Θα λέγαμε λοιπόν ότι μέσα από τα κείμενα έγινε αρχικά ανάπτυξη του προφορικού λόγου του μαθητών/τριών, αφενός, μέσα από ερωτήσεις που διατύπωνε η καθηγήτρια και, αφετέρου, μέσω της δυνατότητας ανάπτυξης των ιδεών των μαθητών/τριών.

Όσον αφορά τη γραμματική της συγκεκριμένης ενότητας, αυτή σχετιζόταν με τις δευτερεύουσες αναφορικές προτάσεις και η διδάσκουσα χρησιμοποίησε τον πίνακα προκειμένου να συζητήσει το θεωρητικό πλαίσιο, αλλά και φύλλα εργασίας που περιελάμβαναν θεωρία και ασκήσεις εμπέδωσης. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε οπτικοακουστικό υλικό που περιελάμβανε την ομιλία του Ξενοφώντα Ζολώτα για την αρχαιοελληνική γλώσσα και τις ελληνικές λέξεις που εντοπίζονται σε ξένες γλώσσες (π.χ. αγγλικά και ισπανικά). Αξίζει να σημειωθεί ότι υπήρξε σύνδεση της γραμματικής με το θεματικό κέντρο της ενότητας, καθώς οι μαθητές κλήθηκαν να εντοπίσουν τις αναφορικές προτάσεις σε ένα κείμενο που σχετιζόταν με την Ευρώπη. Όσον αφορά το λεξιλόγιο της συγκεκριμένης ενότητας, οι μαθητές επεξεργάστηκαν τις σύνθετες λέξεις του σχολικού εγχειριδίου και διέκριναν τα συνθετικά που τις αποτελούσαν. Επίσης, δόθηκαν ασκήσεις για τις συνώνυμες λέξεις και επισημάνθηκαν οι υφολογικές διαφορές

αυτών σε σχέση με το επικοινωνιακό πλαίσιο όπου χρησιμοποιούνται. Για παράδειγμα, παρατηρήθηκε από τους μαθητές/τριες ότι η λέξη *άνθη* αποτελεί την πιο επίσημη εκδοχή της λέξης *λουλούδια*.

Οι μαθητές/τριες, μετά από οκτώ διδακτικές ώρες που απαιτήθηκαν για την ολοκλήρωση της ενότητας, κλήθηκαν στο συγγραφικό στάδιο να παραγάγουν γραπτό λόγο. Τους δόθηκε μια εικόνα που είχε συζητηθεί μέσα στην τάξη και τους ζητήθηκε να την περιγράψουν και να παρουσιάσουν τους συμβολισμούς του σκίτσου όσον αφορά την δημιουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η καθηγήτρια επέλεξε οι μαθητές να παραγάγουν τόσο προφορικό όσο και γραπτό λόγο με το ίδιο θεματικό κέντρο. Ο λόγος ήταν ότι θεώρησε ότι το θέμα της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι δύσκολο και οι μαθητές θα μπορούσαν να παρουσιάσουν πιο εύκολα τους συμβολισμούς ενός σκίτσου που είχαν ήδη επεξεργαστεί σε προφορικό επίπεδο.

Στο τέταρτο μάθημα που αποτέλεσε το μετασυγγραφικό στάδιο υπήρξε διόρθωση των κειμένων που είχαν παραχθεί στα πλαίσια της προηγούμενης ενότητας με θέμα τον ρατσισμό. Είχε ζητηθεί από τους μαθητές να γράψουν ένα κείμενο που να αφορά τις αιτίες και τα αποτελέσματα του ρατσισμού. Η καθηγήτρια αρχικά διάβασε μια έκθεση κάποιου μαθητή και επισήμανε ότι το θέμα δεν αφορούσε τους τρόπους αντιμετώπισης του συγκεκριμένου φαινομένου. Στη συνέχεια, τους έδωσε μία φωτοτυπία στην οποία περιλαμβάνονταν αυτούσια κομμάτια από εκθέσεις μαθητών, τα οποία έτυχαν επεξεργασίας και δόθηκαν παραδείγματα για το πώς θα μπορούσαν να τα παρουσιάσουν διαφορετικά. Υπήρξε λοιπόν παράθεση πρότυπων παραγράφων από την καθηγήτρια.

Ολοκληρώνοντας λοιπόν την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της εθνογραφικής έρευνας, προχωράμε στα συμπεράσματα που προκύπτουν και, συγκεκριμένα, σε μια συζήτηση για τη σχέση των διδακτικών πρακτικών με τις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις

4.6 Συμπεράσματα/Συζήτηση

Η εθνογραφική έρευνα που πραγματοποίησα σε σχολικές τάξεις μου έδωσε την ευκαιρία να έρθω σε επαφή με ένα δείγμα της σύγχρονης σχολικής πραγματικότητας. Στη βάση των παρατηρήσεών μου, θα έλεγα ότι οι διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται στα σχολεία συνδέονται σε ένα βαθμό με τις σύγχρονες προσεγγίσεις της

γλωσσοδιδασκτικής, χωρίς ωστόσο να ταυτίζονται και χωρίς να έχουν εκσυγχρονιστεί πλήρως, καθώς υπάρχουν ακόμη ψήγματα από παραδοσιακές παιδαγωγικές προσεγγίσεις.

Η δόμηση του γλωσσικού μαθήματος στη σχολική τάξη βασίστηκε στα τρία στάδια παραγωγής λόγου: το προσυγγραφικό, συγγραφικό και μετασυγγραφικό στάδιο. Πιο αναλυτικά, στο προσυγγραφικό στάδιο παρατηρήσαμε ότι διδάσκονται γραμματικά φαινόμενα σε επίπεδο γραμματικών κανόνων, γεγονός που συνάδει με τις παραδοσιακές προσεγγίσεις, ενώ αυτά ενίοτε συνδέονται με τα κείμενα που τυγχάνουν επεξεργασίας, όπως προτείνεται από την κειμενοκεντρική προσέγγιση. Για παράδειγμα, στη Β' γυμνασίου η εκπαιδευτικός συνδύασε την γραμματική με τα διδασκόμενα κείμενα και οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να εντοπίσουν τα αντικείμενα των ρημάτων σε κείμενο με θεματική την εκπαίδευση που ήταν μάλιστα το θεματικό κέντρο της συγκεκριμένης ενότητας. Βέβαια, οι εκπαιδευτικοί παρέμειναν προσκολλημένες στο κειμενικό υλικό των εγχειριδίων, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τα ενδιαφέροντα των μαθητών και χωρίς να προσπαθούν να καταστήσουν τα γλωσσικά κείμενα και τη γλωσσική διαδικασία πιο προσιτά στους μαθητές τους. Δεν επιδιώχθηκε, ακόμη, η κριτική ανάγνωση των κειμένων που καθίσταται αναγκαία στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού. Λόγω περιορισμένου χρόνου, οι εκπαιδευτικοί προχωρούσαν πολλές φορές στην νοηματική παρουσίαση των κειμένων ή στην παρουσίασή τους από μαθητές με καλό γνωστικό επίπεδο και έτσι δεν είχαν όλοι οι μαθητές την ευκαιρία να επεξεργαστούν και να κατανοήσουν κριτικά τα κείμενα προσδίδοντάς τους διαφορετικές προοπτικές (Χατζηλουκά-Μαυρή 2009:3). Χαρακτηριστικά, στην Α' γυμνασίου η καθηγήτρια πραγματοποίησε ανάγνωση των κειμένων με θέμα το θέατρο και τον κινηματογράφο, χωρίς να δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να μετέχουν ενεργά στην κριτική αυτή διαδικασία. Η αντιμετώπιση των κειμένων από τους εκπαιδευτικούς βασιζόταν κατά κύριο λόγο στην επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση, καθώς αντιμετωπίζονταν ως κλειστές κοινωνικές μονάδες χωρίς να λαμβάνεται υπόψη το περικείμενο (Χατζηλουκά-Μαυρή 2010α: 120-126).

Στο συγγραφικό στάδιο οι μαθητές/τριες είχαν την ευκαιρία να παραγάγουν λόγο κυρίως μέσα από τις δραστηριότητες που περιελάμβανε το σχολικό εγχειρίδιο, αλλά και με τη μορφή εργασιών που η εκπαιδευτικός έβαζε με την ολοκλήρωση σχεδόν κάθε σχολικής ενότητας. Αξίζει να αναφερθεί ότι το κείμενο που οι μαθητές/τριες καλούνταν

να παραγάγουν σχετιζόταν με τη θεματική ενότητα και τα κείμενα που είχαν μελετηθεί στο προσυγγραφικό στάδιο. Στις δραστηριότητες που προτείνονταν από τα σχολικά εγχειρίδια δινόταν το επικοινωνιακό πλαίσιο πάνω στο οποίο έπρεπε να βασιστούν οι μαθητές/τριες.

Στην έρευνά μου δεν παρατήρησα τη δημιουργική ανάπτυξη προφορικού λόγου, την αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού ως ισότιμου συνομιλητή και την ώθηση της συνεργατικότητας των μαθητών, κάτι που θα μπορούσε να επιτευχθεί δίνοντάς τους εμπειρικά την ευκαιρία να παραγάγουν προφορικό λόγο σε συγκεκριμένα επικοινωνιακά πλαίσια που ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένες κοινωνικές ανάγκες (Χαραλαμπόπουλος & Χατζησαββίδης 1997:67). Αυτό σημαίνει ότι δεν υπήρξε σύνδεση της διδακτικής πρακτικής με την παιδαγωγική του λειτουργικού εγγραμματισμού. Οι θεματικές ήταν περιορισμένες στα σχολικά εγχειρίδια και το επικοινωνιακό πλαίσιο περιορίστηκε αποκλειστικά στη σχολική τάξη. Παρατηρήθηκε, επίσης, ότι οι μαθητές κατά κύριο λόγο απαντούσαν σε ερωτήσεις που πραγματοποιούσαν οι εκπαιδευτικοί και σε ελάχιστες περιπτώσεις εντοπιζόταν κάποια μορφή συζήτησης.

Το μετασυγγραφικό στάδιο αποτελούνταν από τη διόρθωση των γραπτών κειμένων από την εκπαιδευτικό και από την παράθεση ενός πρότυπου κειμένου που έπρεπε να παραχθεί από τους μαθητές/τριες. Η εκπαιδευτικός, λοιπόν, λαμβάνοντας τα παραχθέν υλικό από τους/τις μαθητές/τριες, προχωρούσε στη διόρθωσή του με σχόλια και διορθώσεις που αφορούσαν ορθογραφικά, γραμματικά, και λεξιλογικά λάθη καθώς και δομικές ή νοηματικές παρατηρήσεις. Τα σχόλιά του/της σχετίζονταν, κυρίως, με τη μη αποτελεσματικότητα των κειμένων ως φορέων μηνυμάτων, ενώ περιελάμβαναν και θετικές παρατηρήσεις για τις καλές πρακτικές που εφαρμόστηκαν. Σε σχέση με την αξιολόγηση, αυτή γίνεται αποκλειστικά από τις διδάσκουσες. Η εκπαιδευτικός της Β' γυμνασίου, για παράδειγμα, προχώρησε στην ανάγνωση κάποιων δειγματικών εκθέσεων (αποτελεσματικών ή μη) που παράχθηκαν από τους μαθητές/τριες ζητώντας τους να τις αξιολογήσουν. Η εκπαιδευτικός της Γ γυμνασίου, διάβασε στους μαθητές μια έκθεση η οποία δεν είχε παραχθεί από τους/τις μαθητές/τριες αλλά αποτελούσε πρότυπο έκθεσης και ανταποκρινόταν στις απαιτήσεις των ερωτημάτων. Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι η αξιολόγηση των γραπτών κειμένων πραγματοποιείται χωρίς να εμπλέκονται δυναμικά και δημιουργικά οι μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες δεν έχουν την ευκαιρία να αξιολογήσουν τα κείμενά τους, να προβούν σε βελτιωτικές

αλλαγές και να μετέχουν ενεργά στη διορθωτική διαδικασία, όπως προτείνεται από το λειτουργικό εγγραμματισμό (Ματσαγγούρας 2007:150-151).

Επίλογος

Εισηγήσεις για αποτελεσματικότερη γλωσσική διδασκαλία

Αντί επιλόγου, θα ήθελα να παρουσιάσω κάποιες αλλαγές που θεωρώ ότι θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας ώστε το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας να αποτελεί ένα πιο ευχάριστο, ενδιαφέρον και παραγωγικό μάθημα και να επιφέρει βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα.

Πρώτον, πιστεύω ότι είναι αναγκαία η αλλαγή και ανανέωση των αναλυτικών προγραμμάτων, εφόσον δεν ανταποκρίνονται στον επιθυμητό βαθμό στις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και είναι βασισμένα σε μη εκσυγχρονισμένα εκπαιδευτικά πρότυπα. Η εναρμόνιση των αναλυτικών προγραμμάτων με την παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού θα επέτρεπε την ποιοτική τους αλλαγή ωθώντας και εμπνέοντας τους εκπαιδευτικούς προς τη βελτίωση των παιδαγωγικών πρακτικών που εφαρμόζουν. Τα αναλυτικά δηλαδή προγράμματα θα πρέπει να προωθούν τη συνεργατικότητα εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών και μαθητών/τριών μεταξύ τους. Επιπλέον, θα πρέπει να προτείνονται δραστηριότητες όπου οι μαθητές να μετέχουν σε επικοινωνιακές πράξεις, να επεξεργάζονται κριτικά τα διάφορα κείμενα, να τα ερμηνεύουν και να παράγουν νέα. Είναι σημαντικό, το αναλυτικό πρόγραμμα να προωθεί την ελευθερία δράσης του εκπαιδευτικού ο οποίος θα μπορεί να προσαρμόζει τη διδακτική διαδικασία και πρακτική στις ανάγκες κάθε σχολικής τάξης.

Δεύτερον, είναι πολύ σημαντική, όπως αναφέρουν και οι Χαραλαμπίδης και Χατζησαββίδης, η χρήση αυθεντικών κειμένων στη γλωσσική διδασκαλία ώστε οι μαθητές να έρχονται σε επαφή όχι μόνο με λογοτεχνικά κείμενα αλλά και με κείμενα

χρηστικά που ανταποκρίνονται στις σύγχρονες επικοινωνιακές λειτουργίες (1997). Τα κείμενα αυτά θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από πληρότητα και λογική συγκρότηση και να είναι κατάλληλα για το σκοπό και την περίσταση για την οποία γράφτηκαν. Αυτό θα λέγαμε ότι λαμβάνεται υπόψη στα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται σήμερα στα σχολεία, εφόσον περιλαμβάνουν αυθεντικά κείμενα που συνδέονται θεματικά μεταξύ τους και προσφέρουν μια καθολικότερη προοπτική.

Τρίτον, εκτός από τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια, θα πρέπει να εναρμονιστούν και οι εκπαιδευτικές πρακτικές με τις αρχές του κριτικού γραμματισμού. Στη βάση αυτής της προσέγγισης, οι μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να κατανοήσουν ουσιαστικά τη γλώσσα, να έρθουν σε επαφή με τα επικοινωνιακά πλαίσια και να εξασκηθούν στην κριτική χρήση της γλώσσας. Πρακτικά, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να μην περιορίζονται στις θεματικές του σχολικού εγχειριδίου αλλά να αναζητήσουν τα ενδιαφέροντα των μαθητών και να συνδέουν με αυτά τη διδασκαλία τους. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί είτε με την ανάπτυξη ανοιχτής συζήτησης, κατά την οποία οι μαθητές/τριες θα έχουν το χώρο να εκφράσουν τις απόψεις τους και τους τομείς των ενδιαφερόντων τους, είτε με τη διανομή στους μαθητές ερωτηματολογίου-προφίλ μαθητή, το οποίο ο/η εκπαιδευτικός θα έχει σχεδιάσει και θα περιέχει ερωτήσεις που θα αφορούν τόσο τα ενδιαφέροντα των μαθητών όσο και τα μαθησιακά αποτελέσματα που θα ήθελαν οι τελευταίοι να δουν μέσω της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος. Με αυτόν τον τρόπο ο/η εκπαιδευτικός θα δώσει το ερέθισμα στους μαθητές/τριες για προβληματισμό, κάτι που ακολούθως θα μπορέσει να αξιοποιήσει για το σχεδιασμό του γλωσσικού μαθήματος. Είναι εύλογο να μην μπορεί ο/η εκπαιδευτικός σε μια σχολική χρονιά να καλύψει όλες τις θεματικές και/ή τους προβληματισμούς-ανάγκες των μαθητών/τριών, αλλά είναι σημαντικό να δίνει χώρο για έκφραση και ελευθερία. Ένα από τα πιο σημαντικά προβλήματα των μαθητών/τριών είναι η τήρηση κανόνων που σχετίζονται με την τοποθέτηση επικοινωνιακών πλαισίων. Πιστεύω ότι είναι αναγκαίο οι μαθητές/τριες να έρχονται σε επαφή με κείμενα που συμπίπτουν με τα πεδία ενδιαφερόντων τους, ώστε να κεντρίζεται το ενδιαφέρον τους και να μπορεί να υπάρξει κατανόηση και στη συνέχεια παραγωγή των συγκεκριμένων τύπων κειμένων.

Τέταρτο, στο προσυγγραφικό και συγγραφικό στάδιο είναι αναγκαίο να δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες επικοινωνίας από τους εκπαιδευτικούς ώστε οι μαθητές να κατανοούν σαφέστερα τα επικοινωνιακά πλαίσια. Αυτό μπορεί να γίνει

με την εισαγωγή διαδραστικών δραστηριοτήτων, δραστηριοτήτων δηλαδή που απαιτούν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών σε μη συνηθισμένα πλαίσια. Για παράδειγμα, οι μαθητές μπορούν να εμπλέκονται σε παιχνίδια ρόλων ή σε διαμορφωμένες συνθήκες και προϋποθέσεις που θα προσφέρουν γνήσια γλωσσική έκφραση. Άλλες ιδέες είναι να συνθέτουν κείμενα (άρθρα, επιφυλλίδες), τα οποία θα δημοσιεύονται στη σχολική διαδικτυακή σελίδα για να μπορούν να διαβαστούν από όλους τους μαθητές εφόσον θα αφορούν θεματικές που εμπíπτουν στα ενδιαφέροντά τους. Έτσι, θα δημιουργούν κείμενα όχι απλά για να αξιολογηθούν, αλλά για να επιτελέσουν κάποιον επικοινωνιακό σκοπό.

Πέμπτον, θα ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρον οι εκπαιδευτικοί να εισαγάγουν στο γλωσσικό μάθημα τις νέες τεχνολογίες. Θα μπορούσαν, δηλαδή, να αξιοποιούν συχνά βιντεοσκοπημένο υλικό που να σχετίζεται με τις θεματικές του γλωσσικού μαθήματος αλλά και με φαινόμενα γραμματικά, λεξιλογικά κ.ά. Ακόμη, θα μπορούσαν να παραπέμπουν τους μαθητές σε διαδικτυακό υλικό με σκοπό να εγείρουν το ενδιαφέρον τους, εφόσον το διαδίκτυο τους βοηθά να αναπτύξουν τις ψηφιακές τους δεξιότητες.

Έκτον, θεωρώ ότι το μετασυγγραφικό στάδιο πρέπει να αλλάξει πλήρως. Το υπάρχον εξεταστικοκεντρικό σύστημα δεν επιτρέπει στους μαθητές/τριες να παραγάγουν λόγο δημιουργικά, καθώς όλα οδηγούν στη βαθμολογική τους αξιολόγηση. Θα πρέπει να δίνεται στους/στις μαθητές/τριες η ευκαιρία να παράγουν κείμενα που να ενθαρρύνουν τη δημιουργική τους έκφραση χωρίς να αποβλέπουν (αποκλειστικά) στην αξιολόγηση. Επιπλέον, είναι αναγκαία η ύπαρξη μιας ανατροφοδοτικής αξιολόγησης και όχι μόνο βαθμολογικής. Οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να δίνουν το περιθώριο στους/στις μαθητές/τριες να βελτιώνουν τα παραχθέντα τους κείμενα επισημαίνοντάς τους ενδεχόμενα λάθη. Ως σχετική καλή πρακτική μπορεί να εφαρμοστεί το εργαστήριο συγγραφέα που προτείνουν οι Χατζηιωάννου και Ιωάννου (2008) σε σχετικό άρθρο τους, στο οποίο προτάσσεται η καθιέρωση λειτουργικών συνεδριάσεων εκπαιδευτικών-μαθητών με στόχο οι μαθητές/τριες να επεξεργάζονται τα κείμενα τους και να προβαίνουν στην ποιοτική τους βελτίωση. Αυτό προνοεί το να δίνουν ανατροφοδότηση οι εκπαιδευτικοί στους/στις μαθητές/τριες για τα κείμενά τους, αλλά και να προσφέρονται καθοδηγητικά μαθήματα προγραφής, όπου οι μαθητές/τριες θα εξελίσσουν τους δεξιότητες τους πριν από τη συγγραφή των τελικών τους κειμένων. Θα ήταν, επίσης, ενδιαφέρουσα η συνεργασία των μαθητών/τριών στο επίπεδο της

αξιολόγησης: να λαμβάνουν δηλαδή και να προσφέρουν ανατροφοδότηση μεταξύ τους με κριτήρια που θα προέκυπταν σε συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό προκειμένου να υπάρχει και έλεγχος της διαδικασίας αυτής. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Χαραλαμπίδης και Χατζησαββίδης (1997), οι εκπαιδευτικοί, ιδιαίτερα σε σχέση με την παραγωγή προφορικού λόγου, δε θα πρέπει να περιορίζουν τη δράση τους στο ρόλο του συντονιστή-διορθωτή-αξιολογητή αλλά θα πρέπει να είναι ισότιμοι συνομιλητές με τους μαθητές και να μην παρεμβαίνουν δημιουργώντας διορθώσεις, αλλά ζητώντας διευκρινίσεις και ωθώντας τους να επαναδιατυπώσουν και να αυτοδιορθώσουν τα ενδεχόμενα λάθη τους.

Έβδομον, είναι αναγκαία η εργασία των μαθητών σε ομάδες. Θα πρέπει οι μαθητές/τριες να έχουν την ευκαιρία να επικοινωνήσουν, να συνεργαστούν, να συζητήσουν και να παρουσιάσουν τα κείμενά τους. Στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα απουσιάζει πλήρως η δημιουργική συνεργασία μεταξύ μαθητών, καθώς οι μαθητές/τριες δεν εργάζονται σε ομάδες και δεν συντίθενται ομαδικές φωνές ώστε να προάγονται ιδέες και μηνύματα.

Όγδοον, η Φτερνιάτη (2004) αναφέρει σε άρθρο της ότι οι μαθητές/τριες δε θα πρέπει να οδηγούνται στην παραγωγή κειμένου μέσω της σύνθεσης προτάσεων και οδηγιών που δίνονται από τους εκπαιδευτικούς. Αυτή η τακτική, όμως, εφαρμόζεται κατά κόρον στις σχολικές τάξεις, εφόσον οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν στρατηγικές βάσει των οποίων να καλλιεργείται η κειμενική επικοινωνία και οι αντίστοιχες ικανότητες των μαθητών. Άρα, διαπιστώνουμε ξανά την αναγκαιότητα για συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις κειμενοκεντρικές στρατηγικές και για εκσυγχρονισμό του προγράμματος σπουδών.

Ένατον, για να επιτευχθούν οι πρακτικές που προτείνονται παραπάνω είναι αναγκαία η προσθήκη διδακτικών ωρών στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας. Είναι επιτακτική η αλλαγή αυτή, καθώς η προφορική και γραπτή ικανότητα των μαθητών καθορίζει τη γλωσσική τους έκφραση και την παραγωγή αποτελεσματικού λόγου σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα.

Τέλος, θα ήθελα να επισημάνω τον αρνητικό αντίκτυπο που έχει η απουσία της βιωματικής μάθησης από την τυπική εκπαίδευση. Το δασκαλοκεντρικό σύστημα ορίζει

τα μαθητικά αποτελέσματα ως σωστά και λάθος, δεν προωθεί ούτε τη συνεργασία, ούτε το δημιουργικό διάλογο, ούτε τη διαφορετικότητα. Με τη βιωματική εκπαίδευση μπορεί να δημιουργηθεί ένα πλαίσιο ασφάλειας, όπου οι μαθητές/τριες θα μπορούν να εκφραστούν και να βελτιώσουν τη γλωσσική τους ικανότητα μέσα από τη μαθησιακή διαδικασία βασισμένη μεν σε στάδια, αλλά όχι περιορισμένη σε σχολικά εγχειρίδια και την παντογνωσία του εκπαιδευτικού. Πιστεύω, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει συνεχώς να επιμορφώνονται για να βελτιώνουν την εκπαιδευτική τους ικανότητα.

Θεωρώ λοιπόν ότι είναι αναγκαίος ο πλήρης εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και του τρόπου διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος. Οι απαιτήσεις των μαθητών/τριών αυξάνονται συνεχώς και η ανάγκη για βελτιωτικές αλλαγές επίσης. Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή αποτυπώνει την ανάγκη εκσυγχρονισμού ώστε να συμβαδίσουν τα σύγχρονα δεδομένα με τις σύγχρονες και πολύ ενδιαφέρουσες παιδαγωγικές προσεγγίσεις.

Παράρτημα Α

Εθνογραφικές Παρατηρήσεις

Α. Α' Γυμνασίου

Ενότητα Θέατρο και Κινηματογράφος

1^ο μάθημα

➤ Πρώτο δεκάλεπτο

Σελ.82

Η καθηγήτρια πραγματοποιεί ανάγνωση του κειμένου 1 και ζητά από τους μαθητές να επισημάνουν τι παρατηρούν.

Παρατήρηση από μαθητές ότι απουσιάζουν οι τελείες¹.

Ερωτήσεις και παρατηρήσεις καθηγήτριας βασισμένες στο κείμενο:

-Ποιος το αφηγείται; τι σχέση έχει το παιδί με τον συγγραφέα;

Είναι ο ίδιος ο συγγραφέας.

- Άρα θυμάται που ήταν μαθητής.

-Ο ρυθμός του κειμένου;

Γρήγορος χωρίς ανάσα.

¹ Τα πλάγια γράμματα στα παραρτήματα αποτελούν ενδεικτικές απαντήσεις ή ερωτήσεις των μαθητών.

-Οι προτάσεις πως συνδέονται;

Με κόμμα ή και.

-Πως λέγεται η σύνδεση όταν είναι με και; Τι ύφος υπάρχει;

Παρατακτική. Φαινόταν ότι το έχει γράψει παιδί. Υπάρχουν κωμικά στοιχεία.

Ανάγνωση κειμένου 2 από καθηγήτρια. Βασισμένη στις ερωτήσεις του σχολικού βιβλίου διατυπώνει ερωτήσεις:

-Τι κείμενα είναι; Έχετε δει τον άρχοντα των δαχτυλιδιών;

Τους ηθοποιούς μας παρουσιάζει, τον τίτλο, πότε βγήκε, στα ελληνικά και αγγλικά, έτος προβολής, έγχρωμη, διάρκεια, σκηνοθέτη, ηθοποιούς, περίληψη, που παίζεται και πότε.

-Τέτοια κείμενα που τα βρίσκουμε και τα διαβάζουμε;

-Ποια πηγή είναι τα συγκεκριμένα κείμενα;

Αθηνόραμα.

➤ Δεύτερο δεκάλεπτο

Κείμενο 3. Η καθηγήτρια το διαβάζει και διατυπώνει ερωτήσεις σχετικά με τη μορφή του κειμένου και το περιεχόμενο βασισμένη στις ερωτήσεις του βιβλίου:

-Τι προτάσεις παρατηρείτε;

Κοφτές, μικρές.

- Η σύνταξη ποια είναι:

Παρατακτική.

-Αν διαφωνώ με κάποιον δε σημαίνει ότι δεν πρέπει να κάνουμε παρέα.. Ο συγγραφέας ήταν απόλυτος. Οι φίλοι του τι έδειξαν;

Πείσμα, απόρριψη.

Ακούω και μιλώ: Ο ρόλος και η λειτουργία του ρήματος.

Βασισμένη στις ερωτήσεις του βιβλίου η καθηγήτρια επανέρχεται στο κείμενο και πραγματοποιεί επεξεργασία κειμένου σχετικά με το κεντρικό θέμα, τις υπάρχουσες ονοματικές φράσεις, τη λειτουργία αυτών (ονοματική φράση ως υποκείμενο) και

υπάρχοντες χρονικούς προσδιορισμούς. Επιπλέον, ρωτά τους μαθητές τι δηλώνει το ρήμα (ενέργεια).

➤ Τρίτο δεκάλεπτο

Σελ 84

Η καθηγήτρια βασισμένη στο πινακάκι του βιβλίου σχετικά με το ρήμα κάνει ερωτήσεις ώστε να απαντήσουν οι μαθητές.

Μια φράση από το τρίτο κείμενο: « Είδα μια ταινία στον κινηματογράφο».

Η καθηγήτρια διατυπώνει ερωτήσεις:

-Όλη η πρόταση ανήκει στη ρηματική φράση;

-«Μια ταινία» και «στον κινηματογράφο» τι είναι;

-Ταινία;

Αντικείμενο.

-Στον κινηματογράφο;

Προθετικό σύνολο.

-Μετά;

Επίρρημα.

Η καθηγήτρια διακόπτοντας το μάθημα μου επισημαίνει το λάθος του βιβλίου: Μιλάει για ονοματική και ρηματική φράση. Στα παλιά βιβλία έγραφαν σύνολα και ήταν καλύτερα καθώς η ονοματική φράση μπορεί να αποτελείται από πολλές.

-Μπορούμε να βάλουμε επίρρημα στην πρόταση;

Χθες

-Σε ποιο μέρος ανήκει;

Στο ρηματικό.

-Γιατί το παραλείπει;

Δεν τον νοιάζει πότε έγινε.

Άσκηση 2, σελίδα 85².

² Το υπογραμμισμένο bold στα παραρτήματα είναι οι ασκήσεις που ανέθετε η καθηγήτρια σε κάθε μάθημα και η παραγωγή γραπτού λόγου με την ολοκλήρωση της ενότητας.

2^ο μάθημα

➤ Πρώτο δεκάλεπτο

Γίνεται χρήση του **πίνακα** από την καθηγήτρια.

Π-ΟΦ (Οι φουστανελάδες)

-ΡΦ (σήκωσαν) ΟΦ(Το πανί).

Οι φουστανελάδες του σχολείου μας.

Διάκριση ΟΦ και ΡΦ - πρόβλημα διάκρισης από μαθητές ότι στη ΡΦ υπάρχει και ΟΦ.

Γίνεται διόρθωση των εργασιών που είχαν οι μαθητές για το σπίτι.

Άσκηση 3, σελίδα 85.

Πρόσωπο και αριθμός.

Άσκηση 1. Ζητείται από τους μαθητές να εντοπίσουν τα ρήματα, σε ποιο πρόσωπο βρίσκονται και ποια είναι τα Υποκείμενα.

Θυμάμαι ότι -Ανάγνωση από καθηγήτρια.

Σελ 86

Κείμενο 3

Η καθηγήτρια ζητά από τους μαθητές να υπογραμμίσουν τα ρήματα, να τα μετατρέψουν στο πρώτο πρόσωπο και να τα βάλουν στις δύο κατηγορίες.

Χρήση **πίνακα**³ (Διάκριση -ω βλέπω, βγαίνω, πηγαίνω και -ώ γελώ, μιλώ)

Η καθηγήτρια επισημαίνει ότι ανάλογα με τον τονισμό τα ρήματα χωρίζονται σε δύο ομάδες, συζυγίες.

Άσκηση 2

-μαι: διακόπτομαι, σκέφτομαι, γράφομαι.

-ιμαι/ιουμαι/αμαι: κοιμάμαι, φοβάμαι, φιλιέμαι.

Η καθηγήτρια υπογραμμίζει ότι η διάκριση ώ/ω και μαι/ιμαι ορίζει τις φωνές.

Σελ. 87

Η καθηγήτρια παρουσιάζει το σχεδιάγραμμα σχετικά με τις συζυγίες και τις φωνές και το επεξηγεί.

➤ Δεύτερο δεκάλεπτο

Σελ. 88

Η καθηγήτρια αναφέρει ότι θα επικεντρωθούν στις διαθέσεις του ρήματος.

³ Το bold στα παραρτήματα είναι το πρόσθετο υλικό που δίνεται από την κάθε διδάσκουσα.

Ακούω και Μιλώ. Διατυπώνει ερωτήσεις.

-Βγήκα; το υποκείμενο κάνει κάτι.

-Σκεφτόμουν; κάνω κάτι άρα ενεργητική διάθεση αλλά μέση φωνή.

Επισημαίνει ότι η φωνή δε συμπίπτει με τη διάθεση.

Άσκηση 3

Από το κείμενο ζητά οι μαθητές να βρουν ρήματα που ο δράστης κάνει κάτι και δέχεται την ενέργεια.

Δανείζεται, οικειοποιείται, προσαρμόζεται, επηρεάζεται.

Η καθηγήτρια επεξηγεί τα λάθη των μαθητών και αναφέρεται στην ουδέτερη διάθεση.

Συνοψίζει η καθηγήτρια τον πίνακα και τις διαθέσεις.

➤ Τρίτο δεκάλεπτο

Σελ.88

Διαβάζω και γράφω

Συνοψίζει και οι μαθητές συμπληρώνουν:

-Η φωνή έχει σχέση με την *κατάληξη*.

-Η διάθεση έχει σχέση με τη *σημασία*.

Κείμενο 5.

Η καθηγήτρια ζητά από τους μαθητές να βρουν όλα τα ρήματα.

Τους ζητά να βρουν ποια ρήματα από αυτά φανερώνουν παρελθόν.

Πήγαιναν, ακολουθούσαν, ανακάλυπταν

-Παρόν;

Να αφηγηθείς, επιτρέπει

-Μέλλον;

Θα συμφωνήσουν

Συνοψίζει ρωτώντας τους μαθητές στη γλώσσα πόσους χρόνους έχουμε, ποιοι είναι στο παρόν, ποιοι στο παρελθόν, ποιοι στο μέλλον, ποιοι είναι μονολεκτικοί και ποιοι περιφραστικοί;

Θα διαβάσετε μέχρι σελίδα 89. Σελίδα 86, Διαβάζω και γράφω, άσκηση 2.

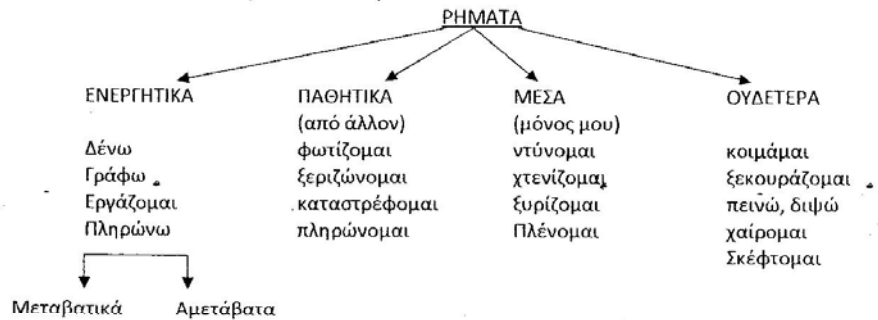
3^ο μάθημα

➤ Πρώτο δεκάλεπτο

Η καθηγήτρια δίνει **φυλλάδιο** με τη θεωρία και μία άσκηση για αναγνώριση φωνής και διάθεσης.

ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΑ ΚΑΙ ΠΑΘΗΤΙΚΑ ΡΗΜΑΤΑ (Φωνή και διάθεση)

1. Η **φωνή** αναφέρεται στη μορφή του ρήματος, στους κλιτικούς τύπους που παίρνει το ρήμα (-ω, -μαι). Οι φωνές είναι δύο: η **ενεργητική** και η **παθητική** φωνή. Πολλά ρήματα έχουν και τις δύο φωνές π.χ. γράφω-γράφομαι, λερώνω -λερώνομαι. Υπάρχουν όμως και ρήματα που σχηματίζονται μόνο στη μία φωνή: π.χ. ζω, ξυπνώ, τρέχω, έρχομαι, φαίνομαι, χρειάζομαι, εκμεταλλεύομαι, σέβομαι, επισκέπτομαι, συλλογίζομαι, αισθάνομαι, γίνομαι, δέχομαι, εργάζομαι, εύχομαι, θυμάμαι, μεταχειρίζομαι, φοβάμαι κλπ. Τα ρήματα που έχουν μόνο παθητική φωνή λέγονται **αποθετικά ρήματα**.
2. Η **διάθεση** αναφέρεται στη σημασία του ρήματος. Οι διαθέσεις των ρημάτων είναι τέσσερις: **ενεργητική, παθητική, μέση και ουδέτερη**.
 - Α. Ενεργητικά** λέγονται τα ρήματα που φανερώνουν ότι το υποκείμενο ενεργεί (κάνει κάτι)
 - Β. Παθητικά** λέγονται τα ρήματα που φανερώνουν ότι το υποκείμενο παθαίνει δηλ. δέχεται μια ενέργεια από άλλον είτε καλή είτε κακή
 - Γ. Μέσα** λέγονται τα ρήματα που φανερώνουν ότι το υποκείμενο ενεργεί και η ενέργεια γυρίζει σ' αυτό.
 - Δ. Ουδέτερα** λέγονται τα ρήματα που φανερώνουν ότι το υποκείμενο ούτε ενεργεί, ούτε δέχεται ενέργεια από άλλον, παρά βρίσκεται σε μια κατάσταση.



ΠΡΟΣΟΧΗ! Η διάθεση των ρημάτων δε συμβαδίζει πάντοτε με τη φωνή. Συνήθως τα ρήματα ενεργητικής φωνής είναι και ενεργητικής διάθεσης, ενώ τα ρήματα παθητικής φωνής, ενώ τα ρήματα της παθητικής και μέσης διάθεσης κλίνονται σύμφωνα με την παθητική φωνή, τα ρήματα ουδέτερης διάθεσης κλίνονται άλλα κατά την ενεργητική φωνή (π.χ. διψώ) και άλλα κατά την παθητική φωνή (π.χ. κοιμάμαι). Υπάρχουν όμως και ρήματα ενεργητικής φωνής αλλά παθητικής διάθεσης (π.χ. ο πάγος έλιωσε από τον ήλιο), και αντίθετα ρήματα παθητικής φωνής αλλά ενεργητικής διάθεσης (π.χ. ο πατέρας εργάζεται).

ΑΣΚΗΣΕΙΣ

1. Στις παρακάτω προτάσεις να υπογραμμίσεις τα ρήματα και να γράψεις δίπλα στις παρενθέσεις σε ποια διάθεση ανήκει το καθένα:
 - A. Η Μαρία χτενίζει την κόρη της. (.....)
 - B. Η Μαρία χτενίζεται. (.....)
 - Γ. Η Μαρία χτενίζεται από την κομμώτρια. (.....)
 - Δ. Το παιδί κοιμάται. (.....)
 - Ε. Διψάσαμε το μεσημέρι. (.....)
 - Στ. Ο ήλιος έλιωσε τον πάγο. (.....)
 - Z. Ο πάγος έλιωσε από τον ήλιο. (.....)
 - Η. Εργάζεται από το πρωί ως το βράδυ. (.....)
 - Θ. Από τη βροχή χάλασαν τα τηλέφωνα. (.....)
 - Ι. Ο λογαριασμός πληρώθηκε από τον πατέρα. (.....)
 - Ια. Τα παιδιά λερώθηκαν από τις λάσπες. (.....)
2. Να υπογραμμίσεις από τα παρακάτω ρήματα όσα έχουν μόνο ενεργητική φωνή: τρέχω, ονομάζω, υπάρχω, αφρίζω, γράφω σηκώνω, τρομάζω, ξυπνώ, πλένω, σκαλίζω, κρυώνω.
3. Να υπογραμμίσεις από τα παρακάτω ρήματα όσα έχουν μόνο παθητική φωνή: εύχομαι, μοιράζομαι, χρειάζομαι, νικιέμαι, τρέφομαι, σέβομαι, χτενίζομαι, σκέφτομαι, αγωνίζομαι, ντύνομαι, μάχομαι, χτυπιέμαι.

Δίνονται παραδείγματα:

- Από τη βροχή χάλασαν τα τηλέφωνα.
- Ο λογαριασμός πληρώθηκε από τον πατέρα.

Ζητά από τους μαθητές να υπογραμμιστούν τα ρήματα που έχουν μόνο ενεργητική φωνή: *τρέχω, υπάρχω, κρυώνω*

να υπογραμμιστούν τα ρήματα που έχουν μόνο παθητική φωνή: *εύχομαι, χρειάζομαι, σέβομαι, σκέφτομαι*

Επισημαίνει η καθηγήτρια ότι τα ρήματα που έχουν μόνο παθητική φωνή λέγονται αποθετικά.

Τους υπενθυμίζει πως σχηματίζονται οι μετοχές σε -μένος, αν και δεν υπάρχουν στο βιβλίο.

Γίνεται διόρθωση ασκήσεων σχετικά με τις διαθέσεις και τις φωνές (ω και ώ, ιέμαι και ούμαι: ρήματα από το κείμενο)

Τα παιδιά διαβάζουν τα ρήματα που βρήκαν σε κάθε διάθεση.

Η καθηγήτρια ρωτά σε σχέση με τις χρονικές βαθμίδες: ποιες υπάρχουν στο παρόν, ποιες στο παρελθόν, ποιες στο μέλλον και ζητά από τους μαθητές να εντοπίσουν τη διαφορά αορίστου και παρατατικού;

Επισημαίνει ότι αυτό ονομάζεται ποιόν ενεργείας όταν δηλαδή μια πράξη ολοκληρώνεται ή έχει διάρκεια.

➤ Δεύτερο δεκάλεπτο

Σελ. 89

Η καθηγήτρια διαβάζει το πινακάκι και το ποιόν ενεργείας.

Ακούω και μιλώ.

Η καθηγήτρια διαβάζει τα ρήματα και οι μαθητές επισημαίνουν τη χρονική βαθμίδα.

-Έφτασε:

Αόριστος

-Που αναφέρεται όμως;

Στο παρόν.

-Φεύγω:

Ενεστώτας αλλά αναφέρεται στο μέλλον.

-Κοιμήθηκε :

Αόριστος αλλά αναφέρεται στο παρόν.

-Όταν ο Ενεστώτας αναφέρεται στο παρελθόν πως λέγεται;

Ιστορικός ενεστώτας, δραματικός.

➤ Τρίτο δεκάλεπτο

Σελίδα 92

Συνδεδετικά ρήματα

Η καθηγήτρια ρωτά ποια ρήματα γνωρίζουν οι μαθητές/τριες ότι είναι συνδεδετικά.

Άσκηση 4: Η καθηγήτρια διαβάζει την άσκηση, οι μαθητές/τριες αναγνωρίζουν ότι είναι επιθετικός προσδιορισμός.

Άσκηση 1

Σύνθετες λέξεις: Η καθηγήτρια διατυπώνει ερωτήσεις για τις δοθείσες λέξεις. Δεν υπήρξε εισαγωγή, θεωρήθηκε δεδομένη η γνώση.

-Αντιμετωπίζω: Ποιο είναι το πρόθυμα;

Αντί

Άσκηση 2.

Η καθηγήτρια διατυπώνει ερωτήσεις και γράφει στον **πίνακα** τα ρήματα.

Φοβερίζω, στενεύω, θυμώνω, αλλάζω, ανακατεύω

-Ποια ρήματα ξέρετε σε -ίζω:

αναγνωρίζω, αρμενίζω, σκουπίζω

-Κάποια ρήματα παράγονται από ουσιαστικά:

αλλάζω;

Αλλαγή

ανακατεύω;

άνω κάτω.

Σελ 93: Ακούω και μιλώ.

4^ο μάθημα

➤ Πρώτο δεκάλεπτο

Εισαγωγή στο κατηγορούμενο από την καθηγήτρια. Αναφέρεται στη συμφωνία υποκειμένου και κατηγορουμένου και δίνει παραδείγματα:

-Ο Γιώργος είναι ψηλός.

-Το Άργος είναι πόλη (παραδειγμα ότι το γένος δε συμφωνεί πάντα).

-Η σκάλα είναι από μάρμαρο. Ποιο είναι το κατηγορούμενο;

το προθετικό σύνολο, από μάρμαρο

-Συνήθως το κατηγορούμενο είναι επίθετο αλλά μπορεί να είναι και ουσιαστικό.

Π.χ. Είσαι για μένα το παν.

-Ο ουρανός είναι συννεφιασμένος. Τι μέρος του λόγου είναι;

Μετοχή.

-Είσαι ότι δηλώσεις. Όλη η πρόταση είναι κατηγορούμενο στο εσύ.

Αναφέρονται τα επιθήματα στα παράγωγα ρήματα. Παραγωγικές καταλήξεις ρημάτων -ίζω, -ωνω, -αζω, -ευω.

➤ Δεύτερο δεκάλεπτο

Σελ 93

Άσκηση 1

Ζητείται από τους/τις μαθητές/τριες να συγκεντρώσουν λέξεις από τα κείμενα της ενότητας που αφορούν το θέατρο και τον κινηματογράφο.

Δίνεται **φυλλάδιο**, με λεξιλόγιο για το θέατρο. Χωρίζεται σε τρία μέρη: χώρος παραστάσεων, άνθρωποι του θεάτρου, παράσταση/θεατής.

Λεξιλόγιο σχετικό με το θέατρο

1. Χώρος παραστάσεων

Ουσιαστικά	Επίθετα - μετοχές	Ρήματα –ρηματικές εκφράσεις
Θέατρο , αίθουσα θεάτρου, ορχήστρα, αμφιθέατρο, θέατρο σκιών, κουκλοθέατρο,	Στεγασμένο, υπαίθριο, θερινό, αρχαίο, κρατικό, εθνικό, δημοτικό, επιβλητικό, μεγαλόπρεπο, λαϊκό, παιδικό	Πηγαίνω, συχνάζω στο θέατρο, παρακολουθώ θέατρο, είμαι θεατρόφιλος, παίζω θέατρο
Σκηνή , (πλατό), παρασκήνιο, προσκήνιο (ράμπα), καμαρίνι, υποβολείο, σανίδι, παλκοσένικο (πάλκο+σκηνικό): 1)σανιδένιο πάτωμα σκηνής, 2)συνεκδοχικά: θέατρο, τέχνη και επάγγελμα θεάτρου	Φωτισμένη, πολυτελής	Ανεβαίνω, βγαίνω στη σκηνή, είμαι στα παρασκήνια, υπαγορεύω χαμηλόφωνα
Αυλαία , κουίντα, διάκοσμος, (ντεκόρ), σκηνικά, κοστούμια, προβολείς, πλατεία, εξώστης, θεωρείο, υπερώο (γαλαρία),	Πολυτελής, βελούδινη, Φαντασμαγορικός, σκηνικός Πλούσια, εποχής, γεμάτη, κατάμεστος	Ανεβαίνει, κατεβαίνει, πέφτει ανοίγει η αυλαία Αλλάζω, είμαι στην πλατεία, παίρνω εισιτήριο για τον εξώστη χειροκροτώ
Κερκίδες , διαζώματα	Ξύλινες, μαρμάρινες,	

2. Άνθρωποι του θεάτρου

Ουσιαστικά	Επίθετα - μετοχές	Ρήματα –ρηματικές εκφράσεις
Θίασος , μπουλουίκι	Μόνιμος, περιοδεύων, ερασιτεχνικός	Συγκροτώ θίασο
Ηθοποιός , θεατρίνος θιασάρχης	Διάσημος, ταλαντούχος, δημοφιλής, (σταρ), κορυφαίος, πρωταγωνιστής, τραγικός, κωμικός	Ανεβαίνω, βγαίνω στη σκηνή, παίζω το έργο, υποκρίνομαι, μιμούμαι, υποκλίνομαι
Ρόλος , πρόσωπο, κομπάρσος	Κύριος πρώτος, δεύτερος, πρωταγωνιστικός	Παίζω το ρόλο, ερμηνεύω, δημιουργώ, υποδύομαι ένα πρόσωπο ή ρόλο
Σκηνοθέτης , χορογράφος, σκηνογράφος ενδυματολόγος, σεναριογράφος, κριτικός θεάτρου, ηχολήπτης, θεατρολόγος, θεατρώνης, ταξιθέτης, ταξιθέτρια, ταμίας,	Θεατρικός συγγραφέας	Σκηνογραφώ, γράφω θέατρο, γράφω το σενάριο, γράφω κριτική για το έργο

3. Παράσταση-θεατής

Ουσιαστικά	Επίθετα - μετοχές	Ρήματα –ρηματικές εκφράσεις
Παράσταση , θέαμα, έργο, υπόθεση του έργου, νούμερο, τραγωδία, κωμωδία, κουκλοθέατρο, μαριονέττες, παντομίμα, επιθεώρηση, δοκιμή, δραματολόγιο, ρεπερτόριο, υποκριτική τέχνη, απαγγελία (θεατρική), θεατρικότητα, υπερθέαμα	Απογευματινή, βραδινή, πρώτη (πρεμιέρα), επίσημη, επιτυχημένη, αξιόλογο, θεατρικό διασκεδαστικό φαντασμαγορικό	Ανεβαίνει, κατεβαίνει ένα έργο ή μια παράσταση, διαδραματίζεται
Θεατής , κοινό, παλαμάρια, χειροκρότημα	Απαιτητικός, ανυπόμονος, ενθουσιασμένος, ενθουσιώδεις απογοητευμένος, δυνατά, θερμό	Παρακολουθώ, χειροκροτώ αποδοκιμάζω, επιδοκιμάζω

Η καθηγήτρια διαβάζει τις λέξεις του φυλλαδίου και εξηγεί ότι θεωρεί ότι δε γνωρίζουν οι μαθητές/τριες. Πρώτα όλα τα ουσιαστικά, επίθετα-μετοχές, ρήματα. Ρωτάει λέξεις τι σημαίνουν;

➤ Τρίτο δεκάλεπτο

I. Προσδιόρισε τη σημασία που έχουν οι λέξεις με **bold** στοιχεία στις παρακάτω προτάσεις:

1. Τα αρχαία **θέατρα** είναι υπαίθρια. Το αρχαίο **θέατρο** μένει πάντα ζωντανό και επίκαιρο. Όλο το **θέατρο** χειροκρότησε. Έγινε **θέατρο** μπροστά στους φίλους του. Πάψε να παίζεις **θέατρο**. Η Ελλάδα υπήρξε πολλές φορές **θέατρο** πολέμου. Ο φίλος μου είναι γνωστός **ηθοποιός**. Εσύ, παιδί μου, είσαι σκέτος **ηθοποιός**. Το θέατρο του **Καραγκιόζη** έχει πάντα το κοινό του. Πάψε να παριστάνεις τον **Καραγκιόζη**.
2. Ο **πρωταγωνιστής** του έργου ανταποκρίθηκε στις απαιτήσεις του ρόλου του. Ποιος ήταν ο **πρωταγωνιστής** στον καυγά; Πριν βγουν στη σκηνή οι ηθοποιοί περιμένουν στο **παρασκήνιο**. Αυτός κινείται πάντα στο **παρασκήνιο**. Πόσες **σκηνές** έχει η δεύτερη πράξη του έργου που βλέπουμε; Πολλοί παρακολούθησαν αυτήν τη θλιβερή **σκηνή**.
3. Η **σκηνοθεσία** της παράστασης ήταν επιτυχημένη. Ποιος άραγε **σκηνοθέτησε** αυτήν την ιστορία; Ρώτησε ο αστυνομικός.
4. Αυτός ο ηθοποιός παίζει το **ρόλο** του. Ο **ρόλος** στην υπόθεση αυτή δεν ήταν σωστός.

II. Να αντιστοιχίσετε τις μεταφορικές εκφράσεις της στήλης Α' με εκείνες της στήλης β' που έχουν κυριολεκτική σημασία:

A	B
Είναι υποκριτής	δυστυχεί
Του αρέσει στη ζωή του να ακροβατεί	είσαι γελοίος
Είσαι ένας παλιάτσος	είναι δόλιος
Κατάντησε νούμερο	μην υποκρίνεσαι
Ζει μια τραγωδία	ριψοκινδυνεύει
Είναι άνθρωπος των παρασκηνίων	γελοιοποιήθηκε
Άσε τους θεατρινισμούς	είναι ψεύτης

III. Σε ποιες περιπτώσεις χρησιμοποιούμε τις φράσεις;

- ✓ Ενεργεί έτσι προς το θεαθήναι
- ✓ Παρασταίνει τον καμπόσο
- ✓ Είναι μασκαράς
- ✓ Βγήκε στο σανίδι
- ✓ Διακωμωδεί τα ιερά και τα όσια
- ✓ «Άρτος και θεάματα»

IV. Γράψτε από 2 προτάσεις σχετικές με :

- A) το χώρο του θεάτρου – κινηματογράφου
- B) τους ανθρώπους του θεάτρου - κινηματογράφου
- Γ) τις θεατρικές παραστάσεις - κινηματογραφικές ταινίες

V. Να υπογραμμίσετε τις λέξεις των προτάσεων που σχετίζονται με το λεξιλόγιο:

- A) Να κόψω εισιτήριο για το θεωρείο ή για την πλατεία του θεάτρου;
- B) Φρόντιζε πάντα να βρίσκεται στο προσκήνιο των καλλιτεχνικών εξελίξεων.
- Γ) Η παράσταση αρχίζει. Παρακαλούνται οι θεατές να κλείσουν τα κινητά τους τηλέφωνα.
- Δ) Συμφωνείς ότι στο υπερώο του Κρατικού θεάτρου της Θεσσαλονίκης παίζονται αξιόλογα θεατρικά έργα;
- Ε) Οι κριτικές στις εφημερίδες έγραφαν για την επιτυχία της παράστασης του «Άμλετ» του Σαίξπηρ στο Εθνικό θέατρο. Ακόμη και οι εξώστες ήταν κατάμεστοι από κόσμο.
- Στ) Ο σκηνοθέτης, καθισμένος στη γαλαρία, παρακολουθούσε την παράσταση σαν θεατής. Από το παρατηρητήριο αυτό, πίστευε ότι μπορούσε να 'χει καλύτερη εποπτεία της παράστασης.
- Ζ) Επιτέλους! θεατρική παιδεία στα σχολεία. Αυτό θα πει ποιότητα ζωής.

Άσκηση 1 από φωτοτυπία (προσδιορίστε τη σημασία που έχουν οι λέξεις με bold σε προτάσεις π.χ. Τα αρχαία **θέατρα** είναι υπαίθρια. Ο **πρωταγωνιστής** του έργου ανταποκρίθηκε στις απαιτήσεις του ρόλου του.

Άσκηση 2: αντιστοίχιση μεταφορικών εκφράσεων με κυριολεκτική σημασία (π.χ. είναι υποκριτής- είναι ψεύτης).

Άσκηση: Να δημιουργήσουν οι μαθητές τον ίδιο πίνακα αλλά με θεματικό κέντρο τον κινηματογράφο.

5^ο μάθημα

➤ Πρώτο δεκάλεπτο

Ανάγνωση από μία μαθήτρια του συμπληρωμένου φυλλαδίου για τον κινηματογράφο.

Συνεχίζονται οι ασκήσεις του φυλλαδίου.

Άσκηση 4

Γράψτε από δύο προτάσεις σχετικές με: α) το χώρο του θεάτρου-κινηματογράφο, β) τους ανθρώπους του θεάτρου-κινηματογράφου, γ) τις θεατρικές παραστάσεις ή κινηματογραφικές ταινίες.

Οι μαθητές/τριες λένε προτάσεις.

Άσκηση 5

Υπογράμμιση λέξεων σε προτάσεις που σχετίζεται με το λεξιλόγιο.

Ανάγνωση από μαθητές προτάσεων και επισήμανση των λέξεων.

Λέξεις με ρίζα το «θέα»: *θέατρο, αμφιθέατρο, θεατρικός, θέμα, θεαματικός, αξιοθέατα*

➤ Δεύτερο δεκάλεπτο

Σελ. 93

Άσκηση 2α

Εικόνα κειμένου: Γράψτε ρήματα τα οποία δηλώνουν τα συναισθήματα των παιδιών που παρακολουθούν μια παράσταση στη διπλανή φωτογραφία.

Ένωθε φόβο και έκλεινε τα αυτιά του.

Ένα παιδί νιώθει ενθουσιασμό και έκπληξη.

Είναι απορροφημένα από τη ροή του έργου.

Επιδοκιμάζουν αυτό που βλέπουν.

Η καθηγήτρια ρωτά τους μαθητές πότε χρησιμοποιούμε τα συνδετικά ρήματα;
Όταν περιγράφουμε.

Εισαγωγή καθηγήτριας σε αφηγηματικά κείμενα!

Ακούω και μιλώ 1 και 2.

Ρήματα δράσεις: μου άρεσε, σκεφτόμουν.

Στα αφηγηματικά κείμενα επισημαίνει η καθηγήτρια χρησιμοποιούμε κυρίως ρήματα δράσης.

➤ Τρίτο δεκάλεπτο

Κείμενο 6

Ανάγνωση από καθηγήτρια και διατύπωση ερωτήσεων βασισμένες στο κείμενο.

-Αυτά που μας αφηγείται έχουν γίνει ή θα γίνουν.

Έχουν γίνει.

-Τι χρόνος χρησιμοποιεί ο συγγραφέας;

Μελλοντικούς χρόνους.

Επισημαίνει ότι αυτοί οι χρόνοι κάνουν το κείμενο πιο ζωντανό και πιο ενδιαφέρον. Αν αλλάξουμε τις δύο πρώτες προτάσεις το κείμενο γίνεται πιο ανιαρό, πιο απλό. Με τον ιστορικό Ενεστώτα δίνουμε ζωντάνια στο κείμενο.

Μαύρο θέατρο: Η καθηγήτρια μιλάει γι αυτό.

Σελ. 95, κείμενο 97, Το θέατρο της Πράγας στην Αθήνα: Ανάγνωση κειμένου από καθηγήτρια.

Θέλετε να το παρουσιάσετε στους φίλους σας να το κάνετε πιο παραστατικό:

Να βρείτε ένα αρχαίο θέατρο και να το περιγράψετε.

6^ο μάθημα

➤ Πρώτο δεκάλεπτο

Ανάγνωση εργασίας για αρχαίο θέατρο από μαθήτρια.

Η καθηγήτρια παρουσίασε μία **φωτογραφία** θεάτρου, την έδειξε και ρωτά τους μαθητές τι βλέπουν και να το περιγράψουν.

➤ Δεύτερο και τρίτο δεκάλεπτο

Διόρθωση προηγούμενων εκθέσεων. Αρχική ανάγνωση από καθηγήτρια.

Θέτονται ερωτήματα από την καθηγήτρια:

-Πως σας φαίνεται;

-Υπάρχει συνοχή; ξεχωρίζετε τον πρόλογο;

-Οι παράγραφοι ενώνονται ομαλά;

-Πως από ένα επιχείρημα προχωράει στο επόμενο;

-Το περιεχόμενο πως σας φαίνεται; είναι ολοκληρωμένο; το λεξιλόγιο;

Ανάγνωση τριών εκθέσεων (η πρώτη πολύ καλή, η δεύτερη με φτωχό περιεχόμενο και η τρίτη με απουσία δομής)

Παραγωγή λόγου: Θέμα έκθεσης από βιβλίο «Αφηγηθείτε το σενάριο μιας κινηματογραφικής ταινίας ή ενός θεατρικού έργου που παρακολουθήσατε και σας άρεσε. Την αφήγησή σας θα διαβάσετε μετά στους συμμαθητές σας που δεν είδαν το έργο αυτό».

B. Β' Γυμνασίου

Ενότητα Εκπαίδευση

1^ο μάθημα

➤ Πρώτο δεκάλεπτο

Σελ. 56

Η καθηγήτρια ξεκινάει με μία επανάληψη της προηγούμενης ενότητας, της τρίτης. Ζητά να διορθώσουν/ συμπληρώσουν οι μαθητές τη σύνοψη της τρίτης ενότητας που αφορούσε τα ρήματα Ε.Φ, Μ.Φ, συζυγίες α, β τάξεις. Υπενθυμίζει κομμάτια δίνοντας παράδειγμα: ξεχνώ – ξεχνάς. Επισημαίνει ότι το ρήμα δε γίνεται «ξεχνείς» άρα με αυτόν τον τρόπο βρίσκουμε την τάξη στην οποία κατατάσσεται

Επιπλέον, γίνεται επανάληψη του λεξιλογίου και συγκεκριμένα των συνθετικών σε σύνθετες λέξεις, π.χ. κατά+άσπρος.

Ερωτήσεις καθηγήτριας προκειμένου να γίνει επανάληψη:

-Τι μέρος του λόγου είναι το κατά;

Πρόθεση.

-Τρίφυλλο. Το τρία τι μέρος του λόγου είναι;

Αριθμητικό.

Η καθηγήτρια δίνει πρόσθετα παραδείγματα εκτός βιβλίου: αλλόθρησκος, κακοκαιρία
Εισαγωγή καθηγήτριας ότι η 4^η ενότητα αναφέρεται στην εκπαίδευση και στο σχολείο.
Προσπαθεί να προσεγγίσει τα θέματα με τις υπάρχουσες γνώσεις των μαθητών, κάνοντας ερωτήσεις.

-Τι θυμάστε από την ιστορία και αρχαία α' γυμνασίου εκπαίδευση νέων στην αρχαία Αθήνα; Ποια ρητορική φράση χρησιμοποιούσαν οι αρχαίοι για το μυαλό;

Νους υγιής εν σώματι υγιεί.

Υπήρχαν παιδονόμοι υπήρχαν, σοφιστές, ανέπτυσαν τη ρητορική τέχνη.

-Για την αρχαία Σπάρτη, τι θυμάστε;

Ότι ήταν αυστηρά και τα παιδιά γυμνάζονταν πολύ

Γίνεται ενημέρωση από την καθηγήτρια ότι στο κείμενο θα είναι εμφανές πως ήταν το σχολείο στο παρελθόν.

➤ Δεύτερο δεκάλεπτο

Σελ. 58

Η καθηγήτρια επισημαίνει ότι θα κάνει ερωτήσεις μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης και ξεκινά την ανάγνωση κειμένου.

Διατυπώνει ερωτήσεις βασισμένες στο κείμενο.

-Η εκπαίδευση ήταν θέμα του κράτους ή των ιδιωτών;

-Σε εξαιρετικές περιπτώσεις τι γινόταν; Υπήρχε προώθηση της ιδιωτικής εκπαίδευσης;

-Στην εκπαίδευση υπήρχε ισότητα;

-Ποια παιδιά συνέχιζαν τη μόρφωση.

Σύνδεση καθηγήτριας με αυτό που είχε αναφέρει πριν η μαθήτρια για τη ρητορική στην αρχαία Αθήνα και με το γεγονός ότι μόνο οι πλούσιοι μορφώνονταν.

-Στην εποχή του Περικλή τι γινόταν;

Υπήρχε σε όλους εκπαίδευση.

-Η βασική εκπαίδευση ήταν μέχρι το γυμνάσιο, παλιά στην εποχή του '60, '70 πήγαιναν όλα τα παιδιά στο σχολείο;

Η καθηγήτρια απαντά στα ερωτήματά της: Δεν είχαν λεφτά να στείλουν σε άλλες πόλεις και να συνεχίσουν τις σπουδές τους.

-Τι έχετε ακούσει από τους παππούδες; Η καθηγήτρια αναφέρεται στην εποχή που η γεωργία επικρατούσε, αλλά τα παιδιά δεν πηγαίνουν στα χωράφια καθώς υπήρχε πόλεμος.

Αναφορά στη μητέρα της καθηγήτριας. Αναφορά στις συνθήκες του εμφύλιου πολέμου.

Η καθηγήτρια συνδέει το παρόν κείμενο με ένα κείμενο στη λογοτεχνία που οι μαθητές είχαν επεξεργαστεί και αφορούσε τη δολοφονία ενός δασκάλου.

-Στην Ελλάδα υπάρχουν αναλφάβητοι;

-Στον κόσμο συνολικά;

-Που μπορούμε να βρούμε τους αναλφάβητους;

-Σε ποιες χώρες; Τι τις λέμε αυτές τις χώρες;

Χώρες τρίτου κόσμου.

Αναφορά σε χώρες του τρίτου κόσμου, για τις γυναίκες, για Actionaid που οι άνθρωποι μαζεύουν χρήματα για να βοηθήσουν. Δίνεται στους μαθητές παράδειγμα με εθελοντές στον τρίτο κόσμο όπου οι μαθητές διανύουν τέσσερις ώρες απόστασης για να μορφωθούν. Επισημαίνεται η ύπαρξη της ελληνικής αποστολής που έχει στείλει εθελοντές.

➤ Τρίτο δεκάλεπτο

Σελ. 60

Κείμενο 3.

Πριν γίνει ανάγνωση του κειμένου η καθηγήτρια διατυπώνει την ερώτηση βασισμένη στον τίτλο του κειμένου:

-Γιατί η βασική εκπαίδευση είναι διαβατήριο στη ζωή;

Ανάγνωση κειμένου από καθηγήτρια.

-Ποια είναι η βασική εκπαίδευση; Τι εννοούμε;

-Άρα ποια είναι η βασική εκπαίδευση;

Μέχρι το δημοτικό

-Τι μαθαίνετε στο δημοτικό;

Τις βασικές γνώσεις.

-Πως καταλαβαίνετε τον τίτλο;

-Αν ένα παιδί ξέρει να διαβάζει, να γράφει συγκρίνεται με ένα παιδί που είναι αναλφάβητο; Πως το καταλαβαίνετε; Συγκρίνεται.

-Φανταστείτε να βρεθεί σε ένα ξένο μέρος ο ένας αναλφάβητος και άλλος με μια βασική εκπαίδευση, τι θα κάνουν;

-Φανταστείτε να πάτε κάπου στο εξωτερικό και να μην έχουμε τα βασικά να επικοινωνήσουμε.

-Άρα είναι διαβατήριο, αγωνιζόμαστε για τα δικαιώματα, φτωχοί, γυναίκες, αγρότες π.χ. ξέρουν μέχρι και οι αγρότες το Internet για να χρησιμοποιούν τα φυτοφάρμακα.

-Άρα το διαβατήριο είναι η μόρφωση.

Ζητείται από τους μαθητές να γράψουν την άσκηση 2, σελ. 60, γράφοντας μία παράγραφο μεγάλη σαν έκθεση.

2^ο Μάθημα

➤ Πρώτο δεκάλεπτο

Ξεκινάει το μάθημα ζητώντας η καθηγήτρια την ανάγνωση της ερώτησης.

Τρία παιδιά τη διαβάζουν.

Η καθηγήτρια συνοψίζει βασισμένη στις απαντήσεις ότι η εκπαίδευση είναι απαραίτητη για όλους.

Προτρέπει τους μαθητές να σκεφτούν τον εαυτό τους σήμερα να μην ήξεραν να χειριστούν τον υπολογιστή ή το κινητό.

Εισαγωγή στις διαθέσιμες ρήματος. Η καθηγήτρια υπενθυμίζει ότι η ενεργητική φωνή έχει κατάληξη -ω.

Προχωρά σε παραδείγματα και διατυπώνει ερωτήσεις και συμπεράσματα:

-Το ρήμα «εργάζομαι» είναι ρήμα παθητικής φωνής όμως παθαίνω κάτι; Ή κάνω ενέργεια; Εφόσον είναι παθητικής φωνής έχει ενεργητική διάθεση

-Το ρήμα «μαυρίζω» είναι ενεργητικής φωνής όμως το υποκείμενο τι κάνει; παθαίνει κάτι. Η φωνή επισημαίνει η καθηγήτρια δεν συμπίπτει με τη διάθεση. Η φωνή έχει σχέση με τη γραμματική ενώ η διάθεση με το τι συμβαίνει στο υποκείμενο.

Σελ 62

Η καθηγήτρια ζητά από τους/τις μαθητές/τριες να διακρίνουν τα ρήματα ΕΦ και ΠΦ διαβάζοντας τα ρήματα και ρωτώντας τι φωνή είναι.

Μεταφέρω και παρακινώ, το υποκείμενο δεν ενεργεί;

Ναι, η ενέργεια πάει στις γυναίκες και στα παιδιά.

➤ Δεύτερο δεκάλεπτο

Ζητά από τους μαθητές με τις λέξεις που είναι με μαύρα γράμματα να ξεκινήσουν τις φράσεις, άρα να μετατρέψουν την ενεργητική φωνή σε μέση φωνή, π.χ. θέτοντας ως υποκείμενο το «οι μαθητές» να συνεχίσετε την πρόταση.

Προφορικά παραδείγματα καθηγήτριας:

Η βροχόπτωση ματαίωσε τον αγώνα, ο αέρας ξερίζωσε τα δέντρα.

Επισημαίνει η καθηγήτρια ότι, αν αλλάζει η φωνή. αλλάζει και η σύνταξη και το συνδέει με αυτό που ανέφερε πριν ότι αν αλλάξει η σύνταξη αλλάζει και η διάθεση.

Άσκηση 3

Η καθηγήτρια ζητά να επισημάνουν οι μαθητές την φωνή και τη διάθεση στα ρήματα, έφεγγε, χόρευαν.

Ενεργητική διάθεση.

-Γράφονται;

Παθητική φωνή – παθητική διάθεση.

Η καθηγήτρια τονίζει την ύπαρξη του ποιητικού αιτίου και του ότι όταν έχουμε ποιητικό αίτιο έχουμε παθητική φωνή.

-Τρέφομαι Κάνω κάτι;

Ναι.

-Πάει κάπου η ενέργεια;

Σε εμάς.

Η καθηγήτρια συνοψίζει ότι όταν κάνεις μια ενέργεια και πάει στον εαυτό σου λέγεται μέση διάθεση.

-Παραμένουν. Κάνω κάτι όταν παραμένω;

Όχι.

Επισημαίνει ότι αυτή η διάθεση που δεν κάνουμε τίποτα λέγεται ουδέτερη διάθεση.

Ζητά από τους μαθητές να συνοψίσουν ποιες διαθέσεις είδαν.

Ενεργητική, Παθητική, Μέση, Ουδέτερη

➤ Τρίτο δεκάλεπτο

Δίνεται **φωτοτυπία** που συνοψίζει όσα είπαν. Διαβάζει η καθηγήτρια τη θεωρία και τα παραδείγματα.

Πώς τις ξεχωρίζω τις διαθέσεις;

Η καθηγήτρια απαντά ότι στη μέση η ενέργεια γυρίζει στον εαυτό μας (λούζομαι, καθρεφτίζομαι) ενώ στην ουδέτερη δεν κάνω κάτι (κοιμάμαι).

Αγαπώ, σε ποια διάθεση πάει;

Η καθηγήτρια απαντά ότι η διάθεση είναι ενεργητική γιατί πάει κάπου η ενέργεια.

Επισημαίνει ότι προσέχουμε όταν έχω ρήματα παθητικής φωνής έχουμε και παθητική σύνταξη και πρέπει να έχουμε ποιητικό αίτιο π.χ. κατηγορήθηκε από τους συναδέλφους του – από ποιον γίνεται η ενέργεια;

Τονίζει τις μορφές του ποιητικού αιτίου: Εκτός από το «από» και αιτιατική μπορώ να βάλω «σε» ή «με» και αιτιατική.

Η καθηγήτρια διαβάζει την **φωτοτυπία** και εργάζεται στη μετατροπή της ΕΦ σε ΠΦ.

Φύλλο εργασίας

1. Βρες τα αντικείμενα των φράσεων που ακολουθούν και χαρακτηρίσε τα ως άμεσα ή έμμεσα:

Μου έφερε ένα θαυμάσιο δώρο
Οι μαθητές διαβάζουν με προσοχή το κείμενο
Οι νέοι αποτελούν την ελπίδα της χώρας μας
Είπε στον παππού του το παράπονό του
Σου εξιστόρησε τι έγινε χθες στο σχολείο;
Φόρτωσε το αυτοκίνητο με ψώνια
Μας εξέτασε τα θρησκευτικά με κάθε λεπτομέρεια



2. Σχημάτισε δικές προτάσεις που να περιέχουν αμετάβατα ρήματα (δύο προτάσεις), μεταβατικά ρήματα με σύστοιχο αντικείμενο (τρεις προτάσεις), μεταβατικά δίπτωτα ρήματα (τρεις προτάσεις).

3. Στις παρακάτω περιόδους να μετατρέψετε την ενεργητική σύνταξη σε παθητική.
- α. ο δάσκαλος τιμώρησε αυστηρά τους μαθητές.
.....
 - β. το έργο αυτό προβάλλει ιδιαίτερα την προσωπικότητα του καλλιτέχνη.
.....
 - γ. όλοι αντιμετώπιζαν το Γιώργο με σεβασμό.
.....
 - δ. θεώρησαν το Γιάννη υπεύθυνο για το ατύχημα.
.....
 - ε. ο διευθυντής τού πρόσφερε μια νέα θέση στην επιχείρηση.
.....
4. Στις παρακάτω προτάσεις να μετατρέψετε την παθητική σύνταξη σε ενεργητική:
- α. ο διαβάτης παρασύρθηκε από ένα αυτοκίνητο.
.....
 - β. ο κύριος Γεωργίου συκοφαντήθηκε από τους πολιτικούς του αντιπάλους.
.....
 - γ. ο τραυματίας μεταφέρθηκε στο νοσοκομείο από περαστικούς.
.....
 - δ. τα παιδιά ενθουσιάστηκαν από τη θεατρική παράσταση.
.....

Κάνει σύνταξη στην ΕΦ και μετά στην ΠΦ.

Χιαστό σχήμα Y-> A και το A-> Ποιητικό Αίτιο

Επισημαίνει ότι, αν έχουμε δύο αντικείμενα σε μία πρόταση π.χ. ο δάσκαλος μοίρασε βιβλία στους/στις μαθητές/τριες, θα πάρω πρώτα το πρώτο αντικείμενο και θα το κάνω υποκείμενο. Παίρνουμε πάντα το πρώτο αντικείμενο.

Τα βιβλία μοιράστηκαν στους μαθητές από το δάσκαλο.

Τονίζει ότι δεν πειράζουμε το δεύτερο αντικείμενο!

Διάβασμα φωτοτυπίας τετράδιο εργασιών σελ 35 1,2 και βιβλίο σελ 63 άσκηση

4.

3^ο Μάθημα

➤ Πρώτο δεκάλεπτο

Η καθηγήτρια ξεκινά με τη διόρθωση της άσκησης στο τετράδιο εργασιών. Εκείνη διαβάζει το κείμενο και ρωτά τους μαθητές για τη διάθεση των ρημάτων. π.χ.

-το μυαλό μου άρχισε να απλώνεται σε μεγαλύτερα πράγματα:
Μέση διάθεση γιατί κάνουμε κάτι και η ενέργεια γυρίζει σε εμάς.

-Σκέφτομαι περισσότερο:

μέση διάθεση, η ενέργεια αφορά εμένα

-Αν πω σκέφτομαι να πάω να παίξω μπάλα:

ενεργητική

-Είχε ζήσει στην αρχαία Αθήνα:

Ουδέτερη γιατί όταν ζούμε δεν κάνουμε κάτι απλά βρισκόμαστε σε μια κατάσταση

-Βαριέμαι.

Ουδέτερη διάθεση γιατί βρίσκομαι σε μία κατάσταση

Άσκηση 2: Ζητείται από τους μαθητές α μετατρέψουν την ενεργητική φωνή σε παθητική φωνή.

➤ Δεύτερο δεκάλεπτο

Από το σχολικό βιβλίο, οι μαθητές είχαν εργασία για το σπίτι.
Σελ. 63

Υπάρχουν εικόνες. Τα παιδιά συμπληρώνουν τη μέση διάθεση. Βλέπουν τι κάνει η κοπέλα στις εικόνες και το λένε.

Σελ. 59.

Δεν γίνεται το κείμενο. Η καθηγήτρια ζητάει να βρουν οι μαθητές πέντε ρήματα που να αναφέρονται στο δάσκαλο, δηλ να έχουν υποκείμενο «το δάσκαλο».
έφεγγε, έφερνε, έκαμνε

Ο καθηγητής έφεγγε. Στέκει στο λόγο;

Ναι

Ο καθηγητής έφερνε;

Όχι θέλει Αντικείμενο.

Αν πούμε ο Γιάννης έτρεχε, πάει πουθενά η ενέργεια;

Όχι

Έλυσα τις ασκήσεις μου.

Η καθηγήτρια εισάγει το Αντικείμενο λέγοντας ότι κάποια ρήματα παίρνουν συμπλήρωμα. Δίνει συγχρόνως παραδείγματα για να δείξει αν ένα ρήμα είναι μεταβατικό ή αμετάβατο. Αν παίρνουν συμπλήρωμα και πάει κάπου η ενέργεια λέγονται μεταβατικά π.χ. χτυπάω την έδρα αν όχι λέγονται αμετάβατα. π.χ. Ο Γιάννης σπουδάζει στην Κρήτη: αμετάβατο
Ο Γιάννης σπουδάζει οικονομικές επιστήμες: μεταβατικό.
Αν πούμε ότι ο Γιάννης το έλυσε, είναι μεταβατικό;

Η καθηγήτρια επεξηγεί ότι το «το» είναι το Αντικείμενο άρα το ρήμα είναι μεταβατικό.

Σελ. 64

Κείμενο: Η Νέα Παιδαγωγική.

Η καθηγήτρια διαβάζει το κείμενο. Η καθηγήτρια βρίσκει τα ρήματα στο κείμενο και διατυπώνει ερωτήσεις και μιλά για τα Αντικείμενα:

-Ποια ρήματα έχουν συμπλήρωμα; είχε φέρει, κρατούσε. Μεταβαίνει δηλαδή η ενέργεια και αυτά τα λέω Αντικείμενα. Π.χ. κρατούσε ένα βούρδουλα. Μεταβατικό. Το διάλειμμα κράτησε μισή ώρα: Αμετάβατο.

➤ Τρίτο δεκάλεπτο

Τους ζητά να παρατηρήσουν (κάτω στη σελίδα) ότι το ίδιο ρήμα κρατώ-αρχίζω μπορεί να λειτουργήσει και ως μεταβατικό και ως αμετάβατο.

Δίνεται **φυλλάδιο**. Αν παίρνουν τα ρήματα ένα Αντικείμενο, λέγονται μονόπτωτα, αν δύο λέγονται δίπτωτα.

ΜΕΤΑΒΑΤΙΚΑ ΚΑΙ ΑΜΕΤΑΒΑΤΑ ΡΗΜΑΤΑ ΤΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ

Α. Ενεργητικά αμετάβατα ρήματα : έχουν ενεργητική διάθεση και η ενέργεια του υποκειμένου δε μεταβαίνει σε κάτι άλλο

Β. Ενεργητικά μεταβατικά ρήματα : έχουν ενεργητική διάθεση και η ενέργεια του υποκειμένου μεταβαίνει σε κάτι άλλο

- Κάποτε πολλά μεταβατικά ρήματα μπορούν να χρησιμοποιηθούν και ως αμετάβατα
π.χ. Σπουδάζω στα Γιάννενα αλλά Σπουδάζω φιλολογία

Το πρόσωπο, ζώο ή πράγμα στο οποίο μεταβαίνει η ενέργεια του υποκειμένου του ρήματος ονομάζεται αντικείμενο. Ως αντικείμενο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ένα ουσιαστικό, μια αντωνυμία, μια ολόκληρη πρόταση ή και οποιοδήποτε μέρος του λόγου ή φράση ουσιαστικοποιημένα (με άρθρο). Απάντα στην ερώτηση τι, σε τι, ποιον, σε ποιον.

π.χ. Οι μαθητές συγκρίνουν τους καθηγητές. Δεν έβλαψα κανένα. Υποσχέθηκε ότι θα με βοηθήσει. Η πρόνοια βοηθάει τα ορφανά. Όλοι γνωρίζουμε τα πρέπει και τα δεν πρέπει. Σεβόμαστε τους ηλικιωμένους. Να σκέφτεσαι όχι μόνο το σήμερα αλλά και το αύριο. Δεν μου είπε ακόμη το πότε.

Γ. Μεταβατικά μονόπρωτα ρήματα είναι εκείνα που δέχονται αντικείμενο σε μια μόνο πτώση Έτσι το αντικείμενό τους μπορεί να είναι είτε σε αιτιατική είτε σε γενική. Η γενική μπορεί να αντικατασταθεί με εμπρόθετο αντικείμενο.

- π.χ. Διάβασα τα μαθήματά μου (εξωτερικό αντικείμενο)
Γράφει το γράμμα. Εζήσε τη ζωή του (εσωτερικό ή σύστοιχο αντικείμενο)
Μιλάει του συμμαθητή του (γενική)
Μιλάει με τον συμμαθητή του (εμπρόθετο αντικείμενο)

Δ. Μεταβατικά δίπρωτα ρήματα είναι εκείνα που χρειάζονται ως συμπλήρωμα δύο αντικείμενα, σε δυο πλάγιες πτώσεις

Έτσι τα αντικείμενα μπορεί να βρίσκονται στις εξής πτώσεις :

- α. αιτιατική (άμεσο) + γενική (έμμεσο)
Κάνεις κακό του εαυτού σου
- β. αιτιατική + αιτιατική
Κάνεις κακό στον εαυτό σου (η εμπρόθετη αιτιατική αποτελεί το έμμεσο αντικείμενο)
- γ. αιτιατική προσώπου (άμεσο) + αιτιατική πράγματος (έμμεσο)
Ο κ. Χ. κάνει στους φοιτητές πειράματα
- δ. με εμπρόθετο που αντικαθιστά το έμμεσο αντικείμενο.
Πρόσφερε σε μένα το κάθισμά του. (σε μένα =μου : εμπρόθετο αντικείμενο)

Ε. Γενική προσωπική Πρόκειται για τη γενική της προσωπικής αντωνυμίας (μου) που βρίσκεται κοντά σε απρόσωπα ρήματα ή απρόσωπες εκφράσεις ή ακόμη και σε αμετάβατα ή μεταβατικά ρήματα, όπου όμως δεν έχει θέση αντικειμένου. Φαερώνει το πρόσωπο στο οποίο αναφέρεται η έννοια του ρήματος και δηλώνει ότι αυτό συμμετέχει σε ό,τι εκφράζει το ρήμα ή δέχεται ωφέλεια ή βλάβη από αυτό που εκφράζει η πρόταση

- π.χ. Μου πονάει το στομάχι
Να μου το θυμηθείς

Μου χρειάζεται απόλυτη ηρεμία

3.4 Ασκήσεις φυλλαδίου για το σπίτι

Παράδειγμα καθηγήτριας προκειμένου να διευκρινιστεί το Αντικείμενο:

- Ο καθηγητής έφερε σλάιντς, φωτοτυπίες

Αυτό το ρήμα είναι μονόπτωτο γιατί τα δύο αντικείμενα είναι ίδια.

- Ο γιατρός εξέτασε τον ασθενή

Τον ασθενή είναι αντικείμενο.

- Τα παιδιά χορεύουν παραδοσιακούς χορούς

«Χορούς» είναι το αντικείμενο. Ρωτά τους μαθητές Τι παρατηρούν στο συγκεκριμένο αντικείμενο. Είναι από την ίδια ρίζα το «χορούς» και το «χορεύουν». Ή «έζησε δύσκολη ζωή στα ξένα». Επισημαίνει ότι αυτού του είδους τα αντικείμενα λέγονται σύστοιχα.

Σελ 67

Τα παιδιά σε ένα πίνακα θεωρίας του βιβλίου γράφουν αυτά τα παραδείγματα. Τονίζεται ότι το αντικείμενο μπορεί να είναι σε γενική.

Π.χ. Το παιδί μοιάζει της μητέρα του.

Συνοψισε η καθηγήτρια τα μονόπτωτα και τα δίπτωτα ρήματα.

4^ο μάθημα

➤ Πρώτο δεκάλεπτο

Η καθηγήτρια ξεκινά το μάθημα, υπενθυμίζοντας ότι είχαν ασχοληθεί με τα Αντικείμενα, τις διαθέσεις του ρήματος και την Παθητική σύνταξη.

Στο **φύλλο εργασίας** εξετάζεται η άσκησης 3.

Οι μαθητές/τριες διαβάζουν τις απαντήσεις.

Δίπτωτα ρήματα

Σελ. 67

Η καθηγήτρια ρωτά τους μαθητές για προτάσεις μ' ένα αντικείμενο.

Το πτηνό έφαγε τους σπόρους

Τα παιδιά ήπιαν τα ποτά

Ο Γιάννης τραγούδησε ένα τραγούδι

Η μαμά σκούπισε με τη σκούπα! Όχι, αυτό είναι προθετικό σύνολο!!

Τα παιδιά χόρεψαν χορό

Επισημαίνει ότι το Αντικείμενο είναι σε πτώση Αιτιατική πολλές φορές.

Συμπλήρωση πίνακα του σχολικού βιβλίου για μεταβατικά μονόπτωτα και δίπτωτα, άμεσα και έμμεσα.

➤ Δεύτερο δεκάλεπτο

Στον **πίνακα** η καθηγήτρια αναφέρεται στη θεωρία

	Αιτιατική (άμεσο) +	Γενική (έμμεσο)
Δίπτωτα	Αιτιατική (άμεσο)+	Αιτιατική (έμμεσο εφόσον είναι εμπρόθετο)
	Αιτιατική προσώπου (άμεσο)	Αιτιατική αντικειμένου (έμμεσο)

Δίνει παραδείγματα:

- Μου πρότεινε συνεργασία: συνεργασία (άμεσο) μου (έμμεσο)

ή Πρότεινε σε εμένα συνεργασία.

- Ο Γιάννης γέμισε το σπίτι άχρηστα έπιπλα: έπιπλα είναι έμμεσο γιατί μπορούμε να το κάνουμε εμπρόθετο-με βιβλία.

Η καθηγήτρια προτρέπει τους μαθητές να δουν τις παρατηρήσεις του σχολικού βιβλίου. Τα διαβάζει και παραπέμπει συνεχώς στις σημειώσεις του **πίνακα**. Δίνει πρόσθετα παραδείγματα, κάνει συντακτική ανάλυση και παρατηρήσεις:

- Αυτή η δουλειά με γέμισε άγχος. «Η δουλειά» υποκείμενο. «Με» και «άγχος» αντικείμενα. Ποιο το άμεσο;

Με γιατί δείχνει πρόσωπο

Τονίζει ότι όταν το Αντικείμενο είναι πρόταση το υπολογίζουμε ως Αιτιατική.

- Εγώ θέλω να πάω σινεμά.

Αν έχω 2 αιτιατικές και δηλώνουν πράγμα έμμεσο είναι αυτό που μπορεί να αντικατασταθεί με εμπρόθετο.

Ζητά από τους μαθητές να βάλουν αστερίσκο και να το σημειώσουν.

➤ Τρίτο δεκάλεπτο

Σελ. 65

Ακούω και μιλώ!

«Συμπληρώματα». Η καθηγήτρια εξηγεί ότι είναι τα αντικείμενα.

- Διαβάζει προτάσεις και οι μαθητές κάνουν ανάλυση Υ-P-A. Επιπλέον τονίζει τα ακόλουθα:

- Αναφορά σε εννοούμενα υποκείμενα
- Αναγνώριση αδύναμων τύπων της αντωνυμίας(μας-εμάς)
- Τα παιδιά βρίσκουν τα αντικείμενα.
- Έμφαση σε λάθος των μαθητών ποια είναι τα άμεσα και ποια τα έμμεσα. Άμεσα όσον αφορά την αιτιατική προσώπου!

Άσκηση 2 (πινακάκι). Ζητά από τους μαθητές να βρουν στις προτάσεις τα Αντικείμενα και να γράψουν τα αντικείμενα, επισημαίνοντας συγχρόνως και τη μορφή τους π.χ. εμπρόθετο Αντικείμενο.

Φυλλάδιο-φύλλο εργασιών με ασκήσεις που δεν είχαν γίνει να γίνει στο σπίτι.

5^ο μάθημα

➤ Πρώτο δεκάλεπτο

Η καθηγήτρια υπενθυμίζει τη θεωρία των Αντικειμένων, πως βρίσκουμε τα άμεσα και πως τα έμμεσα. Δίνει παραδείγματα:

Π.χ. Οι νέοι αποτελούν την ελπίδα της χώρας μας:

της χώρας αντικείμενο έμμεσο

Η καθηγήτρια τους θυμίζει ότι δεν απαντάει στο «τι» ούτε στο «σε ποιον».

Είπε στον παππού το παράπονο του:

γιατί στον παππού έμμεσο, αφού είναι αιτιατική;

Η καθηγήτρια επισημαίνει ότι είναι εμπρόθετο.

Άσκηση 2 **φύλλου εργασιών:**

Παραδείγματα μαθητών/τριών για αμετάβατα ρήματα:

- *Ο γάτος κοιμάται*
- *Έτρεξε με περηφάνια*
- *Ο Στέλιος πήγε στο χωριό του*

Παραδείγματα με μεταβατικά:

- *Μου είπε την αλήθεια*
- *Μας έδειξε το βιβλίο*

Παραδείγματα με σύστοιχο αντικείμενο:

- *Έγραψα γράμμα στη γιαγιά μου*
- *Τραγούδησε ένα όμορφο τραγούδι*

➤ Δεύτερο δεκάλεπτο

Σελ. 66, άσκηση 6

Η καθηγήτρια διαβάζει τα παραδείγματα, οι μαθητές/τριες απαντούν σε τι μορφή είναι το αντικείμενο και η καθηγήτρια επισημαίνει σημεία.

-Να το πετάξει σε αυτόν

«Το» αντικείμενο άμεσο, «σε αυτό» έμμεσο γιατί είναι εμπρόθετο.

-Ζητάει να της το πάμε

Αντικείμενο σε πρόταση!

- Θα σας πει πως θα καταντήσετε αγράμματοι.

«σας» άμεσο γιατί δηλώνει πρόσωπο, ενώ η πρόταση έμμεσο

Τετράδιο εργασιών ασκ 3 σελ. 35 και σελ. 37 άσκηση 4.

➤ Τρίτο δεκάλεπτο

Κείμενο για εκπαίδευση.

Η καθηγήτρια ρωτά τους μαθητές τι λέξεις που πρέπει να βάζουμε ώστε το κείμενο να έχει συνοχή;

Συνδεδετικές.

!!! Αναφορά σε εξετάσεις!!! Η καθηγήτρια αναφέρει στους/στις μαθητές/τριες ότι η δεύτερη ερώτηση στις εξετάσεις θα είναι για τη συνοχή του κειμένου άρα θα πρέπει να ξέρουν τις συνδεδετικές λέξεις. Π.χ. επομένως : Επισημαίνει ότι μπορεί να χρειαστεί να την αντικαταστήσουν χωρίς να αλλάξουν το νόημα του κειμένου.

Σελ 58

Κείμενο. Η καθηγήτρια κατευθύνει την παράδοση για τις συνδεδετικές λέξεις και τη λειτουργία τους. Οι μαθητές/τριες συγχρόνως συμμετέχουν.

-Λοιπόν: συνδεδετική λέξη: τι θέλει να δηλώσει;

Συμπέρασμα όπως το επομένως.

-Ακόμα;

Προσθέτουμε μια ιδέα.

-Αλλά;

Δείχνει αντίθεση

Κείμενο «να'σαι καλά δάσκαλε»

Διευκρινίσεις καθηγήτριας για συνοχή κειμένου:

-Μόλις: τι δηλώνει και με τι μπορούμε να το αντικαταστήσουμε;

Καθώς, αφού, μετά, όταν.

Η δεύτερη παράγραφος με την πρώτη με ποια συνδετική φράση συνδέεται;

Και πραγματικά.

Σελ 70

Η καθηγήτρια δίνει προφορικά συνδετικές λέξεις στους μαθητές και ζητά να τις σημειώσουν στο σχολικό εγχειρίδιο.

Δηλαδή, ειδικότερα=επεξήγηση

Επίσης, ακόμη, επιπλέον=προσθέτω

Αντίθετα, αλλά, ωστόσο= αντίθετα

Σίγουρα, αναμφίβολα, ιδιαίτερα, προπάντων, κυρίως= να τονίσουμε κάτι.

6^ο μάθημα

➤ Πρώτο δεκάλεπτο

Διόρθωση εκθέσεων προηγούμενης ενότητας.

Θέμα: Οι περισσότεροι πιστεύουν ότι οι φίλοι είναι πολύτιμοι για τη ζωή ενός ανθρώπου. Σε ένα άρθρο 4-5 παραγράφων που θα δημοσιευτεί στη σχολική εφημερίδα σχετικά μ' αυτό το θέμα να υποστηρίξετε με επιχειρήματα την παρακάτω άποψη.

Η καθηγήτρια διατυπώνει ερωτήσεις και επισημάνσεις βασισμένες στο θέμα που είχε δοθεί:

-Ποιο είναι το θέμα;

Οι φίλοι είναι πολύτιμοι στη ζωή.

-Ποιος είναι ο στόχος;

Να πείσουμε ότι η φιλιά είναι σημαντική.

➤ Δεύτερο δεκάλεπτο

-Άρα, επισημαίνει ότι το ζητούμενο δεν ήταν να περιγράψουμε το φίλο μας! Κάποιοι μαθητές έγραψαν ότι δεν υπάρχει αληθινή φιλία γιατί τους συνέβη αυτό και αυτό άρα ήταν εκτός θέματος.

-Πρέπει να βάλουμε πρόλογο-Κύριο μέρος-Επίλογο.

Επισημάνσεις βασισμένες στο βιβλίο σελ. 69.

-Αν έχουμε επιστολή ή ομιλία θα πρέπει να έχουμε προσφώνηση π.χ. Αγαπημένοι μαθητές.

-Αν είναι άρθρο σε εφημερίδα είναι απαραίτητο να βάλουμε τίτλο. π.χ. Η σημασία της φιλίας.

-Όταν γράφουμε επιχειρήματα δεν τα παραθέτουμε απλά αλλά τα αναλύουμε, π.χ. Οι φίλοι μας βοηθούν ν' αντιμετωπίσουμε τα προβλήματα μας ή εχέμυθος.

- Πως δηλαδή το βλέπουμε;

Είναι έμπιστος, του λέμε τα μυστικά μας, μας συμπαραστέκεται σε χαρές ή λύπες

➤ Τρίτο δεκάλεπτο

-Ποιον θα κρίνατε καλύτερο φίλο; Αυτόν που συμπαραστέκεται στη χαρά ή στη λύπη;

Ποια είναι η άποψη σας;

Εκφράζουν γνώμες οι μαθητές.

-Άλλο επιχείρημα;

Να μας συμβουλεύουν.

Η καθηγήτρια πραγματοποιεί αναγνώσεις δύο εκθέσεων και ζητά από τους/τις μαθητές/τριες να τις αξιολογήσουν.

Υπάρχουν επαναλήψεις

Η δεύτερη είναι εκτός θέματος.

7ο μάθημα

➤ Πρώτο δεκάλεπτο

Σελ 70

Λεξιλόγιο.

Η καθηγήτρια ζητά να γίνει η αντιστοίχιση και να σχηματιστούν ονοματικά σύνολα.

Διατυπώνει ερωτήσεις:

-Με ποια επίθετα μπορούμε να συνδυάσουμε την εκπαίδευση.

-Σκεφτείτε κάποια επίθετα που θα ταιριάζουν;

Δημόσια, στρατιωτική, υποχρεωτική.

-Στα πρώτα χρόνια οι Αθηναίοι ποια εκπαίδευση έπαιρναν;

Βασική, στοιχειώδης.

Τονίζει ότι οι μαθητές πρέπει να χρησιμοποιούν τέτοιες λέξεις στις εκθέσεις!

➤ Δεύτερο δεκάλεπτο

-Τι σημαίνει καταρτισμένος;

Η καθηγήτρια δίνει τη σημασία της λέξης ότι είναι αυτός που έχει τα απαραίτητα προσόντα, γνωρίζει καλά το αντικείμενο του.

Έμπειρος, άπειρος, μεταδοτικός, ιδιωτικός.

Σχολείο;

Ιδιωτικό, μουσικό, αθλητικό, καλλιτεχνικό, ειδικό, νυχτερινό.

Μαθητής;

Αδιάφορος, αμελής, αδιάβαστος, μέτριος, άριστος.

Οι μαθητές αναφέρουν τι αντιστοίχισαν.

➤ Τρίτο δεκάλεπτο

Η καθηγήτρια ζητά από τους/τις μαθητές/τριες να παράγουν προφορικό λόγο δίνοντας τους το θέμα:

«Έστω ότι κάποιος φίλος σας, σας ανακοινώνει ότι θέλει να σταματήσει το σχολείο και να κάνει κάτι άλλο. Με ποια επιχειρήματα θα τον πείθατε να μην το κάνει; Σκεφτείτε τα οφέλη του σχολείου»

Η καθηγήτρια συγχρόνως στα επιχειρήματα που παραθέτουν οι μαθητές προβάλλει ερωτήσεις:

-Γνώσεις.

Γιατί; ποιο επιχείρημα θα έφερνες για να τον πείσεις;

-Δε θα καταφέρει τίποτα στη ζωή του.

Οι γνώσεις σε τι μας χρησιμεύουν;

Καλή θέση εργασίας.

-Οι γνώσεις είναι αποκλειστικά για τα επαγγελματικά σας;

Όχι.

-Τότε γιατί πρέπει να παίρνουμε γνώσεις;

Για την καθημερινή ζωή.

-Φαντάζεστε πως θα ήταν να μην ξέρατε βασικά πράγματα; Οι γνώσεις μέχρι τη Β' γυμνασίου δεν είναι βασικές δεν κατανοούμε τις ανάγκες της ζωής.

-Τι άλλο προσφέρει το σχολείο;

Διαμορφώνουμε χαρακτήρα. Μαθαίνουμε να δουλεύουμε με άλλα άτομα, σε ένα κοινωνικό σύνολο.

-Πρέπει να υπακούμε σε κανόνες. Η μικρογραφία της κοινωνίας είναι η οικογένεια, το σχολείο. Η μικροκοινωνία. Μέσα στο σχολείο μαθαίνουμε να υπακούμε σε κανόνες και να ζούμε αρμονικά. Άρα, κοινωνικοποιούμαστε και μαθαίνουμε σε κανόνες. Ακόμα, δημιουργούμε φιλίες. Μέσα στο σχολείο οξύνεται το μυαλό μας και η κρίση μας και δεν παρασυρόμαστε από άλλους. Μαθαίνουμε να σκεφτόμαστε.

-Εσείς τι θα θέλατε να αλλάξει στο σχολείο;

Ν' αλλάξει το ωράριο.

Διαφορετικές υποδομές, υπολογιστές

Δραστηριότητες και άλλες στα πλαίσια του σχολείου έστω και περισσότερες ώρες.

Όχι εξετάσεις.

-Αρα αλλαγή εξετάσεων π.χ. να δίνεται η μισή ύλη Χριστούγεννα και η άλλη μισή το καλοκαίρι. Ν' αλλάξει το ωρολόγιο πρόγραμμα.

Έκθεση: Γράψτε ένα άρθρο (4-5 παράγραφοι) που θα δημοσιευτεί στην εφημερίδα του σχολείου σας και αναφερθείτε στο πως φαντάζεστε το σχολείο του μέλλοντος.

Γ. Γ' Γυμνασίου

Ενότητα Ευρωπαϊκή Ένωση

1^ο μάθημα

➤ Πρώτο δεκάλεπτο

Σελ64.

Εισαγωγή καθηγήτριας ότι η ενότητα αναφέρεται στην Ευρωπαϊκή Ένωση και τις αναφορικές προτάσεις.

Η καθηγήτρια διαβάζει το κείμενο και τους ζητά να υπογραμμίσουν ότι δεν καταλαβαίνουν.

Η καθηγήτρια ρωτά από πού είναι το κείμενο ποιος είναι ο συγγραφέας;

Γεώργιος Θεοτοκάς

Ερωτήσεις καθηγήτριας και παρουσίαση πληροφοριών:

-Γνωρίζετε τι είναι η Ε.Ε; Πότε δημιουργήθηκε;

-Παλιά ονομαζόταν ΕΟΚ. Η Ελλάδα μπήκε το 1981 και το 2001 μπήκαμε στο ευρώ.
Ανάλυση για την Ε.Ε.

-Ο συγγραφέας προσπαθεί το '73, κοιτά την Ευρώπη και βλέπει τα συμπεράσματα και που καταλήγει;

Στην αντίθεση των χωρών και ότι η κάθε χώρα έχει πολλές διαφορές.

-Στην τελευταία παράγραφο τι λέει; Τι συμπέρασμα;

Τα πάντα διαφέρουν, δε διακρίνονται οι διαφορές, άρα φαίνεται σαν όλο.

Ερώτηση 1: Τη διαβάζει η καθηγήτρια. Στη σύγχρονη εποχή ο κίνδυνος να χάσουν τα έθνη την ιδιαίτερη πολιτιστική τους ταυτότητα είναι πραγματικός ή φανταστικός;

Από πού προέρχεται ένας τέτοιος κίνδυνος;

Διαφοροποίηση/διαφορετικότητα/αντίθεση.

Ομοιομορφία

Δεν μπορούσαμε να κρατήσουμε τη δραχμή; Ενώ οι άλλες χώρες μας χρωστούν λεφτά γιατί δε μας τα δίνουν;

➤ Δεύτερο δεκάλεπτο

Κείμενο-Κώστας Σημίτης

Το διαβάζει μαθήτρια. Η καθηγήτρια θέτει το ερώτημα να γίνει κατανοητό αν ο συγγραφέας είναι υπέρ ή κατά της εισόδου της Ελλάδας στη Ε.Ε. Στην αρχή εντοπίζει ένα πρόβλημα και πως το αντιμετωπίζει.

Συνεχόμενες ερωτήσεις καθηγήτριας.

-Ποιο είναι το πρόβλημα;

Απώλεια ταυτότητας

-Αυτός συμφωνεί ή όχι;

-Τι στάση έχει ο συντάκτης του κειμένου για το αν η είσοδος στην Ε.Ε είναι πρόβλημα για την εθνική μας ταυτότητα; Στην πρώτη παράγραφο λέει τι θα κέρδιζαν οι χώρες και στη δεύτερη τι προβλήματα υπάρχουν.

-Θεωρεί ότι είναι θετική η ένταξη ή όχι;

Είναι θετική γιατί πιστεύει ότι θα πάρουμε στοιχεία από άλλους πολιτισμούς.

-«Η δύναμη μας θα προέλθει γύρω από τα τείχη... πηγή έμπνευσης, υπεράσπιση διαφορετικότητας των λαών. Τι καταλαβαίνετε;

Παράθεση στοιχείων από μαθήτρια και συμπλήρωση από καθηγήτρια.

-Επομένως είναι θετικός. Τα κέρδη και τα οφέλη είναι περισσότερα απ' αυτά που θεωρούν οι αντίπαλοι. Η καθηγήτρια συνοψίζει.

➤ Τρίτο δεκάλεπτο

Τετράδιο εργασιών

Ελένη Γλύκαντζη-Αρβελέρ.

Διαβάζει το κείμενο ο μαθητής.

Η καθηγήτρια παραθέτει ότι εντοπίζεται άλλη μια άποψη κατά πόσο η Ευρώπη μπορεί να αποτελέσει ένα ενιαίο σύνολο. Ζητά να αιτιολογήσουν οι μαθητές/τριες με βάση όσα λέει το κείμενο. Θέτει κατευθυντήριες ερωτήσεις:

- Ποια είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της Ευρώπης;

-Πως την ονομάζει στο τέλος την Ευρώπη;

Να συγκρίνετε τις απόψεις που εκφράζονται στη σελ. 36 του τετραδίου εργασιών και στη σελ. 65 του βιβλίου από τους συγγραφείς.

Σελ 65

Η καθηγήτρια ζητά να εξηγηθεί το σκίτσο.

3 μαθητές απάντησαν.

1. *Ενώνει 2 χώρες*

2. *Γέφυρα επικοινωνίας.*

3. *Ένα τεράστιο σκοινί.*

2ο μάθημα

➤ Πρώτο δεκάλεπτο

Σελ. 66-Κείμενο 3

Η καθηγήτρια αναφέρει ότι το κείμενο αναφέρεται στα τραπεζογραμμάτια. Θέτει ερώτημα: Τι απεικονίζονται στα ευρώ;

Η καθηγήτρια δίνει στους/στις μαθητές/τριες ένα **φυλλάδιο** στο οποίο απεικονίζονται τα χαρτονομίσματα.

Θέτει ερωτήματα και κάνει παρουσίαση:

-Τα κτίρια που απεικονίζονται δεν είναι πραγματικά είναι συμβολικά. Θα το δούμε και στο κείμενο και στα πρόσωπα που απεικονίζονται στα κέρματα. *(Παρουσιάζονται αναλυτικά τις μορφές των κερμάτων και οι δραχμές. Επεξήγηση τι υπάρχει σε κάθε κέρμα με ιστορικές πληροφορίες).*

-Εποχές και αρχιτεκτονικές μορφές της Ευρώπη-εκεί βασίστηκαν τα σχέδια στα κέρματα, παράθυρα, πύλες και γέφυρες-3 σχέδια.

-Συζήτηση με παιδιά τι κατάλαβαν απ' αυτά που διάβασαν.

-Τι θυμούνται από τα δύο προηγούμενα κείμενα;

Αναφορά στις απόψεις του Σημίτη, θετικά και αρνητικά Ευρώπης.

-Σήμερα απ' όσα ακούτε ποια άποψη έχουν οι περισσότεροι για την Ε.Ε.

➤ Δεύτερο δεκάλεπτο

Το κείμενο 3 δεν έγινε αλλά παρουσιάστηκε από την καθηγήτρια σχετικά με το νόμισμα.

Κείμενο για διεύρυνση των 25-Σκίτσο

Ερωτήματα καθηγήτριας βασισμένα στο κείμενο και με βάση την ερώτηση που υπάρχει στο βιβλίο.

-Τι συμβολίζουν τα χελιδόνια;

Την κάθε υπό ένταξη χώρα.

-Δημοσιεύτηκε το 2003 που γινόταν προσπάθεια ένταξης των χωρών.

-Με τι τρόπο έγινε η ένταξη, τι βλέπετε να προσπαθεί ο σκιτσογράφος;

-Το πνεύμα του σκιτσογράφου τι θέλει να δείξει;

Συμβολίζουν τον ερχομό. Το κάθε ένα έχει διαφορετική πορεία.

-Ανησυχία για την Ευρώπη των 25.

➤ Τρίτο δεκάλεπτο

Φυλλάδιο ασκήσεων.

Σελ 67 Ακούω και μιλώ 1 και 2.

Αναφορικές προτάσεις: Η καθηγήτρια ζητά να βρουν τα παιδιά από τη γραμματική τις αναφορικές αντωνυμίες και επιρρήματα.

Καταγράφονται και παρουσιάζονται οι αναφορικές ονοματικές προτάσεις στον **πίνακα**: λειτουργούν ως υποκείμενο, αντικείμενο, επεξήγηση, κατηγορούμενο, προσδιορισμός.

Αναφορικές επιρρηματικές προτάσεις: λειτουργούν ως προσδιορισμοί του χρόνου, τρόπου, σκοπού, αιτίας, αποτελέσματος.

3^ο μάθημα

➤ Πρώτο δεκάλεπτο.

Σελ. 66

Κείμενο με σκίτσο με χελιδόνια.

Σελ. 67

3^ο φυλλάδιο.

3ο μάθημα 12/02/2016

ΑΝΑΦΟΡΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Οι προτάσεις που εισάγονται με τις αναφορικές αντωνυμίες και τα αναφορικά επιρρήματα λέγονται δευτερεύουσες αναφορικές προτάσεις. Οι αναφορικές προτάσεις διακρίνονται σε αναφορικές επιθετικές και αναφορικές ελεύθερες.

<u>ΑΝΑΦΟΡΙΚΕΣ ΑΝΤΩΝΥΜΙΕΣ</u>	<u>ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΕΠΙΡΡΗΜΑΤΑ</u>
που (άκλιτο) ο οποίος η οποία το οποίο όποιος, όποια, όποιο ό,τι (άκλιτο) όσος όση όσο	εκεί που, όπου, οπουδήποτε (δηλώνουν τόπο) όπως, καθώς, ως, σαν (δηλώνουν τρόπο) τότε που, όποτε, οποτεδήποτε (δηλ χρόνο) όσο, οσοδήποτε (δηλώνουν ποσό)

ΕΛΕΥΘΕΡΕΣ ΑΝΑΦΟΡΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Οι ελεύθερες αναφορικές προτάσεις ανάλογα με τη συντακτική τους λειτουργία μέσα στο λόγο διακρίνονται σε ονοματικές και επιρρηματικές

α. Ονοματικές αναφορικές προτάσεις

- Εισάγονται:** με τις αναφορικές αντωνυμίες ο οποίος α ο, όποιος α ο, όσος η ο, ό,τι οτιδήποτε κλπ
- εξαρτώνται:** συνήθως από ένα ρήμα
- Λειτουργούν ως:**
- υποκείμενο πχ όποιος θέλει μπορεί να φύγει
 - αντικείμενο πχ Κάνε ό,τι θεωρείς σωστό
 - κατηγορούμενο πχ Η ευκαιρία αυτή είναι ό,τι επιθυμούσα

β. Επιρρηματικές αναφορικές προτάσεις

- Εισάγονται:** με τα αναφορικά επιρρήματα (όπου, όποτε, όπως, όσο, οσοδήποτε, καθώς κλπ
- Εξαρτώνται:** από ένα ρήμα
- λειτουργούν ως:** επιρρηματικοί προσδιορισμοί που δηλώνουν:
- **τόπο** πχ πήγανε όπου θέλεις
 - **χρόνο** πχ μπορείς να έρθεις όποτε θέλεις
 - **τρόπο** πχ να κάνεις όπως σου είπα
 - **ποσό** πχ μπορείς να φας όσο θέλεις
 - **συμφωνία** (ή όρο) πχ θα δεχτώ μόνο όπως συμφωνήσαμε όλοι (με τους όρους που συμφωνήσαμε)
 - **εναντίωση ή παραχώρηση** πχ όσο κι αν προσπάθησα δεν μπόρεσα να τον μεταπείσω
 - **παρομοίωση** πχ θέλω να μ' εμπιστεύεσαι, όπως εμπιστεύεσαι την αδελφή σου.



ΕΠΙΘΕΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Επιθετικές αναφορικές προτάσεις είναι αυτές που χρησιμοποιούνται για να προσδιορίσουν κάποιο ουσιαστικό, παίζουν δηλαδή ρόλο παρόμοιο με αυτόν του επιθετικού προσδιορισμού. Επομένως, οι επιθετικές αναφορικές προτάσεις είναι ονοματικές προτάσεις

[1]

-Διαχωρισμός αναφορικών ονοματικών και επιρρηματικών. Η καθηγήτρια διαβάζει τις προτάσεις από τη φωτοτυπία.

-Διαχωρισμός ό,τι και ό,τι.

Ασκήσεις που καθοδηγούνται από την καθηγήτρια με ερωτήσεις.

Παράδειγμα: Όποιος θέλει να φύγει. Ως τι λειτουργεί; ρώτησε η καθηγήτρια.

Κάνε ό,τι θεωρείς σωστό.

-Στα παραδείγματα των επιρρηματικών, ζητείται στα παιδιά να τις βρουν.

-Πόσων ειδών αναφορικές έχουμε;

Ονοματικές και επιρρηματικές

-Ποια η διαφορά τους;

Οι ονοματικές λειτουργούν ως υποκείμενο, αντικείμενο, επεξήγηση. Οι επιρρηματικές εκφράζουν αιτία, σκοπό.

-Ο συνδυασμός ονοματικές και να δηλώνει π.χ. αιτία δεν μπορεί να υπάρξει!

➤ Δεύτερο δεκάλεπτο

Σελ. 67

Ακούω και μιλώ.

Η καθηγήτρια ζητά από τους/τις μαθητές/τριες να βρουν τις αναφορικές, να πουν τι είδος είναι και ως τι χρησιμεύουν π.χ. ως υποκείμενο.

Σελ. 64, Κείμενο 1.

1^η παράγραφος.

Ζητά η καθηγήτρια να υπογραμμιστούν προτάσεις με το «που» και να βρουν λέξεις στις οποίες αναφέρεται. Η καθηγήτρια διαβάζει το κείμενο και ζητά από τα παιδιά να υπογραμμίσουν τις προτάσεις με το «που».

Ερωτήσεις καθηγήτριας.

-Σε μια περίοδο, ποια είναι η Κύρια πρόταση; (*αδυναμία μαθητών να βρουν την Κύρια*)

-Ποια είναι η αναφορική πρόταση; Που αναφέρεται;

-Αντικαταστήστε το «που» με το «οποίος-οποία-οποίο».

-Τα παιδιά διαβάζουν το κείμενο και το αντικαθιστούν.

-Χρησιμοποιείται κατά κόρον το «που» και πρέπει να αντικαθιστούμε κάποιες φορές με το «ο οποίος». (**φωτοτυπία**)

➤ Τρίτο δεκάλεπτο.

2^η παράγραφος, Άσκηση 1, Διαβάζω και γράφω.

-Ανάγνωση από καθηγήτρια

-Ζητά να υπογραμμίσουν προτάσεις με το «που» και αυτές τις προτάσεις να τις αντικαταστήσουν με μια λέξη που να αποδίδει το νόημα.

-Τις βρίσκουν και τις λένε τρία παιδιά.

-Ζητά όλη η πρόταση να αντικατασταθεί μόνο μ' ένα επίθετο.

Ανεπανάληπτο, μοναδική, ξεχωριστή.

-Συνοψίζει λέγοντας ότι αυτού του είδους τις προτάσεις που αντικαθίστανται μ' ένα επίθετο, τις λέμε επιθετικές.

Ακούω και μιλώ Άσκηση 2 σελ 67.

Άσκηση 1 σελίδα 70 η καθηγήτρια επισημαίνει να γίνει η διάκριση που και πού.

Το πού χρησιμοποιούνται σε ερωτήσεις.

4^ο μάθημα

➤ Πρώτο δεκάλεπτο

Διόρθωση εκθέσεων προηγούμενης ενότητας με θέμα τον ρατσισμό.

-Ανάγνωση μιας έκθεσης από καθηγήτρια. Διευκρινίζει ότι πρέπει να επικεντρώνονται στο θέμα, π.χ. το θέμα ήταν αιτίες, αποτελέσματα ρατσισμού και όχι τρόποι αντιμετώπισης, όπως αναπτύχθηκε από τους περισσότερους.

➤ Δεύτερο δεκάλεπτο

-Φυλλάδιο ρατσισμός.

ΡΑΤΣΙΣΜΟΣ

Ο ρατσισμός (από τη λέξη "ράτσα" = φυλή) είναι η αντίληψη που υποστηρίζει την ανωτερότητα μιας φυλής και αποβλέπει στη διατήρηση της "καθαρότητας" της και στην κυριαρχία της έναντι των υπολοίπων. Με τον όρο αυτό δεν εννοούμε μόνο το φυλετικό διαχωρισμό των ανθρώπων αλλά και γενικότερα τη μεροληπτική συμπεριφορά σε βάρος ατόμων, ατόμων ή λαών, που προκαλείται από την υιοθέτηση συγκεκριμένων στερεότυπων. Έτσι εκτός από το φυλετικό ρατσισμό υπάρχουν:

- ❖ Ο **κοινωνικός ρατσισμός** (η εχθρική συμπεριφορά απέναντι σε ορισμένες κοινωνικές ομάδες, όπως οι μετανάστες, τα άτομα με ειδικές ανάγκες, οι πρώην φυλακισμένοι, οι ομοφυλόφιλοι, οι ναρκομανείς κ.λ.π.)
- ❖ Ο **εθνικός ρατσισμός** (εθνικισμός= η αντίληψη ότι ένα έθνος είναι ανώτερο από τα άλλα).
- ❖ Ο **θρησκευτικός ρατσισμός** (η αντίληψη ότι μια θρησκεία είναι η μόνη αληθινή και πρέπει να επικρατήσει έναντι των υπολοίπων)
- ❖ Ο **ρατσισμός κατά του γυναικείου φύλου** (εμφανείς διακρίσεις κατά των γυναικών).

Αίτια του ρατσισμού θεωρούνται:

- ❖ Η **έλλειψη ανθρωπιστικής παιδείας** και η πνευματική φτώχεια. Από τη στιγμή που άτομα δε διδασκονται την αξία της ισότητας, της δικαιοσύνης, της ειρήνης, του σεβασμού είναι εύκολο να παρασυρθούν σε ρατσιστικές αντιλήψεις. Παράλληλα το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο περιορίζει τους ορίζοντες των ανθρώπων και αδρανοποιεί τη σκέψη τους, με αποτέλεσμα να χειραγωγούνται εύκολα και να υιοθετούν άκριτα κάθε είδους στερεότυπα.
 - ❖ Η **κρίση των αξιών**. Η ανηθικότητα, ο ανταγωνισμός, η γενικότερη αμφισβήτηση των ανθρωπιστικών ιδανικών καλλιεργούν το μίσος στις ψυχές των ανθρώπων που ποροδοτεί τις μεταξύ τους σχέσεις.
 - ❖ Τα **οικονομικά συμφέροντα** και οι κάθε είδους πολιτικές σκοπιμότητες, όπως οι επεκτατικές βλέψεις μιας χώρας σε βάρος άλλης ή η μετάθεση των ευθυνών για την ύπαρξη σοβαρών οικονομικών και κοινωνικών προβλημάτων σε συγκεκριμένες ομάδες. Για παράδειγμα οι μετανάστες κατηγορούνται συνήθως σε μια χώρα για την όξυνση της ανεργίας.
 - ❖ Ο **φανατισμός, εθνικός ή θρησκευτικός**, που υποκινείται επίσης από ποικίλες σκοπιμότητες, οικονομικές ή πολιτικές.
 - ❖ **Ξενοφοβία**: τροφοδοτείται από τη γενικότερη οικονομική κρίση (ανεργία, άνιση κατανομή του πλούτου) και συχνά εμφανίζεται να εξαρτάται από την αθρόα εισβολή μεταναστών, εξαιτίας οικονομικών προβλημάτων που παρουσιάζονται στις χώρες τους, ή προσφύγων, εξαιτίας πολεμικών συγκρούσεων.
 - ❖ **Αρνητικά πρότυπα από τα ΜΜΕ** (π.χ. ανώτερος είναι αυτός που έχει πολλά υλικά αγαθά).
- Συνέπειες:** με την επικράτηση του ρατσισμού άτομα και ομάδες περιθωριοποιούνται και απομονώνονται, καταργούνται θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα, διαφωνίζονται οι κοινωνικές αδικίες και εκδηλώνονται φαινόμενα βίας και εγκληματικότητας που διαταράσσουν την κοινωνική ισορροπία.
- Ανασφάλεια και άγχος, για τα θύματα του ρατσισμού. Μειονότητες που ζουν σε συνθήκες εξαθλίωσης. Απουσία συνεργασίας, αλληλεγγύης και κοινωνικοπολιτικής συνείδησης, έλλειψη ανθρωπισμού.

Επομένως είναι ανάγκη να μάθει ο άνθρωπος να σέβεται το διαφορετικό. Η ανεκτικότητα, η αμοιβαία κατανόηση, η υιοθέτηση ανθρωπιστικών αξιών, όπως ο διάλογος, η συνεργασία, είναι παράγοντες που μπορούν να επιτρέψουν την αρμονική συνύπαρξη των ανθρώπων και να δώσουν σε όλους ίσες ευκαιρίες για να αναπτυχθούν και να ζήσουν ευτυχισμένοι.

1^η :

Γενικά υπάρχουν πολλές μορφές ρατσισμού. Οι μορφές αυτές μπορεί να είναι φυλετικές δηλαδή να υπάρχει κάποιο είδος πολέμου, θρησκευτικές όπου ο καθένας έχει τη δική του θρησκεία και αν δεν αρέσει στον άλλο για δικούς του λόγους την κοροϊδεύει τη θρησκεία του άλλου.

Γενικά υπάρχουν πολλές μορφές ρατσισμού όπως: φυλετικός ρατσισμός, δηλαδή η άποψη ότι μια φυλή είναι ανώτερη από τις άλλες, θρησκευτικός όπου ο καθένας έχει τη δική του θρησκεία και θεωρεί ότι πρέπει να την επιβάλλει και στους άλλους.

2^η :

Μια μορφή ρατσισμού είναι ο ρατσισμός των μαύρων που έχει να κάνει με το χρώμα του ανθρώπου.

Μια μορφή ρατσισμού είναι ο ρατσισμός εναντίον των μαύρων και έχει να κάνει με την άποψη ότι εξαιτίας του χρώματός τους είναι κατώτεροι από τους άλλους.

3^η :

Οι μορφές του ρατσισμού είναι πάρα πολλές από το χρώμα του δέρματος, την καταγωγή και την κουλτούρα, μέχρι κάποια σωματική αναπηρία, ή κάποιο πρόβλημα έκφρασης.

Οι μορφές ρατσισμού είναι πάρα πολλές. Θεωρούμε κατώτερο κάποιον εξαιτίας του διαφορετικού χρώματός του, εξαιτίας της καταγωγής του ή της κουλτούρας του, εξαιτίας κάποιας σωματικής αναπηρίας ή κάποιου προβλήματος έκφρασης.

2^η σελίδα: ζητά να διαβαστεί τι είναι γραμμένο στη φωτοτυπία και τι παρατηρούν;

Αναφορικές προτάσεις: προσδιοριστικές και παραθετικές

Προσδιοριστικές λέγονται αυτές που αποτελούν απαραίτητο συμπλήρωμα στον όρο που προσδιορίζουν και δε χωρίζονται με κόμμα

Π.χ. θα μας μείνει αξέχαστο το ηλιοβασίλεμα **που είδαμε χθές**
(αν παραλείψθει η αναφορική πρόταση δεν καταλαβαίνουμε για ποιο ηλιοβασίλεμα λέμε)

Πέταξαν τα ροδάκινα **που είχαν σαπίσει**.
(αν παραλείψουμε σημαίνει ότι τα πέταξαν όλα)

Προσθετικές ή παραθετικές λέγονται οι αναφορικές προτάσεις που δεν αποτελούν απαραίτητο συμπλήρωμα του όρου που προσδιορίζουν και χωρίζονται με κόμμα.

Π.χ. Μίλησε για την πατρίδα του, **που μας ήταν άγνωστη**.

Ο ΟΠΟΙΟΣ - ΠΟΥ: Θα πρέπει να χρησιμοποιούμε , όταν χρειάζεται την αναφορική ενωνυμία **οποίος και όχι το αναφορικό που** για να μην γίνονται παρανοήσεις στο λόγο μας.

Π.χ. είδαμε το παιδί της φίλης μας που πολύ αγαπούσαμε.

Είδαμε το παιδί της φίλης μας την οποία πολύ αγαπούσαμε ; **ή**

Είδαμε το παιδί της φίλης μας το οποίο πολύ αγαπούσαμε;

Ο άνθρωπος που φάγαμε χθες ήταν γιατρός: τι παράνοηση μπορεί να γίνει;

Να βρείτε τις αναφορικές προτάσεις και να τις χαρακτηρίσετε συντακτικά

1. Οποιος βιάζεται σκονιάφτει
2. Έγινε στη ζωή του ό,τι σχεδίαζε από μικρός
3. Να φάτε όσο φαγητό θέλετε
4. Ό,τι βρέξει ες κατεβάσει
5. Η τρεχιά βρίσκεται οπουδήποτε υπάρχει πρόβλημα
6. Αγαπώ τη γυναικική, που με βοηθάει να έχω γερό σώμα
7. Ζητάω έναν υπάλληλο, που να χειρίζεται Η/Υ
8. Θα πάμε όπου θέλετε εσείς
9. Θα παίρνει το παιδί όποτε θέλει
10. Επιτέλους ήρθε η βροχή που περίμεναν με αγωνία οι γεωργοί
11. Το βιβλίο που διαβάζω αυτές τις μέρες είναι καταπληκτικό
12. Οποιος θέλει μπορεί να φύγει
13. Η ειρήνη αυτή είναι ό,τι επιθυμούσα
14. Κάνε ό,τι θεωρείς εσύ σωστό
15. Δεν μπόρεσα να τον μεταπείσω όσο και αν προσπάθησα
16. Ποτέ δεν ξέχασε τις συμβουλές που του έδωσε ο πατέρας του
17. Οποιος ζητάει το πολλά χάνει και τα λίγα
18. Όποτε θέλησες πήρε με τηλέφωνο

1. Να χαρακτηρίσετε τις δευτερεύουσες προτάσεις ως προς το είδος τους

1. αποφάσισε να αφήσει ελεύθερους τους κρατούμενους *η οποία δίνει απάντηση*
2. δεν ξέρω τι ακριβώς συζητήσαν *τι είδος, πώς έγινε* *η οποία δίνει απάντηση*
3. δεν έμαθα γιατί αναχώρησε ξαφνικά για το εξωτερικό *η οποία δίνει απάντηση*
4. ας έρθει όποιος θέλει
5. θεωρώ ότι είναι απαράδεκτη η συμπεριφορά σου
6. είναι περίεργο πώς απέδρασε ο ληστής από τη φυλακή
7. δεν ανοίγεται στους άλλους γιατί φοβάται μήπως τον απορρίψουν
8. αντιλαμβάνομαι πως η προσπάθειά σου είναι δύσκολη
9. ο κόσμος δεν είναι άνθρωπος που λέει ψέματα
10. δεν είναι γνωστό ποιος θα παραλάβει το δέμα

2. Να χαρακτηρίσετε συντακτικά τις παρακάτω αναφορικές προτάσεις

1. όποιος προσπαθεί βρίσκει λύσεις *ανέφικτα*
2. είδα το Γιώργο που είναι συμμαθητής μου
3. θα κάνω ό,τι θέλεις εσύ
4. πάρε τα βιβλία όποιου συμμαθητή σου θέλεις
5. θα γίνει ό,τι πεις εσύ
6. Ο Γιάννης προσπάθησε όσο μπορούσε
7. στην Ελλάδα είσαι ό,τι δηλώσεις
8. τα γατάκια που γεννήθηκαν χθες ήταν μαύρα
9. όσοι μπορούσαν ανέβηκαν στο βουνό

3. Ό,τι ή ότι;

1. ότι και να πω το παρεξηγείς
2. είπα ότι είχα να πω
3. είναι γνωστό σε όλους ότι συμπεριφέρεται έντιμα
4. μην κάνεις ότι δεν ακούς
5. μην κάνεις ότι δεν είναι σωστό
6. έγινε ότι γινόταν κάθε χρόνο
7. ότι λάμπει δεν είναι χρυσός
8. είναι βέβαιο ότι ήταν εκεί

4. Που ή πού;

1. ρώτησε που να τοποθετήσει τα βιβλία
2. πραγματικά δεν ξέρω που να πάω
3. το βιβλίο που μου έλεγες χθες είναι στο γραφείο μου
4. ο παππούς μου που ήταν άρρωστος έγινε τελικά καλά
5. δεν φαίνεται άνθρωπος που λέει ψέματα.
6. που πας έτσι ξαφνικά;

Ότι στη φωτοτυπία υπάρχει καλύτερη διατύπωση.

Στη φωτοτυπία η καθηγήτρια δίνει τρία κομμάτια αυτούσια από εκθέσεις μαθητών και τρία τροποποιημένα.

Συνοψίζει ότι θα μπορούσαν σε κάποια σημεία να το αλλαχθούν λίγο.

Επισημαίνει ότι πρέπει να χρησιμοποιούνται περισσότερες δευτερεύουσες. Ανάγνωση παραδειγμάτων από καθηγήτρια.

➤ Τρίτο δεκάλεπτο

Σελ. 70

Διαβάζω και γράφω σε σχέση με κείμενο 5.

Η καθηγήτρια θέτει ερωτήματα σε σχέση με τις δευτερεύουσες αναφορικές που έχουν ήδη διδαχθεί.

-Τι θυμάστε για τις δευτερεύουσες προτάσεις;

Λένε τη θεωρία.

Φωτοτυπία 12/2

1,2 σπίτι ασκήσεις φυλλαδίου.

Σελ. 40, τετράδιο εργασιών, άσκηση 2

Σελ. 37, μικρό κείμενο, ζητάει να βρουν οι μαθητές δευτερεύουσες αναφορικές προτάσεις μόνο.

6^ο μάθημα

➤ Πρώτο δεκάλεπτο

Τετράδιο εργασιών

Σελ. 37: αναφορικές προτάσεις-εξέταση άσκησης, ανάγνωση από μαθητές/τριες.

Σελ. 40: Ερώτηση 2, ανάγνωση από μαθητές.

Κείμενο 5, σελ. 41

Δεύτερη παράγραφος.

Η καθηγήτρια ζητά να βρουν τις δ/ες και σε τι αναφέρεται το περιεχόμενο. Τι είδους αντιθέσεις υπάρχουν στο κείμενο;

Ανάγνωση από καθηγήτρια.

➤ Δεύτερο δεκάλεπτο

Αναφορικές και αναφέρονται στη λέξη «η οποία».

Ερωτήματα καθηγήτριας.

-Στο περιεχόμενο τι είδους αντιφάσεις εντοπίζετε;

-Πως δικαιολογεί ο συγγραφέας τη θεματική πρόταση της πρώτης παραγράφου;

-Δικαιολογείται;

-Προσπαθεί να το στηρίξει;

πόλεμος-ειρήνη, βαρβαρότητα-άνθηση τεχνών, χριστιανική αγάπη-πόλεμοι.

Άρα τη στηρίζει την άποψη και επεξηγεί τη θεματική πρόταση.

-Στην ένωση τι παίζει πρωταρχικό ρόλο;

Η παιδεία.

➤ Τρίτο δεκάλεπτο

Σελ 38

Τετράδιο εργασιών

Η καθηγήτρια κάνει εισαγωγή ότι το κείμενο μιλά για τα όργανα της Ε.Ε.

Ερώτηση κατανόησης 1.

Μπορείτε να φέρετε πληροφορίες για τους Έλληνες ευρωβουλευτές . Αν κάποιος τωρινός ή παλαιότερος είχε κάποιο αξίωμα.

Σελ. 71 (βιβλίο)

Ερώτηση καθηγήτριας: Ποια είναι η διάκριση ό,τι και ότι;

Άσκηση διαβάσω και γράφω.

Σελ. 72, Κείμενο 6

Η καθηγήτρια ζητά να υπογραμμιστούν οι αναφορικές προτάσεις στην προτελευταία παράγραφο.

Άσκηση 3 και 4 μόνο για κείμενο 6!

Ερώτηση διευκρινιστική καθηγήτριας σε απάντηση μαθητή:

-Η αντικατάσταση του «που» γιατί είναι «η οποία»;

γιατί αναφέρεται στην Ευρώπη.

Η καθηγήτρια συνοψίζει:

Άρα η αντωνυμία θα πρέπει να συμφωνεί κατά γένος, αριθμό και πτώση.

7^ο μάθημα

➤ Πρώτο δεκάλεπτο

Ανάγνωση θέματος πληροφορίες για ευρωβουλευτές. Αναφορά σε Αβραμόπουλο και μεταναστευτική πολιτική.

Ανάγνωση εργασίας από έναν μαθητή, ερώτηση ανάπτυξης από τετράδιο εργασιών.

Σελ. 72 (βιβλίο)

Κείμενο 6-Η Ευρώπη του κόσμου: Η καθηγήτρια επισημαίνει ότι ο συγγραφέας αναφέρεται στην Ευρώπη που πρέπει να αγωνίζεται για τα δικαιώματα και την παιδεία και ζητά να εντοπιστούν οι αναφορικές προτάσεις.

Εντοπισμός αναφορικών προτάσεων από μαθητή

➤ Δεύτερο δεκάλεπτο

Σελ. 73

Κείμενο 7, Άσκηση 2

Ανάγνωση κειμένου από καθηγήτρια, θέτει ερωτήσεις και πληροφορεί:

-Θίγει ένα ζήτημα, ένα πρόβλημα, ποιο είναι αυτό;

-Το πρόβλημα στις μέρες μας είναι το προσφυγικό όχι το μεταναστευτικό.

-Γιατί τους χαρακτηρίζει ως 26^ο μέλος της Ε.Ε;

Τα κράτη είναι 25 άρα είναι το 26 μέλος.

-Αναφορά σε εξεγέρσεις στο Παρίσι και στην Αλγερία.

-Αναφορά σε αναφορικές προτάσεις.

-Απαρτχάιντ: τι εννοεί εδώ; το καταλαβαίνετε; η πολιτική των φυλετικών διακρίσεων, εφαρμόστηκε στην Αφρική και σχετίζονται με την απαγόρευση των μαύρων να μη βρίσκονται στον ίδιο χώρο με τους λευκούς.

-Θυμάστε κάποιον πολιτικό που έδρασε σε αυτό;

Μαντέλα

-1 μαθητής να φέρει πληροφορίες για το Μαντέλα.

Σελ. 73, ερώτηση 1

➤ Τρίτο δεκάλεπτο

Η καθηγήτρια έφερε ένα **βίντεο** με τον Ξενοφώντα Ζολώτα σχετικά με την αρχαιοελληνική ομιλία.

Στόχος: να διακρίνουν οι μαθητές λέξεις που είναι από ελληνικές ρίζες π.χ. anathema, heresy, economic method, nomismatic plethora κ.ά.

Στο σχολικό εγχειρίδιο υπάρχουν κείμενα σε ευρωπαϊκές γλώσσες. Η καθηγήτρια ζητά τους μαθητές να βρουν ελληνικές λέξεις μέσα σε αυτά.

8^ο μάθημα.

➤ Πρώτο δεκάλεπτο

Σελ. 77-78

Η καθηγήτρια ασχολείται με τις λέξεις και θέτει ερωτήματα.

-Γεωγραφία και τηλέφωνο είναι σύνθετες. Από τι αποτελούνται;

Γη και γράφω, τηλε και φωνή. Τηλε: μακριά σημαίνει στα αρχαία.

-Κείμενο 10: ποιες είναι οι σύνθετες λέξεις και τι σημαίνουν; Βίος : σημαίνει ζωή.

Σελ. 79

-Λέξεις που έχουν ελληνική ρίζα: βιβλιοθηκάριος, ζωή, τέχνη, ουτοπία.

Σελ. 80

- Από κείμενο στα ισπανικά ζητά η καθηγήτρια να βρουν ελληνικές λέξεις.
Χαρακτηριστικά, κρίση, γεωγραφικό, ζώνη, κλίμα, αγρός.

➤ Δεύτερο δεκάλεπτο

Σελ. 83

-Ποια γλώσσα εντοπίζετε;

Ιταλικά.

-Οι λέξεις με τι σχετίζονται;

Με την ιατρική. Φυσιοπαθολογία, μεταβολισμός, οστεοπόρωση, σύνδρομος, δυσπλασία.

Σελ. 81

Η καθηγήτρια δίνει παραδείγματα και ζητάει συνώνυμες λέξεις:

Λουλούδια-άνθη

Αέρας-άνεμος

Δήθεν-τάχα

Πρόσθιο-μπροστινό

Όμορφος-ωραίος

Ένωσα-αισθάνθηκα

-Ποιες λέξεις θα μπορούσατε να χρησιμοποιήσετε σε ένα κείμενο με πιο επίσημο ύφος;
Άνθη, δήθεν, πρόσθιο.

- Οι λέξεις είναι συνώνυμες αλλά δε συμβαίνει πάντα να μπορούμε να τις αντικαταστήσουμε. Π.χ. βρίσκεται στο άνθος της ηλικίας του.

Να ψάξετε σε λεξικά και να βρείτε σημασία κάποιων λέξεων. Διαβάζω και γράφω-άσκηση 1. 4 στήλες 4 ομάδες να τα βρουν.

-Ιδιαιτερότητα, ιδιορρυθμία, ιδιοτροπία : Ποια από τις τρεις έχει αρνητικό περιεχόμενο;
Ιδιοτροπία.

-Η ιδιαιτερότητα και ιδιορρυθμία είναι κάποιο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό χωρίς να προκαλεί προβλήματα.

Σελ. 82

Η καθηγήτρια επισημαίνει ότι υπήρχαν συνώνυμες λέξεις, ενώ τώρα αντίθετες.

Νεκρή, μεγάλες, αρχικός, αδυναμία, λεπτά, ομοιότητα, φυλακισμένη.

Άσκηση 2

Εξηγεί η καθηγήτρια ότι βλέπουμε κάποια αντίθετα στα οποία υπάρχουν κάποια ενδιάμεσα. ενώ σε κάποια άλλα δεν υπάρχουν

Τονίζει στους/στις μαθητές/τριες πως όταν μιλούν για μια αντίθετη λέξη πρέπει να βλέπουν το νόημα π.χ. νέες γυναίκες → γριές γυναίκες όχι παλιές.

➤ Τρίτο δεκάλεπτο

Τετράδιο εργασιών.

Σελ. 36

Άσκηση 4

Απαρνιέμαι-αποδέχομαι

Πολυμορφία-ομοιομορφία

Ευρύτερος-στενότερος

Καταλήγω-αρχίζω

Παγκόσμιο-τοπικό

Η καθηγήτρια ζητά να βρεθούν τα συνώνυμα τους.

Καταβολές-ρίζες

Μετακίνηση-μετατόπιση

Πεπρωμένο-μοίρα

Παγκόσμιο-διεθνές

Το κείμενο δε διαβάστηκε!!!

Σελ.37, Άσκηση 3

Δυνατότητα, να αναζητήσουν, εργασία, επιθυμούν

Σελ.39, Άσκηση 4

Συνώνυμες!

Σελ.42, Άσκηση 4

Η καθηγήτρια παρουσιάζει ότι πρόκειται για 3 στήλες που θα πρέπει να συνδυαστούν. Τους ζητά να βρουν συνώνυμες και τις αντίθετες τους. Η μία είναι συνώνυμη και η άλλη αντίθετη.

Ασύλληπτος-αδιανόητος-ευνόητος

Σταθερός-αμετάβλητος-ασταθής.

Σελ 40

Σταυρόλεξο κείμενο 4

Εξωραΐζεται, θερινό, επιβάλλει.

Παραγωγή λόγου: μια εικόνα που έχει συζητηθεί μέσα στην τάξη δίνεται στους μαθητές και τους ζητείται να την περιγράψουν και να παρουσιάσουν τους συμβολισμούς του σκίτσου όσον αφορά την δημιουργία της Ευρωπαϊκής ένωσης.



Βιβλιογραφία

Αρχάκης, Α. (2010) *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης.

Θεοδωροπούλου, Μ. & Παπαναστασίου, Γ. (2001) Το γλωσσικό λάθος. *Πύλη για την Ελληνική γλώσσα*.

Διαθέσιμο στον παρακάτω σύνδεσμο:

http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_d11/index.html.

Κωστούλη, Τ. (2001) Κειμενοκεντρική προσέγγιση και γλωσσικό μάθημα, *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός*.

Διαθέσιμο στον παρακάτω σύνδεσμο:

http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e5/index.html

Κωστούλη, Τ. (2011) Από την επικοινωνιακή στην κειμενοκεντρική προσέγγιση: κοινές θέσεις και σημεία διαφοροποίησης. *Πρακτικά 4^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας*, 623–630. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Λύκου, Χ. (2000) Η συστημική λειτουργική γραμματική του Μ.Α.Κ. Halliday. *Γλωσσικός Υπολογιστής 2*.

Διαθέσιμο στον παρακάτω σύνδεσμο:

<http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/default.htm>

Μαργώνης, Ι. (2015) *Ιδεολογικές διαστάσεις του γλωσσικού μαθήματος: Ανάλυση διδακτικών εγχειριδίων* (Μεταπτυχιακή Διατριβή). ΑΠΚΥ.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2007) *Σχολικός Εγγραμματισμός, Λειτουργικός, Κριτικός, Επιστημονικός*, 124-152. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μητσικοπούλου, Β. *Κείμενο και κειμενικό είδος. Εγκυκλοπαιδικός οδηγός*.

Διαθέσιμο στον παρακάτω σύνδεσμο:

Παπαλάμπρου, Ε. (2016) *Προγράμματα Σπουδών, μια πορεία προς τον κριτικό γραμματισμό* (Μεταπτυχιακή Διατριβή). ΑΠΚΥ.

Φτερνιάτη, Α. (2004) Αξιολόγηση της επικοινωνιακής-κειμενικής ικανότητας στο γραπτό λόγο μαθητών 10–12 ετών. Στο Π. Παπούλια–Τζελέπη & Ε. Τάφα (Επιμ.), *Γλώσσα και γραμματισμός στη νέα χιλιετία*, 239–263. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χαραλαμπόπουλος, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (1997) *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: θεωρία και πρακτική εφαρμογή*, 62–79. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Χατζηγιάννου, Ε. & Ιωάννου, Μ. (2008) Αλλάζοντας πορεία στη διδασκαλία της συγγραφής: Το εργαστήρι συγγραφέα σε μια κυπριακή τάξη. Στο Φτιάκα Ε., Σ. Συμεωνίδου & Μ. Σωκράτους (επιμ.) *Πρακτικά του Χ Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, 703-719. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου

Χατζηλουκά–Μαυρή, Ε. (2009) Δόμηση κειμένων και κριτικός γραμματισμός στο δημοτικό: ο ρόλος του περικειμένου και της γραμματικής. *Πέμπτο Διεθνές Συνέδριο Γραμματισμού «Γραφή και Γραφές στον 21^ο αιώνα: η πρόκληση για την εκπαίδευση»*, Πάτρα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών και Ελληνική Εταιρεία Γλώσσας και Γραμματισμού.

Χατζηλουκά-Μαυρή, Ε. (2010α) Από την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού (ή η διδασκαλία του γραπτού λόγου στο δημοτικό σχολείο σήμερα): Η περίπτωση της Κύπρου. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων* 16, 114-130.

Χατζηλουκά-Μαυρή, Ε. (2010β) Γραμματισμός, διδασκαλία του γραπτού λόγου στο δημοτικό σχολείο και ο «κόσμος της Μπάρμπη»: δεδομένα από δύο κείμενα παιδιών της ΣΤ' δημοτικού. *Πρακτικά 31ής Συνάντησης Εργασίας (Τομέας Γλωσσολογίας-Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης)*, 578-580.

Baynham, M. (2000) *Πρακτικές Γραμματισμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Hart, S., Escobar, D. & Jacobson, S. C. (2006) Ο τραχύς δρόμος των σπουδαίων συζητήσεων: Μαθαίνοντας πώς να συντονίζουμε λογοτεχνικές ομάδες συζήτησης στην Τετάρτη δημοτικού. Στο C. C. Pappas & L. L. Zecker (Επιμ.), Αναδομώντας τα κειμενικά είδη του σχολικού γραμματισμού, 483-511. Αθήνα: Επίκεντρο.

Luke, A. (2000) Critical Literacy in Australia: A Matter of context and standpoint. In *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. Vol.43, No.5
Re/Mediating Adolescent Literacies (Feb.,2000), p.448-461 Jstor

Paltridge, B. (1996) Genre, text type, and the language learning classroom. *ELT Journal Volume 50*.

Tabak, H. Jr. & Fowler, P. (2006) Πειραματισμός ρόλων με στόχο τη μάθηση: Ανακάλυψη της «σωστής» θεατρικής προσέγγισης για μαθητές/τριες έκτης δημοτικού. Στο C. C. Pappas & L. L. Zecker (Επιμ.), Αναδομώντας τα κειμενικά είδη του σχολικού γραμματισμού, σ.σ. 291-318. Αθήνα: Επίκεντρο.

Witschas, D. (1998) Ερεθίσματα δημιουργικής γραφής για το δημοτικό σχολείο. Στο O. Schober (Επιμ.), Η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο δημοτικό σχολείο, 142-156. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Σχολικά εγχειρίδια

Νεοελληνική Γλώσσα, Α' Τάξη Γυμνασίου, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ», Αθήνα 2014 (βιβλίο μαθητή)

Νεοελληνική Γλώσσα, Α' Τάξη Γυμνασίου, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ», Αθήνα 2014 (τετράδιο μαθητή)

Νεοελληνική Γλώσσα, Β' Τάξη Γυμνασίου, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ», Αθήνα 2014 (βιβλίο μαθητή)

Νεοελληνική Γλώσσα, Β' Τάξη Γυμνασίου, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ», Αθήνα 2014 (τετράδιο μαθητή)

Νεοελληνική Γλώσσα, Γ' Τάξη Γυμνασίου, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ», Αθήνα 2014 (βιβλίο μαθητή)

Νεοελληνική Γλώσσα, Γ' Τάξη Γυμνασίου, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ», Αθήνα 2014 (τετράδιο μαθητή)

Προγράμματα Σπουδών

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2003) Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης Διαθέσιμο στον παρακάτω σύνδεσμο:

http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/3deppsaps_GlossasGimnasiou.pdf

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2011) *Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο, Νέο Σχολείο (Σχολείο 21ου αιώνα) - Νέο πρόγραμμα σπουδών, στους Άξονες Προτεραιότητας 1,2,3, Οριζόντια Πράξη, Αθήνα.*

Διαθέσιμο στον παρακάτω σύνδεσμο:

<http://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20-%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1/%CE%9D%CE%B5%CE%BF%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1%2C%20%CE%91%CF%81%CF%87%CE%B1%CE%AF%CE%B1%20%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%93%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B5%CE%AF%CE%B1%20%E2%80%94%20%CE%93%CF%85%CE%BC%CE%BD%CE%AC%CF%83%CE%B9%CE%BF.pdf>