

Εφαρμογή της διδασκαλίας της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Νικόλαος Γραίκος, Δημοτικό Σχολείο Κονταριώτισσας Πιερίας

Περίληψη

Στη διάρκεια τριών σχολικών ετών (2001-2004) εφαρμόσαμε το πρόγραμμα της λειτουργικής διδασκαλίας της γλώσσας σε διάφορα δημοτικά σχολεία της Πιερίας. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται το διδακτικό πλαίσιο εφαρμογής του και ενδεικτικές γλωσσικές δραστηριότητες. Περιγράφονται, επίσης, οι διδακτικές πρακτικές και τα κειμενικά είδη με τα οποία εξοικειώθηκαν οι μαθητές, τόσο κατά τη φάση παραγωγής όσο και της επεξεργασίας τους. Τέλος, επιχειρείται η αξιολόγηση του προγράμματος με βάση τις αλλαγές που σημειώθηκαν στη γλωσσική και επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών και τις ενδείξεις συνολικού γλωσσικού γραμματισμού των παιδιών.

Εισαγωγή

Πολύ συχνά ακούγεται η άποψη ότι η δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος δεν ευνοεί την εισαγωγή διδακτικών καινοτομιών. Εάν συνυπολογίσουμε τις διαχρονικές και αμετάβλητες διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί και τις κλειστές γραφειοκρατικές δομές της εκπαιδευτικής διοίκησης, η άποψη αυτή εκφράζει μεγάλο μέρος αλήθειας. Θα λέγαμε επιπροσθέτως ότι ως προς τις επιδιώξεις κριτικού γραμματισμού, το ελληνικό σχολείο αδυνατεί να ανταποκριθεί στο αίτημα για κριτική προσέγγιση των κυρίαρχων κοινωνικών θεσμών (Bernstein, 1991), ενώ ακόμα και οι πρωταρχικοί στόχοι του λειτουργικού γραμματισμού, όπως η καλλιέρ-

Ο κ. Νικόλαος Γραίκος είναι Δάσκαλος – Φιλολόγος, κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ., υπ. διδάκτωρ Ιστορίας της Τέχνης της Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ.

γεια δεξιοτήτων και η προετοιμασία για τις απαιτήσεις της σημερινής κοινωνίας ικανοποιούνται σε ελάχιστο βαθμό (Μητσικοπούλου, 2001· Baynham, 2002).

Η κατάσταση που επικρατεί στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος είναι το ίδιο απογοητευτική. Η διάσταση ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη, το ρυθμιστικό πλαίσιο παραγωγής μαθητικού λόγου και η υπερτίμηση της γραπτής γλώσσας έναντι κάθε άλλου σημειωτικού τρόπου, είναι μερικές από τις αιτίες, που συνιστούν την παθογένεια του γλωσσικού μαθήματος στο ελληνικό σχολείο (Χαραλαμπίδης, 1992). Κατά την εποχή εφαρμογής του προγράμματος το επίσημο εγχειρίδιο είχε σχεδόν αντικατασταθεί από φωτοτυπίες με ασκήσεις γραμματικής διάφορων βοηθημάτων του εμπορίου.

Η απόφασή μας συνεπώς να εφαρμόσουμε το πρόγραμμα της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας, των καθηγητών του Α.Π.Θ. Α. Χαραλαμπίδου και Σ. Χατζησαββίδη στο σχολείο, είχε ως αφετηρία αυτές τις αρνητικές εμπειρίες, που αποκομίζαμε καθημερινά, από τον τρόπο διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος. Εφαρμόσαμε το πρόγραμμα στη διάρκεια τριών σχολικών ετών (2001–2004), με τη συνεργασία του καθηγητή Α. Χαραλαμπίδου, στην Ε΄ τάξη του 13^{ου} Δημοτικού Σχολείου Κατερίνης, στις Γ΄ και Δ΄ τάξεις του Δημοτικού Σχολείου Κονταριώτισσας Πιερίας και σε προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα (Γραίκος, 2005β). Η ποικιλία των σχολικών τάξεων εφαρμογής αλλά και του κοινωνικού περιβάλλοντος προέλευσης των μαθητών (αστικό και αγροτικό) μάς έδωσε την ευκαιρία να διερευνήσουμε το επίπεδο αποτελεσματικότητας του προγράμματος σε διαφορετικές εκπαιδευτικές συνθήκες.

Το πρόγραμμα της λειτουργικής διδασκαλίας της γλώσσας

Το πρόγραμμα της λειτουργικής διδασκαλίας της γλώσσας ξεκίνησε στα μέσα της δεκαετίας του 1980 από τη Θεσσαλονίκη με πρωτεργάτη τον Α. Χαραλαμπίδου κι έναν πυρήνα εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Θεωρητικά η πρόταση στηρίζεται στις κοινωνιο-γλωσσολογικές και κειμενοκεντρικές θεωρίες (Παυλίδου, 1995), κυρίως στη λειτουργική θεώρηση της γλώσσας του Halliday (1978 & 1985), στην κριτική γλωσσική επίγνωση (Fairclough, 1996) και στην εθνογραφία της επικοινωνίας (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997). Οι κυριότερες αρχές της πρότασης είναι η ανάπτυξη της επικοινωνιακής και της γλωσσικής ικανότητας του μαθητή, η επικέντρωση της διδασκαλίας στα κείμενα, η κατανόηση της στρατηγικής παραγωγής κειμένων, η οργανική σύνδεση της χρήσης με τη δομή της γλώσσας και η κειμενική και όχι προτασιακή Γραμματική.

Εφαρμογή του προγράμματος

Στην εφαρμογή του προγράμματος της λειτουργικής διδασκαλίας, που επιχειρήσαμε και παρουσιάζουμε περιληπτικά, ενσωματώσαμε επίσης στοιχεία από τη θεωρία των πολυγραμματισμών (Cope & Kalantzis, 2000) και της πολυτροπικότητας (Kress & Leeuwen, 2001^α & 2001β).

Η διαδικασία που ακολουθούσαμε για την εφαρμογή του, ξεκινούσε από τη συγκατάθεση του οικείου σχολικού συμβούλου και την ενημέρωση των γονέων στους οποίους διασαφηνιζόταν ο προαιρετικός χαρακτήρας του προγράμματος, στοιχείο το οποίο πρακτικά σήμαινε την ομόφωνη απόφαση για την πραγματοποίησή του η όχι. Αυτό δημιουργούσε κλίμα διαλόγου μεταξύ των γονέων, αλλά και έλλειψης καταναγκασμού για όσους φοβόντουσαν εν γένει τις αλλαγές από το καθιερωμένο πρόγραμμα. Στη συνέχεια της ενημέρωσης αναλύονταν το πρόγραμμα στα βασικά θεωρητικά του σημεία και λεπτομερέστερα όσον αφορούσε την πρακτική του εφαρμογή.

Αφού εξασφαλιζόταν η συναίνεση των γονέων, το πρόγραμμα ξεκινούσε με την οργάνωση του μαθήματος σε ενότητες, που διαρκούσαν μερικά δίωρα μαθήματα. Για κάθε ενότητα δίνονταν στα παιδιά φάκελος κειμένων και προτάσεις δραστηριοτήτων, υλικό που αντικαθιστούσε το σχολικό εγχειρίδιο. Η επιλογή των θεμάτων γινόταν ανάλογα με τις γλωσσικές ανάγκες της τάξης και τις δυνατότητες βιωματικών δραστηριοτήτων που πρόσφεραν. Αναφέρουμε ενδεικτικά μερικά παραδείγματα ενοτήτων: *Το ποδήλατο, Γεωργικές ασχολίες, Μύθοι και παροιμίες, Χριστούγεννα, Χρήσιμες πληροφορίες για το χωριό μας, Διατροφή κ.ά.* Σε αντίθεση με την πρακτική των παλιών διδακτικών εγχειριδίων, όπου η γλωσσική διδασκαλία ήταν δομημένη με βάση ένα και μοναδικό είδος κειμένου, συνήθως γραμμένου ειδικά για την περίπτωση, με βάση τη συμβατή γλωσσική νόρμα, στην πρότασή μας τα παιδιά εξοικειώνονταν με ποικίλα είδη λόγου (πληροφοριακό, εκφραστικό, λογοτεχνικό, λόγο της πειθούς) και ποικίλα κειμενικά είδη.

Τα κείμενα αναλύονταν βιωματικά και ακολουθούσε συζήτηση για τη χρήση τους ανάλογα με την κατάσταση επικοινωνίας και το οργανωτικό τους πρότυπο με βάση τη διαισθητική γνώση των μαθητών. Στη συνέχεια τα παιδιά έγραφαν τα δικά τους κείμενα ανάλογα με τον επικοινωνιακό στόχο που επιλεγόταν κάθε φορά, όπως σύνταξη επιστολής, ρεπορτάζ για την εφημερίδα της τάξης κ.ά. Τα κείμενα ανακοινώνονταν στην τάξη και ακολουθούσε η ομαδική επεξεργασία τους. Συζητιόταν η ανταπόκρισή τους στον επικοινωνιακό στόχο, η αποτελεσματικότητά τους σε σχέση με το οργανωτικό τους πρότυπο και η σαφήνεια στη γραμματο-συντακτική τους δομή. Όταν χρειαζόταν, ανατρέχαμε στο βιβλίο της Γραμματικής, όπου συζητούσαμε για τα φαινόμενα

που βοηθούσαν στη γλωσσική βελτίωση των κειμένων. Όσα κείμενα επέλεξαν τα παιδιά δημοσιεύονταν στην εφημερίδα της τάξης ή διεκπεραιώνονταν ανάλογα με το στόχο για τον οποίο γράφτηκαν. Άρα η διδασκαλία της γραμματο-συντακτικής δομής δεν είχε αυτόνομο χαρακτήρα, αλλά γινόταν κατά την επεξεργασία των κειμένων και σε σχέση με τη χρήση τους σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας.

Διδακτικές πρακτικές

Οι κυριότερες διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιήσαμε ήταν: Πρώτον, οι ομαδικές εργασίες και οι δραστηριότητες ερευνητικού χαρακτήρα. Η συνεργασία στην επιλογή θεμάτων και δραστηριοτήτων, οι επισκέψεις ως αφορμές για ερευνητικές δράσεις, η έρευνα και ανακάλυψη στοιχείων με εργασίες στο σπίτι κ.τ.λ. Δεύτερον, η οργάνωση της εφημερίδας της τάξης ως βασικού επικοινωνιακού εργαλείου, κάτι που είχε ως προϋπόθεση τη συλλογική επιμέλεια της ύλης από τους μαθητές, συζήτηση και οργάνωση της πολυτροπικής μορφής, συνεργασία για την παραγωγή και τη διανομή της, «άνοιγμα» στην κοινωνία κ.τ.λ. (Γραίκος, 2006). Τρίτον, η διαθεματική οργάνωση των ενοτήτων με την εμπλοκή και άλλων σχολικών μαθημάτων με βασικό όμως στόχο το γλωσσικό γραμματισμό των παιδιών (Γραίκος, 2005β).

Διδακτική διαδικασία - σχέδιο εργασίας

Η διδακτική διαδικασία ακολουθούσε γενικά το ακόλουθο σχέδιο εργασίας:

- α) Αξιοποίηση των διαθέσιμων μαθητικών λόγων (τοποθετημένη πρακτική) και συζήτηση για τον επικοινωνιακό στόχο των κειμένων (Cope & Kalantzis, 2000).
- β) Συζήτηση για το κειμενικό είδος και το επίπεδο ύφους (συγκειμενικό πλαίσιο): περιεχόμενο, συνομιλιακοί ρόλοι, τρόπος (Halliday & Hasan, 1989). Σύγκριση με άλλα κειμενικά είδη.
- γ) Συζήτηση για εναλλακτικούς τρόπους ανταπόκρισης στους κειμενικούς στόχους, χωρίς να αλλάζει η συνοχή. Διακειμενικές διασυνδέσεις.
- δ) Παραγωγή κειμένων για συγκεκριμένο επικοινωνιακό στόχο και επεξεργασία τους.

Ενδεικτικό παράδειγμα διδακτικής προσέγγισης κειμενικών ειδών

Θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ως ενδεικτικό παράδειγμα τη διδακτική προσέγγιση του κειμενικού είδους της διαφήμισης. Η διαφήμιση είναι χαρακτηριστικό κείμενο του λόγου της πειθούς και είδος πολυτροπικού κειμένου, το οποίο συναντάται συχνά

στην καθημερινή εμπειρία. Οι μαθητές κατανόησαν το λόγο της διαφήμισης σε διάφορες ενότητες. Αρχικά παρακινήθηκαν να φέρουν από το σπίτι διαφημίσεις, από διάφορα έντυπα ανάλογα με το θέμα της ενότητας, για παράδειγμα τη διατροφή, τα ζώα κ.τ.λ., οι οποίες ταξινομήθηκαν σε κατηγορίες. Στη φάση αυτή συζητιόταν η προέλευση των κειμένων, ο λόγος για τον οποίο παρήχθησαν και σε ποιες περιπτώσεις της καθημερινής επικοινωνίας χρησιμοποιούνται. Στη συνέχεια καταβλήθηκε προσπάθεια για την εξοικείωση των μαθητών με τους εξωκειμενικούς και ενδοκειμενικούς στόχους της διαφήμισης. Επισημάνθηκαν οι όροι της συνεργασίας κειμένου και εικόνας για την επίτευξη του στόχου και τα στοιχεία τα οποία επιτυγχάνουν τη συναισθηματική και διανοητική αλλαγή της συμπεριφοράς του αναγνώστη. Για παράδειγμα στις περισσότερες περιπτώσεις των διαφημίσεων παιδικών τροφών εικονίζονται εύρωστα παιδιά, ενώ το κείμενο επαναλαμβάνει τυποποιημένες φράσεις και λέξεις. Επίσης σημαντική είναι η σαφήνεια του μηνύματος, η πειστικότητα και η επιδίωξη της αληθοφάνειας των πληροφοριακών στοιχείων, ο ρόλος της γραμματοσειράς κ.τ.λ.

Στη συνέχεια οι μαθητές εργάστηκαν κατά ομάδες για τη σύνταξη των δικών τους διαφημίσεων. Ακολούθησε η επεξεργασία των κειμένων στην οποία συζητήθηκαν τα χαρακτηριστικά του οργανωτικού προτύπου και τα στοιχεία που αποδυναμώνουν τη συνεκτικότητα του μηνύματος. Επίσης επισημάνθηκαν τα γραμματικά στοιχεία που δημιουργούν μία συνεκτική αφήγηση και σκοπεύουν στην πειθώ του αποδέκτη, όπως ο υποτακτικός λόγος, τα σημεία στίξης, η χρήση της προστακτικής, οι δηλωτικές προτάσεις κ.τ.λ.

Με παρόμοιο τρόπο οι μαθητές γνώρισαν διάφορα κειμενικά είδη, όπως επιστολές, βιογραφίες, λογοτεχνικά κείμενα, άρθρα εφημερίδας, οδηγίες χρήσης κ.τ.λ., τα οποία ενσωματώνονται ανάλογα με την περίπτωση στις διάφορες ενότητες (Γραϊκός, 2006).

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση του προγράμματος βασίστηκε στη διαπίστωση των αλλαγών που συντελέστηκαν στη γλωσσική και στην επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών και είχε διαμορφωτικό χαρακτήρα (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997).

Ως βασικό μεθοδολογικό εργαλείο εδώ χρησιμοποιήσαμε τη συγκριτική ανάλυση των κειμένων που έγραφαν τα παιδιά στη διάρκεια του προγράμματος. Διαπιστώσαμε ότι η βελτίωση της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών σε όλα τα επίπεδα (μορφολογικό, συντακτικό, σημασιολογικό) (Lyons, 2002) και ιδιαίτερα της επικοινωνιακής ικανότητας, με τη γνώση και την παραγωγή ποικίλων κειμενικών ειδών, σε διάφορες

συνθήκες επικοινωνίας ήταν πολύ ικανοποιητική. Η ανάλυση των στοιχείων, που καταγράψαμε καθημερινά στο ημερολόγιο δραστηριοτήτων της τάξης, έδειξε ότι υπερκαλύφθηκαν οι απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος του μαθήματος της γλώσσας. Από την άποψη για παράδειγμα της γραμματικής, τα παιδιά γνώρισαν όλα τα προβλεπόμενα φαινόμενα και μάλιστα μέσα από τις πραγματικές επικοινωνιακές συνθήκες κατά την επεξεργασία των παραγόμενων κειμένων.

Η διαδικασία της επεξεργασίας των κειμένων με την πάροδο του χρόνου εξελίχθηκε σε βασικό στοιχείο γλωσσικού γραμματισμού της τάξης. Οι μαθητές έμαθαν να εκφράζουν ελεύθερα την άποψή τους για την ανταπόκριση των κειμένων τους στους αρχικούς στόχους, να σέβονται και να εκτιμούν τη γνώμη των άλλων και να ασκούνται σε μεταγνωστικές δεξιότητες γλωσσικής αυτοδιόρθωσης των λαθών τους. Μάλιστα έχουμε καταγράψει περιπτώσεις, στις οποίες τα ίδια τα παιδιά διαχειρίζονταν τη διαδικασία της επεξεργασίας, χωρίς την παραμικρή επέμβαση του δασκάλου. Η επιτυχής χρήση και κατανόηση της διαδικασίας της επεξεργασίας κειμένων αποδεικνύεται και από τη συμπεριφορά των μαθητών σε άλλες σχολικές δραστηριότητες, στις οποίες συμμετείχαν μαζί με μαθητές άλλων τάξεων. Στις περιπτώσεις αυτές σημειώσαμε τον εποικοδομητικότερο τρόπο, με τον οποίο χειρίζονταν τα νέα κειμενικά είδη και τη διαφορετική συμπεριφορά που είχαν στις ομαδικές εργασίες και κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας των κειμένων τους.

Ως προς τους μαθητές με προβλήματα γλωσσικής έκφρασης (μορφές δυσλεξίας, αδυναμίες ανάγνωσης κ.ά.) εκτιμούμε ότι τα αποτελέσματα ήταν ικανοποιητικά, γιατί τους δόθηκε η ευκαιρία να γράψουν κείμενα και να εκφραστούν με τον προφορικό λόγο, σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι στο ισχύον γλωσσικό πρόγραμμα και μάλιστα σε συνθήκες βιωματικής έκφρασης. Ήταν σημαντικό, για παράδειγμα, παιδιά αγροτικών περιοχών με γλωσσικά προβλήματα να γράφουν με ενδιαφέρον κείμενα για τους τρόπους καλλιέργειας των καπνών, για τις οδηγίες χρήσης των γεωργικών μηχανημάτων κ.ά. και να τα δημοσιοποιούν στην εφημερίδα της τάξης. Εκτιμούμε πάντως ότι τα αποτελέσματα θα ήταν θετικότερα, εάν συνολικά η σχολική διαδικασία οργανωνόταν με βάση κοινές στρατηγικές κριτικού γραμματισμού.

Ένα τμήμα του προγράμματος αφορούσε τη διδακτική χρήση πολυτροπικών κειμένων στη γλωσσική διδασκαλία (Σέμογλου-Κωνσταντινίδου, 2005· Γραϊκός, 2005α). Ως βασικούς δείκτες αξιολόγησης των πρακτικών προσέγγισης των πολυτροπικών κειμένων χρησιμοποιήσαμε την κατανόηση των πολυτροπικών χαρακτηριστικών διαφόρων κειμενικών ειδών και την ευχέρεια στην εναλλαγή επικοινωνιακών «καναλιών». Η κατανόηση των πολυτροπικών χαρακτηριστικών γινόταν κατά βάση στη διάρκεια της «διπλής» επεξεργασίας των παραγομένων κειμένων, όπου εκτός από τα ζητήματα γλώσσας συζητιόταν και η ανταπόκρισή τους στις πολυτροπικές απαιτή-

σεις της περίπτωσης επικοινωνίας. Αποδείχθηκε ότι η συχνή χρήση πολυτροπικών κειμένων και οι συζητήσεις για τους κοινωνικούς στόχους τους, δημιούργησε ένα «συνεχές» πολυτροπικού γραμματισμού, που ενισχυόταν αθροιστικά (Γραϊκός, 2006).

Τα πολυτροπικά κείμενα έπαιξαν σπουδαίο ρόλο και στην καλλιέργεια κοινωνικοπολιτισμικών ικανοτήτων στα παιδιά. Για παράδειγμα, οι εργασίες παραγωγής πολυτροπικών κειμένων κοινωνικού ενδιαφέροντος, όπως ρεπορτάζ, πληροφοριακών οδηγιών κ.τ.λ. πραγματοποιούνταν πολλές φορές με ομαδικές εργασίες εθνογραφικού τύπου (Robertson & Bloome, 2001), οι οποίες ανέπτυξαν το συνεργατικό πνεύμα των μαθητών και αύξησαν το ενδιαφέρον τους για κοινωνικά και πολιτισμικά ζητήματα.

Στη διαδικασία εφαρμογής του προγράμματος σημαντικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην οργάνωση του γλωσσικού μαθήματος ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης του. Απαραίτητη όμως προϋπόθεση είναι η ουσιαστική, από άποψη χρόνου και ποιότητας, επιμόρφωσή του.

Επειδή στα δύο από τα τρία έτη εφαρμογής του προγράμματος ήμασταν συγχρόνως και διευθυντές του σχολείου διαπιστώσαμε στο επίπεδο λειτουργίας της σχολικής μονάδας ότι η εφαρμογή του προγράμματος μετέλλαξε προς το θετικότερο τις νοοτροπίες της σχολικής ζωής, δημιούργησε κλίμα διαλόγου ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και ευκαιρίες για ενδοσχολική επιμόρφωση. Αναπτύχθηκαν επίσης νέα πεδία ενδιαφέροντος και συμμετοχής των γονέων στη λειτουργία του σχολείου.

Θεωρούμε, τελικά, ότι ο στόχος για κριτικό γραμματισμό στην ελληνική εκπαίδευση, στην οποία εντάσσουμε και το πρόγραμμα της λειτουργικής διδασκαλίας, δεν αποτελεί απλώς αναγκαίο εγχείρημα, αλλά και υποχρέωση όλων των εμπλεκόμενων φορέων σε σχέση με το όραμα μιας ισότιμης παιδείας για όλους (Gee, 2000).

Βιβλιογραφία

- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού*, μτφ. Μ. Αραποπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bernstein, B. (1991²). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος* [1971], μτφ. Ι. Σολομών. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds) (2000). *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. London and New York: Routledge.
- Γραϊκός, Ν. (2005α). «Αναγνώσεις» πολυτροπικών κειμένων: ο ρόλος της εικόνας. Παραδείγματα από τη διδακτική αξιοποίηση της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στο Ο. Σέμογλου-Κωνσταντινίδου (επιμ.) *Εικόνα και Παιδί. Icon and Child* (σσ. 465-478). Θεσσαλονίκη: Cannot not design publications.

- Γραϊκός, Ν. (2005β). Εφαρμογές γλωσσικού γραμματισμού στη μεθοδολογία των προαιρετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και ειδικότερα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Συμβολή στη συζήτηση για τον περιβαλλοντικό γραμματισμό. *Έμπνευση, στοχασμός, φαντασία στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, Πρακτικά (CD, αρ. ανακ. 59) 2^ο Πανελληνίου Συμποσίου, Εταιρεία Προστασίας της Φύσης και της Πολιτιστικής Κληρονομιάς - Πανεπιστήμιο Πειραιά, Πειραιάς.*
- Γραϊκός, Ν. (2006). Προσέγγιση του πολυτροπικού λόγου στο δημοτικό σχολείο μέσω της διδασκαλίας της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας. *Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας σήμερα: προκλήσεις και προοπτικές. Πρακτικά 26^{ης} Συνάντησης Τομέα Γλωσσολογίας Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη (υπό έκδοση).*
- Gee, J. P. (2000). New people in new worlds: networks, the new capitalism and schools. In B. Cope, & M. Kalantzis (Eds), *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures* (pp. 43-68). London and New York: Routledge.
- Fairclough, N. (Ed.) (1996). *Critical Language Awareness* [1992]. London and New York: Longman.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotic*. London: Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Halliday, M.A.K., & Hasan, R. (1989). *Language, context and text. Aspects of language in a social semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Kress, G., & Leeuwen, T. van (2001α). *Reading Images. The Grammar of Visual Design* [1996]. London and New York: Routledge.
- Kress, G., & Leeuwen, T. van (2001β). *Multimodal Discourse. The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.
- Lyons, J. (2002). *Εισαγωγή στη Θεωρητική Γλωσσολογία* [1968/1995], μτφ. Α. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Ζ. Γαβριηλίδου, & Α. Ευθυμίου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μητσικοπούλου, Β. (2001). Γραμματισμός. Στο Α. Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη Γλώσσα* (σσ. 223-229). Θεσσαλονίκη: Κ.Ε.Γ.
- Παυλίδου, Θ. (1995). *Επίπεδα Γλωσσικής Ανάλυσης*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Robertson-Egan, A., & Bloome, D. (2001). *Γλώσσα και Πολιτισμός. Οι μαθητές/-τριες ως ερευνητές/-τριες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σέμογλου-Κωνσταντινίδου, Ο. (επιμ.) (2005). *Εικόνα και Παιδί. Icon and Child*. Θεσσαλονίκη: Cannot not design publications.
- Χαραλαμπίδης, Α. (1992). Πρόγραμμα διδασκαλίας για τη λειτουργική χρήση της γλώσσας και για τη συνειδητοποίηση του μηχανισμού λειτουργίας της. Α. Θεωρητικό πλαίσιο. Στο *Το γλωσσικό μάθημα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, πρακτικά σεμιναρίου* (σσ. 58-74). Αθήνα: Πατάκης.
- Χαραλαμπίδης, Α., & Χατζησαββίδης, Σ. (1997²). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας. Θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.