



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: Ανθρωπιστικές επιστήμες στην εκπαίδευση
ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ: Νεοελληνική γλώσσα και παιδική λογοτεχνία

***ΑΠΟ ΤΗ ΦΙΛΑΝΑΓΝΩΣΙΑ ΣΤΗ ΦΙΛΟΓΡΑΦΙΑ ΓΙΑ
ΠΑΙΔΙΑ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ***

Ενίσχυση του παιδικού γραπτού λόγου με τη βοήθεια της λογοτεχνίας

Χρηστογούλα Νεφέλη

A.M. 336

Επιβλέπουσα: Παπαδοπούλου Σμαράγδα
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε.

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2016



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: Ανθρωπιστικές επιστήμες στην εκπαίδευση
ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ: Νεοελληνική γλώσσα και παιδική λογοτεχνία

***ΑΠΟ ΤΗ ΦΙΛΑΝΑΓΝΩΣΙΑ ΣΤΗ ΦΙΛΟΓΡΑΦΙΑ ΓΙΑ
ΠΑΙΔΙΑ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ***

Ενίσχυση του παιδικού γραπτού λόγου με τη βοήθεια της λογοτεχνίας

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Χρηστογούλα Νεφέλη

A.M. 336

Τριμελής εξεταστική επιτροπή:

Σμαράγδα Παπαδοπούλου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. (επιβλέπουσα)

Γεώργιος Καψάλης, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.

Νικολέτα Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Ν.

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2016

*Όλο το γράψιμο αρχίζει με το να είσαι αναγνώστης.
Heinrich Böll*

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μελέτη ασχολείται με τις έννοιες της φιλιαναγνωσίας και της φιλογραφίας, τόσο σε θεωρητικό επίπεδο, επιχειρώντας την οριοθέτησή τους, τον εντοπισμό των συνθηκών κάτω από τις οποίες καλλιεργούνται και αναπτύσσονται, όσο και σε πρακτικό επίπεδο, με την αναζήτηση της λογοτεχνικής ανάγνωσης και της παραγωγής γραπτού λόγου και προσωπικής έκφρασης στα σχολικά εγχειρίδια γλώσσας. Η φιλιαναγνωσία, ως δράση προώθησης της λογοτεχνικής ανάγνωσης και αγάπης προς το βιβλίο, μπορεί να αναπτυχθεί στα πλαίσια του σχολείου, κυρίως με την αρωγή του σχολικού εγχειριδίου και του εκπαιδευτικού, παρ' όλους τους παράγοντες που μπορούν να την αναστείλουν ή παρεμποδίσουν. Η φιλογραφία είναι ένας ελληνικής ρίζας νεολογισμός, ο οποίος αναφέρεται στην δημιουργία μιας αγαπητικής σχέσης του ατόμου με τον γραπτό λόγο και τη γραπτή προσωπική έκφραση. Εδράζεται στην παροχή πληθώρας ευκαιριών παραγωγής γραπτού λόγου και εκδήλωσης προσωπικών σκέψεων των μαθητών, σχετικά με θέματα και βιβλία που τους αφορούν και τους ενδιαφέρουν. Η ανάλυση περιεχομένου των σχολικών βιβλίων γλώσσας και των ανθολογίων που επιχειρήθηκε, είχε ως κύριο σκοπό να εντοπίσει το κατά πόσο προάγεται μέσω αυτών η λογοτεχνική ανάγνωση, η παραγωγή γραπτού λόγου και η προσωπική έκφραση. Από τα ερευνητικά αποτελέσματα προκύπτει πως στα γλωσσικά εγχειρίδια επικρατούν ποσοτικά τα αυθεντικά χρηστικά κείμενα. Όσον αφορά τις γραπτές δραστηριότητες, παρατηρείται πως οι ασκήσεις γραμματικής, σύνταξης και λεξιλογίου υπερέχουν αριθμητικά των ασκήσεων παραγωγής λόγου, ενώ οι ασκήσεις προσωπικής έκφρασης είναι ελάχιστες στο γλωσσικό μάθημα, εν αντιθέσει με τα ανθολόγια, όπου οι ασκήσεις παραγωγής λόγου και προσωπικής έκφρασης είναι κυρίαρχες, συνδέοντας έτσι τη λογοτεχνία με τη γραπτή έκφραση. Τέλος, προτείνονται ορισμένα λογοτεχνικά βιβλία και σχετικές με αυτά δραστηριότητες γραπτού λόγου και προσωπικής έκφρασης. Οι ενδεικτικές αυτές δραστηριότητες μπορούν να αξιοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό στη σχολική τάξη, με κύριο στόχο την δόμηση σχέσης αγάπης με τη λογοτεχνία και την ενίσχυση της γραπτής έκφρασης των προσωπικών σκέψεων, ιδεών και συναισθημάτων των μαθητών.

Λέξεις-κλειδιά: φιλιαναγνωσία, φιλογραφία, παιδική λογοτεχνία, σχολικά εγχειρίδια γλώσσας

ABSTRACT

The present paper deals with the concepts of “filanagnosia” and “filografia”. On a theoretical level, there has been made an effort to identify the conditions under which both these processes are developed. On a practical level, by means of content analysis method, there has been made an attempt to find whether the Greek elementary school language textbooks and literature textbooks promote literature reading, as well as writing production and personal written expression. On the one hand, filanagnosia, meaning “love of reading”, is actually an action to promote literary reading and love for books, which can be developed in school context, mainly with the assistance of both the language textbook and the teacher, despite the factors which may interfere with its cultivation. Filografia, on the other hand, is a neologism of Greek origin, which means “love of writing” and refers to the development of a loving attitude towards the written word and written personal expression. Filografia can be based on providing the elementary school students with a multitude of writing opportunities and personal expression opportunities, using topics and books that are of their concern and interest. The content analysis of language textbooks and literature textbooks, which was attempted in this research, had as its main purpose to identify whether literary reading and writing about personal expression are actually promoted by these books. The results of the given study show that utilitarian texts (such as articles) predominate in the language textbooks. Regarding the written word exercises in the language textbooks, we observed that exercises regarding grammar, syntax and vocabulary in fact outnumber those of written production, while exercises of personal expression are minimal, unlike in the literature textbooks, where the exercises of written production and personal expression are predominant, linking literature with the written personal expression of its readers. Finally, some children’s literature is proposed, with accompanying writing and personal expression activities. These indicative activities can be used by the teacher in the language classroom, mainly aiming at developing the loving relationship between literature and students, as well as strengthening the written expression of personal thoughts, ideas and feelings of the students.

Key words: filanagnosia, filografia, children’s literature, language school textbooks

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	4
ABSTRACT	5
ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	8
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	10
Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ	16
ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΦΙΛΑΝΑΓΝΩΣΙΑ	16
1. Ανάγνωση.....	16
1.1. Τα οφέλη της ανάγνωσης βιβλίων.....	17
2. Πώς ορίζουμε τη φιλιαναγνωσία	22
2.1. Ανασταλτικοί παράγοντες ανάπτυξης της φιλιαναγνωσίας	24
2.2. Ο ρόλος του σχολικού εγχειριδίου στην καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας.....	29
2.3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας.....	31
ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΦΙΛΟΓΡΑΦΙΑ	36
3. Γραφή.....	36
3.1. Είδη γραπτού λόγου	39
3.2. Ο γραπτός λόγος στο γλωσσικό μάθημα.....	42
3.3. Στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο	47
4. Φιλογραφία	49
4.1. Πώς ορίζουμε τη φιλογραφία.....	49
4.2. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην καλλιέργεια της φιλογραφίας	51
ΑΠΟ ΤΗ ΦΙΛΑΝΑΓΝΩΣΙΑ ΣΤΗ ΦΙΛΟΓΡΑΦΙΑ.....	56
5. Έρευνες για τη σχέση λογοτεχνίας, ανάγνωσης και γραφής	56
6. Η λογοτεχνία στη σχολική τάξη.....	57
6.1. Σκοποί.....	61
6.2. Πλεονεκτήματα.....	62
6.3. Κριτήρια επιλογής λογοτεχνικών βιβλίων.....	64

6.4. Η παραγωγή γραπτού λόγου ως ανταπόκριση στη λογοτεχνία	68
Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ	72
7. Σκοποί και στόχοι της έρευνας.....	72
8. Ερευνητικές υποθέσεις.....	73
9. Μεθοδολογία	75
9.1. Περιορισμοί της έρευνας.....	75
9.2. Τυπικά χαρακτηριστικά του υλικού	76
9.3. Επιλογή μεθόδου	77
10. Παρουσίαση αποτελεσμάτων	86
10.1. Είδη κειμένων	86
10.1.1. Σχολικό βιβλίο και τετράδιο εργασιών	86
10.1.2. Ανθολόγιο.....	88
10.2. Γραπτές δραστηριότητες.....	89
10.2.1. Σχολικό βιβλίο και τετράδιο εργασιών	89
10.3. Είδη γραπτών ασκήσεων στα λογοτεχνικά κείμενα	91
10.3.1. Σχολικό βιβλίο και τετράδιο εργασιών	91
10.3.2. Ανθολόγιο.....	93
11. Συζήτηση	95
12. Συμπεράσματα.....	105
13. Διδακτικές προτάσεις	110
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	127
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	141

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η ανά χείρας εργασία, με θέμα την αξιοποίηση της λογοτεχνίας στην πορεία ανάπτυξης της φιλιαναγνωσίας και της φιλογραφίας, επιδιώκει να παρουσιάσει τη θέση της ανάγνωσης και της γραφής μέσα στο γλωσσικό μάθημα, κυρίως με τη λειτουργία του διδακτικού εγχειριδίου. Το ενδιαφέρον μας αφενός για την ελληνική γλώσσα και αφετέρου για την παιδική λογοτεχνία αποτέλεσε τον λόγο ενασχόλησης με το εν λόγω θέμα. Η ανάγνωση και η γραφή κυριαρχούν στην καθημερινότητα των μαθητών, αλλά και στη σχολική τους πορεία και το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στο είδος της ανάγνωσης και της γραφής που απασχολούν τους μαθητές. Η πορεία του μεταπτυχιακού προγράμματος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, η παρακολούθηση των σχετικών μαθημάτων και οι συζητήσεις με καθηγητές και συμφοιτητές ενέτειναν ακόμη περισσότερο το ενδιαφέρον της γράφουσας για τη διδασκαλία της γλώσσας και της λογοτεχνίας. Επιπροσθέτως, η εμπειρία σε γλωσσικό περιβάλλον με μικρά παιδιά του συγγενικού και φιλικού περιβάλλοντος ή με μαθητές κατά τις πρακτικές ασκήσεις του Τμήματος σε δημοτικά σχολεία της πόλης, δημιούργησαν απορίες σχετικά με τη θέση της λογοτεχνίας στη ζωή των σημερινών παιδιών, καθώς και με τη σχέση τους με τον γραπτό λόγο και τη γραπτή έκφραση. Έτσι, ο γενικότερος προβληματισμός για την εκπαιδευτική διαδικασία στο μάθημα της γλώσσας οδήγησε στην επιλογή του σχολικού εγχειριδίου ως αντικειμένου μελέτης. Η εργασία αυτή υποβοήθησε τη γνωριμία με το σχολικό βιβλίο γλώσσας και επέτρεψε την προσεκτική μελέτη του και την αναγνώριση της σημασίας του ως κύριου μέσου διδασκαλίας, μετάδοσης γνώσεων και διαμόρφωσης στάσεων. Στην προσπάθειά μας αυτή επιχειρήθηκε η διατήρηση μιας αντικειμενικής θεώρησης των σχολικών εγχειριδίων για την ανάδειξη του θέματος που μελετάται, χωρίς προσπάθεια κατάκρισης, αλλά με κύριο σκοπό την κατανόηση των περιεχομένων τους και την αποτίμηση αυτών ως προς τη φιλιαναγνωσία και τη φιλογραφία. Η φιλιαναγνωσία, ως μετάφραση του γαλλικού «*aimer lire*», είναι ένας νεολογισμός, ο οποίος έκανε την εμφάνισή του στα ελληνικά δεδομένα τα τελευταία χρόνια. Όσον αφορά τον νεολογισμό «*φιλογραφία*», ο οποίος δεν απαντά στα ελληνικά δεδομένα, μπορεί, κατ' αναλογία με τον όρο «φιλιαναγνωσία» και βάσει των συνθετικών του, να οριστεί ως η αγάπη για τη γραφή και την παραγωγή γραπτού λόγου.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω εκ βάθους καρδιάς την καθηγήτρια μου και επιβλέπουσα της εργασίας κα Σμαράγδα Παπαδοπούλου, η οποία αποτέλεσε για εμένα

πρότυπο από τα προπτυχιακά μου χρόνια ακόμη, για την αμέριστη κατανόησή της, την υπομονή της, τις διαφωτιστικές ιδέες της και τη βοήθεια που μου παρείχε σε όλα τα στάδια του μεταπτυχιακού και της εργασίας αυτής. Ευχαριστώ, ακόμη, τους συνεπιβλέποντες καθηγητές, τον κο Γεώργιο Καψάλη και την κα Νικολέτα Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, για τη συνεργασία τους. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω όσους από τους συμφοιτητές μου στην κατεύθυνση των Ανθρωπιστικών Επιστημών βοήθησαν, ο καθένας με τον δικό του τρόπο, στην πορεία αυτής της εργασίας, αλλά και του συνόλου του μεταπτυχιακού προγράμματος. Ιδιαίτερα ευχαριστώ τη φίλη μου Ανθή, για την στήριξή της, τις γνώσεις και τη βοήθειά της, ηθική και πρακτική. Και τέλος, ευχαριστώ τους γονείς μου για τη συναισθηματική υποστήριξη και την κάθε είδους βοήθεια που μου παρείχαν στην εξέλιξη, όχι μόνο της εργασίας αυτής, αλλά και των σπουδών μου γενικότερα, προπτυχιακών και μεταπτυχιακών και την αδερφή μου Δανάη για την ιώβεια υπομονή της.

Χρηστογούλα Νεφέλη

Ιωάννινα, 2016

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

«Για να ξέρεις να γράφεις, πρέπει να έχεις διαβάσει και για να ξέρεις να διαβάζεις, πρέπει να έχεις ζήσει» είχε πει ο Γάλλος διανοούμενος Guy Debord¹. Στα λόγια αυτά εντοπίζεται η σύνδεση της γραφής με την ανάγνωση και την ανθρώπινη εμπειρία. Η ισχύς τόσο του γραπτού όσο και του προφορικού λόγου στη σημερινή κοινωνία είναι αναμφίβολη (Χοντολίδου, 1999). Στη σχολική τάξη, οι δύο αυτές συμπληρωματικές δραστηριότητες, οι δύο αυτοί πόλοι της επικοινωνίας, είναι ιδιαίτερα σημαντικοί και λαμβάνουν το μεγαλύτερο μέρος της διδασκαλίας, καθώς η μία προϋποθέτει την άλλη (Wells, 1987). Τα περιεχόμενα του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών² του δημοτικού σχολείου υποστηρίζουν ξεκάθαρα τη θέση αυτή με τη σημασία που αποδίδουν –πέραν του προφορικού λόγου– στην καλλιέργεια της κατανόησης και της δυνατότητας παραγωγής του γραπτού λόγου (Π.Ι., 2011)³. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να εντοπίσει τη θέση και τη σημασία της ανάγνωσης και της γραφής στα σχολικά εγχειρίδια.

Το σχολείο αποτελεί έναν επίσημο κρατικό θεσμό που, εκτός των άλλων, στοχεύει στο «να συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά» (Νόμος Πλαίσιο, υπ. αριθμ. 1566/85, άρθρο 1, παρ. 1). Βασικός ρόλος του σχολείου είναι, επομένως, η δημιουργία ατόμων πνευματικά και ψυχικά ολοκληρωμένων και ευαισθητοποιημένων σε κοινωνικά και πολιτιστικά θέματα και η ομαλή ένταξη αυτών στην κοινωνία. Οι σκοποί αυτοί επιτυγχάνονται μέσω του Α.Π.Σ., του σχολικού εγχειριδίου και του διδάσκοντα.

Ένας τρόπος να επιτευχθεί η ολόπλευρη ανάπτυξη, η δόμηση αξιών και η ευαισθητοποίηση των μαθητών σχετικά με κοινωνικά θέματα είναι η χρήση της λογοτεχνίας στην τάξη, με την ένταξη αυτής στο Α.Π.Σ. του σχολείου, κυρίως στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας⁴. Μεταξύ άλλων, το μάθημα αυτό έχει ως σκοπό να κάνει τους μαθητές να αγαπήσουν την ανάγνωση βιβλίων (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1995).

¹ Από την ιστοσελίδα *Γνωμολογικών*.

² Εφεξής αναφέρεται ως Α.Π.Σ..

³ Πρόγραμμα Σπουδών για την Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας στο δημοτικό σχολείο, σ. 16.

⁴ Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ., σ. 14.

Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (2001)⁵, το μάθημα της γλώσσας στο δημοτικό *«αποσκοπεί στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να χειρίζονται με επάρκεια και αυτοπεποίθηση, συνειδητά, υπεύθυνα, αποτελεσματικά και δημιουργικά το γραπτό και τον προφορικό λόγο, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική και την ευρύτερη κοινωνία τους»* (σ. 14). Για το λόγο αυτό, η προώθηση της έκφρασης των μαθητών είναι υψίστης σημασίας, τόσο προφορικά, όσο και γραπτά.

Η παραγωγή λόγου είναι ένα φυσικό μέρος της διαδικασίας κοινωνικοποίησης όλων των παιδιών, αλλά και κύριο μέσο ανθρώπινης επικοινωνίας. Επομένως, οι μαθητές, ανεξαρτήτου ηλικίας, θα βοηθηθούν ιδιαίτερος εάν τους δοθούν ερεθίσματα παραγωγής λόγου στο σχολείο. Η επαφή με τη λογοτεχνία είναι ένας από τους βασικούς τρόπους να επιτευχθεί αυτό (Αναγνωστοπούλου, 2007). Η λογοτεχνία έχει αποδειχθεί πως μπορεί να επιβοηθήσει το διδασκαλικό έργο με τη μετάδοση γνώσεων και την προώθηση της προσωπικής έκφρασης των μαθητών.

Εάν αναλογιστούμε τη σημασία που κατέχουν η γραφή και η ανάγνωση στην καθημερινότητα των παιδιών καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών τους (Goodman & Goodman, 1983), θα μπορέσουμε να κατανοήσουμε την ουσιώδη θέση τους στο σχολικό πρόγραμμα και να δώσουμε την απαραίτητη προσοχή στην ανάπτυξή τους. Διότι δεν είναι αρκετό οι μαθητές να μάθουν τη διαδικασία της γραφής και της ανάγνωσης, να καταστούν δηλαδή εγγράμματοι (Μπασλής, 2006), αλλά χρειάζεται να δοθεί προσοχή και στο είδος της ανάγνωσης και της γραφής που αυτοί φέρνουν εις πέρας.

Αν και η ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων φαίνεται να συμβάλλει αποτελεσματικά στην προαγωγή της φιλιαναγνωσίας και της φιλογραφίας, θεωρείται ότι το σχολείο δεν παρέχει σχετικές ευκαιρίες (Μαραγκουδάκη, 1994). Η έκφραση των παιδιών, προφορική και γραπτή, αντιμετωπίζει σήμερα ορισμένες δυσκολίες, καθώς όλο και περισσότερα παιδιά προσκολλώνται έντονα στην τηλεόραση και τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, τα οποία αποτελούν πλέον αναπόσπαστα μέρη της ζωής όλων μας και δεν αξιοποιούν αρκετό χρόνο σε επικοινωνιακές συζητήσεις, αναγνώσεις ή συγγραφές (Μουρούτη-Γκενάκου, 1994· Ροδοπούλου, 1987).

Είναι δεδομένο, όμως, πως το βιβλίο, παρά τη μεγάλη αύξηση της τεχνολογίας, παραμένει ο βασικός φορέας γνώσεων, η κύρια πηγή μάθησης, πληροφοριών, αισθητικής εμπειρίας, καθώς και μέσο διαμόρφωσης στάσης ζωής. Έχει ειπωθεί πως το βιβλίο ανοίγει

⁵ Εφεξής αναφέρεται ως Δ.Ε.Π.Π.Σ..

παράθυρο στον κόσμο, με συνέπεια η καλλιέργεια της αγάπης για το διάβασμα να είναι κάτι περισσότερο από επιθυμητή (Νικολάου, 1979).

Τα έργα το λόγου «ποτίζουν» τους αναγνώστες τους με τις αξίες ανθρωπιάς, του σεβασμού, της ειρήνης και της ελευθερίας (Χατζηδημητρίου, 136). Η λογοτεχνία προβάλλει και σχολιάζει φαινόμενα, καταστάσεις, ζητήματα, προβλήματα που αφορούν την κοινωνία, αλλά και τον κάθε αναγνώστη ως άτομο. Το βιβλίο αποτυπώνει την κοινωνική πραγματικότητα μέσα στην οποία ζει ο αναγνώστης του, επιτελώντας έτσι τον σκοπό της κοινωνικοποίησης και της ευαισθητοποίησης απέναντι σε κοινωνικά ζητήματα.

Ο αναγνώστης, κατά τη διαδικασία του διαβάσματος, αναγνωρίζει στο κείμενο ιδέες, θέματα ή γεγονότα που έχει ο ίδιος βιώσει ή τον έχουν απασχολήσει. Το γραπτό κείμενο, το βιβλίο γενικότερα, χρειάζεται να προκαλεί το ενδιαφέρον του αναγνώστη-μαθητή, ώστε αυτός να ξεκινήσει ένα διάλογο μαζί του, να αναρωτηθεί για τα πρόσωπα ή τα δρώμενα της αφήγησης (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2012). Η αρμονική και ειλικρινής επαφή των παιδιών με τη λογοτεχνία, η χαρά που τους προσφέρεται από την ανάγνωση κειμένων που οι ίδιοι επέλεξαν και έχουν θέμα που τους ενδιαφέρει, είναι ο μόνος τρόπος να αγαπήσουν το καλό βιβλίο και ως επόμενο να αποκτήσουν ευχέρεια στη γραπτή και προφορική έκφραση (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1995).

Άρα, το λογοτεχνικό βιβλίο μπορεί να αποτελέσει εφελτήριο για την προσωπική έκφραση του μαθητή, την εκδήλωση των συναισθημάτων του, των σκέψεων και των προβληματισμών του ή των προσωπικών του εμπειριών (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1995), μαθαίνοντας ταυτόχρονα να εκφράζεται γραπτά με διάφορους τρόπους. Η γλωσσική διδασκαλία δεν θα πρέπει να αφορά, επομένως, μόνο την κατάκτηση της γλώσσας από γραμματική, συντακτική και λεξιλογική άποψη, αλλά και την κατάκτηση της ικανότητας προσωπικής έκφρασης, την ιδιότητα του μαθητή ως ομιλητή και συγγραφέα, ο οποίος χρειάζεται να δομήσει ένα γλωσσικό δυναμικό για τις παροντικές και μελλοντικές του επικοινωνιακές ανάγκες (Wray & Medwell, 1991).

Η αρμονική και ειλικρινής επαφή των παιδιών με τη λογοτεχνία, η χαρά που τους προσφέρεται από την ανάγνωση κειμένων, τα οποία οι ίδιοι επέλεξαν και σχετίζονται με θέματα που τους ενδιαφέρουν, είναι ο μόνος τρόπος να αγαπήσουν το καλό βιβλίο και να αποκτήσουν ευχέρεια στη γραπτή και προφορική έκφραση. Έτσι, θα κατακτηθούν από τους μαθητές και η φιλαναγνωσία, αλλά και η φιλογραφία (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1995).

Η αγάπη για το διάβασμα μπορεί να αποτελέσει τη βάση για να αναπτυχθεί η αγάπη για τη γραφή. Προς αυτή την κατεύθυνση χρειάζεται εξάσκηση σε διάφορες ποικιλίες γραφής, με ποικίλες ιστορίες, με τη λογοτεχνία να βοηθά τον μαθητή να αναπτύξει

ενδιαφέρον για ό,τι μελετά και για οτιδήποτε γράφει. Κύριος σκοπός είναι να αγαπήσει το παιδί το διάβασμα και το γράψιμο. Η λογοτεχνία μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη της γλώσσας, αλλά και της άνεσης στη γραφή και την ανάγνωση (Παπαδοπούλου, 2005).

Όσο γνωστή είναι η φιλιαναγνωσία ως πρακτική στους μετόχους της εκπαίδευσης, τόσο άγνωστη είναι η πρακτική της φιλογραφίας. Όπως μπορεί να γίνει κατανοητό από τα συνθετικά της, η φιλογραφία αποτελεί μια θετική στάση απέναντι στη γραφή, μια αγαπητική σχέση με το γραπτό λόγο και τη γραπτή έκφραση. Μολονότι η γραφή έχει σημαντική θέση σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα και η κατάκτησή της είναι πολύ σημαντική για κάθε άνθρωπο από τα πρώτα χρόνια της ζωής του, εντούτοις δεν γίνεται λόγος για την αντίληψη της γραφής ως μιας ικανοποιητικής για το γράφοντα δραστηριότητας, η οποία να προσφέρει χαρά, απόλαυση και ψυχική και νοητική χαλάρωση, μέσω της έκφρασης των σκέψεων, των συναισθημάτων και των προβληματισμών.

Κύριος σκοπός της έρευνας είναι να εντοπίσει κατά πόσο η ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων, δηλαδή η φιλιαναγνωσία, αλλά και η γραφή για προσωπική έκφραση, η αποκαλούμενη στην παρούσα μελέτη «φιλογραφία», λαμβάνουν θέση στο σχολείο μέσα από τα σημερινά σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας.

Η παρούσα εργασία είναι χωρισμένη σε δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Στο πρώτο μέρος, γίνεται αναφορά στους σχετικούς με την έρευνα όρους της ανάγνωσης, της φιλιαναγνωσίας, της γραφής, της φιλογραφίας και της αξιοποίησης της λογοτεχνίας στην τάξη μέσα από το σχολικό βιβλίο γλώσσας ή αυτούσιο το λογοτεχνικό βιβλίο. Το πρώτο κεφάλαιο αφορά την ανάγνωση, τη σχέση της με τα λογοτεχνικά βιβλία και τη φιλιαναγνωσία ως πρακτική που μπορεί να εφαρμοστεί στο σχολείο με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, παρά τους ανασταλτικούς παράγοντες ανάπτυξής της.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στη γραφή και τη θέση της στο σχολείο και το γλωσσικό μάθημα, στα είδη του γραπτού λόγου και τα κειμενικά είδη που μπορούν να μελετηθούν στην τάξη, αλλά και σε έρευνες σχετικές με την στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο, κυρίως του εξωτερικού, καθώς στον ελληνικό χώρο σχετικές έρευνες είναι περιορισμένες. Ακόμη, γίνεται λόγος για τη φιλογραφία, ένα όρο ανύπαρκτο στα ελληνικά, παρά την ελληνική του ρίζα. Δίνεται, επίσης, ο ορισμός της φιλογραφίας ως σχολικής πρακτικής και γενικότερης στάσης απέναντι στο γραπτό λόγο, καθώς και στο ρόλο που έχει ο εκπαιδευτικός στην ανάπτυξή της.

Το τρίτο κεφάλαιο συνδέει την ανάγνωση και τη γραφή με τη λογοτεχνία, μέσα από την αναφορά σε έρευνες που αποδίδουν στη λογοτεχνία βοηθητικό ρόλο στην προώθηση της

ανάγνωσης και της γραφής. Συζητείται, ακόμη, η θέση της λογοτεχνίας στη σχολική τάξη, τόσο μέσω των σχολικών βιβλίων και των λογοτεχνικών κειμένων που περιέχονται σε αυτά, όσο και μέσω αυτούσιων λογοτεχνικών έργων. Επιπλέον, συνδέεται η λογοτεχνία με την παραγωγή λόγου μέσω της λογοτεχνικής ανταπόκρισης.

Στο δεύτερο μέρος της μελέτης, επιχειρείται η ποσοτική ανάλυση περιεχομένου των σχολικών βιβλίων γλώσσας (βιβλίο μαθητή, τετράδιο εργασιών και ανθολόγιο), με σκοπό να ανιχνευτεί η θέση (α) των λογοτεχνικών κειμένων στο σύνολο των κειμένων που περιέχονται στα βιβλία γλώσσας, ως μεταδότες της φιλιαναγνωσίας και (β) της παραγωγής γραπτού λόγου και της προσωπικής έκφρασης στο σύνολο των γραπτών ασκήσεων που εντοπίζονται στα σχολικά βιβλία. Παρατίθενται τα περιγραφικά αποτελέσματα των σχολικών βιβλίων, των τετραδίων εργασιών και των ανθολογίων, τα οποία μπορούν να βοηθήσουν στην καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου των εγχειριδίων, αλλά και στην εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με την προαγωγή της φιλιαναγνωσίας και της φιλογραφίας μέσω του σχολικού βιβλίου.

Εν συνεχεία, δίνεται η ερμηνεία των αποτελεσμάτων αυτών με τη μορφή συζήτησης σχετικά με τη θέση της ανάγνωσης και της γραφής στα σχολικά βιβλία. Η ανάλυση αυτή μπορεί να αποτελέσει την αφορμή για την περαιτέρω μελέτη του ζητήματος της φιλιαναγνωσίας, αλλά κυρίως της φιλογραφίας στο δημοτικό σχολείο. Τα περιεχόμενα των βιβλίων αντικατοπτρίζουν την κατεύθυνση που ακολουθήθηκε κατά την συγγραφή τους και δίνουν σαφή αποτελέσματα σχετικά με τη θέση της ανάγνωσης και της γραφής, τα οποία, ιδωμένα υπό τις πρακτικές της φιλιαναγνωσίας και φιλογραφίας, μπορούν να βοηθήσουν το διδάσκοντα να προσαρμόσει τις δράσεις του στο γλωσσικό μάθημα.

Τα συμπεράσματα της εργασίας αυτής οδηγούν στην πληρέστερη κατανόηση του ζητήματος που μελετάται, αλλά και του σχολικού εγχειριδίου γλώσσας ως διδακτικού μέσου. Η εργασία ολοκληρώνεται με την παράθεση ορισμένων διδακτικών προτάσεων, οι οποίες δύνανται να αποτελέσουν βοήθημα για τον εκπαιδευτικό στην προσπάθειά του να αναπτύξει τη φιλιαναγνωστική και φιλογραφική στάση των μαθητών του. Προτείνονται συνολικά σαράντα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία διαφόρων θεματικών περιοχών που μπορεί να ενδιαφέρουν τους μαθητές, καθώς και σχετικές δραστηριότητες γραπτού λόγου και προσωπικής έκφρασης, οι οποίες αφορούν διάφορα κειμενικά είδη, τα οποία οι μαθητές θα αξιοποιήσουν δημιουργικά.

Στα λόγια του Ρωμαίου ρήτορα Κοϊντιλιανού, «Γράφω για να αφηγηθώ, όχι για να αποδείξω»⁶. Στις περισσότερες των περιπτώσεων, όμως, η γραφή στο σχολείο χρησιμοποιείται από το μαθητή με σκοπό να αποδείξει τόσο τις γραπτές ικανότητες του στο δάσκαλο μέσω των διαφόρων ασκήσεων, όσο την πηγή των περιεχομένων των γραπτών του και των γνώσεών του. Σαφώς, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να προβούν σε αξιολόγηση των μαθητών τους με τον ένα ή τον άλλο τρόπο και φυσικά ο μαθητής χρειάζεται να είναι ικανός να παράγει γραπτά βασισμένα στις γνώσεις του και στηριγμένα στη γλωσσική θεωρία. Μολαταύτα, είναι σημαντικό να του δίνονται και ορισμένες ευκαιρίες προσωπικής εκδήλωσης και καταγραφής των βαθύτερων ιδεών και σκέψεών του, ώστε να μπορέσει να αγαπήσει τη γραπτή έκφραση και να εξασκηθεί στη γραφή, ώστε να γίνει καλύτερος στην προσωπική του επικοινωνία.

⁶ Ιστοσελίδα Γνωμικολογικόν.

Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΦΙΛΑΝΑΓΝΩΣΙΑ

1. Ανάγνωση

Στην πραγματικότητα, κάθε αναγνώστης είναι, καθώς διαβάζει, αναγνώστης του ίδιου τού του εαυτού.

*Marcel Proust*⁷

Η αναγνώριση των γραπτών συμβόλων ενός κειμένου, καθώς και η κατανόηση του περιεχομένου του, συνθέτουν την ανάγνωση⁸. Η σχέση με την ανάγνωση ξεκινά πολύ νωρίς στη ζωή του ανθρώπου. Από τη βρεφική ακόμη ηλικία, οι γονείς αφηγούνται στα παιδιά τους ιστορίες, παραμύθια και τραγούδια, πρακτική που συνεχίζεται στην προσχολική και πρωτοσχολική περίοδο και αποτελεί σημαίνον βήμα για την ανάπτυξη των παιδιών, καθώς τα φέρνει σε πρώτη επαφή με τη μαγεία του γραπτού λόγου⁹. Στο νηπιαγωγείο είναι ιδιαίτερα ωφέλιμο για τα παιδιά το να έρθουν σε επαφή με τη λογοτεχνία, αποσκοπώντας στην εξοικείωσή τους με την ανάγνωση και τη γραφή, δεξιότητες που στο δημοτικό θα αξιοποιηθούν πλήρως¹⁰.

Η ανάγνωση θεωρείται μία από τις βασικότερες δεξιότητες για τον άνθρωπο (Μπασλής, 2006· Schober & Ρέλλος, 2006) και για το λόγο αυτό καταλαμβάνει αρκετό από το χρόνο των μαθητών κατά την πρωτοβάθμια και περισσότερο κατά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ιδιαίτερος στη σημερινή εποχή, όπου η κατοχή ακαδημαϊκής γνώσης έχει

⁷ Ιστοσελίδα Γνωμικολογικών.

⁸ Λεξικό της κοινής νεοελληνικής, στην *Πύλη για την ελληνική γλώσσα*.

⁹ Η ανάγνωση βιβλίων από νωρίς στην παιδική ηλικία φαίνεται να λειτουργεί ως πηγή εκμάθησης εννοιών και πεδίο άσκησης της γλώσσας. Μια τέτοια δήλωση δεν μας παραξενεύει εάν αναλογιστούμε ότι το καλύτερο πεδίο εξάσκησης για τους μαθητές είναι την ανάγνωση ενδιαφερόντων βιβλίων ή συζήτηση και την ιδίωχηρη γραφή τους σχετικά με τα βιβλία αυτά (Schober & Ρέλλος, 2006).

¹⁰ Περισσότερα για την διδακτική αξιοποίηση της παιδικής λογοτεχνίας στο νηπιαγωγείο αναφέρει η Ειρήνη Παπαρήστου στο *Η παιδική λογοτεχνία ως μέσο ανάπτυξης και καλλιέργειας της γραφής και ανάγνωσης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας*.

μεγάλη βαρύτητα, το σχολείο έχει γίνει περισσότερο απαιτητικό, με αποτέλεσμα να ανθεί η λειτουργία των φροντιστηρίων και των ιδιαίτερων μαθημάτων. Είναι επόμενο η ανάγνωση να σημαίνει σχεδόν αποκλειστικά εργασία για την απόκτηση γνώσεων και όχι ευχαρίστηση.

Σύμφωνα με τον Poslaniak (1991), η ανάγνωση είναι μια πράξη προσωπική, η οποία αφορά τον αναγνώστη και το κείμενο, όπου ο πρώτος δίνει νόημα στο δεύτερο, όπου ο πρώτος εξερευνά τον κόσμο μέσα από το βιβλίο. Η ανάγνωση στο σχολείο έχει λάβει, βέβαια, μια θέση περισσότερο ακαδημαϊκή, όπου με το διάβασμα προσλαμβάνουμε και – προσπαθούμε– να αφομοιώσουμε τις γνώσεις που μας παρέχει το βιβλίο. Η ανάγνωση μπορεί να γίνει αντιληπτή και με την έννοια της πρόσληψης γνώσης, αλλά και με την έννοια της προσωπικής ευχαρίστησης.

Μεγάλη σημασία στην επιτυχία της αναγνωστικής διαδικασίας έχουν η στάση των μαθητών-αναγνωστών απέναντι στο βιβλίο, τα προσωπικά ενδιαφέροντα και τα ιδιαίτερα ατομικά χαρακτηριστικά τους. Η κατανόηση ενός λογοτεχνικού βιβλίου και η πρόσληψη των περιεχομένων του προσδιορίζεται από τα ατομικά χαρακτηριστικά των αναγνωστών, από τις πρότερες εμπειρίες τους και τα συναισθήματά τους (Καρακίτσιος, 2011· Rosenblatt, 1978). Επιπλέον, εάν αυτοί μάθουν να αγαπούν το λογοτεχνικό βιβλίο, τότε η λογοτεχνική ανάγνωση μπορεί να γίνει μια δημιουργική δραστηριότητα, η οποία θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους και τους βοηθά να εκφραστούν ελεύθερα¹¹. Προς αυτή την κατεύθυνση κινείται η δράση της φιλαναγνωσίας.

1.1. Τα οφέλη της ανάγνωσης βιβλίων

Σύμφωνα με τον John Spink (1990), «*Η ανάγνωση ενισχύει [...] την ολοκλήρωση της άμεσης εμπειρίας, τη διεύρυνση του κόσμου των παιδιών*» (σ. 59). Στη θέση αυτή μπορούμε να προσθέσουμε πως η ανάγνωση συντελεί στην ωρίμανση και εξέλιξη όλων των βασικών αναπτυξιακών τομέων του ανθρώπου, όπως ο γλωσσικός, ο γνωστικός, ο συναισθηματικός, ο

¹¹ Η Αναγνωστοπούλου (2007) αναφέρεται στην ανάγνωση ως μια μορφή «*ιδιαιτέρης επικοινωνίας με τον εαυτό, με τους άλλους, αλλά και με τις άλλες φωνές των κειμένων*» (σ. 194). Κατανοούμε έτσι την λειτουργία της ανάγνωσης ως μιας διαδικασίας που επιτρέπει στον δρώντα να μάθει τον εαυτό του, τους συνανθρώπους του και τους συγγραφείς των βιβλίων και όσα αυτοί επιθυμούν να μεταδώσουν μέσω της γραφής τους.

επικοινωνιακός, ο δημιουργικός τομέας, όσο και στην προαγωγή της έκφρασης και την πλάτυνση των εμπειριών.

Όταν γίνεται αναφορά στην ανάγνωση, χρειάζεται να προσδιοριστεί το είδος του βιβλίου με το οποίο καταπιάνεται ο αναγνώστης. Ένα είδος είναι το σχολικό εγχειρίδιο και ένα άλλο είναι το λογοτεχνικό βιβλίο (Καρπόζηλου, 2009). Τα σχολικά βιβλία είναι συγκεκριμένα για την κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα και τάξη και αξιοποιούνται σχεδόν αποκλειστικά για τη μετάδοση γνώσεων και την εξάσκηση αυτών, κυρίως μέσα στην τάξη, αλλά και στο σπίτι την ώρα της προσωπικής μελέτης. Τα λεγόμενα εξωσχολικά βιβλία, αντίθετα, επιλέγονται ελεύθερα από τον αναγνώστη ή προτείνονται σε αυτόν για ανάγνωση κατά τον ελεύθερό του χρόνο, με σκοπό την προσωπική του ευχαρίστηση. Σχετικά με την δεύτερη κατηγορία βιβλίων, πολλοί μελετητές της παιδικής λογοτεχνίας έχουν αναφέρει κατά καιρούς τα ποικίλα οφέλη της ανάγνωσής τους.

Αρχικά, μέσω της κατ' επιλογήν ανάγνωσης λογοτεχνικών βιβλίων επιτυγχάνεται «*το τερπνόν μετά του ωφελίμου*» (Μερακλής, 1994, 20), καθώς το διάβασμα μπορεί ταυτόχρονα να ψυχαγωγήσει και να προσφέρει γνώσεις (Αποστολίδου, 2000· Rosenblatt, 1970). Το λογοτεχνικό βιβλίο λειτουργεί κυρίως ως μέσο τέρψης και χαλάρωσης για τον αναγνώστη (Αναγνωστόπουλος, 1988· Huck, Hepler, & Hickman, 1976· Νικολάου, 1979· Norton, 2007), ακόμη και ως παιχνίδι σε ορισμένες περιπτώσεις (Κολίτση, 2002). Η επιλογή ενός αγαπημένου τίτλου στις ελεύθερες ώρες είναι μια πρακτική που μπορεί να ακολουθήσει κανείς από την παιδική ακόμη ηλικία. Πέρα από την ψυχαγωγική σκοπιά, τα λογοτεχνικά βιβλία συνιστούν το βασικό μέσο εμπλουτισμού της γνώσης (Αναγνωστοπούλου, 2007· Παπαδοπούλου, 2005· Κατσίκη-Γκίβαλου, 1994· Spink, 1990), ιδιαίτερα μέσω του ευρέως φάσματος των ειδών βιβλίου που προσφέρονται σήμερα στα παιδιά –μεταξύ άλλων, παιδικά βιβλία γνώσεων, λογοτεχνικά βιβλία, παραμύθια, ρεαλιστικές ιστορίες, λεξικά, χάρτες, εγκυκλοπαίδειες (Γιαννικοπούλου, 2000· Gremminger).

Δύο δεξιότητες οι οποίες ενεργοποιούνται και καλλιεργούνται κατά κόρον μέσω της ανάγνωσης λογοτεχνικών βιβλίων είναι η φαντασία και η δημιουργικότητα (Αναγνωστοπούλου, 2007· Huck, et al., 1976· Κατσίκη-Γκίβαλου, 1994· Μουρούτη-Γκενάκου, 1994· Νικολάου, 1979· Norton, 2007· Παπαδοπούλου, 2005· Σακκά-Νικολακοπούλου, 1987· Schober & Ρέλλος, 2006· Wray & Medwell, 1991). Η λογοτεχνία αντιμετωπίζεται σαν ένα ταξίδι ανακάλυψης νέων κόσμων και αποκάλυψης εμπειριών για τον αναγνώστη, ο οποίος μέσα από το βιβλίο ζει περιπέτειες που δεν θα μπορούσε να ζήσει στην πραγματικότητα (Αναγνωστοπούλου, 2002· Wray & Medwell, 1991). Έτσι, αυξάνεται η ήδη έμφυτη στα παιδιά δημιουργικότητα, η οποία θα φανεί ιδιαίτερα χρήσιμη στην προσπάθεια

διατύπωσης των προσωπικών τους βιωμάτων, μέσω της ανταπόκρισης στην ανάγνωση και της προσωπικής δημιουργίας (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1994).

Το λογοτεχνικό κείμενο μπορεί ακόμη να δομήσει ή να ενισχύσει ηθικούς κανόνες (Rosenblatt, 1970), μέσω της παρουσίασης των ποικίλων χαρακτήρων, συμπεριφορών και ανθρώπινων κοινωνικών σχέσεων. Ιδιαίτερα στο παρελθόν, δεν ήταν σπάνιο φαινόμενο τα λογοτεχνικά βιβλία να περιέχουν ηθικά μηνύματα, με σκοπό να σωφρονίσουν τα μικρά παιδιά και να διαμορφώσουν τους χαρακτήρες τους σύμφωνα με τις αξίες της κοινωνίας (Αναγνωστοπούλου, 2007· Σπανός, 1987). Σήμερα, μολονότι η λογοτεχνική παραγωγή δεν έχει αυτόν τον ηθικολογικό χαρακτήρα, τουλάχιστον στο μεγαλύτερο μέρος της, δεν παύει να προσπαθεί να προβάλλει υγιή πρότυπα και να αναπτύξει την επίγνωση της ανθρώπινης συμπεριφοράς, επηρεάζοντας τη διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών (Καρπόζηλου, 2009· Huck et al., 1976).

Η ανάγνωση φαίνεται να βοηθά τη γνωστική ανάπτυξη του αναγνώστη. Μέσω της διαδικασίας ανάγνωσης, αναπτύσσεται η σκέψη, η μνήμη και οι ικανότητες της αντίληψης, της παρατήρησης, της σύγκρισης, της ταξινόμησης, της οργάνωσης, της περίληψης (Καρπόζηλου, 2009· Norton, 2007). Επίσης, μέσω των ποικίλων ερεθισμάτων που παρέχονται από τα λογοτεχνικά βιβλία, αναπτύσσεται η πολύτιμη κριτική σκέψη των αναγνωστών, καθώς καθίστανται ικανοί να σκέφτονται, να προβληματίζονται και να διαμορφώνουν εν τέλει την προσωπική τους άποψη (Καρπόζηλου, 2009· Norton, 2007· Σακκά-Νικολακοπούλου, 1987).

Όπως αναφέρουν πολλοί μελετητές, η ανάγνωση βιβλίων συμβάλλει και στη γλωσσική έκφραση (Αναγνωστόπουλος, 1988· Γιαννικοπούλου, 2000· Καρπόζηλου, 2009· Κατσίκη-Γκίβαλου, 1994· Κουκουλομάτης, 1994· Μηνάς, 2003· Norton, 2007· Παπαχρήστου, 2007· Σακκά-Νικολακοπούλου, 1987· Σπανός, 1987· Wray & Medwell, 1991). Η προσφορά «λεξιλογικού πλούτου», σύμφωνα με την Αναγνωστοπούλου (2007, 149) από έμπειρους χρήστες της γλώσσας, όπως οι συγγραφείς των παιδικών βιβλίων, βοηθά το μαθητή να καταρτίσει μια λεξιλογική «αποθήκη», ενισχύοντας την εκφραστική του ικανότητα (Μπούτσικας, 1987).

Η επιλογή του βιβλίου ως μέσου απόλαυσης έχει φανεί πως επιδρά στην ορθογραφία. Η Παπαδοπούλου-Μανταδάκη (2003) μελέτησε τη σχέση των εξωσχολικών επιλογών ενός συνόλου μαθητών (ανάγνωση βιβλίων και/ή παρακολούθηση τηλεόρασης) με τα ορθογραφικά λάθη τους και παρατήρησε πως, όσοι μαθητές προτιμούν να διαβάζουν λογοτεχνικά βιβλία στον ελεύθερό τους χρόνο κάνουν λιγότερα ορθογραφικά λάθη από εκείνους που δεν διαβάζουν. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξαν έρευνες χωρών του εξωτερικού, σύμφωνα με τις οποίες η επαφή του παιδιού με ποικιλία γραπτών κειμένων και η ανάγνωση λογοτεχνίας

κατά τον ελεύθερο χρόνο τους οδηγεί σε καλύτερη ορθογραφική επίδοση (Stanovich & West, 1989· Lie, Andreassen & Olaussen, 1999, όπ. αναφ. στο Παπαδοπούλου-Μανταδάκη, 2003).

Είναι γεγονός πως τα λογοτεχνικά έργα παρέχουν μεγαλύτερη γλωσσική ποικιλία από ότι η καθημερινή επικοινωνία των ανθρώπων (Gremminger). Η έκθεση σε νέες λέξεις και φράσεις, αλλά και σε δομικά στοιχεία του λόγου, όπως το ύφος, η πλοκή κ.τ.λ., προσφέρει την ευκαιρία στον αναγνώστη να τα εντάξει στο δικό του γραπτό και προφορικό λόγο με την πρώτη ευκαιρία (Wray & Medwell, 1991· Gremminger· Κουκουλομάτης, 1994· Παπαδοπούλου, 2005). Οι μαθητές που αξιοποιούν τον χρόνο τους παρέα με το βιβλίο υποβοηθούνται στην αναγνώριση των στοιχείων εκείνων που χαρακτηρίζουν τον αξιόλογο γραπτό λόγο, γεγονός που μπορεί να βοηθήσει την εκφραστική τους ικανότητα, την ορθογραφία και τη συνοχή του λόγου τους (Αναγνωστόπουλος, 1988).

Σαφώς, δεν θα πρέπει να παραγνωρίζεται η αξία του λογοτεχνήματος από άποψη περιεχομένου. Ο αναγνώστης μαθαίνει να αποδίδει σημασία στο περιεχόμενο, στο νόημα ή στο μήνυμα του έργου (Gremminger). Το βιβλίο αποτελεί φορέα συναισθημάτων, νοημάτων (Μηνάς, 2003), μέσο συγκίνησης, προβληματισμού και ενεργοποίησης της διάνοιας του αναγνώστη, μέσο διαμόρφωσης του χαρακτήρα (Αναγνωστόπουλος, 1988· Gremminger) και της προσωπικότητας, μέσο δόμησης της κριτικής σκέψης (Ροδοπούλου, 1987· Σακκά-Νικολακοπούλου, 1987). Από αυτή την άποψη, η αισθητική καλλιέργεια μέσω του λογοτεχνήματος θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική, ίσως περισσότερο και από την απόκτηση πληροφοριών ή γνώσεων (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2012). Επιπροσθέτως, τα εξαιρετα λογοτεχνικά έργα, τα οποία διαχρονικά κατακτούν τη λογοτεχνική τους αξία μέσω της σπουδαιότητας του περιεχομένου τους, μπορούν μέσω της ανάγνωσης να προάγουν τη διάνοια του αναγνώστη και να προσφέρουν στη ζωή του χρώμα και ζωντάνια (Καψάλης, 1993).

Τα βιβλία επιτελούν συχνά το ρόλο του διαμεσολαβητή ανθρώπων και πολιτισμών (Παπαδοπούλου, 2005). Η ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων, τα οποία τίθουν κοινωνικά ζητήματα, είτε του παρελθόντος είτε του παρόντος, εμπλέκει τον αναγνώστη στην κοινωνική ανθρώπινη δράση, βοηθώντας τον ως εκ τούτου να γνωρίσει τις συμπεριφορές ανθρώπων παλαιότερων εποχών, άλλων λαών ή άλλων χωρών (Αναγνωστόπουλος, 1988· Κολίτση, 2002· Norton, 2007· Wray & Medwell, 1991)¹².

¹² Τα λογοτεχνικά βιβλία αναφέρονται, κατά κύριο λόγο, σε θέματα διαχρονικά και συγχρονικά. Με την ανάγνωση σύγχρονων βιβλίων άλλων πολιτισμών και λαών, οι αναγνώστες έρχονται σε επαφή με τις αξίες αυτών των λαών. Με την ανάγνωση βιβλίων κλασσικής λογοτεχνίας, τα οποία είναι γραμμένα σε παλαιότερη εποχή, ο αναγνώστης μαθαίνει τον διαφορετικό τρόπο σκέψης και δράσης σε εποχές και μέρη που δεν έχει

Η λογοτεχνία ενισχύει, ακόμη, την κοινωνική ευαισθησία του αναγνώστη, καθώς συχνά τα θέματα που θίγονται στα λογοτεχνικά βιβλία είναι κοινωνικά (λ.χ. ρατσισμός, φτώχεια, βία, πόλεμος). Επίσης, οι αναγνώστες γνωρίζουν καλύτερα μέσα από τα βιβλία τις ποικίλες προσωπικότητες και τα είδη των ανθρωπίνων σχέσεων (Rosenblatt, 1970). Μπορούν, συνεπώς, να κατανοήσουν καλύτερα τους άλλους, αλλά και τον ίδιο τους τον εαυτό ως μέλος της κοινωνίας στην οποία ζουν (Αναγνωστοπούλου, 2007· Norton, 2007· Rosenblatt, 1970· Spink, 1990).

Η ανάγνωση βοηθά στον εμπλουτισμό του συναισθηματικού κόσμου του αναγνώστη, γεγονός που μπορεί να ενισχύσει την ευαισθησία και την κατανόηση απέναντι στα προβλήματα, τις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων (Καρπόζηλου, 2009). Επιπροσθέτως, το βιβλίο, όντας σχετικό με τον κόσμο του αναγνώστη, μπορεί να τον οδηγήσει στην έκφραση και την αποδοχή των δικών του καταπιεσμένων συναισθημάτων (Καρπόζηλου, 2009· Σακκά-Νικολακοπούλου, 1987). Ένα βιβλίο μπορεί να απελευθερώσει από τις ανησυχίες και τα άγχη της καθημερινότητας (Gremminger· Huck et al., 1976 · Norton, 2007· Rosenblatt, 1970· Wray & Medwell, 1991), καθώς η διασκέδαση που παρέχουν τα λογοτεχνικά βιβλία δημιουργεί ευχάριστα συναισθήματα και βελτίωση της διάθεσης.

Είναι δυνατόν ο αναγνώστης να εντοπίσει τυχόν προσωπικά προβλήματα, βλέποντας τον εαυτό του στο λογοτεχνικό ήρωα και να οδηγηθεί ακόμη και στη λύση τους μέσω του βιβλίου (Καρπόζηλου, 2009· Rosenblatt, 1970). Η διαδικασία εξερεύνησης προσωπικών προβλημάτων –όπως π.χ. η απώλεια κάποιου αγαπημένου προσώπου– ή διαχείρισης συναισθημάτων φόβου, άγχους, θυμού, ζήλειας μέσα από την ιστορία είναι ευρύτερα γνωστή ως *βιβλιοθεραπεία* (Wray & Medwell, 1991· Χατζηδημητρίου, 1997). Πρόκειται για την αλληλεπίδραση κειμένου και αναγνώστη, με κύριο σκοπό την ανακούφιση και την αλλαγή στα συναισθήματα ή και τη συμπεριφορά του δεύτερου¹³.

Εκ των άνωθεν συμπεραίνεται πως η ελεύθερη και εξ επιλογής ανάγνωση του κατάλληλου βιβλίου μπορεί να προσφέρει στον αναγνώστη πολλά θετικά και να τον βοηθήσει να προαχθεί συνολικά σαν άνθρωπος και μέλος της κοινωνίας. Όλα αυτά τα οφέλη οδήγησαν στην οργανωμένη προσπάθεια προώθησης της αγάπης για το βιβλίο και την ανάγνωση, την λεγόμενη φιλιαναγνωσία.

γνωρίζει και δεν μπορεί να γνωρίζει με άλλο τρόπο, λ.χ. κοινωνικές συμβάσεις που δεν ισχύουν πια σήμερα. Παρόμοια αποτελέσματα έχουν τα ιστορικά βιβλία, τα βιβλία γνώσεων, οι βιογραφίες και αυτοβιογραφίες.

¹³ Περισσότερα για την μέθοδο της βιβλιοθεραπείας αναφέρει η Σμαράγδα Παπαδοπούλου στο *Η Συναισθηματική γλώσσα: βιβλία που μιλούν σε μαθητές ... που σιωπούν*.

2. Πώς ορίζουμε τη φιλιαναγνωσία

Ο όρος «φιλιαναγνωσία» αποτελεί μια εύστοχη γλωσσικά επιλογή που προσδιορίζει, σύμφωνα με τον Καρακίτσιο (2012) «ένα ευρύ πεδίο σημασιών, δράσεων και αξιών που συνδέονται με τις πολυεπίπεδες σχέσεις παιδιού και βιβλίου»¹⁴. Ο ελληνικός όρος είναι εμφανώς ένας μεταφραστικό δάνειο, το οποίο σημασιολογικά συμφωνεί το γαλλικό «*aimer lire*», ελληνιστί «αγάπη για ανάγνωση» (Καρακίτσιο, 2012)¹⁵, όχι όμως και με τους αγγλικούς όρους «*literacy*» και «*literatie*», οι οποίοι μεταφράζονται ως «γραμματισμός», «εγγραμματισμός», «εγγραμματοσύνη», δηλαδή κατοχή των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής (Καρακίτσιο, 2012· Μητσικοπούλου, 2001· Ντίνας, 2013)¹⁶.

Η φιλιαναγνωσία αποτελεί μια διαδικασία με σκοπό τη σταδιακή εξοικείωση των ανθρώπων με το λογοτεχνικό βιβλίο, τη θεμελίωση μιας σχέσης αγάπης προς το βιβλίο¹⁷ (Καλλέργης, 2007) και την αντίληψη αυτού ως πηγής γνώσης, αισθητικής, φαντασίας και δημιουργίας (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1995). Η εδραίωση μιας τέτοιας σχέσης είναι ιδιαίτερος σημαντική για τα παιδιά και επιχειρεί να επιτύχει ορισμένους στόχους. Η απόλαυση της ανάγνωσης, η ανάπτυξη των δεξιοτήτων της ακρόασης και της διήγησης ιστοριών, η επίτευξη της κατανόησης του γραπτού κειμένου, η δημιουργία συνεργασιών για ένα κοινό σκοπό, η δόμηση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, η δραστηριοποίηση της φαντασίας και της εφευρετικότητας, η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης, καθώς και η εξέλιξη της αφηγηματικής ικανότητας και η έκφραση της δημιουργικότητας είναι οι κυριότεροι στόχοι¹⁸.

¹⁴ Το κείμενο του Καρακίτσιου είναι εισαγωγικό στο Επιμορφωτικό υλικό για εκπαιδευτικούς το οποίο δημιουργήθηκε στο πλαίσιο των Πράξεων: ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΤΗΣ ΦΙΛΑΝΑΓΝΩΣΙΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ.

¹⁵ Αποτέλεσμα αναζήτησης του όρου «φιλιαναγνωσία» στο wiktionary.org.

¹⁶ Σύμφωνα με τον ορισμό του MacMillan English Dictionary για το λήμμα *Literacy* (σ. 834). Κατά την Μητσικοπούλου (2001), ο γραμματισμός, μια σχετικά νέα έννοια στα εκπαιδευτικά δεδομένα, ορίζεται ως η δυνατότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα και περιστάσεις επικοινωνίας, χρησιμοποιώντας τον γραπτό και προφορικό λόγο, αλλά και μη γλωσσικά κείμενα, όπως εικόνες, χάρτες, σχεδιαγράμματα κ.λπ. Η κατάκτηση του γραμματισμού ξεκινά από τα πρώτα στάδια της ζωής του ατόμου και συνεχίζει στα εκπαιδευτικά χρόνια, όπου και καλλιεργείται διεξοδικά.

¹⁷ Ενδιαφέρον παρουσιάζει και ο όρος «Βιβλιοφιλία» (Poslaniek, 1991), ο οποίος είναι περισσότερο παιγνιώδης και φιλικός προς τα μικρά παιδιά και μπορεί να τα προτρέψει να ενασχοληθούν με το βιβλίο. Ο Poslaniek (1991) προτείνει την εμφάνιση ενός υποθετικού προσώπου στη σχολική τάξη, της Βιβλιοφιλίας, η οποία θα βοηθήσει τα παιδιά να αγαπήσουν τα βιβλία και να μάθουν να διαβάζουν. Ο ρόλος της είναι εμψυχωτικός και προτρέπει τους μαθητές να συζητήσουν τα συναισθήματα που τους δημιουργεί το βιβλίο (σ. 61-62). Παρόμοια ουσία έχει και ο όρος «Βιβλιοχαρά» (IBBY, 2013), όπως τον αξιοποιεί η Pat Mora στο ποίημά της *Βιβλιοχαρά σ' όλη τη γη* (από το περιοδικό Διαδρομές, τεύχος 109, Άνοιξη 2013).

¹⁸ Σχέδιο του ΥΠ.Ε.Π.Θ., σε συνεργασία με το Ε.ΚΕ.ΒΙ. και το Π.Ι. για την προώθηση και υλοποίηση της Φιλιαναγνωσίας στις Α' και Β' τάξεις των Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων με ενιαίο αναμορφωμένο πρόγραμμα, σ. 1-2.

Αυτή η σχέση θα μπορέσει να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν την κριτική και δημιουργική τους σκέψη, να ενεργοποιήσουν τη φαντασία τους και την εφευρετικότητά τους, να εμπλουτίσουν την αισθητική τους και να δοκιμάσουν τα συναισθήματά τους, να προάγουν τη συναισθηματική τους νοημοσύνη, να καλλιεργήσουν τη γλωσσική τους έκφραση με έμμεσο και βιωματικό τρόπο και, εν κατακλείδι, να συγκροτήσουν ολόπλευρα την προσωπικότητά τους¹⁹.

Η προώθηση της φιλιαναγνωσίας έχει τις ρίζες της στο έργο της σπουδαίας παιδαγωγού Louise Rosenblatt, σκοπός της οποίας ήταν να καταδείξει πως η λογοτεχνία μπορεί να σχετίζεται με την κοινωνική και την πολιτιστική προαγωγή του παιδιού (Rosenblatt, 1970)²⁰. Η φιλιαναγνωσία είναι μια δράση, η οποία λειτουργεί ως κίνητρο για ανάγνωση. Είναι επιθυμητό οι μαθητές να αγαπήσουν το διάβασμα, να δημιουργήσουν μια αυθεντική σχέση με το λογοτεχνικό βιβλίο, το οποίο θα δρα ως αρωγός στην προσπάθειά τους να κατακτήσουν τη γνώση και ως συνοδοιπόρος στο δρόμο τους για την κατανόηση και έκφραση του εαυτού. Η φιλιαναγνωσία καλλιεργείται μέσω των ερεθισμάτων που λαμβάνει το παιδί από πολύ μικρή ηλικία, τόσο από το οικογενειακό περιβάλλον του, όσο και από το σχολείο.

Είναι σύνηθες οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί να ορίζουν τα βιβλία τα οποία θα διαβάσουν τα παιδιά τους. Η πρακτική αυτή, όμως, στερεί από το παιδί-αναγνώστη τη χαρά της προσωπικής επιλογής. Το βιβλίο χρειάζεται να το επιλέγει ο ίδιος ο αναγνώστης, καθώς θα είναι έτσι περισσότερο πρόθυμος και ενθουσιώδης να ασχοληθεί με αυτό (Βασιλαράκης, 1994· Wray & Medwell, 1991). Συν τοις άλλοις, είναι σημαντικό το βιβλίο να είναι ελκυστικό και να άπτεται των ενδιαφερόντων του αναγνώστη, να είναι προσανατολισμένο στις γνωστικές του δυνατότητες και να τον βοηθά να εκφράσει τις σκέψεις του, τα συναισθήματά του και τους φόβους τους (Αναγνωστοπούλου, 2007).

Τα παιδιά έχουν τα δικά τους κριτήρια βάσει των οποίων επιλέγουν ένα λογοτεχνικό ανάγνωσμα. Η έρευνα των Στάμου, Γρίβα & Τσιούλη (2013, 308-313), η οποία πραγματοποιήθηκε σε μαθητές της Δ' τάξης σχετικά με τις εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού, αποδεικνύει την παραπάνω θέση. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως τα παιδιά επιλέγουν το λογοτεχνικό βιβλίο με κριτήριο το όμορφο εξώφυλλο, τον ενδιαφέροντα τίτλο, ή λαμβάνοντας υπόψη το εάν το θέμα του βιβλίου εξάπτει τη φαντασία

¹⁹ Ο. π., Σχέδιο για την προώθηση και υλοποίηση της Φιλιαναγνωσίας, σ. 1.

²⁰ Σκοπός της προώθησης της ανάγνωσης είναι ο αναγνώστης να εξερευνηήσει τον εαυτό του, να αντιληφθεί τις πιθανότητες σκέψης και συναισθημάτων, να αποκτήσει καθαρή προοπτική, να αποκτήσει στόχους και κατεύθυνση, να γνωρίσει τον κόσμο, διάφορους λαούς, διάφορες προσωπικότητες, να αναγνωρίσει την διαφορετικότητα των ανθρώπων (Rosenblatt, 1970).

τους και τα ψυχαγωγεί. Ορισμένοι μαθητές αναφέρουν πως η επιλογή του βιβλίου στηρίζεται στην επιθυμία τους να βελτιώσουν το λεξιλόγιο και την αναγνωστική τους ικανότητα μέσω αυτού.

Αξίζει να σημειωθεί πως τα αναγνωστικά ερεθίσματα είναι προσοδοφόρο να δίνονται στα παιδιά τόσο στο σχολείο, όσο και στο σπίτι (Schober & Ρέλλος, 2006). Εξάλλου, η ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας ξεκινά συνήθως από τα πρώτα χρόνια ζωής του παιδιού, μέσω των ιστοριών που άλλοι του αφηγούνται, βοηθώντας το να διαμορφώσει την εικόνα του περιβάλλοντος κόσμου και να κατακτήσει την εγγραμματοσύνη (Wells, 1987). Επιπλέον, η αφήγηση ιστοριών στο μικρό παιδί έχει αναμφισβήτητα μεγάλη επιρροή στη στάση του απέναντι στη λογοτεχνία και το ίδιο ισχύει και για το πρότυπο του γονέα που απολαμβάνει τη συντροφιά ενός καλού βιβλίου. Το να μεγαλώνει, δηλαδή, ένα παιδί σε μια οικογένεια με πλούσια αναγνωστική εμπειρία, με γονείς που διαβάζουν οι ίδιοι βιβλία και διαβάζουν και στα παιδιά τους, δημιουργεί σωστές βάσεις για τη ζωή του και την εκπαιδευτική του πορεία (Wells, 1987).

2.1. Ανασταλτικοί παράγοντες ανάπτυξης της φιλαναγνωσίας

Παρ' όλα τα αναμφισβήτητα πλεονεκτήματα της φιλαναγνωσίας, την υψηλή ποιότητα του ελληνικού παιδικού βιβλίου και τις συνεχείς νέες κυκλοφορίες, η προώθηση της λογοτεχνίας στη χώρα μας δεν έχει την αναμενόμενη ανάπτυξη (Παπαδάτος, 2009)²¹. Η πρώτη επαφή με την ανάγνωση, όπως προαναφέρθηκε, γίνεται στους κόλπους της οικογένειας. Οι γονείς είναι, συνήθως, εκείνοι που διαβάζουν στα παιδιά τους παραμύθια, ποιήματα και παιδικές ιστορίες. Όσο, όμως, τα παιδιά μεγαλώνουν, οι γονείς παύουν να αποδίδουν τόση σημασία στην ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων, όση στη διεκπεραίωση των σχολικών μαθημάτων. Δεν είναι σπάνιο φαινόμενο, μάλιστα, πολλοί γονείς, κυρίως των χαμηλότερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων (Παρρά, 2002), να μην αποδίδουν αξία στην ανάγνωση βιβλίων, με συνέπεια τα παιδιά τους να μην μαθαίνουν να αγαπούν το διάβασμα (Καλλέργης, 1995· Παρρά, 2002· Wray & Medwell, 1991).

²¹ Τα τελευταία χρόνια, έχουν λάβει χώρα ορισμένες πανελλήνιες δράσεις φιλαναγνωσίας με ιδιωτική πρωτοβουλία, όπως η *Βιβλιοτρεχάλα* των εκδόσεων ΨΥΧΟΓΙΟΣ, ο *Μαραθώνιος Ανάγνωσης* των εκδόσεων ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ, αλλά και η δράση *Φιλαναγνωσία* του Ε.ΚΕ.ΒΙ..

Είναι κοινός τόπος πως οι ενήλικες, παρ' ότι γνωρίζουν την αξία της ανάγνωσης, δεν διαβάζουν συχνά βιβλία. Σε πολλές περιπτώσεις δεν υπάρχουν καν βιβλία στο σπίτι (Παρρά, 2002) και ο περισσότερος ελεύθερος χρόνος των γονέων ξοδεύεται μπροστά στην τηλεόραση και τον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Ακόμη και στις περιπτώσεις που οι γονείς διαβάζουν, τα αναγνωστικά ενδιαφέροντά τους περιορίζονται στις εφημερίδες και τα περιοδικά (Καλλέργης, 1995)²². Ως επόμενο, δεν είναι παράξενο τα παιδιά να καταφεύγουν και αυτά σε πηγές εύκολης ψυχαγωγίας, όπως τα κόμικς και η τηλεόραση (Αναγνωστόπουλος, 1988· Καρακίτσιος, 2012)²³ ή το διαδίκτυο και τα ηλεκτρονικά παιχνίδια. Οι δραστηριότητες αυτές, όμως, δεν μπορούν να ενισχύσουν τη γλωσσική έκφραση και την προσωπική σκέψη των παιδιών, αντιθέτως έχει φανεί πως τις βλάπτουν (Γκενάκου, 1992).

Στη σημερινή εποχή, στην οποία κυριαρχούν τα ψηφιακά μέσα επικοινωνίας, ενημέρωσης και ψυχαγωγίας, όπως η τηλεόραση, ο υπολογιστής και τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, η επικοινωνία και οι ανθρώπινες σχέσεις έχουν επηρεαστεί (Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, 2011). Ακόμη και η μέχρι πρότινος αναμφισβήτητη κυριαρχία του γραπτού λόγου αμφισβητείται πλέον έντονα και το κύριο μέσο ανάγνωσης, το βιβλίο, παρ' όλη την κυρίαρχη θέση του στη σχολική τάξη, χάνει εντούτοις τη δύναμή του όταν εξέρχεται από αυτή (Βασιλαράκης, 1998). Η δύναμη της ηλεκτρονικής εικόνας επηρεάζει την αναγνωστική πράξη (Παρίσης, 1998) και το έντυπο βιβλίο σήμερα, δυστυχώς, βρίσκεται σε χαμηλότερη θέση από την τηλεόραση και τον ηλεκτρονικό υπολογιστή στις προτιμήσεις των παιδιών, σύμφωνα με την έρευνα της Παρρά (2002).

Η θέση αυτή ενισχύεται από τα αποτελέσματα της προαναφερθείσας έρευνας των Στάμου κ.συν. (2013), αναφορικά με τις εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού που επιλέγουν οι μαθητές. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν πως μόνο το 55,8% των συμμετεχόντων προτιμά την ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων, πράγμα που σημαίνει πως οι μισοί μαθητές του εν λόγω δείγματος δεν διαβάζουν καθόλου λογοτεχνικά βιβλία. Αντίθετα, τα ποσοστά των μαθητών που προτιμούν την τηλεόραση και το διαδίκτυο αγγίζουν το 100%, με ποσοστά 98,7% και 92,2% αντίστοιχα (Στάμου κ.συν., 2013, 310-328).

²² Χωρίς να κατακρίνουμε την πρακτική αυτή, καθώς και την αξία της εφημερίδας και του περιοδικού (ορισμένων ειδών) για την καλλιέργεια της ανάγνωσης και της φιλαναγνωσίας, εντούτοις η αξία ενός καλού παιδικού λογοτεχνικού βιβλίου είναι κατά την άποψή μας πολύ μεγαλύτερη, λόγω του περιεχομένου και της μορφής του.

²³ Το κείμενο του Ανδρέα Καρακίτσιου, με τίτλο *Στερεότυπα, προκαταλήψεις, προτάσεις δράσεων φιλαναγνωσίας: Για τη δημιουργία φιλαναγνωστικών πρακτικών, Αναγνωστικές Εμφυχώσεις (animation de lecture), Παιχνίδια Φιλαναγνωσίας και φιλαναγνωστικές δράσεις* είναι μέρος του επιμορφωτικού υλικού του σεμιναρίου του Ε.ΚΕ.ΒΙ «Καινοτόμες δράσεις ενίσχυσης της φιλαναγνωσίας των μαθητών και διατίθεται στην ιστοσελίδα «φιλαναγνωσία».

Οι αριθμοί αυτοί δεν προκαλούν έκπληξη, εάν αναλογιστεί κανείς τα παιδιά του περιγύρου του, τα οποία, όταν δεν διαβάζουν πυρετωδώς για το σχολείο και το φροντιστήριο, περνούν το χρόνο τους μπροστά από την τηλεόραση, το κινητό ή το tablet. Προκαλείται εξ αυτού ένα αίσθημα προβληματισμού, λόγω της συνεχούς απομάκρυνσης της νεολαίας από τον κόσμο του βιβλίου, όσο η τεχνολογία προοδεύει.

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να θεωρηθούν εξίσου υπεύθυνοι για το χαμηλό επίπεδο φιλιαναγνωσίας στην Ελλάδα (Καλλέργης, 1995). Ένα μεγάλο μέρος των, κυρίως εκείνοι που δεν διδάχθηκαν μαθήματα παιδικής λογοτεχνίας κατά τις σπουδές τους ή εκείνοι που δεν λαμβάνουν συνεχείς επιμορφώσεις σχετικά με το διδασκαλικό τους έργο, είναι πιθανό να μην εντάξουν στη διδασκαλία τους κάποιο λογοτεχνικό έργο, με άμεση συνέπεια, οι μαθητές να χάνουν την πολύτιμη ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με τη λογοτεχνία. Βέβαια, δεν αρκεί η ύπαρξη των βιβλίων στην τάξη, αλλά είναι απαραίτητη η σωστή προσέγγισή τους και η ανάπτυξη της αγάπης προς αυτά (Παπαδοπούλου, 2005). Ο δάσκαλος, ο οποίος εκτιμά ο ίδιος το βιβλίο και το προτιμά ως μέσο ψυχαγωγίας και γνώσης, θα μπορέσει να μεταδώσει αυτή την αντίληψη και στους μαθητές του.

Η έλλειψη ενθουσιασμού από πλευράς του δασκάλου, τόσο για το μάθημά του, όσο για το βιβλίο ως πηγή γνώσης και ευχαρίστησης, είναι πολύ πιθανό να οδηγήσουν τους μαθητές σε αδιάφορη στάση απέναντι στον ίδιο, το μάθημα και το βιβλίο. Ακόμη και εάν ο διδάσκοντας χρησιμοποιεί τη λογοτεχνία στην τάξη του, μπορεί να βλάψει τη σχέση μαθητών και βιβλίου, εάν η χρήση αυτή περιορίζεται στη δημιουργία περιλήψεων, τον εξαναγκασμό σε αποστήθιση ή τη συμπλήρωση γραμματικοσυντακτικών ασκήσεων (Παπάς, 1994).

Η επιβολή από πλευράς του εκπαιδευτικού συγκεκριμένων βιβλίων προς ανάγνωση, επειδή πληρούν κριτήρια που ο ίδιος έχει θέσει, χωρίς να αφορούν τους μαθητές, τα ενδιαφέροντά τους και τις αναγνωστικές τους ικανότητες, μπορεί να βλάψει την εν δυνάμει αγαπητική σχέση βιβλίου-μαθητή. Η αντιμετώπιση της λογοτεχνίας ως ευκαιρίας για διδαχή παρεμποδίζει σοβαρά την καλλιέργεια της αγάπης για αυτήν. Όπως πολύ σωστά παρατηρεί ο Αντώνης Σαμαράκης, με τη φωνή ενός μικρού παιδιού: *«Αγαπημένη μου δασκάλα, αγαπημένε μου δάσκαλε [...] μην προσπαθείς τη λογοτεχνία να μου τη διδάξεις.»* (Σαμαράκης, 1998, 41).

Το σχολείο ως θεσμός έχει και αυτό μερίδιο στην περιορισμένη φιλιαναγνωστική στάση των μαθητών, λόγω του καταπιεστικού και γνωσιοκεντρικού του χαρακτήρα (Καλλέργης, 2007· Μαραγκουδάκη, 1994· Παρίσης, 1998). Στο σχολείο δίνεται περισσότερη έμφαση στην ανάγνωση ως δεξιότητα αποκρυπτογράφησης των γραπτών συμβόλων, παρά ως μέσου απόκτησης πληροφοριών, κατανόησης του νοήματος των κειμένων ή απόλαυσης (Νικολάου, 1979). Το κύριο μέσο ανάγνωσης στη σχολική τάξη είναι, εξάλλου, το σχολικό

βιβλίο, το οποίο λειτουργεί μόνο ως πηγή άντλησης γνώσεων και πληροφοριών, χάνοντας τη δύναμή του στη διαμόρφωση θετικής στάσης των μαθητών απέναντι στο βιβλίο και την αναγνωστική διαδικασία (Αποστολίδου, 2000· Καρακίτσιος, 2013).

Συγκεκριμένα, θεωρείται πως η φιλιαναγνωσία δεν μπορεί να καρποφορήσει στο ελληνικό σχολείο, όσο το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί το μόνο εργαλείο της διδασκαλίας (Μαραγκουδάκη, 1994)²⁴. Τα σχολικά εγχειρίδια, καθώς και τα ανθολόγια του δημοτικού, περιέχουν πληθώρα λογοτεχνικών κειμένων, συνήθως αποσπασμάτων βιβλίων. Από την άποψη της καλλιέργειας της φιλιαναγνωσίας, έχει διατυπωθεί η θέση πως τα σχολικά βιβλία δεν μπορούν να θεωρηθούν «πραγματικά βιβλία» (Spink, 1990, 86), τα οποία ο αναγνώστης επιλέγει με προσωπικά κριτήρια και διαβάζει με τον προσωπικό του ρυθμό και όποτε επιθυμεί, καθώς κύριος σκοπός τους είναι να αξιοποιηθούν στη διδακτική διαδικασία και συνεπώς δεν προσφέρουν ευχαρίστηση (Αναγνωστοπούλου, 2007). Η θέση αυτή στηρίζεται στη λογική πως τα λογοτεχνικά κείμενα των σχολικών εγχειριδίων επιλέγονται με συγκεκριμένα γλωσσικά κριτήρια, είναι κατά κύριο λόγο αποσπασματικά και αξιοποιούνται με σκοπό τη διδασκαλία, με αποτέλεσμα να διαχωρίζονται από τα εξωσχολικά λογοτεχνικά βιβλία και να ακυρώνουν τον προαιρετικό ρόλο της ανάγνωσης (Μπουλούμπασης, 2007).

Από την άλλη, η μελέτη αυτούσιων λογοτεχνικών βιβλίων στην τάξη –όταν αυτή εφαρμόζεται– ακολουθεί συνήθως την πορεία όλων των μαθημάτων, όπου παραδίδεται το διδακτικό αντικείμενο, οι μαθητές το μελετούν και ακολουθεί η εξέταση και η αξιολόγηση. Πολλές φορές, ακόμη, οι μαθητές βαθμολογούνται στις δραστηριότητες που ακολουθούν την ανάγνωση, γεγονός που τους αποτρέπει τους από το να είναι ελεύθεροι στην έκφρασή τους, με συνέπεια να αντιμετωπίζουν εν γένει το βιβλίο «ως μέσον ψυχαναγκασμού και όχι ως πηγή απόκτησης γνώσεων και μέσον ψυχαγωγίας» (Παρρά, 2002, 306). Ως εκ τούτου, τα λογοτεχνικά έργα δεν θα πρέπει να λειτουργούν αποκλειστικά και μόνο ως μέσα διδασκαλίας της γραμματικής και του λεξιλογίου (Μπούτσικας, 1987), αλλά το βιβλίο είναι σημαντικό να αγγίζει συναισθηματικά τους μαθητές και να τους βοηθήσει να εκφραστούν.

Η απουσία βιβλιοθηκών σε πολλά σχολεία είναι ένας βασικός παράγοντας περιορισμού της ανάγνωσης (Αρβανίτη, 2012· Καλλέργης, 1995· Παπαδάτος, 2009· Παρρά, 2002). Η φιλιαναγνωσία δεν είναι δυνατόν να ανθίσει, όταν στο σχολείο δεν υπάρχει καλά οργανωμένη, πλούσια και κυρίως λειτουργική σχολική βιβλιοθήκη (Huck et al., 1976). Παρ’

²⁴ Ο Jones (1988) αναφέρει πως το σχολικό εγχειρίδιο περιλαμβάνει κατά κύριο λόγο κείμενα σχεδιασμένα από την συγγραφική ομάδα του, τα οποία θεωρούνται κοινωνικά αποδεκτά. Πιο σπάνια οι μαθητές μελετούν βιβλία και πολύ σπάνια κείμενα από άλλες πηγές, όπως περιοδικά, εφημερίδες, εγκυκλοπαίδειες κ.ά.. Η θέση αυτή ενισχύεται και στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο από έρευνες που μελετούν τα κειμενικά είδη των σχολικών βιβλίων γλώσσας, όπως των Ντίνα & Ξανθόπουλου (2007).

όλη την αναμφισβήτητη αξία της λειτουργίας των σχολικών βιβλιοθηκών, κυρίως λόγω έλλειψης οικονομικών πόρων και υποδομών, η ομαλή λειτουργία άρτια καταρτισμένων σχολικών βιβλιοθηκών είναι εξαιρετικά δύσκολη, με αποτέλεσμα αρκετά σχολεία να μη διαθέτουν βιβλιοθήκη, όπως διαπιστώθηκε από σχετικές έρευνες²⁵. Ακόμη και εκεί όπου υπάρχει, η βιβλιοθήκη δεν αντιμετωπίζεται ως ουσιαστικό συστατικό του εκπαιδευτικού προγράμματος (Ντελόπουλος, 1999).

Ένας ακόμα λόγος που δυσχεραίνει την ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων για τα παιδιά είναι ο φόρτος εργασίας τους και ο μειωμένος ελεύθερος χρόνος. Οι ποικίλες εξωσχολικές δραστηριότητες και οι πολλές σχολικές εργασίες για το σπίτι και το φροντιστήριο δεν αφήνουν χρόνο στο παιδί για διάβασμα λογοτεχνίας (Καλλέργης, 1995). Η σωματική και πνευματική κούραση των παιδιών σήμερα είναι τόση, που προσανατολίζονται πιο εύκολα στο διαδίκτυο και την τηλεόραση, τα οποία ίσως δεν απαιτούν νοητικό μόχθο (Μπούτσικας, 1987). Επιπροσθέτως, η ελλιπής ενημέρωση σχετικά με το παιδικό βιβλίο από το κράτος και τους σχετικούς φορείς δεν προσφέρει στους εκπαιδευτικούς –κυρίως εκείνους που έχουν θέληση να προσφέρουν– τα κατάλληλα εφόδια να προσεγγίσουν τη λογοτεχνική παραγωγή μέσα από τη διδασκαλία τους (Καλλέργης, 1995· Παρρά, 2002).

Είναι γεγονός πως σήμερα πολλοί μαθητές απορρίπτουν τη λογοτεχνία ως μέσο πρόκλησης ευχαρίστησης ή και γνώσης, διότι πιστεύουν πως πρόκειται για μια ενασχόληση ακαδημαϊκού περιεχομένου και όχι μια δραστηριότητα σχετική με τις προσωπικές τους ανάγκες (Rosenblatt, 1970). Οι περισσότεροι έχουν μάθει να διαβάζουν κείμενα μόνο όταν αυτό απαιτείται από το σχολείο, το δάσκαλο ή το γονέα και όχι διότι το απολαμβάνουν (Sutherland & Arbutnot, 1986). Πρόκειται για τους λεγόμενους απρόθυμους αναγνώστες, οι οποίοι αντιλαμβάνονται την κάθε περίπτωση ανάγνωσης ως κουραστική, επίπονη έως και μάταιη. Είναι πιθανό η εν λόγω αντίδραση να οφείλεται σε προηγούμενες αρνητικές ή αδιάφορες εμπειρίες με τη λογοτεχνική ανάγνωση.

Σε μια σχολική τάξη σήμερα θα εντοπίσει κανείς μαθητές από δύο κατηγορίες αναγνώστη, τον απρόθυμο και τον πρόθυμο. Η ενίσχυση της θετικής άποψης των μαθητών που αγαπούν την ανάγνωση και η μεταστροφή εκείνων που την αποστρέφονται έγκειται στον εκπαιδευτικό, ο οποίος μπορεί να βοηθήσει δημιουργώντας ένα κλίμα ανάγνωσης ψυχαγωγικό και όχι καταναγκαστικό. Η δημιουργία μιας ουσιαστικής σχέσης ανάμεσα στο

²⁵ Βλ. ενδεικτικά για την λειτουργία σχολικών βιβλιοθηκών: Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (1989) «Οι παιδικές σχολικές βιβλιοθήκες στον καθρέπτη», *Διαδρομές*, 13, σ. 23-26, όπου αναφέρονται τα αποτελέσματα έρευνας στα Δημοτικά σχολεία της Λαμίας· Οικονομοπούλου, Χ. (1991). «Σχολικές Βιβλιοθήκες - Δειγματοληπτική έρευνα για τις σχολικές βιβλιοθήκες της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Δήμο Κερατσινίου», *Λόγος και Πράξη*, 46, σ. 69-75 και Καυάλης, Γ. (2003). Έρευνα για τις Σχολικές Βιβλιοθήκες στα Δημοτικά Σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων, στο: *Μελέτες παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Gutenberg.

βιβλίο και τους μαθητές είναι αυτή που θα τους παρέχει όλα τα οφέλη της φιλιαναγνωσίας, όπως την ικανότητα ανάγνωσης, την ψυχαγωγία του διαβάσματος και τη χαρά της προσωπικής επιλογής του βιβλίου (Huck et al., 1976).

2.2. Ο ρόλος του σχολικού εγχειριδίου στην καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας

Το σχολείο, πέρα από το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον του ατόμου, στο οποίο δρα και από το οποίο επηρεάζεται, αποτελεί ένα πολύ βασικό θεσμό για την ώθηση των μαθητών προς τη φιλιαναγνωσία (Αναγνωστοπούλου, 2007· Κατσίκη-Γκίβαλου, 1995· Μαραγκουδάκη, 1994· Νικολάου, 1979· Poslaniek, 1992). Ένας χώρος στον μέσα στον οποίο ζουν, αναπτύσσονται και κοινωνικοποιούνται οι μαθητές είναι πράγματι ο ιδανικός για να πραγματοποιηθούν δραστηριότητες εξοικείωσης με τη λογοτεχνία (ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ε.ΚΕ.ΒΙ. & Π.Ι., 2010· Wray & Medwell, 1991). Μολονότι οι δράσεις φιλιαναγνωσίας στοχεύουν κυρίως στο να μεταδώσουν το «μικρόβιο» της σκόπιμης και συνειδητής ανάγνωσης των λογοτεχνικών βιβλίων στη ζωή εκτός σχολείου, εντούτοις η ανάπτυξη της λαμβάνει χώρα στη σχολική τάξη (Νικολάου, 1979).

Στην εκπαιδευτική πράξη το κύριο και σημαντικότερο εργαλείο διδασκαλίας είναι το σχολικό βιβλίο (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995). Από τη θέση του αυτή, μπορεί να συνδράμει στη δημιουργία μιας αγαπητικής σχέσης μαθητή-βιβλίου. Το βιβλίο λειτουργεί ως μεταδότης των βασικών δεξιοτήτων της ανάγνωσης και της γραφής, αλλά επιπλέον στοχεύει στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και στη μετάδοση ιδεολογικών μηνυμάτων (Κανατσούλη, 2007).

Απέναντι στην κριτική²⁶ που έχει ασκηθεί στο σχολικό εγχειρίδιο και τα λογοτεχνικά κείμενα που περιέχει, έχει διατυπωθεί η άποψη πως το σχολικό βιβλίο μπορεί να έχει έναν σημαίνοντα ρόλο στην προώθηση της φιλιαναγνωσίας, καθώς θέτει τα θεμέλια για μια

²⁶ Στο παρελθόν έχει διατυπωθεί το ερώτημα του κατά πόσο η λογοτεχνία που περιέχεται στα σχολικά εγχειρίδια γλώσσας βοηθά στην ανάπτυξη της αγαπητικής σχέσης βιβλίου και μαθητή (Βασιλαράκης, 1994). Συγκεκριμένα, η Μαραγκουδάκη (1994) αναφέρει πως η χρήση του σχολικού εγχειριδίου ως κύριου (και στην πλειονότητα των περιπτώσεων μοναδικού) μέσου διδασκαλίας δεν υποβοηθά την ανάπτυξη της φιλιαναγνωσίας, κυρίως λόγω του «καταναγκαστικού χαρακτήρα του» (σ. 53). Η θέση αυτή –αναμφισβήτητα όχι αστήριχτη– μπορεί να αντικρουστεί, ειδικά εάν το σχολικό εγχειρίδιο και το περιεχόμενό του αξιοποιηθούν σωστά από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές.

«γενικότερη και μονιμότερη αγάπη για το βιβλίο» (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995, 138). Για να επιτευχθεί αυτός ο σκοπός, είναι απαραίτητο το σχολικό εγχειρίδιο να είναι ποιοτικό, τόσο ως προς το περιεχόμενο, όσο και ως προς τη δομή του, αλλά και ελκυστικό, ώστε η μελέτη του να δημιουργεί ευχαρίστηση στους μαθητές (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995).

Παρόμοια θέση έχει διατυπωθεί και για τα ανθολόγια. Η Κατσίκη-Γκίβαλου (2007) αναφέρει πως τα ανθολόγια «είναι τα μόνα σχολικά βιβλία που γνωρίζουν συστηματικά στα παιδιά τη λογοτεχνία» (σ. 641). Αυτό σημαίνει πως τα κείμενα των ανθολογίων μπορούν να λειτουργήσουν ως αφορμή για να αναζητήσουν οι μαθητές τα ολοκληρωμένα κείμενα που μελέτησαν και τους κέντρισαν το ενδιαφέρον ή να διαβάσουν κάποια από τα υπόλοιπα κείμενα που προτείνονται στο ανθολόγιο και δεν διδάσκονται (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2007). Είναι, επομένως, αποδεκτό πως το καλό σχολικό εγχειρίδιο και το κατάλληλα συγκροτημένο ανθολόγιο μπορούν να βοηθήσουν στην προώθηση της φιλιανγνωσίας (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995).

Συνεπώς, το σχολικό βιβλίο και το ανθολόγιο στοχεύουν στο δημιουργήσουν τις κατάλληλες συνθήκες επικοινωνίας ανάμεσα στο μαθητή-αναγνώστη και στο λογοτεχνικό κείμενο (Αναγνωστοπούλου, 2002). Μέσω αυτής της διαδικασίας, ο μαθητής μπορεί να κατανοήσει τα λογοτεχνικά περιεχόμενα και ακολούθως να εκφράσει τις προσωπικές του σκέψεις και τα βιώματά του (Τσιλιμένη & Γραϊκός, 2007).

Μπορούμε, επομένως, να πούμε πως, τόσο τα λογοτεχνικά κείμενα που στελεχώνουν τα βιβλία της γλώσσας και τα ανθολόγια, όσο και εκείνα που επιλέγονται για την προσωπική ανάγνωση, θα πρέπει να πληρούν ορισμένα κριτήρια και κυρίως να μπορούν να λειτουργήσουν ως ερέθισμα για προσωπική έκφραση και ως εργαλείο προσωπικής ανάπτυξης (Αναγνωστοπούλου, 2002). Τα κείμενα αυτά είναι βασικό να στοχεύουν στο να προκαλέσουν το νοητικό δυναμικό των μαθητών, να τους ευχαριστήσουν, να τους προβληματίσουν σχετικά με τη ζωή και τον κόσμο, να τους συγκινήσουν και να ξυπνήσουν τα συναισθήματά τους και να τους ωθήσουν να εξερευνήσουν τον εαυτό τους. Για όλους τους ανωτέρω λόγους, οι μαθητές χρειάζονται την κατάλληλη αρωγή στην επιλογή των κατάλληλων βιβλίων και στην προσέγγιση των κειμένων του βιβλίου γλώσσας και του ανθολογίου, η οποία μπορεί να προσφερθεί από τον δάσκαλο.

2.3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας

Παρά την υψηλή ποιότητα των σχολικών εγχειριδίων και την αβίαστη προώθηση της φιλαναγνωσίας μέσω των κατάλληλων κειμένων, ασκήσεων και εργασιών, ο βασικός παράγοντας αξιοποίησης του πλούτου ενός βιβλίου και της προαγωγής της αγάπης για το διάβασμα είναι ο διδάσκων (Αρτζανίδου & Κουράκη, 2014· Καυσάλης & Χαραλάμπους, 1995· Παρίσης, 1998). Οι ιδανικές συνθήκες ανάπτυξης της φιλαναγνωσίας απαιτούν έναν διαμεσολαβητή ανάμεσα στο βιβλίο και τους μαθητές, ρόλο που καλείται να αναλάβει ο εκπαιδευτικός (ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ε.ΚΕ.ΒΙ. & Π.Ι., 2010)· Καλλέργης, 2007· Κατσίκη-Γκίβαλου, 1994).

Πρόκειται για ένα άτομο με επιρροή στους μαθητές, με τη δυνατότητα να δημιουργήσει την ευνοϊκή ατμόσφαιρα που θα υποβοηθήσει τη θετική διάθεση των μαθητών απέναντι στην ανάγνωση και το βιβλίο (Γιαννικοπούλου, 2000· Καρπόζηλου, 2009· Μπούτσικας, 1987· Τσιλιμένη & Γραίκος, 2007). Είναι βασικό να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές του απέναντι στην τέχνη του λόγου, να τους φέρει σε επαφή με τα έργα της λογοτεχνικής παραγωγής της χώρας τους και με τον πολιτισμό της (Rosenblatt, 1970), αλλά και να τους βοηθήσει να εκφράσουν τις σκέψεις τους και τα συναισθήματά τους μέσω αυτής. Επιπλέον, πρέπει να φροντίσει να εφοδιάσει τους μαθητές με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι ικανοί να προβαίνουν σε κοινωνικές και αισθητικές κρίσεις (Rosenblatt 1970, 4, 22).

Πριν την ένταξη των λογοτεχνικών βιβλίων στο μάθημα, είναι δυνατόν ο διδάσκων να εκμεταλλευτεί τα υπάρχοντα στο βιβλίο γλώσσας και το ανθολόγιο λογοτεχνικά κείμενα. Τα κείμενα του ανθολογίου αποτελούν προτάσεις, από τις οποίες ο εκάστοτε εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει την κατάλληλη, ανάλογα με τους μαθητές του, τα ενδιαφέροντά τους και τις δυνατότητές τους. Σύμφωνα μάλιστα με τους Τσιλιμένη & Γραίκο (2007), το ανθολόγιο *«δεν πρέπει να έχει το ρόλο ενός ακόμα εγχειριδίου, αλλά της γέφυρας επικοινωνίας, της επαφής, της δημιουργικής και της ελεύθερης και αυτόβουλης έκφρασης των παιδιών»* (σ. 650).

Ακόμη προσφορότερη μπορεί να αποφανεί η ένταξη ολοκληρωμένων βιβλίων στην τάξη, όποτε αυτό είναι δυνατό. Το λογοτεχνικό βιβλίο μπορεί να αξιοποιηθεί πολύπλευρα μέσα από ποικιλία δράσεων και δραστηριοτήτων, απευθυνόμενες σε όλους τους μαθητές, τόσο σε εκείνους που είχαν την τύχη να μεγαλώσουν σε ένα εγγράμματο περιβάλλον με πολλά αναγνωστικά ερεθίσματα, όσο και στους μη αναγνώστες, οι οποίοι έχουν μεγαλύτερη ανάγκη τη φιλαναγνωστική βοήθεια, συνδέοντας την τέχνη της λογοτεχνίας με τη ζωή (ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ε.ΚΕ.ΒΙ. & Π.Ι., 2010· Κατσίκη-Γκίβαλου, 1994, 1995). Εάν ο εκπαιδευτικός

επιτύχει στο έργο του, θα δομηθεί μια ουσιαστική, μόνιμη και δημιουργική σχέση μεταξύ βιβλίου και μαθητή, η οποία θα τον συνοδεύει εφ' όρου ζωής.

Η αξιοποίηση των λογοτεχνικών βιβλίων στη σχολική τάξη δεν είναι μακριά από την πρακτική που ακολουθούν οι γονείς και οι νηπιαγωγοί στα πρώτα χρόνια της ζωής των παιδιών. Η πρώτη αυτή επαφή είναι παιγνιώδης, χαλαρή και ευχάριστη και τα παιδιά την αποζητούν με χαρά. Στα πρώτα βήματα τους στο σχολείο, οι μαθητές μαθαίνουν μια ακόμη λειτουργία του βιβλίου, τη διδακτική. Είναι βασικό ο εκπαιδευτικός να μην αφήσει τους μαθητές να χάσουν τη χαρά της ανάγνωσης σε βάρος της διδακτικής του λειτουργίας. Μπορεί, ως εκ τούτου, να ακολουθήσει τη συμβουλή του Poslaniek (1992), ο οποίος προτείνει «να δώσουμε στα παιδιά την όρεξη για διάβασμα»²⁷.

Ο δάσκαλος, ως εκπαιδευμένος παιδαγωγός, αναλαμβάνει την ευθύνη να μυήσει τα παιδιά στον κόσμο της λογοτεχνίας και του βιβλίου, παρέχοντάς τους πολλά και ποικίλα ερεθίσματα (Αναγνωστόπουλος, 1990· Αναγνωστοπούλου, 2007· Καρπόζηλου, 2009· Norton, 2007· Παπάς, 1994). Καλείται, όχι απλά να γνωρίσει στο παιδί το βιβλίο ως αντικείμενο, αλλά να βοηθήσει να επιτευχθεί ένας περισσότερο ουσιαστικός δεσμός ανάμεσά τους, ένας δεσμός δημιουργικός και παραγωγικός. Ο σκοπός αυτός αντιπαρατίθεται στην επιφανειακή συνήθως σχέση των παιδιών με το βιβλίο, η οποία περιορίζεται στην απλή ανάγνωση και σχεδόν ποτέ δεν φτάνει στο στάδιο της προσωπικής δημιουργίας του αναγνώστη (Αναγνωστόπουλος, 1988· Γιαννικοπούλου, 2000).

Ο δάσκαλος μπορεί να προκαλέσει το ενδιαφέρον των μαθητών για την ανάγνωση με τη δική του στάση απέναντι στο βιβλίο, λειτουργώντας ως ζωντανό παράδειγμα «βιβλιαγάπης» (Gremminger· Huck et al., 1976· Κατσίκη-Γκίβαλου, 1995· Παπάς, 1994· Wray & Medwell, 1991). Εξηγεί γιατί αγαπά το βιβλίο και την ανάγνωση και μιλάει στους μαθητές σε προσωπικό επίπεδο για τα συναισθήματα και τους προβληματισμούς που του γεννά η ανάγνωση βιβλίων (Ροδοπούλου, 1987· Rosenblatt, 1970· Χατζηδημητρίου, 1997). Πολύ σημαντικό είναι να δουν οι μαθητές το δάσκαλό τους να διαβάζει πολλά και ποικίλα βιβλία, άρθρα, εφημερίδες κ.λπ., με αληθινό ενδιαφέρον και ζήλο, ώστε να κατανοήσουν πως η ανάγνωση δεν είναι χάσιμο χρόνου, αλλά ουσιαστικό κέρδος και φυσιολογική δραστηριότητα για έναν άνθρωπο (Νικολάου, 1979).

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να εκτιμήσουν την ανάγνωση βιβλίων με το να εισέρχεται ο ίδιος στον κόσμο της ανάγνωσης με την προσωπική του άσκηση (Κανατσούλη, 2007). Ο δάσκαλος μπορεί να αποτελέσει το αναγνωστικό παράδειγμα,

²⁷ Ο τίτλος του βιβλίου του Christian Poslaniek δηλώνει το βασικότερο έργο που έχει να φέρει εις πέρας ο εκπαιδευτικός κατά την δράση της φιλιαναγνωσίας.

«παίζοντας» τους ρόλους του βιβλίου, σχεδόν σαν ένα θεατρικό έργο. Αυτό θα κάνει την αφήγηση-ανάγνωση περισσότερο ενδιαφέρουσα για τα παιδιά (Παπαδοπούλου, 2005).

Το ενδιαφέρον των μαθητών θα ανανεωθεί ιδιαίτερα, εάν κατανοήσουν ότι τα θέματα των λογοτεχνικών βιβλίων είναι παρμένα από την ανθρώπινη εμπειρία. Είναι βασικό η μελέτη των λογοτεχνικών έργων και η συζήτηση και έκφραση που έπονται αυτής να είναι βασισμένες στις προσωπικές εμπειρίες των παιδιών, στις κοινωνικές αξίες τους και τις πολιτισμικές δομές τους. Έτσι θα κινητοποιηθούν οι αισθήσεις και θα δημιουργηθούν κίνητρα για μια ερμηνευτική προσέγγιση των κειμένων (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2012)²⁸.

Στο δρόμο προς το ουσιαστικό αυτό έργο υπάρχουν σκόπελοι. Σύμφωνα με τη Rosenblatt (1970), ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να είναι προσεκτικός στη διδασκαλία του, ώστε να αποφύγει να δώσει στη λογοτεχνία ηθικολογικό χαρακτήρα. Είναι βασικό να μην αξιοποιείται το έργο με σκοπό να σωφρονίσει ή να ορίσει κανόνες συμπεριφοράς (Κανατσούλη, 2007· Καρπόζηλου, 2009). Ακόμη, είναι βασικό ο διδάσκοντας να μην επιβάλει την ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων στους μαθητές του, να μην αποδοκιμάζει τον τρόπο που αυτοί προσεγγίζουν το βιβλίο ή να κάνει άστοχες μεταξύ των μαθητών συγκρίσεις (Ντελόπουλος, 1999)²⁹.

Η επιμονή προς μια δραστηριότητα την οποία οι μαθητές δεν εκτιμούν μπορεί μόνο να βλάψει τη φιλιανγνωστική πρακτική, για το λόγο αυτό ο δάσκαλος είναι απαραίτητο να σέβεται τα προσωπικά γούστα, τις ιδιαιτερότητες και το ρυθμό του κάθε μαθητή και να μην είναι επικριτικός ως προς τις επιλογές τους (Κανατσούλη, 2007· Poslaniek, 1991). Σημαντικό είναι να τονιστεί πως η ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων δεν λειτουργεί –ή δεν πρέπει να λειτουργεί– ως κανονιστική επιβολή από πλευράς του εκπαιδευτικού, αναιρώντας την προσωπική ανταπόκριση των μαθητών, η οποία εξαρτάται από την αναγνωστική τους ικανότητα (Αναγνωστοπούλου, 2002). Επιδίωξη των φιλιανγνωστικών πρακτικών είναι να επιλέξουν οι μαθητές ελεύθερα την ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων και να μην την αντιλαμβάνονται ως υποχρέωση (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2012).

Η αξία του βιβλίου προβάλλεται μέσα από την ακεραιότητά του και τη λογοτεχνική ποιότητά του. Η αποφυγή αναγνωστικών και γραπτών δραστηριοτήτων που βλάπτουν τις

²⁸ Το κείμενο της Άντας Κατσίκη-Γκίβαλου, με τίτλο *Λογοτεχνία και εκπαίδευση - Από τα στενά όρια μιας διδασκαλίας στην καλλιέργεια της φιλιανγνωσίας* είναι μέρος του επιμορφωτικού υλικού του σεμιναρίου του Ε.ΚΕ.ΒΙ «Καινοτόμες δράσεις ενίσχυσης της φιλιανγνωσίας των μαθητών και διατίθεται στην ιστοσελίδα «φιλιανγνωσία».

²⁹ Ο Γιάννης Παπαδάτος (2009, 269-271) παραθέτει ενδεικτικά μια λίστα με πιθανές αρνητικές συμπεριφορές των ενηλίκων, οι οποίες μπορούν να απομακρύνουν τους μαθητές από το βιβλίο, αντί να τους πείσουν για την αξία της ανάγνωσης. Ο κατάλογος αυτός, εύστοχα διατυπωμένος, περιλαμβάνει σχεδόν όλες θέσεις, τις οποίες διατυπώνουν συνήθως γονείς και δάσκαλοι και οι οποίες δεν προσφέρουν στην προώθηση της φιλιανγνωσίας, αντιθέτως δύνανται να την βλάψουν.

ιδιότητες αυτές είναι υψίστης σημασίας. Όταν, δηλαδή, το βιβλίο κατακερματίζεται για να αποδοθεί περιληπτικά, ή για να εξυπηρετήσει ασκήσεις γραμματικής, συντακτικού και ορθογραφίας, οι μαθητές αντιλαμβάνονται πλέον το λογοτέχνημα ως καταναγκαστική, σχολική εργασία και όχι σαν ένα ολικό μέσο προαγωγής της αγάπης για τη λογοτεχνία και την προσωπική έκφραση (Παπάς, 1994).

Ο ρόλος του διδάσκοντα δεν χρειάζεται να είναι κυριαρχικός και αυταρχικός, αντίθετα χρειάζεται να λειτουργεί ως αρωγός, εμπνευστής και εμπυχωτής της προσωπικής και ομαδικής δράσης των μαθητών (ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ε.ΚΕ.ΒΙ. & Π.Ι., 2010). Στη δράση του αυτή, μπορεί να υποβοηθηθεί από τις νέες τεχνολογίες, με στόχο τον εκσυγχρονισμό της γλωσσικής διδασκαλίας (Κολίτση, 2002· Τσιτσανούδη- Μαλλίδη, 2011). Ακόμη, η από κοινού με τους μαθητές κατάλληλη διαμόρφωση της σχολικής τάξης και ο ορισμός των χώρων ανάγνωσης, γραφής, ακρόασης και ομιλίας, δύνανται να δώσουν ώθηση στη φαντασία, τη δημιουργικότητα και την αυτόνομη δράση των παιδιών προς τη φιλιαναγνωσία. Συν τοις άλλοις, η δημιουργία και η στελέχωση της σχολικής βιβλιοθήκης με ποικίλα λογοτεχνικά βιβλία και η διεξαγωγή δράσεων φιλιαναγνωσίας είναι εξίσου αποφασιστικής σημασίας (Οικονόμου, 2002· ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ε.ΚΕ.ΒΙ. & Π.Ι., 2010, 1-3).

Στόχος, λοιπόν, των φιλιαναγνωστικών πρακτικών που προτείνονται για αξιοποίηση στη σχολική τάξη είναι, σύμφωνα με τις Αρτζανίδου & Κουράκη (2014), *«η πρόσκληση-πρόκληση της ανάγνωσης βιβλίων ακόμη και από παιδιά που δεν αγαπούν το διάβασμα, μέσα από τη δημιουργία μιας ιδιαίτερης ατμόσφαιρας μεταξύ του βιβλίου και του αναγνώστη, των μαθητών μεταξύ τους και των μαθητών με το δάσκαλο»* (σ. 4). Εν ολίγοις, το παιγνιώδες και ευχάριστο αναγνωστικό κλίμα και οι ποικιλία δημιουργικών δραστηριοτήτων μπορούν να οδηγήσουν στη θετική ανταπόκριση των μαθητών και τη δημιουργία αγαπητικής σχέσης με το βιβλίο (Αρτζανίδου & Κουράκη, 2014).

Ένα βασικό ερώτημα τίθεται στο σημείο αυτό: Γιατί διαβάζουμε; Η Διαμάντη Αναγνωστοπούλου (2007, 16) δίνει μια πλήρη απάντηση στο ερώτημα λέγοντας πως *«διδάσκοντες και διδασκόμενοι αρθρώνουμε προσωπικό λόγο μέσα από το λόγο των λογοτεχνικών κειμένων»*. Άρα, το διάβασμα μπορεί να βοηθήσει τον αναγνώστη να εκφραστεί, να μιλήσει, να επικοινωνήσει, να συνεργαστεί, να διαμορφώσει σχέσεις και να μάθει μέσω τις ιστορίας που εκθέτει. Οι λόγοι αυτοί καθιστούν τη φιλιαναγνωσία και την προαγωγή της ένα πολύ σημαντικό έργο, το οποίο μόνο οφέλη θα προσφέρει.

Με τη θεσμοθετημένη πλέον προώθηση της φιλιαναγνωσίας, τουλάχιστον σε ορισμένα δημοτικά σχολεία³⁰, προστίθεται στο γλωσσικό μάθημα μία επιπλέον ώρα, η οποία προορίζεται για την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων. Σκοπός αυτής της προωθητικής δράσης είναι η δόμηση της αφηγηματικής ικανότητας και της δεξιότητας αναδιήγησης ιστοριών, συναισθημάτων ή καταστάσεων, αλλά και η δόμηση ενός θετικού σχολικού κλίματος συντροφικότητας και δημιουργικότητας και μιας κοινότητας αναγνωστών στην τάξη (ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ε.ΚΕ.ΒΙ. & Π.Ι., 2010).

³⁰ Η εφαρμογή του προγράμματος φιλιαναγνωσίας για τις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού ξεκίνησε τον Σεπτέμβριο του 2010, με πρωτοβουλία του Υπουργείου Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων του Νέου Σχολείου σε 800 ολόημερα Δημοτικά Σχολεία της χώρας (ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ε.ΚΕ.ΒΙ. & Π.Ι., 2010). Από το σχολικό έτος 2011 – 2012, εφαρμόζεται πλέον στα 960 ολόημερα Δημοτικά σχολεία με αναμορφωμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα (Αρτζανίδου & Κουράκη, 2014).

ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΦΙΛΟΓΡΑΦΙΑ

3. Γραφή

Το γράψιμο δεν είναι λέξεις πάνω σε ένα χαρτί.

Είναι επικοινωνία. Είναι μνήμη.

*Isaac Marion*³¹

Ταυτόχρονα με την ανάγνωση αναπτύσσεται η γραφή (Goodman & Goodman, 1983· Μπασλής, 2006· Smith, 1983)³². Η γραφή είναι η ενέργεια και το αποτέλεσμα του «γράφω», η αποτύπωση του λόγου ή της σκέψης με τη χρήση ενός συστήματος γραφικών συμβόλων, κυρίως επάνω σε χαρτί³³. Η γραφή αποτελεί τη συμπυκνωμένη, οργανωμένη και οριστικοποιημένη μορφή του προφορικού λόγου και περιλαμβάνει τη μεταφορά των ηχητικών συμβόλων σε γραφήματα και το αντίστροφο, δηλαδή η κωδικοποίηση των σκέψεων, των εμπειριών, των συναισθημάτων, των στάσεων και γενικότερα όλων των μηνυμάτων με λεκτικά σύμβολα (Αθανασίου, 1998· Ζάχος, 1992· Παπαναστασίου, 2001).

Ο γραπτός λόγος αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι όλων των πτυχών της ζωής του ανθρώπου (Magnifico, 2010· Μπίκος, 2012). Μέσω της γραφής προωθείται η κατανόηση, η συμμετοχή, η σκέψη, η απόλαυση της έκφρασης (West, 1980) και ο συγγραφέας³⁴ μπορεί να διατυπώσει σκέψεις, να περιγράψει εμπειρίες, να εκφράσει συναισθήματα, στάσεις, επιθυμίες και να προβάλλει πληροφορίες ή αιτήματα. Στον εργασιακό τομέα, είναι δεδομένο πως ο καθένας θα χρειαστεί να παράγει, να αναπαράγει και να κατανοήσει κάποιο γραπτό κείμενο, όπως αιτήσεις, αναφορές, υπομνήματα, επιστολές, άρθρα, συνεντεύξεις, αφηγήσεις κ.ά. και η ικανότητα να το πράξει αποτελεσματικά αποτελεί δείκτη της εργασιακής ικανότητας (Magnifico, 2010· Μηνάς, 2003· Σπαντιδάκης, 2011).

³¹ Ιστοσελίδα *Γνωμολογικών*.

³² Η ανάγνωση και γραφή είναι δύο δεξιότητες που συνδέονται άρρηκτα. Δεν μπορεί να υπάρξει γραφή χωρίς ανάγνωση και το αντίστροφο. Σύμφωνα με τον Graves (1982), ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να διαχωρίζει την ανάγνωση από την γραφή κατά τη διδασκαλία.

³³ Λεξικό της κοινής νεοελληνικής, στην *Πύλη για την ελληνική γλώσσα*.

³⁴ Ως τέτοιο θεωρούμε κάθε άτομο που παράγει κάποιο είδους γραπτό έργο. Είναι αλήθεια πως ο όρος «συγγραφέας» έχει καθιερωθεί να δηλώνει το άτομο που παράγει συγκεκριμένα είδη γραπτού λόγου, όπως λογοτεχνικά βιβλία, επιστημονικά συγγράμματα κ.λπ. Στην δεδομένη μελέτη, όμως, ο όρος χρησιμοποιείται όταν γίνεται αναφορά σε κάθε άτομο που παράγει γραπτό λόγο.

Οι συνήθειες για έναν άνθρωπο περιστάσεις γραφής είναι κυρίως η σύνθεση λιστών, σημειωμάτων, οδηγιών, ηλεκτρονικών μηνυμάτων, γραμμάτων, αιτήσεων ή αναρτήσεων στο διαδίκτυο (Σπαντιδάκης, 2011). Όλες αυτές οι μορφές γραπτού κειμένου υπηρετούν κυρίως επικοινωνιακούς σκοπούς (West, 1980). Λιγότερο συχνά αξιοποιείται η γραφή για την έκφραση συναισθημάτων, όπως ημερολόγια ή η συγγραφή ιστοριών και ποιημάτων (Smith & Elley, 1998). Η γραφή στην καθημερινότητα λαμβάνει κυρίως ένα δευτερεύοντα ρόλο, καθώς οι άνθρωποι μιλούν και διαβάζουν πολύ περισσότερο από όσο γράφουν (Βουγιούκας, 1994· Goodman & Goodman, 1983). Πολλά από τα προαναφερόμενα είδη γραπτού λόγου χρησιμοποιούνται για να επιτευχθούν συνεννοήσεις, να μεταδοθούν πληροφορίες, να γίνουν γνωριμίες, αιτήσεις εργασίας κ.ά..

Αμέσως μετά την κατάκτηση της δεξιότητας της γραφής και καθ' όλη τη διάρκεια των εκπαιδευτικών χρόνων οι μαθητές παράγουν επανειλημμένα εκθέσεις, εργασίες, αντιγραφές κειμένων και γραπτά εξετάσεων. Στην πρωτοβάθμια, αλλά και τη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση, ο κυριότερος ρόλος της γραφής είναι αυτός της αξιολόγησης μαθητών και φοιτητών μέσω των ποικίλων γραπτών ασκήσεων και γραπτών εξετάσεων, σχεδόν αποκλειστικά καθ' όλη την εκπαιδευτική πορεία τους (Magnifico, 2010· Μπίκος, 2012). Είναι, επομένως, ξεκάθαρο πως η ικανότητα κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου είναι ιδιαίτερος σημαντική για όλους τους ανθρώπους. Η ικανότητα γραφής βοηθά στην ομαλή ένταξη και την ενεργό συμμετοχή του ατόμου στην κοινωνία, συμβάλλει στην ανάπτυξη και εξέλιξη των νοητικών ικανοτήτων του, όπως η μνήμη, η φαντασία, η δημιουργική και κριτική σκέψη, η συναισθηματική ανάπτυξη (Αθανασίου, 1998· Μηνάς, 2003).

Εξίσου ουσιώδες θεωρείται το ότι, μέσω της γραφής, ο άνθρωπος ωριμάζει, διαμορφώνει την προσωπικότητά του και την ταυτότητά του, μπορεί να εκφραστεί (Μηνάς, 2003). Κατά τη γραπτή διαδικασία, ο συγγραφέας μεταφέρει στο χαρτί ή την οθόνη του υπολογιστή τις σκέψεις του, τις γνώσεις του, τα συναισθήματά του (Smith & Elley, 1998). Βέβαια, για να δοκιμάσει κανείς να παράγει ένα γραπτό κείμενο δεν είναι αναγκαίο να έχει κάτι να πει. Ο Smith (1983) αναφέρει πως είναι δυνατό οι σκέψεις, οι ιδέες και γενικότερα η έμπνευση, να εμφανιστούν κατά τη διαδικασία της γραφής και να μην προϋπάρχουν.

Εντοπίζουμε, λοιπόν, πολλές πτυχές του γραπτού λόγου. Είναι μια μορφή λόγου περισσότερο απαιτητική και πολύπλοκη από την ομιλία ή την ανάγνωση (Σπαντιδάκης, 2011), καθώς αξιοποιεί ταυτόχρονα γνωστικές και κινητικές δεξιότητες και δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός πως θεωρείται η ανώτερη μορφή επικοινωνίας (Αθανασίου, 1998· Gau, Hermanson, Logar & Smerek, 2003). Απαιτεί κόπο, χρόνο, προσωπική προσπάθεια, νοητική

και σωματική δραστηριότητα, συγκέντρωση, υπομονή και επιμονή, ανοχή στο λάθος και την αποτυχία (Smith, 1983).

Τη σήμερα ημέρα, ο γραπτός λόγος έχει αλλάξει μορφή, καθώς η έντυπη μορφή επικοινωνίας περιορίζεται συνεχώς, χωρίς παρ' όλα αυτά να εξαφανίζεται, ενώ η ηλεκτρονική επικοινωνία μέσω υπολογιστή, κινητού τηλεφώνου ή tablet, με τη χρήση e-mail, sms, ιστοτόπων, μέσων κοινωνικής δικτύωσης, blogs, video κ.τ.λ., λαμβάνει πολύ περισσότερο χώρο και χρόνο (Magnifico, 2010). Ο γραπτός λόγος, με την έννοια του χειρόγραφου, έχει επίσης περιοριστεί και κυριαρχεί μόνο στην εκπαίδευση. Είναι, λοιπόν, γεγονός πως όλο και λιγότεροι ενήλικες, αλλά και παιδιά, γράφουν στο χαρτί, από ότι σε ένα πληκτρολόγιο και μια οθόνη αφής (Μπίκος, 2012).

Παρ' όλη τη μετατόπιση της γραφής από το χειρόγραφο στο ηλεκτρονικό κείμενο, η σημασία της δεν μειώνεται. Βάσει όλων των προηγούμενων, είναι αναμφισβήτητο πως διανύουμε την εποχή του γραπτού λόγου (Μπίκος, 2012). Η θέση αυτή ενισχύεται από την κυριαρχία του στο σχολείο, τη σημασία του για τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης ως βασικά πλέον μέσα επικοινωνίας, καθώς και από την αξία που λαμβάνει η ικανότητα στη γραφή ως κριτήριο ακαδημαϊκής και επαγγελματικής επιτυχίας.

Η ικανότητα γραφής δεν είναι έμφυτη, ούτε γενετικά και βιολογικά προγραμματισμένη, αλλά είναι μια δεξιότητα την οποία κάθε άτομο μπορεί να κατακτήσει με εξάσκηση (Ζάχος, 1992· Μηνάς, 2003· Σπαντιδάκης, 2011). Χρειάζεται προσπάθεια, βοήθεια και συστηματική διδασκαλία για να αναπτυχθεί και να μπορεί να αξιοποιηθεί για την επικοινωνία. Η αρχή της ανάπτυξής της ξεκινά από τα νηπιακά χρόνια, με την αρωγή των γονέων, των μεγάλων αδερφών, των νηπιαγωγών και των πρώτων παιδικών βιβλίων. Η πραγματική ανάπτυξη και άνθιση του γραπτού λόγου, όμως, λαμβάνει χώρα στο σχολείο. Η σχολική τάξη θεωρείται το καλύτερο περιβάλλον για να μάθει κανείς να γράφει και, αφού μάθει, να καταφέρει να εξελίξει τη γραπτή του έκφραση.

Η γραφή επιτελεί ορισμένες λειτουργίες: την ψυχική, με την έννοια της αυτοέκφρασης και της διατύπωσης σκέψεων και ιδεών, την κοινωνική, δηλαδή την επίτευξη συνομιλίας και επικοινωνίας με τους άλλους ανθρώπους και τη γνωστική, δηλαδή την ανάπτυξη της σκέψης και της γλωσσικής ικανότητας (Μηνάς, 2003· West, 1980). Η γραφή ως εργαλείο μετάδοσης πληροφοριών και μέσο επικοινωνίας έχει κεντρικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και στη ζωή των ανθρώπων. Από την άλλη, η γραφή ως διάυλος της προσωπικής έκφρασης είναι, θα λέγαμε, παραμελημένη (Smith, 1983).

3.1. Είδη γραπτού λόγου

Η Χοντολίδου διακρίνει τα κειμενικά είδη σε τέσσερις βασικές κατηγορίες: το λογοτεχνικό, το επεξηγηματικό, το διαδικαστικό και το πληροφοριακό. Στο επεξηγηματικό είδος κατατάσσονται οι εφημερίδες, τα περιοδικά, τα ταξιδιωτικά βιβλία, εν ολίγοις τα κείμενα που *ενημερώνουν* για ένα θέμα. Διαδικαστικά κείμενα είναι όσα λειτουργούν ως *οδηγοί* προς ένα σκοπό (π.χ. οι ταξιδιωτικοί οδηγοί, οι μαγειρικές οδηγίες, οι σκηνοθετικές οδηγίες), ενώ τα πληροφοριακά κείμενα προσφέρουν κάποιου είδους *πληροφορίες*, όπως συμβαίνει με τα λεξικά και τις εγκυκλοπαίδειες³⁵. Καθημερινά, οι άνθρωποι συναντούν πολλά και διαφορετικά κειμενικά είδη, όπως διαφημίσεις, άρθρα έντυπα ή ηλεκτρονικά, υπομνήματα, διηγήματα, διαλέξεις, οδηγίες χρήσης, συνταγές, ενώ οι μαθητές έρχονται σε επαφή με πολλά διδακτικά κείμενα μέσω του σχολικού βιβλίου (Μητσικοπούλου, 2006).

Η Χοντολίδου αναφέρει, επίσης, πως η διδασκαλία της γραφής στο σχολείο είναι απαραίτητο να βασίζεται στη κειμενικά είδη, καθώς οποιαδήποτε περίπτωση γραφής είναι απαραίτητο να προσδιορίζεται από το κατάλληλο κειμενικό είδος και τις επακόλουθες συμβάσεις³⁶. Συγκεκριμένα, κάθε κείμενο διαμορφώνεται ανάλογα με τον σκοπό του συγγραφέα του και τις κοινωνικές περιστάσεις επικοινωνίας στις οποίες εντάσσεται.

Με τη σειρά τους, οι Schober & Ρέλλος (2006, 116) διακρίνουν τη γραφή σε επεξηγηματική (αφήγηση), επικοινωνιακή (μετάδοση πληροφοριών ή γνώσεων) και ποιητική (δημιουργική, λογοτεχνία). Οι Wray & Medwell (1991, 129) κατηγοριοποιούν τα είδη του γραπτού λόγου σε *εκφραστικά*, τα οποία είναι κοντά στο φυσικό λόγο ομιλίας, σε *ψυχαγωγικά*, όπου η βάση δίνεται στο περιεχόμενο και την αφήγηση και όχι στη μετάδοση πληροφοριών, σε *επιχειρηματολογικά*, τα οποία αξιοποιούν την πειθώ και σε *ενημερωτικά*, τα οποία αποτελούν τον πιο γνωστό τρόπο μετάδοσης πληροφοριών.

Αναλυτικότερα, τα εκφραστικά είδη γραφής έχουν σκοπό να ξεκαθαρίσουν τη σκέψη του συγγραφέα (σημειώσεις, σχόλια), να διασκεδάσουν ή να ψυχαγωγήσουν (ανέκδοτα, αστείες ιστορίες), να εκμυστηρευτούν (ημερολόγια), να αποτυπώσουν συναισθήματα ή εμπειρίες (ποιήματα, γράμματα, σημειώσεις), να προβλέψουν ή να υποθέσουν. Τα ψυχαγωγικά είδη γραφής στοχεύουν να δώσουν χαρά, γέλιο και ψυχαγωγία στον αναγνώστη (ανέκδοτα, αστεία, γρίφοι, ποιήματα). Τα επιχειρηματολογικά είδη γραφής έχουν σκοπό να πείσουν ή να επιχειρηματολογήσουν για ένα θέμα ή μια άποψη (διαφημίσεις, καρτούν,

³⁵ Χοντολίδου, *Η επανατροφοδότηση των μαθητών στα γραπτά τους κείμενα*.

³⁶ Ο. π., Χοντολίδου.

κριτική βιβλίου, γράμματα, σχολιασμοί). Τα ενημερωτικά είδη προσφέρουν οδηγίες (συνταγές, οδηγίες, κανόνες, κατευθύνσεις), πληροφορούν και συμβουλεύουν (αφίσες, σενάρια, προσκλήσεις), περιγράφουν (πινακίδες, αναφορές, προσωπογραφίες), συγκρίνουν (πίνακες, σχεδιαγράμματα, γραφήματα, διαγράμματα, περιγραφές), ερευνούν (ερωτηματολόγια) και διατηρούν τις ανθρώπινες σχέσεις (συγχαρητήριες ή ευχετήριες κάρτες, χαιρετισμοί) (Wray & Medwell, 1991, 130-132).

Ο West, στο έργο του *Developing Writing Skills*, περιγράφει αναλυτικά τα είδη του γραπτού λόγου τα οποία χρειάζεται οι μαθητές να γνωρίσουν. Επιγραμματικά, οι μορφές του γραπτού λόγου που αναφέρονται στο έργο του West είναι οι εξής: Η έκθεση (exposition) είναι μια βασική μορφή λόγου, η οποία έχει σκοπό να μεταδώσει και να επεξηγήσει πληροφορίες, γνώσεις και ιδέες. Αποτελεί μια σκόπιμη διαδικασία, με συγκεκριμένη δομή, εισαγωγή, κύριο μέρος και συμπεράσματα, σχετική με ένα θέμα το οποίο ενδιαφέρει το συγγραφέα (West, 1980, 53). Η μέθοδος (process) είναι η επεξήγηση ενός θέματος από κάποιον με γνώσεις επ' αυτού, σε κάποιον που δεν το γνωρίζει, με την έννοια των οδηγιών (West, 1980, 109).

Η ανάλυση (analysis), όπως φαίνεται από ετυμολογικής απόψεως, σημαίνει τη λύση των ορίων ενός θέματος, την εξέτασή του από όλες τις πλευρές. Στην αναλυτική επεξεργασία ενός θέματος, εξετάζονται όλα τα στοιχεία από τα οποία αποτελείται ένα σώμα. Η ανάλυση είναι πολύ σημαντική για την επικοινωνία (West, 1980, 135) και κύριος σκοπός της είναι η δήλωση της άποψης και της οπτικής γωνίας του συγγραφέα (West, 1980, 136-139). Η γνώμη (opinion) αποτελεί την προσωπική άποψη του συγγραφέα για ένα γεγονός. Οι προσωπικές απόψεις είναι πολύ σημαντικές στο να βοηθούν τον άνθρωπο να ανακαλύψει την αλήθεια. Μέσω αυτής της μορφής γραπτού λόγου, ο συγγραφέας εκφράζει ελεύθερα την προσωπική του άποψη με τέτοιο τρόπο, ώστε να τη συζητήσει με άλλους και να καταφέρει να τους πείσει (West, 1980, 155-156).

Η επιχειρηματολογία (argument – persuasion) είναι το είδος γραπτού λόγου που χρησιμοποιείται κυρίως σε μέσα με σκοπό την πειθώ, όπως οι διαφημίσεις. Πρόκειται για την παρουσίαση ενός θέματος με τρόπο σαφή, λογικό και δικαιολογημένο, ώστε να δώσει στον αναγνώστη κίνητρα να δράσει ή να πιστέψει σε μια ιδέα. Η επιχειρηματολογία έχει συγκεκριμένο ύφος και λεξιλόγιο, τέτοια που να προσελκύουν το ενδιαφέρον του αναγνώστη (West, 1980, 183-184). Η βιβλιογραφική ανασκόπηση (resource paper) είναι το είδος εκείνο που επιτρέπει στο συγγραφέα να μελετήσει ένα σώμα βιβλιογραφίας, με σκοπό να μάθει περισσότερα για ένα συγκεκριμένο θέμα, να αναζητήσει τις πληροφορίες που θέλει και να τις παρουσιάσει αποδοτικά (West, 1980, 233). Κατά την ανασκόπηση, ο συγγραφέας δανείζεται

ήδη διατυπωμένες ιδέες και απόψεις και τις παρουσιάζει με τρόπο συστηματικό (West, 1980, 234).

Η αφήγηση (narration) είναι η εξιστόρηση πραγματικών (nonfiction) ή φανταστικών (fiction) γεγονότων ή περιγραφή της ζωής ενός ατόμου, είτε του ίδιου του συγγραφέα (αυτοβιογραφία), είτε κάποιου άλλου προσώπου που ενδιαφέρει το συγγραφέα να μιλήσει για τη ζωή του (βιογραφία). Ο αφηγητής χρειάζεται να κατέχει ορισμένες τεχνικές, ώστε να καταστήσει την ιστορία προσιτή, ευχάριστη και ενδιαφέρουσα για τον αναγνώστη (West, 1980, 263-264). Βασικά στοιχεία της αφήγησης είναι το συναίσθημα (West, 1980, 271), η δράση (γεγονότα, συγκρούσεις), η αγωνία, ώστε να διατηρείται αμείωτο το ενδιαφέρον του αναγνώστη, η δομή των γεγονότων με τη χρήση της χρονικής συνέχειας, ο σκοπός (η ιστορία χρειάζεται ένα νόημα ή μια δήλωση), η οπτική γωνία, είτε η προσωπική εντύπωση του συγγραφέα, είτε μέσα από τα μάτια κάποιον άλλου (West, 1980, 272) και η περιγραφή λεπτομερειών και εικόνων (West, 1980, 273).

Τα επικοινωνιακά είδη, συγκεκριμένα οι σημειώσεις, τα γράμματα και οι αναφορές (memos – letters – reports), χρησιμοποιούνται και σήμερα, ίσως περιορισμένα και κυρίως για γραφειοκρατικούς λόγους, καθώς, όπως προαναφέρθηκε, κυριαρχούν πλέον τα ηλεκτρονικά μέσα επικοινωνίας. Στα επικοινωνιακά είδη ανήκουν τα επαγγελματικά γράμματα, το βιογραφικό σημείωμα, οι δηλώσεις, οι αιτήσεις, οι επιστολές παραπόνων, οι αιτήσεις πληροφοριών και οι πωλήσεις. Τα είδη αυτά έχουν ορισμένα ευδιάκριτα και χαρακτηριστικά μέρη, όπως η υπογραφή, ο χαιρετισμός και η ημερομηνία. Επίσης, έχουν πάντα έναν παραλήπτη και έναν αποστολέα, όπου ο δεύτερος έχει συνήθως ένα αίτημα ή σκοπό (West, 1980, 207).

Η σκιαγράφηση ενός χαρακτήρα (character sketch) ή προσωπογραφία, είναι η περιγραφή ενός προσώπου, εξωτερικά, αλλά από άποψη χαρακτήρα. Ο συγγραφέας επιλέγει ένα πρόσωπο που τον ενδιαφέρει, επιλέγει τα ενδιαφέροντα στοιχεία της ζωής του και τα περιγράφει χρησιμοποιώντας δράση, συνομιλία ή περιγραφή (West, 1980, 313). Η δημιουργική ή φανταστική γραφή (imaginative writing) συνίσταται από τις σκέψεις του συγγραφέα, διακρίνεται από συναίσθημα, αυθεντικότητα και ειλικρίνεια. Ο συγγραφέας δημιουργικής γραφής χρειάζεται να είναι ειλικρινής, αληθινός, με ποικιλία ιδεών, συναισθημάτων και σκέψεων, με στόχο την επικοινωνία με τον αναγνώστη του γραπτού του. Τα θέματα για δημιουργική γραφή προέρχονται κυρίως από τα συναισθήματά ή και τις εμπειρίες του συγγραφέα (West, 1980, 331-334).

Όλα τα είδη γραπτού λόγου τα οποία αναφέρονται ανωτέρω, αλλά και όσα δεν αναφέρονται, έχουν την ξεχωριστή τους σημασία στην πορεία της ανθρώπινης επικοινωνίας,

καθώς το καθένα επιτελεί το δικό του ιδιαίτερο ρόλο στη μετάδοση γνώσεων, στάσεων, απόψεων, πληροφοριών, ιδεών και συναισθημάτων. Είναι χρήσιμο, λοιπόν, οι μαθητές από τα χρόνια του δημοτικού σχολείου, να γνωρίσουν τα είδη αυτά και να εξασκηθούν σε όσα περισσότερα από αυτά είναι δυνατόν, καθώς θα κληθούν να τα αξιοποιήσουν αργότερα στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπως και στην ενήλική ζωή τους (Wray & Medwell, 1991).

3.2. Ο γραπτός λόγος στο γλωσσικό μάθημα

Η κατανόηση και η παραγωγή γραπτού λόγου στο δημοτικό έχουν εξέχουσα θέση (Σπαντιδάκης, 2011). Από τις πρώτες τάξεις, είναι ιδιαίτερος σημαντική η ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να γράφει και να διατυπώνει γραπτά νοήματα³⁷. Όσο οι μαθητές μεγαλώνουν, απαιτείται από αυτούς να επικοινωνούν γραπτά με ακρίβεια και αποτελεσματικότητα, χρησιμοποιώντας τη μορφή και το ύφος που αρμόζει σε κάθε περίπτωση (Μπασλής, 2006). Στις τελευταίες τάξεις, στόχο αποτελεί η καλλιέργεια της ικανότητας των μαθητών να οργανώνουν τη σκέψη τους και να συστηματοποιούν τη γνώση που κατέχουν, με όργανο το γραπτό λόγο. Ακόμη, σημαντική είναι η ανάπτυξη αυτοπεποίθησης για τις συγγραφικές τους δυνατότητες και η απόλαυση της διαδικασίας σύνθεσης κειμένου με σκοπό την επικοινωνία³⁸.

Η προτίμηση στο γραπτό λόγο ως επικοινωνιακό και διδακτικό μέσο είναι εμφανής στη σχολική πρακτική, καθώς ο χρόνος γραφής των μαθητών είναι συγκριτικά περισσότερος από αυτόν που αφιερώνεται στον προφορικό λόγο (Ariel, 1992, όπ. αναφ. στο Σπαντιδάκης, 2011). Επιπλέον, η σχολική επιτυχία ή αποτυχία των μαθητών εξετάζεται με γραπτό τρόπο, κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αλλά πλέον και στην πρωτοβάθμια, με πλειάδα γραπτών αξιολογήσεων. Η γραφή στο σχολείο είχε παλαιότερα τη μορφή της έκθεσης με τον τίτλο «Σκέφτομαι και γράφω» (Καψάλης, 2002· Schober & Ρέλλος, 2006). Η πρακτική αυτή θεωρήθηκε από πολλούς ασαφής ως προς το κειμενικό είδος που ζητούσε και τον (απόντα)

³⁷ Όπως αναφέρεται στα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. της ελληνικής γλώσσας στο δημοτικό, στους στόχους για την παραγωγή γραπτού λόγου (σ. 26). Η σημαντικότητα της διδασκαλίας του γραπτού λόγου δηλώνεται και σε ορισμένα από τα Βιβλία Δασκάλου (ΒΔ Α' τάξης, σ. 7· ΒΔ Δ' τάξης, σ. 12· ΒΔ Ε' τάξης, σ. 9· ΒΔ Στ' τάξης, σ. 11)

³⁸ Ο. π., Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ, σ. 28.

παραλήπτη του κειμένου, αλλά και απαιτητική ως προς την κατοχή δεξιοτήτων, όπως σύνταξη, γραμματική, λεξιλόγιο, αντίληψη, γνώση της δομής.

Στο σχολείο, τόσο παλαιότερα, όσο και σήμερα, οι περιστάσεις γραφής είναι συνήθως καθαρά ακαδημαϊκές, όπου το ενδιαφέρον εκπαιδευτικού και μαθητών επικεντρώνεται στη σύνταξη, το λεξιλόγιο και τη γραμματική. Είναι επόμενο όταν οι μαθητές παράγουν γραπτό λόγο να μη δίνουν τόση προσοχή στο νόημα του γραπτού τους, όση στα πιθανά γραμματικά και συντακτικά λάθη και τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού (Smith & Elley, 1998). Ο επιτυχημένος γραπτός λόγος, όμως, χρειάζεται ιδέες, δημιουργικότητα και φαντασία, στοιχεία τα οποία έλειπαν από τα μαθητικά γραπτά, τα οποία, δεν ήταν κείμενα αυθεντικά, βασισμένα στις σκέψεις και τα συναισθήματα των μαθητών (Βουγιούκας, 1994· Schober & Ρέλλος, 2006).

Η επικέντρωση του ενδιαφέροντος στο τεχνικό κομμάτι του γραπτού λόγου οδηγεί τους μαθητές στο να αντιμετωπίζουν τη γραφή με τρόπο διστακτικό, καθώς την έχουν συνδέσει με την εξέταση και την αυστηρή διδακτική πράξη (Παπαδοπούλου, 2005). Επιπροσθέτως, η παραγωγή τυποποιημένων γραπτών στερεί από τους μαθητές τη φυσική παιδική αυθορμησία και την ελευθερία έκφρασης (Παπαδοπούλου, 2005). Οι ικανότητες γραφής των μαθητών δεν είναι καλό να μένουν σε θεωρητικό επίπεδο ή να βασίζονται σε καταστάσεις άγνωστες σε αυτούς. Αντίθετα, είναι ουσιώδες για αυτούς να εξασκούνται με τη χρήση γραφής σε ρεαλιστικές καταστάσεις, μέσα στα πλαίσια αυθεντικής ανθρώπινης επικοινωνίας (Αθανασίου, 1998).

Παρ' όλη την κυριαρχία του γραπτού λόγου στη σχολική τάξη (West, 1980), είναι προφανές πως η ειλικρινής γραφή των μαθητών λαμβάνει λιγότερο χρόνο από την τυποποιημένη, «μηχανική» γραφή, δηλαδή την αντιγραφή, τη συμπλήρωση κενών ή τη γραφή καθ' υπαγόρευση (Γκενάκου, 1992· Smith & Elley, 1998). Για να φτάσουν, όμως, οι μαθητές σε ένα ικανοποιητικό παράγωγο γραφής, βασισμένο στα προσωπικά τους βιώματα, τις σκέψεις και τις ιδέες τους χρειάζονται συστηματική βοήθεια, ενίσχυση, καθοδήγηση και φυσικά άσκηση, με πολλές ευκαιρίες για γράψιμο με ποικίλους τρόπους και πάνω σε ποικίλα θέματα (Αθανασίου, 1998).

Σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Wray & Lewis (1997), σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον εγγραμματισμό των μαθητών, έλαβαν τα εξής αποτελέσματα: οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως η επαφή των μαθητών με το γραπτό λόγο είναι η περιορισμένη τόσο σε ποσότητα, όσο και σε ποιότητα. Συγκεκριμένα, το 95% των εκπαιδευτικών που ερωτήθηκαν απάντησαν πως οι μαθητές χρειάζεται να παράγουν γραπτό υλικό για ένα κοινό, για κάποιον παραλήπτη, καθώς και να γνωρίσουν και να αξιοποιήσουν όσα περισσότερα από

τα κειμενικά είδη γίνεται, ώστε να γίνουν αποτελεσματικοί συγγραφείς. Το 55% των εκπαιδευτικών απάντησαν ακόμη πως πρέπει οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με διάφορα είδη κειμένων, αλλά να μην αναμασούν τα έτοιμα κείμενα, παρά να καταστούν ικανοί να παράγουν το δικό τους έργο (Wray & Lewis, 1997, 12-17).

Σύμφωνα με το Α.Π.Σ. του δημοτικού σχολείου για το γλωσσικό μάθημα, οι γενικοί στόχοι για την παραγωγή γραπτού λόγου είναι περιληπτικά οι ακόλουθοι: (α) Η σύντομη, καλαίσθητη, ορθογραφημένη γραφή· (β) Η σύντομη, ορθογραφημένη αντιγραφή· (γ) Η τήρηση γραμματικών κανόνων· (δ) Η σωστή σύνταξη· (ε) Η γνώση της συγγραφικής πορείας διαφόρων κειμένων· (στ) Η σύνταξη περιλήψεων· (ζ) Η χρήση διαφόρων ειδών λόγου, για διάφορους σκοπούς και για διάφορους αποδέκτες· (η) Η διάκριση των σχέσεων μεταξύ προθετικότητας, είδους λόγου, γλωσσικής μορφής και κειμενικής δομής· (θ) Η αποτελεσματική μετάδοση πολύπλοκων ιδεών· (ι) Το διευρυμένο λεξιλόγιο· (ια) Η ικανότητα δόμησης κειμένου με νοηματικές ενότητες και παραγράφους· (ιβ) Η σαφής συντακτική σύνθεση περιόδων· (ιγ) Η απόκτηση εμπιστοσύνης στο προσωπικό τρόπο γραφής³⁹.

Στους σκοπούς αυτούς διαφαίνεται η σημαντικότητα ενός σωστού γραμματικά και συντακτικά κειμένου. Στα περισσότερα σημεία εντοπίζουμε την ανάγκη για γνώση τεχνικών στοιχείων του γραπτού λόγου, δεν εντοπίζουμε όμως στόχους σχετικούς με την εξέλιξη της προσωπικής έκφρασης του μαθητή. Σαφώς, η επίτευξη όλων των ανωτέρω δεν μπορεί να θεωρηθεί ασήμαντη, καθώς είναι βέβαιο πως όλα αυτά τα στοιχεία είναι σημαντικά για την ικανοποιητική παραγωγή γραπτού λόγου. Όμως, δεν θα πρέπει να παραγνωρίζεται η ανάπτυξη της ελεύθερης και ειλικρινούς έκφρασης των μαθητών, όπως και της δημιουργικότητάς τους.

Στα νέα βιβλία του δημοτικού, η μέθοδος της γραπτής έκφρασης δεν λαμβάνει πλέον τη μορφή της έκθεσης ή του παλαιότερου «Σκέφτομαι και γράφω». Αντίθετα, όπως διαφαίνεται από τα Α.Π. και τα Βιβλία του Δασκάλου⁴⁰, ο γραπτός λόγος στηρίζεται πλέον στη διδασκαλία των κειμενικών ειδών. Η επιλογή αυτή εδράζεται προφανώς στην άποψη πως

³⁹ Ο. π., Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ., σ. 15-16.

⁴⁰ Στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. Δημοτικού-Γυμνασίου αναφέρεται, συγκεκριμένα, ως ειδικός σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας το «*Να κατανοεί [ο μαθητής] ως σημασία και ως πρόθεση το περιεχόμενο κάθε είδους λόγου με το οποίο έρχεται σε επαφή και να χρησιμοποιεί τα γλωσσικά μέσα με τρόπο, ώστε να παράγει λόγο αποτελεσματικό και κατάλληλο για κάθε ειδική περίπτωση επικοινωνίας*» (σ. 17). Στα βιβλία του δασκάλου δηλώνεται ως στόχος της διδακτικής προσέγγισης «*να αναπτυχθεί η ικανότητα των μαθητών να επικοινωνούν αποτελεσματικά (προφορικά και γραπτά) κατανοώντας και παράγοντας διάφορα είδη λόγου και είδη κειμένων*» (Β.Δ. Ε' τάξης, σ. 9· Β.Δ. Στ' τάξης, σ. 11). Η παραγωγή γραπτού λόγου, σύμφωνα με το Α.Π.Σ., ξεκινά στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού και σκοπεύει στην ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να διατυπώνει γραπτά νοήματα. Στις Γ' και Δ' τάξεις η γραπτή επικοινωνία των μαθητών εξυπηρετεί συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις επικοινωνίας, ενώ στις τελευταίες τάξεις ο γραπτός λόγος αξιοποιείται με σκοπό να συστηματοποιηθεί η βιωματική και σχολική γνώση (Σελιμά, 2007).

ο μαθητής μαθαίνει να γράφει καλύτερα και να εκτιμά τη γραφή εάν, πρώτον, κατανοήσει τη δομή και τις γλωσσικές επιλογές του συγγραφέα του κειμένου που μελετά και, δεύτερον, εάν δοκιμάσει να δημιουργήσει ο ίδιος ένα κείμενο κατά τον ίδιο τρόπο⁴¹, διαμορφώνοντας τη στάση τους ως αναγνώστης, αλλά και ως συγγραφέας.

Τα νέα εγχειρίδια της γλώσσας διαφέρουν από τα προηγούμενα, κυρίως ως προς την προσέγγισή του γραπτού λόγου, όπου ακολουθείται η κειμενοκεντρική και η επικοινωνιακή προσέγγιση (Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, 2011). Δηλαδή, τα κείμενα που διδάσκονται οι μαθητές, αλλά και όσα καλούνται οι ίδιοι να παράγουν, καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα κειμενικών ειδών, διαφέροντας από τον παραδοσιακό τύπο της έκθεσης (Μιχάλης, 2007). Η γλωσσική εκπαίδευση με βάση τα κειμενικά είδη έχει γίνει κύριος σκοπός του γλωσσικού προγράμματος, στηριγμένη στην αντίληψη πως οι μαθητές θα χρειαστεί να παράγουν στην πορεία της ζωής τους διαφορετικά είδη κειμένων, τα οποία θα τους επιτρέψουν να συμμετέχουν αρμονικά στην κοινωνία⁴². Επιπλέον, επικρατεί η αντίληψη πως οι μαθητές χρειάζεται να γνωρίζουν ποικίλο αυθεντικό επικοινωνιακό υλικό, με το οποίο θα έρθουν σε επαφή γενικότερα στη ζωή τους, κατακτώντας έτσι τη γλώσσα μέσα σε ρεαλιστικό πλαίσιο ανθρώπινης επικοινωνίας (Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, 2011).

Ο γραπτός λόγος στα νέα γλωσσικά εγχειρίδια έχει γίνει αντικείμενο έρευνας στο παρελθόν. Οι Ντίνας & Ξανθόπουλος (2007), μελετώντας τα κειμενικά είδη των σχολικών εγχειριδίων γλώσσας των Γ', Ε' και Στ' τάξεων, αποφάνθηκαν πως στα καινούργια βιβλία παρουσιάζονται μεν ποικίλα κειμενικά είδη, όπως αυθεντικά κείμενα και λογοτεχνικά κείμενα, εντοπίζονται, όμως, πολλά κείμενα τα οποία δημιουργήθηκαν αποκλειστικά για τη διδασκαλία γραμματικών και άλλων φαινομένων. Οι ερευνητές αναφέρουν πως στα καινούργια βιβλία επιχειρείται μια αξιοπρεπής προσπάθεια εισαγωγής κειμενοκεντρικών επιλογών, εντοπίζονται όμως και σχετικές αδυναμίες, όπως η αξιοποίηση μεγάλου μέρους των κειμένων (40%) με σκοπό τη διδασκαλία της γραμματικής (Ντίνας & Ξανθόπουλος, 2007).

Οι Ντίνας & Βακάλη (2007) μελέτησαν τις ασκήσεις γραπτού λόγου των γλωσσικών βιβλίων των Ε' και Στ' τάξεων και παρατήρησαν πως το 62,9% και το 48% των ασκήσεων αντίστοιχα είναι γραπτού λόγου. Αυτό δείχνει μια ισορροπία στην αντιμετώπιση του προφορικού και γραπτού λόγου. Συμπεραίνουν δε πως τα νέα εγχειρίδια περιέχουν μεγάλη ποικιλία γραπτών ασκήσεων, μέσα από τις οποίες οι μαθητές παράγουν διαφορετικά είδη λόγου για ποικιλία περιστάσεων. Παρ' όλα αυτά, καταδεικνύουν πως δεν γίνεται αναφορά

⁴¹ Χοντολίδου, *Η επανατροφοδότηση των μαθητών στα γραπτά τους κείμενα*.

⁴² Μητσκοπούλου, *Κείμενο και κειμενικό είδος*.

στα διαφορετικά χαρακτηριστικά των κειμενικών ειδών και πως χρειάζεται χρόνος και δουλειά πάνω στις νέες μεθοδολογίες των σχολικών εγχειριδίων (Ντίνας & Βακάλη, 2007).

Η Σελιμά (2007), στη συγκριτική της μελέτη ανάμεσα στα παλαιότερα βιβλία γλώσσας και τα νεότερα, παρατήρησε πως τα σύγχρονα σχολικά εγχειρίδια περιέχουν μεγάλο αριθμό γραμματικοσυντακτικών ασκήσεων, ιδιαίτερα στις μεγαλύτερες τάξεις, εν τούτοις οι ασκήσεις αυτές διαφέρουν από αυτές των βιβλίων «Η γλώσσα μου», καθώς η γραμματική δεν απομονώνεται από το κείμενο. Επίσης, η ίδια αναφέρει πως η ορθογραφία και το λεξιλόγιο στα νέα εγχειρίδια διδάσκονται συχνά μέσω ευχάριστων ασκήσεων, όπως κρυπτόλεξα, σταυρόλεξα και συμπληρώσεις κειμένων (Σελιμά, 2007).

Ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου στα νέα γλωσσικά εγχειρίδια, η έρευνα της Σελιμά (2007) έδειξε πως αυτή έχει αυξηθεί σημαντικά εν συγκρίσει με τα προηγούμενα βιβλία. Τα διδασκόμενα κειμενικά είδη εμπλουτίστηκαν και δίπλα στην αφήγηση και την περιγραφή προστέθηκαν τα χρηστικά κείμενα, τα λογοτεχνικά κείμενα, η επιχειρηματολογία, τα πληροφορικά κείμενα, τα άρθρα κ.τ.λ.. Ακόμη, στα νέα σχολικά εγχειρίδια εντοπίζονται αρκετοί βοηθητικοί πίνακες, οι οποίοι συμβουλεύουν τους μαθητές για τον τρόπο δόμησης των κειμένων και τους βοηθούν στην αυτοαξιολόγηση τους, ενώ οι δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου είναι περισσότερο συγκεκριμένες και σαφείς ως προς τον λόγο συγγραφής και τον παραλήπτη του γραπτού (Σελιμά, 2007).

Ο Μιχάλης (2007), στην κριτική προσέγγιση των σχολικών εγχειριδίων γλώσσας που επιχείρησε, κατέληξε πως η κειμενική παραγωγή στα νέα εγχειρίδια αντιμετωπίζεται ως μια δημιουργική διαδικασία, η οποία ακολουθεί προσυγγραφικά, συγγραφικά και μετασυγγραφικά στάδια. Προσθέτει επίσης πως τα νέα εγχειρίδια ενισχύουν την επανεξέταση και αξιολόγηση του γραπτού του μαθητή, μέσω των βοηθητικών πινάκων στο τέλος κάθε ενότητας. Από τα ανωτέρω κατανοούμε πως τα νέα γλωσσικά βιβλία αξιολογούνται ως επιτυχή ως προς την εφαρμογή των σκοπών των Α.Π.Σ. και χαρακτηρίζονται από θετικά στοιχεία, τουλάχιστον εν συγκρίσει με τα παλαιότερα γλωσσικά εγχειρίδια, παρ' όλα αυτά διακρίνονται από ορισμένες αδυναμίες, οι οποίες για να ξεπεραστούν χρειάζονται την υποστήριξη και την ενεργό δράση των εκπαιδευτικών (Μιχάλης, 2007).

3.3. Στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο

Τα μικρά παιδιά έχουν έμφυτη την θέληση για γραφή (Gau, et al. 2003). Οι προσχολικές εμπειρίες γραμματισμού των παιδιών, όπως το παιχνίδι με τα παιδικά βιβλία, οι δοκιμές γραφής και η ανάγνωση μαζί με τους γονείς και τα αδέρφια, τα καθιστούν θετικά απέναντι στις διαδικασίες γραφής και ανάγνωσης, ενώ παράλληλα τους εξάπτουν το ενδιαφέρον και ενεργοποιούν τη δημιουργικότητά τους. Όταν, όμως, εισέρχονται στο σχολείο, οι πρακτικές εγγραμματισμού που ακολουθούνται εκεί, συχνά συμβαίνει να τα απωθούν από το διάβασμα ή και το γράψιμο, δύο δραστηριότητες τις οποίες σύντομα αντιμετωπίζουν ως δύσκολες, επίπονες ή και άσκοπες (Γιαννικοπούλου, 2000· Graves, 1982).

Οι Smith και Elley (1998), στη μελέτη τους για την κατάκτηση της γραφής από τους μαθητές του δημοτικού σχολείου, αναφέρονται σε έρευνες σχετικές με τις απόψεις των μαθητών για τη γραφή, οι οποίες έλαβαν χώρα σε Αμερική, Βρετανία και Σκωτία, αναφέροντας αποθαρρυντικά αποτελέσματα. Οι μαθητές φαίνεται να αντιμετωπίζουν τη διαδικασία γραφής ως άσκοπη. Απαντούν, μάλιστα, πως προτιμούν την αντιγραφή έτοιμων κειμένων από το να αποτυπώσουν τις δικές τους ιδέες στο χαρτί, καθώς δεν αισθάνονται κανένα ενθουσιασμό για τη γραπτή δημιουργία.

Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε μια έρευνα, η οποία έλαβε χώρα στη Νέα Ζηλανδία, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές γράφουν συνήθως διαδικαστικά, χωρίς φαντασία ή ενθουσιασμό. Η γραφή τους έχει ως αποδέκτη κυρίως το δάσκαλο και πολύ σπάνια τους ίδιους, τους συμμαθητές τους ή κάποιον τρίτο. Άρα, η προσωπική έκφραση παραγκωνίζεται εις βάρος των γραπτών ασκήσεων του σχολείου (Smith & Elley, 1998).

Η μελέτη του Jones (1988) σχετικά με τις απόψεις των μαθητών για το ρόλο τους ως συγγραφείς μπορεί να μην είναι εκτενής, είναι όμως ιδιαίτερα διαφωτιστική. Οι μαθητές που έλαβαν μέρος στην έρευνα ερωτήθηκαν σχετικά με το ποια στοιχεία θεωρούν πως διαμορφώνουν τον καλό συγγραφέα. Οι απαντήσεις τους επικεντρώθηκαν στο λεξιλόγιο, τη γραμματική, τη σύνταξη, τη σωστή γραφή, τα σημεία στίξης, τη μορφή και το μέγεθος των γραμμάτων, τη δομή του κειμένου, την «προκοπή» του γραπτού (neatness) και την εμφάνισή του. Ελάχιστες απαντήσεις αφορούσαν την ανάγκη ύπαρξης φαντασίας και δημιουργικότητας. Στην ερώτηση, δε, εάν θεωρούν τους εαυτούς τους καλούς συγγραφείς, οι περισσότεροι απάντησαν αρνητικά, με την αιτιολόγηση πως κάνουν πολλά γραμματικά και συντακτικά λάθη, πως ξεχνούν τη στίξη, δεν επεξηγούν σωστά ή πως ο δάσκαλος δεν βάζει καλό βαθμό στο γραπτό τους (Jones, 1988).

Κανένας από τους μαθητές της εν λόγω έρευνας δεν αισθάνεται άνετα με την ανάγνωση του γραπτού του στην τάξη και ελάχιστοι επιθυμούν το γραπτό τους να εκδοθεί με κάποιο τρόπο (ανάρτηση, ανακοίνωση, βιβλιοδεσία). Οι περισσότεροι μαθητές απάντησαν πως προτιμούν να γράφουν στο σπίτι, όπου τα γραπτά τους δεν θα διορθωθούν (Jones, 1988). Το 60% απάντησε πως, για να γίνουν καλοί συγγραφείς, χρειάζεται να γράφουν περιποιημένα και ορθογραφημένα. Αναφέρθηκαν, δηλαδή, στα τεχνικά χαρακτηριστικά ενός γραπτού. Όσον αφορά τη σημασία του γραπτού λόγου για την κατάκτηση της γνώσης, οι περισσότεροι μαθητές απάντησαν πως η γραφή βοηθά στην ορθογραφία, τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, την κατανόηση των λέξεων, τη διάπλαση ιδεών, την ανάπτυξη της φαντασίας και τη γνώση γενικότερα (Jones, 1988).

Σχετικά με τα ελληνικά δεδομένα, η Παπαδοπούλου (2005), στα αποτελέσματα της έρευνάς της σε δημοτικά σχολεία της Θεσσαλονίκης, αναφέρει πως μεγάλο μέρος των μαθητών δυσκολεύονται στο γραπτό λόγο. Συγκεκριμένα, συνδέουν τη γραφή με το φόβο απέναντι στα ορθογραφικά και γραμματικά λάθη. Έτσι, οι μαθητές δεν αντιλαμβάνονται τη διαδικασία του γραπτού λόγου ως δημιουργική έκφραση. Επιπλέον, ως αιτίες αποστροφής της γραφής αναφέρθηκαν ο φόβος της κοροϊδίας από τους συμμαθητές και ο πολύς χρόνος που χρειάζεται για να ολοκληρωθεί ένα γραπτό κείμενο (Παπαδοπούλου, 2005).

Σε μια προσπάθεια ερμηνείας των αποτελεσμάτων αυτών, θα μπορούσαμε να πούμε πως τα παιδιά σήμερα χάνουν το ενδιαφέρον τους για το γραπτό λόγο, εξαιτίας των ηλεκτρονικών μέσων (Μουρούτη-Γκενάκου, 1994). Ακόμη, πολλοί μαθητές έχουν ίσως αποθαρρυνθεί ως προς τη σημασία και την αξία των λόγων τους, τόσο από την οικογένεια, όσο και από συμμαθητές και διδασκάλους. Έτσι, αισθάνονται πως δεν έχουν κάποια εμπειρία ή κάποιο συναίσθημα άξιο της προσοχής των άλλων (Graves, 1982). Ο Βάμβουκας, προλογίζοντας τον Σπαντιδάκη (2011)⁴³, αναφέρεται στη δυσκολία που αντιμετωπίζουν πολλοί μαθητές στην πρόσληψη του λόγου, δηλαδή την ανάγνωση, αλλά και στην παραγωγή λόγου, κατά την οποία αισθάνονται «πανικό και αγωνία» (σ. 14). Οι δυσκολία αυτή ενδέχεται να οφείλεται στο φόβο της ορθογραφίας, οδηγώντας σε αποφυγή κάθε δραστηριότητας γραπτού λόγου (Σπαντιδάκης, 2011).

Εν των άνωθεν προκύπτει πως οι μαθητές διαμορφώνουν μια άποψη για τον γραπτό λόγο, καθαρά συνδεδεμένη με το σχολείο και τη γνώση, αγνοώντας ίσως τη δύναμή του ως μέσο και εργαλείο προσωπικής έκφρασης και ευχαρίστησης. Εφόσον η γνώση, τουλάχιστον η γλωσσική γνώση, επικεντρώνεται στην ορθογραφία και τη σύνταξη, τότε είναι αναμενόμενο

⁴³ Πρόκειται για τον πρόλογο του βιβλίου του Ιωάννη Σπαντιδάκη (2011) *Προβλήματα Παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας*.

οι μαθητές να αντιλαμβάνονται το γραπτό λόγο ως ποιοτικό, μόνο εφόσον πληροί τα γραμματικά, συντακτικά και θεματικά κριτήρια της ελληνικής γλώσσας και του σχολείου. Η σημασία όλων των παραγόντων αυτών δεν αναιρείται, καθώς ένα γραπτό χρειάζεται να είναι ορθογραφημένο και σωστά δομημένο, όμως δεν θα πρέπει να παραγνωρίζεται και η ουσία του περιεχομένου του, το οποίο χρειάζεται να πηγάζει από τις εμπειρίες και τις σκέψεις του γράφοντα.

4. Φιλολογία

4.1. Πώς ορίζουμε τη φιλολογία

Στο ενδιαφέρον μας για τη γραφή και την παραγωγή προσωπικού λόγου, επιχειρήσαμε να εντοπίσουμε έναν όρο που να μπορεί να αποδώσει το περιεχόμενο αυτό. Ένας όρος ο οποίος προσιδιάζει στο θέμα είναι η φιλολογία. Η αναζήτηση με τους όρους «φιλολογία», «filografia», «philography» «filographi», «philographie» στο διαδίκτυο έδωσε τα ακόλουθα αποτελέσματα. Η λέξη «*Philography*» προέρχεται ετυμολογικά από τις ελληνικές λέξεις φίλος (philos) και γραφή (graphie), όπου η πρώτη σημαίνει τη θετική διάθεση απέναντι σε κάτι, την αγάπη (love) και η δεύτερη, παράγωγη του ρήματος γράφω (grapho), σημαίνει τα γραπτά λόγια (writing, written words). Η λέξη αυτή μεταφράζεται ως (1) Το σύνολο των μορφών και ειδών γραφής (=an academic discipline of all forms and styles of writing) και (2) Η αγάπη για τη γραφή (=a love for writing)⁴⁴. Ένας ακόμη ορισμός της λέξης «*Philography*» (προφέρεται fi-log-ruh-fee) την ορίζει ως τη συλλογή υπογραφών, κυρίως από διάσημα πρόσωπα (=the collecting of autographs, especially those of famous persons)⁴⁵.

Τα περισσότερα αποτελέσματα από την ηλεκτρονική αναζήτηση για τον όρο «φιλολογία», «philography» ή «filografia» είναι στην ιταλική γλώσσα, στην οποία ο όρος φαίνεται να σημαίνει την «αγάπη για το γράψιμο, τη μελέτη και συλλογή όλων των κομματιών που σχετίζονται με το γράψιμο»⁴⁶. Υπάρχει, μάλιστα, ιταλική ιστοσελίδα σχετική με την επιστήμη της φιλολογίας, την οποία αναφέρει ως τη μελέτη των χειρογράφων και τη

⁴⁴ Αποτέλεσμα της αναζήτησης του όρου «philography» στο wiktionary.org.

⁴⁵ Αποτέλεσμα της αναζήτησης του όρου «philography» στο dictionary.reference.com.

⁴⁶ Αποτέλεσμα της αναζήτησης του όρου «filografia» στο wikipedia.org.

συσχετίζει με τη γραφολογία. Επιπλέον, σύμφωνα με την ιστοσελίδα, η φιλογραφία απευθύνεται σε όσους χρησιμοποιούν το λόγο στο επάγγελμά τους (όπως οι εκπαιδευτικοί), σε όσους ενδιαφέρονται για την προσωπική τους ανάπτυξη, καθώς και σε όσους ενδιαφέρονται να ακολουθήσουν τη μελέτη των γραπτών κειμένων και τη γραφολογία ως επάγγελμα⁴⁷.

Η αναζήτηση έφερε αποτελέσματα και στη γερμανική γλώσσα. Το Ευρωπαϊκό Ινστιτούτο για το χειρόγραφο και τη φιλογραφία⁴⁸ αποτελεί ένα θεσμό, ο οποίος σκοπεύει στη βελτίωση του προσωπικού τρόπου γραφής παιδιών και ενηλίκων. Το ενδιαφέρον του ινστιτούτου για τη γραφή πηγάζει από τη σημασία που αποδίδει σε αυτή ως όργανο απεικόνισης της σκέψης, προώθησης της νοημοσύνης και της ευφυΐας, σχηματισμού της προσωπικότητας και αύξησης της αυτοπεποίθησης. Σκοπός των δράσεων φιλογραφίας του Ινστιτούτου αυτού είναι να βοηθήσει παιδιά και ενήλικες στο να κατακτήσουν τον προσωπικό τους τρόπο γραφής και να αγαπήσουν το γράψιμο, ως την έκφραση της φωνής τους και της προσωπικότητας τους⁴⁹.

Ο όρος «φιλογραφία», παρ' όλη την ελληνική ετυμολογία του, δεν συναντάται στην ελληνική γλώσσα. Η αναζήτηση, τόσο στο διαδίκτυο, όσο και σε έντυπα και ηλεκτρονικά λεξικά και εγκυκλοπαίδειες της ελληνικής γλώσσας, δεν καρποφόρησε. Παρ' όλα αυτά, τα ξενόγλωσσα αποτελέσματα προσφέρουν κάποιες πληροφορίες για τον όρο αυτό, από όπου και επιβεβαιώθηκε η σημασία την οποία επιχειρείται εδώ να δώσουμε: φιλογραφία είναι η αγάπη για το γραπτό λόγο.

Ξεκινώντας από το σημείο αυτό, μπορούμε να δομήσουμε τον όρο αυτό σαν νεολογισμό και για την ελληνική γλώσσα. Όπως ο όρος φιλαναγνωσία δηλώνει την αγάπη για την ανάγνωση, έτσι και η φιλογραφία δύναται να δηλώνει την αγάπη για τη γραφή. Ο φιλαναγνώστης (Liddell & Scott, 2007, 238), αυτός που αγαπά το διάβασμα, ο φιλόλογος (Liddell & Scott, 2007, 242), αυτός που αγαπά το λόγο και τη μάθηση, ο εγγράμματος, ο φιλογράμματος (Liddell & Scott, 2007, 241), αυτός που αγαπά τα βιβλία, είναι όλοι όροι σχετικοί με το όρο προς αναζήτηση. Κανείς, παρ' όλα αυτά, δεν αποδίδει με ακρίβεια το επιθυμητό: το άτομο που αγαπά το γραπτό λόγο και την παραγωγή αυτού, που αγαπά να γράφει για δική του ικανοποίηση και προσωπική εκδήλωση.

⁴⁷ Εισαγωγικό σημείωμα του *Associazione Grafologica Filografia*, στο filografia.it.

⁴⁸ Dorendorff, S. (n.d). *Die richtige Schrift von Anfang an* (μτφρ.: Η σωστή γραμματοσειρά από την αρχή). Europäisches Institut für Handschrift & Philographie, στο europi.de.

⁴⁹ Ο. π., Dorendorff.

Δεδομένου του ότι η γραφή σχετίζεται άμεσα και αναπόδραστα με την ανάγνωση, λειτουργώντας σαν τους δύο πόλους της ίδιας δράσης, μπορούμε να πούμε πως η καλλιέργεια του γραπτού λόγου και της προτίμησής σε αυτόν εξαρτάται από την προώθηση της αγάπης για την ανάγνωση. Η φιλαναγνωσία, ως η στάση αγάπης για την ανάγνωση, στηρίζεται κυρίως στα λογοτεχνικά έργα, χωρίς αυτό να είναι, βεβαίως, απόλυτο. Ως εκ τούτου, εφόσον η φιλαναγνωσία, όπως έχει οριστεί προηγουμένως⁵⁰, βασίζεται στην ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων, τότε και η ανάπτυξη της φιλογραφικής στάσης μπορεί να εδραστεί στην ίδια βάση.

Για να αγαπήσει κανείς τη γραφή χρειάζεται τριών ειδών βοηθήματα. Από τη μία, ένα βιβλίο γραμμένο και δομημένο με τον κατάλληλο τρόπο, με το σωστό λεξιλόγιο και φυσικά με θέμα ενδιαφέρον για τον αναγνώστη· από την άλλη, ένα πρότυπο γραφής, ένα πρόσωπο σημαντικό για τον ίδιο, το οποίο να το βοηθήσει να κατακτήσει τη γραφή με τρόπο τέτοιο που να δομήσει την εκτίμηση στο γραπτό λόγο· και τέλος ένα κίνητρο και ένα λόγο για να γράψει.

Ως προς το πρώτο βοήθημα, είναι δυνατόν να διαλέξει κανείς το κατάλληλο για αυτόν λογοτεχνικό βιβλίο, μέσα από τη μεγάλη παραγωγή που σήμερα παρατηρείται. Ως προς το δεύτερο, οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί, ή τα μεγαλύτερα αδέρφια μπορούν να λειτουργήσουν ως πρότυπα γραφής για ένα παιδί που ξεκινά την επαφή του με το γραπτό λόγο. Ως προς το τρίτο, είναι δεδομένο πως όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτου ηλικίας και γνωστικού επιπέδου, έχουν διάφορες σκέψεις, φόβους, ιδέες, απόψεις, όνειρα και φαντασιώσεις. Μια συζήτηση με ένα παιδί αρκεί για να αποδείξει αυτή τη θέση, καθώς θα ακούσει κανείς ιδιαίτερες ενδιαφέρουσες σκέψεις. Όλα τα ανωτέρω μπορούν να αξιοποιηθούν σαν υλικό γραφής, με σκοπό από τη μία να εξασκηθεί το παιδί στη γραφή, από την άλλη να εκφράσει όσα σκέφτεται, αισθάνεται, νιώθει και πιστεύει.

4.2. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην καλλιέργεια της φιλογραφίας

Όπως ορίστηκε η φιλογραφία προηγουμένως, γίνεται κατανοητό πως, για να αποκτήσει ο μαθητής αυτό το θετικό συναίσθημα προς τη γραφή, χρειάζεται πρώτον να αποβάλει την αρνητική εικόνα του γραπτού λόγου ως κάτι βαρετό, δύσκολο ή άσκοπο. Οι μαθητές χρειάζονται βοήθεια, ώστε να γίνουν καλύτεροι σε όλους τους τομείς του γραμματισμού, την

⁵⁰ Εφόσον η λέξη δεν απαντά σαν νεολογισμός μπορούμε να την κατανοήσουμε από τα συνθετικά της και να την ορίσουμε εκ νέου.

ανάγνωση, τη γραφή, την ομιλία και την ακρόαση. Για να επιτευχθεί αυτό, πρέπει να τους δοθούν πολλές ευκαιρίες για ομιλία και προφορική έκφραση, συστηματική άσκηση ακρόασης και κατανόησης διάφορων θεμάτων (Αθανασίου, 1998· Tyrell, 2001).

Ο δάσκαλος είναι αυτός που μπορεί να βοηθήσει το μαθητή να επιτύχει αυτόν το σκοπό. Στην πορεία για την κατάκτηση της φιλογραφίας, λειτουργεί ως οργανωτής, αναγνώστης, αξιολογητής, συγγραφέας, αλλά και υπεύθυνος για την ανάθεση γραπτών δραστηριοτήτων. Με την έννοια της οργάνωσης, ο εκπαιδευτικός δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες στην τάξη, ώστε οι μαθητές να μπορέσουν παράγουν γραπτό λόγο (Wray & Medwell, 1991). Οι μαθητές επιλέγουν τα βιβλία που θέλουν, τα μελετούν, τα σχολιάζουν, παράγουν το δικό τους υλικό, δημιουργούν, συνεργάζονται, αφηγούνται ο ένας στον άλλο (Jones, 1988). Επίσης, ο δάσκαλος οργανώνει το χρόνο στην τάξη, ώστε οι μαθητές να κουβεντιάσουν πριν τη γραφή, να σχεδιάσουν το τι θα γράψουν και να ελέγξουν στη συνέχεια τα κείμενά τους. Ο χώρος γραφής, δηλαδή η σχολική τάξη, γίνεται γρήγορα ένας χώρος πειραματισμού, γεμάτος βιβλία, υλικά και επιφάνειες γραφής.

Ως υπεύθυνος ανάθεσης δραστηριοτήτων, ο διδάσκων επιλέγει προσεκτικά τις δραστηριότητες, με τις οποίες θα ασχοληθεί η τάξη, βασιζόμενος στις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των μαθητών του (Wray & Medwell, 1991). Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που, αφότου διερευνήσει τα ενδιαφέροντα και τις επιθυμίες των μαθητών του, θα προτείνει το κατάλληλο σώμα κειμένων και θεμάτων και θα παρακολουθεί συστηματικά και προσεκτικά την πορεία της γραφής των μαθητών, καθώς εκείνοι ασκούνται στα είδη κειμένων.

Επιπροσθέτως, είναι απαραίτητη η δημιουργία ενός κλίματος αλληλοεκτίμησης, εμπιστοσύνης και δημιουργικότητας μεταξύ των μαθητών, αλλά και ανάμεσα στους μαθητές και τον εκπαιδευτικό. Το θετικό αυτό κλίμα θα ενθαρρύνει την άσκηση στη μελέτη κειμένων, τη γραπτή έκφραση, τη χρήση όλων των ειδών γραπτού λόγου και θα παρέχει ευκαιρίες συζήτησης ανάμεσα στους μαθητές. Ο δάσκαλος χρειάζεται να γίνει ακροατής και αναγνώστης του υλικού των μαθητών, επιδεικνύοντας πραγματικό ενδιαφέρον και προσπαθώντας να μη δίνει έμφαση μόνο στο τεχνικό κομμάτι της γραφής (Goodman & Goodman, 1983).

Επομένως, η κάθαρση της παραγωγής γραπτού λόγου από το άγχος του λάθους είναι στόχος για το διδάσκοντα της γραφής (Jones, 1988). Ο δάσκαλος ως αξιολογητής δεν χρειάζεται να διορθώνει όλα τα λάθη που κάνουν οι μαθητές στη γραφή τους, καθώς ο πειραματισμός με τη συγγραφή είναι λογικό να οδηγήσει σε λάθη και αβλεπίες, ειδικά για τους αρχάριους συγγραφείς. Χρειάζεται να είναι δίπλα στους μαθητές του, όχι για να πτοήσει το ηθικό τους με συνεχείς διορθώσεις, αλλά για να ενισχύσει την παραγωγική τους ικανότητα

με καίριες παρατηρήσεις και βοήθεια. Σαφώς και δεν πρέπει να επιτρέπει απ' άπειρον τα γραμματικά και συντακτικά λάθη των παιδιών. Είναι, όμως, προτιμητέο να τους παροτρύνει να είναι οι ίδιοι υπεύθυνοι για την αξιολόγηση του γραπτού τους, ενισχύοντας τις ικανότητες αυτοαξιολόγησης (Αθανασίου, 1998) και να διορθώνουν τα λάθη τους με τη βοήθεια του λεξικού, ή να σχολιάζει με ήπιο τρόπο και μόνο κατά το τελικό στάδιο του ελέγχου του γραπτού.

Σίγουρο είναι πως τα γραμματικά και συντακτικά λάθη δεν είναι καλό να αγνοούνται, αλλά η υπερβολική αυστηρότητα μπορεί να οδηγήσει μόνο σε απογοήτευση του μαθητή. Είναι βασικό να αποφεύγονται τα «κοκκινίσματα», οι διαγραφές και η υπερβολική κριτική. Αυτό που μπορεί να κάνει ο δάσκαλος είναι να παρατηρήσει εάν υπάρχει ένα συνεχές μοτίβο λαθών, δηλαδή ένα συγκεκριμένο φαινόμενο ή λέξεις που ο μαθητής να κάνει λάθος. Εάν και όταν εντοπιστεί κάποιο φαινόμενο, ο εκπαιδευτικός μπορεί να βοηθήσει με τη διδασκαλία και την ουσιαστική αξιολόγηση (Wray & Medwell, 1991). Πάνω από όλα, είναι βασικό να δώσει στους μαθητές του να καταλάβουν πως η διόρθωση των λαθών είναι απαραίτητη μόνο για τη δική τους εξέλιξη και για τη βελτίωση της γραπτής τους έκφρασης.

Επομένως, εάν οι εκπαιδευτικοί κατανοήσουν νωρίς τον κίνδυνο οι μαθητές τους να συνδέσουν το καλό γραπτό με το τυπικό, γραμματικά και συντακτικά, γραπτό, τότε είναι πιθανό να μπορέσουν να του μεταδώσουν τη σημασία του περιεχομένου του γραπτού και της ειλικρινούς έκφρασης του συγγραφέα (Jones, 1988). Μέσω της εμπειρίας με πολλά κείμενα και τις ανάλογες ευκαιρίες για γραφή και ανάγνωση, τα παιδιά θα μπορέσουν να κατανοήσουν την αξία της κατοχής του εγγραμματισμού, της φιλιαναγνωσίας και της φιλογραφίας (Goodman & Goodman, 1983).

Άλλο ένα σημαντικό βήμα για την καλλιέργεια της αγάπης προς το γραπτό λόγο είναι να λειτουργήσει ο δάσκαλος ως αναγνωστικό και συγγραφικό πρότυπο για τους μαθητές του. Ο αναγνώστης-δάσκαλος θα δώσει στους μαθητές του τα κατάλληλα κίνητρα αγάπης της λογοτεχνίας. Μαθητές και δάσκαλος μπορούν να καθίσουν μαζί και να αναγνώσουν ένα ή περισσότερα βιβλία και να αφιερώσουν χρόνο σε μια ειλικρινή συζήτηση και έναν εκ βαθέων σχολιασμό των όσων το βιβλίο προσφέρει στους μαθητές. Η ανάγνωση και η συζήτηση μπορούν να λειτουργήσουν ως εφελτήριο για προσωπική έκφραση και χέρι βοήθειας για το μαθητή-συγγραφέα (Wray & Medwell, 1991).

Ο συγγραφέας-δάσκαλος έχει πιο σπουδαίο ρόλο· θα εμπνεύσει τους μαθητές γράφοντας μαζί τους στην τάξη, καθώς εκείνοι χρειάζονται ένα πρότυπο γραφής, ειδικά όταν δεν είναι εξοικειωμένοι με την παραγωγή λόγου. Σύμφωνα με τον Graves (1982), ο εκπαιδευτικός μπορεί να διδάξει τη γραφή εξασκώντας τη μπροστά και μαζί με τους μαθητές,

ώστε όλοι να συμμετέχουν στη διαδικασία ενεργά, καθώς μιλά και εξηγεί το τι έκανε στην πορεία. Έτσι, η γραφή γίνεται μοίρασμα εμπειριών, ανταλλαγή απόψεων και αλληλεπίδραση.

Ο εκπαιδευτικός, εξασκούμενος ο ίδιος στη γραφή και καλλιεργώντας την προσωπική του αγάπη για αυτή, δίνει στους μαθητές του να καταλάβουν πως η γνώση έρχεται με την εξάσκηση. Περισσότερο από όλα, είναι ανάγκη οι μαθητές-εκκολαπτόμενοι συγγραφείς να δουν το δάσκαλό τους να «βυθίζεται» στη δραστηριότητα της γραφής. Έτσι, θα δουν ιδίως όμμασι την ευχαρίστηση, αλλά και τις δυσκολίες που προκύπτουν κατά τη διαδικασία (Tyrell, 200· Wray & Medwell, 1991).

Ο διδάσκοντας, με το να δείξει στους μαθητές του πως «γεννιέται» ένα γραπτό, τους βοηθά περισσότερο από το να τους διδάξει θεωρητικά την πορεία γραφής. Πέρα από το «πως» δημιουργείται ένα γραπτό, δηλαδή την τεχνική, μεγάλη βαρύτητα έχει το «τι» πετυχαίνει κανείς με τη γραφή, το σκοπό της (Smith, 1983). Είναι περισσότερο πιθανό να επιδράσει αυτό πάνω τους και να τους ωθήσει στη γραπτή παραγωγή. Ο δάσκαλος που αποστρέφεται τη γραφή μπορεί να επιδειξει μόνο το φόβο προς αυτή ή έστω την τυπική μορφή αυτής, αλλά όχι τη δημιουργία (Smith, 1983).

Όταν οι ίδιοι οι μαθητές εντυφλήσουν στη γραπτή παραγωγή, ο εκπαιδευτικός δεν είναι απών. Παρατηρεί τα παιδιά, τον τρόπο που γράφουν, τη στάση του σώματός τους, το υλικό που χρησιμοποιούν, το εάν συνεργάζονται αρμονικά. Κυρίως, πρέπει να εντοπίσει ποιοι γράφουν πραγματικά και ποιοι χαζεύουν, ποιοι δυσκολεύονται και ποιοι όχι. Στο τέλος, μπορεί να συγκροτήσει ένα προσωπικό φάκελο με τις γραπτές παραγωγές των μαθητών, με σκοπό τη βελτίωσή τους και την ενθάρρυνση της στάσης τους (Graves, 1982).

Το γραπτό θα αποκτήσει αξία όταν πλέον ο συγγραφέας το μοιραστεί με τους αναγνώστες του. Εξάλλου, σκοπός των γραπτών είναι η επικοινωνία και η ανταλλαγή απόψεων (West, 1980). Η παρουσίαση των γραπτών των μαθητών μπροστά σε ένα κοινό θα τους βοηθήσει να κατανοήσουν πως τα γραπτά τους έχουν αξία, θα αναγνωρίσουν την ευθύνη του συγγραφέα, θα αποκτήσουν αυτοπεποίθηση στην κυριότητά τους επάνω στο γραπτό και, ως συνέπεια, θα αγαπήσουν τη διαδικασία παραγωγής του (Goodman & Goodman, 1983· Huck et al., 1986· Wray & Medwell, 1991). Η έκθεση μπορεί να γίνει στη σχολική αίθουσα, το χώρο πολλαπλών χρήσεων του σχολείου, σε έναν εκθεσιακό χώρο, τη βιβλιοθήκη, με την μορφή βιβλίου, αφίσας, πίνακα, εφημερίδας κ.ά. (Graves, 1982· Wray & Medwell, 1991). Σε περίπτωση, βέβαια, που κάποιος ο μαθητής έχει παράγει ένα κείμενο το οποίο αναφέρεται σε ένα βίωμα ή συναίσθημα προσωπικό, το οποίο δεν επιθυμεί να μοιραστεί, μπορεί εναλλακτικά να δημιουργηθεί ένα portfolio, το οποίο να δίνεται στο μαθητή στο τέλος της χρονιάς.

Όλοι οι ανωτέρω τρόποι προσέγγισης και ανάπτυξης της φιλογραφίας είναι παραδειγματικοί, αλλά όχι περιοριστικοί. Ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να δομήσει το δικό του πρόγραμμα γραφής, ανάλογα με τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών του. Το μόνο δεδομένο είναι πως η προσωπική στάση και η λειτουργία του ως προτύπου γραφής θα παρέχει μέγιστα οφέλη στους μικρούς συγγραφείς. Το πρόγραμμα αυτό μπορεί να λειτουργήσει ως ενδεικτικό πρότυπο για την ανάπτυξη της φιλογραφίας, καθώς οι πυλώνες του είναι αυτοί στους οποίους μπορεί να στηριχθεί ο διδάσκων, προκειμένου να βοηθήσει τους μαθητές του να προάγουν την ικανότητα γραφής τους, πετυχαίνοντας από τη μία τους στόχους του Α.Π., από την άλλη την προσωπική έκφραση των μαθητών και την ανάπτυξη του χαρακτήρα τους. Προκειμένου να καλλιεργηθεί η φιλογραφία σαν στάση είναι, θεωρούμε, απαραίτητο να δοθούν τα κατάλληλα ερεθίσματα και πρότυπα γραφής, ακόμη από την πρώτη παιδική ηλικία, όπου και διαμορφώνονται οι συνήθειες και οι προτιμήσεις. Επίσης, στην αρχή του δημοτικού, οπότε και ξεκινούν οι μαθητές να προσεγγίζουν τον γραπτό λόγο, να εξασκούνται και να δημιουργούν, είναι η καλύτερη στιγμή να καλλιεργηθεί η αγάπη προς το γραπτό λόγο και τα μηνύματα που μπορεί να μεταδώσει.

5. Έρευνες για τη σχέση λογοτεχνίας, ανάγνωσης και γραφής

Πληθώρα ερευνητών, οι οποίοι δραστηριοποιήθηκαν κυρίως κατά τις τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα, πρόσφεραν σημαντικά αποτελέσματα σχετικά με την προσφορά της λογοτεχνίας στη γλωσσική ανάπτυξη. Ο Wells (1987) αναφέρει πως η ανάγνωση και η ακρόαση ιστοριών κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής των παιδιών έχουν άμεση σχέση με το επίπεδο εγγραμματοσύνης και σχολικής επίδοσης. Η Woodfin (1968, όπ. αναφ. στο Huck et al., 1976), μελετώντας τη σχέση της γλωσσικής ανάπτυξης με το επίπεδο ανάγνωσης και γραφής, συμπέρανε πως η έκθεση σε ποιοτική λογοτεχνία προσφέρει περισσότερο εκλεπτυσμένο και πλούσιο λεξιλόγιο και καλύτερη σύνταξη στο παιδί.

Η Cohen (1968) αναφέρει πως η ακρόαση και η ανάγνωση πληθώρας βιβλίων προσφέρει καλύτερο ποσοτικά και ποιοτικά λεξιλόγιο, καθώς και πρόοδο στην αναγνωστική ικανότητα των μαθητών, ενισχύοντας την υπόθεση για την ύπαρξη σχέσης της γραφής με την ανάγνωση. Η Mills (1974), μετά από μακροχρόνια έρευνα σε σχολικές τάξεις, κατέληξε στο ότι η χρήση λογοτεχνικών βιβλίων στην εκπαιδευτική πράξη βοηθά στη βελτίωση της μαθητικής επίδοσης. Συγκεκριμένα, οι μαθητές βελτιώνονται στο γραπτό τους λόγο όταν μελετούσαν λογοτεχνικά έργα πριν τη γραφή.

Η Eckhoff (1983) παρατήρησε πως οι μαθητές χρησιμοποιούν το λογοτεχνικό βιβλίο σαν πρότυπο γραφής, αναπαράγοντας το λεξιλόγιο και τη μορφή του, δημιουργώντας έτσι το δικό τους γραπτό. Επίσης, κατέληξε στο συμπέρασμα πως, όσοι μαθητές ασχολούνται με την ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων, παράγουν πιο περίπλοκα σε σύνταξη και πλούσια σε λεξιλόγιο κείμενα από εκείνους που δεν διαβάζουν (Eckhoff, 1983).

Οι Fox & Allen (1983, όπ. αναφ. στο Huck et al., 1976) υποστηρίζουν πως η ανάγνωση βιβλίων μπορεί να επιδράσει θετικά στο επίπεδο του γραπτού λόγου των παιδιών. Η De Ford (1981), εξετάζοντας τη γραπτή παραγωγή μαθητών μετά την αξιοποίηση διαφόρων μεθόδων διδασκαλίας, παρατήρησε πως όσοι είχαν διδαχθεί τη γραφή μέσα σε μια ολική τάξη με τη χρήση λογοτεχνικών βιβλίων, παρήγαγαν πλούσια σε ποιότητα και ποικιλία γραπτά κείμενα, ενώ όσοι δεν είχαν ενταχθεί στο ολικό πρόγραμμα παρουσίαζαν απλές, τυπικές γραπτές δομές.

Οι Bassett, De Vine, Perry & Rueth (2001) διεξήγαγαν pretest και posttest σε ένα σύνολο μαθητών της πρώτης και τρίτης τάξης, αποσκοπώντας στο να βελτιώσουν το γραπτό λόγο των παιδιών. Ανάμεσα στους τρόπους που κατεργάστηκαν, όπως η συγγραφή γραμμάτων, η εμπλοκή των γονιών στη διδακτική διαδικασία, η χρήση κέντρων γραφής, βρίσκεται και η λογοτεχνία ως βοήθημα γραφής. Από τα αποτελέσματά τους, προκύπτει πως οι μαθητές που εντάχθηκαν στο πρόγραμμα αυτό παρουσίασαν βελτίωση στη γραφή τους, μια περισσότερο θετική στάση απέναντι στο γραπτό λόγο και αυξημένη αυτοπεποίθηση στον εαυτό τους και τα γραπτά τους (Basset et al., 2001).

Κατά την πειραματική έρευνα των Kowalewski, Murphy & Starns (2002) εφαρμόστηκαν πέντε στρατηγικές με σκοπό να βελτιωθεί η ικανότητα γραφής των μαθητών: (1) χορήγηση του απαραίτητου χρόνου για γραφή, (2) ανάλυση της λογοτεχνίας με τεχνικές γραφής, (3) παραδειγματική εφαρμογή και επίδειξη των τεχνικών από το δάσκαλο, (4) παροχή κοινού (ακροατές και αναγνώστες) για τους μαθητές και τα γραπτά τους, (5) αξιολόγηση και ανατροφοδότηση μετά τη συγγραφή. Με αυτόν τον τρόπο οργάνωσης της διαδικασίας, η γραφή των μαθητών φάνηκε να βελτιώνεται. Η οργάνωση, η επίδειξη από πλευράς του δασκάλου, η σύνδεση της ποιοτικής λογοτεχνίας με την ποιοτική γραφή, η σκέψη ενός ενεργητικού κοινού για τα γραπτά παράγωγα των μαθητών, καθώς και η παροχή πολύτιμου και ουσιαστικού χρόνου για σκέψη και καταγραφή των σκέψεων οδήγησαν στην πρόοδο της γραφής των μαθητών (Kowalewski et al., 2002).

Η Παπαδοπούλου (2005), μετά από πειραματική δράση ολικής γραφής σε δημοτικά σχολεία, συμπέρανε πως οι μαθητές παρουσίασαν μεγάλη βελτίωση στην έκφραση και το λεξιλόγιο μετά την ενασχόληση με ολόκληρα λογοτεχνικά βιβλία. Οι Daly & Sharko (2010) χρησιμοποίησαν πειραματικά την ένταξη λογοτεχνικών βιβλίων στην τάξη ως ερέθισμα παραγωγής γραπτού λόγου και παρατήρησαν πως η λογοτεχνία ενίσχυσε μεν τα γραπτά των μαθητών που ήδη προτιμούσαν να γράφουν, σε μεγάλο ποσοστό δε ώθησε τους απρόθυμους μαθητές στο να γράψουν κι εκείνοι.

6. Η λογοτεχνία στη σχολική τάξη

Σύμφωνα με την Αναγνωστοπούλου (2002) «*Η λογοτεχνία είναι ένα εργαλείο ή ένας φορέας πολλαπλής επικοινωνίας και μαθητείας*» (σ. 488), η λειτουργία του οποίου σαφώς και έχει

θέση στο δημοτικό σχολείο. Η λογοτεχνία εντάσσεται πλέον ως γνωστικό αντικείμενο στο μάθημα της γλώσσας και υποστηρίζεται από το ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων. Ακόμη, λογοτεχνικά κείμενα περιέχονται και στα σχολικά βιβλία της γλώσσας, λειτουργώντας σαν μέσο γλωσσικής καλλιέργειας των μαθητών (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2007). Οι μαθητές μαθαίνουν να διαβάζουν κυρίως μέσω αυτών των λογοτεχνικών κειμένων (Αναγνωστοπούλου, 2002).

Η γλωσσική διδασκαλία περιορίζεται συνήθως στο σχολικό εγχειρίδιο, στόχος του οποίου είναι να δώσει στους μαθητές την ευκαιρία να αγαπήσουν το λογοτεχνικό βιβλίο μέσω της γλωσσικής διδασκαλίας (Αναγνωστοπούλου, 2007). Παρ' όλα αυτά, η κύρια πηγή λογοτεχνικής ανάγνωσης στο δημοτικό σχολείο είναι το ανθολόγιο και ακολουθεί το σχολικό βιβλίο, το οποίο εμπεριέχει σε κάποιο βαθμό λογοτεχνικά κείμενα, τα οποία είναι σαφώς σημαντικά και χρήσιμα, καθώς μπορούν να λειτουργήσουν σαν έναυσμα περαιτέρω ενασχόλησης με το λογοτεχνικό βιβλίο για το δάσκαλο και το μαθητή (Αναγνωστοπούλου, 2002· Κατσίκη-Γκίβαλου, 1994· Καψάλης, 2002).

Η λογοτεχνία που ενυπάρχει στα βιβλία και τα ανθολόγια υποτίθεται πως δεν υποτάσσεται στις γνωστικές ανάγκες της διδασκαλίας της γλώσσας, αλλά στοχεύει «στην αισθητική ικανοποίηση και απόλαυση του μαθητή, στη διάδρασή του με το κείμενο» (Τσιλιμένη & Γραίκος, 2007, 644). Στα Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. (2001) αναφέρεται πως η διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων χρειάζεται να αποσυνδεθεί από τη γλωσσική διδασκαλία, διότι η λογοτεχνία παίζει μεν ένα σημαντικό ρόλο στη γλωσσική και αισθητική καλλιέργεια και την ευαισθητοποίηση απέναντι στα προβλήματα της ζωής, όμως τα λογοτεχνικά κείμενα δεν αποτελούν τα μοναδικά (ή όχι πάντα τα καταλληλότερα) πρότυπα γλωσσικής έκφρασης (σ. 44).

Κάτι τέτοιο, βέβαια, δεν είναι πάντα εφικτό στη σχολική πρακτική. Σύμφωνα με τον Καρακίτσιο (2013), η διδασκαλία της λογοτεχνίας στο δημοτικό σχολείο δεν είναι σαφώς οργανωμένη και δεν παρουσιάζει τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Είναι, ακόμη, συχνό το φαινόμενο να αξιοποιούνται τα λογοτεχνικά κείμενα με σκοπό τη διδαχή ενός γραμματικού φαινομένου ή ενός συντακτικού κανόνα (Κανατσούλη, 2007). Είναι, αντίθετα, απαραίτητο τα κείμενα αυτά να συνοδεύονται από δραστηριότητες φιλιαναγνωσίας, οι οποίες θα βοηθήσουν μεν τη γλωσσική έκφραση – βασικό στόχο του γλωσσικού μαθήματος – θα ενισχύσουν δε την ανάπτυξη του συναισθήματος, τη φαντασία, τον προβληματισμό για διάφορα ζητήματα, την αγάπη προς το βιβλίο, την προσωπική έκφραση, τη δημιουργική γραφή και εν γένει την παραγωγή λόγου (Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ., σ. 44· Τσιλιμένη & Γραίκος, 2007).

Πέρα από την αξιοποίηση της λογοτεχνίας με τη μορφή που ενυπάρχει στα σχολικά εγχειρίδια, είναι δυνατή η είσοδος της με τη μορφή του ολοκληρωμένου λογοτεχνικού βιβλίου⁵¹. Η ιδέα αυτή αποτελεί κοινό τόπο για τους μελετητές της λογοτεχνίας. Όσες διαφωνίες και αντιρρήσεις και να φέρει κανείς, η αξία της λογοτεχνίας ως όργανο εκπαίδευσης είναι αδιαμφισβήτητη (Μηνάς, 2003).

Η χρήση της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της γλώσσας θα ήταν καλό να αφορά ολόκληρα κείμενα και όχι αποσπάσματα λογοτεχνικών βιβλίων, συγκερασμένα σε ένα ανθολόγιο ή σχολικό βιβλίο (Αναγνωστοπούλου, 2007· Παπαδοπούλου, 2005· Σακκά-Νικολακοπούλου, 1987· Κατσίκη-Γκίβαλου, 1995· Καρπόζηλου, 2009). Η αποσπασματικότητα αυτή στερεί την αληθινή ευχαρίστηση που παρέχει ένα ολοκληρωμένο λογοτεχνικό έργο (Αναγνωστοπούλου, 2007). Οι μαθητές χρειάζεται να αποκτήσουν εμπειρία πολλών κειμένων λογοτεχνίας, διαφόρων ειδών και θεμάτων και όχι μόνο όσων υπάρχουν στο βιβλίο γλώσσας και το ανθολόγιο (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1995).

Επιπρόσθετα, δεν είναι καθόλου σπάνιο το φαινόμενο τα κείμενα αυτά να χρησιμοποιούνται για την εξάσκηση γραμματικών και συντακτικών φαινομένων (Καρπόζηλου, 2009· Κατσίκη-Γκίβαλου, 1995· Οικονόμου, 1993· Σακκά-Νικολακοπούλου, 1987). Οι ασκήσεις αυτές, όμως, δεν βοηθούν στην κατανόηση των λογοτεχνικών κειμένων, ούτε συμβάλλουν στη δόμηση των γλωσσικών ικανοτήτων των μαθητών, γραπτών και προφορικών (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1995). Επίσης, δεν είναι σχεδόν ποτέ συνδεδεμένες με το ίδιο το κείμενο ή με τις προσωπικές εμπειρίες των μαθητών. Θα ήταν ευκαίιο τα κείμενα να συνοδεύονται από παιγνιώδους μορφής δραστηριότητες, οι οποίες θα βοηθήσουν τους μαθητές να κατανοήσουν μεν τα γραμματικοσυντακτικά φαινόμενα, να κατανοήσουν δε το κείμενο και να εκφραστούν με βάση αυτό (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1995).

Ο λογοτεχνικός πλούτος, εφόσον αναμφίβολα παρέχει οφέλη στους μαθητές, θα ήταν καλό να βρει το χώρο του μέσα στο σχολείο και κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1999). Είναι αυτονόητο πως το σχολικό εγχειρίδιο δεν μπορεί να αντικατασταθεί πλήρως από το λογοτεχνικό βιβλίο και σαφώς δεν προτείνεται κάτι τέτοιο. Όμως, θα μπορούσε το λογοτεχνικό βιβλίο να αποβεί πολύτιμος αρωγός του δασκάλου, ειδικά

⁵¹ Η Διαμάντη Αναγνωστοπούλου (2007) σχολιάζει σχετικά με την ανάγνωση των λογοτεχνικών βιβλίων στο σχολείο: «Εάν λοιπόν η προσέγγιση του λογοτεχνικού βιβλίου ή κειμένου περιορίζεται σε μια απλή αποτίμηση, χωρίς να εγείρεται παράλληλα μια δημιουργική δραστηριότητα, το βιβλίο καθίσταται ανενεργό και τα οφέλη από τη λογοτεχνική προσέγγιση ελαχιστοποιούνται» (σ. 193). Η πρακτική αυτή είναι συνήθης στην εκπαίδευση, επομένως τα όποια λογοτεχνικά έργα χάνουν την δημιουργική τους δύναμη, εάν δεν καταλήξουν σε κάποια δραστηριότητα σχετική με τα συναισθήματα και τις σκέψεις των αναγνωστών.

στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής, κυρίως μέσα από ενδιαφέροντα για τους μαθητές βιβλία (Καρπόζηλου, 2009· Κατσίκη-Γκίβαλου, 1999).

Η αγάπη για τη λογοτεχνία, η φιλιαναγνωσία, όπως ορίστηκε, προωθεί την αξιοποίηση της λογοτεχνίας στην τάξη και στο γλωσσικό μάθημα. Η τάξη που εκμεταλλεύεται στο έπακρο τη λογοτεχνία είναι ένα φυσικό περιβάλλον ζωντανής και δυναμικής γλώσσας, γεμάτο με κάθε είδους κείμενο, όπως παραμύθια, μυθιστορήματα, ποιήματα, θεατρικά έργα, βιβλία, ιστορίες, εφημερίδες (Αποστολίδου, 2000· Παπαδοπούλου, 2005), καθώς είναι ουσιώδες οι μαθητές να γνωρίσουν όλα τα είδη γραπτού λόγου (Μηνάς, 2003). Μέσα από τη βιωματική εμπλοκή με το κείμενο και τις κάθε είδους παιγνιώδεις δραστηριότητες, οι μαθητές θα προσεγγίζουν το βιβλίο με τρόπο που μόνο θετικά στοιχεία μπορεί να τους προσφέρει (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2012).

Τα λογοτεχνικά βιβλία θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως μέσο ενοποίησης του σχολείου με τη ζωή των μαθητών (Γιαννικοπούλου, 2000). Το γλωσσικό μάθημα θα μπορούσε να συνοδεύεται από μια σειρά βιβλίων, τα οποία θα αξιοποιούνται από τους μαθητές και το δάσκαλο με κάθε ευκαιρία. Είναι αναμενόμενο, λοιπόν, να πάψει ο όρος «έξωσχολικό βιβλίο» (Αναγνωστόπουλος, 1990· Γιαννικοπούλου, 2000· Καρπόζηλου, 2009), διότι δημιουργεί ένα χάσμα ανάμεσα στη σχολική πρακτική και τις συνήθειες των μαθητών έξω από το σχολείο, γεγονός που ενισχύει την απομάκρυνση του σχολείου από τη ζωή. Το σχολείο χρειάζεται να γίνει μέρος της ζωής των παιδιών και η είσοδος σε αυτό της λογοτεχνίας για παιδιά είναι ένας δρόμος προς την κατεύθυνση αυτή.

Η σχέση που καλλιεργεί ένα παιδί με το λόγο, προφορικό ή γραπτό, είναι μια σχέση ευχάριστη, γεμάτη φαντασία, δημιουργικότητα και γλωσσικές ανακατασκευές (Αναγνωστοπούλου, 2007). Παρ' όλα αυτά, χρειάζεται ένα καλά οργανωμένο παιδαγωγικό πλαίσιο και σκόπιμη εργασία. Για τη σωστή αξιοποίηση των λογοτεχνικών έργων σημασία έχει ο χώρος, ο χρόνος, το κλίμα, οι ομάδες και ο αριθμός των ατόμων σε αυτές, καθώς και οι σχέσεις των μαθητών με το δάσκαλο, αλλά και μεταξύ τους (Αναγνωστοπούλου, 2007).

Επιπρόσθετα, είναι απαραίτητο οι σχολικές τάξεις να έχουν τη δική τους βιβλιοθήκη⁵². Η πρακτική αυτή, βέβαια, δεν εφαρμόζεται, με επόμενο πολλές τάξεις (και πολλά σχολεία γενικότερα) να μην διαθέτουν τα δικά τους βιβλία. Όπως είναι φυσικό, είναι δύσκολο έως απίθανο να αναμένει κανείς από τον εκπαιδευτικό να καταρτίσει τη βιβλιοθήκη της τάξης με προσωπική πρωτοβουλία και οικονομικά έξοδα (Καρπόζηλου, 2009). Τέτοιες περιπτώσεις

⁵² Βλ. σχετικά υποκεφάλαιο 2.1.

σαφώς εντοπίζονται, όμως είναι μεμονωμένες και με μειωμένη δυναμική⁵³. Η πλήρης λειτουργία και αποτελεσματική χρήση της βιβλιοθήκης, η οποία θα επιτρέψει την αξιοποίηση της λογοτεχνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία, χρειάζεται κρατική ενίσχυση (Αρβανίτη, 2012· Παπαδάτος, 2009).

Στο δημοτικό σχολείο, όπου η διδασκαλία της λογοτεχνίας δεν συνιστά αυτοτελές μάθημα, όπως στο γυμνάσιο και το λύκειο, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τα κάθε είδους λογοτεχνικά κείμενα μέσα από το σχολικό βιβλίο και το ανθολόγιο. Και στις δύο βαθμίδες (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση), η λογοτεχνία έχει πολύ σημαντικό ρόλο στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος, όμως λόγω πολλών αιτιών, τα λογοτεχνικά κείμενα που προσφέρονται στους μαθητές είναι αποσπάσματα έργων (Μαραγκουδάκη, 1994). Η επιλογή αυτή δικαιολογείται προφανώς από την άποψη χώρου στο βιβλίο, αλλά και από την ανάγκη να μελετήσουν οι μαθητές και άλλα είδη γραπτού κειμένου πέραν των λογοτεχνικών.

Η αξιοποίηση λογοτεχνικών έργων στη διδασκαλία, έστω και αποσπασμάτων, μπορεί να δημιουργήσει κίνητρα στους μαθητές να αναζητήσουν το ολοκληρωμένο έργο ή άλλα σχετικά έργα (Μαραγκουδάκη, 1994). Είναι δυνατόν η μαγεία της λογοτεχνικής παραγωγής να επηρεάσει τους μαθητές, ακόμη και διαμέσου ενός αποσπάσματος, ενταγμένου στο σχολικό εγχειρίδιο ή το ανθολόγιο, εφόσον δεν επικεντρώνεται στη διδασκαλία και εξάσκηση γραμματικής, σύνταξης και λεξιλογίου, αλλά δίνει την ευκαιρία δημιουργικής και ειλικρινούς έκφρασης στους μαθητές αναγνώστες.

6.1. Σκοποί

Σκοποί της ένταξης των λογοτεχνικών βιβλίων στο γλωσσικό διδακτικό πρόγραμμα είναι επιγραμματικά οι εξής:

- Ο εμπλουτισμός της διδασκαλίας και η αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για τη μάθηση (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1995)
- Η ανάπτυξη της αυτενέργειας και της κρίσης των μαθητών (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1995)

⁵³ Ο Παπαδάτος (2009) αναφέρει πως οι λειτουργία των σχολικών βιβλιοθηκών, όπου αυτές εντοπίζονται, είναι κατά κύριο λόγο αποτέλεσμα της συνεργασίας δασκάλων και γονέων. Η συνηθέστερη τακτική που ακολουθείται είναι οι μαθητές να φέρνουν βιβλία από το σπίτι στο σχολείο, με σκοπό να δημιουργηθεί μια υποτυπώδης βιβλιοθήκη στην τάξη. Την ίδια διαπίστωση κάνει η Αρβανίτη (2012), η οποία παρατηρεί πως η σχολική βιβλιοθήκη, εάν και θεσμοθετημένη από το κράτος, λειτουργεί λόγω έλλειψης κονδυλίων, μόνο από ατομική μέριμνα, κυρίως των δασκάλων.

- Η ανακάλυψη της χαράς και της ευχαρίστησης στην ανάγνωση και η ανάπτυξη της λογοτεχνικής επίγνωσης (Huck et al., 1976)
- Η προώθηση της δημιουργικότητας (Αποστολίδου, 2000)
- Η δημιουργία σχέσης με τη λογοτεχνική παραγωγή της χώρας (Αποστολίδου, 2000)
- Η μετάβαση από την παθητική στην ενεργητική έκφραση (Αναγνωστοπούλου, 2007)
- Η διέγερση της πιθανής απωθημένης δημιουργικότητας των μαθητών και της ανάγκης τους για έκφραση (Αναγνωστοπούλου, 2007)
- Η επέκταση του λογοτεχνικού νοήματος μέσω της γραφής (Huck, et al., 1976)
- Η ευαισθητοποίηση των μαθητών απέναντι στο λογοτεχνικό κείμενο και η ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1999)
- Η αγάπη για το λογοτεχνικό βιβλίο να οδηγήσει στην αγάπη για τη γραφή (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1995).

Ειδικά αυτός ο τελευταίος στόχος είναι που σχετίζεται με την έννοια της φιλογραφίας, η οποία ενδιαφέρει ειδικά στην παρούσα μελέτη. Είναι καθ' όλα εμφανές πως η λογοτεχνία στην σχολική τάξη προσφέρει πληθώρα θετικών στοιχείων, τα οποία αναφέρονται ακολούθως.

6.2. Πλεονεκτήματα

Η ανάγνωση βιβλίων και άλλου ποιοτικού, γραπτού υλικού έχει βρεθεί πως προσφέρει πολλά θετικά στοιχεία στον αναγνώστη⁵⁴. Στην προκειμένη περίπτωση, αναφερόμαστε στα πλεονεκτήματα που έχει η ένταξη της ανάγνωσης της παιδικής λογοτεχνίας στην τάξη, χωρίς φυσικά να μειώνουμε τη σημασία και τα θετικά που προσφέρουν και άλλα είδη γραπτού κειμένου, όπως πληροφοριακά κείμενα, περιοδικά, εφημερίδες. Είτε η ανάγνωση λαμβάνει χώρα στη σχολική τάξη –κάτι το οποίο ενδιαφέρει επί του παρόντος– είτε εκτός αυτής, τα προσωπικά οφέλη είναι το ίδιο σημαντικά. Οι εκπαιδευτικές αξίες της ένταξης της λογοτεχνίας στο μάθημα, όπως έχουν προκύψει από μελέτες, θα έπρεπε να αρκούν για να δώσουν στη λογοτεχνία τη σημαντική θέση που της ανήκει μέσα στο αναλυτικό πρόγραμμα (Huck et al., 1976).

⁵⁴ Για τα οφέλη της ανάγνωσης, βλ. υποκεφάλαιο 1.1. και σχετική βιβλιογραφία.

Εν πρώτοις, η γλώσσα της λογοτεχνίας αποτελεί για τους μαθητές «*πρότυπο ζωντάνιας, αυθεντικότητας και εκφραστικότητας*» (Μηνάς, 2003, 76). Τα λογοτεχνικά βιβλία δύνανται, εφόσον είναι γλωσσικά άρτια, να βοηθήσουν στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας του παιδιού, η οποία αποτελεί και έναν από τους βασικότερους σκοπούς της εκπαίδευσης (Καρπόζηλου, 2009· Rosenblatt, 1970). Επίσης, η γλώσσα της λογοτεχνίας, όταν η επαφή της με το μαθητή είναι αυθεντική και ελεύθερη, χωρίς διδακτικό εκβιασμό, μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά για το λόγο των παιδιών, με την εσωτερίκευση των γλωσσικών στοιχείων και τη μεταφορά τους στην έκφραση των μαθητών (Κουκουλομάτης, 1994).

Ως επόμενο, οι μαθητές θα επιτύχουν καλύτερα τους γλωσσικούς στόχους του δασκάλου και του μαθήματος, με τέτοιο τρόπο ώστε η διδασκαλία να γίνει περισσότερο αποδοτική. Η ανάγνωση θα προσφέρει στην κατάκτηση της γραμματικής και του λεξιλογίου με τρόπο πιο δημιουργικό και ελεύθερο από ότι η δασκαλοκεντρική διδασκαλία. Επιπρόσθετα, θα λειτουργήσει ως «*τροφοδότης*» (Γκενάκου, 1992, 33) για τους μαθητές, παρέχοντάς τους δημιουργικό υλικό, θέματα και έμπνευση για να παράγουν οι ίδιοι τα δικά τους κείμενα.

Δεν μπορούμε, φυσικά, να παραβλάψουμε την ψυχαγωγική δύναμη του βιβλίου. Με την εμφάνισή του στη σχολική τάξη είναι αναμενόμενο να γίνει η διδασκαλία περισσότερο ευχάριστη (Γκενάκου, 1992), τόσο για τους μαθητές, όσο και το δάσκαλο. Μέσω του βιβλίου, ειδικά εάν έχει επιλεγεί από τους ίδιους και εμπίπτει στα ενδιαφέροντά τους, οι μαθητές θα μαθαίνουν χωρίς να καταλαβαίνουν ότι μαθαίνουν, κάνοντας έτσι τις διαδικασίες ανάγνωσης και γραφής πιο ευχάριστες (Γιαννικοπούλου, 2000).

Η λογοτεχνία αποτελεί ανεξάντλητο πολιτισμικό αγαθό για τη χώρα στην οποία παράγεται και με την αξιοποίησή της στην εκπαίδευση γίνεται εφικτή η διαπαιδαγώγηση των παιδιών (Μηνάς, 2003). Σκοπός του σχολείου είναι, εξάλλου, να διαμορφώσει πλήρεις προσωπικότητες, με ανεπτυγμένο το πνεύμα δικαίου, ελευθερίας, ισοτιμίας και συνεργασίας⁵⁵. Οι σκοποί αυτοί μπορούν να επιτευχθούν μέσα από τη μελέτη αξιόλογων, ποιοτικών και προσεκτικά επιλεγμένων βιβλίων.

Στους φρενήρεις ρυθμούς της κοινωνίας εμπλέκεται και η εκπαίδευση, επιδρώντας ως είναι φυσικό και στους μαθητές. Με την ένταξη των λογοτεχνικών βιβλίων στην τάξη και με την αξιοποίησή τους σε ένα πλαίσιο ενδιαφέροντος, αλληλοβοήθειας και δημιουργικότητας, οι μαθητές θα μπορέσουν να απολαύσουν τη μάθηση και ακόμη να χαλαρώσουν από την πίεση του άγχους που τους δημιουργεί το σχολείο (Γκενάκου, 1992).

⁵⁵ Σύμφωνα με το άρθρο 1, του Νόμου 1566/1985 (ΦΕΚ 167/30-09-1985) «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

Στο πλαίσιο της ανάγνωσης και της γραφής, είναι δυνατό τα λογοτεχνικά κείμενα να βοηθήσουν τους μαθητές να αγαπήσουν το γραπτό λόγο. Σύμφωνα με τον Ossner (1994, 54, όπ. αναφ. στο Schober & Ρέλλος, 2006) «η πολυδιάστατη αξιοποίηση λογοτεχνικών κειμένων στη διδακτική πράξη επιτυγχάνει ταυτόχρονα την εισαγωγή στο χώρο της λογοτεχνίας και την καλλιέργεια της γραφής». Όσον αφορά τη γραφή, η οποία επί του παρόντος ενδιαφέρει ιδιαίτερω, η προσέγγισή της μέσω των λογοτεχνικών κειμένων («*approach through literature*») προάγει τις γνώσεις, τη γλωσσική καλλιέργεια και την εκφραστική ικανότητα των μαθητών (Αθανασίου, 1998, 292-293).

Ως εκ τούτου, μέσω της προσέγγισης λογοτεχνικών κειμένων και της ανακάλυψης των νοημάτων τους, είναι δυνατή «η πραγματοποίηση προσωπικών συνειρμών του αναγνώστη», με αποτέλεσμα την βελτίωση της αφηγηματικής ικανότητας των μαθητών (Αναγνωστοπούλου, 2007, 159). Μέσω της λογοτεχνικής έκφρασης και της ομορφιάς του λογοτεχνικού κειμένου δύνανται να κατανοήσουν οι μαθητές πως ο γραπτός λόγος δεν είναι εξαναγκασμός, πίεση και χάσιμο χρόνου, αλλά έκφραση, χαρά, δημιουργία και επικοινωνία, τόσο με τους άλλους, όσο και με τον ίδιο τους τον εαυτό.

6.3. Κριτήρια επιλογής λογοτεχνικών βιβλίων

Το λογοτεχνικό βιβλίο αποτελεί κύριο εργαλείο για τον εκπαιδευτικό και σημαντικό βοήθημα για τους μαθητές. Μπορεί, σαν συμπλήρωμα του σχολικού εγχειριδίου και του ανθολόγιου, να προεκτείνει τη γνώση και να δώσει ερεθίσματα προφορικής συζήτησης και γραπτής έκφρασης. Τα βιβλία που θα μπουν στην τάξη καλό θα ήταν να είναι ποικίλων θεμάτων και ειδών.

Σύμφωνα με την Καρπόζηλου (2009) και την Κανατσούλη (2007), τα παιδικά βιβλία μπορούν να διακριθούν σε δύο βασικές κατηγορίες, τα σχολικά και τα εξωσχολικά. Τα εξωσχολικά βιβλία διακρίνονται σε λογοτεχνικά (παραμύθια, μυθιστορήματα, ιστορίες, εικονογραφημένα, ποίηση, κλασικά βιβλία κ.ά.) και σε βιβλία γνώσεων. Η διάκριση αυτή δεν μπορεί να είναι απόλυτη, όπως αναφέρει η Καρπόζηλου (2009), καθώς τα κριτήρια διάκρισης είναι ρευστά και ορισμένα παιδικά βιβλία δεν κατατάσσονται με βεβαιότητα σε μία εκ των δύο κατηγοριών. Με τη θέση αυτή φαίνεται να συμφωνούν οι Αρτζανίδου & Κουράκη (2014), οι οποίες αναφέρουν πως η φύση των βιβλίων γνώσεων ενισχύει τη δυσκολία

διάκρισης των ορίων τους από τα λογοτεχνικά βιβλία, καθώς ο πληροφοριακός τους χαρακτήρας πλαισιώνεται συχνά από μυθοπλασία. Για το λόγο αυτό, δίπλα στα μυθιστορήματα, τα διηγήματα, την ποίηση, τα παραμύθια, τις μικρές ιστορίες και τις βιογραφίες, οι ερευνήτριες παραθέτουν και τα ιδιόμορφα είδη των κόμικς και των βιβλίων γνώσεων (Αρτζανίδου & Κουράκη, 2014).

Ξένοι μελετητές της παιδικής λογοτεχνίας δεν ακολουθούν την ίδια διάκριση των παιδικών βιβλίων σε λογοτεχνικά και γνώσεων, αλλά κατηγοριοποιούν το σύνολο της παιδικής λογοτεχνίας σε είδη. Στη βιβλιογραφία εντοπίσαμε την κατηγοριοποίηση της Norton (2009) σε εικονογραφημένα βιβλία, παραδοσιακή λογοτεχνία, σύγχρονη φαντασία, ποίηση, σύγχρονο ρεαλιστικό μυθιστόρημα, μη μυθοπλαστικά βιβλία (βιογραφίες και ενημερωτικά βιβλία). Οι Sutherland & Arbuthnot (1986) ακολουθούν την εξής κατηγοριοποίηση: λαϊκά παραμύθια, μύθοι και έπη, μοντέρνα φαντασία, ποίηση, μοντέρνο μυθιστόρημα, ιστορικό μυθιστόρημα, βιογραφία, ενημερωτικά βιβλία. Οι Huck et al. (1976) κατατάσσουν την παιδική λογοτεχνία σε βιβλία για πολύ μικρά παιδιά, εικονογραφημένα βιβλία, παραδοσιακή λογοτεχνία, μοντέρνα φαντασία, ποίηση, σύγχρονο ρεαλιστικό μυθιστόρημα, ιστορικό μυθιστόρημα και βιογραφία, ενημερωτικά βιβλία.

Οι ανωτέρω είναι μόνο μερικές από τις διακρίσεις, ανάμεσα στις οποίες εντοπίζουμε πολλές ομοιότητες, η βασικότερη όμως είναι η μη διάκριση των ενημερωτικών βιβλίων –ή βιβλίων γνώσεων– από τα λογοτεχνικά βιβλία. Ανεξαρτήτως της διάκρισης που υιοθετεί ο κάθε εκπαιδευτικός, θεωρείται καλύτερο η λογοτεχνία που βρίσκεται στην τάξη να είναι ανάμεικτη, ώστε οι μαθητές να εξοικειωθούν και να μπορούν να αναγνωρίζουν όλες τις μορφές και όλα τα είδη (Wells, 1987).

Επομένως, στο μάθημα μπορούν να αξιοποιηθούν όλα τα προαναφερόμενα είδη βιβλίων που ανήκουν στη παιδική λογοτεχνία, αρκεί ο δάσκαλος να γνωρίζει πως κάθε βιβλίο έχει το δικό του χαρακτηριστικό γνώρισμα που το κάνει ξεχωριστό, το οποίο πρέπει να αναδείξει και να αξιοποιήσει μέσα από τις αναγνωστικές εμπυχωσεις και τις δραστηριότητες φιλαναγνωσίας (Αρτζανίδου & Κουράκη, 2014).

Πέραν του είδους, τα βιβλία που απευθύνονται στους μαθητές χρειάζεται να πληρούν ορισμένα κριτήρια. Αρχικά, τα βιβλία να είναι σύμφωνα με την ψυχολογική και πνευματική εξέλιξη και κατάλληλα για την ηλικία και το επίπεδο ωριμότητας των μαθητών (Κουλουμπή-Παπαετροπούλου, 1994). Αυτό σημαίνει πως τα θέματα που τίγονται χρειάζεται να είναι προσανατολισμένα στις ικανότητες και τις δυνατότητες των παιδιών της κάθε ηλικίας, ώστε αυτά να μπορούν να κατανοήσουν το νόημά τους (Αναγνωστοπούλου, 2007).

Είναι απαραίτητο, επιπροσθέτως, να βρεθεί το κατάλληλο επίπεδο γλωσσικής έκφρασης και λεξιλογίου, το οποίο να μην είναι τόσο δύσκολο, ώστε να αποθαρρύνει, αλλά ούτε τόσο εύκολο που να οδηγεί σε ανία (Κουκουλομάτης, 1994· Κουλουμπή-Παπαπετροπούλου, 1994· Rosenblatt, 1970). Προτείνεται, δε, οι μαθητές να μελετούν κείμενα συντακτικά, λεξιλογικά και δομικά πλούσια, με σκοπό να προκαλείται η ανάπτυξη της γλωσσικής τους έκφρασης (Καρπόζηλου, 2009· Κατσίκη-Γκίβαλου, 1995).

Η επιλογή των κειμένων μπορεί να προέρχεται από το σύνολο των εξαιρετικών έργων του παρελθόντος, τα οποία έχουν συν τω χρόνω καταστεί διαχρονικά και προσφέρουν πνευματική αφύπνιση και γλωσσικό πλουτισμό (Καψάλης, 1993). Οι μαθητές-εκκολαπτόμενοι αναγνώστες θα ωφεληθούν ιδιαίτερα, εάν από μικρή ηλικία προσεγγίσουν έργα σπουδαίων ελλήνων συγγραφέων και ποιητών, όπως είναι –ενδεικτικά– ο Βάρναλης, ο Θεοτόκης, ο Καρκαβίτσας, ο Καριωτάκης, ο Βιζυηνός, ο Παπαντωνίου, ο Παλαμάς, ο Σολωμός (Καψάλης, 1993)⁵⁶. Πέραν των κλασικών βιβλίων, η επιλογή μπορεί να προέρχεται από σύγχρονα βιβλία λογοτεχνίας. Τα βιβλία είναι ευκαίιο να είναι προσανατολισμένα προς την ευρύτερη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική πραγματικότητα στην οποία ζουν οι μαθητές, βοηθώντας τους να γνωρίσουν τα κοινωνικά φαινόμενα της εποχής τους.

Η ποιότητα του λογοτεχνικού λόγου ως προς το θέμα, τη δομή, τους χαρακτήρες, το ύφος και την πλοκή είναι τα στοιχεία που θα ελκύσουν τους μαθητές προς το βιβλίο και είναι απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη (Αναγνωστόπουλος, 1997· Κατσίκη-Γκίβαλου, 1995· Μηνάς, 2003). Ένα καλογραμμένο ποιοτικό βιβλίο, με ενδιαφέρουσα ιστορία δεν μπορεί παρά να κεντρίσει το ενδιαφέρον. Επίσης, είναι σημαντικό τα λογοτεχνικά έργα να είναι ελεύθερα από στερεότυπα και προκαταλήψεις (Wells, 1987).

Βασικό κριτήριο επιλογής είναι τα αναγνωστικά ενδιαφέροντα των παιδιών (Αναγνωστοπούλου, 2007· Κουλουμπή-Παπαπετροπούλου, 1994· Norton, 2007· Μπαλάσκας, 1990). Το βιβλίο χρειάζεται να είναι ελκυστικό για τον αναγνώστη του και να εμπίπτει σε όσα τον αφορούν και τον προβληματίζουν. Άλλο κριτήριο αποτελεί η αναγνωσιμότητα του βιβλίου (Norton, 2007· Spink, 1990). Η ελκυστικότητα των τυπογραφικών στοιχείων (γραφικός χαρακτήρας, κατανομή του κειμένου στις σελίδες) και του σχεδιασμού (εξώφυλλο, χρώματα, εικόνες, υλικό), σαφώς επηρεάζουν τον αναγνώστη. Ακόμη, οι πρότερες αναγνωστικές εμπειρίες των μαθητών επηρεάζουν την επιλογή των βιβλίων στην τάξη, καθώς αυτή εξαρτάται από το εάν είναι προχωρημένοι ή αρχάριοι αναγνώστες (Κουλουμπή-Παπαπετροπούλου, 1994).

⁵⁶ Οι σπουδαίοι συγγραφείς και τα σημαντικότερα έργα τους καταλογογραφούνται στο βιβλίο *Τα Αριστουργήματα της Παγκόσμιας Λογοτεχνίας* (1993), του Γ. Καψάλη.

Σύμφωνα με τον Μηνά (2003), τα βιβλία που θα αξιοποιηθούν στη σχολική τάξη χρειάζεται να πληρούν τις λειτουργίες της «πληροφορικότητας», της «καταστασιακότητας», της «συνεκτικότητας», της «ενότητας» και της «χρηστικότητας» (σ. 74). Πιο αναλυτικά, τα βιβλία χρειάζεται να είναι φορείς πληροφοριών, γνώσεων, αντιλήψεων, αξιών· το περιεχόμενό τους να είναι ρεαλιστικό, έγκυρο και αξιόπιστο· να είναι δομημένα με σωστό τρόπο, τόσο από άποψη περιεχομένου, όσο και από συντακτική άποψη και να αναφέρονται σε θέματα σχετικά με τους αναγνώστες τους και την ανθρώπινη κοινωνία (Μηνάς, 2003).

Να επισημανθεί εδώ πως, τα ανωτέρω κριτήρια, καθώς και άλλα που μπορεί κανείς να θέσει, είναι ενδεικτικά. Υπάρχει περιθώριο επιλογής για τον κάθε εκπαιδευτικό και τους μαθητές, το οποίο χρειάζεται κυρίως να στηρίζεται στις προτιμήσεις των μαθητών. Σημαντικότερο όλων είναι να αξιοποιηθούν τα βιβλία εκείνα που θα ελκύουν τους μαθητές, θα τους αρέσουν, θα τους παρέχουν ερεθίσματα και θα τους ωθούν στην ανάγνωση (Αποστολίδου, 2000). Η αξία της λογοτεχνίας, εξάλλου, συνίσταται ακριβώς στο τι αποκομίζει ο αναγνώστης από την αλληλεπίδραση με το βιβλίο και το τι ζητά ο ίδιος από το βιβλίο, ποια είναι τα γούστα και τα ενδιαφέροντά του (Κανατσούλη, 2007).

Ένα σημείο άξιο συζήτησης είναι το ερώτημα εάν το παιδικό βιβλίο που θα μελετηθεί στην τάξη αποτελεί επιλογή του εκπαιδευτικού ή των μαθητών. Εάν ληφθεί υπόψη το ότι οι σημερινοί μαθητές έχουν συνηθίσει να τους δίνεται έτοιμο το θέμα ανάγνωσης και γραφής από το σχολικό βιβλίο ή τον εκπαιδευτικό, σε πολλές περιπτώσεις τους δίνεται έτοιμο και το πλαίσιο του κειμένου, ίσως η ελεύθερη επιλογή θέματος και είδους γραπτού λόγου να τους δυσκολέψει (Graves, 1982). Μολαταύτα αυτά, εφόσον η ανάγνωση και η γραπτή παραγωγή είναι θέμα των μαθητών, θα ήταν καλό να εντάσσονται στη διαδικασία επιλογής βιβλίων.

Μπορούμε, λοιπόν, να απαντήσουμε πως η επιλογή είναι θέμα των μαθητών, με την αρωγή και βοήθεια του δασκάλου (Νικολάου, 1979). Ο εκπαιδευτικός μπορεί να συστήσει ένα σώμα κειμένων τα οποία θεωρεί πως θα προσφέρουν εφόδια στους μαθητές, όμως εκείνοι θα κρίνουν ποια έργα τους ενδιαφέρουν και ποια θα μελετήσουν (Αναγνωστοπούλου, 2007· Graves, 1982· Wells, 1987). Γίνεται ακόμη οι ίδιοι οι μαθητές να παρουσιάσουν τα αγαπημένα τους βιβλία στην τάξη και ο εκπαιδευτικός να συνεισφέρει στη σωστή αξιοποίησή τους. Ο διδάσκοντας είναι αυτός που, με τις απαραίτητες γνώσεις, το ενδιαφέρον, την προσοχή και την κριτική του ματιά, θα υποβοηθήσει στην επιλογή των έργων. Σημαντική είναι, τέλος, η αποφυγή της διάκρισης των βιβλίων σε σχολικά και εξωσχολικά, καθώς όλα τα βιβλία μπορούν να προσφέρουν χαρά και ευχαρίστηση και να ανοίξουν νέους ορίζοντες στους αναγνώστες τους (Αναγνωστόπουλος, 1990).

6.4. Η παραγωγή γραπτού λόγου ως ανταπόκριση στη λογοτεχνία

Η ανάγνωση ενός κειμένου, είτε πρόκειται για ποίηση, για πεζογραφία, είτε για ενημερωτικό κείμενο, μπορεί να αποτελέσει ερέθισμα για την κατάθεση των συγκινησιακών και συναισθηματικών φορτίων του αναγνώστη, καθώς και των εμπειριών και των μνημών του (Rosenblatt, 1970· Σπανός, 1987· Sutherland & Arbuthnot, 1986). Αυτή η έκφραση έχει ανάγκη από ένα περιβάλλον άνεσης και ελευθερίας διατύπωσης απόψεων, με πρωταρχικό μέλημα τη γνησιότητα των ιδεών και των αντιδράσεων του αναγνώστη-συγγραφέα (Rosenblatt, 1970). Εφόσον η τάξη είναι πλούσια σε γραπτό υλικό και ευκαιρίες ανάγνωσης, είναι επόμενο οι μαθητές να μπου στη διαδικασία να συζητήσουν σχετικά με όσα διαβάζουν.

Στο γλωσσικό πρόγραμμα, τα λογοτεχνικά βιβλία δεν είναι διακοσμητικά, αλλά οργανικά μέρη του μαθήματος, στα οποία οι μαθητές προστρέχουν για έμπνευση, παρέα, ψυχαγωγία, γνώση. Σύμφωνα με την Παπαδοπούλου (2005), οι μαθητές μαθαίνουν να δημιουργούν το δικό τους υλικό, μελετώντας παράλληλα λογοτεχνικά κείμενα τα οποία τους ενδιαφέρουν. Για πολλούς μαθητές, ο δρόμος της γραπτής παραγωγής είναι ένας δημιουργικός δρόμος έκφρασης των σκέψεων και των συναισθημάτων που τους δημιούργησε το βιβλίο που διάβασαν (Huck et al., 1976).

Η διαδικασία που μπορεί να ακολουθηθεί στην τάξη έχει ως εξής: οι μαθητές και ο δάσκαλος συγκεντρώνουν τα κείμενα, ακολουθεί η ανάγνωση ενός ή περισσότερων από αυτά, ομαδικά ή ατομικά και έπεται η συζήτηση κατά την οποία οι μαθητές μοιράζονται τις σκέψεις τους, κοιτάζουν το βιβλίο από κοντά και το μελετούν, παίρνουν ιδέες ο ένας από τον άλλο και αλληλοβοηθούνται όπου χρειάζεται (Graves, 1982). Εν τέλει, διαλέγουν το είδος γραπτού λόγου που θα συντάξουν και αρχίζει η διαδικασία έκφρασης, βασισμένη στο λογοτεχνικό βιβλίο που μελέτησαν.

Οι μαθητές χρειάζονται παρόμοιες ευκαιρίες γραφής σε καθημερινή βάση και σχετικά με διάφορα θέματα, ώστε να κατανοήσουν πως η γραφή είναι ένα εργαλείο καθορισμού της σκέψης, αλλά και μέσο αφήγησης ιστοριών (Smith & Elley, 1998). Με το να ζητάμε από τους μαθητές να γράψουν για όσα σκέφτονται, τους δίνουμε έναν ενεργητικό ρόλο στην τάξη, μέσα στην οποία δρουν και μαθαίνουν, χρησιμοποιώντας τη γλώσσα με προσοχή και αναδιοργανώνοντας τη σκέψη τους (Smith & Elley, 1998).

Ως ερεθίσματα της γραφής μπορεί να αξιοποιηθούν πολλά και διαφορετικά είδη λογοτεχνικών κειμένων (Schober & Ρέλλος, 2006). Το υλικό της γραφής, όμως, προκύπτει μέσα από τις προσωπικές εμπειρίες ή τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα των μαθητών

(Αναγνωστοπούλου, 2007· Graves, 1982· Huck et al., 1976). Οι εμπειρίες των μαθητών είναι πολύ σημαντικές για τη γραπτή διαδικασία και ο δάσκαλος αναλαμβάνει να ξεκαθαρίσει στους μαθητές πως όλες οι εμπειρίες τους είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξή τους, αλλά και για την εκπαιδευτική διαδικασία (Rosenblatt, 1970).

Κάθε τι που οι μαθητές σημειώνουν, κάθε ιστορία που φαντάζονται, κάθε γράμμα ή περιγραφή που συνθέτουν, έρχεται ως ανταπόκριση στη λογοτεχνία που διάβασαν. Με τον όρο «ανταπόκριση» (transaction) εννοούμε την ουσιαστική σχέση κειμένου και αναγνώστη, η οποία αποκαλύπτει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του δεύτερου απέναντι στο πρώτο. Η λογοτεχνική ανταπόκριση εντοπίζεται στο έργο της Louise Rosenblatt και δηλώνει τη συναλλακτική σχέση μεταξύ κειμένου και αναγνώστη, την αλληλεπίδραση των λεκτικών συμβόλων με τα συναισθήματα και την προσωπικότητα του ατόμου (Rosenblatt, 1970, 34), σε αντιδιαστολή με τον όρο «αλληλεπίδραση» (interaction) (Κανατσούλη, 2007). Η ανταπόκριση είναι, με λίγα λόγια, η επικοινωνία ανάμεσα στον αναγνώστη και το κείμενο (Rosenblatt, 1970) ή ακόμη περισσότερο η προσωπική εμπλοκή του στο έργο (Sutherland & Arbuthnot, 1986)⁵⁷.

Σύμφωνα με τη Rosenblatt, η αντίδραση του αναγνώστη απέναντι στο λογοτεχνικό έργο μπορεί να λάβει δύο μορφές. Η αισθητική (aesthetic) ανταπόκριση σχετίζεται με το τι αισθάνεται ο αναγνώστης την ώρα που διαβάζει ένα βιβλίο, ενώ η απαγωγική (efferent) με τις πληροφορίες ή τις γνώσεις που λαμβάνει (Rosenblatt, 1978). Κατά την ανάγνωση, μπορούν να συμβούν παράλληλα τα δύο αυτά είδη ανταπόκρισης. Η Rosenblatt (1970, 1978) έδινε περισσότερη βάση στην ενεργητική συμμετοχή του ατόμου στην ανάγνωση και τις συσχετίσεις, τα συναισθήματα, τις στάσεις και τις ιδέες που προκύπτουν από αυτή. Σαφώς, η λειτουργία του κειμένου ως φορέα πληροφοριών και γνώσεων δεν παραγνωρίζεται, όμως η επικέντρωση στον αναγνώστη σαν άτομο που δρα, σκέφτεται, αισθάνεται και εκφράζεται επάνω στο κείμενο είναι ιδιαίτερα σημαντική (Αναγνωστοπούλου, 2007· Rosenblatt, 1970).

Ως απόρροια των ανωτέρω, με βάση τη λογοτεχνία οι μαθητές μπορούν να κινηθούν περισσότερο κριτικά, σχολιάζοντας το βιβλίο που διάβασαν, γράφοντας μια κριτική επί του θέματος ή συζητώντας με τους συμμαθητές τους τι ήταν αυτό που διάβασαν (Huck et al., 1976· Παπαδοπούλου, 2005). Μπορούν, ακόμη, να γίνουν περισσότερο δημιουργικοί,

⁵⁷ Η ανταπόκριση αποκαλύπτει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του αναγνώστη απέναντι στο λογοτεχνικό έργο. Η έκφραση αυτή είναι κάτι θετικό για τον μαθητή και την εκπαιδευτική διαδικασία και θα ήταν καλό να μην αποθαρρύνεται, τουναντίον να υποστηρίζεται από τον διδάσκοντα και τους συμμαθητές (Sutherland & Arbuthnot, 1986).

εμπνεόμενοι από το βιβλίο που μελέτησαν⁵⁸. Λειτουργώντας οι ίδιοι ως συγγραφείς και παίρνοντας παράδειγμα από τις αφηγηματικές τεχνικές, τα θέματα, το ύφος, την πλοκή και το λεξιλόγιο του βιβλίου, φτιάχνουν οι ίδιοι τις δικές τους ιστορίες (Graves, 1982· Huck et al., 1976· Παπαδοπούλου, 2005· Sutherland & Arbuthnot, 1986).

Η ενθάρρυνση των μαθητών να παράγουν τα δικά τους κείμενα για ένα σύνολο κοινωνικών σκοπών και αυθεντικών δραστηριοτήτων, όπως λ.χ. να παραπονεθούν για κάτι, να εκδώσουν ένα άρθρο στην εφημερίδα, να κρατήσουν ημερολόγια, να στείλουν γράμματα κ.τ.λ.⁵⁹, είναι πολύ σημαντική για τη μετέπειτα ζωή τους (Αθανασίου, 1998· Jones, 1988· West, 1980). Οι μαθητές μαθαίνουν μεν να εκφράζουν όσα έχουν στο μυαλό τους, γνωρίζουν δε τον σωστό τρόπο να συντάσσουν διάφορα είδη γραπτού κειμένου.

Στο σχολείο αποτελεί πρόβλημα η περιορισμένη σε ποσότητα και ποιότητα αλληλεπίδραση και επαφή των μαθητών με γραπτό υλικό (Wray & Lewis, 1997). Η ανάγνωση κειμένων, όπου αυτή αξιοποιείται, είναι συνήθως επικεντρωμένη στο τι γνώσεις θα αποκτήσει ο μαθητής από το εκάστοτε κείμενο (Καρπόζηλου, 2009). Όσον αφορά τα σημερινά εγχειρίδια, υπάρχουν μεν πολλές ασκήσεις παραγωγής γραπτού λόγου, οι οποίες όμως δεν δίνουν περισσότερο χώρο προσωπικής έκφρασης στους μαθητές.

Αντί αυτού, η παραγωγή λόγου μπορεί να προέρχεται από την ενασχόληση με τη λογοτεχνία (Παπαδοπούλου, 2003), καθώς είναι περισσότερο δημιουργική και ευχάριστη για το μαθητή, με συνέπεια να τον βοηθήσει να εκτιμήσει τη γραπτή έκφραση και να αισθανθεί τον έλεγχο που αυτός έχει πια επάνω στο λόγο. Η λογοτεχνία μπορεί να δημιουργήσει την αίσθηση στους μαθητές πως η ανάγνωση και η γραφή δεν έχουν μόνο ωφελμιστικό χαρακτήρα, αλλά μπορούν να προσφέρουν απόλαυση (Βασιλαράκης, 1994).

Ως εκ τούτου, η χρήση της λογοτεχνίας την τάξη μπορεί να γίνει βοήθημα για την ανάπτυξη της φιλιαναγνωσίας, με την προώθηση των βιβλίων ως μέσων αναψυχής και γνώσεων. Μπορεί, επιπλέον, να λειτουργήσει και ως εργαλείο προώθησης της φιλογραφίας. Σύμφωνα με το Βουγιούκα (1994), χρειάζεται *«να διαφυλάζουμε την ισχυρή ορμή του παιδιού για αυτοέκφραση και ανακοίνωση, την πλούσια φαντασία του και τη γλωσσική του αυθορμησία»* (σ. 60). Οι μαθητές μπορούν να μάθουν να αγαπούν τη γραφή μέσα από ένα πλήθος από

⁵⁸ Η εκτίμηση των λογοτεχνικών μορφών έρχεται μέσω της δημιουργικής γραφής, η οποία λειτουργεί ως δραστηριότητα γραφής έπειτα από την ανάγνωση. Οι μαθητές εμπλέκονται, έτσι, στην ζωή και στο υλικό που αυτή τους παρέχει (Rosenblatt, 1970).

⁵⁹ Σύμφωνα με την Rosenblatt (1970), η έκφραση του μαθητή πρέπει να είναι ελεύθερη και αυθόρμητη και όχι επικεντρωμένη στην μορφή του γραπτού λόγου. Μολαταύτα, η αξιοποίηση της λογοτεχνίας μπορεί να αξιοποιηθεί για την διδασκαλία των ειδών γραπτού λόγου, με έναν περισσότερο ενδιαφέροντα και δημιουργικό τρόπο από ότι στην παραδοσιακή διδασκαλία.

ενδιαφέρουσες δραστηριότητες γραπτού λόγου, βασισμένες σε αγαπημένες ιστορίες, παραμύθια, ποιήματα, βιβλία γνώσεων.

Ανεξάρτητα από το είδος του γραπτού λόγου ή του λογοτεχνικού βιβλίου, βασικός σκοπός είναι να ενθαρρύνουμε τους μαθητές να σκεφτούν το νόημα του βιβλίου που διάβασαν και να αντιδράσουν στη λογοτεχνική του αξία (Sutherland & Arbutnot, 1986). Σημαντικό είναι να τονιστεί πως δεν θέλουμε να μειώσουμε ή να αυξήσουμε τις ασκήσεις γραπτού λόγου στο γλωσσικό μάθημα. Σκοπός της αξιοποίησης της λογοτεχνίας είναι να γίνει η γραπτή παραγωγή των μαθητών πιο ξεκάθαρη, συγκεκριμένη και περισσότερο ενδιαφέρουσα για τους μαθητές⁶⁰.

⁶⁰ Πολύ εύστοχα παρατηρούν οι Sutherland & Arbutnot (1986, 551): «*Η ευχαρίστηση που τα μικρά παιδιά αντλούσαν όταν οι γονείς ή οι παππούδες τους αφηγούνταν ιστορίες, παραμύθια και άλλα γεγονότα είναι ένα συναίσθημα το οποίο επιθυμούμε να «ζυπνήσουμε» και στους μεγαλύτερους μαθητές, οι οποίοι φαίνεται να το ξεχνούν στην σχολική τους πορεία*». Η αξιοποίηση της λογοτεχνίας στην σχολική τάξη εκτιμούμε πως μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να βρουν την χαρά και την έκφραση μέσα από το γραπτό λόγο.

B' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

7. Σκοποί και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εντοπίσει το κατά πόσο τα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας βοηθούν στην καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας και της φιλογραφίας των μαθητών. Δεδομένης της σημαντικότητας του σχολικού βιβλίου και του τετραδίου εργασιών για την εκπαιδευτική πράξη⁶¹ και των πολλών ωρών που οι μαθητές αξιοποιούν για την μελέτη τους –τόσο κατά τη διάρκεια του μαθήματος, όσο και κατά την προσωπική τους μελέτη στο σπίτι– το σχολικό βιβλίο και το τετράδιο εργασιών είναι τα κύρια μέσα προσέγγισης της γραφής και της ανάγνωσης στην τάξη. Επιπλέον, σκοπός είναι να εντοπιστεί και ο ρόλος του ανθολογίου λογοτεχνικών κειμένων στην ανάπτυξη της φιλιαναγνωσίας και της φιλογραφίας, καθώς το ανθολόγιο είναι το διδακτικό μέσο που φέρνει σε επαφή τους μαθητές με ένα μέρος της ελληνικής και ξένης λογοτεχνικής παραγωγής, παλαιότερης και σύγχρονης.

Επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι (α) να εντοπιστούν τα είδη των κειμένων που μελετούν οι μαθητές στο σχολικό βιβλίο, το τετράδιο εργασιών και το ανθολόγιο, (β) να προσδιοριστεί το σύνολο των λογοτεχνικών κειμένων που αξιοποιούνται στο σχολείο μέσα από τα σχολικά βιβλία, τα τετράδια και τα ανθολόγια, (γ) να εντοπιστούν οι γραπτές δραστηριότητες που περιέχονται στα σχολικά βιβλία/τετράδια/ανθολόγια, (δ) να προσδιοριστεί το είδος των γραπτών ασκήσεων αυτών και να εντοπιστούν εκείνες που απαιτούν παραγωγή κειμενικού είδους/γραπτού υλικού ή την προσωπική έκφραση του μαθητή. Δεχόμενοι τη σημαντικότητα του σχολικού βιβλίου, του τετραδίου εργασιών και του ανθολογίου ως εργαλείων της διδασκαλίας, επιχειρούμε εδώ να εντοπίσουμε το κατά πόσο τα σχολικά βιβλία, τα τετράδια εργασιών και τα ανθολόγια συμβάλλουν στην ανάπτυξη της φιλιαναγνωσίας και της φιλογραφίας μέσα από δύο πόλους: πρώτον, μέσα από τη λειτουργία των κειμένων που αυτά περιέχουν⁶² και δεύτερον, μέσα από τις δραστηριότητες γραπτού λόγου, οι οποίες ακολουθούν το εκάστοτε κείμενο και σχετίζονται με αυτό⁶³.

⁶¹ Το σχολικό εγχειρίδιο και το τετράδιο εργασιών ως προέκταση αυτού είναι στις περισσότερες περιπτώσεις τα μόνα μέσα/εργαλεία διδασκαλίας που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός. Σαφώς υπάρχουν μεμονωμένες περιπτώσεις διδασκόντων που αξιοποιούν και άλλα μέσα, όπως βιβλία ή φωτοτυπίες, όμως στην περίπτωση μας μελετούμε την λειτουργία του σχολικού βιβλίου ως μέσου/εργαλείου καλλιέργειας της φιλιαναγνωσίας και της φιλογραφίας.

⁶² Τα κείμενα στα οποία αναφερόμαστε είναι εκείνα με τα οποία ξεκινά σχεδόν κάθε ενότητα στα σχολικά εγχειρίδια Γλώσσας όλων των τάξεων και τα οποία μελετούν οι μαθητές με σκοπό να κατακτήσουν τους

8. Ερευνητικές υποθέσεις

Κατά την πορεία της μελέτης, μετά την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και βάσει του σκοπού και του ενδιαφέροντος επί του θέματος που μελετάται, ορίζονται οι υποθέσεις στις οποίες βασίζεται η έρευνα. Οι υποθέσεις αυτές είναι προτάσεις που θα επιχειρηθεί να αμφισβητηθούν ή να επιβεβαιωθούν, ώστε να ελεγχθεί ο σκοπός που τέθηκε. Εφόσον σκοπός είναι να εντοπιστούν τα στοιχεία του σχολικού βιβλίου/τετραδίου/ανθολογίου τα οποία προάγουν τη φιλιαναγνωσία και τη φιλογραφία, εν ολίγοις τα κείμενα και οι γραπτές ασκήσεις προσωπικής γραπτής έκφρασης, οι υποθέσεις σχετίζονται με τα κείμενα και τις ασκήσεις.

Συγκεκριμένα:

Υπόθεση 1: Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με διάφορα κειμενικά είδη μέσω του σχολικού βιβλίου, του τετραδίου εργασιών και του ανθολογίου.

Υπόθεση 2: Τα κείμενα λογοτεχνίας κατέχουν σημαντική θέση στα σχολικά βιβλία και τα τετράδια εργασιών.

Υπόθεση 3: Τα σχολικά βιβλία και τα τετράδια εργασιών περιέχουν αρκετές γραπτές ασκήσεις, οι οποίες προάγουν την προσωπική έκφραση των μαθητών.

Υπόθεση 4: Τα λογοτεχνικά κείμενα του βιβλίου βοηθούν τους μαθητές να παράγουν γραπτό λόγο.

Υπόθεση 5: Στις μεγαλύτερες τάξεις οι ασκήσεις παραγωγής γραπτού λόγου αναμένονται να είναι περισσότερες από ότι στις μικρότερες.

στόχους της κάθε διδακτικής ενότητας. Τέτοιου είδους κείμενα μπορεί να υπάρχουν και στο τετράδιο εργασιών και σαφώς υπάρχουν στο ανθολόγιο.

⁶³ Οι ακόλουθες των κειμένων ασκήσεις μπορεί να αφορούν το νόημα του κειμένου που διαβάστηκε, τον σχολιασμό του ή μέρους αυτού, κυρίως όμως το λεξιλόγιο και τα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα που εντοπίζονται σε αυτό, με σκοπό την διδασκαλία τους, την κατανόησή τους και την εξάσκηση των μαθητών σε αυτά.

Υπόθεση 6: Στο ανθολόγιο αναμένεται να υπάρχουν πολλές ασκήσεις προσωπικής έκφρασης και παραγωγής γραπτού λόγου που να στηρίζονται στα λογοτεχνικά κείμενα.

9. Μεθοδολογία

9.1. Περιορισμοί της έρευνας

Η φιλιαναγνωσία και η φιλογραφία είναι δύο πρακτικές που αφορούν όλο το φάσμα της εκπαίδευσης. Η καλλιέργεια της αγάπης για την ανάγνωση και τη γραφή μπορεί να λάβει χώρα στο σχολείο, αφορώντας όλους τους μετόχους σε αυτήν, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς, τους διευθυντές, τους βιβλιοθηκονόμους και κυρίως τους μαθητές. Ακόμη, αφορά και τα υλικά μέσα της διδασκαλίας, βασικότερο των οποίων είναι το σχολικό εγχειρίδιο και ακολουθούν τα όποια βοηθητικά μέσα μπορεί να αξιοποιήσει ένας δάσκαλος (σχολική βιβλιοθήκη, έντυπο και ηλεκτρονικό εκπαιδευτικό υλικό κ.τ.λ.).

Άρα, η καλλιέργεια ή όχι της φιλιαναγνωσίας και της φιλογραφίας μπορεί να μελετηθεί από τη σκοπιά του σχολικού βιβλίου, από την πλευρά του διδάσκοντα (απόψεις εκπαιδευτικών, παρατήρηση διδασκαλίας), από την πλευρά των μαθητών (απόψεις μαθητών για την ανάγνωση και τη γραφή με τη βοήθεια της λογοτεχνίας, παρατήρηση μαθητών στη γραφή και την ανάγνωση, ερευνητικό project με μαθητές με τη χρήση λογοτεχνικών βιβλίων) και από την πλευρά του σχολικού εγχειριδίου (μελέτη και σχολιασμός των περιεχομένων του).

Στη συγκεκριμένη περίπτωση και στα πλαίσια ενός διετούς μεταπτυχιακού προγράμματος, επιλέχθηκε να μελετηθεί το σχολικό εγχειρίδιο ως μέσο ανάπτυξης της φιλιαναγνωσίας και της φιλογραφίας για διάφορους λόγους. Πρώτος εξ αυτών είναι η δυνατότητα πρόσβασης στα σχολικά εγχειρίδια μαθητών (βιβλία, τετράδια, ανθολόγια), τόσο σε έντυπη, όσο και σε ηλεκτρονική μορφή⁶⁴. Τα βιβλία έγιναν διαθέσιμα από παιδιά του συγγενικού περιβάλλοντος της ερευνήτριας και μπορούσαν έτσι να αξιοποιηθούν πλήρως. Δεύτερος λόγος επιλογής αυτού του είδους μελέτης είναι η εξοικείωση της ερευνήτριας με την αποδελτίωση περιεχομένου κειμένων και την ποσοτικοποίηση αυτού ως ερευνητική μέθοδο.

Τρίτο λόγο αποτέλεσε το χαμηλό κόστος της έρευνας αυτής της μορφής, η οποία δεν απαιτεί την εκτύπωση υλικού ή τη μετακίνηση για πρόσβαση σε σχολικές μονάδες. Τέταρτος λόγος είναι ο χρονικός περιορισμός εκπόνησης της εν λόγω εργασίας και η έκταση αυτής, δεδομένου ότι πρόκειται για μεταπτυχιακή εργασία. Πέμπτο λόγο αποτελεί η δυσκολία

⁶⁴ Όλα τα σχολικά εγχειρίδια είναι διαθέσιμα στην ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

οργάνωσης μιας εκτενέστερης έρευνας, η οποία θα απαιτούσε την παραμονή και την εφαρμογή σχετικών δραστηριοτήτων σε μία ή περισσότερες σχολικές τάξεις για εύλογο χρονικό διάστημα.

Ακόμη, χρειάζεται να σημειωθεί πως η ανάλυση περιεχομένου και η κωδικογράφηση των δεδομένων έγινε εξολοκλήρου από την ερευνήτρια χωρίς τη συνδρομή άλλων κωδικογράφων.

9.2. Τυπικά χαρακτηριστικά του υλικού

Το υλικό που επιλέχθηκε για την εν λόγω μελέτη είναι δεδηλωμένο ήδη από το σκοπό. Τα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας, όπως αυτά αποτελούνται από το βιβλίο μαθητή και το τετράδιο εργασιών, καθώς και το ανθολόγιο, επιλέχθηκαν ως τα εγχειρίδια που αφορούν κυρίως την ανάγνωση και τη γραφή, επομένως τη φιλιαναγνωσία και τη φιλογραφία. Σαφώς και οι δύο αυτές πρακτικές μπορούν να αναπτυχθούν και μέσα από άλλα μαθήματα και άλλα βιβλία, όπως λ.χ. της Μελέτης περιβάλλοντος, της Ιστορίας, των Θρησκευτικών, καθώς υπάρχουν κείμενα σε αυτά τα βιβλία και τα θέματά τους αποτελούν πηγή πλούσιου υλικού για παραγωγή γραπτού λόγου. Εντούτοις, το ερευνητικό ενδιαφέρον προσανατολίζεται στο μάθημα της Γλώσσας και τα σχολικά του βιβλία.

Το υλικό αποτελείται από τριάντα δύο βιβλία. Τα βιβλία μαθητή έχουν τρία τεύχη εκτός από αυτό της Α΄ τάξης, το οποίο έχει δύο. Τα τετράδια εργασιών όλων των τάξεων έχουν δύο τεύχη. Το βιβλίο της Α΄ τάξης έχει συνολικά 158 σελίδες. Τα βιβλία της Β΄ και της Γ΄ τάξης αποτελούνται από 245 σελίδες το καθένα. Στη Δ΄ τάξη το βιβλίο αποτελείται από 294 σελίδες, στην Ε΄ από 274 και στη Στ΄ από 288 σελίδες.

Τα τετράδια εργασιών της Α΄ τάξης έχουν 126 σελίδες, της Β΄ τάξης 160 σελίδες συνολικά, της Γ΄ τάξης 141 σελίδες, της Δ΄ τάξης 152 σελίδες, της Ε΄ τάξης 141 σελίδες και της Στ΄ τάξης 142 σελίδες. Το ανθολόγιο των τάξεων Α΄ και Β΄ αποτελείται από 169 σελίδες, το ανθολόγιο των Γ΄ και Δ΄ τάξεων από 183 και των Ε΄ και Στ΄ τάξεων από 302 σελίδες.

Τα βιβλία μαθητή και τα τετράδια είναι οργανωμένα σε ενότητες. Στην Α΄ τάξη οι ενότητες είναι δέκα, στη Β΄ τάξη είναι δεκαέξι, στη Γ΄ δεκατέσσερις, στη Δ΄ δεκαέξι, στην Ε΄ δεκαεπτά και στη Στ΄ υπάρχουν δώδεκα ενότητες. Στις τάξεις Α΄ και Γ΄ κάθε ενότητα περιέχει ορισμένες υποενότητες.

Τα κείμενα των τριών ανθολογίων κατατάσσονται σε κατηγορίες, σχετικές κυρίως με την οικογένεια, το παιδί, την παράδοση, το σχολείο, την φύση και την οικολογία, την ελληνική ιστορία, τη φιλία και την ειρήνη, την πολιτιστική κληρονομιά και παράδοση, τη θρησκευτική ζωή, τη φαντασία και την περιπέτεια, την τεχνολογία, την υγεία, τους ανθρώπινους χαρακτήρες, την κοινωνική ζωή.

9.3. Επιλογή μεθόδου

Στην εργασία αυτή εφαρμόστηκε η μέθοδος της ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Η ανάλυση περιεχομένου αποτελεί μια αξιόλογη ερευνητική τεχνική, η οποία αξιοποιείται συχνά στις ανθρωπιστικές επιστήμες (Αθανασίου, 2007). Ιδιαίτερος στην έρευνα των σχολικών εγχειριδίων, η ποσοτική ανάλυση περιεχομένου χρησιμοποιείται συστηματικά τις τελευταίες δεκαετίες (Μπονίδης, 2004). Παρ' ότι η χρήση της ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου αξιοποιήθηκε κυρίως για την αντικειμενική και σαφή συγκριτική θεώρηση των σχολικών εγχειριδίων μεταξύ τους ή με παλαιότερα αναγνωστικά (Μπονίδης, 2004), εν τούτοις πιστεύουμε πως μπορεί να προσφέρει αξιόλογα ποσοτικά περιγραφικά αποτελέσματα σχετικά με το περιεχόμενο των νέων σχολικών βιβλίων ως προς διάφορους παράγοντες, όπως είναι εν προκειμένω τα είδη των κειμένων και τα είδη των γραπτών ασκήσεων, καθώς και σχετικά με τις ευκαιρίες προσωπικής έκφρασης και παραγωγής γραπτού λόγου που προσφέρει ένα λογοτεχνικό κείμενο στο μαθητή.

Φάση 1^η: προσδιορισμός των μονάδων ανάλυσης

Αρχικά, έγινε ο προσδιορισμός των μονάδων ανάλυσης που θα αξιοποιηθούν. Ως μονάδες δειγματοληψίας για τη συγκρότηση του ερευνητικού δείγματος επιλέχθηκαν τα σχολικά βιβλία, τα τετράδια εργασιών των έξι τάξεων του δημοτικού σχολείου, όπως και τα τρία ανθολόγια. Σε αυτή τη βάση, επιχειρήθηκε η πλήρης και εμπειριστατωμένη αποδελτίωση των βιβλίων. Μετά τη διατύπωση των υποθέσεων της έρευνας, καθώς και την επιλογή των πηγών συλλογής των απαραίτητων πληροφοριών, ακολούθησε ο ορισμός των μονάδων ανάλυσης (Αθανασίου, 2007). Οι μονάδες ανάλυσης διακρίνονται σε μονάδες δειγματοληψίας και μονάδες καταγραφής (Μπονίδης, 2004, 53). Οι μονάδες δειγματοληψίας είναι οι μονάδες από

τις οποίες συγκροτείται το δείγμα της έρευνας. Στην εν λόγω έρευνα, το δείγμα αποτελείται από τριάντα δύο βιβλία, συγκεκριμένα από:

- Τα δύο (2) τεύχη του βιβλίου μαθητή της Α΄ τάξης.
- Τα δύο (2) τεύχη του τετραδίου εργασιών της Α΄ τάξης.
- Τα τρία (3) τεύχη του βιβλίου μαθητή της Β΄ τάξης.
- Τα δύο (2) τεύχη του τετραδίου εργασιών της Β΄ τάξης.
- Τα τρία (3) τεύχη του βιβλίου μαθητή της Γ΄ τάξης.
- Τα δύο (2) τεύχη του τετραδίου εργασιών της Γ΄ τάξης.
- Τα τρία (3) τεύχη του βιβλίου μαθητή της Δ΄ τάξης.
- Τα δύο (2) τεύχη του τετραδίου εργασιών της Δ΄ τάξης.
- Τα τρία (3) τεύχη του βιβλίου μαθητή της Ε΄ τάξης.
- Τα δύο (2) τεύχη του τετραδίου εργασιών της Ε΄ τάξης.
- Τα τρία (3) τεύχη του βιβλίου μαθητή της Στ΄ τάξης.
- Τα δύο (2) τεύχη του τετραδίου εργασιών της Στ΄ τάξης.
- Το ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων Α΄ - Β΄ τάξεων.
- Το ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων Γ΄ - Δ΄ τάξεων.
- Το ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων Ε΄ - Στ΄ τάξεων.

Οι μονάδες καταγραφής αποτελούν το τμήμα του κειμένου, το οποίο θα αποτελέσει τη βάση της κατηγοριοποίησης. Στην περίπτωση της καταγραφής των γραπτών ασκήσεων που ενυπάρχουν στα βιβλία, η επιλογή έγινε με τα εξής κριτήρια:

1. Την ύπαρξη σχετικού εικονιδίου που δηλώνει τη γραπτή άσκηση. Στις τάξεις που μελετώνται, προς διευκόλυνση του εκπαιδευτικού, αλλά και του μαθητή, οι ασκήσεις που απαιτούν γραφή συνοδεύονται από το ανάλογο σύμβολο. Τα εικονίδια που παραπέμπουν σε γραπτή άσκηση είναι τέσσερα, ένα για κάθε είδος γραπτής άσκησης: παραγωγής γραπτού λόγου, γραμματικής, διαθεματικών δραστηριοτήτων, λεξιλογίου-ορθογραφίας⁶⁵.
2. Την εκφώνηση της άσκησης και την ύπαρξη σε αυτή ρημάτων σχετικών με την παραγωγή γραπτού λόγου. Το βασικό ρήμα προτροπής σε γραπτή άσκηση είναι το

⁶⁵ Εικονίδια που να υποδεικνύουν το είδος της άσκησης που συνοδεύουν εντοπίζονται στα βιβλία της Στ΄, της Ε΄, της Γ΄ τάξης, βλ.επε συγκεκριμένα: Βιβλίο Δασκάλου Γ΄ τάξης σ. 6-10· Βιβλίο Δασκάλου Ε΄ τάξης, σ. 18· Βιβλίο Δασκάλου Στ΄ τάξης, σ. 20. Στις Α΄, Β΄ και Δ΄ τάξεις δεν υπάρχουν σχετικά εικονίδια, επομένως λήφθηκε υπόψη η διατύπωση της άσκησης και το θέμα της.

«γράψε-γράψτε»⁶⁶. Παρ' όλα αυτά, κάθε ρήμα που δηλώνει κάποιου είδους παραγωγή γραπτού κειμένου εξετάζεται.

3. Το θέμα και η μορφή της άσκησης, όπως δηλώνεται στην εκφώνηση. Ακόμη και στις περιπτώσεις ασκήσεων που δεν συνοδεύονται από σχετικό εικονίδιο ή από ρηματική προτροπή σε γραφή, η ίδια η μορφή της άσκησης παραπέμπει στη γραφή, συνήθως με την παρουσία διακεκομμένων γραμμών, πίνακα ή κενού πλαισίου, όπου οι μαθητές θα γράψουν όσα τους ζητούνται.

Παρατηρείται εδώ μια δυσκολία στον προσδιορισμό των γραπτών ασκήσεων, δεδομένου του στόχου της έρευνας. Εφόσον δεν αναζητούνται μόνο οι ασκήσεις παραγωγής λόγου (δημιουργίας κάποιου είδους κειμένου), αλλά όλες οι ασκήσεις γραφής (είτε πρόκειται για συμπλήρωση κενών, αντιγραφή ή συμπλήρωση πίνακα), θεωρήθηκε αναγκαίο να εξεταστούν όλα τα ανωτέρω κριτήρια παράλληλα, ώστε να καταγραφούν όλες οι ασκήσεις που απαιτούν γραφή.

Όσον αφορά την καταγραφή των κειμένων που ενυπάρχουν στα βιβλία, αυτή ακολούθησε την εξής πορεία: κατά τη μελέτη όλων των τευχών των σχολικών βιβλίων, εντοπίζονταν ο τίτλος του κάθε κειμένου, όπου αυτός δίνεται⁶⁷. Επίσης, αναζητήθηκε η πηγή του κειμένου, όπως αυτή αναφέρεται στις περισσότερες περιπτώσεις υποσελίδια, προσδιορίζοντας την προέλευσή του. Στα κείμενα όπου δεν υπάρχει τίτλος, ούτε αναφορά της πηγής, το είδος αυτού προσδιορίζεται με βάση το περιεχόμενό του.

Φάση 2^η: προσδιορισμός των κατηγοριών

Μετά τον καθορισμό των μονάδων ανάλυσης, ακολουθεί ένα πολύ σημαντικό βήμα για την ανάλυση περιεχομένου, ο ορισμός των κατηγοριών ανάλυσης. Οι κατηγορίες που δημιουργούνται καθορίζονται από το σκοπό της έρευνας και το θεωρητικό υπόβαθρο. Δεδομένου του ότι η ανάλυση περιεχομένου είναι μια μορφή κατηγοριοποίησης, θελήσαμε να κατηγοριοποιήσουμε το σύνολο των κειμένων που υπάρχουν στα βιβλία που επιλέχθηκαν.

⁶⁶ Άλλα ρήματα που εντοπίστηκαν είναι, ενδεικτικά: «αντιγράψτε, συμπληρώστε, σημειώστε, ξαναγράψτε, βρείτε, φτιάξτε, αντιγράψτε, ενώστε, βάλτε, μάθε να γράφεις, αντίγραψε, προσπάθησε να βρεις, περιγράψτε, μετατρέψτε, διορθώστε, σχηματίστε». Τα ρήματα αυτά, όπως και άλλα πολλά, δηλώνουν όλες τις μορφές που μπορεί να λάβει μια γραπτή άσκηση, όπως συμπλήρωσης, αντιγραφής, γραφής, σημείωσης κ.ά..

⁶⁷ Στο μεγαλύτερο μέρος των κειμένων ο τίτλος είναι διαθέσιμος, γεγονός που υποβοηθά τον εντοπισμό τους και την καταγραφή τους.

Από την ανάγνωση και αποδελτίωση του υπό έρευνα υλικού, προκύπτει μια κατηγοριοποίηση των κειμένων και των σχετικών με την έρευνα ασκήσεων. Κατά πρώτον, η μακρά λίστα κειμένων και γραπτών ασκήσεων καταχωρήθηκε σε λογιστικά φύλλα⁶⁸, δώδεκα στον αριθμό, δύο για κάθε τάξη, ένα λογιστικό φύλλο για τα κείμενα και ένα για τις γραπτές ασκήσεις και έξι φύλλα για τα ανθολόγια, ένα για τα κείμενα και ένα για τις γραπτές ασκήσεις. Από τη μελέτη του συνόλου των δεδομένων προέκυψαν οι κατηγορίες στις οποίες εμπίπτουν τα κείμενα και οι γραπτές ασκήσεις.

Κατά τη φάση μελέτης των σχολικών εγχειριδίων, δομήθηκαν προσωρινά συστήματα κατηγοριών, τα οποία στην πορεία της έρευνας τροποποιήθηκαν και εμπλουτίστηκαν. Η διαδικασία αυτή είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός ενιαίου, βελτιωμένου πίνακα κωδικοποίησης. Αυτός περιλαμβάνει όλες τις αναφορές στις μονάδες καταγραφής, καθώς και την κατηγοριοποίησή τους.

Αρχικά οι κατηγορίες που τέθηκαν ήταν ευρείς και περιεκτικές, διακρίνοντας τα κείμενα σε (α) «λογοτεχνικά», (β) «μη λογοτεχνικά» και (γ) κείμενα της συγγραφικής ομάδας. Ο διαχωρισμός αυτός, μολονότι ιδιαίτερα ευέλικτος και σχετικός με το σκοπό της έρευνας, διαφάνηκε ως προβληματικός, καθώς εντοπίζονται κείμενα τα οποία δεν μπορούν αυστηρά να καταταχθούν σε μια εκ των κατηγοριών «λογοτεχνικά» και «μη λογοτεχνικά», λόγω του ιδιαίτερου χαρακτήρα τους. Ως επόμενο, οι κατηγορίες που διαμορφώθηκαν για τα κείμενα του βιβλίου και του τετραδίου έγιναν περισσότερο συγκεκριμένες και είναι οι εξής:

- Ποιητικός λόγος
- Πεζογραφία
- Παραμύθια - Μύθοι
- Ενημερωτικά/πληροφοριακά κείμενα - βιβλία γνώσεων
- Δημιουργήματα λαϊκού πολιτισμού
- Άρθρα περιοδικών, εφημερίδων, ιστοσελίδων
- Αυθεντικά χρηστικά κείμενα
- Κείμενα της συγγραφικής ομάδας του σχολικού βιβλίου.
- Άλλο

Είναι απαραίτητο να προσδιορίσουμε εδώ τα κριτήρια της επιλογής αυτών των κατηγοριών. Η κατηγορία «Ποιητικός λόγος» αναφέρεται στην ποίηση, στις συνθέσεις εκείνες που

⁶⁸ Το πρόγραμμα Excel των Windows χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο ταξινόμησης των στοιχείων που λήφθηκαν από τα βιβλία και τα τετράδια εργασιών.

εκφράζουν τα συναισθήματα μέσα από το ρυθμό και το μέτρο του λόγου (Κανατσούλη, 2007, 71· Πάπυρος Larousse, 2014, 224). Στην κατηγορία της ποίησης μπορούν να ενταχθούν η δημοτική ποίηση, η έντεχνη ποίηση και η σύγχρονη ποίηση (Κανατσούλη, 2007). Η κατηγορία «Παραμύθια-Μύθοι» εμπεριέχει από τη μία λαϊκούς ή αρχαίους μύθους (παραδοσιακούς μύθους από διάφορες χώρες, μύθους του Αίσωπου), από την άλλη διαφόρων ειδών παραμύθια –σύγχρονα ή παλαιότερα. Το παραμύθι είναι ένα διαχρονικό και παγκόσμιο λογοτεχνικό είδος, το οποίο κινείται στον κόσμο του φανταστικού και μαγικού, ή του κοσμικού και ανθρώπινου (Κανατσούλη, 2007, 81, 83). Ο μύθος συνιστά αρχαία παράδοση ή αλληγορική διήγηση με σκοπό το διδακτισμό, όπως αυτός προβάλλεται λ.χ. από τον Αίσωπο (Κανατσούλη, 2007, 95).

Η κατηγορία «Πεζογραφία» περιλαμβάνει τα πεζά κείμενα της ελληνικής και ξένης παραγωγής, σε αντιδιαστολή με την ποίηση (Πάπυρος Larousse, 2014, 175). Η κατηγορία «Ενημερωτικά/πληροφοριακά κείμενα – βιβλία γνώσεων», όπως είναι εμφανές, περιλαμβάνει όλα εκείνα τα κείμενα και αποσπάσματα βιβλίων που σκοπό έχουν να ενημερώσουν για ένα θέμα και να παρουσιάσουν πληροφορίες για γεγονότα και φαινόμενα (Καρπόζηλου, 2009). Η κατηγορία αυτή δημιουργήθηκε με σκοπό να διαχωρίσει τα βιβλία γνώσεων από τη λογοτεχνία, εάν και η διάκριση αυτή δεν είναι απόλυτη, όπως αναφέρθηκε στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας. Η διαφοροποίηση έγινε με σκοπό τη διευκόλυνση της έρευνας και της καταγραφής και κατηγοριοποίησης των κειμένων.

Ο ορισμός της κατηγορίας «Δημιουργίες λαϊκού πολιτισμού» προέρχεται από μια μελέτη του Γ. Καψάλη (2003) και περιέχει τα δημιουργήματα του λαού μας (και όχι μόνο) από παρελθόντα χρόνια. Στην κατηγορία «Άρθρο» εντάσσονται τα γραπτά κείμενα έντυπου και ηλεκτρονικού λόγου, που αναφέρονται σε ορισμένα επίκαιρα ή ειδικά θέματα⁶⁹. Στην κατηγορία «Αυθεντικά χρηστικά κείμενα» περιέχονται κείμενα τα οποία εντοπίζονται στον κοινωνικό περίγυρο και χρησιμοποιούνται καθημερινά από τον άνθρωπο⁷⁰. Στην κατηγορία «Κείμενα της συγγραφικής ομάδας» εμπίπτουν τα κείμενα εκείνα που δεν προϋπήρχαν, αλλά γράφτηκαν αποκλειστικά για το σχολικό βιβλίο και τη διδασκαλία ορισμένου αντικειμένου.

⁶⁹ Αποτέλεσμα της αναζήτησης του όρου «Άρθρο» στο wikipedia.org.

⁷⁰ Αναφορά στην χρήση των αυθεντικών κειμένων γίνεται στο ΦΕΚ (2003, 303) για το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού - Γυμνασίου, σ. 3773. Οι όροι «αυθεντικά χρηστικά κείμενα» χρησιμοποιήθηκαν στα πλαίσια του Προγράμματος «Διδασκαλία της Επικοινωνιακής Χρήσης της Γλώσσας» στα πλαίσια του έργου Σ.Ε.Π.Π.Ε. του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Ο όρος αυθεντικά αναφέρεται και στα Βιβλία Δασκάλου της Δ' (σ. 12), της Ε' (σ. 46) και της Στ' τάξης (σ. 49). Στην Α' τάξη (Βιβλίο Δασκάλου) γίνεται χρήση του όρου «πραγματικά κείμενα» (σ. 10) ή της φράσης «κείμενα με πλήρες νόημα» (σ. 13). Στην Β' τάξη γίνεται λόγος για είδη κειμένων «συχνά αυθεντικών» (σ. 6).

Σε πολλές περιπτώσεις, κυρίως στα βιβλία της Στ' τάξης, τα κείμενα της συγγραφικής ομάδας δηλώνονται με αναφορά κάτω από το κείμενο⁷¹.

Τέλος, στην κατηγορία «Άλλο» συμπεριλαμβάνονται κείμενα τα οποία δεν μπορούν να καταχωρηθούν σε κάποια από τις προηγούμενες κατηγορίες. Μια κατηγορία που απαιτεί την προσοχή είναι αυτή των κόμικς, η οποία στην εν λόγω μελέτη δεν κατατάσσεται στην παιδική λογοτεχνία, ενώ ορισμένοι ερευνητές την οριοθετούν ως τέτοια (Κανατσούλη, 2007). Επίσης, ο «Καραγκιόζης» ή «θέατρο σκιών», μια παραδοσιακή τέχνη που δεν στηρίζεται σε γραπτό κείμενο (Κανατσούλη, 2007, 129), εντάσσεται στην κατηγορία αυτή και όχι στη λογοτεχνία.

Στην κατηγορία «Ποιητικός λόγος» εμπίπτουν ποιήματα διαφόρων ποιητών, μέρη ποιητικών συλλογών, λυρική ποίηση (ωδή), επική ποίηση (έπη Ομήρου) και τραγική ποίηση (αρχαία τραγωδία και κωμωδία). Στην κατηγορία «Πεζογραφία» εντάσσονται τα μυθιστορήματα και τα διηγήματα (βιογραφικά, αυτοβιογραφικά, ιστορικά), ως κατεξοχήν αφηγήσεις σε πεζό λόγο, καθώς και οι αυτοβιογραφίες⁷², οι βιογραφίες και οι μυθιστορηματικές βιογραφίες (Κανατσούλη, 2007). Στην κατηγορία «Δημιουργίες λαϊκού πολιτισμού» εντάσσονται, σύμφωνα με τον Καψάλη (2003) από όπου και ο όρος, τα νανουρίσματα, οι γλωσσοδέτες, τα αινίγματα, οι παροιμίες, οι ευχές, οι γρίφοι, τα λογοπαίχνια κ.ά.⁷³ Στην κατηγορία αυτή εντάξαμε και τα κάλαντα.

Μετά τον εντοπισμό και την καταγραφή κάθε μίας άσκησης από το σύνολο του δείγματος, έγινε ο διαχωρισμός αυτών σε ορισμένες κατηγορίες, αναλόγως με τον τύπο της άσκησης και το σκοπό της. Έτσι, οι ασκήσεις γραπτού λόγου διακρίθηκαν σε:

- Ασκήσεις αντιστοίχισης - επιλογής - ταξινόμησης - νοηματικές
- Ασκήσεις προσωπικής έκφρασης
- Ασκήσεις παραγωγής κειμένου - γραπτού υλικού
- Ασκήσεις γραμματικής - συντακτικού - λεξιλογίου
- Ασκήσεις αντιγραφής κειμένου ή μέρους κειμένου ή λέξεων

⁷¹ Να αναφερθεί εδώ πως οι υποσελίδες αναφορές της πηγής των κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια (όπου αυτές είναι διαθέσιμες), οι βοηθητικοί για τον εκπαιδευτικό πίνακες στα βιβλία δασκάλου (Βιβλίο Δασκάλου Α' τάξης, σ. 28-31· Βιβλίο Δασκάλου Β' τάξης, σ. 11-16· Βιβλίο Δασκάλου Γ' τάξης, σ. 13-19· Βιβλίο Δασκάλου Δ' τάξης, σ. 5-10· Βιβλίο Δασκάλου Ε' τάξης, σ. 5-8· Βιβλίο Δασκάλου Στ' τάξης, σ. 5-9), καθώς και οι βιβλιογραφικές πληροφορίες των Ανθολογίων (Α' - Β', σ. 161-168· Γ'-Δ', σ. 181-183· Ε'-Στ' τάξης, σ. 283-298) βοήθησαν ιδιαίτερω στην κατηγοριοποίηση των κειμένων.

⁷² Αποτελέσματα της αναζήτησης του όρου «Αυτοβιογραφία» στο wikipedia.org.

⁷³ Ο Καψάλης (2003) καταγράφει διεξοδικά ένα πολύ μεγάλο μέρος των δημιουργημάτων λαϊκού πολιτισμού της χώρας μας, εάν όχι το σύνολό του, όπου εντοπίζονται και άλλες κατηγορίες. Εδώ αναφέρουμε αυτές που εντοπίζουμε στα σχολικά βιβλία και ανθολόγια.

Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται οι ασκήσεις που αφορούν το νόημα του κειμένου, οι ασκήσεις συμπλήρωσης που αφορούν κυρίως το νόημα και όχι την γραμματική, οι ασκήσεις ταξινόμησης προτάσεων, παραγράφων και λέξεων, οι πίνακες προς συμπλήρωση, οι ασκήσεις σωστού-λάθους, αλλά και ιδιαίτερες ασκήσεις, όπως σταυρόλεξα, κρυπτόλεξα, αντιστοιχήσεις. Στην κατηγορία «Ασκήσεις γραμματικής-συντακτικού-λεξιλογίου», εμπίπτουν κάθε μορφής ασκήσεις που σκοπεύουν στην κατανόηση, εξάσκηση και εμπέδωση γραμματικών, συντακτικών και λεξιλογικών κανόνων. Οι ασκήσεις της κατηγορίας αυτής ζητούν κλιτούς τύπους μερών του λόγου (ρημάτων, ουσιαστικών κ.λπ.), συνώνυμα, αντώνυμα, ομόρριζα κ.τ.λ. ή τον συντακτικό ρόλο μιας λέξης στην πρόταση όπου εντάσσεται. Στην κατηγορία «Ασκήσεις αντιγραφής κειμένου ή μέρους κειμένου ή λέξεων», όπως είναι αναμενόμενο, κατατάσσονται οι ασκήσεις εκείνες που ζητούν από το μαθητή να αντιγράψει σε ορισμένο πλαίσιο ή στο τετράδιο μια λέξη, μια φράση ή ένα ευρύτερο μέρος κειμένου.

Οι κατηγορίες «Ασκήσεις παραγωγής κειμένου» και «Ασκήσεις προσωπικής έκφρασης» ανήκουν εμφανώς στην παραγωγή γραπτού λόγου, όμως ο διαχωρισμός τους οφείλεται στο ότι οι πρώτες δίνουν περισσότερη βαρύτητα στο κειμενικό είδος που παράγεται, ενώ οι δεύτερες στοχεύουν στην προσωπική και ειλικρινή έκφραση των μαθητών. Οι δεύτερες ενδιαφέρουν ιδιαίτερος στην παρούσα έρευνα, όπου αναζητείται η προαγωγή της φιλογραφίας μέσα από το σχολικό εγχειρίδιο. Επιζητούμε να εντοπίσουμε –μεταξύ άλλων– και τις δραστηριότητες που ζητούν από τους μαθητές να εκφραστούν προσωπικά, να εκδηλώσουν σκέψεις, ανάγκες, συναισθήματα.

Στην προσπάθεια καταγραφής των γραπτών ασκήσεων που αφορούν τα λογοτεχνικά κείμενα των βιβλίων και του ανθολογίου λήφθηκαν υπόψη τα κείμενα που εντάσσονται σε τέσσερις κατηγορίες, δηλαδή στον ποιητικό λόγο, στην πεζογραφία, τα παραμύθια-μύθους και τα δημιουργήματα λαϊκού πολιτισμού. Η επιλογή να μην ενταχθεί η κατηγορία «Ενημερωτικά/πληροφοριακά κείμενα – βιβλία γνώσεων» στα λογοτεχνικά είδη δικαιολογείται από την ιδιαίτερη φύση των ενημερωτικών-πληροφοριακών κειμένων των βιβλίων και στηρίζεται στο διαχωρισμό των παιδικών βιβλίων γνώσεων από την παιδική λογοτεχνικά βιβλία, όπως περιγράφεται από την Καρπόζηλου (2009) και την Κανατσούλη (2007). Επομένως, μελετήθηκαν οι ασκήσεις που σχετίζονται με αυτές τις κατηγορίες κειμένων.

Φάση 3^η: κωδικογράφηση και ανάλυση των στοιχείων

Σε τρίτη φάση, το ποιοτικό υλικό της έρευνας μετατράπηκε σε μεταβλητές, με σκοπό να κωδικογραφηθεί και να γίνουν οι σχετικοί ποσοτικοί υπολογισμοί. Στην περίπτωση της συγκεκριμένης έρευνας, οι ορισμένες κατηγορίες εισήχθησαν στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS 21, προκειμένου να οδηγηθούμε σε περιγραφικά αποτελέσματα. Αναφέρουμε εδώ πως η ποσοτική ανάλυση περιεχομένου που επιχειρείται, παραμένει σε επίπεδο περιγραφικής στατιστικής, καθώς τα αποτελέσματα που αφορούν το κάθε βιβλίο είναι αντιπροσωπευτικά αυτού και δεν μπορούν να γενικευτούν σε άλλα εγχειρίδια (Μπονίδης, 2004).

Στη φάση αυτή, τα κείμενα και οι ασκήσεις των βιβλίων που μελετούνται μετατρέπονται σε αριθμούς μέσω δελτίων (Μπονίδης, 2004). Από τα προηγούμενα λογιστικά φύλλα που περιλαμβάνουν συνολικά τα δεδομένα των βιβλίων, πάρθηκαν τα στοιχεία που εισήχθησαν στα φύλλα του SPSS. Για τα κείμενα των βιβλίων, δημιουργήθηκαν έξι δελτία, ένα για κάθε τάξη και ακόμη τρία, από ένα για κάθε ανθολόγιο και το ίδιο συνέβη και για τις γραπτές ασκήσεις (εννιά δελτία). Σχετικά με τις γραπτές ασκήσεις που σχετίζονται με τα λογοτεχνικά κείμενα, βάσει της κατηγοριοποίησης των κειμένων σε λογοτεχνικά και μη, επιλέχθηκαν αυτά των λογοτεχνικών κατηγοριών (ποιητικός λόγος, πεζογραφία, παραμύθια – μύθοι, δημιουργήματα λαϊκού πολιτισμού) και δημιουργήθηκε ένα λογιστικό φύλλο για το σύνολο των λογοτεχνικών κειμένων όλων των βιβλίων όλων των τάξεων, όπου καταγράφηκαν όλα τα λογοτεχνικά κείμενα από τις προηγούμενες λίστες και οι σχετικές με αυτά γραπτές ασκήσεις. Στη συνέχεια, τα δεδομένα αυτά εισήχθησαν σε ξεχωριστά φύλλα του SPSS, δύο για κάθε τάξη και από δύο για κάθε ανθολόγιο, όπου το ένα αφορά τα κείμενα και το δεύτερο τις γραπτές ασκήσεις. Στο σύνολο προέκυψαν δεκαοκτώ φύλλα του SPSS, με τα ποσοτικά δεδομένα του συνόλου των στοιχείων, από τα οποία δημιουργήθηκαν οι σχετικοί πίνακες.

Η μεθοδολογική πορεία που ακολουθήθηκε στην μελέτη αυτή περιγράφεται συνοπτικά και στον ακόλουθο πίνακα:

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

<p align="center">Φάση 1 <i>Προσδιορισμός των μονάδων ανάλυσης</i></p>		
<p align="center"><i>ΜΟΝΑΔΕΣ ΔΕΙΓΜΑΤΟΛΗΨΙΑΣ</i></p> <p>Τριάντα δύο βιβλία γλώσσας (βιβλία μαθητή, τετράδια εργασιών, ανθολόγια)</p>	<p align="center"><i>ΜΟΝΑΔΕΣ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ</i></p> <p>Για τις γραπτές ασκήσεις: Εικονίδιο, εκφώνηση, θέμα άσκησης Για τα κείμενα: Τίτλος κειμένου, πηγή, περιεχόμενο</p>	
<p align="center">Φάση 2 <i>Προσδιορισμός των κατηγοριών</i></p>		
<p>Δώδεκα λογιστικά φύλλα, δύο για κάθε τάξη</p> <p>Έξι λογιστικά φύλλα, δύο για κάθε ανθολόγιο</p>	<p align="center"><i>ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΚΕΙΜΕΝΩΝ</i></p> <p>Ποιητικός λόγος</p> <p>Πεζογραφία</p> <p>Παραμύθια- Μύθοι</p> <p>Ενημερωτικά/πληροφοριακά κείμενα - βιβλία γνώσεων</p> <p>Δημιουργήματα λαϊκού πολιτισμού</p> <p>Άρθρα περιοδικών, εφημερίδων, ιστοσελίδων</p> <p>Αυθεντικά χρηστικά κείμενα</p> <p>Κείμενα της συγγραφικής ομάδας του σχολικού βιβλίου</p> <p>Άλλο</p>	<p align="center"><i>ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΓΡΑΠΤΩΝ ΑΣΚΗΣΕΩΝ</i></p> <p>Ασκήσεις αντιστοίχισης - επιλογής - ταξινόμησης - νοηματικές</p> <p>Ασκήσεις προσωπικής έκφρασης</p> <p>Ασκήσεις παραγωγής κειμένου - γραπτού υλικού</p> <p>Ασκήσεις γραμματικής - συντακτικού - λεξιλογίου</p> <p>Ασκήσεις αντιγραφής κειμένου ή μέρους κειμένου ή λέξεων</p>
<p align="center">Φάση 3 <i>Κωδικογράφηση και ανάλυση των στοιχείων</i></p>		
<p>Δεκαοχτώ φύλλα SPSS - δύο για κάθε τάξη και δύο για κάθε ανθολόγιο</p>	<p>Πίνακες ποσοτικών δεδομένων σχετικά με:</p> <p>(1) τα είδη κειμένων σε κάθε βιβλίο/τετράδιο εργασιών/ανθολόγιο</p> <p>(2) τα είδη των γραπτών ασκήσεων σε κάθε βιβλίο/τετράδιο/ανθολόγιο</p> <p>(3) τα είδη των γραπτών ασκήσεων που αφορούν τα λογοτεχνικά κείμενα</p>	

10. Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Εν συνεχεία, παρατίθενται τα αποτελέσματα της ποσοτικής ανάλυσης των σχολικών βιβλίων, των τετραδίων εργασιών και των ανθολογίων των έξι τάξεων, τόσο σχετικά με τα κείμενα που μελετούνται, όσο και με τις γραπτές ασκήσεις. Για την καλύτερη απόδοση και κατανόηση των αποτελεσμάτων καθώς και τη συγκριτική θεώρηση των τάξεων αναφέρονται σε κάθε κατηγορία με τη σειρά τα αποτελέσματα της κάθε τάξης, από τη μικρότερη στη μεγαλύτερη.

10.1. Είδη κειμένων

Ως προς τα είδη των κειμένων που καταγράψαμε από τη μελέτη των βιβλίων, τα αποτελέσματα για το βιβλίο μαθητή, το τετράδιο εργασιών⁷⁴, καθώς και για το ανθολόγιο είναι τα ακόλουθα.

10.1.1. Σχολικό βιβλίο και τετράδιο εργασιών

Στο βιβλίο/τετράδιο της Α΄ τάξης τα κείμενα υπολογίζονται σε εκατόν πενήντα πέντε (βλ. παράρτημα, ΠΙΝΑΚΑ 2). Παρατηρήσαμε πως τα περισσότερα από αυτά τα κείμενα, συγκεκριμένα το 73,5%, είναι δημιουργήματα της συγγραφικής ομάδας και αφορούν ως επί το πλείστον την εκμάθηση των γραμμάτων και των φθόγγων. Είναι τα κείμενα που εντοπίζει κανείς στα πρώτα κεφάλαια του σχολικού βιβλίο/τετραδίου. Με πολύ μικρότερο ποσοστό (8,4%) ακολουθεί ο ποιητικός λόγος, ενώ τα παραμύθια-μύθοι υπολογίζονται μόλις στο 1,9%. Στην Α΄ τάξη δεν εμφανίζεται κάποιο άρθρο. Τα ενημερωτικά κείμενα-βιβλία γνώσεων φτάνουν το 3,2%, ενώ τα αυθεντικά χρηστικά κείμενα ανέρχονται στο 7,1% του συνόλου. Υπάρχουν, ακόμη, ορισμένα κείμενα στην κατηγορία «Άλλο», τα οποία είναι ελάχιστα

⁷⁴ Στα αποτελέσματα, το βιβλίο και το τετράδιο λαμβάνονται υπόψη σαν ένα σύνολο και τα κείμενα που εντοπίστηκαν στα τεύχη και των δύο αναφέρονται μαζί. Από το σημείο αυτό και έπειτα δηλώνονται ομού ως «βιβλίο/τετράδιο».

(1,9%). Συγκεκριμένα, πρόκειται για κείμενα από παλαιότερα αναγνωστικά και απομαγνητοφωνημένες ραδιοφωνικές εκπομπές.

Σχετικά με τα λογοτεχνικά κείμενα τα οποία αφορούν την εργασία αυτή, δηλαδή τις κατηγορίες «ποιητικός λόγος», «παραμύθια-μύθοι», «πεζογραφία», «δημιουργήματα λαϊκού πολιτισμού», αυτά είναι στο σύνολο τους είκοσι δύο (14,2% των κειμένων). Το ποσοστό αυτό είναι χαμηλό, συγκριτικά το ποσοστό των κειμένων της συγγραφικής ομάδας.

Στη Β΄ τάξη, τα κείμενα του βιβλίου/τετραδίου είναι συνολικά εκατόν σαράντα εννιά (βλ. ΠΙΝΑΚΑ 3). Σε αυτά, ο ποιητικός λόγος εντοπίζεται σε μεγαλύτερο ποσοστό (26,8%) και έπονται τα αυθεντικά χρηστικά κείμενα (21,5%). Στη Β΄ τάξη εμφανίζονται τα πρώτα άρθρα (2,7%). Τα κείμενα της συγγραφικής ομάδας είναι κατά πολύ μειωμένα σε σχέση με το βιβλίο/τετράδιο της Α΄ τάξης και φτάνουν το 21,5%. Σε μικρότερα ποσοστά βλέπουμε τα ενημερωτικά/πληροφοριακά κείμενα και βιβλία γνώσεων (5,4%). Ως προς τα λογοτεχνικά είδη της πεζογραφίας, των παραμυθιών-μύθων και των δημιουργημάτων λαϊκού πολιτισμού συγκεντρώνουν ποσοστά 3,4%, 15,4% και 2,7% αντίστοιχα.

Η λογοτεχνία γενικά (κατηγορίες «ποιητικός λόγος», «παραμύθια-μύθοι», «πεζογραφία», «δημιουργήματα λαϊκού πολιτισμού») καταλαμβάνει το 48,3% του συνόλου των κειμένων, ποσοστό εμφανώς αυξημένο σε σχέση με την Α΄ τάξη, σχεδόν το μισό του συνόλου.

Στα εγχειρίδια της Γ΄ τάξης καταμετρήθηκαν εκατόν έξι κείμενα (βλ. ΠΙΝΑΚΑ 4), το 21,7% των οποίων είναι αυθεντικά χρηστικά κείμενα. Τα κείμενα πεζογραφίας φτάνουν στο 17%, τα παραμύθια-μύθοι στο 6,6%, ενώ ο ποιητικός λόγος στο 15,1% και τα κείμενα της συγγραφικής ομάδας στο 14,2%. Τα ενημερωτικά κείμενα και τα βιβλία γνώσεων αυξάνονται σε σχέση με τις προηγούμενες τάξεις και ανέρχονται στο 10,4%, ενώ τα άρθρα φτάνουν το 7,5%. Στην κατηγορία «Άλλο» εντάσσονται επτά κείμενα, συγκεκριμένα ιστορίες με εικόνες, κουκλοθέατρο από περιοδικό, απομαγνητοφωνημένη παράσταση Καραγκιόζη και δεδομένα της Unicef.

Οι κατηγορίες «ποιητικός λόγος», «παραμύθια-μύθοι», «πεζογραφία», «δημιουργήματα λαϊκού πολιτισμού» συνολικά ορίζονται στο 39,6%, ποσοστό μειωμένο εν σχέσει με τη Β΄ τάξη.

Στα βιβλία/τετράδια της Δ΄ τάξης (ΠΙΝΑΚΑΣ 5), τα κείμενα είναι εκατόν δέκα πέντε. Στο σύνολο υπερέχουν τα ενημερωτικά/πληροφοριακά κείμενα-βιβλία γνώσεων (27%), ενώ τα κείμενα της συγγραφικής ομάδας είναι πολύ λιγότερα από τις προηγούμενες τάξεις (ποσοστό μόλις 1,7%). Μεγάλα ποσοστά εντοπίζονται στα άρθρα (16,5%) και τα

αυθεντικά χρηστικά κείμενα (13,9%). Στην κατηγορία «Άλλο», με ποσοστό 4,3%, εντάσσονται γελοιογραφίες, κόμικς και θρησκευτικά κείμενα.

Ως προς τις λογοτεχνικές κατηγορίες, βλέπουμε πως ο ποιητικός λόγος βρίσκεται στο 16,5%, η πεζογραφία στο 13%, τα παραμύθια-μύθοι στο 6,1% και ο λαϊκός πολιτισμός στο 0,9% (μόλις μία αναφορά). Στο σύνολο, η λογοτεχνία φτάνει το 36,5%, ακόμη χαμηλότερα από τη Γ' τάξη.

Στο σύνολο των εκατόν είκοσι επτά κειμένων που περιέχονται στο σχολικό βιβλίο/τετράδιο της Ε' τάξης (βλ. ΠΙΝΑΚΑΣ 6), με ποσοστό 23,6% επικρατούν τα αυθεντικά χρηστικά κείμενα και ακολουθούν τα ενημερωτικά/πληροφοριακά και τα βιβλία γνώσεων (22%). Τα κείμενα της συγγραφικής ομάδας είναι δώδεκα (9,4%). Τα άρθρα ανέρχονται στο 13,4% του συνόλου.

Τα λογοτεχνικά βιβλία (ποιητικός λόγος 7,1%, πεζογραφία 15%, παραμύθια-μύθοι 7,9%, λαϊκός πολιτισμός 0,8%) είναι συνολικά τριάντα εννιά, φτάνοντας το 30,8% του συνόλου, μειωμένο εν συγκρίσει με την προηγούμενη τάξη.

Στη Στ' τάξη (βλ. ΠΙΝΑΚΑΣ 7), τα κείμενα του βιβλίου/τετραδίου ανέρχονται σε εκατόν σαράντα τρία, από τα οποία τα τριάντα ένα (με ποσοστό 21,7%) είναι αυθεντικά χρηστικά. Ακολουθούν τα άρθρα (21%) και τα κείμενα της συγγραφικής ομάδας (14%). Τα ενημερωτικά/πληροφοριακά κείμενα-βιβλία γνώσεων βρίσκονται στο 9,8%, ενώ η κατηγορία «άλλο» στο 5,6% (περιλαμβάνονται κόμικς, θρησκευτικά κείμενα και αποσπάσματα από παλαιότερα αναγνωστικά).

Ως προς τα λογοτεχνικά κείμενα (σύνολο σαράντα κείμενα, με συνολικό ποσοστό 28%), τα ποιήματα κατέχουν το 11,2%, τα πεζά το 14%, τα παραμύθια το 1,4% και ο λαϊκός πολιτισμός το 1,4% του συνόλου των κειμένων. Η λογοτεχνία στην τελευταία τάξη έχει χαμηλότερα ποσοστά από τις προηγούμενες τάξεις, πλην της Α' τάξης.

10.1.2. Ανθολόγιο

Στο ανθολόγιο των δύο πρώτων τάξεων του δημοτικού (ΠΙΝΑΚΑΣ 8), τα κείμενα είναι συνολικά εξήντα εννιά. Σε αυτά επικρατεί ο ποιητικός λόγος (39,1%) και τα παραμύθια-μύθοι (37,7%). Με μικρότερο ποσοστό ακολουθεί η πεζογραφία (14,5%), ενώ δεν εντοπίζονται

πληροφοριακά κείμενα ή βιβλία γνώσεων. Τα δημιουργήματα λαϊκού πολιτισμού ανέρχονται στο 7,2%, ενώ στην κατηγορία «Άλλο» (1,4%) κατατάσσεται μια προσευχή.

Στο ανθολόγιο των μεσαιών τάξεων (ΠΙΝΑΚΑΣ 9), ο ποιητικός λόγος και τα παραμύθια-μύθοι παραμένουν σε υψηλά ποσοστά (37,9% και 24,2% αντίστοιχα), ενώ αυξάνονται τα πεζά κείμενα (25,8%) και εντοπίζεται ένα ενημερωτικό κείμενο. Τα δημιουργήματα λαϊκού πολιτισμού είναι ελαφρώς αυξημένα από το πρώτο ανθολόγιο (9,1%). Στην κατηγορία «Άλλο» εντάσσεται μια απομαγνητοφωνημένη ραδιοφωνική εκπομπή.

Στο ανθολόγιο των δύο τελευταίων τάξεων (ΠΙΝΑΚΑΣ 10), ο ποιητικός λόγος καταλαμβάνει το 36,5%, η πεζογραφία το 34,4% και τα παραμύθια-μύθοι το 15,6%. Με πολύ μικρά ποσοστά ακολουθούν τα ενημερωτικά κείμενα (4,2%), ο λαϊκός πολιτισμός (5,2%) και τα αυθεντικά κείμενα (2,1%). Στην κατηγορία «Άλλο» εντάσσονται δύο κείμενα, μια θρησκευτική επιστολή και ένα απόσπασμα κόμικς.

10.2. Γραπτές δραστηριότητες

Μετά την καταγραφή των κειμένων ακολουθεί η καταγραφή των γραπτών ασκήσεων που περιέχονται στα βιβλία/τετράδια και τα ανθολόγια. Οι γραπτές ασκήσεις που εντοπίστηκαν αναφέρονται διεξοδικά στη συνέχεια.

10.2.1. Σχολικό βιβλίο και τετράδιο εργασιών

Σχετικά με τις γραπτές ασκήσεις στο βιβλίο/τετράδιο της Α΄ τάξης (βλ. ΠΙΝΑΚΑ 11), παρατηρείται πως το μεγαλύτερο μέρος αυτών καταλαμβάνουν οι ασκήσεις γραμματικής, σύνταξης και λεξιλογίου (71,5%). Οι ασκήσεις παραγωγής γραπτού λόγου είναι στο σύνολο δεκαέξι (12,3%) και οι ασκήσεις προσωπικής έκφρασης είναι μόνο τρεις (2,3%). Καταγράφηκαν, επίσης, ορισμένες ασκήσεις αντιστοίχισης-επιλογής-ταξινόμησης-νοηματικές, σε ποσοστό 13,1%, ενώ δεν υπάρχουν καθόλου ασκήσεις αντιγραφής.

Όσον αφορά τη Β΄ τάξη (ΠΙΝΑΚΑΣ 12), οι ασκήσεις γραμματικής, σύνταξης και λεξιλογίου είναι κατά πολύ μειωμένες (27,3%) σε σχέση με την Α΄, ενώ αντίθετα οι ασκήσεις αντιγραφής εμφανίζονται εδώ σε μεγάλο ποσοστό (35,2%). Οι ασκήσεις παραγωγής κειμένου

είναι στο σύνολο σαράντα πέντε (20,8%), αυξημένες συγκριτικά με την Α΄ τάξη και οι ασκήσεις προσωπικής έκφρασης είναι τέσσερις (1,9%). Οι ασκήσεις αντιστοίχισης-επιλογής-ταξινόμησης-νοηματικές φτάνουν το 14,8% του συνόλου.

Στη Γ΄ τάξη (ΠΙΝΑΚΑΣ 13), οι περισσότερες ασκήσεις αφορούν τη γραμματική, το λεξιλόγιο και το συντακτικό (39,9%). Επίσης, οι ασκήσεις αντιστοίχισης-επιλογής-ταξινόμησης-νοηματικές αυξάνονται ιδιαίτερα σε σχέση με τις προηγούμενες τάξεις και καταλαμβάνουν το 26,6% του συνόλου. Η παραγωγή γραπτού λόγου ανέρχεται, ελαφρώς μειωμένη, στο 19,5% και οι ασκήσεις που ζητούν προσωπική έκφραση είναι στο σύνολο είκοσι δύο, δηλαδή το 7,5% του συνόλου, πολύ περισσότερες από τις προηγούμενες τάξεις. Παρατηρούνται, επίσης, πολύ λιγότερες ασκήσεις αντιγραφής (6,5%), εν συγκρίσει με τη Β΄ τάξη.

Στο βιβλίο/τετράδιο της Δ΄ τάξης (βλ. ΠΙΝΑΚΑ 14), το μεγαλύτερο μέρος των γραπτών ασκήσεων σχετίζεται με τη γραμματική, τη σύνταξη και το λεξιλόγιο, με ποσοστό 51,4%. Οι ασκήσεις αντιστοίχισης-επιλογής-ταξινόμησης-νοηματικές, όπως και οι ασκήσεις παραγωγής γραπτού κειμένου καταλαμβάνουν και οι δύο ένα 17,6%. Οι ασκήσεις αντιγραφής είναι συνολικά είκοσι πέντε (10,2%). Ελάχιστες είναι οι ασκήσεις προσωπικής έκφρασης (3,3%), σε σχέση με τα αυξημένα ποσοστά της Γ΄ τάξης.

Στην Ε΄ τάξη (βλ. ΠΙΝΑΚΑ 15), παρατηρούμε πως περισσότερες από τις μισές γραπτές ασκήσεις αφορούν τη γραμματική, τη σύνταξη και το λεξιλόγιο (60,5%). Οι ασκήσεις παραγωγής γραπτού λόγου φτάνουν το 24,2%, ποσοστό αυξημένο συγκριτικά με την προηγούμενη τάξη. Η αντιγραφή εντοπίζεται μόνο σε μία άσκηση, μια μεγάλη μείωση από τις είκοσι πέντε της Δ΄, ενώ η προσωπική έκφραση ζητείται μόλις σε πέντε ασκήσεις (2%). Οι ασκήσεις αντιστοίχισης-επιλογής-ταξινόμησης-νοηματικές ορίζονται στο 12,9%.

Στη Στ΄ τάξη (βλ. ΠΙΝΑΚΑ 16), το μεγαλύτερο ποσοστό κατέχουν και εδώ οι γραμματικο-συντακτικές ασκήσεις και ασκήσεις λεξιλογίου (51,7%), όμως παρατηρείται μια σημαντική αύξηση στις ασκήσεις παραγωγής γραπτού λόγου (35,6%). Οι ασκήσεις προσωπικής έκφρασης είναι και αυτές αυξημένες και στο σύνολό τους δέκα (4,9%), ενώ οι ασκήσεις αντιστοίχισης-επιλογής-ταξινόμησης-νοηματικές ανέρχονται σε δεκατέσσερις (6,8%).

10.3. Είδη γραπτών ασκήσεων στα λογοτεχνικά κείμενα

Στην προσπάθεια εντοπισμού της σημασίας των λογοτεχνικών κειμένων στην ανάπτυξη της φιλογραφίας, αναζητήθηκαν τα είδη των γραπτών ασκήσεων που σχετίζονται με τα λογοτεχνικά κείμενα. Εν συνεχεία παρατίθενται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη μελέτη των βιβλίων/τετραδίων και των ανθολογίων. Στη φάση αυτή της έρευνας αναζητήθηκαν δύο δεδομένα: (1) πόσα από τα λογοτεχνικά κείμενα που ενυπάρχουν στα βιβλία/τετράδια και τα ανθολόγια συνοδεύονται από γραπτές ασκήσεις και (2) τι είδους ασκήσεις είναι αυτές.

10.3.1. Σχολικό βιβλίο και τετράδιο εργασιών

Στην Α΄ δημοτικού, τα λογοτεχνικά κείμενα που περιέχονται στο βιβλίο/τετράδιο είναι στο σύνολό τους είκοσι δύο (βλ. ΠΙΝΑΚΑ 17). Δεκατέσσερα από αυτά τα λογοτεχνικά κείμενα δε συνοδεύονται από κάποια γραπτή άσκηση (63,6%), ενώ τα υπόλοιπα οχτώ σχετίζονται με μία γραπτή άσκηση το καθένα (βλ. ΠΙΝΑΚΑ 18). Δύο από αυτές τις ασκήσεις αφορούν την προσωπική έκφραση του μαθητή, τρεις σχετίζονται με την παραγωγή κειμένου και τρεις αφορούν γραμματική, σύνταξη και λεξιλόγιο. Μπορεί τα ποσοστά αυτά να είναι πολύ μικρά για να σχολιαστούν και να συγκριθούν, όμως είναι εμφανές πως η παραγωγή κειμένου κατέχει μια αξιόλογη θέση στα λογοτεχνικά κείμενα.

Στη Β΄ δημοτικού, τα λογοτεχνικά κείμενα είναι πολλά περισσότερα από της Α΄, συγκεκριμένα ανέρχονται σε εβδομήντα δύο, από τα οποία τα πενήντα επτά (79,2%) ακολουθούνται από μία ή περισσότερες γραπτές ασκήσεις. Μόνο δεκαπέντε κείμενα δεν σχετίζονται με κάποια γραπτή άσκηση (βλ. ΠΙΝΑΚΑ 19). Η αλλαγή αυτή είναι ιδιαίτερα θετική, καθώς η λογοτεχνία φαίνεται να αποκτά σημαντική θέση στο σχολικό βιβλίο/τετράδιο.

Επιπλέον, στη Β΄ τάξη εντοπίζονται περισσότερες γραπτές ασκήσεις που να σχετίζονται με κάποιο λογοτεχνικό κείμενο (βλ. ΠΙΝΑΚΑ 20), συγκεκριμένα εκατόν τρεις, από τις οποίες το 39,8% αφορά την αντιγραφή κειμένου ή μέρους του κειμένου, το 26,2% αφορά τη γραμματική, τη σύνταξη και το λεξιλόγιο, ενώ οι ασκήσεις αντιστοίχισης-επιλογής-

ταξινόμησης-νοηματικές φτάνουν το 17,5%. Όσον αφορά την προσωπική έκφραση, αυτή ορίζεται στο 2,9% του συνόλου και η παραγωγή κειμένου/γραπτού υλικού στο 13,6%. Τα ποσοστά αυτά είναι ιδιαίτερα χαμηλά, συγκριτικά με τις ασκήσεις γραμματικής και αντιγραφής, μάλιστα είναι τα χαμηλότερα του συνόλου.

Στη Γ΄ τάξη, τα λογοτεχνικά κείμενα είναι λιγότερα από τη Β΄, σαράντα δύο στον αριθμό, όμως σχεδόν στο σύνολό τους ακολουθούνται από μία ή περισσότερες γραπτές ασκήσεις (ποσοστό 81%, βλ. ΠΙΝΑΚΑ 21). Οι ασκήσεις αυτές είναι εκατόν σαράντα πέντε και στο μεγαλύτερο μέρος τους (44,8%) είναι σχετικές με τη γραμματική, τη σύνταξη και το λεξιλόγιο. Μεγάλα ποσοστά κρατούν και οι ασκήσεις αντιστοίχισης-επιλογής-ταξινόμησης-νοηματικές (30,3% του συνόλου). Από την άλλη, η ασκήσεις παραγωγής γραπτού κειμένου καταλαμβάνουν μόνο το 6,9% (δέκα ασκήσεις), ενώ η προσωπική έκφραση εντοπίζεται σε ελαφρώς περισσότερες ασκήσεις (δεκατρείς, ποσοστό 9%).

Στο βιβλίο/τετράδιο της Δ΄ τάξης, τα λογοτεχνικά κείμενα είναι σαράντα δύο, όσα και στη Γ΄ τάξη, από τα οποία τα τριάντα σχετίζονται με κάποια γραπτή άσκηση (71,4% του συνόλου, βλ. ΠΙΝΑΚΑ 23). Οι γραπτές ασκήσεις είναι σε μεγάλο ποσοστό (64,4%) σχετικές με γραμματική-σύνταξη-λεξιλόγιο, ένα 12,6% καταλαμβάνουν οι ασκήσεις αντιγραφής και οι ασκήσεις αντιστοίχισης-επιλογής-ταξινόμησης-νοηματικές ένα 13,8%. Ως προς τις ασκήσεις παραγωγής γραπτού λόγου και προσωπικής έκφρασης, τα ποσοστά τους είναι 8% και 1,1% αντίστοιχα. Συγκριτικά με τις προηγούμενες τάξεις, τα νούμερα αυτά είναι χαμηλά.

Στην Ε΄ τάξη, τα λογοτεχνικά είναι τριάντα εννιά, λιγότερα από των προηγούμενων τάξεων πλην της Α΄ (ΠΙΝΑΚΑΣ 25). Το 82,1% των κειμένων αυτών ακολουθούνται από μία ή περισσότερες γραπτές ασκήσεις, οι οποίες υπολογίζονται σε εξήντα μία. Από αυτές, οι μισές περίπου (54,1%) είναι σχετικές με τη γραμματική, τη σύνταξη και το λεξιλόγιο. Οι ασκήσεις αντιστοίχισης-επιλογής-ταξινόμησης-νοηματικές φτάνουν το 13,1%. Η παραγωγή λόγου ζητείται στο 26,2% των ασκήσεων και η παραγωγή προσωπικής έκφρασης στο 6,6%, ποσοστά ενθαρρυντικά και αυξημένα σε σχέση με τη Δ΄ τάξη.

Στην τελευταία τάξη, τα λογοτεχνικά κείμενα του σχολικού βιβλίου/τετραδίου είναι σαράντα και οι ασκήσεις που τα αφορούν υπολογίζονται στις σαράντα πέντε (βλ. ΠΙΝΑΚΕΣ 27 και 28). Από το σύνολο αυτών, το 37,8% σχετίζεται με την παραγωγή κειμένου/γραπτού υλικού και το 28,9% με τη γραμματική, τη σύνταξη και το λεξιλόγιο. Οι ασκήσεις αντιστοίχισης-επιλογής-ταξινόμησης-νοηματικές αποτελούν το 24,4% και η προσωπική έκφραση των μαθητών ανέρχεται στο 8,9%. Τα ποσοστά των κατηγοριών παραγωγής λόγου και προσωπικής έκφρασης είναι ενθαρρυντικά και σχετικά από τα υψηλότερα που παρατηρούνται σε όλες τις τάξεις.

10.3.2. Ανθολόγιο⁷⁵

Στο ανθολόγιο της Α΄ και της Β΄ τάξης, τα λογοτεχνικά κείμενα υπολογίζονται σε εξήντα εννιά, από τα οποία μόλις τα δεκαπέντε αφορούν κάποια γραπτή άσκηση. Το δεδομένο αυτό, εάν και αποθαρρυντικό, συνάδει με την ηλικία των μαθητών και την ικανότητά τους στην παραγωγή γραπτού λόγου. Παρ' όλα αυτά, το μεγαλύτερο μέρος των ασκήσεων που αφορούν τα λογοτεχνικά κείμενα είναι παραγωγής λόγου/γραπτού υλικού (76,5%). Παρατηρούμε πως οι γραπτές ασκήσεις δεν είναι πολλές, μόλις δεκαεπτά (βλ. ΠΙΝΑΚΑ 30). Εν τούτοις, από αυτές οι δεκατρείς (76,5%) είναι ασκήσεις παραγωγής γραπτού λόγου. Στην κατηγορία «Άλλη δραστηριότητα» περιέχονται δημιουργικές δραστηριότητες, όπως ζωγραφιές και κολάζ (17,6%). Οι ασκήσεις προσωπικής έκφρασης προσμετρούνται στο 5,9% (μία δραστηριότητα).

Στο ανθολόγιο των μεσαίων τάξεων, τα λογοτεχνικά κείμενα είναι λιγότερα σε αριθμό από το προηγούμενο (εξήντα έξι) και το 65,2% αυτών δεν ακολουθείται από κάποια γραπτή άσκηση. Λιγότερα από τα μισά κείμενα, δηλαδή, σχετίζονται με μία ή περισσότερες γραπτές ασκήσεις. Το δεδομένο αυτό είναι αποθαρρυντικό, καθώς η προαγωγή στις τάξεις θα μπορούσε να επιφέρει και αύξηση των γραπτών δραστηριοτήτων. Μολοταύτα, οι ασκήσεις που εντοπίζονται σε μεγαλύτερο ποσοστό είναι αυτές της παραγωγής κειμένου/γραπτού υλικού (71,9%). Στις λοιπές δραστηριότητες (12,5%) ανήκουν τα κολάζ, οι ζωγραφιές και οι εικονογραφήσεις. Η προσωπική έκφραση εντοπίζεται σε μόλις πέντε δραστηριότητες (15,6%, βλ. ΠΙΝΑΚΑ 32).

Στις Ε΄ και Στ΄ τάξεις, το ανθολόγιο περιέχει ενενήντα έξι κείμενα, αριθμός ιδιαίτερα αυξημένος σε σχέση με τα προηγούμενα δύο ανθολόγια. Εξ αυτών, τα μισά κείμενα αφορούν μία ή περισσότερες γραπτές ασκήσεις. Το ποσοστό αυτό είναι αυξημένο σχέση με τα προηγούμενα δεδομένα, όμως θα μπορούσαν οι γραπτές ασκήσεις να είναι περισσότερες, εάν λάβουμε υπόψη την ηλικία των μαθητών και το είδος των λογοτεχνικών κειμένων του τρίτου ανθολογίου.

Οι γραπτές ασκήσεις υπολογίζονται σε πενήντα έξι (βλ. ΠΙΝΑΚΑ 34). Οι ασκήσεις αυτές είναι στο μεγαλύτερο μέρος παραγωγής κειμένου (73,2%) και εντοπίζονται, επίσης, αρκετές ασκήσεις προσωπικής έκφρασης (16,1%), το μεγαλύτερο ποσοστό συγκριτικά με τα προηγούμενα ανθολόγια. Στις άλλες δραστηριότητες (10,7%) εμπίπτουν η πρόταση τίτλων

⁷⁵ Ανεξάρτητα από την κατηγοριοποίηση των κειμένων των ανθολογίων, όπως αυτή έγινε σε προηγούμενο στάδιο της έρευνας, στην παρούσα φάση μελετήθηκαν όλα τα κείμενα που περιέχονται στα ανθολόγια.

για κείμενα και στροφές ποιημάτων, οι ζωγραφιές και η δημιουργία θεματικών ενοτήτων σε κείμενο.

11. Συζήτηση

Σκοπός της μελέτης αυτής ήταν να προσδιορίσει τη θέση της λογοτεχνικής παραγωγής στα σχολικά βιβλία γλώσσας του δημοτικού, καθώς και των υπολοίπων κειμενικών ειδών που εντάσσονται στα νέα εγχειρίδια. Επίσης, σκοπός ήταν να εντοπιστεί η θέση της παραγωγής γραπτού λόγου και της προσωπικής έκφρασης στις ασκήσεις των βιβλίων, των τετραδίων και των ανθολογίων.

Αρχικά, μελετώντας το σύνολο των κειμένων που περιέχονται σε κάθε βιβλίο/τετράδιο και ανθολόγιο, παρατηρούμε πως ο αριθμός αυτών των κειμένων είναι περίπου ίδιος σε κάθε τάξη, ξεκινώντας με εκατόν πενήντα πέντε στην Α', εκατόν σαράντα οχτώ στη Β', εκατόν έξι στη Γ', εκατόν δέκα πέντε στη Δ', εκατόν είκοσι επτά στην Ε' και εκατόν σαράντα τρία στη Στ'. Θα ανάμενε κανείς τα κείμενα να είναι προοδευτικά περισσότερα. Όμως, η εμφάνιση πολλών κειμένων στην Α' τάξη δικαιολογείται, εάν αναλογιστούμε πως στην τάξη αυτή οι μαθητές μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν, επομένως η επαφή με διάφορα κείμενα κρίνεται απαραίτητη τόσο για τη διδασκαλία των γραμματικών και συντακτικών φαινομένων, όσο και για την εξοικείωση με τα κειμενικά είδη. Από την άλλη, στη Στ' τάξη, οι μαθητές έχουν θεωρητικά κατακτήσει την ανάγνωση και τη γραφή και εξασκούνται πλέον σε πιο δύσκολα και απαιτητικά κείμενα διαφόρων ειδών, γεγονός που εξηγεί το πλήθος των κειμένων.

Αυτό που ενδιαφέρει περισσότερο από το πλήθος των κειμένων ανά τάξη, είναι το είδος αυτών. Σε όλες τις τάξεις είναι αναμενόμενο να παρατηρείται ποικιλία στα κειμενικά είδη, καθώς, όπως προαναφέρθηκε, τα νέα σχολικά εγχειρίδια στηρίζονται σε μια κειμενοκεντρική προσέγγιση, με κύριο σκοπό οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με διάφορα είδη κειμένων. Ενώ το σύνολο των κειμένων σε κάθε τάξη είναι περίπου το ίδιο (100-150 κείμενα), το είδος αυτών διαφέρει ανά τάξη. Αναλυτικότερα, όπως φάνηκε προηγουμένως, στην Α' τάξη εντοπίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό κείμενα της συγγραφικής ομάδας. Η επιλογή αυτή είναι λογική εάν λάβουμε υπόψη τη συγγραφή και αξιοποίηση των κειμένων αυτών με αποκλειστικό σκοπό τη διδασκαλία των γραμμάτων και των φθόγγων.

Εκτός από τα κείμενα της συγγραφικής ομάδας, στο βιβλίο/τετράδιο της Α' τάξης εντοπίζονται μικρά ποιήματα, κυρίως στιχάκια και παιδικά τραγούδια, αποσπάσματα παραμυθιών και ορισμένα απλά αυθεντικά κείμενα, όπως γράμματα, ανακοινώσεις, ημερολόγια, αγγελίες και κατάλογοι. Οι επιλογές αυτές συνάδουν με την ηλικία και το γνωστικό επίπεδο των μαθητών και τα αναγνωστικά ενδιαφέροντά τους (απλά, εύκολα

παραμύθια και ποιήματα), αλλά και την κειμενοκεντρική προσέγγιση που υιοθετείται (η ένταξη των αυθεντικών κειμένων στηρίζεται σε αυτή τη λογική).

Στη Β΄ τάξη η ποικιλία των κειμενικών ειδών είναι εμφανής. Τα κείμενα της συγγραφικής ομάδας είναι πολύ λιγότερα συγκριτικά με την Α΄ και παρατηρείται αύξηση σε άλλα είδη, όπως η ποίηση, η πεζογραφία, τα παραμύθια-μύθοι, τα αυθεντικά χρηστικά κείμενα, τα ενημερωτικά κείμενα και βιβλία γνώσεων. Εμφανίζονται, επίσης, τα πρώτα άρθρα, είδος το οποίο στην Α΄ τάξη δεν εντοπίζεται. Η ποικιλία αυτή συνάδει με την κειμενοκεντρική προσέγγιση που υιοθετείται στα σχολικά εγχειρίδια. Τα κείμενα στη Β΄ τάξη είναι πολλά περισσότερα, αλλά σε παρόμοιο επίπεδο δυσκολίας με της Α΄. Περιέχονται πολλά ποιήματα μικρά ποιήματα με ενδιαφέροντα θέματα, μύθοι, βιογραφικά κείμενα, άρθρα εφημερίδων και διάφορα αυθεντικά κείμενα (μεταξύ άλλων, αποδείξεις, ετικέτες, χάρτες και υπομνήματα, αφίσες, περιεχόμενα, οδηγίες χρήσης).

Στη Γ΄ τάξη, τα κείμενα είναι λιγότερα από αυτά των δύο προηγούμενων τάξεων, αλλά διακρίνονται εξίσου από ποικιλία. Τα κείμενα της συγγραφικής ομάδας είναι ακόμη λιγότερα, το ίδιο ισχύει και για τον ποιητικό λόγο και τα παραμύθια-μύθους. Η επιλογή αυτή δικαιολογείται πιθανά από την ηλικία των μαθητών και τα ενδιαφέροντά τους, τα οποία απομακρύνονται από τα παραμύθια και τα εύκολα ποιήματα και προσεγγίζουν δυσκολότερα και εκτενέστερα κείμενα. Στη Γ΄ τάξη παρατηρείται μια ισορροπία ανάμεσα στα κειμενικά είδη και τους τύπους κειμένων, με μόνο είδος τα αυθεντικά χρηστικά κείμενα να υπερέχει αριθμητικά (γελοιογραφίες, πίνακες, φυλλάδια, προσκλήσεις, δελτία ειδήσεων κ.ά.). Το αποτέλεσμα αυτό συνάδει με την προσέγγιση που ακολουθείται στη συγγραφή των εγχειριδίων, η οποία προωθεί ιδιαιτέρως τα αυθεντικά κείμενα.

Στη Δ΄ τάξη ακολουθείται το ίδιο μοτίβο με το σχολικό βιβλίο/τετράδιο της Γ΄. Ο ποιητικός λόγος και η πεζογραφία είναι στα ίδια επίπεδα με της Γ΄, ενώ αυξάνονται κατά πολύ τα ενημερωτικά κείμενα και τα βιβλία γνώσεων, όπως και τα άρθρα. Η επιλογή αυτή δηλώνει την αξία που αποδίδεται στα λεγόμενα πραγματικά κείμενα, αυτά τα οποία οι μαθητές θα συναντήσουν στη μετέπειτα ζωή τους, όπως αιτήσεις, οδηγίες, λογαριασμούς, κείμενα από ιστοσελίδες. Η αύξηση αυτών των κειμένων έχει, βέβαια, ως αποτέλεσμα να μειώνονται τα λογοτεχνικά κείμενα. Σημαντικό είναι, δε, πως τα κείμενα της συγγραφικής ομάδας είναι λιγότερα από κάθε προηγούμενο εγχειρίδιο γλώσσας.

Στην Ε΄ τάξη τα πραγματικά κείμενα είναι αυτά που επικρατούν (ενημερωτικά κείμενα, άρθρα, αυθεντικά χρηστικά). Συναντούνται έγγραφα Υπουργείων, άρθρα περιοδικών και εφημερίδων, ομιλίες, προγράμματα, περιλήψεις κ.λπ.. Από λογοτεχνικής απόψεως, τα ποιήματα και τα παραμύθια είναι λιγότερα από κάθε προηγούμενη τάξη, ενώ η πεζογραφία

αυξάνεται, με την εμφάνιση πολλών μυθιστορημάτων και διηγημάτων, έστω και αποσπασματικών. Εντύπωση προκαλεί η αύξηση των κειμένων της συγγραφικής ομάδας, τα οποία είχαν μειωθεί σε προηγούμενες τάξεις. Εντοπίζεται εδώ μια ανομοιομορφία στα κειμενικά είδη, με επικράτηση (με ποσοστιαία διαφορά) των πραγματικών κειμένων από τα λογοτεχνικά.

Στη Στ' τάξη επικρατούν τα άρθρα και τα αυθεντικά χρηστικά κείμενα, μάλιστα σε συχνότητες μεγαλύτερες από κάθε προηγούμενη τάξη. Στα λογοτεχνικά είδη παρατηρείται πως υπάρχουν ελάχιστα παραμύθια-μύθοι, αλλά ο ποιητικός λόγος και η πεζογραφία κρατούν αξιόλογα ποσοστά επί του συνόλου. Αυτό που διαφέρει είναι το επίπεδο δυσκολίας των ποιημάτων, τα οποία είναι συνθετότερα και εκτενέστερα. Η επιλογή των πεζών κειμένων συμβαδίζει επίσης με την ηλικία και τα αναγνωστικά ενδιαφέροντα των προ-εφήβων μαθητών της Στ' τάξης. Εντοπίζονται διηγήματα και μυθιστορήματα με θέματα κοινωνικά ή και με ενημερωτικό χαρακτήρα. Τα πραγματικά κείμενα είναι πολλά στα βιβλία/τετράδια της Στ', το ίδιο ισχύει και για τα κείμενα της συγγραφικής ομάδας τα οποία εντοπίζονται σε μεγαλύτερα ποσοστά από ότι στα προηγούμενα δύο σχολικά εγχειρίδια.

Βασικό είναι να αναφερθούν εδώ ορισμένα από τα είδη των κειμένων, τα οποία συγκεντρώνουν πολύ χαμηλά ποσοστά. Σε όλες τις τάξεις παρατηρείται πως τα δημιουργήματα λαϊκού πολιτισμού εμφανίζονται λιγότερο. Είναι κείμενα συνήθως μικρά σε μέγεθος, αλλά δεν παύουν να αποτελούν σημαντικά μέρη του ελληνικού πολιτισμού, τα οποία δε λαμβάνουν ιδιαίτερη προσοχή στα σχολικά εγχειρίδια. Έτσι, τα δημιουργήματα λαϊκού πολιτισμού δεν εμφανίζουν σε κανένα σχολικό βιβλίο/τετράδιο περισσότερες από πέντε αναφορές, οι οποίες είναι συνήθως ενταγμένες στις «γιορτινές» ενότητες του βιβλίου. Στις τέσσερις μεγαλύτερες τάξεις εντοπίζονται κάλαντα, ενώ μόνο στις δύο μικρότερες εντάσσονται αινίγματα και γλωσσοδέτες.

Η επιλογή αυτή είναι μεν κατανοητή, καθώς τα βιβλία χρειάζεται να περιέχουν εκτενέστερα κείμενα, με σκοπό τη διδασχή της γλωσσικής θεωρίας, αποθαρρυντική δε, καθώς χάνεται η ευκαιρία οι μαθητές να γνωρίσουν τον πλούτο του λαϊκού πολιτισμού και να αλληλεπιδράσουν με αυτόν. Θα μπορούσαν τα δημιουργήματα αυτά να εμφανίζονται πιο συχνά ως συμπληρωματικά κείμενα και να ακολουθούνται από παιγνιώδεις δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου. Επίσης, πολλά ακόμα είδη λαϊκού πολιτισμού (παιχνίδια, γρίφοι, νανουρίσματα, ανέκδοτα, παροιμίες, ευχές, τραγουδάκια⁷⁶) θα μπορούσαν να

⁷⁶ Αυτά και άλλα, σύμφωνα με τον Καψάλη (2003), εντάσσονται στον λαϊκό πολιτισμό.

ενταχθούν στα βιβλία/τετράδια, με στόχο την εξοικείωση των μαθητών με αυτή την ιδιαίτερη μορφή λόγου.

Πέρα από τις βασικές κατηγορίες/τύπους κειμένων, στην έρευνα αυτή ορίστηκε η κατηγορία «Άλλο», στην οποία εντάσσονται κείμενα τα οποία δεν κατατάσσονται με ευκολία και χωρίς προβληματισμό σε κάποια από τις άλλες κατηγορίες. Τα ποσοστά της κατηγορίας αυτής είναι σε όλες τις περιπτώσεις χαμηλά, δεδομένο το οποίο δηλώνει πως τα κείμενα που εμπεριέχονται στα βιβλία/τετράδια είναι συγκεκριμένων ειδών και κατηγοριών.

Εκτός του σχολικού βιβλίου/τετραδίου, σημαίνουν βοήθημα για το δάσκαλο στην δράση προώθησης της φιλιαναγνωσίας και της φιλογραφίας είναι το ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων. Στα ανθολόγια του δημοτικού, τα κείμενα που περιέχονται είναι σχεδόν πάντα λογοτεχνικά, πλην ελαχίστων εξαιρέσεων (ενημερωτικά βιβλία και αυθεντικά χρηστικά κείμενα με λογοτεχνική χροιά). Θα μπορούσε, βέβαια, κανείς να υποδείξει πως τα ενημερωτικά βιβλία ή βιβλία γνώσεων εντάσσονται στη λογοτεχνία. Η θέση αυτή είναι απολύτως αποδεκτή και σύμφωνη με ορισμένους μελετητές της παιδικής λογοτεχνίας. Παρ' όλα αυτά, στη συγκεκριμένη έρευνα και κατά την κατηγοριοποίηση των κειμένων των σχολικών εγχειριδίων γλώσσας, τα ενημερωτικά κείμενα και τα βιβλία γνώσεων δεν εντάχθηκαν στην κατηγορία της λογοτεχνίας, με σκοπό να αποφευχθούν δυσκολίες στην κατηγοριοποίηση, καθώς εντοπίστηκαν πολλά ενημερωτικά κείμενα τα οποία δεν προέρχονται από βιβλία γνώσεων, αλλά και κάποια βιβλία γνώσεων που δεν θα μπορούσαμε να τα εντάξουμε στα λογοτεχνικά, λόγω της καθαρά ενημερωτικής φύσης τους.

Αναλυτικά, στο ανθολόγιο της Α' και Β' τάξης περιέχονται κυρίως ποιήματα και παραμύθια, δεδομένο που συνάδει με τα περιεχόμενα των σχολικών βιβλίων/τετραδίων των πρώτων τάξεων, όπως είδαμε προηγουμένως. Το ανθολόγιο είναι επόμενο να περιέχει λογοτεχνικά είδη, τα οποία είναι κοντά στη γνωστική ικανότητα των μικρών μαθητών και στα ενδιαφέροντά τους. Τα κείμενα αυτά είναι μικρά σε μέγεθος και απλά σε περιεχόμενο, με θέματα κυρίως γύρω από την οικογένεια και τα παιδιά. Ως προς τα άλλα είδη (πεζογραφία, δημιουργήματα λαϊκού πολιτισμού), αυτά εμφανίζονται σποραδικά και σε μικρό αριθμό. Τα διηγήματα έχουν κυρίως παραμυθιακή μορφή, ενώ ενδιαφέρον παρουσιάζει η εμφάνιση διαφορετικών ειδών δημιουργημάτων λαϊκού πολιτισμού (νανουρίσματα, παροιμίες).

Στο ανθολόγιο της Γ' και της Δ' τάξης παρατηρείται μεγαλύτερη ποικιλία στα λογοτεχνικά είδη και μεγαλύτερη ποσότητα κειμένων. Τα παραμύθια μειώνονται σε αριθμό, είναι πιο εκτενή και σύγχρονα. Επίσης, πληθαίνουν τα πεζά κείμενα, όπου πλέον εντοπίζονται μυθιστορήματα και διηγήματα, συνθετότερα σε δομή και πλοκή. Ακόμη και στον ποιητικό λόγο, τα κείμενα είναι πιο δύσκολα και πρωτότυπα. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η εμφάνιση και

άλλων δημιουργημάτων λαϊκού πολιτισμού (παροιμιόμυθοι, λογοπαίχνιδα, παροιμίες από άλλες χώρες).

Στην Ε΄ και Στ΄ τάξη, το ανθολόγιο είναι ακόμη πιο πλούσιο και ποικιλόμορφο. Τα κείμενα είναι περισσότερα από τα ανθολόγια των προηγούμενων τάξεων, γεγονός που συνάδει με την ηλικία των μαθητών. Εμφανίζονται αποσπάσματα αρχαίων τραγωδιών, μεγάλων ποιημάτων (Ερωτόκριτος, ποιητικές συλλογές Ρίτσου κ.λπ.), τα μυθιστορήματα είναι πιο απαιτητικά στην ανάγνωσή τους και εμφανίζονται αποσπάσματα ενημερωτικών βιβλίων/βιβλίων γνώσεων, καθώς και επιστολές.

Σχετικά με τις γραπτές ασκήσεις των βιβλίων/τετραδίων και των ανθολογίων, η έρευνα αυτή μας βοήθησε να κατανοήσουμε τη δομή των βιβλίων, τη θεωρία στην οποία στηρίζονται και στους σκοπούς στους οποίους προσβλέπουν. Οι γραπτές ασκήσεις αυξάνονται όσο προχωρούν οι τάξεις, οι περισσότερες παρ' όλα αυτά εντοπίζονται στη Γ΄ τάξη, ενώ στις επόμενες μειώνονται ελαφρώς, παρ' ότι θα ανάμενε κανείς να καταμετρηθούν περισσότερες ασκήσεις στη μεγαλύτερη τάξη.

Ως προς τα είδη, στην Α΄ τάξη τα 2/3 των ασκήσεων είναι σχετικά με τη γραμματική, το λεξιλόγιο και τη σύνταξη. Το ίδιο ισχύει και στην Ε΄ τάξη. Στη Δ΄ και τη Στ΄ τάξη, οι ασκήσεις γραμματικής-σύνταξης-λεξιλογίου φτάνουν το 50% του συνόλου, ενώ μόνο στις Β΄ και Γ΄ τάξεις οι ασκήσεις αυτές είναι χαμηλότερες του μέσου όρου. Σαφώς αυτό καταδηλώνει τη σημασία που προσδίδεται στην κατάκτηση της γραμματικής και του συντακτικού σε όλες τις τάξεις. Μολαταύτα, τα ποσοστά άνω του 70% είναι ίσως μεγάλα και θα μπορούσαν να είναι ελαφρώς μειωμένα, δίνοντας χώρο σε άλλα είδη ασκήσεων, πιο δημιουργικών και σχετικών με την προσωπική έκφραση των μαθητών.

Όσον αφορά την προσωπική έκφραση, σκοπός της μελέτης ήταν να αναζητήσει κατά πόσο η γραπτή προσωπική έκφραση, όπως εκφράζεται μέσα από την έννοια της φιλογραφίας, εντοπίζεται στα σχολικά εγχειρίδια και στις γραπτές ασκήσεις. Για το λόγο αυτό, αναζητήθηκαν οι ασκήσεις εκείνες που ζητούν από τους μαθητές να εκφράσουν γραπτά τις σκέψεις τους, τα όνειρά τους, τους προβληματισμούς τους. Προέκυψε πως οι ασκήσεις αυτού του είδους (τουλάχιστον οι γραπτές, διότι υπάρχουν ασκήσεις προφορικές που ζητούν τα ανωτέρω) είναι ελάχιστες στα σχολικά εγχειρίδια και οι αριθμός τους σε κάθε τάξη δεν ξεπερνά τις δέκα. Μόνη θετική εξαίρεση η Γ΄ τάξη, στην οποία καταμετρούνται οι διπλάσιες ασκήσεις γραπτής προσωπικής έκφρασης.

Οι ασκήσεις παραγωγής γραπτού λόγου και γραπτού υλικού αφορούν κάθε γραπτή άσκηση με συγκεκριμένη μορφή και με συγκεκριμένο παράγωγο υλικό. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται οι αφίσες, τα γράμματα, τα άρθρα εφημερίδας, οι επιστολές προς διάφορους

αποδέκτες, οι ιστορίες, τα παραμύθια κ.τ.λ., όσα, δηλαδή, ζητούνται από τους μαθητές να δημιουργήσουν. Οι ασκήσεις αυτές είναι συνήθως καλά οργανωμένες και διακρίνονται από το προπαρασκευαστικό στάδιο σχεδιασμού, την εκτέλεση και την αξιολόγηση του γραπτού υλικού που παράχθηκε. Είναι ιδιαίτερα δημιουργικές, στο μεγαλύτερο μέρος τους και σχετικές με τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Αξιοσημείωτο είναι πως τα θέματα των γραπτών ασκήσεων είναι συνήθως προσανατολισμένα σε αυθεντικές καταστάσεις. Ζητούνται, μεταξύ άλλων, η δημιουργία λιστών, αφισών, άρθρων για τη σχολική εφημερίδα, σύνταξη γραμμάτων ή e-mail, ευχετηρίων καρτών και σημειωμάτων, κατάλογοι, πίνακες και οδηγίες, εκθέσεις και σχεδιαγράμματα, αιτήσεις και ταυτότητες. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές εισάγονται στη διαδικασία συγγραφής διαφόρων κειμενικών ειδών, τα οποία θα συναντήσουν στη ζωή τους. Παρατηρείται, λοιπόν, η τάση των σχολικών εγχειριδίων να επικεντρώνονται στη διδασκαλία των αυθεντικών κειμένων, με συνέπεια η λογοτεχνική παραγωγή και η δημιουργική γραφή να περιορίζονται. Εμφανίζονται, εντούτοις, αρκετές ασκήσεις που να ζητούν τη συνέχεια μιας ιστορίας, τη δημιουργία σε ομάδες ενός παραμυθιού ή κόμικς, κυρίως στις μικρότερες τάξεις.

Αριθμητικά, οι ασκήσεις παραγωγής κειμένου/γραπτού υλικού είναι λίγες στην Α΄ τάξη, όπως ήταν αναμενόμενο, ενώ αυξάνονται στη Β΄ και τη Γ΄ τάξη. Στη Δ΄ παρατηρείται μια μικρή πτώση των ποσοστών, αλλά στις Ε΄ και Στ΄ εντοπίζονται τα μεγαλύτερα συγκριτικά ποσοστά. Παρ΄ όλα αυτά, οι ασκήσεις γραπτού λόγου δεν είναι σε καμία τάξη περισσότερες από το 1/4 του συνόλου των γραπτών ασκήσεων. Το γεγονός αυτό προκαλεί τον προβληματισμό, εάν αναλογιστούμε τη σημασία που τα Α.Π.Σ. αποδίδουν στο γραπτό λόγο και την παραγωγή διαφόρων κειμενικών ειδών από τους μαθητές.

Ένα ακόμη σημείο άξιο σχολιασμού είναι οι ασκήσεις αντιγραφής, οι οποίες καταλαμβάνουν μεγάλα ποσοστά στη Β΄ τάξη. Σε καμία από τις υπόλοιπες τάξεις δεν παρατηρούνται τόσες ασκήσεις αντιγραφής, ούτε στην Α΄ τάξη, όπου οι μαθητές επωφελούνται από την αντιγραφή λέξεων στην εκμάθηση της ορθογραφίας. Όσον αφορά τις ασκήσεις αντιστοίχισης-επιλογής-ταξινόμησης-νοηματικές, τα ποσοστά τους δεν ξεπερνούν σε καμία τάξη το 30%. Παρ΄ όλα αυτά, είναι ενδιαφέρουσες ασκήσεις, συχνά με παιγνιώδη μορφή, όπως κρυπτόλεξα, σταυρόλεξα, συμπλήρωση νοηματικών πινάκων, υπότιτλοι, πλαγιότιτλοι και νοηματικές κατηγορίες, λύσεις γρίφων, ασκήσεις με εικόνες κ.ά.. Οι ασκήσεις αυτές είναι ιδιαίτερα σημαντικές και τα ποσοστά τους σε κάθε τάξη θα μπορούσαν να είναι αυξημένα.

Στα ανθολόγια του δημοτικού, όπου περιέχονται μόνο λογοτεχνικά κείμενα, αναμένει κανείς περισσότερες ασκήσεις προσωπικής έκφρασης και παραγωγής γραπτού υλικού. Από

τα αποτελέσματα την έρευνας συμπεραίνεται πως το μεγαλύτερο μέρος των γραπτών ασκήσεων στα ανθολόγια είναι όντως παραγωγής γραπτού λόγου και υλικού. Τα ποσοστά είναι και στις τρεις περιπτώσεις μεγαλύτερα του 70%. Τα αποτελέσματα είναι ιδιαίτερος ενθαρρυντικά, διότι βλέπουμε τη λογοτεχνία να παρέχει ευκαιρίες γραφής στους μαθητές.

Ακόμη και στις πρώτες τάξεις, όπου οι μαθητές ίσως δυσκολεύονται να εκφραστούν γραπτώς, εντοπίζονται εντούτοις ευχάριστες ασκήσεις, όπως δημιουργία μικρών ποιημάτων, λίμερικ, άλμπουμ με υλικό, κατάλογοι και συνέχειες ιστοριών. Στις μεσαίες τάξεις, όπου οι μαθητές είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με το γραπτό λόγο, οι ασκήσεις γραπτής παραγωγής είναι συνθετότερες, όπως γράμματα, μικρές ιστορίες, μελέτη και καταγραφή γεγονότων, συνέχειες ιστοριών κ.λπ.. Στις μεγαλύτερες τάξεις, το ανθολόγιο περιέχει επιχειρηματολογικές ασκήσεις, άρθρα με αιτίες και συνέπειες φαινομένων, σύνθετα παραμύθια και διασκευές, ημερολόγια κ.ά.. Οι γραπτές ασκήσεις αυτές συνάδουν με την ωριμότητα των μαθητών και τη γνωστική τους ικανότητα.

Χρειάζεται να αναφερθούμε εδώ στο ποσοστό των γραπτών ασκήσεων μέσα στο σύνολο των δραστηριοτήτων των κειμένων των ανθολογίων. Στις πρώτες τάξεις, τα λογοτεχνικά κείμενα ανέρχονται σε εξήντα εννιά, όπου το κάθε κείμενο ακολουθείται από τρεις κατά μέσο όρο ασκήσεις. Αυτό σημαίνει πως όλες οι ασκήσεις είναι, με πρόχειρους υπολογισμούς, πάνω από διακόσιες, επομένως οι δεκαεπτά γραπτές δραστηριότητες που εντοπίζονται είναι πολύ λίγες στο σύνολο. Στις μεσαίες τάξεις, όπου τα κείμενα του ανθολογίου υπολογίζονται σε εξήντα έξι, οι ασκήσεις γραπτού λόγου είναι τριάντα μία, το οποίο σημαίνει πως σε κάθε κείμενο αντιστοιχούν περίπου δύο γραπτές δραστηριότητες. Στις μεγαλύτερες τάξεις, τα κείμενα είναι ενενήντα έξι και οι γραπτές ασκήσεις πενήντα έξι, άρα αντιστοιχεί μία περίπου γραπτή άσκηση ανά κείμενο.

Μετά την καταγραφή των συχνοτήτων και των ποσοστών των κειμένων και των γραπτών ασκήσεων στα σχολικά βιβλία/τετράδια και τα ανθολόγια, επιχειρήθηκε ο εντοπισμός των γραπτών ασκήσεων, οι οποίες που σχετίζονται με λογοτεχνικά κείμενα. Στην Α' τάξη, τα λογοτεχνικά κείμενα είναι είκοσι δύο, δηλαδή περίπου το 1/7 του συνόλου των κειμένων. Από τα κείμενα αυτά, το μεγαλύτερο μέρος δεν ακολουθείται από κάποια γραπτή άσκηση, γεγονός που δεν προάγει το γραπτό λόγο και τη σχέση αυτού με τη λογοτεχνία. Η γραπτή ικανότητα των μαθητών στην Α' τάξη μπορεί να θεωρηθεί ανεπαρκής και σε αρχικό στάδιο και για το λόγο αυτό δεν εντοπίζονται πολλές ασκήσεις παραγωγής λόγου και προσωπικής έκφρασης, όμως μπορούμε να αντιπροτείνουμε πως, ακόμη και στην τρυφερή ηλικία των 5-6 ετών, τα παιδιά έχουν πολλά να πουν και να εκφράσουν, αρκεί να τους παρέχει κανείς την κατάλληλη βοήθεια και το απαραίτητο υποστηρικτικό υλικό.

Στη Β΄ τάξη, τα λογοτεχνικά κείμενα συνιστούν περίπου το $\frac{1}{2}$ του συνόλου των κειμένων, αποτέλεσμα πολύ ενθαρρυντικό, διότι η λογοτεχνία αποκτά σημαντική θέση στο σχολικό εγχειρίδιο και στη διαδικασία ανάγνωσης και γραφής. Σε μια τάξη όπως η Β΄, όπου οι μικροί μαθητές αναπτύσσουν τις ικανότητες τους, η ύπαρξη τόσων πολλών λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να προσφέρει τα μάλα. Μολαταύτα, οι γραπτές ασκήσεις παραγωγής λόγου και προσωπικής έκφρασης είναι λίγες, συγκριτικά με τις ασκήσεις αντιγραφής ή γραμματικής, με αποτέλεσμα τα λογοτεχνικά κείμενα που ενυπάρχουν σε αφθονία στο σχολικό βιβλίο/тетράδιο να χάνουν τη δυναμική τους. Στη Γ΄ τάξη, τα λογοτεχνικά κείμενα είναι περίπου τα μισά από το σύνολο των κειμένων, αλλά οι ασκήσεις που τα αφορούν είναι περίπου τρεις ανά κείμενο. Εντοπίζεται και εδώ το ίδιο φαινόμενο με τη Β΄ τάξη, όπου οι περισσότερες ασκήσεις σχετίζονται με τη γραμματική.

Στη Δ΄ τάξη, τα λογοτεχνικά είναι το $\frac{1}{3}$ του συνόλου των κειμένων και οι περισσότερες ασκήσεις που τα ακολουθούν είναι σχετικές με τη γραμματική, τη σύνταξη και το λεξιλόγιο. Το ίδιο ισχύει για την Ε΄ τάξη. Οι ασκήσεις προσωπικής έκφρασης και γραπτού λόγου είναι ελάχιστες στα λογοτεχνικά κείμενα της Δ΄ τάξης, ενώ στην Ε΄ τάξη παρατηρούμε το μεγαλύτερο ποσοστό. Στη Στ΄ τάξη, τα λογοτεχνικά κείμενα είναι μόνο το $\frac{1}{4}$ του συνόλου, αλλά για πρώτη φορά, οι ασκήσεις παραγωγής γραπτού λόγου είναι περισσότερες από τις ασκήσεις γραμματικής και τις ασκήσεις αντιστοίχισης-επιλογής-ταξινόμησης.

Στα ανθολόγια παρατηρείται το εξής φαινόμενο: τα λογοτεχνικά κείμενα που περιέχονται σε αυτά, στο μεγαλύτερο μέρος τους, δεν ακολουθούνται από γραπτές ασκήσεις κάποιου είδους. Στις Α΄ και Β΄ τάξεις, το $\frac{1}{3}$ των κειμένων ακολουθούνται από γραπτή άσκηση, στις Γ΄ και Δ΄ τάξεις ισχύει το ίδιο, ενώ στην Ε΄ και την Στ΄ τα μισά κείμενα ακολουθούνται από γραπτή άσκηση. Θα μπορούσαν οι ασκήσεις αυτές να είναι περισσότερες, ώστε οι μαθητές να εκμεταλλευτούν το υλικό των λογοτεχνημάτων. Εντούτοις, οι περισσότερες ασκήσεις στα ανθολόγια είναι σχετικές με την παραγωγή γραπτού κειμένου και υλικού και εντοπίζονται και αρκετές ασκήσεις προσωπικής έκφρασης. Αυτό είναι θετικό, εάν αναλογιστούμε πως σκοπός της λογοτεχνίας είναι να προάγει την έκφραση των μαθητών και την κατάκτηση του γραπτού λόγου.

Επίσης, συγκριτικά με τα υπόλοιπα, το σχολικό βιβλίο/тетράδιο με τα περισσότερα λογοτεχνικά κείμενα είναι αυτό της Β΄ τάξης. Στις υπόλοιπες τάξεις τα εγχειρίδια περιέχουν γύρω στα σαράντα λογοτεχνικά κείμενα. Τα χαμηλά ποσοστά των λογοτεχνικών κειμένων οφείλονται προφανώς στην προσέγγιση που ακολουθείται στα νέα σχολικά βιβλία, η οποία δίνει περισσότερη βαρύτητα στα αυθεντικά χρηστικά κείμενα. Το σχολικό εγχειρίδιο/тетράδιο με τις περισσότερες ασκήσεις σε λογοτεχνικό κείμενο είναι της Γ΄ τάξης.

Το σχολικό βιβλίο/τετράδιο με τις περισσότερες ασκήσεις παραγωγής γραπτού υλικού και προσωπικής έκφρασης είναι αυτό της Γ΄ τάξης.

Μπορούμε να πούμε, λοιπόν, πως όντως *οι μαθητές του δημοτικού έρχονται σε επαφή με διάφορα κειμενικά είδη μέσω του σχολικού βιβλίου, του τετραδίου εργασιών και του ανθολογίου (Υπόθεση 1)*. Τα βιβλία είναι διαμορφωμένα με τέτοιο τρόπο, ώστε οι μαθητές να γνωρίζουν από σχετικά μικρή ηλικία όλα σχεδόν τα είδη κειμένων που θα συναντήσουν στη ζωή τους και μάλιστα με τρόπο φιλικό και άμεσο. Στα σχολικά εγχειρίδια εντοπίζει κανείς λογοτεχνικά κείμενα σχεδόν όλων των ειδών, άρθρα, αγγελίες και υλικό από εφημερίδες, περιοδικά και διαδικτυακές σελίδες, στίχους τραγουδιών, αποσπάσματα εγκυκλοπαιδειών και λεξικών, διάφορα ενημερωτικά και πληροφοριακά κείμενα, θεατρικούς διάλογους, κάλαντα, συνεντεύξεις, λογαριασμούς, αιτήσεις, συνταγές και άλλα πολλά.

Επίσης, είναι αποδεκτό πως οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τη λογοτεχνία μέσω των λογοτεχνικών κειμένων που περιέχονται στα σχολικά εγχειρίδια, τα τετράδια εργασιών και το ανθολόγιο. Μολαταύτα, δεν μπορούμε να ισχυριστούμε πως *τα κείμενα λογοτεχνίας κατέχουν σημαντική θέση στα σχολικά βιβλία και τα τετράδια εργασιών (Υπόθεση 2)*. Τα νέα βιβλία του δημοτικού δεν είναι πλέον προσανατολισμένα προς τη λογοτεχνία, όπως τα παλαιότερα, και περιέχουν περισσότερα αυθεντικά κείμενα, όπως δηλώνεται στα Βιβλία Δασκάλου, παρά λογοτεχνικά. Ακόμη και έτσι, όμως, τα λογοτεχνικά κείμενα έχουν σημαντική αξία, καθώς δύνανται να εξοικειώσουν τους μαθητές με τη λογοτεχνία και μπορούν να λειτουργήσουν σαν εφελτήριο της φιλιαναγνωσίας.

Όσο για τις γραπτές ασκήσεις, έγινε αντιληπτό πως τα σχολικά εγχειρίδια περιέχουν πολλές ασκήσεις γραπτού λόγου. Το ενδιαφέρον της μελέτης αυτής δεν περιορίστηκε στην καταμέτρηση των ασκήσεων, αλλά επεκτάθηκε στον προσδιορισμό του είδους των ασκήσεων. Σκοπός ήταν να εντοπίσουμε εάν *τα σχολικά βιβλία και τα τετράδια εργασιών περιέχουν αρκετές γραπτές ασκήσεις, οι οποίες προάγουν την προσωπική έκφραση των μαθητών (Υπόθεση 3)*. Από τη μελέτη των δεδομένων προέκυψε πως τα σχολικά βιβλία δεν περιέχουν αρκετές ασκήσεις παραγωγής γραπτού λόγου και γραπτού υλικού και ακόμη λιγότερες ασκήσεις προσωπικής έκφρασης, καθώς τα ποσοστά των συγκεκριμένων ασκήσεων δεν ξεπερνούν το 30% και το 10% αντίστοιχα, με μόνη εξαίρεση την Στ΄ τάξη ως προς τις ασκήσεις παραγωγής γραπτού λόγου. Αντιθέτως, οι ασκήσεις γραμματικής-σύνταξης-λεξιλογίου είναι σε όλες τις περιπτώσεις πολύ περισσότερες, πλησιάζοντας το 70% σε κάποιες περιπτώσεις.

Η παραγωγή γραπτού λόγου είναι ένας βασικός στόχος του Α.Π. για όλες τις τάξεις του δημοτικού. Η αρχική μας υπόθεση πως *στις μεγαλύτερες τάξεις οι ασκήσεις παραγωγής γραπτού λόγου αναμένονται να είναι περισσότερες από ότι στις μικρότερες (Υπόθεση 5)* φαίνεται

να ευσταθεί, καθώς τα ποσοστά δείχνουν πως οι ασκήσεις γραπτού λόγου και προσωπικής έκφρασης συνολικά είναι περισσότερες στη Στ' τάξη. Στην έρευνά μας, το ενδιαφέρον πέφτει στα λογοτεχνικά κείμενα και τη βοήθεια που αυτά μπορούν να προσφέρουν στη γραπτή έκφραση των μαθητών. Στα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται πως τα λογοτεχνικά κείμενα των βιβλίων/τετραδίων βοηθούν εν μέρει τους μαθητές να παράγουν γραπτό λόγο (Υπόθεση 4), καθώς πρωτίστως εντοπίζονται ασκήσεις γραμματικής-σύνταξης-λεξιλογίου και έπονται οι δραστηριότητες παραγωγής λόγου.

Αξίζει να αναφερθούμε και στα ανθολόγια λογοτεχνικών κειμένων, τα οποία είναι κατ' ουσία τα βιβλία λογοτεχνίας του δημοτικού σχολείου. Στα ανθολόγια περιέχονται περισσότερα και πιο ολοκληρωμένα κείμενα από ότι στο βιβλίο/τετράδιο. Τα κείμενα αυτά μπορούν να προάγουν την έκφραση των μαθητών. Για το λόγο αυτό, τέθηκε η υπόθεση πως στο ανθολόγιο αναμένεται να υπάρχουν πολλές ασκήσεις προσωπικής έκφρασης και παραγωγής γραπτού λόγου που να στηρίζονται στα λογοτεχνικά κείμενα (Υπόθεση 6). Από τη μελέτη των ανθολογίων προέκυψε πως οι περισσότερες ασκήσεις στα ανθολόγια είναι όντως σχετικές με την παραγωγή κειμένου και την προσωπική έκφραση. Ακόμα και από τις πιο μικρές τάξεις, το ανθολόγιο, με τα λογοτεχνικά του κείμενα και τις καίριες και κατάλληλες για την ηλικία των μαθητών ασκήσεις προαγωγής του γραπτού λόγου, βοηθά δυναμικά στην ανάπτυξη της γραπτής έκφρασης και της σύνδεσης της λογοτεχνίας με τη γραφή και την προσωπική έκφραση.

12. Συμπεράσματα

Από τα ανωτέρω αποτελέσματα, τα οποία αφορούν (α) τα είδη κειμένων των σχολικών εγχειριδίων γλώσσας και λογοτεχνίας και (β) τα είδη των γραπτών ασκήσεων των σχολικών εγχειριδίων γλώσσας και λογοτεχνίας, μπορούμε να οδηγηθούμε σε ορισμένα συμπεράσματα, τα οποία θα βοηθήσουν στην καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου των γλωσσικών βιβλίων και θα απαντήσουν στο ερώτημα εάν τα σχολικά εγχειρίδια προάγουν την ανάγνωση λογοτεχνίας και την αγάπη προς τη γραπτή έκφραση.

Αξίζει να σημειωθεί εδώ πως η μελέτη αυτή αποσκοπεί σε ένα επιπλέον, δευτερεύοντα στόχο: να γίνει κατανοητό το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων γλώσσας –βιβλίο, τετράδιο και ανθολόγιο– με σκοπό να υποβοηθηθεί το διδασκαλικό έργο. Το σχολικό βιβλίο είναι, αν μη τι άλλο, το θεσμοθετημένο, βασικό και πρωτεύον εργαλείο διδάσκοντα και μαθητή προς την κατάκτηση της γνώσης. Για το λόγο αυτό, η βαθύτερη κατανόηση του εγχειριδίου, όποια και να είναι η μορφή του, η δομή του και οι στόχοι του, μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να επιτύχει διδακτικούς, και όχι μόνο, στόχους.

Σχετικά με τη φιλαναγνωσία και τη φιλογραφία, δύο πρακτικές που σχετίζονται με τις βασικές δεξιότητες της ανάγνωσης και της γραφής⁷⁷, μπορούμε να πούμε πως ο δάσκαλος, με τη σωστή αξιοποίηση του δοσμένου σχολικού εγχειριδίου, έχει τη δυνατότητα να θέσει τις βάσεις ανάπτυξής τους, οι οποίες στη συνέχεια θα ενισχυθούν από άλλο εποπτικό υλικό (βιβλία λογοτεχνίας, περιοδικά, εφημερίδες, διαδικτυακά site κ.τ.λ.). Η έρευνα αυτή είναι μια προσπάθεια «ανάγνωσης» του σχολικού βιβλίου γλώσσας, με σκοπό την απάντηση στην ερώτηση «πώς προάγεται η ανάγνωση και η γραφή –και επακόλουθα η αγάπη προς την ανάγνωση και τη γραφή– μέσα από το σχολικό βιβλίο;».

Ως προς τα είδη κειμένου που διδάσκονται στο γλωσσικό μάθημα, συμπεραίνουμε πως στα σχολικά εγχειρίδια σχεδόν όλων των τάξεων δίνεται έμφαση στα βιβλία γνώσεων και τα ενημερωτικά κείμενα, τα άρθρα και τα αυθεντικά κείμενα. Η λογοτεχνία, παρ' όλο που δεν υπολογίζεται σε τόσο μεγάλα ποσοστά όσα τα αυθεντικά κείμενα σχεδόν σε καμία τάξη, εντούτοις αποτελεί σημαντικό μέρος κάθε εγχειριδίου. Σε κάθε τάξη, λοιπόν, εντοπίζονται λογοτεχνικά κείμενα του ενός ή του άλλου είδους. Η διαφορά παρατηρείται στο είδος το

⁷⁷ Όπως είναι γνωστό, η γλωσσική επικοινωνία διακρίνεται στην κατανόηση και την χρήση της γλώσσας, όπου η πρώτη διακρίνεται στην ακοή και την ανάγνωση, ενώ η δεύτερη αφορά την ομιλία και τη γραφή (Μπασλής, 2006). Το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής έρευνας πέφτει συχνότερα στις δεξιότητες της γραφής και της ανάγνωσης, δεν θα έπρεπε όμως να παραγνωρίζονται η ακρόαση και η ομιλία, οι οποίες είναι εξίσου βασικές για τους μαθητές, καθώς συμπληρώνουν την ανθρώπινη επικοινωνία (Μπασλής, 2006· Wray & Medwell, 1991).

οποίο επιλέγεται. Παρατηρούμε πως στις μικρότερες τάξεις εμφανίζονται περισσότερα ποιήματα και παραμύθια, ενώ η πεζογραφία κυριαρχεί στις μεγαλύτερες τάξεις. Τα βιβλία γνώσεων, ένα ιδιαίτερο είδος βιβλίων, εμφανίζονται κυρίως στις μεσαίες τάξεις.

Ως προς τα είδη των γραπτών ασκήσεων, καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως περισσότερη βαρύτητα δίνεται στις ασκήσεις γραμματικής, σύνταξης και λεξιλογίου, ενώ οι ασκήσεις παραγωγής γραπτού λόγου/γραπτού υλικού και προσωπικής έκφρασης λαμβάνουν πολύ χαμηλά ποσοστά σχεδόν σε κάθε τάξη.

Εν σχέσει με άλλες έρευνες που έχουν επιχειρήσει να μελετήσουν τα σχολικά βιβλία της γλώσσας, κυρίως τα επόμενα χρόνια μετά την έκδοσή τους οπότε και ήταν ακόμη καινούρια, η μελέτη καταλήγει σε παρόμοια αποτελέσματα, έστω και ελαφρώς διαφοροποιημένα. Αναλυτικά, η έρευνα των Ντίνα & Ξανθόπουλου (2007) αφορούσε τα είδη των κειμένων που περιέχονται στα βιβλία γλώσσας των Γ', Ε' και Στ' τάξεων. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα πως στη Γ' τάξη επικρατούν αριθμητικά τα κείμενα της συγγραφικής ομάδας, στην Ε' τα λογοτεχνικά κείμενα και στη Στ' τα αυθεντικά κείμενα. Το αποτέλεσμα αυτό διαφέρει εν μέρει από τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας, στα οποία προκύπτει πως και στη Γ' και στη Στ' τάξη τα λογοτεχνικά υπερισχύουν αριθμητικά, έστω και με μικρή διαφορά από τα άλλα είδη.

Ακόμη, οι ερευνητές αναζήτησαν το σύνολο των ασκήσεων που αφορούν τα κείμενα (μη διαχωρίζοντάς τες σε γραπτές και προφορικές ή σε άλλη κατηγορία) και παρατήρησαν πως οι πλειονότητα των ασκήσεων αφορά τη γραμματική (πρότασης ή κειμένου) και ακολουθούν με διαφορά οι ασκήσεις παραγωγής λόγου (Ντίνας & Ξανθόπουλος, 2007). Το αποτέλεσμα αυτό συνάδει με τα αποτελέσματα της δικής μας μελέτης, παρά τη διαφορετική κατηγοριοποίηση των ασκήσεων.

Συμπεραίνουν, τελικώς, πως τα νέα βιβλία παρουσιάζουν ποικιλία στα κειμενικά είδη (συνάφεια με την Υπόθεση 1), με κυρίαρχα τα αυθεντικά. Ως προς τα λογοτεχνικά κείμενα, οι ερευνητές τους δίνουν την πρωτιά στα ποσοστά, παρά τη μείωσή τους σε σχέση με τα παλαιότερα εγχειρίδια (Ντίνας & Ξανθόπουλος, 2007). Σχολιάζουν, βέβαια, τα υψηλά ποσοστά των κειμένων της συγγραφικής ομάδας και την πληθώρα των γραμματικών ασκήσεων, αποτέλεσμα που προέκυψε και στην έρευνά μας (Ντίνας & Ξανθόπουλος, 2007).

Οι Ντίνας & Βακάλη (2007) επιχείρησαν την καταμέτρηση των ασκήσεων των γλωσσικών βιβλίων της Ε' και της Στ' τάξης, κατηγοριοποιώντας τες σε προφορικές και γραπτές, ανοιχτές και κλειστές, σε ασκήσεις δομής και ασκήσεις παραγωγής λόγου, σε ασκήσεις μορφολογικές, σύνταξης κειμένου, σύνταξης προτάσεων και λεξιλογίου και τέλος σε κατηγορίες ανάλογα με το είδος τους σε παραγωγής, σύζευξης, συμπλήρωσης κ.τ.λ. (σ.

597). Η ταξινόμηση αυτή διαφέρει πολύ από την ταξινόμηση της παρούσας έρευνας, όμως τα αποτελέσματα σχετικά με τις γραπτές ασκήσεις συμπίπτουν.

Συγκεκριμένα, στην Ε΄ τάξη οι γραπτές ασκήσεις είναι περισσότερες από τις προφορικές και οι ασκήσεις δομής περισσότερες από τις ασκήσεις παραγωγής γραπτού λόγου (Ντίνας & Βακάλη, 2007, 598). Στη Στ΄ τάξη, οι γραπτές ασκήσεις είναι οριακά λιγότερες από τις προφορικές και το ίδιο ισχύει για τις ασκήσεις παραγωγής γραπτού λόγου που σχεδόν είναι όσες και οι ασκήσεις δομής (Ντίνας & Βακάλη, 2007, 601). Το βιβλίο της Ε΄, ως εκ τούτου, περιέχει περισσότερες γραπτές ασκήσεις, ενώ της Στ΄ οι ασκήσεις γραπτού και προφορικού ισορροπούν.

Η έρευνα αυτή αποδεικνύει πως τα είδη των ασκήσεων είναι ποικίλα στα σχολικά βιβλία των δύο αυτών τουλάχιστον τάξεων και πως οι μαθητές εξασκούνται στην παραγωγή πολλών και διαφορετικών ειδών γραπτού λόγου, αποτέλεσμα που συμπίπτει με αυτά της παρούσας έρευνας.

Η Σελιμά (2007) επιχείρησε να συγκρίνει τα παλαιότερα βιβλία γλώσσας των τάξεων Γ΄, Ε΄ και Στ΄ με τα νεότερα, καταλήγοντας σε ενδιαφέροντα και σχετικά με τη δική μας μελέτη αποτελέσματα, τα οποία αφορούν τα νέα βιβλία. Αναλυτικά, η ερευνήτρια παρατηρεί πως και στις τρεις τάξεις, τα νέα βιβλία δίνουν περισσότερη βαρύτητα στην ορθογραφία, τη σύνταξη και το λεξιλόγιο, ενώ οι ασκήσεις παραγωγής γραπτού λόγου ζητούν περισσότερα χρηστικά κείμενα στη Γ΄ τάξη, αφήγηση στην Ε΄ και τη Στ΄ τάξη (Σελιμά, 2007, 574-576). Τα αποτελέσματα αυτά συνάδουν με αυτά της μελέτης μας, όπου εμφανίζεται η τάση επικέντρωσης στη γραμματική, τη σύνταξη και το λεξιλόγιο σε όλες τις τάξεις.

Σχετικά με τα ανθολόγια του δημοτικού, μπορούμε να συμπεράνουμε πως, παρ' όλη την αποσπασματικότητα που τα διακρίνει, αποτελούν σημαντικά βοηθήματα για την ανάπτυξη της φιλιαναγνωσίας. Τα κείμενα που περιέχονται είναι αντιπροσωπευτικά πολλών λογοτεχνικών σχολών και διαφόρων ειδών, από διαφορετικές χρονικές περιόδους, που θίγουν πολλά και ποικίλα ζητήματα, τα οποία αφορούν τα παιδιά. Εκτός αυτού, προσφέρουν την ευχαρίστηση της ανάγνωσης και είναι δομημένα με τρόπο που να ωθεί το μαθητή σε περαιτέρω ανάγνωση. Τα κείμενα ακολουθούνται από βιβλιογραφικές αναφορές και προτάσεις για ανάγνωση, δεδομένα χρήσιμα για το δάσκαλο και το μαθητή.

Τα λογοτεχνικά κείμενα των ανθολογίων είναι ιδιαίτερα αξιόλογα και προσφέρονται στο σχολείο για το λόγο ακριβώς που η λογοτεχνία θα έπρεπε να προσφέρεται: για να συγκινήσουν τους αναγνώστες, να τους βοηθήσουν να συνδέσουν τα λογοτεχνικά κείμενα με τα προσωπικά τους βιώματα και να εκφραστούν ελεύθερα, γραπτά και προφορικά, για όσα

σκέφτονται και αισθάνονται. Μέσω του ανθολογίου, περισσότερο από ότι ίσως μέσω του σχολικού βιβλίου/τετραδίου, μπορεί να εξελιχθεί η φιλαναγνωσία και η φιλογραφία, κάνοντας και το μάθημα περισσότερο ευχάριστο για όλους τους μετόχους του.

Μολονότι το ανθολόγιο προσφέρει αναμφισβήτητα οφέλη, η διδασκαλία του είναι χρονικά περιορισμένη, τόσο θεσμικά⁷⁸, όσο και πρακτικά, από τον ίδιο τον διδάσκοντα. Συχνά, οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τις ώρες του ανθολογίου με σκοπό να «προλάβουν» τη διδασχή της ύλης του γλωσσικού μαθήματος. Είναι επόμενο, οι ώρες που θα μπορούσαν οι μαθητές να αξιοποιήσουν διαβάζοντας ένα λογοτεχνικό κείμενο, να περνούν αναξιοποίητες, στερώντας έτσι την ευχαρίστηση, αλλά και την απόκτηση γνώσεων, τον προβληματισμό, την έμπνευση και την προσωπική δημιουργία.

Μολαταύτα, το σχολικό εγχειρίδιο και το ανθολόγιο σαν εργαλεία δεν μπορούν να δράσουν προς την ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας, εάν οι ενεργοί μέτοχοι της διδακτικής πράξης δεν πορευτούν προς την κατεύθυνση αυτή. Επομένως, μπορεί το βιβλίο, το τετράδιο και το ανθολόγιο να προάγουν τη λογοτεχνία μέσα από τα κείμενά τους, είναι όμως απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να δράσει κυρίως προς την καλλιέργεια αυτής, με πρόσθετες δραστηριότητες σχετικές με τη λογοτεχνία. Τα σχολικά βιβλία περιέχουν μια ορισμένη ποσότητα λογοτεχνικών κειμένων, τα οποία μπορούν να εξάψουν το ενδιαφέρον των μαθητών, εάν προσεγγιστούν σωστά. Βασικό συμπέρασμα είναι πως στα σχολικά βιβλία το ενδιαφέρον έχει επικεντρωθεί πλέον στα αυθεντικά κείμενα και τα διαφόρων ειδών άρθρα, παραγκωνίζοντας ελαφρώς τη λογοτεχνία.

Αυτό που θέλουμε να επιτύχουμε με την προβολή της φιλογραφίας είναι να δούμε τις σκέψεις, τους φόβους, τους προβληματισμούς, οποιοδήποτε συναίσθημα δημιουργείται στο μαθητή κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης –ατομικής ή ομαδικής– να αποτυπώνονται στο χαρτί, την ώρα που οι μαθητές θα μαθαίνουν πως να γράφουν και να εκφράζονται σωστά μέσω του γραπτού λόγου και των μορφών του. Από τη μία, λοιπόν, γίνονται φίλοι της ανάγνωσης –με το να προτιμούν να διαβάζουν βιβλία– και από την άλλη φίλοι της γραφής – με το να επιθυμούν να γράφουν τις εμπειρίες ή τις σκέψεις τους μαθαίνοντας (Rosenblatt, 1970).

Αυτό που μπορεί να επιτευχθεί είναι να ενισχυθεί η αυτοεκτίμηση των μαθητών ως προς τη γραπτή ικανότητά τους. Ακόμη και οι μαθητές εκείνοι που θεωρούν εαυτούς

⁷⁸ Σύμφωνα με το ΦΕΚ 1139/2006 (σ. 15511, 15515) για την Αναμόρφωση των Ωρολογίων Προγραμμάτων, η λογοτεχνία ως προαιρετικό γνωστικό αντικείμενο, κατέχει μία με δύο διδακτικές ώρες στο Ολοήμερο Σχολείο. Όσο για τις ώρες διδασκαλίας του ανθολογίου, οι Μπερελής & Παπαρίζος, στην αναφορά τους για τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα αναφέρουν: «Σε κάθε 10 ώρες γλώσσας αναλογούν 2 ώρες Ανθολογίου, δηλαδή το ένα πέμπτο του χρόνου που αφιερώνεται στο γλωσσικό μάθημα ανήκει στο Ανθολόγιο» (σ. 7).

αδύναμους ή και κακούς συγγραφείς λόγω προηγούμενων αρνητικών εμπειριών με τα γραπτά τους, κυρίως λόγω γραμματικής και σύνταξης, μπορούν να αισθανθούν περισσότεροι σημαντικοί και να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση στις ικανότητές τους, να εκφράζονται γραπτά και να εκθέτουν τις σκέψεις τους και τις γνώμες τους, χωρίς το φόβο του ορθογραφικού λάθους και της κριτικής (Jones, 1988).

Γνωρίζοντας τις απαιτήσεις της σημερινής κοινωνίας, αλλά και τη γνωσιοκεντρική λειτουργία του σχολείου –η οποία καθίσταται τέτοια εξαιτίας της γνωσιοκεντρικής λειτουργίας γενικότερα της εκπαίδευσης και της ανάγκης για απόκτηση εργασίας– δεν μπορούμε παρά να κατανοήσουμε το λόγο για τον οποίο τα σχολικά εγχειρίδια αποδίδουν μεγάλη αξία στην απόκτηση γνώσεων. Ο σκοπός του σχολείου είναι σαφώς να μεταδώσει γνώσεις στα παιδιά, όμως στοχεύει επίσης στο να διαμορφώσει την προσωπικότητά τους, να τους βοηθήσει να αναπτυχθούν και να μάθουν να εκφράζονται. Και στο στόχο αυτό θα μπορεί κάλλιστα να αξιοποιήσει τη λογοτεχνική παραγωγή, ώστε να δώσει το ερέθισμα έκφρασης και ψυχικής και συναισθηματικής εκτόνωσης από μια κοινωνία με αρκετές δυσκολίες, προβληματισμούς και αμφιλεγόμενα φαινόμενα, τα οποία αγγίζουν και τα μικρά παιδιά.

13. Διδακτικές προτάσεις

Στην προσπάθεια ανάδειξης της λογοτεχνίας ως ενός βασικού (εάν όχι κυρίαρχου) μέσου ψυχαγωγίας, αλλά και προσωπικής έκφρασης, επιχειρείται ακολούθως η πρόταση σαράντα βιβλίων και σχετικών γραπτών δραστηριοτήτων, που μπορούν να ενταχθούν στο γλωσσικό μάθημα, με σκοπό την παραγωγή γραπτού λόγου/υλικού, αλλά και τη διατύπωση των απόψεων, των σκέψεων και των συναισθημάτων των μαθητών.

Τα βιβλία⁷⁹ που προτείνονται είναι καθαρά ενδεικτικά. Ο διαχωρισμός τους σε θεματικές κατηγορίες μπορεί να διευκολύνει την επιλογή του δασκάλου, καθώς συνάδει με ορισμένα θέματα που εντοπίζονται στα σχολικά βιβλία και τα ανθολόγια, όπως αυτά μελετήθηκαν προηγουμένως. Επιπροσθέτως, οι θεματικές περιοχές αφορούν πτυχές της ανθρώπινης ζωής, οι οποίες αφορούν και τα μικρά παιδιά και μπορούν να λειτουργήσουν σαν υλικό μιας δημιουργικής διαδικασίας.

ΒΙΒΛΙΑ ΓΙΑ ΤΗ ΦΥΣΗ ΚΑΙ ΤΑ ΤΑΞΙΔΙΑ

Τα βιβλία της σειράς «Λογοτεχνικές Εξερευνήσεις» με θέμα «Ταξίδια στην Ελλάδα»⁸⁰, είναι ένας ευχάριστος τρόπος οι μαθητές να μάθουν για διάφορα μέρη της Ελλάδας μέσα από ευχάριστες ρεαλιστικές περιπέτειες, με πρωταγωνιστές παιδιά στην ηλικία τους και με παρόμοιες σκέψεις και ανησυχίες. Ενδεικτικά αναφέρουμε τα:

Ένας παράξενος επισκέπτης, Ναννίνα Σακκά-Νικολακοπούλου (Κύθνος)

Περιπέτεια στο νησί της Κιμωλίας, Ναννίνα Σακκά-Νικολακοπούλου (Κίμωλος)

⁷⁹ Τα βιβλία που προτείνονται είναι κυρίως μικρού μεγέθους (μέχρι διακόσιες σελίδες), ώστε να διαβάζονται εύκολα και γρήγορα από τους μαθητές και να μην κουράζουν όσους δεν είναι εξοικειωμένοι με την ανάγνωση. Μπορούν να αξιοποιηθούν, ανάλογα με τις σελίδες, σε μία ή περισσότερες διδακτικές ώρες. Οι προτάσεις είναι όλες οικονομικές, ώστε να μπορεί ο εκπαιδευτικός να αγοράσει, εφόσον το επιθυμεί, κάποια βιβλία για να δημιουργήσει (ή να εμπλουτίσει την υπάρχουσα) σχολική βιβλιοθήκη. Ακόμη, τα βιβλία αυτά διαβάζονται ευχάριστα από αγόρια και κορίτσια. Προτείνονται ανάμεικτα βιβλία για όλες τις ηλικίες. Ορισμένα βιβλία περιέχουν αυτοτελείς ιστορίες μικρού μήκους, επομένως μπορούν να «σπάσουν» σε μέρη για πιο εύκολη διδακτική αξιοποίηση. Στην αναζήτηση τίτλων υποβοηθήσαν πολύ οι Βιβλιοπαρουσιάσεις του περιοδικού *Διαδρομές*.

⁸⁰ Για περισσότερα βιβλία της σειράς, βλ. ιστοσελίδα εκδόσεων ΜΙΝΩΑΣ: <http://www.ebooks.gr/gr/σειρα-2280.εκδοσεις-57>

Ιστοσελίδα Public: <http://www.public.gr/cat/books/series/gia-paidia/logotehnikes-ekserenyiseis/>

Τα κρυμμένα σεντούκια του Αλή Πασά, Μαίρη Σάββα-Ρουμπάτη (Ιωάννινα)

Στα χνάρια του Κουρσάρου Μπαρμπαρόσα, Σπύρος Πετρουλάκης (Χανιά)

Με φόντο τα όμορφα τοπία των περιοχών που περιγράφονται σε κάθε βιβλίο, οι ήρωες λύνουν ένα ιδιαίτερο μυστήριο, το οποίο κρατά σε αγωνία τους αναγνώστες και παράλληλα τους προσφέρει απλόχερα τις εικόνες του νησιού ή της πόλης. Με τα διηγήματα αυτά, οι μαθητές μπορούν να μάθουν να περιγράφουν έναν τόπο (το χωριό τους, την πόλη τους, τη χώρα τους) ή να δομούν μια όμορφη ιστορία.

Με την αξιοποίηση αυτού του είδους των βιβλίων, οι μαθητές μπορούν να εμπλακούν σε όμορφες συζητήσεις για ταξίδια που έχουν κάνει, για μέρη στα οποία έχουν πάει ή σε εκείνα που ονειρεύονται να ταξιδέψουν. Μπορούν να παρουσιάσουν πληροφορίες για τα μέρη αυτά σε γραπτό κείμενο διαφόρων μορφών (άρθρο για εφημερίδα, ταξιδιωτικά ημερολόγια, γράμμα σε ένα φίλο κ.λπ.) και να εκφράσουν τα όνειρά τους για ρεαλιστικά ή φανταστικά ταξίδια. Οι δραστηριότητες αυτές μπορούν να γίνουν διαθεματικές, εμπλέκοντας τη Γεωγραφία στη Γλώσσα και μελετώντας χάρτες και ταξιδιωτικούς οδηγούς με πληροφορίες για διάφορα μέρη.

Είναι δυνατόν οι μαθητές να εργαστούν ομαδικά και να παρουσιάσουν το μέρος όπου ταξιδεύουν οι ήρωες του βιβλίου. Ακόμη, μπορούν να εργαστούν ατομικά και να γράψουν τις εντυπώσεις τους από ένα μέρος όπου έχουν ταξιδέψει και να χαρίσουν το γραπτό σε έναν φίλο, ο οποίος επιθυμεί να επισκεφτεί αυτό το μέρος, ώστε να μάθει πληροφορίες.

ΒΙΒΛΙΑ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΤΙΣ ΔΙΑΚΡΙΣΕΙΣ⁸¹

Οι διακρίσεις ως προς το φύλο, την εξωτερική εμφάνιση, την καταγωγή, το χρώμα του δέρματος, το θρήσκευμα, τις ειδικές ανάγκες κ.ά. είναι καθημερινό φαινόμενο των ημερών. Με την αξιοποίηση βιβλίων λογοτεχνικών που θίγουν τη διαφορετικότητα και τις διακρίσεις απέναντι σε αυτή, οι μαθητές μπορούν να γνωρίσουν καλύτερα τον «άλλο», το διαφορετικό και να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με την αποδοχή.

Μια διαδικτυακή αναζήτηση αρκεί για να εντοπιστεί η μεγάλη παραγωγή παιδικών βιβλίων για τη διαφορετικότητα. Ο δάσκαλος μπορεί να βρει βιβλία για κάθε ηλικία και σχετικά με κάθε είδους διαφορετικότητα. Οι αναγνώστες, αφού κουβεντιάσουν για το βιβλίο

⁸¹ Τα βιβλία της κατηγορίας αυτής και άλλα παρόμοια μπορούν να αξιοποιηθούν και με βιβλιοθεραπευτικούς σκοπούς, βλ. Παπαδοπούλου (2004), *Η Συναισθηματική Γλώσσα*, σ. 207-255.

που διάβασαν, μπορούν να αναζητήσουν πληροφορίες για το θέμα σε περίπτωση που δεν γνωρίζουν για αυτό, όπως μπορεί να συμβαίνει με το σύνδρομο Asperger ή τον αυτισμό.

Κάθε είδους κείμενο μπορεί να παραχθεί από την ανάγνωση: γράμμα σε έναν (υποθετικό ή αληθινό) φίλο που βιώνει διακρίσεις λόγω της διαφορετικότητάς του, άρθρο για την καταπολέμηση των διακρίσεων, επιχειρηματολογία σχετικά με το ρατσισμό, ακόμη και προσωπική έκφραση των μαθητών, σε περίπτωση που έχουν βιώσει οι ίδιοι τη διάκριση ή έχουν γίνει μάρτυρες τέτοιων φαινομένων. Ακόμη, μπορούν να συγγραφούν παραμύθια από μεγαλύτερους μαθητές με σκοπό να διαβαστούν στους μικρότερους. Σαφώς ένα τέτοιο θέμα μπορεί να είναι ιδιαίτερα ευαίσθητο για κάποιους μαθητές. Για το λόγο αυτό χρειάζεται προσοχή από τον εκπαιδευτικό στην οργάνωση των δραστηριοτήτων και στην προσέγγιση του θέματος. Η καλή γνωριμία με τους μαθητές είναι επίσης σημαντική.

Ενδεικτικά, προτείνονται τα κάτωθι βιβλία:

Δεν είμαι τέρας σου λέω!, Παναγιώτα Πλησή (σύνδρομο Asperger)

Μέσα από την ιστορία του Αγάπιου, ενός αξιαγάπητου και ενδιαφέροντος παιδιού με σύνδρομο Asperger, ο αναγνώστης θα γνωρίσει τη διαφορετικότητα και τη μοναδικότητα του κάθε ανθρώπου. Το βιβλίο προσεγγίζει ένα ιδιαίτερο θέμα, όχι πολύ δημοφιλές στη λογοτεχνία, μέσα από το χιούμορ, την ευαισθησία και την στάση αποδοχής. Ο αναγνώστης ψυχαγωγείται, ενημερώνεται και προβληματίζεται σχετικά με την αντιμετώπιση των διαφορετικών. Οι μαθητές μπορούν να παράγουν πλούσιο γραπτό υλικό σχετικά με τους ανθρώπους με νοητικά σύνδρομα, τη συμπεριφορά των υπολοίπων απέναντί τους, όπως και να καταγράψουν την άποψή τους για το θέμα, να συγγράψουν και αυτοί μια αστεία αλλά ευαίσθητη ιστορία ή ένα αληθινό γεγονός.

Δεν ντρέπομαι πια, Έλενα Αρτζανίδου (αυτισμός)

Το μικρό αυτό βιβλίο θίγει με ευγενικό τρόπο την αντιμετώπιση των ατόμων με αυτισμό από την οικογένεια και τους φίλους. Με απλή αφήγηση, επεξηγεί ορισμένες συμπεριφορές των αυτιστικών και τις προκαταλήψεις απέναντί τους. Οι αναγνώστες δύνανται να σχολιάσουν τις αρνητικές συμπεριφορές, να φτιάξουν πλούσιο υλικό για τον αυτισμό ώστε να εξοικειωθούν και με το θέμα και με την παρουσίαση υλικού, να μιλήσουν πιθανά για κάποιο άτομο με ειδικές ανάγκες που οι ίδιοι γνωρίζουν. Ακόμη, μπορούν να γράψουν γράμμα στο Φώτη, τον ήρωα του βιβλίου, μιλώντας του για τα συναισθήματα που τους προκάλεσε το βιβλίο και για τη σχέση που θα έπρεπε να έχει με τον αυτιστικό αδερφό του.

Το λεωφορείο της Ρόζας, Fabrizio Silei & Mauricio A.C. Quarello (χρώμα δέρματος)

Σε σύντομο κείμενο με ξεκούραστη αφήγηση και διάλογο ανάμεσα στον παππού και τον εγγονό του εκτυλίσσεται η αληθινή ιστορία της Αφροαμερικανής Rosa Parks. Ένα βιβλίο εικονογραφημένο που μπορεί να αγγίξει τους αναγνώστες και να τους ωθήσει να μιλήσουν για το ρατσισμό. Μπορούν να γράψουν έναν διάλογο ανάμεσα στους ίδιους και τους γονείς τους σχετικά με το βιβλίο, να αναφέρουν παρόμοια περιστατικά που έχουν υποπέσει στην αντίληψή τους και να τα ανταλλάξουν με τους συμμαθητές τους, ακόμη και να συγγράψουν μια παρόμοια παραμυθιακή ιστορία. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η επιλογή της σκιαγράφησης χαρακτήρα, είτε της Roza, είτε των ανθρώπων που την έκριναν βάσει του χρώματος του δέρματός της. Οι μαθητές με την δραστηριότητα αυτή θα μπορέσουν να δομήσουν πλήρη εικόνα για την ηρωίδα, αλλά και για τους επιτιθέμενους σε αυτή, γράφοντας για τα κίνητρα των πράξεων τους, τις πιθανές σκέψεις και ιδέες τους ή τα συναισθήματά τους.

Η χώρα με τους παράξενους ανθρώπους, Νικόλας Ανδρικόπουλος (χρώμα δέρματος)

Σε μορφή παραμυθιού ο αναγνώστης μπαίνει στον κόσμο των διαφορετικών και γνωρίζει τις διακρίσεις που αντιμετωπίζουν. Ο Πορφύριος ο Κόκκινος δέχεται το ρατσισμό και το διωγμό από τους Λευκούς της χώρας του, γεγονός που τον κάνει αρχικά να αμφιβάλει για τον εαυτό του, στη συνέχεια όμως βρίσκει την αποδοχή και την πίστη μέσα από την ελπίδα και τις καλές πράξεις. Το βιβλίο αυτό περνά τα αισιόδοξα μηνύματα της ελπίδας και της αποδοχής του εαυτού μας, ως εκ τούτου μπορεί να βοηθήσει στη δημιουργία παραμυθιών, στη συγγραφή άρθρων για τη διαφορετικότητα και τη συμπεριφορά των ανθρώπων απέναντι στους διαφορετικούς, στην καταγραφή των ευχών των μαθητών σχετικά με την αποδοχή και την ισότητα.

Ο Ναβίντ δεν ήρθε για διακοπές, Πάνος Χριστοδούλου (εθνική καταγωγή)

Το βιβλίο αυτό αποτελεί ένα σύνολο εκθέσεων ενός μαθητή, του Άλκη, ο οποίος μιλάει για το συμμαθητή του, τον πρόσφυγα Ναβίντ και την ιστορία του. Είναι ένα ευαίσθητο βιβλίο, το οποίο μπορεί να δώσει την ώθηση στους αναγνώστες να γράψουν τα δικά τους γραπτά και να εκφραστούν σχετικά με κάποιο φίλο τους ή αγαπημένο τους πρόσωπο. Ακόμη, ο προβληματισμός σχετικά με την προσφυγιά και τις δυσκολίες της μπορεί να συνδεθεί με αυθεντικά κείμενα, άρθρα περιοδικών, εφημερίδων ή διαδικτύου, προσεκτικά επιλεγμένα και κατάλληλα για τους μαθητές, τα οποία να αφορούν τα καθεστώτα των χωρών από όπου φεύγουν οι πρόσφυγες –προβληματισμός για την δικτατορία, την τρομοκρατία και τον πόλεμο ως αιτίες της προσφυγιάς– με σκοπό την παραγωγή γραπτού υλικού που θα

παρουσιάζεται στην τάξη ή τη σχολική εφημερίδα. Το βιβλίο συνδέεται με σχετική ιστοσελίδα⁸², την οποία μπορούν να επισκεφτούν οι μαθητές, εντάσσοντας την τεχνολογία στην τάξη, μέσα από την οποία θα προβληματιστούν και θα ευαισθητοποιηθούν για τα ανθρώπινα δικαιώματα, την πολιτική, την κοινωνία και την προσφυγιά. Επίσης, στην ιστοσελίδα προτείνεται ποικίλο υλικό για διδάσκοντες και μαθητές, όπως θέματα προς συζήτηση ή γραπτή ανάλυση, σχετικά βιβλία και παιχνίδια.

Η Αργυρώ, Νίτσα Τζώρτζογλου (σωματική αναπηρία)

Ένα βιβλίο για τη σωματική αναπηρία ενός μικρού κοριτσιού, σε μια μικρή κοινωνία και μια παλαιότερη εποχή μπορεί να δώσει το μήνυμα της ελπίδας, της δύναμης και της αγάπης στο μαθητή-αναγνώστη. Από το κείμενο αυτό μπορούν να προκύψουν ευχές, γράμματα θαυμασμού και συμβουλών για την ηρωίδα, σχολιασμός της κατάστασης σε σχέση με τα σημερινά δεδομένα, συγγραφή άρθρου για τα άτομα με σωματική αναπηρία και την συμπεριφορά των αρτιμελών ανθρώπων απέναντι τους, ακόμη και προσωπικές ιστορίες για δυσκολίες που μπορεί κανείς να αντιμετωπίσει με θάρρος και δύναμη. Προκειμένου να παραδειγματιστούν από την Αργυρώ και την δύναμη ψυχής της, μπορούν οι μαθητές να δουλέψουν ομαδικά σε μια αφίσα, ζωγραφίζοντας την ηρωίδα μετά το ατύχημα που της στοίχησε τα χέρια της και να γράψουν τι θαυμάζουν σε αυτή, σκιαγραφώντας το χαρακτήρα της και αποδεχόμενοι την διαφορετικότητά της, την οποία μπορεί να εντοπίσουν και στην καθημερινή τους ζωή.

Γουτού Γουπατού, Αλέξανδρος Παπαδιαμάντης (ειδικές ανάγκες)

Το διήγημα του Παπαδιαμάντη αφορά έναν νεαρό με ειδικές ανάγκες σε μια παλαιότερη εποχή και τη συμπεριφορά των άλλων απέναντι του. Είναι μια όμορφη μικρή ιστορία που δίνει το μήνυμα της φιλίας και της αγάπης. Οι αναγνώστες μπορούν να πειραματιστούν με την ιδιόμορφη γλώσσα του Παπαδιαμάντη και να γράψουν δικά τους διηγήματα, να μιλήσουν για τη διαφορετικότητα και την αποδοχή της και να συγκρίνουν την συμπεριφορά των ανθρώπων απέναντι στον «άλλο» στην σημερινή εποχή και στα χρόνια εκείνα, προβάλλοντας ομοιότητες και διαφορές.

⁸² Ιστοσελίδα *Ο Ναβίντ δεν ήρθε για διακοπές: Το παιχνίδι* στο navid.gr

Διάφορα κοινωνικά ζητήματα τα οποία μπορεί να αφορούν ή όχι τους μαθητές και την οικογένειά τους είναι δυνατόν να κάνουν την εμφάνισή τους στην τάξη. Με την αξιοποίηση ενός βιβλίου που θίγει ένα κοινωνικό ζήτημα με τρόπο κατάλληλο για την κάθε ηλικία, μπορεί ο διδάσκων να βοηθήσει τους μαθητές του να εκφράσουν τις απόψεις τους, παράγοντας παράλληλα διάφορα κειμενικά είδη. Παραθέτουμε εδώ ορισμένες επιλογές για σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα που μπορεί να αφορούν και τα παιδιά:

Πρίγκιπικά γενέθλια, Ιωάννα Μπαμπέτα (υιοθεσία)

Στην ιστορία του Πρίγκιπα οι αναγνώστες θα αναγνωρίσουν τη σημασία της υιοθεσίας για ένα μικρό παιδί, τα ιδιαίτερα συναισθήματα που το διακατέχουν και την πραγματική αξία της άνευ όρων αγάπης. Η ιστορία μιλά για ευχές, επομένως οι αναγνώστες μπορούν να καταγράψουν τις δικές τους ευχές και τις σκέψεις τους, να γράψουν ένα γράμμα στον ήρωα μιλώντας του για την αγάπη που τρέφουν οι θετοί γονείς του για αυτόν και ας μη τον γέννησαν ή να διατυπώσουν τις απόψεις τους σχετικά με το θέμα αυτό.

Ο μπαμπάς είναι άνεργος, Ράνια Μπουμπουρή (ανεργία)

Ένα παιδικό βιβλίο που θίγει με όμορφο τρόπο την ανεργία, ένα φλέγον ζήτημα των ημερών στη χώρα μας, το οποίο αφορά τους ενήλικες, αλλά επηρεάζει και τα παιδιά. Μέσω της ιστορίας του Μιχάλη, ο οποίος δεν επιθυμεί να αποκαλύψει στους συμμαθητές του πως ο πατέρας του έχει χάσει τη δουλειά του, οι αναγνώστες μπορούν να μιλήσουν για σχετικές προσωπικές εμπειρίες απογοήτευσης από κάποιο γεγονός ή να γράψουν γράμματα στους γονείς και να τους πουν πως αισθάνονται για την ανεργία. Ακόμη, μπορούν να γράψουν τα όνειρά τους για το μέλλον και τη δουλειά που θα ήθελαν να κάνουν. Το ρεαλιστικό παραμύθι καταλήγει με το αισιόδοξο συναίσθημα της αποδοχής του αρνητικού, για το οποίο μπορούν οι αναγνώστες να γράψουν άρθρα, ποιήματα ή γράμματα, αναφερόμενοι σε κάτι που δεν τους άρεσε, τους φόβιζε ή στεναχωρούσε και εν τέλει το αποδέχθηκαν. Επιπροσθέτως, εφόσον η ιστορία αναφέρεται στα επαγγέλματα των γονέων, είναι δυνατό οι μαθητές να γράψουν ο καθένας τα βασικά στοιχεία του επαγγέλματος ενός ή και των δύο γονιών και να δημιουργηθεί ένα βιβλίο με επαγγέλματα. Θίγεται, επίσης, η οικονομική κρίση ως γενεσιουργός αιτία της ανεργίας και της οικονομικής μετανάστευσης, δεδομένα που μπορούν

⁸³ Τα περισσότερα βιβλία της κατηγορίας αυτής μπορούν να αξιοποιηθούν και με βιβλιοθεραπευτικούς σκοπούς, ό. π. Παπαδοπούλου (2004).

να ωθήσουν τους αναγνώστες να γράψουν τη γνώμη τους για το θέμα της κρίσης και της αλλαγής τόπου με σκοπό την αναζήτηση εργασίας (κατάλληλο για ωριμότερους αναγνώστες).

Ένας ήρωας με πέταλα, Ελένη Δικαίου (κακοποίηση ζώων)

Το διήγημα αυτό μιλά με γλαφυρό τρόπο για τη συμπεριφορά ορισμένων ανθρώπων απέναντι στα ζώα. Οι πρωταγωνιστές περνούν τη δική τους περιπέτεια μένοντας ενωμένοι απέναντι στα προβλήματα. Με βάση την ιστορία αυτή, οι αναγνώστες μπορούν να μιλήσουν για την αληθινή φιλία, την αλληλοϋποστήριξη και την υπερπήδηση των δυσκολιών της ζωής. Επιπροσθέτως, μπορούν να παράγουν υλικό σχετικό με την κακοποίηση των ζώων, να μιλήσουν για τα κατοικίδια που έχουν ή θα ήθελαν να έχουν, να γράψουν την ιστορία ενός κατοικίδιου και ενός αδέσποτου ζώου και να επιχειρηματολογήσουν απέναντι σε όσους εγκαταλείπουν τα ζώα στο δρόμο. Η ιστορία μιλά ακόμη για την φυγή και την αίσθηση της απαξίωσης, θέμα για το οποίο μπορούν να εκφραστούν οι μαθητές, σχετίζοντάς το με το αίσθημα διαφορετικότητας που μπορεί να τους διακατέχει. Ο ήρωας-πρωταγωνιστής στο τέλος δικαιώνεται, δίνοντας λαβή για την καταγραφή προσωπικών ή φανταστικών ιστοριών, όπου ο πρωταγωνιστής αδικήθηκε αρχικά, αλλά δικαιώθηκε στο τέλος.

Ο πράσινος κουμπαράς, Συγγραφείς της Γυναικείας Λογοτεχνικής Συντροφιάς (περιβάλλον-οικολογία)

Οι αυτοτελείς ιστορίες του βιβλίου αυτού αναφέρονται στο περιβάλλον και τη φύση. Μέσω αυτών, οι μαθητές θα γράψουν για τα ζώα, τα φυτά, τη θάλασσα, το βουνό και όσα τους αρέσει να κάνουν στη φύση. Οι δραστηριότητες είναι ποικίλες: κολάζ και περιγραφή του αγαπημένου ζώου, περιγραφή του μέρους όπου προτιμούν να περνούν τις διακοπές τους, άρθρο για την προστασία του περιβάλλοντος, πίνακες για την ανακύκλωση, γράμματα στο δήμο με προτάσεις για το πράσινο της πόλης και άλλα πολλά.

Η γειτονιά του ονείρου, Παναγιώτης Κακαλέτρης (οικονομική κρίση)

Με την παραμυθιακή αυτή χριστουγεννιάτικη ιστορία, οι αναγνώστες θα μπορέσουν να κατανοήσουν το πρόβλημα της οικονομικής κρίσης και της εύρεσης εργασίας που ταλανίζει πολλούς ανθρώπους. Το αισιόδοξο και χαρούμενο μήνυμα του βιβλίου θα ωθήσει τους μαθητές να γράψουν άρθρα ή γράμματα στους γονείς σχετικά με την εργασία, να πουν τη γνώμη τους σχετικά με την εργασία και την οικονομική κρίση και να δώσουν τις ευχές τους για ένα καλύτερο μέλλον.

Φίλοι φίλοι Καρδιοφίλοι - ο Αίνος, Σοφία Ζαραμπούκα (διαζύγιο)

Η ομορφιά της φιλίας, οι δυσκολίες του διαζυγίου και η μεταπολεμική καθημερινότητα περιγράφονται σε αυτό το όμορφο διήγημα, δίνοντας τη δυνατότητα στους αναγνώστες να δουν την ελπίδα να προσπερνά κάθε εμπόδιο. Με τη σκέψη αυτή κατά νου, οι μαθητές μπορούν να γράψουν για έναν αγαπημένο φίλο, για ένα περιστατικό όπου χρειάστηκαν την υποστήριξη του φίλου τους, για τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζουν (π.χ. αλλαγή σχολείου) ή για τις ευχές τους προς τους ήρωες.

Σπίτι για πέντε, Λότη Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου (διαζύγιο-μεικτή οικογένεια)

Μέσα από τις διηγήσεις των μελών μιας πολυμελούς οικογένειας, οι αναγνώστες γνωρίζουν την πολυπλοκότητα των ανθρωπίνων σχέσεων. Μπορούν να προκύψουν αστείες ή περιπετειώδεις προσωπικές ιστορίες των παιδιών, γράμματα στα δύο παιδιά-πρωταγωνιστές σχετικά με το πώς να διαχειριστούν τα προβλήματά τους ή έκφραση άποψης σχετικά με τις πολυμελείς ή τις μεικτές οικογένειες και την σχέση των αδερφών μεταξύ τους.

Ο Άλκης και ο λαβύρινθος, Αλέξης Σταμάτης (τεχνολογία)

Στην ιστορία μυστηρίου του Άλκη, ο αναγνώστης κατανοεί τα θετικά και τα αρνητικά της τεχνολογίας, η οποία κυριαρχεί στο σημερινό κόσμο. Η ιστορία μιλά ακόμη για την οικογενειακή και αδερφική αγάπη και τη φιλία στη σύγχρονη εποχή. Οι μαθητές μπορούν να γράψουν άρθρα για την τεχνολογία και την επίδρασή της στη ζωή μας, να μιλήσουν για την φιλία ή την αδερφική αγάπη και να βοηθήσουν τον ήρωα να λύσει το μυστήριο.

Μια φορά στη Μπουφοχώρα, Κατερίνα Μουρίκη (οικολογική καταστροφή - μόλυνση)

Οι μπούφοι ζούσαν ήρεμοι στην ηλιόλουστη και δεντροφυτεμένη Μπουφοχώρα μέχρι την άφιξη του «πολιτισμού» με τη μορφή της τηλεόρασης, των αεροπλάνων, των super market και των εργοστασίων. Στην ιστορία αυτή, οι αναγνώστες θα έρθουν αντιμέτωποι με την καταστροφή του περιβάλλοντος με σκοπό την επέκταση των πόλεων, τη μόλυνση των υδάτων με σκοπό τα κέρδη των επιχειρηματιών και την παραπλανητική δράση της τηλεόρασης που οδηγεί στον υπερκαταναλωτισμό. Οι μικροί Μπούφοι που αντιστέκονται στον κύριο Πολουσιόν μπορούν να δράσουν σαν ερέθισμα για τους μικρούς μαθητές, οι οποίοι θα ευαισθητοποιηθούν για την καταστροφή του περιβάλλοντος, φτιάχνοντας αφίσες, γράφοντας άρθρα για τα περιβαλλοντικά προβλήματα της πόλης τους, στέλνοντας γράμματα στο Δήμαρχο ή σε οργανώσεις, ή κάνοντας το παραμύθι θεατρικό κείμενο και παίζοντας την

παράσταση για τις άλλες τάξεις ή άλλα σχολεία, ώστε να προβληματίσουν και άλλους σχετικά.

Με την προσεκτική και καλά σχεδιασμένη αξιοποίηση βιβλίων με κοινωνικό περιεχόμενο, επιλεγμένων ανάλογα με την ηλικία των μαθητών, είναι εφικτό να παραχθεί μια ποιοτική συζήτηση και αξιόλογο γραπτό υλικό. Τα θέματα αυτά, καθώς και άλλα, ενδείκνυνται για επιχειρηματολογία, καταγραφή απόψεων και συναισθημάτων, αναφορά σε άλλο ζήτημα που προβληματίζει τους μαθητές. Στις περιπτώσεις όπου τίγονται ευαίσθητα ζητήματα (π.χ. υιοθεσία), η προσέγγιση του διδάσκοντα θα πρέπει να είναι καλά δομημένη και ανάλογη με τους μαθητές του και την προσωπική κατάστασή τους (εάν λ.χ. ένα ζήτημα αφορά κάποιο μαθητή).

ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΥΓΕΙΑ

Δεν ξανακάνω μπάνιο ποτέ!, Πέτρος Χατζόπουλος (καθαριότητα)

Το ευχάριστο και χιουμοριστικό αυτό ρεαλιστικό παραμύθι θίγει την καθαριότητα και μπορεί να γίνει αφορμή οι μαθητές να μιλήσουν για –τρομακτικά ή αστεία– πράγματα που φοβούνται ή απεχθάνονται, όπως τον οδοντίατρο, κάποιο ζώο ή έντομο κ.λπ. και να γράψουν τις σχετικές ιστορίες. Ακόμη, μπορούν να γράψουν γράμμα ή οδηγίες στο Γιαννάκη που μισεί το μπάνιο, προτείνοντας λύση στο πρόβλημά του ή σχολιάζοντας τις πράξεις του. Το πονηρό σχέδιο των γονιών του Γιαννάκη (να τον αφήσουν να κυκλοφορεί βρωμερός και άπλυτος μέχρι να συνειδητοποιήσει τις συνέπειες της απόφασής του) μπορεί να αποτελέσει ερέθισμα για γραφή αστείων περιστατικών παρόμοιας φύσης, λ.χ. τι θα έλεγαν ή θα έκαναν οι φίλοι εάν ο Γιαννάκης δεν έπλενε τα δόντια του ή δεν κούρευε τα μαλλιά του κ.ά..

Στο τσιμεντένιο δάσος, Λότη Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου (ναρκωτικά)

Το μυθιστόρημα αυτό, κατάλληλο για ωριμότερους αναγνώστες, θίγει διακριτικά αλλά ξεκάθαρα το θέμα των ναρκωτικών και μπορεί να ενημερώσει και να προβληματίσει τα παιδιά, ώστε να αποφεύγουν παρόμοιους κινδύνους. Οι αναγνώστες μπορούν να παράγουν ενημερωτικό υλικό για την καταπολέμηση της μάστιγας των ναρκωτικών, ακόμη μπορούν να γράψουν γράμμα στην ηρωίδα με συμβουλές για την αποφυγή των επικίνδυνων ατόμων. Επιπρόσθετα, είναι δυνατό να μιλήσουν για άλλες κακές συνήθειες που οι ίδιοι ή οι φίλοι τους έχουν και να προτείνουν τρόπους αντιμετώπισης με την μορφή οδηγιών γιατρού ή

ενημερωτικού φυλλαδίου. Η σκιαγράφιση του χαρακτήρα της Κόννου, της προβληματισμένης ηρωίδας του βιβλίου, μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές στην κατανόηση των σύνθετων και περίπλοκων σκέψεων των εφήβων, βοηθώντας τους παράλληλα να κατανοήσουν τον εαυτό τους και τους παράγοντες που μπορούν να τους ωθήσουν σε λάθος επιλογές.

Οι περιπέτειες του Πέρη, Σμαρούλα Παντελή (τοξικές ουσίες)

Η αγάπη του Πέρη για κάθε τι γλυκό τον βάζει σε μπελάδες, όταν καταναλώνει ασύστολα γλυκές ουσίες που όμως μπορεί να αποβούν επικίνδυνες για την υγεία του, όπως τα φάρμακα. Ο αναγνώστης του γλυκού αυτού βιβλίου μαθαίνει καλύτερα για τα φάρμακα και τις τοξικές ουσίες. Με το βιβλίο αυτό σαν οδηγό, οι μαθητές μπορούν να μιλήσουν για τις εμπειρίες τους με τα φάρμακα, για τα διατροφικά τους γούστα στα γλυκά, αλλά και να προσεγγίσουν περισσότερο σοβαρά θέματα, όπως τον κίνδυνο δηλητηρίασης από τοξικές ουσίες, φάρμακα και απορρυπαντικά. Μπορούν να δομήσουν έναν οδηγό προφύλαξης για τη σχολική εφημερίδα ή για να τον μοιράσουν σε μικρότερους μαθητές, ή να γράψουν άρθρα για το ίδιο θέμα, να πάρουν πληροφορίες για το Κέντρο Δηλητηριάσεων και να φτιάξουν αφίσα που θα αναρτήσουν στον πίνακα ανακοινώσεων του σχολείου.

Η Άννα-Μαρία ζει, μαθαίνει και ονειρεύεται..., Δήμητρα Σιούσιουρα (διαβήτης)

Το βιβλίο παρουσιάζει, με τη μορφή παραμυθιού, την καθημερινότητα του παιδιού με νεανικό διαβήτη, τις σκέψεις και τα συναισθήματά του και τονίζει με τρόπο ευχάριστο και οικείο την ελευθερία που μπορεί να κατακτήσει, εάν γνωρίσει και αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τη νόσο του. Η ιστορία μπορεί να αγγίξει μαθητές με το ίδιο ή άλλο πρόβλημα υγείας, λειτουργώντας σαν βιβλιοθεραπευτικό εργαλείο, σύμφωνα με την Παπαδοπούλου (2004), καθώς και εκείνους που δεν έχουν κάποιο σχετικό πρόβλημα, αλλά θέλουν να μάθουν περισσότερα για την υγεία και την φροντίδα της. Μπορούν να σχολιαστούν τα πολύπλοκα συναισθήματα ενός νοσούντος παιδιού σε ένα άρθρο ή ιστορία ή περιγραφή ή ημερολόγιο, να προταθούν λύσεις διαχείρισης των συναισθημάτων και της κατάστασης σε ένα γράμμα για την ηρωίδα ή κάποιο φίλο. Τέλος, οι μαθητές μπορούν να αναζητήσουν πληροφορίες γύρω από το νεανικό διαβήτη ή άλλες παιδικές ασθένειες και να γράψουν ένα βιβλίο, μαθαίνοντας περισσότερα για την υγεία και ενημερώνοντας τους συμμαθητές τους άλλων τάξεων με μια βιβλιοπαρουσίαση.

ΒΙΒΛΙΑ ΜΥΣΤΗΡΙΟΥ – ΠΕΡΙΠΕΤΕΙΑΣ

Οι ιστορίες μυστηρίου είναι ενδιαφέρουσες και κρατούν τον αναγνώστη σε εγρήγορση μέχρι το τέλος και τη λύση του προβλήματος. Για το λόγο αυτό είναι κατάλληλες για αξιοποίηση στην τάξη, με σκοπό την παραγωγή γραπτού λόγου. Οι προτάσεις μας είναι οι εξής:

Η εξαφάνιση της Ντόροθυ Σνοτ, Πέτρος Χατζόπουλος

Η Ντόροθυ Σνοτ εξαφανίστηκε και ο Κορνήλιος Κρικ έρχεται να δώσει τη λύση στο αίνιγμα. Με την ιστορία μυστηρίου αυτή οι μαθητές μπορούν να παίξουν ένα παιχνίδι μαντέματος, καθώς διαβάζουν την ιστορία, να προτείνουν διαφορετικές εκδοχές και επίσης να παραδειγματιστούν και να φτιάξουν μια δική τους ιστορία-περιπέτεια.

Το μυστήριο της 21^{ης} χάντρας, Γιάννης Ρεμούνδος

Με την πρωτότυπη αυτή ιστορία που διαδραματίζεται σε ένα ορεινό χωριό, οι αναγνώστες μπορούν να φτιάξουν μια δική τους ιστορία με πρωταγωνιστές τους ίδιους και τους φίλους τους ή να δώσουν ένα διαφορετικό τέλος στην ιστορία. Μπορούν, ακόμη, να αποδώσουν τα περιστατικά του βιβλίου σε αστυνομικό ρεπορτάζ και να το εκδώσουν στη σχολική εφημερίδα.

Το κυνήγι του κρυμμένου θησαυρού, Γιάννης Ρεμούνδος

Όπως οι μαθητές στο βιβλίο αυτό, μπορούν οι μικροί ντετέκτιβ να οργανώσουν το δικό τους κυνήγι κρυμμένου θησαυρού με κρυπτογραφικά μηνύματα και να το καταγράψουν ομαδικά σε μορφή ημερολογίου, όπως στο βιβλίο, δοκιμάζοντας ακόμη και να το τυπώσουν και να το χαρίσουν στη σχολική βιβλιοθήκη.

ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ – ΜΥΘΟΙ

Στην τάξη μπορούν να διαβαστούν λαϊκά παραμύθια και μύθοι, αναπόσπαστα μέρη της λαϊκής παράδοσης της χώρας μας, σε αντιδιαστολή με τα σύγχρονα παραμύθια που διαβάζουν κυρίως τα παιδιά. Προτείνονται τα εξής:

Ήθελε να τη λένε «Κυρία», Έλλη Αλεξίου

Το βιβλίο αυτό περιέχει πολλά μικρά παραδοσιακά παραμύθια και μικρά ποιήματα, κατάλληλα για μικρότερες τάξεις, με σκοπό οι μαθητές να γράψουν τα δικά τους ποιηματάκια, να φτιάξουν κολάζ και περιγραφές των ηρώων των παραμυθιών και να συγκεντρώσουν παραμύθια από άλλες πηγές.

Τα σιδερένια παπούτσια, Μάνος Κοντολέων

Τα παραμύθια αυτά μιλούν για την αγάπη, την οικογένεια, την ελπίδα και μπορούν να ωθήσουν τους μαθητές στο να αναγνωρίσουν τις βασικές δομές ενός παραμυθιού ή να γράψουν τα δικά τους παραμύθια. Μπορούν να δομηθούν και άλλες δημιουργικές δραστηριότητες, όπως σκιαγραφήσεις των αγαπημένων χαρακτήρων, σύγκριση με άλλα παραμύθια που οι μαθητές γνωρίζουν και παράθεση ομοιοτήτων και διαφορών ή αλλαγές στο τέλος των παραμυθιών.

Ηπειρώτικα παραμύθια, Χρίστος Χριστοβασίλης

Γραμμένα σε μια ιδιαίτερη διάλεκτο, τα παραμύθια αυτά φέρνουν τους αναγνώστες κοντά στην πολιτισμική παραδοσιακή κληρονομιά της χώρας. Είναι δυνατό να συγκεντρώσουν και άλλα παραμύθια από άλλες περιοχές της Ελλάδας και να φτιάξουν ένα βιβλίο. Επιπροσθέτως, μπορούν να συγκρίνουν τα παραδοσιακά παραμύθια αυτά με άλλα σύγχρονα και να βρουν ομοιότητες και διαφορές. Η συγγραφή παραμυθιών με τα μοτίβα των λαϊκών αφηγήσεων ή ο σχολιασμός της ανθρώπινης κοινωνίας, όπως αποδίδεται στα παραμύθια περασμένων χρόνων, δύνανται να βοηθήσουν τους μαθητές να προάγουν το λόγο τους, κατανοώντας καλύτερα το παρελθόν.

Τα παραμύθια της γιαγιάς, Τατιάνα Αναγνώστου

Στο βιβλίο αυτό περιέχονται δέκα λαϊκά παραμύθια, βασισμένα στα κλασικά παραδοσιακά μοτίβα, τα οποία μπορούν να ψυχαγωγήσουν και να τέρψουν τους αναγνώστες, ωθώντας τους στην αναζήτηση κι άλλων παραδοσιακών παραμυθιών. Μέσα από τη λαϊκή παράδοση και τα αγαπημένα παραμύθια, οι αναγνώστες μπαίνουν σε ένα μαγικό κόσμο με μάγισσες, νεράιδες, ξωτικά και ιππότες. Μπορούν να εμπνευστούν και να γράψουν τα δικά τους παραμύθια, να ξεδιπλώσουν τη φαντασία τους και να «μπλέξουν» τα παραμύθια μεταξύ τους, ακολουθώντας σαν πρότυπο την «παραμυθοσαλάτα» του Rodari (1985).

Μην κλαις κοριτσάκι, Σμαράγδα Μανταδάκη

Το γνωστό παραμύθι *Το Κοριτσάκι με τα Σπίρτα* παίρνει μια ενδιαφέρουσα τροπή και γίνεται περισσότερο ευχάριστο και ελπιδοφόρο. Οι αναγνώστες μπορούν να γράψουν για ένα δικό τους φανταστικό φίλο, ο οποίος θα εμφανιζόταν εάν αυτοί άναβαν τα σπίρτα της Αγάπης, ή να γράψουν το δικό τους αγαπημένο παραμύθι με διαφορετικό τρόπο, αλλάζοντας το τέλος ή προσθέτοντας ενδιαφέρουσες πληροφορίες και ανατροπές στην πλοκή. Τα μηνύματα ελπίδας, αγάπης και θάρρους που διαπερνούν το ιδιαίτερο αυτό παραμύθι μπορούν να αποτελέσουν το έναυσμα για τη συγγραφή ενθαρρυντικών λόγων από τον ένα μαθητή στον άλλο. Ακόμη, η αναφορά στο γνωστό παραμυθά Hans Christian Andersen προάγει το ενδιαφέρον για το παραμύθι σαν λογοτεχνικό γένος, αλλά και για το συγγραφέα ειδικά, οδηγώντας έτσι τους μαθητές να αναζητήσουν πληροφορίες και γράψουν τη βιογραφία του και την εργογραφία του, ή να πράξουν το ίδιο για άλλους συγγραφείς, Έλληνες ή ξένους.

Μια φορά και έναν καιρό σ' ένα ξέφωτο του δάσους..., Κατερίνα Καριζώνη

Σε ένα «μπλέξιμο» των παραμυθιών εισέρχονται οι αναγνώστες, το οποίο μπορεί να τους ωθήσει να αλλάξουν την ιστορία, να ανακατέψουν άλλα παραμύθια, με πρότυπο την «παραμυθοσαλάτα» του Rodari (1985) ή να φτιάξουν τις δικές τους ιστορίες με βάση τον αγαπημένο τους ήρωα παραμυθιού.

ΔΗΜΙΟΥΡΓΗΜΑΤΑ ΛΑΪΚΟΥ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ

Με τα κείμενα αυτά, τα περισσότερο παραδοσιακά, οι μαθητές θα γνωρίσουν μια διαφορετική πλευρά της λογοτεχνίας, η οποία μπορεί να πλουτίσει το λεξιλόγιό τους με ιδιαίτερες λέξεις και φράσεις. Επιπρόσθετα, μπορεί να αποτελέσει το κατάλληλο ερέθισμα για τη δημιουργική γραφή και τη συγγραφή ιστοριών, παραμυθιών και ποιημάτων ή δικών τους αυτοσχέδιων αινιγμάτων, τραγουδιών και γλωσσοδετών. Προτείνονται τα κάτωθι:

Αλφαβητάρι με γλωσσοδέτες, Ευγένιος Τριβιζάς

Φεύγει ο γάτος, Ρούλα Παπανικολάου

Παιχνίδια (παραδοσιακά και καινούργια) παιχνιδοτράγουδα, νανουρίσματα, γλωσσοδέτες, Θανάσης Ντζούφρας

Οι μαθητές χρειάζεται να προσεγγίσουν την τέχνη των γλωσσοδετών, τις παροιμίες, τα παιχνίδια και τα νανουρίσματα του ελληνικού λαού, καθώς μπορούν να τους βοηθήσουν να

εξασκήσουν τη γλώσσα, προφορική και γραπτή. Οι παροιμίες αποτελούν μέρος της πνευματικής και πολιτισμικής κληρονομιάς και περιέχουν αλήθειες αναλλοίωτες στο χρόνο. Μέσα από κατάλληλες δραστηριότητες, τα δημιουργήματα αυτά μπορούν να κινητοποιήσουν τις δημιουργικές δυνάμεις των μαθητών. Βοηθούν, επίσης, το παιδί να κατανοήσει τη μεταφορική και αλληγορική σημασία της γλώσσας, συμβάλλοντας αποτελεσματικά στη γλωσσική του ανάπτυξη, το φέρνουν σε επαφή με την παράδοση και περνάνε στην ψυχή του κοινωνικές και ηθικές αξίες. Τα νανουρίσματα είναι ρυθμικά μικρά τραγούδια, τα οποία περιγράφουν τα όνειρα της μάνας ή της γιαγιάς, περιέχοντας και πολλά κοινωνικοπολιτικά στοιχεία (για το γάμο, την ομορφιά, τη γνώση κ.ά.).

Όσο για τους γλωσσοδέτες, αυτοί είναι κατάλληλοι για γλωσσικά παιχνίδια μέσα στην τάξη: από τη δημιουργία ενός λευκώματος με τους αγαπημένους γλωσσοδέτες των μαθητών, μέχρι τη δημιουργία των δικών τους γλωσσοπαιχνιδιών που θα τους διασκεδάσουν, παίζοντας με λέξεις που ομοιοκαταληκτούν ή μοιάζουν, με λέξεις ομόηχες ή αντίθετες, μαθαίνοντας παράλληλα τα σχετικά γραμματικά φαινόμενα. Το βιβλίο του Τριβιζά περιέχει αυτοσχέδιους γλωσσοδέτες, στηριγμένους στο κάθε γράμμα της αλφαβήτου, με τη χρήση της παρήχησης, που μπορούν να λειτουργήσουν σαν βοήθημα για τη δημιουργία νέων γλωσσοδετών από τα παιδιά. Ο δάσκαλος μπορεί, βέβαια, να αξιοποιήσει και τους παραδοσιακούς γλωσσοδέτες της πατρίδας μας ή ακόμη τα διάφορα τραγουδάκια, νανουρίσματα και παιχνιδοτράγουδα, με σκοπό οι μαθητές να «παίξουν» με τη γλώσσα και να δημιουργήσουν το δικό τους υλικό, το οποίο μπορούν να δέσουν σε βιβλίο.

ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ ΜΕ ΕΝΗΜΕΡΩΤΙΚΟ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ

Η ιστορία των 8 αστεριών, Σμαράγδα Παπαδοπούλου

Μέσα από αυτό το παραμύθι, το οποίο ενδείκνυται για εκπαιδευτική αξιοποίηση, οι μαθητές-αναγνώστες θα ψυχαγωγηθούν, αποκτώντας παράλληλα γνώσεις για τους αστερισμούς και τα ουράνια σώματα. Επιπλέον, το βιβλίο στοχεύει στην ευαισθητοποίηση των αναγνωστών, την ενστάλαξη της ελπίδας στη ψυχή τους και την αντιμετώπιση της πραγματικότητας, δίνοντας στο βιβλίο μια βιβλιοθεραπευτική διάσταση (Παπαδοπούλου, 2004). Πέραν των υπάρχουσών δραστηριοτήτων στο τέλος του παραμυθιού, οι μαθητές μπορούν να γράψουν άρθρα και εκθέσεις για τα αστέρια και τους αστερισμούς, μαθαίνοντας έτσι πολλά και διάφορα ονόματα, όπως αυτά που περιέχονται στο κείμενο. Επιπροσθέτως, μπορούν να φτιάξουν λευκώματα με

τις ευχές τους ή γράμματα στο αστέρι που προτιμούν (καταλληλότερο για μικρότερες ηλικίες), με τις προσωπικές τους ευχές ή ευχές για τον κόσμο.

Τα ταξίδια της Όλιβ, Νικολέτα Τσιτσανούδη-Μαλλίδη

Μέσα από τις περιπέτειες της Όλιβ της ελιάς, οι αναγνώστες γνωρίζουν καλύτερα την ιστορία των Ολυμπιακών Αγώνων, μιλούν για την υγιεινή διατροφή και τους προσωπικούς αγώνες προς την επίτευξη ενός στόχου. Το βιβλίο αυτό είναι ψυχαγωγικό, αλλά και διδακτικό, θίγοντας την ανάγκη της προσεγμένης διατροφής και της οικολογίας, θέματα που μπορεί να μελετηθούν διαθεματικά με τη Μελέτη Περιβάλλοντος. Οι μαθητές μπορούν να παράγουν γραπτό υλικό σχετικά με τις διατροφικές συνήθειες των παιδιών στην Ελλάδα, να γράψουν λίστες για τα αγαπημένα τους φαγητά, να σχολιάσουν ο ένας τις επιλογές του άλλου και να προτείνουν ιδέες για καλύτερη διατροφή σε κολάζ, λευκώματα, άρθρα για την εφημερίδα ή γράμματα.

Επιπλέον, το παραμύθι θίγει την ελληνικότητα και τη σημασία της ελληνικής ιστορίας και της πορείας της ελιάς. Βάσει αυτού, οι μαθητές μπορούν να αναζητήσουν υλικό για την ιστορία της ελιάς και να φτιάξουν το δικό τους βιβλίο. Είναι δυνατό να κάνουν το ίδιο για τους Ολυμπιακούς Αγώνες, φτάνοντας πίσω στην αρχαιότητα και μέχρι τους σύγχρονους Ολυμπιακούς Αγώνες, παράγοντας υλικό για τις ομοιότητες και τις διαφορές του τότε με το σήμερα και γράφοντας ιστορίες φαντασίας ή ρεαλιστικές, σχετικές με τον αθλητισμό και τον υγιεινό τρόπο ζωής.

Τα δάκρυα της Περσεφόνης, Λίτσα Ψαραύτη

Ένα μυστήριο άγαλμα και ένας παλιός μύθος εμπλέκουν δύο φίλους σε μια όμορφη περιπέτεια, μέσα από την οποία αναδεικνύεται η φιλία τους. Οι μαθητές μπορούν εδώ να φτιάξουν ιστορίες μυστηρίου με κρυμμένα αντικείμενα, να κάνουν παιχνίδια κρυμμένου θησαυρού και να γράψουν ιστορίες με άλλους μυθολογικούς χαρακτήρες. Η διαθεματικότητα του βιβλίου (σύνδεση Ιστορίας και μυθολογίας με τη λογοτεχνία) μπορεί να αποφέρει πλούσιο και πρωτότυπο γραπτό υλικό, σχετικό με την Αρχαία Ελλάδα, τους Θεούς του Ολύμπου και τους σχετικούς με αυτούς μύθους, την γλυπτική και τους γλύπτες της αρχαιότητας και την σημασία του πολιτισμού.

Η Αλίκη στη χώρα των μαρμάρων, Άλκη Ζέη & Σοφία Ζαραμπούκα

Με αυτή την ιδιαίτερη ιστορία, που μπλέκει τη μικρή Αλίκη σε ένα ταξίδι ανάμεσα στην αρχαία Ελλάδα και τον μαγικό κόσμο της συνονόματης Αλίκης στη Χώρα των Θαυμάτων, ο αναγνώστης ψυχαγωγείται και μαθαίνει συγχρόνως. Το παραμύθι με τις όμορφες περιγραφές του Θησείου, του Παρθενώνα, του Βρετανικού Μουσείου και των χαμένων μαρμάρων, μυεί τον αναγνώστη στην ιστορία και την αρχιτεκτονική της χώρας μας, δίνοντας την ευκαιρία αναζήτησης περισσότερων πληροφοριών για την αρχαία Αθήνα, τον Παρθενώνα και την Ακρόπολη, το Θησείο, την Πλάκα και το Λονδίνο, λειτουργώντας διαθεματικά με τη Γεωγραφία και την Ιστορία. Ακόμη, δύναται να γίνει το ερέθισμα για τη συγγραφή άρθρων για εφημερίδες ή το διαδίκτυο, γραμμάτων και ενημερωτικών πινάκων σχετικά με τα μάρμαρα του Παρθενώνα που τώρα βρίσκονται στο Λονδίνο, θέμα που προσφέρει άφθονο υλικό και συζητιέται και σήμερα στα μέσα ενημέρωσης. Οι μαθητές μπορούν να πουν τη γνώμη τους σε ένα φύλλο χαρτί και εν συνεχεία να επιχειρηματολογήσουν σε ένα αυτοσχέδιο debate υπέρ ή κατά της επιστροφής των μαρμάρων. Το παραμυθιακό στοιχείο του βιβλίου μπορεί να οδηγήσει και στην ανάγνωση του παραμυθιού *Η Αλίκη στη Χώρα των Θαυμάτων* και τη συγγραφή ιστοριών με άλλους ήρωες του, όπως η Ντάμα Κούπα, η Αλίκη, ο Κούνελος, οι οποίοι μπαίνουν στον πραγματικό κόσμο και συνομιλούν με ένα παιδί, όπως ο Γάτος Τσέσαϊρ με την Αλίκη μιλούν για τα μάρμαρα. Το βιβλίο ευαισθητοποιεί για το σημαντικό αυτό θέμα και μπορεί να οδηγήσει σε γραπτά σχετικά με άλλα παρόμοια ζητήματα που προβληματίζουν τους μαθητές. Επιπλέον, εφόσον μιλά για ταξίδια στο εξωτερικό, οι αναγνώστες μπορούν να γράψουν ταξιδιωτικούς οδηγούς για μέρη όπου έχουν ταξιδέψει ή επιθυμούν να ταξιδέψουν, συμβουλευόμενοι χάρτες και ενημερωτικά βιβλία, σχετικά με τα αξιοθέατα των τόπων αυτών, λ.χ. πύργος Eiffel, Κολοσσαίο, Άγαλμα της Ελευθερίας κ.λπ..

Τα κείμενα και οι ασκήσεις γραπτού λόγου που αναφέρονται εδώ δεν είναι τα μόνα και οι μόνες που μπορεί κανείς να προτείνει. Οι λογοτεχνικές επιλογές είναι ανάλογες με την ηλικία των μαθητών, το αναγνωστικό επίπεδό τους, τα ενδιαφέροντά τους, τη διάθεσή τους για εργασία. Ο κάθε εκπαιδευτικός είναι ελεύθερος να επιλέξει το κατάλληλο υλικό που θα επεξεργαστεί στην τάξη του, κατά προτίμηση σε συνεννόηση και συνεργασία με τους μαθητές του, ώστε να προκύψουν ευχάριστες αναγνωστικές ώρες, πλούσιο γραπτό υλικό, δημιουργικότητα και γνώση. Για το δάσκαλο που έχει όρεξη, διάθεση και κίνητρο, οι λογοτεχνικές επιλογές είναι αστείρευτες. Με προσεκτική αναζήτηση όρων στο διαδίκτυο, σε βάσεις δεδομένων βιβλιοθηκών, σε περιοδικά παιδικής λογοτεχνίας, σε βιβλιοπωλεία, μπορεί

κάνεις να συλλέξει έναν ικανό αριθμό λογοτεχνικών βιβλίων διαφόρων θεμάτων, με σκοπό να τα εντάξει στη γλωσσική διδασκαλία.

Ακόμη, όμως, και η μελέτη των κειμένων του βιβλίου/τετραδίου ή του ανθολογίου, χωρίς την αξιοποίηση αυτοτελούς λογοτεχνικού βιβλίου, μπορεί να προσφέρει ικανοποιητικά, πιστεύουμε, αποτελέσματα στην προσωπική έκφραση των μαθητών, όταν το κείμενο διαβαστεί, όχι για να αναλυθεί γραμματικά, αλλά για να φτάσει το οποίο νόημά του στο μυαλό του αναγνώστη. Τα λογοτεχνικά κείμενα του σχολικού βιβλίου, αν και παλιά, είναι στο μεγαλύτερο μέρος τους ποιοτικά και σχετικά με τα παιδικά ενδιαφέροντα.

Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός, σε περίπτωση που δεν επιθυμεί ή δεν δύνανται να αναζητήσει νέους τίτλους, μπορεί να επεξεργαστεί τα υπάρχοντα κείμενα με δικές του δημιουργικές ασκήσεις παραγωγής λόγου. Ει δυνατόν, μπορεί να εντοπίσει το βιβλίο εκείνο, το απόσπασμα του οποίου υπάρχει στο βιβλίο και ενδιαφέρει τους μαθητές και βάσει αυτού να οδηγηθεί σε ευχάριστες, δημιουργικές ασκήσεις έκφρασης.

Κλείνοντας αυτό το πόνημα, μπορούμε να πούμε πως ο κάθε εκπαιδευτικός χρειάζεται να δρα σαν βοηθός των μαθητών του προς την κατεύθυνση της ολόπλευρης τους ανάπτυξης. Στο γλωσσικό μάθημα, το οποίο αφορά κυρίως τη γραφή και την ανάγνωση, η τάξη του εκπαιδευτικού και των μαθητών χρειάζεται να είναι χώρος πλούσιος σε αναγνωστικό υλικό, στο οποίο να στηρίζεται η διδασκαλία, από κοινού με το εγχειρίδιο και οι μαθητές να έχουν συχνές ευκαιρίες παραγωγής γραπτού λόγου και προσωπικής έκφρασης. Έτσι, δεν θα εμποδίζεται η διδασκαλία της γλωσσικής θεωρίας και θα έχουν οι μαθητές το χρόνο να μάθουν να γράφουν, εκφράζοντας όμως παράλληλα όσα έχουν στο νου και την καρδιά τους. Γιατί, όπως έχει πει ο Jorge Luis Borges, «*Το γράψιμο δεν είναι τίποτε άλλο από ένα κατευθυνόμενο όνειρο*»⁸⁴.

⁸⁴ Ιστοσελίδα *Γνωμολογικόν*.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αθανασίου, Λ.. (1998). *Γλώσσα - γλωσσική επικοινωνία και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Αθανασίου, Λ.. (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής: ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις (2^η έκδοση βελτιωμένη)*. Ιωάννινα: Εφύρα.

Αναγνωστόπουλος, Β. Δ.. (1988). *Παιδική λογοτεχνία και σχολείο: με κατάλογο ελληνικών παιδικών βιβλίων, κατά ηλικία*. Αθήνα: Πατάκης.

Αναγνωστόπουλος, Β. Δ.. (1989). Οι Παιδικές Σχολικές Βιβλιοθήκες στον Καθρέφτη (Έρευνα). *Διαδρομές*, 13, σ. 23-26.

Αναγνωστόπουλος, Β. Δ.. (1990). Η αναγνωστική ικανότητα και τα ενδιαφέροντα των παιδιών κατά ηλικία. *Διαβάζω*, 242, σ. 60-66.

Αναγνωστόπουλος, Β.. (1997). Αφηγηματικά κείμενα για το σχολείο, Στο: Κ. Κουλουμπή-Παπαπετροπούλου (Επιμ.) *Η τέχνη της Αφήγησης* (σελ. 103-117). Αθήνα: Πατάκης.

Αναγνωστοπούλου, Δ.. (2002). Λογοτεχνική πρόσληψη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: τα λογοτεχνικά κείμενα στα σχολικά εγχειρίδια. Στο: Γ. Δ. Καψάλης & Α. Ν. Κατσίκης (Επιμ.), *Σχολική Γνώση & Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (σελ. 488- 494). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων- Σχολή Επιστημών Αγωγής: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Αναγνωστοπούλου, Δ.. (2007). *Λογοτεχνική πρόσληψη στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.

Αποστολίδου, Β.. (2000). Η λογοτεχνία στο Δημοτικό Σχολείο: θεμελίωση της σχέσης του παιδιού με την ανάγνωση και το βιβλίο. Στο: Β. Αποστολίδου, Β. Καπλάνη, & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.) *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο: μια νέα πρόταση διδασκαλίας* (σ. 69-78). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Αρβανίτη, Ι.. (2012). *Η σχολική βιβλιοθήκη ως παράγοντας της δυναμικής του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος: χώρος και εκπαιδευτική διαδικασία* (Διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη.

Αρτζανίδου, Έ. & Κουράκη, Χρ.. (2014). Φιλαναγνωσία και δημιουργική γραφή. Στο: Η. Τ. Κωτόπουλος, Α. Βακάλη, Β. Νάνου & Δ. Σουλιώτη (Επιμ.) *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου «Δημιουργική Γραφή»*, 4-6 Οκτωβρίου, 2013, Αθήνα. Φλώρινα: Π.Μ.Σ. «Δημιουργική Γραφή».

Ανακτήθηκε από:

http://cwconference.web.uowm.gr/archives/artzanidou_kouraki_article.pdf

Bassett, D., De Vine, D., Perry, N., & Rueth, C.. (2001). *Keys to Improving Writing in the Primary Grades*. (Master's dissertation) Master of Arts in Teaching and Leadership & IRI/Skylight Field-Based Masters Program. Chicago, Illinois: Saint Xavier University.

Ανακτήθηκε από:

<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED452551.pdf>

Βασιλαράκης, Ι. Ν.. (1992). Πρόλογος στο: *Σύγχρονες οπτικές και προοπτικές της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους* (σελ. 9-14). Αθήνα: Τυπωθήτω- Δαρδανός.

Βασιλαράκης, Ι. Ν.. (1994) Λογοτεχνία και δημιουργική έκφραση Η: αναζητώντας πρόσωπα αναγνωστών/συνομιλητών μέσα στην τάξη. Στο: Β. Αγγελοπούλου, & Ι. Βασιλαράκης (Επιμ.), *Φιλαναγνωσία και Παιδική Λογοτεχνία*, Πρακτικά του 5ου Σεμιναρίου του ΚΕΠΒ (σελ. 95-112). Αθήνα: Δελφίνι.

Βουγιούκας, Α.. (1994). *Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της νεοελληνικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Γιαννικοπούλου, Α.. (2000). *Από την προανάγνωση στην ανάγνωση: οδηγός για γονείς και εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Γκενάκου, Ζ.. (1992). Δάσκαλος και παιδική λογοτεχνία. *Διαδρομές*, 25 (6), σ. 30-33.

Cohen, D. H.. (1968). The Effect of Literature on Vocabulary and Reading Achievement. *Elementary English*, 45(2), 209–217.

Ανακτήθηκε από: <http://www.jstor.org/stable/41386298>

Δελώνης, Α.. (1988). *Παιδική λογοτεχνία και σχολείο: με κατάλογο ελληνικών παιδικών βιβλίων, κατά ηλικία*. Αθήνα: Πατάκης.

Daly, L. & Sharko, S.. (2010). *Motivating students to write through the use of children's literature*. Master of Arts Teaching and Leadership Program. Chicago, Illinois: Saint Xavier University.

Ανακτήθηκε από: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509396.pdf>

DeFord, D.. (1981). Literacy: Reading, Writing and Other Essentials. *Language Arts*, 58, σ. 652-658.

Ανακτήθηκε από:

https://www.researchgate.net/publication/234655740_Literacy_Reading_Writing_and_Other_Essentials

Eckhoff, B.. (1983). How Reading Affects Children's Writing. *Language Arts*, 60 (5), σ. 607–616. Ανακτήθηκε από: <http://www.jstor.org/stable/41961510>

Ζάχος, Δ.. (1992). *Ανάγνωση-Γραφή: ψυχολογολογική προσέγγιση*. Κέντρο Ψυχολογικών Μελετών.

Gau, E., Hermanson, J., Logar, M. & Smerek, C.. (2003). *Improving Student Attitudes and Writing Abilities through Increased Writing Time and Opportunities*. (Master's dissertation) IRI/ Slight Field-Based Masters Program. Chicago, Illinois: Saint Xavier University.

Ανακτήθηκε από:

<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED481441.pdf>

Goodman, K., & Goodman, Y.. (1983). Reading and Writing Relationships: Pragmatic Functions. *Language Arts*, 60 (5), σ. 590–599.

Ανακτήθηκε από: <http://www.jstor.org/stable/41961508>

Graves, D.. (1982). *Writing: teachers & children at work*. Heinemann Educational Books.

Gremminger, A.. (19--). *Το παιδί και το βιβλίο: ένας οδηγός για την σωστή επιλογή των κατάλληλων βιβλίων για κάθε ηλικία: με κατάλογο 1.000 βιβλίων για παιδιά και εφήβους*. Αθήνα: Νότος.

Huck, Ch., Hepler, S. & Hickman, J.. (1976). *Children's literature in the elementary school*. Holt: Rinehart and Winston.

Jones, H. G.. (1988). Children's ideas about writing and themselves as writers, *Education 3-13*, 16 (1), σ. 35-40. DOI: 10.1080/03004278885200081.

Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.1080/03004278885200081>

Καλλέργης, Η.. (1995). *Προσεγγίσεις στην παιδική λογοτεχνία*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Καλλέργης, Η.. (2007). Παιδική φιλαγγωσία – Ένα δυσεπίλυτο επίκαιρο πρόβλημα. *Διαδρομές*, 85, σ. 12-18.

Καρπόζηλου, Μ.. (2009). *Το παιδί στην χώρα των βιβλίων*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Καρακίτσιος, Α.. (2013). *Διδασκαλία της Λογοτεχνίας και Δημιουργική Γραφή*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Κατσίκη-Γκίβαλου, Α.. (1994). Ο δάσκαλος ανάμεσα στο παιδί και το βιβλίο. Στο: Β. Αγγελουπούλου & Ι. Βασιλαράκης (Επιμ.) *Φιλαγγωσία και Παιδική Λογοτεχνία*, Πρακτικά του 5ου Σεμιναρίου του ΚΕΠΒ (σελ. 31-43). Αθήνα: Δελφίνι.

Κατσίκη-Γκίβαλου, Α.. (1995). *Το θαυμαστό ταξίδι: μελέτες για την παιδική λογοτεχνία*. Αθήνα: Πατάκης.

Κατσίκη-Γκίβαλου, Α.. (1999). Η αμφίδρομη σκέψη λογοτεχνίας και γνωστικού αντικειμένου. Στο: Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνία και εκπαίδευση* (σελ. 35-42). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Κατσίκη-Γκίβαλου, Α.. (2007) Ο ρόλος του Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (σ. 639-642) Στο: Γ. Δ. Καψάλης & Α. Ν. Κατσίκης (Επιμ.) *Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*, Πρακτικά Συνεδρίου, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Ιωάννινα 17-20 Μαΐου (σ. 639-642).

Ανακτήθηκε από:

<http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/605-739.pdf>

Καψάλης, Α. Γ. & Χαραλάμπους, Δ. Φ.. (1995). *Σχολικά εγχειρίδια Θεσμική Εξέλιξη και Σύγχρονη Προβληματική*. Αθήνα: Εκδόσεις Έκφραση Εκπαιδευτική Βιβλιοθήκη.

Καψάλης, Γ. Δ.. (1993). *Τα Αριστουργήματα της Παγκόσμιας Λογοτεχνίας (Κώστας Αθ. Μιχαηλίδης)*. Αθήνα: Σμυρنيωτάκης.

Καψάλης, Γ. Δ.. (2002). Ο δάσκαλος και το γλωσσικό μάθημα. Στο: Γ.Δ. Καψάλης & Α. Ν. Κατσίκης (Επιμ.) *Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (σελ. 481-487). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων- Σχολή Επιστημών Αγωγής: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Καψάλης, Γ. Δ.. (2003). Λαϊκός γλωσσικός πολιτισμός. Στο: *Μελέτες παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Καψάλης, Γ.Δ.. (2003). Έρευνα για τις Σχολικές Βιβλιοθήκες στα Δημοτικά Σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων. Στο: *Μελέτες παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Κολίτση, Φ.. (2002). Αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία της παιδικής λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο: Γ.Δ. Καψάλης & Α. Ν. Κατσίκης (Επιμ.) *Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (σελ. 618- 632). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων- Σχολή Επιστημών Αγωγής: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Κουκουλομάτης, Δ. Ι.. (1994). Γλώσσα και παιδική λογοτεχνία. Στο: Β. Αγγελοπούλου & Ι. Βασιλαράκης (Επιμ.) *Φιλαναγνωσία και Παιδική Λογοτεχνία*, Πρακτικά του 5ου Σεμιναρίου του ΚΕΙΠΒ (σελ. 69-78). Αθήνα: Δελφίνι.

Κουλουμπή-Παπαπετροπούλου, Κ.. (1994). Η τέχνη της αφήγησης στο σχολείο. Στο: Β. Αγγελοπούλου & Ι Βασιλαράκης (Επιμ.) *Φιλαναγνωσία και Παιδική Λογοτεχνία*, Πρακτικά του 5ου Σεμιναρίου του ΚΕΙΠΒ (σελ. 79-93). Αθήνα: Δελφίνι.

Kowalewski, E., Murphy, J. & Starns, M.. (2002). *Improving Student Writing in the Elementary Classroom*. (Master's dissertation) Master of Arts Action Research Project. Chicago, Illinois: Saint Xavier University and SkyLight Professional Development Field-Based Master's Program.

Ανακτήθηκε από:

<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED467516.pdf>

Liddell, H. G. & Scott, R.. (2007). Φιλογράμματος. Στο *Επιτομή του μεγάλου λεξικού της ελληνικής γλώσσας*, Ειδική έκδοση για την εφημερίδα ΤΟ ΒΗΜΑ (τ. 6, σ. 241). Αθήνα: Εκδόσεις Πελεκάνος.

Liddell, H. G. & Scott, R.. (2007). Φιλόλογος. Στο *Επιτομή του μεγάλου λεξικού της ελληνικής γλώσσας*, Ειδική έκδοση για την εφημερίδα ΤΟ ΒΗΜΑ (τ. 6, σ. 242). Αθήνα: Εκδόσεις Πελεκάνος.

Literacy. (2002). Στο *MacMillan English Dictionary for advanced learners* (σ. 834). Oxford: Bloomsbury Publishing. National Council of Teachers of English.

Magnifico, A. M.. (2010). Writing for Whom? Cognition, Motivation, and a Writer's Audience. *Educational Psychologist*, 45(3), 167-184, DOI:

10.1080/00461520.2010.493470

Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.1080/00461520.2010.493470>

Μαραγκουδάκη, Ε.. (1994). Σχολικός χρόνος, Ελεύθερος χρόνος και Φιλαναγνωσία. Στο: Β. Αγγελουπούλου & Ι. Βασιλαράκης (Επιμ.) *Φιλαναγνωσία και Παιδική Λογοτεχνία*, Πρακτικά του 5ου Σεμιναρίου του ΚΕΠΒ (σελ. 45-67). Αθήνα: Δελφίνι.

Μερακλής, Μ. (1994). Τα κίνητρα της παιδικής λογοτεχνίας. Στο: Β. Αγγελουπούλου & Ι. Βασιλαράκης (Επιμ.) *Φιλαναγνωσία και Παιδική Λογοτεχνία*, Πρακτικά του 5ου Σεμιναρίου του ΚΕΠΒ (σ. 17-30). Αθήνα: Δελφίνι.

Mills, E. B.. (1974). Children's Literature and Teaching Written Composition. *Elementary English*, 51 (7), σ. 971-973.

Ανακτήθηκε από: <http://www.jstor.org/stable/41388427>

Μιχάλης, Αθ.. (2007). Νέα εγχειρίδια Γλωσσικού μαθήματος στο Δημοτικό Σχολείο: κριτική προσέγγιση. Στο: Γ. Δ. Καψάλης & Α. Ν. Κατσίκης (Επιμ.) *Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*, Πρακτικά Συνεδρίου, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Ιωάννινα 17-20 Μαΐου (σ. 528-536).

Ανακτήθηκε από:

<http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/482-605.pdf>

Μηνάς, Γ.. (2003). *Η αγωγή του λόγου: πώς καλλιεργείται η ικανότητα της γλωσσικής επικοινωνίας*. Λευκωσία.

Μητσκοπούλου, Β.. (2001). «Γραμματισμός». Στο: Α. Φ. Χριστίδη (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, (σελ. 209-213). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Μουρούτη-Γκενάκου, Ζ.. (1994). Η παιδική λογοτεχνία στο σχολείο. Διδασκαλία με την βοήθεια λογοτεχνικού κειμένου. Στο: Α. Κατσίκη-Γκίβαλου (Επιμ.), *Παιδική λογοτεχνία: Θεωρία και πράξη* (τομ. 2, σελ. 79-104). Αθήνα: Καστανιώτης.

Μπαλάσκας, Κ.. (1990). *Ταξίδι με το κείμενο: προτάσεις για την ανάγνωση της λογοτεχνίας*. Αθήνα: Επικαιρότητα.

Μπασλής Ν., Γ.. (2006). *Εισαγωγή στη διδασκαλία της γλώσσας: μια σύγχρονη ολιστική και επικοινωνιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Νεφέλη.

Μπίκος, Γ. Δ.. (2012). *Το βιβλίο ως διδακτικό μέσο και οι κυρίαρχοι τρόποι ανάγνωσης*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μπονίδης, Κ. Θ.. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπουλούμπασης, Χρ.. (2007). Ο ρόλος των εγχειριδίων του δημοτικού σχολείου στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας των Μαθητών. Στο: Γ. Δ. Καψάλης & Α. Ν. Κατσίκης (Επιμ.) *Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*, Πρακτικά Συνεδρίου, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Ιωάννινα 17-20 Μαΐου (σ. 668-677).

Ανακτήθηκε από:

<http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/605-739.pdf>

Μπούτσικας Α.. (1987). Το παιδί και η παιδική λογοτεχνία. Στο: Κύκλος του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου, Εισηγήσεις στο Γ' σεμινάριο του «Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού

Βιβλίου», *Η παιδική λογοτεχνία: η συμβολή της στην πνευματική καλλιέργεια των παιδιών*, Αίγιο, 17-18 Οκτωβρίου (σελ. 97-102). Εκδόσεις ΚΟΥΤΣΟΥΜΠΟΣ Α.Ε.

Νικολάου, Γ. Μ.. (1979). Το εξωσχολικό βιβλίο και η αξιοποίηση του στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Εκπαιδευτικά*, 1 (1), σ. 114-118.

Norton, D.. (2007). *Μέσα από τα μάτια ενός παιδιού εισαγωγή στην παιδική λογοτεχνία*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Ντελόπουλος, Κ.. (1999). Η λογοτεχνία στο σχολείο και η σχολική βιβλιοθήκη: η βιβλιοθηκονομική άποψη. Στο: Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνία και εκπαίδευση* (σελ. 277-283). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ντίνας, Κ. & Βακάλη, Α.. (2007). Οι ασκήσεις στα νέα βιβλία γλώσσας Ε' και Στ' Δημοτικού. Στο: Γ. Δ. Καψάλης & Α. Ν. Κατσίκης (Επιμ.) *Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*, Πρακτικά Συνεδρίου, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Ιωάννινα 17-20 Μαΐου (σ. 528-536).

Ανακτήθηκε από:

<http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/482-605.pdf>

Ντίνας, Κ. & Ξανθόπουλος, Α.. (2007). Η διδασκαλία των κειμενικών ειδών στα νέα σχολικά γλωσσικής διδασκαλίας (Γ', Ε' και Στ' τάξεις). Στο: Γ. Δ. Καψάλης & Α. Ν. Κατσίκης (Επιμ.) *Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*, Πρακτικά Συνεδρίου, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Ιωάννινα 17-20 Μαΐου (σ. 528-536).

Ανακτήθηκε από:

<http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/482-605.pdf>

Ντίνας, Κ.. (2013). Η γλωσσική ποικιλότητα στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού. Στο: Ν. Τσιτσανούδη- Μαλλίδη (Επιμ.), *Γλώσσα και Σύγχρονη (πρωτο)σχολική Εκπαίδευση* (σελ. 266- 301). Αθήνα: Gutenberg.

Οικονομοπούλου, Χ.. (1991). Σχολικές Βιβλιοθήκες - Δειγματοληπτική έρευνα για τις σχολικές βιβλιοθήκες της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Δήμο Κερατσινίου. *Λόγος και Πράξη*, 46, σ. 69- 75.

Οικονόμου, Β.. (2002). Η Συμβολή της σχολικής βιβλιοθήκης στη στήριξη του Αναλυτικού Προγράμματος. Στο: Στο: Γ. Δ. Καψάλης & Α. Ν. Κατσίκης (Επιμ.), *Σχολική Γνώση & Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (σελ. 201-204). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων- Σχολή Επιστημών Αγωγής: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Οικονόμου, Α.. (1993). Η λογοτεχνία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 68, σ. 91-93.

Παπαδάτος, Σ. Γ.. (2009). *Παιδικό Βιβλίο και Φιλαναγνωσία: Θεωρητικές αναφορές και προσεγγίσεις-Δραστηριότητες*. Αθήνα: Πατάκης.

Παπαδοπούλου-Μανταδάκη, Σμ.. (2003). *Η κοινωνιοσυναισθηματική διδασκαλία της γλώσσας μέσα από το παιδικό ρεαλιστικό μυθιστόρημα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπαδοπούλου-Μανταδάκη, Σμ.. (2003). *Η μάθηση της ορθογραφίας: τρεις μελέτες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπαδοπούλου, Σμ.. (2005). *Η Ολική Γλώσσα στη Διδακτική της Γλωσσικής Έκφρασης για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τηπωθήτω.

Παπαδοπούλου, Σμ.. (2004). *Η συναισθηματική γλώσσα: Βιβλία που μιλούν σε μαθητές ... που σιωπούν: μια θεωρητική πρόταση με απλές διδακτικές εφαρμογές από την μέθοδο της βιβλιοθεραπείας στη διδασκαλία της γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.

Παπαναστασίου, Γ.. (2001). Γλώσσα και Γραφή. Στο: Α. Φ. Χριστίδη (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, (σελ. 68-72). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Παπάς, Α.. (1994). Ο ρόλος του δασκάλου στην ανάπτυξη της αγάπης του παιδιού για την λογοτεχνία. Στο: Ά. Κατσίκη-Γκίβαλου (Επιμ.), *Παιδική λογοτεχνία: Θεωρία και πράξη* (τ. 2, σελ. 13-29). Αθήνα: Καστανιώτης.

Παρίσης, Ν.. (1998). Ο εθισμός του μαθητή στην πληθωρική δυναστεία της εικόνας και η ατροφία της αναγνωστικής απόλαυσης. Στο Ι. Βασιλαράκης (Επιμ.), *Σύγχρονες οπτικές και προοπτικές της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους* (σελ. 183- 191). Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.

Παρρά, Β.. (2002). *Αξιοποίηση των παιδικών λογοτεχνικών έργων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση* (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ιωάννινα.

Πεζογραφία. (2014). Στο *Πάπυρος Larousse Εγκυκλοπαιδικό λεξικό*, Ειδική έκδοση για την εφημερίδα ΤΟ ΒΗΜΑ (τ. 4, σ. 175). Αθήνα: Εκδοτικός Οργανισμός Πάπυρος.

Ποίηση. (2014). Στο *Πάπυρος Larousse Εγκυκλοπαιδικό λεξικό*, Ειδική έκδοση για την εφημερίδα ΤΟ ΒΗΜΑ (τ. 4, σ. 224). Αθήνα: Εκδοτικός Οργανισμός Πάπυρος.

Poslaniek, K.. (1991). *Να δώσουμε στα παιδιά την όρεξη για διάβασμα*. Μτφ. Στέση Αθήνη. Αθήνα: Καστανιώτης.

Rodari, G.. (1985). *Γραμματική της φαντασίας*. Αθήνα: Τεκμήριο.

Ροδοπούλου, Σ.. (1987). Παιδικό βιβλίο – έκφραση και γνώση. Στο: Κύκλος του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου, Εισηγήσεις στο Γ' σεμινάριο του «Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου», *Η παιδική λογοτεχνία: η συμβολή της στην πνευματική καλλιέργεια των παιδιών*, Αίγιο, 17-18 Οκτωβρίου (σελ. 103-106). Εκδόσεις ΚΟΥΤΣΟΥΜΠΟΣ Α.Ε.

Rosenblatt, L. M.. (1970). *Literature as exploration*. London: Heinemann.

Rosenblatt, L. M.. (1978). *The reader, the text, the poem the transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Σακκά-Νικολακοπούλου, Ν.. (1987). Παιδική λογοτεχνία και σχολείο. Στο: Κύκλος του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου, Εισηγήσεις στο Γ' σεμινάριο του «Κύκλου του Ελληνικού

Παιδικού Βιβλίου», *Η παιδική λογοτεχνία: η συμβολή της στην πνευματική καλλιέργεια των παιδιών*, Αίγιο, 17-18 Οκτωβρίου (σελ. 107-110). Εκδόσεις ΚΟΥΤΣΟΥΜΠΟΣ Α.Ε.

Σαμαράκης, Α.. (1998). Ένα παιδί του δημοτικού γράφει στη δασκάλα και στο δάσκαλό του. Στο Ι. Βασιλαράκης (Επιμ.). *Σύγχρονες οπτικές και προοπτικές της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους* (σελ. 41- 43). Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.

Schober, O. & Ρέλλος, Ν.. (2006). *Η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο Δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Σελιμά, Ν.. (2007). Η γραπτή έκφραση στα σχολικά εγχειρίδια για το γλωσσικό μάθημα. Στο: Γ. Δ. Καψάλης & Α. Ν. Κατσίκης (Επιμ.) *Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*, Πρακτικά Συνεδρίου, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Ιωάννινα 17-20 Μαΐου (σ. 528-536).

Ανακτήθηκε από:

<http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/482-605.pdf>

Smith, F.. (1983). *Essays into literacy: Selected Papers and Some Afterthoughts*. Heinemann Educational Books.

Ανακτήθηκε από:

<http://www.arvindguptatoys.com/arvindgupta/essaysintoliteracy.pdf>

Smith, J. & Elley, W.. (1998). *How children learn to write*. London: Paul Chapman Pub.

Σπανός, Γ.. (1987). Λογοτεχνία και πνευματική καλλιέργεια του παιδιού. Στο: Κύκλος του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου, Εισηγήσεις στο Γ' σεμινάριο του «Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου», *Η παιδική λογοτεχνία: η συμβολή της στην πνευματική καλλιέργεια των παιδιών*, Αίγιο, 17-18 Οκτωβρίου (σελ. 13-21). Εκδόσεις ΚΟΥΤΣΟΥΜΠΟΣ Α.Ε..

Σπαντιδάκης, Ι.. (2011). Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας Διάγνωση – Αξιολόγηση – Αντιμετώπιση. Αθήνα: Πεδίο.

Spink, J.. (1990). *Τα παιδιά ως αναγνώστες*. Μτφρ.: Κυριάκος Ντελόπουλος. Αθήνα: Καστανιώτης.

Στάμου, Α. & Γρίβα, Ε. & Τσιούλης, Α.. (2013). Οι εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού των μαθητών/τριών του δημοτικού: μια καταγραφή των απόψεων και των προτιμήσεών τους. Στο: Ν. Τσιτσανούδη-Μαλλίδη (Επιμ.), *Γλώσσα και σύγχρονη (πρωτο)σχολική εκπαίδευση: επίκαιρες προκλήσεις και προοπτικές* (σελ. 304-339). Αθήνα: Gutenberg.

Stanovich, K. E. & West, R. F.. (1989). Exposure to Print and Orthographic Processing. *Reading Research Quarterly*, 24 (4), σ. 402-433.

Ανακτήθηκε από:

https://www.researchgate.net/publication/244461588_Exposure_to_Print_and_Orthographic_Processing

Sutherland, Z. & Arbuthnot, M. H.. (1986). *Children and books*. United States of America: Scott, Foresman and Company.

Τσιλιμένη, Τ. & Γραίκος, Ν.. (2007). Νέοι τρόποι προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Η περίπτωση του νέου *Ανθολογίου Α' και Β' τάξης δημοτικού*. (642-651) Στο: Γ. Δ. Καψάλης & Α. Ν. Κατσίκης (Επιμ.) *Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*, Πρακτικά Συνεδρίου, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Ιωάννινα 17-20 Μαΐου (σ. 642-651).

Ανακτήθηκε από:

<http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/605-739.pdf>

Τσιτσανούδη- Μαλλίδη, Ν.. (2011). *Η γλώσσα των ΜΜΕ στο σχολείο. Μια γλωσσολογική προσέγγιση για την (προ)σχολική εκπαιδευτική διαδικασία*. Αθήνα: Λιβάνη.

Tyrell, J.. (2001). *The power of fantasy in early learning*. London: Routledge.

Wells, G.. (1987). *The meaning makers: children learning language and using language to learn*. London: Hodder and Stoughton Educational.

West, W. W.. (1980). *Developing writing skills*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Wray, D. & Lewis, M.. (1997). *Extending literacy: children reading and writing non-fiction*. London, New York: Routledge.

Wray, D. & Medwell, J.. (1991). *Literacy and language in the primary years*. London, New York: Routledge.

Φιλογράμματος. Στο *Επιτομή του μεγάλου λεξικού της ελληνικής γλώσσας*, Ειδική έκδοση για την εφημερίδα ΤΟ ΒΗΜΑ (τ. 6, σ. 241). Αθήνα: Εκδόσεις Πελεκάνος.

Χατζηδημητρίου, Σ.. (1997). Η καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας ως επένδυση ζωής. *Διαδρομές*, 46, σ. 134-138.

ΣΧΟΛΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ ΓΛΩΣΣΑΣ

Γαβριηλίδου, Ζ., Σφυρόερα, Μ. & Μπεζέ. Λ.. (2014). *Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας*. Βιβλίο Μαθητή Β' Δημοτικού, τχ. α', β' & γ'. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Γαβριηλίδου, Ζ., Σφυρόερα, Μ. & Μπεζέ. Λ.. (2014). *Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας*. Τετράδιο εργασιών Β' Δημοτικού, τχ. α' & β'. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Διακογιώργη, Κ., Μπαρής, Θ., Στεργιόπουλος, Χ. & Τσιλιγκιριάν, Ε.. (2007). *Πετώντας με τις λέξεις*. Βιβλίο μαθητή Δ' Δημοτικού, τχ. α', β' & γ'. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Διακογιώργη, Κ., Μπαρής, Θ., Στεργιόπουλος, Χ. & Τσιλιγκιριάν, Ε.. (2007). *Πετώντας με τις λέξεις*. Τετράδιο εργασιών Δ' Δημοτικού, τχ. α' & β'. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Ιντζίδης, Ε., Παπαδόπουλος, Α., Σιούτης, Α. & Τικτοπούλου, Αι.. (2006). *Τα απίθανα μολύβια*. Βιβλίο μαθητή Γ' Δημοτικού, τχ. 1, 2 & 3. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Ιντζίδης, Ε., Παπαδόπουλος, Α., Σιούτης, Α. & Τικτοπούλου, Αι.. (2006). *Τα απίθανα μολύβια*. Τετράδιο εργασιών Γ΄ Δημοτικού, τχ. 1 & 2. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Ιορδανίδου, Ά., Αναστασοπούλου, Α., Γαλανόπουλος, Ι., Δρυς, Ι., Κόττα, Ά. & Χαλκιάς, Π.. (2008). *Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι*. Βιβλίο μαθητή Ε΄ Δημοτικού, τχ. α΄, β΄ & γ΄. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Ιορδανίδου, Ά., Αναστασοπούλου, Α., Γαλανόπουλος, Ι., Δρυς, Ι., Κόττα, Ά. & Χαλκιάς, Π.. (2008). *Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι*. Τετράδιο εργασιών Ε΄ Δημοτικού, τχ. α΄ & β΄. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Ιορδανίδου, Ά., Κανελλοπούλου, Ν., Κοσμά, Ε., Κουταβά. Β., Οικονόμου, Π. & Παπαϊωάννου, Κ.. (2009). *Λέξεις... Φράσεις... Κείμενα*. Βιβλίο μαθητή Στ΄ Δημοτικού, τχ. α΄, β΄ & γ΄. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Ιορδανίδου, Ά., Κανελλοπούλου, Ν., Κοσμά, Ε., Κουταβά. Β., Οικονόμου, Π. & Παπαϊωάννου, Κ.. (2009). *Λέξεις... Φράσεις... Κείμενα*. Τετράδιο εργασιών Στ΄ Δημοτικού, τχ. α΄ & β΄. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Καραντζόλα, Ε., Κύρδη, Κ., Σπανέλλη, Τ. & Τσιαγκάνη Θ.. (2013). *Γράμματα Λέξεις Ιστορίες*. Βιβλίο μαθητή Α΄ Δημοτικού, τχ. 1 & 2. Πάτρα: ΙΤΥΕ «Διόφαντος».

Καραντζόλα, Ε., Κύρδη, Κ., Σπανέλλη, Τ. & Τσιαγκάνη Θ.. (2013). *Γράμματα Λέξεις Ιστορίες*. Τετράδιο εργασιών Α΄ Δημοτικού, τχ. 1 & 2. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Κατσίκη-Γκίβαλου, Ά., Καλογήρου, Τ., Παπαδάτος, Γ. Σ., Πρωτονοταρίου, Στ. & Πυλαρινός, Θ.. (2008). *Με λογισμό και μ΄ όνειρο*. Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Ε΄ & Στ΄ Δημοτικού. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Κατσίκη-Γκίβαλου, Ά., Παπαδάτος, Γ., Πάτσιου, Β., Πολίτης, Δ. & Πυλαρινός, Θ.. (2006). *Στο σκοτεινό του κόσμου*. Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Γ΄ & Δ΄ Δημοτικού. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Τσιλιμένη, Τ., Γραίκος, Ν., Καίσαρης, Λ. & Καπλάνογλου, Μ.. (2013). *Το δελφίνι*. Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Α΄ & Β΄ Δημοτικού. Πάτρα: ΙΤΥΕ «Διόφαντος».

ΒΙΒΛΙΑ ΔΑΣΚΑΛΟΥ

Γαβριηλίδου, Ζ., Σφυρόερα, Μ. & Μπεζέ. Λ.. (2014). *Γλώσσα Β΄ Δημοτικού Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας*, τχ. α΄, β΄ & γ΄. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Ιορδανίδου, Ά., Αναστασοπούλου, Α., Γαλανόπουλος, Ι., Δρυς, Ι., Κόττα, Ά. & Χαλκιάς, Π.. (2008). *Γλώσσα Ε΄ Δημοτικού Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι*. Βιβλίο Δασκάλου Μεθοδολογικές οδηγίες. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Διακογιώργη, Κ., Μπαρής, Θ., Στεργιόπουλος, Χ. & Τσιλιγκιριάν, Ε.. (2007). *Γλώσσα Δ' Δημοτικού Πετώντας με τις λέξεις*. Βιβλίο Δασκάλου Μεθοδολογικές οδηγίες. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Ιντζίδης, Ε., Παπαδόπουλος, Α., Σιούτης, Α. & Τικτοπούλου, Αι.. (2006). *Γλώσσα Γ' Δημοτικού Τα απίθανα μολύβια*. Βιβλίο Δασκάλου Μεθοδολογικές οδηγίες. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Ιορδανίδου, Α., Κανελλοπούλου, Ν., Κοσμά, Ε., Κουταβά, Β., Οικονόμου, Π. & Παπαϊωάννου, Κ.. (2009). *Γλώσσα Στ' Δημοτικού Λέξεις... Φράσεις... Κείμενα*. Βιβλίο Δασκάλου Μεθοδολογικές οδηγίες. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Καραντζόλα, Ε., Κύρδη, Κ., Σπανέλλη, Τ. & Τσιαγκάνη Θ.. (2013). *Γλώσσα Α' Δημοτικού Γράμματα Λέξεις Ιστορίες*. Βιβλίο Δασκάλου Μεθοδολογικές οδηγίες. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., Παπαδάτος, Γ., Πάτσιου, Β., Πολίτης, Δ. & Πυλαρινός, Θ.. (2013). *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Γ' & Δ' Δημοτικού Στο σκολειό του κόσμου*. Βιβλίο Δασκάλου Μεθοδολογικές οδηγίες. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Τσιλιμένη, Τ., Γραίκος, Ν., Καίσαρης, Λ. & Καπλάνογλου, Μ.. (2013). *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Α' & Β' Δημοτικού Το δελφίνι*. Βιβλίο Δασκάλου Μεθοδολογικές οδηγίες. Πάτρα: ΙΤΥΕ «Διόφαντος».

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

Άρθρο (2016). Στο Wikipedia. Ανακτήθηκε Απρίλιος 18, 2016, από την ιστοσελίδα <https://el.wikipedia.org/wiki/Άρθρο>

Αποτελέσματα Προγράμματος «Διδασκαλία της Επικοινωνιακής Χρήσης της Γλώσσας» στα πλαίσια του έργου Σ.Ε.Π.Π.Ε. του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Ανακτήθηκε από:

<https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiEwZy-oJjMAhVFCCwKHckPBuoQFggbMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.pischools.gr%2Fdownload%2Fpublications%2Fepitheorisi%2Fteyxos4%2F10%2520fterniati%2520136-144.doc&usg=AFQjCNFAppERUeekdzkH9teUcjYYsZnW4A&sig2=u24SFgm6-QLo5fp3PHfcuQ>

Αυτοβιογραφία (2016). Στο Wikipedia. Ανακτήθηκε Απρίλιος, 23, 2016, από την ιστοσελίδα <https://el.wikipedia.org/wiki/Αυτοβιογραφία>

Dorendorff, S.. (n.d). *Die richtige Schrift von Anfang an*. Στο *Europäisches Institut für Handschrift & Philographie*. Ανακτήθηκε Μάρτιος 12, 2016, από την ιστοσελίδα [europhi.de](http://www.europhi.de). <http://www.europhi.de>

filografia. (2016). Στο Wikipedia. Ανακτήθηκε Μάρτιος 12, 2016, από την ιστοσελίδα [Wikipedia.org](https://it.wikipedia.org/wiki/Filografia). <https://it.wikipedia.org/wiki/Filografia>

filografia. (n.d.). Στο Associazione Grafologica Filografia. Ανακτήθηκε Μάρτιος 12. 2016, από την ιστοσελίδα Filografia.it.
<http://www.filografia.it>

Ιστοσελίδα *Γνωμικολογικόν*: <http://www.gnomikologikon.gr>

Ιστοσελίδα *Ο Ναβίντ δεν ήρθε για διακοπές ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ*: navid.gr

Καρακίτσιος Α.. (2012). *Εισαγωγή στη φιλαναγνωσία*, στο *Επιμορφωτικό υλικό για εκπαιδευτικούς το οποίο δημιουργήθηκε στο πλαίσιο των Πράξεων: Καινοτόμες δράσεις ενίσχυσης της φιλαναγνωσίας των μαθητών*, Ε.ΚΕ.ΒΙ Συντονιστής προγράμματος: Κώστας Κατσουλάρης.

Ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα «φιλαναγνωσία»:

<http://www.philanagnosia.gr/epimorfoseis/epimorfotiko-yliko/1583-epimorfotiko-yliko2>

Καρακίτσιος Α.. (2012). «Στερεότυπα, προκαταλήψεις, προτάσεις δράσεων φιλαναγνωσίας: Για τη δημιουργία φιλαναγνωστικών πρακτικών, Αναγνωστικές Εμφυχώσεις (animation de lecture), Παιγνίδια Φιλαναγνωσίας και φιλαναγνωστικές δράσεις», στο *Επιμορφωτικό υλικό για εκπαιδευτικούς το οποίο δημιουργήθηκε στο πλαίσιο των Πράξεων: Καινοτόμες δράσεις ενίσχυσης της φιλαναγνωσίας των μαθητών*, Ε.ΚΕ.ΒΙ Συντονιστής προγράμματος: Κώστας Κατσουλάρης.

Ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα «φιλαναγνωσία»:

<http://www.philanagnosia.gr/epimorfoseis/epimorfotiko-yliko/1583-epimorfotiko-yliko2>

Κατσίκη-Γκίβαλου, Α.. (2012). «Λογοτεχνία και εκπαίδευση - Από τα στενά όρια μιας διδασκαλίας στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας», στο *Επιμορφωτικό υλικό για εκπαιδευτικούς το οποίο δημιουργήθηκε στο πλαίσιο των Πράξεων: Καινοτόμες δράσεις ενίσχυσης της φιλαναγνωσίας των μαθητών*, Ε.ΚΕ.ΒΙ Συντονιστής προγράμματος: Κώστας Κατσουλάρης.

Ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα «Φιλαναγνωσία»:

<http://www.philanagnosia.gr/epimorfoseis/epimorfotiko-yliko/1583-epimorfotiko-yliko2>

Μητσικοπούλου, Β.. (2006). *Κείμενο και κειμενικό είδος*. Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα.

Ανακτήθηκε από:

http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/discourse/1_2/index.html

Mora, P.. (2013). Το Μήνυμα της Διεθνούς Οργάνωσης Βιβλίων για τη Νεότητα (IBBY) για την Παγκόσμια Ημέρα Παιδικού Βιβλίου [2.4.2013] «Βιβλιοχαρά» σ' όλη τη γη (μτφρ. Λότη Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου). *Διαδρομές (ηλεκτρονική έκδοση)*, 109, σ. 10.

Διαθέσιμο στο:

<https://www.psichogios.gr/site/Books/show/1002120/diadromes-teyxos-no-109>

Μπερερής, Π. & Παπαρίζος, Χρ.. *Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών τα καινούργια βιβλία και οι τομές στη γλωσσική διδασκαλία του Δημοτικού* (επιμ. Πηνελόπη Παπαϊωάννου).

Ανακτήθηκε Μάιος 6, 2016, από την ιστοσελίδα του Π.Ι.

http://www.pi-schools.gr/programs/epimorfosi/epimorfotiko_yliko/dimotiko/glossa.pdf

Π.Ι.. (2001). *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και αναλυτικά προγράμματα σπουδών (Α.Π.Σ.) της ελληνικής γλώσσας για το δημοτικό σχολείο.*

Ανακτήθηκε από:

<http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

Π.Ι.. (2003). ΦΕΚ 303/τ.Β' (13-03-2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού – Γυμνασίου.*

Ανακτήθηκε από:

<http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/fek303.pdf>

Π.Ι.. (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο.* Επιστημονικό πεδίο: Γλώσσα - Λογοτεχνία. Αθήνα.

Ανακτήθηκε από:

http://users.sch.gr//stdomus/arxeia_sxolika/glossa/a_b.pdf

Παπαχρήστου, Ε.. (2007). *Η παιδική λογοτεχνία ως μέσο ανάπτυξης και καλλιέργειας της γραφής και ανάγνωσης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.*

Ανακτήθηκε από:

<http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/17Afises/papahristou/papahristou.pdf>

Philography. (2014). Στο Wiktionary. Ανακτήθηκε Μάρτιος 12, 2016, από την ιστοσελίδα Wiktionary.org.

<https://en.wiktionary.org/wiki/philography>

Philography. (n.d.). *Dictionary.com Unabridged.* Ανακτήθηκε Μάρτιος 12, 2016 από την ιστοσελίδα Dictionary.com.

<http://www.dictionary.com/browse/philography>

Τριανταφυλλίδης, Μ.. (1998). *Ανάγνωση.* Στο *Λεξικό της κοινής νεοελληνικής Β' έκδοση της Πύλης για την ελληνική γλώσσα.* Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

Ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα «Πύλη για την ελληνική γλώσσα»:

[http://www.greek-](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/index.html)

[language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/index.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/index.html)

Τριανταφυλλίδης, Μ.. (1998). *Γραφή.* Στο *Λεξικό της κοινής νεοελληνικής (1998).* Β' έκδοση της Πύλης για την ελληνική γλώσσα. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

Ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα «Πύλη για την ελληνική γλώσσα»:

[\[language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/index.html\]\(http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/index.html\)](http://www.greek-</p></div><div data-bbox=)

ΥΠ.Ε.Π.Θ.. (1985). *Νόμος Πλαίσιο, υπ. αριθμ. 1566/85, Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις,* Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Ανακτήθηκε από:

http://www.pi-schools.gr/preschool_education/nomothesia/1566_85.pdf

ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ε.ΚΕ.ΒΙ. & Π.Ι.. (2010). *Σχέδιο του Εθνικού Κέντρου Βιβλίου για την προώθηση και υλοποίηση της Φιλαναγνωσίας στις Α' και Β' τάξεις των Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων*

με ενιαίο αναμορφωμένο πρόγραμμα, Δελτίο Τύπου Υπουργείου Παιδείας, Ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα του Υπουργείου Παιδείας:

<https://www.minedu.gov.gr/grafeio-typoy-kai-dimosion-sxeseon/deltia-typoy/7594-08-09-10-i-filanagnosia-sta-800-oloimera-dimotika-sxoleia>

ΦΕΚ 1139/2006, Αναμόρφωση Ωρολογίων Προγραμμάτων Ολοήμερο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο-Δημοτικό Σχολείο. Εφημερίδα της Κυβέρνησης, τχ. 2^ο, Αρ. Φύλλου 1139, 23 Αυγούστου 2006.

Ανακτήθηκε Μάιος 6, 2016 από την ιστοσελίδα edu.klimaka: <http://edu.klimaka.gr/leitoyrgia-sxoleivn/dimotiko/726-wrologio-programma-dhmotiko-scholeio.html>

Φιλαναγνωσία (2013). Στο Wikipedia. Ανακτήθηκε Μάιος, 12, 2016, από την ιστοσελίδα:

<https://el.wiktionary.org/wiki/φιλαναγνωσία>

Χοντολίδου, Ε.. Η επανατροφοδότηση των μαθητών στα γραπτά τους κείμενα. *Κλειδιά και Αντικλειδιά*,

Ανακτήθηκε από:

<http://www.kleidiakaiantikleidia.net/book22/i3.2.html>

Χοντολίδου, Ε.. (1999). Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1, 115- 117. Ανακτήθηκε από:

<http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/thematikes/print/3/index.htm>.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΙΔΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ ΑΝΑ ΤΑΞΗ

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

Είδος κειμένου (Α΄ τάξη)				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Ποιητικός λόγος	13	8,4	8,4	8,4
Πεζογραφία	1	,6	,6	9,0
Παραμύθια - Μύθοι	4	2,6	2,6	11,6
Ενημερωτικά/πληροφοριακά κείμενα - βιβλία γνώσεων	5	3,2	3,2	14,8
Δημιουργήματα λαϊκού πολιτισμού	4	2,6	2,6	17,4
Αυθεντικά χρηστικά κείμενα	11	7,1	7,1	24,5
Κείμενα της συγγραφικής ομάδας	114	73,5	73,5	98,1
Άλλο	3	1,9	1,9	100,0
Total	155	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

Είδος κειμένου (Β΄ τάξη)				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Ποιητικός λόγος	40	26,8	26,8	26,8
Πεζογραφία	5	3,4	3,4	30,2
Παραμύθια - Μύθοι	23	15,4	15,4	45,6
Ενημερωτικά/πληροφοριακά κείμενα - βιβλία γνώσεων	8	5,4	5,4	51,0
Άρθρα	4	2,7	2,7	53,7
Αυθεντικά χρηστικά κείμενα	32	21,5	21,5	75,2
Δημιουργήματα λαϊκού πολιτισμού	4	2,7	2,7	77,9
Κείμενα της συγγραφικής ομάδας	32	21,5	21,5	99,3
Άλλο	1	,7	,7	100,0
Total	149	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ 4

Είδος κειμένου (Γ' τάξη)				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Ποιητικός λόγος	16	15,1	15,1	15,1
Πεζογραφία	18	17,0	17,0	32,1
Παραμύθια - Μύθοι	7	6,6	6,6	38,7
Ενημερωτικά/πληροφοριακά κείμενα - Βιβλία γνώσεων	11	10,4	10,4	49,1
Δημιουργήματα λαϊκού πολιτισμού	1	,9	,9	50,0
Αυθεντικά χρηστικά κείμενα	23	21,7	21,7	71,7
Άρθρα	8	7,5	7,5	79,2
Κείμενα της συγγραφικής ομάδας	15	14,2	14,2	93,4
Άλλο	7	6,6	6,6	100,0
Total	106	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ 5

Είδος κειμένου (Δ' τάξη)				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Ποιητικός λόγος	19	16,5	16,5	16,5
Πεζογραφία	15	13,0	13,0	29,6
Παραμύθια - Μύθοι	7	6,1	6,1	35,7
Ενημερωτικά/πληροφοριακά κείμενα – βιβλία γνώσεων	31	27,0	27,0	62,6
Δημιουργήματα λαϊκού πολιτισμού	1	,9	,9	63,5
Άρθρα	19	16,5	16,5	80,0
Αυθεντικά χρηστικά κείμενα	16	13,9	13,9	93,9
Κείμενα της συγγραφικής ομάδας	2	1,7	1,7	95,7
Άλλο	5	4,3	4,3	100,0
Total	115	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ 6

Είδος κειμένου (Ε' τάξη)				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Ποητικός λόγος	9	7,1	7,1	7,1
Πεζογραφία	19	15,0	15,0	22,0
Παραμύθια - Μύθοι	10	7,9	7,9	29,9
Ενημερωτικά/πληροφοριακά κείμενα - Βιβλία γνώσεων	28	22,0	22,0	52,0
Άρθρα	17	13,4	13,4	65,4
Αυθεντικά χρηστικά κείμενα	30	23,6	23,6	89,0
Δημιουργήματα λαϊκού πολιτισμού	1	,8	,8	89,8
Κείμενα της συγγραφικής ομάδας	12	9,4	9,4	99,2
Άλλο	1	,8	,8	100,0
Total	127	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ 7

Είδος κειμένου (Στ' τάξη)				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Ποητικός λόγος	16	11,2	11,2	11,2
Πεζογραφία	20	14,0	14,0	25,2
Παραμύθια - Μύθοι	2	1,4	1,4	26,6
Ενημερωτικά/πληροφοριακά κείμενα - Βιβλία γνώσεων	14	9,8	9,8	36,4
Άρθρα	30	21,0	21,0	57,3
Αυθεντικά χρηστικά κείμενα	31	21,7	21,7	79,0
Δημιουργήματα λαϊκού πολιτισμού	2	1,4	1,4	80,4
Κείμενα της συγγραφικής ομάδας	20	14,0	14,0	94,4
Άλλο	8	5,6	5,6	100,0
Total	143	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ 8

Είδος κειμένου (Ανθολόγιο Α' - Β' τάξεων)				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Ποιητικός λόγος	27	39,1	39,1	39,1
Πεζογραφία	10	14,5	14,5	53,6
Παραμύθια - Μύθοι	26	37,7	37,7	91,3
Δημιουργήματα λαϊκού πολιτισμού	5	7,2	7,2	98,6
Άλλο	1	1,4	1,4	100,0
Total	69	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ 9

Είδος κειμένου (Ανθολόγιο Γ' - Δ' τάξεων)				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Ποιητικός λόγος	25	37,9	37,9	37,9
Πεζογραφία	17	25,8	25,8	63,6
Παραμύθια - Μύθοι	16	24,2	24,2	87,9
Ενημερωτικά/πληροφοριακά κείμενα - Βιβλία γνώσεων	1	1,5	1,5	89,4
Δημιουργήματα λαϊκού πολιτισμού	6	9,1	9,1	98,5
Άλλο	1	1,5	1,5	100,0
Total	66	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ 10

Είδος κειμένου (Ανθολόγιο Ε' - Στ' τάξεων)				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Ποιητικός λόγος	35	36,5	36,5	36,5
Πεζογραφία	33	34,4	34,4	70,8
Παραμύθια - Μύθοι	15	15,6	15,6	86,5
Ενημερωτικά/πληροφορια κά κείμενα - Βιβλία γνώσεων	4	4,2	4,2	90,6
Δημιουργήματα λαϊκού πολιτισμού	5	5,2	5,2	95,8
Αυθεντικά χρηστικά κείμενα	2	2,1	2,1	97,9
Άλλο	2	2,1	2,1	100,0
Total	96	100,0	100,0	

ΕΙΔΗ ΓΡΑΠΤΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ ΑΝΑ ΤΑΞΗ

ΠΙΝΑΚΑΣ 11

Είδος γραπτής άσκησης (Α΄ τάξη)				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Αντιστοίχισης - επιλογής - ταξινόμησης - νοηματικές	17	13,1	13,1	13,1
Προσωπικής έκφρασης	3	2,3	2,3	15,4
Παραγωγής κειμένου/γραπτού υλικού	16	12,3	12,3	27,7
Γραμματικής - σύνταξης - λεξιλογίου	93	71,5	71,5	99,2
Αντιγραφής	1	,8	,8	100,0
Total	130	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ 12

Είδος γραπτής άσκησης (Β΄ τάξη)				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Αντιστοίχισης - επιλογής - ταξινόμησης - νοηματικές	32	14,8	14,8	14,8
Προσωπικής έκφρασης	4	1,9	1,9	16,7
Παραγωγής κειμένου/γραπτού υλικού	45	20,8	20,8	37,5
Γραμματικής - σύνταξης - λεξιλογίου	59	27,3	27,3	64,8
Αντιγραφής	76	35,2	35,2	100,0
Total	216	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ 13

Είδος γραπτής άσκησης (Γ' τάξη)				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Αντιστοίχισης - επιλογής - ταξινόμησης - νοηματικές	78	26,6	26,6	26,6
Προσωπικής έκφρασης	22	7,5	7,5	34,1
Παραγωγής κειμένου/γραπτού υλικού	57	19,5	19,5	53,6
Γραμματικής - σύνταξης - λεξιλογίου	117	39,9	39,9	93,5
Αντιγραφής	19	6,5	6,5	100,0
Total	293	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ 14

Είδος γραπτής άσκησης (Δ' τάξη)				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Αντιστοίχισης - επιλογής - ταξινόμησης - νοηματικές	43	17,6	17,6	17,6
Προσωπικής έκφρασης	8	3,3	3,3	20,8
Παραγωγής κειμένου/γραπτού υλικού	43	17,6	17,6	38,4
Γραμματικής - σύνταξης - λεξιλογίου	126	51,4	51,4	89,8
Αντιγραφής	25	10,2	10,2	100,0
Total	245	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ 15

Είδος γραπτής άσκησης (Ε΄ τάξη)				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Αντιστοίχισης - επιλογής - ταξινόμησης - νοηματικές	33	12,9	12,9	12,9
Προσωπικής έκφρασης	5	2,0	2,0	14,8
Παραγωγής κειμένου/γραπτού υλικού	62	24,2	24,2	39,1
Γραμματικής - σύνταξης - λεξιλογίου	155	60,5	60,5	99,6
Αντιγραφής	1	,4	,4	100,0
Total	256	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ 16

Είδος γραπτής άσκησης (Στ΄ τάξη)				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Αντιστοίχισης - επιλογής - ταξινόμησης - νοηματικές	14	6,8	6,8	6,8
Προσωπικής έκφρασης	10	4,9	4,9	11,7
Παραγωγής κειμένου/γραπτού υλικού	73	35,6	35,6	47,3
Γραμματικής - σύνταξης - λεξιλογίου	106	51,7	51,7	99,0
Αντιγραφής	2	1,0	1,0	100,0
Total	205	100,0	100,0	

ΟΙ ΓΡΑΠΤΕΣ ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΣΤΑ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ

ΠΙΝΑΚΑΣ 17

Γραπτές ασκήσεις με βάση λογοτεχνικό κείμενο (Α΄ τάξη)				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Γραπτή άσκηση	8	36,4	36,4	36,4
Απουσία γραπτής άσκησης	14	63,6	63,6	100,0
Total	22	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ 18

Είδη γραπτών ασκήσεων με βάση λογοτεχνικό κείμενο (Α΄ τάξη)				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Προσωπικής έκφρασης	2	25,0	25,0	25,0
Παραγωγής κειμένου/γραπτού υλικού	3	37,5	37,5	62,5
Γραμματικής - σύνταξης - λεξιλογίου	3	37,5	37,5	100,0
Total	8	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ 19

Γραπτές ασκήσεις με βάση λογοτεχνικό κείμενο (Β΄ τάξη)				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Άσκηση γραπτού λόγου	57	79,2	79,2	79,2
Απουσία άσκησης γραπτού λόγου	15	20,8	20,8	100,0
Total	72	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ 20

Είδη γραπτών ασκήσεων με βάση λογοτεχνικό κείμενο (Β΄ τάξη)				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Αντιστοίχισης - επιλογής - ταξινόμησης - νοηματικές	18	17,5	17,5	17,5
Προσωπικής έκφρασης	3	2,9	2,9	20,4
Παραγωγής κειμένου/γραπτού υλικού	14	13,6	13,6	34,0
Γραμματικής - σύνταξης - λεξιλογίου	27	26,2	26,2	60,2
Αντιγραφής	41	39,8	39,8	100,0
Total	103	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ 21

Γραπτές ασκήσεις με βάση λογοτεχνικό κείμενο (Γ΄ τάξη)				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Άσκηση γραπτού λόγου	34	81,0	81,0	81,0
Απουσία άσκησης γραπτού λόγου	8	19,0	19,0	100,0
Total	42	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ 22

Είδη γραπτών ασκήσεων με βάση λογοτεχνικό κείμενο (Γ΄ τάξη)				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Αντιστοίχισης - επιλογής - ταξινόμησης - νοηματικές	44	30,3	30,3	30,3
Προσωπικής έκφρασης	13	9,0	9,0	39,3
Παραγωγής κειμένου/γραπτού υλικού	10	6,9	6,9	46,2
Γραμματικής - σύνταξης - λεξιλογίου	65	44,8	44,8	91,0
Αντιγραφής	13	9,0	9,0	100,0
Total	145	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ 23

Γραπτές ασκήσεις με βάση λογοτεχνικό κείμενο (Δ΄ τάξη)				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Άσκηση γραπτού λόγου	30	71,4	71,4	71,4
Απουσία άσκησης γραπτού λόγου	12	28,6	28,6	100,0
Total	42	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ 24

Είδη γραπτών ασκήσεων με βάση λογοτεχνικό κείμενο (Δ΄ τάξη)				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Αντιστοίχισης - επιλογής - ταξινόμησης - νοηματικές	12	13,8	13,8	13,8
Προσωπικής έκφρασης	1	1,1	1,1	14,9
Παραγωγής κειμένου/γραπτού υλικού	7	8,0	8,0	23,0
Γραμματικής - σύνταξης - λεξιλογίου	56	64,4	64,4	87,4
Αντιγραφής	11	12,6	12,6	100,0
Total	87	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ 25

Γραπτές ασκήσεις με βάση λογοτεχνικό κείμενο (Ε΄ τάξη)				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Άσκηση γραπτού λόγου	32	82,1	82,1	82,1
Απουσία άσκησης γραπτού λόγου	7	17,9	17,9	100,0
Total	39	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ 26

Είδη γραπτών ασκήσεων με βάση λογοτεχνικό κείμενο (Ε' τάξη)				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Αντιστοίχισης - επιλογής - ταξινόμησης - νοηματικές	8	13,1	13,1	13,1
Προσωπικής έκφρασης	4	6,6	6,6	19,7
Παραγωγής κειμένου/γραπτού υλικού	16	26,2	26,2	45,9
Γραμματικής - σύνταξης - λεξιλογίου	33	54,1	54,1	100,0
Total	61	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ 27

Γραπτές ασκήσεις με βάση λογοτεχνικό κείμενο (Στ' τάξη)				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Άσκηση γραπτού λόγου	21	52,5	52,5	52,5
Απουσία άσκησης γραπτού λόγου	19	47,5	47,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ 28

Είδη γραπτών ασκήσεων με βάση λογοτεχνικό κείμενο (Στ' τάξη)				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Αντιστοίχισης - επιλογής - ταξινόμησης - νοηματικές	11	24,4	24,4	24,4
Προσωπικής έκφρασης	4	8,9	8,9	33,3
Παραγωγής κειμένου/γραπτού υλικού	17	37,8	37,8	71,1
Γραμματικής - σύνταξης - λεξιλογίου	13	28,9	28,9	100,0
Total	45	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ 29

Γραπτές ασκήσεις με βάση λογοτεχνικό κείμενο (Ανθολόγιο Α' - Β' τάξεων)				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Άσκηση γραπτού λόγου	15	21,7	21,7	21,7
Απουσία άσκησης γραπτού λόγου	54	78,3	78,3	100,0
Total	69	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ 30

Είδη γραπτών ασκήσεων με βάση λογοτεχνικό κείμενο (Ανθολόγιο Α' - Β' τάξεων)				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Προσωπικής έκφρασης	1	5,9	5,9	5,9
Παραγωγής κειμένου/γραπτού υλικού	13	76,5	76,5	82,4
Άλλη δραστηριότητα	3	17,6	17,6	100,0
Total	17	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ 31

Γραπτές ασκήσεις με βάση λογοτεχνικό κείμενο (Ανθολόγιο Γ' - Δ' τάξεων)				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Άσκηση γραπτού λόγου	23	34,8	34,8	34,8
Απουσία άσκησης γραπτού λόγου	43	65,2	65,2	100,0
Total	66	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ 32

Είδη γραπτών ασκήσεων με βάση λογοτεχνικό κείμενο (Ανθολόγιο Γ΄ - Δ΄ τάξεων)				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Προσωπικής έκφρασης	5	15,6	15,6	15,6
Παραγωγής κειμένου/γραπτού υλικού	23	71,9	71,9	87,5
Άλλη δραστηριότητα	4	12,5	12,5	100,0
Total	32	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ 33

Γραπτές ασκήσεις με βάση λογοτεχνικό κείμενο (Ανθολόγιο Ε΄ - Στ΄ τάξεων)				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Άσκηση γραπτού λόγου	48	50,0	50,0	50,0
Απουσία άσκησης γραπτού λόγου	48	50,0	50,0	100,0
Total	96	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ 34

Είδη γραπτών ασκήσεων με βάση λογοτεχνικό κείμενο (Ανθολόγιο Ε΄ - Στ΄ τάξεων)				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Προσωπικής έκφρασης	9	16,1	16,1	16,1
Παραγωγής κειμένου/γραπτού υλικού	41	73,2	73,2	89,3
Άλλη δραστηριότητα	6	10,7	10,7	100,0
Total	56	100,0	100,0	