

Εκπαιδευτικά σενάρια και διδακτικές ταυτότητες. Προτάσεις και προβληματισμοί με αφορμή την εμπειρία συγγραφής και εφαρμογής ενός σεναρίου για το γλωσσικό μάθημα.

Τύμπα Ευαγγελία¹, Τζοβλά Ειρήνη²

¹ Σχολική Σύμβουλος Π/θμιας Εκ/σης Α΄ Θεσ/νίκης
ewatiba@sch.gr

² Δασκάλα, 4^ο Δημοτικό Σχολείο Πεύκης
etzovla@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Παρά την αύξηση των εκπαιδευτικών σεναρίων που γράφονται και εφαρμόζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ενσωματώνουν τις νέες τεχνολογίες, απουσιάζουν μελέτες που θα έβλεπαν με κριτική ματιά τη συγκεκριμένη διδακτική πρακτική και θα βοηθούσαν τη συζήτηση για το είδος των γραμματισμών που τελικά καλλιεργούνται, αλλά και τις εγγράμματες ταυτότητες μαθητών και εκπαιδευτικών που αναδεικνύονται. Στην συγκεκριμένη εισήγηση με αφορμή ένα σενάριο Α΄ Δημοτικού, για την διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος γίνεται προσπάθεια «ανάγνωσής» του προς αυτή την κατεύθυνση. Για την ανάλυση αξιοποιούνται θεωρίες των Κουτσογιάννη (2010; 2012) και Christie (2005), σχετικές με την ανάλυση σχολικού λόγου και την αξιολόγηση μαθησιακού υλικού. Συγκεκριμένα, η συγγραφή και η εφαρμογή του σεναρίου, οι οποίες έγιναν από διαφορετικούς εκπαιδευτικούς, αναλύονται ως μακροκειμενικά είδη (*curriculum macrogenre*) με στόχο την ανάδειξη των διδακτικών πρακτικών και των λόγων που τα διαπερνούν.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Εκπαιδευτικό σενάριο, διδακτικές ταυτότητες, αξιοποίηση ΤΠΕ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο αριθμός των εκπαιδευτικών σεναρίων που γράφονται και εφαρμόζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενσωματώνοντας τη χρήση των νέων τεχνολογιών, αποτελεί εκπαιδευτική πρακτική με αυξητική τάση. Μια πρόχειρη αναζήτηση στο διαδίκτυο επιβεβαιώνει τα παραπάνω: διδακτικά σενάρια παρουσιάζονται οργανωμένα κατά τάξη και μάθημα σε ιστοσελίδες προγραμμάτων επιμόρφωσης, σχολείων, σχολικών συμβούλων κ.ά. Η αύξηση αυτή σίγουρα αποτυπώνει μια τάση της εκπαιδευτικής κοινότητας ως προς την αποδοχή και ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, στοιχείο αρκετά ενθαρρυντικό, ταυτόχρονα όμως δείχνει και την αξία με την οποία επενδύεται η όλη πρακτική. Η έκθεση σεναρίων ως πρόταση «καλών πρακτικών» αποτυπώνει ουσιαστικά την αντίληψη ότι η εφαρμογή σεναρίων με τη χρήση νέων τεχνολογιών αποτελεί εξ ορισμού στοιχείο καινοτομίας, πειραματισμού και ανανέωσης της διδασκαλίας.

Προσεκτικότερη όμως μελέτη των σεναρίων (τουλάχιστον όσον αφορά την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και το γλωσσικό μάθημα) δείχνει μια άλλη εικόνα. Εκτός από την τυποποίηση που διαπιστώνει κανείς, τα περισσότερα, αν και προτείνονται για εφαρμογή, δεν έχουν δοκιμαστεί σε τάξη. Απουσιάζουν δηλαδή εκείνες οι οδηγίες που θα βοηθούσαν ουσιαστικά όσους εκπαιδευτικούς θα ήθελαν πράγματι να τα εφαρμόσουν. Όμως η απόσταση από το σχεδιασμό ως την εφαρμογή είναι γνωστό ότι μπορεί να είναι μεγάλη. Απουσιάζει επίσης η συζήτηση μεταξύ των εκπαιδευτικών, η συνεργασία και η αλληλοτροφοδότηση ή, όταν αυτή γίνεται, δεν επικεντρώνεται παρά σε τεχνικά ζητήματα αξιοποίησης των λογισμικών. Τέλος, διαπιστώνουμε ότι, ενώ υπάρχει πληθώρα σεναρίων, απουσιάζει μια διαχρονική και σε βάθος αξιολόγησή τους που θα μας έδινε περισσότερα στοιχεία για το είδος της διδακτικής πρότασης που καλύπτεται κάτω από τον γενικό όρο «σενάριο» και κυρίως για τα διδακτικά αποτελέσματα της εφαρμογής τους. Λείπουν, με άλλα λόγια, μελέτες που θα μας βοηθούσαν να δούμε με κριτική ματιά τη συγκεκριμένη διδακτική πρακτική, να στοχαστούμε για το είδος των γραμματισμών που τελικά καλλιεργούνται, αλλά και τις εγγράμματες ταυτότητες μαθητών και εκπαιδευτικών που αναδεικνύονται.

Παρόμοια είναι τα ερωτήματα που μας απασχόλησαν κατά τη συγγραφή και εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού σεναρίου για την Α΄ Δημοτικού με θέμα του τον Καραγκιόζη. Πόσο πραγματικά όσα κάναμε ήταν μια δημιουργική πρόταση και όχι απλώς μια ρητορεία; Πώς θα μπορούσαμε να

κατανοήσουμε, να αξιολογήσουμε όσα έγιναν, ώστε να οριοθετήσουμε στο μέλλον ανάλογες διδακτικές παρεμβάσεις και να ξεφύγουμε από το γνωστό κλισέ «οι στόχοι του προγράμματός μας επιτεύχθηκαν σε μεγάλο βαθμό»;

Στην αναζήτηση μας αυτή αξιοποιούμε το θεωρητικό πλαίσιο του Κουτσογιάννη (2010; 2012) σχετικά με την ανάλυση της δομής και την αξιολόγηση εκπαιδευτικών σεναρίων για το γλωσσικό μάθημα, καθώς και θεωρίες του ίδιου για την αξιολόγηση μαθησιακού υλικού. Επίσης και όσα προτείνει, σε συνδυασμό με θεωρία της Christie (2005), για την ανάλυση σχολικού λόγου. Στη συνέχεια, αφού παρουσιάσουμε το πλαίσιο συγγραφής του σεναρίου και συνοπτικά τη σύνταξη και εφαρμογή του, θα προχωρήσουμε στην «ανάγνωση» της δικής μας παρέμβασης με βάση το συγκεκριμένο θεωρητικό-μεθοδολογικό πλαίσιο.

ΠΛΑΙΣΙΟ ΣΥΝΤΑΞΗΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

Το σενάριο παρήχθη στο πλαίσιο συγκεκριμένης εκπαιδευτικής κοινότητας δασκάλων, οι οποίοι επιλέχθηκαν από διαφορετικές περιοχές της χώρας και οργανώθηκαν σε κοινότητα υπό την επιστημονική καθοδήγηση του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, φορέα της πράξης: «Δημιουργία πρωτότυπης μεθοδολογίας εκπαιδευτικών σεναρίων βασισμένων σε ΤΠΕ και δημιουργία εκπαιδευτικών σεναρίων για τα μαθήματα της Ελληνικής Γλώσσας στην Α/θμια και Β/θμια εκπαίδευση». Στόχος της κοινότητας ήταν η συγγραφή και εφαρμογή εκπαιδευτικών σεναρίων για το γλωσσικό μάθημα με χρήση των ΤΠΕ. Το σενάριο, επομένως, αν και αποτελεί πρωτότυπη δημιουργία των εκπαιδευτικών, ακολουθεί συγκεκριμένες προδιαγραφές που ορίστηκαν από το ΚΕΓ ως προς τη φιλοσοφία, τη σύνταξη και τη δομή του (βλ. Κουτσογιάννης & Αλεξίου 2012). Ιδιαίτερο στοιχείο της παρέμβασης αποτελεί το γεγονός ότι το σενάριο σχεδιάστηκε από άλλη εκπαιδευτικό και εφαρμόστηκε από άλλη, η οποία όμως είχε την ελεύθερη δυνατότητα της προσαρμογής του αρχικού σεναρίου με βάση το δικό της ενδιαφέρον και τα δεδομένα της τάξης της. Αυτό αποτελεί και μία πρωτοτυπία του όλου εγχειρήματος, καθώς κάθε εκπαιδευτικός που συμμετείχε στην κοινότητα όχι μόνο έγραψε και εφάρμοσε δικά του σενάρια, αλλά εφάρμοσε και έναν αριθμό σεναρίων που έγραψαν άλλα μέλη της κοινότητας. Έχει ενδιαφέρον λοιπόν να δούμε πώς δύο εκπαιδευτικοί πραγματώνουν ένα αρχικό σχέδιο σεναρίου ή με όρους της ανάλυσης των κειμενικών ειδών ένα διδακτικό μακροκειμενικό είδος (*curriculum macrogenre*) (Christie, 2005). Ποιες επιλογές έγιναν κατά τον αρχικό σχεδιασμό και ποιες αναπλαισιώσεις στη συνέχεια; Ποιες διδακτικές πρακτικές υποστηρίζουν ο σχεδιασμός και η εφαρμογή και ποιους γραμματισμούς; Ποιοι διδακτικοί λόγοι (*discourses*) (Κουτσογιάννης, 2010· Fairclough, 2003) αναδεικνύονται τελικώς και αυτοί ποιες διδακτικές ταυτότητες εκπαιδευτικών υποστηρίζουν;

ΣΥΝΤΟΜΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ

Το σενάριο ασχολείται με τη μελέτη του Θεάτρου Σκιών και το στήσιμο μιας παράστασης Καραγκιόζη από τα ίδια τα παιδιά. Αντλεί το θέμα του από σχετική ενότητα του σχολικού βιβλίου (ενότητα 3, τεύχος α'), αλλά δεν μένει προσκολλημένο σε αυτή. Χωρίζεται σε τρία διακριτά μέρη, με το κάθε ένα από αυτά να αποτελεί ένα αυτόνομο μικρότερο υπο-σενάριο με ποικιλία διδακτικών προτάσεων. Σχηματικά θα λέγαμε ότι στο πρώτο μέρος του σεναρίου γίνεται περισσότερο η διερεύνηση του θέματος, στο δεύτερο μέρος το πιο δημιουργικό, τα παιδιά ασχολούνται με την οργάνωση και την παρουσίαση μιας δική τους παράστασης Καραγκιόζη και στο τρίτο μέρος, που δεν αποτελεί παρά μία προέκταση του δεύτερου, γίνεται σύνδεση με κοινωνικά ζητήματα και την Αγωγή Υγείας. Παρά τη συγκεκριμένη δομή, δεν είναι απαραίτητο να ακολουθήσει κανείς μια γραμμική εφαρμογή, αφού θα μπορούσε να ξεκινήσει από το δεύτερο μέρος, το στήσιμο δηλαδή μιας πραγματικής παράστασης, και παράλληλα να ενσωματώνει και στοιχεία από το πρώτο μέρος του σεναρίου. Επίσης, η γραμμική παρουσίαση των διδακτικών προτάσεων των τριών μερών είναι ενδεικτική· ούτε όλες είναι απαραίτητο να εφαρμοστούν ούτε και με τη σειρά που παρουσιάζονται. Το σενάριο είναι έτσι δομημένο, ώστε να δίνει ελευθερία επιλογής στον εκπαιδευτικό που θα το εφαρμόσει, τέτοια που μπορεί και να μην το εφαρμόσει εξ ολοκλήρου παρά μόνο όποιο μέρος ή δραστηριότητες κρίνει ο ίδιος με βάση τα δεδομένα της τάξης του. Επομένως, στόχος της ανάλυσης που θα ακολουθήσει δεν είναι να διερευνηθεί η πιστότητα εφαρμογής του. Το αρχικό σενάριο δεν αποτελεί «πρότυπο», αλλά, όπως και η εφαρμογή, αποτελούν (ιστορικές) κοινωνικές κατασκευές (Cope & Kalantzis 2000). Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί αντλούν από συγκεκριμένους λόγους (γνώσεις/αντιλήψεις/απόψεις) για τη διδασκαλία και τη μάθηση, οι οποίοι αποτυπώνονται στις προτάσεις και τις διδακτικές πρακτικές τους (Κουτσογιάννης, 2011). Αυτό που ενδιαφέρει λοιπόν τη

μελέτη μας δεν είναι η σύγκριση, αλλά η ανίχνευση των λόγων, ώστε να κατανοήσουμε τις επιλογές και τη διδασκαλία μας. Στη συνέχεια, παρουσιάζουμε πολύ σύντομα τα τρία μέρη του σεναρίου, δίνοντας έμφαση στις διδακτικές πρακτικές και τους γραμματισμούς που αναμένεται να καλλιεργηθούν.

Στο πρώτο μέρος προτείνεται:

- Εμπλουτισμός των γνώσεων των μαθητών με αφορμή παρακολούθηση παράστασης Καραγκιόζη (αξιοποίηση επιλεγμένων σελίδων του διαδικτύου) με στόχο να κατανοήσουν τη δομή του συγκεκριμένου θεάτρου.
- Αξιοποίηση του διαδικτύου για να γνωρίσουν την ιστορία του Θεάτρου Σκιών. Σύγκριση με άλλα είδη θεάτρου, κατανόηση του ρόλου της σκιάς.
- Να γράψουν οι μαθητές συμβατικά ή στον κειμενογράφο κείμενο για να παρουσιάσουν τον Καραγκιόζη ή άλλη φιγούρα και στη συνέχεια αντιγραφή φιγούρας από το διαδίκτυο και δημιουργία λίστας με τα επίθετα που της ταιριάζουν.
- Γραφή συμβατικά ή στον κειμενογράφο ανά δυάδα μαθητών ενός χαρακτηριστικού διαλόγου μεταξύ δύο προσώπων ή μιας χαρακτηριστικής ατάκας ενός προσώπου.
- Αναζήτηση/μελέτη σε συμβατικό και ηλεκτρονικό λεξικό του νοήματος φράσεων που περιέχουν τη λέξη «Καραγκιόζης», π.χ. «ο γάμος του Καραγκιόζη», «ντύνεται σαν Καραγκιόζης», κλπ. Με βάση το νόημα της φράσης οι μαθητές δημιουργούν μικρούς διαλόγους/δρώμενα.
- Ανάγνωση του αποσπάσματος «Ο Μέγας Αλέξανδρος και το καταραμένο φίδι» από το ανθολόγιο ή ολόκληρου του έργου από το διαδίκτυο και το Σπουδαστήριο Νέου Ελληνισμού και δραματοποίησή του.
- Διαδικτυακή επίσκεψη στο Σπαθάρειο Μουσείο, μελέτη του έργου του καραγκιοζοπαίκτη Σπαθάρη, ή/και άλλων δημιουργών.

Στο δεύτερο μέρος προτείνεται:

- Επιστολή προς τους γονείς και τη διεύθυνση του σχολείου, προκειμένου να χρηματοδοτήσουν την αγορά των υλικών για την κατασκευή του μπερντέ, των φιγούρων κλπ. Δίνεται έμφαση στα στοιχεία του κειμενικού είδους, δομή, ύφος κλπ.
- Επιλογή από ιστοσελίδες καραγκιοζοπαιχτών των φιγούρων που θα κατασκευάσουν. Συζήτηση για τη σχέση του προσώπου/χαρακτήρα με το μέγεθος, τα ρούχα, τα χρώματα κλπ.
- Κατασκευή του μπερντέ με εμπλοκή εκπαιδευτικού εικαστικών ή των γονιών. Με αφορμή την κατασκευή της παράγκας και του παλατιού συζητούν για την αντίθεση των δύο κόσμων, τις υπερβολές του θεάτρου, τα στερεότυπα κ.ο.κ.
- Εξάσκηση, παίζοντας ελεύθερα μεταξύ τους και αυτοσχεδιάζοντας μικρούς διαλόγους. Τα αποτρέπουμε από το χτύπημα των φιγούρων και την ταύτιση του γέλιου με το ξύλο, προβάλλοντας το ευφρές βίντεο του Συνηγόρου του Πολίτη κατά της σωματικής βίας στο οποίο πρωταγωνιστεί ο Καραγκιόζης.
- Κατασκευή στον υπολογιστή ή συμβατικά της αφίσας και το προγράμματος της παράστασης. Ανάρτηση στην ιστοσελίδα του σχολείου.
- Με τη βοήθεια εκπαιδευτικού μουσικού και της ορχήστρας του σχολείου μελετούν και ετοιμάζουν τη μουσική της παράστασης (παραδοσιακά τραγούδια, εισαγωγή, κλείσιμο κλπ.).
- Με συζήτηση και συλλογικές διαδικασίες ετοιμάζουν την παρουσίαση (χώρο, κεράσματα, υποδοχή κλπ.). Την οργάνωση και τη βιντεοσκόπηση αναλαμβάνουν παιδιά, τα οποία βοηθάμε και εκπαιδεύουμε.
- Αν, μετά την παράσταση, άλλα παιδιά δείξουν ενδιαφέρον, η τάξη οργανώνει ένα «σεμινάριο» με στόχο να παρουσιάσουν όσα τα ίδια έμαθαν.

Στο τρίτο μέρος προτείνεται:

- Αξιοποίηση της παράστασης για σύνδεση με θέματα διατροφής. Επανεξέταση, έπειτα από σχετική ενημέρωση του είδους του κεράσματος.
- Αναζητούν στο διαδίκτυο με κατάλληλες λέξεις κλειδιά, υγιεινή συνταγή, εύκολη στην κατασκευή της και με μικρό κόστος. Κάθε ομάδα επιλέγει και παρουσιάζει στην ολομέλεια 1-2 συνταγές και γίνεται η τελική επιλογή.
- Εμπλοκή στη δράση και γονιών, οι οποίοι ενισχύουν τη δράση, στέλνοντας στο σχολείο (και με το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο) προτάσεις υγιεινών συνταγών. Γίνεται επιμέλεια και οι συνταγές δέρονται σε βιβλιαράκι που φιλοτεχνούν τα παιδιά ή αξιοποιείται πρόγραμμα κατασκευής ηλεκτρονικού βιβλίου.

- Εναλλακτικά η τάξη κατασκευάζει ανάλογο βιβλίο με φανταστικές συνταγές. Τα παιδιά επινοούν μια γλυκιά συνταγή μόνο με υλικά της φύσης (π.χ. αφράτα σύννεφα, πέταλα λουλουδιών που πλύθηκαν με νερό της βροχής).
- Προβάλλεται/ακούγεται από το διαδίκτυο το παιδικό τραγούδι «Ο μάγειρας», στο οποίο ακούγεται η φωνή του Καραγκιόζη και έχει ως θέμα του το φαινόμενο του υποσιτισμού. Με αφορμή το ζήτημα εμπλέκουμε τα παιδιά σε δραστηριότητες φιλιαναγνωσίας και δράσεις υποστήριξης κατά της πείνας.

Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

Το σενάριο εφαρμόστηκε σε ένα τμήμα Α΄ δημοτικού αστικού σχολείου της πρωτεύουσας με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ) κατά το μήνα Νοέμβριο του σχολικού έτους 2013-14. Είχε διάρκεια εννέα (9) διδακτικές ώρες και έλαβε χώρα τόσο εντός της αίθουσας διδασκαλίας, όσο και εκτός με επίσκεψη και υλοποίηση παράστασης στο Σπαθάρειο Μουσείο. Δεν απαιτούσε προηγούμενες γνώσεις των μαθητών στη χρήση Η/Υ και εφαρμόστηκε σε παιδιά που είχαν πολύ μικρή εξοικείωση με το μέσο. Επιπλέον, επειδή κατά τη χρονική περίοδο που εφαρμόστηκε το σενάριο οι μαθητές δεν είχαν κατακτήσει το μηχανισμό ανάγνωσης και γραφής, έγιναν τροποποιήσεις στον αρχικό σχεδιασμό και επιλέχθηκαν εκείνες οι δραστηριότητες που ανταποκρίνονταν στο προφίλ της τάξης. Στη συνέχεια παρουσιάζεται συνοπτικά η πορεία εφαρμογής και οι δραστηριότητες που έγιναν.

1η & 2η ώρα - Ολομέλεια

Έγινε ανίχνευση και εμπλουτισμός των γνώσεων των μαθητών μέσα από τη μελέτη ιστοσελίδων που είτε πρότεινε το αρχικό σενάριο είτε επέλεξε η εκπαιδευτικός. Με τη βοήθειά τους αντλήθηκαν πληροφορίες για την ιστορία του θεάτρου, τις φιγούρες κ.ά.

Οι μαθητές παρακολούθησαν από το διαδίκτυο παράσταση Καραγκιόζη, που αναφέρεται στο σχολικό εγχειρίδιο, με ιδιαίτερη ευχαρίστηση. Στη συνέχεια, αναζήτησαν επίθετα για να χαρακτηρίσουν τους ήρωες της παράστασης, τα οποία η εκπαιδευτικός έγραψε στον πίνακα, ενώ προέτρεπε τα παιδιά να αιτιολογούν τις επιλογές τους.

Από σχετικές ιστοσελίδες αντλήθηκαν πληροφορίες για την ιστορία του ήρωα του Θεάτρου Σκιών, τον Καραγκιόζη και συζήτησαν τη σχέση του με τα υπόλοιπα πρόσωπα.

Μελέτησαν τις φιγούρες και τα σκηνικά (παράγκα-παλάτι) διαφορετικών καραγκιοζοπαιχτών εστιάζοντας στα ρούχα, τα χρώματα, το μέγεθος κάθε φιγούρας και αναζήτησαν τη σχέση αυτών των στοιχείων με τη θέση που κάθε πρόσωπο εκφράζει.

Εντοπίστηκαν προφορικά ομοιότητες και διαφορές του Θεάτρου Σκιών με άλλα είδη θεάτρου (θέατρο, κουκλοθέατρο, μαριονέτες) και δόθηκαν οι απαραίτητες εξηγήσεις για το ρόλο που παίζει η σκιά.

3η & 4η ώρα – Ομάδες

Η εκπαιδευτικός έδειξε στην ολομέλεια με τη χρήση βιντεοπροβολέα την αντιγραφή και επικόλληση εικόνων σε ένα αρχείο κειμενογράφου. Οι μαθητές έχοντας ανά δύο έναν υπολογιστή και με καθοδήγηση από την εκπαιδευτικό επισκέφθηκαν τη σελίδα του Σπαθάρειου Μουσείου, όπου σε αρχείο που δημιούργησαν, επέλεξαν και αντέγραψαν φιγούρες δικής τους επιλογής και έγραψαν το όνομά τους. Η ολομέλεια, έπειτα από ψηφοφορία, επέλεξε μία φιγούρα την οποία εκτύπωσε και ζωγράφησε.

5η ώρα – Ολομέλεια

Τα παιδιά αναζήτησαν μαζί με την εκπαιδευτικό τη λέξη «Καραγκιόζης» αρχικά στο έντυπο λεξικό τους και έπειτα στο ηλεκτρονικό λεξικό Τριανταφυλλίδη του ΚΕΓ, όπου βρήκαν και την εξήγηση για πολλές εκφράσεις που την περιέχουν. Ακολούθησε συζήτηση σχετικά με τον αρνητικό συμβολισμό που έχει πάρει η λέξη στην καθημερινότητα και για ποιο λόγο συμβαίνει αυτό.

6η & 7η ώρα – Ολομέλεια

Διαβάστηκε από το ανθολόγιο το απόσπασμα από το έργο «Ο Μέγας Αλέξανδρος και το καταραμένο φίδι» και έγινε σύνδεση με τη σελίδα του ΣΝΕ από την οποία διαβάστηκε ολόκληρο το έργο. Τα παιδιά δραματοποίησαν το διάλογο του Καραγκιόζη με τον Χατζηαβάτη ελεύθερα, χωρίς επιμονή στην αποστήθιση του κειμένου. Στην πρακτική κάποιων παιδιών να χτυπούν τις φιγούρες για να προκαλέσουν γέλιο η εκπαιδευτικός αξιοποίησε το ευφύες βίντεο του Συνηγόρου του Πολίτη με πρωταγωνιστή τον Καραγκιόζη, στο οποίο ο ήρωας αποτρέπει από τη χρήση σωματικής βίας.

8η & 9η Επίσκεψη στο μουσείο

Η τάξη επισκέφθηκε το Σπαθάρειο Μουσείο, όπου οι μαθητές ενθουσιάστηκαν όχι μόνο από τα εκθέματα, την παράσταση που παρακολούθησαν και τις φιγούρες που ζωγράρισαν, αλλά κυρίως γιατί έγιναν οι ίδιοι κατασκευαστές, αυτοσχεδίασαν διαλόγους και δημιούργησαν τη δική τους παράσταση.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ «ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ» ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Σύμφωνα με τον Κουτσογιάννη (2012) ένα εκπαιδευτικό σενάριο, δεν αποτελεί παρά μία πλήρη καταγραφή μιας διδακτικής πρότασης, που απευθύνεται πρωτίστως σε διδάσκοντες και ένα μέρος του σε μαθητές (φύλλα εργασίας). Χαρακτηριστικά είναι όσα αναφέρει για την κατανόηση ενός σεναρίου:

«Θα μπορούσαμε να πούμε ότι αποτελεί ένα σχέδιο διδασκαλίας, με την κοινωνικο-σημειωτική διάσταση του όρου σχέδιο (design) (Kress & van Leeuwen, 2001), με την έννοια δηλαδή ότι αποτελεί ένα διαθέσιμο σχέδιο που μπορεί να αξιοποιηθεί με ποικίλους τρόπους από τους διδάσκοντες: ως αφηρητά προβληματισμού και ανάπτυξης δικών τους προτάσεων, ως βάση για προσαρμογή στα δικά τους δεδομένα αλλά και ως πλαίσιο για επιλεκτική υιοθέτηση συγκεκριμένων μόνο διδακτικών πρακτικών. Ως σχέδιο είναι προφανές ότι μπορεί να πραγματοποιηθεί διαφορετικά από τάξη σε τάξη και από διδάσκοντα σε διδάσκοντα, ανάλογα με τα μέσα, τις ισχύουσες διδακτικές πρακτικές και αντιλήψεις, τα διαφορετικά δεδομένα του κάθε σχολείου και της κάθε περιοχής. Αποτελεί με άλλα λόγια ένα σχέδιο για το δέον γενέσθαι της διδασκαλίας, ως τέτοιο δε αντλεί από συγκεκριμένες παραδόσεις (παραδόσεις που έχουν σχέση με τη γλωσσική διδασκαλία και τη διδακτική αξιοποίηση των ΤΠΕ) και εμπεριέχει την ενεργοποίηση συγκεκριμένου τύπου εγγράμματων μαθητών (=ταυτοτήτων). Αυτή η δύναμη ενεργοποίηση συγκεκριμένου τύπου διδακτικών πρακτικών, επομένως η προϋπόθεση και η ενεργοποίηση συγκεκριμένου τύπου «φαντασιακών ταυτοτήτων» (Bernstein, 1996) (διδασκόντων και διδασκομένων), αποτελεί κατά βάθος την ουσία του σεναρίου.»

Στην κατεύθυνση αυτή η ανάλυση του σεναρίου, που ακολουθεί πιστεύουμε θα μας αποκαλύψει περισσότερα στοιχεία για τις παραδόσεις από τις οποίες άντλησαν οι εκπαιδευτικοί και το είδος των διδακτικών ταυτοτήτων τους.

Διδακτικό μακροκείμενο, λόγοι και ταυτότητες

Για την ανάλυση/κατανόηση του σεναρίου, τόσο ως διαθέσιμο σχέδιο όσο και ως εφαρμογή, αξιοποιούμε την πρόταση της Christie (2005), η οποία αντιλαμβάνεται τη διδασκαλία και κατά προέκταση κάθε σχέδιο (Κουτσογιάννης, 2010; 2012) ως ένα διδακτικό μακροκείμενο (*curriculum macrogenre*), το οποίο συγκροτείται από μια συγκεκριμένη αλυσίδα κειμενικών ειδών (*curriculum genres*). Η Christie, η οποία αντλεί τον όρο από την παράδοση της *Συστημικής Λειτουργικής Γλωσσολογίας*, διαπίστωσε πως κάθε διδασκαλία/σχέδιο διαθέτει όλα τα χαρακτηριστικά του κειμενικού είδους: αποτελεί μία στοχοθετημένη δραστηριότητα με αναγνωρίσιμη δομή, η οποία καθορίζεται από τα επιμέρους διδακτικά κειμενικά είδη που τη συγκροτούν. Με τον ίδιο τρόπο, αντιλαμβανόμαστε τόσο την πρόταση όσο και την εφαρμογή της, ως (μακρο)κείμενα με συγκεκριμένη δομή που στην πρώτη περίπτωση αυτή συγκροτείται από τα τρία μέρη του, και στη δεύτερη από τις διδασκαλίες και τις δράσεις που έγιναν.

Το μακροκείμενο της πρότασης

Αναλύοντας τη δομή του προτεινόμενου σεναρίου, βλέπουμε ότι αυτό συγκροτείται από τρία διακριτά μέρη, τα οποία θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε ως τα τρία επιμέρους διδακτικά κειμενικά είδη του μακροκειμένου. Πρέπει να διευκρινίσουμε, ότι τα κειμενικά είδη του μακροκειμένου ταυτίζονται με τις συνεισφορές που προτείνονται, τις δράσεις και τις διδασκαλίες και δεν πρέπει να συγχέονται με τα γνωστά μας κειμενικά είδη/κειμενικούς τύπους (περιγραφή, αφήγηση, επιστολή κ.ά.). Η διάρθρωση αυτή δείχνει ότι το σενάριο κινείται περισσότερο στη λογική ενός σχεδίου εργασίας (project) με διακριτά στάδια: α) ευαισθητοποίηση, διερεύνηση/κατανόηση (α' μέρος) και β) δράση/παρουσίαση/κοινοποίηση (β' και γ' μέρος). Δηλαδή, αντλεί από έναν διδακτικό λόγο που εστιάζει περισσότερο στη μάθηση μέσω της εμπλοκής των παιδιών με αληθινές καταστάσεις, ευχάριστες και με νόημα για αυτά, υιοθετώντας αρχές της προοδευτικής παιδαγωγικής, όπως π.χ. διερεύνηση, βιωματική μάθηση κλπ. Με την ίδια λογική σε ένα πλαίσιο ανοιχτής μάθησης και αόρατης παιδαγωγικής (Bernstein, 1989) προτείνεται η συνεργασία άλλων εκπαιδευτικών, καθώς και των γονέων.

Ενδιαφέρον όμως έχει για τη μελέτη μας να μην μείνουμε μόνο σε μια πρώτη επιφανειακή περιγραφή της άρθρωσης του διδακτικού μακροκειμενικού είδους του σεναρίου, αλλά να εισχωρήσουμε εντός του και να αναλύσουμε ακόμη περισσότερο τα επιμέρους διδακτικά κειμενικά

είδη του. Για λόγους οικονομίας θα παρουσιάσουμε μόνο το αρχικό μέρος του σεναρίου, γιατί κατά την εφαρμογή του σεναρίου η εκπαιδευτικός άντλησε κυρίως από αυτό.

Στο αρχικό διδακτικό κειμενικό είδος προτείνονται επτά δραστηριότητες, οι οποίες ξεκινούν με την παρακολούθηση και ανάλυση της δομής μιας παράστασης Καραγκιόζη από το διαδίκτυο και καταλήγουν με τη δραματοποίηση ενός κειμένου από το ανθολόγιο. Η πρώτη δραστηριότητα εισάγει τα παιδιά στο θέμα, οι ενδιάμεσες δραστηριότητες λειτουργούν ως συνεισφορές και η τελευταία προετοιμάζει για την επόμενη φάση του σεναρίου, το ανέβασμα μιας παράστασης. Έχουμε δηλαδή εδώ το σχήμα ενός κλασικού κειμένου: εισαγωγή στο θέμα, εμπλουτισμός (κυρίως θέμα) και κλείσιμο (επίλογος) με μια ευχάριστη δραστηριότητα. Αν αναλύσουμε επιπλέον ξεχωριστά την κάθε δραστηριότητα το σχήμα εξειδικεύεται ακόμα περισσότερο και είναι φανερό ότι ακολουθεί τη λογική της Προσφοράς και της Ζήτησης (Κουτσογιάννης, 2010). Το διδακτικό αυτό σχήμα το συναντάμε κατά κανόνα στα σχολικά εγχειρίδια και γενικά σε διδακτικά μοντέλα που ταιριάζουν περισσότερο με τη σχολικού τύπου τυπική μάθηση. Προσεκτικότερη όμως ανάλυση του είδους της προσφοράς (παράσταση, αυθεντικά πολυτροπικά κείμενα, πληροφορίες), αλλά και του τι καλούνται να κάνουν οι μαθητές (ανάλυση, συγκρίσεις, δραματοποίηση, γραφή) δείχνουν ότι οι πρακτικές διαφέρουν σημαντικά από αυτές των σχολικών εγχειριδίων. Όσα προσφέρονται στο μαθητή δεν γίνονται με αποκλειστικό στόχο τη συσσώρευση γνώσεων, την καλλιέργεια αξιών και τη λογική «να βγει η ύλη». Επίσης, όσα καλούνται να κάνουν τα παιδιά απέχουν πολύ από την μονότονη συμπλήρωση ασκήσεων γραμματικής και την απλή κατανόηση κειμένων, στοιχεία του *αναγνωριστικού γραμματισμού* που η Hasan ονομάζει πρώτο επίπεδο γλωσσικού γραμματισμού (Hasan, 1996). Επιπλέον, αντίθετα με ό,τι συμβαίνει με το σχολικό βιβλίο οι δραστηριότητες δεν λειτουργούν εκβιαστικά και στο κενό. Ο στόχος μιας παιδικής παράστασης νοηματοδοτεί τις δραστηριότητες και ωθεί σε δράσεις μάθησης με την ευρύτερη έννοια του όρου. Με την ίδια λογική το σχέδιο εντάσσει και τις νέες τεχνολογίες. Αυτές αποτελούν μέρος της εμπλοκής των παιδιών σε ανοιχτές διαδικασίες μάθησης. Για αυτό και η χρήση τους προτείνεται μόνο όταν είναι απαραίτητο, άλλοτε ως μέσο παροχής γνώσεων (προβολή βίντεο, πληροφοριακά κείμενα) και άλλοτε ως μέσο πρακτικής γραμματισμού (γραφή και ανάρτηση σε ιστοσελίδα, αναζήτηση σε λεξικά, κατασκευή ηλεκτρονικού βιβλίου). Επίσης η χρήση της τεχνολογίας υποστηρίζει και πιο κριτικές αναγνώσεις του θέματος, επιχειρώντας σύνδεση με τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα (νοηματοδότηση της λέξης «καραγκιόζης» και ενημέρωση κατά της σωματικής τιμωρίας).

Από τα παραπάνω προκύπτει μία ενδιαφέρουσα συνύπαρξη κυρίαρχων γλωσσοδιδακτικών αντιλήψεων στο ελληνικό σχολείο με καινοτόμα στοιχεία. Συγκεκριμένα, βλέπουμε ένα ανοιχτό πλαίσιο μάθησης (σχέδιο εργασίας) που ακολουθεί όμως μια ισχύουσα φόρμα διδασκαλίας και σχολικού τύπου μοντέλο/σχήμα δραστηριοτήτων (προσφορά και ζήτηση). Από την άλλη, οι διδακτικές πρακτικές και οι γραμματισμοί που καλλιεργούνται δείχνουν πως η διδασκαλία κινείται εκτός της λογικής του ισχύοντος γλωσσοδιδακτικού λόγου.

Το μακροκείμενο της εφαρμογής

Κατά την εφαρμογή η εκπαιδευτικός εστίασε περισσότερο στις δραστηριότητες του πρώτου μέρους της πρότασης, καθώς τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή μια παράσταση Καραγκιόζη ή ένα πρόγραμμα Αγωγής Υγείας δεν αποτελούσε μέρος των ενδιαφερόντων της τάξης. Επιπλέον, τροποποίησε ή δεν συμπεριέλαβε καθόλου δραστηριότητες που προέβλεπαν ανάγνωση και γραφή. Αυτό, γιατί στόχος της ήταν περισσότερο η αρχική εξοικείωση των παιδιών με τον υπολογιστή και η κατάκτηση βασικού γραμματισμού, απαραίτητου για επόμενες εφαρμογές. Το ευχάριστο θέμα του σεναρίου υποστήριζε τον παραπάνω στόχο όχι όμως και η μεγάλη του έκταση, καθώς υπήρχε ο κίνδυνος να κουραστούν οι μαθητές και να μειωθεί η συμμετοχή τους. Για το λόγο αυτό, αντικατέστησε το δεύτερο μέρος με την επίσκεψη στο Σπαθάρειο Μουσείο, όπου σε κατάλληλα διαμορφωμένο χώρο και με την καθοδήγηση εμπυχωτών τα παιδιά αυτοσχεδίασαν, δημιούργησαν διαλόγους και παρουσίασαν τη δική τους παράσταση.

Ενδιαφέρον λοιπόν έχει να δούμε τη δομή του νέου διδακτικού μακροκειμένου και να προσπαθήσουμε να κατανοήσουμε μέσα από τις επιλογές που έγιναν τη γλωσσοδιδακτική του κατεύθυνση. Σημαντικό στοιχείο για την «ανάγνωση» αποτελεί επίσης η οργάνωση του χωροχρόνου, δηλαδή, πως έγινε η κατανομή και αξιοποίηση του χρόνου και του χώρου, σχολικού και εξωσχολικού (Kress κ.ά., 2005).

Η δομή του διδακτικού μακροκειμένου αντιστοιχεί με τις πέντε διδασκαλίες που έγιναν, τέσσερις δίωρες και μία μονώωρη. Από τη συγκεκριμένη διάταξη του μακροκειμένου έχουμε να παρατηρήσουμε τα εξής: Στην «εισαγωγή» του μακροκειμένου, δηλαδή στο αρχικό διδακτικό

κειμενικό είδος, διαπιστώνουμε συσσώρευση προσφοράς γνώσεων σχετικές με το Θέατρο Σκιών. Φαίνεται πως στόχος αυτής της πρώτης επαφής με το θέμα είναι μια συνολική και σφαιρική παρουσίασή του, έτσι ώστε ο χρόνος να διατεθεί στις επόμενες διδακτικές ώρες στην επαφή των παιδιών με τον υπολογιστή. Η επιλογή αυτή είχε ως αποτέλεσμα τα παιδιά να παρακολουθούν τα προσφερόμενα και να συζητούν στην ολομέλεια, αλλά ουσιαστικά για ένα δίωρο να παραμένουν στατικά στο θρανίο χωρίς κίνηση, δραστηριότητα γραφής ή κάποια άλλη συνεργασία μεταξύ τους. Έτσι, αν και οι νέες τεχνολογίες ενσωματώνονται στη διδασκαλία, οι διδακτικές πρακτικές σε συνδυασμό με τη διευθέτηση του χρόνου και τη συμμετοχή των παιδιών αναδεικνύουν μια αντίληψη ότι πρώτα πρέπει να μάθουν και μετά να εμπλακούν.

Οι επόμενες δύο διδασκαλίες συγκροτούν το κεντρικό κειμενικό είδος, στο οποίο δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην επαφή των παιδιών με τον υπολογιστή και την εξοικείωση με τις δυνατότητές του. Αρχικά τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά ανά δυάδες σε μια δραστηριότητα αντιγραφής/επικόλλησης εικόνας σε αρχείο και στη συνέχεια με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού εξοικειώνονται με την αναζήτηση σε συμβατικό και ηλεκτρονικό λεξικό. Οι δραστηριότητες αυτές προκάλεσαν το ενδιαφέρον των παιδιών και η επαφή με το μέσο λειτούργησε θετικά ως προς τη συμμετοχή, ενώ η πρακτική της εκπαιδευτικού δείχνει ότι κινείται στη λογική της ενθάρρυνσης και της υποστήριξης/σκαλωσιάς (Vygotsky, 1978). Εκείνο που διαπιστώνουμε όμως, όπως και σε όλο το μακροκείμενο, είναι ότι δεν ενσωματώθηκαν δραστηριότητες σχετικές με το γραπτό λόγο ούτε αξιοποιήθηκε το θέμα π.χ. για τη διδασκαλία ή εμπέδωση γραμμάτων/λέξεων. Ως έναν βαθμό αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι κατά το χρόνο εφαρμογής του σεναρίου τα παιδιά δεν γνώριζαν όλα τα γράμματα και δεν είχαν κατακτήσει τον κώδικα. Το γεγονός αυτό προσδιόρισε τους στόχους της εκπαιδευτικού και τη χρήση που επιφυλάχθηκε στο μέσο. Έτσι, ο υπολογιστής αξιοποιήθηκε περισσότερο ως μέσο ενημέρωσης και ψυχαγωγίας και λιγότερο ως περιβάλλον γραφής και δημιουργικής εξερεύνησης/αλληλεπίδρασης. Η λογική αυτή όμως, δηλαδή πρώτα τα παιδιά να γνωρίσουν όλα τα γράμματα, αντίστοιχα πρώτα να μάθουν τα βασικά στον υπολογιστή, και μετά να γράψουν, στοιχίζεται περισσότερο με τη λογική των ισχυόντων και του σχολικού εγχειριδίου και όχι με τις θεωρίες της ολιστικής προσέγγισης (*whole language approach*) (Smith, 2006) και του αναδυόμενου γραμματισμού (*emergent literacy*) (Teale & Sulzby, 1986).

Τέλος, το καταληκτικό κειμενικό είδος (επίλογος) του μακροκειμένου, συγκροτούν ευχάριστες και δημιουργικές δραστηριότητες. Τα παιδιά παίζουν με τις φιγούρες, δραματοποιούν κείμενα, δημιουργούν και μαθαίνουν μέσα από τυπικές μεν αλλά ανοιχτές διαδικασίες εντός και εκτός του σχολικού χώρου. Το γεγονός όμως ότι η δράση αυτή επιφυλάχθηκε για το τέλος (αυτό ισχύει και για το αρχικό σενάριο), αφού είχε προηγηθεί η περισσότερη «σοβαρή» ενασχόληση με τη διερεύνηση/μελέτη του θέματος, εκφράζει μια διδακτική πρακτική του τύπου «πρώτα μαθαίνω και μετά υλοποιώ».

Τελικά από την ανάλυση των μακροκειμενικών ειδών, εφαρμοσμένου και προτεινόμενου σχεδίου, προκύπτει μια μίξη καινοτόμων με ισχύοντα στοιχεία. Ως καινοτόμα θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε τη λογική του σχεδίου εργασίας, της μάθησης μέσω της εμπλοκής με παιγνιώδεις βιωματικές δραστηριότητες και την προσπάθεια ενσωμάτωσης των ΤΠΕ εκτός της εργαλειακής λογικής και του αναγνωριστικού γραμματισμού (Κουτσογιάννης, 2010; 2012). Ως παραδοσιακότερα στοιχεία αναγνωρίζουμε την εστίαση σε ένα διδακτικό σχήμα σχολικής λογικής (πρώτα Προσφορά, μετά Ζήτηση) που αποτυπώθηκε κυρίως στις δραστηριότητες του αρχικού σχεδιασμού, καθώς και στη λογική που επιφυλάχθηκε για την καλλιέργεια του γραπτού λόγου κατά την εφαρμογή. Έχουμε δηλαδή διδακτικές πρακτικές που παραπέμπουν σε μια προφανή υβριδοποίηση διδακτικών πρακτικών: παραδοσιακών και σύγχρονων. Από μια άλλη πιο διεισδυτική οπτική έχουμε υβριδικές ταυτότητες εκπαιδευτικών, αφού και οι δύο υβριδοποιούν διαφορετικούς διδακτικούς λόγους (Κουτσογιάννης, 2010).

ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ

Είναι γεγονός ότι τα εκπαιδευτικά σενάρια αυξήθηκαν θεαματικά κατά την τελευταία δεκαετία στο ελληνικό σχολείο. Τα σενάρια αυτά, παρότι ωθούν σε νέου τύπου διδακτικές πρακτικές, σπάνια εντάσσονται σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο αποτίμησης του τι πράγματι επιδιώκεται και επιτυγχάνεται κάθε φορά. Το αποτέλεσμα είναι να παρατηρείται γενικότητα στη στοχοθεσία και στην αξιολόγησή τους.

Χρησιμοποιώντας ένα παράδειγμα εφαρμογής ενός σεναρίου στην Α΄ Δημοτικού, επιχειρήσαμε να δείξουμε πώς μπορεί να αποφευχθεί η αδυναμία αυτή και πώς μπορούν να περιγραφούν με

μεγαλύτερη λεπτομέρεια οι όποιες διδακτικές επιλογές και πρακτικές μας. Από το πλαίσιο αυτό και με βάση τα δικά μας δεδομένα αναδείξαμε τη διδασκαλία ως μακροκειμενικό είδος, όπου έγινε προσπάθεια να συζητηθούν οι διδακτικές επιλογές με αναφορά σε γλωσσοδιδακτικές παραδόσεις και λόγους (Κουτσογιάννης, 2012). Η ανάλυση και στις δύο περιπτώσεις έγινε προκειμένου να αναδειχθούν αφενός οι λόγοι από τους οποίους αντλήσαμε και αφετέρου το είδος της εγγράμματης εμπειρίας που θέλαμε να αποτυπωθεί στις ταυτότητες των παιδιών. Η ανάλυση αυτή έδειξε ότι, παρότι οι επιλογές μας ως εκπαιδευτικών μπορεί να κινούνται προς συγκεκριμένους λόγους -στην περίπτωση μας στις ανοιχτές ολιστικές προσεγγίσεις και τη βιωματική μάθηση-, στην εφαρμογή παίζει σημαντικό ρόλο η δύναμη του ισχύοντος διδακτικού λόγου, όπως αποτυπώνεται στα διδακτικά εγχειρίδια, πρωτίστως. Αυτό μπορεί να συμβεί, αν δεν δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στους γραμματισμούς και τις διδακτικές πρακτικές. Επίσης, σε κάθε προσπάθεια εισαγωγής καινοτομιών θα πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη τις δομές του εκπαιδευτικού μας συστήματος, καθώς και τις εδραιωμένες διδακτικές μας ταυτότητες.

Το παρόν κείμενο δεν αποτελεί παρά καταγραφή της συγκεκριμένης διδακτικής μας εμπειρίας, όπως βιώθηκε και αναλύθηκε από τις ίδιες. Είναι προφανές ότι μια εξωτερική αξιολόγηση θα αναδείκνυε και άλλα ζητήματα, αδυναμίες ή και πλεονεκτήματα. Στόχος μας όμως εδώ δεν ήταν να αξιολογήσουμε απλώς τις προτάσεις και τη διδασκαλία μας, αλλά να αναδείξουμε το πώς αυτό μπορεί να γίνει με μεγαλύτερη σαφήνεια και πληρότητα, αξιοποιώντας τα παραπάνω μεθοδολογικά εργαλεία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Κουτσογιάννης, Δ. (2010). Γλωσσολογικό πλαίσιο ανάγνωσης του μαθησιακού υλικού: το παράδειγμα των διδακτικών εγχειριδίων της γλώσσας του Γυμνασίου. Στο Ντίνας, Κ. Χατζηπαναγιωτίδου, Α., Βακάλη, Α. Κωτόπουλος, Τ. & Στάμου, Α. (επιμ.). *Πρακτικά πανελληνίου συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή: Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (ως πρώτης/ μητρικής, δεύτερης /ξένης)*. Ανακτήθηκε στις 8 Φεβρουαρίου 2014 από τη διεύθυνση <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika>

Κουτσογιάννης, Δ. (2011). *Εφηβικές πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και ταυτότητες*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Κουτσογιάννης, Δ. (2012). Ο ρόμβος της γλωσσικής εκπαίδευσης. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 32ης συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας, Α.Π.Θ.*, 208-2. Θεσσαλονίκη: ΙΝΣ.

Κουτσογιάννης, Δ. & Αλεξίου, Μ. (2012). Μελέτη για τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή σεναρίων και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε στις 8 Φεβρουαρίου 2014 από τη διεύθυνση <http://www.greeklanguage.gr/node/817>

Bernstein, B. (1989). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος/μτφρ.* Ιωσήφ Σολομών. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity*. London: Taylor and Francis.

Christie, F. (2005). *Classroom Discourse Analysis. A Functional Perspective*. London: Continuum.

Cope, B. & Kalantzis, M. (Επιμ.) (2000). *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.

Fairclough, N. (2003). *Critical Discourse Analysis*. London & New York: Routledge.

Hasan, R. (1996). Literacy, everyday talk and society. Στο Hasan R. And Williams G. (eds). *Literacy in society*. New York: Addison Wesley Limited., 377-424.

Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold.

Kress, G., Jewitt, C., Bourne, J., Franks, A., Hardcastle, J., Jones, K. & Reid, E. (2005). *English in Urban Classrooms. A multimodal perspective on teaching and learning*. London: Routledge. New York: Cambridge University Press.

Smith, F. (2006). *Κατανοώντας την ανάγνωση*. Εισαγ./επιμ. Α. Αϊδίνης. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Teale, W.H., Sulzby, E. (1986). Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. Στο Teale, W.H., Sulzby, E. (επιμ.). *Emergent literacy: writing and reading*. London: Ablex.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.